الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشَعبية
وزارة التَعليم العالي والبحث العلمي
جامعة باتنة (1)
كلية الآداب والفنون
قسم الآداب واللَغة العربية

تعليميّة أنشطة اللّغة العربية
بيــن الجُملة و النَّصّ
فـــي المرحلة الابتدائيَة

بحث مقدّم لنيل درجة دكتوراه العلوم في اللّغة والأدب العربي

التخصّص : لسانيات تطبيقية

إعداد الطالب:
عبد الكريم بن ساسي

إشراف الأستاذ الدّكتور:
عبد الكريم بورنان

لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الدّرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصّفـة
01	أ.د/ سنانـي سنـــانـي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة (1)	رئـيسا
02	ا.د/ عبد الكريم بورنان	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة (1)	مشرفاً ومقرراً
03	ا.د/ عز الدّين صحراوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة (1)	عضواً مناقشاً
04	أ.د/ عمـــــار ربيـح	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكـرة	عضوا مناقشا
05	أ.د/ محمد بن صالـح	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا
06	د/ جمـال كوحيـل	أستاذ محاضر "أ"	جامعة سطيف	عضوا مناقشا

السّنة الجامعـية: 1438-1439 هـ / 2017-2018 مـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾

(سورة العلق، الآية 5)

مقدّمـــة

تُعَدُّ الجُمْلةُ في منطق اللّسانيات مكوّنًا أساسيًّا في تشكيل الخطاب اللّسانيّ، ومصدراً تحليليًّا لتفسير الظّواهر اللّسانيّة، و ذلك عن طريق تفكيك بنيتها إلى مكوّنات صغرى و كبرى، ولاسيما في عُرْف المدرسة التّحويلية التّوليدية التي أوْلت اهتماماً بالغاً بها.

وبتطور المفاهيم اللّسانيّة، وتعدّد الرّؤى المذهبية اللّغويّة،ولا سيما في لسانيات النّصّ التي اهتمتْ كثيراً بحدود النّصّ ونصّيته، أو في سياق نظرية التّواصل، صار النّصُّ في عمومه محلَّ بحث اللّسانيين على اختلاف تخصّصاتهم، والنّفسانيين، والتّربويين المشتغلين بقضايا التّعليّم، واللّغة خاصّةً، وفي هذا السّياق لم يَعد النّصّ ملكية خاصّة باللّسانيين، ولا الجملة، وإنّما الحدود والحواجز التي كانتْ مضروبةً بين العلوم اختفتْ، وصارتِ اللُّغة في تشكُّلها الجُمْليّ أو النّصيّ مثارَ اهتمام كلّ المتخصّصين في شتّى فروع العلوم الإنسانيّة.

ومن هذا المنطلق جاءتْ فكرة موضوع البحث،وهي معالجة قضايا تعليمية أنشطة اللّغة العربية بين الجُملة والنّصّ في المرحلة الابتدائيّة، وأصل الفكرة يعودُ إلى سنواتٍ خلتْ، وذلك نتيجة لملاحظة بسيطة –أثناء اشتغالي بتعليم النّشء–، وهي عند ما يطلب من المتعلّمين، تكوين وبناء جمل بمثابة السّند في اكتشاف القاعدة النّحويّة – وفي غياب النّصّ أحياناً– فماذا يَحْدُثُ جرّاءَ هذا السّلوك اللّغويّ ؟ فعند تطبيق مثل هذا الإجراء التّعليميّ أثناء سير الحصّة، يحدث أن يتحوّلَ السّندُ إلى جملٍ متعدّدة الموضوعات، ونتيجة لهذا الفعل التّعليميّ يَنْتَقِلُ ذهن المتعلّم من موضوع إلى موضوع،و في سياقٍ منفصلٍ عن وحدة النّصّ، ومن أجل توسيع هذه الملاحظة، كان من الضّروريّ وضعَ هذا الحدث اللّغويّ في سياقه التّعليميّ، وهو أنّ الجُملة لم تكن مثالاً عابراً منفرداً،بلْ هي تنتمي إلى نظامٍ لغويّ تعليميّ ساد لفترة من الزّمن، عندما طُبّق نموذجُ التّدريس بالأهداف، فهذا النّموذج الأخير يتّسم بأهم سمةٍ، وهي تجزئة التّعلمات؛أيْ أنّ المتعلّم يتعلّم المعارف في صورتها المجزّاة، دون ربطها في فعل إدماجيّ واحدٍ .

وفي الوقت نفسه، سادتْ تعليمية الجُملة في كثيرٍ من الأنشطة اللّغويّة التّعليميّة، فالقراءة في الطّور الأوّل ـ مثلاً ـ، تعتمد بدايةً على الجملة في اكتشاف الصّوت اللغويّ، وأثناء ترسيخ الصّوت اللّغويّ المكتشف، يأتي دورُ الجملة مرّةً أخرى في التّدريب والتّثبيت ،وحتّى الأنشطة التّدريبيّة التّابعة لنصوص القراءة القصيرة تعتمد على نظام الجملة، والملفت للانتباه أن هذه الجمل منفصلةٌ عن النّصّ، ومن هنا توافقتِ الأهداف مع نظام الجملة في تجزئة السّلوك اللّغويّ التّعليميّ.

وبظهور نموذج الكفاءات، سدّالفراغ الذي تركتْه الأهداف، بحيث عُمِدَ إلى تبني الفعل الإدماجيّ، وهو مِنْ أخصّ ما أتتْ به المقاربةُ بالكفاءات ؛أيْ أن يواجه المتعلّمُ المشكلة اللّغويّة في سياقٍ منسجمٍ من المعرفة والقدرة والمهارة في نظام الوحدة، وفي الوقت نفسه يمثلُ النَّصُّ الوحدة اللّغويّة المنسجمة، فتوافق نموذج الكفاءات مع الطّريقة الجديدة لتعليم أنشطة اللّغة، وهي المقاربة النّصيّة التي تعتمد على النّصّ في الفعل اللغويّ التّعليميّ التّعلميّ .

فالحديث عن المقاربتين؛ الأهداف، والكفاءات يقتضي الحديث عن المنهج المتبع في البحث، فهو ليس منهجاً واحداً، بل ممزوجاً من منهجين، استعملا لضرورة البحث، فالمنهج الوصفيّ طُبّقَ في نقل الظّاهرة اللّغويّة

المتعلّقة بمستوى الجملة والنّصّ عند تحليل محتوى القراءة، واستخدم في نقل الظّاهرة اللّغويّة من الميدان المدرسيّ، والمنهجُ الإحصائيّ وظّف في حساب تردّدات المعايير النّصيّة في نصوص العينة، وذلك لما له من أهمية في تحليل الاستبانة، ودّلالة قويّة في العملية الإحصائية في العلوم الحديثة.

يسعى هذا البحثُ إلى بلوغ جملةٍ من الأهداف أهمّها :

أولاً : تحليل بنية الجملة اللّسانيّة من النّاحية المعرفيّة بغية تحديد أنواعها،ولا سيما في هذه المرحلة القاعدية والأساسيّة بالنسبة للمتعلّم الصّغير.

ثانياً : التأكد من تحوّل الجُملة اللّسانية من وضعية لغويّة صرفة إلى أداة ديداكتيكية لدى الأستاذ في أنشطة الدّرس اللغوية .

ثالثاً : التّحقّق من توافق المرجعية اللّغويّة ممثّلة في لسانيات الجملة من جهةٍ، والمرجعيّة التّربوية التّعليمية ممثلة في الاتجاه السّلوكيّ من جهةٍ أخرى .

رابعا : معرفة التّحوّل الذي يمرّ به النّصّ من مقصد معرفيّ لغويّ محضٍ إلى أداة يستغلّها الأستاذ في إكساب المتعلّم المفاهيم اللّغويّة، والأداءات البيداغوجية الديداكتيكية.

خامسا : الكشف عن مواطن الخلل الذي أصاب كثيراً من إنتـاج التّلاميذ الذي يتراوح بين الضّعف والهشاشة، و**ذلك** من خلال الجملة باعتبارها الخلية الأساسية للنّصّ،ومن النّصّ نفسه الذي يعدّ وحدة كاملة.

و ممّا سبق من أصل الفكرة، ومن الأهداف المرسومة لها، تلمَعُ هذه الإشكاليّة، وهي: كَيفَ تتحوّلُ الجُملةُ أو النّصُّ من مادةٍ لغويّةٍ صرفةٍ إلى آليةٍ ديداكتيكيّة ضمن تعليمية المادة ؟

و لأجل تفكيك وتحليل هذه الإشكاليّة، سلك البحثُ خطّةً تتكوّن من قسمين (نّظريّ وتّطبيقيّ) :

فأمّا القسمُ النّظريُّ فيحتوي على ثلاثة فصولٍ، وكلّ فصل يتكوّن من ثلاثة مباحث :

الفصل الأوّل يعالجُ الجملة من النّاحية اللّغويّة الصّرفة؛ لأنّها تعدُّ عنصراً أساسيًّا في البحث،كما أشار الفصل الأوّل إلى دلالة النّصّ وقضاياه من النّاحية اللّسانيّة، فكان عنوان الفصل بهذا الشّكل: " الجُمْلة والنّصّ بين الدّراسات اللّسانيّة العربيّة والغربية "، ويتفرّع إلى ثلاثة مباحث وهي :

المبحثُ الأول : الجُملة في الدّراسات اللّغوية العربية القديمة والمعاصرة.

المبحثُ الثّاني :قضايا الجملة اللّسانية في الاتجاهات الغربية الحديثة.

المبحثُ الثّالث: قضايا النّصّ في اللسانيات الحديثة.

فالغرض من هذا الفصل الاستفادة بقدرٍ كبيرٍ من المادة اللّغويّة ؛ لأنّ ضرورة البحث تقتضي أن تكون هناك خلفية لغويّة خالصة للفعل التعليميّ، فالدّراسات اللّغوية القديمة والحديثة خاصّة، تمثّل المصدر القريب من قضايا التّعليم، ولهذا كانتِ الخطّة تقتضي أن يعرّج البحث على الدّراسات التراثية لإحياء بعض المفاهيم وتوظيفها في سياقها المناسب، والمسار المرسوم لهذه الخطّة هو معالجة الجملة في الدّراسات اللّسانية القريبة من قضايا التّعليم الحديثة، والأمر نفسه مع النّصّ وقضاياه، ومنها المعايير النّصّية لارتباطها ارتباطا وثيقا بالنّصّ، ولا سيما أن النّصَّ

لم يَعُدْ يمثّل المصدر المعرفيّ وحده، بل الأداة التّعليميّة في تحولاته ، فالمعايير النّصّية تجعل من النّصّ وحدة تواصلية في المساق التّعليميّ التّعلميّ، والقضية الثانية من قضايا النّصّ تتمثل في أنواع نصوص المحتوى اللّغويّ .

ومن الجُملة والنّصّ في الدّراسات القديمة والحديثة القريبة من الواقع التّعليميّ يعالج الفصل الثاني الجملة والنّصّ في سياق نظريات الاكتساب، حيث تطرق إلى مرحلتين من الاكتساب اللّغويّ ؛ منها الاكتساب اللّغويّ الفطريّ في مرحلة ما قبل التمدرس التي يتعوّد الطّفلُ فيها على سلوكٍ وعاداتٍ لغويّـــةٍ خاصّة، ومنها مرحلة تعليم اللّغة وهي الوجه الأخر من الاكتساب، ولكن باستخدام مدروسٍ ومنظّم ؛ لأنّ هذه المرحلة ألقتْ بظلالها على مرحلة التّمدرس فيما بعد، ومن طبيعة مجرى البحث أن يمرّ عليها، ويسجّل أهمّ المفاهيم التي يُستفادُ منها في المراحل الآتية، لذلك جاء الفصل الثّاني موسوما '' الجملةُ اللّسانيّة في لغة الطّفل بين الاكتساب اللّغويّ ونظرياته'' ويتفرّع إلى ثلاثة مباحث وهي:

المبحث الأول: الجملـــة اللسانية بين اكتســاب اللغة وتعلّمها.

المبحث الثاني :الجملة اللّسانية في النّظرية السّلوكية.

المبحث الثالث : الجملة اللّسانية في النّظرية الفطريّة.

وكثيرٌ من القضايا التي أثيرتْ في القسم التّطبيقيّ هي ذات خلفية نظرية، ولا سيما أنّ تحليل المحت ـــوى أظهرَ بعض سمات الجمل المذكورة في دراسات السّلوكيين والفطريين، فهذه الدّراس ـات امتزجتْ باللّغة من جهة، وبالتّربية من جهةٍ أخرى، وخير دليل هـو تشابك دراس ـات الأعلام من اللّغويين أمثـال بلومفيلد (leonard bloomfield)، وتشومسكي، (Noam Chomsky)، ومن التربية كسكينر (Skinner Burrhus)، وجون بياجيه(Jean Piaget)، فهناك دائماً تقاطع واشتراك بين العلوم، والحُدودُ التي أشير إليها سابقاً، لم يعدْ لها أثرٌ في هذه الحالة، فالتأثير واضحٌ لهذه المباحث في الجانب التّطبيقيّ.

وأما الفصل الثّالث من القسم النّظريّ فهو بعنوان:'' القضايا النّصّية والجُملية في تعليمية أنشطة اللّغة العربيّة ''

المبحث الأول : تعليمية اللغة العربية وأهـم مفاهيمها .

المبحث الثاني : تعليمية النص، وقضـــاياه،وأنواعه.

المبحث الثالث : تعليمية التدريس بأسلوب الجملة .

ومادام موضوع البحث يتّجه نحو أنشطة تعليمية اللّغة العربية في ظلّ الجملة والنّصّ، فمن الضّروري الوقوف عند التّعليمية ؛لأنّ هذه الأخيرة عنصرٌ أساسيٌّ ومحرّكٌ لهيكل البحث، لا يمكن المرور دون الإشارة إليها، ثم المبحث الثاني الّذي خصّص للحديث عن مفاهيم ومصطلحات لها صلة مباشرة بفحوى الموضوع، وهي المقاربة النّصّية، وطريقة النّصّ، وتعليمية النّصّ، وحاول البحثُ أن يضع لها فروقاً، مابين العموم أحياناً، والخصوص أحياناً أخرى، وتعرّض المبحث إلى الحديث عن أنـواع النّصوص من الناحية النّظرية لأهمية النوع وأثره في تفعيل علاقة المتعلم بالمحتوى، والفروق مهمة كالفرق بين الأصلـيّ والأصيل مثلاً.

وأمّا المبحث الثالث فتطرق للجملة من النّاحية التّعليميّة، من حيث النّظريات المتعلّقة بها، كنظرية درب الحديقة، ونظرية الاستناد للقيود، والحديث عن أسلوب الجُملة في التّدريس وخطوات تدريس بالجملة، وتدريس النّحو عن طريق الجملة، فهناك أنشطة تُدرّسُ بالجملة، فالجملة ليستْ مكوّناً تركيبياً لغوياً لذاته، ولم تعد تحمل تلك المواصفة اللّغويّة فحسب، وإنّما تحوّلت إلى فعل تأثيريّ في المتعلّم، من هنا أخذت الجملة الصّبغة التّعليميّة .

و**أما القسم الثّاني** من البحث فمخصّصٌ لوضع المفاهيم النّظرية والفرضيات حيز التطبيق وقياسها ميدانياً، وهذا القسم التّطبيقيّ يحتوي على فصول ثلاثة بالتّوازي مع القسم النّظريّ، ومحاولة للتقريب بينهما في اختيار أهمّ القضايا النّظرية التّعليمية، وصلتها بالميدان خاصّة، ولهذا يلاحظ أن القسم التّطبيقيّ أوسعُ من القسم النّظريّ، وهذا بسبب تعدّد أدوات البحث، منها ما يتعلّق بتحليل المحتوى، ومنها ما يتعلّق بتحليل الاستبانة انطلاقاً من الميدان، وعليه عنون الفصل الرّابع في شكله التّطبيقي بعنوان: " أدوات الدّراسةوالقضايا الجُمْلية والنّصيّة من النّاحية التّطبيقيّة " ويتفرّع إلى ثلاثة مباحث، وهي :

المبحث الأول : أدوات الدّراســة التطبيقية الميدانية .

المبحث الثّاني : أنواع الجمل وقضاياها من خلال مدونة التحليل.

المبحث الثّالث : النّص وقضاياه من خلال مدونة الدراسة.

فالمبحث الأوّل خصّص لشرح أدوات البحث المستخدمة في الجزء التطبيقي، ومنهج الدراسة المتعلّق بتحليل المحتوى، غير المنهج المستعمل في تحليل الاستبانة الآتي في مكانه، كما تعرض المبحث إلى الحديث عن المفاهيم الخاصّة بتحليل المحتوى.

وأما المبحث الثاني ، فقد خصّص للبحث عن بنية الجملة ونوعها في محتوى القراءة للسنة الأولى في المرحلة الابتدائية على سبيل العينة، وفي هذا السّياق، فالمبحث يسعى من خلال هذه العينة إلى معرفة أثر هذه الجُمل في مهارة القراءة في هذه السّنة، وفي الوقت نفسه الكشف عن ديناميكية الجُمْلة في مساق المقاربة النّصّية، وفي إطار التّوجه العام للبحث، واختيار الجملة في تحليل محتوى السّنة الأولى في هذه المرحلة ينبع أساساً من أهميتها في هذه السنة كأهمية النّصّ في الأطوار الأخرى .

في حين كانت الدّراسة التطبيقية في المبحث الثالث، تتجه إلى البحث في محتوى القراءة وإنتاج التلاميذ، والبداية كانتْ مع محتوى القراءة بغرض التّحقّق من تماسك النّصّ من خلال المعايير النّصّية،وكان الاتساق من أكثر المعايير بحثاً في هذا المحتوى القرائيّ ؛ لأنّ النّصَّ في اتساقه يقوّي من درجة عنصر التأثير في المتعلّم، فالنظرة إلى الاتساق لم تكن نظرةً لغويّةً محضة بقدر ما كانت نظرة تعليميّة، فنجاح الدّرس يتوقّف على العلاقة التفاعلية بين أقطاب المثلث التّعليميّ، ومن هذه العلاقات علاقة المحتوى بالمتعلّم .

والاتساق من المعايير المهمّة في تحديد النّصّ وتوجيهه لغوياً وتعليميًّا، فالمبحث سَعى للكشف عن الاتساق في إنتاج التّلاميذ ؛ لأنَّ في تصور البحث يمثل إنتاجُ التّلاميذ أداة من أدواته، ضمن الجهاز اللّغويّ التّعليميّ المركّب في صورة (تعليمية النّصّ)، فالمحتوى اللّغويّ في النّهاية يظهر تأثيره في بناء النّصّ لدى المتعلّمين، من هذا المنطلق

جاء الاهتمام بالبحث عن الاتساق والمعايير الأخرى في كتابات التّلاميذ، والملاحظ في هذا المبحث أنَّه سلك مسلكين الأوّل هو الالتزام بالمنهج الوصفيّ بأسلوب تحليليّ طَوالَ هذا المبحث، والثاني عن ماهية المعايير، فأغلبها عبارة عن معايير مباشرة مثل أدوات الرّبط أو الإحالة القبلية أو البعدية بالأداة، وفي هذا إشارة إلى أنّ النّصوص في الابتدائيّ خاصّة تعتمد على المباشر الواضح بعيداً عن الترميزأو التلميح أو الإيجاز المكثف.

أما الفصل الخامس فعنوان'' الجملة اللّسانية بين المدونة التّعليمية والإنتاجيّة''

ويتفرّع إلى ثلاثة مباحث :

المبحث الأول: أثر جملة الاكتساب اللّغويّ من خلال المدونة الانتاجية.

المبحث الثاني: بيداغوجيا الأهداف منظومة لتدعيم الجُملة اللّسانية.

المبحث الثالث: الجملة في ظلّ بيداغوجيا الكفاءات من خلال الوثائق والمدونة.

وفيه يتجه البحث نحو الجمل التي لها صلة مباشرة بالمتعلّم من خلال إنتاجه، فعلى سبيل المثال(جملة التشريط الفعّال)، وهي من الجمل القريبة من المرجعية السّلوكيّة لاحتوائها على الانتشار اللغوي داخل البنية .

ومن الجمل التي أشار أليها الفصل، ولا سيما في المبحث الثّالث الجملة الإبداعيّة الدّالة على الاتجاه الفطريّ أو البنائيّ الذي استندت عليه أيضا المقاربة بالكفاءات ،وهذا النّوع من الجمل خارج سياق المدرسة، فالمتعلّم حين يتمكّن من تجاوز العائق خارج السّياق المألوف لديه، يكون في هذه الحالة مُبدعاً، واستطاع من خلال أدواته الخاصّة أن يتجاوز المشكلة، أو يأتي بالجديد، وقد اهتمّ المبحث بهذه الظّاهرة اللّغويّة التّعليمية ليدلّل على وجود الاتجاه البنائي، أو أثره في إنتاج التلاميذ، ومن الظواهر اللّغويّة التي كشف عنها المبحث جملة التّمركز على الذّات، وهي مؤشر على التّطور الجُمْليّ لدى المتعلّم، بحيث ينسب الأشياء إلى نفسه، وأحياناً يهدم الحدود اللّغويّة في الجملة، فالجمع يتحوّل لديه إلى ضمير المتكلّم المفرد، فهو باختصار يَصبغ الجملة بالصّبغة الذّاتية، ويتمركز على نفسه .

وأمّا الفصلُ السّادسُ والأخير من القسم التّطبيقيّ فجاء موسوما ''أنشطة اللّغة العربية بين الجُملة والنّصّ'' متضمنا كغيره ثلاثة مباحث :

المبحث الأول: أنشطة اللغة العربية في المدرسة الابتدائية في ظلّ تعليمية الجُملة.

المبحث الثاني: أنشطة اللغة العربية في المدرسة الابتدائية في ظل تعليمية النص.

المبحث الثالث: تحليل استبانه عن تعليمية النص والجملة .

وحَاولَ الباحثُ في هذا الفصل البحثَ عن موقع الجملة في أنشطة اللّغة العربيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات ومن خلال السّندات التّربويّة مثل : المنهاج، والوثيقة المرافقة، ودليل الأستاذ، وهذا المسلك يهدف إلى تشخيص تعليمية الجملة، فهذه الأخيرة لا تعني المكوّنَ التّركيبيَّ اللّغويَّ في معناه البسيط، وإنّما تشمُل الطّرائق والأنشطة ، ومصفوفة الكفاءات...، ولأنّ هذه السّندات التّربويّة لا تقلُّ أهميّةً عن الكتاب المدرسيّ، بل هي التي توجّهُهُ، وتوجّه الفعلَ اللّغويَّ التّعليميّ داخل حجرة الدّرس، ومن هنا يأتي التأثير المباشر في سلوك المتعلّم.

وعالج هذا الفصل أيضاً مجموعةً من الأدوات، منها ما يتعلّقُ بتحليل المحتوى لمعرفة خصائص الجُملة في هذه المرحلة، فعمد إلى تحليل مادة القراءة الأوّليّة من خلال كتاب القراءة في السّنة الأولى من التعليم الابتدائيّ، وكذا نماذج أخرى من مادة القراءة لسنوات متنوعةٍ من الأطوار المختلفة في المرحلة سابقة الذّكر لتشخيص معايير النّصوص وأنواعها، فاللغة هنا امتزجتْ بالفعل الإحصائيّ الذي صار عنصراً أساسيّا في تحليل المحتوى من حيث دلالة الكمية، وأمّا الأداة الثانية فهي نقل صورة السّلوك اللّغويّ للمتعلّم خاصّةً في حجرة الدرس ؛لأنّ في تصور البحث المحتوى المكتوب لا يكفي لترجمة السّلوك اللّغويّ، فالملاحظة من أساسيات المنهج الوصفيّ .

فالمتعلّم، وهو يعبّرُ عن مشهدٍ أو صورةٍ أو حدثٍ كيف ما كان يَنْقلُه بطبيعته، من هنا جاءتْ فكرة نقل الجُملة من أفواه التّلاميذ أثناء المحادثة أو التّعبير الشّفاهيّ، التي دامتْ ثلاث سنوات للمواسم الدّراسيّة الآتية : 2015/2014، 2016/2015، 2017/2016، فرؤية الظّاهرة اللّغويّة في الميدان دعّم البحث من النّاحيّة الموضوعيّة، والمدارس التي اختيرتْ لإجراء البحث الميداني في حدود ثلاثين (30) مدرسةً ابتدائيّةً في جهات مختلفة من ولاية ورقلة، وفي مواقع قريبةٍ من وسط الولاية، وبعيدةٍ عنها، ولم تكنِ الملاحظة الشّخصيّة وحدها من أدوات البحث، وإنّما دُعّمتْ بوسيلةٍ أخرى، وهي توزيعُ أوراق خاصّةٍ أعدّتْ لهذا الغرض، تحتوي على ثلاثة مطالب : الأوّل: دعوة التلاميذ، ولا سيما في الطّور الأوّل من إنشاء جملةٍ بأسلوبهم، الثّاني : دعوة التّلاميذ إلى كتابة نصٍّ تعبيري حرّ في الطّورين (الثاني والثّالث)، والمطلب الثالث : مطالبة المتعلّمين بتحرير نصّ وفق الوضعيّة الإدماجيّة، وكان تطبيق هذه الأداة نابعاً ومتوافقا مع المسار الطّبيعيّ للبحث، فالتّعبير من أسمى الوسائل الكاشفة عن أثر الجملة من النّاحية اللّغويّة، وكذا التّعليمية، وعن المكانة الماديّة للنّصّ المعرفيّة والديداكتيكيّة في هذا النشاط التّعبيريّ المهمّ، ومن ثلاثين (30) مدرسةً ابتدائيةً، أُسْتُرْجِعَ عددٌ من الأوراق بلغ 625 ورقة، وفي الوقت نفسه، كلُّ ورقةٍ تمثل تلميذاً ؛أي بعبارةٍ أخرى هذا الإنتاج لهذه العينة من التّلاميذ،ومن اثنتين وعشرين(22) ابتدائيةً التي أعادتِ الأوراق المذكورة سلفاً.

وخضعتْ هذه الكمّية من الأوراق إلى الفحص والتحليل سواء للجملة أم النّصّ وفق رؤية البحث التي تسعى إلى حصر الجُملة من النّاحية المعرفيّة، و عناصر أخرى لها تأثير في محتوى الجملة الإنتاجيّ، وشمل تحليل النّصّ الإنتاجيّ بغرض معرفة تماسكه من حيث التزام المتعلّم بالمعايير النّصيّة المباشرة الّتي تمثّل في الوقت نفسه معايير الوضعية الإدماجيّة .

والأدوات التّحليليّة السّابقة في الواقع أسهمتْ مساهمةً فعّالة في بناء الاستبانة التي تمثّل أداة البحث الميدانيّ، فبعد جمع المعلومات النّظريّة والميدانيّة من خلال الزّيارات المتعدّدة للمدارس المذكورة سابقاً، صمّمتْ هذه الاستبانة وفق رؤية البحث، فهي لم تخرجْ عن الخُطوط العريضة المرسومة له، وعُرِضَتْ على لجنةٍ محكّمةٍ تتكوّنُ من خبراء من النّاحيّة الأكاديميّة العلميّة، ولا سيما في تخصص علم التّدريس، إضافة إلى محكمين ميدانيين، وهم مفتشو بعض المقاطعات المقصودة في البحث، ومن المحكمين- أيضاً- : أستاذان مكوّنان في التّعليم الابتدائيّ اللذان لهما خبرة طويلة، تجاوزت عشرين سنةً،، وهما على دراية بالمحتوى التّعليميّ اللّغويّ المطبق في الميدان، وبعد التّعديل النّهائيّ

للاستبانة، وزّعتْ هذه الأداة على فئة الأساتذة المكونين العينة المقصودة في البحث، وقد بلغ عددهم الإجمالي 241 أستاذاً مكوّناً (مجتمع الدّراسة)، وفق معلومات أخذتْ من مكتب الإحصاء بمديرية التّربية لولاية ورقلة ،ووزّعت ثلاثمائة (300) استبانة في دوائر الولاية، وهي: ورقلة، وسيدي خويلد، وانقوسة، وحاسي مسعود، وتقرت، والطيبات، والحجيرة .

وبعد استرجاع الاستبانات، وفحص الأوراق تبين صلاحية 140ورقة استبانة التي تتصف بشروط البحث المشار إليها في بطاقة المعلومات في أعلى الاستبانة.

والاستبانة تتضمن في البداية جدولا خاصًّا بأهم المصطلحات أو المفاهيم الواردة في فقرات المحاور الأربعة الآتية، ويهدف هذا الجدول إلى وضع الأستاذ المكوّن في المساق العام للبحث حتّى يُضمَن التفسير الصّحيح واختيار المقترح المناسب من وجهة نظر المجيب، والمقترحات الثلاثة هي : موافق، غير موافق، ليس لديّ أدنى فكرة، وهذه المفاهيم الواردة في الجدول لها صلةٌ بالمجالين اللّغويّ والتّعليميّ.

والمحاور الأربعة هي بمثابة فرضيات، يراد التّحقّق من وجودها ميدانياً، وهذه المحاور تتفرع إلى فقرات أو بنود منسجمة فيما بينها من جهة، ومتناسقة مع السّياق العام للبحث الذي يتناول موضوع " تعليمية أنشطة اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية مابين الجملة والنص ".

والمحاور الأربعة تتضمّن إشارات البحث عن تحوّلات الجملة والنّصّ من مصدر المعرفة إلى فعل المعرفة (الأداء)، وهذه المحاور أو الفرضيات هي :

- **المحور الأوّل** : بنيةُ الجملة كمقصدٍ معرفيّ لغوي لذاتها من خلال الاكتساب والإنتاج .
- **المحور الثاني** : الجملة كآلية تعليمية لتعزيز الأنشطة اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة.
- **المحور الثّالث** : النّصّ هو المساحة الفعليّة لاكتساب الموارد المعرفيّة، إذا كانتِ النّيةُ لغويّةً مَحْضة.
- **المحور الرّابع** : النّصّ يتحوّلُ إلى طريقةٍ ديداكتيكية تهدفُ إلى إكساب المفاهيم اللّغويّة للمتعلّم .

والمحور الأول يعالج أهم النقاط الآتية :الجملة البسيطة، الجملة المعقدة، الجملة التعليلية، الجملة ذات الكلمة المحورية، جملة االتشريط الفعّال،، الجملة الإبداعية، جملة التّمركز على الذّات، الجملة الحسّية، يلاحظ أن جميع هذه المركّبات تدخل ضمن الاكتشاف المعرفيّ للجملة، وأما المحور الثّاني فيتناول أهمّ المفاهيم المتعلّقة به من الناحية التّعليميّة، وهي : الطّريقة التّحليلية (من الجملة إلى الصّوت)، الطّريقة التّركيبية (من الصّوت إلى الجملة)، الجملة آلية مناسبة لتعليم التعبير، السّلوك اللّغويّ الجماعيّ، الجملة و الاتجاه السّلوكيّ (المقاربة بالأهداف)، الجملة الإبداعية ونظرية البناء (المقاربة بالكفاءات)، والمحور الثالث يعالج أهم القضايا المعرفية المتعلقة بالنّصّ ما يلي : النّصّ ومعاييره، الموارد المعرفيّة، النّصّ القصصيّ، النّصّ التّواصليّ، النّصّ الأصليّ (نصّ الوحدة في كتاب القراءة)، النص المحوّل (الفرعي)، والنص المنتج من لدن التلميذ، والمحور الرابع يتعلّق موضوعُهُ من النّاحية التّعليميّة

بالدلالات الآتية : قواعد النحو والصرف و النص، النص ونشاط التعبير، النص والوضعية الإدماجية (شكل آخر من التعبير)، أمثلة السند والنص، علاقة النص الأدبي بطريقة النص، المقاربة النصية وإنتاج المتعلّم .

و كانت اختيارات الأساتذة المعنيين مختلفة، وبنسبٍ عددية مسجّلة في الجداول المذكورة في القسم الأخير من البحث، وقد تكفّل التّحليل بتفسير تلك الأعداد، وتحويلها إلى دلالات ومفاهيم، والنّسبُ العالية تعبّر عن توجّه واسعٍ من مجتمع الدّراسة المحدّد بالموقع الجغرافي المقصود.

وفي آخر البحث خُصّص مكانٌ للنتائج، وبعض الاقتراحات والتّوصيات التي جاءت نتيجة الدّراسة التّطبيقية وأداتي تحليل المحتوى المقصود والاستبانة خاصّةً، وهذه النتائج تُتَرْجِمُ النّسب العدديّة المميزة والظّاهرة، وتستدعي تفسيراً لهذا التّوجّه الغالب، فكلما كان نوع النّصّ جميلاً ومميزاً يراعي خصائص المرحلة، أثّر ذلك في ديناميكية الطّريقة النّصيّة،وهذا الفعل التّعليميّ يدخل ضمن المساق العام في التّعليميّة **من** جانبها التّفاعليّ التّحوليّ .

وانطلاقاً من هذه النسبة البارزة، يأتي المقترح أو التّوصية بضرورة تبني النّصوص ذات النّوع الأدبيّ الرّفيع في اختيار محتوى القراءة مستقبلاً .

فالبحث اعتمد – سواء أكان في جانبه النّظريّ، أم التّطبيقي في بعض المواضع – على كثيرٍ من المصادر والمراجع المعرفيّة، ولاسيما التي لها علاقة بالموضوع مثل : أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، تعلمية اللغة العربية، أنطوان صياح، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية،حسني عبد الباري عصر ،علم نفس اللّغة من منظور معرفي، موفق الحمداني، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، حفيظة تزروتي ...

ولا شكّ أنّ أيّ بحثٍ لا يخلو من عقباتٍ وعوائقَ، ومن أكثر الصّعوبات التي اعترضتْ مسار البحث، وخاصّةً في جانبه التّطبيقيّ، هو استرجاع لجميع ورقات الاستبانة التي وزّعت في أنحاء متفرّقة من ولاية ورقلة، وهذا راجعٌ للمساحة الشّاسعة للمنطقة، فالعملية فقدتْ كثيراً من الأوراق كان البحثُ في حاجةٍ إليها، ومن عوائق البحث –أيضاً– صعوبة قراءة بعض الأوراق لرداءة الخطّ، فتتطلّب الأمرُ جَهداً إضافيًّا لتفكيك رموز الكتابة، وكان هذا الجهدُ يهدف في النّهاية للحصول على قدرٍ كبيرٍ من المعلومات التّطبيقيّة المتعلّقة بخطّة البحث وأهدافه .

وختاماً، أرجو أن يكون هذا البحث أداة بسيطة في الإسهام بقدر الاستطاعة في تنشيط الجهاز التعليمي اللّغويّ في مساق تعليمية اللغة العربية وفي المنظومة المدرسية الجزائرية عامّةً والابتدائية خاصّة، وكما لا يفوتني أنْ أقدم التّحيةوالشّكر إلى الأستاذ الدكتور الفاضل" بورنان عبد الكريم "على ما أسداه لي من النصائح والتوجيهات السّديدة والقيّمة طوال هذا العمل،وفي كل مراحله، فجزاه الله عنّي خير الجزاء .

الفصـــل الأوّل

الجُمْلة والنّصّ بين الدّراسات اللّسانية العربية و الغربية

الجملة في المعاجم اللغوية :

أولا: المعاجم القديمة :

جاء في معجم الصّحاح ''الجملةُ واحدةُ الجُمَل،وقد أجملتُ الحساب،إذا رددتَه إلى الجُمَلَةِ. وأَجْمَلْتُ الصّنيعة عند فلان، وأَجْمَلَ في صنيعه. ..''[1] **و**في أساس البلاغة ''، وأَجْمَلَ الحِسَابَ والكلامَ ثُمَّ فصّله وبيّنَهُ وتَعَلَّمَ حِسَابَ الجُمَلِ، وأخذ الشّيءَ جُمْلَةً...'' [2]، وجاء في لسان العرب عن معنى الجملة من حيث النسبة فقال'' الأَزْهريّ : كأنّ الحبَلَ الغَليظَ سُمي جِمَالةً لأنّها قُوى كثيرة جُمِعَتْ فَأُجْمِلَتْ جُمْلةً، ولعلّ الجملةَ اشتُقَّتْ منْ جُملةِ الحبل ابن الأعرابي: لجامل الجمال.غيره: الجاملُ قطيعٌ مِنَ الإبلِ معها رُعْيَانُها وأربابها كالبقر والباقر قال الحطيئة :

فَإنْ تُكُ ذَا مَالٍ كثيرٍ فَإنَّهُمْ * لَهُمْ جَاملٌ مَا يَهْدَأ اللَّيْلَ سَامِرُهْ

الجاملُ: جَمَاعَةٌ من الإبل تقعُ على الذُّكورِ والإناثِ ...'' [3]، وفي مكان أخر من لسان العرب وبصيغة أكثرَ وضوحاً " والجملة جماعةُ الشّيء . وأَجْمَلَ الشّيء : جمعهُ عن تفرقة وأجمل له الحساب كذلك.و الجملة : جماعة كل شيء بكماله من الحساب وغيره .يقال : أجملت له الحساب والكلام قال الله تعالى: ﴿ **وَلَوْلَا نُزِّلَ عَلَيْهِ الْقُرْآنُ جُمْلَةً وَاحِدَةً** ﴾ إذا رددته إلى الجملة، وفي حديث القدر : كتاب فيه أسماء أهل الجنة والنار أجمل على آخرهم فلا يزاد فيهم ولا ينقص...."[4]. وفي القاموس المحيط''والجُملةُ بالضّمّ جماعةُ الشّيء ... وكسفينةٍ الجماعةُ من الظِبَاءِ والحَمَامِ..."[5]،

فمن خلال أهمّ المعاجم القديمة، حاول البحث تَتبع المعاني التي لها صلةٌ بالجملة، سواء بكيفية مباشرة التي لا تحتاج إلى قرائن سياقية، أم بكيفية أخرى تفهم من خلال الارتباطات السياقية ؛إضافةً إلى هذه المعاني، هناك معانٍ أخرى، وردتْ في المعاجم الحديثة .

ثانيا: المعاجم الحديثة:

ومعنى الجملة في المعاجم الحديثة كما جاء في المعجم الوجيز '' و- الشَّحْمَ : جَمَلَهُ و- الشَّيءَ : جَمَعَهُ عن تفرُّقٍ والحِسَابَ : جَمَعَ أَعْدادَهُ وردَّهُ إلَى الجملــة ..."[6]

.و في موضع آخر من المعجم '' الجملةُ: جماعةُ كلِّ شيءٍ، ويقال أَخَذَ الشَّيءَ جُمْلةً ، و باعه جملةً : مُتَجَمِّعًا لا مُتَفَرِّقًا..'' [7]، و في معجم اللغة العربية المعاصرة ''جمل الشيء جمعه عن تفرُّق جمل مصاريف **الرحلة**...، و أجمل الإيراد السّنوي جمعه عن تفرّقٍ، أجمل الحساب: جمع أعداده وردَّهُ إلىالجملة..أجمل الكلام /

---

[1] **الصحاح** ، إسماعيل بن حماد الجوهري ، تح ، أحمد عبد الغفور عطار ، مادة جمل،فصل الجيم ،باب الباء، دار العلم الملايين ، بيروت ،ط2، 1979، ج4، ص 1662 .

[2] **أساس البلاغة**،جار الله محمود بن عمر الزمخشري ، تح ، محمد أحمد قاسم ،مادة جمل ،حرف الجيم، المكتبة العصرية ، بيروت ،ط1، 2003 ،ص 138 .

[3] **لسان العرب** ، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور،، مادة جمل ،باب الجيم ، دار الحديث، القاهرة، 2003، ج2، ص 207.

[4] **المرجع نفسه** ، **210/2**

[5] **القاموس المحيط** ، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزبادي،مادة جمل، باب اللام ،فصل الجيم، دار الكتب العلمية ، بيروت ،ط2، 2007،ص993.

[6] **المعجم الوجيز** ،مجمع اللغة العربية ، مكتبة الشروق الدولية ، القاهرة ، ط 4 ، 2004، ص 117

[7] **المعجم الوجيز** ،مجمع اللغة العربية ،**المرجع نفسه** ، ص 118.

أجمل في الكلام : ساقه مُوجَزاً، ذكره من غير تفصيل، مجمل القول : مختصرٌ موجَزٌ ...." [1]، وفي موضع آخر الجملة" [مفرد]: ج جُمْلات وجمل: جماعةُ كلّ شيء، سعر/ تاجر الجملة – كان من جملة أصحابه– جملة الأجرة المستحقة، ﴿ **لَوْلَا نُزِّلَ عَلَيْهِ ٱلْقُرْءَانُ جُمْلَةً وَٰحِدَةً** ﴾* مجتمعا دفعة واحدة لا منجّما لا متفرّقا– أخذ الشّيء جملة : متجمّعا لا متفرّقا – بائعُ جملةٍ : من يبيع البضائع متجمّعة لا متفرقة، عكسه بائع بالقطاعي– بالجملة/على الجملة :إجمالاً، بصورة موجزة– –جملة الأمر/ جملة القول: بخلاصة و إيجازٍ شديد – جملة الصالحين : جماعة الأولياء– جملةً و تفصيلاً: بصورة شاملة و مفصلة– من جملتها : من مجموعها..."[2].

فمن خلال ما عرض اتضحت أربعة معاني مجملة فيما يلي :

1 -معنى الجملة يتعلق بالحساب، والكلام أي جمع الشيء بعد تفرّقٍ .

2 -تطلق الجملة على أشياء متعدّدة من بينها جماعة الحيوانات .....

3 -و من معاني الجملة المناسبة"القوى الكثيرة المتجمعة" كما في لسان العرب .

4 -اتسعت معاني الجملة لتشمل مجالات متنوعة كالتجارة مثلاً، لها الرّابط المعنوي العام نفسه الّذي يربط المفردات المعجمية المختلفة؛ بما يسمى المعنى العميق المشترك.

لُوحِظ من خلال الاستقراء لمعاني الجملة اللّغوية، أنها متعددة وغير محدّدة، كما هو شأن المعاني المعجمية، وتقلُّ هذه المسافة وتتضح، كلما اتجه البحث صوبَ المعاني الاصطلاحية .

- **الجملة في الدّراسات النّحوية العربية:**

أولا : في التّراث النّحويّ العربيّ :

للإشارة فإنّ الحديثَ عن الجملة يكون خارج البنية المشكّلة لها؛أي سيكون تاريخيًّا من حيث ورودها مباشرة بمادتها الصّوتية، أو بإحلال مصطلح أخر، والجملة هنا على سبيل العينة فقط .

عند " سيبويه "(ت 180هـ) :

يُعدُّ **الكتاب** من أعظم المؤلَّفات ذات المنهجية الرّاقية في علم العربية في ذلك العصر ، فبرغم هذا النّماء العلمي، قياساً بغيره من المصنّفات، فهناك أمر غريب ظاهر لا " يوجد أثر لكلمة "جملة " في كتاب سيبويه وكذلك العبارة " جملة مفيدة " لا أثر لها. .." [3]،وإنما الشّائع عنه أنّه " استعمل مصطلح الكلام نجده قد بذر البذرة الأولى لدخول اللفظ : جملة في الجهاز الاصطلاحي النّحويّ، وذلك عند ما استعمل لفظتي جملة، وجمل استعمالاً لغويا في ثمانية مواضع..."[4] وعبّر سيبويه عن معنى الجملة، عند ربطه بأخصّ ميزة تتميز بها، وهي تمام تمام الإسناد؛ أي ربط المسند بالمسند إليه " وهما ما لا يغنى واحد منهما ع ـن الأخر، ولا يجد المتكلم منه بداً،

[1] **معجم اللغة العربية المعاصرة**، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة ، ج1، ط1، 2008، ص 397.

* **الفرقان 25 / 32**

[2] **معجم اللغة العربية المعاصرة**،المرجع السابق ، ص 399 .

[3] **بحوث و دراسات في اللسانيات العربية** ، عبد الرحمن الحاج صالح ، موفم للنشر ، الجزائر ، 2007،ج1 ، ص 290

[4] **مفهوم الكلام و الجملة و التركيب عند القدامى و المحدثين** ، جمعة العربي الفرجاني ،مجلة جامعة الزاوية ، ليبيا ،2013، العدد 15، المجلد الثاني ،ص54.

فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبنى عليه، وهو قولك عبد الله أخوك : وهذا أخوك ..."[1] ومن خلال الأمثلة التي ضربها سيبويه في هذا الموضع بالذّات، فقد عددأشكال الجملة : المبتدأ الخبر ، الفعل الفاعل مع الإشارة إلى كلمة مالا يغنى واحد منهما عن الأخر كم ـا وردت في العبارة ''ويريد سيبويه من الكلام المستغنى الذي يحسن أن يسكت المتكلـم عند انتهائه لأنه قد استقل لفظا ومعنى، وبذلك يشكل وحدة تبليغية تتمّ بها الفائدة للمخاطب؛ أي يستفيد بها لاحظنا أن لفظة " الك ـلام كافية للدلالة على مفهوم الجملة عند سيبويه .."[2]

وسيبويه لم يذكرْ لفظة الجملة صراحةً في كتابه، وإنما وزَّع مفهومها في مواضع مختلفة منه، وذكرها بصيغة الكلام الّذي ''منه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محـال كذب فأمّا المستقيم الحسـن فقولك : أتيتك أمسِ وساتيك غداً. وأمّا المحال فأن تنقض أول كلامك بآخره فتقول: أتيتُك غداً، وساتيك أمسِ ..."[3] وتكرار مصطلح الكـلام بدل الجملة، مع ضرب الأمثلة بحد الجملة المتعارف عليه عند النحاة، قرائن واضحة على شيوع مفهومها لدى سيبويه كما تحدّث سلفاً '' وأمّا إذا نظرنا إلى كلمة (الجملة) بمفهومها الاصطلاحي، فان سيبويه لـمْ يستعملْ مصطلح الجملة في صيغتها الافرادية، بل استعمل مصطلح الكلام، ولعل هذا ما جعل النّحاة بعده يجعلون الكلام والجملة مترادفين ..."[4]، و لم يذكر سيبويه الجملة بصيغتها المباشرة، وإنما ذكرها مَنْ أَتَى بَعْدَه.

*** الجملة عند " المبرد "(ت 275هـ) :**

إذا كان سيبويه قد تحـدّث عن الجُملة بشكلٍ غيرِ مباشرٍ، فَإِنَّ هذا اللّفظَ ''لم يدخلِ النَّحوَ العربيّ مصطلحاً إلاّ في فترةٍ متأخرةٍ نسبياً، ولعلّ أقدمَ نصّ بين أيدينا يشير إلى شئ من ذلك ما ذكره المبرّد : محمد بن يزيد، المتوفَّى سنة 275هـ.."[5] والمبرد حسب كثيرٍ من الباحثين، الأوّلُ من كشف اللِّثام عن استعمال الجملة بمادتها اللغوية كما هي فقال : '' وإنّما كان الفاعل رفعاً لأنّهُ هو والفعل جملة يحسن عليها السكوت، وتجب بها الفائدة للمخاطب فالفاعل، والفعل بمنزلة الابتداء، والخبر إذا قلت : قام زيد فهو بمنزلة قولك : القائم زيد ..."[6].

ويشتركُ المبرّد مع سيبويه في تحديد مفهوم الجملة في معيارين: الإفادة، والعلاقة الاسنادية '' وهذا الإيضاح الذي قدّمه المبرّد قائمٌ علـى أساس وظائف الكلمات في النحو التركيبي، فالمسند هو الفعل في الجملة الفعلية

---

[1] **الكتاب**، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه ،تح ،عبد السلام هارون،مكتبة الخانجي،القاهرة، ط 3، 1988ص23

[2] **بحوث و دراسات في اللسانيات العربية**، عبد الرحمن الحاج صالح ، المرجع السابق ، ص 291 .

[3] **الكتاب ، المرجع السابق ،ص 25**

[4] **الجملة العربية قديما و حديثا ، تحديد ودراسة** ، مودر الجوهر، مجلة الخطاب ، منشورات مخبر تحليل الخطاب ، جامعة تيزي وزو ، دار الامل ، المدينة الجديدة ، تيزي وزو ، الجزائر ، العدد 1، سنة 2006، ص 205.و 206

[5] **الجملة الاسمية** ، علي أبو المكارم ، مؤسسة المختار ،القاهرة ، ط1، 2007، ص 9.

[6] **المقتضب**، أبو عباس محمد بن زيد المبرد ، تح، محمد عبد الخالق عضيمة، لجنة إحياء التراث الإسلامي ، 1/ 146

والخبر في الجملة الاسمية، والمسند إليه هو الفاعل في الجملة الفعلية والمبتدأ في الجملة الاسمية والعلاقة بين الفعل وفاعله، بين المبتدأ وخبره علاقة لزومية لإفادة معنى ...."[1].

والمبرّد له فضل السَّبق في ذكر الجملة في " كتابه (المقتضب)، وهو أقدم ما وصل إلينا في النّحووالصّرف بعد سيبويه..."([2]) . إنّ الملفتَ للانتباه -كما أشير من قبل وصار شائعاً لدى النّحاة -مصطلحان: (الكلام والجملة)، وهذا شئ واضح للعيان فيمن أتى بعد سيبويه والمبرد.

* **الجملة عند " ابن هشام "(ت 761هـ) :**

شئ طبيعي أنّ المفاهيم اللّغوّية بما فيها النّحوية، عرَفَتْ تطوّراً من حيث الشّكل والمعنى،فمثلاً "الجملة لم تنل حظًّا وافراً من الاهتمام عند النحويين القدماء،إذ لم يفردوا لها باباً مستقلاً يتحدّثون فيه عن الجملة وأقسامها، ووظائفها، وأحكامها .و إنما جاء الحديث عنها في أبواب النّحو . ولعلّ السببَ في ذلك أن النحويين بحثوا فكرة العمل والعامل، ولا يظهر في الجملة أثرٌ لعامل . حتى جاء ابن هشام و **درس** الجملة درساً موسّعاً، فأفرد لها باباً خاصّا من كتابه مغني اللبيبو ذكر أقسامها، ووظائفها، وهذه رؤية مـن ابن هشام تدلُّ على بعد نظرٍ في دراسة الجملة وأهميتها... "[3] .

خصّص ابن هشام باباً للجملة، وبهذا قد تميّز عن سابقيه، وإن كان لم يخرجْ عن تقليدهم في التّفرقة بين الجملة، والكلام الذي " هو القول المفيد بالقصد. والمراد بالمفيد ما دلّ على معنى يحسن السكوت عليه. والجملة عبارة عن الفعل وفاعله، كـ(قام زيد) والمبتدأ وخبره كـ(زيد قائم وما كان بمنزلة أحدهما نحو (ضرب اللص) و(أقائم الزيدان) و(كان زيد قائما) و(ظننته قائما) " [4]، ويضيف ابن هشام عند التّفريق بين الكلام والجملة؛ حاسماً في هذا الأمر بأن الكلام أخصُّ من الجملة "والصواب أنها أعمّ منه،إذ شرطه الإفادة، بخلافها ولهذا تسمعهم يقولون جملة الشرط، جملة الجواب، جملة الصلة، وكلّ ذلك ليس مفيداً، فليس بكلام ..."[5]، وهنا لا يخرج ابن هشام عن المعيار الذي وضعه سابقوه من النّحاة في تحديد مفهوم الكلام وهو" الإفادة المستقلّة التي يحسن السكوت عليها، ولا يشترط فيها ذلك، ولهذا لا تعدُّ جملة الشّرط ولا جملة الصّلة كلاماً ؛ لعدم إفادة كلّ منها..."[6].

---

[1] **الجملة العربية قديما وحديثا**، مودر الجوهر، المرجع السابق ص 209.

[2] **أنماط التحويل في الجملة الفعلية دراسة تطبيقية في القران الكريم " سورة ال عمران أنموذجا "** هبة موفق عبد الحميد النعيمي ، رسالة ماجيستر مخطوط ، جامعة آل البيت ، العراق ، سنة 2009، ص 5.

[3] **العلاقات التركيبية و الدلالية في الجملة الشرطية – رؤية لسانية –** ، عاطف فضل ، مجلة كلية الآداب و اللغات، جامعة محمد خيضر ، بسكرة، العدد 12، سنة 2013، ص 144

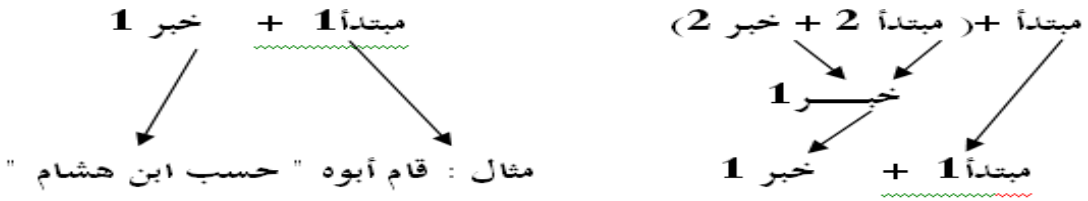
[4] **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب** ،لجمال الدين ابن هشام الانصاري ،تح ،مازن المبارك ،دار الفكر ، دمشق ط2، 1969، ج 2، ص419

[5] **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب** ،لجمال الدين ابن هشام الانصاري ،المرجع نفسه ، ص 419 .

[6] **الجملة الاسمية عند النحويين حتى نهاية القرن الثامن الهجري، دراسة وصفية تحليلية**، محمد حسن الزهري ، رسالة ماجستير- مخطوط -، رشيد ، جامعة عدن ، كلية التربية ، قسم اللغة العربية ، سنة 2007، ص24.

وسبقت الإشارة إلى أن ابن هشام قد فصل في موضوع الجملة؛من حيث المفهوم أو مقابلتها بالكلام أو من حيث الأنواع بشكل ميزه على من سبقه من النّحاة، فلو لوحظَ سَعة اهتمامه في كتابه (مغني اللبيب عن كتب الأعاريب)، لَوجِد عدد الصّفحات المخصصة لذلك في حدود 283 صفحةً، فالاهتمام مسَّ الجملة من حيث الأنواع خصوصاً، فبعد أن ذكر الأنواع التقليدية للجملة كالاسمية، والفعلية، الظرفية ..... تميز بذكر نوعين من الجملة وهما "الكبرى : هي الاسمية التي خبرها جملة نحو:(زيد قام أبوه)، (زيد أبوه قائم) والصغرى : هي المبنية على المبتدأ كالجملة المخبر بها في المثالين ..."([1])، ومن الأحسن خلال هذه العبارة، تلخيص هذين النوعين من الجمل لدى ابن هشام في شكل مخطط.

فالجملة الكبرى هي الجملة المركبة من: **الجملة الصغرى** هي الجملة البسيطة من:



ومهما تنوّعت وتركّبت الجمل فلا تخرج من هذين النوعين " وقد تكون الجملة صغرى وكبرى باعتبارين، نحو: (زيد أبوه غلامه منطلق)، فمجموع هذا الكلام جملة كبرى لا غير، و(غلامه منطلق) صغرى لا غير، لأنها خبر، و(أبوه غلامه منطلق) كبرى باعتبار (غلامه منطلق) وصغرى باعتبار جملة الكلام ..."[(2)].

ومن خلال هذه الوقفات، عند بعض الدراسات التقليدية، يمكن أن نقول : إنّ اهتمام النّحاة بها كان " قليلاً جدّاً، بلْ لمْ يعرضوا لها إلا حين يريدون أن يبحثوا في موضوع أخر ؛ ولم يعنوا بالبحث فيها إلاّ في ثنايا الفصول والأبواب،ولم يشيروا إليها إلاّ حين يضطرّون إلى الإشارة إليها حين يعرضونللخبر والنّعت الجملة، والحال الجملة، وموضوع الشّرط الذي ينبني على جملتين، جملة الشرط أو جملة الجواب وغيرها من موضوعات متفرقة هنا وهناك، ولا أعرف أحداً من النّحاة عني بالجملة وأنواعها وأقسامها قبل ابن هشام في مغني اللبيب... "[(3)]

ودراسة ابن هشام أو غيره من النحاة القدامى للجملة دراسة إفرادية أي "حين نستعرض جوانب الدرس النّحوي،نلحظ اهتماما بالنحو الإفرادي على حساب النّحو التركيبي،حيث يبدو النحو منها نحو مفردات لا نحو التراكيب وأساليب ..."[(4)]

---

[1] **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب** ،لجمال الدين ابن هشام الانصاري ،المرجع السابق ، ص 424 .

[2] **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب** ،**المرجع نفسه** ، ص 425 .

[3] **في النحو العربي نقد وتوجيه** ، مهدي المخزومي ، دار الرائد العربي ، بيروت ،لبنان ،ط 2، 1986،ص 34.

[4] **العلاقات النحوية وأثرها في بناء الأسلوب**، رياض الصالحين نموذجا، سليمة عياض، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة ورقلة، سنة 2010، ص 14.

فالمفردة كانت ذات قيمة جليلة في دراساتهم، ومن خلالها تتحدّد المفاهيم النّحوية ''فإذا كان صدر الجملة فعلاً فهي جملة فعلية، وإذا كان صدرها اسماً فهي جملة اسمية ...'' [1] وظلت هذه الرؤية النّمطية في الدراسات التقليدية هي السّائدة، ولم تتوقف في فترة زمنية محددة،ولكن ألقت بظلالها حتى في عصر اللّسانيين والنّحاة الجدد.

ثانيا: عنـد اللّسانيين ونحاة العرب الجدد:

*** الجملة عند "تمام حسان (1918–2011) :**

لا شك إن اهتمام **تمام حسان** بالتّراث لا يشذّ عن معاصريه من النّحاة الجدد،لكنّ الرَّجلَ تميَّز بالجمع بين القديم والجديد و'' لا أعرفُ باحثاً عربيّاً أستطاع أن يطوّر منهجاً جديداً من التّراث النحويّ والبلاغيّ القديم معتمداً على منهج من مناهج الدّرس الحديث غير الدكتور تمام حسان في كتابه (اللّغة العربية معناها ومبناها) ..."[2]، وأشار تمام حسان إلى اهتمام الأوائل بأقسام الكلام : كالاسم، والفعل، والحرف و'' كان الانتفاع لهذه الدلالات قاصراً على تمييز كلّ قسم من غيره دون إدماج للدّلالات المذكورة في خطة عامة لبرمجة صياغات الجمل... ''[3]

وأطلق على سمت الجملة الّذي '' يبدو أنّ النّحاةَ لمْ يستعملوا مصطلح الرَّصف الّذي يشير في الغالب إلى صورة بناء السّياق سواءٌ في حدود الجملة أو ما فوقها... "[4]، وانتقد تمام حسان تعريف النّحاة للكلام على أنه هو اللّفظُ المركبُ المفيدُ بالوضعِ، وأعدّ طعنا في تعريفهم للجملة '' المناسبة المعجمية هي من قبيل الاختصاص ومعناها أن كلّ كلمة تنسجم مع كلمات أخرى وتتنافر مع غيرها فإذا أخذنا كلمة مثل قرأ فان معناها الحقيقي يقتضي في فاعلها أن يكون عاقلا قارئاً وفي مفعولها أن يكون مكتوباً أمّا إذا تحقّق الوَض ع ولم تتحقق المناسبة المعجمية فقد انتفت الإفادة..." [5]، والوضع له علاقة بتكوين الجملة فالمقصود به '' أن تتكون الجملة الفعلية من الفعل ومرفوعه وأن تتكون الجملة الاسمية من المبتدأ والخبر، فإذا قلت : (السَّماءُ تَحْتَ الكُرسي) فقد تحقّق الوضع دون فائدة...''[6].

وظلَّ في بحثه محافظاً، على أسلوب القُدامى في تحديد مفهومِ الجملة بالاعتماد على ما يُسمّى بِمُحَدَّدِ (الإسناد)، وقدْ أضاف في موضعٍ أخرَ لتعريف الجملة ما سمّاه بالأصول الخمسة، ومنها الأصل الأخير، وهو '' الإفادة فإذا لمْ تتحقّق الفائدة فلا جملة، وتتحقق الإفادة بالقرائن حين يؤمن اللبس... ''[7]، وقد سَلكَ في تحديد القرائن '' النهج الوصفيّ في دراسة الجملة، إذْ ذهب في دراسته إلى مجموعة من القرائن تسمّى قرائن التعليق،

---

[1] **االعلاقات النحوية وأثرها في بناء الأسلوب ،المرجع نفسه**، ص 18.

[2] **مدخل إلى دراسة الجملة العربية**، محمودأحمد نحلة، دار النهضة العربية ،بيروت،لبنان ،1988، ص 81

[3] **مقالات في اللغة و الأدب**، تمام حسان، عالم الكتب، ج2، ط1، القاهرة، 2008، ص 333.

[4] **اجتهادات لغوية** ، تمام حسان ، عالم الكتب ، ط 1، القاهرة ،2007،ص45.

[5] **مقالات في اللغة و الأدب**، تمام حسان، ج1، المرجع نفسه، ص 45 .

[6] **مقالات في اللغة و الأدب ،المرجع نفسه** ، ص 45

[7] **الأصول ، دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب** ،تمام حسان،عالم الكتب، القاهرة،2000، ص 121 .

وقسّم هذه القرائن إلى مقالية وحالية، وقسّم المقالية إلى قرائن لفظية وقرائن معنوية وقسم المعنوية إلى خمس قرائن تحت كلّ واحدةٍ فروع في الغالب،وهي الإسناد، التّخصيص، النّسبة، المخالفة..."[1].

فمحدّدُ الإسناد لمْ يعدْ كافياً في حَصْرِ وحَدِّ مفهوم الجملة، ولهذا فإنَّ" علاقة الإسناد لا تكفي بذاتها للوصول إلى هذا القرار؛ لأنّها يمكن أن تكون إسناداً في جملة اسمية أو إسناداً في جملة فعلية ويمكن أن تكون إسناداً خبريّا أو إنشائيّا وهُلمَّ جرّا ومن هنا نحتاج إلى قرائن أخرى لفظية..."[2]

وفضلاً على الإسناد الذي أشير إليه سابقاً، يركّز تمام حسان "في تحديده للجملة على العلاقات السياقية، وعلى مفهوم التعليق الذي أفاده من نظرية النّظم عند عبد القاهر الجرجاني في كتابه (دلائل الإعجاز) الذي يُعدّه أذكى محاولة، لتفسير العلاقات السّياقية في تاريخ التّراث العربي... "[3].

يتضح من العبارة السَّابقة اهتمامَه البالغ بالعلاقات السّياقية،ومنها مفهوم (التعليق) الذي يعدّ من القضايا التي حاول النّحاةُ الجدد "أن يقدّموا مفاهيم جديدة على نحو ما نجده عند تمام حسان مثل مفهوم (القيم الخلافية) و(الماجريات)، و(التعليق)..."[4]

وفكرة التعليق استنبطها من عبد القاهر الجرجاني،والعلاقات السّياقية التي تحكمها شبكة القرائن اللفظية، والمعنوية التي أسهمت في ظهور ما سُميت بنظرية (تضافر القرائن) و"كيف يمكن قراءة تموضع نظرية (تضافر القرائن) التي احتفى بها تمام حسان أيما احتفاء، وساقها بديلا عن نظرية العامل النّحويّ إذا كان عمله قد أهمل الجملة ؟ ومن بداهة القول التأكيد على نظرية (تضافر القرائن) تمثل الظّاهرة الأكثر حضوراً في التّركيب الجُمْليّ المستلّ من المعنى وفقاً لتصورات تمام حسان ..."[5]

نظرية تضافر القرائن في النّهاية تشكّل معنى الجملة، ويتضّح هذا المفهوم جليّا من خلال هذا المقال كما هو مشهور في بحوث عن هذه النّظرية، فمثلاً (أكرمَ زيدٌ محمّداً). أولا انطلاقاً من أن (زيد) فاعل وقرائنه :

1 -الإسناد (قرينة معنوية) .

2 -البنية (لكونه اسما قرينة لفظية).

3 -العلامة الإعرابية (الرفع قرينة لفظية).

4 -التّضام (الفعل ستلزم فاعلا، قرينة لفظية).

5 -الرتبة (تأخر الفاعل عن الفعل،قرينة لفظية).

وعلى هذا النحو يتم استخراج قرائن لفظية أو معنوية خاصة بالمفعول به (محمّداً) برغم أهمية هذه النظرية في تحديد معنى الجملة إلاّ أنّ هذا النموذج شابه " بعض المآخذ منها أنّ تمام حسان أسرف في الاهتمام بالمعنى،

---

[1] **ينظر قضايا الجملة بين القدماء و المحدثين** ،فاطمة حخدم ، مجلة الباحث ،جامعة الأغواط ، العدد 11، 2012، ص63، و64 .

[2] **اللغة العربية معناها و مبناها**، تمام حسان،دار الثقافة ، المغرب ، 1994، ص 193.

[3] **نشأة الدرس اللساني العربي ، دراسة في النشاط اللساني العربي** ، فاطمة الهاشمي بكوش ، ايتراك للتوزيع و النشر القاهرة ، ط1 ، 2004، ص 152 .

[4] **تمام حسان في معيار النقد اللساني** ، خالد خليل هادي ، مجلة الأستاذ، الجامعة العراقية ، العدد 203، 2013، ص247.

[5] **تمام حسان في معيار النقد اللساني** ، خالد خليل هادي ،**المرجع نفسه** ، ص 256.

وهذا الموقف منه ضد الاتجاه الشّكليّ كما أن ذلك جاء على حساب درس الجملة، فقد انتحى منحى وظائفيا أهمل فيه الوجه الشكلي من التركيب النحوي، فنتج عن ذلك أنْ خلا الكتابُ من كل إشارة إلـى مفهوم البساطة، والتركيب عنـده انحصر فـي الجملة الخبرية والجملة الإنشائية وما تفرع عنهما، وهو قليل في دراسة التراكيب..."[1]

إذن السّياق أو الاهتمام بالمعنى كان من أهم انشغالات تمّام حسان في بحوثه التي لها علاقة بالجملة (أو ما يسمّى بنحو الجملة)، فبرغم تأثر تمّام حسان بالدّراسات الحديثة المعمّقة، إلا أن علاقته بالتراث اللغوي بارزةٌ واضحة للعيان .

يمكن القول أن تمام حسان من الأوائل الذين استقلوا في دراساتهم، وأشاروا إلى وظيفة الجملة وهذا الفعل اللّغويّ سيظهر أكثر في الدّراسات اللّسانية الوظيفية الحديثة

- **الجملة عند "أحمد المتوكل (1942) :**

في النّحو الوظيفيّ عدة مصطلحات حديثة تناولت الجملة برغم أن بَعْضاً منها قديم في التّراث،إلا أن إضافات المتوكل لهذا المصطلح القديم جعله يُحْظَى بِنَفَسٍ جديدٍ منها الجملة المركبة التي تعني " كلَّ جُملةٍ كان أحد حدودها جملة أو كان أحد حدودها يتضمنُ جملة... "[2]

و **الجملة المركّبة–** كما رسم مخططها المتوكل– التي يحوي أحد حدودها جملة،والثاني يتضمن أحد حدودها جملة " يمكن التمثيل للجمل المركبة التي أحد حدودها جملة بالجمل التالية ... :

أ – تَمَنَّتْ هِندٌ **أنْ يعودَ خَالِدٌ** .

ب– قابلتُ **اليومَ مَنْ زَارَنا البَارِحَةَ.**

ج– سأدعو اللهَ **كَيْ يَعُودَ خَالِدٌ سَالِما...**"[3]

لاحظ الجملتين (**أ، ب**) من المجموعة الأولى تحوي ما يسمّى بموضوع الجمل لصلة جملة الحدود بصدر الجملة، وأما الأخيرة فهي ملحق، والملاحظة نفسها مع الجملة الأولى من المجموعة الثانية، لارتباط الصلة بين مقدمة الجملة، ونهايتها بخلاف المثال "ب" فهي في عداد(اللواحق) ، وأعد المتوكل دراسة عن الجمل المركبة منها "المعطوف بعضها على بعض والجمل المتضمنة لجملة اعتراضية والجمل التي مبتدؤها جملة أو ذيلها جملة ..."[4].

---

[1] **دراسات في اللسانيات العربية** ، عبد الحميد السيد ، دار الحامد للنشر و التوزيع ، ط 1، 2004، عمان، الأردن ، ص77.

[2] **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية ، بنية الخطاب من الجملة إلى النص** ، أحمد المتوكل،دار الأمان للنشر و التوزيع ، الرباط ، 2001، ص 73 .

[3] **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية ،المرجع نفسه**، ص 74.

[4] **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية ، بنية الخطاب من الجملة إلى النص** ، المرجع السابق ، ص 74

ومن المصطلحات الواردة لـدى نحو المتوكل الجملة البسيطة " التي تكمـن بساطتها من أمرين أوّلا، كون محمولها من المحمولات الأصول وثانيًا،عدم تضمنها لمكونات أخـرى غير الطبقات الأربع الداخليةأو مكونات معقدة ..."[1].

عندما تكتفي الجملـة بمحمولها،ودون أن يكـون هنـاك انفصـامٌ على مسـتوى التراكيب أوالمكونات احتفظت بنيتها الواحدة مثـال" انْكَسَرَ الكَـأْسُ " انقطعتْ هذه الجملة مـن المكونات، وحافظت على عمقها بمفرده، ومن المصطلحات الجامعة بين الجملة المركبة والجملة البسيطة أيضا ما سماه المتوكل بالجملـة الكبرى- وهي كما أشير من قبلُ- فالمصطلح ليس غريباً عن " النّحـو العربـيّ القديم نظراً للتّقـارب المفهوم الذي كان يرمز إليه عند النحاة العرب والتصور الوظيفي للجملة حيـن يضاف إليها مكون خارجي..." [2] مع الإشارة إلى أن الجملة الكبرى هي معادلة مركّبة من :

1 -**الجملة البسيطة + مكون خارجي .**

2 -**الجملة المركبة + مكون خارجي .**

والمكّون الخارجي مثل مبتدأ أو ذيل أو منادى أو البـؤرة أو المحـور ومثّل لذلك بالجمل الآتية: "

1* أ - **زيدٌ** ، استفدتُ من مَقالاتـهِ، ب- **عمرو** ، أبوه مسافرٌ، ج- **الطّلبـةُ،** رَجَعَوا إلى المدرسة

2* أ- التقيتُ بأخيه، **خالدٍ،** ب- **بَهَرني زيد،** علمُهُ، ج- كَتَبَ زيدٌ مَقالةً، بَلْ **كتاباً** .

3* أ- **أيُّهَا المُسافرونَ** اسْتعِدُّوا، ب – **زيدٌ،** لا تَتَغيبْ كثيراً، ج- **يا مُقبلا،** ارجع .

4* أ- عدتُ من السَّفر **ليلاً**،ب- **هنـداً** كلمتُ لا خالداً، ج-الذي كلمتُه **عمرو** ،د- ما كلمت إلا **عمـرا،** هـ- إنما كلمتُ **عمراً، و- ما كلمتُ خالداً بَلْ عَمْـراً** .

5* أ- **اخْبَرَني زيدٌ** بالحادث، ب- **في الصّيفِ المَاضي** سافرتُ إلى الخارج، ج **- زيدٌ أخوه** مريضٌ ، د- **زيداً** كلّمْتُهُ ..."[3]

ومن المصطلحات التي لها علاقة بالجملة، البؤرة كما ذكرت في المكونات الخارجيـة، وتستند البـؤرة إلـى الحامـل للمعلومـة الأكثر أهميـة وبروزاً في الجملة حسب سيمـون ديك (Simon Dick)، ومـن أقسامـها بؤرة الجديد هـي " البـؤرة المسندة إلى المكون الحامـل للمعلومة التي يجهلها المخاطب (المعلومة التي لا تدخل فـي القاسم الإخباري المشترك بين المتكلم والمخاطب)..." [4]، ومنها بـؤرة المقابلة وهي " التـي تسند إلى المكون الحامل للمعلومة التي يشكّ المخاطب في ورودها أو المعلومة التي ينكر المخاطب ورودها..."[5]

---

[1] **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية ، المرجع السابق ،ص 77.**

[2] **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية ،المرجع نفسه ،ص 81 .**

[3] **الوظائف التداولية في اللغة العربية** ، أحمد المتوكل ، دار الثقافة ، المغرب ، ط1، 1985، ص7

[4] **الوظائف التداولية في اللغة العربية** ، أحمد المتوكل، **المرجع السابق ، ص 29.**

[5] **الوظائف التداولية في اللغة العربية ، المرجع نفسه ،ص 29 .**

وللتمييز بين بؤرة الجديد وبؤرة المقابلة، ولاهميتها في تكوين الجملة، من النّاحية الوظيفية اقترح المتوكل ما سماه بـ'' الرّائز (سؤال وجواب) الآتي : تشكل أجوبة طبيعية للأسئلة التي هي من نوع " ما الخبر "، " ما الجديد" " ماذا عندك " ؟ ....الجمل المسندة إليها وظيفة بؤرة الجديد دون الجمل الحاملة لبؤرة المقابلة يظهر من الحوار الآتي :

س: ما الخَبَرُ ؟

ج : غَادرَ زيدٌ بيتَه .

ج : زَيدٌ مَريضٌ .

ج : قَدْ غَادَرَ زَيْدٌ بَيْتَهُ ج : إنّ زيداً مريضٌ ج : إنّما زيدٌ مريضٌ..."[1]

لذلك مكوّن البؤرة،صار يشكّلُ القاسم المشترك بين المتكلّم والمخاطب إلّا أنّ المتوكل أشار '' في نظرية النّحو الوظيفيّ بين نمطين من المعلومات الجديدة هما : معلومات يطلب المتكلّم معرفتها ومعلومات أخرى يضيفها المتكلّم إلى مخزون المستمع ..."([2])، ومن مزايا هذا النّحو الوظيفيّ،القيام بتشخيص وضع الجملة أو مكوناتها سواء، كان هذا التشخيص على مستوى الجملة من الناحية التركيبية أ و من النّاحية العلائقية، فعلى سبيل المثال المكوّن الضّواحي الذي يشكّلُ ما يسمّى بالمكوّنات الخارجية، ومن أمثلة ذلك'' التراكيب... التي تتضمّن بالإضافة إلى الجملة ضاحية مبتدأ وضاحية ذيلا وضاحية منادى على التوالي:

أ –أما **ليلى**، فلم يعشقها سوى قيس .

ب– لم نعد نراها كثيرا، **هند** .

ت– ياخالد، إلى أين أنت ذاهب ؟ .

يمكن التمثيل لمفصلة التراكيب الثلاثة بالبنيات العامة المبسطة التالية :

أ– [أمّا ليلى] مبتدأ [فلمْ يعشقْها سوى قيسٍ] جملة .

ب–[لَم نعدْ نراها كثيراً] جملة [هند] ذيل.

ت–[يا خالد] منادى [إلى أينَ أنت ذاهب ؟] جملة ...

" [3]

ومن الملاحظات الخاصة **بالمكون الضّاحية** تبرزُ في المظاهر الأساسية التالية:

1) ليس المكوّن الضّاحية موضوعاً من موضوعات محمول الجملة ولا لاحقا من لواحقه.

---

[1] **الوظائف التداولية في اللغة العربية** ، **المرجع نفسه** ،ص **32** .

[2] **البؤرة في نظرية النحو الوظيفي** ، **قراءة جديدة في تنميط أحمد المتوكل** ، سعيدة زيغد ، مجلة التواصل في اللغات و الثقافة و الآداب ، جامعة عنابة ، العدد 31، 2012، ص 135 .

[3] **التركيبيات الوظيفية قضايا و مقاربات** ، أحمد المتوكل ، مطبعة الكرامة ، الرباط ،ط1، 2005، ص77

2) ينتج عـن ذلك أنه لا يحمل وظيفة دلالية ولا وظيفة تركيبية وإنما ينفرد بوظيفة خطابيـة(خارجية)لا يسندها المحمول ولا تقع في حيزه.

3) لا يقع المكوّن الضّاحية فـي حيز القوّة الانجازية المواكبة للجملة كما يتبين من المقاربة بين التركيبين التاليين:

أ –**هل هنـدٌ** عشقها قيسُ أم لم يعشقها ؟

ب–هل **هندٌ** عشقها قيس أمْ بثينة ؟بلْ إنّ للمكوّن الضّاحية **قوّة انجازيـــة** تخصّه قد تكون مبيانة لقوّة الجملة الانجازية، **– لَيلَى** ؟ عشقها قيسٌ..." "[1].

مـن خلال هذه المظاهـر الأساسيّة الخاصّة بالمكوّن الضّاحيـة، ولاسيما الّتي لها علاق ـةٌ بوظيفة الجملة من الناحية التداولية، يتضح الاتجاه العام للنحو الوظيفيّ في تطبيقاته على العربية كألوان أخرى من النّحو لها أثـر على مكونات الجملة .

- **الجملة عند "ميشال زكريّا** :

يتميزُ النَّحو الّذي اشتغل عليه ميشال زكريا بأنه نحوٌ تحويليٌّ، الجملة تعـدُّ ركيزة أساسية فيه، ومن المصطلحات الّتي ذكرها (**الجملة الأصولية**) أيْ تسمّى ''الجملـــة الصّحيحة **بالجملة الأصولية** (أي الجملة الموافقة للأصول اللّغوية) والجملة غير الصّحيحة **بالجُمْلة غير الأصولية** ..."[2].

القاعدة النّحوية هي المعيار الّذي يعتمد عليه المتكلّمُ أثناء كلامه ومطابقته لهـا '' لنأخذ الآن الجملتين التاليتين:

- **الرّجلُ جاءَ إلى المدينة .**
- **رجلٌ جاء إلى المدينـة .**

يتبين أن الجملة الثّانية حين مقارنتها بالجُملة الأولى، جملة غير أصولية، وذلك لغياب التعريف (أل) عن الاسم (رجل) فواضح أن درجة الانحراف عن الأصولية تختلف في الجملة الثانية عن سواها من الجمل [3].

أشار ميشال زكريا إلى(المعيار الخارجيّ) في تحديـد أصولية الجُملة ، وهـو (المعيار الثّقافـيّ الاجتماعيّ) للحكم على صواب الجُملة و على سبيل الإيضاح كما في الجُمل الآتية :

–راجع اللّغويّ الكبير إبراهيم اليازجي في امتحانات البكالوريا اللّبنانية لسنة 1981.

–يحبُّ زيدٌ الجَمَلَ الأَحْمَرَ.

–في كلّ حديقةٍ من حدائق طرابلس سبعةُ أسود .

---

[1] **التركيبات الوظيفية قضايا و مقاربات** ، المرجع السابق ، ص78.

[2] **الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)** ، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، بيروت ،ط2 ، 1986، ص 9

[3] **ينظر الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) ،ميشال زكريا ، المرجع نفسه** ، ص 10.

فالجملتان : الأولى، والثالثة جملتان غيرُ مقبولتين لأسباب تتعلّق بواقع الحال المعلوم فـي مجتمعنا، ولا تتعلّق بالتالي بقواعد النّحو... [1]

ومن المصطلحات الوثيقة بالجُملة مصطلح (القاعـدة التّوليديّة)، وهـي الّتي تتخذ" شكل قاعدة إعادة كتابة رمـز يشير إلى عنصر معين من عناصر الكلام برمز آخر أو بعدة رموز أخرى، ومن السّهل فهم هذا النّوع من القواعد، فجـواز اشتمال الجملـة،مثلاً علـى ركـن فعلي مؤلف من فعلٍ وفاعلٍ ومفعول به يتمثل بالقاعدة التالية :

(14)- ركن فعلي ⟵ فعل + ركن اسمي ⟵ (فاعل) + ركن اسمـي ⟵ (مفعول به)

... "[2]

ويمكن على النّسق نفسه، استبدال اسمي مثلاً : ركن اسمي تعريف+اسم ويكون الاستبدال وفق هذه الوتيرة إلى أن يتمّ اشتقـاق الجُملة، وأمّا مصطلح التّحويل ويقوم هذا المفهوم على الملاحظة التالية " توجد في اللّغة جملٌ يرتبط بعضها ببعض بصورةٍ وثيقة، ولا يمكن من خلال دراسة عناصرها فقط أن يُلَاحظ الصلة القائمة بينها لنأخذ الجمل التالية :

- **أكلَ الرّجُلُ التّفاحةَ .**
- **الرّجُلُ أكلَ التّفاحَة .**
- **– التفاحة أكلها الرجل ...**" [3] التّحويل أو الانتقال إلى التّحريكات إلى المراتب على مستوى الجُمَل من النّاحية الشّكلية مع الحفاظ على المعنى الجوهريّ للأشكال .

الحالات السّابقة من دراسات ميشال زكريا، كانت تمسُّ تشخيص الجملة من الناحية التكونية دون أن يحدد مفهوم الجملة "ففي الواقع، تعرف الجملة في إطار الألسنية، كوحدة كلاميـة مستقلَّة يمكن لحظها عبر السّكوت الّذي يحدُّها، نشير إلى حدود الجملة بالرمز" ≠....≠ "[4]

انتقد ميشال زكريا الملاحظة الشائعة حول ترتيب الجملة من حيث وجود فعل وفاعل ومفعول به، وأعدَّ هذا من قبيل الزّعم، وبعد أن استعرض أشكالاً من الترتيبات للجمل فخلص إلى " ليس بإمكان الفعل أن يقع في آخر الجملة .

* **فاعل + مفعول به + فعل**

* **مفعول به +فاعل + فعل** ..."[5]، ومن المصطلحات الواردة في كتابات ميشال زكريا **ركن الإسناد وركن التكملة** كما في المخطط " **(1) جملة ⟵ركن إسناد + ركن تكملة** وتعاد كتابة ركن الإسناد بدوره على

[1] الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) ، المرجع نفسـه ، ص 11.

[2] ا الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) ،لمرجع نفسه، ص 13 .

[3] الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) ،المرجع نفسه، ص14

[4] الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) ، المرجع السابق ، ص 24.

[5] الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) ،المرجع نفسه ، ص 27.

النحو التالي : (2) ركن إسناد **ركن فعلي + ركن اسمي + ركن اسمـي + ركن حرفي** ..." [1]، ومـن الظواهر اللّسانية اللّصيقة بالجملة، وأشـار إليهـــا ميشال زكريـا ظاهرة الإتباع بين الفعل والفاعل، إذا كـان هنـاك إسنـاد مبشر دون فصل كمـا فـي الأمثلة :

"– جَاءتِ المعلّمةُ .

– جاءت المعلّمتان .

– جاءت المعلّمـات .

في الأمثلة السابقة إن الفعل يتبع فاعله ويتخذ علامة التأنيث..." [2] يـلاحظ أن هـذا الإتباع ليس قاعدة ثابتة تتبع في سائر التراكيب، كما يُلاحظ أثر المدرسة الغربية .

- **الجملة في المعجم اللّغويّ :**

جاء في القاموس الفرنسي " الجملة مجموعة من الكلمات والألفاظ التي تمثّل معنىً تامّا ..."[3] من خلال هذه الفقرة، يظهر أن التَّراص و تتبعَ الجمل من الصّفات الخاصة جداً للنّص،سيتضح ذلك في المعاني الاصطلاحية والقضايا المتعلقة بالنّص .

- **الجملة في المعجم اللسانيّ :**

في القاموس اللّساني لجورج مونان (**georges mounin**) الجملة هي "التركيبة التي لا تشكل تركيبة أكثر سَعَةً منها، وهي أكبر وحدة من الوصفات النّحوية ..." [4] وفـــي الصّفحة نفسها، يضيف علامة مميزة للجملة، وهي " وحدة لغويّة تتكون من مسند ومسند إليه..."[5] .

هذه الميزة الأخيرة هي العلامة البارزة فـي جلّ الدراسات العربية أو غيرها المتمثلة فـــي العلاقــة الإسنادية بيـــن المسند والمسند إليه وتتكون " الجمـلة أيضا مـن نهاية محددة، وتنصُّ عـن شئ مـــا (مسند) لشخص ما أو شئ (موضوع)، الجملة قد لا تحتوي إلا على عنصر واحد الذي هـو الموضوع، (الجملـــة إذن غيـر مكتملة)، أو المسند مثل: عجباً ! أو الموضوع لم يذكر،أو عنصران بدون فعل كما في: هذه الكعكة، لذيذة..." [6] هذه هذه الأشكال من الجمل لا تخرج من حيز الإسناد الضروري، فالجملة " بوصفها تمثل الوحدة الكبرى؛ وحدة تقتضي وجود نظرية لسانية بأكملها تتولى تفسيراً انتظاماتها..."[7]

---

[1] **الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) ،المرجع نفسه** ص 45.

[2] **الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) ، المرجع نفسه** ص 48 ، و * **ينظر الصفحة نفسها** .

[3] **Dictionnaire du francais** , sous direction philippe amiel,l imprimerie herissey edit:n02,1994,pag 827

[4] **Dictionnaire de la linguistique**, georges mounin ,les de presses imprimerie France quercy a mercues , 4 edit ,2004, pag262.

[5] **Dictionnaire de la linguistique**, georges mounin, la même pag 262 .

[6] **dictionnaire de linguistique et des sciences du langage** , jean dubois ,larousse – bordas –2 edit , 1999, pag 365 .

[7] **المصطلحات المفاتيح في اللسانيات** ، ماري نوال غاري بريور ، تر : عبد القادر فهيم الشيباني ، سيدي بلعباس ، الجزائر ،ط 1 ،2007 ، ص 80.

ويلاحظ أن الجملة في المعاجم اللّسانية المتفردة لهذا الموضوع، قد استقطبت المعنى بشكلٍ محدودٍ بين ثلاثة عناصر، وهي : انتهاء المعنى أو حدود الجملة، المسند، والمسند إليه ، وهذه العناصر لم تكن كافية في توضيح الجملة وتعميق دراستها.

* **الجملة في الدّراسات اللّسانية الغربية** :

* **الجملة عند فرديناند دوسوسير** :

التّقسيمات الأولية المهمّة عند دوسوسير (ferdinand de saussure)،كالفرق بين اللّسان والكلام أفرزتْ تقسيمات أخرى لبعض اللّسانيين فالجملة عند دوسوسير مشكلة من التركيب أي '' إن عبارة ما في تركيب ما، لا تكتسب قيمتها إلا بتقابلها مع ما يسبقها أو ما يليها أو الاثنين معاً...''[1]

وأعدَّ دوسوسير الجملةَ من ضمن الكلام، في معرض حديثه عن المقابلات المعروفة لديه وأن الجملة '' هي النَّمطُ الأفضلُ للتركيب غيرَ أنّها تنتمي إلى الكلام لا إلى اللسان...''[2].

وقد ربط الجملة بالكلام الذي يعني عنده '' مجموع ما يقوله الأفراد وهو يشمل :

أ –أنساقا فردية خاضعة لإرادة المتكلمين .

ب–أفعال تصويت إرادية أيضا وضرورية لتنفيذ هذا الاتساق...''[3]

واضح أن هناك علاقة بين الكلام والجملة من حيث الاتساق، و'' بما أن اللغة في نظر دي سوسير نظامٌ من العلاقات بدلاً من الجمل، فهذا يدل على أن التركيب (syntax) قضية خاصة بالكلام وليس بالجملة ..."[4]

والكلام غير متناهٍ من حيث الكمية،وليس النّمط،فالأنماطُ محدودةٌ،بينما الاستعمالات للّغة في الميدان متعددةٌ تخضع للسّياق الذي قيلتْ فيه والوظيفة.

- **الاتجاه الوظيفي:**

ومن أعلام هذه المدرسة " مثيزيوس " الذي يرى '' أن الجملة تنقسم إلى قسمين : الموضوع (theme) ويدل على شئ يعرفه السّامع لأنه غالباً ما يذكر في الجمل السابقة، و" الخبر " (rheme) ؛ ويدل على حقيقة جديدة تتعلّق بالموضوع المذكور...''[5].

وهذا المنظور الوظيفيّ للجملة بغرض تسهيل إدراك البنية العميقة للجملة، وبلورة أبعادها الدّلالية، والأصل كما أشرنا في ترتيب مكونات هذه الجملة الموضوع يرد أولاً، ثم يليه" الخبر " ثانياً أما إذا أردنا التوّكيد على " الخبر" فنقوم بعملية التّقديم والتأخير، وهناك مثال ''الأستاذ منتزيوس كتب هذا الكتاب حول منظور الجملة

[1] **محاضرات في الألسنية العامة** ، فردنيان ده دوسوسير ، المؤسسة الجزائرية للطباعة ، الجزائر، 1986،ص149.

[2] **محاضرات في الألسنية العامة** ،**المرجع نفسه** ، ص 150 .

[3] **محاضرات في الألسنية العامة** ، فردنيان ده دوسوسير ،**المرجع السابق** ، ص 32 .

[4] **اللسانيات النشأة و التطور** ، أحمد مومن ، ديوان المطبوعات ، الجزائر ،2002، ص 124 .

[5] **اللسانيات النشأة و التطور** ، **أحمد مومن** ، **المرجع نفسه**، ص 139 .

الوظيفي، والمثال الثاني " هذا الكتاب حول منظور الجملة الوظيفي كتب من قبل الاستاذ منتزيوس وحسب المنظور الوظيفي للجملة، فان في صبغة المعلوم (الأستاذ مثيزيوس) هو الموضوع، وهذا الكتاب حول منظور الجملة هو الموضوع، و"الأستاذ مثيزيوس" هو الخبر..."[1]

هناك مثال آخر" كون المدرب مجموعة من اللاعبين أو المدرّب كون مجموعة من اللاعبين يتجاهل العلامة الإعرابيّة، نلاحظ أن الفاعل هو المدرّب، لأن المفعول يدلُّ على مؤنث والفعل لم تلحق به علامة التأنيث، ومن ثم يصح لتفسير الوظيفيّ لعناصر الجملة..."[2]

وضع مارتيني (andré martine) ثلاثة مقاييس، لتحديد العلاقات التركيبية داخل الجملة منها :

* **الاستقلال التّركيبي** .

***الوحدات الوظيفية** .

* **موقع الكلمة في التركيب** .

وأشار مارتيني للعنصرين المشكّلين للتركيب الاسنادي "وهما(المسند)، وهو نواة الخطاب (الحكم) و**المسند إليه** الذي تكتمل به الجملة (**المحكوم عليه**)، فنجد مثلا في العبارة التالية :

يَلْعَبُ أولادُ الجارِ في البُستان. LES ENFANTS DU VOISIN JOUENT DANS LE JARDIN. التركيب المكوّن من الأولاد يلعبون أو يلعب الأولادُ، LES ENFANTS JOUENT هو نواة التّركيب الاسنادي الذي يشكل أساس الجملة لا يمكن أن يزول وإذا زال فسدتِ الجملة..." [3] ومن خلال هذا المثال، يتضح أن هناك مكوّناً أساسيًّا يدخل في تركيب الجملة،وبالمقابل هناك فضلات لها أثر في إيضاح الجملة ولا يدخل في أساسيات تشكيلها.

- **الاتجاه التّوزيعيّ** :

هذا الاتجاه ظهر على يد هاريس (ZELLIG HARRIS)، " وعليه لم تعد الجملة– في هذا الاتجاه – سلسلةً خطية بسيطة، بل إنّها تبدو في شكلٍ هرميّ، قاعدته الجملة (ج) التي تتفرع إلى مجموعة من الطّبقات (تحتوي الكلمات) تدعى المكوّنات المباشرة، حيث كلّ مكوّن مباشرٍ متداخل فيما قبله، أي هو جزءٌ من الطّبقة التي تفرع منها، وهكذا يتم تقطيع الجملة إلى وحداتها الكلامية (أي مكوناتها المباشرة) عن طريق استبدال كلّ مكوّن بأصغر وحدة ترادفه وتؤدي معناه،حتى يتحصل في الأخير،على أصغرمورفيم لا يدل على معنى بحيث لا يمكن تجزيئه مرة أخرى..."[4] .

---

[1] **اللسانيات النشأة و التطور ، أحمد مومن ،المرجع نفسه** ص 140 .

[2] **الاتجاهات المعاصرة في الدراسات اللسانية** ، أحمد دراج ، مكتبة الآداب ، القاهرة ، ط1 ،2009،ص167

[3] **مبادئ في اللسانيات** ، خولة طالب الابراهيمي ، دار القصبة للنشر ، 2006،ط2 ،ص 101.

[4] **ينظر محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة** ، شفيقة العلوي ، أبحاث الترجمة و النشر و التوزيع ،لبنان ،ط 1، 2004 ، ص36.

وهناك نوعـان من الجملة لدى (هاريس) يظهر جليا فـي '' تحليل الجملـة، وميز بين نوعين من الجمل : جملة نواة، وجملة مشتقة من الجملة النواة، وأوضح أن الجملة النّواة تتكون من :

* **فعل** .
*__اسم + فعل واسم__ .
* **فعل وجار ومجرور**.
*__صفة__ .
* **ظرف** .
* **جار ومجرور** .
* **اسم** ... ''[1].

هذا التّحليل إلى مكونات انطلاقاً من الجُمل ـة النّواة إلى الوصول إلى المكوّنات الأخيرة التي توصف بأنّها مورفيمات أو مشكـلات،وكان هذا التّقسيم لـه الأثر بما يسمّى بالتّحويلات التي ''هـي علاقـات شكّليّة بين بنيتين للجملة ذاتها، ولا يمكـن يعد تركيب ما تحويلاً لتركيب آخر، إلاّ حين يكـون لكلا التركّيبين الكم ذاته مـن العناصر، ويصدق ذلك عـلى حالة اسم- فعل – اسم وتحويله إلى اسم –مصدر– جار ومجرور مثل قولنا: قابلنا مقابلته لنا .لأنّ كـلا التركيبين يضمُّ العناصـر الثلاثـة هو- قابـل – الضميـر المتصل (نـــا)، ومن أمثلة التحويل أيضا، البناء للمجهول شـاه .د الرّج.ل حطام السّفينة الغارقة ، شُوهِ.دَ حُطَامُ السّفينة الغارقة مـن قيل الرّجل...''[2]، وهـذا التّحويل على مستوى الجُمل.ة من الناحية التركيبية، فالتّحويل لا يتمّ إلاّ إذا كان التّركيبُ أصلاً لتركيب آخر، وقدْ اهتمّ (بلومفيلد BLOOFIELDLEONARD) بالجملة على اعتبار إنّها مكوّنةٌ من وحدات متصلة.

- **المكوّن الحسيّ** :

هذا النّهج في تحديد بنية الجملة، وينطلق فـي دراسته مـن التّمييز بين (الشّكل الحاوي)، و(المحتوى الكلامي)، ويجعل الاهتمام الأساس الأول فـ'' بلومفيلد مثلاً ينظر بنزعته التّعليمية إلى اللّغة من حيث أنها صياغة وسائل التّعبير الإنسانيّ ويهمل دراسـة الدّلالات التي هـــي– بنظره – لا تدخل ضمن اهتمامات الألسنيّ ولا ضمن كفاءاته العلمية ...'' [3] برغم الطّابع التّعليميّ لهذه النّظرية القابلة للملاحظة والقياس، إلاّ أنّها قد أصابها القُصور '' وقد تطوّرتْ على يد الفيلسوف (شارل موريس) (charles morris) الّذي لاحظ أنّهُ قد تعدّدت الاستجابات لمثيرٍ واحد، يعني اشتراك دلالات في صيغة لغوية واحدة، وذلك إن المنطوق قد يحمل قيماً

[1] **فـــي لسانيات العربية** ، صلاح الدين حسنين ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2011، ص 84.

[2] **فـــي لسانيات العربية** ، صلاح الدين حسنين ، **المرجع السابق** ، ص 86.

[3] **من لسانيات الجملة و نحوها إلى لسانيات النص و نحوه** ، خالد عبد حربي ، حسين نوري محمود ، مجلة جامعة تكريت ، العراق ، العدد 11، المجلد 20 الصادر 2013 ص 204 ،و 205.

أسلوبية ومعان حافة يتولد عنها استجابات متنوعة، وقد أخرج (موريس) من معنى الصّيغة، الاستجابة أورد الفعل، واكتفى بمجرد الميل والرغبة..."[1] هذه الاتجاه السّلوكي لم يثبتْ مع ظهور التوليديين.

- **الاتجاه التوليديّ :**

لم يحفل الاتـجاه السّابق كثيراً بالمعنى، كان الملمح الحسّيّ هو الأبرز فقد رفض " تشومسكي في مراجعـةِ لاذعةِ النهجَ السّلوكيَّ في استخدام اللّغة بوصفه نتاجاً غيرَ مقبول للتجريبية الصّارمة في المدرسة السّلوكية البلومفيلدية..."[2]

ومن مصطلحات هذا الاتجاه النّحويّ الجديد (التوليد) " ويقصد بـه القُـدرة على الإنتاج غير المحدود للجمل انطلاقاًمن العدد المحصور من القواعد– في كلّ لغة–وفهمها،ثم تمييزها عمَّا هو غير سليم نحوياً..."[3]

- **الجُملة التوليدية :**

ومـن التّوليد نتج عنه ما يسمّى بالجملة التّوليديّة وهي "الجملة التي تؤدي معنى مفيداً،مـع كونها أقلَّ عدد ممكن مـن الكلمات، ومـع كونها أيضاً خاليةً من كل ضروب التّحويل، وحتـّى أُوْضِـحَ ذلـك أقـولُ: إن جملة (جاء زيد) جملة توليدية، وأمّا جملة (زيد جاء) فليستْ توليديـة، فكونها أقـلَّ عددٍ من الكلمات لمْ يجعلْها توليدية؛لإنها فيها تقديماً وتأخيراً..."[4]

هناك مثال آخر موضح لمعنى الجملة التوليدية " فجملة (حضر محمد) فليست توليدية لأنه طـرأ عليها التّحويل بالزّيادة، وقد نادى هاريس(harris) مـن قبل بدراسة التّحويل قبل أن يدرسه تلميذه تشومسكي على نحو مفصّل..."[5]

- **الجُملـة النّواة:**

فالجُملة النّحوية لها صلةٌ مباشرة بـ"البنية التّركيبية حيث أنّه يشترط في الجملة أن تكون سليمةً من حيث تركيبها النّحويّ، متماشية وقيـاس اللّغة أمّـا الاستحسان فأن تكـون الجُملة مقبولة من النّاحية ؛أي أن تكون مناسبة لمدلولات اللّغة المعنية ..."[6]

وهذه الشّروط التي تجعل من الجملة سليمةً بسيطةً، وهي ما تسمى بـ" الجملة الأساسية التي أطلق عليها الجملـة النّواة (kerne sentence)، والجملة المشتقّة التي أطلق عليها الجملة المحوّلـة (transform) . ووصف الجملة النّواة بأنها بسيطة، وتامـة،وصريحة، وايجابية، مبنية للمعلوم، والجمـلـة المحولة بأنها تنقصها خاصة من

---

[1] **علم الدلالة ،أصوله و مباحثه في التراث العربي –دراسة–** ، منقور عبد الجليل ،من منشورات اتحادالكتاب العرب ، دمشق ، 2001، ص 92.

[2] **مدخل في اللّسانيات** ، محمد محمد يونس علي ، دار الكتاب الجديدة المتحدة ،بيروت، ط 1 ،2004، ص 111.

[3] **محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة**، شفيقة العلوي ، المرجع السّابق، ص 41.

[4] **اللّسانيات ، المجال ، و الوظيفية ، و المنهج** ، سمير شريف استيتية ، عالم الكتب الحديث ،الأردن ،ط2008،2 ، ص 178.

[5] **مظاهر نظرية التحويل عند تشومسكي في الدرس النحوي العربي (دراسة نظرية تحليلية)**، ابتهال محمد البار ، عالم الكتب الحديث ، الأردن ، ط 1، 2014 ، ص 15.

[6] **مبادئ في اللسانيات** ، خولة طالب الابراهيمي ، المرجع السابق ، ص 105.

خواص الجملة النواة، وتكون إما استفهاما، أو أمراً، أو معطوفة (coordinated)، أو متبعة (subordinated) أو مدمجة (embedded) ..."[1]

- **الجُملة العميقة :**

والأصل في هذا الأشكال من الجمل مردّهُ إلى المصطلحين الهامّين في النَّحو التوليدي وهما البنية العميقة (structure profonde)، والبنية السَّطحية (structure superficielle) هذه الأخيرة هي " المستوى الذي يعني بتحديد شكل الجملة وتنظيمها كظاهرة مادية ..." [2] بينما الجملة العميقة "غالبا ما تمثل الجملة بطريقة تجريدية مظهرة كلّ العوامل التي تتحكم في كيفية تفسير معنى وتأويله..."[3]

إذن أهم ما يميز **الجملة العميقة** أصالة الدّلالة أو النّواة **للجمل التّحويلية** السطحية "وقد أورد تشومسكي لتوقيع ذلك المثال التالي: **الله الذي لا يرى خلق العالم المرئي، فهذه جملة تحويلية،** وهي البنية السطحية لمعان ذهنية مجردة، يمكن تمثيلها بالجمل النواة الثلاث الآتية :

ج1 ← الله الذي لا يُرَى
ج2 ← العالم مرئي
ج3 ← خلق الله العالم

فيتم ارتباطها ببعض، أو تحويلها لتظهر في الجملة التحويلية الكبرى: الله الذي لا يُرَى خلق العالم المرئي..."[4]

فالبنية العميقة هي الأساس البنائي أو المعنى الأصلي الموجود في ذهن المتكلّم المسؤول على صنع الجمل المنبثقة على السّطح مثال " يَشْرَحُ المحَاضِرُ الدَّرسَ بقلَمٍ يكتبُ به على السَّبورة. فإنَّ هذه الجملة المنطوقة تتكَّون في الأصل، من ثلاث جمل نواة kernal sentences تمثلُ كلٌّ واحدةٍ منها معنى في ذهن المتكلِّم، وهذه الجمل هي :

- **يشرحُ المحاضرُ الدَّرسَ.**
- **يكتبُ المحاضرُ بالقلمِ .**
- **يكتبُ المحاضرُ على السَّبُّورة .**

فتمثّلُ الجملُ السّابقةُ في مجموعها علاقةً بين كلمات أساسية هي (المحاضر، الدرس، السبورة، القلم)، وهذه هي البنية العميقة التي يأتي دور تجسيدها بكلمات متتابعةمنطوقة ..."[5]، الجمل السّابقة هي الجمل

[1] **اللّسانيات النشأة و التطور** ، أحمد مومن ، المرجع السابق ، ص 207.
[2] **الاتجاهات المعاصرة في الدراسات اللسانية** ، أحمد دراج ، المرجع السابق ، ص 202.
[3] **الجملة في الدراسات اللغوية** ، نعيمة سعدية ، مجلة المخبر ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، 2011،ص 90.
[4] **الجملة في الدراسات اللغوية** ، نعيمة سعدية ، المرجع السابق ، ص91.
[5] **مظاهر نظرية التحويل عند تشومسكي في الدرس النحوي العربي ، دراسة نظرية تحليلية** ،ابتهال محمد البار، المرجع السابق ، ص20

السّطحية عند اجتماعها تشكل البنية الموحدة (العميقة)، والأشكال المتعددة والمتنوعة ما هي إلا انعكاس لهذه البنية العميقة، وتعدّ أشكال الجمل الناتجة من البنية العميقة من أهم الوسائل التعليمية الوظيفية .

- **سياق الجملة في الاتجاه الوظيفي:**

مــن هنا يأتي الاتجاه الوظيفي ليقعَ على النقيض من النّحو التّوليديّ التّحويليّ، **فالسّياق** على سبيل المثال له علاقة بتحديد وظيفة الجملة، فلو تأمّلنا الجمل التالية :

1- استقبلتِ الأوساطُ الأدبيةُ نبأ حصول نجيب محفوظ على جائزة نوبل ببالغ السّرور.

2- أُسْتقبلَ نبأُ حصولِ نجيب محفوظ على جائزة نوبل ببالغ السّرور.

3- الأوساط الأدبية استقبلتْ نبأَ حصول نجيب محفوظ على جائزة نوبل ببالغ السّرور.

4- نجيب محفوظ استقبل نبأ حصولِهِ على جائزة نوبل ببالغ السرور.

تؤدي وظائف مختلفة لأن كل واحدة تفترق بسياق مختلف وتستعمل فـي ظـروف مختلفـة، وانطلاقاً من هذا الفهم،فإنَّ هذه الجملَ الأربعَ لا تعتبر مترادفةً لأن كلَّ واحدة منها تركّــزُ على جانب معين من الحدث، وبـذلك فإن لكلّ واحدة منها،قوة تعبيرية متميزة مستمدة من الدور الذي يؤديه كلّ أسلوب في الحياة الاجتماعية، ولنتذكّر هُنَا أنَّ الاتجاه التحويليّ يعتبر الجمل **(2)**، **(3)**، **(4)** مجرد صياغات تعبيرية متفرعة عن الجملة الرئيسية..."[1]

من خلال هـذا التّطور فـي النّحو الوظيفيّ مــن لسانيات الجُملة إلــى لسانيات النّصّ، هناك أبعاد وعوامل تتعلّق بالوحدة اللّسانية لا تتوفر فـــي الجملة، بل لا يمكن الكشفُ عنها إلا من خلال النص .

* **مادة " النّص" في المعجم اللّغويّ :**

- **مفهوم النّصّ لغة :**

جاء في أساس البلاغة في مادة نصص " الماشطة تنصُّ العَروسَ فتقعدها على المنصّةِ،وهيتنصُّ عليها،أي ترفعها، وانتصَّ السّنام : ارتفعَ وانتصبَ . قال مسكين الدّارمي :

حتىَّ عَلَاْها تَامـــِـــــكٌ * شبّهتُه وانْتصَّ فِنـــْـــدَا ..."[2]

و في موضع أخر من الكتاب " ونصصت الرّجل إذا أحفيته في المسألة ورفعته إلى حدّ ما عنده من العلم حتى استخرجته، وبلغَ الشئُ نصُّهُ، أَيْ منتهاه..." [3] وفي القَاموسِ المحيط "نصّ الحديث إليه،رفعه، وناقته : استخرج أقصى ما عندها من السّير، والشئ : حركه، ومنه : فلانٌ يَنصُّ أنفُهُ غَضَباً، وهو نصَّاصٌ الأَنْفِ، والمتاع جعل

[1] **الاتجاه الوظيفي و دوره في تحليل اللغة،يحى أحمد ،مجلة الالسنية ، العدد 3،المجلد20،وزارة الاعلام ،عالم الفكر ،الكويت ،1989،ص71،و72**

[2] **أساس البلاغة** ، المرجع السابق ، ص 852.

[3] **أساس البلاغة ،المرجع نفسه** ، ص 852.

بعضه فوق بعض، وفلاناً،استقصى مسألتَه عن الشّئ،والعَروس: أقعدهاعلى المنصّة بالكسر،وهي ما ترفع عليه، والشّئ : أظهره ..."[1] .

خلاصة التّعريفات المعجميّة السّابقة ذات المعاني المشتركة، والخطوط المرتبطة بينها في النّقاط الآتية:

أولاً : النّصُّ يعني المكان المرتفع، ومنه المنصّةُ، وسَنَامُ البعير.

ثانيًا : بلوغ منتهى الشّئ، وهذا البلوغ لا يأتي إلاّ من خلال استقصاء وتتبع .

ثالثًا : يعني الحركة تكراراً كحركة الأنفِ، ووضع الأشياء بعضها على بعض كالمتاع .

ومجمل القول في المعنى اللّغويّ للنصّ أنّه: يعني الارتفاع وبلوغ الشّئ منتهاه، وتركيب الأشياء بعضها بعضاً

* **النّصّ اصطلاحاً:**

النّصّ عند تمام حسان، جاء في معرض الحديث عن السّياق الّذي هو توالي العناصر المشكّلة للسّياق الكلامي، و" لهذا نرى أن سياق النّصّ إمّا أن يكون قرينةً تركيبيةً (نحويّة معجميّة) أو دلالية (قوامها العلاقات الدّلالية) "[2]، فالدّلالة مؤشرٌ ماديٌّ على وجود النّصّ بماهيته، والكلية في الدّلالة مهمّةٌ في تحديد حدود النّصّ، ويبقى تعريف النّصّ متوقفاً على السّياق الّذي يتواجد فيه،فالنّصُّ في اللّسانيات غير النّصّ في التّعليمية، وهذه الأخيرة حدّدت النّصّ بأنّه "وحدة تعليمية تمثل محوراً تلتقي فيه المعارفُ اللّغويةُ المتعلّقة بالنّحو والصّرف والعَروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النّفس والاجتماع والتّاريخ..."[3].فالوحدة من أهم السّمات البارزة في تحديد النّصّ، وتعدُّ المعايير النّصّية من أهمّ العوامل المشكّلة للنّصّ .

- **المعايير النّصيّة :**

هذا العنصر من البحث من أهمّ العناصر المتعلّقة بالنّصّ، لاتصافه بالأجرأة، والاستعمال، وتسمّى في بحوث أخرى بالسمات النّصية، وهذه المعايير " تشكّل مباحث نحو النّصّ، وأهم خصائصها، وهي كما طرحها (بيوجراند وزميله) سبعة، إلاّ أنّ المعيارين الأوليين منهما يعدّان من المبادئ التي يشترك فيهما نحو الجُملة ونحو النّصّ وهما الاتساق والانسجام على حين تعدّ الخمسة الباقية مبادئ تفصل بين مجالي الجملة والنّصّ وهي :

1- الإعلامية، 2- المقبولية، 3- القصدية، 4- الموقفية، 5- التناص ..."[4]

ومن أهم المعايير التي لها صلةٌ مباشرة في البنية النّصّية: الاتساق والانسجام.

* **الإتساق (Cohérence) :**

[1] **القاموس المحيط** ، المرجع السابق ، ص 654.

[2] **اجتهادات لغوية** ، تمام حسان ، المرجع السابق ، ص 237.

[3] **تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق** ،بشير ابرير ،عالم الكتب للنشر و التوزيع ،الأردن ،ط 1 ، 2007 ،ص129

[4] **من لسانيات الجملة و نحوها إلى لسانيات النص ونحو**ها ،خالد عبد حربي ، حسين نوري محمود، مجلة تكريت ،العراق،العدد 11،المجلد10،2013 ص 228

يسمّى السّبك فـي دراسات أخرى وهو ''مـن أهمّ المعايير النّصّية عند علماء لغة النّصّ فهو عنصر جوهريّ فـي تشكيل النّصّ وتفسيـره، وإذا أصبح الكلام خالياً مـن عنصر السّبك أصبح غير واضح وتعلق به الغموض ...''[1]

والاتساق هو التّرابط بين أجزاء النّصّ مـن الأشكال المختلفة، فلا يمكن فصل الجانب الصّوتيّ عن النّحويّ عن الدّلاليّ، فاللّغة على هذا النّحو هي نظام منسجم الأشكال، هذه الأخيرة التي '' تتحقق كتعابير، وبتعبير أبسط تنقل المعاني إلى كلمات، والكلمات إلـى أصوات أو كتابة :

الكلمات (النّظام الدّلاليّ)

الكلمات ← (النّظام النّحويّ – المعجميّ ، النّحو و المفردات)

الأصوات/ **الكتابة(النظام الصوتي والكتابة)** يستخلص من الرسم أعلاه أن الاتساق يتجسد أيضا في النحو، وفي المفردات، وليس في الدلالة فحسب، ومن ثـم يمكن الحديث عـن الاتساق المعجمي وعن الاتساق النحوي...''[2]

وهنا نشير إلى ملاحظة مهمّة فـي التّفرقة بين السّبك الّـذي هو مرتبطٌ باللّفظ، والحبك المرتبط بالمعنى، وأما '' الاتساق فهو علاقة فـي المعنى بين المتضامين تجعل أحدهما غير نابٍ في الفهم عن الآخر، فلا وجه لجملة فعلية مثل : فهم الحجر، ولا يجعله اسمية مثل : السَّماءُ تحَتَه فذلك غير مقبول في الظّروف العادية ...''[3]

الرّبط الشّكليّ يؤدي اتحاداً فـي المعنى تحت مسمّى النّصّيـة '' نفضل الحديث إذن، عن ثلاثة مطالب كبرى للاتساق النّصيّ (أو أحسن المكونات النصية)، والتي ندعوها بـ:

1– قاعدة التّكرار(La règle de récurrence).

2– قاعدة التّقدّم أو التّطوّر (la règle de progression).

3– قاعدة العلاقة (la règle de relation) ... ''[4].

هذه الأخيرة تشير إلى العلاقة الضّمنيّة على مستوى النّصّ التي تدعّم الاتساق .

- **التّكرار (répétition)** :

هوظاهرة شائعة فـي الكلام في مستواه العام بأغراض مختلفة مقصودة، وله وظيفة هادفة في النّصوص يوظف '' مـن أجل تحقـيق العلاقة المتبادلة بيـن العناصر المكوّنة للنّصّ، ويُشترطُ لتحقيق الوظيفة شـرطٌ أساسيٌّ، وهـو أن يكونَ لهذا الملمحِ (العنصر) المكـرّر نسبة ورود عالية في النّصّ تميّزه عن نظائره ...''[5].

---

[1] **نظرية علم النص (رؤية منهجية في بناء النص النثري)** ، حسام أحمد فرج ،مكتبة الآداب ، القاهرة ،ط2 ،2009، ص80

[2] **لسانيات النص مدخل إلى انسجام النص**،محمد خطابي،المركز الثقافي العربي،المغرب،ط2 ،2006،ص 15.

[3] **نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي** ، أحمد عفيفي ،مكتبة زهرة الشرق،القاهرة، ص 91.

[4] **Cohérence textuelle et didactique des langues** , **G. ALVAREZ, F. HUOT-LEMONNIER et L. GUIMONT** revue (langue et linguistique), No 18, 1992, faculté des lettres, université Laval , Québec , canada, pag 06

[5] **نظرية علم النص ، رؤية منهجية في بناء النص** ، حسام أحمد فرج ، المرجع السابق ،ص 107.

والتّكرار مـن الوسائل النّصيّة الّتي تُسْهِمُ في تأكيد المعنى المركزيّ للنّصّ،أو القضية البارزة فيه، وهو الظّاهرة الشّكليّة التّي لها علاقة بالدّلالة، وله أنواعٌ متعدّدةٌ منها .

- **التّكرار الجُزئيّ** :

هو التكرار الّذي له علاقة بالاشتقاق أو الجذر الصّرفيّ مع التغيير في الألفاظ مثل (ضَرَبَ، مضرب، الضّرب، ضَارب ....)، وهـذه المشتقات تصدر من جذر واحد و" فـي هذه الحالة التـي تصبح متطابقة فـي المعنى، بالإضافة إلـى أنّه يكـون لها نفس الوظيفة فـي موقعها التركيبيّ .."[1]

وليس بالضرورة،أن يكون هذا الشّكل من التّكرار يؤدي إلى تطابق في المعنى،لكنّ هـذا النوعَ من التكرار" يقصد به تكرار عنصر سبق استخدامُه ولكـن فـي أشكالٍ وفئاتٍ مختلفة ..." [2]، هـذا التكرار يدور في تلك الاشتقاقات المختلفة، بخلاف الكلمة إذا تكررت وأخذت شكلا واحدا .

- **التّكرار البسيط** :

يختلف عن الجزئي في كونه يحافظ على الكلمة نفسها من حيث الشكلُ، وهـو " تركيبة محدودة ومعينة تعاد الظهور في الشّكل نفسه ، وواحدة في عدد أخر من الجُمل مثل: القائد تكلّمَ في التلفاز، القائد يعلم كثيراً، لكنّ القائدَ تحدّث قليلاً ..."[3].

هذا التّكـرار البسيط برغم وجود الرّابط المباشـر الذي يؤدي إلـى اتساق الجُملة، غير أن التركيب اللّسانيّ العربيّ يرفضه من حيث قوة الترابط .

- **التّكرار الكلّيّ**:

وله مسمّى آخر، وهو (المعطى)، وهو " نوعان :

- التكـرار مع وحدة المرجـع (أي المسمى واحداً)

– التكّـرار مـع اختلاف المرجع(أي والمسمى متعدد) ..."[4].

النّوع الأوّل من التّكرار مع وحدة المرجع يتمثل هذا النّوع في " (سورة الرحمن) حيث تكرّرت فيها الآية الكريمة ﴿**فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ** ﴾ إحدى وثلاثين مرّة مـع أن عدد آياتِها لا يتجاوز ثمانية وسبعين أيةً، بما ذلك الآية المكرّرة، والتكّرار على هذا النّحو لافت للنّظر في تمييز النّصّ إزاء نصوص أخرى..."[5] .

وأمّا النّوع الثّاني من التكرار مع اختلاف المرجع وهو تكرار اللّفظ نفسه مـع اختلاف في المعنى يحدده السّياق كما في قول أبي نواس مخاطبا الفضل بن الربيع :

---

[1] **علم اللغة النص النظرية و التطبيق** ، عزة شبل محمد ، مكتبة الاداب ،القاهرة ،ط2، ،2009 ، ص 107.

[2] **نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحو**،أحمد عفيفي ، المرجع السابق ، ص 107 .

[3] **Cohérence textuelle et didactique des langues, pag 11 .**

[4] **نحو النص اتجاه جديد في الدرس النّحويّ** ، أحمد عفيفي ، المرجع السابق ،ص107 .

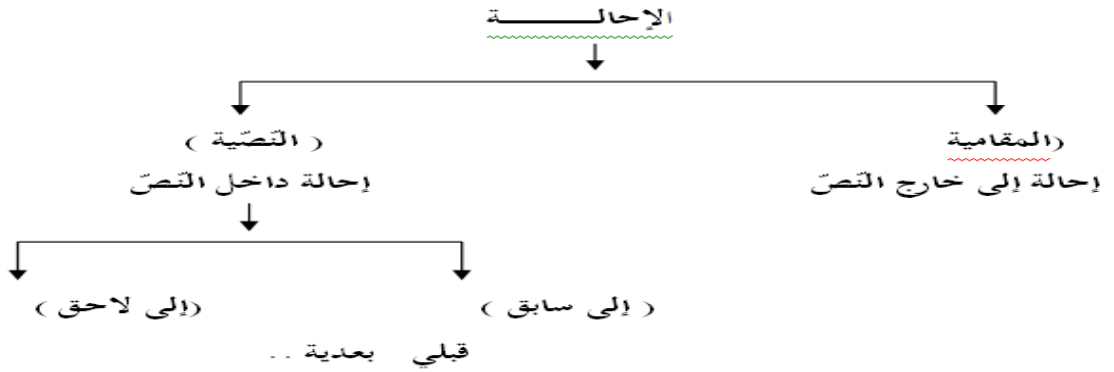
[5] **نحو النص اتجاه جديد في الدرس النّحويّ، المرجع نفسه ، 108** .

أيُّ فَتى في النّاسِ أَرجُو مَقَامـه إذاَ أنتَ لـمْ تفعلْ وأنـتَ أخُـو **الفَضْلِ**
فَقُلْ لأبي العبّاسِ إنْ كنتَ مُذْنباً فأنـتَ أحـقُّ النّاسِ بالأَخـْـذِ و **الفَضْلِ**
ولَا تَجْحَدُوا بي ردّ عشرين حُجّةً ولا تفسدوا مـا كَانَ منكم مِـنَ **الفضلِ***

يُلاحظ أنّ كلمة الفضل قدْ تكرّرت " مع اختلاف المرجع، فدلالتها في البيت الأول الفضل بن الربيع أخو جعفر (الممدوح)، وفي الثاني مقصود به السّماحة، وفي الثالث ضدّ النّقص فقد تعدد المسمى مع التكرار الّذي صنع ربطاً بين الأبيات وأثار انتباه المتلقي ..."[1]وهذا التّكرار مرتبطٌ بخطية النّصّ، لا يخرج عنه، وهي من المواصفات الدّاعمة للانسجام والتّماسك النّصيّ، والاحالة من هذه اللّوازم النّصّية الدّاعمة .

- **الإحالة (Référence)** :

وتعدّ الإحالة من أهم أدوات الاتساق بل هي " من أهم الوسائل التي تحقق للنصّ التحامه وتماسكه وذلك بالوصل بين أواصر مقطع مـا أو الوصل بين مختلف مقاطع النص ..."[2] وتتمثل الإحالة من حيث الشّكل في **الضّمائر وأسماء الإشارة، وأدوات المقاربة، والشّق الدّلاليّ** مهمٌّ في تحديد الإحالة مـن حيث تتطابق الخصائص الدلالية بين المحيل والمحال إليه، وتنقسم الإحالة إلى قسمين حسب الجدول الآتي "



"[3]

يتّضح من المخطط أنّ هناك إحالة خارج النّصّ، تشير إلى عنصر من عناصر العالَم، أمّا التي تتعلّق بالنّصّ فهي **الإحالة الدّاخليّة أو البنائية** في حدود النّصّ " إمّـا عـن طريق (**cataphore**)، بالإحالة إلى الأمـام مثل (**فـي البيت الذي بناه يعقوب**)، إذ تشير أداةُ التّعريف إلى عبارة (**الّذي بناه يعقوبُ**)، أو عن طريق (**anaphora**)، أي إحالة إلى الخلف كما في (**بنى يعقوب بيتا، وذلك في مزرعته**) إذ يشير لفظ ذلك إلى بناء البيت ..."[4]

---

[1] **نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، أحمد عفيفي**، مكتبة زهراء السرق،القاهرة،2001 ، ص 109

* **من ديوان أبي نواس** ،دار بيروت للطباعة و النشر، بيروت، 1986 ، ص 520

[2] **مدخل الى علم النص و مجالات تطبيقه** ، محمد الأخضر الصبيحي ، منشورات الاختلاف ، دار العلوم ناشرون ، ص 88.

[3] **لسانيات النص ، محمد خطابي** ، المرجع السابق ، ص 17.

[4] **اجتهادات لغوية** ، تمام حسان ، المرجع السابق ، ص 366 .

- **الإحالة البعدية (Anaphora) :**

هذا النّوع من الإحالة يكون نصيًّا، أيْ يلتزم بحدود النّصّ بـوسائل ربـط المعلومة مثل الضّمائر وأسمـاء الإشارة والأسماء الموصولة وبعض العناصر المعجمية الأخرى من قبيل نفس وعين...الخ، وهـذه الوسائـل شائعةٌ بكثرة في اللّغة العربيّة، وهـي التي تحدّد الإحالة البعدية ''،ومن أكثر الأشكال شيوعاً للمرجع وتلعبُ دوراً في تحقيق ترابط النّصّ...''[1]، والاحالة البعدية مرتبطة بالاداة هي التي تحيل الدلالة .

- **الإحالة القبلية (cataphora) :**

اعتماداً على الضّمير الذي يحيلُ إلـى معنى سابق ، وهذه الإحالة '' تعملُ على تكثيف اهتمام المتلقّي وتساعدُ على حثّ القرّاء على مواصلة القراءة ...''[2]، يدفع بالقارئ إلى التّتبع الملزم والاختياريّ للنّصّ ويجعل منه متماسكاً ومساعداً على ذلك التتبع و''الأمثلة البسيطة على الإحالة ودورها في الرّبط بين الجمل المثال التالي : قرأتُ القصيدة وحللتُها، فالضّمير المتصل (**ها**)، يحيل على كلمة سابقةٍ ولولا هذا الضمير لما كان هناك ربط، وانسجـام بين هاتين الجملتين ...'' [3]، النّوعان المذكـوران سابقاً عن الإحالة مرتبطان ببنيـة النّصّ وتشكلها، وعادة تكون الإحالة داخلية (سابقةً أو لاحقـةً)، هناك ملمحٌ خاصٌ بالإحالة يظهر من خلال استخدام الأداة الدّلالية للكشف عنه بصفة ظاهرة ومباشرة دون إشارات دلالية .

- **الإحالة المقامية :**

هـي الإحالة التي تكـون خارج البنية اللّغوية المشكّلة للنّصّ '' وذلك بإشارة عنصر لغوي على عنصر إشاري غير لغوي موجود في المقام الخارجيّ، حيثُ تعود الكائنات لغيـر مذكور وإلى أمور تستنبط من الموقف لا مـن عبارات تشترك معها في الإحالة فـي نفس النّصّ والخطاب كأنْ يحيل ضمير المتكلم المفرد على ذات صاحبه المتكلم ...''[4]، **و** الإشـارة إلى المرجع الّذي هو خارج بنية النّصّ؛ يحدّده المقام الذي نشأ فيه الخطاب .

وهذه الاحالات تكثر في الأسلوب القصصي، وهي تلميعة لغوية مشوقة في الكتابات الموجهة للصغار، وهذا النوع ممتع ومفيد، وعادة وجودها من خلال القراءة التأملية بخلاف أدوات الانسجام المباشرة.

- **الرّبط :**

التأمّل في كيفية بنـاء النّصّ، وتشاكله مـن حيـث المادة اللّغوية الظّاهرة على السّطح، فإنّ سمةً مشتركة فـي هذا البنـاء النّصيّ تبرز، وهـي العلاقات التّرابطيّة بيـن الألفاظ فـ'' الـرّبط اللّفظيّ إحـدى الوسائل اللّغويّة التي تحقّق بهـا النّصيّة texture فالنـّصّ ليس مجرد سلسلة من الجمل، بمعنى أنّه ليس وحـدة نحويّة أكبر مـن

[1] **علم لغة النص – النظرية و التطبيق –** عزة شبل محمد ،المرجع السابق ، ص 120 .

[2] **علم لغة النص – النظرية و التطبيق ،المرجع نفسه ص 120.**

[3] **مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه** ، محمد الأخضر الصبيحي ، المرجع السابق ، ص 89 .

[4] **نحو النص ،دراسة تطبيقية على سورة النّور** ،عثمان محمد أحمد أبو صيني ،عالم الكتب الحديث ، إربد، الأردن ،ط1، 2015 ، ص 50

الجملة مختلفة عنها في الحجم فقط، وإنّما هو وحدة من نوع مختلف ؛ وحدة دلالية تلك الوحدة هي وحدة المعنى في السّياق، من ثم يلعب الرّبط اللّفظي دوراً هامّاً في عملية بناء النّصّ..." [1] ويكون الرّبط على مستوى النّصّ بأدوات ظاهرة، أو بدون أداة.

- **الرّبط بالأداة :**

أدوات الرّبط الظّاهرة مثل الواو، والفاء تربط بين الجمل في النّصّ "و يمثل هذا الرّبط بين هذه الجمل باعتماد الأداة أحد وجوهه ..."[2]، وأدوات الرّبط اللفظيّة كحروف العطف، مثل (الواو)، (الفاء)،(ثمّ)، (حتى)، (أو)، (أم)، (بل)، (لكنّ)، وأدوات نصب المضارع مثل (أن) المصدرية الناصبة،و(إذن)، (كي)، (لام الجحود)، (حتىّ)، (واو المعية)، وأدوات الشّرط، وحروف الجر* ...

***– ترابط الاقتضاء :**

من خلال العنوان يتّضح أنّ الاقتضاء يعني الالتزام الدّلاليّ، فإنّ في هذا السّياق رائحةَ العلاقات المنطقيّة، وهذا النّوع أشير إليه سابقاً عند الحديث عن التبعية الدّلاليّة، ويعاد هنا للتوضيح أكثر لأهميته، فالعودة مثلاً إلى إشارات متّفقة عليها بين المتكلّم والمخاطب، فإنّ أيَّ حديثٍ ذي صبغة خاصة يؤدّي إلى إيضاح الرّسالة " وعند ما يقوم المتلقي باستنتاج المحال إليه فإنّما يستخدم معارفه من استخداماته اليومية للّغة. إذا ما يفترضه المتكلّم أن المتلقي سيعرف المحال إليه أو المرجع يوصف بأنّه اقتضاء لأنّه يستلزمُ ضمنا..."[3]، والاقتضاءُ في علاقاته على مستوى النّصّ شبيه بعلاقات الرّبط السّابقة فهو يشتركُ في الدّلالة الاستلزامية فمثلاً " تَصَادمَ قطاران، مات اثنان، هذا عنوان عريض في جريدة، فماذا نفهم منه؟ إذا نظرنا إلى العلاقة بين الجملتين سنجد أنّها علاقة سببية، ذلك أنّ التصادم أدى إلى نتيجة ما تتمثل في موت اثنين، والعلاقةالسببية تؤدي إلى ترابط الجمل المتناثرة..."[4].

هذه العلاقة على مستوى السّطح أثناءَ القراءة تؤدي ضمنياً إلى هذا النّوع من الدّلالة،كما أن هناك اقتضاء مع ارتباطه بأداة نحويّةٍ أشير إليها من قبل، ومن العلاقات التّرابطية .

***– التّضام :**

هو شكل من أشكال الرّبط، ورد بمعاني مختلفة وفق الإطار الذي يتواجد فيه، وقد تكون هذه الظّاهرةُ ظاهرةً نحويّةً و "إنّها واحدةٌ من القرائن اللّفظيّة الدّالة على المعنى النّحويّ شأنها في ذلك العلامة الإعرابية والمطابقة والرّبط بالضّمير، أو الحرف والرّتبة والأداة والنّغمة في الكلام المنطوق..."[5]، هذا التّضام النّحويّ الّذي

---

[1] **علم لغة النص النظرية والتطبيق** ، عزة شبل محمد ، المرجع السابق ، ص 99 .

[2] **نسيج النص** ، الأزهر زياد ،المركز الثقافي العربي،بيروت ،لبنان ،ط 1 ،1993 ،ص 42.

* **ينظر نحو النص دراسة تطبيقية على سورة النور** ، عثمان محمد أحمد ، المرجع السابق من ص 58 إلى 64 .

[3] **في لسانيات العربية** ، صلاح الدين صالح حسينين ، المرجع السابق ، ص269.

[4] **في لسانيات العربية** ، صلاح الدين صالح حسينين، **المرجع نفسه** ، ص 278.

[5] **اجتهادات لغوية** ، تمام حسان ، المرجع السابق ، ص 61 .

يتّضحُ جلياً في العلاقات النّحويّة المترابطة كارتباط الفاعل بالفعل، والمضاف بالمضاف إليه، هلمّ جرّا...، وهنا التّضـام الـدّلاليّ، وهو نوعٌ من أنواع الرّبط المعجميّ " حيث يرتبط عنصرٌ بعنصرٍ آخر من خلال الظّهور المشترك المتكرّر فـي سياقات مثـل الكلمات (الحـرب، الصّراع، الجنرال) و(المجتمع، الاقتصـاد، الطّبقة) و(محاولـة، نجاح) و(نحلة، عسـل)(باب، نافذة) و(ملك، سلطة) و(مركب، تجديف)..." [1]،وهذه الاكتشافات الدّلاليّة تكون علـى مستوى النّصّ بمساعدة القارئ الـذي يتوقـــع وجـود صلـة تقابلية بين الكلمة وضـدها أو مرادفها، فإذا كـان الحديثُ عـن العائلـة فليتوقع القارئ كـلّ ماله صلةٌ بالعائلة من شرائح أسلوبيـة تظهـر على مستوى النّصّ تنصهر في بنية واحدة للنّصّ.

***– البنية الكبرى للنص :**

الهـدف مـن الإشارة إلى هذا المصطلح، وهـو البحث عن المواصفات الّتي تجعل النّصّ نصًّا متماسكاً، فالدّلالة العميقة للنّصّ أو" البنية الكبرى في رأي فـان ديك (المعنى الشّامل) للنّصّ، ويحصل عليه بنهج اختصار العبارات المكرّرة ..."[2]، وهي طريقةٌ والية نصّية مبتكرة لمعرفة المعنى الكامل الذي يتحكّم في تحركات المدلولات على ستوى النص، ومن خلال منهج الاختصارات، ولاسيما العبارات المكررة التي تؤدي إلى الدلالة نفسها، وليس كل العبارات تدخل في هذا الحيز.

والقضايا الدّاخليّة في بنية النّصّ هي التي تشكّلُ حدوده، وهي في النّهاية مَن تشكّلُ المعنى الأكبر المركزيّ، وفي هذا السّياق "يمكن الانطلاق من أن المضمون عند تكوينه يصوّر بناء على القضايا الجزئية التي ترتبط بعضها ببعض بطريقة محدّدة ..."[3] .

فالقضية الجُزئية تتفرع من المعنى العميق للنّصّ، ولهذا؛ فإن القضايا الجزئية تتحرك في سياق الترابط بينها، فالقضية الواحدة إذا حملتْ معنى مغايراً لسائر القضايا، تلاشت مركزية البنية الكبرى، وصار البحث عن المعنى الكلي للقضايا داخل بنية النص فعلاً لغويا صعبا ومتشعبا،وهنا يلعب السّياق دورا مهما في ترابط القضايا الفرعية للنص، وضبط متوالية البنية السّطحية، وتوجيه المدلولات.

والمعنى الذي له وجود في السّلسلة، وفي كل قضية من قضايا النّصّ، وهوالمعنى الشّامل، والذي يملأ الفراغ الدلالي بين المتواليات اللّغوية المشكّلة لبنية النّصّ، بحيث لو حذف عاملٌ من عوامل المتوالية بقي المعنى الشامل حاضراً وبقوّة على مستوى باقي العوامل.

---

[1] **علم لغة النص** ، عزة شبل محمد ، المرجع السابق ، ص 109 .

[2] **التحليل اللغوي للنص مدخل الى المفاهيم الأساسية و المناهج** ،كلاوس برينكر ، تر:سعيد حسن البحيري ، مؤسسة المختار ، القاهرة ، ط 1، 2005، ص 68

[3] **مدخل إلى علم اللغة النصي** ،فولفجانج هاينه ،تر : فالح بن شبيب العجمي ،مطابع جامعة الملك سعود ،الرياض ، 1999، ص 269

شمولية المعنى هي الّتي تحدّد البنية الكبرى للنّصّ فهـي " ذات طابع شموليّ، وذات صبغة دلالية تجريدية شاملة للنـّصّ، تنشأ عن تماسك بنيويّ شامل للنصّ،تحقّقه المتتاليـات الجُمليّة علـى المستوى الخطّيّ أو الأفقيّ، ويتمّ تحديد هذه البنية مـن خلال اختيار العناصر المهمّة في النّصّ ..."[1] .

العناصر المهمّة التـي تردُ فـي النّصّ، هي الأداة المقنّنة لتحديد البنية الكبرى له، و متتالية الجُمل تؤسّسُ للدّلالة المحوريّة الكبرى للنّصّ .

وهناك **الية اجرائية أخرى** لتحديد بنية النّصّ الكبرى مجملة في العناصر الاتية :"

1 - تحديد البنية الكلية للنّصّ، وذلك من خلال البحث في الدّلالة العامّة للنّصّ، وابراز أثر السياق العام في تحديد هذه الدّلالة العامّة.

2 - تحديد البني النّصّية الكبرى؛و ذلك من خلال حصر الأركان الهامّة التي تتشكل منها البنية للنّصّ، والتوقف عند أهم المحطّات في النّصّ.

3 - تفكيك البنى النّصية الصّغرى التي تشكّل البنى النّصية الكبرى، وبيان الكيفية التي تتماسك بها هذه البنى فيما بينها.

4 - أثر أدوات التّماسك في البنية الكلية للنّصّ، والكفاية النّصّية فيه..."[2]

والحذف المتّبع على مستوى البنية السّطحية للنّصّ المشار إليه سابقاً، هو الوسيلة اللّغوية النّصّية الجديدة من أجل تحديد البنية الكبرى للنّصّ، وهذا الملمح الأسلوبيّ هو موجود في النّصوص المعدّة للمتعلّمين الصّغار، لانّها نصوصٌ محمّلةٌ بنوايا تعليميّة، فالهدفُ من تكرار العبارات، هو ترسيخ اللّغة لدى المتعلّم، ووضعه في مُناخ لغويّ يساعده على التحدّث من خلال هذه التّكرارات، والتّفتيش في النّهاية عن المعنى الشّامل يؤدي إلى نقصان حجم النّص دلالياً، ويظهر في لباسٍ وحيدٍ غير متعدّد الألوان، وهذه اللّغة شائعةٌ لدى صغار المتعلّمين، لأنّها لغةٌ في تطورٍ مستمرّ تعرف هذا النّوع من الترديدات، ولاسيما في المراحل الأولى من البناء اللّغويّ والتّأسيس.

[1] **نحو النّصّ إطارٌ نظريّ و دراسات تطبيقية ،عثمان أبو زنيد، عالم الكتب الحديث** الاردن ،ط 1، 2010، ص50

[2] **نحو النّصّ إطارٌ نظريّ و دراسات تطبيقية ،عثمان أبو زنيد ،المرجع السابق** ، ص 51

الفصل الثّاني :

الجُملةُ اللّسانيّة في لغة الطّفل بين الاكتساب اللّغويّ ونظرياته

- **اكتساب اللّغة وتعلّمها :**

الملحظُ الأساسيُّ هنا؛ يتمثَّل في ترابط هاتين المرحلتين، فمرحلة الاكتساب اللُّغويّ هي مرحلة سابقةٌ عن مرحلة توجيه اللُّغة وتعلّمها، وهي عملية "تتمُّ بطريقةٍ غيرِ واعيةٍ ولا منظّمة حيث يكون لعملية التّقليد والمحاكاة دورٌ أساسيٌّ فيها .من خلال تعرّض الفرد إلى فرص الاتصال بشكلٍ مستمرّ ودائمٍ في مختلف المواقف الحياتية بتلك اللّغة بشكل عفوي... "[1] هذه المرحلة يكون فيها الطّفلُ طليقاً، دونَ أنْ تكونَ هناكَ ضوابطُ لغويةٌ ناتجةٌ عن التّعليم، وهذه العمليةالأخيرة التي تحْدُثُ "عموماً في المدارس وفي بيئة غير تلك التي تتحدث بها، بمعنى اخر تتمُّ في بيئة مصطنعة بشكل مقصود وبطريقةٍ منظّمة بواسطة المعلّم داخل الصّف." [2].

فمعرفة المرحلة الأولى من التّواجد اللّغويّ في حياةِ الطّفل معرفةٌ لا بدَّ منها ،للوقوف على خصائصها ونموّها، وتُعَدُّ أساسيةً تبعاً لمبدأ التّدرّج في وضع المادة التعليمية عامةً، واللّغوية خاصةً ، فالوقوفُ على معرفتها ضرورة علمية، ولاسيما الجانب التركيبيّ منها.

- **اكتساب النّحو لدى الطّفل :**

اكتساب النّحو لا يعني معرفة الطّفل بقواعد اللّغة من فعلٍ وفاعلٍ...الخ، وإنّما النّحو المقصود هنا؛ هو النّحو الضّمنيّ (la grammaire implicite) أيْ شعور الصّغير بالفروق اللّغوية بين الكلمات ، وهذا النّوع من النّحو غير المباشر،يبدأ في الظّهور في المراحل الأُولى من عُمْرِ الصَّبي، فقد أشَارَ"ماركمان إلى وجود قرائنَ قواعدية تساعد الطّفلَ على تعلّم معاني الكلمات، فقدْ وجدتْ غليتمان (gleitman ،1990) أنّ الطّفلَ في الشّهر السّابع عشر من العُمْرِ قادرٌ على التّمييز بين :

-هذا صحنٌ

-و هذا الصّحنُ

وهذا التّمييز مفيدٌ في تحديد ما إذا كانت الكلمةُ تدلُّ على شيءٍ محدّدٍ أو صنفٍ من الأشياء..." [3]، فالإشارة ؛ هنا تتعلّق بالدَّلالة وتمييزها، بأداة التعريف أو بدونها.

فالكلام عن النّظام النّحويّ لدى الطّفل، هو سماعٌ لكيانٍ مختلفٍ جدّاً، بحيث يشملُ على المفردات، والتّصريف، والنّحو، وكذا الوظائف التّواصليّة التي تَرْسَّخُ بهذه المستويات، ما بين- ثمانية عشر إلى ثمانية وعشرين شهراً- في كلّ تطوّرٍ لمستوى من تلك المستويات، يُنْتَظَرُ من الطّفل أنْ يحدّد المبادئ النّحويّة الّتي تَضْبِطُ لغتَه[4] .

والنّحو يبرز من هذه العلاقات التي تنشأ بين التّراكيب، ويبدأ" اكتساب التّراكيب الفعلي منذ أن يضع الطّفل كلمتين معاً، و في هذه المرحلة تكون منطوقاتهم المختصرة من صنعهم هم، ولا يشترط أنهم يقلدون كلام

---

[1] **اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة** ، خالد عبد السلام ، دار التنوير ،الجزائر ، ط1 ، 2016 ،ص 31

[2] **اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة** ، خالد عبد السلام، **المرجع نفسه** ، ص 33.

[3] **ينظر علم نفس اللغة من منظور معرفي**، موفق الحمداني، دار المسيرة للنشر و التوزيع ،الأردن ،ط2 ،2007 ، ص212

[4] **(ينظر) Comment la parole vient aux enfants?**, Bénédicte de BOYSSON – BARDIES les Cahiers du MURS n°35 - avril 1998,pag12

الراشدين، وكلُّ أطفال العالَم يمرّون بهذه المرحلة من اكتساب التّراكيب ..."[1]، بل الحاسّة السّليمة لدى الأطفال، بوجود النّحو كضَامنٍ أساسيّ لصحّة التّراكيب الّتي يسمعونَها، وقد أُجريتْ في هذا الإطار عدةُ تجارب لفريق من الباحثين في لغة الأطفال منذ الشّهور الأُولى من عُمْرهم، فتوصّلوا إلى أنّ المنطوقَ حين يُسْتخدم في سياقٍ نحويٍّ صحيحٍ، حتّى لو كان المعنى غيرَ معقولٍ، فهو مدعاةٌ لانتباه الطّفل نَحْوها، بينما عندما تستعمل في سياق نحويّ غير صحيح، مثل أن يُسْتَخْدم ضميرٌ في غير مكانه،أو توظّف تراكيب بدون ذكر المنطوقات الهدف، فانّ الأطفالَ لا يعيرون لها أدنى اهتمام [2]، فهم بحاسّتهم الطّبيعيّة هذه، كشفوا عن التّطور الطّبيعيّ لاكتساب النّحو، فهذه الحاسّة الفطرية غير القصد التّركيبيّ، فذلك مرتبط بـ"النّمو العقليّ والجسميّ وبالتالي التأثير على النّمو اللّغويّ وقدرة الطّفل في هذه المرحلة على استدعاء الكلمات وترتيبهاو تنظيمها، وتركيبها بشكل أفضلَ مما سبق مثل أن يقولَ : أعطني الماء، فعلى الرّغم من أن إخْراجَ الطّفل للجملة ما زال مبتوراً، إلاّ أنّ هذه الجملة هي المرحلة قبل الأخيرة من مرحلة بناء الجملة بناءاً سليماً، وقد سَمَّى البعضُ هذه المرحلة بمرحلة الاستعداد التركيبيّ الجُمْليّ..." [3]، ويصير الصّغير قادراً على التّفاعل مع الأنماط التّركيبية التّي يسمعها، وفي هذه المرحلة من النّمو، ولاسيما في المرحلة الثّانية من الطفولة " تنمو لديه القدرة في إتباع النّحو كتوافق الاسم والصّفة وتكوين الجمع والمؤنث وتصريف الأفعال ويتعلم الطّفل كيف يستخدم بصورة جيدة القواعد الصّرفية من خلال خبرته حتّى أنّه ينجح على سبيل المثال في تكوين جمع الأسماء المذكرة والمؤنثة وفي النّهاية يكون الجمع الشّاذ لبعض الأسماء المذكّرة والمؤنّثة..."[4]، والتّصنيف الطّبيعيّ الّذي اكتسبه الطّفل، وصار بمثابة الآليّة أو الأداة الخفيّة القادرة على التّمييز بين الأشكال النّحويّة، هذا بسبب الاحتكاك الدّائم للطّفل بالأمّ، فأثرُ هذه الأخيرة بارزٌ في نطق الجمل الأولى أمام مسمع وليدها بطريقة منغّمة تراعي حالته العُمرية والنفسية، فتلجأ إلى أسلوب التنغيم لدرجة اختيار الجمل من حيث الشكل والحجم، فكلّما كان الطّفل أصغر، كانت الجمل التي تستعملها الأم أقصر، ولهذا يستعمل الأطفال في جملهم الأسماء قبل الأفعال، والجمل الاستفهامية والمنفعية يعد نتيجة طبيعية لعلاقة الأم بابنها، وهذا حسب فرضيات بعض الباحثين، لكنّ الدّراسات الأخيرة كَشَفَتْ عكس ذلك "أنّ الأمهاتِ يتحدّثن بجملٍ كاملةٍ مهما كان عُمْرُ الطّفل صغيراً، كما أنّهنّ يستعملن الأسماء والأفعال والحروف في كلامهن مع الأطفال بنفس النّسب التي يستعملنها لدى الحديث مع الكبار، وعلى الرّغم من ذلك، فإنّ الأطفال ينطقون الأسماء قبل أيْ شكلٍ من أشكال الكلام، إضافةً لذلك، فإنّ كلامَ الأمهات لا يتألف من جمل إنشائية تشبه تلك التي ينطق بها الأطفال لدى صياغتهم لجملهم الأولى، وظهر أن كلام الأمهات الموجّه نحو الأطفال مليءٌ بجملٍ استفهامية مثل (أين عينك ؟)، وأوامر مثل (اخرج أصبعك من أنفك)، ولا تظهر الجمل المختصرة مثل (هذا ماع)، (أي هذا خروف)

---

[1] **سيكولوجية اللغة و المرض العقلي** ، جمعة سيد يوسف ، عالم المعرفة ،سلسلة صادرة عن المجلس الوطـــني للثقافة و الفنون و الآداب ،العدد 145 ،1990،ص 107

[2] **Comment les enfants apprennent leur langue maternelle** ,e.cauvet,p.brusini,l.brunet et a.christophe , Pour la Science - n° 403 - Mai 2011 ,au Laboratoire de sciences cognitives et psycholinguistiques du CNRS et de l'École normale supérieure à Paris,pag 47

[3] **ينظر الاضطرابات النطقية عند الطفل دراسة صوتية وصفية في ضوء علم الأصوات النطقي** ،عادل حسن علي أبو عاصي ،رسالة مخطوط ماجيستر ،غزة ، 2011، ص 40

[4] **التربية اللغوية للطفل** ، سرجيو سريبني ،تر:فوزي عيسى،عبد الفتاح حسن،دار الفكر العربي،القاهرة ،بط، 2001 ،ص 53

إلا في 25% من الحالات ..." [1]، ومع الأثر البالغ للأمّ في تنمية اللّغة بكلّ مستوياتها لدى الطّفل، هذا الأمرٌ برغم أهميته، إلاّ أنّه لا يفسّر قدرة الطّفل على استعمال اللّغة بالوجه الّذي يستعملها الكبيرُ، فهذا مَا لَمْ يقل به أحدٌ، وغيرُ طبيعيٍّ، فالجملة لدى الطّفل لا شكّ أنّها تمرّ بمراحلَ – كما سبق الحديث عنها من قبلُ–، ومن البديهيّ أنّ الطّفل يعمل من الجزء إلى الكلّ (enhaut de bas)، ليبدأ بتعلّم الأصوات (lesphonemes) عَامَهُ الأوَّلَ، ثمّ الكلمات في العام الثّاني، وبعدها الاهتمام بالتّراكيب (la syntaxe) الّتي تسمح له بتقطيع الكلمات فيما بينها، انطلاقاً من العامين ونصف إلى السّنة الثّالثة [2]،فالتّدريج في التعلّم شيءٌ طبيعيٌّ لدى الكائن الإنسانيّ.

- **الكلمة الجملة أو الجملة ذات الكلمة :**

عند ما تكون الكلمة خاليةً أو عاريةً من عناصر السّياق المقامي أو معزولةً تماماً عن هذا المناخ الاجتماعيّ، تكون الكلمة بسيطة دون دلالة، وما هي إلا مجرد تكرار أو محاكـاة، وأمّا إذا أحيطتْ بمؤشراتٍ مساعدة على التّفسير، فتصير عندئذٍ الكلمة جملةً، فالطّفل في هذه المرحلة ينطق" بكلمات مفردة قاصداً بها التعبير عما نعبّر عنه بالجمل فيقول مثلاً (باب) قاصداً : افتح الباب...، والأمُّ غالباً ما تفهم غرضَه من السّياق والظّروف المحيطة به والإشارات اليدويّة والجِسْميّة الّتي تصحب كلامه، ويختار الطّفل عادةً للتعبير عن الجملة الكلمة التي يجيد النطق بها أو الكلمة التي تسبق غيرها إلى لسانه، ولو لم تكن ذات أهمية في المعنى الذي يريد تقريره ..." [3] هذه المرحلة أشبه بالمرحلة الأُولى من حياة الإنسان الأوّل الّذي يعتمد على الوسائل البدائية البسيطة، فهو يلجأ إلى الكلمات التي تعبّر عن الأسماء، لأنّ هذه الأخيرة هي الدّالـة عن الأشياء الماديّة المحيطة بالإنسان، ومن الباحثين من أطلق على هذه الجملة (الجملة البدائية) نظراً لاحتوائها على مكوّن وحيدٍ، وعادة ما يكون هذا المكوّن في الغالب من الأسماء [4]، والأسماء هي العلامة السّابغة في لغة الأطفال في هذه المدة من الشّهر السّادس إلى الثّاني عشر [5] من عمر الطّفل، فالأسماء تختلف مواقعها، ونقصانُ العناصر اللّغوية المرتبطة عضويًّا بلغة الطّفل، كانتْ من الأسباب التي تدفع بالباحثين إلى اختيار السّياق كأداةٍ خارجيّة، فإنّ"الكلمة الجملة يمكن اعتبارها على هذا النّحو جملةً غيرَ مكتملةٍ تنقل فيها الكلمة – بالإضافة إلى السّياق– المعنى الذي يريد الطفل أن يعبّر عنه، فأحياناً ما تكون الكلمة مفعولاً به، في حين يكون الفاعلُ مضمراً، كما يبدو عند ما يقول الطّفلُ مثلاً (عروسة)، وهو يعني (أنا أحمل عروسة) وأحياناً تكون الكلمة فاعلاً، وهنا السّياق الاجتماعي أو المقامي، يَحُلاّن محل القرائن اللّغويّة الصّرفة الّتي لها صلةٌ بالجملة في طبيعتها الكاملة، فإذا قال الصّغير (بابا) فهو يعني (**جاء بابا**)، فالسّياق برغم ذكره هنا بصفةٍ واضحةٍ، إلاّ أنّ أهميته في تفسير الجملة الكلمة كبيرة، ويعد المحدد

---

[1] **علم نفس اللغة من منظور معرفي** ، موفق الحمداني، المرجع السابق ، ص 189

[2] **Comment les enfants apprennent leur langue maternelle** ,e.cauvet,p.brusini,l.brunet et a.christophe , Pour la Science,pag 46.

[3] **ينظر علم نفس اللغة**، سهير محمد سلامة شاوش ،مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ،ط1 ،2006 ،ص 86

[4] **ينظر سيكولوجية النّمو تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة**، بدر إبراهيم الشيباني، مركز المخطوطات و التراث والوثائق ،الكويت ،ط3 ،2000، ،ص 164

[5] **ينظر اللغة و الطفل** ،حلمي خليل ، دار النهضة العربية ،بيروت، 1986عند ذكره لعُمْر الطفل في هذه الفترة ،ص74

الأساسيّ في وجود هذه الجملة فعند ما ينظر الطّفل إلى حذاء والده على الأرض، ويقول: (بابا) فهو يقصد بالطّبع أن يقول : (هذا حذاء والدي)، فالحذاء لا يمثّل الأب، ولكن نظرة الطّفل وابتسامته أحالتا مباشرة إلى الجملة الكلمة بهذه الصيغة (حذاء بابا) [1]، وإضافةً إلى النّبرة الّتي تعدّ من التلميعات السّياقيّة المهمّة في تحديد الجملة بشكلها السّابق، فإذا قال الطّفل (بابا) بنبرةٍ عاليةٍ نسبياً في حالة غياب والده مثلاً، فالأمّ هنا- كالمترجم السّريع – توضّح الدّلالة من هذه الجملة الكلمة بالاعتماد على هذه النّبرة الصّوتية المتميزة التي تحمل معنى أين أبي ؟، والنّبرة والتّنغيمُ من أهمّ العلامات الصوتية الفارقــة؛ أي الّتي تفرّقُ بين أنواع الجمل من حيث الاستفهام أو الإثبات أو النّفي أو الطّلب، وهي من جملة القضايا التي تكثر في لغة الأطفال بسبب الحاجة البيولوجية والنفسية والاجتماعية،ولهذا يكثر هذا النّوع من الجمل ذات الكلمة الواحدة (holophrase) وبعبارة أخرى أحادية الجملة، تلخّصُ بوضوحٍ فكرَ الطّفل الّذي عجز- بسبب قلة المحصول اللّغويّ- عن التّعبير والشّرح والتّفسير .

فالجملة من هذا النّوع تحملُ كامل المعنى لحاجة الصّغير الذي يريدها أو نيته، فلو قال : (حليب) مثلاً ، فهو يعني أريد حليباً، وقد تحمل معنى آخر، أنا عطشانُ أريدُ رضّاعتي لأشربَ الحليبَ يلاحظ أنّ هذه الجملة الطويلة مرتبطةٌ بالمعنى، وليس الشّكل، فالكلمة الجملة هي تتّسمُ بالأحادية في اللفظ، والمطّاطية في المعنى، فإذا قال الطّفل: (برَّ)، وهو يقصد خارج المنزل، أيْ أريدُ أنْ أخرجَ من المنزل إلى البَرّ، فتحديد المعنى لا يكون إلاّ من أقرب النّاس صلةً بالصّغير الّذي له القدرة على التّفاعل معه، وهناك ما يحيط به من علامات تدخل ضمن علم الإشارات، فالعلامات الموجودة في المحيط هي من مكونات التفسير الأساسيّة، لكن تبقى علاماتٍ خارجيّةً عن الجملة في تركيبتها اللّغويّة، فلو قال : (ماما)، وكانت الأمّ تحمل في يدها مُشْطًا، قد يفسّر البعض من أول وهلةٍ أنّ المقصود، هو جاءت أمّي، هذه أمّي، بينما المكوّن الّذي يدخل ضمن الإشارات المقصودة، هي نظرة الصّغير إلى مُشْط الأمّ،وهنا المعنى صار محدّداً، وفي اتجاه واحدٍ بسبب هذه الإشارة البصريّة، والجملة هي (هذا مشط ماما)، وهذا الايجاز في بنية الجملة يشبه الجملة البرقية .

- **الجملة البَرْقِيّة :**

تطوّر الجملة بكلّ أشكالها، لا يمكن فصلهُ عن التّطور العام لأعضاء الجسم من النّاحية الفسيولوجية، وكأنَّ هناك توافقاً بين الجسم الماديّ للإنسان من جهة، وبين البنيّة اللّغوية من الصّوت إلى التراكيب من جهة أخرى، فعندما يبدأ الطّفل في المشي أو الوقوف على القدمين، تكون اللغة هي الأخرى في مرحلة الوقوف، وتكون حصيلة النشء من اللّغة قد حدث فيها تطور من الثّروة أو الذّخيرة اللّفظية في هذه المرحلة التي تتوسَّع بشكلٍ "انفجاريّ، وهناك ارتباط متينٌ بين اتساع الذّخيرة اللّفظيّة للطّفل، وظهور الجملة ذات الكلمتين...، وتتّسم الجملة ذات الكلمتين بأنّها جملٌ (برقية) أيْ أنّها تشبه البرقيات في صياغتها، حيث تتوفّر فيها عناصر الجمل

[1] **ينظر الأطفال مرآة المجتمع النّمو الاجتماعيّ النمو النفسيّ الاجتماعيّ للطفل في سنواته التكوينية،** محمد عماد الدين إسماعيل، سلسلة عالم المعرفة الصادرة عن المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، العدد99 ، 1986، ص 121

الصحيحة ولكنها تفتقر لعناصر أخرى..." [1]، ويبدو أنّ الجملة البرقية مصطلح قد شاع بين المهتمين بلغة الأطفال، وقد أُخِذَ هذا المصطلح من عالَم الرّسائل، وخاصةً البرقيات "أو ما يسمى باللغة التلغرافية للتعبير عن حاجيات الطّفل المتنوعة، ونتيجة لتحركاته المختلفة واحتكاكه أو إحساسه بمختلف الأشياء والأشخاص تظهر لديه الرغبة في التعرف عليها " [2]، من هذا المعنى الموسوم بسرعة البرق، جاءت تسمية الجملة بالبرقية، فسرعة الانجاز، وقلة التّكاليف، والكثافة في المعنى، والاختصار في اللّفظ هي من الدّلالات المشتركة بين برقية البريد والجُملة البرقية " فعندما يقول الطّفل (بابا سيارة) فقد قصد هذه سيارة بابا، أو بابا خرج في السيارة، والسّياق هو الّذي يحدّد المعنى المطلوب بالإضافة إلى الإشارات والتعبيرات المصاحبة للفظ ، ويستطيع الطّفل بعد نهاية العام الثّاني التعبيرَ عن أفكاره في جملٍ قصيرةٍ بسيطة... "[3].

هذه الجمل الخاطفة دون أن يفكّر فيها، فالحدث هو المسيّطر، وهوالغالب على تفكير الصّغير، فالهدف الذي يريد أن يَبلغَهُ من جرّاء هذا السّلوك،هو إيصال المعنى إلى الجهة المرسلَة، لأغراض شتى تفسّرها السّياقاتُ المختلفة، والطّفل لا يرتب أفكاره كما يفعل الرّاشد، وإنّما صورة المشهد أو الحدث كيفما كان، هي التي تحلّ مَحلَّ التّفكير والتّرتيب، فالصّغير إذا رأى أمراً يتعلّق بوالده، ربط شيئاً بشيءٍ يكون أمامه، فلو رأى الماء، وهو عطشان يقول :(ماما ماء) ؛أيْ ماما أريد أن أشرب الماء، أو ماما أريد ماء، فالسّرعة في اختيار المفردات لتشكيل الجملة البرقية من قبل الطّفل للتعبير عن حاجاته المختلفة، هي الميزة الظّاهرة على مستوى السّطح، وهنا يلمع سؤالٌ عن الطّبيعة التّكوينيّة لهذه الجملة البرقيّة، فما هي مواصفاتها الشكليّة والدّلاليّة ؟

- **مواصفات الجملة البَرْقِيّة :**

الدّارس للغة الطّفل في هذه المرحلة، ينبغي أن يضع في حسبانه الحصيلة اللّغويّة المكتسبة، والتي لا تتعدّى خمسين مفردةً، فالمخزون غيرُ كافٍ لمواجهة التّحديات اللّغوية الاجتماعية، " فهذه اللغة وإن كانت تبدو لأول وهلة أشبه بلغة البَرْقِيّة، إلا أن ما يحذفه الطفل من الجملة وما يضعه فيها، وكذلك التّرتيب الّذي يضع به الكلمات في هذه الجمل القصيرة، لا يحدث لمجرد الاختصار بقدر ما يحدث للتّعبيرعن معنى معين وبشكل مقصود..." [4]، ولكنّ هذا القصد الطُّفوليّ لا يشبه بحالٍ من الأحوال نيةَ الكبار في الوضع، والتّواصل اللّغويّ، فالنضج والقدرة والخبرة، هي من العوامل الحاضرة دائما للتفريق بين أدائي الكبير والصّغير للّغة، فالجملة البرقيّة هي جملةٌ بسيطةٌ يغلب عليها الطّابع البدائيّ، بحيث أنّ الطّفل يلجأ إلى استخدام الأسماء، بشكل متكرّرٍ وعارٍ من الرّوابط المنطقية التي تبدو بعيدة عنه في هذه المرحلة خصوصاً،" فإذا أرادت الطفلة من أمّها أن تعطيها كتاباً مصوّراً، فقد تقول أولاً : (أعط كتاب)، وبعد ذلك قد تقول: (ماما أعط)، وإذا لم تعطها أمها الكتاب فقد يكون طلبها الثالث : (ماما كتاب) فهي بذلك تعبّر عن الفعل والفاعل والمفعول به، أيْ أنّها فعلاً تفهم أكثر مما يظهر على السّطح،

---

[1] **ينظر علم نفس اللغة من منظور معرفي** ، موفق الحمداني ، المرجع السابق ، ص 202

[2] **ينظر اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة** ، خالد عبد السلام ،المرجع السابق ،ص 109

[3] **الاضطرابات النطقية عند الطفل دراسة صوتية وصفية في ضوء علم الأصوات النطقي** ،عادل حسن علي أبو عاصي، المرجع السابق ،ص38.

[4] **الأطفال مرآة المجتمع النمو الاجتماعي النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية** ،المرجع السابق ، ص 122

ودلالة ذلك أنّها تعبّر عن هذا الفهم بأكثر من تعبيرٍ واحدٍ، بحيث يتكّون كلُّ تعبيرٍ من كلمتين ولكن معظم الكلمات مثل ال التعريف، والضمائر وحروف الجر والعطف يحذفها الصغار من تعبيراتهم ..."[1]

فأغلب تركيبة هذه الجمل من الأسماء، ونادراً ما يستعمل الصّغير الفعلَ، بينما الرّوابط –كالحروف– منعدمةٌ تماماً في هذه الفترة لعلاقتها بالنّضج العقليّ، وبزيادة الثّروة اللّغويّة، وفي غياب هذا المكوّن الأساسيّ يعمد الطّفل إلى التّكرار والإيماءات لسدّ هذا الفراغ الناتج عن قلة المنسوب اللغويّ، وفي هذه الحالة تتدخل الأم كالوسيط البديل في تلقين الابن ومحاورته، فلو قالت الأم لابنتها – مثلاً – : الدّمية المسكينة أُحتُرقتْ بالنَّار، فتردُّ البنتُ: الدّمية النّار، فهذا الحوار البسيط بين الأم وطفلتها كشف عن تلميعات ذات صلة بالجملة البرقية، ومن ضمن هذه التلميعات التنغيم (intonation)، وهو تغيير يمسّ الصّوت على مستوى الجملة من حيث العلو والانخفاض ويحدث تغيير على مستوى الجملة ، فالتنغيم في الجملة المثبتة يكون ثابتاً، وفي الجملة ذات معنى الطلب يرتفع قليلاً، وفي التّعجبية أكثر[2]، فتنغيم الأم وفق هذا المنظور اللّساني منتشر بكثرة، يهدف بالأساس إلى تعويض الفراغات اللّغوية، فجملة (الدمية احترقت)، يصحبها التغييرُ الصوتيّ المطلق، أي صوت الأم يمتدّ من أوّل مكوّنٍ في الجملة إلى نهايتها، فالتّنغيم وسيلةٌ صوتيّةٌ ممتازة تلجأ إليها الأمّ عندما تريد أن تخاطب طفلها، فهو يساعد هذا الأخير على التّفاعل مع والدته، ويساعدها هي أيضاً على معرفة حاجة ابنها،والجملة في المثال السّابق – التي طفت على السّطح – تحوي مكوّنين يبدوان من أوّل وهلة منفصلين، الدمية– النار هذه الجملة مقبولة إلا في عالم المجاز، والطّفل هنا يستخدمها حقيقةً، ومن أجل هذا، يحاول المقرّبون من الصّغير المعرفة التامة لهذه الجملة البرقية، فيضعونها في سياقها الكامل بكل عناصره اللّغوية، وغير اللغوية، فالمعنى النّهائي لهذه الجملة لا يتحقق إلا إذا أدرجت في الظروف المحيطة بها، كأداء الأمّ في الحوار، والأشياء المحيطة بالطفل، ومعجمه اللغوي في هذه المرحلة، والمعرفة الدّلالية للجملة البرقية.

ومن المواصفات المتعلّقة بالجملة البرقية، في هذه المرحلة من التطور اللغوي الجانب الدَّلالي منها، **أي ما هي الأغراض ذات الدلالة التي يستخدمها الطفل جرّاءَ هذا النوع من الجمل البرقية ؟**

مرّ الحديث عن التنغيم كوسيلةٍ لغويةٍ تمارسه الأمّ مع وليدها، وتتنوّع هذه الأداة الصّوتية حسب المزاج والظّروف تنطلق من الكبير ممثلاً في صورة الأمّ، و**لكن هل يستعمل الطّفل في هذه المرحلة التّنغيم ذ ا الدلالة المتميزة ؟ و** هنا يركّز الطّفل على كلمة ويؤكّدها حتى تُصْبِغَ الجملة ككلّ، وتصير إشارة قويّة لتنفيذ الرّغبة الملحّة.

ويلاحظ من خلال الجملة البرقية أنّها تتميّز بهذه المفردة اللاّمعة "فالطفل الّذي يقول (العب حديقة) ويؤكد على كلمة حديقة يريد أن يذهب إلى الحديقة، وأمّا إذا أكّد على كلمة (العب) بتغيير نغمة صوت نطقه لهذه الكلمة، فيعني بذلك أنه يريد أنْ يوضح رغبته في أن يلعب في مكان خاصّ ..." [3]، وينسحب هذا التّفسير

---

[1] **تطور اللغة عند الطفل و تطبيقاته التربوية**،عبد الرحيم صالح ،دار النفائس للنشر و التوزيع ،الأردن،ط 1 ،1992،ص 133.

[2] **ينظر مبادئ في اللسانيات** ، خولة طالب الإبراهيمي ، دار القصبة للنشر ، ، ط 2 ، 2006 ،الجزائر ،ص82.

[3] **تطور اللّغة عند الطّفل و تطبيقاته التربوية** ،عبد الرحيم صالح ، المرجع السابق ،ص 133

على مطلق المفاهيم النّحويّة غير المباشرة التي تستعمل في الجمل البرقية، كالتركيز على الفاعل أو المبتدأ مثل قوله (الحليب ماما)، هنا يحتمل أمرين إذا كان الطفل ليس لديه حليب،فهو يريده،وهنا تكون لفظة (الحليب) مفعولاً به، وفي هذه الحالة تتضمّن الجملة دلالة الطلب، وأما إذا كان عنده حليب، فهو يريد أن يعلن إعجابه بالحليب، وتكون لفظة الحليب مرفوعة على أساس أنها مبتدأ، والجملة تتضمّن دلالة الإعجاب، وأمّا الفعل في الجملة البرقية فالصغير يؤكد عليه إلا نادراً لأن –كما أشير من قبل – وهذا بسبب قلة المحصول اللّغويّ في هذه الفترة، وبالمقابل فالكثرة تكون للأسماء على اختلاف دلالاتها. فالدلالات متباينة ومتنوّعة في اللّغة التّلغرافيّة، ويمكن وصفها وحصرها من خلال استخراجها من السّياق، وهي في كل الحالات تتضمّن المعاني الآتية:

أولاً: من الجمل البرقيّة ما تحمل معاني لأغراض شتى منها الطّلب، والاستفهام في شكل حيرة أو النّفي أو الإثبات ...الخ.

ثانياً: التأكيد على غرض من الأغراض الدّلالية في لفظةٍ من الجملة البرقية، فتنسحب صوتياً وطولياً على الجملة.

والتّركيز على مكوّن واحدٍ في الجملة ويتجلّى ذلك بصفةٍ واضحةٍ، فيما يسمّى بالجملة ذات الكلمة المحوريّة، والجملة ذات الكلمة المفتوحة.

- **الجملة ذات الكلمة المحوريّة :**

كان الأحرى أن تسمّى بالكلمة المحوريّة، والأخرى بالمفتوحة، ولكنْ مِلْنَا إلى عبارة تسمية الكلّ باسم الجزء، إضافةً إلى أن بعض الباحثين استعمل مصطلح النّحو المحوريّ (la grammaire–pivot)، والنّحو هو دراسة العلاقات بين الجُمل، بما فيها المحوريّ ويكون ابتداء من العام الثّاني من عُمْر الصّغير الّذي يصير قادراً على إنتاج منطوقات ذات كلمتين، وفق هذا النّحو المشار إليه من قبلُ، والّذي سلّط عليه الضّوءَ ووضع أُسُسَهُ الباحثُ برين (braine 1963) انطلاقاً من مدونة للأطفال النّاطقين باللّغة الانجليزية [1]، المفهوم في هذا الموضع أنّ هذا المصطلح أخذ أشكالاً عدّة، غيرَ أنّ هذه الأشكال جميعَها مرتبطةٌ بلفظة المحوريّة، أو الأساسيّة في لغة الأطفال يدور جريانُها على ألسنتهم، "و قابلية تكرار الكلمة المحوريّة أكثر من قابلية تكرار الكلمة المفتوحة، ولا ينطق الطّفل الكلمة المحوريّة وحدها، كما لا ينطق كلمتين محورتين معاً، والكلمات المحوريّة كصنف قليلة في عددها، وتظهر ببطء في قائمة مفردات الطفل مقارنة بتزايد مفردات الصّنف المفتوح... "[2]، كما ينبغي الانتباه إلى أنّ لغة الصّغير في هذه المرحلة تكون في طور النّمو، فمعجمه الأصليّ يكون عاجزاً بإمداده بالمفردات ذات مفاهيم نحوية خاصة، والمترادف هو نتيجة لخبرة طويلة في الحياة، كما أنّ لغة الأطفال ما هي إلا انعكاسٌ للغة المجتمع المعاصرة التي تتّصف بضحالة التّرادفات مقارنةً بالفصحى، فالمفردات المحوريّة من مثل " (كثيراً أو كتير) فهي تأتي في منطوقات متعدّدة مثل (أشرب كثيراً، شاي كتير، فلوس كثير ... وهكذا وهذه الكلمات المحورية يمكن أن تكون

[1] **(ينظر)L'ACQUISITION DU LANGAGE: ETAPES ET THEORIES ,** Josie Bernicot, Université de Poitiers, Département de Psychologie Laboratoire PsyDé, Université de Paris 5 – CNRS,1998,pag 5.

[2] **تطور اللغة عند الطفل و تطبيقاته التربوية** ،عبد الرحيم صالح ، المرجع السابق ،ص 134

الكلمة الثانية في الجملة كما في المثال السابق أو تكون الأولى مثل: (فوق السطح، فوق التربيزة، فوق الثلاجة، ...الخ. وكلمة (فوق، ذاتها يمكن أن تعكس فتأتي في الموضوع الثاني مثل: (محمد فوق، والقمر فوق، والقطة فوق...و هكذا،وتتّسع فئة الكلمات المحوريّة باضطراد مع ارتقاء الطفل..." [1]، الكلمات السّابقة الملونة بالأسود، هي الكلمات الأساسية في الجملة، وهي التي يكرّرها الطفل لبساطتها من جهة، ولأنّ ليس هناك البديل من اللّغة المعجميّة الواسعة التي تسعفه عند ما يحتاج أو يبحث عن مفردات بديلة لديه من جهة أخرى، فيلجأ إلى استخدام هذه الفئة من الكلمات المحوريّة بغرض الحفاظ على التّواصل الضّروريّ مع الشّخص الذي يحاوره، ويشعرُ معه بالأمان، وفي اغلب هذه المحوريات تكون إما صفة، أو ظرف مكان، وهذا طبيعيّ ما دام الطفل مازال يتحرك وفق الرؤية الحسيّة للأشياء، فالأسماء الدّالة على المكان من جملة الكلمات التي تشكّل محوريّة الجملة، ولا يدقق في المكان، ولا يعي اختلاف المسافات، ففي اللغة العربية عندما تكون المسافة قريبة من الأرض، يستعمل مفردة (فويق) دلالة على قصر المسافة، فالطفل عنده المسافات واحدة، ومعجمه الخاص لا يحوي إلا على هذه الكلمات المعمّمة، والممتدة – كما أشير من قبل–، وتبقى هذه الكلمات في ازدياد كلما تقدّم الطّفل في العُمْر، بينما الجملة ذات المكوّن المفتوح فهي لغة غير مستقرّة لسانيًّا ومتغيرة.

- **الجملة ذات الكلمة المفتوحة :**

وهي الجملة التي تتضمّن قائمةً ذات المجال المفتوح و" تشملُ كلَّ الكلمات الأخرى في قاموس المفردات..." [2] والكلمات المفتوحة (la classe ouverte) تتّصف بكونها من الأسماء " وهذه المرحلة تتميز بأن الطفل يستعمل فيها الأسماء بكثرة، بينما يعوزه استعمال الأفعال والحروف كحروف الجر والضمائر ..." [3]، وفي هذا السياق مازال الصّغير يدمج المفردة بالمفردة، محافظا على الشكل العام من الاكتساب اللغوي، فهو لم يتحرر من ملامسته للأشياء حسيّا، ولهذا لا يستعين الطفل في الجملة ذات الكلمة المفتوحة إلا من الأسماء القريبة جداً من عَالَمه، فعندما يقرن الطفل الكلمةَ المحوريّةَ بالمفتوحة في الأمثلة الآتية: (حليب أكثر)، (كعك أكثر)، (حليب انتهى)، (هنا سيارة)، (هنا حليب)، (ذيل بقرة)، (ذيل أرنب)، (كتاب بابا)، (كتاب ماما) [4]، والكلمات الملوّنة بالأسود هي الكلمات من القائمة المفتوحة، تتغيّرُ من حينٍ إلى آخرَ، ولا يجد الطّفل صعوبةً في التَّمثّل بها.

وكما يلاحظ أنّ تصنيف هذه الجمل، سواء أكانت ذات الكلمة المفتوحة أم المحورية لا تخرج من الاحتمالات الآتية، إمّا تكون المحورية في البداية أو في الرتبة الثانية من الجملة، والملاحظة نفسها مع المفتوحة، كما يلاحظ في التركيبة النّحوية خلو هذا النّوع من الجمل من أَيْ رابطةٍ شكليّةٍ تشبه تماماً الجملة البَرْقية، هذه الأخيرة يغلب عليها الحَدَثُ؛ بمعنى أن الطّفل يكون خاضعاً للحالة التي وجد فيها.

---

[1] **ينظر سيكولوجية اللغة والمرض العقلي ، جمعة سيد يوسف** ، المرجع السابق ، ص 115.

[2] **السيكولوجية اللغة والمرض العقلي ، جمعة سيد يوسف ،المرجع نفسه ،ص115**

[3] **علم نفس اللغة** ، سهير محمد سلامة شاش ، المرجع السّابق ،**ص72**.

[4] **هذه الأمثلة مأخوذةٌ من كتاب تطوّر اللّغة عند الطّفل و تطبيقاته التّربوية ، المرجع السابق** ،استعملت كأمثلةٍ عن **الكلمات المحوريّة** ، و استعملت هنا في **الكلمات المفتوحة** . **ينظر :ص134**

- **جملة نحو الحالة :**

أُشِيرَ مِن قبلُ – وفي مواضع سابقةٍ من البحث– أنّ الطّفل يحاولُ أن ينتج نظاماً لغويًّا خاصّاً به، لا يشبه الّذي عند البالغ،وأن الجملة في ظل النّحو المحوريّ أو المفتوح تبقى غامضة،وعلاقاتها منعدمة إلا من قرائن ضمنية لها صلةٌ بالسّياق، وهذه الجمل لم تؤسس لنظامٍ ناضجٍ لعدم وجود الرّوابط، وعلى هذا الأساس اقترح الباحث تشارلز فيلمور (charles fillmore1968)، نظاماً نحويّا خاصّا بالأطفال، مثال ذلك " إنّ الفاعل هو المبادرُ بالفعل بمعنى أنه عندما يستعمل الطّفل جملة مكونة من فعل وفاعل فإنما يقصد بذلك التأكيد على الفاعل، أي على مبادرة الفاعل، فمثلا (حسن) فاعل في كل من الجمل التالية :(جلس حسن) (سبح حسن)، أي أن (حسن) هو الذي يبادر القيام بهذه الأفعال وعندما يذكر الطفل الفعل والمفعول به، فانما يقصد بذلك التعبير عن الوسيلة التي ينفذ بها أي فعل مثل (الملعقة) في الجملة (خذ الملعقة)..، فالمفعول به هو الذي يقع عليه فعل الفاعل..."[1]،والعلاقات الضّمنيّة موجودة في جملة نحو الحالة مع المفاهيم المحصورة كالفعل والفاعل والمفعول به والظرف المكان، لأن مفهوم الزّمن معضلةٌ في تصورات الأطفال تحتاج إلى بحثٍ مستقلّ، فالعلاقات التي تظهر في هذا النّحو الخاص، هي العلاقات النّاتجة عن اهتمام الطّفل بالمفردة في الجملة، بحيث يميّز الكلمة في الجملة بنغمةٍ خاصّة،تحيل إلى الحالة التي يعبّر عنها، فإذا سئل عن ماما،قد يجيب بأنّ: (ماما هنا)، فالتّركيز على مكوّن (هنا)، دلّ على المكان ذي الدّلالة الحسّية وهي بالنّسبة له واضحةٌ ومريحةٌ، لأن الأخر–دائماً– ممثلاً في الرّاشد، قد تقبّل منه هذا النّظام الخاصّ بكلّ بساطة، دون أن يَدْخَلَ معه في جدلِ الاستفهام، والبحث عن قرائنَ مساعدة على الفهم، وهذا النحو برغم طرافته إلاّ أنّه لم يستمر كثيراً بسبب تطور أدوات اللغة لدى الطفل.

- **الجملة الكاملة :**

في هذه الفترة الغنيّة بالمفردات بشكلٍ عجيبٍ، يكون الطّفل قد بلغ من العُمر ثلاث سنوات، وأمّا من النّاحية النّوعية، فقد لوحظ ظهور المنطوق الفعليّ للجملة في وضعية تواصلية (une situation de communication)،وخلال الاكتساب النّحويّ للجملة – الجملة تامة التشكيل، والموسومة بمجموعة من القواعد– لا يبدو أنها نتيجة لمسار بسيط من التكرار (répétition)، أو التقليد (imitation)، وإنّما الطّفل يشاركُ فعليًّا في بناء لغته الجديدة، ومن خلال اجتيازه تجربة لسانيّة من المبادئ الوظيفيّة الّتي يطبقها في الوضعيات الجديدة [2].

ومن الأساسيّات الوظيفيّة التي يستعملها تدريجيّا "و بخاصّة الضّمائر، وأسماء الإشارة وبعض حروف الجرّ، لكنه يواجه صعوبات في تصريف الأفعال، واستعمال علامات الجمع التذكير والتأنيث، وأدوات التعريف والتنكير، ولا يستعمل الأسماء الموصولة والضمائر المتصلة إلا نادراً ..." [3]، و الأساسيات التي يحتاجها الطّفل في تواصله

---

[1] **تطوّر اللّغة عند الطّفل و تطبيقاته التّربوية ، المرجع السابق ، ص135،و 136**

[2] **L'évolution du langage de l'enfant - De la difficulté au trouble** Marc Delahaie, pag **25** ‘

[3] **علم اللغة النفسيّ** ،عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي ، **جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ،عمادة البحث العلمي**،الرياض ،ط1 ،2006، ص 238

مع العالم الخارجي كالروابط التي لم تكن قد ظهرتْ في المرحلة السّابقة بسبب قلة المفردات، بينما تعرف هذه المرحلة زيادة نمو سريعة في المعجم اللّغوي للطفل كانت من بين أهمّ العوامل المساعدة له في بناء الجملة على النحو المناسب لمرحلة العلاقات حسب رأي شترن (stern) [1].

و المعجم اللغوي للطفل في هذه المرحلة يتّسمُ في أغلبه بالحسية في الدوال والمدلولات .

- **الجُملة الحسيّة :**

يحاول الطّفلُ البحث عن أبسط الحروف القريبة منه، وتكون من المحيط الحسيّ الغالب على تصوره، فحرف الجرّ (على) من أقرب المفاهيم ذات العلاقات الحسّية في عالم الأطفال، لاحتوائه معنى الفوقية المكانية، وهذا لا يتعلّقُ بحرف الجرّ(على) خاصّةً، بل يشمل الأدوات مثل " فوق – تحت- أمام - خلف- داخل- خارج.وينجح الطّفل ببطء وصعوبةٍ كبيرة -كما هو معروف- في فهم ظرف الزّمان (الآن –قبل- بعد- أمس- غداً) وفي استخدام الألفاظ الشّفهية المماثلة لها باقتدار، فالأشياء الدّالة على علاقة مكانية (الدّمية فوق المائدة- البسكوت في الحقيبة) غالباً ما تكون مُدرَكةً حسيّا وفي نفس الوقت حاضرة لدى الطّفل وبالتالي تكفي جملة واحدة لتوضيح هذه العلاقة..."[2].

الحروف التي تكون أقرب إلى الأشياء الحسيّة هي التي تكون من الأدوات المستعملة في الجملة لدى الطفل، بينما العلاقات الزمنية فتكون مرتبطة بالتصور لديه لذا فهو يلجأ إلى توظيف الحروف اللصيقة بالمكان والأشياء، وأما المفاهيم الأخرى التي لها علاقة بالروابط المنطقية والجمل التي تحمل الأغراض المختلفة الاستفهام والنفي والتعجب بصفة مباشرة على مستوى السطح، فهذه القضايا لها علاقة بما بالمفاهيم أو وعي الصغير بها (la conscience chez l'enfant).

والجملة الحسّيّة مشبّعةٌ بالمكوّنات اللّغوية الحسّيّة،ولا سيما في اللّغة الموجّهة في تعليم القراءة والمحادثة في المرحلة الابتدائيّة، وعادة ما تكون قريبة من بصر ومسمع وملمس المتعلم الصّغير، وهذا الملمح اللّغويّ نشط كثيراً في مُناخ السّلوكية .

- **النّظرية السّلوكية :**

تجد هذه النّظريّة جذورها الأُولى في أعمال بافلوف (Ivan Pavlov)، ولكن كنظريّةٍ عامّةٍ تتعلّق بالتّعلّم، ولهذا تعدُّ إسهاماتُه في ميدان التّربية علامةً فارقةً في تاريخ هذه النّظرية، " بيد أنّ بروس سكنر أبرز علماء النّفس السّلوكيين الّذين اتّجهوا إلى طبيق القوانين السّلوكية لهذه المدرسة على اكتساب اللّغة وتعلّمها وتعليمها لاعتقاده أنّ هذا الاكتساب لا يختلف عن اكتساب أَيْ سُلُوكٍ آخر أو تعلّمه ؛ فتعلّم اللّغة –في نظره – لا يختلف عن تعلّم لعب الكرة والسّباحة وقيادة السّيارة والضّرب على الآلة الكاتبة ونحو ذلك ..."[3]، فأصحاب هذا الاتجاه انطلاقاً

[1] **ينظر كتاب نشأة اللغة عند الإنسان و الطفل**،علي عبد الواحد وافي،نهضة مصر للطباعة و النشر، القاهرة، 2003،ص192

[2] **التربية اللغوية للطفل**، سرجيو سريني ،تر:فوزي عيسى،عبد الفتاح حسن،المرجع السابق ، ص 54

[3] **علم اللغة النفسي** ، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي ، المرجع السابق ،ص247

من هذه الرؤية، يعتمدون على المباشرة في الفعل السّلوكي " أَيْ الاستجابات الّتي تخضع للملاحظة وعلى العلاقة بين هذه الاستجابات والأحداث المحيطة .و هكذا يرون أنّ السّلوك اللّغويّ الفعّال هو الّذي ينتج عن استجابة صحيحة لمثير ما، فإذا تعزّزتْ هذه الاستجابة تحوّلتْ إلى عادةٍ .و معنى ذلك أنّ الأطفال ينتجون الاستجابات التي لقيت تعزيزاً، سواء في الكلام أم في الفهم، رغم أن الفهم يَصْعُبُ إخضاعه للملاحظة ..." [1]، وأعدّ سكنر تعلّم اللّغة مهارةً، كأيْ مهارةٍ يمكن أنْ تخضع لِمَبدَأي مؤثر– استجابة، إضافةً لأهمية التّعزيز في تثبيت الاكتساب اللّغويّ، "فالتّعزيز الايجابيّ الّذي يتلقّاه الطّفل من والديه كلّما نطق نطقاً سليماً، يثبت السّلوك اللّغويّ في ذهنه، والتّعزيز السّلبي، الّذي يتلقّاه منهما إذا نطق نطقاً خاطئاً، يساعد على مسح هذا السّلوك واستبعاده من ذاكرته، سواء أكان التّعزيز مباشراً كالتخطئة والعقاب، أم غير مباشر كإهمال الرّد أو عدم تلبية الطّلب ونحو ذلك..." [2]، وعلى هذا الأساس؛ فإن وجود المعَزِّز في حياة الطّفل أساسيٌّ حسب وجهة نظر السّلوكيين، فهو بمثابة الضّابط المطبّق للقوانين بكلّ صارمةٍ ودقّة. عندما يرى أنَّ هذا السّلوك اللّغويَّ خالف النّموذج العام، ويكون كالأم الرؤوم في تعاملها مع صغيرها، إذا هو أَحْسنَ التّعبيرَ وأجاد .

والّذي أظهر تعمّقاً واهتماماً أكثر في هذا المنحى السّلوكيّ في تعلّم اللّغة، هو بلومفيلد (Leonard Bloomfield) من اللّغويين الكبار الّذين سلكوا هذا النَّهجَ السّلوكيّ في تفسير بناء اللّغة و تعلّمها، انطلاقاً من المادة اللّغويّة المباشرة من أدناها إلى أعلاها ،وقد ظهر هذا المنحى في كتابه الشّهير اللغة (Language)، الّذي تضمّنَ أهمَّ القضايا اللّغوية والفكريّة التي لها علاقة بتبنيه الاتجاهات السّلوكيّة، والكتاب نفسه "تأثر فيه بالمنهج السّلوكيّ في علم النّفس، وانتهى به المطاف إلى اعتباره، علم النفس السّلوكي هو الطريقة الوحيدة التي يمكن في ضوئها دراسة الدلالات اللغوية ..."[3] .

و اعتمد بلومفيلد في توضيح هذا النّهج السّلوكي لاكتساب اللّغة في عرضه لقصّةٍ، صارتْ فيما بعد خلاصةً لأهمّ أفكاره، وهي عبارة عن حوار طريف و موجز بين جاك الفتى، وجيل الفتاة هذه الأخيرة " شَعَرَتْ بالجوع، ثُمّ رأتْ تفّاحة على شجرة، فأصدرتْ صوتاً بحنجرتها ولسانها، وشفتيّها .فقفز جاك فوق السّياج، و تسلّق الشّجرة، وقطف التّفّاحة، وأتى بها إلى جيل، ووضعها في يدها ..." [4]، هذه القصة القصيرة برغم طرافتها، إلا أنها تمثل المسرح اللغوي الذي من خلاله وضع بلومفيلد فكرته وقناعته عن الحدث الكلامي، وعن التّفسير السّلوكي الّذي يستند حسب تصوره إلى ثلاثة عناصر وهي :"

أ -الأحداث العملية السّابقة لرؤية المتكلم وتشكّل المثير، وتتمثّل في رؤية (جيل) التّفّاحة .

---

[1] **أسس تعلم اللغة وتعليمها** ، دوجلاس بروان ،تر: عبده الراجحي ، علي علي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية ،بيروت ،(دط) ، 1994، ص 37

[2] **علم اللغة النفسي** ، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي ،السابق ، 247.

[3] **منهج البحث اللغوي ،محمود سليمان ياقوت ،كلية الآداب ،جامعة الكويت ،ط1 ، سنة 1997، ص 166**

[4] **اللسانيات النشأة التطور** ،أحمد مومن ، المرجع السابق،ص195.

ب –عملية التّكلّم التي تمثّل الاستجابة، وتتجلّى في طلب (جيل) من (جاك) أن يقطف لها التفاحة.
جـ– الأحـداث العملية التي تلي عمليـة التّكلم، وتشكّل استجابة السّامع، وتتمثّل فـي قطف جاك التّفّاحة وتقديمها لجيل..." [1]، عملية التّكلّم التي أشار إليها بلومفيلد في هذه القصّة، ما هي في واقع الأمر إلاّ عبارة عن حدثٍ كلاميّ في شكل جملٍ صادرة بين جاك وجيل، حين عَفَرَتْ هذه الأخيرةُ بصوتها طالبةً منه التّفّاحة، وكانتْ الاستجابة من جاك مقابل المؤثّر الذي هو في الأصل رؤية التّفّاحة، وفي هذه الحالة تصير الجملُة صناعة سلوكيّة وفق هذه الرؤية.

- **جملة التّشريط الفعّال :**

سبق الإشارة إلى عبارة سكينر عن اللّغة بأنّها مهـــارةٌ تكتسب،عن طريق المران كما هو شأن المهارات المختلفة، و هنا مواصفةٌ من سكينر عن سلوكيّة اللّغة في اكتسابها، ويعتقد أنّ هذه المهارة يتمّ ترسيخها عن طريق التّعزيز، إمّا بالمكافأة الايجابيّة عند ما يتصرّف الطّفل بسلوك لغويّ صحيح، أوْ بالإطفاء بغرض نزع الصّفة السّلبيّة، ونوع المكافآت اللّغويّة كتشجيع المجتمع مثلاً، وكلّما تكرّرت الاستجابات تكرّرتْ هذه المكافآت،أشار سكينر في هذا السّياق إلى ثلاث طرائق خاصّة بتشجيع الاستجابات المتكرّرة، ومنها الثّالثة التي لها علاقة بالجملة و تدعى " الاستجابة المتقنة ويتمّ القيام بإحدى الاستجابات اللّفظيّة عن طريق المحاكاة عادة في حضور الشّيء .
و تتضمّن مبادئ التّشريط الفعّال (operant conditioning) حقيقة أنّ قواعد البناء تكتسب بواسطة التّشكيل المتسلسل البسيط الّذي تتكوّن عن طريقه الجملة، فكل كلمة تحدّد الكلمة التّالية، وهو ما يعرف فـــي اللّغة الانجليزية بنموذج الاحتمـــال من اليسار إلى اليمين (أو من اليمين إلى اليسار في اللّغة العربيّة)..." [2]، وكلمـات ضمن مكونات الجملة تستدعي كلمات أخرى، ولاسيما إذا كانت هذه الكلمات في مجال معجمي مناسب، فوجود الحليب أمام الطفل كمؤثر حسيٍّ، يتحول إلى استجابة لفظية، وهنا الحليب يستدعي فعل أشرب، وهذان المكونان يستدعيان لفظة الكوب كوسيلة الشرب، وتصير الجملة على هذا النحو أشرب الحليب بالكوب، وانتقد لاشلي (k.lashley) " يشير إلى أنّه لا يوجد نظامٌ محدّد للكلمات تسير عليه، ...، والكلمة يمكن أن يتبعها عدة كلمات وليست كلمة واحدة، كما لاحظ أن استدعاء الكلمات لكلمات أخرى لا يفسر فهم الكلام أكثر من تفسير إنتاجه. و هناك ظاهرة متكررة في اللغة و هي أن اختيار أو فهم الكلمات المبكرة في الجملة تحدده الكلمات التي تأتي متأخرة في الجملة..."[3]، و هذا الاختيار للكلمات كان من أهم المميزات للجملة الناتجة في الظروف المحيطة بالطفل المتكلم، وهل يمكن أن تكون الجملة مصبوغة بصبغة المحيط ؟

- **جملة ذات المجال الواحد :**

[1] **أضواء على الألسنية**، هيام كردية ، بيروت ، لبنان ،ط1، 2008،ص149
[2] **سيكولوجية اللّغة و المرض العقليّ** ،جمعة سيد يوسف ، المرجع السّابق ، ص 118
[3] **ينظر سيكولوجية اللّغة و المرض العقليّ، المرجع نفسه ،118**

النظرة السّلوكيّة للتعلّم انعكستْ على اكتساب اللّغة، ولهذا يلاحظ أنّ التّشريط المكرّر في كلّ مناسبةٍ يجعل من الكلمات، وكأنّها حَبْلٌ من الأشياء متّصلةٌ ببعضها، لا يربطها إلا الاستدعاء الحرُّ، وفي هذا المنحى الّذي نحاه السّلوكيون تظهر الكلمات "وكأنّها أشياء قابلةٌ للتناول (الاستخدام) أكثر من النّظر إليها كأنواعٍ من الاستجابات والمناسبات المختلفة الّتي تحتّم استخدام كلمات مختلفة تقدم لنا الأساس نحو تصنيف فئات السّلوك اللّغويّ ومع ذلك فنحن عادةً لا نقول إنّ مناسبات بعينها تخلق جملاً بعينها .و بدلاً من ذلك فنحن نغيّر العالَم من حولنا عندما نقول إنّ الجمل تشير إلى الأحداث أو أنّ الجمل تعبّر عن الأحداث..."[1]

وفي هـذا المجال، اللّغة في عرف السّلوكيين الذين يفضّلون هذا الاتجاه ليستْ بنية لغويّة مركّبة من أصوات ومفردات، وإنّما الجملة في تصورهم هي التي لها وظيفة خاصّة في الحياة، أَيْ الاهتمام الكبير ينصبّ على الجملة التي تكون في مجال محدّد من السلوكيات، وتؤدي الدّور التّمييزي "على أساس الظّروف المختلفة التي يمكن لأي جملة أن تقع ضمن نطاقها هو تمييز وظيفي .و الوصف الوظيفي للسّلوك اللّغوي هو وصفٌ يقوم على كيفية عمل الاستجابات اللّغويّة ..."[2]، والقالب الشّكليّ الّذي على أساسه يتصوّر المتكلّم سير الكلمات في نطاق الجملة، هو الّذي يدعم النّظرة التّوقعيّة لمكونات الجملة .

والشروط الإجرائية البنيوية في المنحى السّلوكي، هي الّتي تحدّدُ الإطار التّمييزيّ للجملة، وتكون هذه الأخيرة كالكلمات في عملية التشريط المعروفة، وهذا وفق تصوّر السّلوكيين حينما يعتقدون أن هناك انفصالاً بين الجمل، وأن كل جملة تتميز بمجالها المحدّد، وهذا التمييز في عرف السلوكيين يكون على مستوى البنية السّطحية، وليس الأغوار، فالمعنى عند السّلوكيين غائبٌ من الإجرائي التّمييزيّ.

- **الجملة ذات الملامح المتعددة :**

المعنى يعدُّ العامل الأساسيّ في تحديد السّلسلة الجُمْلية عند منتقدي السّلوكيين، فالتّصور السّائد لدى بعض المشتغلين بالمعنى، أنّ الجملة هي معادلة من معاني المفردات، أي أن كلّ معنى للمفردة وردتْ في نطاق الجملة هو في النّهاية مجموع المعاني التي تؤسّس للجملة، غير أن بوستال وكاتز (postal et katz) (1964) أشارا "أن البناء السطحي هو الوحيد الذي يمكن ملاحظته وتفسيره عن طريق المنبهات والاستجابات، غير أن المنبهات والاستجابات لا تكفي لتفسير كيفية فهمنا لمعنى الجمل، لأن عدد الملامح التي يعتمد عليها المعنى لا توجد في البناء السطحي وليس لها تمثيل صوتي ويعترف المنظّرون السّلوكيون بأن المشكلات المرتبطة بالمعنى لا يمكن تناولها بكفاءةٍ في إطار نظريات المنبه والاستجابة..." [3]، وسميت هذه الجملة بذات الملامح،ليس في الاتجاه السّلوكي، وإنّما هو في سياق الحديث عن نقد السّلوكيين في اختزالهم لعنصر مهمّ ومحدّدٍ لكثيرٍ من القضايا، والمقصود هنا عنصر المعنى، فالبنية السّطحيّة لدى السّلوكيين هي التي تحدّد المفهوم اللّغوي، ولكن وفق هذا التّصور الضّيق جداً،

---

[1] **نظريات التّعلم** ، مصطفى ناصف، سلسلة عالم المعرفة ،يصدرها المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب ،الكويت ،العدد 70، 1985،ص 187

[2] **نظريات التّعلم** ، مصطفى ناصف، **المرجع السابق** ، **ص 188**.

[3] **سيكولوجية اللغة و المرض العقلي** ،جمعة سيد يوسف ، المرجع السابق ، ص 119

تكون الجملة تابعةً للمعنى، وفي هذه الحالة تكون ذات ملامح متعدّدةٍ، وأحياناً غير نهائية، إذا فُسّر السّلوك وفق هذا الاتجاه العكسيّ بخلاف النهج القائل باتباع البنية السّطحية في تفسير اكتساب الجملة.

وهنا على أساس أن الجملة هي نتاج مؤثر واستجابة، وبغض النّظر عن تأسيس هذه الجملة وفق المعنى، ولا يمكن تصور الفعل اللّغوي عن الأداء الفعلي له.

- **الجملة المستقلّة:**

إذا كان المنحى السّلوكي يفضل تفسير الأداءات اللّغويّة وفق الملاحظة المباشرة دون سواها، ويلتزم بقياس المادة اللّغوية التي تكون قابلة للرؤية، فالفكرة الذّهنية تتلاحم وتتناغم مع الرّوابط النّحوية التّركيبية، فالإنسان يفكر بالجملة، ولا يمكن تصور فرد على وجه الأرض يفصل بين المادة الصوتية، والعلاقات التركيبية "فحتى رواد النّظرية السّلوكيّة من علماء النّفس واللّسانيين قد أقرّوا تلك الظّاهرة، بلومفيلد يُعرّفُ الجملة بأنها الصّيغة اللّسانية المستقلّة، بحيث تؤدي وظيفتـها دون توقـف على صيغة تركيبية تشملها، فالجملة المستقلّة إذن هي أكبر وحدة في الكلام وتتميز بشيئين

أولهما أن أجزاءها تترابط عضوياً بحيث أنّ أيًّا منها لا يؤدي وظيفته إلاّ بنوعية علاقاته بالأجزاء الأخرى، وثانيهما أنّها لا تندرج في بناء نحويّ أوسع منها، ....، أيْ لا تكون الجملة مستقلّة بذاتها- أي لا تكون وحدة نحوية متكاملة – إلا إذا استقلتْ بنيوياً ووظيفيا عن غيرها..."[1]، وهذا الاستقلال من الناحيتين أي البنية اللّغوية والوظيفية للجملة (أ) مثلاً، مستقلة عن البنية اللغوية والوظيفية للجملة (ب)، ومقياس هذا الاستقلال المزدوج إذا عزلت الجملة عن سياقها ولم يختلف في الوقت نفسه بناء ما قبلها وما بعدها [2]، وهذا الاستقلال في البنية والوظيفة لا يعني العزل التّام والمنفصل للجملة عن السّياق الدّلالي الشّامل الذي تتواجد فيها الجملة، فالمعنى العام قد يكون الظّروف الخاصّة التي قيلتْ فيها هذه الجملة، فالطفل حين يستحضر الجملة في الاستجابة لمثيرٍ ماديّ أبصره، هذا الاستحضار في الواقع داخل ضمن المجال الدّلالي، ولهذا لوحظ كثرة الجمل مكثّفة في مجالٍ واحدٍ من مجالات الحياة أثناء تعليم اللّغة في المدارس الابتدائية بالكيفية المشروطة، والنّهج السّلوكيّ الذي كان سائداً لفترة طويلة دفع بالمتعلّم الصّغير بترديد جملٍ تكون مستقلّة على المستوى الشّخصيّ، ولكن في الوضع الطّبيعي لها تكون ضمن مجال دلاليّ محدّد وضابط.

وكثيرٌ من القضايا والمفاهيم التّعليمية سواء أكانت مفردات أم تراكيب سارتْ في رَكْبِ السُّلوكيّة، فتحوّلتْ هذه القواعد إلى مؤثرات، ومحاولة الطفل للتأقلم والانسجام إلى استجابة، وهكذا تحوّلت العملية برمتها إلى سلسلةٍ غير منتهية من المؤثرات والاستجابات مع التّشريط.

- **جملة التّعاقب :**

[1] **اللّسانيات و أسسها المعرفية** ،عبد السلام المسدي ،الدار التونسية للنشر،تونس ، ط 1، 1986،ص153

[2] **ينظر اللّسانيات و أسسها المعرفية ،المرجع نفسه، ص153**

هذا الاسم متّصلٌ بالمفاهيم السّابقة، ويكاد يكون نسخةً أخرى، غير أن النّهج السّلوكيّ ساد لفترةٍ طويلةٍ من الزّمن في المدرسة، ولا غرابة إن كان هذا الأنموذج هو الّذي مازال هو السّائد –بكل أسفٍ– رغم تقدّم الزّمن، وتغيّر الظّروف المحيطة بالإنسان، فاستحضار المعلومة كيفما كان شكلها اللّغوي، وبدون استخدام الأساليب البنائية، وبدون تحريك القوى الدّاخلية من العمليات الكبرى العقليّة، واستحضارها بمجرد تمثيلها أمام المتعلّم، ولاسيما الصّغير،فصدر البيت الشّعريّ يجلب عَجُزَه، والبيت الأوّل يجلب الثّاني، وهكذا تتمّ العملية بالعلاقة التي تُدْعى عند السّلوكيين بـ (الارتباط) "ويكتسب الطّفل قواعد بناء الجملة، وأيضاً بواسطة هذا النّوع من التّشكيل المتسلسل البسيط الّذي تتكون الجملة بموجبه، فكلّ كلمة تحدّد الكلمة التّالية، وهذا التّعاقب يطلق عليه سكينر اسم (سلسلة من الاستجابات) reponse chain فالاستجابات المتتالية بمقدورها أن تكون بنظره سلاسل أو وحدات سلوكيّة قائمة بذاتها..." [1] هذه التعاقبات لو جزئت إلى عناصرها، واعتبارها كمجموعة متتالية من الإجراءات المختلفة، ترسّخ وتثبت نتائجها وتعزّزها، وهذه النتيجة تكون سبباً في تعاقب جديد، والجملة تتعقبجملة أخرى وفق هذا النموذج التّعليميّ التّربويّ الّذي من أهمّ خصائصهالتّكرار، والتّعزيز، والترسيخ، والتثبيت، وتحفيز المتعلّمين باستمرار ربط المتشابهات، واستدعاء الجمل في شكل تعاقبيّ، واستحضار الغائب بالاعتماد على الارتباطات العلائقية بين المتشابهات والوسائط اللّغوية التي يتخذها المعلم أثناء عملية التعزيز " فإذا قال الطّفلُ : أريد ماء وقُدّمَ إليه ما يريد، فإن هذا السّلوك يتعزز ويصير اشراطياً بالتّكرار ويرى سكينر بأنّ السّلوك اللّغويّ مثلَ أي سلوكٍ آخر يمكن التّحكم في نتائجه، فهو يتعزّز حين تكون النتيجة مكافأة، وينطفئ إذا كانت عقاباً، وبعبارة أخرى، فإن احتمال وقوع السلوك الإجرائي مرتبط بما يسميه سكينر بالاشتراط الفعّال أو الإجرائيّ (condionnement operant)، وكلما عزز السلوك الإجرائي، صارت احتمالات حدوثه مستقبلا كبيرة..."[2]، والجملة لا تشذ عن هذا الإجراء التعزيزي، كلما تكرّرت الجمل بصورة يرضى عنها المستمع أو المتلقّي، وتلقى استحسان الجميع، زاد هذا في احتمال تكرارها وتثبيتها بالطّريقة الآلية المعروفة، التي هي في الأصل نابعة من التّجربة السّلوكية عند الحيوانات، ثم عمّمت على قضايا الإنسان، ومنها اللغة.

- **الجملة الوظيفية عند سكنر :**

تكرّر كثيراً هنا اسم سكنر، وهذا شيءٌ ملفتٌ للانتباه، فهذا الرّجل كان له اسهاماتٌ في علم النّفس، وفي الوقت نفسه أدلى بدلوه في اللّغة، وفي قضية من أهم قضاياها، وهي الاكتساب اللّغويّ، وحاول سكنر من خلال تجربته الشّهيرة علبة سكنر، وهذا في الشّأن التّعلّمي، حيث وضع في هذه العلبة فأراً جائعاً، وفي كل مرّة يضغط الفأرُ على الرّافعة للحصول على الأكل، ويقدّم له هذا الأخير كجزاء له بكيفية آلية، وصار الفأر يعرف أنّ الضّغط على الرّافعة باستمرارٍ يكون سبباً في الحصول على الأكل، وصارتْ لدى سكنر وعامّة السّلوكيينّ أنّ

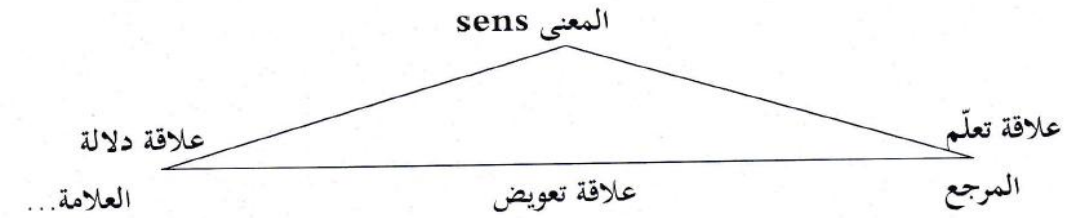
[1] **قضايا ألسنية تطبيقية ،دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية** ،ميشال زكرياء ، دار العلم للملايين ،بيروت ، ط1 ،1993 ،ص77 .

[2] **اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري** ،حفيظة تاروزتي ،دار القصبة ،للنشر ،الجزائر ،(د–ط) 2003،ص53

الاستجابات المستحقّة تتكاثر في حدود معينة، ويحصل على إثرها التعلّم، وفي هذا السّياق نقلسكنر هذه التّجربة على اللّغة "فالاستجابات اللّفظية ترتبط ارتباطاً بالمثيرات من دون الحاجة إلى تدخّل متغيراتٍ مثل المعن .ى أو الأفكار أو القوانين النّحويّة. يُصْدرُ الطّفلُ جُملاً يكـون لبعض منها في محيطه استجابات تلبي حاجاته وتعزّزها مما يسمح بظهورها أكثر يختصر سكنر اللّغة بـ(تصرّف موضوعيٍّ محدّد آنياً ومكانياً) مبعداً إمكانية تصوّر أي وجود مستقلّ للّغة عن الوظيفة المرتبطة به مثل باقي السّلوكات الأخرى..." [1]، فالجملة في السّلوكية لها وظيفةٌ عمليةٌ، ولاسيما في الاكتساب اللّغويّ، فالمفاهيم الدّاخلية التي ربّما ترد في الجملة لن تجد مكانها في السّلوكية، لأنّها بكلّ بساطةٍ غير قابلة للملاحظة المباشرة، والطّفلُ يتفاعلُ مع الجمل الّتي تتضمّن حاجياته الشّخصيّة، ومثل هذه الجُمَل تتناسبُ في اعتقاد السّلوكيين مع تصورهم العام لهذه النّظرية، فأغلب الجمل الأُولى القابلة للتّعليم تكون سطحيّةً وقابلةً للملاحظة المباشرة، وتكون معبّرة عن العالَم المحيط بالصّغير،واستبعد السّلوكيون الجُمَلَ التي تتضمّن مفاهيمَ لا تدرك بعقل الصّبي لأنّه ما زال في الطّور النّضج، كالمفاهيم المجرّدة التي لا تكتسب لغويّاً ومن التّعلم عامة، وهذا النّظرة السّلوكيّة الغالبة في غياب المعنى، والنّواتج التي تحصّل عليها السّلوكيون في الاكتساب اللّغويّ هي بارتباطها المباشر بالألفاظ دون أن يكـون هناك وسيط يربـط بيـن المؤثـر والاستجابة.

- **الجملة في السّلوكية الوسطيّة :**

تختلف السّلوكية الوسطيّة عن التّقليديّة في الطّابع الآليّ الّذي تميزتْ به الأخيرةُ، والعلاقة بين المثير أو الكلمة في اللّغة، وبين السّلوك أو الاستجابة من قبل الطّفل كانت علاقةً سطحيّةً جدّاً لا تقبل الخوض في العمق كالمعنى، "وقد اقترح أوسجود osgood وسيبوك scbook في إطار التحليل السيكولساني psycholinguistique تصوراً مخالفاً لما كـان سائداً في السّلوكية التقليديـّة من ربـط مبـاشرٍ بيـن المعنى والسّلوك؛ أي العلاقة بين العلامة والمرجع، فالمعنى حلقةٌ وسطى بيـن العلامة والمرجع (الشيء الموجود في العالم الخارجي)، وعـن طريق هذه الوساطة يتـمّ الرّبط بين العلامة والمرجع، وتصور أطراف العملية المتعلّقة بالمعنى في المثلث التّالي:



"[2]

من خلال الرّسم المخطط يلاحظ أنّ العلامة تحيل مباشرةً إلى المعنى، ويتمّ التعلّم بواسطة الاتصال الذي يقعُ عن طريق اتحاد العلامة مع المعنى، والعلاقة الأخيرة هي علاقة تعويض التي تكفي عن استحضار الواقع، وهنا تأتي أهمية

[1] **في اللّسانيات العامة ،تاريخها ،طبيعتها ،موضوعها ،مفاهيمها** ،مصطفى غلفان ،دار الكتاب الجديد المتحدة ،لبنان ،ط1،2010،ص24

[2] **في اللسانيات العامة ،تاريخها ،طبيعتها ،موضوعها ،مفاهيمها**، مصطفى غلفان ،**المرجع السابق** ،ص**28**

اللّغة في تعويضها الأشياء التي لا يمكن استصحابها كلّما نطق الإنسانُ، والمعنى كما هو ملاحظ في الرّسم وجوده في هذه النّظريّة الوسطية صار مهمّاً، وشرطاً في تحقيقها" وقد بلغتْ نظرية إشراط المعنى condionnement du sens أوجهاً عند مورر mowrer الّذي حاول في تحليله تجاوز حدود دلالة العلامة الواحدة؛ متسائلاً عمّا يقع داخل الجملة وكيف يمكن تفسير ذلك من وجهة سلوكية وساطيّة. يقال عادةً بأنّ الجملة تنقل معنى من المتكلّم إلى السّامع، لكنّ مورر في أبحاثه بيّنَ أنّ المعنى... صيرورة متحركة؛سواء في المصدر (المتكلّم) أو عند االسّامع..."[1]، وهذا الاتجاه عند مورر يعدُّ انتقال الدّلالة من علامةٍ إلى علامةٍ، وليس من شخصٍ إلى شخص، فالمثال عن هذه الوسيطية جملة (أحمد لص)، فالمثير المشروط هو أحمد، هنا هذا اللّفظ يثير في نفس السّامع حضورَ الشّخص الّذي هو أحمد، وهو يمثل استجابة وسيطية، وعندما تكون هناك جملةٌ متواليةٌ أحمد لص، فإنّ لفظ لص يعدّ استجابة تامّة، وبحسب مبدأ التّشريط فانّ الاستجابة عن طريق لفظة لصّ ما كانتْ لتكون لولا العلامة الأولى الممثلة في أحمد باعتبارها تعزيزاً أوليّاً، وتجرّ إلى العلامة الثّانية لص يكون جزء منها تابعاً للاستجابة الوسيطية الأُولى أحمد... [2].

لوحظ خلال الحديث عن الجملة عند السّلوكيين سواء أكان منهم التّقليديون أم الجدد، أنّ معنى التداعي لزم سلسلة الكلمات في الجملة، وصار من الأساسيات في استدراج هذه المكونات داخل الجملة، وهنا تكثر من حين إلى آخر استفساراتٌ عن التّداعي، وعن أهميته وفعاليته في النظرية السلوكية ككل،وليس قاصراً على الجملة، وعلاقاتها.

- **نقد السّلوكية من خلال الجُملة :**

السّلوكية اتجاهٌ كان سائداً لفترة من الزّمن سواء أكان في تثبيت وترسيخ المفاهيم التعليمية أم في تفسير ظاهرة الاكتساب اللّغويّ، وهنا ظَهَرتِ السّلوكية غيرَ قادرةٍ على الصّمود في مواجهة تّكاثر التّركيبات اللّغويّة؛ أيْ في اكتساب الجمل، وتنوّعها بشكلٍ من الصّعب تكريره، أو أن تكونُ على نسخةٍ واحدةٍ "كما أنّ الطّفل لا يستطيع تعلّمَ جملة صوتية كسلسلةٍ مرتبطةٍ بمدلولاتٍ معينة كما هو الحال بالنّسبة للمفردات، فهو يستطيع فهم جملة معينة واستعمال جمل جديدة لم يسمعها قط، وهذا بسبب قدرته، فالطّفل عندما يسمع جملةً معينة لا يعيدها بحذافيرها بَلْ يعبّر عنها بأسلوبٍ ومفرداتٍ حاصّة به..."[3]، فالجملة حالةٌ خاصّة في اللّغة ليستْ كالمفردة، يمكن تعلّم هذه الأخيرة بالتّكرار، وبطريقة المثير والاستجابة، وليس هناك إبداعٌ أو استخدامٌ للقواعد إذا تعرّض الطّفل إلى مأزقٍ نحويّ مثلاً، وقد لاحظ براون (brown) في دراسته عدم وجود علاقة بين تكرار الجملة عدة مرات، وسرعة اكتسابها، كما أنّهُ لا يوجد أي جدوى في تصحيح جمل الطّفل عندما لا تناسبه في المستوى، أو عند ما لا تكون هناك قاعدةٌ نحويّةٌ جاهزةٌ ومعلومةٌ لدى الطّفل لمواجهة أزمةٍ لغويّةٍ ما، فالآباءُ يدعّمون أبناءهم في صحّة المعنى لا

[1] **ينظر في اللسانيات العامة ،تاريخها ،طبيعتها ،موضوعها ،مفاهيمها ،المرجع نفسه ، ص 29، و30**

[2] **ينظر في اللسانيات العامة ،تاريخها ،طبيعتها ،موضوعها ،مفاهيمها ، مصطفى غلفان، المرجع السابق ، ص30.**

[3] **اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة** ،خالد عبد السلام ، المرجع السابق ،ص127.

القواعد النّحويّة...[1]، وتعويد المتعلمين في السّياق المدرسيّ على إنشاء جملٍ وفق نمطٍ واحد، حَوَّلَ الطّفلَ المتعلّمَ إلى آلةٍ لا يُحْسِنُ التّصرفَ وغيرَ مبدعٍ،-وبكلّ أسفٍ-فإنَّ أعمالَ السّلوكيين من أمثال سكنر، قد وجدتْ طريقها إلى المدرسة، بحيث يُطْلَبُ من المتعلّـــم الصّغير التّرديد والتّكرار، وهي نفسها مواصفات السّلوكية، وتناسوا أنّ "النّظرية التي تنهض على الاشتراط والتّعزيز تَقْصُرُ عن تفسير حقيقة جوهريّة وهي أنّ كلّ جملة منطوقة هي جملةٌ جديدةٌ، لم تُنْطَقْ من قبلُ .. [2].

فاللّغة نظام في عقول البشر واحد،وفي شكل إنتاجٍ، فهي إبداعٌ متعدّد ومتنوّع،ومن هنا كانتِ الرُّدود النّقدية على السّلوكية شديدةً وبالغةَ التّحذير من الوقوع في مخطّط النّمذجة في التّعليم، كفخٍّ من أفخاخ السّلوكيّة الكئيب الذي عقم الفكر وكبح جماحه من الإبداع والتطور.

- **النظرية الفطرية :**

ظهور هذه النّظرية كان طبيعيًّا،وردةَ فِعْلٍ على أفكارِ السّلوكيّة التي سادتْ رَدحاً منَ الزّمن في كثيرٍ من المجالات النّظريّة والتّطبيقيّة، وحوّلت الإنسانَ إلى آلةٍ مشحونةٍ بالقوالب اللّغوية، وبرمجتْهُ على توظيف هذه الأشكال الجامدة في مناسبات عدّة، ولم تكن هذه النظرية تؤمن بالأمور الباطنية.كالإدراك والفهم والعقل أساساً، الشيء الوحيد الذي تؤمن به، هو ما كان قابلاً للملاحظة والقياس وعلى هذا الأساس ثارَ أصحابُ الاتجاه العقليّ على نمطية السّلوكيّة، وحربها على الإبداع والتنوّع، ولم يكن في حسبان هؤلاء أنّ اللّغة نعمةٌ فطريةٌ ومهارةٌ كغيرها من المهارات في تطوّرٍ مستمرٍّ وعامل مساعد للإنسان على إنتاج عددٍ لا متناهٍ من الجمل، وهذا مما جعل نقادَ السّلوكية، وعلى رأسهم نعوم تشومسكي (Noam Chomsky) الذي وقف ضدَّ نظريات المنبه والاستجابة، ورأى أنها"لا تكفي لتفسير إمكانات الطّفل في استخدام اللّغة أو فهمها، وأكثر من هذا فمن المسلم به أنّ لدى الأطفال استعداداً لمهارة لغويةٍ فطريةٍ تسمّى جهاز اكتساب اللّغة، وهو ميكانيزم افتراضي داخلي يمكّن الأطفال من السيطرة على الإشارات القادمة وإعطائها معنى وإنتاج استجابة..."[3]، والجهاز الفطري، ويسمّى في دراسات أخرى بالغرفة السوداء أو البيت الأسود، لاحتوائه على آليات طبيعية مجهزة بقواعد، هذه الأخيرة هي التي تعملُ على مساعدة الطّفل في اكتساب اللغة، بطريقة تراعي فيها عقلَ الإنسان وذكاءه، وليس مجرد آلةٍ ناسخةٍ تنسخ الكلمات والجمل على نمطٍ واحدٍ، فالإنتاج الغزير والمتدفق الذي يُلاحظُ على الإنسان بعد فترةٍ من الزّمن-قد تطول أو تتأخّر حسب وضعية كلّ شخصٍ من النّواحي الفسيولوجية والسّيكولوجية والعقليّة- مردُّ هذا إلى الجهاز الذّهنيّ ذي الليونة والامتداد،ولا سيما في السّنوات الأولى للإنسان الطّفل، وهذا الجهاز يتضمن في ذاته، ما يسمى بالقدرة على الكلام، وتكوين الجمل بأشكال متعددة ومختلفة، والذي يبرهن على وجود هذه القدرة، هو الأداء الجانب الفعلي من الكلام، غير أنّ تشومسكي اشترط في القدرة المتعلّقة بالمتكلّم المستمع المثالي الّذي

---

[1] **ينظر اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة** ،خالد عبد السلام، **المرجع نفسه** ،ص 127

[2] **ينظر أسس تعلم اللغة وتعليمها** ، دوجلاس بروان ،تر:عبده الراجحي ،دار النهضة العربية ،بيروت ، 1994 ،ص38

[3] **سيكولوجية اللغة و المرض العقلي** ،جمعة سيد يوسف ، المرجع السابق ، ص 121

يكون خالياً من الضّعف في الذّاكرة، أو التّردد في الكلام، والقدرة غير قابلة للملاحظة عكس تصور السّلوكيين، واتجاههم، ولهذا يظهر الأداء اللّغوي الممثل في الكلام أنّه متعدّدٌ يصعب ملاحقته وملاحظته، وتزداد هذه الصّعوبة إذا تعلقتْ بكلامٍ مثل كلام الأطفال "حين تسجل محـادثةً لطفل أو كلاماً له يصف به زيارته لحديقة الحيوان، فإنك سوف ترى أنماطاً هائلة من المتغيرات الأدائية التي تجعل بعضهم يظن أن الطفل يعاني من عيوب كلامية، وذلك أيضاً يمكن أن نلاحظه –بقلة– لدى الكبار... " [1]،فمهارة إتقان الكلام بالصورة التي يتصوّرها الفطريون بدون تلعثم، ولا تفكّك في الذاكرة عند راوية الحديث، تجرّ إلى استفسار عن مدى معرفة المتكلم لقواعد اللغة، ولاسيما تنظيم الجملة، وأصحاب هذه النّظرية يردّون عن هذا الاستفسار باعتقادهم أنّ كلّ طفلٍ مزوّدٍ بقدرة فطريّة من خلالها يكتسب لغة المجتمع الّذي ينتمي إليه في قواعدها وصرفها، وخصائصها الكلاميّة البلاغية دون حاجة إلى معلم "و هذه القدرة التي أطلق عليه تشومسكي مصطلح القواعد الكلية، وهي قواعد ومبادئ موجودة عند جميع الأطفال، مهما اختلفت لغاتهم وتنوعت بيئاتهم وثقافاتهم، ويتحكم في هذه القواعد العامة جهاز وهمي يتصور وجوده في الدماغ البشري على هيئة صندوق أسود..."[2].

فالملاحظ أن هذا الجهاز مكرّرٌ في كثيرٍ من المناسبات الخاصّة بالنّظرية الفطرية،وهو عبارة عن جهاز تكوين الجمل من المعنى العميق، فالطفل يلجأ إلى تنوعٍ في الأداءات من أجل تبليغ رسالة ما، فتظهر أهمية هذا الجهاز في تقوية النظام السّطحي الخارجي الذي يظهر بتلك الصورة المختلفة، فالمحيط برغم أهميته في تقوية الحقل اللغوي العام، فاللغة في النهاية ليست بمعزل عن هذا المحيط، إلا أن المحيط لا يمكن أن يكون البديل عن إبداع وتأسيس الجملة .

- **الجملة الأصولية :**

هذا الجملة الأصولية هي النموذج الأمثل، الذي تطمح النّظرية الفطريّة أن يبلغ الطّفل إلى إنشائها، فالآلة الفطرية الدّاخلية مجهزةٌ بقواعد، تنظم تدفّق الجُمَلِ على نحوٍ طبيعيّ سليم وعفوي، بَيْدَ أنّ الطّفل ينغمسُ في محيط، يسمع من أفراده جملاً ناقصةً "تنحرف عن الأصول اللّغويّة، كما أنّه يشتمل على عددٍ متناهٍ من الجمل، في حين أن الطّفل حين يكتسب لغته يكتسب كفايةً (لغوية) فيها، أي معرفة ضمنية بقواعد اللغة، التي تتيح إنتاج عدد غير متناه من الجمل المتجددة بشكل دائم، وتفهمها، والحكم على أصوليتها..." [3]، فقواعد اللغة موجودة في ذهن الطفل بصفة فطرية، دونما حاجة إلى تعليم في بدايته، غير أن سماعه للمناخ اللّغوي السّائد الّذي لا يسمع غيره، ويظلُّ هذا المناخ عنصراً متواجداً باستمرارٍ في كلّ تحركاته بكيفية طبيعية، لا شكّ أنّه يؤثّر في أدائه، ويدفعه لممارسة بعض العادات المنحرفة عن أصالة الجملة الفطريّة الصّحيحة، والقواعدُ الذّهنيةُ هي موجودةٌ بالفطرة، عكس القواعد المعرفية التي تكتسب عن طريق أدوات المعرفة، وفي رحاب المدرسة، بينما القواعد الموجودة

[1] **أسس تعلم اللغة وتعليمها** ، المرجع السابق ،ص45

[2] **علم اللغة النفسي** ،عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي ،المرجع السابق ،ص 253

[3] **قضايا ألسنية تطبيقية** ،ميشال زكريا ،دار العلم للملايين ،بيروت،ط1، 1993،ص93.

بالقوة الفطريـــة، وبصفة آلية، وذاتية تكون معه وبرفقته في بناء وتوجيه الجمل، ومنها تؤسّس الجملة الأصولية غير المنحرفة، والمرتبطة بأداء المتكلم المستمع المثالي وفق نظرة تشومسكي، وهنا هذه الجملة الطّبيعية الّتي تنشأ في مجتمعٍ يتحدّث بطلاقةٍ، لا يجد أفراده مشكلةً في التّواصل اللّغوي، وعلى نحوٍ متعارف بينهم، بحيث يكون الطّفل في هذه الحالة قادراً وكفؤاً في أداء الكلام على شكل جملٍ متجددةٍ ومحافظة على طابعها النّحوي التّركيبي السّليم،"والطّفل الذي اكتسب اللّغة يكون نمَّى في ذاته تصوّراً داخلياً لتنظيم قواعد بالغة التّعقيد، يحدّد كيفية تركيب الجمل واستعمالها وتفهمها ..."[1].

والجملة المتجددة باستمرار، أو هي جمل ذات أطياف متباينة خاضعة لمعنى غائر في ذهن المتكلم سواء أكان صغيراً أم كبيراً، وتتميز عن الجمل المنفصلة —ما ذكرت في السّلوكية — وكأنّها كلمات معزولة، بينما الجمل هنا متجدّدة ومبدعة.

- **الجملة الإبداعية:**

النّظرية الفطرية مجّدتِ العقل، وأعدته الصّانع الأساسيّ في اللّغة، أو الجانب الإنتاجي منها خاصّة، والقدرة الإبداعية في الأصل لا توجد إلا عند الإنسان، فهو قادرٌ على توليد جمل متنوعة، وفي زمن واحد، من غير حاجة إلى الاحتفاظ بالجمل، كما لو أنها علبٌ في ثلاّجةٍ،فاللّغة في هذا الاتجاه تمثّل مظهراً إبداعيًّا، وطبيعيا لا يحتاج الطّفل أنْ يقترض التّراكيب الذّهنية كما يقترض المواد، وإنّما يتصرّف في مواقف ومناسبات تستدعي منه أن يمارس لغته، فالممارسة تكون عفوية، و" يستعمل معطياته اللّغوية لينتج جملاً جديدةً عبر تنظيمه اللّغوي البسيط، وقد ينحرف عن كلام الكبار، مما يدفعنا إلى القول بأن الطّفل يبني هذا الانحراف بصورةٍ مبدعة،ومن هنا نفهم سبب رفض تشومسكي لمبدإ التقليد في اكتساب اللغة..."[2] .

والصفة الإبداعية هـي سمةٌ تتصف بها الجملة فـي هـذه النظرية الفطريـة التي يتزعمها تشومسكي و" قد أبانت منذ تأسيسها على فعلها المضاد تجاه سيطرة نظريات الإدراك والتعلم،وعلى الخصوص نظرية سكينر. Skinner فهو يرى أن إهمال هذه النظريات للجانب الإبداعـي للغة قد أدى بها إلى التّخلي عـن دراسة البنيات اللغوية العميقة، وبالتالي إغفال ما للتنظيم الدّاخلي من أهمية في فهم اللغة وإنتاجها..." [3]، والإبداع لا يقتصر على إنتاج جمل جديدة لم يسبق للطفل أن أبدعها من قبل، وإنما الإبداع يشمل كذلك الانحراف اللّغويّ الذي يطرأ على لغة الطّفل في جملته، وهذا المؤشر يدلّ على قدرة الإنسان من تجاوز المأزق أو العائق حتّى، ولو كان لغويّا، وقد لوحظ أن الطّفل يخالف لغة الكبار عند ما يضطر لإيجاد حلّ للمشكلة التي تعترضه، فالكبار يتصرفون وفق الموروث أو العادات الطّويلة التي اكتسبوها في لغتهم، بينما الصغير ما زال حديث العهد باللغة،

[1] **قضايا ألسنية تطبيقية** ،ميشال زكريا ، **المرجع السابق** ،ص93

[2] **اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري**، حفيظة تازروتي ، المرجع السابق ،ص 62

[3] **العلاقة "أم–طفل"و سيرورة اكتساب اللغة ،الغالي أحرشاو** ،مجلة العلوم التربوية و النفسية ،جامعة البحرين ،المجلد 4 العدد2،سنة 2003،ص17

ولهذا لاحظ الدارسون أن لغة الطفل تكون مفتوحة، وأنه قادرٌ على إنتاج جملٍ متعدّدةٍ بطريقةٍ مبدعةٍ شفهياً قبل المدرسة، فإذا ما دخل المدرسة، يبدأ هذا الإنتاج الشّفهيّ يقلّ بسبب الضّوابط والقواعد الجديدة.

فالحدّ الفاصل بين اللّغة الشّفهية، والمكتوبة، يظهر هنا بصفة واضحة، فالطّلاقة في إنشاء الجمل في هذه المرحلة شفهياً، تكون مدعاة للتساؤل، بينما يفترض أن تكون لغة الكتابة في المدرسة عاملاً مساعداً في إنشاء الجمل، وهذا بسبب الحرية التي يتمتع بها الطّفل دون أن يشعر أن هناك توجيها أو سلطة تراقبه، فالصّغير منذ أن يبدأ في إنشاء الجمل، تزداد قدرته على الإنشاء والتجدّد، ففي سنته الأولى من المدرسة، يكون قادراً على أشياء كثيرة سواء تعلّق الأمر بالجانب المهاري بشكليه الحركي اليدويّ أم اللّسانيّ .

- **الفطرية منشأ الجملة الابداعية :**

فشكل الجملة بالكيفية الفطرية موجود لدى الطّف ـــ ل، ويمارسها دون أن يعي أن هذه جملة، أو يع ـ رف ضوابطها، ولكن هو يتعامل مع وسائط تواصلية في النّهاية، وهو عند ما يشعر بالأم ـ ن والإحساس بالـــدّفء الاجتماعيّ، يصير قادراً على صناعة الجُم .ل بالشّكل الّذي يحبُّ، واللّغة في النّهاية هي النّظام الخفي الموجود في ذهن كلّ إنسان،ولها اللّمسة الكهربائية في دفعه للتكلّم والتّعبير عن اهتماماته بالأسلوب الّذي يتوافق م ـ ع حاجته، والجملة الإبداعية هي نتاج الإبداع الذي يعدّ " إحدى الإمكانيات اللّغويّة عند الإنسان، وهي تعدّ فكرة جوهرية في نظرية تشومسكي، يتميز بها الإنسان عن سائر الكائنات الحية، حيث يستطيع أبناء اللّغـة الواحدة إنتاجَ وفهمَ عدد لا محدود من الجمل التي لم تسمع أو تقال من قبل، وهـــــي تختلف عن فكرة الإبداع في النماذج الأدبية، وقد كانت هذه الفكرة من الأفكار المسلّم بها لدى ويلهلم هامبولت ودي سوسير، ولكنّها اختفتْ تحت سطوة السّلوكية، ثم أعاد تشومسكي اكتشافها..." [1]، فظاهرة الإبداع هي من أه ـــــم الميزات التي تتصف بها اللغة البشرية، والمؤشر الذي يعكس مدى قدرة الإنسان على التّفاعل مع قضايا الحي ـ اة، والتعبير عنها في شكل جمل تتضمن كل سمات هذه الجهاز الفطري، وهل هذا الأخير كافٍ لاكتساب اللّغة، بدون أن تكون هناك عناصرُ من داخل اللغة أو خارجها تقوّي وتطوّر وتبني اللّغـة ؟، وهناك استفسارات أخرى تتعلّق بالصّندوق الدّاخلي الذّهنيّ الّذي عبّر عنه تشومسكي في اكتساب اللغة فطريًّا.

- **الجملة في نظر معارضي النّظرية الفطريّة :**

انتقدتِ النّظريةُ الوظيفية الاتجاه العقلانيّ لتشومسكي في اهتمامه بالقواعد التوليدية التّحويلية، وبالمنطق على جوانب معرفية أخرى كالإدراك والفكر والعاطفة " ويتلخّص تفسير الوظيفيين لاكتساب اللّغة في أنّ الوظيفة التي يؤديها الكلام الصّادر من الطّفل في موقف معين هو المعنى الحقيقي لما يقول، لا المعنى الذي يفسّره الوالدان ولا البنية الشّكلية الظّاهرة فقط، وهذا المعنى يختلف حسب مقصود الطّفل المتكلّم، فالأطفـال فـي نظـر هـؤلاءيتكلّمـونالأبنية العميقـة الّتي تمثّل المعاني والوظائف،لا الأبنية السّطحية للمفردات والتّراكيب..." [2]،

---

[1] **الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية** ، احمد عبد العزيز دارج ،مكتبة الرشد ،ا لرياض ، السعودية .(د–ط)،2003،ص 115

[2] **علم اللغة النفسي** ،عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي ،المرجع السابق ،ص 256

والنّظرية الوظيفيّة ركّزت على الأداء (performance) في مواقف تفاعلية تواصلية، عكس الفطريين الذين اهتمّوا بالكفاءة (La compétence)، ويعتقد أصحابُ هذه النّظرية أنّ اكتساب اللّغة يحدث نتيجة تفاعل المدخلات المكتسبة والآليات المعرفية. كالإدراك، والذاكرة، وغيرهما. وهذه النّظرية تعتمد على ذاتية الشّخص في ربط التّراكيب بالمعنى، فالعقل عندها ليس جهازاً جامداً وظيفتُه توليد التّراكيب، دون أن يكون هناك تحريكٌ للعمليات العقليّة الكبرى كالفهم والإدراك والربط، والمتكلم بالنسبة لهذه النظرية عنصرٌ مهمٌّ في عملية التواصل، وهو الذي يقوم بانجاز وأداء اللّغة، ولكي يتمَّ الفعل اللّغوي الانجازيّ يستعين المتكلّمُ بالمكوّنات الدّاخلية للغة وهي" : ترتيب الكلمات (في الجملة) word order، والمفردات المعجميّة، والتّصريف، والتّنغيم (intonation) هذه العناصر تختلف درجاتها في اللّغات، كما تختلف داخل اللّغة الواحدة؛ فترتيب الكلمات أبرزُ العوامل التي تحدّد وظيفة الكلمة في الجملة الانجليزية.... ويضاف إلى ذلك الإعراب في اللغة العربية بوصفه أبرز العوامل التي تحدد وظيفة الكلمة في الجملة..."[1]، فالفرد المتكلم يمثل العنصر الأساسي في هذه النظرية، وفي العملية التعليمية

الوظيفية في دعم الجملة تعليمياً :

فالوظيفية وجدتْ طريقها إلى التّعليم،وكانتْ من أهمّ النّظريات التي استعانت بها الديداكتيكا في تعليم اللغة الثانية خاصة، فالسّلوك اللّغوي هو الع امل المهمّ من وجهة نظر هذه النظرية، ففي النّهاية الأداء الأفضل للغة، وهذا ما تسعى إليه أي نظرية حديثة، ولهذا تمّ الاستناد على ركائز الفعل اللّغويّ من النّاحية الصّوتية، والمعجمية والتّركيبية،وإنْ كانت الجملة تمثّل لها سلسلة تواصلية على أساس أنّها تنتمي إلى وحدة كلّية، وهي الخطاب، بينما الفطرية كان الاهتمام منصبّاً على توليد عددٍ لا متناه من الجُمَل، فالنّظرة إلى الجملة كانتْ سطحيةً رياضية، تُشْبه إلى حدّ ما سلسلة المعادلات الرّياضية التي تتضمّن (س) متغير، (أ) ثابت، فالعمق ثابتٌ، بينما الأشكال اللّفظية الممثّلة في الجملة متغيرٌ، ومن ناحية أخرى، كان الفعل التّواصليّ غائباً عن اهتمامات الفطريين، وأنّ هذه الجمل الملفوظة لا تجد طريقها إلى التّطبيق دون سياقٍ اجتماعيّ، تتحكّم فيه عواملُ فوق سطحيّة الجملة، فالانشغال الأكبر للفطرية هو التركيز على التّحويلات من ناحية السّطح، وقدرة الطّفل على توليد عددٍ من الأشكال الجملية، وقد استدرك التوليديون الجدد أصحاب النظرية الدلالية التوليدية أهمية الدلالة وربطها بالأشكال السطحية، وليس الاهتمام بربط المستويات الشكلية المعروفة ببعضها البعض ابتداء بالصّوت ومروراً بالصّرف، وانتهاء بالتراكيب، فهناك جمل تستدعي التأمّل في دلالتها، يستعمل الطّفل هاتين الجملتين دون أن يعي الفارق الدّلالي، هدمتِ البنتُ الجدارَ، وهدمتِ الفأسُ الجدارَ، فالجملتان مطابقتان من حيث المكوّنات النّحوية، والصّرفية، بينما من حيث الدّلالة هناك فارقٌ، فالقصور قد لاحظه تشومسكي نفسه، وأكّد " أن نظريته لا تحتمل مضامين تتعلّق بالسّياق الرّمزي للترتيب الفعلي الذي تتولد به الجمل، وإنّما الشّغل الشّاغل هو رسم ورصد

[1] **علم اللغة النفسي** ،عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي ،**المرجع السابق** ،ص 294

العلاقات بين المستويات النّحوية الثّلاثة، وهذاكان مدعاةً للتّوجه إلى دراسة البناء العميق ..." [1]، فالدّلالة توجّه البناء السّطحي أكثر، والانطلاقة من المعنى بدل الوقوف عند الأشكال الجامدة، وتحويل اللّغة الإنسانية إلى جداول رياضية، وخطوط هندسية، تذهب بلمعان الجملة، فالعلاقات التحويلية برغم أهميتها في ميدان التعليم، ولاسيما الذين يبحثون عن الآليات التي تنشط الأداء التعليمي لدارسي اللغة الأولى أو الثانية، مع التّركيز على العلاقات الرّابطة بينها، وفي أحسن الحالات تكون هناك نقطة جوهرية تتحكّم في الصّور المتناسلة إلا أن التوليدية "ما استطاعتْ أنْ ترسم خريطةً لعلاقات المعنى بالبناء السّطحي..." [2]، وصار الاهتمام بالدلالة ضرورة لغوية تواصلية وتعليمية.

- **النظرة الاصلاحية للجملة :**

وتطوّرت هذه النّظرية على يد الإصلاحيين الجدد من أمثال كلتس j-kaltz، وبوستل m-postal " الذين تجاهلوا العناصر الأساسية الثابتة في الجملة وقالوا أنّ القواعد التّحويلية لا تفيد المعنى..." [3]، وهذه النّظرة التّجديدية داخلةٌ ضمن السّياق العام التّطوري لعلماء الدلالة التوليدية، ويربطون جميع التّحولات السّطحية بأساسية المعنى في رسم العلاقات والصّلات النّحويّة بين مكونات الجملة، وليس سلسلة من الأصوات أو المادة اللّغوية السّطحية، وإن كانت هذه الأخيرة تشكل مكوّناً من مكوّنات اللّغة، إلاّ أنّ المعنى هو الّذي يوجّه هذه التشكيلة السّطحية، ويعدّدها، ويجعلها صالحة الاستعمال في الحياة بصورة، لو تعددت الأشكال اللّغوية، وتكاثرت تبقى منسجمة ذات إشارة تواصلية شريطة أن تكون نتيجة طبيعة لمعنى عميق واحد.

ومن الأصوات اللّسانية النّاقدة لنظرية تشومسكي التي تعتمد على القدرة الفطريّة، الأصوات ذات الاتجاه التّواصلي، فإنّ اللّغة في النّهاية تعبّر عن هذه العلاقة التّواصلية بين أفراد المجتمع، والطّفل هو النّاقل الطّبيعي لهذه اللّغة بكلّ صورها، فالقدرة الطّبيعية تتناقص وتزيد بحسب الظّروف الخاصّة للفرد، فالتّواصل هو الرّكيزة الّتي يستند عليها الطّفل في تطور لغته، وإنضاجها، وخير دليل على أهمية التّواصل الاجتماعيّ، قصة "الفتاة جيني التي عاشتْ في عزلةٍ لغويّةٍ تامّة حتّى الثالثة عشرة من عمرها، نمتْ قدراتها على التّواصل بالإشارة وغيرها بشكل طبيعيّ في حين ظلّت قدرتها اللّغوية متخلفةً، وحتى بعد عشر سنين من تحرّرها من تلك العزلة نجد جملها لا تتعدى العبارات الاسمية البسيطة..." [4]، فالحجة في ذلك أن القدرة الفطرية وحدها غيرُ كافيةٍ لصناعة جُمَلٍ سليمة، فالتواجد في الوسط الاجتماعي، والاحتكاك اليومي مع الأقران للطفل، هي عناصر ضرورية لتنوع الجمل، والتعبير بها عن حاجته الاجتماعية – كيفما كان شكلها – فالبيئة بعناصرها المتنوعة، تسهم بقسط كبير في دعم الروابط النّحوية للجملة، من خلال الدّلالة العميقة المستوحاة من الوسط الطّبيعيّ

---

[1] ينظر **نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس و المفاهيم** ، مختار درقاوي ،مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية ، جامعة حسيبة بن بوعلي ، الشلف، العدد 13، سنة 2005،ص 11

[2] **نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس و المفاهيم** ، مختار درقاوي ،**المرجع نفسه** ،ص 11

[3] **ينظر نظرية تشومسكي اللغوية** ، جون ليونز ، تر :حلمي خليل ،دار المعرفة الجامعية ،مصر ،ط 1 ،1985،ص 188

[4] **مقدمة في نظرية القواعد التوليدية** ، مرتضى جواد باقر،دار الشروق ، الأردن ،ط 1، 2002، ص24

فالتّواصل من أحدث النّظريات التي تعتمد على الاتصال المباشر بالواقع، ولا يكفي إخضاع الطّفل للبرمجة اللّغوية المسبقة، وجعله ينطق بكلمات هي أقرب للقوالب الجاهزة والجامدة غير المنسجمة مع الوضعية الاجتماعية الجديدة.

- **الجملة صناعة اجتماعية :**

للتذكير ؛فإن الاتجاه السّلوكي يتنافى مع طبيعة العقل الإنساني المبدع، فحصر الاكتساب اللّغوي أو تعليم اللّغة بين التلقين والإعادة، هو فعلٌ لسانيٌّ تعليميٌّ بعيدٌ عن حقيقة التّطور العقلانيّ للإنسان، فالتّجدد والتّكاثر من أخصّ السّمات اللّغوية للكائن الإنسانيّ، والعقل كمنبعٍ للفكـرة العميقة وإنتاجِ الجمل غيرُ كـافٍ، لمواجهة المـواقف الاجتماعية، فهو قادرٌ على الرّبط والتّحليل والاستنتاج، ولكن بالمقابل غيرُ قادرٍ على طرح المسمّيات، والبدائل الاجتماعية اللّغوية التي تشبه العملة النّقدية، وجودها على أرض الواقع من عمل المجتمع، فاللّغة هي فعل المجتمع، وهي صنيعته تأخذ هذا الطّابع سوسيو لساني.

هذا الجانب من التّواصل الاجتماعي أهملتْه النّظريةُ الفطرية، بينما صبّت كلَّ اهتمامها بالتّحـولات على مستوى السّطح، وحوّلت العملية اللّسانية إلى جملٍ متغيـرةٍ وفق عاملٍ ثابتٍ، يشبه عمل الرّياضيّ مع الكائنات الرّياضية منزوعة الحيـاة، خلافًا للفعل اللّغوي الّذي يتّسم بالتّواصل مع البيئة.

فالعقل يعدّ عنصراً أساسيًا في الاكتساب اللّغويّ دون عزله عن البناء وتأسيس الحادثة اللّغوية وفق السّياق البيئي، هذا النّقصُّ من الاكتساب اللّغويّ تداركتْه النّظرية المعرفية التي تعدّ من النّظريات الأساسيّة، والمنسجمة مع التّطور العقليّ، والعمري للطفل "ويعتقد أصحابُ هذه النّظرية أنّ اللّغةَ جزءٌ تابعٌ للتّطور المعرفي، وتعتمد على إحراز أو اكتساب مفاهيم متنوّعة، فالأطفالُ بحسب هذه النّظرية يكوّنون خبرات أولية عن العالَم من حولهم أولاً، ثم يصنعون خارطة اللّغة على وفق تلك الخبرات..."[1]،فالخبرة شيء يكتسب خارج الذات تسهم البيئة في بنائها، وتطوّرها على مراحل وفترات ينضج فيها العقل،فالملاحظ هنا أنّ العقل يتأثّر ويؤثّر في سياق النظرية المعرفية، فالجملة في منطوق الطفل هي حصيلة بناء ومشاركة، فالبناء يكون على هيئة إنتاج بواسطة فعالية العقل حسب تشومسكي، والاحتكاك بالبيئة مع وجود العقل وفق أنصار النّظرية المعرفية، فالمعرفية فتحتِ الباب واسعاً في التّعليم،ولاسيما أنّها جاءتْ على نقيض السّلوكية التي حوّلتِ الفعل اللّغوي –بما فيها انجاز الجملة – إلى نمط مكرّر وغيرِ مبدع .

صارتِ المعرفية في هذه الفترة المتطوّرة من حياة الكائن الإنساني في المؤسسات التعليمية اتجاهاً اختياريًّا من قبل المهتمّين بشؤون التّربية واللّغة، فالبناء هو الديناميكية المفضّلة في اكتساب المفاهيم واللّغة، ويحاول الطّفل من خلال اللّغة اكتشاف أدوات ذاتية تساعده على ممارسة الكلام الفعلي من خلال اللّغة " ويعتقد المعرفيون بأن الآليات المعرفية توضّح تطور البناء اللّغوي للطفل، لكن قدرة الفرد المعرفية لا ترتبط باللغة فقط، بل توضح منطق

[1] **أثر العصف الذهني في النمو اللغوي لطفل الروضة**،حيدر مسير حمد الله،إنصاف كامل منصور،مجلة البحوث التربوية و النفسية،جامعة بغداد ،العدد 31 ،2011،ص 31

ونسق الفعاليات الأخرىو أهمها الذّهنية ..."[1]، فاللغة مرتبطة بالعقل من جهة، وبالتطور في ذهنية الفرد، وعلاقته بالمحيط المؤسس لزيادة النمو التركيبي الكلامي المستمرّ.

- **جملة التّمركز على الذّات :**

التّمركز على الذّات مرحلةٌ فكريةٌ يمرُّ بها الطّفل،وليستْ خاصّة باللّغة بلْ بكلّ السّلوكيات المختلفة،فالجملة لدى بياجيه ليستْ مجرد تكرار لغويّ، أو ببغاء يردّدُ ما يسمعه الطّفل، وإنّما يكون الطّفل –حسب رأيه- دائماً في حالة بناء وتوليد وتنشيط " ويمكن التّمثيل لحيوية الطّفل ونشاطه فيما يقدّم له من نماذج لغوية، يتدخّل ويعبث فيها مثل قيامه باختزال الجمل الطّويلة الآتية إليه من الرّاشدين وتنظيمها وفق منطقه لجعلها أكثر مناسبة لبنائه القواعدي بهدف توصيل المعنى الذي يراه مناسباً، فبدلاً من أنْ يقولَ بابا سيارة، ويترك للسّامع أن يفهم كما هو، فطالما أنّه يفهمها، فالأخر يستطيع فهمها لغة التّمركز نحو الذّات، وهو بذلك ينظّم الكلمات وينظّم تركيب الجملة ويحدّد المعنى الّذي يريد..."[2] والجملة التي يبنيها الطّفل هي من اجتهاده الخاص، وفق آليات سبق الإشارة إليها في الاكتساب اللّغويّ، وإنّما هنا أعادها سياق التّمركز على الذّات الذي يعدّ حالةً ذاتيةً يمرُّ بها الطّفل قبل استخدام المنطق، فالجملة هنا تتميّز بالاختزال هو نوع من التّمركز على الذّات حين يلجأ الطّفل إلى ابتكار لغةٍ خاصّة به تمثّلُ وسيطاً بينه وبين الكبار، وتتكرّر هذه الجمل في هذه المرحلة بصورةٍ واضحةٍ ودالّةٍ، برغم الانتقادات التي تعرّضتْ لها هذه النّظرية، إلاّ أنّ وجودها صار مَعْلَماً ثابتا، ولقدحاولتْ فيشر أن تدرس لغة الأطفال انطلاقاً من اجتهادات بياجيه، ولكن اتخذت لنفسها منهجاً آخرَ "يقوم على نسب الملاحظات التي تكون فيها الذّات هي المسند إليه (الفاعل)، والغريب أن معاملات التّمركز حول الذّات التي وصلتْ إليها بهذه الطّريقة كانتْ على اتفاق تامّ مع تلك التي أوردها بياجيه فقد وجدتْ 34% من كلام الطّفل ملاحظاته، كانتْ تدور حول الذّات وانتهتْ فيشر إلى القول بأنّ الدّرجة العالية من الاهتمام بالذّات تعدّ خاصية مميزة لطفل ما قبل المدرسة..." [3]، فالجملةُ في هذه المرحلة تتميز عادةً بنبرة الخطاب المحوريّ الذّاتيّ، وهذه النّمطية الخاصّة بلغة الطّفل عامّة، تظلّ ثابتةً لفترة من الزّمن، ومن أجل هذا كانت الأفعال المستخدمة في السّنوات الدّنيا من التّعليم الابتدائي على شاكلة الفعل المضارع، حتى لا يشعر الطّفلُ المتعلّمُ بالعزلة الفجائية عن عالَمه الذّاتيّ، ويكون الانسحاب من هذا النّوع من الجمل الممرّكزة ذاتيا بالتدرّج تبعاً للتّطور الذّاتيّ حسب بياجيه، حتّى يصلَ إلى المرحلة المنطقيّة، والتّحرّر نهائياً من التّفكير والتّصور حول الذّات، وإضفاء السّذاجة على الأشياء، ويصير أكثر منطقية من ذي قبل، وله القدرة على تنويع الجمل، بل يذهب إلى أبعد من ذلك، وهو الإنشاء والبناء التّطوري للفعل والسّلوك اللّغويّ في هذه الفترة، وهذا ما نادتْ به النّظرية المعرفية الجديدة، وهو زرع الآلية الذّاتية لإنتاج الأداء اللّغوي، ومنه تصميم الجملة بأشكالها المختلفة.

---

[1] **نمو الطفل المعرفي و اللغوي** ، يوسف قطامي ، الأهلية للنشر و التوزيع ،الأردن ،ط 2 ،2012 ،ص 345

[2] **نمو الطفل المعرفي و اللغوي** ، يوسف قطامي، **المرجع نفسه** ، ص 366

[3] **ينظر اللغة و الفكر عند الطفل** ، سيد محمد غنيم ،عالم الفكر ،المجلد الثاني ،العدد الأول ،مجلة دورية ،الكويت ،1971 ،ص 116

- **ترابط الجملة في النظرية المعرفية :**

أُشِيرَ من قبل إلى تكوين اللّغة من لدن الطّفل،وكأن هذا الطفل هو المنتج لهذه اللغة الخاصة، ويعطي الانطباع الأولي على تفرده في هذه الخصيصة، وكأن المجتمع الذي ينتمي إليه لا علاقة له بتنمية اللغة، والواقع أن " النّظام السّلوكي التبادلي يجري بين لغة الطفل النامية ولغة الكبار المكتملة في أثناء تعلم الطفل طبيعة الحياة وتكيفه مع مجتمعه، وقد أدت هذه النظرة إلى الاهتمام بالوظائف التواصلية للغة ؛فتطلب هذا الاهتمام بدراسة هذه الوظائف وتحديدها، فاهتم الباحثون بتحديد ما يعرفه الأطفال، وما يتعلمونه من الآخرين، وما يعرفونه عن ترابط أجزاء الجملة وعلاقات الجمل ببعضها، وطبيعة التفاعل بين المتحدث والسامع، ومفاتيح الحوار، ونحو ذلك من الوظائف الاتصالية..."[1]، فالترابط الجملي صار بحكم تواجد الطّفل اليوميّ في عالَم الكبار، والمشكلة هنا في نظرية بياجيه أنّها جامعة للاتجاهين السّلوكي والفطريّ، فهو يرفض سيطرة النّظرة السّلوكية على الظّواهر النّفسية والمعرفيّة، والموقف نفسه أخذه مع الفطريين، فتصور بياجيه ومدرسته " قائمٌ على انسجام بين الماديّ الموضوعي والذّهني الضّمني وتفاعلهما، إن الظواهر النّفسيّة (و منها اللّغة) عند الطّفل ليستْ معطيات مادية أو تصورية قائمة بذاتها ومهيّأة كاملة وتامّة ومستقلة بنفسها ومنغلقة، بل إنّ الظّاهرة الواحدة هي نتيجة تكوين وبناء تدريجي يتمّ عبر مراحل stades تتفاعل فيما بينها وتتكامل في توافق تامّ واتساق مع تكوين وبناء ملكات ذهنيّة وفكرية أخرى عند الطفل..." [2]، وهنا تتجلّى أهمية التّطور البنائيّ لدى الطّفل في اللّغة، ومنها تكوين الجمل عكس ما ذُكِر سابقاً، في إشارة إلى ظاهرة التّأسيس اللّغوي على مستوى الفرد، فالبناء هو أساس هذه النّظرية، بحيث أنّ الطّفل لا يكرّر الجملة نفسها، كما تحثّ على ذلك القاعدة السّلوكية، فالفعل اللّغوي هو إنتاجٌ متجدّدٌ ومتراكمٌ، يتفاعل معه الصّغير ويسهم في عملية مستمرّة تخضع للتطور والنّضوج.

وقد انتشرتْ هذه النّظرةُ البنائيّةُ في نماذج التّعليم في شكله العام، كما أنّ تعليمية اللّغة في خصوصيتها، أخذتْ من هذا المفهوم الجديد الآلية التي على أساسها يبني المتعلّمُ أشكال اللّغة وأنماطها. وتبقى التعليمية هي المجال الأخصّ الذي تتفاعل فيه الأركانُ الثّلاثة الأساسية: المتعلّم،المعرفة، المعلّم، وما ينتج عن هذه العلاقات من أهدافٍ، ووسائلَ، وطرائقَ، وتعدّ هذه الأخيرة النّقطة المحورية في صلب تعليمية اللغة، والعنصر المهمّ في مفاصل هذا البحث، وقبل البحث في مفهوم النّص والجملة بمثابة الطريقتين أو الأسلوبين في تعليم اللّغة،تقتضي ضرورة البحث الوقوف عند التعليمية من حيث المفهوم،والموضوع، وعلاقاتها،ولاسيما التعليمية الخاصّة، وصلتها بالجملة والنص، والتعليمية في جوهرها اهتمت بالجانب الأساسي من التفاعل داخل أركان المثلث الديداكتيكي الشهير، فالعلاقة بين المتعلم والمعلم علاقة نفسية تربوية تضبطها جملة من المبادئ، بينما العلاقة بين المتعلم والمعرفة تربطها معايير علمية ومعرفية، والمحتوى في في نقله عن طريق وسيط، وهو المدرّس و" أنّ المعرفةَ في هذا الاطار لا يمكن أن

[1] **علم النفس اللغوي** ،عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي ، المرجع السابق ،ص 257

[2] **في اللسانيات العامة ،تاريخها ،طبيعتها ،موضوعها ،مفاهيمها** ،مصطفى غلفان، المرجع السابق ،ص 42

تنتقل بشكلٍ اعتباطي وساذج، ولا بشكل تكديسي تراكمي، مثلما كانت عليه من قبل في التعليم التّقليديّ..."[1].

ومن أجل هذا الغرض التّعليميّ سعتِ التعليمية في تحديد المبادئ والمعايير التي تسيّر العملية التعليمية في كلّ عناصرها الأساسية، ولاسيما المحتوى وعلاقاته، والطّرائق وأثرها، وقامت التعليمية بتنظيم المحتوى في مراحل تحوّره قبل أن يصل إلى المتعلّم، ويعدُّ هذا التّحوّل في جوهر المادة اللّغوية من صميم التعليمية، مع مراعاة الشّكل من حيث الصّياغة التّركيبية .

فالقائمون على الشّأن التّعليميّ يضعون في اختيار المادة التعليمية المناسبة للتلاميذ حسب مراحل الاكتساب معاييرَ ضابطةً لهذه المادة، فليس الاختيار اللّغويّ هو المعيار الأساسيّ والوحيد، بل الخصوصية كلّ الخصوصيةفي تناسب هذه المادة مع عُمْر المتعلّم من الناحية الفكرية والنفسية الحركية، ومن هنا تتجلّى أهمية المحتوى وخطورته في سلوك المتعلّم، والنقل المعرفي التحولي يكون "حسب منطق العلاقة والتدرج في شكل بنائي، وليس تكديسي..."[2]، والمحتوى هو أحد أقطاب التعليمية، كما أشير من قبل، غير أن المحتوى له أشكال.

ومن هذه الأشكال ما ينتجه المختصّون في الجامعة يعدّ من المحتوى في أصله العلمي المجرّد، وعند انتقاله من الأصل إلى التّحوير هو محتوى من شكل ثانٍ، وعند وصوله إلى المتعلّم بكيفية تربوية تعليمية هو محتوى من شكل ثالث، والتّلميذ عند تأثره بهذا المحتوى هو بدوره ينتجُ محتوى لغوياً مصبوغاً بأدائه الفرديّ،ومن هذا التّعدّد في الفعل اللّغويّ التعليميّ، تسعى التعليمية لمعالجة مثل هذه القضايا بكيفية علمية وواضحة.

[1] **مقاربة التدريس بالكفاءات** ،خير الدين هني ،مطبعة ع/ين ،الجزائر ،ط 1 ، 2005 ،ص 132

[2] **مقاربة التدريس بالكفاءات** ،خير الدين هني،المرجع السابق ،ص132

الفصل الثالث :

القضايا النّصّية والجُملية في تعلمية أنشطة اللّغة العربية

- **التعليمية لغة :**

التّعليمية مصدرٌ ميميٌّ، مشتقةٌ من فعل (علّم)، وفي القاموس المحيط "عَلِمَهُ كَسَمِعَهُ، عِلماً، بالكسر: عرفه، وعلم هو في نفسه، ورجلٌ عالِمٌ وعليم ج: علماء وعلاّم كجهّال، وعلَّمه العِلم تعليماً وعِلاَّماً، كَكِذّاب، وأعلمه إياه فتعلمه..."[1].

والتعليمية بهذه الصّيغة لَمْ تَرِدْ في عبارة القاموس، أو غيره من معاجم اللّغة، فهي من الاشتقاقات المعاصرة فرضتها الحاجة إلى مصطلحات جديدة، واللّفظة المباشرة التي أوردها القاموسُ،هي (تعليماً) مصدرٌ لفعل (تَعلَّمَ)، وفي عبارة القاموس أيضاً "وعالمه فعلمه، كنَصَرَه: غلبه علماً. وعلم به، كسمع: شعر، والأمرَ : أتقنه، كتعلّمه ..."[2].

فالمعاني الواردة في عبارة القاموس لمادة (عَلِمَ) هي: المعرفةُ والشُّعورُ والإتقانُ، وهي من المعاني القريبة من قضايا التّعليم، فالمعرفةُ محورٌ أساسيٌّ في التّعليمية، والمهاراتُ هي إتقانُ الفعل اللّغويّ وتجويده وأمّا الرّغبةُ في التّعليم هي الشّعور الأوّل في نجاح الفعل التّعليمي التّعلمي.

- **لمحة تاريخية عن التّعليمية :**

في هذا العنصر المخصّص للتّعليمية من وجهةِ نظر القُدَامى، سيكون الحديثُ عن القضايا الجوهرية التي لها علاقةٌ بالتّعليمية من حيث الأداءُ التّعليميُّ، دون الاستغراق في الأمور التّربوية فمجالاتُها واسعةٌ، ومتعدّدةٌ لها صلةٌ بتخصّصاتٍ أخرى، ومن المحاور الّتي ركّزت عليها التّعليميةُ في العصر الحديث المعلّمُ، وهو حجرُ الزّاوية في العملية التّعليمية ككلّ، فالمعلّم القديرُ هو الّذي يتمتّع بقدرٍ كبيرٍ من الحرية والمعاملة الحسنة مع تلاميذه، لا شكّ أنّ سلوكَه هذا، سينعكس على المتعلمين مستقبلاً، فيكونون بذلك من أكثر النّاس تفهّماً لأمورهم وقضايا عصرهم،وإذا كان المعلّمُ سليطاً، وكابحاً للحريات،جرى هذا السّلوكُ على تلاميذه"لهذا يتعاون الآباءُ والمعلمون في تربية الطّفل وتوجيهه إلى ما يناسب عصرَهُ، وأن يحرّروه من القيود التي لا تتفق مع حياة المسلمين التي يسيرون عليها. قَالَ الإمامُ عليٌّ رَضِيَ اللهُ عنهُ: لا تقسّروا أولادكم على آدابكم، فإنّهم مخلوقون لزمانٍ غير زمانكم..."[3].

والنّقطةُ المتعلّقة بالتّدرج – قد أشير إليها من قبل – إلاّ أنّ تكرارها من العوامل المشتركة بين الباحثين في الشّأن التعليميّ، **عند ابن خلدون** التلقينُ " يكونُ مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً. يلقى عليه أولاً مسائلُ من كلّ بابٍ من الفن هي أصولُ ذلك الباب. ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتى ينتهي إلى أخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكةٌ في ذلك العلم، إلا أنّها جزئيةٌ وضعيفةٌ، وغايتها أنها هيأتْه لفهم الفن وتحصيل مسائله..." [4]، وفي موضع أخرَ من المقدّمة يشير إلى ضرورة الاقتصار على الأهمّ من العلوم، والأيسر من طرائقها،والتدرج في أخذها" أنّه ممّا ضرَّ بالناس في

---

[1] **القاموس المحيط ، مجد الدين الفيروزبادي /المرجع السابق ،ص 1151**

[2] **القاموس المحيط ،المرجع نفسه ،ص 1151.**

[3] **ينظر الأساليب التربوية في الفكر الإسلامي** ،أمل مهدي كاظم ،مجلة دراسات تربوية ، جامعة العراق العدد 25،المجلد 7 ، 2014، ،ص45،

[4] **مقدمة ابن خلدون ،عبد الرحمن بن خلدون** ، تح : عبد الله محمد الدرويش،ط 1 ،2/347، دار البلخي ،دمشق ، 2004 ،

تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرةُ التأليف، واختلافُ الاصطلاحات في التّعليم، وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلّم والتلميذ باستحضار ذلك، وحينئذٍ يسلم له منصب التحصيل، فيحتاج المتعلّم إلى حفظها كلّها أو أكثرها ومراعاة طرقها، ولا يفي عمره. بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها، فيقع القصور — ولا بدّ- دون رتبة التّحصيل..."[1]، وهذا التّدرج في المادة التعليمية، وفي التلقين عند المحادثة، يدفعان بالحديث إلى سياق الطّرائق التعليمية، فهي من أخصّ المحاور التعليمية، وأهميتُها لا تخفى عن الباحثين في ميدان تعليم اللّغة أو غيرها، فقد "قسّم ابن خلدون طرائق التّعليم إلى مرحلتين أساسيتين، مراعياً في هذا التقسيم نموَ الطّفل، معتمداً في كلّ مرحلةٍ طرائقَ معينة، وموادَ معينة أيضاً، تكون مختارة ومناسبة دائماً ..."[2].

المرحلة الأُولى مرحلة التّلقين، ولا سيما في الكتاتيب، وهو تقليدٌ شائعٌ منذ القدم، يتلقّى الطّفل القرآن سَمَاعاً من فم شيخه، والمرحلة الثانية، وهي طريقة المحاكاة والتقليد، وهي صفةٌ طبيعيةٌ تلازم الطّفلَ منذ النّشأة، وتستمرُّ معه إلى أنْ ينضج، ويقلد الصّغيرُ الكبيرَ في كلّ سلوكياته، فابن خلدون يميل إلى أن يلتزم الصّبيُّ بتقليد مشايخه وآبائه، وأكابرِ القوم في تعليمه... [3].

وهناك أمرٌ تميّزَ به ابنُ خلدون كثيراً في طرائق التّعليم، وهو تعلّمُ اللّغةِ عَنْ طَرِيق المِلَكَةِ. وتعني هذه الأخيرة عنده التّدريبَ المستمرَّ على الحفظ حتّى يمتزجَ،هذا السّمتُ المتكرّرُ ويصيرَ المتعلّمُ،وكأنّهُ واحدٌ من العَرَبِ الفُصَحاء "إنّ الحلّ لتعويد الأَلْسُنِ على التّكلّم باللّغة الفصيحة حسب ابن خلدون يتوقّف على إعادة الألسن إلى التّداول بين المتكلّمين في حياتهم اليومية وذلك من خلال حفظ أساليب العرب القُدامى الموظّفة في كلامهم وأشعارهم، وترديدها وتكرارها حتى يتعوّد عليها في الحديث،فيُصبح استعمالُها ممكناً في التّعبير عن الأفكار والمشاعر والحاجات..."[4].

شَغَلتِ القضايا التّعليمية عند ابن خلدون كثيراً من الباحثين، ولقد فصّل في مواضعَ متفرقةٍ وشاملةٍ من مؤلَّفه عن شؤون التّعليم بنظرةٍ سبقتْ عصرَهُ.

- **اصطلاحاً :**

"التعليمية هي تلك الدّراسةُ التي تنطبق مبادؤها على مواد التّعليم، وهي تقدم المعطيات الأساسيّة الضّرورية لتخطيط كلّ موضوع دراسيٍّ وكلّ وسيلة تعليمية، وبعبارة أدقّ، فإنّ التّعليمية تؤسس نظرية التّعليم، فهي تدرس القوانين العامّة للتعليم بغض النّظر عن محتوى مختلف المواد..." [5]، فالتعليمية من خلال هذا المعنى الخاصّ، تشير إلى الاستقلالية في الاصطلاح والمفاهيم، وتحاول أن تنفردَ عن سائر العلوم بموضوعها المتميز عن التدريس وقضاياه،

---

[1] **مقدمة ابن خلدون ،عبد الرحمن بن خلدون ،المرجع السابق، ص344**.

[2] **ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية(دراسة تحليلية نقدية)** ، فتيحة حداد،منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ،جامعة مولود معمري ،تيزي وزو، 2011، ص 192

[3] **ينظر ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية(دراسة تحليلية نقدية)** ، فتيحة حداد ،**المرجع نفسه** ، ص193.

[4] **إسهامات ابن خلدون و آراؤه النظرية في تعليمية اللغة** ، مسعودة خلاف شكور ،الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية ، قسم الأدب و الفلسفة ،العدد 10، جامعة حسيبة بن بوعلي ،الشلف، جوان 2013، ص 25

[5] **المرجع في التعليمية ،الزاد النفيس و السند الأنيس في علم التدريس** ،عبد القادر لورسي، ط1،جسور للنشروالتوزيع ، الجزائر ، 2014 ،ص21

وأخصُّ تعريفٍ للتعليمية أو علمِ التّدريس هو "الدّراسة العلمية لطرق التّدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التّعلم التي يخضع لها التلميذُ قصد- بلوغ الأهداف المنشودة سواء على مستوى العقليّ أو الوجداني أو الحسيّ الحركي ..."[1]،

فالتّعليمية في هذا التعريف، ذكرتْ أهمَّ المحاور الأساسيّة التي تمسك بحبل التّعليم في قاعة الدّرس خاصةً، وهما طرائق التّدريس، وأهدافه المتعدّدة، وهذان العنصران نتيجةٌ طبيعيّةٌ لتفاعل أقطاب العملية التّعليمية التّعلمية، فالفعل التّعليميّ تسيّره أهدافٌ يضعها مَنْ له الأهليةُ التّربوية التعليمية، وينفّذُها المتعلّمُ، كلٌّ حسب مرحلته، وهذه الأهداف تراعي السّماتِ الشّخصيةَ للتلميذ العقلية، والوجدانية، والمهارية الحركيّة.

وطرائق التّعليم التي تعدُّ المحورَ الأساسيّ في التّعليمية، وجودُها يتناسب مع الأهداف المسطّرة منذ البداية فالتّعليمية أو علم التّدريس يجعلُ"من التّدريس موضوعاً له فينصبُّ اهتمامه على نشاط كلّ من المدرّس والتّلاميذ وتفاعلهم داخل القسم، وعلى مختلف المواقف التي تساعد على حصول التّعليم، لذا يصيرُ تحليل العملية التّعليمية في طليعة انشغالاته..." [2]،فالتّفاعل(interaction) هو الميزة البارزة في الحركة التّعليمية داخل القسم، أو على مستوى التّنظير، فأركان العملية التّعليمية —كما هو معلوم بداهةً— هي المعلّمُ، والمتعلّمُ، والمعرفة، فالمحتوى مثلاً، هو نتيجة لتفاعل المعلّم والمتعلم، والطّرائق هي نتيجة لسلوك المعلّم داخل حجرة الدّرس مع المتعلّم...الخ،وعلى هذا النّحو من التّفاعل النّاتج عن الحركة الدّاخلية لمسار التّعليمية، تتشكّلُ مفاهيم التّعليمية مثل التصورات والعائق...، والتّعليميةُ في خصوصيتها التي تتعلّقُ بمسار المعرفة وتحولاتها وانتقالها من مضامينها الصّرفة المجردة إلى تحولاتها في داخل حجرة الدّرس، وأثرها في المتعلّم.

وهذا الرّأي سائدٌ لدى شريحةٍ واسعةٍ من الباحثين، أو ما يدعون بعلماء تصميم التّعليم الّذين يعدّون التّعليمية على " أنّها عمليةٌ تنظيميةٌ للإجراءات الّتي يقوم بها المعلّمُ داخلَ غرفة الصّفّ وخاصّةً لدى عرضه للمادة الدّراسيّة وتسلسله في شرحها، وأكثر من ذلك فهم يرون أنّ العمليةَ التّعليمية ما هي في جوهرها إلاَّ عمليةُ تنظيم المحتوى —المادة المدروسة — التي غالباً ما تأخذ شكلَ التّسلسل الهرميّ..."[3].

فالمحتوى من صُلْب اهتمام التّعليمية،سواءٌ أكان في تكوينه، وخصائصه،أم في أثره في المتعلّم من ناحية الأداء أو السّلوك، كما أنّ التعليمية تعدّ الجانب العمليّ من علوم التّربية، وهي فرعٌ منها" تَسْتهدفُ جوانبَ العملية التّعليمية ومركباتها لتجديد التّعليم والتّعلّم وتطويره،كما تهتمّ بالتخطيط لأهداف التّربية والتّعليمية ومراقبتها وتعديلها، مع مراعاة للطُّرق والوسائل التي تسمح ببلوغ هذه الأهداف..."[4] .

يلاحظ من خلال المفاهيم السّابقة، أنّ هناك قواسمَ مشتركةً تتمثّلُ في :

---

[1] **مدخل إلى علم التدريس ،تحليل العملية التعليمية** ،محمد دريج ،قصر الكتاب ،البايدة ، 2000، ص3.

[2] **مدخل إلى علم التدريس ،تحليل العملية التعليمية ،المرجع نفسه ،ص3**.

[3] **النظرية في التدريس ترجمتها عمليا** ،أفنان نظير دروزة ، ط2 ،دار الشروق ،الأردن ، 2007، ص35.

[4] **التعليمية و علاقتها بالأداء البيداغوجي و التربية** ،نور الدين أحمد قايد ،حليمة سبيعي ،مجلة الواحات للبحوث و الدراسات ، جامعة غرداية ،العدد 8،سنة 2010،ص38

1 – تنظيم مواقف التّعلّم التي يخضع لها المتعلّم.

2 –الاعتناء بالأهداف ومجالاتها المختلفة.

3 –مراعاة الطّرائق والوسائل المستخدمة قصد بلوغ الأهداف.

4 –تنظيم محتوى المادة المدروسة حسب التّسلسل الهرميّ.

5 – عملية تنظيمية لإجراءات المعلم داخل القسم.

6 –تهتمّ التّعليمية بنشاط المعلّم والمتعلّم، وتفاعلهما داخل القسم.

7 –الدّراسة العلمية للتدريس وتقنياته.

- **التّعليمية العامة :**

وهذه من المصطلحات الهامّة التي لها علاقة بتحديد المفاهيم، قبل الوصول إلى أهمّ العناصر التي تتحكّم في مسار التّعليمية، ينبغي الوقوف قليلاً عند مصطلح التّعليمية العامّة التي تهتمّ " بكلّ ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أيْ القواعد والأسس العامّة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار..."[1]، والتّعليمية العامّة هي الهيكل الّذي يشكّل الطّابع العام لكلّ المواد، فالهدف كمصطلحٍ ليس وقفاً على مادة دون غيرها، والإشارة نفسها تنسحب على سائر عناصر المنهاج التّعليميّ، وللتعليميّة العامة مفهومٌ عمليٌّ يدلُّ على"مجموع المعارف التّعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التّلاميذ..." [2]، من خلال هذه العبارة تظهرُ بعض السّمات العامّة، والقابلة للتطبيق، وهي في ثلاثة عناصر: المعارف التّعليمية، المواقف المختلفة، جميع التلاميذ .

هذه العناصر الأخيرة مشكّلة لمفهوم التّعليمية العامة حسب وجهة نظرِ صاحبها، هي خاصّةٌ بالجانب المعرفيّ الّذي يشكّل في الأصل قطباً من أقطاب المثلث التّعليميّ، بينما التّعليمية لا تقتصر على هذا الجانب، وإنّما على كلّ العناصر التّعليمية زيادةً على الجوانب النّاتجة عن تفاعل تلك العناصر،فالأهداف نتيجةٌ لتفاعل المعلّم والمتعلّم من جهةٍ،وتفاعل المحتوى والمتعلّممن جهةٍ أخرى،والأهداف تطبّق في سائر المواد ومجالات كثيرة من الحياة، من هنا جاء مفهوم التّعليمية العامة كقاعدةٍ عامةٍ تصلُح لكلّ مادة، "وبذلك يمكن القول أنَّ التّعليميةَ العامةَ تمثلُّ الجانب التّوليديّ للمعرفة (أين يتم توليد القوانين والنّظريات والمبادئ والتّعميمات العامة للعملية التّعليمية)، وتمثّل تعليمية المواد الجانب التّطبيقيّ لتلك المعرفة، أين يتمّ تطبيق تلك القوانين والمبادئ والتعميمات بمراعاة خصوصية المادة..."[3]، فالتعليمية العامة تمثل المنطقة المشتركة لكل المواد، وهي بمثابة القالب العام.

- **التعليمية الخاصة :**

[1] **التعليمية و علاقتها بالأداء البيداغوجي و بالتربية** ، نور الدين أحمد قايد و حكيمة سبيعي ، المرجع نفسه ،2010،ص 37

[2] **مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية** ، محمد الدريج ، المرجع السابق، ص 4

[3] **المرجع في التعليمية ، الزاد النفيس و السند الأنيس في علم التدريس**، عبد القادر لورسي ،المرجع السابق ،ص 28

وتكون التعليمية الخاصّة أو تعليمية المواد تتعلّق بـ"تدريس مادةٍ من مواد التّكوين أو الدّراسة، من حيث الطّرائقُ والوسائلُ والأساليب الخاصّة بها ..."[1].

فالتّعليمية العامّة – كما ذكر من قبل- هي النّموذج العام الصّالحُ لكلّ المواد، بحيث تشترك هذه المواد في مبادئ خاصّةٍ ناتجةٍ عن العلاقات في المجالات الثّلاثة، المعلّم، والمتعلّم والمحتوى، فالعلاقات بين المعلّم والمتعلّم هي علاقات تعليمية، والعلاقات بين المحتوى والمتعلّم هي علاقات تعلّمية، والعلاقات بين المعلمو المحتوى هي علاقات المنهاج، وعلى أساس هذه العلاقات تتحدّد المبادئ التي تشكّل المفهوم العام للتعليمية، بينما التعليمية الخاصّة تتّجه نحو خصوصية المادة من محتوى، وأهداف، ومواقف لها علاقة بالمادة، وهي متعدّدةٌ حسب التخصّص والمجالات، حتى في المادة الواحدة تأخذ اسم التّعليمية، فالتعليمية الخاصّة أصبحتْ تهتم بالظّواهر والأحداث التّعليمية على مستوى المادة أو المجال.

- **تعليمية اللغة العربية :**

تُعدّ تعليمية اللّغة العربية مثالاً عن التّعليمية الخاصّة، في خصوصيتها من حيث الطريقةُ، والأهدافُ، والوسائلُ، والعلاقاتُ الدّاخليةُ التّفاعليةُ للمادة، وهناك من ربط تعليمية اللّغة العربية بالنّماذج التّعليمية التي تبنتها السّياسة التّعليمية، فأرجع ظهور تعليمية اللّغة العربية بهذا الشّكل إلى التّطور اللّغوي الذي مرّتْ به، انطلاقاً من مرحلة التّدريس عن طريق المحتوى أو المعرفة الذي كان يمثّل العمود الفقريّ بالنسبة للمدرسة التّقليدية، وفي قلب هذا النّظام التّقليدي، يعدّ المعلّم الحجر الأساس في توجيه العملية التّعليمية، "وبعد ذلك يأتي دورُ المتعلّم في حفظ المادة المدروسة واستظهارها أَمَامَ معلّمه، وعلى هذا المحمل تحمل بقية أنشطة اللّغة العربية على غرار البلاغة والعَروض، وكذا الأنشطة الأدبية الأخرى كالنّصوص، والتّعبير والمطالعة هذا ولا يخرج المعلّم في تلقين درسه على هذا النمط..."[2]، وتعليمية اللّغة العربية وفق هذا النّمط القديم من التّعليم اتصفتْ بـ"الثّبات والاستقرار والسّكون، فالمتصفّح لمنهاج اللّغة العربية القديم الموجّه للأستاذ يرى فيه جملةً من النّقائص غطتها بعض الحسنات التي تسعى لتنمية المهارات والقدرات، التي من شأنها أنْ تحقّق من خلال جملةٍ من الأهداف، وهي نتائجُ متوقّعةٌ من المتعلّم بعد مدّة تكوينية وكأنّ بالمعلّم يقوم باستحضار التّراث الأدبيّ ونقله وحفظه؛ أي نقله إلى المتعلمين وفق التّسلسل المنطقيّ من البسيط إلى المركب،ومن الخاص إلى العام، ومن المحسوس إلى المجرّد..."[3].

يلاحظ أنَّ الحديث السّابق اقتصر على المتعلّم والمحتوى المعرفيّ، وإنْ كانا من أهمّ عناصر التّعليمية، إلاّ "أنَّ تعليميةَ اللّغة العربية تعليميةٌ مفتوحةٌ على كلّ المعارف، فهي أداةٌ لمختلف العلوم الإنسانيّة والتجريبية، إنّها تعليميةٌ أصلٌ لا مناص لأيّ تعليمية أخرى إلاّ بها، ذلك لأنّ البناء اللّغويَّ إطارٌ تقوم به المادةُ العلميّةُ مهما كانتْ، وإذا

---

[1] **التعليمية و علاقتها بالأداء البيداغوجي و بالتربية** ، نور الدين أحمد قايد و حكيمة سبيعي ،المرجع السابق ،ص 37.

[2] **تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تداولية** ، عبد الله بوقصة ،الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية، قسم الأدب و الفلسفة ،جامعة حسيبة بن بوعلي ،قسم الأدب و الفلسفة ،العدد 12،جوان 2014،ص4

[3] **تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة و الرداءة** ، جميلة روقاب ،مجلة الممارسات اللغوية ، جامعة مولود معمري، تيزي وزو ،العدد 21 ، 2014، ص50

لم يحكم صنع التعليمية اللّغوية فسيؤثر لا محالة في إفشال التّعليميات الأخرى ..." [1]، والتّعليميّة بهذا المعنى تشملُ كلّ فروع اللّغة العامةأو الخاصّة، والمقصود بهذه الأخيرة الأنشطة على مستوى المادة الواحدة، فيوجد في حقل التّعليمية أسماءُ مثل : تعليمية النّحو، وتعليمية الإملاء، وتعليمية التّعبير... الخ.

فالنّشاط في هذا السّياق مقرونٌ بمفهوم المادة، واسْتُخْدِمَ في المناهج الجديدة، وعُمّمَ " وذلك بهدف توجيه المعلّم إلى توظيف استراتيجيات التّدريس الّتي ترتكز على الجُهد الذي يبذله المتعلّمُ لاكتساب المعارف والمهارات بنفسه بدلاً من التّركيز على المعارف والمحتويات، ومن ثمّ ينصبّ الاهتمام على بناء الكفاءات لا على الذّاكرة..." [2]، ولأهمية النّشاط ودوره في تفعيل الفعل التّعليميّ، فمن الأحسن توضيح مفهومه، وما يتعلّق به من قضايا تعليميّة لها علاقةٌ بموضوع البحث.

- **مفهوم النّشاط من النّاحية اللّغوية :**

جاء في اللّغة من القول: "رجلٌ نشيطٌ: طيّبُ النّفسِ للعمل، ودابةٌ نشيطةٌ وأنشطة ونشطة. وقد أنشطتم، أي: نَشَطَتْ دوابكم. وافعلوا ذلك على المنشط والمكره. وثورٌ ناشطٌ: خارجٌ من أرضٍ إلى أرضٍ ..." [3]، "وأَنْشَطَ فلاناً: جَعَلَهُ يَنشُطُ.

والحبلَ: عَقَدَهُ، (انتشط) الحبلُ: انحلّ: انتحل. و– العُقْدةَ: حلّها و– الشّيءَ: جذبه ونزعه، ... (النّشاط) ممارسةٌ صادقةٌ لعملٍ من الأعمال..." [4].

فالمعنى اللّغوي للنّشاط من خلال العبارتين السّابقتين يتضمّنُ الإشاراتِ الآتية :

استعداد النَّفس وطيبتها للعمل،الخروج من مكان إلى آخر،انحلال عقدة الحبل، والممارسة بصدقٍ للعمل، وهذه المعاني لها صلةٌ بالمادة التّعليمية من حيثُ الرَّغبةُ والاستعدادُ النّفسيُّ، والإخلاص في العمل.

- **مفهوم النشاط من الناحية التعليمية :**

النّشاط التّعليميّ من المحاور الأساسيّة في التّعليمية لارتباطه بالجانب المعرفيّ، ويُعدّ " وسيلةً وحافزاً لإثراء المنهج وإثراء الحيوية عليه وذلك عن طريق تعامل التّلاميذ مع البيئة وإدراكهم لمكوناتها المختلفة من طبيعة إلى مصادر إنسانيةٍ ماديةٍ بهدف اكتساب الخبرات الأولية الّتي تؤدي إلى تنمية معارفهم واتجاهاتهم وقيمهم بطريقةٍ مباشرة..." [5]، والأنشطة التّعليميّة بالمعنى الأوسع هي كلُّ فعلٍ تعليميّ قادر على دفع المتعلّم للمشاركة الفعّالة بكلّ حواسه.

" وينبغي استخدامُ أنواع النّشاط التي تناسب ما يتعلّمه التلميذ، فكلّ موقفٍ تعلّميّ يتطلّبُ أنواعاً معينةً من النّشاط تناسبه، فاكتساب مهارةٍ حركية يتطلّب نوعاً معيناً من النّشاط واكتساب منهجٍ من التّفكير يتطلّب نوعاً

---

[1] **تعليمية اللغة العربية و فاعليتها في المناعة الحضارية** ، محمد الأمين خلادي، مجلة الممارسات اللغويّة،جامعة مولود معمري، العددالتجريبي (0)،2010،ص 154.

[2] **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية** ، محمد الصالح حثروبي ، دار الهدى ،عين مليلة ،الجزائر ،2012، ص132.

[3] **أساس البلاغة ، محمود بن عمر الخوارزمي** ، المرجع السابق ،ص 849

[4] **المعجم الوجيز ، مجمع اللغة العربية**، بإشراف شوقي ضيف ، ط4، مكتبة الشروق الدولية، مصر ،2004، ص 922

[5] **معجم مصطلحات التربية لفظا و اصطلاحا** ،فاروق عبده فلية ، احمد عبد الفتاح الزّكي ، دار الوفاء ،الإسكندرية ، مصر ، 2004،ص42

أخر من النشاط ..." [1]، وهذا من جهة المتعلّم الذي يبذلُ جهداً باستخدام كامل حواسهِ للتّعلم، ولاسيما المناهج الجديدة التي تشّجع هذا النّوع من المواد أو الأنشطة الوظيفية و" هي أنشطةٌ مفيدةٌ ذات طابعٍ تربويّ، تتصل بحياة الفرد اليومية وتسهم في نموه..."[2]،وعلى ضوء هذه المفاهيم المتعدّدة، يتّضح أنّ النّشاطَ يكون بديلاً عن المعنى التقليديّ الذي يتّسم بالطّابع التّعليميّ إلى المعنى الجديد المرتبط بظاهرة التّعلم، ويساير النّماذج الجديدة في التّدريس، والنّشاط المفتوح الذي لا يرتبط بزمنٍ أو موقفٍ، وإنّما يكون " مستنداً إلى خبرات التّلاميذ ومساعدتهم على اكتساب خبرات جديدة، وتجدرُ الإشارة في هذا الشّأن إلى أنّه لا ينبغي أنْ نقلّل من أهمية هذا الجانب في عملية التدريس،فقد يتعلّمُ التّلاميذُ الكثيرَ من زياراتٍ أو ندوةٍ أو معرضٍ أو غيرها ممّا قد يصعب تعلمه من خلال الدروس الصّعبة المعتادة..."[3].

فالتّعلّم هو السّمةُ اللاّزمة للمتعلّم في السّياق الديداكتيكي الجديد، وهو أحدُ النّواتج الأساسيّة للمثلّث التّعليميّ من خلال العلاقة الرّابطة بين المحتوى والمتعلّم.

وبالجملة فإنّ الأنشطةَ التّعليمية هي" مجموعةُ الأعمالِ الّتي يقومُ بها المتعلّمون داخلَ الصّف الدّراسيّ أو خارجه من أجل تحقيق أهدافٍ منشودةٍ..." [4]،

وبهذا يكون النّشاطُ مفتوحاً ومتّصلاً بالمادة التّعليميّة في حجرة الدّرس التي تُعدُّ النّشاط الداخليّ المقيّد بالمحتوى والأهداف والطّريقة والوسائل...الخ.

- **تعليمية أنشطة اللّغة العربية :**

يُعدّ التّعبير الكتابيّ من أهمّ الأنشطة اللّغوية، بل هو محصّلة الأعباء والجهود التّعليمية، غيرَ أنَّ تعليمية الكتابة صارتْ أكثرَ دقةً، وأشملَ من التّعبير الكتابيّ الّذي هو مقابل التّعبير الشّفهيّ، بينما تعدّ "الكتابة أكثر تعبيراً عن حقيقة الفعل الّذي نقوم به عندما نكتبُ أو نتعلمُ الكتابة، ذلك أننا نرغب في وصل ما نقوم به في الصّف بحقيقة فعل الكتابة الذي يقوم به كلُّ إنسانٍ منّا في حياته..."[5]

والكتابةُ لا تتعلّقُ بالتّعبير الكتابيّ، وإنّما هي ممارسةٌ مستمرّةٌ ودائمةٌ، وعمليةٌ تسهم بقدرٍ كبيرٍ في تطوير قدرات المرء العقليّة، ومهارته اللّغويّة، كما أنَّ تعليمية الكتابة تشملُ كذلك التدريبات اللّغوية القريبة من فن التّعبير الكتابيّ، فهذه التدريبات هي أداةٌ تعليميةٌ لا تستغني عنها تعليميةُ الكتابة، وفي هذا السّياق تلمع الإشارة إلى تعليمية القراءة، لأنّ الجميع " يعرف أنَّ هناك علاقةَ تفاعلٍ وترابطٍ وظيفيّةٍ وطيدة، تجمع فيما بينها مهارتي القراءة

---

[1] **الأسس العامة للتدريس** ،رشدي لبيب ، جابر عبد الحميد جابر، ط1،دار النهضة العربية ،مصر ،1982،ص 46

[2] **معجم المصطلحات التربوية و النفسية**،حسن شحاتة ،زينب النجار ،ط1،الدار المصرية اللبنانية،القاهرة، ،2003،ص 311.

[3] **التدريس الفعال** ،أحمد حسين اللقاني ،فارعة حسن محمد ،ط3 ،عالم الكتب ،القاهرة ،1995، ص40.

[4] **الأنشطة المستخدمة في العملية التعليمية التعلمية و دورها في تحقيق الأهداف التربوية "الأنشطة اللغوية للسنة الثانية ابتدائي أنموذجا**،عبد الحفيظ تحريشي، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد 23 ، 2014،ص 11

[5] **تعلمية اللغة العربية** ،انطوان صياح ، ط1،الجزء الثاني ،النهضة العربية ،بيروت ، لبنان ، 2008،ص 163.

والكتابة، ذلك أنّ التّفاعل المتبادل بينهما هـ ـ و الكفيل لضمان نموّ متدرّج في القدرات والانجازات اللّغوية للمتعلمين..."[1]

فأهمية القراءة للمتعلّم لا تحتاج إلى توضيح " فهي القاعدة المحسوسةُ الرّحبة لاكتساب اللّغة فهي مفتاح التّعلم في سائر المواد الدّراسيّة، وباب التثقيف الرّئيسيّ الدّائم مدى الحياة ..." [2]، ولا سيما أنّ تعليمية القراءة في ظلّ السّياق الجديد من التّعليم صارتْ مستهدفةً، بسبب خطورة وضعها، فإنّ عدم الاهتمام بها،أو الإخلال بمكوناتها فسيؤدي هذا –لا محالة–إلى نتائجَ سيئةٍ، ليس على مستوى القراءة فحسب، وإنّما في سائر المواد الأخرى.

فنشاط النّحو مرتبطٌ بهذا الوعاء اللّغويّ المتغيّر؛ أيْ المجال التّداولي من اللّغة،وتعليمية القراءة لها صلةٌ طبيعيّةٌ بالأداء الشّفويّ للمتعلّم، ففي هذا السّياق تأتي هذه التّعليمية لتدعّم النّشاط التّعبيريّ ككلّ، والتّمكّنُ من القراءة مِن حيثُ الأداءُ الصّوتيُّ والتّعبيريُّ، يُسَهِّلُ للمتعلّم الاندماجَ في النّشاط النّحويّ ؛ لأنّ هذا الأخير لا يستقيم بالكيفية التّعليمية السّليمة، إلاّ إذا استمدّ طرائقَهُ، وأمثلتَهُ، وتطبيقاتهُ من نشاطِ القراءة، وتعليميةُ النّحو تُعَالِجُ القَضَايا الّتي تكون ضِمْنَ الأسئلة الهامّة " ماذا ندرّس مِنَ المادة النّحوية ؟ وكَيفَ ندرّسها ؟ وفي أيّ مرحلة ندرّسها بصفةٍ مستقلّة ؟ ومَنْ يدرّسها من المدرّسين ؟ حيث يعالج البحث الأول: المادة النحوية المطلوبة كمّاً ونوعاً للإيفاء بالهدف المطلوب من النّحو. ويعالج الثّاني : تعليمية النّحو العربيَّ، مناقشاً المناهج والطّرق المناسبة لتبليغ المادة النّحوية، ويعالج الثّالثُ جانباً من علم النّفس التّربويّ الذي يعمل على تهيئة التلميذ لتقبل المادة النّحوية، ويعالج الرّابع : الكفاءات التّربوية الّتي تصنع المدرّس المناسب للأداء التّربوي الجيد..." [3]، والجانب الإجرائيّ من تعليمية النّحو الذي له أهميةٌ آنيةٌ في حجرة الدّرس، والذي يتعلّقُ بجوهر البحث المتمثل في أساليب وطرائق النّحو، والمحتوى المعرفي المقدّم للمتعلّمين حسب المرحلة، وتعليمية النّحو التي تعدُّ–المفهوم التّعليميّ الجديد النّشاط النّحويّ– تهتمُّ بالجانب التّداولي من اللّغة، وكيف المحافظة على اللغة في مستواها التّركيبيّ ؟ مع إدماج المتعلّم في الواقع اللّغويّ البسيط، بحيث يكونُ قادراً على استعمال جُمَلٍ بانتظامٍ، ووفق السّياق الاجتماعيّ الجديد، وفي الوقت نفسه له القدرة والمهارة في نسج التّراكيب بقواعدَ سليمةٍ وصحيحة، وقريبٌ من نشاط النّحو، تتجلّى أهميةُ الرّسم الإملائيّ الذي تتكفّل به تعليميةُ الإملاء.

والإملاء لها نشاطٌ متعلّقٌ مباشرة بالقراءة، ولهذا تَبْرُزُ أهميةُ الأخيرة – كما أشير من قبلُ — فتعليمية الإملاء أو نشاطها محصورةٌ في أُسسها وطَرائقها، وأهدافها، وطريقةُ الإملاءِ تَتْبَعُ أنواعَها، والأنواع كالإملاء المنظور، والمسموع، والمنقول، والاختياريّ، وتتعلق الاملاء في عمومها بالرسم، وتعتني بالأثر الكتابي.

---

[1] **تعليم و تعلم اللغة العربية و ثقافتها** ، المصطفى بن عبد الله بوشوك، ط3، مطبعة النجاح ، المغرب ، 2000، ص 279.

[2] **تيسير تعليمية نشاط القراءة للسنة الثالثة الابتدائية على ضوء التدريس بالأهداف** ،عبد الغني زمالي ، مجلة الآداب و اللغات ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ،العدد 16 ، 2014، ص 394 .

[3] **تعليمية اللغة العربية في مستواها التركيبي في المراحل الدراسية الأولى** ،عبد المجيد عيساني ، مجلة الأثر ،جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ،العدد 08 ،2009،ص32.

ولهذا يرتبط هذا النشاط بحاسة البصر، وعلى الذّاكرة، ولا سيما في المستويات الدّنيا من التعليم الابتدائيّ، والمدرس يركّز انتباهه كثيراً على الرؤية البصرية في تذكر المادة اللغوية للنصّ الشائع لدى التلميذ، فنجاح هذا النشاط متعلق بالمناخ الذي يعد التلميذ عنصراً منه، زيادة على الارتباط المعرفي بالسندات التربوية اللغوية التي يستمد التلميذ منها مادته.

وتعليمية الإملاء تعالِج موضوعات الإملاء، أو السّندات اللّغوية المناسبة للمتعلّم في هذه المرحلة، فأغلبُ الحالات أنّ لهذه السّنداتِ علاقةً وثيقةً بالنّصّ أَوْ بقطعٍ مِنه الّتي عادةً ما تتصفُ بالسّهولة، والوضوح في المعاني، والثّراء في المعلومات زيادةً على أن تكون " غيرَ متكلّفةٍ وملائمة من حيث الطّولُ والأفكارُ واللّغة لمستوى التّلاميذ العقليّ واللّغويّ، ومتصلة بحياتهم التي يعيشونها..."[1] .

فهذه باختصار أهمّ الأنشطة اللّغويّة، وعلاقتها بتعليمية المادة من حيثُ المفاهيم أو الطرائق، هذه الأخيرة هي في عمق التّعليمية، ولا سيما أنّ المحتوى أو القالبَ المعرفيَّ اللُّغويَّ بكلّ مستوياته، يحتاجُ إلى طريقةٍ تعليميّةٍ تُراعي المواصفات التّربويّةَ والتّعليميّةَ المنطقية، فالمعرفة المتحوّلة في تقاليد التّعليم، ينبغي أنْ تُنْقَلَ إلى المتعلّم بأيسر الطّرائق أو أنشطها، والشّائعُ في هذا السّياق التّعلميّ التّعليميّ، أنْ أفضلَ الطَّرائق هي الّتي تَحْمِلُ سماتِ التّلميذ، فالمتعلّمُ في المرحلة الابتدائيّة يكون غيرَ مستقرٍّ في سلوكه، وهذا نتيجة طبيعية للمرحلة التي ينمو فيها، فالطّريقة هي الأخرى تكون متحركةً ومطّاطيّةً ومتحوّلة، فكلّما كانتِ الطَّريقةُ معبّرةً عن شخصية المتعلّم، كلّما كانتْ أقربَ إلى النّجاح، والطّرائقُ في التّعليم كثيرةٌ ومتعدّدةٌ.

فإنّ الطّرائق النّشيطة التي تراعي خصوصيةَ اللّغة هي من أفضل الطّرائق، وأقربها انسجاماً، ولاسيما إذا كانت تتوافق وطبيعة المتعلّم في هذه المرحلة .

[1] **التوجيه في تدريس اللغة العربية** ، محمد علي السمان ، دار المعارف ، مصر ، 1983، ص 232

- **طريقة النّصّ :**

والمقصود بالطّريقة هُنا؛المنهج الّذي يسلكه المعلّمُ مع تلاميذه بهدف تعليمهم اللّغة أو قواعدها، أو أنشطتها على اعتبار أنّ اللّغة هي السّياقُ الكليُّ الذي يجمع الفروع اللّغوية، فطريقة النّصّ تبنى "على أساس أنّ الأمثلة عند ما تكون واردةً في سياق النّص تكون أكثر وظيفية، وتكون ذات معنى واضح يسهل على المتعلّم إدراكه، ولا يشعر بأنّه مصطنعٌ زيادة على ما فيها من تلبية لمدخل التّكامل بين فروع اللّغة العربية، وما يمكن أن تقدّمه من مادةٍ ثقافيّةٍ أو نصوصٍ أدبية، ومفردات لغويّة، تزيد الثّروة اللّغوية لدى الطّلبة..." [1]، وهذه الطريقة – كما أشير من قبل– أنها تمثل السياق الكلّيّ، وتسمى في دراسات أخرى بطريقة السّياق المتصل، وهي طريقة " تعتمد على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللغة، ومأثور القول بتوفير أكبر قدرٍ ممكن من الطّبيعة في السّياق الذي تعرض فيه التراكيب المراد فحصها وفهم قواعدها ..."[2].

والسياق النّصيّ هو المناخ الطّبيعيّ الذي تعيش فيه كلُّ الكائنات اللّغويّة، التي يسعى المتعلّم لاكتسابها، فطريقة السّياق المتّصل أو النّص، فهي "تعنى بالنّص المتكامل في أفكاره، وأحداثه، وسياقه، وشكله الكليّ بحيث يدرس هذا النّص درساً لغوياً من مختلف جوانبه، ومما يساير طبيعة اللّغة، صوتاً، ومبنىً، ومعنىً، وذوقاً، وبلاغةً ثمّ نحواً..." [3] والفعل التّعليمي في الأصل يساير النّظام الكليَّ لمفهوم البيداغوجيا، ففي هذا السّياق يأتي الفعل اللّغوي ليؤكد حالة التناسق بينهما، وتعدّ طريقة النّص هي "الطّريقة الفضلى لتحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النّحوية، لأنّه يتمّ عن طريقها مزجُ القواعد بالتّراكيب وبالتّعبير الصّحيح المؤدي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصها الإعرابية..." [4]، والنّصّ على هذا النّحو يعدُّ السّندَ الأساسيَّ في المنظومة الحالية، وأحدث ما توصلتْ إليه الجُهود اللّسانية والبيداغوجية لتسيير سبل الاكتساب اللّغويّ على المتعلّم،وترسيخ المفاهيم اللّغوية لديه بكلّ أشكالها.

- **المقاربـــــة النّصّية :**

فمكوّن (المقاربة) هو الّذي يعطي للنّصّ اتجاهاً آخر، فالمقاربة هي القاعدة التي تتضمّن مجموعةً من المبادئ والأسس الضّرورية والهامّة لأجل بناء البرنامج واستراتيجيات التّعليم والتّقييم [5]، وهي في مجملها تعني النّموذج الذي يتبناه المعلّم للوصول إلى الهدف، وهي " تركّز على الاستعمال اللّغويّ انطلاقاً من أُسُسٍ واعتماداً على وظائفَ تربويةٍ ..." [6] وينشد المتعلّم الكفاءة التّامة من خلال الممارسة النّصيّة في النّشاط التّعليميّ، أو الأداء داخل حجرة الدّرس" وتقتضي المقاربة التّحكّمَ في الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ وفق منطق البناء لا التّراكم، إذ تعدُّ

---

[1] **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية** ،محسن عطية ، ط1، دار الشروق لأردن ، ،2006، ،ص284.

[2] **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية** ،حسني عبد الباري عصر ، مركز إسكندرية للكتاب ،مصر ، 2005،ص325.

[3] **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية ، المرجع نفسه** ،ص 326.

[4] **طرائق التدريس العامة ،معالجة تطبيقية معاصرة**،عادل أبو العز سلامة و جماعة من الباحثين،دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الأردن ،ط 1 ، 2009،ص 320

[5] **ينظر المقاربة النصية في الكتاب المدرسي ،رشيدة ايت عبد السلام** ،مجلة اللغة والادب،كلية اللغة العربية و ادابها و اللغات الشرقية الجزائر ،العدد 29 ،2016،ص 129

[6] **تعليمية النص نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية ،كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي** ،اسماعيل بوزيدي، ،مجلة الممارسات اللغوية ، جامعة مولود معمري – تيزي وزو – العدد 25 ، 2014، ص 33.

النّصوص رافداً قويّاً يمكّن المتعلّم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته،فالنّص هو محور الدراسة وهو نقطة الانطلاق ونقطة الوصول أيضاً، فالمقاربة النّصية مقاربة تعليميّةٌ تهتمّ بدراسة بنية النّصّ ونظامه..." [1]. فالمقاربة بهذا المعنى، تُعَدُّ تقنية لتحقيق الكفاءة التواصلية في شقيها الشفوي والكتابي [2]، والنّصّ هو الأساس في كلّ المفاهيم المتعلّقة به، و" المقاربة النّصيّة في تعليمية اللّغات تعني أنْ يكون النّصُّ محور جميع التّعلمات ومحور النشاطات والدروس الدّاعمة من نحو وصرف وبلاغة... وإنجاز هذه النشاطات التّعليمية يتمّ بواسطة النّصّ نفسه، ويكون النّصُّ هو المنطلق في مسار الدّرس اللّغويّ، واعتماد النّصّ يسمح للمتعلّمين بالوصول إلى استنتاج رئيسيّ هو أنّ اللّغة كلٌّ متكاملٌ لا تجزئة فيها..."([3])، يكاد يكون النّصُّ هو النقطة المشتركة بين المصطلحات المتعلّقة به، غيرَ أنّ المقاربة النّصيّة على شاكلة المقاربة بالكفاءات تمثّل النّموذج اللّغويّ المغذي لكلّ الأنشطة، وقد اعتمدتْ في المناهج التعليمية" كاستراتيجية فعّالة وناجعة وهي تشمل الأدوات والتقنيات والإجراءات المنهجية والوسائل الانجازية، حيث ينظر إليها بأنها أضمن استراتيجية لإعداد المتعلّم وإدماجه داخل نسيج المجتمع حتى يتجاوز مرحلة السّلبية إلى الايجابية..."[4].

والمقاربة النصية هذه الاستراتيجية اللّغوية الجديدة تركتْ أثراً ايجابياً في انتاجات المتعلمين كتابياً وشفاهياً .

- **تعليمية النّصّ :**

أشير من قبل إلى أنّ النّصَّ يتحوّلُ إلى مفهوم آخر، إذا هو امتزج بعناصر المنهاج، وهي الطريقة،والمحتوى، والوسائل، والأهداف.، وعلى هذا الأساس تكون تعليمية النّصّ الأدبيّ أشملَ وأعمَّ من الطريقة والمقاربة النصية، لأنّ واضعي برامج تعليمية النص الأدبي يقفون عند " مبد أ التدرج في تقديم النص الأدبي (أناشيد ومحفوظات شعرية، حورات وقصص قصيرة، في مراحل أولى، ثمّ قصائد ومقاطع مسرحية وروائية في مراحل لاحقة، مع تقدير ما يناسب المراحل العمرية، ويحقق الأهداف التربوية والتعليمية من منظورهم .." [5] من هنا يتبين للباحثين في التعليميات، بأن تعليمية النّصّ الأدبي تشمل الأنشطة بكلّ عناصرها، والمقصود بالأخيرة، المحتوى والأهداف والوسائل في النشاط الواحد، فعلى سبيل المثال نشاط النحو، فالمحتوى الموظف في الدرس بعد المناقشة، وكتابته على السبورة هو جزء من التعليمية، وكذا طريقة الحوار والمناقشةهي ضمن تعليمية النّصّ، والهدف الخاص المسطر من البداية لتحديد اتجاه الدّرس مرتبط بالتّعليمية، والكتاب كوسيلةٍ تتناسب جداً مع تعليمية النّص الأدبيّ، فتعليمية النّص الأدبي هي خريطةٌ كبيرةٌ تتسع لكلّ العناصر التي تتحكم في العملية التعلمية التعليمية، بينما طريقة

---

[1] **تعليمية النص نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية ،كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي** ،اسماعيل بوزيدي ،**المرجع السابق** ،ص 34 و ص35.

[2] **ينظر أثر المقاربة النصية في كتابات تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية ،حفيظة تازروتي** ،مجلة إشكالات ،معهد الاداب و اللغات بالمركز الجامعي ،تامنغست ، الجزائر ، ةالعدد 9، 2016،ص 161

[3] **المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط ،ليلى شريفي** ، مجلة الممارسات اللغوية ، العدد25، 2014، ص 43

[4] **إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية ، السنة الثالثة ثانوي أنموذجاً** ، صالح غيلوس ،أطروحة مخطوط دكتوراه العلوم ،جامعة سطيف 2، 2014، ص 145

[5] **تعليمية النص الأدبي ،المأمول اللغوي و المنجز الأدبي في التعليم الثانوي العام بالجزائر** ،أحمد سعيد مغزي ،مجلة العلوم الاجتماعية، ،العدد 18 ،جوان 2014،ص 61

النّصّ تأخذ شكلاً واحداً من المعالجة اللّغويّة، أي جعل النّصّ النهج الذي يسلكه المتعلّم والمعلّم على سواء في الأنشطة والتمارين اللّغويّة، والمقاربة هي النّموذج الذي يجتهد المتعلم لبلوغه، وتعديل مسار التعلم بواسطة النص.

- **خطوات طريقة النّصّ :**

هي خطواتٌ تقليديّةٌ ومعروفة لدى المدرسين، إلاّ أنّ التّركيز يكون على الأمثلة التي تؤخذ من النّصّ، لأنّ هذه الخطوة هي الأساس في مسار الطريقة،"وهي لا تختلف عن الطّريقة القياسية،أو الاستقرائية إلاّ فيخطوة قراءة النّصّ وشرح معناه، ثم تناول الأمثلة التي بالدرس للحاجة الماسة إليها من النص، مع زيادة بعض الأمثلة عليها إن وجد المدرس أن أمثلة النّص لا تغطي جوانب القاعدة جميعها، أمّا بعد عرض النّص وقراءته فللمدرس أن يسلك أسلوب الاستقراء فيعرض الأمثلة، ويشرحها و يربط بينهما، ثم يستنتج القاعدة فيطبق عليها..." [1]،ويمكن أن تُرتّبَ خطوات هذه الطّريقة وفق العناصر الآتية : "

أ – اختيار النّص سواء أكان من لدن المعلم أم من اتفاق التلاميذ عليه.

ب– القراءة الأنموذجية للنّص من لدن المعلّم.

جـ– القراءة الصّامتة من لدن التلاّميذ لتحديد مكان الصّعوبة والغموض والغرابة.

د– القراءة الجهرية من بعض التلاميذ.

هـ– مناقشة الأفكار الكلية للنص، وبعض مظاهر الجمال، وأبرزها.

ر– التحليل النّحويّ للنص نفسه، وهذا معناه أن لكل نصّ نحوَهُ،وقواعدَه التي تحكم تراكيبه، وبذلك يكون الدّرس النّحوي وظيفيا لا تقليديا منفصلا عن نصوص اللغة.

ز– تخليص كافة الوجوه التي تدرس منها النص وتلخيص قواعده النحوية التي نوقشت.

ح– التطبيق على نصوص أخرى..." [2]‘والملاحظ أن من بين الخطوات السّابقة خطوة اختيار المتعلمين النّصَّ، وهذا ممّا تدعو إليه المدرسةُ الحديثةُ؛ أي مبدأ التشارك بين جميع التلاميذ.

والفعل اللّغويّ حين ينبع من عمل الأفواج أو المشروعات يكون أقربَ للترسيخ في الذّاكرة، وأثبتَ للاستعمال خارج حجرة الدّرس، وكما لوحظ عبارة النّص الوظيفي، وهو النّص الذي يحوي إشارات وتراكيبَ موجّهةً مباشرةً للهدف التّعلّمي المتعلّق بالنّشاط،وبرغم إجرائية هذه الخُطُوات، وتناسبها مع بنيةاللّغة؛ أيْ أنَّ طريقة النّصّ هي من الطّرائق الخاصّة التي ولدتْ من رحم اللّغة، بطريقةٍ تسمّى في البيداغوجيا "بالحلزونية"، وهي أن يكتسب المتعلّمُ اللّغةَ من النّص، ويأخذ المفاهيم والقواعد منه، وينتج هو بدوره بواسطة تلك المفاهيم والقواعد نصًّا جديداً من إنشائه بحركة تشبه حركة الحلزون– إلا أنَ خطوات هذه الطّريقة تعرّضتْ للنقد كغيرها.

- **نقد خُطُوات طريقة النّصّ:**

[1] **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية** ،محسن عطية، المرجع السابق ،ص 285

[2] **ينظر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية** ،حسني عبد الباري عصر ، مركز إسكندرية للكتاب ،مصر ، 2005، ص 327.

برغم جمالية هذه الطّريقة من حيث صلة الرّحم باللّغة، وحضور الذّهن لدى المتعلّم أثناء المناقشة، غيرَّ أنَّ النّصّ غير متوافق تماماً مع الهدف الذي صُمم من أجله ؛أي من الصّعوبة أن يوجد نصٌّ طبيعيٌّ يتضمّن أمثلةً تغطّي القواعد النّحويّة [1] "،ونادراً أن تتحقق فيها القواعد المقصودة من تدريس النحو،وتؤدي إلى تشويه التدريس في حصص القراءة والنصوص فلا يستطيع التلاميذ توجيه جهودهم وأفكارهم في كل درس ناحية الطالب والمهارات اللازمة لكل فرع لغوي..."[2].

ولوحظ في هذه الطريقة تطابقُها مع طريقة هربارت (Herbart) الشّهيرة ذات خمس خطوات، وهي معروفة لدى القدامى من المدرسين الذين وظّفوها في جلّ الأنشطة التعليمية، بحيث يشعر من يطبّق طريقة النص أنّها في ثوب تقليديّ، فالأصل في طريقة النّص أن تكون على شكل وحدة " بمعنى أن اللّغة مادة واحدة، لا تقوم بين أجزائها تلك الفواصل المصطنعة، ولا تعرف التمزيق والتقسيم إلى فروع مختلفة، تحمل هذه الأسماء التقليدية وهي المطالعة، والمحفوظات، والقواعد، والإملاء، والتعبير ..." [3] وكما أن التجزئة في الخطوات لا ينسجم مع مفهوم الوحدة سواء أكان من الناحية اللّغوية أم التّعليمية، والانتقال من مرحلة إلى مرحلة يتمشى مع الانتقال من البسيط إلى المركب، ومن الجزء إلى الكل، في سياق منسجم وموحد.

- **طريقة النّصّ البديلة:**

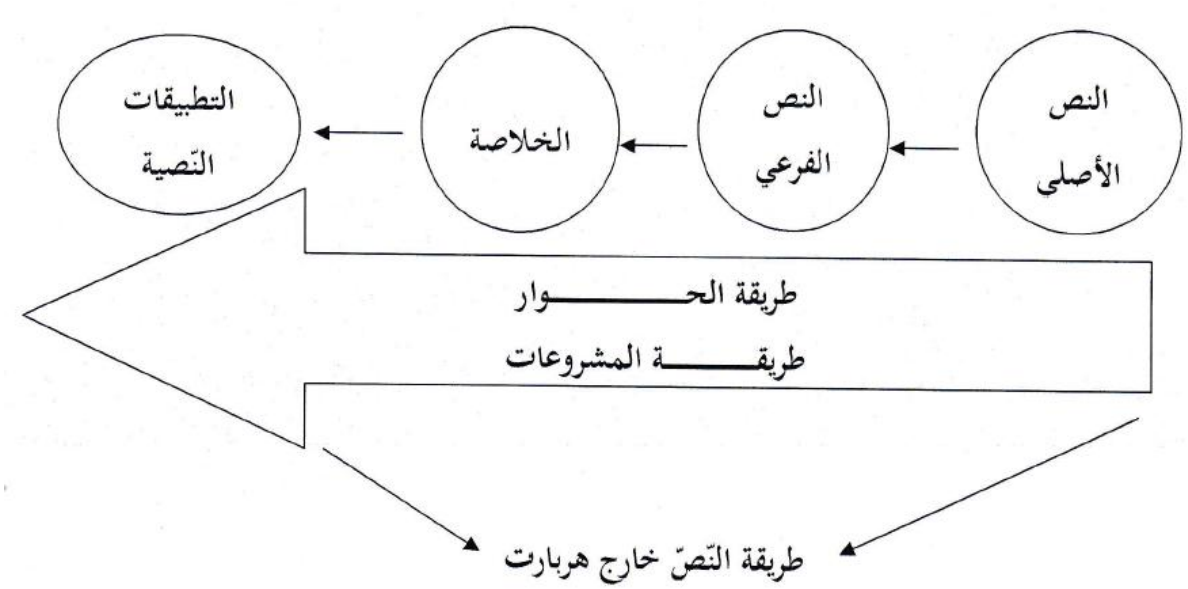
فالرسم التخطيطي الآتي يحاول أن يُعَدِلَ النظرة التقليدية لطريقة النص، والخطولت المقترحة هي:

- **النّصّ الأصليّ:** هو النص الأساس المختار من لدن المعلّم أو المتعلّمين، ويكون اختياره بكلّ حرّية،وهو النّصّ الممهّد للنّص الفرعي.
- **النّصّ الفرعيّ:** هو منتوج النّص الأوّل من خلال مناقشة حرّةٍ بين المتعلمين يحوي أفكاره الأساسية، ويكون السند للمفاهيم النّحوية المستهدفة.
- **الخُلاصـــة:** النتيجة التي يتوصّل إليها المتعلّمون وفق مسارٍ طبيعيّ منسجمٍ ضمن السّياق النّصيّ.
- **التّطبيقات النّصية:** آخر محطة يتمُّ فيها تجريبُ المفاهيم المستخلصة من الحوار النّصيّ، وتكون هذه التّطبيقات مرتبطةً بالنّص الفرعيّ أو الأصليّ .

[1] **ينظر الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية** ،محسن عطية، المرجع السابق ،ص 287

[2] **ينظر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية** ، المرجع السابق ،ص328

[3] **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ،عبد العليم إبراهيم ،دار المعارف ،القاهرة ،ط14 ، 1991، ص379.



الملاحظ في هذا المخطط أن إنتاج النّص الفرعي اشتركت فيه طريقتـان: الحوارية والمشروع في سياق نصيّ له علاقة بالنّص الأصليّ، وعمل الأفواج من أخصّ الطّرائق الحديثة، لا سيما أنّها تتناسب مع اجتماعية اللّغة وطبيعة التّعلّم.

- **أنواع النّصوص التّعليمية :**

الحديث عن النّصوص في ظلّ السّياق التّعليمي، " فالنص التّعليمي يتشكّل في المادة التعليمية التي تعد مكوّناً أساسيّاً من مكونات العملية التّعليمية باعتبار النّصّ التّعليميّ يحمل مضموناً معرفياً ولغوياً، يتطلّبُ من الأستاذ إفهامه للطّالب..." [1]

فالهدف من النّصّ التّعليميّ كما هو واضحٌ من العبارة السّابقة نقل المعرفة وفق خصائص المتعلّم من جهة، والحفاظ على جمالية النّص من جهةٍ أخرى، وهذه الخاصية كانتْ من العوامل التّقنية التي شغلتْ واضعي النّصوص التّعليمية في إنشائها أو اختيارها على أسسٍ أدبية وأخرى تعليمية.

- **النّصّ الاصطناعيّ :**

هو واحد من جملة النّصوص التي تعني كلّ " الخطابات الشّفوية والمكتوبة المنتجة لأغراض تعليمية، إذ يقوم بتأليفها واضعو مناهج تعليم اللّغات أو المحتويات اللّغوية معتمدين في ذلك على تحقيق الأهداف المسطّرة وبخاصةٍ الأهداف الإجرائية لكلّ درس، فمثلاً ...، إذاكان الدّرس يهدف إلى تعليم مكونات الجملة البسيطة،فإنّ النّص سيركز على إبراز الجمل البسيطة..."[2]، والنّصُّ الاصطناعي هو نص وظيفي وموجه إلى المتعلمين بغرض تعليمهم أنشطة اللغة، ومعارف نحوية وبلاغية، وهذا النّصُّ مرتبطٌ بالواقع اليوميّ، له وظيفة اجتماعية زائدة عن الوظائف المعرفيّة.

---

[1] **تعليمية النص التعليمي للغة العربية و ادابها في الجامعة** ،خدير المغيلي ،مجلة الواحات للبحوث و الدراسات ،العدد (08) ،2010،جامعة غرداية ،ص360

[2] **استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة**، لطيفة هباشي ، ط1،عالم الكتب الحديث، الأردن ،2008، ص 43

- **النّصّ الأصيل :**

هو النّصّ الذي له أصلٌ في الواقع، ويطلق على المنطوق والمكتوب ويتضمن موضوعاً واقعيّاً، وليس خيالياً " فالرّسالة أو الإعلان أو التّقرير الصّحفيّ الذي يصف حادثة ما، وغيرها من النّصوص الأصيلة تتناول محتوى دلاليّا واقعيا، وذلك المحتوى الدّلالي يحمله محتوى لغويٌّ يتصف هو كذلك بالواقعية، فلغة النّصوص الأصيلة يجب أن تتطابق مع اللّغة المستعملة في التّواصل التي يفهمها العام والخاص..." [1]، والنقطة المشتركة بين النّصّ المصطنع والأصيل، أنّ كُلاً منهما له سندٌ من الواقع، ، فالتقرير الصّحفيّ ينقل الظّاهرة كما هي، دون أن يكون قد أُعدّ لاكتساب قاعدةٍ أو مفهومٍ لغويّ، وهذا الذي يتصف به الأول، مع الاحتفاظ بمسحة جمالية، إضافة إلى البناء اللّغويّ.

- **النّصّ الأصليّ:**

لعلّ تشابه البناء اللّغويّ لمادتي أصيل وأصلي يُحْدِثُ خللاً في الفهم، فالمعيار اللّغويّ كان من أبرز الفوارق بين المصطلحين " إذ أنّ الشّيء الأصيل هو الشّيء الذي له أصلٌ معروفٌ، فتقول عن جواد أصيل إذا كانت سُلالته معروفة، والنّصوص الأصيلة هي نصوصٌ مرتبطة بالواقع، فلها أصل معلوم هـو الواقع الذي أنتجها وجعلها ذات وظيفة معروفة، بينما النّص الأصليّ يدلّ في الغالب على النّص التّراثي المخطوط ..."[2].

فالنص التّراثيّ هو النّص الأصليّ، وكتب القراءة المدرسيّة في النّظام التّربويّ القديم، كانتْ تحوي كثيراً من نصوص الجاحظ التي تعدُّ من النّصوص التّراثية، والنصوص التراثية تكون شديدة السّبك وكثيرة المترادفات، وأحياناً تميل إلى استخدام المفردات الغريبة، ومن أجل هذا يتدخل مؤلفو الكتب المدرسيّة بتحوير النّصوص التّراثية لتناسب وقدرات المتعلّم الذّهنية واللّغوية، وكذا العصر من حيث الوقائع الاجتماعية، وتميل بعض النّصوص القديمة إلى استخدام الرّمز والتورية على لسان شخصياتٍ حيوانيةٍ، وهي تكون أقرب إلى روح المتعلّم الصّغير.

- **النّصّ القصصيّ:**

القصّة هي المحور الأساسيّ في أدب الأطفال،وهي بالمعنى التّقليديّ الشّائع في بساطتها من حيث الشّخصيات والمكان والزّمان والعقدة تستهوي أفئدة الصّغار، وعدّها علماءُ التّربية من أعظم الوسائل البيداغوجية في استمالة الأطفال نحو المعارف، وجلّ كتابات الصّغار في هذه المرحلة تميل إلى الأسلوب القصصيّ، حتّى الموضوعات ذات الصّبغة الاجتماعية أو العلميّة يحوّلونها إلى نصٍّ قصصيٍّ وهو من النصوص الأدبية وهي " فنون أدبية مرتبطة بلحظات كتابية لجأ إليها الأديب لتصوير فكرة ما أو قضية أو إحساس "[3]،والقصّةُ من أهم الأساليب التي يسلكها المعلّم نحو تلاميذه، فهي أداةٌ للجذب والتّشويق، وكذا أداة للإقناع والتفسير بالأدلة.

---

[1] **استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة**، لطيفة هباشي ،**المرجع السابق**، ،ص 44

[2] **استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة**، لطيفة هباشي ،**المرجع نفسه** ،ص 42 (ينظر الهامش)

[3] **استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة**، لطيفة هباشي ،**المرجع السابق** ،ص 95

- **النّصّ التّعبيريّ التّواصليّ :**

فالنّص التّواصلي هو القناة التي بواسطتها يندمج المتعلم في الحياة الاجتماعيّة، وهذه النّصوص موجودةٌ بكثرة في مرحلة التّعليم القاعديّ،لاتصافها بسماتالنّص التّعليمي الاجتماعيّ،عندما تتحوّل اللّغة إلى أداة وظيفية، وهذا هو الأصل في تعامل الإنسان الطّبيعيّ مع اللّغة.

والنّصّ التواصلي يعد مورداً أساسياً للمتعلّم في الاكتساب اللّغوي، وهو النّصّ المساعد له على إنتاج نصّ تعبيري " ولا يشترط في هذه النّصوص أن تكون طويلةً، بل تتمشى مع المستوى الدّراسيّ للمتعلمين، ليتمثَّلوا تدرجاتها المختلفة ثم يقترح عليهم في سياق حوار تعليمي أن ينتجوا نصاً يكون التدرج فيه على منوال معين بالتدرج الخطيّ مثلاً ..." [1]، والملاحظ أن تقديم الجمل في الدّرس التّعليميّ يختلف عنه في تقديم النّصّ، هذا الأخير يتسم بالتّماسك، وعدم الانفصال، " فإنّ التّعامل مع النّصّ يختلف، فتحديد هذين العنصرين المختلفين لما يسمى بالدّيناميكية التّواصلية، أي الموضوع والمحمول يصبح صعباً، فبداية النّصّ، أو الجملة الأولى منه ليستْ مرتبطةً بما هو قبل، ولذلك فالمقياس المعتمد في هذه الحالة هو تطبيق مبدأ الخطيّة من جهةٍ والاعتماد على ما يمكن تسميته بـ (المنطق المعقول) ..."[2].

ويعدّ تدريس أنشطة اللّغة في إطار الوحدة أو النص ملائماً مع اللّغة عضويا ونفسيا وتربويا، أيْ أنّ اللّغةَ كنظامٍ كليّ وحدويّ، لا يمكن فصل أجزائه، وبالمقابل فإنّ المتعلّم يُقْبِلُ على المعرفة إذا كانتْ متصلة حاضرة في وقت مستمرٍ، والأنشطةُ اللّغويةُ تأتي كمتوالية، فالتّعبير الشّفهيّ في المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، يكون على شكل نصّ مسموع [3]، وبعدها القراءة في صورتها البسيطة، ثم العمل الإدماجيّ في شكل التّدريب على الكتابة، يلاحظ إتباع سير النّظام اللّغويّ، بخلاف نظام الفروع المشار إليه في الفقرة السّابقة الذي جَزَّءَ نظامَ اللّغة، وحوّلَهُ إلى قطعٍ متناثرةٍ لا تربطها صلةٌ وفي هذا السّياق يأتي التّدريس عن طريق الجملة الّذي ساد فترةً من الزّمن في الميدان التّعليميّ.

- **تعليمية التدريس بالجملة :**

وهنا ينبغي التّوقف عند هذا المفهوم لما له من أهميةٍ وانتشارٍ في الوسط التّربويّ لفترةٍ طويلة رافقتْ ما يسمّى بأنموذج المقاربةبالأهداف،وصارتِ الجملةُ هي الطّريقة والوسيلة والأسلوب المتّبع في التّعليم بحيث"حثّتِ التّوجيهاتُ التّربويّة على إنتاج جُمَل مستقلّة أو تقليد نماذج من جمل، ولهذا أيضاً خصصت حصص التعبير الكتابي لإنجاز تمارين لغوية تتعلق بملء الفراغات وتحويل جمل من صيغة إلى أخرى، والنسج على منوال جمل، ووضع أسئلة

---

[1] **ينظر التدرج النصي و أهميته في تعليمية النصوص** ،مفتاح بن عروس، مجلة حوليات جامعة الجزائر،العدد23 ،2013،ص 519.

[2] **المرجع نفسه،ص 519** .

[3] **محتوى النصوص المسموعة " ينبغي أن يكون مرتبطا بحياة التلاميذ و أسرتهم و مجتمعهم و بيئاتهم و نشاطاتهم و اهتماماتهم ،بالإضافة إلى مجموعة من القصص التي تجرى على ألسنة الحيوانات و الطيور التي فيها قدر من الخيال و الإثارة ،فالمتعة ،الأمر الذي يساعد الأطفال في الابتدائي على التهيئة لتعلم اللغة العربية ، و التعلق بها و حبها،و الاعتزاز بالتحدث بها..." (ينظر طرق تدريس العربية ،علي أحمد مدكور ، دار المسيرة للنشرو التوزيع،الاردن،ط1 ،2007 ،ص 142...).**

لإجابات أو إجابات لأسئلة، فغدتْ هذه الحصص مجالاً لإنتاج جمل لا نصوص..." [1]، فنظام الجملة كان منتشراً في كلّ الأنشطة، وفي العلاقات اللّغوية داخل الصّف، وشهد الفعل التّعليمي داخل حجرة الدرس السّندَ لكلّ نشاطٍ " ولقد كان لتعليمية (ديداكتيك) الجملة الأثرَ السّيئ في انتاجات التّلاميذ؛ تمثل خصوصاً في صعوبة الإلمام بالنّصّ في شموليته وفي عدم القدرة على إنتاج نصّ متماسكٍ..." ([2])، وهذا الأثرُ السّيئ كان نتيجة طبيعية لفعل استمرّ طويلاً بالتّدريب، والتّكرار، وإعادة إنتاج ما سبق، وهذه من مواصفات أنموذج الأهداف الذي يستند في الأصل على المرجعيّة السّلوكية – كما أشير من قبل–والتّعليمية تعالج كلَّ عناصر المنهاج، والعلاقات التفاعلية، ومن بين هذه العناصر الوسائل اللغوية لفهم الجملة، وهي ضمن نظريات معروفة.

- **نظرية درب الحديقة لفهم الجملة :**

هذه النظرية تنسب إلى فريزر وراينر (frazier et ryner)، وتحمل اسم نظرية درب الحديقة، لأن القارئ للجملة الغامضة في البداية يحمل تفسيراً معيناً، ثم يجد أن التّفسير الذي أخذ به في البداية غير مناسب، وكأن المرء يتمشى في درب الحديقة ليجد بعد قليل أن الدرب لا يقوده إلى ما يريده، هذه النظرية تعتمد على مبدأين رئيسين هما:التعلق الأدنى والإغلاق المتأخر، فالمفهوم الأول يعني أن المرء يعتمد على أقلّ عددٍ من المكوّنات مثل العبارات الاسميّة والعبارات الفعليّة مثل:

– كَانتِ البِنْتُ تعرفُ الجوابَ **عنْ ظَهْرِ قَلْبٍ** .

– كَانَتِ البِنْتُ تَعْرِفُ الجَوابَ **الصّحيحَ** .

ففي الجملة الأولى يتعلق التّعبير "عن ظهر قلب " بكلمة تعرف، بينما الثانية فكلمة الصّحيح تتعلق بكلمة الجواب، والإغلاق المتأخر مثاله :

– بما أن أحمد يهرول دوماً الميل يعد مسافة قصيرة، السؤال هو أين تضع الميل ؟

في نهاية العبارة الأولى "بما أن أحمد يهرول الميل، أم في بداية العبارة الثالثة (الميل يعد مسابقة قصيرة)، يقول : مبدأ الإغلاق المتأخر أن تفسير الجملة هو بما أن أحمد يهرول دوماً لمسافة الميل فلن تكون هرولة الميل شيئاً يصعب القيام به..." [3]،والمثال الثاني عن مبدأ الإغلاق المتأخر معلوم أن مبدأ الإغلاق المتأخر مرتبط بالعبارة الجارية في الجملة، مثال :"

– أصاب الجاسوس بطلقة نارية القنصل عند ما كان واقفاً على الشرفة.

---

[1] **كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم** ، حفيظة تزروتي ،ط2، دار هومة ،الجزائر ، 2016،ص34،و 35.

[2] **كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم** ،**المرجع نفسه** ،ص35

[3] **ينظر علم النفس اللغوي من منظور معرفي** ،موفق الحمداني ،المرجع السابق ،ص 65، و 66

لأن الذي كان يقف في الشرفة هو القنصل وليس الجاسوس...، ولكن المشاركين لم يفضلوا أيّا من التفسيرين على الآخر..."[1]، وهذه العبارة الأخيرة هي التي أغلقت حدود المعنى في الجملة، وأصبح مفهوما من خلال السياق النحوي.

- **نظرية الاستناد للقيود :**

هذه النظرية طرحها مكدونالد وزملاؤه (**mcdonald)**، وهي مرتبطة بالقواعد الإعرابية خاصة، ومن الجمل الاختيارية في هذا الشأن :

– عند ما صحّحتِ المرأةُ المجلةَ أَضْحكتْ جميعَ المراسلين.

– عند ما سافرتِ المرأةُ المجلة أضحكتْ جميعَ المراسلين .

إنّ الجُملتين أعلاه متطابقتان نحويًّا ويقود كلاهما القارئَ إلى استنتاجات خاطئةٍ في البداية، ولكنَّ القيود الدّلاليّة في الجُملة الأولى حولَ الخطأ أقوى منه في الجُملة الثّانية، وهذه القيود تجعل القارئ يغير تفسيره عند بلوغه كلمة (أضحكت)، وتبين فعلاً أن حركات عين القارئ في الجملة الأولى كانت أبطأ منها في الجملة الثانية..." [2]، والقيود الدلالية هي التي تصحح الجملة نحويا، ولاسيما في اللغة العربية التي تعتمد بدرجة أقوى على المعنى، وفي هذا السّياق تصير القاعدة هي التي تؤسس للجملة على ضوء التّعليمية الجديدة، " فإذا كان المعّلم يقدّم درساً في النّحو واحتاج إلى تقديم مثال حول قاعدة نحوية، فإنه سيبني جملة على أساس تلك القاعدة، يشترط فيها أن تكون من نسجه كجملة: (نَجَحَ التّلميذُ) فهذه الجملة إذا أردنا تحليلها لا نستطيع أن نتعدى في ذلك المستوى الدلالي إلى المستوى التداولي، لعدم صلتها بسياق أو بعملية تواصلية متكاملة كما أن الهدف الرئيس منها ليس دلالتها ومواضع استعمالها، بل تركيبها الذي يستغل لتوضيح قاعدة نحوية..." [3] هذه الجملة الاصطناعية هي من الجمل المعزولة عن السّياق النّصيّ، وتعتمد بالدرجة الأولى على احتمال القاعدة، وهنا ينبغي الإشارة إلى طرائق التدريس عن الجملة، فهي من أساسيات التعليمية، كما أن الأنشطة اللّغوية لها صلةٌ بقضايا التعليمية، فالقراءة مثلاً في المستويات الدنيا يُعْتمَدُ تعلُّمها على طريقة الجملة، وكذا التّعبير، والقواعد كأنشطة وفق النموذج الجديد المختار في النّظام التربويّ.

- **طريقة الجملة :**

في الفصل السّابق أشير إلى تعامل الطفل مع الأصوات والكلمات ثم الجمل بهذا الترتيب الطبيعي، وهذا النهج من التعلّم هو نفسه يطبق في تعليم القراءة لصغار " ويأخذ الطفل في التعامل مع الكلمات على أنها رموز، وتمثيل لأصناف المعاني في الواقع، وفي العقل، أو في الواقع فقط، ثم يدرك الجملة على أنها وحدة التواصل، ومرتكزه؛ فلا معنى من دون كلمة، ولا تواصل من دون جملة، وهكذا حتى يتمكن الطفل من التعامل مع نص كامل تام

[1] **ينظر علم النفس اللغوي من منظور معرفي** ،موفق الحمداني ،المرجع السابق ،ص 66

[2] **ينظر علم النفس اللغوي من منظور معرفي، المرجع نفسه** ،ص68

[3] **استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة**، المرجع السابق ،ص 43

مكتوب..." [1]، وتدريس اللّغة للأطفال غير تدريسها للناضجين، فالتعامل مع الصّغار يكون وفق نظامٍ من السّهولة والوضوح، فهذه الطريقة " أن يقدّم المعلم لأطفاله جملة قليلة الألفاظ مألوفة المعاني، ولا تختلف خطواتها الباقية عن خطوات طريقة الكلمة..."[2]، وهذا السّلوك يتبعه المعلّم مع تلاميذه في السّنوات الأولى لتعليم القراءة خاصّةً.

- **تعليم نشاط القراءة عن طريق الجملة :**

تعليم القراءة للصغير يعتمد على دراسات نفسية ولغوية، فالتذكر كمرحلة في بداية التعليم تتناسب مع تعليم القراءة، فالطّريقة هذه تقوم " على أساس تكوين جمل قصيرة مما يألفه الأطفال يكتبها المعلّم على السّبورة أو على بطاقات يوزّعها عليهم، ثم ينطق بالجملة أمامهم، وهم يرددون الجملة بعده عدّة مرات، ويعرض بعد ذلك جملاً أخرى تتكرر فيها بعض الكلمات. وهكذا وفي كلّ مرة يقوم المعلم بتحليل الجملة إلى كلمات، وتحليل الكلمة إلى حروف وقد يقترن عرض الجمل بصور توضحها..."([3])، هذه الطريقة تعتمد على التّذكر والرؤية البصرية للمتعلم الصّغير، ولهذا خصصتِ المناهج في النّظام التّربوي السّابق فترة تسمى بالتمهيدية، أو التّحضيرية بحيث يتدرّب التلميذ على مجموعة من الكلمات على شكل صورٍ، وهذه الكلمات ينبغي أن تكون شائعةً في أوساط الأطفال، حتّى الجمل تتشكل من هذا الرصيد الشائع، كما أن الكلمة وحدها لا تكفي في ترسيخ أداء القراءة " نظراً لأن الكلمة لا يُعرفُ معناها الصّحيح إلا من سياق الجملة، ولذلك يقدم إلى المتعلم بعض الجمل المستمدة من خبراته والتي يعرف معناها، فيدرب على لفظها الصحيح، وعلى معرفة أشكال كلماتها، وتعرض هذه الجمل مرة واحدة، بل تعرض أكثر من مرة حتى تترسّخ في ذهن المتعلّم صورة كلماتها التي تتكون منها، فيتعرف المتعلم شكل الكلمة، ثم تسير الطريقة في الخطوات نفسها التي سارت فيها طريقة الكلمة من حيث تحليلها إلى مقاطعها الصوتية، ومن ثم إلى حروفها..." [4]، وفي الفترة الأخيرة من تبني طريقة الجملة في أنموذج المقاربة بالكفاءات انطلاقاً من النّص على اعتبار أنّ النّص هو السّياق الطبيعي الذي تنمو فيه اللّغة، ويتفاعل فيه الطّفل، إضافةً إلى أنّ لهذه الطّريقة مرجعيةً فلسفيّةً مشهورة مستمدة "من نظرية الجشتالت في علم النفس، وهو أنّ الإنسانَ يدرك الأمور الكلية أولاً ثم ينتقل إلى إدراك جزئياتها..."[5]،ولم يعد هذا الاتجاه محصوراً على القراءة، بل صار منحىً يسلكه قطاع واسع من المعلمين في استخراج المحتوى المعرفي من أنشطة اللغة، ولا سيما الأنشطة الأساسيّة المرتبطة فيما بينها، وتشكل وحدة تعليمية لغوية .

- **تدريس نشاط النحو عن طريق الجملة :**

---

[1] **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، حسني عبد الباري عصر ، الدار الجامعية ، الإسكندرية ،مصر ، ص 214

[2] **خصائص العربية و طرائق تدريسها** ، نايف محمود معروف، ط1 ،دار النفائس، بيروت ، 1985، ،ص 100

[3] **تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية**، علوى عبد الله طاهر، ط1،دار المسيرة، الأردن، 2010 ، ص 40.

[4] **الموجز في طرق تدريس اللغة العربية**، محمود أحمد السيد، دار العودة ،بيروت ،ط1 ،1980، ص67.

[5] **الموجز في طرق تدريس اللّغة العربية**، محمود أحمد السّيد ،**المرجع السّابق** ، ص 66

طريقة الجُملة كانتْ بمثابة نظام تعليميّ يتبع في المدارس، وهو اختيار تبناه المشرفون على العملية التّعليمية، وشمل هذا النّظامُ سائر الأنشطة، ومنها قواعد اللّغة التي درست "بطريقة (تحليل الجملة) المعتمدة على فلسفة المعنى طريقة تستدعي الاهتمام، وإجراء البحوث لتيسير قواعد النّحو، لأننا لم نصل بهذه المحاولات إلى إكساب التلاميذ من القواعد النّحوية ما يمكنهم من استعمال الأساليب العربية استعمالاً سليماً ، ولم نخرج بهم من نطاق العناية باللّفظ إلى العناية بالمعنى لقد بات من الضّروري الالتفات في تدريس اللّغة العربية إلى المعاني، ومواطن الاستعمال، لأنه هو الذي يحدّد وضع الحركة الإعرابيّة الصّحيحة..." [1] والسّند في هذه الطّريقة مهمٌّ، وعلى أساسه يقوم المشاركون في الفعل التّعليميّ التّعلميّ في الحوار والمناقشة، "وإنّ أسلوبَ تحليل الجُملة بوصفه أسلوباً لتدريس قواعد اللّغة العربيّة، إذ يقوم على أن يحلل الطلبة بالتعاون مع مدرس النّصَّ سواء أكان ذلك النّصُّ آية قرآنية أم حديثاً نبويّا أم بيتاً من الشّعر، أم قولاً مأثوراً أم جملةً اعتيادية تحليلاً يقوم على فهم المعنى، إذ أن فهم المعنى من غير شكّ ييسر للطّالب الوصول إلى تحديد موقع اللفظة أو الجملة في الإعراب..."[2]

التركيز هنا على المعنى أمرٌ واضحٌ، ومهمٌّ في تحديد الإعراب، وهناك إشارة أن أسلوب التدريس بالجملة " يلتقي مع الاستقراء في أمور كثيرة ولا يختلف عنه إلا في مسألة تحليل الأمثلة وتحديد المواقع الإعرابية لمكوناتها من خلال المعنى، ثم يعود يسلك الاستقراء فيما تبقى من خطوات الدّرس..."[3]، وأسلوب التّدريس على الجُملة يستندُ إلى خطوات بسيطة .

- **خطوات تدريس بأسلوب الجملة :**

هذا الأسلوب بسيط يعتمد على ثلاث خطوات :

أولاً: التمهيد خطوةٌ تقليديّةٌ عرفتها الأنظمة التعليمية عبر العصور، فهي قديمة، والغرض من هذه الخطوة ترغيب المتلقي أو المتعلّم في الدّرس الجديد، يكون نتيجة لحوار داخلي استناداً لموضوع سابقٍ أو يكون على شكلِ سؤالٍ جديدٍ.

ثانيا : العرض والتحليل هذه الخطوة فهي تدخل في صلب الدّرس، وتشكل الحلقة الوسطى والمهمة في إبراز الإشكالات وبلورة المفاهيم، وينطلق المعلّم في حواره المفتوح من مثال مقترح للمناقشة سواء أكان آية قرآنية أم حديثا نبوياً أم بيتاً من الشّعر أم قصة قصيرة مناسبة ، وهنا تظهر الفجوة عميقة فيما يسمى بالتدريس عن السّياق المتصل، وتكون هذه الخطوة كمحطة ضرورية لوضع القاعدة أو النتيجة .

ثالثاً :القاعدة، وهي المرحلة الأخيرة من أسلوب التدريس بالجملة تتصف ببروز العمليات العقلية الكبرى كالاستنتاج والتقويم.

---

[1] **أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية** ، طه علي حسين الدليمي ،كامل محمود نجم الدليمي ،دار الشروق،الأردن ،الطبعة الأولى ، 2004، ص84

[2] **الشامل في تدريس اللغة العربية ، على النعيمي** ، ط1 ،دار أسامة للنشر و التوزيع ، الأردن ، ، 2004، ص72.

[3] **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية** ، محسن علي عطية، ط1 ،دار المناهج للنشر و التوزيع ،الأردن ، 2007 ،ص 190

ومن ايجابيات هذا الأسلوب من التدريس، الحرية في تشكيل الأمثلة النموذجية للدرس، والشرح المفتوح المعتمد على الشواهد المختلفة، والعمل الجماعي في الحوار، وبلورة القاعدة في الأخير، وبالمقابل هناك سلبيات طافحة جراء تطبيق هذا الأسلوب منها:

أولا : الانفصام الواضح في اختيار الأمثلة النموذجية كالسّند الذي يعتمد عليه في البداية .

ثانياً : أسلوب التحليل يظهر أمثلة أخرى تزيد من درجة الانفصام، وتبعد عن الانسجام والاتساق داخلَ الدرس

ثالثاً : ينقص هذا الأسلوب الجانب التطبيقي أو التدريبي الذي يهدف إلى التأكد من فهم المتعلم للمحتوى النحوي أو اللّغوي المقصود في هذا الدرس ...[1] الملاحظ على هذا الأسلوب من التّدريس هو أن الكتلة المعرفية لا تتحرك وفق سياق نصي منسجم.

- **طرائق أخرى لتدريس عن طريق الجملة :**

لوحظ في الطّرائق التي تعتمد على الجملة بأنها منفصلةٌ داخل البنية العضويّة، ومن بين هذه الطّرائق " هذه الطريقة التي تصلح في القواعد النّحوية للموضوعات التي تقتصر على (العد) من غير حاجة إلى الافاضة في الشرح والدقة في التحليل، مثل (حروف الجر، أدوات الشرط الجازمة، غير الجازمة، ان واخواتها ...)، ولابد لهذه الطريقة من تحضير دقيق من قبل الطلاب، وإلا فانها تفشل ولا تفيد البته"[2]، وهذه الطريقة الاستجوابية كانت في فترة من الزمن منتشرة على نطاق واسع في الأوساط التّربوية، لصلتها بأنموذج التدريس بالمحتوى، وازدادت ترسيخاً في مرحلة التدريس بالأهداف، فالمعلّم كان يلجأ في غياب الدليل البيداغوجي إلى الحوار المفتوح بينه وبين المتعلمين لاختيار الجمل، والنتيجة كتابة مجموعة من الجمل المتناثرة التي لا يربطها رابطٌ دلاليٌّ، فبدل من موضوع واحد، أو فكرة مركزية تعد كالبنية العميقة، يجد المتعلّم نفسه أمام بنى عميقة مختلفة، كانت القاعدة النحوية بفعل طريقة الاستقراء، وهي مستمدة من روح طريقة هربارت المعروفة، والملاحظ أنها تعتمد على الجمل، ليس هذا فقط، وقد يقرأ التلاميذ نتائج الدرس بدل اكتشافها، وحفظ جمل الأمثلة بدل بنائها .

الملاحظة المباشرة بين الطريقتين (الاستقرائية والاستجوابية) اشتراكهما في البحث عن أمثلة للدرس، وعادة ما تكون هذه الأمثلة عبارة عن جمل مبتورة ومتعددة الموضوعات، وكأنّ السّند هو مجموعة من النّصوص على اعتبار المفهوم القائل : أنّ الجملة نصٌّ صغير، وتوسع نظام الجملة التربوية ليشمل التعبير .

- **نشاط التّعبير في ظلّ طريقة الجُملة :**

التعبير لم يشذ عن هذا النظام الجُمْلي الذي كان سائداً في تلك المرحلة، وفي المرحلة الدنيا من التعليم الابتدائي، يكون التعبير الشفهي مرتبطا بالمشاهد المصورة، ويرغب الصغير بالحديث عنها في شكل جمل في أغلب الأحيان تكون منفصلة، والتعبير الشفهي هو تمهيد للكتابة أي التعبير الكتابي أو مدخل كتابة العبارة يسير وفق خطوات منها :"

---

[1] **ينظر بتصرف أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية** ، طه علي حسين الدليمي ،كامل محمود نجم الدليمي، المرجع السابق ،من ص 93إ إلى ص 95.

[2] **الموجه العملي لمدرس اللغة العربية ،عابد توفيق الهاشمي ،مؤسسة الرسالة ،بيروت،ط 6 ، 1997** ، ص 241

- **كتابة جملة واحدة قصيرة، قد تكون اسمية أو فعلية .**
- **كتابة جملة ثانية قصيرة، قد تكون كذلك اسمية أو فعلية**
- **دمج الجمل القصيرة في جمل أكبر باستعمال الروابط (حروف العطف، أو الضمائر)**
- **دمج الجمل الأكبر في عبارات، ثم في فقرات.**
- **مراجعة تسلسل الأفكار، وترتيب الجمل المدمجة وفقا لذلك التسلسل .**

وهكذا – في زعم مؤسسي هذا المدخل – ينمو الموضوع المكتوب من مجرد كونه جملةً واحدة إلى كونه فقرات وسياق، وفكرة كلية لها فكر جزئية..." [1]، والطابع الغالب على هذه الطريقة الوظيفية جملة من القواعد النحوية، وأنها تفتقد إلى الطّلاقة والحريّة، وتشعر أنّ العملية التّعبيرية موجّهة ومصنوعة، وخالية من المشاهد الطبيعية المحفزة، فطريقة ايجاد الموقف وإظهار الحاجة إلى التعبير كببديل و"فحواها أن المعلم يصمم موقفاً يحتاج فيه التلميذ إلى صياغة بعض الجمل للتعبير عن ذلك الموقف، فإذا عرض المعلم عليهم صوراً جميلة فيكون الموقف تعجباً ،أو أن يعرض عليهم خيولاً متقدمة إلاّ حصاناً أو حصانين متخلفين عن أقرانهما فيكون ذلك موقفاً مناسباً لاستعمال أدوات الاستثناء وقواعد عملها النحوي وهكذا..."[2] .

فالطريقتان تعتمدان بصورة واضحةعلى القواعد النّحوية، غير أن الثّانية تتسم بمواصفات تربوية تعليمية، ووظفت الجانب الحسيّ، زيادةً على تبنيها مفهوم الوضعية التعلمية، وهو أن يجد التّلميذ نفسه في واقع أو نشاط تعليمي، لا مفر من الاندماج فيه، وهنا يحدث التّعلم، ونشاط التّعبير عن طريق الجملة له أهدافٌ خاصة في المرحلة الابتدائية منها :"

- أن يتدرّب التلميذ على لفظ الكلمات الجديدة لفظاً سليماً من خلال الجمل الواردة في دروس القراءة.
- أن يتدرّب على استخدام الألفاظ التي تعلمها في جمل جديدة.
- استعمال كلمات في جمل تامّة مما يعرفها التلميذ من كلمات أو مما يتصل بحياته،أو مما ورد في الموضوعات التي قرأها .
- تكملة جمل ناقصة بوضع كلمة يختارها .
- كتابة بعض الجمل عن عملٍ يقوم به التلميذ، أو عن شيء يشاهده..."[3]

فالجملة تأخذ أشكالاً مختلفة في المجال التدريبي اللغوي لدى المتعلم، ولاسيما في سياق النص

- **أشكال نشاط التعبير عن طريق الجملة :**

من خلال العبارات السّابقة المتعلّقة بتعليم **الأنشطة بأسلوب الجملة**، يظهر أنّ هذه الأخيرة تمثّل أسلوباً يتبع في السّلوك اللغويّ التعليميّ ، ولا سيما في تعليم اللغة المكتوبة في مطلع الطور الأول

---

[1] **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية** ، حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق،ص257

[2] **صعوبات تعلم مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية** ،نجم عبد الله ،جامعة ميسان ،العراق ،مجلة دراسات تربوية ،العدد 5، 2009 ،ص 157و 158

[3] **ينظر تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية** ،علوي عبد الله طاهر، دار المسيرة ،الاردن ، ط1، 2010، ص 178.

خاصة،حيث يتعامل التلميذ مع أنشطة اللغة وفق المساق الجُمْلي،وهنا تتحول الجملة اللسانية من مجرد كائن لغوي يطلب لذاته، إلى نظامٍ تعليميّ يتحكّم في مفاصل العملية التعليمية التّعلمية.

وهذا الأسلوب التعليمي يتجلّى في كثيرٍ من الأشكال اللغوية مثل إتمام جملٍ بكلمات مناسبة وفق سياق الجملة، أو تشكيل جمل من إنشاء المتعلّم سواء بكيفية النّموذج أوفي استعمالات حرة، أو الاعتماد على الجمل متعددة البنى العميقة في السياق المنفصل عن النّصّ، كما كان يحدث في المدرسة التقليدية، أو المدرسة التقليدية الجديدة التي استمرت في استخدام هذا النوع من الجمل التي تمثل السند في استقراء القاعدة، فهذا المناخ السّائد قي فترة لم يكن الفعل البيداغوجي منظّماً يسير وفق مخطط داخلي وأجرأة العملية التعليمية من أول خطوة تتعلق بالتخطيط إلى التقويم، وبدأت تظهر بوادر الانتقال من الفعل المنفصل إلى الفعل المتصل، وصارتِ الرؤية العامة تتجه نحو تفضيل "تدريس التراكيب اللّغوية من خلال مناقشة دروس القراءة، واشترط لتحقيق المواد القرائية لوظيفتها اللغوية بالتراكيب والقواعد أن تكون في صورة قطع (نصوص) لا جمل منفصلة (أمثلة)، وأن يتبع عرضها وقراءتها مناقشة مضمونها، والتركيز على مضمون الأشكال التركيبية المقصودة، ويترك للمتعلمين اكتشاف قواعد هذه التراكيب بأنفسهم..."[1] .

فتحوَّل النّصُّ من مجرد كتلة صماء تستعمل للقراءة العابرة إلى مساحة تلتحم فيها كلُّ القضايا اللغوية، سواء المفاهيم النحوية الوظيفية التي يحتاجها المتعلم في هذه المرحلة، أم الظواهر اللغوية المرتبطة عضويا ببنية النص، كالمعايير أو السمات اللصيقة به،لا تنفك عنه مطلقاً، وهي –ولا شك– لها الأثر العميق في تعليم التلميذ بطريقة غير مباشرة، فالنص تحول من مفهوم القراءة الصوتية إلى القراءة التأملية، ومن أداء الحفظ والسرد إلى أداء الفهم والتطبيق والتحليل، ومن فعل المتعة والتذوق إلى فعل الإنتاج والتجديد

و"لقد صارت المفاهيم :النص، التلقي، الإنتاج توحي بالانتقال من تعليم الجملة إلى تعليم بديل يوضح للتلاميذ كيف تتشكل النّصوص ويحيطهم علما بقواعد إنتاجها، وكان ذلك كله بفضل الانفتاح على الأفكار والنظريات الجديدة المتعلقة بلسانيات النّصّ والتّحليل النّصيّ ..."[2]

وهنا يتبادر إلى الأذهان سؤالٌ عن التّفكير بالجملة في تعليمية اللغة العربية، هل مازال هذا النّوع من الأداء التّعليميّ سائداً في ظلّ المقاربة بالكفاءات الجديدة ؟ما هي الوسيلة للكشف عن تواجد هذا النّموذج في أنشطة اللغة العربية ؟ وهل استفاد المتعلّمون من تعليمية الجملة في التّعبير الكتابيّ أو نشاط النّحو أو التمرينات اللّغوية ؟ هل المنهاج الذي اعتمد في تطبيق بيداغوجية المقاربة بالأهداف في تعليم اللغة العربية كان يستمد مشروعيته من نظام الجملة ؟ أسئلةٌ تُطْرَحُ للكشف عن المناخ الذي سادت فيه هذه البيداغوجية ، وهي المرجع اللّغوي والتعليمي في إكساب المعارف للمتعلّم، وفي السّياق نفسه عرض للبيداغوجية الجديدة ممثلة في النّصّ التي جاءت متناسبة مع الأنموذج التّعليميّ –بيداغوجية الكفاءات– المطبّق حالياً في المدارس التعليمية .

[1] **مداخل تدريس القواعد النحوية بالمرحلة الابتدائية**، محمد رجب فضل الله ، مجلة كلية التربية،جامعة الإمارات العربية، العدد 18 ،2001، ص92

[2] **كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، المرجع السابق ، ص 134.

و" لقد برزتْ هذه النّظرة الشّمولية في تعليم اللّغة العربية نتيجة اعتماد المقاربة بالكفاءات التي جاءتْ بمفهوم الادماج ؛فضلاً على أنّ للكفاءة نفسها صلة بعملية إدماج المكتسبات (الموارد)..." [1]، وهذا الادماج هو فعل التلميذ التعلمي داخل حجرة الدرس، وذلك أثناء معالجته لمحتوى الوضعية الادماجية .

فالمحتوى من أهمّ الأركان الذي يربط بين المعلّم والمتعلّم، فأثره في المتعلّم بارزٌ، يتمّ الكشف عنه من خلال إنتاج التّلاميذ، ولا سيما في التّعبير،أو الوضعية الإدماجية بلغة المنهاج الجديد،والذي يتكفّل بهذا الفعل البيداغوجيّ هو الجانب التطبيقيّ حيث يظهر نظام الجملة في الأنشطة التعليمية، ولا سيما المباشرة منها كالقراءة والتّعبير والقواعد والتّطبيقات التّدريبية،ومن ثمّ ينبغي الوقوف عند النّصوص التي ينتجها المتعلّم، أو التي تقدّم له على أساس أنها مؤثّرة في المحصول اللّغويّ لديه .

1 **كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، المرجع السابق ، ص137

الفصل الرّابع :

أدوات الدّراسة والقضايا الجُملية والنّصيّة من النّاحية التّطبيقيّة

- **منهج الدراسة :**

هذا النّوع من البحث يندرجُ ضِمْنَ " البحوث التّطبيقيّة، تنطلقُ من بدايتها بالتّساؤلات من نوع لماذا؟ (أيْ من الإشكاليّات والفرضيات وتحديد المتغيّرات المستقلّة والتّابعة)، وتسعى في البحث إلى نهايتها وهدفها وهو الإجابة عن التّساؤلات من نوع كيف؟ أيْ التّحديد بالضّبط العلاقات الموجودة بين الظّواهر، أيْ الإجابة عنِ التّساؤلات والفرضيات السّابقة وتحليلها وتفسيرها،واستنباط الحقائق المنطقيّة والواقعيّة،لتعميمها والّتنبؤ بها، وضبطها مستقبلاً ... "[1]، وهذا المنهج من أكثرِ المناهج انتشاراً واستعمالاً على نطاقٍ واسعٍ في البحوث الإنسانيّة، بحيث يلاحق ويتابع الظّاهرة منذ البداية عبر مراحل تطوّرها وفق فرضياتٍ وتصوّرات الباحث .

عادةً ما يرافق المنهجَ الوصفيَّ منهجٌ مادتُه حسابيّةٌ أكثر دلالةً للتعبير عنِ الظّاهرة اللّغويّة الاجتماعيّة، أو التّربويّة، وهو المنهجُ الإحصائيّ، وقد اعتمد عليه كثيرٌ من الباحثين، ولا سيما الغربيين، "وهذا المنهج يهتمّ بالوقوف على الظّواهر اللّغويّة الأكثر شيوعاً في اللّغة الواحدة، ولذا كانتْ محاولاتُهم الإحصائيّة التي تستهدف إحصاء أكثر التّراكيب النّحويّة استعمالاً ..."[2].

المنهجُ الوصفيّ الإحصائيّ الّذي سيُعْتَمَدُ في كاملِ هذا البحث سواء أكان في المادة الموضوعة أساساً لتكوين المتعلّم في هذه المرحلة القاعديّة والأساسية، أم المادة المنْتجَة من قبله، وممارسة أدوات البحث ستكون على المحتوى الذي يعدّ مادةً تعليميّةً ضِمْنَ المحاور الأساسيّة في التّعليمية، أم على إنتاج المتعلم، جرّاءَ تأثّر هذا الأخير بالمحتوى.

- **مفهوم المحتوى :**

والمقصود بالمحتوى الذي يُعْرَف بأنّهُ " المعلوماتُ والمعارفُ التي تتضمنها خبراتُ ونشاطاتُ المنهاج بما فيها الكتاب المدرسيّ، وتهدف إلى تحقيق أهدافٍ تعلّميّةٍ تربويّة منشودة..." [3]، ورد في هذه الفقرة ذكرُ الكتاب المدرسيّ ضمنَ تعريف المحتوى، بل يكاد يكون "الوسيلة الوحيدة التي يَعتمد عليها الطّالبُ في دراسته سواء أكان ذلك في المرحلة الأساسيّة أم الثانوية نظراً لقلّة تكلفته الماديّة من ناحية، وسهولة الحصول عليه واقتنائه من ناحيةٍ أخرى ..."[4]، وتعدُّ هذه الوسيلة من أخطر الوسائل وأهمّها في تنشئة المتعلّم لغوياً، ولا سيما أنّ جُلَّ المعلّمين يعتمدون عليها في بناء التّعلمات، والأنشطة الموجّهة للتلميذ، فصار الكتابُ عُنْصُراً أساسيًّا في العملية التّعليميّة، ويمثّل الصّورة العاكسة لتعليمية الجملة والنّصّ، ومحتوى الكتاب يختلف من مستوى إلى آخر، لكلّ مستوى ما يناسبه من المعرفة والنّشاط، وفي هذا السّياق؛ فإنَّ المحتوى يخضع للفحص عن وجود ما يتوافق مع غرض البحث منذ البداية، هلْ هذا وُضِعَ على أساس الجملة أو النّصّ ؟ فعملية البحث والتّنقيب ستبدأ من نماذج من الكُتُب التي بنيتْ في المرحلة الابتدائية، وتوافق المرجعية الفلسفية للنظام التّربويّ المختار، إضافةً للبحث عن أشكال الجمل

---

[1] **دراسة نقدية لبعض المناهج الوصفية و موضوعاتها في البحوث الاجتماعية و التربوية و النفسية** ، موسى بن ةابراهيم حريزي ، صبرينة غربي ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،جامعة قاصدي مرباح ،ورقلة ،الجزائر، العدد 13،2013،ص 27

[2] **تمثلات المنهج الوصفي الإحصائي في الدراسات اللغوية الحديثة** ،عاطف فضل ،جامعة الزرقاء، الأردن ،المجلد (17) ،العدد (4) ،سنة 2010،ص 186 .

[3] **النظرية في التدريس و ترجمتها عملياً** ،**أفنان نظير** دروزة المرجع السابق،ص87.

[4] **النظرية في التدريس و ترجمتها عملياً** ،**المرجع نفسه**، ص 86

المبثوثة في ثنايا مضامين الكتب المدرسيّة في هذه المرحلة ،والقضايا المتعلّقة بالنّصّ التي تدخل ضمن المحتوى التّعليميّ، وهذا الأخير يمثّل المرجعية الأساسيّة للبحث.

والوسيلة أو الأداة البحثيّة المختارة في هذا المسار هي تحليل المحتوى ؛ أيْ وفق إشكالية تتحكّم في سير البحث منذ الانطلاقة الأُولى، وعلى نهج الفرضيات المفترضة للتحقّق من وجود بعض الأساسيات المتعلّقة بالجملة والنص .

وتحليل المحتوى يكون على عينةٍ عشوائيّةٍ من الكتب تمثّل المجتمع الأصليّ لمادة اللّغة، لأنّ الكائنات القابلةّ للتّحليل ليستْ كائناتٍ بشريةً، وإنّما هي كائناتٌ لغويّةٌ تركيبيةٌ تخضع لأدوات لغويّة بالدّرجة الأولى، مع ممارسة التّطبيق الإحصائيّ.

- **تحليل المحتوى :**

يُعدّ تحليل المحتوى وسيلةً من الوسائل للتأكّد من صحّة الفرضيات " فهو تقنيةٌ لتحليل المعطيات تتّسم بالموضوعية كمحاولةٍ منهجيةٍ ظَهَرَتْ ضِدَّ التّحليل الأدبيّ القديم والتي كانتْ تتسم بالذّاتية لأنّها كانتْ تخضع لذكاء وحدس الباحث لا غير، لتفسير المحتوى قيد التّحليل ..." [1]، وهذه التّقنية الحديثة تشملُ كلَّ مجالات الحياة، ولا سيما الجانب التّواصليّ منها ممثلاً في الخطاب الشّفهيّ أو "مجال اللّغة المكتوبة واللّغة الشّفاهية واللّغة غير المكتوبة أو المنطوقة، وهذا وفق ما رتآه موضوعه..."([2]) .

ويلاحظ من خلال تحليل المحتوى، في هذا البحث أنّ العملية تكون على مجالين –كما أشير من قبل – المجال الأوّل يخصُّ محتوى القراءة وما يتعلّق بها من نشاطاتٍ أو طرائقَ أو أساليبَ تدور في فَلَكِ الجملة والنّصّ، لأنّ التّعليمية في مفهومها الأصليّ تشمل الطّرائق والمحتوى والأهداف، وهذه العناصر تظهر جليًّا في الأنشطة اللّغويّة، وأمّا المجال الثّاني فيشمل المنتوج التّعبيريّ لعينةٍ تمثّل التّلاميذ في مواضعَ مختلفةٍ من إقليم الولاية –كما سيأتي الحديثُ عنها في مكانها – ويتمّ تنظيم المحتوى وفق تصنيفات بحثيّة تسمّى بالفئات.

- **فئات التحليل المقصودة بالدراسة :**

المحتوى يحدّد السّمات الّتي يتشكّلُ منها، وعلى هذا الأساس تتبين التّصنيفات التي يتركّب منها، وهي الفئات، وتعرف " بأنّها العناصرُ الرئيسة أو الثّانوية التي يتمّ وضع وحدات التّحليل فيها (كلمة أو موضوع أو قيم...إلخ) والّتي يمكن وضع كلّ صفةٍ من صفات المحتوى فيها، وتصنّف على أساسها..."[3]، وهنا المواصفات الخاصّة بالجملة على أساس أنّها تمثّل المحتوى الذي يؤثّر في إنتاج المتعلّم، وكذا المواصفات المتعلقة بالنّصّ سواء أكان المرجعيّ التّعليميّ الذي يدخل في تشكيل الوعاء المعرفيّ لدى التلميذ أم النّصّ الذي ينتجه المتعلّم في سياق الوضعية الإدماجية أم التّعبير الحرّ، ونظام الفئات في تحليل المحتوى يعدّ من أهمّ الأنظمة التي تدخل ضمن " تحويل الكلّ

[1] **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية ،أسس و تطبيقات** ، لمياء مرتاض نفوسي ، دار هومة ، للطباعة و النشر و التوزيع ، الجزائر ،ط1 ،2016،ص96

[2] **في المنهاج اللغوية و إعداد الأبحاث** ،صالح بلعيد ،دار هومة ،الجزائر ،2013،ص71.

[3] **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه،استخدماته**، رشدي أحمد طعيمة،دار الفكر العربي،القاهرة ،2004،ص 272.

إلـى أجزاء ذاتِ خصائصَ أو مواصفات أو أوزان مشتركة، بناء على محدّدات يتمّ وصفُها والاتفاق عليها مسبقاً..."[1]

ونظامُ الفئة هو الّذي يحدّد الصّيغ والصّفات التي تصنّف المحتويات وفق أنواع الجُمل ومواصفاتها، وكذا أنواع النّصوص وقضاياها، والجملة كما ورد ذكرها في القسم النّظريّ تحوي أنواعاً معروفةً عبر التّراث اللّسانيّ العربيّ القديم والجديد، وقضايا النّصوص هي من الأمور الأساسيّة التي يتّصفُ بها المحتوى اللّغويّ في الكتاب المدرسيّ أو الإنتاج الفرديّ للمتعلّم ومن خلال وضع التّصنيفات الفئويّة مسبقاً، وتطبيق هذا النّموذج على سائر العناصر المشكّلة للعملية التّعلمية التّعليمية زيادةً على أنّ المجموعة المكلّفة بالإنتاج أو العينة المختارة من المجتمع الأصليّ لها خصائصُ ومواصفات.

- **العيّنة ومواصفاتها :**

هي الحالة التي تخصّ " أفراداً ممثلين للمجموعة، ويدرسهم ثم يعمّم مكتشفاته التي اكتشفها من دراستهم على المجموعة بكاملها..."[2]، وتتكوّن عملية اختيار العينة من عدة خطوات "

1 - **يحدّدُ الباحث المجتمع الأصليَّ بدقّةٍ .**

2 - **يعدُّ قائمة كاملة دقيقة بمفردات هذا المجتمع الأصليّ .**

3 - **يأخذ مفردات ممثّلة من القائمة التي أعدّها.**

4 - **يحصل على عينةٍ كافيةٍ لتمثيل المجتمع الأصليّ بخصائصه التي يريد درسها..."**[3]

والعينة هنا نوعـان : الأولـى ممثلةٌ في مادة لغويّة تُفْحَصُ للتّحقّقِ من الفرضيات المسبقة، وهذه المادة موجودةٌ في المصادر محلّ الدّراسة، كما أنّ هذه العينة تمسّ شريحة النّوع الثّاني، وهي العينة البشرية ممثلةٌ في المجتمع الأصليّ للتلاميذ في المرحلة الابتدائية الخاصّة بالولاية موزّعة بكيفية عشوائيّة روعي فيها، الوسط الاجتماعيّ، والكثافة السّكانية المتواجدة في الحيّ الشّعبيّ، وكذا عينات أخرى من التّلاميذ المتواجدين في مواضعَ من إقليم الولاية كالوسط الريفيّ، والحضريّ، إضافةً للظّروف المحيطة بهذه العينة التي كُنْتُ شاهداً عليها منذُ البداية، بمساعدة من مفتشي بعض مقاطعات ولاية ورقلة، وهذه المجموعة من التّلاميذ تمثل عينةً من مجتمع الدّراسة ، وكنتُ أسمع وأرى العملية التّعليمية في سياق تنظيم الجملة، والنّص من خلال الوثائق الرّسميّة المرافقة للفعل البيداغوجي اللّغويّ داخلَ الصّف.

- **الوثائق المعنية بالدراسة :**
- **كتاب التلميذ:**

المقصود بالوثائق كلُّ الوسائل التّعليمية القابلة للفحص بغرض التّحقّق من مدى صحة الفرضيات المقدّمة، وأُشِيرَ من قبلُ إلى أهمّ الوسائل التّعليميّة، ممثلة في **الكتاب المدرسيّ** الّذي يعدُّ " أحد الوسائل المتبعة في تنفيذ

---

[1] **منهجية البحث العلمي و تطبيقاتها في الدراسات التربوية و النفسية** ،حمدي أبو الفتوح عطيفة ،دار النشر للجامعات ،القاهرة ،ط 1 ،1996 ،ص 377

[2] **أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية** ، فاخر عاقل ،دار العلم للملايين ،بيروت ، ط 3، 1988،ص 221

[3] **أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية** ،**المرجع نفسه** ،ص 221

الدّرس، وهو الأداة الأساسيّة والمحور الرئيس للنشاط العلميّ في المادة الدّراسية ..."[1]، والكتابُ المدرسيّ يمثّل الأداة المشتركة بين التّلميذ والمعلّم، فهو من حيث المضامينُ التّعليميةُ يعدُّ في صلب العملية التّعليمية، ولاسيما أنّهُ يعالج جانب المحتوى المؤثّر في إنتاجات التّلاميذ، والكتاب ثــريٌّ من حيث المادة العلميّة التي تدخل في تكوين الكفاءة التّعبيريّة للمتعلّم، ويواكب تطور النّظام التّعليميّ، والنّماذج المختارة، ولهذا فالكتاب في ظلّ المقاربة بالكفاءات غَيْرَ الكتاب في المقاربة بالأهداف، فالمحتوى المعرفيّ يتأرجح بين تعليمية الجملة في النموذج السّلوكيّ، وبين تعليمية النّصّ في نموذج الكفاءات، ومن هنا فالاعتماد على تحليل المحتوى سيكون على نماذجَ متفرّقةٍ من الكتب في المرحلة الابتدائية.

- **وثيقة المنهاج :**

هي المفهوم الحديث والشّامل للمنهاج الّذي " يتضمّن ألوان النّشاط جميعها التي يقوم بها المتعلّمون تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان داخل الصّف الدّراسيّ أم خارجَه، فالمدرسة تعدّ المتعلمين موقفاً تعليميّاً يشملُ المتعلّم والمدرّس والبيئة وثقافة المجتمع ..."[2]، فالمنهاج من خلال التّعريف السّابق يركّز على النّشاط الّذي تعدّه المدرسة، ويشملُ أو يتّجه إلى العناصر الأربعة الأساسيّة : المتعلّم، والمدرّس، والبيئة، وثقافة المجتمع وعاداته، يلاحظ من العنصر الأخير التّركيز على ربط التّعلمات بفلسفة المجتمع وعاداته، وأمّا التّعريفُ المدرسيُّ للمنهاج فهو " وثيقةٌ بيداغوجيّةٌ رسميّةٌ تَصْدُرُ عن وزارة التّربية الوطنيّة لتحديد الإطار الإجباريّ لتعليم مادّة دراسيّة ما، ويفترض أنْ يشمل على :الأهداف والكفاءات بجميع مستوياتها، المحتويات، الوضعيات، والمواقف، والأنشطة التّعلميّة، والأنشطة اللاصفية، الطّرائق والوسائل وأدوات التّقويم وأساليبه..."[3] .

فالمنهاج محطّةُ الدّراسة في هذا البحث المقصود به المضامين التي لها صلةٌ بموضوع البحث، والتّركيز على أثر الجملة أو أشكالها في الأنشطة، وكذا طرائق تدريس النّحو أو التّعبير في شكله البسيط الابتدائيّ، والتّركيز على المنهاج من حيث اهتمامه بالمقاربة النّصية كآليةٍ أو طريقة جديدة لتدريس أنشطة اللّغة لتساير المقاربة بالكفاءات، فمسار البحث على هذا النّهج يقوده إلى الوقوف عند وثيقة المنهاج الّتي تتسمُ بتدريس اللّغة وفق الجملة، وعند المنهاج الذي يعدّ اللّغة نظاماً وفق المقاربة النّصية .

- **الوثيقة المرافقة ودليل المعلّم :**

فالوثيقة المرافقة جاءتْ في سياق " تسهيل مقروئية المناهج الجديدة .فهي توضّحُ المبادئ المنهجية والأسس التّربويّة التي بُنِيَتْ عليها هذه المناهج، وتقدّم للمعلّم معا لمَ تساعده على ترجمة الأهداف المسطّرة والمضامين المقرّرة إلى وضعيات تعلّمية ملائمة لمستوى المتعلّمين، وتقترح عليه أدواتٍ تساعده على تقييم أدائهم..."[4].

---

[1] **طرائق التدريس العامة ،م عالجة تطبيقية معاصرة** ،عادل أبو العز سلامة و مجموعة من الباحثين ، المرجع السابق ،ص338.

[2] **المناهج و طرائق تدريس اللغة العربية** ،عمران جاسم الجبوري ،حمزة هاشم السلطاني ،مؤسسة دار الرضوان للنشر و التوزيع ،الأردن ،ط 1، 2013،ص25

[3] **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي** ،محمد الصالح حثروبي ،المرجع السابق ،ص 26.

[4] الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،ديوان المطبوعات المدرسية،الجزائر، 2003، ص 2

فهي وثيقةٌ إجرائيةٌ، وخريطةُ طريق تبيّن للمدرّس الخُطُوات العملية لتسيير الدّرس، وزيادة على مدى تحقق الأهداف الخاصّة والإجرائيّة للمادّة، وتعدّ هذه الوثيقة هي الشّارحة للمنهاج في خصوصيته تعليمية، وفي جانبه العمليّ، بينما دليل المعلّم وثيقة موجّهة إلى المعلّم لتوضيح أهمّ القضايا الواردة في المنهاج، وهي الوثيقة التي تساعد" المعلّم على فهم مغزى الأهداف وخاصّة إذا نظر إليها في مقابل محتوى الكتاب المدرسيّ، وبالتّالي يكونُ أقدر على فهم أبعاد المنهج وما يرى إليه من أهدافٍ، وبالتّالي يكون أقدر على اشتقاق أهداف مناسبة لدروسه..." [1]، ودليل المعلّم بالمفهوم السّابق ركّز على الأهداف التي أهملها الكتابُ المدرسيُّ، فالحاصل أنّ الدّليل ركّز على أهمّ أساسيات العملية التّعلمية، وهي الأهداف، غيرَ أنّ الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ مثلاً تهدف" إلى كشف الجوانب التّعلمية التي يبنيها المتعلّمُ في هذا المستوى استعداداً للانتقال إلى مرحلة التّعليم المتوسط..."[2]، فالوثيقة المرافقة مهمّة في البحث، تحتوي على القضايا التي لها علاقةٌ بتعليمية الجملة سواء أكانت الوثيقة في ظلّ المرحلة السّلوكية، أم في ظلّ الكفاءات، فنظام الجملة ما زال راسخاً في ممارسة المعلّم والمتعلّم على السّواء، والوثيقة هي دليل آخر على تشخيص المقاربة النّصية، وما مدى انتشارها في ثنايا الدّليل.

- **كتابات التلاميذ (إنتاجاتهم التعبيرية) :**

المادة اللّغويّة التي يقدّمها التّلميذ في هذه المرحلة من أهمّ أدوات التّحليل، فالتّعبير الكتابيّ "من أبرز وسائل الاتصال اللّغويّ، نظراً لميزته الوظيفيّة ؛فحينما يتعلّم الطّفلُ اللّغة استماعاً وتحد ثاً وقراءةً، بل وحين يتعلّم التّهجيّ والخطّ، إنّما يقصد من وراء ذلك كلّه تحقيق المبدأ النّفعيّ..." [3]، فالإنتاج المقدّم من التّلميذ في هذه المرحلة، وحسب الوثيقة الموزّعة على عينةٍ من المتعلّمين في دوائر ورقلة بالجنوب الشّرقيّ من الجزائر، فهي تتضمّن بعض الكواشف عن المحتوى في شكله الإنتاجيّ، مابين الجملة والنّص، وهذه الكواشف المعياريّة مثل : أن يكتب التّلميذ ثلاث جملٍ من اختياره حسب المستوى، فهذه الأخيرة من المتغيّرات التي تمسّ العملية البحثية، فكتابة الجملة لدى المتعلّم في هذه المرحلة تختلف من مستوى إلى آخر، ومن الكواشف أيضاً كتابة نصّ انتاجيّ وفق شروط الوضعية الإدماجيّة حسب كلّ وحدة، والوضعية الإدماجية هي "وضعية تخصّ إدماج مكتسبات المتعلّم والتأكّد من كفاءته وتستعمل أيضاً في تقويم مدى تحكّمه في الكفاءة المستهدفة ..."[4]، والإدماج هو النّشاط الّذي يجرّب فيه المتعلّم موارده في صياغة التّراكيب والبناء فـ"الهدف منه هو الوصول بالمتعلّم إلى الرّبط بين مختلف المكتسبات وإعطائها معنى .

ففي السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ مثلاً يمكن للمتعلّم، بعد اكتساب مجموعةٍ من الحُروف، أن يشكّل منها كلماتٍ ذات مدلول، أو تركيب جمل من كلمات..."[5]

---

[1] **التّدريس الفعّال** ،أحمد حسين اللقاني ، فارعة حسن محمد ،عالم الكتب ،القاهرة ،ط3، 1995، ص190.

[2] **الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي** ،مديرية التعليم الأساسي ،اللجنة الوطنية للمناهج ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ، 2011، ص 11

[3] **كفاءة التعبير الكتابي لد تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم** ،حفيظة تزروتي ، المرجع السابق ،ص 7 .

[4] **تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات ،دليل عملي و سند تكويني** ،طلال عمارة ،دار الهدى ،الجزائر ،2015،ص50

[5] **نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات** ، محمد الطاهر وعلي ،دار الكتب العلمية ،الجزائر ،2007،ص 7

ومصطلح الإنتاج يتناسبُ مع الاتجاه الجديد في النّموذج التّعليميّ القائم حالياً في المؤسسات التّربويّة، ويخضع للمعيار (Un critère)، وهو معيارٌ لتصحيح إنتاج المتعلّم، واحترامه في سياق نوعيّ مثل أن يكون الإنتاج واضحاً، أو متماسكاً، أو أصيلاً...[1]، ومن العبارات المختارة في الوثيقة الموزّعة على التّلاميذ وعلى العينة المشار إليها سابقا عبارة "تعبير حرّ "، وهو عكس الوضعية الإدماجية لا يخضع للمعايير أو شروط الإنتاج، وتكون الجمل، وبناء النّص عند المتعلّم على سجيته، وتعطي أكثر للباحث لتحديد مواصفات الجملة

والإنتاج الكتابي في الواقع هو نتيجة طبيعية للحصيلة اللغوية للمتعلم جراء تأثره بالفعل التعليمي اللّغويّ داخل حجرة الدرس سواء من المتن اللّغويّ في ثنايا الكتاب المدرسيّ أو خارجه

ويعد الكتاب المدرسي –كما أشير إلى ذلك في عدة مناسبات– المصدر الأساسيّ في تغذية أسلوب التلميذ وتقويته .

- **موقع الجملة في الكتاب المدرسيّ العينة :**

البحثّ عن مواصفات المحتوى الموجّه للمتعلّم من خلال الكتاب المدرسيّ في سياق مجال مواصفات الجُملة اللّغويّة، وربطها بالفهم، وتعليمية الجملة تظهر –أيضاً –في الطّريقة المستعملة لتعليم اللّغة خاصةً، وكتاب التّلميذ في السّنة الأولى يحتوي على ثمانية وعشرين (28) صوتاً، ولكلّ صوتٍ مكتشفٍ سندٌ جُمْليٌّ يعتمد عليه، وهذا السّند موزعٌ على اكتشاف أصوات القراءة، ويتحوّل إلى حاملٍ للتدريب على هذه الأصوات، وفي هذا الكتاب يطبق المنهج الوصفي الإحصائيّ بأسلوب تحليليّ من أجل حصر مادة المحتوى، ومراقبة هذه المادة في تشكّلها الجُمْلي

كتاب القراءة لتلميذ السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ يمثّل مرحلةً أخرى من المضامين والطّرائق الّتي تناسب تعليمية النّص كثيراً، ومع هذا التّغير الجديد إلاّ أنّ الجملة لا تنفكّ عن النّصّ، فتصميم الجُمل كانتْ "على أساس وضع المتعلّم في مركز الاهتمامات التّربويّة، وتمشياً مع المناهج الحديثة في تعلّم اللّغات، القائمة على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة..."[2]

جاءت الجملة بصفة صريحةٍ ومباشرة في الكتاب، ولا سيما في ج ـــ دول المحتويات بالعبارات الآتية: الجملة الاسمية، الجملة الفعلية، جملة ظرف مكان، الجملة المثبتة، والجملة المنفية... [3]، والجملة بقدر ما تكون مصدرا للمعرفة للمتعلّم بقدر ما تكون أداة للتقييم * في التطبيقات والتداريب والأنشطة اللغوية المتنوعة.

مراحل تعليمية الجملة من خلال كتاب القـراءة للسّنة الأُولى من التّعليم الابتدائيّ ما يلي :

---

[1] **ينظر L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluerles compétences des élèves** ?, **ROEGIERS, X),** in TOUALBI-THAÂLIBI, K. & TAWIL, S. (Dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS, . (2005 p.110

[2] **كتاب التلميذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،منشورات الشهاب ،2008، ص 3

[3] **ينظر كتاب التلميذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،**المرجع السابق** ، ص 4

* **التقييم هو** " عملية يتمّ بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية لأهدافها و مدى تحقيقها لأغراضها، و العمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها .و العملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في **تحقيق الأهداف** . مستخدماً أنواعاً مختلفة من الأدوات التي يتم تحديد نوعها على ضوء **الهــدف المراد قياسه** كالاختبارات التحصيلية و مقاييس القيم و الملاحظات و المقابلات الشخصية .و تحليل المضمون و غير ذلك من المقاييس الأخرى..." (**مجلة بحث و تربية ،مجلة جزائرية للبحث التربوي يصدرها المعهد الوطني للبحث في التربية ، العدد 3 ،2012 ،الجزائر ، ص 8**)

"• **المرحلة التّمهيديّة** : وتستغرق شَهْراً تقدم فيها أربع وحدات تعليمية، يتهيأ أثناءها المتعلم للاندماج في المحيط المدرسي ويمارس خلالها التعبير الشفوي والتواصل والقراءة الاجمالية تحضيرا للمرحلة الموالية،

• **مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة: و** تستغرق ست عشرة وحدة تعليمية، يتعرف المتعلم على الحروف بنوعيها .

• و**مرحلة القراءة الفعلية:** وهي مرحلة يمارس فيها المتعلم القراءة المسترسلة لنصوص قصيرة، يتحقق له فيها التحكم في اليات القراءة، وتستغرق هذه المرحلة عشر وحدات... "[1] .

فالجملة من خلال المراحل الثّلاث موجودةٌ وحاضرةٌ بصفةٍ أساسيّةٍ، فالصّوتُ يتدرّب على سماعه المتعلّمُ من خلال المرحلة الأُولى، ويكتشفه أثناء قيامه بالقراءة المستمرّة، والمرحلة الأخيرة يقوم التلميذ بالاكتشاف النّصيّ للجملة، وهذه من الملاحظات الجديدة في الكتاب المدرسيّ في ظلّ المقاربة بالكفاءات، إضافة للنصوص القصيرة ضمن الإستراتيجية الجديدة تخدم جملة الأصوات المكتشفة من قبل المتعلّم .

فإنّ مرحلة القراءة تعدُّ من أهمّ المراحل، التي تظهر فيها الجملةُ على المباشر في الممارسات اللّغويّة، ولا سيما في كتاب السّنة الأولى، لانّ التلميذ في هذه السّنة مازال حديث العهد بالقراءة، وإنْ كان القسم التّحضيريّ مهّد الطّريق أمام المتعلّم الصّغير للتدريب على اللغة من خلال اللّعب، ولكن تظلُّ القراءة من أصعب المراحل التي يمرّ بها التلميذ في هذه السنة، الناجح فيها، هو الناجح في اللّغة بكلّ أشكالها التّطبيقية، فالتّعبير الشّفهيّ يستمدُّ مادته منها، والقواعد منها، والتّعبير الكتابيّ أو تحرير نصّ بأنواعه منها، ومن أجل هذه الأهمية اتجه البحثُ نحو تحليل محتوى القراءة.

هذه أنواع الجُمَل الّتي سُبقتِ الإشارة إليها في القسم النّظريّ،إضافةً لتحليل أهمّ الدّلالات اللاّمعة من خلال الأعداد التي تقابل أنواع الجمل في مضامين القراءة، و يلخصها جدول الاحصاء في أخر عرض الجمل.

- **أمثلة عن الجملة البسيطة :**
  - اسْمِي رِضَا..."[2]
  - أُخْتِي مُنَى ..."[3]
  - رِضَا في الحَمّامِ ..."[4]
- **الجملة المعقدة :**

---

[1] **ينظر دليل المعلم ،السنة الاولى من التعليم الابتدائي ،الديوان الوطني للمطبوعلت المدرسية** ، منشورات الشهاب ،سنة 2004،الجزائر ص 12

[2] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ، كتاب التلميذ ،منشورات الشهاب، الجزائر،،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2008، ص 09

و هناك رموزٌ ينبغي شرحها في هذا السّياق منها رمز (ن) ، الذي سيتكرّر طوال هذا البحث، و يعني عدد التّرددات أو التّكرارات للفئة الواحدة ،

و هناك أيضاً (مج) دلالة على المجموع، و النّسبة تقدّر بالمعادلة = عدد التكرارات ن / مج مجموع الكلي للجمل = نسبة التكرار %

[3] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، المرجع السابق** ، ص 09

[4] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه** ،ص 19

- الوَطَنُ هُوَ البِلادُ التّي عَاشَ فيْهَا آباؤنا وأجدادُنا ..."[1]
- رِضَا تلميذٌ مجتهدٌ يتفرّجُ عَلَى الرّسوم المتحركة..."[2]

- **الجملة الأصلية :***
  - لَنْ أتأخّرَ بَعْدَ اليَومِ ..." [3]
  - بَدَأَ رِضَا يَشدُّ الحَبْلَ ..."[4]
  - ينظرُ زكريا من النّافذة ..."[5]
  - انطلقَ رضا بالدّرّاجةِ ..."[6]
  - رجع الرّعاةُ مع القطيع ..."[7]
  - حضّرت الأم الطّعامَ شهياً ..."[8]
  - قذف زكريا الكُرة ..."[9]
  - أمسك الحارس بالكرة ..."[10]
  - أريد شراء دراجة ..."[11]
  - أريد كيساً من الحلوى ..."[12]
- **الجملة الأساسية:***

---

[1] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،المرجع نفسه ،ص 144

[2] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي،المرجع نفسه** ، ص 46

* **لجملة الأصلية هذا النوع من الجمل ورد في عبارة لعباس حسن ،و هي "التي تقتصر على ركني الاسناد أي :على المبتدأ مع خبره ،أو ما يقوم مقام الخبر أو تقتصر على الفعل مع فاعله ،أو ما ينوب عن الفعل ..."(ينظر النحو الوافي ،عباس حسن ،دار المعارف ،مصر ،ط 3 ، 1974، ص 16)**

[3] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،المرجع السابق ،ص 24

[4] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه** ، ص 41

[5] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه** ، ص 53

[6] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه** ، ص 53

[7] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه** ، ص 58

[8] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه** ، ص 58

[9] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه** ، ص 63

[10] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ، كتاب التلميذ، **المرجع السابق** ،ص 63

[11] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه** ، ص 80

[12] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه** ، ص 85

* **الجملة الاساسية جملة بسيطة وردتْ في عبارة لأحمد نحلة ،و لها "ثلاثة أنماط في حالة الترتيب المعتاد لركني الاسناد :1-اسم +اسم مثل زيد رجل، 2- اسم +وصف مثل زيد قائم ، 3- اسم + جار و مجرور ،أو ظرف مثل زيد في البيت ،زيد أمام البيت ..."(ينظر :مدخل إلى دراسة الجملة العربية ،محمود أحمد نحلة ،دار النهضة العربية ،لبنان ، 1988،ص92)،و اعتمد محمود أحمد نحلة في تحديد أنواع أخرى من الجمل على معايير منها معيار "التمام النحوي و النقص ،و على وفقه تقسم الجمل إلى قسمين : التامة : و هي التي يذكر فيها ركنا الاسناد معا ، و الناقصة : و هي التي يحذف منها أحد ركني الاسناد..."(ينظر مفهوم الكلام و الجملة و التركيب عند القدامى و المحدثين ،جمعة العربي الفرجاني ،مجلة جامعة الزاوية ،ليبيا ، 2013،العدد 15،المجلد الثاني ،ص67)**

- جدي في غرفة الجلوس ..."[1]
- رضا جائع قبل الأكل ..."[2]
- في المكتب موظف أنيق ..."[3]

- **الجملة الناقصة :**

- أريد كيساً من الحلوى ..."[4]
- حدثنا ياجدي ..."[5]
- هاهي حلوى العيد قادمة..."[6]
- تعالوا إلى المائدة..."[7]

- **الجملة المستمرة :***

- لا نبذر الكهرباء ....:[8]

- الجملة التعليلية :

- تشتعل الأعشاب اليابسة فتحترق الغابة..."[9]
- وبخت المعلمة التلميذ بسبب الطيش..." [10]

- **الجملة الأصولية :**

- رضا في مكتب البريد..."[11]
- يقف الناس قدام الشبابيك ..."[12]

---

[1] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ، كتاب التلميذ، **المرجع نفسه** ،ص 19

[2] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،**المرجع السابق** ، ص 24

[3] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه** ، ص 95

[4] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ، نفسه ، ص 84

[5] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،**المرجع نفسه** ، ص 107

[6] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،**المرجع نفسه** ، ص 163

[7] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه** ، ص 163

• **الجملة المستمرة هذا المصطلح ورد في عبارة لأميل بديع يعقوب ،و هي من الجمل الاسمية " و قد تكون مستمرة نحو ﴿ و إنك لعلى خلق عظيم ﴾ (القلـــم ،68/4)،فسياق الكلام في معرض المدح دال على إرادة الاستمرار مع الثبوت ..."(ينظر موسوعة علم اللغة العربية ،أميل بديع يعقوب ،دار الكتب العلمية ،لبنان ،ج5،ط1 ،2006،ص107) ،و الجملة التعليلة ورد في المرجع نفسه و هي "جملة لا محل لها من الاعراب ،و تقع في الكلام تعليلا لما قبلها ،نحـــو "ادرس جيدا،إن الدرس ضروري للنجاح..."(ينظر المرجع نفسه ،ص109).**

[8] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ، المرجع السابق ، ص 107

[9] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ، المرجع السابق ،ص 117

[10] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،**المرجع نفسه** ،ص 124

[11] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ، المرجع نفسه ، ص 90

[12] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،**المرجع نفسه**، ص 90

- وضعت المعلمة علبة على المكتب ..."[1]
- قالت : ستختارون مسؤولاً للقسم ..."[2]
- تعاون التلاميذ على تزيين القسم ..."[3]
- غطّوا المكتب والطّاولات بورق مزركش ..."[4]
- صار قسمكم أجمل الأقسام ..."[5]

- **الجملة التوليدية :**

- أمسك الحارس بالكرة
- أمسك الحارس..."[6]

للإشارة، فإنّ الجمل السّابقة هي الجمل السّند في المرحلة الابتدائية،و في هذا الجدول الثّاني خلاصةٌ لمحتويات الجمل في كتاب التّلميذ، وأثر هذه الجمل في تعليمية أنشطة اللغة العربية .

نوع المحتوى	الرقم الترتيبي	نوع الجملة	ن /التكرار	مج/المجموع	النسبة%
الجملة ([7]) السنـد أو موضوع الدرس	01	الجملة البسيطة	03		%08.82
	02	الجملة المعقـدة	02		%05.88
	03	الجملة الأصليـة	10		%29.41
	04	الاسمية الأساسية	03		%08.82
	05	الجملـة التامـــة	00		%00.00
	06	الجملـة الناقصة	04		%11.76
	07	الجملة المستمرة	01		%02.94
	08	الجملة التعليلية	02		%05.88
	09	الجملة المركبة	00		%00.00
	10	الجملة الأصولية	07		%20.58

[1] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه** ، ص 129

[2] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه** ، ص 129

[3] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه** ، ص 134

[4] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه** ، ص 134

[5] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه** ، ص 134

[6] **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،المرجع السابق ،ص 63

[7] **" حيث يتدرب في هذه المرحلة على اكتشاف الحروف و قراءة الجمل التي تشتمل على الحرف –موضوع الدرس–.."(مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي**، اللجنة الوطنية للمناهج، ديوان الوطني للمطبوعات الجزائر، 2011، ،ص14

	11	الجملة النـــواة	00		%00.00
	12	الجملة التوليدية	02		%05.88
	المجموع	12	34	34	% 99.89

- **الدّراسة التّحليلية لأهمّ النّماذج السّابقة :**

إذا أُلْتُزِمَ بالعامـل التّرتيبيّ للجمل المقصودة بالبحث، فإنّ العدد (03) المتعلّق بالجملـــة البسيطة من الإشارات البارزة في الجدول، وهذا العدد يدلّ على أنّ المتعلّمَ في هذه المرحلة من تعليمه للّغة والقراءة يحتاج إلى أصواتٍ مألوفةٍ في شكل جُمَلٍ بسيطةٍ تساعده على القراءة، لأنّ طولَ الجملة يعدّ عائقاً بالنّسبة لتلميذ حديث العهد باللّغـــة أو نشاط القراءة خاصّة، وحتّى المادة اللّغويّة المستعملة في بناء الجملة من أصواتٍ مألوفةٍ، لدى المتعلّم "فهي جزءٌ ممّا يسمعُه ويتعاملُ به ومعه يومياً، فهو ينطق بها ويسمعها ويعطيها دلالةً معينة ويحاول تقليدها..." [1]، كما أنّ الإقبالَ على القراءة بالنّسبة للصّغير في هذه المرحلة يشكّل عائقاً نفسيّا، يحتاج من البيداغوجي إدراج هذا العامل في بناء الجملة، ولكنْ عادةً ما يأتي هذا البناء على جمال اللّغة، فتكون هذه الأخيرة ضحيةً من ضحايا العدّة اللّغويّة، بينما يلاحظ القلّة البارزة للجمل البسيطة في الكتاب الجديد في المرحلة الابتدائيّة، وله ا دلالتها في هذه المرحلة، وه ي الاهتمام باللّغة، وليس القراءة "فالدّروس تنطلق من تسميع نصّ عادٍ ليس فيه أيُّ جمال (أدبيّ أو فكرة تربويّة)، ولسنا ندري : ما الفائدةُ من الانطلاق من نصّ لا نهدف من ورائه إلا أنّ نجعلَه منطلقاً لحصّة التّعبير حسبما يبدو، فهلْ يستطيع التّلاميذ أن يستوعبوا المعاني التي طرحها، والأحداث التي شخّصها، والموضوع الذي تناوله ؟ وفي هذه الحال هلْ يمكن للتلاميذ أن ينشئوا تعابير تعبّرُ عن فهمهم للنّص ولأحداثه، ومن أين لهم ذلك؟..."[2]

برغم أهمية أدبية النّصّ وجماله، وأثر ذلك في الجمل، إلاّ أنّ الخطّ الذّهني للمتعلّم يكون متصلاً، كلّما كان هناك نصٌّ كالدّافع النّفسيّ يجعل من المتعلّم منتبهاً يقظاً، ولا سيما إذا كان النّصُّ قريباً من التلميذ فكريًّا ونفسيًّا، والنّصّ السّند الذي يراعي طريقة المقاربة النّصيّة، وينسجم مع الكفاءات، بحيث يجعل من التلميذ مندمجاً في الحياة المدرسيّة، والحياة العامّة زيادةً على الاندماج البنائيّ [3] في شكله الإجرائيّ على مستوى الأنشطة ، فالاندماج بين النّصّ من جهةٍ، والجملة المستخرجة منه، والتلميذ من جهةٍ أخرى يُحْدِثُ ما يسمَّى بالتّفاعل الدّيداكتيكي " الّذي يشكّل فضاء التّعلمات، ومكاناً لإنشاء المعارف الجديدة ..." [4] ومن خلال المخطط الذّهنيّ المنسجم تتشكّل هذه الأقطاب الثّلاثيّة:

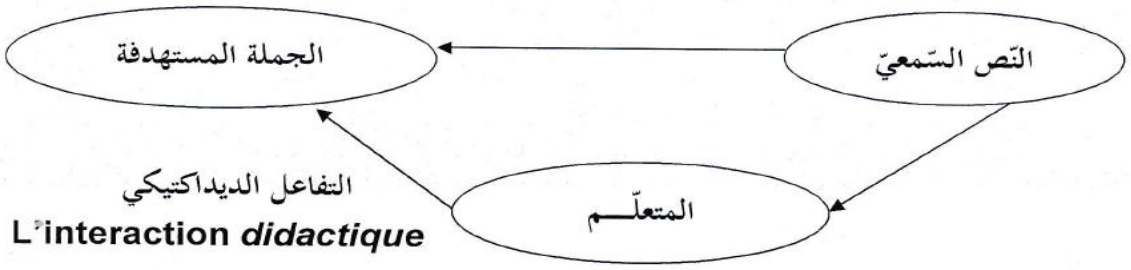
---

[1] **المدرسة في الجزائر حقائق و إشكالات** ،عبد القادر فضيل ،دار جسور للنشر و التوزيع الجزائر ،ط 1 ،2009،،ص 255

[2] **المدرسة في الجزائر حقائق و إشكالات** ،عبد القادر فضيل، **المرجع السابق** ،ص 258

[3] **النشاط الإدماج"** هو نشاط تعليمي وظيفته الأساسية تتمثل في قيادة المتعلم نحو تجنيد أي توظيف عدة مكتسبات ثم الحصول عليها بصفة منعزلة (معارف –سلوكات – قدرات...)... (**ينظر المدخل إلى التدريس بالكفاءات ،لمحمد الصالح حثروبي ، دار الهدى ،عين مليلة ،الجزائر ، 2002، ص99**)

[4] ***L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux didactiques » au banc d'essai ?*** Sandra Canelas-Trevisi Revue Française de Pédagogie, n° 141, octobre-novembre-décembre 2002.p19



فالنّصّ السّمعيّ ليس هدفه تعليم الأدب الجميل، وإنّما يضع المتعلّم في الحقل اللّغويّ، ويجعله يتعوّد على سماع المفردات التي تساعده على اكتشاف الجملة، فمثلاً جملة " رضا في الحمّام" هذه الجملةُ مستخرجةٌ من نصّ " منزل رضا" [1]، وهو نصٌّ يحتوي على معجمٍ من المفردات لها صلةٌ بواقع المتعلّم، وكما أنّها سهلةُ المخارج من حيث النّطق، وأغلب أصواتها من الأصوات التّمهيديّة التي لها صلة بالقراءة والكتابة، وأحداثُ القصّة القصيرة جداً تدور في مكانٍ واحدٍ، وهذه القصة ممهدة"لاكتشاف الصّوت (ب) برغم بساطتها وتناسبها من حيث التّدرج الصوتي [2] إلا أنّ السّند مفصولٌ عن الجملة، واكتشافها يدفع بالتلميذ إلى مزيدٍ من الجَهد الذّهنيّ .

الملاحظ أنّ الشّخصية المحورية في الجمل والنّصّ والتّعبير هي رضا تارة، ومنى تارة أخرى، وهذا لأسباب تتعلّق بالجانب الصّوتي خاصّة، وهذه الخصيصة احترمت في كثير من التراكيب ، فالتّواصل بين الأنشطة هنا مركز في الجمل الموضوعة من كتاب التّلميذ في المرحلة الابتدائية التي اعتمدت المقاربة النّصية في جميع الأنشطة اللّغويّة [3]، فالتلميذ ينبغي أن يوضع في الحقل المعرفيّ حتّى يتمّ هذا التّفاعل اللّغويّ، فبدونه يصعب على أطراف العملية التعليمية التّعلمية الانسجام ونجاح الهدف التّعلميّ [4] ، والمقصود بأطراف العملية المحتوى (النّصّ + الجملة المستهدفة)، والمتعلّم، والمعلّم، في سياقٍ تعلميّ تربويّ نفسيّ يتصف بالقيم التي تَصْحب العملية، كالتذكّر والفهم والتّطبيق، وبالترتيب مع اختلاف في الدّرجات، فالتذكر أثناء استحضار الجملة بمساعدة السّند القريب ممثلاً في النّص السّمعيّ كما مرّ التّنبيه إلى ذلك، وهذه المرحلة لتعليم القراءة، وترسيخ الأصوات في ذاكرة المتعلّم، وغرز عادات قرائية، وتعبيرية فيه، ولأجل هذا كان نظام اللّغة والقراءة في هذه الفترة يلجأ إلى بناء جمل بسيطة وقريبة من عالَم التلميذ حتى ينسجم معها، ويتفاعل ويكون قادراً على الاندماج اللّغويّ قبل الاجتماعيّ، والمدرسيّ الداخليّ قبل العام الخارجيّ، كما أشار إلى ذلك نموذج المقاربة بالكفاءات في نسختها الأولى .

---

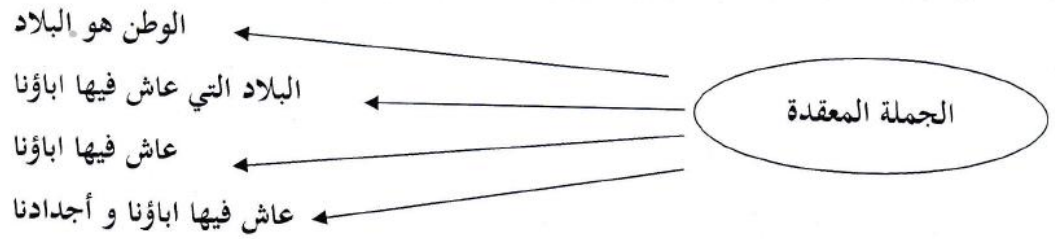
[1] **ينظر كتاب التلميذ من التعليم الابتدائي ، المرجع السابق ، ص 18**

[2] التدرج المقصود به هنا هو انتقال المتعلم "وفق القاعدة التربوية (من السّهل إلى الصّعب و من البسيط إلى المرّكب) ،فكتابة الدال (د) مثلاً أسهل من كتابة الكاف (ك) و كتابة الراء (ر) أسهل من كتابة الصاد (ص) و هلم جرا ، هذا على مستوى الكتابة ، أما على مستوى النطق فالصوت (ب) أقرب إلى الطفل و أيسر من الصوت (ح) أو (ع) أو (ه) .. . "**(المدرسة في الجزائر حقائق و إشكالات ، عبد القادر فضيل ، المرجع السابق ، ص 257)**

[3] " .. منذ عشر سنوات ،الباحثون في علم النفس المعرفي و في اللسانيات النصية حددوا معايير متطورة في الفعل القرائي ،و فهم الورق المكتوب الذي يعد كمسار تفاعلي بين القارئ و النص في السياق من جهة، ومن جهة أخرى كنشاط معرفي لمعالجـة المعلومات أثناء تفكيكها من قبل القارئ (الكشف عن هوية الرموز) ،و تشكيل المعنى ..." **Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE , Nabila Tatah ,Synergies Algérie n° 12)(2011 pp. 127 -**

[4] هو " مجموعة من الصيغ التي تعبر عن التغيرات المراد احداثها أو إثارتها أو تكوينها في سلوك المتعلم وجدانيا و مهاريا وعقليا .. **"(المدخل إلى التدريس بالكفاءات ،محمد الصالح حثروبي ،دار الهدى ،عين مليلة ،الجزائر ، 2002 ،ص 65)**

وأمّا الجملة المعقّدة أو الكبرى التي تتضمّن تركيبات معقّدة في جملة واحدة، لم تكن منتشرةً في المرحلة الابتدائيّة التي بلغتْ فيها الجملة العدد (02)ويعود السّبب إلى أنّ هذا النّوع يُعيقُ عملية القراءة،وبالتّالي تعليمية أنشطة اللّغة في سياق تعليمية الجملة تكون بطيئةً وغير ذي جدوى، فجملة كهذه التي تحوي عباراتٍ كثيرةً : الوطن هو البلاد التي عاش فيها آباؤنا وأجدادنا، فيلاحظ أن هذه الجملة لغرض اكتشاف صوت المد (آ)، بُنيتْ بهذا الشّكل الطّويل والمعقّد، فالمتعلّم في هذه المرحلة يعتمد بالدّرجة الأولى على التّهجي " الذي نقصده لا يعني قراءة كلّ حرف (صوت) على حدة، بحيث تقطع الكلمة وتجزأ إلى أجزاء، كما يلاحظ ذلك في قراءة من يجهلون أساسيات القراءة، قد يكون في البداية، ولكن بعد أن يدرب التلميذ على القراءة المتصلة تزول عادة التقطيع والتهجي البطئ... "[1]، فالتّهجيّ في هذه الجمل الطويلة المعقّدة يكون عاملاً سلبيًّا، بحيث لا يشجّع التلميذ على القراءة المتصلة في البداية خاصّةً، فالتركيبة لهذه الجملة تحوي ما يلي :



فالقراءة بالتّهجّي لهذه الجملة يعيق تعلّم القراءة، ولا سيما أنّ القراءة المتّصلة من أهمّ أهدافِ المرحلة، ولا يتحقّق الهدف الأساسيّ من القراءة إلاّ إذا أعطيت كلُّ مرحلةٍ حقَّها من الاستغراق التّام، فتأتي "الفترة الثّالثة التي ينتقل فيها الطّفل من قراءة الأصوات والجمل البسيطة، إلى قراءة الجمل الأكثر تعقيداً، لأنّه في هذه المرحلة يكون قد تعامل مع جميع الأصوات في اللّغة العربية نطقاً وكتابةً، وتحليلاً وتركيباً، وفهماً واستظهاراً، مما كون لديه المهارة القرائية مقبولة..."[2]، ومن أجل هذا يفسّر سبب قلة الجمل المعقدة في المرحلة الابتدائية .

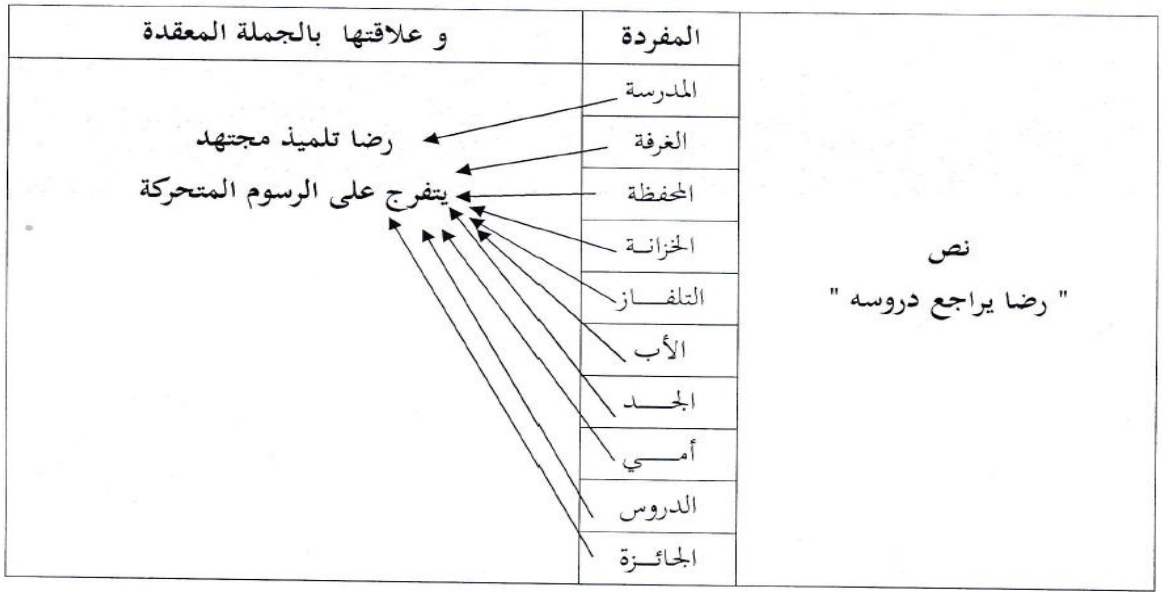
وتعليمية الجملة أولتْ اهتماماً أكبر للجمل البسيطة، وذلك لزرعِ عاداتٍ قرائيةٍ لدى المتعلّم، وفي المرحلة الابتدائية، لم تركّز كثيراً على الجمل، وهذا ظاهرٌ جليٌّ من خلال العدد البارز الذي بلغ (34)، فالجملةُ كانتْ مرتبطةً أكثر بالنّصّ، وهذا لأهميته في المقاربة بالكفاءات، فعلى سبيل المثال الجملة : رضا تلميذ مجتهدٌ يتفرّج على الرّسوم المتحركة، هذه الجملة مأخوذة من نص (رضا يراجع دروسه) [3] النّص قصيرٌ، ومليئ بالمفردات السّهلة التي تدفع بالتلميذ إلى بناء جملة السّند :

---

[1] **المدرسة في الجزائر حقائق و إشكالات** ، عبد القادر فضيل ، المرجع السابق ، ص 254

[2] **تقنيات التدريس ،خير الدين هني** ، الجزائر، ط1، 1999، ص 123

[3] **ينظر كتاب القراءة للتلميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي**، المرجع السابق، ص 45



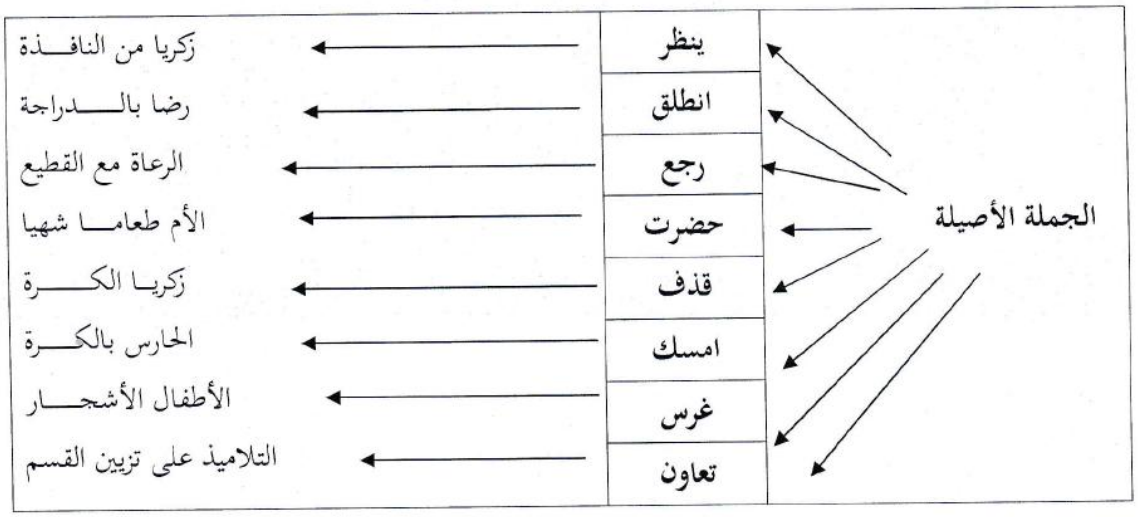
جميع هذه المفردات لها صلةٌ بالجملة المعقّدة، لهذا لا يجد المتعلّم صعوبةً في فهمها، أو بنائها إذا اندمج في حوار مع المعلّم بغرض إنشاء هذا النّوع من الجمل.

وأمّا الجملُ المكتشفة في المرحلة الابتدائيّة، فكانتْ تعتمد على الذّاكرة والمحادثة التي لها صلةٌ بالصّوت المبرمج للتّدريس،ولهذا فإنّ الكلمات التي يسمعها المتعلّم حاضرةً دائما في ذهنه،لما اعتاد سماعه في المرحلة التّمهيديّة الأولى، ثم مرحلة مفاتيح القراءة، بينما الجملة في هذه الفترة تكون سهلةَ المخارج، ومن العوامل القويّة للتفاعل بين أركان العملية التّعليمية التّعلمية الاندماج،هذا الأخير من أهمّ صور هذه المرحلة التّعليمية، وهو يساعد المتعلّم على الانسجام التّام مع المادة اللّغويّة المكتوبة والمسموعة، فالاندماج ليس معناه دمج الموارد، فهذا النّوعُ هو نشاطٌ إجرائيٌّ و" تقييميٌّ تختم بها وحدةُ التّعلّم، وتكون فرصةً لتقييم قدرات المتعلّمين على توظيف المعارف والمهارات المكتسبة أثناء الأسبوع على أن تراعي مكتسبات التّلاميذ القليلة في السّنة الأُولى..." [1]، وإنّما المقصود بالاندماج اللّسانيّ النّفسيّ، لأن يكون المتعلّم قادراً على التّواصل مع الآخرين من خلال هذا الاندماج الذي توفّره له اللّغة من خلال النّصوص القرائية القصيرة.

ومن الجمل البارزة، والعدد كاشفٌ لذلك، وهي الجمل الأصيلة، وفي كتاب القراءة المدونة بلغ العدد (10) من مجموع (34)؛ أيْ بنسبة 29.41%،وهي نسبةٌ عاليةٌ مقارنة بالأولى، ويرجع إلى أن الجمل التي تبدأ بفعلٍ تكون أكثر حركةً وحيويةً واستمراراً، وتتغير وفق مفهوم الطّريقة في هذا المستوى، فالطّريقة يمكن تعديلها على وفق الظروف المادية والاجتماعية [2]، وعلى هذا النّحو تأتي الطّريقة صورةً من سلوك المتعلّم، تكون غير مستقرةٍ، ولا تأخذ شكلاً واحداً من الإجراءات، فالكتاب الابتدائي ملئٌ بهذه الأشكال من الجمل التي يمكن تصنيفُها على هذا النّحو :

[1] **مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي الصّادرة في جوان 2011**، المرجع السّابق ،ص 8

[2] **ينظر كتاب المناهج و طرائق تدريس اللغة العربية** ،عمران جاسم الجبوري ،حمزة هاشم السلطاني،المرجع السابق ،ص 179



يلاحظ من خلال هذا الجدول المتعلّق بالأفعال التي أسهمتْ في تشكيل وبناء الجملة الأصلية أنّها تتصف بما يلي :

أولاً :أنّ جلَّ هذه الأفعال حسيةٌ تخضع لحاسّة الرؤية كأفع ـال ينظرُ، وانطلق، ورجع، وحضّرتْ، وأفعال خاضعة لحاسّة اللّمس مثل أمسك، غرس، قذف...

ثانيا : جلُّ هذه الأفعال مأخوذةٌ من السّياق النّصيّ، وهو القناة اللّغويّة الداعمة للانسجام اللّغويّ والتّواصل في الحقل المدرسيّ التّعليميّ:

والجملة الأساسية قد بلغتْ (03)، أي بنسبة 08.82 %، يلاحظ أن هذا النّوع من الجمل غير منتشرٍ في محتوى الكتاب، برغم بساطة الجملة، والعلة في ذلك أنّ الجمل البسيطة تكفّلتْ بالمهارة التركيبية [1] أيْ الإكثار من الجمل السّهلة على شاكلة الجمل التي تحوي مبتدأ وخبراً في شكلهما المعروف، بحيث يصير المتعلّم قـادراً على الاندمـاج فيها دون أن يشعر بغرابتها، ويستطيع محاكاتها، فينتج فـــي ظلّ هـــذا المناخ اللّغويّ هذه المهارة [2] فـــي تركيب الجمـل وإنشائها في التّعابير الشّفوية أو الكتابية، بينما الجمل الأساسية تظهر بصورة منتشرة في المرحلة التمهيدية .

والمرحلة التّمهيديّة هي التي يسعى المعلم فيها " إلى تهيئة التلاميذ ومساعدتهم على التكيف مع حصص القراءة والرغبة في تعلمها وكذلك إلى تطوير لغتهم الشفوية وجعلهم يدركون العلاقات بين الأشكال والرموز

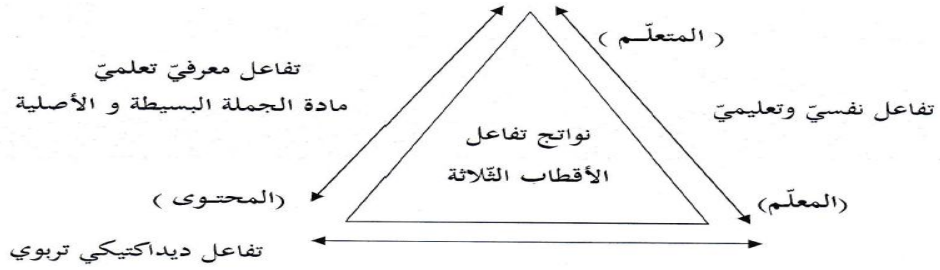
[1] " هو أن الطفل لا يكتسب هذه المهارة التركيبية بحكايته لما يسمعه من الكلم و الجمل نفسها ،بل من حكاية العمليات المحدثة لها أي باكتساب الأنماط و المثل.."(بحوث و دراسات في علوم اللسان،عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص 218)

[2] المهارة في أصل التعليمية هي" مجموعة من الأنشطة تترجم مدى التحكم في أداء مهمة معينة...،و تتحكم في هذه المهارة جملة من المعايير وهي : " – السرعة : تؤدي المهارة بسرعة– الدقة :دالة المهارة. التآزر : أيْ صحة الأداء في المهارة– التوقيت من المعايير وهي : :الدقة فـي توقيت الانجاز – الإستراتيجية : استخدام كل عناصر الإستراتيجية– الاقتصاد : فـي الجهـد و الوقت (ينظـــر التدريس عن طـريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، المشاريع و حلّ المشكلات، محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، شارع أولاد سيدي الشيخ ،الحراش ،الجزائر ، 2006،ص82)

والأصوات والصور وتصحيح نطقهم وتنمية محصولهم اللغوي عن طريق القراءة الاجمالية... "[1]، في هذا السّياق تكثر الجمل الأساسية التي تميل إلى الجانب الحسيّ، مثل الظّروف، ولاسيما المكانية منها لرؤية المجسّم، فجملة رضا جائع قبل الأكل قابلة للرؤية بدليل المكوّن (قبل) الذي يساعد المتعلّم وجذبه نحو الجملة، فالمكون المنبّه هو كثير في هذه الجمل من مثل بعد، تحت، قدام، وراء، يمين، يسار ...، وحروف الجرّ ذات المعنى الحسيّ من المكوّنات المنبهة مثل : في، على، من، إلى ...، ومن ظروف الزّمان هي الأخرى من المكونات المنبهة، مغرباً، ليلاً، صباحاً...هذه المكونات تدخل ضمن مكونات الجملة الأساسية، وهي موجودة بكثرة في المرحلة الأولى من تعليم التعبير وتمهّد لتعليم القراءة، وهي المحطة الوسطى والانتقالية للتلميذ من الوسط الخارجي غير المنظم إلى الوسط الداخلي الموجّه والمنظم وفق وسائط بيداغوجية مدروسة، ولهذا كانتْ هذه الجمل في أغلبها تحوي قسمين القسم الأول عبارة عن مبتدأ، والثاني متحوّل حسيّ من ظرف مكان إلى زمان إلى غير ذلك من الأدوات الحركية كما في الشكل الآتي :

وأما الجملة التّامّة فتنعدمُ في الكتاب، ويقابلها 00.00 % ، وهذا راجعٌ للتركيبة النّادرة، فليس هناك مبتدأ محدّدٌ بصفة، فبعد عملية الإحصاء لكلّ الجمل، لوحظ غلبة الجمل البسيطة الاسمية، وكذا الجمل الفعلية الأصلية، وهذا كما أشير – من قبل– يعود إلى طبيعة العلاقة البيداغوجية بين أقطاب المثلث التّعليميّ وتفاعله .

و الأثر النّاتج من خلال تفاعل الأطراف الثّلاثة، كما في الشّكل الآتي :



(2)

[1] مناهج السنة الاولى من التعليم الابتدائي ،مديرية التعليم الاساسي ،اللجنة الوطنية للمناهج ،الديون الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ، 2011،ص14

[2] المقصود هنا بالتفاعل النقلي للمعرفة وهو يمر بمرحلتين " الأولى تتمثل في التحويل الخارجي و تتمثل هذه فـي تحويل معرفة العالم (savoir savant) إلى المعرفة للتعليم ، (savoir à enseigner) ، أما المرحلة الثانية تتمثل في التحويل الداخلي ،و هي عبارة عن تحويل المادة للتعليم إلى مادة التعليم (le savoir enseigné) ..."(ينظر النقل الديداكتيكي لعلوم العلماء ، بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء ، مجلة العلوم الانسانية ،جاغمعة محمد خيضر ،بسكرة ، العدد التاسع ،مارس 2006، ....)

والجملة التّامة بالكيفية المشروحة في النّظريّ، تنعدم في مضامين الجُمَلِ السّند وهذا لاعتباراتٍ ذُكِرتْ من قبل، فالحركةُ التّفاعليّة داخلَ القسم تحرّكها الجملُ التي تكون ذات كثافةٍ في النّص السّمعيّ، أو الجمل نتيجة التّحاور بين المتعلّم والمعلّم لاكتشاف الجملة المستهدفة من الأصوات.

وأمّا الجملة النّاقصة، فالسّياق هو الّذي يدلّ عليها، وأكثرُ الجُمَل الّتي يحدّدُ محذوفها هي الجُمل الطّويلةُ ، ويتحدد من خلال السّياق اللّغويّ [1] الّذي يساعد على ابراز المعنى المحذوفَ في الجملة، إلى السّياق المقام الّذي يساعد القارئ على اكتشاف المحذوف من خلال المؤثرات الخارجية، ومن أهمّ هذه المؤثرات الصّورةُ التي تُظْهِرُ المكون الحسي الناقص، وتساعد المتعلم إلى تحويله إلى مكون لغوي .

وقد بلغ عدد الجمل الناقصة (04) أي بنسبة 11.76 %)، ومن أمثلتها : أريدُ كيساً من الحلوى، فالجملة المحذوفة هي جملة قالتْ منى لأمّها: وهذه الجملة موجودةٌ بصيغتها المباشرة في النّصّ، والنّصّ قد تحوّل إلى مؤشرٍ من المؤشرات المباشرة في دعم السّياق المفسّر للكلمة المحذوفة في الجملة، وجملة هاهي حلوى العيد قادمةٌ، والملاحظة نفسها تطبّق على هذه الجملة، والجملة المحذوفة التي أفصح النّصُّ عنها، وهي جملة يقول الأب .

وهذا النّوع من الجمل برغم قلته ا تعليميًّا، إلاّ أنّ وجودَها يساعدُ المتعلّمَ على تطبيق المدرج الثّاني من المدرجات التّربوية النّفسية، وهو الفهم بنسبةٍ قليلةٍ، والجانب الأكبر يعود إلى الاسترجاع والتّذكر، وأحياناً يمارس المتعلّم لعبةَ القراءة، وهو يريد أن يحرّر قدراته الدّاخلية، لاكتشاف المعارف، لأنّ الذّاكرة وحدها لا تكفي في تثبيت المعلومة، فـ"الأداء اللّفظيُّ السّليمُ وفهم القارئ لما يقرأ ونقده إيّاه وترجمته إلى سلوكٍ يحلّ إشكالاً ويجلو الغموض، ويضيف معلوماتٍ جديدةً، ويجلب متعة القارئ..."[2]

فتوزيع المدارج من شأن الديداكتيكي الذي يحاول أن يجرّب كلَّ الوسائط والوسائل التّعليميّة سواء أكانت اللّغويّة منها أم غير اللّغوية لتفعيل العملية التّعليميّة التّعلميّة، ولا سيما مع ما يتوافق والتّطورات التّربويّة الّتي تسعى في هذا السّياق لدفع المتعلّم الذي هو المكتشف، وهو الممارس لفعله التّعليميّ التّعلميّ، والجملة اللغوية في هذا المجال تحوّلت إلى أداةٍ تعليميةٍ تسهم في تسخين الحقل التّعلميّ داخل حجرة الدّرس، فالنّاظر إلى مفهوم التّعليميّة الأصليّ يدرك أنّ التّعليمية تُرصدُ التّفاعلات الّتي تَحْدُثُ داخلَ حيزٍ صغيرٍ يسمّى حجرة الدّرس.

ومن الجمل الموجودة في مضامين الكتاب الجملة المستمرة ذات الدّلالة المستمرة، وهي من الجمل قليلة الانتشار، وبلغ العدد (01) أيْ بنسبة (02.94) %، وهذا النزر اليسير من الجمل، يعود إلى الاهتمام الأكبر ببساطة دلالة الجملة، ومن أمثلة هذا النّوع جملة (لَنْ أتأخرَ بعد اليوم)، وعدم التأخير صفةٌ لازمةٌ، ومستمرة تتوافق مع القرينة اللفظية التي تدل على الاستمرار في هذا النّفي، وكذا جملة لا نبذر الكهرباء، وهي ليستْ خاصّةً بزمنٍ دون آخر، وتبقى مستمرة مع هذا الالتزام .

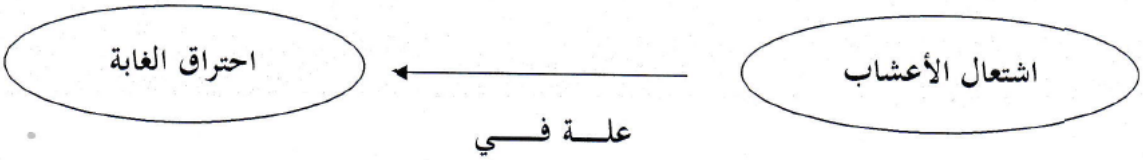
---

[1] السياق اللغوي أو السياق الداخلي ،و سياق المقام أو الخارجي هما : " **السياق الداخلي** : و يتمثل في العلاقات الصوتية الصرفية و النحوية و الدلالية بين الكلمات داخل تركيب معين . السياق الخارجي : و يتمثل في السياق الاجتماعي أو سياق الحال بما يحتويه ،و هو يشكل الإطار الخارجي للحدث الكلامي ..." (**نظرية علم النص رؤية منهجية في بناء النص النثري ،سليمان العطار ، محمود فهمي حجازي ، مكتبة الآداب ،القاهرة ، ط 2 ،2009، ص 23**)

[2] **أنشطة و مهارات القراءة و الاستذكار في المدرستين الابتدائية و الإعدادية** ، هبة محمد عبد الحميد ،دار الصفاء للنشر و التوزيع ،الأردن ،ط 1 ،2006،ص 223

ومن الجمل التّعليليّة، وهي جملٌ يَسْتَخْدِمُ فيها القارئ عقلَه من أجل الرّبط، وهذا النّوع من الجملِ يتناسبُ مع النّضج العقليّ للتلميذ، يلاحظ أن موقعَها من الكتاب جاء في منتصفه، وهذه دلالةٌ على أنّ التّلميذ في هذه الفترة، بدأ يجنحُ إلى استخدام العقل والعمليات العقليّة الكبرى [1] من مثل الرّبط والمقارنة والتّحليل والتّركيب...الخ. ويلاحظ في المرحلة الابتدائية، أن العامل اللّغوي المتجدّد والمتنوّع في الأشكال والتقنيات، ومنها النص السمعي من الوسائل الداعمة والأساسيّة، في تزويد المتعلّم الجمل الجاهزة دون أن يستخدم التلميذ العمليات العقلية في صورتها العميقة، ومن الجمل القليلة، وهي جملٌ طويلةُ البناء ظاهرة الرّابط فمثلاً:

تشتعل الأعشاب اليابسة فتحترق الغابة



وجملة : وبّخت المعلّمةُ التّلميذَ بسبب الطّيش، من خلال هذه العبارة يمكن للقارئ أن يستخرج السّبب مباشرةً دون جَهدٍ، وذلك لأنّ الصّيغةَ واضحةٌ ومباشرةٌ عند كلمة "بسبب"، وهذه الجمل برغم صياغتها اللّغوية إلاّ أنّ التّركيز على العمليات العقليّة من عمل البيداغوجي، بحيث يمارس المتعلّم هذه اللّعبة اللّغوية البيداغوجية في الجانب اللّفظيّ منها، ويكون قادراً "على إدراك العلاقات القائمة بين تلك الاستجابات، كالعلاقة بين الكلمة ومدلولها، أو بين الكلمات التي تؤلف جملة معينة، أو بين أزواج الكلمات المترابطة ..." [2]، فلم تكن المادة اللّغوية هي الهدف من تكوين الجملة، بل هناك مضامينُ تدخل في سياق وحدة المنهاج، وتوازي المعلومات على مستوى المواد، ويراعى فيها هذا الرّبط المنطقي على مستوى الجملة من النّاحية اللّغويّة، وعلى مستوى المنهاج من حيث الرّبط بين المواد، فاكتشاف السّبب على مستوى الجملة التعليلية يتحوّل إلى عامل بيداغوجي، يساهم كغيره من العوامل في دفع المتعلّم للاستنتاج وإصدار الحكم على مؤشرات لغويّة تظهر على مستوى الجملة أو من خلال السّياق ومن الجمل البارزة في الجدول السّابق الجملة الأصولية، وهي الجملة منتشرة بنسبة محددة ، وإن لم تكن كلُّ الجمل تحويها، وذلك بسبب واقعية مضامينها، وقد بلغتْ في المدونة (07) أي بنسبة (20.58%)، وسبب وجود هذا النوع من الجمل يعود إلى أن جلّ الجمل مأخوذة من واقع المتعلّم، يشعر بهذه اللّغة التّواصليّة مع اختلاف الموضوعات .

---

[1] " تمتد هذه المرحلة في الفترة ما بين السادسة و السابعة إلى حوالي الحادية عشر أو الثانية عشر .و في استطاعة الأطفال الآن استخدام العمليات العقلية التي تدل على نمو التفكير المنطقي لديهم ،وذلك مثل التصنيف ،التعرف على العلاقات ، و فهم مصطلحات العدد ،و العلاقات المكانية ، إلا أنهم يستخدمونها مـــع الأشياء التي يشهدها الطفل و يكون في إمكانه اختبارها و التعامل معها ، حيث أنه لا زال على ارتباط وثيق في تفكيره بالموضوعات و الأفعال المادية الملموسة ..."(**ينظرالأسس النفسية للتربية ،أحمد علي فنيش ،الدار العربية للكتاب ،ليبيا ،1988 ،174**)

[2] **علم النفس التّربويّ** ،عبد المجيد نشواتي ،مؤسسة الرسالة، الأردن، بدون تاريخ ،ص 91

ومن أمثلة هذه الجمل ما يلي : رضا في مكتب البريد، هذه الصّورة قريبةٌ من حياة المتعلّم الصّغير زيادةً على أن واضع الجمل، راعى في إنشائها المحيط الاجتماعي للمتعلّم، فلا تكون لغة الجملة في سياقٍ، ومعنى المضمون في سياقٍ آخر " على صعيد الألفاظ والتّراكيب اللّغوية—الدّعوة لاستخدام الألفاظ والتّراكيب السّهلة، وتجنب الغريبة غير المألوفة منها، والإقلال من المفردات والتّراكيب المجازية إلاّ ما جاء منها عفو الخاطر، واللّجوء إلى التّكرار في الألفاظ والتّعابير، وعلى صعيد الجملة، تركيبها ونحوها – استخدام الجمل القصيرة أو المتوسطة الطّول، وتجنب الجمل الطّويلة المعقدة، استخدام الجمل والألفاظ الدّالة على المعاني الحسيّة وتجنب المجرد المعنوي ..." [1]، ومن المعاني الحسيّة القريبة من محيط المتعلّم، ومنها غطّوا المكتب والطّاولات بورق مزركش .

ومن الجمل التي تعالج واقع التّلميذ، و منها، يقف النّاس قدّام الشّبابيك، وضعتِ المعلّمة علبةً على المكتب ، تعاون التّلاميذ على تزيين القسم، والجمل على هذا النّحـو كثيرة غطّت كلّ الكتابين، فلا يمكن أن يتصوّر أحدٌ وجود جملٍ دون أن تكون ذات صلةٍ بواقع المتعلّم، وهذا لاعتبارات لغويّةٍ ونفسية، فاللّغوية أشير إليها من قبل، وأمّا النّفسية، فوسائل الإيضاح قد تكون ماديةً تجلب انتباه التلميذ عن طريق البصر ، أو لغويةً عن طريق السمع تجذب المتعلّم لمعايشة مضمون القصّة القصيرة.

والجملة التّوليديّة بأنّها جملةٌ ذات معنى مفيدٍ، خالية من ظروف التّحويل، قليلة الكلمات، وهذا النّوع من الجمل ورد في الكتاب الابتدائي في قالب لغوي اجتماعي ، فلغة الكتاب اهتمتْ بالمكوّن الاجتماعي [2]، وتمثل نسبة الجمل التوليدية (05.88 %)، وعلى شكل جملة شبه وحيدة، وهي أمسك الحارسُ بالكرة، و هذه من الجمل التي تستخدم اجتماعيا، وتعكس قدرة التلميذ على توظيفها في الواقع المعيش عند ما يصطدم بوضعية صعبة" التي تكون مرتبطة بالأنشطة الاجتماعية المختلفة كالأنشطة المدرسية والرحلات والحفلات ... وهي وضعية تقيس من جهة مدى استيعاب المتعلّم للمكتسبات الجديدة، ومن جهة أخرى مدى قدرته على إدماجها لحلّ وضعيات جديدةو مركبة..." [3]، ولهذا جاءتِ الجمل في المرحلة الابتدائية مراعية الاستعمالات اليومية على حساب اللغة الفنية، وإنّما كان الهدف اللغةَ التّواصليةَ من أجل تحقيق الحاجيات الاجتماعية أكثر .

وأمّا الجمل الأخرى التي تنعدم، ولا يكاد يكون لها أثرٌ على مستوى مضامين الكتابكالجملتين التّامة والنّواة، وهذا راجع لسيطرة وانتشار الجملة البسيطة على سائر الجمل، ولم تترك للجملة المقيدة بصفةٍ أيَّ ظهورٍ، وأمّا النّواة، ففي هذه المرحلة لا يتعامل التلميذ مع الجمل غير معلوم فاعلها، فالمتعلّم يركز كثيراً في الجانب المحسوس و المعلوم، ومن الصّعب أن يتقبل اختفاء الفاعل لأي سببٍ .

---

[1] **أدب الأطفال (دراسة فنية)** ،كفايت الله همداني ، مجلة القسم العربي ،جامعة بنجاب ،لاهور باكستان ،العدد السابع عشر ، 2010،ص151

[2] **المقاربة بالكفاءات في خصوصيتها** تعني أن " المعارف المدرسية لا معنى لها بالنسبة للتلاميذ ما دامت منفصلة عن مصادرها و عن استعمالاتها الاجتماعية .إذا فالمقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية و الممارسات الاجتماعية..." (**تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات دليل عملي و سند تكويني،طلال عمارة ،المرجع السابق ،ص 39**)

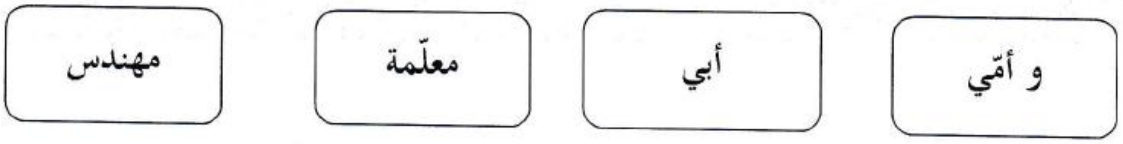
[3] **منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات** ،عبد الرحمن التومي ، 2008، ص9

وهنا ينبغي الإشارة إلى الجمل الموجودة على مستوى الأنشطة التّدريبية، فهي ضمن المحتوى التّعليميّ، وضمن تعليمية الجملة التي كانتْ في وقتٍ سابقٍ هي المرجعية اللّغوية والتعليمية لفئة كبيرةٍ من المعلمين، وكذا بعض التمرينات التي تستند على النّصّ وفق النظرة الجديدة، ومن الجمل البسيطة في الأنشطة التدريبية[1] :

يتضمّن الكتابُ الجديدُ في المرحلة الابتدائيّة تدريبات قريبة من الجملة السّند، ومن النّصّ السّمعيّ، وهذا حتّى يجعل المتعلّم في حقل من التأصيل اللّغويّ السّمعيّ، البصريّ، والكتابيّ من المهارات اللّغويّة الواجبة في هذه المرحلة خاصّة ومن الجمل البسيطة التي تراعي النّمو العقليّ واللّغويّ لدى التّلميذ هذا المثال :

أركّب

- **أكوّنُ جملةً بالبطاقات .**

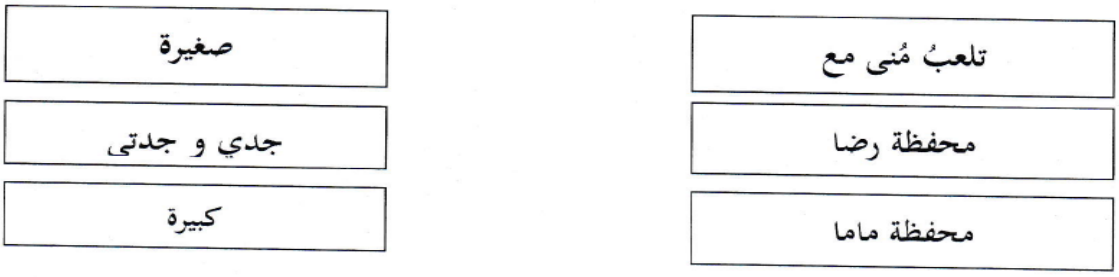


"[2].

هذه العبارات كلّها مرتبطةٌ بالنّصّ [3] لا يجد المتعلّم صعوبةً في تذكّرها أو الاندماج اللّغويّ،و **أغلب الجمل** تتميز بهذه الخاصية، وهي ارتباطها بسياق النّصّ، ومنها هذا التدريب :

أركّبُ

- **أختار البطاقات لأكوّن جُملاً.**



"..[4]

[1] و **تدعى التطبيقات الإجرائية من شكل التمارين البنيوية** لها صلة بالسلوكية كما سيأتي في سياقه "و تعتبر التمارين ناجعة، لأنها تكشف عن الثغرات اللغوية و تحاول معالجتها ،و لأنها تركز على الجانب الشفوي معتمدة لغة التواصل المتداولة ..."(**ينظر تعليم و تعلم اللة العربية و ثقافتها ، المصطفى بن عبد الله بوشوك ، مطبعة النجاح ، المغرب ،ط 3، 2000،ص 86**)

[2] **كتاب التلميذ "اللغة العربية السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ** " المرجع السابق ، ص 10

[3] **كتاب التلميذ "اللغة العربية السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ ،المرجع نفسه** ، ص 8

[4] **كتاب التلميذ "اللغة العربية السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ ،المرجع نفسه** ، ص 15

و الملاحظة نفسها على الجملة السابقة، وهي مأخوذة من النص، والعبارات الآتية :

" **كانتْ منى تلعب مع جدّها وجدتها..، محفظتك صغيرة، ومحفظة ماما كبيرة ...**" [1]

و**المقاربة النّصية** ظاهرةٌ وجليّةٌ في كلّ الأداءات اللّغويّة، ومن أمثلة حضور هذه المقاربة بغرض تدعيم وتثبيت الجملة :

أركب

- أكوّن جملاً باستعمال **أغسلُ في، أنام، أتغذى في**، مستعيناً بالصّور الآتية :

..."[2]

وهذه العبارات مأخوذة من النّصّ وواضحة منها :

أحضرتِ الأمُّ الأكلَ **من المطبخ** ...

....رضا **في الحمّام** ....أمّا دميتي فهي نائمةٌ في **غرفة النّوم** ...."[3]

فالجمل بسيطة ومتنوّعة، وهي من **الجمل المساعدة** بيداغوجيّاً على ممارسة المدرج الثّاني من **مدارج التفكير** ، وهذا الاتجاه يسيّر هذه اللّغة منذ البداية كما سيأتي في حينها،ويساعد المتعلّم على بناء المعلومات باستخدام القدرات الذّاتية :

- أوزعُ أفرادَ العائلة على الغُرف حسب الحالات الآتية :

– الأم تحضّر الطعام – الأسرة تشاهد التّلفاز

– منى تنظّف أسنانَها – الجدّة نعسانة.... "[4]

يكتشف التّلميذ من خلال هذه التّوازيع جملاً جديدة توليديّة، وكلها مستمدة من النّصّ مثل :

الأم تحضّر الطّعامَ ⟵ الأمُّ في المطبخ، منى تنظف أسنانها ⟵ منى في الحمام، الأسرة تشاهدُ التلفاز الأسرة في غرفة الجلوس، الجدة نعسانة ⟵ الجدة في غرفة النوم، ⟵ وهذه الجمل الجديدة هي من مضمون النّصّ .

[1] ينظر كتاب التلميذ "اللغة العربية السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي ،السابق ، ص13

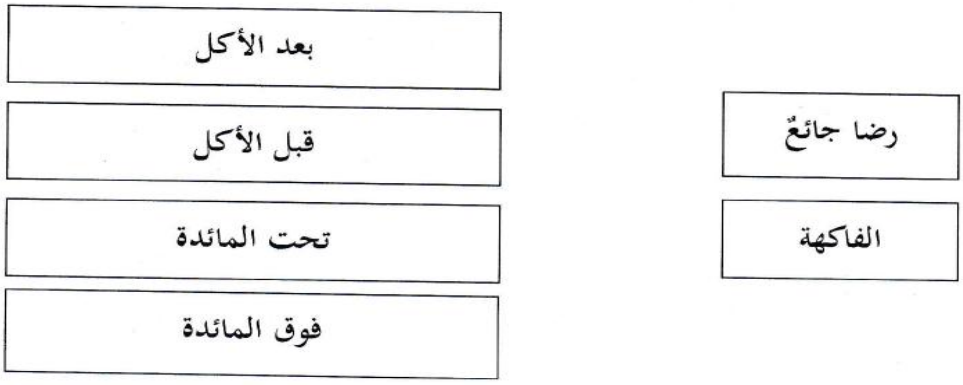
[2] كتاب التلميذ "اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي " المرجع السابق ، ص 20

[3] ينظر كتاب التلميذ "اللغة العربية السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ ،المرجع نفسه ،ص 18

[4] كتاب التلميذ "اللغة العربية السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ ،المرجع السابق، ص 22

وتوظيف الأدوات الدّالة على الظّروف من خلال الجملة، والجمل مزودةٌ بصورٍ متنوّعة تزيد في تشويق المتعلّم في هذه المرحلة، وتؤدي الصّورة في كتاب ا القراءة دوراً مهمّاً في تنشيط **الدّافعية**[1]،وتسهّل عملية القراءة السّريعة لدى المتعلّم، وهذا العادة التعليمية تكررت في التعليم الابتدائيّ، ومن أمثلة ذلك :

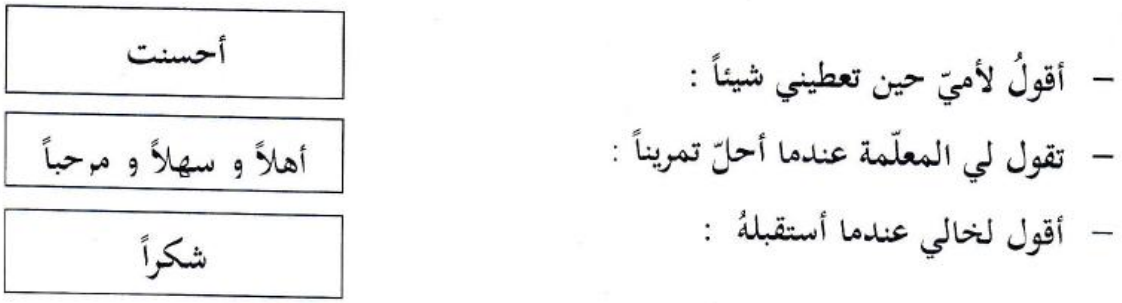
- أختارُ البطاقةَ المناسبة لكلّ صورة، وأقرأ الجملة .



[2]"...

وبقيتْ هذه الطّريقة النّصيّة فعّالة في سائر أنشطة الأداء اللّغويّ،وفي الجمل المعقّدة منها هذا المثال الآتي :

- أقرأ كلَّ جملةٍ مع ما يناسبُها من البطاقات .



[3]"...

هذه العبارات مأخوذة من نصّ (رضا يحبُّ وطنَه) [4]، ليس بالشّكل المتطابق، ولكن متواجدة ضمن سياق النّصّ.

ومن الجمل المعقّدة التي لها صلة بالنّصّ، وهي موجودة في الكتاب الجديد الذي يعدُّ ظاهرة رسّختْ آلية المقاربة النّصّية على جميع السّلوك اللّغويّ، ومنها هذه الجملة :

- أرتّب الكلمات ثمّ أقرأ الجملة .

---

[1] " **الدّافعية** هي تلك القوة الدّاخلية الذاتية التّي تحرّك سلوك الفرد و توجهه ، لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية ،بالنسبة له..." **معجم المصطلحات التربوية و النفسية ، حسن شحاتة ، المرجع السابق،ص184**

[2] **ينظر كتاب التلميذ "اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ، ص26

[3] **كتاب التلميذ "اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه**، ص 145

[4] **كتاب التلميذ "اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه**، ص 143

رسالة- سامي – بعث- إلكترونية – إلى – صديقه..." [1]

و الجملة بمضمونها حاضرة في نص في نادي، الانترنت [2]، ومن الجمل المرتبطة بالنّصّ، الجملة الآتية :

- **أرتب البطاقات وأقرأ.**

الجديد	فَرِحَتْ	بلباسها	مُنى

..."[3]

و الجملة مقتبسة من نص (صباح العيد)، ولكن بشكل آخر :

" خرجتْ مُنى من غرفتها فرحةً بفستانها الجَميل..."[4]،وتكون بعض الجمل قريبةً من مضمون النص، وإن كانت شكلها مختلفاً منها هذه الجملة :

- أرتّب الكلمات الآتية وأقرأ.

محفوظة- مصطفى- عن – ألقى- المدرسة- **وداع**..."[5]

و مضمون النّصّ عن حفلة آخر السّنة، ولم يكنْ مصطفى من الشّخصيات المذكورة، ومع هذا يبقى معنى الجملة قريباً من المعنى الأساسيّ للنّ ص، وظاهرةُ ارتباط الجمل التّدريبية بأنواعها بارزةٌ في الكتاب الابتدائيّ، وهذا مؤشرٌ على أنّ القائمين على تأليف الكتاب، تداركوا النّقصَ الذي اتصف به الكتابُ السّابق.

وتعليمية الجُملة لها أثرٌ بالغٌ في توجيه المعرفة لدى المتعلّم سواء من حيث التّدريبُ القرائيُّ أم الإنتاج، ومعظم التدريبات المبثوثة في ثنايا الكتاب المدرسيّ .على شاكلة الجمل بما فيها مطالبُ التّعبير، ولأنّ الجملةَ من أكبر الوحدات اللّغويّة الّتي يتعاملُ بها المتعلّمُ في الأنشطة الكتابيّة خاصّةً، سواء في النّظام القديم الّذي سيطرتْ فيه بشكلٍ تامّ، م في النّظام البيداغوجيّ الجديد، وفي عبارة " يتعيّن على التلميذ في نهاية السنة الأولى ابتدائي، أن يحرّر جملةً مركبة من ثلاث كلمات، في وضعية تواصلية وانطلاقاً من صورة..." [6]، فالجملة تنطلقُ مع المتعلّم منذ بداية شروعه في القراءة مستمعاً للنصّ، وأثناء اكتشافه للأصوات في عملية القراءة، فهي تصاحبُهُ، وتصاحبُ العملية التّعليميّة التّعلمية في حجرة الدّرس الّذي يمثّل الحيز الديداكتيكيَّ لتفاعل عناصر التّعليمية، وأبرزها المحتوى التّعليميّ.

---

[1] **كتاب التلميذ "اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه**، ص 158

[2] **ينظر النّصّ في كتاب التلميذ "اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه**، ص 155

[3] **كتاب التلميذ "اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، المرجع السابق** ، ص 165

[4] **كتاب التلميذ "اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع نفسـه**،ص 162

[5] **كتاب التلميذ "اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي المرجع نفسـه**،ص 170 ،

[6] **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية** ، روجيرس اكزفيي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ، 2006، ص 18

وأثر الجملة في العملية التّعليميّة التّعلميّة لَم يغب عن الأدلة والوثائق المرافقة، وتكاد تكون مركزيةً في التّوجيه وأداء المتعلّم، والجملة لها قوّة الحضور في الفعل البيداغوجي ضمنَ الأنشطة اللّغويّة، إلاّ أنّها في النّهاية ما هي إلاّ قطعةٌ لغويةٌ صغيرةٌ تتحرّكُ في النّصّ، فلا قيمة لها إلاّ بالاعتماد عليه.

وهذه النّصوص بأشكالها تكون مُسَاهِمَةً في صنع المعرفة لدى التّلميذ، ولا شكّ، فمهمة البحث هنا معرفةُ هذه النّصوص من حيث تركيبتُها اللّغويةُ، فكانتِ القضايا النّصيّة من أهمّ العوامل الأوليّة المشكّلة لهذه النّصوص، وهَلْ هذه النصوص من النّاحية البيداغوجية ضمن إطار تعليمية النّصوص كانتْ تسعى للحفاظ على العلاقة البيداغوجية ؟، وذلك ضمن الدائرة الواسعة- وهي التعليمية الخاصّة في معناها الأصليّ- تزويد المتعلّم بالجانب المعرفيّ مع ربطه بالسّياق الديداكتيكي .

فالتّعليمية ليستْ عناصرَ مركبةً من الطّرائق والأهداف والوسائل والمحتوى ؛ بل هي تسعى لمعرفة العلاقات النّاتجة عن تفاعل تلك العناصر السّابقة، وتأثيرها في المتعلّم ضمن منظومةٍ داخليّةٍ إجرائيّة حركية داخلَ حيز محدّدٍ من الفعل التّعليمي التّعلّمي .

فالغرض من تناول القضايا النّصيّة هو الحفاظ على مهمّة التخصّص من جهةٍ، والتّعرف على الأداء البيداغوجيّ التأثيريّ لهذه النّصوص من جهةٍ أخرى، ولا سيما أنّ هذه النّصوص تمثّل المحرّك الأساسيّ في العملية اللّغويّة والتّربوية على نطاقٍ واسعٍ، إذا نُظِرَ إليها من زاوية الأنشطة ككلّ، وليس من النّاحية اللّغوية التّركيبية .

- **اختيار العينة من نصوص القراءة للتحليل :**

إن مفهوم النّصّ وترابطه مع الأنشطة اللّغويّة لم يكنْ غائباً عن بيداغوجيا النّصّ في السابق، فقد سعيت "أنْ تكونَ نصوص الكتاب مترابطةً مع الأنشطة اللّغويـة الأخرى، وحاول أنْ يكون كلُّ نصّ منسجماً مع الهدف المتوخّى من كلّ حصة ..." [1]، وكما أنّ تعليميةَ النّص في تلك الفترة حدّدتِ النّصوص إلى أربعةٍ كأسنادٍ لغويّةٍ وتعليميّة، وتركتْ نصًّا واحداً مفتوحاً لاختيار المعلّم .

فـ"النّصّ الأوّل في كلّ وحدة يتخذ منطلقاً لحصص التّعبير والقواعد ومجالاً للتحليل والدّراسة الأدبية ..." [2] فجلُّ الأنشطة تستند إلى هذا النّص كسندٍ تعليمي ولغويّ، ويعتمد عليه المعلّمُ في حواره الصّانعِ للمعرفة، والدّافع للتحليل والاستنتاج بالنسبة للمتعلّم، إضافةً إلى الممارسة اللّغوية أثناء سير الدّرس والتّطبيقات المتنوّعة.

وأمّا النّصّ الّذي له أثرٌ في المتعلّم، هو"النّصّ الثاني يتخذ مجالاً للشّرح والتّفسير وتدريب التّلاميذ على التّعبير اللّغوي السّليم ..." [3]، بينما خُصِّصَ النّصّ الثالث " للقراءة الصّامتة قصد تدريب التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم في تحليل النّصوص وفهم معانيها ..." [4]، وهذا النّصّ من النّاحية التّعليميّة غيرُ إجرائي، فهو غير خاضع للكشف الديداكتيكي، إلاّ إذا أراد المعلّم في حجرة الدّرس أن يكشف عن مدى استفادة المتعلّم من هذه النّصوص

[1] **ينظر كتاب القراءة السّنة السادسة من التعليم الأساسي** ،ت أليف حمزة جاري ،و مجموعة من الأساتذة ،المعهدالتربوي الوطني ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،ص 3

[2] **كتاب القراءة السّنة السادسة من التعليم الأساسي، المرجع نفسه** ، ص **3**

[3] **كتاب القراءة السّنة السادسة من التعليم الأساسي ،المرجع نفسه** ، ص4

[4] **كتاب القراءة السّنة السادسة من التعليم الأساسي، المرجع نفسه** ، ص4

الصّامتة، ولكن من الناحية التربوية يزود المتعلّم بقيم وعاداتٍ تترسخ أكثر مع الزّمن مثل الاعتماد على النّفس، والثّقة بها، والتّحليل الشّخصيّ، والقراءة أكثر إذا كان متمكنا من أدائها على أكمل وجه، وأمّـــا " النّصُّ الرّابعُ فيمتاز بسلاسة الأسلوب ووضوح الفكرة، وهو مخصّصٌ للقراءة الجهرية والتّدريب على جودة النّطق وحسن الأداء..."[1] .

فالكتاب الجديد في النّظام الابتدائيّ، فهو من حيث النّصوص أقلّ من سابقه، بحيث يحتوي على (27) نصّاً متشبعاً بالقيم، ومتعدّد المجالات والثّقافات، وهذه القلّة في العدد تثير تساؤلاً : عن هذا الميل نحو الاختصار في العدد، فاللّغة ليستْ كثافةً في المعلومات والمعارف والترديدات والتكرارات بغرض ترسيخ الملكة اللغوية ، فهذا الفعل اللّغوي، وإنْ كان دائماً ومستمراً، فإنّ الأسلوب الصّحيح هو الأداءُ الفرديّ في بناء الفعل اللّغويّ، وهذا واضحٌ في عمل القائمين على الكتاب الجديد ليتمشى، ونظرية البناء .

وفي الكتاب الابتدائيّ تتميز هذه " النّصوص التي يحتوي عليها بالتّنوع والانفتاح، إذ تسمح للتلميذ بالتّعرف على ثقافة وعادات بلاده وعاداتٍ أخرى، ولكنَّها بالإضافة إلى ذلك توفر أبعاداً جماليةً وأدبية، كما تساعد على تحقيق التّوجه الذي ينطلق منه المنهاج وهو المقاربة النّصية من حيث أنّ النّصّ هو محور كلّ التّعلمات، وهو نقطة الانطلاق لكلّ النّشاطات ونقطة العودة..."[2] .

والنّصّ ليس مصدراً للقيم والعادات وحدها فقط، أو مصدراً للجمال الفنّي أو الأسلوبيّ، وإنّما يمثل أداة بيداغوجية تحقّق المشروع البارز للغة، وهو المقاربة النّصية إضافةً إلى أن النّص يسهم في البقاء على العلاقة التّفاعلية بين المحتوى والمتعلّم مع التّذكير – دائماً – أنّ نموذج المقاربة بالكفاءات يقدّم التّعلمَ على التّعليم، والاكتشاف على التّلقي، والأداء الفردي على السّرد الجماعي، فالنّصُّ على هذه الطّبيعة اللّغوية يحقّق عامل التّعلق التّربوي بين المتعلّم والمحتوى حتى يتم الاكتساب، والتحصيل المعرفي المركّز.

للإشارة هناك في الكتاب نصوصٌ قصيرةٌ لا تستثنى من عملية البحث، وهي عينةٍ مختارة للدلالة على انتشار النّص بمثابة أداةٍ مهمّة في تعليمية النّصوص، وهذه النّصوص القصيرة مستمدّةٌ من النّصّ الأكبر،وهي تضع التلميذ في مُناخٍ يكون فيه حاضرَ الذهن لاستقبال الأسئلة المتعلّقة بنشاط النّحو أو الصّرف أو التّعبير الشّفاهيّ في سياق المقاربة النّصيّة، وعدد النّصوص القصيرة في كتاب التّلميذ بلغتْ (25 نصّاً)، سيكون البحثُ وفق أسئلة تدخل في إطار الاستفسارات الديداكتيكية اللّغوية عن بنية هذه النّصوص كهذا السّؤال : هلْ هذه النّصوصُ القصيرة تحملُ مواصفات النّصوص الكبيرة ؟

والإجابة عنه تندرجُ ضمن العلاقة التّعليمية بين المحتوى والمتعلّم، وهي من العلاقات الدّاخلية الخاصّة في السّياق النّصيّ المصطنع الذي يجعل المتعلّم يتعايش مع الحدث النّصيّ، والشّعور الحاضر القريب، إضافةً للهدف

---

[1] **كتاب القراءة السّنة السادسة من التعليم الأساسي، المرجع السابق** ، ص4

[2] **رياض النّصوص ،كتابي في اللّغة العربية ،السّنة الخامسة من التعليم الابتدائيّ** ،تأليف مفتاح بن عروس ، و عائشة بوسلامة ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ،2002، ص 2

من هذا البناء هو الدفع بالمتعلّم لاستشعار الموقف، أو الاندماج الكليّ في الوضعية التعلمية [1] لمقاربة الظّاهرة اللّغويّة محل الدّراسة .

فهذه النّصوص هي من إنتاج القائمين على المنهاج ودليل المعلّم، وتهدف إلى دفع بالتلميذ إلى التّوصل نحو اكتشاف القاعدة من خلال التلميعات والاشارات النصية، فهذا النوع من النصوص هو نوع اصطناعي مشحون بالنوايا التعليمية، فالهدف التعلمي وراء إنشائها، فالتركيز الأسلوبي يكون في منطقة واحدة، ويقلّ في باقي المساحة النصية، فاذا كانت هناك مزايا أسلوبية، فهي تتعلق بالمعنى المركزي، أي النّصّ القصير المنتج يكون عادة، نتيجة لنصّ الأمّ، وهذه من المزايا التّعليمية التي تبرر وجود هذا التلاشي للبريق الفني والجمالي للنص، فالبحث عن القاعدة دوما، أو زرع الأساليب اللغوية للوصول إلى اكتشاف الهدف اللغوي يضعف من قوة وتماسك البناء اللغوي للنص.

وكما ينبغي الإشارة إلى وثيقة مهمّة في البحث المتعلّقة بـ(كراس النشاطات اللغوية) لتلميذ السنة الخامسة ابتدائي، وهي مليئة بالنّصوص [2] القصيرة والمتوسطة من حيث الحجمُ ، وبلغ عددها (47) نصاً ،وكلها تدخل في السّياق التّعليميّ، ومستهدفة من حيث البحث والدّراسة .

- **القضايا النصية :**
- **الاتســـــاق في نص القراءة:**

النص	المعيار النّصيّ	تكرار (ن)	مجموع (مج)	المثال
	الاتساق على مستوى الجملة	**(01)**		" وصلتْ دعوة إلى الحيوانات وفي أسفلها كانت **تحمل توقيع الثعلب** .شك البعض فيها، **لأن الثعلب كان معروفاً بثرثرته الماكرة ...**"[3].

[1] " وضعية التعلم هي مجموعة ظروف تقترح تحديا معرفيا للمتعلم ،يوظف فيها قدراته لمعالجة الاشكال المطروح وهو بذلك يكتسب كفاءات تمكنه من بناء معرفته ..."(**ينظر تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات ،دليل عملي و سند تكويني ،المرجع السابق ،ص 49**

[2] ينظر الصفحات من 04إ لى 90" (**كرّاس النّشاطات اللّغوية ،إشراف و تأليف فاطمة الزّهراء حراث ،الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،2011**،)

[3] **رياض النّصوص ،كتابي في اللّغة العربية، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي** ،السابق ،ص 10

رسالة سلام (01)	الاتساق على مستوى النص	(01)		" بدأ الثّعلبُ كلامه بالقول :" إخوتي، **نحن** نعيش في حرب دائمة بيننا، ولم **نعرف** لحظة سلام . **نحن لا نتحدث** إلا على الأعداء والأقوياء والضعفاء، ويهاجم **بعضنا بعضاً** ..."[1].
		(01)		واصلَ الثّعلبُ الكلامَ :" علينا أن **ننسى خلافاتنا** القديمة . **نحن** هنا في هذا الألم ليحب **بعضنا** بعضاً –لماذا كل هذه الحرب؟ **فلنبدأ** حياة جديدة ملؤها المحبة والتسامح والسلام..."[2]

الخطابُ متَّصِلٌ بسبب المكوّن النّحويّ المكرّر في كامله، وهذا ما يجعله متّسقاً كما في المثال الأوّل على مستوى الجملة، تحمل توقيع الثّعلب. شكّ البعضُ فيها، لأن الثّعلبَ كان معروفاً بثرثرته الماكرة.... الانكسار* الّذي وقع في الوسط، كان مؤقتاً جزئياً، ثمّ عاد الاتساق العضويّ بين المكونات من جديد.

النص	المعيار النّصيّ	تكرار (ن)	مجموع (مج)	المثال
رسالة سلام	الاتساق على مستوى النص	(01)		"تقدم النّمر وقال : "أستأذنكم في الحديث .حتى نعيش في سلامٍ لا بدّ من القضاء على الإنسان "صفّق الحاضرون إعجاباً بكلام النّمر، لكنّ الكلبَ اقترب منه بسرعةٍ ورفع رأسَه..."[3]

[1] الرياض النّصوص ،كتابي في اللّغة العربية، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،السابق ، ص 10

[2] المرجع نفسه ، ص 10

• الانكسار هذا المصطلح ورد في كتابات محمد خطابي " لكن ما أود معرفته –نعم– شيئاً من الثلج ،شكراً– هو ما الذي تعتقد هذه الحكومة أنها تفعله حين تبذر كل هذه الأموال في بناء مدارس جديدة ؟ ما هو عيب المدارس القديمة ؟ لسنا في حاجة إلى التنبيه إلـــى أن البنية حدث فيها انكسار بسبب إدراج طل ـــب المتكلم من نادل مقهى ، في موضوع محاورته لشخص ما..." (لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب ، المرجع السابق ،ص **16**)

[3] رياض النّصوص ،كتابي في اللّغة العربية، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائيّ ، المرجع السابق ،ص 10

(01)	الاتساق على مستوى النص	(01)		و قال : " أريدكم أن تستمعوا إلي .أنتم لا تعرفون من هو **الإنسان** .جبهتي وظهري يشهدان **بحنان يده** .أنا **رايته يبكي** حزناً على موت عصفور .لماذا لا نرسل **إليه** رسالة للسلام، قاطع الأسد الكلب قائلاً **إنه شرير** ويعتقد أنه **سيد المخلوقات**..."[1]
رسالة سلام (01)	الاتساق على مستوى النص	(01)		فجأة نطق الحصان :" يبدو أنكم لا تعرفون **الإنسان**، ولكني **أعرفه** جيداً، أنا شاهدت **الإنسان يبكي** لموت كلب ولموت حروف صغير..."[2]

ويلاحظ أن الاتساق معدوم في النّصّ الأوّل، والخطوط تدلّ على تلاشي المعني، بينما النّصّ الأخير ملئٌ بالمكوّنات المساعدة على التّناسق، فكلّها تتجه نحو المعنى الأساسيّ وهو الإنسان .

النص	المعيار النّصيّ	تكرار (ن)	مجموع (مج)	المثال
فوكس و الحماية	الاتساق على مستوى النص	(01)		"فوكس **هو كلبٌ كبيرٌ** ، **له** شعرٌ طويلٌ ووجهٌ رقيقٌ، وفي **عينيه** لمعانُ الذكاء . **كان يقضي أيّامه** حول ثكنة رجال الحماية . وفي المساء **يختفي** في زاويةٍ حتّى لا **يراه** أحدٌ . **فهو الكلبُ المسكينُ** الذي **طُرِد** من عدة منازل، مع **أنه كلب** وديع و**يحمل قلبه** كثيراً من الحب..."[3]

[1] رياض النّصوص ،كتابي في اللّغة العربية، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائيّ ، المرجع السابق ، ص 10

[2] رياض النّصوص ،كتابي في اللّغة العربية، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائيّ ،المرجع نفسه ، ص 11

[3] رياض النّصوص ،كتابي في اللّغة العربية، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائيّ ، المرجع السابق ، ص 46

المدنية (02)	**الاتساق على مستوى النص**	**(01)**		كان فوكس يحسّ بالسعادة وهو يرى رجال الحماية يتنقلون بسرعة كلما جاءهم نبأ عن حريق .إنه يحب أصوات الإنذار التي تطلقها السيارات الحمراء الجميلة..."[1]

يلاحظ أن متوالية الجمل داخل نسيج النّص الأول متماسكةٌ، وتكرّر المكوّن الأساسيّ في جميع تراكيب النّصّ،وهو الكلب فوكس، وهذا النّص الكامل متماسكٌ من حيث البنية، ولا سيما أنّه مشبع بالحركة والحسيّة من بداية النّصّ إلى نهايته.

بخلاف الفقرة الثانية اعتراها في الوسط طارئٌ غيَّرَ مجرى الحديث، وفَقَدَ النّصُّ توازنه في عبارة رجال الحماية يتنقّلون بسرعة كلّما جاءهم نبأ عن حريق، وتتحوّل الأنظار من الكلب فوكس إلى رجال الحماية المدنية، والمكوّن الرابط الممثل في (إنّه) يعيد بذاكرة التلميذ القارئ إلى النّص، ولكن سرعان ما يحدث شرخ على مستوى خط النص، عندما ينتقل الحديث من الكلب فوكس إلى أصوات الإنذار والسيارات الحمراء .

النص	المعيار النّصيّ	تكرار (ن)	مجموع (مج)	المثال
فوكس والحماية المدنية (02)	**الاتساق على مستوى النص**	**(01)**		قال فوكس في نفسه :"**كم هي جميلة ! يا للمعان لونها الأحمر! ثم صعد إلى أعلى السيارة** ودخل إلى حيث **يجلس السائق،** وجاءته فكرة: "**ماذا لو شغلت الزر** فيقبل رجال الحماية بسرعة وهم على أتم الاستعداد للذهاب؟ لكنه رفض الفكرة وقال في نفسه: "لا مجال للعبث هنا" انتقل بعد ذلك **إلى أعلى السيارة** و**جلس فوق حزمة الأنابيب** وبدأ يفكر في حياة هؤلاء الرجال وراح يحلم حتى نام...."[2]

[1] رياض النّصوص ،كتابي في اللّغة العربية، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائيّ ، المرجع السابق ، ص 46

[2] رياض النّصوص ،كتابي في اللّغة العربية، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائيّ ، المرجع نفسه ، ص 46

فوكس والحماية المدنية (02)	**الاتساق على مستوى النص**	**(01)**		" **تين !تين ! تين ! كان هذا الصّوت** يداعبُ سمع الكلب فوكس.تين ! ت**ين! تين! ما هذا ؟!** هل أنا في حلم **؟ و لكن السيارة تحركت** وتأكد فوكس أنه لا يحلم **.ما أروع هذه السّيارة ! ما أسرعها !** ..."[1]

يلاحظ المكوّنات القليلة في النّص التي جعلتْ منه ينفصل في الاتساق جزئياً، ثمّ يعود الاتساقُ سريعاً، ومن العبارات التي جزّأتْ مكونات الاتساق (ودخل إلى حيث) وفيقبل رجال الحماية بسرعةٍ وهم على أتم الاستعداد للذّهاب ؟وعودة الاتساق من جديد للحديث عن السّيارة، أوما يؤدي إلى معناها، والفقرة التالية تابعة للنص، وفي السياق نفسه يظهر الاتساق جليا تبعا للمعاني المتعلقة بالسيارة ،ما عدا بعض المكونات، ومن حين إلى أخر تحوّل الاتجاهُ، ولكن في النهاية الاتساق بارزٌ بتركيز عالٍ.

النص	المعيار النّصيّ	تكرار (ن)	مجموع (مج)	المثال
فوكس والحماية المدنية (02)	**الاتساق على مستوى النص**	**(01)**		**رأى فوكس** من بعيدٍ لهيباً ودخاناً كثيفاً، وكانت الشظايا تتطاير هنا وهناك، وصلت السيارة إلى المكان، فأسرع رجال الحماية ومرّروا الأنابيب ووضعوا السلالم ودخلوا إلى المنزل يتبعهم فوكس .**كانت له أذن حادة فسمع صوتاً خافتاً يستغيث، فأسرع نحوه ولكنه وجد الباب مغلقاً .بدأ ينبح حتى جاءه** أحد الرجال وفتح الباب فاندفع دخان كثيف من الغرفة ، لكن **فوكس دخل** . وما هي إلا لحظات حتى **خرج يحمل في فمه** طفلاً صغيراً..."[2]

[1] رياض النّصوص ،كتابي في اللّغة العربية، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائيّ ، المرجع السابق ، ص 46

[2] رياض النّصوص ،كتابي في اللّغة العربية، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائيّ ، المرجع السابق ، ص 47

	الاتساق على مستوى النص	**(01)**			"بعد ما أخمدتِ النّار جلس **فوكس** أمام السّيارة .و في هذه اللّحظة صاح رجالُ الحماية : أيّها الأصدقاء ، **لا تنسوا أكبر عنصرٍ في الحماية المدنية "، ومدّ يده وراح يمسح الكلبَ .و كم كانت فرحة فوكس كبيرة** حينما صاح الجميع :" **إنه واحد من مجموعتنا وهكذا أصبح من رجال الحماية وتحقق الحلم الذي كان يراه بعيداً..."**[1]

النّصّ السّابق الأوّل يتضمّن انكساراتٍ عدّة، ثلاثـــة اتجاهات مختلفة في موضعٍ واحد من النّص منها :الدّخان +وصول السّيارة +إسراع رجال الحماية المدنية بإحضار الأنابيب، وباقي التّراكيب، فقد عاد إليها الاتساق، وصار الخطابُ متماسكاً نحو المعنى المركزيّ، وهو بطل القصة .

وفي توظيف هذا النّوع من النصوص له هدفه الخاص، وهو انتباه المتعلّم إلاّ أن " اعتبار الفراشة بنتاً أو شخصاً له صفات الإنسان يعيش بيننا ويتكلم لغتنا ويحاور الأطفال،ويذهب إلى المدرسة أمرٌ يُضْحِكُ الأطفالَ ويسليهم لا محالة، ولكنّه يبعث في نفوسهم الشّعور بأنّ هذا الذي يتحدّث عنه الكتاب ليس صحيحاً، فهم يشاهدون الحشرات ولكنّهم لم يصادفوا في حياتهم حشرةً تتكلّم، وهنا يقل اهتمامهم بما يتعلمون في المدرسة..." [2]، إذ كان الاستغراقُ الدّلالي يعطي أهمية كبرى للخيال، فإنّ هذا النّص، وإن كان بطله حيواناً غيرَ أن تراكيبه مصبوغة بالصبغة الواقعية .

فموضوع الحريق واقعيٌّ، ومشاركة الكلب واقعية، ولاسيما الكلاب المدرّبة ...، فالمكوّن الحيواني داخل النّص يعمل عمل القناة الجاذبة، ويحرّك ويفاعل المسار الذي يربط بين المحتوى والمتعلّم، ولا سيما إذا كان النّص حافلاً بالمشاهد والأحداث، ومن القراءة الأولى للنص يستنتج أن هذا الحيوان الذي يقوم بهذه الأفعال التي لا يقدر عليها إلا عاقلٌ، أو ربما عجز عن فعلها بعضُ البشر، فمن خلال ما مضى يمكن أن يكون التّصور للرافد النّحويّ، هو التّعجب، وهذا المفهوم حمله النّصُّ في عدّة مواضعَ منها تين !تين! تين! كان هذا الصّوت يداعبُ سمع الكلب فوكس.تين ! تين! تين! ما هذا ؟! ما أروعَ هذه السّيارة ! ما أسرعَها ! كانت المشاهد تشير إلى هذه الدّلالات العجيبة .

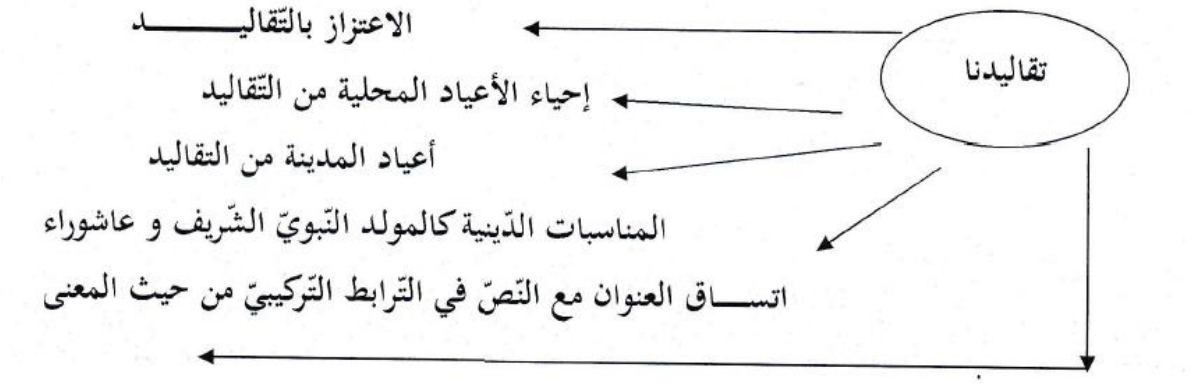
[1] **رياض النّصوص ،كتابي في اللّغة العربية، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائيّ ، المرجع السابق** ،ص 47

[2] **المدرسة في الجزائر حقائق و إشكالات** ،عبد القادر فضيل ،المرجع السابق ،ص 260

حالة الاتساق مركّزةٌ ، فإنّ هذا النّصَّ التّواصليَّ الواقعيَّ برغم تماسكه من حيث النّسيج اللّغويّ، وتحقيقه لهدفٍ تعليميّ، الذي يضع المتعلّم في صلب العملية التعليمية من خلال هذه المساحة اللّغويّة ، إلاّ أنّ النّاتج هو فقدان المناظر الجمالية والفنية في النّصّ، بسبب هذا التّراكم في الحدث والمشاهد أفقدته هذه الجمالية .

النص	المعيار النّصيّ	تكرار (ن)	مجموع (مج)	المثال
من تقاليدنا (03)	**الاتساق على مستوى النص**	**(01)**		"إنّ **الاعتزاز بالتّقاليد** من شيم الجزائريين . و**من التّقاليد** التي تمسّكوا بها وحافظوا عليها طوال حقب زمنية متعاقبة إحياء الأعياد المحلية التي تميز كل منطقة . ولا يكاد يمر أسبوع إلاّ وتحتفل مدينة من مدن الجزائر الكبيرة بعيدها، وتكثر هذه الاحتفالات خصوصاً في المناسبات الدينية كالمولد النبوي الشريف وعاشوراء وعند دخول فصل الربيع أو بعد موسم الحصاد والدرس..."[1]

النّص متسقٌ مع العنوان ، وهذا يتضح من الفقرة الأولى في تراكيب مختلفة، ومتعدّدة، يظهره المخطّط الآتي :



و المخطّط يوضّح أنّ النّصّ لم يبتعد عن مركزية المعنى، بينه وبين العنوان في ظاهرة الاتساق، ولهذا يلاحظ التّلاحم الشّديد بينهما، بحيث لا يشعر القارئ المتعلّمُ الخروج من الوضعية التّعلمية التي يتواجد فيها، بسبب هذا الشّحن الدّلالي البارز.

[1] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق ، ص 86

النّصّ	المعيار النّصيّ	تكرار (ن)	مجموع (مج)	المثال
من تقاليدنا (03)	**الاتساق على مستوى النص**	**(01)**		لعلّ فصل الرّبيع من أهمّ الفصول .فمع قدومه من كلّ سنةٍ، تحتفل تمنراست عاصمة الأهقار بعيدها السّنويّ "**تافيست** " أيْ عيد الرّبيع، فتجتمع قبائلُ التوارق ويأتي السائحون من كل مكان . وتدوم الاحتفالات ثلاثة أيام كاملة وسط أجواء من الأفراح والأهازيج الترقية والاستعراضات الرّاقصة ..."[1]
من تقاليدنا (03)	**الاتساق على مستوى النص**	**(01)**		و يأخذ عيد الفروسية بمدينة **أمدوكال بباتنة الأوراس** الأشم طابعاً خاصاً .فيأتي إليه محبو الفروسية من كل مكان .و تقام حفلات يتغنى فيها الشّعراء بالوطن والبطولات ويفتخرون بأجدادهم وتاريخهم..."[2]

النّصّ من خلال هاتين الفقرتين يشير إلى انكساراتٍ كثيرةٍ على مستوى الاتساق الدّلاليّ، فالمتتاليات من الجمل تحمل دلالاتٍ مختلفةً، وحمائلَ متباينة من بينها دلالة الاحتفال بتمنراست، وفصل الرّبيع، واجتماع التّوارق، ومجئ السّواح...الخ، وإن كان النّصّ الثّاني يحمل دلالات متعددة إلاّ أنّه في الأخير تلمع الدّلالة المشتركة التي تجعل من النص متسقا ضمنيا ، وهذه الدلالة مرتبطة بعيد الفروسية.

النص	المعيار النّصيّ	تكرار (ن)	مجموع (مج)	المثال
حفلات عرس (04)	**الاتساق على مستوى النص**	**(01)**		يختار أهل العريس لإقامة الحفلات منزلاً واسعاً تغطي جدرانُه بالسّتائر، وتفرش أرضه بالسّجاجيد والزّرابي، يجلس عليها في شكل دائرة جوق الموسيقى، وقد حفّ به المدعوون ليستمتعوا للألحان التي يعزفهاو هو يغني .و يشتد بهم التأثر

[1] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق ،ص 86

[2] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق ، ص 87

				فيصفقون بأيدهم مع الجوق .و قد يبلغ بأحدهم الطرب غايته فيقوم من مكانه ويأخذ في الرقص. بينما يقوم شبان من أهل العرس بتوزيع الشاي الأخضر والحلويات على الحاضرين..."[1]

التّناسقُ في هذا النّص تعرّض إلى الانكسارات بسبب تنوع الأفكار، فالحديثُ في البداية اختيار المنزل لإقامة الحفلات، وفرش الأرض بالسّجاجيد، الجوق الموسيقي، التصفيق بالأيدي، والنّاس في حالة فرح، ...، وهنا للإشارة فإنّ التّعدد في المشاهد والأفكار في النّص يحطّمُ هذا الاتساق، ويجعل من القارئ المتعلّم في تنقلاتٍ كثيرةٍ، وهذا عكس المكوّنات المركّزة تشدُّ ذهن المتعلّم إلى الهدف المقصود، انظر إلى الشّكل، وكلّما كثرت التّركيبات المركّزة، كلّما كان المعنى متّجهاً إلى ذهن المتعلّم، وحصلت الفائدة .

النص	المعيار النّصيّ	تكرار (ن)	مجموع (مج)	المثال
حفلات عرس (04)	**الاتساق على مستوى النص**	**(01)**		" وتصفُ الموائد مساء ويتحوّل المنزل كلّه إلى قاعةٍ للأكل.و يقبل أهلُ العرس بالأطباق الكبيرة المليئة بقطع اللّحم، وصنوفٍ كثيرةٍ من الأطعمة فيضعونها أمام المدعوين، وبعد ذلك يخرج النّاس إلى الشّارع ليسروا في موكب كبير، وينشدون ويغنون بأصواتٍ عالية ويضحكون ويمرحون ويطلقون البارود إلى أن يصلوا إلى منزل العروس، فيتجمعون أمام بابه..."[2]

في النّص فقرتان متسقتان، وتمثّلان في الواقع نصين قصيرين، والمكوّنات المركّزة في النّصين أكثرُ انتشاراً من مكوّنات غيرهما، عند المقارنة ببعض النّصوص الأخرى، فمكوّنات النّصّ الأوّل الذي يعالج الاتساق بصورةٍ منتظمة، كالموائد، وقاعة الأكل، والأطباق الكبيرة، وقطع اللّحم...، فالأنظار تتجه نحو الجماعة باستخدام الصّيغة النّحويّة الممثلة في ضمير الجماعة، وهذا الضّمير هو أداة ماسكةٌ للتراكيب على طول النص، مع الإشارة إلى وحدة

[1] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق ،ص 140

[2] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق ، ص 140

الموضوع الذي يزيد من هذا الاتساق، ويثبته في كامل النّصّ، فضلاً على أن هذا الاتساقَ يساعد التلميذ في هذه المرحلة على التّتبع، ولا سيما إذا كانتِ المتواليةُ من الجمل على خطّ واحدٍ من الجمال الفنّي، والمناظر، وجاذبية الأحداث الّتي تساعد على تماسك النّصّ، وتحريك الدّافع النّفسيّ للتعلم،و الاكتشاف.

النص	المعيار النّصيّ	تكرار (ن)	مجموع (مج)	المثال
تبتدعان من التراب صوراً (05)	**الاتساق على مستوى النص**	**(01)**		" وعند ما **تجفّ الأواني** تشرع خالتاي **في تزينها**، وكم كان يحلو لي أنْ أجلس بينهما لأرى خالتي **شهلة** تخطّ **على الأواني الصّقيلة اللّمّاعة زخارف حمراء، رقيقة مستقيمة، وزوايا رشيقة، والريشة** بين أصابعها صاعدة نازلة. و لا تلبث الدّار في نهاية فصل الرّبيع **أن تكتظ بجرار وقدور منتصبة في كلّ مكان، تسحر العين بتوازن أجزائها وتناسق خطوطها وطول أعناقها ودقة زينتها، تنتظر موعد إنضاجها في الفرن..."**[1]

وهذه من النّصوص التي بلغ فيها الاتساقُ مبلغاً واضحاً، بحيث تتجه جلُّ التّراكيب والمكونات اللّغوية ودلالتها إلىالمعنى المركزيّ الذي يتحكّم في النّص،فالمعنى الأساسيّ فيه هو (الأواني و زخرفتها)، والمكوّنات المرتبطة بهذا المعنى، هي الأواني الصقيلة اللّماعة، الجرار والقدور....الخ

ونصيب العنوان من هذا الاتساق واضحُ وجليٌّ، فكلُّ الدّلالات الموزّعة على الخريطة النّصية ابتداء من أوّل فقرة إلى أخرها تظهر متماسكة، ومتسقة مع المعنى العام للنّصّ مثل "كانتْ ساحة الدار الصّغيرة مكتظة دوماً بالأواني الفخارية وبشظايا أوعية قديمة :قلال، وقدور وجرار..." [2]، ومنها العبارة الآتية في الفقرة الثانية " وعندما تصير العجينة متماسكة تملان بها جراراً وقلالاً..." [3]، وهكذا على هذا النحو من الاتساق الذي يغلب على النّصّ، فجلّ المكونات مرتبطة بعمل الخالتين .

- **الاتساق في إنتاج التلاميذ :**

[1] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق ،ص 162

[2] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق ،ص 162

[3] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق ، ص 162

ويعدّ إنتاج التّلميذ من بين الأدوات البحثية، ومن صميم التّعليمية، فتعليمية النّصوص تشمل النّصَّ الذي ينهل منه التّلميذ المعرفة، وهذه مرحلة الاكتساب، وتأتي مرحلة التأثر بهذا الاكتساب الذي يمثله الإنتاج الفرديّ، وهنا يعالج هذا البحثُ النّصوصَ التي يبنيها التّلاميذ وفق المنظور الدّيداكتيكي.

فإنّ هذه المرحلة تعدّ من أبرز صور تعليمية أنشطة اللّغة العربية، التي يبني فيها المتعلّم نصّهَ، وكان اختيار العينة في هذا البحث عشوائياً من كلّ جهات الولاية تقريباً، أدرج المواصفات الآتية لموقع المدرسة الابتدائية منها أن تكون المدرسةُ في وسط المدينة، وفي نواحيها، أو في الأرياف، في الوسط المكتظ بالسكّان، أو في حيّ اجتماعيّ مختلف، وأيضاً أدرج مستويات المدرسة من حيث النتائج، وفضلاً على الحضور الفعلي لكثيرٍ من المدارس في هذه الجهات من الولاية للوقوف على تعليمة النّصّ والجُملة، مع اشتراطي للقائمين على تعليم النّشء أن يكون الإنتاج آنياً ؛أيْ أن يقوم التلميذ بكتابة الجملة والنّصّ في أوراق خاصّة أعدّت لهذا الغرض، وفي القسم لا البيت حتى يُضْمَنَ للبحث مصدقيته، والوصول إلى مقاربة موضوعية .

والدّوائر التي شملها هذا البحث هي: ورقلة، سيدي خويلد، تقرت، الطيبات، الحجيرة، حاسي مسعود، انقوسه.

إنّ عملية البحث في أوراق التّلاميذ تكون مركّزة على بناء النّصّ من حيث المعايير، ومن حيث الشّكل العام له، كما تمَّ في هذا السّياق ترميز أوراق التّلاميذ بأرقام على اعتبار أن كلَّ ورقة تمثل تلميذاً، وترميز المدارس الابتدائية بالترميز التّرتيبي، مع حذف أسماء التلاميذ، فالهدف من هذا البحث تتبع النّصّ في ظلّ تعليمية أنشطة اللغة العربية، ويعدُّ التعبير الكتابي بأشكاله : الحرّ، والموجّه، والوضعية الإدماجية من أهم وسائل التّعليمية .

الرقم	اسم المدرسة	الدّائرة	عدد الأوراق	(ن) ت	النسبة%
01	وريدة مداد	ورقلة	95[1]	40	42.10
02	الصيد محمد	ورقلة	18	09	50.00
03	الأشوال	ورقلة	35	20	57.14
04	أول نوفمبر 1954	ورقلة	26	15	57.69
05	سيدي عبد الرحمن	ورقلة	40	19	47.50
06	الإمام علي	ورقلة	48	26	54.16
07	حي السلام	ورقلة	53	34	64.15
08	طارق بن زياد	ورقلة	23	15	65.21
09	سيد روحو	ورقلة	25	20	80.00

[1] يرمز لهذا الأوراق في البحث بالرقم الذي يقابل كل تلميذ ،فمثلاً رقم الورقة الأولى هي بمثابة التلميذ الأول و ترمز ب(ت 1). هناك مجموعان : الأول على مستوى المدرسة الواحدة مثل مج1=95 بالنسبة لابتدائية وريدة مداد ، المجموع الثاني ، هو المجموع الكلي للمدارس موضع دراسة ،مج 2= 625

10	أحمد تمام	ورقلة	19	12	63.15
11	حاسي الشتاء	انقوسه	31	13	41.93
12	مسعودي صالح	س/خويلد	20	15	75.00
13	قادري احمد	تقرت	46	40	86.95
14	علي عمار	الحجيرة	04	02	50.00
15	عبد الحميد بن باديس	الحجيرة	06	01	16.66
16	لقراف الجديدة	الحجيرة	17	10	58.82
17	نمر بن موسى	الحجيرة	20	13	65.00
18	العقون خليفة	الطيبات	20	15	75.00
19	قحمص محمد	الطيبات	20	16	80.00
20	بن حميدة علي	الطيبات	20	16	80.00
21	الامام علي القديمة	حاسي مسعود	20	15	75.00
22	الربيع بو شامة	حاسي مسعود	19	12	63.15

فالاتساق في النّصوص المنتجة لدى التّلاميذ:

المدرسة الابتدائيّة "وريدة مداد" مثالٌ عن نموذج من التّعبير الحرّ لدى أحد التّلاميذ :

" إلى متى سأنتظرُ إلى متى ؟ أنا مشتاقةٌ لَكَ ياشهرَ رَمضان شهرَ الصّوم، وشهرَ الغفران ما أجملَ أيامك ! أيامَ الفرح والسّعادة، وما أروعَ لياليك ! اللّيالي سهرناها مع الأصدقاء والأحباب حولَ الشّاي، نتبادلُ أطرافَ الحديث، إنّك لشهرٌ فضيلٌ، آهٍ إلى متى سأنتظر ؟! إلى متى ؟ ياشهر الإحسان ..."[1]

وأمّا الوضعية الإدماجية فقد اختارها الأستاذ المشرفُ على تلاميذ السّنة الخامسة، ونصُّ هذه الوضعية " اكْتُبْ نصّاً من 8 إلى 14 سطراً تتحدّث فيه عن المهنة التي يجبُ ممارستها مستقبلاً مبرّراً اختيارك ومبيّناً منافعَها، موظفاً جملة تعجبيّة ..."[2]

والوضعية الإدماجية تُلزم المتعلّم احترام المعايير الآتية :

-عدد الأسطر من 8 إلى 14 سطراً.

-الحديث عن المهنة، وأسباب اختيارها ومنافعها.

-توظيف جملة تعجبية في بناء النّصّ .

[1] ورقة التلميذ (1) الذي يرمز له بالرمز (ت1)

[2] نص الوضعية مكتوب بهذه الصيغة في الورقة الأربعين، أي التلميذ (ت40).

مثال عن هذه الوضعية" آهٍ كم أتمنى أن أكونَ محاميةً في المستقبل !مثل ابنت خالتي، أو أدافعَ عن المظلومين، ومن أهل الحقّ، ومن أهل العدل ....، إنّ هذه المهنةَ متعبةٌ ومرهقةٌ، لكنّها في الوقت نفسه رائعةٌ وممتعةٌ، وبهذا العمل والمساعدة، سأنال رضا الله وأجراً كبيراً ومحبةَ الناس، ما أجملَ هذه المهنةَ ! سأكمل دراستي، وسأحقق هذا الحلم الذي شغل تفكيري وبالي، آهٍ كَمْ أريد أن أُصْبِحَ محاميّةً ! إنْ شاءَ اللهُ..."[1]

الاتساق في التّعبير الحرّ كان أظهرَ من الوضعية الإدماجية، وهذا الاتساقُ كان نتيجةً لتداعي الحرّ للأفكار دون توقفٍ، ممّا ساعد المتعلّمَ على الاسترسال دون قيدٍ، بينما الوضعية الإدماجيّة، تجعله يبحث عن التّراكيب والمكوّنات المناسبة لمعايير الوضعية .

وأما المثال الثّاني العشوائيّ عن التعبير الحر، وكان موضوعه عن الأمّ :

" أنا أحبُّ أميّ الّتي ربّتني وعانتْ لأجلي كثيراً، وأدعو ربّي أنْ يشفيها من مرضها الذي سارتْ به من طبية إلى أخرى، ولكنّها مسكينةٌ لم تشف من مرضها، فقلتُ لها : سوف أدعو اللهَ أنْ يشفيك، لقد بقيتُ اللّيلَ كلَّهُ مستيقظةً، وعندما ذهبتُ كي أصبّح عليها، فسألتُها كيف حالك يا أمّي ؟ فقالتْ : لقد شفيتُ بفضل دعواتك لي..."[2]، هذا النّصّ برغم قصره نسبياً، وقد بلغتْ أسطرُهُ سبعةً، كما في ورقة التلميذ الأصلية، إلاّ أنّ معيار الاتساق مركزاً ومرتبطاً بالأمّ في كلّ مراحل بنائه، والمكوّناتُ التي تتبعُ المعنى الأساسيّ من مثل ربّتني، وعانتْ، وتتحدث عن مرض الأمّ ومعانتها ...الخ، سهّلَ من أداء المتعلّم، وصار يعي التراكيب التي تدور حولَ الأمّ دون أن يخرج من هذه الدائرة .

وأمّا الوضعيّة الإدماجيّة فمثل " آهٍ أنا أحبُّ أنْ أمارسَ الهندسةَ، وأنا – إنْ شاءَ اللهُ– أريدُ أنْ أكونَ بناءة في المستقبل، وأنا أحبُّ البناءَ كثيراً لكي يستفيدَ منه النّاسُ، آهٍ لو كانَ النّاسُ يعلمون، كمْ أنا أحبُّ الهندسة، ما أجملَ الهندسة! إنَّها رائعةٌ بالفعل، وما دمتُ أصفها لكم لنْ تعرفوا كَمْ هي رائعةٌ !، ومنذ ذلك اليوم أصبحتُ أحبُّ الهندسة، ومخطّطاتُها الجميلةُ لا تُنْسى أبداً..." [3]

والملاحظ في هذا النّصّ المنتج، أنَّ الانكسارات، وقلةَ المحصول اللّغويّ من القضايا التي أفسدتِ الاتساقَ على نحوٍ بارزٍ في النّصّ، فالمثال واضحٌ في التّركيبة الّتي تتحدّث عن البناء، فبرغم القُرْب الدَّلاليّ بين الهندسة والبناء، غيرَ أنّ السّياقَ يدلُّ على الفهم غير الدّقيق للمتعلّم أفسد الاتساق، وقلةُ المحصول الدّلاليّ، جعل من التلميذ يعيد المكوّنات المكرّرة مثل الهندسة، ورائعة، أضعفتْ وتيرة الاتساق،والانسجام بين جُمَل النّصّ، والمتعلّمُ مادام قد وَضَعَ في ذهنه البرمجة ؛ أيْ برمجة معايير الإنتاج وشروطه تحوّل النّصُّ إلى مجموعةٍ من المتوالية الجُمْلية، قد تناسب الدّلالة العامة للنص، أو قد لا تناسبه، فتصير عبئاً عليه، وبالتّالي يفقد النّصُّ تناسقه في ظلّ هذا النّظام الجديد من معايير الإنتاج .

---

[1] ورقة التلميذ (1) الذي يرمز له بالرمز (ت1).

[2] ورقة التلميذ 40 الذي يرمز له بالرمز (ت40) ، من مدرسة وريدة مداد نفسها.

[3] الورقة السابقة .(ت40)

ومن التّعبير الحرّ هذا المثال" أنا ابن الجزائر أحبُّ بلادي كحبّي نفسي، ورثتُ ذلك من أبائي وأجدادي، وضحّوا من أجل الجزائر بالنّفس، وتصدّوا للعدو، وعلى أرض الجزائر ولدتُ فيها، وأنا اعتزّ بانتمائي إليها، ولا أَقبلُ عنها البديل آخر، وأرجو لها الخيرَ وللناس الطّيبين، واليوم الواجب...، وعلينا من رفع شأنه وعلو مكانته "[1]، يظهر الاتساق في هذا النّصّ القصير موجهاً نحو دلالةٍ واحدةٍ، وهي الجزائر، والأشكال اللّغويّة التي طَفَتْ على مستوى السّطح، في البداية كان التّعبير عن النّفس، وعن الأجداد، وعن الميلاد، والواجب الدّفاع عن الجزائر، فالدّلالة الأساسيّة المتحكّمة في الأشكال هي واحدةٌ، كما يلاحظ في أغلب الكتابات الحرّة المتعلقة بالنّصّ أنّها قليلةٌ المحصول اللّغويّ، وهذا النزر في المحصول، من الأسباب التي أَخَلّتْ بالاتساق كمعيارٍ من المعايير النّصية، ومنه المحتوى الإنتاجيّ للمتعلّم يبدو غيرَ كافٍ في ظلّ تعليمية النّصوص.

وأما الوضعية الإدماجية لهذه التلميذة، وفي السّياق نفسه عن مهنة المستقبل "أنا أريدُ أن أُصْبِحَ في المستقبل طبيةً مختصّةً، لأنّني أدرس لأحقّق حلمي، وأنا وعدتُ نفسي أن أُصبح الأولى في هذا المستقبل الذي سأحقق حلمي ينتظرني، ..لكي أرفع رأس أمّي وأبي، ويكون بلدي الجزائر مرتفعاً بشرفي الذي حققته، وأكون محبة للناس، لأنّني سهرتُ اللّيالي، بسبب أن أرفع رأس أمّي وأبي ومعلمتي التي درستني وعلّمتني لكي أكون هكذا مرتفعاً عن الجهل وأكون في النور ولماذا أكون في الجهل." [2]، هذا النّص الإنتاجيّ لم يحترمْ معايير الوضعية الإدماجية، فالخللُ كان واضحاً من البداية، ومعيار الاتساق تلاشى في كثيرٍ من مساحة هذا النّصّ، وركاكة الأسلوب- بسبب هذا العامل المتكرّر في جلّ الأوراق التي لديّ- وهو ضعف المحصول اللّغويّ الذي أنتج نوعاً من التفكّك على مستوى النّسيج اللّغويّ، ومنه الاتساق الّذي هو إحدى ملامح هذا النّسيج.

وابتدائية الصّيد محمد مثالٌ عن النّصّ من خلال التّعبير الحرّ والموضوع عن الوطن "وطني العزيز ....أجمل وطنٍ في قلبي، ولكن كانتْ فرنسا تقتل الأطفال الصّغار والكبار، ولكنّ المجاهدين كانوا يهتمون بالجزائر، ولقد كانتْ فرنسا تقتلُ المجاهدين، وكانوا لا يستسلمون حتّى قتلتهم فرنسا، وأخذتْ ما تملكه الجزائر من غازٍ وبترولٍ وزراعةٍ وأكثر حاجة هي العنب لصناعة الخمور... وهكذا بدأ الجزائريون يزرعون ويحصدون ويشترون الغاز والبترول حتى صارتِ الجزائر جميلةً ." [3]، هذا نموذج من أمثلةٍ كثيرةٍ في هذه الفئة، وهذا النّصّ من حيث الاتساق يبدو ضعيفاً، وانطلاقاً من تشكيلة النّصّ نفسه، وهو يحتوي على تراكيبَ متعددةٍ، ومتواليةٍ من المكوّنات غير متناسقة فيما بينها، والتفكّك اللّغويّ من أهمّ الظّواهر البارزة في النّص، والمعلومات المعرفية من الدّلائل التي أفسدتِ الاتساق، وأبعدتِ التناسق، فالجزائر باعتِ الغاز والبترول، فهي من البلدان المصدرة، فالمعلومة على هذا النّحو تجعل شبكة المكونات تهتز وتتلاشى المعايير النّصيّة وتنحرف عن المسار الصّحيح بسبب خطأ في الفهم أو المعلومة.

---

[1] الورقة ذات الرقم 67 (ت67).

[2] الورقة السّابقة(ت67).

[3] الورقة من ابتدائية الصيد محمد ذات الرقم (8) للتلميذ الثامن (ت8).

وأمّا الوضعية الإدماجيّة موضوعها عن عيد العلم " إنّ عيد العلم هو عيدٌ يحتفل به الجزائريون وتحتفل به المدارسُ وكان هذا اليوم هو 16 أفريل عيد العلم، وكان الأقسام يحضرون الأناشيد والأنشطة الثقافية وننزل المعلمون بتزيين الجوائز ونزل بعض التلاميذ لينظموا الساحة، وبعد ما نزل التلاميذ لينشدوا الأنشطة الثقافية والمسرحيات قدموا جوائز للتلاميذ إليها، وكان هذا عيد العلم أجمل عيد رأيته في حياتي (العلم نور، والجهل ظلام)."[1]، رغم وحدة الموضوع التي تساعد على الاتساق إلاّ أنّ المعلومات التي يتضمنها النص بسيطة، وركاكة الأسلوب أضعفت من قوة تماسك النّصّ وتناسقه .

ومن الظواهر التي أفسدت الاتساق كثرةُ الأخطاء سواء أكان شكليًّا أم دلاليا، مثل كان الأقسام كما في ورقة التلميذ، وزيادة على نزل المعلمون، وهذا بسبب الضّعف في الحصيلة، فالمتعلّم يأخذ من المعجم المتداول لديه كمصدرٍ أساسي .

مثال عن ابتدائية الأشوال* في التّعبير الكتابيّ "ذاتَ يومٍ رأيتُ عصفوراً يسقطُ من أعلى الشّجرة، وبدأ يزقزق كأنّه يبكي، وعند ما ذهبتُ مسرعاً، فوجدتُ جناحَه مكسوراً، فأخذتُه فأدخلته المنزل مسرعاً فقمت بإسعافه، وأشعلتُ له النّار لكي أدفئه، فنام العصفور نوماً هانئا وسعيداً، وعندما حلّ الفجرُ طار يرف رفاً وفرحاً ، وبدأ يحدّق فوق منزلي كأنّه يبحث على حريته، فذهب العصفورُ، وهكذا عاش العصفور في هناء وسعادة ..."[2]، والملاحظ أنّ الشّعور الإنسانيّ الذي رافق المتعلّمَ بسبب حالة العصفور من البداية، أسهم بقسطٍ من التّماسك والاتساق على مستوى النّص، غيرَ أنّ الأخطاء اللّغوية على أشكالها مثل تكرار الفاء في غير محلها، هذا التكرار أثقل اللّغة على مستوى دلالة النّصّ، والاتساق يبرز في مواضعَ كثيرةٍ منها سقوط العصفور، زقزقته، اهتمام التلميذ الكاتب بالعصفور، وشفاء العصفور، عشق العصفور للحرية، هذه الأحداث تكاثفتْ بكثرة لأجل انسجام النّصّ واتساقه.

ومن أمثلة الوضعية الإدماجيّة " الخزف هو ما صُنِعَ من طينٍ وشوّي بالنّار، فصار فخاراً، في يومٍ من الأيّام كانتْ أمّيّ قد أتتْ بالطّين من بعيدٍ ثم غربلتْه.، ...ثم بلّلتْه بالماء، ثم وضعتْه في أكياسٍ، ثم جفّفتْه وأحضرتْ : الطّينَ، إناء كبيراً، فرناً خاصّا، ماء سائلاً، الطّلاء، أكياساً بلاستيكيةً، ثم تركتْه 24 ساعةً حتى جُفّف الماء الذي يعلو سطحَ الطّين ثم أعجن الطين حتى تتركه يُجفف 24 ساعة ويُصبح أكياساً بلاستيكية حتّى اصنع آواني من فخار ثم زين باللّون جميل ثم تركته يجفّ ." [3] الموضوع من حيث المادة اللّغويّة التي تسيطر عليه من البداية غير متماسكٍ، وغير متناسقٍ، والأسلوبُ كان من العوامل التي أضعفتِ الاتساقَ، وجعلتْه يفقد كثيراً من قوته وتماسكه، فالدّلالات القريبة موجودة على مستوى النّصّ مثل أدوات صنع الفخار، وأداء الحرفة، غير أن التنسيق بين هذه المدلولات كان ضعيفاً، وبمقارنة بسيطة بين المتعلّم في نص التّعبير الحرّ، وفي الوضعية الإدماجية،

[1] الورقة من ابتدائية الصيد محمد السابقة(ت8).

* الاشوال ابتدائية في ناحية من نواحي إقليم الولاية ،و بعدها عن هذا الإقليم كان إحدى العوامل المميزة في العينة .

[2] الورقة من ابتدائية الأشوال ذات الرقم 13 للتلميذ الثامن (ت13).

[3] الورقة (ت13) نفسها.

تجد أنّ الاختلافَ يكمن في الوظيفة الأساسيّة للغة، وهي الممارسة الحقيقية لها في الاستعمال، وهذا أمرٌ واضحٌ ومتميزٌ، بحيث تكون الطّلاقة والمهارة الكتابية أساساً في بناء هذه النّصوص، يشعر المتعلّمُ بالاستعداد النّفسيّ لهذه العملية، وبينما يقوم بالعكس في النّصّ المقيّد بمعايير .

مثالٌ من ابتدائيّة *حاسي الشّتاء انقوسه في التّعبير الكتابيّ الحرّ " في يومٍ من الأيّام ذهبتُ مع أسرتي إلى الصّحراء فوق سيارة أبي، وبدأنا نمشي في الطّريق حتّى وصلنا، ونزلنا من السّيارة، وبدأنا نجمع في الأحطاب لكي تُنجز لنا أمّي طعاماً لذيذاً فوق النيران وتقرض الخضر لكي تضعهم في المطبخ، وبدأ الأطفال يلعبون فوق الجبال وجبال هذه الصّحراء عالية وفيها الرمال كثيرة والأشجار كثيرة وهذه الصحراء نظيفة ورجعنا إلى البيت بفرح وسعادة " [1]، ويلاحظ كثرة من الأخطاء هزّت معيار الاتساق في النص، وإن كانتِ الأخطاء ليست هدفَ البحث، وإنّما الإشارة إليها على أساس صلتها الوثيقة بالاتساق، وما يمكن أن تفعله هذه الأخطاء بالنّسيج النّصيّ ككلّ، فالخطأ في هذا النّصّ الذي وضع تحته خطّ مثل فوق السيارة، وهنا بتأثير اللهجة العامية، ويبدو أنّها هي الغالبة على لسان وتفكير المتعلّم، والتأثر بالعامية تكرّر معه في الأحطاب، تضعهم، فوق النيران ...، ومن حيث المعرفة والدّلالة مثل تقرض، وكلمة جبل بدل العرق، وأما الاتساق تلاشى مع تعدّد الموضوعات في نصّ واحد، ولا يبدو من خلال هذا النموذج أن محتوى نصّ القراءة كان له الأثر في نص الإنتاج.

ومن الوضعية الإدماجيّة في هذه الورقة التي تمثل مشروعاً في شكل إنجاز إعلان "تعلن مدرسة حاسي الشّتاء بحفل بمناسبة عيد العلم يوم الأربعاء 16 أفريل على الساعة 8:15 صباحاً في مدرسة حاسي الشّتاء، فلذلك أن يحضر الناس كثيراً في هذا الحفل البهيج وكونوا كثيراً "[2]، الإعلان صار من أنواع النّصوص التي ينجزها التلميذ، في ظلّ نموذج المقاربة بالكفاءات، وهو النّصّ الذي يربط المتعلّم بالحياة الاجتماعيّة، والخروج من اللّغة الحالمة إلى اللّغة اليومية، ولكن مع احترام المعايير وشروط الإنتاج، ومن بين المعايير الواجب توفرها في نصّ المتعلّم في هذه المرحلة، أن يكون النّصُّ متسقا مع الدّلالة والشكل، فدلالة هذا النّصّ "الاحتفال بيوم العلم"، والمكونات المتعلّقة بهذه الدّلالة موجودة مبثوثة في ثنايا النص.

وأما ابتدائية مسعودي صالح * *في التعبير الحرّ، وهذا نصّه" لي صديقة في السّنة الخامسة تتغيبُ كثيراً عن المدرسة، ولا تراجعُ دروسها ولا تحترمُ وقتها، فأريد أن أكتب لها هذه الرّسالة أنصحها فيها وأبين لها أهمية الدّراسة والوقت في حياة الإنسان، تقول الحكمة: (العلم نور والجهل ظلام)، ومن هذه الحكمة سوف تعرفين أنّ العلم غالٍ في حياة الإنسان، ومكانتُهُ عاليةٌ، ويحترمُ النّاس الشّخص المتعلّم كثيراً، فأنصحك أن تجتهدي في دراستك وتواصلي حلمك وتحققيه إن شاء اللهُ تنجحين (الوقت كالسيف إن لم تقطعه، قطعك) ومن هذه الحكمة استغلي

[1] **الورقة من ابتدائية ذات الرقم 22 للتلميذ الثامن (22 ت).**

*هذه الابتدائية حا سي الشتاء موجودة بناحية بعيدة ،بحيث تبعدعن مدينة ورقلة ب 15كم ، و هي من المدارس التي تتواجد بوسط مختلف عن المدينة.

[2] **الورقة (ت22) نفسها.**

****هذه الابتدائية تقع في بلدية حاسي بن عبد الله بدائرة سيدي خويلد التي تبعد عن موقع الولاية ب20كم، وهي منطقة نائية. الورقة (ت11) نفسها .**

وقت فراغك بالمراجعة والمطالعة والاجتهاد ومساعدة أمك، ولا تضيعي وقتك باللّعب ومشاهدة التّلفاز واستماع ومرافقة أصدقاء السّوء .

وبعد مدةٍ ردَّتْ على رسالتي وشكرتني على هذه الرّسالة،الحكمة تقول: (العقل السليم في الجسم السليم)"[1]

وأمّا الوضعية الإدماجية، فنصّها " القانون فوق الجميع، كنتَ مع أبيك، وفجأةً أشار له شرطيُّ المرور بالوقوف، اكتبِ الحوارَ الّذي دارَ بينهما في 8 أسطر موظّفًا أدوات النّهي والاستفهام " [2]، والنّصّ المنتج انطلاقاً من هذه الوضعية هو " في يومٍ من الأيام كنتُ أنا وأبي راجعين إلى المنزل، وفجأة أستوقفنا شرطيّ المرورّ ، فقال الشّرطيّ لأبي : السّلام عليكم ياسيدي .

فقال أبي : وعليكم السّلام، فقال الشّرطيّ : لماذا العجلة الأخيرة غير صالحة ؟

فقال أبي : لم أنتبه للعجلة .

فقال الشّرطي : أعطني أوراق السّيارة، فقال أبي : هاهم أوراق السّيارة .

فقال الشّرطي : خذ تفضل أوراقك، أكمل طريقك، تقول الحكمة:الوقاية خير من العلاج "[3]

تكرّرت الملاحظة نفسها مع العينات الأخرى، وهي أن مادة التّعبير الحرّ اللّغوية متماسكةٌ ومتسقةٌ عن الوضعية الإدماجية، برغم شروط الإنتاج المحدّدة والمقننة للعمل، إلاّ أنّ هذا التّوجيه قلّل من حركة الاتساق، زيادةً على استخدام الشّواهد التي في أغلبها غير منسجمةٍ مع النّص، فنصّ الوضعية الإدماجية مثل الشّاهد (الوقاية خيرٌ من العلاج) غير متسقة مع الدّلالة العامّة للنّص، والمتوالية من الجمل المؤسّسة للنّصّ لم تكنْ بالقوّة التي تجعل منه نسيجاً متسقاً.

ومن أمثلة التّعبير الحرّ في ابتدائية قادري أحمد * عن العطلة الشّتويّة " من العطلة الشّتوية الفارطة ذهبتُ رفقة عائلتي إلى مدينة سطيف لكي نرى الثّلوج، عندما ذهبتُ إلى مدينة سطيف وجدنا ثلوجاً كثيرةً فوق الجبال والبيوت، والأشجار والشّوارع الكبيرة الشّاسعة،وكانتْ مدينة الملاهي جميلةً وكان فيها أطفالٌ يلعبون ويمرحون وكان الأطفالُ بعضهم يلعب بالثّلج، وبعضهم الأخر بالألعاب ....و عند ما عدنا من مدينة سطيف حكيتُ كلّ شئ وجدته في مدينة سطيف.

العطلة كانتْ جميلةً ؛لأنّني رأيتُ مدينةَ سطيف والأشياء المختلفة التي توجد فيها..."[4]

وهذه من الموضوعات القريبة من عالَم الطّفل الواقعيّ، ويجد فيها حرية التّعبير من غير قيدٍ، ولا سيما إذا شاهدَ الأحداث بنفسه، وعبَّر عنها بكلّ أريحيةٍ، وهذا الفعل الاجتماعيّ للأداء التّعبيريّ،

---

[1] **الورقة من ابتدائية مسعودي صالح ذات الرقم 11 للتلميذ الثامن (11 ت).**

[2] **الورقة (ت11) نفسها .**

[3] **الورقة (ت11) نفسها**

[4] **الورقة من ابتدائية قادري أحمد ذات الرقم 32 للتلميذ الثامن (32 ت).**

* هذه الابتدائية تقع في دائرة تقرت التي تبعد عن مدينة ورقلة ب 160كم ،و هي من إقليم الولاية ،و لقد شهدتُ عملية إنجاز الأنشطة اللغوية وفق النص و الجملة ، تارة بسماع التلميذ ،و هو يتحدث عن الحدث شفاهياً ،و ترجمته على اللوحة أو الورقة الخاصة لهذا الغرض كتابياً.

يساعد التّلميذ كثيراً في تقوية معيار الاتساق،غيرَ أنّ اللّغةَ المستخدمة في هذا النّصّ تدلُّ مرّة أخرى على قلّة المحصول اللّغويّ، ولا تساعد التلميذ على إنتاج نصوصٍ ذات جودة عالية واتساقٍ محكم وبارز.

ومن الوضعية الإدماجية نصُّها " احتفل المسلمون بعيد المولد النّبوي الشّريف تعظيماً لشخصية الرّسول صلّى اللهُ عليه وسلّم، اكتبْ موضوعاً يكون من 8 إلى 12 سطراً تتحدّثُ فيه عن كيفية احتفالك بهذه المناسبة العظيمة موظّفاً اسماً من الأسماء الخمسة "[1]، وأمّا تحرير الوضعية فنصّهُ " اليومَ كان عيد المولد النبوي الشريف، وهو اليوم 12 ربيع الأول، عندما قمت من النوم، اليوم شربت قهوة ثم لبست ثيابي، وخرجت لكي أحتفل بعيد المولد النبوي الشريف، فالتقيت بأصدقائي، واحتفلنا بعيد المولد النبوي الشريف، وأخرجنا الحلويات .....، عند ما انتهى الحفل ذهب كلٌّ منا إلى بيته .

عيد المولد النبوي الشّريف هو مناسبة جميلة يأتي مرة واحدة في السّنة ."[2]

رغم عدم التزام المتعلّم بتعليمة الوضعية*، وهي توظيفُ اسمٍ من الأسماء الخمسة، غيرَ أنَّ الهدفَ من هذا النّصّ البحثُ عن الاتساق الّذي ظهر ضعيفاً في كثيرٍ من المواضع، ويلاحظ تكرار المكوّنات المركّبة في مواضعَ متفرقةٍ من النّصّ، من مثل عيد النّبويّ الشّريف، وهذا التّكرار جَعَلَ من النّصّ يبدو غيرَ متماسكٍ وضعيفاً من حيث البنية، وهذه الملامح اللّغويّة تجعل من الاتساق يتلاشى، بخلاف التّعبير الحرّ الّذي ظهر الاتساق في أبعاده جليًّا برغم ركاكة اللّغة.

ومن المدارس الابتدائيّة التي أنتج تلاميذُها نصوصاً على الشّكلين : التّعبير الحرّ، والوضعية الإدماجية، ابتدائية علي عمار *يلاحظ النّزر إلى حدّ النّضوب في الكتابة الحرّة،

وهذا مثيرٌ للاهتمام، ربّما يعودُ هذا إلى أنّ التّلاميذَ مارسوا مهارةَ كتابة الوضعية الإدماجية أكثرَ من غيرها، فالوضعية الإدماجية برغم حداثتها مع النّظام التّربويّ الجديد، إلاّ أنّها في النّهاية تتحوّل إلى تعبيرٍ حرّ من غير قيدٍ خارج السّياق المدرسيّ، فالحياةُ لا تُلزم المتعلّمَ بكتابة موضوعٍ بتلك المواصفات، وإنّما تلزمه بالإدماج ؛أيْ إدماج الموارد للحصول على نصّ معبّر ودالٍّ، ونصّ الوضعية الإدماجية في هذه المدرسة هي" تخيل أنّك أسّستَ جمعيةً مع زملائك لتزيين وجه المدرسة وغرس النّباتات الجميلة فيها، اذكُر خطّة عملكم وطريقة عملكم موظّفاً الأفعالَ الخمسة من 08إلى 10أسطرٍ "[3]، والموضوع هو " في يومٍ من الأيّام اجتمعنا وقرّرنا أنْ نشكّلَ جمعية لتنظيف المدرسة واسم الجمعية خيرية. وفي اليوم الموالي ليوم الذي اجتمعنا فيه قرّرنا أنْ نغرس الأشجار أمام المدرسة، فأحدنا يحفر، وأحدنا يغرس، وأحدنا يسقي، وأحدنا ينظّف أمام المدرسة من وسخ الأشجـــــار

---

[1] **الورقة (ت32) السابقة.**

[2] **الورقة (ت32) نفسهـا.**

التعليمة " هي مجموع الإرشادات و التّوجيهات التي يطلب من المتعلّم مراعاتها خلال تنفيذ المهمة و التي لا بد أن تتسم بالدقة و الوضوح و البعد عن التأويل . .."(**الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائيّ وفق النّصوص المرجعية و المناهج الرّسمية ،المرجع السابق ،ص 277**)

*هذه الابتدائية تقع بدائرة الحجيرة التي تبعد عن مقرّ ولاية ورقلة ب 100كم ،و اغلب سكّانها من المنطقة نفسها ، و هذه إحدى ميزات العينة .

[3] **الورقة من ابتدائية علي عمار د ذات الرقم 6 للتلميذ الثامن (6 ت).**

ودخلنا إلى المدرسة ودخلنا إلى القسم، وبدأنا نغلق ونلصق خلاصة الدّروس، وليكون الدّرس مشوقاً، ...إنّ النّظافة من الإيمان والوسخ من الشّيطان وكنّا نعملُ بجدّ واجتهادٍ، وكنّا داخل المدرسة ننظّف المدرسة..." [1]، هذا جزءٌ من ورقةٍ لم تكن لغةَ كتابتها واضحةً، ومع هذا أعطتْ مؤشرات على أنّ ظاهرةَ الاتساق تبدو في مثل هذه الآليات اللّغويّة البيداغوجية، كالوضعية الإدماجية هنا أو غيرها، فالورقة تتميز بالتفكّك على مستوى العمق والسّطح معاً، مع تكرارات على طول النّصّ أضعفتْ من الاتساق مثل قررنا أن نشكّل جمعيةً، وقرّرنا أن نغرس الأشجار، فأحدنا يحفر، أحدنا يغرس، أحدنا يسقي، أحدنا ينظف ...هذا التردد للمكونات والتراكيب جعل من الدّلالة مغلقةً، وتعيد نفسها، وهذه اللّغة المحدودة – لها أسباب ليس مكانُها في هذا البحث– ولكنّ الإشارةَ إليها جاء على سبيل الصّلة بمعيار الاتساق.

ومن المدارس الابتدائيّة الّتي اختيرتْ كعينةٍ مدرسةُ الخليفة العقون * الموضوع الّذي تناوله أحدُ تلاميذها عن المعلّم، وهي مناسبةٌ قريبةٌ من المتعلّمين، وهذا نصّهُ " في الخامس من أكتوبر من كلّ عامٍ يصادفُ عيدَ المعلّم، فاتفقنا أنا وصديقي أنْ نقدّم هديّةً لمعلّمنا فذهبنا إليه وقدّمناها لهُ، فبدأنا نحكي نحن ومعلّمُنا عن ذكريات الماضي، فقال صديقي: مهنة المعلّم مهنةٌ عظيمةٌ، أحبّها اللهُ عزَّ وجلَّ، فقلتُ له : كيف لا، وهُوَ الّذي ينشر نورَ العِلْمِ فـــي كلّ مكانٍ، وعبر كلّ زمانٍ، ولكن من أولّ يومٍ ولجتُ فيه بابَ المدرسة لَمْ أشعرْ إلاّ بنور العلم يسطعُ، وما جال في صَدْري ليمحو ظُلمةَ الجهل .

فَقُمْ للمعلّم وفّه التّبجيلا....، وأيضاً المعلّم كالجسرِ تمرُّ فوقه الأجيالُ من ضفّةِ الجهل إلى ضفّة النّور، ويمضون في طريقهم "[2]

وأمّا الوضعية الإدماجية، فنصُّها " احتفلتْ بلادُنَا منذ أيامٍ قليلةٍ بعيد الثّورة التّحريريّة اكْتُبْ فقرةً من 8 إلى 12 سَطْراً تَصِفُ فيها مظاهرَ الاحتفال بهذا العيد وشعورك اتجاه هذه الذّكرى مستعملاً صفةً " [3]، وكتب أحد تلاميذ المدرسة، الموضوع وفـق هذه الوضعية "في الفاتح من نوفمبر احتفلتْ بلادُنا بعيد الثّورة التّحريريّة، فبدأتِ البلديةُ بتعليق الأعلام، وبثّ الأناشيد الوطنيّة، وإطلاق الرّصاصة المعلنة عن هذا العيد، وتثبيت اللاّفتات الّتي تحملُ الإشعارات المخلّدة للثّورة والأضواء الملوّنة وكانتِ الشّوارعُ مكتظّةً بالنّاس، فذهبتُ إلى المتحف، فرأيتُ جماعات الوافدين إليه ذَهَاباً وإيّاباً، وبعدَ هنيهةٍ وقف الجميعُ للاعتراف بالجميل لمن سبقونا، وكانُوا سبباً في تحرير بلادنا "[4]، هذا النّصُّ احترم شرط الإنتاج، وأَوْدَعَ الصّفة في ثناياه، وأمّا من حيثُ الاتساق، فالنّصُّ يعالجُ الاحتفال بعيد الثّورة، والمكونات المحيطة بهذا المعنى تتضاعف وتتكاثر ممّا زادَ من قوّة الاتساق، وهذه من النّصوص النّادرة وفق الوضعية الإدماجيّة التي نجحتْ في تماسك النّصّ وتناسقه.

---

[1] الورقة (ت6) السابقة.

[2] الورقة من ابتدائية الخليفة العقون ببلدية بن ناصر دائرة الطّيّات ذات الرّقم 20

* ابتدائية الخليفة العقون ببلدية بن ناصر دائرة الطّيّات التّي تبعدُ عن مقرّ ولاية ورقلة بـ 200كم .

[3] الورقة (ت20) نفسها.

[4] الورقة نفسها (ت20).

ومن المقارنة بين النّصين لتحديد الاتساق في الحالتين، الأولى الخاصّة بالحريّة التي يشعرُ بها المتعلّم دون رقابةٍ، وفي الحالة الثّانية المتعلّقة بالقيد والتّوجيه تقلّ حركة التّعبير لدى التّلميذ، بعكس الأوّل"إذ أنَّ المكتوب يكونُ الملجأ حيثُ يعبّرُ التّلميذُ عن نفسه، ومن هنا تأتى ضرورة فسح المجال أمام التّلاميذ للتّعبير عمّا يريدون، لأنّ انطلاقهم على سجيتهم إلى انسياب التّعبير على ألسنتهم فأقلامهم في حين أن تقيدهم بموضوعٍ ما، أو بحدودٍ معينةٍ يجمّد أفكارهم من الاسترسال بحريّةٍ وعفويّة..."[1]، ويلاحظ من خلال هذه الحرية التي يتسم بها أداء التلميذ، أن معيار الاتساق معيارٌ واضحٌ وجليٌّ، وكلّما كانَ التّعبيرُ بدون قيدٍ، كلّما زادتْ نسبةُ الاتساق، وانتظم الأسلوب، وازدادتْ كثافة تركيزه على مستوى النّصّ الكتابيّ، وفي هذا السّياق تكون أهمية المعايير في تعليمية النّصّ من حيث بناؤه، فالنّصّ هو المحتوى الأوّلُ، والثّاني في الدّورة الحلزونيّة، يبدأ التّلميذ منه، ويعود إليه.

وهذا الجدول يُجْمِلُ أهمَّ المعايير النّصيّة الّتي تَجعل من النّصّ منسجماً ومتماسكاً وهي محلّ اهتمام .

	عينة النّصوص		(ن) تردد	
الرقم	اسم المعيار	ابتدائيّ		
01	الاتساق		10	35
02	التّكرار الجزئي[2]		10	30
03	التّكرار البسيط		10	14
04	التّكرار الكليّ		10	10
05	الإحالة داخل النّص		10	197
06	الإحالة خارج النص		10	12
07	الرّبط بالأداة		10	127
08	الرّبط المباشر		10	15
09	ترابط الاقتضاء		10	08
10	التّضام(النّحوي والدلاليّ)		10	100
11	البنية الكبرى للنّصّ		10	28

هذه القضايا المعياريّة الغرضُ البيداغوجيُّ منها التّواصل داخلَ حجرة الدّرس، فالمتعلّمُ الصّغيرُ لا يُقْبِل على المعرفةِ إلاّ في سياقٍ من الانسجامِ وتناسق الجُمُل المشكّلة للنّصّ، ويُعَدُّ محتوى النّصّ المعرفةَ الأُولَى التي يتلقّاها التّلميذُ .

[1] **طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية و المتوسطة و الثانوية** ،حسيب شعيب، دار المحجة البيضاء ،بيروت، ط 1 ،2008،ص 175

[2] **النّصوص من الكتاب الابتدائي الخامسة السابق ، ص 10 ،46، 82، 86 ، 104،109،140**

والنّصُّ الأوّلُ الّذي يكتشفه المتعلّمُ في نشاطِ القراءة خاصّةً، هُوَ الّذي يصنعُ لديه الحصيلةَ اللّغويةَ المغذية للأنشطة الأخرى، وعلى رأسها التّعبير في النّظام السّابق الّذي كان يخضعُ لمعاييرَ تكاد تكون مكرّرةً، بينما في النّظام السّائد حالياً تتجدّدُ المعايير، في كلّ إنتاجٍ جديدٍ، وصار هذا النّصُّ الثّاني الّذي ينتجه التّلميذُ هو أيضاً مقصودٌ بالدّراسة والبحث عن تماسكه، ونسبة تأثيره في التلميذ.

- **ومثال عن التّكرار الجزئيّ** في النّصوص المختارة في المرحلة الابتدائية كعينةٍ مقصودةٍ بالدّراسة، منها " فرح رامي كثيراً بهذا الخبر، وراح يخبر زملاءه بمشاركته في الألعاب الأولمبية، وقبل ذهابه للاشتراك في هذه الألعاب ..." [1]، وفي فقرةٍ أخرى مثل " ...ثمّ قفز بضربة قدم في القاع إلى لوحة الغطس، واحدٌ، اثنان، ثلاثة !انطلق رامي، بعد القفز على اللوحة المرنة لتحقيق القفزة الثلاثية الخلفية..." [2]، والنّصّ الأوّل من العينة في قول الكاتب: " فجأةً نطق الحصانُ : يبدو أنّكم لا تعرفون الإنسان، ولكن أعرفه جيّداً، أنا شاهدتُ الإنسان يبكي لموت كلب ...يجب أن تعيش مع الإنسان لتعرفه جيداً وتحبُّه ....وسمعته يبكي ...و أعرف كلَّ ما يحمله في قلبه..." [3]، وفي بعض النّصوص التّكرار منعدماً *

وفي نص عبارته " ...تشرع في تشكيل قاع الإناء منقطعة إلى عملها، منتبهة لا تتحدث إلى أحد، ولا يتحدث إليها أحد وعندما يستدير القاع تمام الاستدارة..." [4] وفي موضع أحر " تتصاعد الجوانب شيئاً فشيئا متناسقة مستديرة عندئذ تغمس خالتي شهلة أصابعها في حل مائع..." [5]، وفي عبارة " ولا يكاد يمرّ أسبوعٌ إلاّ وتحتفل مدينة من مدن الجزائر الكبيرة بعيدها وتكثر هذه الاحتفالات خصوصاً في المناسبات الدينية..."[6]

و معيار التّكرار الجزئي في الكتاب يظهر بتركيزٍ منخفض،وهذا راجع للاتجاه الواقعي و التركيز على لغة التواصل التي تميل إلى اللّغة البسيطة التي لا تهتم كثيراً بالترادف والتكرار .

وأمّا الإنتاج الفرديّ للتّلاميذ، فالعينةُ نفسُها تُختار للتّحليل، والبحث عنِ التّكرار الجُزئيّ، فمثال ابتدائية " الصّيد محمّد " ... ومن صفاته أنَّهُ أمينٌ يحافظُ على الأمانة ويوقّر الكبيرَ ويعفو عن الصّغير ..." [7]، وفي النّصّ الإنتاجيّ ؛أيْ الوضعية الإدماجيّة عبارة "....و من بينهم عبدُ الحميد بنُ باديس مؤسّسُ جمعية العلماء المسلمين أسّسَ الجمعيةَ لمحو الأميّة ، ونشرِ العلم، والمعرفة..." [8] وفي موضوعٍ آخر عن الماء" أينما وُجِدَ

---

[1] الكتاب الابتدائي نص (رامي بطل السباحة و الغطس) ، ص108

[2] المرجع نفسه ،ص 109

[3] المرجع نفسه ،ص 10

- النصوص مثل فوكس و الحماية المدنية ص46، عاصمة بلادي الجزائر ص82...

[4] الكتاب الابتدائي الخامسة، المرجع السابق، ص 162

[5] المرجع نفسه نص(تبتدعان من التراب صورا)،ص 162

[6] المرجع السابق ،ص 86

[7] هذه الابتدائية تقع في وسط الولاية ،و هذه العبارة مأخوذة من التعبير الحرّ لأحد المتعلمين ،و يرمز له بالرّمز (ت 1)،وهو رقم التلميذ ،وفي الوقت نفسه رقم الورقة، و موضوع الورقة كان عن مناسبة المولد النبوي الشريف ، وكيفية الاحتفال به، و موضوع الوضعية الإدماجية عن مناسبة عيد العلم ، و هذان الموضوعان قريبان من واقع المتعلم ،و لهذا يفترض ألا يجد التلميذ الصغير صعوبة في التحرير الثري.

[8] الورقة نفسها.

الماءُ وجدتِ الحياةُ ،وأينما انعدمَ انعدمتِ الحياةُ،فكلُّ شيءٍ حيّ محتاجٌ إلى الماء، فبدون الماءِ نتعرّضُ للعطش..." [1]، وفي ابتدائية الأشوال كنموذجٍ آخر للتّعبير عن التّكرار الجزئيّ، ومثاله :" وأطهتْ أمّي فطورَ الصّباح، وتجمّعنا حولَ مائدةٍ واحدةٍ وبدأنا في الأكل، وعندما انهينا الأكل، طهتْ أمّي المأكولات..."[2]، وعن الوضعية الإدماجية مثالُها مثالُها " أغربلُ الطّينَ ثمّ أبلّلُهُ بالماء. اتركه 24 ساعةً حتّى يَنضجَ، أجفّفُ الماء الّذي يعلو سطحَ الطّين، أعجن الطّين حتّى يُصْبحَ ليناً أضعُهُ في أكياسٍ بلاستيكيّةٍ حتَّى يجفَّ، أصنعُ منه أوانيَ مختلفةً ..."([3])، وأما ابتدائيةُ قادري قادري أحمد في الوضعية الإدماجية " في أول يوم من ربيع الأول، بدأ النّاسُ يتجمّعون في اللّيل ليحتفلوا بذكرى الرسول (صلى الله عليه وسلم)، وفي اليوم الثّاني عشر، من ربيع الأوّل ذهبنا إلى بيت جدّي لكي نحتفل بعيد المولد النّبوي الشّريف، وجاء كلّ أقاربنا واجتمعنا واحتفلنا وخرجنا إلى الشّوارع..."[4].

وأمّا النّصُّ الحرُّ فهو عن يومِ المعلّم " ... ومِنْ أجل ذلك تُنظَّمُ عَبْرَ التّراب الوطنيّ حفلاتٌ تكريميةٌ للمربين وتُسطَّرُ برامجُ شعريّةٌ متنوّعةٌ ...بينما المعلّمُ يربّي الرّوحَ، والرّوحُ باقيةٌ..." [5]، أمّا ابتدائية نعام سليمان عن التّعبير الحُرّ " في يومٍ من الأيّام شاهدتُ، وأنا أمشي في الطّريق... منزلاً محترقاً، فاتصلتُ بالحماية المدنية، وجاءت سيارة الحماية المدنية إلى المكان المحترق..." [6]، وأمّا الوضعية الإدماجيّة فمثاله " في يومٍ من الأيّام قرّر مديرُ المدرسة ومعلموها تنظيفَ المدرسة، بدأ الفوجُ الأوّلُ بسقي النّبات، والفوج الثّاني بتنظيف القسم، والفوج الثّالث بدأ ينظّف السّاحة..."[7].

وأمّا ابتدائية العقون خليفة فمقتطفٌ من نصٍّ عنِ الرّياضة، وهو نصٌّ حرٌّ " أنا أحبُّ كرةَ القدم كثيراً، وأريدُ أن أكون لاعبَ كرةِ قدمٍ، وأنا أحبُّ الرّياضةَ كثيراً أنّها متعةٌ أتمتع بها، ومعي اثنان من الأصدقاء يريدان أنْ يكونا لاعبين، وأيضاً هم يحبّون كرةَ القدم مثلي..." [8]، وأمّا الوضعية الإدماجية فنصها " لك صديق في السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي يتغيب عن المدرسة كثيراً ولا يراجع دروسه ولا يحترم وقته.

اكتب رسالة تنصحه فيها وتبين له أهمية الدراسة والوقت في حياة الإنسان موظفاً فعل الأمر وكان أو إحدى أخواتها..."[9]، وتحرير الوضعية " كان يدرس معي في السنة الخامسة تلميذ كان يغيب عن المدرسة كثيراً ثم بدأت

---

[1] **الورقة ذات الرقم (ت 10)**

[2] يحمل رقم 15أي (ت15) ،و المدرسة هذه ،تقع في ناحية بعيدة عن الولاية ،و تتواجد في مجتمع سكاني مختلف المستويات المعيشية و الثقافية ،والورقة أو التلميذ موضوع التعبير الحر هو (شراء سيارة جديدة موضوع التعبير الحر هو (شراء سيارة جديدة).).

[3] موضوع الوضعية عن صناعة الخزف ،و الورقة نفسها (**ت15**).

[4] هذه المدرسة تقع بتقرت التي تبعد عن مركز الولاية ي160كم ،و هذا مقتطف من نصّ التلميذ الذي يحمل الرقم (**ت21**)

[5] **الورقة ذات (ت23) من مدرسة قادري أحمد .**

[6] **المدرسة تقع في دائرة الحجيرة التي تبعد عن الولاية ب100كم ،و التلميذ يحمل في الورقة رقم 3 (ت 3).**

[7] **الورقة نفسها (ت 3).**

[8] **المدرسة تبعد عن مقر الولاية ب200كم ،و هي بدائرة الطيبات ،و هذا المقتطف مأخوذ من ورقة تلميذ (ت 31).**

[9] **نص الوضعية موجود بالورقة (ت6)**

ألاحظ غياباته الكثيرة، وفي يوم من الأيام ذهبت إلى منزله ثم تحاورت معه عن سبب غياباته الكثيرة ثم قلت له : لماذا تتغيب عن المدرسة ولا تنجز واجباتك ولا تحترم وقتك ..."[1].

يلاحظ من خلال النّصوص السّابقة لدى التّلاميذ،أنّ معيار التّكرار الجزئيّ غيرُ كثيفٍ،والمترادفاتُ أو الاشتقاقاتُ القريبةُ من هذا المعيار ضئيلةٌ في حدود مكونين لا أكثرَ إلاّ نادراً، وهذا راجع للسبب المكرّر نفسه، وهو نضوب الحصيلة اللّغويّة لدى المتعلّم.

- **من أمثلة التّكرار البسيط في الكتاب الابتدائيّ**، و" وصلتْ دعوةٌ إلى الحيوانات وفي أسفلها كانتْ تحمل توقيعَ الثّعلب .شكّ البعضُ فيها، لأنّ الثّعلب كان معروفاً بثرثرته الماكرة، إلاّ أنّ وجود توقيع الثّور إلى جانب توقيع الثّعلب جعل الحيوانات تقبل الدعوة لأنّها كانتْ تعرف أنّ الثّور طيبٌ ومحبٌّ للعدل ..." [2] وفي موضع أخرَ " وصلتِ الحيواناتُ وجلس الثّعلبُ والثّورُ في الوسط، وأحاطتْ بهما الحيواناتُ ..." [3] وفي موضع آخر من النّصّ " " يبدو أنّكم لا تعرفون الإنسان، ولكنّي أعرفه جيداً . أنا شاهدتُ الإنسان يبكي لموت خروفٍ صغيرٍ ...مع الإنسان ...سمعته يبكي ويغني ويضحك وأعرف كلَّ ما يحمله في قلبه، وأعرف ....رسالتنا للسلام .

وافَقَ الثّورُ الحصانَ على كلامه ...يجب أنْ نُرسلَ إلى الإنسان رسالةَ للسّلام..."[4]

و في نصّ (من رأفة الفقراء) " في إحدى اللّيالي الشّتائية المخيفة، كانتْ رحيلُ.....و فوق رأسيهما سراجٌ ضعيفٌ يبعث أشعته الصّفراء في الظّلام...و تنظر في الظّلام ثمّ تعود إلى مكانها مضطربة..." [5]، وفي نصّ (الأصدقاء الثّلاثة) " في الزّمن الماضي، كان يعيش ثلاثة أصدقاء، عامر وثامر وسامر، وكان هؤلاء الأصدقاء يختلفون في طباعهم ..."[6]، وفي موضعٍ آخر " عاد الرّجل يسأل : أخبروني، هل تعلمون شيئاً ؟ ....قال الرّجل : كنتُ أعيش وراء هذا الجبل ..."[7]، وفي نصّ (فوكس والحماية المدنية) "فوكس كلبٌ كبيٌر .....، فهو الكلبُ الكلبُ المسكين الذي طرد من عدّة منازل، مع أنّه كلبٌ وديعٌ ..." [8] ونصّ (عاصمة بلادي الجزائر) " تلك هي مدينةُ الجزائر، عاصمة بلادي، إنّها رائعةٌ من روائع الكون، إنّها مدينةٌ كلُّ مبانيها بيضاءُ ونوافذها زرقاءُ، ...، إنّها مدينةٌ فاتنةٌ، .."[9]

وفي نصّ (من تقاليدنا) " إنّ الاعتزازَ بالتّقاليد من شيم الجزائريين، ومن التّقاليد التي تمسّكوابها وحافظوا عليها..."[10]،

---

[1] الورقة رقم (ت6)

[2] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة، المرجع السابق، ص 10

[3] المرجع نفسه، ص 10

[4] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة،المرجع السابق ،ص 11

[5] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة المرجع نفسه ،ص 28

[6] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة، المرجع نفسه ،ص 32

[7] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة ،المرجع نفسه ،ص 32

[8] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة، المرجع نفسه، ص 46

[9] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة، المرجع السابق،ص 82

[10] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة، المرجع السابق،ص 86

وفي نصّ (ابن سينا الطّبيب الماهر) " أقبلَ الأطباءُ يَسْتَفْسِرُونَ عن حالِ الأميرِ الّذي كان الوجعُ يشتدُّ به يوماً بعدَ يومٍ .جَلَسَ أحدُ أقرباء الأمير بجواره .نَظَرَ إليه وهو مشفِقٌ عليه ثمّ قَالَ لَهُ : كيف حالُ الأمير، فأجابَه الأميرُ..." [1]، في هذا النّصّ خاصّةً التّكرار البسيط مكثفٌ بطريقةٍ ملفتةٍ، فمكوّنُ (الأمير) مثلاً مكرّرٌ (15) مرّةً ، في القطعة الواحدة من النّصّ بَلَغَ تكرار مكوّن (الأمير) أربعَ مرّات، والسّببُ يعودُ إلى كون الأمير هو الشّخصيةُ المركزيّةُ في النّصّ، فالبناءُ اللّغويُّ للنصّ، كَانَ مؤسّساً عليه .

وفي نصّ (رامي بطل السّباحة والعطش) " كان رامي بجانب سمّاعة التّلفون، وعندما رفع السّماعةَ وإذا بصوتٍ يسألُه :

–صباح الخير، هلْ يمكنني التّكلّم مع رامي السّباح الشّهير.

–بكلّ تأكيدٍ، أنا رامي تفضّل ..."[2]

وفي قطعةٍ أخرى من النّصّ" ....وثنى ظهره بمرونة، واندفع في الماء فأثار موجةً من الرّذاذ، وتطاير الماء وبلغ المشاهدين الّذين راحوا يجفّفُون الماء ..."[3]

وفي نصّ (تبتدعان من التّراب صوراً) " ... وعندما تَجُفُّ الأواني تَشْرعُ خالتاي في تزيينها،وكمْ كانَ يحلو لي أَنْ أجلسَ بينهما لأرى خالتي شهلة تَخُطُّ على الأواني..." [4]، وفي هذا النّصّ تكرّرَ مكوّنُ (خالتاي)، وهو له القوّةُ في توجيه النّصّ من حيث البناءُ الفكريُّ واللّغويُّ، وفي هذا السّياق صَارَ المجالُ الدّلاليُّ متحكّماً في نسيج النّصّ اللّغويّ، فالحديثُ عن الأواني يَجْلبُ كلَّ ما لَهُ علاقةٌ بهذه الحِرفة.

وأما التّكرار البَسيط في الإنتاج الفرديّ في نصّ أحدِ التّلاميذ عن الأمّ العبارة " يا أمّي أنتِ أجملُ ما رأيتُه في حياتي، أنتِ وردةٌ قلبي كنتِ تسهرينَ على مرضي.

أمّي يا أجملَ كلمةٍ يتفوّهُ بها فمٌ، بدونك لنْ أستطيعَ العيشَ ..." [5] هذا عن الوضعية الإدماجية، وأمّا التّعبير الحرُّ فهو عن موضوع الرّياضة " الرّياضة لها فوائدُ كثيرةٌ و هي ممتعةٌ ولها فوائدُ منها تقوية العضلات ولنتعوّدَ على ممارسة الرياضة .

أفضلُ رياضةٍ في العالَم، والتّي يحبُّها كلُّ العالَم هي كرةُ القدم..."[6]، وفي ابتدائيةِ من ضواحي المدينة في التّعبير التّعبير الحرّ كانَ عن حيوان النّمر " النّمر حيوانٌ متوحّشٌ يأكل اللّحومَ، ويعيش في الغابة، النّمرُ هو حيوانٌ خطيرٌ جدّاً، يخاف منه النّاسُ، لأنّهُ يأكلُ كلَّ شيءٍ في الطّريق ..." [7]، وعن الوضعية الإدماجية، فهذا النّصّ عن الاحتفال بعيد العلم " الاحتفال بعيد العلم لأنه يذكرني بعبد الحميد بن باديس، ويزيدني إصراراً على العلم

[1] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة، المرجع نفسه ،ص 104

[2] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة، المرجع السابق ،ص 108

[3] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة، المرجع السابق ، ص 108

[4] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة، المرجع نفسه ، ص 162

[5] هذا النص لتلميذ من ابتدائية سيد روحو تقع في مركز الولاية ،و تتميز بنشاطها ،ومستوى تلاميذها الجيد (ت 1) .

[6] الورقة نفسها (ت1).

[7] الورقة بابتدائية الصّيد محمد (ت6).

والمعرفة ليكون هذا الوطن مزدهراً ومنوّراً بفضل رجال العلم ويستحقون الاحتفال بـ 16أفريل..."[1]، وفي ابتدائية حيّ السّلام موضوع أخر عن الأمّ " الأمّ هي المدرسة التي تعلمنا الأخلاق الحسنة والجيدة فهي الأمّ الثانية التي علمتنا كيف نمسك القلم ؟، وعلمتنا الأخلاق ...فالأمّ هي المدرسة التي يتلقى بها الطّفل لغته وعاداته وأخلاقه ...فالأم تتعب لتربيتنا وتأديبنا، فالأمُّ هي نبعُ الحياة..." [2]، والتّعبير الحرُّ عن الجزائر " إنّ الجزائر بلدٌ يزخر بروائع المناظر الخلاّبة والجميلة وتستقبل الزائر، فالسُّهول الواسعة والجبال المرتفعة، فالجزائر فيها الشّواطئ العديدة ذات الرّمال النّاعمة..."[3] .

وفي ابتدائية (بن حميدة علي)، التّعبير الحرُّ عن الوطن أيضاً " إنَّ حبَّ الوطن من الأمور الفطريّة التي جُبِلَ الإنسانُ عليها، فليس غريباً أبداً أنْ يُحِبَّ الإنسانُ وطنه ، وكان قد نشأ على أرضـــه وشبَّ على ثراه وترعرع بين جنباته، كما أنُّه ليس غريباً أن يشعرَ الإنسانُ بالحنين الصّادق لوطنه عندما يغادره إلى مكانٍ آخر....فالوطنُ لفظةٌ تحبُّها القلوبُ، وتهواها الأفئدةُ، وتتحرّكُ لذكرها المشاعرُ..."[4]

وأمّا الوضعية الإدماجيّة عن التّعاون لأحد التّلاميذ " ما أعظمَ التّعاونَ على فعل الخير ونشر المحبة والتّسامح بين النّاس وجميع الأصدقاء والتّعاون على البرّ والتّقوى والتّعاون الكبير مع الصّغير وتعاون الفقراء على بناء بيوت ليسكنوا فيها..."[5]

وفي ابتدائية عبد الحميد بن باديس نصّ الوضعية الإدماجية عن الانترنت " الانترنت غيّرتْ حياتنا وجعلتْها سهلةً وكأنَّ العالمَ أصبح قريةً صغيرةً، والذي يريد أنْ يُخرج بحثاً أو معلومةً ...فلن يُتعب نفسَهُ بالبحث في الكتب، فإذا استعان بالانترنت لن يطول بحثُه حتى البناءات صمّمتْ من الانترنت ..." [6]، وأمّا التّعبير الحرُّ عن العمل فنصّهُ هو " إن العمل مفيدٌ، فالعمل يأتي بالجهد والتعب، يجب أن نعمل بكل قوتنا، وكل ما عندنا من أعمال، فالعمل رائع، يجب أن نستمتع بالعمل والنشاط والجد..."[7].

وأما ابتدائية قحمص محمد عن الوضعية الإدماجية " كان يدرس معنا في السّنة الخامسة تلميذ كان يغيب عن المدرسة كثيراً، ثمّ بدأتُ ألاحظُ غياباتِه الكثيرة، وفي يومٍ من الأيام ذهبتُ إلى منزله ثم تحاورت معه عن سبب غياباته الكثيرة..."[8]، وأمّا التّعبيرُ الحرُّ، فمثاله " لو تصورتَ أنّ كلّ عضو من أعضاء جسمك يؤدي عمله وهو يعزف على آلة موسيقية وأن كفاءته في أداء عمله تتوقف على مدى التنسيق مع الآلات الموسيقية للأعضاء

---

[1] الورقة نفسها (ت6) .

[2] المرجع تلميذ آخر بالابتدائية نفسها (ت 41) .

[3] الورقة السّابقة (ت41) .

[4] المرجع هو ورقة تلميذ بهذه الابتدائية التي تقع بتقرت (ت 11) .

[5] المرجع هو ورقة لتلميذ آخر من المدرسة نفسها (ت 13).

[6] هذه الابتدائية بالحجيرة سبقتِ الإشارة إليها ،التلميذ رقم (ت 1).

[7] المرجع ورقة تلميذ آخر بالابتدائية نفسها (ت 4) .

[8] هذه الابتدائية بالطيبات سبق الإشارة إليها ،التلميذ رقم (ت 6).

الأخرى، إذن الأمر يحتاج إلى قائد الجوقة للجسم ليحافظ على إيقاع أعضاء الجسم وانسجامها ويراقب عزفها، إن هذا القائد هو الدماغ ..."[1]

وهذه نماذجُ وعيناتٌ عشوائيّةٌ من مناطق مختلفةٍ من الولاية، وهذه العينات تحتكم إلى مجموعةٍ من المعايير أهمّها : مستويات الدّراسي المختلف من مدرسة إلى خرى، والبيئة العامل الثّاني من العوامل المؤثّرة في مستوى كتابة النّصّ، وتساهم البيئةُ في إمداد المتعلّم بنوعية الموضوعات، كما لُوحظ في موضوع (شراء سيارة)، والرّحلةُ كانتْ إلى الصّحراء (البادية) موضوع النّصّ ، لأنّ سكانَ تلك المنطقة من هوّاة البادية.

- ومن **المعايير التّكرار الكليّ** مع **وحدة المرجع، أو اختلافه** ،كما في العينةِ المختارة منها نصُّ (رسالة سلام) هذه العبارة " ...وصلتْ دعوة إلى الحيونات وفي أسفلها كانت تحمل توقيع الثّعلب...إلاّ أنّ وجودَ توقيع الثور إلى جانب توقيع الثّعلب جعل الحيوانات تقبل الدّعوة ..." [2]، وفي عبارة أخرى" ...أنا رايته يبكي حزناً على موت عصفور لماذا لا نرسل إليه رسالة للسلام..." [3]، وفي عبارة " ...وسمعتُه يبكي ويغني ويضحك وأعرف كلَّ ما يحمله في قلبه، وأعرف أنُّه سيفرح كثيراً عندما تصله رسالتنا للسّلام..."[4]، وفي نص (رأفة الفقراء) "...رحيل هي هي أرملةٌ، وكانتْ مثل جميع الأرامل الفقيرات ... فكانتْ تخرج أيام الحصار ... وفي أيام الخريف، كانتْ تجمع فضلات الأثمار المنسيّة في البساتين، وفي الشّتاء كانتْ تغزل الصّوف ... و كانتْ تساعدها ..." [5]، وفي هذه القطعة تعدّ صّيغة كانتْ مكونين (الفعل + الضّمير) ؛أي الفعل النّاقص كانتْ، واسمها الضّمير المستتر (هي)، ويلاحظ تكرارُها بصفةٍ ملفتةٍ، برغم تحوّلها إلى ما يشابُه الصّبغة الّتي أضعفتِ الأسلوبَ النّصيَّ من حيث التّماسكُ الدَّلاليُّ القويُّ . وفي السّياقِ نفسه، وعن بُعدٍ من الفقرة السّابقة هذه العبارة " وفي إحدى اللّيالي الشّتائية المخيفة، كانتْ رحيلُ ..." [6]، ونص (فوكس والحماية المدنية) " كان فوكس يحسُّ بالسّعادة، وهو يرى رجال الحماية المدنية يتنقّلون بسرعةٍ كلما جاءهم نبأ عن طريق..."[7] وفي نصّ " في هذا اليوم تناول فوكس وجبةً وجبةً دسمةً، ثمّ راح يتجوّل حتّى وصل إلى المرأب الّذي توجد فيه السّيارة الكبيرة لرجال الحماية ..." [8]، وفي عبارة عبارة " ...ماذا لو شغلت الزّر، فيقبل رجال الحماية، بسرعةٍ وهم على أتمّ الاستعداد للذهاب؟ ..."[9]، وعبارة النصّ" تين ! تين ! تين ! ورد فوكس :هاو، هاو، هاو، التفتَ أحدُ رجال الحماية المدنية وقال : معنا كلبٌ ماذا

[1] المرجع الورقة نفسها (ت6) .
[2] الكتاب الابتدائي السنة الخامسة، المرجع السابق ، ص 37
[3] الكتاب الابتدائي السنة الخامسة، المرجع السابق ، ص 10
[4] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة، المرجع نفسه ، ص 11
[5] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة، المرجع السابق ،،ص 28
[6] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة ،المرجع نفسه ،،ص 28
[7] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة ،المرجع نفسه ،،ص 46
[8] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة، المرجع السابق ، ص 46
[9] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة، المرجع نفسه، ص 46

نفعل ؟..."[1]، وكذلك العبارة "...وصلتِ السّيارةُ إلى المكان، فأسْرَعَ رجالُ الحماية ومرّروا الأنابيبَ ووضعوا السّلالمَ، ودخلوا إلى المنزل يتبعهم فوكس..."[2]

وفي عبارة " بعد ما أخمدتِ النّارُ جَلَسَ فوكس أمامَ السّيارة، وفي هذه اللّحظة صاحَ أحدُ رجال الحماية : أيّها الأصدقاءُ، لا تنسوا أكبرَ عنصرٍ في الحماية المدنية ..."[3]

معيارُ التّكرار الكليّ بوجهيه في العينة المختارة، التي سُبِقَ الإشارةُ إليها، لمْ يَظْهَرْ على مستوى سطح النُّصوص إلا نادراً، كما في هذا النّصّ الأخيرِ الّذي كانَ الحدثُ منذ البداية موجّهاً بين الكلب والحماية المدنية، وهذه السّلطة الدّلالية تتجلّى في العنوان، فصار كلُّ الإنتاج النّصيّ مرتبطاً بهذين المكوّنين.

إضافةً إلى الحَدثِ ومُنَاخِ الحدَثِ في صنع التّكرار الكلّيّ ذي وحدة المرجع، هناك ندرة إلى درجة العدم في التّكرار الكليّ من حيث اختلافُ المرجع، ويعود هذا إلى أنّ كاتبَ النّصّ يجتهدُ من أجل بنائه لغويًّا، وبنُضجِ الكبار، وسيلاحظُ هذا في النّصوص المنتجة من قبل الأطفال في العينة المختارة للسنة الخامسة في المرحلة الابتدائية .

ومن أمثلة التّكرار مع وحدة المرجع، كما في ابتدائية (مسعودي صالح) كَتَبَ أحد تلاميذها النّصّ الأتي عن شرطي المرور " في أحد الأيّام كنتُ رفقة أبي في السّيارة، وجهتُنا زيارة الأقارب، وفجأةً أشار لنا شرطيُّ المرور بالتّوقف، ثمّ تقدّم نحونا، فقال لأبي: أعطني الوثائق اللاّزمة، وراقب السّيارة، فقال لأبي: لماذا ضوء السّيارة معطّلٌ ؟ فقال له أبي : أريد تصليحه في أقرب الآجال، كما طلب الشّرطي من أبي التّقليل من السّرعة المفرطة، وحذّره منها، وقال له : في التأني السّلامة، وفي العجلة النّدامة ..."[4].

وفي ورقةٍ أُخرى لأحد التّلاميذ، وفي التّعبير الحرّ هذا نصّهُ "...إنّ حياتنا مليئةٌ بالمهن العظيمة، ومن بينها مهنةُ إنقاذ الأرواح والممتلكات، ويسمى أصحابُ هذه المهنة برجال الحماية المدنية وهم مستعدّون للعمل دائماً ليلاً ونهاراً، فنجدهم في الحرائق والزّلال والفيضانات وحوادث المرور...ويعتبر رجالُ الحماية المدنية فريقاً واحداً يعمل كرجلٍ واحد..."[5]

وفي ابتدائية (حاسي الشّتاء) في موضوع حرٍّ يتعلّقُ بفوائد البُرتقال " عصير البرتقال فيه فوائدُ كثيرةٌ، منها فيتامين (د)، وتخفيف من مرض الزّكام، ويقوّي الأجسام، وينشّطُها، عصيرُ البرتقال مفيدٌ للجسم، ومَنْ كان به مرضٌ، فليشربْ عصير البرتقال..." [6]، والتكرار الكليّ في هذا النّصّ في المكونين (عصير البرتقال) تكرّر بكيفية جعلتْ من النّصّ يبدو ضعيفاً من حيث التّرابطُ الدّلاليُّ والانسجام الجماليّ، وهذا مؤشرٌ من

[1] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة، المرجع نفسه، ص 46

[2] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة ،المرجع نفسه، ص 47

[3] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة ، المرجع نفسه، ص 47

[4] هذه المدرسة تقع ببلدية حاسي بن عبد الله في ضواحي الولاية ،و هي قليلة السكان و أغلبهم من تلك المنطقة ،و الورقة لأحد تلاميذها الذي يرمز له بالرمز (ت4)

[5] الورقة في المدرسة السابقة بالرمز (ت2)

[6] هذه المدرسة تقع بدائرة انقوسة، من المناطق البعيدة عن الولاية ، ولها طابع اجتماعي خاص ،و الورقة تحمل رقم (ت 17) .

المؤشرات الدّالة على ضعف الحصيلة اللّغويّة لدى التّلاميذ – كما أشير من قبلُ – لا تساعده على التّحكّم في الأسلوب، وتكاد تكون ظاهرةً في كثيرٍ من كتابات المتعلّمين .

وفي ابتدائيّة (أحمد تمّام) كَتَبَ أحدُ التّلاميذ هذا النّصَّ عن الرّحلة " في أحد الأيّام ذهبتُ مع عائلتي إلى مدينة بشّار، وفي الطّريق توقّفنا في إحدى الواحات الجميلة، فأكلنا من ثمارها وقطفنا عراجين من التّمر، وأخذنا نتّبع الطّريق المتّجه إلى مدينة بشار..."[1]، وفي ابتدائية (وريدة مداد) هذا النّصّ " في يومٍ من الأيّام ذهبتُ مع أبي إلى السّوق، فوجدتُ رجالاً يبيعون أسماكاً صَغيرةً وأخرى كبيرةً، فقلتُ لأبي : أرجوك ياأبي اشترِ لي هذه السّمكة الصّغيرة الجميلة، وعندها اشترى لي أبي هذه السّمكةَ الصّغيرة..." [2]، وفي ابتدائية (قادري أحمد)، تحرير نصّ الوضعية الإدماجيّة " المولد النّبوي الشّريف لهو ذكرى تحتفلُ بها الأمّةُ الإسلاميّةُ، تعبيراً عن تخليد المولد النّبويّ الشّريف... إنّ الاحتفالَ بالمولد النّبويّ ذكرى خالدةٌ في ذاكرتي، فعلينا الاحتفال بها بشكلٍ لائقٍ... "[3]

هذا التّكرار الكليُّ مع وحدة المرجع، هو المنتشرُ بكثرةٍ، في المدونتين سواء أكان في الكتاب المدرسيّ، أم الإنتاج الفرديّ للمتعلّم، ويعود السّبب في ذلك حسب تصور البحث إلى عادة النّقل والتّقليد لدى المتعلّم، وضمور مهارة تنوع المترادفات حسب السّياق.

- **و أمّا الإحالةُ** فهي من أكثر المعايير انتشاراً من حيث المِجْرى الطّبيعيّ في النّصّ، وأدواتِه –القبليّة والبعديّة – متعدّدةٌ ومنتشرةٌ، وهذا الجدول يوضّح عينات من نصوص كتاب القراءة الابتدائي وبعدها في الإنتاج الفرديّ من حيث أثر المحتوى اللّغويّ القرائيّ في الإنتاج المكتوب لدى المتعلّم، ومن أمثلة الاحالة :

عنوان النّصّ	المعيار	مج	التّكرار (ن)	مثال
رسالة سلام من كتاب التّلميذ الابتدائيّ **من رأفة الفقراء**	**الإحالةُ الدّاخليّةُ ممثّلــة في الضّمائــر المتّصلة والمنفصلة**		**34+(66) =100ن في النّصّ** **15+(82)**	" فجأةً نَطَقَ الحصانُ : " يبدو **أنّكم لا تعرفون الإنسانَ** ، ولكنّي **أعرفُهُ** جيّداً، **أنَا شاهدتُ الإنسانَ يبكي** لموتِ كلبٍ..."[4] "...راحيل **هي** أرملةُ، و **كانتْ** مثلَ جميع الأرامل الفقيرات **تعيش** بالاجتهاد والعمل، **فكانت تخرج** أيامَ الحصاد و **تلتقط** السّنابل المتروكة

[1] هذه المدرسة تقع في وسط ممتاز من النّاحية الاجتماعية، و كذا مستوى المتعلّمين ،و هذه الورقة تحمل (ت 18).

[2] سبقت الإشارة إلى هذه المدرسة ورقة (ت84).

[3] وهذه من المدارس الموجودة ضمن المناطق النائية الخاصة ،و سبق الإشارة إليها ، و النص لأحد تلاميذها رقم (ت 39).

[4] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،ص 11

				في الحقول، وفي أيام الخريف **كانت تجمع** فضلات الأثمار المنسية في البساتين... "[1]

يلاحظ في نصوص الابتدائيّ زيادةً في تردّد الإحالة الّتي يمثّلُها الرّمز (ن)، وهذا يعود إلى الاتجاه الغالب على طبيعة النّصوص المختارة في هذه المرحلة من الإصلاح، وهو الانفتاحُ على الثّقافات العالَمية، فالنّصُّ إمّا مترجمٌ عن نصّ أجنبيّ أو حامل لقصّة إنسانية عالَمية أو لكاتبٍ رومنتيكي كهذا النّص الأخير، فكلّما كانتِ النّزعةُ إلى القيم الإنسانيّة المشتركة،كلما كانت لغة النص تتمحور حول الأحداث، أو موضوعات منفتحة على ثقافات العالَم، كلما كان النَّصُّ متميزاً من حيث الإحالة الدّاخلية خاصّةً، كما يلاحظ من خلال تتبع واستقراء النّصّ المنفتح أن الهدف التربوي كان حاضراً في التأسيس لهذه النصوص أكثر منه لغوي، وهو استعداد المتعلّم لتقبل القيم الإنسانية في سياق الأصالة .

هذه عينةٌ من نصوص القراءة من الكتاب الابتدائيّ، وسيكون التّحليلُ على النّصوص القصيرة المعدّة لإظهار القاعدة النّحويّة، وفي السّياق نفسه ستكون الإحالةُ بمثابة معيارٍ نصيّ لاكتشاف خصوصية هذا النّصّ، وصلاحيته للتأثير في اكتساب المتعلّم .

ومن النّصوص القصيرة هذه العبارةُ " اصْطَحَبَ ثَعْلبان واتَّفقا على أن يبحثا على الرّزق، فأقبل عليهما أسدٌ يزأر ..."[2]، الملاحظ في هذا النّصّ القصير الّذي لا يرتبطُ من حيث الموضوعُ بالنّصّ الكبير (رسالة سلام)، ولكن تربط بينهما صلةٌ من حيث الشّخصياتُ، فَهُوَ في الحالة العامّة غيرُ بعيدٍ عن ذهنية المتعلّم، ومعيارُ الإحالة ممثّلٌ في ضمير المثنّى المتّصل بالفعل + ضمير المثنى المتّصل بالحرف + الضّمير المستتر في الفعل...، غيرَ أنَّ نسبةَ الإحالة في هذا النّصّ قليلةٌ مقارنةً بالنّسب الأخرى، ومن النصوص القصيرة التي لها علاقة باكتساب المورد المعرفي لدى التلميذ، هذا النص الذي عبارته "كان أرنبٌ يحبُّ حديقته ويسقي أشجارها بنفسه . وفي يوم من الأيام وقف على حافة البئر ليخرج الماء فتزحلقت رجلهُ وسقط في البئر..."[3].

ومن أمثلةِ النّصوص القصيرة هذا النّصُّ " هذه راحيلُ، هِيَ أرملةٌ، تعيش مع ابنتها حياةً قاسيّةً، فالكوخُ صغيرٌ، والمالُ قليلٌ، ولكن مع ذلك هي جادّةٌ تجمعُ السّنابلَ المتروكة في الحقول وفضلات الأثمار المنسيّة في البساتين لتقتاتَ بها مع ابنتها ..."[4]

هذا النّصّ مقتبسٌ من النّصّ الكبير (من رأفة الفقراء)، ومن مواصفات هذا النّصّ القصير أنّهُ حَافَظَ على موضوع النّصّ الكبير والشّخصيّة الرّئيسة فيه، ومزج فكرتين من الفقرة الأولى، والثّانية، وهذا النّصّ في الواقع هو

[1] الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة، المرجع نفسه ،ص 28

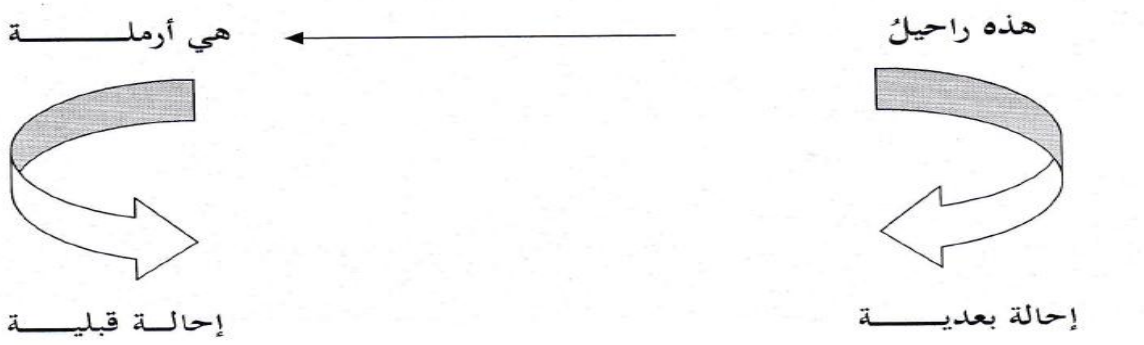
[2] الكتاب الابتدائي السنة الخامسة، المرجع السابق ،ص12

[3] الكتاب الابتدائي السنة الخامسة ،المرجع السابق ،ص16

[4] الكتاب الابتدائي السنة الخامسة ،المرجع نفسه ،ص 30

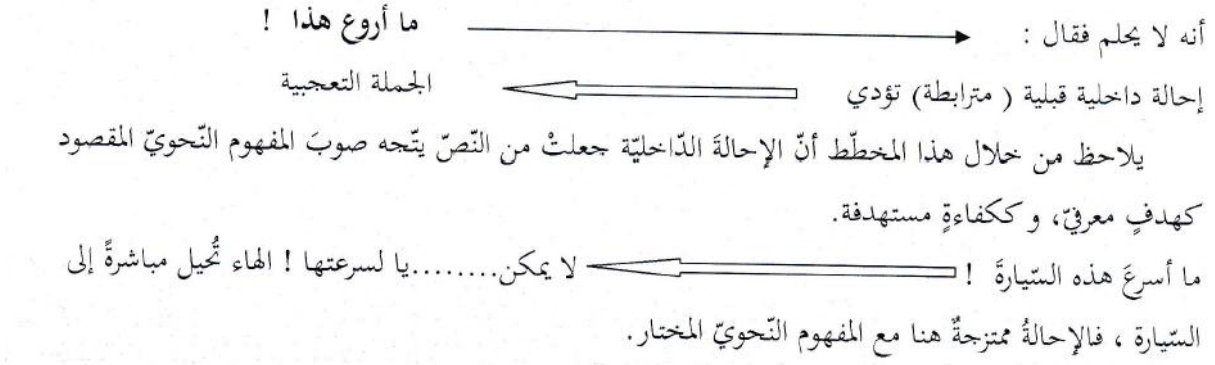
نصٌّ بُنِيَ أساسًا ليستقبل الوافد النّحويّ الممثل في الجملة الاسمية [1]، وأمّا معيار الإحالة فهي داخليّةٌ يتّصف بها النّصُّ بهذه الأشكال : اسم إشارة + ضمير متصل (بالاسم ، وبالحرف) +منفصل +مستتر...

وكمية مكونات الإحالة ثمانية، فالموضوع النّحويّ وجَّه البناءَ اللّغويَّ إلى اتجاهٍ آخر، وهو ارتباط المكوّنات داخل النّصّ من خلال الإحالة الدّاخلية، ومثال عن ذلك :



ومن النّصوص القصيرة " تأكّد فوكس أنَّه لا يحلمُ فَقَالَ : ما أروعَ هذا! إنّهم يتّجهونَ إلى حريقٍ. ما أسرعَ هذه السّيارةَ ! لا يمكن أن ألقي بنفسي على الأرض يالسرعتها!..."[2].

هذه من النّصوص القصيرة الّتي حافظتْ على مضمون النّصّ الكبيرِ، غيرَ أنَّ هذا النّصَّ القصيرَ حرّفَ قليلاً من الشكل اللّغوي لهدف تعلمي، وهو الوارد النحوي المستهدف من خلال التنشئة البنائية للنص القصير، ومثال عن اجتماع معيار الاحالة الداخلية، والوارد النحوي الجملة التعجبية :



يلاحظ من خلال هذا المخطّط أنّ الإحالةَ الدّاخليّة جعلتْ من النّصّ يتّجه صوبَ المفهوم النّحويّ المقصود كهدفٍ معرفيّ، و ككفاءةٍ مستهدفة.

السّيارة ، فالإحالةُ ممتزجةٌ هنا مع المفهوم النّحويّ المختار.

للإشارةِ فقد لُوحظَ في هذا السّياق، انتشارُ هيكل **المقاربة النّصيّة، و** سَرَى تَيّارُها على مستوى التّدريبات والأنشطة اللّغويّة كمادةِ الإملاء، والثّراء اللّغويّ، فالتّدريبُ الأوّلُ يحملُ أمثلةً لها علاقة بالنّصّ كهذا المثال : هل سمعت سيارة الإطفاء ؟..."[3] والتّدريب الثّاني مثالُه :

[1] ينظر الكتاب الابتدائي السنة الخامسة ،المرجع نفسه ،ص 30

[2] الكتاب الابتدائي السنة الخامسة، المرجع السابق ، ص 48

[3] ينظر الكتاب الابتدائي السنة الخامسة، المرجع نفسه ،ص 48

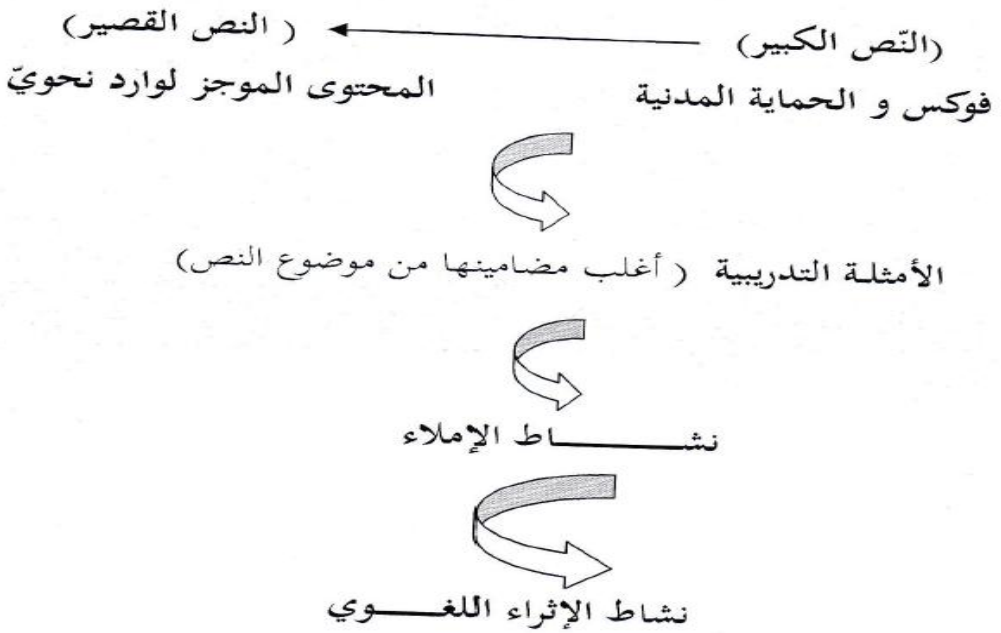
–سيارة الإطفاء سريعةٌ ...[1]، والتّدريب الثّالث يتضمّنُ تحويل الجمل التعجبية إلى جمل خبرية :

–ما أخلص رجال الحماية المدنية ؟

و في نشاط الإملاء يلاحظ العبارة الآتية مثال

–طرح فوكس على نفسه أسئلة ..."[2]

وأما الإثراء اللّغويّ فهو نشاط يمارس فيه التلميذ معجمه من المفردات، ويكتشف الحقول الدلالية والمترادفات فمثال عن الحقول الدلالية التي لها صلة بالمقاربة النصية، هذا المثال "اشطب الألفاظ الدخيلة فيما يأتي : أنابيب – سيارة– الإطفاء..."[3]، فالهيكل منسجمٌ مع النّصّ، والنّصّ القصير داخل ضمن هذا المجرى من المحتوى المتشابه من النشاطات والمطالب والتدريبات والمشروعات البيداغوجية في السياق اللغوي...، وهذه الخطاطة ترسم طريق المقاربة النصية من خلال هذه المضامين المنسجمة والمنتشرة في ثنايا الكتاب.



هذا الانسجامُ الهيكليّ للمقاربة النّصيّة في تقديم الأنشطة المختلفة، جاء موافقاً مع المعايير النّصيّة كالإحالة، هذه الأخيرة التي تحوّلت من غير نية إلى أداةٍ في خدمة الهدف التّعلميّ المعرفيّ المهاريّ .

والنّصُّ القصيرُ " إنَّ الجزائرَ شامخةٌ في بنيانها، كثيفةٌ في عُمرانها، تشتهرُ أحياؤها القديمة بضيق الأنهج، وشدّة الالتواء والتّعاريج. لكنْ التّجول ممتعٌ فيها.

[1] الكتاب الابتدائي السنة الخامسة ،المرجع نفسه ،ص 48

[2] الكتاب الابتدائي السنة الخامسة، المرجع السابق،ص 49.

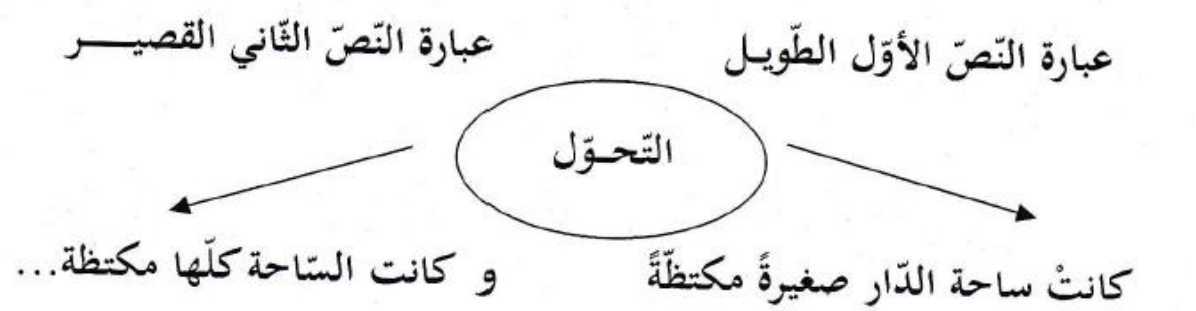
[3] الكتاب الابتدائي السنة الخامسة ،المرجع نفسه، ص 49

إنّ الجزائرّ بناياتها بيضاء ونوافذَها زرقاء، إنّها رائعةٌ من روائع الكونِ، إذا رأيتَها من بعيد، فكأنّ البحرَ يعانقُها..."[1] هذا النّصُّ القصيرُ هو نصٌّ مقتبسٌ من النّصّ الطّويل، فيه من مواصفاته الدّلاليّة إلاّ أنّ لغتَه البارزةَ على السّطح مختلفةٌ :

النّص الطّويل	النّص القصير
–تشتهر أحياؤها القديمة بضيق الأنهج.	–أما الأحياء القديمة فهي تشمل القصبة
–وشدّة الالتواء والتّعاريج....	–شديدة الالتواء والتّعاريج.....
–إنّ الجزائرَ بناياتها بيضاء.....	–إنّها مدينة كلّ مبانيها بيضاء...

فالدّلالة مشتركةٌ بينَ النّصين، غيرَ أنّ النّصَّ القصيرَ يجعلُ من التّلميذ، حاضرَ الذّهن منغمساً في أجوائه، تمهيداً لتقبل الرّافد النّحويّ.

ومنَ النّصوص القصيرة أيضاً هذا النّصُّ المستمدُّ من النّصّ الطّويل، وهو " كانتْ خالتاي تشتغلان بصناعة الخزف، وكانتِ السّاحة كلّها مكتظة ... فتذهبان في طلبه من المكان نفسه ... ثم تسحقانها تسحقانها ... ترفسانها ترفسانها..."[2] والنّصّ يتشكّل من معيار الإحالة، وقد بلغتْ (14) من الضّمائر المتّصلة الّتي تدخل في بناء النّصّ، ويلاحظ أن تحويل النّصّ من حالة إلى أخرى ليناسب الهدف المعرفيّ



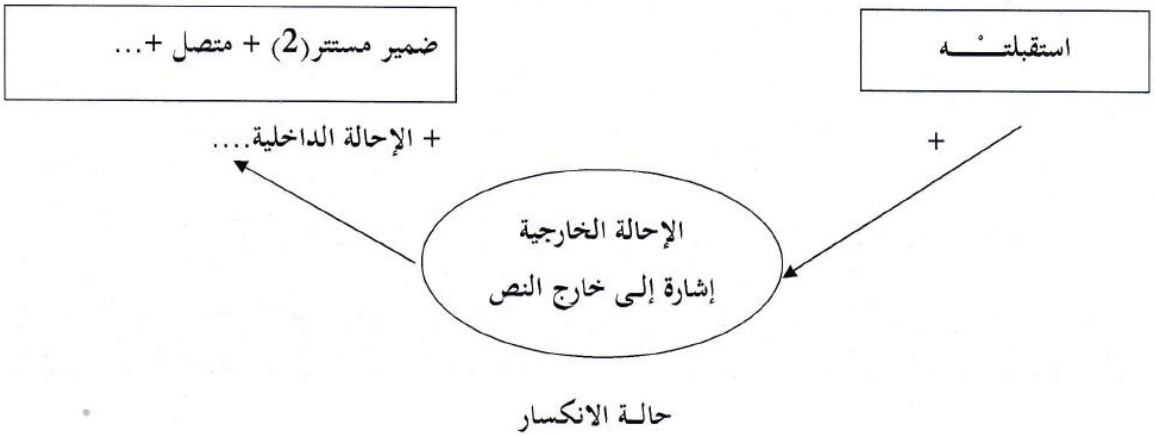
التّحوّل حَذَفَ المضاف إليه واستبدله بالتّوكيد في العوض؛ لأنّ الواردَ النّحويَّ كانتْ له هذه السّلطةُ اللّغويّة في توجيه النّصّ، وكلُّ الإحالة الدّاخليّة مرتبطةٌ بالرّافد النّحويّ .

- **الإحالة الخارجيّة** في النّصوص قليلةٌ جداً مقارنةً بالدّاخليّة؛ فإنّها لا تذكرُ، وهي تنقل المتعلّم من حالة الرّتابة التي تسود أثناء نشاط القراءة، فتأتي لِتكسرها، وتحوّلَها إلى خارج النّصّ، فهذا المعيار النّصيّ بمثابة

[1] الكتاب الابتدائي السنة الخامسة ،المرجع نفسه ،ص 84

[1] الكتاب الابتدائيّ السنة الخامسة، المرجع السابق ،ص 164

المنشطات والمنبّهات تحفّز التّلميذَ من جديدٍ، ليجدّد نشاطَه، وهنا في العينة المختارة ستكون متعلّقةً بالنّصوص المنتشرة في ثنايا (كرّاس النّشاطات اللّغويّة)، ومنه هذا المثال " إذا أقبل الصّباحُ استقبلتْه الطّيورُ بالغناء والتّغريد ...، وهناك تبرز أشعة الشّمس بحلتها الذّهبية، فتبعث في الكون حياء ونماء..."[1]، في هذا النّصّ إحالة خارجيّة كسّرت رتابة القراءة، وحوّلت المتعلّم من حالة التّماسك التي سببتها الإحالةُ الدّاخليةُ إلى التنقل خارج النّصّ :



ومن النّصوص "...و لما كان ثمن اللّعبة فوق طاقتها، امتدت يدها إليها فاختلستها وغادرت الدكان،فتبعها صاحب الدكان حتى عرف منزلها..."[2]

هذا النّصُّ ممتزجٌ بين الإحالة الدّاخليّة الّتي جعلتِ النّصَّ في حالة تماسكٍ على مستوى السّطح اللّغويّ من جهة، وحوَّل أنظارَ المتعلّمين إلى صاحبِ الدّكان من جهةٍ أخرى .

ومن النّصوص التي تحوي الإحالتين الدّاخليّة والخارجيّة " أقام هارونُ الرّشيد مَأدبةً فاخرةً ودعا إليها فئةً من كبار رجال دولته وبعد أنْ أكلَ الحاضرون نهضوا إلى غسل أيديهم، فأخذ (الخدم) يصبون لهم (الماء) ويساعدونهم على ذلك.

وفجأةً، انتزع الخليفةُ إبريقاً من أحد الخدم وأخذ يصبُّ الماءَ على يدي (شيخ) مسنّ، فتعجبَ النّاسُ لهذا الفعل (الغريب)، وتسألوا عن السّبب، فعلموا أنّ الشّيخ كان معلمَ الخليفة في صباه ..."[3]

ويلاحظ من خلال النّصّ أنّ هناك مؤشراتٍ مختلفةً منها ما يدلُّ على الإحالة الخارجيّة وأخرى على الدّاخليّة . يلخّصها هذا المخطّط :

[1] كراس النّشاطات اللّغوية ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، 2011،ص 57

[2] كراس النشاطات اللغوية ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجــع السابق، ص 65

[3] كراس النشاطات اللغوية، المرجع نفسه، ص 67

ومن النّصوص عبارةُ النّصّ الآتي " حين تُغادِرُ منزلَك صباحاً، لتذهبَ إلى مدرستك، تجد الشّوارع نظيفةً، قد كنست ورشت، وحين تدخل مدرستك تجدها..."[1]

ينقلُ النّصُّ اللّغويُّ الذّهنَ إلى خارج الموضوع، ثمَّ تعيد الإحالة وأدوات الرّبط المبثوثة الذهن إلى النص مرة أخرى، وهذه التّنقل من النّاحية اللّغويّة التّربويّة يجعل المتعلّم في راحةٍ، واستعداد لانطلاقة جديدة.

- **الربط بالأداة من كراس الأنشطة (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي):**

النص	الرّبط بالأدوات	المثـــــال
النوادي العلمية + مدينة تمنراست	حرف (و)+ لكن+حرف الجر على+ في + لـ+بـ+ **لِيتّهم**.... **(ن) الرّوابط = 15**	"إنّ النّوادي العلميّة مزدحمةٌ **بالنّاس** صباحاً و **مساء ، لكن** الوقت **فيها** ضائع ..." [2]" تقع مدينة تمنراست **في** أقصى جنوب وطننا ، هي ولاية صحراوية..."[3]
السّمكة الكبيـرة	**الأدوات هي :** في +و+فـ +أن أعود + إلى ...، **(ن) الرّوابط = 17**	"...**لقد** تهت وأريد **أن أعود إلى** بيتي القريب **من الجبلى**..."[4]
الربيـع	**الأدوات هي :فـ +بـ +مع + و+.... ،(ن) الرّوابط =07**	" هذا أنت أيها الربيع، أقبلت معك الحياة بكل ألوانها وصنوفها ..."[5]

[1] كراس النشاطات اللغوية ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،نفسه ، ص 71
[2] كرّاس النّشاطات اللّغوية ، المرجع السابق ، ص 06
[3] كرّاس النّشاطات اللّغوية ، المرجع السابق ، ، ص 06
[4] كرّاس النّشاطات اللّغوية ،المرجع نفســه ، ص 22
[5] كرّاس النّشاطات اللّغوية ، المرجع السابق ،ص 32

هذه الأمثلة من النّصوص القصيرة جداً، وهـي نصوصٌ خاصّةٌ بتوظيف المفاهيم النّحوية، تهدف إلى تثبيت المقاربة النّصيّة حتّى يجد التلميذ نفسه يتعامل مع قواعد اللّغة مفصولة عن سياقِ استعمالها الطّبيعيّ، فالنّصّ الأخير يهدف إلى توظيف الاستفهام، فالرّوابط موجودةٌ بصفةٍ طبيعيةٍ، لأنّها ليستْ هي المقصودة بالتّعلّم.

النص	الرّبط بالأدوات	المثـــــال
الجزائر وطني	**الأدوات هي :** **حرف (ك) + لـ + عن** **+ و+...** **(ن) الرّوابط =35**	" أنا ابن الجزائر، أحبُّ بلادي **كحبّي لنفسي** ، ورثت ذلك **عن آبائي** وأجدادي، فقد ضحوا **من أجل** الوطن بالنفس والنفيس، وتصدّوا **لكلّ** معتدٍ أثيم..."[1]
التّعاون	**الأدوات هي :** **حرف (و) +ف+في + لـ+ بـ+و+...** **(ن) الرّوابط = 23**	" ما أعظم التّعاون، و **ما** أجلّ فوائده ؛ إنّكَ **لترى** آثاره بين بني الإنسان كما تراها بين طوائف الحيوان، **فالنّحل في خلاياه** مثالٌ **للتعـــاون** الحق..."[2]
الشّفقــة	**الأدوات هي :** **حرف (بـ) +ف+في + لـ+ و 2 +** **+... (ن) الرّوابط = 30**	"...و بينما هي تنعم **بفرحة** ولدها إذ فوجئت **بصاحب** الدّكّان يرتمي **على الولد** وينتزع اللّعبة **من يده**..."[3]

الرّوابط الظّاهرة التي تجعل النّصَّ منسجماً، وتحوّله إلى أداةٍ بيداغوجية تجلبُ المتعلّمَ نحو المطالب الفكريّة واللّغوية والجماليّة والإدماجيّة كخطوةٍ أخيرة من الفعل التّعليميّ التّعلميّ، وأمّا الرّبطُ المباشرُ المتمثّل في التّبعيّة الدّلاليّة، وما يتبعها.

الرّبط المباشرُ ومن أدواته التّوضيح، مثاله " كان في إحدى القرى فتى قاسي القَلْبِ، سيئ الخلق، غليظ الطّباع وكثيراً ما يغترّ بصنيع اللئام فيذمّ أمّه، ويستفزها ويؤذيها بلسانه ويده ناسياً فضلها ..."[4]، هذه المقدّمة البسيطةُ توضّح وتمهّد للحدث الّذي سيقع " ...و ذات يوم صحبَ هذا الفتى قطيعاً من الغنم إلى المرعى، وبينما هو جالس يراقب القطيع في مرعاه، أثار اهتمامَه حملٌ صغيرٌ يسرع إلى أمه فيركع إلى جانبها ثمّ يرضع لبنها، فاهتز

[1] كرّاس الّنشاطات اللّغوية، المرجع نفسه ، ص62
[2] كرّاس الّنشاطات اللّغوية، المرجع نفسه ، ص 63
[3] كرّاس الّنشاطات اللّغوية، المرجع نفسه ، ص 65
[4] كرّاس الّنشاطات اللّغوية ، المرجع السابق ص 64

لذلك (المنظر)..." [1] هذا المنظر كان سببا في رجوع الولد إلى رشده، ومهّد الحدثَ إلى النّهاية الحكيمة ".. أيكون هذا الحملُ الصّغيرُ أكثر عطفاً على أمّه منك؟ " [2] والنّصُّ على هذه الشّاكلة من ترابط الأحداث إلى درجة الانفراج، ولاسيما إذا احتوى على عنصر التّشويق، ودفع بالتلميذ إلى معرفة أكثر في الاكتشاف وحبّ الفضول، وهذه من المواصفات الهامّة التي ينبغي توفرها في الفعل البيداغوجيّ.

والنّصُّ الموضوعُ على هذا النّحو من المواصفة القصصيّة، يرتبطُ بالوضعيّة الإدماجيّة، فكلّما كانَ النّصُّ المصدرُ يحوي مفاهيم نحويّةً خاصّة، جَعَلَ المتعلّم يتدرّب على هذه المفاهيم من النّاحية المهاريّة، ثمّ من خلال الوضعية الإدماجيّة الّتي تمثّل المرحلة التي يستمرّ المتعلّم في توظيف اللّغة في السّياق النّصيّ.

ومن الرّبط المباشر التّعليل، وهو بنسبةٍ قليلةٍ ومثال ذلك " أقام هارون الرّشيد مأدبةً فاخرةً ودعا إليها فئة من كبار رجال دولته وبعد أن أكل الحاضرون نهضوا إلى غسل أيديهم ... وفجأةً، انتزع الخليفة إبريقاً من أحد الخدم وأخذ يصبّ الماء على يدي شيخ مسن، فتعجب الناس لهذا الفعل (الغريب)، وتسألوا عن السبب، فعلموا أن الشيخ كان معلم الخليفة في صباه ."[3]

فالنّصّ الأخيرُ يشير إلى معنى الحدث، وما يربطه بالتّعليل، فانتزاع الإبريق بتلك الطّريقة المفاجئة يثير سؤالاً، ويأتي التّعليلُ شارحاً وموضحاً لتلك الحيرة، بـأن الشّخص الذي قام مـن أجله هارون الرشيد، هـو معلمه وشيخه، هذا التّعليل الـذي وظّف في النّصّ كَانَ من الرّوابط الدّلاليّة، بحيث تماسكتْ أجزاؤه بربط بدايةَ النّصّ بآخره، وهو من أساليب التّربية الحديثة بتنمية حاسّة الاكتشاف، والبحث عن التّعليل لهذه الظّاهرة.

ومن الرّوابط الدّلالية الختاميّة، ومن مواصفاتها اختصار النّصّ في الكلمة الأخيرة، ومثال ذلك "...إنّ لفظة الأمّ تختبئ مثلما تختبئ النّواة في قلب الأرض ..." [4]، يلاحظ في العبارة الأخيرة أنّها لخّصت كلَّ المعنى العام والمفصّل عن الأم .

- و من المعايير **التضام الدلاليّ**، **و**أمّا الرّبط بالأدوات فقد أشير إليها من قبل، والدلالية من حيث اشتراك في الدلالة منها :

التضام الدّلاليّ	التّكرار (ن)
سارية العلم، الرّاية، النّشيد الوطنيّ، الشّاعر ، [5]	نسبة تكرار هذا المعيار في **النّصّ المثال** **ن=04**
و من المجال الدّلاليّ هذه المكونات :	نسبة تَكرار هذا المعيار في **النّصّ المثال**

[1] **كرّاس الّنشاطات اللّغوية، المرجع نفسه ، ص 64**
[2] **كرّاس الّنشاطات اللّغوية، المرجع نفسه ، ص 64**
[3] **كرّاس الّنشاطات اللّغوية، المرجع نفسه ، ص 67**
[4] **كرّاس الّنشاطات اللّغوية، المرجع نفسه ، ص 66**
[5] **كرّاس الّنشاطات اللّغوية**، المرجع السابق ، **ص 61**

قاسي القلب، سيئ الخلق، غليظ الطباع، اللّئام، الاستفزاز، الأذى باللسان ...، ومن المجال الأمومة : **الأمّ، الولد الصغير، الرضاع، الحنو، العطف**...[1]	**ن=11**
و من المجال الدّلاليّ هذه المكوّنات: **القراءة، الكتب، الصّحف، المجلات المدرسة، المطالعة**، ..[2]	نسبة تكرار هذا المعيار في **النّصّ المثال** **ن=06**

هذا النّــوع من المعيار يجعل النّصَ متماسكاً من جهةٍ، ويدفع بالمتعلّم إلى اكتساب معجم جديدٍ مـن خلال اكتشـاف المفردات الخاصّة بالموضوع، وكمــا أنّ الحسّ التّعلميّ لدى التلميذ، يتحول بالنمو إلى مهارةٍ باستمرار، ويتشكل لديه هذه المهارة.

الملاحظة البارزة لهذا المعيار فـي الابتدائيّ أنه ذو نسبة مرتفعة ، وهذا يعود إلى تنوّع الوضعيات، وارتباط الوضعية الإدماجية بالنّصّ ، وكذا التّسلسل الوظيفيّ في التّطبيقات التّدريبية في النّظام الجديد، وتنوّع الأداءات من مشاريع، لأنّ هذه الأخيرة تستند على المعجم المتنوّع من المفردات في كلّ المجالات، ولا سيما المجالات العصريّة المختلفة والمتعدّدة من الأدوات الوظيفيّة الخاصّة بكلّ مهنة، وبكلّ أداء؛ ولأنّ المشاريع لها صبغةٌ تربويّةٌ تعليمية لغويّةٌ، يسعى المتعلّم من خلالها إلى الاندماج في الحياة الطّبيعيّة بممارسته للّغة بالكيفية التّطبيقية حين يوظف الموارد المعرفية بكلّ أشكالها في نقل الحدث.

- **و أما معايير الاقتضاء** تبدو قليلةً جدّاً مقارنةً بالمعايير الأخرى، وهذا طبيعيٌّ لكون القضايا المنطقيّة قليلةً في ظلّ ميل النّصّ إلى الاعتناء بالرّوافد اللّغويّة والمعرفيّة والفنية الجمالية المقصودة، غيرَ أن تنظيم الفعل البيداغوجيّ داخل حجرة الدّرس، لم يكنْ في تلك الفترة بهذا الكيفية من النّظام الجديد الذي اعتنى بالفهم، وخصّص له مجالاً سمّاه **بالبناء الفكريّ**، ويجرّب المتعلّم أدواته الفكرية والمنطقية للكشف عن المكـون الضمني.

و في الكتاب الابتدائي للسنة الخامسة هذه العينة :

المعيار	المثال	التحليل	التّكرار (ن)
الاستلزامي	" ...كانتْ له أذنٌ حادّة فسمع صوتاً خافتاً يستغيث، فأسرع نحوه ولكنه وجد الباب مغلقاً، **بدأ ينبح حتى جاءه**	تكرار **نباح الكلب** فوكس، كان مدعاةً لفتح الباب من قبل أحد الرّجال، والسّؤال ما علاقة فتح الباب	من نص فوكس والحماية المدنية نص سابق للدراسة

[1] كرّاس الّنشاطات اللّغوية، المرجع نفسه ،ص 64

[2] كرّاس الّنشاطات اللّغوية، المرجع نفسه ، ص 78

	أحد الرجال وفتح الباب فاندفع دخانٌ كثيفٌ من الغرفة ولكن فوكس دخل، وما هي إلاّ لحظات حتّى خرج يحمل في فمه طفلاً صغيراً..."[1]	بنُباح الكلب ؟ من هنا جاء الرّبط المنطقيّ أنَّ تكرار النباح غيرُ طبيعي لفت انتباه أحد الرجال	**ن=01**

يمكن تسمية هذه المعايير بالضّمنية المنطقيّة، وهي موجودة بنسبٍ قليلةٍ من النّصّ، الغرضُ منها تحريك جانب الفهم لدى المتعلّم، فالتّرتيب التّربويّ الطّبيعيّ حسب مبادئ التّعلم، وهي التذكر+ الفهم + الممارسة، فالثلاثة مرتبطة بعضها البعض، فهذا المعيار يكون مبثوثا ضمنيًّا، وكان الأحرى توظيف هذا المعيار في الجانب الخاص بالفهم، بينما جاء السّؤال على هذه الشّاكلة " في الفقرتين الأخيرتين، ما العباراتُ التي تدلُّ على أنّ فوكس لعب دور رجال الحماية ؟ [2]ليس في دلالة هذه العبارة ما يناسب الفهم، وإنّما يلجأ التلميذ في هذه الحالة إلى القراءة العاديّة، والجواب يكون على سطح النّص، فالسّؤال المنطقيّ حسب تصور البحث : فسّر سبَبَ نُباح الكلبِ بتلك الطّريقة ؟! مثل هذا السّؤال يجمع بين القدرة والمهارة، فالقدرة في فهم السّؤال، بينما المهارة في الوصف والتعبير.

- **و من المعايير البنية الكبرى للنص :**

المعيار	النّصّ	العناصر المهمّة في النّص	التّكرار (ن)
البنية الكبرى	رسالة سلام[3]	**السّلام، الإنسان...**	**ن=14**
البنية الكبرى	فوكس والحماية المدنية[4]	**الكلب، السّيارة، الحماية المدنية**	**ن=22**
البنية الكبرى	عاصمة بلادي الجزائر [5]	**الجزائر، العاصمة، الأحياء، المدنية**	**ن=14**
البنية الكبرى	تبتدعان من التّراب صوراً[6]	**خالتاي، جرار وقدور، الطين، الأواني الفخارية،**	**ن=21**

يلاحظ في الكتاب الابتدائيّ، ظاهرة تكرار العناصر ملفتةٌ، وهذا راجعٌ لسببين حسب البحث:

1 – طول النّصّ ممّا جعل فرصة تكرار العناصر ممكنة، عكس كتاب الأساسيّ فالنّصوص قصيرة .

[1] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق ،ص 47

[2] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه،ص 47

[3] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه، ص 10

[4] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه، . ص 46

[5] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه . ص82

[6] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق ،ص 162

2 -كثـرة الأحداث في النّصوص الابتدائيّ، وارتباطها بشخصيةٍ محوريّة أو بشخصيتين وجواز تكرار هذه الشّخصيّة على طول النّصّ، كمثال فوكس والحماية المدنية .

وأهمية تكرار العناصر بهذا الشّكل يجعل من النّصّ يتماسك من حيث المادة اللّغويّة، ويكون له أثرٌ في جذب وتوجيه المتعلّم، والحفاظ على حيويته ونشاطه .

- **خلاصة الفصل :**

هذا الفصل خُصّص للبحث في بنية الجملة من النّاحية اللّغوية، وربطها بالعامل التّعليمي (الديداكتيكي)، والحالة نفسها تنسحب على النّصّ لغويًّا وتعليميًّا، وأمّا الجملة فقد أوجز الجدول المتعلّق بأنواعها وترددها على مستوى المدونة المقصودة بالبحث، وتعليم القراءة كان الهدف الأسمى، وليس تعليم اللّغة، ولأجل هذا الهدف العام اعتنى واضعو ومؤلفو الكتاب المدرسي بهذا الملمح الأساسيّ، وهو جعل الجمل بسيطة وتتناسب مع قـدرة المتعلمين، وتحاشوا تعقيدها حتى لا تكون عائقاً في تعلّم الأصوات، وبالرغم ضعف نسبة تكرار الجمل البسيطة في الكتاب الابتدائيّ، والسّبب يعود إلى المرجعية البيداغوجية والتّربوية التي توجّه الفعل اللّغوي، ومنه تعليم الأصوات، فالمبدأ العام لهذا التّوجه الجديد هو البناء أو النظرية البنائية، فالأولوية في هذا الشأن إدماج المتعلّم في الحياة الاجتماعية، فتعلم التلميذ كيف يبني تعلماته من خلال الرصيد الاني من المعرفة ؟

كما لوحظ بالمقابل نقصٌ فينسبة الجمل المعقدة، فتعليمية الجملة هنا راعت العلاقة بين المتعلّم والمحتوى، فتحاشت بقدرٍ كبيرٍ العلاقات النّحوية المركّبة، فالمجال هنا ليس مجالاً لتعليم اللّغة، بل مجال لتعليم القراءة التي تعدّ الأداة الأساسيّة في تعلّم اللّغة، فمالت تعليمية الجملة إلى توظيف مكوّنات تحافظ على العلاقة الديداكتيكية بين المتعلّم والمعلّم من جهةٍ، وبين المتعلّم والمحتوى من جهة أخرى، ففي كتاب القراءة السابق على سبيل المثال وظفت أسماء مبنية مثل مصطفى، وليلى...، وهذه الأسماء لا تشكّل عائقاً صوتيّا أو نحويًّا بالنسبة للمتعلّم في هذه المرحلة، والملاحظة نفسها تنسحب على الكتاب الابتدائي، فقد ظلّ المسارُ التّربويّ اللّغوي وفيا لهذا النّهج التّبسيطيّ كأسماء مثل منى، ورضا...، فالنظرة التعليمية كانت في غاية الذكاء حين لجأ مؤلفو الكتاب المدرسي إلى اختيار أسماء غير معربة، للحفاظ على العلاقات بين أقطاب التعليمية، وكذا تسهيل القراءة للمتعلّم، هذا الفعل اللغوي التّعليميّ من صميم شأن التعليمية .

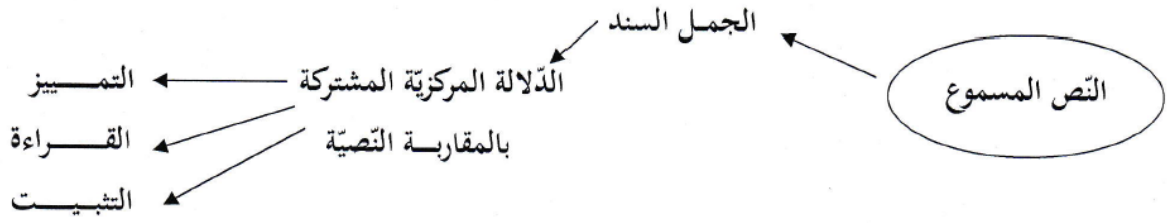
والنّشاط الثّانيّ في تعليمية الجملة، وهو التدريبات اللّغوية، فأغلب هذه التّمارين مركّبة من جمل، فالبحث لم يحذفها من التّحليل، فهي من صميم التّعليمية مادام المتعلّم يجرّب فيها قدراته ومهاراته ومعارفه لاكتساب معرفة، أو حلّ مشكلة، وهناك أنواعٌ من الجمل متواجدة على مستوى التمارين من مثل البسيطة والناقصة والتعليلية، كما أشير إلى ذلك من قبل، وجانب من التّطبيقيّ سابقاً.

الجملُ الّتي كانتْ تستعمل في تمارين القراءة أو اللّغة في السّنة الأُولى من التّعليم الابتدائيّ كانتْ تستمدُّ ملامحَها من النّصّ، حتّى لا يشعرَ المتعلّمُ بتعدّد المجالات والميادين في وقتٍ واحدٍ، وهذه من مزايا المقاربة النّصيّة، ومثال عن ذلك في الاستعانة بالنّص : "

1 -المعلمة قدام الباب

2 -هذا علم الجزائر ..."[1]

هاتان الجملتان مأخوذتان من النّصّ الأمّ، وهناك أمثلة تطبيقيّة كلّها مرتبطة بالنّصّ السّمعيّ [2]، فالمقاربة النّصيّة اختيارٌ لا رجعةَ عنه في النّموذج الجديد، والكتابُ "قد تمّ تصميمه على أساس وضع المتعلّم في مركز الاهتمامات التّربويّة، وتمشياً مع المناهج الحديثة في تعلّم اللّغات، القائمة على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية..."[3]، فالجمل في الكتاب الجديد أغلبها تتشكّل من دلالةٍ واحدة، أيْ هناك معنى مركزيٌّ مشترك بين النّص المسموع، وسائر الأنشطة التّدريبية في القراءة واللّغة، في هذه الحالة يمكن توضيح المسار التعليمي بهذا المخطّط:



من خلال المخطّط السّابق، يلاحظ ارتباط الفروع التّدريبية بالدّلالة المركزيّة المشتركة، وهي دلالةٌ تأتي نتيجة تطبيق المقاربة النّصيّة، فالمثال السّابق بدأ بالجمل السّند التي تعني الجمل المستخرجة من النّص السّمعيّ، وفي الوقت نفسه تتحوّل إلى سندٍ يَعْتَمِدُ عليه المتعلّمُ في اكتشاف الصّوت الهدف، وميزة هذه الجمل، هي جعل التلميذ يعيش وضعية تعلّميّة، وأمّا باقي التدريبات فهي ترسّخ الصّوت من جهة، والمفهوم النّحويّ من جهةٍ أخرى بطريقة ضمنية، وهذه الفروع هي المنتشرة بكثرةٍ في ثنايا الكتاب، ومن أجل هذا تمّ اختيارها، فهناك فروعٌ أخرى كالتّركيب، الصّياغة، والتّذكّر، وهي ليستْ بالبعيدة عن مدارج العمليات العقليّة المعروفة من تذكّرٍ أو استرجاع، وفهم، وتطبيق، وتركيب وتحليل ...، مع مراعاة لخصائص التّلاميذ في هذه المرحلة.

وفي سياق الحديثُ عن العمليات العقليّة العُليا، يتجلى الحديث عن نسبة الجمل التّعليليّة، التي بلغتْ في الابتدائيّ 05.88%، وهي نسبة قليلة،، فعندما يكون التّركيزُ على الأبنية اللّغوية سواء من النّاحية الصّوتية أم التّركيبية، تأتي هذه الأنواع من الجمل قد تشكّلت، بينما الواقع الذي يمثل مكوّناً أساسيّا في نقل اللّغة من الوسط الدّاخلي إلى الوسط الخارجي، فهو منعدم في العملية، فالعمليات العقليّة العليا، لا شكَّ أنَّها مفيدةٌ من النّاحية المنطقيّة، لكن من النّاحية التّربوية التّعليمية اللّغويّة، تأتي بعكس ما يتصوّره المهتمّون بقضايا التّدريس في هذا السّياق .

[1] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق ،ص 31

[2] ينظر كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه ،ص 32،و ص 33،و 34

[3] مقدمة كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه ،ينظر ص 3

وأما تعليميّة النّصوص في هذا الفصل، فقد اتجهتْ مباشرةً إلى المحتوى الذي يمثّل عنصراً أساسيّاً من المثلث التّعليميّ الشّهير، فالنّص يعدُّ مؤثِّراً في عملية الاكتساب اللّغويّ وأنشطة اللّغة ويمثّل الحصيلةَ اللّغويّةَ بالنّسبة للفرد في الانتاج التعبيري، فالمعادلة إذن مكوّنة من عنصرين :العنصر الأوّل هو المحتوى موجّهٌ للجماعة، والعنصر الثّاني الإنتـــاج الفرديّ، وفي هذا السّياق سَلَكَ البحثُ اتجاهين الأوّل، البحث عن طبيعة هذه النّصوص المعدّة للمتعلّمين في هذه المرحلة، فالعامل الأساسيّ من البحث هو اكتشاف الملامح الّتي تجعل من النّصّ نصّاً يؤدي وظيفة لغويّةً وتربويّةً ضمن إطار التّعليميّة، هل هذا النّصُّ متماسكٌ من حيث المادة اللّغويّة، أو يتّصف بالمعايير النّصيّة القادرة على التّأثير في المتعلّم ؟ وهل هناك علاقةُ ارتباط بين ملامح نصّ القراءة، وشكل الإنتاج الفرديّ للمتعلّم ؟ لهذا كانتْ وسيلة البحث تعدّتْ إلى إنتاج التلّاميذ في مدارس ابتدائية متعدّدةٍ من إقليم الولاية (ولاية ورقلة)، زيادةً على أداة المشاهدة لكثيرٍ من المدارس المتنوّعة في جهات مختلفة من تراب الولاية، وكان الهدف من هذا الحضور، هو تسجيل ملاحظات عن تشكيل الجملة لدى المتعلّمين في الأطوار الثّلاثة، وكذا مناقشة الأساتذة المشرفين على توزيع أوراق معدّة لهذا الغرض، وكان التّصور يشيرُ إلى رسم مساقٍ يتبعه المتعلّمُ لإبراز ملامح النّصّ لدى التّلميذ في هذه المرحلة، وقد أعطيتْ بعض الشّروط للمشرفين على توزيع الأوراق، ومتابعة هذا الفعل منذ البداية على أن يلتزموا بالشّروط الآتية :

1 -أن يكون العمل داخلَ حجرة الدّرس، وليس في المنزل، وذلك من أجل ضمان صدق الكتابة النّصيّة، ومعرفة مؤشرات الفعل النّصيّ .

2 -اشتراط عدم توجيه المتعلّمين في كتابة الجملة، وإنشاء النّصّ، وإنّما تركهم على سجيتهم وحريتهم في التعبير.

وفي هذا السّياق، طُلِبَ من التّلاميذ في الطّور الأوّل إنشاء جملٍ، وكذا الطّور الثّاني والثّالث، وأمّا بالنّسبة للطّور الثّاني والثّالث، فقد طُلِبَ منهم إنشاء نصوص تارةً تكون حرّةً، وتارة أخرى تكون مقيّدة في إطار الوضعية الإدماجية، وهو في النّهاية نصٌّ، تطبّق عليه المعايير التي اختيرتْ من أجل معرفة نصوص التّلاميذ بتأثير من تعليمية النّصّ في ظلّ النّظام الجديد، وهنا ينبغي الإشارة إلى المساق المختار في بحث هذه الجزئية أن التّعبير الحرَّ هو المساق الطّبيعيّ الذي يسلكه المتعلّم من جهة، والمساق الذي يكشف عن النّظام القديم من جهة أخرى، أما الوضعية الإدماجيّة، فهي الصُّورة التي تعكس النظام الجديد، هذا الأخير احتضن النّصّ، وحوّله إلى نصّ مقنّنٍ ومقيّدٍ.

فاختيار المعايير النّصيّة لتحديد النّصّ الموجّه للمتعلّمين في هذه الفترة، وهو في الواقع ليس انشغالاً بقضايا لسانيات النّصّ على حساب التّعليمية، ولكن كان هذا الاختيارُ في سياق حصر محيط النّصّ، وأثره في المتعلّم من النّاحية التّعليميّة، فالنّصوص لها أثرهاٌ في توجيه التّلميذ تربويًّا ولغويًّا، وهذا الأخير هو الجانب الإجرائيّ من الفعل التّعليميّ داخل حجرة الدّرس، ومن المعايير التي اختيرتْ من أجل الكشف عن خصوصية النّصّ التعليمية، وأثرها في المتعلّم، وكان من المعايير الهامّة (الاتساق)، والنّصّ المتّسق من النّاحية التّعليميّة له مزايا منها:

-اتساق النّصّ وتماسكه من العوامل التي تجعل من التّلميذ ينجذب نحو الموضوع بكلّ محمولاته المتنوّعة.

– حالة الانسجام أو العلاقة التّفاعلية بين قطبي التّعليميّة ؛أي بين المتعلم من جهة، والمحتوى من جهة أخرى.

–أثر هذا المحتوى النّصيّ في الأنشطة اللّغويّة، والتشابه الّذي يمكن أن يحدث بين المحتوى الأصل ومحتوى إنتاج المتعلّم.

وكانَ من الصّعب في هذا البحث مسح كلّ نصوص القراءة، و من أجل هذا اختيرتْ عشرةُ نصوص من 27 نصّاً، ولوحظ أن نسب المعايير تختلف من نص إلى آخر فمثال في نص (رسالة سلام) = 6ن، (فوكس والحماية المدنية) = 6 ن، والاتساق نسبة تكراره قليلةٌ في المدونة ، الذي يمثّل نهاية المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، وظاهرة الانكسار في المضامين القرائية تكرّرتْ بصورةٍ ملفتة، وهي تجعل من المتعلّم يتّجه نحو الخارج إذا كانتِ الإحالة تؤدي إلى ذلك، فبرغم من النّقلة النّفسيّة التّربويّة المقصودة، وهو تغيير النّشاط، وتجديده من حين إلى آخر، لكن هذا الفعل يكون على مستوى النّشاط الواحد الذي يتميّز بعدّة عناصر، ومحطّات ينتقل بينها المتعلّمُ، ولكن هذا لا يكون ذا فائدةٍ على مستوى الخطّ الذّهنيّ، وفي وتيرة زمنية محدّدةٍ، فالانكسار الطّبيعيّ لا مناصَ منه، بينما الانكسار المتعمّد، أو غير المقصود، وبدون نيةٍ بيداغوجيّةٍ يشتت ذهن المتعلّم، ويؤدي في النّهاية إلى ضياع الهدف التّعلميّ.

وأمّا الاتساق على مستوى النّصوص المشكّلة من لدن المتعلّمين، فهي مقسّمةٌ إلى صنفين : التّعبير الحرّ الذي تزداد درجةُ الاتساق فيه عن الصّنف الثّاني الممثّل في الوضعيّة الإدماجيّة، وهذا الاختلاف سببُهُ شعورُ الفرد المتعلّم بالحرية دون قيدٍ، أو خوفٍ، فالتّعبير على نحو هذه الشّاكلة يكون منسجماً ومتّسقاً، وأمّا الوضعية الإدماجيّة فهي مقيّدة بمعايير، وأغلب الوضعيات تأتي ضعيفةً من حيث البناء، وهذا راجعٌ لأسباب منها:

1 –إنّ الكتابة في الأصل عبارةٌ عن مهارة، تتميز بالمران المستمرّ، وكثرة التّجريب، هذا ما لم يحدث في المرحلة الابتدائيّة التي بقيتْ أغلب أنشطة الكتابة متعلّقة بالتمارين النّحوية والإملائيّة ...

2 –المحصول اللّغويّ كان من أهمّ العوامل البارزة التي أدت إلى ضعف استخدام المعايير، فالملاحظ عن كتابة المتعلّمين أنها فقيرة من المترادفات، ومن الثراء في الكتابة، والتنوع في الأساليب،والتحكم في نص الكتابة .

3 –أغلب الموضوعات اجتماعية تواصليّة، ولها صلةٌ بالمناسبات، وهذه النّمطيّة من الكتابة اختصرتْ عملية الإبداع والتنوّع في الفعل النّصيّ في هذه القائمة المغلقة من الموضوعات. وإنّما من المستحسن تنوّع المجالات.

وأما سائر المعايير مثل التكرار الجزئيّ والبسيط والكليّ، والإحالة الداخليةو الخارجية، والرّبط بالأداة ،التّضام والبنية الكبرى، فكلّ هذه المعايير وردتْ في النّصوص بنسبٍ قليلةٍ، ولاسيما التكرار الجزئي، والإحالة الخارجية، والتضام، والبنية الكبرى، وهذا أمر طبيعي إذا تعلق الأمر بالدلالة المنطقية مثل التضام.

لوحظ – في بناء النّصوص القصيرة المقتبسة من النّصوص الطّويلة –هزالة في الوصف، فكان الشّاغل الأكبر هو توظيف المفاهيم النّحوية أو الصّرفية بقدرٍ أكبر حتّى يمهّد للتلميذ اكتشاف المفهوم، ومن ثمّ القاعدة[1] .فالنّصّ

[1] ينظر كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،ص 30،38،48،52...

المحوّل أو القصير كان يهدف إلى تلميع المفهوم وإبرازه وإشعار المتعلّم بوجوده، ومن أجل هذا اتجه النّصُّ اتجاهاً يكاد يكون تعليميّا على حساب خصوصية النّصّ الفنية .

والنّصوص الطّويلة تتميز بواقعيتها، وتزويد المتعلّم بالموارد المعرفية إضافةً إلى كونها نصوصاً تواصلية، وتحوي كثيراً من المعايير النّصية ؛ أي تستوفي المواصفات التعليمية التّواصلية إلا أنّها تفتقد إلى التلميعات الفنية الأسلوبية البلاغية، هذه النصوص تبلغ الهدف التعليميّ، وتسهّل مهمة المعلّم في التّواصل مع المتعلمين غيرَ أنّها على المدى البعيد يظهر أثرها في الكتابة الأصيلة، بحيث ينتج المتعلّم نصاً بهيكل هزيل لا يقوى على الصّمود، حتّى ولو نمت أرصدته اللّغوية، تبقى الآلية التّعليميّة غائبةً عن جهازه الفكريّ، فالملاحظ في النّصوص التي أنتجها المتعلّمون من خلال العينة التي فحصت في جهات متعددة ومختلفة من إقليم الولاية أنها تفتقد إلى الهيكل النّصي؛ أي المتعلّم لا يملك مهارة بداية الكتابة، والاستمرار في تناسق بنية النص المنتج، ومهارة حسن التخلص أو الخروج من وسط البنية بذكاء، هذا هو المقصود بالهيكل النّصيّ، برغم تقنين الوضعية الإدماجية، وتعويد المتعلم على ضبط اللغة والأفكار، أفرزتْ هذه العادة الديداكتيكية نوعاً من الكتابة هي أقرب إلى الكتابة التقريرية، وفي هذا السياق تأتي المحاولة التطبيقية الثانية للكشف عن الجملة والنص من خلال الوثائق المدرسية، إضافة للبحث عن الجملة الناتجة عن النظريات التربوية اللّغوية في مدونة إنتاج المتعلمين.

الفصل الخامس:

الجُملة اللّسانية بين المدونة التّعليمية والإنتاجيّة

- **سمات العينة المختارة :**

خصّص هذا المبحثُ للتنقيب عن هيكل الجملة، كما ورد في لغة الأطفال خارج عملية الاكتساب اللّغويّ في شقّها التّعلمي التّعليمي، وهنا يلمع سؤال :هل الجملةُ التي يبنيها المتعلّم في الطور الأول من المرحلة الابتدائية لها جذور في مرحلة ما قبل المدرسة ؟ ومن أجل الإجابة عن هذا الاستفسار سلك البحث اتجاهين: الاتجاه الأوّل خاص بإنشاء الجمل كتابياً من قبل المتعلمين في المدارس الابتدائية، وهنا يبقى البحث ذا اتجاهٍ واحدٍ، لو اكتُفِي الأمرُ بالكتابة، ولكنَّ الرحلة التي قمتُ بها في بعض المدارس الابتدائية جعلتني أقف عند مظاهر الجملة في هذا الطّور، ولاسيما السّنة الأولى من التعليم الابتدائي وهذا الاتجاه الثّاني، فهو المراقبة المستمرة لتعليمية الشّفاهي في جانبها التّعبيريّ في جهات مختلفةٍ من الولاية لعوامل متغيرة من المحيط والكثافة السّكانية ووضع المؤسسة من حيث النتائج وعراقتها أيضا، وهذه العوامل الأخيرة قد ناقشتها رفقة مجموعة من مفتشي التّعليم الابتدائيّ، فتقدّم ثلّة منهم لمساعدتي على القيام بهذه الرّحلة البحثية.

العينة المختارة للدراسة هي مجموعة من تلاميذ السّنة الأُولى من التّعليم الابتدائيّ متواجدة في ثماني مدارس موزّعة توزيعاً عشوائيّاً في وسط ولاية ورقلة، وضواحيها، وبلغتِ العينة الكلية 406 تلميذاً، وللإشارة فإنّ التّحليل يشمل عينة أخرى ممثّلة في المحتوى وفق نظام الفئات المذكور في القسم التّطبيقيّ الأوّل، وقد بلغت الجمل الكلية 1218 جملةً، واختيرت من كل مدرسة عينة للدراسة وفق الفئات .

- **الجملة التركيبية :**

و من مواصفات الجملة التركيبية الواردة في لغة المتعلّمين في هذه المرحلة كانعكاس للمرحلة السّابقة،ومثال ذلك ما لوحظ في ابتدائية (نملي علي)

" نظمت مدرستنا حفلاً في آخر السّنة الدّراسيّة والتّلاميذ والأولياء " [1]

ومن الجُمَل " زكريا تلميذٌ نبيهٌ، صفاتُه التّسامح والاحترام " [2]، والجملة التي تحوي إحدى مكوناتها صفة منها " أريد شراء معاطف بسعر رخيص "[3]، والجملة المكرّرة

" أريد شراء معاطف بسعرٍ رخيصٍ " [4]، وجملة " يغرس النّاسُ الأشجار، لأنّها تعطينا فواكه كثيرةً وتحمينا "[5]، ومن الجمل التي تحوي مكون الصفة " بعث سامي رسالة إلكترونية إلى صديقه " [6]، الملاحظ في الجمل السابقة، أنها بتأثير من نصوص القراءة، وليس هناك جملٌ من إبداع المتعلّم، وهذه السّمة تكاد تنتشر في سائر الجمل، فالجملة الأولى هي منقولة بدون اجتهاد [7]، هنا يبرز سؤالٌ هل الصّفة الموظّفة في الجملة التي

---

[1] ابتدائية علي نملي ببلدية ورقلة قريبة من وسط ذي كثافة شعبية (ت 1)

[2] ابتدائية ابتدائية علي نملي نفسها مع التلميذ الذي يحمل الرقم (ت 2)

[3] ابتدائية علي نملي نفسها، الورقة التي تحمل (ت 2)

[4] ابتدائية علي نملي نفسها، الورقة التي تحمل (ت2)

[5] ابتدائية علي نملي نفسها، الورقة التي تحمل (ت48)

[6] ابتدائية علي نملي نفسها،الورقة التي تحمل (ت55)

[7] ينظر كتاب القراءة لتلميذ الأولى ابتدائي ،ص 167

كتبها المتعلّم هي مقصودة لذاتها ؟ فالظاهر أنّ التّقليد ميزةٌ تلميذ السّنة الأولى، فالوعي بالجانب التّركيبي ليس بالصّورة الممتازة، والصّورة نفسها مكرّرة مع الجملة الثالثة، غير أن مكون معاطف بدل الدراجة، أما الجانب المتعلّق بالصّفة، فهو منقول بتأثير من محتوى القراءة دون أدنى تغيير، فالتقليدية صفة ملازمة للمتعلّم، برغم الظّروف التي وضع فيها التلميذ على أن يكون تحرير الجملة في حجرة الدّرس، وليس في المنزل، ومع هذا العامل الشّرطيّ، إلاّ أنّ التلميذ لم يكلّف نفسَه عناء البحث عن جملة جديدة .

ومن الجمل مستوحاة الدّلالة من محتوى القراءة الجملة الآتية " ذهب جمال إلى السوق واشترى لعبة جميلة "[1]، والجملة تكرّرت بمكوناتها اللّفظية والدّلاليّة [2]، ومن الجمل البسيطة " هذه ساحة واسعة " [3]، وكذا "رضا تلميذ مجتهد"[4].

وفي ابتدائيّة (بابي عبد القادر) جملٌ بسيطةٌ تتضمّن مكوّن الصّفة، منها" يحملُ الأبُ قفّةً كبيرة و رضا قفّةً صغيرة " [5]، وجملة " نظّمت سَلمى عِقداً جميلاً بأزهـــــار الياسمين "[6]، وجملة " زكريا يتحصّل على الرّتبة الثّالثة "[7]، وفي ابتدائية "سيدي عبد الرحمن *" توجد جمل قليلة جدا فـــي هذا السياق منها " أريد عصيراً لذيذاً " [8].

- **تكوين الجمع والمؤنّث وتصريف الأفعال :**

مثال عن الجمع المتكلّم " زارنا رضا "[9]، واستخدام المفرد في العدد، والمؤنث أو المذكر في الجنس، مثاله " " درّاجة كبيرة "[10]، وتصريف الأفعال في مكانه مثل " جاءتْ سلمى
وراءه "[11]، " قال رضا : أحبّ وطني "[12]،
" رضا أكل الجبن "[13]،

[1] ابتدائية علي نملي ، السابقة ،(ت57)
[2] ابتدائية علي نملي نفسها،الورقة، (ت58)
[3] ابتدائية علي نملي نفسها، الورقة،(ت60)
[4] ابتدائية علي نملي نفسها ،الورقة،(ت68)
[5] ابتدائية بابي عبد القادر ، الورقة التي تحمل رقم (ت 15)
[6] ابتدائية بابي عبد القادر ،نفسها ،(ت 15).
[7] ابتدائية بابي عبد القادر، نفسها ،(ت35).
- هذه الابتدائية تتميز بكثافة السكان حولها ،إضافة لتعدد اللّغات و اللّهجات ، و هذه الميزة اللّسانية قد أثرت في الجمل التّركيبيّة التي تحوي صفة،وذلك بتأثير من المُناخ اللّغويّ المشار إليه .
[8] ابتدائية سيدي عبد الرحمن، التلميذ يحوي (ت 7)
[9] ابتدائية وريدة مداد (ت5)
[10] ابتدائية وريدة مداد، نفسها (ت24)
[11] ابتدائية وريدة مداد، نفسها (ت 52)
[12] ابتدائية وريدة مداد، نفسها (ت 58)
[13] ابتدائية بابي عبد القادر ،السابقة (ت 20)

"سلمى أكلت الجبن "[1]، وظاهرة إرساء الضّمائر والأفعال في مكانها تكون واضحة في الجمل الطويلة مثل " بعث سامي رسالة الكترونية إلى صديقه" [2]، " اشترى رضا لعبة ثمنها 35 ديناراً"[3]، إرساء الفعل حين يسند يسند إلى المفرد المذكّر، والمكوّن الممثل في الضمير العائد على المكون المؤنث، وفي ابتدائية الإمام علي " خرج رضا من المدرسة، وجد شجرتين " [4]، ويظهر التحقّق من استخدام المثنى في حالة النّصب، كما في المثال السّابق، ومثاله في إرساء ضمير المتكلم في " نحن ننظف الحي " [5]، وفي أغلب الجمل جاء إنشاؤها بتأثير من النص أو محتويات القراءة، وهذا أمر متوقع، ولاسيما أن المنهاج الجديد يدعو إلى توظيف طريقة المقاربة النصية، ولكن النهج غير السليم أن يلجأ المتعلّم إلى تكرار الدّلالة أو نسخ الجملة من محتوى القراءة دون إبداع فالجملة الأخيرة دلالتها مأخوذة من النّص[6]، فالإبداع في تغيير المكوّنات اللفظية فقط، ومن مواصفات الجملة الجملة التركيبية، الجملة الطّويلة التي يظهر فيها المكوّن النّحويّ أكثر ومن أمثلة ذلك الجمل في ابتدائية (وريدة مداد) "أنا ألعب مع أصدقائي "[7].

- "أنا اسمي رضا وعمري ست سنوات "[8].
- " سلمى صباح الخير يا رضا "[9].
- "أمسك نذير زكريا من صدره"[10].
- "فاز زكريا على أكثر الأصوات "[11].
- " وضعت المعلمة علبة على مكتب "[12].
- "قال رضا لأبيه : أحب وطني "[13].

و أمّا في ابتدائية (نملي علي)، فالجمل فيها كانت أطول قليلاً :

- " نظّمت مدرستنا حفلاً في آخر السّنة الدّراسيّة والتّلاميذ والأولياء "[14].

---

[1] ابتدائية بابي عبد القادر، نفسها ،و الورقة (ت20)
[2] ابتدائية بابي عبد القادر، نفسها ،و الورقة (ت55)
[3] ابتدائية بابي عبد القادر، نفسها ،و الورقة (ت56)
[4] ابتدائية بابي عبد القادر، نفسها ،و الورقة (ت2)
[5] ابتدائية بابي عبد القادر، نفسها ،و الورقة (ت40)
[6] ينظر كتاب القراءة لتلميذ الأولى ابتدائي ،ص 101
[7] ابتدائية وريدة مداد ،(ت28)
[8] ابتدائية وريدة مداد نفسها (ت29)
[9] ابتدائية وريدة مداد ،نفسها،و الورقة (ت34)
[10] ابتدائية وريدة مداد، نفسها ،و الورقة (ت41)
[11] ابتدائية وريدة مداد،نفسها الورقة (ت52)
[12] ابتدائية وريدة مداد،نفسها الورقة (ت52
[13] ابتدائية وريدة مداد،السابقة، و الورقة ذات (ت58)
[14] ابتدائية نملي علي ،و الورقة (ت1)

-زكريا تلميذ نبيه صفاته التّسامح والاحترام "[1].

-أريد شراء معاطف بسعر رخيص "[2].

-فرحت منى بصورة سنافير "[3].

يغرس الناس الأشجار، لأنها تعطينا فوائد كثيرة وتحمينا "[4].

-ذهبت أنا وعائلتي إلى الصحراء "[5].

-" اشترى رضا لعبة ثمنها 35 ديناراً "[6].

-" ذهب جمال إلى السوق واشترى لعبة جميلة "[7].

-"يريد رضا أن يصبح مهندساً "[8].

-" تريد سلمى أن تصبح طبيبة "[9].

-" زار زكريا رضا في المدرسة "[10] .

و في ابتدائية (بابي عبد القادر)* هذا النوع من الجمل الآتية :

-" العلم طريق النجاح في الدنيا والآخرة "[11].

-" يحمل الأب قفة كبيرة ورضا قفة صغيرة "[12].

-" نظّمت سلمى عِقدا جميلاً بأزهار الياسمين "[13].

تشكّل هذه الجمل المعقّدة نسبةً بسيطةً (23) جملةً أي تقدر بـ 18.85% من (122) جملة التي تمثّل عينة المحتوى، وهنا ينبغي مرّة أخرى الإشارة إلى أنّ الملاحظة نفسها تكرّرت مع هذه الجمل، فهي منقولة ومنسوخة من مضامين القراءة، باستثناءجمل بسيطة خارج تأثيرات مضامينالمحتوى القرائيمثل الجمل الأخيرة .

---

[1] ا ابتدائية نملي علي نفسها ،و الورقة (ت2)

[2] الورقة ابتدائية نملي علي، نفسها(ت2)

[3] ابتدائية نملي علي،نفسها ،و الورقة (ت 6)

[4] ا ىتدائية نفسها ،و الورقة (ت48)

[5] ابتدائية نملي علي،نفسها ، ،و الورقة (ت55)

[6] ابتدائية نملي علي ، نفسها،و الورقة (ت56)

[7] ابتدائية نملي علي ، نفسها ،و الورقة (ت57)

[8] ابتدائية نملي علي ، نفسها،و الورقة (ت59)

[9] ابتدائية نملي علي ، نفسها،و الورقة (ت63)

[10] ابتدائية بابي عبد القادر ،نفسها،و الورقة (ت63)

- هذه الابتدائية تقع في وسط المدينة في حي متعدد المستويات الثقافية ،إضافة لتميز هذه المؤسسة في النشاطات اللاصفية ، و هذه الأخيرة تتكون من المسابقات الفكرية و الرياضية و المسرح...،و هـذه النشاطـــــــات لا شك أن لها أثر فـي الفعل التعبيري.

[11] ابتدائية بابي عبد القادر ،و الورقة (ت6)

[12] ابتدائية بابي عبد القادر السابقة (ت15)

[13] ابتدائية بابي عبد القادر، نفسها (ت15)

والجمل في أغلبها جمل بسيطة تتركب من مكونات نحوية معروفــة، وانعكاس لما يقرأه التلميذ، وهذه المكونات يلخّصها الجدول الأتي :

المرفوعات	(ن)	المنصوبات	(ن)	المجرورات	(ن)
الفاعل اسم ظاهر	**14**	المفعول به	**08**	اسم مجرور	**12**
المرفوعات	(ن)	**المنصوبات**	(ن)	**المجرورات**	(ن)
الفاعل ضمير	**05**	التمييز	**01**	المضاف إليه	**07**
المبتـــــــدأ	**07**	الخبر المنسوخ	**01**		

فالملاحظ أن الفاعل المتكوّن من الاسم الظّاهر من أكثر التّكرارات النّحويّة، وهذا يفسّر وعي المتعلّم بالمكوّن النّحويّ المباشر، وأصل تفاعل التلميذ بالجملة المبنية للمعلوم قبل دخوله إلى المدرسة [1]، ومن أجل هذا يركّز المتعلّم في هذه المرحلة على الفاعل من خلال مرتبته الشّكلية، وكذا المفعول به، والمكونان النّحويان نسبتهما عالية في الجدول، وبالمقابل يرتبط الفاعل بأفعال مشهورة لدى التلميذ مثل : لعب، أمسك، أشترى، فاز، ذهب زار، ...، وهذه الأفعال من واقعه المعيش

فمجمل القول هنا أن محتوى القراءة كان له الأثرُ الأكبرُ في توجيه الجمل لدى المتعلّم، وإن الجمل التي استطاع التلميذ ترديدها، أو إنشاءها هي جملٌ تميل أكثر إلى المباشرة سواء أكان في دلالتها أم في مكوّناتها النّحوية .

- **الجملة ذات الكلمة الواحدة :**

وهذه الظّاهرة اللّغويّة قليلةٌ، ولكن –بكلّ أسفٍ– موجودة على مستوى الخطاب الشّفاهي، والمنتوج الكتابي، وهذه الظّاهرة بدائية استمرّت في غياب دور المؤسسة التّعليمية في تنشيط الفعل اللّساني للتلميذ، وعدم وعي العائلة بالممارسة اللّغوية، وفي ظلّ هذه الأسباب تسرّب إلى ذاكرة التلميذ هذا النّوع من الجمل، كما لوحظ في كتابات المتعلّمين .

و من الابتدائيات التي شوهدت فيها هذه الظّاهرة (وريدة مداد)، والجمل ذات الكلمة الواحدة :

– حمزة "[2] ..... والأصل ⟵ جاء حمزة

– رضا "[3] ..... والأصل ⟵ رضا يلعب

– محمد [4] ..... والأصل ⟵ هذا محمد

[1] راجع موضوع(الوعي اللّغوي و إستراتيجية إدراك الجملة عند الطفل)،مولاي إسماعيل علوي، مجلة الطفولة العربية ،الكويت،العدد 40، 2009من ص12 إلى 25.

[2] ابتدائية بابي عبد القادر السابقة (ت46)

[3] ابتدائية بابي عبد القادر ،نفسها (ت46)

[4] ابتدائية بابي عبد القادر ،نفسها (ت46)

يحدّد هذا المكوّنَ الغائب هو سياق الحال الذي يُفْهَمُ من خلال الحوار داخلَ قاعة الدّرس،مع صعوبة كتابة جملة لدى تلميذ السّنة الأولى، ولاسيما عند ما يعجز المتعلّم من بناء كلمة تحتوي على أصوات لم يكتشفها في مرحلة مفاتيح القراءة، أو بالعودة إلى كتاب القراءة الذي يحوى تمارين تدريبية تتضمن أنواعاً من هذه الجمل، أي كلمة في شكل جملة يكشفها السياق من خلال صورة، أو سندٍ تعبيريّ، والكتاب ملئ بالقرائن الحالية لتحديد المكون النحوي المحذوف، ومن أمثلة هذا النوع من المكونات :

من ابتدائية أول نوفمبر 1954 هذه الجمل المكتوبة في عينة من إنتاج التلاميذ :

- قطار[1].....و الأصل ← ركبت قطاراً
- زورق [2].....و الأصل ← ركبت زورقاً
- خيمة [3].....و الأصل ← سكنت خيمة
- فيل[4].....و الأصل ← فيل في الحديقة
- غزال[5].....و الأصل ← غزال في الصحراء
- تفاح[6].....و الأصل ← شجرة تفاح
- بطة[7].....و الأصل ← تأكل البطة أكلاً

يلاحظ أنّ الجُمل في هذه الابتدائية قليلةٌ مقارنةً بالمدارس الأخرى، إلاّ أنّ هيكل الجُمل في هذه السّلسلة هيكلٌ ضعيفٌ، وبناءٌ غيرُ محكمٍ، وضعيفٌ ساذجٌ في التّركيبة، ولجوء المتعلّم في هذه المرحلة إلى استخدام هذا النّوع من الجمل له دلالته، بأنّ تعليمية الشّفاهي التي تسبق الكتابيّ قد فشلتْ في إملاء وشحن الحصيلة اللّغويّة لدى المتعلّم، وإشارة بالغة لضمور مهارة الأداء التّعبيري، ولا سيما الشّفاهيّ في هذه المرحلة، وكأنّ التّلميذ ما زال في المرحلة الأولى من مراحل تطور اللّغة .

- **الجملة المحورية :**

هناك نماذجُ كثيرةٌ ومتنوّعة تحمل هذه المواصفة النّحويّة البدائية، منها **في ابتدائية (و ريدة مداد)** ما يلي:

- " **زار** رضا زكريا "[8].

[1] الورقة في ابتدائية أول نوفمبر 54 رقم (ت8)

[2] ابتدائية أول نوفمبر 54،نفسه (ت8)

[3] ابتدائية أول نوفمبر 54،نفسه (ت8)

[4] ابتدائية أول نوفمبر 54،نفسه (ت13)

[5] ابتدائية أول نوفمبر 54،نفسه (ت13)

[6] ابتدائية أول نوفمبر 54،نفسه (ت13)

[7] ابتدائية أول نوفمبر 54،نفسه (ت13)

[8] ابتدائية وريدة مداد و الورقة رقم (ت5)

-" **زارنا** رضا " [1].

-" سلمى **صباح الخير** يا رضا "[2].

-" زكريا **صباح الخير** يا سلمى "[3].

-" **فاز** رضا بالجائزة "[4].

-" **فاز** زكريا على أكثر الأصوات "[5].

-" رضا **في القسم** " [6].

-" دخل رضا **إلى القسم** "[7].

وفي ابتدائية (**نملي علي**) هناك جمل كالأتي :

-" **أريد شراءَ** معاطف بسعرٍ رخيصٍ " [8].

-" **أريد شراء** درّاجة " [9].

-"رضا **أكل الجبن** "[10].

-" سلمى **أكلتِ الجبن** " [11] .

-"عمر **أكل الجبن** " [12].

-" **دخل** أبي **إلى المتجر** " [13].

-" **دخل** رضا **إلى المتجر** " [14].

-" **دخل** هيثم **إلى المتجر**"[15].

---

[1] ابتدائية وريدة مداد ،نفسهارقم (ت5)

[2] ابتدائية وريدة مداد ،نفسها رقم (ت34)

[3] ابتدائية وريدة مداد ،نفسهارقم (ت34)

[4] ابتدائية وريدة مداد ،نفسها رقم (ت41)

[5] ابتدائية وريدة مداد ،نفسهارقم (ت52)

[6] ابتدائية وريدة مداد ،نفسها رقم (ت56)

[7] ابتدائية نملي علي،نفسها رقم (ت58)

[8] ابتدائية نملي علي،نفسها و رقم الورقة (ت2)

[9] ابتدائية نملي علي،نفسها و رقم الورقة (ت20)

[10] ابتدائية نملي علي،نفسها و رقم الورقة (ت20)

[11] ابتدائية نملي علي السابقة و رقم الورقة (ت20)

[12] ابتدائية نملي علي،نفسها ،و رقم الورقة (ت20)

[13] ابتدائية نملي علي،نفسها ،ورقم الورقة (ت24)

[14] ابتدائية نملي علي،نفسها و الورقة (ت24)

[15] ابتدائية نملي علي،نفسها و الورقة (ت24)

- " **دخلت** الأم **إلى المتجر** " [1].
- " **أنا أحبّ** ركوب الدراجة "[2].
- " **أنا أحب** الحيوان "[3].
- " **دخل** المدير **إلى القسم** " [4].
- **دخل** رضا **إلى القسم** "[5].
- " **دخلت** المعلمة **إلى القسم** "[6]
- " **ذهب** جمال إلى السوق **و**اشترى لعبة جميلة "[7]
- "**ذهب** رضا إلى البيت "[8]
- " **ذهب** جمال إلى السوق "[9].
- " **ذهب** رضا إلى المدرسة "[10]
- "**خرج** عمر **من المدرسة** "[11]
- " **خرجت** سلمى **من المدرسة** " [12]
- "**خرج** زكريا **من المدرسة** "[13]
- " **يلعب رضا في المدرسة** "[14]
- " زكريا **يلعب** بالكرة "[15]
- " رضا **يلعب** بالدراجة "[16]

---

[1] ابتدائية نملي علي،نفسها ،و الورقة (ت36)
[2] ابتدائية نملي علي،نفسها، و الورقة (ت 36)
[3] ابتدائية نملي علي،نفسها ،و الورقة (ت36)
[4] ابتدائية نملي علي،نفسها ،و الورقة (ت40)
[5] ابتدائية نملي علي،نفسها و الورقة (ت43)
[6] ابتدائية نملي علي،نفسها و الورقة رقم (ت40)
[7] ابتدائية نملي علي،نفسها و الورقة رقم (ت57)
[8] ابتدائية نملي علي،نفسها و الورقة رقم (ت57)
[9] ابتدائية نملي علي،نفسها و الورقة رقم (ت58)
[10] ابتدائية نملي علي،نفسها و الورقة رقم (ت58)
[11] ابتدائية نملي علي،نفسها و الورقة رقم (ت62)
[12] ابتدائية نملي علي، السابقة، و الورقة رقم (ت62)
[13] ابتدائية نملي علي،نفسها ،و الورقة رقم (ت62)
[14] ابتدائية نملي علي،نفسها ،و الورقة رقم (ت66)
[15] ابتدائية نملي علي،نفسها، و الورقة رقم (ت66)
[16] ابتدائية نملي علي،نفسها ،و الورقة رقم (ت66)

و في ابتدائية الإمام علي الجمل المحوريّة الآتية :

- " **خرج** رضا **من المدرسة**، ووجد شجرتين "[1]
- " **خرج** زكريا **من المدرسة** فقد وجد رضا "[2]
- " **خرج** رضا "[3]
- " **خرج** أبي "[4]
- "**خرج زكريا من المدرسة** "[5]
- " **خرج محمد من المدرسة** "[6]

وفي ابتدائية (**بابي عبد القادر**) ، هذه الجمل الآتية :

- " اشترى رضا درّاجة "[7]
- " **اشترى رضا مسطرة** "[8]

و في ابتدائية أول نوفمبر هذه الجمل المحورية :

- " **تعاون** التلاميذ على تزيين القسم "[9].
- " **تعاون** رضا مع زملائه " [10].
- " **تعاون التلاميذ** على تنظيف الحي "[11].

و في ابتدائية (حي السلام) :

- " **هذه معلمة** "[12].
- " **هذه طائرة** "[13].

و في ابتدائية **سيدي عبد الرحمن** الجمل الآتية :

---

[1] ابتدائية الامام علي ، رقم الورقة (ت2)
[2] ابتدائية الامام علي نفسها ،و الورقة رقم (ت2)
[3] ابتدائية الامام علي السابقة، و الورقة رقم (ت4)
[4] ابتدائية الامام علي نفسها ،و الورقة رقم (ت9)
[5] ابتدائية الامام علي، نفسها و الورقة رقم (ت10)
[6] ابتدائية الامام علي ،نفسها و الورقة رقم (ت10)
[7] ابتدائية بابي عبد القادر الورقة ذات رقم (ت48)
[8] ابتدائية بابي عبد القادر ، نفسها،و الورقة رقم (ت52)
[9] ابتدائية أول نوفمبر 54 و الورقة رقم (ت10)
[10] ابتدائية أول نوفمبر 54 السابقةو الورقة رقم (ت26)
[11] ابتدائية أول نوفمبر 54 ،نفسها ،و الورقة رقم (ت3)
[12] ابتدائية حي السلام و الورقة ذات رقم (ت2)
[13] ابتدائية حي السلام ،نفسها،و الورقة رقم (ت2)

- " **أنا أحب** أمي "[1].
- " **أنا أحب** أختي "[2].
- " **أنا أحب** أبي "[3].
- " **ذهب** الطفل إلى المدرسة " [4].
- " **ذهب** رضا مع أبيه "[5].
- " **ذهب** التلميذ إلى المدرسة "[6].
- "**ذهب رضا** مع زكريا إلى المنزل "[7].
- " **ذهب رضا** إلى الطبّيب "[8].

يلخص هذا الجدول الأتي أهم المواصفات المتعلقة **بالجملة المحوريّة** :

المكوّن المحوري	نوعه	رتبته
زار	فعل	في البداية
صباح الخير	تركيب مزجي	في الوسط
فاز	فعل	في البداية
في القسم	جار ومجرور	في الأخير
أريد شراء	جملة مركبة ومتعدية	في البداية
أكل الجبن	جملة مركبة ومتعدية	في البداية
دخل	فعل	في البداية
إلى المتجر	جار ومجرور	في الأخير
أنا أحبّ	جملة مركبة ومتعدية	في البداية
ذهب	فعل	في البداية
من المدرسة	جار ومجرور	في الأخير

[1] ابتدائية سيدي عبد الرحمن و الورقة ذات رقم (ت9)
[2] ابتدائية سيدي عبد الرحمن ،نفسها، و الورقة رقم (ت9)
[3] ابتدائية سيدي عبد الرحمن ،نفسها،و الورقة رقم (ت9)
[4] ابتدائية سيدي عبد الرحمن ،نفسها،و الورقة رقم (ت14)
[5] ابتدائية سيدي عبد الرحمن ،نفسها،و الورقة رقم (ت17)
[6] ابتدائية سيدي عبد الرحمن ،نفسها،و الورقة رقم (ت19)
[7] ابتدائية سيدي عبد الرحمن ،نفسها، و الورقة رقم (ت19)
[8] ابتدائية سيدي عبد الرحمن ،نفسها، و الورقة رقم (ت39)

تكاد تتكرر هذه المكونات المحورية في الجمل الأخرى، والملاحظ على الجملة المحورية أنّها مستوحاة من مضامين القراءة، فالمكوّن المحوريّ (زار) [1] تكرّر في كتابات التّلاميذ، والتّنوع في الدّلالات النّحويّة شملت القواعد التّركيبية البسيطة،من مثل الفعل + الفاعل + المفعول به،وهذه المواصفات النّحويّة البسيطة، ويفترض تكرارها دون عناء من التلاميذ، والأمر الذي أكدتُ عليه عند توزيعي أوراقاً خاصة لهذا الغرض البحثي أن تكون الجمل من إبداع التلميذ دون تدخل من المعلم، في ظل هامش كبير من الحرية، ولضمان مصداقية الفعل التعبيري، ومع هذه الشروط جاءت الأوراق مليئة بدوال ومدلولات محتوى القراءة، فأثر القراءة بارز في توجيه الجمل، ومنها الجمل المحورية.

- **الجملة المعقّدة :**

ومن أهمّ مواصفات هذه الجمل التّكرار، أو التّقليد الكليّ أو الجزئي، وهذا التّكرار هو السّمة البارزة في إنشاءات التّلاميذ، وهو المحاكاة أو النّقل الكلّي من الكتاب أو من تلميذ إلى آخر، وهذه السّمة ليستْ خاصّةً بالإنتاج الكتابيّ فقط، بل تشمل حتّى الشّفاهي، وهذا ما لاحظتُه في الزّيارات المتعدّدة للمدارس الابتدائية في أنحاء الولاية، والملاحظة أنّ التّلاميذ في هذه السّنة الأولى ينقلون عن بعضهم الجمل ، ويمارسونها في الفعل اللّغوي الشّفاهي من غير إبداع أو إنشاء لجمل جديدة ، وتكاد تكون هذه السمة هي الغالبة عليهم، ومن أمثلة هذا التكرار كما في ابتدائية وريدة مداد :

- " أنا رضا وعمري ست سنوات "[2]،وهذه الجملة منقولة بكليتها من كتاب القراءة للتلميذ السنة الأولى [3]، [3]، وهي الجملة تدخل ضمن المحاكاة الكلية، أو التكرار الكلي بدون تغيير في الشكل، ومن الجمل التي تتضمن تكراراً جزئياً هذه الجمل :
- " سلمى صباح الخير يارضا "[4]
- " رضا صباح الخير يا زكريا "[5]
- " زكريا صباح الخير يا سلمى "[6]

الملاحظ أن التغيير في هذه الجمل مسّ المكونات الجزئية منها، والشخصيات المحورية المشكلة لها، وقع التبادل بينها .

[1] ينظر كتاب التلميذ للسنة الأولى الابتدائي ، المرجع السابق ، ص 52.

[2] أشير إلى هذه الجملة من قبل في إنتاج ابتدائية وريدة مداد ،و الورقة ذات (ت29)

[3] ينظر الكتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائيّ، المرجع السّابق ، ص 8

[4] ابتدائية وريدة مداد ،و الورقة ذات (ت34) ،و أشير إليها من قبل.

[5] ابتدائية نفسها ،و الورقة ذات (ت34) ،و أشير إليها من قبل .

[6] ابتدائية نفسها،و الورقة ذات (ت34) ، و أشير إليها من قبل .

ومن المحاكاة الكلية في هذا النوع من الجمل في ابتدائية (علي نملي) جملة "نظمت مدرستنا حفلاً في آخر السنة الدراسية " [1]، ولم يكلف التلميذ نفسه في الخط التعبيري من تنوع في الجمل، فالعلاقة واضحة بين التعبير الشفاهي والإنتاج الكتابي في أخر السنة التي كان يفترض أن يصل التلميذ إلى تكوين جملة من إبداعه وينوع في ذلك.

ومن مواصفات الجملة المعقّدة صعوبة التلميذ في تصريف الأفعال، وبعبارة أخرى عدم القدرة على إرساء المضامين التركيبية، ويلاحظ من خلال هذه الفئة من التصنيف أن العينة المختارة للبحث تجد صعوبة في التعامل مع الفعل اللغوي من الناحية التركيبية،ومثال ذلك ما لاحظته في ابتدائية (وريدة مداد) الجملة الآتية :

–" أنا وزكريا متسامح " [2] .

يلاحظ أن المتعلّم ركّز على الخبر من حيث التّفريد، وربطه بزكريا، وأهمل المتكلّمَ في ذلك، والسّياق يشير إلى المثنى، وهنا ينبغي الإشارة إلى أنّ ظاهرة إضفاء سلوك المتعلّم على الآخرين هي ظاهرة سابقة عن الفعل الإنتاجي، ترتبط بالسّلوك الأوّل من اللّغة ما قبل المدرسة، ومن الظّواهر هذه الجملة :

–" زكريا رضا يفز "[3]

يلاحظ في هذه الجملة وجود ما يمكن تسميته بالتّرصيص؛ أيْ ترصيص المكوّنات بدون رابط، وهذه الظّاهرة موجودة في مرحلة اكتساب اللغة، أيْ الفترة ما قبل المدرسة، وبقيتْ عالقةً في بعض أشكال من الجمل، وبقي عامل الإفراد مسيطراً على أداء المتعلّم في هذه الفترة، ومثل هذه الجملة :

–" منزل رضا يفز "[4]

هذه الجملة المرصوص مكوناتها دون رابطٍ، ويمكن ضبط هذه الجملة بهذين الشكلين :

–هذا منزل رضا الفائز.

–هذا منزل رضا الذي فاز بالجائزة.

فالمتعلّم لم تكن لديه مهارة إرساء أدوات الرّبط، ولاسيما أسماء الإشارة، وأسماء الموصول، فهو يعتمد في بناء الجملة على الشّكل دون رابطٍ منطقيّ أو دلاليّ، ولهذا فوضع الوحدات أو مكوّنات الجملة ببعضها البعض على أساس أنّها جملة من النّاحية الشّكليّة، ومن أمثلة الترصيص ظاهرة التّقديم والتّأخير، فالمتعلّم في هذا السّياق ليس له درايةً بهذه الخاصية، فتكوين الجملة على هذا النّحو جاء عفوياً..

.فالبحوث في هذا الشّأن أثبتْ وعي الأطفال بالدّلالة ، وجاءتِ النتائج ايجابيةً عن عينة من الأطفال بلغت 100 طفلاً تراوحتْ أعمارهم ما بين (4) إلى (8) سنوات، " وجاءت النّتائج على الشّكل الآتي :

---

[1] ابتدائية علي نملي و الورقة (ت1) ،و ينظر كتاب التلميذ الابتدائيّ السابق ، ص 167.

[2] ابتدائية وريدة مداد ، و الورقة ذات (ت7)

[3] ابتدائية وريدة مداد ، أشير إلى هذه الجملة منة قبل (ت15) .

[4] ابتدائية نفسها و أشير إلى هذه الجملة منة قبل (ت16) .

- ترتكز أحكام الأطفال صغار السّن، على الجانب الدّلاليّ للجملة وعلى مضمونها.
- كلّما تقدّم الأطفال في السّن، تتناسب أجوبتهم مع أجوبة الرّاشدين .
- يصدر الأطفال أحكامهم الدّلالية قبل أحكامهم التّركيبية، وهذه الأحكام الأخيرة، تبدأ مع دخولهم إلى المدرسة، حيث يتمكّنون من إدراك مفهوم الجملة وتعريفه "[1]

ومن أمثلة الجملة على هذا الشكل كا ورد في إنتاج أحد التلاميذ في المدرسة السابقة :

–" أكل الطّعام رضا "[2]

لو سئل المتعلّم : مَنْ أكل الطّعام ؟ لأجاب أنّه رضا، فَفَهْمه للحدود النّحويّة بعيدٌ عنه في هذه المرحلة، ولكن قد يكون وعيه بالرّتبة على أساس أنّ الفاعل يكون أسبق من المفعول به، ولكن التقديم والتأخير لأغراض بلاغية، فهذا الوعي بالأغراض بعيد عن مجاله، إضافةً إلى أنّ المتعلّم لا يتعامل مع النّحو في هذه المرحلة بالاكتشاف المباشر، ولكنّ النّحو عنده ممارسة في الخطاب عن طريق المحاكاة.

و من علامات الترصيص بدون وعي نحوي، الجملة الآتية :

" بابا اشترى " [3]، رصّف ووضع الوحدتين في خط أفقي واحد دون أن يعي بأن الفعل اشترى فعل متعد، وأن الجملة بدون هذا المفعول اختلّ تماسكها، وظاهرة الترصيص بقت مستمرة مع المتعلم فترة، وهنا يأتي تأثير المدرسة في تحديد مفهوم الجملة من حيث ترسيخ قيمة الملكة اللّغوية النّحوية خاصّةً التي تأتي " بتَكرار الاستماع إلى اللّغة الفصيحة، وممارستها كلاماً وتحدّثا "[4] .

ومن المواصفات البارزة الخلط في التّصريف، بحيث يربط الجمع مع المفرد دون مسوّغٍ كما في الجمل :

–" أنا ننظف أسنان" [5]، والأصل لهذه الجملة " أنا أنظف أسناني "جعل المكونات متراصة دون مسوغات نحوية طبيعية، ومن أمثلة ذلك أيضاً.

–" أنا شرب الماء "[6] ،والجملة في الأصل هي " أنا أشرب الماء" بحيث جعل المصدر مكان الفعل دون مسوغ مسوغ نحوي طبيعي، ومثل هذا :

–" ذهاب رضا مع أبي إلى السوق "[7] .

تحدّث المتعلّم عن نفسه، وهذه الظّاهرة أشير إليها من قبل في القسم النّظريّ، وإضفاء السّمة الذّاتية على الأشياء، وإسقاطها .

---

[1] (ينظر **الوعي اللّغويّ و إستراتيجية إدراك الجملة عند الطفل)، مولاي إسماعيل علوي ، مجلة الطفولة العربية ،مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ،العدد 2009،40سابق، ص 17**

[2] **ابتدائية وريدة مداد و أشير إلى هذه الجملة من قبل (ت 23) .**

[3] **ابتدائية وريدة مداد المدرسة السّابقة و الورقة ذات (ت48)**

[4] **طرق تدريس اللغة العربية ،علي أحمد مدكور ، المرجع السابق ،ص 95**

[5] **المدرسة الإمام علي ،و الورقة ذات (ت44)**

[6] **ابتدائية الامام علي ،نفسها (ت48)**

[7] **ابتدائية الامام علي ، نفسها (ت16)**

بدل أن يحيل التلميذ الضّمير إلى السّابق يحيله إلى نفسه، والأصل في المثال " ذهب رضا مع أبيه إلى السوق "، وهذه دلالةٌ على أن المتعلّم لم يتخلّص من آثارها الماضية التي –بكلّ أسفٍ – تشكّلُ عائقاً في تطوير بناء الجملة لدى المتعلّم، ومن جهة أخرى تشير إشارة قوية إلى أن الفترة المخصّصة لتوجيه السّلوك اللّغويّ لدى المتعلّم في المرحلة التمهيدية غيرُ كافية، وإعادة تهيئة التلميذ لغويا صارتْ من الحاجات اللّغويّة والتّربويّة الضّروريّة، وهنا أذكّر بما يسمّى في عالمالتربية " كفاءة حسن التّصرف "، وهي أن يرافق الفعل اللّغويّ التّعليميّ "جهازاً لإنقاذ المتعلّمين " يتمثّل دوره في النقاط الآتية :

1 -تكسير خط التّكرار المبالغ فيه الّذي يؤدي إلى حدّ التشويه في بناء الجملة، والصّناعة الساذجة لها والرتابة المنافية للإبداع .

2 -تزويد المتعلمين بمخطط من النشاطات الرّافدة والمغذّية للجملة من النّاحية اللّغويّة، كالإدماج في عمل الأفواج والمشروعات الشفاهية والتّدريب على التّمثيل المسرحيّ وتبادل الأدوار...الخ

3 -تشجيع الجانب العقليّ من الفعل اللّغويّ تجنباً للنمذجة والتّقليد.

- **الجملة الحسية:**

ومن مظاهر الجملة الحسية، هي الجمل التي تحوي ظروف المكان والزمان التي تعكس الجانب الحسيّ من الأشياء، ومن أمثلة ذلك الجملة لدى أحد تلاميذ **ابتدائية وريدة مداد** .

–" جاءت **وراءه** سلمى "[1]

–" وضعت المعلّمة علبة **فوق** المكتب "[2]

و في ابتدائية (**نملي علي) هذا المثال** :

–" يقف النّاسُ **قدام** الشاباببيك "[3]، **وفي ابتدائية (بابي عبد القادر) هذه الجملة** :

–" هل نضع المزهرية **فوق** المكتب ؟[4]

–" هل **عندك** ورق مزركش ؟[5]

–" **عندي** لوحة وطباشير "[6]

– " **عندي كتاب العربية** " [7]

[1] ابتدائية وريدة مداد، و أشير إلى هذه الجملة من قبل (ت52)

[2] ابتدائية وريدة مداد،فسها ، و الورقة ذات (ت52)

[3] نملي علي السابقة ، و الورقة ذات (ت2)

[4] ابتدائية بابي عبد القادر و الورقة ذات (ت6)

[5] ابتدائية بابي عبد القادر ،نفسها،و الورقة رقم (ت6)

[6] ابتدائية بابي عبد القادر ،نفسها،و الورقة رقم (ت33)

[7] ابتدائية بابي عبد القادر،نفسها ،و الورقة رقم (ت73)

يلاحظ في هذه الجمل وجود ظروف المكان خاصّةً التي تعكس دلالة المكان الحسيّة، وهي أقرب إلى استعمالات المتعلّمين اليوميّة، وقد استخدم كتاب التّلميذ الظّروف مثل: قبل، وبعد، وفوق[1]،وهذه الأدوات تتمّ بالمشاهدة، وتستخدم في سائر الأنشطة الأخرى غير نشاط اللّغة، فمكوّن (فوق) موجود في الرياضيات، وكذا وراء للدّلالة على التّرتيب، ولأهمية هذه الأدوات، فقد برمجها واضعو ومؤلفو الكتب المدرسيّة في النّصوص الأولى ؛أي في الوحدة الرّابعة لتناسب أداء التلميذ اللّغويّ في هذه المرحلة.

من الجمل الحسّية التي تحتوي حروف الجرّ ذات الدلالة الحسية :

- " أمي **في المطبخ** "[2]
- " رضا **في الحمام** "[3]
- " منى **في المدرسة** "[4]
- " دخل المعلم **إلى القسم** "[5]
- " رضا **في القسم** "[6]
- " رضا **في مكتب البريد** "[7]
- " الحمامة **في الحوش** "[8]
- "أريد كيسا **من الحلوى**"[9]
- " دخل أبي **إلى المتجر** "[10]
- " **في الحديقة** أشجار "[11]
- " ذهب جمال **إلى السّوق** واشترى لعبةً جميلةً "[12]
- " **زار** زكريا رضا **في المدرسة** "[13]

[1] ينظر كتاب التلميذ ص 23،24،25

[2] ابتدائية بابي عبد القادر السابقة،والورقة (ت8) .

[3] ابتدائية بابي عبد القادر، نفسها،و الورقة رقم (ت8).

[4] ابتدائية بابي عبد القادر، نفسها و الورقة رقم (ت28).

[5] ابتدائية بابي عبد القادر السابقة و الورقة رقم (ت37).

[6] ابتدائية بابي عبد القادر ،نفسها و الورقة رقم (ت56).

[7] ابتدائية نملي علي ،السابقة و الورقة رقم (ت2).

[8] ابتدائية نملي علي، نفسها ،و الورقة رقم (ت5).

[9] ابتدائية نملي علي ،نفسها ،و الورقة رقم (ت6).

[10] ابتدائية نملي علي ،نفسها ، و الورقة رقم (ت24)

[11] ابتدائية نملي علي ،نفسها ، و الورقة رقم (ت46)

[12] ابتدائية نملي علي ،نفسها ،و الورقة رقم (ت58)

[9] ابتدائية نملي علي ،نفسها، و الورقة رقم (ت63)

-"زكريا يلعب **بالكرة** "[1]

ومن الجمل الحسّية التي تحوي حروف الجرّ في **ابتدائية الإمام علي** * :

-دخل زكريا **من المنزل** "[2].

-"أكل نذير العشاء **في اللّيل** "[3].

-"رجع رضا **من المدرسة** "[4].

و في ابتدائية (**بابي عبد القادر**).

-" رضا **في البيت** "[5].

-" **ذهب رضا إلى المزرعة** "[6].

-"ذهب رضا **مع أبيه إلى السوق** "[7].

-"زكريا يتحصل **على الرتبة الثانية** "[8]

- " سلمى تعتني **بالياسمين** "[9]

-"علق رضا صورة **على الجدار** "[10]

-" ذهبت منى **إلى المتجر و**اشترت شكولاطة "[11]

-" سقط رضا **من الدرجة** "[12].

-"تلعب منى **مع رضا وزكريا** "[13]

-" وضعتِ المعلّمة علبة **على الطّاولة** "[14]

وفي ابتدائية (أول نوفمبر1954) تحوي الجمل الآتية :

---

[10] ابتدائية نملي علي ،نفسها ،و الورقة رقم (ت66

[2] ابتدائية الإمام علي، نفسها و الورقة رقم (ت7)

[3] ابتدائية الإمام علي، نفسها ، و الورقة رقم (ت33)

[4] ابتدائية بابي عبد القادر، و الورقة ذات رقم (ت40)

[5] ابتدائية بابي عبد القادر،نفسها ، و الورقة رقم (ت4)

[6] ابتدائية بابي عبد القادر،نفسها ، و الورقة رقم (ت19)

[7] ابتدائية بابي عبد القادر السابقة ، و الورقة رقم (ت36)

[8] ابتدائية بابي عبد القادر ،نفسها ، و الورقة رقم (ت35)

[9] ابتدائية بابي عبد القادر، نفسها ، و الورقة رقم (ت37)

[10] ابتدائية بابي عبد القادر ،نفسها،و الورقة رقم (ت39)

[11] ابتدائية بابي عبد القادر،نفسها ،و الورقة رقم (ت48)

[12] ابتدائية بابي عبد القادر ،نفسها،و الورقة رقم (ت65)

[13] ابتدائية بابي عبد القادر،نفسها ،و الورقة رقم (ت75)

[14] ابتدائية بابي عبد القادر ،نفسها،و الورقة رقم (ت76)

-" العب الكرة **مع أصدقائي** "[1]

-"ذهب رضا **إلى حديقة الألعاب** "[2]

وفي ابتدائية (الصّيد محمّد) الجمل الآتية :

-"تعاون التلاميذ **على تزيين القسم** "[3]

-" التقى رضا **مع أصدقاء الحي** "[4]

-" تعاون رضا **مع زملائه** "[5]

وفي ابتدائية (**سيدي عبد الرحمن)** الجمل الآتية :

-" تصافح زكريا **مع نذير** "[6]

-" المفتاح **في جيب الرّجل** "[7]

-" ذهبت سلمى **إلى البيت** "[8]

-" ذهب رضا **مع زكريا إلى المنزل** "[9]

-" نحن نلعب **في السّاحة** "[10]

-" **ذهب رضا إلى الطبيب** "[11]

من خلال الجمل السابقة نستخلص أهم المواصفات المتعلقة بالجملة الحسية :

[1] ابتدائية أول نوفمبر 54 ،و الورقة رقم (ت3)

[2] ابتدائية أول نوفمبر 54، نفسها ،و الورقة رقم (ت9)

[3] ابتدائية الصيد محمد و الورقة تحمل رقم (ت7)

[4] ابتدائية الصيد محمد، نفسها ،و الورقة رقم (ت11)

[5] ابتدائية الصيد محمد،نفسها و الورقة ذات (ت11)

[6] ابتدائية سيدي عبد الرحمن ، و الورقة رقم (ت8)

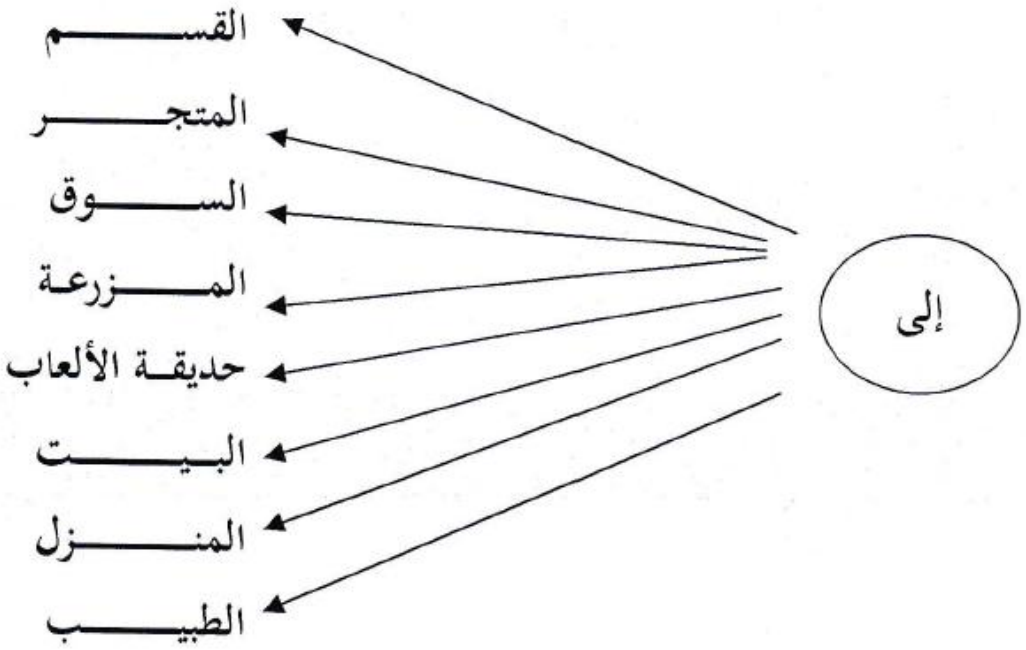
[7] ابتدائية سيدي عبد الرحمن السابقة و الورقة رقم (ت8)

[8] ابتدائية سيدي عبد الرحمن، نفسها و الورقة رقم (ت12)

[9] ابتدائية سيدي عبد الرحمن، نفسها و الورقة رقم (ت19)

[10] ابتدائية سيدي عبد الرحمن ،نفسها و الورقة رقم (ت35)

[11] ابتدائية سيدي عبد الرحمن،نفسها و الورقة رقم (ت39)



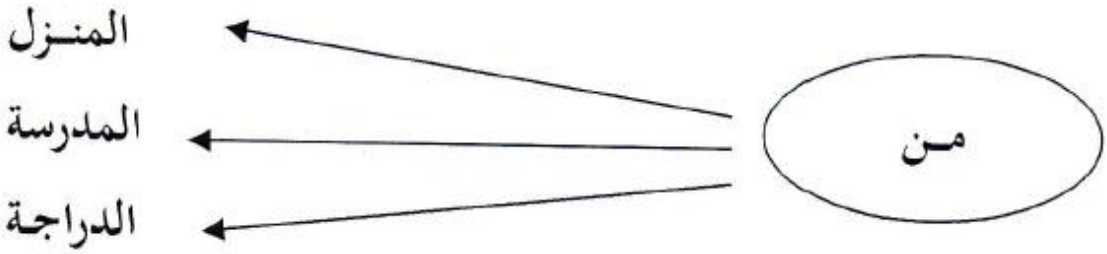
يلاحظ أنّ حرف الجرّ (إلى) مرتبطٌ بدلالات حسيّة، وتنتمي هذه الوحدات إلى معجم المتعلّم، ومترادفات قريبة من الوسط الّذي يعيش فيه، والمركّبات الصّوتية لهذه الوحدات من الأصوات السّهلة المنتشرة، إضافةً إلى أنّ أغلبها مأخوذٌ من محتويات القراءة، فتأثير مرحلة تعلّم الأصوات، والفترة التّمهيديّة بارزة، ولهذا فالجُمَل التي أنتجها التّلاميذ ما هي إلا صدى لمرحلة سابقة، وأن استخدام حروف الجرّ جاء في نهاية المرحلة الثانية من تعليم مفاتيح القراءة؛ أي في نهاية الشّهر الرابع [1]، وهي فترة تعرّف على كثير من المجالات ومكوناتها مثل: مجال العائلة، ومجال المدرسة، ومجال الرياضة والتسلية، ومجال الحي... وفي

هذه المرحلة ترديداتٌ لكثير من الجمل، بغرض تعويد المتعلّمين على " ممارسة القراءة والكتابة بعد أن يتحكم في الصوائت والصوامت وضوابطها الأساسية؛ معنى ذلك أنه بدأ يلج عالم الكتابة " [2]، وهي مرحلة ساذجة يتعلم فيها التلميذ اللّغة البسيطة.

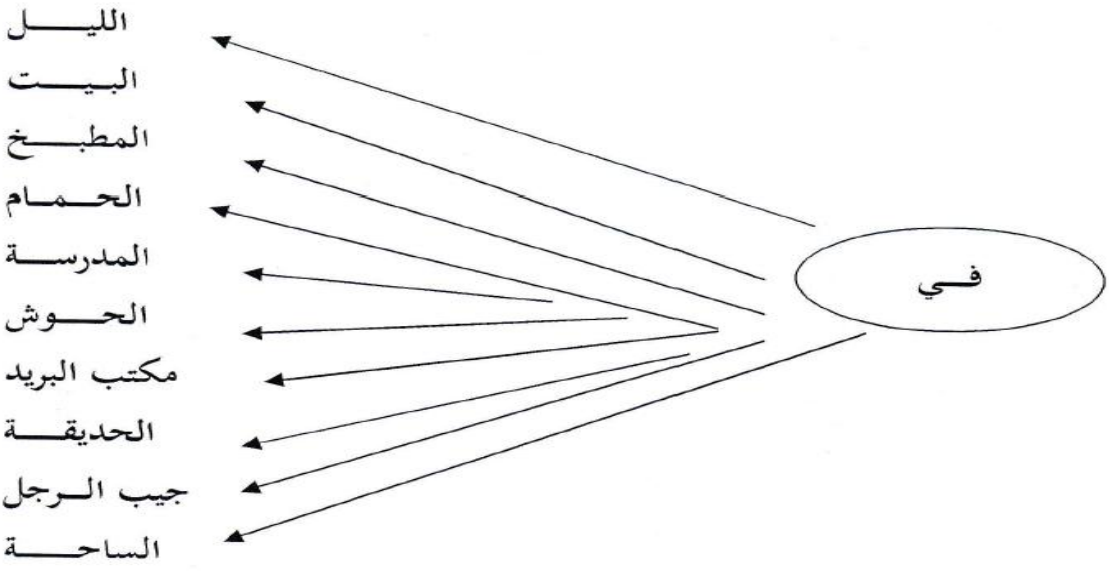
ومن الحروف **الدالة** على حسية الحرف **(من)** :

[1] كتاب القراءة للتلميذ ،ص 89

[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،مديرية التعليم الأساسي ، 2003،ص 13



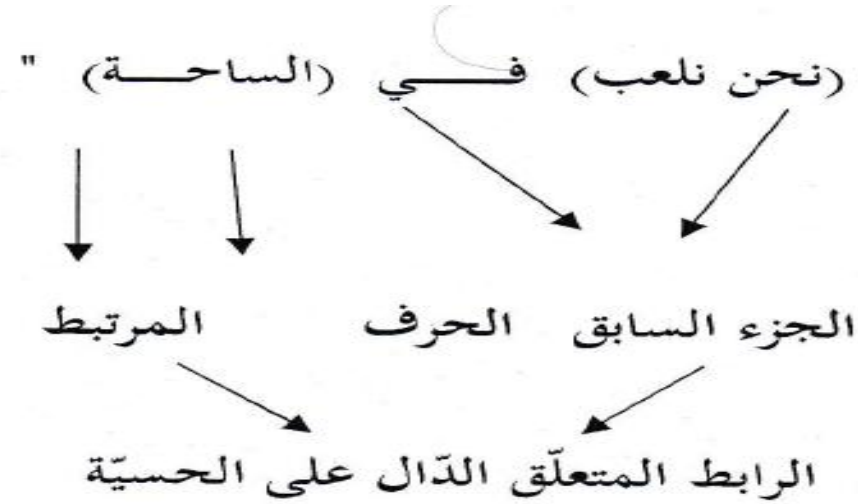
المكوّنات ذات الدّلالة الحسّية تكرّرتْ هنا، وأعطى هذا الارتباط بين الحرف وتابعه الحسية أكثر للحرف الجرّ، وهذه الجمل من الناحية التعليمية لها أثر في ترسيخ العادات النطقية عند تطبيق الممارسة الحلزونية من قبل المتعلم نفسه، وتبرز عاملاً غير مباشر من الأصوات أكثر انتشاراً وتواترا التي يستعملها التلميذ في الكتابة ، ومن الحروف المتعلّقة بالجانب الحسّيّ حرف (في):



وهذا الحرف في الأصل يدلّ على الحصر أو "الوعاء، تقول من ذلك: المال في الكيس، واللّص في السّجن؛ أي اشتمل الكيس على المال، والسّجن على اللص..."[1]، حتى المعنى الأصلي النّحويّ يشير إلى هذه الحسية، فالوعاء يحدّد الشّكل والحجم للشيء، والربط بين المجرور، والجزء السابق المتعلق به الحرفُ في جمل المتعلّمين في هذه المرحلة، كل هذه المكونات تجري في سياق الحسيات.

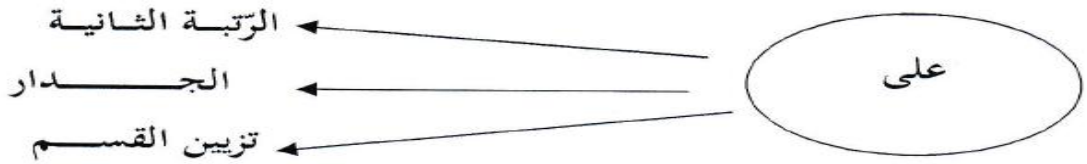
ففي الجملة الأخيرة من المثال السّابق تتضح هذه السّمة الحسيّة العلائقية :

[1] معاني الحروف ،أبو الحسن علي بن عيسى الرماني النحوي ،المكتبة العصرية ،بيروت ، ط 1، 2005،ص 81



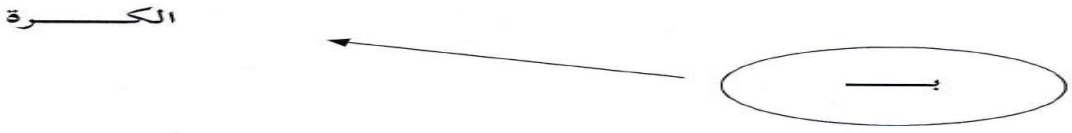
"(1)"

ومن حروف الجرّ الدّالة على الحسيّة الحرف (**على**)، وهذا المخطط يبين ذلك :



و ليس الحسّيّة في الجملة قاصرةً على المكوّنات الخاضعة للرؤيّة أو اللّمس، وإنّما **الجملة الحسّيّة** تَشْمُلُ الحياةَ التي يمارسها المتعلّمُ يومياً، وفي هذا السّياق تدخلُ العبارة الأُولى في هذا المعنى، وإنْ كانتِ العبارةُ الثّانيةُ خاضعةً للرؤيّة، فإنّ العبارة الأخيرة تشيرُ إلى العمل الجماعيّ الدّال **على الاندماج** و**المشاركة** .

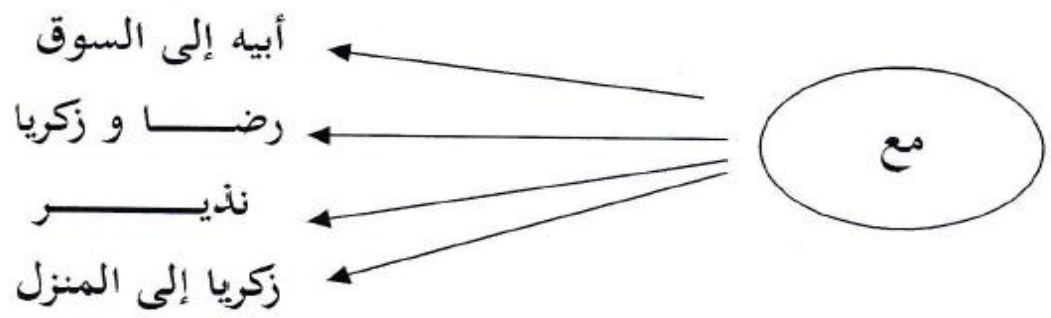
ومن الحروف الدالة :



هذا الحرف قليل الانتشار في الجمل برغم أن دلالته المختلفة كالاستعانة، والإلصاق [2] تحمل معنى الحسية ومن الحروف الدّالة على الحسّية التي تحملُ معنى المصاحبة، وهي (مع) :

[1] الجملة أشير إليها سابقاً الورقة تحمل رقم (ت35 أ)

[2] ينظر معاني الحروف ،المرجع السابق ،ص 5 .



ففي هذه الجملة الدّلالة الوحيدة البارزة للحرف هي المصاحبة، وهي حركةٌ حسيةٌ يعبّر عنها المتعلّم ببساطةٍ، وتنطلق من واقعه المعيش، ومعظم الشّخصيات المذكورة في هذه الجمل هي من الشخصيات الموجودة في المعجم الذّهنيّ للتلميذ، ويتعامل معها في نشاطي التعبير الشّفاهي والقراءة في مرحلتيها باستمرار وتكرار في سياق ترسيخ العادات القرائية.

فالجملة الحسّية من خلال هذه الأمثلة السّابقة تظهر أكثر تردّداً وانتشاراً من أنواع الجمل الأخرى لارتباطها بمادية الأشياء "و يميّز الباحثون بين الكلمات المادية (words concrete) ذات المدلولات الملموسة، والتي تشير إلى موضوعاتها على نحو مباشر، والكلمات المجردة (ab-strqct zords) ذات المدلولات غير الملموسة والتي تشير إلى موضوعاتها على نحو غير مباشر. ويرى بعض الباحثين أن الظّاهرة المادية- التّجريدية، تؤثر في التّعلم اللّفظيّ، إذ أن تعلم الكلمات المادية، مثل (كرسي)، (قلم) أسهل من تعلّم الكلمات المجردة، مثل (الحرية) أو (العدل)..."[1]، وهذه المرحلة هي مرحلة قراءة تهدف إلى تمكن المتعلم من مهارات القراءة منها القراءة السّريعة، التّعرف على حدود الجملة، وكتابتها في أخر السّنة، وكانت هذه التّعليمات المستهدفة* من أبرز العوامل التي أثرت بالاتجاه العكسي في أسلوب الكتابة لدى المتعلمين، فصارت العادات القرائية المبرمجة هي المجرى الطبيعي – بكل أسف- للمتعلم وفق مساقات إجبارية يمر بها، والجملة هي نتاج نصوص أعدت لهذا الغرض بحيث لا يجد التلميذ مخرجاً إلا من خلالها.

- **الجُملة الكاملة :**

فالهدف من هذا المبحث هو:هلْ جملة المتعلّم في هذه المرحلة متأثرة بسمات جمل المرحلة السابقة، ما قبل المدرسة ؟، فالملاحظ أن جلّ الجمل ما هي إلا صورة شكلية للمرحلة السّابقة سواء أكان تحت تأثير المناخ اللّغوي السّائد ما قبل المدرسة، أم المناخ الذي انغمس فيه التلميذ أثناء تعلّمه مفاتيح القراءة،وتأثير المدرسة في جملة المتعلم شيء بارز لا يختلف فيه اثنان، وإنما تأثير المدرسة يكون في تعويد المتعلم على الجملة القرائية دون أن يكون هناك

[1] علم النفس التربويّ ،عبد المجيد نشواتي ،المرجع السابق ،ص 403

- يلاحظ استخدام مصطلح التعليمات الذي يتناسب مرحلة التدريب السّلوكيّ ،و عكسه التّعلمات المصطلح الذي يتناسب .

تفريع وتوليد لجمل أخرى إلا نادراً، وكأن بالمعلم ومصادر التوثيق التربوي المرفقة له رسمت المسار الجُمليّ للتلميذ لا يحيد عنه، وفي هذا السياق البرمجي تبرز أهمية الدلالة في تكوين المتعلم.

لقد أشير من قبل أنّ التلميذ في هذه المرحلة يكتشف الدّلالة قبل المفاهيم النّحويّة [1]، ومن الجُمل التي تتسم بهذا السّمة مكتملة الدلالة :

" زكريا تلميذ نبيه صفاته التسامح والاحترام "[2].

–" أنا أحب ركوب الدراجة "[3].

–" دخلت منى إلى الغرفة لتنام "[4].

–" يغرس الناس الأشجار لأنها تعطينا فواكه كثيرة وتحمينا "[5].

–" ذهب جمال إلى السوق، واشترى لعبةً جميلةً "[6].

– " يريد رضا أن يصبح مهندساً " [7].

–"العلم طريق النجاح في الدنيا والآخرة "[8].

" نظمت سلمى عقداً جميلاً بأزهار الياسمين "[9].

–يحافظ التلاميذ على نظافة القسم "[10].

–" أنا تلميذٌ مجتهدٌ أنجز واجباتي واتقنها "[11].

–" سلمى تعتني بالياسمين "[12].

–" علّق رضا صورةً على الجدار "[13].

–" التعاون على الخير من أخلاق المسلم "[14].

---

[1] راجع مجدّداً الموضوع السّابق :الوعي اللّغويّ و إستراتيجية إدراك الجملة عند الطفل،ص 17

[2] هذه الجملة لأحد تلاميذ مدرسة نملي علي الذي يحمل رقم (ت2).

[3] ابتدائية نملي علي ،نفسها رقم (ت36) .

[4] ابتدائية نملي علي، نفسها رقم (ت44)

[5] ابتدائية نملي علي ، نفسها رقم (ت48) .

[6] ابتدائية نملي علي، نفسها رقم (ت57) .

[7] المدرسة نفسها رقم (ت 59)

[8] ابتدائية بابي عبد القادر (رقم ت6)

[9] ا ابتدائية بابي عبد القادر، نفسها رقم (ت 15)

[10] ابتدائية بابي عبد القادر ،نفسها رقم (ت 18)

[11] ابتدائية بابي عبد القادر، نفسها رقم (ت 23)

[12] ابتدائية بابي عبد القادر، نفسها رقم (ت 37)

[13] ابتدائية بابي عبد القادر ،نفسها رقم (ت 39)

[14] ابتدائية بابي عبد القادر السابقة ، رقم (ت 40)

-" ذهب رضا مع أبيه إلى السوق الجديدة، فوجد سلعاً كثيرة "[1].

-" أنا أريدُ عصيراً لذيذاً "[2].

عدد الجمل مكتملة الدّلالة ومحافظة على القواعد التّركيبية الصّحيحة هي 14 من 372؛أي بنسبة 3.76%،وهي نسبةٌ قليلةٌ جدًّا تدلُّ على أن المتعلّم مازال في سياق التكرار و الترددات،وما زال يخطو خطوات ثقيلة نحو التفرد والإنتاج المبتكر،وفي هذا الجدول أهم المواصفات وسمات هذا النوع من الجمل :

رقم الجملة	مكتملة الدلالة	السمة التركيبية
01	أخلاق زكريا	جملة بسيطة + جملة معقدة
02	ركوب الدراجة	جملة بسيطة ذات دلالة
03	نوم منى	جملة تعليلية مكتملة
04	فوائد الأشجار	جملة تعليلية معقدة ومكتملة
05	شراء لعبة	جملة بسيطة مكتملة
06	رغبة رضا	جملة بسيطة مكتملة
07	أهمية العلم	جملة بسيطة مكتملة
08	تنظيم عقد	جملة معقدة مكتملة
09	نظافة القسم	جملة بسيطة مكتملة
10	التلميذ المجتهد	جملة معقدة مكتملة
11	اعتناء بالياسمين	جملة بسيطة مكتملة
12	التعاون	جملة بسيطة مكتملة
13	ذهاب رضا إلى السوق	جملة معقدة مكتملة
14	شرب العصير	جملة بسيطة مكتملة

من خلال هذا الجدول يلاحظ تنوّع الدّلالات بتنوع الموضوعات، وهذه الأخيرة مستمدةٌ من محتوى القراءة، فهي ليستْ غريبةً عن التلميذ، وبينما الجمل من النّاحية التّركيبيّة بدأتْ تتضح من حيث الشّكلُ، وتترسّخ فيها أكثر أركانُها النّحويّة لدى التلميذ، والجملة القصيرة من أكثر الجمل استعمالاً لدى المتعلّم مقارنةً بالطويلة وهي قليلة، وهذه الجمل القصيرة تساعد المتعلّم على فهمها، وتذكّر مادتها بسهولةٍ، كما " تجبُ العناية عند اختيار الجمل أو صياغتها بحيث تؤدي معنى واضحاً مفهوماً...فالمادة التي يراد تعلّمها متى كانتْ مفهومة منتظمة ذات

[1] ابتدائية بابي عبد القادر ،نفسهارقم (ت 68)

[2] ابتدائية بابي عبد القادر ، نفسها رقم (ت 7)

معنى، كان تعلّمها أسرع، وكانت أعصى على النّسيان ..."[1]، فالجملة القصيرة مرتبطة بالذّاكرة، وأثرها في السّلوك اللّغويّ، وكما أن طولها يعيق عملية القراءة، فلهذا يقوم مؤلفو الكتب المدرسية في هذه المرحلة إلى اختيار الجمل القصيرة كآليةٍ بيداغوجيّة لتسهيل عملية القراءة، وضمان أكثر لمبدأ الفاعلية في السّياق القرائيّ، ومن خلال آثار هذا الفعل الديداكتيكي المتكرّر، ودفع المتعلّم إلى الاستغراق في الحمام اللغوي الصّناعيّ النّاتج أصلاً بتأثير من القراءة وأنشطة اللّغة ككلّ، يُنتجُ المتعلّمون جُملاً تكون على شاكلة الجمل المصنوعة في مساقات برمجية اختارها القائمون على هذا التّحول التّعليميّ*، فالنصوص المسموعة التي تعد كالسّند للتلميذ في إنشاء الجمل، كانت هي الأخرى الداعمة لهذا الشكل.

فالتّلميذ ليستْ له الحريّة في اختيار لغته، فالمناخُ الصّناعيّ اللّغويّ يكون فيه التّلميذ أحدعناصره يشارك بتوجيهٍ من المعلّم، فهذا الأخير إذا لم يعط إشارة البدء، وإشارة التّنفيذ، وإشارة التّطبيقات – مرحلة التقويم–، بقي المتعلّم ينتظر دون رد فعل .

والمرحلة هذه – برغم ايجابياتها للتلميذ– من حيث تدريبه وتحضيره وإدماجُه في سياق الممارسة اللّغويّة، وترسيخ بعض العادات، إلا أنّ هذه المرحلة التّدريبية اللّغويّة حوّلت المتعلّم إلى آلةٍ تطبع الجمل على شكل واحد، ونمط واحد، وإضافة إلى إدخال جهاز لغوي نموذجي ذهني، لم يحترم شخصية الطفل الطبيعية في المتعلم، وتحول إلى كائن يخضع للتدريب، وينتج وفق ما يمليه عليه الجهاز، ومن أمثلة هذا الإنتاج :

- " دخل المدير إلى القسم "[2] ← ابتدائية وريدة مداد
- " دخل المدير إلى القسم" [3] ← ابتدائية نملي علي
- " أنا اسمي رضا وعمري ست سنوات "[4] ← ابتدائية وريدة مداد
- " أنا اسمي رضا وعمري ست سنوات"[5] ← ابتدائية نملي علي

هذه عينةٌ بسيطةٌ من جملٍ كثيرةٍ و متعدّدة أنتجها تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي في آخر السّنة، فالجملة الأولى مكررة في كثير من انتاجات التلاميذ، والجملة الثانية منسوخة لا فضل للتلميذ فيها، فهي منقولة من كتاب القراءة [6] بتأثير من هذا الجهاز التدريبي الذي أثر كثيراً في سلوك المتعلمين اللغوي، وهنا ينبغي الإشارة

---

[1] تعليم الاملاء في الوطن العربي ،أسسه و تقويمه و تطويره ،حسن سحاته ،دار المصرية اللبنانية ،القاهرة ،ط 3، 1996،ص 201 ،

• التحول البيداغوجي من أهم عناصر العملية الديداكتيكية ،لأنه يتعلق بالمحتوى الذي يمثل أحد أقطاب المثلث التعليمي ،بينما التحول المقصود هنا هو تتبع المهتم بقضايا التعليمية كيفية تحول التلميذ من طور إلى اخر من حيث اللغة سواء في الخطاب التعبيري الكتابي أو الشفوي ،و لاسيما الجانب المشاهد منها القابل للاجرأة .

[2] ابتدائية وريدة مداد و الورقة رقم(ت25)

[3] ابتدائية نملي علي و الورقة رقم (ت41)

[4] ابتدائية وريدة مداد و الورقة رقم (ت29)

[5] ابتدائية نملي علي و الورقة رقم (ت7)

[6] ينظر كتاب القراءة ،المرجع السابق ،ص 8

إلى المرجعية الذهنية وراء هذا السلوك المطبوع والمنسوخ، وهي المرجعية السلوكية، ومنها (نموذج المقاربة بالأهداف).

- **بيداغوجيا الأهداف ومنظومتها التعليمية :**

إن الحديث عن مقاربة الأهداف في هذا المبحث حديث أساسيٌّ لما له صلة بأحد مكونات البحث، وهو الجملة، فأصل الفكرة أُستُمدتْ من مرحلة التدريس بالأهداف، وهذه الفكرة أساسها الملاحظة الميدانية في تلك الفترة، وهي أن تدريس أنشطة اللغة كالقراءة في الطور الأول، ودروس القواعد في الطّور الثاني، وبعض أشكال التّمارين اللّغوية تنتظم وفق أسلوب الجملة، من هنا صار الحديث ضرورياً، ولو باختصار عن هذه المقاربة .

فالمقاربة بالأهداف جاءت في مساق طبيعي مرّ به النظام التعليمي الجزائري، فبعد مرحلة المعرفة الموجهة التي سيطرت لفترة طويلة، وأنشأت أجيالاً كانوا نتاجاً لهذا النمط من التعليم المشحون، لم يستمر هذا النموذج، فظهرت ثورة جديدة على هذا النوع من التعليم، ولاسيما الاتجاه السّلوكي، فكانت بيداغوجيا الأهداف ثمرة من ثماره، ولم تعد الحركة الساكنة أو الجامدة داخل حجرة الدرس للفعل التعليمي مقبولة لدى شرائح واسعة من المدرسين والمتعلمين، في ظل هذا المناخ السائد جاءت الصنافة المعرفية لبنامين بلوم (La taxonomie de Benjamin Bloom)، وهذه الصنافة مست الجانب المعرفي من العملية التعليمية الذي "يضم جميع أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان، وخاصة العمليات العقلية من حفظ وفهم وتحليل ...، وتندرج تحت هذا المجال الأهداف التربوية التي تعمل على شحذ وتنمية هذه العمليات العقلية ..." [1]، وهناك جوانب أخرى غير الجانب المعرفي، كالانفعالي والمهاري، لها صنافات خاصة، ولكن لأهمية الجانب المعرفي لصلته بمادة البحث أولاً، ولانتشاره على نطاق واسع في الميدان ثانياً، ومن أجل هذا كان الوقوف عند أهم المصطلحات المتعلقة بأنموذج الأهداف، وسلم بلوم أو صنافته أهتمّت بستة مدارج، ووظفت في تقويم المستوى داخل حجرة الدرس، أو في الجانب التقويمي، ولا سيما وضع أسئلة التقويم التحصيلي والاشهادي .

فالأهداف في الفعل التعليمي متعددة ومتنوعة الأشكال من العامة إلى الخاصة إلى السلوكية، غيـــر أن هذه الأخيرة هي المحور الأساسي الذي وجهت العملية التعليمية لفترة طويلة من الزّمن أثّرتْ في سلوك المتعلّمين، والهدف السّلوكيّ أو الإجرائيّ هو " كلّ تغيّر عند التّلاميذ يكون قابلا للملاحظة والقياس في نهاية درس معين أو جزء منه، يسعى المدرس إلى تحقيقه معهم ..." [2] والمقاربة السّلوكية عقْلنتِ الفعل التّربويّ، وحوّلتْه إلى سلوك إلي يخضع

إلى مراحل ترتيبية سماها بلوم بالصنافة تحتوي على دراجات متسلسلة ومنسجمة ومرتبة ومن بين هذه المدارج أو المراقي :

[1] مدخل إلى علم التدريس ،تحليل العملية التعليمية ،محمد دريج ،المرجع السابق ، ص 42

[2] التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم ، محمد شارف سرير ، نور الدين خالدي ،ط 2 ،1995 ،الجزائر ،ص 21.

– **أولاً : المعرفة أو الاسترجاع أو التّذكّر و**" يدلّ هذا المستوى على القدرة على تذكر المعلومات والمعارف المخزونة في الذّاكرة نتيجة التّعلم السّابق، ويتمّ استدعاؤها بتزويد المتعلّم ببعض القرائن التي تسهل عملية التذكر بحيث يغدو الاستدعاء ناجعاً..."[1]

– **ثانيا : الفهم أو الاستيعاب،** يلاحظ أن الانتقال جاء من البسيط إلى المعقّد، وعادة ما يستقبل المتعلم المعلومات يسجلها ويحفظها، وعند الحاجة إليها يستذكرها، وهذا أبسط سلوكٍ فكريّ يقوم به، ثم ينتقل إلى عمليات أقلّ بساطة مثل الفهم [2] الذي يعني " قدرة التلاميذ عند مواجهة موضوعات ما، أن يعرفوا ذلك الموضوع، وأن يستخدموا المادة والأفكار التي يحتويها استخداماً يدل على فهمهم للمعنى الحرفي الذي ينصّ عليه الموضوع ..."[3] ،والملاحظ أن التذكر للمعلومات لا تثبت إلاّ بفهمٍ، والفهمُ لا يحصل دون وجود حصيلة معرفية ذهنية كعتبة لهذا المدرج.

– **ثالثاً: التطبيق** : وهو " القدرة على استعمال الأفكار المجرّدة في مواقفَ عاديةٍ محسوسة، كأن يستخدم المتعلّم الفكرة العامّة أو القانون أو الأسلوب المتعلّم في مواقف تعليمية جديدة ..."[4]، وهنا تعدّ حجرة الدّرس الميدان التّعليميّ الّذي يتمّ فيه الفعل السّلوكيّ بمختلف أشكاله موزعاً على طول الفترة الزّمنية، فالتّذكّر يكون في بداية الحصّة، و يتكرر في وسطها على سبيل التغذية الراجعة، ويكون التذكر في آخر الحصة كتقويم تحصيلي، والتطبيق يكون ملازماً للفهم في كلّ مراحل الدّرس

– **رابعا : التحليل** ، وهو " القدرة على تفكيك المادة والبحث عن عناصرها، وربط علاقاتها وإدراك مبادئ تنظيمها ..." [5]، والتّحليل من أرقى الدّرجات،لأن المتعلّم يستخدم الفعل الإدماجيّ، وهو فعلٌ معقّدٌ يتطلّب من التّلميذ استخدام جميع القدرات والمهارات مثل قدرة التذكر، وقدرة الفهم، وقدرة التطبيق، إضافة لمهارات كالكتابة بأشكالها مع حسن استخدام الجانب المعرفي في مكانه أو موضعه من النص.

– **خامسا : التركيب و"** يشير هذا المستوى إلى القدرات اللازم توفرها للتأليف بين الوحدات والعناصر والأجزاء بحيث تشكل بنية كلية جديدة، ويؤكد عادة على الإنتاج الابتكاري للمتعلم ..."[6]،وهذا المدرج من المدارج الصعبة يحتاج من المتعلم توظيف كثير من المهارات والقدرات إضافة إلى عمليات عقلية أخرى كالمقترنة والاستنتاج.

– **سادسا: التّقويم** المرحلة الأخيرة من هذا السلم، وهي من أعقد المراحل، والمقصود به " هو تكوين مجموعة من الأحكام بصدد قيمة بعض الأفكار والأعمال والمناهج ... ويتضمن التقويم استخدام بعض المقاييس

---

[1] المناهج و طرائق تدريس اللغة العربية ،عمران جاسم الجبوري ،المرجع السابق ،ص 82

[2] ينظر مدخل إلى علم التدريس ،محمد دريج ،السابق ،ص 43

[3] مستويات الأهداف التربوية و تصنيفها حسب الأبعاد المعرفية و الانفعالية ،محمد نقادي ،من كتاب " قراءات في الأهداف التربوية الصادر منم كتاب الرواسي (2) ،ط1 ،1994، عمار قرفي ،باتنة ،ص 140 ،

[4] النظرية في التدريس و ترجمتها عمليا ،أفنان نظير دروزة ، الامرجع السابق،ص 229

[5] الهدف الإجرائي تميزه و صياغته ،محمد بوعلاق ، دراسة نظرية ميدانية ،قصر الكتاب ،البليدة ، 1999،ص 78

[6] علم النفس التربوي ،نشواتي ،المرجع السابق ،ص 79.

المرجعية لفحص إلى أي حد تكون بعض المعطيات صحيحة وفعالة واقتصادية ..." [1]، ويعدّ التّقويم المرحلة الأساسيّة في منظومة الأهداف الإجرائية، لأن الوصول إلى إصدار الحكم على إنتاج وإعطاء قيمة لا يأتي إلا بعد سلسلة من المدارج السابقة : من معرفــة + فهم + تطبيق + تحليل + تركيب

والمرجعية السلوكية ، لها أثر في توجيه المتعلم لغوياً، وكثير من انتاج المتعلمين يتصف بالظّواهر السّلوكية

- **مواصفات الاتجاه السّلوكي في الجملة :**

الجملة التركيبة اللّغوية البسيطة التي تحتوي على كامل الدّلالة، ومن أجل هذا صارتْ هذه البنية اللّغوية سهلة الاستعمال، ويستخدمها المعلّم في ترسيخ المفاهيم اللّغوية، ولا سيما في السّنوات الأولى للمتعلّم الصّغير، ومن مميزات هذا الاتجاه :

-التكرار :

هذه المواصفة مرتبطة بالاتجاه السّلوكيّ كثيراً، ولهذا ظلّ هذا النّمط سائداً في تعليم القراءة، ومن أمثلتها " أقرأ

يحملُ رضا قفةً صغيرة فيها خبز

يحمل الأب قفة كبيرة فيها خضر وفواكه "[2]

و مثال " أقرأ جيدا

الجدّ كبيرٌ ومنى صغيرةٌ الجدّةُ كبيرة ورضا صغير "[3]، فالتّكرار مواصفة تقليدية أساسية في ترسيخ القراءة، أو القواعد البسيطة الأولى المبثوثة في المحتوى اللّغويّ في هذه المرحلة، وهو من المواصفات التي تدخل في تثبيت التراكيب اللغوية والمفردات دون مشاركة عقلية أو مفاعلة ذهنية .

-التّدريب :

وهذه من أكثر المواصفات انتشاراً في المبثوثات اللّغوية، وتهدف إلى تثبيت المفاهيم اللغوية خاصة مثل عبارة " **استخرج واستعمل**

أنا تلميذ ذكي تمر أنت بأمان أنا أرسم زهرة أنت ترسم منزلا "[4] وهناك تنوعات كثيرة على هذه الشاكلة من من التداريب، وفي أغلبها يعيد المتعلم انتاج الملفوظات اللغوية وفق الرؤى التدريبية، وفي هذا السياق تأتي هذه الجمل الاتية القريبة من هذا المساق المتبع .

- **جملة التشريط الفعال :**

---

[1] ينظر **مدخل إلى علم التدريس ،محمد دريج ،السابق ،ص 54**

[2] **كراس الكتابة و التمارين للغة العربية ،السنة الاولى من التعليم الابتدائي**،منشورات الشهاب ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،**الجزائر،2002**،ص**46**

[3] **كتاب التلميذ ،اللغة العربية السنة الاولى من التعليم الابتدائي** ، منشورات الشهاب ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،**الجزائر2008** ، ص**16**

[4] **لغتي الوظيفية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ، 2013/2012، ص 13

هناك مدونتان تمثّلان دِعامةً للتحليل، الاولى كتابة بعض الجمل، نقلتها من أفواه التلاميذ أثناء زياراتي المتكررة لكثير من المدارس المتنوعة في أنحاء متعددة من الولاية، وهنا للإشارة، فإن الهدف من هذا الحضور تسجيل ملاحظات عن التلاميذ أثناء إنشائهم للجمل شفاهياً ثم كتابياً، والمدونة الثالثة هي كتابة جمل من لدن التلاميذ بشكل حر تعكس قدرة المتعلم في ذلك من جهة، والاتجاه المسيطر في كتابة الجمل من جهة أخرى .

وجملة التّشريط من الجمل التي تكونت في ظلّ الاتجاه السلوكي، الغرض منها تدريب التلاميذ على الأصوات وتثبيتها، ومن مميزاتها أن مكوّناتها تستدرج بعضها البعض لاشتراكها في الحقل الدلالي، ومن هذه الجمل :

-" عندي كتاب العربية ،
عندي لوحة وطباشير " [1]

-" قذف زكريا الكرة"

-أمسك الحارس بالكرة " [2].

-أريد سراء دراجة

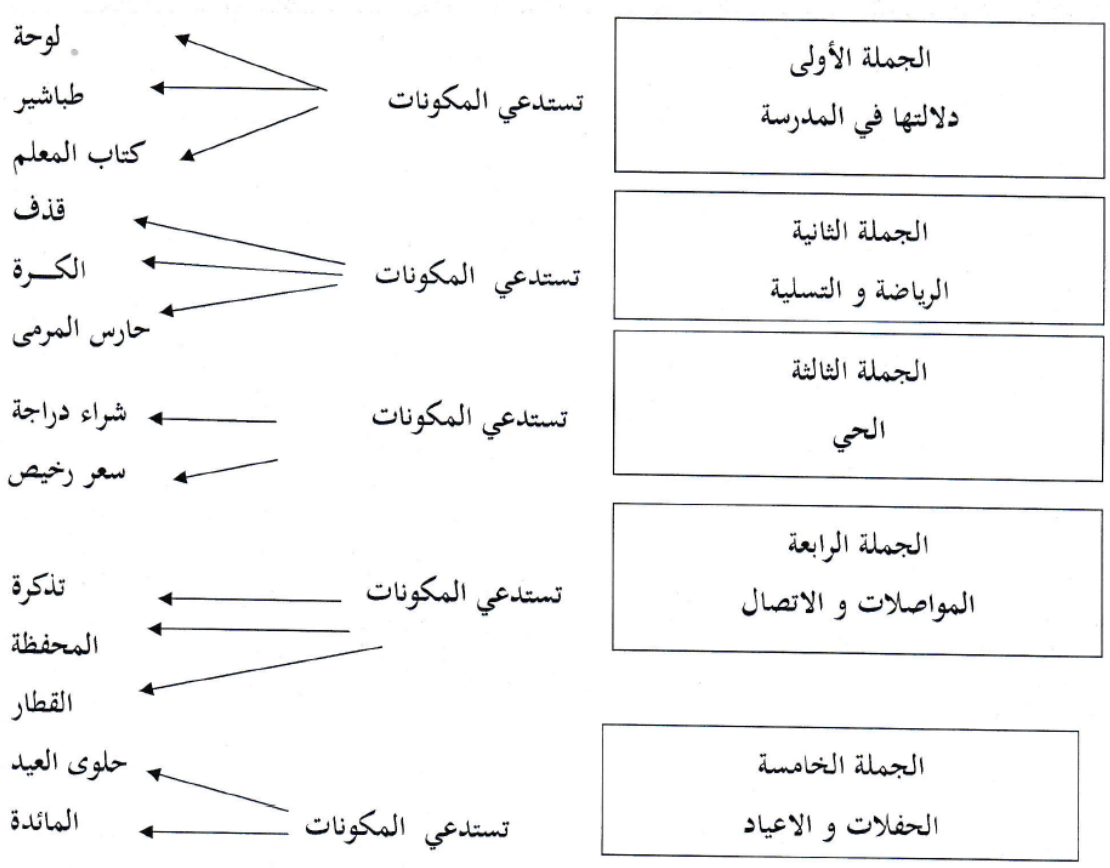
-معاطف بسعر رخيص " [3]

-هذه يشتري تذكرة"
هذه محطة القطار [4]
هاهي حلوى العيد قادمة "

-تعالوا إلى المائدة "[5]

من خلال الجمل السابقة يتضح هذا المخطط الملخص لأهم المواصفات :

[1] **كتاب القراءة ،السنة الاولى من التعليم الابتدائي ،ص36**
[2] **كتاب القراءة ،السنة الاولى من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه** ،ص 63
[3] **كتاب القراءة ،السنة الاولى من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه** ،ص 80
[4] **كتاب القراءة ،السنة الاولى من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه** ،ص 151
[5] **كتاب القراءة ،السنة الاولى من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه** ،ص 163



المدونة الثّانية فقد تمّتْ عن طريق المشاهدة، وهذه الأخيرة وسيلة من وسائل البحث ،فكانتِ الزيارات إلى مجموعة من الابتدائيات بعد استشارة المفتشين المشرفين على هذه المدارس، وكانت الاستشارة تتعلق بالمدارس الممتازة، والمتوسطة في المستوى، والمتدنية من حيث النتائج، وكذا التوزيع الجغرافي، والاجتماعي لتواجد هذه الابتدائيات، وكان اختيار هم في موضعه، والرحلة البحثية كانت كل مرة رفقة أحد المفتشين بمثابة الدليل البيداغوجي للمدرسة، ومن بين هذه المدارس ابتدائية " سيد روحو "، وكان حضوري لقسم السنة الثانية في نشاط التعبير الشفاهي، وموضوعه (غزو الفضاء)، ومن الجمل التي سجلتها أثناء زيارة القسم.

- رواد الفضاء يتأملون القمر "[1]
- رواد الفضاء يكتشفون القمر "[2]
- رواد الفضاء يجمعون معلومات عن القمر "[3]
- الفضاء يحيط بنا من كل الجهات "[4]

[1] **ابتدائية سيد روحو سبقت الإشارة إليها ،و رقم التلميذ (ت1)**
[2] **ابتدائية سيد روحو، نفسها ، الورقة رقم (ت2)**
[3] **ابتدائية سيد روحو** ،نفسها، الورقة رقم (ت3)
[4] **ابتدائية سيد روحو** ،نفسها، الورقة رقم (ت4)

-يضع رجل الفضاء على وجهه خوذة الفضاء "[1]

و في ابتدائية بونعامة الجيلالي، وهذه من الابتدائيات النائية عن مكان االولاية، وفي المستوى الثانية نفسه، ونشاط التعبير الشفاهي منها هذه الجمل الآتية عن الحاسوب :

-يتكون الحاسوب من الفأرة "[2]

-يتكون الحاسوب من لوحة المفاتيح "[3]

و في مدرسة لقراف بالحجيرة التي تبعد عن الولاية بـ 100كم، وهي من المدارس النائية، وفي النشاط نفسه التعبير الشفاهي، والسنة الثانية من التعليم الابتدائي، والحوار كان بين المعلّم والمتعلّمين عن (الأسرة مجتمعة حول مائدة الأكل) منها :

-أفراد العائلة حول المائدة "[4]

-نقول : بسم الله عند الأكل "[5]

-نقول بسم قبل الأكل "[6]

-لا تشرب كوب الماء دفعة واحدة "[7]

-قبل الأكل أغسل يديّ "[8]

-أمضغ اللقمة جيداً"[9]

-لا تضحك بصوت مرتفع في الأكل "[10]

وفي الحصة نفسها دعا المعلم تلاميذه بتوظيف مفردة (أمام) في جملة مفيدة :

-المعلم أمام الباب "[11]

-المعلم أمام السبورة "[12]

[1] **ابتدائية سيد روح السابقة**، الورقة رقم (ت5)

[2] ابتدائية بونعامة الجيلالي ،رقم (ت1)

[3] ابتدائية بونعامة الجيلالي، نفسها ،الورقة رقم (ت2)

[4] ابتدائية لقراف الجديدة رقم (ت1)

[5] ابتدائية لقراف الجديدة، نفسها رقم (ت2)

[6] ابتدائية لقراف الجديدة، نفسها رقم (ت 3)

[7] ابتدائية لقراف الجديدة، نفسها رقم (ت 4)

[8] ابتدائية لقراف الجديدة، **نفسها رقم (ت 5)**

[9] ابتدائية لقراف الجديدة ،**نفسها رقم (ت6)**

[10] ابتدائية لقراف الجديدة، **نفسها رقم (ت7)**

[11] ابتدائية لقراف الجديدة ،**نفسهارقم (ت1)**

[12] ابتدائية لقراف الجديدة، **نفسها رقم (ت2)**

–المعلم أمام الطاولة "[1]

– المعلّم أمام باب القسم "[2]

– المعلّم أمـــام الصّف "[3]

و دعا المعلم تلاميذه إلى تحويل الجمل إلى أشكال أخرى :

–المحفظة أمام الكرسي "[4]

–الكرسي أمام السبورة "[5]

–المعلم يقف أمام باب المدرسة "[6]

وأما ابتدائية أول نوفمبر 1954، وفي النشاط والمستوى نفسيهما:

–خرج الفلاحون الذين يزرعون الحقل "[7]

–المسافرون الذين هم في المحطة "[8]

–خرج التلاميذ الذين يلعبون في الساحة " [9]

–خرج عصام مع أصدقائه الذين يدرسون معه في القسم "[10]

–هنأ المدير التلميذات اللواتي أخذن الجزائر "[11]

و في ابتدائية الإمام علي بالضواحي القريبة من الولاية هذه الجمل :

–قفز الحمار فوق الساقية "[12]

–يسقي الفلاح مزرعته بماء الساقية "[13]

– قفز الديك فوق الساقية "[14]

---

[1] ابتدائية لقراف الجديدة السابقة **رقم (ت3)**

[2] ابتدائية لقراف الجديدة، **نفسها** ،**رقم (ت4)**

[3] ابتدائية لقراف الجديدة، **نفسها، رقم (ت5)**

[4] ابتدائية لقراف الجديدة، **نفسها، رقم (ت6)**

[5] ابتدائية لقراف الجديدة، **نفسها، رقم (ت7)**

[6] ابتدائية لقراف الجديدة، **نفسها** ،**رقم (ت8)**

[7] **ابتدائية أول نوفمبر 54 رقم (ت1)**

[8] **ابتدائية أول نوفمبر 54**،**نفسها رقم (ت2)**

[9] **ابتدائية أول نوفمبر 54، نفسها رقم (ت3)**

[10] **ابتدائية أول نوفمبر 54، نفسها رقم (ت4)**

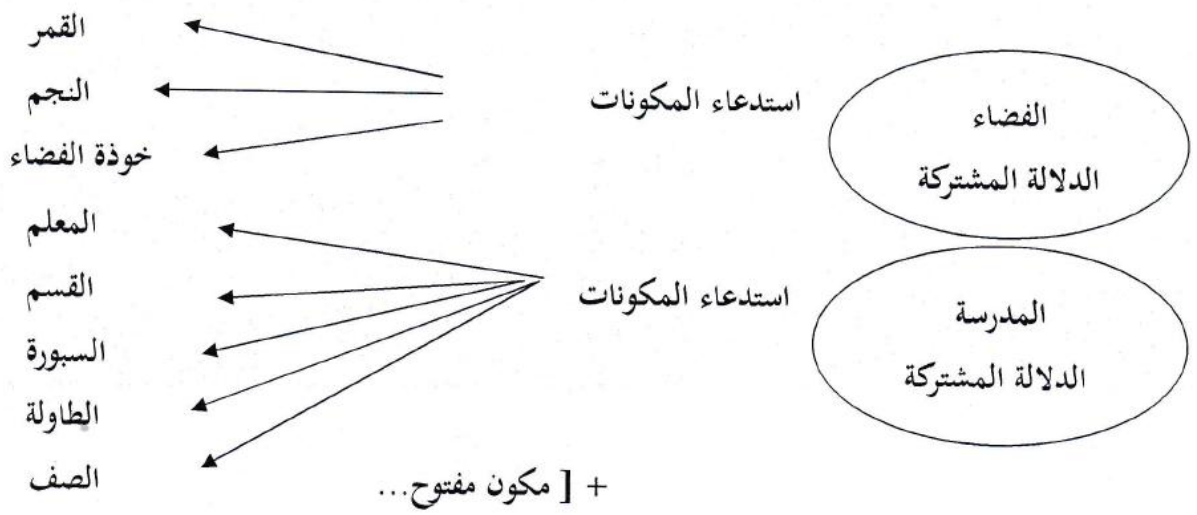
[11] **ابتدائية أول نوفمبر 54، نفسها رقم (ت5)**

[12] **ابتدائية الإمام علي رقم (ت1)**

[13] **ابتدائية الإمام علي** ،**نفسها رقم (ت2)**

[14] **ابتدائية الإمام علي** ،**نفسها، رقم (ت3)**

و من مميزات هذه الجمل وفق الخطاطة الاتية:



هذه نماذج قليلةٌ من الجمل ذات التّشريط الفعّال التي تخضع مكوناتها إلى الاستدراج، أي أن تستدرج مفردة لأخرى في حقل دلاليّ مشترك، وهذا الاستدعاء يقضي على الجهاز الفطريّ العقليّ، ويجعل من المتعلّم مجرد آلة طباعة تكرر الجمل دون وعي، والشّيء الذي لاحظتُه في زيارتي المتكرّرة أنّ المتعلّمين – بكلّ أسفٍ- من الطّور الأول حتّى الطّور الثّالث وقعوا في التقليد والتكرار النموذجي، دون أن تكون هناك آلية مهارية لانقاذ المتعلم من هذه الورطة اللغوية التعليمية، كما أن القائمين على الشأن اللغوي التربوي لم يصنعوا جهازا لغويا مبدعا وواقيا من هذه الصورة النمطية، وليس مجرد جهاز للممارسة والتدريب وكثرة الأنشطة بغرض إنتاج الكفاءة، فمع الوقتو التجربة ثبت أن الوعي اللغوي لدى المتعلم هو السبيل الوحيد لتجاوز العقبات والوضعيات المشكل . وأما الخطوة الثالثة من التحليل هي الجمل المكتوبة لمجموعة من التلاميذ موزعة في ابتدائيات متفرقة من الولاية حسب الجدول الآتي :

الرقم	اسم الابتدائية	عدد الأوراق =عدد التلاميذ	النسبة المئوية%
01	أول نوفمبر 1954-ورقلة	40	%10.10
02	الامام علي – الرويسات	32	%08.08
03	وريدة مداد – الرويسات	93	%23.48
04	أحمد تمام – ورقلة	19	%04.79
05	نملي علي – ورقلة	30	% 07.57
06	بابي عبد القادر – ورقلة	49	%12.37
07	صيد محمد – ورقلة	20	%05.05
08	حي السلام – الرويسات	38	%09.59
09	سيدي عبد الرحمان- ورقلة	30	%07.57

10	بونعامة الجيلالي –انقوسه	30	%07.57
11	علي عمار – الحجيرة	15	%03.73
المجمـــــــــوع		396	%99.90

و من أمثلة جملة التشريط في انتاجات التّلاميذ ابتدائية أول نوفمبر 1954.

–"عند ما انتهي من الأكل أقول : الحمد الله "[1]

–أحب المدرسة لأنها تعلمني القراءة والكتابة والحساب "[2]

–أحب أن أنظر إلى القمر وهو يسبح بين النجوم "[3]

–أشتري الخبز من عند الخباز " [4]

–الكتاب فوق المكتب "[5]

–ذهبتُ إلى السّوق، فرأيتُ ملابس جميلة "[6]

و في ابتدائية الإمام علي :

–تكتب المعلّمة على السّبورة "[7].

–نصوم في رمضان " [8]

–"أنا أجتهد في حفظ الأنشودة لأشارك في عيد العلم "[9]

–لا تقطع الطريق قبل أن تمر السيارات "[10]

–أتوضأ وأصلي كل يوم "[11]

–ذهب عمر إلى المسجد ليصلي صلاة الفجر "[12]

–عند رفع العلم الوطني نردد نشيد قسماً"[13]

---

[1] ابتدائية أول نوفمبر 54 قرب الولاية رقم التلميذ أو الورقة (ت2).

[2] من الابتدائية نفسها رقم (ت8)

[3] من الابتدائية نفسها رقم (ت11)

[4] من الابتدائية نفسها رقم (ت19)

[5] من الابتدائية نفسها رقم (ت20)

[6] من الابتدائية نفسها رقم (ت38)

[7] من ابتدائية الإمام علي رقم (ت1)

[8] من الابتدائية نفسها رقـم (ت3)

[9] من الابتدائية نفسها رقـم (ت6)

[10] من الابتدائية نفسها رقم (ت9)

[11] من الابتدائية نفسها رقم (ت13)

[12] ابتدائية الامام علي ، رقم (ت19)

[13] من الابتدائية نفسها رقم (ت21)

–ذهب أبي إلى السوق ليشتري الخضر والفواكه "[1]

و في ابتدائية وريدة مداد

–ذهب أبي إلى مزرعة عمي، فوجدت الخرفان والأبقار "[2]

–يذهب أخي المريض إلى الطبيب "[3]

و في ابتدائية أحمد تمام :

–الناس في المحطة ينتظرون قدوم الحافلة "[4]

و في ابتدائية نملي علي :

–ذهبت عند عمي في المزرعة، فعلمني كلَّ ما يعرفه عن الريف "[5]

–خرج التلاميذ إلى ساحة المدرسة "[6]

–التلاميذ خرجوا من المدرسة "[7]

–اشترى لي أبي أدوات مدرسية من المكتبة "[8]

و في ابتدائية (بابي عبد القادر) :

–كان أبي مريضاً، فشرب الدواء "[9]

–تمشي الجمال في الصحراء "[10]

و في ابتدائية الصيد محمد :

–صاحبنا الفلاح يقول : إذا بقيت البقرة مريضة "[11]

–كان أحد الفلاحين يستعمل بقرة في الحراثة "[12]

–اتجه التلاميذ إلى أقسامهم "[13]

---

[1] من الابتدائية نفسها رقم (ت31)

[2] من ابتدائية وريدة مداد رقم (ت21)

[3] من الابتدائية نفسها رقم (ت79)

[4] من ابتدائية أحمد تمام (09)

[5] من ابتدائية علي نملي رقم (ت8)

[6] من الابتدائية نفسها رقم (ت16)

[7] من الابتدائية السّابقة رقم (ت17)

[8] من الابتدائية نفسها رقم (ت29)

[9] من ابتدائية بابي عبد القادر رقم (ت38)

[10] من الابتدائية نفسها رقم (ت40)

[11] من ابتدائية الصيد محمد رقم (ت22)

[12] من من ابتدائية الصيد محمد السابقة رقم (ت22)

[13] من من ابتدائية الصيد محمد نفسها رقم (ت27)

و في ابتدائية سيدي عبد الرحمان :

–البطة تسبح في النهر "[1]

–الأم تحضر الفطور في المطبخ "[2]

–اشترى أبي حذاء جميلا من السوق "[3]

و في ابتدائية الجيلالي بونعامة هذه الجمل :

–ذهبتُ إلى المسجد لأصلي "[4]

–"أنا فلاح قدير أزرع الحب الكثير ليس أخشى الزمهرير "[5]

و من ابتدائية علي عمار الحجيرة

–ينظف عصام أسنانه بالفرشاة والسنون "[6]

–دخل المدير إلى القسم "[7]

و في ابتدائية لقراف الجديدة :

–شرب الطفل الحليب "[8]

ومن هذه الأمثلة العينة المختارة التي بلغت 396 ورقة أو تلميذاً، وفي كل ورقة ثلاث جمل أي بمجموع 1188 جملةً من 11 مدرسة موزعة في أنحاء مختلفة من الولاية، فالملاحظ بعد قراءة هذه الجمل وتحليلها أن تتصف بمايلي :

–أولاً: تأثير محتوى القراءة ظاهرٌ في الدّلالات العميقة لهذه الجمل التي تتمركز على موضوعات معروفة في مجالات محدّدة كالمدرسة والسوق ...الخ

–ثانيا : هذا النوع من الجمل يخضع لصفتي التكرار والتدريب، وهما من أهمّ المؤثرات السّلوكية، فجملة التشريط نتيجة طبيعية لهذه المؤثرات .

–ثالثاً : التقليد كان سائداً في أغلب الجمل، والبساطة في إنشائها دون أن يكون هناك جهاز تكويني تقويمي في ظل احترام الإبداع وتشجيع الاستقلالية .

[1] من ابتدائية سيدي عبد الرحمان رقم (ت1)

[2] من ابتدائية سيدي عبد الرحمان ،نفسها رقم (ت1)

[3] من ابتدائية سيدي عبد الرحمان، نفسها رقم (ت8)

[4] من ابتدائية الجيلالي بونعامة رقم (ت1)

[5] من ابتدائية الجيلالي بونعامة ،نفسها رقم (ت11)

[6] من ابتدائية علي عمار رقم (ت1)

[7] من ابتدائية علي عمار نفسها رقم (ت9)

[8] من ابتدائية لقراف الجديدة رقم (ت13)

وتظل هذه الأنواع من الجمل هي الغالبة على المدى القريب من المراحل الأولى من التعليم ما لم ينتبه القائمون على التّخطيط اللّغوي التربوي في هذه المرحلة إلى ضرورة الاعتناء بالجمل المتجددة والمرتبطة بالجانب العقلي أكثر من السلوكي النمطي.

- **الجملة ذات الملامح المتعددة :**

وهي الجملة ذات أشكال متعددة على مستوى السّطح، وذات دلالة واحدة في العمق .

- **أولاً :جمل كتاب التلميذ**

كتاب القراءة الذي كان سائداً في المرحلة السابقة، أقرن الجمل ذات المقصد الصّوتي مع نصّ مقترحٍ، فربط المشرفون على الكتاب بين هدفين معاً، الهدف الأوّل مراجعة الأصوات، للتأكّد من تمكن التلاميذ منها، وهذه المرحلة ضرورية، فهي بمثابة التقويم التشخيصي، وأمّا الهدف الثاني فهو ممارسة القراءة النصية من خلال نص مقترح، وهي آلية جيدة جمعتْ بين سنتين الأولى والثانية، وبين المبادئ الأولى من القراءة، بين ممارسة القراءة، وبهذا تكون هذه المرحلة قد طبّقت الكفاءة الشاملة التواصلية، بينما المرحلة الجديدة جعلتْ تخلّت تماماً عن الجمل الصّوتية التّدريبية والتّذكّرية، والتلميذ يتعامل مع النّصّ مباشرةً مستعملاً في ذلك مهاراته اللّغويّة وقدراته الذّاتية للحصول على كفاءة في سياق ما سمته باللغة الوظيفية ؛ أي أن يمارس التلميذ بمفرده اللغة فضلاً على تحرره من عقدة الخوف من القراءة، والهدف من القراءة في هذه السنة هو أن يكون المتعلم"قادراً على التفكير والإبداع باللغة العربية ..." [1]، وبرغم عدم وجود جمل مقصودة للقراءة والتدريب على الأصوات إلا أن الكتاب نحا إلى كتابة جمل وظيفية مقترحة في الكتاب في عنصر (استخرج واستعمل)، وبلغت الجمل الوظيفية 208 جملةً الهدف منها تدريب المتعلم على توظيف المفاهيم النحوية، والملاحظة هنا أن هذه الجمل لا يشارك المتعلم في صنعها وإنشائها، وإنّما هي من اقتراح المؤلفين لتناسب السّياق اللّغويّ العام، وهو المقاربة النّصيّة وبرغم استخدام صيغة المضارع في(استخرجُ واستعملُ)، فالجمل كما أشير من قبل مأخوذة من النص، هل هي ذات دلالة واحدة، وملامح متعددة، أو متعددة الدلالات ؟

–" مدرستي تعلمني وتهذبني "[2]

–" مدرستك تعلمك وتهذبك "[3]

–" أمي وأبي هما سبب وجودي "[4]

–لولاهما لما وجدت "[5]

---

[1] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،لغتي الوظيفية ،سيدي محمد دباغ بوعياد ،حفيظة تازروتي ،الديوان الوطني لمطبوعات المدرسية ، 2012، ص3

[2] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،لغتي الوظيفية ، المرجع نفسه ،ص 13

[3] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،لغتي الوظيفية ، المرجع السابق ،ص 13

[4] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،لغتي الوظيفية ، المرجع نفسه ، ص 22

[5] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،لغتي الوظيفية ،المرجع نفسه ،ص 22

-" أمي وأبي ! أنتما سبب سعادتي "[1]

-أنا ارسم زهرةً "[2]

-" أنت ترسم منزلاً "[3]

-"هو يتحدث عن الثورة "[4]

-" حدثني المجاهد عن ثورة نوفمبر "[5]

-" الشمس مشرقة "[6]

-" أشرقت الشمس "[7]

-" هذا مسافر آخر وصل متأخراً" [8]

-سيتأخر هؤلاء المسافرون "[9]

-"جاءت المعلمة التي أحبها "[10]

-" جاء المعلم الذي أحبه "[11]

-هنأت التلاميذ الذين نالوا الجوائز " [12]

-هنأت التلميذات اللواتي نلن الجوائز "[13]

- لم تعد تقدر أن تتحرك "[14]

-" ليس بإمكانها الحركة "[15]

-هنا يسكن جدي "[16]

---

[1] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،لغتي الوظيفية ، المرجع نفسه ،ص 22

[2] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،لغتي الوظيفية ، المرجع نفسه ،ص 35

[3] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي،لغتي الوظيفية ،المرجع نفسه ،ص 35

[4] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي،لغتي الوظيفية ،المرجع نفسه ،ص 45

[5] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي،لغتي الوظيفية ،المرجع السابق ،ص 45

[6] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي،لغتي الوظيفية ، المرجع نفسه ،ص 73

[7] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي،لغتي الوظيفية ،المرجع نفسه ،ص73

[8] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،لغتي الوظيفية ،المرجع نفسه ،ص 75

[9] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،لغتي الوظيفية ، المرجع نفسه ،ص 75

[10] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،لغتي الوظيفية ،المرجع نفسه ،ص 81

[11] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،لغتي الوظيفية ، المرجع نفسه ،ص 81

[12] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،لغتي الوظيفية ،المرجع السابق ، ص 83

[13] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،لغتي الوظيفية ، المرجع نفسه ، ص 83

[14] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،لغتي الوظيفية ،المرجع السابق ،ص 97

[15] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،لغتي الوظيفية ، المرجع نفســـه ،ص97

[16] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،لغتي الوظيفية ،المرجع نفسه ،ص 107

-" وهناك يسكن عمي "[1]

- **ثانياً : في انتاج التلاميذ**

جمل من تلاميذ ابتدائية أول نوفمبر 1954 :

-أنا أحبُّ مدرستي كثيراً " [2]

-"أنا أحبُّ أصدقائي "[3]

-أنا أحبُّ مادة الرياضيات " [4]

-" أنا أحبُّ أمي وأبي " [5]

و في ابتدائية الإمام علي

-أنا طفلٌ مسلمٌ أحبُّ أميّ وأبي "[6]

و في ابتدائية وريدة مداد الجمل الآتية :

-" ذات يوم ذهبت إلى منزل خالتي، فأعطتني حلوة لذيذة "[7]

-"ذات يوم من الأيام ذهبت إلى الفناء، وجدت ابن عمي فلعبت معه "[8]

-"أمي وأبي أنا أحبكم كثيراً "[9]

-زرنا منزل جدتي، فأحضرت لنا الطّعام "[10]

-"زرنا بيت خالتي، فأحضرت لنا الفطور "[11]

-"ذهبت مع أمي إلى السّوق "[12]

-"ذهب جدي إلى السّوق "[13]

و في ابتدائية بابي عبد القادر

---

[1] كتابي في اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،لغتي الوظيفية ، المرجع نفسه ،ص 107

[2] ابتدائية أول نوفمبر 1954 رقم الورقة(ت10)

[3] ابتدائية أول نوفمبر 1954نفسها رقم الورقة(ت12)

[4] ابتدائية أول نوفمبر 1954نفسها رقم الورقة(ت13)

[5] ابتدائية أول نوفمبر 1954نفسها رقم الورقة(ت24)

[6] ابتدائية الإمام علي رقم الورقة (ت1)

[7] ابتدائية وريدة مداد (ت40)

[8] ابتدائية وريدة مداد نفسها (ت40)

[9] ابتدائية وريدة مداد و الورقة ذات (ت45)

[10] ابتدائية وريدة مداد نفسها (ت55)

[11] ابتدائية وريدة مداد ،الابتدائية السابقة، (ت55)

[12] ابتدائية وريدة مداد نفسها (ت58)

[13] ابتدائية وريدة مداد نفسها (ت59)

–ذهبت مع أبي إلى السّوق لكي نشتري الخضر والفواكه "[1]

–ذهب طارق مع الأب إلى السوق "[2]

–" ذهب أبي إلى السوق "[3]

و في ابتدائية حي السلام هذه الجمل :

–ذهبت إلى السوق مع أمي وأبي لشراء الخضر " [4]

و في ابتدائية سيدي عبد الرحمن :

–عندي كلب صغير أربيه "[5]

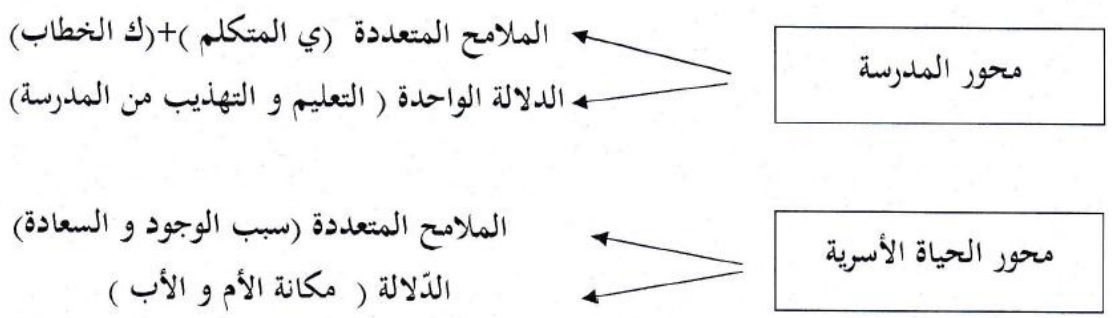
– أخي الصغير تربيه أمي "[6]

و في ابتدائية صلاح الدين الأيوبي الحجيرة :

–ذهب علي إلى المدرسة، فوجد الزجاج مكسوراً"[7]

–ذهب محمد إلى المتجر، فرأى على الرصيف قطعة زجاج "[8]

فالمعنى العميق للجمل التي يحرّرها المتعلّم أغلبها من موضوعات القراءة، فالقراءة لها تأثير بالغ في توجيه هذه الجمل :



وفي كتابات التلاميذ نماذج كثيرة مرتبطة بالمحاور نفسها في القراءة منها :

[1] ابتدائية بابي عبد القادر تقع في وط مدينة ورقلة (ت2)

[2] ابتدائية بابي عبد القادر نفسها (ت16)

[3] ابتدائية بابي عبد القادر نفسها (ت37)

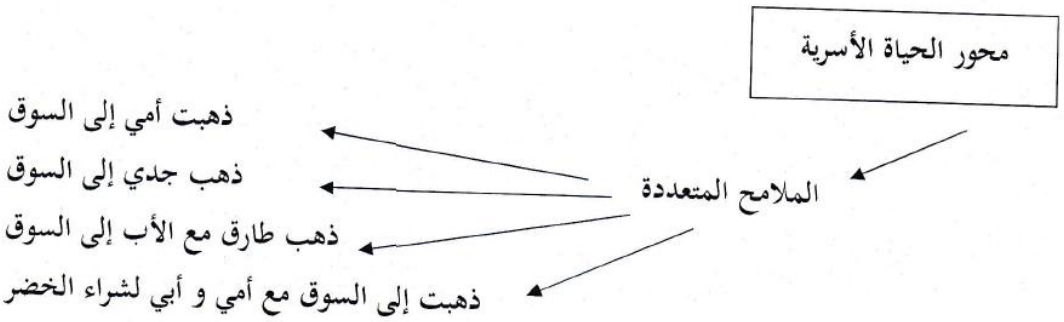
[4] ابتدائية حي السّلام (ت5)

[5] ابتدائية سيدي عبد الرحمن (ت21)

[6] ابتدائية سيدي عبد الرحمن نفسها (ت21)

[7] ابتدائية صلاح الدين الأيوبي (تت5)

[8] ابتدائية صلاح الدين الأيوبي نفسها (ت5)



هذه الأشكال المتعدّدة على السّطح يجمعها معنى واحد، وأن تأثير محتوى القراءة بارزٌ في إنشاء الجمل لدى أغلب المتعلّمين في هذه السّنة، برغم أهمية هذه السّمة التي تعكس الكفاءة اللغوية لدى التلميذ إلا أن الاستقلالية في إنشاء الجمل دون تأثير من أي مصدر خارجي في توجيه تعابير المتعلمين.

- **الجملة المستقلّة :**

وهي من الجمل المرتبطة بالسّياق فلا يمكن عزلها من النّصّ، فهذا النّوع من الجملِ يتناسبُ مع المتعلّمين الذين اجتازوا مرحلةً من التّدريب على القراءة والكتابة، فالسّنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ مثلاً تمثّل المرحلة الفاصلة والحاسمة في حياة المتعلّم ؛لأنّها المرحلة الانتقالية من طور إلى طور، من طور تعلّم القراءة وتقنياتها إلى طور ممارسة القراءة وأهدافها، وهي مرحلةٌ ينتقل فيها التّلاميذُ " من فكّ الرّموز وقراءة نصوصٍ قصيرةٍ إلى التّفاعل مع نصوص أطولَ تمكّنهم من القراءة المسترسلة والمعبّرة... "[1].

فالمرحلة الابتدائية في ظلّ المقاربة بالكفاءات أعطتِ الأهميةَ الكبرى للنّصّ، ورسّختْ في وجدان المتعلّم أن اللّغة لا تُمارس، ولا يتمّ التّفاعل بين مكوناتها إلاّ من خلال السّياق، وفي ظلّ نظامٍ متناسق من الأصوات والمفردات والتّراكيب، والجمل التي تحمل معنى الاستقلال، وإن كانت بهذه الصيغة، فهي في الأصل تَسْبَحُ في فلك النّصّ، ومثال ذلك :

-النص المحول :

" منيرٌ طفلٌ صغيرٌ، له غرفةٌ تتألّف من سريرٍ مريحٍ ومنضّدةٍ وكرسيّ،وفي شباك النّافذة قفصٌ فيه عصفورٌ جميل " [2]، والنّص الأصليّ[3] هو المؤسس للنصّ المحوّل من حيث عمقُ الدّلالة، فالملفت للانتباه أنّ هذا الأخير الأخير سبق الأوّل، وكان ينبغي أن يكون العكس، وفي هذا السّياق إشارة مخالفة البناء للخطّ الذّهنيّ المتواصل للمقاربة النّصّية، ولضمان انجذاب المتعلّم نحو المقصد التّعليميّ الذي يكون سبباً في إنشاء وضعية تعلمية في ظلّ حقل واحد من المحتوى، يتفاعل المتعلّم داخل مساق باقي المكوّنات التّعليمية، فالنّصّ المحول يستمد فكرته من

[1] رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ، 2012، ص 02

[2] رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، المرجع السابق ،ص 30

[3] راجع القسم النظري المتعلق بأنواع النصوص(النص الأصلي و ...) ،و كذا الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط،مديرية التعليم الأساسي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ، 2013 فقد أشارت إلى هذين المصطلحين ،و لاسيما الصفحة 12

النّصّ الأصليّ، ومن النّصّ المحوّل الجملة الأخيرة منه إذا أخذت من سياقها لا تؤثر في البنية العامة له جملة (فيه عصفور جميل)

والنّصّ الأصليّ الّذي كان سنداً للمحوّل وعبارته " نزعتْ عفاف ثيابَ دميتها وألبستها ثوب النّوم، ووضعتْها في سريرها مع دبّها ذي الأذنين القصيرتين... " [1] .

وهذا النّصّ المحول من الأصليّ، ولاسيما لفقرة الأخيرة " حلّ اللّيلُ وحان وقت النوم، فنزعت عفاف ثياب دميتها وألبستها ثوب النوم ووضعتها في السرير لتنام مع دبها وأرنبها ذي الأذنين الطويلتين ..."([2])، الملاحظة أنّ الجملة الأخيرة ذات الصّفة والموصوف تعلّقتْ بالأرنب، بينما في النّصّ المحوّل تعلّقتْ بالدّبّ، وهذه الجملة المستقلّة نَزْعُهَا من بنية النّصّ لا يفسد السّياق العام له، وإنّما إضافتها جاء لمقصدٍ تعليميّ نفسي، وهو دفع الملل من نفسية المتعلّم، وإثارة الابتسامة لديه، فالجملة هنا ليستْ أساسية أي مرتبطة بهدف الوحدة، وهو التعرف على الحرف الذي يُعدّ القسم الثّالث من أقسام الكلمة، فالاستغناء عنها لا يؤثر في الهدف التعلّمي.

-النّصّ المحوّل :

" لبس وليدٌ برنساً أبيض وبذلة مطرّزة، وعندما أذن المؤذّن تناول الحليب والتّمر المحشو بزبدةٍ طازجة..."([3])، وهذا النص مشتق من النص الأصلي الذي عبارته :

" جلي وليد أمام المائدة، فوضعت أمه أمامه الشّروب المحلى بالعسل والحليب والتمر المحشو بالزبدة، وأعلن المؤذن وقت الإفطار ..."[4] .

فجملة (المحشو بزبدة طازجة) هي جملة مستقلة، تكفي باقي الجمل المشكلة للنصّ من أداء المعنى الاجتماعيّ المعروف، وإنما أضيفتْ هنا لتناسب الهدف التّعلّمي، وهو التّعرف على النّكرة والمعرفة، برغم أن الهدف تحقق مع المكوّنات الأخرى المذكورة في النص،فالجملة إذا حذفت لم تحدث هزة عنيفة على مستوى العمق مثل جملة (عندما أذن المؤذن)، فهذه الجملة محورية من جهة بنية النص ،فالحدث رمضاني، ومكون المؤذن يتناسب مع المقصد النحوي الذي من أجله أسس النص المحول.

-النّصّ المحوّل :

" قصت الوالدة السروال ووضعته في الخزانة وعندما فرغت الجدة من صنع البغرير قصت السروال أيضاً لبس علي السروال ورآه الوالد فضحك كثيراً..."[5]

يمكن تحويل هذا النص المحول إلى الشكل الآتي :

[1] رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، ،المرجع السابق ،ص 38

[2] رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه ،ص 37

[3] رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، المرجع السابق ،ص 48

[4] رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، المرجع السابق ،ص 47

[5] رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق،ص 52

قصّت الوالدة السروال وضعته في الخزانة وقصت الجدة السروال أيضاً، لبس علي السروال ورآه الوالد فضحك كثيراً."،فجملة (عندما فرغت الجدة من صنع البغرير) جملة مستقلة لا تؤثر في البنية النصية ككل، ولا تكسر السياق المتحكم في النص.

و من الجمل المستقلة في النصوص المحولة :

-النّصّ المحوّل :

" عاد سليمان إلى مدرسته فاجتمع حوله المعلمون وسألوه عن صحته،فاخبرهم أنه ذهب إلى المستشفى واستقبله الممرضون وادخلوه بسرعة إلى الطبيب ففحصه وأعطاه دواء " [1]،والجملة المستقلة من النص هي (واستقبله الممرضون وأدخلوه بسرعة إلى الطبيب) يمكن الاستغناء عنها دون أن يختل سياق النص،فالنص المحول يصير بهذا الشكل" عاد سليمان إلى مدرسته فاجتمع حوله المعلمون وسألوه عن صحته، فأخبرهم أنه ذهب إلى المستشفى وفحصه الطبيب وأعطاه دواء شافياً".

الشّئ الظّاهر في كتابة النّصوص في هذه المرحلة أنها مشحونةٌ بهذا النوع من الجمل المستقلّة، فالعادات السّلوكية أي ذات الاتجاه مازالتْ تغذي كثيراً من كتابات المتعلّمين في هذه الفترة، وفي هذا المجال اتجهت كتابات النصوص إلى البساطة والتّكرار والوضوح بغرض تثبيت مهارات القراءة أكثر، فهذه الأخيرة من حيث الهدف التعليمي التعلمي مسار حسن، ولكن من حيث الآلية الفكرية اتجاه سلبي يتنافى مع الاختيار الثاني من النظام التربوي الممثل في المقاربة بالكفاءات والبناء الذاتي للمعرفة.

-النص المحول :

-"قال سامي :

نخشى أن يكون الطريق طويلا وصعباً فقال هشام:اطمئنوا، ليس الطريق صعباًوليست الضيعة بعيدة ..."[2]

جملة (اطمئنوا) جملة مستقلة حذفها لا يؤثر في سياق النص، هذا النص المحول هو نصٌّ قصير ملصق لـم يحدث فيه تغيير على مستوى البنية العميقة أو السطحية، فكـان من وجهة نظر واضعيه صالحا للمقصد النحوي وهو الجملة المنفية ب(لا).

-النّصّ المحوّل :

" كانتِ الخرافُ الصّغيرة تجري في كل الاتجاهات ولا تحسّ بالتّعب كأنّها تريد أن تعبّرعن فرحتها ..." [3]، وجملة " كأنها تريد أن تعبر عن فرحتها " حذفها لا يؤثر في بنية النص، ولا يتزعزع السياق العام للنص، إضافة لأن هذه الجملة ليست أساسية من حيث المقصد التعليمي ليست لها ارتباط مباشر، فالمحتوى النحوي المقصود في الوحدة .

---

[1] رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه ،ص 70

[2] رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق ،ص124

[3] رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه ،ص 128

والنّصّ الأصليّ وقع فيه هو الأخر حذف بحيث لم يؤثر في بنيته الكليّة مثال :

" أما الخراف الصّغيرة فكانت تجري في كلّ الاتجاهات ولا تتوقف ولا تحس بالتعب كأنها تريد أن تعبّر عن فرحتها بجمال الطبيعة فتزيد المنظر جمالاً..." [1]، وجملة (لا تتوقف) حذفت من النص المحول وحذفها لم يؤثر في السياق الطّبيعي للنّص، فهي من الجمل المستقلّة وجملة (بجمال الطبيعة فتزيد المنظر جمالاً)، ووجودها لم يكن أساسياً في المساق التعلمي التعليمي للوحدة أو المفهوم النحوي المقصود، فعملية الإشراف على البناء اللغوي في هذا النص المحوّل، أعطت مؤشرات واضحة على أن هناك جملاً مستقلّة، يمكن الاستغناء عنها دون أن يختل النص.

-النّصّ المحوّل :

" أنهت عائشة عملها فالتفتْ إلى أخيها وقالت له :" لن أهمل هذه الشتلات أبداً فأجابها أخوها وأنا أيضا لن أترك بذوري تموت، ولم يتأخر أبو الطفلين فقام بنشر السماد بالمجرفة فوق المربعات ولم يترك منه شيئاً ..."[2]

وأما النص الأصليّ فيحوي المحتوى الآتي " في هذا الوقت بدأ سالمٌ وأخته عائشة في تحضير أرض الحديقة، ولم يتأخر الأب عنهما فقسموا أرض الحديقة مربعات صغيرة ثم أخذ سالم المنقلة وأتى بالسماد وبدأ ينشره بالمجرفة على سطح المربعات ولم يترك منه شيئاً..." [3]، وبمقارنة النصين يظهر أن هناك تغييراً على مستوى أداء كلّ شخصية من شخصيات النص،أو على الأقل في النصين القصيرين، وهذا التغيير بسبب إضافة مكون تركيبي أساسي،وهو (ولم يتأخر أبو الطفلين) هذا التركيب لم يكن موجوداً في النّصّ الأصلي،وأضيف هنا ليناسب المفهوم النّحوي المرتبط بالهدف التّعلميّ،وهو التّعرف على الجملة المنفية بـ(لم)، و(لن).

وأمّا الجملةُ المستقلّةُ:(فالتفتَ إلى أخيها)، عند حذفها تصير العبارة كالآتي "أنهتْ عائشة عملها وقالت لأخيها : فأجابها أخوها " يمكن تحويلها بعد الحذف إلى (فأجابها).

فالإطناب التّسهيليّ صار هدفاً بنائياً لدى المشرفين على البناء اللّغويّ على شاكلة هذه النّصوص في هذه المرحلة، والذي أضرّ بالجهاز الفكريّ لدى المتعلّمين في إنشاء التّراكيب.

-الأصليّ :

" ركب عمي عيسى دراجته، وراح يُسرع بالرّسالة ولكن لسوء الحظّ فقد توازنه في أحد المنعرجات وخرج إلى حافة الطّريق فسقط في الوحل... "[4] هناك تغيير مسّ الاستغناء عن جملة (و لكن لسوء الحظ) ولم يحدث خلل

[1] رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه ،ص 126

[2] رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه ،ص132

[3] رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،السابق،ص130

[4] رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه ،ص144

على مستوى بنية النص،هذا مؤشر على أن واضعي هذه النصوص وظفوا في بنية **النص جملاً مستقلة** ، يمكن الاستغناء عنها، ولا يحدث اضطراب على المستوى العميق أو السطحي للنص.

-المحوّل :

" هل تريد أن تعرف شيئاً آخر عنّي ؟ لقد غطّت كومة من الثلج مجموعة من المتزحلقين فاستعملني أحدهم واخبر العمال فأتوا ونزعوا عنهم الثلج، ألا ترى أنني مهمّ ومفيدٌ..."[1] .

بالمقارنة أن هناك جملاً مستقلة حذفت من النص الأصلي،ولم تظهر في النص المحوّل المشكل من مثل "في فصل الشتاء الماضي فبقوا في أحد الكهوف ساعات طويلة ... "[2]،

وجملة : ألا ترى أنني مهمٌّ ومفيد،يمكن الاستغناء عنها دون الإخلال بالنّصّ من حيث الدلالة،إلا أنّ وجودها أساسيٌّ لعلاقتها بالمفهوم النّحويّ، فبناء النّصّ في الأصل يكون طبيعياً دون أن يحدّ من حركته العفوية بسبب المدرج النّحويّ أو الصّرفيّ أو أي هدف معرفي، فهذا الأخير يأتي في المجرى الطبيعي للنص أفضل من الإدراج الذي عادة ما يأتي على جمالية النص.

-النّصّ المحوّل :

" قال الأب لأبنائه سأشتري لكم حوضا مطاطيا،فأجابه خالد:(نريده كبيراً ليسبح فيه)،أتى الأب بالحوض فقالت الأم : سأفتح الحنفية لكي أملأه، ملأت الأم الحوض،فسبح فيه الأطفال، حان وقت الغداء فتناول الأطفال غداءهم وأسرعوا مرة أخرى إلى الحوض لكن الأم حذرتهم قائلة :لا تسبحوا لأن السباحة مضرة بعد الأكل ..."[3] .

و أما النّصّ الأصليّ :

" سمعت الأم الضجيج فاقتربت من الحوض، وقالتْ لهم : (حوض السّباحة شبه فارغ، تعالوا ياأطفال لتتغدوا، وسأفتح الحنفية لأملأ الحوض مرّةً أخرى)، وتناول الأطفال غداءهم وأسرعوا إلى الحوض، لكن الأم حذرتهم قائلة : السباحة مضرة بعد الأكل)..." [4]، جملة (حان وقت الغداء) جملة مستقلة يمكن حذفها دون الإخلال بدلالة النص، والجملة التي استخدمت في النص الأصلي كانت أحسن وناسبت كثيراً السياق النّصيّ، وهي (تعالَوا ياأطفال لتتغدّوا)، وجملة اسرعوا مرّةً أخرى إلى الحوض) هي جملةٌ مستقلّةٌ لا تؤثر في المعنى إذا حذفت،يصير المكون التركيبي على هذاالنحو"تعالوا ياأطفال لتغدوا، وحذرتهم الأم قائلة : لا تسبحوا لأن السباحة مضرة بعد الأكل"

[1] رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه ،ص 164

[2] رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه ،ص 162

[3] رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق ،ص 178

[4] رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه ،ص 176

فالاستغناء عن الجمل التي لا تكون أساسيّةً في بناء النّصّ، وهي الجمل التي لها صلَةٌ بالمقصد النّحويّ التّعليميّ، بحيث لو فارقت النّصّ لوقع خللٌ على مستواه، وفي هذا السياق تثبت الآلية الفكرية المشار إليها سابقاً بحيث يصير المتعلّم قادراً على بناء جمل مترابطة ذات صلة بالسّيـاق العام للنص،ودون أن تكون هناك كمية من الجمل مزروعة في النص تحدث الغموض وتفقد جماليته دون وجود مبرر تعليمي لذلك، فالجمل المستقلة لو حذفت من النص مهما تكررت، لا تحدث خللا في بنيته اللغوية، ولا في المقصد التعليمي، فزراعتها بهذا الشّكل غير المبرر، يؤشر على أن الاتجاه السّلوكي الذي مازال يؤثر في كثيرٍ من الممارسات اللّغويّة سواء أكان على مستوى الكتابة أم الأداء اللغوي المباشر في الوسط التعليمي .

- **جملة التّعاقب:**

أشير إليها في القسم النّظريّ، على أنّها تتّصف بالسّمات الثّلاث : التّكرار، والتّعزيز، التّرسيخ .

- **إنتاج أو كتابات التلاميذ :**

في ابتدائية أول نوفمبر 1954هذه الجمل :

-أنا أحب معلمتي العزيزة"[1]

-"أنا أحب أمي وأبي وأخوتي "[2]

-"أنا أحب أن أنظف المسجد "[3]

-"أحب نظافة المنزل "[4]

-" أنا أحب المدرسة "[5]

-"أنا أحب ألوان العلم : الأحمر، والأبيض، والأخضر "[6]

-" أنا أحب المدرسة التي علمتني القراءة والكتابة "[7]

-"كل صباح يذهب الأب إلى عمله "[8]

-كل صباح تستيقظ أمي باكراً لتجهز الفطور "[9]

[1] ابتدائية أول نوفمبر 54 (ت2)

[2] ابتدائية أول نوفمبر 54 نفسها (ت3)

[3] ابتدائية أول نوفمبر 54نفسها(ت3)

[4] ابتدائية أول نوفمبر 54نفسها(ت3)

[5] ابتدائية أول نوفمبر 54نفسها(ت3)

[6] ابتدائية أول نوفمبر 54نفسها(ت8)

[7] ابتدائية أول نوفمبر 54السابقة(ت8)

[8] ابتدائية أول نوفمبر 54نفسها(ت9)

[9] ابتدائية أول نوفمبر 54نفسها(ت9)

-"ذهب أبي إلى عمله "[1]

-رأيت أبي عند معلمتي، ثم ذهب إلى عمله"[2]

و في ابتدائية الإمام علي :

-تحتفل مدرستي كل عام بعيد العلم "[3]

-أجلنا حفل عيد العلم بسبب الانتخابات "[4]

-" أنا أراجع دروسي "[5]

-"أنا أصلي في المسجد "[6]

-"أنا أنجز تمريناتي "[7]

-"اشترى لي أبي دمية "[8]

-"اشتريت مع أمي مئزراً جديدا "[9]

-"ذهبت مع أمي إلى جدتي "[10]

-ذهب عامر إلى السّوق وطلب من أبيه أن يشتري له سيارةً "[11]

-أمي بقيت في المنزل مع أولادها "[12]

-ذهب عمر إلى حديقة الحيوانات "[13]

و في ابتدائية وريدة مداد :

-ذهب أبي إلى السّوق واشترى عنقود عنب "[14]

---

[1] **ابتدائية أول نوفمبر 54نفسها(ت21) هذه الجملة مكرّرة أربع مرّات لتلاميذ مختلفين،و هذه من الجمل الجاهزة نتيجة للمشاهدة اليومية القريبة للأحداث ،و نسخ الالي المباشر في ظل الاتجاه السّلوكيّ الذي بكلّ أسفٍ قيّد الجهاز الفكري اللغوي لدى المتعلم.**

[2] **ابتدائية أول نوفمبر 54 نفسها(ت37)**

[3] **ابتدائية الإمام علي (ت1)**

[4] **ابتدائية الإمام علي نفسها (ت2)**

[5] **ابتدائية الإمام علي نفسها(ت12)**

[6] **ابتدائية الإمام علي نفسها (ت12)**

[7] ابتدائية الامام علي ، **الابتدائية السابقة (ت12)**

[8] ابتدائية الامام علي ،**نفسها (ت13)**

[9] ابتدائية الامام علي ،**نفسها (ت14)**

[10] ابتدائية الامام علي ،**نفسها (ت20)**

[11] ابتدائية الامام علي ،**نفسها (ت22)**

[12] ابتدائية الامام علي ،**نفسها (ت31)**

[13] ابتدائية الامام علي ،**نفســها (ت31)**

[14] **ابتدائية وريدة مداد (ت 4)**

-ذهبت صباحاً إلى المدرسة "[1]

-"ذهب عمي إلى المزرعة "[2]

-ذهب أبي ليشتري فستانا جميلاً "[3]

-" ذهبت أنا وأختي إلى المدرسة "[4]

-"ذهب طارق إلى المزرعة ليرى الأبقار "[5]

-"ذهبتُ إلى السوق لشراء هدية إلى أمي بمناسبة عيدها السنوي"[6]

-" ذهبنا رفقة أمي وأبي إلى السوق لشراء الملابس "[7]

-" أدخل إلى المسجد بالرجل اليمنى "[8]

-"عند ما أنتهي من اللعب بالألعاب أعيدها إلى صندوق الألعاب "[9]

-" ليتني أركب الطائرة "[10]

-"ليتني أزور الفضاء "[11]

-ذهب محمّدٌ إلى المدرسة فرأى قطعةَ زجاجٍ "[12]

-"ذهب محمد إلى منزل جده "[13]

-"في أحد الأيام ذهبت مع أبي وأمي إلى بيت عمتي "[14]

-"في أحد الأيام سافر إلى سطيف فرأى الثلج "[15]

و في ابتدائية سيدي عبد الرحمان :

---

[1] ابتدائية وريدة مداد نفسـها (ت 4)

[2] ابتدائية وريدة مداد نفسـها (ت 1)

[3] ابتدائية وريدة مداد نفسـها (ت 1)

[4] ابتدائية وريدة مداد السابقـة (ت 9)

[5] ابتدائية وريدة مداد نفسها (ت 11)

[6] ابتدائية وريدة مداد السابقة (ت 11)

[7] ابتدائية وريدة مداد نفسها (ت 12)

[8] ابتدائية وريدة مداد ،الابتدائية السابقة (ت14)

[9] ابتدائية وريدة مداد نفسها (ت 14)

[10] ابتدائية وريدة مداد نفسها (ت 16)

[11] ابتدائية وريدة مداد نفسها (ت 16)

[12] ابتدائية وريدة مداد نفسها (ت 23)

[13] ابتدائية وريدة مداد نفسها (ت 23)

[14] ابتدائية وريدة مداد نفسها (ت 26)

[15] ابتدائية وريدة مداد نفسها (ت 26)

-عندما أكبر أريد أن أكون طبيبة "[1]

-"أنا أحب صديقتي رقية وأنا أحبها كثيراً، وأحب صديقتي مروة "[2]

-"عند ما أكبر سأصير طبيا لأداوي أمي "[3]

-"اشترى أبي أشجاراً كي يسقيها وتكبر وتنمو أكثر "[4]

-"اشترى أبي الملابس كي ألبسها في العيد "[5]

-"اشترى أبي الفواكه كي نأكلها "[6]

و في ابتدائية حي السّلام :

-أنا أحب اللون الأحمر "[7]

-أنا أحب اللون الأزرق "[8]

-أنا أحب الورد "[9]

-" أنا أحب اللون الوردي "[10]

-ذهبنا إلى المنزل خالتي مع إخوتي "[11]

-"بكم اشتريت هذه اللعب "[12]

-في أوقات الامتحان يجب أن أن أحضر دروسي "[13]

-"في أوقات الامتحان يجب أن أذاكر جيداً"[14]

-" عندما أن أذهب صباحاً في المدرسة يكون الجو بارداً"[15]

[1] ابتدائية سيدي عبد الرحمان (ت 4)

[2] ابتدائية سيدي عبد الرحمان نفسها (ت 6)

[3] ابتدائية سيدي عبد الرحمان نفسها (ت 7)

[4] ابتدائية سيدي عبد الرحمان السابقة (ت 9)

[5] ابتدائية سيدي عبد الرحمان نفسها (ت 9)

[6] ابتدائية سيدي عبد الرحمان نفسها (ت 9)

[7] ابتدائية حي السلام (ت21)

[8] ابتدائية حي السّلام، الابتدائية السابقة (ت37)

[9] ابتدائية حي السلام نفسها (ت 38)

[10] ابتدائية حي السلام نفسها (ت36)

[11] ابتدائية حي السلام نفسها (ت 5)

[12] ابتدائية حي السلام نفسها (ت 5)

[13] ابتدائية حي السلام نفسها (ت 9)

[14] ابتدائية حي السلام نفسها (ت9)

[15] ابتدائية حي السلام نفسها (ت 13)

و في ابتدائية صيد محمد، هذه الجمل :

-إلى أين ذهبت ؟و لماذا تأخرت؟ [1]

-" ليتني اشتريت سيارة حمراء "[2]

-"ليتني نجحت في الاختبار"[3]

-ليتني اهدي إلى جارنا هدية "[4]

-"ليتني أزور منزل خالي "[5]

-" متى تعود أمي من المستشفى "[6]

و في ابتدائية بابي عبد القادر :

-ذهبت مع أبي إلى السوق لكي نشتري الخضر والفواكه "[7]

-ذهبت مع جدي المزرعة لكي يعلمني الزراعة "[8]

في ابتدائية نملي علي :

-أمي ذهبتْ إلى السّوق لتشتري لعبةً لأخي الصّغير "[9]

-"ذهب التّلاميذ إلى المدرسة "[10]

-" خرج التّلاميذ إلى السّاحة "[11]

و في ابتدائية بونعامة الجيلالي :

-ذهبتُ إلى المسجد لأصلي صلاة العشاء"[12]

-ذهبت إلى المدرسة لأتعلم "[13]

-"ذهبت مع أبي إلى البستان "[14]

---

[1] ابتدائية صيد محمد (ت 6)

[2] ابتدائية صيد محمد نفسها (ت 8)

[3] ابتدائية صيد محمد نفسها (ت 8)

[4] ابتدائية صيد محمد السابقة (ت 8)

[5] ابتدائية صيد محمد السابقة (ت 26)

[6] ابتدائية صيد محمد نفسها (ت 26)

[7] ابتدائية بابي عبد القادر (ت2)

[8] ابتدائية بابي عبد القادر ،السابقة (ت 2)

[9] ابتدائية نملي علي (ت26)

[10] ابتدائية نملي علي نفسها (ت 16)

[11] ابتدائية نملي علي نفسها (ت 16)

[12] الابتدائية الجيلالي بونعامة (ت 2)

[13] الابتدائية الجيلالي بونعامة نفسها (ت 2)

[14] الابتدائية الجيلالي بونعامة نفسها (ت 4)

ابتدائية صلاح الدين الأيوبي :

-ذهبتُ إلى المدرسة، وفي طريقي رأيت طفلةً صغيرة تلعب في الشارع "[1]

-"ذهب محمد إلى المتجر فرأى على الرصيف قطعة زجاج"[2]

جملة التعاقب تهدف إلى ترسيخ هيكل الجملة في ذهن التلميذ،و كذا المكوّنات النّحوية غير المباشرة كأدوات الاستفهام والتعجب وظروف المكان والزمان...الخ، وتكون هذه المكونات على شكل جمل تتصف بالتكرار لتعزيز اللغة وأنشطتها، وهذا النوع موجود في كراس النشاطات في الابتدائي وكذا التمارين التدريبية التابعة لها، وفي هذا السياق " وقد خصّصت صفحةٌ للتمارين في كلّ وحدة، قصد تدريب التّلاميذ على الفهم والملاحظة من جهة، وترسيخ معلوماتهم في مجال الاستعمال اللّغوي من جهة أخرى .

- **أشكال جملة التعاقب في التدريبات اللغوية :**

لم يحد الكتاب في النّظام الابتدائيّ عن مبادئ الممارسة اللّغويّة من تكرار وتعزيز...الخ، وأشكال هذا التّعزيز يتمثّل في ترسيخ مكوّنات نحوية ولغوية مثل ظروف المكان والزمان، والضمائر المنفصلة، ولاسيما القريبة من ذات المتعلم، وأسماء الإشارة، ومحاكاة الجمل وهي كثيرة تبعاً لحصة،ومن الجمل ذات الملامح التعاقبية في كراس التمارين في المرحلة الابتدائية .

-تعزيز مكوني (قبل)، (بعد)، وحرف نصب المضارع (أن) :

-أغسل وجهي ....أن أتناول الفطور.

-أخرج إلى اللعب .....أن أراجع دروسي

-سنكون في عطلة .....أسبوع

-هيا لنلعب .....أن يدق الجرس..."[3]

-تعزيز لضميري (أنا)، و(أنت) .

أضع (أنا)، (أنت) في الفراغ المناسب :

.....ولد مطيع

.....ساعدت أباك في تنظيف السيارة .

.....هنأت أبي بالعيد

.....و أختي نظفنا المنزل

.....عدت إلى المنزل

[1] ابتدائية صلاح الدين الأيوبي (ت 5)

[2] ابتدائية صلاح الدين الأيوبي نفسها (ت 5)

[3] كراس التمارين ،السنة الثانية ابتدائي ،حفيظة تازروتي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ، 2013،ص22

.....بنت مجتهدة....."[1]

-أضع (أنتم) أو (هم) في الفراغ المناسب :

-.....تجرون في الفناء، ، .....يلعبون بالكرة

-.....تكرهون الكذب، .....يتنزهون في المدينة،

-.....تزرون أقاربكم "[2]

-أضع (هذا) أو (هذه) في الفراغ المناسب :

-.....مدرستي

-.....الدرس مفيد

-.....الشجرة مثمرة

-.....التمثال رائع

-.....الصبي يتعلم المشي

-.....فستان جديد "[3]

-تعزيز للضمائر وأسماء الإشارة :

أضع (أنتم) أو (هم) أو (هذا)، أو (هذه) في الفراغ المناسب

-.....صديقي يجلس بالقرب مني

-.....يحترمون معلمتهم

-.....منازل قديمة

-.....الحيوان يشبه القط

-....تحبون الوطن

-.....مجاهدون شجعان ."[4]

-و من جمل التعزيز

أضع (الصباح)، أو (المساء) في المكان المناسب

-يذهب الأب في .....إلى عمله

[1] كراس التمارين ،السنة الثانية ابتدائي ،المرجع السابق ،ص 28

[2] كراس التمارين ،السنة الثانية ابتدائي ،المرجع نفسه ،ص 44

[3] كراس التمارين ،السنة الثانية ابتدائي ،المرجع السابق ،ص 46

[4] كراس التمارين ،السنة الثانية ابتدائي ،المرجع نفسه ،ص 48

-في.....تغرب الشمس

-في.....يجب أن نذهب إلى النوم .

-في.....نجلس حول التلفاز

-في .....أتناول فطوري وأذهب إلى المدرسة "[1]

-المحاكاة من أساليب الاتجاه السّلوكيّ :

أكمل حسب المثال : لي كلبٌ صغير وقطّة صغيرة

-الفستان جميلة، والقبّعة .....

-عصام تلميذ مجتهد، وسلمى تلميذة.....

-المدير رجل لطيف، والمعلّمة امرأة.....

-الولد صادق، والبنت.....

-الأب طويل والأم....."[2]

-تعزيز لظروف المكان وتكرارها، أضع (هنا)، أو (هناك) في الفراغ المناسب :

-يجلس المعلم و.....يجلس التلميذ

-.....يعوم الصغار و.....يعوم الكبار

-.....تقف الحافلات و.....يقف القطار

-.....أنام أنا و.....ينام أخي

-.....في الريف الهدوء و.....في المدينة الضجيج "[3]

-تعزيز ل (ما) التعجبية إضافة لتكريس أسلوب المحاكاة

أملأ الفراغ بكلمات مناسبة، حسب المثال : ما أجمل الأزهار !

ما .....الفيل !

.....النملة !

-.....هذه السيارة !

-.....هذه الفاكهة !

[1] كراس التمارين ،السنة الثانية ابتدائي، المرجع السابق ،ص 58

[2] كراس التمارين السنة الثانية ابتدائي، المرجع السابق ،ص 75

[3] كراس التمارين ،السنة الثانية ابتدائي، المرجع نفسه ،ص 57

-.....هذه الرجل ! "[1]

هذه الجمل تعليمية وظيفية تهدف إلى تعزيز الأداة النّحويّة والصّرفية لدى المتعلّم،وفي الخطّ المنهجي نفسه، ترفق هذه الجمل بمكونات جاءت في سياق التكرار، ممّا جعل هذا الفعل التّعليميّ يدخل في مجال النمطية الجامدة.

-و من جمل التعاقب الجمل التي تعتمد على آلي ـــة التحويـــل، فهي جملة مكررة مع فارقٍ بسيط في اللّواحق .

-أحول كل جملة إلى صيغة المثنى حسب المثال :

-الفلاح النشيط يزرع الحقل .

-الفلاحان النشيطان يزرعان الحقل

-في الحديقة شجرة مؤرقة

-.....

-البنت المهذبة تطيع أمها

-.....

-التلميذ المجتهد يحفظ الدروس

-....."[2]

-أجيب عن الأسئلة الآتية :

-متى تخرج للعب في الفناء ؟

-متى يعود أخوك من العمل؟

-متى تذهب عند الجدة ؟ "[3]

يلاحظ أن جمل التعاقب من أكثر الجمل استعمالاً في التّداريب والتّمارين اللغوية، وهذه العادة اللّغوية إذا تكررت تحوّلت مع مرور الزمن إلى تعليم مبرمج .

والنّشاط اللّغوي وجه من وجوه التعليمية، فهو يجمع بين القسم المعرفي أين يكتسب المتعلم فيه المحتوى المعرفي الجديد في سياق تعليمي من وسائل، وأهداف، وطرائق، والقسم التطبيقي الذي يحقق التلميذ فيه الفهم، ويكون هذا التمرين فرصة للتقويم والمعالجة،وفي هذا السياق يلاحظ أن الجملة هي السند القوي في جل

[1] كراس التمارين ،السنة الثانية ابتدائي، المرجع السابق ،ص 92

[2] كراس التمارين السنة الثانية ابتدائي ،المرجع السابق ،ص 95

[3] كراس التمارين ،السنة الثانية ابتدائي ،المرجع نفسه ،ص 110

النشاطات، فهي تمثل الطرف الأساسي في التطبيقات التدريبية، كما أن كتابة المتعلمين هي الوجه الآخر من التعليمية .

- **الجملة الوظيفية :**

هي الجمل التي تعبّر عن حاجات التلميذ الشّخصيّة،وهي مرتبطةٌ بواقعه، وتكون سطحية ولا تهتم بالجانب النحوي أو الصرفي، وأحياناً الجانب الدلالي .

- **كتابات التلاميذ :**

البحث عن الجملة الوظيفية من إنشاء التّلاميذ أنفسهم لتعبّر عن واقعهم،كما أنّهم لا يلتفتون إلى الضّوابط النّحويّة، لأنّ معرفةَ النّحو في هذه المرحلة غيرُ مباشر نظراً لأنّ التلميذ يستخدم مفاهيمه دون أن يعيها، ولهذا تأتي هذه الجمل على أداءين : أداء المحاكاة أو الإنشاء الحر بأخطاء، وفي سياق البحث اختيرتْ عينةٌ عشوائيّةٌ وموزّعة توزيعاً على أسس ومعايير مختلفة لها علاقة بوضعية التّلاميذ الاجتماعيّة، والوسط الذي يعيش فيه،فضلاً عن أسس تتعلّق بالمستوى الدّراسيّ من مواقع الولاية، وكانتِ المدارس الابتدائية من دوائر تشمل عدة بلديات، وهي :ورقلة، انقوسه، تقرت، الطيبات، الحجيرة، والجدول الآتي يوضح العينة[1] :

الرقم	اسم الابتدائية	البلدية	عدد الأوراق أو التلاميذ
01	بابي عبد القادر	ورقلة	40
02	صيد محمد	ورقلة	18
03	01 نوفمبر 1954	ورقلة	40
04	سيدي عبد الرحمان	ورقلة	30
05	الأشوال	الرويسات	47
06	وريدة مداد	الرويسات	86
07	حي السلام	الرويسات	42
08	بونعامة الجيلالي	البور انقوسه	44
09	بن حميدة علي	تقرت	12
10	تمرني موسى	تقرت	21
الرقم	اسم الابتدائية	البلدية	عدد الأوراق أو التلاميذ
11	قحمص محمد	بن ناصر	20
12	خليفة العقون	بن ناصر	20
13	ربيع بوشامة	حاسي مسعود	20

[1] للإشارة ؛ فإن كل ورقة أو كل تلميذ كتب ثلاث جمل ،فمجموع الجمل = مجموع الأوراق × 3 =460×3=1380جملة.

14	الامام علي	حاسي مسعود	20

مجموع الأوراق أو عدد التّلاميذ في كلّ المدارس العينة بلغتْ 460 تلميذا، وكمية الجمل المكتوبة بلغت 1380 جملة، وهي كمية كافية للدراسة، ولاسيما أن هذه العينة تتصف بمواصفات شاملة تتعلق بالدراسة التحليلية .، ومن بين هذه العينة :

- من ابتدائية بابي عبد القادر :
- حملت قطتي بعيداً عن الطعام "[1]
- لقد أكلت وجبة خفيف بعد العشاء "[2]
- تعمّد الطّفل كسر القلم "[3]
- ذهبنا في الأمس إلى المتحف "[4]
- حلّ التلميذ الواجب "[5]
- يحمل الراعي خرافه وهو يتمتع به "[6]
- لعبت بالكرة في الملعب "[7]
- عندما دخل لبس عصام المعطف شعر بالدفء "[8]
- زرنا المتحف الكبير شهد أشياء جميلة "[9]

يلاحظ أن أغلب هذه الجمل العينة تعكس واقع المتعلّم، وتحمل دلالات اجتماعية لها علاقة به، زيادة على بعض الاختراقات النّحوية التي تمسُّ هذا النّوع من الجمل، ولا تهتم بالضّوابط النّحويّة، ومن أمثلة هذه الجمل المائلة عن الناحية النحوية مثل:

–جملة "أكلت وجبة خفيف (لا يفرق بين المذكر والمؤنث)

–جملة "ذهبنا في الأمس ..."و الأقوى (ذهبنا أمس)

–و جملة " يحمل الراعي خرافه، وهو يتمتع به (لا يفرق بين الجمع والمفرد).

–و من حيث الدلالة جملة "عندما دخل لبس المعطف ..."(فيه لبس وتشويش).

[1] هذه الابتدائية أشير إليها سابقاً كثيراً (ت1) ،و هذه الجملة مأخوذة من واقع التلميذ .

[2] ابتدائية بابي عبد القادر (ت1)

[3] ابتدائية بابي عبد القادر نفسها (ت2)

[4] ابتدائية بابي عبد القادر نفسها (ت3)

[5] ابتدائية بابي عبد القادر، الابتدائية السابقة (ت4)

[6] ابتدائية بابي عبد القادر نفسها (ت8)

[7] ابتدائية بابي عبد القادر نفسها (ت9)

[8] ابتدائية بابي عبد القادر نفسها (ت11)

[9] ابتدائية بابي عبد القادر نفسها (ت15)

-ابتدائية الصيد محمد :

-لقد اشترى لي أبي دراجة "[1]

-" ذهب التلميذ لمكتب..."[2]

من الجملة الأخيرة التي أخذت من كتابات أحد التلاميذ من السنة الثالثة ابتدائي هذه الجملة مثال ومؤشر على ضعف الأداء التركيبي لدى المتعلّمين يعكس الملمح الذي تسعى المناهج الرّسمية إلى بلوغه، وهو أن يتصف تلميذ هذا المستوى بالقدرة على " تنظيم خطابه الشفوي بتوظيف جمل تامة البناء للتعبير عن المشاعر والمواقف والأفعال والوقائع.

-تحرير نصوص متنوعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر استجابة لتعليمات

-واضحة، أو وضعيات ذات دلالة لتوظيف موارده المختلفة..."[3]

-ابتدائية أول نوفمبر 1954 :

-اشتريت لباساً جديداً في العيد "[4]

-" هذا القسم منظّم "[5]

-"مدرستي رائعةٌ وجميلة "[6]

-ذات يوم ذهبت مع أبي إلى السوق ورأيت أشياء ممتعة جداً "[7]

-" ذات يوم اشترى لي أبي دمية جميلة "[8]

-"ذهبت إلى المدرسة فوجدت كثيراً من الورود الجميلة "[9]

-" عندي في البيت ألعاب جميلة جداً "[10]

-" ذهبت أنا وعائلتي إلى مدينة الجزائر "[11]

---

[1] **ابتدائية الصيد محمد (14)**

[2] ابتدائية **الصيد محمد نفسها (ت18)**

[3] **مناهج السنة الثالثة الابتدائي ،مديرية التعليم الأساسي ،الديوان الوطني للكتاب ،الجزائر، 2011،ص 09**

[4] **ابتدائية أول نوفمبر 54،(ت3)**

[5] **ابتدائية أول نوفمبر 54نفسها (ت5)**

[6] **ابتدائية أول نوفمبر 54نفسها (ت8)**

[7] **ابتدائية أول نوفمبر 54نفسها (ت13)**

[8] **ابتدائية أول نوفمبر 54نفسها (ت14)**

[9] **ابتدائية أول نوفمبر 54،نفسها (ت20)**

[10] **ابتدائية أول نوفمبر 54،السابقة (ت31)**

[11] **ابتدائية أول نوفمبر 54،نفسها (ت40)**

-ابتدائية سيدي عبد الرحمان :

-أنا خلف منزل خالتي ألعب بالدراجة "[1]

-" أنا أقف أمام سارية العلم في الساحة "[2]

-"أنا وراء صديقي أكتب في دروسي "[3]

-"يقف التلاميذ وسط الساحة "[4]

-يقف المعلم في القسم أمام التلاميذ "[5]

-ابتدائية الأشوال بالرويسات :

-أنا ذهبت إلى حديقة الحيوانات "[6]

-كانت أختي تلعب في البيت "[7]

-ذهبت مع أبي إلى السوق فوق السيارة "[8]

-ابتدائية وريدة مداد :

-أمي كم هي حنونة !" [9]

-رأيت قطة بيضاء كالثلج "[10]

-ليلى تشرب حليبها في الصباح "[11]

-عمر ذهب إلى منزل عمته "[12]

-"العصفور الذي رأيته كان جميلاً"[13]

[1] ابتدائية سيدي عبد الرحمان (ت07)

[2] ابتدائية سيدي عبد الرحمان ،نفسها (ت8)

[3] ابتدائية سيدي عبد الرحمان ،نفسها (ت9) ،يلاحظ الخروج النحوي في كلمة "في دروسي "،و الجملة "....أكتب دروسي "

[4] ابتدائية سيدي عبد الرحمان ،السابقة (ت16)

[5] ابتدائية سيدي عبد الرحمان ،نفسها (ت19)

[6] ابتدائية الاشوال (ت 3)

[7] ابتدائية الأشوال ، المرجع السابق (ت5)

[8] ابتدائية الاشوال نفسها (ت11)، وهذه من الجمل التي تتصف بالخروج عن الضوابط ،و الصحيح".....في السيارة ".

[9] ابتدائية وريدة مداد (ت 32)

[10] ابتدائية وريدة مداد نفسها (ت32)

[11] ابتدائية وريدة مداد نفسها (ت35)

[12] ابتدائية وريدة مداد السابقة (ت36)

[13] ابتدائية وريدة مداد نفسها (ت37)

-"العمارة التي أسكنها عالية "[1]

-الشجرة التي كبرت صارت مثمرة "[2]

-ابتدائية بونعامة الجيلالي

-الجد نشيط اليوم "[3]

-شجيرة البرتقال الصغيرة نمت وكبرت "[4]

-ابتدائية تمرني موسى – تقرت-

-ذهبت أختي إلى منزل جدتي "[5]

-ذهبت مع أخي إلى السوق فاشتريت ملابس جديدة "[6]

-دخلت منى إلى غرفتها وجلست على الكرسي وانتظرت أخاها مصطفى ؟[7]

-راجعت منى دروسها حتى تعبت "[8]

-شاهدت في الماء طائرة في الفضاء "[9]

-كتبت الخلاصة التي قالت عنها المعلمة "[10]

-ابتدائية بن حميد علي –تقرت-

-أحسن لوالدي حتى يدخلني الله الجنة "[11]

-يحتفل المسلمون بعيد المولد النبوي الشريف "[12]

-ذهب أبي لزيارة عمي في الجزائر العاصمة "[13]

-أجتهد في دراستي لأحقق أمنيتي "[14]

---

[1] ابتدائية وريدة مداد نفسها (ت37)

[2] ابتدائية وريدة مداد السابقة (ت37) ، الكلمة الأخيرة من هذه الجملة كتبها التلميذ مرفوعة بالشكل ،و هذه من مواصفات الوظيفية.

[3] ابتدائية بونعامة الجيلالي بعيدة عن مركز المدينة بـ30كم (ت30)

[4] ابتدائية بونعامة الجيلالي السابقة (ت30)

[5] ابتدائية تمرني موسى (ت3)

[6] ابتدائية تمرني موسى السابقة (تت3)

[7] ابتدائية تمرني موسى نفسها (ت6)

[8] ابتدائية تمرني موسى ،الابتدائية السابقة ، (ت9)

[9] ابتدائية تمرني موسى نفسها (ت9)

[10] ابتدائية تمرني موسى نفسها (ت10)

[11] ابتدائية بن حميد علي (ت2)

[12] ابتدائية بن حميد علي السابقة (ت2)

[13] ابتدائية بن حميد علي نفسها (ت7)

[14] ابتدائية بن حميد علي نفسها (ت10)

-ابتدائية قحمص محمد – الطيبات –

-ذهبت مع أبي إلى السوق لنشتري بعض الخضر "[1]

-عند ما رجعت إلى البيت وجدت أمي تحضر كعكاً "[2]

-" نام وليد، ولما استيقظ شعر بالجوع الشديد "[3]

-أنا أحب عيد الفطر، فطلبت من أبي أن يشتري لي لباساً جديداً "[4]

-"في أحد الأيام ذهبت مع جدتي في رحلة صيفية "[5]

-قال وليد لأمه : أريد أن أصوم لأول مرة "[6]

-ذهبت مع أخي الكبير إلى السوق ليشتري لي لعبة "[7]

-أصيب أخي بجرح في ركبته اليسر، فشعر بالحمى فنقلناه إلى المستشفى "[8]

-ابتدائية ربيع بوشامة – حاسي مسعود-

-الأم مريضة، هي مشتاقة لرؤية أبنائها "[9]

-الحدائق الجميلة بديعة المنظر "[10]

-كرم المدير الناجحات الواحدة تلوى الأخرى "[11]

-"سوف اذهب إلى صلاة التراويح ".

-"بمناسبة عيد الثورة ذهبت مع أبي إلى متحف المجاهد "[12]

-"تبذل الأم جهداً كبيراً في تربية أبنائها "[13]

يلاحظ من مضامين هذا المبحث أن الجملة تحولت إلى أداة تعليمية مساعدة لنشاط القراءة، فالاتجاه السلوكي كان واضحاً وبارزاً في ترسيخ المبادئ الأساسية لدعم القراءة والتعبير الشفاهي أو الكتابي الذي يظهر

[1] ابتدائية قحمص محمد (ت2)

[2] ابتدائية قحمص محمد السابقة (ت08)

[3] ابتدائية قحمص محمد السابقة (ت09)

[4] ابتدائية قحمص محمد نفسها (ت10)

[5] ابتدائية قحمص محمد نفسها (ت12)

[6] ابتدائية قحمص محمد نفسها (ت14)

[7] ابتدائية قحمص محمد السابقة (ت14)

[8] ابتدائية قحمص محمد ،السابقة (ت19)

[9] ابتدائية ربيع بوشامة (ت2)

[10] ابتدائية ربيع بوشامة نفسها (ت5)

[11] ابتدائية ربيع بوشامة نفسها (ت8)

[12] ابتدائية ربيع بوشامة السابقة (ت14)

[13] ابتدائية ربيع بوشامة نفسها (ت15)

من خلال التمرينات البسيطة في إتمام فراغات أو إعادة نسج الجمل على المنوال أو النموذج، في ظل هذا الأداء التعليمي للغة كانت الجملة ضمن استراتيجية واضعي المنهاج ولواحقه بهدف ترسيخ المفاهيم النحوية غير المباشرة، وتزويد المتعلم بثروة لغوية خاصة، فجاءت جلّ الجمل المستخدمة لهذا الغ ـــرض على شكل جمل تتصف بالتّكرار والتّعزيز والمحاكاة...الخ، وهذه من الألوان التي فرضتها السلوكية، ونموذجها التعليمي المطبق في المقاربة بالأهداف، هنا يتبادر إلى الذهن سؤال : هل يمكن لوضعية الجملة أن تكون أداة تعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات ؟

- **المقاربة بالكفاءاتنموذج لإصلاح السلوكية:**

المقاربة بالكفاءات كأنموذج تعليميّ جديد اختارتْه المنظومة التّربويّة الجزائريّة لإصلاح السّلوكية بعد أن وصلتْ إلى طريق محدودٍ، والتي لم تعد قادرة على تجاوز الوضعيات المشكلة، ومن سلبياتها :

"– أن التّعليم الهادف يقوم على مبادئ المدرسة السّلوكية ذات الصّبغة غير العقلانية، (المثير، الاستجابة) .

–إن التّعليم الهادف يقوم على أساس تفتيت الخبرة، وتفكيك الأهداف وتجزئتها .

–إن التّعليم الهادف لا ينمي القدرات العقليّة، وإنّما ينمي السّلوكات الأدائيّة ينجزها المتعلّم (اهتمام بالمعارف)..." [1]

تحوّل المحتوى المعرفيّ اللّغويّ إلى مجموعة من الأهداف يجب على المتعلّم بلوغها، وبرغم المكانة التّعليمية التي وصلتْها الأهداف في وقتها، فإنه يعود لها الفضل – ولأوّل مرّة – في جعل التلميذ مركز اهتمام العملية التّعليمية التّعلميّة، وبرغم بعض هذه الايجابيات في تحسين الفعل البيداغوجيّ تبين من كلّ هذا –للأسف –" محدودية كبيرة في البيداغوجيا بالأهداف، فالأهداف متعدّدة ومجزّأة ويتعلّم التلميذ قطعاً، دون أن يفقه معناها ولا يتفطن لعلاقتها بالحياة اليومية..."[2]،والمقاربة بالكفاءات في تعريفها الأصليّ التّعليمي تعني " مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات، يكتسبها الطالب نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى التمكن ..."[3] .

وأمّا المقاربة بالكفاءات التي تتعلق بمادة اللّغة العربية خاصّةً، فالغاية منها " هي إكساب المتعلّم استعمالاً سليماً للغة العربية بمقدراتها الأدبية والمعجمية وغيرها في شتّى مواقف الحياة، وذلك بواسطة إدماج المعارف والمهارات المكتسبة..." [4] .

فالحديث عن المقاربة بالكفاءات في هذا المبحث سيخَصّص للقضايا التي لها علاقة بتعليمية اللّغة العربية، ومنها أثر الجملة من النّاحية التّعليمية،وفي ظلّ المقاربة بالكفاءات، فاتجاه البحث سيمسّ المصطلحات والمفاهيم

[1] مقاربة التدريس بالكفاءات ، خيرالدين هني ،المرجع السابق ،ص 49

[2] المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ،اكزفيي روجيرس ، تر: ناصر موسى بختي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2006،ص16

[3] تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات دليل عمل و سند تكويني، طلال عمارة ،دار الهدى عين مليلة ،الجزائر ، 2015،ص39.

[4] من المقاربة بالأهداف و المهارات إلى المقاربة بالكفاءات كتاب النصوص السنة الثانية ثانوي شعبة العلوم التجريبية ،رشيد حليم ، مجلة الممارسات اللغوية ،العدد (02) ،2011، جامعة مولود معمري ،تيزي وزو ،ص 156.

التي لها علاقة بالجملة خاصّةً ، ومن المصطلحات أو المفاهيم ذات الصّلة، مصطلح الموارد الذي يتكرّر في كثيرٍ من مضامين المقاربة بالكفاءات،والموارد تعني"أساساً المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات، وكلّ الوسائل المرتبطة بالوضعية المشكلة وسياقها التي تكون ضرورية لتنمية الكفاءة ..."[1]، والموارد المعرفية من الصّيغ المباشرةو الإجرائية التي يمارسها المتعلّم في الوسط المدرسيّ التّعليمي، وفي الوسط الطّبيعيّ الواسع، ولا يتحقّق هذا الأداء الطّبيعيّ المباشر في الحياة، إلاّ إذا اعتمد التّلميذ " على روافد من المعارف المختلفة، وممارسة الأداء عن طريق التّنسيق المنسّجم لمختلف العمليات التّعلمية، وقد يتمّ ذلك عن طريق الرّبط والتّنسيق ..." [2]، وتعدّ الموارد من العناصر الأساسية المشكّلة للكفاءة بكلّ أنواعها، ابتداء من القاعدية التي تعني " مجموع نواتج التعلّم الأساسيّة المرتبطة بالوحدات التعليمية... "[3]، وتكمن أهمية هذه الكفاءة القاعدية في بدايتها، فهي بمثابة الأساس للبيت، فالتّعلمات المستقبلية للتلميذ مرتبطة بدرجة كبيرة بهذه الكفاءة القاعدية، فجميع الكفاءات المتوالية تُسْنَدُ إسناداً مطلقاً عليها،ومنها الكفاءة الختاميّة،وهي" كفاءة تضمّ نصف أو ثلث تعلّمات السّنة في مادة ما، فالكفاءات الختاميّة بمثابة هيكل البرنامج، والتقييم يتمّ على أساسها، مثال : يتعيّن على التلميذ في نهاية السّنة الأولى ابتدائيّ، أن يحرّر جملة مركّبة من ثلاث كلمات في وضعية تواصلية وانطلاقاً من صورة ..." [4]، وهيكل المنهاج في نموذج المقاربة بالكفاءات يعتمد على خصيصة البناء عكس النّموذج السّابق الذي كان فيه التّراكم المعرفيّ هو السّمة البارزة،ومن المصطلحات التي احتضنت حركية الجملة كأداة تعليميّة نشطة الوضعية الإدماجية .

فالوضعية الإدماجية"هي الوصف المكتوب لمجموعة من المعطيات الخارجة عن سياقها والمتعلّقة بموارد مادة أو عدّة مواد، يتعيّن على المتعلّم أن يوظّفها خلال تنفيذ نشاط يقترح عليه وفق تعليمات محدّدة، ليثبت بذلك قدرتهعلى تحويل هذه الموارد وبالتّالي ممارسة الكفاءة ..." [5]،وهي من المصطلحات الجديدة التي ظهرتْ بهذه الصّيغة المباشرة في مساق المقاربة بالكفاءات التي تحوي مركبات من المعرفة والمهارات والقدرات في شكل مسار متناسق ومتحد لمواجهة وضعية اجتماعية أو ثقافية ...الخ .

فالتّعبير الكتابيّ سواء أكان الموجّه أم الحرّ، فهو يشبه الوضعية الإدماجيّة من حيث أنّ المتعلّم يكتب نصًّا بالاعتماد على موارد مختلفة من معرفة وقدرة ومهارة، غير أنّ التّعبير تحوّل من الاتجاه التقليديّ غير المحدد إلى التعبيري البنائيّ المتوافق مع النّظرية البنائيّة في شروط خاصّة تشبه تماماً الإنتاج الصّناعيّ وفق شروط السّوق، فلم يعدّ التّعبير الكتابيّ، يمثل الأداة أو القناة التي يعتمد عليها التلميذ بكليته دون توجيه، فالوضعية الإدماجية صارت محدّدة في معاييرها، ومؤشرات النص التي يجب أن تتوفر عليها.

---

[1] منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات ،عبد الرحمان التومي ،مطبعة الجسور ،المغرب ، ، 2008،ص07

[2] مسلكية اللغة العربية في التعليم المتوسط ،عبد الحميد إبراهيم قادري ،دار هومة للطباعة ، الجزائر ، 2014،ص 21

[3] مدخل إلى التدريس بالكفاءات، محمد الصالح حثروبي ،دار الهدى للطباعة ،الجزائر ، 2002،ص 56

[4] ينظر ،المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ،روجرس اكزفيي ،تر: ناصر موسى بختي ،الديوان الوطني لمطبوعات المدرسية ،الجزائر ، 2006، ص 19

[5] نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات،محمد الطاهر وعلي ،دار الكتب للطباعة ،الجزائر، 2007،ص58

ومن المفاهيم التي احتضنتها المقاربة بالكفاءات، وصارت من لوازمها الهدفُ التّعلمي الذي يسعى "إلى إحداث التغيرات السّلوكيّة المرغوبة لدى المتعلّم خلال أو بعد الوضعية التعليمية التعلمية وتتميز أهداف التعلم بـ:

–وصف أداء المتعلّم القابل للملاحظة(التركيز على ما يجب أن يكون المتعلّم قادراً على إنجازه بدلا من معرفته).

–تحديد شروط الأداء (ذكر التعليمات والأدوات المستخدمة عند الانجاز)..."[1].

والهدف التعلمي، وليس التعليمي حتّى يتناسب المصطلح الأوّل مع المقاربة بالكفاءات، للإشارة ؛ فإنّ هذه المصطلحات يفترض أن تكتشف صيغها ومدلولاتها في وثائق المنهاج، ودليل المعلّم ، والوثيقة المرافقة في ظلّ تعليمية الجملة، وكيف تكون الجملة مادة لغويةً صرفة من جهة

وآلية تعليمية من جهة أخرى ؟

- **مواصفات الأداء اللّغويّ للجملة في نموذج الكفاءات من خلال الإنتاج :**

هذا المبحث سيعالج الجملة في هيكلها النّحويّ أو التّركيبيّ، أي من الناحية المعرفية التحليلية،وأنسب مرحلة لهذا المقصد اللغوي، هي السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ لسببين :

أولاً : لأن الرابعة هي السنة التي يمارس فيها المتعلّم قواعد النّحو بصورةٍ مباشرة، فهو يتعامل مع اللّغة بالحاسة الواعية لديه .

ثانياً : هذه السنة جاءت بعد ثلاث سنوات من الممارسة اللّغويّة، فهي محصّلة لتراكمٍ معرفيّ لمضامين اللّغة وأساليبها .

وفي هذا السنة يتفق ملمح الدخول، وملمح الخروج في شخصية التلميذ اللّغويّة، التي لها علاقة بإنشاء الخطابات بما فيها الجمل، ومنها :"

–توظيف المكتسبات اللّغوية في التّعبير شفهياً عن مشاعره ومواقفه .

–توظيف التراكيب والصيغ والأساليب لبناء الأفكار والتعبير عن المشاعر والمواقف

–التعرف على وظيفة القواعد اللغوية النحوية والصرفية والإملائية، في تركيب الجملة وحسن استعمالها ..."[2]

ففي هذه السّنة يصير المتعلّم قادراً على معرفة خصائص الجملة، وقواعد اللغة بما يتناسب وقدرته الفكرية، ومن مواصفات الأداء اللّغويّ :

1 -أن يعي استخدامات الزّمن انطلاقاً من الفعل وأنواعه.

2 -أن يكون قادراً على حسن استخدام الحروف ودلالتها وفق سياق الجملة .

3 -له الكفاية على إنشاء جمل بسيطة، وأخرى معقّدة دون أن يجد عجزا في ذلك.

[1] الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ،محمد الصالح حثروبي ،المرجع السابق ،ص 67

[2] ينظر دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي ،مديرية التعليم الأساسي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ، 2012،ص9

4 -له الحسّ الطّبيعيّ في اكتشاف الخطأ،وله القدرة أيضاً في توظيف القواعد أكثر صعوبة في هذه المرحلة كالنواسخ، وحروف الجزم والنصب للفعل المضارع.

5 -له وعي طبيعيّ بتوظيف الدّلالات المعجمية المناسبة للموقف .

وفي هذه المرحلة – أيضاً- يحقّق التلميذ جملة من الأهداف التّعلمية منها: "

-يوظّف القواعد اللّغويّة (استعمال أدوات الرّبط، استعمال الأفعال وفق الأزمنة،**احترام عناصرالجملة**، إسناد صحيح الأفعال، مطابقة بين المبتدأ والخبر والفعل والفاعـل ، النعت والمنعوت...)

-يستعمل عبارات ومفردات مناسبة ومتنوعة .

-يلتزم بقواعد الإملاء ومعايير العرض ..."[1]

وبهذا يكون المتعلّم على دراية بهذه القواعد، إمّا عن طريق الأنشطة التّعلمية،أو جاءته أصالةً من باب الفطرة الطّبيعية،كما أشار إلى ذلك أصحابُ الاتجاه الفطريّ، هذا الأخير يتناسب مع نموذج المقاربة بالكفاءات الجملة الأصولية :

قبل الحديث عن الجملة الأصوليّة، ينبغي الإشارة إلى جدول الدّراسة الذي يتكون من اسم المدرسة، والمنطقة الجغرافية التي تقع فيها، وإنتاج التلاميذ الكتابي من خلال أوراق خاصّة أعدت لغرض البحث .

فالمدارس المقصودة في البحث اختيرتْ عشوائيّا مع مراعاة بعض المواصفات منها بعد المكان من وسط المدينة، أو قربها، وذلك بشروط البحث الخاصّة بالعينة :مثل مستوى المدرسة،والكثافة البشرية من الناحية الاجتماعية، وطبيعة التكوين الداخلي للمدرسة .

الرقم	اسم المدرســـــة	البلديـــــة	مج= الأوراق أو التلاميذ
01	مسعودي صالح	حاسي بن عبد الله	18
02	حي السلام	الرويسات	21
03	سيدي عبد الرحمان	ورقلة	27
04	طارق بن زياد	ورقلة	30
05	بابي عبد القادر	ورقلة	37
06	أول نوفمبر 1954	الرويسات	31
07	سيد روحو	ورقلة	08
08	صيد محمد	ورقلة	40
09	قمو محمد	تقرت	17
10	تمرني موسى	تقرت	20

[1] مناهج السنة الرابعة ابتدائي، مديرية التعليم الأساسي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ، 2011،ص16

11	قادري أحمد	تقرت	37
12	جيلالي بونعامة	انقوسه	29
13	نملي علي	ورقلة	26
14	قحمص محمد	بن ناصر الطيبات	20
15	الخليفة العقون	الطيبات	20
16	الربيع بوشامة	حاسي مسعود	15
17	الإمام علي	حاسي مسعود	20
المجمـــــــوع		416 x 3= 1248 جملةً	

وفي مدرسة مسعودي صالح هذه العينة التي تتصف بسمات الجملة الأصولية :

–قال المديرُ لأيمن : أنتَ تلميذٌ مجتهدٌ "[1]

–إنّ أبي يذهب دائماً إلى السّوق، ويشتري لنا كلّ ما نحتاجه "[2]

–كتب إسلام النص لأخته الصغرى " [3]

–أخي يبحث عن كراسه "[4]

–ذهب أخي بالدراجة إلى المسجد "[5]

الملاحظ على هذه الجمل أنّها حافظتْ على سماتها النّحوية التّركيبية، فالجملة الأولى استطاع التّلميذ أن يضع علامة الترقيم في مكانها المناسب بعد فعل (قال)، إضافةً لاحتواء مقول القول على مبتدأ وخبر بكيفية متناسقة مع الجملة، والجملة الثانية استخدم فيها الظّرف الزّمان، واسم الموصول بكيفية طبيعية، مع الحفاظ على السّمت اللّغويّ الفطريّ للجملة، واستخدام التّوابع في توظيف النّعت والمنعوت كما في الجملة الثالثة، وكذا الإحالة الممثلة في الضّمائر المتّصلة، والعائدة على المحال إليه، وحسن وضع حروف الجرّ في مكانها لدلالتها على المعنى الصّائب، فحرف الجرّ (إلى) الدّال على انتهاء الغاية استخدم هنا في مكانه الطّبيعيّ، برغم عدم تعرض المتعلّم لهذه الدلالات بالمباشر في هذه المرحلة، وإنما هو الحسُّ الطّبيعيُّ الفطريُّ للتلميذ، كان وراء هذا الاستعمال العفويّ ، كما يلاحظ التّركيب البسيط المحكم لهذه الجمل .

و في ابتدائية سيدي عبد الرحمان هذه الجمل :

–ظلّتِ السّماءُ زرقاءَ وصافية "[6]

[1] من مدرسة مسعودي التلميذ يحمل رقم (ت7)

[2] ابتدائية مسعودي نفسها رقم (ت9)

[3] ابتدائية مسعودي نفسها رقم (ت10)

[4] ابتدائية مسعودي نفسها رقم (ت11)

[5] ا ابتدائية مسعودي السابقة رقم (ت13)

[6] من مدرسة سيدي عبد الرحمان التلميذ يحمل رقم (ت1)

-إنّ البرتقال واللّيمون غنيان بالفيتامين (س)."[1]

-ابتعدْ عن تعذيب الحيوان "[2]

-ذهب الفلاّحون إلى العمل مسرورين"[3]

-يمشي الأطفالُ على ممرّ الرّاجلين "[4]

-تطير الفراشاتُ حولَ الزّهرة "[5]

-انظرْ، كم تبدو المناظر جميلة !

أن التّلميذ في هذه الجمل الأصولية العينة، فقد حافظ على القواعد دون خطأ مع الاستخدام الطّبيعيّ للأدوات النّحويّة، فالجملة الثانية- مثلاً- جعل التلميذ كلمة (غنيان) مكان الخبر مرفوعة بألف التثنية، واستعمل فعل الأمر في معرض النّصيحة، والتزم بعلامات الجمع المذكّر السّالم في حالة الرّفع والنّصب دون انحراف، ومعرفة الجملة التّعجبية ...

وفي ابتدائية طارق بن زياد الجمل الآتية :

-يصلّي المسلم خمس صلوات في اليوم " [6]

-عندما تهبّ الريح تموج أغصان الأشجار "[7]

-دخل الأب إلى المنزل مسروراً "[8]

يلاحظ على هذه الجمل البسيطة استخدام التلميذ للعدد(خمس) دون علامة التأنيث التاء (ة)، وهذه من القضايا النّحويّة الدّقيقة يتعرّض لها التلميذ في غير هذه المرحلة، ومع هذا استطاع الحفاظ على هذا السّمت بصفة طبيعية، واستخدم كلمة (تموج)، فعل مشتق من (الموج) لعلاقة المشابهة على سبيل الاستعارة ، وهذه من القضايا الشائكة.

فالمؤشرات هنا تدلّ على ممارسة التلميذ للغة ممارسةً طبيعيةً،ساعدته في انجاز هذا النّوع من الجمل الأصولية

وفي ابتدائية بابي عبد القادر :

-سجّل الفريق الوطني لكرة القدم هدفاً "[9]

[1] ابتدائية سيدي عبد الرحمان نفسها رقم (ت1)

[2] ابتدائية سيدي عبد الرحمان نفسها رقم (ت11)

[3] ابتدائية سيدي عبد الرحمان نفسها رقم (ت22)

[4] سيدي عبد الرحمان ، الابتدائية السابقة، رقم (ت23)

[5] ابتدائية سيدي عبد الرحمان نفسها رقم (ت24)

[6] من مدرسة طارق بن زياد التلميذ يحمل رقم (ت1)

[7] ابتدائية طارق بن زياد نفسها رقم (ت7)

[8] ابتدائية طارق بن زياد نفسها رقم (ت12)

[9] من مدرسة بابي عبد القادر التلميذ يحمل رقم (ت3)

-لعب الولد مع أبناء جيرانه "[1]

-عادتْ أختي باكراً من المدرسة ! "[2]

-"كانت الحديقة نظيفةً، والسّماء صافيةً، وكان الجو بارداً "[3]

-فازت السباحات بميداليات ذهبية "[4]

يلاحظ في هذه الجمل أن التلميذ يمارس قواعد النّحو بطريقةٍ طبيعيةٍ، فالنّعت والمنعوت، والمفعول به في موضع ترتيبي آلي، كما في الجملة الأولى (سجّل الفريق الوطنيّ لكرة القدم هدفاً)، ويمكن أن تصير الجملة بهذا الشّكل:(سجّل الفريق الوطني هدفاً لكرة القدم)، وتوظيف الإحالة دون خطأ في الجملة الثانية، والجملة الرابعة صورة ممتازة عن الفعل النّحويّ للمتعلّم حذف تكرار (كان) لما أحسّ أن تكرارها يؤدي إلى استثقال وركاكة في بناء الجملة، وأبقى على إشارات دالة على حذفها مثل الحركات الإعرابية البارزة، وإضافةً إلى سياق الجملة الكلي، ويلاحظ توظيف التحويلات

الخاصة بحالات الجمع والمثنى والمفرد، وكذا التأنيث والتذكير...، وتعدد موضوعات الجمل ومجالاتها مثل الرياضة، والمدرسة والطبيعة...

و في ابتدائية أول نوفمبر 1954، هذه الجمل :

-أشرقتِ الشّمسُ صباحاً"[5]

-في كلّ صباح تكون السّماء صافيةً "[6]

-"وجد أحمد كتابه وبدأ يكتب درسه "[7]

و في ابتدائية صيد محمد :

-قدمتُ لجدتي باقة من أزهار الأقحوان "[8]

-جاء جدي من الحج مرهقاً" [9]

-احترسْ، لا تركبِ الخيلَ " [10]

---

[1] ابتدائية بابي عبد القادر ،نفسها رقم (ت6)

[2] ابتدائية بابي عبد القادر .نفسها رقم (ت15)

[3] ابتدائية بابي عبد القادر ،السّابقة رقم (ت21)

[4] ابتدائية بابي عبد القادر ،نفسها رقم (ت34)

[5] من مدرسة أول نوفمبر 1954التلميذ يحمل رقم (ت3)

[6] ابتدائية بابي عبد القادر ،نفسها رقم (ت3)

[7] ابتدائية بابي عبد القادر ،نفسها رقم (ت23)

[8] من مدرسة صيد محمد التلميذ يحمل رقم (ت4)

[9] ابتدائية صيد محمد نفسها رقم (ت4)

[10] ابتدائية صيد محمد نفسها رقم (ت8)

– ذهبت إلى المدرسة باكراً، فوجدت الباب مغلقاً"[1]

و في ابتدائية قمو محمد تقرت :

–يفرح الوالدان بنجاح أبنائهما "[2]

و في ابتدائية حي المنار (تمرني موسى) تقرت :

–"أحبَّ أخي السّباحة كثيراً"[3]

و في ابتدائية قادري أحمد تقرت :

–لبست حذائي الجديد فأعجبني "[4]

–يحتفل المسلمون بعيد المولد النبوي الشريف "[5]

–من أين اشتريت الفستان الجميل ؟ "[6]

–ذهبت لأزور صديقي المريضة "[7]

و في ابتدائية جلالي بونعامة (انقوسه)

–كان الجو صافياً ونقيا "[8]

–كانت الحديقة نظيفة وجميلة "[9]

–دخل أبي إلى المنزل في وقت متأخر "[10]

و في ابتدائية (نملي علي) :

–ممارسة الرياضة مفيدة للجسم والعقل "[11]

وفي ابتدائية الربيع بوشامة حاسي مسعود :

–لن أستطيع الكتابة بيدي المجروحة " [12]

[1] ابتدائية صيد محمد نفسها رقم (ت28)

[2] ابتدائية قمو محمد تقرت رقم (ت1)

[3] ابتدائية حي المنار تمرني موسى رقم (ت3)

[4] ابتدائية حي المنار تمرني موسى رقم (ت3)

[5] ابتدائية حي المنار تمرني موسى نفسها رقم (ت5)

[6] ابتدائية حي المنار تمرني موسى السابقة رقم (ت5)

[7] ابتدائية حي المنار تمرني موسى نفسها رقم (ت18)

[8] ابتدائية جيلالي بونعامة انقوسه رقم (ت11)

[9] ابتدائية جيلالي بونعامة انقوسه نفسها رقم (ت11)

[10] ابتدائية جيلالي بونعامة انقوسه نفسها رقم (ت15)

[11] ابتدائية نملي علي رقم (ت1)

[12] ابتدائية الربيع بوشامة رقم (ت1)

–يا وطني ما أحلاك ! "[1]

–ذهب الحجّاجُ للطّواف حول الكعبة "[2]

–رضا الوالدين يؤدي إلى الجنة "[3]

الذي يلفت الانتباه في هذه الجمل الأخيرة توظيف حروف الجرّ في مكانها الدّلاليّ المناسب دون أن يكون المتعلّمُ على علم بها، لأنّ مثل هذه المعارف تعالج في مرحلة أخرى غير هذه المرحلة، فالحروف الدّالة مثل (إلى المنزل) انتهاء الغاية المكانية، ولام الأجل، وباء الاستعانة (بيدي المجروحة) ... الخ،هذه مؤشرات واضحة على تميز الجمل بالطبيعية أو الأصولية التي تَكشف عن جانب كبير من الممارسة ليست بالقصيرة بعد مرور التلميذ بفترة الاكتساب اللّغويّ في السياق المدرسي، وبعد أن يوضع المتعلّم في مساقات تعليمية تعلمية، فالجمل جاءت بعد هذا الاكتساب من جهة، والنضوج العقلي من جهة أخرى، ومع هذه المواصفات، فإن كثيراً من الجمل أشارت –بكلّ أسف– إلى هشاشة الجهاز اللغوي المكنون لدى المتعلم.

- **الجملة الابداعية :**

هذا النّوع من الجمل يتناسب مع الاتجاه الفطريّ في اكتساب اللّغة من حيث تعليمها أو تعلّمها، وتتميز – كما أشير في القسم النّظريّ – إلى التجدّد، وهنا يضاف إلى هذه المواصفة مواصفات أخرى تتعلّق بالخروج عن الموضوعات التي تجبر المتعلّمَ على تكرار دلالتها، وفي حالات كثيرة، وفي إنتاج المتعلّمين في هذه السنة الرابعة التي تسمح للتلميذ بالأداء اللغوي الحر في سياق آخر بعيد عن التقليد والمحاكاة ومن هذه الأمثلة الجمل الآتية :

–كَتَبَ إسلامٌ النّصّ لأخته الصّغرى "[4]

–أقلعتِ الطّائرةُ قبلَ عشرين دقيقة "[5]

–عبّاس بن فرناس هو المخترعُ الأوّل للطّائرة "[6]

–اجتنبْ، مرافقة الأشرار"[7]

النّمل له قصّة كبيرةٌ مع سليمان النّبيّ "[8]

[1] ابتدائية الربيع بوشامة نفسها رقم (ت2)

[2] ابتدائية الربيع بوشامة ،السابقة ، رقم (ت11)

[3] ابتدائية الربيع بوشامة نفسها ، رقم (ت14)

[4] هذه الجملة كتبت من قبل ،و هي من مدرسة مسعودي رقم (ت10)

[5] ابتدائية مسعودي نفسها رقم (ت18)

[6] ابتدائية سيدي عبد الرحمان رقم (ت3)

[7] ابتدائية سيدي عبد الرحمان نفسها (ت11)

[8] ابتدائية سيدي عبد الرحمان نفسها (ت22)

-" المشهد هذا لا يمكن أنْ ينسى "[1]

-عندما تهبّ الرّيح تموج أغصان الأشجار "[2]

-بكيت، لأني أخذت معدلاً غير جيد "[3]

-اشترى أبي سيارة حمراء اللّون "[4]

-أقرأ القران لكي أرتاح "[5]

-رسم الفنانُ تحفة فنية "[6]

-رفع الجمهور رايات عندما فاز الفريقُ "[7]

-أشرقتِ الشّمس صباحاً"[8]

-في كلّ صباح تكون السّماء صافية "[9]

-طار الطّائر فجأةً "[10]

-قبل النّوم أقرأ قصّة جميلةً "[11]

-قدمت لجدتي باقة من أزهار الأقحوان "[12]

-اختار المعلم قاسما ليكون ممثل القسم "[13]

-أخذ سامي دراجة أخيه مهند "[14]

-تعيش العصفورة في عشّ صغير "[15]

-يقفز الضفدع على الأزهار "[16]

---

[1] ابتدائية طارق بن زياد (ت1)

[2] هذه الجملة كتبت من قبل ،و هي من مدرسة طارق بن زياد رقم (ت7)

[3] ابتدائية طارق بن زياد نفسها (ت24)

[4] ابتدائية بابي عبد القادر رقم (ت12)

[5] ابتدائية بابي عبد القادر نفسها (ت19)

[6] ابتدائية بابي عبد القادر السابقة (ت29)

[7] ابتدائية بابي عبد القادر (ت29)

[8] ابتدائية أول نوفمبر1954(ت3)

[9] ابتدائية أول نوفمبر1954،نفسها (ت3)

[10] ابتدائية أول نوفمبر1954،نفسها (ت24)

[11] هذه الجملة مكررة لغرض الإبداع (ت27)

[12] ابتدائية صيد محمد هذه الجملة مكررة لغرض الإبداع (ت4)

[13] ابتدائية الجيلالي بونعامة (ت20)

[14] ابتدائية الجيلالي بونعامة ،نفسها (ت20)

[15] ابتدائية الجيلالي بونعامة ،نفسها (ت26)

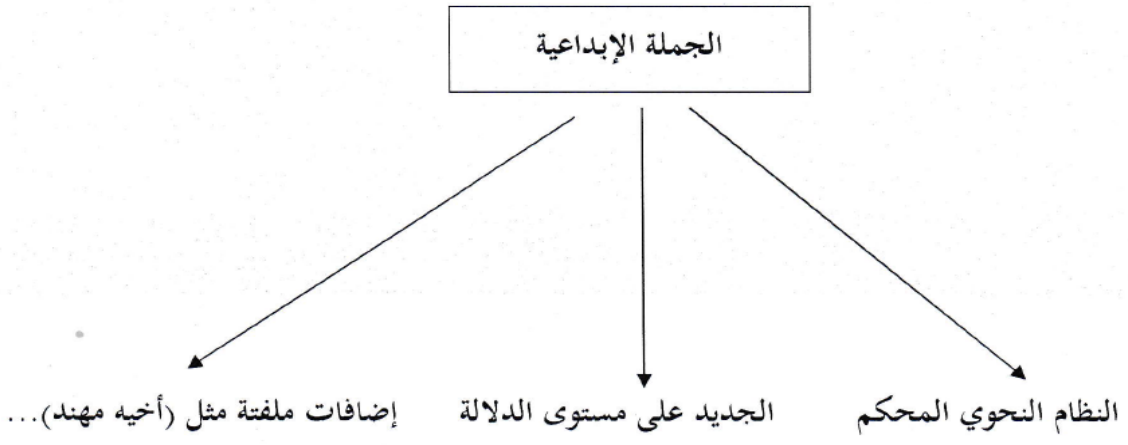
[16] ابتدائية الجيلالي بونعامة ،نفسها (ت27)

-تنكّر الملكُ في زي شحاذ "[1]

-أظهر الأمن شجاعة نادرة "[2]

-"جمال التلميذ في خلقه وصدقه قبل اجتهاده في دراسته "[3]

الجملة الإبداعية من خلال هذه العينة البسيطة من الجمل المنتشرة في عدد من المدارس الابتدائية على مستوى الولاية، واتضحت سمات لهذه الجمل منها :



- **سمات الجُملة الابداعية :**

والجملة الابداعية تُظْهِرُ براعة التلميذ الانشائية، وهي الجملة التي يخالف فيها التلميذ المدلولات السّائدة في حجرة الدرس أو محتوى القراءة، لأن هذين الأخيرين يمثلان مصدري الكتابة لدى التلميذ، ونادراً أن تجد المتعلّم يحيد عن هذا النّمط الالي، ومن سمات هذه الجملة من خلال انتاج التّلاميذ ما يلي :

-استخدام المتعلّم المفردات التي تثير انتباه المستمع، فيصوغ الجمل صياغة جديدة ملفتة مثل (أخته الصّغرى)، (سيارة حمراء اللّون)، (عشّ صغير)...

-توظيف الشّخصيات التّاريخية الدّالة على اطلاع المتعلّم، مما يزيد متانة أسلوب الجمة مثل (قصة النّمل، النبي سليمان عليه السلام)، (عباس بن فرناس)...

-انشاء جمل ذات صبغة مجازية بلاغية بطريقة مبدعة، مثل زرع فعل تمــوج من الموج لقوة الفعل ودلالته، وتوظيفه في سياقه الملائم.

هذه من أهم السّمات التي تبرز من خلال هذه العينة الانتاجية الموضوعة للدّراسة والتحليـل .

- **جملة التّمركز على الذّات :**

ومن الجمل الملفتة للانتباه تركيز المتعلم على وحدة الضمير المتكلم :

[1] ابتدائية نملي علي (ت9)

[2] ابتدائية الربيع بوشامة حاسي مسعود (ت9)

[3] ابتدائية الربيع بوشامة حاسي مسعود ،نفسها (ت4)

-أنا غرستُ شجرةً "[1]

-أنا ألعب مع زملائي "[2]

-"أنا أحب أمي وأبي "[3]

-أنا أقرأ على كتابي " [4]

-" أنا ألعب بالكرة "[5]

-"أنا ألعب باللّعب "[6]

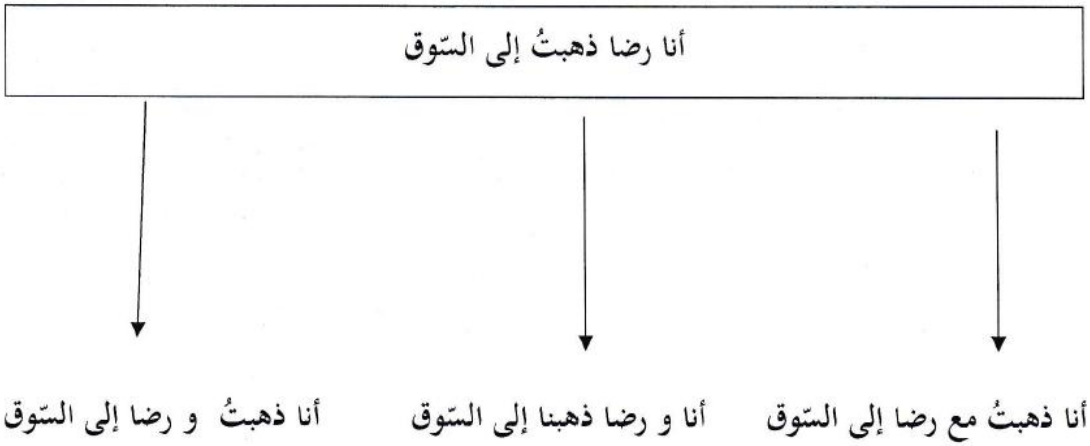
-أنا أحترم والدي "[7]

-أنا أنظم دُرْجي " [8]

-أنا أسقي الأشجار "[9]

كثيرٌ من كتابات المتعلمين في هذا المستوى (السنة الأولى من التعليم الابتدائي) تركز على ضميرالمتكلّم (أنا)، وإطلاقه على كلّ الأفعال، فالجملة التالية :

-" أنا رضا ذهبتُ إلى السوق "[10]، هذه الجملة تحول إلى أشكال منها



[1] الإحصائيات المتعلقة بالسنة الأولى أشير إليها سابقا ، ابتدائية سيدي عبد الرحمن رقم (ت 19) .

[2] ابتدائية سيدي عبد الرحمن ،نفسها رقم ت23)

[3] ابتدائية سيدي عبد الرحمن ،نفسها رقم (ت23)

[4] ابتدائية سيدي عبد الرحمن ،نفسها رقم (ت23)، و الجملة السليمة "أنا أقرأ كتابي" لأن تلميذ السنة الأولى مازال متأثراً باللّهجة العامية.

[5] ابتدائية سيدي عبد الرحمن ،نفسها رقم (ت25)

[6] ابتدائية سيدي عبد الرحمن ،نفسها رقم (ت25)

[7] ابتدائية سيدي عبد الرحمن ،نفسها رقم (ت31)

[8] ابتدائية سيدي عبد الرحمن ،نفسها رقم (ت31)

[9] ابتدائية سيدي عبد الرحمن ،نفسها رقم (ت50)

[10] ابتدائية سيدي عبد الرحمن رقم (ت40) .فالجملة هنا تحمل مواصفات التمركز ،فالمتعلم أضفى عليها الصبغة الذاتية ،و زيادة على حذف الروابط فالجملة الأصلية هي " أنا و منى و أبي ذهبنا إلى السوق "

فالجملة الأصلية التي كتبها التلميذ شكّلَ من خلالها جملة خاصة به،وهذا السّمت من الجمل يعود إلى المرحلة ما قبل المدرسة، ولم يتخلّص منها التلميذ، فالاستغراق والتمركز على الذّات هذه من بقايا المرحلة التي تكون فيها الجملة في طور النّشأة،وما زالتْ هذه الصّورة تتكرّر في جمل تلميذ السّنة الأولى، فالاستغراق والتّمركز على الذّات من الممارسات اللغوية التي تطفو من حين إلى أخر في هذه المرحلة، ومن الجمل الخاصة في هذا السياق أيضاً هذه الجملة الآتية :

–أنا منى أبي ذهبت إلى السوق " [1]،

–أنا غرست زهرتي "[2]

–أنا تلميذ مجتهد أنجز واجباتي واتقنها "[3]

–أنا أحافظ على الأشجار "

- **سمات جملة التّمركز على الذّات :**

من الجمل الخاصة بالمتعلّم الذي يمر بمرحلة إعادة المنتوج، وهي مؤشر على ضعف المحصول اللّغويّ، فهذا النوع من الجمل منتشرٌ بكلّ أسفٍ في انتاج المتعلمين بصورة ملفتة، ومن أهم مميزاتها :

–ابراز واضح ومباشر لضمير المتكلم (أنا) في إنشاء وصياغة الجمل، وأحيانا لا يجد المتعلم صعوبة في نطقها أو كتابتها، ولا سيما تلميذ السّنة الأولى .

–اسباغ ضمير المتكلّم – دائماً– على السّلوك الذّاتي الدّاخلي، وأحياناً يشمل هذا الاسباغ سلوك الخارج عن الذات

–تركيبة الجملة تركيبة بسيطة،وأحيانا ينقل المتعلم جملا مكرورة سواء تقليدا أو حفظا من الذاكرة

وتظل هذه الجمل مؤشراً على مرحلة قصيرة يمر بها المتعلّم، وهي مرحلة قريبة من مرحلة ما قبل التمدرس، ولهذا ربما يفسر تسرب هذا التأثير في بناء الجمل لديه.

- **الجملة النّصية أو الترابطية *:**

هي الجملة المتواجدة في النّصّ والتي يكوّنها المتعلّم من خلال النصوص القصيرة، أو توجد في متون بعض الكتب لتعليم القراءة أو الوظيفية بغرض تدريب التلاميذ على الأدوات النحوية و هي مذكورة في القسم النّظري،

[1] ابتدائية صيد محمد رقم (ت25) .و الجملة الاصلية " أنا غرست زهرة " أضاف (ي) في السياق التمركز على الذات .

* الجملة النصية ورد مدلولها في عبارة لعزمي محمد ،و هي في عرف التوليديين و تعني أن" النصوص و أنواعها على أنها نتاج المعطى ،و ليس نتاج عملية الاتصال ذاتها التي تلعب دورا مهما في عملية تكوين النص و تشكله..."(ينظر علم لغة النص الارهاصات الاولى و بدايات النشأة ،عزمي محمد عيال سليمان،مجلة أم القرى ،العدد 13، 2014 ،ص 169

[2] ابتدائية بابي عبد القادر رقم (ت 59) .

[3] ابتدائية بابي عبد القادر ،السابقة، رقم (ت 59)

والترابط من السّمات السلوكية التي تعني تداعي المعاني القريبة فيما بينها، ولهذا تظهر هذه الجملة في الحقل الدلالي شديد التركيز .

والجملة الترابطية يمكن الكشف عنها في التدريبات اللغوية المبثوثة في كراس التمارين لتلميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي ، ولا سيما الجزء الثاني منه :

" أضع (و) أو (ف) في الفراغ المناسب .

– دخلنا مركز البريد، .....وجدنا أمامنا شبابيك كثيرة .....عدة موظفين .

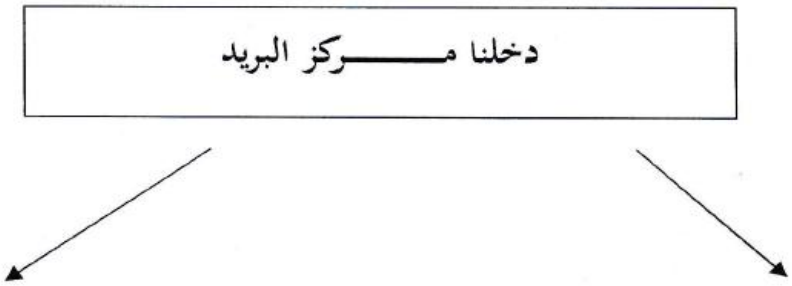
توجهنا إلى أحد الموظفين، ....سلم لنا الطرد .....خرجنا "[1]

النص في شكله المعدل :

–دخلنا مركز البريد، فوجدنا أمامنا شبابيك كثيرة وعدة موظفين .

توجهنا إلى أحد الموظفين وخرجنا

من خلال النص القصير توجد الجملة الترابطية



الجملة الأولى تداعت لها باقي الجملتين،وارتبطتا بها في حقل دلالي واحد مكوناته مثل الشبابيك، الموظفين،الطرد

" أرتب الجمل وأكتبها لأحصل على فقرة مفيدة .

–أخذها أبوها إلى الطبيب .

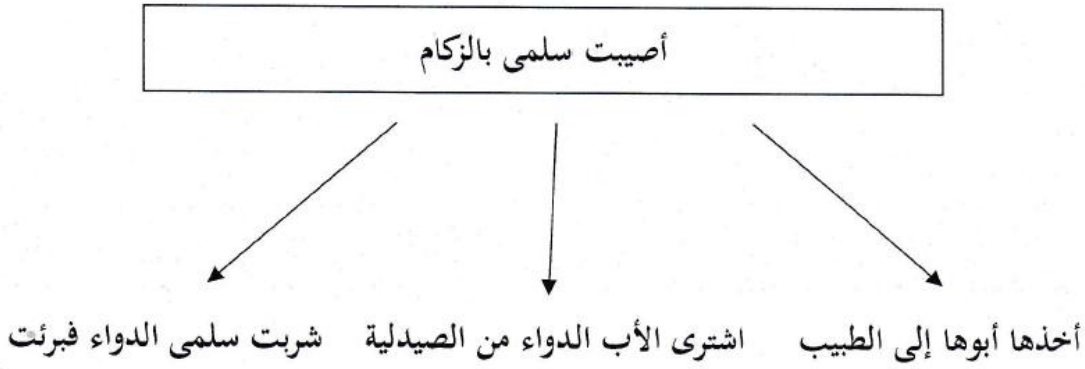
–أصيبت سلمى بالزكام .

–شربت سلمى الدواء فبرئت

–اشترى الأب الدواء من الصيدلية ..."[2]

[1] كراس التمارين ، المرجع السابق ،ص 52

[2] كراس التمارين ،المرجع نفسه ،ص (53)



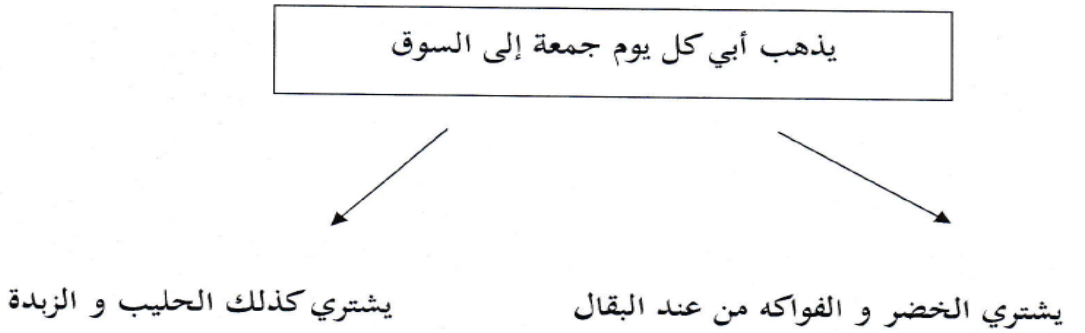
" أرتب الجمل وأكتبها لأحصل على فقرة مفيدة

-يشتري كذلك الحليب والزبدة

-ثم يعود إلى المنزل

-يذهب أبي كل يوم جمعة إلى السوق.

-يشتري الخضر والفواكه من عند البقال ..."[1]



الجملة الترابطية يكون وجودها سبباً في ظهور الجمل الفرعية ذات الدلالة المشتركة وهذه من الجمل التي تجعل النص القصير مترابطا ومتناسقا دلالياً.

" أرتب الجمل وأكتبها لأحصل على فقرة مفيدة .

-قام طارق وسلمى وزينب بتقديم العرض .

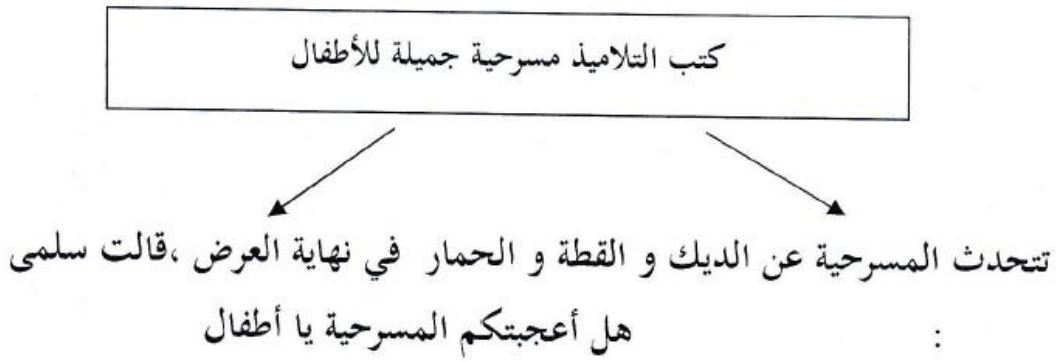
-كتب التلاميذ مسرحية جميلة للأطفال .

-هل أعجبتكم المسرحية يالأطفال

[1] كراس التمارين ،المرجع السابق ،ص (57)

–في نهاية العرض، قالتْ سلمى

–تتحدث المسرحية عن الديك والقطة والحمار ."[1]



" أرتب الجمل وأكتبها لأحصل على فقرة مفيدة .

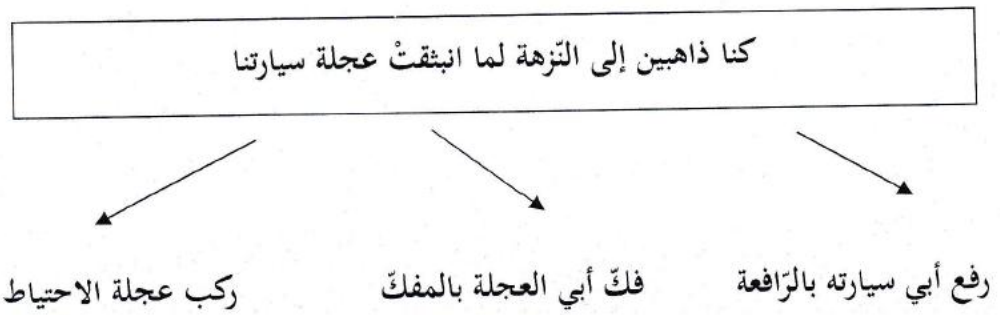
رفع أبي سيارته بالرافعة .

ركب عجلة الاحتياط .

كنا ذاهبين إلى النّزهة لما انبثقت عجلة سيارتنا.

فكّ أبي العجلة بالمفكّ.

أوقف أبي السّيارة على جانب الطّريق "[2]



هذا النّوع من الجمل النصية الترابطية، يساعد المتعلّم من الناحية التعليمية على ممارسة قدراته العقلية، كالقدرة على ترتيب الجمل وفق ترتيب الفعل الحدثي والزمني.

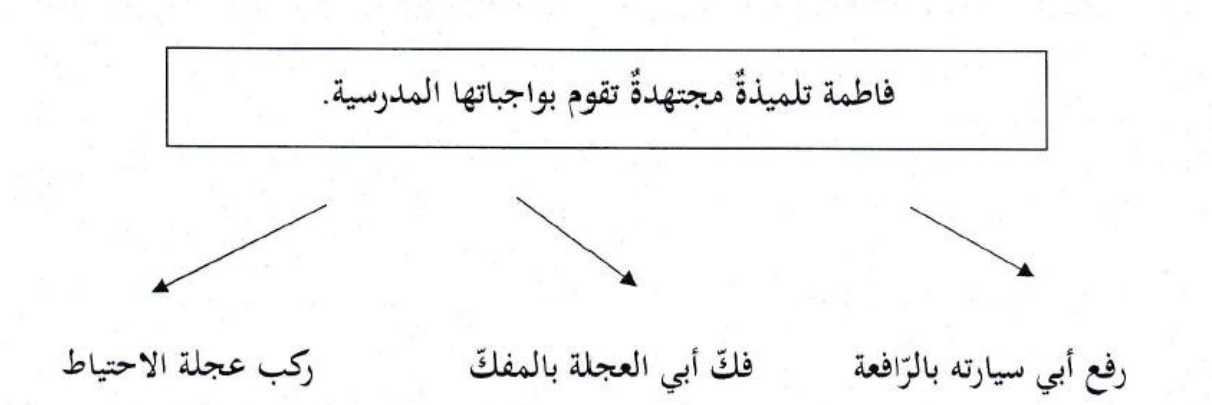
[1] كراس التمارين ،المرجع السابق ،ص 63

[2] كراس التمارين ،المرجع السابق(68) ، و الجملة الثانية في الترتيب هي أوقف أبي السيارة على جانب الطريق ،و إنما لم يشر إليها في المخطط التمثيلي لعدم شموليتها على المواصفة الدلالية .

" – أضع سطراً تحت التاء المربوطة التي تنطق تاء وسطرين تحت التي تنطق هاء.

فاطمة تلميذة مجتهدة تقوم بواجباتها المدرسية .هي تذهب في نهاية كـــلّ أسبوعٍ إلى المكتبة .تستلف فاطمة كتباً وقصصاً للمطالعة .

كم أحبّ أنْ أكون مثل فاطمة ! "[1]



أكتب

قاس النّجارُ الألواح بالمتر، ونشرها بالمنشار،ثم ركبها مستعملاً المطرقة والمسامير والكلاب،فصارت مائدة جميلة "[2]

" أكتب

في حفل آخر السنة، أنشد التلاميذ الأناشيد الجميلة ووزع المدير الهدايا على التلاميذ المتفوقين..."[3]

هذا النشاط مختلف عن الأنشطة الوظيفية الأخرى، فهو يهدف إلى تدريب المتعلم على حسن الخط أو الكتابة،ومع ذلك لا يمكن أن يستثنى من الفعل التعليمي التّعلّمي مادام داخل ضمن المساق التعليمي. والجمل النصية من الفقرتين السابقتين :

- **قاس النجار الألواح بالمتر**

–نشرها بالمسمار

–ركبها مستعملاً المطرقة والمسامير والكلاب

–فصارت مائدة جميلة .

* **في حفل آخر السنة**

– أنشد التلاميذ الأناشيد الجميلة

– وزع المدير الهدايا على التلاميذ المتفوقين .

- **خلاصة الفصل:**

هذا الفصل مخصّصٌ لدراسة تكوين الجملة لدى المتعلّمين في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي،والبحث عن مدى تأثير مرحلة ما قبل المدرسة من النّاحية اللّغوية، والملاحظ أن أوّل نوع من الجمل هو الجملة التركيبية، ومن أهم مواصفاتها :

[1] كراس التمارين ،المرجع السابق، ،ص 99

[2] كراس التمارين ،المرجع نفسه ، ص 118

[3] كراس التمارين ،المرجع نفسه ،ص 143

-أن جلّ موضوعاتها مستوحاة من نصوص القراءة (تحت تأثير النّصّ).

-أغلبها يتصف بالمكون النّحويّ (الصّفة والموصوف مثلاً).

-التقليدية في الإنشاء كانتْ، من أهم مواصفاتها برغم حرصي الشّديد على أن يكون إنشاؤها في حجرة الدرس، وليس بالبيت ضماناً لعاملي الصّدق والموضوعية في كتابة الجمل .

-إرساء المكوّنات النّحوية والصّرفية في هذه الجمل ظاهرة مميزة، فالتركيب من أهمّ خصائص هذا النّوع من الجمل، لهذا كان الاهتمام بإرساء القواعد مثل إسناد الضّمائر إلى الأفعال، يكون إسناداً سليماً، وتحويل الأسماء والأفعال بكيفية صحيحة .

والظّواهر النّحويّة في الجمل التّركيبية مميزة، ولا سيما مكوّن الفاعل في صورته الظّاهرة الذي استخدم من قبل المتعلّمين بنسبةٍ كبيرةٍ، وهذا مؤشر على أنَّ المتعلمين في هذه المرحلة مازالوا يتعاملون مع الأشياء بكيفية محسوسة، ومن الصّعب أن يصدق بأن الفاعل يمكن أن يكون مجهولاً، والأمر الآخر الملفت للانتباه في الجملة التركيبية وجود حروف الجر بنسبٍ كبيرةٍ ذات الدّلالة الحسّيّة .

والجملة التركيبية في هذه المرحلة في لغة المتعلّمين تشكل نسبةً قليلةً 18.85% من عينة البحث الكلية، وهذا مؤشر على ضرورة إرساء جمل متينة وبسيطة في هذه المرحلة لتعليم القراءة .

إذا كانت الجمل التركيبية مشكّلةً من القواعد ذات الصّبغة المعقّدة، فلا تساعد المتعلّم على تسريع القراءة، فالفاعل –مثلاً– المرتبط بالفعل الشّائع من جهةٍ، والمرتبط بأدوات الجرّ كيفما كان شكلها يساعد من وتيرة القراءة، هذه الصّورة تختلف عن الجمل التي تتعدد مكوناتها وتختلف حركاتها كثيراً في بنيتها . ممّا يشكّل عائقاً لدى المتعلّم في تجاوز العقبات القرائية بأنواعها، فالنّمط السّائد من هذا النّوع من الجمل أن تكون واضحة المعالم النّحوية والصّرفية بحيث لا يضطّر المتعلّم إلى الميل النّحويّ، وينتج نحواً خاصًّا به، وكأنّه يثور على هذه الصّعوبة، فالبساطة في الجمل التركيبية من المميزات.

والجملة ذات الكلمة الواحدة، وهي من مخلفات المرحلة السابقة، وهنا يتبادر إلى الأذهان سؤال، وهو كيف تسرّبتْ هذه الظّاهرة اللّغويّة إلى إنتاج التّلاميذ الكتابي؟ فتحليل هذه الظاهرة، يعود لأسباب مختلفة منها :

-غياب دور المؤسسة التعليمية في تنشيط الفعل اللّسانيّ لدى التلميذ .

-عدم مشاركة العائلة في الممارسة اللّغوية مع المتعلمين الصّغار،وعدم وعيهاأيضا بهذه الممارسة، ومدى فاعليتها في تقوية الأداء اللّغوي لدى المتعلّم .

-التّحفيز اللّغوي كان غائباً بالنسبة للمتعلّم، ولهذا لم يشعر بالاندماج في الحمام اللّغويّ أو الحركة اللغوية داخل السّياق المدرسيّ، إذا لم تكن هناك هذه الحركة في سيرورتها المتجددة لن تنتعش المادة اللغوية على لسان المتعلم،سيظل المتعلّمُ ينتظر التلقين من أستاذه،فالوضعية التعلمية التي نادت بها المقاربة بالكفاءات تحترم ثلاثة عناصر أساسية لا يمكن فصلها :

1 ~~ا~~للغة موجودة في ذات المتعلّم .

2 ~~ا~~لدافعية أو التحفيز بغرض ممارسة اللغة .

3 ~~و~~ السّياق الذي يحتضن هذه الممارسة.

والملاحظ على هذه الكتابات وجود مكونات مفردة، وهي في الأصل عبارة عن جملة تامّة، والكاشف عن هذه الجمل هو سياق الحال، وتواجدي في الميدان في كثيرٍ من المدارس الابتدائية لتتبع الظّاهرة الديداكتيكية سواء أتعلق الأمر بالجملة أم النص، ساعدني كثيراً في التمييز وحصر القرائن الدّالة على مضمون الجملة المفردة أو ذات الكلمة الواحدة، وهذه الظاهرة يلمسها المعلّم أثناء تقديمه للتعبير الشّفاهي من خلال صورة المشهد المعلقة على السّبورة كما كان في السابق ، أو في الصورة الموجودة في كتاب التلميذ يلاحظ أن التلميذ لا ينطق جملة كاملة، بل مفردة يعني بها جملة فإذا شاهد المعلم في القسم، قال :هذا المعلم أو هذا المعلم قادم، أو المعلم يشرح الدرس، وإذا رأى شخصيات من شخصيات القراءة المعروفة، نطقها دون جملة، وإنّما في الأصل هي جملة تكتشف من خلال تواجد السّامع أو الملاحظ في القسم، وقد يضع التلميذ لنفسه قرائن سياقية تلمع في خطاباته الشفوية أو سلوكه اللغوي عامةً كأن يربطها بصورة دالة.

ومن الجمل أيضا الجملة المحورية، فقد برز هذا النّوع من الجمل بقوّة، لأنه يناسب ظاهرة التّكرار لدى المتعلّم في هذه المرحلة، ولاسيما أن المكوّنات التي استعان بها التلميذ هي مكونات بسيطةٌ ومكرورةٌ ، ولقد لخّصها الجدول المشار إليه في التّحليل السّابق .

والملاحظ أن نصوص القراءة كانت بمثابة السّند والدّعامة اللّغويّة للمتعلّمين، فالسّهولة التي وجدها التلميذ في إنشاء هذا النّوع من الجمل جرّاء تأثير مضمون القراءة، وأثناء زياراتي الميدانية لكثيرٍ من المدارس العينة في مناطق متنوّعة من الولاية، حاورتُ الأساتذة المشرفين على هذه الأوراق بأن تكون كتابة الجمل في حجرة الدّرس، ودون توجيه، وذلك لضمان وتحقيق قدرٍ كبيرٍ من الحركة للمتعلّم لمعرفة خصائص الجُملة لديه في هذه المرحلة، ووفق هذه الشّروط الموضوعية، جاءت مضامينُ الجمل مستوحاة من القراءة، فالقراءة تحوّلت إلى وسيط لغويّ بامتياز .

وأما الجملة الكاملة المعقّدة غير التركيبية المشار إليها سابقاً،فهذه الأخيرة هي الجملة التي تهتم بالظّواهر النّحوية خاصّةً ، وأما المعقّدة فهي تهتم بطولها من حيث الحجمُ، ومن مواصفات هذه الجملة أن المتعلّم يجد صعوبة في التعامل معها من حيث المفاهيم النّحوية، ولهذا فالمعقّدة في تعليم القراءة غير صالحة من الناحية التعليمية لتعليم مبادئ القراءة وفي هذا السياق، فإنّ استعمال الجُملة المعقّدة في تعليم أنشطة اللّغة العربية للمبتدئين خارج عن المسار التّعليمي الصّحيح، ومن أجل هذا أوصى القائمون على العملية اللّغوية التّعليمية أن يكون الاعتناء بالجمل في هذه المرحلة من ناحية المادة اللّغوية بحيث تكون واضحةَ الصياغة ومفهومة،ومن ناحية التنظيم " فالمادة التي يراد تعلّمها متى كانتْ مفهومةً منتظمةً، ذات معنى، كان تعلّمها أسرعَ، وكانت أعصى على النّسيان، واستطاع المتعلّم أنْ يستخدمها، وأن يطبّقها في مواقفَ جديدةٍ، أيْ أن مما يُعين على فهم الجمل انتظامُها في وحدات طبيعية، والرّبط بينها وبين غيرها من الجمل، وأن تكون ذات معنى لدى المتعلّم ويكون ذلك

حين تتصل بميوله، وترتبط بحياته، وتشعره بأن لها قيمة بالنسبة له..." [1]، هذه من أهم الخصائص الصّالحة أن تكون آلية لتعليم اللغة وتعلمها .

والجملة الحسيّـة يلاحظ على هذه الجملة توفرها على ظروف المكان والزمان بكثرة، وهي من المكوّنات التي أقرّت مبدأ الحسية في هذه الجملة، وكـذا احتواء هذه الجمل على حروف الجرّ الدّالة على الحسّ خاصّةً، وهي كثيرةٌ (ينظر التحليل) .

ويلاحظ من التّحليل أن الجملة الحسية وردتْ في كتابات التلاميذ بكثرة، فالواقع أنّ هذه الجمل، لا يجد المتعلّمون الصّغار صعوبةً في تكوينها، ولا سيما أنّها تناسبهم من حيث الوضعية، والفهم، ولا يتخلّص من هذه الظّاهرة إلاّ في الطّور الثّالث الذي عادةً ما تكون النّصوص التي تمثل المناخ اللغوي السّائد تميل إلى التّجريد، ويصبح المتعلّم منغمساً في هذا الوسط الجديد .

ومن الجمل جملة مكتملة الدلالة ، يلاحظ أن نسبتها 03.76%، وهي قليلة جدا تدلّ على أن المتعلّمَ مازال منغمساً في سياق التكرار والمحاكاة والترديدات، ويلاحظ أنّ من أهمّ السّمات المتعلّقة بالجملة مكتملة الدّلالة هي الجمل القصيرة، وفي هذا غرضٌ تعليميٌّ، فالذّاكرة تنشط بقوّة إذا تعلّق الأمرُ بالجملة القصيرة، والعكس مع الجمل الطويلة المعقّدة (راجع التحليل)، كما يلاحظ أنّ معظم دلالات الجمل لا تخرج من موضوعات القراءة، فتأثير نصوص القراءة جليٌّ بارزٌ.

وأمّا المبحث الثّاني المتعلّق بالوعاء النّظريّ وراء انتعاش سلطة الجملة البيداغوجية، وكان هذا الوعاء متمثلاً في بيداغوجية الأهداف، ومازال تأثير هذه البيداغوجية حاضراً في الأوساط المدرسية برغم وجود بيداغوجية أخرى، ولا يمكن تجاوز الحديث عن البيداغوجية الحاضرة دون الالتفات إلى نموذج الأهداف، وأن سلطة الجملة البيداغوجية أول ما ظهرتْ، ظهرتْ في ظلّ نظام الأهداف .

كما أشير في المبحث التطبيقي إلى وسائل القراءة والمحادثة والتعبير الشفاهي، ولم يكن الحديث عنها إلاّ إذا تعلق الأمر بالجملة وأثرها التعليمي، وفي هذا السياق تظهر أهمية التدريبات اللّغويّة من خلال ربط الدال بالمدلول الذي كان في الغالب يمثل (صورة) مقابل العبارة اللغوية، وكان الهدف من وراء هذه البيداغوجية ترسيخ وتعزيز اللغة من خلال تنوع التراكيب .

والبحث التّطبيقيّ في جزئه الثّاني أشار إلى نوع آخر من الجمل،وهو جملة التشريط الفعّال، وكان حصرها في الميدان من خلال حضوري لكثير من المدارس العينة، ومع الإشارة إلى أنّ مكوناتها تستدرج بعضها البعض لاشتراكها في الحقل الدّلاليّ، وللاستدلال على وجود هذا النوع من الجمل اعتمد البحث على مدونتين الأولى كتاب القراءةللسنة الاولى من التعليم الابتدائي ، والثانية المدونة الشّفوية من أفواه التلاميذ أثناءَ زياراتي إلى بعض المدارس، ونقلتُ الصّورة مباشرة مراعياً في ذلك الظروف المحيطة بتنشئة الجملة، وكان القرب من التلاميذ مكنني من رؤية المتعلّمين وهم يخوضون الممارسة اللغوية في الأنشطة اللغوية المختلفة، والملاحظ في الواقع أن هناك ظروفا لغوية

[1] تعليم الإملاء في الوطن أسسه و تقويمه و تطويره ،حسن شحاته ، دار المصرية اللبنانية ،القاهرة ،ط 3 ، 1996، ص209

خاصّة أجبرت التلاميذ على الانغماس فيها، وكانت هذه الظروف غير طبيعية، وفي الغالب نمطية باردة، والملفت للانتباه هو غياب جهاز لغويّ مرافق للعملية اللّغوية يكون بمثابة الجهاز الإنقاذي، مهمته دعم التّوجه الفطريّ للتلميذ في إنشاء الجمل، والملاحظ – أيضاً- هو التكرار والتقليد من المظاهر أو من الآليات التي فرضها المعلم أو الكتاب على التلاميذ، وانْسَاق المتعلمون إليها دون حرية ، فالجهاز مهمته تنبيه المتعلمين على التفرد في إنشاء الجمل، وينبغي أن يعي المعلّم هذه السّمة المتعلقة بالجملة التي هي من إنتاج الكلام، وهذ ا الأخير متفرّدٌ ومتنوع ، والملاحظة نفسها يمكن تكريرها مع الجمل المكتوبة من قبل المتعلّمين التي يغلبُ عليها طابع التّكرار والتّقليد، ومن أجل هذا أوصى البحث بضرورة الاعتناء بالجمل المتجددة في دلالتها على وجه الخصوص، وإذا استطاع التلميذ أن يجنح إلى التنوع في الجمل في الشّكل والمضمون، فذلك ما تطمح إليه المناهج الحديثة في تعلّم اللغة، ويبتعد التلميذ عن الجمل الجاهزة أو المنقولة من أفواه التّلاميذ أثناء المحادثة أو الكتابة .

ومن الجمل المذكورة في البحث الجملة ذات الملامح المتعددة، هذا النّوع مكرّرٌ تحت تأثير محتوى القراءة، و يعكس قدرة التلميذ على التنوع السّطحي، والاستقلالية في إنشاء الجمل المتفرّعة، وهي من الغاية التي تصبو إليها المنظومة المدرسية، ومن الكفاءات التي تستدعي إنشاء نصّ مكتمل في النهاية، فتعدد الملامح هي ميزة وفعل لغويّ وتعليميّ أساسيّ في مسار المتعلم المبتدئ.

وأما الجملة المستقلّة لا يمكن الحديث عنها بمعزل عن النّصّ، فهي مرتبطة بالنّصّ (المحوّل والأصليّ)، فالجملة المستقلّة يتم اكتشافها من خلال القراءة الشّعورية الواعية، وهي أن يقرأ المتعلّم النصّ القصير قراءة عادية، وفجأةً يأتيه شعور أن هناك جملة دخيلة على النّصّ، هذا الدّخيل هو الجملة المستقلّة، وفي هذه الآلية القرائيّة أثار ايجابية لفعل التّعليمي منها إظهار القدرة على الاكتشاف، والقدرة على المقارنة، والقدرة على الاستنتاج، والقدرة على القراءة المتصلة أو المستمرّة،والقدرة على القراءة الصّامتة واستغلالها في البحث عن الجملة المستقلة، وهناك قدرة المقارنة بين النّص المحول،والنص الأصلي في ظل الجملة المستقلة .

وأثناء القراءة والبحث عن الجملة المستقلة، يكتشف أن وجود هذه الجملة في بنية النّصّ ليس اعتباطياً، وإنّما جاء لغرض تعليمي وظيفي، ولوحظ في هذه الجملة أن وجودها أفسد الشّكل الجمالي للنص المحوّل، لأن هذا الأخير، كان يسعى لنقل المعنى المحمول إلى المتعلّم، ولم يأت في سياق نصيّ طبيعيّ، وأن النّصّ كان وظيفياً صناعياً بامتياز جاء ليؤدي دوراً مقصوداً، وهدفاً تعليمياً على حساب المسحة الجمالية في النّصّ، وكانت هذه الحركة من العوامل التي عانت منها المنظومة النّصّية في تعليمية الجملة والنّصّ معاً.

وجملة التّعاقب هي من الجمل التّدريبية وظفت بغرض تدريب التّلاميذ على اللّغة،ومفاهيمها،واستطاع التلميذ أن يظهر براعته في هذا النّوع من الجمل، ولهذا لم يجد صعوبة في كتابتها، كما هو ملاحظ في جلّ المدارس، لأنها جاهزة في ذاكرته، وهي الصّورة نفسها في التّمارين المرافقة لترسيخ أصوات القراءة أو المفاهيم النّحوية، وتكون هذه التمارين على شكل الجواب بنعم أو لا مع تكرار الجملة على شكل تصحيح الخطأ، أو تعزيز لأدوات نحوية ...الخ

وفي كرّاس التمارين للسنة الثانية ابتدائي تكرار لأدوات نحويّة سواء أكانت ظروف المكان أم الزّمان أم الضمائر المنفصلة، وغيرها، ومن جمل التعاقب أيضاً الجمل التي تسلك مسلك المحاكاة وتطلب من المتعلم صياغة النموذج، وهذا النوع من الجمل يؤدي إلى تعزيز اللغة وترسيخها أكثر.

وأما الجملة الوظيفية التي لها صلة بواقع التلميذ، والتي لا تعر اهتماماً للجانب النّحويّ، فأوراق التلاميذ التي تعدّ الوسيلة البحثية للفحص تحوي كثيراً من هذه الجمل التي تهتم بواقع الحياة المتنوع، وبلغ عدد الأوراق التي فحصت (460 ورقة)، أي كلّ ورقة يقابلها تلميذ .

وأما الجمل فبلغت (1380جملة)، وشمل الفحص عاملين أساسين لتوضيح خصائص هذه الجملة :

-البحث عن مجالات وموضوعات الجمل .

-البحث عن الأخطاء النحوية أو الصرفية في هذه الجمل .

ولوحظ من أكثر الموضوعات دورانا في كتابات التلاميذ مثل : الحديث عن حيوانات البيت، وتناول الطعام في المنزل، أدوات التلميذ المدرسية، زيارة المتحف، اللعب بالكرة، ...الخ،وعن الأخطاء الشائعة جعل المؤنث مذكراً في إسناد الصفة للموصوف مثل (وجبة خفيف)، وعدم وضع الحروف في مكانها مثل حروف الجر مثل (ذهب التلميذ للمكتب) بدل (إلى المكتب)،.. وهكذا دواليك.

وأما المبحث الثالث من هذا القسم الثاني التطبيقي يخصص للحديث عن الجملة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، فكان لزاماً الحديث عن هذا النموذج، مع التعرض لأهم المفاهيم الكفائية التي لها صلة مباشرة بالجملة، أو بالأحرى الحديث عن آلية الجملة وصلتها بالمقاربة بالكفاءات، ومن أهم هذه المصطلحات (الكفاءة القاعدية، الموارد، الهدف التعلمي، الوضعية المشكلة أو الإدماجية...)، وأما اختيار فحص العينة فكانت السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، فهي السّنة التي يعالج التلميذ فيها القضايا النحوية والصرفية بكيفية مباشرة، بعد أن كان يمارسها ضمنياً، فهذه السنة لا يجد المتعلم فيها صعوبة من حيث الممارسة اللغوية شفاهياً أو كتابياً، وإذا طرأت مشكلة في أداء التلميذ، فهذا يؤشر على وجود مشكلة في المنظومة اللغوية تستدعي تدخل المتخصصين في العملية التعليمية التعلمية اللغوية، وتقوية جهاز الإنقاذ الذي أشير إليه من قبل،وهو جهازٌ يشبه إلى حدٍّ بعيدٍ التغذية الراجعة [1] التي تصاحب الفعل التعليمي التّعلمي، وهو جهاز مرن ويتطور مع تطور المشاكل اللغوية التعليمية، فهو بمثابة الجهاز الصغير الذي يرافق الآلة، ويغذيها من باستمرار كلما كان هناك عطب.

والجملة الإبداعية، وهي من الجمل التي تناسب المقاربة بالكفاءات، والاتجاه الفطريّ، وهي العدول عن النّمط السّائد في المدارس الذي كان من سلبيات النّموذج السّابق من التعليم، والجملة الإبداعية تسمح للتلميذ بإبراز قدراته على الصّياغة رغم أنّ لغةَ المتعلّمين في هذا المستوى متشابهه إلاّ أن الجملة الإبداعية هي من الخطوط

[1] لهذا المصطلح أنواع ،و من أهم أنواعه التغذية الراجعة التفسيرية ،ينظر موضوع " مدى فعالية التدريب الميداني في إكساب طلبة معلم الصف و تربية الطفل مهارات التغذية الراجعة في جامعة الرموك ، محمد أحمد المومني ، مجلة جامعة تشرين للبحوث و الدراسات العلمية ،سلسلة الآداب و العلوم الإنسانية،الأردن، المجلد (31) العدد(1) ،2009 ، ص 75

الفارقية بين المتعلّمين، ومستوياتهم العقلية المهارية الوجدانية، فجملة (كتب إسلامٌ النّصّ لأخته الصّغرى)، فهذا الجملة مثيرة للانتباه حقّاً، مصاغة صياغة محكمة إضافة لتواجد مكونات مالتْ كلَّ الميل عن العادات اللّغويّة التي يتلقاها التلميذ يوميا، ومن أجل هذا جاءتْ هذه الجملة تحمل صبغة جديدة .

ومن الجمل التي تكثر في كتابات المتعلّمين رغم غرابتها، جملة التمركز على الذات، وهي من الجمل القليلة، ولكنها ملفتة، فالتركيز على ضمير المتكلّم (أنا) ،وإسباغ الجملة بالمسحة الذاتية،وهي من مخلفات المرحلة السّابقة، ولا غرابة أن يكرّرها التلميذ لأنه مازال يعيش هذه المرحلة، ويلاحظ أن التلميذ يسعى لجعل كلّ الأشياء والشّخصيات تسبح في دائرته، ومن هذه الجمل جملة بارزة منها " أنا منى أبي ذهبتُ إلى السوق " ينظر كيف ألغى التلميذ وجود منى وأبيه، وأبقى على نفسه ظاهرياً على الأقلّ على سطح الجملة، وأما في العمق فقد أطلق الذاتية على كلّ من حوله،وهذا النوع رغم قلته،فهو يعطي صورة عن تشكل اللغة،وصعوبتها لدى التلميذ.

وأخيراً الجملة النّصية الترابطية، وهي موجودة في التّمارين التّدريبية لدى التلاميذ،وكان كراس التمارين للسنة الثانية من التعليم الابتدائيّ هدفا للفحص عنها، وهي تنتعش أكثر في الحقل الدّلالي أو المجال المشحون بالدلالات نفسها مثل موضوع : (مركز البريد)، فالجمل التي تتضمن المكونات الآتية : عمل الموظفين، أو طوابع البريد، فالجمل هي التي تلازم الجملة الأصلية الأولى المتحكمة في بنية النّصّ القصير، وأن هذه الجمل موجودة ضمن التمارين التطبيقية في الكراس المشار إليه سابقاً.

وتمثل التمرينات الموجودة في الكراس عينة للفحص، وتحتوي على متعدّدة الموضوعات،ويجد التلميذ نفسه قريباً منها، وتجذبه نحوها بلغة سهلة وبسيطة تعكس واقعه .

وهذا النوع من الجمل الأصلية مرتبط بسياق النّصّ ككلّ، لأن الفقرة البسيطة هي نصٌّ قصير لاحتوائها على متوالية من الجمل، وفي هذا السّياق يبْرِزُ فيه المتعلم قدراته الذّاتية من القراءة بمفرده، واستخدام قدرته في الاكتشاف والموازنة أو المقارنة، وأخيراً إصدار الحكم في النّصّ عند نهايته، وأحياناً يكون هذا الحكم ناتجاً عن ذوق فطري للمتعلّم، وإذا تحقّق هذا الهدف، يكون هذا الاتجاه البيداغوجي اللّغويّ قد نجح في تحقيق بناء المعرفة أو التّعلمات.

وتعدُّ الجملة النّصية من الجمل التي لا يتحقق وجودها إلا بالنّصّ، ومن هنا جاءت أهمية النّصّ ليس على هذا الجملة فقط، وإنّما يشمل كلّ السّلوك اللغوي داخل حجرة الدرس،والأنشطة التعليمية التي يمارسها المتعلّم، أو خارج الدرس إلى العالم ووضعياته المختلفة.

الفصل السّادس :

أنشطة اللّغــة العربية

بين الجُملـة والنّصّ

- **الجملة في منظومة الكفاءة وأنواعها :**

هذا المبحث يُعَالج آلية الجملة في سياق التّجديد التّعليميّ من النّاحيتين :النّاحية اللّغوية الصّرفة، حين تتحوّل الجملة إلى مقصد معرفيّ، ومن النّاحية التّعليميّة لما تستحيل إلى سلوكٍ تعليميّ يمارسه المتعلّمُ داخلَ حجرة الدّرس، وهذا في منظومة من الكفاءات المتعددة والمتنوعة،ومن أجل الكشف عن طبيعة الجملة معرفيا وديداكتيكياً في ظلّ الكفاءات، وذلك من خلال الوثائق المدرسية التي لها صلة بأداء المعلّم، والمتعلّم في النّهاية .

- **كفاءة الشفوي :**

هنا الكفاءة تختلفُ من سَنةٍ إلى أخرى، ومن طورٍ إلى طور،فالكفاءات في السّنة الأولى أو في الطّور الأوّل عامة حين تكون الممارساتُ اللّغويّةُ بسيطةً تراعي الخصائصَ الفكريّةَ واللّغويةَ والنّفسيةَ للمتعلّم في هذه المرحلة، والكفاءات التي يصل إليها التّلميذُ في نهاية الفعل اللّغويّ المقيّد " أنْ يؤلّف جُمَلاً قصيرةً ذات دلالة بالنّسبة إليه "[1].

فإنشاء جملٍ في المرحلة الأولى من الشّفويّ تكون من الكفاءات المرحليّة إلى أن يبلغ المتعلّمُ مرحلة الكتابة التي تعبّر عنها الكفاءة الختاميّة ليبني جملةً معبّرةً ومفيدة.

ومن الأنشطة الشّفويّة التي يمارسها المتعلّمُ من خلال الوسائط البصريّة أو المسموعة في مساق الكفاءات منها : "

–الاستماع إلى الكلمات والجُمل والمقطوعات وحفظها .

–تكرار أصوات وكلمات وجمل بكيفية واضحة .

–إعادة تركيب كلمة أو جملة انطلاقاً من المقاطع في وضعية شفويّة .

–سرد جملة أو مقطوعة شعريّة بسيطة مع مراعاة الوزن أو العَروض..."[2]

يلاحظ من العبارة السّابقة أنّ الكفاءة في المجال السّمعيّ تعتمدُ على قوّة الذّاكرة، والقدرة على الاسترجاع، وفي هذا تكون مركّبات الكفاءة هي القدرة والمعرفة والمهارة المركّب الثّلاثي المدمج الذي يظهر في ماهية الاستماع، وتتحوّل الجملة إلى مجرد آليةٍ لترسيخ الأصوات أو الكلمات .

ففي الفترة من المرحلة الشّفويّة، وتمهيداً للقراءة يستعمل المعلّم الجمل كوسيط تعليمي لإبراز الصّوت، فَيُسْمِعُ المعلّمُ التّلميذَ الجُمَل تلوى الأخرى، ولما يصل إلى المكوّن الصّوتيّ في الجُملة، ينتبه المتعلّم إلى وجود هذا المكوّن.

- **كفاءة القراءة :**

[1] **مناهج السنة الأولى من التعليم** ،مديرية التعليم الأساسي ،اللجنة الوطنية للمناهج ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر ، 2011،ص9

[2] **مناهج السنة الأولى من التعليم** ،مديرية التعليم الأساسي ،اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع نفسه ، ص 16

في ظلّ المقاربة بالكفاءات، يشرع المتعلّمُ في بناء معارفه في مسار تعليميّ بنائيّ، ومن مواصفاتها التّركيز على محوريّة التّلميذ، ومدى تفاعل هذا الأخير مع عناصر العمليّة التّعليميّة التي تعدّ من أساسيات العمل بالكفاءة لدى الأستاذ.

فالقراءة في الطّور الأوّل تَعْتَمد بالدّرجة الأولى على :

- التّصوير (الذّاكرة والاسترجاع) : التقاط لصورِ الكتابة بواسطة الذّاكرة في المرحلـة التي يعتمد فيها المتعلّم على الملاحظة والقدرة على الاحتفاظ.
- ممارسة أداء القراءة : وهذه مرحلة يستخدم فيها التلميذ ذاكرته من جهةٍ، ويرقى إلى درجةٍ أخرى من الدّرجات العقليّة أثناء ممارسته لفعل القراءة، كالفهم باستخدام القرائن السّياقيّة لتجاوز العقبات من جهة أخرى .

والاستخدام الوظيفيّ الذي يمارسه المتعلّمُ في فعل القراءة يولّد لديه كفاءةً من الكفاءات القاعديّة التي من مركباتها القدرة على إعادة "بناء المعلومات الواردة في النّصّ " [1]، ويقارن في مساق الكفاءات بين المكوّنات الصّوتيّة، و"يحدّد العلائق ضمن الجملة الواحدة " [2]،وتتكرّر هذه الآلية القرائيّة في الطّور الثّاني في السّنة الثّالثة خاصّةً، فهي السّنة الفاصلة بين الطّورين [3]،فالجملة تتحوّل إلى أداة تساعد المتعلّمَ على تثبيت الأداء بواسطة المعايير النصيّة .

والجُملة في تصور بعض اللّسانيين بمثابة النّصّ،ومشحونة بالسّمات اللّغويّة المساعـدة على الفهم والاسـترجاع، وفـي السياق نفسه يمـارس المتعلّم آليـات تدريبية لتأسيس الكفاءة القاعديّة مثل أنْ" يحترم ترتيب عناصر الجملة الاسمية والفعلية "[4].

إذا كان ترتيب عناصر الجملة الاسمية أو الفعلية ضمن الآليات التي يكتسبها المتعلّـم من خلال القراءة التّدريبيّة، فـإنّ هرم الكفاءات يتصاعد كلّما ترقّى المتعلّمُ ذهنياً وعمريًّا ووجدانيا، فترتيب الجُملة من التّدريبات التي تَعْتمدُ على الملاحظة، بينما " صياغةُ الأفكار درجةٌ أخرى من التّرقي في التّعلّم لا تعتمدْ على الملاحظة وحدَها، وإنّما على الفهم والتّطبيق والمقارنة والنّقد، وهذه الدّرجات فـي تنظيم التّفكير لدى المتعلّم تكون فـي الطّور الثّاني، ولاسيما في السّنة الأخيرة منه [5]، وفي هذه المرحلة يسمو تفكيرُ التّلميذ، ويصيرُ من الواجب التّعليميّ أنْ يندمجَ في مُناخٍ يُراعي التطور العقلي للمتعلّم تمهيداً للسّنوات الأعلى التي لَمْ يُعدِ التّفكيرُ البسيط فيها هو الأساس، كما لُوحظ في كتابات التّلاميذ المشار إليها سابقاً في القسم التّطبيقيّ الخاصّ بتحليل محتوى الإنتاج أنّ لغة كتابة الجُملة مرتبطةٌ في كثيرٍ من الأحيان من مخزونِ المتعلّم اللّغويّ إضافةً إلى النظام التّفكيريّ الّذي تعوّد عليه التلميذُ بعد فترةٍ استغراق في الوضعيّة التّعليميّة

---

[1] **مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي** ،مديرية التعليم الأساسي ،اللجنة الوطنية للمناهج ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ، 2011، ص22

[2] **مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي** ،مديرية التعليم الأساسي ،**المرجع نفسه** ، ص 12

[3] **ينظر مناهج السنة الثالثـة من التعليم الابتدائي** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، جوان 2011 ، ص 11

[4] **مناهج السنة الثالثـة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه** ، ص12

[5] **ينظر مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ** ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، جوان 2011 ،ص 16

ولهذا فالمؤشّرُ البارزُ من خلال استعراض الجُمل أنّ لغة الكتابة مهمّةٌ. في تحديد معنى تطور التّفكير في بناء الجمل والنّصّ، فإذا لوحظ – في إنتاج المتعلّمين عند تأليف الجمل– هشاشة في لغة الجمل وتكرار لأفكار وردتْ في الطّور الأوّل،وهذا أمرٌ قد يتكرّرُ في كتابات المتعلّمين في الطّور الثّالث ممّا يدلّ على أنّ الحالة الصّحية للغة المتعلّمين في غاية التّعاسة، وتستدعي توفيرَ جهازٍ تقويميّ لغويّ، وظيفتُه تشكيلُ الكفاءات اللّغويّة وتنميتها من جديد، وربط كفاءة التّعبير بكفاءة القراءة، فالقراءة مصدرٌ لغويّ ثري يسهمُ في تقوية مهارة الشفوي لدى التلميذ، وكذا تنمية أسلوب كتابته .

- **كفاءة التّعبير الكتابيّ :**

التّعبير الكتابي نشاطٌ يبدأ بالكيفية البسيطة في السّنوات الأولى من التّعليم، وفي ظلّ المقاربة بالكفاءات، يأخذ هذا التّعبيرُ أشكالاً منها "

–نسخ كلمات وجمل قصيرة مع مراعاة المسافات الفاصلة بينها .

–ترتيب عناصر جملة ترتيباً صحيحاً.

–كتابة جملة انطلاقاً من مدلول صورة .

–شطب كلمة غير مناسبة في الجملة .

–كتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد أو شريط مصور..."[1]

فـالأداء التّعبيريّ الكتابي في المرحلة الأولى يكون انعكاساً لمجهود تدريبيّ مستمرّ يقوم به التّلميذ أثناء تعلّمه القراءة، فالتّدرجات اللّغويّة في التّعبير الكتابي تمهّد للتدريب على الجملة، وتحسينها وفق جهاز لغويّ تعليميّ يتطوّر من حينٍ إلى حين.

فالملاحظ في أشكال الكتابة السّابقة أنّها بسيطة، وتشكّل البناء التّدريجيّ لدى التلميذ، ومن بين هذه الأشكال التّطبيقيّة نسخُ الجُمل، على المنوال من الآليات المنتشرة فـي المرحلة الأولى بغرض تحسين كفاءة الكتابة، وفي الوقت نفسه تُعِدُّ المتعلّمَ للتّعبير الكِتابي، فمن الكفاءات المتعلّقة بالكتابة أنْ يعرف التّلميذ " ويتحكّم في مختلف أشكال الحروف والضّوابط للكتابة العربية "[2].

فكفاءة التّعبير الكتابي لا تتعلّق بالرّافد المعرفيّ أو النّحويّ فقط، وإنّما تشملُ كلّ الرّوافد والسّمات التي لها علاقة بالجملة والنّصّ ، وبما أنَّ الجملة تُعَدُّ الخلية اللّغويّة الأساسية في بناء النّصّ، فصار الاعتناء بها من حيث **الشّكل والدّلالة** من انشغالات القائمين على الكتابة المدرسية المنظّمة .

- **التّعبير الشّفاهي في ظلّ سند الجملة :**

[1] **مناهج السّنة الأولى من التعليم الابتدائيّ ، المرجع السّابق** ، ص 09

[2] **مناهج السّنة الأولى من التعليم الابتدائيّ، المرجع نفسه** ، ص 11

يحاولُ البحثُ في هذا العنصر إيجاد وضعية التّعبير الشّفاهيّ من خلال الجُملة بمثابة سندٍ تعليميّ، عندما يعتمدُ المتعلّمُ على الجملة في اكتشاف الظّواهر اللّغويّة، أو التمثّل بالسّمت العربيّ في ظلّ الملكة المكتسبة [1]، وعلى هذا المساق التّعبيريّ المتكرّر يصير التّلميذُ في بداية الطّور الثاني قادراً على" تنظيم خطابه الشّفويّ بتوظيف جملٍ تامّةِ البناء للتّعبير عن المشاعر والمواقف والأفعال والوقائع..." [2]، فالجمل التي تكون نتيجةً لهذا التّدريب الواعي الّذي لا يعني التّكرار والتّرديد، وإنّما التّدريب على الآلية اللّغويّة التي تسمح له بالتّجديد في الشّكل والدّلالة، وهذه الجمل المشكّلة للخطاب الشّفويّ تتصف :

–أنْ تكون تامّة الدّلالة، مستوفية المعني من غيرِ إخلالٍ .

–معبّرة عن واقع التّلميذ الّذي يعيشُهُ، في قالبٍ تركيبيّ منظّمٍ.

–تحوي مكونات نحويّة بسيطة، وغالباً ما تكون هذه المكوّنات أسماء، وأفعال مضارعة،وحروف ذات دلالات حسّيّة .

إذا كانتِ الجُمَلُ في الطّور الثّاني هي المنتشرة في الخطاب الشّفاهي، فالتّلميذ في هذا المستوى يعبّر بجملة بمثابة الخطاب ككلّ، تشبه استخدام المتعلّم في السّنة الأولى الكلمة كمكوّن أساسيّ في الوصف التّعبيريّ، ولاسيما عند التّعبير أثناء المشاهدة، فالتّلميذ إذا كان في مرحلة التدرج في الطّور الأوّل (الأولى والثانية)، فإنّ الأمرَ يختلفُ مع الطّور الثّالث بعد مرور المتعلّم برحلةٍ طويلةٍ مع القراءة، يَخْرُجُ منها مزوّداً بحصيلة لغويّة هامّة .

واضعو المناهج في الطّور الثّالث تفطّنوا إلى أسبقية القراءة على التّعبير الشّفويّ "فبعد أنْ يقرأ المتعلّمُ النّصَّ ويتعرّفَ على مضمونه، وعلى الرّصيد والصّيغ والتّراكيب التي يتضمّنها، يوظّف ذلك كلّه في إنتاجه الخاصّ..."[3].

فالتّراكيبُ أو الجملُ الواردةُ في نصّ القراءة تكون داعمةً للمتعلّم في تأسيس خطابه الشّفويّ، مع إظهار القُدْرة على التّنوع والتّعدّد في الأساليب محترماً في ذلك الأداء الّذي يتناسبُ مع المرحلة، فالثّراء في اللّغة هو من أهمّ المواصفات لتلميذ السّنة الأخيرة من التّعليم الابتدائيّ،ولأجل هذا يشترط في بناء الجملة أنْ يكون مستوفياً لشروطها التّامّة من تنظيم وتركيب مسبك البناء .

والخطابُ الشّفويّ له صلةٌ وثيقةٌ بالتّعبير الكتابي، وهذا ملاحظ من الواقع المتكرّر للمتعلّمين في المستوى الابتدائيّ، فكُلّما كان التّعبير الشّفويّ ثريّاً من حيث المناقشةُ وتعدد التّراكيب وقوّة الحوار واحترام الآراء، كَانَ التّعبيرُ الكتابيُّ في المستوى نفسه من القوّة.

نصُّ القراءة هو السّند الدّاعمُ للتلميذ والدّافعية اللّغويّة من أجل تسهيل الاندماج في التّعبير الشّفاهي الذي يأخذ أشكالاً مباشرةً وغير مباشرة.

---

[1] **ينظر التدريس بالملكات نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم** ،محمد دريج ،التّدريس مجلة كلية علوم التربية ،العدد 5، سلسلة الجديدة 2013، الرباط ،المغرب، ص 54 ، **في أعلى المخطط المخصّص لأنواع الملكات...**

[2] **مناهج السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ** ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، جوان 2011 ، ص 9

[3] **الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ**، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجـزائر، جوان 2011، ص 9

فالأشكال المباشـرة: مثل التّعبير الشّفاهي الرّتيب، كأنْ يعبّرَ المتعلّمُ في هذا المستوى عن المشهد المصوّر الّذي أمامه باستخدام الجمل المتنوّعة، ومن الأشكال المباشرة أيضاً توظيف مفردة من مفردات النّصّ في جملة شفاهيًّا أثناءَ القراءة دون كتابة . .

الأشكال غيرُ المباشرة : الـرّد عن أسئلة الفهم للقراءة بجمل شفويّة تناسبُ الأسئلةَ من حيث الحجمُ والتّركيبُ، ومنها توظيف أداة من أدوات القواعد النّحويّة المكتشفة في وحدة الدّرس شفاهيّاً، فالحصّة ليستْ حصةَ التّعبير الخالص، ولكن اندماج التّلميذ في الوضعية التّعليميّة جعل الفعلَ الشّفاهي غير مباشر.

- **أشكال التّعبير الكتابي من خلال الجُملة :**

سبقت الاشارة إلى أشكالِ التّعبير الشّفاهي المباشرة وغير المباشرة في ظلّ تعميم الجُمْلة الآلية، فالبحثُ هُنا يُعَالِجُ التّعبير الكتابي وأشكاله من منطلق الجملة، ويستثنى من هذا العمل الأشكال الأخرى من التّدريبات عن الجملة سيأتي الحديث عنها في مكانها.

والتّلميذ في آخر السّنة الأُولى يصيرُ يمتلك كفاءةَ بناء جملة منتظمة، وقبل الوصول إلى هذه الكفاءة الختاميّة، يمرُّ المتعلّمُ في هذه المرحلة بتطبيقات لغويّةٍ في أغلبها تعتمد على الجملة الهدفُ منها تحضيرُهُ وإعدادُهُ لمباشرة الفعل الكتابي، ومن بين هذه الأشكال :

-تكوين الجمل :

أكوّنُ من البطاقات أكبرَ عددٍ من الجُمَلِ، لأفوز بأكبرِ عددٍ من النّقاط .

3 حافظ 2 نظافــة 3 كــوّن 1 التــلاميذ 2 كتباً

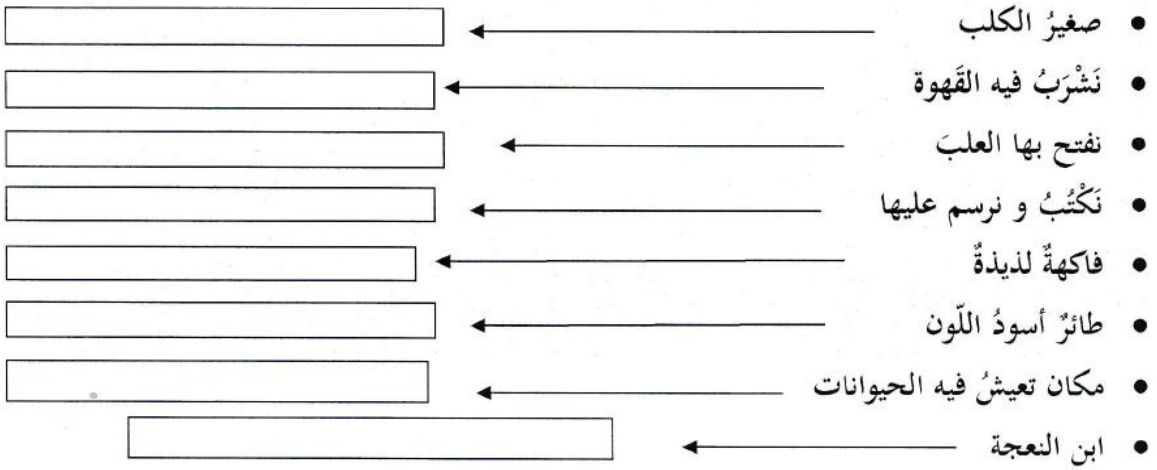
2 مكتبة 1 القســم 2 متنوعة 1 علــى 3 أحضر..."[1]

-تكوين كلمة من خلال جملة :

" أكوّن من الشّبكة كلمات .

جــر	فِنْ	قَتَّـــا	وَرَ
وٌ	حـَةٌ	قَـــةٌ	جان
خَوْ	غُـرَا	غـَــا	خَرُو
بٌ	بـَةٌ	خٌ	فٌ

[1] **كتاب القراءة لتلميذ السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي** ، السابق ،ص 137



"

(1)...

-التّرتيب :

أرتّب كلمات كلّ جملة وأكتبها، ثمَّ ارسم نقطة (.) في آخرها .

- طارق- موزة – يأكل
- يرمي – هو- في الصّندوق- القشور
- مدرسته- يحبّ – نظافة – طارق..."[2]

-سياق الجملة :

أضع (**أمام**)، (**حول**)، (**داخل**)، (**بعد**)، (**قبل**) في الفراغ المناسب .

-جلس الأطفالُ .....الجدّة لتحكي لهم قصّة .

-وضعت الكعكعة .....الفرن .

-أعود إلى المدرسة .....العطلة.

-أتوضأ.....الصّلاة

-انتظرني أبي .....باب المدرسة ..."[3]

-التّدريب المباشر على التّعبير:

أعبّرُ عنْ كلّ مشهدٍ بجملة، ثمَّ ارسم النّقطة (.)

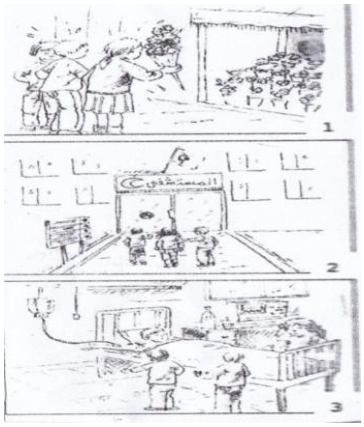
---

[1] **كراس التمارين ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي** ،المرجع السابق ،ص 43 ،و ينظر 49،51،55،61

[2] **المرجع نفسه** ،ص9،و ينظر المرجع الصفحات:**11،15،17،21،23**

[3] **كراس التمارين ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي** ،السابق، ص **24** ، **و ينظر أيضاً الصفحات :**

ص 32،30،28،26، 46، 48، 50، 52، 54، 56، 58، 60، 62،63 ،64 ،65 ،67،68 ،69،70،71، 73، 74



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....[1]

التّرتيب للحصول على فقرة :

1 - " أرتّبُ الجُمَلَ وأكتبها لأحصلَ على فقرةٍ مفيدةٍ .

- أخذها أبُوها إلى الطّبيب.
- أصيبتْ سَلمى بالزّكام.
- شربتْ سلمى الدّواء فبرئت .
- أشترى الأبُ الدّواء من الصّيدلية ..."[2]

2 - جاءتْ هذه الجمل غير مرتبة، رتّبها جيداً لتكون فقرةً لها معنى.

- و بعدَ لحظاتٍ احمرّ وجهه وانتفخ خداه.
- شعر سليمان بوجع في بطنه.
- فتناول جرعةَ دواء.
- و بعد ثلاثة أيام شفي والتحق بالمدرسة .
- عندما وصل إلى قسم الاستعجالات فحصه الطّبيبُ وأعطاه أدوية
- فأسرعت به أمُّهُ إلى المستشفى
- تناول جرعةً ثانيةً " [3]

-التّعبير حسب النّمـــوذج :

وهذا النّوع من أكثر التّدريبات انتشاراً، لأنّ التّلميذ يباشرُ الفعلَ التّعبيريَّ في مساق التّهيئة للتعبير الكتابي الهدف بكيفية بسيطة .

" أكمل حسب المثال :

---

[1] كراس التمارين ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه ،ص 33، و ينظر أيضاً الصفحات : 35،39،4،47،59،62

[2] كراس التمارين ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه ،ص 53، و ينظر الصفحات : 54،57،63،65،68،69،71،

[3] رياض النصوص ،كراس النشاطات اللغوية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،ص 31

لي كلبٌ صغيرٌ، و قطّةٌ صغيرةٌ.

–الفستانُ جميلٌ، والقبعةُ .....

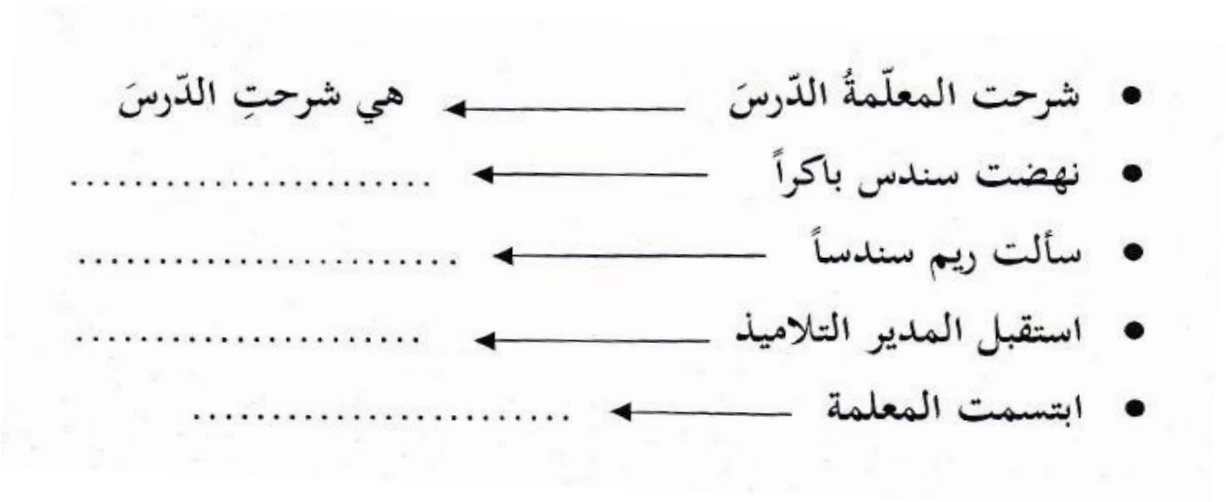
–عصامٌ تلميذٌ مجتهدٌ، وسلمى تلميذةٌ .....

–المدير رجلٌ لطيفٌ، والمعلّمةُ امرأةٌ .....

–الأب طويلٌ، والأمُّ..." [1].

–الانجاز حسب النموذج :

" انقل في كراسك الجمل الاتية، وأنجز حسب النموذج.



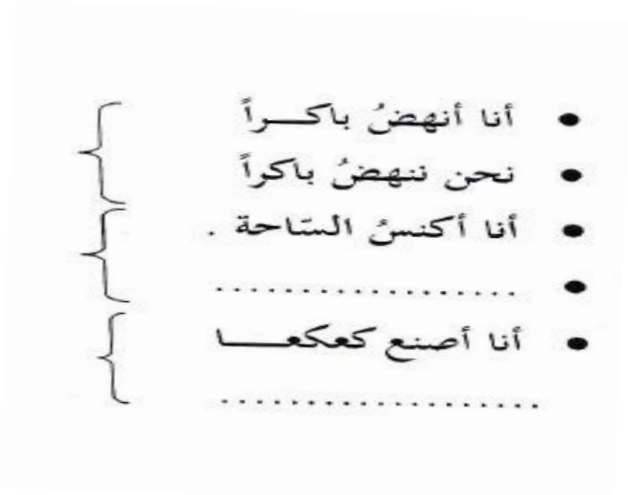
[2]"

–التحويل حسب النموذج :

" حول هذه الجمل حسب النموذج

[1] **كراس التمارين ، السنة الثانية من التعليم الابتدائي**، المرجع السابق ، **ص 75**

[2] **رياض النصوص ، كتابي في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ،المرجع السابق ،ص 16



[1]"

-الاستبدال حسب النموذج:

استبدل الاسم المسطر بالضّمير المناسب في الجمل الآتية حسب المثال :

- في الجمل الآتية حسب المثال الآتي :
- مرض سليمان هو مـــرض
- اندهشت الأمّ .....
- زار الوالدان سليمان .....
- أسعف الممرضون المرضى ..... "[2]

-تكوين الجمل حسب النموذج :

" كوّنْ أربع جمل على هذا المنوال

- ما هو إلا وقت قصير حتى حضر دبدوب العجينة .
- .....
- .....
- .....
- ..... "[3]

-تركيب الجمل :

" ركّب ثلاث جملٍ تستعمل فيها **كذلك** أو **أيضاً** مثل :

- رحبتِ المعلّمةُ بالتّلميذة الجديدةِ و كذلك بالتّلاميذ العائدين من العطلة الصّيفية .

[1] **كراس النشاطات اللّغوية ،السنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية2012، ص18

[2] **كراس النشاطات اللّغوية ،السنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ ،المرجع السابق ، ص 36**

[3] **كراس النشاطات اللّغوية ،السنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ ،المرجع نفسه ، ص 76**

.....

.....

.....

.....

.....[1]"

-إكمال الجملة من سندات التعبير الكتابي :

" أكمل الجمل الآتية بالعبارة المناسبة:

اليوم المحدد – في هذه اللحظة – مساءاً

-في .....توجه التلاميذ إلى المكتبة الوطنية .

-في .....ابتسمت المعلمة وقالت : ما رأيكم في زيارة المكتبة الوطنية ؟

-رجع التلاميذ من المكتبة على الساعة الخامسة .....[2]"

-"أكمل الجمل الآتية بما يناسبها :

- هل.....؟ أنا ليس عندي نقود
- هل عندك بيت كبيرة ؟ أنا ليس .....[3]"

-" أكمل الآتية بالصفة المناسبة دون الرجوع إلى النّصّ .

- شكّلتِ الأغنامُ خطًّا .....
- وصلَ القطيعُ إلى سهل .....
- تزين زهور .....و .....السّهل
- يسيرُ الموكبُ تحت سماء.....[4]"

-الإجابة بالجملة :

" الإجابة عن الأسئلة الآتية

- ما هو عدد فقرات نص القراءة ؟
- كم مرة وردت كلمة (المكتبة) وكلمة (معلمة) في نص القراءة ؟
- عدد كلمات المكتبة .....عدد كلمات المعلمة .....

[1] كراس النشاطات اللّغوية ،السنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ ،المرجع السابق ، ص 06

[2] كراس النشاطات اللّغوية ،السنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ ،المرجع نفسه ، ص 07

[3] كراس النشاطات اللّغوية ،السنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ ،المرجع نفسه ، ص 28

[4] كراس النشاطات اللّغوية ،السنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ ،المرجع نفسه ، ص 64

- **أعطِ عنواناً مناسباً للفقرة الأخيرة من نصّ القراءة ..."**[1]

–التّحويل نوعٌ من الإنشاء التّعبيريّ :

" جاءت هذه الجُملُ طويلةً حوّلْها إلى جملٍ قصيرةٍ مثل :

- يُحسُّ وليدٌ بالجُـــوع وليدٌ جوعـــــان
- يُحسُّ الصّائمُ بالعطش .....
- يُحسّ العامــلُ بالتّعبِ ....."[2]

" رتّب الجُملَ الآتية ترتيباً صحيحاً

- تحضّر – هي – الغداء- أمّي – التي
- خلقنا- الّذي – اللهُ- هو
- قطّتي – هي- وراء- تموء- الباب- التي
- لونت – هي- ريش – العصفور- التي – الشّمس ..."[3]

–" جاءت هذه الجمل مشوشة أعد ترتيبها وكتابتها

- الرّاعي – ظلّ- الشّجرة – جلس – تحتَ
- .....
- يختبي – الشّجرة – الذئب- وراءَ
- .....
- يقعُ- وَسَطَ- الوطني- المتحف- المدينة
- .....
- يجري- وراءَ- الرّجلُ – الحافلة
- ....."[4]

–التّعبير بالجملة بدعامة النّصّ:

–" أُكْتب جملتين تذكر فيهما ما يوجد داخلَ الباخرة مستعيناً بالنّصّ.

- .....
- .....

–أُكْتُبْ جملتين تذكر فيهما الأشياءَ التي تشاهدها من الطّائرة.

---

[1] كراس النشاطات اللّغوية ،السنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ ،المرجع السابق ، ص 14

[2] كراس النشاطات اللّغوية ،السنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ ،المرجع نفسه ،ص 22

[3] كراس النشاطات اللّغوية ،السنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ ، المرجع نفسه ،ص 56

[4] كراس النشاطات اللّغوية ،السنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ ، المرجع نفسه ، ص 71

- .....
- .....

-استخرجْ من الفقرة الثّالثة الجُمْلة التي تعجبتْ فيها خديجةُ من المناظر الخلاّبة.

- .....
- ....."[1]

-إنشاء حوار بالجُمل :

" تُريدُ أنْ تشتري لعبةً الكتُرُونيّة، اكتبِ الحِوار الّذي يجري بينك وبين البائع مستعملاً الجُملَ الاستفهاميّة المناسبة .

- .....
- ....."[2]

-إملاء الفراغ :

- تبدأ السّنة الميلاديّة في ..... وتبدأ السّنة الهجريّة في.....
- تفتح المدارس أبوابها في فصل.....
- تتكوّن السّنة من .....شهراً، ويتكوّن الشّهر من .....يوماً "[3]

-استبدل كل كلمة تحتها خط بمرادف مناسب مما يلي :

أرجع – تعاونهم – ضيع - تابعت

- كانت الحوتة تحبّ الاخرين **وتساعدهم** . *.....
- قالت السّمكة أريد أن **أعود** إلى بيتي. *.....
- **واصلت** الحوتة السباحة. *.....
- **فَقَد** الطّفل بيت سمكته . *....." [4]

-كوّن بالأفعال الآتية ثلاث جملٍ (يحمل – يتسلق– يشفق).

- .....
- .....

[1] **كراس النشاطات اللّغوية ،السنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ المرجع السابق ، ص 79**

[2] **كراس النشاطات اللّغوية ،السنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ ،المرجع نفسه ، ص 83**

[3] **كرّاس النّشاطات اللغوية للسنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،2012، الجزائر ، ص6

[4] **كراس النشاطات اللّغوية ،السنة الرابعة من التّعليم الابتدائيّ ،المرجع نفسه** ،ص 9

- ..... "[1]

-الجواب عن السؤال بجملة مكتوبة :

-أقرإ النّصّ جيداً وأجب عن الأسئلة الآتية :

- متى جلس سيدنا داوود يفكّر في من يخلفه ؟
- .....
- كيف وصف الكاتب سيدنا سليمان في الفقرة الثانية ؟
- .....
- كيف تأكد داوود من صدق صاحب المزرعة ؟
- .....
- علام يدلّ تبسم سيدنا داوود؟
- ..... " [2]

-اكتب أربع جملٍ مستعيناً بعبارات التّمرين الثّاني :

- .....
- ..... "[3]

هذه الأشكال المتعدّدة المباشرة ة، وغير المباشرة كوّنتْ جهازا تعليميّا وتدريبياً للمتعلّم استعداداً للفعل التعبيري في المستقبل، وهذا الفعل إما تعبيراً حراً أو موجّهاً أو وضعيةً إدماجية .

- **الوضعية الإدماجية في سياق الجملة :**

-نصّ الوضعيّة الإدماجيّة (1):

" لك صديق في الجنوب، دعاك لزيارة مدينته

- اكتبْ نصّاً من 8 إلى 10 أسطر تصفُ من خلاله المدينة التي زرتَها، عادات وتقاليد سكانها تعبّر عن شعورك وأنتَ تغادر المدينة موظّفاً جملة منسوخة بإحدى أخوات إنّ وفعلاً جامدا "[4]

في كتاب القراءة للسنة الخامسة درس القواعد المكتشفيتعلّق بالصّفة والموصوف بينما الوضعيّة الإدماجيّة التي لها صلةٌ بموضوع (لوحات من صحراء بلادي) ركّزت على معيار آخر لا يتمشى مع المقاربة النّصيّة، وهو الجملة المنسوخة بأنّ أو إحدى أخواتها النّصّ الأصليّ لا يعدّ سنداً مساعداً للمتعلّم على إثراء معجمه النّحويّ واللّغويّ ليناسب الوضعية الإدماجية، فهو يحوي على اثنين من أخوات (إنّ) حسب هذا المقتطف :

[1] **كرّاس النّشاطات اللغوية للسنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ ، السابق**،ص 11.

[2] **كراس النشاطات اللّغوية ،السنة الرابعة من التّعليم الابتدائيّ ،المرجع نفسه** ، ،ص 19

[3] **كراس النشاطات اللّغوية ،السنة الرابعة من التّعليم الابتدائيّ، المرجع نفسه**، ص 22

[4] **كرّاس النّشاطات اللّغوية السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي** ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ،الجزائر ، 2011،ص07

-كأنّه الجنديّ الواقف لتحية موكب يمرّ به.

-كأنّها تقول لكلّ من يمرّ بها :...

-حتّى ارتفع في حافلتنا صوتٌ رخيمٌ، ولكنُّه قويٌّ ..."[1]

-نصّ الوضعيّة الإدماجيّة (2) :

" يأمرنا ديننا الحنيف بالتّعاون والتّآزر مع الآخرين

اكتب نصّاً من 10إلى 12 سطراً تتحدث فيه عن مساعدة قدمتها لشخص ما، وتبين موقف من ساعدته ، وتصف شعورك وأنت تقوم بهذا العمل موظّفاً جملةً منسوخة "[2]

نص السند أو الأصلي (من رأفة الفقراء) هو دعامة للظاهرة النحوية الممثلة في الجمل الاسمية، بينما معيار الوضعية الإدماجيّة هو الجملة المنسوخة بكان أو إنّ إحدى أخواتهما، فالجمل التي تتضمّن أدوات النّسخ من النّصّ هي :

-كانَ هناك كوخٌ صغيرٌ منفرد بين الحقول.

-كانتْ راحيل وابنتها جالستين بقرب موقد قليل النار..."[3]

الملفت للانتباه في هذا الاختيار للوضعيّة الإدماجيّة، أنّه خارج الحامل الأساسيّ للمكونات اللّغويّة، أي المقاربة النّصيّة، ولهذا اتجه البحث نحو النّصّ الأصليّ من أجل معرفة نسبة تواجد الجُمل المنسوخة سواء مع كان أو إحدى أخواتها، أو مع إن أو إحدى أخواتها، فتبين ضحالة النسبة مع كان، وانعدامها تماما مع إن وإحدى أخواتها.

- نصّ الوضعيّة الإدماجيّة (3) :

" يلاحظ يوميا سلوكات سلبية في استغلال الماء

-اكتب نصاً من 10 إلى 12 سطراً تتحدث فيه عن أهمية الماء وضرورته في حياة الكائن الحي، تنبذ التّصرفات السّيئة، وتقترح حلولاً وتدابير للمحافظة على هذه النّعمة

-موظّفاً جملة منسوخة بأن أو إحدى أخواتها وكلمات تتضمن همزة قطع..."[4]

السّند الذي اعتمد عليه كراس النشاطات (الأصدقاء الثلاثة) في الوضعية الادماجية غير منسجم، والرافد النّحوي المكتشف برغم أنه يتضمن سمات الجملة، غير أنّ الدقة في ذكر الموضوع بذاته، لم تكن كافية،فموضوع القواعد في كتاب التلميذ كان عن الخبر يكون جملة اسمية أو جملة فعلية، والمعيار المشروط في الوضعية الإدماجية

[1] ينظر كتاب القراءة السنة الخامسة من التعليم الابتدائيّ ، ص 90

[2] كرّاس النّشاطات اللّغوية السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي ،المرجع السابق ،ص 17

[3] ينظر كتاب القراءة السنة الخامسة من التعليم الابتدائيّ ، ص28

[4] كرّاس النّشاطات اللّغوية السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي ،المرجع السابق ،ص 19

كان عن الجملة المنسوخة بكان أو إحدى أخواتها،فالجمل التي يفترض أن تكون الصورة النموذجية المؤثرة في إنتاج التلميذ تقل في هذه الحالة، ومن هذه الجمل التي تحوي إحدى أدوات النسخ .

-كان يعيش ثلاثة أصدقاء...

-كان هؤلاء الأصدقاء يختلفون في طباعهم."[1]

و كذلك التّراكيب المشكّلةُ للنّصّ الأصليّ، تحوي جُملاً على نمطٍ واحدٍ من النّواسخ الممثل في (كان) النّاسخ الوحيد المتكرّر بأشكال مختلفة في النّصّ.

-الوضعية الإدماجية (4):

" شاهدتَ تدخّلاً لرجال الحماية المدنيّة فأبهرت به .

-اكتبْ نصًّا من 10إلى 12 سطراً تتحدّثُ فيه عن رجلِ الحماية، وتصف تدخلاته من أجل إنقاذ الآخرين، وتعبّر عن إحساسك وتمنياتك وأنت تراه يعمل، موظّفاً جملة تعجبيّة وفعلاً معتلاً "[2]

النّصّ الأصليّ (فوكس والحماية المدنية) الذي وافق الوضعيّة الإدماجيّة، بحيث لا يجد التّلميذ فصلاً في المساق التّعلميّ، وهذا النّصُّ يحوي جُملاً تعجبية لها أثر في إنتاج التّلميذ منها :

-كم هي جميلة !

-يا للمعان لونها الأحمر !

-تين ! تين! تبن ! كان هذا الصوت يداعب سمع الكلب

-ما أروع هذا! ؟!

-ما أروع هذا !

-إنّهم يتجهون إلى حريق!

-ما أسرعها ! "[3]

يلاحظ كثرة التّراكيب التي تتضمّنُ التّعجب وأدواته، فالوضعية الإدماجيّة جاءتْ وفق مسار المقاربة النّصّيّة، ولهذا لا يجد المتعلّم صعوبةً في إنشاء جملٍ تعجبيّةٍ،ما دام الخطُّ التّعليميّ يراعي الترتيب للعمليات العقليّة المتدرّجة مثل التّذكر، الملاحظة، الفهم، البناء أو التطبيق، ويراعي حضور الذّهن في السّياق النّصيّ .

-الوضعية الإدماجية (5):

" استوقفك منظرُ قِطٍ جَريحٍ في الشّارع عند عودتك من المدرسة.

[1] ينظر كتاب القراءة السنة الخامسة من التعليم الابتدائيّ ، ص32

[2] كرّاس النّشاطات اللّغوية السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي ،المرجع السابق ،ص 21

[3] ينظر كتابي في اللغة العربية ،للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،ص46

–صفْه في نصّ من 8 إلى 10 أسطر، تشرح تصرفك معه، وتبيّن موقف أمّك وهي تراك تحمله، كيف أقنعتها بمساعدته موظفاً جملةً استفهاميّة وكلمات تحتوي همزة متطرفة مدعّماً موضوعك بشاهدٍ."[1]

وهذه من الوضعيات التي وافقتِ النّصَّ الأصليَّ والرّافد النّحويّ المقصود في هذه الوحدة، وهو الجملة الاستفهامية .، ومن الجمل الواردة في هذا النص :

–متى مرّ هذا الحيوان ؟

–كيف عرفت ذلك ؟

–ألم أقل إن حياة الكشافة هي حياة كفاح يقدم فيها كل ما يستطيع لكل من يحتاج

–المساعدة ؟ [2]

يستند المتعلّمُ على النّصّ، والنّماذج المتكرّرة لجمل الاستفهام المبثوثة في النّصّ الأصليّ كوسيلة أساسية في بناء الوضعية الإدماجية.

- الوضعية الإدماجية (6):

" للأولاد حق على الوالدين، وللوالدين حق على الأولاد .

اكتبْ موضوعاً من 10أسطر تتحدث فيه عن واجب الأبناء نحو الوالدين، وكيف يتصرّفُ الأولادُ معهما عندما يكبرون، موظفاً جملة منسوخة بإحدى أخوات كان " [3].

النّصّ الأصليّ في الصّفحة نفسها للوضعية الإدماجيّة نصٌّ مختارٌ برغم الارتباط الدّلاليّ في المعنى المركزيّ المشترك إلاّ أنّ الارتباطات الأخرى منعدمةٌ كالرّوافد النّحويّة الممهّدة لمعيار الوضعية الإدماجية، فالنّصُّ الأصليّ يخلو من الجمل المنسوخة بإحدى أخوات كان، والملفت للانتباه أنّ النّصَّ بأكمله لا يتضمن، ولو جملة منسوخة واحدة .

فتفسير هذا الفعل اللّغويّ يكمن في وجود نيةٍ تربويةٍ، وليستْ لغوية، فالنية التّربوية هي جعل التّلميذ يتحرّرُ أكثر من سياج المقاربة النّصيّة، وإظهار مدى قدرته على تجاوز العائق ضمن الوضعية الإدماجيّة دون الاعتماد على السّند النّصيّ .

برغم ايجابيات هذا الفعل التربوي في تنشيط العمليّات العقليّة الكبرى لدى المتعلّم في هذه المرحلة، إلاّ أنّ المقاربة النّصيّة هي المنهج الأكثر متانةً وتطوراً للفعل اللّغوي بحيث يجعله متماسكاً في سياق من الوحدة اللغوية، انطلاقاً من التّعبير الشّفهيّ والنّصّ المحوّل والخلاصة النّحويّة والتّدريبات القصيرة المرحليّة، والمشاريع الخارجية ضمن عمل الأفواج، هذا هو السّبيل الحديث في معالجة الطّارئ اللغوي، وإضافة لمتانة الفعل القرائي.

[1] كرّاس النّشاطات اللّغوية السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي ،المرجع السابق ،ص 23

[2] ينظر كتابي في اللغة العربية ،للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،ص 50

[3] كرّاس النّشاطات اللّغوية السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي ،المرجع السابق ،ص69

- **بناء القراءة على أساس أسلوب الجملة :**

تمثل الجملة المحور الأساسيّ في نشاط القراءة للمستويات الدّنيا، وخاصّة السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، فالتّلميذ في هذه المرحلة يمرّ بفترة تمهيديّة تسعى لتهيئته ومساعدته على التّكيّف وجعله يمارس ممارسة صحيحة الألفاظ والتّراكيب والمفاهيم اللّغويّة التي تترددفي البيئة المدرسية [1]،وفي هذا السّياق يتجلّى سؤالٌ كيف تتأسس الجملةُ في هذه المرحلة ؟

هذه المرحلة تدوم شهراً كاملاً ففي"الأسبوع الثّاني فيوجه عن طريق السّؤال بالإشارة (ما هذا، ما هذه، ومن هذا، ومن هذه) للحصول على استعمال الجملة الاسميّة وفي الأسبوع الثالث يوجه المتعلّم عن طريق السّؤال (ماذا يفعل أو ماذا يفعلون، للحصول معه على استعمال الجملة الفعليّة)...." [2]، التّلميذ في الفترة الأولى من القراءة مازال مبتدئاً يحتاج إلى كثير من الممارسات اللغويّة إضافة إلى الزّمن، فالاعتماد على حاستي البصر والسّمع هي من الآليات الأساسيّة في هذه المرحلة، فاكتشاف الصّوت يستند إلى الجملة في سياق الطريقة التحليلية و" المسماة أيضاً الشّمولية التي تبدأ تعلم القراءة بصورة أكثر مباشرة انطلاقاً من اللّغة المحكيّة، فهي تعرض على التلميذ وحدات ذات دلالة (جمل، كلمات)، وتدعوه إلى معاينتها في تصورات خطّيّة وإلى فهم معناها ..." [3]، فالتّعبير الشّفهي هو النّشاط الممهّد لظهور الجملة، بعده تأتي خطوة (أكتشف) "يوجه المتعلمون إلى تأمل الصورة قصد الوصول بهم إلى استخراج الجملة التي تعبر عنها، ثم استخراج الكلمة المشتملة على الحرف المستهدف ويجرد منها الحرف بعد اكتشافه أو تستخرج منها الكلمات المشتملة على آليـة القراءة المستهدفة ..." [4]، ومن الخطوات الأساسيّة في تعلّم القراءة خطوة (أقرأ) بحيث يدعى المتعلّم إلى قراءة كلمات قراءة إجمالية " أو تقرأ كلمات أو جمل قصيرة مشتملة على آلية القراءة المستهدفة مثل : المد، الوصل..."[5]

وهناك خطواتٌ أخرى تدعّم آلية نشاط القراءة مثل أصوغ، وأميّز، وأتذكّر، وفي كل هذه الخطوات يتكرّر استعمال تراكيب لغوية مستهدفة .

والجملُ المستخرجة من نص التّسميع بلغتْ (31) جملةً، فجميع هذه الجمل تمَّ استخراجها من النّصّ نتيجة تطبيق جهاز المقاربة النّصيّة الذي اشتغل منذ البداية إلى غاية انتهاء الوحدة، فخطوة (اكتشف) على سبيل المثال تأتي بعد النّشاط التّعبيريّ، و بعد جلسة النّصّ المسموع، فهذا المسار التّعليميّ ممهّدٌ إلى اكتشاف الصّوت والجملة، فالكلمة .

" المعلّمة قدام الباب

---

[1] **ينظر مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ، ص 14

[2] **ينظر الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،اللجنة الوطنية للمناهج ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر 2011، ص9

[3] **علم نفس التربية** ،غالستون ميالاريه ،تر : فؤاد شاهين ، عويدات للنشر و الطّباعة ، بيروت ، ط 1 ،2001، ص89

[4] **اللغة العربية ،السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،دليل المعلم ، ص 12

[5] **اللغة العربية ،السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه** ،ص 13

هذا علَمُ الجزائــر " [1]

وفي السّياق نفسه تأتي خطوة (أثبت) الثالثة تحوي جملتين :

إنّها المقاعد المعلّمة قدّام الباب

والخطوة الأخرى التي تسير وفق هذه المقاربة النّصيّة، وهي خطوة أعبّر :

الأطفال داخل القسم

الأطفال خارج القسم

الصّورة

وفي خطوة أركب تدخل ضمن المسار التّعليميّ المنظّم والمستهدف لعملية القراءة، وتعدّ الجملة من أساسيّات هذا المسار كما في هذا التّدريب :

–اختار الكلمة المناسبة لأكوّن جملة:

تحملُ المعلّمةُ محفظة

مقلمــة

مسطـرة " [2]

ومن الخطوات التي لها علاقة بالجملة خطوة (أرتب) كما في المثال :

" أرتّب البطاقات، ثم أقرأ

المدرسة رضا ساحة دخل "[3]

و خطوة ألعب وأقرأ هي الأخرى لها صلة بالجملة في هذا المثال :

" أكون من البطاقات جملاً لأتحصّل على نقطة استحسان وأقرأ .

محفظة كبيرة ماما

المعلمة باب قدام القسم

الحمام رضا في " [4]

هذه أهم الخطوات المتسلسلة والمرتبة في المساق التّعليميّ للقراءة، والذي يبدو أنّ الجملة لها النّصيب الأوفر من حيث التّدريب اللّغويّ،وتحوّلت إلى أسلوب تعليميّ لترسيخ العادات القرائيّة، وتعدّ الجملة في هذه الحالة أداةً تعليميّةً مختارة لتسهيل اكتساب المفاهيم النّحويّة أو اللغويّة عامّة .

[1] **كتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،ص 31

[2] **ينظر كتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه** ، ص 32

[3] **ينظر كتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه** ، ص 33

[4] **كتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق** ،ص 34

- **الجُملة اللسانية ونشاط النّحو في بيداغوجيا الكفاءات :**

مادة النّشاط امتزجت بالأداء اللّغويّ الرّتيب، ولم يعدْ منفصلاً عن هذه السّيرورة، وهذا التّفكير التّعليميّ المتبع يتوافق مع طبيعة اللّغة في ذاتها التي تعني الوحدة ذات أنساق

متكاملة ومع طبيعة الفعل التّعليميّ عندما تتقارب أجزاؤه وتتلاحم فيما بينها،فالحصّة المخصّصة لاستثمار النّصّ بغرض استخراج المفاهيم النّحويّة التي تمثل " الرّكيزة الأساسيّة لضبط الكلام وتصحيح الأساليب وتقويم اللّسان، ويتمّ ذلك باستغلال نصّ القراءة الذي يتوافر على الظّـاهرة

النّحويّة المقصودة، فيفكر المتعلّم ويدرك الفروق بين التّراكيب مستعيناً بالملاحظة والموازنة " [1].

فالجملة التي تمثل الظاهرة النحوية هي المقصد المعرفي إذا تجردت من أية غاية، وهذا الأمر واضح بمجرد الملاحظة البسيطة لمحتويات كتاب القراءة، ولا سيما فـي الخانة المتعلقة بالتّراكيب والظّواهر النّحويّة يوجد (17) سبعة عشر موضوعاً يتعلق بالجملة مثل الجملة الفعلية البسيطة، الجملة الاسمية البسيطة، الجملة الفعلية + الصفة، الجملة الفعلية + الحال، .....، وإذا تحولت الجملة من مقصد معرفي إلى تمارين يتدرب عليها المتعلـم صارت آلية تعليمية تهدف إلى ترسيخ المفهوم ، وهذه الخطاطة تُجْمِلُ المعنى

فمثال : الترتيب آلية لتحديد الجملة :

سبقت الإشارة إلى التّرتيب عند الحديث عن أشكال التعبير من خلال الجملة، ولكن تكرّر هنا لغرض آخر يتعلّق بالتّرتيب في السّياق النّحويّ، وليس مطلق التّرتيب، فالأمرُ واضحٌ فالترتيب في النّشاط النّحويّ يتردّد بكثرةٍ حتّى يستحيل إلى آلية تعليمية .

" ارتب الكلمات في كراسك لتحصل على جملة

–الضّباب الجبال غطّى

–في نحن فصل الخريف

–قرأت النص سندس

–التلميذ زهرة رسم جميلة ..."[2]

- **تحديد وتمييز الجملة اعتمادا على مفهومها :**

" انقل في كراسك الجُمَل فقط .

[1] **الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية** ، السنة الرابعة ابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2003، ص 15

[2] **رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية** ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2012،ص20

-القاعـــــــة

-اجتمع التلاميذ في ورشة القسم

-في الساحة

-تحوم الغربان في السّماء

-حرارة قلّت الشّمس

-خرج الفلاّح إلى الحقول

-تحبّ سندس فصل الخريف

-حرث ... "[1]

- **آلية ملء الفراغ :**

ومن الجمل الفعلية ذات مكوّن الحال، فهذه من الآليات التي تعتمد على الجملة من أجل ترسيخ مفهوم النّحويّ الممثل في الحال بالاعتماد على السّياق.

" اكتب الجمل الاتية في كراسك واتمم كل واحدة منها بالكلمات المناسبة :

فارغة مندهشة عاليا حزيناً فرحة

وجد البطّ الصّغير البركة .....

-توقفتِ الإوزة .....

-عادتِ الطّيور .....

-طار سرب البطّ.....

-جلس الفلاّح في حقله....."[2]

- **آلية النّموذج :**

سبقت الإشارة إليها من قبل، وتكرّرت هنا من النّاحية النّحويّة الصّرفة .

" أنجز التّمرين الآتي في كراسك وحسب النّموذج :

-جاء البطّ وهو يسرع ← جاء البطّ مسرعاً.

-رأيت العصفور وهو يحلّق ← .....

-عادت الطّيور وهي تزقزق ← .....

-خرج الفلاّح إلى الحقل وهو يسرع ← .....

[1] **رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية** ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، **المرجع نفسه ، ص 20**

[2] **رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية** ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، **المرجع نفسه ، ص 106**

-نظر البطّ إلى البركة وهو يتنهّد ←.....[1]"

- **آلية تحت السطر :**

ومن الآليات تحديد الجملة الفعلية بوضع سطر تحتها .

" اكتب في كراسك هذه الجمل ثم ضع سطراً تحت الجملة الفعلية .

-يسكن (ما تاندا) في قرية من قرى إفريقيا.

- (ماساكا) كانت عاقلة .

-وص الاخوة إلى القرية.

-عالج بوتلنجا الطائر الجريح

-بوتانجا إنسان طيب

-جلس الإخوة فوق البساط "[2]

- **آلية التركيب :**

يعد التركيب من الآليات النحوية لتثبيت نمط الجملة :

" ركب بالكلمات الاتية ثلاث جمل فعلية .

(عن- الصديق- صديقه- بحث)، (إلى – ذهب- أبيهم- الإخوة)، (بلدة- إلى –الإخوة– وصل- بعيدة)."[3].

هذه عينة بسيطة من تحوّل الجملة من مقصد لذاتها إلى آلية تعليميّة تتضمن رسائل ديداكتيكية،فالجملة هنا تأخذ مساقاً نحويا واحداً، وتعد الجملة في هذا المجال أداة متينة لاكتساب المفاهيم النحوية، والملاحظة في هذه التمارين تكاثر الجمل في السندات التربوية فلا يكاد يخلو سند من هذه الظاهرة، صارت الجملة تمثل القوة المركزية اللغوية المباشرة لها قوة الانتشار في كل المجالات، وفي كل النشاطات من نحو وصرف وتعبير كتابي ومعجم لغوي (إثراء اللغة).

- **التّمارين اللّغويّة في مساق الجملة اللسانية:**

من التمرينات التي تعتمد على الجملة، وتكون خارج المسار النّحويّ التّقليديّ للتطبيقات التي أشير إلى بعضها سابقاً، هنا نماذج من التّدريبات الجملية :

-الاستعمال :

" استعمل هذه العبارات في جمل .

---

[1] **رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية** ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، **المرجع السابق ، ص 106**

[2] **رياض النصوص،كتابي في اللغة العربية**، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص30

[3] **ا المرجع نفسه ،ص 30**

في اليوم المحدد في هذه اللحظة

بعد الزوال في صبيحة يوم الثلاثاء "[1]

-السّياق :

" اكتب الجمل الآتية في كرّاسك وأدخل عليها أنا ونحن .

...أجمع الكراس ...أنظّف البيت .

...أنشر الملابس ... اسكن في الطّابق الثّاني " [2]

" اكتبْ في كراسك الجُملَ الآتيةَ ثمّ ادخلِ الضّميرَ المناسبَ عليها .

.....شعر بوجعٍ .....زار الطّبيب ..... شربوا الدّواء

.....ضمدت الجِراح .....استقبلن المريض .....أشار إلى الدّواء "[3]

الممارسة التّطبيقيّة التي يقوم بها المتعلّم في هذا التّمرين الآتي، هو ما يسمّى ضمنياً بالمدرج الفكريّ أو العقليّ يخصّ الفهم، وفي هذا التّمرين يجني المتعلّم قيمتين من القيم المرافقة : الأولى ممارسة الفهم والتطبيق، والثانية التّحقق من الحقل الدّلاليّ.

" اكتب في كراسي ثم أضع كلّ جملةٍ في الخانة المناسبة لها .

يضمد الجراح – يجس النبض – يكتب الوصفة – يفحص المريض – ينظف الجرح [4]

الممرض	الطّبيب

-**الاستبدال** :

" استبدل **الكلمة الملوّنة** بكلمة من هذه الكلمات :

حنان – المودة – الفقراء- يحبّ الخير

-الأمّ كلّها **عطفٌ**

-المسلمُ **يحسن** إلى جاره.

-تجمع **المحبة** بين النّاس.

-يحبُّ مساعدة **المحتاجين** "[5]

---

[1] **رياض النصوص،كتابي في اللغة العربية**، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،ص 15

[2] **رياض النصوص،كتابي في اللغة العربية**، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،**المرجع نفسه ،ص 35**

[3] **رياض النصوص،كتابي في اللغة العربية**، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،**المرجع نفسه ،ص 71**

[4] **ينظر رياض النصوص،كتابي في اللغة العربية**، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،**المرجع نفسه،ص 80**

[5] **رياض النصوص،كتابي في اللغة العربية**، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،**المرجع السابق، ص 85**

–الرّبط بين أجزاء الجُمل :

" اربط بين أجزاء الجمل في كراسك

لما توقّفت الحافلة • • قدّمها للزبون .

عند ما حضر دبدوب البيتزا • • توجّه إلى الحديقة .

بعد ما زار الولد المتحف • • سلّم الرّسالة لرئيس البلدية .

لما وصل ساعي البريد إلى المنصة• • نزل المسافرون منها "[1]

–البحث عن مرادف :

" ابحث في القاموس عن الكلمات التي تحتها خطّ :

• الثّعلبُ معروفٌ بثرثرته • الإنسان سيد المخلوقات

• الثور طيب ومحبٌّ للعدل • أمر الأسد الثعلب بالنزول من الشجرة "[2]

–البحث في المعجم بالاعتماد على الجملة :

" ابحث في قاموسك عن الكلمات التي تحتها خط

- توفي الصّياد المشهور بعيداً عن قبيلته.
- ذهبت البنت عن أخيها .
- أنتم يا أبنائي ستعرفون أشياء كثيرة.
- كان الصياد ساكناً قرب النهر."[3]

–تلخيص لفقرة في جملتين :

" أكتبُ فقرة أختارها من النص ص18 وألخصها في جملتين أو ثلاث "[4]

–الضّبط بالشّكل :

" اضبط بالشّكل الجمل الآتية ولا تنس الشّدّ :

- الأشجار مثمرة * غربت الشمس * الطيور مغردة
- صار الصغار كباراً * البلبل فوق الشجرة * ليست الزهرة وردة
- حرجت طيور الليل من مكامنها * الخراف في المرعى "[5]

[1] **رياض النصوص،كتابي في اللغة العربية،** السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،**المرجع نفسه ،ص 150**

[2] **كتاب القراءة ،للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، ص 13**

[3] **كتاب القراءة ،للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه ، ص 17**

[4] **كتاب القراءة ،للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه ، ص26 ، وينظر أيضاً ص 73، وص 80**

[5] **كتاب القراءة ،للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق ، ص 80**

–تشطيب على الخطأ من خلال الجملة :

في هذا العنصر الّذي يخصّص لإثراء اللّغة، واكتساب معلومات جديدة من خلال الجملة :

" تستعمل الأقمار الاصطناعية في ميادين كثيرة .اشطب ما هو خطأ :

- الأقمار الاصطناعية تسهل الاتصالات بين المناطق البعيدة .
- تستعمل الأقمار الاصطناعيّة في معرفة الأحوال الجوية .
- تستعمل الأقمار الاصطناعيّة في معالجة المرضى .
- تستعمل الأقمار الاصطناعية في نقل المقابلات الرياضية على شاشة التّلفاز عبر العالم "[1]

1 –الرّبط بين المكون و الجملة المناسبة :

" اربط بسهم

هاشم . . تحمل بيديها الصغيرتين المرتجفتين أرغفة تلوح بها.

خولة . . مرض لمدة شهور

أبو خولة . . رفضت أن تبيع ابنتها خولة الارغفة

أم خولة . . شكر هاشما لتصرفه النبيل

والد هاشم . . فكر في زميلته وفي الصباح طلب من والدته مصروفا زائدا "[2]

2 – اربط كلّ فصل بما يناسبه

الصيف	تتساقط الثلوج
الخريف	يشتد الحـــرّ
الشتـاء	تحضـــر الأرض
الربيـع	تتساقط أوراق الأشجار"[3]

3 – اربط بسهم بين المتحدث وما يقوله

الحوتة الزرقاء	لقد تهت وأريد أن أعود إلى بيتي
السمكة الصغيرة	سمكتي، سمكتي
الطفل	لا تخافي صغيرتي، سأساعدك وسنجد بيتك "[4]

[1] كتاب القراءة ،للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه ، ص 125

[2] كراس النشاطات اللغوية ،السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص 4

[3] كراس النشاطات اللغوية ،السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه ، ص 6

[4] كراس النشاطات اللغوية ،السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق ، ص 7

–البحث عن الضد في الجملة بالنص :

" ابحث في النص عن كلمات مضادة للكلمات التي تحتها خط :

- سمعت صوت بكاء يأتي من قريب .....
- بدأت الحوتة بالنزول .....
- أصبح النهر واسعاً .....
- أحست الحوتة بالفرح .....
- نظرت الحوتة إلى الأعلى ..... "[1]

– اختيار الجملة المناسبة لشخصية القراءة :

لا تحن إلى مسقط رأسها

تكبر ويكبر معها حب الوطن

تداوي السكان وترعاهم

مليكة قايد

لـــم تنتقل إلـــى الجبل

أحست بحزن شديد لمرض إلى أمها

فضلت الرجوع إلى أمها

قاومت الجنود حتى سقطت شهيدة "[2]

–إعادة ترتيب الجمل :

" اعط لكلّ كلمة تحتها خطّ ضدّها ثمّ أعد كتابة الجمل :

- القبائل الصّغرى .....
- فرح الجميع .....
- كانت أصغر الإخوة .....
- تنزل إلى القرية .....
- أسفل الجبل .....
- بشرة بيضاء .....
- الظروف صعبة ..... "[3]

[1] كراس النشاطات اللغوية ،السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه ، ص 9

[2] كراس النشاطات اللغوية ،السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه ، ص 28

[3] كراس النشاطات اللغوية ،السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق، المرجع السابق ، ص 30

-تصنيف الجمل :

" صنف في الجدول الجمل التي تناسب كل حشرة :

- تنتقل من وردة إلى وردة
- تمتص رحيق الأزهار
- تشبه الزهرة
- في بداية حياتها كانت دودة قز
- تعطينا عسلاً في الخلية
- تضع البيض في الخلية
- تختار أقوى وأجمل ذكر ليصبح زوجاً لها "[1]

النحلة	الفراشة

-تصحيح الخطأ في الجملة :

" صحّح الخطأ فيما يأتي .

-هاذان أسدان

.....

-هاذا سؤال

.....

-هاؤلاء الرجال غرباء

.....

-الشمس مشرقة لا كن الجو بارد

..... "[2]

-اختيار جملة الجواب وربطها بالجملة التعليلية :

" اربط السّؤال بالجواب المناسب

أخذ هارون الرشيد يصبُّ الماء للشيخ بنفسه لأنّه :

- أشفق على الشيخ.

[1] كراس النشاطات اللغوية ،السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه ، ص 57

[2] كراس النشاطات اللغوية ،السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،ص 45

- عرف معلمه القديم .
- ليجلب نظر الحاضرين "[1]

–ترتيب الجمل وفق السّند :

رتب الجمل الآتية حسب تسلسل معانيها في السّند بوضع الأرقام 1-2-3 .

–كان المستعمر يزوّر النتائج عند ما ينتخب الجزائريّ .

– لم يكن الحق للشعب الجزائري في الانتخاب .

–ثورة الفاتح من نوفمبر فتحت حرية التعبير للشّعب "[2]

من خلال ما سبق من التّمارين التي أسّستْ على الجملة سواء أكان في السّياق المنفصل أم المتصل، فإنّ الدّلالة واضحةٌ، وتشير إلى أهمية تعلّم اللّغة وأنشطتها عن طريق الجملة ، وتمثل هذه الأخيرة المحور الأساس لنشاط القواعد من جهةٍ ونشاط الإثراء اللّغويّ من جهة أخرى، وكركيزة في البناء اللّغويّ، وخاصة في التعبير الكتابي الأوّلي ، ولاسيما في السّنوات الأولى من التعليم الابتدائيفالجملة على هذا النّحو من التّنوّع في الأنشطة والتّمرينات تحوّلت إلى تعليمية مستقلّة بذاتها، تؤثر في أداء المتعلّم عامّة، والمحتوى اللّغويّ وتطوره خاصّة.

برغم أهمية الجملة في تحولها إلى آلية من الآليات التعليمية، غير أنّ هذا التّحول أتى بالسّلب على الجهاز النظامي لدى المتعلم، بحيث صار هذه الأخير يشتغل وفق نظام منفصل الأجزاء، ويفكر بالطريقة ذاتها، فمهّد هذا الأداء التّعليمي إلى ظهور الجهاز اللّغويّ المتصل الممثل في مركزية النّصّ في الفعل التّعليمي **التّعلمي**.

- **المقاربة النصية من خلال السندات التعليمية :**

النّصّ في الفعل اللّغويّ التّعليميّ يمثل مركزاً أساسياً لاكتشاف التّعلمات وترسيخها ، وهذا النّهج لم يكنْ غائباً عن المدرسة الجزائريّة سابقاً، فهو يعد " المنطلق للقراءة الإجمالية والتحليل واكتشاف الصوت المراد "[3]، وهذا ابتداء من السّنة الأولى، فقد ظلّ اختيار النّصّ هو الطّريقة المثلى، وصار ضمن آلية ثابتة هي المقاربة النّصّية ، فالهدف من هذه الأخيرة " البناء اللّغوي، فيكون النّصّ بمختلف أشكاله : الحكاية، المقطوعة الموزونة، الحوار، الأغنية، النشيد، اللغز محل ممارسة الفعل التّعلمي، وتعتمد هذه المقاربة على قواعد التماسك والتدرج النصي، بحيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد، وفي حركة حلزونية، يقرأ ويكتب، ويقرأ بوجه آخر وهلم جرا بحيث تبدو له تلك الصلة الفعلية والمتواصلة بين هذه الأنشطة المتكاملة في خدمة تنمية الكفاءة في القراءة والكتابة ..."[4]، واختيار النّصّ كان هدفاً معلناً منذ البداية، غير أن المناهج جعلتْ منه جهازاً لغوياً مستقلاً بذاته، فالمقاربة النّصية ليستْ قاصرةً على اللغة المكتوبة التي تمثلها تعليمية الكتابة بشكل عام، وإنّما جعلت من

[1] **كراس النشاطات اللغوية ،السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، المرجع السابق ، ص 67**

[2] **كراس النشاطات اللغوية ،السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه ،ص 71**

[3] **أقرأ ،السنة الأولى من التعليم الأساسي** ،المعهد الوطني التربوي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر،2002،ص 3

[4] **مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،اللجنة الوطنية للمناهج ،المرجع السابق ،ص 20

النص الشفوي مركزاً للأنشطة اللغوية بمختلف أشكاله مثل " الحكاية، الأنشودة، والحوار، الأغنية، والنشيد ، واللغز، المثل السائر، القول المأثور، وما إلى ذلك، فالطفل المتعلم في هذه المرحلة يأتي إلى المدرسة برصيد معتبر من المعارف المكتسبة من محيطه المباشر وغير المباشر، فاعتماد المقاربة النصية في هذه المرحلة تساعد على توظيف مكتسبات المتعلم القبلية ..."[1].

المقاربة النّصيّة تتمشى مع نظام اللّغة من جهة، ومع النّموذج التعليمي الجديد الممثل في المقاربة بالكفاءات من جهة أخرى، فاللغة وحدة كاملة غير مجزأة، والمقاربة النصية في أدائها الميكانيكي مساق واحد غير مفكّك، وهي على هذا النّحو تجعل من التلميذ يتحكّم في طرائق التعامل مع النّصّ مثل " التعليق شفوياً أو كتابيا على ما يقرأ أو يسمع، ووصف ما يشاهد والتدريب على فهم وإدراك ما يطلب منه، وبهذه الآليـــات يصل المتعلم إلى القراءة التأملية المنشودة ..."[2].

فالملاحظ من خلال السّندات التّعليمية، ولا سيما في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ الاهتمام المكثف بالمقاربة النّصّية، والاحتفاء بهذه الطّريقة التّعليميّة، وذلك لوضع التلميذ في مساق لغوي موحّد ابتداء من المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ التي تمثل مرحلة الأساس إلى مرحلة أعلى حيث تكون المنهجية هي الكفاءة العرضية السّائدة، ولهذا صار الاهتمام بالمقاربة النّصية اهتماما جوهريا فـ" نص القراءة في إطار المقاربة النّصية يمثل المحور الذي تدور حوله كلّ النّشاطات الأخرى وخاصّة التعبير الشفوي والتواصل والكتابة ..." [3]، والتفاعل مع النص ليس قاصراً على الأنشطة اللغوية كالتعبير الشفوي أو القراءة، إنما شمل حتى الظواهر اللغوية المتنوعة النحوية منها أو الإملائية، والمتعلقة بالنص ذاته، وقد سعى المنهاج إلى جعل النص " السياق الذي يمارس فيه المتكلم الأنشطة اللغوية المختلفة ويوظفها في إنتاجه الكتابي والشفوي ..." [4]

ويتجلى أثر المقاربة النصية في المستويات العليا أكثر حين ينتقل التلميذ من مرحلة الإتباع اللّغويّ، وهي مرحلة يتدرب فيها الطفل المتعلم على عادات – لغوية مدرسية بالدرجة الأولى، وتكون المحاكاة والتقليد السمات البارزة لهذه المرحلة – إلى مرحلة التعلم والاكتشاف عند ما يتعرض المتعلم إلى الظواهر اللغوية في إطار" المقاربة النصية التي تجعل من النص محور كلّ التعلمات في تفاعلو تواصل وانسجام ولإرشاد الكفاءات الأساسية وباستغلاله استغلالا منهجيا ومفيدا يساعد على تمثل الظواهر اللغوية وتحليلها ..." [5]، فالظاهرة اللغوية لا تكتشف إلا من خلال النّصّ،فصار هذا الأخير متواجداً بقوة في السندات التعليمية،فلا يكاد يخلو منه كتاب لتعليم القراءة، أو الأنشطة الأخرى .

[1] **الوثيقة المرافقة ،لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ،2003،ص4

[2] **اللغة العربية ،السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،دليل المعلم** ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،منشورات الشهاب ،المرجع السابق ،ص 5

[3] **مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ، اللجنة الوطنية للمناهج ،مديرية التعليم الاساسي ،الجزائر ، 2011،ص13

[4] **دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي ،لمادة اللغة العربية** ،و غيرها ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ، 2012،ص10

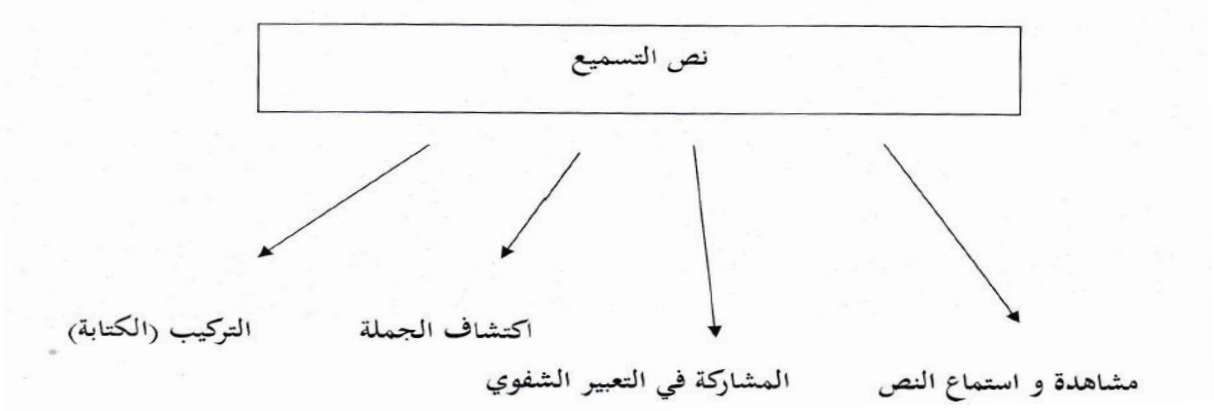
[5] **دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي ،لمادة اللغة العربية** ،و غيرها ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ، 2012،ص10

- **طريقة النّص في نشاط التعبير الشفوي :**

يعد التعبير الشفهي المنطلق الأساسي لكل أنشطة اللغة، ففهم المسموع من المهارات اللغوية التي تنمي لدى المتعلم القدرة على الإنصات والمتابعة إضافة لترسيخ كفاءة الرد على المسموع في سياق التعبير الشفهي، بحيث يستهدف هذا الأخير " في المرحلة التمهيدية والمرحلتين الأخريين تنمية مهارة الاستماع من خلال الاستئناس اللغوي بواسطة الأذن ، وإدراك هدف المتحدث، وفهم الفكرة العامة..."[1] .

وفي طريقة النص التي تبدأ مع نص التسميع الموسوم بـ" الملاحظة والتعبير بصفة تلقائية، حيث يدعى المتعلّمون إلى تأمل المشهد والتعبير عنه بهذه الصفة التلقائية مع إمكانية تدخل المعلّم (ة) للتصحيح والتوجيه والإثراء قصد تقريبهم من نص التسميع،ثم يوجهون إلى الاستماع بوعي لما يلقى عليهم، والتعبير عنه، باستغلال المشهد، وخلق وضعيات تمكنهم من توظيف مكتسباتهم " [2]، فنص التسميع هو الوعاء اللغوي المسموع الذي يكون السند الأول للتلميذ في التعبير الشفوي .

وتظل هذه الطّريقة تسعى إلى التكامل الذي يحدث بين الأنشطة المتوالية فـ" القراءة والكتابة في هذه المرحلة نشاطان مكملان للنشاط التعبيري، إذ أن موضوع القراءة والكتابة يستوحى من النشاط السّابق، فيتدرب التلاميذ على القراءة والكتابة معاً، فيتدربون حسب الأهداف التعليمية المقررة في الوحدة ..." [3] ،التكامل من مميزات طريقة النّصّ التي تسعى لجعل اللغة في إطار الوحدة حسب تصور هذه الخطاطة:



إذا كان المتعلّم في السّنة الأولى يعتمد على المشاهدة وتنمية مهارة الاستماع، فإنّ التّعبير الشّفهيّ في الطّور الثّاني هو "وسيلة لممارسة اللّغة الشّفهيّة وتنمية قدرات الاتصال والتّواصل فهو نشاطٌ يتيح للمتعلّم فرصة الحديث والمناقشة وإبداء الرّأي في تدرّج منظّمٍ من التّعبير عن أفكاره بوضوح، ويأتي نشاط القراءة مباشرة..."[4].

مثال عن طريقة النّصّ وصلتها بالتّعبير الشّفهيّ ، يلاحظ نص (سر خولة) من النّصوص الأولى في كتاب التلميذ للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وهذا النّصّ يتحدّث مضمونه عن سر خولة هذا التلميذة **المجتهدة** في

[1] **دليل المعلم ،السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ، من إعداد سعيد بوشبينة ،الأخضر أوصيف ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ، 2004،ص 7

[2] **اللغة العربية ،السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،دليل المعلم** ،المرجع السابق ، ص 24

[3] **مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،المرجع السابق ،ص 8

[4] **مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي** ، المرجع السابق ،ص 18

المدرسة، لقد أثار غيابُها عن المدرسة نظرَ صديقها هشامٍ، فقرّر البحثَ عن السّبب، ولكن هشاما فوجئ بمنظر خولة،و هي تبيع الرّغيفَ في الطريق العام، هنا أدرك هشام صعوبة الظرف الذي تمر به خولة، فعزم أن يساعدها ويقف بجنبها حتى تخرج من أزمتها... [1].

أما نصّ تعليمة التعبير الشفهي فهو " هل صادفت أطفالاً يبيعون على حافة الطرقات ؟كيف كان شعورك ؟ ما رأيك في تصرف خولة ؟ لو كنت مكانها ماذا تفعل ؟ "[2]

يلاحظ أن نص التعبير يسير في مساق طريقة النص للإشارة فإن " كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي شامل لكل النشاطات،ويسعى إلى تحقيق الانسجام فيما بينها لتفادي مظاهر القطيعة وبذلك يمكن التلميذ من إرساء الكفاءات الأساسية "[3]

هذا الانسجام بين القراءة والتّعبير الشّفهي في إطار طريقة النّص، يشمل كلّ نصوص القراءة التي بلغت 30 نصا يقابلها عبارات تعليمة التعبير الشفهي في الموضوع نفسه.

وظلّ هذا المسار نفسه في الطّور الثالث، فالتعبير الشفهي والتواصل يمارس" على إثر حصص القراءة وانطلاقا منها، حيث يكون المتعلم قد تزود برصيد لغوي وظيفي يمكنه من التعبير عن تجاربه ومشاعره، فالتعبير يتيح للمتعلم أن يستثمر كلّ مكتسباته من النّصّ استثماراً ينصب على الهيكل العام بما يربطه من أساليب ..."[4]

فالأنشطة تعمل وفق جهاز منسجم،قد رسم خطّا منذ البداية سواء أكان داخل الصف أم خارجها، فالتّعبير الشّفهي مرتبط بالقراءة، وهذه الأخيرة تقوم بتزويد باقي الأنشطة بالمادة اللغوية في مساق المقاربة النصية أو طريقة النص .

- **نشاط القراءة وطريقة النّص :**

المقاربة النّصيّة كانت حاضرةً في الأداء اللّغويّ التّعليمي للتلميذ في المراحل السابقة، فالأنشطة اللّغوية في هذه المرحلة من التعليم الابتدائي ، ولاسيما القراءة " تنطلق دائماً من نص يتناول موضوعاً من المواضيع المحدّدة حسب الوحدات يمارس المتعلم من خلاله التّعبير الشّفويّ والتواصل الكتابي في مرحلة القراءة الفعلية، وهذه المقاربة تساعد المتعلّم على توظيف مكتسباته اللغوية بسهولة ..."[5].

ومراحل القراءة في السّنة الأولى مترابطة فيما بينهاومنسجمة في سياق المقاربة النّصّية، فالفترة التمهيدية التي كانت تمثّل مرحلة تهيئة التلميذ للقراءة الفعلية فيما بعد، وهي مرحلة انتقالية تهدف إلى نقل المتعلم القادم من البيت إلى مناخ المدرسة الجديد مع الإشارة إلى أن هذه المرحلة كانت موجودة بقوة في النظام الأساسي عندما كان الطفل محروما من الروضة أو السنة التحضيرية،كما هي موجودة حاليا في النظام الابتدائي الجديد، ومع هذا التغيير

[1] **ينظر النص كاملا في كتاب القراءة لتلميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،ص 10**

[2] **كتاب القراءة لتلميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه ،ص 11**

[3] **ينظر كتاب القراءة لتلميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي** ، المرجع السابق ،ص 2

[4] **مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق** ، ص 16

[5] **اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، دليل المعلم ،منشورات الشهاب** ، المرجع السابق ، ص 5

إلاّ أنّ وجود هذه المرحلة ضروريٌّ مع تقليص مدتها الزمنية، وهي في الأصل تدوم شهراً كاملا موزعا على أربع وحدات، يتعرف التلميذ على 104 من المكونات المفردة التي تعدّ من أساسيات التراكيب أو النصوص في المراحل القادمة ، هذه المرحلة برغم أهميتها في تكوين المعجم اللّغويّو الذهني للمتعلم، إضافة إجراء هذه المكونات في سياق المقاربة النصية حين ترتبط بنشاط المحادثة أو التعبير إلا أن هذه المكونات المفردة يتعامل معها التلميذ أحيانا بدون روابط تركيبية، فهو يتعامل مع المكون المفرد،وليس المكون التركيبي ،فالمقاربة النصية لا تتجزأ، فهي اختيار لغوي وبيداغوجي طبيعي يتمشى، وطبيعة اللغة من جهة، تفاعل التلميذ من الناحية التعليمية من جهة أخرى .

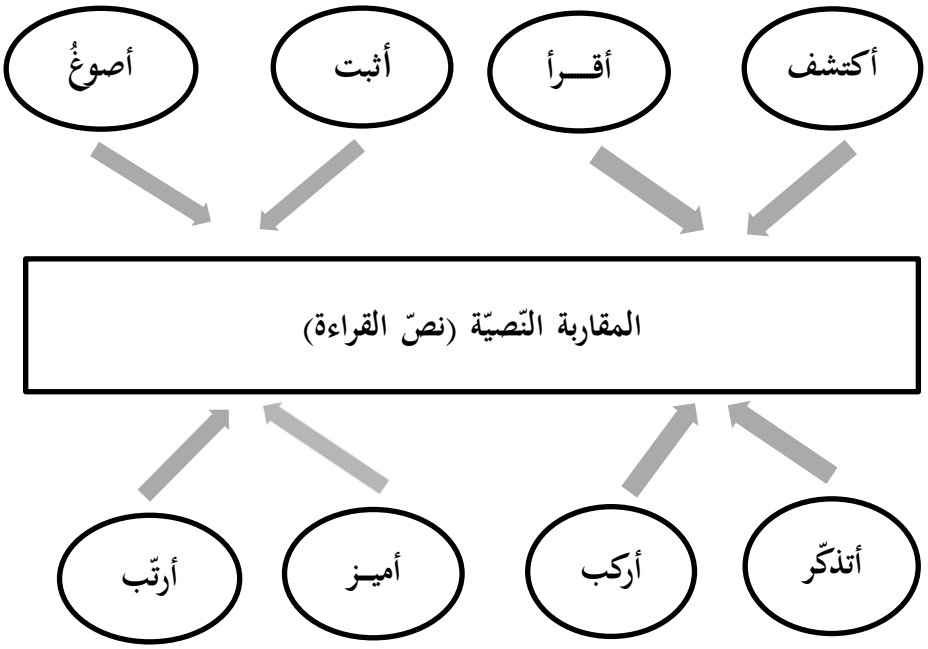
وأما مرحلة التعلمات الأساسية، وهي المرحلة التي تعتمد بالدرجة الأولى على نص القراءة، فالملاحظ " أن دروس القراءة المخصصة لهذه المرحلة والتي يغطيها الكتاب بالكامل، هي دوماً مسبوقة بنصوص التعبير التي تعتبر منطلقاً للجمل المستخرجة المتضمنة للحروف المقصودة بالحركات الكاملة أو الجزئية (الغالبة)..."[1].

فالنص هو السند الحقيقي الممهد لجمل القراءة، والجمل المعتمدة على رصيد المكونات المفردة المشار إليها سابقاً في مساق من مجال لغويّ من جهة، وفي مجرى المقاربة النّصية من الناحية التعليمية من جهة أخرى أخرى .

والمرحلة الأخيرة التي تعتمد على النص هي مرحلة التعلمات الفعلية، فالنص في هذه المرحلة له وظيفة كاملة في إرساء التعلمات بواسطة مرحلة الرّبط ك" ربط الكلام المنطوق بالكلام المكتوب أي ربط القراءة بالكتابة من جهة وربط النشاطين بالتعبير من جهة أخرى،ومد جسور التواصل بين الأنشطة الثلاثة، بحيث يكون التلميذ قادراً على الانتقال والربط بين القراءة والكتابة وبينهما والتعبير..." [2] مع الإشارة إلى هذه النصوص ترافقها مركبات مـــــن التدريبات القرائية تتفاعل في مساق المقاربة النصية، هذه المركبات مثل أقرأ، أثبت،أصوغ، أتذكّر، أركب، أميّز، أرتّب يربطها رابط دلالي واحد له صلة بالمعنى المركزي على مستوى النّصّ الأول، كما تبين ذلك الخطاطة الآتية :

[1] **دليل المعلم ،السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ، من إعداد سعيد بوشبينة ،الأخضر أوصيف ،المرجع السابق ،ص 25

[2] **دليل المعلم ،السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،المرجع السابق، ،ص 33



وسلطة النص البيداغوجية يبقى أداؤها في السنوات القادمة فاعلاً، ولاسيما في الطورين الثاني، والثالث خاصة، ففي السنة الخامسة –مثلاً– التي تمثل الذروة الختامية للمرحلة الابتدائية، فالنص يبقى ""محور كل التعلمات، وهو نقطة الانطلاق لكل النشاطات ونقطة العودة... "[1]،ويحوي الكتاب ثلاثين (30) نصاً مختلف الموضوعات، وكلّ نصّ مصحوب بمركبات تهدف إلى الإثراء والتعلم، ومن المركبات اللّغوية تسعى إلى إثراء المعجم اللغوي، ومنها مركب : أتعرف على معاني النص، أفهم النص، أعبر، أثري لغتي...، وأما باقي المركبات، ولاسيما النحوية فهي بارزة في الكتاب، وطريقة النص تتجلى هنا بصفة واضحة ومباشرة .

- **نشاط النحو وطريقة النص :**

طريقة في نسختها المعروفة في الأوساط التعليمية، والتي تحوي العناصر المتسلسلة الآتية :

–اختيار النص من لدن المعلّم أو المتعلمين .

–مناقشة الأفكار الكلية للنص، وبعض مظاهر الجمال وأبرزها.

–التحليل النحوي للنص نفسه .

–تلخيص كافة الوجوه التي تدرس منها النص .

–تطبيق على نصوص أخرى .

وأمّا الطريقة المعدلة والمقترحة فهي تضم العناصر الآتية :

– الإبقاء على نص القراءة الأصلي بدل اللجوء إلى اختيار نص آخر يجعل من المتعلم يعيش حالة الاغتراب الذهني، أي يجد التلميذ صعوبة في التأقلم مع الوضع الجديد.

[1] **كتاب القراءة ،للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي** ،المرجع السابق ،ص 2

– المناقشة لبناء النّصّ المحوّل بمشاركة جميع المتعلمين (مراعاة هنا لجوهرية المقاربة بالكفاءات) .

– الخلاصة أو النتيجة بمشاركة التلاميذ في سياق الأفراد أو الأفواج، ومن الأحسن الانغماس في هذه الأخيرة، وهذه من الاتجاهات الجديدة التي دعت إليها المقاربة بالكفاءات تتمثل في استخدام الطرائق النشطة مثل طريقة المشروع، العصف الذهني، عمل الأفواج...

–التطبيقات النصية، وهي عبارة عن أشكال شفوية، وأخرى كتابية في ظل المقاربة النصية .

ونشاط القواعد بدأ من السنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ التي تمثل الانطلاقة للطّور الثّاني، وحصص القواعد في هذه السّنة تتكوّن من ثلاثين (30) موضوعاً نحويّاً [1].

يتعرف التلميذ من خلال هذه الموضوعات النّحويّة على المبادئ الأولى في القواعد مثل الاسم والفعل والجملة بأنواعها....الخ، وللإشارة فانّ المنهاج لم يخصّص مكاناً للحديث عن القواعد، وكيفية تدريسها، لأنّ النّظام التّعليميّ الجديد جعلها مدمجة ضمن مشروع القراءة الذي يتكون من قراءة + تعبير شفوي + كتابة، وهذه النشاطات تقدم "وفق ترتيب منطقي يراعي فيه التنسيق والانسجام بين القراءة والتّعبير الشفوي والتواصل والكتابة، وينتقل من نشاط إلى آخر دون إحداث أي قطيعة في تعلمات التّلميذ ..."[2]

وفي هذه الحال يظهر أنّ القائمين على المنظومة اللّغويّة في هذه المرحلة سعوا، إلى تطبيق وظيفة القواعد بدل السّعي أو التّعرف على القاعدة دون استعمال، ولهذا ضمّوا القواعد إلى المجال الخاص بالقراءة واستثمار النّصّ في السّنة الخامسة، والقواعد في هذه السنة هي عبارة عن " اكتشاف التراكيب النّحوية، والصيغ الصّرفية والقواعد الإملائية تلمس فوائدها ثم التطبيق على منوالها حسب ما تمليه المقاربة النصية ... "[3]

فوثيقتا المنهاج والمرافقة لم تخصصا الحديث عن القواعد باعتبارها نشاطاً متميزاً أو مستقلاً، وإنّما نشاط مدمج ضمن إجرائية جهاز القراءة الكلي، وفي مجال استثمار النّص يكون وفق هذه الآلية :"

- تحليل هيكل النّصّ إلى أجزائه الأساسية على مكوناته .
- التعامل مع النّصّ على مستوى التراكيب (النّحو) ويتم فيه استخراج الظاهرة التركيبية من النص، وملاحظتها وتنميتها والتدرب عليها..."[4]

وسيكون اختيار عينة من السنتين الثالثة والخامسة بمثابة مثال عن طريقة النص المطبقة في ممارسة هذا النشاط لدى المتعلم .

–الموضوع "الجملة الفعلية البسيطة " السنة الثالثة من التعليم الابتدائي :

---

[1] **ينظر كتاب القراءة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2012،ص6 مع الاقتصار على الموضوعات النحوية الخالصة بلغت 26 موضوعا ،وينظر الوثيقة المرافقة للسنة الثالثة نفسها ص 17التي اكتفت بموضوعات مباشرة.**

[2] **مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ،الديوان الوطن للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ،جوان 2011،ص **8**

[3] **مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، المرجع السابق ،ص 18

[4] **مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي** ،مديرية التعليم الأساسي ،اللجنة الوطنية للمناهج ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ، 2011،ص 18

أولاً: النص الأصلي

ملخص قصة (بائعة الكبريت) :

القصة مؤثرة جَرتْ أحداثها في قسمين، يمكن تلخيصها في العناصر الآتية :

1 أحداث القصة وقعت في فصل الشتاء،ولهذاكانتْ بداية النّصّ مشحونةً بالوصف الخارجي للمُناخ، واستغل هذا الوصف في النّص الوظيفي المحوّل بعد ذلك.

2 الحديث عن فتاة بائعة فقيرة حاولتْ أن تبيع علبة الكبريت، ولكن –بكل أسف– ظلّتْ وحيدةً حزينةً في هذا المناخ البارد جداً دون بيع لعود واحد.

3 أحلام الفتاة متعددة، ولا واحدة منها تحققتْ سوى الحلم المرتبط بالموت والأم، وكان حلمها أن ترى أمّها، ولهذا بقيت مصرّة على إشعال أعواد الكبريت إلى أن ماتتْ.

ثانياً : النّصّ المحول

الفكرة مأخوذة من النص الأصلي، وهذه عبارة النص المحول :

" في فصل الشّتاء يشتد البرد، وتعصف الرياح، وتسقط الأمطار وتهاجر الطّيور إلى الأماكن الحارة "[1] .

–خطوات النص المحول حسب المقترح :

1 –بناء النص بمشاركة الجميع، وانطلاقا من النص الأصلي

2 المناقشة للوصول إلى الخلاصة أو النتيجة، الملاحظ هنا أن الجمل المستخرجة من النّصّ المحوّل هي :

–يشتدّ البـــرد

–تسقط الأمطار

3 أمثلة عن التطبيقات النّحوية " عين الجمل الفعلية :

–اشعلت البنت عود الثقاب .

–تساقطت الثلوج.

–الغرفة مزينة بصور جميلة

–شعرت البنت بالتعب

–الشوارع مظلمة

[1] **كتاب القراءة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ، المرجع السابق ،ص 84

–انتهى الحلم الجميل ..."[1]

في السّنة الخامسة يحتوي كتاب القراءة على ثمانية وعشرين (28) موضوعاً نحوياً يقدم بالطّريقة نفسها التي قدّمت في السنة الثالثة، فنص القراءة (سبانخ الحمص) مثال عن النص الأصلي، وموضوع النحو عن الحال من خلال النص المحول المختار .

–ملخص النص :

قصة قصيرة عن سبانخ الحمص بطلها عصام هذا الولد الذي كان يكره أكلة سبانخ الحمص، وأمه سيدة ومعلمة ماهرة لفن الطبخ من الطراز الأول، تقدم حصصا متنوعة للناس، ومع هذا لم يحد عن كرهه للأكلة، والأغرب في القصة أن هذه السيدة مدحها كثير من الناس إلا ابنها، فقرر هذا الأخير أن يأكل عند خالته هروباً من أكل والدته، فالمفاجأة كانت كبيرة حين اكتشف الابن أن الأكلة الطيبة الرائعة التي أكلها عند خالته، ما هي في الحقيقة إلا أكلة سبانخ الحمص التي كان يرفضها، وهي من صنيع والدته..."[2]

–النص المحول :

هذا النص مأخوذ من النص الأصلي

" جلس عصام إلى المائدة مستعداً للأكل، وبسرعة وضع الخضر على الأرز وراح يلتهم الطعام مسرعاً ويقول : طعامك شهيّ ياخالتي "[3]

و خطوات الحصة على النحو التالي :

–بناء النص المحول بمشاركة التلاميذ، وليس من المهم أن يكون مطابقا في للنص المحول في الكتاب، فالأساس هو الحفاظ على الدلالة المركزية أو البنية العميقة للنص الأصلي .

–بعد المناقشة وإثراء النص المحول يصل التلاميذ إلى كتابة الجملتين التاليين :

- دخل عصام المطبخ نشيطاً.
- تناول عصام الطعام ناضجاً.

–الخطوة الثالثة :التطبيقات

" عين الحال في الأمثلة الآتية :

- تناول الضيف الطعام جالساً
- قدم التاجر السلعة إلى المشتري مسروراً
- باع الفلاح منتوجه الفلاحي غالياً
- قطف المزارع الخضر مبكراً

[1] **ينظر كتاب القراءة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ، المرجع السابق ، ص 84

[2] ينظر **كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي** ، ص100

[3] **كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه ،ص 102**

- اشترى التاجر العنب ناضجاً
- ذهب عصام إلى النادي ماشياً
- ذهبت أم عصام إلى السوق نشيطة وعادت متعبة "[1]

الملاحظ أن من بين هذه الجمل توجد جملتان لهما صلة مباشرة بالنص، وهما الجملتان الأخيرتان، وأما سائر الجمل لها صلة غير مباشرة بالنص الأصلي، فالمقاربة النصية مازالت صورتها غير واضحة، وهذا لا يقلل من النسيج القوي الذي يربط بين الأنشطة اللغوية ابتداء من التعبير الشفهي إلى الوضعية الإدماجية .

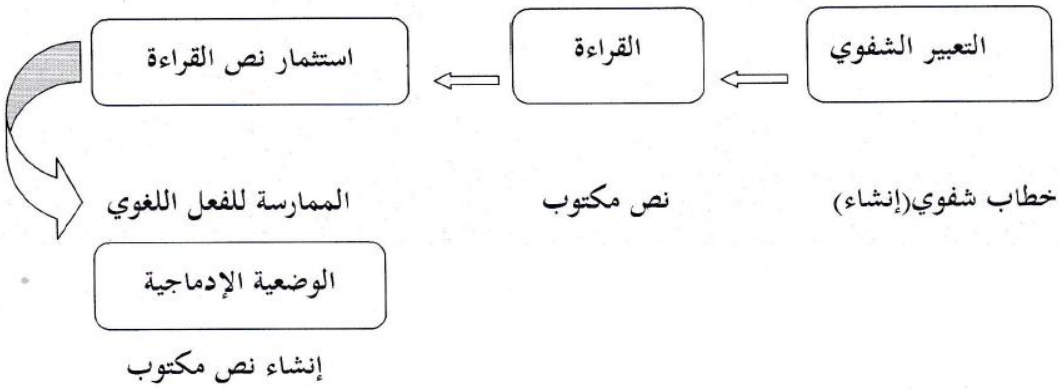
- **طريقة النص والوضعية الإدماجية :**

الوضعية الإدماجية من الوضعيات الأساسية التي يمارسها المتعلم في السياق المدرسي الخاص وفي سياق الحياة العام، والإدماج من أهم السمات التي تتصف بها المقاربة بالكفاءات أو هو " نشاط كتابي يستند إلى وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية معقدة، وتحتاج إلى توظيف مكتسبات متنوعة .

ولا يربط هذا النشاط بالتعبير الكتابي حصراً، بل قد يرتبط بالتعبير الشفوي من حيث إنه يسمح لمتعلم بتوظيف مكتسباته..." [2].

فنشاط الإدماج هي المحصلة الأخيرة للمقاربة النصية، فهذه الأخيرة تسهم في الارتباط العضوي بين النشاط الإدماج والتعبير الشفوي، بينما التعبير الكتابي هو "نشاط إدماجي
يستثمر فيه المتعلم مكتسباته المختلفة، فيوظف الأساليب التعبيرية ..."[3].

والظاهرة الحلزونية في الأداء اللغوي للمتعلم بارزة في مرحلة إنشاء النص وفق نسيج المقاربة النصية حسب الخطاطة الآتية :



الملاحظ أن المقاربة النصية لها رابط مباشر وآخر غير مباشر في تقوية الفعل اللغوي، فالمباشر هو اتصال المتعلم بالنّصّ لاكتشاف الظّواهر اللّغوية، وغير المباشر هو الفعل الإدماجي خارج المدرسة، وهنا ينبغي الإشارة إلى أهمية أن يمارس المتعلم هذا الفعل الإدماجيّ في ظلّ "استعمال الظواهر اللغوية المكتشفة في سياقاتها الطبيعية الدالة

[1] ينظر **كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق ،ص 102**

[2] **مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ، المرجع السابق ،ص 15

[3] **مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، المرجع السابق ، ص 18

وتوظيفها في التواصل الشفوي والكتابي ويلعب نشاط الإدماج دوراً هاماً في إغناء وممارسة هذه السياقات الموحدة ..."[1]، فالوضعية الإدماجية هي إنتاج نصيّ طبيعي يكون نتيجة طبيعية ومنطقية لمسار من النشاطات المتواصلة المنسجمة، وتمثل المحطة الأخيرة التي يمارس فيها المتعلم الفعل اللغوي في شكله الإدماجي،وقد أشير من قبل إلى أمثلة عن الوضعية الإدماجية، وهنا نكررها على سبيل تطبيق المقاربة النصية، ففي كراس النشاطات للسنة الخامسة هذه الأخيرة باعتبارها السنة الأخيرة من نهاية المرحلة الابتدائية التي تبرز فيها الظواهر اللغوية بصفة مباشرة النّصّ الأصلي :

" إن الماء من أعظم النّعم التي أنعم الله بها على مخلوقاته، فهو والغذاء والهواء سواء، فلا حياة بدونه، والماء يوجد بكثرة في باطن الأرض، وهو يغطي مساحات شاسعة من سطحها،وقد تيسر للإنسان منذ أقدم العصور نقل المسافرين والبضائع من بلد إلى أخر،عبر البحار والأنهار، وتنحدر المياه من أعالي الشلالات فتتولد عنها طاقة كهربائية عظيمة، استخدمها الإنسان في العصر الحديث لإنارة المدن والقرى وتشغيل الأجهزة والآلات المتنوعة، ويزداد استخدام هذه الطاقة ويتوسع يوما بعد يوم "[2]

-نص الوضعية الإدماجية :

"الماء عنصر أساسي في حياة الكائن الحي

-اكتب نصا إخباريا في (10) أسطر تبرز فيه فوائد الماء، وضرورة المحافظة عليه وتجنب تبذيره،موظفاً جملة مؤكدة وأسلوب النصح" [3]

يلاحظ الارتباط العضويّ بين النّصّ الأصليّ المقترح للتلميذ،ومدلول عبارة الوضعية الإدماجيّة،فطريقة النّصّ أو المقاربة النّصيّة عامّة هي إجراء تعليمي يساير نموذج المقاربة بالكفاءات،وبهذا التوافق يكون النظامان اللّغويّ والتّعليميّ منسجمين في الإجراء والهدف، فالمقاربة النصية تسعى لتوحيد الأنشطة اللّغويّة حتى يكتسب المتعلّم اللغة في مناخ من التماسك والتناسق التربوي،والنص يمثل المساحة اللغوية المفتوحة على كلّ الظواهر اللغوية، ومن هنا جاءت أهمية النص من حيث الدلالة والنمط.

- **النّصّ وأنواعه بين نماذج نصوص القراءة وإنتاج التلاميذ :**

يتعرّف التلميذ على نوعية النّصوص قراءةً واستثماراً وإنتاجاً منذ الطّور الأول،فهو مخطّط تعليمي منذ البداية يظهر في ملمح الخروج من السنة الثانية التي تمثل نهاية الطور الأول، فالتلميذ ينبغي أن يكون قادراً على " تحرير نصوص متنوعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر استجابة لتعليمات واضحة أو وضعيات ذات

[1] **دليل المعلم للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي للغة العربية و غيرها من المواد** ،المرجع السابق ،ص 10

[2] **كراس النشاطات اللغوية ، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي** ، المرجع السابق ،ص 86

[3] **كراس النشاطات اللغوية ، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه ، ص 86**

دلالة بتوظيف موارده المختلفة ..."[1]، والإنتاج النّصّيّ للمتعلّم من أولويات هذا المشروع اللّغويّ التّربويّ في ظل المقاربة النّصية .

فالمتعلّم يلامس النّصّ يوميا سواء أكان بالسماع أم بالقراءة، وأثناء هذه الممارسة اللغوية يتعرف على أنواع النصوص وأنماطها، فالكفاءة الختامية للسنة الثالثة مثلاً،أن يكون المتعلم في نهاية السنة" قادراً على فهم و **إنتاج** نصوص إخبارية شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطّابع السّردي ..."[2]،وظل هذا الاتجاه مستمراً مع التلميذ إلى آخر سنة من نهاية المرحلة الأولى، فملمح الدخول إلى السنة الخامسة يعكس هذا الاتجاه، فيصير المتعلم قادراً على" تذوق الجانب الجمالي للنصوص،وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها، وإنتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية ووصفية ..."[3]

وفي هذه السنة "فرصة يتدرب فيها المتعلم على قراءة النصوص الأدبية والمتواصلة ذات الأنماط والأنواع المختلفة ..."[4] .

وفي السّنة نفسها يكون المتعلّم قد تدرّب ومارس نشاطي القراءة والكتابة بصفة مستمرة إلى درجة الكفاءة، ويصير في نهاية هذه المرحلة ذا كفاءة عالية بحيث " يكون قادراً على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط الحواري والإخباري والسردي والوصفي..."[5]

فإنتاج النصوص ما هي إلا المرحلة الأخيرة بعد فترة طويلة من الممارسة اليومية للفعل اللّغوي شفوياً كان أو كتابياً، وهذا التأثير لا شكّ أن مصدره نصّ القراءة الذي له الأثر البالغ في بنية هذا الإنتاج من حيث التراكيب اللغوية ونوعية النّصّ.

- **النص الاصطناعي :**

أشير من قبل إلى (النّصّ الاصطناعيّ) الذي يركّز على الأهداف الخاصّة للوحدة،فالمحتوى النّحويّ أو اللّغويّ أو الصّرفيّ هو المحور الأساسيّ الّذي تدور حوله أحداث النّصّ، ومن أجل قياس درجة وجود النّصّ الاصطناعيّ من عدمه، وذلك بحساب ترددات المكوّن التّركيبيّ للمحتوى ومقارنتها بالنّصّ مثل ما في هذا الجدول :

الصف/السنة	النص الاصطناعي	موضوع القواعد	ترددات الهدف (ن)

[1] مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، المرجع السابق ،ص 09

[2] مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق ،ص 09

[3] مناهج السنة الخامسة ،المرجع السابق ،ص 11

[4] مناهج السنة الخامسة ،المرجع نفسه ،ص 16

[5] مناهج السنة الخامسة، المرجع نفسه 12

الثالثة من التعليم الابتدائي	بائعة الكبريت(1) [1]	الجملة الفعلية البسيطة	(15) ن
الثالثة من التعليم الابتدائي	بائعة الكبريت(1) [2]	الجملة الاسمية البسيطة	(00) ن
الصّف/السنة	**النّصّ الاصطناعيّ**	موضوع القواعد	ترددات الهدف (ن)
الثّالثّة من التعليم الابتدائيّ	السّحابة المسافرة [3]	الصّفـــة	(09) ن
الثالثة من التّعليم الابتدائي	البـطّ الصّغيــر [4]	الحـــــال	(04) ن
الثالثة من التّعليم الابتدائي	قـوسُ قـــزح [5]	اسم الموصول الذي- التي	(09) ن
الثّالثّة من التعليم الابتدائيّ	الضّيعة السّاحـرة [6]	الجملة المنفية بـ"ليس"	(02) ن
الثالثة من التّعليم الابتدائي	بين الماء والسماء [7]	الجملـة التعجبية	(07) ن
الثالثة من التّعليم الابتدائي	الصّغيـر الكبيـر [8]	الجملة الاستفهامية	(06) ن

برغم تنوّع محاور النّصوص الاصطناعيّة التي تهدف إلى إعداد المتعلّم لتقبل **المفهوم اللّغويّ الهدف** ، فإنّ أعلى نسبة سجّلت من ترددات الهدف، كانتْ في نصّ بائعة الكبريت(1)، وهي تتضمّن المفهوم النّحويّ المكرّر في ثنايا النّصّ، والمقصود "الجملة الفعلية البسيطة، فهذه الأخيرة بدون أن تكون هناك نيةٌ بيداغوجية لوضعها من قبل المشرفين على تأليف المحتوى اللغوي، فإن وجودها لا يشكل صعوبة أصلاً.

وبالمقابل هناك نسبةٌ ضعيفةٌ إلى درجة العدم التي تمثل المفهوم النّحويّ (الجملة الاسمية البسيطة)، ومن أجل هذا لجأ المشرفون إلى اختراع وسيط لغوي ممثل في النّصّ المحوّل الذي تكفل بإدراج المحتوى النّحويّ الهدف[9].

هذا النّوع من النّصوص يسعى إلى دفع التلميذ إلى اكتشاف المفهوم النّحويّ الهدف، ولكن في الأغلب يكون هذا الاختيار والإنشاء على حساب السّمت الجماليّ للنصّ.

الصّف/السنة	**النّصّ الاصطناعيّ**	**موضوع القواعد**	**ترددات الهدف (ن)**

[1] **كتاب القراءة التلميذ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ،المرجع السابق ،ص 82

[2] **كتاب القراءة التلميذ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، المرجع نفســـه 86**

[3] **كتاب القراءة التلميذ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه، ص 100**

[4] **كتاب القراءة التلميذ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه، ص 104**

[5] **كتاب القراءة التلميذ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه، ص 108**

[6] **كتاب القراءة التلميذ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه، ص 122**

[7] **كتاب القراءة التلميذ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه، ص 158**

[8] **كتاب القراءة التلميذ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه، ص 162**

[9] **ينظر النّصّ المحوّل في كتاب القراءة التلميذ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق ،ص 88**

الرابعة من التعليم الابتدائيّ	الحمى الخطيرة [1]	**الفعل اللازم والمتعدي**	**= (24) ن** **= (18) ن**
الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ	نجيب الطّفل البدين[2]	**المضاف والمضاف إليه**	**(12) ن**
الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ	إعصار دورا [3]	**فعل *الأمر***	**(05) ن**
الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ	و تعود الحياة باب إلى الوادي[4]	**الفعل المضارع المجزوم**	**(04) ن**
الرّابعة من التّعليم الابتدائي	و تهتز الأرض[5]	**الفعل المضارع المنصوب**	**(04) ن**
الرابعة من التّعليم الابتدائي	انتقام النّحلة عسولة[6]	**كان وأخواتها**	**(07) ن**
الرابعة من التّعليم الابتدائي	الشّعاب المرجانيّة[7]	**إن وأخواتها**	**(05)ن**
الرابعة من التّعليم الابتدائي	الفراشة السّوداء[8]	**الحال**	**(05)ن**
الرابعة من التّعليم الابتدائي	**حراس الحياة [9]**	**المفعول المطلق**	**(02) ن**
الرابعة من التّعليم الابتدائي	**الاختراع الرائع[10]**	**الفعل الماضي المبني للمجهول**	**(00) ن**

[1] كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص 64

[2] كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه، ص 72

[3] كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي نالمرجع نفسه، ص 82

[4] كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه، ص 86

[5] كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه، ص 90

[6] كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه، ص 100

[7] كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه، ص 104

[8] كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق، ص 108

[9] كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، المرجع نفسه، ص112

[10] كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق، ص 122

الرابعة من التّعليم الابتدائي	**قصة التلفـــاز**[1]	**نائب الفاعـــل**	**(00) ن**
الرابعة من التّعليم الابتدائي	**سنقوم بحفلٍ رائعٍ** [2]	**الفعل المضارع المبني للمجهول**	**(01) ن**
الرابعة من التّعليم الابتدائي	**يـــــوم حاسم** [3]	**المثنى وإعرابه**	**(08) ن**
الرابعة من التّعليم الابتدائي	**التّدريب في الرّياضة**[4]	**الجمع المذكر السالم وإعرابه**	**(05) ن**
الرابعة من التّعليم الابتدائي	**العداءة البطلة** [5]	**جمع المؤنث السالم**	**(08) ن**

من خلال هذا الجدول بلغت الترددات نسبة عالية في المفاهيم النحوية الممثلة في الفعلين (اللازم والمتعدي)، وهذان الفعلان لا يخلو منهما نصٌّ طبيعيٌّ أو اصطناعيٌّ، وأمّا التّرددات الأخرى المتعلّقة بالمفاهيم كالمضاف، والمضاف إليه،و فعل الأمر،والمضارع المنصوب، والمجزوم...الخ

فهي نسب مختلفة تؤشر إلى درجة الاصطناع في هذه النصوص إلى أن بلغت نسباً معدومة في القضايا المتعلقة بالفعل المبني للمجهول.

الصّف/السنة	النّصّ الاصطناعيّ	موضوع القواعد	ترددات الهدف (ن)
الخامسة من التّعليم الابتدائي	**قصة الحيتان الثلاثة** [6]	**خبر (كان) مفرداً وجملة**	**(05) ن**
الخامسة من التّعليم الابتدائي	**بين التمساح والطيور**[7]	**خبر (كان) شبه جملة**	**(02) ن**
الخامسة من التّعليم	**عاصمة بلادي** [8]	**خبر (إن)**	**(03) ن**

[1] كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق، ص126

[2] كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه، ص 130

[3] كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه، ص140

[4] كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه، ص144

[5] كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه، ص 148

[6] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، ص 64

[7] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه ، ص70

[8] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه ، ص 82

الابتدائي		**مفرداً وجملة**	
الخامسة مـن التّعليم الابتدائي	**من تقاليدنا** [1]	**خبر (إن) شبه جملة**	**(04) ن**
الخامسة مـن التّعليم الابتدائي	**لوحات من صحراء بلادي** [2]	**الصفة**	**(18)** ن
الخامسة مـن التّعليم الابتدائي	**سبانخ الحمص** [3]	**الحال بعد الفاعل و بعد المفعول**	**(04)** ن
الخامسة مـن التّعليم الابتدائي	**ابن سينا الطبيب الماهر** [4]	**الحال جملة اسمية الحال جملة اسمية**	**(02)** ن
الصّف/السنة	**النّصّ الاصطناعيّ**	**موضوع القواعد**	**ترددات الهدف (ن)**
الخامسة مـن التّعليم الابتدائي	**رامي بطل السباحة والغطس** [5]	**التمييز**	**(06) ن**
الخامسة مـن التّعليم الابتدائي	**إسحاق نيوتن والأرض** [6]	**المستثنى**	**(01)ن**
الخامسة مـن التّعليم الابتدائي	**حفلات عرس** [7]	**المفعول فيه**	**(02)ن**
الخامسة مـن التّعليم الابتدائي	**في مهرجان الزهور** [8]	**المفعول لأجله**	**(02)ن**
الخامسة مـن التّعليم الابتدائي	**مسرح العرائس** [9]	**المفعول معه**	**(01)** ن
الخامسة مـن التّعليم	**النفخ في الزجاج** [10]	**المفعول المطلق**	**(01)** ن

[1] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي المرجع نفسه ، ص 86

[2] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي المرجع نفسه ، ص 90

[3] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه ، ص 100

[4] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه ، ص 104

[5] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه ، ص 108

[6] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائين المرجع نفسه ، ص 126

[7] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق ، ص 140

[8] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه ، ص 144

[9] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه ، ص148

[10] كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق ، ص 158

الابتدائي			
الخامسة مـن التّعليم الابتدائي	**تبتدعان من التراب صورة[1] صورة[1]**	**التوكيد**	(**00**) ن

يلاحظ في هذه السنة أن نسبة ترددات التراكيب المتعلقة بالمفاهيم النحوية قليلة، وفي هذه الحال تتحول طبيعة النص من الاصطناعية إلى نوع آخر من النصوص، فواضع النص التعليمي يلجأ عادة إلى تحوير النّصّ الأصلي إلى نص يتناسب مع المفاهيم النحوية .

هنا يلجأ القائمون على المحتوى اللغوي، أي إنشاء نص متحول يتناسب مع المفاهيم الجديدة، للإشارة فإنّ موضوعـات النحو كثيرة الانتشار استثنيت من عملية التحليل، لأنوجودها في النص وجود طبيعي، وسمة لاصقة بالنص لا تثير اهتمام البحث، وإنما التركيز ينصب على المفاهيم صعبة الانتشار مثل المفعول لأجله، والمطلق، ومعه...لعدم وجود نص طبيعي يتناول في ثناياه هذه القضايا. وهذه الظاهرة كانت موجودة في الماضي في النصوص الأصلية حين كانت للغة شديدة التركيز.

- **النص الأصليّ** :

هذا النّوع من النّصوص منعدم في الطّورين **الأوّل والثّاني** مع الاتجاه الجديد في تأليف الكتب المدرسية، ومع الإشارة إلى أنّ الدّلالات التّراثيّة موجودةٌ في ثنايا بعض النصوص في السّنوات الثلاث من الطورين [2]،ولكن بأسلوب جديد، ولغة زمنية آنية.

والنّصّ الأصليّ* *[3] الذي يتضمن مسحة أسلوبية تراثية ؛أي بقلم مؤلف قديم كالجاحظ –مثلاً–، أو ابن المقفع في كليلة ودمنة كما كان شائعاً في النظام التعليمي القديم، وهو يهدف إلى جملة من الأهداف التعليمية منها:

–جعل المتعلّم يتذوق اللون الأدبي التّراثي، حيث جزالة اللغة وقوة نظامها التركيبي.

– إكساب التلميذ معجما لغويا متنوعا من حيث المفردات والأساليب.

–التعرف على القيم المتنوعة من خلال النص الذي عادة يتميز بالحكم والمواعظ.

فالاتجاه الجديد في اختيار النصوص يميل كل الميل إلى النصوص التواصلية التي تنبع من واقع المتعلم خاصة، واجتناب النصوص التي لا تجلب انتباه المتعلم، ولاسيما أن هذه النصوص ليست مستقلة في أهدافها، وإنما هي

[1] **كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه** ، ص 162

[2] **ينظر كتاب القراءة للسنة الثالثة ص50،و 54 ،و السنة الرابعة ص18،و180**

[4]* * هذا المصطلح **النص الأصلي** نفسه ورد في السندات التعليمية مقابل مصطلح **النص المحول** ،و لكن يقصد به نص الوحدة في كتاب القراءة ،و هذا الذي سيستعمل في القسم التطبيقي (**ينظر الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط ،مديرية التعليم الأساسي ،اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2013 ، ص12**) .

بالدرجة الأولى وظيفية غير أن هذا الاتجاه ليس في كل الحالات ملائماً للهدف، فالنص التراثي له حضوره الوجداني والتعليمي في المنظومة اللغوية التعليمية، وتلامس المتعلم للنصوص الأصيلة له ما يبرره من الناحية الطبيعية، فكثير من الأنظمة التعليمية تتجه إلى اقتباس النصوص التراثية بدون تصرف،وذلك بغرض جعل التلميذ في وضعية تعلمية اكتشافية، ومن خلالها يتعامل مع النص المكتوب بمثابة التحفة الأثرية على سبيل بيداغوجيا القيم، بينما النص التفاعلي هو نص متنوع في أغراضه، ومتنوع في أنماطه.

- **النّصّ الأصيل** :

نصوص القراءة لا تخلو من تنوعات في المضامين، فهي المحور الأساسي في توجيه هذه الأنواع، فالنص الذي يتضمن تفاصيل في الدواء أو الأغذية ... يشبه التقرير اليومي.

السنة	النص الأصيل	نوع النص	عينة من النص
الثالثـة	سليمان والدواء [1]	**تقريري**	تدور أحداث هذا النص عن حالة الطفل سليمان الذي تناول دواء لا يناسب الأطفال. "...فقال لها :"إنني أشعر بألم في بطني، وأكثر من حك جلدي، وقد تناولت الدواء مرتين لكنه لم يشفني ! فقالت له :"ماذا فعلت !؟ تناولت الدواء ! ..."[2]
الثالثـة	منى مريضة[3]	**تقريري**	هذا النص به عدة فقرات تقريرية منها "ذهب والد منى وأحضر الأدوية من الصيدلية شروب للسعال أقراص للحمى –تحميلات –مقويات –حقن..."[4]
الثالثـة	الصغير الكبير [5]	**تقريري**	هذا النص يتضمن وصفا تقريريا عن أهمية الجهاز " ...أنا جهاز صغير، تحملني بين

[1] كتاب القراءة للسنة الثالثة ،المرجع السابق ،ص 68

[2] كتاب القراءة للسنة الثالثة، المرجع نفسه ،ص 68

[3] كتاب القراءة للسنة الثالثة، المرجع نفسه ، 72

[4] كتاب القراءة للسنة الثالثة ،المرجع نفسه :ص 72

[5] كتاب القراءة للسنة الثالثة ،المرجع السابق ،ص 162

			يديك، وتضعني في جيبك، وتعلقني بحزام سروالك، البعض يسميني نقالاً ، لأنني أنقل الكلام من هذا إلى هذا..."[1]
الرابعة	الحمى الخطيرة [2]	**تقريري**	"ذات يوم ذهبت الخالة لزيارة شقيقها ، وانتهزت فرصة وجودها في المدينة وطلبت منه أن يعرضها على طبيب متخصص في جراحة الأذن ..."
الرابعة	البرتقال غذاء ودواء[3]	**تقريري**	" ...فالزكام خطر خاصة على الصغار وكبار السن .إنه يضعف المقاومة في أجسامهم غير القوية ويمهد بذلك الطريق لكثير من الأمراض التنفسية والالتهابات الصدرية والسعال وغيرها..."[4]
السنة	**النص الأصيل**	**نوع النص**	**عينة من النص**
الرابعة	**قصة التلفاز** [5]	**تقريري**	"...وحتى ينقل الصّوت والصّورة من مكان التّصوير يجب أن تتوفر الأجهزة الآتية : - **كاميرات تصوير.** - **ميكروفونات للصوت.** - **كاشفات ضوئية ...**"[6]
الخامسة	**كوكب الأرض**[7]	**تقريري**	"و كل كوكب له اسمه، وله حركته .و بعض هذه الكواكب كبير جداً ، ولكنها تظهر أمامي صغيرة في حجم الزهور التي تنبت في حدائقي، والأسماك الملونة..."[8]

[1] **كتاب القراءة للسنة الثالثة، المرجع نفسه ،ص 162**

[2] **كتاب الرابعة ،ص 64**

[3] **كتاب القراءة الرابعة ابتدائي ، المرجع نفسه ،ص 68**

[4] **كتاب القراءة الرابعة ابتدائي، المرجع نفسه ،ص 68 ، و ينظر النص ص 78**

[5] **كتاب القراءة الرابعة ابتدائي** ،المرجع السابق ،ص 126

[6] **كتاب القراءة الرابعة ابتدائي ،المرجع نفسه ،ص126 ،ينظر نص الإعلان ص 152**

[7] **كتاب القراءة للسنة الخامسة،السابق،ص 118**

[8] **كتاب القراءة للسنة الخامسة،السابق ،ص 118**

الخامسة	**النفخ في الزجاج**[1]	**تقريري**	"...و أول ما يجب أن يتوفر فيها الفرن الحراري .و يصنع داخله من حجر ناري حتى يتحمل الحرارة الشديدة، ويتكون هذا الفرن من جزأين، الأول منهما للزجاج المكسر والثاني للزجاج الذائب المتحمر..."[2]

والنص التقريري مشحون بالتفاصيل والجزئيات المتعلقة بالموضوع،فهو معرفي أكثر منه فني،قد يجد المتعلم صعوبة في الانسجام معه عكس الأنواع الأخرى من النصوص

- **النّصّ القصصيّ :**

القصّة من أفضل الوسائل اللغوية تعليما وتثقيفا وتهذيبا للمتعلم، وهي "كالنحت والرقم وبقية الفنون الجميلة رسالتها الجمال وتأثيرها كفعالية الجمال وتأثيره، ودورها في الحياة أن تمنح السرور والبهجة، وأن تثير وتقوي جوانب الروح من خلال المتعة والبهجة.و هذه الوظيفة الأساسية للقصة في التربية ..." [3]، ولا يخلو كتاب من كتب القراءة في كلّ المراحل من هذا النوع من النصوص،فالتلميذ لا يُقْبلُ على المحتوى المعرفيّ في شكله الخام إلاّ إذا كان في قالبفنيّ، والقصّة من أرقى الفنون .

السنة	النص القصصي	نوع النص	عينة من النص
الثالثة	**سروال علي** [4]	**قصصي**	**خلاصة القصة** "عليٌّ طفلٌ يحبُّ كثيراً عيد الفطر، فغدا إلى السّوق رفقة والده لشراء بدلة بهذه المناسبة، فالثياب كانتْ جميلةً ماعدا السّروال كان طويلاً نوعاً ما، فطلب من أمّه أنْ تقصّر له قليلاً من طول السّروال، فكانت الأمّ مشغولةً، فكرّر الطّلب على جدته وأخته، فكانا مشغولين، فلما فرغت الأمّ من شغلها تذكّرت سروال ابنها فقصته، وقامت الجدة والأخت بالعمل نفسه مع السروال . ...فأسرع عليٌّ إلى الخزانة وأخرج سروالهو قميصه ولبسهما **فكانت المفاجأة**..."[5]

[1] **كتاب القراءة للسنة الخامسة، المرجع نفسه ، ص 158**

[2] **كتاب القراءة للسنة الخامسة ،المرجع نفسه ،ص 158**

[3] **في أدب الأطفال** ، علي الحديدي ،مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة ، ط 4 ،1988،ص290

[4] **كتاب القراءة الثالثة** ، المرجع السابق ، ص 50

[5] **كتاب القراءة الثالثة** ، المرجع السابق ، ص 50

			(قصة من التراث الجزائري بتصرف)
السنة	النّصّ القصصيّ	نوع النّصّ	عينة من النّصّ
الثالثــة	ديك العيد [1]	قصصي	**خلاصة القصة** "عمي منصور رجل فقير اقترب عيد الأضحى، وليس له أضحية، فقالتْ له زوجته : لا تحزن لدينا ديك نذبحه، وندخل السّعادة إلى قلوب أبنائنا، فلما اقترب العيد أرادت الزوجة أن تجهز الديك، فبمجرد أن فتحت الخمّ حتى طار الديك، وانتقل إلى سطوح الجيران، فعلم الناس بقصة الديك وعمي منصور، فأشفقوا لحاله، وأهدوا له كباشا وكثيرا من اللحم، فلما رأى عمي منصور هذا الخير قال لزوجته : ماذا نفعل بهذا؟ فقالت : **نذبح كبشا واحدا، ونتصدق بالباقي...**" [2] **(قصة من التراث بتصرف)**
السنة الثالثة	البنات الثلاث [3]	قصصي	**خلاصة القصة** " القصة من نسج الخيال تحكي عن **ثلاث بنات** تربين في كنف أمّ طيبة، وكبرن حتّى صرن مثل القمر في الحسن، وتزوجن، وبعد مدّة مرضت الأمُّ، واشتاقت إليهن، فأرسلت في طلبهن، فالبنتان الكبرى والوسطى عصيا أمرها، فتحولتا إلى **سلحفاة وعنكبوت** ، وأما الصغرى فلبتِ النداء سريعاً، فعاشتْ سعيدة طوال حياتها..."[4]
السنة	النّصّ القصصيّ	نوع النّصّ	عينة من النّصّ
الثالثــة	البط الصغير [5]	قصصي	**ملخص القصة** "تحكي عن البط الصّغير خرج للبحث عن الماء، فوجد البركة خاليةً بسبب حرارة الشمس، وتفاجأ الجميع من هذه الظاهرة التي تحوّلت إلى أزمة،

[1] كتاب القراءة الثالثة ،المرجع نفسه ،ص 54

[2] كتاب القراءة الثالثة ،المرجع نفسه ،ص 54

[3] كتاب القراءة الثالثة، المرجع نفسه ،ص 90

[4] كتاب القراءة الثالثة، المرجع نفسه ، ص 90

[5] كتاب القراءة الثالثة ، المرجع السابق ، ص 104

			فأراد البطّ الصّغير حلّها، فلمّا رأى سرباً من البطّ يطير عالياً أراد الالتحاق به طمعاً في معرفة مكان الماء ، لكن النّعجة نصحتْه ألاّ يفعل فلمْ ينتصح، وسار على عناده حتّى رأى بنفسه خشونة تصرف أحد أعضاء الفريق، ومع ذلك استمر في عناده حين قرّر الرحلة بمفرده، نصحه الخطاف فلم ينتصح كالعادة، وتأزّم الموقف ووجد نفسه وحيداً عطشان، ولولا رحمة الله لكان في عداد الموتى، فقد أكرمه الله أخيراً بنزول الغيث حتى ارتوى..."[1]
الثالثة	**الأشجار والعصفور الصغير**[2]	قصصي	" **هذه القصة** عن عصفور صغير مجروح ومجموعة من الأشجار دار بينهما حوار عاطفي رائع، فمن الأشجار من رفض حمايته، ومنها من قبل، وكانت الغلبة والبقاء والعافية لشجرتي الصنوبر والعرعار لأنهما وقفا بجانب الخير والحماية فنصرهما الله.."[3]

الملاحظ في نصوص السّنة الثّالثة أنها تميل إلى الأسلوب القصصيّ المشوّق، وكأنّ واضعي هذه النّصوص راعوا عُمْرَ المتعلّم في هذه المرحلة، حتى النّصوص ذات الصّبغة الاجتماعيّة والتقريرية شملها هذا النوع، ولكن كان على حساب المسحة الفنية، فالهدف الوظيفي ذو القيمة حَرَّف من درجة اللّغة من الفن إلى التقريرية المباشرة، وهنا يتبادر هذا السّؤال : هل النّصّ القصصيّ مرتبطٌ بمرحلة دون سواها أو سنة دون أخرى؟

السنة	النّصّ القصصيّ	نوع النّصّ	عينة من النّصّ
الرابعة	العمل الطيب يصنع العجائب [4]	قصصي	ملخص القصة "هذه القصّة من التّراث الصّيني تحكي عن طفل يدعى يانغ، وكانتْ له جدّة يحبّها، وفي هذه الأثناء أصاب البلدة قحطٌ وجفافٌ أهلكا المواشي والزّرع، فأسرع الفتى في البحث عن الماء لجدته العطشى، وهي مريضة، وهنا بدأت العجائب بسبب طيبة يانغ

[1] كتاب القراءة الثالثة، المرجع السابق ،ص 104

[2] كتاب القراءة الثالثة ،المرجع السابق ،ص 112

[3] كتاب القراءة الثالثة ،المرجع نفسه ،ص 112

[4] كتاب الرابعة من التعليم الابتدائي ،المرجع السابق ،،ص 18

			وحبه للخير، في آخر القصة بعد أحداث عجيبة و مثيرة يأتي الفرج بنزول المطر، وهي نهاية سعيدة ونتيجة طبيعية لفعل الخير..."[1]
الرابعة	الإخوة الثلاثة [2]	قصصي	" القصّة من التّراث الإفريقيّ عن فتاة عاقلة وجميلة تدعى (**ماساكا**)، تمناها **ماتاندا** زوجةً لأحد أبنائه، ومن هنا بدأت المشكلة ، فلجأ الأب إلى حيلة حكيمة بغرض تحديد الزوج للفتاة، فطلب من كلّ واحد منهم البحثَ عن هدية لماساكا، فانتشروا في أرجاء المعمورة، وازدادت المشكلة – بعد ذلك– ولم تحل بعد حصول كل منهم على هدية جميلة وعجيبة، فقرّر الأبُ أنْ يحيل الأمر إلى **ماساكا نفسها**..."[3]
السنة	**النّصّ القصصيّ**	**نوع النّصّ**	**عينة من النّصّ**
الرابعة	**شجرة الرمان**[4]	**قصصي**	" هذه من قصص التراث الصّينيّ تروي حكاية الأخّ الكبير الّذي لم يكن عادلا في القسمة مع أخيه الصّغير، فالقصّة بدأت من البقرة، فلقد أخذها الأخ الكبير من غير وجه حق، ثم توالت الأطماع فصار يستحوذ على كل ما يقع في يد أخيه الأصغر حتى الأشياء الهزيلة كالذبابة –مثلاً–، وفي نهاية القصّة الرّمزيّة تتحوّل الأشياء التي أخذها الكبير إلى مطاردات له تؤلمه، وتجعله يعيش من غير سعادة..."[5]

النّصّ القصصيّ في هذه السّنة ظاهرةٌ بارزة، فمجموع النّصوص ثلاثون (30) نصاً،والنصوص القصصية بلغتْ (21) نصاً ؛أي بنسبة 70%،وهي نسبة عالية تعكس الاتجاه الجديد في كتابة نصوص القراءة التعليمية، فالقصّة انتشرتْ بمثابة أداة تعليمية حتى النّصّ الاجتماعيّ والتاريخيّ [6] تحوّلت مادته اللّغويّة إلى أسلوب قصصيّ، قصصيّ، فالقصّةُ من أحسن الوسائل تشويقا للمتعلّم فمن خلالها، تتحقق "مجموعة من الأهداف مثل إكساب

[1] **كتاب الرابعة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه ،ص 18**

[2] **كتاب الرابعة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه ،ص 28**

[3] **كتاب الرابعة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه ،ص 28**

[4] **كتاب الرابعة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه ، ص 32**

[5] **كتاب الرابعة من التعليم الابتدائي ،المرجع نفسه ، ص 32**

[6] ينظر النص التاريخي يؤرخ لسيرة البطلة لآلة فاطمة انسومر ،ص 50

الطّفل فنَ الحياة وتنمية خياله، وتنمية ذوقه الفني، وتنمية حبّ القراءة، ومساعدته على النّمو الاجتماعي، إمتاع الطفل وإسعاده، وتنمية الثروة اللغوية وغيرها ..." [1].

هذه المرحلة تسمى مرحلة البطولة ؛أي أن المتعلّم يتأثر ببطولة بعض الشّخصيات التاريخية، ولهذا فالقصّة في هذا العمر تكون وفق العناصر الآتية :

-تعتبر سير الأبطال من أنسب القصص لأطفال هذه المرحلة.

-تعدّ القصص البوليسية وقصص الألغاز وقصص المغامرات مناسبة.

-القصص التاريخية مناسبة جداً في هذه الفترة يستطيع الطفل حفظ الحوادث التاريخية جيّداً.

-و الأطفال في هذه المرحلة شغوفون بأعمال الفكّ والتّرتيب،لذا يقبلون على قراءة كتب العلوم والتكنولوجيا...[2].

فالنّصّ القصصيّ برغم جاذبيته للمتعلّم في هذه المرحلة،إلاّ أنّ الاحتراز من الوقوع في فخّ سيطرة الأسلوب القصصي في كتابة المتعلمين،فكلما اقترب المتعلّم من مرحلة النضج صار التنوع في الأسلوب هدفاً تعليمياً، فطبيعة التعليم مرنة ومتغيرة لا تأخذ شكلاً واحداً،فالأسلوب العلمي المباشر البسيط صار من أولويات هذه المرحلة من التعليم لاتصافه بالإيجاز والدّقة.

السنة	النّصّ القصصيّ	نوع النّصّ	عينة من النّصّ
الخامسة	الوعد المنسي (في قسمين)[3]	قصصي	ملخص القصة "عن أحد الهنود الحمر قرّر أن يسكن بعيداً عن أهله رفقة زوجته، عند ما أحسّ بدنو أجله جمع أبناءه حوله، وأوصاهم على أخيهم الأصغر بعد وفاته، مات الأب ولحقته زوجته، ومرت الأيام فحن الأخ الأكبر إلى ديار أبيه، فحذرته أخته، وذكرته بوعده لأبيه، فتراجع، وأعاد الكرة في العام المقبل، ولم يستطع كتمان شوقه، فكان الرّحيل، ترك أخاه الأصغر رفقة أخته مع مونة تكفيهم لفترة، طالت غيبة الأخ، فقررت الأخت أن تلحق به، وتركت أخاها الأصغر على أمل أن تعود، ولكن سارت الأمور على غير ما تشتهي، فوجدت أخاها الأكبر قد تزوج، وانشغل عن أخيه الأصغر، وأمّا هي

[1] **المرجع في أدب الأطفال** ،محمود حسن إسماعيل ،دار الفكر العربي ،القاهرة ، ط 1 ،2004،ص 120

[2] **ينظر المرجع في أدب الأطفال** ،**المرجع السابق** ،**ص 68**

[3] **كتاب القراءة للسنة الخامسة** ،**ص 18**

			فقد أخذتها الدنيا فأنستها أمرَ أخيها، وبقي المسكينُ وحيداً معزولاً يعاني الجوع والبرد، فصار له أهلٌ من الذئاب اعتنوا به بدل أهله، فاتفق ذات يوم أنْ مرّ الأخ الأكبر بالغابة، فرأى إنساناً في صورة ذئب، فعلم أنّ هذا الإنسان ما هو إلاّ أخوه الأصغر قد تحوّل بمرور الزمن إلى ذئب تكيف مع حياة الذئاب، فندم الأخ الأكبر على تفريطه في أخيه، وعدم التزامه بوعده لأبيهّ...[1]

في هذه السّنة تقلّص أسلوب الحكاية بنسبةٍ عاليةٍ، وصارتِ القيمة المعرفية هي القوّة الجوهرية الأساسية في توجيه موضوعات النّصّ، وكلّما تقدّم المتعلّم في العمر، ظهرت بوادر التحرّر من القيد القصصي، فالملاحظ في هذه المرحلة خاصّة أن الطفل يبتعد " عن الأمور الخيالية ويعنى بالحقيقة الواقعية وتظهر عنده غريزة المقاتلة ويشترك في الألعاب التي تظهر المنافسة والشجاعة ..."[2]

فالواقعية والعلمية هي من مواصفات نصّ القراءة المستقبلي للمتعلّم ابتداء من هذه السّنة، مع الإشارة إلى أن النصّ بأنواعه وأنماطه يتحوّل إلى أداة يستغلّها المدرّسُ في قسمه من الناحية التّعليمية، وإلى هدف معرفي متنوع بالنسبة للمتعلّم.

ويعدُّ النصّ – أيضاً- بتحولاته في المجال التعليمي مساحةً واسعةً، يكتسب منها المتعلّم **المعرفة، وأداء المعرفة**، فهذه الأخيرة هي السّمة الخاصّة التي يتميز بها الاتجاه البنائي، فالانطلاقة من النص تكون دافعا لغويا وتعليميا من أجل إنشاء نصّ جديد .

وتحوّلات النّصّ هي من صلب القضايا التّعليميّة، ويظلّ الميدان هو المحكُّ الأساسيّ لصلاحية أي نوع من النّصوص من حيث قابليته وتأثيره في المتعلّم، وفي هذا السياق صارت المناقشة وإثراء الحوار مع القائمين على تطبيق النّص التعليمي ضرورة ملحّة، لمعرفة جدوى تطبيق المقاربة النصية وأسلوب الجملة في ظل المقاربة بالكفاءات خاصة .

- **منهج الدراسة الخاص بالاستبانة :**

اتبعتْ هذه الدراسة المنهج الوصفي الإحصائيّ مدعّما بأداة المشاهدة، وذلك بالاعتماد على نقل ملامح الظّاهرة اللّغويّة التّعليميّة من الواقع المدرسيّ،فمحاور الاستبانة وعبارات عناصرها كانتْ ممزوجة من مضامين القسم النّظريّ من جهة، والتّطبيقي الميداني من جهة أخرى،فالرّحلة العلمية دامتْ ثلاث سنوات في ثلاثين (30)

[1] كتاب القراءة للسنة الخامسة، المرجع السابق ،ص 18

[2] مقدمة في أدب الطفل ،كمال الدين حسين ،كلية رياض الأطفال ،جامعة القاهرة، مصر ، 2002،ص 204

مدرسة ابتدائية من دوائر تابعة لولاية ورقلة منها: الدوائر ورقلة، حاسي مسعود، تقرت، الطيبات، الحجيرة، سيدي خويلد، انقوسه، وهذه المؤسسات تتصف بالمميزات الآتية :

أولاً: المدارس المختارة مختلفة من حيث المستوى، والكثافة السكانية،وقربها أو بعدها عن مركز الولاية ...

ثانياً: تضم هذه المدارس الشريحة التي هي أكثر علاقة بالاستبانة خاصة،وهي فئة الأساتذة المكونين المخضرمين الذين درّسُوا في عهدي بيداغوجية الأهداف، والكفاءات في طبعتها الأولى،فهم من حيث الوعي الميداني أكثر قربا وصلة بتطبيق المحتوى التعليمي وفق رؤية البحث.

ثالثا : التّنوع في المستوى كان شرطاً ومعياراً في تحديد ملامح الاستبانة والبحث عامة، وكانت المشاهدة من أهمّ أدوات المنهج الوصفي لنقل وتسجيل السّلوك اللّغويّ للمتعلّم ابتداء من السّنة الأولى،وانتهاء بالسنة الخامسة، إضافة للحرية التي لامستُها داخل القسم مع التلاميذ من جهة،ومع الأساتذة من جهة أخرى أثناء هذه الزيارة.

فالجملة والنص هما محور العملية البحثية خاصّة في تحولاتهما البيداغوجية، فالقسم في هذه الحالة يُعَدّ المشهد التّعليميّ الّذي تظهر فيه الظّاهرة اللّغويّة في شكلها الطّبيعيّ، والمساحة التي تتحقق فيها الفرضيات وتصورات البحث، ولهذا كانت محاور الاستبانة ومضامين عناصرها محلَّ تحقق من قبل القائمين على الفعل التّعليمي داخل حجرة الدّرس أو الوسط التعليمي عامة .

فمراقبة سلوك المتعلم في أثناء إنشاء الجملة أو الخطاب الشفوي في نشاط التعبير الشفوي كانت من أولويات البحث حتى يتم الانسجام بين التصور العام للبحث، وبنود الاستبانة، وكذا مراقبة سلوك المعلّم في سياق المادة اللغوية المتعلقة بالجملة والنص.

- **مجتمع الدراسة :**

البحث الميداني بدأ من سنة 2014 [1] في المؤسسات الابتدائيّة على مستوى الولاية، وقد شمل سلوك التّلاميذ الذين يتعلّمون أنشطة اللغة العربية وفق المنظور الجُمْلي والنّصيّ في الممارسات اللّغويّة، وفي السّياق نفسه قد بلغ عدد الأساتذة في هذه السّنة 241أستاذاً مكوناً على مستوى إقليم الولاية موضع الدراسة، وهذا العدد يمثل مجتمع الدراسة علماً أنّ عدد الاستبانات التي وزّعت على مستوى الولاية قد بلغت 300 استبانة، لم يعد منها إلا 223، منها 140 تخصّ الأساتذة المكونين الفئة المقصودة من البحث ؛أي بنسبة 58.09% من مجتمع الدّراسة، وهي نسبةٌ كافيةٌ للبحث .

- **عينة الدراسة :**

الفئة المقصودة بالدّراسة هي مجموع الأساتذة الذين درّسوا في ظلّ المقاربتين الأهداف والكفاءات، و السّبب في ذلك أن السّلوك الجُملي سواء أكان من الناحية المعرفية أم التعليمية لم يكن نشطا إلاّ في ظلّ نموذج الأهداف حسب تصور البحث،والسّلوك النّصيّ هو الآخر لم يظهر بالصّورة المباشرة والغالبة إلاّ في ظلّ تبني نموذج

[1] هذه الإحصائية الخاصة بعدد الأساتذة المكونين على مستوى الولاية 241من مكتب الإحصاء بمصلحة البرمجة و المتابعة بمديرية التربية بولاية ورقلة .

الكفاءات ، وبعملية حسابية بسيطة يفترض أن السّنة الحقيقية الفاصلة بين النموذجين كانت سنة 2003، أي قبل هذه الأخيرة كانت الأهداف، وبعدها كانت الكفاءات، ومن أجل هذا كان معيار اختيار عينة الدراسة هو عدد الأساتذة الذين درسوا أكثر من 15 سنة، وهذا لضمان الإجابة الموضوعية عن بنود الاستبانة، وكان عدد الأوراق المتحصل عليها من العينة المقصودة هي 140استبانة موزّعة في أرجاء الولاية حسب الجدول الآتي :

الرقم	الدوائر	عدد الاستبانات المتحصل عليها	النسبة من العينة
01	ورقلة	73	%52.14
02	حاسي مسعود	12	%08.57
03	تقرت	12	%08.57
04	الطيبات	13	%09.28
05	الحجيرة	06	%04.28
06	سيدي خويلد	11	%07.85
07	انقوسة	13	%09.28
	المجموع	140	%99.97[1]

- **إجراءات الاستبانة :**

الاستبانة التي وزّعت في أرجاء متنوعة من الولاية صيغت عباراتها من القسم النّظريّ، إضافة للملاحظات المسجّلة من المشاهدة والحضور الميداني لهذه الظّاهرة اللغوية التعليمية، وكذا الملاحظات المسجلة من الإنتاج الكتابي للتلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الخامسة نهاية المرحلة، هذا المنابع الثلاثة أسهمتْ بشكل كبير في إمداد الاستبانة بالدلائل والمؤشرات اللغوية البيداغوجية .

الإجراء الثاني بعد صياغة وتحرير العبارات، ترسل هذه الأخيرة إلى لجنة المحكمين، وهي مكونة من (02) أستاذين من الجامعة متخصصين في علم التدريس، و(05) من مفتشي المرحلة الابتدائية من أنحاء مختلفة من الولاية بغرض تطابقها بالزيارة الميدانية التي دامتْ ثلاث سنوات، وهؤلاء المفتشون مارسوا وظيفة التعليم قبل أن يترقوا إلى منصب مفتش،فهم على صلة مباشرة بالتطبيق الفعلي لتصورات البحث،وأما باقي أعضاء لجنة المحكمين فهما (02) اثنان من الأساتذة المكونين لهم خبرة تجاوزت (20) عشرين سنة من التعليم، وبعد عشرة أيام من قراءة بنود الاستبانة، ونقد مضامينها من قبل لجنة المحكمين أرسلتْ، وتمَّ تعديل الاستبانة وفق ملاحظات اللّجنة، وصارت النسخة النهائية جاهزة بعد ذلك.

[1] يلاحظ من خلال الجدول أن أكبر عدد سجل في دائرة ورقلة ،و هذا أمر طبيعي لاحتواء هذه الأخيرة على أكبر كثافة تتعلق بالطاقم التربوي الممثل في الأساتذة المكونين الذين يتوزعون على تسع مقاطعات بالإضافة إلى ثلاث مقاطعات تابعة لبلدية الرويسات .

وأما الإجراء الثالث من الاستبانة فهو توزيعها على الفئة الخاصّة، وليس كلّ المعلمين،وفي هذه الحالة كان الاتصال بمكتب الإحصاء بمديرية التربية لولاية ورقلة ضروريا لمعرفة عدد الأساتذة المكونين على مستوى الولاية الذي يمثل مجتمع الدراسة،وكذا توزيع الاستبانات على هذه الفئة بمساعدة بعض مفتشي التعليم الابتدائي للبيداغوجيا في كلّ من الدّوائر المذكورة سابقا في الجدول، واعتمد في ذلك على توزيع ثلاثمئة(300) نسخة من الاستبانات مع العلم أن هناك عوائق وصعوبات في إرجاعها، ومن أجل تذليل تلك الصعوبات أنشئ جهازٌ تنظيميٌّ ميدانيٌّ بمساعدة بعض مفتشي البيداغوجيا والإدارة معاً لضمان وصول عدد كبير من الاستبانات من جهة، وتحديد الفئة بدقة، وسهولة الوصول إليها من خلال هذا الجهاز المؤسس من جهة أخرى وأُرْجِعَ عددٌ من الاستبانات بلغ 223 استبانة –كما أشير من قبل – ، وبعد المراقبة والاستقراء تبين من العملية أن هناك 140استبانة صالحة للدراسة، وأما الاستبانات الأخرى التي بلغت 83استبانة خارج الدراسة لعدم احتوائها على المعيار الأساسي، وهو الخبرة المشروطة بأكثر من 15سنة أو تساويها، فالاستبانات خارج الدراسة منها 61 استبانة تشمل الفئة المحصورة ما بين 15 و10 سنوات، وأمّا الاستبانات الباقيــة وعددها 22 فهي الفئة التي درّستْ عشر سنوات، فما دون ذلك، وهي خارجة الدّراسة لأسباب أخرى، أيضا منها عدم ملء بعض الأساتذة المعلومات المتعلّقة من الناحية الشخصية، فقد تؤثر هذه الفراغات الصّماء في تحليل الاستبانة، ومن ثَمَّ النتائج.

وهذا الجهاز المؤسس والمكلف بتوزيع أوراق الاستبانات كان على دراية وعلم بمضمون ودلالات الاستبانة، فهو يكون على قرب من الأساتذة المكونين لشرح الإشكالات التي قد تعترض سبيل الأساتذة في ملء الاستبانة.

- **تحديد مشكلة الدراسة :**

مشكلة الدراسة نبعتْ من واقع التدريس، فهي نتاج لممارسة طويلة من الفعل التعليمي لسنوات داخل حجرة الدرس، فالملاحظ والمنغمس في هذه الحركة الديداكتيكية يعلم أنّ النّظامين اللّغويَّ والتّعليميَّ يسيران وفقَ وتيرةٍ واحدةٍ، في الوقت الّذي كانتْ بيداغوجية الأهداف هِيَ النّموذج المختار، كانتِ الجملةُ هي المقصد المعرفيّ والآلية البيداغوجيّة،وعند تطبيق نموذج المقاربة بالكفاءات كَانَ النّصُّ هو الوحدة المعرفيّة والطّريقة الدّيداكتيكية، ومِن هنا نسأل: كَيفَ يَكونُ أداء الجُمْلَةِ والنّصّ معرفياً وديداكتيكياً ؟

ولتفكيك هذه الإشكالية صيغت الاستبانة وفق محاور هي بمثابة فرضيات تعكس واقعا من السلوك والأداء اللغوي للمعلم والمتعلم على السواء وفق منظور نابع عن سيطرة الجملة في مرحلة،وسيطرة النّص في مرحلة أخرى، وكانت بنود الاستبانة تتمحور حول هذه الإشكالية التي تفرّعت منها إشكاليات مثل :

هل الجملة في بنائها اللّغويّ يمكن أن تتحول إلى أسلوب تعليمي ؟كيف هي طبيعة الجملة من الناحية المعرفية البنائية ؟ما هي خصائص الجملة في الطور الأول خاصّة ،والمتعلم مقبلٌ على تعلم القراءة، ومن ثمّ المعارف على اختلافها ؟ وفي السّياق نفسه تتعلّق الاشكاليات بالنّصّ، ولاسيما أن النص بمثابة الأداة الشاهدة في كلّ المراحل على الظواهر اللغوية والتعليمية،ومن هنا تأتي الإشكالية الأولى: ما هي أنواع النصوص المنتشرة في الميدان

التعليمي، ولا سيما في المحتوى اللّغويّ المعرفيّ ؟ المقاربة النّصيّة هي المعوّض أو الممثل التّعليميّ للطريقة، فهل النّصّ طريقة مكتملة كطرائق التعليم المعروفة لنقل الهدف التعليمي التعلمي الحامل للمعرفة ؟

وعبارات الاستبانة صيغت بحيث لا تخرج عن الإشكالية، ولهذا تفرّعت من الإشكالية إشكالات توضيحية، وممهدة لمضامين الاستبانة .

- **محاور الدراسة :**

هذه المحاور بمثابة فرضيات الدراسة، كلّ المحاور الأربعة تتضمن فقرات لها علاقة بمضامين البحث في شقيه (النظري والميداني) .

فالمحور الأوّل : يتضمّن كلّ الإشارات والدّلائل عن الجملة إذاقصدتْ لذاتها معرفيا دون تحوّل، والعبارات المقترحة على الأستاذ المكوّن وفق الاختيارات الثلاثة :موافق، غير موافق، ليس لديّ أدنى فكرة، هذا الاختيار الأخير مرتبط بالمعلومات الشّخصية في بداية الاستبانة (هل تلقيتَ تكويناً في المفاهيم اللّغوية الجديدة المتعلقة بالمادة ؟)، وذلك في ظلّ تدريس أنشطة اللّغة العربيّة في هذه المرحلة، مثل نشاط التعبير بقسميه في كلّ الأطوار، ونشاط القواعد والصرف في الطورين الثاني والثالث وفق النظام التعليمي الجديد .

يلاحظ ارتباط فقرات المحور الأوّل بالفرضية الأولى مثل أنواع الجملة البسيطة، المعقّدة، التّعليلية، ذات الكلمة المحورية، التشريط الفعّال...، فمثلاً الجملة المعقّدة تكون سبباً في اكتساب المتعلم أدوات نحوية ضمنية (في الطّور الأوّل)، ومباشرة في الطّور الثّاني، فهي حامل للمعرفة النّحويّة .

وأما المحور الثاني فهو يتعلّق بتحولات الجملة من المعرفة إلى التعليمية ؛أيْ هل الجملة يمكن أن تمثل أسلوباً في تعزيز أنشطة اللغة العربية في هذه المرحلة ؟

ففقرات هذا المحور تتضمن الجانب التّعليمي خارج عن المعرفة الخالصة كالمحتوى اللّغويّ مثلاً، وطرائق تعليم القراءة تمثل قسما مهمّا في التّعليمية لها علاقة بالجملة، فالطّريقة التّحليلية لتثبيت أشكال مادة القراءة لدى التلميذ، أو الطّريقة التّركيبية التي تعتمد على الصّوت وصولاً إلى الجملة، وفي الحالتين تمثل الجملة مركز العملية اللغوية التعليمية .

فالجملة المعقّدة (طويلة التراكيب) هل تمثل عائقاً في تعلم القراءة ؟، فالتعليم يعتمد على المبادئ الثلاثة الوضوح، السهولة، السرعة، مع العلم أن هذا العنصر الأخير له صلةٌ بالمهارة التي تعني في اخص تعريف تعتمد على سرعة الانجاز الذي يتم في أقل الأوقات.

وأما المحور الثالث من الاستبانة فيتعلّق بالنّصّ، وهو المكوّن الأساسيّ في البحث، والنّصّ هنا يمثل الجانب المعرفي منه، فالفقرات الفرعية المتعلقة به تحوي على أنواع النصوص التي هي تعد الهدف المعرفي الذي يبلغه التلميذ في سياق المقاربة النصية، فالنص هو المحفّز بمادته اللغوية للتلميذ على اكتشاف الظاهرة اللغوية، أو الرافد اللغوي الطبيعي بدون قصد وظيفي، أو صناعي داخل إطار النص الوظيفي، في الحالتين الهدف المكتشف هو المعرفة التي يكتسبها المتعلم .

ومن أنواع النّصوص النّصّ المنتج، وهو نصٌّ ينتجه التلميذ بتأثير من نصوص القراءة أو نشاطي التعبير، وهذه الظّاهرة لُوحظتْ أثناء الزّيارات المتكرّرة لثلاثين (30) مدرسة ابتدائية في الولاية ؛أي بمعدل ثلاثة (03) أقسام في كلّ مؤسسة، أيْ تسعين (90) قسما، وهذا العدد كافٍ لأخذ صورة تمثيلية عن سلوك المتعلّم في هذه المرحلة التي عكست ظاهرة التقليد لديه، فهو ينقل التراكيب اللغوية من القراءة أو من زميله أو من المنزل مباشرة أو غير مباشرة، فالسلوك اللغوي أشبه بالسلوك البدني الطبيعي.

والمحور الرّابع يشير إلى النّص في تحولاته من المعرفة إلى البيداغوجيا، ففقرات الاستبانة مبنية على أساس أن النص يمثل الطريقة الأصيلة الخارجة من رحم اللغة، فسائر الطرائق الأخرى ترتبط بالمجال الحيوي الذي نشأت فيه مثل المجال التربوي، أو التعليمي، الاجتماعي، الاقتصادي...الخ، ومن الدلائل المميزة في هذه العبارات الإشارةّ إلى (النص المحول) الذي يعد الوسيط بين المتعلّم والمحتوى اللغويأو الظاهرة اللغوية البارزة، وفي هذا المحاور الحديث عن المقاربة النصية فهي من شهرتها في الأوساط التعليمية صار الحديث عنها من باب التكرار، ولكن ذكرت هنا في سياق علاقتها بنوعية النّصّ .

- **تحليل مضامين الاستبانة :**

قبل الشروع في تحليل الاستبانة ينبغي الإشارة إلى :

–أولاً : القاعدة الرياضية لإحصاء الظّاهرة المكررة، وهي :

النّسبة المئوية (ن) = تكرار(تك)X100/المجموع الكلّيّ (العينة)

–ثانياً: الجدول الخاص بالمعلومات الشّخصية، وهي العوامل التي لها صلة بأداء المعلّم أو في سياق ما يسمى بالاحترافية، وهذه الأخيرة متعلقة بالخبرة ونوعية التكوين ، وتحدد المساق التكويني من حين إلى آخر.

- أولاً: جدول سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	من 15 إلى 20	من 20 إلى 25	من 25 إلى 32	المجموع
تك/تكرارات	26	46	68	140
النسبة (ن) %	%18.57	%32.85	%48.57	%99.99

–ثانياً:جدول المستوى الدّراسي

المستوى	ت/تكرارات	(ن) النسبة %
علمي	55	%39.28
أدبي	72	%51.42

المجموع	[1]127	%80.70

-ثالثاً: مصدر التكوين

مصدر التكوين	ن/تكرارات	(ن) النسبة %
خريج معهد المعلمين	76	%45.28
مدرسة العليا للأساتذة	06	%04.28
التوظيف المباشر	37	%26.42
المجموع	[2]119	%84.98

-رابعاً: تجديد التكوين اللّغويّ

تجديد التكوين	ن/تكرارات	النسبة %
الجواب بـ(نعم)	66	%47.14
الجواب بـ(لا)	60	%42.85
المجموع	[2]126	%89.99

هذه المتغيرات لها صلةٌ بموضوع البحث فسنوات الخبرة التي تجاوزتْ15سنة تجعل من أداء المدرّس في احترافية وتمرس مستقرّ، فضلاً على أنّها تمثّل الفترة التي شهدت فيها المدرسةُ الجزائرية تجريب النموذجين المشار إليهما في كثير من مواضع البحث (الأهداف والكفاءات) فأعلى التكرارات في الجداول الأربعة كانت على التوالي : 68، 72، 76، 66 يقابلها النسب التالية : 48.57%، 51.42%، 45.28%، 47.14%، وهذه النسب تشمل العناصر الآتية : سنوات الخبرة أكثر من 25 سنة، المستوى الأول أدبي،أغلب الأساتذة من خريجي معهد المعلمين، نسبة عالية من الأساتذة تلقوا تكوينا متجددا في المفاهيم اللغوية التي تتعلق باللسانيات وتعليمية اللغة العربية خاصّة.

- **المحور الأول (الفرضية الأولى) :**

نص الفرضية : (بنيةُ الجملة كمقصدٍ معرفيّ لغوي لذاتها من خلال الاكتساب والإنتاج)، ومن أجل تفكيك هذه الفرضية بنيت عشر (10) إشكالات مساعدة بمثابة مقترحات يختار الأستاذ ما يتوافق مع فهمه وممارسته للفعل التعليمي، وكانت هذه النتائج حسب الجدول الآتي :

الرقم العبارة	نص العبارة	تك/ موافق	تك/ غير موافق	تك/ليس لدي أدنى فكرة

[1] المجموع الكلي للعينة هو 140،و هنا ينقص 13 استبانة ، و هذا عدد ملغى في هذا الجدول فقط لأسباب منها الإجابة في اختيارين أو أكثر ،و إنما الأصل اختيار واحد.

[2] الملاحظة نفسها مع هذا الجدول الذي ينقصه 21 استبانة للسبب نفسه ، أو لعدم ملء المعلومات الشخصية أصلا في هذا البند خاصة .

[2] الملاحظة نفسها مع المجموع (126) من العينة 140 ،و باقي الاستبانات 14 استبانة ملغاة في هذا البند خاصة لعدم التزام أصحابها بملء اختيار واحد

الأولى	الجملةُ البسيطةُ تتكرّرُ في مرحلة تعلّم القراءة لغرضٍ تعليميّ	127	03	02
الثانيــة	تعدُّ الجملة المعقّدة – رغم قلتها– مشحونةً بالمفاهيم النّحويّة	73	54	06
الثالثــة	الجملة التّعليليّة لا تُناسب ذهنية التّلميذ فـــي مرحلة القراءة	51	81	04
الرابعــة	الجملة ذات الكلمة المحورية تساعد على فهم قواعد اللّغــة	122	15	03
الخامسة	جملة التّشريط الفعّال لتثبيت الدّلالات المتعدّدة في حقلهــا	105	18	12
السادسة	الجملة الوظيفيّة تعكس واقع المتعلّم، ووُجودُها أساســيٌ	119	15	03
السابعة	الجملة الإبداعيّة تحسّن وترسّخُ من تعلّمات التّلميذ اللّغويّة	116	09	04
الثامنة	جملة التّمركز على الذات هامشيةٌ لا أثرَ لها في التّعلمات	45	65	17
التاسعة	الجملة النّصيّة التّرابطيّة مفيدةٌ للمكتسبات اللّغويـة للتلميذ	121	11	04
العاشرة	الجملة الحسّيّة هي	113	20	04

	محور الأداء اللّغويّ تعليمًا وتعلّمـًا			

يقابل هذا الجدول جدول خاص بتحديد النسب المتوسطة تبعاً للعينة المقصودة .

الرقم	العبـــــــارة	نسبة (موافق)%	نسبة (غير موافق)%	نسبة (ليس لديّ أي فكرة)%
01	الأولـــــى	%90.71	%02.42	%01.42
02	الثانيـــــة	%52.14	%38.57	%04.28
03	الثالثـــــة	%36.42	%57.85	%02.85
04	الرابعـــة	%87.14	%10.71	%02.14
05	الخامســـــة	%75.00	%12.85	%08.57
06	السادســـة	%85.00	%10.71	%02.14
07	السابعـــــة	%82.85	%06.42	%02.85
08	الثامنـــــة	%32.14	%46.42	%12.14
09	التاسعـــــة	%86.42	%07.85	%02.85
10	العاشـــــرة	%80.71	%14.28	%02.85

أعلى نسبة سجّلتْ في الجدول في اختيار (موافق) في الفقرة الأولى، وهي 90.71% التي تتضمّن وجود الجملة البسيطة في محتوى القراءة للسّنة الأولى خاصّةً لغرض تعليمي،وهذه النّسبة تعكس سلامة اختيار هذا النّوع من الجمل،حتّى لا تشكّل عائقاً في تعلّم القراءة بالكيفية السّريعة، ومن النّسب العالية في هذا الاختيار 87.14%، وفي الفقرة الرّابعة التي تشير إلى الجملة المحورية، وهي من الجمل المستعملة في لغة الأطفال، وتستعمل في نصوص القراءة بهدف إدماج المتعلّم في لغة القراءة، والجملة التّرابطية عرفتْ نسبةً عاليةً من الاختيار، وهذا الارتفاع بسبب التّوجّه السّلوكيّ الّذي عادةً ما يتغلّب على سلوك المعلّم التّعليميّ من جهةٍ، ويتجلّى في سلوك المتعلّم اللّغويّ في هذه المرحلة الذي يتّسم بالتّقليد والتّكرار بصفةٍ بارزةٍ من جهةٍ أخرى.

ومن الجمل التي نالتْ نسبة عالية من الاختيار، وهي الجملة الوظيفية ؛أي بنسبة 85.00%، وهذا النوع من الجمل يتعلّق بواقع التلميذ، لذا فإن اختيار دلالتها كان صائباً إلى حد أكبر، فالتّفاعل بين المحتوى من جهةٍ، والمتعلّم من جهةٍ أخرى من أساسيات الفعل الدّيداكتيكي، ومن النّسب العالية من خلال الجدول 82.85% الجملة الإبداعية، وهي نسبة عالية ضمن سياق الاختيار الذي يدل على أهميتها في ترسيخ المكتسبات اللّغويّة حين يعمد التّلميذ إلى توظيف هذه المعرف المكتسبة بطريقة مخالفة للأنماط والتّراكيب اللّغويّة السّائدة في المناخ

الصّفيّ، والنسبة لا تعكس نسبة انتشار كتابتها لدى المتعلّمين، وإنّما التّركيز يتجه نحو الاهتمام بالجانب المعرفي في مساق تطبيق الجُملة الإبداعية من خلال التلميذ في هذه المرحلة.

ومن الجمل التي توقّع البحث زيادة في نسبة الاختيار، وهي الجملة الحسّيّة التي بلغتْ 80.71 % ، وهي من الجمل التي تعكس حقيقةً الواقع التّعليميّ للتلميذ، فالمتعلّم في هذه المرحلة يتفاعل مع الأشياء في السّياق الحسّيّ، ولاسيما تلميذ الطّور الأوّل، ومن الاقتراحات المكتوبة في الفراغات دعا بعضُ الأساتذة إلى زيادة الاهتمام أكثر بهذا النّوع من الجُمَل، وفي هذا الاقتراح لم يوضح الهدف التعليمي، ولكنّ الأرجح هو تعليم القراءة.

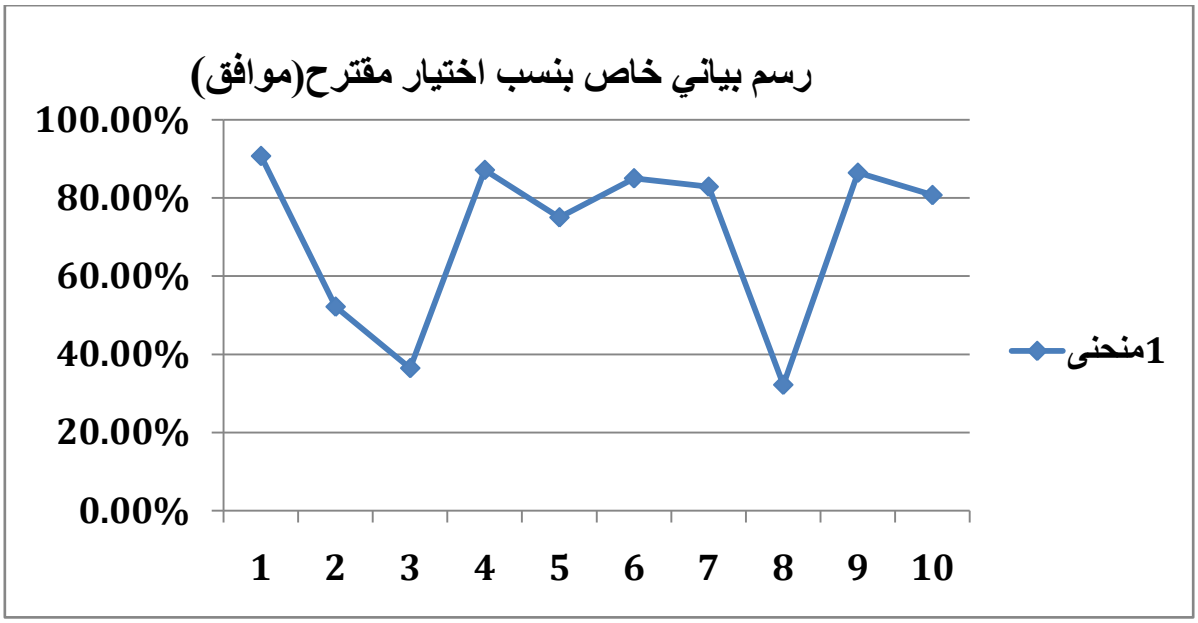
ومن الجمل جملة التّمركز على الذّات التي توقع البحثُ زيادةً في نسبتها، وكانتْ نسبة اختيارات الأساتذة مخالفةً جدّا، فقد كانتِ النّسبة أقلّ من المتوقع، وقد بلغتْ 32.14%، فالمتوقع أن المتعلّم مازال ينسب الأشياء إلى ذاته نافياً الأطراف الأخرى، وكأنّهُ لم يتحرّرْ بعد من الرؤية الأنانية حسب بياجيه (jean Piaget) ، لكن النّسبة حوّلت هذا التّوقع من التصور الفرضي إلى تغيير آخر في ذاتية المتعلّم، وذلك بسبب انغماسه في محيط المدرسة الذي أثّر في أدائه اللّغويّ.

وأما النّسب المتعلقة بالاختيار الثاني (غير موافق) فهي مرتبة من الأعلى إلى الأدنى 57.85%، 46.42%، 38.57%، 14.28%، 12.85%، 10.71%، 07.85%، 06.42%، 02.42%.

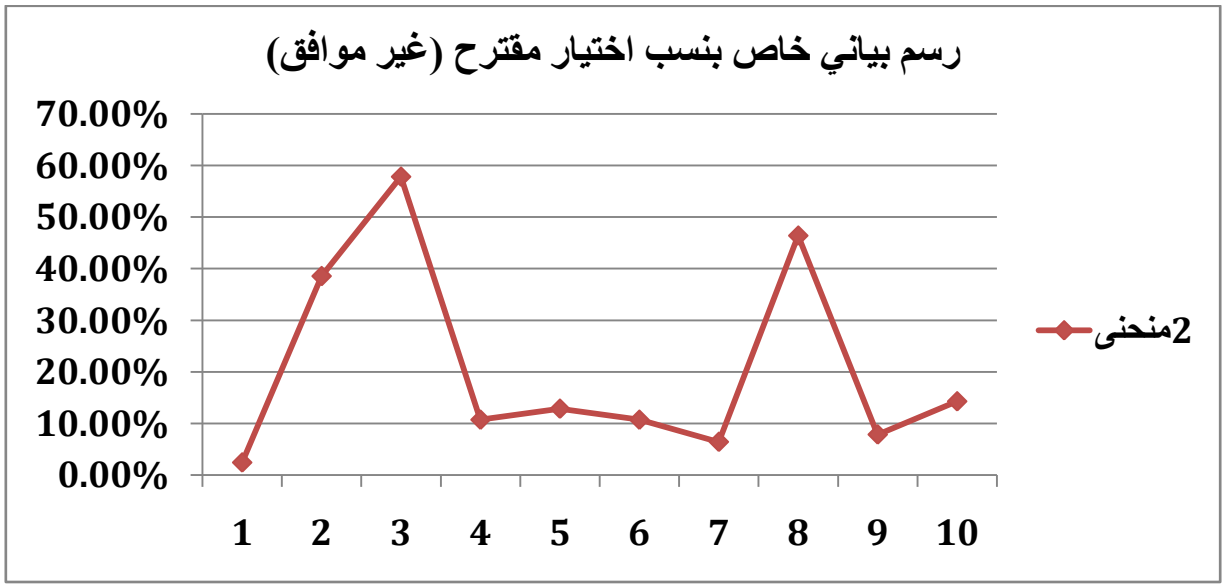
فأعلى نسبة سجّلتْ في هذا الاختيار، كانتِ العبارة المتعلّقةُ الجملة التّعليلية عكسَ التّوقع، فالعينة التي فضّلت مقترح (لم توافق)، فهي بالمقابل تعتقد أنّ الجملة التعليلية لها صلة بالبرهنة، ويمكن للتلميذ في هذه المرحلة إنشاء جمل تعتمد على الروابط المنطقية، واستخدام المنطق البسيط في بناء الجملة.

وأدنى نسبة في مقترح (غير موافق) هي 02.42%، وهذا مما يؤكد صحة افتراض أن الجملة البسيطة وجودها مفيد لتعزيز مكتسبات التلاميذ، والنّسب التي تتعلّق بالمقترح الأخير (ليس لديّ أدنى فكرة)، وهي نسب متدنية جداً، وهذا التدني في النسب مؤشر على المعرفة القوية والقناعة البارزة للأساتذة بالموضوع، كما في نسبة 01.42% تأكيد بطريقة غير مباشرة على قوّة العنصر الأول من المقترح .

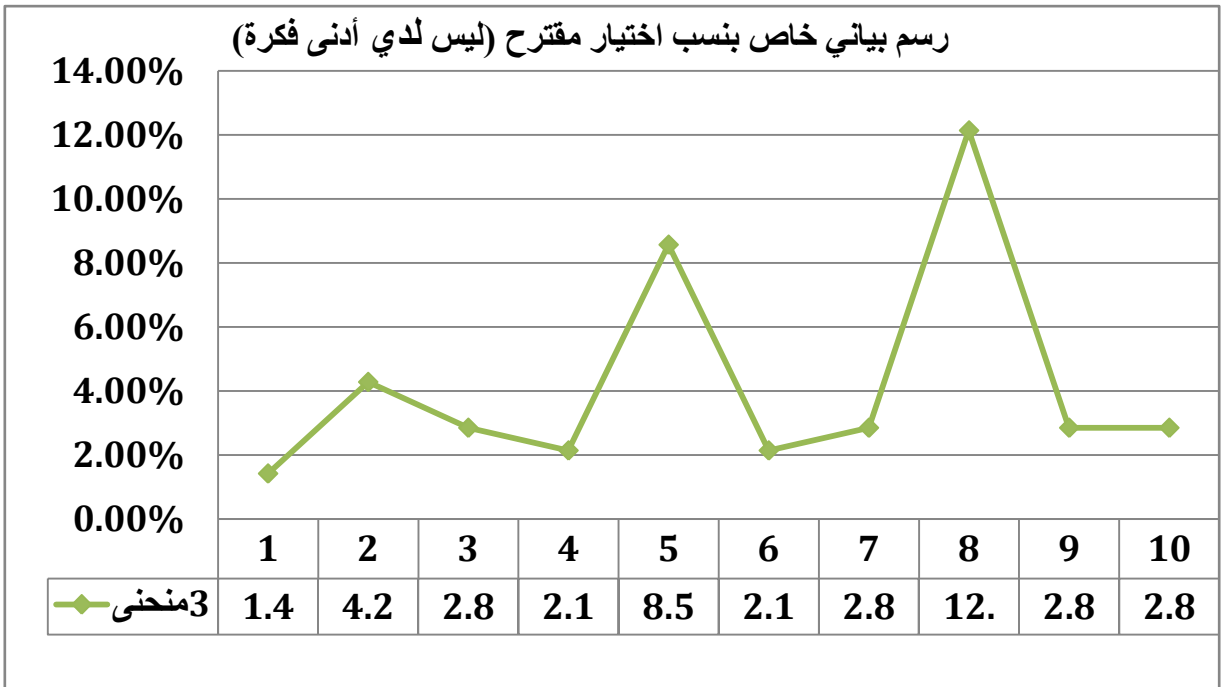
ومن خلال الجدول السابق يمكن تحويل المعطيات إلى هذا الرسم البياني :



الملاحظة البارزة المتعلّقة بمقترح (موافق) لهذا الرّسم البياني هي نقطة الانعطاف أو قمة الذروة المسجّلة والمؤشر عن اتفاق أغلب الأساتذة على اختيار الجملة البسيطة للعبارة الأولى، وفي الرسم البياني يلاحظ أدنى نقطة وصل إليها الخط، وهي العبارة الثامنة



ومن الرسم البياني المتعلق بمقترح (غير موافق) تظهر نقطة الانعطاف أو الذروة 57.85%للعبارة الثالثة الدالة على الجملة التعليلية، وقد أشير إلى ذلك في التحليل السابق، وفي السياق نفسه يلاحظ رتابة الخط البياني بين العبارتين الرابعة والسادسة، وهي 10.71%، وكما يلاحظ النقطة الدنيا في العبارة الأولى المتعلقة بالجملة البسيطة، وهي المؤشر غير المباشر عن الاقتراح الأول .



والرّسم الثّالثُ البياني المتعلّق بمقترح (ليس لدي أدنى فكرة)، يتضمّن نقطةُ الانعطاف التي بلغتْ 12.14%، وكما يحتوي على الخطّ الرّتيب مع النّقاط الآتية 02.85%، ومع 02.14 % .

وبمقارنة رسومات البيان السّابقة (1)، (2)، (3) يتّضحُ أنّ الرّسمَ البيانيّ الثّالث أقلُّ الرّسومات تدنيًا من حيث الشّكل، وهذا مؤشرٌ على صحّة الارتباط عامل التكوين المشار إليه في المعلومات الشّخصية بنسبة 47.14% والنسبة المتوسطة لعبارة (موافق) بلغت 70.85% ومقارنتها بالوسط الحسابي (ليس لدي أدنى فكرة) 04.20%، وهي نسبةٌ ضعيفةٌ جداً تقوّي من علاقة الارتباط بين التّكوين في المعارف اللّغوية المتجدّدة من جهةٍ، وصحة الاختيار المقترح في الاستبانة من جهةٍ أخرى.

هذه الرّؤية من التّحليل والنّسب تتعلّق بالجملة إذا كانتْ مقصودة لذاتها معرفيا، وهلْ يمكن أن تتحوّل الجملة إلى أسلوبٍ تعليمي ؟

والمحور الثاني عبارته الفرضية (الجملة كآلية تعليمية لتعزيز الأنشطة اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة)، والاختيارات يجملها الجدول الآتي :

رقم العبارة	نصُّ العبارة	تك/ موافق	تك/ غير موافق	تك/ليس لدي أدنى فكرة
الأولى	الطّريقة التحليلية التي تَعْتمِدُ على الجُملة أنسبُ لتعلّم القراءة	115	21	02
الثانية	الطّريقة التّركيبية تصل إلى الجملة في النّهاية أنسبُ للقراءة	96	33	07
الثالثة	الجملة المعقّدة وجودُها عائــقٌ	81	36	17

	في تعليم وتعلّـم القراءة			
الرّابعة	الجملة كآليةٍ مناسبةٍ لتعليم التّعبير بنوعيه في الطّور الأوّل	113	07	16
الخامسة	السّلوك اللّغويّ الجماعيّ في الصّف يُكْبِحُ من تنوّع الجُمَلِ	89	43	08
السّادسة	مركزية الجملة مؤشرٌ على استمرارية الاتجاه السّلوكـيّ	79	21	31
السّابعة	الجملة الإبداعيّة مؤشرٌ على بروز ونماء الاتجاه المعرفيّ	119	04	13
الثامنة	الجملة خارج سياق النّصّ قادرةٌ على ترسيخ قواعد اللّغـة	88	50	08
التاسعة	المقاربة النّصيّة أنهتْ تأثير سلطة الجملة في أنشطة اللّغة	82	41	13
العاشرة	يتّصف أداء التلميذ اللّغويّ بالتّجزئـة جرّاء تعليمية الجُملة	82	32	20

و مقابل هذه التكرارات سجلت نسبٌ موضّحةٌ في الجدول الآتي :

الرقم	العبـــارة	نسبة (موافق)%	نسبة (غير موافق)%	نسبة (ليس لديّ أي فكرة)%
01	**الأولـــــى**	%82.14	%15.00	%01.42
02	**الثانيـــــة**	%68.57	%23.57	%05.00
03	**الثالثـــــة**	%57.85	%05.00	%12.14
04	**الرّابعـــــة**	%80.71	%30.71	%11.42
05	**الخامســـــة**	%63.57	%30.71	%05.71
06	**السادســـــة**	%56.42	%02.85	%22.14
07	**السابعـــــة**	%85.00	%02.85	%09.28
08	**الثامنـــــة**	%62.85	%35.71	%05.71
09	التاسعـــــة	%58.57	%29.28	%09.28

10	العاشـــــرة	%58.57	%22.85	%14.28

من الجدول يتبين الترتيب التنازلي للقيم التّكرارية من الأعلى إلى الأدنى : 119، 115، 113، 96، 89، 88، 82، 81 .

يقابل هذه القيم التكرارية النسب الآتية : 85.00 %، 82.14%، 80.71%، 68.57%، 63.57%، 62.85%، 58.57%،57.85%،فأعلى نسبة هي 85.00 % تتعلّق بالعبارة الدّالة على (الجملة الإبداعيّة مؤشر على بروز ونماء الاتجاه المعرفيّ)، وهذا الاختيار عَكَسَ بصورةٍ جلية رؤيةَ الأساتذة المتغيّرة للنظام التّعليمي اللّغويّ، وتحوله من التقليد والمحاكاة إلى البناء والحرية لدى المتعلّم .

والنّسبة الثانية الأعلى كانتْ 82.14%، وهي تتعلّق بعبارة (الطّريقة التّحليلية التي تَعْتمِدُ على الجملة أنسبُ لتعلّم القراءة)، وهذا الاقتراح يتوافق مع الاتجاه السّائد في تعليم القراءة للمبتدئين بهذه الطريقة، فالطّريقة جربت مع النّموذجين المختارين في التّعليم سواء أكانت الأهداف أم الكفاءات لاقتْ استحساناً من قبل المعلّمين لأسباب منها :

1. ~~ال~~الطّريقة طبّقت في ظلّ المقاربة النّصيّة التي تعتمد بالدّرجة الأولى على النّصّ في ترسيخ نشاط القراءة وتطبيقاتها.
2. ~~ال~~الاستشعار الذّهني لدى التلميذ يكون عاملاً مشجعا للمعلّمين على اختيار هذه الطّريقة، فالنّصّ يجذب التلميذَ إليه من خلال السّند البصريّ في التّعبير الشّفهي والجملة نتيجة للنص، وهي تجعل من التلميذ يستشعرُ الكلمة، وهذه الأخيرة تعدّ مكوناً من مكونات المعجم الذّهني للمتعلّم، وفي نهاية الفعل القرائيّ يستشعر التلميذ الصّوت المكتشف .
3. ~~ال~~التّعامل السّائد لدى المتعلّم في هذه المرحلة يكون مع كلّية الأشياء، ولاسيما أنّ النّظام التّعليمي في المرحلة الأولى لا يفصل بين الأنشطة، فالتلميذ يتعامل مع الجملة كما، ولو يتعامل مع العدد في الرياضيات، فعنده الصّورة الكلية أبلغ من المفردات .

والنسبة الثالثة العالية هي 80.71% الدّالة على العبارة (الجملة كآليةٍ مناسبةٍ لتعليم التّعبير بنوعيه في الطّور الأوّل)، وهي نسبة بارزة تعكس أهمية الجملة في الطّور الأوّل خاصّة، وأنّ منطق الجُملة اللّغويّ التّعليميّ مازال فعّالاً، ولا مناص من اختيار الجملة بمثابة آلية تعليمية لأنشطة اللغة في الطور الأول، ولاسيما أنّ التّلميذ في تعليمية الكتابة يعتمد خاصّة على الجملة، وليس تعليمية الشّفويّ، فالخطاب هو الأساس في المحيط المدرسي الاجتماعي للمتعلم، ومن النّسب الملفتة للانتباه نسبة 68.57% الخاصّة بعبارة (الطّريقة التّركيبية تصل إلى الجملة في النّهاية أنسبُ للقراءة)، وهذه النسبة المختارة من عينة بلغت 96 مجيباً، وهي نسبة جديرة بالاهتمام ؛لأنّ هناك اتجاهاً من المعلمين يتبنى الطّريقة التّركيبية يفضّل البدء بالصّوت، ويختمها بالجملة، فهو بهذا يعلّل اختياره بأسباب منها :

1 -الصّوت أسهل من الجملة في حفظه وتذكره بسرعة .

2 -حفظ الصوت وتشكيل الكلمة ثم الجملة هذا الخط التعليمي، أفضل من البدء بالجملةو الدّخول في مسار تعلّمي طويل .

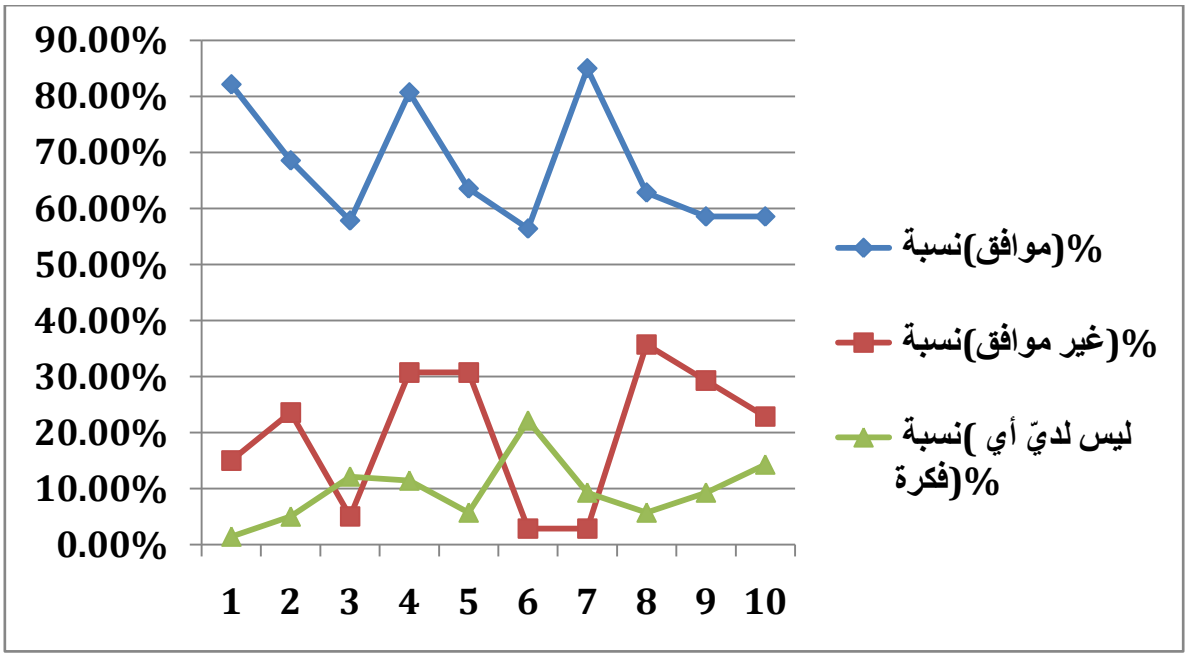
ومن النّسب 63.57% المتعلّقة بعبارة (السّلوك اللّغويّ الجماعيّ فـي الصّف يُكْبِحُ من تنوّع الجُمَلِ)، وهذه من الفرضيات الفرعية المتوقعة نتيجة للمشاهدة الميدانية في حجرات الدرس لعدد من المدارس الابتدائية، فالمتعلّم في إنشاء الجملة يتأثر بالسّلوك الجماعيّ السّائد في القسم، وهذه الظّاهرة الاجتماعية المصغّرة الدّاخلية تتنافى مع إنماء الكفاءة اللّغوية التي تعتمد على التّنوع والحرية في اختيار المفردات والتّراكيب.

ادني نسبة سجّلت هي 57.85% بالنسبة لاختيار موافق، وهي تعكس عدداً كبيراً من العينة بلغ 81 أستاذاً مجيباً للعبارة الآتية :(الجملة المعقّدة وجودُها عائــقٌ في تعليم وتعلّـم القراءة)، وهذه العبارة تؤكد وتوضح العبارة الأولى من المحور الأول التي نصّها (الجملةُ البسيطةُ تتكرّرُ في مرحلة تعلّم القراءة لغرضٍ تعليميّ).

وأمّا النّسبُ المتعلّقة باختيار المقترح (غير موافق) فهي على الترتيب التالي : 35.71%، 30.71%، 29.28%، 23.57%، 22.85%، 15.00%، 05.00%، 02.85%، وهي نسبٌ أقلُّ من 50.00%، فهي بهذه الكيفية تدعّمُ نسب المقترح الأوّل فأعلى نسبة سجّلت هي 35.71% الدّالة على (الجملة خارج سياق النّصّ قادرةٌ على ترسيخ قواعد اللّغـة)، وهذه الظّاهرة التّعليمية موجودة في الميدان، حينما يُعْطَى هامش من الحرية للمعلّمين خارج المنهاج في اختيار الوحدة، وهذه الأخيرة تشمل كلّ الأنشطة اللّغوية التي ستدرس في أسبوع، هناك مِن المعلّمين مَنْ يلتزم بوحدة النص، ويسير وفق خطوات الإعداد اليومي، وهناك من يتحرّر من نظام الوحدة وتوابعه مثل المقاربة النصية،فيعمد إلى اختيار أمثلة تكون خارج سياق النص أو الوحدة، والنسبة أثبت عدم جدوى هذا السّلوك اللغوي التعليمي.

وأدنى نسبة ملفتة للانتباه هي النسبة 02.85% مكرّرة مع الفقرتين السادسة والسّابعة،ونصّ العبارتين(مركزية الجملة مؤشرٌ على استمرارية الاتجاه السّلوكـيّ)، و(الجملة الإبداعيّة مؤشرٌ على بروز ونماء الاتجاه المعرفيّ)، وصلة الارتباط بين العبارتين تتمثل في ترتيب أداء النموذجين (الأهداف والكفاءات) ، فأغلب الأساتذة المجيبين أكّدوا على عدم سيطرة نموذج على الأداء التعليمي داخل المجال المدرسي، والنّسب المختلفة التي لها علاقة بمقترح (ليس لدي أدنى فكرة) هي : 22.14%، 14.28%، 12.14%، 11.42%، 09.28%، 05.71% ، 05.00%، 01.42%، فأكبر نسبة مسجّلة هي 22.14% الدّالة على العبارة (مركزية الجملة مؤشرٌ على استمرارية الاتجاه السّلوكـيّ) مقابل العينة 31 أستاذا ليس لديهم فكرة عن تعليمية الجملة التي سيطرتْ في وقت ما على النّظام اللّغوي التّعليميّ وأدنى نسبة هي 01.42% خاصة بالعبارة (الطّريقة التحليلية التي تَعْتمِدُ على الجملة أنسبُ لتعلّم القراءة) هي نفسها العبارة الأولى، فالطريقة مشهورة لديهم معرفةً وأداءً.

ومن الجدول الثاني المتعلّق بالفرضية الثانية تلخّص هذه المعطيات في رسم بياني :



من أعلى نسبة مسجّلة في الخطّ البياني الشّكل الأوّل الذي يمثّل مقترح موافق، والنّسبة ممثّلة في ذروة الخط، وهي 85.00% يقابلها في محور الفواصل العبارة السابعة (07)، وفي الخطّ نفسه القيمة الدنيا هي 57.85% تقابلها العبارة الثالثة (03)، وفي الرّسم يلاحظ خطّ بياني يمثل نسب مقترح (غير موافق) نقطة الذروة هي 35.71% تقابلها (08) العبارة الثامنة، والنقطة الرتيبة في الفقرتين الرابعة والخامسة ؛أي 30.71%، والسّادسة والسّابعة ؛ أي 02.85%، والخط البياني الأخير المتعلّق بنسب (ليس لدي أدنى فكرة) نقطة الذّروة هي النسبة 22.14%، والنّقطة الدنيا هي 01.42%.

وأما المحور الثالث الذي يتناول الفرضية الآتية :(النّصّ هو المساحة الفعليّة لاكتساب الموارد المعرفيّة، إذا كانتِ النّيةُ لغويّةً مَحْضة)، ولتحليل هذه الفرضية أرفقت بالعبارات الآتية :

رقم العبارة	نص العبارة	تك/ موافق	تك/ غير موافق	تك/ليس لدي أدنى فكرة
الأولى	النّصُّ المِجَالُ الأوحدُ لتعليم وتعلّم المعايير النّصيّة للتلميذ	103	33	01
الثانية	يمثّل النّصّ الهيكل الطّبيعيّ لاكتساب الموارد المعرفيـــّة	120	15	02
الثالثة	النّصّ القصصيّ من أقرب النّصوص للمتعلّم فـي الابتدائيّ	128	07	01
الرابعة	النّصّ التّواصليّ من أكثر النّصوص مُنَاسِبةً لتعليم اللّغــة	107	14	14

الخامسة	تعليميّة الشّفويّ الأداةُ النّاجعةُ للتلميذ فـي بناء نصّه المنتج	124	22	02
السادسة	النّصّ الأدبيّ القديم مـن أقوى النّصوص لتعليم قواعد النّحو	107	27	02
السابعة	النّصّ الأصليّ مساعد على تثبيت المهـارات القرائيّة	96	18	19
الثامنة	نصُّ القراءة مؤثرٌ فـي اكتساب الأساليب البلاغيّة البسيطة	118	08	11
التاسعة	النّصّ المحوّل (الفـــرعيّ) صالـح بكلّ المقاييس وظيفياً	46	61	22
العاشرة	نصُّ التّلميذ التّعبيريّ المنتج صورةٌ عاكسةٌ لنصّ القـــراءة	96	40	01

هذا الجدول الآتي يلخص أهم الدلالات الواردة في الجدول السابق، ومنها :

الرقم	العبـــــــارة	نسبة (موافق)%	نسبة (غير موافق)%	نسبة (ليس لديّ أي فكرة)%
01	الأولـــــى	%73.57	%23.57	%00.71
02	الثانيـــــة	%85.71	%10.71	%01.42
03	الثالثـــــة	%91.42	%05.00	%00.71
04	الرّابعـــــة	%76.42	%10.00	%10.00
05	الخامســـــة	%88.57	%15.71	%01.42
06	السادســـــة	%76.42	%19.28	%13.57
07	السابعـــــة	%68.57	%12.85	%13.57
08	الثامنـــــة	%84.28	%05.71	%07.85
09	التاسعـــــة	%32.85	%43.57	%15.71
10	العاشـــــرة	%68.57	%28.57	%00.71

ترتيب النسب من الجدول كما يلي :

%91.42، %88.57، %85.71، %84.28، %76.43، %73.57، %68.57، %32.85

أعلى نسبة مسجّلة لمقترح (موافق) في الجدول هي : 91.42% للعبارة الثالثة (النّصّ القصصيّ من أقرب النّصوص للمتعلّم في الابتدائيّ)، وهذه الفرضية المطروحة متوقّعة،ولاسيما أنّ الأطفالَ يميلون في هذه المرحلة، ويحبّون النّصوصَ ذات الحبكة الحكائية، فهم لا يُقبلون على القراءة بشغفٍ، إذا لم تكن هذه النّصوصُ قصصيّةً جذّابة.

ومن النّسب العالية 88.57 % الدّالة على العبارة (تعليميّة الشّفويّ الأداةُ النّاجعةُ للتلميذ في بناء نصّه المنتج)، وهذه النّسبة تعكس تَصوّرَ كثيرٍ من المعلّمين بأهمية تعليمية الشّفويّ –كالتّعبير الشّفويّ، والمحادثة، وإعادة سرد القصّة ...– في تقوية نشاط التعبير الكتابي (النّصّ المنتج)، فتعليمية الشّفوي بمثابة الجهاز اللغوي المكتمل للإسهام في بناء النص التعبيري أو الوضعية الإدماجية للتلميذ.

ومن النّسب العالية أيضاً 85.71% المتعلّقة بعبارة (يمثّل النّصُّ الهيكل الطّبيعيّ لاكتساب الموارد المعرفية)، لا مناص من هذا المسلك الجديد ،فالمقاربة بالكفاءات النّموذج المختار من النّظام التّربويّ الجزائري منذ 2003 أعدّ هذه المقاربة جهازاً مساعداً للمتعلّم على التّفكير والبناء، وهذا النّموذج في أخصّ مواصفة لديه، وهي (الإدماج) ؛أيْ يحوّل المعرفة المدرسية إلى معرفة حياتية بوسيط هو الفعل الإدماجيّ في صورته الكلية، وبالمقابل المقاربة النّصية التي تعتمد على النّصّ في صورته الكلية، من هنا توافقت المقاربتان من حيث الهدف والأداء .

ومن النّسب أيضا 84.28% وهي خاصّة بالعبارة (نصُّ القراءة مؤثّرٌ في اكتساب الأساليب البلاغيّة البسيطة)، فالنّصّ مساحةٌ مناسبةٌ جداً للمتعلّم لاكتشاف المعارف المختلفة نحويةً كانتْ أو بلاغية، وفي هذه المرحلة يكتشف التلميذ الأساليبَ البلاغيّة مثل أسلوبي الخبر والإنشاء بطريقة ضمنية ؛أي غير مباشرة، ولهذا فضّل كثيرٌ من المعلّمين اختيار النص لاكتساب المعارف وممارستها، فالنّصّ هو أداة المعرفة،وهذه الأخيرة نفسها يستخدمها التلميذ ليعود بها إلى النص، فأسئلة النص – مثلاً– هي المفتاح الذي يعود به المتعلم إلى النص بتوظيف معارف النص.

وأدنى نسبة سجلت هي 32.85%، وهي تقابل العبارة (النّصّ المحوّل (الفرعيّ) صالح بكلّ المقاييس وظيفياً)، هذه العبارة مهمة، لأنها تحدد بنية النّص المحول، وكيف يتشكل ؟ هل المتعلم يساهم في بنائه ؟ النسبة تعكس رأي الأغلبية بطريقة غير مباشرة أي 67.15% ترى: أن هذا النص المحول ينبغي تعديل بنائه،من الناحية اللغوية والفنية، فالملاحظ أن هذا النوع من النصوص إذا اهتم بالتركيز على المعرفة بدل البناء الفني للنص تحول إلى ركام من المفردات والتراكيب لا حياة لها، ولا بهجة تستشعر.

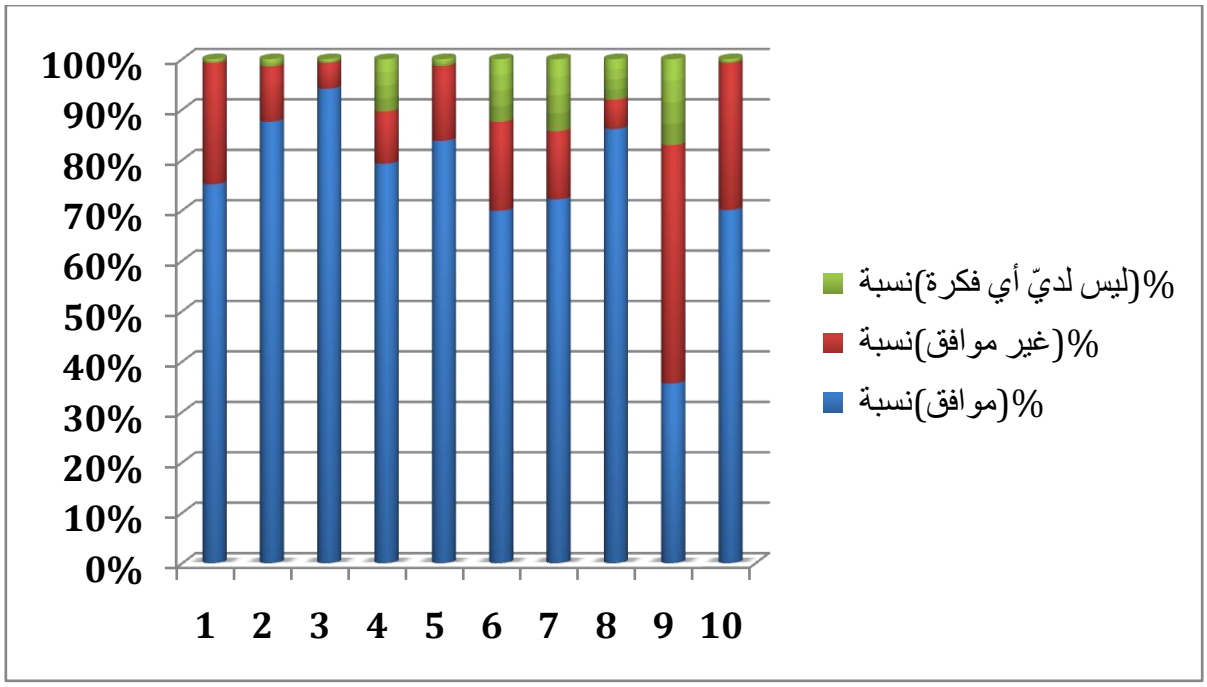
والنّسب الخاصّة بالاختيار الثّاني (غير موافق) هي : 43.57%، 28.57%، 23.57%، 19.28%، 15.71%، 12.85%، 10.71%، 10.00%، 05.71%، 05.00%، أعلى نسبة هي المشار إليها سابقا تتعلّق بالنّصّ المحوّل، وأدنى نسبة كانتْ 05.71%،وهي الأنسب التي تتعلّق بالأساليب البلاغيّة، وهذه الدّلالة أشير إليها من قبل عن أثر النّصّ في المكتسبات المعرفية، ومنها البلاغية .

ومن النّسب الخاصّة بمقترح (ليس لدي أدنى فكرة): 15.71%، 13.57%، 10.00% ، 07.85%، 01.42%، 00.71%، 01.42%، 00.71% .

يلاحظ أنّ هذه النّسب في كلّ الجداول السّابقة تمثّل أقلّ من 50% ، وفي أغلبها درجات متدنية جداً، مما يفسّر بطريقة أخرى بروز الجانب التكوينيّ والمعرفيّ لدى الأساتذة في المفاهيم اللغوية .

فالنسبة الملفتة للانتباه والمسجلة في هذه الخانة من اقتراح (ليس لدي أدنى فكرة) هي 00.71% الخاصة بعبارة (نصُّ التّلميذ التّعبيريّ المنتج صورةٌ عاكسةٌ لنصّ القراءة)، وهي تؤكد العبارة الأولى ؛أي إثبات دلالة التأثير القوي لنص القراءة في إنتاج التلاميذ، وهذا ما لوحظ في تحليل إنتاج التلاميذ من خلال الأوراق التي جمعت من مدارس كثيرة – كما أشير إليها في القسم السابق من التحليل – ولاسيما القوالب الجاهزة من النص .

ومن الجدول السّابق لكلّ الاقتراحات، هذا الرّسم البياني الآتي يوضّح ويلخّص تلك المعطيات على شكل متغيرات .



هذا الرّسم البيانيّ يلخّص المعطيات الواردة في الجدول الخاص بالمحور الثالث أو الفرضية بكيفية أخري، يقابل كلّ نسبة تتعلّق بالمقترحات الثّلاثة (موافق، غير موافق، ليس لدي أي فكرة) في العبارة الأولى بمساحة ملونة، فمقترح موافق في العبارة الأولى 73.57% نسبته ملوّنة بالأزرق، وهي مساحة كبيرة مقارنة بمقترحي (غير موافق، وليس لدي أي فكرة)، أي 23.57%، 00.71% يمثّلهما اللّونان الأحمر والأخضر .

وفي هذا الرّسم سجّلت أعلى نسبة باللّون الأزرق في العبارة الثالثة، وهي 91.42%، وأعلى نسبة في مقترح (غير موافق) هي 43.57% في مجال النّسب الخاصّة بهذا المقترح، وأمّا إذا قورنت بنسب المقترح الأول تتحول إلى مدلول آخر، وأعلى نسبة في المقترح الثالث (ليس لدي أدنى فكرة) هي 15.71% في الفقرة التاسعة باللون الأخضر.

وأدنى نسبة سجلت في عمود النسب للمقترح الأول هي 32.85% في الفقرة التاسعة باللون الأزرق، وسجلت أدنى نسبة للمقترح الثاني هـــي 05.00% في الفقرة الثالثة باللون الأحمر .

وأدنى نسبة في المقترح الثالث هي 00.71% في الفقرتين الأولى والعاشرة باللون الأخضر .

فهذا الرّسم البياني أعطى صورةً واضحة عن المقترحات الثلاثة في سياق المقارنة في العبارة الواحدة، وحصر الرّأي في زاوية واحدة بدل المقارنة في خانة واحدة .

وأما المحور الرابع والأخير الذي يتضمن دلالة الفرضية الآتية: (النّصّ يتحوّلُ إلى طريقةٍ ديداكتيكية تهدفُ إلى إكساب المفاهيم اللّغويّة للمتعلّم)، وكانت الإجابات متنوعة ومختلفة حسب الجدول الآتي:

رقم العبارة	نص العبارة	تك/ موافق	تك/ غير موافق	تك/ليس لدي أدنى فكرة
01	صعوبة فهم قواعد النّحو والصّرف خارج نصّ الوحـــــدة	73	55	04
02	نصوص القراءة في الطّور الثّالث لا تساهم فـي تقوية التّعبير	47	82	05
03	المقاربة النّصّيّة لا تتحقق فـــي سياق النّصوص المصطنعة	65	60	12
04	الوعي اللّغويّ للأستاذ بالمقاربة النّصّيّة يُدَعّمُ تعليميةَ اللّغـة	126	04	06
05	بناء النّصّ المحوّل من لدن التّلميذ أفضـــل من ملاحظته	97	25	06
06	خطوات طريقة النّصّ غيرُ مفهومةٍ ولا منسجمةٍ لدى الأستاذ	39	57	35
07	نصّ الوضعية الإدماجيّة للتلميذ أكثرُ هشاشةً مـن التّعبير الحرّ	78	65	03
08	الأمثلة من صنع التّلميذ في نشاط القواعد وفـقَ سياق النـصّ	97	18	09
09	تطبيقُ المقاربة النّصيّة يَخْتَلِفُ من أستاذٍ إلى آخر فـــي الواقع	119	15	04
10	الحريّة في اختيار النّصّ من المتعلّم تُسَاهِمُ فـي	99	33	04

	اكتساب اللغة			
11	نوعية النّصّ الأدبيّ لها أثرٌ في نجاح الطّريقة النّصيّة	131	04	03
12	ليستْ كلّ أنشطة اللّغة تُعَالَجُ وتُكْتَسَبُ عن طريق النـــّصّ	114	21	03
13	المقاربة النصية لا تأثير لها في تقوية الإنتاج التعبيري للمتعلم	54	76	06

هذا الجدول الآتي يلخص أهم الدلالات الواردة في الجدول السابق، ومنها :

الرقم	العبـــــــارة	نسبة (موافق)%	نسبة (غير موافق)%	نسبة (ليس لديّ أي فكرة)%
01	الأولـــــى	%52.14	%39.28	%02.85
02	الثانيـــــة	%33.57	%58.57	%03.57
03	الثالثـــــة	%46.42	%42.85	%08.57
04	الرّابعـــــة	%90.00	%02.85	%04.28
05	الخامســـة	%69.28	%17.85	%04.28
06	السادســـة	%27.85	%40.71	%25.00
07	السابعـــــة	%55.71	%46.42	%02.14
08	الثامنـــــة	%69.28	%12.85	%06.42
09	التاسعـــــة	%85.00	%10.71	%02.85
10	العاشـــــرة	%70.71	%23.57	%02.85
11	الحـــادي عشر	%93.57	%02.85	%02.14
12	الثـــــاني عشر	%81.42	%15.00	%02.14
13	الثـــالث عشر	%38.57	%54.28	%04.28

ومن الجدول الأخير هذه النسب مرتّبة ترتيباً تنازلياً كما يلي: %93.57،%90.00،%85.00، %81.42،%70.71،%69.28،%69.28،%55.71،%52.14،%46.42،%38.57،33.57 %، 27.85%.

فأعلى نسبة لوحظتْ، وهي النّسبة 93.57% الدّالة على مقترح (نوعية النّصّ الأدبيّ لها أثرٌ في نجاح الطّريقة النّصيّة)، وهذه النسبة ملفتة، لأنها لم تسجل في الجداول السابقة بهذه الصورة، والعلّة في ارتفاعها تعود إلى مدى الوعي اللّغويّ والتّعليمي لهذا المقترح في الميدان، فعلاقة الارتباط قوية بين نوعية النّصّ، وطريقة النّصّ أو المقاربة النّصّية، فلو كان النّصّ أدبيًّا يعتمد بالدرجة الأولى على لغة العاطفة، وغالبا يكون النّصّ الوصفيّ الجماليّ هو السّائد، وجود هذا النوع من النصوص يضمن علاقة التفاعل التي تحدث بين المحتوى من جهة، والمتعلم من جهة أخرى، والتفاعل يحدث أيضا بين المتعلم والمعلم بسبب المحتوى الأدبي، فالمصدر القوي يسري مفعوله على سائر الأنشطة اللّغويّة في ظلّ المقاربة النّصية، وبالمقابل كيف يكون النص غير مشحون بالعاطفة ؟ هل درجة التفاعل تساوي درجة تأثير النص الأدبي ؟!

والنسبة الثانية العالية هي 90.00% التي تدلّ على عبارة (الوعي اللّغويّ للأستاذ بالمقاربة النّصّيّة يُدَعّمُ تعليميةَ اللّغـة)، وهذه العبارة مرتبطةٌ بما سبقها من العوامل التي لها صلة بتكوين الأستاذ، فالوعي نتيجة طبيعية للمعرفة الخاصة بالنشاط التعليمي، أو طريقة أداء هذا النشاط، فالعناصر الثلاثة المشكلة للعبارة هي : الوعي اللغوي وهو معرفة الأستاذ الواعية بالمفاهيم اللغوية المرتبطة بأنشطة اللغة، والعنصر الثاني يتعلق بالمقاربة النصية، والعنصران السابقان يدعمان بوحدتهما تعليمية اللغة العربية بكل أنشطتها.

ومن النّسب العالية نسبة ، 85.00% المتعلقة بالعبارة (تطبيقُ المقاربة النّصيّة يَخْتَلِفُ من أستاذٍ إلى آخر في الواقع)، هذه النظرة تكاد تكون واقعية فالنص وحدة مشتركة لأنشطة اللغة، كيف تمارس هذه المقاربة على مستوى حجرة الدرس ؟ فالممارسة مرتبطة بأسلوب وأداء المدرس. وفي هذا السياق سجلت هذه النسبة 81.42% الدالة على (ليستْ كلّ أنشطة اللّغة تُعَالَجُ وتُكْتَسَبُ عن طريق النّصّ)، وهذا التصور منقول من المرحلة السابقة مرحلة تعليمية الجملة، فنشاط القواعد في بعض الحالات يكون خارج النص حين لا يجد المدرس نصا يتوافق مع الهدف التعليمي، تظهر مثل هذه الحالات.

ومن النّسب 70.71% للعبارة (الحريّة في اختيار النّصّ من المتعلّم تُسَاهِمُ فـي اكتساب اللّغة)، ومن خصائص المقاربة بالكفاءات أنْ يكون الفعل التّعليميّ اللّغويّ من المتعلّم أحسن وأقوى، وفي هذه الحالة من الصّعب تقبل اختيار كلّ تلميذ للنّص، هذا الفعل الأخير يشكّل صعوبة تنظيمية بيداغوجية، فالاختيار الأسلم لضمان مشاركة التلميذ هو إدماجه في فوج غير متناسق – كما يعرف في التنظير التربوي للفوج – ليعبّر المتعلّم المشارك عن رغبته بكيفية جماعية، وفي هذا المساق يكون المتعلّم قد اختار النّصّ بأسلوبٍ حركي لغويّ تربويّ، وتبقى النّسبُ الأخرى بوتيرة عالية وهي :، 69.28%، 55.71%، 52.14%، وبالمقابل للفقرات الآتية (بناء النّصّ المحوّل من لدن التّلميذ أفضـل من ملاحظته، الأمثلة من صنع التّلميذ في نشاط القواعد وفقَ سياق النـصّ، نصّ الوضعية الإدماجيّة للتلميذ أكثرُ هشاشةً مـن التّعبير الحرّ، صعوبة فهم قواعد النّحو والصّرف خارج نصّ الوحـدة)، هذه النسب العالية تلخّصُ أهمّ الظّواهر اللّغويّة التّعليمية وفق طريقة النّصّ، وهي :

– مشاركة التلميذ في بناء النّصّ المحوّل أحسن من مجرد ملاحظته .

– مشاركة المتعلّم في إنشاء أمثلة نشاط القواعد أفضل من القوالب الجاهزة.

– المقارنة بين التّعبير الحرّ دون ضوابط أو قيد يعود إليه المتعلّم في كلّ مراحل البناء، والوضعية الإدماجيّة نوع من التّعبير وفق النظرة الجديدة للمقاربة بالكفاءات تستند إلى معايير وحدود لغويّة تقلّلُ من حرية الكتابة .

– كيفية وضعية نشاطي الصرف والنحو خارج سياق الوحدة ؛أي وحدة النص المقدمة طوال أسبوع !

هذه أهم دلالات النسب العالية الباقية، وأما النسب الأخرى في مجال المقترح الأوّل التي هي أقلّ من 50%، وهي : 46.42%، 38.57%، 33.57%، 27.85%، للعبارات الآتية: (المقاربة النّصّيّة لا تتحقق فـي سياق النّصوص المصطنعة، المقاربة النصية لا تأثير لها في تقوية الإنتاج التعبيري للمتعلم، نصوص القراءة في الطّور الثّالث لا تساهم فـي تقوية التّعبير، خطوات طريقة النّصّ غيرُ مفهومةٍ ولا منسجمةٍ لدى الأستاذ). هذه النسب تعكس رؤية الأساتذة لموقعية النص في السياق التعليمي بكل مظاهره وأشكاله.

وأما نسب المجال الثاني المتعلق بمقترح (غير موافق)، فهي : 58.57%، 54.28%، 46.42%، 42.85%، 40.71%، 39.28%، 23.57%، 17.85%، 15.00%، 12.85%، 10.71%، 02.85%

أعلى نسبة هي58.57% الدّالة على العبارة (نصوص القراءة في الطّور الثّالث لا تسهم فـي تقوية التّعبير)، الاتجاه الأغلب أن هناك ارتباطاً بين نص القراءة والتّعبير الكتابي، وأدنى نسبة سجلت هي 02.85% الدالة على العبارة :(نوعية النّصّ الأدبيّ لها أثرٌ في نجاح الطّريقة النّصيّة).

وهذه من النّسب العالية جدّاً التي أكدتْ صحّة الرؤية السّليمة في علاقة اختيار نوعية النّصّ والمقاربة النّصّية، وفي هذا السّياق نجاح الطّريقة النّصّية يعني السّهولة في تطبيقها وتفاعل المتعلّمين مع الأنشطة المقدّمة في ظلّ هذه الطّريقة، وممارسة المتعلمين وتطبيقهم للمفاهيم الناتجة عن هذه الطريقة.

والنّسب المتعلّقة بالمجال الأخير الذي يخصُّ مقترح (ليس لدي أدنى فكرة)، وهي : 25.00%، 08.57%، 06.42%، 04.28%،03.57%، 02.85%،02.14% النّسبة التي سجّلت في هذا المجال هي 25.00% الدّالة على العبارة (خطوات طريقة النّصّ غيرُ مفهومةٍ ولا منسجمةٍ لدى الأستاذ)، وهي مؤشر على أن هناك عينة ليست بالقليلة ما زالت طريقة النص غير واضحة لديهم .

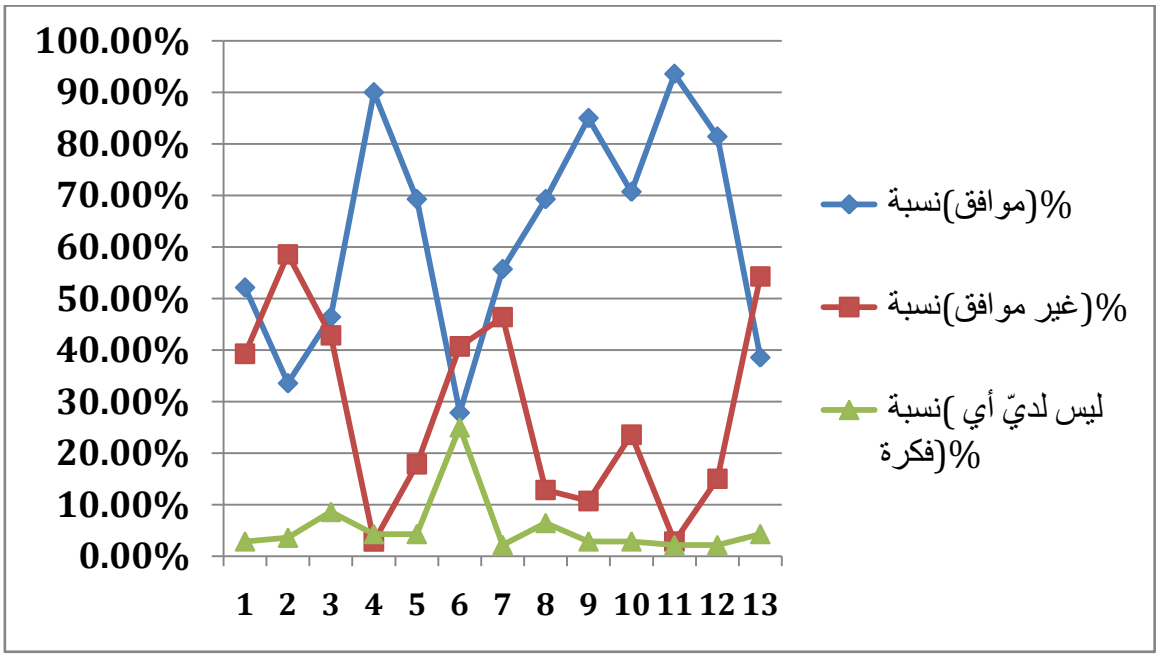
و ّ أدنى نسبة هي 02.14، وهي مكرّرة مع العبارات الآتية :(نصّ الوضعية الإدماجيّة للتلميذ أكثرُ هشاشةً من التّعبير الحرّ، نوعية النّصّ الأدبيّ لها أثرٌ فـي نجـاح الطّريقة النّصيّة، ليستْ كلّ أنشطة اللّغة تُعَالَجُ وتُكْتَسَبُ عن طريق النـصّ)، وهذه الفقرات تدلّ على العناصر التالية :

– المقارنة بين الوضعية الإدماجية والتعبير الحرّ.

– نوعية النّصّ الأدبيّ والمقاربة النّصية

– إفلات بعض الأنشطة اللّغويّة عن جهاز المقاربة النّصية .

فالنسب المتنوعة والمتباينة بين المجالات الثلاثة (موافق،غير موافق، وليس لدي أدنى فكرة) كلها تهيكل في رسم بياني واحد.



أعلى نسبة من خلال الرّسم البياني هي 93.57%، وهي بارزةٌ وتمثل نقطة الذّروة في الخطّ البياني الذي يحمل عُقداً ذات أشكال مربعة ، وفي الخط نفسه تلاحظ النقاط العالية مثل 90.00%، 85.00%، 81.42%...، وفي الرسم البياني النقطة الدنيا الممثلة في 27.85% تُظْهِرُ نهاية حدود الخطّ البيانيّ لهذا المقترح والخط الثاني لمقترح (غير موافق) تمثل 58.57% أعلى نسبة بارزة في الخط، وأدنى النقطتين في خط رتيب هي (ف4، 02.85) [1]، و(ف11،02.85) .

وأمّا في المجال المقترح (ليس لديّ أدنى فكرة)، فالنّقطة الأعلى (الفقرة السادسة، 25.00) كما هي واضحة في الرسم البياني في الخط الذي يحمل عقدة ذات الشكل المثلث، وكما يلاحظ نقاط في الخط نفسه من الثبات، وهي (ف 4، 04.28)، (ف5، 04.28)، (ف13، 04.28)، والنقاط الأخرى : (ف7، 02.14)، (ف11، 02.14)، (ف13، 02.14)، والنقاط الآتية (ف 1، 02.85)، (ف9، 02.85)، (ف10، 02.85)، وأدنى نقطة سجلت كانت هي نفسها في الحالة الرتيبة المرتبطة بالنسبة 02.14%.

فالرسم البياني يتضمّن حالات، تتصاعد كلّما تعلّق الأمرُ بعنصر أساسي من التّعليميّة مثل التّصورات، وتمسُّ المتعلّم أو المعلّم، وفي هذا الرّسم يمسّ الأخير، فالذّروة المكوّنة من 90.00%، والفقرة الرّابعة التي تتضمّن الوعي اللّغويّ للأستاذ بالمقاربة النّصية له أثر في تعليمية اللّغة العربية، هذه النسبة تتعلّق بتصور الأستاذ، فإذا كان الأستاذ مطلعا على المفاهيم الصحيحة للمقاربة النصية،لا شكّ أنّ هذا التّصور الصّحيح ينعكس على الممارسة

[1] يمثل الرمز ف4 الفقرة الرابعة من جدول الاستبانة ، بينما باقي الأعداد تمثل النسب المئوية للمقترحات المعروضة .

الميدانية للفعل البيداغوجي داخل حجرة الدرس خاصة، والنسبة 93.57% التي لها علاقة بالفقرة الحادي عشر مضمونها له علاقة بركن من أركان التّعليمية، وهو المحتوى المعرفي، فنوع النص هو المحتوى الذي له أثر في نجاح المقاربة النصية .

فالمتأمل لهذه النسب المختلفة التصاعدية، أن لها ارتباطاً إمّا مباشرة بقطب من أقطاب التّعليمية، أو مجال من مجالاتها، ولا سيما المجال التّفاعلي المتعلّق بالمحتوى .

- **خلاصة الفصل :**

سيكون الملخّص في هذا الفصل عن أهمّ المؤشرات الجديدة والمستنبطة من المباحث الثّلاثة التّطبيقية للفصل، وأهمّ النّقاط العملية الواردة في كلّ مبحث.

فالمبحث الأوّل أشار إلى الكفاءة الشّفوية، وكذا الجملة اللّغوية التي يستعملها المدرس وسيطا تعليميا لإبراز الصّوت، فيقرأ المعلم في المجال الشفوي جملاً تلوى الأخرى بغرض سماع الصوت المستهدف، وكما ألمح المبحث إلى الكفاءة القرائية، وإلى الجملة في تحولها إلى أداة تساعد المتعلم على تثبيت الأداء بواسطة المعايير النصية .

وكفاءة التعبير الكتابي في الطور الأول تدخل في المعنى الشامل لتعليمية الكتابة في ظلّ نموذج المقاربة بالكفاءات، ومن الأشكال التي تدعّم كفاءة التّعبير الكتابي بأسلوب الجملة منها :

- نسخ كلمات وجمل قصيرة .
- ترتيب عناصر الجملة ترتيبا صحيحا .
- كتابة جملة انطلاقاً من مدلول صورة .

فالنشاط الكتابي بهذه الكيفية البسيطة يُعِدُّ المتعلّمَ لخوض التّعبير الكتابي بشكله الحقيقي مستقبلاً.

والمبحث أشار إلى أنشطة اللغة العربية في ظل تعليمية الجملة، ومقدمة هذه الأنشطة التعبير الشفوي، وعلاقته بالقراءة ، فهذه الأخيرة تمثل خزاناً من المفردات والتراكيب والسياقات المتعددة يساعد المتعلم في إنتاجه الشفوي والكتابي، والخطاب الشفوي له صلة وثيقة بالتعبير الكتابي، فكلما كان المتعلّم متمرسا في خطابه الشفوي من حيث المناقشة وتبادل الآراء والمحادثة، كلما انعكست هذه الكفاءة التواصلية على الإنتاج الكتابي أو التعبير.

كما أشار المبحث إلى أشكال التعبير الشفوي –دائما– في ظل أسلوب الجملة، وهي على نوعين :

- الأشكال المباشرة: وهي تتمثل في تعبير المتعلم الشفوي عن مشهد أو صورة مباشرة بخطاب شفوي، ويسمى بالمنطوق.، ومن الأشكال المباشرة توظيف مفردة في جملة من إنشائه شفويا أثناء نشاط القراءة مثلاً الأشكال غير المباشرة : مثل الإجابة عن أسئلة الفهم بالأسلوب الشفوي في نشاط القراءة، فالمتعلم ليجيب عن الأسئلة المرافقة لنص القراءة هو بكيفية يستخدم فيها الخطاب الشفوي غير المباشر.

والمبحث ذكر أشكال التعبير الكتابي في ظلّ استعمال الجملة بمثابة آلية تعليمية تهدف إلى إكساب المتعلم المهارة الكتابية، ومفاهيم لغوية أخرى.

ومن القضايا التي أشار إليها هذا المبحث الوضعية الإدماجية، وهي نمطٌ جديدٌ من التّعبير الكتابي في نموذج المقاربة بالكفاءات وفق التّعليم بأسلوب الجملة، وهذا النّمط من التّعبير يأخذ مواصفات الإنتاج المعروض، فهو محدّدٌ بمعايير الجودة والسّبك والتّنظيم والكمية...، وفي هذا المبحث أُخِذَتْ عيناتٌ من الوضعية الإدماجية من كتاب التلميذ للأنشطة، والعينة المختارة استهدفت الجملة من الناحية المعرفية في سياق إبراز معايير الوضعية .

- توظيف جملة منسوخة بإحدى أخوات (إن).
- توظيف جملة منسوخة بـ(كان) أو إحدى أخواتها .
- توظيف جملة تعجبية مع إبراز محددات التعجب مثل أداة التعجب، وعلامة الترقيم ...
- توظيف الجملتين الاسمية، و الفعلية.
- توظيف جملة استفهامية مع إبراز محدد الجملة الممثل في الأداة وعلامة الترقيم ...

هناك ملحوظة سجلت فـــي هذا المبحث تتعلق بالمفاهيم النّحويّة المقصودة في النص الأصلي، والوضعية الإدماجية التي تمثل نشاطا لغويا يصاغ نتيجة لتطبيق المقاربة النصية، وهذا الاتجاه التعليمي لم يُحْتَرَمْ، فوقع عدم الانسجام بين النّصّ والوضعية في حالات مذكورة في موضعها من المبحث، والأصل أن جميع الأنشطة اللّغوية تكون متناغمة ومنسجمة في مجال الوحدة .

والمبحث أشار إلى استخدام أسلوب الجملة في تعليم القراءة، ولإثبات هذا الافتراض،حللت وشخصت بعض الوثائق المرافقة للأستاذ كوثيقة المنهاج لتحديد موقع الجملة من الناحية التعليمية، ومن التحاليل المتعلقة بالفترة التمهيدية التي يعرف فيها المتعلم على الجمل، فإذا كانت هذه الجمل اسمية جاءت نتيجة لأسئلة من مثل ماهذه؟...، وإذا كانت فعلية جاءت من أسئلة مثل ماذا تفعل ؟ أو ماذا تفعلون؟، وباستخدام هذا النوع من أنواع التعليم اللغوي الجملي تأتي المرحلة الثانية، وهي مرحلة التعلمات الأساسية التي يكتشف فيها التلميذ الأصوات عن طريق الجملة، فالجملة هنا أداة تعليمية تهدف إلى إكساب التلميذ الصّوت اللّغويّ، وأما المرحلة الأخيرة مرحلة التّعلمات الفعليّة فهي تدخل ضمن تعليمية النّصّ، تكفل بها المبحث الثاني من هذا الفصل .

و أشار المبحث إلى ضروبٍ من التمارين تستند إلى أسلوب الجملة منها :

- الاستعمال (توظيف مفهوم نحوي أو لغوي في جملة)
- توظيف الضمائر في جملة من خلال السياق.
- تحديد الجملة من خلال الحقل الدلالي.
- الاستبدال (استبدال كلمة مكتوبة في الجملة بكلمة تختار من الكلمات المرصوفة) .
- الربط بين أجزاء الجملة .

- البحث في المعجم بالاعتماد على الجملة.
- الربط بين المكون المفرد وبين الجملة المناسبة....

هذه أهمّ القضايا التّطبيقية الواردة في المبحث الأول، وأمّا المبحث الثاني فقد عالج أنشطة اللّغة العربية في ظلّ تعليمية النّصّ، أوّل هذه الأنشطة هو التّعبير الشّفوي من خلال السّندات والوثائق المدرسية، وأشار هذا المجال من المبحث إلى كفاءة الرّد، وهي من الكفاءات التي ينتظر تنميتها لدى المتعلم في التّعبير الشّفويّ، وكما ألمح المبحثُ إلى علاقة النّصّ بهذا النشاط، ولعلّ السّؤال كيف يكون هناك نصّ في السّنة الأولى خاصة، والمتعلم مازال لم يتعرف على المبادئ الأولى في القراءة ؟

فالنّصّ في هذه السّنة، ولا سيما في الفترة التّمهيدية هو نصّ التّسميع الذي يهدف إلى وضع المتعلّم في مُناخ الوحدة حتّى لا يتصوّر أن هناك تعدداً في الموضوعات، فالهدف تعليميٌّ في أساسه يسعى إلى تنمية مهارة الاستماع لدى التلميذ، وتوظيف ما يسمعه في التّعبير الشّفويّ والمحادثة والرّد عن السّؤال في كثيرٍ من الأنشطة سواء أكانت العلمية منها أم اللغوية .

والمبحث تناول نشاط القراءة في مساق النّصّ ابتداء من السنة الأولى ، وعرض أهم خطوات القراءة في هذه السّنة من فترة تمهيدية إلى آخر مرحلة، وهي مرحلة التعلمات الفعليّة مع ربط كلّ مرحلة بالنّصّ مع الإشارة إلى أنّ هذه المراحل كرّر ذكرها في المبحث الأوّل، لكن في سياق الجملة .

ويختلف نشاط القراءة من سنة إلى أخرى، وفق المقاربة النّصّية، ففي الطّورين الثاني الثالث يعد نصُّ القراءة مستثمرة لغوية، يكتسب منها المتعلّم كثيراً من الظّواهر اللّغويّة .

وألمح المبحثُ إلى نشاط القواعد أو النّحو في ظلّ طريقة النّصّ في نسختها الجديدة المعدّلة وفق استنتاج البحث واقتراحه، وهي ذات الخطوات الآتية:

- النّصّ الأصليّ في القراءة هو محور الانطلاق.
- النّصّ المحوّل نتيجة مناقشة بين التّلاميذ شريطة احتوائه على المفاهيم النّحويّة المقصودة .
- الخلاصة ثمرة حوار بين المدرّس والتّلاميذ من جهةٍ، وبين التّلاميذ أنفسهم من جهةٍ أخرى في مساق عمل الأفواج أو المشروعات المصغّرة داخل حجرة الصّف.
- تطبيقات موضوع الوحدة التي تمثل آخر مرحلة لتثبيت المكتسبات النّحويّة .

والمبحث يتحقّقُ من وجود الخُطوات السّابقة بأخذ عينة للفحص من السّنة الثالثة التي تمثل بداية الطّور الثاني ؛أي تناول المفاهيم النّحوية في بدايتها، ومن السّنة الخامسة التي تُعد نهاية المرحلة .

سلك المبحثُ الثاني في هذه النّقطة بإعطاء ملخص قصير عن موضوع النّصّ الأصلي حتّى يستطيع المتأمل في هذه الخطوات أن يحدّد صلة القرابة بين النّصين :الأصليّ من جهة، والمحوّل من جهة أخرى، والنّقطة الثانية من

المخطّط هي نسخ النّصّ المحوّل بكامله، بهدف ربط العلاقة بين النصين، والخطوة الثالثة عرض تحليلي لخطوات طريقة النّصّ المعدّلة،

والمبحث ألمح إلى قضية من القضايا المهمّة، وهي الوضعية الإدماجية وربطها بالنّصّ مع الإشارة إلى الظّاهرة الحلزونية التي تعتمد على المساق النّصيّ؛ أي استخدام أنشطة اللّغة من التّعبير الشّفويّ إلى (الوضعية الإدماجية) التعبير الكتابي، فالتلميذ يتعلّم التعبير الشّفوي ليقرأ، ويتعلم القراءة ليكتب، ويتعلم الكتابة ليعبّر في حركة حلزونية يتخلّلها التّعامل مع النّصّ سواء أكان في شكله الشفوي أم الكتابي.

والمبحث تناول أنواع النّصوص كما وردتْ في القسم النّظريّ، ومحاولة البحث عنها تطبيقياً في نصوص القراءة بتقديم عينة من النّصّ نفسه بالاعتماد في ذلك على سمات نوع النّصّ مثل الاصطناعيّ،والأصيل والقصصي، وفي هذا السّياق تتجلّى ظاهرة سيطرة النّصّ القصصي في كلّ الأطوار حتّى النّصّ الذي يحمل ملمحاً اجتماعياً يتحول إلى نصّ قصصيّ، وصار الفعل اللّغوي التعليمي مرتبطاً بهذا النّوع من النّصوص.

وأمّا المبحثُ الثالثُ فهو المبحث الميداني بامتياز، الذي يعتمد على معرفة رؤية الأساتذة في قضايا تتعلّق بالجملة والنّص من الناحتين المعرفية والتّعليمية، ولمعرفة الاتجاه الغالب في اختيار مدلول له صلة بالفعل اللّغويّ التعليمي استخدمت وثيقة الاستبانة بمثابة كاشف علمي يهدف إلى تحديد الاختيار الغالب للقضايا الواردة في هذه الوثيقة.

وانجاز الاستبانة اعتمد على العناصر الثّلاثة الأساسية حسب تصور البحث:

عامل المشاهدة (الحضور الشّخصى لكثير من الأقسام المتنوعة من حيث الأطوار ابتداء من الطّور الأول، وانتهاء بالطّور الثالث، وفي مناطق مختلفة من الولاية ...)، وهذا العامل ساعد البحث في نقل الصّورة الحقيقية للفعل اللّغوي التعلمي، ولاسيما من التلميذ أثناء ممارسته للفعل اللّغويّ شفاهياو كتابياً في سياق الجملة والنّصّ.

- تشخيص وتحليل كثير من انتاجات التلاميذ الكتابية في مجالي الجملة والنص، ولأقسام متعددة، وفي مدارس مختلفة من حيث النتائج المدرسية سواء أكان على مستوى المقاطعة البيداغوجية أم على مستوى الولاية، إضافة إلى عوامل ثقافية اجتماعية لغوية لهذه المدارس .
- القسم النظري الذي كان السّند في اختيار أهمّ القضايا اللّغوية خاصّة التي تتعلق بالجملة والنّصّ، لأن البحث في الأساس هو مزج بين الدلائل اللغوية الأصيلة، وموقعها في الميدان التعليمي، فالبحث عالج الجملة من الناحية المعرفية، والنص من حيث البنية والهدف، يمكن القول أن البحث استفاد من اللسانيات من جهة، والتعليمية من جهة أخرى.

المبحث الثالث أشار إلى مجتمع الدّراسة الذي بلغ 241أستاذا مكونا[1] حسب مكتب الإحصاء بمصلحة البرمجة بمديرية التربية لولاية ورقلة (هدف الدراسة)، وزعت 300 استبانة على مدارس متعددة من دوائر الولاية، واسترجع منها 223استبانة، وبعد فحصها لهذه الكمية من الاستبانات تبين فيها المواصفات الآتية :

- 22 استبانة لفئة من الأساتذة الذين لديهم خبرة أقل من عشر(10) سنوات.
- 61 استبانة لأساتذة خبرتهم محصورة بين أكثر من 10و أقل من 15 سنة
- 140 استبانة لفئة من الأساتذة لديهم أكثر من خمس عشرة (15) استبانة.

والفئة الأخيرة هي المقصودة بالدّراسة لتحقيقها المعيار الأساسي التدريس" بنموذجي الأهداف والكفاءات"، ولأنّ المدرسَ في هاتين المرحلتين لاحظ ممارسة الفعل اللّغويّ من لدن التلميذ وفق أسلوبي الجملة والنص، ولا سيما في الممارسات اللّغويّة التّعليمية.

وتحليل الاستبانة في مجمله يستند إلى جانب هامٍ من الإحصاء ابتداء من المعلومات الشّخصيّة، وصلتها بموضوع الدّراسة، فلو أخذ على سبيل المثال النسبة الدالة على التكوين في المفاهيم اللغوية التي لها صلة بتعليمية اللغة العربية مثل المقاربة النصية، وفهم المنطوق، فهم المكتوب، أنماط النصوص، أنواع النصوص، السياقات المختلفة، تعليمية الجملة، تعليمية النص... وكانت النسبة تمثل 47.14%، وهي نسبة مقبولة تساعد البحث في تقدير ردود الأساتذة عن الاستبانات .

والاستبانة تحوي المحاور الأربعة بمثابة فرضيات يراد التّحقق منها، وهذه المحاور تتلخّص مدلولاتها في العناصر الآتية:

- الفرضية الأولى تتضمن المعنى الأساسي عن الجملة في تحولها إلى هدف معرفي، وهذا التحول يمس بنية الجملة وأنواعها في الأنشطة اللغوية .
- الفرضية الثانية عن الجملة في تحولها الآخر، وهو الجانب الديداكتيكي، فالمحتوى المعرفي في أصله معرفة محضة، وفي أثناء الممارسة والإجراء يتحول إلى آلية أو نمط أو لأسلوب بيداغوجي
- وأما الفرضية الثالثة الخاصة بالنّصّ إذا كان مقصوداً لذاته، فلا شكّ أن النّصّ هو المساحة اللغوية الكبرى التي يكتسب منها المتعلم ظواهر لغوية.
- و في الفرضية الرّابعة الأخيرة تتضمن معنى تشريح مفهوم النص في تحولاته التعليمية من مقصد معرفي إلى إجراء تعليمي داخل حجرة الدرس .

[1] الأستاذ المكون من الرتب المستحدثة في النظام التربوي الجزائري ،و هو أقدم و أعلى رتبة يصل إليها أستاذ المدرسة الابتدائية ،وهذه الفئة من الأساتذة تناسب موضوع الاستبانة بسبب أقدميتها (ينظر ص 17 من الجريدة الرسمية العدد 34 الصادر بتاريخ 03 جوان 2012 ، الصادرة عن الأمانة العامة للحكومة ، مطبعة حي البساتين ،بئر مراد رايس ، الجزائر .)

و الفرضيات الثلاث الأولى تحوي على مجموعة من الفقرات ذات اختيارات خاصة تتكون من عشر فقرات، وأما الأخيرة فتحوي على ثلاث عشرة فقرة.

وفي الجهة الأخرى من الجدول توجد ثلاث اقتراحات (موافق، غير موافق، ليس لدى أدنى فكرة)، هذه الاقتراحات تبين اتجاه المجيب .

وكانت أعلى نسبة سجلت في الجداول الأربعة هي 93.57% في الجدول الرابع، وهي النسبة التي تعكس اتجاه شريحة واسعة من العينة المختارة، والفقرة الدالة على هذه النسبة هي (نوعية النص الأدبي لها أثر في نجاح الطريقة النصية)، فكلما كان النص قريبا من وجدان المتعلم، كلما كان له الأثر البالغ في الطريقة النصية ؛أي يسهم في مرونتها وجدوى تطبيقها، فالنّصّ القصصيّ على سبيل المثال من أكثر النّصوص انتشاراً في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، فلا تكاد تخلو سنة منه، فهذا النوع من النصوص يساهم في نجاح الطريقة لأسباب منها : أولاً: النص الأدبي الذي له صلة بالمقاربة النصية يجلب انتباه التلميذ إلى محتواه، إذا كانت اللغة الفنية المكتوبة على درجة كبيرة من الإحساس والتفاعل .

ثانيا : النّصّ الأدبي المرتبط بالمقاربة النصية شعراً كان أو نثرا هو في الأصل نص طفولي أي يراعي خصائص الطفل الفكرية والوجدانية .

ثالثاً : النّصّ الأدبي المرتبط هو نصٌّ مفتوحٌ، ومرن ينشط خيال التلميذ على الابتكار والإبداع، ومن الأحسن أن يكون ذا نهاية مفتوحة وبيضاء يشحنها المتعلم بخياله.

وأقل نسبة سجلت في هذه الخانة المخصصة لمقترح (موافق) في الجدول الأول هي 32.14% الدالة على جملة التمركز على الذات، وهي من الجمل الموروثة من المرحلة السابقة عن المدرسة التي يتمركز الطفل على ذاتها معبرا عن ذلك بهذه الجملة .

فالمبحث الثّالث شرح كثيراً من النّسب العالية في كلّ الجداول الخاصة بالفقرات المتنوعة، وتحويل هذه النّسب إلى دلالة لغوية تعليمية أسهمتْ بقسطٍ كبيرٍ في تحديد النّتائج العملية وبلورة التوصيات والاقتراحات تبعا لهذه النتائج.

والمساق الطّبيعيّ للبحث يسير وفق خطّة نظرية وتطبيقية ميدانية، والنتائج المستخلصة هي التي تنبع أساساً من الملاحظات الرتيبة والمستمرة للأحداث التعليمية اللّغوية داخل حجرة الدّرس الفعليّ، وكذا وثيقة الاستبانة الموزّعة على الفئة الخاصّة، والمقصودة بالدّراسة، وهي فئة الأساتذة المكوّنين القادرين على التفاعل مع فقرات الاستبانة، ولا سيما أن فقرات الاستبانة تعالج نظام الجملة في مسـار الممارسة الفعلية للأداء اللّغويّ التعليمي في فترة مديدة من مراحل عمل الأستاذ، وكذا مركزية النص فـي ظل المقاربة التعليمية الجديدة، والنهج اللّغويّ المتبع والمتفرع من بنية اللّغة، والمتمثل في المقاربة النّصّية التي تتشكل من أجزاء الية لغوية تتجلى من العمق اللغوي، والأداء الفعلي للغة على مستوى الكتابة خاصة في ظل المناخ اللّغوي الشفهي الذي يطغى

على مسمع ومرأى المتعلّم، وفي الأصل أن أيّ عمل سواء تربوياً أو لغوياً لا ينجح، إلا في معايشة لغوية متفاعلة بين أطراف المحاورة، وهذا في مسار تعليمي تعلمي .

وعلى هذا الأساس كانت الاستبانة أداةً للبحث واسعةَ الانتشار، وعلى ضوء تحليل الاستبانة تحددت النّتائج المستخرجة من التحليل ، و هي كما يلي:

خاتمـــــــــة

- **نتائج البحث :**

هذه المرحلة ستخصص لأهمّ نتائج الدراسة،ولا سيما من القسم التّطبيقيّ،ومن خلال التّصور والمساق الطّبيعيّ للبحث، جاءتْ نتائجُهُعلى هذا النّحو الآتي :

1 – الاهتمامَ بالبناء اللّغويّ في المرحلة الابتدائية كان بارزاً، ويُعـدُّ نصّ التّسميع من أهمّ المستجدات اللّغويّـة في هذه المرحلة في مساق نموذج الكفاءات، ونص التّسميع يهدفُ إلى مايلي :

أ –ترسيخ مهارة الاستماع لدى المتعلّم في هذه المرحلة المبكرة .

ب –وضع التلميذ في حقل لغويّ ذهنيّ مشحونٍ بالمفردات والتّراكيب القريبة من واقعه.

2 – توظيف أسماء مبنية في الجمل، و في هذا السياق عرفتِ المرحلة الابتدائية وثبةً ويقظةً في اختيار المفردات والتّراكيب، فكتاب القراءة تدارك النّقصَ الذي كان سائداً من قبل، بحيث حافظ وكرّس وجود المبنيات المختارة في سائر التراكيب، وبشكل موزع ومتزن ، وخرج من الفخ التّربويّ الذي وقع فيه المحتوى اللغويّ السّابق، وسعى من أجل مصلحة المتعلّم في تسريع قراءة الجمل وتعلم القراءة عامّة .

3 – يلاحظ انخفاض في نسبة وجود الجملة المعقّدة في كتاب القراءة في المرحلة الابتدائية ، وه ذا مؤشرٌ على الوعي البيداغوجي اللّغويّ في تجنب المرحلة الأولى، ولا سيما السنة الأولى من هذا النوع من الجمل حتى لا يعرقّل السّير الحسن والسّهل لتعلم القراءة .

4 – البحث أشار إلى التفريق بين الإدماج الإجرائيّ الذي له صلة بالمقاربة بالكفاءات ؛أيْ إدماج مجموعة من الموارد المختلفة لحلّ مشكلة، والإدماج اللّسانيّ النّفسيّ، وهو قدرة المتعلّم على التّواصل مع الآخرين من خلال الانسجام التّام من الناحية اللّغوية النّفسية، وهذه التقنية الجديدة وظّفها النّظام الابتدائيّ في مشروعه البنائي النّشيط.

5 – استخدام الجملة الأصيلة –و هي التي تبدأ بفعل– بكثافة في التعليم الابتدائيّ خاصّةً، وهذا مؤشرٌ ايجابيٌّ على اختيار المحتوى اللّغويّ الذي يوافق طبيعة المرحلة، فالجملة الفعلية تتصف بالحركة في مدلولاتها عكس الجملة الاسمية التي عادة ما تتصف بالسّكون والثبات، ومن هذا المنطلق يتوافق بناء وانتشار الجمل الأصيلة، كما يتوافق سلوك التلميذ في هذه المرحلة الدّ نيا في الدّلالة والأداء، ومن الإشارات البارزة من خلال المكوّنات اللّغوية في بداية الجمل الأصيلة في كلّيتها تدلّ على المعنى الحسّيّ للأشياء مثل : قفز، قذف، أمسك، نظر، غرس، ...الخ .

6 – وجود الجملة الناقصة في المحتوى اللّغويّ، يساعد المتعلّم على ممارسة المدرج الثاني من المستويات المعرفية الشهيرة في ميدان التقويم، وهو مدرج الفهم، فالمادة اللّغويّة الموضوعة في مختلف الأنشطة التّعليميّة ينبغي أن تكون حافزاً للمتعلّم على الفهم والاستنباط و التطبيق...، و الملاحظ أنّ هذا النّوع من الجمل موجود في كتاب القراءة في المرحلة الابتدائيّة بنسبةٍ منخفضةٍ ، فالفراغات التي تتركها هذه الجمل تدفع بالمتعلّم أن

يستشعرَ المكوّنَ اللّغويّ الناقص، والمتعلّمُ ليس مجرد آلة للحفظ والاسترجاع، وإنّما هو في المجال اللغويّ البنائي يبني المعرفة، و يتعلّمها، وهذا السّلوك من أحسن السّبل التّعليمية التّربوية، بحيث يكتشفُ المتعلّمُ المجهولَ بنفسه، وبأدواته الخاصّة .

7 - من الملاحظات المسجّلة أن تعليمية الجملة كانت اتجاهاً واضحاً، يظهر ذلك من خلال كثافة الاعتناء بالجملة في التّطبيقات اللّغويّة التّدريبية، حيث تحوّلت من هدفٍ معرفي إلى أسلوب تعليمي يُتبع في كثير من الأنشطة، فصيغتْ عدّة تمرينات حسب هذه الرؤية لأداء تعليمي يهدف إلى تدريب التلميذ، على مكوّن لغويّ بذاته، وفي بعض الحالات دون الرّجوع إلى سند النّصّ، فكانت غاية هذا الاتجاه الاعتناء بالتدريب اللّغويّ وفق النموذج الجُمْليّ مع أن المرحلة الابتدائية في اصلاحها ، اهتمتْ اهتماماً كبيراً بالنّصّ سواء أكان من حيث التّمرينات التّطبيقية، أمْ وضع المتعلّم في أنشطة لغوية متنوعة تسير وفق المساق العام للمقاربة النّصية.

8 - من الملاحظات المستخرجة من تحليل نصوص القراءة، وفي سياق البحث -اختيرتْ بعض النّصوص من كتاب الخامسة الابتدائي بمثابة عينة-، بحيث بلغتْ (27) نصاً، فنصوص الكتاب في هذه المرحلة ، تظهرُ طويلةً، ولعلّ هذا الطول له ما يبرره من النّاحية اللّغوية، فقد تحوّل الكتاب إلى مصدر معرفي متنوع، فالأنشطة المتعددة سواء داخل حجرة الدّرس لترسيخ المفاهيم اللّغوية والنّحوية والصرفية، أ م خارجها في إطار عمل الأفواج والمشروعات، سدّتِ الفراغ الذي أحدثه الكتاب في المرحلة السابقة، وجعلت الفعل اللّغويّ التّعلميّ الكثيف لدى التلميذ، ينمو ويتطور أكثر في مجرى المقاربة النصية .

9 - النّص المحوّل أو القصير تقنية وسيطة، وجدت عندما لا يؤدي النّصّ الأصليّ (الطويل) هدفه المعرفي التعليمي، فهو موجود في المرحلة الابتدائية بكثافة، حتى صار سمةً مميزةً لها ،ولاسيما في الطّورين الثاني والثالث، وهو يمثّل أداة تعليمية تتوسط النّصّ الأصليّ، وفعل الاكتشاف اللّغويّ، فهو على هذا النّحو يعدّ من الوسائط الأساسية .

10 – لا تخلو تعليمية النّصّ من الإشارة إلى القضايا النّصّية، ولا سيما المعايير النّصية ذات التوجه التّعليمي،أو تحويلها من مصدرها اللّساني إلى الاستفادة منها تعليميًّا، وهذه المعايير هي التي تحدّد نصّية النّصّ من جهة، وتؤثر في المتعلّم (المتلقي الأساسي) في عملية التواصل التّعليمي اللّغوي من جهة أخرى، فالنّصّ في الأصل مادة لغوية مركّبة ومشحونة بمؤثرات فنية، وتحولاته هي المرحلة الاختيارية لجهة تعليمية أو فنية ثقافية وفق الهدف المرجعي لكل رؤية، من هنا يتحوّل النّصُّ من معرفة لغوية ساكنة إلى فعل تعليمي إجرائي.

11 – الملاحظ وجود شخصيات حيوانية في نصوص كثيرة من المرحلة الابتدائية، رغم نقد بعض خبراء التربية لهذا الاختيار من النّصوص، إلاّ أنّ هذا الاختيار كان طبيعياً ما دامتْ أحداث النّصّ لا تبعد عن واقع المتعلّم، كما أنّ الاتجاه الجديد أكّد على المجال القيمي في بناء النّصوص الجديدة، فكلّ فعل لغويّ أو تربويّ

لا يخلو من هذا الملح ا لموجّه، وهو الحامل للقيم الأخلاقية أو المعرفية أو العلمية أو الثقافية ...الخ، وفي هذا السّياق اختير هذا النّوع من النّصوص ذات الحبكة الحكائية المشوقة.

12 – لوحظ في أثناء استقراء معيار الاتساق في إنتاج التلاميذ العينة المختارة للتحليل سواء أكان في التعبير الحرّ، أم الوضعية الإدماجية المقيدة بشروط، أن التّعبير الحرّ من أكثر النّشاطات الكتابية القابلة لمعيار الاتساق، وهذا راجع لعوامل منها :

- التّعبير الحرّ يساعد المتعلّم على الاسترسال دون قيد، وهذا مما يفسح المجال للمعايير النّصّية على الانتشار في سياق طبيعي دون عائق أو تخطيط مسبق .
- الوضعية الإدماجية نصٌّ انتاجي تجعل التلميذ مرتبطاً بالمعايير المشروطة والمقيدة، وهذا المسار الإجباري يحدُّ من الدفقة الطبيعية للأسلوب .
- الشروط أو معايير الوضعية الإدماجية إذا لم تؤخذ في إطارها الطبيعي العام المنسجم مع النص، فإنها تحدث إنكسارات أسلوبية داخل بنية النص، فيصبح النص أقساماً متعددة.

13 – هناك علاقة ارتباط بين المحصول اللّغويّ ومعيار الاتساق في إنتاج التلاميذ، فكلما نما أو زاد المحصول اللّغويّ لدى المتعلّم، كلّما انعكس ذلك على أسلوبه في الكتابة، ولوحظ وجود علاقات أخرى ارتباطية بين الاتساق والعناصر الآتية :

أ –ركاكة الأسلوب الناتجة عن اعتماد المتعلّم على الرصيد أو المحصول اللّغويّ القديم الذي لا يتجدّد مع تجدد محتوى القراءة، مما أثّر على درجة نماء الاتساق على مستوى النّص.

ب –كثرة الأخطاء النّحوية الدّلاليّة، تفسد من قوة تماسك النّص، واتساقه، ولاسيما في الطّور الثّالث الذي يمثل نهاية المرحلة الابتدائيّة .

ت –تأثير العامية في فعل كتابة النّصّ الإنتاجيّ للمتعلّم، فهذا الأخير يكتب بالفصحى، ويفكّر بالعامية مثل هذه الجملة مأخوذة من الإنتاج الكتابي :" سَافَرَتِ العَائلَةُ إلَى ولاية سطيف فَوقَ السّيارة " هذه التّركيبة شائعة في الوسط اللّغويّ العامي.

ث – تعدّد الموضوعات في نصّ واحدٍ، فالمتعلّم لا يستقرّ على موضوع، ولا يحترم الكثافة الدلالية في مجال واحد، فهو بهذا السّلوك، يخرج عن فعل المهارة التعليمية، بحيث يجعل من النّصّ الواحد– و عادةً ما يكون هذا النّصّ الإنتاجيّ قصيراً– نصوصاً مبعثرة ومجزّأة الاتساق، ويصير البحث عن الاتساق في سياقه.

14 – النّصّ في الابتدائيّ، كان اهتمامه باللّغة الخارجية الهادفة للتواصل، فهي الوسيط بين المتعلّم من جهة، والواقع الذي يعيش فيه من جهة أخرى، ولم تكن اللّغة في ذاتها هي الهدف الأسمى، وإنما أداة يمارسها المتعلّم، ومن خلالها يكتشف سائر الوظائف الأخرى،و لهذا قلتْ فيها نسبة الاتساق وأدوات الرّبط بشكل عالٍ ومركّز.

15 – النّصّ القصصيّ من أكثر النّصوص مناسبةً للتلميذ بيداغوجيًا، فاختيار هذا النّوع كان اختيارا بارزاً في جلّ المراحل السابقة، غير أنّ المرحلة الابتدائية اهتمتْ به أكثر، فصار النّصّ القصصيّ علامةً مميزة للمحتوى اللّغويّ في الطّورين الثاني والثالث، وعمَّ هذا النوع من النّصوص جميع مجالات الحياة في الكتاب المدرسيّ، بحيث شمل كلّ الموضوعات التي تهمّ التلميذ واقعياً مثل الصّحة والرّياضة والسّياحـــة والفلاحة...، وهذا الاتجاه النّصّيّ المختار انعكس على المتعلّم في إنتاجه، فصار هو الآخر يكتب الموضوعات، ذات الصبغة العلميةأو الاجتماعية في قالب قصصي، فالنص القصصي إذا استعمل في حدود الوسيلة اللغوية التعليمية كان ذا فائدة، وأما إذا تدرّب المتعلّم عليه دون أن يعي الفرق بين الأسلوبين القصصيّ و العلميّ، يتحوّل هذا التدريب بعد فترة إلى عائق تعليمي .

16 – – ظاهرتا الجملة ذات الكلمة الواحدة، والجملة المحورية تكررتا في إنتاج التلاميذ، فأمّا الظّاهرة الأولى فهي مؤشرٌ على ضعف الحصيلة اللّغويّة، وهذا ما لوحظ ميدانيا عند ما يعبّر التلميذ عن صورة في مشهد من كتاب القراءة، أو صورة معلّقة على السّبورة بكلمة واحدة، تكتشف أنها جملة من خلال سياق الحال، أو ظروف المحيطة بالخطاب الشّفويّ، والملاحظة نفسها في كتابة كلمة في التعبير الكتابي، وهي منقولة بتأثير من محتوى القراءة، فلا تفهم على أساس أنها جملة إلا من خلال جمع معلومات من ظروف القسم، وورودها في محتوى القراءة، وأما الجملة المحورية فهي موجودة بكثرة في إنتاج التلميذ، هذا الأخير يعيد الكلمة نفسها في جمل متعددة .

17 – – ومن الظّواهر السّلبية التي صاحبتْ كتابة الجملة لدى التلاميذ ظاهرة التّرصيص، وهي أن يضع المتعلّمُ مكونات في جملة واحدة بحيث لا يربطها رابطٌ، وكأنّها مجموعةٌ من الأثاث وضعتْ بلا دلالة، وهي من مخلّفات المرحلة ما قبل التّمدرس، وهذا مؤشرٌ على غياب وعي المتعلّم بنظام إرساء قواعد اللغة بصفة غير مباشرة في الطّور الأوّل، وبصفةٍ مباشرة في الطّورين الثاني والثالث، ومن الجمل المنتشرة في كتابات التّلاميذ وفي محتوى القراءة "الجملة الحسّيّة "، وهذا الانتشار طبيعيٌّ يتناسب مع طبيعة التلميذ في هذه المرحلة، وللإشارة حتّى حروف الجرّ المتعلقة بمكوّنات الجملة هي من الحروف ذات الدّلالة الحسّيّة، وهذا النوع له دافعٌ تعليميٌّ هو تعليم القراءة خاصّةً، ولاسيما أنّ الجملة على هذا النّحو تساعد الذّاكرة على الاحتفاظ بالمكوّن المعرفيّ المستهدف.

18 – – طول الجملة وقصرها من السّمات المهمّة التي تدخل ضمن المسار اللّغويّ التّعليميّ، فالبحوث دلّتْ على أن تعقيد الجملة وطولها يضغط على الذّاكرة لتحقيق الفهم، وهذا السّلوك اللغويّ إذا استمرّ لا يساعد المتعلّم على إنماء المهارات القرائية، ومنها سرعة القراءة .

19 – – ومن الملاحظات المسجّلة عن تحليل محتوى القراءة في المرحلة الابتدائية التي تعاملتْ في البداية مع **النّصّ الطّويل** مباشرة دون وقفة تقويمية متدرّجة. كان الأحرى اتباع الية قرائية مساعدة —كما كان في

السّابق– وخاصّة في السّنة الثانية–، بحيث يجُمعُ بين نظام الجُملة من جهة، ونظام النّصّ القصير من جهة أخرى، ويجمع بين المراجعة لمبادئ القراءة للسنة الأولى في سياق التّقويم التّشخيصيّ، وبين التمهيد للسنة الثانية .

20 – النّصّ الاصطناعيّ نصٌّ وظيفيٌّ، وهو منتشر في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ . العينة المختارة للدراسة ـ، وأعدّ هذا النّصّ ليؤدي وظيفة معرفية نحوية خاصّة، وفي أغلب الحالات يكون هذا البناء النّصيّ على حساب الجانب الجماليّ، فليستْ كلُّ النّصوص تتوفّرُ على هذه الميزة، ففي بعض النّصوص برغم احتوائها على نسبة عالية من الجمل الفعلية البسيطة –مثلاً– في سياق نصيّ طبيعي، غير أنّ النّصّ الأصليّ نفسه يفتقد إلى المكوّن التركيبي الممثل في الجملة الاسمية، ومن أجل هذا الهدف الأخير عمد واضعو المحتوى اللّغويّ إلى إنشاء النّصّ المحوّل البديل، وفي أغلب الحالات يأتي هذا الأجراء التّعليميّ على المسحة الجمالية الفنية للنّصّ.

21 – –و أعلى نسبة سجّلت على الإطلاق في تحليل معطيات الاستبانة هي 93.57% الدّالة على علاقة الارتباط بين نوعية النّصّ الأدبيّ ونجاح الطريقة النّصية، وهي نسبة ملفتة حقًّا للأنظار، فالنّصّ الأدبيّ في بنيته اللغوية الجميلة أداة مساعدة للمعلّم والمتعلّم على السّواء من أجل بلوغ الهدف التّعلمي، وهو يساهم في تقوية المقاربة النّصية (المنهج المختار للاكتشاف والاستنتاج والتطبيق...) .

22 – – وعي الأستاذ بالمقاربة النّصّية يدعم تعليمية اللغة العربية، ونسبة هذا الاختيار بلغتْ 90.00%، وهي تدعّم الاتجاه السّابق الذي يدلُّ على تكوين الأساتذة في المعارف اللّغوية الجديدة ذات الصّلة بالوظيفة، وكذا الطرائق النشطة الفعّالة، فالمعارف الواعية تزيد من نشاط المقاربة النّصّيّة وتأثيرها في أنشطة تعليمية اللغة العربية.

23 – –و أمّا نسبة 70.75% الدّالة على مشاركة المتعلّم في اختيار النّصّ، فقد يكون هذا الفعلُ ضمن عمل الأفواج أو المشروعات، فكلّما كان الفعل اللّغويّ منطلقاً من المتعلّم، كانت فرصة نجاح الدّرس أقوى، وفي السّياق نفسه بلغتْ نسبة مشاركة التلميذ في بناء النصّ المحوّل بدل ملاحظته 69.28%، وهذا الاختيار يتمشّى مع التّوجه الجديد في التّعليم، وهو مشاركة المتعلّم في بناء التعلمات، والمعرفة التي يصل إليها أحسن من توفيرها له جاهزة.

هذه أهمّ النتائج المستخلصة من الجانب التّطبيقي في مراحله المتعددة، ابتداء من تحليل محتوى كتاب القراءة بين الجملة والنّصّ، أو من المحتوى الذي ينتجه المتعلّمُون شفاهيا داخل حجرة الدرس عن طريق الملاحظة، أم مكتوباً مسجّلاً على الألواح أو الأوراق الخاصّة المعدّة لهذا الغرض من لدن عينةٍ من تلاميذ الأطوار الثلاثة، ومن فحوى التّحاليل المتعلقة بوثائق الاستبانات الموزّعة على فئة خاصّة من الأساتذة من أنحاء مختلفة من الولاية، ومن خلال هذه النّتائج تتجلّى أهمية الاقتراحات وتوصيات البحث.

- **الاقتراحات وتوصيات البحث :**

أولاً : إرساء و ترسيخ الجملة البسيطة أكثر في مرحلة تعلّم القراءة، وخاصّة مفاتيح القراءة ؛ لأنّ وجود هذا النّوع من الجُمل يُسْرِعُ في تعليم القراءة، وينشّط عمل الذّاكرة، ويحافظ على الوتيرة الزّمنيّة في نشاط القراءة واستغلالها على أكمل وجه.

ثانيا : تحديد وتحديد المعجم اللّغويّ (للمكوّنات الصّوتية والمفرداتية والتّركيبية) للمتعلّم للمرحلتين (ما قبل التمدرس، وفي الطّور الأوّل منها)، ويُعْتَمَدُ عليه في بناء المحتوى اللّغويّ للتلميذ في المرحلة الابتدائيّة سواء أكان في نشاط القراءة أم غيرها.

ثالثاً : الاعتناء أكثر بالإدماج اللّسانيّ النّفسيّ من حيث توفير الدّافع النّفسيّ واللّغويّ القادر على إدماج المتعلّم في نشاطه اللّغويّ المتعدّد.

رابعاً : تقوية مشاركة المتعلّم في بناء النّصّ المحوّل الذي يهدفُ إلى اكتشاف المفاهيم اللّغويّة توافقاً مع الاتجاه البنائيّ الجديد.

خامساً: التقليص من طول نصوص القراءة، واللّجوء إلى الزّيادة في درجة تركيز اللّغة في مستويات النّصّ، وذلك باختيار نصّ قصير متجدّد وأصيل، يرسّخ العادات القرائيّة الجيّدة، والبقاء على تنوع الأنشطة اللّغوية التابعة للوحدة في مساق المقاربة النّصيّة .

سادساً : تنمية الوعي اللّغويّ لدى المتعلّم، بحيث يمارس المعايير النّصيّة دون تفصيل، ولاسيما المعايير المتّصلة والمرتبطة بالنّصّ مثل الاتساق والإحالة الدّاخليّة وأدوات الرّبط المباشرة، ولا يتم تطويرها وتوجيهها إلاّ بإنماء الكفاءات، أو ممارسة مهارة إنشاء نصٍّ منسجم .

سابعاً : التقليل من الأسلوب القصصيّ الذي يشيع كثيراً في إنتاج التّلاميذ، وبالمقابل فتح المجال لنشر كتابة النّصّ التّواصلي، وتنوّعه، ولا سيما مع تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائيّة .

ثامناً : اختيار النّصّ الأدبيّ الجميل لتطبيق الفعل اللّغويّ للمتعلّم، وهو النّصّ الأمثل في تعليم اللّغة وعاداتها الجيدة، ولا سيما أن تحليل الاستبانات، أثبتَ بنسبةٍ عاليةٍ صحّة هذا الاتجاه.

تاسعاً : تدعيم تعليمية الشّفويّ من خلال إرساء آلية جديدة أو جهاز لغويّ ينقذ المتعلّم من الظّواهر السّلبية التي ظهرتْ على مستوى الخطاب الشّفويّ أو النّصّ المكتوب، ومن هذه السّلبيات عجز المتعلّم عن تحويل المشهد التّعبيريّ الماديّ إلى خطاب شفويّ متّصل، ومنه إلى نصّ مكتوبٍ منسجمٍ، والمقصود بالآليات تنشيط طرائق تعليم اللّغة في مساق تشاركي تعاوني.

عاشراً : تقنين آلية المقاربة النّصّية وتوضيح خطواتها، بحيث تكون منسجمة مع الهيكل العام لهذه المقاربة، وهذا البحث يقترح الخطوات الآتية المعدّلة : النّصّ الأصليّ (نصّ الوحدة) يكون مصدراً للنص المحوّل (نصّ السّند)

بمشاركة المتعلّمين، ومنه تكتشف الخلاصة بالعمل التّعاوني وفق الطّرائق النّشيطة التي تتناسب مع نموذج المقاربة بالكفاءات، ويختم هذا المساق بتدريبات قصيرة وشاملة لها علاقة بوحدة المسار .

أحد عشر : العناية بمهارة إنشاء الجمل في هذه المرحلة، لأنّ التّجربة أثبتتْ هشاشةَ النّسيج التّعبيريّ لدى شريحةٍ واسعةٍ من التّلاميذ، وتعدُّ الجملة الخلية الأساسيّة في بناء الخطاب المسموع والمكتوب، ومن أجل هذا صارتِ العنايةُ بالجملة من الكفاءات الختامية الأساسية في إطار السّياق النّصيّ.

وآخر توصية هي الاعتناء المستمرّ والدّائم بتكوين الأساتذة من النّاحية اللّغويّة، ولا سيما أنّ اللّغة تشغلُ حيزاً كبيراً في المرحلة الابتدائية (القاعدية) من حيث الزّمن، والمحتوى، والطّرائق، والأهداف الخاصّة والعامّة، والوسائل...، ومن أجل هذا صار تحديد المعارف التي لها الصّلة المباشرة بأداء المتعلّم اللّغويّ من الضّروريّ والأكيد، وفق أحدث النّظريات في تعلّم اللّغة سواء أكان في جانبها الشّفويّ – وهو مهمٌّ وأساسيٌّ – أم في جانبها الكتابيّ، وكيفية نمائه وتطويره وتحسينه لدى التلميذ، وهذا التكوين يشملُ التّدريب على فهم وتطبيق المفاهيم اللّغويّة في إطارها التّعليمي المتجدّد .

قائمة المصادر و المراجع

- **القرآن، المصحف الشّريف برواية حفص عن عاصم،** دار ابن حزم، لبنان، ط4، 2014

أولاً: المصادر والمراجع العربية :

1- ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية (دراسة تحليلية نقدية)، فتيحة حداد، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011

2- الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، حسني عبد الباري عصر، مركز إسكندرية للكتاب، مصر، 2005

3- الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، أحمد عبد العزيز دراج، مكتبة الرشيد، الرياض، السعودية، 2003.

4 الاتجاهات المعاصرة في الدراسات اللسانية، أحمد دراج، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2009.

5 اجتهادات لغوية، تمام حسان، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2007

6 أساس البلاغة، جار الله محمود بن عمر الزمخشري، تح : محمد أحمد قاسم، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 2003 .

7 أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004

8 استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، لطيفة هباشي ، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2008.

9 أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية، فاخر عاقل، دار الملايين، بيروت، ط3، 1988.

10 – أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون، تر: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.

11 – الأسس العامة للتدريس، رشدي لبيب، جابر عبد الحميد، دار النهضة العربية، مصر، ط1، 1982

12 – الأسس النفسية للتربية، أحمد علي الفنيش، الدار العربية للكتاب، ليبيا، 1988

13 – الأصول، دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، 2000

14 – الأطفال مرآة المجتمع النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية، محمد عماد الدين إسماعيل، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 99، 1996.

15 – أضواء على الألسنية، هيام كريدية، بيروت، لبنان، ط1، 2008

16 – اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، حفيظة تازروتي، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003

17 – اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة، خالد عبد السلام، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2016

18 – **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ميشال زكريا،** المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1986

19 – **أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، هبه محمد عبد الحميد،** دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006

20 – **بحوث ودراسات في علوم اللسان، عبد الرحمن الحاج صالح،** موفم للنشر، الجزائر، 2007

21 – **التّحليل اللّغويّ للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، كلاوس برينكر، تر : سعيد حسين البحيري،** مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2005.

22 – **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية ، أسس وتطبيقات، لمياء مرتاض نفوسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2016**

23 – **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه أسسه أستخدماته، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.**

24 – **التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، محمد شارف سرير، نور الدين خالدي** ، الجزائر، ط 1، 1995

25 – **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، محمد بن يحى زكريا، عباد مسعود،** مطبوعات المعهد الوطني لتكوين المعلمين، الجزائر، 2006

26 – **التدريس الفعال، أحمد حسن اللقاني، فارعة حسن محمد،** عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995

27 – **تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات دليل عملي وسند تكويني، طلال عمارة** ، دار الهدى، الجزائر، 2015

28 – **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطية،** دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007.

29 – **تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، علوي عبد الله طاهر،** دار المسيرة، الأردن، ط1، 2010

30 – **التربية اللغوية للطفل، سرجيو سربيني، تر : فوزي عيسى عبد الفتاح حسن،** دار الفكر العربي، القاهرة، 2001

31 – . **التركيبات الوظيفية قضايا ومقاربات، أحمد المتوكل،** مطبعة الكرامة، الرباط، ط1، 2005

32 – **تعليم اللغة العربية فـــــي المرحلة الابتدائية، حسني عبد الباري عصر،** الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، بدون تاريخ.

33 – **تعلميــة اللغــة العربية، أنطوان صياح،** النهضة العربية، بيروت، ج2، ط1، 2008

34 – **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق،** بشير ابرير، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2007

35 – **تعليم وتعلم العربية وثقافتها، المصطفى بن عبد الله بوشوك،** مطبعة النجاح، المغرب، ط3، 2000

36 – **تطور اللّغة عند الطفل وتطبيقاته التربوية، عبد الرحيم صالح، دار النفائس للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1995.**

37 – **تقنيات التدريس، خير الدين همي، الجزائر، ط1، 1990**

38 – **التوجيه في تدريس اللغة العربية، محمد علي السمان،** دار المعارف، مصر، 1983 .

39 – **الجملة الاسمية، علي أبو المكارم،** مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2007.

40 – **خصائص العربية وطرائق تدريسها، نايف محمود معروف،** دار النفائس، بيروت، ط1، 1985

41 – **دراسات في اللسانيات العربية، عبد الحميد السيد، دار الحامد للنشر والتوزيع،** عمان، الأردن، ط1، 2004

42 – **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، محمد الصالح حثروبي،** دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012

43 – **ديوان أبي نواس،** دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1986

44 – **سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، جمعة سيد يوسف ،** عالم المعرفة، سلسلة صادرة عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 145، 1990

45 – **سيكولوجية النمو تطور النمو من الاخصاب حتى المراهقة،** بدر ابراهيم الشيباني، مركز المخطوطات والتراث والوثائق، الكويت، ط3، 2000

46 – **الشامل في تدريس اللغة العربية، علي النعيمي، دار أسامة للنشر والتوزيع،** الأردن، ط1، 2004

47 – **الصحاح، إسماعيل بن حماد الجوهري،** تح : أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1979.

48 – **طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، عادل أبو العز سلامة ومجموعة من المؤلفين الباحثين،** دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009

49 – **طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، حسيب شعيب، دار المحجة البيضاء، بيروت، ط1، 2008**

50 – **طرق تدريس العربية**، علي أحمد مدكور، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن، ط1، 2007

51 – **علم الدلالة، أصوله ومباحثه في التراث العربي، دراسة، منقور عبد الجليل، من منشورات اتحاد العرب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004**

52 – **علم اللغة النص (النظرية والتطبيق)**، عزة شبل محمد، مكتبة الاداب، القاهرة، ط2، 2009

53 – **علم اللّغة النّفسيّ، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، الرياض، ط1، 2006

54 – **علم نفس التربية، غاستون ميالاريه، تر : فؤاد شاهين**، عويدات للنشر والطّباعة، بيروت، ط 1، 2001 .

55 – **علم النّفس التّربويّ، عبد الحميد نشواتي**، مؤسسة الرّسالة، الأردن، بدون تاريخ.

56 – **علم نفس اللّغة، سهير محمد سلامة شاوش**، مكتبة زهراء الشّرق، القاهـــرة، ط1، 2006

57 – **علم نفس اللّغة من منظور معرفي، موفق الحمداني** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 2، 2007

58 – **في أدب الأطفال، علي الحديدي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط4، 1988**

59 – **في لسانيات العربية، صلاح الدين صالح حسينين، المكتبة اللسانية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2011

60 – **في اللّسانيات العامة تاريخها طبيعتها موضوعها، مفاهيمها، مصطفى غلفان**، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2010 .

61 – **في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، صالح بلعيد**، دار هومة، الجزائر، 2003

62 – **في النّحو العربي نقد وتوجيه، مهدي المخزومي**، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1986

63 – **القاموس المحيط، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزبادي**، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 2، 2007.

64 – **قراءات في طرائق التدريس لمجموعة من المؤلفين**، من كتاب الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، مطبعة عمار قرفي، باتنة، 1994

65 – **قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ميشال زكريا**، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1993.

66 – **قضايا اللغة العربية في اللّسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من الجُملة إلى النّص ، أحمد المتوكل**، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، 2001

67 – **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن عطية**، دار الشروق، ألأردن، ط1، 2006

68 – **الكتاب، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه،** تح : عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988.

69 – **كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، حفيظة تزروتي،** دار هومة، الجزائر، ط2، 2016.

70 – **لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين بن منظور،** ج2، 2003 .

71 – **لسانيات النص مدخل إلى انسجام النص، محمد خطابي،** المركز الثقافي العربي، المغرب، ط 2، 2006

72 – **اللّسانيات النشأة والتطور، أحمد مومن،** ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002

73 – **اللّسانيات، المجال، والوظيفة، والمنهج، سمير شريف ستيتية،** عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 2، 2008

74 – **اللّسانيات وأسسها المعرفية، عبد السّلام المسدّي،** الدار التونسية للنشر، تونس، ط1، 1986

75 – **اللغة العربة معناها ومبناها، تمام حسان،** دار الثقافة، المغرب، 1994.

76 – **اللغة والطفل، حلمي خليل،** دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1986

77 – **مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الابراهيمي،** دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006

78 – **محاضرات في الألسنية العامة، فرديناند ده سوسير،** المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، 1986

79 – **محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، شفيقة العلوي،** أبحاث لترجمة والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2004 .

80 – **المدخل إلى التدريس بالكفاءات، محمد الصالح حثروبي،** دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002

81 – **مدخل إلى دراسة الجملة العربية،** محمود أحمد نحلة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1988،

82 – **مدخل إلى علم اللّغة النّصيّ، فولفجانج هاينه، تر : فالح بن شعيب العجبي،** جامعة الملك سعود، الرياض، 2002

83 – **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، محمد الأخضرالصبيحي** ، منشورات الاختلاف، دار العربية للعلوم ناشرون، بدون تاريخ

84 – **مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، محمد دريج** ، قصر الكتاب، البليدة، 2000

85 – **مدخل إلى دراسة الجملة العربية، محمود أحمد نحلة،** دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1988.

86 – **مدخل في اللسانيات،** محمد محمد يونس علي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، ط1، 2004

87 – **المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، عبد القادر فضيل،** دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009

88 – **المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، عبد القادر لورسي** ، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014

89 – **مسلكية اللغة العربية في التعليم المتوسط، عبد الحميد إبراهيم قادري** ، دار هومة للطباعة، الجزائر، 2014

90 – **المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، ماري غازي بريور، تر: عبد القادر فهيم الشيباني،** سيدي بلعباس، الجزائر، ط1، 2007.

91 – **مظاهر نظرية التحويل عند تشومسكي في الدرس النحوي العربي (دراسة نظرية تحليلية)، ابتهال محمد البار،** عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2014

92 – **معاني الحروف، أبو الحسن علي بن عيسى الرماني النحوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط 1، 2005**

93 – **المعجم الوجيز معجم اللغة العربية،** مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004 .

94 – **معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عمر،** عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008

95 – **معجم مصطللحات التربية لفظاً واصطلاحاً، فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح زكي،** دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2004

96 – **معجم المصطلحات التربوية والنفسية، حسن شحاتة، زينب النجار،** الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.

97 – **المقتضب، أبو عباس محمد بن زيد المبرد، تح: محمد عبد الخالق عظيمة، لجنة إحياء التراث الإسلامي .**

98 – **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، جمال الدين بن هشام الأنصاري** ، تح : مازن المبارك، دار الفكر، دمشق، ج2، ط2، 1969.

99 – **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، روجرس اكزفيي، تر: ناصر موسى بختي،** الديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006

100 – **مقاربة التدريس بالكفاءات، خير الدين هني، مطبعة ع/ين، الجزائر، ط1، 2005**

101 – **مقالات في اللغة والأدب، تمام حسان،** عالم الكتب، ج1، ط1، القاهرة، 2008 .

102 – **مقالات في اللغة والأدب، تمام حسان،** عالم الكتب، ج2، ط1، القاهرة، 2008

103 – **مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون تح : عبد الله محمد الدرويش،** دار البلخي، دمشق، ج2، ط1، 2004

104 – **مقدمة في أدب الطفل،** كمال الدين حسين، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، مصر، 2002.

105 -مقدمة فـي نظرية القواعد التوليدية، **مرتضى جواد باقر**، دار الشروق، الأردن، ط1، 2002

106 -المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، **عمران جاسم الجبوري** ، **حمزة هاشم السلطاني**، مؤسسة دار الرضوان للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2013

107 -منهجية البحث العلمي في العلوم السلوكية، فاخر عاقل، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1988

108 -منهج البحث اللغوي، **محمود سليمان ياقوت**، كلية الاداب، جامعة الكويت، ط1، سنة 1997

109 -منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، **عبد الرحمن تومي**، مطبعة الجسور، المغرب، 2008

110 -الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، محمود أحمد السيد، دار العودة، بيروت، ط1، 1980

111 -الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، **عبد العليم ابراهيم**، دار المعارف، القاهرة، ط14، 1991.

112 -موسوعة علم اللغة العربية، اميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، لبنان، ج5، ط1، 2006

113 -نحو النّصّ اتجاه جديد فـي الدرس النحوي، **أحمد عفيفي**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001

114 -نحو النص إطار نظري ودراسات تطبيقية، **عثمان أبو زنيد، عالم كتب الحديث، الأردن، ط 1، 2010**

115 -نحو النص دراسة تطبيقية على سورة النور، **عثمان محمد أحمد أبوصيتي** ، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2015

116 -النحو الوافي، **عباس** حسن، دار المعارف، مصر، ط3، 1974

117 -نسيج النص، **الأزهر زناد**، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1993

118 -نشأة الدرس اللساني العربي، دراسة في النشاط اللساني العربي، **فاطمة الهاشمي بكوش**، ابتراك للتوزيع والنشر، القاهرة، ط1، 2004.

119 -نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، **علي عبد الواحد وافي**، نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، 2003

120 -نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، **محمد الطاهر وعلي**، دار الكتب العلمية، الجزائر، 2007.

121 -النظرية في التدريس، وترجمتها عملياً، **أفنان نظير دروزة**، دار الشروق، الأردن، ط2، 2007

122 -نظرية تشومسكي اللغوية، **جون ليونز، تر: حلمي خليل**، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 1985

123 -نظريات التّعلم، **مصطفى ناصف**، سلسلة عالم المعرفة، يصدرها المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 70، 1985

124 -نظرية علم النص (رؤية منهجية في بناء النص النثري)، **حسام أحمد فرج**، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2009 .

125 -نظرية علم النص رؤية منهجية في بناء النص النثري، **سليمان العطار، محمود فهمي حجازي** ، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2009.

126 -نمو الطفل المعرفي واللغوي، **يوسف قطامي**، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2012

127 -الهدف الإجرائي تميزه وصياغته، **محمد بوعلاق**، دراسة نظرية ميدانية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 1999

128 -الوظائف التّداولية في اللّغة العربية، **أحمد المتوكل**، دار الثقافة المغربية، المغرب، ط1، 1985

- **رسائل وأطروحات جامعية (مخطوطة) :**

1 -إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية، السنة الثالثة ثانوي أنموذجاً، **صالح غيلوس**، أطروحة دكتوراه مخطوط، جامعة سطيف 2، الجزائر، 2014.

2 -الاضطرابات النطقية عند الطفل دراسة صوتية وصفية في ضوء علم الأصوات النطقي، **عادل حسن علي أبو عاصي**، رسالة ماجستير مخطوط، غزة، فلسطين، 2001 .

3 -أنماط التحويل في الجملة الفعلية، دراسة تطبيقية في القران الكريم " سورة ال عمران أنموذجاً"، **هبة موفق عبد الحميد النعيمي**، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة ال البيت، العراق، 2009

4 -الجملة الاسمية عند النحويين حتى نهاية القرن الثامن الهجري، دراسة وصفية تحليلية، **محمد حسن الزهري**، رسالة ماجستير مخطوط،، كلية التربية، قسم اللغة العربية، جامعة عدن، اليمن، سنة 2007 .

5 -العلاقات النحوية وو أثرها في بناء الأسلوب، رياض الصالحين نموذجا، سليمة عياض، رسالة ماجيستر مخطوط، ورقلة، 2010

- **المجلات العلمية والدوريات المحكمة :**

1 -الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة ، يحى أحمد، مجلة الألسنية، العدد 3، المجلد 20، وزارة الاعلام، عالم الفكر، الكويت، 1989

2 -أثر العصف الذهني في النمو اللغوي لطفل الروضة، **حيدر مسير حمد الله، إنصاف كامل منصور**، مجلة البحوث التربوية والنفسية،، جامعة بغداد، العراق، العدد31، 2011

3 -أثر المقاربة النصية في كتابات تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية، تقييم ملاءمة (**pertinence**) **النصوص المنتجة، حفيظة تازروتي**، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، معهد الاداب واللغات، المركز الجامعي، تامنغست، الجزائر، العدد(09)، 2016

4 -أدب الأطفال (دراسة نقدية)، **كفايت الله همداني**، مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب لاهور، باكستان، العدد 17، 2010

5 -**الأساليب التّربوية في الفكر الإسلاميّ، أمل مهدي كاظم، مجلة دراسات تربوية، جامعة العراق المجلد07، العدد 25،، 2014**

6 -**إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة، وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة، مسعودة خلاف شكور،** الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الأدب والفلسفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، العدد 10، 2013 .

7 -**الأنشطة المستخدمة في العملية التعليمية التعلمية ودورها في تحقيق الأهداف التربوية الأنشطة اللغوية للسنة الثانية ابتدائي أنموذجاً ، عبد الحفيظ تحريشي،** مجلة الممارسات اللغوية ، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، **العدد 23**، 2014.

8 -**البؤرة في نظر النحو الوظيفي، قراءة جديدة في تنميط أحمد المتوكل، سعيدة زيغد،** مجلة التواصل في اللغات والثقافة والآداب، جامعة، الجزائر، العدد31، 2012

9 -**التّدرج النصي وأهميته في تعليمية النصوص، مفتاح بن عروس،** مجلة حوليات، جامعة الجزائر، العدد 23، 2013

10 – **التّدريس بالملكات نحو تأسيس نموذج تربويّ أصيل في التّعليم، محمد دريج** ، التدريس مجلة علوم التربية، سلسلة الجديدة، الرباط، المغرب، سلسلة الجديدة، العدد 5، 2013 .

11 – **تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تداولية، عبد الله بوقصة** ، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، والإنسانية، قسم الأدب والفلسفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، العدد 12، 2014 .

12 – **تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرداءة، جميلة روقاب** ، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد 21، 2014

13 – **تعليمية اللغة العربية في مستواها التركيبي في المراحل الدراسية الأولى، عبد المجيد عيساني،** مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 08، 2009

14 – **تعليمية اللغة العربية وفاعليتها في المناعة الحضارية، محمد الأمين خلادي،** مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد(0)، 2010

15 – **تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة، خدير المغيلي،** مجلة الواحات للبحوث والدراسات جامعة غرداية، الجزائر، العدد (08)، سنة 2010 .

16 – **تعليمية النّصّ الأدبيّ، المأمول اللّغويّ والمنجز الأدبيّ في التّعليم الثّانوي العام بالجزائر دراسة وصفية نقدية، أحمد سعيد مغزي،** مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة سطيف، الجزائر، العدد 18، 2014.

17 – **تعليمية النص نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية، كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، إسماعيل بوزيدي،** مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد 25، 2014 .

18 – **التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، نور الدين أحمد قايد، حليمة سبيعي،** مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، الجزائر، العدد 8، سنة 2010.

19 – **تمثلات المنهج الوصفي الإحصائي في الدراسات اللغوية الحديثة، عاطف فضل، جامعة، الزرقاء، الأردن، المجلد (17)، العدد (4) سنة 2010.**

20 – **تمام حسان في معيار النّقد اللّساني، خالد خليل هادي،** مجلة الأستاذ، الجامعة العراقية، العدد203، 2013

21 – **تيسير تعليمية نشاط القراءة للسنة الثالثة الابتدائية على ضوء التدريس بالأهداف، عبد الغني زمالي،** مجلة الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد 16، 2014.

22 – **الجملة العربية قديما وحديثاً، تحديد ودراسة، مودر الجوهر** ، مجلة الخطاب منشورات تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد الأول، 2006

23 – **الجملة في الدراسات اللغوية،** نعيمة سعدية، مجلة المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2011

24 – **دراسة نقدية لبعض المناهج الوصفية وموضوعاتها في البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية، موسى بن إبراهيم حريزي، صبرينة غربي** ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، العدد 13، 2013 .

25 – **صعوبات تعلم مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، نجم عبد الله غالي الموسوي،** مجلة دراسات تربوية، جامعة ميسان، العراق، العدد5، 2009 .

26 – **العلاقة أم –طفل وسيرورة اكتساب اللّغة، الغالي أحرشاو،** مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد الرابع (04)، العدد الثاني (02)، 2003.

27 – **العلاقات التركيبية والدلالية في الجملة الشّرطية – رؤية لسانية – عاطف فضل** –مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد 12، 2013.

28 – **علم لغة النص " الإرهاصات الأولى وبدايات النشأة " عزمي محمد عيال سلمان،** مجلة أم القرى، العدد الثالث عشر(**13**)، 2014 .

29 – **قضايا الجملة بين القدماء والمحدثين، فاطمة جخدم،** مجلة الباحث، جامعة الأغواط، الجزائر، العدد 11، 2012

30 – **اللغة والفكر عند الطفل، سيد محمد غنيم، عالم الفكر، مجلة دورية، الكويت، المجلد الثاني، العدد الأول، 1971**

31 – **مداخل تدريس القواعد النحوية بالمرحلة الابتدائية، محمد رجب، فضل الله،** مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، العدد 18، 2001

32 – **مدى فعالية التدريب الميداني في إكساب طلبة معلم الصف وتربية الطفل مهارات التغذية الراجعة في جامعة اليرموك، محمد أحمد المومني** ، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، الأردن، المجلد (31)، العدد (01)، 2009.

33 – **مفهوم الكلام والجملة والتركيب عند القدامى والمحدثين، جمعة العربي الفرجاني** ، مجلة جامعة الزاوية، ليبيا، العدد 15، المجلد الثاني، 2013.

34 – **المقاربة النّصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط ، ليلى شريفي،** مجلة الممارسات اللغوية،، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد 25، 2014

35 – **المقاربة النّصية في الكتاب المدرسيّ، رشيدة أيت عبد السّلام،** مجلة اللّغة والأدب، الصّادرة من قسم اللّغة العربية وادابها، كلية اللّغة العربية وآدابها واللّغات الشرقية، الجزائر، العدد 29، 2016

36 – **من لسانيات الجملة ونحوها إلى لسانيات النص ونحوه، خالد عبد حربي ن حسين نوري محمود،** مجلة جامعة تكريت، العراق، العدد 11، المجلد 10، 2013 .

37 – **من المقاربة بالأهداف والمهارات إلى المقاربة بالكفاءات، كتاب النصوص السنة الثالثة ثانوي شعبة العلوم التجريبية، رشيد حليم،** مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد الثاني (02)، 2011.

38 – **نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس والمفاهيم، مختار درقاوي،** مجلة الأكاديمية، للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشّلف، الجزائر، العدد **13**، 2005

39 – **النقل الديداكتيكي لعلوم العلماء، بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء،** مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 9، 2006 .

40 – **الوعي اللغوي واستراتيجية إدارك الجملة عند الطفل ، مولاي إسماعيل علوي،** مجلة الطفولة العربية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، العدد 40، 2009 .

- **السندات والوثائق المدرسية التربوية :**

1 – **أقرأ " كتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم الأساسي، المعهد الوطني التربوي،** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2002

2 -**الجريدة الرسمية، العدد 34 بتاريخ 03 جوان 2012**، عن الامانة العامة للحكومة، مطبعة حي البساتين، الجزائر.

3 -**دليل المعلم السنة الأولى من التعليم الابتدائي، من إعداد سعيد بوشبينة، الأخضر أوصيف، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية**، الجزائر، 2004

4 -**دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، مديرية التعليم الأساسي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012، الجزائر .

5 -**رياض النصوص كتابي في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية**، الجزائر، 2012 .

6 -**رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مفتاح بن عروس، وعائشة بوسلامة**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2002 .

7 -**رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013/2012

8 -**كتاب القراءة السنة السادسة من التعليم الأساسي، حمزة جاري، و** مجموعة من المؤلفين، المعهد التربوي الوطني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008/2007.

9 -**كتاب اللغة العربية، للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، منشورات الشهاب، الجزائر، 2008**

10 -**كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي ، لغتي الوظيفية**، سيدي محمد دباغ بوعياد، حفيظة تازروتي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012

11 -**كرّاس التمارين السنة الثانية ابتدائي، حفيظة تازروتي** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013

12 -**كراس الكتابة والتمارين للغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي**، منشورات الشهاب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2002

13 -**كرّاس النشاطات اللغوية، بإشراف وتأليف فاطمة الزهراء حراث**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2011

14 -**كراس النشاطات اللغوية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012.

15 -**مجلة بحث وتربية**، مجلة جزائرية للبحث التربوي، المعهد الوطني في التربية، العدد 3، 2012، الجزائر

16 –**مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية لمناهج،** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011

17 –**مناهج السنة الرابعة ابتدائي، مديرية التعليم الأساس-ي،** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011

18 –**مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي،** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011

19 – **مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية لمناهج،** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011

20 –**الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية،** الجزائر، 2003

21 –**الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج،** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011

22 –**الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003**

23 –**الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط،** مديرية العليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013.

- **ثانيا : المراجع باللغة الأجنبية**

1- **Cohérence textuelle et didactique des langues ,** revue (langue et linguistique), No 18, 1992, faculté des lettres, université Laval , Québec , canada

2- **Comment la parole vient aux enfants?**, Bénédicte de BOYSSON – BARDIES les Cahiers du MURS n°35 - avril 199 8,pag12

3- **Comment les enfants apprennent leur langue maternelle** ,e.cauvet,p.brusini,l.brunet et a.christophe , Pour la Science - n° 403 - Mai 2011 ,au Laboratoire de sciences cognitives et psycholinguistiques du CNRS et de l'École normale supérieure à Paris

4- **Dictionnaire de la linguistique**, georges mounin ,les de presses imprimerie France quercy a mercues , 4 edit ,2004.

5- **dictionnaire de linguistique et des sciences du langage** , jean dubois ,larousse – bordas –2 edit , 1999

6- **Dictionnaire du francais** , sous direction philippe amiel,l imprimerie hérisse, edit:n02,1994

7- **L'ACQUISITION DU LANGAGE: ETAPES ET THEORIES ,** Josie Bernicot, Université de Poitiers, Département de Psychologie Laboratoire PsyDé, Université de Paris 5 – CNRS,1998,

8- ***L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux*** «didacti***ques » au banc d'essai ?*** Sandra Canelas-Trevisi Revue Française de Pédagogie, n° 141, octobre-novembre-décembre 2002.

9- **L'évolution du langage de l'enfant - De la difficulté au trouble** Marc Delahaie, 42boulevard de la libération ,saint –denis cedex France, deuxième édition décembre 2009

10- **Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE , Nabila Tatah ,Synergies Algérie n° 12 - 2011**

11- **ROEGIERS, X), L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves** ?, in TOUALBI-THAÂLIBI, K. & TAWIL, S. (Dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS, . (2005

مـلاحـق

بِسْمِ الله الرّحمـــــن الرّحيـــم

جامعة باتنة (1)
كلية الآداب والفنون

استبانــة عن أطروحة الدّكتوراه الموسومة : تعليميـــــة أنشطـة اللّغـــة العربيّة بيــن الجُمْلـة والنّصّ فــي المرحلـة الابتدائيّة "

أخي الأستاذ/أختي الأستاذة :

في إطار إعداد **أطروحة دكتوراه** تخصّص **لسانيات تطبيقية** عن موضوع يُعَدُّ المِساحة المشتركة بين اللّغة من جهةٍ، والتّعليم من جهةٍ أخرى، وفي هذا السّياق ستجدون في بنود الاستبانة كثيراً من **المفاهيم اللّغوية التي** تحتاج إلى توضيح وتبيان، و من أجل هذا ؛ **يفضّل قراءة الجدول الخاصّ بشرح مضامين الاستبانة** قبل البدء بوضع العلامة المميزة أمام كلّ فقرة .

مع الإشارة إلى أنّ هذه الاستبانةَ سَتُعَالِجُ قضايا لغويّةً وتربويّةً في ظلّ النّماذج التي طُبّقَتْ في مدارسِنا من **المقاربة بالأهداف** إلى **المقاربة بالكفاءات**، علماً أنّهُ لا توجد إجاباتٌ صحيحةٌ وأخرى خاطئة، وإنّما لكلّ أستاذ(ة) حكمه (ها) الخاصّ به (ها) .

ولذا يُرْجَى منكم قراءة هذه القائمة التي تتضمّن مجموعةً من الفقرات بدقّةٍ وتمعنٍ، بحيث تضعون **إشارةَ** (×) تحت الاختيار الّذي يمثّل رأيكم لتلك الفقرة، مع التّذكير، بأنّ الواقعيةَ والاهتمامَ والدّقّةَ في تعبئة هذه الاستبانة، ستساعدُ البَحْثَ في تحقيق نتائجَ أكثرَ موضوعية و فائدة، حيث أنّ هذه المعلومات ستستخدم لغرضِ البحث العلميّ فقط.

- **جدول خاصٌّ بشرح بعض المصطلحات التي ورد ذكرُها فـــــــي ورقة الاستبانة :**

المصطلح	مفهومـــــــــــــــــه
الجملة التّعليليّة	هي من الجملِ الّتي لا محلَ لها من الإعراب، وتقعُ في الكلام تعليلاً لما قبلَها مثالٌ : " **أُدْرُسْ جيّداً، انّ الدَّرْسَ ضروريٌّ للنّجاحِ** "
الجملة ذات الكلمة المحورية	هي التي يُركّزُ فيها على مكوّنٍ بذاته مثل :أَشْرَبُ الحليبَ **كثيرًا**، أحبُّ التّفاح **كثيراً**، سُرِرْتُ بقدوم أبي **كثيراً**.....
جملة التّشريط الفعّال	هي الجملةُ التي تستدعي مكوناتُها بعضها البعض في مجالٍ دلاليّ واحدٍ مثال: **أَشْرَبُ حليبَ البقرةِ بالكُوبِ**. –فعل **أَشْرَبُ** يستدعي **الحليبَ**، ويستدعي **الكوب** . –مكوّن **حليب** يستدعي **البقرة**، وفعل **أَشْرَبُ**، ويستدعي **الكوب**...
الجملة الوظيفيّة	هي التي لها علاقةٌ بواقع التّلميذ المتعدّد، أي تتضمّن دلالته.
الجملة الإبداعيّة	**هي الجملة المميّزة** التي يخالف فيها المتعلّمُ **سياق المدرسة**، من الجمل التي نُقِلَتْ من كتابة أحد التّلاميذ : "عند ما تهبُّ الرّيحُ **تموجُ** أغصان الأشجار" **المكوّن المميّز** الّذي أعطى نُكهة خاصّةً للجملة، وهو **(تموج)** وظّفها على شكل فعلٍ **مشتقّ ومجازيّ**.
جملة التّمركز على الذات	هي الجملة التي **يختزل فيها المتعلّمُ الأشياءَ في نفسه** ، ومن الجمل التي نُقِلَتْ من كتابة أحد التلاميذ "مُنَى أَبِي **أنا ذهبتُ** إلى السّوق " **اختزلَ الجميعَ في شخصه**.
الجملة الحسّيّة	ذاتُ دلالة حسّية، وتتركّبُ من مكوّنات نحويّةٍ حسّيّةٍ مثل ظروف المكان **فوق، وتحت، وراء...، وحروف الجرّ** الحسّيّة..
الجملة المعقّدة	جملة طويلة من حيث الشّكل تحوي جملاً متعدّدة التراكيب والدّلالة
مركزية الجملة	لها سلطةٌ **بيداغوجيةٌ ولغويّةٌ** ، فهي **الشّارحة** في حجرة الدّرس، والّنشاط التّدريبيّ، وهي **المعرفة النّحويّة**–مثلاً– إذا قُصِدتْ لذاتها.
النّصّ الأصليّ	نص القراءة الطّويل والمصدر **لكلّ الأنشطة اللغوية** في سياق الوحدة
النّصّ المحوّل	**النّص القصير** المشتقّ من النصّ الأصليّ، فهو **السّند** للمفاهيم النّحويّة التي تكتشف من لدن المتعلّم أثناءَ المناقشة.
المعايير النّصّية	**النّصّ** ذو سمات تحدّد **نصّيته** مثل **الاتساق والانسجام والرّوابط**...

الموارد المعرفية	هي الظّواهر اللّغويّة، وغير اللّغويّة التي يتّسم بها كلّ نصّ، وهذه الموارد قد تكون **نحويّة أو صرفية أو بلاغية بسيطة** ، و**غير اللّغويّة** هي المعارف التي تتعلق **بالقيم المتنوعة** للموضوع ذاته.
النّصّ القصصي	هو من أكثر النصوص قرابةً من وجدان المتعلّم، والقصّة عند الصغار بسيطة من حيث الشّخصيات والمكان والزّمان، والعقدة، والمتعلّم من فرط حبّه لهذا النّص، يحوّل منتوجه الكتابي ذا الصّبغة العلمية أو الاجتماعية إلى قصة، فالنّص القصصي يحل محلّ الأسلوب.
النص التواصلي	**هو النص** المشحون بالظّواهر والأحداث الاجتماعية القريبة من اهتمامات الصّغير وحاجياته، وهذا النّوع من النّصوص هو الدّعامة في كتاب القراءة، وهو **نصٌّ وظيفيٌّ بامتياز.**
النص المنتج	النّصُّ الذي ينتجه المتعلّم سواء كان تعبيراً حرّاً أو في **سيـــاق الوضعية الإدماجية،** وهو **النّصّ** الذي يكون مؤشراً على نجاح **المقاربة النّصّية** بكلّ تفاصيلها .
النصّ الأدبي القديم	**هو النّصّ** التحفة لكبار الأدباء، تتميز أغلب هذه النّصوص **بالسّمة الوصفية، وهو** ذو تركيز عالٍ من **النّاحية الشّاعرية :** كنصوص **جبران، والمنفلوطي، وميخائيل نعيمة...الخ.**
المهارة القرائية	هي المهارات التي تتميز **بالسّرعة والإتقان** من مثل **القراءة المسترسلة** من غير عيب، فالملاحظ –بكلّ أسفٍ – في قراءة بعض الكبار **تحويل همزة الوصل إلى قطع،** ومن المهارات القرائية **استخراج المعنى من خلال السّياق أو المعايير النصية ...الخ**
الأساليب البلاغية	المقصود بها في هذا المستوى، هو اكتساب التلميذ التراكيب التي تتضمن أغراضاً **كالنّفي، والاستفهام، والنّهي، والأمر، والتّعجب، والنّداء، و** يدخل في هذا المعنى **التشبيه وأركانه...**
نص الوحدة	هو النّصّ الذي يكون مصدراً لأنشطة لغويّة تتحرك في مجالٍ واحدٍ.
النص المصطنع	هو النّصّ المصنوع **لأداء وظيفة أو هدف تعلّمي محدّد.**

- **بيانات شخصيّة :**

- **الخبرة المهنية** : عددُ سنوات وظيفة التّدريس عامـّـــــــة ☐

عدد سنوات التدريس **بنموذج المقاربة بالأهداف** ☐

عدد سنوات التدريس **بنموذج المقاربة بالكفاءات** ☐

- **المؤهل العلمي** : أدبي ☐ علمي ☐ خريج معهد ☐ مدرسة عليا ☐

توظيف مباشر ☐

- **تلقيتَ تكويناً** في المفاهيم اللّغوية الجديدة المتعلّقة بالمادة نعم ☐ لا ☐

- **المحور الأوّل :**

بنيةُ الجملة كمقصدٍ معرفيّ لغوي لذاتها من خلال الاكتساب والإنتاج .

الفقـــــــــــــــــــــــــرة	موافق	غير موافق	ليس لديّ أدنى فكرة
الجملةُ البسيطةُ تتكرّرُ في مرحلة تعلّم القراءة **لغرضٍ تعليميّ**			
تعدُّ **الجملة المعقّدة** -رغم قلتها- مشحونةً **بالمفاهيم النّحويّة**			
الجملة التّعليليّة لا تُناسب ذهنية التّلميذ فـــي **مرحلة القراءة**			
الجملة ذات الكلمة المحورية تساعد على فهم **قواعد اللّغـــة**			
جملة التّشريط الفعّال لتثبيت **الدّلالات المتعدّدة في حقلهـــا**			
الجملة الوظيفيّة تعكس واقع المتعلّم، **ووُجودُها أساســـيٌ**			
الجملة الإبداعيّة تحسّن وترسّخُ من **تعلّمات التّلميذ اللّغويّة**			
جملة التّمركز على الذات هامشيةٌ لا أثرَ لها **في التّعلمات**			
الجملة النّصيّة التّرابطيّة مفيدةٌ **للمكتسبات اللّغويـــّة للتلميذ**			
الجملة الحسّيّة هي محور الأداء اللّغويّ تعليمـًا وتعلّمـــًا			

-إضافة بعض الملاحظات ترونها مناسبة لهذا المحور :

.....

.....

.....

- **المحور الثاني :**

الجملة كآلية تعليمية لتعزيز الأنشطة اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة .

الفقـــــــــــــــــــــــــــــرة	موافق	غير موافق	ليس لديّ أدنى فكرة
الطّريقة التحليلية التي تَعْتمِدُ على الجملة **أنسبُ** لتعلّم القراءة			
الطّريقة التّركيبية تصل **إلى الجملة** في النّهاية **أنسبُ** للقراءة			
الجملة المعقّدة وجودُها **عائــقٌ في تعليم وتعلّــم القراءة**			
الجملة كآليةٍ **مناسبةٍ** لتعليم التّعبير بنوعيه في **الطّور الأوّل**			
السّلوك اللّغويّ الجماعيّ فــي الصّف يُكْبِحُ من **تنوّع الجُمَلِ**			
مركزية الجملة مؤشرٌ على استمرارية **الاتجاه السّلوكـــيّ**			
الجملة الإبداعيّة مؤشرٌ على بروز ونماء **الاتجاه المعرفيّ**			
الجملة خارج سياق النّصّ **قادرةٌ على ترسيخ قواعد اللّغــة**			
المقاربة النّصيّة أنهتْ تأثير **سلطة الجملة في أنشطة اللّغة**			
يتّصف **أداء التلميذ اللّغويّ بالتّجزئــة** جرّاء **تعليمية الجُملة**			

–إضافة بعض الملاحظات ترونها مناسبة لهذا المحور :

.....

.....

.....

- **المحور الثّالث :**

النّصّ هو المساحة الفعليّة لاكتساب الموارد المعرفيّة، إذا كانتِ النّيةُ لغويّةً مَحْضة.

الفقـــــــــــــــــــــــــــــرة	موافق	غير موافق	ليس لديّ أدنى فكرة
النّصُّ المجَالُ الأوحدُ لتعليم وتعلّم المعايير النّصيّة **للتلميذ**			

يمثّل **النّصّ الهيكل الطّبيعيّ** لاكتساب **الموارد المعرفيـــّة**			
النّصّ القصصيّ من أقرب النّصوص للمتعلّم **فـي الابتدائيّ**			
النّصّ التّواصليّ من أكثر النّصوص **مُنَاسِبةً لتعليم اللّغــة**			
تعليميّة الشّفويّ الأداةُ النّاجعةُ للتلميذ فـي بناء **نصّه المنتج**			
النّصّ الأدبيّ القديم مـن أقوى النّصوص لتعليم **قواعد النّحو**			
النّصّ الأصليّ مساعـد على **تثبيت المهـــارات القرائيّة**			
نصُّ القراءة مؤثّرٌ فـي اكتساب **الأساليب البلاغيّة البسيطة**			
النّصّ المحوّل (الفـــرعيّ) صالـح بكلّ المقاييس وظيفياً			
نصُّ التّلميذ التّعبيريّ المنتج صورةٌ عاكسةٌ **لنصّ القـــراءة**			

-إضافة بعض الملاحظات ترونها مناسبة لهذا المحور

.....

.....

.....

- **المحور الرّابع :**

النّصّ يتحوّلُ إلى طريقةٍ ديداكتيكية تهدفُ إلى إكساب المفاهيم اللّغويّة للمتعلّم .

الفقـــــــــرة	موافق	غير موافق	ليس لديّ أدنى فكرة
صعوبة فهم قواعد النّحــو والصّرف خارج **نصّ الوحـــــدة**			
نصوص القراءة في الطّور الثّالث لا تساهم فـي **تقوية التّعبير**			
المقاربة النّصّيّة لا تتحقق فـــي **سيـاق النّصوص المصطنعة**			
الوعي اللّغويّ للأستاذ **بالمقاربـة النّصّيّة** يُدَعّمُ **تعليميةَ اللّغــة**			
بناء النّصّ المحوّل من لدن التّلميذ **أفضـــــل من ملاحظته**			
خطوات طريقة النّصّ غيرُ مفهومةٍ **ولا** منسجمةٍ **لدى الأستاذ**			
نصّ الوضعية الإدماجيّة للتلميذ أكثرُ هشاشةً مـن **التّعبير الحرّ**			
الأمثلة من صنع التّلميذ في نشاط القواعد **وفـقَ سياق النــصّ**			
تطبيقُ المقاربة النّصيّة يَخْتَلِفُ مـن أستاذٍ إلى آخر فـــي الواقع			

الحريّة في اختيار النّصّ من المتعلّم تُسَاهِمُ فـي **اكتساب اللغة**			
نوعية النّصّ الأدبيّ لها أثرٌ فـــــي نجـاح **الطّريقـــة النّصيّة**			
ليستْ كلّ **أنشطة اللّغة** تُعَالَجُ وتُكْتَسَبُ **عـن طريق النـــصّ**			
المقاربة النصية لا تأثير لها في تقوية **الإنتاج التعبيري للمتعلم**			

- **إضافة بعض الملاحظات ترونها مناسبة لهذا المحور :**

.....

.....

.....

.....

.....

- **إضافة بعض الملاحظات ترونها مناسبة للموضوع عامة**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

شاكرا لكم حسن تعاونكم

اَلْوَعْدُ الْمَنْسِيّ (2)

حَمَلَتِ الْأُخْتُ بَعْضَ الْمَؤونَةِ، وراحَتْ تَبْحَثُ عَن أَخيها الْأَكْبَر . وبَعْدَ رِحْلَةٍ طَويلَةٍ وَصَلَتْ إِلى الْقَبيلَةِ الَّتي يَعيشُ فيها، ووَجَدَتْهُ قَدْ تَزَوَّجَ ويَعيشُ حَياةً سَعيدَة . ورآها أَحَدُ رِجالِ الْقَبيلَةِ فَخَطَبَها مِنْ أَخيها وتَزَوَّجَها . وَنَسِيَتْ أَخاها الْأَصْغَرَ الَّذي تَرَكَتْهُ وَحيدًا . وَنَسِيَتِ الْوَعْدَ الَّذِي أَعْطَتْهُ لِوالِدَيْها .

في ذلك الْوَقْتِ، كانَ الْأَخُ الْأَصْغَرُ قَدْ أَكَلَ كُلَّ الْمَؤونَة . ثمّ بَدَأَ يَبْحَثُ في الْغابَة، فَكان يَأْكُلُ الْفواكِهَ الّتي يَجِدُها في الْأَشْجارِ، ويُحِسُّ بالْفَرَحِ لأَنَّه يَجِدُ مَا يَأْكُلُ ويَنْتَظِرُ عَوْدَةَ أَخَوَيْه . ولَكِنْ حينَما بَدأَ الْبَرْدُ يَشْتَدُّ، والثُّلوجُ تَتَساقَطُ، أَحَسَّ بِالْجوعِ والْخَوْفِ، وبَدَأَ يَبْكي ويُنادِي أَخَوَيْهِ بِأَعْلَى صَوْتِه، ولكن لا أَحَدَ يُجيب . ومع مُرُورِ الْأَيّامِ تَغَيَّرَ لَوْنُهُ وأَصْبَحَ شاحِبًا [1] . كانَ إِذا حلَّ اللَّيْلُ يَخْتَفي بَيْنَ أَغْصانِ الْأَشْجارِ ويَسْتَمِعُ إِلى عُواءِ الذِّئابِ [2] الّذي يَأْتِي من كُلِّ مَكان . ولاَ يَنْزِلُ إِلاَّ لِيَأْكُلَ ممَّا تَرَكَتْهُ تلْك الذِّئاب . وشَيْئًا فَشَيْئا بَدَأَ لا يَخافُ مِنْها، وتَعَوَّدَ على عُوائِها . صارَ يَعْوي كَما تَعْوي، ويَمْشي كما تَمْشي . وتَعَوَّدَتِ الذِّئابُ عَلَيْه، فَكانتْ تَتْركُ له نَصيبًا مِمَّا تَصْطادُه لِيَقْتاتَ به [3] .

وَمَرَّتِ الْأَيّامُ على هذا الْأَخِ، وأَصْبَحَ فَرْدًا من عائِلَةِ الذِّئابِ وكانَتْ هِي تَعْتَني بِهِ وتُقَدِّمُ لَهُ الْأَكْلَ وتُدْفِئُهُ بِفَرْوِها [4] . وحينما بَدأَ الثَّلْجُ بالذَّوبان، تَوَجَّهَتِ الذِّئابُ إِلى النَّهْر، وتَبِعَها الْأَخُ الْأَصْغَر .

كتاب القراءة "رياض النصوص كتابي في اللغة العربية" للسنة الخامسة ابتدائي

في أَحَدِ الْأَيّامِ، نَزَلَ أَخوهُ الْأَكْبَرُ إِلى النَّهْرِ في قارِبِهِ الصَّغيرِ لِيَصْطادَ بَعْضَ السَّمَكِ، وحينما اقْتَرَبَ من حَافَّةِ النَّهْرِ، سَمِعَ صَوْتَ أَخيهِ الْأَصْغَرِ وهو يُغَنّي . كانَ صَوْتُهُ يُشْبِهُ صَوْتَ الذِّئابِ .

سَمِعَ الْأَخُ الْأَكْبَرُ الصَّوْتَ وهو يُغَنّي فَأَحَسَّ أَنَّ قَلْبَهُ يَنْقَبِضُ ثمّ أَسْرَعَ إِلى حَيْثُ أَخوهُ الْأَصْغَرُ وقال لَه : " أَخي، أَخي تَعالَ مَعي " . لكنّ الْأَخَ الْأَصْغَرَ فَرَّ مع إِخْوانِهِ الذِّئابِ، وكانَتْ عَلَيْه عَلاماتُ الْغَضَبِ .

أَحَسَّ الْأَخُ الْأَكْبَرُ بِالْحَسْرَةِ [5] والْحُزْنِ . وعادَ إِلى بَيْتِهِ وحَكى لِأُخْتِهِ أَنَّ أَخاهُما تَحَوَّلَ إِلى ذِئْبٍ، وأَنَّ جِسْمَهُ كَساهُ شَعْرٌ كَثيف، وأَنَّه يَجْري كما تَجْري الذِّئابُ ويَصْطادُ مَعَها كما تَصْطاد. قالَتِ الْأُخْت : " هل يَعودُ إِلَيْنا، هل يَعودُ إِلى إِخْوانِهِ من النّاس ؟" وهنا قال لها الْأَخُ الْأَكْبَرُ بِحُزْنٍ كَبيـر : " لَقَـدْ صار ذِئْبا، ولن يَعودَ أَبَدًا إِلَيْنا، لأَنَّ الذِّئابَ اِعْتَنَتْ بِهِ وقَدَّمَتْ لَهُ الْأَكْلَ وأَدْفَأَتْهُ ولم تَتْرُكْهُ وَحيداً " .

بَكَـتِ الْأُخْـتُ، وتَذَكَّرتِ الْوَعْـدَ الَّذي أَعْطَتْهُ لِأَبيهـا وأُمِّها . ومنْذ ذلك الْوَقْتِ والْحَسْـرَةُ تُصاحِبُهما كُلَّما تَذَكَّرا أَخاهُما الَّذي صار ذِئبا .

نصّ مترجم من الأدب العالميّ

أتحاور مع النّصّ

أتعرّف على معاني المفردات

1. شاحِب : لَوْنُهُ أَصْفَر .
2. عُواء الذِّئاب : صَوْتُ الذِّئاب .
3. لِيَقْتاتَ بِهِ : لِيَأْكُلَهُ .
4. بِفَرْوِها : بِشَعْرِها .
5. الْحَسْرَة : اَلنَّدَمُ الشَّديد .

أفهم النّصّ

* هَـل تَذَكَّرَتِ الْأُخْتُ أَخاهـا الْأَصْغَر حينَما وَصَلَت إِلى الْقَبيلَة ؟
* لماذا كانَ الْأَخُ الْأَصْغَرُ يُحِسُّ بِالْفَرَح ؟
* مَتى أَحَسَّ الْأَخُ الْأَصْغَرُ بِالْخَوْف ؟
* كَيْفَ عامَلَتِ الذِّئابُ الْأَخَ الْأَصْغَر ؟
* لِماذا أَحَسَّ الْأَخُ الْأَكْبَرُ أَنَ قَلْبَهُ يَنْقَبِض ؟
* هَلْ عادَ الْأَخُ الْأَصْغَرُ مَعَ أَخيه ؟ لماذا ؟

أعبّـر

- تَخَيَّلْ نِهايَةً أُخْرى لِهَذه الْقِصَّةِ، وقارِنْ بَيْـنها وبَيْن النِّهاياتِ الّتي اقْتَرَحها زُملاؤُكَ .
- لاشَكَّ أَنَّكَ تَعْرِفُ قِصَّةً تُشْبِه هَذِهِ الْقِصَّة . اِحْكِها لِزُملائِك مُحْتَرِمًا فيها تَسَلْسُل الْأَحْداث : اَلْبِدايَة - اَلْوَسَط - اَلنِّهايَة .

كتاب القراءة "رياض النصوص كتابي في اللغة العربية" للسنة الخامسة ابتدائي

أتعـرّف على الجملة وأنواعها

ألاحظ

أَحسَّ الْأَخ الْأَكْبَرُ بِالْحَسْـرةِ والْحُزْنِ، وعادَ إلى بَيْتِهِ وحَكى لِأُخْتِه ما رَأى فَقالَتْ لَه : و هل عَرَفك؟ فَأجابَها : " نَعَم، ولكِنَّهُ لم يَقْبَلْ أَنْ يَأْتِيَ معي .

حِينذاكَ بَكَتِ الْأُخْتُ ونَظَرَتْ إلى أَخِيها وقالَتْ :

ما أقْسانا على أَخينا ! لقد نسـيـا الْوَعْدَ، لقَدْ نسينا الْوَعْد .

أتذكّـــر

– الْجُمْلَةُ هي وِحْدَةٌ أَساسيَّةٌ في الْفِقْرة .

– هُناك أَنْوَاعٌ مِنَ الْجُمَل :

• اَلْجُمْلَةُ الْفِعْلِيَّةُ هي الّتي تَبْدَأُ بِفِعْلٍ مِثْل : أَحسَّ الْأَخُ الْأَكْبَرُ بِالْحَسْرَة .

• اَلْجُمْلَةُ الْاسْمِيَّةُ هي الّتي تَبْدَأُ دائِمًا باسْم مِثْل : اَلْأَخُ حَزينٌ .

• اَلْجُمْلَةُ الْاسْتفْهَامِيَّةُ هي الّتي تَبْدَأُ بأَداة اسْتِفْهام مِثْل : هَلْ عَرَفك ؟

• اَلْجُمْلَةُ التَّعَجُّبِيَّةُ هي الّتي تَبْدَأُ بـ " ما" وتَنْتَهي بِعَلامَةِ التَّعَجُّبِ مِثْل : ما أَقْسَانَا على أَخينا !

أتـــدرّب

1 عَيِّنْ نَوْعَ كُلِّ جُمْلَةٍ منَ الْجُمَلِ الْآتِيَة :

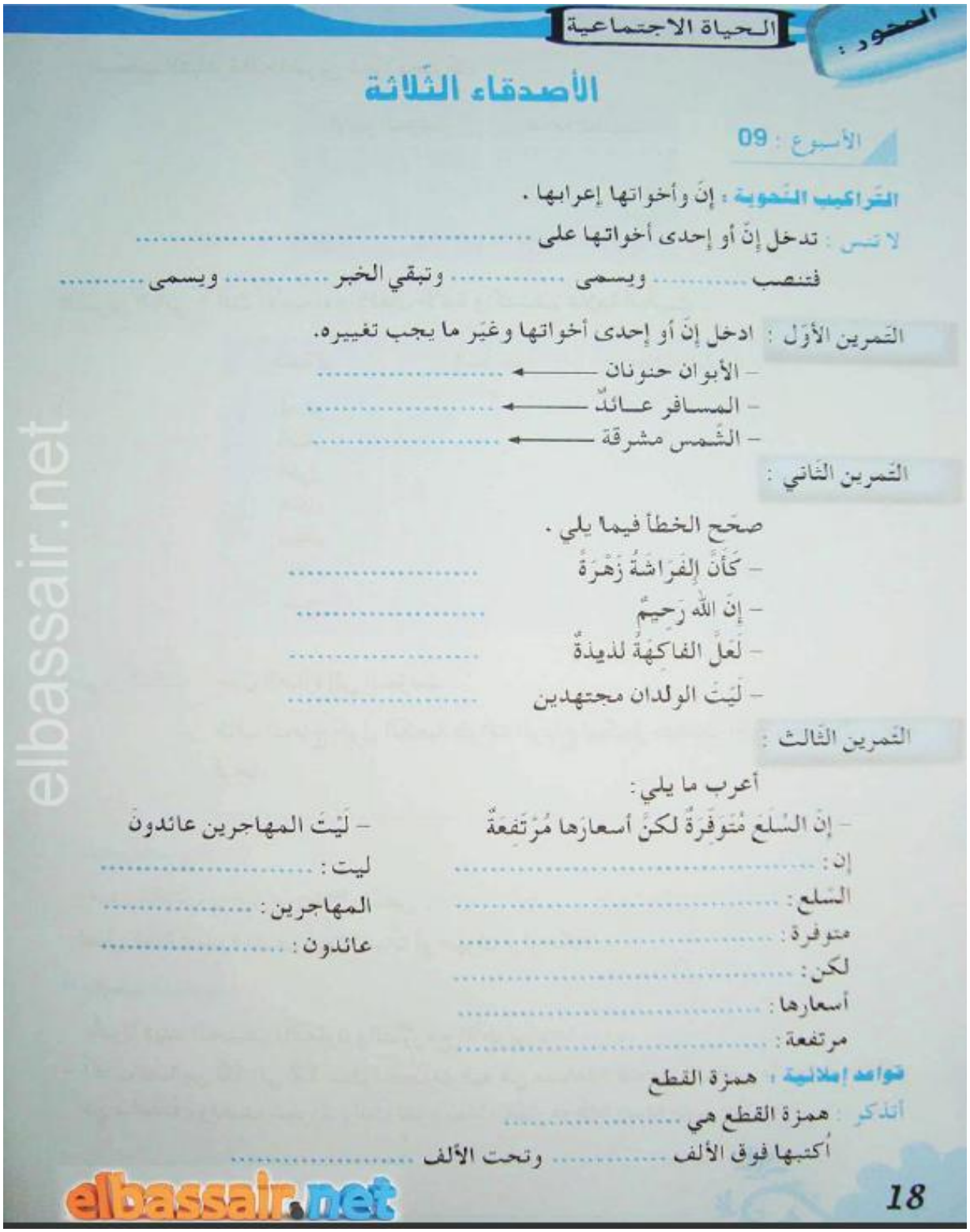
• تَوَجَّهَتِ الذِّئابُ إلى النَّهْر .
• هل يُمْكِنُ أن نُفَرِّطَ في أَخينا الصَّغير ؟
• قَرَّرَ الصَّيّادُ أَنْ يَسْكُنَ بَعيدًا عن قَبيلَتِه .
• اَلشِّتاءُ حَلَّ بِبَرْدِهِ وثُلوجِه .
• ما أَصْعَبَ الْحَياةَ في الْغابَةِ في فَصْلِ الشِّتاء !
• ماذا نَسِيَ الْأَخُ الْأَكْبَر ؟
• أنا مُحِبٌّ لِإِخْواني .
• اِعْتَنَتِ الذِّئابُ بالْأَخِ الْأَصْغَر.

2 هَذِهِ فِقْرَةٌ مُكَوَّنَةٌ من جُمَلٍ مُخْتَلِفَة . اِسْتَخْرِجْ هذهِ الْجُمَلَ وعَيِّن نَوْعَها .

حَلَّ الشِّتاءُ وأَكَلَ الْأَخُ الْأَصْغَرُ كُلَّ ما عِنْدَه . ثُمّ بَدَأَ يَبْحَثُ في الْغابَةِ فَلَم يَجِدْ شَيْئاً ، فالْأَشْجارُ مَكْسُوَّةٌ بِالثُّلوجِ والذِّئابُ مُنْتَشِرَة في كُلِّ مَكان . أَحسَّ الْأَخُ الْأَصْغَرُ بالْخَوْفِ فصاحَ : "أَيْنَ أَخي؟ أَيْنَ أُخْتي؟ كَيْفَ تَتْرُكاني وَحيداً ؟ أَنَسيتُما وَصِيَّةَ أَبي ؟ ما أَشَدَّ قَسْوَتَكُما !"

كتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي

كتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي



المحور : الحياة الاجتماعية

الأصدقاء الثّلاثة

الأسبوع : 09

التّراكيب النّحوية : إنّ وأخواتها إعرابها .

لا تنس : تدخل إنّ أو إحدى أخواتها على .....

فتنصب ..... ويسمى ..... وتبقي الخبر ..... ويسمى .....

التّمرين الأوّل : ادخل إنّ أو إحدى أخواتها وغيّر ما يجب تغييره.

- الأبوان حنونان ← .....
- المسافر عائدٌ ← .....
- الشّمس مشرقة ← .....

التّمرين الثّاني :

صحّح الخطأ فيما يلي .

- كَأنَّ الفَراشةُ زَهْرَةً .....
- إنّ اللهَ رَحيمٌ .....
- لَعلَّ الفاكِهَةُ لذيذةٌ .....
- لَيتَ الولدان مجتهدين .....

التّمرين الثّالث :

أعرب ما يلي :

- إنّ السّلع مُتوفّرةٌ لكنّ أسعارها مُرتفعةٌ

إنّ : .....

السّلع : .....

متوفرة : .....

لكن : .....

أسعارها : .....

مرتفعة : .....

- لَيتَ المهاجرين عائدونَ

ليت : .....

المهاجرين : .....

عائدون : .....

قواعد إملائية : همزة القطع

أتذكر : همزة القطع هي .....

أكتبها فوق الألف ..... وتحت الألف .....

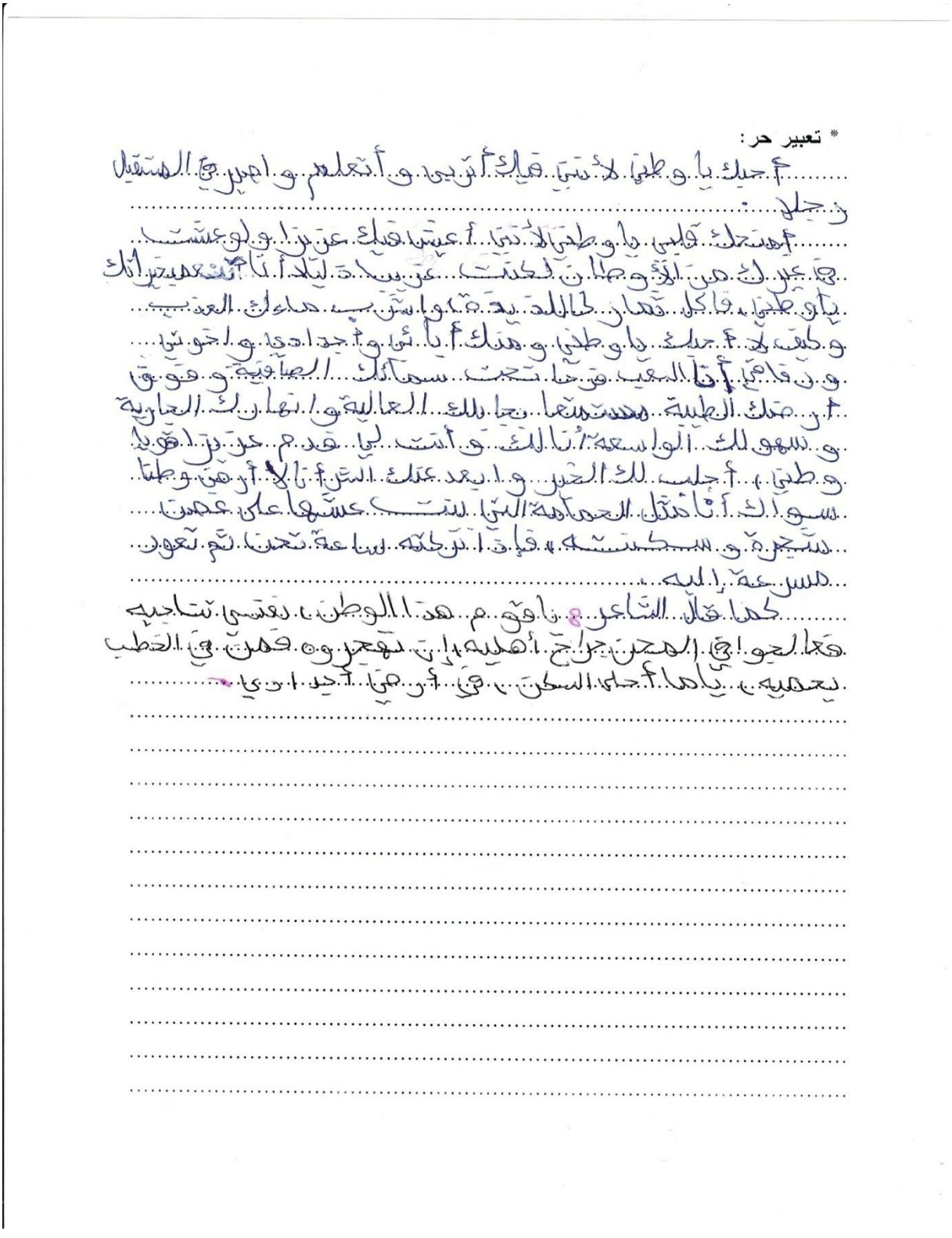
elbassair.net

18

elbassair.net

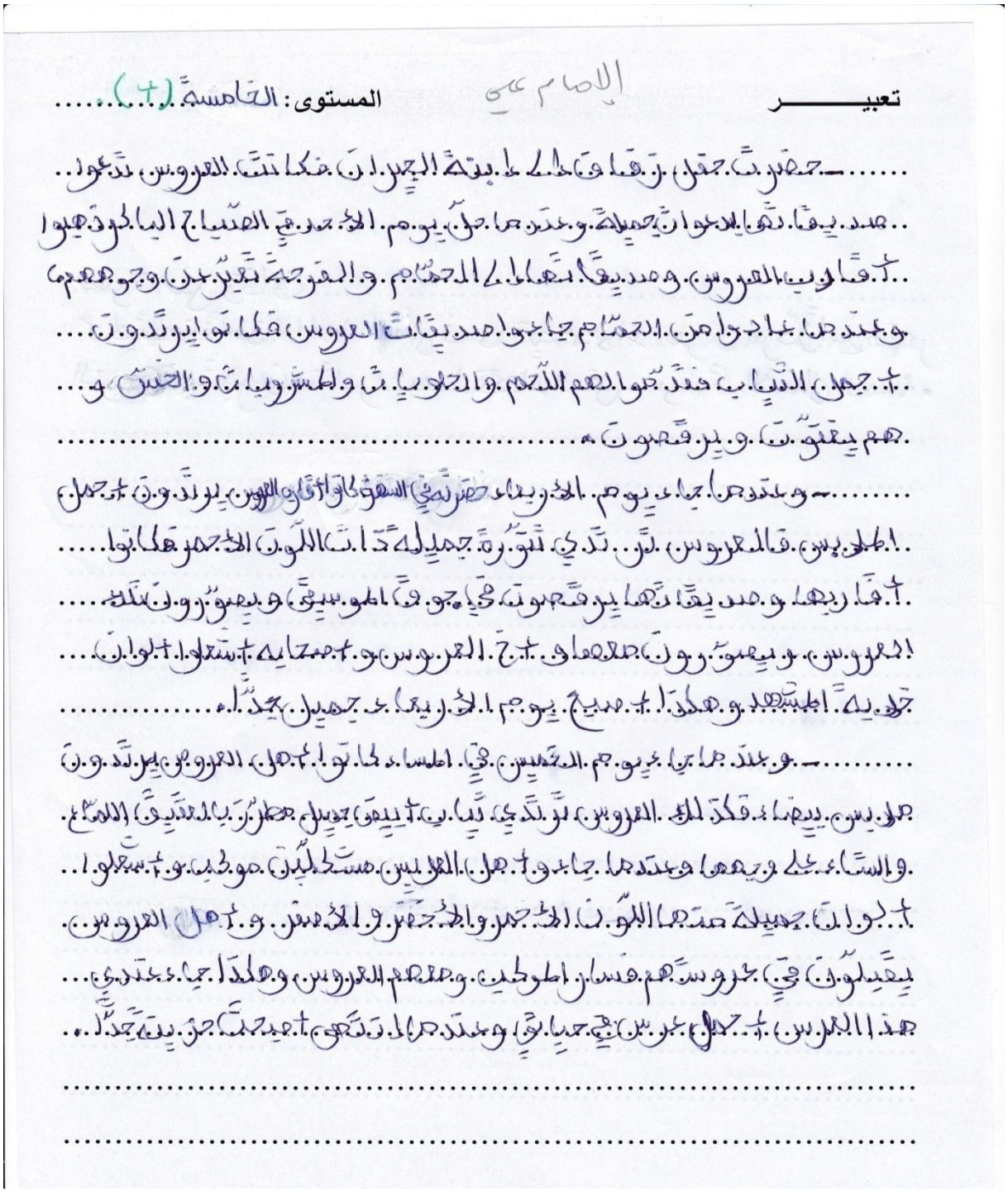
كراس النشاطات اللغوية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي

35
4 - أكتب.
قـ
قـ
قـ
كـ
كـ
كـ
ك
ك
ك
5 - أعبّرُ عنْ كلِّ مشهدٍ بجملةٍ، ثمّ أرسمُ النقطةَ (.) في آخرِها.
1
2
3
elbassair.net
elbassair.net


* تعبير حر:

أحبك يا وطني لأنني هناك أتربى و أتعلم و أعيش في الشمال
و جلد.
أشتاق إليك يا وطني لأنني أعيش هناك عن بعد و لو عشت
في جبال من الأوهام لكنت عن سعادة لبلدي أنا أتغنى بحبك
يا وطني فأكل ثمار جبالك بدفء و شرب مياهك العذب
و كيف لا أحبك يا وطني و هناك أبي و أجدادي و إخوتي
و في قلبي أنا الغيب فوق تحت سمائك الصافية و فوق
أرضك الطيبة مستمتعا بجمالك العالية و أنهارك الجارية
و سهولك الواسعة أنا لك و أنت لي قدم عن بعد أهوى
وطني، أجلب لك الخير و أبعد عنك الشر أنا لا أرضى وطني
سواك أنا أفتخر العمامة التي نسج عشها على عمق
شجرة و سكنته، فإذا تركته ساعة تحن ثم تعود
مسرعة إليه.
كما قال الشاعر: يا قوم هذا الوطن نفسي تناجيه
هذا الجواب المحن جراح أهليه إن تهجروه فمن في الخطب
يحميه، يا أهل السكن في أرضي أحبائي.

منتوج أحد تلاميذ السنة الخامسة من ابتدائية اسماعيلي قويدر سيدي خويلد



تعبير ـــــــــر المستوى: الخامسة (ت)

الإمام علي

حضرت حفل زفاف أحد بنات الجيران فكانت العروس تدعى ..
محمد يقال لإخوان جميلة وعندما حل يوم الأحد موعد الصباح الباكر ذهبوا
أقارب العروس ومديقات الحمام والمزوجة تزين وجوههم
وعندما عادوا من الحمام جاءوا مديقات العروس فكانوا يرتدون ...
الجلباب حتى تضع اللحم والحلويات والمشروبات والحلى و ...
هم يتزينون ويرقصون .....

وعندما جاء يوم الأربعاء حضرت السوفار والعروس يرتدون الجلباب
الأبيض فالعروس تزين تتزوج جميلة ذات اللون الأحمر فكانوا ....
أقاربها ومديقاتها يرقصون في جو الموسيقى ويصورون بكاميرا ...
العروس ويصورون صفاء الخ العروس وحمايه استقبال الوافدين ...
الذي اشتهر وهذا صباح يوم الأربعاء جميل جدا .....

وعندما جاء يوم الخميس في المساء كانوا أهل العروس
الأبيض يرقصون فكذلك العروس تزين بأيدي جميل حمار بالمتزين الماء
والنساء على وجوههما وعندما جاءوا أهل العريس مستقبلين موكب واستقبلوا ..
أقوال جميلة صنعها اللون الأحمر والأخضر والأسود وأهل العروس
يقبلون في جروسهم فستان الوطني وصنعهم العروس وهذا جاء عندي ...
هذا العرس أحل عرس في حياتي وعندما ترى أحد من جدتي ..

.....

.....

ابتدائية الامام علي بمقاطعة الرويسات

دائرة حاسي مسعود

ابتدائية الإمام علي القديمة

السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

التعبير الحر

في يوم من أيام الصيف الحار استأذنا أبي (يدخل) ...
بذهابنا إلى المسبح فلم يوافق فأذن لنا أن نذهب ..
ولكن بشرط أن نعتني (جوثن) حديقة المنزل نفرنا ..
إلى حديقة فأمامنا الدوار لأن الحديقة كانت ...
مملوءة (بالأوراق) وأوراق الأشجار اليابسة وشبان ..
عالقت كانت مخيفة كل جزاء القاحلة لم يرد ....
أحد تنظيفها وكان سبب عن ما تغير الأمر أنهم .....
وعدوا بذهابنا إلى المسبح نظفنا بتعاوننا .....
فكان تنظيفها أسرع لما أنتهينا ذهبنا إلى المسبح ....
وفي طريق شعرنا بالجوع فذهبنا إلى مطعم مجاور ..
أكلنا وجبة خفيفة وواصلنا الطريق وعندما ....
وصلنا وإذا بالأمتعة مكتوب عليها ممنوع فحزنا ....
فقررنا أن نذهب إلى البحر فذهبنا إلى البحر .....
كانت الأمواج مخيفة فخفنا أن يغرق أحدهم ..
فقمنا في وقت عدنا إلى المنزل ويأس بائس .....
على وجوهنا وفي العشاء ذهبنا إلى المسبح لعبنا ....
في الماء وفي المساء عدنا إلى منزل فكانت الفرحة
عامرة قلوبنا .....
.....
.....
.....
.....

بلدية : تقرت

المستوى : الخامسة ..... المدرسة : ابتدائية حميدة بن علي التاريخ :

* أكتب ثلاث جمل من اختياري :

.....ان الصلاة مهمة جدا.....

.....التعاون له اثر مهم جدا) التعاون أساس النجاح.....

.....ان العلم مهم جدا.....

.....

* نص الوضعية الإدماجية :

أكتب فقرة في 10 اسطر تتحدث فيها عن اهمية التعاون على فعل الخير وتبين أثره في المجتمع وتنصح زملائك بممارسته مهما كان او احدى.....

اخوانك.....

.....

* تحرير الوضعية الادماجية :

.....

التعاون له اهمية كبيرة في انه ينشر المحبة بين الناس ويجعل المجتمع قويا متماسكا وهو سر النجاح ونستطيع ان نفتح ان مشكلة تكون صعبة ويصلح الله بين الناس قال الله تعالى :(وتعاونوا على البر والتقوى ولا تتعاونوا على الاثم والعدوان) ويجب ان نمارسه.....

و نتجنب الاعمال الصعبة في وقت قصير وانا يجب ان يكون مجتهدا متعاونا فهو يأمر بحب البعض بعضا لان له أثر كبير.

وفي الاخير اقول الى زملائي ان يمارسوه لانه اساس العمل.....

والنصر الصبيح.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ابتدائية حميدة بن علي بتقرت

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2014/04/02

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

الرقم524/م.ت.ت/م2.ح/2014

مديـر التربيـة

إلـى السيـد: بن ساسي عبدالكريم

طالـب بجامعـة باتنـة

الموضوع: رخصة القيام بدراسة ميدانية

المرجع: - رسالة طلبكم بتاريخ 2014/04/02

تلبية لرسالة طلبكم المنوّه بها بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أبلغكم الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية لتحضير اطروحة دكتوراه، بعنوان << تعليمية اللغةالعربية بين الجملة والنص في المرحلة الابتدائية.>> وذلك وفق المعطيات الآتية:

- الفترة: من: 06 افريل 2014 إلى: 08 ماي 2014
- المؤسسات المعنية:- إبتدائيات : عائشة نواصر وسيد روحو بالمقاطعة الرابعة ورقلة.
طارق بن زياد وعبد القادر بابي بالمقاطعة الثالثة ورقلة.

- الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية: (مقابلات شفوية.)

ملاحظة: على الأستاذ (ة) الطالب (ة) الالتزام بتسليم المصلحة نسخة من منتوج الدراسة فور انتهائها

عن مدير التربية

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

إمضاء محمد الصديق مواهير

هام: سلّمت هذه الرخصة للمعني (ة) للاستظهار بها لدى المؤسسات المعنية.

- نسخة (للإعلام) للسادة مفتشي المقاطعتين 03 و04 ورقلة

فهـــرس

الموضـــــــــوعـــــــات	الصفحة
مقدمة البحث	أ–ح
● الفصل الأول : الجملة والنص بين الدراسات العربية و الغربية	
المبحث الأول: الجملة في الدراسات العربية القديمة والمعاصرة	
–الجملة في المعاجم اللغوية.....	**14**
–المعاجم القديمة.....	**14**
– المعاجم الحديثة.....	**14**
–في التراث النحوي العربي	**15**
–الجملة عند سيبويه	**15**
–الجملة عند المبرد.....	**16**
–الجملة ابن هشام.....	**17**
–عند اللسانيين ونحاة العرب الجدد.....	**19**
–الجملة عند تمام حسان.....	**19**
–عند أحمد المتوكل.....	**21**
–عند ميشال زكريا.....	**24**
المبحثُ الثاني : قضايا الجُملة اللسانية في الاتجاهات الغربية الحديثة	
الجملة في المعجم اللغوي.....	**26**
الجملة في المعجم اللساني.....	**26**
الجملة في الدراسات اللسانية الغربية.....	**27**
الجملة عند فرديناند دو سوسير.....	**27**
–الاتجاه الوظيفي.....	**27**
–الاتجاه التوزيعي.....	**28**
–المكون الحسي.....	**29**
–الاتجاه التوليدي.....	**30**

-الجملة التوليدية.....	30
-الجملة النواة.....	30
-الجملة العميقة.....	31
-سياق الجملة الاتجاه الوظيفي.....	32
المبحثُ الثّالث: قضايـــا النّـــصّ في اللسانيات الحديثة	
-مادة النص في المعجم اللغوي.....	32
-مفهوم النص لغةً واصطلاحاً.....	33
-المعايير النصية (الاتساق)	33
-التكرار.....	34
-أشكال التكرار(الجزئي، البسيط، الكلي)	35
-الاحالة.....	36
-أنواع الاحالة (البعدية، القبلية، المقامية)	37
-الربط.....	37
-الربط بالأداة.....	38
-ترابط الاقتضاء	38
-التضام	38
-البنية الكبرى للنص.....	39
• **الفصل الثاني: الجملة اللّسانية في لغة الطفل ما بين الاكتساب اللغوي ونظرياته**	
المبحث الأول: الجملة اللسانية بين اكتساب اللغة وتعلمها	
-اكتساب اللّغة وتعلّمها	42
-اكتساب النّحو لدى الطّفل.....	42
-الكلمة الجملة أو الجملة ذات الكلمة.....	44
-الجملة البرقية.....	45
-مواصفات الجملة البرقية.....	46

–الجملة ذات الكلمة المحورية.....	48
–الجملة ذات الكلمة المفتوحة.....	49
–جملة نحو الحالة.....	50
–الجملة الكاملة.....	50
–الجملة الحسية.....	51
المبحث الثاني: الجملة اللّسانية في النّظرية السّلوكية	
–النظرية السّلوكية	51
–جملة التّشريط الفعّال.....	53
–جملة ذات المجال الواحد.....	53
–جملة ذات الملامح المتعددة.....	54
–الجملة المستقلة.....	55
–جملة التّعاقب.....	55
–الجملة الوظيفية عند سلكنين.....	56
–الجملة السّلوكية الوسطية	57
–نقد السلوكية من خلال الجملة.....	58
المبحث الثالث : الجملة اللسانية في النظرية الفطرية	
–النظرية الفطرية.....	59
–الجملة الأصولية	60
–الجملة الابداعية.....	61
–الفطرية منشأ الجملة الابداعية	62
–الجملة في نظر معارضي النظرية الفطرية	62
–الوظيفية في دعم الجملة تعليمياً.....	63
– النظرة الاصلاحية للجملة	64
–الجملة صناعة اجتماعية	65

–جملة التمركز على الذات	66
–ترابط الجملة في النظرية المعرفية.....	67
• **الفصل الثالث: القضايا النصية والجملية في تعليمية أنشطة اللغة العربية**	
المبحث الأول: تعليمية اللغة العربية وأهم مفاهيمها	
– التعليمية لغةً.....	70
–-لمحة تاريخية عن التعليمية.....	70
–التعليمية عند ابن خلدون.....	70
–التعليمية اصطلاحاً.....	71
–التعليمية العامة	73
–التعليمية الخاصة.....	73
–تعليمية اللغة العربية.....	74
–النشاط من الناحية اللغوية.....	75
–مفهوم النشاط من الناحية الاصطلاحية.....	75
–تعليمية أنشطة اللغة العربية.....	76
المبحث الثاني: تعليمية النص، و قضاياه، و أنواعه	
–طريقة النص.....	79
–المقاربة النصية.....	79
–تعليمية النص.....	80
– خطوات طريقة النص.....	81
–نقد خطوات طريقة النص.....	81
–طريقة النص البديلة.....	82
–أنواع النصوص التعليمية.....	83
– النص الاصطناعي.....	83
–النص الأصيل.....	84
–النص االأصلي.....	84

–النص القصصي.....	84
–النص التعبيري التواصلي.....	85
المبحث الثالث: تعليمية التدريس بالجملة	
–تعليمية التدريس بأسلوب الجملة.....	85
–نظرية درب الحديقة لفهم الجملة.....	86
–نظرية الاستناد للقيود.....	87
–طريقة الجملة.....	87
–تعليم نشاط القراءة عن طريق الجملة.....	88
–تدريس نشاط النحو عن طريق الجملة.....	88
–خطوات تدريس بالجملة	89
–طرائق أخرى للتدريس عن طريق الجملة.....	90
–نشاط التعبير في ظل طريقة الجملة.....	90
–أشكال نشاط التعبير عن طريق الجملة.....	91
• **الفصل الرابع: أدوات الدّراسة و القضايا الجُملية و النّصّية من الناحية التّطبيقية**	
المبحث الأول: أدوات الدراسة التطبيقية الميدانية	
–منهج الدراسة للمحتوى.....	95
–مفهوم المحتوى.....	95
–تحليل المحتوى.....	96
–فئات التحليل المقصودة بالدراسة.....	96
–العينة ومواصفاتها.....	97
–الوثائق المعنية بالدراسة.....	97
–كتاب التّلميذ.....	97
–وثيقة المنهاج.....	98
–الوثيقة المرافقةو دليل المعلم.....	98
–كتابات التّلاميذ (انتاجاتهم التعبيرية).	99

المبحث الثاني: أنواع الجمل و قضاياها من خلال مدونة التّحليل	
–موقع الجملة في الكتاب المدرسي العينة.....	100
–الجملة الصغرى أو البسيطة.....	101
–الجملة الكبرى أو المعقدة.....	101
–الجملة الأصلية.....	102
–الجملة الأساسية.....	102
–الجملة الناقصة.....	103
–الجملة المستمرة.....	103
–الجملة الأصولية.....	103
–الجملة التوليدية.....	104
–الدراسة التحليليةلأهم النماذج السابقة.....	105
المبحث الثالث : النّصّ وقضاياه من خلال المدونة محل الدّراسة	
–اختيار العينة النصية للتحليل.....	118
–الاتساق في نص القراءة.....	120
–الاتساق في انتاج التلاميذ.....	129
–التكرار الجزئي.....	140
–التكرار البسيط.....	142
–التكرار الكلي (مع وحدة المرجع، مع اختلافه)	145
–الإحالة داخل النص (القبلية والبعدية)	147
–الإحالة خارج النص أو المقامية.....	151
–الربط بالأداة من كراس النشاط.....	153
–الربط المباشر (التبعية الدلالية)	154
–التّضام (النّحوي والدّلالي)	155
–معايير الاقتضاء.....	156
–البنية الكبرى للنص.....	157

–خلاصة الفصل	158
• الفصل الخامس: الجملة اللسانية بين المدّونة التّعليمية و الانتاجية	
المبحث الأول: أثر جملة الاكتساب اللّغويّ من خلال المدونة الإنتاجية	
–سمات العينة المختارة	164
– الجملة التركيبية.....	164
–تكوين الجمع و المؤنث و تصريف الأفعال للجملة.....	165
–الجملة ذات الكلمة الواحدة.....	168
–الجملة المحورية.....	169
–الجملة المعقدة.....	174
–الجملة الحسية.....	177
–الجملة الكاملة	184
المبحث الثاني: بيداغوجيا الأهداف منظومة لتدعيم الجملة	
–بيداغوجيا الأهداف ومنظومتها التعليمية	188
–مواصفات الاتجاه السلوكي في الجملة.....	190
–جملة التشريط الفعال	190
–الجملة ذات الملامح في كتاب القراءة.....	199
–الجملة ذات الملامح في انتاج التلاميذ.....	201
–الجملة المستقلة.....	203
–جملة التعاقب.....	208
–أشكال جملة التعاقب في التدريبات اللغوية.....	213
–الجملة الوظيفية	217
–في كتابات التلاميذ.....	217
المبحث الثالث: الجملة في ظل بيداغوجيا الكفاءات من خلال الوثائق و المدونة	
–المقاربة بالكفاءات نموذج لإصلاح السلوكية.....	223

–مواصفات الأداء اللغوي في نموذج الكفاءات من خلال الإنتاج.....	225
–الجملة الأصولية.....	226
–الجملة الإبداعية.....	231
–سمات الجملة الابداعية	233
–جملة التمركز على الذات.....	233
–سمات جملة التمركز على الذات.....	235
–الجملة النصية أو الترابطية.....	235
–خلاصة الفصل.....	239
• **الفصل السادس: أنشطة اللّغة العربية بين الجملة و النّصّ**	
المبحث الأول: أنشطة اللغة العربية في المدرسة الابتدائية في ظل تعليمية الجملة	
–الجملة في منظومة الكفاءة وأنواعها.....	247
–كفاءة الشفوي.....	247
–كفاءة القراءة.....	247
–كفاءة التعبير الكتابي.	249
–التعبير الشفاهي في ظل سند الجملة من خلال الوثائق.....	249
–أشكال التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية من خلال الجملة.....	251
–الوضعية الإدماجية في سياق الجملة.....	259
–بناء القراءة على أساس أسلوب الجملة.....	263
–الجملة اللسانية ونشاط النحو في بيداغوجيا الكفاءات.....	265
– التمارين اللغوية في مساق الجملة اللسانية.....	267
المبحث االثاني: أنشطة اللغة العربية في المدرسة الابتدائية في ظل تعليمية النص	
–المقاربة النصية من خلال السندات التعليمية.....	273
–طريقة النص في نشاط التعبير الشفاهي.....	275
–نشاط القراءة وطريقة النص	276

–نشاط النحو وطريقة النص	278
–طريقة النص والوضعية الادماجية	282
–النّصّ وأنواعه بين نماذج نصوص القراءة وإنتاج التلاميذ.....	283
–النّصّ الاصطناعيّ.....	284
–النّصّ الأصليّ.....	289
–النّصّ الأصيل.....	290
–النص القصصي	292
المبحث االثالث: تحليل استبانه عن تعليمية النص و الجملة	
–منهج الدّراسة الخاص بالاستبانة.....	298
–مجتمع الدراسة.	298
–عينة الدراسة.....	298
–إجراءات الاستبانة.....	299
–تحديد مشكلة الدراسة.....	300
–محاور الدراسة.....	301
–تحليل مضامين الاستبانة.....	302
–خلاصة الفصل.....	321
–خاتمة.	328
–التوصيات واقتراحات البحث.....	334
–قائمة المصادر والمراجع.....	336
– ملاحق.....	351
–فهرس.....	372