وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر2 –أبو القاسم سعد اللّه–
كلّيّة اللّغة العربيّة وآدابها واللّغات الشّرقيّة
قسم علوم اللّسان

بناء الكفاية المعجميّة لدى متعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي في ضوء المقاربة النّـصيّة

–دراسـة تحـليليّة نـقديّة–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدّكتوراه (ل.م.د) في علوم اللّسان

تخصّص: تعليميّة اللّغات

إعداد الطّالبة:
حكيمة دليل

إشراف الأستاذ:
د. فيصل بن علي

السّنة الجامعيّة:

2023/2022

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر2 –أبو القاسم سعد اللّه–
كلّيّة اللّغة العربيّة وآدابها واللّغات الشّرقيّة
قسم علوم اللّسان

بناء الكفاية المعجميّة لدى متعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي في ضوء المقاربة النّصيّة

–دراسة تحليليّة نقديّة–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدّكتوراه (ل.م.د) في علوم اللّسان

تخصّص: تعليميّة اللّغات

إعداد الطّالبة:
حكيمة دليل

إشراف الأستاذ:
د. فيصل بن علي

السّنة الجامعيّة:

2023/2022

إهـــــــــــداء

ما أجمل أن يعيش الإنسان فرحة النّجاح، لكن الأجمل أن يكون معه من يشاركه هذه الفرحة، ولا يوجد أحسن من العائلة في ذلك، خاصّة الوالدين اللّذين تعبا وسهرا من أجل تربيتنا، فلكما يا أمّي وأبي أهدي هذه الفرحة، فجمال الدّنيا وسعادتها بوجودكما قربي، أدامكما اللّه تاجا على رأسي، ونورا ينير دربي ما حييت.

كما يسرّني أن أهدي هذه الفرحة إلى إخوتي، سندي في هذه الحياة بعد اللّه تعالى، وإلى أخواتي وأزواجهنّ وأبنائهنّ الذين وقفوا معي وساعدوني طيلة هذا المشوار العلمي كلّ بما استطاع، حفظكم اللّه جميعا، وأختم بآخر فرد من عائلتي، وهي آخر عنقود فيها، أختي "صونيا غنيمة" التي تقاسمتُ معها أحلى وأصعب الأوقات التي مرّت عليّ في فترة إنجاز هذا البحث- الذي تزامن مع تفشّي وباء كورونا-والتي كانت نعم الأخت، بحضورها وتشجيعها وحسن استماعها...والتي أشجّعها بدوري مع أولاد أخواتي على خوض هذه التّجربة ما داموا يملكون مؤهّلات ذلك.

شـكر وتقــدير

ما كان لهذا البحث أن يكتمل لولا فضل اللّه علينا وتوفيقه لنا في إتمامه، فله الحمد والثّناء الجميل من قبل ومن بعد.

ثمّ الفضل للأستاذ المشرف الدّكتور" فيصل بن علي" نظير نوعيّة الإشراف والتّأطير الذي تلقّيته منه طيلة هذه السّنوات، وذلك من خلال مساعدته ونصائحه السّديدة وتوجيهاته وملاحظاته، والتي أتمنّى أن تعكسها صفحات هذا البحث، فإليه أتوجّه بأسمى معاني الشّكر وأصدق عبارات التّقدير والاحترام، ومن خلاله إلى جميع أساتذة قسم علوم اللّسان بجامعة الجزائر2، وإلى كل الذّين أشرفوا على تكويننا؛ ولا يفوتني في هذا المقام أن أتقدّم بجزيل الشّكر إلى أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا البحث وتقييمه.

كما أتوجّه بالشّكر والامتنان إلى جميع مديري المدارس الذّين رحّبوا بي بصدر رحب، وفتحوا لي الأبواب بكل ثقة، لإجراء الدّراسة التّطبيقيّة فيها؛ ولا يفوتني في هذا السّياق أيضا أن أشكر معلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي على استضافتي عندهم، وتعاونهم معي، وفي المقابل أحيّي وأشكر كلّ المتعلّمين الذين شكّلت إنشاءاتهم وأجوبتهم جزءا مهمّا من مدوّنة البحث.

وأخيرا أتوجّه بهذه المناسبة بشكر خاص إلى زملائي الأساتذة وزملاء الدّراسة والإداريين الذّين قدّموا لي يد العون كلّ بما استطاع إليه، وإلى كل من ساهم في إثراء هذا البحث من قريب أو من بعيد.

لكم مني جميعا كل المحبّة والتّقدير والاحترام.

مقدّمة

شكّلت اللّغة محور اهتمام الدّارسين منذ القدم لارتباطها بعوامل عديدة (دينيّة، اجتماعيّة، لغويّة، تواصليّة،...)، ولا يزال الاهتمام بها متواصلا إلى يومنا هذا، وذلك من خلال دراستها من وجهات نظر متعدّدة ولغايات مختلفة، والتّطور السّريع للأبحاث اللّغويّة في القرنين العشرين والواحد والعشرين خير دليل على ذلك، ولعلّ أوفر الجوانب اللّغويّة نصيبا في الدّراسة على مرّ الأزمان هي الدّراسة المتعلّقة بالجانب النّحوي، اعتقادا من الدّارسين أنّ تعلّم اللّغة وتعليمها لا يتحقّق إلا من خلال هذا الجانب، وهو الاعتقاد الذي ساد ردحا من الزّمن.

ورغم أهميّة النّتائج التي تحقّقت من الدّراسات السّابقة، إلا أنّها لم تكن كافية لتحقيق كفاية تواصليّة للمتعلّمين في كافّة المواقف التّخاطبيّة في ضوء ضعف رصيدهم اللّغوي؛ الأمر الذي نبّه الدّارسون اللّغويون والتّربويون إلى وجوب الاهتمام أكثر بالجانب المعجمي باعتباره اللّبنة الأساسيّة للتّواصل.

وقد ساهمت الأبحاث في المعجم وقضاياه في تطوير عديد المجالات المتعلقة باللّغة، يأتي في مقدمتها مجال تعليميّة اللّغات، حيث استفاد هذا الأخير من النّظريات والمفاهيم والمقاربات الجديدة التّي تناولت الجانب المعجمي وكفاية المتكلّم المعجميّة بالدّراسة والتّحليل.

والمتتبّع للشّأن التّربوي في الجزائر يجد أنّها حرصت على تحديث المناهج وتطويرها مسايرة للتّطور العلمي وللأبحاث البيداغوجيّة الحديثة، حيث تبنّت المقاربة البنويّة في التّعليم زمنا معيّنا باعتبارها أحدث المقاربات التّعليميّة، ورغم النّتائج المهمّة التّي حققتها، إلا أنّه تمّ التّخلي عنها لصالح مقاربات أخرى، وذلك لعدم معالجتها بعض المشكلات والنّقائص التّي شابت العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وكذا عدم تحقيقها كلّ الكفايات المستهدفة.

وتعدّ المقاربة النّصيّة التي تبنّتها المدرسة الجزائريّة في الإصلاحات الأخيرة أهم المقاربات الحديثة في تعليم اللّغات وتعلّمها، حيث تسعى إلى إكساب المتعلّم كفايات متعدّدة تجمع بين التّلقي والإنتاج؛ انطلاقا من النّص الذّي تعدّه محور جميع التّعلمات، بدْءا بإكساب المتعلّم كفاية معجميّة وظيفيّة، وكذا كفاية تركيبيّة ودلاليّة وظيفيّة، وانتهاء بكفاية نصيّة تواصليّة، لذا فكلّ دراسة تحليليّة

تتناول أحد مكوّنات النّص لا بدّ ألاّ تخرج عن هذا الإطار؛ وهو دراسة أجزاء النّص إلا من خلال علاقتها بالنّص ككلّ وعلاقاته الدّاخليّة والخارجيّة.

ونظرا لأهميّة المفردات في بناء النّص وحصافته في ضوء المقاربة النّصيّة، فقد انطلق البحث للإجابة عن الإشكاليّة الآتية: ما هي استراتيجيات تعليم المعجم وتعلّمه في ضوء المقاربة النّصيّة؟ وكيف تساهم هذه المقاربة في بناء كفاية المتعلّم المعجميّة في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي؟

وللإحاطة بهذا الموضوع، فقد فرض البحث طرح تساؤلات أخرى تخدم الإشكاليّة الرئيسيّة، وهي:

– ما هي المقاربات الحديثة في تعليم المعجم وتعلّمه؟ وما موقع المقاربة النّصية منها؟

– ما هي الاستراتيجيّات المعتمدة في تعليم المعجم في الوثائق التربوية (المنهاج، الكتاب المدرسي،...) في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي؟

– هل المعجم المقدّم للمتعلّمين في هذه المرحلة العمريّة كاف لبناء كفاية معجميّة ليتواصلوا بها في كافّة المواقف التّخاطبيّة التّي تواجههم في حياتهم اليوميّة؟

– ما هي الصّعوبات التّي يواجهها المتعلّمون في بناء كفاية معجميّة؟

– ما مدى تطبيق المقاربة النّصيّة تطبيقا صحيحا في تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها؟ وما تأثير ذلك على تعليم المعجم وتعلّمه؟

– كيف يتلقّى المتعلّم المعجم؟ وكيف يخزّنه في المعجم الذّهني؟ ثمّ كيف يعيد توظيفه فيما بعد؟

هذه الأسئلة وأخرى سنسعى للإجابة عنها من خلال هذا البحث الموسوم: **بناء الكفاية المعجميّة لدى متعلمي السنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي في ضوء المقاربة النّصية–دراسة تحليليّة نقديّة**–أو على الأقل لفت الانتباه إلى جوانب منها لمعالجتها من طرف المهتمّين بهذا الشّأن، أملا في رفع مستوى تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، والتّي مازالت تعاني من بعض الممارسات التّدريسيّة المتوارثة من المقاربات السّابقة.

هذا، وقد اعتمد البحث على السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي كنموذج للتّطبيق الميداني؛ كونها أبرز المحطّات الأولى في مسار تعلّم اللّغة، ففيها يبدأ المتعلّم بالتّدريب والمران على

الاستعمال الفعلي للّغة متجاوزا بذلك إنتاج الجمل في نشاطي التّعبير بشقيّه إلى إنتاج نصوص متّسقة ومنسجمة على منوال النّص الرّئيسي، موظّفا فيها المفردات التّي تمّ تقديمها في نصّيْ فهم المنطوق وفهم المكتوب، وذلك وفق ما تنصّ عليه المقاربة النّصيّة.

ومن المتعارف عليه خضوع هذه المفردات المستهدفة لبحوث ودراسات ميدانيّة، بغية انتقاء الأنسب منها في تلك النّصوص كمّا ونوعا، حسب احتياجات المتعلّمين ومستواهم، ولا تقلّ مسألة تقديمها والاستراتيجيات المعتمدّة في تعلّمها أهميّة عن عملية الانتقاء، باعتبارها مسائل تؤثّر على عمل ذاكرة المتعلّم، أو بعبارة أخرى على معجمه الذّهني، الذّي تخزّن فيه المفردات الجديدة المكتسبة وفق تنظيم معيّن.

ويتمّ هذا التّنظيم في المعجم الذّهني بالاعتماد على المكتسبات القبليّة التّي تلعب دورا مهمّا في عملية الارتباط، حيث يتمّ ربط المكتسبات المعجميّة الجديدة وفق ما هو موجود سلفا في عمليّة في منتهى التّعقيد والدّقة، حيث يسترجع المتعلّم هذا المعجم المخزّن وفق آليات معيّنة لتوظيفه في فهم كلّ ما يستقبله، سواء كانت نصوص منطوقة أو مقروءة..، كما يستخدمه في التّعبير عمّا يجول في خاطره في مختلف الوضعيّات التّواصليّة التّي تواجهه في حياته، وهو ما سيساهم في اكتساب عديد الكفايات الضّروريّة له في مقدّمتها الكفاية اللّغويّة والتّواصليّة.

ونظرا لأهمّية المعجم في اكتساب هاتين الكفايتين، فقد بدأت بوادر الاهتمام تظهر أكثر بهذا التّخصّص (تعليميّة المعجم) الذّي تمّ تهميشه فترة من الزّمن، من خلال مؤلّفات تناولت هذا الجانب المهمّ من اللّغة، غير أنّها قليلة –في حدود ما اطّلع عليه البحث–، وهذا ما شكّل حافزا للخوض في هذا الموضوع.

وبالعودة إلى المؤلّفات التّي عالجت هذا الموضوع، فهي متميّزة رغم قلّتها، منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة "عبد السّلام بن علية" الموسومة "تعليميّة المفردات اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة –مقاربة لسانيّة في تثبيت الملكة الإفراديّة لدى المتعلّم–"، والتّي جاءت في مقال تعرضّ فيه المؤلّف للجانب المعجمي في المرحلة الابتدائيّة بصفة عامة، وتوصّل إلى أنّ المنظومة التّربويّة تعمل على تقديم مجموعة من المفردات للمتعلّم بشكل متدرّج بغية بناء رصيد لغوي متكامل، وأشار من خلال عرضه التّحليلي لتعليم المفردات وتعلّمها خاصة في السّنوات الأولى من

المرحلة الابتدائيّة إلى الملكة اللّغويّة التّي لا تتشكّل حسبه إلا بعد امتلاك مخزون من المفردات، أو ما يعرف حسب المؤلف بالملكة الإفراديّة.

كما تدخل دراسة "فازية تيقرشة" في صميم تعليميّة المعجم، وذلك من خلال مقالها المعنون "تعليميّة الوحدة المعجميّة- بين واقع السّندات التّعليميّة في الجزائر وآفاق الدّراسات المعرفيّة"، والذّي تطرّقت فيه إلى تعليميّة الوحدة المعجميّة من خلال الكتاب المدرسي للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط، وانتهت دراستها إلى مجموعة من النّتائج المهمّة، منها تغيير تسمية أيقونة "شرح المفردات "إلى "معجم ودلالة"، ومع ذلك لم يتم -حسب الباحثة- مراعاة العلاقة الموجودة بين الوحدة المعجميّة وعلاقاتها الاشتقاقيّة الصّرفيّة ولا دخول الوحدات النّحويّة عليها، كما توصّلت إلى غياب تكرار الوحدات المستهدفة بالشّرح في النّصوص المقترحة والتّمارين التّطبيقيّة، وهو ما يُصعّب الاحتفاظ بهذه الوحدات المعجميّة ويقلّل فرص توظيفها أو حتّى تذكّرها من طرف المتعلّمين، كما لاحظت التزام الكتاب المدرسي بسياق واحد في شرح المفردات وهو السّياق النّصي الذي وردت فيه دون الإشارة إلى تعدّد المعنى بتنوّع السّياق.

ومن المحفّزات التي دفعت البحث لاختيار هذا الموضوع والخوض فيه:

أوّلا: معرفة مدى استفادة ميدان التّعليم من النّتائج والنّظريات التّي أفرزتها البحوث الحديثة في مجال تعليميّة المعجم والتّي سمحت ببروز دوره في تعليم اللّغات وتعلّمها.

ثانيا: يعدّ هذا الموضوع امتدادا لما سبق تناوله في مذكّرة الماستر، أين تطرّقنا فيها لمفهوم الرّصيد اللّغوي الذّي يمتلكه المتعلّم قبل سنّ التّمدرس، من خلال المقارنة بين نموذجين، أحدهما يمثّل المدرسة القرآنيّة، والآخر رياض الأطفال.

ثالثا: يعد انتقاء هذا الموضوع لعملنا في ميدان التّعليم، ووقوفنا على معاناة المتعلّمين في المرحلة الابتدائيّة وضعفهم في أنشطة معيّنة كالتّعبير بشقيه الشّفاهي والكتابي، والتي تتطلّب استرسالا في الكلام أو الكتابة دون أخطاء، الأمر الذّي حفّزنا للخوض في غمار هذا النّوع من الدّراسة لإيجاد أسباب علميّة تفسّر مكامن هذا الضّعف، ومنه اقتراح بدائل تُيسّر تعلّم المفردات بغية اكتساب المتعلّم كفاية تواصليّة، وذلك بالاعتماد على أحدث النّظريات والتّطوّرات التّي شهدها ميدان تعليميّة اللّغات وعلم النّفس والمجال المعرفي فيما يخصّ تعليميّة المعجم.

رابعا: قلّة الدّراسات التّطبيقيّة التّي تُعنى بهذا التّخصّص (تعليمية المعجم) خاصّة في ظل تبنّي المقاربة النّصيّة.

خامسا: بيان أهم الجوانب المستثمَرة من المقاربة النّصيّة في عملية اكتساب الكفاية المعجميّة للمتعلّمين.

لقد فرضت المقاربة المتبنّاة في مناهجنا التّعليميّة توظيف آليات جديدة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، ومنها المعجم، لذا ففي ضوئها انطلق البحث من مجموعة من الفرضيات:

أ) –يقتضي التّطبيق الصّحيح للمقاربة النّصيّة الرّبط بين كفايتي التّلقي والإنتاج، أين يعتمد التّلقي أساسا على النّص، باعتباره المنطلق الرّئيس الذّي يتم من خلاله تدريس كلّ الأنشطة اللّغويّة، أما الإنتاج فهو توظيف لمكتسبات التّلقّي؛ أبرزها الجانب المعجمي، وعليه كان على البحث أن يخوض في هاتين الكفايتين بالبحث عن إجابة للأسئلة الآتية: ما مدى مناسبة النّصوص المقترحة للفئة العمريّة المستهدفة؟ وهل هي ملائمة للوضعيات المقترحة للمتعلّمين؟ أو بتعبير آخر: هل توّفر الوضعيات الإدماجيّة والتّطبيقات المقترحة فرصا حقيقيّة لاستثمار ما تمّ تحصيله خاصة ما تعلّق بالشّق المعجمي من دراسة تلك النّصوص؟ وهل تُقدّم هذه الأخيرة حقيقة معجما صالحا للاستثمار في الإنتاجات الكتابيّة؟

ب) –يقتضي بناء كفاية معجميّة اختيار محتوى معجمي –وفق أسس علميّة–مناسب للسّنة الهدف كمّا ونوعا، وانتقاء استراتيجيات معيّنة وملائمة لتعلّمه، فهل راعى معدّو المناهج والكتب المدرسيّة لمادة اللّغة العربيّة هذه الأسس في الاختيار؟ وهل هناك تنسيق بين معدّي الوثائق التّربويّة فيما يتعلّق بحجم ونوع المعجم المقترح واستراتيجيات تعلّمه؟

ج) –يعدّ التّكرار من بين آليات ترسيخ المفردات والنّفاذ إليها في المعجم الذّهني للمتعلّمين، فهل راعت الوثائق التّربويّة هذه الآليّة أم لا؟

وبعد التّعرّف على الفرضيات الملائمة للبحث، ارتسمت معالمه، واتّضحت أكثر مسارات معالجة موضوعه، وذلك بتقسيمه إلى مقدمة ومدخل وثلاثة فصول وخاتمة، حيث استهلّ البحث بمقدّمة ممهّدة للموضوع، تلاها مدخل عُنون "بمقاربات وطرائق تعليم اللّغات وتعلّمها"، وفيه عرضٌ عام للطّرائق البنويّة والتّواصليّة، لكن مع تخصيص الحيّز الأكبر منه للمقاربة النّصيّة، أين تمّ

التّطرّق فيه للمقاربة النّصيّة، تعريفا، وخصائصا، ونشأة، وكذا بيان أسباب التّحوّل من دراسة الجملة إلى دراسة النّص، ثمّ مرجعياتها، وأسباب اعتمادها، ومبادئها وأهميتها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها.

وتلا المدخل الفصل الأوّل الموسوم "الكفاية المعجميّة وتعليم المعجم وتعلّمه"، وتضمّن ثلاثة مباحث، خُصّص الأوّل للتّعريف بعدّة مصطلحات، تتعلّق بالمعجم، والقاموس والمفردات، كما عالج قضايا أخرى تتعلّق بمحاور الاختلافات اللّغويّة، وعلاقة المعجم بالنّحو، والمعجم الذّهني وتنظيمه، وآليات النّفاذ إليه، وعلاقاته التّنظيميّة سواء لأحادي أو لثنائي اللّغة، في حين عمد المبحث الثّاني التّطرّق إلى مفهوم الكفاية والكفاءة وتحديد المفهوم الأنسب من خلال عرض أهم الاختلافات اللّغويّة والاصطلاحيّة بينهما، ثمّ الكفاية والمثلّث التّعليمي، وأشار إلى أنواع الكفاية، ومكوّناتها، واستراتيجيات بنائها وتنميتها، ليصل إلى المفهوم الرّئيسي وهو: الكفاية المعجميّة، ويُدرج مكوّناتها ومعايير اكتسابها، ومبادئها، وتقييمها، ودور الوضعيات في تطويرها وتنميتها، وعلاقتها ببعض المصطلحات، كما تناول بعدها علاقة المعجم بالكفاية المعجميّة، ومكانة هذه الأخيرة وأهميتها في تعليم اللّغة وتعلّمها، أما المبحث الثّالث فعُرضت فيه مكانة المعجم في طرائق تعليميّة اللّغات، وذلك بدءا بالتّقليديّة، مرورا بالمنهجيّة المباشرة فالسّمعيّة والشّفويّة، ثم السّمعيّة والبصريّة وبعدها المقاربة النّصيّة وصولا إلى المقاربة التّواصليّة، كما تمّت الإشارة فيه إلى مفهومي الكفاية اللّغوية والكفاية التّواصليّة، والفرق بينهما، ومكوّنات الكفاية التّواصليّة حسب نماذجها، ثمّ دور المعجم وأهميته في اكتساب هذه الكفاية، وأخيرا عناصرها.

أما الفصل الثّاني المعنون "منهجيّة تدريس المعجم في الوثائق التّربويّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي"، فقد درس الوثائق التّربويّة (المنهاج، والوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة ومخطّطات حصص التّعلّم لمادة اللّغة العربيّة)، وذلك في مبحثين، تناول الأوّل وصفا للوثائق التّربويّة، وبيان منهجيّة تقديم المعجم فيها، أما الثّاني فلم يخرج عن هذا الإطار، بيد أنّه خُصّص للكتاب المدرسي من حيث وصفه ومنهجيّة تقديمه للمعجم ودور المقاربات التّعليميّة في تعليمه.

أما الفصل الثّالث الموسوم "واقع الكفاية المعجميّة لدى متعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي"، فقد تضمّن مبحثين يتعلّقان بمدوّنة البحث، تناول الأوّل اختبار الكفاية المعجميّة لمتعلّمي السّنة الرّابعة ابتدائي من خلال بعض التّطبيقات النّصيّة، لمعرفة الوحدات المعجميّة المخزّنة في أذهانهم من خلال عملية التّوظيف، في حين عمد المبحث الثّاني إلى تناول إنتاجات المتعلّمين الكتابيّة، ودراستها وفق معايير معيّنة تخص الجانب المعجمي فقط، بالإضافة إلى بيان مدى توظيف المفردات المشروحة، ومدى استثمار المعجم الخاص بمواد المقطع في تلك الإنتاجات الكتابيّة.

وانتهى البحث بخاتمة تضمّنت أهم النّتائج المتوصّل إليها من خلال الدّراسة السّابقة، متبوعة بمجموعة من التّوصيات التّي من شأنها أن تُحسّن من مردوديّة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة المتعلّقة بالشقّ اللّغوي المستهدف من هذا البحث.

هذا، وتضمّن البحث ملحقا عرض فيه نموذج آخر للتّطبيقات النّصيّة المقترحة على المتعلّمين، وثبتٌ للمراجع التّي اعتمدتها الدّراسة، ونذكر منها على سبيل المثال: الكفايات في علوم التّربية بناء كفاية "لحسن اللّحية"، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات وحل المشكلات "لمحمّد بن يحيا زكريّا وعباد مسعود"، نحو تقويم تربوي جديد التّقويم الإدماجي "لجميل حمداوي"، آليات تطبيق المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من خلال استثمار المعايير النّصيّة "لفيصل بن علي"، المعجم الذّهني وتطوير النّظام التّعليمي "بن عيسى زغبوش"، التّطور اللّغوي بين المعجم والنّحو بحث لساني في ظاهرة الأنحاء "لعبد العزيز المسعودي"، ومدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص من أجل كفايات قرائيّة بالتّعليم الثّانوي "عبد الرّحيم كلموني".

ولمعالجة موضوع البحث والإحاطة به، فقد تم الاعتماد على مجموعة من المناهج، يتصدّرها المنهج الوصفي الملائم والخادم لمثل هذه البحوث، حيث تمّ استعماله في الجانبين النّظري والتّطبيقي، وذلك في وصف ما جاءت به الدّراسات الحديثة فيما يتعلق بالمعجم، والمقاربة النّصيّة والكفاية، وذلك بالتّطرّق إلى أهمّ التّعاريف والمصطلحات التّي تتعلّق بها، كما وُظّف في وصف الوثائق التّربويّة، وطريقة تقديمها للمعجم، ورافقه في ذلك المنهج التّحليلي الذّي أُستخدم في مواضع

عدّة من البحث، بدءا بتحليل كيفية تقديم المعجم في الوثائق والطّرائق المعتمدة في ذلك وصولا إلى تحليل نتائج المتعلّمين الكتابيّة.

بالإضافة إلى هذين المنهجين تمّ الاعتماد أيضا على المنهج الإحصائي الملائم لإحصاء المفردات المقترحة في الوثائق التّربويّة، وإحصاء عمل المتعلّمين من جوانب عديدة، من بينها الأخطاء المرتكبة ونسب الإجابات، والمؤشّرات الموظّفة؛ أي إحصاء كل القيم العدديّة الواردة في هذا البحث، صاحبه في ذلك المنهج المقارن المناسب لمقارنة المعجم الموظّف في الوثائق التّربوية كمّا ونوعا، ونتائج المتعلّمين من خلال المقارنة بين الإجابات والنّسب المتوصّل إليها من خلال التّطبيقات النّصيّة، كما فرضت طبيعة الدّراسة اعتماد المنهج النّقدي للوقوف نقدا عند بعض النّقائص والثّغرات التّي تضمّنتها مدوّنة البحث، خاصة ما تعلّق منها بالوثائق التّربويّة، لاقتراح البدائل المناسبة لتحسين تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في السّنة الهدف.

وككل بحث لا بدّ من وجود صعوبات وعوائق تعترضه، فالحديث عن المقاربة النّصيّة التّي تبنّتها المدرسة الجزائريّة قد يطول لعوامل كثيرة تتعلّق بحداثتها واستمرار تطوّرها، وتداخلها مع مناهج أخرى، إضافة إلى قلّة الدّراسات التّطبيقيّة، وهو ما صعّب على المعلّمين فهمها ومن ثمّ حسن تطبيقها، وهي من العوامل المؤثّرة على نتائج البحث في الجانب المستهدف من الدّراسة.

كما تزامنت هذه الدّراسة وانتشار فيروس كورونا ما أدّى إلى توقّف شبه تام للحياة الطّبيعيّة (الحجر الصّحي)، وهو ما منعنا من الاستفادة من التّنقّل إلى المكتبات؛ بل هناك صعوبات واجهتنا في دراستنا التّطبيقيّة، وهي إغلاق المؤسّسات التّربويّة في بداية الجائحة، وبعدها كان تقليص الحجم السّاعي في العمل بالنّسبة للأساتذة، وتقليص الدّروس وإدماج بعضها، ما قيّدنا في وضع الأنشطة المقترحة والوضعيات الإدماجيّة، كلّ هذا أدى ببعض الأساتذة إلى رفض المشاركة في العمل الموجّه للمتعلّمين بحجّة عدم وجود وقت كاف للعمل داخل القسم.

بالإضافة إلى ذلك، فقد رفض بعض الأساتذة إرجاع الأوراق المقدّمة لهم لعدم إنجازها من طرف المتعلّمين داخل القسم بسبب مشكل الوقت، كما تمّ إلغاء صنفين من الأوراق، أوّلهما تلك التّي كُتبت بخط يستحيل قراءته رغم قلتّها؛ وثانيهما تلك التّي تطابقت فيها كلّ الأجوبة تعبيرا وكتابة، ما يعني تدخّل أطرافا مساعدة.

وأخيرا، وبعد الجهد المبذول في إعداد هذا البحث، آمل أن أكون قد قاربت الغاية المرجوّة منه، وأصبت بعض الأهداف والمقاصد، وذلك لصعوبة تحقيق كلّ المبتغى بالقدر المطلوب في عمليّة إنجاز مثل هذه البحوث –فالكمال لله وحده–لكن في المقابل هذا النّقص يمنحها فرصا أخرى لتُشكّل بداية أو منطلقا أو أرضية صلبة لبحوث أخرى، تكون توسيعا لجوانب منها، خاصة ما تعلّق بالجانب التّطبيقي، أو نقدا لها، أو حتى إثراءً، فالغاية واحدة، وهي السّعي لتحسين نوعية التّعليم.

مـدخل

مقاربات وطرائق تعليم اللّغات وتعلّمها

1- تمهيد

2- المقاربات التّقليديّة في تعليم اللّغات وتعلّمها

3- المقاربات الحديثة في تعليم اللّغات وتعلّمها

3-1- المقاربة النّصيّة

3-2- المقاربة التّواصليّة

4- الخلاصة

مدخل: مقاربات وطرائق تعليم اللّغات وتعلّمها

1- تمهيد:

ظهرت طرائق تعليم اللّغات منذ أن أدرك الإنسان أهمّية اللّغة، ولأنّ اللّغتين السّائدتين قديما هي الإغريقيّة واللّاتينيّة فقد أدّى إلى ارتباط أولى هذه الطّرائق بهما، لكن مع تسارع تطوّر مناحي الحياة، وما صاحبه من تطوّر بعض العلوم من جهة، وازدياد الحاجة لتعلّم لغات أخرى لأغراض مختلفة من جهة أخرى، فقد ساهم ودفع إلى بروز طرائق أخرى، تشترك في نفس الغاية، ألا وهي التّمكنّ من اللّغة، لكن تختلف فيما بينها في جوانب عدّة كالمبادئ والأسس والخصائص...، وفيما يلي عرض لأهمّها.

2- المقاربات التّقليديّة في تعليم اللّغات وتعلّمها:

تتّسم هذه المقاربات بالتّنوّع والتّعدّد، لعلّ أهمّها:

2-1- الطّريقة التّقليديّة (طريقة النّحو والتّرجمة):

تُعتبر من أقدم الطّرائق التّي اُستخدمت في مجال تعليم اللّغة الأجنبيّة، شاع استخدامها في مناطق واسعة من العالم كأوروبا وآسيا وأفريقيا وأمريكا، وقد استفادت اللّغة العربيّة من هذه الطّريقة خاصة في البلدان الإسلاميّة النّاطقة بغيرها.

ما يُعرف على هذه الطّريقة أنّها عمّرت كثيرا، وأنّها لا تستند لأيّ نظريّة، باعتبارها أولى الطّرائق التّي كان لها الأثر الواضح في ظهور أخرى، وذلك عن طريق النّقد الذّي وُجّه لها لاحقا.

يُطلق على هذه الطّريقة مسمّيات عديدة، منها الطّريقة الكلاسيكيّة لارتباطها بتدريس اللّغتين اللاّتينيّة والإغريقية، وطريقة النّحو والتّرجمة لعلاقتهما بمحتواها، وأخيرا الطّريقة التّقليدية لأنّها من أقدم الطّرائق التّي استخدمت في تعليم اللّغات الأجنبيّة.

تُدرّس اللّغة الأجنبيّة حسب هذه الطّريقة بالاعتماد على شرح قواعدها والانطلاق من هذه القواعد لتعليم مهارات اللّغة الأخرى، ولاسيما القراءة والتّرجمة، ثم صارت تدرس النّحو في ذاته، لأنّ النّحو هو وسيلة تنمية ملكات العقل وطريقة التّفكير"[1].

---

[1]- رضوان ج، مشكلة الطّلبة في تدريس النّحو باستخدام طريقة القواعد والتّرجمة بمعهد بيت الصّبر، (رسالة لنيل درجة المرحلة الجامعية)، كلية التّربية وتأهيل المعلّمين، جامعة الرّانيري الإسلاميّة الحكوميّة بندا أتشيه، أندونيسيا ،2018، ص19.

تعتمد هذه الطّريقة على محتوى يتشكّل من نصوص أدبيّة، يختارها المعلّم وفقا لقيمتها الأدبيّة، ليتمّ قراءتها وترجمتها لاحقا بالاعتماد والتّركيز على اللّغة الأم، واستغلال ما ورد فيها من قواعد نحويّة لدراستها وفق الطّريقة الاستنتاجيّة، وشرح مفرداتها لفهم مضمونها، ما جعلها تُهمل الجانب الشّفوي للّغة، لأنّ الفائدة المرجوّة منها هي تمكين المتعلّمين من قراءة اللّغة الهدف وليس التّواصل بها، كما ابتعدت عن إشراك المتعلّم في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة التّي تأخذ اتّجاها واحدا من المعلم إلى المتعلّم.

وتتمثّل أهم مبادئ هذه الطّريقة في[1]:

1- الأهميّة المعطاة للقواعد أو بعبارة أخرى إعطاء الأهميّة للقواعد.

2- يرتكز تعلّم اللّغة المعياريّة على الكتابة.

3- استخدام التّرجمة.

4- أهمّية الأدب باعتباره تتويجا لتعلّم اللّغة.

تبدو هذه المبادئ واضحة باستثناء الأخير، الذي يطرح إشكاليّة مهمّة تتمثّل في عدم وضوح كلمة "التّعلم" فيه، وصعوبة تمييزه، فهل يُقصد به "تعلّم لغة من خلال الأدب أو تعلّم الأدب باستعمال اللّغة"[2]؟

أُنتقدت هذه الطّريقة بشكل واسع، بسبب الإفراط والإسهاب في تدريس القواعد الخاصّة باللّغة الهدف، والتّي لا توظّف في المواقف الحقيقيّة، وكذا كثرة التّرجمة من وإليها دون الاهتمام

---

[1] - Jorge Mauricio Molina Mejia , EliTe-(FLE)[2] :Un environnement d'ALAO fondé sur la linguistique textuelle, pour la formation linguistique des futurs enseignants de FLF en Colombie, (these de doctorat), publier, université Grenoble Alpes, France , 2015, p64 بتصرّف

النّص المترجم:

1-l'importance donnée à la grammaire.

2-l'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit.

3-le recours à la traduction.

4-l'importance de la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue.

[2] - Ibid, p64.

النّص المترجم:

« …s'il s'agit d'un apprentissage de la langue à travers la littérature ou de l'apprentissage de littérature en utilisant la langue.

بالجوانب الأخرى لها خاصّة ما يتعلّق بمهارتي الاستماع والكلام، أضف إلى ذلك الجهد الذي يبذله المتعلّم في الحفظ خاصة ما تعلّق بالقواعد والمفردات.

تتعدد زوايا النّظر إلى هذه الطّريقة، وكلّ زاوية فيها كلام يُقال سواء من حيث المحتوى، الإيجابيات والسّلبيات، النّقد الموجّه لها، المزايا، عدد المتعلّمين... لكن إذا نظرنا للظّروف التي نشأت فيها والمراحل التّي تلتها إلى وقت قريب سنجدها مناسبة"[1] لتلك المرحلة.

2-2- الطّريقة المباشرة:

ظهرت الطّريقة المباشرة نهاية القرن19 وبداية القرن 20 في أوروبا، بالّتحديد في ألمانيا وفرنسا، وكان ذلك لسببين: أوّلهما كان كرد فعل على المكوّن الثّاني للطّريقة الأولى والمتمثّل في التّرجمة، التّي وُظّفت في ترجمة النّصوص الأدبيّة لإزالة غموضها، تيسيرا لحصول الفهم والوصول إليها، لكن في هذه الطّريقة "لم يعد الهدف فهم تلك النّصوص وترجمتها إلى اللّغة الأم، بل أصبح التّركيز ينصبّ في الغالب على إتقان المهارات الشّفويّة"[2]، لهذا "أصبح تعلّم الأشياء والأفعال الجديدة يتمّ عن طريق الرّبط بين تلك الأشياء ودلالاتها وألفاظها في اللّغة الأجنبيّة"[3]، وبالتّالي تمّ الاستغناء عن التّرجمة، ومنه الاستغناء عن نظام لغوي وسيط، واللّجوء إلى أسلوب مباشر في تعليم اللّغة الهدف.

هذا الأسلوب المباشر يحيل أيضا على استخدام اللّغة الشّفوية دون المرور على اللّغة المكتوبة التّي اهتمت بها الطّريقة السّابقة والبعيدة عن واقع المتعلّم"[4]، وهو ما يقودنا للحديث عن السّبب الثّاني لظهور هذه الطّريقة، والذّي يتعلق بانفتاح فرنسا على العالم الخارجي، وتغيّر حاجات

---

[1]– رضوان ج، مشكلة الطّلبة في تدريس النّحو باستخدام طريقة القواعد والتّرجمة، ص (21،22) بتصرف يسير.

[2]– نايف خرما وعلي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، الكويت، ص159.

[3]–المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]- Puren Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Nathan –Clé International ,col. 1988, p 64 .

النّص المترجم:

" Ce principe direct en effet ne se réfère pas seulement dans l'esprit … ,mais aussi à celui de langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite ".

المجتمع الذي أصبح في حاجة إلى أداة تواصل تخدم تطوّر التّبادل الاقتصادي والسّياسي والثّقافي والسّياحي المُتسارع في بداية القرن العشرين"[1].

واللّغة التّي تخدم الشّعوب هي تلك اللّغة البسيطة المتداولة بين النّاس في حياتهم اليوميّة، الصّادرة من أفواه ناطقيها الأصليّين، والمرتبطة بالمواقف الاجتماعيّة الحقيقيّة، والذّي عوضته هذه الطّريقة بالمواقف التّمثيليّة، أين يتدرّب المتعلّم على محتوى معيّن يشمل جملا وعبارات، خلافا لِم كان سائدا وهو التّركيز على اللّغة الرّاقية المكتوبة والقواعد اللّغويّة التي تُدرّس بطريقة مباشرة.

وتتمثّل مبادئ هذه الطّريقة حسب"Rodriguez Seara" في[2]:

-**الأوّل:** لا لترجمة كلمات المعجم، فالمعلّم يجب أن يمرّ على الأداة أو الصّورة دون استخدام التّرجمة في لغة الأم للمتعلّم؛ أي عدم لجوء المعلّم للتّرجمة بلغة المتعلّم الأم أثناء تعلّم اللّغة الهدف بل يجب أن يعتمد على الوسائل البيداغوجيّة كالأداة أو الصّورة.

- يجب أن يستعمل المتعلّم اللّغة الشّفويّة دون المرور على الشّكل الكتابي لها.

- يتمّ تعليم النّحو بطريقة ضمنيّة، وتمارين المحادثة هي المفضّلة في هذه الطّريقة.

ليست هذه المعايير الوحيدة بل أُضيفت لها مجموعة أخرى لاحقا.

رغم استفادة هذه الطّريقة من النّقد الموجّه لسابقتها إلا أنّها لم تخلُ من بعض السّلبيات، والتّي ذكرها "محمود كامل النّاقة" في نظرته التّقويمية لها والمتمثّلة في النّقاط الآتية:[3]

- ✓ لا تراعي الفروقات الفردية بين الطّلاب.

---

[1] - Op. cit, p66.

النّص المترجم:

"Un outil de communication au service de ce développement des échanges économiques، politiques , culturels et touristiques qui s'accélère en ce début du XX^{ème} siècle".

[2] - Jorge Mauricio Molina Mejia , EliTe-(FLE)^2 :Un environnement d'ALAO fondé sur la linguistique textuelle, pour la formation linguistique des futurs enseignants de FLF en Colombie, p (67,66).

النّص المترجم:

*le premier est la nom-traduction des mots du vocabulaire. L'enseignant passe par l'objet ou par l'image sans utiliser la traduction dans la langue maternelle de l'apprenant.

*l'apprenant doit utiliser la langue orale sans passer par sa forme écrite.

*l'enseignement de la grammaire est fait de manière inductive. Les exercices de conversation sont notamment privilégiés dans cette méthodologie.

[3]- محمود كامل النّاقة، تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى أسسه –مداخله–طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مصر، دط، 1985، ص(80،82)، بتصرف

- ✓ ارتباط تعليم اللّغة بوقت محدد قد لا يكفي في بعض الأحيان.
- ✓ المسؤوليّة الكبيرة الملقاة على عاتق المعلّم، فهو مطالب بإتقان اللّغة الهدف حتى يوضّح المعاني دون اللّجوء إلى التّرجمة.

يتبيّن لنا من خلال هذا العرض أنّ هدف هذه الطّريقة هو تعليم اللّغة الثّانية أو الأجنبية وإتقانها نطقا وكتابة، لكن وجود نقائص فيها وظهور علوم أخرى في تلك الفترة ساهم بشكل كبير في ظهور طرائق أخرى.

2-3- الطّريقة السّمعية الشّفويّة:

تعود جذور هذه الطّريقة للولايات المتّحدة الأمريكية، أين ارتبط ظهورها بعاملين مهمّين، أوّلهما ما يسمّى" **طريقة أو أسلوب الجيش**"[1]، وثانيهما مساهمة كلّ من علم النّفس السّلوكي الذّي يرى أنّ اللّغة تُكتسب بنفس الأسلوب الذّي تُكتسب به العادات الاجتماعيّة الأخرى، هذه العادات تكون بالتّعزيز أو المكافأة التي تقدّم مباشرة بعد حدوث الفعل، وقد استثمرت الطّريقة السّمعيّة والشّفوية هذا التّصوّر عن طريق الحفظ والتّقليد الذّي يؤدي إلى الاستجابة التّلقائية الآليّة لأيّ مثير لغوي"[2]؛ واللّسانيات البنويّة التّي عنيت بتقديم مواصفات المحتوى، معتمدة على التّحليل التّوزيعي للّغة.

ركّزت هذه الطّريقة على مهارتي الاستماع والكلام في بداية التّعليم وهو أمر يتّفق مع ظروف المجتمع الإنساني المعاصر"[3]، الذّي استفاد من التّطور الحاصل في مناحي الحياة، ما أدّى إلى تغيير وظيفة اللّغة، من لغة جامدة ومختزلة في نصوص وقواعد ومواقف اصطناعيّة إلى أداة مهمة للتّواصل (الشّفاهي أو الكتابي) في الوضعيّات الحقيقيّة بين أفراد المجتمع، بل المجتمعات بفضل التّكنولوجيا التّي حوّلت العالم إلى قرية صغيرة؛ هذا الواقع بكلّ معطياته فرض على هذه الطّريقة

---

[1]- ظهرت هذه الطّريقة أو الأسلوب لسببين: عسكري وهو الهجوم الياباني على القوات الأمريكيّة، وعلمي يتمثّل في إرسال روسيا أوّل صاروخ، ما دفع بالحكومة الأمريكيّة للاستنجاد باللّسانيّين لتعليم الجيش لغات أجنبيّة محدّدة، وعلى رأس هؤلاء اللّسانيّين الذين تعود له هذه الطّريقة "بلومفيلد" يُنظر -

- Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langue, p195.

[2]- محمود كامل النّاقة ورشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ص81. بتصرف يسير

[3]- بوكريعة تواتية، (اللّغة الوسيطة في تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها)، مجلة العمدة في تعليم اللّسانيات وتحليل الخطاب، ع:5، الجزائر، 2018، ص 219.

الاهتمام بجميع المهارات اللّغويّة، لكن وفق ترتيب معيّن تتقدّمها مهارتي الاستماع والتّحدّث ثم القراءة والكتابة .

هذا، وتتمثّل أهم مبادئها وافتراضاتها في النّقاط الآتية:[1]

- ✓ اللّغة أساس الكلام، أما الكتابة فهي تمثيل جزئي للكلام. ولذلك يجب أن ينصبّ الاهتمام في تعليم اللّغات الأجنبية على الكلام وليس على القراءة والكتابة.
- ✓ يجب أن يسير تعليم اللّغة بموجب تسلسل معيّن هو: استماع، ثم كلام، ثم قراءة، ثم كتابة، وهذا يعني أن يستمع المتعلّم أولا ثم يقول ما استمع، ثم يقرأ ما قال، ثم يكتب ما قرأ أو عما قرأ.
- ✓ طريقة تكلّم اللّغة الأجنبيّة تماثل طريقة اكتساب الطفل للّغة الأم، فهو يستمع أولا ثم يبدأ يحاكي ما استمع إليه، ثم يذهب إلى المدرسة ليتعلّم القراءة ثم الكتابة.
- ✓ أفضل طريقة لاكتساب اللّغة الأجنبية هي تكوين العادات اللّغوية عن طريق المران على القوالب.
- ✓ إنّ المتعلّم بحاجة إلى تعلّم اللّغة الأجنبيّة، وليس إلى التّعلّم عنها، وهذا يعني أنّه بحاجة التّمرّن على نطقها ولا ينفعه أن يعرف قوانينها وتحليلاتها اللّغويّة.
- ✓ كلّ لغة فريدة في نظامها اللّغوي، ولا فائدة من المقاربات والتّقابلات.
- ✓ التّرجمة تضرّ تعلّم اللّغة الأجنبية، ولا داعي لاستخدامها.
- ✓ أفضل مدرّس للّغة الأجنبية هو النّاطق الأصلي المدرّب.

يُشترط في هذه الطّريقة إلمام المعلّم بلغتين، لغة المتعلّمين، ولغة الهدف الذّي ينبغي أن يكون ناطقا أصليّا بها، من منطلق تركيزها على الجانب الشّفوي، وذلك حتى يدفع بالمتعلّمين للاحتكاك به في النّطق الصّحيح للحروف، والوصول إلى تعلّم اللّغة كالنّاطقين الأصليين بها.

2-4-الطّريقة السّمعيّة البصريّة:

كان لانتشار اللّغة الإنجليزيّة في العالم كلغة تواصل الأثر الكبير في ظهور هذه الطّريقة، خاصة بعد قيام الحرب العالمية الثّانية، التّي كشفت عن حاجة الإنسان لفهم لغات أخرى والتّحدّث

[1]- محمّد علي الخولي، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الفلاح للنّشر والتّوزيع، الأردن، دط، 2000، ص (33،34) بتصرّف.

بها بنفس طلاقة ناطقيها الأصليّين للتّواصل بين الشّعوب والاحتكاك بها، وهي المسألة التي أخذها التّربويون وعلماء اللّغة وغيرهم بالاهتمام.

تعتمد هذه الطّريقة كما هو واضح من خلال تسميتها على" الاستخدام المشترك للصّورة والصّوت"[1]، والهدف المرجو تحقيقه هو: سماع المتعلّم للغة الهدف ثمّ إعطائه فرصة للرّد الشّفوي لاستعمال ذلك النّظام اللّغوي الجديد بالاعتماد على عنصر مرئي، هذا الأخير يعمل خاصة على "مساعدة المتعلّم على تكوين صورة واقعيّة عن معنى الصّيغة اللّغويّة التي يجري تعلّمها"[2].

يعتمد المتعلّم في مراحله الأولى من تّعليم اللّغة الثّانية أو الأجنبيّة على الجانب الشّفاهي لها، وهذا اعتقادا من المختصّين بسهولة تعلّمها إذا ما قُدّم هذا الجانب على الجانب المكتوب، هذا الاعتقاد له ما يبرّره، منه ما جاء من نقد الطّرق السّابقة، كالإفراط في تدريس النّحو، وتقديم الجانب الكتابي فيها، بل والاعتماد على اللّغة المعياريّة والابتعاد عن كل ما يتحدّث به النّاس ويتداولونه، بالإضافة إلى أنّ الإنسان يكتسب لغته الأصلية في شكلها الشّفوي"[3]، فلِمَ لا يُطبّق نفس المبدأ على تعليم اللّغة الثّانيّة وتعلّمها.

أخيرا يكمن "الغرض من التّعليم البنوي للّغة التّحكّم والسّيطرة على التّراكيب اللّغويّة من أجل تحقيق الطّلاقة، وإعداد وتكوين المتعلّم للحياة اليوميّة والعمليّة، وتُعتبر اللّغة من هذا المنظور نظاما، ممّا يوحي إلى كفاية لغويّة، وبالتّالي تستهدف هذه المقاربة اكتساب كفاية لغويّة تأخذ في الاعتبار البعد اللّغوي للتّواصل، وتكوين القدرة على فهم وإنتاج عدد لا متناه من الجمل النّحويّة، والتّحكّم في آليات اللّغة لضمان نجاح التّواصل"[4].

---

[1] -Julia Chacin et autres ،(Principes méthodologiques utilisés par les enseignants de français au niveau secondaire)، Synergies، n^0 :5، Venezuela، (2009/2010)، p215.

النّص المترجم:

L'utilisation conjointe de l'image et du son.

[2]– نايف خرما وعلي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ص161.

[3]– المرجع نفسه، ص162.

[4]- كايسة عليك، المرجعيّة اللّسانيّة للمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات وتعلّمها مكوّنات الكفاية التّواصليّة لدى متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنموذجا، (أطروحة دكتوراه)، منشورة، كليّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة تيزي وزو، 2014، ص126.

3- المقاربات الحديثة في تعليم اللّغات وتعلّمها:

3-1- المقاربة النّصيّة:

تعد اللّسانيات بجميع فروعها أحد أهم المصادر التّي تقوم عليها تعليميّة اللّغات، فمع ظهور اللّسانيات، تبنت هذه الأخيرة المقاربة البنويّة التي ركّزت في دراستها على الجانب اللّغوي فاهتمّت بالبنى اللّغويّة، وأهملت بعض الجوانب الأخرى للظّاهرة اللّغويّة، باعتبار أنّ العمل كان مركّزا على تحقيق كفاية لغويّة، التي تعدّ فيها الجملة أكبر وحدة في التّحليل.

ومع ظهور بعض النّقائص في تطبيقاتها، وعدم القدرة على علاجها، أثّر ذلك سلبا على بعض النّتائج المنتظرة منها، والتّي كانت غير مُرضية وبعيدة عن المستوى المأمول والمتوقّع من تطبيقاتها في مجال تعليم اللّغة وتعلّمها.

وعليه حاولت الاتّجاهات اللّسانيّة التّي ظهرت مع تطوّر الأبحاث اللّسانيّة تجاوز هذه النّقائص التّي وقعت فيها الدّراسات السّابقة التّي اتخذت من الجملة حدا لها، وسعت للبحث عن مقاربة جديدة تكون أكثر فعاليّة، بل وتملك من العدّة والأدوات الإجرائيّة ما تساهم به في دراسة الظّاهرة اللّغوية، والإحاطة بها من كلّ الجوانب، فظهرت دراسات اهتمّت بالنّص باعتباره أكبر وحدة في التّحليل، فجاءت لسانيات النّص بمفاهيم جديدة، والتي حاول العديد من المهتمين بالمجال البيداغوجي تطبيقها في التّعليم كبديل أو حلّ ملائم لمعالجة المشاكل التي خلّفتها المقاربات السّابقة، بغية رفع مستوى تعليم اللّغة العربيّة، فظهرت المقاربة النّصيّة التي غيّرت مجرى الدّراسة من خلال الإجراءات التي طرحتها، فماذا نقصد بها؟ وما أهم مبادئها؟ وما أهميتها في تعليم اللغة وتعلّمها؟

3-1-1- مفهوم المقاربة النّصيّة:

تعدّ المقاربة النّصيّة من المصطلحات الجديدة في مجال تعليميّة اللّغات، التّي استقطبت انتباه واهتمام الباحثين، الذين اقترحوا مفاهيم عدّة لها، تتّفق كلّها في اتّخاذ النّص المنطلق الرّئيس لدراسة الأنشطة اللّغويّة للوصول إلى إنتاج نصّ آخر على منوال الأوّل.

وقبل الانطلاق في تعريف المصطلح أعلاه لا بدّ من المرور أولا بتعريف المقاربة، والتي وردت بثلاثة معاني في معجم" اللّغة العربيّة المعاصرة" وهي:

– مصدر قارب/ قارب في/ قارب من.

– كيفية معالجة الموضوع "عالج المشكل بمقاربة منطقية".

– المماثلة في الرّأي "بين الزّوجين مماثلة"[1].

ويمكن توضيح العنصر الأوّل بالأمثلة التي وردت في نفس المعجم، "قارب الشيء داناه، وقاربه في رأيه شابهه، وقارب من خطوة: دنا"[2]، لنخلص في الأخير أنّ معنى المقاربة يدور حول الدّنو والمشابهة والمماثلة والكيفيّة (أو المنهجية).

أما في الاصطلاح، فتفيد في مفهومها العام التزام منهجية محدّدة في دراسة ظاهرة ما، يتبنّاها الدّارس وفق منظور معرفي، أو هي مجموعة من المبادئ والمفاهيم يستند إليها في مقاربته للوصول إلى الغاية التّي يريدها من هذه المعالجة أو التّساؤل"[3]، وقد عرّفها "حسن اللّحية" بالطّريقة التّي يتناول بها الشّخص أو الدّارس أو الباحث الموضوع أو الطّريقة التي يتقدّم بها في الشّيء"[4]، ومن معانيها أيضا حسب ما ورد عن "بدر الدّين بن تريدي" " الكيفيّة العامّة التّي يجري بمقتضاها إدراك ودراسة مسألة من المسائل، أو تناول مشروع أو حلّ مشكلة، أو بلوغ غاية"[5].

فالمقاربة من خلال ما سبق هي: "الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأنّ المطلق أو النّهائي يكون غير محدّد في المكان والزّمان..."[6]؛ كما تعني الدّنو من النّص دون إصدار أحكام مسبّقة عليه، وذلك وفق إستراتيجيّة أو منهجيّة أو طريقة معيّنة، قصد دراسته، لبلوغ غايات معيّنة تتمثل في تحصيل مجموعة من الكفايات.

---

[1]– أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة، مصر، ط1، 2008، المجلد الأوّل، ص1793.

[2]–المرجع نفسه، ص1791، بتصرّف.

[3]– عبد الكريم بن محمّد، (أسس تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها وفق المقاربة النّصيّة)، مجلّة التّعليميّة، ع:14، الجزائر، 2018، ص372.

[4]– الحسن اللّحية، الكفايات في علوم التربيّة، بناء كفاية (مجزوءة الكفايات)، إفريقيا الشّرق، المغرب، ط1، 2006، ص27.

[5]– بدر الدّين بن تريدي، قاموس التّربية الحديث عربي–إنجليزي–فرنسي، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2010، ص 323.

[6]– شرقي رحيمة، بوساحة نجاة، (بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التّعليميّة)، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة ورقلة، عدد خاص، 2017، ص53.

مما سبق، يُقصد بمصطلح المقاربة النّصيّة "وجوب اتّخاذ النّص المنطلق الأساس لتدريس مختلف الظّواهر اللّغويّة والفكريّة بطريقة متكاملة، فكلّ ظاهرة لغويّة لها دور فعّال في بناء النّص من ناحية المبنى والمعنى"[1]، كما قد يعني به مجموعة طرائق التّعامل مع النّص، وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعلميّة"[2].

هذا، وتنظر هذه المقاربة إلى النّص باعتباره نسيجا علائقيا، لمكوّنات خارجيّة وداخليّة متفاعلة، الأمر الذي يتيح لها إمكانية التّجلي، في تمظهرات وصيغ متنوّعة، تبعا لنظام النّص، أو لنظام الخطاب الذّي تتّخذ منه موضوعا لاشتغالها؛ إذ أنّها تضمن لكلّ نوع من أنواع الخطابات أو النّصوص، الأدوات الملائمة في التّحليل، بعيدا عن اقتراح وصفة ناجزة وحيدة للمقاربة، قد تخون الخصوصيات البنائيّة والنّوعيّة لتلك الخطابات أو النّصوص"[3].

بناءً على هذا التّعريف نستنتج ما يلي:

– النّص عبارة عن نسيج من العلاقات اللّغويّة وغير اللّغويّة المتفاعلة.

– يمكن الحديث عن مقاربات للنّص وليس مقاربة واحدة ما دام تضمن لكلّ نوع من أنواع النّصوص الأدوات الملائمة والمناسبة للتّحليل، وذلك مراعاة لخصوصيّة كلّ نوع منها، وهو نفس الرأي الذّي تبناه "عبد الرّحيم كلموني" في أحد المفاهيم التّي أشار إليها، والصّادر عن وزارة التّربيّة الفرنسيّة، إذ يقول:"...ويستدعي اختلاف أنواع النّصوص...منهجيات قرائيّة متعدّدة تتبلور من خلال العمل"[4].

– وقد يكون الغرض من تعدّد المقاربات أيضا الابتعاد عن النّمطية التّي غالبا ما تؤدي بالمتعلّم إلى الملل الذّي ينجم عنه قتل روح الإبداع لديه.

---

[1]- فيصل بن علي، (تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها بين نحو الجملة ونحو النّص)، مجلّة علوم اللّغة العربيّة وآدابها، المجلد 13، ع:3، 2021، ص848.

[2]– ينظر، حمزة بوكثير، الحاسوب في تعليمية اللّغة العربيّة مقاربة نصيّة السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي نموذجا، (رسالة ماجستير)، منشورة، كلية الآداب والفنون، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2015/2014، ص89.

[3]– محمّد حمود، مكوّنات القراءة المنهجيّة للنّصوص، المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التّنشيط، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، المغرب، ط1، 1998، ص (14،15).

[4]– ينظر، عبد الرّحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص من أجل كفايات قرائية بالتّعليم الثّانوي، منشورات صدى التّضامن، المغرب، دط، 2006، ص13.

أما الباحث "رحماني"، فقد أشار إلى وجود دلالتين لمصطلح "المقاربة النّصيّة"؛ معنى بيداغوجي يرتبط ببناء مناهج اللّغة، وتدريس أنشطتها المختلفة"[1]، فالمقاربة وفق هذا المعنى عبارة عن خطّة موجّهة لتنشيط فروع اللّغة العربية من جانبها النّصي، باعتبار النّص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللّغويّة والبنائيّة والفكريّة والأدبيّة والاجتماعيّة، وعليه فإنّ المبدأ يتطلّب دراسة نص، وفهمه، ومعرفة نمطه، وخصائصه، ثمّ التّفاعل مع أدواته"[2].

أما المعنى الثّاني فيتجلّى في عرف الاستعمال النّصوصي اللّغوي، حيث نجد المصطلح يقابل بمصطلح آخر هو الدّراسة اللّغويّة للنّص، أو لسانيات النّص، أو نحو النّص"[3]، ويندرج فيه حسب "رحماني" دائما المفهوم الذي ذكره "غانم حنجار" للمقاربة النّصيّة، والذّي يعني "في الطّرح المنهجي الجديد تناول اللّغة العربيّة من جانبها التّقني، كوسيلة للتّعبير والاتصال في طريق البناء ومن ثم اعتبار النّص عنصرا أساسيا في الوحدة التّعليميّة –وبالتّالي فإنّ نحو النّص وليس نحو الأبواب والأحكام المسبقة– يصبح هو الأداة في الخطاب، حيث يسمح بفهم النّص، وإدراك تماسكه، وتسلسل أفكاره، والتّعبير والاتصال بوساطته" [4].

إنّ وجود هذين المعنيين للمقاربة النّصيّة لا يعني تناقضا، بل يمكن القول إنّ المعنييّن متكاملان، فالمعنى الأوّل لا يقوم إلا على مفاهيم ومبادئ المعنى الثّاني، حيث يمكن أن نعتبر المعنى الأوّل جانبا تطبيقيّا للمعنى الثّاني الذي يمثّل الجانب النّظري"[5].

كما تطرّق "المعجم الحديث" للمقاربة النّصيّة من خلال دراسة النّص من عدّة زوايا:

– زاوية دلالة النّص ومحتواه.

– زاوية بنى النّص اللّغويّة والتّركيبيّة.

– زاوية نمط النّص (هو حكاية، قصة قصيرة، خطبة، رسالة، مقال؟).

---

[1]– رحماني عبد المومن، تعليميّة النّحو في ضوء المقاربة النّصيّة السّنة الرّابعة ابتدائي أنموذجا، (رسالة ماجستير)، كلية الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، 2012/2013، ص64.

[2]– ينظر، المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، ص65.

[4]– ينظر، المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[5]– المرجع نفسه، ص66.

– زاوية نية صاحب النّص وأهدافه من إنجازه"[1].

فالنّص إذن ركيزة أساسيّة لتعليم اللّغة وتعلّمها وفق ما تنصّ عليه هذه المقاربة، أما غرض تعدّد زوايا تناوله فهي لفهمه واستيعاب خصائصه اللّسانية والتّداولية، وذلك من خلال تحليله، وبيان مسار وخطوات اكتشاف المعنى، بدءا بقراءته، مرورا بمعالجة الظّواهر اللّغوية المستهدفة فيه، في عملية تفكيكيّة له، تمهيدا لإنتاج نص آخر على منواله، بغض النّظر عن حجمه، فالمعيار هنا هو تحقيق التّواصل ولو كان بكلمة أو حرف، لكن ملائمة وخادمة للسّياق التّواصلي.

3-1-2- نشأة المقاربة النّصيّة:

ارتبط ظهور المقاربة النّصيّة بعاملين، يتعلّق الأوّل بأعمال" فلاديمير بروب"، الذي قام بعرض أوّل دراسة لسانيّة تحليليّة لمقاطع الحكاية، في كتابه الصّادر سنة 1928، والمُعنون "بالحكايات الرّوسيّة العجيبة"، وهي دراسة تطبيقيّة للنّصوص السّرديّة، والتّي غاب عنها حضور الظّروف المحيطة بها، ليكتفي بالوحدات الدّاخليّة لها، لأنّ هدف الدّراسة هو الوصول إلى تنظيمها الدّاخلي؛ وقد سلك توجّهه هذا علماء أنتروبولوجيين آخرين، وتمثّل هذه المرحلة البدايات الأولى لهذه المقاربة.

في مقابل هذا التّطوّر الذّي عرفه هذا المجال، والذّي استقطب عددا من الباحثين كما أسلفنا الذّكر، كانت اللّسانيات البنويّة تعاني عجزا في تفسير بعض الظّواهر التّي تفوق حدود الجملة، فما كان عليها إلاّ الانفتاح على مجالات أخرى قصد تغطية هذا العجز، فاهتمّت أوّل الأمر بالتّحليل السّردي، حيث وجد الباحثون بعض التّفسيرات المقنعة في إطار أكبر وهو النّص آخذين بعين الاعتبار التّنظيم الذّي يتمّ بين الجملة والسّياق الذي أنتج فيه (وذلك في مرحلة متأخّرة)"[2].

هذا الانفتاح ساهم في توفير الظّروف الملائمة لظهور اللّسانيات النّصيّة، أحد الفروع اللّسانية الحديثة، وهو العامل الثّاني الذّي يؤسسّ للظّهور الفعلي للمقاربة حسب ما أشار إليه أغلب الباحثين، والذّي ارتبط بالمقال الذي كتبه "هاريس" والذّي أشار فيه إلى أنّ اللّغة لا ترد في صورة كلمات أو جمل منعزلة، بل في نص مترابط– بدءا من المنطوق المكون من كلمة واحدة حتى

[1]– بدر الدّين بن تريدي، قاموس التّربيّة الحديث–عربي –إنجليزي–فرنسي، ص324

[2]– فيصل بن علي، (تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها بين نحو الجملة ونحو النّص)، ص840.

المؤلَّف المكوّن من عشرة مجلّدات، من الحوار الفردي حتى المناظرة العامة"[1]، هذا وقد نقل "هاريس" أيضا مجموعة الوسائل المنهجيّة المهمّة من وجهة نظره الخاصّة بالتّحليل البنوي للجملة (التّجزئة والتّصنيف والتّوزيع) إلى المستوى النّصي الجديد"[2].

انتقلت اللّسانيات إلى تحليل–النّص، فوسّعت مجال موضوعها وبلورت مصطلحاتها الإجرائيّة، وبحثت عن مفاهيم جديدة ضمن تصوّرات أكثر نجاعة، صالحة للإحاطة بالنّصوص، واهتمّت كذلك بمدى انسجام النّصوص واتّساقها وترابطها، سواء على مستوى التّركيب أم الدّلالة أم الوظيفة التّداوليّة، كما بحثت هذه اللّسانيّات في البنيات العميقة المولّدة للنّصوص اللّامتناهية العدد، بالتّركيز على عمليات التّوليد والتّحويل مثل: النّقصان والزّيادة والحذف والاستبدال"[3].

يتّضح مما قيل ارتباط مجال بحث هذا العلم بالنّص، وعليه تنحصر وظيفته في أمرين هما:

– **الوصف النّصي:** الذّي يهدف إلى توضيح مكوّنات النّص ابتداءً من الجملة الأولى، ثمّ بيان الموضوعات التّي تناولها النّص، وإدراج الدّراسة الإحصائيّة تحت إطار الوصف من حيث بيان الرّوابط الموجودة في النّص.

– **التّحليل النّصي:** لا يعتمد التّحليل على الرّوابط الموجودة بين أشتات النّص الدّاخليّة فقط، بل يتعدّاها إلى الرّوابط الخارجيّة، ومن ثم يبرز دور التّحليل النّصي في بيان وظيفة السّياق في تفسير أبعاد النّص التّي قد تبدو متنافرة، فيقرّب السّياق بينها لتظهر جليّة متجاذبة"[4].

هذا، ويوجد من الباحثين من ربط هاتين الوظيفتين بالتّواصل، وهو ما يفرض على عمليّة التّحليل عدم إغفال دور القارئ أو المتلقّي أثناء عملية التّفكيك أي القراءة للنّص"[5].

---

[1]– فولفجانج هاينة مان ديتر فيهقجر، مدخل إلى علم لغة النّص، تر: سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشّرق، مصر، ط1، 2004، ص17.

[2]– المرجع نفسه، ص17.

[3]– جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النّص، شبكة الألوكة، ط1، 2015، ص20.

[4]- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتّطبيق–دراسة تطبيقيّة على السّور المكيّة–دار قباء للطباعة والنّشر والتّوزيع، مصر، ط1 ،2000، ص55، بتصرّف.

[5]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

وهكذا تمّ تجاوز الجملة، باعتبارها أكبر وحدة للتّحليل، والموضوع المهيمن على دراسات اللّغويين فترة من الزّمن، إلى النّص ليكون الوحدة الأساسية للتّحليل؛ والذي يتطلّب القراءة[1]، باعتبارها الوسيط الذّي يربط بين النّص وبين القارئ للوصول إلى إنتاج دلالة جديدة، فالقراءة بهذا المعنى تفاعل دينامي بين معطيات النّص والخطاطة الذّهنيّة للمتعلّم، بما فيها رغباته وردود أفعاله"[2]، ما يعني وجود عوامل تتحكّم في هذا التّفاعل، والمتمثّلة في معارف القارئ، بما فيها المعارف النّصية، والمخزّنة كلها في ذاكرته وهي التي تشكّل مرجعياته؛ والعلامات والدّوال المكوّنة للنّص.

إنّ ممارسة القراءة هنا يعني التّفاعل بين النّص والقارئ حسب نظرية "استجابة القارئ" "لإيزر"، المبنية على أسس ثلاث متمثّلة: في النّص–القارئ–وتفاعلهما"[3]، هذا التّوجّه كان له الأثّر في تحديد القراءة اللّازمة لبناء المعنى الجديد للنّص، وفق خطوات أو منهجيّة معيّنة، وهذا يتوفّر في "القراءة المنهجيّة"، البديل المعتمد في معالجة النّصوص في ظلّ المقاربة النّصيّة.

ونعني بالقراءة المنهجيّة مجموعة من الخطوات والعمليات التّي يوظّفها الأستاذ من أجل فهم النّص وتحليله، وتنطلق هذه الخطوات من الإدراك العام والكلّي للنّص، ووضع فرضيات لقراءته، إلى العمليات التي يقوم بها التّلميذ لفحص فرضيات القراءة من خلال بحث عناصر النّص الدّاخلية معجما ودلالة وتركيبا وأسلوبا، أو من خلال ربطه بمعطيات مستمدّة من محيطه الاجتماعي والثّقافي"[4].

---

[1]- حاول "بارت" طرح مفهوم سيميولوجي للقراءة، فهذه القراءة لذّة، وليست واجبا، وذلك لأنّ القارئ لا يكون قارئا في اللّحظات التي يكون فيها مرغما على القراءة ولكن في اللّحظات التي تكون فيها القراءة رغبة؛ وهنا نتساءل عن موقع المتعلّمين بين هاتين القراءتين، للاستزادة حول هذا المفهوم ينظر إلى: سعيد حسن بحيري، علم لغة النّص المفاهيم والاتجاهات، ص189.

[2]– حميد لحمداني، مستويات التّلقي القصّة القصيرة نموذجا، (نظرية التّلقي إشكالات وتطبيقات)، منشورات الآداب والعلوم الإنسانية بالرّباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم، 24، المغرب، دط، 1993، ص130.

[3]– ينظر، محمّد حمزة مرابط، ترجمة الخصوصيات الثّقافيّة في الرّواية المغاربيّة وإشكاليّة التّلقي، (رسالة ماجستير)، منشورة، كلّيّة الآداب واللّغات، قسم التّرجمة، مدرسة الدّكتوراه، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2009/2008، ص 48.

[4]– عبد العالي احميد، (الكتاب المدرسي وسؤال النّقل الدّيداكتيكي: القراءة المنهجيّة بالسّنة الثّالثة الإعداديّة نموذجا)، مسالك التّربيّة والتّكوين، ع:2، المغرب، 2020، ص190.

تُشدّد هذه القراءة على سيرورة بناء المعنى، وتُحدث من خلال ذلك تحوّلا من المعنى الذّي يشرحه المدرّس للتّلاميذ باتّجاه المعنى الذّي ينتجه التّلاميذ بمساعدة المدرّس، وهي بهذا تفترض قارئا فاعلا مشاركا في إنتاج المعنى انطلاقا من ذاتيته وخصوصيّات كفاياته الشّخصيّة"[1]، فهذه القراءة تجمع بين النّص الهدف ومحيطه، والقارئ الفاعل المشارك في إنتاج المعنى(المعني هنا بالقارئ هو: المتعلّم)، بالاعتماد على مرجعياته المختلفة المخزّنة في ذاكرته، وهي مجموع الكفايات التّي اكتسبها لسانيّة، وموسوعيّة، ومنطقيّة، وتداوليّة.

ونظرا لعلاقة التّعليم بالعلوم الأخرى، خاصّة تلك المتعلّقة باللّغة، فقد كان على واضعي المناهج تبني نتائج بحوثها، أملا في تطوير مردوديّة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، خاصّة ما تعلّق بمجال تعليمية اللّغات، فإنتاج النّص وفهمه هما إلى حد ما جانبان محوريان لدرس لغة الأم"[2].

فالمقاربة النّصية التّي كانت في جانب منها محصّلة ونتاج انتقال الدّراسة من الجملة إلى النّص، أصبحت إحدى الرّكائز التّي تُعوّل عليها منظومتنا التّربويّة في تعليم وتعلّم أنشطة اللّغة العربية ومهاراتها، فهي توظّف النّص لأغراض تعلّميّة تعليميّة تقوم على تلقي مختلف الموارد المعرفية بشكل يسمح بإعادة الإنتاج في ضوء اكتساب مجموعة من الكفايات والقدرات المهاريّة الفاعلة لمواجهة وضعيات الحياة وملابساتها المختلفة"[3].

وعليه يجب أن يشتغل المتعلّم على النّصوص فهما وإنتاجا، ولا يجب أن يقتصر ذلك على الجمل، ومن الجوانب التّي يمكن تعلّمها أو الاشتغال عليها هي: على أي نحو تُنظم المعلومات في نص أطول، في مقالة صحفيّة مثلا، كما يمكن أن يتعلّم هذه المهارة بشكل فعّال ما أمكن ذلك، كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النّصية مع الوظائف البراجماتيّة والاجتماعيّة للنّصوص"[4].

---

[1]– عبد الرّحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص من أجل كفايات قرائية بالتّعليم الثّانوي، ص14.

[2]– فندايك، علم النّص، علم النّص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن البحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط1، 2001، ص333.

[3]– العابد عيسى، (المقاربة النّصيّة بين حتمية التّواصل ومهارات التّلقي والإنتاج)، مجلّة علوم اللّغة العربيّة وآدابها، ع:02، الجزائر، 2020، ص150.

[4]– فندايك، علم النّص، علم النّص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن البحيري، ص 334.

3-1-3- أسباب التّحوّل من دراسة الجملة إلى دراسة النّص:

ركّز المنهج البنوي على دراسة الجملة، واستقطب الكثير من العلماء الذين انكبّوا على دراستها، رغم ذلك، تُعدّ نظرية "تشومسكي" في النّحو المشروحة في كتابه البنى النّحويّة وما بُني عليها من نظريات نحويّة المحاولة القوية والأخيرة للدّفاع عن هذا الاتجاه"[1]، ويكمن السّبب وراء ذلك، في ظهور مستجدّات علميّة تكشف محدوديّة الجمل المنعزلة في تحقيق التّواصل، ما يفرض الانتقال إلى منهج آخر.

ظهرت عدّة آراء تُبرّر دواعي هذا الانتقال، تتّفق معظمها في ضرورة وجود وحدة أكبر للتّحليل اللّساني، فَتَطوّر الدّراسات سمح برصد الدّارسين لبعض الظّواهر اللّغويّة التّي تتجاوز حدود الجملة كالعائد، حين يكون رابطا بين جملة وجملة"[2]، حيث تتطلّب هذه الظّواهر وحدة أكبر من الجملة لدراستها.

في حين برّر "محمّد الأخضر الصّبيحي" هذا الانتقال بنيل الجملة كفايتها من التّمحيص والدّراسة من جميع نواحيها"[3]، ما يولّد رغبة في التّحرّر من هذا النّموذج الذي أُستنفذ البحث فيه، للاستثمار في آخر يتعلّق بعملية إنتاج النّصوص وتفكيكها وإعادة بنائها.

أما "إبراهيم الفقي"، فيشرح سبب النّداءات المطالبة بضرورة الخروج من بوتقة التّحليل على مستوى الجملة إلى تحليل على مستوى أكبر هو النّص، كون هذا الأخير يقدّم المعنى الكلي في حين تقدّم الجملة جزءا فقط من المعنى العام، لأنّها جزء صغير بالقياس للنّص؛ وأنّ معظم العلاقات النّصيّة هي علاقات قائمة على العلاقة بين الكلمات داخل الجملة الواحدة، ثمّ بين الكلمات داخل عدّة جمل، بيد أنّ النّحو على مستوى الجملة لا يقدّم العلاقات بين الجمل بصورة كافية كما يقدّمها النّص"[4].

---

[1]- روبرت ديبوجراند وآخرون، مدخل إلى علم لغة النّص، مطبعة دار الكتاب، دب، ط1، 1992، ص9.

[2]- مفتاح بن عروس، الاتساق النّصي: دراسة لظاهرة العائد في العربيّة، (رسالة ماجستير)، منشورة، معهد اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الجزائر، 1997/1997، ص2.

[3]- محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص66.

[4]- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتّطبيق-دراسة تطبيقية على السّور المكية، ص49، بتصرف.

ولكي تتّضح الأمور أكثر، سنعرض الفرق الموجود بين الجملة والنّص، حتى نتلمّس ضرورة تجاوز الجملة إلى مستوى أكبر، وقد اعتمدنا في تحديد هذا الاختلاف ما ورد في كتاب "مدخل إلى علم لغة النّص"[1]:

– تنتمي الجملة إلى نظام افتراضي (النّحو)، في حين يُعتبر النّص نظاما واقعيا تكوّن من خلال عمليات اتخاذ القرارات والانتخابيات من بين مختلف خيارات الأنظمة الافتراضيّة.

– وتتحدّد بمعيار أحادي (علم القواعد) من نظام معرفي وحيد (علم اللّغة) في حين تتحدّد نصيّة النّص بمعايير عدّة من مختلف الأنظمة المعرفيّة.

– تكون الجملة قواعديّة أو لا تكون جملة البتّة، أما النّص فلا تنطبق عليه معايير النّصيّة بمثل هذه الحدّة.

– يتأثّر النّص بالأعراف الاجتماعيّة والعوامل النّفسيّة وبموقف وقوع النّص بوجه خاص، في حين يضعف تأثّر الجملة بوصفها نظاما افتراضيّا بدون حد، في حين يفرض الموقف قيودا بالغة الأهميّة على النّص وشكل إخراجه.

– يستند استغلال الجمل إلى المعرفة القواعديّة التّابعة لنظام افتراضي له صفة العموميّة، أما استغلال النّص فيستند إلى معرفة خبرات بوقائع فعليّة خاصة.

– يعدّ النّص حدثا يقصد به شخص إلى توجيه المستقبل صوب بناء علاقات متنوّعة لا تقتصر على العلاقات القواعديّة وكذلك إلى التّأثير في مواقف بشريّة، وذلك خلافا للجملة التّي لا تمثّل حدثا وإنّما تستعمل لإبراز العلاقات القواعديّة بمعزل عن الزّمن.

– تتّخذ الجملة شكلها المعيّن وفقا لبرامترات محددّة القيم في نظام افتراضي معلوم في حين تتشكّل بنية النّص بحسب ضوابط المشاركين والمستقبلين على حدّ سّواء.

من خلال هذا الفرق تتّضح أسباب الانتقال الضّروري، أو التّحوّل حسب قول "خولة طالب الإبراهيمي" الذي" يُعّد أساسيّا في الدّراسات اللّسانيّة، لأنّه أخرجها من مأزق الدّراسات البنويّة التّركيبيّة، التّي عجزت في الرّبط بين مختلف أبعاد الظّاهرة اللّغويّة؛ البنوي والدّلالي والتّداولي"[2].

---

[1]– روبرت ديبوجراند وآخرون، مدخل إلى علم لغة النّص، ص (10،11).

[2]– ينظر، خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة، الجزائر، ط2، 2006، ص167.

يتّضح من هذا القول اهتمام نحو الجملة بجانب أحادي، قائم على الوصف والتّقعيد، هو الجانب التّركيبي، وهذا راجع للهدف المتوخّى منه، وهو الوصول إلى قواعد إنتاج جمل سليمة؛ في حين تداركت لسانيات النّص الجوانب المهمَلة فيه، ونقصد الجانبين الدّلالي والتّداولي، اللّذان يركّزان على تماسك النّصوص والبعد التّواصلي لها، لأنّ مسعاها كان البحث عن قواعد إنتاج النّصوص ومناسبتها للسّياق التّواصلي، فلم يقتصر بذلك البحث على بعد واحد، بل على تداخل هذه الأبعاد الثّلاثة.

لكن تجدر الإشارة إلى أنّ هذا الانتقال المفروض على الدّرس اللّساني لا يُنقص من قيمة الدّراسات السّابقة المتعلّقة بالجملة، ولا يلغيها، بل هو اتساع في الرّؤية، وتوسيع في مجال الدّراسة، وفقا للأهداف المسطّرة، وهو ما صرّح به "سعيد حسن بحيري" في قوله:" الحقيقة لم يتخل عن الجملة وأوصافها ومصطلحاتها، بل كل ما يتعلّق بالجملة هو الأساس إلى الانتقال إلى ما بعد الجملة، فقد نتج عن إدخال عناصر لا تعرفها الجملة في الوصف اتّساع أفق النّظرة إليها في ضوء محيط أكبر يربط وجودها على هيئة معيّنة وبين غايات ومقامات مختلفة تتيح عددا غير محدود من التّفسيرات"[1].

فرغم اختلاف النّموذجين، إلا أنّهما متكاملان، فالأوّل (لسانيات الجملة) يُعدّ قاعدة انطلاق للدّراسات النّصيّة، التّي أخذت من إرثها الحافل بالمنجزات العدّة الإجرائيّة والمنهجيّة لها، كما ساهمت في رسم المنحى التّطوّري للدّراسة اللّسانيّة.

هذا، ويبقى مجال تعليميّة اللّغات وتعلّمها، من أكثر الميادين تأثّرا واستفادة من الدّراسات النّصيّة، ويتجلّى ذلك في اتخاذ "النّص الدّعامة البيداعوجيّة الأولى في عمليّة تعليم اللّغة وتعلّمها"[2]، عوض الجملة التي شكّلت نفس الدّعامة في المقاربة السّابقة؛ فالمتعلّم اليوم مطالب بالاشتغال على النّصوص فهما وإنتاجا مراعيا فيها مسألة تداخل الأبعاد الثّلاثة المذكورة آنفا.

---

[1]– سعيد حسن بحيري، علم لغة النّص المفاهيم والاتجاهات، الشّركة المصريّة العالميّة للنّشر لونجان، مصر، ط1، 1997، ص (105،106).

[2]- فيصل بن علي، آليات تطبيق المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من خلال استثمار المعايير النّصيّة، مجلة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، (عدد خاص بمداخلات الملتقى الوطني الأوّل "المقاربة النّصية في الممارسة التّعليميّة التعلميّة")، 2017، ص4.

3-1-4- مرجعيات المقاربة النّصيّة:

تمتدّ جذور النّصانيّة عبر التّاريخ في مجالات ومناهج عدّة، عالجت مسائل تخصّ النّص من منطلقات خادمة لأهدافها، وشكّلت بذلك مرجعية ودعامة مهمّة للّسانيات النّصيّة (الأصل اللّساني للمقاربة النّصيّة) للاستفادة من نتائج بحوثها، كيف لا وموضوعها الرّئيسي هو النّص؛ هذا ويتّفق معظم الباحثين على أنّ الدّراسات الأولى التّي عُنيت بالنّصانيّة ترجع للعلوم البلاغيّة.

أشار"ديبوجراند" لمهام علماء البلاغة المتمثّل في تدريب خطباء الجماهير، حيث كانت المجلات الأساسيّة هي الابتداع أو العثور على الأفكار والاستظهار قبل الإلقاء في مناسبة الخطاب الفعليّة، وفي العصور الوسطى كان علم البلاغة واحدا من عناصر الثّالوث عنصراه الآخران علم القواعد...وعلم المنطق"[1].

نتوصّل من خلال ما ورد في هذا القول إلى وجود اهتمام على مستوى الخطبة بالنّظر لكيفيّة تنظيم أفكارها، ثم مراعاة الموقف التّواصلي الذّي ستُلقى فيه بإيجاد ما يلائمه من التّعبير (الأفكار)، ما يعني "أنّه كان يُنظر إلى النّص على أنّه وحدة كلاميّة مخصصّة لأغراض الاتّصال من خلال عمليّة التّفاعل بين مستويات مختلفة في البيئتين الدّاخليّة والخارجيّة"[2].

وبما أنّ البلاغة العربيّة جزء من هذه الدّراسات، يستوقفنا ما كان يفعله "النّابغة الذّبياني" في "سوق عكاظ"، عندما كان يصدر أحكاما[3] على القصائد التّي تُلقى عليه، لنتلمّس بعض الإشارات النّصية، "فالنّابغة" أثناء حكمه على القصيدة كان ينظر إليها على أساس "الكلّ" وليس الجزء؛ كما أنّ الشّاعر في قصيدته يتحدّث عن غرض معيّن، ثم ينتقل إلى غرض آخر، وهذا الانتقال بين الأغراض بالمفهوم الحديث هو فصل ووصل، وهو من المعايير النّصيّة.

أما البلاغة الحديثة، فاهتمت بالعلاقات الدّاخليّة في النّص بحديثها عن بعض الصّيغ النّحوية للتّشبيه، والاستعارة ومن ذلك العلاقة بين الجملة والجملة التّابعة لها؛ أي تلك التي تحتوي

---

[1]– روبرت ديبوجراند وآخرون، مدخل إلى علم النّص، ص (38،39)

[2]–يوسف نور عوض، علم النّص ونظرية التّرجمة، دار الثّقة للنّشر والتّوزيع، مكة المكرّمة، ط1، 1410، ص12.

[3]– يسمع "النابغة" الشّعر ويعطي حكمه عليه، وهو حكم عام، كأن يقول أنت أشعر النّاس، أو لولا فلان في السّوق لقلت أنّك أشعر النّاس، للاستزادة ينظر إلى: مصطفى خليل الكسواني، زهدي محمّد عيد، حسين حسن قطناني، تذوّق النّص الأدبي، دار صفاء للنّشر، عمان، ط2، 2014، ص19.

على المشبّه به، ووظيفة أداة التّشبيه، كلمة كانت أو حرفا أو تركيبا في ربط الجملتين"[1]، وهو الأمر الذّي ينطبق على الاستعارة، لاسيما بعض أنواع الاستعارة التّي تنطوي على علاقة اقتران بين جزء من النّسق التّشبيهي والجزء الآخر"[2]، وهي عناصر تساهم في عمليّات صياغة النّصوص.

وبعد البلاغة انتقلت الدّراسة لعلم آخر اعتبر وريثا لها يتمثّل في الأسلوبيّة، والتّي عُنيت بدراسة "الأساليب التّي تنشأ من اختيارات خاصّة يلجأ إليها الكاتب عند الضّرورة لكتابة نصّ خاصّ"[3]، حيث تتعدّد الأساليب لكتابة نصوص تعبّر عن نفس المعنى، فكلّ مؤلف ينتقي ما يناسب نصّه من مجموع الخيارات أو البدائل التي يملكها.

هناك مجال آخر كان النّص موضوعا لدراسته يتمثّل في الدّراسات الأدبيّة، إذ "اهتم الدّارسون فيه بكيفية بناء النّصوص، وتأثير الأدباء على العصور، كما اهتموا بإضفاء بعض القيم البراجماتية على النّصوص"[4].

عُنيت الدّراسات الاجتماعيّة هي الأخرى بالنّص، وارتبطت في بداياتها بتحليل المحادثة، ما يعني دراسة اللّغة في الاستعمال، والتّطرق للقواعد التّي تحكمه، وهي عناصر غير لغويّة لكنّها تدخل في كلّ محادثة، بل تؤثر عليها، لهذا أولى هذا العلم العناية بالبعدين اللّغوي والاجتماعي، حيث ربط بين الأدوار اللّغويّة في المحادثة بواقعها الاجتماعي"[5]، فالنّص يرد في سياق اجتماعي معيّن ومحدّد.

ومن العلوم التّي اهتمّت بالنّص كذلك علم النّفس، "فأبنية النّصوص ليست في الأساس إلا نتائج عمليّات نفسيّة، ممّا قد يسمّى، لقطات سريعة، لتجسيد نتائج الإجراءات الإدراكيّة؛ ويؤدي في ذلك دورا مهمّا كلّ من أنساق المعرفة لدى شركاء الاتصال، وبعض قدرات استيعاب ذهنيّة،

---

[1]– إبراهيم محمود خليل، في اللّسانيات ونحو النّص، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، دط، ص(185،186).

[2]– المرجع نفسه، ص186.

[3]– المرجع نفسه، ص 185.

[4]– يوسف نور عوض، علم النّص ونظرية التّرجمة، ص13

[5]– المرجع نفسه، ص14.

وتشكيل الدّوافع والأهداف (بوصفها توقعات بالأحوال المرغوبة) على أساس مواقف معينة للشّركاء من وقائع معينة ومن المشاركين في الاتصال، وكذلك مشاعر المشتركين"[1].

استفادت اللّسانيات النّصيّة من نتائج بحوث هذا العلم، في شقّها المتّصلة بالنّصوص (وخاصة أعمال علم النّفس الإدراكي) وربطها بالرؤى التّي تقدّمها (لسانيات النّص) فيما يتعلّق ببنويّة النّص وصياغته"[2].

كما ساهم فقه اللّغة هو الآخر في الدّراسات النّصانيّة، لكن ما يميّز هذا العلم انتمائه للمجال اللّساني، لأنّه يُعنى بدراسة خصائص وظواهر متعلّقة باللّغة، كالتّطوّر التّاريخي للأصوات والأشكال اللّغوية، وعليه، فقد اكتشف "هنري ويل" أثناء دراسته في المقارنة التّي أجراها بين ترتيب الكلمات في اللّغات القديمة والحديثة أنّ لعلاقات الأفكار بعضها مع بعض تأثيرا لا ريب فيه على تنظيم الكلمات في الجمل"[3]، ما يعني تموضع الكلمات في الجمل خاضع لقوانين النّحو، وهو متعارف عليه، بالإضافة إلى قانون نظم الأفكار، وهو الجديد الذي توصّلت إليه الدّراسة السّابقة.

شكّلت هذه النّتائج نقطة انطلاق لبحوث أخرى، كانت من نصيب المدرسة الوظيفيّة ذي التّوجه الوظيفي الذّي لا يتعدّى الجملة، والتّي اهتمت بالعنصر المعرفي الذّي تحمله الجمل؛ ورغم أنّ الحديث ما زال يدور في فلك الجملة، استطاعت المدرسة الوصفيّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة في القرن الحالي، والتّي اهتمت بوصف الوحدات اللّغويّة بمختلف مستوياتها وفق نظام الثّنائية سواء على المستوى الرّأسي، أو على المستوى الأفقي، إبراز إضافة حقيقيّة هي نظرها إلى مكوّنات الجملة وفق نظريّة التّعارضات الثّنائيّة على أنّها مجموعة من النّظم تترابط مع بعضها بعضا عن طريق التّمايز، ويشكّل وصف هذه النّظم وصفا للنّظام اللّغوي بأسره"[4] .

النّتيجة التّي يمكن الخروج بها من هذا العرض المقتضب هي تعدّد الاختصاصات التّي كان النّص موضوع بحثها، دراسة وتحليلا، باعتباره حاملا للعديد من المعارف اللّغويّة وغير اللّغويّة، فبالإضافة إلى ما ورد آنفا، نجد النّص موضوع علوم أخرى كالفلسفة والسّيمياء والعلوم القانونيّة

---

[1]- فولفجانج هاينة مان ديتر فيهقجر، مدخل إلى علم لغة النّص، تر: سعيد حسن بحيري، ص10.

[2]- المرجع نفسه، ص8.

[3]– ديبوجراند وآخرون، مدخل إلى علم لغة النّص، ص44.

[4]– يوسف نور عوض، علم النّص ونظرية التّرجمة، ص (14،15)، بتصرّف.

والتّاريخية، وعلماء التّفسير، قبل أن يصبح موضوعا لسانيّا بامتياز بعد تطوّر الدّراسات الدّلاليّة والتّداوليّة والتّلفظيّة، وقد ساهمت هذه النّظريات في ظهور أنحاء النّص ما بين السّتينيات والسّبعينيات من القرن الماضي"[1]، الأمر الذي يستبعد انتساب هذا العلم "أنحاء النّص" لمدرسة ما أو عالم معيّن.

ختاما، يمكن القول إنّ أهم رافد للمقاربة النّصيّة هو اللّسانيات النّصيّة والتّي ساهمت في ظهورها، وساعدت على تكوينها، ورسم تصوّر خاص بها يختلف عمّا كان سائدا في النّصف الثّاني من القرن العشرين، وذلك مع مجموعة أخرى من الحقول المعرفيّة كعلم النّفس واللّسانيات ونظريات القراءة والتّلقي ونظريات الأدب والنّقد الأدبي"[2].

ارتبطت المقاربة النّصيّة حسب هذه المرجعيات "بكثير من التّحوّلات المعرفيّة والمنهجيّة التي مسّت مجالات بحث كثيرة، كانت نقطة تقاطعها هي التّفكير في نظريتي النّص والقراءة، مما يؤكّد تبنّي هذا المفهوم في الحقل التّعليمي، لا يندرج في إطار الدُّرجة (الموضة) البيداغوجيّة"[3]، وإنّما كان لنضجها باعتبارها نتاج جهود فكريّة لها امتدادها في التّاريخ.

وهذا ما "يمنحها نوعا من الصّلابة والانسجام، كما يضع المدرّس وجها لوجه أمام التّحولات المنهجيّة التّي ينبغي أن يعي حقيقتها في درس النّصوص، ونعني بذلك: تركيز الاهتمام على إجراءات القراءة ومساراتها الجديدة، (أي طريقة القراءة)، بدل الاشتغال بالمنتوج، أي بالمعاني النّاجزة المبنيّة"[4]، فالمعنى الكامن في النّص ليس معنى قبليّا يملكه المعلّم لينقله للمتعلّم، وإنّما يتم بناؤه عن طريق مجموعة من الخطوات الخاصّة بكل نوع منها وفق ما تنصّ عليه المقاربة النّصيّة.

---

[1]– جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النّظرية والتّطبيق، منشورات مجلّة الفكر، ط1، دب، 2016، ص16.

[2]– ينظر، فيصل بن علي، (تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها بين نحو الجملة ونحو النّص)، ص842.

[3]–محمّد حمود، مكوّنات القراءة المنهجيّة للنّصوص، ص17.

[4]– المرجع نفسه، ص20.

3-1-5- خصائص المقاربة النّصيّة:

تقوم المقاربة النّصيّة على قدرتي التّلقي والإنتاج، وتعتمد الثّانية اعتمادا مطلقا على الأولى، في حين تعتمد الأولى على القارئ /المتعلّم الذي يسعى لفهم النّص، من خلال تفاعلهما، لأنّ المعنى ليس له وجود خارج إدراك القارئ، كما أنّه ليس خاصية متعلّقة بالنّص، إنّما هو نتاج فعّالية القارئ والنّص"[1].

فتمكّن المتعلّم من فهم النّص، والإحاطة بكلّ ما يرتبط به من ظواهر لغويّة وغير لغويّة، يساهم في رفع قدرته على الإنتاج بنوعيه المنطوق والمكتوب، ويتمكّن من بلوغ الهدف المنشود، والمتمثّل في التّعبير الشّفاهي والكتابي بلغة سليمة في مختلف المواقف التّواصليّة؛ فالإنتاج هي محصّلة معرفة "الكيفيّة التّي تشتغل بها النّصوص والمنطق الذّي يحكم اشتغالها، لاستثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتّماسك"[2].

خاصية أخرى تتميّز بها المقاربة النّصيّة، هي النّظر إلى اللّغة بنظرة الشّموليّة والتّكامل لأنشطتها المختلفة، ما يعني استبعاد كلّ ما هو تجزيء وتقسيم لها، وما يلاحظه المتعلّم من تجزئة ما هو في الحقيقة إلا منهجيّة تفرضها بيداغوجيا التّعلّم بصفة تدريجيّة، بينما النّص كوحدة لغوية لا مجال للتّجزئة فيه"[3]، ولهذا يرى المختصون أنّ تدريس اللّغة ينبغي أن يكون مبنيّا على شكل وحدات تعليميّة متكاملة غير مجزّأة، يربط النّحو والصّرف وغيرهما بالنّصوص"[4].

إذا، يعد النّص مرتكزا لا غنى عنه في هذه المقاربة، وهو البنية الكبرى التّي تظهر فيه كل المستويات اللّغويّة، الصّوتيّة والصّرفيّة والتّركيبيّة والدّلاليّة والأسلوبيّة، وتنعكس فيه المؤشّرات

---

[1]- فتيحة العزوني، الكتابة الروائيّة عند واسيني الأعرج في ضوء جمالية التّلقي، (أطروحة دكتوراه)، منشورة، كليّة الآداب، اللّغات والفنون، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة وهران، 2012/2011، ص18.

[2]- رمضان مسعودي، (المقاربة النّصيّة في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي السّنة الثّانية أنموذجا)، مجلة الحكمة للدّراسات الأدبية واللّغوية، ع:11، الجزائر، 2017، ص279.

[3]- ليلى شريفي، (المقاربة النّصيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط)، مجلّة الممارسات اللّغويّة، مخبر الممارسات اللّغويّة بجامعة مولود معمري-تيزي وزو، ع:25، 2014، ص43.

[4]- المرجع نفسه، ص45.

السّياقيّة، المقاميّة والثّقافيّة والاجتماعيّة، ومن خلاله يتمّ تعلّم مهارات اللّغة، ومنه ينطلق القارئ /المتعلّم، وبه يتحوّل إلى منتج بفعل القراءة بوصفها تواصلا يحرّك أشكال المعنى"[1].

3-1-6- أسباب اعتماد المقاربة النّصيّة في تعليميّة اللّغة:

المتتبّع لهذا العرض إن كان مفهوما أو نشأة أو حتى مرجعيّا يستطيع أن يكتشف سببي الانتقال في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها إلى المقاربة النّصيّة، يتعلّق الأوّل بالمقاربة البنويّة، التّي لم تخرج من إطار الجملة، والتي أدّى تطبيقها إلى ظهور بعض النّقائص، فمثلا الأنشطة اللّغويّة كانت تُدرس مجزّأة ومعزولة ومنفصلة عن بعضها البعض، وعن النّص المأخوذة منه، فنصّ القراءة من عادته أن يكون بعيد العلاقة عن نصّ القواعد، أما التّعبير والمطالعة فهما على مسار مختلف"[2]، الأمر الذي يؤدي بالمتعلّم إلى إدراك أجزاء النّص منفصلة، وهذا راجع للغاية من تدريس هذه الأنشطة، والذّي يكون لذاتها، وليس كوسيلة لفهم النّص، ما يؤثّر سلبا على عملية الإنتاج الشّفاهي والكتابي، بل على العمليّة التّواصليّة ككل، ومثل هذه النّقائص تمّ تداركها في المقاربة النّصيّة.

أما السّبب الثّاني فهو علمي، أدّى إلى تغييرِ في المفاهيم والمرامي والمناهج والطّرائق والممارسات، يتعلّق الأمر بمستجدّات البحوث في علم النّفس التّربوي اللّغوي، وعلم نفس النّمو، وكذا علم النّفس المعرفي، فضلا عن البحوث اللّسانيّة التّي عرفت تطوّرا كبيرا انتقالا من البنويّة إلى الأسلوبيّة فالسيميائيّة التّي ترى في النّص علامة متكاملة، فلسانيات النّص وتحليل الخطاب التّي تجاوزت حدود الجملة للوقوف على دلالة النّصوص والتّحليل الجزئي والميسّر والتي ترى أن مفهوم البنية متوقّف على السّياق، والعلاقات داخل النّص، وصولا إلى التّداوليّة وما عرفته من تداوليات"[3].

لم تعد الدّراسة منحصرة على الجانب اللّغوي فقط، بل تعدّت إلى جوانب عدّة لم تكن ذا أهميّة تُذكر من قبل، وهذا راجع للتّحوّل الذي حدث، وهو الاعتماد على النّص، ليس كتتابع لجمل

---

[1]- فتيحة العزوني، الكتابة الروائيّة عند واسيني الأعرج في ضوء جمالية التّلقي، ص21.

[2]- عبد المومن رحماني، تعليميّة النّحو في ضوء المقاربة النّصيّة السّنة الرّابعة ابتدائي أنموذجا، ص67.

[3]- إسماعيل بوزيدي، (تعليميّة النّص: نحو مقاربة ديداكتيكيّة لسانيّة-كتاب لغتي الوظيفيّة للسّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي)، مجلّة الممارسات اللّغويّة، ع :25، الجزائر، 2014، ص33.

دون قيدٍ أو شرط، بل كمفهوم تتداخل فيه أبعاد أخرى غير البعد اللّغوي، الذّي يجب العناية فيه كذلك بظاهرتي الاتساق والانسجام.

3-1-7- مبادئ المقاربة النّصيّة:

تتشكّل مبادئ المقاربة النّصيّة من عناصر، تتعلق بالنّص التّعليمي، والقارئ المستهدف والمتمثّل في المتعلّم، وأخيرا سياق العمليّة التّعليميّة التي تتم في القسم تحت إشراف المعلّم الذي يلعب دورا مهما في تطبيقها.

3-1-7-1- النّص التّعليمي بؤرة الفعل التّعليمي:

يعتبر النّص محور المقاربة النّصيّة، ومنطلقا لدراسة باقي الأنشطة اللّغوية، لذا يجب أن يتوفّر على مجموعة من الخصائص، ومن بينها:

3-1-7-1-1- الوضع والاستعمال:

تتّصف النّصوص بمبدأي الوضع والاستعمال، فالأوّل يتعلّق بالنّظام اللّغوي الموجود بالقوّة، الخالي من أغراض الاستعمال، فالنّص وفق هذا المنظور بنية كبرى، يتكوّن من مجموعة من الدّوال والمدلولات ذات بنية عامة، ثمّ بنى جزئية تندرج فيها"[1]، وحتى يتمكّن القارئ (المتعلّم) من فهمه وجبت عليه مقاربته باستعمال منهجيّة علميّة معيّنة.

أما النّص من المنظور الاستعمالي، فيتعلّق بتوظيف ذلك الوضع أو نقله من طرف القارئ من وضعية كمون إلى وضعية تجسيد"[2]، أو مقاربته بطرائق علميّة قصد الوصول إلى إنتاج دلالة جديدة. أو بالأحرى تأديته بكيفيّات مختلفة بين الأفراد، حسب المواقف والمقاصد والمرجعيّات المتعلّقة بهم، والتي تتحكّم في ذلك.

والنّصوص التّعليميّة مثل باقي النّصوص يتطلّب معالجتها التّعرض لمختلف أبعادها التّداولية والسّياقية"[3]، فالاستعمال كما يظهر هنا يخضع للقوانين ولا يتمّ بطريقة عشوائيّة، هذه القوانين تتعلّق بالمحيط الدّاخلي والخارجي للنّص.

---

[1]- عبد الرّحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، موفم للنّشر، الجزائر، دط، 2007، ص195.

[2]- فتيحة العزوني، الكتابة الرّوائيّة عند واسيني الأعرج في ضوء جمالية التّلقي، ص23.

[3]- عبد الكريم بن محمّد، (أسس تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها وفق المقاربة النّصيّة)، ص373.

3-1-7-1-2- النّقل التّعليمي:

هي عمليّة تحويل المعارف النّظريّة إلى معارف تطبيقيّة، والتي تتمّ وفق آليات التّكيّف، التي يجب الاعتماد عليها من طرف مصمّمي المناهج والطّرائق التّعليميّة، أثناء عملية انتقائهم للمحتويات والأنشطة التّعليميّة، وذلك لضّمان نوع جيّد من التّعلّم الذّاتي"[1]، فالمعارف النّظريّة واسعة وكثيرة، تخصّ العلماء، وهي ليست صالحة لكلّ المتعلّمين، ما يستدعي عملية نقل وتحويل ما يناسب منها إلى معارف تطبيقيّة ملائمة للمستوى العقلي للمتعلّم.

تشترك في هذه العمليّة عديد المجالات، كعلوم التّربية والبيداغوجيّة، واللّسانيات النّصيّة، هاته الأخيرة ينبغي عليها أن تُهيّئ معايير واضحة، صالحة للتّطبيق من أجل إنتاج النّصوص المستعملة في التّعلّم"[2].

3-1-7-1-3- انتقاء النّصوص في إطار المقاربة النّصيّة:

أثناء عملية الانتقاء يجب احترام أسس علميّة وبيداغوجيّة مخصّصة لذلك، لتجنّب كلّ ما هو ذاتي، النّاتج عن الخبرات والتّجارب الشّخصيّة، والذّي يحتمل الصّواب كما يحتمل الخطأ، ما قد يؤدي إلى نتائج سلبيّة على المناهج، لعدم استقرار تلك النّصوص المختارة، النّاتج عن تغيير تلك الخبرات.

من الأسس الواجب احترامها أيضا تنوع النّصوص، فعلى المتعلّم "الاطّلاع على عيّنة كافية من كلّ نوع من الأنواع النّصية بما يمكّنه من تمثّل واستيعاب الخصائص اللّغويّة والبنائيّة لكلّ نوع من الأنواع النّصية"[3]، هذا الاستيعاب هو الذي يؤدّي إلى تحقيق الكفاية النّصيّة، وفي المقابل يتحقّق عن طريق الممارسة والمران على الأنواع المختلفة من النّصوص، أو بمعنى آخر تعوّد المتلقّي على مجموعة من النّصوص والخطابات، وتملّك قواعدها وخصائصها ومكوّناتها وسماتها تدفعه إلى تطبيق ما تخزّن لديه من نصوص مشابهة أو مماثلة على النّصوص الجديدة "[4].

---

[1]- عبد الكريم بن محمّد، (أسس ومبادئ في تعليم اللّغة العربيّة وفق المقاربة النّصيّة)، مجلة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، ع:39، 2018، ص78. (بتصرف).

[2]- ديبوجراند، النّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، دار عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص558.

[3]- محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، ص121.

[4]- جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النّظرية والتّطبيق، ص 145.

فالمتعلّم يكتسب الكفاية النّصيّة من خلال تمرّسه على شتّى أنواع النّصوص التّي تستجيب للخطاب اليومي، التي ترتبط موضوعاتها بالواقع الذي يعيشه المتعلّم، ويكون معجمها اللّغوي مناسبا لمعجم اللّغة العربيّة المعاصرة ومستوياتها المتداولة"[1]، فالنّص بهذا الشّكل ينطلق من واقع المتعلّم المعيش، حتى يكون ذات دلالة بالنّسبة له، ليثير اهتمامه، ويكون دافعا للإقبال عليه، وتكون أفكاره ومفرداته قابلة للتّوظيف والاستعمال في حياته اليوميّة.

ومن شروط انتقاء النّصوص أيضا يجب توفّرها على معياري الاتّساق والانسجام، اللّذان اقترحهما "ديبوجراند" ضمن مجموعة أخرى من المعايير، في كتابه "النّص والخطاب والإجراء"[2]. فحتى تتحقّق مبادئ هذه المقاربة وجب توفّر النّص المتكامل والمنسجم، والمتّسق، والمرتبط بواقع الحياة"[3].

يرتبط الاتساق بالبنية الشّكليّة للنّص، ويتمّ عن طريق أدوات تعمل على تتابع الكلمات تتابعا صحيحا من الوجهة النّحويّة والمعجميّة"[4]، وإذا كان الاتّساق يتحقّق بالوسائل الصّريحة، فإنّ الانسجام يقوم على روابط منطقيّة دلاليّة لتحقيقه"[5]، فالفرق بينهما يكمن في كون الأوّل خاصية لسانيّة صرفه للنّصوص، في حين ينتج الثّاني عن حكم يعتمد على معرفة الذّوات بالمقام وعلى معارفها المعجميّة الموسوعيّة"[6]، لكن تشترك هذه المعايير في تحديد النّص عن اللاّنص.

3-1-7-2- دور القارئ/المتعلّم:

تغيّرت أدوار المتعلّم في هذه المقاربة، فلم يعد ذلك القارئ المستهلك للنّصوص فقط، بل يتفاعل معها، لأنّ النّص حسب "بارت" ليس بنية مغلقة من الدّلالات، ولكنّه مفتوح ومتاح لكثير

---

[1]- عبد الكريم بن محمّد، (أسس ومبادئ في تعليم اللّغة العربيّة وفق المقاربة النّصيّة)، ص79.

[2]- أعاد "ديبوجراند" نشر هذه المعايير في كتاب "مدخل إلى علم لغة النّص" مع زميله "دريسلر" سمح أن يتشارك معه في نسبة هذه المعايير لهما معا.

[3]- عبد المومن رحماني، تعليميّة النّحو في ضوء المقاربة النّصية السّنة الرّابعة ابتدائي أنموذجا، ص66.

[4]- بن الدّين بخولة، الإسهامات النّصية في التّراث العربي، (أطروحة دكتوراه)، منشورة، كلية الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة وهران، 2016/2015، ص68.

[5]- باتريك شاردو ودومنيك منغنو، معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري وحمّادي صمود، دار سينترا، المركز الوطني للتّرجمة، تونس، 2008، ص 100.

[6]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

من التّفسيرات والتّأويلات"[1]، لهذا يسعى القارئ/المتعلّم أن يكون فاعلا ومشاركا في استخلاص دلالات جديدة منه، متأثرا بحالاته النّفسية والاجتماعية والثّقافية التي يمرّ بها، كما قد يأتي التّأثير من معلّمه الذي يوجّهه إلى تحصيل هذا المعنى الجديد.

تستلزم قراءة النّص عددا كبيرا من النّشاطات الإدراكيّة التّي يتحقّق بعضها بالتّوالي والبعض الآخر بالتّوازي، تشرح هذه النّشاطات أو بالأحرى السّيرورات السّيكولوجية المتمثّلة في: التّمييز (الإدراك)، التّفكيك، التّنشيط، وبناء المدلول، والحفظ، والاسترجاع، والعرض) كيفية إدراك القارئ لمعنى النّص أو الرّسالة"[2]، هذه المفاهيم متعلّقة بذاكرة المتعلّم، والتّي يمكن تصنيف محتواها إلى معرفة موسوعيّة، وهي معارف متنوّعة وكثيرة، لا ترتبط بمجال معيّن، بل لها علاقة بالعالم الواقعي، وبخبرات القارئ الشّخصية ومعتقداته وثقافته، لهذا هي نسبيّة ومختلفة من شخص لآخر؛ ومعرفة لغويّة، وهي جزء أو حيّز من هذا الكم أو المخزون المعرفي الموسوعي، وتمسّ جوانب من لغة القارئ المتعلّقة بالصّوت والمعجم والتّركيب والصّرف والبلاغة والدّلالة، أو ما يسمّى بالمعجم الذّهني.

تساهم هذه المعارف الذّهنيّة والتّي تتشكّل وتتطوّر جراء التّلقي المستمر سواء كان مقصودا أو غير مقصود، في بناء الكفاية النّصيّة، بالإضافة إلى معارف أخرى تتفرّع من كفاية التّلقي، ويتعلّق الأمر بالكفاية المنطقيّة، التي تربط بين داخل النّص، عناصره، ومكوّناته، وخارجه أي الخبرات القرائيّة السّابقة والمعارف الموسوعيّة، كما أنّها تربط بين مختلف الدّوال داخل النّص ذاته؛ والكفاية التّداولية، وهي وضع النّص في إطار السّياق التّلفظي الخاص الذي يتحدّد من خلال الأثار التّلفظية المنتشرة داخل الفضاء النّصي"[3].

---

[1]–المهدي إبراهيم الغويل، السّياق وأثره في المعنى دراسة أسلوبيّة، أكاديميّة الفكر الجماهيري، ليبيا، دط، 2011، ص38.

[2]– أندريه–جاك ديشين، استيعاب النّصوص وتأليفها، تر:هيثم لمع، المؤسسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، لبنان، ط1، 1991، ص53.

[3]– عبد الرّحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص من أجل كفايات قرائية بالتّعليم الثّانوي، ص18. بتصرف يسير.

3-1-7-3- دور المعلّم:

يلعب المعلّم دورا مهمّا في تطبيق هذه المقاربة، ويتجلّى هذا الدّور أكثر عندما يُصادف نصا رئيسيا لا يتضمّن جميع عناصر الظّاهرة المستهدفة، ما يطرح إشكالا حول التّصرّف الذي يقوم به إزاء هذا الموقف، خاصة في التّعليم الابتدائي، بحكم أنّه ميدان جامع لعديد التّخصّصات التي لا تربطها صلة بمجال تعليميّة اللّغات.

يعالج المعلّم مثل هذه المواقف بالاعتماد على إحدى الطّرائق التّاليّة[1]:

أ- يلجأ إلى تقنية التّحويل، أي التّصرّف في النّص بتبديل بعض مفرداته أو جمله، لكن بالشّروط الآتية:

- أن يكون التّحويل أو التّحرير أو التّبديل مناسبا لأفكار النّص.
- أن يكون للصيّغ المحوّلة أو التّراكيب الجديدة دلالة طبيعيّة تنسجم مع روح النّص وتسهم في إثرائه وإغنائه لا دلالة مصطنعة بعيدة عن سياقه وغرضه العام.

ب- أن يلجأ إلى نص جديد خارج نصوص المحور إذا اقتضت الضّرورة، وذلك مع مراعاة الشّروط الآتية:

- أن يكون للنّص الجديد علاقة متينة بنصوص المحور.
- أن يكون النّص الجديد مناسبا للمستوى الفكري والعقلي للمتعلّمين.
- أن يمثّل أغلب أمثلة الموضوع النّحوي أو الصّرفي المراد تدريسه.

يتبيّن من خلال ما سبق دور المعلّم في التّطبيق السّليم لهذه المقاربة، والذي يُبقي النّص محور العمليّة التّعليمية التّعلميّة، بالانطلاق منه، في دراسة جميع الأنشطة اللّغويّة، في عمليّة تفكيكيّة له، لاكتشاف مكوّناته الجزئيّة، وإدراك نظامه الكلي لإنتاج آخر على منواله.

[1]- فيصل بن علي، (آليات تطبيق المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من خلال استثمار المعايير النّصيّة)، ص8.

3-1-7-4- خصائص السّياق:

تعتمد المقاربة النّصيّة اعتمادا كليّا على النّص، هذا الأخير يرتبط بمتغيّرات السّياق التّي تضفي فهما وتأويلا أوسع له، وهي تنقسم إلى قسمين، أحدهما خاص بفهم النّص، والآخر خاص بالمحيط الخارجي له أو بظروف إنتاجه.

ترتبط عملية الفهم بذاكرة المتعلّم التّي تحوي المكتسبات القبليّة، إذ يتم النّفاذ إليها أو تفعيلها من خلال المنطلقات التّمهيدية، لغويّة كانت أو غير لغويّة، وهي عبارة عن معلومات تسبق قراءة النّص مثل الإشارة إلى الكاتب والسّياق الذي أنتج فيه، أو من خلال الأسئلة المصاحبة كذلك له؛ غرضها كما قلنا استثارة المعلومات السّابقة، لإصدار فرضيات أوّلية، قصد فهم النّص، فالفهم عملية وظيفيّة تساهم في بناء المعنى"[1]، و لهذا يمكن تعريفه بالعلاقة القائمة بين الإدراك والتّخزين (الذّاكرة)، على أساس أنّ إوالية التّخزين لا تختصر في النّظر إلى الذّاكرة كخزان للمعلومات، بل كاشتغال دينامي وظيفته معالجة المعلومات (في الذّاكرة العمليّة) وتنظيمها والاحتفاظ بها في (الذّاكرة البعيدة المدى)[2].

تكتسي إذن المعلومات القبليّة أهمية كبرى في فهم النّص، فاقتراب المعلومات الواردة في النّص من معلومات القارئ الأصلية يُسرّع من إيقاع المعالجة عبر نشاط مطابقة أوتوماتيكي للمعلومات الجديدة على المعلومات السّابقة مما ينقص من وقت المعالجة وعملياتها"[3]، وقد أشرنا في وقت سابق إلى المعارف الموسوعيّة واللّغويّة الموجودة في الذّاكرة، وهي التي تمثّل المعرفة الخلفيّة أو المكتسبات القبليّة.

بالإضافة إلى المنطلقات التّمهيديّة، يلعب العنوان دورا محوريا في عملية فهم واستيعاب النّصوص، لأنّه أولى العتبات التي تشير إلى مضمون النّص، والتي تساهم في فهمه وتأويله،

---

[1] – فتيحة العزوني، الكتابة الرّوائيّة عند واسيني الأعرج في ضوء جمالية التّلقي، ص18.

[2]– ميلود حبيب، (النّص بين التّلقي وإعادة الإنتاج من أجل بيداغوجيا تفاعليّة للقراءة والكتابة)، نظرية التّلقي إشكالات وتطبيقات، منشورات كليّة الآداب والعلوم الإنسانية، الرّباط سلسلة ندوات مناظرات رقم24، المغرب، دط، 1993، ص169.

[3]–أندريه–جاك ديشين، استيعاب النّصوص وتأليفها، تر: هيثم لمع، ص50.

ببناء فرضيات أوليّة حوله، باعتباره نصا موازيا للنّص الأصلي ومجاورا له، فالعنوان يختزل النّص عبر الإيحاء والتّكثيف والترّميز والتّلخيص"[1]، والنّص بهذا المنظور يُعدّ توسيعا وتفصيلا له.

ولكي يفهم المتعلّم النّص لا بدّ له من المرور أوّلا بقراءته، وهو النّشاط الأوّل الذي ترتكز عليه المقاربة النّصية قبل معالجة المستويات اللّغويّة الأخرى، لهذا كان ضروريا الاعتماد على "القراءة المنهجية"، لتوفّرها على مجموعة من المواصفات التي تؤهّلها لهذا الدّور.

تعتمد هذه القراءة على ثلاث مراحل، تتمثّل في: مرحلة ما قبل القراءة، مرحلة القراءة التّحليلية، مرحلة ما بعد القراءة"[2]، فالمرحلة الأولى تمثّل مرحلة تماس بين النّص الهدف والقارئ، ويسعى هذا الأخير لاكتشافه والتّعرّف عليه، من خلال مجموعة من المؤشّرات الماديّة، التي تساعده على صياغة الفرضيات الأوّلية.

تبدأ المرحلة الثّانيّة "القراءة التّحليلية" بعد تحصيل مجموعة من المعطيات من المرحلة الأولى (موضوع النّص، معلومات حول الكاتب والمتلقي، بيئة النّص الزّمانيّة والمكانيّة، عنوان النّص...)، لينتقل المتعلّم للقراءة التّأمليّة أو التّحليليّة، وهي قراءة تفكيكيّة يتناول فيها المعلّم مع متعلّميه كل عناصر الاتّساق والانسجام الموجودة في النّص، والتّي مكّنتنا من التّواصل معه واستخلاص جل وظائفه، وبالطّبع فإنّ عملية التّحليل تتناول النّص من النّاحية البنويّة الشّكليّة من جهة، ومن النّاحية الوظيفيّة من جهة أخرى، مما يجعل اللّغة وحدة مترابطة ومتكاملة في فروعها"[3].

أما المرحلة الأخيرة تتعلّق بانفتاح النّص على السّياق الخارج–نصي (المنظور التّاريخي والثّقافي، المنظور الاجتماعي، المنظور النّفسي..)، لتوسيع مجال القراءة، واستثمار المكتسبات المحقّقة من خلال هذه القراءة"[4].

---

[1]– ماجد قائد قاسم مرشد ومحمّد كنوني، (سيمياء النّص الموازي في الأعمال الشّعريّة الكاملة لمحمّد أحمد منصور بين تأثيث القراءة وتخصيب الدّلالة)، مجلّة الآداب، ع:9، 2021، ص 355.

[2]– عبد الرّحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص من أجل كفايات قرائية بالتّعليم الثّانوي، ص29.

[3]– فيصل بن علي، (آليات تطبيق المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من خلال استثمار المعايير النّصيّة)، ص10.

[4]– ينظر، عبد الرّحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص من أجل كفايات قرائية بالتّعليم الثّانوي، ص33.

يسعى المتعلّم لفهم النّص من خلال دراسته وتحليله، في عمليّة تفكيكيّة واضحة المعالم، في حين العمليّة البنائيّة يشوبها نوع من الغموض، في تحديد المراحل التي يتّبعها المتعلّم للوصول إلى إنتاج نصّ شبيه بالنّص النّموذج.

لم يكن البحث عن تحديد مراحل إنتاج النّص وليد تطبيق المقاربة النّصيّة، أو حتى ظهور اللّسانيات النّصيّة، بل يعود امتدادها إلى البلاغة القديمة والوسطى، أين أُقترحت أولى المحاولات أو النّماذج لإنتاج النّص في ما يسمى "نموذج إنشاء (تكوين) النّص"، والذّي يتمّ وفق خطوات معيّنة ومحدّدة، وهي "إنشاء النّص في موقف محدّد (حالة) تشكّل نصيبا من مادة محدّدة (مادة، موضوع)، لأهداف محدّدة (المناسبة والأهداف) بطريقة محدّدة، وهي مراحل الانتقال من ضم الأفكار أو استجماعها وتنظيمها وتشكيلها أسلوبيّا، وامتلاك النّص في الذّهن واستعادة النّص واسترجاعه، ثمّ الأداء والإنشاء"[1].

هذا النّموذج سيعود بنسخة أخرى مع العالمين "ديبوجراند ودريسلر"، لكن قبل التّطرق إليه سنعرض نموذجا آخر لصاحبه"H Glinz"، الذي يسمى "نموذج العوامل" الذي يضمّ المراحل الآتية[2]:

- قصد (هدف/غرض) الباث، الثّمرة المرجوّة، والضّروريات التي يشترطها القصد، وتصوّرات المتلقين وتوقّعاتهم.
- مضمون النّص.
- كفاءة الباث، والأفكار والانفعالات السّائدة.
- النّص بوصفه نتيجة.

والنّموذج الأخير الذّي نعرضه كما أسلفنا الذّكر يعود للثّنائي "ديبوجراند ودريسلر"، الذي يضمّ مراحل التّخطيط ووضع الهدف وتكوين الفكرة (إيجاد الأفكار/ ضم الأفكار) وتطوّرها

[1]- سعيد حسن بحيري، علم لغة النّص المفاهيم والاتّجاهات، ص167.

[2]- المرجع نفسه، ص186.

(عناصر المعرفة) والتّعبير عنها وتركيبها النّحوي أو تأليفها في أشكال من التّبعيّة النّحوية والتّحويل إلى الأفقيّة"[1].

تشكّل هذه النّماذج مرجعيّة يمكن الرّجوع إليها في إنتاج بعض النّصوص التّي تتلاءم معها، وذلك لغياب بديل جاهز مقترح في ظلّ المقاربة النّصيّة، التّي تسعى للابتعاد عن النّمطيّة، وترك مجال الحريّة للمتعلّم في التّعبير وإنتاج النّصوص، وذلك حسب تدريباتهم وتمرّنهم على مختلف أنواعها، ومن ثمّ الإدماج الحسن للمعطيات المتحصّل عليها من عمليات التّلقّي وتوظيفها، ويتوقّف هذا الأمر على كفايات المتعلّم؛ لكن ما هو أكيد أنّ المعلّم مدعو في هذه المقاربة إلى التّركيز على سياق إنتاج النّصوص وأنماطها وتعويد المتعلّمين على هذا الأمر، وذلك من خلال التّركيز على عنصر الملاءمة إنتاجا وتقييما وتقويما"[2].

يتطلّب تطبيق المقاربة النّصيّة عناصر عدّة، أشرنا إلى بعضها سابقا، فبالإضافة إليها، نجد دور المعلّم في اختيار طريقة التّعامل مع النّص، والتي تُعبّر عن وعيه بالتّغيير الحاصل في تدريس اللّغة العربيّة، وعن تناسق عوامل تطبيق هذه المقاربة، وعليه تعدّ الطّريقة الاستقرائيّة الأنسب في المعالجة النّصيّة، كونها تراعي طبيعة الموقف التّعلّمي، سواء تعلّق الأمر بالنّص أو المتعلّم أو حتى المعلّم؛ وتتمّ على ثلاث مراحل هي:

- **مرحلة الملاحظة.**
- **مرحلة التّفكيك (بناء التّعلّم).**
- **مرحلة تعميم الاستعمال**[3].

---

[1]- المرجع السّابق، ص187.

[2]– فيصل بن علي، (آليات تطبيق المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من خلال استثمار المعايير النّصيّة)، ص12.

[3]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

3-1-8- أهمّية المقاربة النّصيّة:

تملك هذه المقاربة من الخصائص في تعليم اللّغات ما يجعلها تنفرد عن بقية المقاربات السّابقة (ومنها المقاربة البنويّة)، الأمر الذّي أدى إلى تبنّيها من طرف منظومتنا التّربوية، باعتبارها الخيار التّعليمي الأفضل.

تكمن أهميّة هذه المقاربة في كونها تربط تعلّم اللّغة بالنّصوص، لكن لا تعتمد في تناولها لها على معالجة الجانب اللّغوي فقط مثلما ساد في المقاربة السّابقة، بل انصرف اهتمامها كذلك إلى الجانب الوظيفي لها، لهذا "تُعرض اللّغة على المتعلّمين بطريقة تزوّدهم بفرص مناسبة ومركّزة على كلّ جانب منها، ولا تقتصر على الجانب البنوي أو الوظيفي"[1]، هذه الفرص التّي يُزوّد بها المتعلّم خاصّة في جانبها الوظيفي جاءت نتيجة تطبيق المقاربة النّصيّة التّي تهدف إلى تعليم وتعلّم اللّغة وفق منظور جديد، وهو "نتعلّم المشي بفعل المشي، والتّفكير بفعل التّفكير وغيرها، فلم لا نتعلم اللّغة باستعمال اللّغة"[2].

وبالرّهان على أن نتعلّم التّواصل والتّفاوض بفعل التّواصل والتّفاوض، نكون أمام لغة مستهدفة لا لغة واصفة، أمام لغة لا مسائل لغة، فالتّفريق بين مسائل اللّغة ومهارات اللّغة (الفهم، الإفهام، القراءة، الكتابة)، وكفاءات اللّغة (السّرد، الحجاج، الحوار، الوصف) ومستوياتها الصّوتيّة، الصّرفيّة، التّركيبيّة، الدّلاليّة) والرّبط بينها أساسي لنجاح الدّرس اللّغوي"[3]؛ الأمر الذي ينعكس إيجابا على المتعلّم السّاعي لاكتساب مجموعة من الكفايات أهمها الكفاية التّواصليّة، إذ من خلالها يتواصل مع غيره، كمتلقّ أو منتج أو كليهما حسب ما تقتضيه المواقف اليوميّة والوضعيّات التّواصليّة.

هذا، وتكتسب هذه الكفاية أهمّيتها من خلال تمثّلها واحتوائها على عديد الكفايات التّي سنتطرّق إليها لاحقا؛ لكن من أجل تحقيقها وجب التّقيّد بالمقاربة النّصيّة التّي تقتضي ما يلي:

---

[1]- ينظر، حمزة بوكثير، الحاسوب في تعليميّة اللّغة العربيّة مقاربة نصيّة السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي نموذجا، ص90.

[2]- إسماعيل بوزيدي، (تعليمية النّص: نحو مقاربة ديداكتيكية لسانيّة، كتاب لغتي الوظيفيّة، السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي)، ص36.

[3]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

– أن تتمّ معالجة اللّغة العربيّة على أنّها كلّ ملتحم؛ أي يتناول النّص على أنّه كلّ وأنّه ذو بعدين هما المعنى والمبنى، فضلا عن أبعاد أخرى تتعلّق بمؤلف النّص وبنيته وهدفه والسّياق الزّمني الذي ظهر فيه، أي يتمّ الانطلاق من النّص وعلاقته بالمتلقّي وكيفية بنائه بذاته وبعلاقة النّص بالخارج، وبعلاقة النّص بكيفية إنتاجه.

– الوصول بالمتعلّمين إلى فكّ أسرار النّصوص من حيث خصوصياتها؛ أي آليات اشتغال النّصوص المستهدفة؛ وبالتّالي إلى إنتاج ما يماثلها حينما يقتضي المقام ذلك، ويتمّ ذلك بتعويد المتعلّمين على مقارنة النّصوص المختلفة المعتمدة في الكتب المدرسيّة مع التّدريب المتواصل عليها ابتداءً من السّنوات الأولى للتّحصيل اللّغوي، قصد ترسيخ الكفاءة النّصيّة لديهم.

– ربط تعليم اللّغة بالنّصوص؛ أي تتوجّه العناية إلى مستوى النّص وليس الجملة؛ فتعلّم اللّغة يعني التّعامل معها من حيث هي خطاب منسجم العناصر، متّسق الأجزاء، ومن ثمّ تنصبّ العناية على ظاهرتي الاتّساق والانسجام، وذلك بالوقوف على مظاهر الاتّساق كالضّمائر، التّعريف، ربط السّابق باللّاحق، وكذا أدواته كحروف العطف، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، الظّروف، أدوات التّشبيه...، فضلا عن مظاهر الانسجام كالتّرابط بالرّابط أو دونه.

– التّحكم في الإنتاج الشّفاهي والكتابي وفق منطق البناء لا التّراكم؛ إذ تعدّ النّصوص رافدا قويّا يمكّن المتعلّم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته، فالنّص هو محور الدّراسة وهو نقطة الانطلاق ونقطة الوصول أيضا.

3-2- المقاربة التّواصليّة:

هي إحدى المقاربات الحديثة التي ظهرت في أوروبا نتيجة توفّر عوامل كثيرة مساعدة لذلك، تتمثّل في:

– العامل العلمي المتمثّل في التطّور التكنولوجي.

– العامل السّياسي المتعلّق باتحاد الدّول الأوروبيّة، ما ولّد نوعا من الاحتياجات اللّغويّة للتّواصل بين أفراده.

– الطّرائق السمعيّة الشّفويّة والسّمعيّة البصريّة السّائدة وقتذاك، والتّي لم تحقق النّتائج المرجوّة، ما عرّضها لنقد عنيف خاصة في مفاهيمها، وفشلها في تعليم الكفاية الاتصاليّة طويلة الأجل"[1].

– ظهور النّظريات اللّغويّة الجديدة مثل نظرية القواعد التّوليديّة التّحويليّة ونظريات التّعلّم، خصوصا النّظريات المعرفيّة وانعكاساتها على تعلم اللّغات الأجنبيّة، ونظريّات علم اللّغة الاجتماعي الذي أخذ يركز على قواعد وأساليب استخدام اللّغة في المجتمع، وعلى الوظائف اللّغويّة التّي تتحقق من خلال ذلك"[2].

وجّهت النّظريات المعرفيّة النّظر إلى النّظريات السّلوكيّة، التّي أنتجت الطّرق السّابقة وانتقدتها في عدّة مسائل منها إجراء تجاربها على سلوك الحيوانات في المخابر اللّغويّة، وتعميم نتائج الدّراسة على الإنسان، واعتمادها على أنماط التّعلم القائمة على البيئة كالمثير والاستجابة والتّعزيز...

كما ركّزت في دراستها على اللّغة ككيان، وفي مقدمتهم "تشومسكي"، ليواصل "هايمز" العمل بإضافة المواقف الاجتماعيّة التّي تستعمل فيها اللّغة، وهو البعد الجديد في الدّراسة ويسمى البعد الوظيفي للّغة، ما يعني كذلك الانتقال من وصف اللّغة في ذاتها إلى عدّها وسيلة للتّعبير عن الوظائف اللّغويّة المختلفة.

كانت هذه نبذة عن العوامل المتعدّدة والمتنوّعة التي ساهمت في ظهور المقاربة التّواصليّة، لكن السّؤال المطروح: لماذا سميت بالمقاربة؟

رغم هيمنة مصطلح "الطّريقة" مدّة من الزّمن، إلا أنّ ظهور هذه المقاربة أو بالأحرى مقاربات أزاحه من الاستعمال، والسّبب تغيّر معطيات عديدة متعلّقة بالعمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وقد شرحها "Puren" في قوله:" ونفضّل مصطلح المقاربات الذي يلائم الطّرائق المتنوّعة (....) والأهداف المتنوّعة، والمحتويات المتنوّعة والدّعم المتنوّع والخطوات المنهجيّة المتنوّعة حسب تنوّع المتعلّمين أنفسهم (يعني جنسياتهم)، واختلاف عاداتهم التّعليمية ونفسياتهم وخبراتهم"[3].

---

[1]- دوغلاس براون، تر: عبده الرّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر، بيروت، دط، 1994، ص126.

[2]– نايف خرما وعلي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ص168.

[3] - Christian Puren, Histoire des méthodologies de l’enseignement des langue, p258

سمح التّخلي عن مصطلح "طريقة" تعدّد المصطلحات العربيّة المقابلة للمصطلح الأجنبي Approche، فقد نجد استعمال " مقاربة" في الجزائر و"مدخل" أو "اتّجاه" في المشرق.

وبالعودة إلى مصطلح المقاربة التّواصليّة فهو يعني" تصوّر مسبق وإعداد محكم لوضعيّة تواصليّة تستثمر كلّ الاستراتيجيات والطّرائق والوسائل بهدف خلق جو تواصلي طبيعي"[1]، وهذا تحقيقا للكفاية التّواصليّة.

ومن هنا يتّضح الفرق بين هذه المقاربة –التّي تتطلّب امتلاك المتعلّم كفاية لغويّة إضافة إلى حسن توظيفها في الوضعيات التّواصليّة–والمقاربات البنويّة التّي تسعى لاكتساب الكفاية الأولى فقط.

3-2-1- أهداف المقاربة التّواصليّة:

تسعى هذه المقاربة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف هي:

- غرس مكوّنات الكفاية التّواصليّة في سلوك المتعلّم مما يمنحه القدرة على فهم وإنتاج وتوظيف بنيات اللّغة، وتنسيق خطابات يدرك العلاقات بين مكوّناتها، ويربط المعاني بالنّصوص في المواقف المناسبة.

- غرس حدس لغويّ في المتعلّم يضمن له إنتاج وتأويل خطابات تلميحيّة، باعتماد أفعال لغويّة تعبّر عن دلالات إيحائيّة، كتوظيف الاستفهام للدّلالة على الرّفض، والتّعجّب للدّلالة على الإنكار...الخ، وبناء في فكر المتعلّم استراتيجيات الخطاب من أجل فهم وتأويل وإنتاج مختلف أنماط الخطاب.

- منح الأولويّة للوظائف التّواصليّة للّغة باعتبارها أفعالا يصدرها المتكلّم بكيفية معيّنة قصد توصيل مقاصد معيّنة والتّأثير في السّامع، ويلتقطها هذا الأخير في الظّروف نفسها، وعليه فإنّ

النّص المترجم:

On lui préfère celui d'approches lesquelles correspondent à des méthodologies diversifiées …différents objectifs, contenus, types de supports, et de démarches diversifiées en fonction des apprenants eux- même : leurs habitudes d'apprentissage, leur psychologie, leur vécu.

[1]- فيصل بن علي، (المقاربة التّواصليّة وسبل استثمارها في تعليم اللّغة العربيّة)، ص21.

ضبط دلالات الأفعال اللّغويّة متعلّق قبل كلّ شيء بالرّبط بين الباث والمتلقّي وظروف التّواصل، مما يحوّل التّعليم البنوي حتما إلى التّعليم الوظيفي البراغماتي[1].

تسعى هذه المقاربة من تعليم اللّغة إلى تحقيق التّواصل في مختلف الوضعيات التّواصليّة، ولا يتم ذلك إلا باكتساب كفاية تواصليّة، التي تتكوّن من مجوع كفايات تتكامل فيما بينها، ولكي يتحقق ذلك ركّزت على دراسة الخطاب، وهذا ما أشارت إليه المبادئ التي ذكرتها "Berard " والتي لخصناها في العناصر الآتية[2]:

- ✓ تعليم الكفاية التّواصليّة.
- ✓ استهداف كلّ مكوّنات الكفاية التّواصليّة.
- ✓ الاعتماد في العمل على الخطاب لاستحضار جميع مكوّنات الكفاية التّواصليّة.
- ✓ إدراج المعنى في التّعليم والعمل على إبراز العلاقة بينه وبين النّحو، وهذا العنصر كان غائبا في الطّرائق التّقليدية الذّي كان الاهتمام الوحيد فيها هو النّحو.
- ✓ إدراج البعد الاجتماعي في تعليم اللّغات.

نستنتج مما سبق تركيز التّعليم التّواصلي على التّوظيف أين "يتوخّى الوظيفيون إكساب المتعلّم المعرفة التّطبيقيّة للشّفرة اللّغويّة والقواعد النّفسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة التي تضبط الاستعمال المناسب لهذه الشّفرة في السّياقات"[3].

---

[1]- كايسة عليك، المرجعيّة اللّسانيّة للمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات وتعلّمها مكوّنات الكفاية التّواصليّة لدى متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنموذجا، ص(126،127).

[2]- Evelyne Berard, L'approche communicative théorie et pratiques, Clé International, Paris, 1991, p (27 30).

النّص المترجم:

- Enseigner la compétence de communication. /Travailler les différentes composantes de la compétence de communication. /Travailler sur le discours. /Privilégier le sens./
- Enseigner la langue dans sa dimension sociale.

[3]– كايسة عليك، المرجعيّة اللّسانيّة للمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات وتعلّمها مكوّنات الكفاية التّواصليّة لدى متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنموذجا، ص126.

ختاما، يمكن القول أنّ كل المقاربات البنويّة والتّواصليّة تستهدف" التّواصل وتعليم اللّغة وليس أشياء عن اللّغة، لكن الاختلاف يتّضح جليّا في المنحى الذي سلكته كلّ مقاربة لبلوغ هذه الغاية"[1].

4- الخلاصـــة:

هيمنت الدّراسات البنويّة على المشهد اللّغوي ردحا من الزمن، ويتجّلى ذلك في ظهور مختلف المقاربات البنويّة التّقليديّة التّي مرّت بمراحل مختلفة، إلا أنّها تلتقي كلّها في أهدافها المسطّرة، والمتمثّل في إكساب المتعلّمين كفاية لغويّة، لكن مع ظهور معطيات جديدة نتيجة تطوّر بعض العلوم من جهة، وانتقاد المقاربات السّابقة من جهة أخرى، أدّى ذلك إلى ميلاد أو بروز مقاربات حديثة، لعلّ أهمّها المقاربتين النّصيّة والتّواصليّة، اللّتان اختلفتا مع سابقاتها في جوانب عديدة.

ومسايرة لهذا التّغيير، تبنّت مناهجنا المقاربة النّصيّة، التّي تهدف إلى تنمية الكفاية النّصيّة التّواصليّة من خلال وظيفتي التّلقي والإنتاج، وذلك باتخاذ النّص محور الفعل التّعلّمي، الذي ينطلق منه المتعلّم في دراسة مختلف الأنشطة اللّغويّة بدءا بالقراءة، مرورا بالمستويات اللّغويّة الأخرى، في عمليّة تفكيكيّة له، لمعرفة كيفية بنائه، وطريقة انتظامه، لإنتاج آخر على منواله، مراعيا عديد الجوانب الدّاخليّة والخارجيّة المتعلّقة به.

ويتوقّف إكساب المتعلّم الكفاية النّصيّة التّواصليّة على تطبيق مبادئ المقاربة النّصيّة التّي تجمع بين ما هو لغوي وغير لغوي، ولا يتمّ ذلك إلا من خلال الاطّلاع عليها؛ أي المقاربة النّصيّة واستيعابها من طرف القائمين على مجال التّعليم عامّة والمعلّمين خاصة.

إذا، يلعب المعلّم دورا أساسيا في تطبيق هذه المقاربة، لأنّه هو المكلّف بتحضّير الدّروس، محترما عديد المسائل، التّي يجب الإلمام بها، والوقوف على أدقّ تفاصيلها، وكذا التّنقيب عن كل جديد يمسّ المهام الموكلة إليه، لتحقيق الكفايات المسطّرة.

ولا يتوقف نجاح المعلّم في عمله إلا إذا تضافرت جهود الجميع، من توفير الجو الملائم للتّعليم، وجودة المحتوى التّعليمي، من اختيار النّصوص، وملاءمتها من جهة للأنشطة اللّغويّة

[1]- المرجع السّابق، الصّفحة نفسها.

المستهدفة بالدّراسة والمستنبطة منها؛ وكذا مناسبتها لميولات المتعلّمين واحتياجاتهم ومستواهم الدّراسي.

كما يساهم المتعلّم في السّير الحسن للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة عندما يكون فعّالا مشاركا في بناء معارفه ومكتسباته بتوجيه من المعلّم، وهو الدّور الموكل إليه في ظلّ هذه المقاربة النّصيّة، لكن يتأثر هذا الدّور بعوامل عديدة، منها مكتسباته القبليّة، والتّي سنتطرّق إليها بالتّفصيل من خلال مفهومي المعجم الذّهني؛ والكفاية المعجميّة واللّغويّة والتّواصليّة في الفصل الموالي.

الفــصل الأوّل

الكفاية المعجميّة وتعليم المعجم وتعلّمه

المبحث الأوّل

المعجم

1- تمهيد

2- مفهوم المعجم.

3- مفهوم القاموس.

4- بين المعجم والقاموس.

5- المعجم والمفردات.

6- المعجم ومحاور الاختلافات اللّغويّة.

7- علاقة المعجم بالنّحو.

8- المعجم الذّهني.

9- تنظيم المعجم الذّهني.

10 - آليات الولوج أو النّفاذ إلى المعجم الذّهني.

11- العلاقات التّنظيمية للمعجم الذّهني (أحادي/ثنائي) اللّغة.

12- الخلاصة.

الفصل الأوّل: الكفاية المعجميّة وتعليم المعجم وتعلّمه

المبحث الأول: المعجم

1-تمهيد:

شغل النّحو والصّرف اهتمام معظم الباحثين في مجال اللّسانيات النّظريّة واللّسانيات التّطبيقيّة، فكانت لهما الأولويّة في الدّراسة والجانب الأبرز في البحث، اعتقادا منهم بدورهما في تمكّن المتعلّم من اللّغة، وفي المقابل بقي المعجم، الجانب المُهمّش والمقصَّر فيه، بل التّابع للنّحو، استُغلّ الجانب المادي منه في صناعة المعاجم الضّخمة حفاظا على اللّغة، أما تعليمه فاقتصر على حفظ قوائم طويلة من المفردات دون توظيفها بشكل مناسب وفعّال.

ومع تطوّر الأبحاث تغيّرت هذه النظّرة للمعجم، وأصبحت دراسته أكثر أهميّة من ذي قبل، إذ شكّل جانبا بارزا في البحوث المُتزايدة التّي تناولته، نظرا لأهميّته العلميّة والتّعليميّة، فهو الهدف المنشود الذّي تحاول المدرسة إكسابه للمتعلّم في كلّ المراحل والمستويات حتّى يتمكّن من الإدلاء برأيه والتّعبير عن مشاعره وأفكاره، وحتّى يفهم ويستوعب ويتعلّم اللّغة التّي يدرسها سواء اللّغة الأولى أو الثّانية أو حتى اللّغات الأجنبيّة، ما يدلّ على مكانته في امتلاك الكفاية اللّغويّة.

وفي هذا السّياق توسّعت المجالات المهتمّة بالمعجم، ومنها مجال العلوم المعرفيّة، ما سمح بظهور نوع من التّحول والتّغير في دراسته، فقد انتقلت دراسته إلى دماغ المتعلّم، وأصبح النّقاش يدور حول المعجم الذّهني، وكيفية اكتساب الوحدات المعجميّة وتنظيمها والنّفاذ إليها وغيرها. فما المقصود بالمعجم الذّهني؟ وكيف ينتظم هذا المعجم؟ وما هي آلية النّفاذ إليه سواء لأحادي اللّغة أو الثّنائي؟ وكم عدد المعاجم الذّهنية التّي يمتلكها الإنسان؟ وما علاقة الكفاية المعجميّة بالمعجم؟

هذه الأسئلة وأخرى سنجيب عنها من خلال تقديم آراء بعض الباحثين من مختلف التّخصصات، وذلك للتّمهيد للموضوع والدّخول فيه.

2- مفهوم المعجم:

2-1- لغة:

كلمة (المعجم)-في المعاجم التّراثية -مشتقّة من مادة (ع ج م)، و(العجمة) هي عدم الفصاحة وعدم البيان، و(الأعجم)هو الذي لا يفصح ولا يبيّن، و(أعجم الكلام) جعله مشكّلا لا بيان له، أو أتى به أعجميّا فيه لحن، وعادة ما يُؤخذ الشّاهد على ذلك من قول "الحطيئة":

الشّعر صعب وطويل سلّمه إذا ارتقى فيه الذّي لا يعلمه

زلّت به إلى الحضيض قدمه يريد أن يعربه فيعجمه "[1]

يقول "ابن جنّي" "اعلم أنّ عجم وقعت في كلام العرب للإبهام، والإخفاء وضد البيان والإفصاح"[2]، وورد في "القاموس المحيط": "أعجم فلان الكلام: ذهب به إلى العجمة"[3].

تفيد مادة (ع ج م) وما يُشتقّ منها الإبهام والغموض؛ وتفيد مما سبق عدم الفصاحة والعجمة في القول، وهو المعنى اللّغوي الأوّل للمعجم؛ غير أنّ انتقال الفعل عجم إلى أعجم يكسبه معنى آخر- بفعل الهمزة - هو الإثبات أو السّلب والنّفي والإزالة ومنه إزالة العجمة والغموض، كما في التّعريف التّالي " ...أعجم الكتاب أو الحرف، نقّطه بالسّواد وأزال عجمته وإبهامه بوضع النّقط والشّكل"[4]؛ أي أوضح الحرف بالنّقط مثل: (ب-ت-ث) أو(ص-ض)...، هذه الحروف متشابهة كان للنّقاط الموضوعة عليها دور فعّال في رفع اللّبس عنها، ومن هذه الدّلالة جاءت تسمية الحروف الهجائيّة بحروف المعجم نظرا إلى أنّ النّقط في كثير منها يزيل التباسها، وهو المفهوم اللّغوي الثّاني للمعجم، والذي يعني الإعجام بالنّقط.

---

[1]- بشرى بنت محمد نجاري، دراسة القواميس، دراسة تحليليّة من حيث الإيجابيات والسلّبيات في خدمة السّنة، الجمعيّة العلميّة السّعودية للسّنة ، https://book-library.net/ 2022/9/15، 20: 21h، ص6

[2]- دريس محمد أمين-المترجم ...ذلك المعجمي (Lexicologist) و المعجماتي (Lexicographer)على مستوى النّص، أعمال الملقى المغاربي الثّاني: المعجميّة العربيّة و الفعل التّرجمي،28/27/فيفري، البليدة ، الجزائر ،2017، ص 99.

[3]- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، فصل العين، مؤسسة الرّسالة للطّباعة والنّشر، ط8 ،2005، ص1135.

[4]- محمد رشاد الحمزاوي، (معجم المصطلحات العربيّة مقاربة تاريخيّة واجتماعيّة ولسانيّة)، مجلة المعجميّة،ع:2، تونس، 1986، ص9.

وفي هذا السّياق يشير "محمد رشاد الحمزاوي" إلى نقطة مهمّة حول الإعجام ودوره في "إقرار وظيفتين (لسانيتين)، هما: التّمييز بين المعاني وإفادة المتكلم والسّامع بتنوعها واختلافاتها التي تعتبر ركيزة التواصل بين النّاس وتبليغ مقاصدهم"[1].

2-2- اصطلاحا:

للمعجم في المعنى الاصطلاحي تعاريف كثيرة، بيد أنّها تصبّ في اتجاهين مختلفين هما:

2-2-1- الاتّجاه الأول:

يحيل المعجم نظريا حسب "Karine Pouliot " إلى عدد الوحدات المعجميّة غير المعدودة (غير محدودة) للغة"[2]، وقد فسّر هذا التّعريف في موضع آخر حين قال: المعجم كيان أكثر تجريدا وأكثر نظري" [3]، ويقصد بالكيان المجرّد غياب الوحدات المعجمية المكوّنة له -أي للمعجم -عن الواقع اللّغوي، أما النّظري فهو المجموعة التّي لا يمكن عدّ عناصرها والمتمثّلة هنا في الوحدات المعجميّة- المقصود بها "أدلّة لغويّة ذات تأليفات صوتيّة وأبنية صرفيّة ودلالات معجميّة قابلة للتّصنيف أو التّجميع في مقولات عامة-"[4]، أما "آلان بولغير" فقد عدّها: "مجموع مبهمة"[5].

---

[1]- المرجع السّابق، ص11.

[2]- Karine Pouliot, Élaboration d'un modèle d'article de dictionnaire de collocations du lexique scientifiques, Mémoire présenté à la faculté des Études Supérieures en vue de l'obtention du grade de M.A en didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Canada, P4.

النص المترجم:

-« Le lexique réfère, théoriquement à la somme, non dénombrable des unités lexicales d'une langue ».

[3] -Ibid, p4

النّص المترجم:

-« Le lexique référant à une entité plus abstraite plus théorique ».

[4]- إبراهيم بن مراد، (المقولة الدّلالية في المعجم)، مجلة المعجميّة، ع:(17/16)، تونس، 2001، ص22.

[5]- آلان بولغير، المعجميّة وعلم الدّلالة مفاهيم أساسيّة، تر: هدى مقنص، مركز دراسات الوحدة العربيّة، لبنان، ط1، 2012، ص99.

والمعجم حسب "عبد العزيز المسعودي" "مجموعة الوحدات المكوّنة للّغة معيّنة، فهو من هذا المنظور رصيد احتمالي يعتبره "دي سوسير" كنزا مودعا لدى أفراد المجموعة اللّسانية"[1]، وعلى ما يبدو فالاحتمال هنا يكون بفعل القدرة التّوليدية الهائلة للّغة"[2].

أما قاموس "Larousse Maxipoche"، فقد جاء فيه أنّ المعجم هو: " مجموعة الكلمات التّي تشكّل لغة مجتمع (جماعة)"[3]، القابلة للتّوظيف أو الاستعمال في تواصلهم.

ويفضل "Francis Grossman" استعمال مصطلح "معجم" عندما يتعلق الأمر بوصف نظام الوحدات المعجميّة الخاصّة بكلّ لغة"[4]، هذه الوحدات المعجميّة تختلف عن القواعد النّحويّة والصّوتيّة التّي تنتمي إلى أنظمة مغلقة يسهل التّحكم فيها؛ عكس الهياكل المعجميّة التّي "تمثّل نظاما مفتوحا شديد التّغيير قابلا باستمرار للزّيادة والنّقصان"[5]، هذا التّغيير قد يأتي من هجران أو تحويل الحمولة الدّلاليّة للمفردات، وسمة التّغيير هذه جعلته صعب الإخضاع لنظام معيّن.

تتّفق كلّ هذه التّعاريف وإن تعدّدت في تحديد المفهوم الأوّل لمصطلح المعجم، والمتمثّل في مجموع الكلمات أو الوحدات المعجميّة المكوّنة للغة ما، لكن هل هذه الأخيرة ناتجة من اتحاد المعرفة المعجميّة أو تقاطعها لدى المتكلّمين؟ وهو التّساؤل الذي طرحه "آلان بولغير"، وأجاب عنه بهذين الاحتمالين: حين نتبنى الحل الأوّل...، قد نُخاطر بجمع معجم هجين لا يمكن اعتباره

---

[1]- عبد العزيز المسعودي، التطور اللّغوي بين المعجم والنّحو بحث لساني في ظاهرة الأنحاء، دار وجوه للنّشر والتّوزيع، المملكة العربية السّعوديّة، ط1، 2019، ص14

2- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]- Marlène Delbeken et autres, Larousse Maxipoche, imprimé en Italie par Latipografica Varese S.P.A, 2012, P803.

النص المترجم:.

« Ensemble des mots formant la langue d'une communauté ».

[4]- Francis Grossman, Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite ?, Conférence de Consensus, Écrire et Rédiger, 2008, P2.

النّص المترجم:

On préfèrera le terme lexique lorsqu'il s'agira de décrire l'organisation des unités lexicales qui est propre à chaque langue.

[5]- الطّيب البكوش، (بعض الإشكالات المنهجيّة الخاصة بالمعجم العربيّ التّاريخي)، مجلة المعجميّة، ع:(6/5)، تونس، 1990، ص (387،388).

نظاما، وحين نتبنى الحل الثّاني ...نخاطر بترك جانب مهم من المعجم ... "[1]، ولهذا لا يمكن يقينا وصف المعجم في الواقع.

يرتبط المفهوم الأوّل للمعجم مباشرة بالمعجميّة النّظرية التي تتخذ من الوحدات المعجميّة موضوعا للبحث، ويُطلق عليها اسم المعجم الطّبيعي أو المعجم الذّهني؛ أما العرب قديما فقد عبّروا عن هذا المفهوم بألفاظ وعبارات كأن يقولوا لغة تميم أو هذيل كذا ...أو إن كذا فليس من كلام العرب"[2]، فهذا استخدام للمفهوم دون استعمال المصطلح.

2-2-2- الاتّـجاه الثّاني:

ويصبّ الحديث فيه عمّا يسمى بالصّناعة المعجميّة، التي لا تخرج عن جمع المادة واختيار المداخل ثم إخضاعها لترتيب معين لتأدية وظائف معينة، ومن أمثلة ذلك هذا التّعريف "لعبد اللّه علي الفضلى" "كتاب يضم أكبر عدد من مفردات اللّغة مقرونة بشرحها وتفسير معانيها على أن تكون المواد مرتبة ترتيبا خاضعا إما على حروف الهجاء أو الموضوع، والمعجم الكامل هو الّذي يضمّ كل كلمة في اللّغة العربية مصحوبة بشرحها ومعناها واشتقاقها وطريقة نطقها وشواهد تبيّن مواضع استعمالها "[3].

فالمعجم بهذا الّتعريف هو التّوظيف أو التّطبيق الفعليّ للمعجم الطّبيعي، مع الإشارة لاختلافهما في التّرتيب؛ وفي السّياق نفسه نجد تعريف "محمد صلاح الدّين الشّريف" "أنّ المعجم أثر مكتوب ذو حجم ما، يجمع مفردات من لغة أو لغتين مرتبة على نحو معيّن، مصحوبة بتعريف أو ترجمة، وغرضه إعانة القارئ على حذق المفردات نطقا ومعنى بمعرفة الأساسي مما يتعلق بها ..."[4].

---

[1]- آلان بولغير، المعجميّة وعلم الدلّالة المعجميّ مفاهيم أساسية، ص 99.

[2]- رمزي منير بسابكي، (حدود العلاقة بين المكوّنات المعجميّة والنّحويّة في التّراث النّحويّ العربيّ)، مجلة المعجميّة، ع:(13/12)، تونس، 1997، ص32.

[3]- عبد الله علي الفضلى، (القواميس والمعاجم اللّغوية في الفكر العربيّ الإسلاميّ دراسة في النّشأة والتّطور)، جذور، ج27- 2009، ص252.

[4]- محمد صلاح الدّين الشّريف، (المعجم بين النّظريّة اللغويّة والتّطبيق الصّناعي)، مجلة المعجميّة، ع:2، تونس، 1986، ص16.

يرتبط المعجم حسب ما قيل بالصّناعة المعجميّة التي تتحكم فيها عوامل كثيرة، منها الاقتصاديّة والدّينيّة والثّقافيّة والتّعليميّة...؛ وهو المفهوم الذي شاع عند العرب قديما، فلقد ألّفوا فيه معاجم ضخمة جمعوا فيها مفردات لغتهم على نسق محدّد يختلف من مؤلف لآخر، وكان هدفهم الأوّل حفظ لغة القرآن من اللّحن والضّياع.

ومن التّعاريف الكثيرة التي تصبّ في هذا الجانب أيضا ما ورد في مقال" لعلي توفيق الحمد"، حيث يُعرّف المعجم بأنه "كتاب يجمع كلمات لغة ما، مرتبة على نهج معيّن، ويشرحها شرحا يزيل غموضها، بتوضيح معانيها، مضافا إلى ذلك ما يناسب من معلومات تعين الباحث على معرفة الكلمة وأحوالها، ومعانيها واستخداماتها"[1]، وتكون غاية المعجم هنا تربويّة أو ثقافيّة لأنّها تكفل للدّارس أو الباحث مجموعة من المعلومات تتعلّق بمفردات تلك اللّغة، معانيها أو أضدادها أو خصائصها ....

هذا الاتجاه له علاقة بالمفهوم اللّغويّ لأنّه يساهم في تبيان معاني المفردات وشرحها وفق طريقة علميّة موضوعة لهذا الغرض، يُطلق على هذا النّوع من المعاجم" المعاجم الصّناعيّة"، لأنّه عمل موضوع موجود بالفعل وليس بالقوة كالنّوع الأوّل.

ما نستنتجه مما سبق أنّ للمعجم مفهومين؛ الأوّل عام ويتمثّل في مجموعة الوحدات المعجميّة غير المحدودة القابلة للاستعمال في المجتمع المنتميّة إليه، تمتاز بالتّجريد والتّنظير، تتميّز بالتّغير وعدم الاستقرار، تندرج في الوضع وتمثل جزءا من النّظام – نظام لغة ما– يُطلق على المعجم الحامل لهذه الدّلالة اسم المعجم الطّبيعي، ويقابله في اللّغة الفرنسيّة Lexique، أما المفهوم الثّاني خاص يدل على كتاب يضم ثروة لغويّة مكتوبة ومأخوذة من المعجم الطّبيعي تخضع لعوامل عدة مثل المنهجيّة العلميّة والزّمان والمكان...، تنضوي تحت ما يسمى بالصّناعة المعجمية، يقابله في اللغة الفرنسيةDictionnaire ، وهو التّعريف الشّائع.

3– مفهوم القاموس:

لخص "الودغيري" مفهوم القاموس في ثلاثة مراحل حين قال: "وقد تطوّرت كلمة (قاموس) في دلالتها على مراحل ثلاث، فاستعملت أولا بمعنى وسط البحر أو معظمه، ثم أصبحت علما

[1]– علي توفيق الحمد، (المعجم التّاريخي العربي مفهومه وظيفته)، مجلة المعجميّة، ع :(6/5)، تونس،1990، ص95.

على كتاب "الفيروز أبادي"، وأصبحت تعنى أخيرا كل كتاب يحتوي على طائفة من الكلمات المرتبة والمشروحة"[1]، فالمرحلة الأولى تُمثّل تعريفا لغويّا للمعجم، والثّانية نسبة لمكانة "القاموس المحيط" الذي لقي رواجا وانتشارا بين النّاس لتميّزه النّاتج من اغترافه من مجموعة المعاجم الموجودة أنذاك، أما المرحلة الثاّلثة نسبة إلى كتاب أو ديوان.

تتقاطع جل التّعاريف التي سندرجها مع مفهوم المرحلة الثّالثة، لأنّها تدخل في الصّناعة المعجميّة، فالقاموس إذن" في التّقاليد العربية هو كتاب اللّغة، والمقصود باللّغة الرّصيد المعجمي"[2]، يقابله في اللّغة الفرنسيّة مصطلح Dictionnaire وهذا ما يجعله مرادفا للمعجم، كونهما مؤلفين جامعين لطائفة من الكلمات أو جزءا من الرّصيد المعجمي في حالة معيّنة من حالات اللّغة، حسب ما يتوفر لديه أو لديهم من إمكانات توثيقه وتقنية ترتيبه في قائمة من المداخل ترتيبا معينا يكون في الغالب ألفبائيا حسب الجذور بالنّسبة للّغة العربيّة"[3]، ومن خلال هذا التّعريف نستنبط أنّ القاموس هو كل كتاب:

– مؤلّف من شخص أو عدّة أشخاص.

– يضم بين دفتيه جزءا محدودا من الرّصيد المعجمي.

– له ترتيب علمي معين حسب مؤلّفه والشاّئع هو التّرتيب الألفبائي في اللّغة العربية.

– ذو أنواع مختلفة فنجد العامة والمتخصّصة، أحادية أو ثنائية أو ثلاثية اللّغة، وقواميس خاصة بطور معين... وهي ذات أحجام مختلفة.

هذا وقد ذكر"Gui" أربع خصائص للقاموس في معرض مقارنته بالمعجم الذّهني مشيرا للآتي[4]:

---

[1]– ينظر هامش عبد العلي الودغيري، (قضيّة الفصاحة في القاموس العربي التّاريخي)، مجلة المعجميّة، ع6/5، تونس، 1990، ص216.

[2]– عبد العزيز المسعودي، التّطور اللّغوي بين المعجم والنّحو، ص 14.

[3]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4] -Huaqing He and Yunfei Deng, (The mental lexicon and English vocabulary teaching), English language teaching, vol : 8, n° :7, published by Canadian Centre of Science and Éducation, Canada, 2015, p41.بتصرّف يسير

النّص المترجم:

First, unlike a standard dictionary the mental lexicon is not organized in alphabetical order. second, a dictionary contains a finite number of words and often cannot keep pace with the perpetual

– أوّلا بعكس القاموس فالمعجم الذّهني لا ينتظم ألفبائيا.

– ثانيا يحتوي القاموس على عدد محدود من الكلمات، ويكون تأليفه في حالة معينة من الزّمان ما يعني أنّ القاموس لا يستطيع مواكبة التّطور الفعليّ للغة.

– ثالثا توجد المفردات في القاموس في قوائم معزولة.

– أخيرا يحتوي المعجم الذّهني على كميّة كبيرة من المعلومات مقارنة بالقاموس.

4– بين المعجم والقاموس:

أُستعمل القاموس كمرادف للمعجم في العصر الحديث، "ويطلقه أهل زماننا على كل كتاب في اللّغة فهو عندهم يرادف كلمة معجم وكتاب اللغة"[1]، لكن التّرادف هنا إذا قصدنا المعجم الصّناعي؛ أي المفهوم الثّاني وليس الطّبيعي الذي يختلف عنه في كون القاموس:

– شيئا ماديا ملموسا سواء كان كتابا إلكترونيّا أو ورقيّا، ينتجه الاختصاصيّ عكس المعجم الذي يعتبر شيئا مجرّدا موجودا في الأذهان، يُنجزه المتحدّث أو المتكلّم.

– كتابا يضمّ مجموعة من الكلمات، أمّا المعجم فهو أشمل وأوسع منه وغير محدود بل ويحتويه.

– يجمع بين دفتيه لائحة من المصطلحات أو المفردات مرتبة ترتيبا علميا يغلب عليه الجانب التّطبيقي عكس المعجم الذي هو نظام مترابط يحوي الوحدات المعجمية يغلب عليه الجانب النّظري.

– سرعة البحث في المعجم كبيرة مقارنة بالقاموس.

– تنوع أحجام القواميس ومحتواها مقارنة بالمعجم المعروف بكتاب أو ديوان ضخم.

– دراسة القاموس تطبيقيّة عكس المعجم الطّبيعي التي تكون نظرية.

وحسب "Aitchison" المعلومات الواردة في القاموس الورقي بمجرد نشرها لا يمكن تجديدها، في المقابل البشر يستطيعون تعديل وتطوير المعلومات المعجمية بالموازاة مع تجاربهم. وأخيرا،

---

evolution of a language …Third, words in dictionaries are listed in isolation. Finally, the mental lexicon includes substantially more information than a dictionary.

[1]– أحمد العابد، (دائرة المعارف الإسلاميّة أصل من أصول المعجم العربي التّاريخي)، مجلة المعجميّة، ع: (6/5)، تونس، 1990، ص42.

ونظرا لأنّ الذّاكرة البشرية نظريّا ليس لها حدود من حيث (سعة الذّاكرة)، فكل عنصر معجمي في المعجم الذّهني يحتوي على قدر كبير من المعلومات مقارنة بتلك الموجودة في المعجم الورقي"[1].

إذا، يُعد القاموس مجموعة جزئية تصف المعجم، فالعلاقة بينهما بلغة الرّياضيات علاقة احتواء؛ لأنّ المعجم في هذه الحالة أشمل وأوسع. وقد حدد الفرق بينها "الودغيري" بدقة بقوله: "كالفرق بين الإنجاز والقدرة في اللّسانيات التّوليدية"[2]، فالإنجاز يمثل القاموس؛ لأنّه الجانب التّطبيقي والعملي، أما المعجم فيمثل القدرة؛ لأنّه يمثل الجزء النّظري الكامن في ذهن الفرد.

وفي السّياق ذاته يوضح "علي القاسمي" ما يميّز معجم الفرد عن القاموس قائلا: "معلوم أن رصيد الفرد الواحد من المفردات يقل بكثير عن مفردات معجم متوسط مهما كانت ثقافة ذلك الفرد، كما تقل مجموع مداخل المعجم، مهما كان كبيرا عن مجموع المفردات المفترض الذي تمتلكه الجماعة اللغوية"[3].

5- المـعجم والمـفردات:

تنتمي المفردات إلى علم المفردات أو المعاجم أو علم الألفاظ الذي يقابله في اللّغة الأجنبية Lexicologie الذي يهتم حسب "علي القاسمي" بدراسة الألفاظ من حيث اشتقاقها وأبنيتها ودلالتها، وكذلك المترادفات والمشتركات اللّفظية والتّعابير الاصطلاحية والسّياقية، فعلم المفردات يهيّئ المعلومات الوافية عن المواد التي تدخل في المعجم"[4].

فالمفردات بهذا التّعريف لها علاقة مع علوم كثيرة يدخل بعضها في تكوينها كعلم الصّوت والصّرف والدّلالة وبعضها الآخر يدرسها من زوايا مختلفة كالنّحو والصّناعة المعجمية وعلم

---

[1] -Yuya Matsukawa, Effet de l'entrainement à l'association lexicale sur la récupération des mots et l'apprentissage du vocabulaire en L2 chez des apprenants japonais débutants, (thèse de doctorat), publier, Département de Langue, Linguistique et Traduction, université Laval ,Canada, 2015,p18.

النّص المترجم:

Les informations dans le dictionnaire papier, une fois publiées, ne sont pas renouvelables. En revanche, les humains peuvent ajuster et développer des informations lexicales au fur et à mesure de leurs expériences. Enfin, étant donné que la mémoire humaine n'a théoriquement pas de limite en termes de capacité mémorielle, chaque item lexical du lexique mental comprend énormément d'informations par rapport à celles qui se trouvent dans un dictionnaire en papier.

[2]- عبد العلي الودغيري، (قضية الفصاحة في القاموس العربي التّاريخي)، ص216.

[3]- علي القاسمي، (المعجم والقاموس دراسة تطبيقيّة في علم المصطلح)، مجلة اللّسان العربي، ع:48، 1999، ص:25.

[4]- عبد القادر بوشيبة، محاضرات في علم المفردات وصناعة المعاجم، كلية الآداب و اللغات، الجزائر، 2015/2014، ص6

المصطلح، و بعبارة أخرى فإن علم المعاجم النّظري يدرس المفردة من حيث المبنى والمعنى؛ فالأوّل يهتم بطرق تكوين المفردة و"اشتقاقها والوظائف الصّرفية والنّحوية، وكل ما يتصل ببنيتها من حيث التّغيرات المورفولوجية والفونولوجية التي تطرأ عليها"[1]، أما الثّاني من حيث المعنى، "فهو يدرس ويحلل المعنى المعجمي للمفردة من حيث صلته بالمبنى، وكذلك من حيث العلاقات الدّلالية وطرق الدلّالة وغير ذلك مما يتصل بالمعنى"[2].

تعتبر المفردات قوام المعجم، وتمثل "الجزء النّشيط القابل للاستعمال من طرف المتعلم"[3]، أو "مجموعة الكلمات التي يمتلكها الفرد للتّعبير"[4]، وهناك من اعتبرها مجموع الكلمات التي يتقنها الفرد سواء في (الاستقبال أوفي الإنتاج)، أو مجموعة كلمات نص ما"[5]، وتعتبر بذلك الجزء المادي الذي يتمظهر فيه المعجم، والجزء الموظّف فعلا من طرف فرد أو عدة أفراد في حديثهم أو كلامهم أو خطاباتهم وتواصلهم في البيت أو المدرسة أو الشّارع... كل حسب مستواه وسنّه وذكائه ومحيطه الاجتماعي... وهي عوامل تحدّد الكمية المفرداتية له.

إذا، تربط المعجم بالمفردات علاقة احتواء، كونها جزءا منه، وتمثل "مجموع الكلمات التي يستعملها متكلم معين في ظروف معّينة"[6] حسب "بيكوش"، ما يعني أنّ المعجم يتكوّن من صنفين من الوحدات المعجميّة؛ جزء مستعمل وموظّف في الواقع يدلّ عليه الكلام، وآخر غير مستعمل أو كامن ينتمي إلى مجال اللّغة.

---

[1]– حلمي خليل، (علم المعاجم عند أحمد بن فارس بين النّظر والتّطبيق)، مجلة المعجميّة ع:(13/12)، تونس،1997، ص52

[2]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] - Maria Alice Mediouni, L'acquisition du vocabulaire encore une question d'activité, revue Les Langues Modernes de l'APLU, Dossier Enseigner et Apprendre le lexique n° : 1, 2009, P(16 – 25).

النص المترجم:

« Le vocabulaire est […] la partie active, mobilisable par l'apprenant »

[4]- ينظر، بن علية عبد السّلام، (تعليمية المفردات اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة مقاربة لسانيّة في تثبيت الملكة الإفراديّة لدى المتعلّم)، تعليميات، ع:7، 2015، ص17.

[5]- Ophélie Tremblay et Dominic Anctil, (Introduction,-Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes), Lidil revue de Linguistique et de Didactique des Langues, https://journals.openedition.org. 03/04/2023, 3/4/2023, 21h00, p2.

النّص المترجم:

Le terme vocabulaire désigne l'ensemble des mots maitrisés par un individu (en réception ou en production), ou encore l'ensemble des mots d'un texte.

[6]– باتريك شارودو ودومينيك مانغونو، معجم تحليل خطاب، تر عبد القادر المهيري وحمادي صمّود، ص581.

6- المعجم ومحاور الاختلافات اللّــغويّة:

تتحكم في المعجم/المفردات محاور للاختلافات اللّغويّة يمكن أن تسبب أو أن تطرح مشكلة في إطار دراسة اللّغة وبالأخصّ "المعجم"، وتتمثل فيما يلي:

1-الاختلافات المتّصلة بالموقع الجغرافي.

2-الاختلافات المتّصلة بالانتماء الاجتماعي.

3-الاختلافات المتّصلة بالتعاقب الزمني.

4-الاختلافات المتّصلة بمجال استعمال اللغة.

5-الاختلافات المتّصلة بنمط الاتصال[1].

7- علاقة المعجم بالنّحو :

يتبيّن من معطيات البحوث التي درست المعجم، خاصة مجالي اللّسانيات النّفسية واللّسانيات العصبيّة انفصال المعجم عن النّحو، وأسبقيته وتأثيره عليه، وهذا واضح من خلال الدّراسات السّابقة، ومن خلال الاكتساب اللّغوي لدى الأطفال الذين يتعلمون أوّلا المفردات خاصة الحسيّة منها، وبعدها تأتي مرحلة توظيفها في جمل؛ غير أن طريقة تناول المعجم يختلف من باحث إلى آخر، فـ"دي سوسير" مثلا عده كنزا مودعا لدى أفراد المجموعة اللّغوية، أما "بلومفيلد" الذي يحسب على نفس المدرسة فيعتبره:[2]

- أولا قائمة من الشّواذ" ".. كل وحدة معجمية شذوذ، إذ لا يستطيع المتكلم أن يستعملها إلا بعد أن يكون قد سمعها مستعملة، "فالمعجم يحتوي على الوحدات المعجميّة الحسيّة وهي دوال تحيل على الموجودات (جانب غير لغوي) بواسطة مدلولها، ما يكسبها ميزة التّغير وعدم الثّبات، لأنّ العلاقة التي تربط هذه الأدلّة علاقة تواضع ما يسمح بتغيرها أو تحوّلها أو تطوّرها.
- ثانيا عدّه تابعا للنّحو أو بعبارته "ذيلا للنّحو" لأنّ منطلق دراسته الجملة.

أما "نوام تشومسكى"، فقد تأثر بآراء "بلومفيلد"، فاعتبر المعجم جزء من النّحو والسّبب اعتماده نظريته على الجملة متجاوزا المفردة "...فالمتكلم يوّلد عددا لا متناهيا من الجمل، لكنّه لا

---

[1]- آلان بولغير، المعجميّة وعلم الدّلالة المعجمي مفاهيم أساسية، ص102.

[2] - ينظر، إبراهيم بن مراد، (مقدمة لنظرية المعجم)، مجلة المعجميّة، ع:(10/9) تونس، 1994، ص 33.

يولد المفردات، بل إنّ توليد المفردات ليس بذي أهميّة بالنّسبة إلى النّظرية التوليدية لأنّ الرّصيد الذّي يتصرف فيه المتكلم المثالي المستعمل للغة رصيد حاصل بالفعل وليس حادثا بالتّوليد"[1]، فتشومسكي لم يدرس المعجم لاعتقاده بعدم جدواه على نتائج بحوثه بل قد يصل حد الّتعارض مع نظريته.

عموما تختلف علاقة المعجم بالنّحو من نظريّة لأخرى، لكن ما هو متّفق عليه في الدّرس الحديث أنّه "كلما اكتسبت المناويل اللّسانية مزيدا من الدّقة الوصفية والكفاءة التّفسيرية تغيرت الحدود بين المعجم والنّحو وتداخلت فأصبحت غائبة"[2].

8- المـــعجم الذّهني:

حظي المعجم الذّهني باهتمام الباحثين من مجالات عدّة؛ كاللّسانيات واللّسانيات المعرفيّة والذّكاء الاصطناعي واللّسانيات العصبيّة التي تعتمد في دراستها على الجانب التّطبيقي فهي تعتمد "على الرّسوم الطّيفية وتقنيات القيس ومعاينة تبعات بعض الأمراض والأورام التّي تصيب أجزاء من المخ فيترتب عن تلفها تعطل جزئي في مستوى الملكة اللّغوية مثل فقدان القدرة على تركيب الجمل أو تصريف الأفعال أو استحضار الأسماء"[3].

ولأنّ الظّاهرة اللّغوية خاصة بالبشر فقط، لم يتح لها استغلال الحيوانات في تجاربها مثل باقي العلوم التّجريبية الأخرى، لكن هذا لم يمنعها من تحقيق نتائج متقدّمة في هذا الميدان الصّعب والذي يمثل مجال انتقال الدّراسة من الواقع بمعطياته الملموسة إلى دماغ الإنسان ذلك الصّندوق الأسود على حد تعبير المسعودي.

هذا الانتقال لم يمنع من وجود طرائق رئيسية تساعد الباحثين على دراسته، حيث أشارت إليها "Aitchison "في مقال لها، تتمثّل في[4]:

---

[1]- إبراهيم بن مراد، (المعجم والمعرفة)، مجلة المعجميّة، ع:11، تونس، 1995، ص 34.

[2]- عبد العزيز المسعودي، التّطور اللّغوي بين المعجم والنّحو بحث لساني في ظاهرة الإنحاء، ص43.

[3]- المرجع نفسه، ص38.

[4] --Budi Eko Pranoto and Lidia K. Afrilita, (The organization of words in mental lexicon: Evidence from Word Association Test), Teknosastik, vol:16 (1), Indonesia, 2018, p26

النّص المترجم:

- ✓ البحث في طرف اللّسان وزلاته: يُقصد بطرف اللّسان الكلمات التي نعرفها، الموجودة في طرف اللّسان، لكن نبحث عنها لننطقها فلا نتمكّن من ذلك، وفي بعض الأحيان عندما يقولها لنا شخص آخر، نرد عليه بعبارة هذه هي الكلمة التي أردت قولها، أو الكلمة التي أبحث عنها.
- ✓ اللّسانيات والمدوّنة اللّسانيّة.
- ✓ اضطراب الكلام والمسح الدّماغي.
- ✓ التّجارب السّيكولسانية.

هذه الطّرائق الأربعة تساهم في جمع المدوّنة التي يستغلّها الباحث –حسب تخصّصه– للوصول إلى بناء فرضياته أو لوضع المفاهيم أو الإجابة على الاستفهامات التي تشغله، ما يجعل كذلك بعض النّتائج المتوصّل إليها تكون عبارة عن فرضيات وليست يقينيّة.

مفهوم هذا المعجم هو نفسه المفهوم الأوّل الذي تطرقنا إليه في الاتجاه الأوّل، والذي يعني حسب "Pillon" 1993 " بإمكانية اعتباره قائمة من الوحدات المعجميّة التّي من شأنها أن ترتبط بالمعلومات الضّروريّة لاستخدامها المناسب ..."[1]، قد يتشابه هذا التّعريف مع تعريف القاموس إلا إنّه لا يُقصد به الصّناعة القاموسيّة؛ لأنّ هذه القائمة غير محدودة وتتواجد في أذهان متكلميها.

أما "محمد صلاح الدّين الشّريف"، فقد عرّفه بأنه "مجموع الوحدات اللّغويّة العرفيّة المتغيّرة في كل زمان ومكان، التي تكمن في أذهان الأفراد المنتمين جميعا إلى مجموعة لغويّة واحدة، وتخضع هذه الوحدات اللّغوية في نظامها للعرف الاجتماعي، وكذا للوضع الحضاري الخاص بكل عشيرة لغويّة، كما تتأثر بما يسود المجتمع من معارف تتعلّق بالموجودات والأشياء التي يُدركها

According to Aitchison (1994) there are four main methods to study the internal lexicon, through (1) research on tip of the tongue and slip of the tongue ; (2) linguistic and corpus linguistic ;(3) speech disorder and brain scans; and (4) psycholinguistic experiments.

[1] -Cristelle Cavalla, Les apprentissages lexicaux : des unités linguistiques à l'enseignement du FLE, Synthèse HDRL L'habilitation à diriger des recherches, Université Grenoble Alpes, France, 2016, P49.

النص المترجم:

« Lexique mental peut être considéré comme une liste d'unités lexicales aux quelles seraient associées les informations indispensables à leurs utilisations appropriées ».

الفرد في المجتمع، وتتغيّر بتغيّر الأوضاع الاجتماعيّة والتّطور المعرفي والفكري لدى الأفراد، وما يستوجبه هذا التّطور في العرف الدّال عليها، دالة التّسمية على المسمّى"[1].

فالوحدات المعجميّة في هذه الحالة سماعيّة وقياسيّة أقرّها العرف الاجتماعي، أما سمة التّغير قد تنتج بفعل تغيّر أو تحوّل دلالة هذه الوحدات أو قياسها أو ناتجة من الاقتراض اللّغوي على حسب أوضاع المجتمع، أمّا من حيث عددها (الوحدات) فإنّه "لا يمكن لأحد متكلميها أن يحيط بها مهما بلغ حرصه على استقصائها"[2] لعددها الهائل وللمعلومات الكثيرة المرتبطة بها ومن "ضمنها خصائصها الصّوتيّة والصّرفيّة والتّركيبيّة والدّلاليّة والبلاغيّة"[3].

تتواجد المعلومات المعجميّة في المعجم الذّهني حسب ما أكّدته دراسات مختلفة في مجالات عديدة، لهذا تعدّدت المسمّيات التي يحيل إليها. فمِن الدّارسين من يعتبره، مخزن للمفردات بكل ما تحمله من خصائص، ومنهم"Clark" 1993بقوله:" مخزون من الكلمات الرّاسخة التي يمكن للمتحدّثين الاعتماد عليها عندما يتحدّثون، ويلجأون إليه في فهم ما يسمعونه"[4]، وفي نفس السّياق نجد وصف كل من"Schreuder وFlores d'Arcais" للمعجم الذّهني على نحو "مخزن كل معارفنا حول الكلمات"[5]، هذا المخزن ليس جامدا بل يُفعّل ويُثرى ويُسترجع كلما اقتضت الضّرورة لذلك.

---

[1]– محمد صلاح الدّين الشريف، (المعجم بين النّظرية اللغوية والتّطبيق الصّناعي)، ص:17.

[2]– حساني إسماعيل، محاضرات في مقياس علم النّفس اللّغوي موجهة لطلبة السّنة الثّانية ليسانس أرطوفونيا، جامعة محمد العربي بن مهيدي، أم البواقي، كلية العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، الجزائر، 2020/2019، ص17.

[3]– عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي نماذج تحليليّة جديدة، دار توبقال للنّشر، المغرب، ط2، 1999، ص13.

[4] - Jutta Trautwein, M.Sc, The mental lexicon in acquisition-assessment, size and structure-, (dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der philosophie), published, eingereicht bei der Humanwissenschaftlichen Fakultätb der universität Potsdam, Departement linguistic, Potsdam, 2019,p5.

النّص المترجم:

Clark (1993) defines the mental lexicon as "a stock of established words speakers can draw on when they speak and have recourse to in understanding what they hear"

[5] -Xin Zhang, (Vocabulary acquisition :What does it mean to know a word ?), Studies in English Language Teaching, vol:4, n°:1, 2016, p45.

النّص المترجم:

Schreuder and Flores d'Arcais (1989) describe the mental lexicon to stand for the store of all our knowledge related to words.

يقودنا هذا التّعريف للحديث عن مجموعة أخرى شبّهت المعجم الذّهني بالقاموس ونقصد " Foster.K I"، "Treisman"...، وقد مرّ الحديث عن أوجه الاختلاف بينهما، لكن نشير هنا للطّبيعة الموسوعيّة التي تخصّ المعجم الذّهني مقارنة بالقاموس.

وهناك من شبّهه بـ"جهاز توليدي يولّد صورا وتمثيلات وينجز حوسبات بالاشتغال على نسق من المعلومات المنظّمة، ولا يضطر الدّماغ إلى تخزين كل المفردات والمعلومات والمعارف المرتبطة بالكلمات، فيزاوج التّخزين والحوسبة بين المعارف الصّريحة والمعارف الإجرائية، فيولّد اللّامحدود من المحدود ..."[1]، فبناءً على هذا، فالمعجم الذّهني الذي يشتغل بهذا النّظام لا يلجأ إلى تخزين كل المعلومات، التي تكون للبعض مستحيلة بسبب معيارية الدّماغ، بل يُزاوج بين التّخزين والحوسبة.

كما شبه علماء النّفس هذا المصطلح بالمكتبة، نظرا لسعتها على التّخزين، ومدى تنوّع المعلومات المخزّنة فيها"[2].

يُستعمل مصطلح الذّاكرة في الدّراسات اللّسانيّة للإحالة على المعجم الذّهني، فهو المكان الذّي تتمّ فيه العمليات اللّغوية والتّخزين والنّفاذ إلى الكلمات، تكون الكلمات في الذّاكرة مخزّنة في شبكات معقّدة وواضحة وجيدة التّنظيم ومرتّبة، تسمى العقد،... هذه الكلمات المنظّمة عند السّيكولوجيين تحيل على المعجم الذّهني"[3].

ينقلنا هذا التّعريف إلى مفهوم آخر للمعجم الذّهني يعتمد على الرّوابط والشّبكة والعقد، وهو ما نجده في الدّراسات العصبيّة، ومن بين الذّين تطرقوا له من هذا المنظور" M-D Gineste J-F.Le Ny 2002" الذّي يعني حسبهما:" شبكة واسعة جدا مكوّنة من عقد، أين توجد الكلمات

---

[1]– امحمد الملاخ وحافظ إسماعيلي علوي، (المعجم الذّهني والتّقييس الحاسوبي)، المعجميّة العربية قضايا وآفاق، ط1، دار كنوز المعرفية، الأردن ،2014، ص241.

[2]– رافع النّصير الزغلول وعماد عبد الرّحيم الزغلول، علم النّفس المعرفي، دار شروق للنّشر والتّوزيع، دط، الأردن، دت، ص 61.

[3] -Budi Eko Pranoto and Lidia K. Afrilita, (The organization of words in mental lexicon: Evidence from Word Association Test), p1.

النّص المترجم:

In linguistics, memory is the place where language processes consisting of language perception, storage, and access of words take place. Words in memory, are stored in complex, clear, well-organized and ordered networks called nodes,…this word organization in psycholinguistics is referred to mental lexicon.

ومعانيها، والعقد مرتبطة ببعضها البعض بروابط أو أقواس متعددة"[1]، فالرّوابط هي الحاملة للمعلومات الخاصة بالمفردات، ما يؤكد عدم خطية التّخزين، هذا وقد ميّز"Levelt" بين نوعين من العلاقات الدّاخليّة التي تحدث في المعجم الذّهني وتتمثّل في "[2]:

* العلاقات الجوهريّة :(des relations catégorielles) وهي ترتكز على مختلف أنواع المعلومات اللّسانيّة: (الصّرفيّة والنّحويّة والصّوتيّة والدّلاليّة).

* العلاقات التّرابطيّة:(des relations associatives) تتم من خلال معنى الكلمات، في الحقول الدّلاليّة، مثلا (الأسد، حقل الحيوانات).

فتطوّر المعجم الذّهني في هذه الحالة يكون حسب حجم المعلومات المعجميّة المخزّنة والمتوفرة على مستوى هذه الشّبكة، والتي يستعملها الفرد أو المتعلّم في الوضعيات التّواصليّة.

بناءً على ما قيل، قد يحيل المعجم على المخزن أو الذّاكرة أو الشّبكة... أو مباشرة على مجموعة المعارف التي يملكها الفرد فيما يخصّ كلمات لغته"[3]، وذلك حسب الخلفيّة النّظريّة للباحث؛ ليكون محتواه تمثّلات أو مفردات اللّغة، بكل ما يخصّها من خصائص صوتيّة ونحويّة وصرفيّة ودلاليّة، ما يسمح بتطوّره وإثرائه وتعديله مع مرور الوقت، كون المفردات ليست قائمة محدّدة وإنّما مفتوحة قابلة للتّجديد، وفقا لما يحتاجه الإنسان في المواقف التّواصليّة، ما يعني أنّ هذه الأخيرة لا تتطلب معرفة كل مفردات اللّغة وإنّما يكفي التّحكم في جزء منها لتُؤدي الغرض المطلوب وهو التّواصل؛ ما يفتح المجال للبحث المستمر عن هذا الجزء لتعليمه، والاستفادة منه خاصة في بناء البرامج التّعليميّة المناسبة لسن ومستوى المتعلّم.

---

[1]- Olha Luste –Chaa, Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications, (thèse de doctorat), publier, École Doctorale PIEMES" perspectives interculturelles : écrits, médias, espaces, sociétés", université Mets, France,2008 /2009, p104.

النّص المترجم:

Un très vaste réseau, composé de nœuds, où se trouvent les mots et leurs significations, nœuds qui sont reliés entre eux par multiples liaisons ou arcs.

[2]- Ibid , p 104.بتصرف

النّص المترجم:

On peut en distinguer deux types : des relations catégorielles….des relations associatives.

[3] -Juan Segui, (Évolution du concept de lexique mental), revue de Neuropsychologie, vol : 7, n^{o} : 1, France, 2015, p2.

النّص المترجم:

On utilise …l'expression lexique mental pour référer à l'ensemble des connaissances qu'un sujet possède à propos des mots de sa langue.

9- تنـــــظيم المعــجم:

من الصّعب التّكهّن بكيفية تنظيم الوحدات المعجميّة في المعجم الذّهني، وذلك لغياب المعطيات العلميّة الدّقيقة الكافية واللّازمة، لكن ما يمكن الجزم به حسب المتوفّر منها هو خضوعها أي الوحدات المعجميّة لنظام في منتهى التّعقيد والتّطور.

يحيل المعجم الذّهني حسب "Anne Treisman" إلى "نظام تخزين مركزي يستعمل للحفاظ على مختلف أنواع المعلومات (الصّوتيّة والإملائيّة وكذا الدّلاليةّ والتّركيبيّة) في ذاكرة طويلة الأجل"[1].

ويرجع سبب اعتباره نظاما حسب المختصّين في هذا المجال لعاملين أساسيين هما:[2]

*سرعة استرجاع الكلمات والتّعرف عليها.

*محدودية الهندسة النّورولوجية للدّماغ البشري.

يعتمد هذا النّظام على الرّوابط الهائلة–التي يتم إنشاؤها بفعل تخزين كميّة كبيرة من المعلومات–المختلفة بين المداخل، هذه الأخيرة تُشكّل شبكة في غاية التّنظيم والفعاليّة، لأنّ استثارة مفردة يقتضي استثارة مجموعة منها تملك نفس الخصائص.

تعتمد الرّوابط على السّمات المعيّنة التي تتقاسمها المداخل...فكل مدخل يحتوي على سمة x سيرتبط مع مدخل آخر له نفس السّمة أي x"[3]، ما يجعله متعدّد الأبعاد.

هذا التّصور يوضّح لنا طريقة اكتساب الكلمات الجديدة التي يصادفها المتعلّم، والتي تعتمد على سمات المداخل المخزّنة والمكتسبة سابقا، فهي التي تساعد في إنشاء الاتصال الضّروري بها وإيجاد المكان المناسب لها في الشّبكة"[4]، ما يسمح بتخزينها ودمجها في المعجم الذّهني.

---

[1]– فريدة رمضاني، (دور التّمثّلات الذّهنية في بناء معجم الطّفل من منظور العلوم المعرفيّة)، مجلة جسور المعرفة، ع:3، الجزائر،2019، ص124.

[2] – امحمد الملاخ وحافظ إسماعيلي علوي، (المعجم الذّهني والتّقييس الحاسوبي)، ص240

[3]- Alex Boulton, Le lexique mental l2 connexions et associations, (thèse de doctorat), publier, université de Nancy 2, UFR :Langues et Littératures Etrangères ,département d'Anglais ,Paris, 2011, p40

النّص المترجم:

Ces liaisons dépendent à leur tour du fait que les entrées partagent certains traits…que toute entrée qui contient un trait x sera liée à toute autre entrée contenant le même trait x.

[4]- Ibid ،p41

تسمح هذه العمليّة في إثراء المعجم الذّهني؛ من خلال تموقع الكلمات الجديدة في الشّبكة وفقا للسّمات المشتركة، لكن ماذا سيحدث إذا تعلّم الفرد سمة جديدة؟

يكون الجواب المنطقي حدوث تغيير أو تبديل أو حتى إلغاء للشّبكة القديمة أو على الأقل جزء منها؛ فهل هي الإجابة الصّحيحة؟

يقودنا هذا السّؤال للحديث عن حجم المعلومات المخزّنة أو المكتسبة، التي تشكّل فارقا مهما، فالطّفل له قابليّة أكبر في التّخزين لأنّ الشّبكة في حالة بناء من جهة، ومكتسباته القبليّة قليلة، عكس من يمتلك مكتسبات قبلّية مخزّنة، أين يكون التّخزين وفقا لها، ما يُسبب له بعض المشاكل أثناء التّعلم، وهذا ما يلخّصه هذا المفهوم:

"سيتمكّن الطّفل من الحفظ عن ظهر قلب، لأنّ الشّبكة قيد البناء فلا تصادف مشاكل أو عقبات، لكن البالغ(Adulte)يحفظ وفقا للمكتسبات القبليّة، فالعوائق أو العقبات التي تحول دون خلق أو إنشاء معارف جديدة عديدة "[1].

والسّبب يشرحه"Damasion 1995" في قوله: يمكن تعديل الشّبكة، لكن لا يمكن إلغاؤها"[2]، فإجابة السّؤال المطروح سابقا لا تكون بإلغاء الشّبكة القديمة وإنّما بتعديلها ولو في جزء منها.

أشار "Bock وLevelt" (1994) في نموذجهما إلى وجود ثلاثة مستويات للكلمة في المعجم الذّهني تتمثّل في مستوى المفاهيم واللّيمات واللّكسيمات"[3]، يتعلّق المستوى الأوّل بمفهوم

النّص المترجم:

Lors d'une rencontre avec une nouvelle unité, chaque trait perçu aidera créer les connexions nécessaires et ainsi à trouver un emplacement approprié dans le réseau.

[1] - Cristelle Cavalla, Les apprentissages lexicaux : des unités linguistiques à l'enseignement du FLE, P51.

النّص المترجم:

L'enfant saura mémoriser par cœur car finalement le réseau en construction ne rencontre aucuns obstacles, tandis que l'adulte mémorisera en fonction du savoir déjà construit et les obstacles pour la création de nouveau savoir sont nombreux.

[2] - Ibid, p50.

النّص المترجم:

Damasion explique –t-il qu'on peut modifier des réseaux mais pas les supprimer.

[3] - Huaqing He and Yunfei Deng, (The mental lexicon and English vocabulary teaching), p41

النّص المترجم:

… Model presented by Bock and Levelt (1994)… the existence of word knowledge at three levels: conceptual, lemma, and lexeme.

المفردة، والثّاني بمعنى المفردة لكن دون الشّكل الكتابي، والثّالث يتعلّق بالتّمثلات الصّوتيّة والكتابيّة للمفردات؛ والتّمكن في هذا النّموذج من المستوى الأوّل والثّاني دون الثّالث يعني أنّ المفردة في طرف لسان المتكلم لكنه غير قادر على نطقها رغم معرفته بها.

أما المعجم الذّهني حسب بعض السّيكولسانيين فهو غير مستقل، وإنّما يرتبط بما سماه "دو بوشرون "الذّاكرة الدّلاليّة"[1]، هذا المفهوم الذي ظهر في مجال الذّكاء الاصطناعي، في نهاية السّتينيات، يعني حسب« Tulvinge» ما تؤول إليه كل المعلومات التي يتلقّاها الفرد عن قصد أو غير قصد حول العالم المحيط بنا، أين يتمّ ترميزها ترميزا دلاليّا، ومحتواها مجرّد وعام بحيث تتضمّن المفاهيم والمعارف اللّسانيّة والتّمثيلات المعرفيّة المتعلّقة بالمعارف العامّة"[2].

أما وظيفتها، فيرى "Thomson Tuluing" أنّ الذّاكرة الدّلاليّة تهتمّ بتخزين واستعمال المعارف المتعلّقة بالكلمات والمفاهيم، خصائصها وعلاقتها التي تجني من تجارب الفرد، بحيث عندما ينشط مفهوم فإنّ خصائصها تنشط معه بطريقة تسهّل على الفرد الوصول إلى المفهوم وكذا خصائصه، كما أنّ الدّلالة تهتمّ بدراسة معاني الكلمات وعلاقتها واكتساب كلمات جديدة تستدعي تخزين الخصائص الدّلاليّة الخاصّة بالأشياء وربطها مع البنود القريبة (إقامة علاقات دلاليّة)، والتّمثيلات الدّلاليّة غير الواضحة وغير المطابقة يمكن أن تسبّب في تأخر المعجم على مستوى الاستقبال والإنتاج"[3].

وبالعودة إلى المعجم الذّهني، فهو يحيل حسب "بن عيسى زغبوش" إلى "ذلك الحيّز من الذّاكرة البعيدة المدى الذي تُخزن فيه اللّغة مقرونة بقواعد تدبيرها، وتسمح للمتعلّم بالنّفاذ إليه وتوظيف مضامينه ومعطياته في عمليات فهم اللّغة وإنتاجها وفق مداخل معجمية محددة"[4].

---

[1]- Olha Luste –Chaa, Les acquisitions lexicales en français langue seconde: conceptions et applications, p103.

النّص المترجم:

Le lexique mental n’est pas indépendant, mais étroitement lié à ce que G. Bramaud du Boucheron (1981) appelle la mémoire sémantique

[2]– حساني إسماعيل، محاضرات في مقياس علم النّفس اللّغوي موجّهة للسّنة الثّانيّة ليسانس أرطفونيا، ص12.

[3]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]– بن عيسى زغبوش، (المعجم الذّهني وتطوير النّظام التّعليمي)، مجلة علوم التّربية، دورية مغربيّة نصف شهريّة، ملف خاص بالكفايات، ع: 29، الرّباط ،2005، ص35.

تُعتبر الذّاكرة بعيدة المدى مخزنا لكثير من المعلومات المختلفة التي استقرّت فيها، لهذا نلاحظ استعمال كلمة "حَيّز" في التّعريف السّابق للإشارة للجزء المخصصّ للّغة فيها أي الجزء الخاص باللّغة فقط من بين المحتويات الكثيرة التي تحتويها، ما يجعلنا نتساءل عن مسار هذه المعلومات وكيفية وصولها إلى هذه الذّاكرة أو بالأحرى إلى ذلك الحيّز منها؟ ثم درجة استيعاب هذا الأخير؟

يبدأ مسار هذه المعلومات من الذّاكرة الحسيّة، وهي المعلومات التي تلتقطها وتستقبلها من مختلف الحواس، والتي تبقى في حالتها الطّبيعية، لأنّ زمن الاحتفاظ قليل جدا (لا يتجاوز الثّانية)، لترسلها للذّاكرة قصيرة المدى التي تتوسط الذّاكرتين الحسيّة وطويلة المدى، عملها معالجة المعلومات الوافدة إليها من الذّاكرة الأولى، ويكون ذلك بتحويلها إلى أشكال أخرى من التّمثيلات العقليّة، وإرسالها إلى الذّاكرة طويلة المدى من أجل التّخزين"[1] والذي يدوم طويلا، قد يكون بعمر الإنسان، هذا الأخير يعمل على استرجاعها في الوضعيات التّواصليّة وفق ثلاثة مراحل هي[2]:

- ✓ مرحلة البحث عن المعلومات.
- ✓ مرحلة تجميع وتنظيم المعلومات.
- ✓ مرحلة الأداء الذّاكري.

تتواجد كل من الذّاكرة طويلة المدى والذّاكرة قصيرة المدى والذّاكرة الحسيّة في الدّماغ، وهي أنظمة تُشكّل ما يسمى "نظام معالجة المعلومات"، عملها حسب " Schmidt وLee" مُشابه إلى درجة ما لأنظمة معالجة المعلومات في الحاسوب الإلكتروني"[3]، فتنظيم المعلومات وتشفيرها وتخزينها يُشبه عمل الحواسيب، ولهذا يوجد من الباحثين أيضا من شبّهه بالحاسوب.

وعليه، مهما تعلّم الإنسان وتنوّعت خبراته وكثرت، سيظّل في الذّاكرة الطّويلة الأجل مكانا للتّخزين والحفظ، وقد أشارت الأدلّة العلميّة إلى أنّه لم يُسجّل أنّ أحدا من بني البشر مهما كثرت خبراته وتعدّدت قد استوعب طاقتها التّخزينيّة"[4].

---

[1]– رافع النّصير الزغلول وعماد عبد الرّحيم الزّغلول، علم النّفس المعرفي، ص71.

[2]– المرجع نفسه، ص(71،72).

[3]– المرجع نفسه، ص51.

[4]– المرجع نفسه، ص 61.

أما ما يخص استعمال "مدخل معجمي" في تّعريف "بن عيسى زغبوش" عوض كلمات أو مفردات، فقد برره الباحث بالآتي[1]:

أوّلا: إنّ الفرد يمتلك معجما ذهنيّا يشمل قسما مهما من الكلمات التي تنتمي إلى اللّغة.

ثانيا: يحتوي هذا المعجم أيضا على أشكال تحقق هذه المداخل سواء في أصوات أو حروف...

ثالثا: ترتبط هذه المداخل بتحديداتها اللّسانيّة كما نجد ذلك في القواميس العاديّة، وترتبط أيضا بمعارف موسوعيّة خارج لسانيّة.

رابعا: يشتمل المعجم كذلك على الخصائص النّحويّة والتّركيبيّة والمورفولوجيّة للكلمات، وعلى أشكال تنظيم هذه المداخل لتكوين جمل سليمة نحويّا ومقبولة دلاليّا.

خامسا: إنّ هذه المداخل قد تتمظهر على شكل كلمات تتكوّن من حرف واحد مثل "و" (واو العطف أو المعيّة..)، وقد تتمظهر في كلمة مستقلّة "جمل"، وقد يتكوّن المدخل من كلمتين "لوحة المفاتيح"، "قوس قزح"، أو من عدّة كلمات كما هو الأمر في التّعابير المسكوكة" "ضرب عمرو أخماسا في أسداس"، إنّ ما يميّز هذه المداخل هي أنّها ترتبط بدلالة محدّدة واحدة وقد تتحقّق هذه الدّلالة من خلال كلمة أو مجموعة كلمات.

سادسا: لا يمكن فصل هذه المداخل عن آليات تدبيرها، فالمعجم الذّهني يتكوّن من محتوى معيّن ومن آليات لتدبير هذا المحتوى.

سابعا: إنّ هذا المعجم الذّهني يسمح للفرد باستحضار التّعاريف اللّسانيّة للكلمات وأبعادها الموسوعيّة، وتصحيح الأخطاء تلقائيّا، ومعالجة المترادفات والأضداد واللّاكلمات، والتّراكيب اللّغويّة السّليمة، والتّشبيهات، والاستعارات، وضبط خصوصيات السّياق، ومعارف أخرى تمثّل البعد التّداولي في الخطاب...

نستطيع من خلال هذه المبرّرات التي ساقها" بن عيسى زغبوش" استنتاج مكوّنات المعجم الذّهني، التي تتمثّل في المعارف ما وراء لسانيّة، وكذا اللّسانيّة والمتمثّلة في الكلمات المكوّنة للغة الفرد بكل خصائصها النّحويّة والصّرفيّة والتّركيبيّة والدّلاليّة، هذه الكلمات التي تأخذ أشكالا قد

[1]– بن عيسى زغبوش، (المعجم الذّهني وتطوير النّظام التّعليمي)، ص36.

تكون حرفا أو كلمة مستقلّة أو عبارة أو تعابير مسكوكة، يسترجعها الفرد طبقا للمواقف التي تستدعي ذلك، ويسمح المعجم الذّهني بالولوج إليها بفضل تنظيمه وتطوّره واستقراره.

أما "Levelt "، فيعتقد " أنّ كل عنصر–في المعجم الذّهني–عبارة عن قائمة بأربعة أنواع من السّيمات، وهي المعنى والخصائص النّحويّة والمواصفات الصّرفيّة الخاصة بالعنصر، والشّكل الصّوتي له"[1].

ترتبط هذه المعلومات بثنائيتي الشّكل والمعنى، فالأولى تضمّ المعلومات الصّوتيّة والصّرفيّة، والثّانيّة تحوي المعنى والمعلومات النّحويّة"[2]؛ وعليه فالمفردات تُخزّن في المعجم الذّهني على شكل "مداخل مزدوجة"[3]، أحدهما خاص بالمعلومات المتعلّقة بالمعنى والآخر بالشّكل، "وهو ما يفضي منطقيّا إلى أنّ البنية المعرفيّة الذّاكريّة للفرد تتكوّن من معجم خاص بأشكال الكلمات وآخر خاص بدلالاتها"[4]، ويُمكن الاستدلال على ذلك بإمكانية النّفاذ إلى المعجم الذّهني في حضور الشّكل وغياب المعنى أو العكس، ففي الحالة الأولى يكون الأمر عادي بالنّسبة لمستعمل اللّغة الذي يُراجع أحد القواميس لتحديد المعنى الذي التبس عليه"[5]، أما الحالة الثّانيّة فتتعلّق بمعرفة الفرد للكلمة ودلالتها "لكنّه يفشل في إنجازها لفظيّا، فالفكرة موجودة ولكن يعوزها الشّكل"[6].

---

[1] -Xin Zhang, (Vocabulary acquisition :What does it mean to know a word ?), p45.

النّص المترجم:

Levelt (1989) believes that each item in the mental lexicon is a listing of four kinds of features. These are meaning, syntactic properties, morphological specification of the item, and its phonology form.

[2]- Ibid, p45

النّص المترجم:

1-Form which includes phonological and morphological information, and2 meaning which contains semantic and syntactic information.

[3]- Ibid, p47.

النّص المترجم:

…words are stored as double entries –one entry containing information about meaning and the other about form.

[4]– بن عيسى زغبوش، (تأثير خصوصيات اللّغة العربيّة على النّفاذ إلى الذّاكرة المعجميّة)، دراسات نفسيّة وتربويّة، المجلّد19، ع:1، 2003، ص36.

[5]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[6]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

مما سبق، نَخلُص لاستنتاج مهم حول تنظيم المعجم، وهو مادام الاكتساب عمليّة دائمة، فتنظيم المعجم لن يكون ثابتا، بل سيخضع دائما لإعادة التّنظيم، لغرض إدماج المكتسبات الجديدة وفق المكتسبات القديمة المخزّنة فيه، بالتّالي فالتّنظيم ليس مستقرّا.

بعدما تطرّقنا لكيفية تخزين المعلومات المعجميّة وانتظامها على مستوى المعجم الذّهني، سنفصّل في بعض قضاياه وذلك للعلاقة الوطيدة بينه وبين الكفاية المعجميّة محور بحثنا.

10 – آليات الـولوج أو النّفاذ إلى المعجم الذّهني:

سنقف في هذا العنصر عند بعض الأسئلة البديهيّة التي سنحاول الإجابة عليها من خلال أراء بعض الباحثين في هذا المجال، والتي تتمثّل في كيفية النّفاذ إلى المعجم الذّهني لأحادي اللّغة ولغير الأحادي، ثم البحث عن عدد المعاجم التي يملكها الفرد، سواء كان يتكلّم لغة واحدة، أو أكثر من لغة، خاصة أنّ هذا النّفاذ يكون بسرعة ودون أخطاء كثيرة رغم حجم الوحدات المعجميّة المعالجَة.

10-1 – آليات النّفاذ إلى المعجم الذّهني أحادي اللّغة:

***خصائص الوحدات المعجميّة:**

يكون النّفاذ حسب الدّراسات السّيكولسانية قائما على أساس "النّظر إلى المقطع الأوّل للكلمة أو بالنّظر إلى المقطع الأخير أو باستعمال مؤشرات سياقيّة. أو بعض الملامح الصّرفيّة للكلمة وغير ذلك"[1]، ويساهم نطق المقطعين الأوّلين أو الأخيرين بتنشيط الكلمات المخزّنة في المعجم الذّهني لذات المقاطع المعتمدة في النّطق أو الكتابة، ما يشكل كتيبة تحتوي كل هذه الكلمات المستثارة، ليتم اختيار الكلمة المناسبة منها؛ لذا فالنّفاذ هنا يعتمد على خصائص الوحدات المعجميّة.

***دور السّياق الحرفي أو الجملة في التّعرّف على الكلمات المكتوبة:**

يُعد السّياق عاملا مهمّا في التّعرف على الكلمة إذا ما ارتبط بنشاط القراءة، وهذا استنادا لدراسة ذكرها "Segui"[2] في مقال له حول أهميّة السّياق في التّعرّف على الكلمات المكتوبة،

---

[1]– امحمد الملاخ وحافظ إسماعيلي علوي، (المعجم الذّهني والتّقييس الحاسوبي)، ص241.

[2]– للاستزادة ينظر إلى:

مفادها أنّ القرّاء الجيّدين يتوصّلون إلى معنى الكلمة في سياقها أو منعزلة عنه، عكس القراء غير الجيّدين الذين يتعرفون عليها بشكل أفضل في السّياق.

و"من أجل تفسير هذه النّتائج يمكن صياغة فرضيّة مفادها أنّ عمليات التّعرف على الكلمات لدى القارئ الجيد ترتكز على استثمار فعّال للمعلومات المعجميّة، لقد أصبحت هذه العمليات ...وسريعة بشكل كبير لدرجة أنّ المعلومات التي يوفرها السّياق لا يمكنها أن تتدخّل البتّة في تسهيل عمليّة التّعرف بالمقابل لم يطوّر القارئ غير الجيدّ عمليات ناجعة وسريعة بهذا الشّكل وفي هذه الحالة يمكن أن تساهم المعلومات السّياقيّة في عمليات التّعرف"[1]، ما يُوضّح دور السّياق في عمليّة التّعرف على الكلمات لمن لا يقرأ.

من السّياقات الموجودة أيضا ما يسمى عند السّيكولسانيين "بالسّياق الافتراضي"، الذي يقتضي التّعرف على كلمة من خلال "المجاورات الإملائيّة"، وهنا يمكننا الحديث عن فرضيتين، فالأولى هي التّعرف على كلمة وتمييزها من خلال مجموعة كلمات متقاربة لها في الشّكل، أين يكون الاختلاف في حرف واحد فقط، وباقي الشّكل الكتابي يبقى كما هو مثل: ...Bain,Tain,Gain,Nain ,Pain، إذ كلّما زاد عدد المجاورين للكلمة، كلّما أصبح التّعرّف عليها أكثر تعقيدا...وكلّما طالت عملية الانتقاء وتعقّدت أكثر"[2].

تختلف الفرضية الثّانية عن الأولى في عملية اختيار الكلمة والمتوقّفة هذه المرّة على المجاورات الأكثر تداولا، فمن الصّعب التّعرف على كلمة"Foin" لكثرة مجاوراتها المتداولة (coin، Loin، Foie، Fois)، عكس كلمة "Bref" التي يسهل التّعرف عليها لعدم وجود كل تلك المجاورات، فاستثارة كلمة في الذّهن يؤدي إلى استثارة تمثّلات متشابهاتها، الشّيء الذي يساهم في تباطؤ انتقاء الكلمة كمطابق فعلي للكلمة التي تمّ تقديمها"[3].

Juan Segui ، المعجم الذّهني وعمليّة التّعرّف على الكلمات المكتوبة: سنن النّفاذ ودور السّياق، تر: بن عيسى زغبوش ومصطفى بوعناني، ملفّات معرفيّة سلسلة الأبحاث الحديثة الملفّ الأوّل ، https://www.psy-cognitive.net، 2021/8/7، 30: 22h .

[1]- ينظر المرجع نفسه، ص57.

[2]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه، ص58.

وليس بعيدا عمّا ذكرناه فقد بيّنت "Cristelle Cavalla" أفضليّة بعض المفردات في سرعة استرجاعها من المعجم الذّهني، فحسب ذات الباحثة فإنّه[1]:

- ✓ يتم استرجاع الكلمات النّحوية أسرع من الكلمات المعجميّة.
- ✓ يتم استرجاع الكلمات كثيرة التّداول أسرع من الكلمات المنخفضة التّداول.
- ✓ يتم استرجاع الأسماء أسرع من استرجاع الأفعال.
- ✓ يتم استرجاع الكلمات المحسوسة أسرع من المجرّدة.

تتعلق العناصر الثّلاثة الأولى بكثرة تداول المفردات وترديدها، فالكلمات النّحوية مثلا قائمة مغلقة، أي محدودة، ذات شكل ثابت، ما يساهم في كثرة تداولها، ونفس الشّيء بالنّسبة للأسماء المحسوسة، أما ما يخص العنصر الأخير فوجود تمثّل في الذّهن للكلمة التي تدل على الشّيء المحسوس مثلا "عمارة" أسهل من وضع مفهوم (صورة ذهنية) لكلمة مجرّدة "كالحريّة" مثلا، والمفهوم في حال المعنويات عرضة لعامل البيئة وتغيّراتها وثقافاتها وفق المجتمعات"[2]، ومثال ذلك "الرّبا" في المجتمع الإسلامي ليس نفس التّصوّر في المجتمع الغربي، أي ليس نفس الدّلالة.

يمكن النّفاذ إلى المعجم الذّهني ومعالجته كذلك بالنّسبة للمتحدّث الفرنسي من خلال مختلف المعلومات اللّسانيّة، وهذا استنادا لما قاله"Juan Segui "، وذلك بالإجابة على الأسئلة التّالية:[3]

---

[1] - Cristelle Cavalla, Les apprentissages lexicaux : des unités linguistiques à l'enseignement du FLE, P 52. بتصرف يسير

النّص المترجم:

Les mots grammaticaux sont récupérés plus rapidement que les mots lexicaux …
Les mots de haute fréquence sont récupérés plus rapidement que les mots de basse fréquence..
Les noms sont récupérés plus rapidement que les verbes…
Les mots concrets plus rapidement que les mots abstraits…

[2]– عبد الرّحمن محمّد طعمة، (البناء المفاهيمي للتّعبيرات اللّسانيّة دراسة في التّركيب الذّهني للغة)، مجلّة جامعة بابل الإنسانيّة، ع:8، العراق، 2020، ص66.

[3] -Juan Segui, Le lexique mental et l'identification des mots écrits : code d'accès et rôle du contexte, https://www.persee.fr. 17/08/2020, 22h :33, p71.

النّص المترجم:

…nous pouvons, en tant que locuteurs du français, accéder à notre lexique et le consulter à partir de différentes sortes d'informations linguistiques .Ceci nous permet, par exemple, de répondre aux demandes suivantes: donner des mots qui riment avec « château »(informations phonologiques) ; donner des mots qui commencent par la lettre « B »(informations orthographiques) ; donner des mots de même catégorie que « venir »(informations syntaxiques); donner des mots qui appartiennent à la même catégorie conceptuelle que « cheval », « chien »…(informations sémantiques).

– أعط الكلمات التي لها نفس قافية كلمة" château"(معلومات فونولوجية).

– أعط الكلمات التي تبدأ بحرف " B"(معلومات إملائية).

– أعط الكلمات التي من نفس فئة كلمة " venir" (معلومات تركيبية).

– أعط الكلمات التي تنتمي إلى نفس الفئة المفهوماتية لكلمة " cheval" و" chien" معلومات دلاليّة).

ووفقا لذات المرجع دائما يمكن التّعبير عن أصناف أخرى من المعلومات من خلال الإجابة عن أسئلة من مثل: هل توجد بين الكلمتين " tendre"و" tendresse"علاقة مماثلة لتلك الموجودة بين " car"و" caresse"؟ مقدرتنا على التّمييز بين هذين النّوعين من العلاقات، تسلّط الضّوء على معرفتنا بالعلاقات الصّرفيّة بين الكلمات"[1]؛ ويمكن بطبيعة الحال استغلال المعطيات السّابقة في تدريس اللّغة العربيّة.

10-2- آليات النّفاذ إلى المعجم الذّهني ثنائي اللّغة:

يستلزم الولوج إلى المعجم الذّهني للفرد الثّنائي اللّغة متغيرين أساسيين، فالأوّل مرتبط بمستخدم اللغة، خصوصا فيما يتعلق بمستوى كفايته اللّغوية وخبرته والبيئة التي يتعلم فيها اللّغة، أما المتغير الثّاني فله علاقة بالمعجم، مثل نوع الوحدات المعجميّة ودقتها ودرجة تكرارها وحالة إدراكها"[2].

11- العلاقات التّنظيمية للمعجم الذّهني (لأحادي/ثنائي) اللّغة:

إنّ الخوض في هذا المجال صعب ومعقد، لكن ما يدفعنا للخوض فيه سرعة استرجاع الوحدات المعجميّة المطلوبة في الوضعيات التّواصليّة، خاصة في اللّغة التي يتقنها المتعلّم، ما

---

[1]- Op, cit, p71.

النّص المترجم:

D'autres sortes de connaissances peuvent s'exprimer par la réponse à des questions telles que la suivante: existe –t-il entre les mots « tendre » et « tendresse » une relation analogue à celle qui existe entre les mots « car » et »caresse » ? le fait que nous sommes capables de distinguer ces deux sortes de relations met en évidence notre savoir à propos des relations morphologiques entre les mots.

[2]- ينظر لجزار عبد الإله، (الهندسة الدّاخليّة للمعجم الذّهني وتنظيم المعرفة المعجميّة في ضوء اللّسانيات العصبيّة)، مجلة الميادين للدّراسات في العلوم الإنسانيّة، ع:1، الجزائر، 2020، ص67.

يدفعنا للتّساؤل عن كيفية انتظامها في المعجم الذّهني، وما إذا كان هذا الانتظام في التّخزين له علاقة مباشرة بسهولة الاسترجاع.

وعليه سنركّز في هذا العنوان على النّتائج التي توصّلت إليها بحوث السّيكولسانيين والنّورولسانيين في هذا المجال.

11-1- المعجم الذّهني لأحادي اللّغة:

يمتلك الفرد الأحادي اللّغة نظريّا معجما واحدا، تضم كلمات اللّغة التي يستعملها، غير أنّ نتائج الدّراسات أشارت إلى نظريتين، تتعلّق الأولى بما جاء به "فاي وكوتلر" والمبني على المعجم الذّهني الواحد النّاظم لعمليتي الفهم والإنتاج، وهو حسب المختصّين الأقرب للصّواب والسّبب "التّعالق الحاصل بين الوحدات المعجمية، حيث نجد ما يوظّفه المتكلم في الإنتاج اللّغوي يوظّفه ككل في فهم المسموع "[1].

أما "غارمان"، فقد افترض وجود معجمين، غرضهما تنظيم العلاقات، فالأوّل من أجل الإنتاج اللّغوي، والثّاني للتّعرّف على المفردة وفهمها، في حين أشار كل من "إليس ويونغ" إلى وجود "معجم دلالي واحد يشمل بين طياته أربعة أصناف دنيا من المعاجم، (واحد خاص بالمعنى والثّاني خاص بالصّوت وثالث للتّركيب ثمّ الرّابع المرتبط بالشّق المورفولوجي)، مترابطة ومتماسكة فيما بينها داخليّا"[2]، فإذا كان الأمر بهذا التّعقيد فما بال الذي يتحدّث أكثر من لغة؟

11-2- المعجم الذّهني لثنائي اللّغة:

تملك كل لغة معجما خاصا بها في الواقع الحقيقي، أما في دماغ الإنسان، فإنّ الأمور مختلفة بل ومعقدة، خاصة إذا تعلق الأمر بلغتين فأكثر لشخص واحد؛ ما يدفعنا للحديث عن نظريتين برزتا وعالجتا هذا الموضوع تتعلق الأولى بفرضية المخزن الواحد وتعني أن الفرد يملك ذاكرة مشتركة لجميع اللّغات التي يمتلكها، وتسمى الثّانية بفرضية المخزن الثّنائي و" تدّعي أنّ

---

[1]- ينظر حساني إسماعيل، محاضرات في مقياس علم النّفس اللّغوي موجهة لطلبة السّنة الثّانية ليسانس أرطوفونيا، ص (14،15).

[2]- هشام وهاس، (الكفاية المعجميّة واستراتيجيات تعلّم المعجم)، مجلة الميادين في العوم الإنسانيّة، المجلّد: 2، ع:1، الجزائر، ص 144.

الفرد يُخزن المعارف المعجمية الخاصة بكل لغة بشكل مستقل "[1]، ما يعني وجود عدد المعاجم الذّهنية بعدد اللّغات التي يعرفها الفرد.

لم يتوقف الأمر عند هاتين الفرضيتين بل هناك من اقترح ثلاثة أصناف من التّنظيم، ويتعلّق الأمر "Weinreich "، وهذا استنادا للعلاقة التي تربط بين المعجمين الذّهنيين للغة الأولى والثّانية، لنجد التّنظيم المتوازي، والتّنظيم المركّب والتّنظيم التّابع أو الملحق"[2]، نعني بالأوّل استقلالية المعاجم الذّهنية عن بعضها، أي لكل لغة معجمها الخاص، في حين يُقصد بالتّنظيم الثّاني وجود معجم مشترك بين اللّغتين (معجم واحد مهما تعدّدت اللّغات المكتسبة)، مع هذا يختلفان في المفردات، ولعل ما نستشهد به الانتقال من لغة إلى أخرى بسهولة وبسرعة أثناء الحديث، في حالة استعمال الكفاية الإستراتيجيّة لتغطية الفراغ المعجمي الموجود، أما التّنظيم الأخير فيكون فيه المعجمان مندمجان لكن مع أفضلية لمعجم ذهني على الآخر، وتأتي هذه الأفضليّة من التّمكن من إحدى اللّغتين.

تختلف بنية المعجم الذّهني للغة الأولى عن المعجم الذّهني للّغة الثّانية حسب"Meara 1984 ,1992, 1996" من حيث الجودة،... فالأوّل ينتظم دلاليّا، بينما الكلمات في المعجم الذّهني للغة الثّانية مرتبطة صوتيّا، مع ذلك جادل "Meara " إمكانية تغيير تنظيم المعجم الذّهني للّغة الثّانية ليصبح أكثر شبها بتنظيم المعجم الذّهني للّغة الأولى عندما يكون التّعليم أكثر احترافا"[3].

---

[1]– يُنظر لجزار عبد الإله، (الهندسة الدّاخلية للمعجم الذّهني وتنظيم المعرفة المعجميّة في ضوء اللّسانيات العصبيّة)، ص67.

[2] -Ahmed Masrai and James Milton, (The impact of L1 lexicon organization on L2 vocabulary Acquisition), LIF-Language in Focus Journal, Vol: 1, n°:1, 2015, p17.

النّص المترجم:

…three conceptualizations can be proposed according to the relationship between the L1 and L2 mental lexicon :(1)coordinate,…(2)compound…(3) subordinative…

[3] -Ibid, p17.

النّص المترجم:

(Meara, 1984, 1992, 1996) contends that the L1 and L2 mental lexicons are structurally different in terms of quality. This line of research claims that the L1 lexicon is mainly semantically organized, while words stored in the L2 lexicon are phonologically related. However Meara (2009)also argued that the L2 lexicon might change to be more like the L1 lexicon as learning become more proficient.

12- الخــلاصة

طرحنا في هذا المبحث ثلاث مسائل، تتعلّق الأولى بالمعجم الذّهني الذي أحطنا به من جوانب عديدة، لم تقتصر على المفهوم فقط، بل ميّزناه عن أقرب المصطلحات إليه دلالة، كالقاموس والمفردات، أين تطرّقنا إلى أوجه التّشابه والاختلاف بينها.

بعدها انتقل الحديث إلى المسألة الثّانيّة، وفيها تطرّقنا إلى مجموعة من مفاهيم المعجم الذّهني، استنادا إلى آراء المختصّين من مختلف الحقول المعرفيّة، وسعينا لمعرفة كيفية اكتساب المفردات التي تشكّل محتواه، وكيفية تخزينها وتنظيمها فيه، أين لمسنا فيها نوعا من الدّقّة والتّطوّر والتّعقيد، وكذا عدم الاستقرار والثّبات النّاتج عن الاكتساب المستمرّ والمتواصل للمفردات في حياة الفرد أو المتعلّم في مسار دراسته.

وأخيرا أشرنا إلى المعاجم الذّهنيّة التي يمتلكها الفرد، وعلاقتها بلغات المتكلّم، كما تناولنا طرق النّفاذ إليها واسترجاع الوحدات المعجميّة منها وفق ما تتطلّبها المواقف التّواصليّة لتوظيفها فيها.

هذا الاسترجاع يعتمد على نوع الوحدات المعجميّة المخزّنة في المعجم الذّهني المطلوب استخدامها في المواقف التّواصليّة، وعليه نجد علاقة مباشرة بين المعجم المخزّن وبين توظيفه، وهو ما يحيلنا إلى مفهوم آخر هو الكفاية المعجميّة، والذي سنتطرّق إليه بنوع من التّفصيل في الفصل الموالي.

المبحث الثّاني

الكـــــفاية المـــــعجميّة

1- تمهيد

2- مفهوم الكفاءة/ الكفاية

3- الاختلاف بين مصطلحي الكفاءة والكفاية

4- الكفاية والمثلث التّعليمي

5- أنواع الكفاية

6- مكوّنات الكفاية

7- إستراتيجية بناء وتنمية الكفاية

8- الكفاية المعجميّة

9- مكوّنات الكفاية المعجميّة

10-معايير اكتساب كفاية معجميّة متطوّرة

11-مبادئ الكفاية المعجميّة

12-تقييم الكفاية المعجميّة

13-دور الوضعيات التّعلميّة في تطوير الكفاية المعجميّة وتنميتها

14-علاقة المعجم بالكفاية المعجميّة

15-علاقة الكفاية المعجميّة ببعض المصطلحات

16-مكانة الكفاية المعجميّة وأهميّتها في تعليم اللّغة وتعلّمها

17-الخلاصة

المبحث الثاني: الكفاية المعجميّة

1- تمهيد:

ظهر مصطلح الكفاءة/ الكفاية في علوم كثيرة قبل التّعليم منها علم النّفس، وبشكل أوسع في مجالي المهن والمقاولات، وانتقل إلى مجال التّعليم في أواسط الثّمانينات في الولايات المتحدة الأمريكية؛ هذا الانتقال أسال الكثير من الحبر بين الباحثين بسبب ضبابية المصطلح الوافد الجديد إلى مجال التّعليم. بدءا باختلاف ترجمة المصطلح "compétence"، فمنهم من قال كفاءة، ومنهم من ترجمه بمصطلح الكفاية، وفي هذا السّياق سيعرض البحث هذا الاختلاف، ويُبيّن المصطلح الأنسب والأصوب في مجال التّعليم.

2-مفهوم الكفاءة/ الكفاية:

2-1- لـغة:

2-1-1- الكفاءة: ورد هذا المصطلح في المعجم الوسيط بالمفهوم الآتي "الكفء: المماثل، جمعه أكفاء وكِفاء/ الكفاءُ: لا كِفَاءَ له لا مماثل. الكفاءة: المماثلة في القوة والشّرف ومنه الكفاءة في الزّواج أن يكون الرّجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك"[1]، وهو نفس المفهوم الذي نجده في كثير من المعاجم العربيّة القديمة منها والحديثة، ففي "معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا" يعود هذا المصطلح لمادة (ك ف أ)، الكفاءة: المماثلة في القوّة والشّرف، والكفاءة للعمل القدرة عليه وحسن تصريفه"[2]، فالمفهوم اللّغوي لهذا المصطلح يشير إلى النّظير والمماثلة.

2-1-2- الكفاية: جاء في المعجم الوسيط: كفاه الشّيء كفاية: استغنى به عن غيره فهو كاف وكفيّ، وكثيرا ما تزاد معهما الياء وفي التّنزيل العزيز "وكفى بالله حسيبا"، "وكفى بالله شهيدا" اكتفى بالشّيء: استغنى عنه وقنع"[3].

---

[1]- مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، باب الكاف، ط4، مكتبة الشّروق الدوليّة، مصر، 2004، ص 791.

[2]- فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزّكي، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، مصر، دط، 2004، ص202.

[3]- مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، ص793.

أمّا في لسان العرب، فقد ورد فيه: "كفى الرّجل كفاية، فهو كاف أو كفى إذا قام بالأمر، ويقال كفاه هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا الشّيء، ويقال استكفيته أمرا فكفايته، وكفى تدل على كفاية الشيء: يكفيه كفاية، أي يسّد حاجته ويجعله في غنى عن غيره، ويقال أيضا كفى به عالما؛ أي بلغ مبلغ الكفاية في العلم"[1].

2-2- اصطلاحا:

مسّ مصطلحا الكفاءة والكفاية نوع من الاضطراب في ترجمتهما إلى اللّغة العربيّة، "فحسن اللّحية" يستعمل مصطلح "كفاية" كترجمة للمصطلح الأجنبي Compétence[2] في مواضع عدّة من كتابه، وهو الاتجاه الأشيع الذي نحاه معظم الباحثين والمتخصّصين، لكن هذا لا يمنع من وجود فئة أخرى تستعمل مصطلح "كفاءة" لذات المصطلح الأجنبي، وهنا يحدث تداخل ونوع من الفوضى في تحديد المفهوم بدقّة، لأنّ المصطلحين يصبحان مرادفين؛ ومن هؤلاء الباحثين، نذكر "بدر الدّين بن تريدي" في قاموسه "قاموس التّربية الحديث"[3] على سبيل المثال لا الحصر.

في حين خصّص معجم المصطلحات التّربوية والنفسيّة عربي-إنجليزي، إنجليزي-عربي Efficiency لمصطلح كفاية، و compétence[4] للكفاءة، أما معجم "مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا" قَابَلَ كفاءة بالمصطلحين Efficiency/Sufficiency [5]، فعرّف الكفاءة لغة، لكنّه في الاصطلاح عرّف الكفاية، ومع ذلك لم يكتف بهما، بل أدرج في موضع آخر مقابلا غيرهما، حين ترجم parental compétence[6] إلى "كفاءة والديّة"، وبالتّالي هناك ثلاثة مقابلات لمصطلح واحد؛ هذه عيّنة فقط من المقابلات، والتي قد تسبّب نوعا من الغموض والتّشتّت، وعدم الدّقة في المفاهيم التي قد يقع فيها الباحث.

---

[1]- ينظر ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، مادة كفأ، المجلد 5، دار صادر، بيروت، ط1، 1990، ص 269.

[2]- الحسن اللّحية، الكفايات في علوم التّربية-بناء كفاية (مجزوءة الكفايات)، ص134.

[3]- بدر الدّين بن تريدي، قاموس التّربية الحديث-عربي-إنجليزي-فرنسي، ص263.

[4]- حسن شحاته وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة-عربي-إنجليزي، إنجليزي-عربي، الدّر المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط1، 2003، ص (246، 205).

[5]- فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزّكي، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، ص 202.

[6] - المرجع نفسه، ص204.

2-2-1 الكفاءة:

هي امتلاك المعلّم مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والمفاهيم والاتجاهات، التي يمكن اشتقاقها من أدواره المتعدّدة، وهي أداء عملي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه"[1]، أو هي مجموعة القدرات أو المكنات المرتبطة بمهام وأدوار المعلّم المختلفة، سواء كانت على المستوى النّظري، والذي يتّضح من خلال التّخطيط والإعداد للأعمال اليوميّة والأنشطة المتعدّدة والمتصلة بها، أو على المستوى التّطبيقي، والذي يتّضح من خلال السّلوك والأداء الفعلي للمعلّم داخل الفصل"[2]، فالكفاءة من خلال هذا المنظور متعلّقة بالمعلّم من جانبين علمي وفني.

أما الكفاءة عند "Rogiers,X" وحسب التّرجمة التي تضمّنها "قاموس التّربية الحديث" فهي عبارة عن مجموعة مُندَمجة من القدرات تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة له بشكل يتميّز بالوجاهة نسبيا"[3]، فالكفاءة هنا هي إدماج مجموعة من القدرات لحل وضعية من الوضعيات، هذا المفهوم قد يدلّ على معنى الكفاية إذا استعملت كترجمة للمصطلح الأجنبي compétence، وهنا يحدث التّداخل الذي ذكرناه سابقا، ويكون معنى الكفاية هو نفسه معنى الكفاءة في حال حدوث ترجمة عكسية.

وفي نفس السّياق نجد الكفاءة "حسب قاموس التّربية" تعني مهارة مكتسبة، بفضل استيعاب معارف وجيهة (وبفضل) التّجربة، وتتمثّل في حصر وحلّ مشكلة خاصة"[4]، ما يعني إمكانية تطوّر الكفاءة بفعل التّجارب التي تؤدّي استيعاب معارف أكثر لغرض توظيفها؛ وتنطبق على هذا المفهوم الملاحظة التي قيلت سابقا؛ أو بالأحرى كلّ ترجمة للمصطلح الأجنبي "Compétence" قد تدلّ على مفهوم للكفاية أو للكفاءة على حسب ترجمة الباحث له، والمقابل الذي يضعه أيضا.

ورد في "المعجم العصري في التّربية" مفهوم للكفاءة كمقابل للمصطلحي الأجنبيEfficiency، والذي يعني "ارتفاع مستوى الأداء إلى الدّرجة التي تجعل صاحبها مماثلا

---

[1]- حسن شحاته وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة-عربي-إنجليزي، إنجليزي-عربي، ص245.

[2]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]-ينظر بن تريدي بدر الدّين، قاموس التّربية الحديث-عربي-إنجليزي-فرنسي، ص262.

[4]- المرجع نفسه، ص263.

للنّموذج المعياري الذي يُعتدّ به ويحتكم إليه عند تقييم مستوى الأداء"[1]، فالمتعلّم يرفع من أدائه إلى أقصى حد حتى يماثل ويناظر النّموذج المثالي أو المعياري الموجود، أو بالأحرى النّموذج المفترض الموضوع سلفا كمرجع، والذي يُحتكم إليه، هذا المفهوم يتطابق مع المفهوم اللّغوي للكفاءة؛ وفي هذه الحالة لا يتساوى مفهوم الكفاية والكفاءة.

على العموم سلكنا في هذا البحث اتجاه من اختار "كفاية" كترجمة للمصطلح الأجنبي" compétence" اقتداءً بكبار الباحثين، وعليه سيطول الحديث عن المفهوم الاصطلاحي للكفاية مقارنة بالكفاءة، وسُيتبع ذلك أيضا بتوضيح عن أنسب المصطلحين للاستعمال.

2-2-2- الكفاية:

شغل مصطلح الكفاية مجموعة من الباحثين، الذين أثمرت جهودهم في البحث والتّقصي مجموعة من التّعاريف التي تختلف باختلاف تخصصاتهم ومشاربهم الفكرية، وسنسرد بعضا منها محاولة لرصد مفهومه خاصة في مجال التّعليم والتّربيّة، وسنبدأ بمعجم المصطلحات للمنظّمة العربيّة الذي أشرف عليه ثلّة مميّزة من الباحثين يتقدمهم "محمد الدّريج" أين ورد فيه تعريف الكفاية بصيغة الجمع كالآتي: "الكفايات هي قدرات تسمح بالسّلوك والعمل في إطار سياق معيّن، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات مندمجة بشكل مركب، كما يقود الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة"[2] .

اعتمد أصحاب المعجم على جانبين في وضع التّعريف، فالأوّل جانب خاص بالمعارف والمهارات والقدرات المدمجة، ويمثّل الجانب الذّهني الذي يسمح بإجراء عمليات عقليّة قصد اختيار وربط ودمج الموارد، وهو جانب غير قابل للقياس أو الملاحظة، لذا أُرفق بالجانب السّلوكي الظّاهر والقابل للتّقييم والملاحظة والتّقويم، أثناء نشاط المتعلّم.

لكن هذه السّلوكات ليست آليّة بل إراديّة، لأنّ المتعلّم يقوم بها عن قصد، فيختار ما يلزمه من موارده لحل وضعية ما، وهكذا فإنّ الكفاية ليست سلوكيّة في حد ذاتها، ولكن سلوكيتها

---

[1]- سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التّربيّة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2013، ص63.

[2]- محمد الدّريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق الّتدريس، المنظّمة العربيّة للتّرجمة والعلوم، مكتب التّنسيق والتّعريب في الوطن العربي ALECSO، الرّباط، دط، 2011، ص 53.

تستمدّها من النّشاط الوظيفي الهادف الذي يصدر عنها، لذلك الكفاية تلاحظ بواسطة النّشاط النّوعي الذي يميّزها"[1].

أما المعجم التّربوي، فقد استعمل المصطلحين (كفاءة/كفاية) مقابلان للمصطلح الأجنبي Compétence، لكن مضمون التّعريف خاص بالتّعليم، وقد ورد بالشّكل الآتي:" نشاط معرفي أو مهاري يمارس على وضعيات أو هي إمكانيّة بالنّسبة للتلميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعليّة منها والسّلوكية لحل وضعية مشكل للتأكد من أنّ التّلميذ قد اكتسب كفاءة، فإنّ المعلم يطلب منه أن يحل وضعية مشكل"[2]، هذه الإمكانيّة كامنة لا تظهر إلا عندما يُستثار المتعلّم عن طريق الوضعيات التي يُطالب بحلّها.

"أصبح مفهوم الكفاية دالّا على مجموع من المهارات العالية المستوى والتي تتطلب إدماج موارد معرفيّة متعدّدة ومتنوّعة لمعالجة وضعيات مركّبة، ولا يقتصر الأمر فقط على تعبئة الموارد وإنّما تنظيمها في شبكات إجرائية Réseaux opératoiresمن أجل معالجة وضعية من الوضعيات"[3]؛ فالكفاية حسب "علي آيت أوشان" تتعلّق بالمهارات والوضعيات المركبة، التي تستدعي تجنيد الموارد، عكس التّمرين أو النّشاط البسيط الذي تُستعمل فيه المعرفة المكتسبة من محتوى دراسي والذي نسميه في هذه الحالة بـ"الهدف".

في حين يغيب هذا المفهوم في التعريف الإجرائي "لسهيلة الفتلاوي" باعتباره "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفيّة مهاريّة وجدانيّة) تُكوّن الأداء النّهائي المتوقع إنجازه بمستوى مرض من ناحية الفّعاليّة والتّي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة"[4].

---

[1]– محمّد الّدريج، الكفايات في التّعليم، منشورات رمسيس، السّلسلة الشّهريّة المعرفة للجميع: ع:16، الرّباط، 2000، ص 58.

[2]– فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التّربوي، ملحقة سعيدة الجهويّة، الجزائر، دط، 2009، ص 28.

[3]– علي أيت أوشان، اللّسانيات والتّربية، المقاربة بالكفايات والتّدريس بالمفاهيم، منشورات دار أبي رقراق، المغرب، دط، 2014، ص 144.

[4]- محمد بن يحيا زكريا وعباد مسعود، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الجزائر، دط، 2006، ص7.

لم يُدرج في هذا المفهوم مصطلح "وضعيّة" والتي لها علاقة متينة بالكفاية، لأنّها تكتسب معناها من خلالها، من خلال تجنيد معارف وقدرات لحلّها، بل وُظّف فيه مصطلح آخر، هو "مهام" الخاص بالمدرسة الفروكفونيّة "الأقل دقّة"[1] مقارنة بالمصطلح الأوّل المستعمل لدى المدرسة الكبيكيّة.

أما الملاحظة الثّانية التي يمكن الإشارة إليها فيما يتعلّق دائما بالتّعريف أعلاه فهي تتعلّق بعبارة" الأداء المتوقع إنجازه"، لأنّ "سيرورة تطوّر الكفاءة ديناميّة، وغير خطيّة ومركّبة، وفي النّهاية غير متوقّعة وبالتّالي غير محددة منذ البداية"[2]، فالمتوقّع هي الأهداف التي تحدد مسبقا بالسّلوك المنتظر، القابلة للملاحظة وللتّقويم.

يركز "Gilbert p" و"Parlier M" (1992) في تعريفهما المتمثّل في "مجموعة المعارف والقدرات الفعليّة والسّلوكات المنظّمة وفقا لهدف وداخل نوع وضعية معطاة"[3] على بعض دلالات الكفاية كالهدف والوضعية والأداء، وهي مشتركة عند الكثير من الباحثين؛ وفي السّياق نفسه نجد تعريف "Péritti" للكفاية بأنها: "جملة من المعارف المنسقة والمهارات العمليّة والمواقف التي يستحضرها المتعلّم في وضعية معينة بهدف القيام بنشاط محدّد وإنجاز مهمّة معيّنة"[4].

أما "Philippe Perrenoud" فيُعرف الكفاية قائلا: "تتجاوز الكفاية المعارف ولا تتكون بتمثّل المعارف الإضافيّة أو العاميّة أو المحليّة، ولكن ببناء مجموعة من الاستعدادات والخطاطات التي تمكن من تحريك المعارف المناسبة للوضعية بدقة في الوقت الملائم"[5]، استبدل الباحث

---

[1]– كمال فرحاوي، (نظام التّعليم بالكفاءات، ماهيته ومكوّناته في المدرسة الجزائريّة)، مخبر تطوير الممارسات النّفسيّة والتّربويّة، ع:6، 2017، الجزائر، ص148.

[2]– بلقاسم بلقيدوم، (مساهمة نقديّة لاستعمالات مصطلح الكفاءات في المجال التّربوي من النّاحية النّظريّة والابستمولوجية)، مجلة العلوم الاجتماعيّة، ع:21، الجزائر،2015، ص 15.

[3] - Alain Klarsfeld,(La compétence, ses définitions, ses enjeux) , Le revus Gestion, vol : 17, n°2, 2000, P13.

النص المترجم:

« Ensembles de connaissances, de capacités d'action, et de comportements, structurés en fonction d'un but, et dans un type de situations données. »

[4]- كمال فرحاوي، (نظام التّعليم بالكفاءات، ماهيته ومكوناته في المدرسة الجزائرية، دراسات نقدية وتربوية)، ص 145.

[5]– الحسن اللّحية، الكفايات في علوم التّربيّة، بناء كفاية (مجزوءة الكفايات)، ص129.

مصطلح التّجنيد ببناء مجموعة من الاستعدادات، كما أنّه لم يحصر الكفاية في المعرفة، فهي أوسع وأشمل.

في ضوء التّعاريف السّالفة الذكر، يتبيّن لنا ما يلي:

– هناك تحوّل في معنى الكفاية، فالتي اشتهر بها "تشومسكي"، لغويّة وفطريّة وعالميّة خاصة بالبشر، أما المقصودة في التّعاريف السّابقة فهي مرتبطة بالوضعيات.

– عند مقارنتنا بين التّعاريف السّابقة لكل من الكفاءة والكفاية نجد دلالات مشتركة بينها، منها الوضعية التي يقوم بحلّها المتعلّم، وفي نفس الوقت هناك عدم اتفاق في تحديد ماهية الكفاية فمثلا (الكفاية قدرات تسمح...، نشاط مهاري...، مجموع من المهارات العاليّة..، مجموعة من المعارف والقدرات....)، فالكفاية تتأرجح بين القدرات والمعارف والمهارات وقد تكون أيضا مرادفا للهدف التّربوي أو حتى للأداء على حسب الباحث؛ وهي جوانب انتقدها الباحث "بلقاسم قيدوم" في مقاله عن عدم الاتفاق في الماهية، كما أدرج مفهومها حسب المقاربة الشّلالية والتي تعني "الكفاءة تُجنّد مجموعة من القدرات، وتجنّد القدرات مجموعة من المهارات وتجند هذه الأخيرة مجموعة من المحتويات..."[1].

– تتضمن الكفاية بعدين؛ الأول خاص بالمحتوى، أما الثاني فيخص درجة تحديد هذه الكفايات.

– يلاحظ اختلاف في مفهوم الكفاية، فقد يكون وفق المنظور السّلوكي، وقد يكون وفق المنظور المعرفي أو معرفي ذهني.

– ترتبط الكفاية بالسّياق ما يرفع التّوقع من مواجهة وضعيات طارئة مستقبلا أو غير متوقّعة خاصة خارج ميدان التّعليم.

– يمثل المتعلّم محور العملية التّعليمية، باعتباره المتلقي للمعارف والقدرات، والمدمج والموظف لها في مختلف الوضعيات.

[1]– بلقاسم بلقيدوم، (مساهمة نقديّة لاستعمالات مصطلح الكفاءات في المجال التّربوي من النّاحية النّظريّة والابستمولوجية)، ص 15

– يُطالب المتعلم بحل الوضعيات، بعد دمجه للمحتوى الذي تدخل فيه المعارف والمعارف الفعليّة والمهارات والتّفكير المنهجي وقد أطلق عليها "لوسي. م" الموارد الداخلية والخارجية"[1].

– عدم استعمال الموارد منفصلة، بل يجب تجنيدها وإدماجها، وتوظيفها لحل مشكلة ما سواء في التّعليم أو في مجال آخر؛ فالّتجنيد مفهوم مستعمل في تحديد مفهوم الكفاية لكنّه غير محدد بدقّة، ما يطرح عدةّ استفسارات حول حدوثه وكيفية تمييزه عن أقرب المصطلحات إليه كالتّحويل مثلا، رغم هذا فقد أثّر على" مفهوم الكفاية" الذي يمكن اعتباره مفهوما إدماجيا، لأنّه العنصر المشترك في جلّ التّعاريف.

– يُنتظر من المتعلّم أن يكون فعّالا في تصرفه إزاء وضعية ما أو مشكل يصادفه، فالحكمة ليست في كثرة الموارد المكتسبة وإنما في إدماجها وتعبئتها وحسن توظيفها واستثمارها على أرض الواقع لإيجاد الحلول المناسبة؛ فامتلاك موارد "لا يعني امتلاك كفاية، في حين يمكن التّصريح بامتلاكها إذا كان المتعلم قادرا على تجنيد هذه الموارد أثناء إنجاز مهمة غير مألوفة لديه، وذلك بعد انتقاء ما يتوافق منها مع الوضعية الرّاهنة"[2]، إذن هناك علاقة بين الموارد المدمجة ونوع الوضعية المراد حلها.

كما يمكن إدراج عامل مهم يتمثّل في ذكاء المتعلّم في اختياره من بين كل الموارد الأنسب والأصوب للوضعية المُراد حلّها لأنّ الكفاية هي "دائما إدارة عديد المعارف والمهارات "[3].

– توظيف الكفايات في وضعيات دالّة لها معنى بالنّسبة للمتعلم متصلة بواقعه المعيش، لهذا على المدرسة والقائمين عليها مراعاة نوعية المعارف التّي تقدمها وليس الكم فقط، وكذا مراعاة

---

[1]- Lucie Mottier Lopez et autres,(Évaluation des compétences à l'école primaire genevoise, entre prescription et pratique –mesure et évaluation) , vol 33 n°3, 2010, P 32.

النّص المترجم:

« Une compétence repose sur la mobilisation, l'intégration, la mise en réseau d'une diversité de ressources [internes et externes…] ».

[2]– اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011، ص 12.

[3]- Jean –Denis Moffet et Annick Demalsy, Les compétences et la maîtrise du français au Collégial Étude Descriptive, Cégep de Rimouski, France, 1994, p25.

النّص المترجم:

"une compétence est toujours la gestion de plusieurs connaissances et habiletés.

الوضعيات المناسبة لتجسيد الكفاية حتّى لا يكون هناك تنافر بين الموارد المكتسبة والوضعيات المراد حلها.

– يجب أن تكون الوضعيات مختلفة ومحددة بُغية استثمار واستغلال الموارد، وهذا ما يعطي للمدرسة الفرصة لإبراز الجانبين التّطبيقي والنّفعي للتّعليم، لأنّ الهدف منه تهيئة المتعلّم لإدماجه في المجتمع.

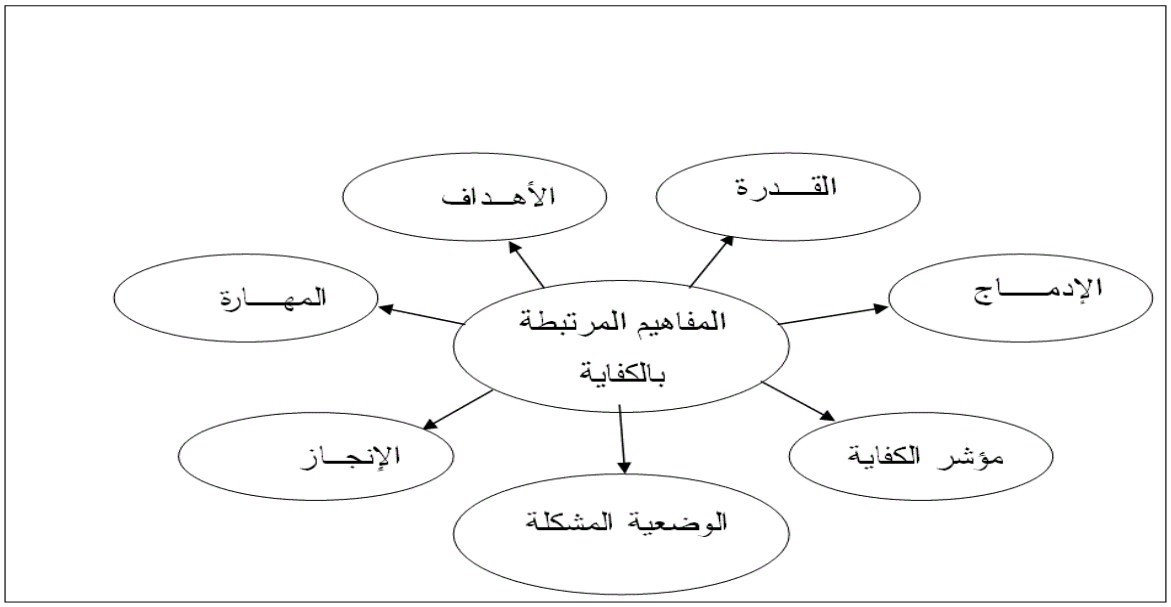
– إنّ نجاح المتعلم في حل وضعية ما، أو مشكلة تعترضه، سيساهم حتما في تطوير كفاياته، ما يؤدي إلى حصوله على نتائج مرضية في مساره التّعليمي، وتحسين مستواه، وتنوع خبراته ما يُمكّنه من اقتصاد الجهد مستقبلا.

– ضرورة إعطاء الوقت الكافي للمتعلم في حل وضعية ما، وهذه النقطة لم يُشر إليها بالقدر اللاّزم في التّعاريف السّابقة، رغم أنّها مهمّة جدا بل العامل الذي يشتكي منه معظم الأساتذة.

– تتمحور كل المفاهيم حول العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

– يعتبر مصطلح الكفاية أشمل من مجموعة المصطلحات المرتبطة به، وهذه بعضها:

- الإنجاز
- القدرة
- الإدماج
- الوضعية المشكلة
- مؤشر الكفاية
- الأهداف
- المهارة



– تتميّز الكفاية بمجموعة من الخصائص ذكرها "محمّد الدّريج" متمثّلة في: تعبئة مجموعة موارد، التّركيب، الإدماج، الغائية، هيمنة التّخصص، التّحويل، العلاقة بفئة الوضعيات، الارتباط بمحتوى دراسي، القابليّة للتّقويم"[1].

3-الاختلاف بين مصطلحي الكفاءة والكفاية:

من خلال عرض المفهوم اللّغوي والاصطلاحي للمصطلحين نتلمّس بعض الفوارق بينهما، سنتطرّق إليها بغية استنتاج المصطلح الأنسب والأصوب للاستعمال.

3-1- الاختلاف اللّغوي:

تعني الكفاءة كما أسلفنا الذّكر النّظير والمماثلة والمساواة، ومنه قوله تعالى (ولَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ) سورة الإخلاص، الآية 4، أما الكفاءة في النّكاح هو أن يكون الزّوج مساويا للمرأة في دينها ونسبها وبيتها؛ وتكافأ الشّيئان: مماثلا، وكافأه مكافأة وكفاء: ماثله، وفي كلامهم: الحمد للّه كفاء الواجب: أي قدر ما يكون مكافئا له، وفي الحديث الشّريف (والمؤمنون تتكافأ دماءهم)، وفي حديث العقيقة (شاتان متكافئتان) أي متساويتان في القدر، وكافيته ساويته، وكافأته على صنعه: جازيته جزاءً متكافئا لما قام به، وكان الرّسول لا يقبل الثّناء إلا عن مكافئ، وكفاه عن الشّيء مكافأة: جازاه ويقال مالي به قيل ولا كفاء: أي: مالي به طاقة على أن أكافئه"[2].

أما الكفاية فهناك من يقول أنّ أصلها من الاكتفاء"[3]، وفيها استغناء وحصول الاكتفاء أو الارتواء ماديّا أو معنويا، فالكفاية في هذا المعنى في اللّغة العربيّة تدلّ على حصول الكفاية من الشّيء مع القابليّة للنّماء والزّيادة"[4]؛ فرغم وضوح الفرق بين المصطلحين إلا أنّه صار اليوم حسب ما قاله "لحسن بوتكلاي" "الكفي" هو "الكافي" القدير فيقولون هو "كفء" في عمله أي قادر ذو كفاية وكان الصّحيح أن يُقال: هو "كاف في عمله "ومنه اللّقب المشهور (كافي الكفاة).

---

[1] - محمد الدّريج آخرون، معجم مصطلحات المناهج و طرق الّتدريس، المنظمّة العربيّة للتّرجمة والعلوم، ص54.

[2]– محمد بن يحيا زكريا وعباد مسعود، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، ص (68،67).

[3]- المرجع نفسه، ص68.

[4] - الحسن اللّحية، الكفايات في علوم التّربيّة، بناء كفاية (مجزوءة الكفايات)، ص135.

وهكذا تمّ هجران استعمال لفظ كفاية يكفي وليس الكفاءة، فالكفاءة تعني المساواة، والكفء هو النّظير بينما تعني الكفاية القدرة فيكون الكافي هو القادر"[1]؛ وهكذا يتضح بما لا يدع فيه للشّك المصطلح الأصوب والمتمثّل في "الكفاية"؛ لكن قد يكون هناك تحفّظ على مصطلح "كفاءة" كمصطلح مناسب في حال كان المعنى المراد منه هو مماثلة النّموذج المثالي أو المعياري الموضوع سلفا، والذي يسعى المتعلّم بلوغه أو مماثلته أو مناظرته.

ورغم وجود هذا التّحفظ، إلاّ أنّنا نميل للرّأي الأوّل، وعليه سنضيف اختلافا آخر تدعيما للرّأي الذي تبنّيناه، وهو الاختلاف في المفهوم الاصطلاحي.

3-2- الاختلاف الاصطلاحي:

تعني الكفاءة في مجال الاقتصاد (المقاولات) الذي ظهر فيه المصطلح، الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل تكلفة"[2]، بغض النّظر عن الجانب الكيفي، لأنّ الهدف المنشود هو الرّبح بأقل جهد وتكلفة ووقت.

لم يشر الباحث لمفهوم الكفاية في ذات المجال، بل أشار لها في مجال التّعليم والتي تعني "تحقيق الأهداف والنّتائج المرغوب فيها بأقل التّكاليف وبأقل جهد، وتعني في نفس الوقت النّسبة بين مدخلات ومخرجات التّعلم، فهي تعنى بالجانب الكمي والكيفي معا وفي نفس الوقت"[3].

كما ميّز الباحث "بلقيدوم بلقاسم" بين المصطلحين عندما وضّح الدّلالة التّربوية بينهما، بقوله: "نرى بأنّه إذا كنا بصدد البحث عن سيرورة أو عمليّة بناء الخبرات التّعلّمية وإدماجها المتوالي مع خبرات أخرى، فإنّنا نتحدّث عن الكفاءة؛ أما إذا كنا بصدد البحث عن المنتوج النّهائي (سواء كان كمّيا أو كيفيا) الذي يحقّقه الفرد من عمليّة التّكوين وفق معايير محدّدة مسبقا، فإنّنا

---

[1]- المرجع السّابق، ص (135،136).

[2]- محمد بن يحيا زكريا وعباد مسعود، التّدريس عن طريق االمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات االمشاريع وحل المشكلات، ص 70.

[3]- المرجع نفسه، ص 70.

نتحدّث عن الكفاية، فالكفاءة عبارة عن سيرورة بنائية، أما الكفاية فهي عبارة عن منتوج نهائي، فالكفاءة تُنتج كفاية عند الفرد"[1].

فالكفاءة هي عمليّة التّكوين المخطط لها سلفا والتي يخضع لها المتعلم، ووفقا للنّتائج التي يتحصّل عليها في نهاية التّكوين، نحكم عليه بتحقيق الكفاية من عدمها؛ ما يعني أنّ الكفاءة مرحلة ضروريةّ تسبق الكفاية، وقد تتحقق الأولى دون الثّانية.

تجدر الإشارة إلى أنّ المقصود" بالمنتوج النّهائي" في المجال البيداغوجي هو مردودية المتعلّم العالية، والوفيرة في التّحصيل والمقترنة بالنّوعية الجيّدة.

هذا الاختلاف هو الذي يبرر استعمال جل كبار الباحثين مصطلح كفاية في كتاباتهم، ومنهم على سبيل المثال "محمد الدّريج"، "علي أيت أوشان" و "عبد الكريم غريب"...

4- الكفاية والمـثلّث التّعليمي:

ترتبط الكفاية برؤوس المثلث التّعليمي، فالمتعلّم اليوم مطالب بالتّفاعل والفعّالية كونه محور العمليّة التّعليمية التّعلّمية، ومساهم في بناء كفاياته عن طريق المعرفة، و"التي تتحوّل في البيداغوجيا الكفائية إلى وضعيات إجرائية تطبيقية، في شكل مشاكل معقّدة ومركّبة، تستوجب الحلول النّاجعة"[2].

تعدّ المدرسة المكان المخصص لهذا الغرض، وفيها يكون التّعليم منظّما ومخططا له، ومجهّزا بالعدّة الماديّة اللاّزمة والبشريّة المُؤهّلة، ما يفرض على المعلّم امتلاك عدة كفايات للنّجاح في عمله، وقد ذكر الباحثان" محمد الزّبير دفع الله" و"صباح الحاج محمد حامد "في مقال لهما مجموعة منها تتمثل في الكفايات الأكاديميّة والنّمو المهني، وكفايات تخطيط الدّرس، وكفايات

[1]–بلقاسم بلقيدوم، (مساهمة نقديّة لاستعمالات مصطلح الكفاءات في المجال التّربوي من النّاحية النّظرية والأبستمولوجية) ، ص17.

[2]- جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد التّقويم الإدماجي، شبكة الألوكة، المغرب، ط1، 2015، ص28.

تنفيذ الدّرس، وكفايات ضبط الفصل وكفايات التّقويم والكفايات الإداريّة، وكفايات التّواصل الإنساني"[1].

أما "أحمد حساني" فربط نجاح المعلم في مهنته بتوفر ثلاثة شروط فيه وهي: "الكفاية اللّغوية، الإلمام بمجال بحثه، مهارة تعليم لغة"[2].

5- أنـــواع الكفاية:

تنوّعت تصنيفات الكفاية حسب منطلق كل باحث واتجاهه الفكري واجتهاده، فيمكن تصنيفها حسب مجالات التّعليم إلى أربعة أنواع، ذكر "محمد الدّريج" نوعين منها هما: الكفايات النّوعيّة وهي مرتبطة بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدّد، والكفايات الممتدة وهي التي يمتدّ مجال تطبيقها وتوظيفها إلى سياقات جديدة "[3].

ونجد في تصنيف "جميل حمداوي" أربعة أنواع هي: الكفايات الأساسيّة، وهي كفايات قاعديّة جوهريّة أو دنيا، وهي ضروريّة في مجال التّعليم، وكفاية الإتقان، وهي كفاية تكميليّة، وليست أساسيّة وضروريّة"[4]، بالإضافة إلى ما ذكره "محمّد الدريج".

كما يمكن تصنيفها حسب طبيعة عملية التّدريس إلى الكفايات المتعلّقة بالجانب النّفسي، والكفايات المتعلّقة بالجانب المعرفي والكفايات المتعلّقة بتخطيط الدّروس وتنظيم المادة الدّراسية وأخيرا الكفايات المتعلقة بتحقيق الأهداف"[5]، هذه الكفايات متعلّقة بالمعلّم، لأنّه المسؤول عن إعداد الدّروس مُراعيا جوانب تتعلّق بالمتعلّم وبالمادة المُدرّسة والأهداف المسطّرة.

---

[1] - ينظر، دفع اللّه عمار محمد الزّبير وحامد صباح الحاج محمّد، (واقع الإشراف التّربوي ودوره في تطوير بعض الكفايات التّدريسيّة لمعلّمي اللغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثانويّة دراسة ميدانيّة من وجهة نظر معلمّي اللّغة الإنجليزيّة بمحلية القرشي)، مجلة العلوم التّربوية ،ع:19(1)، 2018، ص(77،78) بتصرف.

[2]- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 1996، ص141.

[3] - محمّد الدريج، الكفايات في التّعليم، منشورات رمسيس، المغرب، دط، 2000، ص102. بتصرّف.

[4]- جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي، ص9.

[5]- عليّ براجل، (مدى فعّاليّة الإشراف التّربوي في تنمية وتطوير الكفايات التّدريسية للمعلّمين)، مجلة العلوم الاجتماعيّة ، والإنسانيّة ،المجلّد5 ع:10، الجزائر(باتنة)،2018، ص(112،113). بتصرف يسير

وقد يكون التّصنيف قائما على المنهاج التّربوي، وهو ما أشارت إليه الباحثة "بسمة خلاف" في مقال لها، ويشمل كفاية إستراتيجية وتواصلية ومنهجية وثقافية وتكنولوجية[1]؛ وهي كفايات تسعى المدرسة لتحقيقها.

كما تبنى اللّسانيون تصنيفا آخر يتمثّل في: الكفاية في الملاحظة، الكفاية في الوصف والكفاية في التّفسير،" وهذا استنادا إلى قَدر الكفاية الذي يفي بالمراد في فهم الظّواهر اللّغوية"[2]، في حين ميّز الوظيفيون بين نوعين منها يتطلّبهما تعلّم اللّغات، ويتعلق الأمر بالكفاية اللّغويّة والكفاية التّواصليّة"[3]؛ وسيكون لنا فيهما تفصيل.

أما "علي أحمد مدكور"، فقد قسمها إلى ثلاثة أنواع ذكرتها "منيرة سعيد" كالآتي: "كفاية ثقافيّة، كفاية مهنيّة تربويّة وأخيرا كفاية التّخصّص"[4]، وقد استند هو الآخر في تصنيفه على المكوّنات الأساسيّة للمحتويات الدّراسيّة، فالكفاية الثّقافيّة ناتجة من التّمكن من عديد المجالات المبرمجة على شكل مواد دراسيّة؛ عكس كفاية التّخصّص التي تركز على الفهم العميق لمادة التّخصّص، للتّمكن منها، في حين تُزوّد الثّانيّة المعلّم والمتعلم بكل ما يخصّ مهنة التّعليم.

وهناك من صنّفها إلى" كفاية معرفيّة وكفاية أدائيّة وكفاية إنتاجيّة"[5]، ونَحَتْ هذا التّصنيف "يسرى مصطفى السّيد" باستعمال صيغة الجمع إلى" الكفايات المعرفيّة، الكفايات الوجدانيّة،

---

[1]- ينظر، بسمة خلاف، (المقاربة بالكفايات مفهومها وخصائصها وأهدافها ومرجعياتها)، مجلة الدّراسات الثّقافيّة واللّغويّة والفنيّة، ع:11، برلين، 2020، ص (229،230). بتصرف.

[2]- محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللّسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2004، ص 47.

[3]- عبد المجيد عيساني وعبد الرؤوف محمدي، (ملامح المنهج الوظيفي في تعليميّة النّحو العربي في المدرسة الجزائريّة)، مجلة إشكالات في اللّغة والأدب، ع: 10، الجزائر 2016، ص212.

[4]- ينظر، منيرة سعيد ميربك المقاطي، برنامج كفايات والتّعليم الحديث، شبكة الألوكة https://www.alukah.net/5/30/ 2022، 49: 19h، ص(3،4). بتصرّف

[5]- محمد بن يحيا زكريا وعياد مسعود، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، ص94

الكفايات الأدائيّة والكفايات الإنتاجيّة"[1]، وهو تصنيف قائم على مكونات الكفاية، وأُضيف لها نوعين آخرين فيما بعد، ويتعلق الأمر بالكفاية الوجدانيّة والكفاية الاستكشافيّة.

أما الباحث "بواب رضوان"، فقد صنّفها هو الآخر إلى "الكفايات التّدريسيّة، الكفايات الإنسانيّة، الكفايات التّقويميّة، الكفايات التّكنولوجيّة"[2]، وهي متعلّقة بالمعلّم المكلّف بكل ما يخص تحضير الدّروس، واستعمال المُعينات البيداغوجيّة خاصة التكنولوجيّة منها، وتوفير الجوّ الملائم للتّدريس، والذي تدخل فيه طريقة معاملته للمتعلّمين، وأخيرا تقويمه لهم للكشف عن مدى تحقّق الأهداف.

نستنتج مما سبق، أن هناك غياب تصنيف موّحد للكفاية، الذي يتجلى في هذا التّعدّد والتّنوّع، فتقريبا لكل باحث تصنيف، وهذا ناتج عن عدم وجود معايير محدّدة وموحّدة له، مثله مثل عديد المصطلحات؛ وهذا رغم أهمّيته التي تكمن في تنظيم الكفايات في تدرج منسجم على المراحل، ومن التّعرف أكثر على طبيعة النّشاطات التي يمكن أن تقوم ببنائها، ومن ترشيد مسار التّعليم والتّعلّم"[3].

وباعتبار الكفاية المعجميّة موضوع البحث سنفصل فيها، بدءا بمصطلح الكفاية أحد طرفيها الذي له تأثير على المصطلح المستهدف بالدّراسة.

6- مكـــوّنات الكفاية:

هي الموارد التّي استوعبها وفهمها المتعلّم أو الفرد، والقابلة للدّمج والتّعبئة، وهي متنوعة ولا تخصّ الجانب المعرفي فقط، بل تدخل فيها جوانب مهاريّة ووجدانيّة، وهي موضّحة في المخطّط التّالي[4]:

---

[1]- يسرى مصطفى السّيد، تنمية الكفاءات المهنيّة للمعلّمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التّحصيلي للتلميذات الضّعيفات، جامعة الإمارات العربية المتّحدة كلية التّربية-مركز الانتساب الموجه بأبو ظبي، htto://www.khayma.com /2022/5/22، 42: 19h، بتصرّف.

[2]- بواب رضوان، الكفايات المهنيّة اللّازمة لأعضاء هيئة التّدريس الجامعي من وجهة نظر الطّلبة-طلبة جامعة جيجل أنموذجا، (أطروحة دكتوراه)، منشورة، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة سطيف، 2014/2013، ص 105. بتصرف

[3]- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربية الوطنيّة، المرجعيّة العامة للمناهج، الجزائر، 2008، ص32

[4]- محمد بن يحيا زكريا وعياد مسعود، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، ص90.

تتكون الكفاية من:
- معارف ومعلومات وحقائق ومفاهيم وقوانين ونظريات يستند إليها الأداء الّسلوكي.
- سلوك أدائي يُعبّر عنه بمجموعة من الأفعال والأداءات.
- إطار من الاتجاهات والقيم والمعارف والمعتقدات والسّلوك الوجداني.
- مستوى معيّن لنتائج الأداء.

مخطّط يمثل مكونات الكفاية حسب "محمد بن يحيا زكريا"

تتكوّن الكفاية حسب هذا المخطّط من:

أ- **المكوّن العرفاني:** الذي يتضمّن المعلومات والحقائق والمفاهيم والقوانين والنّظريات، وهو مكوّن نظري، لا يُحقق الكفاية وحده بل يتطلّب بقيّة المكوّنات.

ب- **المكوّن الأدائي:** هو السّلوك الذي يقوم به المتعلّم بغية إنجاز أو أداء المطلوب منه، وهو حسب المخطّط أعلاه مجموعة من الأفعال والأداءات أي المهارات الحس حركيّة .

ج- **المكوّن الوجداني:** وهو الذي يعبّر عن الاتجاهات والقيم والمعتقدات والسّلوك الوجداني لدى المتعلّمين.

د- **المكوّن الإنتاجي:** يتعلّق بالأثر الإيجابي لنتائج الأداء.

وردت هذه المكوّنات بصيغة الجمع في كتاب "أنطوان صباح" المُعنون ."بكفايات معلّم اللّغة العربيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة"، والتي أشار إليها "ربيع بكوش" في أطروحته، وعددها أربعة تتمثّل في: المكوّنات العرفانيّة والمكوّنات الوجدانيّة والمكوّنات الاجتماعيّة والمكوّنات الحس حركيّة"[1].

إذا قارنا بين هذه المكوّنات، سنجد أنّ الاختلاف يكمن فقط في المكوّن الإنتاجي بالنّسبة للمجموعة الأولى، والمكوّنات الاجتماعيّة التي تضمّ التّفاعل والتّركيز بالنّسبة للمجموعة الثّانية.

[1]- ينظر، ربيع بكوش، الحصيلة اللّغويّة وفق المقاربة بالكفايات مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجا، (أطروحة دكتوراه)، منشورة، كلية الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة و آدابها، باتنة، 2014/2013، ص26، بتصرف.

7- استراتيجية بـــناء وتنمية الكفاية:

تغيّرت المفاهيم وتغيّر معها الأداء وطرائق العمل، فبعدما كان المتعلّم يتلقى معارفه في حجرة الدّرس، بعيدا عن أي دور له سوى الحفظ، أصبح اليوم محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، هذا الدّور فرض عليه أن يشارك وبفعاليّة في بناء مختلف كفاياته، بل ويسعى لتطويرها، ليكون السّؤال ما السّبيل لذلك؟

ذكرت مديرية تكوين الأطر في قسم استراتيجيات التّكوين مجموعة من الشّروط لبناء الكفاية وتنميتها تتمثل في[1]:

1. سيرورة بناء وتنمية الكفايات.
2. الوضعيات التّعلّمية سبيل لبناء الكفاية.
3. الوضعيات التّعلمية المرحليّة شرط لبناء الكفاية.
4. الأنشطة المدمجة شرط آخر لبناء الكفاية.

7-1- سيرورة بناء وتنمية الكفايات:

يقتضي بناء الكفايات وتطويرها إنجاز مجموعة من العمليات منها:

- ✓ استحضار قدرات ومحتويات سبق اكتسابها (التّعلمات السّابقة).
- ✓ تحديد مجموعة من الوضعيات المترابطة، التي ستمارس فيها الكفايات لأنّ استحضار التّعلمات السّابقة لا يعمل على بناء الكفاية ما لم يوظف في إطار وضعيّة تعلّميّة.
- ✓ العمل على تنظيم القدرات والمحتويات التي تم استحضارها في صورة تعلميّة.
- ✓ تنظيم هذه الأهداف فيما بينها ضمن وضعية من الوضعيات التي سبق تحديدها[2].

---

[1]- فريق من مكوني مركز تكوين المعلّمين والمعلّمات بالرباط، مصوغة خاصة بتكوين المعلّمين العرضيين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو مستوى أقل، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مديريّة تكوين الأطر (قسم استراتيجيات التّكوين)، المغرب، دط، 2006، ص (23،27) بتصرف.

[2]- المرجع نفسه، ص23.

7-2- الوضعيات التّعلميّة:

تندرج الوضعية التّعلميّة الابتدائيّة في مسار التّعلّم، وتمكّن (انطلاقا من المكتسبات القبليّة) من اكتساب المعارف والتّحكّم فيها، والتي تستخدم في حل الوضعيات الإدماجيّة والوضعيات المشكلة"[1].

أما "الحمداوي"، فعرّفها على أنّها مجموعة من المشاكل والعوائق والظّروف التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلّم، من أجل الحكم على مدى كفاءته وأهليته التّعليمية/التّعلمية والمهنيّة"[2].

وعلى هذه الوضعيات أن ترتبط بواقع المتعلّم حتى تكون ذات دلالة بالنّسبة له، وحتى يعي الغرض النّفعي من تعلّمه، فيبذل جهده ويجنّد مكتسباته في سبيل ذلك التّعلّم؛ هذا التّحوّل النّاتج من اعتماد الوضعيات له ما يبرّره، كون "فلسفة الوضعيات مبنية على أسس البراجماتية، كالنّفعية والإنتاجية والمردوديّة والفعاليّة والإبداعيّة والفائدة المرجوّة من المنتوج، وهو تصوّر الفلسفة الذرائعيّة لدى "جيمس جويس"، "وجون ديوي" و"برغسون" والثّقافة الأنجلوسكسونيّة بصفة عامة"[3].

7-3- الوضعيات التّعلمية المرحليّة شرط لبناء الكفاية:

الكفاية نتاج اجتياز مراح عديدة من التّعلمات الضّرورية، "هذه التّعلّمات تتحقق مرحليا رغم أنّها تتكامل فيما بينها، وتنطلق في كل مرحلة من وضعيّة تعلّمية تتناسب مع متطلبات المرحلة، وهذا ما يعنيه "كزافييه" عائلة الوضعيات، أي مجموع من الوضعيات تترابط فيه وضعية بأخرى في إطار تكاملي واقعي وظيفي"[4].

ونقصد بعائلة الوضعيات مجموعة من الوضعيات من نفس الطّبيعة، ونفس المستوى التّعقيدي، وتتعلّق كلّها بنفس الكفاءات" وتُجمع الكفاءات في عائلات الوضعيات وفق المعالم التي

---

[1]- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مقدّمة الوثيقة المرافقة للتّعليم المتوسط، وزارة التّربية الوطنيّة، ص12.

[2]- جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد التّقويم الإدماجي، ص12.

[3]- المرجع نفسه، ص (12،13).

[4]- فريق من مكوني مركز تكوين المعلّمين والمعلّمات بالرباط، مصوغة خاصة بتكوين المعلّمين العرضيين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو مستوى أقل، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مديريّة تكوين الأطر (قسم استراتيجيات التّكوين)، ص26.

تمثّل الثّوابت: المهمّة المطلوبة، الموضوع، نمط السّند المقدّم، الموارد (معارف، مهارات، سلوكات) التي من المفروض تجنيدها (مسعى مشتركا أو منهجيّة مشتركة أو مسارا مشتركا...)[1].

7-4- الأنشطة المدمجة شرط آخر لبناء الكفاية:

هي الأنشطة التي تعمل على تجنيد وتوظيف المعارف المكتسبة من مختلف الأنشطة اللّغويّة أو الميادين أو من مختلف المواد، وتسمى أيضا وضعيات إدماجيّة، وقد عرّفها" الحمداوي" بأنّها أنشطة "ديداكتيكية تتوخى استدراج التّلميذ لتحريك المكتسبات التي كانت موضوع تعلّمات منفصلة" لدمج الضّرورية منها والمناسبة لحل الوضعيّات المقترحة.[2]

8- الكفايـــــــة المعجميّة:

يختلف مفهوم هذه الكفاية وفقا للخلفيّة اللّسانيّة والتّعليميّة والسّوسيولسانيّة والمعرفيّة المعتمدة في التّعريف، أو اللّغة المستهدفة في الدّراسة، إن كانت ثانية أو أجنبيّة أو حتى لغة الأم، وفيما يلي عرض لبعض التّعاريف، بغية توضيح المفهوم.

عرّفت "Corbin "(1980) الكفاية بقولها: "المعارف غير واعية التي يمتلكها المتحدّث/ المستمع المثالي حول كلمات لغته، بالأخص الكلمات المشتقّة..."[3]، المتتبّع لهذا التّعريف سيلاحظ شبها بينه وبين تعريف "تشومسكي" للكفاية النّحوية، كيف لا وهي التي اختارت المنظور التشومسكي للتّموقع فيه، حيث عمدت الباحثة للبحث في النّقاط المتشابهة بين الكفاية النّحوية والمعجميّة، لتبني تصوّرها.

ومن القضايا التي أثارت انتباهها "الإبداعية"، فمثلما توجد "إبداعيّة نحويّة"، ستكون هناك "إبداعيّة معجميّة"، التي سترتكز على قواعد الاشتقاق لتوليد أو إبداع مفردات جديدة من المفردات المتوفّرة مُسبقا، باستعمال قواعد صياغة الكلمات، وهو مفهوم الكفاية المعجميّة الذي توصّلت إليه الباحثة، والذي يبحث فقط في الجانب الشّكلي للكلمات وما سيطرأ عليها، ما يعني الاهتمام

---

[1]- ينظر، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مقدّمة الوثيقة المرافقة للتّعليم المتوسط، وزارة التّربية الوطنيّة، ص15.

[2] - جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد التّقويم الإدماجي، ص 34.

[3] -Bendaoud Mohammed et Saãda El djamhouria, (Déficience lexicale chez les élèves de 1iér année moyenne), revue Afak des Sciences, n0 :03, Algérie, 2021, p : 427.

النّص المترجم:

« Des connaissances inconscientes que possède le locuteur/ auditeur idéal sur les mots de sa langue, plus particulièrement sur les mots dérivés, seul domaine ou s'exercent les règle lexicales »

بالصّرف الاشتقاقي دون أخذ الاعتبار للجوانب الأخرى، وهو مفهوم ضيّق مقارنة بما سيأتي من التّعاريف، لأنّه مُختزل في قواعد الاشتقاق فقط.

أما "Simard (1994) فمفهومه للكفاية المعجميّة أشمل وأوسع، وقد انطلق في تعريفه من منطلق تعليمي، يتمثّل في تعليم اللّغة الفرنسيّة كلغة أولى، وذلك بتحديده أربعة جوانب تدخل في تشكيلها وهي[1]:

1. الجانب الكمّي: يخصّ عدد الكلمات التي يمتلكها الفرد المتحدّث والتي يدخل فيها أيضا العوامل النّوعية لها.
2. الجانب اللّساني: يخص معنى الكلمات من جهة ومن أخرى معرفة وضعها في علاقات داخل خطاب.
3. الجانب السّوسيو لساني: ويتعلق باختيار الكلمة المناسبة لسياق تواصلي، والتي لا تصلح لغير ذلك السّياق.
4. الجانب المعرفي: الذي يتعلّق خاصة بعمل بالذّاكرة.

يُعدّ هذا التّعريف أشمل من الأوّل، فالكفاية المعجميّة لا تدرس الوحدات المعجميّة من حيث الكم فقط، أو التّوظيف بل من مداخل مختلفة.

كما ترتبط الكفاية المعجميّة حسب ما ورد في تعريف"Simard" باللّسانيات والتي توفّر لها الوحدات المعجميّة بكل خصائصها، وبالسّوسيولسانيات والتي يتوقّف عليها اختيار ما يلزم من وحدات معجميّة لسياق اجتماعي معيّن، وأخيرا بالعلوم المعرفيّة؛ التي لها علاقة مباشرة بالمعجم الذّهني، وذلك بدراسة كيفية اكتساب وتخزين واسترجاع الوحدات المعجميّة.

---

[1]- Claude Simard, (pour un enseignement plus systématique du lexique), Québec français, n^0 92, 1992, p28.بتصرف

النّص المترجم:

« On se réfère alors à un critère quantitatif (aux nombres de mots possèdes par le sujet parlant…), la compétence lexicale ne se réduit cependant pas à la taille du vocabulaire .Des facteurs d'ordre qualitatif interviennent également…, une autre capacité importante concerne le choix registre de la langue ou, autrement dit la perception des valeurs sociolinguistique associées aux mots .Tel mots peut convenir dans le contexte de communication. Outre ses aspect proprement linguistiques, la compétence lexicale est liée à des opérations cognitif, notamment (fonctionnement de la mémoire)

يؤكد ذات الباحث بصعوبة الشّخص التّعبير عن نفسه، وكذا بحثه المستمر عن كلماته رغم وجود مخزون غني منها في رأسه، والسّبب أنّه يواجه مشاكل في النّفاذ إلى ذاكرته الدّلاليّة، ما يعني وجود علاقة بين الطّلاقة اللّفظية وفعالية ميكانيزمات النّفاذ"[1].

فحجم الكلمات المخزّنة لا ينفع المتحدّث أو المتعلّم ما لم يستطع استرجاعها في الوقت المناسب، وذلك لافتقاره لفعاليّة آليات الاسترجاع.

أما "هنري هولك" "Henri Holec" 1995 فقد عرّف الكفاية المعجميّة بأنّها:" القدرة على الفهم شفويّا وكتابيا وعلى ترجمة الكلمات التي ستعترّضه أو التي سيحتاجها في وضعيات تواصليّة معينة"[2]، بمعنى أنّه لا تكفي معرفة الوحدات المعجميّة وخصائصها فقط، بل يجب معرفة استعمالها وتوظيفها في الوضعيات التّواصليّة التي يشارك فيها الفرد.

وفي السّياق نفسه نجد تعريف (Cyl 1998) المتمثّل في "القدرة على معرفة واستعمال كلمات لغة ما، كما يفعل النّاطقون الأصليون بها"[3]، ما يعني كذلك تعلّم الوحدة المعجميّة مع القدرة على توظيفها المناسب.

أما الكفاية المعجميّة حسب "Tremblay2009"، فهي" مجموعة من المعارف (المعجميّة) والمهارات (المعجميّة) التّي تسمح باستعمال فعّال لمعجم اللّغة (وحدات معجميّة وكيانات معجميّة)

---

[1]- Op. cit, p28 .بتصرف

النّص المترجم:

Même avec un riche réservoir de mots en tête, une personne peut s'exprimer avec peine et chercher continuellement ses mots si elle éprouve des problèmes d'accès à sa mémoire sémantique. L'efficacité des mécanismes de rappel détermine en partie la fluidité verbale dont le manque gêne davantage le locuteur ...

[2] - Henri Holec, Compétence lexicale et acquisition/ apprentissage, Cahiers de L'Asdifle, n° :6, « Lexique et didactique du Français langue étrangère » Actes des 13ème et 14ème Rencontres, Paris, 1994, P1.

النّص المترجم:

« C'est la capacité de comprendre, oralement et écrites de traduire éventuellement, les mots qu'il va rencontrer ou dont il aura besoin dans les situations de communication particulière. »

[3] - Karen Sprackun, Pour la compétence lexicale en immersion français la constitution d'une expérimentation réussie, Congrès Mondial de linguistique française, CMLF, 2018, P2.

النّص المترجم:

«La compétence lexicale est la capacité de reconnaitre et d'utiliser les mots d'une langue comme les locuteurs natifs de cette langue ».

في وضعية تواصليّة لسانيّة سواء تعلق الأمر بالإنتاج أو التّلقي، مشافهة أو كتابة"[1]، فالكفاية المعجميّة حسب الباحثة هي اتحاد مختلف المعارف المعجميّة للغة ما، مع القدرة على فهمها واستخدامها المناسب في وضعية تواصليّة، أين تلعب المهارات دورا أساسيا في ذلك.

ركّزت الباحثة على مفهوم المعارف المعجميّة، وقد ميّزت منها المعارف المعجميّة، والمعارف ما وراء لغويّة (métalinguistique)، فالأولى ترتبط بمعرفة علاقات الوحدة المعجميّة المعطاة (إتقان الشّكل والمعنى والتّركيب، شفويا وكتابيا)"[2]، أما المعارف ما وراء لغويّة تسمح بوصف وتحليل المعجم، والظّواهر المعجميّة"[3].

تجمع الكفاية المعجميّة حسب"Sardier" معرفة الوحدات المعجميّة للغة ما، مع العلم أنّ هذه المعارف تكون من عدّة أنواع، مع القدرة على فهمها وتوظيفها، ما يجعلها تحدّد ارتباط الكفاية المعجميّة بكميّة (أو حجم) الوحدات المعجميّة المعروفة (معارف مخزّنة في الذّاكرة)، مع القدرة على وضعها في علاقة (التّخزين المنتظم). إنّها تتطلب أي الكفاية المعجميّة تعبئة هذه الوحدات المعجميّة وتحويل هذه المعارف والقدرات إلى مختلف الوضعيات التّلفظية"[4].

---

[1] - 0phélie Tremblay, Une ontologie des avoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique, (thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de phd en didactique), département de Didactique des Sciences de L'éducation, Montréal, 2009,p121.

النّص المترجم:

«Un ensemble de connaissances (lexicales) et d'habilités (lexicales) qui permettent d'utiliser efficacement le lexique de la langue (unités lexicales et autres entités lexicales) en situation de communication linguistique, que ce soit en production ou en réception, à l'oral ou à l'écrit ».

[2] - Ibid ,p121.

النّص المترجم:

La notion de connaissances lexicales renvoie aux connaissances relatives à une unité lexicale donnée (maitrise de sa forme, de son sens et de sa combinatoire, à l'oral comme à l'écrit).

[3] -Ibid, p122.

النّص المترجم:

Les connaissances métalinguistiques …permettent de décrire et d'analyser le lexique et les phénomènes lexicaux.

[4] - Anne Sardier, Construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le cotexte ? (thèse de doctorat), École Doctorale n°50-Lettres langue et Sciences Humaines, Grenoble Alpes, 2015, p96.

النّص المترجم:

« …la compétence lexicale réunit la connaissance des unités lexical d'une langue, sachant que ces connaissances seront de plusieurs ordres, à la capacité à les comprendre et à les utiliser. Nous pouvons donc préciser que la compétence lexicale est liée à une quantité d'unité connues (connaissances mémorisées) , à la capacité à les mettre en relation (mémorisation structurée).Elle

نلاحظ من خلال هذا التّعريف التّأثير الواضح لمصطلح الكفاية ومفهومه على المعجم، وذلك من خلال تعبئة المعارف المعجميّة والقدرة على توظيفها في وضعيات تواصليّة، ومن جهة أخرى علاقة الكفاية المعجميّة بالذّاكرة الذي تشكّل بعدا مهمّا، فحسب "Sardier" معرفة أو تفسير معنى الوحدة المعجميّة يتمّ من خلال وضع علاقة مع المعجم المتوفّر والمنتظم في الذّاكرة"[1].

تربط "Sardier" الكفاية المعجميّة، بالوحدات المعجميّة المتوفّرة والمنتظمة في الذّهن، وكذا القدرة على دمجها (الحديث هنا عن مصطلح المعجم)، والذي يتطلّب إدراك المفردات جيّدا أثناء تعلّمها حتى يتسنّى لها التّموقع المناسب في المعجم الذّهني (ويتم هذا بمعرفة مختلف سماتها)، ونقلها إلى أشكال مختلفة من الخطاب حسب مقتضيات الوضعيات التّواصليّة (الانتقال إلى مستوى آخر هو المفردات).

يعود "Grossmann" في سنة 2018 في مقال له تحت عنوان: "كيف يُدمج المعجم في التّعبير الكتابي؟" لتعريف الكفاية المعجميّة بناءً على المنظور الإدماجي ليربطها بالجوانب الكميّة للمفردات (مع تكوين ذخيرة متنوّعة)، والجوانب النّوعية لها، التي ترتبط بالوعي اللّغوي وتطوير الكفاية وراء لسانيّة، كما تشمل الكفاية المعجميّة أيضا حسب ذات الباحث القدرة على وضع فرضيات حول معنى كلمة غير معروفة من خلال العناصر المورفولوجية أو الجمليّة أو النّصيّة، وبناء معنى الوحدات المعجميّة تدريجيا من خلال تمييز معانيها المختلفة ولكن أيضا من خلال دمجها في الشّبكات الدّلالية"[2].

---

requiert la mobilisation de ces unités et le transfert de ces connaissances et capacités à diverses situations énonciatives .

[1] - Ibid, p95.

النّص المترجم:

La compétence lexicale présente également une dimension mémorielles en effet c'est aussi par la mise en relation avec un lexique en mémoire disponible et organise, que le sujet peut interpréter une unité lexical.

[2]- Francis Grossmann, (Comment intégrer l'enseignent du lexique dans la production écrite ? Conférence de Consensus Écrire et Rédiger, ENS de Lyon, France 2018, p2.

النّص المترجم:

Nous nous situons en effet dans le cadre approche intégrative de l'apprentissage lexicale, qui définit la compétence lexicale comme reposant à la fois sur des aspects quantitatifs (avec la constitution de répertoire diversifiés), mais également sur des aspects qualitatifs, liés à la conscience linguistique et au développement de compétence métalinguistique : cette compétence inclut aussi la capacité à faire des hypothèses sur le sens d'un mot inconnu, à partir d'élément morphologiques et phrastiques ou textuels et à construire et affiner progressivement le sens des

تتكوّن الكفاية المعجميّة حسب هذا التّعريف من المكوّن الكمّي الذي يمثّل حجم مفردات المتعلّم، ثم المكوّن النّوعي، والمكوّن الأخير الذي يتمثّل في القدرات؛ هذا الأخير حسب الباحث حصره في البحث عن معنى الكلمات"[1].

لا يخرج هذا المفهوم عما سبق الإشارة إليه، كون الكفاية المعجميّة ترتبط بالبعد اللّساني والعرفاني والتّداولي. يرتبط الأوّل بمعرفة الكلمة والجوانب المتعدّدة التي تخصّها، وهنا نتساءل عن كيفية تَحقُق هذه المعرفة؟ أما الثّاني فمن خلال العلاقة الموجودة بينها وبين الذّاكرة، وأخيرا توظيف هذه المعارف في وضعيات تواصليّة.

وللإجابة عن السّؤال المطروح آنفا عن معرفة الكلمة، فتكون بتعلّمها، الذي يقتضي تحقيق الآتي:

1. نطقها نطقا صحيحا.
2. فهم معناها.
3. استعمالها في سياق لغوي صحيح.
4. استخدام الكلمة المناسبة في السياق المناسب.
5. هجاؤها وكتابتها.
6. معرفة طريقة اشتقاقها. [2]

بناء على هذا الأساس، فإن تعلّم الكلمة يتم وفق زوايا متعدّدة وليس وفق مدخل واحد.

---

unités lexicales, en distinguant leurs différentes acceptions mais aussi en les intégrant dans des réseaux sémantique.

[1]– تحدّث ذات الباحث عن المعنى في النّسخ الثّلاثة للكفاية المعجميّة، ففي الأولى يتوصّل المتعلّم إليه من خلال ما يسمى "النموذج الأولي" الموجود في ذهنه، أما النسخة الثّانية ترتبط بالقوالب النّمطية، أين يكون تعلُّم معنى الكلمات ليس ضروريا كون الكفاية المعجمية في هذه النّسخة عبارة عن مجموعة معارف اجتماعية، أما الأخيرة تتعلق بالسّياق الضّروري لتوضيح معنى المفردة، للاستزادة يُنظر إلى هذا المقال:

-Francis Grossmann, Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecteur et l'interprétation des textes, https://www.lesefourum.ch ,03/11//2020,17h :20 , p(3,4 ,5).

[2]– الفوزان عبد الرّحمان بن إبراهيم، إضاءات لمعلمي اللّغة العربية لغير النّاطقين بها، العربية للجميع، الرّياض، ط2، 2015، ص184.

9- مكوّنات الكفاية المعجميّة:

تختلف المكوّنات المشكّلة للكفاية المعجميّة حسب تعريف الباحث لها، فقد ميّزت "Chapelle 1995" ثلاثة مكوّنات أساسيّة من منطلق سياق استعمال المعجم، تتمثّل في:

1. سياق استعمال اللّغة: الاختيارات المعجمية تكون وفق معرفة السّياق.
2. المعرفة والمهارات المعجميّة: مجموع الكلمات المعروفة، معرفة خصائص الوحدة المعجميّة، آليات النّفاذ إلى المعجم الذهني.
3. الاستراتيجيات فوق معرفيّة المستخدمة أثناء استعمال اللّغة[1].

في حين اقترحت كل من (2003) " Nisubire "و (2000) Tréville " خمسة مكوّنات في إطار المقاربة التّواصليّة للّغة الفرنسيّة كلغة ثانية: لسانيّة وخطابيّة ومرجعيّة واجتماعيّة ثقافيّة وإستراتيجيّة"[2]، وهي مكوّنات سنتحدّث عنها لاحقا كونها تشكل مكوّنات الكفاية التّواصليّة.

لا تتضمن الكفاية المعجميّة المكوّنات المتعلّقة بالمعارف المعجميّة فقط. بل يندرج فيها أيضا المهارات التي تساهم في حل المشاكل المعجميّة والصّعوبات المرتبطة بالوضعيات التّواصليّة التي يشارك فيها المتعلّم، ويساهم في ذلك معرفة آليات النّفاذ إلى المعجم الذّهني للاستفادة من مخزونه المكتسب، لذا أشار بعض الباحثين إلى أهمّية وضّرورة إعادة تأهيل حقيقة الاكتساب من خلال إبراز أهميّة المعجم الذّهني، وبنيته وآليات النّفاذ إلى شبكاته، خاصة في اللّغة الأجنبيّة والثّانيّة"[3].

---

[1]- Djelloul haboul , (Construire une compétence lexicale en licence de français du lexical au méta lexical), revue Didactiques, n°11, Algérie,2017,p 189.

النّص المترجم:

« L'auteur distingue ainsi trois composantes essentielles : le contexte d'utilisation (choix lexicaux, registres de langue), la connaissance et les habilités lexicales (nombre de mots connus, connaissances des propriétés de l'unité lexical, modes d'accès au lexique mental), les stratégies métacognitives mises en œuvre lors de l'utilisation de la langue.

[2] - 0phélie Tremblay ،Une ontologie des avoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique ،p114.

النّص المترجم:

Proposent tous les deux une définition de la compétence lexicale dans le cadre de l'approche français langue seconde. Ils divisent la compétence lexicale en cinq grandes composantes : Linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle, et stratégique.

[3]- Djelloul haboul , (Construire une compétence lexicale en licence de français du lexical au méta lexical), p190.

النّص المترجم:

فالمعجم الذّهني شديد الصّلة بالكفاية المعجميّة، فكلّما كان غنيّا ومتطوّرا كانت الكفاية المعجميّة كذلك، فالعلاقة بينهما طرديّة، لذا يعتبران جزءا لا يتجزأ من سيرورة تعلّم اللّغات، لما لها من تأثير واضح على الكفاية اللّغوية لمستعملي اللّغة"[1]، لكن مع معرفة كيفية النّفاذ إليه والاستفادة منه من خلال استرجاع المعلومات المعجميّة المناسبة، وفي الوقت المناسب وفي الوضعيّة المناسبة كذلك.

إنّ اكتساب الكفاية المعجميّة حسب ما ورد في إحدى المجلات التّربوية الكنديّة هي أن يتمكّن الفرد من[2]:

1. فهم المفردة شفويا يشير إلى تمتّع المستمع بمعارف ومكتسبات معجميّة.
2. القدرة على التّلفظ بأشكال لغوية سليمة وتوظيفها في وضعيات تواصلية، دليل على امتلاك معارف لغوية تُخوّل إمكانية الإنتاج اللّغوي.
3. فهم المفردة أثناء القراءة يؤكد قدرة القارئ على تّعرف اللّفظة في شكلها المكتوب.
4. توظيف المفردة كتابة في منتوج لغوي كتابي دليل على كفاية لغويّة وتمكن من المفردة على المستوى الكتابي لا الشّفهي فحسب.

يتعلق اكتساب الكفاية المعجميّة لمتعلّم اللّغة الثّانيّة أو الأجنبيّة في الابتدائي بمعرفة جوانب متعدّدة من المفردة بدءا بالخصائص اللّسانية وصولا إلى الجانب التّداولي لها.

10- مـــعايير اكتساب كفاية معجمية متطوّرة:

ينعكس مستوى الكفاية المعجميّة لدى المتعلّم من خلال إنتاجاته الشّفاهيّة والكتابيّة، والتي تتضمن على الأقل المعايير الأربعة المقترحة من طرف" ريد"Read والمتمثّلة في[3]:

Il est tout de même nécessaire de réhabiliter le fait acquisitionnel à travers la mise en exergue de l'importance du lexique mental, sa structure et les modalités d'accès à ces réseaux notamment en langue étrangère et seconde.

[1]- هشام وهاس، (الكفاية المعجميّة واستراتيجيات تعلّم المعجم)، ص136.

[2] – المرجع نفسه، ص145.

[3] - Karen Sprackun, Pour la compétence lexicale en immersion français la constitution d'une expérimentation réussie, p3.

-النص المترجم:

"incluent au moins quatre facettes : soit la variation lexical c'est-à-dire l'emploi juste des synonymes .,notamment :la sophistication lexicale signalée par l'emploi de mots rares ou de basse fréquence :la densité lexicale attestée par l'emploi de mots lexicaux ,des noms ,des verbes, des

1. التّنوع المعجمي: من خلال التّوظيف الصّحيح للمترادفات ...
2. الحنكة المعجميّة: تظهر من خلال استخدام الكلمات النّادرة أو ذات الاستخدام الأقل تكرارا.
3. الغزارة أو الكثافة المعجميّة: توظيف الوحدات المعجميّة المتنوّعة، كالأسماء والأفعال والصّفات مقارنة بالرّوابط النّحويّة المتنوّعة.
4. قلة الأخطاء المعجميّة: والذي يمثّل الوعي المورفولوجي (الخط) والدّلالي للكلمات مع التّوظيف الصّحيح والدّقيق والملائم لها.

لكن تجدر الإشارة والتّنويه إلى أنّ هذه المعايير نادرا ما تجتمع في إنتاجات المتعلمين الشّفاهيّة والكتابيّة خاصة في التّعليم الابتدائي.

أما "رونالد كارتر" فتتعلّق هذه المعايير بمعرفة معنى الكلمة واستعمالها، وهو ما يتطلّب حسبه:[1]

– معرفة الاحتمالات المختلفة للكلمة في الخطاب المنطوق أو المكتوب أو كليهما.
– كيفية استعمال الكلمة إنتاجا، أو القدرة على استدعائها للاستعمال الفعّال.
– معرفة الأطر النّحويّة التي يمكن أن توضع فيها الكلمة، والبنى العميقة والاشتقاقات إلى يمكن تحصيلها منها.
– معرفة علاقات هذه الكلمة بغيرها من مفردات اللّغة المتعلّمة، وكلمات اللّغة الأم المتّصلة بها.
– معرفة شيوع الكلمة ووظيفتها، إضافة إلى وظائفها الخطابيّة والتّداوليّة، وأسلوبيّة استعمالها.
– معرفة المعاني التي تتصل بها، وأنماطها التّلازميّة.
– معرفة الكلمة بوصفها جزءا من عبارات محدّدة يستدعيها الاستعمال كلما اقتضت الحاجة ذلك.

لكن تبقى كذلك هذه المعرفة صعبة المنال بالنّسبة للمتعلّم خاصة في المرحلة الابتدائيّة، لذا يكون دور المعلّم فعّالا في توفير وضعيات دالّة بالنّسبة للمتعلّم حتى يوظّف ويطبّق فعليّا لاكتساب كفاية معجميّة متطوّرة باعتبارها مكوّنا فرعيّا لإحدى المكوّنات الرّئيسيّة للكفاية التّواصليّة.

---

adjectifs(comparés aux mots grammaticaux tels que des préposions, des conjonctions et des adverbes), et le nombre réduit d'erreurs lexicales ,ce qui représente une conscience des conventions orthographique et sémantiques des mots ainsi qu'un emploi juste, précis et approprié.

[1]– ينظر، وليد أحمد العناتي، مفردات العربيّة دراسة لسانيّة تطبيقيّة في تعليمها للنّاطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها(المنعقد3-2009/11/6)، جامعة الملك سعود، معهد اللّغة العربيّة، الرّياض، ص506-507.

11- مبادئ الكـفاية المعجميّة:

تقوم الكفاية المعجميّة على مبدأين هما:

1.11 - التّركيب /المفردات:

مرّت الدّراسات المعجمية بفترة من التّهميش والإقصاء، بسبب التّركيز على المكوّن النّحوي تنظيرا وتعليما، والذي يعتبر مفتاح تعلّم اللّغات، أين كان الاعتقاد السّائد بين جلّ المنظّرين وفي وسط المدرّسين "أنّ أساس اللّغة هو النّحو، وأنّ المفردات هامشيّة تأتي في مرتبة دنيا، وأنّ تعلّم اللّغة يستلزم التّحكّم في القواعد النّحويّة لتلك اللّغة"[1].

لكن هذا المعتقد وهذه النّظرة الدّونيّة للمفردات تغيّرت بفضل تطوّر البحوث في مجال تعليميّة اللّغات، فلقد أكّد أكثر من باحث على محوريّة المعجم في عمليّة التّعليم وأولويته على النّحو، منهم "Lewis" الذي صرّح أنّ اللّغة تقوم على معجم خاضع للنّحو وليس نحوا تخدمه المفردات...وأنّ النّحو كبنية تابع للمعجم"[2]، ونضيف في هذا السّياق ما صرّح به "Little" أنّ الكلمات تأتي لا محالة قبل البنى النّحويّة"[3].

ولعلّ ما ساهم في هذا التّحوّل طبيعتي النّحو المجرّدة ومادية المعجم، فحسب "Willis" سيكون من السّهل على الدّارسين البدء في اكتشافهم للّغة من خلال اكتشافهم للمعجم الذي يعدّ عنصرا ملموسا عوض البدء بالقواعد النّحويّة التي تعدّ مجرّدة"[4].

وعليه تمرّ عملية تعليم اللّغة وتعلّمها بالمعجم أوّلا لكن دون تهميش أو إقصاء للنّحو، لوجود علاقة بينهما، والتي تظهر "بشكل واضح عندما يفهم ويُنتج متعلّم اللّغة خطابات خاطئة تركيبيّا مع ورود كلمات في سياقها المناسب، مقارنة بصحة التّركيب وعدم موافقة الكلمات لسياقها"[5]، ما يعني صعوبة الوصول إلى المعنى في الحالة الأولى، واستحالته في الثّانية، وهذا ما يبرز العلاقة بين

---

[1]- بدري سهام، دور المقاربة المعجميّة في اكتساب اللّغة الانجليزيّة وعلاقتها بالتّرجمة: ترجمة طلبة اللّيسانس للعبارات الاصطلاحيّة نموذجا، (رسالة ماجستير)، منشورة، كليّة الآداب واللّغات، قسم التّرجمة، الجزائر، 2012، ص17.

[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص32.

[3]- ينظر، المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]- ينظر، المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[5]- الحسن عبد النّوري، (المقاربة المعجميّة وتعليم وتعلم اللّغة)، الإشعاع، ع:8، الجزائر، 2017، ص99.

المكونين النّحوي والمعجمي، وهي علاقة التّكامل التي يجب أن تسود بين مكوّنات الكفاية اللّغويّة، باعتبارها تعمل جميعا على كشف خبايا اللّغة وأسرارها.

2.11 – مـبدأ أولويّة المعجم على النّحو:

تزايد الاهتمام بالمعجم من قبل الباحثين، ويتجلى هذا الاهتمام في جعله موضوع دراسات عدّة، والبحث عن طرائق واستراتيجيات تعليمه في اللّغة الأولى والثّانيّة والأجنبيّة، وذلك بعدما تيقّنوا أنّ المتعلّم الذي يمتلك كفاية نحويّة غير قادر على التّواصل الفعّال، ما يدفعه للبحث عن المفردات اللّازمة، لحفظها أملا في سد هذه الثّغرة، ففي النّهاية "تعلم لغة معيّنة هو تعلّم معانيها بالدّرجة الأولى، وأنّ القدرة اللّغوية التي تخلق المعنى هي القدرة المعجميّة".[1]

وعليه يمكن للفرد التّعبير باستعمال اللّغة دون معرفة النّحو، وغيرها من المستويات اللّغوية، ولكن لا يمكنه ذلك دون مفردات، أو وحدات معجميّة تساعده على تحقيق التّواصل مع الآخرين"[2]، فالمتعلّم أثناء تعلمه للغة يلجأ إلى القواميس أو المعاجم للبحث عن شرح المفردات الصّعبة التي يواجهها، وليس على النّحو ولا كتبه، وإذا "ركّز المدرسون كثيرا على النّحو وقواعده، فإنّ عمليّة توليد المعنى ستتأخّر، إذن لا بدّ أن ينطلق تدريس اللّغة من المعجم وليس من النّحو، لأنّ هذا الأخير وضع لخدمة المفردات وليس العكس"[3]، فالمتعلّم ولو كانت معارفه النحويّة ناقصة، يمكن أن يُدبّر أموره التّواصلية ببضع كلمات أساسية يحفظها.

12– تقـــييم الكفاية المعجميّة:

التّقييم عملية مُلازمة للعملية التّعليمة التّعلّمية، لغرض المراقبة وتحديد ما هو فعّال فيها وما ليس كذلك، أو لاستخلاص احتياجات المتعلمين في كل النّواحي، أو ببساطة لهدف المعالجة، هذا ما يدفعنا لتقييم مكتسبات المتعلّمين باستعمال معايير مخصصّة لذلك، والمعيار الذي استعملته المناهج القديمة لمعرفة التّمكن من اللّغة، هو حفظ أكبر عدد ممكن من مفرداتها دون الاهتمام بتوظيفها، وهذا ناتج كما نعلم من تأثير التّيار البنوي.

---

[1]– المرجع السّابق، ص99.

[2]– الحسين أيت عبد الرّافيع، (بناء الكفاية المعجميّة من خلال الوضعية المشكلة)، المجلّة الأكاديميّة للأبحاث والنّشر العلمي، ع: 11، 2020، ص 11

[3] – الحسن عبد النّوري، (المقاربة المعجميّة وتعليم وتعلّم اللّغة)، ص:99.

أما الآن، فالتّمكن من اللّغة يعني امتلاك كفاية معجميّة، والتي تُقيّم على أساس المكوّن الكمي للمفردات وكل الخصائص المرتبطة به والمكوّن الخاص بتوظيف المعجم في الوضعيات التي تُعرض على المتعلّم، وهذا ما أشارت إليه "فطيمة الخلوفي" في مقالها:"...بناءً على بعدين أساسيين هما: حجم المفردات التي يعرفها المتعلّم، ثم المعارف المرتبطة بهذه المفردات أي المعلومات التّركيبيّة والدّلاليّة والصّرفيّة والتّداوليّة واللّفظية والخطيّة، والتّمكن من إنجاز مهام لغويّة: أي الفهم والتّعبير بلغة سليمة"[1].

هذا الأمر يقودنا للحديث عن "المعرفة الاستقباليّة والمعرفة الإنتاجيّة" للمفردة أو الكلمة، وهي معرفة تؤثّر على عملية التّواصل سواء كانت شفاهيّة أو كتابيّة، وقد أشار إلى ذلك "نايشن" من خلال هذا الجدول[2]:

الشّكل	المنطوق	استقبال	كيف تبدو أصوات الكلمة؟
		إنتاج	كيف تنطق أصوات الكلمة؟
	المكتوب	استقبال	كيف تبدو صورة الكلمة مكتوبة؟
		إنتاج	كيف تكتب الكلمة وتُهجّى؟
الموقع	الأنماط النّحويّة	استقبال	في أي الأنماط النّحويّة تقع الكلمة؟
		إنتاج	في أيّ الأنماط النّحويّة يجب أن تستعمل الكلمة؟
	التّضام (المتلازمات اللّفظيّة).	استقبال	ما هي الكلمات أو أنواع الكلمات التي يمكن أن تسبق المفردة أو تتبعها؟
		إنتاج	ما هي المفردات أو أنواع المفردات التي يجب أن نستعملها مع هذه المفردة؟
الوظيفة	الشّيوع/التّردّد	استقبال	ما مدى شيوع الكلمة؟

[1]- فاطمة الخلوفي، (أثر الكفاية المعجميّة في التّمكن من اللغة، تطور معايير التّمكن من تخزين مفردات اللّغة إلى بناء كفاية معجميّة)، التّدريس مجلة كليّة علوم التّربيّة، السّلسلة الجديدة، ع: 06، المغرب، 2014، ص12.

[2]– ينظر، وليد أحمد العناتي، مفردات العربيّة دراسة لسانيّة تطبيقيّة في تعليمها للنّاطقين بغيرها، سجّل المؤتمر العالمي لتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها(المنعقد3–2009/11/6)، جامعة الملك سعود، معهد اللّغة العربيّة، الرّياض، ص (504–505).

		إنتاج	ما الأحوال التي يجب استعمال الكلمة فيها؟
	الملاءمة	استقبال	أين تتوقّع مصادفة هذه الكلمة؟
		إنتاج	أين يمكن استعمال هذه الكلمة؟
المعنى	المفهوم	استقبال	ماذا تعني الكلمة؟
		إنتاج	ما الكلمات التي يجب استعمالها للتّعبير عن المعنى؟
	الارتباطات	استقبال	ما الكلمات التي تجعلنا هذه المفردة تستدعيها /نفكّر بها؟
		إنتاج	ما الكلمات التي يمكن أن نستعملها بدلا من هذه الكلمة؟

من خلال الجدول يتبيّن أنّ عملية التّقييم تمس الجانب اللّغوي للمفردات والجانب التّواصلي أو التّداولي لها، وهو ما عبّر عنه "نايشن" بثنائيتي الاستقبال والإنتاج.

13- دور الوضــعيات التعلّميّة في تطوير الكفاية المعجميّة وتنميتها:

ترتبط الكفاية المعجميّة بالمعارف المعجميّة، والتي تدور حول الوحدات المعجميّة التي يُعرف عنها عدم الثّبات والاستقرار، عكس القواعد النّحوية، ما يطرح إشكالا عن كيفية تطوير الكفاية المعجمية خاصة في الميدان التّعليمي.

مما عُرض سابقا، تبيّن أنّ مفهوم الكفاية المعجميّة يرتبط بالمعارف المخزّنة وإدماجها والقدرة على توظيفها في الوضعيات التواصليّة، من هذا المنطلق فإنّ تطويرها أيضا وتنميتها يرتبط بها، وهو ما أشارت إليه "Sardier" في قولها: "فمن أجل تطوير هذه الكفاية، وبالنّظر إلى المعجم النّشط للمتعلّم، فمن الضّروري السّماح له بحفظ أو تخزين منظّم للوحدات المعجميّة، وتوفير له فرص لتعبئة معارفه الجديدة، في مختلف الوضعيات التّلفظيّة، من أجل تطوير قدرته على مراجعة تفسيره المعجمي حسب الوضعيّة"[1].

[1] - Anne Sardier, Construire la compétence lexicale: quelle place en didactique pour le cotexte ?, p97.

هناك وسائل وعوامل كثيرة تساهم في تطوير الكفاية المعجميّة، فالوضعيات إحداها، فهي فرصة مُتاحة للمتعلّم لتوظيف موارده الجديدة التي تكون مختارة ومستهدفة من طرف المدرسة، بعد تعبئتها وإدماجها من أجل تواصل فعّال، كما تُمكّنه كذلك من اكتساب معارف جديدة، ويتم ذلك باستحضار المكتسبات القبليّة وربطها بالمكتسبات الجديدة وفق ما يُحيل عليه مفهوم الكفاية؛ ليسهل تخزينها ودمجها في المعجم الذّهني وفق السّمات المشتركة كما رأينا سابقا.

14-عــلاقة المعــجم بالكفاية المعجميّة:

تطرقنا في عناصر سابقة للمفهومين المشكلين للعنوان، ما يجعلنا نستنبط العلاقة بينهما من خلال ما سبق.

ترتبط الكفاية المعجميّة كما قلنا ارتباطا متينا بالمعجم الذّهني من خلال المحتوى المتوفّر وطريقة تنظيمه، ما يجعلنا نتساءل عن هذا المحتوى.

فالإجابة معروفة أنه عبارة عن وحدات معجميّة، مرتبطة فيما بينها بروابط مختلفة، تُشكل شبكة حقيقية تسمى المعجم، هذه الشّبكة دائمة الخضوع لإعادة التّنظيم بسبب المكتسبات الجديدة المدمجة مع القديمة، ما يسمح بارتفاع عدد الوحدات المعجميّة، وعدد الرّوابط في المعجم الذّهني، والذي ينعكس إيجابا على الكفاية المعنيّة، وذلك بالنّفاذ إليه لتوظيفه في مختلف الوضعيات التّواصلية، سواء استقبالا أو إنتاجا، لكن على شكل مفردات التي تُشكّل الجزء المادي للّغة بل مجموعة فرعيّة من المعجم، والتي تسمى المجموعة النّشيطة التي يستثمرها ويستعملها الفرد للقيام بأيّ عمليّة تواصليّة، ومن مكوّناتها[1]:

- المفردات المألوفة: وتتحكم فيها شروط الاستعمال والرّواج.

النّص المترجم:

« …il est nécessaire pour développer cette compétence, et compte tenu du lexique actif de l'élève, de permettre à l'élève une mémorisation structurée des unités lexicales, de lui fournir les occasions de mobiliser ses nouvelles connaissances, et ce dans des situations énonciatives divers, afin de développer sa capacité à réviser son interprétation lexicale en fonction de la situation.

[1]- الحسن عبد النّوري، (دور معرفة المفردات في بناء الكفاية اللّغويّة لدى المتعلّم) ، المجلة العربيّة، ع: 2، الجزائر، 2019، ص 41.

– مفردات للاستئناس: وتعدّ امتداد للصّنف الأوّل، وتدخل ضمن مهام المدرسة التي تعمل على خلق وضعيات لغويّة تتضمن هذا النّوع من المفردات.

– المفردات الغريبة: التي زالت غرابتها عندما أقحمت في نطاق المصطلحات الجديدة للتّعبير عن المفاهيم التي استجدّت في اللّغة.

فالمعجم إذن هي نواة الكفاية المعجميّة، التي تستمدّ وجودها وبقاءها وتطوّرها منه، فبناؤها يتوقّف عليه.

15-عـــلاقة الكفاية المعجميّة ببعض المصطلحات:

إنّ اقتران مصطلح معجم بالكفاية أعطى له حضورا قويا في مجال تعليميّة اللغات، بسبب الحمولة الدّلاليّة الناتجة عن هذا الاقتران، وأصبح مَظْهَرا من مظاهر التّطور والتّجديد المصطلحي الذي مس مجال تعليميّة اللّغات، وهو في حقيقة الأمر استمرار لبعض المصطلحات الموجودة في هذا المجال، لأنّ كل مفاهيمها تتقاطع فيما بينها، ولعل أهمّ المفاهيم التي لها علاقة وطيدة بمصطلح الكفاية المعجميّة أو تتداخل معها ما يأتي:

1.15 – الرّصـيد المعجمي:

من الطّرائف أنّ مصطلحي الرّصيد والكفاية عبرا إلى مجال التّعليمية عبر بوابة الاقتصاد، والذي يعني فيه المصطلح الأوّل الادخار، أما مفهوم الرّصيد المعجمي يقصد به مستوى المعرفة المعجميّة الخاصة بفرد معين للغة "[1]؛ أي ما يملكه الفرد من معرفة معجميّة، بعيدا عن التّوظيف، كونها مدّخرة، ما يعني بمصطلح آخر القدرة المعجميّة، ليكون بذلك الرّصيد المعجمي أو القدرة المعجميّة من وجهة نظر السّيكولوجيين هو المعجم الذّهني الذي يُفترض أنّه يدخل في تحديد قدرة المتكلّم المستمع اللّغوية"[2].

---

[1]– الحسن عبد النّوري، (المقاربة المعجميّة وتعليم تعلّم اللّغة)، ص107.

[2]– المرجع نفسه، ص102.

2.15 – الرّصـــيد اللّغوي:

الرّصيد اللّغوي هو ذلك المخزون من مفردات اللّغة التي يكتسبها المتعلّم باستمرار محافظا على بقائها في ذهنه سواءً بالممارسة الفعليّة تارة أو بالتّحصيل تارة أخرى"[1]. فالرّصيد إذن هو ما يمكن إثراؤه وتزويده بما تمتلكه اللّغة باللّامتناهي من ألفاظها عبر مختلف الأنشطة اللّغويّة حتى تصبح للمتعلّم طاقة أو قدرة تمكّنه من الحديث أو الكتابة بشكل سليم"[2].

هذا، ويسعى المتعلّم" لإيجاد الكلمات التي يحتاجها من مجموع رصيده اللّغوي""[3]، لتوظيفها في الوضعيات التّواصليّة، ليكون الرّصيد حسب ما قيل عبارة عن مخزون أو مستودع لمختلف المعارف اللّغوية، التي اكتسبها وخزّنها وطوّرها المتعلّم، ما يعني إمكانية استعمال الرّصيد اللّغوي كمرادف للمعجم الذّهني.

3.15 – الحـــصيلة اللّغوية:

لتحديد الفرق بينها وبين الكفاية المعجميّة، لا بأس أن نتطرّق لمفهومها بغية استنباط نقاط الاختلاف.

الحصيلة اللّغويّة عبارة عن كم من المفردات والتّعبيرات التي اكتسبها الفرد من البيئات المحيطة به نتيجة لقدرات عقليّة وعوامل وراثية محدّدة، وإذا تميّز هذا الكم من المفردات والتّعبيرات بزيادة ملحوظة عن متوسّط المجموعة التي ينتمي إليها الفرد تظهر كفاءته في استخدامه لهذه المفردات والتّعبيرات بفاعلية للتّعبير عن مشاعره وانفعالاته وأفكاره ونجاحه في التّفاعلات الاجتماعية المتنوّعة "[4].

تتعلّق الحصيلة هنا بحجم الوحدات المعجميّة المكتسبة، والسّؤال الذي نطرحه: أين تتواجد هذه الوحدات المكتسبة من البيئات المحيطة بالفرد أو المتعلّم؟

---

[1]– بن عليه عبد السلام، (تعليميّة المفردات اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة مقاربة لسانيّة في تثبيت الملكة الإفراديّة لدى المتعلّم)، ص16.

[2]– المرجع نفسه، ص 17.

[3]– فطيمة الخلوفي، (أثر الكفاية المعجميّة في التّمكن من اللغة، تطور معايير التّمكن من تخزين مفردات اللغة إلى بناء كفاية معجمية)، ص10.

[4]– يوسف محمد يوسف عيد، (الحصيلة اللغوية وعلاقتها بالذّكاء الانفعالي لدى أطفال الرّوضة)، مجلة الطّفولة العربيّة، مجلّد:17، ع:68، الكويت، 2016، ص35.

من الطّبيعي أن تتواجد هذه الوحدات مخزّنة ومنتظمة في المعجم الذّهني أو الذّاكرة طويلة المدى، والذي يتوقّف استعمالها على عوامل منها القدرة على النّفاذ إليه لتوظيفها في مختلف الوضعيات التّواصليّة، لهذا هناك من أطلق عليها اسم الرّصيد اللّغوي، وهذا ما أشار إليه "شحاته" في تعريفه للحصيلة اللّغوية أنّها مجموعة من المفردات والتّراكيب اللّغوية التي يجب أن يكتسبها الطّفل وأيّ متعلّم للّغة العربيّة حتى يستطيع أن يعبّر عن كل ما يحتاجه، ويُطلق عليها الرّصيد اللّغوي"[1]؛ هذا الرّصيد هو نفسه مفهوم المعجم الذّهني للفرد.

تتشابه المصطلحات السّابقة، وقد تستعمل كمرادفات فيما بينها في كثير من الأحيان، كما يمكن استعمالها كمرادفات للمعجم الذّهني، لكنّها غير متعادلة من حيث الحمولة الدّلالية مع الكفاية المعجمية التي تعدّ أوسع منها؛ أما الكفاية اللّغوية فهي أشمل، بل تحتويها لأنّها من مكوّناتها، وهذا ما سنوضّحه لاحقا.

16- مــكانة الكفاية المعجميّة وأهمّيتها في تعليم اللّغة وتعلّمها:

للمفردات دور أساسيّ في تعليم اللّغات وتعلّها، ويعود هذا الدّور لمكانتها في اللّغة بحدّ ذاتها، فهي "تُمثّل الجزء المهمّ والرّكيزة الأساسيّة لأيّ لغة في العالم، ويعدّ تعرّف معانيها من العوامل الرّئيسيّة الأكثر تأثيرا في عمليّة التقاط المعنى من الأفكار التي ترد صراحة أو ضمنا"[2]، فتعلّم المفردات مستوى لا يقلّ أهميّة عن باقي المستويات الأخرى، وإن لم يكن أهمّها على الإطلاق.

ونظرا لهذه الأهميّة بدأ الاهتمام يتزايد بهذا الجانب اللّغوي الذي يعدّ شرطا أساسيّا في تعلّم اللّغة سواء الأولى أو الثّانيّة أو الأجنبيّة، كيف لا وهي بالنّسبة للمتعلّم القناة الأكثر مباشرة التي تربطه بنظامه المفاهيمي"[3].

---

[1]- ينظر، المرجع السّابق، ص26.

[2]- بليغ حمدي إسماعيل، (فاعلية برنامج قائم على تدريس المفردات اللّغويّة المعاصرة ونظرية الحقول الدّلاليّة في إثراء الحصيلة اللّغويّة وتنمية مهارات الدّلالات السّياقيّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة) ، مجلّة البحث في التّربيّة وعلم النّفس، المجلّد:36،ع:2، الجزء1، 2021، ص4.

[3] - Bendaoud Mohammed et Aït Saãda El Djamhouria, (Déficience lexical chez les élèves de 1iére année moyenne), p425.

النّص المترجم:

هذا ما دفع بعض الباحثين لاعتبارها" إحدى المقوّمات المهمّة في تعلّم اللّغة وتعليمها، إن لم تكن المقوّم الرّئيس في هذه العمليّة، وأن استيعاب المتعلّم للكثير من المفردات ومعانيها يسهّل من تعلّم اللّغة"[1]، وفي السّياق نفسه نجد من شبّهها كذلك "بالمفتاح الحقيقي لعمليّة التّعلّم والتّعليم فلا تعلّم دون لغة ولا لغة دون مفردات"[2].

إنّ التّمكن من المفردات استقبالا وإنتاجا أو ما يسمّى بالكفاية المعجميّة إحدى الشّروط المهمّة بل والضّروريّة لاكتساب الكفاية اللّغويّة التي تقوم على مجموعة من الكفايات هي3:

– الكفاية الصّوتيّة؛ وهي جوهر النّظام الصّوتي للّغة وما يكتنفه من قوانين.

– الكفاية الصّرفيّة؛ وتعتني بقوانين صياغة الكلم على وفق أبنية مخصوصة تحمل مدلولات صرفيّة محدّدة.

– الكفاية المعجميّة؛ وتعتني بالاقتدار على مفردات اللّغة استقبالا وإنتاجا.

– الكفاية النّحويّة؛ وتتضمّن الكفاية الإعرابيّة ووظائف الكلم في الجملة من ناحية والنّظام التّركيبي من ناحية أخرى.

وقد يضاف إليها: الكفايات الأسلوبيّة والأدبيّة وكفايات رسم الكلم...

بناءً على ما سبق تظهر أهميّة الكفاية المعجميّة في اكتساب الكفاية اللّغويّة باعتبارها مكوّنا فرعيّا لها، بل وركيزة أساسيّة يتوقف عليها اكتساب باقي الكفايات، فعلى سبيل المثال المتعلّم قبل أن يتطرّق إلى تركيب جمل ووضع القوانين لذلك، وجب عليه المرور أوّلا إلى معجمه الذّهني وانتقاء من الكمّ الذي يخزّنه المفردات اللّازمة والمناسبة، وبعدها يتمّ اخضاعها لتلك القوانين.

Cuq déclare que « …car le vocabulaire est pour l'apprenant le canal le plus direct qui le relie à son système conceptuel »

[1]– بليغ حمدي إسماعيل، (فاعليّة برنامج قائم على تدريس المفردات اللّغويّة المعاصرة ونظرية الحقول الدّلاليّة في إثراء الحصيلة اللّغويّة وتنمية مهارات الدّلالات السّياقيّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة) ، ص4.

[2]– محمّد أحمد صالح، (أثر استراتيجيات تدريس مفردات اللّغة العربيّة على تعلّم طلبة الصّف الثّالث الأساسي في لواء الرّمثا الأردن في ضوء برنامج الرّامب RAMP)، مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التّربويّة والنّفسيّة، مجلّد 11، ع:29، 2019، ص178.

[3]- وليد العناتي، (تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربيّة للنّاطقين بغيرها)، البصائر–مجلّة علميّة محكمة، المجلّد 13، ع:2، 2010، ص (99،100).

17- الخــلاصة:

عرف مصطلحي كفاية/كفاءة انتشارا واسعا في مجالات عدّة لم يستثن منها التّعليم الذي انتقل إليه هو الآخر، وبموجبه تحوّل إلى التّعليم بالكفايات أو الكفاءات، على حسب استعمال كل باحث، غير أنّ المتّفق عليه هو ارتباطه بالوضعيات، الذي يقتضي تعبئة الموارد ودمجها لتوظيفها التّوظيف الأنجع في حلّها.

فالتّوظيف إذن سمة الكفاية التي ترتبط بمجال استعمالها، وعليه فالكفاية المعجميّة تتعلّق بتوظيف المتعلّمين للمعجم في الوضعيات التّواصليّة، وذلك بعد دمجه تحقيقا للتّواصل، وحتى يكون هناك دمج يجب أن يكون هناك اكتساب أوّلا للمعجم، وعليه سنتناول في الفصل الموالي طرق تعليمه وتعلّمه قديما وحديثا، وكذا علاقة هذه الكفاية بالكفاية التّواصليّة.

المـبحث الثّالث

تعليم المعجم وتعلّمه

1- تمهيد.

2 - مكانة المعجم في طرائق تعليميّة اللّغات ومقارباتها

3- مفهوم الكفاية اللّغويّة

4- مفهوم الكفاية التّواصليّة.

5- الفرق بين الكفاية اللّغويّة والكفاية التّواصليّة.

6- مكوّنات الكفاية التّواصليّة حسب نماذجها

7- دور المعجم وأهمّيته في اكتساب الكفاية التّواصليّة (من الكفاية المعجميّة إلى الكفاية التّواصليّة).

8- عناصر الكفاية التّواصليّة

9- الخلاصة.

المبحث الثّــالث: تعليم المعجم وتعلّمه

1- تمهيد:

سبق وأن أشرنا إلى كيفية مساهمة هذه المقاربات في عمليّة تعليم اللّغات وتعلّمها ودورها في ذلك، لذا سنركز في صفحات هذا المبحث على المعجم، وذلك من خلال توضيح طرائق تعليمه وتعلّمه حسب كل طريقة.

2-مكانة المعجم في طرائق تعليميّة اللّــغات ومقارباتها:

أشرنا فيما سبق(المدخل) إلى طرائق تعليم اللغات ومقاربتها القديمة والحديثة، وفي هذا المقال نعرض مكانة المعجم في كل طريقة أو مقاربة.

2-1- الطّريقة التّقليدية:

نظرا للفترة التي ظهرت فيها هذه الطّريقة، والتي لا يوجد فيها دراسات تُعنى بالمعجم أو تُبرز أهميّته في تعليم اللّغات، فقد تمّ تقديمه فيها "دون اعتماد خطّة متدرّجة في النّمو اللّغوي وتصاعد الثّروة اللّفظية، ودون اعتماد فلسفة معيّنة في اختيار المفردات كالشّيوع مثلا، ودون معالجة المفردات بأسلوب تعليمي سليم"[1]، فالشّائع هو تقديم قائمة من المفردات مع مقابلاتها في لغة المتعلّم الأصليّة، ثم يعمل على حفظها"[2] عن ظهر قلب، رغم كثرتها وتنوّعها، لكن دون مراعاة توظيفها لأنّها لا تصلح لوضعيات التّواصل الحقيقيّة، كما أنّها تُقدّم في قائمة معزولة عن سياقها، ما يطرح مشكلة دمجها مع المكتسبات القبليّة.

يتّضح لنا أنّ هذه الطّريقة لم تول المعجم اهتماما كبيرا أو نوعيّا، لكن لم تهمله أيضا، وهذا يعود كما أشرنا إلى الفترة التي ظهرت فيها هذه الطّريقة.

2-2- الطّريقة المباشرة:

يتمّ تعليم المفردات في هذه الطّريقة بالاعتماد على القوائم التي تعرض فيها، والتي تكون مرتبطة بموضوع معيّن، لكن دون وضع مقابلاتها باللّغة الأم، لأنّها تمنع استعمال التّرجمة،

---

[1]- الفوزان عبد الرّحمان بن إبراهيم، إضاءات لمعلمي اللّغة العربية لغير النّاطقين بها، العربية للجميع، ص181

[2]- محمّد إسماعيل العلوي، (تدريس المفردات النّظرية والتّطبيق)، الدّليل التّدريبي في تدريس مهارات اللّغة العربية وعناصرها للنّاطقين بغيرها، مركز الملك عبد اللّه بن عبد العزيز الدّولي لخدمة اللّغة العربيّة، ط1، 2017، ص89.

ويكون ذلك من خلال سلسلة من الجمل تدور حول أنشطة الحياة اليوميّة مثلا الاستيقاظ... متوسّلة إلى ذلك بتحويل الموقف التّعليمي إلى موقف تمثيلي...مستبعدة تماما استخدام اللّغة الأم للطّلاب في حجرة الدّراسة"[1]، ما يدفع المعلم إلى الاستعانة ببعض الإجراءات بغية توصيل معناها وشرحها للمتعلّم، والتي تتمثّل في استعمال الصّور والرّسوم والشّرح باستخدام الأمثلة، والتّعريف والمرادف..."[2] وسائل أخرى موضحة للمعنى.

تجدر الإشارة هنا أنّ الموقف التّمثيلي غرضه خلق وضعيات تُشبه إلى حد ما الوضعيات الحقيقية للّناطق الأصلي باللّغة.

2-3- الطّريقة السّمعية الشّفويّة:

خالفت هذه الطّريقة سابقتها في تعليم المعجم، بل في كل عناصر اللّغة، فالمفردات والعبارات والتّراكيب وغيرها ينبغي أن تكون شائعة الاستعمال ثم تُقدّم بتدرّج من حيث درجات الشّيوع والصّعوبة والتّعقيد، حيث يبدأ بالأكثر شيوعا فالشّائع ثم الأقل شيوعا، كما يبدأ بالمعلوم قبل المجهول وبالسّهل قبل الصّعب وبالبسيط قبل المعقّد وهكذا"[3]؛ وهذه الشّروط في التّعليم تنطبق على الطّريقة الموالية.

2-4- الطّريقة السّمعيّة البصريّة:

يرتكز دور المعجم في هذه الطّريقة من خلال اختيار المفردات المتداولة لتعليمها، ويسهر على تحقيق هذا المعلم الذي يُدير هذا التّعلم.

ويُطلق على هذه الطّرائق اسم "الطّرائق البنويّة"، وقد لاحظنا فيها بعضا من التّطوّر مقارنة بالطّرائق التّقليدية وهذا طبيعي، فقد استفادت من عوامل عديدة منها النّقد الموجّه لتلك الطّرائق والعلوم التي استفادت منها؛ ويتجلى بعض هذا التّطور في تعليم المعجم، فبعدما كان يُنظر إليه

---

[1] - محمود كامل النّاقة ورشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، منشورات المنظمة الإسلاميّة للتّربيّة والعلوم والثّقافة، مصر، دط،2003، ص73.

[2] - Thi Hoa Le, (Les pratiques d'enseignement du vocabulaire des langues secondes), revue Québec français, n° :168, 2013, p 68.

النّص المترجم:

Les procédés d'accès au sens en sont recours à des dessins, l'explication par l'exemple, la définition…

[3] - Baiq Tuhfatul Unsy, (Methods of teaching old modern Arabic language), International journal of Arabic and learning,vol:01, n°:01, 2018;p13.

على أساس قوائم منعزلة، أصبح يُنظر إليه على أساس ضوابط وجب احترامها، دون خروج دائرة الاهتمام عن اللّغة المقصودة لذاتها، مع التّنويه أيضا إلى أنّ هذا التطّور في دراسة المعجم ليس مقصودا لذاته، وإنّما كان عرضيّا فقط، لكنّها نقطة إيجابية في صالح تعليمه.

2-5- المقاربة النّصيّة:

كان لتبني المقاربة النّصيّة الدّور الكبير في إبراز الجانب الإفرادي للّغة، وذلك بتجاوز النّظرة التّقليدية في تعليمه وتعلّمه-من حيث هو قوائم تضم عددا معيّنا منه لكن خارج السّياق، ولا يخضع اختياره للشّروط العلميّة-إلى عناصر تساهم في تماسك النّصوص داخليّا وخارجيّا، حيث جعل "هاليداي ورقيّة حسن" هذه المفردات إحدى أدوات التّماسك النّصي، ورأيا أنّه يتحقّق وفق العلاقات والعمليات الدّلاليّة التّاليّة:

*التّكرار: إعادة عنصر معجمي، أو مرادف له أو شبه مرادف أو اسم عام أو كلمة شاملة.

* التّضام: توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوّة نظرا لارتباطها بعلاقة ما[1].

كما تحدّثا في موضع آخر عن هذا التّماسك الذي يتجلّى في العلاقات الدّلاليّة التي تربط المفردة الواحدة بغيرها من مفردات النّص لتأدية وظائف بنويّة وأسلوبيّة ونصيّة وخطابيّة، لعلّ أهم هذه العلاقات: التّرادف والاشتراك والتّضاد والتّكرار والتّضام والتّضمّن...إلخ[2]، وعليه تقتصر دراسة المفردات وفق المقاربة النّصيّة بناءً على ما سبق على العلاقات الدّلاليّة فقط.

لكن باعتبار المقاربة النّصيّة تربط بين التّلقي والإنتاج فيمكن الإشارة إلى منزلة المفردات في الخطاب التي تتجاوز الدّلالة المفردة والوظيفة النّحويّة البسيطة إلى وظيفة إنتاجيّة واستقباليّة تسهم في بيان ملامح الخطاب وطرق فهمه واستقباله، وتتمثّل منزلة المفردات في الخطاب في أنّها تمثّل عنصرا دلاليّا وبنويّا وتواصليّا "[3]، وعليه يتمّ تناولها على مستويين هما[4]:

---

[1]- ينظر، وليد العناتي، (تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربيّة للنّاطقين بغيرها)، ص104.

[2]- ينظر، وليد أحمد العناتي، مفردات العربيّة دراسة لسانيّة تطبيقيّة في تعليهما للنّاطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ص508.

[3]- وليد العناتي، (تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربيّة للنّاطقين بغيرها)، ص103.

[4]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

***المستوى الدّاخلي:** ويعتني بأثر دلالات المفردات في تماسك النّص تماسكا دلاليّا ينتهي إلى الإسهام في إنتاج معنى النّص ومضمونه، ويعتني كذلك ببيان أثر المفردات في تنظيم البنية الدّاخليّة للخطاب من حيث المعلومات والعناصر والفقرات والموضوعات الفرعيّة.

***المستوى الخارجي:** ويعتني باستثمار أثر المفردات الكلّي في تمييز النّص من سواه من النّصوص، ونسبته على التّعيين، إلى إنجاز خطابي دالّ وقاصد إلى غرض محدّد؛ أي تحديد مجال الخطاب ونوعه ومرسله ومستقبله في السّياق التّواصلي العام، والسّياق النّصي الخاص.

من خلال ما سبق، يتبيّن انتقال تعلّم المفردات إلى محيطها الطّبيعي الذي يكمن في النّصوص والخطابات، أين يخضع توظيفها لعامل السّياق الذي تؤثّر وتتأثّر به، وفي هذا الصّدد يقول "المهدي إبراهيم الغويل": "ولئن كان السّياق يضفي على الكلمة المفردة القيمة الفنيّة، فإنّه لا يمكننا إغفال ما للكلمة المفردة من دور داخل السّياق، ذلك لأنّ لها هي الأخرى هيئات وأشكالا تأتي عليها، وهذه الهيئات والأشكال المتغيّرة من شأنها أن تؤثّر على المعنى الكلي للعبارة، وهذه التّغيّرات تخضع لاختيار المبدع"[1].

2-6- المـقاربة التّواصليّة:

تهتم هذه المقاربة بالتّواصل في الوضعيات الحقيقيّة، لذا يتم تقديم المفردات الوظيفيّة التي تُستخدم في واقع الحياة، ويتمّ تدريب المتعلّم على معرفة هذه المفردات ومعانيها. وهي العنصر الأوّل الذي ينبغي على المتعلّم تعلّمه، فالمفردات تحوي في طياتها المعنى، وتعبّر عن الأفكار التي يُراد إيصالها للآخرين، سواء كان ذلك عن طريق التّعبير الشّفوي أو التّعبير الكتابي "[2].

غيّرت هذه المقاربة هدف تعليم المفردات، فقد عوّضت قوائم المفردات بأفعال الكلام والقوائم المفاهيميّة، سعيا منها" إلى إعطاء روح للمفردات من خلال الاستعمال الحقيقي والسّياق التّواصلي لها حسب مجالات الحياة المختلفة"[3]، وهو الجديد والتّطور الذي حملته هذه النّظريّة، في تعليمها

---

[1]– المهدي إبراهيم الغويل، السّياق وأثره في المعنى، ص63.

[2]- بوكريعة تواتية، (اللّغة الوسيطة في تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها)، ص220.

[3]- محمّد إسماعيل العلوي، تدريس المفردات النّظرية والتّطبيق، ص:89.

للمفردات–رغم أنّه غير مقصود كهدف–، لأنّ المقصود دراسة وظائف اللّغة، التي تربط المفردات بالسّياق، هذا الأخير هو المفتاح الحقيقي الذي يُضفي المعنى على التّراكيب والوظائف"[1].

نستنتج من خلال هذا العرض المقتضب عن طرائق تعليم اللّغة سواء كانت أجنبيّة أو ثانيّة أنّ هناك تغييرا من طريقة إلى أخرى، في جوانب مختلفة، وهذا أمر طبيعي يرجع للعوامل العديدة المتحكّمة في ذلك، لكن في نفس الوقت تتّفق كلّها في تصريف اهتمامها إلى تمكين المتعلّم من اللّغة على نحو شموليّ ليتمكّن من التّواصل بها مع غير النّاطقين بها"[2]، ما يعني حسب ذات المرجع أنّها لم تعتن بالتّفاصيل الدّقيقة لتعليم اللّغة في مستوياتها المختلفة، وليس غريبا ألا تكون المفردات محل اهتمام مستقل في هذه الطّرائق"[3].

سمح البحث اللّساني المعاصر بتجاوز الدّور الذي كان يشغله المعجم في الطّرائق السّابقة رغم أنّه يمثّل خلفيّة مهمّة للدّور الرّئيسي الذي يشغله الآن في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، إذ أصبح عنصرا فعّالا في إكساب المتعلّم الكفاية التّواصليّة، كونه نواة الكفاية المعجميّة التي اقترن ظهورها ببناء مراحل الكفاية التواصليّة للمتعلّم"[4].

هذا الواقع أثّر على المكوّن النّحوي الذي تراجع دوره ومكانته في تعليميّة اللّغات، وساهم في مقابل ذلك في تطوير البحوث المتعلّقة بتعليمية المعجم، باعتبار عمليّة تعليم اللّغة وإقدار المتعلّم على استعمالها رهين بتنمية معجمه، ولا يمكن نجاح هذه العمليّة بمعزل عن المكوّن المعجمي وأهمّيته"[5].

يرتبط المعجم حسب هذا التّعريف "لمصطفى عقلي" بمصطلحي "الكفاية اللّغوية" التي تتحقق بتنمية المعرفة المعجميّة للمتعلم، ما يسمح بإتقان اللّغة الهدف، و"الكفاية التّواصليّة" المتعلّقة بالقدرة على استعمال هذه المعارف المعجميّة بصورة وظيفيّة، ما يقودنا للتّطرق لهما

---

[1]– دوجلاس براون، تر: عبده الرّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص264.

[2]– وليد أحمد العناتي، مفردات العربيّة دراسة لسانيّة تطبيقية في تعليمها للنّاطقين يغيرها، ص 485.

[3] –المرجع نفسه، ص485.

[4]– تومي محمّد أمين، (المعجم العربي الأساسي وتعزيز الكفاية المعجميّة لدى المتعلّم المعجمي)، مجلة الكلم، ع:2، الجزائر، 2020، ص26.

[5]– ينظر، المرجع نفسه، ص28.

والوقوف على بعض الجوانب التي نراها مهمّة بغية الوصول إلى أهمّية المعجم المشار إليه سابقا، ودوره في اكتساب الكفاية التّواصليّة للمتعلّم في اللّغة الهدف.

3- مفهوم الكــفاية اللّغويّة:

يعود هذا المصطلح للعالم الأمريكي "نعوم تشومسكي" الذي استعمله من خلال الثّنائية قدرة / إنجاز، ظهر في مؤلفه "مظاهر النّظرية التّركيبية" سنة 1965.

أفرد "تشومسكي" حيّزا من دراسته للكفاية اللّغويّة والتي تعني "المعرفة الضّمنية لمتكلم اللّغة المثاليّة والعارف بقواعد لغته"[1]؛ أي معرفته الكامنة بقواعد لغته وقائمة وحداتها المعجميّة" [2]، وهي معرفة غير واعية من طرف المتكلم، هذه المعارف تتواجد في ذهن البشر كمفهوم مجرد فقط، وهي المسؤولة عن إنتاج وتوليد الجمل المتناهية وغير المتناهية التي تستجيب لمعايير الاستعمال المتّفق عليها بين النّاطقين الأصليين بتلك اللّغة؛ هذه الجمل المجسّدة في القوالب اللّغويّة لا يمكن أن تعكس الكفاية الموجودة في الذّهن، وذلك لعدّة عوامل منها : غياب المثاليّة التي تحدث عنها في الأداء الفعلي للّغة، بسبب الأخطاء التي يقع فيها كل من المتحدث والمستمع، مثل الخطأ في استعمال المعارف اللّغوية المناسبة أو تشتت الذّهن، وعدم الانتباه، والتّعب والانفعال وثقافة الفرد وغير ذلك من العوامل.

اهتم " تشومسكي" بدراسة معرفة الإنسان بلغته بدلا من وصف وتحليل ما ينظّمه النّاشئ وفق إجراءات محددة، ورفض الوصف القائم على الملاحظة الشّكليّة للظّاهرة اللّغويّة لأنّ الوصف العلمي للبحث اللّغوي ليس بوصف خارجي لما كان قد تلفظ به المتعلّم فحسب..."[3] وهذا راجع لاتخاذه اللّغة وسيلة للتّعبير عن الفكر، وليس وسيلة للتّواصل.

---

[1]- الزّاوي بغورة، الفلسفة واللّغة نقد "المنعطف اللّغوي "في الفلسفة المعاصرة، دار الطّليعة للطّباعة والنّشر، لبنان، ط1، 2005، ص141.

[2]- محمّد محمّد يونس علي، المعنى وظلال المعنى أنظمة الدّلالة في العربيّة، دار المدار الإسلامي، لبنان، ط2، 2007، ص:148.

[3]- أحمد حساني، دراسة في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليميّة اللّغات، ص25.

كما أعاد الاعتبار للطّابع العقلي للغة"[1]، باعتبار نزعته العقلانيّة، فاقتصرت دراسته في شرح العمليات الّذهنيّة التي تُمكّن الإنسان من الكلام، وأهمل السّلوك الخارجي له، وهو ما اهتمّت به الكفاية التّواصليّة، التي أخذت على عاتقها دراسة قواعد استعمال اللّغة في الوضعيات الاجتماعيّة التي يغلب عليها طابع التّنوع والاختلاف وعدم الاستقرار عكس القواعد الكليّة أو العالميّة التي اهتم بها "تشومسكي" والتي تتميز بالثّبات.

4- مفهوم الكفاية التّواصليّة:

ظهر مصطلح الكفاية التّواصلية في مؤلّف "علم اللغة الاجتماعي" لصاحبه "ديل هايمز"[2]، الذي صاغه مقابلا لمفهوم الكفاية اللّسانيّة بل نقدا لها، والحقيقة أنّ هذا المصطلح جاء مكمّلا لما وصلت إليه دراسة "تشومسكي"، في جانبها اللّغوي، وليس مُلغيا لها، فاقترح في تلك الفترة الانطلاق من التّواصل، ليزاوج أو يجمع بين جانبين مهمين لحدوثه، فالأوّل هو ما توصّل إليه "تشومسكي" في نظريته- ما يخص الجانب اللّغوي -والثّاني هو إدراكه أنّ معرفة اللّغة لا تكفي لحدوث التّواصل ما استدعى دراسة معيار آخر تمثل في وظيفة اللّغة-جانب غير لغوي- . ولصياغة مفهوم "الكفاية التّواصليّة" اعتمد "ديل هايمز" على عنصرين مهمين، يتمثّل الأوّل في "نظرية تشومسكي"، أما الثّاني في الجانب الاجتماعي، ليحذوَ حذوه مجموعة أخرى من الباحثين الذّين قدّموا مجموعة من التّعاريف عن الكفاية التّواصليّة منها:

---

[1]- المرجع السّابق، ص25

[2]- استعمل المصطلح في عام1967 من قِبل كل من Slobin وColl ، وفي سنة 1970 من قِبلCampbell و Walesقَبل أن ترتبط العبارة "بهايمس" Hymes في مقاله التّأسيسي سنة (1972). للاستزادة ينظر إلى:

-Leif French et autres, (Regard sur le développement de la compétence de communication à l'oral : récit rétrospectif d'un apprenant de français langue seconde), revue Canadienne de Linguistique Appliquée, Numéro spécial, vol : 20 n° ; 2, Canada, 2017, p18

النّص المترجم:

-Le terme compétence de communication avait été utilisé par d'autres chercheurs tels que Campbell et Wales (1970) et Slobin et Coll (1967) avant que l'expression ne soit associée à Hymes (1972) dans son écrit fondateur

–هي القدرة على استخدام اللّغة في سياقاتها الفعليّة التي تتجلى فيها "[1]أو هي القدرة على استخدام اللّغة بشكل صحيح، مناسب مع الموقف أو الوضعيّة"[2] حسب ما ذهب إليه كل من "كنال" و"سوين"؛ أما تعريفها الإجرائي؛ فهي "قدرات لغويّة قابلة للنّمو بهدف الاستعمال السّليم للغة في مختلف المواقف الاجتماعيّة بغرض التّواصل الفاعل بين الأفراد "[3].

تُبرز هذه التّعاريف السّمة الجديدة التي أضافها الوظيفيون وعلى رأسهم "هايمز"، ونقصد بذلك الجانب الاستعمالي للغة، أو مناسبة الحديث للمواقف والوضعيات الاجتماعيّة وفعّاليته، أو معرفة القواعد الاجتماعية التي تحكم الاستعمال اللّغوي، وهو الجانب الذي أهمله "تشومسكي" في دراسته للكفاية اللّغوية، ما جعلها في نظر بعض الباحثين "كهايمز" "مفهوما ضيقا لا يتناسب مع الطّبيعة اللّغوية للّغة "[4] أو بعبارة أخرى "أنّها قاصرة لم تأخذ القواعد الاجتماعية لاستعمال اللّغة"[5].

5- الفرق بين الكفاية اللّغويّة والكفاية التّواصليّة:

يستعرض" جينج هن أهن "Jung Hun Ahn" مجموعة من الفروق لخّصها " طعيمة" في النّقاط الآتية[6]:

---

[1]- عبد المجيد عيساني وعبد الرّؤوف محمّدي، (ملامح المنهج الوظيفي في تعليميّة النّحو العربي في المدرسة الجزائرية) ، ص213

[2] .Kullaporn poolsawad and others,(.Development of English communicative competence diagnostic approach), Procedia Social and Behavioral Sciences 191, .2015, p760.

النّص المترجم:

"...communicative competence is the ability to use language، correctly. and appropriate to situation …"

[3]- عبد العزيز بن محّمد بن مانع الشّمري، (تعليم اللّغة العربيّة اعتمادا على الكفايات التّواصليّة في ضوء رؤية المملكة العربيّة السعودية 2030، آليات المتطلبات وآليات التّنفيذ)، مجلة العلوم الإنسانيّة، ع:3، المملكة العربيّة السّعوديّة، 2019، ص95.

[4]- علي أيت أوشان، اللّسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي "الأسس المعرفيّة والّديداكتيكية"، دار الثقافة، المغرب، ط1، 1998، ص40.

[5]- المرجع نفسه، ص96.

[6]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2004، ص (177، 176).

– **من حيث المعرفة:** تشتمل الكفاية اللّغويّة على المعرفة الضمنيّة أو الكامنة الخاصة بالتراكيب اللّغويّة؛ بينما تشتمل الكفاية الاتّصاليّة على المعرفة الضمنيّة أو الكامنة الخاصّة باستعمال اللّغة في مواقف اجتماعيّة.

–**من حيث القواعد الحاكمة:** الكفاية تحكمها قواعد معيّنة، وهي القواعد اللّغويّة، بينما تحكم الكفاية الاتصاليّة قواعد أخرى خاصة بالعلاقة بين الأشخاص والتّنظيمات الاجتماعيّة والضّوابط الثّقافيّة.

–**من حيث إنتاج اللّغة:** إنّ الكفاية اللّغويّة تزوّد الدّارس بإمكانات التّعميم لعدد غير محدود من الجمل، بينما تزوّد الكفاية الاتصاليّة الدّارس بالقدرة على تعميم أشكال السّلوك الاتصالي المناسبة لعدد غير محدود من المواقف الاجتماعيّة.

–**من حيث النّحو:** تهتم الكفاية اللّغويّة بالنّسبة للنّحو syntax بمدى التزام الجمل بالقواعد النّحوية المحدّدة، بينما تختص الكفاية التّواصليّة بمدى مناسبة الجمل لسياقات محددة، الجانب الاجتماعي هو ما يشغل الكفاية الاتصاليّة.

–**من حيث اكتساب اللّغة:** يستند اكتساب الكفاية اللّغويّة على عوامل وراثيّة فطريّة، بينما تستند الكفاية الاتصاليّة إلى عوامل ثقافيّة يواجهها الفرد خلال تعلّمه.

–**من حيث الأداء:** لا تنعكس الكفاية اللّغويّة بدقّة على الأداء اللّغوي، لأنّ الأداء اللّغوي يتأثّر بمجموعة من العوامل التي تتخطى حدود الجانب اللّغوي بما في ذلك الكفاية الاتصاليّة. كما نجد أنّ الكفاية الاتصاليّة لا تنعكس أيضا بدقّة على الأداء الاتصالي، ذلك لأنّ الأداء الاتصالي يتأثر أيضا بمجموعة من العوامل التي تتخطّى حدود الاتصال نفسه مثل القلق.

–**من حيث البنية:** تتكوّن الكفاية اللّغوية من بنية سطحية وبنية متعمّقة بالإضافة إلى القواعد التّحويليّة، بينما يصعب الحديث عن هاتين البنيتين في الكفاية الاتصاليّة حيث لم تقطع الدّراسات بمثل هذا الشّيء.

بعد تحديد الفوارق الموجودة بين الكفايتين، نتساءل عن علاقة وموقع الكفاية اللّغوية بالنّسبة للكفاية التّواصلية.

6- مكوّنات الكفاية التّواصليّة حسب نماذجها:

استدعى مصطلح "الكفاية التّواصليّة" العديد من الباحثين للتّقصي عنه لإيجاد سبل تطويره خاصة في مجال تعليمية اللّغات، ويتجلى هذا من خلال كثرة وتعدد واختلاف النّماذج التي أفرزتها الدّراسات المتعلقّة به، واللّافت للانتباه عدم اكتفاء الباحثين بنموذج واحد، بل هناك من له نماذج فرديّة وثنائيّة. ما ساهم في تنوع تعريفات المصطلح ومكوّناته وهذه بعض منها:

1.6 - نموذج "Dell Hymes":

يعتبر نموذج "Hymes" أولى النّماذج الذي شكّل القاعدة التي انطلق منها مجموعة الباحثين والخبراء في بحوثهم، يمتاز بالبساطة من حيث المكوّنات مقارنة بالنّماذج المطوّرة، إذ يحتوي فقط على القواعد اللّسانيّة وقواعد الاستعمال.

2.6 - نموذج 'Canale' و'Swain':

يعدّ نموذج (1980)"Canal" و"Swain " "نقطة انطلاق في تطوّر الكفاية التّواصليّة، كما يعدّ مرجعا لبقية النّماذج[1]؛ إذ فيه تمّ تحديد المكوّنات ومحتواها وعددها؛ وهي كالآتي:

- **الكفاية النّحوية[2]:** تحيل على معارف النّظام اللّغوي، وتتمثّل في المعارف الصّوتيّة والمعجميّة والصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة.

---

[1]- هذا النّموذج أصبح أيضا مرجعا خصوصا في برامج تعليم اللّغات التي تهدف إلى التّواصل في هذا المعنى، المقاربة التواصليّة جاءت من رحم الكفاية التّواصليّة وهذا ما أشار له هذا المرجع:

- Ospina Garcia ،Santiago، (Une analyse critique de la compétence de communication dans une perspective pédagogique de la compétence stratégique orale) ،Marcofle revista de Didactica Espãnol lenga Extranjera), n° ; 26, Enero-Junio, 2018, p 10

النّص المترجم:

"Ce modèle est devenu une référence notamment dans tous les programmes d'apprentissage de langues qui se veulent communicatifs. Dans ce sens, la compétence de communication a donné naissance à ce que l'on connaît comme l'approche communicative"

[2]- استعمل "كنال وسوين "مصطلح الكفاية النّحويّة عوض الكفاية اللّسانية سنة1980، ما قد يوحي بأنّ المقصود منه الجانب النّحوي فقط دون الجوانب الأخرى للغة، لكن "سيلس مورسيا" استبدلته بالمصطلح الأصلي الذي هو الكفاية اللّسانيّة، من أجل الإشارة بشكل لا لبس فيه إلى أنّ هذا المكوّن يتضمن أيضا المعجم والصّوتيات بالإضافة إلى الصّرف والنّحو. ينظر إلى هذا المرجع:

-Celce –Murcia and authors ،(Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications) ،Issues in Applied Linguistic، vol:6, n°:2,California Digital library,1995,p11.

النّص المترجم:

– **الكفاية الاجتماعيّة اللّغويّة:** العلاقة بين المعارف اللّغويّة وغير اللّغويّة وسياقها غير اللّغوي.

–**الكفاية الإستراتيجيّة:** هدفها سَدّ أو تعويض ثغرات أو عجز أو فشل التّواصل، هذه الظّواهر التّعويضيّة يمكن ممارستها إما على الكفاية النّحويّة أو الكفاية الاجتماعيّة اللّغوية، ومثال على مشاكل التّواصل النّاتجة عن الكفاية النّحوية قولنا باللّغة الفرنسيّة[1]: c'est ma nièce في المجتمع الفرنسي، ولا نعرف كلمة (nièce) فنقول مثلا c'est La fille de ma sœur، ونكون بذلك قد عوّضنا الكلمة التي لا نعرفها بعبارة "بنت أختي" وتمّ تفادي فشل التّواصل.

أضاف"Canal" كفاية رابعة لنموذجه الأوّل سنة1983، ليكتمل العقد به، وتتمثّل في الكفاية الخطابيّة؛ ورغم التّنقيحات التي أضافها إلا أنّ –النّموذج–عرف غياب الحجّة أو الدّليل العلمي الذي يسمح للمجتمع العلمي بالدّفاع عن تبني الكفايات الفرعيّة المقترحة فيه"[2]، أضف إلى ذلك غياب الرّوابط بين هذه المكوّنات[3].

3.6 –نموذج "Bachman" 1995:

اقترح "باخمان" نموذجا يتكوّن من مكوّنين، يتفرّع كل واحد إلى مكوّنات فرعيّة، يتعلّق الأوّل بالمعارف اللّغويّة، التي تشمل معارف تنظيميّة، تحتوي بدورها على المعارف النّصيّة والنّحويّة، أما المكوّن الثّاني فيتمثّل في المعارف الفعليّة" knowledge pragmatic" التي تتكوّن من معارف

«We have decided to use the term" linguistic competence" rather than "grammatical competence" in order to indicate unambiguously that this component also include lexis and phonology in addition to morphology and syntax".

[1] –هذا مثال من اقتراحي قياسا لما ورد في هذا المرجع:

Michel Canal, (From communicative competence to communicative language pedagogy), Language and Communication, Edited by Jack C. Richards and Richard W.Schmidt, Published by Routledge, 2013, p11.

[2] – Ospina Garcia, Santiago, (Une analyse critique de la compétence de communication dans une perspective pédagogique de la compétence stratégique orale), p9

النّص المترجم:

« Il est important de remarquer que Canale (1983) a reconnu l'absence de preuves empirique permettant de défendre l'adoption par la communauté scientifique des quatre sous-compétences proposées dans son modèle de compétence de communication. »

[3]- Ibid, p :9

النّص المترجم:

« Un autre point de faible concerne le manque de liens établis entre les différentes composantes. »

معجميّة، ومعارف وظيفيّة، ومعارف سوسيولسانيّة، وفي سنة 1996 أضاف "Bachman وPalmer" مكوّنا ثالثا يسمى بالمعارف فوق معرفيّة يضم الّتخطيط والتّنفيذ والتّقويم.

4.6 – نموذج " 1995: Celce– Murcia, Dornyei"و Thurrell

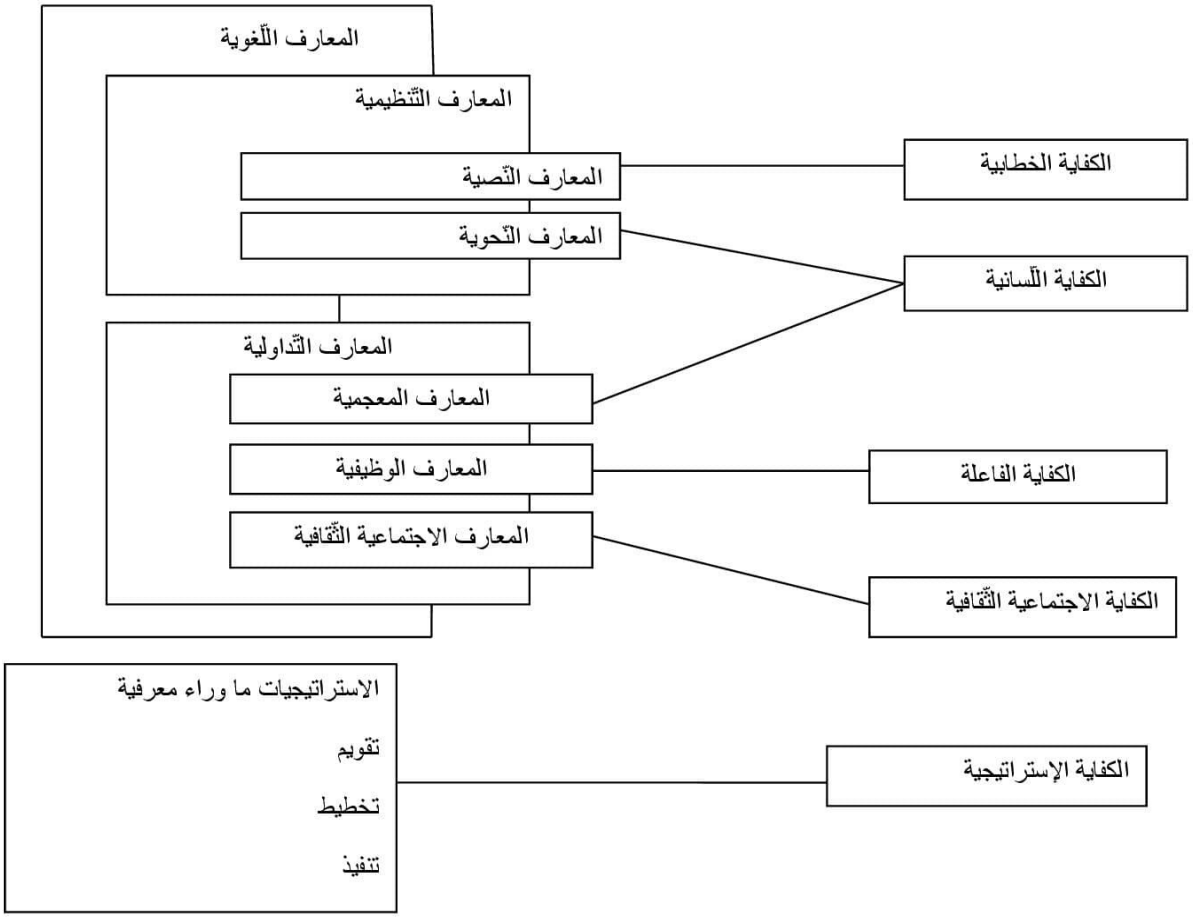
يتكوّن هذا النّموذج من خمسة مكوّنات تتمثّل في الكفاية الخطابيّة والكفاية اللّغويّة والكفاية الفاعلة "Actional " والكفاية السوسيوثقافيّة وأخيرا الكفاية الإستراتيجيّة.

عرف النّموذجان–الأخير وما قبله–تطوّرا في فترة لاحقة، غير أنّ الأمر لم يتوقف عندها بل هناك نماذج كثيرة ظهرت فيما بعد.

وبالعودة للأمثلة التي ذكرناها نلاحظ اختلافا بين مكوّناتها، وهذا ناتج إما:

– عن اختلاف في أسماء المكونات، فالمعارف النّصية في نموذج "Bachman وPalmer "هي نفسها الكفاية الخطابيّة عند"Celce"، والمعارف النّحويّة والمعارف المعجميّة هي أيضا نفسها الكفاية اللّسانيّة في ذات النّماذج وهذا ما يفسره المخطط الآتي[1]:

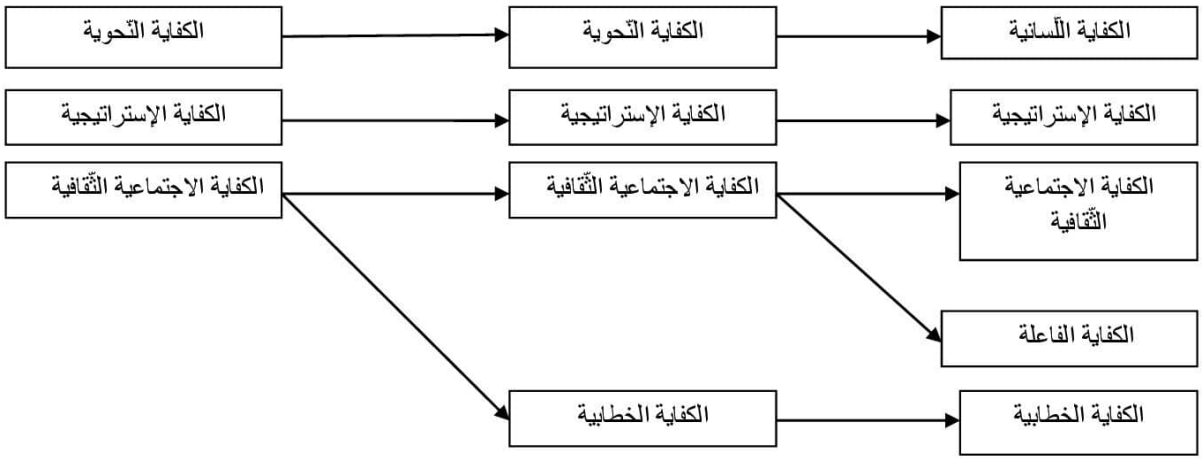
[1]- Celce – Murcia and others, (Communicative ccompétence : A Pedagogically motivated model with content specifications), p:12.



– بسبب الدّمج، فالكفاية الثّقافيّة الاجتماعيّة والكفاية الفاعلة(actional) والخطابيّة في نموذج " Celce-Murcia" هي نفسها الكفاية اللّغويّة الاجتماعيّة في النّموذج الأوّل، وهذا ما يوضّحه هذا المخطط:[1]

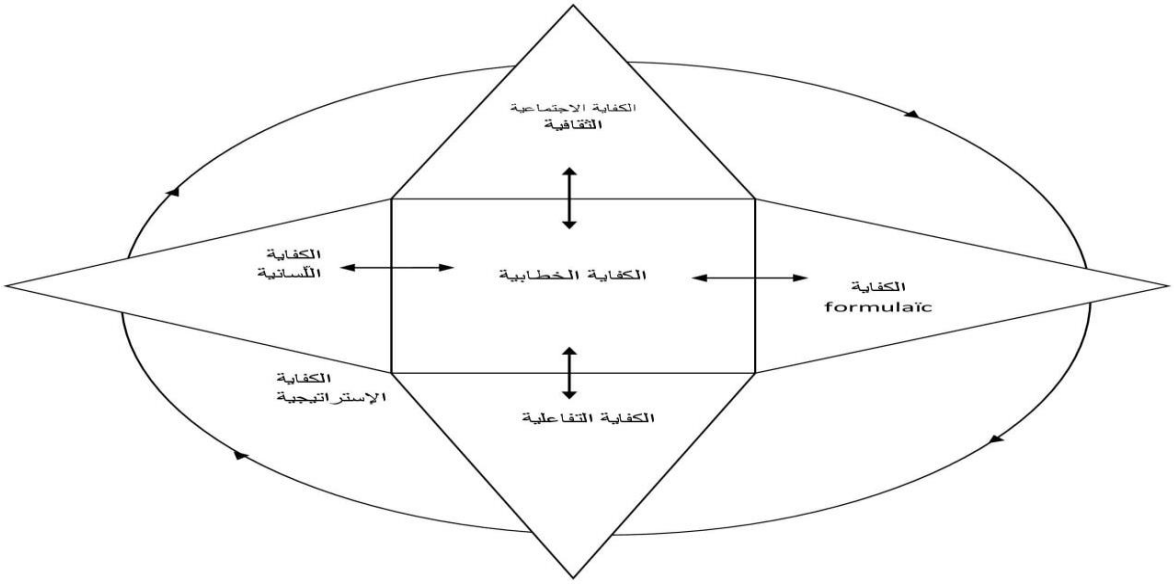
[1]– Op.cit, p :11.

"**Celce**"وآخرون 1983 "**Canale**" 1980"**Swain**'و ' **Canale**"



– بسبب إضافة مكونات أخرى؛ مثلما فعلت "Celce-Murcia " بإضافة الكفاية (formulaic) سنة (2007)، والتي تعني القدرة على الفهم والكتابة، والكفاية الفاعلة (actional) سنة(1995)؛ ليصل عددها إلى ستة مكوّنات في نموذج (2007)، تتمثّل في الكفاية الخطابيّة، وهي مركز الكفاية التّواصليّة حسب نموذجها الذي وضعته على شكل هرم، وزّعت على رؤوس المثلث الكفاية اللّسانيّة والكفاية الاجتماعيّة الثّقافيّة والكفاية الإستراتيجيّة والتّفاعليّة مثلما يظهره هذا المخطّط[1]:

[1] -Op. cit, p :10



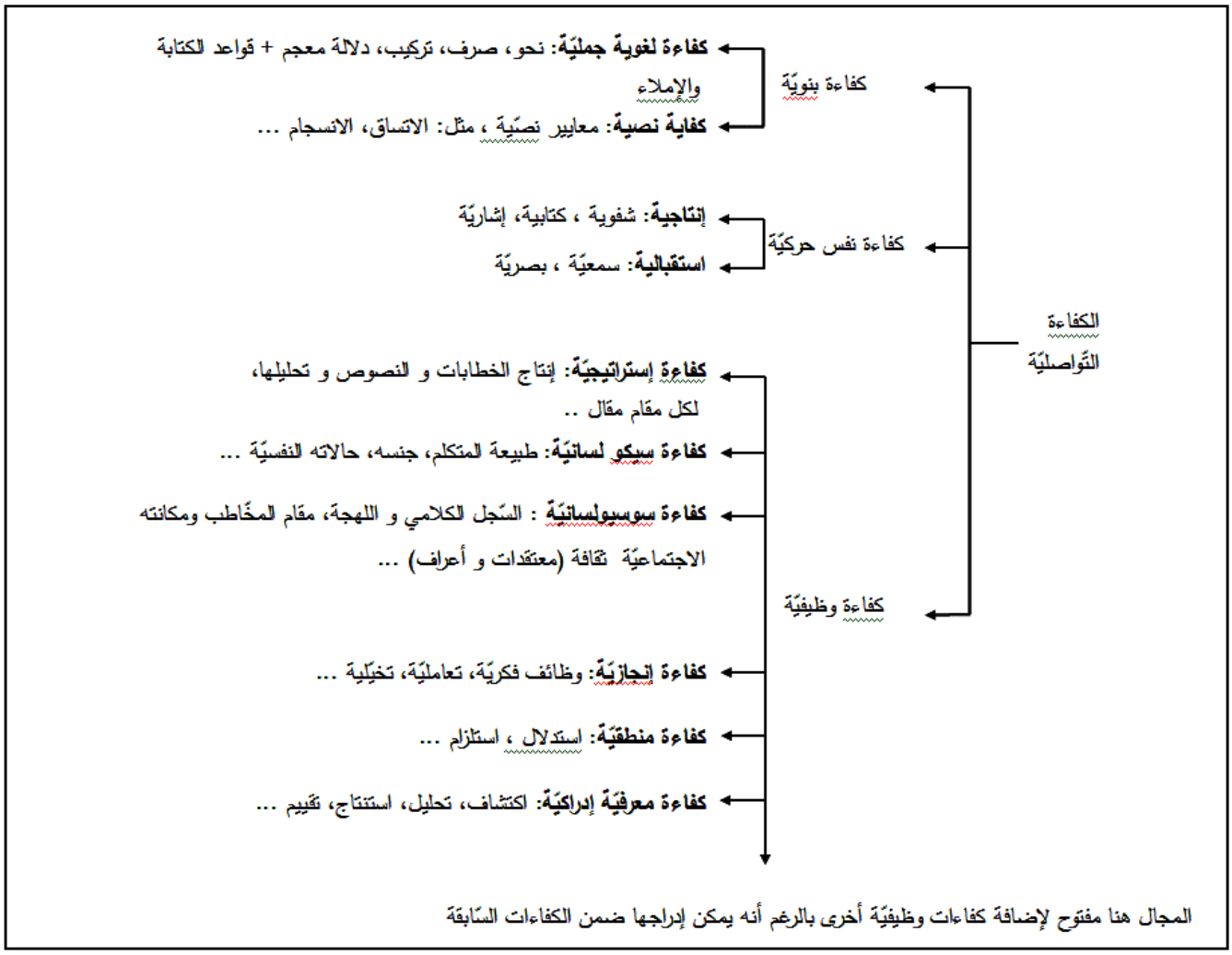
بعد تطرقنا لأهم النّماذج واطلاعنا على أهم مكوّناتها، خلصنا لاستنتاج مفاده: أنّه لا تكفي المعرفة الخاصّة بالمكوّن اللّساني لتحقيق الكفاية التّواصليّة، بل تتطلّب كذلك القدرة على الاستعمال المناسب لها في الوضعيات التّواصليّة، مراعين المكوّنات الأخرى، وآخذين بعين الاعتبار المجتمع الذي يحدث فيه التّواصل، محاولين الاطلاع على ثقافته، وبعض الجوانب الاجتماعيّة السّائدة والمساعدة على إنجاح التّواصل فيه.

لكن السّؤال المطروح في خضمّ كل هذا هو كيفية استثمار كل هذه المعطيات خاصة المكوّنات المتعلّقة بالكفاية التّواصليّة في المجال التّعليمي؟

وضع الدّكتور "فيصل بن علي" هذه المكوّنات في خطاطة، واطّلاع المعنيين عليها خاصة المعلّمين سيساعدهم على معرفة مدى تحقيقها واكتسابها من طرف متعلّميهم.

تتمثّل هذه الخطاطة في الشّكل الآتي[1]:

[1]- فيصل بن علي، (المقاربة التّواصليّة وسبل استثمارها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها)، ص20.



يتبيّن من خلال هذه الخطاطة علاقة الكفاية النّصيّة بالكفاية التّواصليّة، والتي تُمثّل جزءا مهمّا منها، بل يتوقّف اكتسابها عليها أيضا في جانبها الكتابي؛ وبالعودة إلى مصدري المقاربتين النّصيّة والتّواصليّة، فقد أكّدت اللّسانيات التّداوليّة "على ضرورة اكتساب المتعلّم استراتيجيات تواصليّة شفويّة خطابيّة وأخرى كتابيّة نصيّة لتحقيق كفاءة تواصليّة شاملة ومتكاملة يستطيع المتعلّم من خلالها التّواصل شفويّا وكتابيّا في كافة المواقف التي تواجهه في الحياة"[1]، وفي المقابل "فإنّ تناول النّصوص ومقاربتها قد أصبح في إطار اللّسانيات النّصيّة يتمّ وفق آليات تواصليّة

[1]– فيصل بن علي، أثر اللّسانيات التّداوليّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها–السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط أنموذجا–دراسة وصفيّة تحليليّة نقديّة، (أطروحة دكتوراه) ، منشورة، كليّة اللّغة العربيّة وآدابها واللّغات الشّرقيّة، قسم علوم اللّسان، الجزائر،2017/2016، ص 391.

تداوليّة سواء تعلّق الأمر بعملية فهمها أو إنتاجها، وهو ما تتمحور حوله المقاربة النّصيّة وآلياتها في عملية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها"[1].

بناءً على ما سبق يمكن تمثيل هذه العلاقة بين الكفايتين "بعلاقة استدعاء، على المستوى التّعليمي للّغة، بحيث يستدعي أحدهما الآخر، فوجود أحدهما يقتضي وجود الآخر، وتأسيسا على الكفايتين انبنت مقاربتان متكاملتان تهدفان لتحقيق أعلى نسب المردوديّة التّعليميّة للّغة، هاتان المقاربتان هما المقاربة النّصيّة والمقاربة التّواصليّة"[2].

بعد الإحاطة ببعض جوانب الكفاية التّواصليّة، وخاصة مفهومها ومكوّناتها، نصل إلى سؤال جوهريّ وهو: ما دور المعجم وأهمّيته في اكتساب هذه الكفاية؟

7- دور المعجم وأهميّته في اكتساب الكفاية التّواصليّة (من الكفاية المعجميّة إلى الكفاية التّواصليّة):

عند تعلّمنا للّغة الثّانيّة أو الأجنبيّة فإننا نتعلّم نظاما جديدا، وأوّل جزء نميل لتعلّمه في البداية هو المعجم، أين نسعى لمعرفة أكبر عدد من المفردات "التي تلعب دورا حيويا في تعليم اللّغة الثّانيّة وتعلّمها، كون المعرفة المعجميّة أساسيّة في التّواصل الفّعال"[3]، باعتبارها الحاملة لأفكارنا ومعارفنا ومعلوماتنا والنّاقلة لها للطّرف الآخر في الوضعيات التّواصليّة وفق ما تفرضه احتياجات ذلك.

يُوظّف المتعلّم المفردات التي اكتسبها في الفهم والإنتاج، وذلك من منطلق إنتاجها من جوانب عدّة، صوتا ورسما وصرفا وتركيبا ومعنا وتوظيفا، ما يطرح إشكالا حول حجم المفردات المكتسبة، إذ كلما كانت المعرفة المعجميّة واسعة، والقدرة على توظيفها جيّدة، انعكس ذلك على

---

[1]- المرجع السّابق، الصّفحة نفسها.

[2]- أنصر محمّد الصّالح، (بناء الكفاءة التّواصليّة من خلال تعليميّة النّصوص في الثّانويّة الجزائريّة) ، أوراق المجلّة الدّوليّة للدّراسات الأدبيّة والإنسانيّة، المجلّد1، ع:1، الجزائر، 2019، ص232.

[3]- Naeem Afzal, (A study on vocabulary –learning problems encountered by English Major at the university level of education), Arab world English journal, number 3, 2019, P82.

النّص المترجم:

Schmitt (2002) argues that vocabulary plays a vital role teaching and learning the second language as lexical knowledge is fundamental to communication effectively.

مستوى الفهم والكلام، في حين يقل هذا الفهم بل ينعدم أحيانا إذا كان المتعلّم يعاني فقرا منها، وهذا قد يسبّب له مشكلا في التّواصل قد يصل حدّ انقطاعه إن كان في حديث مع شخص آخر.

إذا، تحتلّ المفردات مكانة مهمّة في بناء المهارات اللّغويّة، ما يجعل تعلّمها أمرا ضروريّا يمكّن المتعلّم من استخدام اللّغة والتّواصل بها بشكل جيّد استماعا وتحدّثا وقراءة وكتابة"[1]، فالعلاقة بينها طرديّة، إذ كلما ارتفع عدد المفردات المكتسبة، واستطاع المتعلّم توظيفها، انعكس ذلك بشكل إيجابي على المهارات اللّغويّة الاستقباليّة منها والإنتاجيّة والعكس صحيح.

تتواجد هذه المفردات كما رأينا ذلك سابقا في المعجم الذّهني، الذي يقوم في مجمله على الفهم والتّمييز والولوج إلى رقائق معاني المفردات، وهذا ما يمكن اعتباره العصب الرّئيس في تكوين الكفاية المعجميّة"[2]، التي تُعدّ مكوّنا أساسيا للكفاية اللّغويّة والتّواصليّة والكفاية الثّقافيّة..."[3].

يساهم التّمكن من الكفاية المعجميّة التّمكن من كفايات أشمل وأعم منها، نظرا للعلاقة التي تربطها بها، ويتجلّى هذا التّمكن من خلال قدرة المتعلّم أو الفرد على الإنتاج السّليم للمفردة كتابةً بسلامة حروفها من الأخطاء، ونطقاً بإخراج أصوات حروفها من مخارجها الصّحيحة، واستخدامها في موضعها المعبّر عن المعنى، واستقبالها لفك رموزها قراءةً واستماعا، كما أنّ المتمكّن منها قادر على تركيب جمل تركيبا سليما من الأخطاء، مراعيا المعاني المعبّرة عن المراد في حالة التّحدث والكتابة، كما أنّه قادر على فهم المقصود عند الاستماع والقراءة ومتلافيا الأخطاء اللّغويّة"[4]، فالكفاية المعجميّة ضروريّة لاكتساب الكفاية اللّغويّة ومن خلال هذه الأخيرة اكتساب الكفاية التّواصليّة.

---

[1]– عبد اللّطيف عبايل، (دور استراتيجيات تدريس المفردات في تنمية وبناء القدرة اللّغويّة لدى المتعلّمين في اللّغة الثّانية والأجنبيّة)، مجلة مقاربات في التّعليميّة، ع:2 ،2021، ص134.

[2]– تومي محمّد أمين، (المعجم العربي الأساسي وتعزيز الكفاية المعجميّة لدى المتعلّم المعجمي)، ص27.

[3]- Olha Luste –Chaa, Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications, p62.

النّص المترجم:

Les méthodologues reconnaissent que la compétence lexicale constitue une des composantes essentielles de la compétence linguistique, communicative et de la compétence culturelle… (C. Oliviéri1995).

[4]– عبد العزيز بن محمّد بن مانع الشّمري، (تعليم اللّغة العربيّة اعتمادا على الكفايات التّواصليّة في ضوء رؤية المملكة العربيّة السّعوديّة 2030آليات المتطلبات وآليات التنفيذ)، ص97.

فلاكتساب الكفاية التّواصليّة وَجب الاهتمام بكل مكوّناتها، مع الأولويّة للجانب اللّغوي الذي تشترك فيه هذه المكونات والذي يُؤثر عليها من زوايا مختلفة، حسب النّموذج ومكوّناته، إذ يُعدّ جانبا أساسيا في التّواصل، لأنّ اللّغة الأداة الأكثر استعمالا في ذلك، ودونها يستحيل أن يتمّ هذا التّواصل–في التّواصل اللّفظي–، كما أنّ عدم التّمكن منها كافٍ لأن يعيق أو يسبّب مشاكل فيه.

بناءً على ما سبق، نتوصّل إلى أهمّية المفردات في اكتساب الكفاية التّواصليّة، إذ تعدّ "بوابة الكفاية، واكتساب المتعلّم لها وغنى معجمه الذّهني يُهيّئه ويُمكّنه من تحقيق تواصل ناجح باللّغة الهدف ويمكّنه من التّعبير عمّا يدور في ذهنه، لذا نجد أنّ المتعلّم الذي يفتقر معجمه الذّهني إلى المفردات يجد صعوبة في إيجاد الكلمات التي تعبّر عن مشاعره أو الدّفاع عن أفكاره"[1].

تؤثر إذن اللّغة على التّواصل، لأنّها جزء مهم من العمليّة التّواصليّة، ويؤثر هو عليها، لأنّه استخدام وتحقيق للّغة في وضعيات معيّنة، وعدم استخدام اللّغة فيه يعني لا محالة موتها واندثارها في اللّغة الأم أو عدم تعلّمها أو التّمكن منها إذا كنا بصدد تعلّم لغة ثانية أو أجنبية؛ ففي التّواصل لا يمكن للكفايتين أن تستغني إحداهما عن الأخرى، ما يولّد بعض الالتباس في ترتيبهما، لأنّ تحقيق إحداها متوقف على الأخرى.

8–عناصر الكفاية التّواصليّة:

نقصد بالعناصر هنا مجموعة العوامل التي تحقق أهداف ووظائف التّواصل الفعّال، وهي تلك التي اقترحها "جاكبسون "فيما يسمى "خطاطة التّواصل"[2]، ومجموعها ستة تتمثل في: المرسل والمرسل إليه والرّسالة والمرجع والسّياق والقناة؛ وكل عنصر يرتبط بوظيفة لغوية معيّنة. لقيت خطاطة "رومان جاكبسون" نقدا"[3] من طرف بعض اللّسانيين نحو "دانيش" و"سكال"... لأنّهم

---

[1]–Ahmet Müezzin et Mai Gomaa Suhail Gomaa، (الكفايات المعجميّة لمتعلّمي العربيّة من غير النّاطقين بها ومدى تطابقها مع الأداء المتوقّع للطّلاب –دراسة تطبيقيّة–)، مجلة darulfunun ilahiyat، 33(1)،2022، ص285. بتصرّف يسير.

[2]– حظيت هذه الخطاطة باهتمام كبير من خلال النّصف الثّاني من القرن العشرين، وقد عرفت انتشارا كبيرا في تعليم اللّغة وتعليم التّواصل على وجه الخصوص، ينظر:

"ماري آن بافو" و"جورج إلياس رفاتي"، تر: محمّد الرّاضي، النّظريات اللّسانيّة الكبرى من النّحو المقارن إلى الذرائعيّة، ص203.

– وجه نقد "لرومان جاكبسون" من طرف الوظيفّيين فيما يتعلّق بخطاطة التّواصل الذّي بنى فيه وظائف اللّغة إذ يوحي "بأنّ التواصل في لحظة معيّنة هو شيء ثابت، لكن في نظرهم خلاف ذلك، وتحدّثوا عن حركية التّواصل حيث تجاوزوا الاهتمام بالكلمات إلى الاهتمام بالجمل في التّحليل، لأنّها فعل لغوي، وموقف إزاء واقع معيّن ينظر:

"يرون أنّ التّواصل حركة وليس ثباتا كما يوحي بذلك مخططه"[1]، والسّبب يعود لانطلاقه من اللّغة باعتباره محسوب على التّيار البنوي.

اقترح "هايمز" نموذجا يسمى "الحدث التّواصلي" Event Speakingسنة (1964) الذي يحتوي على العناصر التّالية:

- الإطار: فيزيائي (المكان والزّمان) ونفسي.
- المشاركون: المتحدّث والمتلقي والأعضاء الحاضرين المشاركين بطريقة أو بأخرى في مجريات الحدث.
- النّهايات: أهداف أو نتائج نشاط التّواصل.
- الأفعال: محتوى وشكل الرسالة.
- النّبر: قناة وأشكال الخطاب.
- الوسائل: قنوات التّواصل والمرجع الذي يتوافق معها.
- المعايير: معايير التّفاعل.
- النّوع: نوع النّشاط اللّغوي.

تمثّل هذه العناصر مكوّنات "الحدث التّواصلي"، وهي تتجاوز كما نرى المكوّن اللّغوي إلى مكوّنات أخرى، كون منطلق "هايمز" في هذا النّموذج "التّواصل".

9- الخــلاصة:

شهد تعليم المعجم وتعلّمه تطوّرا ملحوظا من طريقة لأخرى، وذلك لارتباطها بالمستجدّات العلميّة الحاصلة في فترة ظهورها، ما أدّى إلى تنوّع زوايا النّظر إلى تعليم المعجم، لكن اقترانه بمصطلح كفاية الذي شكّل مصطلح "الكفاية المعجميّة" أضاف له حمولة دلاليّة، تمثّلت في مفهوم دمج المكتسبات المعجميّة وتوظيفها بفعّاليّة في المواقف التّواصليّة، بغية اكتساب كفاية تواصليّة، وعليه وجب العناية باختيار المعجم المناسب للمتعلّمين، الذي يتجلّى من خلال ما يُعرض في الوثائق التّربويّة، وهو ما سنقف عليه بالتّفصيل في الفصل الموالي.

---

[3]-خليفة بوجادي، في اللّسانيات التّداوليّة مع محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي القديم، ص24.

[1]-المرجع نفسه، ص39.

الفــصل الثّانـي

منهجيّة تدريس المعجم في الوثائق التّربويّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي

المبحث الأوّل

منهجيّة تدريس المعجم في المنهاج والوثيقة المرافقة ودليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة ومخطّطات حصص التّعلّم لمادة اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي

1- تمهيد

2-المنهاج

3-الوثيقة المرافقة

4-دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة

5- مخطّطات حصص التّعلّم لمادة اللّغة العربيّة.

6-الخلاصة

المبحث الأول: منهجيّة تدريس المعجم في المنهاج والوثيقة المرافقة ودليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة ومخطّطات حصص التّعلّم لمادة اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي

1-تمهيد :

تتضمن المناهج الدّراسيّة مختلف الخبرات المخطّطة والمقصودة المراد تقديمها للمتعلّم، بغية تحقيق نمو شامل لشخصيته، وجعله عنصرا فعّالا في المجتمع؛ وضمانا لتوحيد مقروئيته وتيسيرا لها، أُرفق بوثيقة مرافقة لشرحه، وبذلك تكون سندا للمعلّم ومعينا له، ومدوّنة بيداغوجيّة لمعدّي الكتب المدرسيّة، تتضمّن أهم المؤشّرات المساعدة على تنظيم العمليّة التّعليميّة التّعلميّة؛ ولا يتوقّف الأمر عند حدود هذه الوثيقة المرافقة، بل يلجأ المعلّم في كثير من الأحيان إلى وثيقة أخرى ترشده هي الأخرى لما يجب فعله، تسمى"دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة"، وهي الوسيط الذي يربط بين المعلّم ومحتوى المنهاج، أما مؤخّرا فتمّ إصدار وثيقة أخرى خاصة تُعنى بمذكّرات اللّغة العربيّة.

وعليه سنتطرّق لكل هذه الوثائق على حده، محاولين البحث عن المحتوى المعجمي فيها، لإبراز منهجية تقديمها له.

2-المنهاج:

يعدّ وثيقة رسميّة أساسيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، تكمن فائدته في إرشاد المعلّم في عمله، كونه يشمل مجموعة من المحتويات التي يسعى إلى تقديمها للمتعلّم، ومختلف الطّرائق والأساليب المعتمدة في ذلك.

2-1- وصف مناهج التّعليم الابتدائي:

يلاحظ من خلال هذا العنوان ورود المنهاج بصيغة الجمع، ويعود ذلك إلى جمع كل مناهج مواد التّعليم الابتدائي في كتاب واحد، يسمّى "مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي"، الذي يحتوي على:

- منهاج اللّغة العربيّة.
- منهاج التّربية الإسلاميّة.
- مناهج المواد العلميّة.
- مناهج المواد الاجتماعية.
- مناهج مواد الإيقاظ.

صدرت مناهج التّعليم الابتدائي أو ما يُصطلح على تسميتها أيضا "بالجيل الثّاني" في 2016، من طرف اللّجنة الوطنيّة للمناهج التّابعة لوزارة التّربية الوطنيّة، وهي الهيئة المخوّلة بذلك باعتباره –أي المنهاج –وثيقة رسميّة؛ لكن سنقتصر الحديث على منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، كونه موضوع دراستنا، وعليه تتمثّل أهم محتوياته في:

– تقديم المادة.

– ملامح التّخرج لكلّ الأطوار التّعليميّة.

– مخطّط الموارد لبناء الكفاءات أو ما يعرف بمصفوفة الموارد المعرفيّة والمنهجيّة.

– البرامج السّنويّة لكل السّنوات.

– توصيات تنفيذ المنهاج التي تتعلّق بوضعه حيّز التّطبيق، وأخرى بمدوّنة الوسائل التّعليميّة.

– القيم والمواقف في المادة، مختلف الكفايات والمبادئ المؤسسة للمنهاج.

– التّقويم ومختلف أنواعه.

– بعض المصطلحات الأساسيّة كالكفاية وملمح التّخرّج من كل مرحلة والكفاية الختاميّة والعرضيّة.

2-2- منهجيّة تقديم المعجم في منهاج اللّغة العربيّة:

من المتّفق عليه أنّ للمعجم أو للمفردات دورا مهما في اكتساب اللّغة، لذا نسعى للكشف عن منهجيّة تقديمها في المنهاج، وما إذا كان يعكس حقيقة هذه الأهميّة أم لا؛ وهذا من خلال دراسة مسحيّة له، بيّنت نتائجها ذِكر المعجم أو الإشارة إليه في مواضع متعدّدة من محتوياته منها:

2-2-1-**غايات المادة في مرحلة التّعليم الابتدائي:** يكمن الهدف من تعليم اللّغة العربيّة أو أي لغة أخرى إكساب المتعلّم أداة التّواصل اليومي ويكون ذلك عن طريق[1]:

– "تعزيز رصيده اللّغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه".

– "التدريب على استعمال القاموس اللّغوي".

[1]– وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التّعليم الأساسي، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2016، ص8.

2-2-2- مساهمة المادة في تحقيق الملمح الشّامل: تساهم اللّغة العربيّة في تحقيق الملمح الشّامل إذا تمكّن المتعلّم منها، هذا التّمكّن ينعكس إيجابا على بقيّة المواد باعتبارها لغة التّدريس، بل إنّ المواد الأخرى تساهم مساهمة فاعلة في إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّم وتمكّنه من توظيف مختلف المفاهيم في وضعيات مناسبة"[1]، فالمتعلّم إذن يستفيد من اللّغة العربيّة ومن المواد الأخرى التي يدرسها، وهو ما سنتطرّق إليه لاحقا.

2-2-3- مصفوفة الموارد المعرفيّة والمنهجيّة: وتسمّى أيضا مخطّط الموارد لبناء الكفاءات، وهي عبارة عن جداول تحوي موارد معرفيّة ومنهجيّة، ومختلف الميادين، والكفاءات الختاميّة، وفيها "الرّصيد اللّغوي المرتبط بالمحاور"[2].

2-2-4- البرامج السّنوية: وهو المحتوى الدّراسي المقرّر لكل سنة من سنوات التّعليم الابتدائي، وُضع في جداول، تتضمّن بالإضافة إلى مختلف الموارد المعرفيّة موارد منهجيّة، وتمّت الإشارة إلى المعجم في المحتوى الخاص بالسّنة الهدف من خلال ما يلي:

رصيد لغوي مألوف، كلمات جديدة، التّرادف، التّضاد، الكلمات ذات الحقل المعرفي الواحد، المكتسبات المرتبطة بالمحور"[3].

- مركّبات الكفاية: يوظّف الرّصيد الجديد الوارد في النّص المكتوب"[4].
- أمثلة عن وضعيات تعلّميّة: استعمال القاموس للشّرح"[5].

بناءً على ما سبق يتبيّن مدى تأثير المفاهيم الجديدة التي تبنّاها منهاج الجيل الثّاني على المعجم، ويتّضح ذلك من خلال تعدّد مواضع ذكره، وعدم اقتصار تعلّمه على التّلقي السّلبي له فقط، بل أصبح للجانب الوظيفي مكانة أساسية لتعلّمه.

---

[1]- المرجع السّابق، ص9.

[2]- المرجع نفسه، ص14.

[3]- المرجع نفسه، ص (31،32).

[4]- المرجع نفسه، ص30.

[5]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

2-2-4- منهجيّة تقديم المعجم في الأنشطة اللّغويّة:

2-2-4-1- فهم المنطوق: يعدّ النّص المنطوق وفق المقاربة النّصيّة المنطلق "في بعث تفكير المتعلّم، وهو الذي يزوّده بالألفاظ والعبارات وطريقة تنظيمها من خلال ما تعرضه بنيته من الانسجام وتماسك في الأفكار"[1]، ولهذا يمارس التّعبير الشّفاهي والتّواصل مباشرة بعد حصتي فهم المنطوق واستعمال الصّيغ، أين يكون قد تزوّد برصيد معجميّ وظيفيّ قابل للاستثمار والاستغلال في إنتاج نموذج خاص به.

هذا النّموذج هو في الحقيقة تجسيد لمجموعة من الأفكار والمعاني التي تجول في خاطره، قصد نقلها إلى الطّرف الآخر، موظّفا مجموعة من "الألفاظ والعبارات، وهي الإطار المادي الذي تصاغ فيه المعاني والأفكار"[2]، التي تُرتّب لاحقا بغية الحصول على نصّ متناسق، مناسب للوضعية التّواصليّة.

هذا، وقد ورد في "توصيات تتعلق بوضع المنهاج حيّز التّطبيق" بعض الشّروط تتعلقّ بنشاطي فهم المنطوق والتّعبير الشّفاهي"[3] منها:

-تمثيل اللّفظ أو الحركة أو الانفعال لإعطائه معنى يمكن من تبنيه (تمثيل ومحاكاة النّص المنطوق)، وهنا يمكن الإشارة إلى أساليب توضيح معنى المفردات المتمثّلة في[4]:

- بيان ما تدلّ عليه الكلمة بإبراز عينها أو صورها إن كانت محسوسة (قلم).
- تمثيل المعنى (فتح الباب).
- تمثيل الدّور (مريض يشكو من بطنه).
- ذكر المتضادات.
- ذكر المترادفات.
- تداعي المعاني (للعائلة تذكر الكلمات: زوج وزوجة وأولاد وأسرة).

---

[1]- وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التّعليم الأساسي، مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الجزائر، 2011، ص 16

[2]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]- وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التّعليم الأساسي، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص37.

[4]- عبد الرّحمان بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، ص183.

– ذكر أصل الكلمة ومشتقاتها.

– شرح معنى الكلمة بالعربيّة.

– إعادة القراءة وتعدّدها يساعد على معرفة المعنى أكثر.

– البحث في المعجم.

– إيرادها في أمثلة متعدّدة.

أما النّشاط الثّاني المرتبط دائما بالتّوصيات فيتعلّق بالتّالي[1]:

– اختيار وضعيات تعلميّة تثير الرغبة في التّواصل لدى المتعلمين، باستعمال الصّيغ والتّراكيب المحقّقة للعمل اللّغوي المستهدف حتى لا يتحوّل نشاط التّعبير الشّفاهي إلى مجرّد ترديد لقوالب لغوية جاهزة.

–تشجيع المتعلّمين على استثمار المألوف اللّغوي العربي لديهم في التّعبير الشّفاهي، والمألوف اللّغوي يشمل كذلك المفردات المألوفة لدى المتعلّم، وحتى تكون كذلك يجب أن يخضع اختيارها لمجموعة من الأسس تتمثل في[2]:

– الشّيوع.

– الارتباط بحاجات الدّارسين.

– الارتباط بعالم الدّارسين المعرفي.

– الارتباط بمستوى الدّارسين العمري.

– الأهميّة الاتصاليّة.

– الصّحة اللّغويّة والفصاحة.

أما معايير التّقييم الواردة في المنهاج فيما يخصّ ميداني "فهم المنطوق والتّعبير الشّفاهي" التي لها علاقة ببحثنا تتمثّل[3]:

– يستخدم الرّوابط اللّغويّة المناسبة للوصف: النّعت والعطف والحال.

---

[1]– وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التّعليم الأساسي، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص37.

[2]– عبد الرّحمان بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، ص (182،183).

[3]– وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التّعليم الأساسي، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص29.

– يحترم خطاطة النّمط الوصفي.

– يوظّف الرّوابط توظيفا سليما.

من خلال ما ورد يتبيّن حرص القائمين على المنهاج على إدراج المعجم في الدّراسة مثله مثل أي نشاط لغوي آخر، لكن دون تخصيص وقت أو تحديد لمحتوى معيّن فيه، بل أشاروا إليه بشكل عام، وذلك باستعمال عبارة "الرّصيد اللّغوي المألوف"، والهدف من ذلك توظيفه في إنتاجات المتعلّمين الخاصة باعتباره مألوفا وشائعا، تحقيقا لمبدإ الكفاية الذي يقتضي التّعلّم والدّمج والتّوظيف؛ مع هذا لم يغفلوا عن الإشارة إلى الرّوابط اللّغويّة ومؤشّرات النّمط الوصفي كونها قائمة مغلقة يمكن تحديدها من جهة، ومن أخرى تتعلّق بمكتسبات السّنة الهدف؛ هذا وذكر القائمون عليه (المنهاج) بعض الاستراتيجيات المساهمة في تعليمه، تتمثّل في استعمال القاموس، العلاقات الدّلاليّة مثل التّرادف والتّضاد والحقول المعجميّة؛ كل هذه المعطيات المذكورة تساهم بدورها في بناء الكفاية المعجميّة.

2-2-4-2-فهم المكتوب: ونشير إلى نشاط القراءة الذي يتضمّن المعجم الهدف في الدّراسة، والذي يتمّ تناوله بطريقة مباشرة فيه، هذه النّصوص تمّ تحديد حجمها من حيث عدد الكلمات فيها، وذلك اعتمادا على "تطوّر مستوى المتعلّم، وفئته العمرية"[1]، وعليه تمّ توزيع حجم النّصوص المستعملة في فهم المكتوب للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي من90 إلى 120كلمة للنّص"[2] الواحد؛ كما نبّه المنهاج إلى ضرورة "العمل على ربط القراءة بالفهم، لا سيما بعد اكتساب الرّموز اللّغويّة (الحروف)، من خلال التّفاعل مع النّصوص بتمثّلها ومحاكاتها، فيتكوّن لدى المتعلّم رصيد لغوي يمكن استثماره في الإنتاج"[3] .

كما يندرج في هذا الميدان مجموعة من الأنشطة تنطلق من نصّ القراءة في تدريسها، تخدم بدورها المعجم بطريقة غير مباشرة، كونها تتعامل مع المفردة، فنشاط الإملاء يتناول المفردة من حيث الرّسم الصّحيح لها، وهو شرط أساسي لاكتساب الكفاية المعجميّة، لذا سطّر المنهاج لهذا

---

[1]– المرجع السّابق، ص38.

[2]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

النّشاط مجموعة من الدّروس تتمثّل في "التّنوين بأنواعه، الأسماء الموصولة، الأسماء التي تشتمل على حرف مدّ لفظا لا رسما، التّاء المفتوحة في الأفعال، التّاء المفتوحة في الأسماء والتّاء المربوطة في الاسم المفرد، رسم الهمزة المتوسّطة والمتطرّفة في مختلف الحالات، والألف اللّيّنة في الأفعال والأسماء والحروف، ورسم الأسماء الموصولة"[1]، كلّها دروس تُمكّن المتعلّم من الكتابة الصّحيحة للمفردة.

أما النّحو كنشاط مُبرمج في ذات السّنة، فيدرس مختلف التّراكيب اللّغويّة، فالمتعلّم لن يتمكّن من الخوض في المجال التّركيبي دون امتلاك رصيد معتبر من المفردات اللّغويّة"[2]، ما يعني أنّ القاعدة والمادة الأساسيّة للنّحو هي المفردة، وعليه برمجت مجموعة من الدّروس المتنوّعة، التي تشمل الأفعال والأسماء والحروف للدّراسة.

في حين يساهم نشاط الصّرف في اكتساب الكفاية المعجميّة، باعتباره "منبع الثّروة الإفراديّة وذلك لامتلاكه آلية إنتاج المفردات من خلال عشرات الأوزان القياسيّة التي يوفّرها"[3]، الأمر الذي يسمح للمتعلّم بتوليد وابتداع مفردات جديدة، وذلك من خلال "القدرة على التّحكّم في قوانين الأوزان والصّيغ القائمة في أذهان المتكلّمين"[4]، الأمر الذي يعطيهم أفضليّة القدرة على امتلاك المفردة وتخزينها ثمّ توظيفها واستعمالها في مختلف ظروف الخطاب وملابساته"[5]، لذا برمجت مجموعة من الدّروس في السّنة الرّابعة تُمكّن المتعلّم من إنتاج عديد المفردات تتمثّل في تصريف الفعل الماضي والمضارع (الحاضر) مع جميع الضّمائر، تصريف الفعل الأمر، اسمي الفاعل المفعول، المصدر والاسم في المفرد والمثنّى، الاسم في المفرد وجمع مذكّر سالم.

أما نشاط التّعبير الكتابي فلا يخرج عن مبدإ التّعبير الشّفاهي المشار إليه سابقا، غير أنّ الحديث هنا يكون بعد تناول نص القراءة ومختلف الظّواهر اللّغويّة، ليستثمر المتعلّم كل مكتسباته،

---

[1]– المرجع السّابق، ص32 (بتصرّف يسير).

[2]– بن علية عبد السّلام، (تعليميّة المفردات اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة مقاربة صرفيّة في تثبيت الملكة الإفراديّة لدى المتعلّم)، مجلة المدوّنة، مخبر الدّراسات الأدبيّة والنّقديّة، ص199

[3]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[5]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، وطريقة ترتيب الأفكار؛ والمعجميّة من خلال "انتقاء الألفاظ والعبارات بدقّة، موظّفا إياها لتوسيع أفكاره كي يمارس التّعبير الكتابي"[1]، ويكون ذلك تحت متابعة المعلّم للمتعلّمين، بإرشادهم إلى ضرورة استثمار وتوظيف هذه المكتسبات التي استقاها منه(نص القراءة)، والتي تُعتبر وسائل وأدوات مناسبة للإنتاج الكتابي، وهو ما أشار إليه المنهاج بعبارة" مرافقة المعلّم للمتعلّمين في إنتاجهم الكتابي، بتوجيههم إلى الوسائل والأدوات المناسبة(المعجم، التّراكيب، الأساليب...)[2]؛ علما أنّ المنهاج حدّد حجم هذا الإنتاج ب (60 إلى 80) كلمة، أغلبها مشكولة"[3] وفي ملمح التّخرج من الطّور الثّاني وفي البرامج السّنويّة؛ دون أن يغفل عن معايير تقييمه التي حدّدها، وهذه بعض منها[4]:

- يستخدم الأوصاف الملائمة للموضوع.
- ينظّم إنتاجه وفق نمط النّص الوصفي لتمييزه عن غيره.
- يوظّف المعجم اللّغوي المناسب.
- يحترم علامات الوقف المناسبة.

وهنا يكون دور المعلّم محوري في توجيه المتعلّمين إلى التّقيد بهذه المعايير حتى يلتزموا بها في إنتاجاتهم.

يَظهر من خلال هذا العرض عن الوثيقة الأولى المتمثّلة في المنهاج غياب محتوى معجمي معيّن فيه، وذلك لصعوبة الإلمام به في هذه الوثيقة، عكس أنشطة النّحو والصّرف والإملاء التي حدّد فيها المحتوى بدقّة باعتبارها تشمل على قواعد محدّدة؛ ما أدّى إلى إسناد هذه المهمّة للجنة تأليف باقي الوثائق–الدّليل والكتاب المدرسي–معتمدين في ذلك على الأسس التي وضعتها هذه الوثيقة.

---

[1]– وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التّعليم الأساسي، مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص18.

[2]– وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التّعليم الأساسي، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 39.

[3]– المرجع نفسه، ص31.

[4]– المرجع نفسه، ص31.

3-الـــــــوثيقة المرافقة:

تُسهّل هذه الوثيقة قراءة المنهاج باعتبارها وثيقة شارحة له، إذ "توضّح فكرة الانتقال من منظور التّعليم الذي يركّز على المحتويات المعرفيّة (إلقاءً وحفظا واسترجاعا)، إلى منظور التّعلّم الذي يُركّز على المتعلّم، ويجعل دوره محوريّا في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، كعنصر مشارك وفاعل في البناء الذّاتي للمعرفة"[1]؛ كما "تهدف إلى تمكين المعلّمين من القراءة السّليمة للمنهاج وحسن استغلاله في مرحلة التّنفيذ"[2]، حتى تكون لديهم نفس الفكرة والفهم والقراءة للمنهاج.

3-1- وصف الوثيقة المرافقة:

3-1-1- من حيث الشّكل:

العنوان: الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة-مرحلة التّعليم الابتدائي.

التّأليف: المجموعة المختصّة للّغة العربيّة.

صدرت هذه الوثيقة من طرف اللّجنة الوطنيّة للمناهج سنة 2016، التّابعة لوزارة التّربية الوطنيّة.

3-1-2- من حيث المحتوى:

تعمل هذه الوثيقة على شرح عديد المصطلحات والمفاهيم الواردة في المنهاج، "كما تقترح له (للمعلّم) كيفيات تناول الوحدات التّعلميّة المقرّرة وأساليب معالجتها تعلميّا بما يتناسب ومستوى مدارك المتعلمين العقليّة ونضجهم الوجداني"[3]؛ وعليه فالمعلّم يكفيه النّسج على منوال ما تمّ تقديمه وعرضه فيها، خاصة في النّماذج المقدّمة في السّنتين الأولى والثّانية.

هذا وقد تضمّنت الوثيقة المرافقة الجوانب التّاليّة:

- **تقديم المادة:** وهي اللّغة العربيّة ومساهمتها في تحقيق الملمح الشّامل، وأهميّتها في الأطوار الثّلاثة.

---

[1]- المجموعة المتخصّصة للمواد الاجتماعيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج التّربية المدنيّة والتّاريخ والجغرافيا مرحلة التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الجزائر، 2016، ص 3.

[2]- مديرية التّعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، جوان 2011، ص28.

[3]- وزارة التّربية الوطنيّة، مديرية التّعليم الأساسي، مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2008، ص15.

– **مفاهيم مهيكلة:** يتم التّطرّق في هذا العنصر لمجموعة من المفاهيم هي: المخطط السّنوي لبناء التّعلمات، المقطع التّعلّمي، المقاربة النّصيّة، وأنماط النّصوص، وأنواع القراءة، صعوبات تعلّم اللّغة.

– **المسارات التّعلميّة:** يمس هذا العنصر الجانب العملي باقتراح نموذجين لتناول ميادين اللّغة خلال الأسبوع للسّنتين الأولى والثّانية فقط، مع الإشارة إلى معايير مركّبات الكفايات الختاميّة ومؤشراتها؛ ويلي هذا العنصر جانب تطبيقي لمقطعين من السّنتين الأولى والثّانية، يشرح فيهما كيفية تناول الحصص والحجم السّاعي المخصّص لذلك، بدءا من تحديد الكفايات المراد تحقيقها وصولا إلى مرحلة الإدماج؛ لينسج المعلّم بعدها وفق هذه النّماذج.

– **التّقويم وأنواعه:** يحتوي على شبكتين للتّقويم، الأولى خاصة بالمتعلّم، والثّانية خاصة بمعايير التّصحيح.

– **شروط وضع البرنامج حيّز التّطبيق:** يتعلّق بمجموعة من الشّروط والممارسة البيداغوجيّة والشّروط الديداكتيكيّة.

تبقى الوثيقة المرافقة وسيلة مهمّة لكافة المتعاملين، من واضعي الكتاب والمؤطّرين والمعلّمين خاصّة، "باعتبارها وسيلة لفهم البرنامج وأداة لضمان ترجمة سليمة له، وسندا يساعد على تمثله بكيفية سليمة"[1]، كما "تتضمّن توجيهات تربويّة تتعلّق بممارسات تعليميّة، واقتراحات خاصة بتقويم مكتسبات التّلاميذ"[2].

3-2- منهجيّة تقديم المعجم في الوثيقة المرافقة: ذُكر المعجم في هذه الوثيقة ضمنيّا في:

[1]- مديرية التّعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج مادة الرّياضيات، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الجزائر، 2011، ص75.

[2]- المرجع نفسه، ص75

3-2-1-ميدان التّعبير الشّفاهي:

"عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والرّبط بينها"[1]، هذا الاختيار يتمّ وفق متطلبات الوضعيات التّواصليّة، التي تستدعي استحضار المكتسبات وتوظيفها فيها، بغية ترسيخها في المعجم الذّهني وفقا لما هو موجود سلفا فيه.

3-2-2-المقاربة النّصيّة في مستويي تناول النّص:

***المستوى الدّلالي:** ويتعلّق بإصدار أحكام على وظيفة المركّبات النّصيّة (المعجم اللّغوي، الدّلالات الفكريّة...) إذ يعتبر النّص مجموعة جمل مركّبة مترابطة تحقّق قصدا تبليغيّا وتحمل رسالة هادفة.

***المستوى النّحوي:** ويقصد به الجانب التّركيبي لوحدات الجملة التي تشكّل تجانسا نسقيّا، يحدّد الأدوار الوظيفيّة للكلمات[2].

3-2-3-وفي مؤشرات الأنماط: إذ يحتوي كل نمط على مؤشّرات معيّنة، تتمثّل في الأفعال والأسماء والرّوابط المختلفة والمشتقّات، ومنها ما يتعلّق بالسّنة المعنيّة، إذ ورد في الوثيقة مؤشّراته المتمثّلة في:

-تعيين الشّيء الموصوف وتركيز الوصف عليه "من منظر طبيعي" أو وصف شخصيّة ما، أو شكل من الأشكال، أو حالة نفسيّة، أو حادثة...

-استعمال الصّور البلاغيّة وخصوصا الاستعارة والكناية والتّشبيه.

-استعمال الجمل الاستثنائيّة، التّعجب والنّداء والاستفهام.

-ثراء النّص بالنّعوت والأحوال والظّروف.

-غلبة الجمل الفعليّة التي تتضمّن بشكل خاص الأفعال المضارعة والتي تُعبّر عن الحركة والحيويّة أو تُعبّر عن حالات نفسيّة: قلق، فرح، دهشة"[3].

---

[1]- المجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الجزائر، 2016، ص5

[2] - المرجع نفسه، ص6.

[3]- المرجع نفسه، ص8.

وعليه فالمعجم المستهدف بالدّراسة هي: الأسماء التي ترد صفة وحالا وظرفا؛ والأفعال خاصة المضارعة الدّال على الحركة، أو الأفعال التي تنتمي إلى الحقل المعجمي الدّال على الحالات النّفسيّة.

واللاّفت للانتباه هو عدم توافق ما جاء في هذه الوثيقة مع ما ورد في دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة بخصوص هذه المؤشّرات، أين أدرج الأخير كثرة المشتقّات (اسم الفاعل، اسم المفعول، والصّفة المشبّهة، كثرة الجمل الاسميّة، والأفعال الغالبة هي الأفعال الماضيّة والمضارعة الدّالة على الحال"[1].

المتصفّح لهذه الوثيقة وعلى أهمّيتها يتلمّس فيها بعض النّقائص التي تمسّ الجانب المستهدف من دراستنا ألا وهو المعجم، وتتمثّل في تقديم أنموذجا لمقطع تعلّمي للسّنة الأولى والثّانية رغم أنّهما من الطّور نفسه، وعدم التّطرّق لنماذج أخرى من الطّورين الثّاني والثّالث، وهذا مُناف لدورها الشّارح للمنهاج والتّوسّع في بعض جوانبه، ما أدّى إلى غياب منهجيّة واضحة أو طرائق محدّدة في تعليم المعجم وتعلّمه أو حتى توظيفه، تُساعد المعلّمين في تسيير هذا النّشاط في القسم، وفي المقابل تُيسّر على المتعلّمين اكتسابه وتوظيفه في إنتاجاتهم الكتابيّة والشّفاهيّة.

4- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة:

يتعامل المعلّم مع محتوى المنهاج من خلال دليل المعلّم، الذي يوجّه ويرشده في بداية مشواره أو إذا كان تخصّصه بعيدا عن كل ما يتعلّق بالتّعليم واللّغة أو في حال تغيّر المنهاج بسبب الإصلاحات مثلا، لأنّ "الدّليل في ضوء ما يحتوي يعدّ جزءا من المنهج"[2].

إذا كانت علاقة الدّليل بالمنهاج علاقة الجزء بالكل فإنّ علاقته بالكتاب المدرسي علاقة تكامل، لأنّ الدّليل يعبّر عن الكتاب نصّا وروحا وبذلك يعبّر عن المنهج أيضا"[3]، وبما أنّ دراستنا تخص الكفاية المعجميّة وكل ما يرتبط بها، فإنّنا سنبحث في هذا الدّليل عن منهجية تقديم المعجم

---

[1]– بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2018/2017، ص15.

[2]– محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، الأردن، دط، 2008، ص319.

[3]– المرجع نفسه، ص319.

دون إعادة لما جاء في المنهاج أو ما سيرد في الكتاب المدرسي لأنّنا سنتطرق لذلك كل على حدة.

4-1- وصف دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة:

4-1-1- من حيث الشّكل:

-**العنوان:** دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة.

-**التّأليف:** بن الصّيد بورني سراب، مفتشة التّعليم الابتدائي.

بن عاشور عفاف، أستاذة التّعليم الابتدائي

هذا وقد صدر دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة عن الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة سنة 2017-2018.

4-1-2- من حيث المحتوى:

يحتوي الدّليل على مجموعة من المحتويات التي يجب على المعلّم الإلمام بها بغية النّجاح في مهنته وهي:

***المحتوى المعرفي:** الذي تندرج فيه كل المفاهيم والمصطلحات البيداغوجيّة والتربويّة الأساسيّة المدرجة في الدّليل، منها ما تعلّق بالمنهاج كالمفهوم المميزات والخصائص والغاية من تجديده، منها ما تعلّق بنمط النّصوص المقترحة، إضافة إلى المقاربات المتبنّاة أين تناول مفاهيم المقاربة بالكفايات وأنواعها، والمقاربة النّصيّة، ووضعية تعلّم الإدماج وبيداغوجيا المشروع، والتّقويم بأنواعه، والمعالجة البيداغوجيا، كما تطرّق إلى مصطلحات المقطع التّعلّمي والميدان والمخطّط السّنوي لبناء التعلّمات؛ كما تضمّن الدّليل أيضا:

* **الوضعيات الانطلاقيّة للمقاطع التّعلميّة:** وعددها ثمانية بعدد المقاطع، يقرؤها المعلّم على مسامع المتعلّمين، أو يكتبها على السّبورة، ليستخرجوا منها مجموعة من المهمّات، عددها خمسة؛ ثلاثة منها خاصة بالوحدات الثّلاثة للمقطع، والرّابعة بالمشروع، والأخيرة بالإدماج، أين يحاول المتعلّمون الوصول إلى حلّها بإدماج واستحضار مختلف مواردهم وتوظيفها بغية إنجاز هذه المهمّات.

***النّصوص المقترحة لميدان فهم المنطوق:** وعددها ثلاثة وعشرون نصّا، موزّعة على عدد المقاطع بمعدّل ثلاثة نصوص للمقطع عدا الأخير فيه نصّين فقط، وهي:

المقطع	النّص المنطوق	المؤلّف
1	صديقتي حوريّة	جابر محمّد –حديث عصا–بتصرّف.
	البائع الصّغير	////
	جدّي	///
2	جيران الأمس واليوم.	///
	رامي والمعلّم الجديد	مستوحاة من قصة تيدي والمعلّمة ستيوارت.
	الجار الجديد.	///
3	بعيدا عن أرضي	زهور ونيسي–على الشّاطىء الآخر–بتصرّف–
	الأمير عبد القادر	عن كتاب الجزائر المعاصرة الجزء1–بتصرّف–
	مطار مصطفى بن بولعيد	///
4	نظافة المدرسة	///
	العيش في المدينة	إميل يوسف عياد–بتصرّف–
	المسكن الشّمسي	عن موسى يحيى ناصر–بتصرّف–(الطّاقة الشّمسية معين لا ينضب مجلّة التّربية ص28)
5	هديّة النّخلة	عن كتاب المفيد في اللّغة العربيّة
	معاناة مريض	طه حسين–بتصرّف–عن كتاب السّنة السّادسة أساسي.
	أكتشف اللّعبة	///
6	أنامل معطّرة	///
	البرنس	بالو عبد القادر–بتصرّف.
	الطاسيلي ناجر	///
7	الغواصة الاستكشافيّة	////
	من عصر الحجارة إلى عصر الحاسوب.	///
	القلم عبر التّاريخ.	وارد بدر سالم –مجلّة البيان.

	جمال بلادي	مقال–سياحة في الجزائر–المعرفة
8	صحراؤنا الجميلة	عماد هاجر–بتصرّف–كتاب الوضعيات الإدماجيّة 4102

تتميّز هذه النّصوص بقصر حجمها وتنوّعها بين قصّة ومقال، فالأولى تتميّز بأسلوب التّشويق لجذب القارئ لينصت أثناء القراءة، أما الثّاني فيعد إحدى المعايير المهمّة في وضع النّصوص المنطوقة لسهولة اللّغة المستعملة، باعتبارها لغة التّداول بين عامة النّاس، أما مؤلّفوها فقد ذُكر منهم عشرة مؤلّفين فقط.

أما نمطها حسب ما ورد في الدّليل فهو وصفي، وهو النّمط المبرمج لمتعلّم السّنة الرّابعّة، ويظهر ذلك من خلال الكفاية الختاميّة لميدان فهم المنطوق لذات السّنة، التي مفادها أن "يفهم خطابات منطوقة مختلفة الأنماط لا سيما النّمط الوصفي ويتجاوب معها"[1]. لكن في دراسة أجراها الباحث "نصر الدّين قدّور" على هذه النّصوص، لاحظ غياب الأسئلة التي تستهدف بنية النّص ونمطه إلا تلك التي تحيل على النّمط السّردي كذكر الشّخصيات دون التّركيز على أوصافها"[2]، وهذا النّمط كان موضوع الدّراسة في السّنة الثّالثة، بدليل ما ورد في ملمح الدّخول أنّ المتعلّم "يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النّمط السّردي ويتجاوب معها"[3]، فكان الأجدر التّركيز في هذه السّنة على النّمط الوصفي من خلال الأسئلة المطروحة المرافقة للنّصوص.

كما يتضمّن الدّليل على نماذج عمليّة فيما يخصّ سيرورة المقاطع، حتى يستعين بها المعلّم في إعداد باقي المذكّرات، وهنا يمكن له حق التّصرف فيها سواء بتطويرها، أو تعديلها حتى تتماشى مع مستوى متعلّميه؛ والأهداف المرجوّة من كل نشاط، لكن دون المساس بالمبدإ العام للمقاربة النّصيّة.

إضافة إلى مجموعة من التّطبيقات المقترحة تحت مسمّى التّدريبات المقترحة، مقسّمة على ثمانية مقاطع، عددها سبعة وأربعون تطبيقا، تخص أنشطة النّحو والصّرف والإملاء.

---

[1]– بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص21.

[2]– نصر الدّين قدور، (تعليمية فهم المنطوق في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي انطلاقا من منهاج اللّغة العربيّة المعاد كتابته سنة 2016)، مجلّة اللّسانيات التّطبيقيّة، ع:7، 2020، ص 73.

[3]– بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص19.

***تحديد أهميّة الوسائل التّعليميّة التّعلميّة**، مع ذكر ما يعتمد عليه المعلّم وهي الكتاب المدرسي، قصص، نصوص، مشاهد، السّبورة، الألواح، الصّور والرّسوم، صور الشّخصيات والأعلام الوطنيّة والعالميّة، المعالم الثريّة والسّياحيّة، أجهزة عرض الصّور والأفلام والشّرائح، أجهزة الحاسوب، البرامج الإذاعيّة، الأسطوانات، التّمثيليات، الرّحلات، المعارض، (معرض الكتاب، الصّناعات التّقليديّة، زيارة المتاحف"[1]، ويرتكز اختيار الوسيلة التّعليميّة على الشّروط التّالية: نوعها، جودتها، نجاعتها، تناسبها، تجربتها[2]، مع التّحفظ على بعض هذه الوسائل التي لا يستطيع المعلّم توفيرها ولا حتى الإدارة في بعض المدارس؛ إضافة إلى تحديد عامل الوقت ب(45) دقيقة لكلّ نشاط.

* **ملحقين:** بعنوان "ومضات من حقول التّربية والتّعليم"، تطرّقت فيه اللّجنة المؤلّفة إلى الصّعوبات التي تواجه المتعلّمين في نشاطي القراءة والمحادثة وأساليب علاجها، وتقديم مجموعة من النّصائح للمعلّم ليكون ناجحا في عمله، أما الملحق الثّاني ففيه مجموعة من المهارات الأدائيّة الضّروريّة والفعّالة التي يجب أن يمتلكها المعلّم، وهي[3]:

- مهارة تقديم الدّرس وتهيئة المتعلّمين.
- مهارة الشّرح.
- حيويّة المعلّم.
- التّفاعل بين المعلّم والمتعلّمين.
- مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة.

***مصادر**: يمكن للمعلّم الرّجوع إليها للاستزادة، لكنها في نفس الوقت تفتقد للدقّة، فقد أُشير لعنوان الكتاب ومؤلّفه فقط، أما المواقع الالكترونيّة فقد عبّروا عنها بعنوان "من الأنترنت" تتضمّن ثلاثة عناوين (تطوّر مفهوم التّعليميّة، تعليمية المادة وطرائق التّدريس والتّدريس بالكفايات)، دون ذكر لمواقع محدّدة، رغم إمكانية الاستغناء عن هذا العنوان وتعويضه بقائمة من كتب لكُتّاب مشهورين في هذا المجال.

---

[1]- المرجع السّابق، ص14

[2]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه، ص108.

ختاما، يمكن القول إن "الدّليل هو كتيّب مصاحب للكتاب المدرسي يتضمّن مجموعة المعلومات والإجراءات التي تحيط المعلّم علمًا بما لم يشتمل عليه الكتاب فيما يخص المنهج والكيفيات التي تنظّم فيها المواقف التّعليميّة وتقدّم بها إلى المتعلّمين، وتُزوّد المعلّم بمصادر التّعلّم اللّازمة لتنظيم تعليم كل موضوع، وكيفية استعمال الوسائل التّعليميّة"[1].

4-2- منهجيّة تقديم المعجم في دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة:

يرتبط المعجم بالنّص المنطوق الذي يُلقى على مسامع المتعلّمين في بداية كل وحدة، والذي يُعدّ النّص المحوري وفق ما تنصّ عليه المقاربة النّصيّة في ميدان فهم المنطوق، فمنه ينطلق المتعلّم في تعلّمه، وفيه يتناول مجموعة من الصّيغ، وإليه يعود بإنتاج آخر على منواله في حصّة التّعبير الشّفاهي، موظّفا كل مكتسباته التي استقاها منه، وعليه سنقف في الجدول الآتي على عناوين النّصوص التي تضمّنت شرحا للمفردات أو مهمّات خاصة بها محاولين فيما بعد دراستها من جوانب عدّة.

المقطع	النّص المنطوق الذي يتضمّن مفردات للشّرح	المفردات	شرحها	عددها	مهمّة تخص المفردات
1	البائع الصّغير	///	///	0	*اربط كل مفردة بمعناها: -هجر -خارت قواه-العَقد الأوّل. الشّطر الثّاني: مُتعب جدا-العشر سنوات الأولى من حياة الإنسان-ترك.
2	جيران الأمس واليوم.	-معوزّ -مناسبات بارزة: -الأقراح:	-محتاج مناسبات مهمّة. الأحزان.	3	///
	رامي والمعلّم الجديد.	-يستدرك تأخّره في المدرسة:	يستوعب ما فاته من	2	*جد مرادفات الكلمات التّالية في النّص:

[1]- محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، ص318.

		-علامات متدنّية:	الدّراسة. -علاماته ضعيفة.		حزين-مظهره-يأتيان.
2	الجار الجديد	-الضّوضاء: -يقطن:	-الضّجيج -يسكن	2	*استخرج من النّص ما يوافق المعنى التّالي: ألم بالرّأس.
3	بعيدا عن أرضي	-سئمت: -الحنين إلى البلاد	-مللت. -الاشتياق إليها.	2	//
	الأمير عبد القادر	-متخلّق: -ماض مجيد وخالد:	-أخلاقه فاضلة. -ماض مشرّف.	2	*استمع واختر المعنى الصّحيح: رجال صناديد: رجال شجعان- رجال متعاونون-رجال متفاهمون. *في النّص سمعت ضدّا لكلمة متكبّر ماهي؟
	مطار مصطفى بن بولعيد.	-الثّورة المظفّرة: -تتلألأ:	الثّورة المنتصرة. -تلمع.	2	*قال جميل: "وأنا لا تسعني الدّنيا من الفرح" هذه العبارة تدلّ على أنّه: فرح-حزين-فرح جدّا
5	هدية النّخلة	-قوت: -يتزوّد: -تتضاهى:	-طعام. يجعله مؤونة له في السّفر. لها نفس القيمة.	3	//
	معاناة مريض	-هبّ: -أقصاه: -الوباء	نهض وأسرع. حدّه الكبير. -مرض ينتقل بالعدوى	3	////

	أكتشف اللّعبة	--ما أدقّ سيرها: -تأبى الوخز: -لا تطيق اللّكز: -لا تكلّ:	-تتنقل بدقّة حيث تُوجه. -لا تحبّ أن تثقب لأنّها تتلف. -لا تتحمّل الضّرب بالأيادي. -لا تتعب.	4	///
6	الطّاسيلي ناجر	رصيدي الجديد: الطاسيلي ناجر تعني "هضبة الأنهار"، إنّها أكبر متحف للرّسوم الصّخرية البدائّية في العالم، إنّ هذه الرّسومات تجعلنا نتخيّل كيف أنّ المنطقة كانت تعجّ بالخضرة والنّشاط قبل آلاف السّنين.		1	///
7	القلم عبر التّاريخ	ينقعها: مرموقة:	يغمسها -معتبرة، عالية	2	///
8	جمال بلادي.	-القمم. -نقاء -زاخرة. -المقاصد السّياحيّة: -التّزلّج:	المرتفعات. -صفاء. -غنيّة. -الأماكن التي يفضّلها السّياح. -التّزحلج.	5	*ارفع يدك عندما تسمع مظهرا من مظاهر الطّبيعة التي وردت في النّص: الرّمال/ السّهول/ القمم/ الجبال/ الغابة/الهضاب/ الشّاطئ.

	صحراؤنا الجميلة	-عريقة: -لخِلتَها: -سادت: -يؤم:	قديمة-تاريخيّة. لحسبتها. -عمّت. -يزور-يأتي إليها.	4	*سمّ المدن التي سمعتها من النّص.

يحتوي الجدول أعلاه على خمس خانات خاصّة بالمقطع والنّص المنطوق، والمفردات المشروحة وعددها وأخيرا الأسئلة المتعلّقة بالمعجم، والتي سنصنّفها حسب العلاقات الدّلالية لاحقا.

بلغ عدد المفردات التي تمّ شرحها خمسا وثلاثين مفردة، موزّعة على ثلاثة عشر نصّا، بمعدّل مفردتين إلى خمس مفردات في النّص، ومن خلال الجدول الآتي سنصنّفها إلى:

أنواع المفردات	المفردات الغامضة	نسبتها
الأسماء.	معوزّ، مناسبات بارزة، الأقراح، علامات متدنّية، الضّوضاء، متخلّق، ماض مجيد وخالد، قوت، أقصاه، الوباء، ما أدقّ سيرها، الطّاسلي ناجر، مرموقة، نقاء، زاخرة، المقاصد السّياحيّة، التّزلج، عريقة.	%59.37
الأفعال.	يقطن، سئمت، تتلألأ، يتزوّد، تتضاهى، هبّ، تأبى الوخز، لا تطيق اللّكز، لا تكلّ، ينقعها، لخلتها، سادت، يؤمّ.	%40,63
المحسوسة	مناسبات بارزة، الأقراح، علامات متدنّية، الضّوضاء، قوت، أقصاه، الوباء، زاخرة، الطّاسيلي ناجر، مرموقة، نقاء، المقاصد السّياحيّة، التّزلج.	%78,94
المجرّدة	معوزّ، عريقة، متخلّق، ماض مجيد وخالد.	%21,06
المشتقّة	معوزّ، متخلّق، مرموقة، التّزلج، عريقة، بارزة، زاخرة، حنين، متدنيّة، مجيد، خالد، المقاصد.	%52,17
الجامدة	الأقراح، الضّوضاء، قوت، أقصاه، الوباء، الطاسيلي ناجر، نقاء، مناسبات، علامات، السّياحيّة، ماض.	%47,83

المفردات المركّبة والجمل	مناسبات بارزة، يستدرك تأخّره في المدرسة، علامات متدنّية، سئمت، الحنين إلى البلاد، ماض مجيد وخالد، الثّورة المظفّرة، ما أدقّ سيرها، تأبى الوخز، لا تطيق اللّكز، لا تكلّ، المقاصد السّياحيّة، لخلتها	%40

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه ما يلي:

أنّ عدد المفردات المشروحة قليل، وهذا منطقي كون المتعلّم يتناول النّص المنطوق مع نص القراءة في وحدة واحدة، بالتّالي يجب مراعاة عدد المفردات، الذي يجب أن يكون محدودا؛ وقد يعود السّبب أيضا إلى تركيز هذه النّصوص أكثر على دراسة الصّيغ، أين يطالب المتعلّم باستعمالها في إنتاجه الشّفاهي؛ رغم هذا هناك تنوّعا بين الأسماء، التي تنقسم إلى محسوسة ومجرّدة، مشتقّة وجامدة، بسيطة ومركّبة، بنسبة تفوق 51%، والأفعال التي تنقسم أيضا إلى ماضية ومضارعة، وكلّها تساهم في بناء الكفاية المعجميّة للمتعلّم، كونها توفّر الكم والقابليّة للتّوظيف في المواقف التّواصليّة؛ وسنعود إليها بنوع من التّفصيل في المبحث الثّاني.

أما الشّق الثّاني المتعلّق بالمهمّات، فقد بلغ عددها سبعة، موزّعة على ستّة نصوص فقط، بمعدّل سؤال واحد لكل نصّ، عدا أحد النّصوص فيها سؤالان، هذا ويمكن تصنيفها حسب العلاقات إلى:

نوع العلاقة بين المفردات	**نوع السّؤال المطروح**	**نسبتها**
التّرادف	*اربط كل مفردة بمعناها. *جد مرادفات الكلمات التّالية. *استخرج من النّص ما يوافق المعنى التّالي: ألم بالرّأس. *استمع واختر المعنى الصّحيح: رجال صناديد: رجال شجعان–رجال متعاونون–رجال متفاهمون. *قال جميل:"وأنا لا تسعني الدّنيا من الفرح"هذه العبارة تدلّ على أنّه: فرح–حزين–فرح جدّا.	%3.03
التّضاد	*في النّص سمعت ضدّا لكلمة متكبّر ما هي؟	%0.60
الحقل المعجمي	*ارفع يدك عندما تسمع مظهرا من مظاهر الطّبيعة	%1.21

	التي وردت في النّص: الرّمال/ السّهول/ القمم/ الجبال/ الغابة/ الهضاب/ الشّاطئ. *سمّ المدن التي سمعتها من النّص.	
مجموع الأسئلة المطروحة	165	

يتبيّن من خلال الجدول اعتماد ثلاث علاقات هي: التّرادف والتّضاد والحقل المعجمي، لكن بنسب ضئيلة، وقد يكون مردّ ذلك هو التّركيز أكثر في هذه النّصوص على مؤشّرات النّمط الوصفي المتمثّلة في الصّيغ والتي ستوظّف في الإنتاج الشّفاهي لاحقا.

هذا، ويساعد النّمط على اكتساب نوع معيّن من المفردات، وبما أنّ النّمط المعتمد والغالب في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي هو النّمط الوصفي، حسب ما أشارت إليه الوثائق التّربويّة، ستناول الصّفات، التي تعدّ إحدى مؤشراته الواردة في النّصوص، وذلك بالإجابة على أسئلة معيّنة تتعلّق بها، تتمثّل في:

المقطع	النّص المنطوق	الصّفة
1	صديقتي حوريّة.	-ماهي صفات حوريّة من بين هذه العبارات؟:رقيقة المشاعر-تعطف على الآخرين-قاسية-تدرك قيمة الإنسان الحقيقيّة-لا تقبل اختلاف الآخرين.
	جدّي	-اذكر بعض الأوصاف الخارجيّة للجد
3	الأمير عبد القادر	اذكر الأخلاق التي تميّز بها الأمير عبد القادر.
5	هدية نخلة	صف مذاق وشكل أحد أنواع التّمور.
	أكتشف اللّعبة	-اذكر بعض صفاتها(اللّعبة). -صف هذه الكرة.
6	أنامل معطّرة	اذكر صفة معنويّة ومادية تتميّز بها الجدّة بأية
8	صحراؤنا الجميلة	ما هي صفات سكان الصّحراء؟

تواتر هذا النّوع من الأسئلة في سبعة نصوص فقط من مجموع ثلاثة وعشرون نصّا، بنسبة30.43% وهي نسبة ضئيلة، ويرجع سبب ذلك إلى تأكيد الأسئلة على بعض خصائص

النّمط السّردي كذكر الشّخصيات والزّمن التي وقعت فيه الأحداث، دون التّطرّق للنّمط المستهدف في هذه السّنة وهو النّمط الوصفي، حيث كان على المؤلّفين الاعتماد على الأسئلة التي تستهدف الفهم والبنية التي يقوم عليها النّص من أجل التّمكن من إنتاج نصوص مماثلة في الوضعيات التّواصلية المختلفة"[1]. وهو ما تنصّ عليه الكفاية الختاميّة للتّعبير الشّفاهي المتمثّلة في[2]:

– يحاور ويناقش ويقدّم توجيهات.

– يسرد قصصا أو أحداثا.

– يصف أشياءً.

فإذا كان المتعلّم قد تناول في السّنوات الماضية أنماطا معيّنة، فكان من الأجدر أن يُفسح المجال في هذه السّنة المعنيّة بالدّراسة على صياغة أسئلة لهذه النّصوص المنطوقة تستهدف النّمط الوصفي، باعتبار باقي الأنماط التي تناولها مدرجة في مكتسباته القبليّة، التي ستساهم بدورها في تخزين هذا النّمط في ذاكرته.

لا تقف منهجية تقديم المعجم على النّصوص المنطوقة فحسب، بل هناك وضعيات مقترحة خاصة بالظّواهر النّحوية والصّرفية والإملائيّة التي تساهم في تنمية الكفاية المعجميّة، بحجّة تعاملها مع المفردة من جوانب مختلفة، تركيبًا وصرفا وكتابة سليمة (إملاءً).

بلغ عدد هذه الوضعيات الواردة في الدّليل سبعا وأربعين وضعيّة، يختلف عدد الأسئلة في كل واحدة منها على الأخرى، وفيما يلي بعض الأمثلة المأخوذة منه:

الوضعيّة	الصّفحة
–أقرأ الجمل التّالية وأميّز الأسماء والحروف فيها: يحيا العدل/ يحرس الكلب حضيرة السّيارات/ الأسد قويّ/ وضع إبراهيم الأدوات في المحفظة. –أكوّن جملا بهذه الأفعال: ساعد–رافق–صخر	91
–أكمل الجمل بصفات مناسبة واضبطها بالشّكل: النّاي آلة...تصدر لحنا...../ أهداني أبي في عيد ميلادي هديّة...../ رأيت حلما...فنهضت	95

[1]– نصر الدّين قدور، (تعليميّة فهم المنطوق في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي انطلاقا من منهاج اللّغة العربيّة المعاد كتابته سنة 2016)، ص73.

[2] – بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص22.

مذعورا/ التّلميذ ...قدوة لرفاقه. -أعبّر عن الصّور بجمل تحوي صفة وأضبطها بالشّكل.	
-لماذا كتبت الهمزة على الواو: مؤونة-مشؤوم-سؤال-مسؤول-بؤبؤ	97
أعوّض الفعل باسم فاعل: قال المعلّم للتلميذ كن (وثق) بنفسك/أنا (ذهب)إلى الملعب/ تفقّد (حكم) رعيّته المواطن (خدم) لوطنه/هذا (لعب)المشهور (سكن) بجوارنا.	100
-أكمل الجمل بالاسم الموصول المناسب: قامت النّسوة...يتقنّ حرفة الحياكة بتعليم البنات/بيعت اللّوحتان...في المعرض/صديقي فريد هو...فاز بجائزة أحسن رسم/المهرّجون هم...يوزّعون الابتسامة	101
-أعيّن اسم المفعول في الجمل: الجواب مفهوم يا عليّ/اللّباس معروض في الواجهة/ درس اللّغة مكتوب على كراس القواعد/... -أجد اسم المفعول من الأفعال التّاليّة: سأل-قرأ-شهد.	102
-أثن الجمل التّالية: الدّرس مفيد/ يقود الطّيار الطّائرة/أنقذ السّباح رجلا/تجوّلت في الشّارع الكبير	103
أكوّن أربع جمل تتضمّن حروفا تنتهي بألف ليّنة	105

كما أشار الدّليل إلى مجموعة من المفردات التي يجب أن يتناولها متعلمي السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي من خلال جميع المقاطع، والتي تسمّى "أفعال القول" لخّصناها في الجدول التّالي[1]:

[1]- المرجع السّابق، ص 32، بتصرف يسير.

أفعال القول	
التّحيّة	السّلام–صباح الخير–مساء الخير
ألفاظ المجاملة	أهلا وسهلا–هنيئا–معذرة.
	الترّحيب: مرحبا
	الشّكر والاستحسان: شكرا، أحسنت.
الاعتذار	عفوا... التّهنئة: مبارك.

يكمن الهدف من تناول هذه الألفاظ تحقيق التّواصل بما يتلاءم منها مع الوضعيات التّواصليّة، خاصّة أنّها من الألفاظ الأكثر تداولا.

ختاما، يمكن القول إن هذه الوثيقة قد التزمت المعايير التي حدّدها المنهاج في اختيار المحتوى الإفرادي المستهدف، سواء ما تعلّق بميدان فهم المنطوق أوفهم المكتوب الذي يتضمّن نشاط القراءة، إضافة إلى اختيار الوقت المحدّد له ضمن النّشاط المذكور آنفا، وذلك في ظلّ غياب حصّة خاصّة به، بل غياب طريقة واضحة لشرح المفردات الهدف في كلا الميدانين، واكتفاء اللّجنة المؤلّفة بالإشارة إليها في مذكّرات القراءة "بتذليل الصّعوبات أثناء القراءة وشرح المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل"[1]، دون تجاوز للمقاربة السّابقة أو حتى اعتماد أمثلة توضيحيّة.

أمّا فيما يخصّ الجانب الوظيفي له فلم يُذكر في مذكّرة الإنتاج الكتابي ولو بإشارة إلى ضرورة توظيف واستثمار المفردات الجديدة فيه، ولم يُنبّه المعلّمون لذلك، ما يعني كما أشرنا إليه في الوثائق السّابقة غياب منهجيّة واضحة عن كيفية توظيف هذا المعجم.

5–مخطّطات حصص التّعلّم لمادة اللّغة العربيّة:

هي أداة تكوينيّة ألّفها مجموعة من الأساتذة والمفتّشين للمعلّمين المبتدئين تسهيلا لهم للتّخطيط الجيّد للدّروس ومن ثمّ حسن تقديمها، أما لبقيّة الأساتذة فهي نموذج قابل للاقتداء؛ مع

[1]- المرجع السّابق، ص78.

ذلك توصي اللّجنة المؤلّفة بعدم إلزاميّة التّنفيذ الحرفي لها، وإنّما التّصرّف فيها وتكييفها على حسب مستوى القسم.

5-1- وصف مخطّطات حصص التّعلّم لمادة اللّغة العربيّة:

5-1-1- من حيث الشّكل:

العنوان: مخطّطات حصص التّعلّم لمادة اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة ابتدائي.

التّأليف: ألّف هذه الوثيقة مجموعة من المفتّشين والأساتذة هم:

- العياشي صالح مفتّش التّعليم الابتدائي ورئيس المشروع.
- بن سليمان مراد مفتّش التّعليم الابتدائي رئيس الورشة.
- علواني مبارك مفتّش التّعليم الابتدائي رئيس الفوج (1).
- صديقي جمال مفتّش التّعليم الابتدائي رئيس الفوج (2).
- بورويس نصيرة أستاذ رئيسي.
- طاوطاو سليمة أستاذ رئيسي.
- عزلي بدرة أستاذ رئيسي.
- لحرش منيرة أستاذ التّعليم الابتدائي.

تتميّز هذه الوثيقة بكثرة مؤلّفيها، لكن دون التّصريح بتخصّصهم؛ وحداثة عهدها مقارنة بسابقاتها، فلقد صدرت في أوت سنة 2020، من طرف المركز الوطني للوثائق التّربويّة.

5-1-2- من حيث المحتوى:

تحوي هذه الوثيقة على مخطّطات حصص التّعلّم، والوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة الأم، بالإضافة إلى كلّ المذكّرات الخاصة بالأنشطة اللّغويّة، كما أرفقت بشبكة معايير ومؤشّرات تقويم مخطّطات التّعلّم لإنجازها لكلّ مقطع تعلّمي، ودُعّمت أيضا بوثيقة داعمة فيها استراتيجيات التّعلّم النّشط حسب هيكلة الدّرس، وتحليل مستويات الكفاية المنتظرة لفهم المكتوب، وأخيرا مجموعة من الوثائق الملحقة تتضمّن كل واحدة استراتيجيات تعلّم المفردات.

صدرت هذه الوثيقة من جهة رسميّة، وكان من المفروض أن تحمل إضافة فعّالة، وذلك لضمان الاستمراريّة والتّجديد في الوثائق التّربويّة، أو أن تكون استدراكا لما غاب عن الدّليل، لكن

ما هو حاصل في الجزء الخاص بموضوع دراستنا هو البديل الذي حملته هذه الوثيقة، والذي يمكن تقسيمه إلى قسميّن، قسم جديد يفيد في تعلّم المفردات، وقسم آخر يتعارض بل يلغي في بعض جوانبه ما ورد في الدّليل والكتاب المدرسي، وهو ما سنتطرّق إليه كل في حينه.

5-2- منهجيّة تقديم المعجم في المخطّطات:

سنتطرّق إلى المعجم من خلال المذكّرات المقترحة، سواء في النّصوص المنطوقة أو في نشاطي القراءة والنّحو.

5-2-1- **النّصوص المنطوقة:** خالفت المذكّرات المقترحة في هذه المخطّطات تلك التي اقترحت في الدّليل، في جوانب عديدة منها:

- استبدال نص "بعيدا عن أرضي" من الوحدة الأولى في المقطع الثّالث بآخر عنوانه" الأمّان العزيزتان".

- تغيير في الأسئلة المطروحة استبدالا أو حذفا أو زيادة أو تغييرا في صيغة السّؤال.

- مسّ هذا التّغيير المعجم المستهدف بالدّراسة إلغاءً أو استبدالا وهذا ما سنوضّحه في الجدول الآتي:

المقطع	الوحدة	النّص	المعجم المستهدف
2	2	الأمير عبد القادر	في النّص ضد كلمة"متكبّر" ما هي؟
3	3	الجار الجديد	هات مرادف كلمة ضوضاء في النّص.
7	3	القلم عبر التّاريخ	اشرح المفردات التّاليّة: (ينقعها، مرموقة).

نلاحظ من خلال الجدول أنّ عدد المفردات المستهدفة اثنان، وهو نفس عدد المهمّات المطلوبة، وهو عدد صغير جدّا إلى درجة أنّه لا يعكس المكانة التي وصل إليها هذا الجانب اللّغوي في البحوث الحديثة؛ كما أنّه يُخالف تماما ما جاء في الدّليل، أين بلغت فيه عدد المفردات المشروحة خمسا وثلاثين مفردة مقابل سبع مهمّات فيما يتعلّق بالشّق الثّاني، هذا ما قد يؤدّي ببعض الأساتذة إلى الاستغناء عن هذه المخطّطات في تحضيرهم للدّروس على الأقل في هذا الجانب.

هذا، وقد يعود سبب هذا التّراجع في عدد المفردات إلى عدم التّنسيق أو إلى القطيعة

الموجودة بين مؤلّفي هذه الوثائق (بين مؤلّفي الدّليل وهذه المخطّطات)، وإلى عدم وجود متخصّصين في هذا الجانب ضمن اللّجنة المؤلّفة.

5-2-2- **القراءة:** وفيها سنتطرّق للمعجم المستهدف من خلال نشاط القراءة باعتباره تابعا لهذا النّشاط، أين لاحظنا ورود مجموعة من الاستراتيجيات الخاصة بتعلّم المفردات، مرفوقة بالشّرح والأهداف المتوخّاة منها، ومدعّمة بأمثلة عامّة أو إرشادات التّطبيق لكن ليس على النّصوص المقترحة.

كل هذه المعلومات نجدها في الوثيقة الملحقة لكل إستراتيجيّة، وذلك ضمانا لحسن فهمها من طرف المعلّم أوّلا، ثمّ تطبيقها بفعّاليّة ثانيا، وهي استراتيجيات تختلف من مقطع لآخر، وهو الجديد الذي حملته هذه الوثيقة.

تتمثّل هذه الاستراتيجيات في:

الرّصيد الجديد	نوع الإستراتيجية	النّص الواردة فيه	مفهومها حسب الوثيقة
دراسة مفردة أو مفردات من اختيار المعلّم	إستراتيجية خريطة المفردات	مع عصايا في المدرسة	خريطة الكلمة تحدّد نوع الكلمة ومعناها وضدّها في السّياق الموجود فيه.
	عائلة الكلمة أو الاشتقاق.	ماسح الزّجاج/ جدّتي/المعلّم الجديد	إنّ عائلة الكلمة تعنى بتصريفات الفعل ومشتقّات الاسم، يعطي المتعلّم حسب الوثيقة (الفعل في الزّمن الماضي والحاضر والاسم).
	إستراتيجية شبكة المفردة أو المخطّط الشّمسي.	الحنين إلى الوطن/ الأمير عبد القادر/الزّائر العزيز.	تتمثّل بتحديد أكبر عدد من الكلمات ذات العلاقة بالكلمة الرّئيسيّة العامّة، يمكن حصرها من الخبرات السّابقة أو البيئة المحيطة.
	إستراتيجيّة المعاني المتعدّدة أو المشترك	رسالة ثعلب-البيت البيئي/طاقة لا	المعاني المتعدّدة أو المشترك اللّفظي مصطلح يُطلق على الكلمة ذات المعاني

	اللّفظي	تنفذ.	المختلفة وبتعريف آخر هو كل كلمتان أو أكثر تتّفق في النّطق والكتابة، وتختلف معانيها.
	إستراتيجيّة اللّواصق (السّوابق، الدّواخل، اللّواحق)	قصّة زيتونة/ مرض سامية/لمن تهتف الحناجر.	تعبّر اللّواصق عن وحدات صرفيّة تلتصق بالكلمة، توضع قبل الكلمة أو في وسط الكلمة، وتغيّر من معنى الكلمة الأصل(الجذر).
	إستراتيجيّة طيف المعاني أو التّسلسل الزّماني أو المكاني	أنامل من ذهب/لباسنا الجميل/ القاص الطّارقي.	لم يرد لها تعريف، ولتوضيحها ندرج بعض الأمثلة الواردة في الملحق: (شقّة-بيت-فيلا-قصر) (وليد-رضيع-طفل-صبيّ-شاب-رجل-كهل-عجوز)
	إستراتيجيّة الصّفة المضافة/أو التّلاعب بالدّلالة.	مركبة الأعماق/ سالم والحاسوب/ما أعظمك.	الصّيغة المضافة تعالج مسألة النّعت، أو الكلام بالوصف.
	إستراتيجيّة مفاتيح السّياق أو المشترك الصّرفي	جولة في بلادي/ حكايات في حقيبتي.	هي واحدة من الأدوات التي تفكّ اللّبس الحاصل بين الألفاظ المشتركة في الصّيغة (كالدّلالة بالصّيغة الواحدة على أكثر من باب صرفي) وتزيل غموضها، ومفتاحا يدخل به المرء عالم الوضوح والبيان.

اعتمدت اللّجنة المؤلّفة على ثمانية (8) استراتيجيات لتعليم المفردات على حسب عدد المقاطع الموجودة، خمسة منها كانت محلّ دراسة تطبيقيّة في المملكة الهاشميّة الأردنيّة، ويتعلّق الأمر بكل من (مفاتيح السّياق، والمعاني المتعدّدة، عائلة الكلمة، الصّفة المضافة، شبكة المفردات)، أين توصّلت هذه الدّراسة إلى نتائج مهمّة تتمثّل[1]:

[1]– محمّد أحمد مصلح، (أثر استراتيجيات تدريس مفردات اللّغة العربيّة على تعلّم طلبة الصّف الثّالث الأساسي في لواء الرّمثا الأردن في ضوء برنامج الرّامبRAMP)، ص184. بتصرّف.

–حقّقت إستراتيجيّة "عائلة الكلمة" أعلى متوسّط حسابي، ما يشير إلى استحسانها عند الطّلبة، وهذا ما نشّط لديهم سهولة اشتقاق المفردات من جذر الكلمة ما ينعكس بقوّة على تعزيز الطّلاقة في التّحدّث والكتابة.

– إستراتيجيّة "مفاتيح السّياق" وقعت بالتّرتيب الثّاني، وهذا متوقّع لإثبات كثير من الدّراسات أنّ سياق الجملة هو أكبر معين على فهم المفردة الجديدة ...حيث تسمّى معرفة الطّلبة للمفردات الجديدة النّاتجة عن اشتقاق المعنى من خلال السّياق بالمعرفة النّشطة، وهي المعرفة التي تبقى طويلا في الذّاكرة، علما أنّ هذه الإستراتيجيّة ترتكز ابتداءً على فهم المفردات التي حول المفردة الجديدة، وهذا ما لا يساعد طلبة الصّفوف الأساسيّة الأولى لقلّة مخزونهم اللّغوي.

– إستراتيجيّة "الصّفة المضافة" فقد حصلت على أدنى المتوسّطات عند الطّلبة، ما يشير إلى ضعف الطّلبة في توظيف المفردات بجمل من إنشائهم الخاص.

– وفيما يتعلّق بكل من "شبكة المفردات"، و"المعاني المتعدّدة" فإنّهما أيضا حقّقتا متوسّطات حسابية عاليّة.

بناءً على النّتائج المتوصّل إليها من خلال ما سبق تتّضح أهميّة هذه الاستراتيجيات في تعلّم مفردات جديدة، بل و"تمنح المتعلّمين الفرصة لاختيار طريقتهم الخاصّة في التّعامل مع الكلمات، وتنمية كفاءتهم في تعلّمها واستخدامها"[1]، كما "توسّع دور المعلّم، وتمكّنه من مساعدة المتعلّمين وتوجيههم، والتّعاون معهم، وتشخيص تعلّمهم، وتزويدهم بالأفكار والمقترحات، ومشاركتهم في عملية التّواصل"[2]، ويكون ذلك بتدريبهم على حسن استخدام هذه الاستراتيجيات، ولفت انتباههم إلى أهميّة تنمية كفايتهم المعجميّة.

لكن ما هو غائب عن هذه المدوّنة التي نحن بصدد دراستها عمليّة انتقاء المفردات أو المعجم المستهدف الذي ستطبّق عليه الاستراتيجيات المذكورة آنفا، والتي تُرك أمرها لاختيار المعلّم، في حين كان الأجدر أن توكل هذه المهمّة للخبراء والمختصّين باعتبار أنّ هذا الاختيار

---

[1]– عبد اللّه الهاشمي، ومحمود علي، (استراتيجيات تعلّم المفردات لدى دارسي اللّغة العربيّة في جامعة العلوم الإسلاميّة بماليزيا واعتقاداتهم المتعلّقة بها)، المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة، مجلّد 8، ع:2، 2012، ص106.

[2]– ينظر، المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

خاضع لأسس علميّة، أو كحل آخر الاستعانة بالمفردات المقترحة في الكتاب المدرسي التي من المفروض خضع انتقاؤها لهذه الأسس.

أدّى هذا الأمر إلى ظهور ثغرة تتمثّل في عدم توفّر مفردات ذات صيغة مشتركة ودلالة مختلفة في نص "رسالة ثعلب" الذي أُقترح له تطبيق إستراتيجيّة" المعاني المتعدّدة"، رغم تكرار مفردة "اصطاد، يصطاد.." لكن لنفس المعنى، لذا كان حظوظ تطبيق هذه الإستراتيجيّة منعدما؛ ويرجع السّبب في ذلك إلى عدم وضع اللّجنة المؤلّفة لأمثلة من النّصوص المقترحة لاكتشاف مثل هذه الثّغرات والانتباه لها ومن ثمّ تفاديها.

أما ما يخصّ بقيّة الاستراتيجيات "طيف المعاني" و"إستراتيجيّة اللّواصق" و"إستراتيجيّة خريطة المفردات" فهي لا تقلّ أهميّة عن سابقاتها، وسهلة التّطبيق، عدا الأولى التي يجب أن يملك فيها المتعلّم رصيدا لغويّا.

عموما، يساعد تنوّع الاستراتيجيات في تعلّم المفردات، لكن باختيار الفئة المناسبة، والمعجم المستهدف، ومناسبتها للنّصوص المقترحة، ومن ثمّ دراسة أثرها بغية تقييمها.

5-2-3- نشاط النّحو: قبل التّطرّق للظّاهرة النّحويّة المستهدفة في المذكّرات المقترحة، تُخصّص نصف ساعة للقراءة لاستكمال ما تبقّى منها، وأهم عنصر في ذلك المعجم المستهدف بالدّراسة المتعلّق بأيقونتي رصيدي الجديد وأثري لغتي، هذه الأخيرة ليس لها وقت محدّد، فمرة تُدرس في نشاط القراءة ومرّة أخرى في حصّة النّحو، وهذا مخالف لما ورد في المذكّرات المقترحة في الدّليل، أين يتمّ التّطرق إلى المعجم سواء "رصيدي الجديد" أو هذه الأيقونة في" نشاط القراءة" فقط.

مع ذلك أجرينا دراسة عن المعجم المستهدف في هذه المذكّرات وما إذا كان يتوافق مع ما يوجد في كتاب القراءة كماّ ونوعا، فتحصّلنا على هذه النّتائج المدوّنة في الجدول الآتي:

النّص	النّشاط اللّغوي	الرّصيد الجديد	طريقة الشّرح حسب ما ورد في المذكّرة.
مع عصايا في المدرسة	قراءة ونحو	المفردات المستهدفة حجرة–تعبق.	يشرح المعلّم من خلال استثمار إستراتيجيات المفردات
جدّتي		ترفوَ–تناهز	
التّاجماعث		من اختيار المعلّم.	إستراتيجية عائلة الكلمة
المعلّم الجديد			
بين جارين		يجد أضداد: مهمّة–يزيّن)	يشرح المعلّم المفردات من خلال استثمار استراتيجيات المفردات.
الحنين إلى الوطن		يشتدّ–تضاهيه	
الأمير عبد القادر		ممتطيا–أهداب	
الزّائر العزيز		دراسة مفردة أو مفردات من اختيار المعلّم	إستراتيجيّة شبكة المفردة
رسالة ثعلب		المعاني المتعدّدة: ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: ما يدلّ على الإكثار من الشّيء، أخبار تنتشر بين النّاس.	يشرح المعلّم المفردات من خلال استثمار استراتيجيات المفردات.
البيت البيئي		دراسة مفردة/ مفردات	شبكة المعلومات
طاقة لا تنفذ		المعاني المتعدّدة: ابحث عن معاني هذه المفردات في النّص: تتناقص، الهدوء، زائل، المنطفئ	يشرح المعلّم المفردات الغامضة من خلال استثمار استراتيجيات المفردات.
قصّة زيتونة		ثرثارة جدّا–تُؤتي	
مرض سامية		مهرولة–تعكّر	
لمن تهتف الحناجر		الهتافات.	
أنامل من ذهب		اشرح الكلمات الواردة في النّص: الإبداع–تمشيطها.	//
لباسنا الجميل		تسترسل–يطيع	يشرح المعلّم المفردات من خلال استثمار استراتيجيات شبكة
القاص الطّارقي		السّمر–غزالة	

مركبة الأعماق		شعاعا–عيّنات	المفردات.
سالم والحاسوب/ ما أعظمك		وردت الصّفحة الخاصّة " بمركبة الأعماق"	/// ///
جولة في بلادي		وردت الصّفحة الخاصّة بنص "رسالة الثّعلب".	
حكايات في حقيبتي.		بهو، تنعم	يشرح المعلّم المفردات من خلال استثمار استراتيجيات شبكة المفردات.

بلغ عدد المفردات المستهدفة بالشّرح ثلاثة وعشرون مفردة، منها السّهلة التي لا تستحقّ الشّرح مثل الحجرة، غزالة، أما الصّعبة فلم يُشر إليها، وأحسن مثال على ذلك كلمة "زمرة المتطفّلين"، أما المهمّات فعددها أربعة فقط، وهو عدد قليل جدّا، ويرجع السّبب في ذلك إلى ترك مهمّة الانتقاء للمعلّم، عوض الاعتماد على ما جاء في أيقونة رصيدي الجديد.

تبقى النّقطة الإيجابيّة في هذه المخطّطات احتوائها على استراتيجيات لتعليم المفردات وتعلّمها، رغم انعدام فرص توظيف بعض منها، ويرجع السّبب في ذلك إلى عدم تحديد المفردات المستهدفة بالدّراسة في النّصوص المقترحة، لكن رغم ذلك يمكن للمعلّمين استغلالها أي الاستراتيجيات في نصوص أخرى كالمطالعة مثلا، أو البحث عن غيرها من الاستراتيجيات في مراجع أخرى.

لكن من ناحية التّطبيق في الإنتاج الكتابي تنطبق عليها الملاحظات التي ذكرناها في الوثائق السّابقة.

هذا وتجدر الإشارة إلى اختلاف المعجم الوارد في هذه المخطّطات مع ما ورد في كتاب القراءة كمّا ونوعا، وهو ما سنكتشفه في المبحث الخاص بالكتاب المدرسي.

6- الخلاصة:

من خلال الدّراسة المسحيّة للوثائق التّربويّة (المنهاج والوثيقة المرافقة ودليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، وصف مخطّطات حصص التّعلّم لمادة اللّغة العربيّة)، تظهر القفزة النوعيّة في تعليم المعجم وتعلّمه، بتجاوز تلك القوائم التي تهدف إلى حشو أذهان المتعلّمين بمعاني الكلمات، إلى الاعتماد على استراتيجيات التّعلّم، وكذا توفير فرص سانحة لهم لتوظيفه، سواء في التّطبيقات

أو في الوضعيتين الإدماجيتين للتّعبير بشقّيه الشّفاهي والمكتوب، وهي العمليّة التي تسمح لهم بتخزينه في المعجم الذّهني، واسترجاعه مجدّدا في المواقف التّواصليّة، ما يسمح للمتعلّم ببناء كفايته المعجميّة، لكن ما حال منهجية تقديم المعجم في الكتاب المدرسي باعتباره وثيقة رسميّة لا تقلّ أهمّية عن سابقاتها؟

المبحث الثّاني

منهجيّة تدريس المعجم في الكتاب المدرسي

1-تمهيد

2-وصف كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعةّ من التّعليم الابتدائي

3-منهجيّة تقديم المعجم في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعةّ من التّعليم الابتدائي

4-دور المقاربات التّعليميّة في تعلّم المعجم

5-الخلاصة

المبحث الثّاني: منهجيّة تدريس المعجم في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي

1- تمهيد:

تطرّقنا سابقا لمجموعة من الوثائق التّربويّة البيداغوجيّة التي يعتمد عليها المعلّم في عمله، لضمان نجاح العمليّة التّعليميّةّ التّعلميّة، وتحقيقا للأهداف المسطّرة، لكن ذلك لن يتحقّق ولن يكتمل دون عنصر آخر، هو الكتاب المدرسي، الذي يعدّ جزءا من المنهاج، باعتباره الحامل للمحتوى المقرّر للدّراسة، المقترح على المتعلّم، وعليه يعدّ الكتاب المدرسي وسيطا بين المتعلّم ومحتوى المنهاج.

ونظرا للأهمّية التي يحظى بها الكتاب سواء للمعلّم أو المتعلّم على السّواء سنتناوله بالدّراسة، منهجيّة تعليم المعجم فيه، باعتباره جزءا من هذا المحتوى المقترح على المتعلّم تحقيقا للكفاية النّصيّة التّواصليّة.

2- وصف كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعةّ من التّعليم الابتدائي:

2-1- من حيث الشّكل:

***العنوان:** اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي.

الإشراف والتّنسيق: بن الصّيد بورني سراب.

التّأليف: - بن الصّيد بورني سراب مفتّشة التّعليم الابتدائي.

- قيطاني موهوب ربيعة مفتّشة التّعليم الابتدائي.

- بوخبزة آمال مفتّشة التّعليم الابتدائي.

- بن عاشور عفاف أستاذة التّعليم الابتدائي.

الفريق التّقني:

تصميم وتركيب: - شكرون حسان.

معالجة الصّور: - قاسي وعلى يوسف.

- موزاي عبد المنعم.

الرّسومات: بلعيد خالد.

هذا وقد صدر كتاب "اللّغة العربيّة" سنة 2019/2018، عن الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، التّابع لوزارة التّربية الوطنيّة، وتم المصادقة عليه طبقا لقرار 667/م. رع/17.

اللّافت للانتباه هو تأليف الكتاب من مجموعة من المؤلِفات، اللّواتي ينتمين إلى سلك التّفتيش عدا الأخيرة، فهي معلّمة، لكن دون التّصريح بالمستوى العلمي لهنّ، ولا اختصاصهن، أما الفريق التّقني فلم يتضمّن الثّلاثة معا(الوظيفة والمستوى العلمي والاختصاص)، رغم الأهميّة الكبرى لهذه الجوانب، فتأليف الكتاب المدرسي "عمل شاق يتطلّب تضافر جهود الباحثين من تربويين، ونفسانيين، ولغويين، ومعلّمين وفنّانين ورسّامين على حدّ سواء من أجل إخراج مدوّنة تربويّة(أي الكتاب المدرسي) عالميّة الأهداف، تسعى إلى تعزيز فرص الاكتساب وتقويم المهارات القبليّة وتحقيق التّوازن النّفسي واللّغوي عند المتعلّمين"[1].

2-2- من حيث المحتوى:

***المقدّمة:** جاءت مقدمة الكتاب في صفحة واحدة، أوضحت فيها لجنة التّأليف عديد النّقاط، هي:

- مرجعيّة الكتاب والفئة المستهدفة من تأليفه.
- محتوياته المعروضة وفق نظام منسجم.
- المقاربة النّصيّة التي يعتمد عليها الكتاب في تناول الوحدة اللّغويّة.
- بعض معايير اختيار النّصوص ومميزاتها.

***الفهرس:** يشمل الكتاب على فهرس يلي مباشرة المقدّمة، وفيه تظهر مجموعة المحتويات المبرمجة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، مُوزّعة على ثمانية مقاطع، تتميّز بالتّنوع وهذا ما يظهر من خلال عناوينها المتمثّلة في:

- القيم الإنسانيّة.
- الحياة الاجتماعيّة.
- الهويّة الوطنيّة.

[1]- شفيقة العلوي، (الصّورة في الكتاب المدرسي بين البناء والوظيفة والصّناعة: كتاب السّنة الثّانية ابتدائي أنموذجا دراسة وصفيّة وتحليليّة)، مجلّة التّواصل في اللّغات والآداب، المجلّد، ع:52، 2017، ص163.

- الطّبيعة والبيئة.
- الصّحة والرياضة.
- الحياة الثّقافيّة.
- الإبداع والابتكار.
- الرّحلات والأسفار.

يحتوي كلّ مقطع من هذه المقاطع على ثلاث وحدات تعلّميّة، يتمّ تدريسها في ثلاثة أسابيع، ويُختتم بأسبوع رابع للإدماج، ماعدا المقطع الأخير الذي يحتوي على وحدتين فقط، وثالث للإدماج.

تتمثّل هذه المحتويات المذكورة آنفا في نصوص القراءة، والأساليب، والتّراكيب النّحويّة والصّيغ الصّرفيّة والظّواهر الإملائيّة، والرّصيد اللّغوي، والمحفوظات، والمشاريع.

ويبدو واضحا من خلال عرض المحتويات إدراج المعجم في الدّراسة تحت مسمّى "الرّصيد اللّغوي"، الذي يتضمّن بدوره على مجموعة من الأرصدة، موزّعة على مجموعة الوحدات التّعلميّة، بمجموع ثلاثة وعشرون رصيدا هي:

المقطع	الرّصيد اللّغوي الخاص بكلّ وحدة تعلّميّة		
1	الرّصيد الخاص بأعمال الخير.	الرّصيد الخاص بألعاب الأطفال.	الصّفات الخاصّة بالقيم الإنسانيّة.
2	التّرابط الدّلالي الخاص بالمجموعات/ المشتقّات.	الرّصيد الخاص بالمعرفة والمدرسة.	الاشتقاق/ التّضاد
3	علامات التّرقيم.	الصّفات الماديّة.	الرّصيد الخاص بالرّموز والمعالم الوطنيّة.
4	الرّصيد الخاص بأسماء الحيوانات.	الرّصيد الخاص بأصوات الطّبيعة.	التّرابط الدّلالي الخاص بعناصر من الطّبيعة.
5	الرّصيد الخاص بالأغذية (ألغاز).	التّضاد/ الرّصيد الخاص بالاختصاص الطّبي.	الرّصيد الخاص بالرّياضة.
6	التّرابط الدّلالي (الخاص	الرّصيد الخاص بالموروث	التّرابط الدّلالي.

	بالحرف).	الثّقافي.	
7	الرّصيد الخاص بالغوص	الرّصيد الخاص بالحاسوب.	الرّصيد الخاص بالعواصم والبلدان.
8	الرّصيد الخاص بالصّفات والسّفر بالطّائرة.	الرّصيد الخاص بالاكتشاف والاختراع.	//////////////

يظهر جليّا من خلال هذا الجدول تنوّع هذه الأرصدة، وهو في الحقيقة ناتج عن تنوّع المحاور (المجالات المفهوميّة) للكتاب، وذلك باشتمالها على مفردات من واقع المتعلّم، ما يعني تزايد فرص توظيفها في الوضعيات التّواصليّة اليوميّة؛ لكن هناك غياب رصيد خاص بالجانب الدّيني، رغم تزايد فرص استعماله في الحياة اليوميّة بسبب ممارسة الشّعائر الإسلاميّة، وقد يرجع ذلك لوجود مادة مستقلّة تعنى بهذا الجانب، هي مادة التّربية الإسلامية؛ هذا وسنعود إلى هذه الأرصدة بكثير من التّوضيح في عنوان لاحق.

من المتّفق عليه أنّ الفهرس يحتوي على كل محتويات الكتاب، مهما كان حجمه ونوعه، باعتباره واجهة الكتاب الذي يعطي للقارئ فكرة عامّة ونظرة شاملة عن محتوياته، غير أنّ الكتاب المتناول بالدّراسة يحيد عن هذه القاعدة، بدليل وجود عنوان "قاموسي المصوّر" في آخر الكتاب، فرغم أهميته، لم يُشر إليه لا في الفهرس، ولا في الصّفحة الموالية، التي تمّ فيها "تقديم الكتاب"، ما قد يوحي بعدم وظيفيته، وعدم جدوى إدراجه في الكتاب المدرسي، إلا أنّنا سنتناوله للكشف عن محتواه الذي يدخل في صميم موضوعنا، بدءا بشكله الذي تمثّله هذه الصّورة.

"قاموسي المصوّر" حسب التّسمية وحسب الصّورة أعلاه يتكوّن من قاموس لغوي، وألبوم صور يساعد المتعلّم في الوصول إلى المعنى الصّحيح للمعجم المستهدف، المكتوب بالأحمر، تحت كل صورة، مثلما "تفعل المعاجم عندما يكون تحديد معاني الرّموز باستعمال رموز أخرى غير كاف على أداء هذا العمل، تلجأ بعض المعاجم إلى استعمال الصّورة بجانب الشّرح؛ أي بمعنى آخر إحضار الشّيء أمام القارئ"[1] وهو المبدأ المُوظّف في هذا القاموس المصوّر، الذي وصل فيه عدد الكلمات المشروحة إلى اثنتين وأربعين كلمة، والجدول الآتي يوضّح المعجم المستهدف بالدّراسة ومعناه حسب ما ورد في الكتاب المدرسي:

[1]– حلمي خليل، الكلمة دراسة لغوية معجميّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، ط1، 1998، ص110.

المحور	المعجم المستهدف حسب ما ورد في الكتاب.
القيم الإنسانية	-**التّضامن الدّولي:** هبات إنسانية لأي شعب في العالم يحتاج المساعدة. -**حصيرة قابلة للطيّ:** عتبة لذوي الاحتياجات الخاصّة -**عمالة الأطفال:** هل يملك أحد حق في السّطو على طفولة وبراءة الأطفال؟ -**العالية:** كانت أما للمساكين والفقراء والأيتام. -**التّبرع بالدّم:** عمل لا ينقذ حياة الآخرين فحسب، بل يفيد صحّتنا أيضا.
الحياة الاجتماعيّة	-المحافظة على **الممتلكات العامّة** مسؤوليتنا جميعا. -**التّرابط الأسري:** المحبّة والثّقة بين أفراد الأسرة. -**الانطواء:** هو الميل إلى العزلة والانفراد عن الآخرين. -**التّآزر الاجتماعي:** التّعاون والتّضامن بين أفراد المجتمع لتحقيق كل ما هم مفيد. -**تواصل الأجيال:** جسور بيننا وبين آبائنا وأجدادنا.
الهويّة الوطنيّة.	**التّحلي بالرّوح الوطنيّة:** يعني حب الوطن وخدمته. -**جميلة بوحيرد، جميلة بوعزّة:** رمزان من رموز الكفاح من أجل الوطن. -**الألغام:** زرعها المحتلّ للقضاء على المجاهدين، لكن ذلك لم يُثنهم عن هدفهم لتحرير الوطن، وبعد الاستقلال طهّر أبطال الجيش الوطني الشّعبي الحدود من قنابل الموت. -**طالب عبد الرّحمان:** كيميائي معركة الجزائر: العبقري الذي حيّر فرنسا. -**الملك النّوميدي يوغرطة:** رمز مكافحة الاستعمار في تاريخنا القديم.
الطبيعة والبيئة	-**عوادم السّيارات:** تُطلق غازات سامّة، متى نجد لها حلاّ للتّخلّص منها؟ -**تدوير النّفايات:** يوفّر الطّاقة ويقلّل من التّلوث. -**الاحتباس الحراري:** ارتفاع درجة حرارة الأرض بسبب الغازات السّامة. -**الأحجار الكريمة:** كالعقيق والياقوت واللّؤلؤ والماس من كنوز الطّبيعة التي وهبنا إياها اللّه عزّ وجلّ. -**الشّعاب المرجانيّة:** هذه الثّروة التي تزخر بها شواطئنا من الكائنات الحيّة لأنّها توفّر لها الغذاء والحماية.
الصّحة والرّياضة.	-**أبو بكر الرّازي:** وُصف بأنّه أعظم أطباء الإنسانيّة على الإطلاق. -**الأيكيدو:** من رياضات الفنون القتاليّة.

	-**الرّوح الرّياضيّة:** ليست في الرّياضة فقط، يجب أن تكون جزءا من حياتنا. -**بطيخ كيوانو:** من الفواكه المفيدة التي تنبت في إفريقيا جنوب الصّحراء. -**جهاز الرّنين المغناطيسي:** أحد الأجهزة الطّبيّة الحديثة المستخدمة للكشف عن الأنسجة وتغيّراتها.
الحياة الثّقافية	-**الفوانيس:** من تراثنا الثّقافي، استعملها أجدادنا للإنارة، واليوم تمثّل جزءا من أجواء رمضان. -**المنمنمات:** فن اشتهر به الرّسام الجزائري "محمّد راسم". -**نصر الدّين دينيه:** الرّسام العالمي الذي أحبّ الجزائر وتوفي بها. -**الكمْبْري:** آلة موسيقيّة من تراث الأجداد. -**مسرح الدّمى:** لطالما غصنا في عوالمه الرّائعة، وتمنينا مشاهدته باستمرار.
الإبداع والابتكار	-**دبوس الأمان:** لم يحتج اختراع هذه الوسيلة المهمّة إلا إلى سلك معدني وخيال ابتكاري ووقت قصير. -**الخوارزمي:** مُطوّر فكرة الصّفر الذي من دونه لا يمكن أن تكون هناك حواسيب. -**ساعة الفيل الأسطوريّة:** من اختراعات الجزري الذي كان رائد علماء الهندسة الميكانيكية قبل أكثر من سبعة قرون. -**نفق بحر المانش تحت الماء:** يسافر عبره المسافرون. -**البروفيسور يوسف تومي:** مختص علم الرّوبوتيك ومخترع أسرع روبوت في العالم سنة 1990. -**المرصد الفلكي:** استعمله علماؤنا قديما لمراقبة النّجوم وحساب الزّمن.
الرّحلات والأسفار	-**تيبازة:** وجهة سياحيّة بامتياز. -**كاليدونيا الجديدة:** جزر رائعة في المحيط الهادي، جزء من سكانها من أصول جزائريّة. -**العربات التي تجرّها الخيول:** تستخدم اليوم في السّياحة. -**ابن بطوطة:** أشهر الرّحالة عبر التّاريخ. -**أهرامات الشّمس:** لا توجد الأهرامات في مصر فقط، بل توجد في المكسيك أيضا. -**البرجان التّوأمان في ماليزيا:** بتصميمهما المميّز والجسر الذي يصل بينهما، من أطول الأبنية في العالم.

يظهر من خلال الجدول:

– أنّ المعجم المستهدف بالدّراسة متنوّع من حيث المجالات العلميّة، فهناك العلمي، والطّبي، والثّقافي...؛ ومن حيث الشّكل، ففيه مفردات بسيطة ومركّبة وجمل.

–كل المفردات عبارة عن أسماء، تتضمّن صيغة المفرد (دبوس الأمان، ساعة الفيل الأسطوري..) والمثنى (البرجان التّوأمان في ماليزيا) وهي الصّيغة الوحيدة، والجمع (الفوانيس، المنمنمات، الأحجار الكريمة، الألغام، عوادم السّيارات...) وهي أكثر الصّيغ تواجدا.

– لم تكن جل التّعاريف دقيقة، بل كثيرا ما يكون غير محدّد، والأمثلة كثيرة، منها أهرامات الشّمس، نفق بحر الماتش تحت الماء، المنمنمات، الممتلكات العامّة، العالية، الألغام...

– لم يعتمد هذا القاموس المصوّر في شرحه للمعجم المستهدف على التّضاد، وهذا راجع لاستعمال الصّورة التي توضّح المعنى، لذا لجأت اللّجنة المؤلّفة للتّمثيل في بعض الأحيان.

– بعض التّعاريف المقدَّمة غامضة منها تعريف شخصية "طالب عبد الرّحمان".

– أُدرج في هذا القاموس كلمات لا تتوفّر لها فرصة للاستعمال اليومي منها: كلمة "بطيخ كيوانو"، وهي كلمة غريبة عن مجتمعنا.

– المعجم المستهدف في هذا القاموس قد ورد في نصوص القراءة، أو يدخل في المواضيع المتناولة، "كعمالة الأطفال" الواردة في المقطع الأوّل تدخل في موضوع نص "ماسح الزّجاج"، أو يدخل في رصيد الخاص بالقيم الإنسانيّة؛ "جميلة بوحيرد "و"جميلة بوعزّة" "والملك النّوميدي يوغرطة" "طالب عبد الرّحمان" تدخل كلها في "رصيد الخاص بالرّموز والمعالم الوطنيّة، بطيخ كيوانو الرّصيد الخاص بالتّغذية، الكُمْبْري تنتمي إلى الرّصيد الخاص بالموروث الثّقافي...

– يسمح هذا القاموس بالتّعرف على معاني الكلمات بالاعتماد على الصّور، "فهي الوسيلة الهامّة التي يستعان بها في تقديم شتى الأنشطة اللّغويّة بما فيها نشاط إنجاز المشاريع، فالصّورة تؤدّي وظيفتها نظير ما تنماز به من جاذبيّة وتشويق، مع اتصافها بالإيجاز والدّقة والوضوح"[1].

هذا، وقد أدرجت صفحتان مواليتان لصفحة الفهرس، تمّ فيهما شرح طريقة عمل الكتاب بالتّفصيل، مشيرا إلى كل أيقونة يحتويها الكتاب، من فهم المنطوق إلى إنجاز المشروع وأوسّع

[1]– جميلة روقاب، (أهميّة الصّورة في التّعلّم –دراسة تطبيقيّة في كتاب اللّغة العربيّة الجيل الثّاني للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي)، الممارسات اللّغويّة، المجلّد:11، ع:2020، ص213.

معلوماتي الخاص بالتّوثيق والثّقافة كحيّز لتوسيع المعلومات، دون الإشارة كما قيل للقاموس المصوّر.

***النّصوص:** تكتسي النّصوص أهمّية كبيرة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وفق ما تنصّ عليه المقاربة النّصيّة، التي تربط الفعل التّعلّمي التّعليمي بالنّصوص، فالمتعلّم ينطلق منها في دراسة الظّواهر اللّغويّة المستهدفة "مما يتيح له رصد العناصر التي تدخل في تكوينها، وتساهم في التحامها وانسجامها عند احتكاكه بها، وتجعله يفهم معانيها، ويستوعب مضامينها، ويدرك الآليات المتحكّمة في تعالق بنياتها النّصيّة، فيستضمرها ويستثمرها في إنتاج نصوص خاصة به، تتوفّر فيها معايير النّصيّة"[1].

رغم مركزيّة النّص في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، إلا أنّه عرف نوعا من الاضطراب في المفهوم مثله مثل الكثير من المصطلحات، غير أنّ الحديث هنا يخصّ النّص التّعليمي الخاضع للنّقل الدّيداكتيكي حتى يتضمّن الظّواهر اللّغويّة المستهدفة بالدّراسة من جهة، ومن أخرى حتى يلائم مستوى المتعلّمين من كل النّواحي العقليّة والاجتماعيّة والنّفسيّة والثّقافيّة والمعرفيّة واللّغويّة...

وعليه يمكن تعريفه باعتباره "وحدة تعليميّة تمثّل محورا تلتقي فيه المعارف اللّغويّة المتعلّقة بالنّحو والصّرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النّفس والاجتماع والتّاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفيّة المتميّزة التي صارت تقدّمها علوم اللّسان في دراسة النّصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنّفع على العمليّة التّعليميّة"[2].

هذا النّص الذي يعدّ منطلق الدّراسة كما يظهر جليا من خلال المفهوم السّابق له، والذي لا يخرج عمّا تنص عليه المقاربة النّصيّة، تراعى في إعداده شروطا، "فحتى يكون في خدمة الّتعلّم عموما، والمتعلّم على وجه الخصوص، لا بدّ أن يكون معدّا إعدادا تعليميّا يتّفق وحاجات المتعلّمين وخصائصهم الفرديّة، مستثيرا لميولاتهم واهتماماتهم، مراعيا مستواهم وأهدافهم، متنوّعا في أشكاله ومضامينه، بحيث يكون متّسقا ومنسجما بألفاظ وتراكيب محدودة قابلة للاستيعاب، ومن ثمّ

---

[1]– فطيمة بغراجي، (مفهوم المقاربة النّصيّة وتطبيقاتها التّربويّة في تعليم اللّغة العربية)، مجلّة تعليميات، المجلّد :1، ع:5، 2021، ص1.

[2]– بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط، 2007، ص:129.

الاستعمال في كافة الحالات الخطابيّة التي تتطلّبها الحياة اليوميّة من أجل حل المشكلات"[1]، لكن يبقى السّؤال هو: ما مدى توفّر هذه الشّروط في النّصوص المقترحة في الكتاب المدرسي للسّنة الرّابعة ابتدائي؟

يمكن الإجابة على هذا السّؤال بطريقة مباشرة، وذلك بالعودة إلى مقدّمة الكتاب التي أشارت فيها لجنة التّأليف إلى المعايير والشّروط التي اعتمدتها في عملية الانتقاء، حيث صرّحت بوجود أكثر من خمسين بالمئة من نصوص الكتاب جزائريّة، تظهر فيها خطاطة النّمط الوصفي سهلة مشوّقة واضحة بعيدة عن التّعقيد الفكري والتّقعر اللّغوي، مستمدّة من محيط المتعلّم هادفة إلى تنمية طاقاته الفكريّة والسّلوكيّة معزّزة للقيم الرّوحيّة والأخلاقيّة والوطنيّة عاملة على إنماء ذوقه الفني وأفقه المعرفي تتميّز بالحداثة والوجاهة وتستجيب لميول ورغبات هذه الشّريحة كما تتوفّر على درجة عاليّة من القابليّة للقراءة من النّاحيتين اللّسانيّة والخطيّة وتحتوي على مسهّلات التّعلّم"[2].

كما يمكن الإجابة عليه كذلك بالعودة إلى النّصوص المدرجة في الكتاب، لتصفّح مدى توفّرها على الشّروط السّابقة الذّكر، وهو ما سنقف عليه، وسنركّز على بعض منها.

المقطع	عناوين المحاور	عناوين النّصوص	المؤلف
1	القيم الإنسانيّة	-مع عصايا في المدرسة. -ماسح الزّجاج. -جدّتي.	-جابر محمّد -بتصرّف. -إدوارد وهبة-بتصرّف. -من كتاب "عم طريق الإنشاء" الجزء الثّالث للسّنة الرّابعة من القسم الابتدائي (بتصرّف)
2	الحياة الاجتماعيّة	-التّاجماعث. -المعلّم الجديد. -بين جارين.	-مستوحى من روبرتاج-نوال مسيخ-صحيفة اليوم. -عبد الحميد بن هدوقة-نهاية الأمس. -توفيق الحكيم-عن مسرحية سميرة

[1]- فيصل بن علي، (شروط إعداد النّص التّعليمي وأهمّيته في العمليّة التّعلميّة في إطار الإصلاحات التّربويّة)، مجلّة مقاليد، ع:12، الجزائر، 2017، ص178.

[2]- بن الصّيد بورني سراب وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2019/2018، ص 3.

			وحمدي–بترّف
3	الهويّة الوطنيّة	–الحنين إلى الوطن. –الأمير عبد القادر. –الزّائر العزيز.	–عن كتاب القراءة السّنة الخامسة–نص العودة إلى الجذور. –محفوظ قداش عن كتاب (الأمير عبد القادر. –عن كتاب من أبطال الثّورة: من هو مصطفى بن بولعيد–دليلة بركان.
4	الطّبيعة والبيئة	–رسالة الثّعلب. –البيت البيئي. –طاقة لا تنفذ.	–زينب الزّيلع (كتاب القراءة العربيّة) بتصرّف. –مقتبس عن الوكالة الجزائرية للأنباء 28 جويلية 2016. –لم يرد اسم الكاتب
5	الصّحة والرّياضة	–قصّة زيتونة. –مرض سامية. –لمن تهتف الحناجر	–لم يرد اسم الكاتب. –عن قصّة لعبد القادر بلحاج نصر (بتصرّف). –عز الدّين جلاوجي (بتصرّف)
6	الحياة الثّقافيّة	–أنامل من ذهب. –لباسنا الجميل. –القاص الطارقي.	–لم يرد اسم الكاتب. –زهور ونيسي–بتصرّف. –مستوحاة من مقدّمة كتاب –قصص صحراويّة–وريدة نقاش.
7	الإبداع والابتكار	–مركبة الأعماق. –سالم والحاسوب. –ما أعظمك.	–عن كتاب الحياة في المحيطات بتصرّف. عن شريط مصوّر مجلة العربي الصّغير. –نبيلة الحلبي(بتصرّف) مجلة العربي الصّغير.
8	الرّحلات والأسفار	–جولة في بلادي. –حكايات في حقيبتي.	–بلقاسم مجاهدي–بتصرّف. –عز الدّين ميهوبي–مالم يعشه السّندباد–الطبعة الأولى أوت2011.

يتّضح من خلال هذا الجدول وجود ثلاثة وعشرون نصّا، موزّعة على عدد المقاطع بمعدّل ثلاث نصوص للمقطع عدا الأخير فيه نصيّن فقط، بينما مؤلفيها فهناك المذكور منهم وغير المذكور

فيها.

–هناك نصوص مقتبسة من قصص لكتاب كبار أمثال "توفيق الحكيم"، "عز الدّين ميهوبي"، وأخرى من مجلات وصحف، كما أنّ أغلب النّصوص تعود لمؤلفين جزائريين، مثل "زهور ونيسي"، "عز الدّين ميهوبي"، "عبد الحميد بن هدوقة"...، هذه الأسماء تعطي للمعلّم فكرة عن مستوى هذه النّصوص.

– تعني كلمة (بتصرّف) هنا، النّصوص التي خضعت للنّقل الدّيداكتيكي، في بعض جوانبها، الذي قد يكون في مفرداتها أو تراكيبها... والهدف من ذلك أن تتضمّن الظّواهر اللّغويّة المراد تدريسها تحقيقا للمقاربة النّصية، ومساعدة للمعلّم لتجنّب التّحوير؛ وحتى تلائم أيضا مستوى المتعلّمين في هذه المرحلة.

– تنوّعت عناوين هذه النّصوص الأمر الذي يعكس القضايا المتناولة، منها الإنسانيّة والاجتماعيّة والصّحيّة... كما تضمّن نصوصا حواريّة (بين جارين، سالم والحاسوب، لباسنا الجميل) ووصفيّة تشكّل الأغلبيّة منها.

أما نمط هذه النّصوص فهو وصفي، وهو" شكل من أشكال الخطاب ينقل العالم الدّاخلي أو الخارجي للإنسان بهدف إشراك المتلقّي فيما يحسّ به الواصف ويشعر به وهو يحمل معلومات ذات خاصيّة علميّة في النّصوص الوثائقيّة وتخيليّة في النّصوص الإبداعيّة"[1]، وهو النّمط المدرج في السّنة الرّابعة، والذّي يتميّز بكثرة النّعوت، يتطلّب وجود التّفاصيل واستخدام أدوات الرّبط والمؤشرات المكانيّة"[2]، بعض هذه المؤشّرات يتم دراستها في حصّة الأساليب وهي الحصّة الثّانية من فهم المنطوق تتناول الصّيغ.

رغم أنّ أدوات الرّبط أو الرّوابط اللّغويّة أو كلمات مفاصل لا تُقدّم شيئا على صعيد المضمون الخاص المعالج في النّص"، إلاّ أنّها "تخدم كمؤشّرات على العلاقات الموجودة بين

---

[1]– بوجمعة مرزوقي، ديداكتيك النّص القرائي إشكاليّة تصنيف النّصوص (المستوى السّادس ابتدائي نموذجا)، بحث لنيل ديبلوم مفتش تربوي للتّعليم من الدّرجة الأولى، مركز تكوين مفتش التّعليم، المغرب ،2013/2012، ص28.

[2]– زهيّة حيتة والسّعيد بن ابراهيم، (كتاب اللّغة العربيّة في ظل إصلاحات الجيل الثّاني السّنة الرّابعة ابتدائي أنموذجا)، مجلّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، المجلّد14، العدد02،2021، ص27، بتصرف يسير.

الطّروحات أو المفاهيم ويمكنها تسهيل بناء التّصوّر الإجمالي للنّص"[1]، هذا وحسب دراسة أُجريت عليها لمعرفة تأثيرها على طرق التّذكّر بعد قراءة نصوص إيضاحيّة، تبيّن أنّ "عددا أكبر من هذه الكلمات المفاصل يسهّل الاستيعاب والحفظ في الذّاكرة حين مهمّة تذكّر مباشر، لا سيّما بالنّسبة للقراء الضّعفاء، وقد يكون لهذا النّوع من الكلمات أثر على التّرابط المنطقي في التّمثّل الذّهني الذي ينسجه القارئ مما قد يسهّل عملية الخزن في الذّاكرة"[2].

تتألّف هذه النّصوص من مفردات، والتي لها أهميّة كبيرة، فهي "غالبا ما تُستخدم كأحد أفضل المتكهّنات بمدى سهولة قراءة النّص، وعادة يتغيّر معناها تبعا لموضوع النّص، السّياق أو الجملة حيث تقع، إنّها متعدّدة المعاني"[3]، لكن لم يتم توزيعها بالتّساوي بين النّصوص المقترحة في البرنامج، بل خالفت الكميّة الإفراديّة المدرجة في معظم النّصوص المقترحة للسنة الهدف ما ورد في المنهاج ودليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة المقدّرة على التّوالي ب(90إلى120)[4] ، و(80إلى130)[5] مفردة لكل منهما، ونستدلّ على ذلك بدراسة إحصائيّة أجراها كل من "زهيّة حيتة" و"السّعيد بن ابراهيم"، والتي لخّصناها في هذا الجدول الآتي[6]:

النّص	عدد المفردات		ملاحظة
مركبة الأعماق	119	إحصاء باستثناء حروف الجرّ وحروف العطف المتصلّة.	حجم النّصوص لا يتوافق مع ما جاء في المنهاج، بل يقترب إلى ما جاء في الدّليل.
أنامل من ذهب	131		
طاقة لا تنفذ	131		
سالم والحاسوب	274		كل النّصوص المدرجة باستثناء الثّلاثة المذكورة سابقا تفوق النّسب
تاجماعث	257		

[1]– أندريه–جاك ديشين، استيعاب النّصوص وتأليفها، تر: هيثم لمع، ص21.

[2]–المرجع نفسه، ص (21،22)

[3]– المرجع نفسه، ص21.

[4]– وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التّعليم الأساسي، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص30.

[5]–بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور، –دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي، ص20.

[6]– زهيّة حيتة والسّعيد بن إبراهيم، (كتاب اللّغة العربيّة في ظل إصلاحات الجيل الثّاني السّنة الرّابعة ابتدائي أنموذجا)، ص (28،29)، بتصرّف.

جولة في بلادي	238		المعلن عنها في الدّليل.

ينتج عن هذا التّوزيع غير المتساوي للمفردات في النّصوص المقرّرة تغيير في حجم كتابتها من نص لآخر، ما يشكّل عائقا للمتعلّم أثناء قراءتها من جهة، ومن أخرى تظهر الورقة التي يُكتب فيها النّص قليلة البياض وكثيرة السّواد ما يعطي نوعا من عدم الأريحيّة أثناء القراءة، أضف إلى ذلك حجم الوقت الذي تتطلّبه مثل هذه النّصوص مقارنة مع نصوص صغيرة الحجم.

***الصّور والرّسومات التّوضيحيّة:** تتواجد الصّور بمختلف أشكالها موزّعة في ثنايا الكتاب، موزّعة على كل ميادين اللّغة، فهي متواجدة في بداية كل مقطع، وفي النّص المنطوق، ودراسة الصّيغ والتّعبير الشّفاهي، كما تتواجد في نص القراءة وفي أيقونتي رصيدي الجديد وأثري لغتي، وفي ميدان التّعبير الكتابي ونص الإدماج وأوسّع معلوماتي، بمعنى أنّها موجودة في كلّ ورقة من الكتاب؛ ويرجع سبب هذه الكثرة للأهميّة التي تحظى بها(الصّورة) في حياتنا اليوميّة، فهي "جوهر الحياة كلها، فما يزال التّواصل البصري يُهيمن على 70% من مجموع ما يتواصل به البشر"[1]، ونظرا لهذه الأهميّة تمّ الاعتماد عليها في الكتب المدرسيّة.

تعدّ الصّور والرّسومات من الوسائل التّعليميّة البصريّة، ويخضع اختيارها لمجموعة من الشّروط هي[2]:

-جذب انتباه المتعلمين وتحفيزهم على المشاركة أي استعمال عنصر التّشويق.

- ملاءمة ومناسبة مستوى المتعلمين وخبراتهم السّابقة ونضجهم الانفعالي والجسمي.

- جودتها ومطابقتها للواقع.

- الدّقة العلميّة والوضوح.

- اقتصادية الجهد والوقت.

هذا، وتتنوّع هذه الصّور في الكتاب المدرسي "تبعا لمستوى المتعلّمين وأعمارهم وطبيعة المادة المعرفيّة المراد تثبيتها في أذهانهم"[1]، والمتأمل في الكتاب المدرسي يلاحظ مزجا بين الصّور

---

[1]- حبيب بوزوادة، (دلالة الصّورة في الكتاب المدرسي بين الجاذبيّة والفاعليّة -السّنة الأولى ابتدائي أنموذجا)، مجلّة الكلم، ع:5، 2018، ص22.

[2]- عبد القادر سلاّمي، بلهادي رشيدة، (الصّورة في الكتاب المدرسي بين الإشهار والحمولة المعرفيّة-مقرر السّنة أولى ابتدائي)، مجلّة الخطاب والتّواصل، ع:7، 2020، ص 265.

الرّقميّة الموجودة بكثرة وكذا العاديّة. كما تعدّ ألوانها من أكثر العناصر فيها جذبا للمتعلّم، ما يفرض العناية بها و"عدم الإكثار منها في اللّوحة الواحدة لئلا يتشتت ذهن التّلميذ، ويتيه في التّمييز بينها، فمثلما هناك اقتصاد كمّي في النّصوص اللّسانيّة ينبغي أن يكون هناك اقتصاد لوني مصاحب له"[2].

"والصّورة التّعلميّة اليوم أصبحت أمرا مسلّما به في المراحل التّربويّة الابتدائيّة منها خاصّة، فيكون تأثيرها على مهارتي الكتابة والقراءة"[3].

-**الكتابة:** وتكون على مستوى الأصوات، التّراكيب، والمفردات أي: المتعلّم يدرك الفرق بين الألفاظ أو الكلمات من خلال الصّورة ومنه ينطقها كما هي مصوّرة مثلا كلمة برتقال وكلمة تفاحة، فهنا يفرق بينهما عن طريق الصّورة وهذا ما نجده مدوّنا في الكتب المدرسيّة في الابتدائي، ومن خلال الصّورة يكتب المتعلّم ويعبّر عما يلاحظه.

- **القراءة:** تساعد الصّورة التّعليميّة المتعلّم على مهارتي الكلام والقراءة، فهي تساعد على توضيح معاني الكلمات، فتعطي النّص المدروس إحساسا وتمثل محور تركيزه.

- بالصّورة يستطيع المتعلّم اكتساب المعلومات اللّغويّة ويثبتها بشكل سهل ويسير، وبالتّالي يوظّفها في تعابيره ومحادثاته"[4].

تكتسي الصّورة أهميّة كبيرة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة كما أوضحنا سابقا، لكن ما حالها في كتابنا المدرسي الموجّه للسّن الرّابعة ابتدائي؟

يشمل الكتاب على بعض العيوب التي مست الصّورة منها" ما تعلّق بالحجم، وأخرى باللّون، أو ما له صلة بالشّكل، أو الدّقة والوضوح، بالإضافة للخلط بين الصّور التّعليميّة الكلاسيكيّة(العاديّة الملوّنة) والصّور الرّقميّة الجديدة العصريّة التي قد تصرف ذهن المتعلمين

---

[1]- حبيب بوزوادة، (دلالة الصّورة في الكتاب المدرسي بين الجاذبيّة والفاعليّة -السّنة الأولى ابتدائي أنموذجا)، ص15

[2]- المرجع نفسه، 16.

[3]- ربيحة عداد، (الصّورة التّعليميّة وأثرها على الاكتساب اللّغوي للطّفل، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي أنموذجه)، التّعليميّة، المجلّد:6، ع:4، 2019، ص173.

[4]- المرجع نفسه، ص173.

الصّغار لأشياء تافهة خارج إطار الدّرس بخاصة صور الملابس التّقليديّة"[1]، وهذا لا يُشجّع المتعلّم في تعليمه كونه لا يعطي له الدّافع للتّعبير والمحادثة وبالتّالي تقليص فرصة تحقيق الكفاية التّواصليّة التي تأتي بالمران والتّدرّب على مثل هذه الوضعيات المتضمّنة لهذا الصّور.

***الألوان:** تعدّدت الألوان المستعملة في الكتاب المدرسي وأماكن تواجدها، فهناك الصّور الملوّنة وقد أشرنا إليها سابقا؛ كما استعملت في كتابة عديد العناوين بها، بالإضافة إلى تغطيتها لمساحة بعض الصّفحات، ففي الصّفحة التي تحوي أيقونة "أقرأ وأفهم" مثلا، فيها أربعة ألوان فاتحة على شكل مستطيلات، وظيفتها حسب الدّليل هي:

- **اللّون الأخضر:** استعمل للإشارة إلى:

– رصيدي الجديد: شرح المفردات الجديدة من خلال تمرين مقترح (الرّبط، تعويض كلمة بمرادف أو ضدّها أو...

– شرح مباشر في كتاب صغير (رصيدي الجديد).

- **اللّون الوردي:**

–سؤالان بعد القراءة الصّامتة (لجمع معلومات مباشرة وعامّة حول المقروء، الإجابة على سؤال أو إنجاز مهمّة، تعيين اختيار من متعدّد).

- **اللّون الأصفر:**

– بعد القراءة الجهريّة طرح أسئلة لاستعادة النّص وفهمه متدرّجة بتسلسل وفق فقرات الكتاب مع إدراج أسئلة تكرّس نمط النّص.

–إنجاز مهمّات الإجابة عن أسئلة تتعلّق بالتّعمّق في معاني النّص واستنتاج القيم التي يحتويها وإعادة بناء المعلومات الواردة في النّصوص ومن النّص.

- **اللّون الرّمادي:** وهو خاص بأيقونة أثري لغتي والتي سنتحدّث عنها لاحقا.

النّتيجة التي نريد الوصول إليها هي: عدم استعمال الألوان لإضفاء نوع من الجمال وجذب الانتباه فقط بالنّسبة للمتعلّم، لكنّ استعمالها يكون وظيفي في بعض الأحيان، مثلما رأينا هنا، فهي ترسم

---

[1]– جميلة روقاب، (أهمّية الصّورة في التّعلّم –دراسة تطبيقيّة في كتاب اللّغة العربيّة الجيل الثّاني للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي)، ص217، بتصرّف يسير.

للمعلّم–إلى حدّ ما–خطوات نشاط القراءة.

يجدر التّنويه إلى عدم تقيّد محتوى المذكّرة النّموذجيّة بهذه الألوان، لأنّه في الكتاب غالبا ما يكون اللّون الوردي خاص بأسئلة الفهم، والأصفر بأسئلة التّعمّق، أما الأسئلة الخاصّة بعد القراءة الصّامتة فهناك احتمالان، يمكن للمعلّم التّصرّف فيها مثلما ورد في المذكّرة النّموذجيّة، وفي غالب الأحيان تكون مدرجة في اللّون الأخضر بعد الرّصيد الجديد مباشرة.

3–منهجيّة تقديم المعجم في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي:

يرتبط المعجم بالميادين الأربعة للّغة العربيّة، أين يتمّ تناوله بطريقتين، أحدهما مباشرة، يتم تناوله لذاته بطريقة صريحة، ويكون هنا ضمن فهم المكتوب في نشاط القراءة، والأخرى غير مباشرة، سواء في ذات الميدان مع بقيّة الأنشطة اللّغويّة، أو ميادين فهم المنطوق والإنتاج الشّفاهي، والإنتاج الكتابي، وهذا لعلاقته (المعجم) مع باقي مكوّنات الكفاية اللّغويّة والمهارات اللّغويّة، وهو ما سنوضّحه في هذا البحث.

3–1–ميدان فهم المنطوق:

بعد تناول النّص المنطوق الموجود في "دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة"، المشار إليه سابقا، ينتقل المعلّم إلى "كتاب اللّغة العربيّة"، لاستثمار درس "فهم المنطوق"، وهذا عبر أيقونة "أشاهد وأعبّر".

تتكوّن هذه الأيقونة من مشهد يطالب المتعلّم بالتّعبير عنه، لكن باستثمار النّص المنطوق، باستحضار مختلف مكتسباته منها المعجميّة وتوظيفها في إنتاجه الشّفاهي وفق ما يقتضيه مفهومي الكفاية والمقاربة النّصيّة التي تربط التّلقي بالإنتاج، كما قد يلجأ المعلّم إلى طرح بعض الأسئلة لمساعدته وتوجيهه إلى ذلك، وهو ما يساهم في بناء كفايته المعجميّة.

ينتقل المعلّم مع متعلّميه إلى أيقونة "**أستعمل الصّيغة**"، الحصة الثّانية من فهم المنطوق، وهي عبارة عن مجموعة من الصيّغ، تُستخرج من النّصوص المنطوقة، بطرح أسئلة محددّة على المتعلّمين بغية اكتشافها، ثمّ توظيفها من خلال جمل وليس نصوص قبل تثبيتها وترسيخها من خلال وضعيات مقترحة، وهي موزّعة حسب الميادين كما يلي:

المقاطع	المحاور	الأساليب المتناولة في كل وحدة من المقطع
المقطع1	القيم الإنسانيّة	-ألفاظ النّسبة(خشبيّ-مدرسيّ-أرضيّ..)/ ظروف الزّمان (باكرا-فجرا-مساءً-ليلا -ساعة-أسبوعا-.../ التّشبيه ب:ك
المقطع 2	الحياة الجماعيّة	-العطف(و-ثمّ-ف-أو) / ظروف المكان(حلف-أسفل-فوق) / المفعول المطلق (أرجو-رجاء، أعتذر اعتذارا).
المقطع 3	الهويّة الوطنيّة	-(س/سوف) / صفات الشّخصيّة (فارس-شجاع-متخلّق-صبور-متواضع-علوم عسكرية وأدب وثقافة) /ما إن...حتى.
المقطع4	الطّبيعة والبيئة	أفعال دالّة على الحركة (دست، نكتب، نوزّع، نرسم) /التّشبيه ب: كأنّ/ ألفاظ النّسبة(عصريّ-شمسيّ..).
المقطع 5	الصّحة والرّياضة	-التّفضيل (أعلى-أطيب-ألذّ..) /بينما...إذا ب.../ التّعجب ب ما...أفعل...
المقطع 6	الحياة الثّقافيّة	ظروف المكان (أمام-وسط-جوار-أعلى) / لولا...ل... / الاستثناء ب إلا ...سوى.
المقطع 7	الإبداع والابتكار	الاستدراك ب: لكن/ التّفضيل/ أفعال الحركة (يغمس-يرسم-ينقع-يسجّل) /
المقطع 8	الرّحلات والأسفار	شمالا-جنوبا، شرقا-غربا/ ظروف المكان (تحت، بين، حول).

نلاحظ من خلال الجدول:

- تنوّعا في الصّيغ المستهدفة، ففيها الأسماء والأفعال والحروف، غير أن الأغلبيّة منها عبارة عن أسماء؛ مع ملاحظة بعض مؤشّرات النّمط الوصفي، كوصف شخصيّة؛ منها صفات الأمير عبد القادر الواردة، وأدوات الرّبط كظروف المكان وأسماء الجهات وكذا صيغة التّعجب وأفعال الحركة.

هذه الصّيغ عبارة عن مفردات توظّف مباشرة من خلال مشاهد يُعبر عنها، أو تقديم إجابات حسب نماذج مقترحة، أو من خلال إنتاج وإنشاء جمل تحوي الصّيغة المستهدفة، تمهيدا لتوظيفها في الإنتاج الشّفاهي، حتى يتمكّن المتعلّم من ترسيخها في معجمه الذّهني، وكذا بناء نص متناسق، وفيما يلي بعض التّطبيقات الخاصة بالصّيغ الواردة في الكتاب المدرسي:

المقطع	الصّيغ المستهدفة	الصّفحة
1	ألفاظ النّسبة: عبّر عن الصّور باستعمال ألفاظ النّسبة.	9
	ظروف الزّمان: عبّر عن الوضعيات التّالية باستعمال ظروف الزّمان: مثل: مراجعة الدّروس: أراجع دروسي كل يوم صباحا. ظهور القمر والنّجوم/فترة الامتحانات/مدّة عرض المسرحيّة...	13
	التّشبيه: عبّر باستعمال التّشبيه ب: ك مثل: واسع كالمحيط. أصفر-يمتصّ-واسع-البلوّر-شامخ-البرق-الإسفنجة-رفيع-يومض-الخيط-صاف-الذّهب-الجبل-المحيط.	17
2	العطف(و-ثم-ف-أو)، عبّر عن المشهد مستعملا حروف العطف.	26
	ظروف المكان:(خلف-أسفل-فوق) عبّر عن المشهد مستعملا ظروف المكان المناسبة	30
	المفعول المطلق: عبّر باستعمال المفعول المطلق مثل: تألّم أخي عندما سقط تألّما شديدا. تألّم/شديدا-تنفّس/عميقا-رتّب/دقيقا-دقّ/خفيفا-تعاطف/صادقا-شرح-وافيا. كوّن جملا مستعملا مفعول مطلق.	34
3	سـ-سوف عبّر باستعمال سـ-سوف مثل: سوف أنجز بحثا عن الشّهيدة مريم بوعتورة في ذكرى الاحتفال بعيد الثّورة. اللّعب/سقوط الثّلج-حل الواجبات/العودة إلى المدرسة-الاجتهاد في المدرسة/تطوير الوطن-العناية بالوالدين/الكبر.	43
	صفات الشّخصيّة: اذكر صفات شخصية العلامة عبد الحميد بن باديس بالاستعانة بالكلمات التّاليّة: ذكاء-الإخلاص-الثّقافة-النّشاط-بعد النّظر-التّفاني-حب الوطن.	47
	ما إن/حتّى عبّر عن الصّور مستعملا: ما إن/حتّى مثل: ما إن عرف المجاهدون بمرور دورية جنود فرنسيين حتى نصبوا لها كمينا. كوّن جملا أخرى باستعمال ما إن...حتّى.	51

4	الأفعال الدّالة على الحركة كوّن جملا مستعملا أفعال دالة على الحركة. ذهبت مع أسرتك إلى الغابة للنّزهة في أحد أيام الرّبيع ولكن سرعان ما رجعتم تاركين المكان، احك عن الحادثة مستعملا أفعالا دالة على الحركة: أين كان ذلك؟ ومتى؟ صف المكان مستعينا بالصّورة: لماذا لم يعجبكم؟ من المتسبّب في هذا؟ ما هي الحلول التي تقترحها؟	60
	التّشبيه بـ: كأنّ -عبّر باستعمال كأنّ عن الأشياء المتشابهة مثل: حديقة حيّنا جميلة كأنّها جنّة. الحديقة /ثعبان /جنّة / بساط أخضر/ لآلئ/ اليعسوب/المروج/ النّجوم/ طائرة مروحيّة/ الحبل.	64
	ألفاظ النّسبة: عبّر عما هو موجود بالصّورة مستعملا ألفاظ النّسبة مثل:أعمدة القصور القديمة رخاميّة.	68
5	التّفضيل: عبّر عن الصّور باستعمال صيغة التّفضيل مثل: الخنفساء أكبر حجما من النّملة.	77
6	ظروف المكان: كوّن جملا مستعملا ظروف المكان. عبّر مستعملا ظروف المكان. لاحظ وصف ما تقوم به هذه المرأة: على ماذا تطهو؟ في رأيك ما هو المكان الذي تقوم فيه بهذا العمل؟ هل رأيت والدتك تقوم بنفس العمل؟ ما هي المراحل التي تتبعها؟	94
7	الأفعال الدّالة على الحركة: عبّر عن الصّور مستعملا أفعالا دالّة على الحركة مثل: يتسلّق الرّياضيّ الجبل بمهارة عاليّة.	119
8	عبّر مستعملا أسماء الاتجاهات كما في المثال: عندما أسافر من الجزائر العاصمة إلى مغنيّة أتجه غربا/وهران-سكيكدة-سطيف-مغنيّة-غرداية-الجلفة-الوادي-تندوف-سوق اهراس-الغزوات-تمنراست. -كوّن جملا تتضّمن أسماء الاتجاهات.	128

يلي" فهم المنطوق ودراسة الصّيغ" حصّة التّعبير الشّفاهي، والمشار إليها في الكتاب

المدرسي بأيقونة "**أنتج شفويا**"، التي تهدف إلى تنمية كفاية المتعلّم الإنتاجيّة، وذلك باستثمار مكتسباته وإدماجها وتوظيفها، خاصة منها المعجميّة (مفردات النّص والصّيغ المدروسة)، لإنتاج نصّ على منوال النّص المنطوق وفق ما تقتضيه المقاربة النّصيّة، وبعبارة أخرى هي "إعادة تركيب النّص المنطوق وإنتاجه بأسلوبه الخاص، موظّفا موارده والمفردات المعجميّة الواردة في النّص"[1]، وذلك من خلال وصف صور أو مشاهد لها علاقة بالموضوع المتناول، وهذا تماشيا مع ما تنصّ عليه الكفاية الختاميّة من أن "يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيات تواصليّة دالة"[2]، لكن مرفقة في معظم الأحيان بأسئلة، أو بالاستعانة بجمل مقترحة في حال صعوبة الموضوع.

يكتسي هذا النّشاط أهميّة كبيرة تظهر من خلال الأهداف والأغراض المتوخّاة من تدريسه، والتي تتمثّل في:

-رفد الطّلبة بحصيلة لغويّة من المفردات والتّراكيب والتّعبيرات المختلفة التي تساعدهم في التّعبير عما يجول في أذهانهم من المعاني والأفكار شفويّا، وتدريبهم على توظيف هذا المخزون اللّغوي توظيفا صحيحا فيما يناسب من مجريات الحديث.

- مساعدتهم على التّعبير شفويّا عما يرغبون بوضوح ودقّة وصدق، يتّصف باللّفظ المنتقى، والأسلوب الجيّد، والأفكار المرتّبة، والمعاني الدّقيقة، والتّراكيب الجميلة المؤثّرة، واستخدام أدوات الرّبط والعبارات السّليمة.

- العمل على الرّقيّ بأذواقهم الأدبيّة، وأحاسيسهم الفنيّة، وتدريبهم على الإحساس بجوانب الجمال في اللّغة، وانتقاء الكلمات العذبة، والتّعابير الجميلة، والمعاني الجديدة، والأفكار السّديدة.

- تخليص لغة الطالب من الأفكار والأخطاء اللّغويّة الشّائعة، والتّراكيب العاميّة المتداولة، وتوجيههم إلى استعمال اللّغة العربيّة السّليمة.

- إتاحة الفرص أمام الطّلبة كي يستخدموا محصولهم اللّغوي في سياق تطبيقي لجميع فروع اللّغة

---

[1]- نصر الّدين قدور، (تعليميّة فهم المنطوق في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي انطلاقا من منهاج اللّغة العربيّة المعاد كتابته سنة 2016)، ص68.

[2]- بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص19.

العربيّة في إطار متكامل...

– تهيئة الطّلبة للتّفكير المنطقي السّليم عن طريق الاهتداء إلى المعنى المناسب، وصياغة الألفاظ، وتجميع عناصر الموضوع، وترتيب الجمل على نحو يؤدّي إلى وضوح الأفكار، وقوّتها في نفوس الآخرين، ثمّ تتابعها في اتساق وتماسك، مع الدّقة في التّعبير والحرص على جماله وروعته.

–إقدار الطّلبة على طلاقة اللّسان، والتّدفّق في الحديث، وحسن الأداء، وإجادة النّطق، وتمثيل المعاني وخاصة عند إلقائها في مواقف تتطلّب منهم الخطابة والمحادثة والمناقشة والمناظرة والسّؤال والجواب.

– معالجة بعض عيوب النّطق التي تسيطر على الطّلبة[1]...

هذا، وقد يلجأ المعلّم لاقتراح وضعيات خادمة للمواضيع المتناولة، كاستثمار في حصص فهم المنطوق لإدماج ما تعلّمه، وتطبيقه فيها وفق ما تنصّ عليه الكفايات المتبنّاة، أين يتمّ ربط المكتسبات الجديدة بالقبليّة.

يجدر التّنويه إلى شيء مهمّ، وهو عدم التزام بعض المتعلّمين حسب معاينتنا للميدان بحكم العمل فيه، بتوظيف الصّيغ والأفكار والمفردات في إنتاجهم الشّفاهي، والسّبب في ذلك يعود لعدم معرفتهم بضرورة هذا التّوظيف، وهذا راجع للفهم الخاطئ لهذه المقاربة من طرف المعلّمين الذّين لا ينبّهون المتعلّمين لمثل هذه الأمور.

3-2- ميدان فهم المكتوب:

يحتوي هذا الميدان على حصّة للقراءة والفهم، حصّة للقراءة والظّاهرة التّركيبيّة، حصّة للقراءة والظّاهرة الصّرفيّة أو الإملائيّة بالتّناوب، وحصّة للمحفوظات وأخرى للمطالعة.

يظهر من خلال هذه الحصص غياب حصّة خاصة بالمعجم، ويرجع السّبب في ذلك إلى إدراجه كما أسلفنا الذّكر في نشاط القراءة، وهو النّشاط الوحيد الذي يتم فيه تدريسه بطريقة مباشرة في أيقونتي "رصيدي الجديد وأثري لغتي"، ما يدفعنا لعرض محطّات تناوله في هذا النّشاط.

---

[1]– محمّد علي الصّويركي، التّعبير الشّفوي حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته طرق تدريسه وتقويمه، دار الكندي للنّشر والّتوزيع، عمان، ط1، 2014، ص (25،26،27)، بتصرف يسير.

3-2-1- نشاط القراءة: تُعدّ القراءة بلا شك مصدرا أساسيا ووسيلة من أهمّ الوسائل لاكتساب اللّغة بجميع صيغها وتراكيبها ومفرداتها"[1]، "فمن خلالها تنمو المفردات لدى المتعلّم وتتّسع"[2]، وذلك بسبب كميّة المفردات التي تُوفّرها النّصوص المقروءة، فمنها الغامضة التي تُشرح لفهم معانيها، ومنها الواضحة التي لا تستدعي ذلك، ومنها الغائبة عن الذّهن، ولاستحضارها تعمل أحيانا صور الألفاظ والعبارات التي يراها القارئ كحوافز ومثيرات وروابط مؤثّرة تساعد على انتشال ما قد ركد أو ترسّب من مدلولاتها أو معانيها في قاع الذّاكرة"[3]، وبهذا تُرسّخ وتُنشّط المفردات في المعجم الذّهني، هذا الأخير الذي تربطه علاقة مباشرة بفهم النّصوص، باعتبار أن الفهم يكون بالقدرة على إنشاء علاقة بين الشّكل الخطّي وتمثّل معيّن مسترجع من الذّاكرة انطلاقا من معجم ذهني"[4].

يتم نشاط القراءة في القسم وفق خطوات، أشرنا إليها سابقا، والجدير بالذّكر هو منهجيّة تقديم المعجم التّابع لهذا النّشاط، أين تكون البداية بالتّعبير عن الصّورة المرافقة للنّص، فمن خلالها يسترجع المتعلم بعضا من مفرداته المخزّنة والمناسبة ليوظّفها ويعبّر بها عن المشهد، وهي العمليّة التي تساعده على اكتساب الكفاية التّواصليّة؛ ثمّ ينتقل إلى "**أيقونة أقرأ وأفهم**" أين يُعرض المعجم من خلالها عبر:

3-2-1-1-أيقونة رصيدي الجديد:

3-2-1-1-1- **شرح مباشر في كتاب صغير:** عبارة عن قائمة مصغّرة تضم من مفردتين إلى خمس مفردات صعبة، قد تكون بسيطة أو مركّبة أو جملة مأخوذة من النّص مرفقة بشرحها؛ لكن هذا العدد على ما يبدو كبير، وهذا استنادا لما ورد عن "علي أحمد مدكور" في قوله: "وهنا يجدر

---

[1]- أحمد محمّد المعتوق، الحصيلة اللّغويّة أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996، ص122.

[2]- محمّد أحمد مصلح، (أثر استراتيجيات تدريس مفردات اللّغة العربيّة على تعلّم طلبة الصّف الثّالث الأساسي في لواء الرّمثا الأردن في ضوء برنامج الرّامب RAMP)، ص 178.

[3]- أحمد محمّد المعتوق، الحصيلة اللّغويّة أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها، ص237. بتصرّف يسير.

[4]- ينظر، إيمان عبد اللّه عبد العزيز الشّوشان، (أثر الوعي الصّرفي على القراءة في اللّغة العربيّة راجعة نظريّة) ، مجلّة كليّة دار العلوم، ع:143، 2023، ص283.

القول بأنّ الصّفحة يجب ألا تزيد الكلمات الجديدة فيها عن كلمتين أو ثلاث على الأكثر"[1]، وبالتّالي لا يجب أن تتعدّى الثّلاثة منها.

هذا، ويكمن الغرض من شرح هذه المفردات تيسير فهم النّص من جهة، ومن أخرى اكتساب معاني مفردات جديدة؛ هذا "ويشكّل شرح المفردات والعبارات من خلال دراسة النّص المرحلة الأولى من مراحل العمل المعجمي الذي يؤدّي إلى تنمية المخزون المعجمي للمتعلّم، غير أنّ هذه المرحلة لا تؤتي ثمارها إذا لم تتبع بتمارين معجميّة معنويّة ترسّخ المفردات والعبارات المشروحة والمفاهيم المعجميّة التي بنيت عليها هذه الشّروحات وتُنمي بذلك المخزون اللّغوي للمتعلّم"[2]، وهو ما يفسّر:

– أوّلا توظيف تلك المفردات في جمل من إنتاجات المتعلّمين، وكتابة أحسنها على السّبورة لإعادة كتابتها على كراريسهم كأثر كتابي للمراجعة فيما بعد.

– ثانيا وجود الجزئية الثّانيّة من هذا الرّصيد وكذا أيقونة أثري لغتي على شكل تطبيقات.

3-2-1-1-2- **شرح مفردات جديدة من خلال تطبيق مقترح:** كالرّبط، طرح أسئلة تتمحور حول المفردات، كأن يطلب إيجاد معاني أو أضداد كلمات من النّص، أو الرّبط بين مجموعتين إحداهما خاصّة بالمفردات وأخرى بشرحها بغية الوصول إلى معنى المفردة الصّحيح، أو حتى البحث في النّص عن أسماء بعض الصّور المقترحة...؛ وفيما يلي توضيح لما جاء في "أيقونة رصيدي الجديد".

المقطع	عناوين النّصوص	رصيدي الجديد			
		المفردات	الشّرح	عددها	أسئلة حول المفردات
1	-مع عصايا في المدرسة.	-حشدٌ - اللّائق -لاح لي	-جمع من النّاس. -الملائم، المناسب -ظهر لي، بدا لي.	4	أين تجري أحداث القصة؟، ما اسم الشّخصية الرّئيسيّة؟

[1]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشّواف للنّشر والتّوزيع، مصر، 1991، ص162

[2]- أنطوان صيّاح، تعلميّة القواعد العربيّة دليل علمي، دار النّهضة العربيّة، 2011، ص115.

		– فجوة	–ثقب		
	–ماسح الزّجاج.	–الفظاظة –زمرة المتطفّلين	–خشونة في الكلام. – جماعة ممّن يفرضون خدماتهم على الغير.	2	–جد لكل عبارة في السّطر الأوّل معناها في السّطر الثّاني: –يرجو–يعوله–عزّة نفس. –كرامة–يتمنّى–ينفق عليه
	–جدّتي.	–تناهز –محدودبة الظّهر –مفطورة –تقتّر	– تُقارب – مُنحنية الظّهر – نشأت عليه منذ الصّغر – تبخل	4	ابحث في النّص عن ضد كل كلمة ممّا يلي: عنيفة، فظّة، القاسي، قويّ
2	–التّاجماعث.	–تاجماعث –الضّامن –التّويزة. –لمين تاجماعث –لوكيل	– جمعية تعمل لخير المجتمع –ممثّل الحيّ – التّعاون –رئيس مجلس القرية. –المسؤول المالي	5	*ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: –تتهرّب وتتخلّص، نُقاطعك. –لا مأوى له يحتمي فيه.
	–المعلّم الجديد.	–حفاوة –الهندام –الوقّار	احتفاء ترحيب –اللّباس. –الرّزانة.	3	*اختر لكلّ كلمة معناها: تفقُّد–بامتعاض–حدسهم–خَبِر–جرّب وعرف–بعدم الرّضا–اطّلاع–توقّعهم.
	–بين جارين.	–الشّقة –المُبيّض	–المسكن – من يقوم بطلاء وترميم الجدران.	2	*ابحث في النّص عن معاني العبارات المسطّرة: –من فضلكِ انزلي إلينا، – ليس هناك خير من التّحاور، –في الحقيقة الخطأ خطئي.

					* ابحث عن أضداد هذه الكلمات في النّص: يُزيّن–تافهة–الجميلة–لتثبيت
3	–الحنين إلى الوطن.	–عبير –يرويها –نهر غزير. –الأُترجة	–عطر –يسقيها –نهر كثير الماء. –اللّيمون الهندي.	4	*احتفظ بالإجابة الصّحيحة: الحنين إلى الوطن يعني: الابتعاد عن الوطن–الاشتياق إلى الوطن–خدمة الوطن.
	–الأمير عبد القادر.	–مكانة مرموقة –مربوع القامة –اللّباس القومي –همام –أقنى الأنف	–مكانة عالية ومحترمة. –متوسّط القامة. –اللّباس الوطنيّ. –شجاع، مقدام. –قصبة أنفه مرتفعة.	5	*ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: الطمأنينة والهدوء–حُسن المظهر والهندام–التّحمّل ومواجهة الصّعاب–يبقى.
	–الزّائر العزيز.	–الكانون –حوش الدّار –محيّاها –نانا	–الموقد –فناء الدّار –وجهها –جدّتي	4	*ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: –انتشر وشاع–مندهشة–ذخيرة من الطّعام–متعلّقون به.
4	–رسالة ثعلب.	–نعتّموني –أسلوبي في العيش –لم يتوان –يستعيض عنها	–وصفتموني –طريقتي في العيش –لم يتردّد –يستبدلها	4	*ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: –ما يدلّ على الإكثار من الشيء–أخبار تنتشر بين النّاس، التّحايل.
	–البيت البيئي.	–تدشين –ازدان –عزل	–افتتاح –تزيّن، حسُن، وجمل. – التّقليل من	4	*جد هذه المعاني من النّص: مثال الشّيء /يحدث في 21جوان ويُعلن عن بداية زيادة مدّة النّهار ونقصان

		حراريّ -الطّحالب	تأثير ارتفاع أو انخفاض. - نباتات بسيطة ليس لها جذور أو أزهار تعيش في المياه أو الأرض الرّطبة.		اللّيل/المدح.
	-طاقة لا تنفذ.	-العاكس الضّوئي -دون هوادة -فهي البديل:	-جهاز يعكس الفِلْم -دون رفق. -فهي التي تعوّضها.	3	*ابحث عن أضداد العبارات في النّص: -تتناقص-الهدوء-زائل-المنطفىء
5	-قصّة زيتونة.	-همّ -مذهولا -غضّة -مؤونة	-أوشك، أراد. مندهشا ومتعجّبا -طريّة غير مطبوخة. -ما يدخّر من زاد.	4	*ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: غير مكلفة ولا تحتاج إلى عناية-لا يُمكن ذكرها لكثرتها-كثيرة الكلام.
	-مرض سامية.	-لم يغمض لسامية جفن -السّقم -مركّبات -عيّنة	- لم تغلق عينيها. -المرض والعلّة. -مكوّنات -جزء يُمثّل كلّ خصائص المادة.	4	*جد العبارتين المتناقضتين: -مرتعشة، شاحبة، نافعة. -نضِر، ضارّة، ثابتة.
	-لمن تهتف الحناجر.	-يخيّم -أجهدهم - منعولا -مبهوتا	-يسود. -أتعبهم. -منفردا. -مبهورا مندهشا	4	*ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: -اليوم ستظهر مهارتك-كان التّعب ظاهرا عليّ-رفع المنافس الكرة باتّجاهنا-زميلي هناك ينتظر الفرصة.

6	-أنامل من ذهب.	-أناملها -بين حطّة ورفدة. -فنّ أصيل	-أطراف الأصابع. -بين وضع ورفع. -فن متوارث عن الأجداد.	3	*جد لكلّ كلمة صورتها المناسبة: -منسج، خلالة – قرداش (مع عرض صور لها).
	-لباسنا الجميل.	-تعقص -عيّرتني -تُغيظني -انبهرت	-تلوي وتثني. -سخرت مني. -تُغضبني -أُعجبت.	4	*ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: تقول باستياء-يظهر-تنظر بحدّة-تواصل الكلام.
	-القاص الطّارقي.	-لقّنهم -السّمر -يتّسم -الشّهامة -أمغار	علّمهم. -السّهر. يتّصف. الأخلاق النّبيلة. -الشّيخ الحكيم.	5	*ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: -يقاوم النّعاس، أقلّ حركة-سلوك أخذه الأبناء عن الآباء.
7	-مركبة الأعماق.	-دقيقة -ضغط الماء -يتحسّس -الدّامس	-عالية الجودة. قوّة وزن الماء. يستشعر. -الحالك شديد الظّلام.	4	*اختر الإجابة المناسبة: -لا عهد لنا بها: لا نحبّها-غريبة علينا. -تقاوم: تَعبر-تتحمّل-تتحدّى. -تَوقه: سعادتَه-اهتمامه-رغبته-شوقه.
	-سالم والحاسوب.	-تدّعي -سعتك -الرّسوم البيانيّة -ميزانيتي -احتقن	-تزعم. -ما تستطيع تخزينه من المعلومات. مخطّطات توضيحيّة. -مدخولي. -احمرّ من الغضب	5	*جد لكلّ كلمة في السّطر الأوّل ضدّها في السّطر الثّاني: -دنا-عملاق-باهض. -قزم-رخيص-ابتَعَد.
	ما أعظمك	-أشحذ	-أبري	4	*جد لكلّ كلمة في السّطر

		–كلمات فاضلة –جوهر الشّيء. –حبّذا	–كلمات حسنة. –لبّه داخله. –ليت.		الأوّل مرادفها في السّطر الثّاني: –موهوبة–فظيعا–تخطّيتها–حللْنا. –شديدا–تعدّيْتها–نزلنا–مبدعة.
8	–جولة في بلادي.	–كوّة. –امتطاء –دون كلل	–نافذة صغيرة في الطّائرة أو الباخرة. –ركوب. –دون تعب	3	*ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: –يروي، حسنة الاستقبال– التّرفيه والتّسلية–أملي ورجائي.
	–حكايات في حقيبتي.	–جابوا –مغاربيّة –أسطورة –لندن	–طافوا وزاروا بلدانا كثيرة. –من بلدان المغرب العربيّ. –قصّة تناقلتها الأجيال. –عاصمة إنجلترا.	4	*ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: –من أكبر الملاكمين في العالم–حصن طويل جدّا في الصّين، خطّ وهميّ يمرّ على ثماني دول أوروبيّة وإفريقيّة.

يُظهر هذا الجدول اختلافا كبيرا في نوع وعدد المفردات المستهدفة بالشّرح مقارنة بما ورد منها في المخطّطات السّابقة، وبالتّالي عدم التّكامل والتّنسيق في محتوى الوثائق التّربويّة.

هذا، يمكن تفريغ هذا الشّق الأوّل من الجدول للوقوف على جوانب معيّنة للمفردات المستعملة في الكتاب في الجدول التّالي:

أنواع المفردات	المفردات الغامضة	نسبتها
الأسماء	حَشد، اللّائق، فجوة، الفظاظة، زمرة المتطفّلين، محدودبة الظّهر، مفطورة، تاجماعث، الضّامن، التّويزة، لمين تاجماعث، لوكيل، حفاوة، الهندام، الوقّار، الشّقة، المُبيّض، عبير، الأترجة، همام، الكانون، محيّاها، الطّحالب، مذهولا، غضّة، مؤونة، السّقم، مُركّبات، منعزلا، عيّنة، مبهوتا، أناملها، السّمر، الشّهامة، دقيقة، الدّامس، سِعتك، ميزانيتي، كوّة، مغاربيّة،	%66,17

	أسطورة، لندن، امتطاء .	
الأفعال	لاح لي، تناهز، تقتّر، يرويها، نعتموني، لم يتوان، ازدان، همّ، يخيّم، أجهدهم، تعقص، تغيظني، عيّرتني، انبهرت، لقّنهم، يتّسم، يتحسّس، تدّعي، احتقن، أشحذ، حبّذا(حبّ+ذا)، جابوا.	%33,83
المفردات المحسوسة	حَشد، فجوة، محدودبة الظّهر، تاجماعث، الضّامن، التويزة، لمين تاجماعث، لوكيل، الهندام، الشّقة، المبيّض، نهر غزير، الأترجة، مكانة مرموقة، مربوع القامة، اللّباس القومي، أقنى الأنف، الكانون، محيّاها، حوش الدّار، محيّاها، نانا، تدشين، عزل حراري، الطّحالب، العاكس الضّوئي، فهي البديل، مؤونة، مركّبات، عيّنة، الدّامس، أناملها، سعتك، الرّسوم البيانيّة، كوّة، امتطاء، مغاربيّة، لندن، أمغار، السّقم، مغاربيّة، فن أصيل.	%65,15
المفردات المجرّدة	اللّائق، الفظاظة، زمرة المتطفلين، مفطورة، حفاوة، الوقار، عبير، همام، أسلوبي في العيش، مذهولا، غضّة، دون هوادة، ضغط الماء، جوهر الشّيء، أسطورة، منعزلا، مبهوتا، السّمر، الشّهامة، دقيقة، ميزانيتي، كلمات فاضلة، امتطاء.	%34,85
المفردات الجامدة	حشد، فجوة، حفاوة، الهندام، الفظاظة، الوقار، الشّقة، عبير، الأترجة، اللّباس القومي، الكانون، حوش الدّار، أسلوبي، تدشين، عزل حراري، الطّحالب، دون هوادة، غضّة، السّقم، عيّنة، أناملها، السّمر، الشّهامة، دقيقة، ضغط الماء، سعتك، الرّسوم البيانيّة، جوهر الشيء، كوّة، امتطاء، دون كلل، أسطورة، لندن، زمرة، الظّهر، نهر، فهي، فن، كلمات.	%65
المفردات المشتقّة	–اللّائق، المتطفّلين، محدودبة، مفطورة، غزير، مرموقة، مربوع، همام، أقنى، العاكس، البديل، مذهولا، مركّبَات، منعزلا، مبهوتا، أصيل، الدّامس، ميزانيتي، فاضلة، مبيّض، مغاربيّة.	%35
المفردات الدّخيلة	تاجماعث، الضّامن، التّويزة، لمين تاجماعث، لوكيل، نانا، أمغار.	%7.95

المفردات العاميّة	(حوش)	%1,13
مفردات على صيغة الجمع	جابوا، مركّبات، الطّحالب، المتطفّلين، الرّسوم البيانيّة.	%5,68
المفردات المركّبة والجمل	لم يغمض لسامية جفن، نهر غزير، مكانة مرموقة، مربوع القامة، اللّباس القومي، أقنى الأنف، حوش الدّار، أسلوبي في العيش، يستعيض عنها، عزل حراري، العاكس الضّوئي، دون هوادة، فهي البديل، أجهدهم، نعتموني، بين حطّة ورفدة، فن أصيل، ضغط الماء، الرّسوم البيانيّة، كلمات فاضلة، جوهر الشّيء، دون كلل.	%25
التّماثل الحرفي	حوش الدّار، الطّحالب، السّقم، السّهر، الشّهامة، الدّامس، الرّسوم البيانيّة، جوهر الشّيء، جابوا.	%10.88
كلمات عدد مقاطعها كثيرة	محدودبة، المتطفّلين، مفطورة، مذهولا، مكانة مرموقة، مربوع، نعتموني، يستعيض، يتحسّس، ميزانيتي، مغاربيّة، أسطورة.	%13,63
كلمات ذات مخارج متقاربة	تعقص	%1,13

يمثّل هذا الجدول الشّق الأوّل من الرّصيّد الجديد، وفيه مجموعة من المفردات وصلت إلى ثمان وثمانون مفردة، جمعنا بعضها في ثنائيات، وحسبنا نسبة إحداهما بالمقارنة مع الأخرى، ثم أدرجناها في الجدول، والبعض الآخر أشرنا إلى إحداها (الثّنائيات) دون الأخرى، وهنا يكون إيجاد نسبة الثّانية أو المحذوفة تحصيل حاصل لما ورد في الجدول، مثال ذلك إدراجنا نسبة المفردات الدّخيلة، واستغنينا عن نسبة المفردات الفصيحة، التي يمكن إيجاد نسبتها من خلال عملية الطّرح.

تتمثّل هذه الثّنائيات في (الأسماء والأفعال)، (المفردات المحسوسة والمجرّدة)، (المفردات الجامدة والمشتقّة)، إضافة إلى ذلك أشرنا إلى نسبة (المفردات الدّخيلة، وما جاء على صيغة الجمع، وما ورد على شكل جمل وعبارات، والتّماثل الحرفي، والمفردات ذات الحروف الكثيرة، والمفردات ذات المخارج المتقاربة).

يظهر من خلال ما ورد في الجدول أنّ نسبة الأسماء بنوعيها المحسوسة والمعنويّة المقرّرة في السّنة الرّابعة أعلى من نسبة الأفعال، وهذا يتماشى مع المرحلة العمريّة للمتعلّم القادر على التّمييز بين الأسماء المحسوسة والمعنويّة من جهة، ومن أخرى استعداده لاكتساب مفردات جديدة

وتوظيفها في الوضعيات المناسبة باعتبارها الأسرع في عمليّة الاسترجاع؛ هذا الكم من الأسماء يساعد المتعلّم في إغناء معجمه الذّهني بها.

أما نسبة الأفعال فهي ليست نسبة ضعيفة، لأنّ المتعلّم يحتاج لاستعمالها في تواصله، باعتبار أن الفعل يتمتّع" عادة بديناميكيّة الدّلالة، ولأنّ الظّرف الذي يعيشه المتعلّم خلال مساره التّعليمي مبني أساسا على الحركة والنّشاط والتّفاعل في إطار الاحتكاك مع الآخرين وذلك من خلال ما يتوفّر لديه من فرص التّعبير، فلا شك أنّ الأمر يدفعه لأن ينهل من قاموس الأفعال خاصة إذا ما أحسّ في بعض الأحيان أنّ الأسماء غير كافية لتبليغ المقاصد وتحقيق الأغراض"[1].

من الصّعوبات التي تواجه المتعلّم في تعلّمه للمفردات عندما تكون هذه الأخيرة في درجة عاليّة من التّجريد،" فالكلمة التي تدلّ على مجرّد قد تكون أصعب من الكلمة التي تدلّ على محسوس من حيث عرض معناها من قبل المعلّم وفهم معناها من قبل الطّالب"[2]، ومن حيث استرجاعها في الوضعيات المطلوبة، والمتأمّل لنسبة التّجريد يجدها عاليّة، وهذا تماشيا مع عمر المتعلّم، إلا أنّها أقل مقارنة بالكلمات المحسوسة التي يدركها المتعلّم بحواسه.

من الثّنائيات المدروسة (المشتق والجامد)، فنسبة الأولى أقل من الثّانية، رغم أهميتها في توفير قوالب جاهزة لصياغة مفردات جديدة، لكن سنّ الفئة المستهدفة بالدّراسة تفرض الاعتماد على الأسماء الجامدة، والاكتفاء ببعض المشتقّات كاسمي الفاعل والمفعول واسم المكان على الأقل في العيّنة المدروسة دون التّطرّق إلى باقي المشتقات.

كما نلاحظ إدراج نسبة قليلة من المفردات الدّخيلة التي تعود للغة الأمازيغيّة، رغم أنّ بعضها عربيّة المصدر، (فتاجماعث، الضّامن لمين تاجماعث، لوكيل) أصلها على التّوالي(الجماعة، الضّامن، أمين الجماعة، والوكيل)، لكن أصابها نوع من التّغيير؛ في حين كلمتي "التّويزة" و"أمغار" فتعنيان العمل الجماعي (التّعاوني) للأولى والرّجل المسنّ بالنّسبة للثّانية، سواء كان حكيما أو غير ذلك بخلاف ما تمّ شرحه في الكتاب بأنّه رجل حكيم، كما أنّ كلمة "نانا" لديها

---

[1]– بن علية عبد السّلام، (تعليميّة المفردات اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة مقاربة صرفيّة في تثبيت الملكة الإفراديّة لدى المتعلّم)، ص192.

[2]– محمّد علي الخولي، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص101.

معان أخرى، فمفهومها العام يطلق على كل امرأة تكبر المنادي في السّن، فقد تكون أخت، أو جارة أو عمّة، ....

هذا، ويعود سبب استعمال هذه المفردات الدّخيلة خاصة مع وجود مقابلاتها في اللّغة العربيّة إلى طبيعة النّصوص المبرمجة، التي تدور أحداثها في منطقتين غير ناطقتين باللّغة العربيّة، حفاظا على خصوصيتهما، ومن جهة أخرى إلى تمكين المتعلّم من" التّعرف على مبادئ جزائريته (الانتماء للجزائر)، معبّرا عن اعتزازه بالرّموز التي تمثّلها"[1]، والانتماء الأمازيغي مبدأ من هذه المبادئ، لكن التّعرف عليه لن يكون بإدراج مفردات أمازيغيّة في نظام عربي، ودون الإشارة إلى ذلك، بل يمكن أن يكون "بتوظيف ذلك من خلال ذكر بطولات الأمازيغ، والعادات والتّقاليد والقيم والأخلاق.. إلخ والحفاظ في ذات الوقت على المعجم العربي الفصيح في التّعليم"[2].

لكن هذا التّوظيف قد يكون تأثيره سلبيا على العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، لأنّه يكون نموذج قابل للاقتداء به من طرف المتعلّم، باعتباره يمنحه الضّوء الأخضر لمثل هذا التّوظيف، فالمتعلّم أينما وجد صعوبة في إيجاد المفردة المناسبة باللّغة العربيّة في تعبيره بشقّيه، يلجأ للاستعارة من لغته مع قليل من التّغير والتّحريف لسد حاجاته خاصة في المناطق النّاطقة بغير العربيّة، وبذلك تتحوّل إلى إستراتيجية يعتمدها المتعلّم.

أما باقي المفردات فهي فصيحة، تنقسم إلى مفردات بسيطة كحشد، كوّة، وأخرى مركّبة، منها: الرّسومات البيانيّة، مربوع القامة، محدودبة الظّهر، غير أنّ شرحها يكون بطريقتين، إما بشرح المفردة المركّبة ككل(زمرة المتطفّلين التي تعني جماعة ممّن يفرضون خدماتهم على الغير، وفيها أيضا العزل الحراري، العاكس الضوئي)؛ أو شرح كلمة منها فقط، والأمثلة كثيرة منها(محدودبة الظّهر، دون كلل، نهر غزير، مربوع القامة...التي شُرحت فيها على التّوالي كلمات محدودبة، كلل، مربوع)؛ هذا وقد ورد أيضا استعمال الجمل في الشرح، مأخوذة من النّصوص المتناولة.

ظاهرة أخرى تتعلّق بالمفردات تدعى "التّماثل الحرفي"، تساهم بدورها في تشخيص صعوبة

---

[1]– وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التّعليم الأساسي، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص282.

[2]– زهيّة حيتة، السّعيد بن براهيم، (كتاب اللّغة العربيّة في ظلّ إصلاحات الجيل الثّاني "السّنة الرّابعة ابتدائي أنموذجه)، ص31.

تعلّم المفردات، "فكلّما زاد التّماثل بين حروف الكلمة وأصواتها كانت الكلمة أسهل، وكلّما قلّ هذا التّماثل، كانت الكلمة أصعب في اللّفظ أو في الكتابة،(وبعبارة أخرى، كلّما قلّ التّماثل بين الشّكل المكتوب للكلمة والشّكل المنطوق لها، كانت الكلمة أصعب"[1]، وقد وردت هذه الظّاهرة في الرّصيد الجديد، مثل(حوش الدّار، الطّحالب، السّقم، فـ"ال" كُتبت ولم تنطق، وكلمة "جابوا" فيها ألف أيضا تكتب ولا تنطق، رغم أنّ نسبتها قليلة لكنها قد تشكّل عائقا خاصة لغير النّاطقين بالعربيّة .

كما وردت في الجدول بعض الكلمات التي تتكوّن من حروف كثيرة، وهذا يرجع لطول المفردة أو لاتصالها بزوائد كالضّمائر مثلا، الأمر الذي يُصعّب تعلّمها، لأنّه "كلّما زاد طول الكلمة، زاد احتمال صعوبتها، لأنّ مقاطعها وحروفها وأصواتها تكون أكثر مما يزيد في احتمال الصّعوبة من حيث اللّفظ والإملاء"[2]، ومنها الكلمات الآتية(نعتموني، محدودبة، ميزانيتي، مغاربيّة، أسطورة، مرموقة ...) قد تكون أصعب من كلمات مثل (حشد، فجوة، كوّة...)ذات مقاطع وحروف أقل، كما يطرح إشكالا على مستوى آخر، يخصّ استعمال المعجم للبحث عن معناها، الذي يتمّ بتجريد الكلمة أوّلا من زوائدها.

تجدر الإشارة إلى تنوّع الأسماء بين الإفراد والجمع، والتّنكير والتّعريف، وهي قوانين صرفيّة تتحكّم في المفردة من حيث صياغتها مثلها مثل الاشتقاق؛ وورود مصطلحات علميّة، والشّيء الإيجابي في هذه الأخيرة أنّها ذات مفهوم واحد.

مع هذا صادفنا في القائمة المعتمدة كلمات غير مألوفة بالنّسبة للمتعلّم، وصعبة في النّطق منها مفردة "تعقص"، "وزمرة المتطفّلين" باعتبارها مفهوما يفوق مستوى الفئة العمريّة المستهدفة بالدّراسة، لكن ورودها ليس بنسب عاليّة، وإنّما قليلة، بل حالات خاصّة.

يمكن تلخيص ما قيل حول هذه المفردات بقول الأستاذ "الحاج صالح" عن أهم معايير اختيار المفردات في مظهرها اللّفظي، الذي " يراعى فيه عدم التّنافر بين مخارج الحروف في الكلمة لأنّ إخراجها من المتعلّم يتطلّب مضاعفة مجهوده العضلي–في النّطق لا في السّماع–دون فائدة يستفيدها المخاطب، وتبعا لذلك تختار الكلمة التي فيها مخارج قليلة لا يحتاج المتكلّم في

[1] – محمّد علي الخولي، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص101.

[2]– المرجع نفسه، ص100.

إخراجها إلى كلفة فيزيولوجيّة باهظة؛ وفي حين تعادل اللّفظان في التّعبير عن المعنى نفسه، فيجب أن نختار الصّيغة المجرّدة المأنوسة الكثيرة الجريان على الألسن القليلة الحروف والحركات، بدل الصّيغة المزيدة غير المأنوسة، كثيرة الحروف والحركات، كما يُفضّل أن تختار الكلمة التي يمكن أن تتصرّف ويشتقّ منها بدلا من غيرها، وكل هذا إذا كان النّص موجّها إلى فئة تعليميّة غير جامعيّة"[1].

تجدر الإشارة في الأخير إلى عدم الاكتفاء في الحصّة بهذه القائمة التي فصّلنا الحديث عنها، بل يلجأ المعلّم في كثير من الأحيان إلى وضع قائمة إضافيّة بناءً على أسئلة المتعلّمين حول بعض الكلمات الغامضة الواردة في النّصوص، لغرض فهمها كونهم لم يستطيعوا الوصول إلى معناها من خلال سياقها في النّص، ومن ثمّ فهم تلك النّصوص، وهنا نقع في إشكالية العدد المطروح للدّراسة الذي يتضمّن (المفردات المختارة في نص القراءة، القائمة المحتملة التي يضيفها الأستاذ، وقائمة النّص المنطوق)، رغم أن "الدّرس أو الوحدة يجب أن يتضمّن مفردات مختارة بعناية وتركيز، (بحيث لا تحتوي على الكثير من المفردات غير الضّروريّة أو الصّعبة التي تزيد من عوائق التّعلّم) (وأن تتكامل مع مفردات بقيّة الدّروس أو الوحدات لتشكّل في النّهاية الذّخيرة المفرداتيّة (المعجميّة)[2].

ختاما، وقبل الانتقال إلى عنصر موال وجب التّنويه إلى ملاحظة مهمّة عن هذا المعجم المقترح الذي تمّ التّركيز فيه على المعنى الحقيقي أو الحرفي، والذي لا يجب الاكتفاء والاقتصار عليه فقط، بل يجب في بعض الأحيان تجاوز ذلك إلى المعنى المجازي، وإدراجه أيضا، وهذا لدوره الفعّال في اكتساب الكفاية المعجميّة؛ رغم إمكانية اعتراض البعض عنه بحجّة أنّه يفوق سن المتعلّمين، لكنّ هذا لا ينفي حقيقة وجوده في النّصوص المقترحة، منها: يعضني الجوع، حوّلت شقّتها إلى بحر يعوم فيه السّمك والمراكب، يصارع الأطفال سلطان النّوم، طارت الفتاة فرحا هذا من جهة، ومن أخرى الحاجة إلى استخدامه في التّواصل اليومي وفي إنتاجات المتعلّمين.

---

[1]– ينظر، فيصل بن علي، (شروط إعداد النّص التّعلمي وأهميته في العمليّة التّعلميّة في إطار الإصلاحات التّربويّة)، ص175.

[2]– عبد الرّحمان بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ص184.

أما ما يخص الجانب الثّاني من "رصيدي الجديد"، فيتعلّق بشرح المفردات من خلال تطبيق مقترح (الرّبط، تعويض كلمة بمرادف أو الضّد...)، وسنسعى لتصنيفها في هذا الجدول وفقا للعلاقات التي تربطها بغيرها.

العلاقة	نوع التّعليمة	نسبتها
التّرادف	*جد لكل عبارة في السّطر الأوّل معناها في السّطر الثّاني: يرجو-يعوله-عزّة نفس. -كرامة-يتمنّى-يُنفق عليه. *اختر لكلّ كلمة معناها: تفقّد-بامتعاض-حدسهم-خبِر-جرّب وعرف-بعدم الرّضا-اطّلاع-توقّعهم. *احتفظ بالإجابة الصّحيحة: الحنين إلى الوطن يعني: -الابتعاد عن الوطن-الاشتياق إلى الوطن-خدمة الوطن. *اختر الإجابة المناسبة: -لا عهد لنا بها: لا نحبّها-غريبة علينا. -تقاوم: تعبر-تتحمّل-تتحدّى. -توْقه: سعادته-اهتمامه-رغبته-شوقه. *جد لكلّ كلمة في السّطر الأوّل مرادفها في السّطر الثّاني. -موهوبة-فظيعا-تخطّيتها-حللنا. -شديدا-تعدّيتها-زلنا-مبدعة.	73.91 %
	*ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: -تتهرّب وتتخلّص-نقاطعك-لا مأوى له يحتمي فيه. *ابحث في النّص عن معاني العبارات المسطّرة: -من فضلك انزلي إلينا، -ليس هناك خير من التّحاور، في الحقيقة الخطأ خطئي. *ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: -الطّمأنينة والهدوء، حُسن المظهر والهندام-التّحمّل وإيجاد	

	الصّعاب–يبقى. *ابحث عن معاني العبارات في النّص: –انتشر وشاع–مندهشة–ذخيرة من الطّعام–متعلقون به. *ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: –ما يدلّ على الإكثار من الشّيء–أخبار تنتشر بين النّاس–التّحايل. *جد هذه المعاني من النّص: مثال الشّيء /يحدث في 21جوان ويعلن عن بداية زيادة مدّة النّهار ونقصان مدّة اللّيل/المدح. *ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: –غير مكلفة ولا تحتاج إلى عناية–لا يمكن ذكرها لكثرتها–كثيرة الكلام. *ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: –اليوم ستُظهر مهارتَك، كان التّعب ظاهرا عليّ. –رفع المنافس الكرة باتجاهنا–زميلي هناك ينتظر الفرصة. *ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: –تقول باستياء–يظهر–تنظر بحدّة. –تواصل الكلام. *ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: –يقاوم النّعاس–أقلّ حركة–سلوك أخذه الأبناء عن الآباء. *ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: –يروي–حسنة الاستقبال–التّرفيه والتّسلية–أملي ورجائي. *ابحث عن معاني هذه العبارات في النّص: –من أكبر الملاكمين في العالم–حصن طويل جدّا في الصّين–خط وهميّ يمرّ على ثماني دول أوروبية وإفريقيّة.	
التّضاد	*ابحث في النّص عن ضد كلمة مما يلي: عنيفة، فظّة، القاسي، قويّ. *ابحث عن أضداد هذه الكلمات في النّص:	21.73 %

	-يُزيّن، تافهة، الجميلة، لتثبيت. *ابحث عن أضداد هذه العبارات في النّص: -تتناقص-الهدوء-زائل-المُنطفِيء.	
	*جد العبارتين المتناقضتين: -مرتعشة-شاحب-نافعة-نَضِر-ضارّة-ثابتة. *جد لكلّ كلمة في السّطر الأوّل ضدّها في السّطر الثّاني. -دنا-عملاق-باهض. -قزم-رخيص-ابتعد.	
ربط المفردة بالصّورة	*جد لكلّ كلمة صورتها المناسبة: منسج-خِلالة-قرداش. (مع وجود صورها).	%4.34

يمكن استخلاص جملة من الملاحظات في الجدول أعلاه، وهي:

- يتضمّن الجدول علاقتي التّرادف والتّضاد مع أفضليّة الأولى على الثّانيّة، وهما استراتيجيتان فعّالتان في تعلّم المفردات، بالإضافة إلى استعمال الصّورة في الشّرح وقد رأينا أهميتها في ذلك.
- ورود في المجموعة الأولى التي تُعنى بالتّرادف مفردات بسيطة وأخرى مركّبة.
- اعتماد إستراتيجيّة الصّورة في شرح كلمات دخيلة أمازيغيّة (خلالة-قرداش)، وهما وسيلتان تُستعملان لحياكة الزّرابي، دون الإشارة والتّنبيه لكونهما دخيلة أو إدراج مقابلاتها بالعربيّة.
- التّعليمة المتعلّقة بالتّضاد تتفرع إلى قسمين، أحدهما خاص بالبحث عن مفردات متناقضة في النّص، والأخرى على مستوى كلمات متناقضة خارج النّص لكنّها مفردات مأخوذة منه.
- التّعليمة المتعلّقة بالبحث في النّص عن المعاني تتعلّق بالعبارات وليست بالمفردات، وهي أكثر الأسئلة تواترا في هذا الجدول.

يقودنا التّحليل السّابق للحديث عن السّياق وأهمّيته في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، والذي يتجلّى من خلال طريقة تعليم المفردات، التي تتمّ عن طريق النّصوص في وسطها الطّبيعي، وذلك من خلال "السّياق وما يحتويه من كلمات مفتاحيّه: فمعرفة المفردات باتت تنبني على نوعين رئيسين متكاملين، أوّلهما معرفة المفردات التّعريفيّة، أي المعجميّة، أو مترادفاتها، أو مثيلاتها وثانيهما معرفة المفردات السّياقيّة وهي معرفة المفردات بحقولها الدّلاليّة أو معانيها السّياقيّة"[1]، وهو

[1]- محمّد أحمد مصلح، (أثر استراتيجيات تدريس مفردات اللّغة العربيّة على تعلّم طلبة الصّف الثّالث الأساسي في لواء الرّمثا الأردن في ضوء برنامج الرّامب RAMP)، ص177.

ما أشار إليه "دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة" "شرح الكلمات والعبارات وفق السّياق وبقرائن لغويّة وغير لغويّة"[1].

فالمفردة أو "الكلمة عندما توضع في سياق داخل نص ما، فإنّها تولد من جديد، فيؤدي السّياق دوره في إضفاء دلالات جديدة على هذه الكلمة، أو يقوم بإزالة بعض الدّلالات الأخرى العالقة بها، والإبقاء على دلالة واحدة، وهي الدّلالة التي يتمّ ترجيعها من خلال هذا السّياق وما ذلك إلا لمجاورة الكلمة لكلمات أخرى في سلك النّص، مما يجعل لهذه الكلمة وقعا خاصا غير الوقع الذي كان لها قبل دخولها في هذا السّياق"[2]، فالمفردة تكتسي أهميتها من خلال تجاورها مع باقي المفردات المكوّنة لتركيب معيّن، في سياق ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم، لذا يُنصح بتعلّمها وفق هذا المبدإ، باعتبار أنّها تفقد هذه الأهمّية عندما تكون بمفردها ومنعزلة عن سياقها، فتعلّمها بهذه الحالة يكون مآله النّسيان.

يتبيّن مما سبق ضرورة تقديم المفردة في سياق معيّن، لتحديد المعنى المطلوب بدقّة، وإبعاد ما دون ذلك، تسهيلا لعمليّة اكتسابها وترسيخها، وهو المتّفق عليه بين المختصّين والباحثين على العموم، لكن هل نكتفي بذكر سياق واحد أم ندرج سياقات أخرى حتى يتسنّى للمتعلّم اختيار أنسبها لتوظيفها في الوضعيات التّواصليّة المتنوّعة أو في إنتاجاته الشّفاهيّة والكتابيّة؟

للحصول على فرص وخيارات أكثر وأفضل في التّوظيف يُستحسن "تقديم الكلمة في أكثر من سياق لتحديد المعاني التي يمكن للمتعلّم أن يوظّف منها تلك الكلمة"[3]، وبالتّالي عدم التّقيّد والاكتفاء بالسّياق الذي وردت فيه المفردة في النّص فقط، ويكون ذلك باقتراح تدريبات على معانيها باستخدام مثلا مطلب الرّبط، كما ورد في هذا التّطبيق: اربط بسهم بين معنى كلمة (ضرب) في سياقاتها المختلفة والمعاني المقابلة، فيما يلي[4]:

ضرب زيد عمرا.	ذكر
ضرب له موعدا.	إيجاع
ضرب اللّه مثلا.	الرّمي
ضربت له قبّة.	تفوّق

[1]– بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص35.

[2]– المهدي إبراهيم الغويل، السّياق وأثره في المعنى دراسة أسلوبيّة، ص23.

[3]– فايزة تيقرشة، (تعليمية الوحدة المعجميّة –بين واقع السّندات التّعليميّة في الجزائر وآفاق الدّراسات المعرفيّة–) ، العربيّة، ع:7، الجزائر، 2016، ص275.

[4]– مغزي أحمد سعيد، محاضرات في مقياس التّطبيقات اللّغويّة، تخصّص دراسات لغويّة، السّداسي الخامس، جامعة محمّد لمين دبّاغين سطيف2، كلية الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، 2019/2018، ص119.

ضرب النّقود.	سعى
ضرب في الأرض.	تعيين
ضرب رقما قياسيا.	صياغة
ضرب اللاعب الكرة.	إقامة

هذا مثال يفوق سنّ متعلمي السّنة الهدف نعم، لكن الغرض من إدراجه أخذ فكرة عن هذا النّوع من التّطبيقات التي تُمكّنهم من الانتباه لمعاني المفردات التي قد تؤدّيها في سياقات أخرى، ما يسمح لهم كذلك بتشكيل حقل دلالي للمفردات نتيجة تغيّر السّياق.

وبالعودة إلى كتاب السّنة الرّابعة وبالتّحديد للوحدة الأولى من المقطع الثّالث نجد في الشّرح كلمة "يرويها" بمعنى يسقيها، وهنا يمكن الإشارة إلى معنى آخر لها، نجده في هذا السّياق مثلا "الحكاية التي يرويها لك أبوك"، فيروي هنا بمعنى يقصّ ويحكي؛ ومن هنا يكتشف المتعلّم ويدرك تأثير السّياق على معنى المفردة الذي يتغيّر وفقا لاختلافه، تسهيلا لتوظيفها فيما بعد.

وحتى يكون هذا التّوظيف فعّالا ووظيفيّا وجب على المعنيين بالأمر إخضاع الرّصيد اللّغوي للمتابعة المستمرّة والمراجعة الدّوريّة بالنّظر إلى المستجدّات الحاصلة في كل المجالات للقيام بالتّعديلات المناسبة"[1]، ولعل أبسط مثال على هذا الرّصيد المستجدّ المفردات والمصطلحات التي خلّفها وباء كورونا، والذي أصبح جزءا من المحتوى التواصلي الذي نستخدمه، والذي نطالب المتعلّمين باستعماله في الوضعيات الإدماجيّة المقترحة التي تُعنى بمثل هذه المواضيع.

3-2-1-2-أسئلة الاستيعاب أو الأسئلة المرفقة بالنّص: تسمح الإجابة عن هذه الأسئلة بإعادة إنتاج نصّ آخر، يعكس نمط النّص المدروس، وهذا يقتضي توظيف مجموعة من مؤشّراته، ولأنّ النّمط المستهدف هو النّمط الوصفي، فقد خصّصت أسئلة تركّز على استخراج صفات لموصوف معيّن من النّصوص المتناولة، وفيما يلي عرض لها مُرفقة بعناوين النّصوص المقترحة.

المقطع	النّصوص	السّؤال
1	-جدّتي	صف الجدّة وصفا خارجيّا /ما هي الصّفات المعنوية التي تميّز الجدّة؟
2	-تاجماعث.	من يكون الشّيخ محند؟ صفه.

[1]- بوزكري الحفناوي، (تعليم مفردات اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة مفاهيم وقضايا عامة)، مقاربات، المجلّد4، ع:3، 2016، ص17

	–المعلّم الجديد.	–صف المدرس التي جاءها المعلّم الجديد. –صف هذا المعلّم.
3	–الحنين إلى الوطن.	–صف المدينة التي كان يسكنها محمود.
	–الأمير عبد القادر.	–صف الشّكل الخارجي للأمير عبد القادر. استخرج أربع صفات معنويّة من النّص اتّصف بها الأمير عبد القادر.
4	–رسالة الثّعلب.	–ما هي الصّفات التي ينعت بها الإنسان الثّعلب؟
	–البيت البيئي.	–صف المنزل البيئي وصفا دقيقا.
5	–قصة زيتونة	اذكر ثلاث صفات تميّز شجرة الزّيتون.
	–مرض سامية.	–كانت علامات المرض بادية على سامية، صفها.
	–لمن تهتف الحناجر؟	–صف المهاجم العنيد الذي تلقّف الكرة؟
6	–القاص الطارقي.	–صف الأجواء التي تصاحب ليالي السّمر عند الطّوارق.
7	–سالم والحاسوب. –ما أعظمك	–ما هي الصّفات التي تُميّز هذا الحاسوب عن بقيّة الحواسيب. –صف هذا القلم.

تكمن الغاية من الإجابة عن "سؤال الوصف" إن صح التّعبير، والذي تواتر في مجموعة من النّصوص بنسبة56.52% تعليم محتوى إفرادي خاص بالصّفات، باعتبارها أحد أهمّ مؤشرات النّمط الوصفي، والمطلوب استعمالها في الإنتاج الشّفاهي والكتابي مثلها مثل المفردات السّابقة، وهو ما يساهم في بناء الكفاية المعجميّة للمتعلّم.

3-2-1-3-أيقونة أثري لغتي: عبارة عن وضعيات مقترحة، تهدف إلى "إثراء الرّصيد الذي قد يحتاجه التّلميذ في الإنتاج الشّفاهي أو الكتابي، (صفات، أضداد، مرادفات..)"[1]، هذه الأيقونة هي نفسها مجموعة الأرصدة المشار إليها في الفهرس، وهي خاصّة بمجال معيّن حسب الوحدة، وتتمثّل في:

المقطع	عناوين النّصوص	أثري لغتي	الرّصيد اللّغوي
1	مع عصايا	*قدّم النّصيحة المناسبة لكلّ وضعيّة. (عن طريق الرّبط)	الرّصيد الخاص بأعمال الخير.

[1]– بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص41.

	في المدرسة.	–المرضى في المستشفى والأيتام، المسنّون في دار العجزة. –شيخ أو مريض ينتظر دوره. –قشور موز على الأرض. –جار فقير. **الشّطر الثّاني:** –أحسن إليه دون منٍّ. –تنازل له عن دورك. –أمطه عن الطّريق. –زرهم وأدخل الفرحة على قلوبهم.	
	ماسح الزّجاج	*انقل ثمّ أنجز. إكتشف اسم كلّ لعبة من خلال صفاتها: –مقعد معلّق بحبلين إلى أعمدة أو إلى شجرة يهتزّ بنا. –لعبة النّط من مربّع إلى آخر. –أجزاء كثيرة ومبعثرة، تعيد تركيبها بدقّة لتحصل على صورة كاملة. –ملك وملكة، حصان وقلعة، معركة بين الأبيض والأسود.	الرّصيد الخاص بألعاب الأطفال.
	جدّتي.	*انقل ثمّ أنجز. انسب لكلّ عمل ما يناسبه من هذه الصّفات. مُتطوّع–متصدّق–متعاطف –متعاون–بار–متواضع. –يشارك الآخرين همومهم –لا يتعامل بتكبّر. –يفعل الخير دون مقابل –يُعامل والديه باحترام. –يشارك الآخرين الأعمال الحسنة.	الصّفات الخاصة بالقيم الإنسانية.
2	التّاجماعث.	*انقل ثمّ أنجز. جد الكلمتين المتكاملتين: مجموعة من/ فيلق من /جماعة من/ كمّية من/ كوكبة من/ جمهرة من–النّاس/ الفرسان/ الأحجار الكريمة/ المتفرّجين/ السّكر/ الجيش/. *إيت بمشتقات على وزن: اشترك/ مشرِك/ اشتراك/ مشتَرك للأفعال التّالية: احترم–ساعد–عاون–عمِل.	التّرابط الدّلالي الخاص بالمجموعات/المشتقات.
	المعلّم الجديد.	*انقل ثمّ أنجز. عيّن العنصر الدّخيل في كلّ سطر:	الرّصيد الخاص

		-الاحترام/ التّقدير/ التّعظيم/ الامتعاض. -الأقسام/ الفناء/ غرفة الاستقبال/ المكتبة. -الثّقافة/ الجهل/ المعرفة/ الخبرة.	بالمعرفة والمدرسة.
	بين جارين.	*انقل ثمّ أنجز: أكمل حسب المثال: بيّض مبيِّض. دوّن-قدّم-فكّر-لوّن-روّض. *انقل على كراسك ثمّ عيّن الكلمتين المتضادتين: -الصّدق-النّور-القديم-العتيق-الكريم-الصّعب-الفرح-القوّة-الاقتراب -العدل. -البخيل-الظلم-الابتعاد-الكذب-الظلام-الحديث-الجديد-السّهل-الحزن-الضّعف	الاشتقاق/ التّضاد.
3	الحنين إلى الوطن.	علامات التّرقيم. الفاصلة-النّقطة-النّقطتان-علامة استفهام-علامة التعجّب-علامة التّنصيص.	علامات التّرقيم
	الأمير عبد القادر	*انسب لكلّ شخصيّة وصفها المناسب (قُدّمت مجموعة صور لأشخاص مرقّمة من 1إلى4 لأشخاص). -صهباء الشّعر، بشرتها بيضاء، متوسّطة القامة. -شعره مجعّد، نحيف الجسم، طويل القامة. -بشرته سوداء، مفتول العضلات، وقويّ البنية. -شعرها أسود طويل، قصيرة القامة ونحيفة.	الصّفات الماديّة.
	الزّائر العزيز.	*عيّن رموز الهويّة الوطنيّة: العِلم-النّشيد الوطنيّ-العَلم الوطنيّ-العملة الوطنيّة-ختم الجمهوريّة-خريطة الجزائر. *تأمّل هذه المعالم المميّزة لوطنك وسمّها:(عرضت مجموعة معالم).	الرّصيد الخاص بالرّموز والمعالم الوطنيّة.
4	رسالة الثّعلب	*سمّ كل حيوان باسمه المناسب: وحيد القرن/ وعل/ فنك/ مها/ نمر/ كوالا/ مع عرض مجموعة صور لحيوانات.	الرّصيد الخاص بأسماء الحيوانات.
	البيت البيئي	عيّن لكلّ صورة اسمها والصّوت المناسب لها:	الرّصيد الخاص بأصوات

		هدير –زمهرير –خرير –حفيف–تغريد–هزيم. الرّعد–المياه–المركبات–الحشائش–الرّياح–الحسّون. مع عرض مجموعة من الصّور.	الطّبيعة.
	طاقة لا تنفذ	*اجمع كلّ كلمة من السّطر الأوّل مع ما يناسبها من السّطر الثّاني: –انقراض–البيئة المتوازنة–المشتلة–سلّة خضراء. –لفرز النّفايات–تُربّى فيه النّباتات–اختفاء الكائنات الحيّة نهائيا–وسط مستقرّ ومنتظم.	التّرابط الدّلالي الخاص بعناصر من الطّبيعة.
5	قصّة زيتونة	*حل اللّغز وجد الغذاء. –حلو الطّعم، حلال دمّها، نصفها بدر، وإن قسّمتها صارت أهلّة. –كرة لا تقذف، بذورها لا تحصى، معطفها أخضر وباطنها قان. –ألامس النّجوم فوق العراجين، يرمى منّي اللّبّ وتؤكل القشور. –أنبت في الأرض وقدري في السّماء، الفراولة جارتي، وفي اللّون شبيهتي ولقبي الثّاني بندورة.	الرّصيد الخاص بالأغذية (الألغاز).
	مرض سامية.	*ما هي الكلمة المرادفة للمجموعة الأولى والنّقيضة للمجموعة الثّانيّة؟ –العافية–البُرء–السّلامة–الشّفاء–النّقاهة/الدّاء–الضّنى–العلّة–السّقم–الوصب. *جد الشّطرين المتكاملين: –الطّبيب العام/ طبيب التّخدير/ طبيب الطّوارئ/ الطّب البديل/ –لا يمارسه طبيب/ طبيب غير مختص/ يتدخّل قبل إجراء العمليّة/ يقدّم الإسعافات الأوليّة.	التّضاد/ الرّصيد الخاص بالاختصاص الطّبي.
	لمن تهتف	*جد الجزأين المتكاملين:	الرّصيد الخاص

	الحناجر	-الدّوائر الخمس المتداخلة للألعاب الأولمبيّة ترمز إلى/لا يعدّ فريق كرة القدم قانونيّا إلّا/"الحكم سيّد الملعب "عبارة تعني أنّ/"الفن النّبيل" هو رياضة/ -الملاكمة/قرارات الحكم نهائيّة/ التّآخي بين شعوب القارّات الخمس/ بحضور حارس المرمى	بالرّياضة.
6	أنامل من ذهب	*جد الشّطرين المتكاملين -يحيك-يصقل-ينقش-يسبك-يبني-يصهر. -الحنفيّة-السّور-السّجادة-النّحاس-الخشب-الحديد.	التّرابط الدّلالي (الخاص بالحرف).
	لباسنا الجميل	*رتّب الكلمات التّاليّة في ثنائيات متناسقة: -النّحل-دودة الحرير-الشّعر-ا لغنم-الماعز-الحرير-الصّوف-الجمل-الوبر-العسل. *اكتشف الموروث الثّقافي المقصود: -قرص مثقوب، مدهون بالزّبدة والعسل، مرغوب محبوب. -يقول عنه الشّاعر: "أعزّ مكان في الدّنيا سرج سابح"، أصيل، عريق، رشيق. -ريشها أخضر، تُزيّن يدي بالأحمر، نطلبها في الأفراح أكثر.	الرّصيد الخاص بالموروث الثّقافي.
	القاص الطّارقي	انقل ثمّ أنجز على المنوال: نور لا ينطفئ. -حركة-مهارة-أثر-نور-نبع-خسارة. -لا تُعوّض-لا يُمحى-لا تُضاهى-لا ينطفئ-لا ينضب-لا تهدأ.	التّرابط الدّلالي
7	مركبة الأعماق.	*جد لكلّ كلمة من السّطر الأوّل ما يناسبها في السّطر الثّاني. غاص/ الغائص/ الغَوّاص/ الغُواص/ الغوّاصة/ الغِياصة/ المَغاص. -موضع في الغطس/حرفة الغواص/موجودة تحت الماء/سفينة مهيّأة للغوص والمكث تحت الماء/مَن حرْفتُه الغوص/جمع كلمة الغوّاص/ نزل تحت الماء.	الرّصيد الخاص بالغوص.
	سالم	-سمّ مكوّنات الحاسوب واكتبها على كراستك.	الرّصيد الخاص

	والحاسوب.	الشّاشة–الفأرة–الوحدة المركزيّة–مكبّرات الصّوت–لوحة المفاتيح.	بالحاسوب.
	ما أعظمك	صنّف ما يلي إلى اختراع أو اكتشاف. –التّلفزيون/ الجاذبيّة الأرضيّة/ الأقمار الصّناعيّة/ الطّاقة الشّمسيّة/ الهاتف/ الغوّاصة/ الكهرباء/ كوكب بلوتون/ اللّقاح.	الرّصيد الخاص بالاكتشاف والاختراع
8	جولة في بلادي.	*جد لكلّ اسم صفة تناسبه: –غيوم– أشجار– رياح– رعد– برق– نسيم– براعم– نجوم– نهر–جبال– سهول– رمال– متلألئة– عاتيّة– ذهبيّة– شامخة– قاتمة–خصبة– منعش– وامض– جار– متفتّحة– قاصف–باسقة. *عيّن الدّخيل فيما يلي: أزيز–نفّاثة–مروحيّة–مدرّج–الجوّ–إقلاع–تُحلّق–الطّيار–الشّراع–برج المراقبة–القاطرة.	الرّصيد الخاص بالصّفات والسّفر بالطائرة.
	حكايات في حقيبتي.	*جد لكلّ دولة عاصمتها مما يلي: اليابان/ فلسطين/ الصّين/ السّودان/ المغرب/ روسيا/ السّنغال/ الهند/ العراق/ سوريا/ تركيا. دمشق/ يكين/ إسطنبول/ بغداد/ القدس/ نيودلهي/ موسكو / طوكيو /الرّباط / الخرطوم/ دكار. *حدّد الوجهة مستعملا (شرقا–غربا–شمالا–جنوبا) حسب المنوال: عندما أسافر من الجزائر إلى المملكة العربيّة السّعوديّة أتّجه شرقا. مالي–المكسيك–النّرويج–لبنان–اليابان–انجلترا.	لرّصيد الخاص بالعواصم والبلدان.

نلاحظ من خلال الجدول تنوّعا في التّعليمات الموجّهة للمتعلّم، ففيها الرّبط والتّرادف والدّخيل، والحقول المعجميّة والتّضاد والألغاز والاشتقاق واستعمال إستراتيجيّة الصّورة؛ ومعظم هذه التّعليمات تشترك في المبدإ الدّلالي؛ هذا، ويمكن تلخيص كل هذه العلاقات في الجدول التّالي:

العلاقة بين المفردات	عددها	الرّصيد اللّغوي	النّسبة
العلاقات المعجميّة.	18	الرّصيد الخاص (بأعمال الخير، بألعاب الأطفال، بالقيم الإنسانيّة، بالمعرفة والمدرسة، علامات التّرقيم، الصّفات الماديّة، بالرّموز والمعالم الوطنيّة، بأسماء الحيوانات، بأصوات الطّبيعة، بالأغذية، بالاختصاص الطّبي، بالرّياضة، بالموروث الثّقافي، بالغوص، بالحاسوب، بالاكتشاف والاختراع، بالصّفات والسّفر بالطّائرة، بالعواصم والبلدان).	69.23 %
التّرابط الدّلالي	4	التّرابط الدّلالي الخاص (بالمجموعات، بعناصر من الطّبيعة، الخاص بالحرف، الدّلالي).	15.38 %
الاشتقاق	2	الاشتقاق والمشتقات.	%7.69
التّضاد	2	التّضاد	%7.69

هيمنت الحقول المعجميّة على هذه التّطبيقات بتسجيل نسبة تفوق 69%، ويرجع السّبب في ذلك إلى مساهمتها في إنتاج النّصوص وتحليلها، فكلّما عرف المتعلّم مجموعة مفردات تدور حول مفهوم أو موضوع معيّن إلا واستعملها في التّعبير أو التّواصل بها عند الحديث أو الكتابة عن ذلك الموضوع، ما يعطي له وفرة وخيارات أفضل في التّوظيف.

أما التّرابط الدّلالي، فقد تجاوز 15%، والذي يُعتبر عند "فان ديك" علاقة بين الجمل، ولما كانت هذه العلاقة تركيبيّة، والرّبط مفهوما دلاليّا، اعتبر "فان ديك" الرّبط علاقة دلاليّة بين القضايا"[1]، ما يعني وجود علاقة بين معاني الكلمات في الجمل"[2].

في حين أن نسبتي الاشتقاق والتّضاد ضئيلة، وهذا راجع على التّوالي لوجود دروس تخصّ الصّرف في المقرر، لكن رغم ذلك "يعمل المعلّم الحريص على الاستفادة من الاشتقاق في بناء الحصيلة اللّغويّة لطلابه، فالاشتقاق يساعد في توضيح معاني الكلمات الجديدة، فعند ورود كلمة "مكتوب" مثلا يستطيع المعلّم بيان أصلها (كتب)، وما يُشتقّ من هذا الأصل من كلمات ذات

[1]– يُنظر مولاي مروان العلوي، (التّرابط الدّلالي في لسانيات الخطاب تصوّر تون أ–فان ديك نموذجا)، مجلّة العمدة في اللّسانيات وتحليل الخطاب، ع:2017،2، ص195.

[2]– ينظر، المرجع نفسه، ص197.

صلة بالكلمة الجديدة(كاتب، كتّاب، مكتبة...إلخ)[1] ؛ أما الثّانية فمبرر ذلك أنّها العلاقة الدّلاليّة الأقلّ تواترا في المعجم وهي لا تَبرز عموما إلا في الكلمات الدّالة على الصّفات والقيم، والمقادير والأبعاد، والأماكن، والعلاقات الزّمنيّة"[2].

النّتيجة التي يمكن الخروج بها هي: "إنّ المفردات اللّغويّة ليست وحدات ولا قوائم مستقلّة لا رابط يجمعها، بل هي كما يعبّر أحد الباحثين شبكة مترابطة من العلاقات المتجانسة، ولا يمكن أن يتم تعلّم أي المفردات بصورة فعّالة ومفيدة إلا ضمن إطار هذه الشّبكة العامّة والعلاقات المتبادلة"[3].

نستنتج مما سبق، أنّ تعليم المعجم وتعلّمه لذاته يمر بمراحل تنطلق من دراسة النّص، أين يخصّص له حيّز فيه؛ وقد ذكر "أنطوان صياح" هذه المراحل في دليله العملي، وأكّد على تدرّجها على الوجه الآتي:[4]

– قراءة النّص موضوع الدّراسة قراءة أوليّة تستكشف المعنى العام وتتبيَّن المفردات والعبارات غير الواضحة المعاني بالنّسبة للمتعلّم.

– تقديم تفسير للمفردات والعبارات غير الواضحة المعاني مرتبط بالسّياق، ينطلق من فهم المتعلّمين ومدى قدرتهم على الاستيعاب.

– مناقشة التّفسيرات المعطاة للمفردات والعبارات عن طريق العمل على ملاحظة الفروق المعجميّة التي نلاحظها بين المفردات ومرادفاتها والسّمات المعنويّة التي تميّزها أو تشترك بها.

– استثمار المفاهيم المعجميّة للوصول إلى التّفسيرات الصّحيحة والمناسبة انطلاقا من مفاهيم التّرادف والأضداد والحقل المعجمي–المعنوي.

– ترتيب المفردات والعبارات في الحقول المعجميّة المعنويّة التي تنضوي تحتها.

– الوصول إلى المعاني المتضمّنة في النّص انطلاقا من المعنى المتحصّل نتيجة شرح المفردات

---

[1]– عبد الرّحمان بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ص 186.

[2]– ينظر، نبيلة عباس، (تعليمية المفردات المعجميّة في الكتاب المدرسي–السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي نموذجا)، العربيّة، ع:7، ص 58.

[3]– أحمد محمّد المعتوق، الحصيلة اللّغويّة –أهميتها–مصادرها–وسائل تنميتها، ص157.

[4]– أنطوان صيّاح، تعلميّة القواعد العربيّة دليل علمي، ص (113،114).

والعبارات وتبيان مميّزاتها.

– القيام بتمارين معجميّة –معنويّة ترسّخ المفردات والعبارات المشروحة في ذهن المتعلّم من خلال نصوص مكتملة.

– استثمار المفردات والعبارات والتّعابير في إنتاج نصوص إبداعيّة يضعها المتعلّمون.

هذا بالنّسبة لمنهجيّة ومراحل تدريس المعجم في نشاط القراءة التي تتضمّنه بكلّ مراحله، بطريقة مباشرة ومقصودة؛ بالإضافة إلى ذلك وجبت الإشارة إلى المفردات المتواترة في كل نص، والتي تمثل المفردات المحوريّة فيها، وهي كالآتي:

المقطع	عنوان النّص	المفردات المتكرّرة	عدد التّكرارات
1	مع عصايا في المدرسة.	–أبي–عصا. المدير –المدرّس–قسم أو القسم–وضعتها ووضعها.	3 مرات للواحدة. 2 مرّتين للواحدة.
	ماسح الزّجاج.	سيارتك سيارة السّيارة. المتوقّفة–تسأله أو سؤال.	5 2
	جدّتي	جدّتي. عينين أو بعينين	4 2
2	التّاجماعث	غضب أو بالغضب–الشّيخ	2
	المعلّم الجديد	المدرسة أو مدرسة/استقبال أو للاستقبال أو مستقبليه أو مستقبلوه–معلّم أو معلّمين. الحقيبة أو الحقائب. القرية.	5 3 2
	بين جارين	الحائط أو حائطنا–بقعة. الشّقّة أو شقّتنا أو شقّتك. تنظّفي أو التّنظيف.	4 3 2
3	الحنين إلى الوطن.	الأيّام أو أيام–حنين	2
	الأمير عبد القادر.	أميرا–فارس، فرسان وفرسانه	3
	الزّائر العزيز.	وجهها والوجه–قرية	2

4	رسالة الثّعلب.	الإنسان–اصطاد وصيد. الطّبيعة. الدّجاج ودجاجة الثّعلب–الجوع	7 4 3 2
	البيت البيئي	البيئة أو البيئي. منزلا زملائنا وزملائي–تقرير. صورا–الطّاقة.	7 5 3 2
	طاقة لا تنفذ.	الشّمس. الطّاقة السّتائر–المعلّمة–النّقل.	5 4 2
5	قصّة زيتونة.	زيتونة وزيتون–زيت وزيوت وزيتك –أشجار وشجرة. أخواتي	4 3 2
	مرض ساميّة.	الطّبيب وطبيب. الخليط وخليط جبينها جبين	5 3 2
	لمن تهتف الحناجر.	الكرة درّجات–الملعب–صفارته–اهتزّت	4 2
6	لأنامل من ذهب.	زربيّة والزّرابي المعرض	4 2
	لباسنا الجميل.	ملابس ولباسا وتلبسه ولباسي وملابسها ولباسنا. الرّمان ورمانيّا–أوراس وأوراسيّة. التّقليد–الحضارة حضارتنا	10 4 2
	القاص الطّارقي.	أمغار جاء–جيل والأجيال–الحكاية والحكواتي– الطّوارق الطّارقي. تفصيل تفاصيل–	5 3 2

7	مركبة الأعماق.	الغوّاصة والغوص وغوّاصتنا. الماء المحيطات والمحيط. ضغط ومضغوط	6 4 3 2
	سالم والحاسوب.	صغير الصّغر. حاسوب وحواسيب. حجمك والحجم وحجمي. ثمنه–مدهش	10 6 4 2
	ما أعظمك.	القلم والأقلام وقلمي. المنبّه منبّهي. عظيم والعظمة.	7 5 3
8	جولة في بلادي.	الطّائرة. المضيفة والمضيفات–سهل وسهول. جبال–الصّباح صباحا–سنسافر والمسافرون.	5 3 2
	حكايات في حقيبتي	السّيارات وسيارتكم –أضواء وضوء ولإضاءة. زرت–سألته وسألت–سافرت أسفاري– نهارٍ والنّهار	3 2

نلاحظ من خلال الجدول:

– وجود علاقة مباشرة بين عنوان النّص والمفردات المتواترة، ومن أمثلة ذلك تواتر مفردة الطّائرة خمس مرات في نص "جولة في بلادي"، الذي يوحي بالسّفر إلى أرجاء الوطن، وخير وسيلة لذلك استعمال الطّائرة التي تفرضها المساحة الشّاسعة للوطن، باعتبارها أسرع وسيلة؛ ومنها أيضا نص "مرض ساميّة" أين تكرّرت مفردة "طبيب" بنفس العدد المذكور سابقا، فالمرض يستوجب زيارة الطّبيب حتى يكون هناك شفاء؛ مع هذا هناك استثناءات منها ما ورد في نص "سالم والحاسوب" أين وجدنا مفردة "صغير" هي المتواترة بشكل كبير رغم غياب علاقة مباشرة بالعنوان .

– يختلف عدد المفردات المتواترة من نصّ إلى آخر، فقد وصل في بعضها إلى عشرة، في حين وردت الكلمات بتكرارين فقط في نصي "حنين إلى الوطن" والزّائر العزيز".

– قد ترد المفردات المتواترة بصيغ مختلفة مفردة أو جمع ومن أمثلة ذلك مضيفة والمضيفات...

– قد تكون المفردة متّصلة بضمير مثل سياراتهم، ثمنه...أو بياء النّسبة مثل الطّارقيّ.

– يختلف عدد المفردات المتواترة من نصّ لآخر وبالتّالي من مقطع لآخر وهذا واضح جدّا من خلال نتائج الجدول أعلاه.

– نلاحظ أنّ عدد الأسماء أكبر من عدد الأفعال، وهذا راجع للفئة العمريّة المستهدفة وطبيعة النّصوص.

– وجود مفردة مركزيّة "أمغار" في النّص "القاص الطّارقي" من نظام آخر، وقد أشرنا إلى ذلك سابقا.

– يمكن لهذه المفردات المتكرّرة في النّص الواحد أن تشكّل حقلا معجميّا خاصا بكل مقطع، ففي المقطع الخامس المعنون "الصّحة والرّياضة" نلاحظ تواتر مجموعة من المفردات فيه، أو بالأحرى في النّصوص المشكّلة له، وهي: زيتون أو زيتونة، الطّبيب، الكرة، وهي أكثر المفردات التي لها علاقة بعنوان المقطع، وهناك أمثلة أخرى يمكن الوصول إليها من خلال الجدول أعلاه، وعليه يمكن للمعلّم أن يتناولها مع متعلّميه خلال حصص القراءة، ويبيّن لهم أهميتها لاستعمالها في إنتاجاتهم الكتابيّة.

– تساهم هذه المفردات المتواترة في تنشيط المعجم الذّهني للمتعلّم أثناء قراءات النّص، ذلك نتيجة التقائه بها مرّات عديدة.

ولا يتوقّف الأمر عند هذه المفردات المتواترة في كل نص من هذه النّصوص المقترحة، بل هناك مجموعة منها مشتركة بينها أي بين النّصوص، ما يعطي فرصا أكثر للتّعرّف عليها وعلى استخداماتها، ما يسهّل على المتعلّم استعمالها في إنتاجاته، وفيما يلي بعض منها:

النّصوص	المفردات المتواترة فيها
جدّتي، التّاجماعث، الأمير عبد القادر، الزّائر العزيز، مرض سامية، لمن تهتف الحناجر، القاص الطّارقي.	وجهها، الوجوه، وجوههم، الوجه.
الحنين إلى الوطن، طاقة لا تنفذ، مركبة الأعماق، حكايات في حقيبتي.	شمسنا، الشّمس
الزّائر العزيز، قصّة زيتونة، لمن تهتف الحناجر.	جسمك، الجسم، جسمي.

ماسح الزّجاج، المعلّم الجديد، رسالة الثّعلب، البيت البيئي، القاص الطّارقي.	الحياة.
بين جارين، الحنين إلى الوطن، رسالة الثّعلب، مركبة الأعماق، جولة في بلادي.	البحر، البحار.
الأمير عبد القادر، الزّائر العزيز، لباسنا الجميل، ما أعظمك	لباسه، الملابس، اللّباس
الحنين إلى الوطن، جولة في بلادي، حكايات في حقيبتي.	سنسافر، المسافرون، سافرت، سافر، سفارة
الأمير عبد القادر، لمن تهتف الحناجر.	مفتول العضلات

هذه عيّنة بسيطة من المفردات المشتركة المتواترة في مجموعة من النّصوص المقترحة على المتعلّم، وقد تختلف من حيث الصّيغة، والزّمن إن كانت فعلا.

لكن بعد عرضنا للمفردات المتواترة في هذا الجدول، تبيّن لنا غياب المفردات المستهدفة في الشّرح في أيقونة "رصيدي الجديد" في النّصوص الرّئيسيّة، الأمر الذي يطرح إشكالا في عملية ترسيخها، " فأحمد مدكور" أشار" إلى عامل مهمّ يجب أن يراعى في المفردات حتى يتمكّن المتعلم من ترسيخ الجديدة منها يتمثّل في التّكرار، حيث صرّح بوجوب تكرار هذه الكلمات "بما لا يقل عن 15مرّة بعد تقديمها لأوّل مرّة"[1].

فالتّكرار إذن عامل مهم له علاقة مباشرة بالتّخزين والتّنظيم والاسترجاع، إذ "كلّما ارتفع تكرار الكلمة انخفض زمن النّفاذ إليها وتمت تسميتها وربطها وتصنيفها بسرعة أكبر من الكلمات الأقل تكرارا"[2]، ما يعني حدوث الاكتساب والتّرسيخ في الذّاكرة مرهون به (التّكرار).

هذا ما يقودنا للبحث عن نسبة تكرار هذه المفردات في التّطبيقات المقترحة في دفتر الأنشطة للسّنة الهدف، باعتبار أنّنا لم نجدها في النّصوص الرّئيسيّة، وذلك اقتداءً بما قامت به الباحثة "فازية تيقرشة"[1].

---

[1]– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص162.

[2]– فازية تيقرشة، (تعليمية الوحدة المعجميّة –بين واقع السّندات التّعليميّة في الجزائر وآفاق الدّراسات المعرفيّة–)، ص279.

وبالعودة إلى تكرار توظيف تلك المفردات في التّطبيقات المقترحة فقد كانت النّتائج المحصّل عليها كالآتي:

المقطع	عنوان النّص	المفردات المكرّرة	عدد تكرار المفردات في التّطبيقات المقترحة في دفتر الأنشطة.
1	مع عصايا في المدرسة.	حشد	1
	ماسح الزّجاج.	يعوله	1
	جدّتي.	محدودبة الظّهر	تصحيحا لإجابة مستقيمة الظّهر
2	تاجماعث.	التّويزة	2
	المعلّم الجديد.	حفاوة	1
	بين جارين.	الشّقة والمبيّض	1 لكلّ واحدة
3	الحنين إلى الوطن.	عبير	1
	الأمير عبد القادر.	همام ومربوع القامة	1مرّة لكلّ واحدة
	الزّائر الجديد.	//	//
4	رسالة ثعلب.	//	//
	البيت البيئي.	//	//
	طاقة لا تنفذ.	العاكس الضّوئي	1
5	قصّة زيتونة.	//	//
	مرض سامية.	السّقم	1
	لمن تهتف الحناجر؟	منعزلين	1
6	أنامل من ذهب.	قرداش/منسج	1/2
	لباسنا الجميل.	//	//
	القاص الطّارقي.	أمغار والشّهامة	1 لكلّ واحدة.
7	مركبة الأعماق.	تتحمّل	1
	سالم والحاسوب.	الرّسوم البيانيّة	1
	ما أعظمك.	//	//

[1]– تحدّثت الباحثة عن تعليمة الوحدة المعجميّة بين واقع السّندات التّعليميّة في الجزائر وأفاق الدّراسات المعرفيّة، لكنها ركّزت على كتاب السّنة الأولى متوسّط، وذكرت فيه جوانب مهمّة تخصّ المعجم ، للاستزادة ينظر:–فازية تيقرشة، (تعليمية الوحدة المعجميّة – بين واقع السّندات التّعليميّة في الجزائر وآفاق الدّراسات المعرفيّة–)، العربيّة، ع:7.

8	جولة في بلادي.	//	//
	حكايات في حقيبتي.	لندن	1

قبل التّطرق إلى تحليل الجدول حري بنا أن نشير إلى نقطة مهمّة، تتعلّق بالوحدة الأولى من المقطع الأخير، أين تم شرح مفردة" امتطاء"، لكن في دفتر الأنشطة عِوض توظيفها في التّطبيق المقترح استخدموا مفردة "ركبوا الطّائرة متوجّهين إلى معسكر..."[1]، وتكرّرت نفس الملاحظة في الوحدة المواليّة أين كان بالإمكان توظيف المفردة المشروحة "أسطورة" لكن تمّ حذفها كذلك.

يُبيّن الجدول أعلاه النّتائج الضّئيلة لتوظيف المفردات المشروحة في التّطبيقات المقترحة، وهي تتراوح ما بين مفردة إلى مفردتين، بل هناك حالات كان التّوظيف فيها منعدما، بالتّالي لا يوجد تكرار، الأمر الذي لا يخدم بناء الكفاية المعجميّة، باعتبار "أنّ هذه النّسب لا تساعد على ترسيخ الكلمات في ذاكرة المتعلّم، وبذلك عدم استرجاعها واستعمالها في مقامات ووضعيات مختلفة"[2].

وعليه، يجب التّركيز على إعادة استعمال المفردات المستهدفة في الشّرح في النّصوص والتّطبيقات لرفع من نسبة التّكرار، ليتسنّى للمتعلّم الالتقاء بها مجدّدا، ما يسهّل عملية ترسيخها واسترجاعها في الوضعيات المطلوبة.

ومن بين الحلول المقترحة لذلك تقديم معلومات لغويّة بالمفردات الهدف تتعلّق خاصة بالنّحو والصّرف، على الأقل الإشارة إلى القواعد المدروسة في السّنة الرّابعة أو حتى الثّالثة كالفعل والاسم، المذكّر والمؤنّث، الجمع والمفرد، اسمي الفاعل والمفعول...، "لأنّ ربط الصّيغ الصّرفية والنّحويّة بالوحدة المعجميّة ينمّي نسبة التّواتر والشّيوع لهذه الوحدات على أشكالها اللّغويّة المختلفة، وهو ما يفتح للمتعلّم مجال قابلية التّصنيف والاسترجاع السّريع للوحدات المعجميّة، وإنتاج وحدات أخرى بالقياس على التي سجّلها من قبل، وهو ما تؤكّد عليه الدّراسات المعرفيّة"[3].

بعد الإشارة إلى الجوانب التي لها علاقة بالمعجم في النّصوص المقترحة وتطبيقاتها، ننتقل

---

[1]– بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، كراس النّشاطات في اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2018/2019، ص88.

[2]– فازية تيقرشة، (تعليمية الوحدة المعجميّة –بين واقع السّندات التّعليميّة في الجزائر وآفاق الدّراسات المعرفيّة–)، ص277.

[3]- المرجع نفسه، ص251.

إلى جوانب أخرى تشكّل ركيزة أساسيّة أيضا في تعلّمه، لكن بطريقة غير مباشرة وهي:

3-2-2- دور الأنشطة اللّغويّة في تعلّم المعجم:

3-2-2-1-النّحو: يسمح نشاط النّحو الذي يدرس التّراكيب اللّغويّة والظّواهر النّحويّة بالتّعامل مع المفردة من خلال التّعرّف على أنواع الكلم وإعرابها واستخراجها وتوظيفها في بناء وضعيات إدماجيّة"[1]، وعليه أُقترحت مجموعة من الدّروس للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي تتمثّل في:

المقطع	التّراكيب النّحويّة		
	الوحدة الأولى	الوحدة الثّانيّة	الوحدة الثّالثة
1	أنواع الكلمة	الفعل الماضي	الفعل المضارع.
2	الجملة الفعليّة	الفاعل	المفعول به
3	الجملة الاسميّة	الصّفة	الفعل اللّازم والفعل المتعدّي
4	حروف الجر	المضاف إليه	فعل أمر
5	المضارع المنصوب	كان وأخواتها	الحال
6	المفعول المطلق	المضارع المجزوم	الفعل الماضي المبني للمجهول
7	علامات الرّفع في الأسماء.	علامات نصب الاسم	علامات جر الاسم
8	المبني والمعرب	الفعل الصّحيح والفعل المعتل.	/

يظهر الجدول تدرّجا في محتوى النّحو، والمتأمّل فيه يكتشف أنّ هذا المحتوى في حقيقة الأمر عبارة عن معجم أخضع لقواعد النّحو، وبعبارة أخرى المادة الخام للنّحو هي المعجم، وهو ما صرّح به "أنطوان صيّاح" في قوله:" المعجم هو الذي يُؤمّن لعلم النّحو العدّة التي يبني عليها الجملة"[2]؛ أي أنّ حسب ذات المرجع "المتحدّث بلغة معيّنة لا يبدأ ببناء كلامه انطلاقا من العلاقات النّحويّة التي تربط مفردات كلامه، إنّه ينطلق من المفردات والعبارات التي ينتقيها وبعد ذلك يربط في ما بينها بالعلاقات النّحويّة التي يجدها مناسبة"[3].

---

[1]- فوزيّة كريبط، (استراتيجيات تعليم المفردات اللّغويّة في كتب اللّغة العربيّة كتابا السّنة الرّابعة ابتدائي الجزائري والتّونسي أنموذجا)، اللّسانيات، المجلّد:26، ع:1، 2020، ص127.

[2]- أنطوان صيّاح، تعلّميّة القواعد العربيّة، دليل علمي، ص105.

[3]- المرجع نفسه، ص109.

3-2-2-2-الصّرف: يشكل علم الصّرف إحدى المقاربات المهمّة التي تلعب دورا أساسيا وفعّالا في العمليّة التّعليميّة باعتبار أنّ هذا العلم يعمل على تشكيل وإنتاج العديد من المفردات انطلاقا مما يملك من آليات وقوانين يتم بموجبها تصميم نماذج إفرادية تُمكّن المتعلّم من استعمالها في بناء ملكته اللّغويّة"[1].

وعليه يساهم المحتوى الصّرفي المبرمج للسّنة الرّابعة، والخاضع للنّقل التّعليمي من رفع الكم الإفرادي للمتعلّم، فمثلا درس تصريف الفعل الماضي والمضارع مع مختلف الضّمائر "يعمل على توالد عدد المفردات في صيغ وأوزان مختلفة من شأنه أن يمنح مستعمل اللّغة كتابيّا أو شفهيّا الدّقة في التّعبير والسّهولة في تبليغ المقاصد"[2].

كما أنّ "الإفراد والتّثنية والجمع" آليات لغويّة تنتقل بموجبه المفردة من هيئة لتصير على هيئة أخرى يصحبها تغيير في الدّلالة، فالمفردة ما دلّ على واحد من إنسان أو حيوان أو غير ذلك، والمثنّى هو الاسم النّائب عن مفردتين اتفقا لفظا ومعنى، والجمع هو ما زاد عن ثلاث، وتختلف بدون شك صور التّغيير الشّكليّة للمفردة وذلك نظرا لطبيعتها، ونعني بالطّبيعة هنا الصّحة والإعلال، التّذكير والتّأنيث...إلخ، مما ينتج عن هذا اختلاف في طرائق التّغيير، فمنه ما هو قياسي، ومنه ما هو سماعي، ومنه ما هو شاذ ومنه ما هو مطّرد، الأمر الذي يمنح المفردات العديد من الأوزان والصّيغ المتشعّبة في هذا المجال، فإذا كانت التّثنية واضحة المعالم تقريبا، فإنّ الجمع بتعدّد صوره يمكّن المتعلّم من امتلاك رصيد مثقل بالمفردات، كما يكسبه فنون ومهارات التّحويل والتّغيير ليصبح بدوره منتجا ومبدعا للكلمات على اختلاف هيئاتها وصورها لا سيما في نشاط التّعبير الكتابي والشّفوي"[3].

هذا، وتشارك الأفعال الأسماء مشاركة فعّالة في بناء الثّروة اللّغويّة لدى المتعلّم داخل الحقل الصّرفي"[4].

---

[1]- بن علية عبد السّلام، (تعليمية المفردات اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة، مقاربة صرفيّة في تثبيت الملكة الإفراديّة لدى المتعلّم)، ص183.

[2]- المرجع نفسه، ص192.

[3]- المرجع نفسه، ص190.

[4]- المرجع نفسه، ص193 بتصرف يسير.

عموما، تساهم المعرفة الصّرفية في بناء الكفاية المعجميّة للمتعلّم، عندما يكون:

– قادرا على تصريف الفعل بحسب الأزمنة المختلفة والضّمائر، والعدد المفرد أو الجمع أو المثنى.

– قادرا على اشتقاق العديد من الصّيغ كاسمي الفاعل والمفعول، وهي صيغ مقررّة كدروس في السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، وتوظيفهما في الوضعيات التي تواجهه.

والمحتوى الصّرفي المبرمج لهذه السّنة لا يخرج عن تصريف الفعل في الماضي والمضارع والأمر مع مختلف الضّمائر، والمصدر واسمي الفاعل والمفعول والاسم في المفرد والمثنّى وجمع المذكّر السّالم، وقد أشرنا إليها سابقا.

3-2-2-3-الإملاء: يُتوقّع من خلال هذا النّشاط الوصول إلى الكتابة الصّحيحة للمفردة، والذي يُعدّ شرطا أساسيا في بناء الكفاية المعجميّة، وذلك من خلال إدراج بعض القواعد التي يجب أن يتحكّم فيها المتعلّم كالهمزة بأنواعها وأشكالها، والألف اللّيّنة ... وذلك تحقيقا للكتابة السّليمة للمفردة؛ وتتمثّل فوائد هذا النّشاط عموما في كونه:

– يكشف عن قدرة المتعلّم على التّمييز بين الأصوات اللّغويّة، وخاصة الأصوات المتقاربة.

– يعزّز معرفة المتعلّم بالمفردات والتّراكيب اللّغويّة.

– يكشف عن قدرة المتعلّم على التّرقيم الصّحيح[1].

3-2-2-4-المحفوظات: يُرمج هذا النّشاط مرّة واحدة كل أسبوع، والمقصود هنا بالمحفوظات "مقطوعات شعريّة تتألّف من مفردات لغويّة ذات معاني خفيفة النّطق، وفق نظام أو لحن موسيقي جذّاب في أغلب الأحيان"[2]، ما يسهّل على المتعلّم حفظها، وما يساعد على ذلك أيضا هو إدراج خمسة عشرة محفوظة في السّنة الرّابعة ابتدائي، بمعدّل محفوظتين لكل مقطع، عدا الأوّل فيه واحدة فقط، ما يعني تناول كل محفوظة في القسم مرتين على الأقل، وعليه "مع مرور فترات زمنيّة متعاقبة يجد التلميذ نفسه قد حفظ كمّا هائلا من المفردات جراء ممارسته لهذا النّشاط"[3]، وما

---

[1]– محمّد علي الخولي، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص (133،134). بتصرّف يسير.

[2]– بن علية عبد السّلام، (تعليمية المفردات اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة مقاربة لسانيّة في تثبيت الملكة الإفراديّة لدى المتعلّم)، ص28.

[3]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

يساعد المتعلّم في الوصول إلى هذا الكم الهائل إرفاق بعض المحفوظات بأسئلة أو إستراتيجيّة تعليم المفردات، وفيما يلي توضيح ذلك.

المقطع	المحفوظات	الأسئلة المرفقة
1	يا حسن الأخلاق.	*ابحث في القاموس عن معاني الكلمات التّالية: هشّا- البِشْر- أرْسَيْت- أرْخيْت- الجود. *عدّد الصّفات التي تميّز ذا الأخلاق الحسنة من القصيدة.
2	-أمّي. -تاج الوفاء[1].	*جد لكلّ معنى من السّطر الأوّل ما يوافقه من السّطر الثّاني: -غنمت/ يُضارع/ مغنى/ منهل/ جادت/ تتهلّلين/ الأسى. -منبع/ تكرّمتْ/ فُزتُ/ الحُزن/ يُضاهي/ منزِل/ يتلألأ وجهك من الفرح.
3	-وطني[2]. -يا شهيدا.	عدم وجود أسئلة تستهدف المعجم في هذه القصيدة.
4	-الضّياء. -تغريدة العندليب.	-من بين الأسئلة الثّلاثة التي وردت في الكتاب ما يلي: -ماذا يقصد الشّاعر ب: الغطاء. -الأسئلة في هذه المحفوظة من اقتراح المعلّم.
5	-التّوازن الغذائي. -رياضة الأبدان.	الأسئلة من اقتراح المعلّم. السّؤالان المطروحان يتعلّقان بالرّصيد الخاص بالرّياضة، وهما: -اذكر فوائد الرّياضة. -ما هي أنواع الرّياضات التي تعرفها؟
6	-الكتاب. -علبة الألوان.	من اقتراح المعلّم.
7	-تلفاز وحاسوب -علماء المستقبل.	-من اقتراح المعلّم. -من هم علماء المستقبل؟ -بم تُعزّ الأوطان وترقى ويسود الإنسان؟

[1]- عنوان موجود في فهرس الكتاب لكن غير موجودة في المتن، واكتفت المجموعة المؤلّفة بقصيدة أمّي فقط.

[2]- ورد هذا العنوان في فهرس الكتاب، أما العنوان الموجود في المتن هو "أجمل الأوطان".

		–ما هو غذاء الرّوح والعقل؟
8	–الحمامة المهاجرة. –الواحة.	–إلى أين تريد الحمامة الذّهاب؟ لماذا؟ –استخرج البيت الذي يُبيّن حبّ الحمامة لوطنها. ما الذّي يُسعد الحمامة المهاجرة؟

– يرتبط مضمون هذه المحفوظات بمضامين النّصوص المدروسة، لهذا نلاحظ تنوّعا في المعجم المستهدف.

– الإشارة إلى استعمال المعجم، وهي استراتيجية مهمّة في اكتساب المفردات، أشار إليها المنهاج.

– السّؤال الذي تواتر في معظم النّصوص عن الصّفات نجده حاضرا في محفوظة واحدة أيضا.

– استعمال التّرادف المتمثّل في عملية ربط الكلمة وما يناسبها في الشّطر الثّاني.

– البحث عن مفهوم كلمة "غطاء" من خلال ما جاء في القصيدة، أي المعنى السّياقي.

– أُرفقت بعض المحفوظات بأسئلة، حتى ينسج المعلّم على منوالها أخرى للمحفوظات الواردة دون أسئلة.

هذا، وتتمثّل أهداف هذا النّشاط عموما في[1]:

– تنمية قدرة المتعلّم على الحفظ.

– إثراء رصيده اللّغوي باكتساب مفردات جديدة.

– تعزيز قدراته في مجالي التّعبير الشّفهي والكتابي، بما يستفاد من أفكار ومعان وصور.

– تذليل صعوبات النّطق بواسطة الإنشاد الجماعي.

– التّخلص من حالات التّردّد والخجل والارتباك والانطواء عن طريق الأداء الجماعي.

– استخدام القدرات الصّوتيّة والفنيّة لإشباع الحاجات الوجدانيّة.

– تمثّل الذّوق الأدبي.

– تمثّل المحفوظ تمثّلا دالا على مضمون النّص.

– الشّعور بالسّرور وتجديد النّشاط وتبديد الملل.

[1]– وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التّعليم الأساسي، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص20.

3-3- ميدان التّعبير الكتابي: الذي يتضمّن نشاط التّعبير الكتابي، كآخر نشاط في الوحدة التّعلميّة، غرضه إعادة إنتاج أو تركيب نص على منوال النّص الرّئيسي موضوع القراءة، ومحور الدّراسة حسب ما تنصّ عليه المقاربة النّصيّة، وذلك بتعبئة كل المعارف الجديدة التي أخذها المتعلّم في الوحدة، معجميّة ونحويّة وصرفيّة وإملائيّة، وأساليب، ودمجها ثم استثمارها بتوظيفها في المنتوج الكتابي الجديد الذّي تمّ تحديده في "دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة بأربعة إلى ثمانية أسطر"[1]، وهي العمليّة التي تؤدي إلى ترسيخها ودمجها مع المكتسبات القبليّة.

وعليه، تُمكّن "الحصيلة اللّفظيّة الوافرة المرنة للمتعلّم من إبراز ما استفاد من معارف وما اكتسب من خبرات، كما تمكّنه من التّعبير عمّا قد تفيض به قريحته ويتفتّق عنه ذهنه من أفكار، وما تنعكس وتنصهر في وجدانه من مشاعر وأحاسيس"[2]، بمعنى الحصيلة اللّفظية نتاج ومحصّلة الاستفادة من معارف واكتساب خبرات، ومن خلالها نتكهّن عن مضمونها(المعارف المتلقّاة)، وهي مادة قابلة لإعادة الاستعمال في الإنتاج الكتابي بتوظيف أنسب الكلمات لتحقيق هذه الأفكار، وهو ما ينعكس إيجابا على المعجم الذّهني، وذلك بتنشيط عديد العناصر اللّفظيّة المخزّنة فيه لإيجاد الاختيار الأمثل؛ هذا التّنشيط والتّذكر والاسترجاع يؤثّر إيجابا على بناء الكفاية المعجميّة، ويمنع ركود المفردات في قاع الذّاكرة ونسيانها فيما بعد.

هذا، ووردت في "دفتر الأنشطة" مجموعة من الوضعيات المعدّة للمتعلّمين، تختلف التّعليمة فيها من وضعية لأخرى، إذ قد تكون عبارة عن ملء فراغ، أو تحرير فقرة أو نص، كما ورد في المثال الآتي:

صف مدرستك في فقرة محترما الخطوات التّالية:

- أقدّم مدرستي فأذكر: اسمها وموقعها.

- أذكر المرافق التي تتوفّر عليها (السّاحة/ الأقسام/ المكتبة/ مكتب المدير/ المطعم/ دورات المياه/ محيط المدرسة...).

1- بن الصّيد بورني سراب، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص20.

2- أحمد محمّد المعتوق، الحصيلة اللّغويّة -أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها، ص104.

– وأستعمل وصفا مناسبا لكلّ المرافق التي أذكرها (واسعة، ضيّقة، شاسعة، كبيرة، كثيرة، مهيّئة، مجهّزة، خضراء، نظيفة، جميلة...)[1].

من الأشياء الإيجابيّة في هذه الوضعيّة ارتباطها بواقع المتعلّم، كون الموضوع يخصّ مدرسته، والمرافق التي يعرفها ويستعملها، ما يسهّل عليه التّعبير، إضافة إلى استعمال مؤشّرات النّمط الوصفي، وذلك بتقديم بعض الصّفات التي ستساعده في إنتاجه الكتابي، والميزة الجيّدة أنّ لها علاقة بالنّص المقروء "المعلّم الجديد"، أين وردت بعض هذه المفردات المقترحة للتّوظيف مثل (أقسام–فناء–مرحاضين ومغسلة، واسعة، قاعة واسعة مستطيلة، يمكن أن تعدّل لاستقبال والأكل معا)"[2]، لكن تجدر الإشارة لشيء مهم في هذه القائمة المصغّرة وهو وجود مترادفات مع القائمة المعنيّة بالتّوظيف، مثل ساحة/فناء–مرحاضين ومغسلة /دورات المياه–قاعة واسعة مستطيلة/المطعم؛ وهذا التّرادف المستخدم يساهم في بناء الكفاية المعجميّة للمتعلّم.

هذا، ويُختم كل مقطع بنص الإدماج، وهي فرصة أخرى للمتعلّم لاستثمار جميع المعارف التي أخذها خلال المقطع وتوظيفها، وحتى تقييمها، خاصة في الجانب المعجمي، وذلك من خلال العديد من الأسئلة المقترحة، التي تساهم في بناء كفايته المعجميّة، سواء من خلال قراءة نص الإدماج، أو توظيف بعض القواعد المدروسة، نحويّة أو صرفيّة أو إملائيّة، وأيضا بإنتاج نص في نشاط التّعبير، وفيه يعود المتعلّم لتوظيف مكتسباته.

تسمح هذه الوضعيات باسترجاع ما تمّ تخزينه في الذّاكرة أو المعجم الذّهني بسهولة، وهذا ناتج عن تكرار عملية الاسترجاع ما يجعل الوحدات المعجميّة دائمة الحضور.

وبالعودة إلى نصوص الإدماج الواردة في الكتاب المدرسي، سندرجها في الجدول التّالي للوقوف على المعجم المستهدف بالدّراسة وأنواع التّطبيقات المقترحة فيه ومدى مساهمتها في بناء الكفاية المعجميّة للمتعلّم.

---

[1]– بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف وقيطاني موهوب ربيعة، كراس النّشاطات في اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص23.

[2]– بن الصّيد بورني سراب وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص31.

المقطع	نص الإدماج	تطبيق حول المفردات	تطبيقات متعلّقة بأنشطة لغويّة أخرى
1	البائع الصّغير	ضع كل كلمة في جملة مفيدة: غنيّ، استغنى، الغنى	–ماهي الصّفات المعنويّة لكلّ من سالم والرّجل الغنيّ. –جد في النّص اسما، فعلا ماضيا، فعلا مضارعا، حرفا. –التّحويل والإعراب. –أكمل النّاقص بتاء: شاهد. أطفالا يبيعون على حاف. الطّريق فتأثّر. وتمَنَيْ. مساعدتهم.
2	من صور التّضامن.	///	–الإعراب. –لماذا كتبت التّاء في آخر هذه الكلمات: السّنة، وحدات، علقت. –ماهو الضّمير الذي أن نستبدل به الكلمة المسطّرة في الجملة التّالية. –عوّض "القرويّون" بـ"القرويات" وأعد قراءة الجملة.
3	الوطن	///	–جد في النّص: جملة اسميّة، فعلا لازما، فعلا متعدّيا/الإعراب. –"كبرتُ على أرضه وأكلتُ من خيراته". لو تكلّمت وزملاؤك ما ماذا تقولون؟ /لو خاطبتَ زملاءك ماذا تقولون لهم؟ /إن تحدّثت عن أخويك في المضارع ماذا تقول؟ –لماذا كُتبت الهمزة في كلمة "شأنه" على الألف؟
4	كوكبنا في خطر.	///	–صف ما ترى وعبّر عن شعورك أمام هذه المشاهد المؤسفة. –جد في النّص: مضافا إليه، اسما مجرورا، فعل أمر.

			–استبدل "نحن" بـ" هي" ثمّ ب "هم" في الجملة الأولى و"أنتما" ب"أنت" في الجملة الثّانيّة. –لماذا كُتبت الهمزة بهذه الكيفيّة في كلمتي هواؤها/المائيّة.
5	صحتك هي الأهم.	ابحث في القاموس عن معاني المفردات التّاليّة: تؤرّق، أتجرّع، روّض.	–صف هذا الرّجل. –انصح هذا الرّجل محوّلا هذه الجملة "مارسوا الرّياضة وتجنّبوا الإفراط في الأكل". –لو أنت الطّبيب خاطب مريضين بهذه الجملة ماذا تقول لهما "حافظ على عافيتك والتزم بقواعد الصّحة". جد في النّص: اسم فاعل–خبرا لفعل ناقص–همزة متطرّفة–همزة متوسّطة/الإعراب.
6	سرّ العداوة بين القط والفأر.	///	الإعراب. تحويل الجملة إلى الماضي المبني للمجهول. –استخراج اسم المفعول من النّص/ جد اسم المفعول من الفعل "أكل". لماذا كُتبت الألف اللّينة في الفعل "أتى" مقصورة/كيف تُكتب الألف اللّيّنة في الفعل "يعدو" في الماضي.
7	أحلام المستقبل	///	جد في النّص: مصدرا/اسما مجرورا/اسما فيه ألف ليّنة/اسما يدلّ على المثنّى. الإعراب / حوّل الجملة التّالية إلى المثنّى: بدأ المدرّس حصّة التّعبير.
8	على شاطئ العوّانة.	–ابحث في القاموس عن معاني المفردات التّاليّة: اليَمّ، إحجام، الرّذاذ.	–استخرج من النّص الأوصاف الجميلة لهذا المكان. صف كل الأشياء الجميلة التي تشاهدها في الصّورة.

			–ابحث في النّص عن: كلمة مبنيّة، كلمة تبدأ بهمزة وصل، فعل معتل الآخر، كلمتان تبدآن بهمزة وصل. الإعراب. –اكتب الجملة التّالية في المفرد ثمّ في المثنّى" رأيت الصّيادين عائدين مساءً"

يتّضح من خلال الجدول ما يلي:

– من مجموع ثمانية مقاطع ورد فقط في ثلاثة منها تطبيقات تخصّ المعجم، أي بمعدّل 37.5% من مجموع المقاطع، وهي نسبة ضئيلة جدّا وغير كافيّة مقارنة بالأنشطة اللّغويّة الأخرى النّحو والصّرف والإملاء التي كانت نسبة تواجدها 100، رغم "أنّ تعلّم الصّرف والنّحو لا يجدي نفعا في المعرفة اللّغويّة إذا لم يبن على معرفة واسعة للمفردات ولارتباطاتها ولدلالاتها المعنويّة وللسّياقات التي تستعمل فيها"[1].

– من مجموع الأسئلة الثّلاثة الخاصة بالمفردات الاعتماد على إستراتيجيّة استعمال المعجم.

– غياب الآليات اللّغويّة (التّضاد والتّرادف والحقول المعجميّة) في الأسئلة الخاصّة بالمعجم والاكتفاء بالبحث عن الدّلالة في المعجم، وسؤال عن توظيف المفردات.

– تضمّنت بعض نصوص الإدماج سؤالا للوصف باعتباره أحد أهم مؤشّرات النّمط الوصفي المبرمج في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي.

– تخدم الأنشطة اللّغويّة الأخرى المفردات من جوانب عديدة رأيناها سابقا.

تجدر الإشارة إلى مسألة مهمّة تتعلّق بغياب أي تعليمة تُعنى بتوظيف الظّواهر النّحويّة أو الإملائيّة أو الصّرفيّة المدروسة في المقطع في الوضعيات الإدماجيّة الواردة في نص الإدماج، رغم أنّ المتعلّم يُطالب بهذا التّوظيف في الاختبار، كما أنّ مفهوم الكفاية يقتضي هذا التّوظيف.

إضافة إلى نص الإدماج، يعرض على المتعلّم عنوان: "أوسّع معلوماتي"، وهي نصوص للمطالعة، لا تخرج عن موضوع المقطع، غرضها تنمية لغة المتعلّم، ومعارفه وخبراته ومعجمه،

[1]- أنطوان صيّاح، تعلميّة القواعد العربيّة دليل عملي، ص107.

وهذا ما يسمح للمتعلّم ببناء كفايته المعجميّة؛ وفيما يلي بعض ما ورد في تلك الأيقونة والذي له علاقة ببحثنا:

أسماء لبعض الحيوانات الفريدة والمهدّدة بالانقراض: ظبي السّايغا، آكل النّمل، دلفين إيراوادي، النّسر الملتحي، اللّيمور سرطان جوز الهند، عفريت الماء[1]، يمكن إدراجها في الرّصيد الخاص بأسماء الحيوانات، وهو رصيد تقلّ فرص توظيفه في الحياة اليوميّة للمتعلّم، باعتبار أنّ هذه الحيوانات غريبة عليه، ليست متداولة في بيئته، كما قد يصعب عليه نطق بعضها، ما يسبب له نفورا منها، وهنا لا تخدم بناء كفايته المعجميّة؛ بعكس المفردات الواردة في المقطع السّادس وهي: الهودج والرّحى الخرْبَقة والسّرج بصورها ومفاهيمها"[2]والتي تدخل في الرّصيد الخاص بالموروث الثّقافي، والتي تملك فرصا أفضل للتّوظيف كونها تخص ثقافته، مع وجود تحفّظ في الكلمة ما قبل الأخيرة التي تبدو غير عربيّة من خلال تشكيلها (التقاء ساكنين)، رغم عدم التّصريح بذلك.

رغم أهميّة المعجم ودوره في بناء الكفاية المعجميّة، إلا أنّه لم تخصّص له حصّة قارة به في التّوزيع الأسبوعي، بحجم ساعي محدّد، كباقي الأنشطة الأخرى، بل ما زال الاهتمام يميل أكثر لكفّة هذه الأخيرة على غرار النّحو؛ مع ذلك انعكست دراسة هذه الأنشطة إيجابا على تعلّم المعجم ولو بطريقة غير مباشرة، لارتباطه بها من منطلق محور دراستها هي المفردة التي تمثّل القاسم المشترك بينها، وهو الأمر الذي خدمه واستفاد منه كثيرا.

3-4-التّطبيقات اللّغويّة: يعدّ التّطبيق أو التّمرين اللّغوي في تعليميّة اللّغات مرتكزا بيداغوجيّا من حيث إنّه يسمح للمتعلّم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي"[3]، وعليه اقترحت اللّجنة المؤلّفة عدّة تمارين أو تطبيقات سواء في "دليل استخدام اللّغة العربيّة" أوفي "الكتاب المدرسي" أو دفتر الأنشطة الذي يعدّ جامعا لمختلف التّطبيقات المقترحة والمتعلّقة بالأنشطة المتناولة في كلّ وحدة، لغرض التّدريب.

---

[1]- بن الصّيد بورني سراب وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص74. بتصرف يسير.

[2]- المرجع نفسه، ص108.

[3]- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر،2000، ص147.

فدفتر الأنشطة وُضع كي يمنح فسحة للمتعلّم من أجل تكريس التّعلّمات التي اكتسبها، لأنّ التّعلّم لا يمكن أن يتمّ من الوهلة الأولى ولا يكون إلا بالتّكرار والمران.

توفّر هذه التّطبيقات فرصة لتوظيف واستعمال مختلف المعارف التي تلقّاها المتعلّم عموما، والمفردات المعجميّة خصوصا، كون "الاستعمال له بعد كبير في مسألة ترسيخ المفردات في الذّاكرة بفضل إحيائها في العديد من المرات"[1]، وهذا تجنّبا لاختزانها في المعجم الذّهني الذي يؤدي إلى النّسيان في حال عدم توفّر هذه الفرص، ما يُؤدّي إلى تثبيط بناء الكفاية المعجميّة؛ وهذه بعض النّماذج التي وردت في دفتر الأنشطة[2]:

النّشاط المقترح	الصّفحة
كوّن الثّلاثيات كما في المثال:(تعاون-تعاون-متعاون) / (تطوّع-.....-.....-.....)/ (ساعد-.....-.....)/ (تقاسم-.....-.....)/ (تواضع-.....-.....) / (تعاطف-.....-.....).	12
-**استعمل القاموس** وجِد معاني الكلمات التّاليّة: الوطنيّة-قائد محنّك-البسالة.	32
-**أكمل الجمل:** ينفعنا-يُطربنا-تغمرنا-تمدّنا-تلفحنا-يقرصنا. الشّمس.....بالحرّ/الشّتاء.....ببرده/العصفور.....بتغريده/المعلّم..... بالمعارف والعلوم/أمّي.....بحنانها/البقرة.....بالحليب.	48
-**صنّف الكلمات على كراسك حسب الجدول:** ألفة-عداوة-مصالحة-تصافح-مضايقة-احتقان-هدوء-احترام-اشتباك-شراسة-شقاق-عراك-انسجام-روح رياضيّة-قسوة-خشونة.61	61
ما يعزّ السّلوك الرّياضي الإيجابيّ / ما يؤدّي إلى السّلوك الرّياضيّ السّلبيّ /	
-**اربط بين الاسم والصّفة:** لاعب-مباراة-جمهور-حكم-لحظات/شيّقة-حاسمة-محترف-نزيه-متحمّس.	62

[1]- عبد السّلام بن علية، (تعليمية المفردات اللّغويّة في المرحلة الابتدائية مقاربة لسانيّة في تثبيت الملكة الإفراديّة لدى المتعلّم)، ص27.

[2]- بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف قيطاني موهوب ربيعة، كراس النّشاطات في اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، (12،32،48، 61،62،72).

-جد لكلّ كلمة ضدّها: الباردة-يغيب-سعة-قريبا-جاء-يستمرّ-يُسرع-الكبار-تتعالى-قوّة/يتوقّف-ضُعف-الحارّة-تنخفض-يحضُر-الصّغار-ذهب-بعيدا-ضيق-يُبطيء.	72

يظهر من خلال النّماذج أعلاه تنوّع وتعدّد التّطبيقات المقترحة، فهناك ما يخص استعمال إستراتيجيّة القاموس للبحث عن الدّلالة، والاعتماد على الاشتقاق، وهناك توظيف المفردات في جمل حسب السّياق، والاعتماد على التّضاد، وتصنيف المفردات في حقول معجميّة، ما يفتح المجال للمتعلّم في توظيف المفردات، بعد استرجاعها باستعمال هذه الآليات؛ كما يلاحظ وجود نموذج خاص بالنّمط المستهدف تمثّل في موشّراته وهي: الصّفات؛ وكلّها ستساهم حتما في بناء الكفاية المعجميّة للمتعلّم وتنميتها.

4- دور المقاربات التّعليميّة في تعلّم المعجم:

يعدّ النّص بنوعيه المنطوق والمكتوب حسب المقاربة النّصيّة محور العملية التّعليميّة التّعلميّة، فمنه ينطلق المتعلّم في تحصيل مكتسباته المعجميّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة في عمليّة تفكيكيّة له، لغرض إنتاج آخر على منواله موظّفا كل ما استقاه منه.

من هذا المنطلق، يظهر أنّ "الاعتماد على المقاربة النّصيّة في تعليميّة اللّغات جعلت الجانب الإفرادي يستمدّ مبرر وجوده بشكل قويّ، ذلك أنّ النّص يوفّر المناخ المناسب لاستعمال المفردات في مواقف تعبيريّة لغويّة حقيقيّة تعين المتعلّم-القارئ على فهم تلك المفردات في المقام الأوّل واستعمالها فيما بعد"[1]، هذا الاستعمال يتمّ في مواضع عدّة، منها التّعبير بنوعيه الشّفاهي والكتابي، باعتبارهما وضعيتين إدماجيتين، تقتضيان استحضار المكتسبات الجديدة المختلفة وتجنيدها وإدماجها وتوظيفها في إنتاجه، أو بالعبارة المستعملة في المنهاج "يعتمد على استثمار الموارد اللّغويّة المختلفة قصد إدماج المتعلّم لها واستغلالها في إنتاجه"[2].

هذا الاستحضار والتّوظيف يحيلنا لمفهوم الكفاية، التي تَعني "القدرة على التّصرّف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجحا (معارف مكتسبة، مهارات، قيم، قدرات

---

[1]- عبد السلام بن علية، (تعليمية المفردات اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة مقاربة لسانيّة في تثبيت الملكة الإفراديّة لدى المتعلم)، ص14.

[2]- وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التّعليم الأساسي، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص37.

فكريّة، مواقف شخصيّة.. "لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة"[1]، والتّمكن من حل وضعية جديدة يسمح للمتعلّم بتخزين معارفه الجديدة في معجمه الذّهني وفقا لما تمّ تخزينه قبلا؛ أي وفق المكتسبات القبليّة.

بناءً على ما سبق، يتعامل المتعلّم مع المفردة من جانبي الفهم والاستعمال في المواقف الحقيقيّة التي عبّر المنهاج عليها بمسمّيات "التّواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليوميّة"[2]، و"تعبير يومي"[3]، طلبا لتحقيق الكفاية التّواصليّة، وهي الغاية الرّئيسيّة لتعلّم اللّغة، لكن ليصل المعلّم بالمتعلّم إلى بلوغ هذه الغاية (تحقيق الكفاية التّواصليّة) عليه أوّلا أن يدرك على الأقل بعضا من جوانبها؛ كالمفهوم والمكوّنات حتى يكتشف مدى تحقّقها عند المتعلّم، "لأنّ معرفة المعلّم لأقسام الكفاية التّواصليّة يمكّنه من معرفة مدى نضجها واكتمالها لدى المتعلّم، فلا يطغى منها جانب على الآخر فينتج عنه قصور في التّعبير عن موقف ما في حياته اليوميّة"[4].

لكنّ ما يلاحظ في الوثائق التّربويّة عموما هو غياب مفهوم الكفاية التّواصليّة أو الإشارة إلى مكوّناتها، مع الإحالة إليها بعبارات، مثل ما ورد في الكفاية الشّاملة للسّنة الهدف، "يتواصل مشافهة في وضعيات متنوّعة بلسان عربي، ويقرأ قراءة سليمة ومسترسلة ومعبّرة نصوصا أصليّة، أغلبها مشكولة، ويفهمها وينتج نصوصا طويلة نسبيّا في وضعيات تواصليّة، ومشاريع لها دلالات اجتماعيّة"[5]، وفي موضع آخر في الكفايات العرضيّة التي أُدرج فيها "كفاءات ذات طابع تواصلي" وفيها[6]:

- ينمّي قدراته التّعبيريّة "مشافهة وكتابة".
- يستعمل مكتسباته في كافة التّواصل.
- يحسن تكييف قدراته التّعبيريّة مع متغيّرات الوضعيّة التّواصليّة.

---

[1]- المرجع السّابق، ص286.

[2]- المرجع نفسه، ص8.

[3]- المرجع نفسه، والصّفحة نفسها.

[4]- بن علي فيصل، (دور الصّورة في تنمية الكفاءة التّواصليّة لدى متعلمي المرحلة الابتدائيّة)، مجلة ألف: اللّغة والإعلام والمجتمع، المجلّد 6، ع: 2، 2019، ص168.

[5]- وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التّعليم الأساسي، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 29.

[6]- المرجع نفسه، ص 283.

– يستعمل تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

من خلال هذا، قد[1] يدرك المعلّم أنّ الكفاية التّواصليّة لا تُعنى بإتقان قواعد اللّغة فحسب، وإنّما هناك جوانب غير لغويّة يجب مراعاتها؛ كوننا نتحدث عن استخدام وتوظيف اللّغة؛ فالمتعلّم يوظّفها من خلال التّعبير عن الصّور والمشاهد، أو ممارسته للتّعبير، "فتزداد نسبة تسميع الكلمات التي تتلقاها الذّاكرة ويزداد تردّدها على الذّهن ويتكرر استرجاع مجموعة كبيرة منها ربما لفترات طويلة ومستمرّة"[2]، ما يوفّر له فرص التّعرف على المفردة من جوانب عديدة، بل واسترجاعها بسرعة لتكرار استعمالها، وكذا خضوعها لعمليات تنشيط مستمرّة على مستوى المعجم الذّهني، وبهذا تبنى الكفاية المعجميّة للمتعلّم، التي تعدّ من المكوّنات الأساسيّة للكفاية اللّغويّة، التي تدخل بدورها ضمن مكوّنات الكفاية التّواصليّة المستعملة لتحقيق التّواصل.

وبالعودة إلى تعلّم المفردات في ضوء المقاربة التّواصليّة، فإنّه يتمّ بشكل عرضي غير مقصود في حدّ ذاته؛ وذلك من منطلق اعتماد مناهجنا على توجّه "فيكوتسكي" أي البنويّة الاجتماعيّة، الذي يرى أنّ حصول المعرفة تستوجب وجود خبير أو عارف يوجّه ويساعد المتعلّمين في بناء معارفهم في المعجم"[3]، كون التّعلم هنا تعاوني، يشترك فيه فريق عمل–متعلّمين–لإنجاز المهام المطلوبة، تحت إشراف المعلّم في غالب الأحيان.

وأشهر طرائق التّدريس في هذا التّوجّه هي: الطّريقة الطّبيعيّة لصاحبها "كراشن"، حيث يرى أنّ المتعلّم يقوم بعمليّة استنتاج واستنباط المعاني من خلال القراءة المتكرّرة والمستمرّة، وشأن المتعلّم في ذلك شأن مكتسب اللّغة الأم حيث يستنبط معاني الكلمات المتداولة في محيطه دون تلقينها إياه"[4]، وهو الأمر الذي يدلّ على ضمنية تعلّم المفردات، ويتجلّى هذا المبدأ في مناهجنا من خلال إدراج فهم المنطوق، حتى يتسنّى للمتعلّم التّعرّض للغة مسموعة ومكتوبة مثلما يتلقّاها

---

[1]– استعملتُ "قد "لأنّ معلمي المدرسة الابتدائيّة من تخصّصات مختلفة، فهناك احتمال بعدم معرفة بعضهم لهذه المصطلحات، مع تركيز بعض المفتشين على المقاربة بالكفايات والمقاربة النّصيّة.

[2]– عبد السّلام بن علية، (تعليمية المفردات اللّغويّة في المرحلة الابتدائية مقاربة لسانيّة في تثبيت الملكة الإفرادية لدى المتعلّم)، ص 25.

[3]– سليمة أيت وعراب، (المسار التّاريخي لتعليميّة المفردات المعجميّة)، العربيّة، ع:7، ص155.

[4]– ينظر، المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

الطّفل من محيطه.

5- الخلاصة:

يرتبط المعجم بنشاط القراءة، أين يتمّ تناوله بطريقة مباشرة، وذلك من خلال الفعل القرائي الذي يمارسه المتعلّم على مختلف النّصوص المقترحة والمختارة، ومن خلال أسئلتها المرفقة بها خاصة تلك التي تستهدف مؤشّرات النّمط المستهدف كالصّفات في النّمط الوصفي؛ بالإضافة إلى شرح المفردات الخاضعة لمجموعة من المعايير والأسس في اختيارها، وحل مختلف التّطبيقات التي تضمّنتها تحت مسمّى" أثري لغتي"، والإجابة على المهمّات المطلوبة المقترحة، أو في التّعبير عن الصّور.

كما تخدم بقيّة الأنشطة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة والمحفوظات المعجم من زوايا مختلفة، من منطلق تعاملها مع المفردة؛ في حين يساهم نشاط التّعبير بشقّيه الشّفاهي والكتابي في تعلّم المعجم باعتبارهما وضعيتين إدماجيتين يوظّف فيهما المعجم المستهدف (المفردات) لما يتوافق مع المواقف التّواصليّة، باختيار أنسب المفردات لذلك.

وتلعب المقاربات المتبنّاة دورا مهمّا في تعلّم المعجم، من خلال ربط المكتسبات الجديدة بالقديمة، حسب مفهوم الكفاية؛ وكذا الاعتماد على النّص الذي يوفّر الكمية الإفراديّة للمتعلمّ تلقيّا وتوظيفها لإنتاج آخر حسب ما تنصّ عليه المقاربة النّصية التي تربط التّلقي بالإنتاج، وهذا تحقيقا للكفاية التّواصليّة.

لكن في ظلّ توفّر كل هذه المعطيات الخادمة والمساعدة على اكتساب المعجم في الوثائق التّربويّة خاصة الكتاب المدرسي باعتباره الحامل للمحتوى المقرّر، والذي يخدم المعجم من جوانب عديدة، يبقى التسّاؤل عن مدى استفادة المتعلّم من كل هذه المعطيات واستثماره لها، وهو ما سنكتشفه سواء من خلال التّطبيقات المقترحة أو إنتاجه الكتابي الذي يعكس ذلك.

الفصل الثّالث

واقع الكفاية المعجميّة لدى متعلّميّ السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي.

المبحث الأوّل

اختبار الكفاية المعجميّة للمتعلّمين من خلال بعض التّطبيقات النّصيّة.

1-تمهيد

2-عيّنة الدّراسة

3-أسباب اختيار العيّنة

4-طريقة إجراء الدّراسة

5-دراسة وصفيّة تحليليّة لتطبيقات المتعلّمين الكتابيّة

6-الخلاصة.

الفصل الثّالث: واقع الكفاية المعجميّة لدى متعلّميّ السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي

المبحث الأوّل: اختبار الكفاية المعجميّة للمتعلّمين من خلال بعض التّطبيقات النّصيّة

1- تمهيد:

يعدّ التّمرين اللّغوي من الآليات المهمّة في ترسيخ مكتسبات المتعلّمين، وذلك عن طريق التّطبيق والتّدريب والمران المستمّر، لذا يحرس المعلّم على تحضير مجموعة من التّطبيقات والتّنويع فيها بما يتوافق وسن المتعلّمين ومستواهم والأهداف المتوخّاة منها؛ ونظرا لهذه الأهميّة خصّصنا لها حيّزا في هذا البحث، باقتراح مجموعة متنوّعة منها، موجّهة لمتعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، بغية دراسة مدى تحقّق الكفاية المعجميّة لدى المتعلّمين من خلالها.

2-عيّنة الدّراسة:

اعتمدنا في جمع المدوّنة على عيّنة من متعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وصل عددها إلى 120 متعلّما، واخترنا لذلك مجموعة من المدارس التي تنتمي إلى مديرية التّربية لولاية بجاية، باعتبارها الأقرب إلى مكان إقامتنا؛ وتتمثّل هذه المدارس في:

اسم المدرسة	الدّائرة	عدد المتعلّمين المعنيين بالموضوع الأوّل	اسم المدرسة	الدّائرة	عدد المتعلّمين المعنيين بالموضوع الثّاني
شاوش العربي	صدوق	38	بوشربة سليمان	بجاية	28
تواتي البشير		48	24فيفري		15
بنوري مدني- أيت عجيسة	بني معوش	24	النّصر		14
			الشّهداء بوعبيدة		38
يعلى لحلو-أيت عجيسة.		10	ساعد حيلم شحيمة	بني معوش	12
			الشّيخ بلحداد تيبعموشين.	صدوق	13

تم الاعتماد في جمع المدوّنة على عشر مدارس، تنتمي كلّها لمديرية التّربية لولاية بجاية، وهي تقع في ثلاث دوائر مختلفة هي: "بني معوش" التي تقع في الجهة الجنوبيّة الغربيّة لولاية بجاية، والتي لها حدود مشتركة مع صدوق، الدّائرة الثّانيّة المعتمدة في جمع المدوّنة، بالإضافة إلى دائرة بجاية، التي تمثّل مركز الولاية.

3- أسباب اختيار العيّنة:

يكمن سبب اختيار هذه العيّنة كون المتعلّم في هذه المرحلة يملك مكتسبات قبليّة ناتجة عن مسار تعلّمه خلال الطّورين الأوّل والثّاني، بالإضافة إلى صغر سنّه، الذي له علاقة مباشرة بقدرة معجمه الذّهني وقابليته الكبيرة على تلقّي معارف جديدة.

ثمّ إنّ السّنة الرّابعة تخدم السّنة الخامسة التي يجتاز فيها المتعلّم امتحان نهاية المرحلة الابتدائيّة، لذا يحرص المعلّم على تدريب متعلّميه في هذه السّنة بغية نجاح عملية تعليم اللّغة فهما وإنتاجا، تحضيرا لهم للسّنة الخامسة.

كما حرصنا في هذه العيّنة أن تكون من مدارس مختلفة ومتباعدة، تنتمي إلى مناطق حضرية وشبه حضرية، أملا في الحصول على مدوّنة متنوّعة وثريّة من حيث المحتوى، وذلك لاختلاف المستوى التّعليمي لهذه المناطق، وعدد المُتمدرسين والوسائل البيداغوجيّة المستعملة فيها.

أما اعتمادنا على التّمارين، فذلك لكونها "من أهم الوسائل المساعدة على تنمية حصيلة التّلميذ اللّغويّة"[1] من جهة، ومن أخرى تعدّ حسب الدّراسات المعرفيّة آلية لاسترجاع المعلومات وتكييفها حسب حاجة المتعلّمين"[2]، فالتّمرين إذن "سيرورة تسمح بالنّفاذ إلى المعلومات في الذّاكرة البعيدة المدى في الوقت الملائم، وتوفيرها لذاكرة العمل، وبذلك يتم الاسترجاع دائما بمساعدة مؤشّر للاسترجاع، وهو عبارة عن مثير أو حدث يحدّد المعلومات التي يجب النّفاذ إليها"[3]، وعليه يمكن الاطّلاع على محتوى المعجم الذّهني للمتعلّم من خلال ما سيسترجعه منه بطريقة إراديّة.

---

[1]- حياة بن ناجي، (اللّسانيات وتعليميّة اللّغات للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي-التّمارين اللّغويّة أنموذجا)، مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب، مجلّد 10، ع:1، 2021ص 823.

[2]- فازية تيقرشة، (تعليمية الوحدة المعجميّة-بين واقع السّندات التّعليميّة في الجزائر وآفاق الدّراسات المعرفيّة-)، ص 251.

[3]- ينظر، المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

4- طريقة إجــراء الدّراسة:

اقترحنا مجموعة من التّطبيقات على المتعلّمين في موضوعين؛ الموضوع الأوّل يتعلّق بنص مُدرج في محتوى السّنة الرّابعة، في المقطع السّابع، تحت عنوان "سالم والحاسوب"، والموضوع الثّاني يتعلّق بنص "جدّتي"، وهو يشبه إلى حدّ كبير النّص المدرج كذلك في ذات السّنة، في المقطع الأوّل المعنون كذلك "بجدّتي"، ثم أرفقنا هذين النّصين بمجموعة من التّطبيقات التّواصليّة والبنويّة والتّحليليّة التّركيبيّة، وصنّفناها إلى تطبيقات (البناء الفكري، المفردات، البناء اللّغوي الذي يشمل مختلف القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، وأخيرا الكتابة).

هذه التّطبيقات التي وزّعناها على المدارس الابتدائيّة في ولاية بجاية في نهاية سنة 2022 بغية حلّها من طرف متعلّمي السّنة المعنيّة بالدّراسة، اشترطنا على الأساتذة أن يكون حلّها في القسم أمام أنظارهم، ضمانا لعدم تدخّل أي طرف لمساعدة المتعلّمين في عملهم، وفي مدة لا تتعدى ساعتين.

وبعد انقضاء المدّة المحدّدة، تمّ جمع المدوّنة، لتبدأ عمليّة تصحيح الإجابات، ثمّ إجراء دراسة إحصائيّة للصّحيحة منها والخاطئة، دون إهمال الأوراق التي لا تتوفّر على إجابة؛ وتمّ صبّ هذه النّتائج في أربعة جداول، تتعلّق بالبناء الفكري والمفردات والبناء اللّغوي والكتابة.

5- دراسة وصفيّة تحليليّة لتطبيقات المتعلّمين الكتابيّة:

وفي هذا الصّدد سنركّز في تحليلنا على نصّ "سالم والحاسوب"، مع إدراج نسب النّص الثّاني "جدّتي" عند المقارنة بين الإجابات.

5-1- تطبيقات حول البناء الفكري: ترتبط هذه التّطبيقات بالنّص المكتوب، وهي تعمل على مساعدة المتعلّمين على فهمه، كما تساهم في تدريبهم على "عدد من المهارات الأساسيّة كالتّعرّف على الكلمات، والفهم وحسن الاستماع وسلامة النّطق، وسلامة الهجاء وتنمية أساليب التّعبير"[1].

هذا، واقترحنا في هذا التّطبيق نصّا بعنوان "سالم والحاسوب" من المقطع السّابع، للسّنة الهدف يتمثّل في الآتي[2]:

---

[1]- ينظر، حياة بن ناجي، (اللّسانيات وتعليميّة اللّغات للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي-التّمارين اللّغويّة أنموذجا)، ص828.

[2]-بن الصّيد بورني سراب وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 116.

كانَ سالمٌ يَتجوَّلُ في أزقّةِ المدينةِ، يقفُ أمامَ وَاجهاتِ الْمَحلّاتِ المتخصصّةِ في بَيْعِ الأجهزةِ الإلكترونيّة لأنّهُ يريدُ أنْ يَقتنِي حاسوبًا محمولاً، رَأى وَاحدًا صغير الْحَجمِ فَدناَ لِيَقْرأَ ثَمنَهُ قَائلاً في نفسِهِ: لَعلَّ هذا الصّغيرَ يَكونُ ثَمنُه في مُتناوَلي.

تَراجعَ سالمٌ إلى الوراءِ لأنّهُ صّعقَ من سِعرهِ الْباهضِ.

–هل يَستحقُّ هذا الحاسوبُ الصّغيرُ هذا المبلغَ الكبيرَ الذّي لو عَزمتُ على شرائِهِ، فِعلاً، لَكلّفني بيعَ مَنْزِلي؟

وإذا بِالْحاسوبِ الصّغيرِ يَرُدُّ وهو يحتقنُ غضبًا.

–أنا لستُ صغيرًا، كمَا تظنُّ أيّهَا السّيد ...أنا حاسوبٌ عِمْلاقٌ لا نَظيرَ لي في أيّ مكانٍ آخرَ، ولِهذا تَجدُ ثَمني غَاليًا.

–ألا تَخجلُ من نفسكَ أيّها القزمُ؟ كيف تَدّعِي أنّكَ عِمْلاقٌ وحَجْمُكَ صَغيرٌ، لا يَتعَدَّى عِشرينَ سَنْتِيمَتْراً طولاً على خَمْسَةَ عَشَر سَنتمترًا عَرضًا؟

–أَعِرنِي أُذنيكَ قَليلاً: ليْس الكِبرُ ولا الصِّغرُ بِالحجمِ و إنّمَا بالعمل والْجدِ والنّشاطِ والدّقة.. أنا بِرغمِ حَجمِي الصَّغيرِ الصَّغيرِ، فإنّ دِماغِي كبيرٌ كبير..

– ومَا الْفرقُ بيْنكَ وبينَ الْحَواسيب الباقية؟

–يَكْمنُ الْفرقُ في سُرْعَتي الْفَائِقةِ عِندَ إجْراءِ الْعَمليّاتِ الْحِسَابيّةِ، وفي قُدْرَتِي على تَنْفيذِ مَليونيْن ونِصفِ مَلْيون ألف تْرِلْيونِ عمليّة في الثّانية.

–هذا مُدْهشٌ، مُدْهشٌ حقًا، لَكنْ بماذَا تُفيدُنِي قُوَّتُكَ وسِعَتُكَ وسُرعتِكَ ودِقّتكَ؟

– إنّنِي أُفيدُ وطَني الْعزيزَ في مَجَالِ الأَحوَال الجوّية، وفي تَسْيير وتَدْبيرِ النِّفْط...وما يَطرَأُ فَجأةً من فيضاناتٍ و إعصاراتٍ و زلازلَ وبَراكين. كما أَنَّني أُفيدُ الشَّرِكَاتِ الْكُبْرى والْباحِثينَ في إعْدادِ الْخَرائِطِ والرُّسومِ الْبَيانيَّةِ والصُّوَرِ والأَشْرِطَة...

– أَعْترفُ لكَ بِأنّني أَقِفُ أمامَ عِمْلاقٍ حقّا، لأنّكَ أَقْوَى وَأَسْرَعُ جِهازِ حاسوبٍ في العَالَمِ رَأتْهُ عَيْنَايَ وَسَمِعتْه أُذُنَايَ...بِرغمِ حَجْمِكَ الصَّغير جِدًّا ...فَيا لفَرْحَةِ صَاحِبكَ بِكَ.

-اِعْتِرافٌ أَعتزُّ بهِ.

-لَكنّنِي لا أَسْتطيعُ شراءَكَ، فَأنتَ أَغلَى بِكثيرٍ من ميزانِيَّتِي.

أرفقنا النّص السّابق بمجموعة من الأسئلة من اختيارنا تستهدف البناء الفكري تتمثّل في:

-البناء الفكري :

*اقترح عنوانا مناسبا للنّص

.....

-أختار الإجابة الصحيحة بوضع علامة (√) أمامها:

*شخصيات النّص هي:

الحاسوب ☐ سالم ☐ لم يذكر ☐ سالم والحاسوب ☐

***يريد سالم شراء حاسوب:**

صغير الحجم ☐ كبير الحجم ☐ ذو تكنولوجيا عالية ☐ حسب ميزانيته ☐

***اندهش سالم من:**

ثمنه الحاسوب الغالي وحجمه الصّغير ☐

ثمن الحاسوب الرّخيص وحجمه الكبير ☐

ثمنه الغالي وحجمه الكبير ☐

ثمنه الرّخيص وحجمه الصّغير ☐

***أعجب سالم بالحاسوب:**

لشكله ☐ لثمنه الرّخيص ☐ لتكنولوجيته العالية ☐ لثمنه الباهض ☐

***غضب الحاسوب الصّغير:**

لأنّ سالم لا يريد شراءه ☐

لأنّ سالم نعته بالصّغير الذي لا يستحق هذا الثّمن ☐

☐

لأنّ ليس فيه مزايا كثيرة

***لماذا يريد سالم حسب رأيك شراء الحاسوب؟**

.....

.....

***هل الحاسوب هو الأغلى أم ميزانية سالم هي القليلة؟ علّل؟**

.....

.....

بعد عمليّة تصحيح إجابات المتعلّمين، توصّلنا إلى النّتائج التّاليّة:

البناء الفكري	نسبة الإجابة الصّحيحة	نسبة الإجابة الخاطئة	نسبة عدم الإجابة	نسبة الإجابة الصّحيحة للنّشاط
السّؤال 1	%52,5	%46,66	%0,84	%65،93
السّؤال 2	%80	%20	%0	
السّؤال 3	%47,5	%50,33	%2,17	
السّؤال 4	%89,16	%10	%0,84	
السّؤال 5	%58,33	%40,33	%1,34	
السّؤال 6	%83,33	%16,67	%0	
السّؤال 7	%42,5	%51,66	%5,84	
السّؤال 8	%74,16	%16,66	%9,18	

وبالنّظر إلى النّتائج المسجّلة في الجدول أعلاه، نلاحظ بلوغ نسبة الإجابة الكليّة للنّشاط 65,93%، ما يدلّ على وجود صعوبات في فهم مضامين هذه النّصوص المقترحة، ويعود سبب ذلك إلى نقص المعرفة بالمفردات، التي تعدّ" مهمّة بالنسبة للنّجاح الأكاديمي للمتعلّمين، لأنّ عدم

فهم معانيها في النّص يعقّد عليهم فهم محتواه"[1]، الأمر الذي ينعكس سلبا على بقيّة الأنشطة اللّغويّة خاصة المعجميّة منها وعلى إنتاجاتهم الكتابيّة فيما بعد.

وما يؤكّد هذه الصّعوبات النّتائج الجزئيّة للتّطبيق ككل، أين سجلنّا في السّؤالين الثّالث والسّابع نسبة الإجابة الخاطئة أكبر من الصّحيحة، بالإضافة إلى تقاربها في السّؤالين الأوّل والخامس؛ واللّافت للانتباه وجود نسب عدم الإجابة في هذا النّشاط، والذي قد يعود لعوامل تتعلّق بالمتعلّمين هي:

– عدم القدرة على الإجابة لجهلهم الإجابة الصّحيحة.

– فقدانهم لمهارة مهمّة تتضمّنها قدرة الفهم[2] تتمثّل في: المهارة الخاصة بالبحث عن المعلومة وهي المهارة التي لا بدّ من توفّرها في القارئ حتى يستطيع تحديد مكان المعلومة وسرعة الحصول عليها ودقّة استنتاجها"[3].

– فقرهم في الجانب الإفرادي للّغة، باعتبار أنّ "الطّلاب الذين لديهم الكمّ الهائل من المفردات يستوعبون النّصوص بالمستوى الأعلى مقارنة بالطّلاب الذين يمتلكون مفردات قليلة"[4].

– فقدان الرّغبة في الإجابة النّاتجة عن وجود معوّقات، "فالمتعلّم يشعر بالصّعوبة في متابعة الدّرس والاستمرار عليه إذا وجد مفردة غريبة أو صعبة في جملة أو فقرة"[5].

وبدرجة أقل اللّامبالاة وعدم المحاولة أو بذل أيّ جهد للوصول إلى الإجابة الصّحيحة.

وعليه يعود تدنّي النّتائج المحصّل عليها في أسئلة الفهم إلى عامل مهمّ يمسّ الجانب المعجمي الواجب توفّره لدى المتعلّمين، وهذا لوجود "ارتباط بين سعة القاموس اللّغوي للقارئ ومستوى استيعابه، إذ يعتمد الاستيعاب الكلي للمقروء على خلفية القارئ وحصيلته من المفردات

---

[1]– ينظر، علي قاسم بوانافوم، أساليب تقديم المفردات في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بالتّطبيق على المستوى الأوّل، (رسالة ماجستير)، منشورة، كليّة اللّغة العربيّة، جامعة إفريقيا العالميّة، السّودان، 2020، ص(14،15).

[2]– تتضمّن هذه القدرة على خمس مهارات، للاستزادة ينظر:

مصطفى بن عطيّة، الأداءات الكتابيّة ودورها في تنمية المهارات اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة–دراسة لسانيّة ميدانيّة– (أطروحة دكتوراه)، مشورة، جامعة محمّد لمين دبّاغين، سطيف2، كليّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، الجزائر, 2016/2015، ص190.

[3]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]– علي قاسم بوانافوم، أساليب تقديم المفردات في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بالتّطبيق على المستوى الأوّل ص15.

[5]– المرجع نفسه، ص14.

وقدرته على اشتقاق معاني مفردات النّص"[1]، وبدرجة أقل فقدانهم لمهارة البحث عن المعلومة والذي قد يكون سببه عدم التّدريب والمران الجيّد على ذلك.

5-2- تطبيقات حول المعجم: يتعلّق هذا النّوع من التّطبيقات بالمعجم الذي يساهم بتنمية الكفاية المعجميّة، وذلك باقتراح مجموعة منها، تمسّ العلاقات الدّلاليّة كالتّرادف والتّضاد والحقول المعجميّة والدّلاليّة وتركيب جمل بتوظيف مفردات معيّنة.

وحرصنا في عملية الانتقاء احترام ثلاثة معايير:

- استهداف المعجم المقترح للسّنة الهدف، وذلك بتقديم بعض ما ورد في أيقونتي "رصيدي الجديد" و"أثري لغتي" لذات النّص، واكتفينا بالمفردات الآتيّة: ميزانيتي، عملاق، باهض، ابتعد، من الأيقونة الأولى، ومكوّنات الحاسوب من الثّانيّة.

- ركّزنا على المفردات التي يحويها النّص لمعرفة مدى فهم المتعلّم واستيعابه له، باعتبارها مفتاح الوصول إلى المضمون، خاصة إذا عرفنا أنّ النّص المقترح تمّ التّطرّق إليه سابقا.

- إدراجنا لبعض المفردات المتنوّعة التي مرّت على المتعلّم والتي تمثّل مكتسباته القبليّة.

هذا، واعتمدنا على صيغ مختلفة في طرح الأسئلة تتمثّل في:

[1]- محمّد أحمد مصلح، (أثر استراتيجيات تدريس مفردات اللّغة العربيّة على تعلّم طلبة الصّف الثّالث الأساسي في لواء الرّمثا الأردن في ضوء برنامج الرّامب RAMP)، ص177.

-المعـــجـــــــم:

1-عوّض الكلمة المسطّرة بمرادفتها في الجمل التّالية مستعينا بهذه القائمة:

العالية، الحبيب، يشتري، بلدي، باهضا، مدخولي.

لأنّه يريد أن يقتني حاسوبا.

.....

-ولهذا تجد ثمني غاليا..

.....

-في سرعتي الفائقة عند إجراء العمليات.

.....

-فأنت أغلى بكثير من ميزانيتي.

.....

أني أفيد وطني العزيز.

.....

2-استخرج من النّص ضد الكلمات الآتية:

باهض≠...../عملاق≠...../حُزن≠...../بيعك≠...../ابتعدَ≠.....

...../قليل≠...../أبطأ≠...../

3-استعمل الكلمات الآتية في جمل:

المبلغ:.....

المتخصّصة.....

عملاق.....

النّشاط.....

4-صغ اسم فاعل من الأفعال الآتية:

طرأ...../حسب...../قال...../

5-صغ اسم مفعول من الأفعال الآتية:

حسب:.....

نقل.....

وقف.....

6-استخرج من النّص ما يلي:

ظرف مكان	حرف عطف	ضمير منفصل	اسم موصول	كلمة فيها ألف ليّنة	ألف ليّنة في الحروف

7-استخرج من النّص الصّفات التي تميّز هذا الحاسوب عن بقيّة الحواسيب؟

1.....

2.....

3.....

8-ما هي مجالات استعمال الحاسوب؟

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

9-أختار الإجابة الصحيحة بوضع علامة (√) أمامها:

مكوّنات الحاسوب هي:

الوحدة المركزية		الفأرة	
مكبّرات الصّوت		لوحة إلكترونية	
الشّاشة		القرص الصّلب	

10-اشرح ما يلي

"صعقَ":.....

-صَعقه الثّمن:.....

-صَعقه التّيار الكهربائي:.....

-أنا حاسوبٌ عملاقٌ:.....

-أيها -الحاسوب-القزمُ:.....

11-إيت بمشتقات على وزن: كتب /مكتب.

جلس...../ حلّ...../ رسم.....

أما عن أهم النّتائج المحصّل عليها فرصدناها في الجدول الآتي:

أسئلة المعجم	المعجم المستهدف	نسبة الإجابة الصّحيحة	نسبة الإجابة الخاطئة	نسبة الإجابة الصّحيحة لكل سؤال
تعويض الكلمات بالمترادفات	يقتني	%87,5	%12,5	%81,94
	غاليا	%85	%15	
	الفائقة	%83,33	%16,67	
	ميزانيتي	%82,5	%17,5	
	وطني	%84,16	%15,84	
	الحبيب	%69,16	%30,84	

استخراج الأضداد من النّص	باهضا	%53,33	%46,67	%60,99
	عملاق	%39,33	%60,67	
	حزن	%74,16	%25,84	
	بيعك	%70,83	%29,17	
	ابتعد	%19,16	%80,84	
	قليل	%64,16	%35,84	
	أبطأ	%76,66	%23,34	
تركيب جملة باستعمال مفردات	المبلغ	%46,66	%53,34	%47,21
	المتخصّصة	%31,66	%68,34	
	عملاق	%63,33	%36,67	
صياغة اسم الفاعل	طرأ	%66,66	%33,34	%60,83
	حسب	%62,5	%37,5	
	قال	%53,33	%46,67	
صياغة اسم المفعول	حسب	%55	%45	%56،94
	نقل	%57,5	%42,5	
	وقف	%58,33	%41,67	
استخراج من النّص ما يلي:	ظرف مكان	%59,16	%40,84	%66,96
	حرف عطف	%86,66	%13,34	
	ضمير منفصل	%76,66	%34	
	اسم موصول	%78,33	%21,67	
	كلمة فيها ألف ليّنة	%36,66	%63,34	
	ألف ليّنة في الحروف	%64,33	%35,67	

استخراج من النّص:	**استخراج صفات المميّزة للحاسوب**	%60	%40	%60
استخراج من النّص:	**مجالات استعمال الحاسوب**	%59,16	%40,84	%59,16
اختار الإجابة الصّحيحة:	**مكوّنات الحاسوب**	%40,83	%59,17	%40,83
شرح مفردات	**"صعق"**	%65	%35	%30,33
	صعقه الثّمن	%56,66	%43,34	
	صعقه التّيار الكهربائي	%8,33	%91,67	
	أنا حاسوب عملاق	%9,16	%90,84	
	أيّها الحاسوب – القزم.	%12,5	%87,5	
المشتقات على وزن كتب/مكتب	**جلس**	%65,83	%34,17	
	حلّ	%61,66	%38,34	
	رسم	%42,5	%57,5	

من خلال الجدول أعلاه نجد:

– لم يتمكّن المتعلّمون من الحصول على علامة كاملة في أيّ تطبيق من التّطبيقات التي تخصّ المعجم.

– أكبر نسبة تحصّلنا عليها في الجدول تتعلّق بالمترادفات، والتي بلغت 81,94%، وهي ناتجة عن تعويض كلمة بأخرى مرادفة لها، لكن مع الاستعانة بقائمة معطاة سلفا، أمّا في الموضوع الآخر، فقد سجلنا نسبة 75,33%، وتتعلّق التّعليمة فيه بالرّبط، والكلمات المستهدفة فيه هي:

يمنع، جفونها، هزيلة، خفيفة الحركة، تقصّ؛ ولعل أهم عامل ساهم في ارتفاع هاتين النّسبتين وجود خيارات اعتمد عليها المتعلّم في حلّه لهذين التّطبيقين.

– أما ما يخص استخراج الأضداد من النّص، فقد سجلنا نسبة 60,99%، ويرجع سبب تَدنّي هذه النّسبة إلى عدم معرفة أضداد الكلمتين التّاليتين: عملاق وباهض، والتي سجّلنا فيها نسبتي 33,39% و53,33% على التّوالي؛ وكذا عدم التّقيّد بالتّعليمة في كلمة "ابتعد" لتكون نسبة 19,16%ممن استخرجوا الضّد من النّص، والباقي لم يرجعوا إليه في استخراجه؛ لكن في الموضوع الثّاني تزيد هذه النّسبة لتصلّ إلى 91,66%، مع فرق في التّعليمة التي كانت هنا خاصّة بالرّبط بين الأضداد.

نلاحظ تدنّي النّسب في النّشاط الأوّل المشار إليه رغم استهداف نفس المفردات في أيقونة "رصيدي الجديد"، ما يوحي بعدم ترسّخها في الذّهن.

وبناء على النّتائج السّابقة، نتوصّل إلى قدرة المتعلّم في الوصول إلى الحل عند مساعدته بتقديم اقتراحات أو خيارات، لكن في غيابها نجده يواجه صعوبات خاصة عندما يتعلّق السّؤال بالاستخراج من النّص.

– من النّتائج المهمّة التي يُظهرها الجدول كذلك ما يخصّ "تركيب جمل باستعمال مفردات مقترحة" لتوظيفها في هذه الجمل، إذ بلغت النّسبة 47,21% فقط، وهي نسبة قليلة جدّا في هذا المستوى، الذي تعدّى فيه المتعلّم إنتاج الجمل إلى إنتاج نصوص كتابيّة وشفاهيّة، وهنا يظهر إلى حدّ ما عجز المتعلّم في توظيف مفردات معيّنة في تركيب سليم بغية تحقيق التّواصل اليومي، ولعلّ أكثر مفردة وجد فيها المتعلّمون صعوبة في وضعها في تركيب هي كلمة" المتخصّصة"، التي تبدو كثيرة المقاطع، ثم تليها كلمة "المبلغ" التي وُظّفت في كثير من الأحيان كمرادف لكلمة "الثّمن"؛ رغم أنّ المتعلّم قد درس هذه المفردات ومرّت عليه، لكن على ما يبدو لم يتم ترسيخها في الذّاكرة، ما منع استرجاعها في وقت الحاجة، وهذا راجع لقلة تواترهما في النّصوص.

أما الموضوع الثّاني، فكانت النّسبة 75,98%، والمفردات المقترحة على ما يبدو كانت في متناول المتعلّم الذي وظّفها بعد سهولة النّفاذ إليها واسترجاعها، مع هذا نشير إلى ملاحظة مهمّة عن مفردة "القلب" التي تمّ توظيفها في بعض الإنتاجات بمعنى "عضو" مثل "مريض القلب"، "يدق

قلبي كثيرا عندما أجري"، وهو مخالف للمعنى المجازي المقصود في النّص والذي يتمثّل في "طيبة القلب"، ولعل السّبب يرجع إلى عدم إدراج هذا المعنى في المفردات المستهدفة بالشّرح في كلّ النّصوص.

-كما أدرجنا في الجدول بعض النّتائج المتعلّقة بالصّرف، لكنّها ذو علاقة مباشرة بالكفاية المعجميّة، تتمثّل في المشتقّات، وهي صياغة اسمي الفاعل والمفعول التي بلغت نسبة الإجابة الصّحيحة فيهما 60,83% و56،94%، وهي نسب قليلة، رغم سهولة صياغة هذين الاسمين، باعتبار تطبيق مباشر للقاعدة على الفعل الثّلاثي؛ ونفس الملاحظة تنطبق على مشتقات أخرى، والتي كانت على وزن "مفعل"، أين تحصّلنا على نسبة 56,66% فقط، وهو ما يؤثّر سلبا على بناء الكفاية المعجميّة كون المتعلّم يفقد رصيدا مهما ناتجا عن معرفته لهذه المشتقّات.

- بلغت نسبة التّطبيق المُتعلّق باستخراج مجموعة من العناصر من النّص هي(ظرف مكان وحرف عطف وضمير منفصل واسم موصول وكلمة وحرف فيهما ألف ليّنة) 66,96%، ويعود السّبب في انخفاض هذه النّسبة إلى الصّعوبة التي واجهت المتعلّمين في استخراج حرف فيه ألف ليّنة وبدرجة أقل كلمة فيها ألف ليّنة وظرف مكان، وهو ما ينعكس سلبا على بناء الكفاية المعجميّة من منطلق عدم تمكّن المتعلّمين من استرجاع هذه المفردات التي كانت ضمن المحتوى المقرّر على السّنة الهدف، ويرجع السّبب في ذلك إلى عدم ترسيخها في المعجم الذّهني للمتعلّمين.

- أما عن التّطبيق المتعلّق بالصّفات التي يتميّز بها الحاسوب فقد بلغت نسبة استخراجها من النّص 60%، مع العلم أنّها تشمل إجابات ناقصة، فهناك من استخرج صفة أو صفتين أو ثلاثة؛ وهو نفس المشكل الذي يعاني منه المتعلّمون في استخراج الصّفات المعنويّة والماديّة الخاصة بالجدّة في الموضوع الثّاني، والتي كانت ناقصة كذلك، بل لاحظنا خلطا في كثير من الأحيان بينهما، ما يعني أنّ المتعلّم لا يفرّق بين الصّفات المعنويّة والماديّة رغم أنّ النّمط المستهدف في هذه السّنة هو النّمط الوصفي، ويرجع السّبب في ذلك إلى نوع التّدريب الذي تلقّاه المتعلّم، وسنوضّح ذلك في عنوان لاحق.

عموما، تبلغ نسبة الإجابة الصّحيحة 33,33% و30,83% للصّفات المعنويّة والماديّة على التّوالي، وتتضمّن هاتان النّسبتان صفتين إلى ثلاث صفات، وهي نسب منخفضة تعرقل بناء الكفاية المعجميّة للمتعلّم من باب عدم تمكّنه من استخراج المفردات الدّالة على الوصف.

– ولا يخرج التّطبيق الخاص بمكوّنات الحاسوب عن هذه الإستراتيجية، فقد يختار المتعلّم إجابتين أو ثلاثة، وفي حالات قليلة فقط ينجح في اختيار كل المكوّنات الصّحيحة، ما يعني عدم قدرة المتعلّم من إبعاد الإجابة الخاطئة، وهو ما يفسّر حصولنا على نسبة 40,83%في هذا التّطبيق، وهي قليلة ما ينعكس سلبا على بناء الكفاية المعجميّة والتّواصليّة للمتعلّم.

– أما تطبيق "مجالات استعمال الحاسوب"، فقد تمكّنت عيّنة تتكوّن من 59,16% من الإجابة الصّحيحة، وهي الفئة التي التزمت باستخراج الإجابة من النّص، تطبيقا لمبدإ المقاربة النّصية التي تجعل النّص محور كل التّعلّمات.

– مسألة مهمّة لاحظناها من النّتائج المدوّنة في الجدول أعلاه تتعلّق بشرح المفردات والعبارات، أين سجلنا فيها نسبة منخفضة في الإجابة الصّحيحة التي بلغت 30,33%، فرغم تمكّن نسبة 60% من المتعلّمين من شرح كلمة "صعق"، وبالتّالي الوصول إلى شرح عبارة "صعقه الثّمن"، فإنّ نسبة 8,33%فقط تمكّنت من شرح عبارة صعقه التّيار الكهربائي، أما الباقي الذي يمثّل السّواد الأعظم فكانت إجاباتهم بين دهشه (أي أدهشه) أو أرعبه أو كهربه التّيار الكهربائي، مع ترك البعض السّؤال دون إجابة.

ويرجع سبب تمكّن المتعلّمين من الوصول إلى معنى عبارة " صعقه الثّمن" إلى عاملين، أوّلهما يتمثّل في السّياق الذي وردت فيه، عكس عبارة "صعقه التّيار الكهربائي" التي لم ترتبط بسياق معيّن، وثانيهما يعود لشكل عبارة" صعقه الثّمن" فالمتعلّم لم يحلّلها إلى مفردتين، كون العبارة مرّت عليه قبلا، بل ركّز انتباهه على كل العبارة أي على البناء المعجمي ككل، وهنا تكمن أهميّة "هذه الأبنية كونها تخزّن في الذّاكرة كقطعة كاملة غير قابلة للتّحليل"[1] وبالتّالي عملية

[1]– ينظر، بدري سهام، دور المقاربة المعجميّة في اكتساب اللّغة الانجليزيّة وعلاقتها بالتّرجمة : ترجمة طلبة الليسانس للعبارات الاصطلاحيّة نموذجا، ص23.

التّخزين والاسترجاع تتمّ بسهولة نسبيّا"[1]، وهو ما لم نلحظه في البناء الثّاني أين لجأ المتعلّم إلى تحليل العبارة إلى وحدتين (صعق والتّيار الكهربائي)، وذلك حسب معارفه السّابقة، فأخذ مفهوم مفردة "صعق" من العبارة الأولى وتمّ إسقاطه مباشرة على العبارة الثّانيّة، ليتوصّل إلى مفهوم البناء المعجمي "صعقه التّيار الكهربائي" باعتبار أنّه بناء لم يكتسبه قبلا.

هذا، وحُري بنا الإشارة إلى ملاحظة مهمّة أثارت انتباهنا في شرح مفردة "صعق"، وهي لجوء بعض المتعلّمين على قلّتهم إلى استخدام كلمة دخيلة تتمثّل في مفردة "دَوَخه"، وهي الكلمة المستعملة في العاميّة.

وبالنّظر إلى نتائج الموضوع الثّاني لتطبيق مماثل، فكانت النّسب منخفضة أيضا تتراوح بين (50 و48,83و 48,33، و45,83)%، حيث طلبنا من المتعلّمين شرح العبارات الآتية (يلاعب النّعاس جفونها، تلاعب حفيدها، خفيفة الحركة، خفيفة الوزن).

لم يحقّق المتعلّمون نتائج كافية في هذه التّطبيقات المتعلّقة بالمعجم، رغم أنّ أغلبية المفردات والصّيغ والعبارات قد تطرّقوا إليها، ومرّت عليهم، ويكمن الخلل في ذلك إلى عدم ترسيخها في معجمهم الذّهني، وهنا نتساءل عن المميّزات التي يجب توفّرها فيهم حتى يحقّقوا كفايتهم المعجميّة؟ ذكر كل من "زهيّة حيتة" و"السّعيد بن إبراهيم" مجموعة من هذه السّمات والمميّزات تتمثّل في[2]:

- أن تكون لديه القدرة على التّذكّر.
- أن يكون على دراية بمفردات اللّغة (بقدر يسعفه على الفهم).
- أن يتمكّن من البحث في القاموس.
- أن يقرأ ويطالع باستمرار.
- أن يكون لديه شغف اكتساب وتعلّم اللّغة.
- أن يتمعّن ويركّز أثناء القراءة الصّامتة.
- أن يستمع جيّدا أثناء القراءة الجهريّة.

---

[1]– المرجع السّابق، الصّفحة نفسها.

[2]– زهيّة حيتة والسّعيد بن إبراهيم، (فاعليّة الأنشطة اللّغويّة في تحقيق الكفاية المعجميّة لدى المتعلّم)، مجلّة اللّغة العربيّة، المجلّد 24، ع:3، الثّلاثي الثّالث، 2022، ص684.

- بالإضافة إلى تمكّنه من قواعد النّحو والصّرف، فالنّحو والمعجم متكاملان في تحقيق الكفاية المعجميّة.

يتبيّن من خلال ما سبق تشابك عناصر بناء الكفاية المعجميّة، فهي تعنى بالسّيمات الواجب توفّرها في المتعلّم باعتباره محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة السّاعي لبناء معارفه، وذلك بالقيام بعدّة مهام منتظرة منه، تُظهر دوره وتفاعله الإيجابي؛ وبالمحتوى المناسب لمستواه، وبنوع التّدريبات التي يقوم بها لتثبيت وترسيخ مكتسباته في معجمه الذّهني والتي تدخل في صميم تفاعله المشار إليه.

ختاما، وفي خضم هذه المعطيات نجد أنفسنا أمام سؤال يفرض نفسه وبشدّة يتمثّل في: ما مدى تأثير هذه النّتائج على إنتاجات المتعلّمين الشّفاهيّة والكتابيّة؟ وهو ما سنجيب عنه في الشّق الثّاني من البحث، عند دراستنا لإنتاجات المتعلّمين في الجانب الكتابي.

5-3- تطبيقات حول البناء اللّغوي: وفيها قدّمنا للمتعلّم مجموعة من التّطبيقات المتنوّعة، لها علاقة بالنّص المقروء وفق ما تنصّ عليه المقاربة النّصيّة، استهدفنا منها مختلف القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة التي تطرّق إليها في السّنة الرّابعة، وذلك لمعرفة مدى تحكّمه منها، باعتبارها تخدم الكفاية المعجميّة وهي:

-البناء اللّغوي:

1-حدّد الكلمات التي يعود عليها الضّمير الذي تحته خط:

ليقرأ ثمنه قائلا في نفسه/ .....

لأنّه صعق من سعره الباهض/ ....

لوعزمت على شرائه/.....

2-أعرب ما تحته خط:

أن يقتني حاسوبا محمولا.

.....

.....

كان سالم يتجوّلُ في أزقة المدينة:

.....

3-حدّد نوع الكلمات المسطّرة (مفرد، مثنى، جمع):

أنا لست صغيرا. .....

العمليات الحسابيّة .....

أعرني أذنيك/.....

رأته عيناي وسمعته أذناي.....

4-حوّل الضّمير الذي تحته خط من المفرد إلى الجمع:

ليقرأ ثمنه قائلا

.....

يَكمن الفرق بين سرعتي الفائقة عند إجراء العمليات.

.....

فيا لفرحة صاحبك بك.

.....

5-حوّل الجملتين الآتيتين من النّفي إلى الإثبات:

لا أستطيع شراءك/.....

أنا لست صغيرا/.....

6-حوّل الجمل التّالية من المذكّر إلى المِؤنّث:

كان يتجوّلُ في أزقّةِ المدينة.

.....

لأنّه صعق من سعره الباهض.

....

ليقرأ ثمنَه قائلاً في نفسه.

.....

7-حوّل الجمل الآتية من الحاضر إلى الماضي:

هل يستحقّ هذا الحاسوب الصّغير هذا المبلغ الكبير؟

....

يقفُ أمام واجهاتِ المحلاّت.

.....

8-علل سبب رسم الهمزة في الكلمات التّالية:

شراءَك:.....

.. قائِلا.....

الوراء.....

9-علّل سبب رسم التاء المفتوحة أو المربوطة في الكلمات الآتية:

عزمتُ.....

المحلاتِ.....

دقّةً.....

10-سطّر على الفعلِ الماضي وحوّط على الفعل الحاضر:

يكمنُ الفرقُ بينكَ وبين الحواسيب.

أعترفُ لك بأنّني أقفُ أمام عملاقٍ.

تعدّى عشرين سنتيمنتر.

وقف أمام واجهات المحلات.

وبعد عملية التّصحيح أفرغنا النّتائج المحصّل عليها على شكل نسب في الجدول الآتي:

البناء اللّغوي	القواعد المستهدفة	نسبة الإجابة الصّحيحة	نسبة الإجابة الخاطئة	نسبة الإجابة الصّحيحة لكل سؤال
1- تحديد الضّمير	**ثمنه**	%30,83	%69,17	%33,33
	لأنّه	%34,16	%65,84	
	شرائه	%35	%65	
2- الإعراب	**حاسوبا**	%62,5	%37,5	%65
	محمولا	%62,5	%37,5	
	يتجوّل	%70	%30	
3- نوع الكلمات المسطّرة(مفرد/مثنّى/جمع)	**صغيرا**	%84,16	%15,84	%80,26
	العمليات	%84,16	%15,84	

	أذنيك	%78,83	%21,17	
	عيناي	%75,83	%24,17	
	أذناي	%78,33	%21,67	
4- تحويل الضّمير من المفرد إلى الجمع	ثمنه	%54,16	%45,84	%48,05
	سرعتي	%32,5	%67,5	
	صاحبك	%57,5	%42,5	
5- تحويل الجمل من الإثبات إلى النّفي	لا أستطيع شراءك	%63,33	%36,67	%63,33
	أنا لست صغيرا	%63,33	%36,67	
6- تحويل من المذكّر إلى المؤنّث	كان يتجوّل في أزقّة المدينة	%72,5	%27,5	%72,22
	لأنّه صعق من سعره الباهض.	%68,33	%31,67	
	ليقرأ ثمنه قائلا في نفسه	%75,83	%24,17	
7- تحويل الجمل من الحاضر إلى الماضي	هل يستحقّ هذا الحاسوب.	%58,33	%41,67	%53,74
	يقف أمام واجهات...	%49,16	%50,84	
8- تعليل سبب رسم الهمزة	شراءك	%24,16	%75,84	%60,41
	قائلا	%59,16	%40,84	
	الوراء	%37,5	%62,5	
9- تعليل سبب رسم التّاء	عزمت	%54,16	%45,84	**%38,05**
	المحلّات	%11,66	%88,34	
	دقّة	%48,33	%51,67	
10- التّسطير على الفعل	يكمن	%60,33	%39,67	**%95،61**

الماضي والتّحويط على الحاضر.	**أعترف**	%53,33	%46,67	
	تعدّى	%58,33	%41,67	
	وقف	%75,83	%24,17	

من خلال النّتائج التي يتضمّنها الجدول نتوصّل إلى ما يلي:

– بلغت النّسبة الكليّة لتطبيقات القواعد57,33%، وهي نسبة منخفضة، بعيدة عن المأمول أو النّموذج المعياري الذي تتراوح نسبته بين (75و100)%.

– كثرة التّطبيقات المتعلّقة بالتّحويل مقارنة بباقي التّطبيقات الأخرى، وهذا راجع لسببين:

أوّلهما لأهمّية هذه الأنواع في إكساب المتعلّم المهارات الكفيلة في التّصرّف في مختلف البنى اللّغويّة وتحويلها، وكذا تمكين المتعلّم من توظيف العناصر اللّغويّة بطريقة سليمة في الجمل"[1].

وثانيهما للإحاطة بمجموعة من الدّروس المقرّرة، فمنها إذن ما يتعلّق بتحويل المفرد إلى الجمع، ومن المذكّر إلى المؤنّث، وتحويل الجمل من الحاضر إلى الماضي، وأخيرا من النّفي إلى الإثبات، والتي بلغت نسبتها مجتمعة 59,33%، وهي نسبة منخفضة، تعيق بناء الكفاية المعجميّة.

هذا، ولاحظنا صعوبة في التّمييز بين الفعل في الزّمن الماضي أو الحاضر، وعدم التّمييز بين الاسم والفعل، أين وجدنا إجابات حوّطت أو سطّرت على الاسم بدل الفعل، وبالتّالي لا يمكن هنا أن يحوّل من الزمن الحاضر إلى الماضي أو العكس لعدم التّمييز بين الاسم والفعل في بعض الأحيان، وهو ما وضّحه وبيّنه التّطبيق الذي كُلّف فيه المتعلّمون بالتّسطير على الفعل الماضي والتّحويط على الحاضر، والذي بلغت نسبته61,95%.

وبالعودة إلى التّطبيق الأوّل الذي يتعلّق بتحديد الضّمير، فقد سجّلنا نسبة منخفضة هي الأخرى، إذ بلغت 33,33%، وفي الموضوع الثّاني 16,94%، وقد يرجع السّبب في تدنّي هاتين النّسبتين بالدّرجة الأولى للمعلّم الذي لا يُنبّه متعلّميه إلى دور هذه الضّمائر في اتساق النّصوص،

[1]– أمينة صويلح وأميرة منصور، (تقييم التّمارين الإملائيّة لدى متعلّمي المرحلة الابتدائيّة–كرّاس نشاطات اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي نموذجا)، المجلّد5، ع:2، 2021، ص (101،102).

بل يولي الاهتمام أكثر إلى إعرابها فقط، وبالتّالي لا يستفيد المتعلّم منها، ولا يوظّفها لغرض الاتّساق.

أما التّطبيق الخاص بالإعراب، أو بمعرفة وظائف الكلمات، فقد سجلنا نسبة 65% في مقابل 60,69 %في الموضوع الثّاني، وهي نسب متقاربة فيما بينها، ومرتفعة إذا ما قورنت بقواعد رسم التّاء مثلا، لكّنها غير كافية باعتباره نشاطا يرافق المتعلّم من السّنة الرّابعة ابتدائي إلى غاية الثّانوي، مثله مثل باقي القواعد.

تمارين أخرى مرتبطة هذه المرّة بنشاط الإملاء الذي يُدرّس بالتّناوب مع نشاط الصّرف أي مرّة واحدة كل خمسة عشر يوما لكلّ واحد منهما، ما يقلّل فرص التّطبيق والتّدريب فيهما مقارنة بالنّحو الذي يستفيد من حصّة كل أسبوع، وهذا ما يعطي دليلا على مكانته مقارنة بالنّشاطين المذكورين.

وبالعودة إلى التّطبيقات الخاصّة بالإملاء، فلقد أدرجنا مجموعة منها، باعتبارها تسمح للمتعلّم بامتلاك القدرة على فهم القواعد الإملائيّة المدروسة، وتوظيفها توظيفا سليما، وتثبيت البنى اللّغويّة الجديدة واستثمارها، إضافة إلى تنمية حصيلته اللّغويّة ومهارات التّفكير لديه"[1].

فالتّطبيق الإملائي إذن "يقوم على تدريب المتعلّم على كيفية ترسيخ النّظام التّرميزي الخطّي للغة في ذهن المتعلّم، وبالمهارة اليدويّة اللّازمة لنقل المنطوق من صورته المسموعة إلى الصّورة المرسومة، وفق القواعد المتواضع عليها"[2].

هذا، وقد اخترنا في هذه التّطبيقات قواعد رسم الهمزة المتوسّطة والمتطرّفة والتّاء بنوعيها المفتوحة والمربوطة، كونها تدخل في المحتوى المقرّر للسّنة الهدف، والتي سجّلنا فيهما نسبتي 60,41% و35,05%في هذا الموضوع، و25,83% و43,33%في الموضوع الثّاني، وهي نسب منخفضة ومعكوسة بالنّسبة للموضوعين، ما يعني عدم تحقيق المتعلّم الكفاية المطلوبة في هذا النّشاط، بل وتُظهر الإجابات عدم التّمييز بين قواعد رسم الهمزة المتوسّطة والمتطرّفة، أين استخدمت عبارة "لأنّ ما قبلها... وهي..." لكلا الهمزتين؛ وكذا الخلط بين قواعد رسم الهمزة

---

[1]– المرجع السّابق، ص83.

[2]– مغزي أحمد سعيد، محاضرات في مقياس التّطبيقات اللّغويّة، ص 96.

والتّاء، حيث وجدنا إجابات عن رسم التّاء باستعمال العبارة الخاصّة بقواعد رسم الهمزة "لأنّ ما قبلها وهي".

كما لاحظنا صعوبات في التّمييز بين الفعل والاسم، وهي "من أكثر الظّواهر النّحويّة التي يقع فيها الخطأ في هذه المرحلة نظرا لتشعّب هذا الدّرس من جهة وارتباطه بالظّاهرة النّحويّة بشكل مباشر من جهة أخرى"[1]، ما أدى في النّهاية إلى تعليل رسم التّاء في كلمة "حكايات" إلى اعتبارها فعل؛ وعليه فالمتعلّم الذي لا يفرّق بين الفعل والاسم سيكون لديه عجز في كتابة التّاء المناسبة والصّحيحة سواء كان يدرس في الطّور الثّاني أو حتى الثّالث.

عموما، لكي يتمكّن المتعلّم من الكتابة الصّحيحة عليه الاستعانة بالصوّر المكتوبة للكلمات، المخزّنة في ذهنه، ومجموعة من القواعد الكتابيّة التي استخلصت من مشاهدة أمثلة متعدّدة من الكلمات المكتوبة التي تشترك في تلك القواعد"[2]، فالتّلميذ يميّز بين "دعا" و"سعى" لأنّه رأى الأولى مكتوبة بألف طويلة والثّانيّة بألف مقصورة..."[3]، وهكذا كلّما تكرّر هذا النّوع من المفردات على الذّاكرة البصريّة من خلال النّصوص الرّئيسيّة أو التّطبيقات المقترحة، كلّما كان ترسيخها أسهل في معجمه الذّهني، وكلّما قلّت نسبة الأخطاء المرتكبة أثناء الكتابة، وهي القاعدة التي تنطبق على باقي القواعد الإملائيّة، منها القواعد التي اقترحناها؛ وهذا ما يساهم في بناء الكفاية المعجميّة للمتعلّم.

من خلال النّتائج المتحصّل عليها والموضّحة في الجدول السّابق، ونتائج الموضوع الثّاني، يتبيّن وإلى حدّ ما عدم تحقيق المتعلم لبعض الكفايات الأساسيّة، وهو ما قد يطرح إشكالا في إنتاجاته الكتابيّة، وهو ما سنكتشفه لاحقا في مبحث آخر.

---

[1]– أمينة صويلح وأميرة منصور، (تقييم التّمارين الإملائيّة لدى متعلّمي المرحلة الابتدائيّة–كرّاس نشاطات اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي نموذجا) ، ص96.

[2] – مغزي أحمد سعيد، محاضرات في مقياس التّطبيقات اللّغويّة، ص(97،98)، بتصرف

[3] – ينظر، المرجع نفسه، ص98.

5-4- **تطبيقات حول الإنتاج الكتابي:** كلّفنا العيّنة في هذا الجانب بإنجاز ثلاثة تطبيقات، تتمثّل في:

- الإنتاج والكتـــــــــــابة.

1-اختر الرّابط المناسب ثم ضعه في المكان المناسب:(لكن، من، أو، أكثر).

يتكوّن الحاسوب ....مكوّنات عدّة.

لم يشتري سالم الحاسوب .....هـ اقتنعَ بدقّتهِ وسرعتهِ.

الحاسوبُ الصّغير ..... تطوّرًا من الحواسيبِ ذي الحجمِ الكبيرِ.

ماذا يشتري سالم الحاسوب المكتبي ...الحاسوب المحمول؟

2-اكتب سطرين تصف فيهما الحاسوب المحمول:

.....

.....

اذكر الجمل التي لا يمكن الاستغناء عنها في النّص:

.....

.....

.....

.....

وبعد عملية التّصحيح التي قمنا بها تحصّلنا على النّتائج المدوّنة في هذا الجدول:

الإنتاج والكتابة	نسبة الإجابة الصّحيحة	نسبة الإجابة الخاطئة	نسبة الإجابة الصّحيحة لكل سؤال.
اختر الرّابط المناسب ثمّ ضعه في المكان المناسب.	%75,41	%24,59	%75،41
كتابة سطرين في وصف الحاسوب.	%52	%48	%52
اذكر الجمل التي لا يمكن الاستغناء عنها في النّص.	%21,66	%78,34	%21,66

يتبيّن من خلال الجدول اقتراح ثلاثة تطبيقات، فالأوّل خاص بالرّوابط، وهو نشاط يتعلّق بملء الفراغ، وصلت فيه نسبة الإجابة الصّحيحة 75,41%، أما الثّاني الذي يُعنى بالوصف، فقد بلغت الإجابة الصّحيحة فيه 52%، وهي نسبة منخفضة جدّا، والثّالث يتعلّق بالجمل التي لا يمكن الاستغناء عنها في النّص، أين نجد نسبة الإجابة الصّحيحة فيه تحتلّ المرتبة الثّالثة في سلّم ترتيب الإجابات الصّحيحة بنسبة 21,66%، مع الإشارة أنّها إجابات ناقصة تحتوي على جملة إلى ثلاثة فقط، وهذا راجع لطبيعة السّؤال الذي يُلزم المتعلّمين البحث في النّص ثم الاستخراج منه، وهنا قد أشرنا سابقا للصّعوبات التي يواجهونها عندما يتعلّق النّشاط بالاستخراج من النّص.

عموما، نتوصّل من خلال هذه النّتائج إلى الصّعوبات التي يواجهها المتعلّمون في مسارهم الدّراسي، ويتجلّى ذلك من خلال النّتائج المحصّل عليها، والتي عرفت تدنٍّ في نسب الإجابات الصّحيحة مع زيادة نسب العزوف عن الإجابة وعدم المحاولة، وفي بعض الأحيان تسجيل نسب أخرى معتبرة في الإجابات الخاطئة.

6- الخلاصة:

تظهر النّتائج المتحصّل عليها من خلال مجموعة من التّطبيقات المتنوّعة عدم تحقيق المتعلّم لبعض الكفايات الأساسيّة، منها ما يخص الجانب المعجمي، والذي نتج عن عدم ترسيخ المعارف المكتسبة خلال السّنة الدّراسيّة للسّنة الهدف، وبالتّالي عدم القدرة على توظيفها توظيفا ناجحا من خلال التّطبيقات المقترحة، وهو ما لاحظناه من خلال نسب الإجابة الصّحيحة المسجّلة، والتي كانت متدنيّة في كثير من الأحيان، وكذا نسب العزوف أو عدم الإجابة وترك المساحة المخصّصة لها فارغة دون محاولة تُذكر، وهو ما يجعلنا نتساءل عن كيفية إدماج المتعلّم لمجموعة من المعارف والقدرات المختلفة في نشاط الإنتاج الكتابي وهو لا يستطيع توظيف ما درسه في أنشطة بسيطة.

المبحث الثّاني

الكفاية المعجميّة في إنتاجات المتعلّمين الكتابيّة

1- تمهيد

2-عيّنة الدّراسة

3-أسباب الاختيار

4-طريقة إجراء الدّراسة

5- دراسة وصفيّة تحليليّة لإنتاجات المتعلّمين الكتابيّة

6-مدى توظيف المفردات المشروحة في إنتاجات المتعلّمين الكتابيّة

7- مدى تجنيد المعجم الخاص بمواد المقطع في إنتاجات المتعلّمين الكتابيّة.

8-الخلاصة

المبحث الثّاني: الكفاية المعجميّة في إنتاجات المتعلّمين الكتابيّة

1- تمهيد:

يعد نشاط الإنتاج الكتابي آخر حصّة في الوحدة التّعليميّة، وفي حصص الإدماج الذي يكون في نهاية كل مقطع، يتطرّق المعلّم له رفقة متعلّميه، غالبا ما يطالبهم فيه بتحرير فقرة تتكوّن من أربعة إلى ثمانية أسطر حسب ما ورد في المنهاج، تُنسج على منوال النّص الرّئيسي موضوع الدّرس، أين يستظهرون فيها مجموعة من المكتسبات المدمجة من معجم ونحو وصرف وإملاء وأساليب، والتي كانت محل دراسة على مدار أسبوع أو مقطع كامل، وهذا وفق ما تقتضيه المقاربة النّصيّة؛ هذه الإنتاجات هي التي اعتمدها البحث مدوّنة له، بغية دراسة المعجم وكل ما له علاقة به.

2-عيّنة الدّراسة:

لقد قمنا بإجراء دراسة تطبيقيّة على عيّنة من متعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، تزيد عن 120 متعلما؛ موزّعة على عدّة مدارس تابعة لمديرية التّربية لولاية بجاية تتمثّل في:

اسم المدرسة	الدّائرة	عدد المتعلّمين	الأوراق المسترجعة	
			الموضوع الأوّل	الموضوع الثّاني
بوركايب رشيد (الجابية)	بني معوش	10	8	9
شليق البشير(تيوال)		7	7	7
حليلي محند السّعيد (أقمون)		11	10	10
حمومة حمودة (بني معوش-وسط)		27	26	26
حيلم ساعد (بني معوش-وسط)		39	39	37
واري محند الصّديق (أقمون)		17	0	0
بوعلاق موسى(مسيسنة)	صدوق	20	10	9
بوسكين ربيع (مسيسنة)		20	10	10
هارود حمو اعياطن (سوق أوفلا)	شميني	20	20	20
المجموع	ثلاث دوائر	171	130	128

نحصي من خلال الجدول السّابق عدد المدارس المشاركة والتي بلغ عددها تسعة، أو بالأحرى ثمانيّة، وذلك لعدم استرجاعنا الحصّة الموزّعة على مدرسة "واري محند الصّديق"؛ تتواجد هذه المدارس في ثلاث دوائر من ولاية بجاية هي "بني معوش" و"صدوق" و"شميني". وزّعنا عليها المواضيع المقترحة على حسب عدد المتعلّمين فيها، وعند جمعنا للمدوّنة قمنا بحذف المواضيع المتشابهة حد التّطابق لنستقر على عدد 120 ورقة إجابة، وهو العدد الذي اعتمدناه مدونة للدّراسة.

2-أسباب الاختيار:

سبق أن أشرنا إلى أسباب اختيار السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي للدّراسة، لذا سننتقل مباشرة للحديث عن تعليل سبب اعتمادنا على الإنتاج الكتابي كوسيلة للبحث، والذي يرجع لسببين:

أوّلهما لكونه الأنسب لرصد أهم مظاهر اشتغال المعجم الذّهني"[1]، وذلك بتوفير المادة التي "ستمكّننا من الكشف عن محتواه، وقد ارتأينا أنّ أفضلها هو الاشتغال على الإنشاءات التي ينتجها التّلاميذ بشكل حر في القسم"[2]، رغم تحديدنا لموضوع الإنشاءات مسبقا، لكن ذلك لا ينقص من قيمة هذه الإنتاجات باعتبارها منتوج المتعلّمين، ومحتواها صادر عما يحتويه معجمهم الذّهني.

وثانيهما يتعلّق بالمقاربة النّصيّة التي تجمع مختلف الأنشطة اللّغويّة بما فيها المعجم، ثمّ استثمارها في هذه الإنتاجات، ليتمّ "إظهارها على شكل قالب مكتوب"[3].

هذا، ويتعلّق موضوع الوضعيتين الإدماجيتين "بظاهرة التّلوّث" و" الوالدين، فضلهما نحو الأبناء ومكانتهما في القرآن وواجب الأبناء اتجاههما "، وهما ملائمان(الموضوعان) للصّف الرّابع من التّعليم الابتدائي، كونهما تندرجان أي الوضعيتين في المحتوى المقرّر.

هذا، وطلبنا من المتعلّمين من خلال صياغتنا للوضعيتين كتابة نص وصفي باعتباره المستهدف في تلك السّنة، وكان الغرض من هذه النّصوص المنتجَة دراسة الكفاية المعجمية

---

[1]- بن عيسى زغبوش، (المعجم الذّهني وتطوير النّظام التّعليمي)، ص38.

[2]-المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]- ينظر، غيلوس صالح، (الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النّصيّة في المدرسة الجزائريّة طرق تعلّمه وتقويمه)، الممارسات اللّغويّة، المجلّد 6،ع:4 ص155 .

الموظّفة فيها.

4- طـريقة إجـراء الدّراسة:

بعد جمعنا لمدوّنة العمل المتمثّلة في مختلف الأوراق من المدارس المعنيّة، وبعد استبعادنا للإنتاجات المتطابقة، باشرنا التّصحيح، وقد اعتمدنا في ذلك على شبكة التّقييم التي تُعرف أنّها "أداة تسمح بحصر عناصر وعمليات وأفعال عن وضعيات تعلّميّة معيّنة قصد تحقيق أغراض تقويميّة، بعبارة أخرى تفيد هذه الشّبكة في ملاحظة المعيار عن طريق مؤشّرات محدّدة بدقّة"[1]، هذه المؤشّرات "تعمل على تشخيص نقاط القوّة والضّعف في منتج المتعلّم المكتوب"[2]، تتمثّل هذه الشّبكة في:

المعيار	المؤشّر
الوجاهة	-احترام حجم المنتوج. -احترام نمط النّص. -ملاءمة المكتوب للمطلوب.
الاتساق والانسجام	-ترتيب الأفكار وتسلسلها. -توظيف الرّوابط.
سلامة اللّغة	-خلو المنتوج من الأخطاء (الصّوتية والنّحويّة والصّرفيّة والمعجميّة). -التّركيب السّليم للجمل. -توظيف المطلوب (الظاهرة النّحوية أو الصّرفية).
الإتقان والإبداع	-تنظيم الورقة. -استعمال علامات الوقف. وضوح الخط وجماله. -توظيف الشّواهد/ظهور فكرة متميّزة/استعمال المعجم الفصيح/.

تتكوّن شبكة التّقييم كما هو ملاحظ من خانتين، الأولى خاصّة بالمعايير، والتي نعني بها

[1]- ينظر، أمينة زميت، (فاعليّة الوضعيّة الإدماجيّة في اكتساب القواعد النّحويّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط أنموذجا)، مجلّة دراسات إنسانيّة واجتماعيّة، ع:2، 2021، ص576.

[2]- منال نش وحفيظة تازروتي، (تعليم التّعبير الكتابي وتقييمه في مرحلة التّعليم المتوسّط-السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط نموذجا)، مجلّة علوم اللّغة العربيّة وآدابها، المجلّد 12، ع:2، 2020، ص387.

تلك" العناصر التي تسمح للموضوع بالتّحقّق من أنّه قام بالمهمّة المقترحة بشكل جيّد وأنّ نتاج نشاطه يتّفق مع ما كان سيحصل عليه"[1]، أما الثّانية فهي خانة المؤشّرات، ويُقصد بالمؤشّر هنا "علامة محسوسة أو رمز محدّد نستخدمه بغية معرفة مدى تحكّم التّلميذ في المعيار"[2]، بالتّالي فالمؤشّر هو الذي يوضّح المعيار ويفسّره، "كما يتميّز بكونه قابل للملاحظة بحيث يُمكّن المُقيِّم (الأستاذ) من كشف قدرة المتعلّم على التّحكمّ في موارده"[3]؛ فالشّبكة إذن أداة غرضها تقييم عمل المتعلّمين بكل موضوعيّة.

تتميّز هذه الشّبكة كما هو واضح من خلال الجدول بتصحيح بل تقييم المنتج من عدّة جوانب، وليس فقط ما تعلّق بالجانب اللّغوي، وهو ما يظهر من خلال المعايير المذكورة التي تتكوّن منها، بالإضافة إلى ميزة أخرى تتعلّق هذه المرّة بسهولة استعمالها من طرف المعلّم وكذا المتعلّم.

وبالعودة إلى عدد المعايير التي تحتويها الشّبكة فعددها أربعة، هو العدد المعمول به في مدارسنا، لكن قد يتساءل سائل: لماذا لا نزيد من عدد هذه المعايير؟

ينصح الخبراء بتخفيض مؤشّرات التّقييم، إذ كلّما زادت معايير التّقييم ضاع التّلميذ بين هذه المؤشّرات، وبالتّالي لا يستطيع التّحكّم في الأجوبة المتعدّدة، لذا فلا بدّ من الاكتفاء بمؤشّرين أو ثلاث، كما يمكن الاكتفاء بكفايتين أو ثلاث كفايات أساسيّة، وكلّما أكثرنا من مؤشّرات التّقييم، خاصة إذا كانت مؤشّرات تابعة وغير مستقّلة، فإنّنا نرتكب ظلما في حقّ المتعلّم الذي نعاقبه مرات متعدّدة على الخطإ نفسه"[4].

وعليه هذه الشّبكة معقولة من حيث المعايير ومؤشّراتها، لكن في تقييمنا لإنتاجات المتعلّمين، سنتطرّق للمؤشّرات التي لها علاقة بالكفاية المعجميّة فقط.

---

[1]– ينظر، أمينة زميت، (فاعليّة الوضعيّة الإدماجيّة في اكتساب القواعد النّحويّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط أنموذجا)، ص576.

[2]– ينظر المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]– ينظر، المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]– جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد التّقويم الإدماجي، ص (46،47).

5- دراسـة وصـفيّة تحليليّة لإنتاجات المتعلّمين الكتابيّة:

5-1- الوجاهة: أوّل المعايير التي سنتطرّق إليها، كونها تحوي معايير تتعلّق بالمعجم تتمثّل في:

5-1-1-احترام حجم المنتوج: يطالب المتعلّم في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي بإنتاج فقرة تتعدّى أربعة أسطر ولا تتجاوز الثّمانية منها، هذه الأسطر تتكوّن حسب ما ورد في المنهاج من 60 إلى 80 كلمة، وقد أشرنا إلى ذلك، وعليه سنكتشف مدى تحقّق هذه المعطيات من عدمها في إنتاجات المتعلّمين، فحسب الدّراسة الإحصائيّة التي قمنا بها في هذا الجانب توصلنا إلى النّتائج الآتية:

عدد المواضيع	نسبة المواضيع أقل من أربع أسطر	نسبة المواضيع بين 4 إلى8 أسطر	نسبة المواضيع التي تتجاوز 8 أسطر
120	%9.17	%80.83	%10

تجدر الإشارة إلى توضيح هدف تحديد حجم النّص المنتَج لكل سنة أو وضع شرط الالتزام بعدد معيّن من الأسطر والمفردات والذي يكمن في اختيار أنسب الكلمات للموضوع، وبالتّالي الابتعاد عن إستراتيجيتي التّكرار وتكبير الكتابة لملء الصّفحة طمعا في الحصول على علامة جيّدة، كما يرتبط أيضا بحجم النّصوص المقروءة، وبعدد مفرداتها، إذ يجب أن يكون هناك تناسب بين ما يأخذه المتعلّم منها وما سيستثمره في إنتاجه لاحقا.

لكن رغم هذا، فالتّقييد عامل سلبي في بعض الأحيان باعتبار أنّ المتعلّم "سيحاول اختيار الأفكار التي يرى أنّها مهمّة وإهمال التي يرى أنّها أقلّ أهمّية، وقد لا يتوصّل إلى التّمييز الصّحيح بينها دوما، مما يحدّ من حرية تفكيره والإحاطة بجوانب الموضوع المختلفة"[1].

وبالعودة إلى النّتائج المسجّلة في الجدول أعلاه سجّلنا أعلى نسبة، وهي80.83 % تقيّدت بعدد الأسطر، بل ورغم هذا التّقييد تمكّنت هذه العيّنة من الإحاطة بالموضوع، وهذا راجع لامتلاكها واكتسابها كفاية حسن التّوظيف الضّروريّة للاستغلال الأمثل للمعجم المتوفّر لديها في المعجم الذّهني.

[1]- منال نش، (تعليمية التّعبير الكتابي في ضوء المقاربة النّصيّة-السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط نموذجا)، مجلّة لغة-كلام، مجلّد3، ع:1، 2017، ص255.

كما تمّ تسجيل نسبة 9.17% لم يتقيّد أصحابها بعدد الأسطر المطلوبة، وبالتّالي نقص في عدد المفردات الموظّفة، أما نسبة10% فقد تجاوزت العدد المطلوب من حيث الأسطر والمفردات، هذه الأخيرة هي في أغلب الأحيان مفردات مكرّرة.

أما الموضوع الثّاني، فالنّسب متقاربة إلى حدّ كبير مع الموضوع الأوّل، حيث تمّ تسجيل نسبة 81.66% ممن تقيّدوا بعدد الأسطر، و10% ممن كانت إنتاجاتهم أقل من المطلوب، والنّسبة الأخيرة 8.33% تعدّت العدد المطلوب.

5-1-2-احترام نمط النّص: النّمط الوصفي هو المعني بالدّراسة في السّنة الرّابعة ابتدائي، ولمعرفة مدى التزام المتعلّمين به وجب النّظر إلى مؤشّراته ومدى توفّرها في النّصوص المنتجة، هذه المؤشّرات في الحقيقة عبارة عن مفردات أو معجم خاص يتمثّل في المفردات الدّالة على ظرف مكان والمشتقّات والنّعوت والأحوال والأفعال المضارعة التي تعبّر عن الحركة والحيويّة؛ فكلّما كان المتعلّمون على دراية بهذه المؤشّرات، كلّما كان توظيفهم للنّمط الوصفي يسيرا عليهم، وذلك لسهولة استرجاعها من المعجم الذّهني، وباعتبار هذه المؤشّرات كما أسلفنا الذّكر عبارة عن مفردات فقد استخرجنا ما تمّ توظّيفه منها، وتتمثّل في ما يلي:

المؤشّر	أمثلة من المدوّنة
ظروف المكان	بين-فوق-فوقها
المشتقّات	مهذب-مغلفة-محافظة-مساهمة-مهملة-مخصص-موجود-مهدد-مستقبل-ملوث-شائع.
النّعوت والأحوال	الكريهة-العامة-المكدسة-الضالة-السامة-نظيفا-زكية-سامة-سعيدا-مكرما-سعداء-المعدية-خطيرة-سليمة-نظيفة-النظيفة-رائع(رائعا)-سلبي-الباكر-الخلابة-الصغير.
الأفعال المضارعة التي تعبّر عن الحركة والحيويّة.	نجري-نلعب-ننظف-نمشي-يجمع-نغرس-تمر-نسقيها

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه تبايُنا في استعمال مؤشّرات النّمط الوصفي، التي تظهر من خلال المفردات الموظّفة (المؤشّرات)، والتي تبدو قليلة وغير متنوّعة فيما يخص ظرف المكان أين أُستخدم ظرفان فقط هما: "بين وفوق" رغم أنّ المقام يسمح بتوظيف أكثر من نوع، كأمام وخلف

وخارج وداخل، وراء...

يعود هذا الاستعمال الضّئيل لهذه الصّيغ للقطيعة التي نتلمّسها بين الإنتاج الشّفاهي أين يطالب فيه المتعلمّ بتوظيف خيارات محدودة هي: مفردات النّص المنطوق والصّيغ المستخرجة منه، وهنا يمكن أن نجد تنوّعا في استعمال ما يسمح به المقام لذلك؛ والإنتاج الكتابي الذي يملك خيارات أوفر في التّوظيف تتمثّل في: الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة والمعجميّة والإملائيّة، وبذلك يتمّ التّخلي الطّوعي عن هذه الصّيغ لصالح الظّواهر المذكورة سابقا والمأخوذة من نصّ القراءة، فلا يطالب المتعلّم بتوظيفها، ولا يحاسب على تركها، فترد بذلك بنسب ضئيلة، وهذا مخالف لما تنصّ عليه المقاربة النّصيّة.

هذا، وقد وجدنا مؤشّرات أخرى تتمثّل في المشتقّات والنّعوت والحال، هذا الأخير الذي ورد مرّة واحدة في كلمة "نظيفا"، وكذا الأفعال المضارعة الدّالة على الحركة، وهو ما أشرنا إليه في الجدول أعلاه، كل هذا يشكّل معجما خاصّا بالمؤشّرات يكتسبه متعلّم السّنة الرّابعة من النّصوص الرّئيسيّة، ليعيد استخدامه في إنتاجه وفق ما تقتضيه المقاربة النّصيّة، وهو ما يساهم في بناء الكفاية المعجميّة للمتعلّم.

أما الموضوع الآخر، فقد وردت فيه مؤشّرات النّمط الوصفي أيضا، فمن الصّفة نجد "عظيم، كريما، جميلة، هنيئة، ناعما، حسنة، الحميدة، الطّيب، مزرية، فاحشا، حنون، عالية"؛ أما الحال فقد استخدم مرة واحدة في كلمة "حزينا"، وهذه هي الجملة التي ورد فيها: " خرج الولد حزينا"، في حين وردت المشتقّات في صيغتين هما: اسم المفعول في صيغتين "مفتوحة"، ومعرف(معروفا) التي أخطأ صاحبها في كتابتها، واسم الفاعل في صيغتي "عابر وفاعل"، أما ظرف المكان فقد ورد ظرف واحد هو "عند".

ومن خلال ما سبق، يتبيّن لنا هيمنة الصّفة على باقي المؤشّرات في كلا الموضوعين، وهذا ناتج عن تعوّد المتعلّم على هذا المؤشّر لتكراره في الأسئلة المرافقة للنّصوص المقترحة، كما أنّ" الصّفة من أساسيات وركائز النّص الوصفي، وتوظيفها يكون بشكل عفوي دون بذل أي جهد

في كيفية إدماجها أثناء تحرير النّص"[1].

لكن وجب علينا هنا أن نشير إلى ملاحظة مهمّة، تتمثّل في نجاح المتعلّم في توظيف الصّفة في إنتاجه الكتابي، في حين رأينا تعثّرا ملحوظا في استخراجها من النّص في التّطبيقات السّابقة، ويعود السّبب في ذلك إلى التّطبيقات التي تمرّن عليها في مختلف الأنشطة، أين ورد في نشاط "التّعبير الكتابي" اثني عشر(12) سؤالا بصيغة "صف أي توظيف "مقابل ثلاثة(3) أسئلة تطالبهم باستخراج الصّفة من النّص، ونفس العدد للصّيغة الأولى كذلك في نشاط الإنتاج الشّفاهي مقابل سؤال واحد للاستخراج من النّص المنطوق، ونفس الملاحظة وجدناها أيضا في نصوص الإدماج فمن مجموع ثمانية(8) أسئلة مطروحة للوصف، ستّة(6) منها تطالبهم بالوصف أي التّوظيف، وحتى في الاستثمار المتعلّق بنشاط القراءة وجدنا تعليمتين للوصف وليس للاستخراج.

نستنتج مما قيل وجود تباين واضح في نوع الأسئلة المطروحة، الأمر الذي أثّر على المتعلّم، والذي تفوّق في الأخير في النّوع الذي درّب وتمرّن عليه أكثر.

5-1-3- ملاءمة المكتوب للمطلوب: كان الحديث في هذه الوضعيّة عن ظاهرة التّلوث النّاتجة عن النّفايات المكدّسة في الشّوارع، أين كان المطلوب من المتعلّمين وصف الظّاهرة، مع بيان خطرها، واقتراح حلول للحدّ منها، بالإضافة إلى توظيف جملة اسميّة؛ وبناءً إلى ما توصلنا إليه من خلال عملية تصحيح إنتاجات المتعلّمين، فقد تمكّن الكلّ إلا ثلاثة منهم من وصف ظاهرة التّلوّث بصفة عامة، أما فيما يخصّ مطلبي المخاطر والحلول، فقد جاءت اقتراحاتهم كما يلي:

أخطار التّلوّث	الحلول المقترحة
انتشار المكروبات والبيروسات(الفيروسات) التي تدمر صحة الإنسان والكائنات الحية الأخرى/ انتشار الكلاب الضالة والحشرات/ الأمراض الحساسية مثل الربو/ تستغرق الحاويات أكثر من مليون سنة لكي تتحلل/ حرائق الأشجار والغابات/ تصبح الغابة غير جميلة /رؤية الناموس وذباب	تعيين موضّفين(موظّفين) لتنضيف(للتنظيف) وضع لافتات/ فرز وإعادة تدويرها/ المساهمة في حملات التّنظيف/ رمي النّفايات في أوقاتها / والأماكن المخصّصة لها/ نغرس الأشجار والأزهار/ مكان نضع سلة المهملات ونكتب لافتات/ نحترم القوانين/ إنتاج الأسمدة من النفايات العضوية/ تعاون كل الجهات

[1]- أمينة زميت، (فاعليّة الوضعيّة الإدماجيّة في اكتساب القواعد النّحويّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط أنموذجا)، ص 280.

تدور حولها/ مصدر لكثير من العلل والأوبئة/ في حال حرقها تنبعث منها غازات سامة/ انتشار الحشرات والناموس /انتشار الأمراض المعدية/ تضر البيئة/ تسيء إلى الكائنات الحية/ انبعاث غازات سامة/ تلوث المياه/ تعرض النباتات والحيوانات إلى مشاكل كبيرة/ يشوهون الطبيعة/ تسبب الموت/ تثقب عجلة سيارة/ تقطع العجلات/ انقراض الحيوانات/ تؤدي إلى ارتفاع درجة حرارة الأرض مما يؤدي إلى الاحتباس الحراري/ تسبب خلال(خلل) في توزن(توازن)البيئة/ تفسد مناظر المدينة والطبيعة الخلابة/ رائحة بشعة/ هواء ملوث الحيوانات تموت والزّهور تموت/ والبحر ليس نظيف(نظيفا).	موطنين(مواطنين) ومؤسسات/ نقلل من الآلات التي تصنع الكثير من الدّخان/ المساهمة في عمليّة التّشجير–يجب على الجهات المعنية مثلا البلدية اتخاذ إجراءات صارمة كتنظيم أوقات رمي النفايات/ انقسموا إلى مجموعات كل مجموعة لها دور معيّن/ إعادة تصنيعها/وضع خطة عمل/ وضع لافتات لتوعية أحد/ تشكيل مجموعات/ رمي النفايات في دلو البلدية الأخضر/ نستعمل القف(القفة)ونتجنّب الأكياس البلاستيكيّة.

تجدر الإشارة قبل التّطرق إلى النتائج المحصّل عليها في الجدول أعلاه إلى غياب نص مكتوب يجمع بين مخاطر التّلوّث والحلول المقترحة لينسج المتعلّم إنتاجه الكتابي على منواله، حيث وردت المخاطر والحلول المقترحة في أنشطة متفرّقة، وهذا ما سنوضّحه في عنوان لاحق؛ كما يلاحظ في الجدول عدم ورود في خانة الحلول مفردات "الطّاقات البديلة، الطاقة الشّمسيّة، الطّاقة المائيّة، دائمة، نظيفة"، والتي وردت في الكتاب المدرسي في أنشطة مختلفة.

وبناء على ما تمّ تصحيحه كانت نسبة الإجابة عن التّعليمة الخاصة بوصف ظاهرة التّلوث وذكر مخاطرها والحلول المقترحة لها 39.17%من إجابات المتعلّمين، وتمثّل هذه النّسبة الفئة التي استطاعت أن تدمج بعض المعارف المكتسبة من مختلف الأنشطة اللّغويّة.

أما ما نسبته 18.33% و15% فقد اكتفت بذكر أحدهما فقط، فالنّسبة الأولى ذكرت الحلول دون الأخطار والثّانية الأخطار دون الحلول، لتكون النّسبة بعد الجمع بينهما 33.33%، وهي نسبة مرتفعة، وهذا ناتج عن العديد من الأسباب، منها عدم تمكّن المتعلّمين من دمج معارفهم من جهة، ومن جهة أخرى عدم وجود نص نموذجي يقتدون به في إنتاجاتهم

الكتابيّة، وهذا مناف لما تنصّ عليه المقاربة النّصيّة؛ بينما النّسبة المتبقيّة والمقدّرة ب27,5% اكتفى أصحابها بوصف الظّاهرة فقط، دون ذكر المخاطر والحلول.

ومن خلال الأفكار التي وظّفها المتعلّمون سواء التي كانت في وصف الظّاهرة أو مخاطرها أو حلولها نصل إلى تحديد المعجم المستعمل في هذه الإنتاجات المتمثّل في:

المعجم الدّال على التّلوّث:

التّلوث–النّفايات–الأوساخ–خطيرة–سلال المهملات–رائحة كريهة–القمامة–أكياس بلاستيكيّة–مترامية–الدّخان– مخلّفات–المزبلة–بقاية(بقايا)– التّخلّص–انبعاث غازات– سامّة، تنظيف–العلل والأوبئة–الأمراض–تدمّر–تفسد (الفساد)–مواد كيميائيّة وإشعاعيّة–الأنشطة الصناعية–الغزات(الغازات) المنبعثة–وسائل النقل–تتحلل– صحة الإنسان– رمي– منتشرة– بشعة– الأمراض المعدية– خلل– يشوهون– الوسخ– الشّيطان.

المعجم الدّال على الأماكن المعرّضة للتّلوّث:

الشّارع–الطّريق– الطّرق السّريعة– الحي– الأرصفة– مواقف السّيارات– المدينة– الأماكن العامة–الغابة–الطّبيعة– البيئة– البحر– الأرض.

المعجم الدّال على الأمراض النّاتجة عن التّلوّث:

أمراض الحساسيّة– الرّبو–أمراض الجهاز التّنفسي– تؤثّر على العين والأنف– الاختناق– انتشار المكروبات –البيروسات(الفيروسات).

المعجم الدّال على عملية التّنظيف:

غرس–تنظيف–نظافة–الأشجار–الأزهار–دلو البلدية الأخضر–سلة النّفايات–حملات–إعادة تصنيعها–فرزها–ردمها–تدوير–توعية–كتابة لافتات–جميلة–خلابة–رائع–نظيفة–أماكن مخصّصة–تقليل.

المعجم الدّال على الحيوانات والحشرات التي تجذبها النفايات:

الناموس–ذباب–الكلاب الضالة–الفئران–القطط

المعجم الدّال عن الأضرار النّاتجة عن التّلوّث:

موت– انقراض– حرائق– تسيء– رائحة كريهة– أمراض– علل– الأوبئة–يخدشك– يكسر– تلوث التربة– تلوث المياه– تلوث الهواء– هلاك.

وبناءً على ما سبق، يتبيّن تنوّع المعجم المستعمل، فهو يحتوي على الاسم والفعل والأسماء المركّبة، والمصطلحات...، وهي ملائمة ومناسبة إلى حدّ كبير لما طُلب من المتعلّمين توظيفه في إنتاجاتهم، وبهذا تتّضح أهميّة المعجم الذّهني للمتعلّمين الذي نشّط المفردات التي تمثّل رصيد

المتعلّم الخاص بظاهرة التّلوّث، والتي وظّفها لإنتاج النّص المطلوب منهم، بل يمكن المتعلّمين الاستفادة من هذه الوضعيات لاكتساب مفردات جديدة أثناء قراءة الإنتاجات المحرّرة من طرف المتعلّمين خاصة المجتهدين منهم.

أما فيما يتعلّق بالموضوع الثّاني ومدى تقيّد المتعلّمين بالتّعليمة، فقد سجلنا النّسب الآتية:

النّسب المسجّلة	النّسبة%
نسبة الملتزمين بالموضوع.	%45,83
نسبة الذّين لم يلتزموا بالموضوع.	%8,33
نسبة الذّين ذكروا فضل الوالدين فقط.	%15,83
نسبة الذّين ذكروا واجب الأبناء على الوالدين فقط.	%10,83
نسبة الذّين ذكروا مكانة الوالدين فقط.	%1,66
نسبة الذّين ذكروا فضل الوالدين ومكانتهما.	%3,33
نسبة الذّين ذكروا فضل الوالدين وواجب الأبناء اتجاههما.	%9,16
نسبة الذّين ذكروا مكانة الوالدين وواجب الأبناء اتجاههما.	%5,03

نجد أن أعلى نسبة سجّلت في الجدول أعلاه تقدّر بـ45,83%، وهي أعلى من النّسبة المسجّلة في الموضوع الأوّل، وقد يرجع ذلك لطبيعة الموضوع في حدّ ذاته، باعتباره يمسّ المتعلّم الذي يعيش في كنف العائلة، يلمس ما تقدّمه له ويعي ما هو مطلوب منه؛ رغم هذا توجد نسبة 8.33% لم تلتزم بالموضوع، وهنا يُفتح مجال للتّساؤل عن أسباب هذه النّسبة المرتفعة نوعا ما، إن كانت تعود لظروف المتعلّمين الاجتماعيّة والنّفسية ...، أو للفروق الفردية، أو لغياب نص نموذجي ينسجون على منواله، هذا الأخير قد يكون مشتركا مع بقيّة المتعلّمين الذي تطرّقوا في إنتاجاتهم إلى جانب أو اثنين فقط في إجابتهم، والتي تمثّل بعد الجمع نسبة 45,84%، وهي نسبة تفوق الأولى(45,83%).

رغم هذا، فالمعجم الموظّف ملائم جدا لطبيعة الموضوع المطروح، ويمكن تصنيفه كما يلي:

الرّصيد الخاص بفضل الوالدين	الرّصيد الخاص بمكانة الوالدين	الرّصيد الخاص بواجب الأبناء نحو الوالدين
يحبني، الأمان، يوفر، حملتني، تسهر، رباني، رعايتهم (للأبناء)، العطف، الحنان، يشقى، كسب، قوتهم، إرشادهم، الحرص، تعليمهم، كسوتهم، تربية، يتحمّل، مشاق، الإنفاق، حمايتنا، تعبا، أرضعت، تحملا المصاعب، يدافع، تغمرني، كبرونا، علمونا، تقلق علي، تُلبسني، وضعتني، يمدون بيوتنا بالبركة، غرسوا القيم والدين في أنفسنا.	مكانة عالية، الأخلاق، الدين، أوصانا، الجنة تحت أقدام الأمهات، عند دعوة الأم تفتح أبواب الجنة، بر الوالدين، رضا اللّه، لا تقل لهما أف.	طاعة، قولا كريما، نحسن معاملتهم، لا نرفض، وارأفوا، نحترمهم، رد الجميل، ارحمهما، احفظهما، الإحسان إليهما، إكرامهما، تنفيذ أوامرهما، أحب، الرّعاية، والعناية، التّواضع لهما، خفض الصوت، استعمال أعذب الكلمات، عدم مقاطعتهما، نضل بجانبهما، نغسل لهما، نتحدث معهما، نشترى لهما، لا أغضبهم، أمشط لها، أغسل ملابسها، عدم مجادلة الوالدين، الدعاء لهما (أدم الصّحة، لا تحرمنا، أعنا، تقديرهما، أدعو، الرحمة والخير) إدخال السرور والسعادة، لا أتعبها، تكثر، الدعاء الطيب.

تقيّد المتعلّمون في إنتاجاتهم بتوظيف أفكار ورصيد ملائم لطبيعة الموضوع، وهو ما يُظهره الجدول أعلاه الذي يحوي على المفردات الموظّفة التي تخدم الوضعيّة الإدماجيّة المقترحة.

5-2-الاتساق: وهو المعيار الثّاني في شبكة التّقييم، الذي يتحقّق في النّصوص من خلال توظيف جملة من الرّوابط اللّغويّة، معنويّة ومادية، والتي تعدّ "أدوات جيّدة يقاس بها مدى امتثال النّص لمقوّمات النّصيّة"[1]، هذا ويتمثّل الجانب المادي منها في القائمة الآتية[2]:

[1]- محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، ص85

[2]- ينظر، فيصل بن علي، (آليات تطبيق المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من خلال استثمار المعايير النّصيّة)، ص20.

قيمة الرّبط	الرّوابط المحققّة لهذه القيمة
الإضافة	و-من جديد-أيضا-إضافة إلى ذلك-غير أنّ-حتى.
المقدار	بادئ ذي بدء-ثم-أخيرا-في النّهاية-ابتداء-أوّلا-ثانيا...
التّعدّي	زد على ذلك-من جهة أخرى-مع ذلك-علاوة على ذلك.
التّفسير	لأنّ-ذلك أن-أي-بعبارة أخرى-يعني.
التّمثيل	مثلا-من بين-خاصة-...
المقارنة	هكذا -كذلك-أكثر من -أقل من-بدل من-...
التّقابل	غير أنّ-لكن-في المقابل-على العكس-وخلافا لذلك-من جهة-...
الاستدراك	إلاّ أنّ-بيد أنّ-في حين أنّ.
السّببيّة	لذلك-إذن-هكذا-في الواقع.
التّحصيل	باختصار-إجمالا-أخيرا.
الزّمنيّة	أوّلا-بعد ذلك-ثمّ-في الوقت نفسه-فيما بعد-آنذاك.
ميتا نصي	انظر-مثلما أشير إلى ذلك-سابقا-...

وبالعودة إلى السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، يلاحظ غياب معظم هذه الرّوابط، التي لم يتضمنها المحتوى المقرّر للسّنة الهدف، أو بالأحرى في المرحلة الابتدائيّة ككل، ما يعني عدم معرفة المتعلّم بها، وبالتّالي عدم استعمالها وتوظيفها كذلك، الأمر الذي يؤدي في النّهاية إلى إنتاج نصوص غير متّسقة تعاني التّفكّك وعدم التّرابط، وهو ما لاحظناه في إنتاجات المدوّنة التي تخلو من أغلبيّة هذه الرّوابط عدا "أيضا، هكذا، لذلك، لأنّ"، لكنّها تحتوي على روابط أخرى تتمثّل في الآتي:

الأداة	نوعها	أمثلة من المدوّنة
الإحالة	الأسماء الموصولة	الذّين يرمون النفايات/المكان الذي نذهب إليه/كل النّفايات التي كانت في الدّاخل/ يتحصّل على الفوائد التي/ الأشجار التي تعطينا/الأوساخ التي بين الحشائش.
	الضّمائر	هي تغسل/ وهي سبب/ النّفايات هي بقاية(بقايا)/ فهو يسبب التلوث/فهي سلبيّة/ الدخان فهو سبب/ وهي تسبب أمراضا/ هي مواد.. نتيجة تراميها/ التّخلّص منها/ إلى مكانها/ المخصص لها/ استغلالها/ تدويرها/ وفي حال حرقها/ أغلبها مغطاة/ وقطعها في الريف.
	أسماء الإشارة	وهذا يؤدي/ تحدث هذه الروائح/ تعتبر هذه الظاهرة/ وذلك في المساهمة(بالمساهمة)/ ووضعنا تلك الأكياس/ وذلك نتيجة تراميها/ لتفادي هذه /هنالك نفايات / وهذه النفايات/ هذه الأخطار/ هذا ما يسبب/ هناك حوادث/ هذه النفايات.
الرّبط بالأدوات	حروف العطف	في الطريق بل يحرقونها/ فلنحرص أن تكون بيئة نظيفة ونقيّة/ فالنّفايات لا ترمى ../ فانقسموا إلى مجموعة../ الحيوانات البرمائية بل كل الحيوانات / ثم تلوث البيئة/ ثم أخذتها إلى لأكياس/ الأمراض والأوبئة/ في الشّوارع والطرقات....
	حروف الجر	على نظافة الحي/ أكياس النّفايات في الشارع/ يسبب الكثير من الأمراض المعدية/ رمي النفايات في أماكنها المخصصة لها لتقليل التلوث/ بفرز النفايات وإعادة تدويرها.
الرّبط الدّلالي	التّكرار	النّفايات والقمام(القمامة) والأوساخ وصل تكرارها في بعض الأوراق إلى ست مرات، الشارع خمس مرات، الحديقة أربع مرات، رائحة كريهة ثلاث مرات...

هذه الرّوابط تتواجد في الإنتاجات الكتابيّة المصحّحة، وقد استخرجنا أمثلة عنها في الجدول أعلاه، وترجع أسباب توظيفها خاصة ما يتعلّق بالإحالة وأدوات الرّبط إلى معرفة المتعلّم بها، كونها مرّت عليه، سواء كمحتوى مبرمج في المرحلة الابتدائيّة أو لتكرارها في النّصوص المدروسة

أوفي الاستعمال اليومي للّغة؛ بالتّالي نلاحظ من خلال العيّنة المدروسة التّوظيف السّليم لها، لكن ما يتعلّق بالتّكرار فهو في أغلب الأحيان غير وظيفي، وكثيرا ما استعملت المفردات المكرّرة في غير محلّها، بل كان ممكنا استبدالها بضمير أو اسم إشارة.

أما العلاقات الدّلاليّة الواردة في إنتاجات المتعلّمين فهما اثنتان:

***التّرادف:** الذي ورد في كل الإنتاجات، فهناك من استعمل مترادفات النّفايات والأوساخ أو النّفايات والقمامة أو النّفايات والزّبل.

***التّضاد:** الذي ورد في الإنتاجات من خلال هذين الزّوجين: الوسخ والنّظافة/ النّظافة والأوساخ.

وعلى العكس تماما من هذا الموضوع، لم ينتبه المتعلّمون للمفردة المحوريّة المستعملة في الوضعية الثّانية، والتي جاءت بصيغة المثنى "الوالدين"، ما أدى إلى وقوعهم في الخطإ حينما وظّفوا الضّمائر التي تعود على الوالدين، ومن أمثلة ذلك الضّمائر المتّصلة: "لأنهم–بهم –نحسن معاملتهم–نطيعهم–تعبوا–سهروا–نحترمهم–نطيعهم–اتجاههم–أولادهم...، وللأسماء الموصولة مثل ما ورد في هذه العبارة: " حالة الوالدين الذين".

أما ما يخصّ العلاقات الدّلاليّة، فقد استخدم المتعلّمون مفردتي الوالدين كمرادف لأبي وأمي، والتّضاد في هذه العبارة "من الصغر إلى الكبر"، وعلاقة التّضام في الكلمتين أبي وأمي.

عموما تمكّن المتعلّم من استعمال أغلب الرّوابط التي درسوها في المقرّر، سواء كانت أسماء أو حروفا استعمالا صحيحا، لكن غياب روابط أخرى عن ذهنه ساهم بشكل كبير في إنتاج نصوص غير متّسقة ومفكّكة في أغلب الأحيان.

كما تجدر الإشارة إلى نقطة مهمّة تتعلّق بفهم المتعلّم واستيعابه لمفردات الوضعيّة، فكلّما فهم مفرداتها، وأدرك صيغتها، ساعده ذلك على الاستعمال الصّحيح والسّليم لما سيوظّفه من مفردات في إنتاجه الشّفاهي أو الكتابي.

5–3–السّلامة اللّغويّة: سنتطرّق في هذا المؤشّر إلى مدى خلو المنتوج من الأخطاء اللّغويّة، ومدى توظيف الظّاهرة النّحويّة المتمثّلة في توظيف جملة اسميّة.

5–3–1–خلو المنتوج من الأخطاء اللّغويّة: أشرنا في عنصر سابق إلى مشكل عدم ترابط وتفكّك النّصوص المنتجة، فبالإضافة إلى ذلك، فهي تحوي أخطاء لغويّة، تتعلّق بالصّرف

والإملاء والدّلالة، وهذا ما سنوضّحه من خلال الجدول الآتي، الذي يعتبر كمسرد للأخطاء على حد تعبير "بن عيسى زغبوش"، حيث سندرج عدد هذه الأخطاء وصنفها وتكرارها وأمثلة عنها كما يلي:

أمثلة عن الأخطاء	تكرارها	صنف الخطأ	المجموع
النفيات، النفية، الأفنية، نفيت، النيفايات، آن نفية، أنفية.	62	أخطاء إملائيّة	767
الأوسخ، الاواساخي.	16		
اشوريع، الشّرع، الشّورع.	12		
الطبيع، الصبيعة، لطبعة	11		
علين	10		
هاذ	9		
الرائح، أرائحة، الرئحة، رواإحة	9		
كرها، الكرهية، كاراهة، كريهت	9		
أخطاء في صيغ الجمع: مثلا سلات، تلوّثات	40	أخطاء صرفيّة	125
التّعريف والتّنكير: مثلا الحيوانات ونباتات	30		
التّأنيث والتّذكير: سببناه، نرميه، ذلك، القف..			
تصريف الأفعال: نحن التلاميذ نلعبون	25		
إدخال كلمات من نظام آخر: تعبس، كشما، يشلحك، تفس...	6	أخطاء دلاليّة	33
سوء اختيار الكلمة المناسبة في جملة: على أنفاس الجميع.	13		
عدم التّمييز بين الكلمات المتشابهة: السلطان والسّرطان، سائل ووسائل، الطاهرة والظاهرة، المحفظة والمحافظة، الطبعة والطبيعة، الواجبات والوجبات...	14		

لمسرد الأخطاء الذي ارتكبه المتعلّمون في إنتاجاتهم أهميّة كبيرة، باعتباره "يعبّر عن كيفية

النّفاذ إلى المعلومات في المعجم الذّهني وبالخصوص علاقة المنطوق بالمكتوب وطبيعة المعالجات التي يخضعها المتعلّم لمحتوى معجمه الذّهني وكيفية تطبيقه للقواعد اللّغويّة"[1].

فحسب "عيسى زغبوش" فإنّ ما يخص عدم التّوظيف الدّقيق للكلمة أو الخطإ الذي تعكسه الكلمة ذاتها (أي كيف تسقط بعض الحروف سهوا من الكلمة، أو كيف يعوّض حرف بحرف آخر)، فهو يدلّ على عدم التّمكن من الكتابة السّليمة للكلمة، الشّيء الذي يدل على عدم اكتمال المعجم الذّهني الذي يخضع في البداية لعمليّة تعلّم شاملة تفرض تعلّم كل المفردات كيفما كانت طبيعتها لتصبح أكثر تعميما وخاضعة لتعلّم قواعد اكتساب الكلمات وإنتاجها حسب قواعد الاشتقاق والتّصريف والنّحو والقواعد الإملائيّة"[2]، وعليه يستلزم عملية اكتساب المفردة التّطرّق للمعلومات المتعلّقة بالصّرف والنّحو والإملاء.

وبالعودة إلى الجدول أو مسرد الأخطاء السّابق نلاحظ كثرة وتنوّع الأخطاء الإملائيّة مقارنة بالصّرفيّة، وهذا يكشف عن الخلل بين التّمثيل الصّوتي للكلمات وتمثّلها الإملائي، إذ الغالب في هذه الأخطاء أنّ التّلميذ يكتب الكلمة كما ينطقها"[3].

كما يُلاحظ في الجدول وجود أخطاء في كتابة كلمات "النّفايات" و"الأوساخ"، "الشّوارع"، وفي الموضوع الآخر "الوالدين"، وهذا قد يكون له علاقة بطول المفردة، إذ كلّما كانت كثيرة المقاطع كلّما صَعب على المتعلّم كتابتها خاصّة في هذا السّن وهذا المستوى، وقد أشرنا إلى ذلك في فصل سابق.

كما تجدر الإشارة إلى الأخطاء الدّلاليّة المرتكبة خاصة تلك المتعلّقة بتوظيف بعض المفردات من نظام آخر، أو بالأحرى استنجاد المتعلّم بمعجمه الذّهني للغة الأم، وهي كفاية إستراتيجية يلجأ إليها لتغطية العجز أو النّقص الذي يعاني منه في اللّغة الهدف، وهي من محتويات الكفاية التّواصليّة كما رأينا ذلك.

كما يمكن أن يُفسّر كذلك بِوُرُودِ هذا النّوع من المفردات الدّخيلة في النّصوص المقترحة على

---

[1]– بن عيسى زغبوش، (المعجم الذّهني وتطوير النّظام التّعليمي)، ص 39.

[2] – المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] – المرجع نفسه، ص41.

المتعلّمين كما رأينا ذلك في الفصل السّابق، وهو ما قد يكون اقتداء بها، وقد أشرنا إلى أنّها ظاهرة غير صحيّة، وهو ما أكدته مدوّنة البحث ليس في هذا الموضوع فقط بل حتى في الموضوع الآخر أين تمّ تسجيل مثل هذه المفردات المتمثّلة في: "لا نزعفهم–ريحات–تُشَيِعُنِي–يَطُول" والتي معناها على التّوالي "لا نغضبهم–عطور–ترسلني أو تبعثني–يتأخّر".

5-3-2-توظيف المطلوب: يتعلّق الأمر هنا بتوظيف الظّاهرة النّحويّة المتمثّلة في الجملة الاسميّة، وحتى يكون هذا التّوظيف صحيحا وسليما يجب أن يفرّق المتعلّم بين الاسم والفعل، وما لاحظناه في إنتاجات المتعلّمين، ورود جمل اسميّة، لكن دون التّسطير عليها، أو وضع علامة مميّزة تبيّن تقيّد المتعلّمين بهذا التّوظيف، لذا لا نستطيع حساب نسبة التّوظيف أو التّقيّد بهذه التّعليمة.

أمّا في الوضعية الأخرى، فقد سجّلنا نسبة 50,84 %فقط ممّن وظّف المطلوب المتمثّل في "فعل الأمر"، و45,83% لم يوظّفوه، وقد يكون هذا نتيجة:

–عامل النّسيان باعتبار المتعلّم منغمسا في البحث عن الأفكار والمفردات التي تناسب منتوجه الكتابي.

– أو عدم تمكّن المتعلّمين من إدماج معارفهم.

– أو هو ناتج عن عدم معرفتهم لكيفية تصريف الأفعال ما أدى إلى التّخلي عن هذا السّؤال.

– عدم التّدريب الكافي لهم في هذا الجانب.

أما نسبة 3,33% فكان توظيفهم لفعل الأمر خاطئا؛ وهي نسبة قليلة، مع ذلك لا بدّ من البحث عن أسباب الإخفاق في توظيفهم هذا، خاصة إذا عرفنا أنّ الخطأ لا يكمن في التّوظيف السّليم فحسب، بل في البديل الذي وظّفه المتعلّم، بالتّالي لا يقتصر الموضوع على عدم القدرة على توظيف فعل الأمر لكنّه يتعدّى إلى أخطاء أخرى على نحو استعمال الفعل الماضي أو الحاضر أو الاسم أو حتى عبارات مكان فعل الأمر، ومن أمثلة ذلك "شاهدت، نأخذ، يجب علينا–الناس–النفايات في الشوارع، وجب(واجب) الأبناء"، وهذا مؤشّر للمعلّم بتراكم الأخطاء لدى متعلّميه، وعدم كفايتهم في تحديد وتوظيف اللّازم والمطلوب، وبالتّالي أخذ الإجراء المناسب المتمثّل في المعالجة البيداغوجيّة.

لكن تبقى نتائج هذا التّوظيف للظّاهرة المستهدفة منطقيّة إلى حدّ كبير مقارنة بأغلب النّسب المتحصّل عليها في الإجابة المتعلّقة بالتّطبيقات السّابقة.

5-4-الإتقان والإبداع: وهو آخر معيار في شبكة التّقييم، وهو معيار يُظهر إبداع المتعلّم وتميّزه عن بقية زملائه، وذلك بالكتابة الجميلة التي نادرا ما نجدها في هذه الإنتاجات، وتوظيف الشّواهد، واستعمال المفردات الفصيحة، وأخيرا استخدام علامات الوقف.

وعلى العموم مفردات الإنتاجات فصيحة، إلاّ ما أشرنا إليها في الأخطاء الدّلاليّة، لذا سنتطرق لمؤشّر واحد هو استعمال علامات الوقف.

5-4-1-استعمال علامات الوقف: لمعرفة مدى استعمال هذه العلامات من عدمها قمنا بدراسة إحصائيّة لإنتاجات المتعلّمين أين تحصّلنا على النّتائج الآتية:

علامات الوقف	نسبة عدم التّوظيف	نسبة أخطاء في التّوظيف	نسبة التّوظيف النّاقص
النّسب	%25	%10	%65

نلاحظ من خلال هذه النّتائج عدم تمكّن المتعلّمين من هذا الرّصيد، رغم إدراجه في المحتوى الخاص بالسّنة الرّابعة، وهذا راجع إلى "غياب حدود الجمل في ذهن التّلميذ"[1]، لذا نلاحظ خلو هذه الإنتاجات من علامات الوقف، أو استعمالها بشكل ناقص أو حتى خاطئ، وهذا لا يخص متعلّمي المرحلة الابتدائيّة، "بل إنّه إرث ينتقل معهم إلى مستويات أعلى، وهذا الخلل يُصعّب من مهمة نسج فقرة أو نص متجانس وصحيح"[2]، وهي نفس الملاحظة التي خرجنا بها في تصحيحنا للموضوع الآخر أين سجلنا نسبة 67,5% ممن كان توظيفهم ناقصا، أما ما تبقّى فلم يوظّفوها في إنتاجاتهم.

تجدر الإشارة إلى مسألة مهمّة حول علامات الوقف، وهي دراستها في السّنة الهدف كرصيد يتضمّن كل العلامات، وهو ما نبّه إليه الخبراء والباحثون، إذ "ليس المطلوب التّدرب على كل علامات الوقف دفعة واحدة، وإنّما توزيعها على مراحل، ففي المرحلة الابتدائيّة يتدرّب المتعلّم على

---

[1]- سعاد آمنة بوعناتي، (النّص التّعليمي تأصيل المصطلح وحقيقة المفهوم)، مخبر اللّغة العربيّة والاتصال، جامعة وهران1-أحمد بن بلة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، 2015، ص 65.

[2]- المرجع نفسه، ص (65،66).

العلامات المرتبطة بالنّفس والأداء الصّوتي، كالفاصلة، والنّقطة، وعلامة الاستفهام، وعلامة التّعجّب، وهي علامات تكثر في النّصوص الوصفيّة والإنشائيّة، والنّصوص السّرديّة، والحواريّة"[1]، فحسب ما قيل يجب التّطرّق في المرحلة الابتدائيّة ككل إلى أربع علامات فقط، وهو مخالف لما تضمّنه الرّصيد المقترح في السّنة الرّابعة الذي يحوي كل علامات الوقف.

6- مـدى توظيف المفردات المشروحة في إنتاجات المتعلّمين الكتابيّة:

نصل من خلال هذا العنوان إلى طرح السّؤال التّالي: ما هي المفردات التي يفترض أو ينتظر من المتعلّم توظيفها في إنتاجه الكتابي؟

للإجابة عن هذا السّؤال وجب العودة إلى المقطع الذي أخذت منه الوضعية، وهو المقطع الرّابع "الطّبيعة والبيئة" لإلقاء نظرة على أهم المفردات الواردة فيه، وقد اعتمدنا في جمعها على أنشطة المقطع الهدف، من نصوص منطوقة، وأستعمل الصّيغ (الأساليب)، والإنتاج الشّفاهي والكتابي، ونصوص القراءة ونص الإدماج؛ والمقطع الثّاني أين طّلب من المتعلّمين في أيقونة "أنجز مشروعي" صنع مطويّة يتطرّقون فيها إلى ظاهرة التّلوّث، وقبله في نصّي فهم المنطوق لذات المقطع، وهذا وفق الجدول التّالي:

المقطع	الوحدة	النّشاط اللّغوي	المحتوى (من الدّليل أو الكتاب المدرسي أو دفتر الأنشطة)
1	1	فهم المنطوق	نظافة المدرسة. **بعض المفردات الواردة في النّص المنطوق:** المدرسة/ النّفايات/ السّلة/ وضع/ خطّة/ سلال المهملات/ رمي/ الأوراق/ فضلات الطّعام/ لوحة/ نعلّقها/ نوزّع/ كلّ مكان/ نرسم/ نكتب/ مشيت/ صورا/ النّظافة/ العملية/ نغيّر/ سلوكاتنا السّيئة/ نتائج / حريصين/ أجمل/ أزعجنا/ منظرها/ اجتمعت/ تدعو/ اقتراحا/ انظمّ.
		الأساليب	**أفعال دالة على الحركة.** التّعبير عن ظاهرة التّلوّث باستعمال الصّور مع توظيف الأفعال الدّالة (

[1]-مغزي أحمد سعيد، محاضرات في مقياس التّطبيقات اللّغويّة، ص 98.

			دست، نكتب، نوزّع، نرسم)
		الإنتاج الشّفهي	التّعبير عن مشهدين يتعلّقان بظاهرة التّلوث (تلوّث المياه)
		نص القراءة	رسالة الثّعلب تتمحور فكرته الرّئيسيّة عن سلوكات الإنسان المدمّرة للطّبيعة (قتل الحيوانات) -**رصيدي الجديد:** نعتموني، أسلوبي في العيش، لم يتوان، يستعيض منها. **أثري لغتي:** 1-تسمية مجموعة من الحيوانات. 2-اقرأ الجمل وميّز الإجابيّة منها: عدم تصليح الحنفيّة/ استعمال الأكياس البلاستيكيّة/ التّسوّق باستعمال قفة الحلفاء/ ترك النّيران مشتعلة في الغابة/ المشاركة في حملات التّشجير والتّنظيف/ فرز النّفايات/ استنبات الأزهار والأشجار/ الحفاظ على الغابة/ الإضرار بالبيئة.
		الإنتاج الكتابي	اقتراح وضعيتين، الأولى تعليم صيد السّمك، وملء جدول يمثل الخطّة المتبعة في الصّيد، وبالاعتماد على المراحل السّابقة يكتب الخطّة الممثّلة في المشاهد (خطوات تنظيف شاطئ ملوّث)
	2	فهم المنطوق	العيش في المدينة **بعض المفردات الواردة فيه:** عطلة/ جدي/ الرّيف/ المدينة/ أحسست/ جو ثقيل/هواء ملوّث/ أختنق/ أجوائها/ غريب/ كلّها اسمنت/ بيوتها متلاصقة/ شوارعها ضيّقة/ ضجيج سيارتها.
		الأساليب	التّشبيه ب"كأنّ
		الإنتاج الشّفهي	أيّ المشهدين أعجبك؟ ولماذا؟ المشهد الأوّل فيه نفايات مكدّسة يمثّل(المدينة)، والثّاني منظر طبيعي جميل يمثّل (الرّيف)، مع أسئلة أخرى.
		نص	البيت البيئي:

		القراءة	بيت صديق البيئة (باستعمال الطّاقة الشّمسيّة)/ **رصيدي الجديد:** تدشين، ازدان، عزل حراري، الطّحالب. **أثري لغتي:** تعيين لكل صورة اسمها والصّوت المناسب لها.
		الإنتاج الكتابي	ترتيب جمل (تقنية التّلخيص)، وتلخيص فقرة- قصة سباق الأرنب والسّلحفاة.
	3	فهم المنطوق	المسّكن الشّمسي. **بعض المفردات الواردة فيه:** مسجد/ نوافذ/ قصر الحمراء/ الأندلس/ الآثار/ الحضارة الإسلاميّة/ استوحى/ المعماريون/ هندستهم العصرية/ المسكن الشمسي/ المباني/ أشعة الشّمس/ بنورها/ دفئها.
		الأساليب	ألفاظ النّسبة
		الإنتاج الكتابي	يتحدّث المتعلّم عن الطاقات (المائيّة والشّمسيّة والرّياح)/
		نص القراءة	**طاقة لا تنفذ** تتمحور فكرتها حول الطّاقة المتجدّدة والزّائلة. **الرّصيد الجديد:** العاكس الضّوئي، دون هوادة، فهي البديل. **أثري لغتي:** جمع كل كلمة من السّطر الأوّل مع ما يناسبها في السّطر الثّاني: انقراض- البيئة المتوازنة- المشتلة-سلّة خضراء/ لفرز النّفايات-تربى فيه النّباتات- اختفاء الكائنات الحيّة نهائيا- وسط مستقر ومتوازن.
		الإنتاج الكتابي	ترتيب جمل (تنظيف شاطئ ملوّث ببقعة زيت) مع نموذج لمراحل الخطّة، ونفس المراحل يتّبعها المتعلّم لوضع خطّة لإعلان عن تسرب المياه القذرة وإصابة أشخاص بحمّى التيفوئيد.

		نص الإدماج	المدن/ هواؤها ملوّثا/ القذرة/ أنهار /وديان/المجاري المائيّة/ قنوات صرف للمياه/ المواد السّامة/ الطّبقات العليا من الجو/ اتساع/ ثقب الأوزون/ التّلوّث/ صحة/ كوكبنا/ الحلول/ لإنقاذ/ حافظ/ سلوكنا/ الإفراط/ الإنتاج/ نشجّع/ إعادة/ استعمال/ الزّجاج/ الورق/ نقتصد/ الطّاقات البديلة/ نظيفة/ دائمة. التّعبير عن مشاهد التّلوّث (دخان المصانع/ ترامي النّفايات/ الشّواطئ الملوّثة. الحلول المقترحة للحد من الظّاهرة لتوظيفها في فقرة: استعمال القفّة–استعمال الطّاقات البديلة–المشاركة في عملية التّشجير–الاقتصاد في استهلاك الماء.
2	1 3	فهم المنطوق	جملة من النّص الوحدة الأولى "جيران الأمس واليوم": لم نعد نجتمع حتى لتنظيف محيطنا أو لتحسين مظهره. جملة من نص الوحدة الثّالثة "الجار الجديد": سيجتمع سكان الحي هذا السّبت للقيام بحملة تنظيف وتجميل للحي، فهل تنظمّ إلينا.
	المشروع	أنجز مشروعي	نظّمت/ البلدية/ مسابقة/ لأجمل/ الأحياء/ فاجتمع/ سكان/ الحيّ/ قرّروا/ يتعاونوا/ للفوز/ بالجائزة/ فقرّرت/ زملائك/ تصنع/ مطويّة / العمليّة /تعرضها. المشروع يتضمّن أربع صور الأولى فيها نفايات مكدّسة مرمية أمام عمارات، الثّانية والثّالثة حملة تنظيف واسعة مست الشّوارع والأماكن الخضراء والأخيرة فيها عملية تشجير.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه تعدّد الأنشطة التي ذُكرت فيها ظاهرة التّلوّث، وهذا ما يسمح في كل مرّة بتنشيط مفردات المعجم الذّهني بتذكّرها تارة وبتوظيفها تارة أخرى، وباكتساب أخرى جديدة وفقا لما تمّ اكتسابه قبلا، وهذا يساهم في بناء الكفاية المعجميّة للمتعلّم؛ لكن في نفس الوقت نلاحظ غياب نص مقروء يُعنى بالإحاطة بهذه الظّاهرة، ما يطرح تساؤلا عن النّص

الرّئيسي الذي سينسج المتعلّم على منواله نصّه، فلا عجب أن نجد أغلب المفردات الموظَّفة في إنتاجات المتعلّمين وردت من مختلف الأنشطة اللّغويّة، وفيما يلي بعض الأفكار والمفردات الواردة في إنتاجات المتعلّمين مع مصدر أخذها:

الأفكار مع المفردات الموظّفة	مصدرها
– كل مجموعة تجمع النّفايات... –نضع لافتات تنصحنا بعدم رمي النّفايات على الأرض. –وضع لافتات لي منعهم من رمي الأوساخ. – وقرّروا وضع خطّة عمل فانقسموا إلى مجموعات.. –قرر أبي أن يضع لافتتا(لافتة)تشير على(إلى) رمي القماما(القمامة) في السّلة –مكان نضع سلة المهملات ونكتب لفتات(لافتات)ممنوع رمي الأوساخ على الأرض ونرميها في سلة المهملات. – يجب وضع لفتتات(لافتات) فيها ممنوع رمي الأوساخ... – وضع لافتات مكتوبة عليها ممنوع رمي الأوساخ... – ضع لافتات ولصق(ألصقها)على سلل(سلال)المهملات ونكتب ... – وأجمع النّفايات إلى سلات(في سلال) النّفايات ونملىء(نملأ) شوارعا(الشّوارع) بي السّلات(بالسّلال/بها) – تخصيص أكياس لنفايات (للنّفايات) في الشّوارع والأماكن العامة –علقوا لافتات وضع لافتات للتّوعية أحد نضع لافتات نكتب فيها لا ترمي الأوساخ –ثم نحافظ على مدرستنا تنظيم حملة لجمع النفايات من على الأرض وتوزيع السلل مهملات في الطّريق	النّص المنطوق الوحدة 1
نكتب/ تلوث المياه/ إلى الغابة توقفنا	الأساليب الوحدة 1
من الحيوا النّباتات المهدّدة بالانقراض لا تنقرض الحيوانات ...وكل الكائنات الحيّة وفرزها لكي يتم إعادة تصنيعها	أثري لغتي للوحدة الثّالثة

نقراض بعض الكائنات الحيّة انقراض الحيوانات يجب إعادة تدويرها واستعمالها وفرزها جمعها وفرزها إعادة تدوير بعض النّفايات	
تلوث الهواء/تلوث الهواء عن طريق انبعاث غازات سامة /الغازات المنبعثة من سائل (وسائل) النّقل المختلفة/نقلل من استعمال الآلات التي تصنع(تُصدر) الكثير من الدّخان/ دخان السّيارات والمصانع /استعمال الأكياس البلاستيكيّة/ الثقب الكبير في طبقة الأزون/ نغرس الأشجار والأزهار/ المساهمة في عملية التّشجير/ يجب غرس الأشجار/ زجاج وحده وأوراق واحداها	نص الإدماج
نظمت بلديتنا حملة تنظيف الأحياء فقرر الجيران تنظيف حينا/ اجتمع جميع(الجميع)/ فانقسموا إلى مجموعات وكل مجموعة لها دور معيّن/ نستدعي النّاس لننظّف الحي من الأوساخ/ المساهمة في حملات التّنظيف/ نغرس الأشجار/ كل حي عليه تشكيل مجموعات كي ينظّفوا حيهم/ ننظف الحي كي يبدو جميلا.	المقطع الثّاني

تنوّعت الأنشطة اللّغويّة التي تتحدّث عن ظاهرة التّلوّث، ما أدّى إلى تنوّع المعجم المستعمل والذي يمكن حصره بالتّقريب في الآتي: (النّفايات، لافتات، رمي، وضع خطّة، يضع، السّلّة، مكان، سلّة المهملات، نكتب، ألصقها، السّلال، مدرستنا، توزيع، تلوث المياه، الغابة، الانقراض، الحيوانات، الكائنات الحيّة، فرزها، غازات سامة، وسائل النقل، دخان، السيارات، المصانع، الأكياس البلاستيكيّة، الثّقب، طبقة الأوزون، تكبر، المساهمة، عملية التشجير، نظمت، بلديتنا، حملة تنظيف، الأحياء، قرر، نظمت...)، يساهم إعادة توظيف هذا المعجم واستثماره في الوضعيات الشفاهيّة أو الكتابيّة في بناء الكفاية المعجميّة للمتعلّم ومن ثمّ التّواصليّة.

مع هذا نلاحظ عدم استعمال الكلمات المدرجة في رصيدي الجديد في الكتاب المدرسي باعتبارها لا تتلاءم مع المطلوب، لكن في المقابل استفاد المتعلّم من معظم أنشطة المقطع، بل استعان حتى بالمقطع الثّاني ليوظّف رصيده المكتسب فيه، وهذا في ظل غياب نص رئيسي –كما أسلفنا الذّكر–يحيط بالظّاهرة المدروسة حتى يُنتج المتعلّم نصّه على منواله؛ رغم ذلك لاحظنا فئة

من المتعلّمين تمكّنت من الإجابة الصّحيحة، وذلك بإدماج معارفها المختلفة وتوظيفها للحصول على الفقرة التي طُلبت منهم تحريرها.

ورغم غياب نص نموذجي يتّخذه المتعلّم مثالا يقتدي به في إنتاجه، إلا أنّ المقطع الرّابع يوفّر له خيارات توظيف رصيدا متنوّعا في هذه الوضعية باعتبار تكرار الظّاهرة المستهدفة في أنشطة مختلفة على مدار الشّهر، وقبله في المقطع الثّاني أين كانت فيه بعض الإشارات عن الظّاهرة المستهدفة.

يشبه الموضوع الثّاني الأوّل في غياب النّص النّموذجي الذي سينسج المتعلّم على منواله، وهذا ناتج عن تغييره واستبداله بآخر، لكن دون حذف وضعية الإنتاج الكتابي الخادمة للنّص المحذوف، وهو النّص المناسب للوضعية التي اقترحناها، وإبقاء الحديث عن الظّاهرة المعنيّة بالدّراسة في هذا المقطع في حصّتي الإنتاج الشّفاهي والكتابي للوحدة الثّالثة فقط، ليوظّف منها المتعلّم ما اكتسبه منهما من رصيد وأفكار؛ وهنا نقع في إشكالين:

الأوّل أشرنا إليه، وهو ما يتعلّق بالمقاربة النّصيّة ومدى ملاءمة النّصوص لوضعيات الإنتاج الكتابي.

والثّاني، عدم تكافئ الفرص في المواضيع المطروحة، أين أخذ الأوّل مساحة كبيرة في التّعريف به، والحديث عن جوانب عديدة منه، وعلى مدار أكثر من شهر، وذلك لتكراره في أكثر من مقطع، وهذا ما لم نجده في الموضوع الآخر.

7- مدى تجنيد المعجم الخاص بمواد المقطع في إنتاجات المتعلّمين الكتابيّة:

استفاد المتعلّمون من مادة التّربية العلميّة لذات السّنة بوجود إشارة عن ظاهرة التّلوّث، أين وردت الفقرة الآتية في أيقونة سأتعلّم، "يسكن رفيق بالقرب من منطقة توجد بها مصانع الإسمنت. وهو يلعب شعر بضيق في التّنفّس وازرقّت شفتاه فنُقل على جناح السّرعة إلى المستشفى أين شخّص الطّبيب إصابته بالرّبو"[1]، وفي صفحة موالية وردت الجمل التّالية "يصيب الجهاز التّنفّسي أمراضا خطيرة مثل الرّبو... ولضمان صحّة الجهاز التّنفّسي وبالتّالي صحّة الإنسان يجب الابتعاد

[1]- حمّار مجيد وآخرون، التّربيّة العلميّة والتّكنولوجيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2019/2018، ص16.

عن المناطق الملوّثة،...لتفادي أسباب الاختناق"[1]، وفي نفس الصّفحة أشاروا إلى بعض المشاكل الصّحيّة منها "أمراض الحساسيّة"[2].

هذه المعلومات التي اكتسبها المتعلّم من هذه المادة، وجدنا أثرها في إنتاجات المتعلّمين، في الشّق المتعلّق بالمخاطر، أين وردت هذه المفردات: أمراض الحساسيّة- الرّبو-أمراض الجهاز التّنفسي، الاختناق"، هذه المفردات اطّلع عليها المتعلّم، والتقى بها، ووظّفها في وضعيات مقترحة في تلك المادة، الأمر الذي أدّى في النّهاية لاكتسابها، بل إعادة توظيفها، رغم أنّ الحديث في هذه المادة لا يتعلّق بالنّفايات المكدّسة في الشّوارع، لكن له علاقة بظاهرة التّلوّث، فكيف استطاع المتعلّم توظيفها في غير المادة التي اكتسبها منها؟

يرجع سبب ذلك بكل بساطة إلى طبيعة النّشاط المقترح على المتعلّم، الذي يسمى نشاط الإدماج فهو " الذي يساعد على إزالة الحواجز بين المواد وإعادة استثمار مكتسبات المتعلّم"[3].

تساهم هذه المواد المُدرجة في بناء الكفاية المعجميّة للمتعلّمين، إذا ما أدرجت مواضيع تخدم المحاور المقترحة في الكتاب المدرسي للّغة العربيّة، وإذا كان تناولهما في نفس التّوقيت؛ لكن على العكس من ذلك تماما لم يدرج في مادة التّربية الإسلامية موضوع يُعنى أو يشير إلى الوالدين أو مكانتهما أو فضلهما على الأبناء أو واجبهم اتجاههما، وهذا يعني غياب رصيد معجمي يساهم في تنشيط ذاكرة المتعلّمين، أو اكتساب مفردات جديدة، ويمنع من تكرار بعض المفردات التي تطرّق إليها المتعلّمون في نصوص القراءة.

8-الخـــلاصة:

يعدّ النّص وفق المقاربة النّصيّة المحور الذي تدور حوله باقي الأنشطة، وعليه فالنّص هو النّموذج الذي سيقتدي به المتعلّم في إنتاجه، يوفّر له المعجم الذي سيوظّفه، سواء كمؤشّرات للنمط المستهدف، أو كمفردات يستخدمها في بناء نصّه، كما يساهم في تنشيط ذاكرة المتعلّم، وذلك من خلال تكرار المفردات فيها أو اطّلاعه عليها، أو على شرحها، ما يجعل توظيفها يسيرا في وضعية

---

[1]- المرجع السّابق، ص 17.

[2] - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]- مسعودة مريزقي، (الوضعيّة الإدماجيّة وفق بيداغوجيا الكفاءات)، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ع30، 2017، ص 184.

كتابية مناسبة لما تلقاه المتعلّم، الأمر الذي يساعد في بناء الكفاية المعجميّة، وبالعودة إلى المدوّنة التي اعتمدناها في بحثنا، ووفق شبكة التّصحيح التي اخترنا من مؤشّراتها ما يُعنى بالجانب المعجمي فقط، فقد لاحظنا الآتي:

-عدم الالتزام الكلي بعدد الأسطر والمفردات الموظّفة التي أشار إليها المنهاج.

-قلّة المؤشّرات المستخدمة، وغياب البعض منها، ما أدى إلى إنتاج نصوص مفكّكة وغير مترابطة، مع ذلك فالمعجم المستعمل مناسب للظّواهر المدروسة.

-كثرة الأخطاء اللّغويّة بكل مستوياتها، مع غلبة المستوى الإملائي على البقيّة، بسبب عدم اكتمال المعجم الذّهني للمتعلّم، كما لاحظنا أخطاء دلاليّة خاصةً تلك المفردات الدّخيلة من نظام آخر، والتي لجأ المتعلّم إلى توظيفها من معجمه الذّهني الخاص بلغته الأم، وهذا لسد النّقص الذي يعاني منه، أو نتيجة ورود بعضا منها في النّصوص المدروسة.

- يساهم طول المفردة في إعاقة المتعلّم عن الكتابة الصّحيحة والسّليمة لها، وعليه وجب الابتعاد أو حتّى التّقليل منها في هذا المستوى.

- لم يتمكّن المتعلّم من وضع علامات الوقف رغم إدراجها في محتوى السّنة الرّابعة وهذا ناتج كما رأينا لغياب حدود الجملة في ذهنه، ولعدم التّركيز على بعضها في هذا المستوى أو السّنة الهدف.

هذا وقد ترجع أسباب الإخفاق إلى غياب نص رئيسي يحتذي به المتعلّم في إنتاجه الكتابي في الوضعيتين المستهدفتين، رغم إدراجهما في محتوى السّنة الهدف، بالتّالي غياب ما أشرنا إليه سابقا فيما يخص الجانب النّفعي من النّصوص، وترك باب المبادرة لاجتهاد المتعلّمين، في إدماجهم لمعارفهم ومعجمهم المكتسب خلال مدّة زمنيّة محدّدة، قد تكون شهرا أو أسبوعا.

يحتاج بناء كفاية معجميّة إلى التّطبيق الصحيح للمقاربة النّصيّة، بدءا بتوفير نصوص نموذجيّة ومناسبة وخادمة للوضعيات الكتابيّة، حتى تكون هناك علاقة بين ما يتلقّاه المتعلّم من أفكار وظواهر لغويّة وأنماط والتي تشكّل خلفية أو قاعدة ينطلق منها المتعلّم لإعادة توظيفها في إنتاجه الكتابي وفق النّص النّموذجي أو المعياري المتناول بالدّراسة والتّحليل، وصولا إلى معلّم ينبّه متعلّميه إلى الظّواهر التي تتضمّنها تلك النّصوص كمؤشّرات النّمط، والكلمات المحورية، وصيغها، والمفردات الغامضة، وأدوات الرّبط المختلفة ودورها في اتساق النّصوص.

وإلى جانب هذا، تساهم المواد الأخرى في إكساب المتعلّمين رصيدا يماثل ما تمّ التّطرق إليه في نصوص القراءة إذا كان هناك انتقاء لمواضيع خادمة لعناوين المحاور المقرّرة في كتاب اللّغة العربيّة.

الخـاتمة

سعت المنظومة التربوية–ومازالت–إلى تحديث المناهج الدّراسية، وفي هذا السّياق تبنّت المدرسة الجزائريّة المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، حيث أصبح النّص مرتكزا لجميع الأنشطة، بدءا بالتّلقي وانتهاءً بالإنتاج، حيث تُعدّ مخرجات الأوّل (التّلقي) مدخلات رئيسيّة للثّاني(الإنتاج)، لذا وجب تجويد التّلقي خدمة للإنتاج، وهو ما تقوم عليه المقاربة النّصيّة. ويدخل ضمن هذين النّشاطين الرّئيسيين أنشطة عدّة تُنجز في إطارهما؛ منها: القراءة والقواعد والصّرف والإملاء وغيرها.

يهدف نشاط القراءة (فهم المكتوب) إلى الوقوف على معاني النّص، وذلك من خلال القيام بأنشطة مختلفة ودراسة جوانب متعدّدة؛ معجميّة وتّركيبيّة ودلاليّة وتداوليّة وغيرها.

يُدرّس المعجم في نشاط فهم المكتوب بطريقة مباشرة، وفق ثلاث مراحل؛ الأولى منها يخصّ شرح المفردات الصّعبة والجديدة، والثّانيّة عبر تطبيقات بسيطة ومتنوّعة، يغلب عليها استخراج مرادف أو ضد من النّص، وثالثها عبارة عن أنشطة وردت تحت مسمّى "أثري لغتي".

ومع هذا لا يقتصر تدريس المعجم على نشاط القراءة فقط، بل يستفيد من الأنشطة اللّغويّة الأخرى (النحو، الصرف، الإملاء) من منطلق مشاركتها المادة الخام ألا وهي المفردة، فرغم اختلاف الأهداف تبقى المفردة مركز اهتمام هذه الأنشطة.

ولتعليم أمثل لهذا المعجم، تمّ تبني مجموعة من الاستراتيجيات المهمّة في تعليم المعجم في المذكّرات الوزاريّة الجديدة، لكن في نفس الوقت تمّ التّخلي فيها (أي المذكّرات) عن بعض ما ورد في الدّليل والكتاب المدرسي في الجانب المعجمي دون ذكر سبب ذلك.

ونظرا لأهمّية هذا الدّرس، تسعى المنظومة التّربويّة من خلال وضع حيّز زمني لدراسة المعجم إلى بناء كفاية معجميّة للمتعلّمين، ومنه إكسابهم كفاية تواصليّة تمكّنهم من التّواصل بفعّاليّة في كافة المواقف التّواصليّة التي تواجههم في حياتهم اليوميّة.

وعليه، وجب على المسؤولين العناية بالمعجم المستهدف، من ناحية انتقائه، وذلك بما يتناسب وأعمار الفئة المستهدفة، واحتياجاتها التّواصليّة، بمعنى أن يكون خاضعا لأسس علميّة معيّنة في اختياره وتوظيفه.

وفي هذا الصّدد، ومن خلال دراستنا الوثائق التّربويّة، توصّل البحث للعديد من النّتائج المتعلّقة بتعليم المعجم وتعلّمه في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وهي:

– اعتماد مخطّطات حصص التّعلّم لمادة اللّغة العربيّة على مجموعة من الاستراتيجيات المهمّة في تعليم المعجم المتمثّلة في "إستراتيجية خريطة المفردات، إستراتيجيّة عائلة الكلمة أو الاشتقاق، إستراتيجيّة شبكة المفردة أو المخطّط الشّمسي، إستراتيجيّة المعاني المتعدّدة أو المشترك اللّفظي، إستراتيجيّة اللّواصق (السّوابق، الدّواخل، اللّواحق)، إستراتيجيّة طيف المعاني أو التّسلسل الزّماني أو المكاني، إستراتيجيّة الصّفة المضافة أو التّلاعب بالدّلالة، إستراتيجية مفاتيح السّياق أو المشترك الصّرفي".

–عدم اقتصار الكتاب المدرسي على شرح المفردات الجديدة والصّعبة فقط، بل أُرفقت بأنشطة تطبيقيّة، سواء تعلّق الأمر بتلك المفردات الجديدة التي يتمّ توظيفها في جمل من إنتاج المتعلّمين، أو بأنشطة أخرى تختلف صيغة السّؤال بين الاستخراج والبحث عن مرادف أو ضد، ...

– ارتفاع نسبة الأسماء في المعجم المستهدف فيه – الكتاب المدرسي–مقارنة بالأفعال وهذا أمر طبيعي تفرضه المرحلة العمريّة للمتعلّمين، وطبيعة الاسم والفعل.

– ارتفاع نسبة الأسماء المحسوسة على المجرّدة، وهذا أيضا مطلوب وضروريّ للعمليّة التّعليميّة التّعلّمية في هذا المستوى.

– ورود مفردات صعبة للنّطق؛ مثل "تعقص"، وأخرى تفوق مستوى المتعلّمين مثل" زمرة المتطفّلين"، في النّصوص المقترحة، لكنّ الجانب الإيجابي من هذا ورودها بنسبة قليلة.

– هناك تنوّع في المفردات المستهدفة (فعل واسم وحرف، ومفرد وجمع، مفردات بسيطة وأخرى مركبّة وجمل..).

أما ما كان غائبا في مدوّنة بحثنا خاصة ما تعلّق بالوثائق التّربويّة فهو:

عدم تحديد المعجم المستهدف في المذكّرات الوزاريّة، بل تُركت حريّة التّصرّف فيه للأساتذة، الذين غالبا ما يكونون من تخصّصات لا علاقة لها باللّغة، ثمّ إنّ الأستاذ غير مؤهّل لأن يختار المعجم المستهدف، والعدد المناسب للدّراسة، باعتبار خضوع هذه المسائل لدراسات ميدانيّة وأسس علميّة قد تغيب عليه، كما تمّ في نفس المذكّرات التّطرّق بالشرّح –على قلّته–لبعض المفردات

السّهلة على المتعلّمين، وهذا يرجع كما أشرنا لغياب الأسس العلميّة، وإلا كيف نفسّر شرح مفردة سهلة معروف معناها.

من الجوانب التي حملتها هذه المذكّرات، هو عدم استقرار توقيت تقديم المعجم، فمرّة في نشاط القراءة، في الحصّة الأولى من فهم المكتوب، ومرّة في الحصّة الثّانية لنفس الميدان، وأخرى في النّشاطيّن معا، وهذا يُعيق بناء الكفاية المعجميّة.

ومن الأمور السّلبية التي نجدها أيضا في هذه المذكّرات اقتراح استراتيجيات تعليم المفردات في نصوص لا تتواجد فيها فرص التّوظيف لغياب المفردات المعنيّة بالدّراسة، وهو خطأ ناتج عن عدم تقديم أمثلة توضيحيّة ونموذجيّة مرافقة لهذه الاستراتيجيات، بل اكتفت بتعريفها وتقديم أمثلة خارج النّصوص المقترحة، ويضاف إليها الملاحظة التي أدرجتها اللّجنة المؤلّفة في بعض النّصوص وهي إمكانية الاستغناء على أيقونة أثري لغتي في حال عدم وجود وقت لذلك.

هذه الوثيقة لا تعكس الصّورة الحقيقيّة التي وصلها المعجم في البحوث الحديثة، بل تُظهر نوعا من الانقطاع واللاستمراريّة وعدم التّنسيق بينها وبين ما جاء في الدّليل والكتاب المدرسي.

أمّا فيما يخصّ المعجم المستهدف في الكتاب المدرسي فنجد:

– ورود مفردات من نظام غير العربيّة في الكتاب المدرسي، ما يفتح المجال للمتعلّم بالاقتداء بهذا الإجراء، فيلجأ في كلّ مرّة لهذا الاقتداء الذي سيتخذه إستراتيجيّة كلّما تعسّر عليه إيجاد المقابل باللّغة العربيّة الفصيحة.

–عدم اللّجوء إلى تكرار المفردات المستهدفة بالشّرح في النّصوص الرّئيسيّة أو حتى في التّطبيقات المقترحة، حتّى يتمكّن المتعلّمون من ترسيخها في معجمهم الذّهني ما يسهّل عليهم فيما بعد عمليّة الاسترجاع.

– عدم استخدام المعنى المجازي في الشّرح رغم أهمّيته في التّواصل وفي تحرير الإنشاءات الكتابيّة، والاقتصار على المعنى الحقيقي فقط.

–عدم ملاءمة بعض أسئلة الفهم؛ منها ما يتعلّق بالاستخراج من النّص الصّفة مثلا أو التّعليمات المتعلّقة بتوظيف الظّاهرة النّحوية أو الصّرفيّة أو الإملائيّة لنوع التّدريبات التي تلقّاها المتعلّم، فهو يتدرّب على شيء ويُطلب منه القيام بخلاف ذلك.

– عدم وجود تطبيقات مباشرة في دفتر الأنشطة تُعنى بتوظيف المعجم المستهدف في نصّ القراءة مقارنة بباقي الأنشطة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة.

– عدم ملاءمة بعض الوضعيات الإدماجيّة للنّصوص المقترحة، فيجد المتعلّم نفسه حائرا في المنوال الذي يتّخذه نموذجا لإنتاجه الكتابي، وحتّى في المفردات التي سيوظّفها فيه.

– عدم تساوي الفرص في المواضيع المقترحة من حيث كمّية المعلومات المقترحة أو الحيّز الزّماني الذي خُصّص لها، هذا التّفاوت سيُؤثّر على كميّة المفردات الموظّفة ونوعها وحتى طريقة إنتاج النّص الذي يغيب فيه النّموذج الأصلي.

أما فيما يتعلق بإنتاجات المتعلّمين، فقد توصلت دراستها إلى الوقوف على جملة من الصّعوبات التي يعانون منها، وهي:

– عدم فهمهم لمحتوى ومضمون النّصوص لجهلهم بمعاني المفردات التي تُشكّلها أو على الأقل بعض منها.

– عدم امتلاكهم لمهارة استخراج المطلوب من النّص، وهي من المهارات التي تكتسب بالمران والتّدرّب.

–عدم التّوظيف السّليم للظّواهر اللّغويّة، والذي قد يرجع إلى نقص التّدريبات التي يخضعون لها.

–الخلط بين بعض القواعد النّحويّة مع الصّرفيّة، ما يدلّ على عدم امتلاكهم لبعض الكفايات الأساسيّة، فلا يعقل أن يُطلب من المتعلّمين إعراب الفاعل أو الفعل وهو لا يفرّق ولا يميّز بين الاسم والفعل.

– صعوبة كتابة المفردات ذات المقاطع الكثيرة كتابة صحيحة وسليمة.

– كثرة الأخطاء اللّغويّة بكلّ أنواعها مع ترجيح كفّة الأخطاء الإملائيّة، ويرجع ذلك كما رأينا لعدم اكتمال معجمهم الذّهني.

– عدم الاستعمال السّليم لعلامات الوقف، وغيابها في بعض الإنتاجات، والذي يعود لغياب حدود الجمل في ذهنهم، كما قد يعود لكثرتها، وعدم الاقتصار على بعض منها.

–صعوبة توظيف مفردات معيّنة في إنتاج جمل صحيحة وسليمة.

مما سبق، يمكن حصر النّتائج المذكورة في أربعة نقاط، وهي:

*ما تعلّق بالمتعلّم، الذي تغيّر دوره في المقاربات المتبنّاة، إذ أصبح محور العمليّة التّعلّميّة التعليميّة، أما في أرض الواقع فالأمر مختلف تماما، فالأغلبيّة منهم بعيدين عن هذا الدّور، فلا نجد منهم مبادرة في المطالعة أو القراءة أو التّحضير أو حتّى المراجعة...

*ما تعلّق بالمادة المدروسة؛ أين يُلاحَظ فيها بعض الصّعوبة، كظاهرة عدم تماثل المنطوق للمكتوب، فيجد المتعلّمون صعوبات في كتابة ما لا ينطق، أو العكس، بالإضافة لتشابه بعض الظّواهر النّحوية والصّرفيّة.

*ما تعلّق بالوثائق التّربويّة: ففي المذكّرات الجديدة تمّ التّخلّي على جزء من المعجم المستهدف بالدّراسة في الدّليل والكتاب المدرسي الذي أُعتمد في وضعه على مجموعة من الأسس، كما تمّ إلغاء لبعض العلاقات الدّلاليّة المهمّة في تعليمه، والأمرّ من هذا ترك مجال اختيار هذا المعجم للأساتذة الذّين يفتقرون للوسيلة العلميّة، بل هناك استراتيجيات على أهمّيتها وضعت لنصوص تنعدم فيها شروط استخدامها.

*ما تعلّق بالمعلّمين: أين يكون الأغلبيّة منهم من تخصّصات لا علاقة لها باللّغة أو بالمتعلّمين، وبالتّالي سيواجهون صعوبات جمّة، خاصة إذا علمنا أنّ الوثائق التّربويّة لا توفّر لهم كل المعلومات الضّروريّة الواجب تعلّمها، ولعلّ أبسط مثال على ذلك غياب مفهوم شامل كامل للكفاية التّواصليّة؛ والاعتماد على شبكة الانترنت في وضع المفاهيم الأخرى، دون اللّجوء لكبار المتخصّصين أو المواقع المعروفة في ذلك.

بناء على هذه النّتائج، ارتأى البحث تقديم بعض التّوصيات التي يمكن أن تساعد في بناء كفاية معجميّة فعّالة تمكّن المتعلّم من التّواصل بفعّاليّة:

– تخصيص حيّز زمني كاف لهذا النّشاط المحوري مثله مثل باقي الأنشطة اللّغويّة الأخرى حتّى يتسنّى للمتعلّمين التّعامل مع المعجم المستهدف قراءة وتطبيقا.

– إخضاع المعجم المستهدف للدّراسة لمراقبة دوريّة، لإغنائه بكل ما يجدّ من خلال الدّراسات الميدانيّة.

– وجوب تكرار المفردات المستهدفة في الشّرح في النّصوص والتّطبيقات المقترحة في دفتر الأنشطة حتّى يتم ترسيخها في الذّهن.

– الاعتماد على المعنى المجازي في المفردات المقترحة والمستهدفة وعدم الاقتصار على المعنى الحقيقي فقط.

– ربط الجانب الإفرادي بالأنشطة الأخرى كالصّرف والنّحو.

– الاعتماد على المعجم في البحث عن معاني المفردات المقترحة، خاصة إذا علمنا أنّه يستخدم في نشاط المحفوظات والإدماج.

– عدم الاقتصار على المقاربة التّعريفيّة في شرح المفردات، وإنّما يجب اللّجوء في عملية البحث عن معاني المفردات إلى المقاربة السّياقيّة، وكذا التّنويع في السّياق كي يتفطّن المتعلّم لاختلاف معنى المفردة باختلاف السّياق.

– يجب توعية المتعلّمين بدورهم المنوط إليهم في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ومن ثمّ تحفيزهم على المطالعة مع تقديم ملخّصات لما سيقرأون.

– الاعتماد على مختلف العلاقات الدّلاليّة من أجل اكتساب أمثل للمعجم المستهدف.

– تأليف كتيّب صغير يتضمّن أهم المفاهيم الجديدة بالتّفصيل حتى يتسنّى للمعلّمين الاطّلاع عليها، خاصة إذا عرفنا أنّهم من تخصّصات متنوّعة.

– تعدّ المقاربة النّصيّة مقاربة مُثلى –على الأقل في وقتنا الحالي–في عملية اكتساب المعجم، لما توفّره النّصوص من مفردات، والتي تجد فرصة التّوظيف في الإنتاج الشّفاهي أو الكتابي، وعليه وجب إعادة النّظر في التّطبيق الفعّال لها في الوثائق التّربويّة تفاديا لثغرات محتملة، كأن يكون هناك شرخ وعدم الملاءمة بين النّص الرّئيسي والوضعيّة الإدماجيّة المقترحة.

ختاما، فقد سعى البحث إلى دراسة جانب مهمّ من العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، يتعلّق ببناء الكفاية المعجميّة لدى متعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وذلك في ضوء المقاربة النّصيّة، فوقفنا على المسائل الإيجابيّة وبيّناها، كما أشرنا إلى الثّغرات التي توصّلنا إليها في دراستنا، ومن خلالها قدّمنا مقترحات وحلولا بغية تحقيق نتائج أفضل في هذا الميدان.

إضافة إلى هذه النتائج والتّساؤلات التي عرضناها في خضم البحث، فإنّ قارئ هذا العمل سيقف على العديد من النتائج والإشكاليات الأخرى التي لا يسع المقام لذكرها، والتي ستكون منطلقا لبحوث أخرى إن شاء اللّـه، واللّه من وراء القصد.

الملاحق

الاسم:..... **اللّقب:**.....**القسم:**.....

- **السّـند:**

جدّتي قصيرةُ القامةِ، هزيلةُ الجسمِ، خفيفةُ الحركةِ، قويّةُ الذّاكرةِ، كل أفرادِ العائلةِ يكنّون لها الحبَّ الكبيُر لطيبةِ قلبها ولِلطافة معْشرها، تستيقظُ جدّتي عند الفجِر فتؤُدّي صلاتَها وتوقظُ جميعَ أفرادِ عائلتِها.

تبدأُ جدّتي نشاطَها في الصّباحِ الباكِرِ، فلا الحرُّ يمنعُها من الخروجِ، ولا القرُّ يُوقفُ عنْها نشاطَها، فهي تلاحظُ كلّ شيءٍ، وتُولي اهتمامَها لكل ما يحدثُ في البيتِ،لا يهدأُ بالُ جدّتي حتّى تَتفقّدَ جميعَ أفرادِ أسرتِهَا، تُنادي أحفادَها فردًا فردًا، تلاعبُ هذا، وتداعبُ ذاكَ، دونَ مللٍ أو كللٍ. قدْ يتجرّأُ أحدٌ منا على إزعاجِهَا، فتتوعّدُه بالضربِ والعقابِ، لكن سرعانَ ما يَزولُ غضبُها عند الاعتذار منْها لها.

إذا حلَّ اللّيلُ، تجلسُ جدّتِي في غرفتِها، وحولَها حفدتُهَا، تقصُّ عليْهم من حِكاياتِهَا الطّريفةِ، وحين يلاعبُ النّعاسُ جفونَها، تخلدُ للنّومِ في انتظارِ يومٍ جديدٍ.

-الأسئلـــــــــــــــة:

<u>*-البناء الفكري:</u>

-أختار الإجابة الصحيحة بوضع علامة (√)أمامها:

1- العنوان المناسب للنّص هو:

في منزلنا ☐ جدّتي ☐ صفات جدّتي ☐ يوميات جدّتي ☐

2- كانت الجدّة:

-هزيلة القامة كثيرة الحركة. ☐

-بدينة القامة قليلة الحركة. ☐

-هزيلة القامة قليلة الحركة. ☐

-بدينة القامة كثيرة الحركة. ☐

3- من يتحدث في النّص؟

-الجدّة ☐ حفيدها ☐ حفيدتها ☐ غير مذكور ☐

4-الشّخصية الرّئيسية في القصة هي:

العائلة ☐ الأحفاد ☐ الجدّة ☐ البنات ☐

- من يعيش مع الجدّة؟

أحفادها ☐ كل العائلة ☐ وحدها ☐ لم يذكر ☐

- لماذا تستيقظ الجدّة باكرا؟

لتحافظ على صحتها ☐ للقيام بأنشطتها ☐ لتتفقّد أفراد عائلتها ☐ لأنّها أكبرهم ☐

- ما سرّ نشاط الجدّة؟

.....

- ما الهدف من تفقّد الجدّة لجميع أفراد عائلتها، واهتمامها بكل ما يحدث في البيت؟

.....

-لماذا تجمع الجدّة حفدتها في غرفتها؟

.....

5-أستخرج من النّص صفات الجدّة المعنوية والمادية:

*الصفات المعنويّة:

1.....

2.....

3.....

4.....

*الصّفات الماديّة:

1.....

2.....

3.....

4.....

6-أشرح العبارات الآتية:

*يلاعب النّعاس جفونها:.....

.....

*-تلاعب حفيدها:.....

.....

*-خفيفة الحركة:.....

.....

*-خفيفة الوزن:.....

.....

7-اذكر سببين تبرز فيهما عدم ظهور الجد في السّند.

.....

.....

8-ما سبب نشاط الجدّة (على الأقل سببين).

.....

.....

9-ما هو الشّيء الذي يزعج الجدّة في رأيك، ويجعلها تتوعّد أحفادها بالضرب والعقاب؟

.....

.....

10-أين تعيش الجدّة في الرّيف أم المدينة؟علّل الإجابة.

.....

.....

2-المفـــــــــــــــــردات:

أ-أربط بسهم بين كل كلمة في المجموعة (أ)وضدها في المجموعة(ب):

(أ)	(ب)
الصّباح	القرّ
الحرّ	المتأخر
الباكر	قاسية
طيّبة	تخلد للنّوم
تستيقظ	اللّيل

ب- هات أضداد الكلمات الآتية:

-قصيرة ≠...../هزيلة≠...../خفيفة≠...../قوية≠.....

تستيقظ ≠.....

ج-أربط بين الكلمة ومعناها:

يمنـــــع	**عيونـــها**
جـفونــهـا	**تـــــروي**
هـزيلـــــة	**رشيقـــة**
خفيفة الحركة	**نحيفـــــة**
تـقـــــص	**يـوقــف**

د –أوظّف المفردات الآتية في جمل مفيدة:

- القامة :.....
- الصلاة:.....
- البيت :.....
- أفراد :.....
- حفيد :.....
- إزعاج: .....
- جدّتي:.....
- العقاب:.....
- طيّبة:.....
- القلب:.....
- تستيقظ:.....

3-البناء اللّغوي:

أ-عيّن الكلمة التي يعود إليها الضّمير الذي تحته خط فيما يلي:

-فتؤدي صلاتها.

.....

- قد يتجرأ أحد منا على إزعاجها فتتوعّده بالضرب...

.....

-تقصّ عليهم من حكاياتها الطّريفة.

.....

-ب- أعرب ما تحته خط؟

- تستيقظُ جدّتي عند الفجر.

.....

- فتؤدي صلاتَـــــــــــــها .

.....

-تبدأُ جدّتي نشاطها في الصّباحِ الباكر.

.....

- قد يتجرأ أحد منا على إزعاجها

.....

- إذا حلّ اللّيل.

.....

- يلاعبُ النّعاسُ جفونها.

.....

ج- حدد نوع الكلمة التي تحتها خط (مفرد، مثنى، جمع):

كل أفراد العائلة/.....

تنادي أحفادها فردا فردا/.....

تقصّ عليهم من حكاياتها./.....

تنادي حفيديْها/.....

د- ضع سطرا تحت كل اسم وسطرين تحت كل فعل في الجمل الآتية:

- جدّتي قصيرة القامة.

- تستيقظ جدّتي عند الفجر فتؤدي صلاتها وتوقظ جميع أفراد عائلتها.

هـ - حوّل الكلمات المسطّرة إلى المثنى .

- يكنون لها الحب الكبير.

.....

- تستيقظ جدّتي عند الفجر.

.....

- فتؤدي صلاتها.

.....

- لطيبة قلبها وللطافة معشرها.

.....

و- حوّل الجمل التّالية من المؤنث إلى المذكر:

-جدّتي قصيرة القامة، هزيلة الجسم، خفيفة الحركة وقوية الذّاكرة.

.....

- تبد أ جدّتي نشاطها في الصّباح الباكر.

.....

- تجلس جدّتي في غرفتها وحولها حفدتها.

.....

4- الكتـــــــــــــابة:

أ- كوّن جملة مفيدة من الكلمات التّالية:

-يحدث- البيت – تولي- ما – لكل- اهتمامها- في.

.....

-نشاطها- جدّتي –الباكر –الصّباح –في – تبدأ.

.....

حولها –جدّتي –حفدتها –غرفتها- تجلس –في.

.....

ب-علّل سبب رسم الهمزة في الكلمات الآتية:

- تبدأُ:.....

- شيء:.....

- العائلة:.....

ج-علّل سبب رسم التّاء في الكلمات الآتية:

- القامة:.....
- بيت:.....
- حكايات:.....
- استيقظت:.....

المصادر والمراجع

***-القرآن الكريم.**

أوّلا: المراجع باللّغة العربيّة:

-إبراهيم بن مراد:

[1]- (المعجم والمعرفة)، مجلّة المعجميّة، ع:11، تونس، 1995.

[2]- (مقدمة لنظرية المعجم)، مجلّة المعجميّة، ع:(10/9) تونس1994.

[3]- (المقولة الدلاليّة في المعجم)، مجلّة المعجميّة، ع:(17/16)، تونس، 2001.

[4]- إبراهيم محمود خليل، في اللّسانيات ونحو النّص، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، دط.

[5]- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 1996.

[6]- أحمد سعيد مغزي، محاضرات في مقياس التّطبيقات اللّغويّة، تخصّص دراسات لغويّة، السّداسي الخامس، جامعة محمّد لمين دبّاغين سطيف2، كلّية الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، 2019/2018.

[7]- أحمد العابد، (دائرة المعارف الإسلامية أصل من أصول المعجم العربي التاريخي)، مجلّة المعجميّة، ع: (6/5)، تونس، 1990.

[8]- أحمد محمّد المعتوق، الحصيلة اللّغويّة أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996.

[9]- أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة، مصر، ط1، 2008، المجلد الأوّل.

[10]-إسماعيل بوزيدي، (تعليميّة النّص: نحو مقاربة ديداكتيكيّة لسانيّة-كتاب لغتي الوظيفيّة للسّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي)، مجلّة الممارسات اللّغويّة، ع:25، الجزائر، 2014.

[11]-إسماعيل حساني، محاضرات في مقياس علم النّفس اللّغوي موجهة لطلبة السّنة الثّانية ليسانس أرطوفونيا، جامعة محمد العربي بن مهيدي، أم البواقي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر، 2020/2019.

[12]-آلان بولغير، المعجمية وعلم الدلالة مفاهيم أساسية، تر:هدى مقنص، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط1، 2012.
[13]-امحمد الملاخ وحافظ إسماعيلي علوي، (المعجم الذّهني والتّقييس الحاسوبي)، المعجمية العربية قضايا وآفاق، ط1، دار كنوز المعرفية، الأردن ،2014.
[14]-أمينة زميت، (فاعليّة الوضعيّة الإدماجيّة في اكتساب القواعد النّحويّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط أنموذجا)، مجلّة دراسات إنسانيّة واجتماعيّة، ع:2، 2021.
[15]-أمينة صويلح وأميرة منصور، (تقييم التّمارين الإملائيّة لدى متعلّمي المرحلة الابتدائيّة-كرّاس نشاطات اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي نموذجا)، المجلّد5، ع:2، 2021.
[16]-أندريه-جاك ديشين، استيعاب النّصوص وتأليفها، تر:هيثم لمع، المؤسسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، لبنان، ط1، 1991.
[17]-أنصر محمّد الصّالح، (بناء الكفاءة التّواصليّة من خلال تعليميّة النّصوص في الثّانويّة الجزائريّة)، أوراق المجلّة الدّوليّة للدّراسات الأدبيّة والإنسانيّة، المجلّد1، ع:1، الجزائر، 2019.
[18]-أنطوان صيّاح، تعلميّة القواعد العربيّة دليل علمي، دار النّهضة العربيّة، 2011.
[19]-إيمان عبد اللّه عبد العزيز الشّوشان، (أثر الوعي الصّرفي على القراءة في اللّغة العربيّة راجعة نظريّة)، مجلّة كليّة دار العلوم، ع:143، 2023.
[20]-باتريك شارودو ودومينيك منغنو، معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري وحمّادي صمود، دار سينيترا، المركز الوطني للتّرجمة، تونس، 2008.
[21]-بخولة بن الدّين، الإسهامات النّصيّة في التّراث العربي، (أطروحة دكتوراه)، منشورة، كلّية الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة وهران 2016/2015.
[22]-بدر الدّين بن تريدي، قاموس التّربيّة الحديث عربي-إنجليزي-فرنسي، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر ،2010.
[23]-بسمة خلاف، (المقاربة بالكفايات مفهومها وخصائصها وأهدافها ومرجعياتها)، مجلّة الدّراسات الثّقافيّة واللّغويّة والفنيّة، ع:11، برلين، 2020.

[24]-بشرى بنت محمد نجاري، دراسة القواميس- دراسة تحليليّة من حيث الإيجابيات والسلّبيات في خدمة السُّنة النّبويّة، الجمعيّة العلميّة السّعوديّة للسنة -، https://book-library.net/ 2022/9/15، 20: 21h.

[25]-بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط، 2007.

[26]-بلقاسم بلقيدوم، (مساهمة نقدية لاستعمالات مصطلح الكفاءات في المجال التّربوي من النّاحية النّظرية والابستمولوجية)، مجلة العلوم الاجتماعيّة، ع:21، الجزائر،2015.

[27]-بليغ حمدي إسماعيل، (فاعليّة برنامج قائم على تدريس المفردات اللّغويّة المعاصرة ونظرية الحقول الدّلاليّة في إثراء الحصيلة اللّغويّة وتنمية مهارات الدّلالات السّياقيّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة)، مجلّة البحث في التّربيّة وعلم النّفس، المجلّد:36، ع:2، الجزء1، 2021.

[28]-بواب رضوان، الكفايات المهنيّة اللّازمة لأعضاء هيئة التّدريس الجامعي من وجهة نظر الطّلبة طلبة جامعة جيجل أنموذجا، (أطروحة دكتوراه)، منشورة، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة سطيف، 2014/2013.

[29]-بوجمعة مرزوقي، ديداكتيك النّص القرائي إشكالية تصنيف النّصوص (المستوى السّادس ابتدائي نموذجا)، بحث لنيل ديبلوم مفتش تربوي للتّعليم من الدّرجة الأولى، مركز تكوين مفتش التّعليم، المغرب، 2013/2012.

[30]-بوزكري الحفناوي، (تعليم مفردات اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة مفاهيم وقضايا عامة)، مقاربات، المجلّد4، ع:3، 2016.

[31]-بوكريعة تواتية، (اللّغة الوسيطة في تعليم العربية لغير النّاطقين بها، مجلة العمدة في تعليم اللّسانيات وتحليل الخطاب)، ع:5، الجزائر،2018 .

[32]-جميلة روقاب، (أهميّة الصّورة في التّعلّم -دراسة تطبيقية في كتاب اللّغة العربيّة الجيل الثّاني للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي)، الممارسات اللّغويّة، المجلّد:11، ع:2020.

-جميل حمداوي:

[33]-لسانيات النّص بين النّظرية والتّطبيق، منشورات مجلّة الفكر، ط1، 2016.

[34]- محاضرات في لسانيات النّص، شبكة الألوكة، ط1، 2015.

[35]-نحو تقويم تربوي جديد التّقويم الإدماجي، شبكة الألوكة، المغرب، ط1، 2015.

[36]-حبيب بوزوادة، (دلالة الصّورة في الكتاب المدرسي بين الجاذبيّة والفاعليّة –السّنة الأولى ابتدائي أنموذجا)، مجلّة الكلم، ع:5، 2018.
[37]-حسن شحاته وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة-عربي-إنجليزي، إنجليزي-عربي، الدّر المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط1، 2003.

الحسن عبد النّوري:

[38]-(المقاربة المعجميّة وتعليم وتعلّم اللّغة)، الإشعاع، ع:8، الجزائر، 2017.
[39]- (دور معرفة المفردات في بناء الكفاية اللّغويّة لدى المتعلّم)، المجلّة العربيّة، ع:2، الجزائر، 2019.
[40]-الحسن اللّحية، الكفايات في علوم التّربية، بناء كفاية (مجزوءة الكفايات)، إفريقيا الشّرق، المغرب، ط1، 2006.
[41]-الحسين أيت عبد الرافيع، (بناء الكفاية المعجميّة من خلال الوضعيّة المشكلة)، المجلّة الأكاديميّة للأبحاث والنّشر العلمي، ع: 11، 2020.

-حلمي خليل:

[42]-(علم المعاجم عند أحمد بن فارس بين النّظر والتّطبيق)، مجلّة المعجميّة ع:(13/12)، تونس،1997.
[43]- الكلمة دراسة لغوية معجميّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، ط1، 1998.
[44]-حمّار مجيد وآخرون، التّربيّة العلميّة والتّكنولوجيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2019/2018.
[45]-حمزة بوكثير، الحاسوب في تعليميّة اللّغة العربيّة مقاربة نصيّة السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي نموذجا، (رسالة ماجستير)، منشورة، كلّية الآداب والفنون، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم،2015/2014.
[46]-حميد لحمداني، مستويات التّلقي القصّة القصيرة نموذجا، (نظرية التّلقي إشكالات وتطبيقات)، منشورات الآداب والعلوم الإنسانيّة بالرّباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم، 24، المغرب، دط، 1993.
[47]-حياة بن ناجي، (اللّسانيات وتعليميّة اللّغات للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي-التّمارين اللّغويّة أنموذجا)، مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب، مجلّد 10، ع:1، 2021.
[48]-خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة، الجزائر، ط2، 2006.

[49]خليفة بوجادي، في اللّسانيات التّداوليّة مع محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي القديم، بيت الحكمة للتّوزيع والنّشر، ط1، الجزائر، 2009.
[50]دريس محمد أمين–المترجم ...ذلك المعجمي (Lexicologist) والمعجماتي (Lexicographer)على مستوى النّص، أعمال الملتقى المغاربي الثّاني: المعجميّة العربيّة والفعل التّرجمي،28/27/فيفري، البليدة ، الجزائر ،2017.
[51]دفع اللّه عمار محمد الزّبير وحامد صباح الحاج محمّد، (واقع الإشراف التّربوي ودوره في تطوير بعض الكفايات التّدريسية لمعلّمي اللغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثانويّة دراسة ميدانيّة من وجهة نظر معلمّي اللّغة الإنجليزيّة بمحليّة القرشي)، مجلّة العلوم التّربويّة، ع:19(1)، 2018.
[52]دوغلاس براون، تر: عبده الرّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر، بيروت، دط، 1994.
[53]ديبوجراند، النّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، دار عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.
[54]رافع النّصير الزّغلول وعماد عبد الرّحيم الزّغلول، علم النّفس المعرفي، دار شروق للنّشر والتّوزيع، دط، الأردن، دت.
[55]ربيحة عداد، (الصّورة التّعليميّة وأثرها على الاكتساب اللّغوي للطفل، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي أنموذجه)، التّعليميّة، المجلّد:6، ع:4، 2019.
[56]رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2004.
[57]رمزي منير بسابكي، (حدود العلاقة بين المكوّنات المعجميّة والّنحويّة في التّراث النّحوي العربي)، مجلّة المعجميّة، ع:(13/12)، تونس، 1997.
[58]ربيع بكوش، الحصيلة اللّغويّة وفق المقاربة بالكفايات مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجا،(أطروحة دكتوراه)، منشورة، كلّية الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، باتنة، 2014/2013.
[59]رحماني عبد المومن، تعليمية النّحو في ضوء المقاربة النّصيّة السّنة الرّابعة ابتدائي أنموذجا، (رسالة ماجستير)، منشورة، كلّية الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، 2012/2013.

[60]رضوان ج، مشكلة الطّلبة في تدريس النّحو باستخدام طريقة القواعد والتّرجمة بمعهد بيت الصّبر، (رسالة لنيل درجة المرحلة الجامعية)، كلية التّربية وتأهيل المعلمين، جامعة الرانيري الإسلامية الحكومية بندا أتشيه، أندونيسيا ،2018.

[61]رمضان مسعودي، (المقاربة النّصية في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي السّنة الثّانية أنموذجا)، مجلّة الحكمة للدّراسات الأدبيّة واللّغويّة، ع:11، الجزائر، 2017، ص279.

[62]روبرت ديبوجراند وآخرون، مدخل إلى علم لغة النّص، مطبعة دار الكتاب، دب، ط1، 1992.

[63]الزّاوي بغورة، الفلسفة واللّغة نقد "المنعطف اللّغوي" في الفلسفة المعاصرة، دار الطّليعة للطّباعة والنّشر، لبنان، ط1، 2005.

زغبوش بن عيسى:

[64] (تأثير خصوصيات اللّغة العربيّة على النّفاذ إلى الذّاكرة المعجميّة)، المجلّد19، ع:1، 2003.

[65](المعجم الذّهني وتطوير النّظام التّعليمي)، مجلة علوم الّتربيّة، دورية مغربيّة نصف شهريّة، ملف خاص بالكفايات،ع: 29، الرّباط ،2005.

-زهيّة حيتة والسّعيد بن إبراهيم:

[66](فاعليّة الأنشطة اللّغويّة في تحقيق الكفاية المعجميّة لدى المتعلّم)، مجلّة اللّغة العربيّة، المجلّد 24، ع:3، الثّلاثي الثّالث، 2022.

[67] (كتاب اللّغة العربيّة في ظل إصلاحات الجيل الثّاني السّنة الرّابعة ابتدائي أنموذجا)، مجلّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، المجلّد14، ع:2، 2021.

[68]سعاد آمنة بوعناتي، النّص التّعليمي تأصيل المصطلح وحقيقة المفهوم، مخبر اللّغة العربيّة والاتصال، جامعة وهران1-أحمد بن بلة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، 2015.

[69]سعيد حسن بحيري، علم لغة النّص المفاهيم والاتجاهات، الشّركة المصريّة العالميّة للنّشر لونجان، مصر، ط1، 1997.

[70]سليمة أيت وعراب، (المسار التّاريخي لتعليميّة المفردات المعجميّة)، العربيّة، ع:7.

[71]سهام بدري، دور المقاربة المعجميّة في اكتساب اللّغة الانجليزيّة وعلاقتها بالتّرجمة: ترجمة طلبة اللّيسانس للعبارات الاصطلاحيّة نموذجا، (رسالة ماجستير)، منشورة، كلية الآداب واللّغات، قسم التّرجمة، الجزائر، 2012.

[72]-سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التّربيّة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2013.
[73]-شرقي رحيمة وبوساحة نجاة، (بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التّعليميّة)، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة ورقلة، عدد خاص، 2017.
[74]-شفيقة العلوي، (الصّورة في الكتاب المدرسي بين البناء والوظيفة والصّناعة: كتاب السّنة الثّانية ابتدائي أنموذجا دراسة وصفيّة وتحليليّة)، مجلّة التّواصل في اللّغات والآداب، المجلّد، ع:52، 2017.
[75]-صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النّظريّة والتّطبيق–دراسة تطبيقيّة على السّور المكيّة–دار قباء للطباعة والنّشر والتّوزيع، مصر، ط1 ،2000.
[76]-بن الصّيد بورني سراب وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2019/2018.
[77]-بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2018/2017.
[78]-بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف وقيطاني موهوب ربيعة، كراس النّشاطات في اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2018/2017.
[79]-الطّيب البكوش، (بعض الإشكالات المنهجيّة الخاصة بالمعجم العربي التاريخي)، مجلّة المعجميّة، ع:(6/5)، تونس –1990.
[80]-العابد عيسى، (المقاربة النّصيّة بين حتمية التّواصل ومهارات التّلقي والإنتاج)، مجلّة علوم اللّغة العربيّة وآدابها، ع:02، الجزائر، 2020، ص150.
[81]-عبد الإله لجزار، (الهندسة الدّاخليّة للمعجم الذّهني وتنظيم المعرفة المعجميّة في ضوء اللّسانيات العصبيّة)، مجلّة الميادين للدّراسات في العلوم الإنسانيّة، ع:1، الجزائر، 2020.
[82]-عبد الرّحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، موفم للنّشر، الجزائر، دط، 2007.
[83]-عبد الرّحمن محمّد طعمة، (البناء المفاهيمي للتّعبيرات اللّسانيّة دراسة في التّركيب الذّهني للغّة)، مجلّة جامعة بابل الإنسانيّة، ع:8، العراق، 2020.
[84]-عبد الرّحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص من أجل كفايات قرائيّة بالتّعليم الثّانوي، منشورات صدى التّضامن، المغرب، ط1، 2006.

- **عبد السّلام بن علية:**

[85]- (تعليميّة المفردات اللّغوية في المرحلة الابتدائيّة مقاربة صرفيّة في تثبيت الملكة الإفراديّة لدى المتعلّم)، مجلّة المدوّنة، مخبر الدّراسات الأدبيّة والنّقديّة، 2016.

[86]- (تعليميّة المفردات اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة مقاربة لسانيّة في تثبيت الملكة الإفراديّة لدى المتعلّم)، تعليمات، ع:7، 2015.

[87]- عبد العالي احميد، (الكتاب المدرسي وسؤال النّقل الدّيداكتيكي: القراءة المنهجيّة بالسّنة الثّالثة الإعداديّة نموذجا)، مسالك التّربية والتّكوين، ع:2، المغرب، 2020، ص190.

[88]- عبد العزيز بن محمّد بن مانع الشّمري، (تعليم اللّغة العربيّة اعتمادا على الكفايات التّواصليّة في ضوء رؤية المملكة العربيّة السعوديّة 2030، آليات المتطلبات وآليات التّنفيذ)، مجلّة العلوم الإنسانيّة، ع:3، المملكة العربيّة السّعوديّة، 2019.

[89]- عبد العزيز المسعودي، التطور اللّغوي بين المعجم والنّحو بحث لساني في ظاهرة الأنحاء، دار وجوه للنّشر والتّوزيع، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1 2019.

[90]- عبد العلي الودغيري، (قضية الفصاحة في القاموس العربي التاريخي)، مجلّة المعجميّة، ع6/5، تونس، 1990.

[91]- عبد القادر بوشيبة، محاضرات في علم المفردات وصناعة المعاجم، كلّية الآداب واللّغات، الجزائر، 2015/2014.

[92]- عبد القادر سلاّمي وبلهادي رشيدة، (الصّورة في الكتاب المدرسي بين الإشهار والحمولة المعرفيّة–مقرر السّنة أولى ابتدائي)، مجلّة الخطاب والتّواصل، ع:7، 2020.

[93]- عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي نماذج تحليليّة جديدة، دار توبقال للنّشر، المغرب، ط2، 1999.

- **عبد الكريم بن محمّد:**

[94]- (أسس تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها وفق المقاربة النّصيّة)، مجلّة التّعليميّة، ع:14، الجزائر، 2018.

[95]- (أسس ومبادئ في تعليم اللّغة العربيّة وفق المقاربة النّصيّة)، مجلّة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، ع:39، 2018.

[96]- عبد اللّطيف عبايل، (دور استراتيجيات تدريس المفردات في تنمية وبناء القدرة اللّغوية لدى المتعلّمين في اللّغة الثّانية والأجنبية)، مجلّة مقاربات في التّعليميّة، ع:2، 2021.

[97]- عبد الله علي الفضلى، (القواميس والمعاجم اللّغوية في الفكر العربي الإسلامي دراسة في النشأة والتّطور)، جذور، ج27-2009.

[98]- عبد اللّه الهاشمي ومحمود علي، (استراتيجيات تعلّم المفردات لدى دارسي اللّغة العربيّة في جامعة العلوم الإسلاميّة بماليزيا واعتقاداتهم المتعلّقة بها)، المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة، مجلّد 8، ع:2، 2012.

[99]- عبد المجيد عيساني وعبد الرّؤوف محمّدي، (ملامح المنهج الوظيفي في تعليميّة النّحو العربي في المدرسة الجزائريّة)، مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب، ع:10، نصف سنويّة، الجزائر،2016.

[100]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشّواف للنّشر والتّوزيع، مصر،1991.

- علي أيت أوشان:

[101]- اللّسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي "الأسس المعرفيّة والّديداكتيكيّة "، دار الثّقافة، المغرب، ط1، 1998.

[102]- اللّسانيات والتّربية، المقاربة بالكفايات والتّدريس بالمفاهيم، دار أبي رقراق للطّباعة والنّشر، المغرب، دط، 2014.

[103]- عليّ براجل، (مدى فعّالية الإشراف التّربوي في تنمية وتطوير الكفايات التّدريسية للمعلمين)، مجلّة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، المجلّد5 ع:10، الجزائر(باتنة)،2018.

[104]- علي توفيق الحمد، (المعجم التّاريخي العربي مفهومه وظيفته)، مجلة المعجميّة، ع :(6/5)، تونس،1990.

[105]- علي قاسم بوانافوم، أساليب تقديم المفردات في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بالتّطبيق على المستوى الأوّل، (رسالة ماجستير)، منشورة، كليّة اللّغة العربيّة، جامعة إفريقيا العالميّة، السّودان، 2020.

[106]- علي القاسمي، (المعجم والقاموس دراسة تطبيقية في علم المصطلح)، مجلة اللّسان العربي، ع:48، 1999.

[107]- غيلوس صالح، (الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النّصيّة في المدرسة الجزائريّة طرق تعلّمه وتقويمه)، الممارسات اللّغويّة، المجلّد 6، ع:4.

[108] فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزّكي، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، مصر، دط، 2004.

[109] فازية تيقرشة، (تعليمية الوحدة المعجميّة –بين واقع السّندات التّعليميّة في الجزائر وآفاق الدّراسات المعرفيّة–)، العربيّة، ع:7، الجزائر، 2016.

[110] فاطمة الخلوفي، (أثر الكفاية المعجميّة في التّمكن من اللّغة، تطور معايير التّمكن من تخزين مفردات اللّغة إلى بناء كفاية معجميّة)، التّدريس مجلّة كلّية علوم التّربية، السّلسلة الجديدة، ع: 06، المغرب، 2014.

[111] فتيحة العزوني، الكتابة الروائية عند واسيني الأعرج في ضوء جمالية التّلقي، (أطروحة دكتوراه)، منشورة، كليّة الآداب، اللّغات والفنون، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة وهران، 2012/2011.

[112] فريدة رمضاني، (دور التّمثّلات الذّهنية في بناء معجم الطّفل من منظور العلوم المعرفيّة)، مجلة جسور المعرفة، ع:3، الجزائر،2019.

[113] فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهويّة، الجزائر، دط، 2009.

[114] فريق من مكوني مركز تكوين المعلّمين والمعلّمات بالرباط، مصوّغة خاصّة بتكوين المعلّمين العرضيين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو مستوى أقل، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مديرية تكوين الأطر (قسم استراتيجيات التّكوين)، المغرب، دط، 2006.

[115] فطيمة بغراجي، (مفهوم المقاربة النّصيّة وتطبيقاتها التّربويّة في تعليم اللّغة العربيّة)، مجلّة تعليميات، المجلّد :1، ع:5 ،2021.

[116] فندايك، علم النّص، علم النّص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن البحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط1، 2001.

[117] الفوزان عبد الرّحمان بن إبراهيم، إضاءات لمعلمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، العربيّة للجميع، الرّياض، ط2، 2015.

[118] فوزيّة كريبط، (استراتيجيات تعليم المفردات اللّغويّة في كتب اللّغة العربيّة كتابا السّنة الرّابعة ابتدائي الجزائري والتّونسي أنموذجا)، اللّسانيات، المجلّد:26، ع:1، 2020

[119] فولفجانج هاينة مان ديتر فيهقجر، مدخل إلى علم لغة النّص، تر: سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشّرق، مصر، ط1، 2004.

-فيصل بن علي:

[120] أثر اللّسانيات التّداوليّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها-السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط أنموذجا-دراسة وصفيّة تحليليّة نقديّة، (أطروحة دكتوراه)، منشورة، كليّة اللّغة العربيّة وآدابها واللّغات الشّرقيّة، قسم علوم اللّسان، الجزائر،2017/2016.

[121] آليات تطبيق المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من خلال استثمار المعايير النّصيّة، مجلّة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، (عدد خاص بمداخلات الملتقى الوطني الأول "المقاربة النّصيّة في الممارسة التّعليميّة التّعلّميّة")، 2017.

[122] (تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها بين نحو الجملة ونحو النّص)، مجلّة علوم اللّغة العربيّة وآدابها، المجلّد13، ع:3، 2021.

[123] (دور الصّورة في تنمية الكفاءة التّواصليّة لدى متعلمي المرحلة الابتدائيّة)، مجلة ألف: اللّغة والإعلام والمجتمع، المجلّد 6، ع: 2، 2019.

[124] (شروط إعداد النّص التّعليمي وأهمّيته في العمليّة التّعلميّة في إطار الإصلاحات التّربويّة)، مجلّة مقاليد، ع:12، الجزائر، 2017.

[125] (المقاربة التّواصليّة وسبل استثمارها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها)، القارئ للدّراسات الأدبيّة والنّقديّة واللّغويّة، المجلّد :2، ع:2، 2019.

[126] كايسة عليك، المرجعيّة اللّسانيّة للمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات وتعلّمها مكوّنات الكفاية التّواصليّة لدى متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنموذجا، (أطروحة دكتوراه)، منشورة، كليّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة تيزي وزو، 2014.

[127] كمال فرحاوي، (نظام التّعليم بالكفاءات، ماهيته ومكوناته في المدرسة الجزائريّة، دراسات نقديّة وتربويّة)، مخبر تطوير الممارسات النّفسيّة والتّربويّة، ع6،2011، الجزائر.

[128] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المجموعة المتخصّصة للغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي، الجزائر، 2016.

[129] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المجموعة المتخصّصة للمواد الاجتماعيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج التّربية المدنيّة والتّاريخ والجغرافيا مرحلة التّعليم الابتدائي، الجزائر، 2016.

[130] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مقدّمة الوثيقة المرافقة للتّعليم المتوسط، وزارة التّربية الوطنيّة، دت، الجزائر.

[131] اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2011.

[132] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربية الوطنيّة، مديرية التّعليم الأساسي، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2016.

[133] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربية الوطنيّة، مديرية التّعليم الأساسي، مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2011.

[134] اللّجنة الوطنية للمناهج، وزارة التّربية الوطنية، المرجعيّة العامّة للمناهج، الجزائر، 2008.

[135] ليلى شريفي، (المقاربة النّصيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط)، مجلّة الممارسات اللّغويّة، مخبر الممارسات اللّغويّة بجامعة مولود معمري–تيزي وزو، ع:25، 2014.

[136] ماجد قائد قاسم مرشد ومحمّد كنوني، (سيمياء النّص الموازي في الأعمال الشّعريّة الكاملة لمحمّد أحمد منصور بين تأثيث القراءة وتخصيب الدّلالة)، مجلّة الآداب، ع:9، 2021.

[137] "ماري آن بافو" و"جورج إلياس رفاتي"، تر: محمّد الرّاضي، النّظريات اللّسانيّة الكبرى من النّحو المقارن إلى الذرائعيّة، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، بيروت، ط1، 2012.

[138] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، فصل العين' مؤسسة الرّسالة للطّباعة والنّشر' ط8 ،2005.

[139] مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، باب الكاف، ط4، مكتبة الشروق الدوليّة، مصر، 2004.

[140] محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، الأردن، دط، 2008.

[141] محمّد أحمد صالح، (أثر استراتيجيات تدريس مفردات اللّغة العربيّة على تعلّم طلبة الصّف الثّالث الأساسي في لواء الرّمثا الأردن في ضوء برنامج الرّامب RAMP)، مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التّربويّة والنّفسيّة، مجلّد 11، ع:29، 2019.

[142] محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008.

[143] محمّد إسماعيل العلوي، (تدريس المفردات النّظرية والتّطبيق)، الدّليل التّدريبي في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعناصرها للنّاطقين بغيرها، مركز الملك عبد اللّه بن عبد العزيز الدّولي لخدمة اللّغة العربيّة، ط1، 2017.

[144] محمّد أمين تومي، (المعجم العربي الأساسي وتعزيز الكفاية المعجميّة لدى المتعلّم المعجمي)، مجلّة الكلم، ع:2، الجزائر، 2020.

[145] محمّد بن يحيا زكريا وعباد مسعود، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الجزائر، دط، 2006.

[146] محمّد حمزة مرابط، ترجمة الخصوصيات الثّقافيّة في الرّواية المغاربيّة وإشكالية التّلقي، (رسالة ماجستير)، منشورة، كلّية الآداب واللّغات، قسم التّرجمة، مدرسة الدّكتوراه، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2009/2008.

[147] محمّد حمود، مكوّنات القراءة المنهجيّة للنّصوص، المرجعيات، المقاطع، الآليات ن تقنيات التّنشيط، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، المغرب، ط1، 1998.

[148] محمّد الدّريج، الكفايات في التّعليم، منشورات رمسيس، السّلسلة الشّهريّة المعرفة للجميع: ع:16، الرّباط، 2000.

[149] محمد الدّريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق الّتدريس، المنظّمة العربيّة للتّرجمة والعلوم، مكتب التّنسيق والتّعريب في الوطن العربي ALECSO، الرّباط، دط، 2011.

[150] محمد رشاد الحمزاوي، (معجم المصطلحات العربيّة مقاربة تاريخيّة واجتماعيّة و لسانيّة)، مجلة المعجميّة،ع:2، تونس، 1986.

[151] محمد صلاح الدّين الشّريف، (المعجم بين النّظرية اللغويّة والتّطبيق الصّناعي)، مجلة المعجميّة، ع:2، تونس، 1986.

[152] محمّد علي الخولي، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الفلاح للنّشر والتّوزيع، الأردن، دط، 2000.

[153] محمّد علي الصّويركي، التّعبير الشّفوي حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته طرق تدريسه وتقويمه، دار الكندي للنّشر والّتوزيع، عمان، ط1، 2014.

[154] محمّد محمّد يونس علي، المعنى وظلال المعنى أنظمة الدّلالة في العربيّة، دار المدار الإسلامي، لبنان، ط2، 2007. مدخل إلى اللّسانيات، دار الكتاب الجديد المتّحدة، لبنان، ط1، 2004.

[155] محمود كامل النّاقة، تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى أسسه –مداخله–طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مصر، دط، 1985.

[156] محمود كامل النّاقة ورشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، منشورات المنظمة الإسلاميّة للتّربيّة والعلوم والثّقافة، مصر، دط،2003.

[157] مديرية التّعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج مادة الرّياضيات، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الجزائر، 2011.

[158] مسعودة مريزقي، (الوضعيّة الإدماجيّة وفق بيداغوجيا الكفاءات)، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ع:30، 2017.

[159] مصطفى بن عطيّة، الأداءات الكتابيّة ودورها في تنمية المهارات اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة–دراسة لسانيّة ميدانيّة–(أطروحة دكتوراه)، مشورة، جامعة محمّد لمين دبّاغين، سطيف2، كليّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، الجزائر, 2016/2015.

[160] مصطفى خليل الكسواني، زهدي محمّد عيد، حسين حسن قطناني، تذوّق النّص الأدبي، دار صفاء للنّشر، عمان، ط2، 2014.

[161] مفتاح بن عروس، الاتساق النّصي: دراسة لظاهرة العائد في العربيّة، (رسالة ماجستير)، منشورة، معهد اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الجزائر، 1997/1997.

[162] منال نش، (تعليميّة التّعبير الكتابي في ضوء المقاربة النّصيّة–السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّطي نموذجا)، مجلّة لغة–كلام، مجلّد3، ع:1، 2017.

[163] منال نش وحفيظة تازروتي، (تعليم التّعبير الكتابي وتقييمه في مرحلة التّعليم المتوسّط–السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط نموذجا)، مجلّة علوم اللّغة العربيّة وآدابها، المجلّد12، ع:2، 2020.

[164]- ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، مادة كفأ، المجلد 5، دار صادر، بيروت، ط1، 1990.

[165]- منيرة سعيد ميربك المقاطي، برنامج كفايات والتّعليم الحديث، شبكة الألوكة https://www.alukah.net /5/30/ 2022، 49: 19h.

[166]- المهدي إبراهيم الغويل، السّياق وأثره في المعنى دراسة أسلوبيّة، أكاديميّة الفكر الجماهيري، ليبيا، دط، 2011.

[167]- مولاي مروان العلوي، (التّرابط الدّلالي في لسانيات الخطاب تصوّر تون أ-فان ديك نموذجا)، مجلّة العمدة في اللّسانيات وتحليل الخطاب، ع:2،2017.

[168]- ميلود حبيب، (النّص بين التّلقي وإعادة الإنتاج من أجل بيداغوجيا تفاعليّة للقراءة والكتابة)، نظرية التّلقي إشكالات وتطبيقات، منشورات كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة، الرّباط سلسلة ندوات مناظرات رقم24، المغرب، دط، 1993.

[169]- نايف خرما وعلي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، الكويت، دط.

[170]- نبيلة عباس، (تعليميّة المفردات المعجميّة في الكتاب المدرسي-السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي نموذجا)، العربيّة، ع:7.

[171]- نصر الدّين قدور، (تعليميّة فهم المنطوق في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي انطلاقا من منهاج اللّغة العربيّة المعاد كتابته سنة 2016)، مجلّة اللّسانيات التّطبيقيّة، ع:7، 2020.

[172]- هشام وهاس، (الكفاية المعجميّة واستراتيجيات تعلّم المعجم)، مجلة الميادين في العلوم الإنسانيّة، المجلّد: 2، ع:1، الجزائر.

[173]- وزارة التّربية الوطنيّة، مديرية التّعليم الأساسي، مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2008.

-وليد العناتي:

[174]- (تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربيّة للنّاطقين بغيرها)، البصائر-مجلّة علميّة محكمة، المجلّد 13، ع:2، 2010.

[175] مفردات العربيّة دراسة لسانيّة تطبيقيّة في تعليمها للنّاطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها(المنعقد3-2009/11/6)، جامعة الملك سعود، معهد اللّغة العربيّة، الرّياض.

[176] يسرى مصطفى السّيد، تنمية الكفاءات المهنية للمعلّمات في كيفية إعداد الخطط العلاجيّة لتحسين المستوى التّحصيلي للتّلميذات الضّعيفات، جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة كلّية التّربية-مركز الانتساب الموجّه بأبو ظبي، htto://www.khayma.com /2022/5/22، 19h :42

[177] يوسف محمد يوسف عيد، (الحصيلة اللّغويّة وعلاقتها بالذّكاء الانفعالي لدى أطفال الرّوضة)، مجلة الطّفولة العربيّة، مجلّد:17، ع:68، الكويت، 2016.

[178] يوسف نور عوض، علم النّص ونظرية التّرجمة، دار الثّقة للنّشر والتّوزيع، مكة المكرّمة، ط1، 1410.

[179] Ahmet Müezzin et Mai Gomaa Suhail Gomaa، (الكفايات المعجميّة لمتعلّمي العربيّة من غير النّاطقين بها ومدى تطابقها مع الأداء المتوقّع للطّلاب -دراسة تطبيقيّة-)، مجلة darulfunun ilahiyat، 33(1)، 2022.

[180] Baiq Tuhfatul Unsy ,(Methods of teaching old modern Arabic language),international journal of Arabic and learning,vol:01,n°:01, 2018

[181] Juan Segui ، المعجم الذّهني وعمليّة التّعرّف على الكلمات المكتوبة: سنن النّفاذ ودور السّياق، تر: بن عيسى زغبوش ومصطفى بوعناني، ملفّات معرفيّة سلسلة الأبحاث الحديثة الملفّ الأوّل ، https://www.psy-cognitive.net 7 /8/ 2021، 22h :30.

ثانيا: المراجع باللّغة الأجنبيّة:

المراجع باللّغة الفرنسيّة:

1- Alain Klarsfeld, (La compétence ses définitions,ses enjeux), Le revus Gestion, vol : 17, n° :2, 2000.

2- Alex Boulton, Le lexique mental l2 connexions et associations, (thèse de doctorat), publier, université de Nancy 2, UFR : Langues et Littératures Etrangères, département d'Anglais, Paris, 2011.

3- Anne Sardier, Construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le cotexte ?, (thèse de doctorat), Ecole Doctorale n°50-Lettres langue et Sciences Humaines, Grenoble Alpes, 2015.

4−Bendaoud Mohammed et Saãda El djamhouria, (Déficience lexicale chez les élèves de 1iér année moyenne), revue Afak des Sciences, n° :03, Algérie, 2021.

5- Claude Simard, (Pour un enseignement plus systématique du lexique), Québec français, n° 92, 1992.

6- Cristelle Cavalla, Les apprentissages lexicaux : des unités linguistiques à l'enseignement du FLE, Synthèse HDRL L'habilitation à diriger des recherches, université Grenoble Alpes, France, 2016.

7- Djelloul haboul , (Construire une compétence lexicale en licence de français du lexical au méta lexical), revue Didactiques, n° :11, Algérie,2017.

8- Ebrahimi Anita, L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire Iranien (thèse de doctorat), l'université D'Angers Comue université Bretagne Loire, Français, 2018.

9−Evelyne Berard, L'approche communicative théorie et pratiques, Clé International, Paris, 1991.

- Francis Grossmann :

10− (Comment intégrer l'enseignent du lexique dans la production écrite ? Conférence de Consensus Ecrire et Rédiger, ENS de Lyon, France 2018.

11− Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecteur et l'interprétation des textes, https ://www.lesefourum.ch ,03/11//2020/17h :20 .

12- Jean –Denis Moffet et Annick Demalsy, Les compétences et la maîtrise du français au Collégial Étude Descriptive, Cégep de Rimouski département de français, France, 1994.

13- Jorge Mauricio Molina Mejia, EliTe-$(FLE)^2$:Un environnement d'ALAO fondé sur la linguistique textuelle, pour la formation linguistique des futurs enseignants de FLF en Colombie, (thèse de doctorat), publier, université Grenoble Alpes, France , 2015.

- Juan Segui :

14- (Évolution du concept de lexique mental), revue de Neuropsychologie) , vol : 7, n° : 1, France, 2015.

15- Le lexique mental et l'identification des mots écrits : code d'accès et rôle du contexte, https ://www.persee.fr . 17/08/2020/22h :33.

16- Julia Chacin et autres, (Principes méthodologiques utilisés par les enseignants de français au niveau secondaire), Synergies, n° :5, Venezuela, (2009/2010).

17- Henri Holec, (Compétence lexicale et acquisition/ apprentissage), Cahiers de L'Asdifle, n°6, «Lexique et didactique du Français langue étrangère « Actes des 13ème et 14ème Rencontres, Paris, 1994.

18- Karen Sprackun, Pour la compétence lexicale en immersion français la constitution d'une expérimentation réussie, Congrès Mondial de linguistique française, CMLF, 2018.

19- Karine Pouliot, Élaboration d'un modèle d'article de dictionnaire de collocations du lexique scientifiques, Mémoire présenté à la faculté des Études Supérieures en vue de l'obtention du grade de M.A en didactique, Faculté des Sciences de L'éducation, université de Montréal, Canada.

20- Leif French et autres, (Regard sur le développement de la compétence de communication à l'oral : récit rétrospectif d'un apprenant de français langue seconde), revue Canadienne de Linguistique Appliquée, Numéro spécial, vol : 20, n° :2 ,Canada ,2017.

21- Lucie Mottier Lopez et autres,(Évaluation des compétences à l'école primaire genevoise, entre prescription et pratique –mesure et évaluation) , vol 33, n°3, 2010.

22- Marlène Delbeken et autres, Larousse Maxipoche, imprimé en Italie par Latipografica Varese S.P.A, 2012.

23- Maria Alice Mediouni, (L'acquisition du vocabulaire encore une question d'activité), revue Les Langues Modernes de l'APLU, Dossier Enseigner et Apprendre le lexique, n° 1, 2009.

24- Olha Luste –Chaa, Les acquisitions lexicales en français langue seconde: conceptions et applications, (thèse de doctorat), publier, École Doctorale PIEMES" perspectives interculturelles :écrits, médias, espaces, sociétés", université Mets ,France,2008/2009.

25- Ophélie Tremblay et Dominic Anctil, (Introduction,- Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes), Lidil revue de Linguistique et de Didactique des Langues, https://journals.openedition.org. 03/04/2023, 21h00.

26- 0phélie Tremblay, Une ontologie des avoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique, (thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de phd en didactique), département de Didactique des Sciences de L'éducation, Montréal, 2009.

27- Ospina Garcia, Santiago, (Une analyse critique de la compétence de communication dans une perspective pédagogique de la compétence stratégique orale), Marcofle revista de Didactica Espãnol Lenga Extranjera, n° :26, Enero-Junio 2018.

28- Puren Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langue, Nathan –Clé International ,col. 1988.

29- Thi Hoa Le, (Les pratiques d'enseignement du vocabulaire des langues secondes), revue Québec français, n°168, 2013.

30- Yuya Matsukawa, Effet de l'entrainement à l'association lexicale sur la récupération des mots et l'apprentissage du vocabulaire en L2 chez des apprenants japonais débutants, (thèse de doctorat), publier, Département de Langue, Linguistique et Traduction, université Laval ,Canada, 2015.

المراجع باللّغة الانجليزيّة:

31- Ahmed Masrai and James Milton, (The impact of L1 lexicon organization on L2 vocabulary Acquisition), LIF-Language in Focus Journal, vol 1, n°1, 2015.

32− Budi Eko Pranoto and Lidia K. Afrilita, (The organization of words in mental lexicon: Evidence from Word Association Test), Teknosastik, vol: 16 (1), Indonesia, 2018.

33- Celce –Murcia and authors, (Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications), Issues in Applied Linguistic,vol: 6, n°:2,California Digital library,1995.

34- Jutta Trautwein, M.Sc, The mental lexicon in acquisition-assessment, size and structure-, (dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der philosophie), published, eingereicht bei der Humanwissenschaftlichen Fakultätb der universität Potsdam, Departement linguistic, Potsdam, 2019.

35- Huaqing He and Yunfei Deng, (The mental lexicon and English vocabulary teaching), English language teaching, vol:8, n°7, published by Canadian Centre of Science and Education, Canada,2015.

36- Kullaporn poolsawad and others,(Development of English communicative competence diagnostic approach), Procedia Social and Behavioral Sciences 191, 2015.

37- Michel Canale, (From communicative competence to communicative language pedagogy), Language and Communication, Edited by Jack C. Richards and Richard W.Schmidt ,Published by Routledge ,2013.

38- Naeem Afzal, (A study on vocabulary –learning problems encountered by English Major at the university level of education), Arab world English journal, number: 3, 2019.

39- Xin Zhang, (Vocabulary acquisition: What does it mean to know a word?), Studies in English Language Teaching, vol:4, n°1, 2016.

فهرس المحتويات

العنوان **الصّفحة**

إهداء 3

شكر وتقدير.....4

مقدّمة.....5

مدخل: مقاربات وطرائق تعليم اللّغات وتعلّمها.....14

1-**تمهيد**.....15

2- **المقاربات التّقليديّة في تعليم اللّغات وتعلّمها:**..... 15

2-1-الطّريقة التّقليديّة.....15

2-2-الطّريقة المباشرة.....17

2-3-الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة.....19

2-4-الطّريقة السّمعيّة البصريّة.....20

3-**المقاربات الحديثة في تعليم اللّغات وتعلّمها**.....22

3-1- **المقاربة النّصيّة:**.....22

3-1-1-مفهوم المقاربة النّصيّة: 22

3-1-2-نشأة المقاربة النّصيّة.....26

3-1-3-أسباب التّحوّل من دراسة الجملة إلى دراسة النّص:.....30

3-1-4-مرجعيات المقاربة النّصيّة.....33

3-1-5-خصائص المقاربة النّصيّة.....37

3-1-6-أسباب اعتماد المقاربة النّصيّة في تعليميّة اللّغة.....38

3-1-7-مبادئ المقاربة النّصيّة.....39

3-1-8-أهميّة المقاربة النّصيّة.....48

3-2-المقاربة التّواصليّة.....49

3-2-1-أهداف المقاربة التّواصليّة.....51
4-الخلاصة.....53
الفــصل الأوّل: الكفاية المعجمية وتعليم المعجم وتعلّمه.....55
المبحث الأوّل: المعجم.....56
1-تمهيد.....57
2-مفهوم المعجم :.....58
2-1-لغة:.....58
2-2-اصطلاحا:.....59
3-مفهوم القاموس.....62
4-بين المعجم والقاموس.....64
5-المعجم والمفردات 65
6-المعجم ومحاور الاختلافات اللّغويّة.....67
7- علاقة المعجم بالنّحو.....67
8-المعجم الذّهني.....68
9-تنظيم المعجم الذّهني.....73
10 -آليات الولوج أو النّفاذ إلى المعجم الذّهني 79
10-1-آليات النّفاذ إلى المعجم الذّهني أحادي اللّغة.....79
10-2- آليات النّفاذ إلى المعجم الذّهني ثنائي اللّغة.....82
11- العلاقات التّنظيمية للمعجم الذّهني(أحادي/ثنائي) اللّغة.....82
11-1-المعجم الذّهني لأحادي اللّغة.....83
11-2-المعجم الذّهني لثنائي اللّغة.....83
12-الخلاصة.....85
المبحث الثّاني: الكفاية المعجميّة.....86
1-تمهيد 87

2-مفهوم الكفاءة /الكفاية.....87
3-الاختلاف بين مصطلحي الكفاءة والكفاية.....96
3-1-الاختلاف اللّغوي.....96
3-2-الاختلاف الاصطلاحي.....97
4-الكفاية والمثلّث التّعليمي.....98
5-أنواع الكفاية.....99
6-مكوّنات الكفاية.....101
7-إستراتيجية بناء وتنمية الكفاية.....103
8-الكفاية المعجميّة.....105
9-مكوّنات الكفاية المعجميّة.....111
10-معايير اكتساب كفاية معجميّة متطوّرة.....112
11-مبادئ الكفاية المعجميّة.....114
11-1-التّركيب/المفردات.....114
11-2-مبدأ أولويّة المعجم على النّحو.....115
12-تقييم الكفاية المعجميّة.....115
13-دور الوضعيات التّعلميّة في تطوير الكفاية المعجميّة وتنميتها.....117
14-علاقة المعجم بالكفاية المعجميّة.....118
15-علاقة الكفاية المعجميّة ببعض المصطلحات.....119
15-1-الرّصيد المعجمي.....119
15-2-الرّصيد اللّغوي.....120
15-3-الحصيلة اللّغويّة.....120
16-مكانة الكفاية المعجميّة وأهميّتها في تعليم اللّغة وتعلّمها.....121
17-الخلاصة.....123
المبحث الثّالث: تعليم المعجم وتعلّمه.....124

1-تمهيد.....125
2-مكانة المعجم في طرائق تعليميّة اللّغات ومقارباتها.....125
2-1-الطّريقة التّقليديّة.....125
2-2-الطّريقة المباشرة.....125
2-3-الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة.....126
2-4-الطّريقة السّمعيّة البصريّة.....126
2-5-المقاربة النّصيّة.....127
2-6-المقاربة التّواصليّة.....128
3-مفهوم الكفاية اللّغويّة..... 130
4-مفهوم الكفاية التّواصليّة.....131
5- الفرق بين الكفاية اللّغويّة والكفاية التّواصليّة..... 132
6- مكوّنات الكفاية التّواصليّة حسب نماذجها.....134
6-1-نموذج Dell Hymes.....134
6-2-نموذجCanale و Swain.....134
6-3-نموذج Bachman.....135
6-4-نموذج Celce-Murcia, Dornyei وthurrell 136
7-دور المعجم وأهميّته في اكتساب الكفاية التّواصليّة (من الكفاية المعجميّة إلى الكفاية التّواصليّة) 141
8- عناصر الكفاية التّواصليّة..... 143
9-الخلاصة.....144
الفـصل الثّاني: منهجيّة تدريس المعجم في الوثائق التّربويّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي.....145
المبحث الأوّل: منهجيّة تدريس المعجم في المنهاج والوثيقة المرافقة ودليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة ومخطّطات حصص التّعلّم لمادة اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي...146

1-تمهيد.....147
2-المنهاج.....147
2-1-وصف مناهج التّعليم الابتدائي 147
2-2-منهجيّة تقديم المعجم في منهاج اللّغة العربيّة.....148
3-الوثيقة المرافقة.....155
3-1-وصف الوثيقة المرافقة.....155
3-2-منهجيّة تقديم المعجم في الوثيقة المرافقة.....156
4-دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة.....158
4-1-وصف دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة.....159
4-2-منهجيّة تقديم المعجم في دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة.....163
5- مخطّطات حصص التّعلّم لمادة اللّغة العربيّة 171
5-1-وصف مخطّطات حصص التّعلّم لمادة اللّغة العربيّة 172
5-2-منهجيّة تقديم المعجم في المخطّطات..... 173
6-خلاصة.....179
المبحث الثّاني: منهجيّة تدريس المعجم في الكتاب المدرسي.....181
1-تمهيد.....182
2-وصف كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعةّ من التّعليم الابتدائي.....182
3-منهجيّة تقديم المعجم في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعةّ من التّعليم الابتدائي.....198
3-1- ميدان فهم المنطوق.....198
3-2- ميدان فهم المكتوب.....203
3-3-ميدان التّعبير الكتابي.....242
3-4-التّطبيقات اللّغويّة.....247
4-دور المقاربات التّعليميّة في تعلّم المعجم.....249
5-الخلاصة.....252

الفصل الثّالث: واقع الكفاية المعجميّة لدى متعلّميّ السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي.....253

المبحث الأوّل: اختبار الكفاية المعجميّة للمتعلّمين من خلال بعض التّطبيقات النّصيّة.....254

1-تمهيد.....255

2-عيّنة الدّراسة.....255

3-أسباب اختيار العيّنة.....256

4-طريقة إجراء الدّراسة.....257

5-دراسة وصفيّة تحليليّة لتطبيقات المتعلّمين الكتابيّة.....257

5-1-تطبيقات حول البناء الفكري.....257

5-2-تطبيقات حول المعجم.....262

5-3-تطبيقات حول البناء اللّغوي.....272

5-4-تطبيقات حول الإنتاج الكتابي.....279

6-الخلاصة.....280

المبحث الثّاني: الكفاية المعجميّة في إنتاجات المتعلمين الكتابيّة.....281

1-تمهيد.....282

2-عيّنة الدّراسة.....282

3-أسباب الاختيار.....283

4- طريقة إجراء الدّراسة.....284

5- دراسة وصفيّة تحليليّة لإنتاجات المتعلّمين الكتابيّة:.....286

5-1- الوجاهة.....286

5-2- الاتّساق.....293

5-3-السّلامة اللّغويّة.....296

5-4- الإتقان والإبداع.....300

6-مدى توظيف المفردات المشروحة في إنتاجات المتعلّمين الكتابيّة.....301

7-مدى تجنيد المعجم الخاص بمواد المقطع في إنتاجات المتعلّمين الكتابيّة.....307

8-الخلاصة.....308
الخاتمة.....311
الملاحق.....317
المصادر والمراجع.....325
فهرس المحتويات.....345

الملخّص

تعدّ الكفاية المعجميّة من أبرز الكفايات التي يجب على المتعلّم اكتسابها، كونها اللّبنة الأساس في تكوين الكفاية اللّغويّة والكفاية التّواصليّة عموما، ونظرا لهذه الأهميّة، فقد كثرت في الآونة الأخيرة البحوث فيها خصوصا بعد اعتماد المقاربات الحديثة في مجال التّعليم، أبرزها المقاربة النّصيّة والمقاربة التّواصليّة، حيث طرحت عدّة قضايا وإشكالات من بينها: كيف يتمّ بناء الكفاية المعجميّة في ضوء المقاربة النّصيّة؟

وفي هذا الصّدد كان موضوع بحثنا، حيث توصّلنا إلى أنّ الوثائق التّربويّة وظّفت العديد من الاستراتيجيات في تعليم المعجم في حين أهملت استراتيجيات أخرى حديثة وفعّالة، والتي أثّرت بشكل واضح في اكتساب كفاية معجميّة متكاملة لدى المتعلّم، خاصة في ضوء المقاربة النّصيّة التي لم تُوظّف بشكل سليم وفعّال في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في ضوء وجوب تكامل كفايتي التّلقي والإنتاج.

Abstract:

Lexical competence is one of the most prominent competencies that the learner must acquire as the basic core in the formation of linguistic and communicative competence in general, and due to this importance, research has recently abounded, especially after the adoption of modern approaches in the field of education, most notably the textual and communication approaches, where several issues and problems were raised, including how to build lexical competence in the light of the textual approach?

In this regard was the subject of our research where we found that educational documents employed many strategies in teaching lexicon, while other modern and effective strategies were neglected, which clearly affected the acquisition of integrated lexical competence of the learner, especially in light of the textual approach that was not properly and effectively employed in teaching and learning Arabic in light of the necessity of integrating the competencies of reception and production.