République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'enseignement Supérieur
Et de La Recherche Scientifique
Université Sétif -2-
Faculté des lettres et des langues

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة سطيف -2-
كلية الآداب واللغات

مستخرج من محضر اجتماع المجلس العلمي

لكلية الآداب واللغات

الاثنين 15-07-2019

- صادق المجلس العلمي للكلية على المطبوعة البيداغوجية الأستاذ: **أحمد سعيد مغزي، أستاذ محاضر ب ، قسم اللغة والأدب العربي** ، الموسومة: **محاضرات في مقياس التطبيقات اللغوية**، للسنة الثالثة دراسات لغوية السّداسي الخامس.

رئيس المجلس العلمي

رئيس المجلس العلمي
لكلية الآداب و اللغات
أ.د. كحلوش فتيحة

جامعة محمد لمين دباغين سطيف ٢
المجلس العلمي
للكلية
كلية الآداب و اللغات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية جامـــــعة محمد لمين دبّاغين سطيف2

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كلّيــة: الآداب واللغات

قسم اللّغة والأدب العربي

مستخرج من محضر اجتماع اللّجنة العلمية لقسم اللّغة والأدب العربي

الخميس 11-07-2019

في يوم الخميس الموافق للحادي عشر من شهر جويلية لسنة ألفين وتسعة عشر، وفي الساعة: 11.00صباحا، اجتمع أعضاء اللّجنة العلمية لقسم اللّغة والأدب العربي في قاعة اجتماعات القسم، قصد دراسة النّقاط المدرجة في جدول الأعمال، وبحضور الأعضاء الآتية أسماؤهم:

الاســـــم و اللّقب	الصّفـــــــة	التوقيع
أ.د. يوسف وسطاني	رئـــيـــسا	حاضر
د. عبد العزيز لعيادي	رئيس القسم	حاضر
د. أحمد لعياضي	عضـــــوا	حاضر
أ.د.عبد الغني بارة	عضـــــوا	حاضر
د.ليلى بن عائشة	عضـــــوا	حاضرة
د.ونيسة بوختالة	عضـــــوا	حاضرة
أ. كمال بلوصيف	عضـــــوا	حاضر
أ. موسى مبرك	عضـــــوا	حاضر
أ.د. خير الدين دعيش	عضـــــوا	غائب

- بعد اكتمال النّصاب القانوني للّجنة، استهل الرئيس الجلسة بكلمة رحّب فيها بالحضور معلنا عن افتتاح الجلسة، وبداية أشغال اللّجنة المتعلقة بجدول الأعمال، ومنه: موافقة اللّجنة على مطبوعة الأستاذ: **أحمد سعيد مغزي**: الموسومة: محاضرات في مقياس التطبيقات اللغوية، للسنة الثالثة دراسات لغوية السّداسي الخامس.

توقيع رئيس اللّجنة العلمية:

رئيس اللجنة العلمية لقسم اللغة والأدب العربي
أ.د. يوسف وسطاني

جامعة سطيف 2 اللجنة العلمية كلية الآداب واللغات - قسم اللغة والأدب العربي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

محاضرات في مقياس

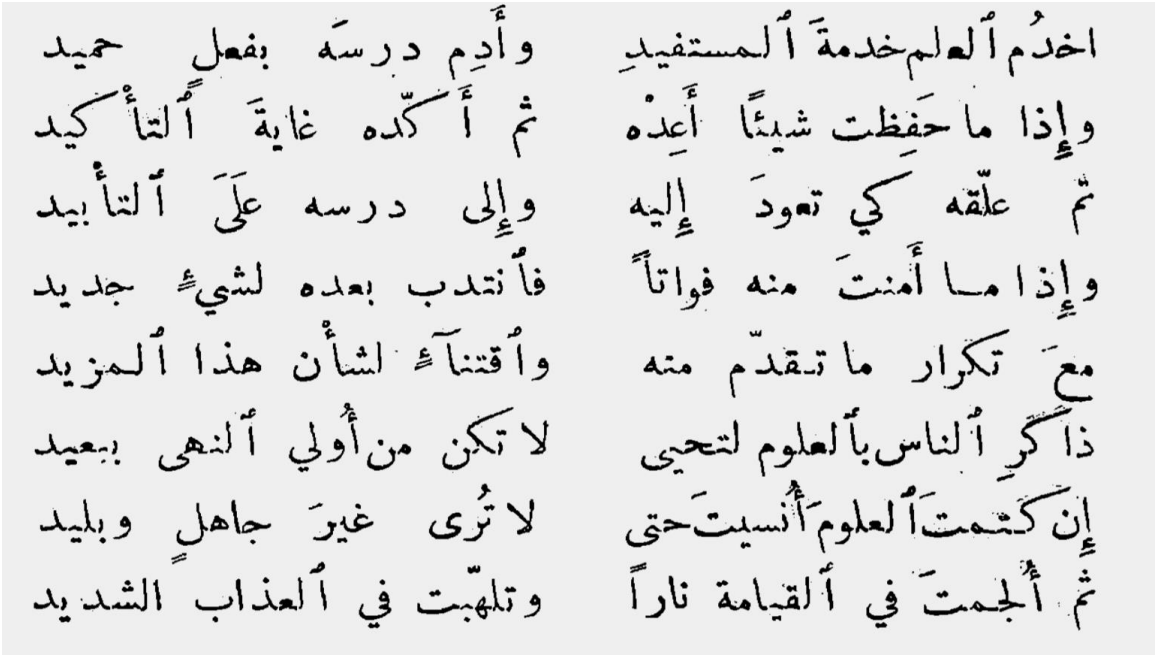
التّطبيقات اللّغوية

السداسي الخامس (ل م د)
تخصص: دراسات لغوية

أستاذ المقياس:
الدكتور. مغزي أحمد سعيد

السنة الجامعية: 1440 / 1441هـ
2018 / 2019م

ممّا جاء في فضيلة الاشتغال بالعلم، وتصنيفه، وتعلمه، وتعليمه، ونشره، وحضور مجلسه، ما أنشد الشيخ (قوام الدين حماد الغفاري الأنصاري لشيخه القاضي (الخليل بن أحمد السجزي الحنفي):



اخدُم ٱلعلمخدمةَ ٱلمستفيدِ ... وأَدِم درسَه بفعلٍ حميد
وإذا ما حَفِظت شيئًا أَعِدْه ... ثم أَكّده غايةَ ٱلتأْكيد
ثم علّقه كي تعودَ إليه ... وإلى درسه علَى ٱلتأْبيد
وإذا ما أَمنتَ منه فواتاً ... فٱنتدب بعده لشيءٍ جديد
معَ تكرار ما تقدّم منه ... وٱقتناءٍ لشأْن هذا ٱلمزيد
ذاكرِ ٱلناس بٱلعلوم لتحيى ... لا تكن من أُولي ٱلنهى ببعيد
إن كتمتَ ٱلعلومَ أُنسيتَ حتى ... لا تُرى غيرَ جاهلٍ وبليد
ثم أُلجمتَ في ٱلقيامة ناراً ... وتلهّبت في ٱلعذاب الشديد

[عبد الباسط بن موسى بن محمد العَلْمَوِي. كتاب: المعيد في أدب المفيد والمستفيد]

🏛 يقول ابن الجزري:

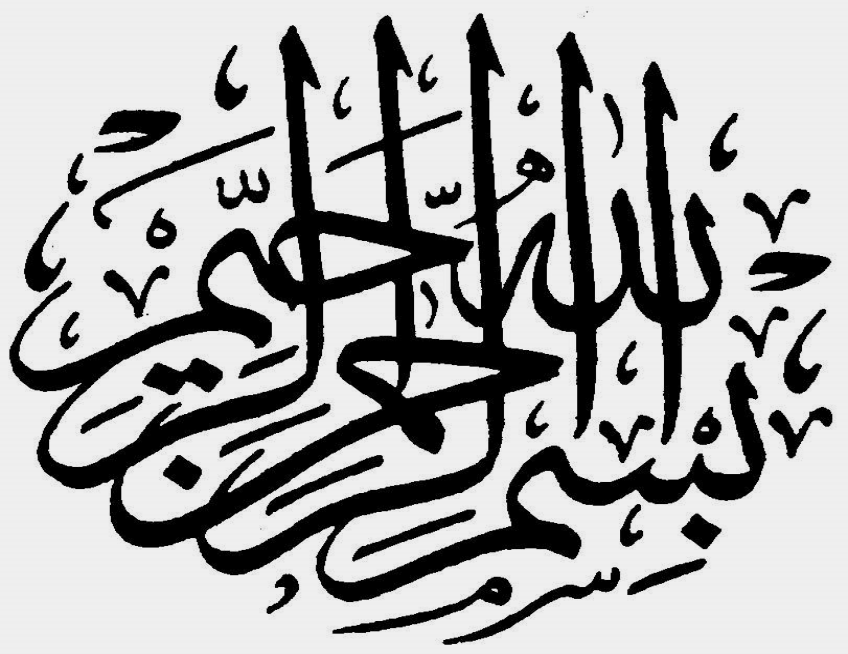
"ولا أعلم سببا لبلوغ نهاية الإتقان والتجويد ووصول غاية التصحيح والتشديد مثل رياضة الألسن، والتكرار على اللفظ المتلقى من فم المحسن " 🏛

[الملا علي القاري. المنح الفكرية في شرح المقدمة الجزرية . ص 47]

٩٩٧ – وأحسن ما رأيت في اداب التعلم والتفقه من النظم ما ينسب إلى [اللؤلؤي][٥] من الرَّجَزِ وبعضهم ينسبه إلى المأمون ، وقد رأيت إيراد ما ذكر من ذلك لحسنه ، ولما رجوت من النفع به لمن طالع كتابي هذا ، نفعنا الله وإياه به

[قال][٦]:

واعلم بأن العلم بالتعلم ... والحفظ والإتقان والتفهم
والعلم قد يرزقه الصغير ... في سنه ويحرم الكبير
[وإنما][٧] المرء بأصغريه ... ليس برجليه ولا يديه
لسانه وقلبه المركب ... في صدره وذلك خلق عجب
والعلم بالفهم وبالمذاكرة ... والدرس [والفكرة][٨] والمناظرة
فرب إنسان ينال الحفظا ... ويورد النص ويحكي اللفظا
ومَالَهُ في غيره نصيب ... مما حواه العالم الأديب
ورب ذي حرص شديد الحب ... للعلم والذكر بليد القلب
معجز في الحفظ والرواية ... ليست له [عمن][٩] روى حكاية
وآخر يعطي بلا اجتهاد ... حفظاً لما قد جاء في الإسناد
[يهده][١٠] بالقلب لا بناظره ... ليس بمضطر إلى قماطره
فالتمس العلم وأجمل في الطلب ... والعلم لا يحسن إلا بالأدب
والأدب النافع حسن السمت ... وفي كثير القول بعض المقت
فكن لحسن السمت ما حييتا ... [مقارناً][١١] [تحمد][١٢] ما بقيتا
وإن بدت بين [الناس][١٣] مسألة ... معروفة في العلم أو مفتعلة
فلا تكن إلى الجواب سابقاً ... حتى ترى غيرك فيها ناطقاً
فكم رأيت من عجول سابق ... من غير فهم بالخطأ ناطق
أزرىٰ به ذلك في المجالس ... عند ذوي الألباب والتنافس


بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم:

في كتابه (بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية) أكد اللساني الجزائري (عبد الرحمان الحاج صالح) أنّ: " اللغة ليست فقط أداة للتخاطب، بل هي أيضا أداة لنقل الثقافة، ومن ثم فهي بالضرورة مندمجة في الثقافة التي تنتمي إليها، بل هي التي تحدّدها ولا يمكن أن تتجسم إلا بها.. ". ولمّا كانت اللغة بهذه الأهمية، فقد كان تعلمها ضرورة يفرضها الحرص على الحفاظ على الهوية، وتفرضها الحاجة المعرفية والاجتماعية. ولهذا ظلت المجتمعات حريصة على تعليمها لأبنائها؛ فتستعين بالخبراء لبناء المناهج اللازمة لتعلمها، ووضع المقررات، وتحديد الوسائل، وتصميم الكتب المدرسية الملائمة، ودعمها بالتطبيقات والتمارين الكافية، والمكيفة بما يحقق الأهداف، وينهض بلغة المتكلمين.

وقد كانت اللغة، وما زالت إنْ في مرحلة الاكتساب أو في مراحل التعلم، تقوم على الممارسة وتقليد النماذج. والعربية ليست بدعا في اكتسابها، ولا في تعلمها. وقد تواترت الروايات التي نقلت لنا أخبار حرص العربي، على سعيه لطلب العربية المعيارية (النموذج)، وتنقله من البيئة الهجينة التي وُلِد بها، إلى البيئة التي يعتقد أنها طبيعية وأصيلة لاكتسابها ولتعلمها. لكن الواقع المعيش أيضا، يرصد لنا اليوم تعليما للعربية تقليديا، يقوم على المحاضرة والتلقين، ويقرّر أنّ بضاعتنا المعرفية في إدراك كنه الفعل التعليمي قاصرة، لا تتأسس إلا على نتف من تراث علمي، غطاه غبار الزمن، وتجاوزت نظريات التعلم كثيرا من مقولاته التي ظلت تقوم على منطق التعليم، إلى منطق آخر؛ يقوم على بناء المتعلم لتعلماته بجهده ومثابرته.

إنّ فعل التعلم اليوم بات لا يقبل حشو الأدمغة بالمعارف، بقدر ما بات يحرص على أن يجعل المتعلم ماهرا في توظيف هذه المعارف، في مواجهة مشكلات الحياة على اختلافها وتنوعها. من هنا تبرز التطبيقات اللغوية بوصفها مرتكزا بيداغوجيا متينا لترسيخ المعرفة وتنمية المهارة، وتمكين المتعلم من التمرس على توظيف ما يعرف وقت اللزوم.

لكن هذه التطبيقات لا يمكنها أن تكون ذات جدوى، إذا لم تكن مبنية على أسس علمية تضبط المادة التعليمية، وتحترم قدرات ومستوى المتعلم. لقد كان لجهود اللسانيين، وأصحاب نظريات التعلم الدور المهم في ظهور تعليمية اللغات، وفق تصور مخالف لما كان سائدا في الطرائق التقليدية؛ وأسهمت جهود اللساني (تشومسكي Chomsky) إلى التحول في أنماط التدريبات اللغوية، من التمارين النمطية الآلية إلى تدريبات لتنمية التعبير الإبداعي باللغة، وأدت الجهود البحثية للسانيات التداولية (Pragmatique) في علاقات الموقف الكلامي، إلى بناء وتصميم تمارين الأنماط اللغوية في إطار منظومة مواقف، وهذا جعل تعليم اللغة يؤدي وظائف تواصلية، ذات مردود نفعيّ، ويكون أكثر واقعية.

وانطلاقا من هذه النظرة الشمولية لتعليم اللغة، في هذا التقديم، وحتى تكون أكثر تفاعلا مع مقياس التطبيقات اللغوية، أدعوك عزيزي الطالب إلى أن تضع في ذهنك الاعتبارات التالية:

- المعارف المسبقة المشترطة في الطالب لدراسة المقياس:

نظريات التعلم / تطور العملية التعليمية التعلمية / مبادئ التعلم / المقاربات التعليمية.

- التعريف بالمقياس:

أرحب بك في مقياس **التطبيقات اللغوية**، دارسا مهتمّا، ومتابعا جادّا، وآمل أن تفيدك مرافقتي لك في مقرّره. فالمقياس كما لا يخفى عليك، موجّه **لطلبة السنة الثّالثة ما قبل التّدرّج (مستوى الليسانس) / تخصص: دراسات لغوية**، ويتطلّب منك خلفية مسبقة عن كيفيات تقديم دروس العربية، وتقويمها.

يتناول مقياس (التطبيقات اللغوية) مجموعة من المحاضرات، سمّى المنهاج عناوينها في التعليم العالي (**مفردات**)؛ حيث أنّ كلّ **مفردة** تعالج في حصة واحدة معالجة نظرية، تؤصّل للخلفية العلمية التي تحكمها.

إنّ التطبيقات اللغوية مادة علمية **نتعرف من خلالها على كيفية ترسيخ الممارسات السّليمة للغة العربية، وتكريس ذلك في تواصلنا اليومي**، حيث تسهم هذه التطبيقات في جعل المعرفة اللغوية معرفة وظيفية، تساعد على تقويم لسان المتكلّم، والارتقاء بأدائه اللغويّ إلى مستوى اللغة العربية السّليمة.

- أهداف المقياس:

يسعى هذا المقياس من خلال محاضراته إلى أن يحقق معك عزيزي الطالب، مجموعة أهداف خاصة، تتمثّل في:

01- تحديد مفهوم التطبيق اللغويّ، وبيان أهميته، وتعدّد أهدافه.
02- التعرّف إلى أنواع التطبيقات اللغوية، وإبراز كيفية إعدادها.
03- تحديد مفهوم الملكة اللغوية، وكيفية اكتسابها.
04- التعرّف إلى التطبيقات اللغوية في الطرائق التقليدية، وتمييز أنواعها.
05- التعرّف إلى التطبيقات اللغوية في الطرائق الحديثة، وإلى أهميتها وبعض أهدافها.
06- التعرّف إلى التطبيقات اللغوية البنيوية والتواصلية، من خلال التمييز والمقارنة بينها.
07- تحليل منهجية بناء التطبيقات اللغوية في الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الابتدائي، وكيفية تصنيفها.
08- مناقشة توظيف تطبيقات لغوية مناسبة في الكتب المدرسية في مرحلة التعليم المتوسط، والمقارنة بين أنواعها.
09- مناقشة توظيف تطبيقات لغوية مناسبة في الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي، والمقارنة بين أنواعها.

10- التعرّف إلى مفهوم الكتب المساعدة (الحوليات)، وتحديد صفات وخصائص التطبيقات اللغوية فيها.
11- شرح مفهوم اللعب، وبيان دور تطبيقات الألعاب اللغوية في تنمية المهارات.
12- التعرّف إلى تطبيقات العناصر اللغوية الواجب التدرّب عليها.
13- مناقشة كيفية اكتساب المهارات اللغوية؛ (التلخيص، التوسيع، التّرسيخ، كشف الأخطاء) وتصنيف التطبيقات التي تنميها.
14- شرح منهجية البحث عن المعنى في المعاجم، والموازنة بين آلياته، بالتدرّب على التطبيقات المعجمية.

على أن كل هدف تضمّن هدفين إجرائيين؛ هما مسعى أنت ملزم به لتحقيقهما.

- مفردات المقياس:

مفردات هذا المقياس أربعة عشر مفردة، سنتناولها على الترتيب التّالي:

1- التطبيقات اللغوية؛ مفهومها، أهمّيتها، أهدافها
2- التطبيقات اللغوية؛ أنواعها، إعدادها
3- تطبيقات في اكتساب الملكة اللغوية
4- التطبيقات في الطرائق التقليدية
5- التطبيقات في الطرائق الحديثة
6- التطبيقات اللغوية البنوية والتواصلية
7- التطبيقات اللغوية في الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الابتدائي
8- التطبيقات اللغوية في الكتب المدرسية في مرحلة التعليم المتوسّط
9- التطبيقات اللغوية في الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي
10- التطبيقات اللغوية في الكتب المساعدة (الحوليات)
11- تطبيقات الألعاب اللغوية
12- تطبيقات العناصر اللغوية (الأصوات، الصرف، النحو، الإملاء..)
13- تطبيقات المهارات (التلخيص، التوسيع، الترسيخ، كشف الأخطاء...)
14- تطبيقات معجمية (بحث في المعاجم)

- القراءات المساعدة:

- عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللّسان.
- المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها.
- داود عبده. نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا.
- عبد العليم إبراهيم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية.
- علي أحمد مذكور. تدريس فنون اللغة العربية.
- فتحي علي إبراهيم. أساسيات تعلم اللغة العربية.

- زكريا إسماعيل. طرق تدريس اللغة العربية.
- حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية.
- إبراهيم بن مراد. مقدمة لنظرية المعجم.
- أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها.

المحاضرة الأولى:

التطبيقات اللغوية
مفهومها، أهمّيتها، أهدافها

تمهيد:

عزيزي الطالب؛ محاضرتنا هذه تسعى إلى التعريف بالتطبيق اللغوي، وبيان مفهومه الواسع في تعليمية اللغات، وأهمية حضوره في الدرس التعليمي، عنصرا فاعلا، يمكّن من ترسيخ المعرفة وتنمية المهارة، فلا يخفى على كل ذي لبّ أن له أهدافا يتغياها.

أهداف الدّرس:

الهدف الخاص: تحديد مفهوم التطبيق اللغويّ، وبيان أهميته، وتعدّد أهدافه.

الهدفان الإجرائيان:

يتوقّع منك عزيزي الطالب، بعد فراغك من دراسة المحاضرة أن تكون قادرا على أن:

- تبيّن أهمّية التطبيقات اللغوية.
- تعدّد بعضا من أهدافها.

القراءات المساعدة:

1- الزمخشري. أساس البلاغة.
2- عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللّسان.
3- محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين.
4- عبد الكريم غريب. المنهل التربوي.
5- ابن خلدون. المقدمة.
6- صالح بلعيد. دروس في اللسانيات التطبيقية.

أوّلا- مفهوم التّطبيقات اللّغوية:

كان العلم ولا يزال يُطلَب بالتّعلّم. وما زالت المجتمعات الإنسانية حريصة على أن تشجّع أبناءها على طلبه، بل والعمل به. فهو الحافظ لمنجزاتها، والباني لحضاراتها، ولها فيه ومنه التبصّر بكيفية تحقيق احتياجاتها، والاستثمار بوسع في خبراتها وتجاربها بمنطق وعقلانية، تعود عليها بما ينفع في التقدّم المستمرّ نحو المستقبل الأفضل في الإعمار والنّماء.

ويساعد الإلمام بالمصطلحات، ومعرفة مفهومها، وحدودها في إتقان العلم، والابتعاد عما يكتنفه من الغموض. لذلك حاولنا شرح مصطلحي التّطبيق والتّمرين (لما نجده من تداخل بينهما في الدلالة عند الباحثين) شرحا يساعد على الإلمام بهما، والتعرف على مفهومهما

الصرفي والمعجمي والدلالي، ومعناهما الحقيقي والمجازي، واستعمالهما في الاصطلاح التربوي.

فلقد ظلّ الباحثون يؤكّدون على أنّ التعلّم إنّما هو تغيّر في السلوك، ويميّزونه بكونه سيرورة تحوّل ناتجة عن الممارسة أو التدريب. ومن شروطه الأساسية " التحفيز، الانتباه، الفهم، الممارسة ".[1] وقصدوا بالممارسة؛ " الاستعمال المستمر للموضوع المتعلّم من قبل الفرد الذي تعلّمه، وذلك في كلّ وضعية مشكل يحتاج إلى المعرفة التي يتضمّنها هذا الموضوع، وذلك لكي تصبح هذه المعرفة سلوكا يتصرّف به أنّى شاء صاحبه. وتعمل الممارسة على ترسيخ المعرفة المتعلّمة، وتجاوز العثرات التي ظهرت أثناء فعل التعلّم، ويسمح ذلك بالاقتصاد في الوقت والجهد في إنجاز المهمّة التي تستعمل فيها هذه المعرفة "[2]

قال بعض من علماء العربية قديما: " إنّ الرّجل لا يولد عالما، وإنّما العلم بالتعلّم. وقال الشّاعر الحكيم والزّاهد (سابق البربري):

قد قيل قبلي في الزمان الأقدم أنّي وجدت العلم بالتعلّم " [3]

وتعلّم العلم يكون بالممارسة، أو العمل، أو إنجاز الفعل، ويسمّيه الباحثون المعاصرون (التطبيق). فقد ارتبط العلم بإسقاط تمثّلاته وتّصوّراته النظرية على الواقع المعيش، ليتجسّد دائما سلوكا جديدا في حياة الإنسان. فلا علم بلا عمل، ولا تعلّم بلا ممارسة ولا تطبيق. " قال عبد الله بن مسعود: تَعَلَّمُوا تَعْلَمُوا، فإذا علمْتم فاعْملوا "[4]. و" قال سفيان الثوري: العلم يهتف بالعمل، فإن أجابه وإلاّ ارتحل "[5].

والعلوم اللسانية منذ القديم وإلى اليوم، وبكلّ تفرعاتها، أو ما تشارك معها في توصيف وتوجيه الفعل التعليمي التّعلّمي، تؤكّد على أهمّية التّطبيق، في استعماله وسيلة لترسيخ الأفكار السّليمة، والمفاهيم الصّحيحة، والنظريات العلمية، وتخصّه بالمرتبة المهمّة في تصنيفات المهتمّين بصناعة التعليم، و البيداغوجيّين. " رُوِيَ عن فضيل بن عياض قال: أوّل العلم الإنصات، ثمّ الاستماع، ثمّ الحفظ، ثمّ العمل، ثمّ النّشر... وهي عند عبد الله بن المبارك (ت 181هـ) على الترتيب التالي: أوّل العلم النيّة، ثمّ الاستماع، ثمّ الفهم، ثمّ الحفظ، ثمّ العمل، ثمّ النّشر "[6]. فالتّطبيق هنا هو العمل. وفي صنافة (بلوم* / **BLOOM**) للمستويات المعرفية الستّة، يأتي التطبيق في المرتبة الثالثة بعد التذكّر والفهم.

---

[1] علي تعوينات. البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع. الجزائر. 2009م. ص: 14.

[2] المرجع نفسه. ص: 16.

[3] أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر النمري. جامع بيان العلم وفضله. تحقيق أبو الأشبال الزهيري. ج 1. دار ابن الجوزي. الدمام. السعودية. 1414 هـ / 1994م. ص: 420.

[4] المصدر نفسه. ص: 705.

[5] المصدر نفسه. ص: 707.

[6] سعيد حليم. علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظل المستجدّات التربوية. أفريقيا الشرق. المغرب. 2012. ص: 239-240.

* بنجامين بلوم /B. Bloom:(21 فبراير1913 / 13سبتمبر 1999م). عالم نفس تربوي أمريكي، قام بوضع تصنيف للأهداف التربوية.

صنافة (بلوم) للمستويات المعرفية [1]

وتعلّم اللغة العربية وعلومها، يندرج ضمن هذا السّياق. فقد ظل المهتمّون بتعليمها يؤكّدون على أهمّية التطبيق في تعلّمها. يقول ابن خلدون: " اعلم أنّ اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصّناعة، ... والملكات لا تحصل إلاّ بـ**تكرار الأفعال** لأنّ الفعل يقع أوّلا وتعود منه للذّات صفة، ثمّ تتكرّر فتكون حالا. ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة، ثمّ يزيد التّكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة "[2].

وبين توظيف علماء اللغة وأصحاب اللسانيات التعليمية، وأصحاب نظريات التّعلّم لدلالة التطبيق بمصطلحات عدة، التبست في معانيها حتى ببعض وسائلها، لكثرة التأكيد عليها، ولتباين ميادين هذه العلوم، وكثرة تراكماتها المعرفية، احتاج التدقيق العلمي إلى تبنّي مصطلح (**التّطبيق**)، بحكم شيوعه في الاستعمال، مع التحقّق من دلالته، وبيانها.

أ- في اللغة:

التطبيق؛ مادته (ط ب ق) وهو مصدر الفعل (طَبَّقَ). والجمع (التطبيقات). و" **طبّق** السّحابُ الجوَّ: غشّاهُ. **طبَّقَ** الماءُ وجهَ الأرضِ: غطّاهُ. و**طبّق** فلان: إذا أصاب نصّ الحديث. و**المطبِّقُ** من الرّجال: الذي يصيب الأمور برأيه. و**التطبيق**: أن يثب البعير فتقع قوائمه بالأرض معا"[3]. و" طبّق الحاكم والمفتي: أصاب. وطابق بين الشّيئين: جعلهما على حذوٍ واحدٍ "[4]. وجاء في (معجم المعاني): " **تطبيق**: اسم. الجمع: **تطبيقات**. مصدر طَبَّقَ.

- حَاوَلَ **تَطْبِيقَ** القَاعِدَةِ : تَجْرِيبَهَا ، نَقْلَهَا إِلىَ مَجَالِ التَّنْفِيذِ.
- يَنْبَغِي **تَطْبِيقُ** القَانُونِ : مُمَارَسَةُ القَانُونِ بِإِخْضَاعِ كُلِّ حَالَةٍ مِنْ الحَالاَتِ لِنَصِّ قَانُونِيٍّ عَامٍّ
- **التَّطبِيقُ** : إخضاع المسائل والقضايا، لقاعدة علمية أَو قانونية أو نحوها.

---

[1] http://4.bp.blogspot.com

[2] عبد الرحمن بن خلدون. مقدمة ابن خلدون. ط1. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان. 1414هـ / 2000م. ص: 477.

[3] جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن منظور. لسان العرب. الجزء 10. مادة (ط ب ق). تحقيق عامر أحمد حيدر. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان. ط2. 2009م. ص: 256.

[4] أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري. أساس البلاغة. تحقيق عبد الرحيم محمود. دار المعرفة للطباعة والنشر. بيروت. لبنان. (د. ت). ص: 275.

- **يُطَبِّق** القَاعِدَةَ : يَحْذُوَ حَذْوَ بُنُودِهَا، أَنْ يُجَرِّبَها لِيُبَرْهِنَ عَلَى مَدَى صِحَّتِهَا "[1].

وقد أضاف (معجم اللغة العربية المعاصرة) بعض المعاني الدقيقة، حيث ورد فيه:

" تطبيق: جمع تطبيقات (لغير المصدر):

1- مصدر طبَّقَ.

2- إخضاع المسائل والقضايا لقاعدة علميَّة أو قانونية أو نحويّة؛ (يقوم المُدرِّسُ بتطبيق المسائل على النظريات / يسعى لتطبيق التعليمات طبقًا للقانون).

3- إجراء تعليميّ يهدف لتحفيز التعلّم من التجارب "[2].

فوقوع القوائم في المكان الواحد معا، دلّ على الحصر، والمحاذاة بين الشّيئين كذلك، وكلّها **أدّت معاني الأداء والإنجاز بكيفية معيّنة**، وأكّدت على وجود عنصرين استهما في المحاذاة والمماثلة لعلاقة اللّزوم بين مطبِّقٍ ومطبَّق. وما يمكن استنتاجه من هذه الشروحات؛ اشتراكها في أنّ التطبيق هو إسقاط لقيمة دلالية نظرية مكتشفة، أو مستنبطة على قيمة دلالية ميدانية متوقّعة، نستهدفها بالتّأطير والإخضاع لقاعدة أو قانون مرصود.

ب- في الاصطلاح:

ورد في (معجم اللغة العربية المعاصرة) أنّ التطبيق إجراء تعليميّ، يهدف لتحفيز التعلّم من التجارب؛ أي أنّ العملية التعليمية، تحتاج إلى أن تُخضِع مقولاتها النّظرية المستفادة من تجارب الحياة التي تستهدفها، بفعلها التعليميّ التعلّميّ، إلى التحقيق المصطنع أمام جمهور المتعلّمين، لغرض التّحفيز والحضّ على البناء المعرفيّ، وتنمية الخبرات والتّجارب. وهي بهذا توجِد آلية التّنشيط للفعل التعليمي التعلّميّ عن طريق الإسقاط. ويعرض (**محمد الدّريج**) لتعريف مصطلح (**التطبيق**) من خلال ما قال به (**بلوم / BLOOM**) فيشرحه من خلال صنافته للمستويات العقلية، فيقول: " إنّ التطبيق هو استعمال التمثّلات المجرّدة، وتوظيفها في حالات خاصّة وجديدة "[3]. وتفاديا للالتباس الذي قد يحصل مع مفهوم (الفهم) - المستوى الثّاني من مستويات صنافة (بلوم) – وحتّى لا يختلط الأمر على المعلّمين، يذكّر (**محمد الدريج**) بالتمييز الذي أوجدته الصنّافة، فيقول: " تميّز الصنافة بين الفهم والتطبيق على النّحو التّالي:

إنّ الطّالب يبرهن على فهمه، إذا أظهر أنّ بإمكانه توظيف قدر من التّجريد بفضل عمليات التّحويل، والتّأويل، والتّعميم. في حين يقوم بالتطبيق، إذا أظهر أنّ بإمكانه التطبيق الصّحيح لذلك التّجريد في مجال لم يكن قد تحدّد فيه أيّ حلّ، بحيث تتدخّل العوامل التالية:

1- معرفة (اكتساب وحفظ) تمثّل مجرّد (فكرة عامة، قاعدة، قانون، خطاطة...).

2- الموقف الجديد والخاص الذي نواجهه (وهو موقف دراسي).

3- عملية تطبيق العنصر الأوّل (أي المعرفة) على العنصر الثاني (أي الموقف الخاص). وذلك سواء حدّد الحلّ بكيفية مسبقة أم لا. فإذا حدّد الحلّ فإنّ المسألة تحدث على الشّكل

---

[1] https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

[2] أحمد مختار عمر وآخرون. معجم اللغة العربية المعاصرة. ط1. المجلد 2. عالم الكتب. القاهرة. 2008م. ص: 1387.

[3] محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين. ط2. منشورات سلسلة المعرفة للجميع. الرباط. 2004م. ص: 97.

التّالي: عندنا مسألة أو موقف أو إشكالية وهي: (أ) والتي تنتمي إلى القاعدة أو النظرية (ب). وحتى نطبّق (ب) على (أ) فإنّه لا بدّ من اتّباع الخطّة أو الطريقة (ج)، وفي هذه الحالة نكون أمام تكرار آليّ، أو فهم من مستوى التّأويل. أمّا إذا لم تقدّم الطريقة (ج) (ولم يحدّد الحلّ بكيفية مسبقة) فإنّنا نكون أمام التّطبيق... وهكذا.. يقوم الطالب في التّطبيق بتوظيف ما تعلّمه وما اكتسبه من تجارب وخبرات لمواجهة مشاكل ومواقف جديدة "[1].

ومنه، يمكن القول؛ إنّ **التطبيق** (نشاط تعليميّ تعلّميّ) يتحقّق من خلاله المتعلّم من إمكانية نقل تمثّلاته المعرفية (مفاهيم، أفكار، قواعد، نظريات..) من مستوى التنظير، والتّجريد إلى مستوى الفعل والإنجاز، ويتأكّد من مدى مصداقيتها بتوظيفها لإيجاد حلول لمشكلات تعترضه، ولم يُسبق لحلّها. وهي في الحالة التعليمية التعلّمية مشكلات مصطنعة.

والتطبيق بوصفه نشاطا تعليميّا تعلّميّا، يأتي في سياق التخطيط للدرس في مرحلة العرض، ليعمل على ترسيخ مادة علمية أو معرفية مستهدفة، ومطابقتها مع معايير تمّت معالجتها نظريا (الحفظ أو التّذكّر، ثمّ الفهم)، وهذا بغرض البناء أو الإنتاج العلمي أو المعرفي المرسوم في الأهداف المسطّرة. وعليه، فهو إنجاز هادف، يسعى في كلّ الحالات إلى التثبّت من مدى صدقية المعرفة المتوصّل إليها، أو المقرّرة، ومدى صلاحيتها في التعميم والتوظيف. ولهذا كان الدّرس وسيبقى " عبارة عن تمرين ورياضة متواصلة فجميع مراحل الدرس تقتضي تدريبات لغوية، غير أن هذه التدريبات، وأنواعها، وأساليب إجرائها، ومدتها، تختلف من مرحلة إلى أخرى.. المراقبة والعرض والترسيخ والاستثمار... "[2].

ويجمع الباحثون، في علم النفس التربوي، على أنّ تعلّم اللّغة، إنّما يتحقّق بعد أن تتحقّق فيه مبادئه المعروفة؛ **التكرار والتّدريب والترسيخ والتعزيز**. وهذه المبادئ تحمل في دلالاتها المران على استذكار المعرفة وتوظيفها في المواقف المناسبة، والتمهّر في ذلك. وإنّما يتحقق هذا بـ**التطبيق**. ولهذا سيظلّ هدفا ننتقل من خلاله بالمعرفة من مستوى الفهم والاستيعاب إلى مستوى التنفيذ والإنجاز، وسيكون مستهدفا – في الوقت ذاته – نتغيّاه في كلّ الحالات للتثبّت من صحة ما نزعمه من افتراضات، أو نكتشفه من نظريات وقوانين أو قواعد، نسعى إلى تعميمها، وتوظيفها.

ولأنّ العملية التعليمية التعلّمية للغة في طرائقها التعليمية الحديثة، تحرص على المران والممارسة، في ظلّ انتقادها لطريقة التّلقين التقليدية التي تهتمّ بتخزين المعارف، لا بتوظيفها، فقد جعلت من التمرينات بمختلف أنواعها وسيلتها التطبيقية للتّدريب والممارسة؛ يقول (أحمد حساني): " يعدّ التّمرين اللغوي في تعليمية اللغات مرتكزا بيداغوجيا من حيث إنّه يسمح للمتعلّم امتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التّركيبيّة للنّظام اللّسانيّ المراد تعليمه "[3]. والحقيقة أنّ هذا الحرص - في اعتقادي - هو الذي جعل مصطلح التّطبيق يقترن بمصطلح التمرين، حتى إنّه يكاد يكون هو

---

[1] محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين. ط2. منشورات سلسلة المعرفة للجميع. الرباط. 2004م. ص: 97- 98.

[2] سعاد حخراب / عبد المجيد عيساني. التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي. مجلة الذاكرة. العدد التاسع. مخبر التراث اللغوي والأدبي. جامعة ورقلة. الجزائر. جوان 2017. ص: 238.

[3] أحمد حساني. دراسات في اللّسانيات التّطبيقية - حقل تعليمية اللغات – ديوان المطبوعات الجامعية. بن عكنون. الجزائر. 2000م. ص: 147

نفسه عند معظم الباحثين والدارسين، ينظر مثلا (عبد الرحمن الحاج صالح / بحوث ودراسات في علوم اللسان، أو المصطفى بن عبد الله بوشوك / تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، أو صالح بلعيد / دروس في اللسانيات التطبيقية، أو رشدي أحمد طعيمة / الأسس العامّة لمناهج تعليم اللغة العربية...). بل إنّ النظرة الفاحصة لكلّ مراجع المقياس المقرّرة في جزئه التّطبيقيّ، تؤكّد أنّ واضعيه لم يتصوّروا مفهوم التطبيق إلاّ أنّه مفهوم التمرين ذاته، أو أنّه هو هو، للارتباط الوثيق بينهما.

وعلى العموم، يمكن أن نتبيّن بإيجاز شديد بعض الفروقات بينهما حيث؛ تأتي التطبيقات بوصفها نشاطا تعليميا تعلميا لتنقل التمثّلات من مستوى التجريد إلى مستوى الأداء والإنجاز. فهي هدف مرصود. أمّا التمارين فتأتي لمعالجة صعوبات يشخّصها المعلم لدى المتعلّمين، فيلجأ إليها في مختلف مراحل العملية التعليمية التعلمية وفي مختلف المستويات المعرفية. ثمّ إنّ التمارين تعدُّ وسائل يوظّفها التطبيق؛ فهي إجراء يقوم به المعلّم لتدريب المتعلّم، أو تكليفه بمهامّ معيّنة، يكون موضوعها منصبّا في الغالب على التطبيق والمعالجة.

على أنّنا سنتفهّم ونقبل بأن يكون التمرين اللّغوي هو التطبيق المقصود من جهة أنّ التطبيقات اللّغوية إنّما تقوم في كلّ حالاتها باستعمال التمرينات، والتي تستعمل التدريبات الشفوية أو المكتوبة، طالما أنّ الغرض هو الممارسة والتّرسيخ.

ثانيا- مفهوم التّمرين اللّغوي وضبط المصطلح:

أ- التّمرين في اللغة: من " مَرَن يمرُنُ مَرَانة ومُرُونة: وهو لين في صلابة. ومرّنْتُه: ألنْتُه وصلّبتُهُ. والتمرين: التليين... ومرّنَه عليه فتمرّن: درَّبَه فتدرّب "[1]. وفي **الخصائص** جعله (ابن جني / ت 392 هـ) (في باب/ تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني)، عند حديثه عن الأفعال التي يعمد الإنسان إلى تكرارها حتى تثبت، وتصبح سلوكا معتادا فيه، فهي " كلها رياضات وتدريب واعتمادات وتهذيب "[2] قال: " والمرنُ: كالحلف والكذب، والفعل منه مرَن على الشيء: إذا ألفه فَلَانَ له ... وهو أيضا عائد إلى أصل الباب؛ ألا ترى أن الخليقة والنحيتة والطبيعة والسجية وجميع هذه المعاني.. تؤذن بالإلف والملاينة والإصحاب والمتابعة "[3]. وقد ذكره **الزمخشري** (ت 538 هـ) في مادة (م ر ن) بقوله: " .. ومرّن الأديم تمرينا: ليَّنَه... ومن المجاز مَرَنَ على الأمر مُرُونا، ومَرَّنْتُه على كذا، ومَرَنَتْ يدُه على العمل، ومُرِّنَ وجهُه على الخصام والسؤال. وإنَّهُ لَمُمَرَّنُ الوجْهِ قال : لِزَازُ خَصْمٍ مَعِكٍ مُمَرَّنِ "[4].

والفعل مرَّن، منه تمرين على وزن فعَّل تفعيل، وما كان على هذا الوزن **دلّ على التكثير والمبالغة، أو التعدية***.

---

[1] ابن منظور. لسان العرب. الجزء 13. مادة (م ر ن). ص: 496.

[2] أبو الفتح عثمان بن جني. الخصائص. تحقيق محمد علي النجار. ط1. المكتبة التوفيقية. القاهرة. 2015م. ص: 123.

[3] المصدر نفسه. ص: 124.

[4] أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري. أساس البلاغة. ص: 427.

* ينظر؛ عبده الراجحي. التطبيق الصرفي. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت. لبنان. 1973. ص: 33/ 34.

والتّمرين في الاصطلاح التّربويّ نوع من أنشطة التعلم المنظمة المتكررة التي تهدف إلى تنمية أو تثبيت مهارة معينة، أو أحد جوانب المعرفة "[1].

أما مصطلح التمرين في صناعة تعليم اللغات فقد حدده المعجم الفرنسي بأنه: " كل نشاط منظم قائم على منهجية محددة، يهدف إلى استيعاب المتعلم، واستعماله الوظيفي للعناصر اللغوية التي شرحت له من قبل؛ أي في مرحلة العرض"[2].

وهو: "إجراء نقوم به لاختبار أو تدريب المتعلّم أو تكليفه بمهامّ معيّنة، يكون موضوعه منصبّا في الغالب على التطبيق والمعالجة، وفي صيغة أسئلة إجرائية "[3]. وقد خصّه (صالح بلعيد) بكونه خطاب يُنتجُ لقياس مدى تفاعل المتعلّم، فقال: " وفي المفهوم العام فالتمرين خطاب ينتجه المدرس ويرمي به للمتعلم قصد قياس رد فعله "[4].

" يعد التمرين اللغوي واحدا من بين أهم السبل المعتمد عليها في تطبيق المعارف اللغوية في التعليم، كونه تغيير في الأداء... ولا يتسنى ذلك إلا عن طريق الممارسة، والمران ويعرف التمرين اللغوي على أنه فعل لممارسة التحدث عبر التكرار، والتجربة، والخطأ من هنا تتبدى أهميته في تعليم أي لغة من اللغات وفي جعل المتعلم قادرا على توظيف القواعد المدروسة توظيفا سليما، إذ يعد أيضا مقوما بيداغوجيا هاما، باعتباره فضاء رحبا يمكن المتعلّم من امتلاك القدرة الكافية على الممارسة الفاعلية للحدث اللغوي، وتقوية ملكته اللغوية، وتنويع أساليب تعبيره.. كما أنه تقليد تعليمي راسخ وأساس ي، ومرتكز لا يمكن الاستغناء عنه في بناء المعرفة اللغوية النحوية وممارستها "[5].

تدريب (1)

من خلال ما مرّ بك من تعريفات، حدّد تعريفا اصطلاحيا للتمرين اللغوي، يناسب مفهوم التطبيق اللغوي. كيف تعلّل لذلك؟

و" تندرج التّمارين في تقاليد القسم أو الفصل الدراسيّ؛ فهي شبيهة بعقد اتّفاق يتمّ بموجبه تشغيل التّلاميذ، وجعلهم يؤدّون مهامّ معيّنة. لذلك فإنّ التمرين خطاب ينجزه المدرّس، ويرمي إلى تكليف المتعلّم بمهمّة معيّنة... [وعليه فهو] يتميّز.. بطابعه التّكراري، فالجواب محدّد مسبقا ومتشابه بين أفراد القسم "[6]. وعموما، فإنّ " التمارين.. مَهَمَّة لغوية ذات طابع

---

[1] عبد الله إسماعيل الصوفي. معجم التقنيات التربوية (عربي انجليزي). ط2. دار المسيرة. عمان. الأردن. 2000م. ص: 241.

[2] سعاد حخراب / عبد المجيد عيساني. التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي. ص: 235.

[3] عبد الكريم غريب. المنهل التّربويّ. ج1. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. المغرب. ط1. 2006م. ص: 418.

[4] صالح بلعيد. دروس في اللسانيات التطبيقية. ط5. دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع. الجزائر.2009م. ص: 99.

[5] سعد الدين أمينة. واقع التمارين اللغوية المتضمنة في الكتب المدرسيّة في ضوء المقاربة النصيّة. مجلة لغة كلام. المجلد الثالث. العدد 1. مارس 2017. مختبر اللغة والتواصل. المركز الجامعي. غيليزان. الجزائر. ص: 125.

[6] عبد الكريم غريب. المنهل التّربويّ. ج1. ص: 419.

تكراريّ، ومجزّإ، يكون موضوعها الجانب التّقليديّ في اللّغة، وهدفها تكليف المتعلّم بمهمّة لغوية، قصد تثبيت أو تطبيق ما اكتسبه "[1].

وإذا كان التعلّم تغيير في السّلوك وفق الخبرة، فإنّ التّمرين سيكون الوسيلة الهامّة لتحقّق هذا التّعلّم، لأنّه سيمكّن المتعلّم من الدُّرَبَة والمران، وبهما يكتسب الخبرة اللازمة لتعديل سلوكه اللّغويّ، بما يتناسب وقواعد اللغة، وأساليبها، ويتمكّن من تحقيق الكفاءة التّواصلية الهدف لكلّ عملية تعليمية / تعلّمية لغوية.

على أنّ صاحب (المنهل التّربوي) سيضيف تدقيقا آخر، حين يشير لمصطلح **التّدريب** الذي يستعمله الباحثون - أحيانا - على أنّه التطبيق أيضا، فيقول: " يمكن أن نجمل وظائف التّمارين في وظيفتين أساسيتين: التّدريب، حيث إنّ التّمارين لا تأتي بعناصر جديدة في الدّرس، وإنّما ترمي إلى تدريب المتعلّم على ما اكتسبه سابقا، كما أنّ التمارين تمكّن من تقييم وتصحيح عمل المتعلّم "[2]. وهو بهذا يجعل من التدريب وسيلة للتّمرين. وهذا يدفعنا للقول - في مقاربة دلالية – بأن مصطلحات (التطبيق والتمرين والتدريب) تتداخل فيما بينها لدرجة التّماهي أحيانا عند غير المتخصّصين، إلاّ أنّها تبقى ذات مسافة دلالية دقيقة، حيث يكون التطبيق هدفا دالاّ على مستوى من المستويات المعرفية، والتّمرين أداته في تحقيق ذلك، أمّا التّدريب فهو مجال الممارسة المتكرّرة لتجاوز الخطإ في سقفه المستهدف.

ب- أهمية التمرين اللغويّ:

تقرّ نظريات التعلّم مبدأي التّكرار والتّدريب، فبهما تترسّخ المعرفة باللغة، ويتمكّن المتعلّم من توظيفها في سلوكاته اللغوية بكلّ ثقة توظيفا سليما. ومن هنا تبرز أهمّية التمرين اللغويّ، كونه الوسيلة الرّئيسة في تحقّق هذين المبدأين. لذا وجدنا علماء النّفس التربويين، يجعلون له مكانة بارزة في صنّافاتهم المعرفية. ولعلّ صنافة (بلوم) الشّهيرة دليل هامّ على ذلك، حيث صنّف التطبيق في الدرجة الثّالثة من درجات مجال المعرفة؛ كونه ينصبّ " لا على المعلومات نفسها، بل على المعاني المتضمّنة فيها، وعلى فهم هذه المعاني فهما صوابا. ثمّ على القدرة على تعميم تلك المعاني واستخدامها في مواقف جديدة لم يسبق أن عرض لها المتعلمون. وهذا معناه أنّ للتطبيق أساسين هما الفهم والحفظ، ويتطلّب التطبيق قدرة أكبر من التجريد هي التّعميم الذي يتّصل بالقدرة على تنفيذ ما اكتسب من معلومات، وأفكار، وقوانين، وقواعد في مختلف المواقف الجديدة..."*.

" إنّ أفضل أشكال تعلّم اللغات هي تلك التي تتعدّى حدود استيعاب المعلومات وحفظها إلى تنمية القدرة على تطبيقها، وممارستها... إنّ ما يعلمه المتعلّم وما يمكن أن يعمله هو الذي

---

[1] عبد الكريم غريب. المنهل التّربويّ. ج1. ص: 419.
[2] المرجع نفسه. ص: 419.
* ينظر. محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين. ص: 96- 97.

يحدّد طبيعة التعلّم "[1]. ونظرا لهذه الأهمّية التي يتميّز بها التّمرين، ودوره الكبير في تجسيد القواعد النّظرية، وترسيخ القواعد النّحوية، فإنّ الباحثين يؤكّدون على إجراء التمارين مع تنويعها، بل والالتزام بإنجاز الكثير منها، لضمان التمكّن من الصيغ اللغوية المختلفة، وأساليب أدائها السّليمة، مع تغطية مختلف المهارات اللّغوية. وقد أشار الباحثون كذلك إلى تخصيص الوقت الكافي والمناسب للتمارين. يقول (رشدي أحمد طعيمة): " يمكن تخصيص وقت مناسب للتّدريبات اللّغوية مع تنويعها، والتّركيز على تدريبات الضّبط والاستخدام الصّحيح والتّحويل، إلى جانب أسئلة في الإعراب "[2]. ويقول (عبد الرحمن الحاج صالح) مؤكّدا على أهمّية التمارين وسيلة للتّرسيخ: " ويقتضي التصوّر السّليم لماهية اللغة أن تكون الأعمال التّرسيخيّة هي أهمّ الأعمال الاكتسابية، نظرا إلى أنّ الإتقان لأيّ عمل كان ينتج دائما عن الممارسة المتواصلة، ولا سيما عن الممارسة الممنهجة المنتظمة غير الفوضوية، ولهذا نرى مع كلّ اللسانيّين، أنّ قسطها من الدّراسة يجب أن يكون أوفر بكثير من حصّة العرض والإيصال. ومهما كان، فإنّه يجب أن لا تقلّ نسبتها عن ثلاثة أرباع الدراسة، (وهيهات أن يكون هكذا الأمر في واقعنا التعليميّ). بل، ولا نبالغ إذا قلنا بأنّ العمل الاكتسابيّ للغة، كلّه تمرّس ورياضة متواصلة، كلّما توقّف توقّف معها النّموّ اللغويّ، وصارت الملكة فيها شيئا فشيئا إلى الزّوال، حتّى ولو كان صاحب هذه الملكة يحفظ قواعد اللغة كلّها "[3]. وهو يقصد بالأعمال التّرسيخية التمارين اللغوية التي يعود إليها الفضل في التّمكّن من الملكة اللغوية.

جـ - أهداف التمرين اللّغوي:

تمّت الإشارة من قبل إلى أنّ التّمرين اللغويّ وسيلة تعليميّة، تُستَحضر في مخطّط الدّرس التّعليميّ لأداء وظيفة مرصودة، أو وظائف تتمثّل في ترسيخ التمثّلات والمفاهيم اللغوية، وقواعدها، لأجل تحصيل الملكة اللغوية، وتوظيفها في الواقع اللغويّ، فـ: " **تعليم اللغة لا ينحصر فقط في إكساب المتعلّم لآليات الكلام، بل لا بدّ أن يراعي أيضا آليات الإدراك للعناصر اللّغوية وفهم مدلولاتها... إنّ العمل التّرسيخيّ في اكتساب الملكة اللّغوية .. موقعه .. هو طور الامتثال والتّكيّف السّلوكي** "[4]. ولأنّه كذلك، فإنّه يسهم في تحقيق أهداف كثيرة قد تُرصَد له، والتي تتوقّف على طبيعة الأهداف الخاصّة والإجرائية العديدة التي يحدّدها المعلّم مسبقا. ولعلّ من أهمّ ما أشار إليه الباحثون نذكر:

- تدريب المتعلّمين على الاستعمال اللغويّ استعمالا صحيحا استماعا، وتحدّثا، وقراءة، وكتابة.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. إعدادها. تطويرها. تقويمها. ط1. دار الفكر العربي. القاهرة. 1419هـ /1998م. ص: 35.

[2] المرجع نفسه. ص: 106.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللّسان. موفم للنشر. الجزائر. 2007م. ص: 233- 234.

[4] عبد الرحمن الحاج صالح. مدخل إلى علم اللّسان الحديث. أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية. اللّسانيات مجلة في علم اللّسان البشري. العدد 4. جامعة الجزائر. 1973-1974ك. ص: 65 / 68.

- الوصول بهم إلى تكوين عادات لغوية صحيحة، تحلّ محلّ العادات المضطربة، وإكسابهم القدرة على السلامة من فاحش اللحن.
- زيادة خبرتهم اللغوية، من حيث الألفاظ، والجمل، والمعاني، والأخيلة، وإكسابهم القدرة على تثبيت السلوكات اللّغوية.
- تعليمهم بعض قواعد النحو البسيطة بطريقة عرضية، دون التّعرّض للقاعدة النّحوية، وإكسابهم مهارة تطبيقها.
- إكسابهم لآليات الكلام، مع مراعاة آليات الإدراك للعناصر اللغوية، وفهم مدلولاتها.

- إكسابهم القدرة على إدراك مضمون المقروء لفظا ومعنى من جهة، والقدرة على التعبير الشفوي والكتابي من جهة أخرى.

- وصل العمل التعبيري بما تدركه الأذن في مستوى الأداء للأصوات والمباني، وذلك لتحصل المراقبة الذاتية بكيفية آلية؛ أي بإحداث تصحيح ارتجاعي مستمر.

- معالجة بعض الصعوبات المشخّصة، وتقديم حلول لبعض الاختلالات اللغوية **المرصودة**[*].

تدريب (2)

عدّد ثلاثة أهداف من أهداف التمرين اللغوي، على أن تكون على علاقة بالمنطوق والمكتوب التعليميّ؟

[*] ينظر. د. عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللّسان. ص: 229 / 231 / 232. والمصطفى بن عبد الله بوشوك ، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات – اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية – بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية. ص: 80. ومحمد الدريج. تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين. ص: 97. ورشدي أحمد طعيمة. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. إعدادها. تطويرها. تقويمها. ص: 103.

المحاضرة الثانية: **التطبيقات اللغوية**

أنواعها / إعدادها

أهداف الدّرس:

الهدف الخاص: التعرّف إلى أنواع التطبيقات اللغوية، وإبراز كيفية إعدادها.
الهدفان الإجرائيان:
يتوقّع منك عزيزي الطالب، بعد فراغك من دراسة المحاضرة أن تكون قادرا على أن:
- تحدّد نوع التطبيق اللغوي والهدف منه.
- تبرز كيفية إعداد التطبيق.

القراءات المساعدة:

1- صالح بلعيد. دروس في اللسانيات التطبيقية.
2- عبد الكريم غريب. المنهل التربوي.
3- (رسائل جامعية) من خلال مواقع إلكترونية جزائرية.

تمهيد: تمت الإشارة من قبل إلى أن التمرين " إجراء تدريبي منصب على التطبيق والمعالجة في صياغة أسئلة إجرائية "[1] وهذا يعني أنه خطاب مقصود وهادف، يرمي المعلم من خلاله تنمية قدرات المتعلم، وتحقيق الخبرة لديه بالأداءات اللغوية المختلفة. وما التمرين إلا " مهمة لغوية ذات طابع تكراري ومجزّء، يكون موضوعها الجانب التقليدي في اللغة، وهدفها تكليف المتعلم بمهمة لغوية قصد تثبيت أو تطبيق ما اكتسبه"[2]. وعلى هذا، فقد تعددت وظائف التمرين اللغوية؛ وحصرها بعضهم في وظيفتي التدريب والتصحيح: تدريب المتعلم توظيف المعرفة في سياقات مختلفة مصطنعة، وتمكينه من تصحيح منجزه اللغويّ وأدائه التعلّميّ.

أنواع التمرينات اللغوية: تتعدد التمرينات اللغوية وتتنوع بتعدد الأهداف المرسومة للدرس اللغوي، منها الشفوي والكتابي، ومنها ما يخدم المعرفة، أو المهارات أو القيم، ومنها:

1- التمارين التحليلية التركيبية: وهي التي ارتبطت طويلا بترسيخ القاعدة أو القانون اللغوي، نذكر منها:

[1] صالح بلعيد. دروس في اللسانيات التطبيقية. ص: 99.
[2] عبد الكريم غريب. المنهل التربوي. ص: 419.

- **تمرين التكرار:** يعتمد على محاكاة نماذج وتكرارها قصد تثبيتها. وتستعمل في مجال اللغة المساعدة للمتعلم على التذكر، سواء تعلق الأمر بالجانب الصوتي أو النحوي أو المعجمي. وتهدف غالبا إلى تصحيح بعض الثغرات الصوتية وتثبيت بعض خصائص النطق والتعبير.

- **تمرين ملء الفراغات:** إجراء يقوم على وضع المتعلم أمام نص أو جمل تتخللها فراغات، ثم يطلب منه ملؤها. ...

- **تمرين التركيب:** تمرين لغوي يطالب فيه المتعلم تركيب جمل معينة.

- **تمرين التدريب:** تمرين يقوم على الإعادة والتكرار قصد اكتساب مهارات معينة، وترسيخها بكيفية آلية لدى المتعلم، مثل المهارات اللغوية (التراكيب والمعجم) والمهارات الرياضية والفنية.

- **تمرين التعرف:** نوع من الأسئلة ذات التصحيح الموضوعي، التي تتطلب من التلميذ إجابات قصيرة ومحددة، وتقديم معلومة مكتوبة أو شفهية أو بصرية (مثال: داكار هي عاصمة السنغال: نعم- لا).

- **تمرين الملاحظة:** تمرين يعتمد على جهاز التلفزة المدرسية. يتطلب من التلميذ تسجيل ما لاحظه في برنامج معين وإعداد تقرير كتابي أو شفهي عنه.

- **تمرين إعادة البناء:** يهتم أساسا بالجانب الدلالي والمعنوي أكثر من اللفظي، وذلك مثل الأسئلة ذات الاختيار المتعدد؛ حيث نضع سؤالا وأمامه عدة أجوبة يختار منها المتعلم الجواب الصحيح. كما أن تلخيص وتحديد فكرة الموضوع يدخلان في إطار هذا النوع من التمارين.

2- تمارين بنيوية (بنائية): تمارين تعتمد في المقاربات الوصفية والتصنيفية في تدريس اللغات. تنطلق من مبدإ تمهير المتعلم على استعمال مكثف للغة، وتثبيت السلوكات اللغوية بإحداث آليات للاستعمال المألوف. أما موضوعها فهو بنيات اللغة وتراكيبها، وطريقتها الاستبدال والتحويل. وسيأتي بيانها لاحقا.

3- التمارين التواصلية: التي تقوم على التدريب على وضعيات فيها إنتاج للغة في وضعيات تواصلية. وسيأتي بيانها لاحقا أيضا.

تدريب (1)

حدّد نوعين من أنواع التمارين اللغوية؛ حيث يكون الأول على علاقة بالتذكر، والثاني على علاقة بمهارة من المهارات.

إعداد التمرينات اللغوية:

ترتبط التمرينات اللغوية ارتباطا وثيقا بعملية التقويم، لهذا اهتم الخبراء كثيرا بموضوع إعدادها، وضرورة مسايرتها لقدرات المتعلمين ومدى نضجهم. وقديما نبّه النحوي العربيّ (سعيد الفارقي) إلى بعض شروط إعداد تمارين الامتحان قائلا: " ولا يشترط أن تكون مسائل الامتحان كلها على الصحّة، بل يوضع بعضها على الصحة وبعضها على الخطإ، وعلى الممتحن أن يعرف وجه الصواب ووجه الخطإ ... بل **الأولى أن يمتحن بالجمع بين الأمرين**، ليكون أدل على منزلة الممتحن "[1].

إن صياغة الأسئلة والتمارين تقوم على التخطيط المسبق للدرس اللغوي، وإنعام النظر في أهدافه. ومنه، فلا مجال للانفعال، ولا التصرف العفوي. وإنما هو البناء المحكم الذي يخضع لمجموعة من المنهجيات والاستراتيجيات، والمقدّر لإمكانيات الفئة المستهدفة.

ولهذا، وحتى يعِدّ المعلم تمارينه، وجب عليه أن يضع في تخطيطه **مجموعة من المعايير أو المقاييس التي لا بد أن يلتزم بها**، وهي:

- تحديد الهدف: حيث يجب أن يكون واحدا، ومرتبطا بالدرس، وبسيطا واضح الصياغة. وقديما ربط (ابن جني) المحتوى التعليمي بالغرض، قال: " باب في الغرض من مسائل التصريف، وذلك عندنا على **ضربين** أحدهما: الإدخال لما تبنيه من كلام العرب والإلحاق له به، والآخر: التماسك الرياضة به، والتدريب بالصنعة فيه "[2].
- طريقة البناء: " الطريقة التي يبنى بها التمرين من حيث:
- مناسبته للصف.
- عدد الدروس التي استهدفها
- نسبة المجيبين [المتوقّعة].
- كيفية صياغته.
- تقويم التمرين بعد الإجابة "[3].

- التنويع: ويُقصَد به اللجوء إلى توظيف مختلف أنواع التمارين؛ الشفوية والكتابية، والتي تُنجَز فرديا وتلك التي تنجز جماعيا، ولا يُكتفى بالتمارين البنيوية فقط، بل لا بد من توظيف الأنواع الأخرى، كالتمارين التحليلية والتركيبية، والتمارين التواصلية والتبليغية.

- التدرج: أي الانتقال بالمتعلم من السهل اليسير إلى الصعب المطوّل. وقد كان (المبرد) يأخذ متعلميه بهذا، يقول: " هذه مسائل يسيرة صدرنا بها لتكون سلما إلى ما نذكره بعدها من

---

[1] محمد مدور. الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي. مذكرة ماجستير غير مطبوعة. قسم اللغة العربية وآدابها. جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر. 2006/ 2007. ص: 45.
[2] ابن جني. الخصائص. ج2. ص: 244.
[3] صالح بلعيد. دروس في اللسانيات التطبيقية. ص: 100.

مسائل طويلة أو قصيرة معمّاة الاستخراج.. "[1]. ويقتضي التدرج في تعليم المادة " اعتماد التركيب الذي يراعي السهولة، والانتقال من العام إلى الخاص، وتواتر المفردات "[2].

وإذا كانت هذه أهم المقاييس، فإن من الباحثين من يرى، أنه يمكن الوقوف على مقاييس أخرى ذات صلة، كأن تكون ذات علاقة بالمستويات المعرفية المذكورة في صنافة (بلوم)، وأن تكون وطيدة الصلة بالمحتوى التعليمي المدرّس، فلا تبتعد عنه إلى محتويات أخرى.

تدريب (2)

أبرز، كيف تعدّ تمرينا لغويا، في ضوء ما مرّ بك؟

[1] محمد مدور. الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي. ص: 42

[2] زهور شتوح. تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية. إشراف السعيد بن إبراهيم. قسم اللغة العربية وآدابها. جامعة الحاج لخضر. باتنة. 2010- 2011م. ص: 19.

المحاضرة الثالثة: **تطبيقات**

في اكتساب الملكة اللّغويّة

أهداف الدّرس:

الهدف الخاص: تحديد مفهوم الملكة اللغوية، وكيفية اكتسابها.
الهدفان الإجرائيان:
يتوقّع منك عزيزي الطالب، بعد فراغك من دراسة المحاضرة أن تكون قادرا على أن:
- تحدّد مفهوم الملكة اللغوية.
- تقارن بين آراء الباحثين في كيفية اكتساب الملكة اللغوية.

القراءات المساعدة:

1- ابن خلدون. المقدمة.
2- عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللّسان.
3- محمد الأوراغي. اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم.
4- ميشال زكريا. قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية.

تمهيد:

مازال موضوع تعليم اللّغة وتعلّمها يدفع بالباحثين إلى مزيد بحث، حول الكيفيات والآليات التي تسهم في تمكين المتعلّم من المهارات اللّغوية، التي تساعده على الارتقاء بأدائه اللّغوي، وتحقّق الأهداف التّعليمية المرصودة لذلك. وتكاد تجمع الدراسات اللغوية على أنّ المتعلّم، قبل تمدرسه، يكتسب لغة، هي اللّغة الأمّ، وهي في حدودها الدّنيا أصول للغة تنضبط بقوانين معرفية فطرية لا دخل للعقل والإدراك فيها، وتوصف بالملكة، تسهم عوامل طبيعية وبيئية متعدّدة في نموّها.

والملكة اللّغوية هذه، هي القاعدة الأساسية التي عليها سيؤسّس المتعلّم تعلّمه للغته. ولهذا ظلّ موضوع اكتساب هذه الملكة محل دراسة وبحث، تلهم الباحثين في التّأسيس لنظريات لسانية في تعلّم اللغات عموما. فما المقصود بالملكة؟ وكيف فسّر علماء اللغة واللّسانيّون اكتسابها؟

- مفهوم الملكة اللّغوية:

ورد في (المعجم الوسيط) أنّ: " المَلَكَةُ: صفة راسخة في النّفس أو استعداد عقليّ خاصّ لتناول أعمال معيّنة بحذقٍ ومهارة، مثل الملكة العدَدِية، والملكة اللّغوية "[1]. وهو نفس الشرح تقريبا الذي تبنّاه أصحاب (معجم اللغة العربية المعاصرة): " مَلَكَةٌ: ج ملكات: صفة راسخة في النّفس أو استعداد عقليّ خاصّ لتناول أعمال معيّنة بذكاء ومهارة، موهبة " ملكة لغوية / فنّية – ملكة الشّعر / الغناء "[2]. والقول بأنّ الملكة صفة راسخة يحيل على قول (ابن خلدون) حين قرّر بأنّ " الملكات لا تحصل إلاّ بتكرار الأفعال... ثمّ يزيد التّكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة. كما يسمع الصّبيّ استعمال المفردات في معانيها فيُلَقّنها أوّلا. ثمّ يسمع التّراكيب بعدها فيُلقّنها بعد ذلك، ثمّ لا يزال سماعه لذلك يتجدّد... واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة... هكذا تصير الألسن من جيل إلى جيل "[3]. ومن هذا القول استلهم (محمد الأوراغي) حكمه الذي ينفي عنها البنية أو العضوية أو اتّسامها بسمة الحيّز المادّيّ يقول (محمد الأوراغي): " لم يرد في التّأليف العربيّ أن استعمِلت الملكة اللّسانية لتدلّ على أبنية، أو صور أو أيّ اسم آخر مطبوعة في حيّز من الدّماغ. ولا يمكن أن يستعملها أحد بهذا المعنى، وإلاّ ناقض الطبيعة المسندة إلى قوى النّفس المعرفية والتعلّمية في بدء وجودها. بل أينما **استُعمِلت ملكة، قُصِد بها صفة راسخة مكتسبة**. والمهمّ في النّصّ كون الملكة صفة إذا حلّت محلاّ اتّصف بها، وليست بنية محلّ ما "[4]. على أنّ هذه الملكة اللّسانية ترتبط بالعقل، أو الملكة العقلية على حسب ما يقرّره (محمد الأوراغي)، يقول: " بواسطة هذه الملكة يقوى الواضع على استنباط ما يجب أن يعمل، وعلى أيّ وجه يجب أن يُعمَل اللّسان. ويكون اللّسان عندئذ كأيّ صناعة متعلّقا بالملكة العقلية العملية الحاصلة للإنسان. وإذا كان بينهما هذا التّعلّق وكان واضعُ يصنعُ اللّسانَ بحسب ما يختاره من الأصول التي يرى قيام اللّسان عليها محقّقا للغاية منه، مع اقتصاد في الجهد، لم يمتنع أن يأتيَ صنعُه على نحوٍ، وعلى نحوٍ آخر يأتي صنعُ من اختار غير أصولِ الأوّلِ "[5].

والملكة استعداد معرفيّ قبليّ بأصول اللغة، يولد الإنسان مزوّدا به، يمكّنه من اكتساب اللغة. " لذلك فإنّ الأطفال يجب أن يكون لديهم شيء من المعرفة الفطرية باللغة لتمكّنهم من اكتسابها، وهي ما أطلق عليه تشومسكي بـ (النحو الكلّي أو العالمي) وفي رأي (ستيفن بينكر) بـ (الغريزة الفطرية)، وعند ابن رشيق القيرواني بـ (السبيكة)، وعند ابن خلدون بـ (الملكة) وعند الفارابي بـ (الملكة الطبيعية) وعند ابن سينا بـ (الاستعداد الجِبِلّي) وكلّ هؤلاء يجمعون

---

[1] مجمع اللغة العربية بالقاهرة. المعجم الوسيط. (مادة: ملك). مكتبة الشروق الدولية. القاهرة. ط5. 1432هـ / 2011م. ص: 886.

[2] أحمد مختار عمر وآخرون. معجم اللغة العربية المعاصرة. مادة (م ل ك) ص: 2123.

[3] ابن خلدون. مقدمة ابن خلدون. ص: 476 / 477.

[4] محمد الأوراغي. اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم. دار الكلام للنشر والتوزيع. الرباط. المغرب. 1990م. ص: 112.

[5] المرجع نفسه. ص: 112.

على أنّ الإنسان أو الطّفل يولد ولديه معرفة ما بأصول اللّغة، ثمّ يقوم ببساطة بتكييف هذه المعرفة الفطرية أو وضعها في الشّكل المتغيّر حتّى تتطابق مع البيئة اللّغوية التي يعيش فيها "[1]. هذه **الملكة القاعدية (الفطرية)، أو الاستعداد القبليّ** سيواجِه به المتكلّمُ لغة بيئته، فيحتكّ من خلاله بها؛ يتلقّى اللغة من محيطه، بكيفيات وأساليب في مقامات وسياقات متنوّعة ومختلفة، بتدرّجات نامية ومناسبة، تخدم أغراضا معيّنة، وبأداءات تسهم في ضبط المعاني والدّلالات، وفي وضعيات متكرّرة مرتبطة بأفعال محدودة، يكتسب اللّغة نظاما، به يتمكّن من التّواصل مع الآخرين. **فتنمو الملكة، وتصبح ملكة مكتسبة**؛ هي التي ستساعده في مرحلة التّعلّم على اكتشاف النّظام اللّغويّ، الذي به سيتعلّم اللّغة.

تدريب (1)

حدّد مفهومك الاصطلاحي للملكة.

- اكتساب الملكة بالتطبيقات:

من الثابت في الفكر اللّغويّ العربيّ أنّ الاكتساب إنّما يتحقّق بوجود قدرات فطرية في الإنسان، ووجود بيئة لغوية محفّزة، لكن على رأي (ميشال زكريا)، إنّما " يظهر التّباين في الرّأي عند العلماء العرب فقط في مدى تركيز الأهمية على أحد العاملَيْن أكثر من تركيزها على العامل الآخر "[2]. فـ (القاضي عبد الجبّار) يرى أنّ الاكتساب يتمّ " من خلال السّماع والاختبار والمحاكاة والمران والممارسة المباشرة والاعتياد، وعلى قدر التّكرار ترسخ العادة "[3]. ويؤكّد " على أنّ الكلام هو علم ضروريّ، والتّكلّم صناعة قائمة على العلم والإرادة وتوفّر الآلة واستقامة التّرتيب، فيحصل الكلام في نظره بـ**اضطرار**. يقول: (لأنّ الكلام يحتاج إلى العلم بتصريف الآلة التي هي اللّسان وغيرها على بعض الوجوه، كما يحتاج إلى آلة مخصوصة. فإذا لم يعلم الطّفل ذلك أو لم تكتمل آلته لم يمكنه إيجاده، وصار ذلك بمنزلة من لا يعلم الأفعال المحكمة في تعذّره عليه، ولذلك متى علم ذلك ومرن عليه فَعَلَ الكلامَ) "[4]. فبعد أن ينضج جهاز النطق عند الطّفل، ويمرّن على الكلام، سينتج اللّغة على سمت المتكلّمين في محيطه، لأنّه سمع منهم، وهم من درّبوه ومرّنوه، يقول (القاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني) في كتابه (الوساطة بين المتنبّي وخصومه): " المطبوع الذّكيّ لا يمكنه تناول ألفاظ العرب إلاّ رواية، ولا طريق للرّواية إلاّ السّمع، وملاك الرّواية الحفظ. وقد

[1] خالد حسين أبو عمشة. نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي العربي وتطبيقاتها المعاصرة. ط1. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. 1439هـ/ 2018م. ص: 107.
[2] ميشال زكريا. قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية. ط1. دار العلم للملايين. بيروت. لبنان. 1993م. ص: 106.
[3] المرجع نفسه. ص: 106.
4 المرجع نفسه. ص: 106/ 107.

كانت العرب تروي وتحفظ "[1]. وإنّما يتحقّق له ذلك " من خلال التّكرار والمطاولة في الاختبار "[2]. ويرى (الفارابي) أنّ الاكتساب " يتمّ من خلال قدرة فطرية يدعوها.. بالملكة الطّبيعية. وهذه الملكة تتحوّل بواسطة تكرار الأفعال إلى ملكة اعتيادية إمّا خلقية وإمّا صناعية... ويصرّ على أنّ عملية الاكتساب إنّما هي تحصيل مباشر عبر تجربة لغوية "[3].

كما يرى (ابن خلدون) أنّ: " وجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويرومُ تحصيلها، أن يأخذ نفسه **بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم** من القرآن والحديث، وكلام السّلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولّدين أيضا في سائر فنونهم؛ حتّى يتنزّل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولُقِّن العبارة عن المقاصد منهم؛ ثمّ **يتصرّفُ** بعد ذلك في التعبير عمّا في ضميره **على حساب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم**؛ فتحصلُ له هذه الملكةُ بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخا وقوّة. و**يحتاج مع ذلك إلى سلامة الطّبع والتّفهّم الحَسَنِ لمنازع العرب وأساليبهم في التراكيب ومراعاة التّطبيق بينها وبين مقتضيات الأحوال** "[4].

إنّ المتأمّل في كلّ الذي تمّ تقديمه من آراء علمية لعلماء العربية، يمكنه أن يتبيّن مدى تقارب ما ذهبوا إليه، مع ما يذهب إليه أصحاب نظرية التعلّم العقلية (بياجيه خصوصا)، وأصحاب اللسانيات الحديثة (تشومسكي ونظريته التوليدية والتحويلية). كما يمكن للدّارس أن يخرج بمجموعة من التّحديدات للتطبيقات اللغوية التي تمكّن من اكتساب الملكة اللغوية، وهي:

- **السّماع والتّكرار:** كانت العرب تحرص على أن يتلقّى صغارها في مرحلتهم الأولى لبان العربية صافية من غير كدر، رائقة شائقة، بأسلوب فنّيّ جذّاب، تمثّل بالأساس في **تسميعهم** أشعارا تناسب أعمارهم تعرف بأشعار التّرقيص. فقد ثبت أنّ العرب كانوا يحرصون على أن يتلقّى أبناؤهم اللغة الفصيحة **سماعا** في بيئة تخلو من الدّخيل والهجين. **يقول (ابن خلدون) :** " فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، **يسمع** كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم؛ كما **يسمع الصبي** استعمال المفردات في معانيها؛ فيلقنها أولاً، **ثمّ يسمع التراكيب** بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال **سماعهم** يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله **يتكرر** إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم "[5]. يسمع المفردات وقد تلقّاها في سياقات وظيفية فيفهم معانيها، ثمّ يسمعها أيضا

---

[5] مراد عبد الرحمن مبروك. النظرية النقدية: نظرية الاتصال الأدبي وتحليل الخطاب. النص الشّعريّ أنموذجا. دار الأدهم للنشر والتوزيع. المملكة العربية السعودية. 2015. ص: 36.

[1] ميشال زكريا. قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية. ص: 107.

[2] المرجع نفسه. ص: 108.

[3] ابن خلدون. المقدمة. ص: 481.

[5] المصدر نفسه. ص: 477.

موظّفة في تراكيب وبأساليب متكرّرة ومتعدّدة، ثمّ يتكرّر الاستعمال من متكلّمين كثر، فيتفاعل الأطفال باستعمال قدراتهم الذّاتية محاكين ومقلّدين بوجود محفّزات على القول، لعلّ أبرزها الحاجة ثمّ الجانب الفنّي الذي ظلّت تقدّم به، فتثبت الملكة، وتصبح صفة راسخة.

- **الحفظ والمران:** كان الحفظ سمة صبية العرب الذين كان يهتمّ آباؤهم بمستقبلهم اللغويّ، فقد ثبت في التاريخ الاجتماعي للعرب حرصهم على تحفيظ صغارهم الأراجيز. حتّى شاع عنهم قول القائل: " كان حفظ الرجز من وصايا العرب المعروفة؛ رَوُّوا أولادكم الرجز فإنه يهرت أشداقهم "[1]. ولقد عُرِف عن كثير من أعلامهم كثرة الحفظ، فقد " كان أبو نواس عالما فقيها، عارفا بالأحكام والفتيا، بصيرا بالاختلاف، صاحب **حفظ** ونظر، ومعرفة بطرق الحديث، يعرف ناسخ القرآن ومنسوخه، ومحكمه ومتشابهه، وقد تأدب بالبصرة، وهي يومئذ أكثر بلاد الله علما وفقها وأدبا، وكان **أحفظ** لأشعار القدماء والمخضرمين وأوائل الإسلاميين والمحدثين... فلما فرغ أبو نواس من إحكام هذه الفنون تفرغ للنوادر والمجون والملح، **فحفظ منها شيئا كثيرا** حتى صار أغزر الناس ثم أخذ في قول الشعر، فبرز على أقرانه، وأبدع على أهل زمانه "[2]. " وكانت في عصر ابن جني بعض ما يتمرس شداة اللغة – من شبان بغداد المثقفين– بـ**حفظه** وتدارسه، من هذا الشعر العربي الجزل الفخم الذي يزخر فيه الغريب، من أجل **أن تربو به ملكاتهم، وينمو فيهم الحس اللغوي**، وكان (ابن جني) نفسه واحدًا من **حفاظ** هذا الرجز والمعنيين به. وقد كان أبو تمام حبيب بن أوس الطائي **يحفظ** آلاف الأراجيز، وهو من هو في البصر بالشعر وتذوقه. وتُروى عن الأصمعي في **حفظ** الرجز الأعاجيب "[3]. لقد تقرّر عند (ابن خلدون) " أنّ حصول ملكة اللّسان العربيّ إنّما هو **بكثرة الحفظ** من كلام العرب، حتّى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه، ويتنزّلُ بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم، حتّى حصلت له الملكة المستقرّة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم "[4]. ولقد كان الحفظ لكلام مستعملي اللغة ذوي الملكة الأصيلة، والتّمرّن على ترديده واستعماله حتى ترسخ ملكته في ألسنتهم، ويجري مجرى طبيعيا عليها **طريقة مستهدفة**، يشتغل عليها المهتمّون بالتنشئة اللّغوية للصّغار، لهذا كانوا يدفعون بأبنائهم إلى البيئات اللّغوية الفصيحة، حتّى تقوى هذه الملكة؛ فكان يُعهَد بالصّبية إلى حلقات المساجد لحفظ القرآن الكريم، والحديث النّبويّ الشّريف، وأشعار الفحول. بل إنّ (ابن خلدون) يعزو ضعف الملكة اللّغوية إلى الاهتمام بقوانين اللغة، والتّركيز على علومها، وقلّة الحفظ والغفلة عن المران في استعمالها. يقول: **" فأصبحت صناعة العربية كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل، وبعدت عن**

---

[1] حسن محمد حسن محجوب. الأثر التعليميّ لفنّ الرّجز. الإدارة العامة للإعلام والثقافة برابطة العالم الإسلامي. كتاب شهري. العدد 241. 1431هـ / 2010م. مكة المكرّمة. ص: 53.

[2] المرجع نفسه. ص: 54.

[3] حسن محمد حسن محجوب. الأثر التعليميّ لفنّ الرّجز. ص: 55.

[4] ابن خلدون. المقدمة ص: 482.

مناحي اللسان وملكته... وما ذلك إلا لعدولهم عن البحث في شواهد اللسان وتراكيبه وتمييز أساليبه، وغفلتهم عن المران في ذلك للمتعلم، فهو أحسن ما تفيده الملكة في اللسان"[1]. كما أنّ " الملكات إنّما تحصُلُ بتتابع الفكر وتكراره، وإذا تُنُوسي الفعل تُنُوسِيَتْ الملكة النّاشئة عنه "[2]. لهذا ظلّ الحفظ عندهم مرتبطا بالمران على الاستعمال، حيث كان هذا المحفوظ يُستَدعى في مجالس المحاورات، والمذاكرات، والمناظرات؛ فهي مجالس تستلزم استدعاء الشّواهد القرآنية، والأحاديث النّبوية، والأشعار، وأقوال الحكماء والبلغاء، وأهل العلم، فإنّما بها يتقوّى اللّسان. يقول (ابن خلدون) في مقدمته: " وأيسر طرق هذه الملكة قوّة اللّسان بالمحاورة، والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرّب شأنها، ويحصّل مرامها "[3].

إجمالا، يمكن القول؛ إنّ اكتساب الملكة اللّغوية ظلّ يرتبط عند العرب بالسّماع، والتّكرار، والحفظ، والمران، والممارسة والاستعمال، لكن شرط توفير البيئة اللغوية الشّبيهة بلغة الفصحاء والفحول، والدّفع بالصّغار للممارسة بقدراتهم الذّاتية، محاكين ومقلّدين، مع المطاولة في الاختبار؛ أي أنّهم ربطوا اكتساب الملكة بالتطبيق الميدانيّ، حيث تكثر التّدريبات والتّمرينات والاختبارات.

تدريب (2)

قارن بين رأي (ابن خلدون) في اكتساب الملكة وبين آراء المحدثين.

[1] ابن خلدون. المقدمة. ص: 482.
[2] المصدر نفسه. ص: 459.
[3] المصدر نفسه. ص: 343.

المحاضرة الرابعة: التطبيقات في الطرائق التقليدية

أهداف الدّرس:

الهدف الخاص: التعرّف إلى التطبيقات اللغوية في الطرائق التقليدية، وتمييز أنواعها.

الهدفان الإجرائيان:

يتوقّع منك عزيزي الطالب، بعد فراغك من دراسة المحاضرة أن تكون قادرا على أن:

- تتبيّن مفهوم الطريقة في المنظور التعليمي.
- تميّز أنواع التطبيقات في الطرائق التقليدية.

القراءات المساعدة:

1- عبد الله عبد الدائم. التّربية عبر التّاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين.
2- حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثّانوية.
3- رشدي أحمد طعيمة. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية.
4- عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللسان.
5- صالح بلعيد. دروس في اللسانيات التطبيقية.

مفهوم الطرائق:

تذكر معظم المعاجم العربية القديمة، أنّ الطريقة هي الطّريق، أو المذهب، أو المسلك، وجمعها طرائق. فقد ورد في لسان العرب: " الطّريقة: السّيرة. وطريقة الرّجل: مذهبه.. والطّريقة وجمعها طرائق: نسيجة تُنْسج من صوف أو شعر.. "[1]. وفي (أساس البلاغة): " هذا دأبُك وطُرْقَتُك أي طريقتك ومذهبك "[2]. كما جاء في (المعجم الوسيط): " الطريقة: الطريق. و- السّيرة. و- المذهب "[3]. وجاء في (معجم اللغة العربية المعاصرة): " طريقة [مفرد]: جمع طرائق وطرق: نهج؛ أو أسلوب ومسلك ومذهب. (طريقة علمية: طريقة منظّمة تقوم على جمع المعلومات بالملاحظة والتجريب، وصياغة الفرضيات واختبارها "[4].

والطريقة " من بين المصطلحات التّربوية الغامضة شديدة المرونة، ولمّا يستقرّ العرف التّربوي على تعريفها... فمن الباحثين من [يراها] الأسلوب، أو النّهج الذي يسلكه المعلّم مع تلاميذه في عملية التّدريس، ومنهم من يراها عملية فنّية، تحتمل اختلاف الآراء، وتعدّد وجهات النّظر... وثمّة من يراها مجموعة الأساليب التي يتمّ بواسطتها تنظيم المجال

[1] ابن منظور. لسان العرب. ج10. ص: 264.
[2] الزمخشري. أساس البلاغة. ص: 279.
[3] مجمع اللغة العربية بالقاهرة. المعجم الوسيط. ص: 556.
[4] أحمد مختار عمر. معجم اللغة العربية المعاصرة. ج 2. ص: 1398.

الخارجيّ بها للتّعليم من أجل تحقيق أهداف تربوية معيّنة. فهي بذلك أكثر من مجرّد وسيلة لتوصيل المعرفة "[1]. لهذا رأى بعضهم أنّها تعني " الخطّة الإجمالية الشّاملة لعرض وترتيب مواد تعليم اللّغة "[2] تعليما يحقّق الأهداف التّعليمية المسطّرة.

كما عرّفها بعض الباحثين بأنّها " تلك الخطوات المنظّمة في مجال معيّن من المجالات الفكرية أو العملية للوصول إلى الهدف بسرعة بأكثر ما يمكن من الدّقّة والضبط. [ومردّ هذا التعريف / التّصوّر الذي وضعه] (فريدريك هربارت) الألماني في القرن التاسع عشر، حينما صاغ طريقته التعليمية ذات الخطوات الخمس التي استلهمها من مبادئ علم النّفس الترابطي"[3].

ويعد مفهوم الطرائق في التدريس من أهم أركان العملية التعليمية، إذ عبرها يتم الحكم على نجاح هذه العملية، كما أن اختيار الطريقة المناسبة يُمَكن المدرس من معالجة صعوبات المادة المدروسة، والوقوف على نقاط الضعف والقوة فيها، وتحديد نواحي القصور في المنهج، وتبسيط القواعد وتسهيل عملية تدريسها.

ويشير مفهوم طريقة التدريس إلى كل ما يتبعه المدرس مع التلاميذ من إجراءات وخطوات متتالية، ومترابطة لتنظيم المعلومات، والمواقف، والخبرات، ولتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية المحدّدة. كما يحيل إلى النهج أو الأسلوب الذي يتبعه المدرس في تبسيط ونقل المعلومات من المقررات الدراسية إلى أذهان التلاميذ.

وعليه، فلقد كانت، وسوف تبقى طرائق التدريس من الوسائل النّاجعة والفعّالة التي تحفظ للعملية التّعليمية الحدّ المطلوب من إمكانية تحقيق الأهداف المرصودة، بالتّدرّج في تقديم الحصص من خلال الاهتمام بتنظيمها، وتبسيط المادة العلمية عند عرضها، أو إنجاز التطبيقات لترسيخها. ولهذا، لا يمكن للمعلم إلاّ أن يحدّد ما يناسب موضوعه التعليميّ منها، ويعمل على تنشيط متعلّميه من خلالها.

نلاحظ من خلال التعاريف السابقة، أنّ الطّريقة في التدريس، هي مجموعة من الخطوات، تمارس بها أنشطة أو إجراءات، يفعّلها المعلّم أثناء العملية التعليمية، بهدف الدّفع بالمتعلّم إلى بناء المعرفة، أو تمكينه من تحصيلها، أو إحداث تغيّر مرغوب في سلوكه، أو إيصال معلومات، أو تشكيل مهارات وتحقيق مردود أعلى.

تدريب (1)

ما هو مفهوم الطريقة في المنظور التعليمي؟

[1] حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثّانوية. مركز الإسكندرية للكتاب. مصر. 2005. ص: 107.
[2] رشدي أحمد طعيمة. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. ص: 34.
[3] جماعة من الأساتذة. الدرس اللغوي التربوي للمراكز التربوية. ط 1. دار الثقافة. الدار البيضاء. المغرب. 1403هـ / 1983م. ص: 109.

مفهوم الطّريقة التّقليدية:

" وهي في مجملها عبارة عن مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يمارسها المعلّم، معلّم اللّغة، تقف بأهدافها عند حفظ قواعد اللّغة وفهمها، والتّعبير بأشكال لغوية تقليدية، وتدريب الطّلاّب على الكتابة بدقّة، وتزويد الدّارس بحصيلة لغوية أدبية واسعة "[1]. وهي أكثر طرق التّدريس امتدادا في الزّمان والمكان، فهي قديمة عتيقة، وكانت تلقى انتشارا جغرافيا واسعا. وما يمكن ملاحظته، هو عدم ارتباطها بأيٍّ من علماء التّربية والتّعليم. كما أنّها لم تتأسّس على نظريات سيكولوجية، أو لسانية. بل " تجمع في ثناياها أساليب تدريسيّة متعدّدة تراكمت عبر قرون، وعبر ممارسات متباينة "[2]. وهي تُعرَف عند الدّارسين أيضا " باسم طريقة القواعد والتّرجمة التي تركّز على **التّحليل اللّغوي للقواعد وحفظ النّصوص القديمة** الممثّلة للتّراث الثّقافي والأدبي والدّيني، **والتّركيز على التّراكيب الصّرفية والنّحوية** وفقا لتقسيم الكلام المعهود في كتب قواعد اللّغة "[3].

الـتطبيقات في منظور طرائق التعليم التقليدية:

كان التّعليم منذ القديم وسيلة تخدم التّربية في المجتمعات، ومنها كان يستوحي أهدافه. بل لعلّه كان يستمدّ من ممارساتها كثيرا من طرائقه. ونظرة فاحصة في تاريخ التربية عند الشّعوب القديمة يتبيّن لنا مدى استلهام طرائق التعليم من الأفكار التّربوية التي شاعت منذ عصر المجتمعات البدائية. يقول (عبد الله عبد الدّائم): " أفلا نجد في التّربية حتّى اليوم بقايا عريقة وعميقة للنّظرة البدائية للتّربية، تلك النّظرة التي ترى فيها مجرّد **ترويض** خانع للفرد، وتعدّها في النّهاية **وسيلة لتدريب الطّفل والرّاشد** على عادات مجتمعه وتقاليده وأعرافه، وأداة لصياغته صياغة اجتماعية خالصة، ولقدّه على غرار مجتمعه؟ أفلا يرتدّ **طابع الاتّباع والتّقليد** الذي ما يزال يغلب على التّربية إلى تلك الجذور العريقة في القِدَم، جذور التّربية التي تستهدف، أوّلا وآخرا، **فبركة** الإنسان على غرار قبيلته، أو عشيرته، أو مجتمعه الضّيّق؟ "[4]. هكذا كان التّرويض والتّقليد والتّدريب تطبيقات للعملية التّعليمية للّغة ولغيرها في المجتمعات الإنسانية.

لقد عُرِف عن العرب منذ العصر الجاهلي حرصهم على تعليم أبنائهم، في حدود ما كان متوفّرا من إمكانيات تتناسب مع البيئة والمستوى المعيشي والحضاريّ، ومع ما تتطلّبه المنظومة الاجتماعية من الحاجة إلى المتعلّمين (في البادية أو في الحضر)، فـ " كان الأحداث يأخذون ما يصل إليهم من الآداب والأخلاق والمعارف **بالتّقليد والمحاكاة** أو بما **يسمعونه** من النّصائح والعظات التي يلقيها الآباء والأمّهات وذوو العقول الرّاجحة من الأقارب ورؤساء العشائر، أو بما **يتدبّرونه في الشّعر الحسن من المعاني السّامية والفِكَر المبتكرة والأخيلة الدّقيقة**. أمّا الحضر منهم فقد كانت لهم في التّدريس خطط موضوعة وطرائق مألوفة، ولكنّها **لم تَعْدُ الحفظ والتّقليد**... ومن طرائقهم في تعليم الخطّ أنّ المعلّم يتّخذ

---

[1] حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثّانوية. ص: 113.

[2] نايف خورما. علي حجاج. اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. ص: 171.

[3] حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثّانوية. ص: 113.

[4] عبد الله عبد الدائم. التّربية عبر التّاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين. ط5. دار العلم للملايين. بيروت. لبنان. 1984م. ص: 14.

المُلْمُول [الحديدة التي يُكتب بها في ألواح الدّفتر] فيكتب به نماذج على ألواح من الطّين الطّريّ ثمّ يجفّفها ويضعها للتّلاميذ **فيحاكونها** في ألواحهم. وقد عثر الباحثون في أنقاض مدائنهم على كثير من هذه الألواح "[1].

والحقيقة أنّ التعليم قديما، ظلّ يعتمد في ممارساته التطبيقية على **التّقليد والمحاكاة** للمسموع أو المكتوب، وكان **الحفظ** الخطوة البارزة في طريقتهم التّعليمية التي ظلّ يُعمَل بها حتّى بعد ظهور الإسلام، حيث ظلّت " تعتمد إجمالا على التّلقين والحفظ، وكان الحفظ في الواقع من أهمّ شروط العلم عند المسلمين، وربّما كان ذلك راجعا إلى حاجتهم إلى الاعتماد على الذّاكرة أكثر من الاعتماد على الكتابة. وقد كانوا يفخرون بالعلم الذي حوته الصّدور لا بالعلم الذي حوته السّطور. بل كان بعض علماء المسلمين يرى البدء بالحفظ قبل الفهم، فكان يقال: أوّل العلم الصّمت، والثّاني الاستماع، والثّالث الحفظ، والرّابع العقل، والخامس النّشر. على أنّ بعضهم رأى البدء بالفهم ثمّ الحفظ، ثمّ العمل، ثمّ النّشر "[2]. فـ " طريقة الحفظ هي التي كانت تسود الموقف التعليمي في المراحل المختلفة، فعلى المتعلّم أن يحفظ ما يُلقى إليه ويستظهر ما يُملَى عليه حتى يصل إلى الغاية... وظهر أثر طريقة الحفظ والاستظهار والتلقين في المصنّفات النحوية فكلّها تتّسم بالطابع التقريريّ؛ أي تقرّر القاعدة وتلقيها على المتعلّم حقيقة مقرّرة بدءا بكتاب سيبويه "[3]. كما ضمّنوا طريقتهم هذه " التدريبات، وبدأها المبرّد بتدريبات تعتمد على تحليل الجملة وبيان العلاقات بين مفرداتها اهتداء بالعلامات الإعرابية، أو تعتمد على تحويل نمط جملة إلى نمط آخر. كما اتّجهوا أيضا إلى التدريب على صياغة المفردات على أوزان لم تسمع صياغتها عليها عن العرب... ومع إدراك النحويين عامة لدور التدريبات والتطبيقات في كتب النحو فقد كان صوتهم في ذلك همسا، ولكنهم جهروا به في كتب إعراب القرآن ومعانيه وشرح القصائد وإعراب الشواهد النحوية.."[4] ورغم هذا الإدراك المبكّر لأهمّية التطبيقات، فإنّ النحويين العرب، ظلّوا أسرى الطريقة، ولم يحاولوا العدول عنها " فظلّت كتب النحو تُعَدّ لتحفظ وتُستظهر مع أنّ الجاحظ (ت 255هـ) بيّن ما لطريقة الحفظ والاستظهار وما عليها، ونادى بأن يُتّبع في التعليم الاستنباط والتفكير مع عدم إهمال الحفظ فقال: وكرهت الحكماءُ الرّؤساءُ أصحابُ الاستنباط والتفكير جودة الحفظ لمكان الاتّكال عليه، وإغفال العقل من التّمييز حتّى قالوا: الحفظ عذق الذّهن "[5]؛ أي موسوم به. هذا، ولقد " كانت عناية النّحويّين بحفظ الأحكام والقواعد تفوق عنايتهم بتكوين المهارة اللغوية وكان تصوّرهم أنّ العملية التّعليمية قائمة على الانتقال من الجزء إلى الكلّ متأثّرين في ذلك بالمنطق الاستقرائي (inductive) الذي كان منهجا للبحث منذ القرن الخامس قبل الميلاد عند اليونانيين... لقد كان على النّحويين أن ينشدوا تحقيق المهارة اللغوية. وتوجيهُ العنايةِ إليها كان أولى من العناية باستظهار القواعد والأحكام. لقد عرف غيرهم طرق المحادثة والحوار التعليمية التي روّج لها (st. Augustine/ 340- 400م) وهو أوّل من رأى الانتفاع بالطرق الاستقرائية في الفصول الدراسية "[6]. والشّاهد في هذا، هو التّأكيد على أنّ

---

[1] عبد الله عبد الدائم. التّربية عبر التّاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين. ص: 137.
[2] المرجع نفسه. ص: 185 / 186.
[3] محمد إبراهيم عبادة. النحو التعليمي في التّراث العربي. منشأة المعارف. الإسكندرية. ج م ع. ص: 202.
[4] المرجع نفسه. ص: 242/ 243.
[5] المرجع نفسه. ص: 215.
[6] المرجع نفسه. ص: 216/ 217.

التعليم ظلّ ينبع في طرائقه من تبنّي بعض الآراء الفلسفية، والقناعات المجتمعية القيمية والأخلاقية، والاستثمار في تجارب الإنسانية، وما تحقّق من خبرة متراكمة في تعليم الأجيال، وبما يتناسب والتّطوّرات الحضارية الحاصلة. وعموما فقد " ظلّت الأساليب التعليمية المتّبعة.. تتجاذبها طريقتان، أولاهما تعتمد على التّلقين، وثانيهما تعتمد على الحدس "[1].

" فأسلوب التلقين في التعليم يفترض أنّ المتعلّم مصغّرُ راشدٍ، وبالتالي؛ إنّ بنيته العقلية قادرة على تمثّل واستيعاب المعلومات التي تساق إليه، مهما كانت تفوق مستواه العقلي. ويرجع هذا التّصوّر إلى نظرية المعرفة في النسق الأفلاطوني التي تقول بأنّ العقل ليس صفحة بيضاء، لأنّه مزوّد بمعارف استقاها من عالم المثل، قبل أن تفد النفس إلى العالم المحسوس، ويكفي أن نعرض عليها نماذج من هذه المعارف ليتذكّرها العقل... أمّا أسلوب الحدس الذي ساد الأساليب التعليمية في القرن التاسع عشر، فقد كان ردّة فعل على غلو الأساليب التلقينية في الطرائق التعليمية، [وهو يستند على المحسوس] الذي تقوم فيه الأشياء أو ما يمثّلها مقام الكلام. وتفرض أن المعرفة الحقيقية هي التي تخاطب الأدوات الحسية للطفل أوّلا دون حاجة إلى وسيط بينه وبين موضوع المعرفة "[2].

وعليه، فقد ظلّ الاهتمام في التعليم منصبّا على المعلّم، وعلى الأهداف التي يسطّرها لدرسه. حيث ظلّت الطرائق التقليدية **تستهدف قدرة المتعلّم على تخزين المحتويات المعرفية**، أو إلى وقت غير بعيد، كانت تراهن على الأهداف السلوكية المرصودة التي ما إن تتحقّق حتى يصبح الفعل التعليميّ فعلا ناجحا في تقديرها. ومن هذا المنظور تحديدا، كانت الحاجة إلى التطبيقات خاصة اللغوية، حاجة لرصد تحقق الهدف التعليمي، الذي سيظلّ هدفا عائما، تتقاذفه تدريجات الأهداف وتصنيفاتها، وتقيسه تعميمات تناسب كثافة المتعلمين في القسم، دون أن تعكس بمصداقية مدى تحققها في مستوى الأفراد.

إنّ الهدف التعليميّ الأوّل للغة العربية – ولسائر اللغات – هو إكساب المتعلمين الملكة اللغوية، وهذه ستظل " إدراكا مباشرا أكثر منه إدراكا بوساطة لفظية، ونشاطا سمعيا تعبيريا متواصلا أكثر منه استقبالا سلبيا "[3]. لقد ظلّت الطرائق التقليدية تلجأ في فعلها التعليمي إلى أنواع من التطبيقات اللغوية، لترسيخ المكتسبات الخادمة لهذه الملكة. يقول (عبد الرحمن الحاج صالح) في ذلك: " إنّ لهذا العمل أنواعا متعدّدة أكثرها معروف استغلّه الناس منذ أقدم الأزمنة. ويمكن أن تحصر في ثلاثة أجناس: **الحكاية المتكرّرة**، وأهمّ أنواعها **الحفظ عن ظهر قلب** إمّا للنصوص التي تُقدَّم كنموذج في التعبير يُقتَدى به (نثرا أو شعرا ملحّنا أو غير ملحّن)، وإمّا للقواعد، وإمّا لكليهما معا. ثمّ **تمارين التصريف والتحويل**، ثم **التمارين التحليلية والتركيبية**. ولكلّ واحد من هذه الأجناس قيمة في ذاته، إلاّ أنّ المربين قد يفضّلون هذا على ذاك، بل ويقتصرون عليه في غالب الأحيان في كلتا المرحلتين وفي جميع الأحوال. وقد يؤدّي هذا إلى أن **يصير الترسيخ كله حفظا مجرّدا أو تمرينا تحليليا** (كالإعراب أو التلخيص للنصوص وشرح المفردات)، **وتركيبا** (كتركيب الجمل والإنشاء) يأتي دائما قبل

---

[1] جماعة من الأساتذة. الدرس اللغوي التربوي للمراكز التربوية. ص: 109.

[2] المرجع نفسه. ص: 109.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللسان. ص: 237.

أوانه، فتكون النتيجة بذلك ضئيلة، بل وقد يصاب المتعلم بنوع من العجز والشّلل الفكري اللغوي فيغمره يأس خطير "[1].

وإذا كانت **تطبيقات الحكاية المتكرّرة** تقوم على الحفظ بالأساس، **وتمرينات التصريف والتحويل** تقوم على الإسناد للضمائر بصيغها المتعدّدة، وفي أزمنة الأفعال المختلفة، فإنّ **تطبيقات التحليل والتّركيب**، تتنوّع في إجراءاتها، حيث تتميّز بـ:

- الطابع التحليلي؛ لهذا صيغت بأفعال الأمر الدّالّة على ذلك، من مثل؛ عيّن، بيّن، وضّح، استخرج، اعرب، اشكل...
- الطابع التركيبي؛ فصيغت بأفعال من مثل: أكمل، املأ الفراغ، اربط، أدخل، كوّن... *

من هنا **كانت الطرائق التقليدية وخصوصا في تدريس القواعد غير مفيدة، لكونها تركز على حفظ القاعدة**. يقول أحد الباحثين: " وفي الطرائق التقليدية كان الاهتمام يقع على المعلم (السيّد) باعتباره أساس عملية التعلّم، والمتعلّم وعاء تصبّ فيه المعلومات لا غير. فالطريقة التقليدية ترتكز على أنّ المالك الوحيد للمعرفة هو المدرّس، في حين أنّ التلميذ الفارغ الشرّير، يحتاج إلى ترشيد خشن، ولذا يعامل معاملة قاسية كي يستفيد من علم المعلّم وتجاربه الرّادعة في مجال مدّ المعلومات. وهكذا يمكن تحديد ركائز هذا المنهج في الخطوات التالية:

1- المعلّم مالك المعرفة. - التلميذ مستقبل سلبيّ
2- المعلم مرسل على الدّوام. - التلميذ مستقبل على الدّوام
3- المعلّم مهذّب ومرشد. - التلميذ وعاء شرّير ينبغي ملؤه وردعه.
4- مضمون ما يقدّم معرفي وجداني أخلاقيّ.
5- العلاقة التواصلية علاقة إعطاء الأوامر وانتظار الرّدود.
6- لا يسمح في أغلب الأحيان بالتعبير عن الرغبات الذاتية أو الحاجات.
7- لا يسمح باقتراح ما يتعلّق بعملية التعليم والتعلّم.
8- التغذية الرّاجعة ضعيفة وغير وظيفية.
9- التواصل على المستوى الأفقي نادر، بحيث لا يسمح بالتواصل بين المتعلمين إلا في حالات معلومة.
10- التركيز على المعلم لا على المتعلم.
11- الطريقة المعتمدة من انتقاء المدرّس، وعلى المتعلم أن يكون إيجابيا ليستوعب جيّدا.

ولقد تبنّت المناهج القديمة وسائل تعتمد الطريقة الجزئية في التدريب، وخاصة القراءة. كما وقع التركيز على ذاكرة التلميذ لتكون خزّانا تصبّ فيها المعلومات. أضف إلى ذلك ما يدرّس من مواد دون مناقشة وفهم، مع ما يصاحب ذلك من فكّ للرموز... دون أن ننسى أنّ التمارين فيها ميكانيكية لا رابط بينها وبين الواقع، مع ثبات النصوص وتعقّدها وكثرتها "[2].

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللسان. ص:237/ 238.

[*] ينظر، حبيبة بودلعة لعماري. دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة أساسي. مجلة اللسانيات. العدد: 12 – 13. جامعة الجزائر. 2007 م. ص: 192.

[2] صالح بلعيد. دروس في اللسانيات التطبيقية. ص: 30 – 31.

والمقصود بالطريقة الجزئية في التدريب في نشاط القراءة، إنّما تكليف التلميذ بقراءة جمل معدودات من النص، ليقرأ غيره جملا أخرى، وهكذا دواليك، دون أن يقرأ أيّ منهم النص كاملا، أو فقرة تامّة اكتمل معناها وفكرتها الرئيسة. ثمّ تأتي التطبيقات، والتدريبات اللغوية التي تهتم كثيرا بالمحفوظات من القواعد النحوية أو الصرفية، لتختبر ما تمّ تلقينه.

تدريب (2)

في ضوء ما قيل عن الطرائق التقليدية، ميّز بين ثلاثة أنواع من التطبيقات المعتمدة؟

المحاضرة الخامسة : التطبيقات في الطرائق الحديثة

أهداف الدّرس:

الهدف الخاص: التعرّف إلى التطبيقات اللغوية في الطرائق الحديثة، وإلى أهميتها وبعض أهدافها.

الهدفان الإجرائيان:

يتوقّع منك عزيزي الطالب، بعد فراغك من دراسة المحاضرة أن تكون قادرا على أن:

- تبيّن أهمّية التطبيقات اللغوية.
- تعدّد بعضا من أهدافها.

القراءات المساعدة:

1- عبد الله عبد الدائم. التّربية عبر التّاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين.

2- توفيق حدّاد. محمد سلامة آدم. التّربية العامّة للطلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية.

3- عبد الكريم غريب. المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية.

4- نايف خرما. علي حجاج. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها.

تمهيد:

عرّفنا الطريقة من قبل، وقلنا بأنّها الخطوات التي يتبعها المعلم لإيصال أكبر قدر ممكن من المادة الدراسية. أو هي كل ما يتبعه المعلّم مع المتعلّمين من إجراءات وخطوات متتالية، ومترابطة لتنظيم المعلومات، والمواقف، والخبرات، ولتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة. فهي الكيفية التي ينظم بها المعلم المواقف التعليمية، واستخدامه للوسائل والأنشطة المختلفة وفقاً لخطوات منظمة لإكساب المتعلمين المعرفة، والمهارات، والاتجاهات المرغوبة.

وكنّا قد وصلنا إلى أنّ المناهج القديمة، تعتمد الطريقة الجزئية في التدريب. ويقع التركيز فيها على ذاكرة التلميذ، لتكون خزّانا تصبّ فيها المعلومات، دون أن ننسى أنّ التمارين فيها ميكانيكية لا رابط بينها وبين الواقع.

مفهوم الطرائق الحديثة:

هي طرائق بديلة، يرى فيها أصحابها أنّها الكفيلة بمواكبة المستجدّات في العملية التّعليمية، بعد أن عرفت طرائق التعليم تطورا نوعيا بتطور المنظومات التعليمية، حين راحت هذه الأخيرة تغيّر مركز اهتمامها من المعلّم إلى المعرفة وعلاقتها بنشاط المتعلّم، ومن المقاربة

بالمضامين إلى المقاربة بالأهداف السّلوكية إلى مقاربات أخرى، تجاوزت منطق التعليم إلى منطق التعلّم.

ولقد أخذت طرائق التدريس " بالتعدّد والتّنوّع منذ بداية القرن الحالي [القرن 20] نتيجة أسباب كثيرة، منها... ظهور علم النّفس وعلم الاجتماع الحديثين اللذين أظهرا الترابط بين تعلّم اللغات من جهة وتعليم هذه اللغات على ضوء العوامل السيكولوجية والاجتماعية المختلفة من جهة أخرى. ومنها التقدّم العلمي والتّقني الحديث الذي أدّى استخدامه في التربية إلى ظهور أنماط تعليم مستحدثة لم تكن متاحة من قبل "[1]. ناهيك عن ظهور اللسانيات التطبيقية وما أحدثته من تغيير كبير في تعاملنا مع تعليم اللغة، حين لفتت إلى ضرورة الاهتمام بالمنطوق.

وهكذا، وبعد أن كانت طرائق التدريس محصورة في دور المعلّم وكيفية أدائه في القسم (طريقة الإلقاء والتلقين)، أو بالنظر إلى كيفية إدارته للحوار والنّقاش (طريقة الحوار والمناقشة)، - وهي طرائق تقليدية ثبت مردودها الضئيل في كثير من المواقف التعليمية -، **ظهرت طرائق جديدة**، ارتبطت بالقفزات النوعية المتحققة في ميدان البحث التّربوي والتعليمي؛ وأصبح الاهتمام موجّها نحو نشاط المتعلّمين، وكيفية بنائهم للمعارف، بالتّشارك مع معلّم صار دوره يتمثّل في التوّجيه والتنظيم، وتقديم المشورة، وتفعيل النّشاط.

والحقيقة أنّ مردّ هذا التّصوّر الجديد للفعل التّربويّ والتّعليميّ إنّما بات ينبع من النّظرة الجديدة للعملية التّربوية في أساسها، حين رأى بعض منظّري التّربية الحديثة أنّ الطّفل هو الذي يجب أن يكون نقطة الانطلاق، " من قابلياته وميوله وطباعه ومقوّماته الشّخصية. [ورأوا] أنّ الطّفل ينبغي أن يكون المحور الحقيقي والمركز الفعلي للعملية التّربوية، خلافا للتّربية التّقليدية التي كانت تجعل مركز الثّقل خارج الطّفل: في مناهج التّعليم وفي المعلّم وفي الامتحانات، وفي النّظام المدرسيّ، وفي أيّ عنصر من عناصر العملية التّربوية، ماعدا الطّفل نفسه "[2]. لهذا وجدنا المربّي السويسري (كلاباريد / Claparède) (1873 / 1940) يدعو في ثورته الكوبرنيكية التّربوية إلى جعل " الطرائق والمناهج تدور حول الطّفل، بدلا من أن نجعل الطّفل يدور حول مناهج سُنّت في معزل عنه. وهذا ما أكّده المربّي الأمريكي (ديوي/ Dewey) حيث قال: إنّ المدرسة التّقليدية هي تلك التي يقع مركز ثقلها خارج الطّفل. إنّه في المعلّم أو الكتاب أو في أيّ مكان شئت، عدا الغرائز المباشرة للطّفل نفسه، وعدا نشاطاته الذّاتية. ويضيف.. موضّحا: علينا أن ننطلق من الطّفل، وأن نتّخذه هاديا ومرشدا. فالطّفل هو المنطلق وهو المحور وهو الغاية "[3].

---

[1] نايف خرما. علي حجاج. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها. ص: 165.
[2] عبد الله عبد الدائم. التّربية عبر التّاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين. ص: 512.
[3] المرجع نفسه. ص: 512.

ومنه، فقد باتت الطرائق الحديثة تركّز جهدها على المتعلّم فردا " فلا يُعامَل المتعلّمون فيها كجمع مجرّد، وإنما كأفراد متعدّدين متمايزين، ولا يظهر هؤلاء كمتلقّين، وإنّما كفاعلين مؤثّرين "[1] في العمليّة التعليميّة.

ومن هذا المنظور الجديد، يمكن القول؛ إنّ الطرائق الحديثة، هي خطوات أو إجراءات تركّز في عرضها للمادّة التّعليمية التّعلّمية على كيفية الدّفع بالمتعلّم للتّفاعل مع نشاطات بناء المعرفة، وتنمية القدرات والمهارات، عن طريق التّدريبات الوافية، والتّركيز على إنتاجه اللّغويّ السّليم الموافق للأهداف المرصودة.

التطبيقات في الطرائق الحديثة:

إنّ المدرسة الحديثة بطرائقها المختلفة تصف نفسها بالفعّالة، فهي تسند للمعلّم دور الوسيط والمفعّلً لنشاط المتعلّمين بل وتجعل منه مستشاراً وموجّها لهم. وتؤكّد على ضرورة أن يحرص على تنظيم العلاقات بين المتعلّمين أنفسهم، وبينهم وبين المعرفة، عبر النشاطات التي يحثّهم على القيام بها.

وهي تأخذ على " المدرسة التّقليدية أنّها تجعل من الطّفل مجرّد مستمع للدّروس، يتلقّاها دون ما مشاركة فعلية "[2]. في حين، هي " تيسّر للطّفل.. مجال الفعّالية الذّاتية، ومجال الانطلاق لوظائفه جميعها، الجسدية منها والفكرية ... نجده في المدارس الحديثة الفعّالة **يتدرّب على مهنة أو عدّة مهن يدوية** من شأنها أن تنمّي مهارته، ويتحمّل مسؤولية تسيير البيت المدرسيّ، ويتعلّم فنّ قيادة النّاس. ولا يتمّ تكوينه الفكري استنادا إلى الكتب وحدها، كما في المدرسة التّقليدية، بل **يشتمل على حظّ كبير من العمل والتّطبيق**. والعمل المدرسيّ لا يقوم على أساس خزن المعلومات، واستظهار النّصوص، بل على **اكتساب الخبرة عن طريق القيام بأعمال شخصية**. إنّ شعار هذه المدارس الحديثة الفعّالة شعار (ديوي) الشّهير: (التّعلّم عن طريق العمل / Learning by doing) "[3].

ولأنّ المدارس الحديثة تقوم على ما يسمّى بـ (تفريد العلم)؛ أي جعل التعليم فرديا يتوجّه إلى كلّ متعلّم على حدة، حتّى ولو كان في القسم وسط مجموعة من زملائه، فإنّ **التطبيقات تأخذ منحى مغايرا** لما كان سائدا في المدارس التقليدية؛ حيث " لا يُطلَبُ إلى الصّغار جدّا مثلا أن يقلّدوا صورة من كتاب، أو نموذجا مرسوما على اللّوح الخشبيّ، بل **يرسمون ما يحلو لهم**، وعلى نحو ما يتبدّى لهم. وعندما يتعلّم الطّفل الكتابة لا يُفرَض عليه موضوع؛ عليه أن يعالجه، ولا يضطرّ بالتّالي إلى التّحدّث عن أشياء لم يرها قطّ، أو لم ينتبه إليها على أقلّ تقدير، وإنّما **يلجأ إلى (الإنشاء الحرّ)** الذي يعطي الطّالبُ فيه ما رآهُ أو ما يبتكرُه، ويعرضُ الأفكارَ التي تشْغلُه "[4].

---

[1] https://www.almaaref.org.

[2] عبد الله عبد الدائم. التّربية عبر التّاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين. ص: 516.

[3] المرجع نفسه. ص: 518/517.

[4] المرجع نفسه. ص: 521/520.

وعليه، فقد كانت هذه الطرائق الفعّالة، طرائق تركّز على نشاط المتعلّم، وكيفية استغلاله في تنمية مهاراته، وتحصيل معارفه، فتعدّدت وتنوّعت، وهي في ذلك تستند إلى ما جدّ في حقل العلوم الحديثة، وخاصّة منها علم النّفس التّربوي، ونظريات التّعلّم. فكان أن اشتهر منها ما يلي:

1- طريقة المربية الإيطالية (ماريا منتسوري/ Maria Montessori**) (1870/ 1952):** تقوم على تربية الحواس عن طريق اللّعب للقيام بالعمليات الفكرية، ويأتي **الاهتمام بحاستّي اللّمس والبصر في المقدّمة،** لهذا نجدها " ترتّب المعارف ترتيبا عقلانيا بدءا من الرّسم فالكتابة والقراءة، ثمّ تتلوها **تمرينات** في الحساب والنّحو. وفي هذه **التّمرينات تُقدَّمُ للطّفل أشكالٌ هندسية،** يُطلَب إليه أن يضعها مرارا و**تكرارا** في الحفر المخصّصة لها، وبذلك **يحفظ أشكالها، ويتدرّب على رسم تلك الأشكال** عن طريق تتبّعه لمحيطها بأصابعه. وقد يعطى أحرف الهجاء بدلا من المربّع أو المثلّث، **فيتعلّم التّعرّف عليها ورسمها**. وفي كلّ يوم يوزّع عليه حرف مقصوص على ورق وملصوق على لوحة بيضاء وملساء، فيتّبع محيطه بأصابعه ويُلفَظُ اسم الحرف أمامه. ثمّ ينتقل بعد ذلك إلى التّعرّف على المقاطع بالطّريقة نفسها. وعندما يتعلّم الطّفل الأحرف بحيث يستطيع التّمييز بينها وعيناه مغمضتان، يُعرَض عليه، مكتوبا على قطعة مقوّى (كرتون)، اسم شيء معروف، فيقرؤه ويتدرّب على قراءته بسرعة متزايدة. وللتّعجيل في تقدّمه يقوم بألعاب متنوّعة، فيسحب مثلا من علبةٍ ورقةً مطويةً كُتِب عليها اسم لعبة، ويقرؤها بصمت، ويمضي للبحث عن تلك اللّعبة. وبمثل هذه الوسيلة يصل الطّفل إلى قراءة الجمل "[1]. إنّها " تنهج قبل كلّ شيء منهجا تحليليا؛ فهي تجزّئ وظائف الطّفل النّفسية المختلفة، وتضع تمرينات خاصّة لإنمائها واحدة بعد واحدة، وخطوة فخطوة "[2]. وأمّا " الألعاب التي تدرّب حاسّة السّمع فهي مثل: مجموعة من الرنّانات الصّوتية، أو مجموعة من الشّنشانات، بعضها مملوء بالحصى، وبعضها الآخر مملوء بالرّمل، وبعضها مملوء بالحبوب. ويهدف اللّعب بها إلى اكتساب الدّقّة في تمييز الأصوات "[3]. وما يلاحظ على هذه الطّريقة، أنّ صاحبتها اعتمدت على **التّكرار والحفظ والاستماع آليات للتّدريب والإنجاز**. وهي آليات تُفعَّل في وجود مرشدة، لكنّها **آليات يمارسها المتعلّم بمفرده وبكامل حرّيته، منطلقا من الرسم ليتعلّم القراءة والكتابة**. إلاّ أنّ كثيرا من الباحثين رأوا أنّ اللّجوء إلى استخدام " أدوات مادّية جامدة ثابتة محدّدة سلفا، [يقلّل] في الواقع من نشاط الطّفل الحرّ ويردّه إلى ضرب من نصف العفوية. فاللّعب الحرّ يظلّ فعالية من فعاليات الصّغار، والأدوات المادّية تمنع الفعّالية المتجدّدة المتكيّفة باستمرار بما فيها من بناء عفويّ.. وترى عدد من المدارس أنّ **ابتكار الأدوات من قبل الطّفل نفسه، بحيث تتجدّد**

---

[1] عبد الله عبد الدائم. التّربية عبر التّاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين. ص: 550.

[2] المرجع نفسه. ص: 555.

[3] توفيق حدّاد. محمد سلامة آدم. التّربية العامّة للطلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية. ط1. وزارة التعليم الابتدائي والثانوي. الجزائر. 1974م. ص: 71.

دوما، هو الطّريقة الحقيقية لتمرين فعّاليته "[1]. والطّفل " يتّجه تلقائيا إلى التّمرين الذي يصبح لديه الاستعداد للقيام به "[2]. كما أنّ الآليات المعتمدة في التّدريب، إنّما هي آليات كلاسيكية عرفتها الطّرائق القديمة، إلاّ أنّها وُظِّفت هنا بترتيب مخالف، حيث كان التّركيز لا على السّماع أوّلا لرسم الصّورة الصّوتية في الذّهن، وإنّما تمّ **التّركيز على اللّمس والبصر مجتمعين لتكوين الصّورة الذّهنية** للحرف أو المقطع.

2- طريقة الطبيب (أوفيد دوكرولي / Ovide Decroly**) (1871/ 1932):** ينطلق (دوكرولي) من مبدإ " **النّموّ النّفسيّ يبدأ من الإجمالية** غير المتميّزة، وينتقل إلى التّحليل والتّركيب مجتمعين. وقد اعتمد في هذا على نتائج علم النّفس التّجريبي. ويتّفق هذا المبدأ مع نظرية الصّيغة "[3]. أو ما يعرف بنظرية (الجشطلت/ Gestalt)، التي تقوم على مبدإ أنّ الإدراك للأشياء إنّما يكون للوهلة الأولى مجملا؛ فالإنسان أوّل ما يتلقّى صورة الشيء، يتلقّاها مجملة (مركّبة)، ثمّ يتعرّف إلى تفاصيلها (بالتّحليل). وهو بهذا يختلف عن (منتسوري) التي كانت تبدأ بتحليل الأشياء، وتقدّمها للطّفل جزءا جزءا، لتصل معه إلى تركيبها؛ من هنا جاء تطبيق (دوكرولي) لهذا المبدإ عندما مارسه على تعلّم القراءة، وتخلّى بذلك عن الطّريقة المقطعية. " فبدلا من أن يبدأ تعلّم القراءة من معرفة الأحرف، ثمّ يؤلّف منها مقاطع، ثمّ كلمات؛ فكّر في أن يجعل **القراءة تبدأ بتعلّم الكلمة كاملة، بل بتعلّم جمل صغيرة رأسا**. وقد أثبتت التّجربة أنّ الطّفل في هذه الحالة يقرأ بسرعة أكبر، وشوق أكثر ممّا يفعل في حال الطّريقة المألوفة أو الطّريقة التّركيبية وقد رأى أنّ هذه الطّريقة مجدية في سائر المواد. ومن هنا يأتي مبدأ (مراكز الاهتمام) الذي هو العمود الفقري في طريقته "[4]. فـ (دوكرولي) لا يعنيه أن يُقدَّمَ للطّفل في التعليم أمور ليست من اهتماماته، أو أن تُقدّم له مواد دراسية ليس بينها رابط، فهذا ممّا يشتّت ذهن المتعلّم ويفقده الرّغبة في التّعرّف إليها، طالما أنّه لا يجد الدّافعية لذلك، أو أنّه لا يجد الرّابط المنطقي بين هذه المواد وبين حياته ومراكز اهتمامه. وعليه، فقد حرص (دوكرولي) على أن " لا يفرض على الأطفال معلومات متراكمة لا رغبة لهم فيها، أو يدفعون إلى الاهتمام بها دفعا بوسائل مصطنعة، بل **يختار موضوعات ذات نفع حيوي (كالبرد في فصل الشّتاء مثلا)** "[5]. وصاحب الطّريقة " يُرجِع مراكز الاهتمام إلى حاجات أساسية أربع، هي: الحاجة إلى الغذاء، والحاجة إلى الوقاية من الأنواء وتقلّبات المناخ الشّديدة، والحاجة إلى الوقاية من الأخطار العامّة، والحاجة إلى العمل "[6]. ثم يدعو للنظر " بعد ذلك في البيئة ومدى توفيرها للشّروط اللازمة لإرواء تلك الحاجات... وقلّما يتحدّث.. عمّا يعرف باسم (علوم الآلة) كالقراءة والكتابة والإملاء

---

1 عبد الله عبد الدائم. التّربية عبر التّاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين. ص: 552.
2 توفيق حدّاد. محمد سلامة آدم. التّربية العامّة للطلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية. ص: 71.
3 المرجع نفسه. ص: 74.
4 المرجع نفسه. ص: 74.
5 عبد الله عبد الدائم. التّربية عبر التّاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين. ص: 556.
6 توفيق حدّاد. محمد سلامة آدم. التّربية العامّة للطلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية. ص: 74.

والحساب. ولا تخصّص لهذه العلوم سوى ساعات قليلة في الأسبوع، **وإن تكن النّشاطات اليومية الأخرى تستعين بها وتتعرّض لها مرارا**. ويختار (دوكرولي) موضوعا واحدا كلّ عام – من بين الموضوعات المرتبطة بالحاجات الأساسية التي ذكرناها– ويجعل هذا الموضوع المحور الذي تتحلّق حوله سائر الموضوعات الثّانوية. ويعرف هذا الموضوع الأساسي باسم (مركز الاهتمام).. فإذا كان البرد مثلا هو **مركز الاهتمام، دارت الدّروس كلّها حوله**... "[1]. وإذا كانت طريقة (دوكرولي) الشّمولية تقوم على النشاطات (نشاط الملاحظة، ونشاط الربط، ونشاط التعبير بالرسم أو بالكتابة، أو بالأشغال اليدوية)، فإنّ أبرز ما فيها هو **تدريب الطّفل على ربط المعلومات المكتسبة بالملاحظة**، مع ما يتذكّره أو ما تعرّض له من معلومات سابقة. كما تسمح طريقته " بوضع العديد من الألعاب التّربوية التي تدفع الطّفل إلى النّشاط.. وتشبع رغبته الفطرية.. ويستند مبدأ استعمالها.. إلى قيمة اللّعب كوسيلة تجعل الطّفل ينشط وهو فرح، إلى جانب كونها تيسّر عددا مفيدا من المراجعات والتّكرار تسمح بحفظ الأفكار التي يجب أن تثبّت "[2]. وبهذا فهي مرحلة انتقال نحو " التمرينات الفردية المتدرّجة المتمثّلة في أسئلة مبوّبة على ورق المقوّى (الكرتون) وتمرينات القواعد والعلوم الطّبيعية والجغرافية والتّاريخ "[3].

3- طريقة (جون ديوي / John Dewey**) (1859- 1952):** هي طريقة تستثمر أساسا في نشاط المتعلّمين كسابقتيها، وتقوم على " التّعلّم من خلال الفعل، لا في التّعلّم من خلال الإصغاء، كما هو الأمر في البيداغوجيا التّقليدية. ينبغي للطّفل أن يفعل، وأن يقوم ببناء مشاريع، وأن يستكملها، وأن يقوم بتجارب وأن يتعلّم تأويلها؛ إنّه التّعلّم بواسطة الفعل "[4]. فالإنسان في سعي مستمرّ للتّكيّف مع بيئته، كما يرى (ديوي)، " ولا يقتصر هذا التّكيّف على تلاؤم الإنسان مع البيئة فقط، بل إنّه يتضمّن أيضا العمل على إخضاعها لحاجاته... فحين يختلّ التّوازن بين الفرد والبيئة؛ تنشأ عند الفرد حاجة لإعادة هذا التّوازن، تدفعه إلى القيام بنشاط من أجل تحقيق التّوازن. وهذا النّشاط هو قوام الحياة الإنسانية. أمّا **المعرفة فليست إلاّ نتيجة من نتائج النّشاط**، ووظيفتها بعد نشوئها توجيه هذا النّشاط، وجعله أكثر قدرة على تحقيق غايته. **ولا تعرف صحّة الفكرة إلاّ عند تطبيقها في الحياة الواقعية** "[5]. ومنه، **فالخبرة المتولّدة عن العمل والنّشاط والممارسة، والتفكير** وقت الحاجة في حل المشكلات التي يشعر المتعلّمون بأنّها مشكلاتهم، هي التي تساعد على التّعلّم. لهذا عمل أتباع (ديوي) " على تجسيد آرائه في طريقة التّعليم التي أسموها بـ (طريقة المشروع) "[6]. وطريقة

---

[1] عبد الله عبد الدائم. التّربية عبر التّاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين. ص: 558.
[2] المرجع نفسه. ص: 562.
[3] عبد الله عبد الدائم. التّربية عبر التّاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين. ص: 562.
[4] عبد الكريم غريب. المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية. ط1. منشورات عالم التربية. الدار البيضاء.1428هـ / 2007م. ص: 79.
[5] توفيق حدّاد. محمد سلامة آدم. التّربية العامّة للطلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية. ص: 75.
[6] المرجع نفسه. ص: 78.

المشروع، هي طريقة نشطة تقوم على تفعيل نشاط المتعلّم من خلال الزّجّ به في وضعية تعلّمية تسترعي انتباهه؛ لأنّها تنطلق من واقعة، وتتطلّب حلولا لها هي في مستوى قدراته العقلية والحس- حركية، والوجدانية. وعليه؛ تصبح " لطريقة حل المشكلات في التعليم... تطبيقات متميزة [من منظور براغماتي] و**تتمثل هذه التطبيقات في "طريقة المشروع" والتي تعني "التربية عن طريق النشاط"**. [لهذا سيوليها] (ديوي)... اهتماما كبيرا .. إذ نجده يقول: " فالطريقة على كل حال ليست إلا الأسلوب النافذ لاستعمال المادة في سبيل الوصول إلى غرض من الأغراض... [بل إنّ] الطريقة التربوية في المنظور البراغماتي لا تقوم على الفصل الكلاسيكي بين المادة الدراسية المقدمة والمنهج أو الطريقة المعتمدة، ذلك الفصل من أكبر الأخطاء التي يقع فيها البيداغوجيون. يقول "ديوي" في هذا الصدد: (لما كان التفكير حركة للمادة توجهها وتنتهي بها إلى نتيجة ما، ولما كان العقل هو الناحية القصدية المتعمدة من هذه العملية، فكل فكرة للفصل بين المادة والطريقة خاطئة كل الخطإ، فوجود مادة من مواد العلم منظمة ما هو إلا دليل على أن المادة قد سبق لها الخضوع لذكاء الإنسان، أو قل إنها أخضعت لطريقة تفكيره (Methodized) "[1].

" كما يؤكد "ديوي" على أهمية اللغة التي يدرسها التلاميذ ويستعملونها للتعبير على كل ما يقومون به من أنشطة لكنه يلح على ضرورة تحديد الغرض والهدف منها، فإذا ارتبطت اللغة بحياة المتعلم لتعليمه الكتابة والقراءة تبعا لأشياء تقع تحت اهتمامه يكون التعلم أكثر تطورا، ويستطيعون بذلك **استخدام الأساليب اللغوية وهم يمارسون مختلف الأنشطة الدراسية**، أي أن اللغة لا يمكن تدريسها كمادة مستقلة بذاتها بل **يتعلم التلاميذ الإنشاء من خلال مواضيع تاريخية أو أعمال ينجزونها أو رحلات يقومون بها**، وهكذا تصبح اللغة في حد ذاتها نشاطا حيويا. وتكون بهذا الموضوعات الدراسية مترابطة فيما بينها لاستخدامها، لقربها من الحياة الاجتماعية "[2].

وحتّى يثبت صحّة وجهة نظره، يقدّم لنا (جون ديوي) مثالا واقعيا عن التعلّم بالمشروع، حيث سجّل أنّ تلاميذ " المدرسة العامة رقم (45) في ولاية " إنديانا بوليس"... تلاميذ الفصل الخامس؛ تركزت نشاطاتهم حول مشروع نموذج لبيت ريفي، فصمموا مخططا معتمدين على مقياس الرسم، وقام كل تلميذ بتقدير قيمة التكاليف المطلوبة، واختاروا مكان إنجازه مستخدمين التقديرات الحسابية، وأثناء قيامهم بالعمل اليدوي بدأت تظهر أفكار جديدة هي من وحي المتعلمين، دفع بها تفاعلهم مع المشروع الذي اختاروه، فبعد إنجازهم لأرضية "المنزل اللعبة" وكذا حيطانه، تخيلوا أسْرَة لبيتهم تعيش على ما في المزرعة المحيطة به، فبدأوا بزراعتها وقدروا مساحة القمح اللازمة وما يكفي أسرتهم من محصول وما يدرّه عليها بيعه من ربح، فأظهروا اهتماما وذكاء في التصميم والتقدير، بل وقاموا بشراء كل

---

[1] البار عبد الحفيظ. فلسفة التربية عند جون ديوي. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة. غير مطبوعة. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة منتوري. قسنطينة. 2009/ 2010. ص: 137/ 138.

[2] المرجع نفسه. ص: 119.

مستلزماتها، وأمّنُوا على مزرعتهم وبيتهم ضد الحريق، وبينما كانوا يستعملون الأوراق في تغطية جدران البيت استخدموا تقنية القص والتركيب وتقدير مساحات السطوح المختلفة. وهنا يؤمن "ديوي" أن تدريس بقية المواد يرتبط بما تضمنه المشروع المنجز، **فدراسة اللغة تدور حول وصف البيت وما فيه من أثاث وما استخدمه التلاميذ من ألفاظ وكلمات أثناء عملهم،** ودروس الفن تتعلق بأثار التزيين والطلاء المستعملة في البيت وكذا الترتيب والتلوين والديكور فكلها تبعث على الحس الجمالي للمتعلمين "[1].

تدريب (1)

علل لاعتماد التطبيقات في طريقة (جون ديوي) على المشروع؟

حقيقة، لقد ارتبطت الطرائق الحديثة بنشاط المتعلّم، فتعدّدت وتنوّعت؛ فبالإضافة إلى ما ذُكِر، نجد؛ (طريقة دالتون أو هيلين باركهرست / طريقة كارلتون واشبورن / طريقة ويليام كالباتريك تلميذ (ديوي) / طريقة فرينيه / طريقة كرشنشتاينر)، وكلّها كانت تركّز على ما يجب أن يقوم به المتعلّم نفسه. و**كانت التطبيقات فيها تعتمد آليات الملاحظة والتّمرّن والتكرار والممارسة، لكن لا بوصفها عملا ترسيخيّا لمادة دراسية مستقلّة بذاتها، بل كانت تنجز دوما في سياق تفاعل نشط، يوظّف مجموعة من المهارات يستعملها مجتمعة في التّعلّم، أو يستهدفها مجتمعة**، لهذا لم تظهر التطبيقات اللّغوية تمرينات متميّزة، لها أنواع خاصّة بها.

أهداف طرائق التدريس الحديثة وعوامل نجاحها:

يؤكد خبراء التربية، والبيداغوجيون؛ أن طرائق التدريس الحديثة تسعى إلى الدّفع بالمتعلم كي يحقّق مجموعة من الأهداف، تتجسّد في القيم، والخبرات، والقدرات التي يتمثّلها في سلوكه التعليمي التعلمي، يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- إكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها.
- تنمية قدرة المتعلمين على التفكير العلمي عن طريق أسلوب حل المشكلات.
- تنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني أو العمل في مجموعات.
- تنمية قدرة المتعلمين على الابتكار أو الإبداع.
- مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- مواجهة المشكلات الناجمة عن الزيادة الكبرى في أعداد المتعلمين.
- إكساب المتعلمين القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع.

وبالنظر إلى الزاوية التي ينبع منها تعدّد الطرائق الحديثة، وإلى مجموع أهدافها، يتبيّن لنا أهمية تفعيل نشاط المتعلّم، والدور المنوط به لإنجاح العملية التعليمية؛ ومنه، فإنّ الاهتمام

[1] البار عبد الحفيظ. فلسفة التربية عند جون ديوي. ص: 157.

بهذا النّشاط، وضرورة تنمية قدرات المتعلّم، ومهاراته على اختلافها، وتنوّعها، لن يتحقق إلاّ بالاعتماد على **الممارسة**، فهي وسيلة الكشف عن مدى تحقق التّعلّم؛ **بها يكون التّكرار، وبها يتمّ التّرسيخ، وبها يتمّ التدريب على بناء المعارف**.

تدريب (2)

اذكر هدفين من أهداف طرائق التدريس الحديثة، وأبرز أهميتهما في العملية التعليمية التعلمية.

المحاضرة السادسة: **التطبيقات اللغوية**

البنيوية والتّواصلية

أهداف الدّرس:

الهدف الخاص: التعرّف إلى التطبيقات اللغوية البنيوية والتواصلية، من خلال التمييز والمقارنة بينها. **الهدفان الإجرائيان:** يتوقّع منك عزيزي الطالب، بعد فراغك من دراسة المحاضرة أن تكون قادرا على أن: - تميّز بين التطبيقات اللغوية البنيوية والتطبيقات التواصلية. - تقارن بينها.

القراءات المساعدة:

1- عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في اللسانيات العربية. 2- المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. 3- أحمد فريقي. المضمون التّواصلي للتفاعلات الصفية دراسة ديداكتيكية تحليلية للكتاب المدرسي.

تناولت عزيزي الطالب من قبل في درس (التطبيقات اللغوية؛ أنواعها، إعدادها) عددا مهمّا من أنواع التطبيقات اللغوية. وتعرّفت على تمرين التكرار - تمرين ملء الفراغات - تمرين التركيب - تمرين التدريب - تمرين التعرف - تمرين الملاحظة - تمرين إعادة البناء، في محاضرتنا هذه، سيتمّ التعرّف إلى التمارين البنيوية (بنائية) – والتمارين التواصلية، والتي باتت محل اهتمام المشتغلين المحدثين بتعليم وتعلم اللغات. وهي محل بعض التفصيل في ما يلي:

أوّلا: التطبيقات اللغوية البنيوية ماهيتها وأهدافها

ماهية التمارين البنيوية وأهدافها:

التمارين البنيوية تركيب اصطلاحيّ دال على اجتهادات المدرسة البنيوية - منذ ستينيات القرن العشرين - في تخليص صناعة تعليم اللغات من التخبط الذي وقعت فيه الطرائق التقليدية؛ حيث عجزت عن تجاوز طريقة التلقين للقواعد النحوية، واعتمدت " على الشرح المطول للقاعدة اللغوية وحفظها عن ظهر قلب، ويذهب " (جيرار دونيس / G. Denis) إلى

أن ظهور هذه التمارين لأول مرة فيما وراء الأطلنطي ويقصد بذلك الولايات المتحدة الأمريكية، تحت اسم (pattern drill) أو (pattern practice) ثم تحول هذا المصطلح بعد ذلك ليأخذ اسم (structural drill)، وذلك قصد تأكيد العلاقة القوية التي تجمع بين هذا النوع من التمارين اللغوية واللسانيات البنيوية. وقد كانت هذه الأخيرة الإطار النظري لهذه التمارين، وذلك بالتركيز على تقنيتي الاستبدال والتحويل المرتبطتين بالتحليل الشكلي للغة، لا سيما ما اعتمده (بلومفليد/ Bloomfild) في نظريته التوزيعية "[1].

و(جيرار دونيس) حين يقدّم هذه التمرينات، فإنّما يقدّمها " بوصفها تمرينات أكثر تنظيما – مقارنة بالتمرينات التقليدية – والتي تؤدي إلى التحكّم التّلقائي في البنيات الرّئيسة الصّوتية والنّحوية "[2]. كما أنّ هذه التمرينات " تنطلق من مفهوم الجملة النّموذج؛ حيث أنّ هذا النموذج إنّما هو نمط بنائيّ، بعض عناصره يمكن استبدالها بعناصر أخرى دون أن تتغيّر بنية الانطلاق "[3]. بل إنّ التمرين البنيوي " سيدعم تلقائيا الآليات الأساسية للغة المستهدفة بالتّعلّم حيث بمجرّد تعلّمها، يمكن للمتعلمين إطلاق تعميم دون أن يتطلّب ذلك استحضارا للقاعدة "[4].

وسرعان ما راج الإقبال على هذه التمارين، حتى **أصبحت دُرَجَة التعليم اللغوي الحديث،** حيث تبنّاها الكثير من الفاعلين في حقل التعليم، وميدان البحث اللساني. وأدّت البنيوية دورا هاما في تمكين المتعلمين من الاستعمال المكثف للغة، وترسيخ السلوكات اللغوية. وذلك بواسطة التكثيف من التدريب - عددا ونوعا - على التمرينات التي تركّز على البنى المستهدفة، لتنمو بذلك مهارة الإنتاج اللغوي على **المنوال**. " وتعتبر هذه التمارين حاسمة في تحسين مردودية التعلم؛ إذ يلجأ إليها المدرسون لتلبية بعض الغايات التعليمية؛ كاكتساب بنية لغوية واحدة عن طريق الاستعمال المنظم لها في سلسلة من الجمل، قياسا على المنوال المقدم للمحاكاة في مقدمة كل تمرين. ويتطلب إجراء هذه التدريبات مساهمة المتعلم الإيجابية – طبعا بتوجيه من المعلم - في القيام بعمليات استبدالية أو تحويلية لعدد معين من عناصر جملة الانطلاق، أو الجملة المنوال. وتتم هذه العملية من خلال استجابات المتعلم الشفاهية – غالبا - لمنبه المعلم، الذي يحمل في طياته مفاتيح الاستجابة التي لا تتطلب – في الواقع - أكثر من جواب واحد كما في المثال التالي:

المعلم: ألقى الأستاذ محاضرة قيمة

المتعلم: ألقى الأستاذ محاضرة قيمة.

المعلم: كلمة.

المتعلم: ألقى الأستاذ كلمة قيمة.

المعلم: درسا.

المتعلم: ألقى الأستاذ درسا قيما.

---

[1] زهور شتوح. تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية. ص: 47.

[2] Carmen AVRAM. LES EXERCICES STRUCTURAUX dialogos.rei.ase.ro./dia14.html. p: 27.

[3] المرجع نفسه. ص: 27.

[4] Carmen AVRAM. LES EXERCICES STRUCTURAUX dialogos.rei. p: 27.

المعلم: خطبة.
المتعلم: ألقى الأستاذ خطبة قيمة.
المعلم: نصيحة.
المتعلم: ألقى الأستاذ نصيحة قيمة.
المعلم: محاضرة.
المتعلم: ألقى الأستاذ محاضرة قيمة "[1].

والمقصود بالبنية كما حددها (بيير دولاتر/ **P. Delattre**) وقد كان واحدا من أوائل من وضع هذا النوع من التمارين، أنها عبارة عن " سلسلة من الخانات، تديرها بانتظام ديناميكية التمرين البنيوي "[2]، ففي المثال السابق، نجد أن الجملة المنوال، تتكون من أربع خانات مناسبة لعدد البنيات المكوّنة لها. وتبدو ديناميكية التمرين البنيوي في العملية الاستبدالية التي تتلقاها الخانة الرابعة في كل مرة؛ أي التغيّر الذي يحدث لبنية الكلمة.

وأما عن مفهوم البنية اللغوية كما هو مطبق في تعليم اللغة، فإنه يقوم أساسا على ظاهرتي (التعارض اللغوي/ **opposition**) و(التشابه / **simularité**)؛ فالتشابه اللغوي يمكننا من إنشاء تدريبات (الاستبدال/ **substitution**) حيث يتم استخلاف المعاني ضمن المبنى الثابت. أما ظاهرة التعارض اللغوي، فتمكن هي الأخرى من تدريبات (التحويل/ **transformation**)، حيث يتم تغيير الوظيفة النحوية لخانة واحدة على الأقل، ويتضح هذا من خلال تحويل، مثلا، أسلوب الإخبار في الجملة الاسمية (جملة المبتدأ والخبر) إلى أسلوب التعجب، نحو؛

- **حوّل** كما في المثالين:

1 - سعادته عظيمة./ - ما أعظم سعادته!

2 - جسمه قوي./ - ما أقوى جسمه! *

يقول (عبد الرحمن الحاج صالح): " هذه التمارين مفيدة جدّا في اكتساب الآليات النّحوية الصّرفية، إنّما العيب هو أنْ يُقتصر عليها هي وحدها، وليس العيب فيها في ذاتها "[3].

الاتجاهات التعليمية للتمرين البنيوي:

أكّدت البحوث اللسانية أنّ المتعلّم لا ينتج اللغة العربية بعد أن يستعمل القواعد، وإنّما يلجأ إلى القواعد لتمييز الخطإ من الصّواب. ولهذا ظلّ " تدريس القواعد التّدريس التقليديّ السائد، لا يساعد التلميذ في تنمية مهاراته الإنتاجية؛ الفهم، والتكلّم، والتّذكّر، والقراءة ثمّ الكتابة. ولا يساعده كذلك في تطوير قدراته اللغوية التّراكمية المتكاملة؛ صوتية، وصرفية، وتركيبية ثمّ

---

[1] زهور شتوح. تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية. ص: 49.
[2] المرجع نفسه. ص: 53.
[*] ينظر؛ سعاد خرّاب، عبد المجيد عيساني. التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي. ص: 238/ 239.
[3] عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في اللسانيات العربية. الجزء الأوّل. موفم للنشر. الجزائر. 2006. ص: 200.

دلالية "[1]. لهذا جاءت التمارين البنيوية بديلا يغني عن تمارين القواعد التقليدية، ويتجاوب مع الأهداف المرصودة للنهوض بالعملية التعليمية. وعليه، " فقد حددت اتجاهاتها في النقاط التالية:

أ - يجب ألا تذكر القاعدة التي يبنى عليها التمرين البنيوي، فالقاعدة تبقى موجودة فقط ضمن اهتمام الأستاذ المسؤول عن إدارة التمرين.

ب- يجب إكساب التلميذ بصورة آلية البنى الصرفية، والتركيبية للغة.

ج- يجب إعطاء التلميذ فرصة استعمال البنى المكتسبة، واعتماد نوع من التدرج في تركيز البنى المختلفة واستعمالها، واستغلالها على أحسن وجه في عملية تعلم اللغة.

د- يجب تزويد التلميذ دائما بالجمل الصحيحة، كي لا يطرأ عليه وضع لا تتحقّق معه الاستجابة الصحيحة "[2].

التطبيقات الإجرائية للتمارين البنيوية:

أشرنا من قبل إلى أنّ التمارين البنيوية كانت بديلا، باستطاعته معالجة الاختلالات اللغوية التي يقع فيها المتعلمون، بعد أن فشلت تمارين القواعد في الطرائق التقليدية. " ويمكن أن تنطلق هذه التمارين من ظاهرتين لغويتين أساسيتين:

أ- القيم الخلافية التقابلية.

ب- قيم التشابه والائتلاف.

وتطبّق هذه التمارين بنوعيها في صيغ متعدّدة حسب الشروط الموضوعية للتعلّم، ونذكر منها:

- الإعادة والتّكرار.
- التّبديل والتغيير.
- التدرّب على الرّبط والتوسّع.
- تبديل وتغيير المحور التركيبي.
- التدرّب على تغيير التسلسل الكلامي.
- التدرّب على التمارين الحوارية الموجّهة "[3]. وبناء على هذه الشّروط فقد تنوّعت التمارين البنيوية، وتعدّدت.

أنواع التمرينات البنيوية:

تعدّدت واختلفت تصنيفات التمرينات البنيوية، بالنظر إلى الأهمية التي قد يراها الباحثون أولوية يمكن أن تقدّم هذا النوع أو ذاك، وبما يخدم عملية التعلم في مستوى معيّن من مراحل التعليم. والشكل الذي نعرضه هنا، إنما هو اقتراح لتصنيف ينطلق من التمرينات السهلة

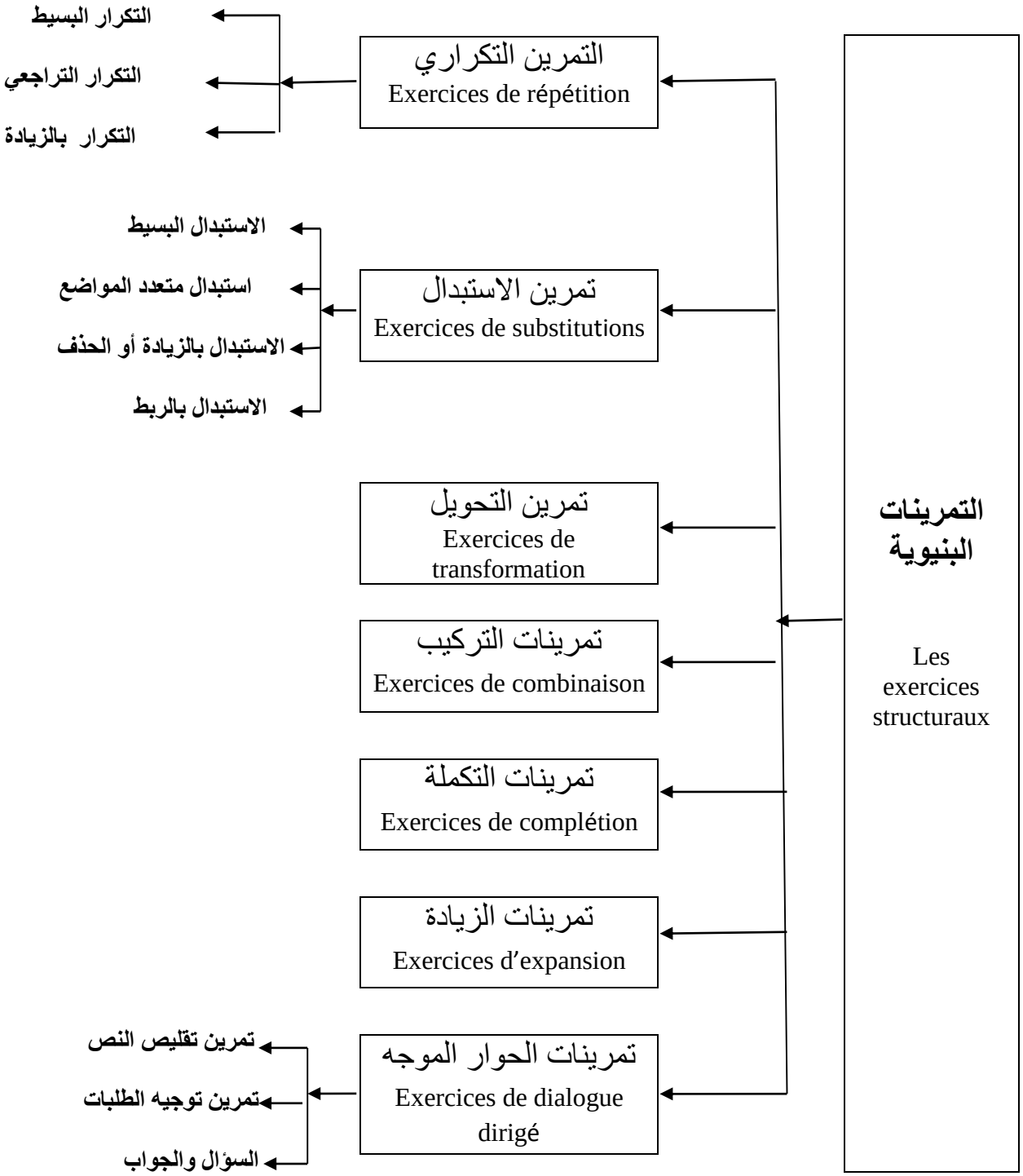
---

[1] المصطفى بن عبد الله بوشوك ، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 85.

[2] سعاد حخراب. عبد المجيد عيساني. التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي. ص: 239.

[3] المصطفى بن عبد الله بوشوك ، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 86.

والأكثر آلية إلى التمرينات الأكثر حرية، وهو موزّع على سبعة أنواع يلخّصه الشكل التالي:



نماذج تطبيقية لأنواع من التمارين البنيوية:

1- تمرين التكرار: Exercices de répétition

يسهم هذا النّوع من التمرينات في تدريب المتعلمين على النطق الصحيح للأصوات اللغوية المستهدفة، من خلال الاستماع لجملة أو مجموعة من الجمل، ثمّ تكرار هذا المسموع نطقا.

فـ " الهدف الرّئيس من التّكرار هو نقل، دون تفسير أو استحضار للقواعد، معطيات نحوية أو تركيبية تلقائيا، مع التفضيل بطرقة ما تطوير العادات السّمعية أو النّطقية... لهذا يجب استعماله في بدايات التعلّم "[1]. ومثال ذلك:

المعلم : هل نجح كريم في الامتحان ؟
التلميذ : نعم...نجح كريم في الامتحان.
المعلم : هل كان الامتحان صعبا أو سهلا؟
التلميذ : كان الامتحان صعبا.
المعلم : كان الامتحان صعبا؟
التلميذ : نعم ... كان الامتحان صعبا.

2- تمرين الاستبدال: Exercice de substitution

في هذا النّوع من التمرينات، يتمّ استهداف عنصر من الجملة بالاستبدال، تكون هي المنطلق، على أن تبقى بنيتها ثابتة. حيث " يتأسّس الاستبدال على تقسيم الجملة إلى خانات متتابعة مطابقة لوظائف الجملة ولا يشغل العنصر منها إلاّ الخانة المسندة إليه في التّوزيع "[2]. ومثال ذلك:

قرر المعلم أن يذهب مع التلاميذ في رحلة
أحب.....
أراد.....
شاء.....
فضل.....
ود.....
تمنى.....

علم الأهل أن المدرسة أجّلت موعد الامتحانات
أدرك.....
أيقن.....
تأكد.....
استنكر.....

3- تمرين التحويل: Exercice de transformation

يهدف تمرين التحويل إلى تنمية الحس عند المتعلمين، بإدراك التغيير الذي يطرأ على الجملة مثل:

أ- تمرين يتعلق بتحويل الجملة **الفعلية** إلى جملة **اسمية.**

- فاز فريق المدرسة في مباراة كرة القدم
- أنجز التلاميذ درس التشريح
- أبدت المعلمات رضاهن عن معرض الفنون

} جمل فعلية

[1] Carmen AVRAM. LES EXERCICES STRUCTURAUX. p:27.

[2] المرجع نفسه. 27.

- فريق المدرسة فاز في مباراة كرة القدم
- التلاميذ أنجزوا درس التشريح } جمل اسمية
- المعلمات أبدين رضاهن عن معرض الفنون

ب- تمرين يتعلق بتحويل الجملة من **المعلوم** إلى **المجهول:**

- فَهِم التلميذُ الدرسَ ←——— - فُهِم الدرسُ
- كتب المعلم الجواب ←——— - كُتِبَ الجوابُ

ج- تمرين يتعلق بتحويل الجملة من **الإثبات** إلى **النفي**:

- ودع كريم رفاقه قبل السفر**(إثبات)**
- ما ودع كريم رفاقه قبل السفر**(نفي)**

4. تمرين التوسيع:

يهدف هذا التمرين إلى تدريب المتعلمين على التفكير **بتوسيع الجملة الأم** باقتراح كلمات، أو مقاطع جديدة أولا بأول:

كتب التلميذ واجباته (المدرسية).
كتب التلميذ واجباته المدرسية (في بيته).
كتب التلميذ واجباته المدرسية في بيته (مساء).
كتب التلميذ واجباته المدرسية في بيته مساء (يوم السبت).

5. تمرين التركيب:

يهدف هذا التمرين إلى تدريب المتعلمين على حسن استخدام أدوات الربط بين جملتين فأكثر، لنحصل على جملة مركبة، فعبارة، فموضوع.

أ- التلميذ .... نجح... أخوك / التلميذ الذي نجح هو أخوك

ب- حضر التلميذ..... نجح وتكلم ..... صعوبة الامتحان، وأخبر عن زملائه ..... انسحبوا وعن آخرين ..... يسعفهم الوقت.

حضر التلميذ الذي نجح وتكلم عن صعوبة الامتحان، وأخبر عن زملائه الذين انسحبوا وعن آخرين لم يسعفهم الوقت.

ج- ذهب التلاميذ في رحلة إلى الأماكن الأثرية، وقضوا وقتا ممتعا بين هياكل ومعابد الحضارات التي مضت)، تاركة لنا عطر السنين، معبرة عن جهد الإنسان في عمارة الكون.

إن التمارين البنيوية تمزج بين التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، وتتيح للمتعلم فرصة التعوّد على التعبير عن فكرته بتركيز ووضوح، وتدربه على استخدام أدوات الربط، استخداما صحيحا.

تدريب (1)

بالنظر إلى الأمثلة المقدمة للتطبيقات البنيوية؛ ما الأساس الذي تقوم عليه في بنائها؟

ثانيا: التطبيقات اللغوية التواصلية ماهيتها وأهدافها

ماهية التمارين التواصلية وأهدافها:

يحيل مصطلح التواصل على علاقة تبادل المعلومات أو الأخبار أو الأفكار بين مرسل ومتلقي، أو بين جماعة من الأفراد، تربط فيما بينهم القدرة على الفهم والإفهام، وتداول اللغة في سياقاتها الثّقافية والاجتماعية في بيئة لغوية جامعة لتحقيق غرض من الأغراض. وهذه الإحالة هي التي ستؤسّس لمحاولة تجاوز قصور المدارس اللسانية الصّورية في وصفها للغة معزولة عن الاستخدام والتّداول. وظهر بذلك مصطلح (الكفاية التّواصلية / **la compétence communicative**) على يد عالم الاجتماع اللغوي (ديل هايمس / **Dell H Hymes**) " ليقابل به ما ادّعاه (تشومسكي) (الكفاية اللّغوية / **la compétence linguistique**)... والتي تسمح [حسبه] بإنتاج عدد لا نهائي من الجمل القاعدية أو النّحوية. وقد نظر (هايمس) في هذه الكفاية فوجدها غير كافية لتحديد قدرة المتكلّم / المستمع على استعمال اللّغة، وإخضاعها للسّياقات التّداولية الاجتماعية، خاصّة وأنّ (تشومسكي) قد بالغ في وصف الكفاية اللغوية مبلغا من التّجريد والصّورية، جعلت **دراسته مقتصرة على وصف ما يمكن قوله باللّغة، ولم تشمل ما يمكن قوله في زمان معيّن، ومكان معيّن، وعلى لسان متكلّم معيّن، يخاطب مستمعا معيّنا، وفي ظروف اجتماعية معيّنة، لتحقيق غرض معيّن**. أي أنّها اقتصرت على اللغة نفسها معزولة عن أيّ محيط تُسْتخدم فيه "[1].

والظّاهر، أنّ إنتاج اللغة في وسط اجتماعيّ حقيقة لا يمكن تجاوزها؛ لهذا كان التّواصل يعرف بأنّه تفاعل بين عناصر هذا الوسط لدرجة أنّه يؤثّر في " سيرورة الحوار والاتفاق والاختلاف والخلاف والحسم بين مكوّنات مجتمعية وثقافية محكوم عليها بالتّواصل "[2]. بل إنّ البحث التّواصليّ يتجه لإقرار أنّ تداولنا للغة أثناء التّواصل تداولا يقوم على تبادل الجمل لا يمكن اعتباره إلاّ إنتاجا لنصوص، تتداخل عناصر إنتاجها التي تحتكم لسياقات وأداءات ثقافية معيّنة، تكشف عن كفايات تواصلية تنبني على " قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية، فنحن رغم توظيفنا للجمل في تبادلاتنا، فإنّنا نستعمل في الواقع نصوصا، لأنّ هذه الجمل ليست معزولة، بل لها ارتباطات بجمل سابقة أو لاحقة وتحيل على مراجع معيّنة "[3]. وبظهور هذا المصطلح سيرتسم للعملية التعليمية التعلّمية مسار آخر، في ظلّ دلالته، يسمح بتجاوز عثراتها في تعليم اللّغات، ويمكّنُ الفاعل التّربوي من التّحكّم في رسم أهداف أكثر تدقيقا، وتكون قابلة للرّصد والقياس. " إنّ النّاظر في النّماذج التّواصلية اللّسانية لا يسعه أن ينكر الفوائد الكبرى التي يمكن للحقل التّربوي أن يستفيد منها خاصّة ما

---

[1] أحمد فريقي. المضمون التّواصلي للتفاعلات الصفية دراسة ديداكتيكية تحليلية للكتاب المدرسي. مطبعة رباط نت. المغرب. 2012. ص: 31.

[2] أحمد فريقي. التواصل التربوي واللغوي دراسة تحليلية. مطبعة رباط نت. المغرب. 2012. ص: 25.

[3] المرجع نفسه. ص: 25.

يتعلّق بالتّواصل. فيُستفاد منها في تعليم اللّغات كما يستفاد منها في صياغة المواد، وطريقة تبليغها، وتدريسها، ووضع المناهج والبرامج، ورسم الأهداف، وضبط الأفعال اللّغوية المُعَبّر عنها، كما يستفاد منها في ضبط العلاقة الصّفّية وإنجاز حوار فعّال وبنّاء. كما تُستَعمل في ضبط السّؤال التّربوي وتقنياته، وفي اصطناع لغة تدريسية شفّافة ومناسبة وملائمة لأعمال المتمدرسين، ولطبيعة تلقّيهم، ولمراحل نموّهم العقلي والعاطفي "[1].

وحتّى تُثبتَ المقاربة التّواصلية النّجاعة لمقولاتها في العملية التعليمية التّعلّمية، فقد أوجدت في جهازها المفاهيميّ مصطلح (التمارين التواصلية / les exercices de communication) أو (تمارين التبليغ التواصلية) التي **ستمكّن المتعلّم من الفعل التّرسيخي لتعلّماته، ولكن في ظلّ نشاط تواصليّ داخل القسم يحاكي الواقع، انطلاقا من وضعيات تعلّمية قريبة من اهتماماته، وتقوم على التنويع في التدريبات بين الفردية والجماعية والمجموعاتية.**

لقد ظهر هذا النوع من التدريبات في السنوات القليلة الأخيرة (العقدين الأخيرين من نهاية القرن العشرين)، واعتمد أصحابها على ما في خطاب التّواصل التّلقائي من إبانة عن ملكة تواصلية، وقدرة تبليغية، ليطرحوا بذلك رؤيا مغايرة للطريقة البنيوية، مراعين في ذلك " البعدين: الاجتماعي والتواصلي في تعلم وتعليم اللغات الأجنبية. وقد تساءل أنصار هذا الاتجاه الجديد عن فائدة إتقان التراكيب اللغوية والمقدرة التامة على تركيب الجمل الصحيحة، إذا لم يعرف المتحدث بها الاستخدام الفعلي لها في الأحوال والمقامات الحياتية المختلفة. ومن هنا توسع البحث - عند المختصين - من التركيز على المتعلم وحاجياته اللغوية إلى التركيز على المتعلم وحاجياته التبليغية، **(فتمارين التبليغ التواصلي)** هي **كل نشاط يهدف إلى تدريب المتعلم على اكتساب التلقائية في التعبير عن المقامات والأحوال الخطابية اليومية المختلفة؛ من وصف، وتقرير، وجواب، وموافقة، ورفض، وطلب، ودعاء، وغيرها "**[2]. وهذا معناه أنّ **" كل تدريب يمارسه المتعلم ليعرف ما يمكن قوله في زمان معين، ومكان معين، مع متحدث معين، بطريقة معينة، في ظروف اجتماعية معينة لتحقيق هدف معين، فهو تمرين تواصلي.** أما عن الهدف الأساسي لهذا النوع من التدريبات الحديثة العهد فهو حفظ اللسان، ليس من الخطإ اللغوي (اللحن) فحسب، بل كذلك حفظه من خطإ استعمال المقال في غير مقامه. وبمعنى آخر فإن هدف تمارين التبليغ التواصلي هو تمكين المتعلم من استعمال اللغة استعمالا تلقائيا "[3].

أنواع التمارين التواصلية:

يمكن تصنيف التمرينات التواصلية إلى نوعين رئيسين من التمارين التي تقوم على التدريب، هما؛ **تدريبات التعبير الموجه، وتدريبات التعبير الحر**. وهي تمارين تقوم أساسا

---

[1] أحمد فريقي. المضمون التّواصلي للتفاعلات الصفية دراسة ديداكتيكية تحليلية للكتاب المدرسي. ص: 32.
[2] سعاد حخراب / عبد المجيد عيساني. التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية. ص: 243.
[3] المرجع نفسه. ص: 243.

على استعمال السؤال والجواب، أو الحوار الذي يقوم في مفهومه الواسع على تعليم العناصر، والوظائف اللغوية بأسلوب المحادثة بين فردين أو أكثر. وهو بهذا يصبح وسيلة مميزة في الطرائق الحديثة، لأنه لم يكن يُستَعمل من قبل في التدريبات اللغوية.

أما أهم الأشكال التي تدخل تحت هذا النوع من التدريبات نذكر: الإجابة على أسئلة تقوم على الطلب، أو إكمال عبارات ناقصة بأسلوب المتعلّم دون إعطاء كلمات مساعدة، أو مناقشة شفوية لموضوعات قصيرة، أو سؤال المتعلّم عما يقول أو يفعل في أحوال ومقامات معينة، أو محادثة حرة، أو مناقشة عامة، أو تدوين ملاحظات، أو تقديم تقارير شفوية أو كتابية، أو تحرير موضوعات لإنشاء حر، أو غير ذلك.

نماذج تطبيقية لأنواع من التمارين التواصلية:

1- إكمال العبارات الناقصة دون تقديم الكلمات المساعدة: يستخدم هذا النوع من التمارين في تمكين المتعلّم من مهارة فهم المسموع، وفيه يطلب المعلم من المتعلمين أن يستمعوا بتركيز لنصّ منطوق (مسجّل على شريط سمعي، أو مقروء على مسامعهم أكثر من مرّة)، ثمّ يلزمهم بإكمال جملة غير تامة بالكلمة أو بالعبارة المناسبة، من دون أن يقدّم الكلمات المساعدة، ويكرّر هذا المطلب مع متعلمين متعددين حتى يستوفي الأسئلة الممكنة حول النصّ؛ ومثاله:

" فاطمة تلميذة مجتهدة تقوم بواجباتها المدرسية، وهي تذهب في نهاية كلّ أسبوع إلى المكتبة، لتستعير منها كتبا وقصصا للمطالعة ".

المعلم: من هي فاطمة؟ متعلم 1: .....

م: ماذا تفعل فاطمة في نهاية كلّ أسبوع؟ ت2: .....

م: لماذا تذهب فاطمة إلى المكتبة؟ ت3: .....

فيُلاحظ أنّ هذا النوع من التمارين يحقّق للمتعلّم اكتساب مهارة فهم المسموع، ويهدف في الوقت ذاته إلى تمكينه من تنمية مهارة التركيز والإنصات أثناء التواصل المدرسي وغيره.

2- تمرين استنطاق الصور:

تأمّل الصور ثم مطالبة المتعلم باستنطاقها، ومحاكاة ما يمكن أن تقوله شخصياتها الناطقة، تمرين ينشط الذاكرة حين يجعل المتعلم يستوحي العبارات المناسبة للمقام الممثل في الصورة، وهذا يخدم المتعلم في تمكينه من التعبير الشفوي. كما يدرّبه على دقّة الملاحظة، ويوقظ فيه قوّة الانتباه والتفكير.

3- تمرين التلخيص: وهو يقوم على مطالبة المتعلم بإعادة إنتاج نص مسموع أو مقروء، شفويا أو كتابيا، بإيجاز، وبأسلوبه الخاص، مع المحافظة على المضمون، وبنفس ترتيب الأفكار. وهذا يساعد المتعلم على اكتساب ثلاث مهارات أساسية، هي: فهم المسموع أو المقروء، والتمكن من تقنية التلخيص، وكذا تنمية مهارة التعبير الشّفوي أو الكتابي.

4- تمارين الحوار الحرّ: وهي تمارين تقوم على إجراء حوارات قصيرة بين المتعلمين لمناقشة موضوعات لها علاقة بمحيطهم وواقعهم؛ تنجز شفويا. والحقيقة، أنّ هذا النوع من التمارين يضع المتعلّم في مواقف تواصلية واقعية، مما يساعده على انتقاء التعبير المناسب للمقام، كما أنّها تراعي المتغيّرات الوجدانية والإبداعية في مواقف التعليم والتعلّم.

5- تمارين السؤال والجواب: ومن أهمّ أنواعها:

أ- تمرين الصّواب والخطأ: وهو تمرين يقوم على تكليف المتعلم بإصدار حكم الصحّة أو الخطإ على ما يسمع، وأن يصحّح الخطأ إن وُجِد.

ب- تمرين ماذا تفعل أو ماذا تقول: وفيه يسأل المتعلم عمّا يقول، أو يفعل في أحوال، أو مقامات معيّنة.

تدريب (2)

بالنظر إلى الأمثلة المقدمة للتطبيقات التواصلية؛ ما الأساس الذي تقوم عليه في بنائها؟

التمايز بين التمارين البنيوية والتمارين التواصلية:

من أهم ما يمكن أن نميّز به بين التمارين التواصلية والتمارين البنيوية ما يلي:

1- الخلفية النظرية التي تقوم عليها البنيوية هي النظريات السلوكية، والتحليل اللساني البنيوي للظاهرة اللغوية. أما التدريبات التواصلية فهي تستمد مبادئها من النظريات المعرفية لعلم النفس التربوي، والتحليل اللساني لنظرية التبليغ.

2- البنيويون يرون الجملة هي الوحدة الأساسية للغة، ولهذا يركزون تمثلاتهم للنماذج التعليمية عليها. بينما يرى أصحاب التمارين التواصلية أن النص المنجز في مقامات التواصل هو الوحدة الأساسية، وعليه، ينبغي أن يكون هو المنطلق في وضعيات التعلم، وهو المنتج.

3- تهتم التمارين البنيوية بالجانب الشكلي من اللغة (القواعد خاصة)، فأداء المتعلم صحيح ما دام ملتزما بقوانين اللغة، وإن خالف السياق الاجتماعي، في حين نجد التدريبات التواصلية تركز على الجانب الوظيفي الاستعمالي.

4 - قبل إعداد التمارين البنيوية تحدد القواعد الأساسية التي سيتدرب عليها المتعلمون. أما إعداد التدريبات التواصلية فيقتضي تحديد الوظائف اللغوية التي ستواجه المتعلم.

5 - مرحلة الترسيخ هي مرحلة التمارين البنيوية، أما مرحلة الاستثمار فهي مرحلة التمارين التواصلية.

6 - استجابات المتعلم لمثير المعلم كثيرا ما تكون مقيدة ومتوقعة سلفا في التدريبات البنيوية. أما استجاباته في التمارين التواصلية فهي غير متوقعة، لأنها تعتمد على حريته الكاملة في الإجابة.

7- التمارين البنيوية تهدف إلى إكساب الملكة اللغوية وهي ملكة تفيد المتعلم في الالتزام بقوانين اللغة المدرسية وقواعدها. أما التمارين التواصلية فتهدف إلى إكساب الملكة التبليغية، وهي ملكة تمكن المتعلم من التواصل باللغة المتعلمة خارج المدرسة.

8 - يستطيع المتعلم في تدريبات النماذج والأنماط أن يكون مستقلا، حيث يمكنه مواصلة الاكتساب منفردا. أما في التدريبات التواصلية فوجود المعلم الموجه والمنسق والمراقب والملاحظ وغير ذلك من المهام التربوية، أمر ضروري.

تدريب (3)

اذكر ميزتين فارقتين بين التطبيقات البنيوية والتطبيقات التواصلية.

المحاضرة السابعة: التطبيقات اللغوية في الكتب المدرسية

- في مرحلة التعليم الابتدائي -

أهداف الدّرس:

الهدف الخاص: تحليل منهجية بناء التطبيقات اللغوية في الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الابتدائي، وكيفية تصنيفها.

الهدفان الإجرائيان:

يتوقّع منك عزيزي الطالب، بعد فراغك من دراسة المحاضرة أن تكون قادرا على أن:

- تطبق معايير بناء التطبيقات اللغوية.
- تصنّف التطبيقات اللغوية.

القراءات المساعدة:

1- عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللسان.

2- عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللّسان.

3- عبد الرحمن التومي. الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية.

4- حسن شحاتة. مروان السمان. المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها.

تعريف الكتاب المدرسي:

قديما عرّف الجاحظ الكتاب فقال: " الكتاب وعاء مُلِئ عِلما، وظرف حُشِي ظرفا، وإناء شُحِن مزاحا وجدا "[1]؛ وما نفهمه من هذا، هو أنّه قصد لزوم وجود المعارف والمعلومات، بين دفّتي هذا الوعاء. كما نجد فيه كلّ ما يدعو إلى تنمية المهارات الفكرية (حشي ظرفا؛ أي كياسة وبراعة)، وما يوسّع على المتعلّم أفق النظر، من خلال التنويع في أساليب العرض.

هذا عن الكتاب عموما، أمّا أن يكون الكتاب مدرسيا، ويوسم بهذا الوسم، فهذا يجرّنا إلى النّظر إليه على أنّه " أحد الأدوات الأساسية – داخل مؤسسات التربية على الخصوص – لتداول المعرفة وتعميمها... إنّه مطبوع (imprimé) كما تعرّفه أغلب البحوث الديداكتيكية،

1 أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. كتاب الحيوان. تحقيق عبد السلام هارون. ط2. دار الجيل. لبنان. 1384هـ/ 1965م. ص: 38.

مرافق للتلميذ داخل الفصل وخارجه. وبما هو كذلك، فهو أداة يدوية (Manuel) قبل أن يكون أداة فكرية، لأنّه موجه – مؤسسيا وديداكتيكيا – لأجل التشغيل والاشتغال الذاتي "[1]؛
أي، تشغيل الفاعلين التّربويين، (خبراء، ومفتشين، ومعلمين لغرض الإعداد وتقديم المضامين بما يتناسب والأهداف المجتمعية)، والدفع بالمتعلّمين للاشتغال بمحتواه لبناء التّعلّمات، وتنمية المهارات، وترسيخ القيم. ومنه، فهو محلّ عودة متجدّدة، ومراجعة متكرّرة، بتقليب صفحاته والنظر في مادته المعرفية، وإنجاز النشاطات والتطبيقات الداعمة. لهذا وجدنا (ألان شوبين/ Alain Choppin) يعرّفه (Le Manuel scolaire) فيقول: " يتضح من جذره الاشتقاقي (اللاتيني، اليد/ latin *Manus*, la main)، على أنه مؤلّف مصغّر الشكل يحتوي على المعارف الأساسية في حقل معين. منذ نهاية القرن [19] ، يشير هذا المصطلح بالتحديد إلى المؤلفات التي تمثِّل تلك التي تشترطها المناهج الدراسية. [...]"[2]
وهو إذ يربطه بالاستعمال اليدوي، فإنّه لا ينسى ربطه أيضا بالمنهاج الدراسيّ. فالكتاب لن يكون مدرسيا إلا باشتراطات المنهاج واعتماده له. ولهذا يعرّفه الباحث (فرانسوا ريشودو F. Richaudeau 1979) أيضا، قائلا: " هو أداة مطبوعة موجّهة الاستعمال داخل سيرورة تعلّم وتكوين مخطّط لها.." [3]؛ أي أن الكتاب يأتي في سياق ما يحدّده المنهاج بالضرورة.
ويؤكّد (باسكال غوسين / Pascale Gossen) مضمون هذا التعريف، لكنه يضيف إليه عناصر أخرى، حين يقول: " يطور الكتاب المدرسي محتوى المعارف المراد اكتسابها في تخصص تعليمي لمستوى معين. وهو يقدم دروسًا تكملها وثائق (صور، رسوم بيانية، خرائط، نصوص، مراجع ببليوغرافية ...) أُنتِجت على وجه التحديد أو مُعادُ إنتاجها، وتمارينَ لتقييم المكتسبات. وهي تعتمد نهجا تعليميا محددا.
والمؤلف يسند تعريفه إلى ثلاثة محاور:
- المادية من الموضوع
- محتواه الوثائقي
- اختياراته الديداكتيكية "[4].
فهو يضيف إلى عنصري المحتوى، وما يقرّره المنهاج، العنصر المادّي (أي تكلفته المادّية). والحقيقة أنّ الكتاب المدرسيّ كان، وما يزال الدعامة التربوية والتّعليمية التي تؤطّر الفعل التّعليميّ، وترسم معالمه البيداغوجية، وتحدّد خطواته الديداكتيكية؛ وهو وسيلة مادّية تستدعي

[1] عبد الحق منصف. رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية. أفريقيا الشرق. الدار البيضاء. المغرب. 2007. ص: 235 / 236.
[2]Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris : Nathan Université, 2ème éd., 1998. p: 666-669

[3] أحمد فريقي. التواصل التربوي واللغوي (دراسة تحليلية). ص: 83.
[4] Pascale Gossen. La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives. Lyon : Presses de l'Enssib (Référence), avril 2004 [chapitre 7. p. 225].

تجنيد خبرات فنية وأدوات ميكانيكية وتكنولوجية للطباعة والإخراج؛ وهذا يتطلّب تخصيص ميزانية مكلّفة. بل وإيجاد تشريعات تمارس وصايتها عليه. لهذا وجدنا له تعريفا في التشريع الجزائري مثلا، يحدّده بكونه: " وسيلة قاعدية؛ يُعَدّ مؤلّفا تعليميا ورقيا، أو رقميا، موجّــها للاستعمال الإجباري في مؤسسات التربية والتعليم لمختلف الأطوار، طبقا للبرامج الرسمية. وتضمن السلطات العمومية وفرته "[1].

أمّا عن محتواه؛ ففيه تُعرض " بطريقة منظّمة المادة المختارة في موضوع معيّن، وقد وُضِعت في نصوص مكتوبة بحيث ترضي موقفا بعينه في عمليات التعليم والتعلّم"[2]. وهو صورة تَبرُز من خلالها ملامح عقد ضمنيّ، يوزّع الأدوار بين المعلّم والمتعلّم، لغرض القيام بمهمّات تعليمية تعلّمية، ذات أهداف واضحة ومرصودة، من خلال التعامل مع مادة علمية معيّنة؛ يحدّدها المنهاج الموضوع لنظام تعليميّ بعينه، وتحدّدها الموضوعات المقرّرة في برنامج (أو مقرّر)، يرسم عناوين " المحتوى الأساسي لما يجب تدريسه في مادّة من المواد، ويحدّد نطاق المعلومات، والمهارات التي يتعيّن على التلميذ أن يكتسبها، ويضع بالتفصيل الموضوعات بل والنقاط التي يجب أن تُدرّس في كل سنة دراسية. ويترتّب على ذلك أنّه إن كان المقرّر يمثّل تفصيلا واضحا للمنهاج في مرحلة بعينها من مراحل تعلّم مادة بالذات، فإنّ الكتاب المدرسيّ، ينبغي أن يكون هو الآخر توضيحا دقيقا لتلك الأجزاء من المقرّر التي تصل إلى أقصى درجات الإجادة عند تعليمها، وتعلّمها بمساعدة الكتب "[3]. ولأنّه يطلب خدمة المنهاج، وتحقيق الأهداف، والإجادة في الفعل التعليميّ التعلّميّ، فإنّه سيعتني " بصفة خاصة بالتمارين والتدريبات التي يقدّمها على شكل مسائل "[4]، أو تطبيقات تسمح بتنمية المهارات، وتثبيت المعارف التي تُبنَى أثناء التعلّم، وتحقيق الكفاءة التواصلية المرصودة إن كان الكتاب خاصّا بتعليم اللغة العربية؛ إنّ مصداقية الكتاب ساعتها، ستتمثّل في مدى تمكين المتعلّم من التدريب، والتمرّن على المحاكاة، وكيفيات البناء للمعارف في الوضعيات التعلمية الشبيهة؛ ليتحكّم المتعلّم مهاريا ولغويا في ما سينتجه في مقام التواصل الشفوي أو الكتابي.

والتطبيقات في الكتب المدرسية إنّما تكون خادمة لأهداف المنهاج؛ ولهذا فهي تصدر دوما عن المقاربة التعليمية المتبنّاة. فنجدها تطبيقات تركّز على تثبيت المعارف في المقاربة بالأهداف، بينما تروم في المقاربة بالكفاءات التدريب على توظيف المعارف وإدماجها من خلال الوضعيات المشكلات، وهي بهذا تتجاوز مستوى معرفة المعرفة إلى القدرة على بنائها، ثمّ توظيفها في المواقف التعلّمية، وفي مواقف الحياة على اختلافها.

---

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. الجريدة الرسمية. العدد 68. السنة الرابعة والخمسون. الثلاثاء 09 ربيع الأول 1439هـ / 28 نوفمبر 2017م. مرسوم تنفيذي رقم17 - 330- مؤرخ في 26 صفر عام1439 هـ الموافق 15 نوفمبر 2017م، يحدد كيفيات وشروط الحصول على الاعتماد والمصادقة على الوسائل والدعائم البيداغوجية. ص: 8.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللسان. دار المريخ للنشر. م ع السعودية. 1981م. ص: 9.

[3] المرجع نفسه. ص: 11.

[4] المرجع نفسه. ص: 11.

ولأنّ التطبيقات اللغوية بهذه الدرجة من الأهمّية، فقد أوصى المختصّون بمراعاة مجموعة من المقاييس عند إعدادها، هي:

مقاييس بناء التمارين اللغوية:

1- التنوع : إنّ العمليات العقلية في الفعل التعلّميّ متعدّدة، لهذا يجب أن تتنوّع التمارين التي تخدم هذه العمليات (تمارين الفهم، تمارين التحليل، تمارين التركيب، تمارين التطبيق، تمارين التقويم،...).

2- التكامل والترابط: فكما أنّ العناصر اللغوية تتكامل فيما بينها لإنتاج الفعل اللغويّ، فكذلك التمارين اللغوية؛ يجب أن تتكامل في تقديم هذه العناصر، لتحقيق الأهداف والكفاءات.

3- استهداف ملكتي اللغة والتواصل: فلا ينبغي أن تسخّر التمارين لتعليم القاعدة النّحوية أو الظاهرة اللغوية فقط، لأن من رام تعلّم القواعد العربية تعلمها ولم يحسن استعمالها، و من رام ممارسة اللغة العربية تعلّم قواعدها ضمنيا.

4- إثارة دافعية المتعلم: حيث يجب أن تتّصف التمرينات بتحفيز المتعلّم على التفاعل معها، بما توفّره من إثارة للاهتمام بموضوعاتها، ومن فرصة لتنمية المهارات، وإقدار المتعلّم على الإنجاز. لهذا وجب الحرص، عند تصميمها، على اختيار المضمون الثقافي المناسب لمستوى المتعلم، وتوظيف المكتسبات الجديدة وكذا السابقة، وكذا استهداف الإنجاز الفردي تارة والإنجاز الجماعي(الفوجي) تارة أخرى. مع التركيز على التمارين التواصلية*.

تدريب (1)

عد إلى كتاب من كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، وطبّق على تمرين من تمريناته مقاييس بناء التمارين اللغوية، ثمّ دوّن ملحوظاتك.

في مرحلة التعليم الابتدائي

لقد " بيّنت الأبحاث والتجارب أنّ التخطيط المعقلن للزّمن أداة نجاح للعملية التعليمية التعلمية "[1]. والتخطيط سواء امتدّ عبر مراحل زمنية، أو عبر فصول دراسية، أو كان على امتداد حصة تعليمية. فإنّه يمكّن من التمييز بين حاجات المتعلمين، وخصائصهم السيكو-معرفية، وطاقات استيعابهم، وقدراتهم على بناء التعلّمات واستثمارها. لهذا درجت المؤسّسات التعليمية على اعتماده في تنظيم التعليم؛ فكان وفق مراحل (ابتدائي، متوسط،

* ينظر، سعد الدين أمينة. واقع التمارين اللغوية المتضمنة في الكتب المدرسيّة في ضوء المقاربة النصيّة: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط نموذجا. مجلة لغة – كلام. المجلد: 03. العدد: 01. 2017م. مختبر اللغة والتواصل. المركز الجامعي. غليزان. الجزائر. ص: 126.

[1] عبد الرحمن التومي. الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية. مطبعة المعارف الجديدة. الرباط. ط1. 2015. ص: 92.

ثانوي)، ووفق أطوار تقسّم المرحلة التعليمية الواحدة، أو سنوات دراسية تُقسّم بدورها إلى فصول.

ومرحلة التعليم الابتدائي، تأتي في هذا السياق، ممتدّة على مدى ستّ سنوات (سنة تحضيرية، وخمس سنوات في المدرسة الابتدائية في الجزائر)، تمثّل أولى مراحل التعليم الأساسي. وهي تتميّز بخصوصيات منها؛ تعدّد مظاهر النمو المختلفة للمتعلّم من جسمية إلى حركية، إلى عقلية، إلى لغوية، إلى انفعالية، إلى اجتماعية. ومع ميله إلى اللعب في بدايات تمدرسه، إلا أنّ له استعدادا للتّعلّم*. كما يتّصف تلقّي هذا المتعلّم بإدراك الكل قبل الجزء، والارتباط بالمحسوس قبل المجرّد، ناهيك عن سعة الخيال، والقدرة النّامية على التّذكّر والملاحظة. " وباستمرار النمو فإن القدرات العقلية تنمو، والثروة اللغوية تزداد، وفهمه لدلالات الكلام يدق، وعضلات يديه تصبح أكثر اتساقا، ويتّجه إلى السؤال عما لا يفهم، ويزداد التحكم في مهارة النطق بالحروف، والقراءة في وحدات، وعدم تقطيع الكلمات والجمل، أو مدّ الحروف دون مبرر "[1]. وعموما، فإنّ هذه المرحلة ستتّسم باكتشاف نظام اللغة، والتدريب على الاحتكام إليه.

وما يلاحظ هنا، هو أنّ متعلّم اللغة لا يتعامل مع المعارف اللغوية فقط، وإنّما يكون الجهد في التّعلّم مسلّطا على تنمية المهارات أوّلا، خاصة في الطّور الأوّل؛ والتي بها سيباشر بناء المعرفة المكتشفة. وعليه، سيصبح من الأهمّية القصوى التركيز على التدريبات في ميدان المنطوق أوّلا لتنمية الاستماع، بوصفه مهارة، فـ " هو الطّريق الطبيعي للاستقبال الخارجي؛ لأنّ القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين، وهو عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه: كالأسئلة والأجوبة، والمناقشات والأحاديث، وسرد القصص، والخطب والمرافعات، وبرامج الإذاعة. ومن ثم فالاستماع هو النشاط اللغويّ الأوّل عند الطفل، وهو ضروريّ لظهور الكلام والقراءة والكتابة فيما بعد "[2]. ثمّ إنّ مهارة الاستماع تتدرّج في نموّها، بحسب مستوى المتعلّمين، حيث عدّد الباحثون فيها تفريعات كثيرة، نذكر بعض ما أشار إليه (رشدي أحمد طعيمة):

- تعرّف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة.
- تعرّف الحركات الطّويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها عند الاستماع إليها.
- تعرّف التّشديد والتّنوين وتمييزها صوتيا.
- فهم استخدام صيغ اللغة العربية من حيث التذكير والتأنيث والأعداد والأفعال.
- إدراك نوع الانفعال الذي يسود الحديث، والاستجابة له.

---

* ينظر، أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد. الطفل ومشكلات القراءة. الدار المصرية اللبنانية. القاهرة. ط 3. 1994م. ص: 15 إلى 23. / محمد اسماعيل ظافر ويوسف الحمادي : التدريس في اللغة العربية دار المريخ الرياض 1984م. ص: 213

[1] محمد اسماعيل ظافر ويوسف الحمادي : التدريس في اللغة العربية دار المريخ الرياض 1984 م. ص: 188.

[2] حسن شحاتة. مروان السمان. المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها. الدار العربية للكتاب. القاهرة. ط 2. 2013م. ص: 17.

- إدراك ما يريد المتحدّث التعبير عنه، من خلال النّبر والتنغيم العادي.
- التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية.
- التمييز بين الحقائق والآراء من خلال سياق المحادثة العادية*.

من هنا تظهر أهمّية التطبيقات اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي. وتصبح وسيلة مرجعية في عملية التعليم والتعلم، لا من جهة ترسيخ المعارف، أو إعادة بنائها فقط، وإنّما من جهة تنمية المهارات، والسّعي لتحقيق متطلّبات ملمح التخرّج، وما يتعلق به من كفاءات مستهدفة ومرصودة. لهذا كان لا بدّ من ربطها بميدان المنطوق في الطّور الأول ربطا وثيقا؛ وهذا بالتدريب على تنميه مهارتي الاستماع والتّحدّث، ثمّ بميدان المكتوب في طور ثان؛ بالتدريب والتمرّن على تنمية مهارتي القراءة والكتابة. ولهذا سيكون **التركيز على التمرينات التواصلية بالأساس في السنتين الأولى والثانية** (حيث يلزم التعامل مع تمرينات تعلّم نطق الأصوات، والتمييز بينها، والأداء الصحيح لها، تمرينات مدارج الأصوات وطبقاتها)، **ثمّ التمرينات البنيوية بعد ذلك**؛ للتعرف إلى البنية؛ كتابة وضبطا بالقواعد الإملائية والصرفية والنحوية. وبالتالي يحسن التدريب على تمارين الربط بسهم، وتمارين ملء الفراغ بعناصر معطاة، وتمارين التحويل، وتمارين تمثيل الأدوار، وتمارين التكملة، وغير ذلك مما يخدم ترسيخ النماذج والمثل، ويمكّن من المحاكاة والنسج على المنوال.

تدريب (2)

كيف تعلّل للتنويع بين التمرينات في كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي؟

* ينظر. رشدي أحمد طعيمة. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها. ص: 144/145/146.

المحاضرة الثامنة: **التطبيقات اللغوية في الكتب المدرسية**

- في مرحلة التعليم المتوسّط -

أهداف الدّرس:

الهدف الخاص: مناقشة توظيف تطبيقات لغوية مناسبة في الكتب المدرسية في مرحلة التعليم المتوسط، والمقارنة بين أنواعها.

الهدفان الإجرائيان:

يتوقّع منك عزيزي الطالب، بعد فراغك من دراسة المحاضرة أن تكون قادرا على أن:

- تعلّل لتوظيف نوع معيّن من التطبيقات اللغوية.
- تقارن بين أنواع التطبيقات اللغوية.

القراءات المساعدة:

1- مجلة لغة – كلام. المجلد الثالث. العدد 01.

2- كراسات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر. العدد الخامس. 2007م.

يعرف المتعلّمون، الذين تتراوح أعمارهم بين(11- 15 سنة)، في هذه المرحلة بداية نموّ جسمانيّ ملحوظ، وإقبالا على التفكير المجرّد، واستعمال الخيال، ومحاولات لإبراز القدرة على الاستدلال والاستنباط. ولهذا يصبح تعاملهم مع الرموز أسهل، ويبينون عن سعة الأفق، والحرص على اكتشاف المجهول من المعارف.

وتأتي التّطبيقات اللغوية في هذه المرحلة مرتبطة بملمح التخرّج وما يتعلق به من كفاءات مستهدفة مرصودة، في هذا المستوى، ومرتبطة بسن المتعلّم وما يعرفه من تغيّرات؛ أي بقدراته ومهاراته. وعليه، فإنها ستبقى مرتبطة بميداني المنطوق والمكتوب، فهْمًا وإنتاجا؛ لكنّ التركيز على المكتوب سيكون أكثر، مشفوعا بتمكين المتعلّم من التفكير المنهجي، وتنمية كفاءته في ذلك. على أنّه، يجب أن نلحظ أيضا توجّه الدرس التعليمي التعلمي، نحو إقدار المتعلّم من كيفية القراءة، وامتلاك الآليات المساعدة على ذلك؛ حيث سيكون المتعلّم قد تجاوز مرحلة نشاط القراءة (تعلّم القراءة) وامتلاك آليات فهم المكتوب (التعرّف إلى رموز النّصّ المكتوبة صورة ونطقا، تحصيل المعنى العام، تحديد الكلمات والعبارات الرئيسة) إلى توظيف هذه الآليات في التدرب على كيفية القراءة وتحصيل مدلول قرائيّ؛ فالمرحلة مرحلة القراءة للتّعلّم. والتّدرّب على هذا التّوظيف، سيستمرّ معه على امتداد مرحلة التعليم المتوسّط.

لهذا، **ستسعفه التطبيقات اللغوية حين يتدرّب من خلالها على الشّرح والتفسير، والتحليل والتركيب، والتّعرّف إلى الأنماط النّصية، وكيفية الإنتاج اللغويّ المنطوق والمكتوب وفقها،** وبالتزام القواعد الضابطة (النحوية، والصرفية، والإملائية، ورسم اللغة). وعليه **سيكون توظيف التمارين اللغوية بكلّ أنواعها التقليدية منها والحديثة (البنيوية والتواصلية/التبليغية) مطلبا رئيسا لا يمكن إغفاله، فالعبرة تكمن في التنويع بينها، بما يحقّق الأهداف المسطّرة**. ومنه، يمكن أن نستأنس ببعض ما رصدته الباحثة (أمينة سعد الدين) في بحثها (واقع التمارين اللغوية المتضمنة في الكتب المدرسية في ضوء المقاربة النصية)؛ على أنّنا نخالفها الرّأي فيما ذهبت إليه، بحصرها هذه الأنواع من التمارين في مجال النحو فقط*. حيث أنّنا نرى أنّ معظمها يمكن أن يصلح لخدمة العناصر اللغوية على اختلافها، وفي المجالات المتعدّدة. ونذكر:

أوّلا: التمارين التقليدية:

1- تمارين التحليل و التركيب: وهي تمارين تقوم على تحليل أو تركيب المثال أو النموذج اللغوي، للوصول إلى العنصر المطلوب. وهي من التمارين التقليدية المهمّة في ترسيخ الأنماط، وخاصّة البنى النحوية. وهي تتميّز بطابعها التحليلي؛ لهذا صيغت بأفعال الأمر الدّالّة على ذلك، من مثل؛ عيّن، بيّن، وضّح، استخرج، اعرب، اشكل... وبطابعها التركيبي؛ فصيغت بأفعال من مثل: أكمل، املأ الفراغ، اربط، أدخل، كوّن... ومنها تفرّعت أنواع من التمرينات، نحو:

أ- تمارين الاستخراج والتعيين: وهي عبارة عن تدريبات يعين من خلالها المتعلم نوع العنصر النحوي المتضمن فيها، بغرض تقييم مدى استيعابه للمعارف المدروسة، ويطلب منه ذلك بتعليمة تستعمل الأفعال الآتية: بيّن - عيّن - استخرج - ميّز – حدّد » ويهدف هذا النوع من التمارين إلى تقييم مدى استيعاب التلميذ للدرس نظريا، و ليس عمليا.

ب - تمارين التحويل: هي تمارين، يُطلَب فيها من المتعلم التحويل من صيغة صرفية إلى أخرى، كأن يحوّل الجملة من صيغة الإفراد إلى صيغة التثنية أو الجمع. أو أن يحوّلها من التذكير إلى التأنيث..

ج - تمارين الإعراب: وفيها يطلب من المتعلم تحديد الوظيفة النحوية للمفردات أو الجمل في نص من النصوص، مع ذكر الخصائص المناسبة لكل وظيفة.

د - تمارين الضبط بالشكل: وتتم بعرض جمل أو نصوص غير مضبوطة بالشكل، ليطلب من المتعلم ضبطها به، مع مراعاة القواعد النحوية التي تحدد ذلك.

ه- تمارين التصنيف: وفيها يطلب من المتعلم وضع حروف، أو مفردات، أو عبارات في الخانات المناسبة لها، ما يجعله قادرا على الربط بين الوحدات التي تشترك في بعض الخصائص، أو كلها.

---

* ينظر، سعد الدين أمينة. واقع التمارين اللغوية المتضمنة في الكتب المدرسية في ضوء المقاربة النصية. ص: 125/ 130.

2- تمارين التطبيق: بعد التحليل والتركيب، يأتي هذا النوع من التمارين من أجل نقل ما تم تعلمه من حقائق، ومعارف، وقواعد لغوية من مجال الدرس الضيق إلى مجال أوسع لأنها ستهتم بتطبيق ما تم تعلمه على حقائق، وأمثلة جديدة، ويتميز هذا النوع بميله إلى اعتماد التعليل وإيجاد الروابط بين كل ما تعلمه التلميذ، سواء في ذلك الدرس أو في الدروس الأخرى.

3 - تمارين إعادة كتابة النصوص بالتبسيط أو التعقيد: ويتم ذلك في اتجاهين مختلفين، الأول؛ بإعادة ترتيب نص فككت هياكله النحوية الكبرى لجعله مفهوما، والثاني؛ بتوظيف وحدات بسيطة في الجمل لتكوين الجمل المعقدة.

4 - تمارين إعادة تأهيل الخطاب: وتطبّق هذه التمارين بإعادة هيكلة النص، ويمكن تحقيق ذلك بطريقتين أساسيتين، الأولى بتغيير نوع النص أو جنسه (le genre) كأن تتحول مقابلة صحافية إلى قصة، والثانية بتغيير وجهة نظر الراوي أو تسليمها إلى طرف آخر.

تدريب (1)

لو تأمّلتَ التمارين التقليدية المذكورة، لوجدت أنها تركز على نوع من النشاطات اللغوية تحديدا. ما هو هذا النشاط؟ وكيف تعلّل لهذا التركيز؟

ثانيا: - التمارين البنوية: هي تمارين حديثة، تركّز على البنية، فتتصل بالبنيات الصرفية والنحوية والمعجمية للغة، وتتفرع إلى عدّة أقسام، نذكر منها:

أ - تمارين ملء الفراغ: وهي التمارين التي تقوم على تقديم نصوص للمتعلم تتخللها فراغات، ويُطلَب منه ملؤها بالعناصر المناسبة التي تحددها التعليمات، مع إمكانية اقتراح الوحدات الممكن توظيفها، ويهدف هذا النوع من التمارين إلى تنمية ملكة الفهم.

ب - تمرين التكرار (Exercice de répétition): وهو نوع بسيط يعتبر مدخلا للأنواع الأخرى. يعتمد محاكاة نماذج، وتكرارها قصد تثبيتها، ويستخدم في مجال اللغة لمساعدة المتعلم على التذكر، سواء تعلق الأمر بالجانب الصوتي، أو النحوي، أو المعجمي. كما يعتمد على مفهومي الأصل والفرع؛ فبدلا من تقديم القاعدة النحوية للمتعلم أو إثارته لاستنتاجها، يدرب على نمط معين بفعل التكرار حتى يكتسب بنيته ضمنيا، فيوظفها دون وعي منه بالقاعدة التي هو بصدد احترامها وتطبيقها، وهو ثلاثة أقسام:

التكرار البسيط (La répétition simple)، والتكرار التراجعي (La répétition régressive)، والتكرار بالزيادة (La répétition par addition).

ج - تمرين الاستبدال (La répétition de substitution): وهو نوع يعتمد على إبدال عنصر معين في الجملة بعنصر آخر، شرط أن يكون من نفس الصنف (اسم باسم وفعل بفعل) مع الحفاظ على نفس البنية التركيبية، لنحصل بعد ذلك على جمل لها البنية نفسها، لكن تختلف من حيث الدلالة. ويعتبر هذا النوع من أكثر أنواع التمارين البنوية شيوعا، وله أكثر من نوع: الاستبدال البسيط (substitution simple)، والاستبدال متعدد المواضع Progression)

(multi-parties، والاستبدال بالتقليص أو بالزيادة substitution par expansion ou réduction) ، والاستبدال بالربط أو التناسب (Substitution par corrélation) .

د - تمرين التحويل (Exercice de Transformation**):** وهو نوع لا يتم التحويل فيه على محور الاستبدال، بل على محور التركيب، ويقوم بالتحديد على التقابل، كما يكسب المتعلم القدرة على التصرف في البنى اللغوية، في مجال أكثر حرية مما هو عليه في تمارين التكرار، وتمارين الاستبدال؛ فالمطلوب فيه هو تحويل صيغة البناء اللغوية، وتغيير ترتيب الوحدات باعتماد التقابلات النحوية، ما يجعله يدرك وظائف هذه الوحدات وما يطرأ عليها من تغيير بصفة ضمنية دون تقديم أيّة عناصر مساعدة.

هـ - تمرين التركيب(Exercice de combinaison**)**: وهو النوع الذي يهدف إلى جعل المتعلم قادرا على التركيب بين المفردات، ليتمكن من بناء جملة، وبين الجمل البسيطة بإضافة العناصر اللازمة ليتمكن من بناء جمل مركبة. وهو ما يشير إليه (صالح بلعيد) في قوله: " يستهدف الربط بين جملتين بسيطتين مستقلتين، لتكوين جملة مركبة "، وهكذا إلى أن يتمكن في مرحلة من المراحل من بناء نصوص.

و - تمرين الزيادة (Exercice d'expansion**):** وفي هذا النوع يطلب من المتعلم إدخال عناصر جديدة في الجملة الأصلية، ليتم الانتقال من البنيات البسيطة إلى البنيات المركبة، ويتم إجراء هذا التمرين تقريبا مثلما يجري تمرين الاستبدال بالزيادة.

ز - تمرين الحوار الموجه (Dialogue dirigé**)**: وهو آخر محطة بالنسبة للتمارين البنوية على حد تعبير (صالح بلعيد)، كما يتفرع إلى عدة أقسام نذكر منها: تقليص النص، تمرين توجيه الطلبات، تمرين السؤال والجواب(Question- Réponse)، وتمرين التكملة (Exercice de complétion).

ثالثا: التمارين التواصلية/التبليغية:

هي تمارين تهتمّ بتنمية الكفاءات التواصلية و التبليغية لدى المتعلم. وتنقسم في عمومها إلى قسمين رئيسين : تمارين الفهم و تمارين الكتابة (الإنتاج).

1- تمارين الفهم: وتعنى بفهم المسموع، وفهم المقروء، ومنها:

الأسئلة والأجوبة التي يعتمدها المعلم لاختبار مدى فهم المتعلمين لمضمون نص مسموع أو مقروء وهي أقسام:

أسئلة الصواب والخطإ، والإجابة بـ(نعم) أو (لا)، وأسئلة يجيب المتعلم عليها بأكثر من كلمة (أين؟)، والأسئلة الشمولية (ما موضوع؟ إلام يهدف؟)..، والأسئلة التفصيلية (من؟ متى؟ لماذا؟)..، والأسئلة المفتوحة وغيرها.

2- تمارين الإنشاء أو الإنتاج: وهي عدة أنواع، تهتم في مجملها بالإنتاج اللغوي السليم بشقيه الشفوي والكتابي، متبنّية النظرة الشمولية للغة، وعدم الاهتمام بمستوياتها منفصلة، وهو ما يبرر عدم اعتمادها لنوع من التمارين مخصص للقواعد النحوية مثلا، أو الصرفية،

فالغاية من تدريباتها هي تحقيق الكفاءة التواصلية والتي لا يتم بلوغها إلا بتداخل جملة من الكفاءات الجزئية، ومن بين هذه الأنواع نذكر:
بطاقة تنفيذ التعليمات، بطاقة اختيار الإجابة الصحيحة، بطاقة الألغاز، بطاقة الأسئلة الكثيرة، تمارين التلخيص، تمارين ترتيب النصوص، تمارين تحويل النصوص، التمارين التفاعلية والألعاب اللغوية؛ كلعب الأدوار، ولعبة تبادل الهوية، وغيرها.

أضف إلى هذا التمارين التبليغية التي تقوم على الجانب الشفوي للغة. ومن أنواعها: تمارين السؤال والجواب، وتمارين الحديث من خلال صورة، وتمارين تمثيل الأدوار، والألعاب اللغوية*.

وتتناسب التمارين التواصلية تماما مع التوجه الجديد اليوم والقاضي بإكساب المتعلم كفاءة لغوية عن طريق ما يعرف بالوضعيات الإدماجية التي يكتب انطلاقا منها، والتي يقيم انطلاقا منها (في النحو والصرف والمضمون والأسلوب)؛ أي من منظور شمولي، فهي وسيلة فعالة في إكساب المتعلم القدرة التواصلية التبليغية، كما تشركه في العملية التعليمية مشاركة إيجابية. ويبقى اكتساب المتعلم للكفاءتين اللغوية والتواصلية، يقتضي ضرورة التنويع بين كل من التمارين البنوية، والتمارين التواصلية في الكتب التعليمية - حسب ما يتلاءم والمستوى التعليمي - حرصا على الاستفادة من إيجابيات كل نوع، وتحقيقا للتكامل بينهما، وتفاديا للثغرات المتضمنة في كليهما أيضا.

تدريب (2)

قارن بين تمارين إعادة تأهيل الخطاب في التمارين التقليدية، وتمارين الإنشاء في التمارين التواصلية.

* ينظر؛ حبيبة بودلعة العماري. طريقة عرض دروس البنى التركيبية الاسمية في كتب القواعد المقررة لسنوات الطور الثالث أساسي. مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر. كراسات المركز. العدد الخامس. 2007م. مطبعة دار هومة. الجزائر. ص: 65.

المحاضرة التاسعة: التطبيقات اللغوية في الكتب المدرسية
- في مرحلة التعليم الثّانوي -

أهداف الدّرس:

الهدف الخاص: مناقشة توظيف تطبيقات لغوية مناسبة في الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي، والمقارنة بين أنواعها.

الهدفان الإجرائيان:

يتوقّع منك عزيزي الطالب، بعد فراغك من دراسة المحاضرة أن تكون قادرا على أن:

- تعلّل لتوظيف نوع معيّن من التطبيقات اللغوية.
- تقارن بين أنواع التطبيقات اللغوية.

القراءات المساعدة:

1- حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية.

2- المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها.

3- عباس الصوري. مقاربة النص الأدبي في الكتاب المدرسي نموذج للتحليل: كتاب النصوص الأدبية المقرر للسنة الخامسة. الدليل التربوي. تدريسية النصوص. ج2.

4- زكريا إسماعيل. طرق تدريس اللغة العربية.

تلاميذ المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم عموما بين (14 و19) سنة، وهي مرحلة مراهقة تتميز بخصائص مهمة؛ أبرزها التغيرات السريعة المتلاحقة التي تطرأ على جوانبهم الجسمية والنفسية. حيث يعرف تلاميذ هذه المرحلة نضجا في مختلف أساليب التفكير العقلي والإدراكي، وتنمو القدرة اللغوية لديهم نموا واضحا؛ ويميلون إلى تنظيم أفكارهم... ولا يأتي ذلك إلاّ عن طريق القراءة والاطّلاع.. وتنحصر ميولهم في الميول الجنسية والعضلية والمهنية... ومن الجانب اللغوي نلاحظ النبوغ عند البعض منهم وميلهم إلى كتابة القصة وقرض الشعر وكتابة المقالة بأنواعها... كما يميل معظمهم إلى حرية التفكير وحرية التعبير، إذ تصبح لديهم القدرة على الاستدلال والاستنتاج واستخدام الأسلوب العلمي في التفكير استخداما أكثر عمقا من المرحلة السّابقة... وتزداد قدرتهم على الانتباه والتركيز، وتذوّق الشعر، والقصص.. وتتبلور ميولهم تجاه تخصصات معينة، ويستطيعون إصدار الأحكام النقدية وتعميمها*. لهذا يواكب المنهاج الدراسيّ مثل هذه التغيّرات بمقرّرات مناسبة تخدم هذه

* ينظر، زكريا إسماعيل. طرق تدريس اللغة العربية. دار المعرفة الجامعية. مصر. 1995م. ص: 86/85.

الميول والتطلّعات. فيأتي برنامج اللغة موظّفا النصوص الأدبية (الشعرية والنثرية بأنواعها)، لا من أجل ممارسة فعل القراءة فقط، وتدريب المتعلّم على كيفياتها- فذلك قد كان في المرحلة السّابقة -، وإنّما من أجل التدريب على بناء القارئ، وتمكينه من أدوات القراءة النّاقدة، التي بها يحلل ويناقش، ويؤسّس لأحكامه فيقبل ويرفض، ويبدي الرأي المقنِع والمنطقي، بل وينتج نصّا قرائيّا متولّدا من نص يقرأه، فيصل بذلك إلى الإبداع. " ومفهوم الإبداع، يشير إلى أن وظيفة القراءة المدرسية، هي تعليم التلاميذ كيف يركّبون نصّا جديدا من النص المدروس"[1].

والحقيقة أنّ التوجهات الحديثة في تعليم النصوص الأدبية، أصبحت تؤكّد على أنّ " الهدف من درس النصوص الأدبية بالثانوي هو:

أ- تعويد المتعلّم على التواصل المباشر مع النصوص ومحاورتها والكشف عن هويتها.
ب- حمل القارئ على صقل سلوكه القرائيّ صقلا يقوّي شعوره بفاعلية اللغة في تغيير واقعه نحو الأفضل.
ج- تعويده على ألاّ يكون سلبيا أمام القراءات التي يصادفها، فلا يتقبّلها على علاّتها بل يعمد إلى أن ينتقي منها ويختار ما يشبع حاجته إلى المعرفة، ويساهم في تحسين فهمه للوقائع والأحداث "[2]. فـ" تلميذ هذه المرحلة.. قد أوشك يقترب من اكتمال النّضج العقليّ، والقدرة على تعمّق الأشياء، والتحرّر من الواقع المُحَس حوله، ليتأمّل الممكن، وليبدع – إذا ما توافرت له الموهبة – بمثل ما يبدع الآخرون. ويُفترَض فيه كذلك أنّه قد تمكّن من كلّ ما تمكّن منه تلميذ المرحلة الإعدادية من مهارات تحليل النصوص. ولذلك فتدريس النصوص في المرحلة الثانوية يعمّق تلك المهارات "[3].

ولهذا ظلّت النصوص الأدبية هي السند الرئيس في تعليم العربية، وهو ما أقرّته المناهج التعليمية؛ التي أكّدت على أنّ هذه النصوص هي " محور الفعل التربوي حيث إن نقطة الانطلاق هي النص ونقطة الوصول هي النص. وهذا يعني أن المتعلم ينطلق من نص (هو النص الأدبي أو التواصلي)، فيحلله، ليستخلص خصائصه ثم ينسج على منواله نصا من عنده، باحترام الخصائص المناسبة لنمطه"[4]. أضف إلى ذلك إدراج تدريس علوم البلاغة، وعروض الشعر وموسيقاه، مع الاستمرار في تناول الدرس النّحويّ والصرفيّ. على أن يُتابَع تعميق الفهم، من خلال تمكين المتعلّم من " القراءة لاستنتاج التفاصيل، ومهارات تنظيم المقروء؛ (التلخيص/ الهيكلة/ العنوانات الفرعية/ التخطيط)، القراءة الناقدة.. "[5] " والنقد

---

[1] محمد البرهمي. النقد الأدبي ومسألة تدريس النصوص الأدبية. الدليل التربوي. تدريسية النصوص. ج2. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. المغرب. 1993م. ص: 77.
[2] المرجع نفسه. ص: 78.
[3] حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص: 224/223.
[4] وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. اللغة العربية وآدابها. الجزائر. 2005م. ص: 66.
[5] حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص: 159.

كما هو معلوم مهارة ذهنية متقدّمة، تنبني على القدرات المعرفية والفهم والتحليل "[1]. وكلّها تحدث باستمرار التّدرّب على التحليل، وإنعام الفكر في النص المقروء. فالمهارات في عمومها " نوعية بيد أنّها متكاملة، لا يتوقّف التدريب عليها في مرحلة دون غيرها، ولا تختلف المهارات اللغوية بعضها عن بعض إلا في عمق المهارة، ودقّتها، وهذان أمران مرتبطان بنوع الخبرة اللغوية، والمدى الذي يراد للكفاءة اللغوية أن تصل إليه لدى التلاميذ "[2]. كما يتمّ إدراج تّذوّق النصوص، ونقدها، لا على أساس أنهما مادتان معرفيتان وإنّما بعدّهما مهارتان يتمّ التدرّب عليهما، كلّما تمّ بناء الملخّص العام للنص المقروء، وبيان جوانب الجمالية فيه، وإبراز رأي المتعلّم / القارئ مدعوما بالتبرير المنطقيّ لحكمه. وعموما، فالمتعلّم إذا ما بلغ مرحلة التعليم الثانوي راح يغوص وفق أهداف محددة في التمييز بين الحقيقة والمجاز، وفي التعبير المباشر والتعبير الفني، ولغة التواصل اليومي ولغة الإبداع. ثمّ يأتي إدراج التطبيقات بغرض تقويم التحصيل والممارسة التي كانت موضوع الدرس، وتقويم مدى تحقق الأهداف المتوخّاة.

والتطبيقات اللغوية في مرحلة التعليم الثانوي، كما ترتبط بسن المتعلّم؛ أي بقدراته ومهاراته، وبخبرته اللغوية، فإنّها ترتبط منطقيا بملمح التخرّج، وما يتعلق به من كفاءات مستهدفة مرصودة، في هذا المستوى. وعليه، يمكن القول بأنها سترتبط بالمحتوى اللّغويّ وتحليله في ميداني المنطوق والمكتوب، والإنتاج فيهما، مع التركيز على " التعمّق في دراسة النظام العقلي للغة (قواعدها ومصطلحاتها) "[3]. ومنه، ستكون التمرينات البنيوية هي الأنسب في التعامل مع المعرفة التعلمية التي تؤطّرها هذه المواد المدرجة في هذه المرحلة؛ " لترسيخ بعض الأنظمة والقواعد اللغوية لدى التلميذ، اعتمادا على التطبيق المكثّف والمنظّم لبعض البنيات اللغوية، التي يظهر بأنّها بنيات أساسية في الخطاب اللغويّ، أو تعتمد كوسائل علاجية لبعض الصعوبات المشخّصة، وحلول لبعض الاختلالات المرصودة في خطابات التلاميذ "[4].

لكن يجب أن لا يخفى على الباحث أن الهدف من **توظيف الأدب في تعلّم اللغة إنّما هو الارتقاء بلغة المتعلّم إلى مستوى التوظيف السليم للغة في عملية التواصل.** ولهذا ستظل الكفاءة التواصلية اللغوية مطلب العملية التعليمية التعلمية. ومن هنا ستأتي التطبيقات اللغوية لخدمة هذا الهدف أيضا؛ من خلال التدرب على الإنتاج الشفويّ والكتابيّ بمحاكاة النصوص/ النماذج من جهة كيفية البناء، وكيفية توظيف الأنماط والأساليب المناسبة لمقامات التواصل، ومن جهة توظيف الشواهد وإدارة الحوار، أو من جهة الإقناع والتصنّع في الكلام، وغير

[1] المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 80.
[2] حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص: 197.
[3] المرجع نفسه. ص: 123.
[4] المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 80.

ذلك من متطلبات التواصل اليومي في السياقات المختلفة، وباستعمال قواعد اللغة والاحتكام إليها، ليكون الإنتاج اللغويّ سليما وواضحا يعبّر عن حاجة المتعلّم وغرضه.

ومنه، يمكن القول؛ إنّ أمام معلّم هذه المرحلة إمكانية واسعة لاختيار التمارين والتدريبات المناسبة للموقف التعليمي، بما يتوافق وموضوع الدرس، والحاجة إلى التقويم، وتنمية المهارة المطلوبة، والتحقق من مدى اكتساب الكفاءة المستهدفة. ولذلك فإنّ التطبيقات اللغوية المناسبة لهذه المرحلة، هي تطبيقات المرحلة السابقة (البنيوية والتواصلية)، مع تعمّق في الطّرح، وزيادة في درجات التّأمّل والتفكير بما يتناسب ومستوى المتعلمين. إلاّ أنّنا نزيد عليها تمارين وتدريبات لم تكن معروفة من قبل، أو هي معروفة لكن طرأ عليها بعض التكييف والتعديل، فنذكر:

- " **تمرين الإنشاء:** تمرين تعبيري يتخذ النص مناسبة للتدريب على استعمال نفس الموضوع بالاستفادة من تعابيره لاحتذائها.

- **استثمار قولة** لصاحب النص بتفصيلها، أو نثر ما هو منظوم..
- **التدريب على المقارنة** (بمعنى الموازنة) مثلا بين أبي نواس والبحتري "[1].
- **تمرينات عروض الشعر وموسيقاه،** لها علاقة بالأصوات والإملاء وهي تمرينات جديدة في هذه المرحلة. تقوم على تقطيع الأبيات الشعرية للتعرّف إلى أوزانها، وتحديد بحورها، أو بيان زحافاتها وعللها.
- " **تمرين تركيب الجمل** (النحو والصرف أو البلاغة أو العروض).
- **تمرين إتمام جمل ذات فراغ** (النحو والصرف أو البلاغة أو العروض).
- **تمارين البنيات الصوتية** إذا لوحظ نقص في إتقان مخارج الحروف "[2].

– **تمرين التكرار:** " شرط ألا يكون مجرد تكرار آلي، بل على مثال سابق يتطلّب التأمّل العقلي، وبالخصوص التمرين المتضمن للتحويل، فهو إبداع وليس ترديدا ولو كان معزولا عن الحال. فهو نافع "[3].

- " المنهجية البنيوية الكلية والسمعية البصرية تحبّذ استعمال **التمرين الإبداعي والوجداني** للتلميذ، قصد اكتساب البنيات اللغوية في مواقف حية، وترفض في نفس الوقت اعتماد التمارين النسقية التقليدية، لأنها تنبني على مبدإ الفصل بين اللغة والمقام، وليس على مبدإ التواصل في شكله الأصيل... ومن المعلوم أن تكثيف **تمارين التبديل والتغيير،** تساعد المتعلم

---

[1] عباس الصوري. مقاربة النص الأدبي في الكتاب المدرسي نموذج للتحليل: كتاب النصوص الأدبية المقرر للسنة الخامسة. الدليل التربوي. تدريسية النصوص. ج2. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. المغرب. 1993م. ص: 101.
[2] المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 85.
[3] صالح بلعيد. دروس في اللسانيات التطبيقية. ص: 40.

على اختيار التعبير الموقفي المناسب للمقام، كما أنها تراعي المتغيرات الوجدانية والإبداعية في مواقف التعليم والتعلم "[1].

تدريب:

حدّد أنواع التمرينات التي يمكن أن يلجأ إليها المعلم في هذه المرحلة، وعلّل لغلبة نوع معيّن منها.

[1] المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 87.

المحاضرة العاشرة: **التطبيقات اللغوية في الكتب المساعدة**

(الحوليات)

أهداف الدّرس:

الهدف الخاص: التعرّف إلى مفهوم الكتب المساعدة (الحوليات)، وتحديد صفات وخصائص التطبيقات اللغوية فيها.

الهدفان الإجرائيان:

يتوقّع منك عزيزي الطالب، بعد فراغك من دراسة المحاضرة أن تكون قادرا على أن:

- تعرّف الكتاب شبه المدرسي.
- تحدّد بعض صفات أو خصائص التطبيقات اللغوية في الحوليات.

القراءات المساعدة:

1- رسائل جامعية. مواقع إلكترونية جزائرية.

تمهيد: الكتب المساعدة، هي الكتب التي تأتي عونا ودعما للكتب المدرسية؛ من جهة أنّها تعين على شرح أو تبسيط المعارف المقرّرة، وذلك بتقديم الأمثلة العديدة، والتمرينات المتنوّعة مشفوعة بحلول نموذجية. وهي كتب توصف في العادة بالحوليات، وفي الغالب الأعمّ؛ الكتب شبه المدرسية.

تعريف الكتاب شبه المدرسي:

هو دعامة تربوية وتعليمية غير رسمية. تؤدّي دورا ثانويا في تأطير الفعل التّعليميّ التعلّميّ، وتسهم في تسليط مزيد من الشروح والتوضيحات المعرفية للموارد المقرّرة. وهو وسيلة مادّية تستدعي أيضا تجنيد خبرات فنية وأدوات ميكانيكية وتكنولوجية للطباعة والإخراج؛ مثله مثل الكتاب المدرسيّ، لذلك هو شبيه به، ولكن لا يطابقه، حيث أنهما يلتقيان في خصائص مشتركة ويختلفان في أخرى، منها:

- الكتاب شبه المدرسي ليس كتابا رسميا مثل الكتاب المدرسي، ولا يخضع لسلطة إدارية تقرر قبوله أو رفضه أو تغييره؛ إنّما هو اجتهاد مؤسسة مطبعية خاصة باتفاق مع مؤلّف أو مجموعة مؤلفين.

- الكتاب شبه المدرسي ليس مقررا على التلاميذ، وهم يملكون حرية اقتنائه وقراءته من عدمهما. أما الكتاب المدرسي فلا يشترونه مختارين بل يفرض عليهم، ولا يدفعون ثمنه بإرادتهم، بل قد يوزع عليهم مجانا.
- الكتاب شبه المدرسي لا يخضع لدفتر شروط، أو لمواصفات رسمية يسترشد بها المؤلفون ويتقيدون بها. بخلاف الكتاب المدرسيّ الذي يجب أن يتوفّر على مواصفات، ومعايير تؤهّله للحصول على الاعتماد الإداريّ الرّسميّ.
- ليس على مؤلف الكتاب شبه المدرسي التقيد حرفيا بالمنهج والبرنامج الدراسي، فله الحرية في أن يضيف أو يحذف ما يشاء، على عكس مؤلف الكتاب المدرسي الذي يكون مجبرا على أن يتّبع خطوات المنهاج حرفيا.
- قد يثري الكتاب شبه المدرسي المقرّر الدراسي بمزيد من المعرفة والمعلومات، ومزيد من الشروح والإيضاحات التي لا يستطيع حيز الكتاب المدرسيّ احتواءها.
- هو أداة تقييم ومراقبة، ودليل للتلميذ في البحث والعمل الفرديّ، يمكّنه من الحصول على المعرفة تدريجيا بفضل التمارين المبرمجة فيه؛ قصد تثبيت وتمتين وحفظ المعلومات.
- كما أنه قادر على المشاركة الفعّالة في تحقيق الأهداف التربوية؛ سواء اكتساب المعارف العلمية، أو المهارات، أو تنمية الاتجاهات، والميول، والتذوق، والتفكير وغير ذلك. وهو وسيلة تعليمية تعلّمية مساعدة، وأداة تثقيفية مهمّة.
- الكتاب شبه المدرسي وسيلة للمراجعة، وترسيخ المعلومات، وتعميقها لدى التلاميذ تعميقا جيّدا؛ حيث يمكّن التلميذ من الاستعمال الدّائم له، خلال الموسم الدّراسيّ. لما يجده فيه من إثراء للدروس المقرّرة، وغالبا معلومات جديدة تدعم فهمه، وتثري رصيده المعرفي*.
- يعدّ وسيلة تدريبية من خلال التطبيقات والتمرينات الموجودة فيه، والداعمة لما يوجد في الكتاب المدرسي. حيث أنّها تستهدف في الغالب تقديم يد العون في المراجعة، وترسيخ المعلومات التي أخذها في الدرس. كما يساعد المتعلّم على تطوير مختلف قدراته.

تدريب (1)

استنتج تعريفا للكتاب شبه المدرسي من خلال ما مر بك في المحاضرة.

التطبيقات في الكتب شبه المدرسية:

ترتبط التطبيقات في الكتب شبه المدرسية بالمحتوى التعليميّ المدرسيّ، وهي تراهن بذلك على جلب انتباه المتعلّم، ودعوته للتفاعل معها، لما في ذلك من إمكانية ترسيخ المعلومات وتنمية المهارات، ناهيك عن توفير فرصة للمراجعة والتقييم. وحتى تحقّق غايتها، يجب أن تتوفّر فيها مجموعة من الصفات والخصائص التي تتحدّد وفق ما يلي:

* ينظر، سهام لعوبي. واقع استعمال الكتاب الشبه مدرسي في مادة اللغة العربية (القواعد لدى تلاميذ المتوسطات الجزائرية دراسة تحليلية ميدانية. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير. قسم اللغة العربية وآدابها. جامعة بن يوسف بن خدة. الجزائر. 2006 / 2007م. ص: 15/14/13.

أ- صفاتها:

- أن تكون كافية من حيث العدد، وواضحة من حيث الصياغة والمطلوب في كل موضوع.
- أن تتدرّج من السّهل إلى الصّعب.
- أن تساعد التلاميذ على فهم المادة وتحقيق استيعابهم لها.
- أن تساعد على تنمية فكر التلاميذ وقدراتهم.
- أن تنمي لديهم بعض المهارات كالترجمة والتحليل والتفسير.
- أن تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
- أن تردف التمرينات بإجابات نموذجية تفصيلية*.

وعموما، وحتى تؤدي التطبيقات وظيفتها، يجب أن تكون موضوعاتها مناسبة لموضوعات الدروس المقرّرة، ومصوغة صياغة واضحة، ومفهومة من قِبل التلاميذ، تتناسب ومستواهم العقلي، وتنمّي مهاراتهم، وتهذّب أذواقهم.

ب- خصائصها:

- أن تؤسس على النص كي يتضح للمتعلمين المعاني الخفية فيه، وخاصة الوظيفية منها.
- أن تثير إعجاب التلاميذ وتكون قريبة من اهتماماتهم، ومن واقعهم المعيش.
- أن تثير فيهم روح التحدي وحب العمل والابتكار.
- أن تكون متنوعة في أنماطها وأسئلتها؛ كالاستخراج، والتعيين، والإعراب، والاستبدال، والتحويل، والتصريف، وإنشاء الجمل والفقرات وغير ذلك؛ فالتنويع يساعد على تنمية المهارات، وإثارة التشويق، والابتعاد عن التنميط.
- أن تكون لغتها بسيطة، وأسلوبها سليم، كي يسهل على التلاميذ فهمها.
- إضافة إلى هذا؛ من المهم أن تكون التطبيقات متدرجة في الطرح حيث تنتقل من الأسهل إلى الأصعب، وأن تكون كثيرة في كل درس، لأن القواعد لا تؤتي ثمارها إلا بكثرة تدريب التلاميذ تدريبا عمليا منظما، يقوم على المحاكاة والتكرار، حتى تتكون لديهم العادات اللغوية الصحيحة، وتنطبع ألسنتهم على النطق السليم، وتتعود آذانهم الاستمتاع بجمال الأسلوب.*

تدريب (2)

تخيّر كتابا من الكتب شبه المدرسية المخصصة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، وناقش خصائصها في ضوء ما درست.

* ينظر، سهام لعوبي. واقع استعمال الكتاب الشبه مدرسي في مادة اللغة العربية (القواعد لدى تلاميذ المتوسطات الجزائرية دراسة تحليلية ميدانية. ص: 15/14/13.
* ينظر المرجع نفسه. ص: 36.

المحاضرة الحادية عشر: تطبيقات الألعاب اللغوية

أهداف الدّرس:

الهدف الخاص: شرح مفهوم اللعب، وبيان دور تطبيقات الألعاب اللغوية في تنمية المهارات.

الهدفان الإجرائيان:

يتوقّع منك عزيزي الطالب، بعد فراغك من دراسة المحاضرة أن تكون قادرا على أن:

- تبيّن أهمّية اللعب البيداغوجي.
- تبيّن دور تطبيقات الألعاب في تنمية المهارات اللغوية.

القراءات المساعدة:

1- سرجيو سبيني. التربية اللغوية للطفل.

2- عبد الرحمن التومي. الجامع في ديداكتيك اللغة العربية. مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية.

3- أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها.

في بيداغوجيا اللعب:

اللعب طبيعة في الإنسان (الطفل). وهو سلوك لا يحتكم بالضرورة إلى العقل الواعي، حتى وإن ظهرت فيه جوانب منطقية تحكمه أحيانا. لكنّه يبقى خاضعا لمنطق اجتماعي سائد، يمتح منه التّصوّرات، وينضبط به. فهو " نتاج ثقافة تنشئة اجتماعية واقتصادية ونفسية؛ منها يستقي الطفل – واعيا أو غير واع – منظومته اللعبية؛ لأن اللعب هو التجلّي لنسيج واسع من الممارسات التي تتّكئ على ثوابت المجتمع "[1]. كما أنّ للعب علاقة وطيدة بتنمية شخصية الطفل، بل وتنمية مهاراته اللغوية. يقول الباحث (سيرجيو سبيني): " يعتبر اللعب التّلقائيّ - كما هو معلوم - النّشاط النّمطي للطفل، فمن خلاله تنمو أبعاد شخصية الطفل، ويعبر عن ذاته بدقّة. يمثّل اللعب في الواقع أولى خطوات لغة الطفل؛ تلك اللغة التي تترجم لها الحركات، وتعبيرات الوجه، والأصوات والضوضاء وصيحات التعجّب "[2]. ونظرا لهذه الأهمّية فقد بات اللعب يستغل بيداغوجيا في عمليات التعليم والتعلّم، وراح الباحثون يميّزون

[1] إدريس ولد عتية. معجم ألعاب الأطفال مقاربة في تأثير النّشأة وخصوصية الدلالة. مجلة الممارسات اللغوية. مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر. المجلد: 8. العدد: 39. جامعة مولود معمري. تيزي وزو. الجزائر. 2017م. ص: 57.

[2] سرجيو سبيني. التربية اللغوية للطفل. ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن. دار الفكر العربي. القاهرة. 1991م. ص: 122.

بين اللعب بوصفه نشاطا حرّا، واللعب البيداغوجي، فيرى بعضهم أنّ: " اللعب في معناه العام، نشاط حرّ إراديّ محدّد في الزمان والمكان تبعا لقوانين وقواعد متفق حولها وملزمة، يحقّق للاعب شعورا بالسرور والمتعة. أمّا اللعب البيداغوجي، فهو نشاط أو مجموعة أنشطة تربوية ممتعة وهادفة، تخضع لقوانين وقواعد مرنة، تستهدف التعلّم بواسطة اللعب "[1].

وقد عُرِف في تراثنا العربيّ بعض من الممارسات اللغوية القائمة على منطق اللعب اللغوي؛ كالألغاز والأحجيات " وفي معجم اللغة العربية المعاصرة؛ تحاجى الطلاب: تطارحوا الأحاجي والألغاز.. والأحجية؛ لغز يتبارى الناس في حله "[2]. فأولع بعضهم بإلغاز المعاني، وأولع بعضهم بإلغاز الإعراب. والظاهر أنّها استعملت لأغراض تعليمية أيضا. يقول (أسعد خضير): " وقد أولع العرب باللغز منذ القديم، ونجده عندهم ينشعب في سبيلين: فهناك من عُنِي بإلغاز المعنى، كقول أحدهم:

أكلت النهار بنصف النهار وليلا أكلت بليل بهيم

.. ولكن الغموض يزول عندما نعلم أنّ النهار هو فرخ الكروان، والليل هو فرخ الحبارى. أولع بهذا الأصمعي، فألّف كتابا بعنوان (معاني الشعر)، وكذلك أحمد بن حاتم، فألّف (أبيات المعاني)، وابن قتيبة (معاني الشعر)، وابن دريد (الملاحن). وهناك من عني بإلغاز الإعراب، إذ يفاجئك بنصب المجرور، ورفع المنصوب.. فيحار القارئ، إذ يرى الإعراب قد زلزل زلزالا شديدا كقول أحدهم:

أقول لِخالدًا يا عمرو لمّا علتنا بالسيوفُ المرهفاتُ

.. ولكن هذا العجب يزول إذا علم أنّ (لِخالدا) مؤلّفة من كلمتين هما: (لِـ) وهو فعل أمر مبني على حذف حرف العلة من (ولي يلي)، و(خالدا) وهو مفعول به لهذا الفعل منصوب بالفتحة الظاهرة. وكذلك (السيوفُ) فاعل مرفوع وليست مجرورة بالباء كما يبدو، إذ أنّ هذه الباء حرف من كلمة (ناب) التي فُصِلت للإلغاز. والناب في اللغة هو الجمل المسنّ. وأصل الكلام: علت نابي أي جملي، السيوفُ المرهفاتُ "[3]. ويقول (ابن هشام) في مقدمة كتابه (ألغاز ابن هشام في النحو): " وبعد، فإني لمّا نظرت في علم العربية، ووقفت على دقائقه، وراجعت كتب العلماء وتصانيفهم وجدتها مشتملة على أبيات من الشّعر مصعبة المباني مغمضة المعاني، وقد ألغز قائلها إعرابها، ودفن في غامض الصفة صوابها. وهي في الظاهر فاسدة قبيحة وفي الباطن جيدة صحيحة، وكان العلماء المتقدّمون كالأصمعي وغيره يتساءلون عنها ويتباحثون بها، أردت أن أجمع منها ما تيسر لأوضح مشكله وأبيّن مجمله، مشيرا إلى موضع النكتة منه... ليكون ذلك داعيًا إلى النظر فيه، وأنسًا لحافِظِه ومتمَلّيه "[4]. فالغاية التعليمية واضحة بيّنة. كما وُجِد من الألعاب الكلامية اللسانية على حدّ تعبير (أحمد عبد المجيد

---

[1] عبد الرحمن التومي. الجامع في ديداكتيك اللغة العربية. مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية. ص: 59.

[2] أحمد مختار عمر وآخرون. معجم اللغة العربية المعاصرة. الجزء الأول. مادة: ح ج و. ص: 451.

[3] أسعد خضير. ألغاز ابن هشام في النحو. دار الحكمة للطباعة والنشر. دمشق. سورية. ط3. 1405هـ/ 1985م. ص: 7/6.

[4] المرجع نفسه. ص: 12/ 13.

هريدي) في تراثنا العربي الكثير من الممارسات اللعبية المنطوقة، ما يدلّ على أنّهم تعاملوا مع مثل هذه الألعاب تفنّنا وتحاذقا، فوجدنا مثلا: تمرين الإسراع في النطق لبعض الأبيات الشعرية نطقا سريعا تدريبا للسان على الفصاحة، فيطلب من المتكلّم إعادة البيت الشعري القائم على تنافر بعض الأصوات ثلاث مرات في نسق واحد، فلا يتتعتع ولا يتلجلج – على حدّ تعبير الجاحظ – الذي أورد البيت:

وقبرُ حرْبٍ بمكانٍ قفـــرٍ وليس قربَ قبرِ حربٍ قبرُ *

و" لجأ بعض الكتاب العرب إلى التعمية في الكتابة بدل التبيين، وقد اشتهر بين الناس بيت قد جمعت فيه حروف المعجم، وهو:

قد ضج زحر وشكا بثه *** مذ سخطت غصن على الأفظ

واستعملوا التعمية فيه ؛ فإذا أرادوا الألف قالوا : الحرف الرابع من الرابع ، وإذا أرادوا الحاء قالوا الحرف الثاني من الثالث. وهكذا "[1].

والحقيقة، أنّه منذ ظهور الطرائق التعليمية الحديثة، وإعادة طرحها لمفهوم التعلّم؛ والباحثون يؤكّدون على ضرورة أن يتمّ التركيز على المتعلّم بوصفه صغيرا، يحتاج إلى أن نمكّنه من كلّ ما يساعده على التعلّم، بما في ذلك حاجته إلى اللعب. لهذا كان للعب في تصوّر هذه الطرائق أيضا دور بارز في الأنشطة التعلمية. حتى أنّه باتت توضع برامج تعليمية هادفة تقوم على اللعب. من هنا كان لا بدّ أن يتميّز اللعب بوصفه بيداغوجيا عن غيره بجملة مميزات، نذكر منها:

" – يتمحور حول المتعلّم، ويحترم سنّه وقدراته الجسمية والعقلية.

- يستهدف بناء تعلّمات محدّدة.

- ينبني على أهداف بيداغوجية.

- يجعل المتعلم يستمتع بتعلمه، غير أنه لا يعتبر المتعة والتسلية هدفا في حدّ ذاته.

- يقام في ظروف وبشروط موحّدة بالنسبة لجميع الأطفال في المدرسة "[2].

وإذا كان اللعب البيداغوجي على اختلاف أنواعه (الرّمزي والتنافسي والتمثيلي والتعاوني..)، ولمختلف المواد التعليمية، يساعد المتعلّم على بناء تعلّماته، وتنمية قدراته الحس – حركية والعقلية والوجدانية، فإنّ هذا اللعب يصبح بالنسبة لتعلّم اللغات، وسيلة مهمّة أيضا في تنمية المهارات، وترسيخ القيم، وإثراء الرصيد اللغويّ، والرقيّ بالأداء السليم للغة، وهو ما يخدم الكفاءة التواصلية في مراحلها الأولى.

تدريب (1)

لخّص في عناصر متسلسلة، فوائد اللعب البيداغوجي.

* ينظر. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. البيان والتبيين. تحقيق عبد السلام هارون. دار الجيل. بيروت. ج1. ص: 65.

[1] محمد مدور. الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي. مذكرة ماجستير غير مطبوعة. قسم اللغة العربية وآدابها. جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر. 2006/ 2007. ص: 182.

[2] عبد الرحمن التومي. الجامع في ديداكتيك اللغة العربية. مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية. ص: 59/ 60.

أنواع تطبيقات الألعاب اللغوية:

رغم هيمنة الطرائق الحديثة على الفعل التعليمي التعلمي، وبسط النظريات السلوكية لرؤيتها، واستصحاب البنيوية لها (سنوات الخمسينيات والستينيات)، في توجيه تعليم اللغات نحو الأشكال والبنيات؛ وبالتالي إهمال المتعلّم وعدم القبول به فاعلا إيجابيا. لم يكن اللعب لينال الحظوة البيداغوجية. في مقابل إعادة بنائية بياجيه والنظريات المعرفية ترتيب المتعلم وجعله مركز العملية التعلمية، ومنه، سيلقى اللعب في سنوات الثمانينيات من القرن الماضي (العشرين) وبروز المقاربة التواصلية، الاهتمام المطلوب*، النابع من الاهتمام بحاجات المتعلّم. ورغم هذا فقد ظلت تطبيقات الألعاب اللغوية تجد في انشغال تمرينات البنيوية بالبنية دعامة مناسبة لتنمية المهارات، وترقية الخبرات، وإثراء الرصيد اللغوي. لهذا وجدنا أنّ ألعاب التطبيقات اللغوية، تنوّعت بين الألعاب البنيوية، والألعاب التواصلية، نذكر منها:

أولا: تطبيقات الألعاب اللغوية البنيوية:

1- لعبة الكلمات المترادفة: وهي أن يُطلَب من المتعلّم الإتيان بمرادفات تماثل كلمات تُعطى له متفرّقة أو في سياقات معيّنة، على أن يعتمد " إمّا.. ملاحظة السياق ثم البحث في مخزون الذاكرة .. عن المطلوب، وإما عن طريق البحث والتفتيش في معاجم اللغة المناسبة، وإما عن طريق البحث في الكتب والمقرّرات الدراسية... "[1].

2- لعبة الكلمات المتضادة: وهي أن يطلب من المتعلّم تقديم أضداد كلمات تعطى له متفرقة أو في سياقات معيّنة، على أن يستعمل في البحث عنها، ما استعمله في البحث عن المترادفات سابقا.

" ومما يساعد.. على إنجاح لعبتي المترادفات والأضداد، ويشجّع على الاستمتاع بهما، أو تقبّلهما، تهيئة معاجم المترادفات ومعاجم الأضداد.. ثم إرشاد الناشئة إلى هذه المعاجم، وحثّهم على استخدامها إن كانوا في مستوى مناسب لذلك "[2].

3- لعبة الكلمات ذات المقاطع المتشابهة في أصواتها: وهي أن يُعطى للمتعلّم " مجموعة من الكلمات متفرقة أو موضوعة في جمل تامّة وسياقات مناسبة، ثم يطلب منه البحث عن ألفاظ مشابهة لها أو قريبة الشبه منها، في الأصوات أو الأشكال أو عدد المقاطع أو الحروف: (فول، غول – نور، طور، ثور، جور – جوز، لوز – فرقع، برقع، غربل، سربل – صلصال، خلخال – مزمار، محفار – بارع، فارع، ناجح، عامر... "[3].

---

* ينظر، Laurence Schmoll, « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique », *Sciences du jeu* [En ligne], 5 | 2016, mis en ligne le 28 février 2016, consulté le 04décembre 2018. URL : http://journals.openedition.org/sdj/628 ; DOI : 10.4000/sdj.628.

[1] أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها. سلسلة عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. 1417هـ/ 1996م. ص: 279.

[2] المرجع نفسه. ص: 280.

[3] المرجع نفسه. ص: 280.

4- **لعبة الكلمات التي تبدأ بحرف واحد:** وهي أن يطلب من المتعلّم أن يأتي بكلمات تبدأ بنفس الحرف الأوّل الذي يعطى له، على أن يحدّد عدد الكلمات المطلوبة في كلّ جولة. " فتعطى على سبيل المثال المجموعة التالية من الكلمات: (فول، جرس، سائق، نحلة، طبق)، فيأتي بما يماثل الكلمة الأولى في المبدإ، مثل: (فول، فروسية، فلك، فرح، فراسة، فجوة، فلاة، فذّ، فيصل، فسيلة..)، وبما يماثل الكلمة الثانية في المستهل، مثل: (جرس، جبان، جبل، جعل، جراب، جاهل، جندب..) وهكذا يوالي التمثيل للكلمات الباقية "[1].

5- **لعبة الكلمات المنتهية بقافية واحدة:** وهي تختلف عن اللعبة السابقة من جهة أنّ الكلمات المطلوبة تنتهي بنفس الحرف الذي تنتهي به الكلمات المعطاة. " مثل: موز، لوز، جوز/ جَور، نَور، طَور، حور/ لحم، رحم... يمكن إجراء هذه اللعبة شفهيا وتحريريا، كما يمكن أن تكون جماعية وفردية، كما هو الحال في عدد من اللعب الأخرى المذكورة.. "[2].

6- **الكلمات التي يوحّد بينها حرف واحد:** وهي تشبه اللعبتين السابقتين، إلا أنّها تختلف عنهما من جهة أنّ الحرف المطلوب في الكلمة لا يُشتَرَط له موضع محدّد (لا في البداية ولا في النهاية)، وإنّما يكفي أن يكون من حروف الكلمة. نحو: درع، صدغ، رعد، فرقد، زمرّدة..

" إنّ الفائدة المرجوّة من [الألعاب] السابقة هي توجيه النّاشئ للربط بين أشكال الكلمات، لأنّ هذا الربط يمكن أن يساعد على تثبيت الكلمات في الذّهن، حيث إن إحداها تذكّر أحيانا بالأخرى، لأنّ الذهن [حسب] قول العالم اللغوي (فندريس): يميل إلى أن يصل بين الكلمات تبعا لشكلها الخارجي. فإذا ما اقترنت هذه الكلمات بمعانيها، تضاعفت الفائدة. إضافة إلى ذلك كلّه فإنّ عملية المقارنة والربط من شأنها أن توسّع من آفاق الناشئ الذهنية وقدراته الخيالية، وتعوّده على الربط بين الأشياء وعلى المقارنة بينها، في سبيل العثور على جهات الاختلاف ونواحي الاتفاق، وهذا في حدّ ذاته عمل فكريّ وجهد ذهنيّ يدعم تطوّره العقلي والثقافي معا، ويزيد من حصيلة تجاربه "[3].

7- **لعبة الكلمات المتّحدة الموضوع:** وهي أن يُطلَب من المتعلّم " الإتيان بمجموعة من الكلمات المرتبطة بموضوع أو جنس أو عمل معيّن، أو مرتبطة بموقف شعوري أو فكرة أو وظيفة أو جهة محدّدة، مثل: أنواع الملابس.. أنواع المأكولات.. أنواع السيارات أو وسائل النقل.. أسماء صغار الحيوانات... "[4].

8- **لعبة الكلمات الملوّنة:** وهي أن يطلب من المتعلّم تلوين الكلمات التي تُقَدّم له، بحيث يتمّ تجميعها في مجموعات ذات دلالة واحدة بحسب اللّون. فالكلمات الدالة مثلا على الغضب تلوّن باللون الأحمر، والدالة على الرّضا بالأخضر، والدالة على الطعام بالبنّيّ، ... والمهمّ

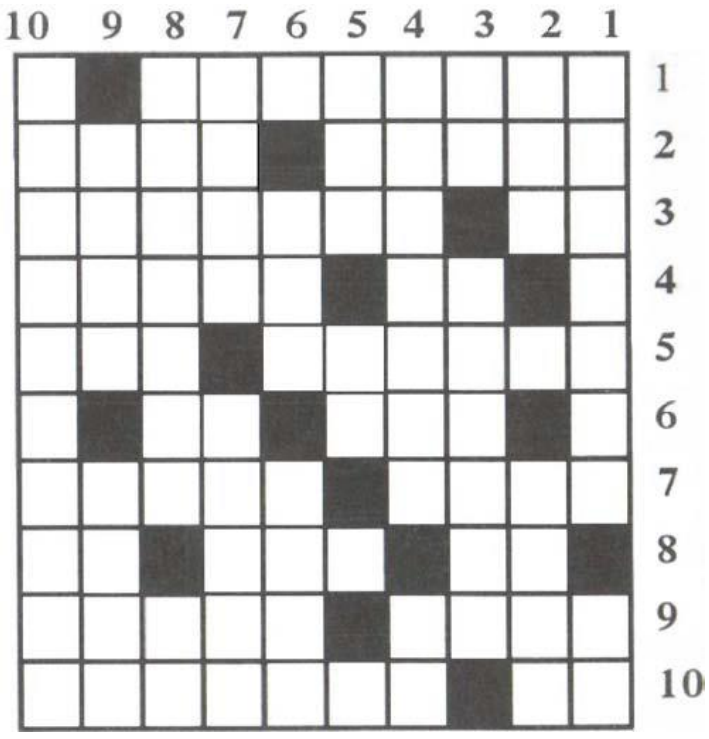
---

[1] أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها. ص: 281.
[2] المرجع نفسه. ص: 281.
[3] المرجع نفسه. ص: 282.
[4] المرجع نفسه. ص: 283.

في استعمال الألوان هنا هو أن تثبّت الكلمات الجديدة مع مدلولاتها في ذهن النّاشئ عن طريق ارتباطها باللون، أو أن يدرك ما يربط بعضها بالبعض الآخر، ليساعد بعضها على تثبيت بعضها الآخر في ذاكرته، وعلى حضورها في ذهنه، وتسهيل استخدامها عند الحاجة "[1].

9- لعبة الكلمات المتقاطعة*:

وهي لعبة تقوم على تجميع الحروف المحصورة في مربّع كبير، وموزّعة على مربّعات صغيرة بيضاء فارغة داخله، انطلاقا من مطلوب متعدّد خارجه، تتوزّع الإجابات عليه في صفوفه، لبناء كلمات في صفوف أفقية أو رأسية، وكذا وفق صفوف مائلة، تفصل بينها مربّعات سوداء تسمّى مقصات الكلمات المتقاطعة. وهي لعبة ذهنية تهدف إلى البحث عن حل للقرائن التي تؤدي إلى إجابات. ويوضع لكل صف أو عمود رقم، ثم يكتب أمام الرقم ما يشير إلى الكلمة المطلوب كتابتها في المربعات، مع إمكانية تقديم حروف مساعدة. ويستفاد منها؛ إغناء الحصيلة اللغوية والفكرية، وتنمية القدرات العقلية لمن يمارسها. ولنأخذ مثالين لذلك:



أفقيا

1 مدينة سورية.
2 نصف اليوم.
3 تاب في الأمر- الفياض.
4 قل - تقاعست
5 كاتبهم- وجهة نظر.
6 ظرف مكان للتوجع.
7 قام بدور شخصية ما - الغر(مع)
8 من الزهور - أبد - للتعريف.
9 متشابهان- الفهم (مبعثرة).
10سيئ المذاق- المتتبع للسيرة النبوية.

عموديا

1 من الكتب السماوية - والده.
2 عقل (مع) ذو الحاجة.
3 متشابهان- المكونة للجمعية (مع).
4 أداة استثناء + نجاة- للتفسير.
5 ذنب - من الضمائر.
6 قرر - عملة عربية.
7 في البيضة + عكس الميت- مؤيدين.
8 توافقهم الرأي - هضبة (مع).
9 السقي (مع) - الذم (مبعثرة).
10 فنانة عربية

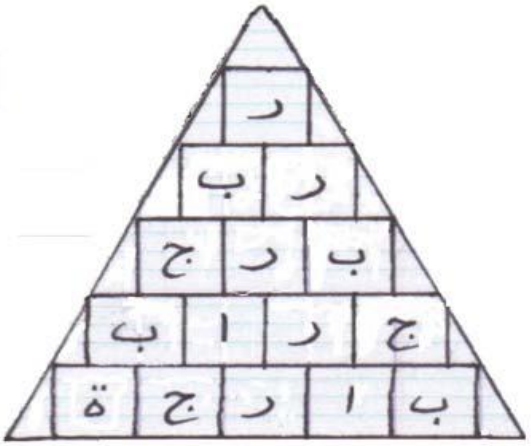
- لعبة الكلمات المتقاطعة – المثال1

[1] أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها. ص: 284.

* https://ar.wikipedia.org.

ظهرت أول لعبة للكلمات المتقاطعة في صحيفة (نيويورك ورلد) الأمريكية وذلك في 21 ديسمبر عام 1913 م، ومنها انتقلت إلى بقية دول العالم، وبمختلف اللغات، وكان أول من أدخلها إلى الصحافة هو(آرثر وين).

10- لعبة مثلّث الحروف: وهي لعبة تقوم على تقسيم مساحة المثلّث إلى مربّعات موزّعة على صفوف، يزيد كلّ صفّ منها بمربّع واحد عن الذي يليه، ثمّ يوضع حرف واحد في المربع الأول الذي يكون في رأس المثلّث، ويطلب من المتعلّم أن يضيف حرفا جديدا إليه في الصف الثاني ليكوّن كلمة، ثمّ يزيد حرفا في كلّ صف، ويبني كلمة جديدة في كلّ مرّة.



- لعبة مثلث الحروف – المثال2

ثانيا: تطبيقات الألعاب اللغوية التواصلية:

وهي تمرينات تهدف إلى تنمية المهارات في ميداني المنطوق والمكتوب فهما وإنتاجا، وبناء الكفاءة اللغوية التواصلية؛ وهذا من خلال الدفع بالمتعلّم إلى التفاعل اللغوي مع جماعة المتعلّمين، وإشراكه في تحقيق الأهداف التعلّمية البانية لقدرات التواصل والتبليغ. ومن هذا المنطلق، فـ " إنّ اعتماد المقاربة التواصلية كمنهجية قصد معالجة بعض الصعوبات، ومن أجل تنمية القدرات والمهارات اللغوية.. والانتقال بالمتعلّم من مستوى إنتاج جملة بسيطة، إلى مستوى إنجاز مرافعة [نص]، تعبّر عن رأي، أو عدّة آراء منسجمة من الناحية المنطقية، والحذق في تدعيمها بوسائل إقناعية قصد المحاجّة والإقناع، لا يتمّ اكتسابه من خلال تطبيق التمارين البنيوية البسيطة التي ترمي إلى ترسيخ تعابير بطريقة آلية، مبنية على مواقف وهمية تخييلية... "[1]. وعليه، تصبح الحاجة إلى استغلال الألعاب القائمة على التواصل ضرورية. نذكر منها:

1- لعبة الأدوار على شخصيات ووضعيات محدّدة: وهي تقوم على أداء المتعلّمين لأدوار شخصيات معيّنة في تمثيلية حوارية، تحدّدها وضعية تعلّمية (مشكلة)، ترصد مشهدا في واقعهم المعيش، فيتقمّصون سلوكها (اللغوي خصوصا)، ويتفاعلون فيما بينهم، لإيجاد حل لهذه الوضعية.

[1] المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 90.

مثال للوضعية المشكلة: كنت متجوّلا في أحد الأحياء المعروفة بفضاءاتها التجارية الكبرى، فرأيت طفلا تائها في الطريق يبكي. تقدّمت منه، وجرى بينكما حوار، انتهى بمرافقتك له إلى أقرب مركز للشرطة.

المهمّة: اكتب الحوار الذي دار بينك وبينه، ثمّ مثّله مع زميلك.

أحمد: لماذا تبكي؟

الطفل التائه: أريد أمي.

أحمد:.....

الطفل التائه:.....

أحمد:.....

الطفل التائه:.....

2- **لعبة التمثيل أو المحاكاة:** وهي لعبة تقوم على إعادة تمثيل بعض مشاهد الواقع الذي يعيشه المتعلّم، ولكن عن طريق استدعاء لعب الدمى والعرائس (القراقوز)، وتمثيل الأدوار بوساطتها؛ فالمتعلّم هنا، يحاكي الواقع، فيدفع بالدّمية إلى تجسيد الحركات المناسبة لنص الحوار الذي ينطقه هو على لسانها. وقد يحاكي هنا كلّ شخصيات تمثيليته، كما قد يتشارك مع غيره في أداء الأدوار. وتطبق هذه اللعبة وفق طرائق عدة منها:

- اختيار نموذج اللعبة أو ابتكاره انطلاقا من مشكل وأهداف معينة.
- إعداد اللعبة بتحديد الموضوع والأدوار والإمكانات اللازمة. كما توضح خصائص كل دور وقواعد اللعب.
- إجراء النشاط وإنجاز اللعبة بعد مناقشة التلاميذ لكل دور ومستلزمات أدائه.
- تقويم النتائج ومناقشة المواقف.

3- الأ**لعاب التفاعلية:** (لعبة الجماعة – لعبة تبادل الهوية – لعبة الهوية)؛ والمقصود بها، الألعاب التي يُدفَع فيها المتعلّم إلى التفاعل مع وضعيات مشكلات، بحيث يظهر من خلاله القدرة على التعبير عن شخصيته، وتقديم أفكاره إلى الآخرين، أو تلقّي صورة الآخرين وإعادة رسمها لغويا. وهذه الألعاب تستدعي من المعلّم إعدادا لوضعيات محفّزة على التفاعل والتعبير. وهي أنواع، منها:

أ- **لعبة الهوية** Jeu d'identité**:** وفيها يعبر المتعلّم عن هويته أو ما يتمنى أن يكون؛ حين يرسم صورة لشخصيته باللغة، كأن يقدّم نفسه للآخر، فيذكر المعلومات الخاصة به.

مثال: شاهدت برنامجا تلفزيونيا يضم ركنا للتعارف وتكوين الصداقات، فأردت أن ترسل رسالة للمشاركة فيه، فتخبرهم عن: اسمك، سنك، مكان إقامتك، ومستواك الدراسي، وصورتك.

- اكتب رسالة تتضمّن المعلومات الخاصّة بك، وفق هذه العناصر المعطاة.

بعد الكتابة، يُطلَب من كلّ متعلّم قراءة الرسالة شفويا على مسامع الآخرين. ويسمح بالتعليق. وتهدف هذه اللعبة إلى تنمية مهارتي التحدّث والقراءة، والتدريب على استعمال ضمير المتكلّم.

ب - لعبة تبادل الهوية Echange d'identité**:** وهي لعبة تكمل للعبة السابقة، لكنّها تقوم على أن يقدّم المستمع شفويا هوية صاحبه، بالاستعانة برسالته التي كتبها هو. وتهدف هذه اللعبة إلى تنمية مهارتي التحدّث والقراءة، والتدريب على استعمال ضمير الغائب.

ج- لعبة الجماعة Jeu d'équipe**:** وهي لعبة تشاركية، تقوم على العمل في إطار الجماعة، حيث يقسّم المعلّم متعلّميه إلى فرق، ثم يوزّع على كل فريق صورا ذات موضوع واحد، مختلف عن موضوعات الفرق الأخرى، لكنه متعدّد الشخصيات.

د- لعبة الصورة Jeu de portrait**:** وهي لعبة تقوم على تقديم صورة متعدّدة العناصر، كأن تكون صورة لمنظر طبيعي في فصل معيّن، ويطلب من المتعلمين التعبير في كلّ مرّة عن عنصر منها، مخالف للعناصر الأخرى، دون الخروج عن سياقها.

والمطلوب تأليف قصة كاملة مستوحاة من الصور؛ ستُعلّق على السبورة، وتُكتَب، بعد أن يتناقش المتعلمون في موضوعها، وأحداثها، في إطار المجموعة، وأن يتّفقوا على بناء حوارها فيما بينهم بناء منظّما، يمكّنهم من سرد القصة سردا فيه تناوب، يقوم على تبادل الأدوار، وإكمال الوقائع دوما من حيث يتوقّف الزّميل. ثمّ يستعرض الفريق الثاني قصته بنفس الكيفية، وهكذا يكمل الباقي.

إن الألعاب اللغوية بمختلف أنواعها، تعدّ - إلى جانب إسهامها الفعال في تنشيط المتعلمين- دعامة بيداغوجية هامّة، تساعد في تنمية المهارات اللغوية، في ميداني المنطوق والمكتوب، وترتقي بلغة المتعلمين إلى مستوى لغة التواصل السليم، والتعبير عن الحاجات تعبيرا واضحا؛ بما توفّره من إحساس بالحرية، وشعور بالمرح، يتيح الفرصة للإبداع وإطلاق العنان للمواهب كي تتفتّق؛ من خلال إنتاجهم اللغوي الفردي أو الجماعي، لنصوص مختلفة الأنماط، تراهن على تعلّمها المناهج الدراسية. لهذا كان الاهتمام بهذا النوع من الألعاب البيداغوجية ضروريّ، تحتاجه المؤسّسات التعليمية.

تدريب (2)

اشرح في خمسة أسطر على أكثر تقدير، كيف يمكن للألعاب اللغوية أن تنمي المهارات في ميداني المنطوق والمكتوب (في ضوء ما درست).

المحاضرة الثانية عشر: **تطبيقات العناصر اللغوية**

(الأصوات، الصّرف، النّحو، الإملاء)

أهداف الدّرس:

الهدف الخاص: التعرّف إلى تطبيقات العناصر اللغوية الواجب التدرّب عليها.
الهدفان الإجرائيان:
يتوقّع منك عزيزي الطالب، بعد فراغك من دراسة المحاضرة أن تكون قادرا على أن:
- تتبيّن تطبيقات العناصر اللغوية المنطوقة.
- تتبيّن تطبيقات العناصر اللغوية المكتوبة.

القراءات المساعدة:

1- أبو الفتح عثمان بن جني. المنصف في شرح كتاب التصريف.
2- عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللّسان.
3- تمام حسان. مناهج البحث في اللغة.
4- حسني عبد الهادي عصر. مهارات القراءة.
5- المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها.
6- محمد عبد العزيز عبد الدايم. النظرية اللغوية في التراث العربي.
7- صالح بلعيد. دروس في اللسانيات التطبيقية.
8- عبد العليم إبراهيم. الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية.

تمهيد: استعمال عبارة العناصر اللغوية، هو استعمال مقصود في حدّ ذاته؛ حيث الهدف منه تعيين القواعد اللغوية على اختلافها، التي تسهم في ضبط لغة المتكلّم نطقا وكتابة؛ من جهة ضبط الكلمة أو العبارة في بنائها، وكيفية صياغتها، وتنمية قدراته تنمية تراكمية، تمكّن المتعلّم بالتدريج من التّحكّم في " الضوابط النّسقية للفصحى، التي ترتبط بالنّظام الصوتي، والصّرفي، والنّحوي ثمّ المعجمي، إضافة إلى اكتساب القدرة السياقية، التي تتجلّى في استعمال التلميذ لهذه العناصر والمكونات، واستثمارها في مواقف ومقامات ملائمة. علما بأنّ كلّ هذه العناصر والمكوّنات التراكمية تخضع لنمو وتطوّر تصاعدي، انطلاقا من تفاعلاتها النشيطة مع مختلف المهارات الإنتاجية والإبداعية. لذلك يجب تكثيف تشغيل هذه المهارات وتنشيطها، كي يتحقّق التّطوّر والنمو التصاعدي في القدرات.. التي تكوّن البنية التحتية للمهارات الأدائية والإنجازية في اللغة "[1]. ولا يخفى على الباحث أنّ اللغة نظام، يتحقّق

[1] المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 294.

بتفاعل عناصره تفاعلا يقوم على الانسجام والتناسق، ممّا يسهّل عمليتي التواصل والتبليغ بين المتكلّمين. ولهذا كان في وعي العملية التعليمية أن تراعي ذلك، انطلاقا من أنّ " كلّ فعل لغويّ هو خاضع لقواعد، بدونها يتعذّر إنجاز ذلك الفعل نطقا أو كتابة. فإذا حذفنا القواعد، حذفنا اللغة "[1]. ثمّ إنّ التزام المتعلّم بهذه القواعد يحتاج منه بالضرورة، التدريب والتمرين لتصبح القاعدة عادة لسانية تنضبط بها لغته تلقائيا في كلّ عملية إنتاج لغويّ. ولهذا كان تعريف التمرين في المعجم الفرنسي هو: " كلّ نشاط منظم قائم على منهجية محددة، يهدف إلى استيعاب المتعلم، واستعماله الوظيفي للعناصر اللغوية "[2]. فالتمرين إذن، تدريب منظم يضبط السلوك اللغويّ بالقاعدة، حين يمكّن المتعلّم من مهارة إخضاع العناصر اللغوية لها.

ولقد تمّت الإشارة سابقا، في الدرس الأول، إلى قول (عبد الرحمن الحاج صالح) أنّ التمارين وسيلة للتّرسيخ، " ويقتضي التصوّر السّليم لماهية اللغة أن تكون الأعمال التّرسيخيّة هي أهمّ الأعمال الاكتسابية، نظرا إلى أنّ الإتقان لأيّ عمل كان ينتج دائما عن الممارسة المتواصلة، ولا سيما عن الممارسة الممنهجة المنتظمة غير الفوضوية، ... ولا نبالغ إذا قلنا بأنّ العمل الاكتسابيّ للغة، كلّه تمرّس ورياضة متواصلة،.. "[3]. وهو يقصد بالأعمال التّرسيخية التمارين اللغوية التي يعود إليها الفضل في التّمكّن من الملكة اللغوية. وهذا معناه زيادة خبرة باللغة لدى المتعلّم؛ وهي الخبرة التي يجب أن تتضمّنها كلّ مادّة لغوية تعلمية. يقول (أحمد حساني): " عرض المادّة التعليمية يشكّل أساسا من الأسس التي يوضع عليها البرنامج الدراسي، ولا تتحقّق أهداف هذا البرنامج إلا بالعرض الناجح للمادة اللغوية، وهي المادة التي تتضمّن بالضرورة الخبرات التالية:

1- اكتساب النظام الفونولوجي للغة.
2- إدراك العلامات الدالة المكوّنة للنظام اللساني.
3- إدراك العلاقة بين الكلمة وما تحيل إليه في الواقع الحسّي.
4- إدراك العلاقة بين البنية المورفولوجية والنظام الفونولوجي للغة.
5- إدراك آلية التركيب والتّأليف.
6- إتقان القراءة والإملاء.
7- امتلاك آلية الحوار والخطاب الشفوي والمكتوب.

ولكن هذه الخبرات لا يكتسبها المتعلّم بسهولة، وبسرعة إلا إذا كانت مؤسسة على مرتكزات علمية تستمدّ أصولها من النظرية اللسانية المعاصرة بعامة، واللسانيات التطبيقية بخاصّة "[4]. والشاهد هنا أنّ الخبرات شملت الأصوات، وكيفية أدائها لتبين عن دلالة الكلمة، والتركيب وخضوعه لقواعد الصرف والنحو، حتى يتألّف الكلام وفق مقتضى مراد صاحبه

---

[1] مجموعة من المؤلفين. اللغة والمعنى مقاربات في فلسفة اللغة. الدار العربية للعلوم ناشرون. منشورات الاختلاف. ط1. 1431ه/ 2010م. ص: 191/190.

[2] R Glisson, Dictionnaire de didactique des Langues, P202.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللّسان. ص: 233- 234.

[4] أحمد حساني. دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات - . ص: 147/146.

إذا كان منطوقا، أمّا المكتوب فعليه أن ينضبط بالقاعدة الإملائية حتى يستقيم التأليف. ومنه، تصبح الخبرة النّاجمة عن تراكمات ممنهجة ضرورة، لا تتحقّق إلا بالممارسة المنظّمة، عن طريق التدرّب والتمرين.

تطبيقات الأصوات:

يأتي تناول الأصوات بالدراسة في سياق ضرورة تنامي الخبرة بها؛ فالأصوات، كما هو معروف، مكتسبة. يكتسبها المتكلّم من بيئته، في إطار كلّيّ، وتعمل المؤسسات التعليمية على تنمية الوعي بها عند المتعلّم، وتهذيبها، ومعالجة المضطرب منها، وفق منطق متدرّج ومنتظم، يخضع لفترة زمنية محدّدة، وبرنامج معيّن له أهدافه. فدرس الأصوات تتعدّى آثاره النطق بحروف الهجاء، أو التّعرّف إلى رموزها، إلى مستوى نمو مهارتي التّحدّث والقراءة؛ وبالتالي، التجاوز إلى مرحلة الإنتاج اللغوي نطقا وكتابة، والتواصل مع الآخر. لهذا، كان الاهتمام بأصوات اللغة في العملية التعليمية ضرورة، أكّدت عليها الدراسات اللغوية (القديمة والحديثة)، وبيّنت علاقتها بوضوح الدلالة، وفصاحة التعبير (إرسالا واستقبالا). وفي تراثنا العربي اللغوي، يقول العلامة (**محمد بن يوسف الجزري**) في متنه:

وبعد إنّ هذه مقدّمـــــــــــه فـــيما على قـــارئه أن يعلمه
إذْ واجـــبٌ عليهم محتّـــــــمُ قبل الشروع أوّلا أن يعلمـــوا
مخارج الحـــروف والصفات ليلفـــــــظوا بأفصح اللـــغات*

وعليه، فـ " من الطبيعي أن يحتاج الطفل لأن يميّز الأصوات التي يسمعها ويحلّلها حتى يتقن القراءة. ولن يستطيع في البداية أن يركّب كلمة من حروف لها أصوات معيّنة، ولكنه يحتاج لأن يتعرّف على الأصوات التي ترتبط بأشكال وعلامات معيّنة.

[إذ] ينبغي الانتباه إلى أنه من الصعب على الطفل أن يتعرّف على الأصوات المختلفة التي تتكوّن منها كلمة ما عندما ننطقها بطريقتنا، وقد اختلطت الأصوات بعضها ببعض.

كما يجب ألا نتوقّع منه أن يفهم بسهولة ماذا نقصد عندما نقول له كلمة (جَمَل) تبدأ بحرف الجيم، لأنه سيكون مشغولا آنذاك بربط كلمة (جمل) بالجمل الحقيقي، ولا يركّز كثيرا على حرف ضمن كلمة مكوّنة من ثلاثة حروف، وكلّ حرف له شكله وصوته "[1].

من هنا، تبرز أهمّية التدريبات والتمرينات الصوتية، بغرض النهوض بالمستوى الأدائي للأصوات عند المتعلمين؛ بتعويدهم على النطق الجيّد للأصوات، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة. وفي كلّ الأحوال " لا بدّ من تمكين الطّفل من التمييز بين العناصر الصّوتية المكوّنة للكلمات التي يستخدمها، فضلا عن ضرورة تعويده الرّبط بين الكلمات

* ينظر، محمود محمد عبد المنعم العبد. الروضة الندية شرح متن الجزرية. المكتبة الأزهرية للتراث. القاهرة. ج م ع. ط1. 1422هـ / 2001م. ص: 12.

[1] هدى محمود الناشف. إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة. دار الفكر العربي. القاهرة. 1999م. ص: 56/55.

المنطوقة وصورها المكتوبة "[1]. فالمطلوب أن يستضمر المتعلّم النظام الصوتي، في مرحلة اكتساب اللغة، حيث إنّ " لكلّ لغة نظامها الصوتي أو الفونولوجي الخاص، يكتسبه الناطقون الأصليون بالتقليد والمحاكاة "[2]. ثمّ تدعمه العملية التعليمية؛ فتهذّبه، وترسّخه على مراحل، وهي بذلك تستهدف التمييز السّمعي للأصوات، وعلاقته بالتّلقّي (تلقّي المعارف والمعلومات؛ أثناء الشرح والتفسير للمقروء مثلا)، والأداء الصّوتي وعلاقته بالإرسال (الإلقاء، الخطابة، والتواصل بمختلف سياقاته). وثمّة أنواع عديدة من التدريبات التي يمكن ممارستها، ليتمكّن المتعلّم من تنمية قدرته الأدائية للأصوات، والتمييز السمعي بينها، نذكر منها:

1- في مرحلة تعلّم الأصوات: (الروضة والكتّاب وما قبل المدرسة)

أ- تمرينات التّنفّس: هي مجموعة من التمرينات التي تسهم في تقوية أعضاء جهاز النطق، والتدريب على كيفية تنظيم عمليتي الشهيق والزّفير، وإمساك النَّفَس لفترات محدودة. ومن هذه التدريبات*:

- أن ينجز الطفل عملية شهيق عميق من البطن، ثمّ يقوم بطرد الهواء دفعة واحدة، ويكرّر العملية في فترة لا تقل عن الدقيقتين.
- أخذ نَفَس عميق بسرعة، وإخراجه ببطء، ثمّ القيام بالتمرين معكوسا؛ أخذ النفس ببطء ثم إخراجه سريعا. ثم السّرعة في الشهيق (من الأنف) والزّفير (من الفم) معا. ثم التدريب على حبس الأنفاس لفترة من الزّمن.
- تمرين النّفخ بخليط الماء والصّابون، لتكوين الفقاعات بأحجام مختلفة، باستخدام أنبوب للتّحكّم في التنفّس.
- تمارين الجري والاتزان، بالمشي على حبل في الأرض، لتمكينه من التحكم في حركة أعضائه أثناء الحركة والتنفس والكلام.
- النفخ على مراوح ورقية أو بلاستيكية صغيرة لإدارتها.

ب- تمرينات التمييز السّمعي:

- مطالبة الأطفال بتقليد أصوات الطيور وبعض الحيوانات الأليفة في بيئتهم، أثناء ممارستهم الألعاب المتّصلة بتلك الحيوانات، أو تقليد أصوات وسائل النّقل (الدراجة النارية، السيارة، الشاحنة، القطار، الطائرة..)، وإقامة المباريات بين الأطفال في أفضل تقليد للصّوت المقترح بينهم.
- التدريب على التمييز بين الأصوات عن طريق السّماع؛ ببيان أوجه الشبه أو الاختلاف في الكلمات المكوّنة من صوتين، ثمّ أكثر بالتّدرّج، نحو: (قطّ / بطّ)، (قلب / كلب)، (الجزائر / الحرائر)..

---

[1] حسني عبد الهادي عصر. مهارات القراءة. المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر. ص: 91.

[2] المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 295.

* ينظر. حسني عبد الهادي عصر. مهارات القراءة. ص: 91.

- تسميع بعض الكلمات ذات الإيقاع الواحد، أو المشتركة في مختلف المقاطع، ومطالبة المتعلّمين بتقديم أمثلة شبيهة، نحو: (قطّة / بطّة / نطّة)، (رِجل / عِجل / فِجل / سفرجل)...
- تسميع بعض الأناشيد، أو الأبيات الشعرية السّهلة الفهم، والواضحة الدلالة، ومطالبة المتعلّمين ببيان أوجه الشبه الصوتي بين الكلمات المسموعة، وخاصة أواخرها.
- تسميع جملة أو جملتين تتردّد فيهما بعض الأصوات أكثر من بقية الأصوات، ومطالبة المتعلمين بتحديد تلك الأصوات الكثيرة التردّد.

2- في مرحلة مطابقة الأصوات مع الرموز (بما يتناسب ومراحل التعليم):

أ- تمرينات التّنفّس: يواصل المعلّم التعامل مع هذه التدريبات، وخاصة في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي؛ فتعليم الروضة أو الكتّاب ليس متاحا للجميع، هذا من جهة، ومن جهة أخرى ما يزال المتعلّم بحاجة إلى دعم لتقوية أعضاء جهازه النطقي.

ب- التدريب على التمييز السمعي لأصوات البيئة:

يتم تدريب المتعلّم على تمييز بعض الأصوات الموجودة في بيئته، ومحيطه، مثل:

1- الأصوات الموجودة في المنزل مثل: صوت سقوط أواني المطبخ – غلق وفتح الباب – جرس الباب – طرق باب – المنبه – إشعال عود كبريت – التليفون .. الخ
2- أصوات الحيوانات والطيور مثل: الحمار – البقرة – الحصان – الماعز – القطة الخ
3- أصوات الإنسان مثل: الضحك – البكاء – الألم – الكحة – العطس .... الخ
4- أصوات وسائل النقل والآلات: صوت سيارة – قطار – درّاجة نارية – دق مسمار – منشار – طائرة
5- أصوات الطبيعة مثل: المطر – رياح – نار مشتعلة - ..... الخ

ويتم التدريب؛ بأن يسمع الطفل الصوت ويرى الصورة التي تعبر عنه، ثم يعاد سماع الصوت نفسه، ويعرض عليه صورتين، ويطلب منه أن يشير إلى الصورة صاحبة الصوت، ثم يعاد تسميعه، ويعرض عليه ثلاث صور، ويختار الصورة المعبرة عنه.

ج- التدريب على التمييز السمعي لأصوات الكلمات:

يتم تدريب الطفل على التفرقة بين الكلمات المختلفة في صوت واحد، مثل: (قلم – علم)، (حبال – جبال)، (كُمّ – خُمّ)، وذلك بمطالبته بنطق الصّوت المختلف. وقد يتم إسماع المتعلّم الكلمة المطلوبة، وعرض صورتها، ثم تعاد عليه بإدراج صوت مختلف يسمعه، ثمّ يطلب منه إعادة نطق الكلمة المسموعة، وبيان تطابقها مع الصورة من عدمه.

ويمكن إنجاز تمارين صوتية تقوم على التمييز الأدائي للصوت الواحد في الكلمة؛ **تفخيما (الاستعلاء) أو ترقيقا (الاستفال)**، عندما نغيّر حركة ضبطه (سواء بالكسرة أو الضمّة أو الفتحة)، **فنفخّم أو نرقّق** حسب المقام، مثل: لام لفظ الجلالة، فنقول: في رعايةِ **اللهِ** (ترقّق

اللام؛ جاءت بعد كلمة آخرها كسر)/ قال اللهُ تعالى / إنّ اللهَ قادر (تفخّم اللام؛ إذا جاءت بعد كلمة آخرها فتح أو ضم).

د- التدريب على النّبر والتنغيم:

النبر والتنغيم (L'accent / L'intonation) ظاهرتان صوتيتان، من الظواهر اللغوية المرتبطة بالكلام المنطوق، حيث يلاحظ أنّ أداءنا الكلامي تستعمل فيه الأصوات استعمالا متباينا، فيه انخفاض وارتفاع، وشدة وضعف، وبالتالي تتحقق الدلالة على الوجه الذي نريده من خلال الأداء بهذه الكيفية. ولئن كانت الظاهرتان مكتسبتان؛ حيث يمكن تبيّن ذلك من خلال الاستعمال اللهجيّ للأصوات، فإنّ التعلّم على كيفية الأداء وفق الضّوابط مطلوب في تعلّمية اللغة العربية، ولذلك يؤكّد الباحثون على أهمية تدريب المتعلمين على ترسيخ منحنيات النبر والتنغيم.

والنّبر حدّه " أنّه وضوح نسبيّ لصوت، أو مقطع، إذا قورن ببقية الأصوات والمقاطع في الكلام. ويكون نتيجة عامل، أو أكثر من عوامل الكمية، والضغط، والتنغيم. فالضغط بمفرده لا يسمّى نبرا، ولكنه يعتبر عاملا من عوامله، ومع هذا فإنّه يعتبر أهمّ هذه العوامل.. "[1]. ولهذا قرّر بعضهم أنّه " إشباع مقطع من المقاطع بأن تقوّي إمّا ارتفاعه الموسيقي أو شدّته أو مداه أو عدّة عناصر من هذه العناصر في نفس الوقت، وذلك بالنسبة إلى نفس العناصر في المقاطع المجاورة "[2]؛ ولأنّه إشباع فسيرتبط بالضرورة بموقعه من الكلمة، وسيكون نبرا صرفيا. لكنّه قد يكون على خلاف ذلك، حيث يرتبط بالسياق، وهنا سيكون نبرا دلاليا، بحسب ما يحدّده (تمام حسان)، يقول: " والكلمات تركيبات من أنساق صوتية لها نظامها النبريّ الخاص المستقل عن نظام النبر في الأنساق الكبرى (الجمل والمجموعات الكلامية). والواقع أنّ النبر في الكلمات العربية من وظيفة الميزان الصرفي لا من وظيفة المثال، فنحن إذا تأمّلنا كلمة (فاعل) نجد أنّ الفاء أوضح أصواتها، لوقوع النبر عليها، وباعتبار هذه الصيغة ميزانا صرفيا، نجد أنّ كلّ ما جاء على مثاله يقع عليه النبر بنفس الطريقة، مثل: قاتل، وحابس، وناقل، ورابط، وعازل، وشاغل، وضارب، وعازم، وخازن، حتى الأمر من صيغة الفاعل، كجاهد، وسافر، تقع في نموذج هذا الوزن، فتتلقّى النبر على فاء الكلمة، ومثل ذلك أنّ صيغة مفعول وكل ما جاء على مثالها، يقع النبر على عين الكلمة فيها، وما جاء على وزن مستفعل يقع النبر فيه على التاء، وهلمّ جرّا "[3]. فإشباع الصوت بتقوية ارتفاعه الموسيقيّ، أو الضغط عليه بإبراز شدّته، أو مداه واضحٌ في مثل هذه الصيغ الصرفية. أمّا النبر الدلاليّ فإنّه " مستقلّ عن نبر الصيغة الصرفية.. ولو أنّه يتفق معه في الموضع أحيانا... والفرق أنّ نبر السياق يمكن وصفه، .. بأنّه إمّا أن يكون تأكيديا، وإمّا أن يكون

---

[1] تمام حسان. مناهج البحث في اللغة. دار الثقافة للنشر والتوزيع. الدار البيضاء. المغرب. 1986م. ص: 194.
[2] جان كانتينو. دروس في علم أصوات العربية. ترجمة صالح القرمادي. نشريات مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية. الجامعة التونسية. 1966م. ص: 194.
[3] تمام حسان. مناهج البحث في اللغة. ص: 194.

تقريريا.. وأيّ مقطع في المجموعة الكلامية، سواء كان في وسطها أو في آخرها، صالح لأن يقع عليه هذا النوع من النبر "[1].

وأمّا التنغيم فهو " ارتفاع الصوت وانخفاضه أثناء **الكلام** "[2]. إذ ليست الأصوات أثناء الأداء الكلامي بنفس القوة، وبنفس مستوى التموّج الذبذباتي، وإنما تتفاوت بفعل تأثير المعنى المراد إبلاغه (إخبارا أو إنشاء)، ومدى قرب المتلقّي أو بعده من المتكلّم. لذلك، فهو لا يتعلّق بالأداء الصّوتيّ للكلمة معزولة، وإن كان يقع عليها، وإنّما يتعلّق بتمثّل المعنى أساسا؛ لهذا سيظلّ يحتكم إلى الوظيفية، ولهذا سيرتبط في جانب منه بالنحو. فهو في حدّه: " الإطار الصّوتيّ الذي تنطق به الجملة. ذلك أن الإطار الصوتي التنغيمي للاستفهام يختلف عن نغمة الجملة الشرطية، كما أن نغمة الجملة المؤكّدة تختلف عنهما معا "[3]. وحتى يؤكّد (تمام حسان) على علاقة التنغيم بالنحو، فإنّه يضرب مثالا لذلك فيقول: " قد تقول لمن يكلّمك ولا تراه: (أنت محمد)، مقرّرا ذلك أو مستفهما عنه. وتختلف طريقة رفع الصوت وخفضه في الإثبات عنها في الاستفهام، ولكن كلّ شيء فيما عدا التنغيم يبقى في المثال على ما هو عليه؛ ترتيب الكلمات في الجملة، والبناء في الكلمة الأولى، والإعراب في الثانية، وحركة الإعراب وحركة البناء، والنبر الثانوي على الهمزة، والأوّليّ على الحاء، كلّ ذلك إذ يبقى في الحالتين لا يصلح أساسا للتفريق بين الإثبات والاستفهام، ولكن التنغيم هو ناحية الخلاف الوحيدة بينهما "[4]؛ أي أنّ التنغيم سيأخذ شكلا **وظيفيا** في الكلام فهو الذي يحدّد نوع الجملة نحويا، إذا كانت: **تعجبا**، أو **ترجيا**، أو **تمنيا**، أو **استفهاما**.

من هنا، يتبيّن لنا أنّ التنغيم يعين على تحديد المعنى النحوي، انطلاقا من سياق النغمات، في حين أن النبر يعين على تحديد المعنى الدلالي. كما يتبيّن لنا أنّ " النبر والتنغيم لا يمكن تسجيلهما كتابة، فهما **يُكتسبان** من خلال تعود المتعلم على **ممارسة** الكلام المقامي التأثري"[5]. وعليه، يصبح من الأهمية بمكان **تدريب المتعلمين على النبر والتنغيم** في مراحل التعلم المختلفة ضرورة ملحّة، تستدعي الاهتمام بالنطق، وكيفية الأداء الصوتي، وترسيخ منحنيات النبر والتنغيم على حدّ تعبير (المصطفى بوشوك)؛ فيتدربون على النطق الجيّد للصيغ المختلفة للكلمات، والقراءة المعبّرة للجمل بما يتناسب والمقامات المختلفة لها، مع التدريب على احترام علامات الوقف، وتمثّل دلالاتها.

تداريب النبر والتنغيم: تجرى تداريب خاصة للقراءة الإيحائية التشخيصية وتؤدى بتعابير **انفعالية** بحسب **المقام** ومن أمثلة ذلك يدرب المتعلم على:

1- بناء **النغمة** المناسبة لكل جملة ينتجها المتعلم، أو ينطقها.
2- نطق الجمل التي يقرؤها في نص أدبي نطقا **إيحائيا**، مشخصا لمعناها الدلالي.

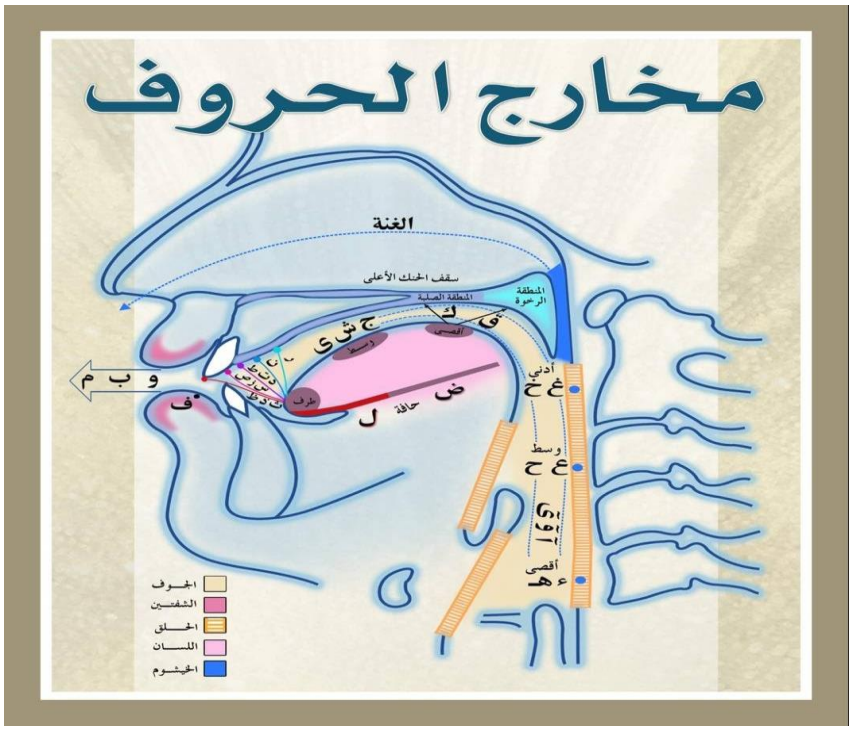
---

[1] المرجع نفسه. ص: 197.
[2] المرجع نفسه. ص: 198.
[3] المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 302.
[4] تمام حسان. مناهج البحث في اللغة. ص: 198.
[5] المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 303.

3- **تنويع** الجمل في تعبيره الكتابي، وإثبات ما يوضح نغماتها من **علامات** متعارفة.
4- تدريبات الإلقاء الشّعري، والخطابة، والحكي أو السّرد في الفن القصصي.
5- تدريبات الحوارات التمثيلية والأدوار المسرحية.
6- تدريبات تلاوة القرآن الكريم.

تدريب (1)

من تدريبات العناصر اللغوية المنطوقة تدريبات الإلقاء. اشرح ذلك، مبيّنا أهم ما يجب التركيز عليه.



تطبيقات الصّرف:

يتلقّى المتكلّم، صغيرا، اللغة سماعا، ثم يكتشف تدريجيا أنّ بعض ما اكتسبه يتشابه في بنائه، إلا من بعض الجوانب (زيادة أو نقصانا، أو قلبا، أو إبدالا أو إعلالا..). ويستهويه اللعب بالكلمات، فيجرّب الخوض في الموضوع، وقد تكون له محاولات، وحينها ستتولّد لديه التساؤلات عن الفروق والقيم الخلافية بين البنيات في صيغها المختلفة للغة العربية، والتي ستؤدّي إلى الاختلاف في المعاني. وعليه سيحتاج الصغير، متعلّما، إلى بيانٍ يزيل الحيرة، ويكون وسيلة لتنمية رصيده اللغويّ، وتهذيبه. من هنا، يبرز لنا درس الصرف بتطبيقاته درسا، له أهميته الخاصة في النهوض بلغة المتعلّم، من خلال ترويضه وتدريبه. وقديما قال (ابن جني) في (الخصائص): " باب في الغرض في مسائل التصريف: وذلك عندنا على ضربين، أحدهما: الإدخال (لما تبنيه) في كلام العرب والإلحاق له به. **والآخر: التِمَاسُك**

الرياضة به والتدرّب بالصّنعة فيه "[1]. وقال أيضا في شرحه لكتاب (التصريف) لـ (المازني): " وهذا القبيل من العلم أعني التصريف، **يحتاج إليه جميع أهل العربية أتمّ حاجة،** وبهم إليه أشدّ فاقة، لأنّه ميزان العربية، وبه تُعرَفُ أصول كلام العرب من الزّوائد الدّاخلة عليها، ولا يُوصَلُ إلى معرفة الاشتقاق إلا به "[2].

ويقرّ (ابن جني) بما يجده المشتغلون به من صعوبة مردّها إلى نقص الرياضة فيه والتدرّب عليه؛ حتّى إنّ بعض المشتغلين بعلوم اللغة يخطئون في توظيف بعض من الأبنية العربية للتعبير عن آرائهم العلمية، فما بالك بالمتعلم المبتدئ. يقول: " ولهذا ما لا تكاد تجد لكثير من مصنّفي اللغة كتابا إلا وفيه سهو وخلل في التصريف، وترى كتابه أسدَّ شيء فيما يحكيه، فإذا رجع إلى القياس وأخذ يصرّف ويشتقّ، اضطرب كلامه وخلّط. وإذا تأمّلت ذلك في كتبهم لم يكد يخلو منه كتاب إلاّ الفرد، ... وإنّما أردت بذلك التنبيه على فضل هذا القبيل من علم العربية، وأنّه من أشرفه وأنفسه، حتّى إنّ أهله المشبلين عليه والمنصرفين إليه، كثيرا ما يخطئون فيه ويخلّطون، فكيف بمن هو عنه أعزل... "[3] لهذا أوجدوا لهذا العلم تطبيقات وتداريب سموها **(مسائل التمرين)**، اشتهر بها **(معاذ بن مسلم الهرّاء / 187هـ)** الذي يُنسب إليه في بعض الروايات – على ما فيها من طعن – وضع هذا العلم*، قصدوا بها " التماسا للرياضة بالميزان الصرفي والتدريب عليه. وهي أن تجيء إلى الكلمة الواحدة فتصرفها على وجوه شتّى، مثال ذلك أن تأتي إلى (ضَرَبَ) فتبني منه مثل (جَعْفَر)، فتقول: (ضَرْبَب)، ومثل (قِمَطْر) فتقول: (ضِرَبٌّ)، ومثل (درهم) فتقول: (ضِرْبَب) "[4]. على أنّهم مالوا قبل ذلك إلى التركيز على (علم النحو) وتناول قضاياه، رغم أسبقية (علم الصرف) في النشأة، حتى يسهّلوا تلقّيه عند عامة المشتغلين به، لهذا وجدنا (ابن جني) يقول: " إلا أنّ هذا الضرب من العلم لما كان عويصا صعبا، بُدِئ قبله بمعرفة النحو، ثم جيء به، بعدُ، ليكون الارتياض في النحو موطّئا للدخول فيه، ومعينا على معرفة أغراضه ومعانيه، وعلى تصرّف

---

[1] أبو الفتح عثمان بن جني. الخصائص. ص: 517.

[2] أبو الفتح عثمان بن جني. المنصف في شرح كتاب التصريف. تحقيق إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين. ج 1. وزارة المعارف العمومية. القاهرة. ط 1. 1954م. ص: 2.

[3] أبو الفتح عثمان بن جني. المنصف في شرح كتاب التصريف. ص: 3.

* ينظر. أحمد بن محمد بن أحمد الحملاوي. شذا العرف في فن الصرف. دار الكيان للطباعة والنشر والتوزيع. الرياض. ص: 31 وما بعدها. ومما يروى من مناظراته : أن (أبا مسلم) مؤدب (عبد الملك بن مروان) جلس إلى معاذ الهراء فسمعه يناظر رجلا في النحو، فقال معاذ : كيف تقول من " تؤزهم أزا " (يا فاعل افعل) وصلها بـ (يا فاعل افعل) من " وإذا الموؤودة سئلت؟ " فأجاب الرجل معاذا. فسمع (أبو مسلم) كلاما لم يعرفه، وأنكره، فهجا أصحاب النحو فقال :

قد كان أخذهم في النحو يعجبني * حتى تعاطوا كلام الزنج والروم
لما سمعت كلاما لست أفهمه * كأنه زجل الغربان والبوم
تركت نحوهم والله يعصمني * من التقحم في تلك الجراثيم

[4] محمد عبد العزيز عبد الدايم. النظرية اللغوية في التراث العربي. ط 1. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة. القاهرة. 1427هـ / 2006م. ص: 101.

الحال "[1]. إذن، كان التدرّج في تذليل صعوبات علم الصرف، بالتّوطئة له بمعالجة قضايا أسهل، كانت محلّ تناول علم النحو بدءا، ثمّ كانت التطبيقات ممثّلة في مسائل التمرين التي تقوم على مطالبة المتعلّم بتقديم كلمات على أوزان لم ترد عليها، كطلب أسماء على أوزان أفعال، أو طلب أفعال على أوزان أسماء. " ويرجع ذلك لضرورة الاعتماد على التطبيق الدقيق لقواعد الميزان ولأحكام الإعلال والإبدال وغيرها من التغييرات الفونولوجية، لأنّ مسائل التمرين بخروجها عن الوارد في اللغة، تمنع المتعلّم من الارتكاز على حصيلته اللغوية في تصريف المادة، وتلزمه أن يجري على قوانين التصريف، التي يُرَاد تدريبه عليها "[2].

ويرى بعض الباحثين، أن درس الأصوات هو تمهيد لدرس الصرف في اللغة العربية؛ من جهة أنّ جهود علماء العربية " أتاحت في وقت مبكّر جدّا، دراسة للأصوات العربية.. وأثمرت الملاحظات الباكرة – فيما بعد – عدّة منجزات مهمّة في الدرس الصوتي، منها تحديد الوحدات الصوتية العربية التي يسميها (سيبويه) الأصول.. ومنها التفريق بين الحروف الصّحاح، وحروف العلّة على أساس اختلاف وظيفة كل منهما "[3]. فقد لاحظوا أن " الحروف الصّحاح هي التي تكوّن مادة الكلمة (أصل اشتقاقها)، وبهذا تبدأ المقاطع العربية، وهي التي تقبل التحريك والإسكان. وأمّا حروف العلّة فهي المسؤولة عن تقليب صيغ الاشتقاق المختلفة في المادة الواحدة، وهي المعوّل عليها في التفريق بين ظواهر الصوت، مثل: الكمّية [الشدّة والمدّ]، والنبر والتنغيم. ويصلح الواحد منها أن يكون علامة إعراب، ولا كذلك الصحاح، إلا ما روي من أنّ النون تنوب في رفع المضارع عن الحركة التي هي الضمّة "[4]. وإذا كان علم الأصوات " يهتمّ بدراسة الأصوات التي تتكوّن منها الحروف العربية، وتحديد هذه الحروف بصفاتها ومخارجها، ثم دراسة ما يطرأ عليها من تغيرات بفعل علاقاتها مع غيرها من الحروف... [فإنّ] علم الصرف.. يهتم ببناء الكلمة وصيغها القياسية والسماعية المختلفة... أما النحو فيهتم بدراسة الجمل وتراكيبها ومعانيها الوظيفية، معتمدا في ذلك على ما يمدّه به علما الفونولوجيا والمورفولوجيا من مباني صوتية أو صرفية "[5]؛ وهذا مؤدّاه المنطقي، أنّه لا يمكن الفصل بين هذه العلوم. فالصرف يحتاج لدرس الأصوات، والنحو يحتاج لدرس الصرف. وإذا كان هذا الأخير له علاقة وطيدة بالأصوات، فإنّ " علماء العربية القدماء لم يفصلوا بين النحو والصرف... ومن اللافت للنظر أن العالم اللغوي العظيم (أبا الفتح عثمان بن جني) قد أشار إلى أن يكون درس الصرف قبل درس النحو؛ فقال في كتابه (المنصف): فالتصريف إنّما هو لمعرفة أنفس الكلم الثابتة، والنحو إنما هو لمعرفة أحواله المتنقلة... وإذا كان ذلك كذلك فقد كان من الواجب على من

---

1 أبو الفتح عثمان بن جني. المنصف في شرح كتاب التصريف. ص: 4 / 5.
2 محمد عبد العزيز عبد الدايم. النظرية اللغوية في التراث العربي. ص: 101.
3 حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية. ص: 294.
4 المرجع نفسه. ص: 294
5 المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 304.

أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف، لأن معرفة ذات الشيء الثابت ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة حاله المتنقّلة "[1].

والصرف "ميزان العربية الذي تعرف به أحوال الكلم من حيث التغيرات الصوتية التي تلحق بنية الكلم كالإعلال، والإبدال والقلب، والحذف، والإدغام، وغيرها من الظواهر التي تلتصق ببنية الكلمة. كما يختص بالبحث في الظواهر الصوتية العامة التي تؤدّي إلى التعليل المنطقي لمختلف التغيرات الطارئة على بنية الكلمة، ويختص بما تجلبه حروف العلة وغير حروف العلة "[2]. فهو " العلم الذي تُعرَف به كيفية صياغة الأبنية العربية، وأحوال هذه الأبنية التي ليست إعرابا ولا بناء... "[3].

والبنية قصدوا بها " في علم الصرف، الصيغة والمادة اللتان تتألّف منهما الكلمة، أي؛ حروفها وحركاتها وسكونها مع اعتبار الحروف الزائدة والأصلية، كلّ في موضعه "[4].

وإذا كان المتكلّم، صغيرا، يكتسب صيغا كثيرة، قد تستهويه في ألعابه اللغوية، دون أن يتكلّف عناء البناء على منوالها، لأنّه لا يدركها ظاهرة لغوية تعينه في إنتاج لغته؛ فإنّ المدرسة ستعمل على تدريبه، ليتعلّم كيف يصوغ ما يحتاجه، لا من جهة أنّ هذا هو الصرف (العلم)، وإنّما من جهة عناوين موضوع الصرف؛ الزيادة، والحذف، والإبدال، والقلب، والنقل، والإدغام، مع التأكيد على ضرورة الاجتناب الكلّي لأيّ تقنين أو تقعيد، خاصة في الطور الأوّل من مرحلة التعليم الابتدائي. وبالتالي، فإنه يحسن بالمتعلم التدرّب على:

- في المرحلة الابتدائية: بدءا من السنة الخامسة أو ما يتناسب مع سنّ العاشرة من العمر، على حسب ما يقرّره المختصون. فقد " انعقد إجماعهم على أنّ القواعد تستلزم تهيّؤا عقليا خاصّا، يمكّن التلاميذ من الموازنة، والتعليل، والاستنباط. وقد مال أكثر المربّين إلى إعفاء تلميذ المدرسة الابتدائية من دروس القواعد حتى سنّ العاشرة؛ أي إلى الصفّ الخامس "[5]. وعليه، فالتمرينات المقترحة يجب أن تحتكم لهذا السياق. ومنها:

1- تمارين أقسام الكلمة: تصنيف الأسماء، والأفعال مع مراعاة مستوى المتعلّم. ويحسن التركيز على الأسماء بدءا، فيُطلب من المتعلم تثنية بعض الأسماء، أو جمعها، " ولا يخفى أنّ الجمع يُعدّ وجها تصريفيا للاسم "[6]. ثم يحدّد التغيرات الحاصلة أثناء عملية التحويل. (طاولة / طاولتان / طاولات)، (كراس / كراسان / كراسات / كراريس)، (متعلّم / متعلمان /

---

[1] عبده الراجحي. التطبيق الصرفي. ص: 9/8.
[2] صالح بلعيد. الإحاطة في النحو. ج2. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 1994م. ص: 8.
[3] عبده الراجحي. التطبيق الصرفي. ص: 7.
[4] إميل بديع يعقوب وميشال عاصي. المعجم المفصل في اللغة والأدب. المجلد الأول. دار العلم للملايين. ط1. 1987م. بيروت. لبنان. ص: 334.
[5] عبد العليم إبراهيم. الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية. دار المعارف بمصر. القاهرة. ج م ع. ط8. 1975م. ص: 207.
[6] محمد عبد العزيز عبد الدايم. النظرية اللغوية في التراث العربي. ص: 172.

متعلمون)... وكذا بالنسبة للتذكير أو التأنيث. كما قد يُطلب منه تقديم أفعال ماضية، ثمّ نقلها إلى المضارع أو الأمر، وبيان ما يطرأ عليها من تغيرات.

2- تمارين الإسناد إلى الضمائر: لا بأس من تقديم الضمير، ثم مطالبة المتعلمين إسناد الفعل له. فالمتعلم يعرف ضمير المتكلم، لا من جهة تعيينه، وإنما من جهة أنه في مرحلة ما قبل المدرسة كان قد تدرّب على توظيفه في لغته. وربما كانت له معرفة بضمير التثنية أو الجمع، لكنه في حاجة إلى مزيد تدريب.

3- تمارين الاشتقاق انطلاقا من المثال: كأن يُقَدّم له الفعل (كتب) ثم يُشتقّ منه اسم الفاعل (كاتب)، ثم اسم المفعول (مكتوب). ثم يَطلَب منه أن يقدّم أمثلة شبيهة.

4- يمكن توظيف نماذج من التمارين التحليلية التركيبية (كتمرين ملء الفراغ) لتحديد حروف الزيادة من الحروف الأصلية.

- في مرحلتي الإعدادي والثّانويّ:

من الأهمية بمكان أن يستضمر المتعلّم النظام الصرفي في هاتين المرحلتين، خاصة المباني والصيغ، وأن يتدرّب على " استعمالها، وتوظيفها في توليد اللغة العربية، انطلاقا من المعنى الصرفي للصيغة في حد ذاتها، مثل: الهيئة / الآلة / المكان والزمان / المرّة / القائم بالفعل (اسم الفاعل) / الذي وقع عليه الفعل (اسم المفعول)... هذا بالنسبة للأسماء، أمّا بالنسبة للأفعال فنجد مثل:

- التعدية: (أفعل: أسمع)، (فعل: كرم)، (فاعل: حادث).
- المطاوعة: (انفعل: انسحب)، (افتعل: استمع)، (تفعّل: تفرّق)، (تفاعل: تباعد).
- التشارك: (فاعل: نادم)، (افتعل: احتكم)، (تفاعل: تقاتل).

إنّ تدريب المتعلم على توليد اللغة انطلاقا من القياس، يساعد كثيرا على تنمية الملكة اللغوية، وتطوير الاكتساب الثقافي.. "[1] خاصة في هذا المستوى، حيث يكون المتعلّم شغوفا بالقراءة والمطالعة. ومن هنا يحسن تدريب المتعلّم على اكتشاف الصيغ الصرفية، ومعانيها، وعلى القياس عليها، والاحتكام للميزان الصرفي. ولتكن تطبيقاته وفق الآتي:

1- تمارين أقسام الكلمة: الاستمرار في تصنيف الأسماء، والأفعال، على أن يتم التوسّع إلى الصفات، والضمائر، والحروف، والخوالف.

2- تمارين الميزان الصرفي: حيث تُرسّخ الأوزان في ذهن المتعلّم، بعد أن يتعرّف عليها تدريجيا، وبما يتناسب والمرحلة التعليمية.

3- تمارين معاني الصيغ الصرفية، ودلالات الأبنية.

4- تمارين الإبدال، والإعلال، والإدغام.

[1] المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 305/ 306.

تطبيقات النحو:

النحو أو الإعراب أو العربية؛ مصطلحات ثلاثة لعلم استنبط من اللغة ليضبط اللغة. لغة المتأخرين التي يجب أن تبقى امتدادا للغة المتقدّمين، حتى نبقي على الهوية، ونحفظ التراث والأثر، فبهما نستشرف المستقبل. لقد حفظ هذا النحو اللغة العربية طوال هذه القرون، وصانها من التحلّل والفساد* وهذا بفضل قواعده وقوانينه التي ظلت توجّه النتاج اللغوي للمتكلّمين، في كيفية تواصلهم وإبداعاتهم؛ حيث إنّهم ملزمون باتباع طريقة مَن قَبْلَهم، ونهج منهجهم في بناء الكلام. وعليه، فهو قواعد وطريقة تُلتَزَم في التعبير. والنحو، عموما، ضابط للغة كيفما كانت، عربية وغيرها. " حدّده (بيار غيرو / Pierre Guiraud) بقوله: إنّ النحو هو الفنّ الذي يعلّم الكتابة والتّكلّم بلغة ما دون خطإ. إذ إنّه يُقنِّن ويرسم مجموعة قواعد تكون حجّة في لغة ما بموجب أحكام موضوعة من قِبَلِ منظّرين أو مقبولة بالاستعمال. أمّا العالم اللغويّ (دي سوسير / De Saussure) فيقول إنّ النّحو (يدرس اللغة بصفتها مجموعة طرائق التعبير. ويشمل بالتالي الأنظمة التي تعالج البنية والتركيب) "[1]. وهو عند علماء العربية المتقدمين (ابن جني مثلا): " انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره "[2]. وحدّه بعض المتأخّرين بقوله: " إنّ النحو هو محاكاة العرب واتباع نهجهم في ما قالوه من الكلام الصحيح المضبوط بالحركات. أو هو قانون تأليف الكلام "[3]. وعلى هذا فالنحو علم من علوم اللغة. " ومعروف أنّه لكي يصاغ علم صياغة دقيقة، لا بدّ له من اطّراد قواعده، وأن تقوم على الاستقراء الدقيق، وأن يُكفَل لها التعليل، وأن تصبح كلّ قاعدة أصلا مضبوطا تُقاسُ عليه الجزئيات قياسا دقيقا "[4]. وقد تحقّق للنحو العربيّ هذا، فـ " كلّ ذلك نهض به ابن أبي إسحاق وتلاميذه المتأخّرون.. وأمّا من حيث القياس والتعليل فقد توسّعوا فيهما، إذ طلبوا لكلّ قاعدة علّة، ولم يكتفوا بالعلّة التي هي مدار الحكم، فقد التمسوا عللا وراءها. وقانون القياس عامّ، وظلاله مهيمنة على كلّ القواعد إلى أقصى حدّ، بحيث يصبح ما يخرج عليها شاذّا، وبحيث تُفتح الأبواب على مصاريعها ليقاس على القاعدة ما لم يُسْمَع عن العرب ويُحمَل عليها حملا، فهي المعيار المحكم السّديد "[5].

وفي العملية التعليمية، يرى البيداغوجيون أنّ النحو في المراحل ما قبل الجامعية، لا يكون هدفا في حدّ ذاته، فقواعده التي يتمّ تعلّمها، إنّما هي " وسيلة لضبط الكلام، وصحّة النّطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها، وقد أخطأ كثير من المعلّمين حين غالوا بالقواعد، واهتمّوا بجمع شواردها، والإلمام بتفاصيلها، والإثقال بهذا كلّه على التلاميذ، ظنّا منهم أنّ في

---

* ينظر. عبده الراجحي. التطبيق النحوي. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت. 1408هـ / 1988م. ص: 6.

1 إميل بديع يعقوب وميشال عاصي. المعجم المفصل في اللغة والأدب. المجلد الثاني. ص: 1238.

2 ابن جني. الخصائص. ج 1. ص:103.

3 إميل بديع يعقوب وميشال عاصي. المعجم المفصل في اللغة والأدب. المجلد الثاني. ص: 1238.

4 شوقي ضيف. المدارس النحوية. دار المعارف. القاهرة. ج م ع. ط7. ص: 18.

5 المرجع نفسه. ص: 19/ 20.

ذلك تمكينا للتلاميذ من لغتهم، وإقدارا لهم على إجادة التعبير والبيان "[1]. ورأوا أنّ المطلوب، إنّما هو التدريب والتمرّن على النسج في تأليف الكلام بمراعاة هذه القواعد ووفق الأساليب العربية. وإذا كان التطبيق اللغويّ هنا، قد أصبح ضرورة ملحّة، وأولوية تسبق كلّ تقنين أو تقعيد، فإنّ مردّ ذلك، يعود لطبيعة المتعلّم (غير الناضج فكريا ومهاريا)، وقدراته العقلية المحدودة، ومنطق التدرّج الذي يتطلّبه فعل التعلّم. ناهيك عن الصعوبة الكامنة في طبيعة التجريد في القاعدة النحوية؛ حيث إنّ " القواعد النحوية.. تجريدات أكثر تعقدا من المفهومات النحوية نفسها، وتتضمّن أكثر من مفهوم، فضلا عن عدّة علاقات تحكم سلوك المفهومات فيما بينها داخل التركيب الذي يعبّر عن القاعدة، ومن ثم فلا يمكن لمفهوم واحد نحوي، أن يعبّر عن قاعدة نحوية. ولعلّ هذا هو السبب في بعض مظاهر الصعوبة التي يوصف بها النحو العربيّ "[2]. ولهذا، أكّد الباحثون على ضرورة التعامل مع موضوعات النحو باحترام مستويات التعلّم ومراحله، والابتعاد عن الإغراق النظري في قضاياه. لقد أكّدوا على ضرورة الإكثار من التطبيقات، والتنويع فيها، بما يتناسب مع مراحل التعليم المختلفة. حتّى قال (عبد الرحمن الحاج صالح): " ولهذا نرى مع كلّ اللسانيّين، أنّ قسطها من الدّراسة يجب أن يكون أوفر بكثير من حصّة العرض والإيصال. ومهما كان، فإنّه يجب أن لا تقلّ نسبتها عن ثلاثة أرباع الدراسة، (وهيهات أن يكون هكذا الأمر في واقعنا التعليميّ). بل،.. كلّما توقّف، توقّف معها النّموّ اللغويّ، وصارت الملكة فيها شيئا فشيئا إلى الزّوال، حتّى ولو كان صاحب هذه الملكة يحفظ قواعد اللغة كلّها "[3].

كما يجب أن ننبّه إلى أنّ تمرين القواعد، لا يمكن أن يقتصر دوره على تطبيق القاعدة النحوية في سياق تعليمي مصطنع، أو ترسيخها بالحفظ والاستظهار، فقد بات هذا النهج من سلبيات الطرائق التقليدية التي ظهرت محدودية جدواها، بل يجب أن يتعدّى ذلك إلى أن يساعد على تمكين المتعلّم من توظيف هذه القواعد في سياقات التواصل اللغوي، والفعل التبليغي.

وعليه يمكن القول؛ إنّ كلّ أنواع التمارين اللغوية المتعلقة بالنحو، سواء كانت تمارين تحليلية تركيبية، أم كانت تمارين بنيوية، أم كانت تمارين تواصلية، يمكن الاستفادة منها، وتوظيفها في التدريب على المحاكاة، والترسيخ، أو النسج على المنوال والإنتاج، في جميع مراحل التعليم، على أن يتم احترام خصوصية المرحلة، والتخطيط لاستغلال هذه التمارين بما يحقّق الأهداف المرصودة؛ فيكون الإكثار منها من جهة العدد، لأنّ الطرق الحديثة لتعليمية اللغات تؤكّد على ضرورة الإكثار منها، حيث إنّما يتمّ اكتساب اللغة عن طريق الممارسة المكثفة. كما يكون التنويع فيها من جهة المحتوى اجتنابا للملل الذي قد يستشعره المتعلّم من تكرار النموذج. أمّا عن تمرين الإعراب الذي يصاحب المتعلّم بدءا من السنة

[1] عبد العليم إبراهيم. الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية. ص: 203.
[2] حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية. ص: 300.
[3] عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللّسان. ص: 233- 234.

الخامسة من التعليم الابتدائي، ويمرّ معه إلى باقي السنوات التعليمية (في الإعدادي والثانوي)، فينبغي أن لا يغرينا في الانسياق وراءه لاستكشاف الوظائف النحوية للكلمات أو الجمل، والعلاقات التي تربط هذه العناصر، وبالتالي نجعله يأخذ المرتبة الأولى من اهتمامنا، وإنّما يفضّل أن يكون بعد التمارين البنيوية، أو تجاوزه أحيانا إلى التمارين التواصلية مباشرة. وإن كان الاهتمام به مطلوبا، فإنّه مشروط بعدم الإغراق في التفاصيل.

1- في المرحلة الابتدائية: تمّت الإشارة من قبل إلى أنّ الباحثين " انعقد إجماعهم على أنّ القواعد تستلزم تهيّؤا عقليا خاصّا، يمكّن التلاميذ من الموازنة، والتعليل، والاستنباط. وقد مال أكثر المربّين إلى إعفاء تلميذ المدرسة الابتدائية من دروس القواعد حتى سنّ العاشرة؛ أي إلى الصفّ الخامس "[1]. والحقيقة؛ إنّ القواعد النحوية معنية بهذا الإجماع، ولكن بكيفية أكثر تخصيص، فلا يعلّم المتعلّم في طوره الأوّل القواعد مطلقا، وإنّما يحرص المعلّم على تمكينه " من الكلام باللغة التي يستطيعها، ويغفر له العامّية، لأنّ صحّة الأسلوب ستأتي بالتدريج"[2]. ولكن بدءا من السنة الثالثة يمكن " تدريبه على وحدات نحوية معينة، مما يشيع في لغته، ويستعمله استعمالا خاطئا، وذلك كالتدريب على الأسئلة والأجوبة، وعلى بعض الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة... وهذا النوع من التدريب لا نسمّيه قواعد، ولا تكوين جمل، ولكن الاسم الملائم له، هو التدريب على الاستعمال اللغوي.. وفي هذه الحلقة يجب تيسير التدريب، وتحبيبه إلى التلاميذ باستعمال البطاقات، والألعاب اللغوية، والمحاورات، والتمثيليات، واستخدام القصة، متى أمكن ذلك. "[3]. وبدءا من السنة الخامسة " يمكن أن نطمئنّ إلى نضج فكره، وقدرته على فهم القواعد بالطريقة القاصدة، التي تعتمد على الأمثلة والمناقشة والاستنباط، والتطبيق "[4].

2- في المرحلة الإعدادية: تدريس النحو في هذه المرحلة، يعتمد على الاهتمام بالجانب الوظيفي وهذا بالإكثار من التعليل، والاستنباط، والاهتمام بالإعراب مع عدم الإغراق في التفاصيل، والتزام الطريقة الغرضية القاصدة.

3- في المرحلة الثانوية: موضوعات النحو في هذه المرحلة، هي موضوعات أكثر دقّة، وعمقا، مقارنة بموضوعات المرحلة السابقة. لكن الجانب الوظيفي يجب أن يبقى هو المهيمن، فالنحو حتى في هذه المرحلة ليس مطلوبا في ذاته. لهذا، لزم أن نجعل من التطبيقات مجالا لمزيد من التعليل، والبرهنة على صحّة بعض الاستعمالات اللغوية، وإقدار المتعلّمين " من أداء المعاني المختلفة بالأساليب المنوّعة الصحيحة؛ كالنفي، والتوكيد، والشرط، والتعليل، والوصف، والقسم، والتعجب، .. وغير ذلك من المعاني التي تعرض في

---

[1] عبد العليم إبراهيم. الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية. ص: 207.
[2] المرجع نفسه. ص: 208.
[3] المرجع نفسه. ص: 208.
[4] المرجع نفسه. ص: 209.

الأذهان، ويحتاج التعبير عنها إلى القوالب الصحيحة "[1]؛ أي، أنّ الشّرط المطلوب في التمرينات، هو مدى انتفاع المتعلمين بالقواعد النحوية في نتاجهم اللغوي.

على أنّه يجب التأكيد على أن " هناك ندرة بالغة في البحوث التجريبية لمقترحات بمحتويات نحوية، بغرض التوصّل إلى أنسب القواعد الملائمة لكلّ مرحلة عمرية لطلاّب التعليم العام، ولم تجر دراسة واحدة لمحاولة علاج الصعوبات التي قد تكون وراء شيوع الأخطاء النحوية، أو تدنّي مستويات التمكّن من مفهومات النحو العربي، وقواعده "[2]. ولهذا فإنّ الدعوة قائمة لتدارك الأمر، والإسهام بالبحث العلمي في إيجاد مقاييس، أو معايير، تضبط السلوك التعليمي الكفيل بالنهوض بالدرس النحوي، وتكييفه بما يتناسب مع كلّ مرحلة تعليمية، سواء في الجانب النظري، أو الجانب التطبيقي.

تطبيقات الإملاء:

الإملاء؛ في المتعارف عليه بالمؤسسة المدرسية، نشاط تعلّميّ، يقوم على تدريب المتعلّم على كيفية ترسيخ النظام الترميزي الخطّي للغة، في ذهن المتعلّم، وبالمهارة اليدوية اللازمة لنقل المنطوق من صورته المسموعة إلى الصورة المرسومة، ووفق القواعد المتواضع عليها. وشرط المهارة اليدوية هنا، هو الوصول إلى النقل الجميل. فبعضهم يربط صحّة الكتابة بجمال الخط، حيث يرى (المصطفى بن عبد الله بوشوك) أنّ الإملاء، هو: " الكتابة الصحيحة للحروف. والخطُّ جمالُها، ولا يخفى ما للخطّ الجميل من أثر واضح على نفسية القارئ "[3]. كما عدّوه فرعا من فروع اللغة " يبحث في صحّة بناء الكلمة، من حيث وضع حروفها في مواضعها، حتى يستقيم اللفظ والمعنى "[4]. وعلى هذا، فإنّ هذا البناء لا يتحقّق في اللغة العربية إلا بالكتابة الصحيحة والخطّ الجميل. ولهذا قال (ابن خلدون) في مقدمته: " فالخطّ المجرّد كماله أن تكون دلالته واضحة، بإبانة حروفه المتواضَعَة ورسمها، كلّ واحد على حدة متميّز عن الآخر؛ إلا ما اصطلح عليه الكتّاب من إيصال حرف الكلمة الواحدة بعضها ببعض، سوى حروف اصطلحوا على قطعها، مثل الألف المتقدمة في الكلمة، وكذا الراء والزاي والدال والذال وغيرها؛ بخلاف ما إذا كانت متأخّرة، وهكذا إلى آخرها "[5]. ثمّ إنّ كون " الإملاء فرع من فروع اللغة، فيجب أن يحقق نصيبا من الوظيفة الأساسية للغة، وهي الفهم والإفهام "[6]. ولا يخفى ما في هذا التعلّم من بذل للجهد بالنسبة للمتعلّم؛ فهو بحاجة إلى اكتساب المهارة اللازمة، ليقدّم المكتوب واضح الدلالة، والمعرفة الكافية بقوانين وقواعد الكتابة والخط، والتدرّب على كلّ ذلك. وبالنظر إلى هذه الحاجة ومتطلّباتها، لم يسمّها

---

[1] عبد العليم إبراهيم. الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية. ص: 211.
[2] حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية. ص: 321/ 322.
[3] المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 282/ 283.
[4] فتحي الخولي. دليل الإملاء وقواعد الكتابة العربية. مكتبة رحاب. الجزائر. ط 6. 1409هـ/ 1989م. ص: 5.
[5] ابن خلدون. مقدمة ابن خلدون. ص: 333.
[6] عبد العليم إبراهيم. الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية. ص: 193.

بعضهم إملاء، يقول (أحمد علي مذكور): " والأجدر بنا أن نتخلّى كلية عن استخدام كلمة (إملاء)، عندما نتحدث عن مهارات التحرير العربي، التي هي التهجّي السليم، ووضع علامات الترقيم في مواضعها، ورسم الكلمات والجمل بطريقة واضحة جميلة، وهو ما نسميه عادة بـ (الخط). ويمكن استخدام مصطلح (مهارات التحرير العربي)، أو (مهارات الكتابة الواضحة)، أو (المهارات الكتابية)، أو غير ذلك من التعبيرات التي ليس فيها (إملاء) "[1]. وقد أثار (داود عبده) إشكالات عديدة، وهو يعرض لمفهوم الإملاء المدرسي التقليدي، الذي يقوم على إسماع المتعلمين نصّا (جملة أو فقرة)، ثمّ إملائه عليهم ليكتبوه على دفاترهم كتابة خالية من الأخطاء، بدعوى أن هذا السلوك التعليمي يخدم مجموعة من المهارات. وملخّص هذه الإشكالات، لعله يمكن طرحها في السؤال الجامع الآتي: ما الفائدة الوظيفية التي يمكن للمتعلم أن يحصّلها، إذا كان مجرّد ناسخ لصورة ذهنية لكلمة أو جملة يسمعها، عندما يطلب منه ذلك؟ " أليس الهدف هو جعل التلميذ قادرا على الكتابة الصحيحة حين يريد أن يعبّر عن نفسه خطّيا؟ "[2] يتساءل الباحث. أو لا يُلزَمُ المتعلّم في المدرسة بكتابة ما يملى عليه؟ ثم يردف قائلا: " ليس هناك شكّ في أنّ التلميذ يتدرّب على بعض الأمور المفيدة في الموقف الإملائي التقليدي، كالانتباه إلى ما يقال، والاحتفاظ في ذاكرته بما يسمعه ريثما يكتبه، وكالسرعة في الكتابة في بعض الحالات. ولكن هذه الأمور ليست من المهارات الإملائية. فالمهارات الإملائية التي تكوّن الكتابة الصحيحة، يحتاج إليها الإنسان في المواقف الطبيعية التي يكتب فيها ما يريد هو، وبالسرعة التي تناسبه، فهي وسيلة من وسائل التعبير الكتابي، لا غاية في حدّ ذاتها. ولهذا فإنّ الأخطاء الإملائية فيما يكتبه التلميذ في الموقف الإملائي التقليدي، لا تعكس بشكل دقيق ضعف التلاميذ في الإملاء"[3].

والحقيقة البيداغوجية، هي: " أن تلاميذنا الصغار يجدون صعوبة في التفكير في شيئين في آن واحد. فلو أنك سألتهم أن يعبّروا عن الأفكار والمعاني التي لديهم كتابة، وأن يتذكروا الفواصل، والنقاط، وعلامات الاستفهام، وعلامات التعجب، والهجاء الصحيح للكلمات، والرسم السليم للحروف والكلمات في آن واحد، فهذا يعني أنك تطلب منهم الكثير الذي لا يطيقونه... "[4]، وإدراكا من الباحثين لهذه الصعوبة، فقد حاولوا: " تخفيف الوضع على التلاميذ، والاتجاه بالعملية وجهة تربوية صحيحة، فقسموا الإملاء إلى؛ الإملاء المنقول، والإملاء المنظور، والإملاء الاختباري. ويهدف النوعان الأوليان إلى تدريب التلاميذ على عدد من المشكلات الإملائية، أما النوع الثالث فيهدف إلى قياس مدى سيطرة التلاميذ على هذه المشكلات "[5]. إلا أن الحقيقة البيداغوجية أيضا، هي التي تؤكّد أنّ الإملاء " لا يعدو أن يكون مثيرا صوتيا يعين على استدعاء الصور المكتوبة للكلمات، الصور التي اختزنها التلميذ

[1] علي أحمد مدكور. تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي. القاهرة. 1427هـ/ 2006م. ص: 285.
[2] داود عبده. نحو تعلم اللغة العربية وظيفيا. مؤسسة دار العلوم. الكويت. ط1. 1979م. ص: 37.
[3] المرجع نفسه. ص: 37/ 38.
[4] علي أحمد مدكور. تدريس فنون اللغة العربية. ص: 284.
[5] المرجع نفسه. ص: 285.

في ذاكرته نتيجة مشاهدتها، وربما نتيجة نسخها. فالكتابة الصحيحة تتم بالاستعانة بهذه الصور الذهنية، وبمجموعة من القواعد الكتابية التي استخلصت من مشاهدة أمثلة متعددة من الكلمات المكتوبة التي تشترك في تلك القواعد. فالتلميذ يميّز بين (دعا) و(سعى) لأنه رأى الأولى مكتوبة بألف طويلة والثانية بألف مقصورة... وهو في المراحل الدراسية الأولى يستخلص الكثير من القواعد الكتابية بنفسه "[1]. وعليه، فلن يكون درس الإملاء درسا ناجعا، إذا ظلّ يعتمد على تقدير المعلم للمشكلة الكتابية، وتقديره هو لعلاجها بنص يقترحه. فالواقع التعليميّ ما زال يثبت أن درس الإملاء التقليدي، ليس وظيفيا، " بمعنى أنه غير مرتبط بالمواقف التي يُحتاج إليه فيها، أي المواقف الطبيعية للكتابة... فإذا صحّ كلّ هذا، فإنّ من الأفضل أن يُدَرّب التلاميذ على الكتابة الصحيحة في مواقف شبيهة بالمواقف الطبيعية.. "[2].

أنواع التطبيقات الإملائية:

يتفق الباحثون على أن درس الإملاء، يستهدف الكتابة الصحيحة، أي؛ نقل المنطوق المسموع من صورته الصوتية إلى صورته الخطية، وهذا يستدعي تهجّي الكلمات والتراكيب، باحترام علامات الوقف والترقيم، وكتابتها بخط واضح وجميل، وهذا يستدعي التحكّم اليدوي في توجيه القلم، وبهذا سيكون المتعلّم أمام ضرورة التدريب على أنواع معينة من التمارين لاكتساب المهارات المطلوبة في الكتابة، منها:

1- تمارين الهجاء: والمقصود بها أن تُكتَب الكلمات والجمل، بما تستلزمه من حروف مُتَواضَع عليها، فلا يهمَل أيّ حرف. والهجاء يقوم على تلقّي الصوت سماعا، ثم استدعاء صورته الذهنية، ومطابقتها مع الصورة المكتوبة عن طريق الرسم. وهذا يتطلّب تدريبات سماعية تتمثّل بدءا في تكرار المسموع، للتّأكّد من تلقيه تلقيا سليما، فيُطلب من المتعلم في المرحلة الابتدائية إعادة ما سمعه، ثم مناقشته في أصوات الكلمة المكوّنة لها، ثم الكتابة على الألواح. ويجب أن يلتزم المعلم التعامل مع الكلمات المألوفة عند المتعلم؛ أي، تلك التي مرّت به في الكتاب المدرسي. ثم لا بأس أن ينتقل معه إلى الكتابة على الكراس في مرحلة لاحقة.

2- تمارين الترقيم: والمقصود بها التدريب على كيفية التزام علامات الوقف، ورسمها بين ثنايا المكتوب، حيث تجب. وليس المطلوب التدرب على كل علامات الوقف دفعة واحدة، وإنما توزيعها على مراحل؛ ففي المرحلة الابتدائية يتدرّب المتعلّم على العلامات المرتبطة بالنَّفَس والأداء الصوتي، كالفصلة، والنقطة، وعلامة الاستفهام، وعلامة التعجّب. وهي علامات تكثر في النّصوص الوصفية والإنشائية، والنصوص السردية، والحوارية. فيدرّب المتعلم على رسمها في نصوص قصيرة، تقدّم له مكتوبة على السبورة، أو في قصاصات ورقية، ويُطلب منه الاستماع لقراءة المعلم ويرسم علامة الوقف المناسبة عند كل وقفة قصيرة (فصلة)، أو طويلة (نقطة)، أو عند كلّ نبر مميّز أو تنغيم دال على استفهام أو

[1] داود عبده. نحو تعلم اللغة العربية وظيفيا. ص: 42.
[2] المرجع نفسه. ص: 44.

تعجّب. كما أنّه يمكن اللجوء إلى مطالبة المتعلم بنسخ مواد مكتوبة، ومرقمة ترقيما جيدا، ثم قراءتها، وعدّ علامات الوقف فيها، وبيانها بتسميتها، أو ذكر سبب وضعها.

3- تمارين الخط: " إذا كانت الكتابة تنتمي – بالدرجة الأولى – إلى المجال المعرفي، فإن الخط – على العكس من ذلك – هو مهارة حركية بالدرجة الأولى. فمتى تمّ تعلم الخط، فإنه يستخدم مع قليل من الجهود المعرفية "[1]. ولهذا يجب تنمية المهارة اليدوية، وذلك بتدريبها على تقوية عضلات الأصابع بتمارين رياضية، في خطوة أولى قبل الشروع في تعلم الخط، حتى يتم التأكّد من قدرة المتعلم على الإمساك الجيد للقلم. ولهذا ينصح باستعمال الطبشور واللوحة بدءا. قبل استعمال الدفتر أو الورقة. ومن تدريبات تقوية عضلات الأصابع، يستحسن مطالبة المتعلم بتشكيل الحروف باستعمال العجينة مثلا. وفي مرحلة متقدمة، تدريب المتعلم على كتابة الكلمة في الفضاء لتخيّل اتجاهات الحروف، ثم بعد ذلك كتابتها على الألواح بالطبشور، فإذا تحقق المتعلم من المهارة انتقل بالمتعلم إلى الكراس والقلم. " ومع ذلك يبقى الوضوح، والسرعة، والجمال من أهم أهداف تعليم الخط.. والوضوح يتوقف على رسم الحروف رسما لا يجعل للبس محلا، وعلى مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا، وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، وعلى اتباع قواعد رسم الحروف... والسرعة هي إرسال اليد.. في الكتابة... أما الجمال فإن [له] خصائص يجب مراعاتها في الخط وهي النظام، والنظافة، والتناسب.. "[2].

وفي المحصلة يجب تدريب المتعلم على التنسيق بين ما يسمعه، وما يراه، وما يخطه، في مرحلة التعليم الابتدائي. فإن تجاوزها، فلا بد أن تصبح تدريباته لتنمية المهارات غير النامية، والرقي بها إلى مستوى الكفاءة.

تدريب (2)

كيف يمكن أن تجعل من تطبيقات الإملاء درسا وظيفيا، يخدم أهداف المكتوب؟

[1] علي أحمد مدكور. تدريس فنون اللغة العربية. ص: 297.
[2] المرجع نفسه. ص: 297/ 298.

المحاضرة الثالثة عشر: **تطبيقات المهارات**

(التلخيص، التّوسيع، التّرسيخ، كشف الأخطاء)

أهداف الدّرس:

الهدف الخاص: مناقشة كيفية اكتساب المهارات اللغوية؛ (التلخيص، التوسيع، التّرسيخ، كشف الأخطاء) وتصنيف التطبيقات التي تنميها.

الهدفان الإجرائيان:

يتوقّع منك عزيزي الطالب، بعد فراغك من دراسة المحاضرة أن تكون قادرا على أن:

- تميّز بين التقنية والمهارة اللغوية.
- تصنّف التطبيقات اللغوية بما يربطها من مهارات.

القراءات المساعدة:

1- ابن منظور. لسان العرب. المجلد السابع.
2- رياض زكي قاسم. تقنيات التعبير العربي.
3- سعيدة بنطانبة، محمد أولحاج، محمد مكسي. مهارات الكتابة المنهجية وتقنيات التواصل الشفهي.
4- عبد الكريم غريب. المنهل التربوي.
5- علي آيت أوشان. بيداغوجيا الكفايات وتدريسية اللغة.
6- بدر الدين بن تريدي. التقنيات الأدبية.
7- المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها.

تمهيد: تتعدّد المهارات وتتنوّع، فمن مهارات حركية إلى مهارات لغوية إلى مهارات عقلية أو فكرية، ومن مهارات تظهر قدرات أصحابها في ميدان المنطوق إلى أخرى تظهر في ميدان المكتوب، وكما تظهر في المنجز اللغوي، فإنها تظهر في غيره من المنجزات. والحقيقة أن رهان العملية التعليمية التعلمية، هو الوصول بالمتعلم إلى امتلاك مثل هذه المهارات، ليواجه بها واقعه العلمي والعملي، ويتخطّى بكفاءة ما يعترضه من مشكلات.

والحديث عن تطبيقات مهارات (التلخيص، التّوسيع، التّرسيخ، كشف الأخطاء)، هو تناول لمهارات لغوية في ميداني المنطوق والمكتوب، وكيفيات التمكين للمتعلم بواسطة التطبيقات على هذه المهارات من الرقي إلى مستوى الأداء اللغوي بكفاءة عالية. فما هو مفهوم المهارة المقصود؟ وما هي التطبيقات المساعدة على تنميتها في ما تمّ تحديده؟

مفهوم المهارة: في اللغة: " المهارة: الحِذْقُ في الشيء. والماهِر: الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، والجمع؛ المَهَرَة "[1]. [وجاء في (معجم اللغة العربية المعاصرة)؛ " المهارات اللغوية: القدرات اللازمة لاستخدام لغة ما، وهي: الفهم والتحدّث والقراءة والكتابة، بمهارة؛ ببراعة وبحذق "[2]، فالدلالة اللغوية للمهارة هي القدرة والحذق في كلّ سلوك عملي. وهي ليست بعيدة في دلالتها هذه عن الاصطلاح البيداغوجي. فقد ورد في (المنهل التربوي): " المهارة / **Habileté**: قدرة.. يتعلمها الشخص .. تسمح له بالقيام بعدّة إنجازات متنوعة. والمهارة بهذا المعنى، قد تكون عبارة عن مهارات فكرية، تتمثل في مجموعة من العمليات الذهنية التي يتحكم فيها الشخص، وقد تكون مهارات حركية تمكن الفرد من القيام بإنجازات حركية متنوعة... وعادة ما يرتبط هذا المفهوم مع الإتقان في الصناعة التقليدية والتقنية، ومع الإنجازات الفنية والاكتسابات المدرسية.. "[3]. ويرى بعضهم أن هذا المفهوم في حقل التعليمية " يقترب كثيرا من الدلالة على مفهوم القدرة إذ يغطيه جزئيا. ولكن المنظرين يستعملون مفهوم (المهارة) للإشارة إلى مؤهلات يمكن تحديدها، والوقوف عليها بسهولة من خلال التحكم في الحركة؛ أي البراعة اليدوية.. أو بواسطة إنجاز مهمّات مركبة بعض الشيء؛ كالتعبير عن إحساس معيّن مثلا، والإدلاء بمعلومات أو طلبها "[4]. ولهذا، فإن المهارة اللغوية ذات علاقة وطيدة بكيفية توظيف المعرفة؛ أي، القدرة على الأداء المعرفي لحل وضعية مشكلة معقدة ومنتظمة تواجه المتعلم خارج المدرسة. وبما أنه يتمّ تعلمها، فقد احتاجت إلى كثير من التمرينات والتدريبات على التقنيات التعبيرية المتنوّعة، التي تساعد على التواصل والتبليغ - مع الآخرين - بوضوح وإفهام. لهذا، **كانت المهارة قدرة معرفية ناجمة عن تراكم الخبرة بتقنيات الإجراء**. وعليه، فإنّ المهارات المذكورة في العنوان، إنّما هي تقنيات إجرائية ارتقى بها أصحابها بفعل الخبرة إلى مستوى المهارة.

تدريب (1)

اشرح في خمسة أسطر – على أكثر تقدير- كيفية نمو المهارة اللغوية.

1- مهارة التلخيص:

جاء في (لسان العرب) أنّ " التلخيص: التقريب والاختصار. يقال: لخّصت القول، أي؛ اقتصرت فيه، واختصرت منه ما يُحتَاج إليه "[5]. والاقتصار في القول، أي؛ التركيز في الذكر على الأفكار الرئيسة والمعاني الهامة، بتقريبها إلى ذهن المتلقّي، وإسقاط الحشو

---

[1] ابن منظور. لسان العرب. المجلد الخامس. ص: 216.
[2] أحمد مختار عمر وآخرون. معجم اللغة العربية المعاصرة. المجلد الثالث. ص: 2133.
[3] عبد الكريم غريب. المنهل التربوي. الجزء الأول. ص: 482.
[4] علي آيت أوشان. بيداغوجيا الكفايات وتدريسية اللغة. دار أبي رقراق للطباعة والنشر. الرباط. المغرب. ط1. 2016م. ص: 20.
[5] ابن منظور. لسان العرب. المجلد السابع. ص: 96.

وفضلة الكلام. وهذا هو الاختصار المطلوب، أو ما يُسمّى بالإيجاز. جاء في كتاب (الصناعتين الكتابة والشعر): " قيل: ما الإيجاز؟ قال: حذف الفضول، وتقريب البعيد "[1]. وقالوا فيه أيضا: " هو جمع المعاني الكثيرة في الألفاظ القليلة، وعليه ورد أكثر آي القرآن الكريم، فمن ذلك قوله تعالى في مفتتح سورة الفاتحة: (الحمد لله ربّ العالمين) انتظم فيه خلق السماوات والأرض وسائر المخلوقات، لم يشذّ عنه شيء، في أوجز لفظ وأقربه وأسهله.. وقوله: (أولئك لهم الأمن) فدخل تحت الأمن جميع المحبوبات لأنه نفى به أن يخافوا شيئا من الفقر والموت وزوال النعمة والجور وغير ذلك.. "[2]. بهذا جمعت كلمة التلخيص في ذاتها، وهي المفردة الواحدة معاني عديدة.

والتلخيص تقنية من تقنيات التعبير، يروم صاحبها إعادة بناء نص طويل، فيجعله قليل العبارة، مكثَّفَ المعاني، لغرض وظيفيّ. ولقد عدّه بعض الباحثين " تقنية وظيفية متعدّدة الفوائد على الصعيدين النظري والتطبيقي "[3]. كما عدّه آخرون " عملية اختصار موضوعية للنص في حدود معينة، تحافظ على أبرز ما جاء فيه من أفكار، وتعيد صياغتها بأسلوب شخصي ومتسلسل، يؤدّي المضمون الأساسي للنص بوضوح وأمانة "[4]. وما يمكن استنتاجه من هذه التعريفات، هو:

- التلخيص تقنية يمكن التدرّب عليها، وتعلمها.
- التلخيص اختصار للنص، ولن يظهر هذا الاختصار إلا بالعمل على الكلمات الظاهرة، فيُحذَف منها ما يجب (الحشو وفضول الكلام)، ويُستَغنى عن الشروحات والتبريرات، وما كان شواهد أو أمثلة داعمة.
- التلخيص تقريب للمعاني والأفكار، وهذا يستدعي التركيز على المعاني الهامة والأفكار الرئيسة دون غيرها.
- التلخيص إعادة بناء النص الأصلي، ليُقَدّم بحجم أقلّ (يتراوح بين ثلث حجم النص الأصلي ورُبعه)، وهذا يستلزم صياغة معانيه وأفكاره بتعابير وكلمات مغايرة، مع الحفاظ على ترابطها، ودون المساس بترتيبها.

تطبيقات التلخيص:

- تدريبات وضع التصميم وتحديد المعطيات: ويتم باعتماد نص- سند (هو نص الكتاب المدرسي)، يتدرّب المتعلّم من خلاله على تحديد تصميمه (مقدمة / عرض / خاتمة)،

---

[1] أبو هلال العسكري. كتاب الصناعتين الكتابة والشعر. تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم. المكتبة العصرية. صيدا. بيروت. 1406هـ/ 1986م. ص: 173.

[2] أحمد بن علي القلقشندي. صبح الأعشى في صناعة الإنشا. المجلد الثاني. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان. ص: 359/ 360.

[3] رياض زكي قاسم. تقنيات التعبير العربي. دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع. بيروت. لبنان. ط2. 2002م. ص: 290.

[4] سجيع الجبيلي. تقنيات التعبير في اللغة العربية. المؤسسة الحديثة للكتاب. طرابلس. لبنان. 2008م. ص: 144.

واستخراج معطياته؛ من خلال تحديد الكلمات المفاتيح، والعبارات الرئيسة.

- تدريبات الدمج والتركيب: يطلب المعلم من المتعلّم ترتيب عبارات النص السند، ولتكن فقرة من فقراته، المبعثرة عمدا، والتي قُدِّمَت له بعيدة عن الكتاب، فيركّب عناصرها، ويدمج الروابط المناسبة التي عليه أن يستحضرها.

- تدريبات البناء: تُقَدَّم للمتعلّم عناصر من النص السند ويُطلَب منه إعادة صياغتها بتعابيره الخاصة، وبأسلوبه، على أن يتمّ التدرّج معه في ذلك؛ من جمل بسيطة إلى أخرى كبرى، إلى أكثر من فقرة.

2- مهارة التوسيع:

هي تقنية من تقنيات التعبير، تقوم على إثراء فكرة أو أفكار ومعاني، بإضافة ما يلزم من عبارات، وكلمات تسهم في تمديد القول والبسط فيه، " بالاستفادة من التفكير التحليلي الاستدلالي من أجل تعميق هذه الفكرة وتفريعها "[1]. وهذا التعميق يسمح باشتقاق معاني جديدة، تجعل الفكرة، أو الأفكار الأولى " أكثر غنى وتشعّبا، وأكثر إجمالا ودقّة وجلاء "[2]. ويهدف مستعمل هذه التقنية إلى توضيح الغامض، وإبراز جزئيات المضمون الكلّي المتحدّث عنه.

وتُستثمر هذه التقنية في العملية التعليمية التعلمية بغرض " تدريب المتعلم على تنسيق أجزاء تعبيره، وتعويده على مرونة الأسلوب "[3].

- **طرائق التوسيع:** يتحقق التوسيع بتمكين المتعلم من التدرّب على مجموعة من الطرائق التي تخدمه، وهي: التوسيع اللغوي – التوسيع بالتعريف – التوسيع بالشرح والتحليل – التوسيع بالمناقشة – التوسيع بالشواهد والأدلة – التوسيع بالمقارنة*.

- **تطبيقات التوسيع:** باعتماد طرائق التوسيع، يمكن ضبط مجموعة من التطبيقات التي تساعد المتعلم على اكتساب المهارة في التوسيع. وهي تطبيقات تصلح لمراحل التعليم على اختلافها، شرط احترام مستوى المتعلم، وقدراته، نذكر منها:

- **تطبيقات التوسيع اللغوي:** وهي تطبيقات تقوم على التدريب على توظيف عناصر اللغة الممكنة، بما يسمح به نظام اللغة؛ كطلب توسيع جملة باستعمال الترادف، أو تكرار المعنى القائم في جملة بإتباعها بجملة أخرى تؤدي المعنى نفسه لكن بكلمات مختلفة عن الأولى، أو الطلب من المتعلم إضافة نعت (كلمة مفردة أو جملة)، أو حال (كلمة مفردة أو جملة)، أو

---

[1] سعيدة بنطانية، محمد أولحاج، محمد مكسي. مهارات الكتابة المنهجية وتقنيات التواصل الشفهي. مطبعة صناعة الكتاب. الدار البيضاء. المغرب. ط 1. 1437هـ / 2016م. ص: 50.

[2] المرجع نفسه. ص: 50

[3] علي آيت أوشان. ديداكتيك التعبير والتواصل واستراتيجيات التعلم. دار أبي قراقر للطباعة والنشر. الرباط. المغرب. 2011م. ص: 65.

* ينظر، سعيدة بنطانية، محمد أولحاج، محمد مكسي. مهارات الكتابة المنهجية وتقنيات التواصل الشفهي. ص: 56.

مفعول مطلق، أو مفعول لأجله، أو ظرف. أو دعوة المتعلم إلى استعمال التشبيه حيث يجب. ومثال ذلك، قولنا باستعمال التوسيع؛ ناضل القائد، فنضيف بالتدرج وعلى التوالي: الشجاع. ثم؛ مستهينا بالمخاطر. ثم؛ نضالا طويلا. ثم؛ متحدّيا للعدو. ثمّ؛ طلبا للكرامة. فتكون محصّلة الجملة: **ناضل القائد** الشجاع، طلبا للكرامة، نضالا طويلا، مستهينا بالمخاطر، متحدّيا للعدو*. وهذه التدريبات تصلح معها أنواعٌ من التمرينات البنيوية؛ كتمرينات ملء الفراغات، أو تمرينات الربط..

- **تطبيقات التعريف:** والمقصود بها، تعيين مصطلحات أساسية ترد في النص، ليتم التوسيع فيها بتقديم تعريف لها أو بها، أو اللجوء إلى ذكر خصوصياتها وما تمتاز به. ومثال ذلك؛ **الأسلوب العلمي:** طريقة في التعبير، تقوم على عرض الأفكار عرضا واضحا وموضوعيا. أو؛ من خصائص الأسلوب العلمي تجنّب إثارة العاطفة. ويلاحظ، أنه يمكن التركيب بين الجملتين.

- **تطبيقات الشرح والتحليل:** وهي تطبيقات تقوم على الطلب من المتعلم أن يقدّم معلومات أو تفسيرات تسهم في مزيد من الوضوح لموضوع معالج، أو إثارة تفاصيل موضوع معيّن بتحديد الأسباب الواردة فيه، أو بيان العلاقات بين عناصره، أو تفريع أفكاره إلى عناصر جزئية مرتبطة بها.. ومثال ذلك؛ " المدّ والجزر ظاهرة ناجمة عن تظافر جذب القمر وجذب الشمس على الأرض، يتسبّب في ارتفاع مياه البحر في الشّواطئ أو انحصاره؛ المدّ هو ارتفاع ماء البحر وامتداده إلى البرّ، والجزر هو انحصاره وابتعاده عن البر قليلا "[1].

- **تطبيقات المناقشة:** هي تطبيقات تقوم بالأساس على تدريب المتعلم على التعبير عن موقف معين، يتّخذه من فكرة، أو رأي ما بالإيجاب أو السلب، ويتم ذلك عن طريق توظيف الجدل، وأساليب الإقناع، أو الدحض. ومثال ذلك؛ " التدخين ممارسة تنافي الفطرة؛ ألا ترى أنّ الجهاز التنفّسيّ لدى الإنسان مفطور على رفض كلّ دخان أو غاز فيه أذى للجسم، وأنه يُخرِج ما يدخُل إليه في حين غفلة منهما عن طريق السعال الشديد في ردّ فعل لا إراديّ عنيف "[2].

- **تطبيقات الأمثلة والشواهد:** المقصود بالأمثلة " الوقائع الخاصة والمعطيات المحسوسة التي نوردها من أجل جعل كلامنا مقبولا وقابلا للتصديق "[3]. أما الشواهد فـ " هي أقوال العلماء، والأدباء، والنقاد، والشعراء، والمؤرخين "[4] النقلية، ندعم بها أفكارنا، ونثبت بها صحّتها.

---

* ينظر، بدر الدين بن تريدي. التقنيات الأدبية. بن تريدي. الجزائر. 2002م. ص: 77 / 78.

[1] المرجع نفسه. ص: 105.

[2] المرجع نفسه. ص: 123.

[3] بدر الدين بن تريدي. التقنيات الأدبية. ص: 187.

[4] المرجع نفسه. ص: 187.

وتطبيقاتها، إنما هي تدريبات على كيفية الاستدلال بالمثل أو الشاهد في المقام المناسب. فتقدّم الفكرة مثلا للمتعلم ويطلب منه تقديم المثل أو الشاهد المناسب.

- تطبيقات المقارنة: ونقصد منها، استعراض أفكار أو مقولات يجمعها موضوع معيّن، لنبيّن عناصر الائتلاف أو الاختلاف بينها. وقد تستدعي المقارنة إصدار أحكام، وهذا سيدفع نحو تعليلها. والتطبيقات تبدأ بالتدريب على كيفية تحديد الأفكار أو المقولات المعارضة لبعضها. ثم يأتي التدريب على كيفية إبراز عناصر الائتلاف أو الاختلاف، ثم التدريب على إصدار الأحكام بالقبول والتأييد، أو بالمعارضة والرفض. ومثال ذلك النص الآتي؛

" كانت الأمة العربية قبل الإسلام في **انحطاط وهمجية، وتفرّقٍ وجاهلية**؛ يئدون البنات، ويأتون المنكرات، ويعبدون الأوثان، وينكرون الرحمن، بعيدين عن أسباب الملك والسيادة، قريبين من عوامل الفرقة والذلّة. ينقصُ أرضَهم من أطرافِها جيرانُهُم من الفرس والروم المسيطرين على المناذرة بالحيرة وعلى الغساسنة بالشام..

فلمّا اعتنقت هذه الأمة الإسلام، **اتّحدت** بعد تلك الفرقة، و**تهذّبت** بعد تلك الخشونة، **وأخبتت للتوحيد، وتألّهت بالطاعة** بعد الشِّرْكِ والإلحادِ. ولم يمض عليها العقد الثاني في الإسلام حتى قهرت فارس وبيزنطة أعظم دول الأرض في ذلك العهد. ولم يمض عليها قرن حتّى مدّت جناح ملكها من نهر (تاج) بالأندلس إلى نهر (الكانج) بالهند... [وقد] ركزت رايتها في أوروبا، فسادوا العالم، وساسوا أممه بالرحمة والعدل والإنصاف، وشهد لهم المؤرّخون المنصفون بذلك... ولم يمض عليها القرن الثاني حتى استخرَجَتْ كنوزَ المتَقَدِّمَةِ من اليونان والفرس والهند... ". [ابن باديس. آثار الإمام عبد الحميد بن باديس بتصرف]

فالعبارات المسطر تحتها تبين المقارنة، أما ما كتِبَ بالخط السميك فهو يبين بعض عناصر الاختلاف. ويظهر أنّ صاحب النص مؤيّد لما أقرّ بعض المؤرخين من حقائق راح يدعمها بالشواهد.

3- مهارة الترسيخ:

الترسيخ لغة؛ منه، " رسَخَ الشيءُ يرسَخُ رسوخا: ثبت في موضعه... والعلم يرسخ في قلب الإنسان. والراسخون في العلم في كتاب الله: المُدارسون؛ ابن الأعرابي: هم الحفّاظ المذاكرون.."[1] فالترسيخ تثبيت العلم بالحفظ والمذاكرة. وفي الاصطلاح هو (التثبيت **Fixation**) أيضا. جاء في (المنهل التربوي) هو: " عملية من عمليات التخزين في الذاكرة.. تعتمد - غالبا - على طرق تعليمية، مثل التكرار والتحفيظ أو الاستعانة بمعطيات بصرية. وغالبا ما يتجه المدرّس إلى **التثبيت** بعد شرح معطيات الدرس، وتسجيل الخلاصات، مثل تحفيظ نصوص شعرية أو قاعدة أو صيغة نحوية "[2]. فالترسيخ يستهدف التخزين في

[1] ابن منظور. لسان العرب. المجلد الثالث. ص:21.
[2] عبد الكريم غريب. المنهل التربوي. الجزء الأول. ص: 440.

الذاكرة، لغرض الاستدعاء بالتذكّر وقت الحاجة. وطرقه في ذلك؛ التكرار، والتحفيظ، والاستعانة بمعطيات بصرية.

وفي العملية التعليمية التعلمية هو مهارة **لتثبيت** المعلومات – من مجموعة مهارات - يكتسبها المتعلم بالدربة، والمران على توظيف تقنياتها في مختلف مواقف التعلم. إذ " المهارة في التعليم هي توافق بين تقنية، أو قدرة ومجموعة من المعارف المختزنة، قصد استثمارها في مواقف ومقامات جديدة. وبفعل تكرار استثمار المعلومات، والمعارف المختزنة في مواقف وحالات جديدة، فإن هذا التأثير يؤدي إلى **ترسيخ** المواد المدرّسة وحفظها من النسيان"[1]. والحقيقة، إنّ " تعلّمُ أي شيء لا يرسخ إلا بالمواظبة "[2] كما يقول (أبو حامد الغزالي)؛ والمواظبة إنما تكون في التوظيف المستمر لما تمّ تعلّمه بالممارسة والتكرار. والمواد اللغوية المدرّسة جميعها تصبّ في تمكين المتعلم من الملكة اللغوية، التي يرقى بها المتعلّم في العملية التواصلية إلى مستوى الكفاءة اللغوية التواصلية والتبليغية. وسيكون النص التعليميّ بكلّ عناصره اللغوية المستهدفة (مفردات معجمية، وتراكيب، وأساليب، وقواعد)، الوسيلة السند لـ " إكساب المتعلم القدرة على إدراك مضمون المقروء لفظا ومعنى من جهة، والقدرة على التعبير الشفاهي والكتابي من جهة أخرى "[3]. وهذا " يُضبَط أكثرُه بعمليات الترسيخ لا بالعرض والتعريف الضمني.. لأنه لا يمكن أن نحصّل هذه القدرة – وخاصة مهارة التعبير – إلا بعد اكتساب المتعلم القدرة على إدراك المسموع، وفهمه على ما هو عليه.. [ثم] الربط.. بين الحاستين (السمعية والبصرية، أو أكثر من حاستين إن أمكن) وجعل المتعلم على هذا مكتسبا لمهارته بنفسه، والمعلم مرشدا ومنسقا ومصححا فقط لهذا العمل الاكتسابي "[4].

وما يمكن أن يلاحظ في هذا السياق، هو؛ **علاقة التلازم لمهارة الترسيخ بالذاكرة**. فلن يحدث تعلّم بوساطة الترسيخ بعيدا عن الذاكرة. ولن يحدث ترسيخ في الذاكرة دون التَّكرار؛ لأنه وعلى رأي (أبي حامد الغزالي) أيضا: " التذكّر إدراك على سبيل التكرار (ومن أجل رسوخ المعارف) المحصّل عليها سلفا، والتفكّر أو التعلم تذكر وإدراك على سبيل التجدّد "[5]؛ أي أن هناك علاقة تعدية محصّلتها، هي التكرار الذي يجب أن يمارس بغرض تحقيق التعلم. وهذا مؤداه؛ التنويع في إنجاز التمرينات والتدريبات المختلفة التي يكون موضوعها معرفة معينة، يتكرّر التدريب على توظيفها وممارستها حتى ترسخ. وقد مرّ بنا من قبل (المحاضرة الأولى) ما يقوله (عبد الرحمن الحاج صالح) مؤكّدا على أهمّية التمارين وسيلة للتّرسيخ: " ويقتضي التصوّر السّليم لماهية اللغة أن تكون **الأعمال التّرسيخيّة هي أهمّ**

---

[1] المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 261.
[2] حمانة البخاري. التعلم عند الغزالي. المؤسسة الوطنية للكتاب. الجزائر. ط 2. 1991م. ص: 56.
[3] عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللسان. ص: 231.
[4] المرجع نفسه. ص: 231.
[5] حمانة البخاري. التعلم عند الغزالي. ص: 115.

الأعمال الاكتسابية، نظرا إلى أنّ **الإتقان لأيّ عمل كان ينتج دائما عن الممارسة المتواصلة،** ولا سيما عن الممارسة الممنهجة المنتظمة غير الفوضوية، ولهذا نرى مع كلّ اللسانيّين، أنّ قسطها من الدّراسة يجب أن يكون أوفر بكثير من حصّة العرض والإيصال. ومهما كان، فإنّه يجب أن لا تقلّ نسبتها عن ثلاثة أرباع الدراسة، (وهيهات أن يكون هكذا الأمر في واقعنا التعليميّ). بل، ولا نبالغ إذا قلنا بأنّ العمل الاكتسابيّ للغة، كلّه تمرّس ورياضة متواصلة، كلّما توقّف، توقّف معها النّموّ اللغويّ، وصارت الملكة فيها شيئا فشيئا إلى الزّوال، حتّى ولو كان صاحب هذه الملكة يحفظ قواعد اللغة كلّها "[1]. وهو يقصد بالأعمال التّرسيخية التمارين اللغوية التي يعود إليها الفضل في التّمكّن من الملكة اللغوية.

- تطبيقات الترسيخ: لا يمكن في العملية التعليمية التعلمية أن نحصر الترسيخ في مواد الحفظ كالأناشيد والمحفوظات، أو الأشعار والنصوص النثرية الفنية فقط، وإنما يشمل، بالإضافة إلى هذا، مختلف الصيغ والتراكيب التعبيرية، وقواعد الكتابة. وعليه، يمكن أن نقرّر هنا أن التطبيقات، ستكون تطبيقات الحفظ، التي تقوم على التكرار أساسا، ثم تطبيقات استعمال المحفوظ وتوظيفه في المقامات المناسبة. على أنه يجب أن نؤكّد على دور التذكّر في الحفظ، وأهمّية ذلك، فـ " تنمية مهارة التّذكّر لدى المتعلم بشكل تدرّجي نمائي. تبتدئ بقراءات للنص، ثم تحليله وتفكيكه فتركيبه، وهو مكتوب على السبورة أمام التلاميذ. وبعد أن يكون التلاميذ قد استوعبوا التراكيب والتعابير التي يتضمنها، يبدأ المدرس بمحو كلمات مقصودة، ويطلب من التلاميذ قراءة هذه العبارات التي تحتوي على فراغ مع تذكر الكلمة أو الكلمات التي اختفت، وهكذا إلى أن تنتهي العملية التدريبية بالبحث عن الجمل، والتراكيب اعتمادا على كلمة أو حرف. كما يمكن اعتماد الوسائل السمعية البصرية كدعامة في إنجاز مثل هذه التداريب الخاصة بتنمية مهارة التذكر والاستظهار، كالمسلط العاكس، آلة التسجيل، الصور العادية أو الشفافة، وأفلام الفيديو.. "[2].

1- تطبيقات الحفظ: ويُقصَدُ بها التمرينات التي يُطلَب فيها من المتعلم، أن يكرّر مرّات عدة قراءةَ قطعة شعرية، أو نثرية أدبية، أو خلاصة، أو قاعدة، حتى ترسخ في الذهن، بالاعتماد على وسيلة (كتاب أو كراس، أو سبورة)، ولا يتوقف عن التكرار، حتى يصل إلى استدعاء هذا المحفوظ بالاعتماد على الذاكرة فقط.

وقد اشترط بعض الخبراء في المحفوظ شروطا حتى يسهل الحفظ، وهي: " التكرار- والفهم – واختيار القطع الشائقة [إذا كان المحفوظ أدبا] – والاستعانة بأكثر من حاسة –

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللّسان. ص: 233- 234.
[2] المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 262.

وحث الإرادة – وعدم تأجيل الحفظ.. "[1]. على أنّهم رأوا أن للحفظ طرقا عديدة، يجب التنويع في استعمالها، ومنها*:

أ- طريقة الكل: وتقوم على حفظ القطعة الأدبية، أو الخلاصة، أو القاعدة دفعة واحدة، بأن يتمّ تكرارها مرات عدّة، حتى يتم الحفظ.

ب- طريقة التجزئة: وتقوم على تجزئة المحفوظ أجزاء متناسبة وقدرات المتعلّم، إذا كان هذا المحفوظ صعبا؛ تتمثّل صعوبته في ورود معرفة جديدة بالنسبة للمتعلم يتعامل معها للمرة الأولى (كلمات، مصطلحات، تراكيب وعبارات..)، أو طويلا.

جـ - طريقة الجمع بين الكل والتجزئة: فيحفظ المتعلم محفوظه جزءا جزءا، دون الربط بين هذه الأجزاء في البداية. ثم يعود إلى هذا الربط بعد ذلك، فيحفظ الكل. وله أن يحفظ الكل في البداية، على أن يعود إلى بعض الأجزاء الصعبة من المحفوظ فيخصّه بمزيد من التكرار.

د – طريقة المحو التدريجي: وهو أن يتمّ عرض المطلوب للحفظ على السبورة، ثم يطلب المعلم من متعلميه تكرار القراءة (فرديا أو جماعيا)، على أن يمحو من المحفوظ المعروض قبل كل قراءة مكررة جزءا (كلمة أو عبارة قصيرة، يَحْسُن أن يؤخّر محو ما كان منها أولا) حتى يأتي على محو كل المعروض، ويتمكن المتعلمون من استدعائه من الذاكرة فقط.

2- تطبيقات استعمال المحفوظ: ويُقصَد بها وضع المتعلم في وضعيات تعلمية، تقوم على الحوار أو المذاكرة أو المناظرة، حيث يجد نفسه ملزما باستدعاء ما يحفظ، وتوظيفه في مقاله المناسب للمقام. وقد كان استعمال المحفوظ معروفا منذ القديم، وكان مرتبطا بالمران؛ حيث كان هذا المحفوظ يُستَدعى في مجالس المحاورات، والمذاكرات، والمناظرات؛ فهي مجالس تستلزم استدعاء الشّواهد القرآنية، والأحاديث النّبوية، والأشعار، وأقوال الحكماء والبلغاء، وأهل العلم، فإنّما بها يتقوّى اللّسان. يقول (ابن خلدون) في مقدمته: " وأيسر طرق هذه الملكة قوّة اللّسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرّب شأنها، ويحصّل مرامها "[2]. وممّا رُوِيَ عن الخليل بن أحمد، أنه قال: " ذاكر بعلمك؛ تذكر ما عندك، وتستفد ما ليس عندك "[3].

3- تطبيقات الاستعانة بالمعطيات البصرية: والمقصود بها؛ إرفاق المحفوظ صورا، أو رسومات، أو أفلاما وأشرطة مرئية، لها نفس الموضوع، يُستَعان بها عن طريق المناقشة في تثبيت المطلوب.

---

[1] عبد العليم إبراهيم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. ص: 247.

* ينظر، المرجع نفسه. ص: 248 وما بعدها.

[2] ابن خلدون. المقدمة. ص: 343.

[3] سعيد حليم. علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية. ص: 249.

كما أنه لا يمكن إغفال ما للتمارين البنيوية – على تنوّعها وتعدّدها - من أهمية في تنمية مهارة الترسيخ؛ فهي تمكّن المتعلم من التصرّف العفوي في بنى اللغة – كما يؤكّد ذلك (عبد الرحمن الحاج صالح) – بل ويضع مجموعة من المقاييس* الضابطة لها، هي:

1- الفورية في التدريب على ما يراد ترسيخه، بعد إدراك المتعلم لمحتواه اللفظي والمعنوي، واستئناسه به.

2- تقديم العناصر الجديدة المراد ترسيخها تقديما يقوم على التقابل بين الأصول والفروع، ثم يشرع في استبدال العناصر عنصرا بآخر في داخل الصيغة الواحدة، ويكرّر ذلك حتى يستنبط المتعلم بنفسه المصفوفة (أي القياس) التي يندرج فيها هذا التقابل.

3- التدرّب على التصرّف في بنية واحدة في كل حصة ترسيخية، ويكتفى في داخل القياس الذي يضبط هذا التصرف على تقابل بنيوي واحد (كالانتقال من المفرد إلى صيغة واحدة من جموع التكسير، أو من المضارع المثبت إلى المضارع المنفي بلم ولن وما.. وغير ذلك. وهذا لا يتطلب أكثر من أربع دقائق). ثم يعاد نفس التصرف عشر مرات على الأقل بتغيير المادة في كل إعادة، ويجري ذلك مشافهة في الصف أو في المخبر اللغوي..

4- تُنَوّع هذه التمارين، وتُرَتّب، وتُدَرّج على الشكل التالي:

- الحكاية المجرّدة لما يسمعه المتدرب.. حتى يتشبّع سمعه بها، وتنشط ذاكرته بإعادة إطار المسموع الدلالي إلى الشعور.

- الاستبدال الساذج وهو الذي يخص الموضع الواحد من الصيغة.

- الاستبدال المتعدّد المواضيع، وهو تغيير للمادة في عدة مواضيع، وعلى التوالي.

- الزيادة أو الحذف والمقصود منه تثبيت العناصر المكتسبة (لفظا ومعنى) مع تثبيت العناصر الجديدة، وبصفة خاصة البنية الجديدة.

- التصريف والتحويل البنيوي وهو جوهر التمارين الجارية على البنية؛ فهو تدريب على تغيير صيغة القبيل الواحد من العناصر في داخل الوحدة اللغوية (دون زيادة ولا حذف) على هذه الوحدة، أو (بزيادة أو حذف) فهو تغيير لصيغة هذا القبيل لا لمادته.

4- تطبيقات مهارة كشف الأخطاء:

يُعرِّف بعض أصحاب اللسانيات التطبيقية الخطأ، بأنه: " استخدام متعلّمي اللغة الهدف المادة اللغوية فيها بصورة مخالفة لقوانينها، لأنّ معرفتهم بهذه القوانين غير كاملة "[1]. كما يعرّفه بعضهم الآخر، بأنّه: " الانحراف عمّا هو مقبول في العرف المتداول، وخارج المقاييس التي يوظّفها الناطقون. وينظر إليه بعض القدامى أنّه شيء مشوّش، ينبغي إقصاؤه واختفاؤه، ولا تسامح فيه، لأنه يؤدّي إلى الفساد اللغوي. في الوقت الذي نظرت إليه الديداكتيكا الحديثة أنّه ضروريّ، يأتي ضمن سيرورة المعرفة؛ باعتباره خطوة لتقدّمِ

* ينظر، عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللّسان. ص: 239- 240.

[1] محمد أبو الرب. الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي. دار وائل للنشر. عمان. الأردن. ط1. 2005م. ص: 43.

المعرفة، حيث إنّ التربية تتمّ اعتمادا على هدم الخطإ "[1]. وبين الخطإ في لغة المتعلمين تخصيصا، والخطإ في لغة الناطقين عموما، يبقى المشترك المتفق فيه، هو أنّ الخطأ اللغوي خروج عن الاستعمال المألوف للغة، وعدم التزام بقوانينها ومقاييسها، لوجود عائق يحول دون معرفتها. أو هو سلوك لغويّ سلبي ناجم عن خلل في سيرورة التعليم والتعلّم. ناهيك على أنّه - حديثا - لم يصبح عيبا، في منظور التعليمية، يعاقَبُ عليه المتعلّمُ إذا وقع فيه. بل الأمر صار بخلاف ذلك؛ حيث أصبح الخطأ وسيلة تسهم في بناء المعرفة، وتجديدها. فمعرفة الخطإ تساعد على تمييز الصواب من غيره، كما تمكّن من تصحيحه. وتساعد أيضا في الكشف عن قدرة المتعلّم ومستواه في التحكّم اللغوي. ولهذا، يحسن بالمعلم الماهر، أن لا يقدّم المعرفة جاهزة لذلك الذي يعاني من صعوبات في التعلم، بل المطلوب استدراجه لاكتسابها كغيره من المتعلمين بمجهوده الخاص، فـ " بالنسبة للمتعلم الذي يخوض غمار التعلم، يتعلّق الأمر عن طريق تحسين معارفه ومهاراته، أن يحصل على سلوك علمي. وفي هذا المضمار، عليه أن يتعلم معرفة ميزاته وقدراته، ومعرفة ما يمكن أن يشكّل عائقا لتعلّمه، بعبارة أخرى؛ يتعلم تحديد الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها "[2]. بل، وعليه أن يصفها بتحديد نوعها (إملائي، نحوي، صرفي، معجمي..)، ثم عليه أن يعرف مصدرها، ليصل أخيرا إلى معالجتها. فلا يمكن بحال الإبقاء على الخطإ دون تصويب. لهذا كان التقويم من متطلبات العملية التعليمية التعلمية، فبه يمكن للمتعلّم أن يتبيّن مدى تحقّق هدف التعلّم. حيث إنّه " عملية منتظمة تحدّد ما وصل إليه المتعلمون من الأهداف المرجوة؛ لذلك ينبغي تقويم نتائج التعليم باستمرار؛ فالتقويم الدقيق يمكننا من تقدير مدى النجاح النسبي للمعلم، وللمواد التعليمية وللبرنامج التعليمي. وهو مهم أثناء عملية التعلم؛ **لأنه يحول دون بقاء عيوب المتعلم وأخطائه، أو عيوب المنهاج وأخطائه**. ويكوّن المتعلمون، عادة، انطباعاتهم عما هو مهم في التعلم من خلال ما يهتم به المعلم في التقويم؛ لذلك يتضح ما له من أثر مباشر في توجيه جهد المتعلم ودرجة ذلك الجهد"[3].

وقد أولى الباحثون وخبراء التعليم موضوع التقويم اللغويّ عنايتهم، وناقشوه فيما عُرِف بالمستوى الصوابي؛ يقول (تمّام حسّان): " وتتم القدرة على تمييز **المستوى الصوابي** المطلوب بواسطة أمور منها **الملاحظة، والمشاركة، والتجربة**. فقد يستمع المرء إلى كلام الآخرين، فيعرف من **ملاحظاته لهذا الكلام**، أن هؤلاء المتكلمين يراعون في كلامهم أمورا خاصة لا يحيدون عنها؛ وأن عليه إن أراد الدخول في زمالتهم اللغوية أو استبقاءها، أن يراعي نفس هذه الأمور. ثم يدخل معهم في محادثات، ويشاركهم الحديث، **فيتعلم بالمشاركة** ما لم يستطع تعلمه بالملاحظة، وإن أكثر سلوكنا الاجتماعي، سواء أكان لغويا أم غير لغوي،

---

[1] صالح بلعيد. دروس في اللسانيات التطبيقية. ص: 158.

[2] عبد القادر لورسي. المرجع في التعليمية. جسور للنشر والتوزيع. المحمدية. الجزائر. ط 1. 1436هـ / 2014م. ص: 247.

[3] محمد أبو الرب. الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي. ص: 104.

قد استقر في أعماق جهازنا العصبي عن طريق المشاركة المتكررة؛ ولا يستطيع أحد أن ينكر قيمة التكرار من الناحية التربوية. ثم يخطئ أحيانا فيصادف من هذه التجربة ما يصادفه المخطئ، فتردعه هذه **التجربة عن الخطإ** مرة أخرى فيما أخطأ فيه، وبهذا يحافظ على **المستوى الصوابي** في الاستعمال اللغوي "[1].

والمتعلّم مطالب بأن يتعرّف إلى خطئه، وأن يسعى إلى اكتشافه؛ بل وأن يمتلك التقنيات اللازمة التي ترتقي بأدائه في الاكتشاف إلى مستوى المهارة، طالما أنّ الوقوف على الأخطاء أمر لازمٌ لتبَيُّنِ مدى نجاح فعل التعلم، وتحقّق الهدف التعليمي. وإنما يفعل ذلك، تشجيعا من معلمه، وتجاوزا للحاجز النفسي المشعر بالفشل، والتعثر. ويستعين في ذلك بالمستوى الصوابي، أو بالأساس الذي يقوم عليه تعرّف الخطإ، وهو: " وصف اللغة اعتمادا على قواعدها، ومعجمها، وأساليبها، واستشارة المتحدثين الأصليين بها ما أمكن، إذا طرأ شكّ في احتمال قبول كلمة أو تركيب ما؛ إذ لا ينبغي أن يسبق إلى معاملته بوصفه خطأ منذ أوّل وهلة، لأنه ليس من المناسب مطالبة متعلم اللغة بدرجة من الكفاية اللغوية أعلى مما هو مطلوب من أهل اللغة أنفسهم "[2]. من هنا كانت التدريبات، على مجموعة من التقنيات، مساعدة على تنمية مهارة اكتشاف الخطإ.

تطبيقات اكتشاف الخطإ: بدءا، لا بد من التنبيه إلى أنّ المعلّم مطالب، بأن يُعِدَّ المتعلّم ويهيّئه نفسيا إلى أن الوقوع في الخطإ أمر لا مفرّ منه، طالما أنّه بصدد التعلّم. ولفت الانتباه هنا، عند المتعلم، مدعاة إلى إيقاظ اهتمامه بضرورة استحضار مجموعة من القواعد، أثناء الإنتاج والتحوّط لما يكتب، وكذا تذكّر تصحيحات الأخطاء السابقة وعدم الوقوع فيها مرة أخرى. كما أن اكتشاف الخطإ في نتاجاتنا اللغوية سيزيدنا قدرة على التحكّم، ومعرفة باللغة. ولا بأس على المعلم أن يدفع بالمتعلم إلى التدرّب على مجموعة من التمرينات بغرض اكتساب المهارة في اكتشاف الأخطاء، نذكر منها:

1- تمرينات تهتم بالشكل، منها:

أ- تمرينات شفوية:

- تدريب الضبط بالشكل: ويتم بقراءة المعلم لجملة مدوّنة على السبورة، وتعمّد عدم ضبط أواخر كلماتها بالشكل، ثمّ مطالبة المتعلم أن يعيد نطقا ما سمعه، لكن بإبراز الحركة المناسبة في أواخر الكلمات، وتصويب الخاطئ منها.

- تدريب السرعة في القراءة: ويكون بمطالبة المتعلم قراءة فقرة قصيرة، أو مجموعة من الجمل قراءة سريعة في مدّة زمنية محدّدة وضيّقة (حسب قدرة المتعلم)، على أن يحدّد الخطأ الذي يمكن أن يقع فيه، بعد أن ينهي.

---

[1] تمّام حسّان. اللغة بين المعيارية والوصفية. عالم الكتب. القاهرة. ط 4. 2000م. ص: 66.

[2] محمد أبو الرب. الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي. ص: 108.

ب- تمرينات كتابية:

- تدريبات الإضافة: والمقصود بها أن تتم إضافة كلمات كالضمائر مثلا، إلى جمل في غير ما لزوم، ثم مطالبة المتعلمين اكتشاف الخطإ، مع التعليل. نحو: قرأ عمر هو النص. فالخطأ كان في إضافة الضمير (هو) العائد على الفاعل (عمر)، وهذه إضافة لا تجوز لظهور الفاعل. ويمكن الاستعانة في تدريبات كهذه باستعمال السبورة والألواح.

- تدريبات الاستبدال: وتقوم على تعمّد استبدال علامات التأنيث بعلامات التذكير، نحو: أقبل البنت (بدلا من أقبلت البنت)، أو استبدال علامات العدد بمخالفة المعدود، نحو: المعلمان مقبلون (بدلا من المعلمان مقبلان)، أو استبدال الزمن الماضي بالحاضر، نحو: نقوم بزيارة عائلية أمس (بدلا من قمنا بزيارة عائلية أمس). أو استبدال التاء المفتوحة بتاء مربوطة، أو همزة وصل بهمزة للقطع، أو ألف مد طويلة بألف مد مقصورة. أو استبدال كلمة بأخرى تخرج عن المعنى المقصود، نحو: حاول المتعلم تقليص النص من الأخطاء، (بدلا من تخليص).

- تدريبات الحذف: وتقوم على لفت الانتباه إلى أن المتعلم قد يحذف ركنا رئيسا في الجملة، وهذا لا يجوز لأنه يخل بمعنى الجملة؛ كأن يحذف المسند إليه، نحو: ارتكب المجازر في حقّ الإنسان. فحذف المسند إليه (الاستعمار) يدفع المتلقي إلى التأويل، وقد يخرج إلى مخالفة المعنى المقصود.

2- تمرينات تهتم بالمضمون، منها:

- تدريبات الربط: والمقصود بها، تعويد المتعلم استعمال الروابط المناسبة وربط الكلام بعضه ببعض، وربط الأفكار حتى ينسجم النص وتتسق أجزاؤه؛ كاستعمال أدوات العطف، أو الاستدراك، أو الاستثناء، أو الضمائر، أو أسماء الإشارة، وغيرها، نحو: ابن السبيل المسافر انقطع عن بلده، بعُدَ عنه ماله، احتاج.. والصواب القول (ابن السبيل **هو** المسافر **الذي** انقطع عن بلده، **وبعُدَ** عنه ماله، **واحتاج**..). فالمتكلم بصدد تعريف ابن السبيل ووصل معناه بالانقطاع والبعد والحاجة، وهذه أمور لازمة لاستكمال التعريف، فيجب ربطها بحرف العطف (الواو)، مثلا.

- تدريبات التقديم والتأخير: وهي تقوم على جعل المتعلم يدرك أهمية ترتيب عناصر الجملة، بما لا يخالف المألوف من الكلام، إلا لضرورة مقصودة. نحو: أنتَ بالجسم إنسان، وبالنفسِ. فهذا تأخير للمبتدإ وشبه الجملة المعطوفة، وتقديم لشبه الجملة المعطوف عليها في غير ما محل. والصواب؛ تقديم شبه الجملة المعطوفة (بالنفس)، وتأخير الباقي، لتكون الجملة (أنتَ بالنفس وبالجسم إنسان).

تدريب (2)

صنّف المهارات التي مرّت بك وفق تدرّج تعلمي، عن طريق التطبيقات.

المحاضرة الرابعة عشر: **تطبيقات معجمية**

(بحث في المعاجم)

أهداف الدّرس:

الهدف الخاص: شرح منهجية البحث عن المعنى في المعاجم، والموازنة بين آلياته، بالتدرّب على التطبيقات المعجمية.

الهدفان الإجرائيان:

يتوقّع منك عزيزي الطالب، بعد فراغك من دراسة المحاضرة أن تكون قادرا على أن:

- تتبيّن منهجية الكشف عن المعنى في المعجم.
- توازن بين آليات البحث عن المعنى في المعاجم.

القراءات المساعدة:

1- أبو الفتح عثمان بن جني. سر صناعة الإعراب.
2- عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللّسان.
3- أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها.
4- إبراهيم بن مراد. مقدمة لنظرية المعجم.
5- المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها.

تمهيد: يبدأ الطفل اكتساب اللغة في مراحل طفولته الأولى، وكلما قطع مرحلة زادت خبرته باللغة، ونمت ثروته منها. ومع بلوغه مرحلة التمدرس احتاج إلى تهذيب لحصيلته اللغوية المكتسبة، وتوسيع لها بما يضمن مواكبة احتياجاته في العملية التواصلية عموما، وفي العملية التعليمية التعلمية خصوصا. فـ " اللغة المحكية اليومية بجميع مستوياتها عادة ما تكون.. عرضة للتأثيرات الفردية والاجتهادات الخاصة والتغيرات السريعة، فتتعرض الكلمات فيها نتيجة لذلك إلى التغيير والتصحيف والتحريف، وتتباين مدلولات كثير من ألفاظها تبعا لتباين المستويات الاجتماعية واللهجية، إضافة إلى ذلك فإنّ هذه اللغة كثيرا ما تخضع دون كوابح صارمة للتأثيرات اللغوية الخارجية "[1]، حيث تدخل في صراع لغوي مع لغات أو لهجات أخرى موجودة في بيئة المتكلم ومجتمعه، كالعربية في الجزائر (اللغة الأم) مثلا، ولهجات اللغة الأمازيغية (اللغة الأم) أيضا، والمنتشرة في نواحي عدة من الوطن، وحيث " تتداخل

[1] أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها. ص: 274.

عباراتها وكلماتها مع عبارات وكلمات من تلك اللغات... [فـ]تنحرف عن اللغة الأصلية النقية، وتتغيّر كثير من عناصرها وطرق تكوين وتركيب هذه العناصر. بينما تبقى اللغة المكتوبة في أغلب الأحوال ثابتة محافظة على أصالتها ونقائها. وبذلك فهي تظل المعين الصافي الذي يمكن أن يستقي منه الإنسان المتحضر عن طريق ممارسة القراءة جل ما يحتاج إليه من مفردات فصيحة نقية مقبولة في مجال التخاطب المكتوب الذي أصبح يفرض نفسه في أغلب مجالات حياتنا الحاضرة "[1]. وبالتالي ستدفعه الحاجة إلى التعلم إلى إثراء رصيده اللغوي؛ لحاجته إلى مزيد من الألفاظ والعبارات لفهم ما يعترضه من معاني ومعارف ومعلومات. وهنا ستظهر الحاجة إلى التعامل مع المعجم اللغوي بطريقة تكون ناجعة في عملية التعلم، وأكثر فائدة في عمليتي التواصل والتبليغ. فما المقصود بالمعجم اللغوي؟ وما هي التطبيقات المعجمية المساعدة على إنماء المخزون اللغوي هذا؟

مفهوم المعجم:

المُعجم في اللغة كلمة دالة على " [مفرد]: ج مُعْجمات ومَعَاجم: اسم مفعول من أعْجَمَ.. كتاب يضمّ مفردات لغوية مرتّبة ترتيبا معيّنا وشرحا لهذه المفردات أو ذكر ما يقابلها بلغة أخرى.. "[2]. والحقيقة أن القول بأنه اسم مفعول من (أعجم) لا يقول بها كل اللغويين؛ فـ(ابن جني) مثلا يرى ما يراه (المبرد) من أن المعجم (مصدر)، لا (اسم مفعول) يقول: " الصواب في ذلك عندنا ما ذهب إليه أبو العباس محمد بن يزيد المبرد رحمه الله، من أنّ (المعجم) مصدر بمنزلة (الإعجام) كما تقول: أدخلته مُدْخَلا، وأخرجته مُخْرَجا، أي؛ إدخالا وإخراجا. وحكى أبو الحسن سعيد بن مسعدة الأخفش أن بعضهم قرأ ﴿ومن يُهِن اللهُ فما له من مُكْرَم﴾ بفتح الراء، أي؛ من إكْرام، فكأنّهم قالوا: هذه حروف الإعجام. فهذا أسدّ وأصوبُ من أن يُذهَب إلى أن قولهم (حروف المُعجَم) "[3]. ثم يشرح فيقول: " اعلم أنّ (ع ج م) إنما وقعت في كلام العرب للإبهام والإخفاء، وضد البيان والإفصاح. من ذلك قولهم: رجل أعجم، وامرأة عجماء، إذا كانا لا يفصحان ولا يبينان كلامهما "[4]. ثم يعلّق مستدركا فيقول: " فإن قال قائل فيما بعد: إن جميع ما قدّمتَه يدل على أن تصريف (ع ج م) في كلامهم موضوع للإبهام وخلاف الإيضاح، وأنت إذا قلتَ: أعجمتُ الكتاب، فإنما معناه: أوضحته وبيّنته، فقد ترى هذا الفصل مخالفا لجميع ما قدمته، فمن أين لك الجمع بينه وبين ما ذكرته؟ فالجواب: أن قولهم (أعجمتُ) على وزن (أفعلتُ)، و(أفعلتُ) هذه وإن كانت في غالب أمرها إنما تأتي للإثبات والإيجاب، نحو: أكرمت زيدا، أي؛ أوجبتُ له الكرامة، وأحسنت إليه: أثبت الإحسان إليه، وكذلك أعطيته، وأدنيته، وأنقذته، فقد أوجبتَ جميع هذه الأشياء له. فقد تأتي (أفعلتُ)

---

[1] أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها. ص: 275.
[2] أحمد مختار عمر وآخرون. معجم اللغة العربية المعاصرة. المجلد الثالث. ص: 1462.
[3] أبو الفتح عثمان بن جني. سر صناعة الإعراب. تحقيق حسن هنداوي. ج 1. دار القلم. دمشق. ط2. 1413هـ / 1993م. ص: 35.
[4] المصدر نفسه. ص: 36.

أيضا يراد بها السلب والنفي.. "[1]. بمعنى؛ أنه أراد أنها تدل على البيان والإفصاح. وعليه، ففي **الاصطلاح؛ المعجم** مصطلح يطلق على كل كتاب " يتناول بترتيب معيّن مفردات اللّغة: معانيها، أصولها، اشتقاقها، وطريقة نطقها... كما يطلق على المرجع المتخصّص الّذي يحوي المصطلحات، والتّعبيرات، والتّراكيب الّتي تدور في فنّ بعينه، أو تخصّص بذاته، أو مجال محدّد "[2] على أنه يجب التنبيه إلى أن هناك مصطلح (القاموس) الذي قد يتداخل مع معنى (المعجم) من جهة الوظيفة، فيلتبس أحيانا في دلالته، وإن كان تأثيره المخالف لا يبتعد كثيرا في بعض هذه الدلالة، لهذا " أقرّ مجمع اللغة العربية استعمال القاموس للدلالة على المعجم، ورأى أن إطلاق لفظ قاموس على المعجم من قبيل المجاز "[3].

و" من الحقائق المسلّم بها لدى اللسانيين المحدثين جميعا، هو أنّ قوام المعجم المفردات، سواء كان رصيدا عاما مدوّنا، أو كان رصيدا عاما مشتركا من المفردات، التي تكوّنُ لغة جماعة لغوية ما... ثم إنّ من الحقائق التي يسلّم بها اللسانيون جميعا، أيضا، قيام اللغة على ثنائية المبنى والمعنى، أو الشكل (Forme) والمحتوى (Contenu)، وهذه الثنائية تظهر في المفردة كما تظهر في الجملة.. "[4]. وهذا معناه أن المفردة أو الوحدة المعجمية يظهر من جانبها الشكلي جذرها أو مادتها، والطريقة في نطقها مضبوطة بالحركة، وصيغ العدد منها، والتذكير أو التأنيث فيها، ومشتقاتها، ومن ناحية المحتوى معاني صيغها المختلفة. وهذا مفيد جدا للعملية التعليمية؛ إذ يسهم في تنمية القدرة أو الملكة المعجمية (Lexical compétence)، إذا تم الدفع بالمتعلم للبحث في المعجم، " حيث أن تنمية القدرة المعجمية لديه، لا تتأتى من خلال تعامله مع المعجم العربي تعاملا جافا، وحفظه للوحدات المثبتة في سجلاته، وإنما تتحقق عن طريق حذق المتعلم في استعمال هذا المعجم، **كأداة تعليمية ووسيلة لتنمية القدرات المعجمية**، وذلك باستعمالها استعمالا ممنهجا أثناء التعامل مع النصوص، أو عند القراءة الحرة، أو الإنتاج الكتابي، قصد حصر معاني الوحدات دلاليا، وتعميق فهم المضامين والأفكار المتواردة، وكذلك لرصد الأصيل من الكلمات العربية، وتمييزه عن الدخيل أو المعرب والمولد.."[5]، وهذا بدوره سيساعد على تعزيز الملكة اللغوية. لذا كان على المعلم أن يدفع نحو تمكين المتعلم من الاستثمار الجيّد في استعمال المعاجم، وأن يلفت انتباهه إلى مكوناتها.

مكوّنات المعجم: يتكوّن المعجم في العموم من أربعة عناصر أساسية، هي:

1- مادة المعجم: ويُقصد بها كل الكلمات أو (الوحدات المعجمية)، التي يشملها المعجم بغرض شرح وبيان معناها، أو تقديم تعاريف ودلالات اصطلاحية محدّدة؛ وهذه المادة تتسع وتضيق من ناحية الكم، ومن ناحية النوع. وبناء عليه تتعدد المعاجم وتتنوّع، لأنها سترتبط

---

[1] أبو الفتح عثمان بن جني. سر صناعة الإعراب. ص: 37.

[2] فاطمة بن شعشوع. جهود أحمد مختار عمر في الصناعة المعجمية العربية الحديثة بين التقليد والتجديد. أطروحة غير مطبوعة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه. جامعة أبي بكر بلقايد. تلمسان. الجزائر. 1438 / 1439 هـ - 2017 / 2018م. ص: 43.

[3] صالح بلعيد. مصادر اللغة. ص: 65.

[4] إبراهيم بن مراد. مقدمة لنظرية المعجم. دار الغرب الإسلامي. بيروت. ط1. 1997م. ص: 37.

[5] المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 317.

بالأهداف، لذا نجد؛ المعجم الأحادي اللغة، والثنائي اللغة، ونجد المعجم اللغوي، والمعاجم المتخصصة، كما نجد الموسوعات ونجد دائرة المعارف..

2- المداخل: ويُقصد بها جذور الكلمات أو حروفها الأصلية المكوّنة لمادتها قبل الاستعمال؛ أي قبل الاشتقاق، أو التوظيف في سياقات لغوية مختلفة. فمثلا: (ع ج م) هذه المادة هي جذر (أعجم)، و(الإعجام)، و(المعجم).. على أنه يجب أن ننبّه إلى أن المعاجم غير اللغوية كالموسوعات ودوائر المعارف مداخلها تختلف؛ فهي تخضع لمداخل من نوع آخر كعناوين الموضوعات مثلا.

3- الترتيب: ويُقصد به ترتيب المداخل في المعجم. وهو نوعان: ترتيب خارجي، وترتيب داخلي. أمّا الخارجيّ فما اعتمد فيه صاحبه على رتبة مخرج الحرف مثلا، أو ثبات الحركة في الكلمة بناء وإعرابا. فـ (الخليل بن أحمد) اعتمد الجانب الصوتي ممثلا في مخارج الحروف لترتيب مداخل معجمه (العين)، بينما اعتمد (الجوهري) الجانب الصرفي ممثلا في ثبات الحركة في آخر الكلمة المجرّدة، حيث لا تتغيّر في الغالب لام الكلمة بخلاف فائها أو عينها. لكنه تمّ استبدال هذا الترتيب بترتيب ألفبائي، هو آخر ما استقرّت عليه المعاجم اللغوية العربية، بدءا بـ (أساس البلاغة) لـ (الزمخشري) إلى المعاجم المعاصرة. وأمّا الترتيب الداخليّ فهو ما اعتمد فيه صاحبه إما مدخلا واحدا مشتركا تتجمّع تحته معان متعدّدة، نحو؛ مدخل (عين)، للدلالة على منبع الماء، وحاسة البصر، والجاسوس. وإمّا مداخل متعدّدة ترتبط بالمعاني المستعملة في السياق. فمدخل (عين) يتطلب مداخل ثلاثة: (عين 1)، و(عين 2)، و(عين 3). فكل وحدة معجمية لها دلالتها بحسب سياقها. لكن أصحاب الصناعة المعجمية يتفقون على أن الترتيب المفيد مهما كان نوعه، هو ذاك الترتيب الذي يتصف بسهولة ويسر الوصول إلى الكلمة وشرحها، والاستفادة من المعجم في ذلك.

4- الشرح أو التعريف: ويُقصد به بيان معنى الكلمة (الوحدة المعجمية)، وشرحها شرحا واضحا، أو تقديم تعريف واف لا لبس فيه. فغير خاف ما في المترادفات من عدم تباين في الفروق الدلالية، أو غموض في التعريفات الاصطلاحية نتيجة الشحنات المعرفية المركّزة.

تطبيقات تنمية القدرة المعجمية:

ما من شك في أن تدريب المتعلم على الاكتشاف باستعمال المعاجم " يجعله يطلع على أسرار اللغة وظواهرها؛ كالترادف، والاشتقاق، والتوليد، والاشتراك، والتضاد، فيكتشف الاستعمالات المختلفة للمفردة الواحدة "[1]. وهذا سيكون إضافة فاعلة في زيادة خبرة المتعلم باللغة وتعلمها. وحتى يتحقق له ذلك، لا بد من تدريبه " على منهجية الكشف في المعجم، وإمداده بآليات البحث، التي تبدأ بالمعاجم السهلة كي تنتهي بالمعاجم الصعبة، من حيث التصنيف "[2]، أي؛ يجب على المعلم أن يمكّنه من وسائل تفسير المعنى، بعد أن جعله يتعرّف إلى مكوّنات المعجم.

وسائل تفسير المعنى في المعاجم العربية: يقول الباحثون بأنها خمسة، هي:

1- التفسير بالمغايرة؛ كتفسير كلمة (الحب) بنقيضها (البغض).

[1] المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 317.
[2] المرجع نفسه. ص: 317.

2- التفسير بالترجمة؛ وهو متعدد، يُستعمل فيه تفسير الكلمة بالكلمة (الأعجم: الأخرس)، وتفسير الكلمة بأكثر من كلمة (الأعجم: الذي في لسانه عجمة)، وتفسير الكلمة بالاستعانة بلغات أخرى، جاء في مادة (هندز) مثلا في **(لسان العرب):** الهنداز؛ معرب، وأصله بالفارسية (هنداز)، ومنه (المهندز؛ الذي يقدّر مجاري القنى، إلا أنهم صيروا **الزاي سينا** فقالوا: **مهندس**).

3- التفسير بالمصاحبة؛ وهي أن بعض الكلمات تصحب أخرى دون غيرها، مما قد يكون بمعناها، فمثلا كلمة **(الضريع)** وهو نبت بالحجاز، يقال لرطبه **(الشبرق)**، فإذا التمسنا تفسيرا أوضح وجدناه عند ابن منظور: (الشبرق: من الشوك إذا كان رطبا، فإذا يبس فهو (الضريع).

4- التفسير بالسياق؛ وهو ثلاثة أنواع: السياق **اللغوي**، ويكون بإيراد نصوص ذكرت فيها الكلمة. والسياق **الاجتماعي**، وذلك بأن يورد تفصيلا **للمحيط** الذي تقال فيه الكلمة. والثالث السياق **السببي**، وهو ما يرد من تعليل لاستعمال الصيغة اللغوية على ما هي عليه؛ وفي مادة **(برح** في **اللسان)**: **البارح**؛ ما مر من الطير والوحش من يمينك إلى يسارك، والعرب **تتطير** به، **لأنه** لا يمكنك أن ترميه حتى تنحرف. و**السانح**؛ ما مر بك من جهة يسارك إلى يمينك، والعرب **تتيمن** به، لأنه أمكنُ للرمي والصيد.

5- التفسير بالصورة؛ ويُقصد به تفسير ما صعُب تقديم معناه دون الصورة. كتفسير (الكنانة) بقولنا: هي الجعبة الصغيرة من أدم للنبل، فاحتاج تصور المعنى إلى صورة موضّحة.

تدريب (1)

قارن بين وسائل تفسير المعنى في المعجم. وبيّن أسهلها بالنسبة لك مع التعليل.

وإذا كانت الوسائل تتنوّع منهجيا، فإن القدرة على توظيفها تتحقق تدريجيا، إذ تمرّ بمستويات ثلاث، حسب الباحث (المصطفى بوشوك)*، وهي:

أ- تكوين المستوى القاعدي للقدرة المعجمية: وذلك باعتماد مقاربة تنطلق من الكلمات إلى الأفكار، وتمكين المتعلم من تنمية وبناء المعجم الأساسي للتواصل. والمتمثل في عدد محدود من الوحدات المعجمية (أسماء وصفات، وأفعال، وأدوات، وضمائر، وظروف، وخوالف) الكثيرة التكرار، والمتداولة والمألوفة التي تلبّي الحاجة في الإنتاج أثناء عملية التواصل. ويفضّل الانطلاق من المفردات المحسوسة (نحو: أسماء الكائنات والأشياء المادية، كالحصان والمائدة، والحافلة..)، إلى المفردات ذات المعاني المجردة (نحو: العدالة، الجاذبية، السعادة، الديمقراطية..).

أمثلة من تداريب المستوى القاعدي:

1- استخرج من النص المفردات **المحسوسة؟**
2- استخرج من النص المفردات **المجردة؟**
3- ركّب جملا انطلاقا من **الكلمات** التالية (تُحدّدُ كلمات جديدة).
4- ما الفرق بين الكلمات التالية (تُضبط هذه الكلمات، ويجب أن تكون موظفة في النص).

* ينظر، المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 317 وما بعدها.

5- اكتب فقرة مستعملا فيها المفردات التالية. (على أن تكون هذه المفردات موظفة في النص).
6- استعمل المعجم في البحث عن مفهوم مفردات النص.

ب- إثراء الحقول الدلالية: في هذا المستوى يدرب التلاميذ على استعمال الوحدة المعجمية الواحدة في **مقامات** مختلفة؛ فالكلمة قد تحمل أكثر من مدلول؛ وبالتالي يحسن تدريب المتعلم على الانطلاق من الفكرة إلى الكلمة؛ أي تدريب المتعلم على التوليد والاشتقاق، والزيادة ثم الإلصاق، فالتضاد والترادف، والتوارد والإتباع، ثم المشترك. ولا تذكر الوحدات **مجردة** عن المفاهيم **السياقية**، بل يدرّب المتعلم على رصد أكبر قدر ممكن من **دلالاتها**. نحو: (حرّر)، يمكن أن تحمل هذه الوحدة المعجمية دلالات عدة تقوم على الاشتقاق، أو الترادف، أو التضاد، فنقول: حرية، انعتاق / حر، مستقل، طليق / تحرّر، انطلق / محرر، منقَذ / عبد، عبودية، تسلط، استغلال، استعمار... وغيرها. والحقيقة هي أن المعجم يتّهم " بعدم سيطرته على المعنى الكامل للكلمة حسبما يفهمه السامع أو القارئ؛ أي أنه لا يُعنى بالمعنى الوجداني، والمجازي، ومن ثمّ تتفلّت من بين يديه لغة الشعر، والمسرح، والإيماء "[1]. ومن هنا تظهر لنا أهمية الإكثار من التدريبات على توظيف الوحدة المعجمية الواحدة في سياقات متعدّدة، لتبيّن دلالاتها المختلفة.

ومن التداريب المناسبة في هذه المرحلة:
1- استثمار مفردة واردة في النص؛ بالاشتقاق، والتوليد، والترادف، والتضاد، والتوارد.
2- توظيف المفردات في سياقات ذات معان مجازية.

ج- إثراء معجم المصطلحات الوظيفية: في هذا المستوى يعمد المعلم إلى تلقين المفردات (المصطلحات) الوظيفية للمتعلم، التي يمكن استعمالها في إطار موضوع محدّد؛ حيث لا يمكن للمتعلم أن يعبّر عن ذلك الموضوع إلا إذا توفر على هذه المفردات. نحو؛ المفردات المتعلقة بموضوع الوقاية من الأمراض، أو التغذية، أو القضية الفلسطينية، أو التلوث. فهي تتطلب مجموعة **خاصة** من المفردات **الدالة**.

التداريب المقترحة في هذا المستوى:

1- تفسير معاني المفردات **(الوظيفية)** استعانة بالقاموس.
2- تصنف المفردات في **مجموعات** تتناول أحد عناصر الموضوع.
3- تجزئة الموضوع إلى مجموعة من العناصر الأساسية، واستقراء مجموعة من المفردات.
4- إحصاء تكرار المفردات **المفتاحية** في النص.
5- الحصول على **الاشتقاقات**.
6- الحصول على **جذور** المفردات الأصلية.
7- إثبات **المرادفات** أو **الأضداد**.
8- البحث في المعاجم **المتخصصة** (معاجم اقتصادية، قانونية، زراعية، طبية.. وغيرها).
9- اكتب فقرة مستعملا **اصطلاحات** مناسبة للموضوع.
10- استخلاص المفردات (الموضوعاتية) من النص وشرحها وتفسيرها.

[1] رياض زكي قاسم. تقنيات التعبير العربي. ص: 38.

11- رصد مفردات (موضوعاتية) مرتبطة بموضوع محدّد اعتمادا على معاجم معينة.
12- استعمال المعجم (الإلكتروني) في مختلف العمليات.

تمارين البحث في المعاجم المتخصصة: البحث في المعاجم المتخصصة (معاجم اقتصادية، قانونية، زراعية، طبية.. وغيرها).

1- عد إلى **المعجم المفصل في الأدب** واستخرج معاني الكلمات التالية:
(الخيال، الإلغاز، الالتزام، الاعتذاريات، الاستطراد، الحماسة، البؤساء...).
2- عد إلى **معجم المصطلحات الاقتصادية**، واستخرج معاني الكلمات التالية:
(رأس المال، غرفة التجارة، الندرة، إتاوة، موارد، الملكية، بورصة، الطبقة الوسطى...).
3- عد إلى **المعجم المفصل في علوم البلاغة** واستخرج معاني الكلمات التالية:
(التكلف، الإطناب، التصريع، الانتحال، البديعيات، التمثيل، السرقة...).
4- ارجع إلى **معجم مصطلحات علم الشعر العربي**، واستخرج معاني الكلمات التالية:
(الإلهام، الركاكة، الفخامة، الكذب، مبالغة، تقسيم، الطبع...).
5- ارجع إلى **قاموس الغذاء والتداوي بالنبات**، واستخرج معاني الكلمات التالية:
(الأترج، أنيسون، العُناب، البندورة، البوتاسيوم، حصى البان...).

تدريبات على معاني المفردات:

1- باستخدام مطلب الربط مثلا:

اربط بسهم بين معنى كلمة (ضرب)في سياقاتها المختلفة والمعاني المقابلة، فيما يلي:

ضرب زيد عمرا	ذكر
ضرب له موعدا	إيجاع
ضرب الله مثلا	الرمي
ضربت له قبة	تفوق
ضرب النقود	سعي
ضرب في الأرض	تعيين
ضرب رقما قياسيا	صياغة
ضرب اللاعب الكرة	إقامة

2- بالاختيار من متعدد: اختر المعنى المناسب فيما يلي:
أ- رجل خفيف الروح: إنه سريع الحركة / له روح خفيفة / سريع الألفة
الجواب: رجل خفيف الروح: .....
ب- هذا الرجل كالبحر: إنه هائج / إنه ضخم / إنه كريم
الجواب: هذا الرجل كالبحر: .....
ج- هذا الرجل كالأسد: إنه متوحش / إنه حيوان / إنه شجاع
الجواب: هذا الرجل كالأسد: .....

تمارين التضاد: وتأتي وفق صور عديدة، منها:

أ- استمع بتركيز، ثم حدد عكس الكلمة؛
ثمين عكسها: نحيف / ضعيف / زهيد / قوي.
الجواب: ثمين عكسها: زهيد.
الزميل عكسها: الغريب / القريب / الصديق / العدو.
الجواب: الزميل عكسها: .....
ب- هات عكس الكلمات التالية:

هبطت #	صعوبة # .....
المغادرة #	رطوبة # .....
الشرقي #	علم # .....
الشمالي #	محبة # .....

تمارين التمييز: عين الكلمة الغريبة عن المجموعة الدلالية.

(يكتب / ينام / يقرأ / يدرس / يحفظ) الجواب: ينام
(كتاب / برتقالة / دفتر / كراس / أوراق) الجواب: .....
(عنب / تفاح / برتقالة / سيارة / موز) الجواب.....
(جامعة / مدرسة / قسم / مستشفى / معلم) الجواب.....

تمارين الحقول الدلالية:

1- صنّف الكلمات التالية وفق عناوين المجموعات فيما يلي:

الأوراق / رمادي / الحصان / صابون / بنفسجي / شجرة / حذاء / الأغصان / الهر / أبيض / سلحفاة / ملعقة.

ألوان: .....

نباتات: .....

حيوانات: .....

أشياء: .....

2- ضع عنوانا لكل مجموعة من الكلمات فيما يلي:

العنوان	مجموعة الكلمات
.....	الديك / الحمامة / العصفور
.....	الحصان / الخروف / البقرة
.....	الجوارب / السروال / الفستان
.....	الخنفساء / الذبابة / النملة

الاستعمال المقامي للوحدة المعجمية: والمقام يُقصد به " المحيط أو البيئة التي ترد فيها الكلمة أو الوحدة المعجمية، وكذا الوحدات التي سبقتها والأخرى التي لحقتها "[1]. ويُذكر هنا لتأثيره في تحميل الوحدة المعجمية بشحنات دلالية معينة، غير تلك التي كانت تحملها من قبل، بفعل سلوك لغوي معيّن، ينجم عن سلوك اجتماعي ناشئ، يوفّر معطيات مشتركة في موقف تواصليّ معين بين مرسل ومستقبل، لكل منهما تجارب ومعارف خاصة. على أن المقام في بعده الموقفي الناشئ هنا، سيكون مؤثرا في تحميل الخطاب بمعطيات تعبيرية ذات خصوصيات تظهر في الكلمات المقصودة، ويُفترض في المعلم أن يدرّب المتعلم على معرفة هذه الخصوصيات (براجماتية / سوسيو ثقافية / نفسية)*.

تمارين الاستعمال المقامي:

1- اكتب في المكان الفارغ (الشهادة) المناسبة للمعنى؟

كوّن أبي ملفا إداريا فيه ..... الميلاد، و ..... التي تثبت عنوان إقامته، و ..... تثبت مستواه الدراسي، و ..... تثبت سلامته من الأمراض، وقدمه للإدارة، ولما تفحصه الموظف، قال لأبي : ملفك تنقصه ..... الجنسية.

2- ضع كل كلمة من الكلمات التالية في مكانها المناسب (شهادة / الشهود / شهد):

أخذ مفتش الشرطة يحقق في الحادث، حيث أحضر ..... الذين عاينوا الحادث، ف ..... كل منهم بما رأى، لكن المفتش لم يقبل ..... أحدهم، لأنه من أقارب مرتكب الحادث.

تدريب (2)

وازن بين تدريبات المفردات وتدريبات الحقول الدلالية.

قائمة المصادر والمراجع

أوّلا: المصادر:

[1] المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 321.

* ينظر، المرجع نفسه. ص: 322.

1. أبو الفتح عثمان بن جني. الخصائص. تحقيق محمد علي النجار. ط1. المكتبة التوفيقية. القاهرة. 2015م.
2. أبو الفتح عثمان بن جني. المنصف في شرح كتاب التصريف. تحقيق إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين. وزارة المعارف العمومية. القاهرة. ط 1. 1954م.
3. أبو الفتح عثمان بن جني سر صناعة الإعراب. تحقيق حسن هنداوي. دار القلم. دمشق. ط2. 1413هـ / 1993م.
4. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. كتاب الحيوان. تحقيق عبد السلام هارون. ط2. دار الجيل. لبنان. 1384هـ/ 1965م.
5. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ البيان والتبيين. تحقيق عبد السلام هارون. دار الجيل. بيروت. لبنان.
6. أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري. أساس البلاغة. تحقيق عبد الرحيم محمود. دار المعرفة للطباعة والنشر. بيروت. لبنان. (د. ت).
7. أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر النمري. جامع بيان العلم وفضله. تحقيق أبو الأشبال الزهيري. دار ابن الجوزي. الدمام. السعودية. 1414 هـ / 1994م.
8. أبو هلال العسكري. كتاب الصناعتين الكتابة والشعر. تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم. المكتبة العصرية. صيدا. بيروت. 1406هـ/ 1986م.
9. أحمد بن علي القلقشندي. صبح الأعشى في صناعة الإنشا. المجلد الثاني. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان.
10. جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن منظور. لسان العرب. الجزء 10. مادة (ط ب ق). تحقيق عامر أحمد حيدر. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان. ط2. 2009م.
11. عبد الرحمن بن خلدون. مقدمة ابن خلدون. ط1. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان. 1414هـ / 2000م.

ثانيا: المراجع باللغة العربية:

1. أحمد أنور عمر. الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي. دار المريخ للنشر. م ع السعودية. 1981م.
2. أحمد حساني. دراسات في اللّسانيات التّطبيقية - حقل تعليمية اللغات – ديوان المطبوعات الجامعية. بن عكنون. الجزائر. 2000م.
3. أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد. الطفل ومشكلات القراءة. الدار المصرية اللبنانية. القاهرة. ط 3. 1994م.
4. أحمد فريقي. المضمون التّواصلي للتفاعلات الصفية دراسة ديداكتيكية تحليلية للكتاب المدرسي. مطبعة رباط نت. المغرب. 2012.
5. أحمد فريقي. التواصل التربوي واللغوي دراسة تحليلية. مطبعة رباط نت. المغرب. 2012.
6. أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها. سلسلة عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. 1417هـ/ 1996م.
7. أحمد مختار عمر وآخرون. معجم اللغة العربية المعاصرة. ط1. المجلد 2. عالم الكتب. القاهرة. 2008م.
8. أسعد خضير. ألغاز ابن هشام في النحو. دار الحكمة للطباعة والنشر. دمشق. سورية. ط3. 1405هـ/ 1985م.
9. إبراهيم بن مراد. مقدمة لنظرية المعجم. دار الغرب الإسلامي. بيروت. ط1. 1997م.
10. إدريس ولد عتية. معجم ألعاب الأطفال مقاربة في تأثير النّشأة وخصوصية الدلالة. مجلة الممارسات اللغوية. مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر. المجلد: 8. العدد: 39. جامعة مولود معمري. تيزي وزو. الجزائر. 2017م.

11. إميل بديع يعقوب وميشال عاصي. المعجم المفصل في اللغة والأدب. دار العلم للملايين. بيروت. لبنان. ط1. 1987م.
12. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. الجريدة الرسمية. العدد 68. السنة الرابعة والخمسون. الثلاثاء 09 ربيع الأول 1439هـ / 28 نوفمبر 2017م. مرسوم تنفيذي رقم17 - 330- مؤرخ في 26 صفر عام1439 هـ الموافق 15 نوفمبر 2017م، يحدد كيفيات وشروط الحصول على الاعتماد والمصادقة على الوسائل والدعائم البيداغوجية.
13. المصطفى بن عبد الله بوشوك ، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات – اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية – بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية.
14. بدر الدين بن تريدي. التقنيات الأدبية. بن تريدي. الجزائر. 2002م.
15. تمّام حسّان. اللغة بين المعيارية والوصفية. عالم الكتب. القاهرة. ط 4. 2000م.
16. تمام حسان. مناهج البحث في اللغة. دار الثقافة للنشر والتوزيع. الدار البيضاء. المغرب. 1986م.
17. توفيق حدّاد. محمد سلامة آدم. التّربية العامّة للطلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية. ط1. وزارة التعليم الابتدائي والثانوي. الجزائر. 1974م.
18. جان كانتينو. دروس في علم أصوات العربية. ترجمة صالح القرمادي. نشريات مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية. الجامعة التونسية. 1966م.
19. جماعة من الأساتذة. الدرس اللغوي التربوي للمراكز التربوية. ط 1. دار الثقافة. الدار البيضاء. المغرب. 1403هـ / 1983م.
20. حبيبة بودلعة العماري. طريقة عرض دروس البنى التركيبية الاسمية في كتب القواعد المقررة لسنوات الطور الثالث أساسي. مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر. كراسات المركز. العدد الخامس. 2007م. مطبعة دار هومة. الجزائر.
21. حبيبة بودلعة لعماري. دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة أساسي. مجلة اللسانيات. العدد: 12 – 13. جامعة الجزائر. 2007 م.
22. حسن شحاتة. مروان السمان. المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها. الدار العربية للكتاب. القاهرة. ط 2. 2013م.
23. حسن محمد حسن محجوب. الأثر التعليميّ لفنّ الرّجز. الإدارة العامة للإعلام والثقافة برابطة العالم الإسلامي. كتاب شهري. العدد 241. مكة المكرّمة. 1431هـ / 2010م.
24. حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثّانوية. مركز الإسكندرية للكتاب. مصر. 2005.
25. حمانة البخاري. التعلم عند الغزالي. المؤسسة الوطنية للكتاب. الجزائر. ط 2. 1991م.
26. خالد حسين أبو عمشة. نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي العربي وتطبيقاتها المعاصرة. ط1. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. 1439هـ/ 2018م.
27. داود عبده. نحو تعلم اللغة العربية وظيفيا. مؤسسة دار العلوم. الكويت. ط1. 1979م.
28. رشدي أحمد طعيمة. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. إعدادها. تطويرها. تقويمها. ط1. دار الفكر العربي. القاهرة. 1419هـ /1998م.
29. رياض زكي قاسم. تقنيات التعبير العربي. دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع. بيروت. لبنان. ط2. 2002م.
30. زكريا إسماعيل. طرق تدريس اللغة العربية. دار المعرفة الجامعية. مصر. 1995م.
31. سجيع الجبيلي. تقنيات التعبير في اللغة العربية. المؤسسة الحديثة للكتاب. طرابلس. لبنان. 2008م.

32. سرجيو سبيني. التربية اللغوية للطفل. ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن. دار الفكر العربي. القاهرة. 1991م.
33. سعاد حخراب / عبد المجيد عيساني. التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي. مجلة الذاكرة. العدد التاسع. مخبر التراث اللغوي والأدبي. جامعة ورقلة. الجزائر. جوان 2017.
34. سعد الدين أمينة. واقع التمارين اللغوية المتضمنة في الكتب المدرسيّة في ضوء المقاربة النصيّة: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط نموذجا. مجلة لغة – كلام. المجلد: 03. العدد: 01. 2017م. مختبر اللغة والتواصل. المركز الجامعي. غليزان. الجزائر.
35. سعيد حليم. علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظل المستجدّات التربوية. أفريقيا الشرق. المغرب. 2012.
36. سعيدة بنطانية، محمد أولحاج، محمد مكسي. مهارات الكتابة المنهجية وتقنيات التواصل الشفهي. مطبعة صناعة الكتاب. الدار البيضاء. المغرب. ط 1. 1437هـ / 2016م.
37. شوقي ضيف. المدارس النحوية. دار المعارف. القاهرة. ج م ع. ط7.
38. صالح بلعيد. دروس في اللسانيات التطبيقية. ط5. دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع. الجزائر.2009م.
39. صالح بلعيد. الإحاطة في النحو. ج2. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 1994م.
40. عباس الصوري. مقاربة النص الأدبي في الكتاب المدرسي نموذج للتحليل: كتاب النصوص الأدبية المقرر للسنة الخامسة. الدليل التربوي. تدريسية النصوص. ج2. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. المغرب. 1993م.
41. عبد الحق منصف. رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية. أفريقيا الشرق. الدار البيضاء. المغرب. 2007م.
42. عبده الراجحي. التطبيق النحوي. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت. 1408هـ / 1988م.
43. عبده الراجحي. التطبيق الصرفي. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت. لبنان. 1973.
44. عبد الرحمن التومي. الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية. مطبعة المعارف الجديدة. الرباط. ط1. 2015م.
45. عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللّسان. موفم للنشر. الجزائر. 2007م.
46. عبد الرحمن الحاج صالح. مدخل إلى علم اللّسان الحديث. أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية. اللّسانيات مجلة في علم اللّسان البشري. العدد 4. جامعة الجزائر. 1973-1974ك.
47. عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في اللسانيات العربية. الجزء الأوّل. موفم للنشر. الجزائر. 2006م.
48. عبد العليم إبراهيم. الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية. دار المعارف بمصر. القاهرة. ج م ع. ط8. 1975م.
49. عبد القادر لورسي. المرجع في التعليمية. جسور للنشر والتوزيع. المحمدية. الجزائر. ط 1. 1436هـ / 2014م.
50. عبد الكريم غريب. المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية. ط1. منشورات عالم التربية. الدار البيضاء.1428هـ / 2007م.

51. عبد الكريم غريب. المنهل التّربويّ. ج1. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. المغرب. ط1. 2006م
52. عبد الله إسماعيل الصوفي. معجم التقنيات التربوية (عربي انجليزي). ط2. دار المسيرة. عمان. الأردن. 2000م.
53. عبد الله عبد الدائم. التّربية عبر التّاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين. ط5. دار العلم للملايين. بيروت. لبنان. 1984م.
54. علي أحمد مدكور. تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي. القاهرة. 1427هـ/ 2006م.
55. علي تعوينات. البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع. الجزائر. 2009م.
56. علي آيت أوشان. بيداغوجيا الكفايات وتدريسية اللغة. دار أبي رقراق للطباعة والنشر. الرباط. المغرب. ط1. 2016م.
57. علي آيت أوشان. ديداكتيك التعبير والتواصل واستراتيجيات التعلم. دار أبي قراقر للطباعة والنشر. الرباط. المغرب. 2011م.
58. فتحي الخولي. دليل الإملاء وقواعد الكتابة العربية. مكتبة رحاب. الجزائر. ط 6. 1409هـ/ 1989م.
59. مجمع اللغة العربية بالقاهرة. المعجم الوسيط. (مادة: ملك). مكتبة الشروق الدولية. القاهرة. ط5. 1432هـ / 2011م.
60. مجموعة من المؤلفين. اللغة والمعنى مقاربات في فلسفة اللغة. الدار العربية للعلوم ناشرون. منشورات الاختلاف. ط1. 1431ه/ 2010م.
61. محمد أبو الرب. الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي. دار وائل للنشر. عمان. الأردن. ط1. 2005م.
62. محمد إبراهيم عبادة. النحو التعليمي في التّراث العربي. منشأة المعارف. الإسكندرية. ج م ع.
63. محمد اسماعيل ظافر ويوسف الحمادي : التدريس في اللغة العربية دار المريخ الرياض 1984م.
64. محمد الأوراغي. اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم. دار الكلام للنشر والتوزيع. الرباط. المغرب. 1990م.
65. محمد البرهمي. النقد الأدبي ومسألة تدريس النصوص الأدبية. الدليل التربوي. تدريسية النصوص. ج2. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. المغرب. 1993م.
66. محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين. ط2. منشورات سلسلة المعرفة للجميع. الرباط. 2004م.
67. محمود محمد عبد المنعم العبد. الروضة الندية شرح متن الجزرية. المكتبة الأزهرية للتراث. القاهرة. ج م ع. ط1. 1422هـ / 2001م.
68. مراد عبد الرحمن مبروك. النظرية النقدية: نظرية الاتصال الأدبي وتحليل الخطاب. النص الشّعريّ أنموذجا. دار الأدهم للنشر والتوزيع. المملكة العربية السعودية. 2015.
69. محمد عبد العزيز عبد الدايم. النظرية اللغوية في التراث العربي. ط 1. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة. القاهرة. 1427هـ / 2006م.
70. ميشال زكريا. قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية. ط1. دار العلم للملايين. بيروت. لبنان. 1993م.
71. نايف خورما. علي حجاج. اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت.

72. هدى محمود الناشف. إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة. دار الفكر العربي. القاهرة. 1999م.
73. وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. اللغة العربية وآدابها. الجزائر. 2005 م.

ثالثا: المراجع باللغة الأجنبية:

1. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris : Nathan Université, 2ème éd. France, 1998.
2. Pascale Gossen. La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives. Lyon : Presses de l'Enssib (Référence), avril 2004.
3. R Glisson / D Coste, Dictionnaire de didactique des Langues. Hachette. Paris. 1973.

رابعا: الرسائل الجامعية:

1. البار عبد الحفيظ. فلسفة التربية عند جون ديوي. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة. غير مطبوعة. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة منتوري. قسنطينة. 2009/ 2010.
2. زهور شتوح. تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية. إشراف السعيد بن إبراهيم. قسم اللغة العربية وآدابها. جامعة الحاج لخضر. باتنة. 2010- 2011م.
3. سهام لعوبي. واقع استعمال الكتاب الشبه مدرسي في مادة اللغة العربية (القواعد لدى تلاميذ المتوسطات الجزائرية دراسة تحليلية ميدانية. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير. قسم اللغة العربية وآدابها. جامعة بن يوسف بن خدة. الجزائر. 2006 / 2007م.
4. فاطمة بن شعشوع. جهود أحمد مختار عمر في الصناعة المعجمية العربية الحديثة بين التقليد والتجديد. أطروحة غير مطبوعة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه. جامعة أبي بكر بلقايد. تلمسان. الجزائر. 1438 / 1439 هـ - 2017 / 2018م.
5. محمد مدور. الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي. مذكرة ماجستير غير مطبوعة. قسم اللغة العربية وآدابها. جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر. 2006/ 2007.

خامسا: المواقع الإلكترونية:

1. Carmen AVRAM. LES EXERCICES STRUCTURAUX. dialogos. rei. ase. ro. / dia14. html.

2. Laurence Schmoll, « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique », *Sciences du jeu* [En ligne], 5 | 2016, mis en ligne le 28 février 2016, consulté le 04décembre 2018. URL : http://journals.openedition.org/sdj/628 ; DOI : 10.4000/sdj.628.

3. http://4.bp.blogspot.com
4. https://www.almaaref.org
5.https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

مسرد مصطلحات

- **البنية:** كما حددها (بيير دولاتر/ **P. Delattre**) وقد كان واحدا من أوائل من وضع هذا النوع من التمارين، هي: " سلسلة من الخانات، تديرها بانتظام ديناميكية التمرين البنيوي ".
و**البنية** قصدوا بها " في علم الصرف، الصيغة والمادة اللتان تتألّف منهما الكلمة، أي؛ حروفها وحركاتها وسكونها مع اعتبار الحروف الزائدة والأصلية، كلّ في موضعه.

- **التعلّم:** تغيير في السّلوك وفق الخبرة.

- **التواصل**: علاقة تبادل المعلومات أو الأخبار أو الأفكار بين مرسل ومتلقي، أو بين جماعة من الأفراد، تربط فيما بينهم القدرة على الفهم والإفهام، وتداول اللغة في سياقاتها الثّقافية والاجتماعية في بيئة لغوية جامعة لتحقيق غرض من الأغراض.

- **تطبيق لغوي:** إجراء تعليميّ يهدف لتحفيز التعلّم من التجارب.

- **تمرين:**
في الاصطلاح التّربويّ نوع من أنشطة التعلم المنظمة المتكررة التي تهدف إلى تنمية أو تثبيت مهارة معينة، أو أحد جوانب المعرفة.
في صناعة تعليم اللغات مصطلح حدده المعجم الفرنسي بأنه: " كل نشاط منظم قائم على منهجية محددة، يهدف إلى استيعاب المتعلم، واستعماله الوظيفي للعناصر اللغوية التي شرحت له من قبل؛ أي في مرحلة العرض".

- **تمارين التبليغ التواصلي:** هي كل نشاط يهدف إلى تدريب المتعلم على اكتساب التلقائية في التعبير عن المقامات والأحوال الخطابية اليومية المختلفة؛ من وصف، وتقرير، وجواب، وموافقة، ورفض، وطلب، ودعاء، وغيرها.

- **تمرين تواصلي:** كل تدريب يمارسه المتعلم، ليعرف ما يمكن قوله في زمان معين، ومكان معين، مع متحدث معين، بطريقة معينة، في ظروف اجتماعية معينة، لتحقيق هدف معين.

- **المَلَكَةُ:** صفة راسخة في النّفس أو استعداد عقليّ خاصّ لتناول أعمال معيّنة بحذقٍ ومهارة، مثل الملكة العدَدِية.

- **الملكة اللّغوية:** استعداد معرفيّ قبليّ بأصول اللغة، يولد الإنسان مزوّدا به، يمكّنه من اكتساب اللغة.

- **الطريقة:** تلك الخطوات المنظّمة في مجال معيّن من المجالات الفكرية أو العملية للوصول إلى الهدف بسرعة بأكثر ما يمكن من الدّقّة والضبط.

- **طريقة التدريس:** كل ما يتبعه المدرس مع التلاميذ من إجراءات وخطوات متتالية، ومترابطة لتنظيم المعلومات، والمواقف، والخبرات، ولتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية المحدّدة. كما يحيل إلى النهج أو الأسلوب الذي يتبعه المدرس في تبسيط ونقل المعلومات من المقررات الدراسية إلى أذهان التلاميذ.

- **الطرائق الحديثة**: هي خطوات أو إجراءات تركّز في عرضها للمادّة التّعليمية التّعلّمية على كيفية الدّفع بالمتعلّم للتّفاعل مع نشاطات بناء المعرفة، وتنمية القدرات والمهارات، عن طريق التّدريبات الوافية، والتّركيز على إنتاجه اللّغويّ السّليم الموافق للأهداف المرصودة.

- **الكتاب المدرسي:** مؤلّف مصغّر الشكل يحتوي على المعارف الأساسية في حقل معين.

هو أداة مطبوعة، موجّهة الاستعمال داخل سيرورة تعلّم، وتكوين مخطّط لها.

- **الكتاب شبه المدرسي:** هو دعامة تربوية وتعليمية غير رسمية. تؤدّي دورا ثانويا في تأطير الفعل التّعليميّ التعلّميّ، وتسهم في تسليط مزيد من الشروح والتوضيحات المعرفية للموارد المقرّرة. وهو وسيلة مادّية تستدعي أيضا تجنيد خبرات فنية وأدوات ميكانيكية وتكنولوجية للطباعة والإخراج.

- **اللعب** (jeu)**:** في معناه العام، نشاط حرّ إراديّ محدّد في الزمان والمكان تبعا لقوانين وقواعد متفق حولها وملزمة، يحقّق للاعب شعورا بالسرور والمتعة.

- **اللعب البيداغوجي** (Jeu pédagogique)**:** نشاط أو مجموعة أنشطة تربوية ممتعة وهادفة، تخضع لقوانين وقواعد مرنة، تستهدف التعلّم بواسطة اللعب.

- **النبر والتنغيم** (L'accent / L'intonation)**:** ظاهرتان صوتيتان، من الظواهر اللغوية المرتبطة بالكلام المنطوق، حيث يلاحظ أنّ أداءنا الكلامي تستعمل فيه الأصوات استعمالا متباينا، فيه انخفاض وارتفاع، وشدة وضعف، وبالتالي تتحقق الدلالة على الوجه الذي نريده من خلال الأداء بهذه الكيفية.

- **مسائل التمرين:** اشتهر بها **(معاذ بن مسلم الهرّاء / 187هـ)** الذي يُنسب إليه في بعض الروايات – على ما فيها من طعن – وضع هذا العلم، قصدوا بها؛ التماسا للرياضة بالميزان الصرفي والتدريب عليه. وهي أن تجيء إلى الكلمة الواحدة فتصرفها على وجوه شتّى، مثال ذلك أن تأتي إلى (ضَرَبَ) فتبني منه مثل (جَعْفَر)، فتقول: (ضَرْبَب)، ومثل (قِمَطْر) فتقول: (ضِرَبٌّ)، ومثل (درهم) فتقول: (ضِرْبَب).

- **النحو:** - هو الفنّ الذي يعلّم الكتابة والتّكلّم بلغة ما دون خطإ. إذ إنّه يُقنِّن، ويرسم مجموعة قواعد، تكون حجّة في لغة ما؛ بموجب أحكام موضوعة من قِبَلِ منظّرين، أو مقبولة بالاستعمال.

- هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره.

- إنّ النحو هو محاكاة العرب واتباع نهجهم في ما قالوه من الكلام الصحيح المضبوط بالحركات. أو هو قانون تأليف الكلام.

- **الإملاء:** في المتعارف عليه بالمؤسسة المدرسية، نشاط تعلّميّ، يقوم على تدريب المتعلّم على كيفية ترسيخ النظام الترميزي الخطّي للغة، في ذهن المتعلّم، وبالمهارة اليدوية اللازمة لنقل المنطوق من صورته المسموعة إلى الصورة المرسومة، ووفق القواعد المتواضع عليها.

- **المهارة (**Habileté**):** قدرة.. يتعلمها الشخص .. تسمح له بالقيام بعدّة إنجازات متنوعة. والمهارة بهذا المعنى، قد تكون عبارة عن مهارات فكرية، تتمثل في مجموعة من العمليات الذهنية التي يتحكم فيها الشخص، وقد تكون مهارات حركية تمكن الفرد من القيام بإنجازات حركية متنوعة... وعادة ما يرتبط هذا المفهوم مع الإتقان في الصناعة التقليدية والتقنية، ومع الإنجازات الفنية والاكتسابات المدرسية.

- **المعجم** مصطلح يطلق على كل كتاب " يتناول بترتيب معيّن مفردات اللّغة: معانيها، أصولها، اشتقاقها، وطريقة نطقها... كما يطلق على المرجع المتخصّص الّذي يحوي المصطلحات، والتّعبيرات، والتّراكيب الّتي تدور في فنّ بعينه، أو تخصّص بذاته، أو مجال محدّد.

الفهرس

تقديم..... 1

المحاضرة الأولى: التطبيقات اللغوية مفهومها، أهمّيتها، أهدافها 5

أوّلا- مفهوم التّطبيقات اللّغوية.....5

ثانيا- مفهوم التّمرين اللّغوي وضبط المصطلح.....10

أ- التّمرين في اللغة 10

ب- أهمية التمرين اللغويّ 12

جـ - أهداف التمرين اللّغوي.....13

المحاضرة الثانية: التطبيقات اللغوية أنواعها / إعدادها..... 15

تمهيد 15

أنواع التمرينات اللغوية 15

1- التمارين التحليلية التركيبية.....15

2- تمارين بنيوية (بنائية).....16

3- التمارين التواصلية 16

إعداد التمرينات اللغوية 17

المحاضرة الثالثة: تطبيقات في اكتساب الملكة اللّغويّة 19

تمهيد 19

- مفهوم الملكة اللّغوية.....20

- اكتساب الملكة بالتطبيقات 21

المحاضرة الرابعة: التطبيقات في الطرائق التقليدية 25

مفهوم الطرائق 25

مفهوم الطّريقة التّقليدية.....27

الـتطبيقات في منظور طرائق التعليم التقليدية.....27

المحاضرة الخامسة: التطبيقات في الطرائق الحديثة..... 32

تمهيد 32

مفهوم الطرائق الحديثة.....32

التطبيقات في الطرائق الحديثة 34

1- طريقة المربية الإيطالية (ماريا منتسوري/ Maria Montessori) 35
2- طريقة الطبيب (أوفيد دوكرولي / Ovide Decroly) 36
3- طريقة (جون ديوي / John Dewey) 37
أهداف طرائق التدريس الحديثة وعوامل نجاحها 39
المحاضرة السادسة: التطبيقات اللغوية البنيوية والتّواصلية 41
أوّلا: التطبيقات اللغوية البنيوية ماهيتها وأهدافها 41
ماهية التمارين البنيوية وأهدافها 41
الاتجاهات التعليمية للتمرين البنيوي 43
التطبيقات الإجرائية للتمارين البنيوية 44
أنواع التمرينات البنيوية 44
نماذج تطبيقية لأنواع من التمارين البنيوية 45
ثانيا: التطبيقات اللغوية التواصلية ماهيتها وأهدافها 48
ماهية التمارين التواصلية وأهدافها 48
أنواع التمارين التواصلية 49
نماذج تطبيقية لأنواع من التمارين التواصلية 50
التمايز بين التمارين البنيوية والتمارين التواصلية 51
المحاضرة السابعة: التطبيقات اللغوية في الكتب المدرسية - في مرحلة التعليم الابتدائي - 53
تعريف الكتاب المدرسي 53
مقاييس بناء التمارين اللغوية 56
في مرحلة التعليم الابتدائي 56
المحاضرة الثامنة: التطبيقات اللغوية في الكتب المدرسية - في مرحلة التعليم المتوسّط - 59
أوّلا: التمارين التقليدية 60
ثانيا: - التمارين البنوية 61
ثالثا: - التمارين التواصلية/التبليغية 62
المحاضرة التاسعة: التطبيقات اللغوية في الكتب المدرسية - في مرحلة التعليم الثّانوي- 64
المحاضرة العاشرة: التطبيقات اللغوية في الكتب المساعدة (الحوليات) 69
تمهيد 69
تعريف الكتاب شبه المدرسي 69

التطبيقات في الكتب شبه المدرسية.....70
المحاضرة الحادية عشر: تطبيقات الألعاب اللغوية..... 72
في بيداغوجيا اللعب 72
أنواع تطبيقات الألعاب اللغوية.....75
أولا: تطبيقات الألعاب اللغوية البنيوية.....75
ثانيا: تطبيقات الألعاب اللغوية التواصلية.....78
المحاضرة الثانية عشر: تطبيقات العناصر اللغوية (الأصوات، الصّرف، النّحو، الإملاء) 81
تمهيد.....81
تطبيقات الأصوات.....83
1- في مرحلة تعلّم الأصوات.....84
2- في مرحلة مطابقة الأصوات مع الرموز.....85
تطبيقات الصّرف.....88
- في المرحلة الابتدائية.....91
- في مرحلتي الإعدادي والثّانويّ.....92
تطبيقات النحو 93
1- في المرحلة الابتدائية.....95
2- في المرحلة الإعدادية 95
3- في المرحلة الثانوية.....95
تطبيقات الإملاء 96
أنواع التطبيقات الإملائية 98
المحاضرة الثالثة عشر: تطبيقات المهارات (التلخيص، التّوسيع، التّرسيخ، كشف الأخطاء).....100
تمهيد.....100
مفهوم المهارة.....101
1- مهارة التلخيص 101
تطبيقات التلخيص.....102
2- مهارة التوسيع.....103
- تطبيقات التوسيع 103
3- مهارة الترسيخ 105

- تطبيقات الترسيخ 107
4- تطبيقات مهارة كشف الأخطاء 109
تطبيقات اكتشاف الخطإ 111
المحاضرة الرابعة عشر: تطبيقات معجمية (بحث في المعاجم) 113
تمهيد 113
مفهوم المعجم 114
مكوّنات المعجم 115
تطبيقات تنمية القدرة المعجمية 116
أ- تكوين المستوى القاعدي للقدرة المعجمية 117
ب- إثراء الحقول الدلالية 118
ج- إثراء معجم المصطلحات الوظيفية 118
الاستعمال المقامي للوحدة المعجمية 121
تمارين الاستعمال المقامي 121
قائمة المصادر والمراجع 121
مسرد مصطلحات 127

تم بحمد الله تعالى