الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2- لونيسي علي

قسم اللّغة العربية وآدابها

المعجم المدرسي ودوره في تنمية الملكة اللّسانية لدى التلميذ الجزائري

- معجما الطورين الابتدائي والمتوسط نموذجا -

دراسة وصفية تحليلية

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الطور الثالث في اللّغة العربية وآدابها

تخصص: الدّراسات المعجمية وصناعة المصطلح

إعداد الطالبة:

تنهينان بن صافية

إشراف الأستاذ الدكتور:

عمار ساسي

السنة الجامعية: 2020-2021

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2 – لونيسي علي

قسم اللّغة العربية وآدابها

المعجم المدرسي ودوره في تنمية الملكة اللّسانية لدى التلميذ الجزائري – معجما الطورين الابتدائي والمتوسط نموذجا– دراسة وصفية تحليلية

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في اللّغة العربية وآدابها

تخصص: المعجمية وصناعة المصطلح

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذ الدكتور:**

تنهينان بن صافية عمار ساسي

أعضاء اللّجنة المناقشة:

1– نصر الدين بوحساين.....البليدة 2– رئيسًا

2– عمار ساسي.....لبليدة 2– مقررًا

3– صالح تقابجي.....البليدة 2– ممتحنًا

4– تيقرشة فازية.....المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة– ممتحنًا

5– محمد مدني.....المدية – ممتحنًا

6– فتيحة بوتمر.....البويرة – ممتحنًا

السنة الجامعية 2020–2021

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى

والديّ الكريمين أطال الله في عمرهما

إلى كل إخوتي وأقاربي

إلى كل زميلاتي في العلم

إلى كل من ساندوني ووقفوا بجانبي

إلى كل من ساهم في تحفيزي وتشجيعي

إلى كل أهل العلم وكل من يسعى لتحصيله

إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد

ولو بكلمة

لكم كل الشّكر والامتنان

شكر وعرفان

إنّ الشكر لله وحده لا شريك له، وإن كان من كمال الفضل شكر ذويه

إنّ من دواعي السرور أن أتقدم بجزيل الشكر إلى المشرف على العمل

الدكتور "عمار ساسي " الذي كان نعم الموجّه والمرشد بنصائح

وتوجيهات وملاحظات قيّمة طيلة فترة البحث

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل

أخصّ بالذكر أساتذة التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط في مختلف المؤسسات

التعليمية لولاية بجاية وولاية البليدة، دون أن أنسى كل ألأساتذة الذين استقبلوني في

حصصهم بكل رحب وسعة، فلكم مني كل الشكر والتقدير، فأدامكم الله لخدمة العلم

والباحثين فيه

الكلمات المفتاحية: المعجم المدرسي- الملكة اللّسانية- التلميذ

يعتبر المعجم المدرسي من أهم الوسائل التعليمية، لما له من دور في تنمية الملكة اللّغوية لدى التلميذ حيث؛ يرتبط استعمال التلميذ للمعجم المدرسي ارتباطًا وثيقًا بتكوين رصيده اللّغوي، كما يؤثر تأثيرًا إيجابيًا في تنمية مهاراته في القراءة والكتابة، التحدث إضافة إلى الإصغاء والاستماع. من هذا المنطلق تسعى الدراسة إلى إظهار أهمية القاموس المدرسي بالنسبة للتلميذ في المراحل التعليمية (الابتدائية والمتوسطة)، ومدى استفادته من المادة اللغوية المعجمية التي يتضمنها القاموس؟

إنّ غياب المعجم المدرسي في الساحة التعليمية يؤثر سلبيًا على تعلم التلميذ للغة، كما ينقص من حصيلته اللّغوية والمعرفية، وكثيرًا ما يؤدي عدم استعمال المعجم إلى وقوع التلميذ في أخطاء ومشاكل لغوية تنعكس بالضرورة على تحصيله الدراسي. ومن هنا نفترض أنّ للمعجم المدرسي أهمية بالغة في تنمية الملكة اللّسانية لدى التلميذ في الابتدائية والمتوسطة، لكونه يلمّ بمفردات اللّغة ويساهم في إثراء التلميذ لغويًا ومعرفيًا، كما يساعده في تعلم أساسيات وقواعد اللغة لاسيما النحوية والصرفية منها، رغم أنّ استعماله في المنظومة التربوية الجزائرية ضئيل نوعًا ما، وهذا يعود لعدم استيفاء المعاجم لمتطلّبات التلميذ في المراحل الأولى من التعليم. فالمعاجم التي يتعامل معها التلاميذ ناقصة على مستوى المادة اللّغوية التي تحويها وكذلك على مستوى الإخراج الفنّي، الذي بدوره يساهم في جذب التلميذ إلى استخدامه.

إنّ الهدف الأسمى من تأليف المعاجم المدرسية وصناعتها هو الحفاظ على اللّغة بالدرجة الأولى، وصيانتها من كل لحن أو خطأ قد يشوّه نظامها. واللّغة العربية تحتاج إلى معاجم مدرسية تستوعب تطورها وتبرز فصاحة ألفاظها وتنوعها.

بعد دراسة الموضوع وتحليل عناصره الأساسية استنادًا إلى دراسة ميدانية استطلاعية، توصلنا إلى إثبات الفرضية التي تتعلق بتأثير استعمال المعجم المدرسي على تنمية لغة التلميذ ومهاراته حيث؛ تظهر أهمية المعجم بالنسبة للتلميذ في المراحل الابتدائية والمتوسطة في استفادته من المادة اللغوية، التي تظهر على مستوى الممارسة الشفهية للمفردات المعجمية، وكذا الممارسة الكتابية أين يدمج التلميذ المفردات المكتسبة وتوظيفها في النصوص التي يحرّرها، إضافة إلى تشكيل رصيد مفرداتي متنوع يتطور تدريجيًا من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان.....	**ص01**
البسملة.....	**ص02**
الإهداء.....	**ص03**
الشكر.....	**ص04**
الملخص باللّغة العربية.....	**ص05**
قائمة المحتويات.....	**ص06**
قائمة الجداول	**ص12**
قائمة الأشكال.....	**ص16**
المقدمة.....	**ص20**
القسم النظري.....	**ص21**
المدخل: المعجم المدرسي من النشأة إلى الصناعة.....	**ص29**
أولاً: التعريف بالمعجم المدرسي.....	**ص30**
ثانيًا: علاقة المعجم المدرسي بالمعجم اللّغوي.....	**ص34**
ثالثًا: صناعة المعجم المدرسي عند العرب.....	**ص37**
رابعًا: بداية التأليف في المعجم المدرسي عند العرب.....	**ص40**
خامسًا: تطور التأليف في المعجم المدرسي العربي.....	**ص43**
سادسًا: أهم الملاحظات على الصناعة العربية للمعجم المدرسي.....	**ص52**
سابعًا: صناعة المعجم المدرسي عند الغرب.....	**ص56**
الفصل الأول: المعجم المدرسي أسس للصناعة والوظيفة.....	**ص67**
تمهيد.....	**ص 67**
المبحث الأول: أسس بناء المعجم المدرسي وعوامل تشكيله.....	**ص 68**
أولًا: الأسس التي يبنى عليها المعجم المدرسي.....	**ص 68**
1- الأسس العلمية.....	**ص69**
2- الأسس اللّغوية.....	**ص71**
3- الأسس النفسية.....	**ص74**

4- الأسس الاجتماعية والثقافية.....	**ص75**
5-الأسس الشكلية (الخارجية).....	**ص76**
ثانيًا: شروط التأليف في المعجم المدرسي.....	**ص79**
1- المؤلف ومدى تخصصه في الصناعة المعجمية.....	**ص80**
2- توفر المراجع المساعدة على حصر المادة المعجمية.....	**ص83**
3- تمويل المعجم لإخراجه وطباعته.....	**ص84**
ثالثًا: خطوات تأليف المعجم المدرسي.....	**ص84**
1- فكرة إعداد المعجم المدرسي.....	**ص85**
2- تحديد المصادر وجمع المادة المعجمية.....	**ص87**
3- اختيار الوحدات المعجمية.....	**ص90**
4- تنظيم المادة المعجمية وتأليف المداخل.....	**ص96**
5- ترتيب المداخل المعجمية.....	**ص99**
6- اختيار المقدمة والملاحق.....	**ص108**
رابعًا: شرح المعنى وطرائقه في المعجم المدرسي.....	**ص110**
1- الطرائق الأساسية.....	**ص112**
2- الطرائق الثانوية.....	**ص123**
المبحث الثاني: وظيفة المعجم المدرسي في العملية التعليمية التعلمية.....	**ص135**
أولاً: التعريف بالعملية التعليمية التعلمية وعناصرها.....	**ص135**
1- مبدأ التعليم.....	**ص136**
2- مبدأ التعلّم.....	**ص137**
3- مكونات العملية التعليمية التعلمية.....	**ص139**
ثانيًا: المراحل المتدرجة لعملية التعليم.....	**ص155**
ثالثًا: أنواع المعاجم التي يستعملها التلاميذ.....	**ص160**
1- معاجم أحادية اللّغة.....	**ص160**
2- معاجم ثنائية اللّغة.....	**ص162**
3- معاجم متعدّدة اللّغات.....	**ص162**

4- المعاجم الورقية.....	**ص164**
5- المعاجم الالكترونية.....	**ص165**
رابعًا: تصنيف المعاجم المدرسية حسب المراحل؛ العمرية والتعليمية.....	**ص170**
1- حسب المراحل السّنية.....	**ص170**
2- حسب المراحل التعليمية.....	**ص171**
خامسًا: المعلومات التي يقدمها المعجم المدرسي.....	**ص178**
1- المعلومات الصوتية.....	**ص178**
2- المعلومات النحوية الصرفية.....	**ص180**
3- المعلومات الدلالية.....	**ص184**
4- المعلومات غير اللّغوية.....	**ص186**
سادسًا: وظيفة المعجم المدرسي وأهميته في المراحل التعليمية.....	**ص187**
1- أهميته بالنسبة للمرحلة الابتدائية.....	**ص188**
2- أهميته بالنسبة للمرحلة المتوسطة.....	**ص189**
سابعًا: التجارب العربية الرائدة في صناعة المعجم المدرسي المنشود.....	**ص191**
1- جهود المجامع اللّغوية.....	**ص191**
2- التجربة اللّبنانية.....	**ص200**
3- التجربة السعودية.....	**ص201**
4- التجربة التونسية.....	**ص202**
5- التجربة السورية.....	**ص203**
6- التجربة الجزائرية.....	**ص204**
خلاصة الفصل.....	**ص207**
الفصل الثاني: الملكة اللّسانية من الاستعداد الفطري إلى القدرة المكتسبة	**ص212**
تمهيد.....	**ص212**
المبحث الأول: الآراء اللغوية حول الملكة اللّسانية.....	**ص213**
أولاً: مفهوم الملكة اللّسانية.....	**ص213**
ثانيًا: الملكة اللسانية من منظور الفكر العربي القديم.....	**ص216**

ثالثًا: الملكة اللسانية من منظور الفكر العربي الحديث.....	**ص237**
رابعًا: الملكة اللسانية من منظور الفكر اللغوي الغربي.....	**ص245**
المبحث الثاني: الملكة اللّسانية فطرية أم مكتسبة.....	**ص258**
أولاً: فطرية الملكة اللسانية.....	**ص258**
1- دلائل فطرية اللّغة.....	**ص261**
ثانيًا: اكتساب الملكة اللسانية.....	**ص265**
1- النظريات اللّغوية حول اكتساب اللّغة.....	**ص266**
2- اكتساب الطفل للملكة اللّسانية.....	**ص281**
2-1: مراحل اكتساب اللّغة عند الطفل.....	**ص283**
2-2: عوامل اكتساب اللّغة عند الطفل.....	**ص291**
ثالثًا: المهارات اللغوية وأهميتها في اكتساب الملكة اللّسانية.....	**ص295**
خلاصة الفصل.....	**ص318**
القسم التطبيقي.....	**ص321**
المدخل: الإجراءات المنهجية للدراسة.....	**ص323**
1- منهج البحث.....	**ص323**
2- الدراسة الاستطلاعية.....	**ص326**
3- عيّنة الدراسة وخصائصها.....	**ص327**
4- أدوات جمع البيانات.....	**ص329**
5- أدوات تحليل البيانات.....	**ص338**
6- مجالات الدراسة.....	**ص339**
الفصل الأول: واقع استعمال القاموس المدرسي لدى التلاميذ.....	**ص342**
المبحث الأول: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية.....	**ص343**
أولاً: تحليل الاستبيانات الخاصة بالمعلمين.....	**ص343**
ثانيًا: تحليل الاستبيانات الخاصة بتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.....	**ص369**
ثالثًا: تحليل الاستبيانات الخاصة بتلاميذ السنة الثانية متوسط.....	**ص391**
رابعًا: تحليل المقابلة.....	**ص413**

خامسًا: تحليل الملاحظة التربوية.....	ص421
المبحث الثاني: توظيف القاموس المدرسي لدى أفراد العيّنة وأهم الصعوبات التي	ص428
تواجههم أثناء استعماله.....	ص428
أولاً: توظيف القاموس المدرسي في الاختبارات الكتابية.....	ص428
1- تحليل الاختبار الكتابي الخاص بتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.....	ص428
2- تحليل الاختبار الكتابي الخاص بتلاميذ السنة الثانية متوسط.....	ص435
ثانيًا: تأثير طريقة المعلم في تقديم الأنشطة على التلاميذ وانعكاساتها على استعمالهم	ص445
للقاموس المدرسي.....	ص446
1- مدى اهتمام المعلم بجانب إثراء اللّغة.....	ص446
ثالثًا: الصعوبات التي تواجه تلاميذ العيّنة عند توظيف القاموس.....	ص460
رابعًا: تحليل عيّنة من القواميس الأكثر استعمالاً لدى التلاميذ.....	ص473
1- قاموس التلميذ (عربي- عربي).....	ص473
2- قاموس مرشد الطلاب.....	ص485
3- قاموس المنير.....	ص496
4- المقارنة بين القواميس المدرسية في شرح بعض المداخل.....	ص505
خلاصة الفصل.....	ص508
الفصل الثاني: أثر استعمال القاموس المدرسي على الملكة اللغوية للتلاميذ	ص510
تمهيد.....	ص510
المبحث الأول: تطور المستوى اللغوي للتلاميذ اعتمادًا على قاموس المفردات	ص511
المتضّمن في الكتاب المدرسي.....	ص511
أولاً: أهمية كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.....	ص511
ثانيًا: المستوى المعجمي في كتاب اللّغة.....	ص525
ثالثًا: أهمية كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط.....	ص538
رابعًا: المستوى المعجمي في كتاب اللغة.....	ص556
المبحث الثاني: أهمية استعمال القاموس المدرسي في تنمية ملكة اللغة.....	ص582
أولاً: دور المعجم المدرسي في تنمية المهارات اللّغوية.....	ص582

1- تنمية مهارة القراءة.....	**ص582**
2- تنمية مهارة الاستماع.....	**ص585**
3- تنمية مهارة التحدث.....	**ص588**
4- تنمية مهارة الكتابة.....	**ص591**
ثانيًا: أهمية استعمال القاموس المدرسي في تكوين الرّصيد اللّغوي لدى التلاميذ.....	**ص634**
1- الرّصيد اللّغوي المكتسب لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.....	**ص635**
2- الرّصيد اللّغوي المكتسب لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.....	**ص643**
ثالثًا: مواصفات القاموس المدرسي الذي يناشده التلاميذ في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة	**ص654**
رابعًا: اقتراحات لتحقيق القاموس المدرسي المنشود.....	**ص657**
الخاتمة.....	**ص660**
قائمة المصادر والمراجع.....	**ص668**
قائمة الملاحق	**ص681**
الملحق01.....	**ص682**
الملحق 02.....	**ص687**
الملحق 03.....	**ص693**
الملحق04..... .	**ص699**
الملحق05.....	**ص700**
الملحق 06.....	**ص701**
الملحق 07	**ص703**
الملحق 08.....	**ص705**
الملخص باللغة الإنجليزية.....	**ص707**

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	صفحة
01	الفرق بين المعجم الالكتروني والمعجم الورقي	168
02	نماذج من المعاجم الفرنسية	174
03	نماذج من المعاجم العربية	176
04	جدول المقابلات التي تمّ إجراءها مع عيّنة المعلمين في ولاية بجاية	331
05	جدول المقابلات التي تمّ إجراءها مع المعلمين في ولاية البليدة	332
06	توزيع عيّنة المعلمين حسب متغيّر الجنس	343
07	توزيع فئة المعلمين حسب متغيّر السّن	344
08	جدول يوضّح المؤهل العلمي لفئة المعلمين	345
09	توزيع عيّنة المعلمين حسب متغيّر المكان	346
10	توزيع عيّنة المعلمين حسب مكان العمل	346
11	خبرة المعلمين في مجال التعليم	346
12	مدى لجوء المعلمين إلى القاموس المدرسي	347
13	النشاط الذي يستعمل فيه القاموس	348
14	نوع القواميس المدرسية التي يلجأ إليها المعلمون	349
15	مدى منح المعلم فرصة لتلاميذه من أجل البحث في القاموس المدرسي	351
16	رأي المعلمين في معرفة التلاميذ لمنهجية استعمال القاموس	351
17	مدى مساعدة المعلمين لتلاميذهم أثناء استعمالهم للقاموس المدرسي	352
18	مدى وجود صعوبات في استعمال القاموس– حسب رأي المعلمين–	353
19	مدى امتلاك التلاميذ للقاموس المدرسي – حسب رأي عيّنة المعلمين–	354
20	رأي المعلمين في النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي	355
21	مدى شعور التلاميذ بالحمّاس لنشاط القراءة– حسب آراء المعلمين–	356
22	استعمال التلاميذ للقاموس المدرسي فرديًا أم جماعيًا	357
23	مدى استفادة التلاميذ من الكلمات المشروحة من القاموس– حسب المعلمين–	359
24	النشاط الذي يوظّف فيه التلاميذ القاموس المدرسي	359
25	مدى احتواء القواميس المدرسية على كل الكلمات التي يحتاجها التلاميذ	360
26	مدى استعانة فئة المعلمين بالقواميس ثنائية اللّغة	361
27	النقائص التي لاحظها المعلمون على القواميس المدرسية	362

28	القاموس الذي يستعمله المعلمون بكثرة، بشكل مستمر	365
29	مدى استغراق البحث في القاموس المدرسي وقتًا طويلًا	365
30	مدى تخصيص المعلمين وقتا كافيا من أجل توظيف القاموس المدرسي	366
31	رأي فئة المعلمين بالقواميس المستعملة	366
32	مدى مساهمة القاموس المدرسي في تنمية الملكة اللّسانية حسب المعلمين	368
33	توزيع عيّنة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي حسب متغيّر الجنس	369
34	توزيع عيّنة التلاميذ حسب متغيّر السّن	370
35	المستوى التعليمي والثقافي لأولياء تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي	370
36	مدى امتلاك تلاميذ السنة الخامسة للقواميس المدرسية في البيت	372
37	مدى معرفة تلاميذ السنة الخامسة بالقاموس المدرسي واستعماله في القسم	376
38	مدى معرف تلاميذ السنة الخامسة طريقة البحث في القاموس المدرسي	380
39	مدى استعمال تلاميذ السنة الخامسة للقاموس المدرسي	381
40	مدى استغراق تلاميذ السنة الخامسة لوقت طويل أثناء استعمال القاموس	382
41	مدى تخصيص المعلمين في الابتدائية لوقت خاص بتوظيف القاموس	382
42	مدى حرص تلاميذ السنة الخامسة على أخذ قاموسهم بشكل دائم	383
43	مدى حرص المعلمين في الابتدائية على إلزام تلاميذهم بشراء قاموس	384
44	مدى توفر المكتبات المدرسية في المؤسسات الابتدائية	385
45	مدى استعارة– تلاميذ السنة الخامسة– للقواميس المدرسية من المكتبة	385
46	مدى نصح المعلمين– في الابتدائية– تلاميذهم بقاموس معيّن	386
47	مدى احتواء قاموس التلميذ في الابتدائية على اللّوحات والصوّر الملونة	387
48	كيف يفضّل تلميذ السنة الخامسة ابتدائي أن يكون قاموسه	387
49	كيف يريد تلميذ السنة الخامسة أن يكون قاموسه الصغير	388
50	القاموس المدرسي المفضّل عند تلاميذ السنة الخامسة عربي أم فرنسي؟	389
51	توزيع عيّنة تلاميذ السنة ثانية متوسط حسب متغيّر الجنس	392
52	توزيع التلاميذ حسب متغيّر السّن	392
53	المستوى التعليمي والثقافي للوالدين	392
54	مدى امتلاك التلاميذ للقواميس المدرسية في البيت	394
55	مدى معرفة التلاميذ بالقاموس المدرسي واستعماله في القسم	399

56	مدى معرفة التلاميذ لطريقة البحث في القاموس المدرسي	402
57	مدى استعمال تلاميذ السنة الثانية متوسط للقاموس المدرسي	403
58	استغراق تلاميذ السنة الثانية لوقت في استعمال القاموس والبحث فيه	404
59	مدى تخصيص المعلمين– في المتوسطة– لوقت خاص باستعمال القاموس	405
60	مدى حرص تلاميذ السنة الثانية متوسط على أخذ قواميسهم بشكل دائم	406
61	مدى إلزام المعلمين لتلاميذ السنة الثانية بضرورة شراء القواميس المدرسية	407
62	مدى توفر المكتبات المدرسية في المؤسسات المتوسطة	407
63	مواصفات القاموس المدرسي الذي ينشده تلاميذ السنة الثانية متوسط	409
64	جدول يضمّ أهم الأخطاء الواردة في تحليل الاستبيانات	412
65	توزيع فئة المعلمين الذين أجريت معهم المقابلة	413
66	تحليل الاختبار الكتابي (01) الخاص بالسّنة الخامسة ابتدائي	429
67	تحليل الاختبار الكتابي (02) الخاص بالسّنة الخامسة ابتدائي	431
68	توظيف كلمة الكسل	431
69	توظيف كلمة الدرب	432
70	توظيف كلمة الفشل	432
71	توظيف كلمة الرجاء	432
72	تحليل الاختبار الكتابي (01) الخاص بالسّنة الثانية متوسط	436
73	جدول توظيف كلمة التضحية	442
74	جدول توظيف كلمة الإخلاص	442
75	توظيف كلمة الازدهار	442
76	توظيف كلمة الاعتزاز	443
77	النموذج الأول من المذكرة التربوية الخاصة بمعلم السنة الخامسة ابتدائي	446
78	النموذج الثاني من المذكرة التربوية الخاصة بمعلم السنة الخامسة ابتدائي	442
79	النموذج الأول من المذكرة التربوية الخاصة بمعلم السنة الثانية متوسط	453
80	النموذج الثاني من المذكرة التربوية الخاصة بمعلم السنة الثانية متوسط	456
81	اختلاف القواميس المدرسية في شرح المداخل (الكلمات)	467
82	عدد المداخل (المواد) في قاموس مرشد الطلاب	476
83	علاقة المادة المعجمية في قاموس المرشد مع المتن التعليمي	480

84	المقارنة بين القواميس المدرسية في شرح بعض المداخل	505
85	جدول المصطلحات الواردة في كتاب اللغة السنة الثانية متوسط	578
86	تحليل نموذج (01) من نصوص التعبير لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي	595
87	تحليل النموذج الكتابي (02) لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي	599
88	تحليل النموذج الكتابي (01) لتلاميذ السنة الثانية متوسط	603
89	تحليل النموذج (02) لتلاميذ السنة الثانية متوسط	607
90	الأخطاء الإملائية التي وقع فيها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي	612
91	الأخطاء النحوية التي وقع فيها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي	614
92	الأخطاء التركيبية التي وقع فيها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي	615
93	الأخطاء الإملائية التي وقع فيها تلاميذ السنة الثانية متوسط	623
94	الأخطاء النحوية التي وقع فيها تلاميذ السنة الثانية متوسط	624
95	الأخطاء التركيبية التي وقع فيها تلاميذ السنة الثانية متوسط	626
96	قائمة المفردات المكتسبة لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي:	636
97	قائمة المترادفات	636
98	قائمة المتضادات	639
99	قائمة الأفعال مقترنة بمعانيها	640
100	قائمة المفردات المكتسبة لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط:	645
101	قائمة المترادفات	645
102	قائمة المتضادات	648
103	قائمة الأفعال مقترنة بمعانيها	649

قائمة الأشكال البيانية

الرقم	عنوانه	الصفحة
01	توزيع عيّنة المعلمين حسب عامل الجنس	343
02	توزيع فئة المعلمين حسب متغيّر السّن	344
03	توزيع المعلمين حسب الشهادة العلمية	345
04	توزيع عيّنة المعلمين حسب متغيّر المكان	346
05	توزيع عيّنة المعلمين حسب مكان العمل	346
06	توزيع عيّنة المعلمين حسب الخبرة التعليمية	346
07	مدى استعمال فئة المعلمين للقاموس المدرسي في القسم	347
08	الأنشطة التي يستعمل فيها المعلمون القاموس المدرسي	348
09	نوع القواميس التي يستعملها المعلمون	349
10	نسبة المعلمين الذين يعطون لتلاميذهم فرصة استعمال القاموس	351
11	معرفة التلاميذ بمنهجية استعمال القاموس حسب رأي المعلمين	351
12	مدى مساعدة المعلمون لتلاميذهم أثناء استعمالهم للقاموس	352
13	رأي المعلمين في إيجاد التلاميذ لصعوبات في استعمال القاموس	353
14	مدى امتلاك التلاميذ للقاموس المدرسي حسب رأي المعلمين	354
15	رأي المعلمين في النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي	355
16	رأي المعلمين حول حمّاس التلاميذ لنشاط القراءة	356
17	استعمال التلاميذ فردي أم جماعي- حسب رأي المعلمين-	357
18	مدى استفادة التلاميذ من الكلمات المشروحة من القاموس المدرسي	359
19	في أيّ نشاط يوظّف التلاميذ الكلمات المشروحة من القاموس	359
20	هل تحتوي القواميس على كل الكلمات التي يحتاجها التلاميذ لفهم النصوص	360
21	مدى لجوء المعلمين إلى القواميس ثنائية اللّغة	361
22	النقائص التي لاحظها المعلمون على القواميس المدرسية	362
23	تأثير النقائص على التلاميذ	364
24	القاموس الذي يستعمله المعلمون بكثرة مع تلاميذهم	365

قائمة الأشكال البيانية

25	مدى استغراق استعمال القاموس لوقت طويل حسب رأي المعلمين	365
26	مدى تخصيص المعلم لوقت خاص باستعمال القاموس	366
27	رأي المعلمين في القواميس التي يستعملها التلاميذ	366
28	مدى مساهمة القاموس المدرسي في تنمية الملكة اللّسانية	368
29	توزيع تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي حسب متغيّر الجنس	369
30	توزيع تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي حسب متغيّر السّن	370
31	المستوى التعليمي والثقافي لأولياء التلاميذ	370
32	مدى معرفة التلاميذ لطريقة البحث في القاموس المدرسي	380
33	مدى استعمال التلاميذ للقاموس المدرسي	381
34	مدى استغراق التلاميذ لوقت طويل أثناء استعمالهم للقاموس المدرسي	382
35	مدى تخصيص المعلم في الابتدائية لوقت خاص لاستعمال القاموس	382
36	مدى التزام تلاميذ السنة الخامسة بأخذ القاموس دائمًا في محافظهم	383
37	مدى حرص المعلم بإلزام تلاميذه بشراء قاموس مدرسي	384
38	مدى توفر المؤسسات الابتدائية على مكتبات مدرسية	385
39	مدى استعارة تلاميذ السنة الخامسة للقواميس في المكتبة المدرسية	385
40	مدى نصح المعلمين– في الابتدائية– تلاميذهم بقاموس معيّن	386
41	مدى احتواء قاموس التلميذ في الابتدائي، على اللّوحات والصوّر الملونة	387
42	كيف يفضّل تلميذ السنة الخامسة ابتدائي قاموسه	387
43	كيف يريد تلميذ السنة الخامسة أن يكون قاموسه	388
44	أيّ قاموس يفضّل التلميذ في السنة الخامسة ابتدائي	389
45	توزيع عيّنة تلاميذ السنة الثانية متوسط حسب متغيّر الجنس	392
46	توزيع عيّنة التلاميذ حسب متغيّر السّن	392
47	المستوى التعليمي والثقافي للوالدين	392
48	مدى معرفة التلاميذ لطريقة البحث في القاموس المدرسي	402
49	استعمال التلاميذ للقاموس المدرسي فرديًا أم جماعيًا	403

قائمة الأشكال البيانية

50	مدى استغراق التلاميذ لوقت طويل أثناء البحث في القاموس المدرسي	404
51	مدى تخصيص المعلم في المتوسطة وقتًا لاستعمال القاموس في القسم	405
52	التزام التلاميذ بأخذ القاموس المدرسي	406
53	مدى حرص المعلم على إلزام تلاميذه بضرورة شراء قاموس مدرسي	407
54	مدى توفر المكتبات المدرسية في المتوسطات	407
55	مدى نصح المعلم لتلاميذه بقاموس مدرسي معيّن	408
56	توظيف التلاميذ لكلمة الكسل	431
57	توظيف التلاميذ لكلمة الدرب	432
58	توظيف التلاميذ لكلمة الفشل	432
59	توظيف كلمة الرّجاء	432
60	توظيف كلمة التضحية	442
61	توظيف كلمة الإخلاص	442
62	توظيف كلمة الازدهار	442
63	توظيف كلمة الاعتزاز	443
64	صورة توضيحية عن طريقة استعمال قاموس المرشد	487

مقدمة

عرف التأليف المعجمي عند العرب حركة نشيطة؛ فقد تفنّن علماء اللّغة في صناعة معاجم لغوية ضخمة تجمع مفردات اللّغة العربية الفصيحة، وتصنفها لغرض صيانتها والحفاظ عليها. ومع تطوّر الدراسات اللّغوية وتوسّع مجال المعجمية أصبحت هذه المعاجم الضخمة لا تواكب التطوّر الحاصل في مجال اللّغة ومنهج تعليمها وتعلّمها، فكان لا بدّ من إعادة النظر في المادة اللّغوية للمعاجم وأهداف تأليفها؛ بحيث تشكّل اللّغة المتداولة بين المتعلمين مدونة للمعجم اللّغوي، وتكون غايته تعليمية بالدّرجة الأولى.

يؤدي المعجم المدرسي وظائف هامة في تعليمية اللّغات عامة، وتعليمية اللّغة العربية خاصة؛ حيث يعين المتعلم (التلميذ) في إثراء رصيده اللّغوي والمعرفي؛ باعتبار المعجم هو المنبع الأساسي الذي يستقي منه مفردات اللّغة، وهو من أهم الوسائل التعليمية. لذلك يتسّم بأهمية كبيرة في تعلمّ اللّغة خاصة في المراحل الأولى من التعليم، لكون التلميذ في هذه المراحل محدود الإدراك والثقافة اللّغوية، وبالتالي يلجأ إلى معاجم مدرسية تساعده على رفع حصيلته اللّغوية والمعرفية، وتسهّل له عملية تعلّم اللّغة واكتساب قواعدها. ورغم أهمية المعجم المدرسي بالنسبة للتلميذ إلاّ أنّ الثقافة المعجمية ناقصة كثيرًا في المؤسسات التعليمية؛ ممّا جعلنا نتوقف عند أهمية المعجم المدرسي وضرورته في تطبيق مناهج تعليم وتعلم اللّغة العربية. لذلك ارتأينا أن نصبّ اهتمامنا على المعاجم المدرسية الخاصة بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة – لأن التلاميذ في هاتين المرحلتين يستعملون القاموس المدرسي– من خلال رصد واقع استعمالها، ومدى مساهمتها في تنمية ملكة اللّغة لدى التلاميذ.

انطلاقًا من أهمية المعجم المدرسي في تعليم وتعلّم اللّغة؛ عمدنا إلى البحث في هذا الموضوع والتعمّق في تفاصيله معتمدين على عيّنة من المعاجم المدرسية للتحليل والدراسة، وعلى هذا الأساس جاء موضوع دراستنا بعنوان: المعجم المدرسي ودوره في تنمية الملكة اللّسانية عند التلميذ

الجزائري– معجما المرحلتين الابتدائية والمتوسطة نموذجًا– يتسّم هذا الموضوع بأهمية بالغة لكونه يرتكّز على ثلاثة عناصر أساسية؛ المعجم المدرسي– الملكة اللّسانية (اللغة)– التلميذ؛ فالمعجم ينطلق من اللغة وهدفه التلميذ الذي بدوره يستعمل المعجم لتطوير مهارته اللّغوية ..

إنّ بحثنا سيركّز على المعجم المدرسي وأهميته في العملية التعليمية التعلّمية؛ لكونه إحدى وسائل التعلّم. وعليه تتبلوّر مشكلة الدّراسة في إشكالية رئيسية تتمثل في: كيفية توظيف المعجم المدرسي في ترسيخ الوحدات المعجمية في ذهن التلميذ

تندرج تحت هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات تمثل محاور لدراسة الموضوع:

– ما هو الواقع الفعلي لاستعمال القاموس المدرسي في المؤسسات التعليمية الجزائرية؟

– مع أيّ نوع من المعاجم يتعامل التلميذ في المراحل الابتدائية والمتوسطة؟

– هل للمعجم المدرسي دور في تنمية الملكة اللّسانية للتلاميذ؟ وفيما يتمثل هذا الدور؟

– هل يستجيب المعجم المدرسي لمتطلّبات التلميذ في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة؟

– ما هي النقائص التي يعاني منها المعجم المدرسي؟ وكيف تؤثر على استعمال المعجم ؟

– هل يتعامل التلميذ الجزائري مع معاجم مدرسية جزائرية أم معاجم ليست جزائرية؟

بناءً على إشكالية البحث وتساؤلاته؛ عمدنا إلى وضع مجموعة من الفرضيات:

1– للمعجم المدرسي أهمية عظيمة في تنمية الملكة اللّسانية لدى التلميذ، في المراحل الابتدائية والمتوسطة؛ لكونه يلّم بمفردات اللّغة وأساسياتها. وبالتالي يساهم في إثراء التلميذ لغويًا ومعرفيًا.

2– إنّ استعمال المعجم المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية استعمالٌ ضئيلٌ نوعًا ما؛ وهذا قد يعود إلى عدم استيفاء المعجم لمتطلّبات التلميذ في المرحلة الأولى من التعليم.

3- إنّ المعاجم المدرسية التي يتعامل معها التلميذ هي معاجم أحادية اللّغة (عربي- عربي)، ثنائية اللّغة (عربي- فرنسي) أو (فرنسي- عربي). وأغلبها من تأليف دوار النشر اللّبنانية والمكتبات التونسية.

إنّ اختيارنا لهذا الموضوع يعود إلى نقص البحوث، والدراسات التي تسلّط الضوء على استعمال المعاجم المدرسية في المنظومة التربوية الجزائرية، التي بدورها تبرز أهمية المعجم في حياة التلميذ المدرسية. إضافة إلى الحاجة إلى دراسة تكشف آليات صناعة المعاجم المدرسية وإبراز مدى استعمالها ونجاعتها في التعلم، وكذا مدى استجابتها لمتطلّبات التلميذ اللّغوية والمعرفية في المراحل الابتدائية والمتوسطة؛ فقلّة الدراسات التي تتعرّض لموضوع المعجم المدرسي بشكل معمّق وملّم لأهم جوانبه؛ كان دافعًا قويًا للخوض في هذا الموضوع لاسيما أنّه موضوع حديث النشأة لم ينلْ حظه من الدراسة والتحليل. إضافة إلى دافع ذاتي؛ يعود إلى اهتمامنا الخاص بهذا الموضوع الذي يعود أساسه إلى دراسة ميدانية استطلاعية قمنا بها في إحدى البحوث الأكاديمية؛ بحيث لاحظنا تهميش كبير في استعمال المعجم المدرسي في المؤسسات التعليمية، رغم أهميته في تعلّم اللّغة وتنمية مهاراتها. فانطلاقًا من هنا عزمنا أن نبحث في هذا الموضوع بصورة معّمقة عسّى أنْ نتوصّلْ إلى نتائج تكشف عن أسباب تهميش المعجم المدرسي رغم أهميته، وما هي الفائدة اللّغوية التي تعود على التلميذ إنْ استعمله بشكل مستمر. إضافة إلى آمالنا في إثراء جوانب من هذا الموضوع؛ قد تساهم في خدمة الباحثين والمهتمين في هذا المجال.

ومن الأهداف التي يسعى البحث إلى تحقيقها:

- بيّان أهمية المعجم المدرسي ودوره الكبير في تنمية الرّصيد اللّغوي للتلميذ؛ لاسيما أنّ التلميذ يكون سريع الاستيعاب والحفظ في المراحل الأولى من التعليم.

– الاطلاع على المعاجم المدرسية الخاصة بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة؛ بغية الكشف عن مضامينها اللّغوية والمعرفية، إضافة إلى النقائص التي تعاني منها. مع إبراز مدى اهتمامها بمتطلّبات التلميذ في هاتين المرحلتين.

– الكشف عن المشكلات التي تعترض المؤلفين في صناعة المعجم المدرسي، وكذلك المشكلات التي تعترض التلاميذ في استعمال المعجم؛ ممّا يستدعي اقتراح حلول قد تكشف عن جوانب مهّمة سواءً على مستوى الصناعة المعجمية أو الاستعمال المعجمي.

– إنّ أهم ما نسعى إليه من خلال دراسة موضوع المعجم المدرسي؛ هو إثبات أهميته كوسيلة تعلمية تساعد في تنمية المهارات اللّغوية للتلميذ، وضرورة إعادة بنائه على أسس متينة كفيلة بإزالة العقبات اللّغوية التي تعرقل فهم متعلم اللّغة.

تكمن أهمية دراسة الموضوع في:

– تمثّل حافزا للاهتمام بالمعاجم المدرسية الخاصة باللّغة العربية، التي تدعّم المراحل التعليمية أهمّها الابتدائية والمتوسطة، والثانوية.

– تُنبّه الدراسة إلى ضرورة تأليف معاجم مدرسية تدعّم الزاد اللّغوي والمعرفي للتلاميذ، في كل المراحل التعليمية لاسيما المراحل الأولى من التعليم.

– تُظهر الدراسة جوانب عديدة مهّمة؛ منها نقص المعاجم المدرسية التي توجّه للتلميذ الجزائري، ممّا يستدعي الاجتهاد في تأليفه وصناعته، مع مراعاة الشّروط النفسية والثقافية للتلميذ حسب تدرّج المراحل التعليمية.

– إنّ الدراسة تكشف عن مكانة المعجم المدرسي عند المعلم والتلميذ، وواقع استعماله في المدارس الجزائرية. وبشكل عام تكشف عن مستوى ثقافة قراءة المعجم لدى طرفي العملية التعليمية.

إنّ طبيعة الموضوع المبحوث فيه تقتضي منّا تبنّي المنهج الوصفي التحليلي؛ مع الاستعانة بتقنيتي الإحصاء والمقارنة؛ وذلك في وصف عيّنة من المعاجم المدرسية التي يتعامل معها التلاميذ في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وكذا تحليل المعطيات الميدانية التي أفرزتها الاستبيانات والمقابلات مع الأساتذة، وبالتالي لجأنا إلى تحليل البيانات وإحصاء النسب المئوية وتمثيلها بيانيا.

إضافة إلى أننّا استأنسنا بالمقارنة عند تحليل استبيانات التلاميذ وكتاباتهم التعبيرية؛ من أجل الحصول على نتائج تدعّم الدراسة التطبيقية، لاسيما أنّ عيّنة الدّراسة تتوزع على منطقتين متباعدتين، دون أن ننسى تقييم النتائج ونقد ما تطلّب ذلك في المتن.

اعتمدنا في دراسة موضوع المعجم المدرسي على مجموعة من المصادر والمراجع، التي لها صلة بالموضوع أهمها: "صناعة المعجم الحديث" لأحمد مختار عمر، وعلم اللّغة وصناعة المعاجم" لعلي القاسمي، إضافة إلى مجموعة من المقالات التي وردت في المجلات اللّغوية؛ التي أفادتنا كثيرا للغوص في عمق الموضوع المبحوث فيه لاسيما أنّ الدراسات قليلة في هذا الشأن. ومن أهم المقالات نذكر: "القاموس المدرسي المنشود" لصالح بلعيد (مجلة القاموس واللّغة العربية)، "صناعة المعجم اللّغوي المدرسي" لمحمد عبد الله علي العبيدي (مجلة اللّسانيات واللّغة العربية)، "المعجم المدرسي وإشكالاته" لصليحة خلوفي (مجلة الممارسات اللّغوية)، "مواصفات المعجم المدرسي المعاصر" لطاهر ميلة (مجلة اللسانيات).

كما استعملنا في دراسة الموضوع والبحث فيه منهجية يسير وفقها البحث؛ حيث مهّدنا للموضوع بمقدمة عامة لموضوع الدراسة، ثم ولجنا إلى الشّق النظري الذي تضّمن مدخلاً حول "المعجم المدرسي من النشأة إلى الصناعة" كنبذة للموضوع، ثم يأتي الفصل الأول المعنون ب" المعجم المدرسي من أسس صناعته إلى وظيفته التعليمية"، تضمن مبحثين أولهما حول "أسس بناء المعجم المدرسي وعوامل تشكيله". أمّا المبحث الثاني فخصصناه "لوظيفة المعجم المدرسي في

العملية التعليمية والتعلمية"، مع عرض التجارب الرائدة في صناعة المعجم المدرسي. في حين خصصنا الفصل الثاني من الجانب النظري "للملكة اللّسانية من الاستعداد الفطري إلى القدرة المكتسبة"؛ حيث جاء في مبحثين الأول حول "الآراء اللّغوية حول الملكة اللسانية"؛ أما المبحث الثاني فقد خصص للحديث عن "الملكة اللّسانية فطرية أم مكتسبة؟". أمّا الشّق التطبيقي فقد احتوى على مدخل "للإجراءات المنهجية للدراسة" بذكر وسائل الدراسة وما يخصّ التجربة الميدانية، في حين خصّصنا الفصل الأول منه لتحليل "واقع استعمال القاموس المدرسي لدى التلاميذ"؛ وذلك بعرض نتائج الدراسة الميدانية استنادًا إلى تحليل أدوات البحث الميداني من: استبيانات ومقابلات، الملاحظات التربوية والاختبارات التجريبية. أما الفصل الثاني فكان بعنوان "أثر القاموس المدرسي على الملكة اللّغوية للتلاميذ" حيث تضمن مبحثين؛ يتعلق الأول ب "تطور المستوى اللغوي للتلاميذ اعتمادًا على قاموس المفردات المتضّمن في الكتاب المدرسي" وأهمية الكتاب في تعلم اللّغة العربية، والمستوى المعجمي الوارد فيه. في حين اقتصر المبحث الثاني منه على "أهمية استعمال القاموس المدرسي في تنمية ملكة اللّغة"، كذلك أهميته في تشكيل الرّصيد اللّغوي للتلميذ. وأخيرا قدّمنا اقتراحات حول مواصفات القاموس المدرسي الذي ينشده التلاميذ في المراحل الابتدائية والمتوسطة. وختمنا البحث بحوصلة لأهم النتائج التي توصّلنا إليها، التي نراها تمثّل الإجابة عن الإشكالية المطروحة في البحث.

من خلال البحث في موضوع أهمية المعجم المدرسي، واجهنا صعوبات في الحصول عن مراجع تعيننا في تحليل الموضوع؛ فقلّة الدراسات حول المعجم المدرسي، وندرة المجلات التي تناولته أثّرت على السيْر المنّظم لمراحل البحث. فكان من الصعب العثور على المراجع المهّمة في المكتبات الجامعية، كما تلقينا صعوبات في إجراء الدّراسة الميدانية ضمن الشروط المطلوبة؛ فقد صعب علينا جدًّا الحصول عن تصريح يسمح لنا بالمتابعة التطبيقية للبحث في المؤسسات

التعليمية، رغم أنّ موضوعه يلّح على ضرورة إجراء الدّراسة الميدانية. لكن بعون الله وحفظه تمكنّا من تجاوز العراقيل بمساعدة كثير من المدراء والمفتشين، ورجالات التربية، أحسن الله إليهم.

في الأخير لا يسعنّا إلاّ أن نحمد الله ونشكره على توفيقنا في إنجاز هذا البحث، الذي عسّاه يكون سندًا للباحثين في الموضوع لاسيما أنّ الدّراسات قليلة فيه.

كما لا يفوتني تقديم الشّكر الجزيل للمشرف على الموضوع الدكتور "عمار ساسي" الذي كان موجّها بتعليماته ونصائحه القيّمة، التي ساهمت في إثراء البحث، فلم يبخل علينا بالمصادر العلمية ولا بالملاحظات التوجيهية. فليبارك الله في عمره ويجازيه عنّا كل خير، ويحفظه شمعة ننتفع بنورها.

القسم النظري

المدخل النظري

المعجم المدرسي من النشأة إلى الصناعة

يعاني المتعلمون في مختلف الأطوار الدراسية الابتدائية، المتوسطة، الثانوية، جملة من الصعوبات اللّغوية؛ ممّا يسبب لهم في الكثير من الأحيان عجز في التعبير عن أفكارهم وانشغالاتهم. كما يعيقهم غموض الألفاظ وإبهامها– التي تصادفهم أثناء القراءة والمطالعة– على الفهم وحب القراءة والتعلم.

لعل من بين الأسباب التي أدَت إلى تراجع المستوى اللَغوي لدى المتعلمين؛ هو غياب سند تعليمي لغوي يساعدهم على التغلب على الصعوبات اللَغوية وفهم الكلمات واستعمالاتها، رغم وجود معاجم لغوية– مفردات اللغة مقرونة بشرحها– إلا أنَ بعضًا منها لا تخدم فئة معيّنة من المتعلمين؛ لكونها لا تحدّد المرحلة العمرية للمتعلم، ولا تراعي المستوى اللّغوي والمعرفي للتلميذ؛ فهي تهدف إلى الفهم والاستيعاب بعيدًا عن السيَاق التعليمي. ومن هنا كان لابدّ من إعادة النظر في تأليف معاجم لغوية تعليمية تساعد التلميذ في مختلف مراحل التعليم؛ في إثراء لغته وتنمية مهاراته المتنوعة (القراءة، الاستماع، التحدث، الكتابة). كما تعمل على تنمية معارفه وذلك بمساعدته على معرفة أسماء الأعلام، البلدان، الأماكن الجغرافية...إلخ.

يجدر بنا في هذا المقام أن نتساءل عن ماهية المعجم المدرسي؟ وكيف بدأت فكرة التأليف في المعاجم المدرسية؟، وما هي مواصفاتها وشروط صناعتها؟ وما هي وظيفتها في العملية التعليمية؟

لا شكّ أنّ المعاجم المدرسية لم تنشأ صدفة بل كان لها دواعي وحاجات، كما أنها ظهرت أولاً عند الغرب، ثم انتقلت الصناعة المعجمية للمعجم المدرسي إلى العرب، فما هي بوادر ظهور فكرة التأليف في المعاجم المدرسية عند العرب وغير العرب

أولًا: التعريف بالمعجم المدرسي

هو معجم خاص يوجّه إلى الفئات المتعلمة من الطلبة والناشئة وفق مراحلهم التعليمية[1]. يتضمن الوحدات المعجمية المتداولة في الكتب المدرسية وفي كل مستوى معين، وضمن السيّاق التعليمي.[2] وهو أداة ذات مداخل عمومية مرتبة ترتيبًا معيّنًا خاصة الترتيب الألفبائي يشرحها ويفسّرها، ويعطي معلومات عن نطقها واشتقاقها وتركيبها بجانب معلومات عن مرادفاتها وأضدادها بالاستشهادات عليها[3]. نفهم من هذا التعريف أنّ المعجم المدرسي وسيلة تعليمية لكونه يستقي المادة المعجمية (المداخل) من الكتب المدرسية والمقرّرات الدراسية، ويوجّه إلى فئة معيَنة من المتعلمين؛ باعتبار أنّ لكل مرحلة عمرية معجم خاص يناسب مستواها اللَغوي والمعرفي، ويكون هدفه الأسمى تعليمي تربوي يقف عند المفردات اللغوية المتداولة بين المتعلمين في الأوساط التعليمية، وهذا ما يمنحه طابع خاص كمعجم **تعليمي خاص**. وإنّ هدف المعجم تعليمي بالدرجة الأولى؛ فلقد جاء ليشرح معاني الكلمات التي يحتاجها المتعلمون. ولقد تطورت الصناعة المعجمية وسلكت منحى التخصص، فأصبح لكل مجال معرفي معجم، ولكل فئة تعليمية معجمها الخاص.

يهتم بصناعة المعجم المدرسي علم يطلق عليه الذي يقابله lexicographie في اللّغة الفرنسية، ويعنى هذا الفرع التطبيقي بدراسة صناعة المعاجم من حيث الوضع والجمع، وطرق

---

[1] جموعي تارش ولبوخ بوجملين، المعجم التعليمي: مفهومه، خطوات صناعته، المعلومات المقدمة فيه، مجلة الأثر، العدد 23، جامعة قصدي مرباح (ورقلة)، ديسمبر، ص158.

[2] صالح بلعيد، القاموس المدرسي المنشود، مجلة القاموس واللغة العربية المعاصرة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2013، ص93.

[3] صليحة خلوفي، المعجم المدرسي الجزائري وإشكالاته واقع وآفاق، مجلة الممارسات اللغوية، العدد05، جامعة مولود معمري تيزي وزو، مخبر الممارسات اللغوية بالجزائر، 2011، ص182.

ترتيب المفردات واختيار المداخل، وإعداد الشّروح والصور والنماذج المصاحبة لها، وغير ذلك من العمليات الفنية حتى يتمَ إخراج المعجم في صورته النهائية[1]؛ أيْ ما يتعلق بالصناعة باعتبارها مرادفًا للبناء من حيث شكله ومنهجه ومقدماته، وملاحقه وترتيب مداخله، وطرق الضبط وطرق الشرح وأنواعه[2].

إنَّ موضوع **المعجمية** هو البحث في الوحدات المعجمية من حيث هي مداخل معجمية، تجمع من مصادر ومستويات لغوية ثم توضع في كتاب هو المعجم المدون. يتقيَد المؤلف بمنهج معيّن في ترتيب المداخل وتعريفها؛ أيْ يقف عند الآليات والمقاييس التي يتبعها مؤلف المعجم في إعداد معجمه وإخراجه على شكل كتاب مدون يضّم عددًا من مفردات اللّغة، ويحتوي على تعريفات وكل مكونات المعجم.

تعتبر صناعة المعجم المدرسي من أصعب النشاطات المعجمية لأنها؛ تستوجب معرفة جادة وكاملة عن الجانب النفسي، والثقافي، والاجتماعي للمتعلم، أو الفئة التي يتوجّه إليها المعجم المدرسي.

يجدر بنا في سيَاق الحديث عن المعجم المدرسي، أن نشير إلى تعدّد المفاهيم أو التسميات التي أطلقت على المعجم المدرسي أهمّها تسميته **بالقاموس** المدرسي. ورغم التداخل بين **المعجم والقاموس** إلا أنّ هناك اختلافًا بينهما؛ إذ استعمل بعض اللَغويين الذين حاولوا جمع اللّغة كلمة

---

[1] حلمي خليل، دراسات في اللغة والمعاجم، ط1، بيروت، دار النهضة العربية، 1998، ص 09.

[2] خالد فهمي، تراث المعجمات الفقهية في العربية، دراسة لغوية في ضوء أصول صناعة المعجم والمعجمية، ط1، مصر، إيتراك للطباعة والنشر، 2003، ص 11.

قاموس بدلا من كلمة معجم، وكلمة قاموس تعني: عمق البحر أو وسطه أو معظمه[1]. وقد حرص بعض اللّغويين على إطلاق اسم البحر أو صفة من صفاته على مؤلفاتهم؛ فقد أطلق الصاحب بن عبّاد على معجمه اسم "المحيط"، وأطلق الفيروز آبادي على معجمه اسم "قاموس المحيط"، ثم صار المعجم مرادفًا للقاموس، ومع كثرة تردده على ألسنة الباحثين ظنّ بعضهم أنه مرادفا للفظ المعجم؛ فاستعمل بهذا المعنى وشاع هذا الاستعمال فصار يطلق القاموس على أيّ معجم. فإذن هناك نوع من العلاقة والتداخل بين المصطلحين، إلاّ أنّه من الضروري الفصل بينهما لأن **القاموس** "يستعمل للدلالة على كل كتاب أو تأليف له هدف تربوي وثقافي، يجمع بين دفتيه قائمة من الوحدات المعجمية (المداخل) التي تحقق وجودها بالفعل في لسان من الألسنة، ويخضعها لترتيب وشرح معيّن. ويقابله في الفرنسية مصطلح (Dictionnaire). أما مصطلح **المعجم** "يطلق للدلالة على المجموع المفترض واللامحدود من الوحدات المعجمية التي تمتلكها جماعة لغوية معيّنة بكامل أفرادها؛ بفعل القدرة التوليدية الهائلة للغة"[2]. ويقابله في الفرنسية مصطلح (lexique)، فالفرق بين **القاموس** و**المعجم** كالفرق بين القدرة والإنجاز في اللّسانيات التوليدية؛ فالقاموس يغلب عليه الطابع العلمي التطبيقي لأنه يندرج تحت علم صناعة القواميسla lexicographie. أما المعجم يغلب عليه الطابع النظري لأنه يندرج تحت فرع علم المفردات أو علم **المعاجم**[3] (la lexicologie). نفهم من هذا التفسير الذي قدمه "عبد العالي الواد غيري"، أنّ المعجم يجمع المفردات اللّغوية الموجودة بالقوة لا بالفعل لدى الجماعة اللغوية ولا يمكن حصرها لأنها تتولد بقدرة

---

[1] عبد القادر أبو شريفة وآخرون، علم الدلالة والمعجم العربي، ط1، عمان، دار الفكر، 1989، ص114.

[2] عبد العالي الواد غيري، قضية الفصحى في القاموس العربي التاريخي، مجلة اللسان العربي، العدد33، الرباط، مكتب تنسيق التعريب، 1989، ص130.

[3] المصدر نفسه، ص130.

هائلة، بينما القاموس فهو منحصر على الوحدات المعجمية التي يتمّ وضعها في كتاب أو مؤلف لتحقيق أغراض تعليمية ثقافية. ولعلّ هذا الاختلاف بين المصطلحي (القاموس والمعجم) هو الذي أدى بالمؤلفين في المعاجم المدرسية الحديثة؛ إلى إطلاق تسمية **القاموس** على مؤلفاتهم ذات أبعاد تربوية. وفي هذا الصدد ارتأينا أن نقف عند مجموعة من المعاجم والقواميس التي تحمل تسميات المعجم المدرسي أو القاموس المدرسي. المعاجم المدرسية التي أطلق عليها تسمية القاموس نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

– القاموس الجديد للطلاب/ القاموس المدرسي/ قاموس المتقن المدرسي/ قاموس الكافي

– القاموس العربي الصغير (أبجد)/ قاموس المفضل/ القاموس العربي الشامل (الأداء)

– قاموس الهدى/ القاموس العربي (الأسيل) / القاموس المدرسي الجديد

– قاموس المنار / قاموس الممتاز

المعاجم المدرسية التي أطلق عليها تسميتها بمعجم نذكر منها:

– معجم الرائد الصغير / المعجم الوجيز/ معجم رائد الطلاب

معجم الطلاب/ معجم الوافي/ معجم لاروس (المعجم العربي الحديث)

نلاحظ من خلال هذه التصنيفات اختلاف المؤلفين في تسمية معاجمهم؛ فلقد شاع استعمال القاموس. وتستخدم لفظتي معجم وقاموس في اللغة العربية المعاصرة بوصفهما مترادفتين أحببنا ذلك أم كرهنا[1]، ورغم أن القاموس والمعجم كلمتان مترادفتان في الاستعمال إلاّ أنّ "مصنفي

[1] علي القاسمي، المعجم والقاموس دراسة تطبيقية في علم المصطلح، مجلة اللسان العربي، العدد 06، الرباط، مكتب تنسيق التعريب، 2002، ص60.

الأعمال المعجمية يفضلون إطلاق اسم "معجم"... لإدراك الأغلبية حقيقة أن (معجم) هي الكلمة الأصلية في اللّغة العربية، وأنّ كلمة (قاموس) استعملت مجازا أو بتوسيع المعنى..."[1].

ثانياً: علاقة المعجم المدرسي بالمعجم اللغوي

1- المعجم اللغوي: هو كل مؤلف مرتب وفق نظام خاص، يرجع إليه لمعرفة معنى كلمة أو طريقة نطقها أو مجال استعمالها أو تأثيلها واشتقاقها أو زمن دخولها في اللغة[2]. فالمعجم اللّغوي كتاب مدونة يجمع الوحدات المعجمية التي تكوّن لغة جماعة لغوية ما، تتكلم لغة طبيعية واحدة، والقابلة للاستعمال بين أفراد الجماعة اللغوية.[3]

يظهر من خلال هذين التعريفين أنّ المعجم اللّغوي معجم عام يجمع ألفاظ اللغة المتداولة لدى الجماعة اللغوية، ويمثل المخزون المفرداتي الذي يمثل جزءًا من قدرة المتكلم/ المستمع اللغوية؛[4]حيث يضمّ الوحدات المعجمية المتداولة بما فيها الإنتاجية اللغوية التي يوظفها الإنسان في تعلمه وتواصله، والتعبير عن ذاته وعن عالمه الخارجي[5]؛ أي إنَ المعجم اللغوي يتخذ شكل المعجم العام الذي يجمع الوحدات المعجمية التي يستعملها الإنسان، والتي يوظفها أثناء تعبيره وتواصله، فحينما يعجز عن فهم أي كلمة يصادفها يلجأ إلى المعجم الذي يبيّن معناها. ولا يقتصر المعجم

---

[1] عمر أحمد مختار، صناعة المعجم الحديث، ط1، القاهرة، عالم الكتب، 1998، ص23،24.

[2] رمزي منير البعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية، ط1، بيروت، دار الملايين، 1990، ص147.

[3] إبراهيم بن مراد، مقدمة لنظرية المعجم، مجلة المعجمية، العدد09 و10، تونس، 1993-1994، ص29،30.

[4] الفاسي الفهري، تعريب اللغة وتعريب الثقافة، المجلة العربية للدراسات، الرباط، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 1985، ص73.

[5] صالح بلعيد، القاموس المدرسي المنشود، مجلة القاموس واللغة العربية المعاصرة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية 2013، ص93.

اللّغوي على نوع خاص من الوحدات المعجمية ولا يحدّد مجال معين؛ بل يأخذ الكلمات باعتبارها وحدات لغوية ثم يضعها مقرونة بشرحها فالمعجم هنا عام يمثل مدونة للغة يحمل مستوياتها الصوتية والنحوية والدلالية، وما يصيب ألفاظها من تطور في الدلالة.

2- **المعجم المدرسي:** هو معجم لغوي ومرجع تعليمي ouvrage didactique يحتوي على مجموعة من الفقرات مستقلة بعضها عن بعض، ومرتبة ترتيبًا ألفبائيًا[1] موجه إلى الفئات المتعلمة. مهمته الأساسية هي مساعدة المتعلمين على فهم الكلمات والألفاظ الصعبة وشرحها وتيسيرها، وتقديم معلومات هامة ومختلفة للمتعلمين؛ من معلومات نحوية، صرفية، صوتية، إملائية، دلالية وموسوعية[2]. كما يلمّ المعجم المدرسي بالكلمات المتداولة في الكتب المدرسية والكلمات التي يستعملها المتعلمون في الأوساط التعليمية.

رغم أنّ المعجم المدرسي جزء من المعجم اللّغوي العام إلاّ أنه يختلف عنه، إذ تهتم المعاجم اللّغوية بتغطية مفردات اللّغة العامة المشتركة على مستوى الاستعمال العام مع تغطية المفردات الشائعة، في حين تهتم المعاجم المدرسية بنوع خاص من مفردات اللغة. وهذا يعني أنّ المعجم اللّغوي يهتم باللّغة العامة الشائعة في الاستعمال دون تخصيصها لعَيّنة ما، أمّا المعجم لمدرسي خاص باللّغة في مجال محدّد لعيّنة من المتعلمين، لمختلف المراحل العمرية والتعليمية. ومن الممكن أنْ تحقق المعاجم الخاصة (المدرسية)- كما يقول أحمد مختار عمر- صفة الشمول أو التغطية الكاملة للمفردات، لكن قد يستحيل على المعاجم العامة (اللغوية) تحقيق الشمول، وبخاصة إذا كانت تتعامل مع اللغة المعاصرة، التي من أهم سماتها الحركة الدائبة والتغيّر المستمر، ولا يمكن تحقيق صفة الشمول في المعاجم العامة إلاّ حين تتعامل مع إحدى اللّغات الميتة، أو كانت

[1] Dubois Jean et autres, Dictionnaire de linguistique, Larousse, PE,1994, p 146.

[2] جموعي تارش ولبوخ بوجملين، المعجم التعليمي، ص158.

من نوع معاجم الفترات التي تتعامل مع العصور الماضية.[1] ومعنى هذا القول أنّ المعجم اللّغوي العام لا يمكنه حصر كل الكلمات والألفاظ، لكونها في تغيّر وتطور، لهذا لا يكون ملمًا وشاملاً لكل ألفاظ اللّغة. ويختص المعجم العام بمفردات اللّغة المشتركة بين أفراد الجماعة اللّغوية ولا تكون بالضرورة لغة حديثة أو معاصرة، فلهذا لا يغطي المعجم اللّغوي المفردات اللغوية المتداولة فعلا ولا يشملها. بخلاف المعجم المدرسي الذي يواكب تطور اللّغة؛ فكثيرا ما ترد فيه مصطلحات حضارية متداولة فعلاً بين المتعلمين، فيقف عندها ويجعل منها المادة المعجمية. وما يحقق للمعجم المدرسي صفة الشمولية كونه معجمًا خاصًا في مجال معيَن، فيقتصر على حصر الكلمات التي يحتاج إليها المتعلم في سن ومرحلة معينة، فينتقي كل الألفاظ التي تناسب المتعلم نفسيًا ومعرفيًا، مع الأخذ في الاعتبار أهمية الألفاظ الحضارية والوسائل الحديثة في جذبه إلى المعجم، وكثيرًا ما يرصد معاني الكلمات بمقابلتها بكلمات في لغات أخرى، كما يحمل غالبًا المعلومات الموسوعية غير لغوية كأسماء الأعلام، الأماكن الجغرافية وأسماء البلدان وعواصمها، وبهذا يكون المعجم المدرسي مرادفا للموسوعة* (Encyclopédie). ومن هنا ظهرت أشكال من المعاجم الخاصة (معاجم أحادية اللغة، معاجم ثنائية اللغة، معاجم متعدّدة اللغات، المعاجم الموسوعية).

---

[1] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص40.

* **الموسوعة:** عبارة عن معجم ضخم يشغل مجلدات كثيرة، يتفاوت حجمها تبعًا لغايته ونوع مستعمله. يرى "أمبرتو إيكو": أنّ الموسوعة عبارة عن بناء ثقافي، يشتمل على كل عناصر المعرفة الخاصة بالإنسان و محيطه، ولهذا السبب فهي في تبيّن وتجدّد دائمين؛ فالموسوعة مؤلف يحتوي على معلومات عامة حول موضوعات المعرفة الإنسانية أو متخصصة في موضوع معيّن، تهتم بمعاني الوحدات المعجمية فتتجاوزها إلى معارف غير لغوية عن العالم الخارجي، كما أنّها تتضمن مواد غير لغوية فتفصل الشّرح فيها مثل: أسماء الأعلام، الأماكن والبلدان.

ثالثًا: صناعة المعجم المدرسي عند العرب

1- فكرة ودواعي تأليف المعجم المدرسي العربي

لقد مرّ تأليف المعجم العربي بمرحلتين هامتين؛ حيث تمثّل المرحلة الأولى بداية تأليف المعاجم القديمة بداية من النصف الثاني من القرن الثاني، إلى غاية نهاية القرن الثاني عشر؛ حيث ظهرت في هذه المرحلة الكثير من المعاجم الأساسية التي تعتبر مراجع هامة، حيث اعتمدت على مبدأي الجمع والوضع وقد اعتمد عليهما "ابن منظور" في معجمه لسان العرب. واعتمدت بعض المعاجم على نظام التقليبات الصوتية والإحصاء كما فعل "الخليل الفراهيدي" في معجمه العين. في حين تتمثل المرحلة الثانية في حياة المعجم العربي مرحلة تجديد وإعادة النظر في تأليف المعاجم؛ حيث ظهرت حركة نشيطة في تأليفها وصناعتها خاصة منها التي توجّه إلى المتعلم في المدرسة. ولقد اتخذ المعجم المدرسي أبعادًا وأهدافًا يسعى المؤلفون إلى تحقيقها، وأهم تلك الأهداف إثراء اللغة عند المتعلم، "ومع اتساع رقعة الفتوحات الإسلامية ودخول الكثير من الأعاجم في الإسلام، زادت الحاجة إلى جمع اللّغة وشرحها وتيسيرها للراغبين في تعلم اللّغة العربية. ولعلّ أكثر من تأثر بالأعاجم هم الناشئة من خلال احتكاكهم بالعبيد والجواري من الأعاجم، ومن ثم بدأ التفكير في تيسير المعاجم واختصارها، ليتسنى للناشئة والمتعلمين الإفادة منها"[1]. فقد بدأت إرهاصات إنجاز المعاجم المدرسية في مرحلة التأسيس المعجماتي، وظهور فكرة تأليف ووضع معاجم تربوية عندما أحسّ المحدثون بالنقص الذي تعانيه المعاجم القديمة؛ فجاءت المعاجم

ينظر: أمبرتو إيكو، العلامة تحليل المفهوم وتاريخه، تر: سعيد بنكراد، المودر الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، 2007, وينظر: أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص23.

[1] محمد عبد الله على العبيدي، صناعة المعجم اللغوي المدرسي في الوطن العربي، مجلة اللسانيات واللغة العربية، العدد 08، ، جامعة باجي مختار، عنابة، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جانفي، 2012، ص72.

المدرسية المؤلفة على شكل **مختصرات** تتبّع منهجًا علميًا وتتخّذ من المتعلمين هدفًا لها، وذلك بتأليف معاجم مدرسية ذو وجهة تربوية تعليمية. ولقد جاءت معاجم المختصرات للتخفيف من المادة اللّغوية التي يتسّم بها المعجم العربي القديم، وتعتبر هذه المختصرات مبادرة لظهور الوعي بضرورة التأليف المعجمي المدرسي.[1] فإذن تعتبر المعاجم المختصرةَ اللّبنة الأولى لظهور المعجم المدرسي، فرغم أنها اختصار للمعاجم القديمة إلاّ أنّ هدفها هو تأليف معجم خاص للناشئة (هدف تربوي).

لقد كانت المعاجم القديمة ديوانًا للغة المشتركة وكانت مرجعًا هامًا لقرون عدَة، ومنبعًا أساسيًا لمن سعى لتعلم اللّغة. لكن لاحظ المؤلفون أن المعاجم القديمة لا تفي بالغرض التعليمي لاسيما أنّ اللّغة في تطور مستمر؛ فلقد دخلت ألفاظُ جديدة دخيلة وتغيّر بعض منها، وتطورت دلالة بعضها، فكان لا بدّ من معاجم تواكب هذه التغيرات وتأخذ في الحسبان الألفاظ الحضارية والدخيلة. ولا يمكن إنكار فضل المعاجم القديمة على اللَغويين؛ فلقد كانت لهم معينًا.... في العلم والحاجة إلى ما يبحثون عنه، ما يجعلهم يصبرون على البحث الطويل، ويعاونهم في ذلك أن وقتهم كان ملكًا لهم فيه طول وسعة، وهدوء واتزان.[2] ويظهر هنا أنَ المعاجم القديمة أعانت الباحثين في اللغة رغم أنّها لا تخدم فئة المتعلمين؛ فلا "يستطيع من لم يتمرس فيها أن يصل إلى ضالته فيها بيسر وسهولة."[3] كما أنَ المعاجم القديمة تضمنَت مادة ضخمة من الألفاظ فيصعب على المتعلم البحث فيها؛ " فجامعي المعجمات لشدّة حرصهم على تسجيل كل شيء دوّنوا كلمات مهجورة، فكثرت جراء ذلك في المعجمات مفردات اللغة ومترادفاتها".[4] ونظرًا لضخامة الكلمات الواردة في المعاجم

---

[1] صالح بلعيد، القاموس المدرسي المنشود، ص96.

[2] حسين نصار، المعجم العربي نشأته وتطوره، ط2، القاهرة، مصر للطباعة والنشر، ج2، 1986، ص692.

[3] مبارك مازن، نحو وعي لغوي، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1979، ص158.

[4] علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، ط3، القاهرة، دار نهضة، 2004، ص173.

القديمة، صار المتعلم العربي يئسًا من استعمالها رغم حاجته إليها. ويرى الشافعي في هذا الصدد أنّ: "لسان العرب أوسع الألسنة مذهبًا وأكثرها ألفاظًا، ولا نعلم أن يحيط بجميع علمه إنسان غير نبي".[1] وهذا إن كان يدل على شيء فإنه يدل على صعوبة البحث فيها وهذا ما يعرقل لجوء المتعلمين إليها، فقد يهمّ هذا النوع من المعاجم؛ النحويين أو الفقهاء أكثر من المتعلمين المبتدئين الذين هم بحاجة إلى نوع خاص من الألفاظ التي تناسب سَنهم ومعرفتهم، "ففعلاً إنّنا لا ندري الحصيلة اللّغوية عند كل طفل في كل مرحلة عمرية، فنحن بحاجة ملّحة لدراسة هذه المنطقة الغامضة بطريقة وافية".[2] وهذا يعود إلى عدم تحديد أو تخصيص المعاجم القديمة للألفاظ التي تتناسب مع المراحل العمرية والتعليمية.

نستنتج مما ذكرناه؛ أنّ المعجم العربي وإن كان المنبع والمصدر لألفاظ اللغة العربية، إلاّ أنه يعاني من ثغرات كانت بمثابة دافع لإعادة النظر في التأليف المعجمي. ولقد كان لا بد من مسايرة تطورات العصر ومتطلبات المتعلم لإنشاء معجم، وليس المهم أن نجمع ألفاظا غير محدودة ومادة معجمية غزيرة تعيق الباحثين، بقدر ما يهّم تحقيق الحاجات التعليميّة وتيسير البحث، حتى لا يعزف القارئ العربي أو الطالب عن استخدامها. ولعل هذه الثغرات هي التي قادت الكثير من المؤلفين إلى اختصار معاجمهم والتركيز على الطلاب، ممّا يستدعي الدّقة والوضوح حتى لا يتشتت الطالب أثناء بحثه عن كلمة معيّنة، مع تجنب الألفاظ المهجورة وذلك بمواكبة الألفاظ الحضارية العصرية.

---

[1] جلال الدين السيَوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: فؤاد علي منصور، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية، ج1، 1998، ص 21.

[2] محمد قنديل المنسي، مشكلات الكتابة للطفل، مجلة العربي الصغير، العدد50، الكويت، وزارة الإعلام، 1997، ص32، 33.

رابعًا: بداية التأليف في المعجم المدرسي عند العرب

إنّ النواة الأولى لظهور المعجم المدرسي هي المعاجم المختصرة؛ حيث عمد المؤلفون إلى اختصار معاجمهم. وتعتبر هذه المختصرات البوادر الأولى لظهور معجم تربوي تعليمي حيث؛ ركز المؤلفون على تلخيص وتقليص المعاجم الضخمة، والتفرّغ التام لإنجاز معاجم خاصة، ومن ثم بدأت الصناعة المعجمية تتطور ومن أهم المختصرات نذكر:

1- مختار الصّحاح للرازي: هو معجم قديم مختصر لمعجم **الصّحاح** للجوهري(ت 393هـ)، ولقد سار على ترتيبه واقتصر فيه على ما كثر استعماله على الألسنة، وضمّ إليه ألفاظًا من **تهذيب اللّغة** للأزهري وغيره من المصادر. وقد طبع فيه طبعات كثيرة حيث لقي قبولاً نظرًا لجودته واختصاره؛ فطبع أولًا ببولاق (1860م)، ثم طبع مرارًا وبأحجام مختلفة.[1] ويقول الرازي في مقدمة معجمه: "اجتنبت فيه عويص اللّغة وغريبها طالبًا للاختصار، وتسهيلًا للحفظ"[2]. ولأن هدفه تعليمي فهو أول معجم عربي مدرسي راعى الترتيب وضبط الكلمات، واستعمل الألفاظ الوظيفية التي يحتاج إليها المتعلم، فبذلك احتلّ مكانة لا يستهان بها في مجال العملية التعليمية، ممّا حدا بوزارة المعارف المصرية سنة (1907م) أن تعتمده مرجعًا لطلاب المدارس الثانوية.[3] استعمل الرازي في معجمه **الصّحاح** الشّواهد، وحذف المصادر والمراجع عند شرح المواد اللغوية.[4]وبهذا استطاع معجم الصّحاح أن يحظى بمكانة بين المعاجم المختصرة، لكونه استعمل لغة بسيطة بعيدًا عن الشّواهد

---

[1] أحمد بن عبد الله الباتلي، المعاجم اللغوية وطرق ترتيبها، ط1، الرياض، دار الراية، 1992، ص55.

[2] محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، 1995، المقدمة.

[3] محمد عبد الله علي العبيدي، صناعة المعجم اللغوي المدرسي في الوطن العربي، ص73.

[4] علي القاسمي، اختصار المعاجم أهدافه وطرائقه، دراسة في مختار الصحاح للرازي، العدد 5، المجلس الأعلى للغة العربية، 2001، ص205-212.

الغير لغوية، ممَا جعل وزارة المعارف المصرية تكلف محمود خاطر بترتيب هذا المعجم حسب الحروف الأولى وما يليها من أحرف الألفاظ؛ فأعاد ترتيبه وطبع الكتاب في طبعات عديدة[1]، وإلى الآن يعتبر **الصَحاح** للرازي أهم معجم مختصر.

2- المصباح المنير للفيّومي: معجم ألفه الإمام أبي العباس أحمد بن محمد بن علي الفيّومي (ت 770هـ)، وقد شرح فيه الكلمات الفقهية الغريبة في كتاب "الشرح الكبير للرافعي"، وعنوان المعجم كاملًا هو "المصباح المنير في غريب الشّرح الكبير للرافعي"، وهو معجم موجّه للمتعلمين حتى ينير دربهم لإثراء رصيدهم اللّغوي. وقد ذكر "الفيَومي" في مقدمة معجمه أنَّه اختصره من كتاب مطوّل للرافعي جمعه من سبعين كتابًا، على النهج المعروف والسبيل المألوف حيث؛ يقول: "إنّي كنت قد جمعت كتابًا في شرح الوجيز للإمام الشافعي...فجرّ على ملّل ينطوي على خلل، فأحببت اختصاره على النهج المعروف، والسبيل المألوف... ليسهل تناوله".[2] واعتمد الفيَومي في ترتيب المداخل اللّغوية لمعجمه على النهج الألفبائي الجذري حسب أصول الكلمات، كما اعتمد في معجمه على الفقه والأحاديث النبوية والمسائل النحوية، ممّا جعله مرجعًا هامًا للمتعلمين.

3- قطر المحيط للبستاني: هو اختصار لمعجمه **(محيط المحيط)**، ويقول في مقدمة معجمه: "رأينا أن نضع... هذا المؤلف على وجه هيّن المراس، سهل المأخذ، ليكون للطلبة مصباحًا يكشف لهم عمّا أشكل عليهم من مفردات اللغة".[3] ولقد طبع في مجلدين ببيروت عام 1964م، ثم طبع في مجلد كبير. ويرى مؤلفه أن تسميته قطر المحيط "جاء نسبة إلى كتابه المطول محيط المحيط

---

[1] محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، ص05.

[2] أحمد بن محمد علي الفيومي، المصباح المنير، تحقيق: خضر الجواد، مكتبة لبنان، 1987، المقدمة.

[3] بطرس البستاني، قطر المحيط، بيروت، دار مكتبة لبنان، 1995، المقدمة.

توشك أن تكون كنسبة قطر الدائرة إلى محيطها"[1]، فهو عبارة عن اختصار لقاموس المحيط المرتّب على حروف الهجاء بحسب أوائل الكلمات. وتضمن عدد كبير من الألفاظ المولدة والمعرّبة والعامية والنصرانية.[2] ثم أضاف البستاني– بعد اختصاره لمعجم المحيط– بعض المشتقات كالفعل الماضي، والفعل المضارع. ويعدّ معجم "قطر المحيط" مرجعًا هامًا نظرًا لما تضمنه من شروحات وتفسيرات لبعض المواد والمصطلحات والشّواهد، والصيّغ والمعرّب وأصله؛ وذلك لإعانة المتعلمين في تعلّم اللّغة العربية.

4– فكاهة البستان: ألفه عبد الله البستاني في 1930م وهو اختصار لمعجمه "البستان"؛ فطبعته مكتبة لبنان بتغيير عنوانه إلى معجم الوافي حتى يكون "معجمًا عمليًا يفي بحاجة الطالب والمثقف، يجد فيه الطالب ما يحتاج إليه في دراسته، ويجد فيه المثقف ما يحتاج إليه في شؤون حياته"[3].ولقد تضمّن المعجم ألفاظًا دخيلة ومولدة، ولقد جاء ترتيب مواده على الترتيب الألفبائي الجذري.

5– رائد الطلاب: معجم لجبران مسعود وهو اختصار لمعجم "الرائد"، وكان هدف مؤلفه تعليمي حيث يقول: "ثم بدا لنا أن تخصّ الناشئة بأخ للرائد الصغير، يكون ألصق بحياتها وأدعى إلى تلبية حاجاتها، فوضعنا (رائد الطلاب) بعد دراسة دقيقة....وخلصنا منها إلى تصفية الممّات من المفردات أو النادر استعماله، وإلى تبسيط المعاني حتى تلاءم السَن والإدراك، وعلى الإبقاء على كل ما قد يمرّ به الطالب في المرحلتين الابتدائية أو الإكمالية وحتى الثانوية".[4] فكما نلاحظ فإنّ مؤلف رائد الطلاب أخذ في الاعتبار حاجات وسّن الطلاب إما في الابتدائية أو الإكمالية أو

---

[1] البستاني، المصدر المذكور سابقا، المقدمة.

[2] أحمد بن عبد الله الباتلي، المعاجم العربية وطرق ترتيبها، ص49.

[3] عبد الله البستاني، الوافي، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، 1990، ص06.

[4] مسعود جبران، رائد الطلاب، ط1، بيروت، دار العلم للملايين، 2006، ص05.

الثانوية. ويعدّ هذا المعجم مصدرًا هامًا للطلاب حيث تضمن دّقة في شرح المصطلحات استنادًا إلى المفهوم العلمي، وبعض الرسوم والصور. وتجدر الإشارة أنَّ جبران مسعود عمد إلى اختصار معجمه "رائد الطلاب" في معجم صغير أسماه "الرائد الصغير"، وهو موجه للمبتدئين الصّغار في المرحلة الابتدائية.[1]

إنّ هذه المعاجم التي ذكرناها وإن كانت اختصارًا للمعاجم القديمة الضخمة، ولكن هدفها هو دعم المتعلمين في إثراء لغتهم وتسهيل طرائق البحث؛ فلقد جاءت المختصرات تلبية لحاجات الطلاب إلى معاجم تعليمية. وإنّ أغلبها عبارة عن جهود فردية لم تلق الدعم المطلوب، ولكنها تبقى المعين الوحيد أمام مشكلة غموض الكلمات، إلى أن جاء المعجميون في العصر الحديث وأعادوا النظر في تأليف المعاجم المدرسية باهتمام أكثر؛ "فالمعجم المدرسي ليس ملخصًا لمعجم كهول بل هو معجم متميّز بذاته، بل هو وسيلة تسايّر عمر التلميذ ومكتسباته اللّغوية باعتبار درجته في الدراسة وأبعاد أنشطة إلَا يقاظ في الفصل".[2] هذا ما أدّى بالمعجميين إلى التجديد في محتوى المواد المعجمية.

خامسًا: تطور التأليف في المعجم المدرسي العربي

إنّ ظهور المعاجم الحديثة كان وراء حاجة المتعلمين إلى معاجم مدرسية تعليمية؛ تبسّط المفاهيم والمعاني وتضع المتعلم ضمن أولوياتها؛ فلا تكتفي بضخامة المادة المعجمية وإنّما تبسطها حتى يستفيد المتعلم العربي. وعليه عمل المؤلفون على الإبداع في معاجمهم فظهرت أشكالاً مختلفة منها، ومن أشهر المعاجم المدرسية الحديثة نذكر:

---

[1] مسعود جبران، الرائد الصغير، معجم أبجدي للمبتدئين، ط4، دار العلم للملايين، 1993.

[2] أحمد العابد، معجم الأطفال الأساسي المصور الثنائي اللّغة، مجلة اللسان العربي، العدد 20، مكتب تنسيق التعريب، 1983، ص103.

1- أقرب الموارد في فصح العربية والشوارد: ألفه الشرتوني سعيد الخوري ويقول في مقدمة معجمه: "فأيّم الله ليوشكن جلد الناشد أن ينفذ قبل الطفر بضالته، ووقت الطالب أن يتجرّم دون إمساك نادته".[1] وقد خصصّ معجمه للطلبة وسعى إلى انتقاء كلماته من أمهات الكتب والمعاجم قصد؛ التيسير والتبسيط؛ لذا هو أكبر معجم في العصر الحديث".[2] ولقد طبع في مجلدين سنة (1899). كما ألف الشويري معجمه "معجم الطالب" في طبعته الأولى سنة (1908م)، وعنوانه الكامل "معجم الطالب في المأنوس من متن اللغة العربية والاصطلاحات العلمية والعصرية"، وأخرجته المطبعة العثمانية. ويعتبر هذا المعجم معجمًا مختصرًا غزيرًا بالمادة ونزيه الألفاظ وقريب المأخذ".[3] ولقد جاءت موارده مرتبة ترتيبًا ألفبائيًا على أوائل الأصول (الجذور). كما استعان بنقيض الكلمات لشرح المعنى وبأمثلة توضيحية وهو كبير الحجم (1272 صفحة). ولقد جاء في مقدمته: "لا تزال مواد اللّغة مختومًا عليها في بطون المجلدات الضخمة، التي لا تتسّع طبقة التلميذ على مجلد واحد منها، وهي على تباين ضروبها وتفاوت حجمها ليس منها ما يناسب طالب العلم أصلاً؛ لغلاء أثمانها ومشقة الطلب فيها... وخلوها من الاصطلاحات العلمية والعصرية".[4] لذا جاء معجم الطالب زاخرًا بالمصطلحات العلمية والعصرية يخدم الطلبة، كما أنه خلا من الألفاظ الغريبة فلقد انتقى ألفاظه بما يناسب حاجات الطلبة، لذلك فهو يتلاءم من حيث مادته الغزيرة ومقدمته المطولة وحجمه الضخم مع مستويات الطلبة المتقدمين والمتخصصين في مجال الأدب والتراث... أكثر ما

---

[1] سعيد الخرتوني الشرتوني، أقرب الموارد في فصح العربية والشوارد، ط2، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون،ج1، 1992، ص06.

[2] حسين نصار، المعجم العربي نشأته وتطوره، ص680،681.

[3] فواز حكمت كشلي، اهتمام اللبنانيين بتيسير المعجم العربي، مجلة الباحث، العدد 38، 1985، ص150.

[4] جرجس الشويري همام، معجم الطالب، ط2، لبنان، مكتبة لبنان ناشرون، 1995م، ص13.

يتناسب مع مستويات عامة طلبة المرحلتين المشار إليهما في الوقت الحاضر؛[1] فهو معجم موجه خصيصًا للطلبة وليس تلخيصًا للمعاجم القديمة، فهو ثان معاجم الطلاب الحديثة بعد قطر المحيط.

2- المنجد: ألفه لويس معلوف في (1908م)، وهو معجم عربي مدرسي مع رسوم وقد اختصر فيه محيط المحيط للبستاني. ولقد "اكتسى المنجد صبغة مدرسية منذ ظهوره فتعدّدت أحجامه من كبيرة إلى وسيطة وصغيرة، سائرًا في ذلك على نهج المعجمات الفرنسية"؛[2] فلقد اهتم مؤلفه بالشكل والإخراج فاستعان بالجداول واللّوحات، الخرائط والصور، الرموز والشواهد. كما احتوى المنجد على مصطلحات علمية بلفظها الدخيل والأعجمي. إنَ حاجة المتعلمين إلى معجم مدرسي هي دافع تأليف المنجد تلبية لهذه الحاجات حيث ورد في مقدمته: "إنّ أدباء اللّغة العربية وأئمتها العاملين في إعلاء شأنها وإدناء قطوفها- لاسيما أرباب المدارس منهم- كثيرا ما لهجوا في هذه الأزمنة؛ بسبب الحاجة إلى معجم مدرسي ليس بالمخّل المعوّز، ولا بالطويل الممّل يكون قريب المأخذ ممتازاً بما عرفت به المعجمات المدرسية في اللّغات الأجنبية، في إحكام الوضع ووضوح الدلالة".[3] يعدّ المنجد هو خير معجم مدرسي للعربية في ترتيبه وإخراجه... وقد أعيد طباعته مرارًا[4]. مميّزاته أنّه:[5]

---

[1] أحمد محمد المعتوق، المعاجم اللغوية العربية، المعاجم العامة وظائفها ومستوياتها وأثرها في تنمية لغة الناشئة، دط، الإمارات المتحدة، المجمع الثقافي لأبو ظبي، 1996، ص157.

[2] عبَاس الصوري، في الممارسة المعجمية للمتن اللغوي، مجلة اللّسان العربي، العدد 45، الرباط، المغرب، مكتب تنسيق التعريب، 1998، ص 23.

[3] لويس المعلوف، المنجد في اللّغة والأدب والعلوم، بيروت، المطبعة الكاثوليكية، ص03.

[4] عدنان الخطيب، المعجم العربي بين الماضي والحاضر، ط2، مكتبة لبنان للناشرين، 1994، ص53.

[5] محمد عبد الله علي العبيدي، صناعة المعجم اللغوي المدرسي، ص76.

– رتبت مداخله وفق النظام الألفبائي لأصول الكلمات.

– التزم معايير المعجم المدرسي، متأثرًا بالمعاجم الأجنبية

– مداخله واضحة، ومعالجته دقيقة إلى حد كبير.

– اختار المفردات المناسبة لمستوى المتعلمين والشائعة في الاستعمال، خاصة ألفاظ الكتب المدرسية مع ترك الألفاظ المهجورة.

– يعدّ المنجد الحديث معجماً مدرسيًا، ومعجمًا عامًا شاملاً للأعمار والمستويات المختلفة.

من المعاجم التي انبثقت من المنجد نجد المنجد الأبجدي ومنجد الطلاب، والمنجد الإعدادي وهي مختصرات لمعجم المنجد.

أ– **المنجد الأبجدي:** هو اختصار عن المنجد، اعتمد على المنهج ، واشتمل على لوحات ملونة وخرائط، ومعلومات نحوية وصرفية. وظهرت أول طبعة له في (1967م).

ب– منجد الطلاب: معجم مدرسي وضعه فؤاد البستاني، وهو موجّه للطلاب حيث يقول في مقدمته: "على هذا الأصل المتين نشأ فرعنا الصغير متجهًا جهة الطلاب خاصةً، من الذين لا يقع في مطالعتهم نصف المفردات التي جمعها المنجد....لا بدّ من النظر إلى هؤلاء الطلاب، والعمل لهم بوضع معجم صغير الحجم، واضح الترتيب سهل الأسلوب، يخلو من الكلمات المهجورة، ولا يهمل المفردات المستحدثة".[1] ومن مميّزات منجد الطلاب أنّه:

– يحدّد الرّصيد اللّغوي وحجم الكلمات التي يحتاجها المتعلم

– اختار الكلمات على أساس الكتب المدرسية، وما يحتاجه المتعلم لقراءته والألفاظ الشائعة.[2]

– إنّ منجد الطلاب لم يختلف كثيرًا عن معجم المنجد سوى في حجم الرَّصيد اللّغوي وطبيعته.

---

[1] البستاني فؤاد أفرام، منجد الطلاب، ط35، بيروت، لبنان، دار المشرق، 1986، المقدمة.

[2] محمد عبد الله علي العبيدي، صناعة المعجم اللغوي المدرسي، ص77.

ج- المنجد الإعدادي: معجم مدرسي يعدّ أصغر المعاجم حجمًا حيث؛ يحتوي على 658 صفحة. أصدرته دار الشروق في (1969م)، ويقول مؤلفه فؤاد أفرام البستاني أنّه: "وُضع خصيصًا لطلبة الصفوف الإعدادية أو التكميلية، فخفّف من مفردات الآداب العربية التي يحتاج إليها الطلبة، إلاّ في المرحلة الثانوية الأخيرة".[1] فهو يحتوي على مفردات بسيطة تتناسب مع المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

إنَ معاجم (المنجد الأبجدي، منجد الطلاب، المنجد الإعدادي)؛ هي معاجم مدرسية مستلّة ومشتقة من (المنجد) الذي ألفه لويس معلوف، فهي اختصار له وتتشابه في عرض مادتها، في حين تختلف في طبيعة المادة المعجمية وحجمها.

3- لاروس المعجم العربي الحديث: هو معجم شبيه بمعجم "لاروس" الفرنسي، ألّفه خليل الجر سنة (1973م)، وأصدرته دار لاروس ومن مميزاته:

- اعتماد مؤلفه على النظام الصوتي في ترتيب الكلمات، وليس حسب الترتيب الجذري وهي الطريقة التي تتبعها المعاجم في اللغات الأجنبية.[2]

- يحتوي لاروس العربي على 53500 كلمة مشروحة و3525 رسمًا، و16لوحة ملونة، ومجموعة من الأمثال العربية، ومعلومات نحوية وصرفية. كما نجد فيه مجموعة من الرموز والمصطلحات.

- اعتمد على الشّواهد مثل القرآن الكريم في شرح المواد وأكثر من الرسومات مثل: الآلات، الأدوات، التشريح التوضيحي لجسم الإنسان.

- اعتمد على الألفاظ والمصطلحات الشائعة والمتداولة في العلوم مثل: المصطلحات الفلسفية، المصطلحات الرياضية والطبية...إلخ.

---

[1] البستاني فؤاد أفرام، المنجد الإعدادي، دط، بيروت، لبنان، دار المشرق، 1987م.

[2] خليل الجرَ، لاروس المعجم العربي الحديث، دط، باريس، مكتبة لاروس، 1987م.

– استعمال الألوان لاسيما للوحات العلمية الفنية؛ وهذا ما أضفى على المعجم قيمة فنيّة جمالية، إضافة إلى قيمته العلمية واللّغوية.

4– القاموس الجديد للطلاب: معجم مدرسي موجه للطلاب، قام بتأليفه مجموعة من الأساتذة التونسيين (ابن هادية علي وآخرون)، ولقد طلب محمود المسعدي – وزير التربية القومية في تونس آنذاك– أن يقتصر معجمهم على الطلبة وأن يركز على الاستشهاد. لذا كانت حصيلته الآلاف من الآيات، ومئات من الأحاديث والأمثال والأبيات الشعرية ممّا أحدث انقلابًا في جوهر المادة، وأكسبها ثراءً في تهذيب الذوق الأدبي للطالب، وتنمية خيالية.[1] إذن القاموس الجديد للطلاب غنيّ بالاستشهاد وذلك؛ بالآيات والأحاديث، الأمثال والأبيات الشعرية؛ إذ يحتوي على 3137 آية قرآنية و387 حديث نبوي شريف، و304 مثَل عربي، و1663 بيت شعري. كما يتميّز هذا المعجم ب:

– رتبت مواده ترتيبا ألفبائيًا نطقيًا دون مراعاة الأصول، إضافةً إلى احتواءه مجموعة من المصطلحات التي أخذوا معظمها من الرّصيد اللّغوي الوظيفي التابع للهيئة الاستشارية للمغرب العربي في التربية والتعليم، كما أخذوا قائمة من المصطلحات العلمية والفنية من المجامع اللغوية. ولقد أصدرت أول طباعة من هذا القاموس عام 1974م في الشركة التونسية.

كما قام المؤلفون باختصار القاموس الجديد للطلاب، في قاموس جديد أسموه القاموس المدرسي وهو موجّه لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ولقد رتبت مواده ترتيبا ألفبائيا على أوائل الألفاظ دون مراعاة الأصول؛ وهذا لأن هذا المنهج يتناسب ويتلاءم ومستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد سعى مؤلفوه إلى تجاوز سلبيات القاموس الجديد للطلاب، المرتب حسب النطق والترتيب الألفبائي للكلمة ومن ثم اتبعوا النهج نفسه. ويَعتبر عبد القادر المهيري هذا المنهج خطوة جديدة في

[1] علي ابن هادية وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، تونس، الشركة التونسية للتوزيع، 1979، المقدمة.

سبيل التبسيط وتوخّي التصنيف، يراعي حروف الكلمة كما ترد في الاستعمال، لا حسب ما تقتضيه مبادئ الاشتقاق وقواعد الصرف، ويضع على قدم المساواة الأصلي والزائد من الحروف، ولا يقيم وزنًا إلاّ لما يتلفّظ به من الأصوات.[1] واحتوى القاموس المدرسي على 580 صفحة، و9611 كلمة و471 صورة. ولقد ركز على حاجات المتعلمين في المرحلة الابتدائية.

5- معجم الطلاب: معجم للألفاظ الشائعة والمتداولة قام بتأليفه كل من صيني محمود إسماعيل وحيمور حسن يوسف سنة 1991م ومن مميّزات هذا المعجم:

- إنّه معجم خاص بالطالب الأجنبي، لهذا تضمّن أهم خصائص اللّغة العربية؛ النحوية، الصرفية والإملائية.

- جاءت مواده مرتبة على النّهج النطقي وتميّزت بالبساطة واليُسر، واستعان في شرحها بالآيات القرآنية والأبيات الشعرية وبعض الرسوم، إضافةً إلى الإفراد والأضداد للكلمات المشروحة، والمعاني المجازية والموَلدة والمحدثة، وكذا المعاني السيّاقية التي تتوّلد نتيجة لاختلاف ما تضاف إليه من كلمات، أو تربطه من حروف الجر وذكر العبارات الاصطلاحية.[2]

- ركز المؤلفون على الجانب الوظيفي للكلمات، والتدريب على تركيب الألفاظ وصيّاغة العبارات وتأليف الكلام.[3]

6- مجاني الطلاب: صدر في 1995م عن دار المجاني، ولقد تضمن المعجم "المفردات الشائعة التي رفعها التداول إلى مصاف الفصحى، ولا مندوحة لنا التعبير بسواها..."[4]. فلقد احتوى مجاني

---

[1] عبد الله علي العبيدي، صناعة المعجم اللغوي المدرسي، ص90.

[2] محمود إسماعيل صيني وحيمور حسن يوسف، معجم الطلاب، دط، مكتبة لبنان، 1991، ص09.

[3] أحمد محمد المعتوق، المعاجم اللغوية العربية، ص175.

[4] دار المجاني، مجاني الطلاب، ط1، بيروت، دار المجاني، شرحل، 1995، ص05.

الطلاب على الألفاظ الشائعة الفصحى والمعاني المستحدثة؛ لذا ابتعد عن الألفاظ المهجورة غير المستعملة رغم أنّه احتوى على الألفاظ القديمة، وقد رتبت مواده حسب النهج الهجائي لأصول الكلمات.

7- منهل اللغة الصغير: هو معجم مدرسي من تأليف "جوزيف إلياس" سنة 1997م ومن مميّزاته:

- معجم موجّه لتلاميذ المرحلة الابتدائية

- يحتوي على 380 صفحة، و3500 كلمة، و250 صورة ملونة

- رتبت مواده حسب النظام الصوتي النطقي وفق أوائل حروفها دون تجريدها من الزوائد، ولقد كانت كلماته بسيطة شائعة تتناسب مع الناشئة. ولقد اقترن شرح المفردات في المنهل الصغير بالمرادف أو الأضداد مع دعم الشّرح بالأمثلة. إضافةً إلى أنّ المنهل الصغير يُتبع فيه كل اسم بالجمع إذا كان مفردًا، وبصيغة إفراده إذا كان جمعًا، كما أتبع كل فعل بمضارعه ثم بتفسيره؛ فالمثال الموضّح لمعناه ثم مصدره وبعض اشتقاقاته.[1] فالمنهل إذن اهتم كثيرا بالجانب النّحوي والصرفي للكلمة، وكذا استند إلى الأمثلة في دعم مادته المعجمية.

8- قاموس الهادي: هو معجم مدرسي ألّفه محمد فايز يوسف محمد وأصدر في 1998م في طرابلس لبنان عن دار الشّمال للنشر والطباعة والتوزيع ومن مميّزاته:

- اتّبع المؤلف في ترتيب المواد المعجمية النهج الألفبائي النطقي؛ أي حسب الحروف الهجائية وكيفية نطقها وليس حسب أصولها.

- صرّح محمد فايز يوسف محمد في مقدمة معجمه؛ أنّه استعمل العديد من الكلمات في إطارها اللّغوي في سيّاق تعبير فصيح أو سيّاق مثل سائر أو حكمه مروية؛[2] أي أنّه ركز على السيّاق

[1] إلياس جوزيف، منهل اللغة الصغير، نيقوسيا، دار منشورات الرمال، 1997، المقدمة.

[2] محمد فايز يوسف محمد، قاموس الهادي، ط1، طرابلس، لبنان، دار الشّمال للطباعة والنشر، 1998.

اللّغوي للكلمة وتعبيرها. ومعجمه موجّه للمتعلمين حيث؛ يحتوي على 644 صفحة، وأحاط بالعديد من الكلمات التي يحتاجها الطلاب لفهم اللغة العربية أثناء تعلمهم.

9-المجاني المصوّر: معجم مدرسي من تأليف إلياس جوزيف، أصدرته دار المجاني اللبنانية في 2000م. ولقد جاء ليلبّي رغبة التلاميذ في قاموس يسهّل عليهم البحث في المفردات، لذا سعى مؤلفه إلى تلبية حاجات التلاميذ الصّغار من أبناء لغة الضّاد حيث يقول في مقدمته: "فإلى أحبائنا التلاميذ من أبناء لغة الضّاد، وإلى دارسي العربية من أبناء أيّ لغة كانوا نقدّم هذا المعجم... إنَّه أولاً وأخيرًا معجمهم من دون سواهم... نُهدي هذا المعجم التعليمي والفريد من نوعه في لغة الضاد ليكون سندًا لهم في الدراسة ومرجعًا لهم يعودون إليه وقت الحاجة".[1] ولقد اعتمد مؤلفه على المعاني والتعابير المستحدثة، وكانت غايته تعليمية. ومن أهم مميّزاته نذكر:

- اعتمد إلياس جوزيف في ترتيب مواد معجمه على النطق؛ أي حسب نطق الكلمة وليس أصلها.
- يحتوي المعجم على مجموعة من الصور واللّوحات مثل؛ لوحة لجسم الإنسان، وصور القارات، صور لوسائل النقل.

10- **المتقن: القاموس العربي المصور**: هو معجم مدرسي قام بتأليفه هزار أحمد راتب وآخرون، وتوّلت دار الراتب إصداره وإخراجه ويقول مؤلفوه في مقدمة المعجم: "بعد أن نشرنا سلسلة كبرى من المعاجم الأحادية والثنائية اللّغة؛ كان لا بدّ أن نصدر معجما حديثًا نضمّنه الخبرة التي اكتسبناها في هذا المجال والتطلّعات التي نصبوا إلى تحقيقها."[2] ولقد اتبع مؤلفوه المنهج النطقي في ترتيب مواد المعجم، ويحتوي على 9850 كلمة مقرونة بشرحها ومعناها، كما يحتوي على مجموعة من الرسوم واللّوحات الملونة وجداول لتصريف الأفعال؛ وهذا لخدمة حاجات الصّغار من لغة الضاد.

[1] إلياس جوزيف، المجاني المصور، ط1، بيروت، لبنان، دار المجاني، 2000، المقدمة.

[2] أحمد راتب هزاز، المتقن القاموس العربي المصور، ط1، دار الراتب الجامعية، لبنان، المقدمة.

يتميّز القاموس العربي المصوّر بكونه ثمرة لجهود جماعية جمع بين الاختصاصيين في مختلف فروع المعرفة؛ حيث ذكروا في مقدمة المعجم: "...لجأنا إلى الاختصاصيين في كل حقل من الحقول، وشكلنّا فريقًا واحدًا ومتجانسًا؛ وضع نصب عينيه إنجاز معجم عصري يختلف جذريًا عمّا صُدر من معاجم"،[1] فجاء هذا القاموس كخلاصة للعمل الجماعي. ومن جهة ثانية شكّل الجهد الجماعي الرائد في صناعة المتقن تجربة فريدة من نوعها حيث؛ خصّت أبناء العرب المتميّزين بلغة الضاد للمبتدئين، فاستعان المؤلفون بالصور والألوان واللّوحات؛ لجذب الطالب العربي إلى القاموس والسعي إلى تعلم اللّغة العربية بكل إتقان.

سادسًا: أهم الملاحظات على الصناعة العربية للمعجم المدرسي

بعد أن عرضنا نشأة المعجم المدرسي وتطور الصناعة المعجمية العربية، توصلنا إلى مجموعة من النتائج يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

– إنّ النواة الأولى لظهور المعجم المدرسي كانت على شكل مختصرات للمعاجم القديمة؛ حيث عمد مؤلفوها إلى تلخيصها وتقليصها لتسهيل البحث عن الكلمات، ولقد كانت عبارة عن محاولات فردية فغالب المعاجم– كما يرى أحمد محمد المعتوق– العامة والخاصة، الصغيرة والكبيرة الموسعة منذ عهد الخليل؛ يقوم بإصدارها أشخاص يعتمد كل منهم على جهده الفردي وإمكانياته الذاتية المحدودة، في جمع وانتقاء مواد معجمه وفي تصنيفها وترتيبها، واختيار المنهج بهذا التصنيف وهذا الترتيب.[2] ولا تخضع هذه المعاجم المختصرة للمقاييس العلمية الموضوعية؛ باعتبارها تأليفا ذاتيا قد تكون الحقائق مبالغ فيها بحكم التجربة الذاتية لمؤلفها، الذي قد يتأثر بها في حين لآخر عند جمع

[1] هزاز، المصدر المذكور سابقا، المقدمة

[2] أحمد محمد المعتوق، المعاجم اللغوية العربية، ص256.

مادة المعجم أو عرضها. ولعل الجهود الذاتية في التأليف المعجمي اقتصرت على انتقاء الكلمات الشائعة والمتداولة، غير أنّ المعجم المدرسي أساسه الكلمات الشائعة في الأوساط التعليمية، وهذا ما أدّى إلى عزوف القارئ العربي عن استعماله لأنه لم يجد حاجاته. كما أنّ المعاجم المختصرة لم تربط بين المعجم والمدرسة والمنهاج، وغياب المتخصصين في تأليف المعجم. ولا يمكن تصوّر إنجاز معجم ما في أيّ لغة من لغات العالم بجهد فردي...[1]. هنا تكمن نقطة الاختلاف بين التأليف المعجمي العربي عن تأليف المعاجم عند الغرب؛ حيث كانت المعاجم الغربية في بدايتها عبارة عن اشتراك جماعي في التأليف، بين مجموعة من المتخصصين في علم النفس، اللّغويات...إلخ.

– إنّ اعتماد المؤلفين على المعاجم القديمة أدَى إلى إهمال المستحدث من الألفاظ العصرية، فبقيت المعاجم المؤلفة قاصرة عن مواكبة التطور والألفاظ الحديثة. ويقول الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح في هذا السيّاق: "إنّ المعجم العام والمعجم المدرسي لا يزالان دون المستوى المطلوب كيفًا وكمًا، ولم نر بعد معجمًا ينتهج فيه أصحابه المناهج الدقيقة التي ظهرت في زمننا هذا، وكل ما ظهر فلا يزال عالة على القديم في الغالب من جهة المنهج وطريقة الاستقاء؛ فلم نر من يهتم بالاستعمال الحقيقي للغة العربية إلاّ القليل، واختيار الكلمات على مقياس ذاتي– دون الرجوع إلى واقع استعمال العربية والفصحى– ليس بمرض أبدا"؛[2] فلقد أهمل المؤلفون اللّغة المستعملة في السيّاق الواقعي وهذا ما جعلها لا تتصّف بالسّمة المدرسية، حتى وإن كان هدفها الأسمى هو الطلاب أو المتعلمين حسب تصريح مؤلفيها في المقدمة.

---

[1] عمر أحمد مختار، صناعة المعجم الحديث، ص175.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، مجلة مجمع اللّغة العربية، المجلد78، الجزء3، دمشق، مجمع اللّغة العربية، 2002، ص681.

– لقد اعتمد أغلب المؤلفين على الترتيب الألفبائي الجذري حسب أصول المفردات واشتقاقاتها، في حين اتجه البعض منهم إلى المنهج النطقي دون مراعاة جذور الكلمات وأصولها، تقليدًا للمعاجم الغربية الأوروبية، وأهم نموذج على هذا النوع من المعاجم نذكر: المعجم العربي الأساسي (مكتبة لاروس الفرنسية).

– إنّ ترتيب المواد المعجمية وفق المنهج الألفبائي النطقي له جانبين: سلبي وإيجابي؛ حيث يظهر الجانب الإيجابي في سهولة العثور على المفردة خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين لم يكتسبوا بعد المعارف الكافية في قواعد الاشتقاق والتصريف. ويتمثل الجانب السلبي؛ في إذا اعتمدت هذه المعاجم عامة على الترتيب الألفبائي سيؤدي ذلك إلى إهمال خاصية الاشتقاق التي تتميّز بها اللّغة العربية، وتعرقل إلى حد بعيد التعمّق في معرفة معجمها؛ فالعربية بُنيت مفرداتها المتصرفة على أصول وصيّغ.[1] وهذا يعني أنّ تقليد المؤلفين العرب للمعاجم الغربية في المنهج الألفبائي النطقي؛ من شأنه أن يمسّ بنظام اللّغة العربية التي تتميّز بقواعدها واشتقاق كلماتها، وهذه الخاصية ينبغي أن تظهر في كل مؤلف معجمي ولكن هذا بدوره يحتاج إلى دعم وجهد جماعي، فكما سبق وأن ذكرنا هي مجرد محاولات فردية.

– ظهرت في العصر الحديث عدّة معاجم مدرسية ليست مختصرة للمعاجم اللّغوية القديمة، وإنّما جاءت بمصطلحات جديدة تواكب العصر، وضمّت المعارف الموسوعية غير اللّغوية، ومجموعة من الصور والرسومات والخرائط. ويمكن أن نمثل **بالمنجد** في اللّغة "للويس معلوف" الذي اكتسى الصبغة المدرسية مع العناية بشكله وإخراجه، والذي اعتبر خير معجم مدرسي للعربية. مع هذا تبقى المعاجم الحديثة مرتبطة بالمعاجم القديمة؛ "فلا تكاد تمتاز عنها إلاّ في حسن التنسيق ونظام الترتيب، واستخدام بعض وسائل الإيضاح كرسم ما تدل عليه الكلمات من حيوان، نبات، أو جماد.

[1] الحاج صالح، المصدر المذكور سابقا، ص674.

وتعرضها أحيانًا لبعض المصطلحات الحديثة في العلوم والفنون والصناعات وما إلى ذلك".[1] وهذا إن دلّ على شيء فإنه يدّل على؛ أنّ المعاجم العامة القديمة هي المنهل والمصدر الأساسي للمعاجم الحديثة، حتى وإن اختلفت في منهج ترتيب موادها ولكنها لا تختلف في مصدر مادتها.

– تعتبر المدرسة اللبنانية رائدةً في مجال الصناعة المعجمية؛ حيث تتميَز المعاجم اللبنانية بانتظامها في إتباع الطريقة المنهجية لتأليف المعاجم، كما أنها تشتمل على معلومات لغوية وعلمية عن اللّغة العربية لا يستهان بها؛ حيث يوجد فيها الكثير من الفائدة التربوية والثقافية للمتعلمين؛ إذ تحتوي على معلومات علمية وتقنية، والرسوم واللّوحات، والخرائط. فمثلاً في معجم **منجد الطلاب** نجد أنه وُرد فيه الكثير من الرسوم التوضيحية؛ التي تناولت الآلات والأدوات والوسائل التقنية ومكوناتها مع ذكر أسمائها بالتفصيل؛ ممّا يفيد الطلاب ويكسبهم مادة لغوية هامة تساعدهم على الاستعمال اليومي للغة الفصحى الحديثة. وتتفق معظمها في إتباع الترتيب الألفبائي الغير اشتقاقي، وكان إخراجها في شكل جيّد سهل الاستعمال وتوفر الشّروط التقنية الطباعية الأساسية .[2]

لقد عرفت صناعة المعجم المدرسي العربي في العصر الحديث اهتمامًا كبيرًا وتطورًا معتبرًا، انطلاقا من التجربة اللّبنانية خاصة؛ لكونها استهدفت المتعلمين فعملت على تلبية حاجاتهم اللّغوية استعانًا بالصور والشّواهد التوضيحيّة، وهذه المميّزات لا تتوفّر في كل المعاجم العربية.

يمكن القول إنَ الصناعة العربية للمعجم المدرسي رائدة؛ إذ أبدعت في المعاجم التي جعلت المتعلم هدفها الأساسي، فحاولت توفير له كل السّبل التي تغنيه عن حاجاته اللّغوية، كما أنّ المعاجم المؤلفة عبارة عن جهود فردية ممّا أدى بها إلى الوقوع في عيوب كثيرة؛ كغزارة المادة

---

[1] علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة العربية، ص289.

[2] عبد المجيد سالمي، المعاجم المدرسية دراسة في البنية والمحتوى، مجلة علوم اللسان وتكنولوجياته، ، العدد16، الجزائر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ، 2010، ص155.

المعجمية وإهمال الألفاظ المستعملة. ولعلّ العيوب التي تتكرّر في المعاجم الحديثة تعود إلى المعجميين أنفسهم؛ الذين "نادرًا ما يتبادلون خبراتهم أو يتشاورون في مناقشات تبادلية ممّا يضيّع الوقت والجهد، ويجعل أيَ مشروع معجمي يبدأ من الصفر".[1] وهذا يحيل إلى ضرورة تضافر الجهود من أجل إعداد المعجم المدرسي المناسب للمتعلم أو الطالب. ثم إنّ إعداد المعجم بطبيعته يحتاج إلى وقت واسع ليكتمل قد يمتد إلى سنوات أحيانًا، وأثناء ذلك غالبًا ما تتغيّر كثير من دلالات بعض الكلمات".[2] لذا ينبغي التخطيط الجماعي قبل إنجاز أيّ مشروع معجمي؛ ثمَ إنّ المعجم المدرسي يتطلّب دراسات عميقة واستطلاعات واقعيّة للرّصيد الوظيفي الذي يحتاجه المتعلم في العصر الحديث.

سابعًا: صناعة المعجم المدرسي عند الغرب

لقد ظهرت فكرة تأليف المعجم المدرسي عند الغرب في القرن الخامس عشر ويعود ذلك؛ إلى انتشار التعليم وبروز اتجاهات لسانية حديثة غيّرت نظرة المعجميين إلى اللغة على أنّها بنية ونظام من الوحدات اللغوية التي ترتبط فيما بينها بعلاقات تركيبية وعلاقات استبدالية. وتشكّل هذه الوحدات اللّغوية نظامًا كليًّا لا يتجزأ. كما نظروا إلى اللّغة على أنّها ظاهرة اجتماعية تؤدي وظيفة تواصلية.

1- بداية التأليف في المعجم المدرسي الغربي

لقد كانت البداية بظهور معاجم اللّغة الإنجليزية فأقدمها المعجم الذي أعدّه "Cawdy Robert" عام 1604م، وتلاه المعجم الذي أعدّه "John Bullkar" عام 1616م. وفي بداية القرن الثامن

[1] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص165- 166.

[2] خليل حلمي، الكلمة دراسة لغوية معجمية، ط2، مصر، دار المعرفة الجامعية، 1992، ص111.

عشر ظهرت صناعة المعاجم الانجليزية الحديثة على يد "John kersy" الذي ألف معجم: " A New English Dictionnary" عام 1702م . يعتبر معجم أكسفورد (1818م) من أهم معاجم اللغة الإنجليزية.[1] تعدّ هذه المعاجم اللّبنات الأولى لظهور المعجم الحديث؛ فلقد تطورت الصناعة المعجمية وتطوّرت النظرة إلى اللّغة والاهتمام بها، والخروج من النظريات اللّغوية إلى تطبيقها. ولقد قامت صناعة المعاجم لأغراض عملية كان الدافع الرئيسي لظهورها؛ تلاميذ المدارس الذين هم بحاجة إلى معجم لغوي يشرح الكلمات و ما يقابلها من معان سواءً في لغة الأم أو من لغة أجنبية.

غير أنّ إعداد معاجم مدرسية بمضامين جديدة وبأساليب تناسب أعمار المتعلمين تتطلب وقتا طويلا؛ لذلك لجأ المعجميون في المراحل الأولى إلى اختصار عددًا من المعاجم التي أُلفت من قبل لسدّ حاجات المتعلمين إلى مراجع لغوية. ويمكن اعتبار المعاجم المختصرة اللّبنات الأولى للمعاجم المدرسية؛ فقد أدرك أحد المعجميين الفرنسيين "بيير لاروس" (1817-1875) حاجة المدارس إلى معاجم جديدة تكون لهم عونًا في التعلّم، بدل تلك المعاجم المختصرة التي سادت في عصره، لأنها تحتوي لغة قديمة ولا تقدّم كل المعلومات التي يحتاج إليها التلميذ ، فبدأ بوضع أسس لمعجم لغوي حديث يخدم حاجات المتعلمين وأدخل هذه الأسس في معجمه الذي صدر في 1856 بعنوان: (Nouveau dictionnaire de la langue française).[2]

[1] محمد عبد الله علي العبيدي، صناعة المعجم اللغوي المدرسي في الوطن العربي، ص70.

[2] الطاهر ميلة، مواصفات المعجم المدرسي المعاصر، اللسانيات، مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياته، العدد16، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، 2010، ص15.

2- تطور الصناعة الغربية للمعجم المدرسي

ظهر أول معجم مدرسي يراعي عمر التلميذ وقدراته في النصف الأول من القرن التاسع عشر على يدّ إدوارد ثورندايك* "Edward Lee Thorndike" الذي أعدّ سلسلة من المعاجم المدرسية لثلاثة مستويات تعليمية؛ حيث رتّب الكلمات فيها وفق معدل تكرار ورودها في المصادر. ويعدّ عمل ثورندايك قاعدة أساسية انطلقت منها الكثير من الأعمال المعجمية التعليمية في المراحل الزمنية اللاحقة.[1] فلقد كان له دور كبير في تطوير الصناعة المعجمية خاصة في صناعة المعجم المدرسي، خاصة الموجّه للصغار (معجم الأطفال)؛ حيث راعى الأسس النفسية والتربوية للطفل عند صناعته للمعجم؛ فقد وضع الأسس النظرية لصناعة معاجم الصّغار وطبقها في معاجمه التي أقامها على الإحصاء، وقوائم الكلمات الشائعة المتداولة عند الصغار وليس على الاختيار العشوائي بل ينتقي الكلمات التي يستعملها الصّغار. وقد ألف عام 1921م: « The teacher's word book » وزاد في حجمه ليصبح عشرين ألف كلمة عام (1931م)، ثم زاده مرة ثانية ليصبح ثلاثين ألف كلمة، ونشره تحت اسم « The teacher's word book of 30,000 word »

---

* **ثورندايك** (1874- 1949)؛ عالم نفساني أمريكي بدأ اهتمامه العلمي بدراسة ذكاء الحيوان ثم موضوع التعلم، هو أعظم المنظرين في مجال التعلم باعتباره مساهمًا في المجال التطبيقي التربوي وانتقال أثر التدريب. نشر مقالا يوضّح فيه مساهمة علم النفس في تحسين العملية التربوية. ظهر اهتمامه في التعلم بإصدار كتاب "علم النفس التربوي" موضّحا فيه بعض قوانين الارتباط مثل قانون التدريب، الأثر. وحدّد استخداماتها التربوية في مجال عملية التدريس وإعداد المعلمين. نال شهادة الدكتوراه في مجال "ذكاء الحيوان" بالإضافة إلى دراسته الذكاء الإنساني فوضع نظرية العوامل المتعددة؛ حيث يرى أنّ الذكاء هو محصلة تفاعل عدد من الوصلات العصبية بين المثيرات والاستجابات. **ينظر**: عماد الزغلول، نظريات التعلم، ط1، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2003، ص 64.

[1] محمد عبد الله على العبيدي، صناعة المعجم اللغوي المدرسي في الوطن العربي، ص73.

وذلك في عام (1941م)[1]. بهذا يكون "ثورندايك" أول من مهّد لظهور المعاجم المدرسية التي تجعل من المتعلمين هدفها الأساسي. إضافةً إلى معجم ثورندايك التعليمي؛ نجد أشهر معجم مدرسي إنجليزي حاول مراعاة تصنيف كلمات اللّغة الإنجليزية وفق المستوى التعليمي هو المعجم المدرسي الأمريكي: « The American heritage school dictionary » . وقد اعتمد على دراسة: «Frequency Book The American heritage » التي جمع فيها أكثر من خمسة ملايين كلمة من أكثر من ألف مصدر؛ معظمها كتب مدرسية تدرّس في المدارس الأمريكية من الصف الثالث إلى التاسع، مع اختيار (86741) كلمة كمداخل أساسية للمعجم وفق ورودها في جميع الصفوف الدراسية.[2]

إنّ تطور صناعة المعجم المدرسي كانت بفضل إسهامات العالم النفسي "ثورندايك" ومن تابعه من المعجميين. ولقد ظهر في القرن التاسع عشر معاجم ثنائية اللّغة؛ حيث انبثقت القوائم مزدوجة اللّغة في إنجلترا لسدّ حاجات تربوية؛ حيث أعدّ المعلمون تلك القوائم بالكلمات اللاتينية وما يقابلها بالإنجليزية لمساعدة تلاميذهم على فهم الكتب المدرسية التي كانت تُدوَن باللاتينية، وقد شجع الحماس القومي على ظهور الصناعة المعجمية الأمريكية؛ ممّا دفع ب "نوح وبستر"إلى تأليف قواميسه بسبب استيائه من الجهل الذي كانت تعانيه المعاجم البريطانية حول المؤسسات الأمريكية فأَلف قاموسه: [3] Webster’s Third New International Dictionary.

إنّ ظهور قاموس "وبستر" الدولي الثالث في 1961م أحدث الكثير من النقد والتعليق؛ فلقد ظهر مؤيدون للمعجم ومعارضون له؛ حيث ألف "تسلد وأبيت" كتاب بعنوان "المعجمات وذلك

[1] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص45.

[2] محمد عبد الله علي العبيدي، صناعة المعجم اللغوي المدرسي في الوطن العربي، ص73.

[3] علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ص04.

المعجم"، يشتمل على اثنين وستين مقالة نقدية حول معجم (webster) في سنة (1961-1962). وفي عام (1963م) نشر "كاتز وفودور" (Katz /fodor) نظريتهما في علم الدلالة التوليدي*، وطالبا بأن تؤلف المعاجم على اعتبار الدلالة المعجمية. ولم تلق الصناعة المعجمية اهتماما من قبل الأوساط اللّغوية فحسب بل من المؤسسات التربوية أيضا؛ ففي عام (1966م) قام أحد مدرسي اللّغة الإنجليزية بالإشراف على مشروع أسماه "معجميون في أسبوع" تعلّم من خلاله طلبة السنة الثانية في الإعدادية المهارات المعقدة الخاصة بصناعة المعاجم، وذلك بتصنيفهم

* **علم الدلالة التوليدي** la sémantique générative: اتجاه لساني دلالي، برزت إشعاعاته منذ أن طرح اللّسانيون "كاتز وفودور وبوسطال" أرائهم حول ضرورة إعادة الاعتبار للمعنى وعدم فصله عن المستوى التركيبي، وقد عوضوا مصطلح البنية العميقة بمصطلح بديل هو التمثيل الدلالي؛ الذي يؤول بفضل التحويلات إلى البنية السطحية، وبهذا يصبح المكون التركيبي لهذا الاتجاه التوليدي ذا قاعدة دلالية. إنّ الفرضية اللّسانية التي أرساها الثلاثي "كاتز وفودور وبوسطال" في رحاب إدماج التركيب في الدلالة؛ ساهمت في إعادة "تشومسكي" للنظر في مجال التفسير الدلالي للبنى التركيبية؛ حيث أسّس النظرية اللّسانية التوليدية على ثلاث مكونات: مكون تركيبي توليدي لعدد لا متناهي من البنى التركيبية، مكون دلالي يشمل دلالة الجمل والتراكيب، مكون فونولوجي يتعلق بالبنية السطحية الشكلية دون المعنى. يشمل المكون الدلالي عند الدلالة التوليدية: مجال المعجم؛ لاحظ "كاتز وفودور" أنّ إقصاء المعجم أثناء تحليل البنية العميقة يؤدي إلى إنتاج جمل غير صحيحة (يقدم للعلامات اللّسانية معنى أولي)، مجال الإسقاط يشمل القواعد التي تقترن بين العلامات اللّسانية والبنى التركيبية يتوصل بها إلى مدلول الجملة، التحليل التكويني للمعنى- حسب كاتز وفودور"- تجزئة الوحدات الوحدات المعجمية إلى مكوناتها الأساسية مثل: "رجل" وحدة لسانية يتمّ تجزئتها إلى مكوناتها الأساسية هي إنسان، ذكر، عاقل، بالغ...يفسّر معنى الوحدة المعجمية بالنظر إلى عدد من المكونات المحددة للمعنى. بالتالي تبيّن العناصر التي تتشكل منها العلامة اللّسانية. ينظر: شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، ط1، لبنان، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، 2004، ص84، 85. ينظر: عبد الجليل منقور، علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي، دط، دمشق، اتحاد كتاب العرب، 2001، ص85.

"معجم المفردات العامية". وكان يهدف هذا المشروع إلى تعليم طلاب السنة الثانية الإعدادية الغاية من المعجم. ولم يكتف المعجميون (اللغويون) بإلقاء الدروس عن الصناعة المعجمية وكتابة المقالات ونقد المعاجم، بل حرّروا أيضا معاجم وخير مثال على ذلك المعجم النرويجي الذي ألفه اللّغوي هوكن (haugen) بعنوان (Norwegian– English Dictionary) عام (1965م)، وألف "وليام ويتني" (william whiteny) معجمه (the century Dictionary) الذي يقابله بالعربية "معجم القرن" في (1911م) وهو أول معجم موسوعي في الولايات المتحدة الأمريكية، ولقد اشتمل على أسماء الأعلام (أشخاص، أماكن، أعمال أدبية)، وغطى جميع فروع المعرفة كما عالج الحقائق معالجة شاملة[1].

لقد عرفت الصناعة المعجمية للمعاجم المدرسية تقدّما ملحوظًا واهتمامًا كبيرًا؛ حيث زاد الاهتمام بالعمل المعجمي في القرن العشرين. ومن العوامل المساهمة في ظهور وتأليف عدد كبير من المعاجم نذكر:[2]

– الاعتماد على المادة الحيّة ومجموعات الاقتباس؛ أي يستقي المعجميون المادة المعجمية من اللّغة المتداولة فعلا لدى المتعلمين خصوصًا المتداولة في الكتب المدرسية.

– ظهور معاجم أو الموسوعات المعجمية التي تقدم بيليوغرافية للأعمال المعجمية مثل القائمة البيليوغرافية التي قدمها "لاديسلاف زغستا" (Ladislav Zgusta) في 1988م تحت عنوان: "الصناعة المعجمية اليوم lexicographie today" والتي تغطي عددًا من اللّغات الأوروبية.

– ظهور دوريات تهتم بالمعاجم والمعجمية مثل « Dictionaries » التي تصدرها الجمعية الأمريكية لأمريكا الشمالية.

---

[1] علي القاسمي، علم اللّغة وصناعة المعجم، ص12– 16– 43.

[2] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص48– 49– 50.

– تأسيس مراكز بحثية معجمية في الجامعات البريطانية (جامعة اكستر University of Exeter، جامعة برمنغهام University of Birmingham)، وإظهار الجامعات اهتماما أكبر بالمعجم وبحوثه ونظرياته، وتقديمها مقررات للطلاب عن المعاجم.

– تأسيس العديد من الجمعيات اللّغوية والمعجمية مثل: الجمعية اللّغوية الكندية، جمعية المعجم في أمريكا الشّمالية، والاتحاد الأوروبي للمعجمية.

– تنافس دور النشر الأمريكية الكبرى منذ الستينات في إصدار أعداد كبيرة من المعاجم ومن أهم الدور: (funk et wognalls) و(Merriam webster et Rondom house) وانتقال هذه الجهود خلال السبعينات إلى بريطانيا فظهر أكبر المعاجم مثل:

(the longman Dictionay of contemporary English)

سنة(1978م)، ومعجم : (the Collins cobiuld Dicitonary of the English language)

– عقد المؤتمرات والندوات وحلقات البحث في أمريكا ودول أوروبا، لمناقشة المشكلات المختلفة المتعلقة بصناعة المعاجم.

إنّ هذه الجهود أدّت إلى تطوّر الصناعة المعجمية الغربية (الأمريكية والأوروبية) ،ولقد انتقلت من صناعة معجمية فنيّة –على حدّ تعبير الدكتور طاهر ميلة– تعتمد على تقنيات وأساليب معروفة ومتوازنة منذ القدم، إلى صناعة معجمية تعتمد على ما أسفر ويسفر عليه البحث العلمي؛[1] وهذا يعني أنّ الكثير من المعاجم التي صدرت بإشراف اللّسانيين والمختصين في تعليمية اللّغات وعلماء النفس اللّغوي، تتميّز بكونها أقرب إلى المستعملين وتستجيب لحاجاتهم التواصلية ؛ لأنها بنيت على أساس بحث علمي لمدونات المعجم ومادته.

ومن أشهر المعاجم الغربية نذكر:

[1] الطاهر ميلة، مواصفات المعجم المدرسي المعاصر، ص08.

- معجم لاروس للمبتدئين (Larousse des débutants)

- المعجم الجديد للمبتدئين (Le Nouveau Larousse des débutants)

- معجم آشيت للشبان (le dictionnaire Hachette junior)

- معجم أكسفورد للغة الإنجليزية (oxford English Dictionary)

- معجم لاروس الفرنسي الإنجليزي الحديث:

- (Larousse French English, English French modern)

نستنتج انطلاقا مما سبق، أنّ صناعة المعجم المدرسي عند الغرب بدأت منذ القرن التاسع عشر، ويمكن أن نلخص أهم مميّزات هذه الصناعة في النقاط الآتية:

- إنّ أول من ألف في المعاجم المدرسية هم الإنجليز، وأقدم معجم هو ل (Robert Cawdrey) عام 1604م.

- لقد بدأت إرهاصات ظهور المعجم المدرسي بالمعاجم المختصرة لمعاجم ألفت من قبل لسدّ حاجات المتعلمين.

- يعتبر (Pierre Larousse) أول من وضع أسس لمعجم لغوي مدرسي، والأخذ في الاعتبار حاجات المتعلمين والنقص الذي تعانيه المعاجم المختصرة في الساحة التعليمية، فألف معجم (Nouveau dictionnaire de la langue française) عام 1856م.

- في النصف الأول من القرن التاسع عشر ظهر أول معجم مدرسي يراعي عمر التلميذ وقدراته على يد العالم النفسي "إدوارد ثورندايك"، ولقد كان مؤلفه قاعدة لانطلاق الكثير من الأعمال المعجمية.

- إنّ الإنجليزيين رائدون في مجال الصناعة المعجمية؛ حيث تفوقوا في وضع معاجم تعليمية تخدم اللّغة الإنجليزية، إضافة إلى ألمانيا وأمريكا وفرنسا.

– إنّ التطور الثقافي والعلمي وتطور التكنولوجيا في العصر الحديث عاملٌ مهمٌ دفع بحركة التأليف المعجمي، والتجديد في الصناعة شكلاً مضمونًا.

– إنّ المنافسة بين دور النشر جعلت من المعجم المدرسي يحظى باهتمام المؤلفين، فظهرت عدّة دوريات ومراكز بحثية معجمية في الجامعات في ضرورة الاعتناء بآليات الصناعة، إضافة إلى اللّجوء إلى المادة الحيّة واللّغة المتداولة.

– إنّ معظم المعاجم المؤلفة تأخذ السيّاق التعليمي في الاعتبار، ومميّزات المتعلم في مراحل التعليم لذا ظهرت عدّة معاجم مرحلية (معاجم خاصة بمراحل التعلم المتدرجة) التي تخصّ فئة معيّنة من المتعلمين؛ اعتمدت على المستوى اللّغوي والمعرفي والثقافي والقدرات العقلية، وكذلك ربط المادة المعجمية بالمنهاج الدراسي والكتب المدرسية مثل "مشروع الأسبوع" الموجّه إلى طلبة السنة الثانية في الإكمالية.

خلاصة القول

إنّ نشأة المعجم المدرسي كانت على شكل مختصرات للمعاجم القديمة قائمة على أسس منهجية وعلمية؛ تتخذّ من المتعلم هدفا لها. فالمعاجم المختصرة تمثل بوادر ظهور الوعي بضرورة صناعة المعجم المدرسي يأخذ وجهة تربوية بالدرجة الأولى، لكن رغم اختصار المعاجم العربية القديمة والتقليص في مادتها اللغوية الغزيرة؛ فإنّ هذا لم يمنع من نفور المتعلمين منها لكونها عبارة عن ملخصات لمعجم كهول لا يساير عمر التلميذ وثقافته اللغوية، ممّا أدى إلى سعي المؤلِفين إلى التجديد في محتوياتها والتركيز على الفئة التي يتوجه إليها.

أما صناعة المعجم المدرسي عند الغرب فكانت لأغراض عملية تساعد المتعلمين، رغم أنّ بدايتها كانت عبارة عن اختصار لعدد من المعاجم التي ألفت سابقا، لكن عندما أدرك أحد المعجميين الفرنسيين مدى حاجة المؤسسات التعليمية إلى معاجم مدرسية جديدة تساعد المتعلمين

بدل تلك المختصرة؛ بحيث تراعي عمر التلميذ وقدراته. إنّ الأوائل في صناعة المعجم المدرسي بصبغته التعليمية هم الانجليزيون؛ حيث تفوقوا في وضع معاجم تعليمية خادمة للغة الانجليزية.

يمكن القول إنّ صناعة المعجم المدرسي عند الغرب تقدمت أشواطًا على الصناعة المعجمية عند العرب، وهذا ما أدى بالمؤلفين العرب إلى تقليد النماذج الغربية والسّير على خطاهم لعلهم يجدون ضالتهم، وأحسن مثال عل ذلك: "المنجد" للويس معلوف الذي يشبه معجم لاروس الفرنسي.

الفصل الأول

المعجم المدرسي أسس للصناعة والوظيفة

إنّ المعجم المدرسي وسيلة من وسائل التعلم نظرًا لاحتوائه على المستويات اللّغوية الأربعة (الصوتية، الصرفية، النحوية، الدلالية) فهو متعلق باللّغة؛ فالمعجمية فرع من فروع علم اللغة ومستوى من مستوياتها، لذا يجب على اللّغويين العناية به أشدّ عناية نظرًا لتأثيره على اللّغة ومستوياتها.

بناءً على أهمية المعجم في تعلم أساسيات اللغة، عمد اللّغويون إلى وضع شروط ومعايير ينبغي الالتزام بها في صناعة المعاجم اللغوية لاسيما المعاجم المدرسية، وضرورة إعادة بنائه على أسس متينة لتجاوز العقبات اللغوية التي تعرقل فهم القارئ ومتعلم اللغة.

يتميز المعجم المدرسي بكونه متوجه إلى فئة المتعلمين ممّا يجعل صناعته على قدر من الصعوبة؛ تتطلّب الجديّة والرؤية الواضحة للمعالم التي سيسير عليها إنجازه. بناءً على هذا فمن الضروري أن تتضافر الجهود الجماعية وتتعاضد فصناعة المعجم المدرسي تتجاوز المسؤولية الفردية. ولإعداده ينبغي الاتحاد بين الهيئات العلمية المتخصصة من لغويين، وتربويين، وخبراء برمجة وغير ذلك، وتوزيع العمل بين هذه الفرق.[1] إلاّ أنّ الجهود التي يبذلها العرب في مجال صناعة المعجم المدرسي فردية، فأغلب المعاجم المؤلفة هي عبارة عن اجتهاد فردي مثل معجم رائد الطلاب، الرائد الصغير (لجبران مسعود) ومعجم لاروس (المعجم العربي الحديث) لخليل الجر، كما أنّ المؤلفين العرب لا يراعون المراحل التعليمية للمتعلمين، لهذا يؤلفون معاجم عامة تشمل كل المراحل ممّا يجعل بعضها لا تصلح لفئة معينة من التلاميذ. وإنّ عدم فصلهم وتمييزهم

[1] محمد عبد الله علي العبيدي، صناعة المعجم اللغوي المدرسي، ص81.

للأطوار التعليمية يعود لكونهم "لم ينظروا إلى القضية نظرة ....يكون أساسها ضبط عناصر المعجم من ذلك عدد الكلمات؛ فعدد الكلمات يكون بحسب مستعملي المعجم وهؤلاء المستعملون أنواع لا يحتاجون إلى نفس المعاجم، باعتبار المعجم وسيلة من الوسائل التي يجب أن تتلاءم مع مستهلكيها ومستعمليها".[1] في حين يولي الغرب عناية كبيرة للمعاجم المرحلية لاسيما معاجم الصغار، فنجدهم يتنافسون في تأليف أحسن وأنسب المعاجم، ويتمّ التأليف بعد إجراء دراسات ميدانية وبحوث استطلاعية حول حاجات الصغار وخصائصهم الإنمائية والإدراكية مع تحديد سّن الطفل وميوله؛ يتم انتقاء الرّصيد اللّغوي لكل مرحلة عمرية وتعليمية، ممّا يجعل المعاجم الغربية لاسيما الفرنسية منها تتناسب مع الفئة الموجه إليها، هذا ما جعل الصناعة المعجمية عند الغرب أكثر تطورا منها عند العرب.

المبحث الأول: أسس بناء المعجم المدرسي وشروط تأليفه

انطلاقًا من أهمية الالتزام بشروط صناعة المدرسي الأنسب للمتعلم العربي، ارتأينا أن نقف عند مختلف الأسس التي تساهم في بناء وتشكيل المعجم المدرسي، وشروط تأليفه ، إضافة إلى خطوات تأليفه مع رصد الجهود العربية في صناعته.

أولا: الأسس التي يبنى عليها المعجم المدرسي

تعدّ صناعة المعجم المدرسي الخاص بالمتعلمين في المراحل الأولى من التعليم من أصعب وأهم الأنشطة المعجمية؛ إذ تتطلّب تخطيطًا مسبقًا وإعدادًا شاملاً للرّصيد اللّغوي الذي يحتاجه المتعلمون في المراحل التعليمية، ولا يكتمل أيّ نشاط معجمي إذا لم يراع مجموعة من الأسس

[1] محمد رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، ط1، لبنان، دار الغرب الإسلامي، 1986، ص55.

الضرورية لنجاح أية مهمة لغوية. وتتمثل في الأسس العلمية التي تتضمن بدورها الأسس اللّغوية، الأسس النفسية، الأسس الاجتماعية الثقافية، إضافة إلى الأسس الشكلية الخارجية لمتن المعجم.

1- الأسس العلمية

إنّ صناعة المعاجم المدرسية وفق شروط علمية لخطوة هامة وعسيرة في الوقت نفسه حيث؛ يلتزم المؤلف بالدّقة والموضوعية في انتقاء مادتها، كما يلتزم بالحاجات اللّغوية والنفسية للمتعلم لأنه الهدف الأسمى من صناعة المعجم. بناءً على هذه الأهمية فإنّ صناعة المعجم المدرسي وفق الأسس العلمية يحتاج إلى:

أولاً: أن يقوم المؤلف بتخطيط ودراسة ميدانية تجريبية تحدّد المعارف اللّغوية للناشئين وقدراتهم، وحاجاتهم اللّغوية التي تتناسب مع أعمارهم؛ وذلك يتحقق "باستقراء شامل للغة الناشئين الأساسية، والقيام ببحوث تجريبية ودراسات ميدانية تهدف إلى معرفة قدرات هؤلاء الناشئين- في أعمارهم ومراحل تعليمهم المختلفة- على فهم مدلول المفردات اللّغوية، وعلى تصور واستيعاب معانيها".[1] وهذه الخطوة من شأنها أن تقدم تصوّرًا مبدئيًا للطريقة التي يسير عليها إعداد المعجم، مع ضرورة تضافر جهود اللغويين والتربويين، والأخصائيين في علم النفس اللّغوي والمعرفي وعلم نفس الطفل، حتّى يتم تحديد المادة اللّغوية التي ستدرج في المداخل المعجمية، والشّرح المناسب الذي يصاحب المداخل حتى لا يتعارض مع نمو الطفل اللّغوي والإدراكي.

ثانيًا: يجب على المؤلف في المعاجم أن "يعتمد على نظرية لسانية تحتوي المعجم المدرسي؛ نظرية تتغذّى بالمقاربات والمفاهيم اللّسانية الحديثة، وتعتمد معرفة واسعة ومنهجًا متجذّرًا يراعي

[1] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها- مصادرها- وسائل تنميتها)، سلسلة عالم المعرفة، العدد 212، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أغسطس، 1996، ص196.

الخصوصيات اللّغوية"؛[1] أي الاعتماد على النظريات الحديثة والنتائج التي توصلت إليها لاسيما اللّسانية منها، واستثمار نتائجها في خدمة اللّغة كبنية ووظيفية تواصلية هي أساس ارتقاء المجتمعات ووسيلة لتقدم العلوم والمعارف، فينبغي تغذيتها بمصطلحات حضارية يمكن إدراجها على شكل مادة معجمية تمثل المتن للمعجم المدرسي.

ثالثًا: أن يعتمد في صناعة المعاجم المدرسية على "الشّواهد القديمة والحديثة، ومحاولة تحيين مدلول بعضها بما يوافق المعطيات اللّغوية المعاصرة"،[2] ومحاولة مواكبة المصطلحات اللّغوية الحديثة مع التمسّك بالقديمة منها، والاعتماد على المعاجم اللّغوية القديمة التي تتوفر على الشّواهد والأخذ منها ما يناسب المتعلم في العصر الحديث. لذا على القائمين في إعداد المعاجم المدرسية وصناعتها؛ العمل على تحسين ما قدّمه المعجميون القدماء والاعتماد على آرائهم في مسائل وضع المادة المعجمية.

رابعًا: الاعتماد على منهجية علمية تتسّم بالدّقة والموضوعية، تراعي معيار البساطة والسهولة في ترتيب مادة المعجم؛ حيث يسهّل للمتعلم كيفية استعمال المعجم والاستفادة من مادته.

إنّ الالتزام بمنهجية علمية في وضع أسس للمعجم المدرسي ضرورة حتمية يفرضها الهدف من هذا المعجم وهو المتعلم؛ الذي يتميّز بخصائص نفسية وأخرى اجتماعية ثقافية تؤخذ في الاعتبار عند اختيار المادة اللغوية وهذا ما يجعل مهمة المعجمي تزداد تعقيدًا.

---

[1] صالح بلعيد، القاموس المدرسي المنشود، مجلة القاموس واللغة العربية المعاصرة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2013، ص100.

[2] المصدر نفسه، ص100.

لقد بذل العرب جهودا في السير وفق منهجية علمية، إلاّ أن بعض المعاجم المدرسية العربية "لم تحدّد المعايير العلمية والتربوية والمنهجية التي اعتمدتها في تحديد مصادر المادة المعجمية وأسس اختيار المفردات ومعالجتها"[1]؛ أي أنّ بعض المعاجم لم تحدّد المنهج المتبّع في اختيار المفردات وطريقة معالجتها وترتيبها في مداخل معجمية.

1-1: الأسس اللّغوية

للمعاجم المدرسية هدف تعليمي يحرص على إعانة الناشئين؛ في تعلم المفردات اللغوية واستعمالاتها في السيّاق والظروف التي تحكم الاستعمال اللغوي.وإنّ صناعة مثل هذه المعاجم تتطلّب مراعاة بعض الشروط اللّغوية تتعلق بانتقاء المفردات واختيار منهج ترتيبها في المنهج حيث:

أولاً: إنّ اختيار الوحدات المعجمية (المفردات) يكون على أساس تحديد مستعمل المعجم الذي هو المتعلم، فبالتالي يوجه المعجم إمّا لفئة الصغار أو للكبار؛ على أن "ترتبط هذه المعاجم بالجانب التعليمي للتلميذ من خلال ارتباطها بمحتويات المادة الدراسية المختلفة واستيعابها لمفردات كتب هذه المرحلة".[2] وعليه فإنّ البداية في اختيار الألفاظ وانتقاءها يتمّ بالاعتماد على مدونة واسعة من اللّغة العربية الفصيحة المستعملة بالفعل في تأليف المعاجم، وأن تنطلق المدونة من الرّصيد اللّغوي الوظيفي والرّصيد العربي المشترك بعد مراجعتهما وتحديثهما بالطرائق

[1] محمد عبد الله علي العبيدي، صناعة المعجم اللغوي المدرسي، ص98.

[2] المصدر نفسه، ص81.

العلمية[1]؛ أي تؤخذ المادة المعجمية المندرجة في متن المعجم المدرسي من أمهّات الكتب العربية والمعاجم المستعملة التي تحوي مفردات اللّغة العربية الفصيحة؛ حتى يكون المعجم شاملاً يستفيد منه المتعلم العربي أينما كان. ولعل هذه الغاية التي جعلت جهود الدول العربية تتضافر في تأليف معجم لغوي مدرسي شامل للألفاظ المشتركة بينها؛ مثل مشروع الذخيرة العربية، مشروع الرّصيد اللّغوي الوظيفي للمغرب العربي.

ثانيًا: ضرورة تأليف معاجم مدرسية تحتوي مستويات اللّغة الخاصة بكل مرحلة تعليمية؛ فاختيار الكلمة يتمّ على أساس الاستعمال والشيّوع، وعند تعريف هذه الكلمة ينبغي ربطها بسيّاق استعمالها؛ فالسيّاق يساعد المتعلم في تنمية حصيلته اللّغوية وتوسيع مداركه المعرفية؛ بحيث يتغيّر معنى الكلمة بتغيّر سياق استعمالها.

ثالثًا: إذا كان المعجم المدرسي متوجّه إلى فئة الصغار ينبغي أن يراعي المؤلف بعض من الشروط:

1- يدرج في المعجم الكلمات المستعملة فعلاً مع الإشارة إلى اشتقاقاتها؛ حتى يتعرّف المتعلم- في المراحل الأولى من التعليم- على أصول وجذور الكلمات ويتفاعل مع تطورها ونموها، فهي الأنسب إلى عالمه المليء بالحركة. كما أنّها سهلة النطق والحفظ مع الحرص على تمثيل الكلمة للواقع؛ أي التركيز على الأشياء المحسوسة مثل النباتات، الحيوانات، الألعاب كونه يتعامل معها في حياته اليومية، وبالتالي يتمكّن الطفل من إدراك العلاقة القائمة بين الأشياء ومسميّاتها؛ أي الربط بين الدال والمدلول والمرجع وهذا هو جوهر اللّغة.

[1] عبد المجيد سالمي، المعاجم المدرسية دراسة في البنية والمحتوى، مجلة اللسانيات، العدد 16، الجزائر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، 2010، ص149.

– من الضروري إدراج الصور في المعاجم الموجهة إلى الأطفال، لكونها تقرّب المفهوم (المدلول) إلى أذهانهم وتساعدهم على التعبير عن الأشياء؛ فالصورة من الوسائل التوضيحية والإيجابية، لها دور إيجابي في ربط الكلمات ومرجعها. كما تقدم تصوّرًا كاملاً حول الشيء المعرّف، كما تساعد في تعريف المداخل.[1] يتأثر الطفل كثيرا بالصور والألوان، فهي من أهم الوسائل التوضيحية في المعاجم؛ لما لها من دور في جذب الانتباه والتركيز والتفاعل من قبل مستعمل المعجم، والطفل بحاجة إلى هذا النوع من المعاجم حتى يتأثر ويتمكن من اكتساب الثقافة اللغوية.

2– يراعي في معجم الطفل بعض الجوانب اللّغوية المتعلقة بالكلمة؛ حيث يتمّ تغليب الأسماء على الأفعال لأن الأسماء تمثل دائرة الثابت، أمّا الأفعال تمثل دائرة التغيّر، والتعامل مع الثابت في هذه المرحلة أثبت وأنسب. كما يحسن التعامل مع ظاهرة الترادف بحيث يكون لكل معنى مفردة واحدة، لأن ذلك يكون أثبت للفهم وأسهل للتوظيف وأيسر للتذكر.[2]كما يجب أن تكون المفردة بسيطة وشرحها سهل الفهم والاستيعاب تمثل صورة في الواقع يمكن مشاهدتها ومعاينتها. إضافة إلى مراعاة حاجة الطفل من اللّغة وقدرته على الفهم، مع الحرص كل الحرص على ملائمة المفردة للبيئة التي يعيش فيها.

---

[1] جيلالي حلام، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، دط، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1999، ص238.

[2] عمار ساسي، الكلمة والمصطلح في اللّسان العربي، دط، إربد، الأردن، عالم الكتب الحديث، 2016، ص110.

إنّ التزام المؤلف في صناعة المعجم المدرسي بالأسس اللّغوية من شأنه أن يجعل استعمال المعجم سهلاً ومفيدًا، كما يساعد المتعلم على إثراء لغته، واكتساب معاني ودلالات إيحائية تقيده في التعرّف على المسميّات وإقامة العلاقة بينهما وبين الأشياء.

1-2: الأسس النفسية

إنّ مراعاة الجانب النفسي للمتعلم أمر ضروري لنجاح المعجم في تحقيق هدفه التعليمي؛ فلكل فئة عمرية خصائصها النفسية وسّماتها المعرفية لذا على المؤلف أن يلتزم ببعض الشروط النفسية:

- على المعجمي أن يتعامل بالدّقة مع الألفاظ التي سيضعها في معجمه؛ بحيث يجب أن تتناسب مع طبيعة شخصية المتعلم والمرحلة التعليمية التي يوجد فيها، وتكون أكثر تأثيرا في المتعلم. إنّ هذا الأمر يتطلّب تحليلاً نفسيًا لشخصية المتعلم عبر المراحل التعليمية؛[1]حتى يسهل على المؤلف أن يعرف نوع المستعمل ونوع الكلمات المناسبة لسّنه التي يحتاج إليها.

- ضرورة مراعاة القدرة الاستيعابية للطفل وكذا مستواه العقلي والإدراكي في كل مرحلة تعليمية؛ فكل مرحلة خصائصها وسماتها التربوية والنفسية، وينبغي أن تصنف المعاجم المدرسية وفق تلك المراحل، ممّا يقتضي أن ينظر إلى كل المعاجم نظرة خاصة بما يناسب خصائص المرحلة العمرية؛ من حيث تنظيم المعجم واختيار مادته اللّغوية ومعالجتها.[2] ويتمّ اختيار المادة اللّغوية على أساس تحديد الخصائص النفسية للمتعلم وحاجاته اللّغوية. وفي هذا السيّاق يلجأ المعجمي

---

[1] تارش جموعي ولبوح بوجملين، المعجم التعليمي: مفهومه، خطوات صناعته، المعلومات المقدمة فيه، مجلة الأثر، العدد 23، ديسمبر، 2015، ص160.

[2] محمد عبد الله علي العبيدي، صناعة المعجم اللغوي المدرسي، ص83.

إلى نتائج ومعطيات علم نفس الطفل، وعلم النفس اللّغوي؛ حتى يستثمر نتائج هذه العلوم في إعداد معجمه.

1-3 الأسس الاجتماعية والثقافية

إنّ المتعلم يعيش في محيط اجتماعي يشترك مع أفراده في اللّغة والثقافة، ويتأثر بهؤلاء الأفراد ويتعلم منهم اللّغة انطلاقا من أسرته التي ترسم الملامح الأولى لشخصيته، ثم المجتمع الذي ينمّي المعالم اللّغوية والثقافية لشخصيته. من هذا المنطلق يسعى المعجمي إلى الإحاطة بكل الظروف التي تحيط بالطفل، ويعمل على ربط المفردات اللغوية (بصيغها النحوية والصرفية) بظروفه الاجتماعية.

– إنّ المعجم المدرسي لا يكتفي بتعريف الكلمة فقط بل يتعدّى ذلك إلى ما تحمله من معنى اجتماعي وثقافي في سيّاقات مختلفة؛ فالكلمات تحمل قيّما اجتماعية تكتسب قيمتها حين توظف داخل السيّاق الاجتماعي. فالكلمات التي يتعلمها المتعلم "ليست مجرد ركام من الأفعال والأسماء والحروف، وإنّما هي عبارة عن تجارب حيّة وسلوكات عينية، يجب أن يكون لها مكان داخل الحياة التي يعيشها المتعلم؛ فالتكوين اللّغوي هو أساس فعل تربوي"؛[1] فاللّغة تعبّر عن ظواهر اجتماعية وسلوكات ثقافية. والمفردات التي يدرجها المعجمي تحمل دلالات اجتماعية، فلذلك يجب الاعتماد في جمع هذه المفردات على ما هو متداول وشائع الاستعمال، مع حسن اختيار الدلالات الإيحائية و"مراعاة الحذر في شرح الألفاظ ذات الدلالات المحظورة، مثل الألفاظ الدالة

[1] عبّاس الصوري، في الممارسة المعجمية للمتن اللغوي، مجلة اللسان العربي، العدد 45، الرباط، المغرب، مكتب تنسيق التعريب، 1998، ص13.

على الجنس والعلاقات الجنسية والدالة على قضاء الحاجة وغيرها"[1]؛ أي ينتقي ألفاظا مستعملة في المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلم تحيل إلى هذه الدلالات. إلى جانب هذا يحرص المعجمي على تضمين المعلومات العلمية والموسوعية لتوسيع المدارك الثقافية للمتعلم، وحسن اختيار الأمثلة التي تحمل مغزى أخلاقي تعكس تفكير ثقافي حضاري مثل التي تحثّ على القيّم الأخلاقية؛ كأن يحوي المعجم الموجه إلى الصّغار جانباً من الثقافة الإسلامية، حتى يتعرّف الطفل على دينه والقيّم التي يدعو إليها.

إنّ تحديد المعجمي للأسس العلمية واللغوية وكذا الأسس النفسية والاجتماعية، يساعده على وضع منهجية واضحة المعالم تسهّل عليه كيفية إعداد المعجم. كما أن الأخذ في الاعتبار هذه الشّروط والأسس يزيد من فرصة نجاح المعجمي في اختيار المادة المعجمية المناسبة للمتعلم، وترتيبها بشكل منظّم وبسيط يستجيب لمستوى المتعلمين وقدراتهم الفكرية والاستيعابية. ولعل هذا العامل بالذات يغيب في الحقل اللّغوي للصناعة المعجمية عند العرب؛ إذ نجد أنّ اختيار المادة وأسلوب تنظيمها لا يخضع للمعايير العلمية، ولا يستجيب للاعتبارات الاجتماعية والجوانب الثقافية للمتعلم بشكل عام.

2- الأسس الشكلية (الخارجية)

يؤدي الشكل الخارجي للمعجم دورًا هامًا في جذب المتعلم للاطلاع عليه؛ حيث قد تستهويه ألوانه وأشكاله، أو يستوقفه عنوانه ويرضيه حجمه ونوعية أوراقه. انطلاقًا من أهمية العوامل الخارجية للمعجم المدرسي، فإنّ على المعجمي مراعاة معايير الإخراج في صناعته منها "الغلاف الورقي وصفحتيه الخارجتين، وصفحتيه الداخلتين، وتصميم الغلاف وذكر المشاركين في العمل

[1] محمد عبد الله علي العبيدي، صناعة المعجم اللغوي المدرسي، ص83.

منهم اللّجنة العلمية، المستشارون والمحرّرون، وأنماط الطباعة ومواصفات الصفحات التي يشترط أن تكون من النوع الجيّد، وبداية كل حرف، ووضع الصور والرّسوم والخرائط الصغيرة"[1].إنّ العناية بشكل المعجم وكيفية إخراجه ليست بالمهمة البسيطة تستوجب التعاون بين المؤلف والناشر لتقديم المعجم بأحسن صورة؛ "فالمظهر الجميل من كل شيء يترك أثرًا جميلاً في النفس ربما يطول أمدّ مكوثه ورسوخه في الذاكرة ومكوث ورسوخ ما يتعلق به".[2] إضافة إلى جمالية صورة المعجم فإنّه يثير فضول وتشويق المتعلم إلى استعماله، وهذا ما يفسّر إقبال الكثير من التلاميذ على اقتناء المعاجم المدرسية لانجذابهم إلى أغلفتها الملونة ونوعية أوراقها.

إنّ الاهتمام بعنصر الإخراج يزيد من أهمية المعجم وقيمته، لكن دون إهمال المتن الداخلي للمعجم من الانتقاء الجيّد للمادة وعرضها بطريقة موضوعية دقيقة، وترتيبها بتنظيم محكم وكذا تحريرها بلغة فصيحة تخلو من الأخطاء الإملائية والمطبعية، إضافة إلى إدراج الصور الملونة التي تبعد الإبهام وتوضح المعنى على أن تتناسب ومستوى المتعلم.

– ضرورة العناية بالمظهر الشكلي الخارجي للمعجم المدرسي مع التركيز على عنصر التشويق؛ من خلال الطباعة المتقنة والإخراج المحكم حتى ينجذب المتعلم إلى المعجم ويتعود على قراءته واستعماله ليكتسب ثقافة قراءة المعجم.

---

[1] محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، المجالات والاتجاهات، دط، القاهرة، الدار المصرية السعودية للنشر والتوزيع، 2006، ص187.

[2] أحمد محمد المعتوق، المعاجم اللغوية العربية، المعاجم العامة ووظائفها ومستوياتها وأثرها في تنمية لغة الناشئة، دط، الإمارات العربية المتحدة، المجمع الثقافي أبو ظبي، 1996، ص254.

– إنّ تطور التكنولوجيا أدى إلى تطور الطباعة وسهولة الإخراج، ممّا يساعد المؤلف في المعاجم المدرسية أن يقوم "بإخراج معجم جيّد الورق، جميل الطباعة، ممتع من حيث مظهره وشكله ترتاح الأنظار لحروفه وكلماته، وتأنس النفوس بمطالعته والرجوع إليه وتشجع على البحث فيه".[1] ويلتزم المؤلف والمخرج بالتّنظيم والتصميم الجيّد للغلاف، وحسن اختيار لنوع الورق وكذا حجم الكتابة ونوعيتها، وانتقاء الصور والرسوم والألوان، وأخيرًا حجم المعجم ومدى تناسبه مع المستوى التعليمي للتلاميذ.

الغلاف: يعدّ الغلاف من أهم العناصر التي تجذب القارئ، والغلاف في المعجم المدرسي عنصر أساسي يثير الانتباه والتشويق، يوحي إلى متن المعجم ومحتواه اللغوي، يراعي المؤلف في وضع الغلاف وصنعه نوع المستعمل أي نوع المتعلم المستهدف، مستواه الدراسي. ومن المهّم أن يشتمل غلاف المعجم المدرسي على عنوان المعجم، اسم المؤلف، دار النشر والطباعة والإخراج، الطبعة، وكذا يحدّد الفئة الموجه إليها، كما يمكن أن نجد في الغلاف عدد الكلمات التي يحتويها (المداخل)، وفي بعض الأحيان يشير إلى عدد الصور والرسومات واللّوحات الموجودة في متنه.

نوع الورق: إنّ نوعية الورق ولونه عنصرا هاما في استعمال المتعلم للمعجم المدرسي وارتياحه وكذا للحفاظ عليه، فمن الضروري– كما أشار محمد أحمد المعتوق–"أن يُنتقى له ورق جيد ناصع صقيل، لا ينضج فيه الحبر ولا يكشف ظاهره عن باطنه، ولا تتفرش الحروف على سطحه، وأن تطبع الكلمات على هذا الورق طباعة تبرز معها الحروف والعلامات بنحو محدد مقبول"[2]؛ أي يكون الورق أبيضًا ناصعًا لا يتعب العينين ولا يشتت البصر أثناء القراءة. فعلى المعجمي أو

[1] محمد أحمد المعتوق، المعاجم اللغوية العربية، ص254.

[2] المصدر نفسه، ص254.

الناشر أن يضع القارئ نصب عينيه ويعمل على راحته، فحسن اختيار الورق يجعل الكتابة واضحة والرسوم الملونة بارزة تزيد من فعالية الدور الذي تؤديه عند المتعلم، كما أنّ وضعها بشكل جيّد يساعد المتعلم على الحفاظ على المعجم المدرسي بحيث لا تتناثر أوراقه بين الحين والأخر وكلما دعت الحاجة إلى استعماله يكون جاهزا لا يضيّع وقته في البحث بين الأوراق المبعثرة هنا وهناك. وأفضل معجم مدرسي استخدم الورق الجيّد نجد لاروس المعجم العربي الحديث حيث التزم مخرجه بإتقان طباعته وإخراجه، إلى جانب استعماله الكثير من اللّوحات الملونة، ممّا جعل هذا المعجم يتسّم بقيمة لغوية وعلمية نافس فيها المعاجم الفرنسية من حيث مادته وطريقة ترتيبه للمداخل إضافة إلى إتقانه في الإخراج.

الكتابة في المعجم المدرسي: تؤدي دورًا كبيرًا في إقبال المتعلمين إلى استعمال المعجم أو النفور منه، فمثلا نجد في المعجم الوجيز الكتابة صغيرة غير بارزة تتعب النظر وترهق المتعلم أثناء القراءة، ممّا يؤدي إلى عدم استعمال مثل هذه المعاجم وعليه نقترح أن تكون الكتابة واضحة تراعي حجم الحروف ونسبة البياض بين الكلمات، والحرص على عدم إلصاق الكلمات حتى لا يتعب المتعلم في الفصل بينها وغالبا ما يتجاهلها عند القراءة، مع حسن اختيار لون الحبر ونوع الخط، واستعمال ألوان متعدّدة مثل اللّون الأحمر خاص بالأفعال، واللّون الأسود خاص بالشرّح والتعريف حتى يستطيع التمييز بين الكلمات.

ثانيا: شروط التأليف في المعجم المدرسي

إنّ التأليف والصناعة في المعجم المدرسي قضية هامة وصعبة تخضع لشروط علمية وأسس لغوية ونفسية، كما تجتمع فيه عوامل تساهم في بنائه وتشكيله على صورة بسيطة تتناسب مع نوع المستعمل أو الفئة التي يتوجه إليها المعجم. ومن شروط صناعة المعجم المدرسي نجد:

1- المؤلف ومدى تخصصه في الصناعة المعجمية

ليس من هبّ ودبّ من اللّغويين بإمكانه صناعة معجم وإعداده، لأن المعجم المدرسي يشترط تأليفه التخصص في المعجمية، كما يشترط أن يمتلك المؤلف معطيات لغوية ومبادئ نفسية، وانطباعات اجتماعية عن مستعمل المعجم. ومن الخصائص التي يجب أن تتوفر في المؤلف نذكر:

- يجب على المؤلف وهو يؤلف المداخل المعجمية أن يضع مستعمل المعجم نصب عينيه، وقد يلجأ بعض المؤلفين إلى القيام باستطلاعات للآراء التلاميذ (مستعملي المعجم)، لمعرفة أنواع المعلومات المناسبة لهم.[1] ويتحقق ذلك بإجراء دراسة ميدانية حول نوع المفردات التي يحتاجها المتعلم في مرحلة تعليمية معيّنة، فيكون على دراية لمن يؤلف؟ وما هي الحاجات اللّغوية للمتعلم؟

- أكدّت الخبرات التربوية والدراسات الميدانية التجريبية "حتمية معرفة كل المعلومات المتعلقة بلغة الطفل عند مختلف مراحل تطورها، ومعايير نموها وخصائصها عند مختلف الأعمار؛ حتى نتوجه للطفل عند كل هذه المراحل بأسلوب ولغة يفهمها ولا تنفره من المواد المقدمة له"؛[2] أي بمعنى يمكنه الاستعانة هنا بنتائج علم نفس الطفل وعلم النفس اللغوي، والإطلاع على النظريات اللّسانية والمعطيات التي جاءت بها في هذا السيّاق؛ حتى يتمكن من تحديد القاموس اللّغوي للمتعلم في كل مرحلة على حدة، فإذا كان المعجم سيتوجه إلى الصّغار يجب أن يأخذ في الاعتبار أن مستواهم يتفاوت، وقدرتهم على الفهم والاستيعاب تختلف عن الفئات الأخرى من المتعلمين لذلك

---

[1] محمد عبد الله علي العبيدي، صناعة المعجم اللغوي لمدرسي، ص83.

[2] ليلى كرم الدين، الأسس النفسية لمجلات الأطفال، العربي الصغير، مجلة ثقافة الطفل العربي، العدد 50، ص68.

على المؤلف "أن يحسن الإصغاء إلى صوت الطفل الذي في داخله هو... يرى بعينه ويسمع بأذنيه، ويفكر بعقل موصول بحواس ذلك الطفل الذي في داخله، ثم يكتب بعد ذلك أبسط تجارب ذلك الطفل"؛[1] أي يراعي مستوى الطفل في المراحل الأولى من التعليم وخصائصه؛ فيعمل مجتهدًا على تحقيق حاجاته اللّغوية شرط أن تكون المادة اللّغوية المقدمة في المعجم حاضرة في واقعه حتى ترسخ في ذهنه.

– يمكن للمعجمي أن يستعين بقوائم للكلمات المتداولة بين المتعلمين؛ أي يقوم بعمليات جرد للكلمات المستعملة بكثرة لدى المتعلمين، وتتمّ هذه العملية من خلال جرد الكتب المدرسية المستعملة في العملية التعليمية، وأخذ عيّنات من كتابات المتعلمين والحوارات والخطابات الشفوية التي تجرى بينهم؛ وبذلك يتحصل على المادة الخام والأولية التي يتكون منها معجمه فيما بعد؛[2] أي يقوم المؤلف بحصر مادته على أساس اللّغة التي يستعملها المتعلمون من خلال حواراتهم وخطاباتهم، إضافة إلى المفردات الواردة في الكتب المدرسية حتى يرتبط المعجم بالعملية التعليمية.

– أن يكون المؤلف على إطلاع بالمواد العلمية والمصطلحات الأدبية وكل ماله بالعلوم؛ حتى يوفر المصطلحات المناسبة للمتعلم، وذلك بإلمامه بمختلف المصطلحات العلمية والحضارية الحديثة التي تواكب تطور العلوم والأبحاث، حتى يغني الجانب الثقافي والموسوعي للمتعلم. كما أنّ المعجم يعكس مدى ثقافة ومعرفة المؤلف بالعلوم واللّغات.

---

[1] أبو النجا أبو المعاطي، مع العربي الصغير، من ملامح التجربة، ثقافة الطفل العربي، العدد 50، أكتوبر 2002، ص167.

[2] تارش جموعي ولبوخ بوجملين، المعجم التعليمي، ص160.

– يمكن للمؤلف في المعجم المدرسي أن يستعين بالجهات الوصيّة من وزارة التربية والتعليم، والمؤسسات التعليمية، والهيئات والمنظمات التي لها اهتمام بالتعليم والمتعلمين؛ وذلك من خلال الاطلاع على نتائج الأعمال الموجزة والندوات المنعقدة في هذا الشأن. كما يتعيّن عليه الاحتكاك بالمعلمين والأساتذة كونهم أكثر تعاملاً مع المتعلمين،[1] وهم أكثر دراية باللّغة المستعملة وحاجاتهم وقدراتهم فيستفيد من تجاربهم ونصائحهم.

– إنّ المؤلف في صناعة المعجم المدرسي يجب أن يكون متخصّصًا في الصناعة المعجمية، وعلى اطلاع بفنونها ومناهج تأليف القدامى، ونوع المعاجم المؤلفة وأهم التجارب الرائدة في المعجمية؛ حتى يسير على خطاهم فيما أصابوا، وأن يتجنب الثغرات التي وقعوا فيها، ويعمل جاهدًا على التجديد في معجمه مع الالتزام باللّغة الفصيحة الأصيلة.

– كما يستوجب على المؤلف أن يكون على دراية بفنون الطباعة والإخراج، والمعايير التي يخضع لها مثل احترام عدد المداخل وأساليب ترتيبها، ومنهجية التعريف بها، إضافة إلى تقنيات كتابة العنوان شرط أن يوحي إلى متن المعجم، ويناسب فئة المتعلمين الموجه إليها. كما يتقيّد بكتابة مقدمة توضّح أسس بناء المعجم وأهدافه وأهم وظائفه؛ علمًا أنّ المقدمة هي حوصلة لكل ما سيأتي في متن المعجم، مع تضمين الصور والرسومات التوضيحيّة، مع العناية أشدّ عناية بعناصر الإخراج وطباعة المعجم في أوراق مناسبة متينة لا تتعب المتعلم وألوان تجذبه. إضافة إلى حجم المعجم الذي ينبغي أن يتناسب مع نوع المستعمل لأن هذا الحجم يؤثر مباشرة في استعمال المعجم أو إهماله.

[1] بوجملين، المصدر المذكور سابقا، ص159.

– إنّ المعاجم المدرسية العربية أغلبها عبارة عن جهد فردي من أساتذة غير متخصصين في صناعة المعجمية، لذا نجد معاجمهم تكثر فيها الأخطاء، وتعاني من نقص في المادة المعجمية أو في طريقة ترتيبها.

2 – توفر المراجع المساعدة على حصر المادة المعجمية

إنّ حصر المادة المعجمية المناسبة للمتعلمين من أصعب المسائل في صناعة المعجم المدرسي؛ إذ يجب استخلاصها من النصوص الموثوقة مصدرها التراث الأصيل، فلقد انطلقت المعاجم العربية في حصر مادتها من الاستعمال الفعلي للغة، وجمع المادة اللّغوية عن طريق المشافهة، ثم توالت الأعمال المعجمية من خلال الأخذ من المعاجم والاستنساخ من مادتها كنقطة انطلاق لتأليف معاجم جديدة. ويرى أحمد مختار عمر أنّ المصادر التي تستمدّ منها مادة المعجم تشمل كل من المصادر الأولية والأساسية؛ بما فيها من جميع المادة الحيّة المأخوذة من نصوص واقعية، ثم الأخذ من المصادر الثانوية التي تشمل المعاجم السابقة، ثم المصادر الرافدة التي تشمل بدورها مجموعة من المراجع اللازمة للتوثيق وتحديد العبارات المسكوكة والمصطلحات السيّاقية واستكمال الثغرات[1]. انطلاقا من الثغرات التي وقعت فيها المعاجم القديمة من خلال ابتعادها عن الطابع التعليمي، اتجهت المعاجم المدرسية الحديثة إلى جمع مادتها من الكتب المدرسية والمفردات المتداولة في السيّاق التعليمي.

إنّ توفر المراجع لحصر المادة المعجمية من العوامل الهامة في صناعة المعجم المدرسي، فتحقيق المعجم لوظائفه الأساسية مرهون بنوع المادة المعجمية ومدى تناسبها مع مستوى التلاميذ، ومدى استجابتها لحاجاتهم اللّغوية، النفسية والاجتماعية. كما تقاس بمدى اشتمالها على

[1] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص77.

المصطلحات العلمية والحضارية التي يجب أن يعرفها المتعلم. وإنّ حصر المادة المعجمية من مراجع متعدّدة لا يكفي لنجاح المؤلف في مهمته المعجمية؛ بل يجب ترتيبها وفق أساليب مألوفة بسيطة تساعد المتعلم على تمييز المفردات والمداخل المعجمية؛ كأن يميّز بين الفعل والاسم، أو بين المؤنث والمذكر. لذا على المعجمي أن يكون حذرا في اختيار مادته وانتقاء المصادر التي يستمدّ منها مداخل معجمه، حتى يتحقق الهدف الذي يسعى إليه وتتحقق وظائف المعجم.

3- تمويل المعجم لإخراجه وطباعته

إنّ إخراج المعجم في أحسن صورة إلى الوجود يحتاج إلى تمويل مالي يغطي مصاريف الطباعة والنشر والتوزيع، ويمكن أن يكون التمويل المالي للمشروع المعجمي من أكبر العقبات التي تواجه المؤلف، فإذا لم يجد المموّل لمشروعه فإنّه يفشل في مهمة الإخراج.

إنّ إخراج المعجم المدرسي إلى الواقع يحتاج إلى دعم من الجهات الوصية من وزارة التعليم، والهيئات التي تهتم بالمتعلمين، والمؤسسات التربوية؛ فالجهد الفردي غير كاف لصناعة المعجم وبنائه على أسس متينة وصحيحة تحقق الغاية من وجوده، لذا يجب على القائمين على العملية التعليمية والمسؤولين في تربية الناشئين دعم مشروع المعجم وتمويله، والتخفيف على المؤلف أعباء الطباعة والإخراج. كما يجب على المراكز التربوية الوقوف مع مؤسسات النشر والطباعة ومساندتها، حتى يكتمل المعجم ويخرج إلى الوجود في أفضل صورة تستهوي المتعلم وتجذبه إليه، ويُقبل إلى استعماله بكل حماس بعيدًا عن الملل والكلل.

ثالثا: خطوات التأليف في المعجم المدرسي

إنّ التأليف في المعجم المدرسي مشروع ضخم يتطلّب تخطيط مسبق وأرضية لغوية متداولة حتى يتحقق وجوده، كما أنه عمل منظم لا يتماشى مع الترتيب العشوائي للمداخل المعجمية وفي انتقاء المفردات اللغوية. بناءً على أهمية المشروع المعجمي ودوره الكبير في الحفاظ على اللّغة

العربية المستعملة في الواقع الفعلي، وضع أحمد مختار عمر خطوات إجرائية تنظم إعداد المعجم المدرسي، بتضافر الجهود بين اللّغويين والمختصين والتربويين. ويمكن تلخيص هذه الخطوات كما يلي:

1- فكرة إعداد المعجم المدرسي

لا يمكن القيام بعمل معيّن دون سابق إنذار وفكرة تستثير تفكير الباحث، وكذلك صناعة المعجم المدرسي يكون بعد تفكير وتخطيط. وتأتي الفكرة نتيجة الحاجة الملّحة إلى معجم مدرسي مناسب للمتعلم لنظرا لغياب المعاجم التعليمية الهادفة. من هنا يبدأ عمل المعجمي المنظم في تشكيل المعجم الذي يسعى إلى تحقيقه، وبعد التفكير التحفيزي والحماسي في إعداد معجم مدرسي تأتي خطوات لتطوير تلك الفكرة والعمل على تجسيدها واقعيا بدءًا من:

1-1: وضع تصور مبدئي للعمل: هو التصميم الذي يضعه المعجمي لمشروعه، والخطة التمهيدية للانطلاق في عمله المعجمي؛ حيث ينبغي أن يحدد الغرض من صناعة المعجم؟ ونوع المستعمل الذي يستفيد من معجمه؟ نوع المعلومات التي سيتم إيرادها في المعجم؟. وبعد تشكيل التصور الأولي والمبدئي للعمل المعجمي يتجه المعجمي إلى:

1-2: حساب التكلفة وتوفير التمويل: كل معجم يحتاج إلى الجهد وكذا إلى التمويل، لذا على المعجمي أن يقوم بحساب التكلفة المادية لمشروعه، فكلما توفر التمويل زاد عمل المعجمي تعميقًا ودّقة، وكلما نقص التمويل قلّ عمل المعجمي في إطار ضيّق محدود. وعليه فهذا المشروع يحتاج إلى تضافر الجهود المعنوية وكذا المادية، ويمكن للحكومة والمؤسسات الثقافية توّلي هذا العمل بمساعدة مجموعة من الباحثين الأكاديميين ذوي الاختصاصات المختلفة، الذين يعتبرون العمل

المعجمي من بحوثهم العلمية.[1] وكل جهد ودعم للعمل المعجمي فإنّه لا يزيد المعجم إلاّ قيمة ومنفعة، بالإضافة أنّ كل مشروع يستغرق وقتا لإنجازه، والعمل الجيّد يتطلب وقتا رغم أنه يبدو من الوهلة الأولى لا يأخذ وقتا، وأحسن مثال في هذا السيّاق المعجم الإنجليزي (oxford english dictionary) الذي استغرق 39 سنة لإعداده رغم أن الوقت التقديري له كان 13 سنة؛ وهذا يدّل على ضرورة تخصيص الوقت الكافي لإنجاز المعجم المدرسي، مع مراعاة معايير الدّقة والعلمية. وبعد حساب التكلفة يشرع المعجمي في:

1-3: التخطيط المبدئي: يخطّط المعجمي للطريقة التي يعتمدها في إيراد المعلومات وكذا المراحل التي سيمرّ به مشروعه؛ فالتخطيط خطوة أساسية في المشروع لذا يأخذ وقتًا معتبرًا، وأهم ما يخطط له المعجمي تحديد حجم المعجم وعدد المداخل، وتقدير ميزانية العمل.[2] والتخطيط الجيّد يؤدي حتمًا إلى نجاح المعجمي في مشروعه. لذا يجب أن يولي اهتماما كبيرا لمرحلة التخطيط المبدئي، ثم ينتقل إلى خطوة لا تقل شأنا عن التخطيط وهي:

1-4: إعداد فريق العمل: يقوم المعجمي بانتقاء عناصر الفريق من الباحثين منهم المختصين في علوم اللغة ونحوها وصوتياتها، وكذا التربويين والذين يمتلكون تخصصات متعددة، وكل باحث يختص في جانب يفقه فيه، حتى يتمّ إعداد المعجم والمشروع متكاملا، يتفادى العيوب والثغرات التي وقع فيها من سبقهم في إنجاز المعاجم المدرسية.

---

[1] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص68.

[2] المصدر نفسه، ص69.

2- تحديد المصادر وجمع المادة المعجمية

تعتبر مادة المعجم من أهم مقوّمات المعجم المدرسي لكونها تمثل اللغة المتداولة، ويقصد بها "تلك الكلمات التي يجمعها المعجم، ثم يرتبها ويشرح معناها إضافةً إلى طريقة النطق وذكر مشتقاتها؛"[1] تخضع لنسق معيّن في التنظيم والشّرح. تختلف المادة المعجمية من معجم إلى آخر حسب طبيعة المعجم من جهة، وطبيعة مستعمل المعجم من جهة أخرى. لذا نجده يتصّف بالشمولية تارةً وبالخصوصية تارةً أخرى.

لقد اعتمد المعجميون في إعداد معاجمهم على مدونة لغوية تمثل مصدر دراساتهم؛ حيث نجد أنّ مادة المعجم مستمدّة من مصادر أولية أساسية تشمل جميع المادة الحيّة المأخوذة من نصوص واقعية، ومصادر ثانوية تشمل المعاجم السابقة، والمصادر الرافدة التي تشمل مجموعة من المراجع اللازمة للتوثيق، وتحديد العبارات المسكوكة والمصطلحات السيّاقية، واستكمال الثغرات.[2] فالمعاجم اللّغوية العربية كانت في بدايتها اختصارًا وتهذيبًا للمعاجم الكبيرة، حيث اعتمدت على مادتها مثل "مختصر الصّحاح للرازي" الذي قام بغربلة لغوية لمعجم الصّحاح للجوهري؛ فانتهج "منهجًا قائمًا على اعتماد الصّحاح وابتكار أسلوب جديد في الترتيب، إضافة إلى تحصيل اللّغة كمادة للمعجم مع توثيق الرّصيد اللّغوي بالاعتماد على التحرّي الميداني القائم على المشافهة، وضبط الرواية القائمة على المعرفة اللغوية والتأكّد من حجتها"؛[3] أي الاعتماد على الاستنساخ من المعاجم السابقة واعتماد مادتها كمدونة مع تهذيب وتخفيف حجم المادة،

---

[1] نادية مرابط، علوم اللغة العربية، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، 2011، ص305.

[2] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص77.

[3] صالح بلعيد، القاموس المدرسي المنشود، ص96.

إضافة إلى ابتكار أساليب جديدة في ترتيب المادة اللّغوية تماشيًا مع متطلّبات القارئ العربي. ومن هنا بدأت بوادر الوعي بضرورة وحاجة المتعلم العربي إلى معجم لغوي يلبّي حاجاته، ويخفف عنه عناء البحث والتصفح لعله يجد ضالته في هاته المعاجم.

إنّ اختيار المادة اللّغوية للمعاجم مسألة في غاية الأهمية لا تقف عند اختصار وتهذيب المعاجم السابقة، ومن الخطأ أن يعتمدوا على المعاجم وحدها لإعداد المعجم المدرسي. وفي هذا المقام يرى عبّاس الصوري أنّ: "الهاجس إذ كان هو سدّ الحاجات العلمية للطلاب، لكن المعاجم القديمة وإن كانت لها فائدة في المادة اللغوية المحضة، فهي بحكم قدمها لا يمكن أن تسعف الطالب فيما وجد من مصطلحات ومفاهيم علمية مستخدمة".[1] فالاستعمال الفعلي هو الذي يفرض مادة المعجم التي ينبغي أن تحصر مجمل الألفاظ التي يمارسها المتعلم في المحيط التعليمي. بناءً على هذا يفترض في جمع مادة المعجم المدرسي الالتزام "بجميع النصوص التي يحتاج إليها المتعلمون في أطوار التعليم المختلفة مثل: البرامج التربوية، الكتب المدرسية، النصوص الأدبية والإعلامية بأنواعها المكتوبة والمنطوقة."[2] ويعني هذا أن تستقي مادة المعجم من المحيط التعليمي بما فيه من اللّغة المتداولة والشائعة، وكذلك أن ترتبط المدونة أشدّ ارتباط بالكتب المدرسية؛ حيث تحوي هذه الكتب مفردات تشكل محاور للغة التي يتعلمها التلميذ داخل القسم وهي مستمّدة من النصوص القديمة والنصوص الحديثة.

تجمع مادة المعجم المدرسي– حسب ما أورده أحمد مختار عمر– من كتب الأطفال والناشئة ونصوص الأدباء والشعراء المعاصرون، إضافة إلى مجالات الصّغار وحصص الأطفال. كما

---

[1] عبّاس الصوري، في الممارسة المعجمية للمتن اللغوي، ص77.

[2] الطاهر ميلة، مواصفات المعجم المدرسي المعاصر، ص29.

يمكن الاعتماد على الكتب المدرسية في عدد من الدول العربية، والقرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، الحكم والأمثال،[1] فكل المصطلحات الفصيحة التي تمدّ بصلة لعالم الطفل يفضل أن تورد داخل المعاجم المدرسية. كما يقوم المعجمي بجمع المادة اللّغوية من النصوص الحيّة بعدما يقوم بدراسة وإحصاء للألفاظ الشائعة المتداولة لدى فئة المتعلمين، وجمع الرّصيد اللّغوي الوظيفي لبناء المعجم المدرسي العربي. كما يمكن اللّجوء إلى النصوص العلمية وبنوك المصطلحات وأعمال المجامع اللغوية؛ فمن الضروري مراعاة مصداقية المصادر وحجيتها، والمبادئ المنهجية في انتقاء المصادر الحديثة والوثائق الضرورية للعمل، وإمكان اللّجوء إلى بنوك المصطلحات الدولية التي يمكن أن تمدّ الباحث بالمعلومات المصطلحية الضرورية المساعدة؛[2] فاختيار مادة المعجم المدرسي ليس اختيارا عشوائيا بل يخضع لمعايير ومبادئ منهجية، تساعد في حصر المصطلحات وجمعها من مختلف المصادر الموثوقة أبرزها بنوك المصطلحات والمجامع اللّغوية.

يمكن أن يدرج في المعجم المدرسي مادة لغوية تتنوع؛ حيث قد تكون اسمًا يُعرف به الشّيء يحمل معنى في نفسه، أو فعلاً يدّل على حدث وقع في زمن معيّن، أو الحروف (حرف الهجاء)، كما قد تدرج على شكل كلمة دخيلة (دخلت على اللّغة العربية دون تغيير وهي لفظ أجنبي) مثل: كلمة (تلفزيون) من اللفظة الأجنبية (Tèlèvision).

تتضمن المعاجم المدرسية مجموعة من الكلمات المعربة (لفظ أجنبي خُضع للميزان الصرفي العربي ليكون على منوال حديثهم)، كما نجد المصطلحات الحضارية (مثل كلمة الأنترنت،

---

[1] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص75-88.

[2] جواد حسني سماعنة، المعجم العلمي المختص (المنهج والمصطلح)، مجلة اللسان العربي، العدد 48، الرباط، المغرب، مكتب تنسيق التعريب، 1999، ص39، 40.

البورصة)، والألفاظ التراثية التي لا ينبغي إهمالها لأنها تمثل الهوية والأصالة، فيحتضن المعجم اللغة التي تصل الماضي بالحاضر وتوقف بين الأصيل والمستحدث؛ اللّغة التي تتصاهر وتتجدّد دون أن تفقد قاعدتها الرصينة أو أيًّا من ملامحها التي تحدّد هويتها.[1] فحرص المعجمي على إيراد هذه الأنواع المختلفة للكلمات، من شأنه أن ينمّي الثروة اللغوية للمتعلم، ويساعده على معرفة أنواع الكلمات الموجودة في اللّغة العربية وكيفية استعمالها وتداولها في السيّاق.

تشكل المادة المعجمية أهم عنصر ينبغي أن يركّز عليه مؤلف المعجم، لكونه يساهم بشكل مباشر في التأثير على المتعلم وجذبه إلى المعجم المدرسي. بناءً على هذا فإنه من الضروري الأخذ في الاعتبار الكتب المدرسية، والمقررات الدراسية في تشكيل وصياغة مدونة المعجم المدرسي، لأنه يعدّ معيارًا صادقًا على حقيقة وواقع وجود الكلمات في الزمن الحاضر، وتداولها بين المتعلمين في الأوساط التعليمية.

3- اختيار الوحدات المعجمية

يقصد بالوحدة المعجمية: اتحاد شكل معجمي مع معنى مفرد؛ أي كلمة لها معنى واحد هو ذاته في مختلف السيّاقات مثل كلمة حصان هو حيوان، أو أكثر من كلمة مثل حصان بخاري: وحدة لقياس قوة المحركات الآلية[2]. تمثل الوحدة المعجمية مدخلا للمعجم المدرسي حيث يتضمن المدخل معلومات متعلقة بنطق الكلمة وشرحها بالمرادف، أو بتقديم أمثلة أو صور توضيحية لها. ويشكل مجموع الوحدات المعجمية المدخل المعجمي.

---

[1] أحمد محمد المعتوق، المعاجم اللغوية العربية، ص221.

[2] الهاشمي العرضاوي وعز الدين الناجح، دور المتمّمات العرفانية في بناء المعاجم الثنائية المدرسية، مجلة اللسانيات، العدد 16، الجزائر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، 2010، ص165.

المدخل في المعجم المدرسي يتمثل في مجموع الوحدات المعجمية التي تشكّل الوحدة المفتاحية التي تحدّد قوامها مداخل المعجم. وعادة ما يلمح فيها إلى جانب الاتحاد التام في الشكل، اتحاد المعنى أو تقاربه، وقد يكتفي في اتحاد الشكل بتطابق في الجذر أو الأصل التصريفي، ويغطي المدخل الكلمات المفردة والمركبة، الكلمات الملصقة والتعبيرات السياقية.[1] فالمدخل هو قائمة من الوحدات (الكلمات) التي ستوضع تحتها بقية الوحدات التي تمثل تعريفات وشروحا للمدخل. وينقسم بدوره إلى مداخل رئيسية ومداخل ثانوية فرعية، تتضمن معلومات حول معان مختلفة حول طريقة النطق، والشّرح بالأمثلة التوضيحية، أو المرادف والأضداد.

تتألّف المداخل في المعاجم اللّغوية من الكلمات المشتقة وغير المشتقة، أمّا في المعاجم الموسوعية ودوائر المعرف فإنّ المدخل يختلف؛ إذ ترتب المادة المعجمية في المعاجم الموسوعية طبقا لمداخل خاصة بأسماء الموضوعات، أو مصطلحاتها الشائعة دون النظر إلى الجذر. ويشترط في اختيار مداخل المعجم المدرسي أن تكون على علاقة بالمتن التعليمي، حتّى يتسنى للمتعلمين استعمال المعجم والاستفادة منه. إلى جانب هذا أصبح من الضروري أن تتضمن الوحدات المعجمية الجزئية (السوابق، اللّواحق، حروف الجر، الضمائر)، وكذا الوحدات المعجمية البسيطة والوظيفية (كالأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة)، إضافة إلى الوحدات المعجمية المركبة من وحدتين (إما بإضافة حرف، أو كلمتين مركبتين). تقدّم في المداخل المعجمية مجموعة من المعلومات تسمى **بالفقرة:** وهي عبارة عن معلومات مستندة إلى مدخل واحد على شكل جمل.

[1] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص24، 25.

وتتكون الفقرة في المعجم من مدخل ومجموعة المعلومات المسندة إليه، والمدخل هو الكلمة التي تفتح بها الفقرة وهو الموضوع أو المستند إليه.[1]

تشكّل مجموعة من الفقرات في المعجم المدرسي قائمة (la nomenclature)[2]؛ تشمل هذه القائمة مجموعة من الفقرات التي تقدم للمدخل توضيحات حول كيفية نطق الكلمة، وتحديد صنفها النحوي وتصريف الفعل عندما يكون المدخل فعلاً. كما تحوي الفقرة معلومات حول المرادفات والأضداد والاشتراك اللفظي، وتوضع في آخر الفقرة الكلمات المركبة والعبارات السياقية. ويستعان في تأليف المداخل بالرموز والاختصارات والأقواس والأرقام،[3] حتى يسهل على المتعلم البحث في المعجم وسرعة الفهم والإدراك للشّرح الوارد في المدخل، وهذا ما وُجدت لأجلها الفقرة التي تقدم وتوضح المعنى وتضبطه بشتى الطرائق.

3-1: تقدير عدد المداخل: إنّ تقدير عدد المداخل يتعلق بنوع مستعمل المعجم وسنه وثقافته، فالحاجة إلى المعجم هي التي تفرض عدد المداخل. كما أنّ عدد المداخل يتعلق أكثر بالفئة المرحلية التي صنع من أجلها المعجم المدرسي، فمعجم الكبار يختلف عن معجم الصغار. وعليه نتساءل هل يمكن تحديد عدد الكلمات (المداخل) التي ستوضع داخل المعجم المدرسي؟. يرى الدكتور "رشاد الحمزاوي" أنّ، "عدد الكلمات يكون بحسب مستعملي المعجم وهؤلاء المستعملون أنواع لا يحتاجون إلى نفس المعاجم؛ باعتبار المعجم وسيلة من الوسائل التي يجب أن تتلاءم مع مستهلكيها ومستعمليها؛ فالقضيّة ليست قضيّة قلّة أو كثرة بل يتعلق الأمر بالمعجم الذي يحتاج

---

[1] صونية بكّال، مادة المعجم المدرسي بين المأمول والواقع، مجلة اللّسانيات، ص78، 79.

[2] Veyrat Christel, l'intelligence du petit robert, anatomie d'un dictionnaire, Canada, édition logique, bibliothèque nationale du Québec, p21.

[3] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص95، 97.

إليه المستهلك".[1] فعدد المداخل يتحدّد بطبيعة مستعمل المعجم وثقافته الاجتماعية. وهذا ما "يساعد في تحديد حجم المعجم المطلوب عن طريق إعطاء حصة محدّدة لكل حرف هجائي، حتى يُمكن عمل توازن في المادة أثناء الجمع والاختيار والاستعانة به عند تحديد المادة المصطلحية في المعجم".[2]إنّ معرفة نوع مستعمل المعجم يساعد في حصر المداخل، كما أنّ المعجم المدرسي موجّه لفئة معيّنة من المتعلمين، فمثلا إذا كان معجما للصّغار فإنّ اختيار عدد المداخل يكون حسب طبيعة هذه الفئة التي تحتاج إلى معجم يستوعب سّنها ومستوى ثقافتها.

إضافة إلى أنّ الحاجة هي التي تحكم في عدد المداخل، فالطفل في المرحلة الابتدائية لا يحتاج إلى عدد كبير من المداخل بحكم صغر سنّه ووفي بداية تعلمه لا يستوعب العدد الكبير منها. فلذلك يلجا المؤلفون إلى اختيار مداخل تتماشى مع مستوى الطفل وحاجاته في تلك المرحلة، فليس من الضروري حشو المعجم المدرسي بمداخل كثيرة تفوق قدرة استيعابه وإدراكه، ولا ينبغي أن يكون المعجم ضخمًا لا يلبّي حاجة المتعلم اللّغوية ممّا يجعله ينفر منه في معظم الأحيان. فالمهّم في المعجم هو إيراد كل ما يحتاجه المتعلم مستعمل المعجم.

حسب الدراسات التي أجريت عند الغرب والتي بدورها؛ حاولت حصر عدد مفردات التلميذ في المراحل المختلفة من تعليمه، فلقد توصلت إلى النتائج الآتية:

– "عدد المفردات في المرحلة الابتدائية يتراوح بين 3000 و6000 مفردة (أي أن التلميذ يكتسب حوالي 1000 مفردة في السنة الواحدة).

[1] محمد رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، ص55.

[2] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص 86، 87.

– يكتسب في المرحلة المتوسطة 24000 مفردة حيث، تتزايد قدرة الاكتساب عند التلميذ في نهاية المرحلة المتوسطة (يكتسب من 4000 إلى 5000 مفردة في السنة الواحدة، ويكتسب حوالي 18000 مفردة خلال أربع سنوات).

– يصل عدد المفردات التي يكتسبها التلميذ في نهاية المرحلة الثانوية إلى 40000 أو 50000 مفردة".[1]

إنّ النظر في نتائج هذه الدراسات يبيّن لنا ضرورة الاهتمام بنوع المداخل والحذر الشديد في انتقاء المادة المعجمية، مع تحديد المرحلة التي يتوجه إليها المعجم المدرسي، شرط أن يتناسب فحواه مع القدرة الاستيعابية للمتعلم في كل مرحلة تعليمية، وعدم إهمال الخصائص النفسية والاجتماعية للمتعلم وذلك، بتحديد هذه الخصائص قبل إعداد المعجم المدرسي. يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة الغربية؛ وذلك بالحرص على انتقاء نوع وكمية المداخل التي يحتاجها المتعلم العربي، مع ضرورة تحديد المرحلة التعليمية التي خُصص لها المعجم حتى يحقق الغاية التعليمية التي صُنع من أجلها.

نجد في المداخل المعجمية كلمات لها معان متعدّدة، وبعض الكلمات المركبة، والكلمات الغير المشيرة إلى شيء خارجي. ولقد وضع "أحمد مختار عمر" قاعدة لوضع هذه الكلمات في المداخل:

3-2: وضع قاعدة للتعامل مع الكلمات ذات معان متعدّدة

الكلمة متعدّدة المعاني: هي التي تحمل معان عديدة في ذاتها، أو يكون لها معان مختلفة يحدّدها سياق استعمالها في الكلام. فإذا كانت الكلمة عبارة عن لفظ واحد له معاني متعددة، فقاعدة وضع

[1] صونية بكّال، مادة المعجم المدرسي بين المأمول والواقع، مجلة اللسانيات، ص107.

المعاني المتعددة في جذر واحد مثل لفظ العملية (مفردة)، التي تحمل عدّة معان مثل العسكرية، الجراحية، التجارية، التي يجدر وضعها في جذر واحد.

– إذا كانت الكلمة تشمل أكثر من لفظين فبالتالي تشمل على أكثر من معنى، وفي هذه الحالة توضع المعاني في جذور متعددة حسب تعدد المعاني[1]. وينصح بالنسبة لمعجم الصغار بوضع المعنيين المختلفين تحت مدخل واحد بقصد التيسير والتبسيط، لأن "تقديم فكرة الهومونيمية للصّغار تبدو غير ملائمة لسنهم"[2]. ويقصد بالألفاظ الهومونيمية : تلك الألفاظ التي تحمل أكثر من معنى لكونها أكثر من لفظ، فيفضل وضع كل معنى في جذر وحدة. أمّا الألفاظ التي تتكون من كلمة واحدة لها معاني معيّنة فيفضل أن توضع في جذر واحد وتسمى بالألفاظ البوليزمية la polysémie: التي تعني تعدد المعاني للكلمة ؛ أي مدخل معجمي يتضمن معاني مختلفة.

3-3: اتخاذ قرار بشأن الكلمات غير المشيرة إلى شيء خارجي

تتمثل هذه الكلمات في أدوات الجر والربط، وأغلب المعاجم تقوم بشرحها عن طريق تقديم الأمثلة عن استعمالاتها؛ لأنها لا تدّل على معنى محدّد يشير إلى شيء خارجي بل معناها يحدّده سياق استعمالها. وأبرز هذه الحروف نجد: إلى، على، من، في، ثم...إلخ

3-4: التعامل مع الكلمات المركبة

هي الألفاظ المركبة من كلمتين ينظر إليهما على أنها لفظ واحد، تتمثل في تجمعات الكلمات وهي المعاني السياقية التي تحملها لفظة واحدة، مثل كلمة يد التي تحمل عدّة معاني في سيّاقات مختلفة مثل: أخذ بيده، بيده حيلة، صفر اليدين...إلخ. ويضع المعجميون اللّفظ حسب

[1] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص 86، 87.

[2] المصدر نفسه، ص93.

استعماله، فاللّفظ الذي يوضع تحته التعبير يكون إما تحت الكلمة الأولى أو تحت أسبق الكلمتين، أو تحت أبرز الكلمتين، أو حتى تحت كلتا الكلمتين مع الربط بين الموقعين. ويستحسن حسب "أحمد مختار عمر"؛ أن يوضع اللّفظ تحت كلتا الكلمتين مع الربط بين الموقعين؛ أي كلا الاستعمالين للكلمة التي تحمل معنيين مختلفين حتى يكون للكلمة بروز متميز؛[1] فالاستعمال هو الذي يحدّد معنى الكلمة الذي بدوره يختلف من استعمال لآخر. فمثلاً نجد في قاموس التلميذ شرح مدخل(قبض): قبض[1]: قبض قلمًا؛ تناول، أمسك، أخذه بأطراف أصابعه/ قبض[2]: قبض العامل أجرته، تسلّمها/ قبض[3]: قبض الله روحه، أماته. فالفظة قَبَضَ تحمل عدّة معان حددّها الاستعمال في السيّاق كما جاء في الأمثلة.

إنّ اختيار الوحدات المعجمية أمر صعب جد لكون طبيعة مستعمل المعجم تختلف من متعلم لآخر. وعليه ينبغي أن تكون المادة مناسبة مع عمر المتعلم، ومستواه الإدراكي والثقافي، وأن ترتبط بشكل مباشر بالوسط التعليمي؛ إذ تُستمّد المداخل من اللّغة التي يتعامل بها المتعلمون ويمارسونها يوميا، ممّا يتطلّب التحرّي عن هذه المفردات قبل وضعها في مداخل؛ على أن تضمّ بالضرورة مفردات مقرّرة في الكتاب المدرسي ومصطلحات يصادفها في المواد الدراسية. لهذا على المعجمي توخّي الحذر في اختيار الوحدات والمداخل، مع الالتزام بالدّقة والموضوعية في إضافة المعلومات المتعلقة بشرحها.

4- تنظيم المادة المعجمية وتأليف المداخل

بعد ما يقوم المعجمي بتحديد المصادر وجمع المادة المعجمية، يأتي إلى مرحلة تنظيم المادة التي قام بانتقائها ووضعها في متن المعجم المدرسي على شكل مداخل، وكل مدخل يتكون من

[1] مختار عمر، المصدر المذكور سابقا، ص93، 94 بتصرف.

الكلمة المراد شرحها والتعريف بها. وتعدّ مرحلة إعداد المعلومات التي تقترن بالكلمة من أصعب المراحل وأهمها في الوقت نفسه، فإقبال المتعلم على استعمال المعجم مرتبط بنوع المادة التي يحويها المعجم، فكثيرا ما يستحسن معجما معيّنا وبمجرّد أن يطلع على الشّرح أو المعلومات المقدمة في التعريف ينفر منه لذلك فمهمّة المعجمي مسؤولية عظيمة تتطّلب جهدًا وصبرًا.

إضافةً إلى نوع المادة المقترنة بشرح المداخل، فإنّ هناك قضية أخرى تشغل بال المؤلف في المعاجم المدرسية تتعلق بالأمور التي ينبغي أن يأخذها في الحسبان؟ فلا يمكنه أن يحدّد العدد المعيّن من المواد مسبقًا بالنسبة لأحجام المعاجم سواء أكانت كبيرة أم صغيرة أم متوسطة، إلاّ أنّ هناك أعدادًا تقريبية تطرح لكل نوع[1]؛ فعدد المداخل لا يمكن تحديده قبل إعداد المعجم، ولكن يمكن للمعجمي أن يتصوّر العدد التقريبي حسب نوع المعجم ونوع المستعمل.

إنّ معالجة المادة المعجمية للمداخل يتمّ بتعريف لغوي، وتقديم معنى الكلمات أو معاني إذا كان لها عدّة معاني. إضافة إلى تقديم مجموعة من المعلومات يتم كتابتها على شكل فقرة، وتتحدّد نوع المعلومات وعددها حسب الأولوية التي يراها المعجمي، وكذا حسب المرحلة التعليمية المستهدفة من المعجم. ومن المعلومات التي نجدها في شرح المداخل أي داخل الفقرة نذكر:

- **الرسم الإملائي للكلمة** وتشكيلها للتعريف بين الحروف التي لها نفس المخارج مثل (السين والزاي)، وكذلك رسم الشدّة والهمزة بنوعيها.

- **نطق الكلمة:** كتابة طريقة نطق الكلمة مع ذكر الحركة التي على الحروف؛ الكسرة، الفتحة والضّمة

[1] أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، ط6، القاهرة، عالم الكتب، 1988، ص168.

– **الجانب النحوي للكلمة:** إذا كانت الكلمة اسما أو فعلا أو حرفا مع ذكر مفردها وجمعها، كما يمكن للمعجمي أن يدخل الكلمة في تركيب حتى يفهم المتعلم الكلمة وكيف يوظفها في التركيب.

– **الجانب الصرفي للكلمة:** يمكن للمعجمي أن يورد اشتقاقات الكلمة إذا كانت فعلا، حتى يثري المعنى ويعرف مصدر الكلمة وأصلها مثل: رَسم– رسَّام– رُسوم– مَرسُوم.

– **سياق استعمال الكلمة:** إنّ إدخال الكلمة في سياق استعمالها يُسَّهل للمتعلم عملية الفهم؛ لذلك "يجب أن تختار هذه السيّاقات بعناية فائقة حتى تكون أنموذج يَقتدي به الطفل في استعمالاته اللّغوية المنطوقة والمكتوبة"؛[1] كأن تأخذ السيّاقات من القرآن الكريم والأحاديث، الشّعر، الأمثال والحكم.

– **السّجلات الاجتماعية للكلمة:** إنّ الكلمة لا تحمل دلالة منفردة وغالبا ما تستعمل دلالتها بحسب الفئة الاجتماعية المستعملة لها. ومهمة المعجمي أن يبيّن معيارها من سلم الفصاحة لمساعدة مستعمل المعجم في فهمها وتوظيفها، وذلك بالنّص عليها إن كانت: فصيحة أو مولدة، مبتذلة أو سوقية؛[2] حتى يميّز المتعلم بين دلالات الكلمة ويصنفها حسب سجلها الاجتماعي ونوع مستعملها.

يمكن أن نجد في المدخل معلومات عن مرادفات الكلمة أو أضدادها وحتى مشتركاتها اللفظية، ويستعان عند تأليف مداخل المعجم بالرموز والاختصارات والأقواس والأرقام.[3] ويتمّ تحديد دلالة كلمة المدخل اعتمادًا على تفسيرها بالمرادف، الشرح بالتعريف، الشرح بتحديد

---

[1] عبد الرزاق عبيد، مضمون المعجم المدرسي ومواصفاته، مجلة اللسانيات، ص250.

[2] المصدر نفسه، ص250.

[3] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص97.

المكونات الدلالية، الشرح بذكر سياقات الكلمة، الشرح باستخدام الأمثلة التوضيحية، التعريف بالصوّر التوضيحيّة. (سنفصل القول في عنصر في طرائق شرح المعنى في المعجم المدرسي).

إنّ تأليف المداخل من أهم الأنشطة التي ينبغي أن يصبّ المعجمي جلّ اهتمامه آخذًا في الاعتبار الفئة المستهدفة من المتعلمين، وكذلك نوع اللّغة المستعملة والشائعة في المحيط التعليمي، شرط أن يصنّف المادة أو المعلومات التي جمعها بشكل منظم ومرتب، حتى لا يشوش على المتعلم طريقة البحث في المعجم وكذا حتى يكون للمعجم المدرسي فائدة ووظيفة.

5- ترتيب المداخل المعجمية

يعدّ المدخل العمود الفقري لأي عمل يهدف في النهاية إلى صناعة المعجم؛ حيث إنّ المواد أو المداخل هي هدف صانع المعجم يشرحها ويضبطها، ويبيّن اشتقاقها وما إلى ذلك من الأمور التي تتضافر وتتعلق من أجل التعريف بما يرد تحت المداخل؛[1] من وحدات معجمية ثم يقوم المعجمي بترتيبها.

إنّ الترتيب في المعجم من أكثر القضايا التي شغلت المعجميين. ويعدّ من "المسائل التي لا ينبغي أن يغفل عليها المعجمي لأنه أساس ومحور العمل المعجمي، وكل معجم يعتمد على منهج في ترتيب مادته؛ لأن الاستغناء عنه يفقد المعجم قيمته المرجعية، ولا يوجد معجم عربي أو أجنبي قديم أو حديث قد أهمل الترتيب."[2]ويقصد بالترتيب، "المنهج أو الطريقة المتبعة في ترتيب المادة المعجمية المجموعة من وحدات صرفية وكلمات، وتعابير سيّاقية وتنظيمها وإخراجها في

---

[1] محمد رشاد الحمزاوي، المعجمية: مقاربة نظرية، مطبقة مصطلحاتها ومفاهيمها، مركز النشر الجامعي، 2004، ص203.

[2] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث ، ص89.

معجم يُقدَّم للقارئ؛ بحيث يستطيع الاطلاع على منهجيته والعثور على هدفه بجهد يسير ووقت قصير، فيكون ترتيب المداخل متماسكًا يُمسك المؤلف والقارئ طرفاه"[1].إذن الترتيب هو تنظيم المداخل حسب نظام معمول به في كل المعاجم.

هناك نوعان من الترتيب يجب أن يراعيهما المعجمي في المعجم المدرسي:

5-1: الترتيب الخارجي للمداخل: هو ترتيب يربط بين الكلمات المختلفة في الشكل وفي المعنى، لكن تقترن بفضل منهج الترتيب الخارجي، الذي يعتمد في ترتيب المادة على حسب الترتيب الهجائي وفق الحروف الهجائية، ثم يختار المعجمي تنظيم مادته وترتيبها إما حسب الأصول أو حسب نطق الكلمات. وتجدر الإشارة في هذا السيّاق أنّ هناك فرق بين الحروف الهجائية والحروف الأبجدية رغم أنّ الكثير من المؤلفين لا يقيمون الاختلاف إذ يجعلهما في منزلة المترادفات. ومن هؤلاء المؤلفون نذكر؛ محمد أفرام البستاني في معجمه "المنجد الأبجدي"، وكذلك "جبران مسعود" في معجمه "الرائد الصغير" الذي اقترن بعبارة معجم أبجدي للمبتدئين.

إنّ الحروف الأبجدية هي عبارة عن الحروف الفينيقية القديمة سُميّت بالأبجدية نسبة إلى أبجد- هوز-حطي – كلمن – سعفص – قرشت، ولقد أضاف إليها العرب ستة أحرف (ث، خ، ذ، ض، ظ، غ). ولقد قام نصر بن عاصم بالتنقيط بين الحروف المتشابهة ثم صنفها بالترتيب المعروف اليوم (أ، ب، ت...)، بعد هذا التصنيف أصبحت تُعرف بالحروف الهجائية المأخوذة من التهجي والهجاء يعني القراءة والتقطيع[2]؛ قراءة أحرف الكلمة مقطعة غير متصلة كالأبجدية

---

[1] علي القاسمي، المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، 2003، ص45.

[2] محمد جابر الفيّاض، المعاجم العربية وكيفية الإفادة منها مشروع تدريب المعلمين، الجمهورية العراقية ، 1975، ص12، 13.

الفينيقية القديمة التي تحفظ وتقرأ بالكلمات، إذن اللّغة الفينيقية هي المتحوّلة إلى الحروف الهجائية على يد نصر بن عاصم. كما يطلق على الحروف الهجائية العربية بالألفائية نسبة إلى ترتيب حروف الهجاء في العربية على منوال (أ، ب). ويعتبر ابن خلدون أول من أستعمل مصطلح الألفباء ثم سار اللّغويون والمعجميون على منواله. ويتفرع الترتيب الخارجي للمداخل إلى فرعين هما: الترتيب الهجائي وفق النظام الجذري، الترتيب الهجائي وفق النظام النطقي.

أ- الترتيب الهجائي وفق الجذور

هو الترتيب الذي يعتمد على الحروف الهجائية وفق أصول الكلمة، ويخصص المعجم وفق هذا الترتيب 28 بابًا حسب عدد الحروف الهجائية شرط أن يلتزم في ترتيب الكلمات أوائلها بحذف الحروف الزائدة. ولقد بدأ هذا الترتيب مع "الزمخشري" في معجمه "أساس البلاغة" الذي اعتمد فيه، الترتيب الألفبائي وفق جذر الكلمة؛ حيث يراعي هذا الترتيب الحرف الأول للكلمة ثم الحرف الوسط، ثم الحرف الأخير. ويعدّ "ابن فارس" أول من اتّبع الترتيب الجذري حسب تسلسل الحرف الأول ثم الحرف الثاني ثم الثالث وذلك في معجميه "المقاييس" و"المجمل".

ترتّب المفردات في الأبواب حسب أصولها بعد تجريدها من الزوائد، والكشف عن الكلمة في المعجم حسب هذا الترتيب لا يتطلّب من الباحث سوى تجريد هذه الكلمة من حروفها الزائدة وإرجاعها إلى أصلها الثلاثي في الغالب.[1] ويتميّز الترتيب الهجائي وفق الأصول بأنّه بسيط خال من التعقيد، هذا ما جعل الكثير من المعاجم المدرسية تسير على منواله، ومن هذه المعاجم نذكر مختار القاموس المحيط، معجم الوافي، منجد الطلاب، قطر المحيط، المعجم المدرسي(لمحمد خير أبو جرب)، المعجم الوجيز. لقد راعت هذه المعاجم أصل الكلمة وتجريدها من الزوائد، ثم

[1] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللّغوية، ص238، 239.

تصنيفها حسب أول حروفها؛ حيث اعتمد **معجم الوجيز** على الترتيب وفق الأصول فقام بجمع الكلمات في موضع واحد، وكذلك سار **المعجم المدرسي** في ترتيب مداخله على المنهج الهجائي وفق جذور الكلمات، ثم اعتمد في الترتيب الداخلي على ذكر الأفعال ثم مشتقاتها، وقدم المجرد على المزيد واللازم على المتعدي، والمبني للمعلوم على المبني للمجهول، والتام على الناقص، ورتّب الفعل الثلاثي المجرد وفق أبوابه الستة، ووضع الرباعي المجرد(فعلل مثل دحرج) بحسب تسلسل أحرفه. وفي السيّاق نفسه اعتمد **المعجم العربي الأساسي** في ترتيب مواده على الترتيب الألفبائي في أبواب بعدد حروف الهجاء وفق الحرف الأول للجذر، ثم رتبت مواد كل باب وفقًا للحرف الثاني فالحرف الثالث[1].

هذه بعض النماذج التي اعتمدت على الترتيب الألفبائي حسب أصل الكلمة؛ حيث اتبع أصحاب هذه المعاجم ترتيب المداخل وفق الجذور وذلك للحفاظ على طبيعة اللغة العربية الاشتقاقية، ولكي يتمكّن مستعمل المعجم من تعلم طريقة التعريف بالمفردة، والصيّغ الصرفية التي ترد في المداخل، والعلاقات القائمة بين المفردات واشتقاقاتها. والمعروف تربويًا ونفسيًا أنّ ملاحظة العلاقات بين أجزاء المادة المدروسة يسهّل التعلم، وأنه عندما تتوافر الروابط بين الألفاظ فإنّ جزء من التعلم قد تمّ فعلاً[2]. وقد اتبعت بعض المعاجم المدرسية الحديثة المنهج الجذري للسير على منوال المعاجم العربية القديمة، ومنهم من فضّل اللّجوء إلى الترتيب الألفبائي وفق نطق الكلمات تأثرا بالمعاجم الغربية ومناهجها.

---

[1] محمد عبد الله علي العبيدي، صناعة المعجم اللغوي المدرسي، ص87، 88.

[2] أحمد شفيق الخطيب، من قضايا المعجمية العربية المعاصرة، المعجمية العربية التونسية، العدد 1، تونس، جمعية المعجمية التونسية، 1986، ص629.

ب-الترتيب الهجائي وفق النظام النطقي

هو الترتيب الذي يعتمد على الحروف الهجائية دون النظر إلى جذورها، يكتفي بالنظر إلى نطقها دون مراعاة أصول الكلمات وتجريدها من الزوائد؛ فالكلمة ترد في المعجم كما تُنطق أو تُلفظ، ويتتابع ارتباط الحرف الأول منها بما يليه من الحروف في الباب الواحد وفقا للتسلسل الألفبائي.[1] وتعود جذوره إلى كراع النمل (ت 310هـ) في معجمه "المنجد في اللغة"، كما اعتمدت بعض المعاجم العربية القديمة على الترتيب النطقي مثل "مفردات ألفاظ القرآن" للراغب الأصفهاني، "الأثر" لابن الأثير. ثم زادت العناية بهذا المنهج في العصر الحديث وذلك لأغراض تربوية تعليمية تتصل بتيسير البحث عن المفردات في المعجم دون الحاجة إلى معرفة تصريف الكلمات واشتقاقاتها. وأوّل من طبّق هذا المنهج في العصر الحديث هو "جبران مسعود" في معجمه الرائد (1964)[2] ثم سارت بعض المعاجم المدرسية الحديثة على منواله. ومن هذه المعاجم نذكر: القاموس الجديد للطلاب، المنجد الإعدادي، لاروس المعجم العربي الحديث، معجم الطلاب، منهل اللّغة الصغير...إلخ.

اعتمد رائد الطلاب "لجبران مسعود" على الترتيب النطقي؛ فالدافع التعليمي والتيسيري واضحًا في هذا المعجم و في تنظيم مفرداته فأراد مؤلفه أن يخصّ الناشئة بمعجم صغير يكون ألصق بحياتها[3]... وأنسب معجم للصغار؛ هو المرتّب حسب النطق لا حسب الأصول وتجريد الكلمة من زوائدها. لذا عمد إلى تصنيف الكلمات حسب نطقها مثل الفعل (أرسل) في باب

---

[1] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص241.

[2] محمد عبد الله العبيدي، صناعة المعجم اللغوي المدرسي، ص86.

[3] المصدر نفسه، ص89.

الهمزة، الفعل (ترسل) في باب التاء. وكذا نجد القاموس المدرسي الذي سار على النهج النطقي؛ لأنه المناسب لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو بسيط لا يتطلب حذف الحروف أو البحث عن أصول الكلمات واشتقاقها، فما عليه إلاّ النظر إلى الحرف الأول للكلمة

نلاحظ أنّ أغلب المعاجم المدرسية اعتمد أصحابها على المنهج النطقي؛ لكونه يتسّم بالبساطة والسّهولة لا يحتاج إلى معرفة أصول الكلمات واشتقاقاتها لاسيما في المعاجم المدرسية الموجّهة إلى فئة الصغار. لذلك يميل الكثير من المعجميين إلى ترتيب مداخل معاجمهم حسب نطق الكلمات مع الزوائد، يصلح دون شك لمعاجم الأطفال في مراحل الدراسة الأولية، وهم الذين لم يتوفر لهم الإلمام حتى بمبادئ الصرف والنحو[1].

لقد كان هدف المؤلفين في إتباعهم للمنهج النطقي في ترتيب مادة المعجم، هو التيسير على المتعلم لاستعمال المعجم المدرسي؛ بحيث يتطلّب البحث عن معنى الكلمة بمجرد النظر إلى نطق أول حرف وتلفظه، دون إقامة اعتبار لجذورها واشتقاقها أو حروفها الزائدة، وهذا ما يؤدي إلى اختصار الوقت من جهة، وغرس ثقافة قراءة المعجم من جهة أخرى.

رغم أهمية المنهج النطقي في تسهيل استعمال المعجم المدرسي، إلاّ أنه تعرض لجملة من الانتقادات من المعجميين يمكن حصرها في:

– إنّ المنهج النطقي لا يهتم باشتقاقات الكلمة والعلاقات الدلالية القائمة بينها، وهذا مخالف لنظام اللّغة العربية الذي يرتكز على الاشتقاق، على خلاف اللّغات الأوروبية فهو يتناسب مع خصائصها، لكن لا يمكن تقليده في المعاجم العربية لكون العربية تختلف خصائصها عن غيرها من اللّغات، كما أن المعجم "ليس مجرد نظرية لغوية بحتة؛ بل إنّه يستمدّ كثيرا من مقوماته من

[1] أحمد شفيق الخطيب، من قضايا المعجمية العربية المعاصرة، ص227 ، 228.

مذاهب أصحابه الإيديولوجية والاجتماعية"[1]. صحيح أنّ المعجم المدرسي يهدف إلى تعليمية اللّغة بالدرجة الأولى لكن في الوقت نفسه يعكس العادات اللغوية والثقافية، والاجتماعية وحتى الإيديولوجية لصاحبه.

– إنّ اعتماد الترتيب النطقي دون مراعاة الأصول والجذور؛ من شأنه "الإساءة إلى جوهر اللّغة العربية وروحها وذلك لأن العربية كأخواتها الساميات قائمة على الترابط العضوي، فكل جنوح بها في دائرة تصريف الأفعال عن الاندراج تحت الجذور يؤدي إلى التفسيخ وضيّاع الرؤية الشمولية المترابطة للغة"[2]. فلا يمكن عزل الكلمة من اشتقاقاتها وهذه خاصية هامة في اللّغة العربية.

– تقدّم المناهج النطقية لكل كلمة مدخلاً مستقلاً عن غيره، وتكون المادة اللغوية متناثرة في صفحات المعجم[3]؛ عكس المنهج الجذري الذي يقارب بين المعاني المتقاربة المنبثقة من أصل واحد.

– إنّ ترتيب الكلمات وفق مبدأ النطق والتلفظ؛ من شأنه أن يقوم على تشتيت كل المشتقات وتناثرها، فرغم أنّ هدف المنهج النطقي هو التيسير والتبسيط على الطلبة في البحث والاستعمال، إلاّ أنّه كما يقول شفيق الخطيب: "لا أقرّ تبسيطا يمزق أجزاء اللغة، ويفصم عرى المادة اللغوية وما يتفرغ منها"[4]، ولا يحافظ على نظام اللّغة العربية الاشتقاقي، كما يساعد هذا المنهج في

---

[1] محمد رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، ص52.

[2] أحمد شفيق الخطيب، من قضايا المعجمية العربية المعاصرة، ص6.

[3] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص ص99، 98.

[4] أحمد شفيق الخطيب، المصدر نفسه، ص628.

تضخم حجم المادة اللغوية، ولا يمدّ المتعلم بالمعلومات الصرفية، ولا يعوّده على البحث في جذور الكلمات وما يتفرع عنها.

– إنّ طبيعة اللّغات السّامية ومنها العربية أن تكون فيها الأصول مؤلفة من حروف صامتة، وأنّ الصيّغ تأتي بتغيير الحركات وإضافة مجموعة معيّنة من الأصوات، تعرف بحروف الزوائد. فإنّه لابدّ من الإبقاء على هذا فلا يصحّ أن نقلد النظام الأوروبي، وتغيير الحروف عند ترتيب الكلمات لأن طبيعة الأوروبية تسمح بذلك[1]. فمن الضروري الحفاظ على خصائص اللّغة العربية والعمل على تطويرها، دون اللّجوء إلى تقليد المعاجم المدرسية الأوروبية التي تخضع لنظام لغوي خاص.

لا يوجد تفاضل بين المنهج الجذري والمنهج النطقي في ترتيب المداخل المعجمية، فهما معا يلتزمان بالترتيب الألفبائي المعتمد في أغلب اللّغات الطبيعية، الذي يتميّز بخضوعه لنسق معجمي يتوخّى الدّقة في حالات الإحالة والكشف عن الترادف والتماثل، ممّا يساعد حتمًا على الإحاطة بأغلب الألفاظ، وتلافي عدم إغفال أيّ منها[2]. فالمعجم المدرسي اعتمادا على المنهج الجذري يلتزم بأصول الكلمات واشتقاقاتها وتنظيمها في مداخل لغوية– لاسيما أنّ اللّغة العربية لغة اشتقاقية– تجمع المعاني تحت جذر واحد، وتقدم المادة اللّغوية في مداخل رئيسية (الجذر) مثل مادة (قرأ): مدخل رئيسي (جذر)، تعقبه مداخل فرعية مدعّمة للمدخل الرئيسي، مثل **قرأ** مدخل رئيسي/**قارئ، قراءة، قراء، مقروء** تمثل المداخل الفرعية تساعد في إثراء المعلومات النحوية والصرفية للمتعلم.

---

[1] عبد الله درويش، المعاجم العربية مع اعتناء خاص بمعجم العين، القاهرة، مكتبة الشباب، 1958.

[2] عبد الغني أبو العزم، مقدمة معجم الغني الزاهر، مجلة الدراسات المعجمية، العدد 19، المغرب، الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، يناير 2014، ص17.

أمّا المعاجم المدرسية التي اتبعت المنهج النطقي، اعتمدت على أوائل الكلمة وتلفظها دون النظر في تجريد الزوائد، وهذا الترتيب يناسب كثيرا معاجم المرحلة الابتدائية؛ حيث يكون المتعلم في هذه المرحلة محدود اللّغة لا يفقه في مستوياتها لاسيما المستوى النحوي والصرفي، فالمنهج النطقي يبسّط تعليم اللّغة للصغار، في حين تبقى المعاجم المدرسية المرتبة وفق الجذور الأنسب للمتعلمين في المراحل الإعدادية، الثانوية والجامعية، لأن المتعلم في هذه المراحل يكون قد تعرَّف على طبيعة اللغة العربية وخاصية الاشتقاق، وقد أدرك الفرق بين المنهجين، ويكون قد تدرّب على البحث في المعاجم الجذرية.

5-2: **الترتيب الداخلي للمداخل:** هو ترتيب المعلومات في المدخل؛ فبعد ترتيب المداخل المعجمية في أبواب كل باب يمثل حرفا هجائيا بحيث نجد مثلا (كتب) في باب الكاف... إلخ، ويجب أن ترتب المداخل ترتيبًا داخليًا يختص بالكلمات داخل المدخل فلا توضع عشوائيًا بل تخضع لقواعد أهمها:

- كل مدخل يبدأ بفعل، ثم يليه الاسم: رَجع، يُرجع، استرجع، ثم الرُجوع، رَاجع. وترتب الأسماء ترتيبًا هجائيا دون اعتبار لحرف أصلي أو حرف مزيد.
- البدء بالفعل الماضي ثم المضارع
- البدء بالأفعال المجرّدة ثم الأفعال المزيدة.
- تُكتب الكلمة مثل: قرأ كجذر(ق- ر- أ)، ثم تكتب كلفظ للمدخل قَرَأَ.
- تقدّم المعلومات الصرفية بعد المدخل مثل: يقرأ – قراءة – قارئ – مقروء.
- تقدّم المعلومات الدلالية بعد المعلومات الصرفية، وتتضمن المعلومات الدلالية معاني عامة أو معاني خاصة، أو معاني التعبيرات السيّاقية (معنى الكلمة داخل السيّاق).

– تستخدم الإحالة بالنسبة للكلمات المتشابهة مثل(مسافة، سوف/ قنع، عانق)، وكذلك تستخدم الإحالة عند ورود الكلمات أعجمية أو معربة.

– أمّا بالسبة للحروف فتوضع الألف بعد الهمزة (حسب الحروف الهجائية)، كما تعتبر الحروف المضعّفة حرفين[1].

إنّ الالتزام بهذه القواعد في الترتيب الداخلي للمعجم المدرسي ضروري؛ حتى يسّهل على المتعلم استعمال المعجم، كما يكون المضمون اللّغوي مدرج ومصنف وفق نظام يزيد من جذب المتعلم إلى المعجم المدرسي، إضافة إلى ضرورة إيراد المقدمة والملاحق.

6- اختيار المقدمة والملاحق

تعدّ المقدمة من العناصر الأساسية داخل المعجم لأنها تقدم لمحة أو نظرة عن محتوى المعجم، لذا حرص المعجميون على ورودها في المعجم، كما نصّوا على ضرورة وجودها لما لها من دور في إرشاد القارئ أثناء عملية البحث والاهتداء به إلى ما هو موجود في المعجم.[2] فمنذ القدم تهتدي المعاجم العربية إلى وضع المقدمة في بدايتها؛ حيث تتضمن لمحة عن تاريخ اللغة ونشأتها وتطور ألفاظها، والأسرة اللغوية التي تنتمي إليها. كما يفترض من المقدمة أن تبيّن طريقة ترتيب المداخل والمنهجية المتبعة في تنظيمها، وطرائق شرح المعنى، مع ضرورة ورود المشتقات وبيّان هجاءها، إضافة إلى تحديد الرموز لاسيما الرموز الصوتية وطريقة استعمالها وشرحها؛ حتى يتمكن المتعلم من استعمال المعجم بكل سهولة ويسر. ومن الأمور التي لا يجب أن تغفل المقدمة عن ذكرها قائمة الأعضاء في المشاركين في تأليف المعجم وإعداده، والمصادر المعتمدة

[1] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص102.

[2] المصدر نفسه، ص148.

في جمع المدونة اللغوية. ورغم أهمية المقدمة وضرورة توفرها في المعجم المدرسي، إلاّ أنّ هناك فئة كثيرة من المؤلفين لا يوردونها: مثل المعجم المدرسي "المبسط الصغير" فلم ترد فيه مقدمة.

إضافة إلى اختيار المقدمة وضرورة احتواء المعجم المدرسي عليها، فإنّ الملاحق أيضًا عنصرٌ مهّم لأنها توضّح وتدعّم الهدف الذي يسعى المعجم إلى تحقيقه، وهذا ما يتجسّد في المعاجم الأوروبية التي حرص فيها أصحابها على تبديلها بملاحق[1]، فالمعاجم العامة تشمل على ملاحق عبارة عن معلومات إضافية مفيدة، مثل قوائم الأعداد، قائمة بألفاظ القرابة، قوائم بأسماء بعض الأشخاص، والأماكن ذات الأهمية الخاصة، قائمة بأشهر المختصرات، معلومات موسوعية... إلخ.[2] إذن الملاحق تساعد المتعلم على فهم محتوى المعجم وتحيله إلى معلومات إضافية تدعّم متن المداخل. لذا هي أساسية في كل معجم مدرسي باعتباره مرجعا تعليميًا خاصًا بالمتعلم، الذي يستعمله ساعيًا إلى تذليل الصعوبات اللّغوية التي يواجهها أثناء تعلمه.

لقد اقترح أحمد مختار عمر مجموعة من الخطوات لتأليف المعجم المدرسي؛ حيث من ضروري أن تتواجد فكرة إعداد المعجم المدرسي بحمّاس لتجسيدها واقعيًا؛ حيث يؤدي تشكيل الفكرة إلى وضع تصور مبدئي للعمل وللمشروع المعجمي الذي يستدعي توفير التمويل والتكلفة، حتى يتمّ الشروع في التخطيط المبدئي لمراحل هذا المشروع الذي يستوجب بدوره إعداد فريق العمل؛ فالمشروع المعجمي يحتاج إلى مجهود جماعي متّحد من أجل إنجاحه. وبعدها يبدأ العمل في إعداد المشروع فيتم تحديد المصادر وجمع المادة المعجمية، أي المدونة اللغوية التي سيتم تنظيمها على شكل مداخل معجمية، التي تخضع بدورها لترتيب داخلي وخارجي لمادتها.

---

[1] خالد فهمي، تراث المعجمات الفقهية في العربية، ص112.

[2] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص111.

تعدّ هذه الخطوات الطريق الذي يسلكه المعجمي الذي يسعى إلى إعداد معجم مدرسي ذو قيمة وفائدة. لكن تبقى الخطوة الهامة هي أن يتعاون المختصون في سبيل تحقيق الغاية التعليمية للمعجم، فالمعجم المدرسي هو مسؤولية تقع على عاتق الوزارة المشرفة على التعليم الهادف، وكذا مسؤولية على الهيئات العلمية المختصة وكذا التربويين واللّغويين.

رابعًا: شرح المعنى وطرائقه في المعجم المدرسي

يعدّ الشّرح من أهم عناصر المعجم ومقوماته، كما يعتبر من المشكلات العويصة التي تواجه المعجميون، "نظرا لارتباطه بعلم الدلالة وهو العلم الذي أُهمل نسبيًا في الدراسات اللّسانية الحديثة، اعتبارا للشكوك التي أبداها العلماء في إمكانية دراسة المعنى دراسة علمية موضوعية؛ على غرار الدراسات الصوتية والصرفية والنحوية... وقد اختلف العلماء في الموقف من المعنى"[1] ممّا يعني صعوبة ضبط المعنى أو الشّرح، وذلك لأن المعاجم تعتمد في شرح المادة اللغوية داخل المعجم على اللغة نفسها؛ أي وسيلة الشرح هي مادة المعجم وهذا ما يكسبها نوع من التعقيد[2]. يختلف الشّرح وتتعدّد أنواعه من معجم إلى آخر حسب طبيعة المادة المعجمية. والشّرح هو "نوع من التعليق على اللّفظ أو العبارة، وهو كذلك شرح نص (اللّفظ أو العبارة)، ويشترط فيه لأن يتمّ

[1] محمد العمدوني، من قضايا التعريف المنهجية: المعجم العربي الحديث لاروس نموذجا، مجلة الدراسات المعجمية، العدد 29، الرباط، الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، يناير 2014، ص67.

[2] خالد فهمي، تراث المعجمات الفقهية في العربية، ص229.

بلغة مألوفة بسيطة بعيدة عن التعقيد"[1]؛ أي شرح معنى المفردات مع مراعاة البساطة والسهولة تجنبًا للإبهام والغموض.

يعتبر الشّرح وسيلة من وسائل إيضاح المعنى، وتختلف طرائق شرح معاني الكلمات من معجم لآخر، لكن ينبغي الأخذ في الاعتبار بعض الشّروط والأسس عند معالجة المعنى في المعجم المدرسي. ويمكن إجمال هذه الشّروط في النقاط الآتية:

– «الأخذ في الاعتبار المعنى الصرفي (معنى الصيغ)، فصيغتا (غفر) و(استغفر) تشتركان في حروفهما الأصلية لكن في صيغة (استغفر) معنى زائدا هو الطلب.

– ذكر الوظيفة النحوية والوظيفة الدلالية للكلمات، ومحاولة ربط المعاني الجزئية للمدخل الناتجة عن تنوع السيّاق بمعنى عام يجمعها إن أمكن.

– وضع منهج دقيق لكيفية ذكر المعاني المتعدّدة للفظ الواحد، ووضع أولويات لتقديم بعض المعاني على بعض في المدخل الواحد، بدءً بالمعنى الحسّي قبل التجريدي، أو بالمعنى الحقيقي قبل المجازي، أو بالمعنى العام قبل الخاص، ووضع الصيّغ التي تحكم اختيار المعاني، وتجنب المعاني المحظورة أو المبتذلة.

– تنويع طرائق شرح المعنى واتخاذ كافة الوسائل لتوضيحه، بما يخدم القدرة على تلّقي كلام الآخرين وفهمه، والقدرة على التعبير الشفوي والكتاب »[2].

ينبغي الالتزام بهذه الشّروط عند شرح المعنى المعجمي، حتى يستطيع المتعلم فهمه واستيعابه. يتخّذ الشّرح المعجمي طرائق عديدة ومتنوعة والتي تسعى لإيضاح المعنى وتأكيده، ويمكن ذكر

[1] الجوهر مودر، هل يصلح المعجم المدرسي المرتب حسب الموضوعات معجما للناشئة، مجلة اللّغة العربية، العدد 29، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، 2012، ص169.

[2] محمد عبد الله علي العبيدي، صناعة المعجم اللّغوي المدرسي، ص93.

في هذا المقام أهم طرائق الشّرح والتي هي في نظرنا أساسية توضّح المعنى وتدعّمه. ومن هذه الطرائق نجد:

1- الطرائق الأساسية: تعدّ من أهم وسائل شرح المعنى وتوضيحه

1-1: الشّرح بالتعريف

التعريف هو "مجموع الصفات التي تكوّن مفهوم الشّيء مميّزًا عمّا عداه"؛[1]حيث يذكر فيه جنس الشّيء وفصله النوعي، فالجنس هو لتحديد الماهية أمّا الفصل هو لتمييزه عن بقية الأنواع التي تدخل تحت جنسه.

يمثّل التعريف في المعجم المدرسي مرحلة أساسية في العمل المعجمي وقد تتنوع طرق صياغته، لكن يبقى نوع من التعليق على اللّفظ أو العبارة أو شرح نص العبارة؛[2] فالتعريف بهذا المعنى هو شرح وتعليق على اللّفظ بعيدًا عن التقيّد والإبهام لاسيما أنّ المعجم من إحدى وظائفه إزالة اللُبس والإبهام عن المفردات. ولا يخرج التعريف عن نطاق المعنى لكونه يدور في محور الشّرح وتوضيح المعنى؛ حيث « يقترح المعجمي دلالة اللّفظ ليتمكن القارئ من فهم المدلول أو معرفة المرجع»[3]. يعتبر التعريف من أهم طرائق الشّرح؛ لكونه يقدّم التحليل الدلالي للكلمة في المدخل إمّا بالترادف أو الشّمول التضاد.

---

[1] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص121.

[2] رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديمًا وحديثًا، ص165.

[3] Léman Alise, les représentations idéologiques dans le discours du dictionnaire lexique, Rennes, Hachette, 1er Ed, 1989,p109.

أ- **شروط التعريف:** يعاني المؤلف صعوبة في تحديد وشرح الكلمات المألوفة التي تتسّم بالسهولة، وكذا المفاهيم التجريدية يصعب تعريفها مثل الحب، الأمل، إضافة إلى صعوبة تعريف المفاهيم والتصورات الحسيّة التي تدل على أشياء عامة مثل طاولة، كرسي. وبناءً على هذا حاول بعض المعجميين وضع شروط للتعريف الجيّد[1]؛ وذلك حتى يستفيد القارئ من المعجم ويعينه على استخدامه. ومن هذه الشروط:

- **الاختصار والإيجاز:** إنّ التعريف في المعجم ينبغي أن لا يستخدم الكلمات التي يمكن الاستغناء عنها؛ فالتعريف لا يعتمد فقط على القدرة على التحليل والفهم، ولكن كذلك القدرة على شرح المعاني بإحكام مع براعة في الإيجاز. إنّ كل تعريف يجب أن يقول أكثر ما يمكن بأقل عدد من الكلمات، كما ينبغي أن يتصّف بالسهولة والوضوح، فلا يفسّر اللّفظ بلفظ غامض. ويشترط أيضا أن يكون التعريف جامعًا لكل أفراد المعرَّف ومانعًا دالاً على المعرَّف وحده؛[2] أي عدم إدخال ما ليس له علاقة بالمعرّف. وإنّ التعريف الذي يرد في مداخل المعجم المدرسي يفترض أن يكون واضحًا بالدرجة الأولى فالمتعلم يجري وراء الوضوح وإزالة الإبهام، كما يجب أن يكون مختصرًا ولكن بعيدا عن التعقيد والغموض.

- تفسّر الكلمة الغامضة بكلمة غامضة، فالشّرح يتطلب استعمال مفردات أقلّ إبهامًا من الكلمة المراد شرحها، وهذا النوع من المفردات لا يمكن العثور عليه بسهولة دائمًا[3].

---

[1] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص122.

[2] المصدر نفسه، ص123.

[3] علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ط3، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1991، ص162.

– عرض الأشكال المختلفة إن وجدت مثل "مكة وبكة"[1] مع ذكر المعاني المتعدّدة للكلمة، شرط تقديم المعنى العام على المعنى الخاص، والتصوّر الحسّي على التجريدي، والمفهوم الحقيقي على المجازي، واللاّزم على المتعدي.

ينبغي على المعجمي– بالإضافة إلى هذه الشّروط– مراعاة نوع الكلمة التي يشرحها، آخذا في اعتباره لمن يشرح؟ حتى يعرف الطريقة التي سيشرح بها، وعليه تجنب الدور في التعريف، وعدم الإحالة إلى شيء مجهول لم يعرف في مكانه حتى لا يقع مستعمل المعجم في إبهام وغموض ولبس.

ب– التعريف في المعاجم المدرسية

اعتمدت المعاجم المدرسية العربية على تقنية التعريف لشرح المعنى؛ حيث اعتبرت التعريف من الصور التي توضّح المعنى وتعلّق عليه. ومن المعاجم المدرسية التي اعتمدت على التعريف في شرح المعنى نذكر:[2]

– **المعجم المدرسي (لمحمد خير أبو حرب):** استعمل مؤلف هذا المعجم تقنية التعريف مثل:

التأبين: الثناء على المرء بعد موته /**الشامة:** علامة في البدن مخالفة لسائر لونه

الصحراء: أرض واسعة فضاء نادرة الماء لا نبات فيها

– **المعجم الوجيز:** كذلك استعمل تقنية التعريف مثل: **الحرملة:** كساء قصير واسع يحيط بالعنق، ويقع على الكتفين متدليًّا فوق الظهر والذراعين مفتوحًا من الأمام.

الدَّين: ما تعطيه غيرك من مال، عليه أن يردّه إليك/**القدّوم:** آلة لنّجر والنحت.

---

[1] حسان تمّام، اللغة العربية معناها ومبناها، ط3، القاهرة، عالم الكتب، 1998، ص328.

[2] محمد عبد الله علي العبيدي، صناعة المعجم اللغوي المدرسي، ص94.

– **المعجم العربي الأساسي:** اعتمد هذا المعجم على التعريف في شرح معنى الكلمات مثل؛ **جهام:** قطع من السّحاب المنخفض تدورها الرياح الشديدة، ونجدها غالبا تحت السّحاب الممطر. **حيوية:** مقدرة الحيّ على تأدية وظيفته / **صدار:** ثوب يغطي به الصدر.

نلاحظ من خلال هذه النماذج أنّ معظم المعاجم المدرسية العربية اعتمدت على التعريف بواسطة الجملة لتوضيح المعنى وشرحه؛ حيث راعت مبدأ الإيجاز والاختصار، وكذا الدّقة والبساطة حتى يتمكّن المتعلم من فهم المعنى وإدراكه، ولكن هذا لا ينطبق على كل المعاجم، بحيث وقعت بعضا منها في عيوب الشّرح والتعريف، وسنكتفي في هذا السيّاق بتقديم بعض النماذج:

النموذج الأول: قاموس الهادي (فايز محمد)

اعتمد المؤلف في هذا المعجم المدرسي على تفسير الكلمة والتعريف بها بتقديم إحدى اشتقاقاتها التي تتسّم بالغموض والغرابة مثل:

« **جعد** (تجعيدا) الشعر صيّره جعدًا" /**الرهبنة**" اتخاذ طريقة الرهبان/"**الأبح**": الذي يشكو من بحّة في صوته، فإذا كان القارئ لا يعرف (جعّد) فهو لا يعرف (جعدا)، وإذا كان لا يعرف (الرهبنة) فهو لا يعرف (الرهبان)، وإذا كان يجهل معنى (الأبح) فلا يرجّح أن يكون مدركا لمعنى "بحّة »[1].

[1] أحمد محمد المعتوق، المعاجم اللغوية العربية، ص232– 235.

النموذج الثاني: معجم "الرائد

قام بشرح المعنى وتعريفه دون مراعاة الدّقة في الشّرح؛ عرّف "**الكساح**": بأنّه داء يصيب الجمال فتعرج منه، فهو تعريف غير دقيق لأن الكساح داء يصاب به كثير من الأطفال أيضًا.[1]

النموذج الثالث: القاموس الجديد للطلاب

استعمل المعجم في وضع الشّرح تقنية التعريف، لكنه وقع في أخطاء عند وضع الشّرح مثل: تعريف كلمة "**العطب**": إنّه التوقف المفاجئ عن الحركة بسبب حدث طارئ[2] **(**قصور في التعريف بالشّرح**)**

كما قام المؤلف في هذا القاموس بذكر مداخل محددة وإغفال نظائرها ومثيلاتها مثلا: عرّف **القارات** (إفريقيا، آسيا، أمريكا)**:** إنّها من القارات الخمس، ويغفل ذكر قارة أوروبا وأستراليا ضمن مداخله، وأعيب ذكر بعض المداخل وإهمال الأخرى التي تماثلها.

رغم أهمية تقنية التعريف في شرح وتوضيح المعنى إلا أنّ بعض المعاجم المدرسية وقعت في أخطاء وعيوب في التعريف، ممّا قد يؤدي إلى نفور المتعلم من استعمالها وبالتالي نقص الثقافة المعجمية العربية، لكن هذا لا يمنع من أن لها جوانب مفيدة تعين المتعلم في رفع حظوظ تعلم اللّغة وأساسيتها، كما أنّ المعاجم المدرسية ثروة تتضاعف كلما زاد اهتمامنا بفن صناعتها.

1-2: الشّرح بذكر المراد

التعريف بالمرادف هو تعريف اسمي ويقصد به؛ أن توضع في تعريف كلمة أخرى مرادفة لها كقولهم: "أعجم الكتاب وعجّمه: نقطة... والأعجم الأخرى، واستعجم الرجل سكت[1]. فالترادف من

[1] أحمد شفيق الخطيب، من قضايا المعجمية العربية المعاصرة، ص610. .

[2] المصدر نفسه، ص610.

الوسائل المساعدة في توضيح المعنى المعجمي، ويمثل خاصية تناسب الإيجاز والتركيز التي تتميّز بها المعاجم المدرسية؛ حيث يمكن أن يرد مرادف واحد للكلمة المعرّفة أو عدّة مرادفات.

رغم كون الترادف خاصية توضح المعنى وتشرحه، إلا أنه لا يصلح الاعتماد عليها بمفردها، ولقد ذكر أحمد مختار بعض عيوب الشّرح بالترادف:

-«الترادف يخدم غرض الفهم وحده ولا يصلح لغرض الاستعمال؛ يعزل الكلمة عن سياقاتها، فيجعلها بلا روح وبلا حياة؛ وفي هذا الصدّد يرى أحمد مختار عمر"إنّها أساسا تقوم على فكرة وجود ظاهرة الترادف وإمكانية إحلال كلمة محل أخرى دون فارق في المعنى وهو أمر مشكوك فيه، ممّا يجعل الاعتماد على الكلمة المرادفة نوعًا من المخاطرة أو التضحية بالدّقة المطلوبة، وبالفروق الموجودة بين الكلمتين في المعاني الهامشية والإيحائية وتطبيقات الاستخدام »؛[2] فلا يوجد ترادف تام مطلق بل ترادف جزئي يصلح في بعض السيّاقات، فإذا كان هناك سّمات مشتركة بين كلمتين لهما المعنى نفسه، فإنّ هناك من السّمات التي تفرق بينهما.

- الترادف في المعاجم المدرسية

إنّ خاصية الترادف تناسب كثيرًا المعاجم المدرسية التي تراعي الإيجاز والدّقة في شرح المعنى لاسيما في معاجم الصّغار، ومن الأمثلة الواردة عن الترادف في المعاجم المدرسية نذكر:[3]

- **المعجم العربي الميّسر: صراط:** طريق/ **عطوف:** مشفق، رحيم/ **لجين:** فضة.

- **المعجم المدرسي** (زين العابدين بن الحسين التونسي)**: الدبار**: الهلاك/ **الصهباء:** الخمر

---

[1] محمد أحمد الفرج، المعاجم اللغوية في ضوء علم اللغة الحديث، ص107.

[2] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص141-142.

[3] محمد عبد الله علي العبيدي، صناعة المعجم اللغوي المدرسي، ص96.

- **المعجم الوجيز: الحريز:** الحصين/ **أرقده:** أنامه/ **الفقر:** العوز والحاجة

- **قاموس الطالب: الجور:** الظلم/ **شُدهَ:** دهش/ **قعد:** جلس.

معظم المعاجم المدرسية تلجأ إلى ظاهرة الترادف حتى توضّح المعنى من جهة، وتزيد من الرّصيد اللّغوي للمتعلم وتثريه من جهة أخرى.

1-3: الشّرح بذكر مضاد الكلمة

التضّاد هو تعريف الكلمة بضدها،[1] أو شرح معنى كلمة بكلمة أخرى مغايرة في المعنى.[2] وهو التقابل بين الكلمتين متضادتين في المعنى حتى يتضّح الشّرح، فعند مقابلة الخير بضدّه الشّر يكون من السهل شرح معنى الخير وهكذا دواليك. ويعتبر الشّرح بالمضاد نوع من التعريف الاسمي الذي يقدم اسمًا معرّفًا مقابلاً للكلمة المراد شرحها في المدخل. لقد اعتمدت بعض المعاجم المدرسية الحديثة خاصية التضّاد في شرح المعنى المعجمي، ومن النماذج التي يمكن ذكرها: [3]

المعجم العربي الأساسي: جاء في هذا المعجم تعريف لكلمة الطويل: ...الممتد أفقيًا أو عموديًا (طريق طويل، رجل طويل، عكس قصير/ عدل: (أنصف، عكس ظلم وجار (الترادف والتضاد).

- **المعجم الوجيز:** نجد تعريفًا مضادًا لكلمة القبح: ضدّ الحسن.

استعانت هذه النماذج بالمضاد في شرح اللّفظ؛ حيث اعتبر بعض اللّغويين التضاد نوع من الشّرح بالترادف وتذليلاً له، حيث يرى أحمد مختار عمر: أن "المترادفات والمتضادات نوع من

---

[1] رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، ص186.

[2] محمد أبو الفرج، المعاجم اللغوية في ضوء علم اللغة الحديث، ص107.

[3] محمد عبد الله علي العبيدي، المرجع نفسه، ص96-97.

المجموعات الدلالية المعجمية أو تنوعًا من الحقول الدلالية... فاللّفظان المتقابلان في المعنى قد يحملان قدرًا مشتركًا من الصفة ممّا يجعلهما مترادفين ومتضادين في نفس الوقت[1]، فعند ذكر اللّفظ بمقابله يسهل وروده وفهمه، وسواء اعتبرنا التضاد نوع من الترادف أم لا، فإنّه ضروري في شرح المداخل المعجمية وإيضاح معناها، فهو تذليل للتعريف والتفسير.

إنّ كل من التضاد والترادف سّمات تعتمد في تفسير المداخل، وبيّان خاصية اللّفظ بما يقابله (بضدّه أو مرادفه)؛ ممّا يتيح الفرصة للمتعلم لإقامة علاقات بين الوحدات المعجمية خارج سياقها، خاصة التضّاد مهم جدا في تعلم اللّغة الثانية أو اللّغات الأجنبية. أمّا المرادفات فتستطيع أن «تزودنا بمميّزات دلالية قصيرة تساعد الناطقين بلغة المتن (الأصلية). وطبقًا لهذه الطريقة نقارن كل مقابل في لغة الشّرح بمرادف من مرادفات المدخل المتعدّد المعاني ويصاغ هذا المرادف بلغة المتن. »[2] فالترادف يحقق لنا التمييز الدلالي بمقابلة الوحدات والمقارنة بينها لاسيما في المعاجم المدرسية الموجهة إلى فئة المبتدئين؛ فخاصية الترادف والتضاد هي أنسب لشرح المعنى في معاجم الصغار بدقة واختصار وتركيز؛ حتّى يتمّ إدراك الألفاظ المتقابلة أو المتشابهة ويتمكنوا من التمييز بها، ويكون المعجم قد هيأهم لإدراك وفهم الطرائق الأخرى للشّرح؛ فالشّرح بالمضاد أو المرادف أسهل وأبسط بالنسبة لهم.

[1] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص143.

[2] علي قاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ص107.

1-4: الشّرح بتحديد المكونات الدلالية

يقوم هذا الشّرح على حصر مجال الدلالة الذي تنتمي إليه الكلمة في مختلف السيّاقات التي ترد فيها؛ أي تحديد الحقل المعجمي والحقل الدلالي* للكلمة. حيث يُعنى « الحقل المعجمي بمجموع الكلمات التي توفرّها اللّغة للتعبير عن مختلف عناصر تقنية من التقنيات أو شيء من الأشياء. أمّا الحقل الدلالي فهو يُعنى بمجموع استعمالات كلمة واحدة للتعبير عن معان تستخرج باستقراء ما يحيط بتلك الكلمة من سياقات...»[1]. وتفيد المكونات الدلالية صانعي المعجم « بتحليل كلمات كل حقل معجمي أو دلالي وبيّان العلاقات بين معانيها، وتحليل كلمات المشترك اللفظي إلى مكوناتها ومعانيها المتعدّدة، مع تحليل المعنى الواحد إلى عناصره التكوينية المميّزة »[2]، أي البحث عن العلاقات الدلالية بين الكلمات التي يرد تعريفها في المدخل، مع الوقوف عند الكلمات

---

* **الحقل الدلالي:** مصطلح يطلق على مجموعة الكلمات التي ترتبط دلالتها وتشترك جميعا في التعبير عن المعنى العام فمصطلح "لون" في اللّغة العربية يضمّ مجموعة من الألفاظ نحو: أبيض، أسود...ينظر: أحمد مختار عمر، علم الدلالة، دط، القاهرة، دار الكتاب الحديث، 1982، ص79. يتضمن الحقل الدلالي الكلمات التي تنتمي إلى مصطلح شامل يجمع دلالات الكلمات القاموسية كما وردت في المعجم مثلا: سبورة، كتاب، قلم، تلميذ...كلمات تنتمي إلى حقل دلالي هو التعليم (مصطلح شامل يجمع كلمات متقاربة في المعنى في إطار مجموعة واحدة تربطها ملامح دلالية مشتركة). أما **الحقل المعجمي:** مصطلح يطلق على مجموعة الكلمات التي تربط بينها علاقات معنوية في نص معيّن، قد تكون علاقة تشابه، ترادف، تضاد، أو علاقة جزئية (يد، عين، أنف)، علاقة كلية (الرأس، اليدين، الرجلين، الأذن...كلمات تنتمي إلى حقل معجمي وهو جسم الإنسان. **الفرق بينهما:** الحقل الدلالي يجمع الكلمات المتقاربة في المعنى الدلالي والتي تتميّز بوجود عناصر دلالية مشتركة، أما الحقل المعجمي يجمع الكلمات التي تربطها علاقة معجمية مثل الترادف، التشابه، العلاقة الجزئية، الكلية...الخ.

[1] رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، ص167.

[2] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص126.

التي تشترك في اللفظ وتختلف في المعنى، أو الكلمات التي تشترك في المعنى وتختلف في اللّفظ. إنّ شرح المعنى وفق تحديد المكونات الدلالية يكون بتحديد جنس الكلمة ثم تخصيصها بتقديم فصلها النوعي مثلاً: شرح كلمة **الأسد** بتحديد المكونات الدلالية؛ **الأسد:** حيوان (جنسه)، من فصيلة السنوريات (فصله النوعي)، ضخم ومفترس، هو المسيطر على جميع الحيوانات ويلقب بملك الغابة (خاصيته)[1].

تقوم فكرة المكونات الدلالية على تحليل المحتوى الدلالي للكلمة إلى عدد من العناصر التمييزية تختص بها الكلمة المشروحة على سبيل المثال؛ إذا أردنا أن نحدّد المكونات الدلالية بواسطة تحليل العناصر التمييزية بين كلمتين: الفنجان والكوب فنقول:

"**الفنجان:** قدح من الخزف ونحوه، تشرب فيه القهوة / **الكوب:** قدح من الزجاج ونحوه، مستدير الرأس، لا عروة له، يشرب فيه الماء والشاي...إلخ، ولقد قام التحليل على أساس المادة، الشّكل والوظيفة"[2]. فلكل من الكلمتين عناصر تميّزها عن غيرها، وتمثل هذه العناصر مكونات دلالية تعتمد عليها الكثير من المعاجم.

1-5: الشّرح بذكر سيّاق الكلمة

يقتصر الشّرح بإيراد السيّاق على تحديد السياقات التي ترد فيها الكلمة؛ لأن الكلمة « تحمل معنى غامضا لدرجة ما، ولكن المعنى يُكتشف فقط عن طريق استعماله؛ الاستعمال يأتي أولاً وحينئذ يتقطر المعنى»[3]، فالسيّاق الذي ترد فيه الكلمة يبيّن معناها ويتسّم المعنى بتعدّده حسب

---

[1] مختار عمر، المصدر المذكور سابقا، ص 127، 131 بتصرف.

[2] محمد حسن عبد العزيز، مكونات التعريف في التراث العربي، مجلة الدراسات المعجمية ص166.

[3] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص132.

اختلاف السّياق الذي يرد فيه، فالسيّاق هو الذي يعطيها معنى وفائدة. ثم إنّ المعنى عند "فيرث" "لا يكتشف إلاّ من خلال تسييق الوحدة اللّغوية؛ أي وضعها في سيّاقات مختلفة لأن معظم الوحدات لا يمكن وصفها أو تحديدها إلاّ بملاحظة الوحدات الأخرى التي تقع مجاورة لها."[1] فالوحدة اللغوية (الكلمة) تكتسب قيمتها في المعنى عندما تتجاور مع وحدات أخرى ممّا ينتج عنه السيّاق (أي استعمال الكلمة)؛ فالشّرح من خلال تحديد السياق يبيّن اختلاف المعنى.

إنّ أهمية السيّاق ووظائفه كما حدّدها علماء الدلالة تتمثل في:

-« يجعل المعنى سهل الانقياد للملاحظة والتحليل الموضوعي؛ ولا يخرج في تحليله اللغوي عن دائرة اللغة. كما أنّ دراسة السيّاقات اللّغوية تحقق سهولة التعبيرات السيّاقية، وإمكانية تحديد مجالات التصاحب »؛[2] أي تحديد استعمالاتها في اللّغة؛ فأهمية الشّرح بإيراد السيّاق تكمن في بيّان المعاني المتعدّدة التي تحملها الكلمة، وتغيّر المعنى حسب اختلاف السيّاق. كما يمكّننا من الكشف عن الاختلاف الموجود بين الكلمتين المترادفتين، فمن النادر أن تشترك كلمتين في نفس السيّاق.

- **الشّرح بذكر سياقات الكلمة في المعاجم المدرسية:** اعتمدت بعض المعاجم المدرسية على شرح المعنى بتحديد سيّاق الكلمة. ومن هذه المعاجم نذكر:[3]

---

[1] أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ط3، القاهرة، عالم الكتب، 1996، ص68.

[2] أحمد مختار، صناعة المعجم الحديث، ص133.

[3] محمد عبد الله علي العبيدي، صناعة المعجم اللغوي المدرسي، ص95.

– **المعجم العربي الأساسي:** مثل **شعيرة** ج **شعائر**: ما ندب الشّرع إليه ودعا إلى القيام به: "وَمَن يُعَظّم شَعَائر الله فَإنَّهَا من تَقوَى القُلوب" / ما يُهدى لبيت الله من حيوان: "يَأيُّها الذينَ آمَنُوا لا تُحلُّوا شَعَائر الله". اختلاف معنى كلمة شعيرة باختلاف سيّاق استعمالها.

– **معجم الحي (سهيل حسيب سماحة):** هو معجم مدرسي اعتمد على الشّرح بإيراد السيّاق؛ حيث عالج الكلمات داخل سياقها، مراعيًا تضمين جمل قصيرة موحية من شأنها أن تبرز المعنى وتوضّحه. ومن الأمثلة على الشّرح بالسيّاق التي وردت في معجم (الحي) نذكر:

انفجار: روّع الانفجار أهل الحي/ دويّ شيء ينفجر (اختلاف المعنى باختلاف السياق).

انعكس: ينعكس النور على المرآة، التوى/ **حزيران**: حزيران يبشر باقتراب عطلة الصيف، السادس من السنة= يونيو

2– الطرائق الثانوية في شرح المعنى

هي طرائق غير أساسية في شرح المعنى لكنها مساعدة ومكمّلة للطرائق الأساسية؛ فلا يكتفي المعجم الجيّد بالطرائق الأساسية – التي ذكرناها سابقًا– بل يضمّ إليها طرائق مساعدة تكون في بعض الأحيان الوسيلة الوحيدة لشرح المعنى، حينما تعجز الطرائق الأساسية عن أداء مهمتها.[1] وتؤدي الطرائق الثانوية دورًا كبيرًا في إبراز المعنى، كما لها مزايا كثيرة أهمها إقبال أو انجذاب المتعلم إلى المعجم وهو الهدف المنشود. ومن الطرائق الثانوية نجد:

2–1: الشرح بالأمثلة التوضيحية

يمثل الشّرح بالمثال نوعًا من الشّرح بذكر سيّاق الكلمة، ويلحق المثال بالتعريف ليشكّل جزءًا من الفقرة التي توظف الكلمة المعرّفة وتبيّنها في سيّاق لغوي، ويتبع في بنية المعجم بتفسير

[1] مختار عمر، المصدر المذكور سابقا، ص144.

المثال، ويقرّب معنى الكلمة في المدخل لذلك يعتبر المثال تدعيمًا للتعريف؛ من حيث إنّه يكمّل التعريف ويخرجه من التعميم والإبهام ليغدو أوضح.[1] فالمثال من وسائل توضيح المعنى وبيّان سيّاق استعمال الكلمة. وسميّت بالأمثلة التوضيحية لأنها توضّح استعمال الكلمة التي نعرفها أو نترجمها في المعجم، كما يُطلق عليها مصطلح الشّواهد التوضيحية والأمثلة السيّاقية والاقتباسات. إلاّ أنّ الاقتباس يقتصر على الأمثلة التي تؤخذ من أقوال كتبت أو نطقت فعلاً.[2] ومن قواعد استخدام الأمثلة التوضيحية في المعجم المدرسي؛ أن تكون منظمة لا عشوائية تخدم معلومات المدخل، كما ينبغي أن تكون حيّة حاضرة في واقع المتعلم تتحقق خارج المعجم؛ حتّى تفي غرض الفهم ودعم المعلومات الواردة في التعريف، ويُعتبر المثال التوضيحي من الشّواهد الهامة في إتمام المعنى وإبرازه.

إنّ الأمثلة التوضيحية تعين مستعمل المعجم على التقاط كلمات جديدة قد ترد في الشّاهد وتفهم معانيها من السياق؛[3] فيستعمل تلك الكلمات في تعابيره اللغوية. كما تعينه الكلمات على إدراك العلاقات التي تربط بينها أو تفرق بينها. ومن المعاجم المدرسية التي اعتمدت على الأمثلة التوضيحية في شرح المعنى نذكر أهمها:

"**القاموس الجديد للطلاب**": فقد استعمل الأمثلة التوضيحية وتعتبر هذه الخاصية التي تميّزه حيث: في المدخل تعثر– تعثرا– عثر؛ قدم المؤلف مثالاً توضيحيًا وهو قول البحتري:

يتعثرن في النحو وفي الأوج –ه سكرا لمّا شربن الدماء.

---

[1] كريمة بوعمرة، التعريف في المعجم المدرسي أنواعه وطرائقه، مجلة اللّسانيات، ص 283.

[2] علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ص137.

[3] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللّغوية، ص215.

يمكن اعتبار هذا القول بمثابة شاهد ومثال توضيحي يشرح مادة (عثر)، وفي الوقت نفسه هو الشرح بالسيّاق؛ حيث أدخل كلمة عثر في السيّاق. ويرى الخطيب أحمد شفيق: إنّ الاستشهاد بالأمثلة لا يفي الغرض المعجمي؛[1] لاسيما إذا كان المثال عبارة عن آية من القرآن الكريم أو الشّعر العربي؛ فمن الأحسن أن يكون المثال من الواقع الحيّ.

2-2: الشّرح بالشّواهد التوضيحيّة

تعدّ الشّواهد من أهم وسائل توضيح المعنى وتأكيده، فلقد اعتمدت عليه الكثير من المعاجم القديمة أهمها معجم "العين" للفراهيدي؛ حيث وظّف فيه الكثير من الشّواهد التوضيحية، ففي القديم كان المعجميون يطمحون إلى إيراد جميع مفردات اللغة في معجماتهم... لذا عمدوا إلى توظيف استشهادات اقتبسوها من نصوص حقيقية مدونة أو منطوقة ليستدلوا بها على وجود المعاني والمفردات في اللّغة فعلا. وقد سارت على هذا التقليد جميع المعاجم العربية التقليدية؛ حيث انكبّ أصحابها على جمع الكثير من الشّواهد استمدّوها من القرآن الكريم والحديث النبوي، والشّعر العربي، الحكم والأمثال...إلخ. ولقد ساهمت هذه الشّواهد في توضّيح المعنى وتجليته أكثر.[2] وهناك من يعتقد أن الشّواهد هي عبارة عن أمثلة توضيحية، ولكن يوجد تمايز بين المثال والشاهد؛ حيث يكون **المثال** معياري محصور في جملة محددة من كلمتين أو ثلاث كلمات فعلية أو اسمية، ويكثر استعماله في بداية المداخل المعجمية وبذلك نعتبره مركزيًا؛ أمّا **الشّاهد** هو

[1] أحمد شفيق الخطيب، من قضايا المعجمية العربية، ص619-627.

[2] علي القاسمي، المعجمية العربية، ص85.

سيّاقي إيضاحي[1] يستعمل للاستدلال على وجود المفردة واستعمالها فعلاً. وقد تكون الشّواهد مستقاة من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، أو من الشّعر العربي.

إنّ الشّاهد من وسائل التعريف والشّرح؛ حيث توجد علاقة تلازمية بين التعريف والشاهد (الشاهد= التعريف+ الاستعمال) ؛ حيث يعدّ التعريف ركيزة أساسية في المعجم لإيضاح المعنى في بنائه، ويقدّم شرحًا دقيقًا لمعرفة اللّغة، أمّا الشّاهد فيحمل بين مفرداته الإيضاح بواسطة الاستعمال، من شروطه أن يكون متضمنًا في سياقه دلالة المعنى المتضمن في المدخل المرغوب فهمه، وحاملاً علامة معجماتية انتقائية قائمة الذات[2]. يُفهم من هذا أنّ التعريف هو شرح وتوضيح لمعنى المفردة بمعزل عن سيّاق استعمالها؛ أمّا الشّاهد فهو توضيح معنى المفردة الواردة في المدخل ضمن الاستعمال؛ تتضّح دلالتها من خلال الميثاق الذي يبينّه الشّاهد الذي يخضع لعملية انتقاء تتطلّب تكييفها مع طبيعة المعجم وأهدافه، ونوع مستعمل المعجم ومستواه.

- اعتماد المعاجم المدرسية على الشّواهد التوضيحية

لقد اهتمت المعاجم المدرسية بتضمين الشّواهد في تعريف مداخل المعجم، وأفضل معجم اعتمد على خاصية الاستشهاد هو:

- "**المعجم العربي لاروس:** حيث ذكر مؤلفه في مقدمة معجمه أنه سيكثر من الشّواهد والأمثلة لاسيما ما ورد منها في القرآن الكريم؛ لأنه المرجع الأول والأخير للغة العربية. والشّواهد هي: 285 آية قرآنية، 37 حديث نبوي، 26 بيتا شعريًا؛ حيث من جملة 5662 مدخل للأبواب (الألف، الجيم، الحاء). استشهد المؤلف بالشّعراء: امرؤ القيس، النابغة، لبيد، الشنفرى، الأعشى،

[1] عبد الغني أبو العزم، مقدمة معجم الغني الزاهر، مجلة الدراسات المعجمية، ص30.

[2] المصدر نفسه، ص30.

الفرزدق، أبو نّواس، أبو فراس المتنبي، أمّا في النثر فاستشهد ب: الحلاّج، الجوهري، الحريري، القزويني".[1]

خصائص الشّواهد في معجم "لاروس" (المعجم العربي)

– عمد المؤلف إلى استعمال الشّواهد في وضع معنى المداخل مثل: **الأمانة:** مص وعدم الخيانة، كل ما فرض على العباد، الوديعة. وأرفق هذا التعريف بشاهد من القرآن الكريم:« إنّ اللهَ يَأمُرُكم أن تُؤَدُوا الأَمَانَات إلَى أَهلهَا» . كما استعمل القوسين في حالة الاستشهاد بالقرآن أو الحديث وكذلك الظفرين. – رغم استعماله للشّواهد بكثرة إلاّ أنّه وقع في بعض العيوب:

«إن واقع الاستشهاد بالقرآن في معجم لاروس كثيرا ما خرج عن وظيفته الأساسية في التعريف؛ فأقحمه إقحامًا لا مبّرر له ولا تحتاجه مداخل بسيطة مثل: أثار– أحسّ– الجارية– الجبل– الجبهة– الجدار– الجسد...إلخ. وهذا يشعرنا وكأن الاستشهاد بالقرآن قد جعل كغاية في حد ذاته أو كوسيلة سهلة للاستشهاد. إنّ استشهاد المؤلف بالّشعر أكثر من النثر الأدبي يدّل على ميله إلى القديم أكثر من الحديث. فمعجم "لاروس" لا يزال في حاجة إلى مزيد من العناية، لأن المعجم العصري لا يهمل الاستشهاد بجميع المستويات اللّغوية بما في ذلك النثر الفني قديمًا وحديثًا، ولغة الصحافة، ولغة التخاطب اليومي... استجابةً لما يقتضيه الاستعمال الحقيقي للغة»[2].

إنّ ميل المؤلف في معجم "لاروس" إلى القديم والاستشهاد بالشّعر أكثر من النثر، لا يغض نظرنا عن الجوانب الإيجابية في هذا المعجم الغنيّ بالمفردات اللّغوية التي يحتاجها القارئ

[1] محمد العمدوني، من قضايا التعريف المنهجية، المعجم العربي الحديث لاروس نموذجا، مجلة الدراسات المعجمية، ص83–84.

[2] المصدر نفسه، ص84– 86.

العربي، وتركيزه على القرآن الكريم كعمود بنى عليه تعريف المداخل. كما أنّه على معرفة واسعة بالمدونة الشّعرية العربية؛ ممّا جعله يتخذها أرضية للاستشهاد بها وهذا يجعله معجمًا متميّزًا عن غيره من المعاجم.

يبقى الاستشهاد في تعريف المداخل مسألة صعبة لكن مهمة تدعّم الشّرح؛ لاسيما أنّ اللّغة العربية متفتحة على الشّعر والأدب عامة، ونصيبها من الإبداع اللّغوي الأدبي يفوق التصوّر ممّا يجعل اختيار الشاهد وانتقائه إبداعًا في حدّ ذاته؛ لاسيما إذا نظرنا إلى طبيعة المعجم الموجه إلى فئة المتعلمين بمستوياتهم اللغوية والمعرفية، وكذلك تعدّد اللهجات وتنوعها في اللّغة العربية؛ يُشكّل عائقًا أمام فهم واستيعاب الشّواهد اللّغوية التي تتسّم بالفصاحة والبلاغة.

2-3: الشّرح باستعمال الصور والرّسوم التوضيحية

إنّ الصور والرّسوم من أكثر الوسائل توضيحًا وتجسيمًا للمعنى؛ حيث كانت الصورة من الأشكال التواصلية التي لجأ إليها الإنسان قبل اختراع الكتابة للتعبير عن نفسه وتسجيل أفكاره.[1] ومنذ ذلك الوقت أصبح استخدام اللّفظ والرسم أمرا ضروريًا لازمًا للتعبير عن القصد.

تعتبر الصورة من الشّواهد التوضيحية يعرّفها فلمنك " Fleming "،« بأنّها تشكيلات الخط والنقطة، والمساحة، أو أيّ تشكيل لهذه العناصر الثلاثة يمثل الحوادث أو الذوات (أشخاص أو أماكن)، سواء كانت متطورة أو مفهومة ».[2] ويمكن أن يتسع هذا التعريف إلى الأعمدة البيانية، أعمدة الأرقام، الأشكال الهندسية، المعادلات الكيميائية، الخطوط والرسوم البيانية، وتوسع حدود الشّاهد الصوري في المعجم لتشمل التوضّيحات اللّفظية. وعليه يمكن وضع المعادلة الآتية:

---

[1] حلام الجيلالي، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، ص233.

[2] علي القاسمي، علم اللّغة وصناعة المعجم، ص148.

الشّاهد الصوري= الرسم+ التوضّيح اللّفظي.[1] منه فإنّ الصورة تشمل كل الرسومات مقترنة بتعليق لفظي حتى تكون شاهدًا لتوضّيح المعنى.

لقد كان أصحاب الكتب العلمية والمعاجم المختصة والموسوعات أول من اهتم بالصوّر والرسوم التوضّيحية مثل: "نخبة الدّهر في عجائب البرّ والبحر" لشمس الدّين شيخ الربوة ". أمّا بالنسبة للمعاجم اللّغوية فلعلّ الفيروز آبادي في معجمه "القاموس المحيط" أول من استعان بالرّسوم التوضّيحية في تعريف المداخل عربيًا وعالميًا؛ لذلك يمكن التأريخ لظهور استخدام الرّسوم التوضيحية في المعاجم اللّغوية العربية بأوائل القرن التاسع الهجري (15م)، غير أنّ الأمثلة الصورية ظلّت محدودة الاستعمال في المعاجم العربية حتى أواخر القرن الثامن عشر؛ حيث ظهر بعض دعاة التجديد في المعجمية العربية أمثال: أبي الطيّب الشرقي، أحمد فارس الشدياق[2]. إذن المعاجم العربية أول من استخدمت الصور التوضّيحية في المعاجم الغير لغوية.

أمّا بالنسبة للمعاجم الأجنبية لاسيما الأوروبية، فلقد عرفت الصوّر والرّسوم التوضيحية في النصف الثاني من القرن السابع عشر. يعدّ "جون أموس كومنيوس"(John Amos Comenius) أول من استعمل الصوّر التوضّيحية في كتابه "العالم الحسّي المصوّر" (Orbis Sensualium in picturs) في عام 1658م[3]. ومنذ ذلك الحين تطور استعمال الصور والرسوم في المعاجم، فنجد المعجمي الفرنسي "ديبيني دي فوربيار"(Dupiney De Vorepierre)، أول من استعمل الصوّر

[1] القاسمي، المصدر المذكور سابقا، ص148

[2] حلام الجيلالي، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، ص233-235.

[3] أحمد محمد المعتوق، المعاجم اللغوية العربية، ص245.

والرسوم في موسوعته اللّغوية.[1] وبعد ذلك بدأ استعمال الصور في المعاجم الأوروبية عندما أحسّوا أنّه يكسب المعجم في عين الباحث ثقة أكبر ويترك في نفسه أثرا، وهو معجم عصري مساير لآخر مراحل التطور الفكري، ويترتب على ذلك كله سهولة انتشار المعجم واتساع دائرة تسويقه.[2] ومنه بدأ المعجم الأوروبي المصوّر يتبوأ مكانه بين المعاجم اللّغوية التي تعمل على توضّيح المعنى وإثباته.

إنّ التعريف بالصوّر التوضّيحية أكثر استخدامًا في معاجم الأطفال محاكاة لما هو موجود في الواقع؛ حيث يكتسب الطفل عادةً الكلمات المحسّوسة من خلال رؤية الشيء الخارجي، وربط الكلمة بما تشير إليه؛[3] فالأطفال يكتسبون بسرعة الأشياء المحسّوسة لأنها ترسخ في أذهانهم، فأحيانًا يجد الطفل صعوبة في تعلم كلمة (شجرة)، ولكن إذا أحيل إليها حسيًّا فإنّه يستطيع ربط كلمة (شجرة) بصورتها الحسيّة؛ أي يربط بين المجرّد والحسّي ويدرك التمايز بينهما.

ومن شروط الصوّر التوضّيحية:

الإيجاز: حتّى لا تصرف الانتباه وتعيق الفهم

الدّقة: أن تكون الصورة واقعية ملونة تلوينًا طبيعيًا.

سهولة التفسير: تتضمن البسّاطة والضبط، الكمال والوضوح، وأهم عنصر هو أن تكون الصورة على علاقة مباشرة بالموضوع؛ حيث ينبغي أن تحمل تفسيرًا أو تأويلًا بسيطًا غير مزدوج لا يحتاج إلى بذل جهد لفهمها، وأن تفسّر دلالات الصورة بتعليقات لفظية تلحق في أسفل الشّاهد،

---

[1] الجيلالي، المصدر المذكور سابقا، ص236.

[2] حسن ظاظا، كلام العرب من قضايا اللغة العربية، ص150.

[3] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص148.

وتوجيه انتباه القارئ إلى ماله صلة مباشرة بالموضوع. كما يتطلّب أن تكون الصورة كاملة العنوان وتامة التعليق، وأن تكون طباعتها جيّدة ذات حجم مناسب.[1] فالصورة يجب أن تترك انطباعًا حسنًا في النفس.

من وظائف الصور التوضّيحية:

– تعريف بعض المداخل الصعبة فتقوم الصورة بإظهار التفصيلات الدقيقة، والتمييز بين المتشابهات، ونقل الشيء المصور بدّقة وأمانة وموضوعية.[2]

– تساعد القارئ على تصوّر معنى الكلمة بدّقة ومهما قيل أنّ شكل شيء ما معروف، فإنّ المعنى يزداد دّقة بإيراد الصورة.[3]

– الصورة تنقل حقائق الأشياء حيّة ومجسمة مرئية، وترفع من قيمتها وتبرز خصائصها، كما أنّ الصورة ترتبط باللّغة وألفاظها؛[4] وذلك لكونها علامة غير لغوية تحيل إلى الأشياء الموجودة في الواقع الحسّي.

– تستعمل الصور التوضيحية عادة في المعاجم الموجهة للأطفال المبتدئين؛ وذلك لمساعدتهم على فهم الكلمة وما تشير إليه في الواقع الحسّي؛ فتقرب إليه الصورة المفهوم المجرّد إلى إلى شيء حقيقي يتجسّد في رؤية الشيء الخارجي المرجعي.[5]

---

[1] علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ص153–156 بتصرف.

[2] حلام الجيلالي، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، ص232.

[3] محمد أحمد أبو الفرج، المعاجم اللغوية في ضوء علم اللّغة الحديث، ص126.

[4] الغني أبو العزم، مقدمة معجم الغني الزاهر، مجلة الدراسات المعجمية، ص42.

[5] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص148.

– إنّ استخدام الصورة يساعد على تحديد مفهوم الألفاظ المتشابهة كتمييز أنواع الحيوانات، الأشجار...إلخ. كما يمكن للصورة أن تقدّم دعمًا للوصف اللّفظي لأنّها في الكثير من الأحيان تكون أكثر وصفية من العبارة أو التعريف؛[1] لأنها تجَسّم المعنى وتجعله وكأنه حاضرًا في الواقع الحسّي، فهي الوسيط الذي يربط الكلمات بواقع الأشياء والمحسوسات.

إنّ للصورة والرّسوم التوضّيحية وظائف كثيرة سواء في توضيح المعنى وتقريب المفهوم إلى الذهن، أم في ربطها بين الكلمات والأشياء الحسيّة والتمييز بين الأشياء، وأحيانًا كثيرة تؤدي المعنى الذي تعجز الكلمات عن تحقيقه؛ ولكن رغم كل هذه المزايا إلاّ أنّها لم تسلم من بعض العيوب:

– "لا يمكن للصورة أن تمثل كل معاني الكلمة، لا تستطيع أن توضح كل خصائص ومظاهر الشّيء، كما أنها تقتصر على توضيح الألفاظ القابلة للتصوير ولا يمكن استخدامها على نطاق واسع؛ أي لا يمكن أن تمثل المعاني المجرّدة فمثلا كلمة "الأمل" لا يمكن أن توضّح معناها الصورة. كما أنّها ليست ناجحة دائما في تعريف المداخل فإذا قمنا برسم كرسي أو رسم قبعة لتوضيح المراد، لأن الكراسي والقبعات أنواع وألوان وأشكال وحتى الأشياء المنتمية لنوع واحد"،[2] تختلف رتبة أو فصيلة.

– الإكثار من الصور والرسوم التوضيحية، يصرف ذهن المتعلم من الوظيفة الأساسية وهي شرح المعنى؛ فكثيرا ما يشرد المتعلم في تأمل الصور التوضيحية ويغفل عن المعنى والمغزى من هذه الصور.

---

[1] مختار عمر، المصدر المذكور سابقا، ص149.

[2] حلام الجيلالي، تقنيات العريف في المعاجم العربية المعاصرة ، ص237.

– تعطي للأطفال، تعريفا منخفض الدّقة للأشياء، فحين يتعلم الطفل معنى كلمة "كلب" عن طريق تكرار رؤيته لصورة الحيوان المقصود، فإنّه يعجز أحيانا عن القيام بعملية الربط حين يرى الحيوان بصورة أصغر أو أكبر ممّا شاهده، كما أنّ الطفل قد يقع في الخطأ الناتج عن عدم قدرته على التمييز كأن يخلط بين الكلب والذئب[1].

– صعوبة جمع الصور ووضع الرسوم لكل ما يمكن تصويره، ممّا يتطلب فريقا مختصًا تجنبا للأخطاء وهذا ما لم توفره أكثر المعاجم العربية، بالإضافة إلى زيادة حجم المعجم وارتفاع تكاليفه.[2] فهذه العيوب أو السلبيات جعلت استعمال الصورة في المعجم أمراً يحتاج طول رؤية.[3]

– المعاجم المدرسية التي اعتمدت على الصور والرسوم التوضيحية:[4]

– **المعجم المدرسي** (محمد خير أبو حرب)/ **المعجم الوجيز**/ **معجمي العربي المصور**: (وجدي رزق غالي، لورديس لبكي)/ **قاموس الصغار** (لورديس لبكي، د. خضر الجواد)/**الرائد الصغير**: معجم أبجدي للمبتدئين (جبران مسعود)/ **قاموس الملون**: (وجدي رزق غالي)/**بستان الكلمات** (الصادق قويدر وآخرون)/ **منجد الصغار** (دار المشرق).

– **المعجم العربي لاروس**: استعمل الصورة كوسيلة من وسائل التوضّيح الأساسية منها ما يمثل: الأدوات، الآلات، الحيوانات، الطيّور، الحشرات، النباتات، المعالم الأثرية... إلخ. ولقد كانت الصور الملونة واضحة، لكن الرسوم كثيرًا ما كانت غامضة وغير دقيقة، كما قد تكون بعيدة عن

---

[1] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص149.

[2] حلام الجيلالي، تقنيات التعريف في المعاجم المعاصرة، ص238.

[3] حسن ظاظا، كلام العرب من قضايا اللغة العربية، ص151.

[4] محمد عبد الله علي العبيدي، صناعة المعجم اللّغوي المدرسي، ص97–98.

المدخل المعني بالأمر فتفقد أهميتها. يمكن اعتبار كثافة الصور والرسوم وطرفتها وتنوعها قد ساهمت في إثراء زاد القارئ لغويًا وثقافيًا.[1]

2-4: الشّرح بالتعريف الظاهري

طريقة غير أساسية في شرح المداخل داخل المعجم لكن يؤدي دورًا هامًا في إيضاح المعنى؛ حيث يعتمد على الشّرح بتقديم الأمثلة التوضّيحية من العالم الخارجي مثل: تعريف كلمة الأبيض بأنها ما كان بلون الثلج النقي أو ملح الطعام المعروف؛[2] فحيل المعنى إلى مثال خارجي ليوضّحه ويثبت وجوده فعلاً مثلما نجد في قاموس المرشد.

إنّ صناعة المعجم المدرسي تتطلّب العناية بمقوماته وخطواته الإجرائية؛ لاسيما حسن اختيار المادة اللّغوية كمدونة للمعجم وتنظيمها ضمن مداخل مرتبة وفق نسّق معيّن حسب أصول المفردات أو طريقة نطقها. إضافةً إلى شرح المداخل المعجمية والتعريف بها حسب طبيعة المعجم وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، مع مراعاة تضمين الأمثلة والشّواهد الصورية التوضّيحية التي تساعد المتعلم في استيعاب مادة المعجم والانجذاب إليها خاصة في معاجم الصغار؛ حيث تتطلب الصور واللّوحات والألوان التي تتناسب مع عالمهم الصغير. كما ينبغي أن يلتزم كل معجم مدرسي بتقديم المعجم عبر مقدمة تشمل المعلومات التي تتوفر في متنه وطريقة شرحها وتنظيمها، إضافة إلى عناصر الإخراج والمعلومات النحوية والصرفية والموسوعية وقائمة المشاركين في إعداده، والالتزام بإيراد ملاحق تخدم المعلومات اللّغوية في المعجم والهدف الذي يسعى المعجم إلى تحقيقه.

---

[1] محمد العمدوني، من قضايا التعريف المنهجية، ص85.

[2] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص146.

المبحث الثاني: وظيفة المعجم المدرسي في العملية التعليمية- التعلمية

المعجم المدرسي مصدر هام للمصطلحات اللغوية؛ حيث تجمع مادته من الكتب المدرسية، ومن الرّصيد اللّغوي الوظيفي الذي يتداوله المتعلمون في الأوساط التعليمية. من هنا يمكن تحديد علاقة المعجم المدرسي بالمدرسة وضرورة وجوده واستعماله في قاعات الدرس، نظرًا لأهميته في تطوير التعلم وتسهيل التعليم.

أولاً: التعريف بالعملية التعليمية-التعلمية

يعدّ التعلم من أهم الأسس التي تقوم عليها الحياة فهو مستمر باستمرارها، كما يمثل عملية بناء وتجديد للمعرفة والخبرة التي تتحقق عن طريق التعليم فينتج عنهما ما يسمّى بالعملية التعليمية. والعملية التعليمية التعُّلمية عملية مقصودة ومنظمة ومخطط لها، عملية تفاعلية بين المعلم والمنهاج. ولقد عرّفها محمد الدريج؛ بأنّها « كل تأثير يحدث بين الأشخاص يهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر، ويتضمن هذا التحديد في إطار التأثير المتبادل بين الأشخاص باستثناء مختلف العوامل الفيزيائية والفسيولوجية والاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد، مثل إبعادهم عن عملهم أو حرمانهم منه. التأثير المقصود إذن؛ هو الذي يعمل على إحداث تغييرات في الآخر بفضل وسائل تصورية معقولة؛ أي بالطريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد».[1] يشير هذا التعريف إلى العلاقة التي تربط شخصا بآخر على سبيل التأثير والتأثر (التعليم والتعلم)، مع إقصاء العوامل التي لا يستطيع الشخص التحكم فيها كالعوامل الفيزيائية والاقتصادية التي تتحكم في سلوك الأفراد وتؤثر فيهم، ويتأثرون بها وهذا لا يعتبر تعلمًا.

[1] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية لتعليمية، دط، البليدة، قصر الكتاب، ص14.

إنّ العملية التعليمية– التعلّمية عبارة عن سيرورة ديناميكية نشطة منظمة وهادفة، وهي نشاط يتضمّن أربع مراحل هي: مرحلة تنظيم الغايات وتحديدها، مرحلة التدخل بتطبيق استراتيجيات التعلم، مرحلة تحديد وسائل القياس، وأخيرا مرحلة تقويم التعلّم ومدى تحقيقه للأهداف التربوية. وترتكز العملية التعليمية– التعلمية على مبدأين أساسيين هما:

1– مبدأ التعليم: ويقصد به «التصميم المنظم للخبرات التي تساعد المعلم على إنجاز التغيير المرغوب في الأداء، وهو أيضا العملية التي يمدّ فيها المعلم للمتعلم التوجيهات وتحمّله مسؤولية إنجاز المتعلم لتحقيق الأهداف التعلمية، كذلك الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ»؛[1] فالتعليم نشاط إرادي يخطط له مسبقا وتحدّد أهدافه وغاياته قبل الشروع في تقديم التعلم ؛ « تيسير التعلم وتوجيهه، وتمكين المتعلم منه، وتهيئه الأجواء له» .[2]

تقتصر عملية التعليم على الممارسات والأساليب التي يقوم بها المعلم للتخطيط لعملية التعليم وتنفيذها، وتقويم نتائجها قصد إحداث تغييرات عقلية، جسمية وحركية لدى المتعلم، وتنمية شخصيته من جميع النواحي، كذلك تلقينه المعارف والحقائق، المهارات والكفاءات، ومدّه بمجموعة من السلوكات والقيّم الأخلاقية والاجتماعية، ليتكيّف مع الواقع العملي. فالتعليم إذن: نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله. كما «إنّه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتمّ اللّجوء إليها بشكل قصدي ومنظم؛ أي يتمّ استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص– أو مجموعة من الأشخاص– الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي

---

[1] كفاح يحيا العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، دمشق، 2012، ص10، 11.

[2] دوجلاس برون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دط، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1994، ص26.

تعليمي»[1]. ولا تقتصر عملية التعليم على حشو ذاكرة المتعلم بقواعد وضوابط ثابتة؛ وإنّما يجب أن يشارك ويتفاعل إيجابيًا مع المادة التعليمية.....وإكساب المتعلم المهارات المناسبة، ليُسهم بنفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها.[2] لهذا ينبغي على المعلم أن لا يجعل تعليمه مقتصرًا على تلقين المتعلم للمعلومات والقواعد اللغوية فقط، وإنّما توظيفها في مختلف المواقف حتى يكتسب المهارات التي تجعله فاعلاً في العملية التعليمية؛ فالتعليم ليس مجرد حشو عقل المتعلم بالمعارف وإنما كيفية توظيفها واسترجاعها عند الضرورة.

2- مبدأ التعلم

هو عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للمتعلم من معارف ومهارات، وما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف، وتعزيزها وتحسينها باستمرار.[3] فالتعلم هو النشاط الذي يمارسه المتعلم ضمن المواقف التعليمية من أجل أن يكتسب المعارف والخبرات.

انطلاقًا من مفهوم التعلم، يمكن أن نستخلص خصائصه التالية:

- «التعلم هو الاكتساب أو الحصول على شيء
- التعلم هو الاحتفاظ بمعلومات أو مهارة ما.
- الاحتفاظ يتضمن أنظمة الاختزان: الذاكرة، التنظيم المعرفي.
- التعلم مستمر نسبيًا، لكنه معرض للنسيان.

---

[1] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، ص13.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ط1، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000، ص134.

[3] المصدر نفسه، ص133.

– يتضمن التعلم شيئًا من الممارسة، وقد تكون ممارسة معزّزة.

– التعلم هو تغيّر في السلوك »[1]

فالتعلم إذن ناتج عن الممارسة والمران والخبرة، ويزداد كلما تعزّز بالتشجيع والتحفيز، حتى تترسخ المعلومات وتحتفظ بفعل الممارسة والتكرار، ولكن يبقى هذا النشاط نسبيًا معرضًا للنسيان إذا لم يستعمل؛ لذلك يجب استغلال كل المعلومات والمهارات التي نتعلمها لأنها تؤثر مباشرة في سلوكنا وأداءنا. كما يشير التعلم إلى حدوث عملية حيوية داخل الكائن الحيّ، ويستدل عليها السّلوك أو الأداء الخارجي القابل للملاحظة والقياس.

– علاقة التعليم بالتعلم

التعليم: نشاط يقوم به المعلم قصد التنشيط والتدريس، يشمل جميع الوسائل والطرائق والتقنيات التي يستغلها المعلم قبل وأثناء وبعد تقديم الدروس؛[2] فهو عملية يقوم بها المعلم مستندا إلى الوسائل مثل الكتب المدرسية والمطبوعات، وأنشطة تعليمية كالمطالعة والتعبير، إضافة إلى أدوات التقويم كالتمارين والاختبارات من أجل تحقيق التعلم عند المتعلم.

التعلم: نشاط يقوم به المتعلم بغية التحصيل والاكتساب، أي اكتساب معارف ومهارات واتجاهات وقيّم؛ يتعلق بالمبادئ النظرية المتصلة بكيفية تعلم الفرد استنادا إلى عوامل منها؛ النضج، الاستعداد، الدافعية، الإدراك، التكرار. فالتعلم هو التغيير في سلوك الفرد الناتج عن دافعية واستثارة للتعلم والتي يقوم بتحفيزها المعلم.

---

[1] هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص25.

[2] علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، د ط، 2007، ص311.

إنّ التعلم نتاج لعملية التعليم لذا يعتبر كل من التعليم والتعلم عملية واحدة مترابطة في عناصرها؛ فالمعلم يقوم بعمليات تعليمية، والمتعلم يقوم بعمليات تعلمية نتيجة للعمليات التعليمية. فهناك علاقة تلازمية بينهما فهما عمليتان متكاملتان متفاعلتان لا تستغني إحداهما عن الأخرى لتحقيق الهدف الأسمى للتربية وذلك بالتكامل الناجح بين هاتين العمليتين. فكلا من التعليم والتعلم يؤدي إلى العملية التعليمية التعلمية، التي تتميّز بالطابع التفاعلي والتواصلي بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم وغيره من المتعلمين.

3- مكونات العملية التعليمية – التعلمية

تتكون العملية التعليمية– التعلمية من أربعة أقطاب أساسية تؤدي دورًا هامًا في نجاح هذه العملية واستمرارها، تشمل هذه الأقطاب: المعلم، المتعلم، المادة التعليمية، الوسائل التعليمية. تعدّ هذه الأقطاب عوامل تؤثر بشكل مباشر في عملية التعليم/التعلم، سواءً إيجابيا أو سلبيًا.

3-1: المعلم: يعتبر عنصرًا فاعلاً منشطًا وموجّهًا في التعلم، فهو المتحكم الأول في العملية التعليمية يؤثر مباشرة في إنجاحها أو فشلها؛ فلذلك فخصائص المعلم (المدرس) تؤثر على تسيير الأنشطة حسب الطرائق التي يعتمدها في التعليم، ودرجة إتقانه للغة وثقافته اللّغوية. إضافة إلى التكوين الذي يؤهله للقيام بمهنة التعليم بكل حماس وثقة. ويمكن للمعلم أن يطلع ويستفيد من النظريات اللّسانية التي تدور حول التعلم خاصة التي تركّز على حاجات المتعلم والتي تبحث في مراحل تطور نموه، والتغييرات التي تطرأ عليه عبر المراحل. إنّ الدراية بنتائج علم النفس التربوي تساهم بشكل كبير في حسن اختيار المعلم لأنجع الوسائل وأفضل الأساليب للتعامل مع المتعلمين في الحالات المختلفة لاسيما الحالات الخاصة.

من الضروري أن يتوفر لدى المعلم الثروة اللّغوية؛ أي يملك ملكة لغوية تسمح له باستعمال اللغة التي يريد تعليمها استعمالاً صحيحًا. كما يجب أن يكون مّلمًا بمجال بحثه ويكون على دراية

بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني. ويرى الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح: "أن يكون معلم اللّغة قد تم إكسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلامذته، والمفروض أن يكون قد تمّ له ذلك قبل دخوله إلى التخصص، وأن يكون له تصور سليم للغة التي يحكم تعليمها"[1]. فمهارة تعليم اللغة تتحقق بالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، والاطلاع على ما توصل إليه البحث اللساني التربوي.

إضافة إلى الكفاية اللغوية وكذا الإلمام بمجال البحث يجب على المعلم أن يمتلك مهارة تعليم اللّغة؛ وذلك يعتمد على الطرائق التي يستعملها لتوصيل المحتوى التعليمي لتلاميذه كأن يعتمد على الإلقاء، الحوار، تقنيات الاستقراء والاستنباط، كما يمكنه اعتماد طريقة المشاريع، وحل المشكلات؛ فالطريقة هي الوسيلة التواصلية في عملية التعليم يجب أن تكون ناجعة قابلة للتطور والارتقاء. ومن الضروري أن يراعي التدرج في تقديم المادة اللّغوية؛ بحيث ينتقل من الأسهل إلى الأصعب، كذلك ينتقل من العام إلى الخاص حتى يستطيع المتعلم الاستنتاج والاستنباط. وعليه أن يحرص على تدريب تلاميذه على اكتساب المهارات اللّغوية استنادا إلى التمارين اللّغوية سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه، شرط أن تتناسب التمرينات مع القدرات الذهنية للمتعلمين ولا تفوق مستوى إدراكهم وذكائهم؛ حتى يتمكنوا من استيعابها والإفادة منها.

من معايير نجاح المعلم في أداء دوره في العملية التعليمية التعلمية:[2]

– أن يكون متفهمًا مع طلبته عارفًا طبائعهم وخلفياتهم واستعداداتهم وميولهم

---

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، جامعة الجزائر، 1973، ص41.

[2] محسن عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، ط3، الأردن، دار الشروق، 2007، ص65

– أن يكون متمكنًا من مادته ملّمًا بها وما له صلة بها، عارفًا أفضل مصادر المعلومات

– أن تكون شخصيته منشرح النفس، واسع الصدر وقويّ الحجة

– أن يكون متمكنًا من مهارات التدريس بدءً من التخطيط وانتهاءً بالتقويم

– يحترم الوقت ويستغله في خدمة أهداف التدريس، ولا يتجاوز وقت الدرس أو الراحة

– تكون لغته سليمة تتسّم بالسلاسة

– يراعي الفروق الفردية بين الطلبة

– يشرك الطلبة جميعهم في الدرس

3-2: المتعلم: الركن الأساسي في العملية التعليمية بعد المعلم، فهو محور عملية التعلم التي يُعتمد نجاحها على الدور الذي يؤديه في استغلال طاقاته النفسية والجسمية والعقلية؛ « فهو مهيأ مسبقا للانتباه والاستيعاب، وهذا يرجع لامتلاكه واكتسابه القدرات والعادات والاهتمامات التي تساعده في ذلك، فيكون دور المعلم هو الحرص على التدعيم المتواصل لهذه الاهتمامات الموجودة عند المتعلم ويقوم بتعزيزها»[1]. ليتمّ تقدّمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم. ولكي يستفيد المتعلم من تعليم المعلم ومن الجهد الذي يبذله في تحقيق غاية تعليمية، يجب أن تتوفر فيه شروط التعلم والنضج والاستعداد والفهم[2]، ولكي ينجح في استقبال المادة التعليمية والمعرفية يجب أن تتوفر فيه صفات منها حب الاستطلاع، العفوية، الدافعية والفضول، وقدرات الذكاء والفروق الفردية.

---

[1] Girard Denis,« l'élève… le processus naturel de l'apprentissage ; linguistique appliquée et didactique de langue, Paris, Armand colin, 1972, p11.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص142.

يستطيع المتعلم أن يربط بين الخبرات والمعارف المكتسبة من مختلف المصادر بالمعارف التي سيتمّ تعلمها؛ وذلك لكونه يمتلك **معارف سابقة** تمكنه من استرجاع ما تعلمه من أجل تعلم معارف جديدة، كما يستند إلى معارفه السابقة من أجل معالجة وضعية مشكلة؛ أي يعتمد على تنشيط معارفه السابقة من أجل اكتساب خبرات جديدة تمكنه من مواجهة المشكلات التي تعترضه.

يبني المتعلم معارفه من خلال تفاعله مع المعلومات والخبرات الجديدة التي يتعلمها؛ فالتعلم هنا لا يقتصر على حشو ذاكرته بالمعلومات وتلقينها وإنّما تفعيلها، والقدرة على تمثيلها واقعيا. إضافة إلى قدرته على الربط بين معارفه السابقة والمعلومات الجديدة من أجل تطوير البنية المعرفية. في هذا السيّاق اعتمدت النظرية البنائية ل"بياجي" على المعارف السابقة للمتعلمين؛ حيث أنّ لديهم أفكار ومعارف ترتبط بالمعارف الجديدة؛ ممّا ينتج ارتباط التعلم السابق بالتعلم الجديد بحيث يبني المتعلم معرفته اعتمادا على خبراته الذاتية السابقة، فيتمّ دمجها من أجل تطوير البنية المعرفية فالتعلم هنا معرفة بنائية نشطة.

يقتصر التعلم عامة –عند المتعلم– على اكتساب معارف جديدة وتفعيلها مع تمّ اكتسابه من خبرات من أجل حل وضعية مشكلة. أما إذا كان التعلم مقتصرا على اللغة ومهاراتها؛ فإنّ المتعلم يمرّ بلغة انتقالية* فردية تنشأ في ذهنه تتميّز بالتطور والنمو المستمر، فاللّغة التي يعرفها المتعلم لغة قائمة بذاتها تختلف عن اللّغة التي يريد تعلمها.

* **اللّغة الانتقالية؛** بأنّها "بناء ذهني يتنامى داخل خلد المتعلم نتيجة لجملة المعطيات المرتبطة باللّغة الهدف، ومجموع المعطيات المتصلة باللّغة الأولى، ثم الفروق الفردية والعناصر المكونة للحالة التعليمية" ينظر: نصر

يعدّ المتعلم محور الاهتمام للكثير من الدراسات لأن تكوينه يعني نجاح العملية التعليمية، لذلك يجب على التربويين العمل على جذب المتعلم إلى العملية التعليمية، بتوفير وسائل حديثة واستراتيجيات تجدي نفعا، في استثارة دافعيته وإرادته لاكتساب المعارف العلمية، ثم إنّ وراء الدافعية أهدافا يسعى المتعلم إلى تحقيقها، لذا على المعلم أن يخلق هذه الأهداف؛ بحيث تتناسب مع شخصيته وطبيعته. فالمتعلم هو محور العملية التربوية فهو الغاية لهذه العملية لذا يجب أن يكون بؤرة اهتمام المصمّم والمنفذ للمنهاج.

3-3: المحتوى التعليمي: مجموعة من العمليات من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق، واستراتيجيات التعليم وتقييمه، وكذا الوسائل المعتمدة للقيام به مثل: الكتب المدرسية، الوسائل السمعية البصرية.[1]

للمحتوى التعليمي وما يحتويه من مواد ومعارف تأثير على تخطيط الدرس فهو تخطيط للعمل البيداغوجي. بناءً على هذا يستجيب المحتوى لمجموعة من الأسئلة لماذا نعلّم؟ كيف وماذا نعلم؟ كيف نقيّم عمليتي التعليم والتعلم؟. ويقوم المنهاج بتحديد المحتويات والمواد التعليمية ويسطر كيفية تنفيذها وإيصالها للمتعلم بأنجع الطرائق والوسائل.

الدين بوحساين، مفهوم اللّغة الانتقالية في تعليمية اللّغات، دراسات في اللّغة والأدب، مجلة التبيين، العدد 24، الجزائر، ص50.

[1] زين الدين ضيّاف، أبعاد التدريس بالكفاءات، مجلة منتدى الأستاذ، العدد 3، الجزائر، دار الهدى، أفريل، 2007، ص67.

المنهاج: هي تلك الوثيقة المكتوبة من قبل هيئة أو جهة مخولة بإعداده، يطبقها المعلم أثناء تدريسه في فترة زمنية محدّدة وفق نظام معين؛[1] فهو نتاج لعملية انتقاء وإعادة تنظيم وترتيب لمختلف المواد التعليمية، ويشمل أنشطة وخبرات تساعد المتعلم على النّمو والنضج.

من خصائص المنهاج نذكر:[2]

– يطلق المنهاج عادة على كل سيّاق تربوي يتضمّن محتوى التعليم.

– هو جملة مفردات متعلقة بالتربية تحدّد المحتوى التربوي.

– جملة أفكار تسلك، وخطوات تتبع من أجل صياغة الدرس صياغة منطقية ترتيبية بدءً من الأصعب وصولا إلى الأسهل، وتفكيك الطريقة إلى جزئياتها الفرعية".

مكونات المنهاج: يرتكز على عناصر تتمثل في:

الأهداف التعليمية: يحدّد الأهداف والغايات التي ينتظر تحقيقها من خلال الأنشطة التعليمية.

المحتوى التعليمي: يشمل كل الأنشطة وكل المعلومات والخبرات التي توضع لمستوى دراسي معيّن، بحيث تخدم هذه المعارف الأغراض التربوية وتسعى لتجسيدها واقعيًا.

الطرائق والوسائل التعليمية: تشمل كل الفعاليات والطرائق المعتمد عليها لتحقيق الأهداف التعليمية.

---

[1] محمد السيد علي، علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الميولات، مصر، عامر للطباعة والنشر، 1998، ص45.

[2] صالح بلعيد، في المناهج اللغوية والمنهجية، جامعة تيزي وزو، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2014، ص44، 45، 46.

أساليب التقويم: كل الأدوات التي يمكن استخدامها من أجل معرفة وقياس مدى تحقق وتجسيد الأهداف التربوية.

انطلاقا مما سبق نستنتج؛ أنّ العملية التربوية تتجسّد من خلال المنهاج؛ حيث يحدّد المقرّر الدراسي، الغايات التربوية المرجوة، وسائل التعلّم وأدوات التعليم. كما يؤطر المنهاج بشكل عام الوضعية التعليمية وظروف التعلم.

3-4: الوسائل التعليمية

تعرف الوسائل التعليمية بأنّها كل الأدوات التي يلجأ المعلم إلى استعمالها والاستعانة بها لتقديم الأنشطة التعلّمية؛ فهي أجهزة وأدوات يستخدمها لتحسين عملية التعليم والتعلم وتقصير مدتها وتوضيح المعاني وشرح الأفكار، وتدريس التلاميذ على المهارات وتنمية الاتجاهات؛ وذلك للوصول بطلبته إلى الحقائق العلمية الصحيحة، والتربية القيّمة بسرعة وقوة وبتكلفة أقل[1]. فبذلك تتضمّن جميع المواد والأدوات التي يستخدمها المعلم لنقل محتوى الدرس إلى المتعلمين، بهدف تحسين العملية التعليمية دون الاستناد إلى الألفاظ المجردة فقط؛[2] فالوسائل التعليمية جزء هام لا يتجزأ من العملية التعلمية، تعين المعلم والمتعلم؛ حيث تنقل العالم المجرّد إلى عالم محسوس، وتقرّب المفاهيم إلى ذهن المتعلم فتجعله يتحكم في عملية التعلم، وهو الهدف الأسمى من استعمال الوسائل التعليمية؛ حيث تركّز على كيفية تسهيل عمليتي التعليم والتعلم.

---

[1] محمد محمود الحيلة، تصميم إنتاج الوسائل التعليمية، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2000، ص32.

[2] خالد محمد السّعود، تكنولوجيا وسائل التعليم وفاعليتها، ط1، القاهرة، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع 2008، ص24.

تشمل الوسائل التعليمية جميع الوسائط التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي لتوصيل الحقائق والأفكار والمعاني للتلاميذ، لجعل درسه أكثر إثارة وتشويقا، وجعل الخبرة التربوية خبرة حيّة هادفة ومباشرة في نفس الوقت؛[1] فنجد وسائل تخاطب الحواس، وتنمّي مهارتي الاستماع والتحدث؛ ممّا يجعل المعلم يتحكم في العملية التعليمية يسيّرها كما يشاء فيضيف لها عنصر التشويق والإثارة؛ حتى يتحمّس تلاميذه ويتفاعلون مع المحتويات العلمية التعليمية، ويتدربون على المهارات ويتعودون على النشاط والحيوية. كما تتضمن الوسائل التعليمية مجموعة من المواقف التعليمية ووضعيات التعلم، وموارد تعليمية محددة في الأنشطة المدعّمة بالأجهزة وأدوات ينفّذها المعلم مع تلاميذه؛ حتى ينجح في إيصال الموارد والمحتويات المعرفية.

تصنف الوسائل التعليمية إلى أنواع متعدّدة يمكن حصرها فيما يأتي:

أ- **الوسائل البصرية:** تخاطب مباشرة الحواس البصرية حيث تساعد في عملية التعليم والتعلم، لكونها تؤدي إلى تطوير مهارة القراءة. ومن هذه الوسائل نجد: "الصور المتحركة العامة، الرّسوم التوضيحية، الرّسوم المتحركة، الخرائط، الكرات الأرضية، تجارب العرض، استخدام الصبورة واللّوحة الوبرية، مجلة الحائط، لوحة النشرات، اللّوحة المغناطيسية ومنضدة الرمز".[2] كل هذه الأدوات تؤدي إلى تثبيت المعلومات التي يتأثر بها المتعلم، فتنطبع في ذهنه وتبقى راسخة يستعيدها بالتذكّر كلما احتاج إلى ذلك.

---

[1] شفيق علاونة، الدافعية للتعلّم، ، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2004، ص35.

[2] أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ط1، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2007، ص41.

ب- الوسائل السمعية: مثل: الراديو، المسجل، ألعاب الأسطوانات ومكبّرات الصوت، مختبرات اللّغة وكل ما يسمع[1]، وتؤدي هذه الوسائل وظيفة تعليمية حيث؛ تنمّي مهارة الاستماع الضرورية للاكتساب باعتبارها وسائل تخاطب حاسة السّمع. كما تساعد المتعلم في التقاط المعلومات والاحتفاظ بها لأن الاستماع من أهم المهارات التي تسهّل عملية التعلم.

ج- **الوسائل السمعية البصرية:** مثل التلفزيون التعليمي، الأفلام التعليمية، أجهزة الفيديو؛ حيث تخاطب حاستي السمع والبصر وبذلك تسهّل على المعلم عملية التعليم بتقليل المجهود الذهني، فما عليه إلاّ أن يربط المتعلم بهذه الوسائل ويوجّهه إلى طريقة تنظيم وتوظيف المعلومات التي قد استمع إليها والأشياء التي رآها. وتعدّ هذه الوسائل أكثر تأثيرًا على المعلم والمتعلم، كونها تنمّي مهارتين أساسيتين في التعلم والاكتساب وهما مهارة القراءة ومهارة الاستماع.

د- **الوسائل الإلكترونية:** مثل الكومبيوتر التعليمي، اللّوحات الإلكترونية التي تبرمج بنظام تعليمي معيّن؛ تقدّم المعلومات بشكل بسيط خال من التعقيد مع حرصها على تنمية مهارات القراءة، الاستماع والتحدث.

هـ- المواد التعليمية: تشمل المواد المطبوعة أو المرسومة مثل: الكتب المدرسية، الصور التعليمية، المجسّمات، البطاقات، الرموز، وهي مواد مساعدة للوسائل التعليمية تخدم التعلم وتسهّل الاكتساب لدى المتعلم، كما تعين المعلم على إيصال المعارف التي يقوم بانتقائها، فهي تدعم هذه المعارف وتثريها لذلك هي أساسية إلى جانب الوسائل الأخرى.

[1] محمد علي السيّد، الوسائل التعليمية وتكنولوجية التعليم، ط8، مكتبة المنار، 1988، ص69.

يعدّ الكتاب المدرسي من الوسائل التي تعتمد في تعليمية اللّغة العربية، لما له من دور فعّال في إظهار خصائصها ومستوياتها؛ الصوتية، الصرفية، النحوية والدلالية، التي بها تتميّز بها عن غيرها من اللّغات.

– **الكتاب المدرسي:** وسيلة تعليمية فعّالة في تقييم الأنشطة يمكن تعريفه على أنه؛ الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسّد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية، والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلمين، وإكسابهم بعض المهارات، ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم.[1] فهو وسيلة الاتصال المباشر بين المعلم والمتعلمين، ومصدر هام للمعارف العلمية المرتبطة بالمواد الدراسية المقرّرة والمدرجة في الوحدات التعليمية. وعلى هذا الأساس فإنه يمثل الأداة المعبرة عن البرامج التعليمية التي توجّه إلى المتعلم. وعلى هذا الأساس فإنّه يمثل الأداة المعبّرة عن البرامج التعليمية والمترجمة لها، والدافعة لتحقيق الأهداف الموضوعية. وينظر له الباحثون على أنّه ركن من أركان العملية التعليمة.[2] وهذا يدّل على أهمية الكتاب المدرسي للتحقيق التعليم والتعلم لكونه؛ مصدرًا هامًا للمعارف المتنوعة، كما يدّل على ارتباطه الوثيق بالمنهاج الذي يحددّ الغاية من إعداده، وكذا سعي المعلمون من خلاله إلى تحقيق الأهداف التي يسطرها المنهاج.

أمّا **الكتاب المدرسي الجزائري**؛ فهو ذلك الكتاب الذي يرتكز على المحتوى وتقديمه بطريقة منظمة؛ تكون يد للمتعلم في بنائه واكتشافه، والكتاب يقوم على اكتشاف المعارف وبنائها من

---

[1] محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، الجزائر، دار الهدى، 1997، ص08.

[2] عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، ط1، الأردن، دار الفكر، 2000، ص190.

خلال أنشطة تبرز فيها قدرات المتعلم الشّخصية واليدويّة والفكرة؛[1] فهو وسيلة هامة مساعدة في تقديم الأنشطة وبناء المعارف بطريقة منظمة تعين المتعلم على الاكتساب والتعلم. ويشتمل الكتاب المدرسي على الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، يهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية؛ على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حدّدها المنهاج.[2] فالكتاب المدرسي مرجع أساسي يستقي منه التلميذ معارفه وخبراته، ويساعده في تفعيل سيرورة التعلم. ويؤدي الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلمية وظائف متنوعة عديدة:

- وظيفة توجيهية

يوجّه المتعلم إلى المنهاج والمقرّر؛ حيث يمثل الكتاب المدرسي المقرّر الدراسي تمثيلاً معتمدًا من الجهة الرسمية المشرفة على التعليم.[3] كما يمثل أداة تعلم وتكوين، فهو مصدر للمعرفة يجسّد أهداف المنهاج ويوجّه المتعلم إلى المعارف وإلى تحقيق أهداف المنهاج.

- وظيفة تبليغية

يمثل وسيلة مساعدة في نقل المعارف وتبسيط الحقائق وتوصيلها إلى المتعلم، والعمل على تنمية قدراته ومهاراته، واكتسابه سلوكات وأداءات وقيمّ واتجاهات. إلى جانب تعزيز المكتسبات

---

[1] حثروبي، المصدر المذكور سابقا، ص08.

[2] محمد محمود الحيلة، توفيق أحمد مرعي، مناهج التربية مفاهيمها وعناصرها، أسسها وعمليتها، عمان، الأردن، دار المسيرة، 2000، ص35.

[3] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطيّة، تحليل مضمون المناهج الدراسية، ط1، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2011، ص79.

وتقويمها، ومسايرة نظم الامتحانات السائدة؛ فيساعد التلميذ في الإجابة عن الأسئلة.[1] فالحقائق التي يتلّقاها التلميذ من الكتاب المدرسي تترسّخ في ذهنه ويتأثر بها، وبالتالي تساعده أثناء إجراء الامتحانات.

- وظيفة مرجعية

يمثل مرجعًا يعود إليه المتعلم، فيؤدي هنا الوظيفة المرجعية. إضافة إلى كونه ينمّي مهارات القراءة والنقد وإبداء الرأي، وتقوية فضوله للبحث عن المعارف واكتساب الخبرات.

كما أشرنا سابقا، فإنّ للكتاب المدرسي أهمية كبيرة في نجاح العملية التعليمية التعلمية، كونه أهم وسيلة تحقق أهداف المنهاج. ولكي يكون قادراً على تحقيق الوظائف التي يسعى إليها ينبغي أن تتوفر فيه بعض الشروط:

- بالنسبة للمؤلف

ينبغي أن يتوفّر على المؤهلات العلمية والقدرات اللّغوية، والخبرة في تأليف الكتب المدرسية. ويكون على إطلاع بالدراسات النفسية والاجتماعية، وكذا اللّسانية. ويكون مختصًا في علوم التربية، إضافةً إلى ضرورة التزامه بالدّقة العلمية وتجنّب الوقوع في الأخطاء لكونها تؤثر سلبيًا على المتعلمين. كما يجب أن يضع المؤلف نفسه مكان التلاميذ الذين يؤلف لهم الكتاب؛ مراعيًا مستوى نضجهم ومطالب هذا النضج، ومسؤولياته كمواطن في تربيته الاجتماعية وكذا هدف

[1] مرشد محمود بور، إبراهيم ياسين الخطيبب، أساليب تدريس الاجتماعيات، عمان، الأردن، دار الثقافة، 2001، ص39، 40.

التعليم، وتزويده بالمهارات المختلفة.[1] ويشترط أن أن يتّخذ المؤلف في الكتاب المدرسي من أهداف المنهاج وسيلة مساعدة له لاختيار المادة العلمية التي ترتبط مباشرة بأهداف المنهاج.

- الشكل العام

أن يراعي فيه جودة الطباعة وجودة الورق، وحجم الخط والكتابة. يشترط فيه تجنّب الأخطاء المطبعية، أي يكون شكله مناسبًا يجعل المتعلم محببًا له فيقبل عليه ويستمتع باستعماله. وهنا ينبغي الاستعانة بالألوان والصّور التي ينبغي أن تكون معبّرة وأيقونة للجمال تستهوي المتعلم شرط أن تتناسب مع سّنه وإدراكه.

- بالنسبة للمضمون

يشترط أن تكون المادة العلمية حديثة تخلو من أيّ أغلاط، ومرتبطة مباشرة بالمواد الدراسية الأخرى، والتي بدورها ترتبط بالحياة الاجتماعية وتمثّل الواقع؛ حتّى يفهم المتعلم ويستوعبها مع مراعاة الألفاظ اللّغوية التي تفسرها وتمثلها لغويًا. مع الحرص على انتقاء المفردات والمصطلحات التي تتلاءم ومستوى التلاميذ، وتلتزم بتحقيق الأهداف التي يسّطرها المنهاج الدراسي.

- أن تكون المادة العلمية المعروضة غنيّة بالوسائل التوضّيحيّة مثل؛ الصّور والرّسومات البيانية، الخرائط، مع التنوّع في النصوص. حتّى يستمدّ منها المتعلم قيّم اجتماعية، طبيعية، ووطنية. يمكن الاعتماد في هذا المقام على القصّة، الشّخصيات التاريخية، قصص مسليّة التي تؤثر في المتعلم وتثير فضوله وإلهامه لينمّي خياله.

[1] حسان فخري الزيآت، التدريس: أهدافه وأسّسه، وأساليبه، تقويم نتائجه وتصنيفاته، القاهرة، عالم الكتاب، ص236.

– أن يكون عرض المادة التعليمية متدرّجًا من العام إلى الخاص، ثم حوصلة لمغزى النّص مع مراعاة الدّقة والأمانة العلمية.

إنّ الكتاب المدرسي وسيلة لتنفيذ ما يسّطره المنهاج في بيئة التعلّم. ولتحقيق الأهداف المسّطرة يجب الالتزام بجملة الشّروط التي ذكرناها لضّمان الممارسة الفعليّة للعملية التعليمية، وتحقيق عملية التعلم؛ بحيث يستطيع المتعلم اكتساب الكفاءات التي تمكّنه من إدماج مكتسباته لحل وضعية مشكلة ذات دلالة، كما يكون قادرًا على التكيّف مع الحياة الاجتماعية والعملية وهو الهدف الأسمى للتربية.

و– النشاطات التعليمية: تقوم بالإشراف عليها المؤسسة التعليمية، فتنظم الرّحلات ومختلف الزيارات للمعارض والمتاحف. وهذه النشاطات من شأنها أن تثري معارف المتعلم وتنوعها، إلى جانب كونها ترفيهية فهي تثقيفية أيضًا.

تؤدي الوسائل التعليمية بأنواعها دورًا هامًا في تفعيل عملية التعليم والتعلم حيث، تؤثر في المعلم والمتعلم وكذا المادة التعليمية.

3–4–1: أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة للمعلم، المتعلم، المادة التعليمية

بالنسبة للمعلم: تؤدي الوسائل التعليمية المختلفة في تغيير دور المعلم؛ من ناقل للمعلومات ومتلق إلى دور المخطّط والمنفّذ والمقوّم للتعلّم.[1] كما ترفع من استعداده وكفاءاته المهنية، وتساعده على حسن الأداء التعليمي، وتقوّي تحكمه في المواقف التعليمية، كما توفر جهده ووقته في تقديم الأنشطة، كما تمكّنه هذه الوسائل من الاستماع في عرض الدرس وتشويق تلاميذه وإثارة الدافعية لديهم للتعلّم.

[1] كمال إسكندر ومحمد غزاوي، مقدمة في تكنولوجيا التعليم، ط1، الكويت، مكتبة الفلاح، 1994، ص55.

بالنسبة للمتعلم: تكمن أهمية الوسائل التعليمية للمتعلم في كونها تساعده على رفع مستواه التعليمي؛ من خلال تثبيت للمعلومات حيث تقدم معلومات حيّة وقوية التأثير، ممّا يجعل المتعلم يتذكرها فهي تساعده على تثبيت المعلومات وتذكرها واستحضارها عند الحاجة، لأنها تبقى في ذهنه حيّة ذات صور واضحة[1]، إضافة إلى مساعدتها للمتعلم لعلاج مشاكل وصعوبات التعلم لاسيما صعوبات النطق والكلام؛ حيث تساهم الوسائل مثلاً في تصحيح أخطاء النطق والتعبير. كما لهذه الوسائل دور فعّال في تعديل سلوك المتعلم وتوجيهه إلى السّلوك الصحيح من خلال الأفلام التعليمية التي تعالج قضايا متنوعة مفيدة تساهم بشكل مباشر في تصحيح وتعديل السلوك. زيادة على هذا تضمن الوسائل التعليمية الزيادة في المشاركة الإيجابية للمتعلم في اكتساب الخبرة، وتنمية قدراته على التأمّل والملاحظة وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات؛ وهذا الدور الإيجابي يتفاعل فيه المتعلم مع المثيرات، وعلى المعلم أن يسمح للمتعلم بالمشاركة الفعلية في النقاش حول مواضيع ومشكلات ذات اهتمام مشترك، سواءً كان ذلك على مستوى التعليم الفردي، أو على شكل مجموعات؛ فالفاعلية الإيجابية تصدر من المتعلم عن دافع ذاتي وتنشأ من محاولته لحل مشاكل، أو التغلب على صعوبة يراها حيوية بالنسبة له؛ فالنشاط الذاتي للمتعلم يؤدي إلى تحسين نوعية التعلّم ورفع مستوى الأداء عند المتعلمين.[2] إذن تؤثر الوسائل التعليمية مباشرة في المتعلم وذلك بتغيير سلوكه إلى الأحسن وتسهيل التعلم الذاتي لديه؛

---

[1] خالد محمد السّعود، تكنولوجيا وسائل التعليم وفاعليتها، ص69.

[2] محمد عبد الباقي أحمد، المعلم والوسائل التعليمية، ط1، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 2003، ص70.

إضافة إلى إثراءه علميًا ولغويًا، مع تشجيعه على التفاعل والمشاركة الإيجابية في مواقف التعلم وذلك بإثارة فضوله واهتماماته نحو تعلم خبرات ومهارات جديدة.

بالنسبة للمادة التعليمية: تساعد الوسائل التعليمية في تبسيط المعلومات والأفكار وتوضيحها، وتساعد الطلبة على القيام بأداء المهارات كما هو مطلوب.[1]كما تساعد في إثراء التعليم وتوصيل المعلومات والمواقف والمهارات بصورة حيّة تؤثر في المتعلم، كما تقوم الوسائل التعليمية بتشارك كل الحواس في العملية التعليمية، ممّا يحقق التعلم بأفضل صورة عند المتعلم.

إنّ الوسائل التعليمية رغم اختلافها فهي تتيح فرص للتنويع والتجديد المرغوب فيه، كما تسهم في علاج مشكلة الفروق الفردية من خلال تقديم الوسيلة للمثيرات؛ تدفع المتعلمين للتفاعل بطرق وأساليب مختلفة لأنه كلما زاد عدد الطلاب في الفصل زادت الفروق الفردية بينهم،[2] فلذلك يخفف استعمال الوسائل التعليمية من الفروق الفردية حيث تقرب بين المستويات وتحسنها. وتبرز أهمية الوسائل التعليمية في تأثيرها العميق والفعّال في العناصر المشكلة للعملية التعليمية؛ حيث تتأثر بالوسائل التعليمية تأثيرا إيجابيًا يحسن من نوعية التعليم ونتائج التعلم.

تتفاعل عناصر العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، المادة التعليمية، الوسائل التعليمية) فيما بينها وتنصهر حتى يحدث التعليم والتعلم، وكل عنصر يؤثر في الأخر، مما ينتج علاقة ترابطية تلازمية وتكاملية، فالمعلم يكون متفاعلا مع محتويات المنهاج ضمن السياق التعليمي من أجل إحداث التعلم لدى المتعلم.

---

[1] محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ص74.

[2] كمال إسكندر ومحمد غزاوي، مقدمة في تكنولوجيا التعليم، ص56.

ثانيًا: المراحل المتدرجة لعملية التعليم

يمرّ التعليم بمراحل متدرجة ولكل مرحلة معالمها وأهدافها؛ التي تميّزها عن غيرها من المراحل الأخرى. وتنقسم مراحل التعليم في الجزائر إلى أربع مراحل وذلك ابتداءً من العام الدراسي 1977-1978.

1- مرحلة التعليم التحضيري: لقد صُدر مرسوم إنشاء المدرسة التحضيرية عام (1976)، ولقد تمّ إنشاؤها من قبل الدولة في (1989م)؛ حيث تتضمن المرحلة التحضيرية كل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 إلى 6 سنوات، وتكون مدة التعليم سنتين. ومن وظائف التعليم التحضيري كما حدّدها مرسوم إنشاء المرحلة التحضيرية نجد:

- « مساعدة الأسرة الجزائرية على تربية أولادها وذلك بالعمل على ازدهار شخصيتهم وتربية حواسهم، وإيقاظ مداركهم الذهنية، وتعليمهم العادات الاجتماعية وإعدادهم للحياة الجماعية. إضافة إلى إعداد الأطفال للالتحاق بالمدرسة الأساسية عندما يبلغ عمرهم السادسة وذلك، بتلقينهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب. وتعليمهم اللّغة العربية؛ حيث يمنح التعليم التحضيري باللّغة العربية فقط».[1] فالتعليم التحضيري يهيئ الطفل لغويًا ومعرفيًا وكذلك نفسيًا، ويقوم بإعداده تربويا لاجتياز المرحلة الابتدائية بحيث يكون قد تعلم بعض المهارات مثل الفهم، والحفظ والخط.

إنّ الاهتمام بالتعليم المبكّر للطفل في غاية الأهمية؛ فالطفولة أهم مرحلة يمكن من خلالها توجيه النشء نحو اكتساب القيّم والأخلاق وكذا المعرفة والتربية السليمة. فالطفولة هي "عصر

[1] رابح تركي، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990، ص56.

ذهبي بالنسبة للطفل"؛[1]حيث يكون سريع التأثر لذلك من السّهل أن يحقق التعليم أهدافه، وكذا أن تحقق التربية مساعيها. إنّ التعليم التحضيري هي الفرصة الذهبية لتوجيه قوى الطفل واستعداداته المختلفة، ووضع أسس التربية الاجتماعية والخلقية السليمة والعادات الاجتماعية البناءة، وغرس العواطف السامية وإيقاظ الرغبة في العمل الإيجابي لاستكمال الإعداد الشخصي لأداء وظيفة نافعة في الحياة[2]. تعدّ المرحلة التحضيرية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، فهي أهم وأخطر مرحلة لأنها ترسم الملامح الأولى لشخصية الطفل، وتحّدد ميوله وسلوكه لذلك ينبغي العناية بهذه المرحلة، بأن تعمل المؤسسات التربوية على استغلالها أحسن استغلال من أجل إعداد الفرد الصالح والبنّاء في المجتمع.

2- مرحلة التعليم الأساسي: نشأت مرحلة التعليم الأساسي عام (1976م)، وهي مكونة من إدماج المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في مرحلة واحدة هي مرحلة التعليم الأساسي.

2-1: المرحلة الابتدائية

هي أول مراحل التعليم المدرسي والخطوة الأولى التي يخطوها الطفل نحو العلم والمعرفة. تعدّ مرحلة أساسية وإجبارية بموجب القانون تستغرق ستّ سنوات، وهي مرحلة موحدة التعليم بالنسبة لكافة الأطفال، تعمل على تربية النشء وتكوينهم للحياة الاجتماعية والتكيّف مع ظروف المحيط، إضافة إلى السّعي نحو تكوين شخصية الطفل نفسيًا واجتماعيًا، وترسيخ المعارف العلمية والفكرية في ذهنه وغرس القيّم الأخلاقية والدينية، إضافة إلى المظاهر الثقافية.

[1] محمود حسن، الأسرة ومشكلاتها، د ط، القاهرة، دار المعارف، 1967، ص09.

[2] رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ص83.

إنّ التعليم الابتدائي مخصّص لإتقان المهارات الأساسية في اللّغة العربية والدين الإسلامي، والحساب، واللغة الفرنسية، ومبادئ العلوم، والتاريخ والجغرافيا. ومن وظائف التعليم الابتدائي[1]:

– تعليم الطفل مبادئ اللغة العربية والحساب، وكذا تعليمه المهارات (القراءة، الإصغاء، الكتابة، التكلّم ومهارة الحساب).

– تمكين الأطفال من معرفة البيئة الاجتماعية والاندماج فيها.

– تمكين الأطفال من معرفة البيئة الطبيعية والتكيّف معها.

– تمكين الأطفال من الوقوف على تجارب الآباء والأجداد وخبرتهم التي سجلوها في الكتب والمتاحف، وذلك عن طريق الاطلاع على الثروة العلمية والفنية والروحية لثقافة أمته القومية عبر مراحل التاريخ، فهذه الثروة الثقافية تحوي تجربة وخبرة الآباء والأجداد، وهي عندما تضاف إلى خبرة الطفل فإنّها سوف تزيدها عمقًا وسّعة وغنى. لذا يعتبر التعليم الابتدائي من أهم مراحل التعليم على الإطلاق، لأنه يتناول جميع أبناء الشعب في رحابه، فيعمل على صهرهم في بوتقة واحدة هي بوتقة القومية والشخصية الوطنية للأمة. ومن هنا كانت أهميته لأن يكون القاعدة الأساسية للمواطنة السليمة، ولذلك تحاول جميع الدول الواعية العناية به[2].

2-2: المرحلة المتوسطة

هي مرحلة بعد التعليم الابتدائي تصنف ضمن التعليم الأساسي؛ لأنها تعمل على تنمية معارف ومهارات التلميذ الابتدائي، وتسعى لتطوير شخصيته من شتى الجوانب. وقد شرع في

[1] رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ص57.

[2] المصدر نفسه، ص103.

تنفيذ التعليم المتوسط ابتداءً من العام الدراسي (1980- 1981). وبموجب القانون تستغرق ثلاث سنوات تمّ تغييرها إلى أربع سنوات بداية من 2005

تتضمن المرحلة المتوسطة عدّة تخصّصات علمية وإنسانية، ولغوية تقنية، وهنا يتركز دور المدرسة في ربط الدراسة بالحياة الخارجية، والعمل على تكوين مواطن منتج بحيث يفكر بذهنه وينفذ بيديه ما توصل إليه عن طريق الفكر حتى يتمكّن الطالب من معرفة نفسه وتتبلور ميوله، وتتكشف استعداداته. وفي نهاية المرحلة الأساسية يستطيع أن يختار نوع الدراسة التي تتلاءم مع استعداداته وميوله في المرحلة الثانوية. ومن وظائف التعليم المتوسط:

- جعل التلميذ يستطيع أن يتقن أساسيات التعليم والثقافة والتكنولوجيا؛ أي الرفع من مستوى كفاءاته للتفاعل مع تطورات عصره.

- جعل التلميذ شخصًا قادرًا على شقّ طريقه في الحياة، والتطور بكفاءته حسب تطور بلاده علمياً وصناعيًا.[1]

3- مرحلة التعليم الثانوي: مرحلة مكمّلة للتعليم الأساسي مدتها 3 سنوات، تقبل كل المراهقين الذين اجتازوا شهادة التعليم المتوسط، فتوفر لهم مختلف التخصصات العلمية، والأدبية والتقنية. وتعتبر المرحلة الثانوية من أعظم المراحل التعليمية خطورة؛ لكونها تقتصر على تعليم المراهقين وهم في مرحلة حسّاسة وهامة من حياتهم من الصعب التحكم فيهم وفي ضبط سلوكياتهم التي تتميّز بالتغيّر وسرعة التأثر، ولذلك تهتم الدول المتقدمة بهذه المرحلة؛ إذ نجد في المؤسسات التربوية مجموعة من المستشارين والأخصائيين النفسيين لتوجيه التلاميذ، والعمل على السير الحسن لعملية التعلم.

[1] تركي، المصدر المذكور سابقا، ص106، 123 بتصرف.

يعمل التعليم الثانوي على «مواصلة المهمة التربوية المستندة إلى المدرسة الأساسية، وكذا زيادة الدّعم للمعارف المكتسبة بالتخصّص التدريجي في مختلف الميادين وفقًا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع. وبذلك يساعد التلاميذ على الانخراط في الحياة العملية، وكذا مواصلة الدراسة من أجل تكوين عال »[1] يؤهلهم للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، كما يقوم بتهيئتهم لاستثمار معارفهم وكفاءتهم في البحوث العلمية.

4- مرحلة التعليم العالي: آخر المراحل التعليمية وأرقاها درجة. تنفرد بالتعليم العالي مجموعة صغيرة من الطلاب الممتازين في ذكائهم ومعرفهم العلمية. يهدف التعليم العالي إلى نشر العلم الراقي لنوابغ الأمة وعباقرتها بقصد إعدادهم لخدمتها في ميدان المهن والقانون وكذا إدارة دفة البلاد. كذلك يهدف إلى ترقية العلم والنهوض به اعتمادا على البحوث والدراسات العلمية في مختلف الحقول؛ بغية المساهمة في تعزيز التراث الثقافي للأمة. ومن أهداف المرحلة الجامعية أيضا تعليم المهن الرفيعة لنخبة من الشباب لكي يكونوا قادة وإطارات عليا في البلاد.[2]

إنّ التعليم الجامعي نظري وعملي؛ حيث يعدّ نظريًا من خلال غايته في نشر المعرفة والكشف عن الحقيقة بنية خالصة، وعزيمة صادقة بعيدة عن كل مصلحة شخصية، ويحمل بعدًا عمليًا في كونه وظيفة اجتماعية واضحة لا يمكن تحقيقها إلا بالملائمة بينه وبين حاجات الإنتاج، وإعداد الأطباء والمهندسين والقضاة والمحامين، والأساتذة ورجال الإدارة والأعمال الذين يحتاج إليهم المجتمع. ولكي يصل إلى غايته يجب أن يجمع بين الناحيتين "النظرية والتطبيقية" في صعيد واحد حتى يصير النظر العلمي المجرّد وسيلة من وسائل التقدم. لهذا لا ينبغي انقطاع الاتصال

[1] رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ص67.

[2] المصدر نفسه، ص71- 73 بتصرف.

بين الفكر والحياة أو بين العمل والنظر.[1] بناءً على هذا يتبيّن لنا أنّ مهمة التعليم العالي تقتصر في نشر المعرفة والعلم، والعمل على ترقيته وذلك بالبحوث والدراسات في العلوم المختلفة، وكذا تكوين وإعداد إطارات وأصحاب المهن الراقية من اختصاصيين وخبراء وعلماء. لذلك على المسؤولين في التربية والتعليم العناية بهذا القطاع الحسّاس والعمل على دعمه بالوسائل اللاّزمة لنشر العلم، وكذا التركيز على التكوين العملي التطبيقي حتى تصبح المعارف النظرية المكتسبة صدى في الواقع، فلا يكتفي الطالب بالتعلم وإنّما استعمال وممارسة ما تعمله فعليًا.

ثالثًا: المعاجم المدرسية التي يستعملها التلاميذ في العملية التعلمية

يعدّ المعجم المدرسي مرجعًا تعليميًا هامًا في تعلّم اللغات لاسيما اللّغات الأجنبية، وعلى هذا الأساس ظهرت أشكال وأنواع من المعاجم المدرسية، من أحادية اللغة إلى ثنائية اللغة ثم إلى معاجم متعددة اللغات.

1- المعجم أحادي اللغة: (Dictionnaire scolaire monolingue):

يستخدم هذا النوع من المعاجم لغة واحدة في شرح المداخل والتعريف بها، فتقتصر مهمتها على شرح المداخل بلغة واحدة معيّنة، وتعتمد على التعريف والمفردات كأداة أساسية في إيصال المعلومات الدلالية[2]؛ فيشرح المداخل بمفردات من اللّغة نفسها، ولذلك توصف المعاجم الأحادية بكونها موجهة لأهل تلك اللغة. ومن مميزات المعاجم أحادية اللّغة نجد:

---

[1] تركي، المصدر المذكور سابقا، ص75 بتصرف.

[2] أحمد نشوان، اتجاه متعلمي اللّغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج18، العدد 38، رمضان 1427هـ، ص524.

– توجّه للتلاميذ (المتعلمين) الأصليين الناطقين بلغة المعجم أصلا، أو التلاميذ الناطقين بغير لغة المعجم الذين يريدون تعلم لغة المعجم، فمثلا المتعلم الأجنبي يلجأ إلى المعجم الأحادي (عربي–عربي) عندما يريد تعلّم اللغة العربية.

– تعتمد المعاجم المدرسية أحادية اللّغة الموجهة للمتعلمين غير الناطقين بلغتها؛ على اختيار المداخل المناسبة، وسهولة اللغة في شرح المداخل، الإكثار من الأمثلة التوضيّحية والتعبيرات السيّاقية، والمصطلحات اللّفظية، والتقيّد في لغة الشّرح بعدد محدود من الكلمات، وذكر معلومات تهم الأجنبي ولا تهم ابن اللغة، والاهتمام بطريقة الكتابة مع الاقتصار على الوجه السائد[1]. وهذا بغية تسهيل تعلّم اللغة، والاستفادة من استعمال المعجم المدرسي لاسيما أنّه أداة فعالة في تعلّم اللّغات الأجنبية.

– ومن مميزاته أيضًا، أنّه يهدف إلى تحقيق غاية تعليمية والذي يوصف عادة بأنّه "معجم تفصيل" على مقاس المستعمل المعيّن؛[2] وهذا يدّل على أنّ المعجم الأحادي يحوى مدونة الألفاظ التي يتداولها المتعلم فيأتي للتفصيل في طريقة نطقها واشتقاقها، وتركيبها؛ لاسيما أنّ المعلومات المقدمة فيه ضرورية للمتعلم الناطق بغير لغته وهو الهدف الأسمى لهذه المعاجم. ويمكن أن نذكر في هذه المعاجم مثالين يجسّدان المعاجم الأحادية اللغة:

– المعاجم المدرسية العربية: المنجد في اللغة والإعلام (عربي– عربي)

– المعاجم المدرسية الفرنسية:(Robert junior) (فرنسي– فرنسي).

---

[1] عمر أحمد مختار، صناعة المعجم الحديث، ص60–61.

[2] المصدر نفسه، ص59.

- المعجم ثنائي اللغة (Dictionnaire scolaire bilingue):

تعتمد المعاجم الثنائية في شرح المداخل والتعريف بها على لغتين مختلفتين؛ بحيث تضع كلمة المدخل بلغة معيّنة وتعريفها بلغة مختلفة عنها (لغة التعريف تختلف تختلف عن لغة المداخل)، قد نجد كلمة المدخل بالعربية والشّرح بالفرنسية مثال(وجد –trouver). وتشتمل على مفردات لغة معيّنة يقابل معناها بلغة أخرى، وهذا النوع من المعاجم يهتم بتقديم معلومات عن اللّغة المشروحة أكثر مما يهتم باللّغة الشارحة.[1] فالتركيز يكون على المداخل وليس التعريف، وذلك من شأنه أن يساعد متعلم اللّغة على معرفة المداخل واستعمالات الألفاظ وكيفية بناءها ونطقها. ويمكن أن نمثّل لهذا النوع من المعاجم ب "قاموس نوبل المصوّر"[2] (عربي– فرنسي)، وقاموس مدرسي[3] (فرنسي– عربي).

3- المعجم متعدّد اللغات: (Dictionnaire scolaire Multilingue)

معجم يهتم بشرح المداخل والتعريف بها ومقابلتها في لغات متعدّدة، وذلك قصد مساعدة المتعلمين في تعلّم اللّغات لاسيما اللّغات الأجنبية.

ويمكن التمثيل لهذا المعجم ب: (Français, Tamazight, Arabe): (Lexique) الذي يحوي حوالي 20000 كلمة يتمّ مقابلة معانيها في ثلاث لغات، وقاموس متعدد اللّغات لوجيه حمد عبد الرحمان (لاتيني– يوناني– انجليزي– عربي)

---

[1] أحمد نشوان، اتجاه متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، ص524.

[2] جيلالي مراد، قاموس نوبل المدرسي المصور، درارية، الجزائر، دار الكتاب الحديث، 2015.

[3] قاموس مدرسي، باب الزوار، الجزائر، دار النهار للطباعة والنشر، 2010.

تتميّز المعاجم المدرسية (أحادية، ثنائية أو متعددة اللغة) بمجموعة من الخصائص يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

– ترتب المداخل في المعاجم المدرسية حسب أصولها وتجريدها من الزوائد، بغية الوقوف عند اشتقاقات الكلمة. وقد ترتب المداخل المعجمية على أساس النطق ومراعاة أوائل الكلمة، فهنا التركيز على الجانب الصوتي للكلمة وليس الجانب الاشتقاقي لها.

– يراعى في تأليف المعاجم المدرسية، الشريحة العمرية للفئة الموجّه إليها، ويحرص صاحب المعجم على أن يكون معجمه متماشيًا مع التطوّر الذهني والمعرفي لاسيما فئة الأطفال والمبتدئين، فلا طالما اختلف تفكير الصّغار عن الكبار لذا ينبغي الأخذ في الاعتبار هذا الاختلاف.

– كل معجم مدرسي يتضمن مجموعة من الخصوصيات تجعله يختلف عن غيره من المعاجم اللّسانية، ويمكن حصر هذه الخصوصيات كما وضحتها "ماريا تيريزا كابري" في[1]:

– مصدر المعلومة (انتقاء الوثائق من مصادر متنوعة)

– معايير الانتقاء: الأشكال الأكثر استعمالا

– ترتيب المداخل: (الترتيب الأبجدي، الترتيب النطقي)

– معلومات ترافق كل مدخل (المعلومات النحوية/ التعريف الأساسي/ المعاني الدلالية المحدّدة حسب الاستعمال/ أمثلة الاستعمال).

– الوظيفة الأساسية للمعجم

[1] ماريا تيريزا كابري، المصطلحية النظرية والمنهجية والتطبيقات، ترجمة: محمد أمطوش، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد، الأردن، 2012، ص49.

– الجمهور المستهدف أو الفئة الموجه إليها المعجم المدرسي

– وظائف المعجم التي يهدف إلى تحقيقها، وتحسين مهارات المستعمل.

فكل معجم يتميّز عن غيره من المعاجم حسب هذه الخصوصيات التي وضعته ماريا تيريزا كابري وغيرها من المعجميين.

يمثّل المعجم المدرسي مدونة للغة حيث يحوي ألفاظها واشتقاقها، ولقد كان المعجم المدرسي في بداية نشأته مطبوعًا ورقيًا، ومع تطور الحوسبة وظهور المعالجة الآلية خاض المعجم المدرسي ثورة التطوّر التكنولوجي فشهد قفزة نوعية؛ حيث تحول من المعجم الورقي إلى معجم إلكتروني لاسيما في العالم الغربي الذي عرف تطورًا هائلاً في مجال الحوسبة مقارنة بالوطن العربي الذي مازال لم يواكب التقدم العلمي في المعلوماتية.

4– المعجم المدرسي الورقي: مرجع تعليمي يضمّ مجموعة من الكلمات الشائعة بين المتعلمين في الأوساط التعليمية، ويحتوي غالبا على لوحات وصور وخرائط ورسومات وألوان، خاصة المعاجم الموجهة إلى المراحل الأولى من التعليم. ويكون مطبوعًا في أوراق، جيّدًا في الإخراج، وجذّابًا في الشّكل. ومع هذا يعاني – في أغلبية الأحيان– المتعلمون من صعوبات في استعماله إمّا لصعوبة البحث فيه، أو التعقيد في الشّرح والمفهوم. وعلى هذا الأساس ظهر المعجم الإلكتروني ليسّهل مهمة البحث عن شرح الكلمات، خاصة مع توفر المصحّح الآلي والاقتراحات حول الكلمة المراد شرحها.

5- المعجم المدرسي الإلكتروني (الآلي): عبارة عن قاعدة بيانات لغوية مشفرة تشمل جميع مستويات التحليل اللّساني[1] (الصرف، النحو، الأصوات، الدلالة)؛ ويشترط فيه أن يكون شاملاً وعامًا، لأن البرنامج اللّساني المُعّد للمعالجة الآلية حتى لا يفشل في العثور على أي معلومة كيفما كان نوعها[2]، فالمعجم الإلكتروني يشمل على ألفاظ لغوية مشفرة تخضع لبرنامج وتنظيم آلي يحدّد صرف الكلمة ونطقها ونحوها ودلالتها. وللبحث عن معنى كلمة ما يكفي كتابتها ليقدم لنا اشتقاقها وطريقة نطقها ودلالتها، ويكون في قرص مضغوط(CD rom)[3].

إنّ المعاجم المدرسية الإلكترونية متوفرة بكثرة عند الغرب في حين هي قليلة في العالم العربي، ويمكن الاستشهاد في هذا المقام بالمعجم المدمج في قرص **معجم الغني**[4] لأبي العزم، ويعتبر هذا المعجم مصدرّا لا غنى عنه في صناعة المعاجم الإلكترونية للغة العربية، لما يتميّز به من خصائص معجمية وتقنيات لسانية عامة، وتقنيات الصناعة المعجمية خاصة. ولقد تجاوز الكثير من المعاجم الحديثة[5]؛ فرغم قلّة المعاجم الإلكترونية باللّغة العربية إلاّ أنّها تعتبر جهودا أضافت الكثير للّغة العربية. ومن أهم الإنجازات العربية فيما يخصّ المعاجم الآلية المدمجة في

---

[1] عمر المهديوي، التعريف المعجمي بين المعجم الورقي والمعجم الآلي، مجلة الدراسات المعجمية، العدد 19، الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، ، يناير 2014، ص111.

[2] المصدر نفسه، ص111.

[3] موسوعة Microsoft Encarta 2003

[4] معجم الغني، قرص مدمج.

[5] عمر المهديوي، المصدر نفسه، ص109.

أقراص مضغوطة نذكر **شركة صخر**:[1] (مقرها في القاهرة، رئيسها د. نبيل علي صاحب كتاب "اللّغة العربية والحاسوب") وهي شركة عربية تسعى لمعالجة اللّغة العربية آليا ومن إسهاماتها:[2]

– تتوفر على مدقق إملائي ونحوي، ومشّكلاً آليًا يسمى "المصحّح الآلي الثنائي اللغة" يمكن دمجه في برنامج (Microsoft Word) أو استخدامه مع برامج أخرى.

– ساهمت شركة صخر في تطوير التقنيات الأساسية في مجال المعالجة الآلية للّغة العربية: مثل قاعدة البيانات المعلومات اللّغوية، والمعالج الصرفي متعّدد الأوجه، والمحلّل النحوي متعدّد الأوجه.

– تطوير قاعدة بيانات المعلومات اللّغوية التي تتضمّن قاعدة بيانات المعاجم العربية، وقاعدة بيانات النحو العربي، والذخيرة اللّغوية العربية.

– أهمية المصحّح الآلي الثنائي اللّغة في اكتشاف الأخطاء الهجائية التي تقع عند الكتابة بالعربية، ويقترح مجموعة من البدائل الصحيحة، ويستطيع اكتشاف حوالي 80%من الأخطاء النحوية العربية.

– دور المعالج الصرفي في تحليل الكلمة إلى عناصرها الأساسية، والتفصيل بين الجذور والسوابق واللّواحق وسائر الصوّر الصرفية.

– دور المحلّل النحوي في ترتيب عناصر الجملة (اسم، فعل، مفعول، صفة، ظرف، حرف جر)، وحلّ مختلف أنواع اللّبس داخل النصوص العربية التي يعزّزها الضبط والتشكيل.

---

[1] www. Sakhr.com

[2] عمر المهديوي، التعريف المعجمي بين المعجم الورقي والمعجم الإلكتروني، ص108، بتصرف.

– طوّرت شركة صخر حاسوبيًا قاعدة بيانات النحو العربي لتكون نموذجًا لغويًا مناسبًا، ولا تزال هذه المرحلة قيد التطور.

– تتضمّن شركة صخر أكثر من 12600 قاعدة نحوية مع تحديد أوجه تطبيقها، وتحتوي على أكثر من 40000 مصطلح تعبيري، ويحوي نصوصًا تحتوي على أكثر من 160 مليون كلمة في مختلف الموضوعات والسيّاقات، مع تحليل وتشفير كل نص صرفيًا.

– تحوي المعاجم العربية الآلية كافة البيانات النحوية والصرفية، الدلالية والموضوعية المتعلقة بمفردات اللّغة العربية الحديثة.

– تطوير المصحّح الآلي وتحليل ومعالجة اللغة العربية من مستويات، تبدأ من المستوى الصرفي للكلمات وتمرّ بالإعراب وتنتهي بالتحليل الدّلالي للجمل، وهذا اعتمادًا على الذكاء الاصطناعي، واستخدام معاجم لغوية ضخمة.

لقد استطاعت شركة صخر معالجة اللّغة آليا ومن كل المستويات؛ فألمّت بالنحو العربي والمعاجم العربية وهذا ما جعلها تتميّز في الوطن العربي، واستطاعت أن تخطو باللّغة العربية خطوة نحو التقدّم، خاصة في مجال الصناعة المعجمية.

أمّا الصناعة المعجمية للمعجم الإلكتروني عند الغرب فهي متقدّمة، والمعاجم المدرسية الإلكترونية تتوفر بكثرة في اللّغات الأجنبية، ويمكن أن نذكر في هذا المقام معجم (Le robert junior CD rom: وهو معجم مدرسي إلكتروني مكتوب باللّغة الفرنسية، ولقد وجه لفئة من[1] التلاميذ بين 8 و12سنة. ويدمج(Le robert junior) في قرص مضغوط، ويحتوي على 7000 كلمة مقترنة بنطقها، و1400 صورة ومجموعة من الخرائط والمخططات، وأسماء الأعلام

[1] www.Le Robert.com.

وإشارات المرور، وضمّ أيضا مجموعة من الأفعال والصيغ وأزمنة الأفعال، مع تحديد الجمع والتأنيث فيها، والكتابة الإملائية للكلمات وكيفية نطقها. كما شمل على فقرات، وصور منطوقة لبعض الحيوانات والموسيقى. وأهم ميزة لهذا المعجم هو احتوائه على مصحّح نطقي وآخر كتابي وهذا جعله تجربة رائدة في الصناعة المعجمية الغربية.

ويمكن رصد نقاط الاختلاف بين المعجم الإلكتروني والمعجم الورقي في هذا الجدول[1]:

المعجم الإلكتروني	المعجم الورقي
– يتوجه المعجم الآلي الإلكتروني لاستخدام في الحاسوب الآلي، يبرمج في ذاكرة الآلة وفق برامج معلوماتية.	– المعجم الورقي يقوم بتوثيق وحفظ المعلومات المعجمية.
– يوجه المعجم الإلكتروني لاستخدام البرامج الحاسوبية وفق البرامج المعلوماتية التي لا تربطها أية صلة بالمعرفة اللّغوية.	– إنّ المعاجم الورقية العادية موجهة للاستعمال اللغوي في سيّاقات معيّنة، ويرمي إلى توسيع المعارف اللغوية في مجالات مختلفة.
– يشترط أن تكون المعلومات في المعجم الإلكتروني واضحة وشاملة، حتى لا يفشل الحاسوب في البحث عنها، مثلا نعرف أن الفعل المضارع في المتكلم المفرد على وزن أفعل وهي حقيقة صرفية بديهية.	– قد يتحاشى في المعجم الورقي الإشارة إلى وزن الأفعال رفقة كل مدخل فعلي، فلا تكون المعلومات شاملة واضحة، وقد لا يلمّ بكل المعلومات الصرفية والنحوية للفعل.
– لا شيء بديهي أو معروف في الحاسوب؛ فكل المعلومات أساسية وضرورية، يجب أن تكون واضحة ومضبوطة.	– في المعجم الورقي غالبا ما يؤشر على المعلومات الأكثر شهرة أو تداولاً بكلمة معروف أو بديهي.
– يتسّم المعجم الإلكتروني بالّدقة والصرامة العلمية في بناء النص المعجمي في قاعدة البيانات.	– اضطراب أسلوب العرض في المعجم الورقي مثلاً: مادة (بَرَقَ) في القاموس المحيط والتي تمّ تصنيفها في باب (نَحَرَ).

[1] ينظر: عمر المهديوي، التعريف المعجمي بين المعجم الورقي والمعجم الآلي، ص111- 112- 115 .

– يتبع المعجم الإلكتروني أسلوب الترتيب اللألفبائي مجردًا من الزوائد، مع إتباع الترتيب المقدم (حسب الحرف الأول) – يكون الشّرح في المعجم الإلكتروني واضحًا ودقيقًا لا يعتمد على الزعم والوهم، بل يكون علميًا ودقيقًا بلغة عربية بسيطة، مع إمكانية الإتيان بالشاهد دون التقيّد بفترة زمنية محدّدة.	– تتبع المعاجم الورقية في تنظيم المواد المعجمية الترتيب الصوتي، أو الترتيب الألفبائي بحسب الصامت الختامي، والترتيب الألفبائي بحسب بحسب أوائل المفردات مع الإبقاء على اللواحق أو بحذفها. – يعتمد الشّرح والتعريف على الكلام المنثور والمنظوم، بالإضافة إلى القرآن الكريم والحديث النبوي والأمثال والحكم.

– جدول 01: يبيّن الفرق بين المعجم الإلكتروني والمعجم الورقي–

مناقشة معطيات الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ المعجم المدرسي الورقي يختلف تمامًا عن المعجم الإلكتروني؛ حيث يتميّز المعجم الورقي حسب الجدول بكونه مدونة لحفظ اللّغة واستعمالاتها يرمي إلى توسيع المعارف اللّغوية، يتضمّن المستوى الصرفي والنحوي والصوتي والدلالي للّغة، وقد لا يحوي على كل المعلومات الضرورية فلا يلمّ بكل المعلومات الصوتية والصرفية والنحوية. وترتب مواد المعجم الورقي حسب الترتيب الألفبائي بحسب الصامت الختامي أو الترتيب الألفبائي بحسب أوائل المفردات أو حسب الترتيب الصوتي النطقي، ويعتمد في جمع المادة المعجمية على النظم الشعري أو الكلام المنثور، بالإضافة إلى القرآن الكريم والحديث النبوي، وكثيرًا ما يعتمد على الأمثال والحكم. في حين يتميّز المعجم الإلكتروني بأنّها تخزن معلومات لغوية ضخمة؛ حيث يمكن للقرص الواحد أن يختزن ما يعادل 280 مليون رمز، ما يساوي 250 ألف صفحة مطبوعة أو محتوى.[1] ويوجّه المعجم الإلكتروني لاستخدام برامج الحاسوب (أي يتطلب معرفة

[1] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص183.

بالمعلوماتية)، فيتميّز بتنظيم المادة بطريقة دقيقة ميسورة وسريعة، فيكفي كتابة الكلمة حتى تظهر الاحتمالات الواردة لكتابة تلك الكلمة مع إمكانية تصحيح الرسم الهجائي اعتمادًا على تلك الاحتمالات، وهذا إن دلّ على شيء فإنّه يدّل على الدّقة والصرامة العلمية في تنظيم المواد المعجمية، كما أنّ هذا النوع من المعاجم لا تأخذ حيّزًا كبيرًا فيمكن نقلها من مكان إلى آخر بسهولة، ويمكن الحصول عليه بمبلغ قليل جدًا.

رابعًا: تصنيف المعجم المدرسي حسب المراحل العمرية والتعليمية للتلاميذ

كل مؤلف معجمي موجّه إلى فئة معيّنة من القراء، والمعجم المدرسي كذلك موجه إلى المتعلمين في مراحل مختلفة؛ فنجد المعجم المدرسي مصنف إلى مراحل حسب العمر أو حسب المراحل التعليمية.

1- حسب المراحل العمرية

يعدّ المعجم المدرسي مرجعًا هامًا بالنسبة للمتعلم خاصة المبتدئ الذي يسعى لتعلم اللّغة واكتسابها؛ فلذلك يراعى في اختيار وانتقاء المادة المعجمية، الحاجات اللّغوية للمتعلم في سّن معيّن؛ حيث ينبغي أن تتناسب المادة اللغوية مع التطور اللغوي للمتعلم حسب نموه الإدراكي . كما يجب مراعاة التدرج في المعاجم المدرسية فليس كل معجم يناسب الطفل الصغير، كما لا يناسب معجم الصغار المتعلم في المراحل المتطوّرة. لذلك تعدّ « المعاجم المرحلية منزلة معجم واحد متدرج أو قاموس ذي أجزاء متسلسلة متنامية؛ ففي القاموس المرحلي تنتقى مجموعة من مفردات اللّغة تتناسب مع عمر الناشئ ومستواه الإدراكي والعلمي، وقدراته الاكتسابية وحاجاته في

التعبير ومدى قدرته على البحث وصبره على التتبّع والفحص»[1]؛ فلكل مرحلة عمرية معجمها وكل مرحلة تكمل المرحلة ما قبلها.

لذلك فالمعجم المدرسي هو معجم مرحلي متدرج ينمو ويتسّع كلما تطوّرت لغة المتعلم وقدرته على الاكتساب؛ فيمدّه المعجم بالمعارف بالتدريج ليكوّن رصيده اللّغوي والمعرفي، ولا يمكن تأليف معجم مدرسي إن لم يقم المؤلف بإحصاء الكلمات التي يكتسبها الطفل عبر مراحل. وعلى هذا الأساس حاول بعض الباحثين إحصاء الكلمات التي يستعملها الطفل للتعبير عن حاجاته، وانتهى بحثهم إلى أنّ الطفل في أربع سنوات يكتسب 1200 كلمة، وفي ستّ سنوات2600 كلمة، وفي ثمان سنوات يكتسب 3600 كلمة، وفي عشر سنوات 5400 كلمة، وفي اثني عشر سنة يكتسب 7200 كلمة، ويكتسب 40000 كلمة في أربعة عشر سنة؛ وهذا البحث أجري على أطفال أجانب لا يعرفون اللغة العربية حسب ما ذكر "أحمد نجيب" في كتابه (أدب الأطفال علم وفن). وعليه فمن الضروري إنشاء بحوث تفصيلية تغطي الجوانب المماثلة وتوضّح نمو مفردات أطفالنا في اللّغة العربية في مختلف الأعمار والمراحل التعليمية.[2]

انطلاقا ممّا سبق نستنتج؛ أنّ على المؤلف في المعاجم المدرسية أن يلمّ بعدد الكلمات التي يحتاجها التلميذ في سن معيّن، كما يجب أن يراعي ميوله المعرفية في اختيار المادة المعجمية.

2- حسب المراحل التعليمية

يراعى في تأليف المعاجم المرحلية التعليمية؛ المستوى التعليمي للتلميذ فعلى هذا الأساس يتمّ انتقاء المادة المعجمية، وينبغي أن يكون المعجم المدرسي متدرجًا حسب المراحل التعليمية فيكون

[1] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص226.

[2] أحمد نجيب، أدب الأطفال علم وفن، ط3، دار الفكر العربي، 2000، ص48-49.

لكل مرحلة تعليمية معجما خاصًا بها. ومن المعاجم المرحلية نجد **معاجم المرحلة التحضيرية** الموجهة للأطفال حيث؛ تمتاز بصغر حجمها تحوي حوالي 1000 كلمة، ومجموعة من الصور والألوان فسميّت بالمعاجم المصوّرة. وتكمن أهمية المعجم التحضيري في كونه؛ "يساعد المبتدئين في اكتساب اللغة دون أن يكونوا قد اكتسبوا المهارة الأساسية لاستعمال المعجم ولقراءة تعريفاته، لذا فهو يسمّى معجمًا على سبيل التجوز[1]. أي؛ إنّ المعجم التحضيري موجّه لفئة الأطفال الذين لم يكتسبوا اللّغة ولا مهاراتها، ولا يعرفون طريقة تصفّح المعجم والبحث فيه، كما أنّه يعتمد على الصورة أكثر ما يعتمد على الكلمة، فغُني كثيرا بالصوّر فسميّ كتاب الصور.

كما نجد نوعًا من المعاجم يوجه إلى المتعلمين في **المرحلة الابتدائية** موجهة إلى الصغار؛ وهي معاجم متخصّصة تحتاج إلى دراسة شاملة حول خصائص التلميذ في المرحلة الابتدائية، فهي ليست مجرد اختصار لمعاجم الكبار. وتنتقى المادة اللّغوية على أساس مراعاة التقدّم اللّغوي للصغير المقترن بتطور اكتسابه لمعاني الكلمات؛[2] فيضمن المعجم الابتدائي مجموعة من الصور والألوان التي تجذب التلميذ، والأمثلة التوضيحية التي تُستمّد من محيط الطفل في هذه المرحلة، وينبغي أن يكون الشّرح بسيطًا يخلو من التعقيد؛ لأن التلميذ في المرحلة الابتدائية يمتاز بسرعة الاستيعاب والاكتساب، فينبغي أن يوجّه إليه معجم مناسب مع نموه العقلي واتساع ثقافته. وكلما تدرّج التلميذ يوجّه إليه معجم متدرج يناسب مرحلته التعليمية. وعليه ظهر المعجم المدرسي الموجه إلى **المرحلة الإعدادية** (الإكمالية)، يستهدف التلميذ الذي اكتسب رصيدًا لغويًا في المرحلة الابتدائية؛ فيقدّم إليه معجمًا يناسب مرحلته لينميّ رّصيده اللّغوي، ثم ينتقل إلى **المرحلة الثانوية**

---

[1] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص43.

[2] المصدر نفسه، ص43.

أين يحتاج التلميذ لمعجم خاص بالكبار يراعي المستوى المعرفي للمتعلم في هذه المرحلة، ممّا يستوجب انتقاء المادة المعجمية والشّروح المناسبة لها، فهذا النوع من المعاجم موجّه إلى التلاميذ ما قبل الجامعة حيث يساعدهم في إثراء ثروتهم اللّغوية.

إنّ اللّغة العربية في حاجة إلى معاجم مدرسية متدرجة تتناسب كل منها مع المراحل التعليمية أو العمرية، وتتحدّد مادتها بعد دراسات دقيقة لنمّو الرّصيد اللّغوي عند الأطفال، مع حسن إخراجها.

إنّ المعاجم المدرسية عند الغرب تُصنف على أساس المراحل السّنية أو المراحل التعليمية، في حين نجد المعاجم العربية لا تحدّد الفئة المستهدفة من وضع المعجم؛ حيث يكتفي المؤلفون بذكر أنّ المعجم مناسب لكل المراحل التعليمية مثل "المعجم العربي الميّسر"، حيث لم يحدّد مؤلفه الفئة المستهدفة من المعجم؛ فاكتفى بذكر أنّه معجم موجّه إلى المدرسة والجامعة والمكتبة، فلذلك "فمن الخطأ أن يظنّ المعجمي في مقدوره أن يؤلف معجمًا صالحًا لكل شخص ... لابن اللّغة والأجنبي، لتلميذ المدرسة وطالب الجامعة، للمتعلم والمعلم... فهذه محاولة لتحقيق المستحيل أو لتقدير معجزة بعد أن انتهى عصر المعجزات."[1]

وعليه ينبغي تحديد الفئة التي يتوجّه إليها المعجم المدرسي؛ على هذا الأساس حاول بعض الباحثين تأليف معجم للطفل العربي– بعد قيامهم بتجارب ميدانية– فوجدوا أنّ تقسيم معجم الطفل أمر ضروري تيسيرا لتناول المادة، رغم تداخل المراحل في السّن والنّمو والوعي والذاكرة[2]؛ وذلك

[1] مختار عمر، المصدر المذكور سابقا، ص97.

[2] رياض زكي القاسم، المعجم العربي بحوث في المادة والمنهج والتطبيق، بيروت، دار المعرفة، 1987، ص327.

بغية تسهيل استعمال المعجم المدرسي خاصة عند معجم الصّغار، الذي يستدعي عناية خاصة بانتقاء الكلمات التي يتعامل معها؛ أي إنّ تقسيم المعجم المدرسي إلى المراحل التعليمية أو العمرية أمر ضروري يفرضه الواقع التعليمي ثم إنّ لكل مرحلة خصائصها وأهدافها. رغم أهمية تحديد المعجم للفئة المستهدفة منه إلاّ أنّ المعجم المدرسي العربي لا يُصنف حسب المراحل إلا نادرًا، بخلاف المعجم الفرنسي الذي يراعي سّن ومرحلة المتعلم.

انطلاقا من هذا الاختلاف ارتأينا أن نقف عند جملة من المعاجم المدرسية الفرنسية وكذا عيّنة من المعاجم العربية؛ وذلك لرصد الاختلاف في تحديد الفئة المستهدفة من المتعلمين، والاختلاف في مميّزات أخرى. هذا من شأنه أن يبيّن مدى حاجة معاجمنا العربية إلى إعادة النظر في أهدافها ومميّزاتها، فيكفي أن نقارنها بالمعاجم الفرنسية التي تعمل على تحديد المستهدف وسّنه. وكل هذا الاختلاف يمكن تجسيده في الجدول الآتي:

- نماذج من المعاجم المدرسية الفرنسية

المعجم	الفئة الموجة إليها	عدد الكلمات
-Larousse des maternelles	- الأطفال (من 4 إلى 5سنوات).	2000 كلمة
-Larousse des débutants	- الأطفال (من 6 إلى 8 سنوات)	6200 كلمة
-Maxi des débutants (Marvell Larousse)	- الأطفال (من 7 إلى 10 سنوات)	20000 كلمة
-Larousse Junior	- الأطفال (من 7 إلى 10 سنوات)	2000 كلمة
-super Major	- التلاميذ (من 9 إلى 12 سنوات)	23800 كلمة
*le dictionnaire Hachette Benjamin	- التلاميذ (من 6 إلى 8 سنوات)	600كلمة
*le dictionnaire	- التلاميذ (من 8إلى 11 سنة)	20000 كلمة

Hachette junior *le dictionnaire scolaire Hachette	– التلاميذ(من 9إلى 14سنة)	33000 كلمة
*le petit Fleurus *le petit Junior	– التلاميذ من 5 إلى 8 سنوات – التلاميذ من 8إلى 12 سنة	500 كلمة 20000 كلمة
*le robert Benjamin *le robert junior *le robert collègue	التلاميذ من 6 إلى 8 سنوات التلاميذ من 8إلى 12 سنة التلاميذ من 12إلى 15 سنة	6000 كلمة 20000 كلمة 4000 كلمة
*mon 1000 mots[1]	– معجم مدرسي للمرحلة التحضيرية	1000 كلمة + 300 رسم+200 مثال+ صور+ 80 صفحة
*mon premier Larousse de l'éveil	– للطفل التحضيري بين 3 و6 سنوات.	يحتوي على صور+ ألعاب تربوية+ ألعاب لغوية+ أزمنة+ ساعات+ الفصول
*mon livre de mots[2] 1000 mots en image, dictionnaire des tout petits	– موجّه إلى الطفل التحضيري المبتدئ في تعلّم القراءة والكتابة	أكثر من 1000 كلمة

[1] Guiraud Florence, Wirth Pascal, Dupont Nathalie, Mon 1000 mots, la martinière jeunesse, septembre, 1999.

[2] Demechy Jean, mon livre de mots, 1000 mots en image, dictionnaire des tout petits, Bordes, février, 1993

نماذج من المعاجم المدرسية العربية (الجزائرية، اللبنانية)

نمـاذج مـن	المعجم	الفئة الموجه إليها	عدد الكلمات
المعـــــاجم المدرســـــية الجزائرية	قاموس المنير [1]	موجه للتلاميذ أو للطلبة سواء	– أكثر من 4500 كلمة+ أكثر من 250 صورة توضيحية
	قاموس التلميذ[2]	موجه لتلاميذ المرحلة لابتدائية	– لم يحّدد عدد الكلمات
	مرشد الطلاب[3]	لم يحدّد الفئة المستهدفة	– حوالي 1200 كلمة مشروحة
المعاجم اللبنانية المعاجم المدرسية اللّبنانية	*معجم الأسيل	لم يحدّد الفئة	50000 كلمة
	*معجم الأداء	لم يحدّد الفئة	40000 كلمة
	*معجم أبجد	لم يحدّد الفئة	30000 كلمة
	*المتقن الوجيز المدرسي[4]	معجم مصوّر لطلاب المرحلة الابتدائية	لم يحدد عدد الكلمات
	*عبد النور[5] المدرسي	لم يحدّد الفئة	37000 كلمة

– جدول 02: يوضّح تصنيف المعاجم المدرسية حسب المراحل التعليمية والمراحل العمرية: عند الغرب (فرنسا) وعند العرب (الجزائر، لبنان)–

قراءة الجدولين: نلاحظ من خلال الجدولين السابقين؛ أنّ المعجم الفرنسي يراعي المرحلة العمرية للتلميذ، كما يحدّد المرحلة التعليمية المستهدفة؛ حيث نجد أغلب المؤلفين يحدّدون المرحلة

[1] دار النهار، قاموس المنير عربي عربي، قاموس مدرسي، باب الزوار، الجزائر، 2014 .

[2] علي أوحيدة، قاموس التلميذ، الجزائر، دار التلميذ للنشر، 2014.

[3] منشورات المرشد الجزائرية، مرشد الطلاب، برج الكيفان، الجزائر، 2008.

[4] المتقن المدرسي الوجيز، بيروت، لبنان، دار الراتب الجامعية

[5] عبد النور جبّور، عبد النور المدرسي، ط1، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين، 2007.

وكذلك سّن المتعلم مع عدد الكلمات التي سيكتسبها من خلال المعجم، فحتّى المرحلة التعليمية بدورها تنقسم إلى مراحل؛ فمعجم الطفل في التحضيري يختلف عن معجم التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية، وهذا يشير إلى أنّ فرنسا إحدى الدول التي تهتم كثيرا بتطوير اللّغة الفرنسية وتعليمها في المدارس، فحرصت كل الحرص على تأليف معاجم لكل المراحل التعليمية لمختلف الفئات العمرية.

مقارنة بالمعاجم المدرسية العربية؛ حيث نجد القليل منها من يحدّد الفئة والمرحلة، وأغلبها لا تراعي سّن المتعلم، فنجد المعاجم اللبنانية مثلاً تحدّد المرحلة التعليمية دون تحديد سّن المتعلمين، وهذا يعني أن معجم المرحلة الابتدائية يتناسب مع التلميذ من 6 سنوات إلى 12 سنة، ولكن لكل متعلم خصائص ومميّزات؛ فالرّصيد اللّغوي الذي يملكه المتعلم صاحب 12 سنة، يفتقر إليه التلميذ المبتدئ. وعليه فإنّ تخصيص معجم لكل مرحلة عمرية أمر ضروري لتطوير عملية اكتساب وتعليم اللّغة العربية. وإذا تأملنا المعاجم المدرسية الجزائرية اعتمادًا على النماذج في الجدول فيمكننا القول؛ إنّ معظم المؤلفين لا يراعون المرحلة التعليمية؛ إذ يكتفون بذكر أنّه معجم للطلاب ويتصوّر لنا أنّ التلاميذ جميعا لديهم نفس الزاد اللّغوي والمعرفي. كما أنّ أكثرهم لا يحدّدون الفئة الموجه إليها، وهذا ما يضع المتعلم الجزائري في حيرة أي معجم مدرسي يقتني؟

إنّ تصنيف المعجم المدرسي إلى مراحل حاجة ملّحة، ذلك لأنّ المعجم المرحلي له تأثير فعّال في نمّو الحصيلة اللغوية للناشئ؛ إذ أنه يتناول مفردات اللّغة ويرجع إليها على شكل مفردات تتلاءم مع مستواه الزمني والعقلي ومدى قدراته الطبيعية والمكتسبة، وهذا ما يجعله أكثر تقبلاً لها واستيعابًا لمفاهيمها[1]. على هذا الأساس يمكن القول إنّ صناعة المعاجم المدرسية

[1] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص226.

العربية تحتاج إلى إعادة النظر في أهداف المعجم مع الحرص على تحديد الفئة المستهدفة، وعدد الكلمات التي ينبغي أن يشير إليها المعجم، دون نسيان أهمية تحديد المراحل العمرية للمتعلمين فالمرحلة نفسها تستوجب عدة معاجم لكل سنة على حدة.

انطلاقا من المقارنة بين المعاجم المرحلية بين العرب والمعاجم الفرنسية نستنتج؛ أنّ المعاجم الأجنبية أخذت المتعلم في الاعتبار فحرصت كل الحرص أن تحقق المعاجم غايتها التعليمية وهي أن تخدم المتعلم في تعلمه واكتسابه، كما تجذبه وتؤثر فيه. على عكس المعاجم المدرسية العربية فما تزال تقع في مزالق وعيوب تمنعها من تحقيق غايتها التعليمية.

خامسًا: المعلومات التي يقدّمها المعجم المدرسي للتلاميذ في الأطوار التعليمية

إنّ المعجم المدرسي وسيلة تعليمية تساعد المتعلمين في تعلّم اللغة واكتساب ألفاظها، فلذلك يحرص المعجميون على تقديم معلومات صوتية، نحوية صرفية ودلالية حول الألفاظ اللّغوية في معاجمهم المدرسية؛ لما لها من فائدة في الإلمام بمستويات اللّغة لاسيما أنّ اللّغة عبارة عن أصوات منطوقة تتسّم بعلامات نحوية وصيّغ صرفية ومعان دلالية، فكل معجم مدرسي لا يلتزم بتقديم هذه المعلومات لا يفي بالغرض اللّغوي التعليمي.

1- المعلومات الصوتية

تعتبر اللّغة مجموعة من الأصوات الدالة ورموز وإيحاءات ، تشكّل محور دراسة للصوتيات التي تختصّ بالصّوت وخصائصه ووظائفه وطريقة إصداره ونطقه؛ فلا تكاد المعاجم المدرسية تخلو من المعلومات الصوتية المختلفة وذلك ببيّان طريقة نطق وتلفظ المداخل. تحظى طريقة تلفظ المفردات باهتمام المؤلفين لدرجة أنهم صنفوا بعض المعاجم المتخصّصة بالتلفظ (حسب النطق)؛ حيث تسجل الطرائق المتباينة لتلفظ كل كلمة من غير أن يتطرق إلى معاني الكلمة أو

تاريخ تطوّرها.[1] لذلك تعدّ المعلومات الصوتية من أهم الوظائف التي يؤديها المعجم حيث يرى "أحمد مختار عمر"؛ أنّ من الوظائف الهامة التي يؤديها المعجم؛ بيّان نطق الكلمة أو صور نطقها مع التمييز بين المعياري واللّهجي؛[2] حيث نجد في المعاجم ضبط الكلمات بالشّكل والحركات ممّا يعين المتعلم على التمييز بينها حتى لا يقع في الأخطاء النطقية، لذلك تحدّد وتضبط الكلمات صوتيًا. فعلى كل نظام لغوي أن يعمل على تمثيل الحروف في الكتابة ؛ وذلك بأن يجعل لكل حرف من الحروف رمزًا كتابيًا مختلفًا عن بقية الرموز الأخرى، وهذه الغاية المنشودة التي لم تستطيع تحقيقها أية لغة من لغات العالم–النظام اللّغوي العربي منها– وقد أصبح من المحتمل أن تكون الكلمات العربية عرضة للخطأ في النطق، لذا صارت طريقة النطق من الأشياء المتوقع العثور عليها في المعجم.[3] لذا لا بدّ على كل معجم مدرسي أن يحدّد الرسم الإملائي للكلمة وطريقة تلفظه؛ « لأن التلّفظ جزء أساسي في الوصف اللّغوي الذي تهتم به المعجمات»[4] بغية تسهيل تعلم اللّغة المنطوقة؛ فتضمين طريقة نطق الكلمات ورسمها إملائيًا في المعاجم المدرسية ضرورة ملّحة، لاسيما إذا كان المعجم موجّه إلى المبتدئين الذين يحتاجون معرفة أساسيات اللّغة ويعدّ المستوى الصوتي أولى مستوياتها.

إنّ التلفظ والنطق من بين أهم المعارف التي تقدمها المعاجم عامة والمعاجم المدرسية خاصة؛ فمتعلم لغة ما يستعين بالمعجم للتعبير باللّغة التي يتعلّمها، كما أنّه يحتاج إلى معرفة الكلمة

---

[1] علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ط2، جامعة الملك سعود، الرياض، 1991، ص52.

[2] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، ص450.

[3] تمام حسّان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص325– 326.

[4] علي القاسمي، المصدر نفسه، ص56.

المناسبة وكيفية تلفظها. وإذا صادف كلمة يجهلها أثناء المطالعة فهو يريد أن يعرف معناها، ويريد أن يعرف كيف ينطقها أيضا.[1] وتحدّد طريقة نطق الكلمات في المعاجم المدرسية إمّا بضبطها بالشّكل أو تضبط الكلمات بالكلمات؛ (مثلا يقال بضمّ الحرف الأول وفتح الحرف الثاني)، أو يمكن مباشرة بذكر ميزانها الصرفي، فالضبط التام للكلمة يعصم المتعلم من الوقوع في الأخطاء، خاصة لدى المبتدئين الذين لا يستطيعون التمييز بالحركات لهذا يشترط في المعاجم التشكيل التام للكلمات والمداخل.

إنّ توفر المعلومات الصوتية في المعاجم المدرسية من شأنه أن يساعد للقارئ على معرفة نطق وهجاء الكلمات، وكذلك كيفية كتابتها مادام استخرج قاعدتها من كتب الإملاء يتطلّب منه أن يكون على قدر من المعرفة بقواعد اللّغة وهذا لا حاجة له به إلاّ إذا كان باحثًا أو متخصّصًا، أمّا إذا كان إنسانًا عاديًا فيكفيه فقط ما يقدّم له المعجم.[2] لذلك فإنّ أغلب المعاجم المدرسية الحديثة اعتمدت على نظام نطق الكلمات وتلفظها، فعملت على ضبطها بالشّكل وبالرّسم الإملائي مع وضع ميزانها الصرفي.

2- المعلومات النحوية الصرفية

يعدّ المستوى النحوي الصرفي من أهم مستويات اللّغة لذلك تراعي المعاجم المدرسية تضمين المعلومات النحوية الصرفية للبنية اللّغوية؛ حيث « يقدم المعجم تحديد المبنى الصرفي للكلمة كما إذا كانت الكلمة اسمًا أو فعلاً أو غير ذلك، فتقديم هذا التحديد الصرفي للكلمة يعتبر الخطوة الضرورية في طريقة الشّرح؛ لأنها لا يمكن لإنسان أن يربط ما بين كلمة وما بين معناها

[1] القاسمي، المصدر المذكور سابقا، ص54.

[2] حسان تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، ص327.

المعجمي إلاّ إذا عرف مبناها الصرفي وحدّد مبناها الوظيفي أولا».[1] فالجانب النحوي يبيّن أقسام الكلمة إذا كانت من الأسماء أو الأفعال، كما يبيّن المستوى الصرفي صيّغ الكلمة واشتقاقاتها، ويربط بين المعنى المعجمي للكلمة ومبناها الصرفي. لذلك فتحديد نوع الكلمة وصيغتها الصرفية أمر ضروري أن يتوفر عليه المعجم؛ وعلى المعجمي أن يراعي إذا كانت الكلمة فعلاً ثلاثيًا توجب ضبط حركة عينه في الماضي والمضارع، وكذلك تحديد نوعه من حيث التعدية واللّزوم ونوع هذه التعدية. وإن كانت مفعولاً حدّدت سماته الدلالية، وإن كانت اسمًا استلزم تحديد نوعه (اسم، مصدر، اسم آلة)، مع النص على جمعه إن كانت مفردًا[2]؛ أي تقتصر المعلومات النحوية الصرفية في المعجم المدرسي على:

– بيّان التنوعات الشّكلية للكلمة ومعاني الصيّغ المختلفة للكلمة (وزنها)، حين تؤثر في تحديدها (مجردة، مزيدة...)، إضافة إلى ذكر جنس الكلمة (مذكر، مؤنث، مفرد، جمع...الخ)[3]

– ذكر وإيراد الكلمات ذات الوظائف النحوية باعتبارها جزءً أساسيًا من الرّصيد اللغوي كغيرها من الكلمات الأخرى، مع تحديد معناها ووظيفتها النحوية؛[4] بمعنى تسجيل الكلمات الوظيفية مثل: الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، حروف الجر...الخ مع تحديد وظيفتها النحوية.

– بيأن نوع الفعل (متعدّي أم لازم)، وما يتصل به من حروف ونوع المفعول. وذكر المصادر بالنسبة إلى الأفعال وأشهر الصور غير المستعملة لبعض الكلمات مثل: الماضي من الفعل

---

[1] تمام، المصدر المذكور سابقا، ص327.

[2] علي القاسمي، المعجمية العربية، ص133.

[3] جموعي تارش ولبوخ بوجملين، المعجم التعليمي، ص164.

[4] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، ص153-154.

ينبغي، فعل الأمر من رأى...الخ. إضافة إلى ضرورة إلحاق المعجم بملاحق نحوية وصرفية في الصفحات الأخيرة ليستعين بها الطالب في التصريف، والاطلاع على القواعد النحوية؛[1] حتى يسهل على المتعلم فهم قواعد اللغة ونحوها، لذلك فإنّ ورود المعلومات النحوية بالدرجة الأولى أمر ضروري وإلاّ فإنّ المعجم لا يحقق هدفه التعليمي.

إنّ علاقة النحو بالمعجم علاقة تلازم فهما قسمان مهمّان في اللّغة؛ يشتركان في معالجة المفردات اللّغوية. فإذا كان النحو يحدّد أشكال الكلمة وجنسها، ويشمل على الأنماط البنيوية واللّواحق التصريفية والمورفيمات واشتقاقاتها، فإنّ المعجم يحدّد معاني المفردات ويضبط قواعد النحو ويبيّنها. بناءً على هذا فإنّ المعجم هو "مجموع الوحدات التي تخضع لقواعد النحو، وإنّ اقتران النحو بالمعجم شرط ضروري وكاف لإنتاج جمل اللغة وفهمها".[2] إنّ المعلومات النحوية والصرفية من الأمور التي يجب أن يحرص المعجمي على تضمينها للمعجم المدرسي. ولقد وضع علي القاسمي جملة من الاقتراحات التي يجب أن يلتزم بها المؤلف في معجمه وتتمثل هذه الاقتراحات في:[3]

– « يجب أن يحتوي المعجم في صفحاته الأولى على بحث موجز في نحو اللّغة وصرفها وتاريخها؛ حيث تسجل جنس الكلمة (التذكير والتأنيث)، وتسجيل جموع التكسير تصريفات الأفعال الشاذة، وتحديد أقسام الكلمة (اسم، فعل، حرف).

---

[1] جموعي تارش ، المعجم التعليمي، ص164.

[2] Rey Deboree Josette « le langage », édition CEPL, Paris, 1972, P82.

[3] علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ص من 71 إلى 75 بتصرف

– قبل الإقدام على تصنيف المعاجم يجب التأكّد من وجود دراسات نحوية متكاملة عن اللّغة التي يتناولها، وينبغي على المعجمي أن يكون متمكّنا تمامًا من صرف تلك اللغة كخطوة ضرورية لتصنيف المعجم.

– إذا كان المعجم ثنائي اللّغة لتعلم اللّغات الأجنبية؛ فإنّه من الضروري تضمين خلاصة وافية لنحو اللّغة الأجنبية في مقدمة المعجم، ويجب أن تبيّن هذه اللغة صرفها ونحوها، فنعرض مثلاً في عرض منظّم لقواعد الاشتقاق وبناء المفردات. وإذا كان النحو في مقدّمة المعجم يشتمل على فقرة توضّح كيفية بناء بعض الأسماء بإضافة الزوائد مثلاً؛ حتى يستطيع القارئ أن يتعرّف على الأسماء التي يمكن اشتقاقها بهذه الطريقة بمجرد تذكيره برمز صغير، من غير أن يحتاج إلى تخصيص مدخل كامل لكل من تلك الأسماء. وبهذا يحقق المعجمي اقتصادًا في حجم المعجم ونفقاته.

– يجب أن يوزع المعجم المفردات إلى أصناف شكلية (مثل الأوزان والصيّغ في اللّغة العربية، والخصائص الصرفية في بعض اللّغات الأوروبية)، كم يبيّن المعجم مواقع بعض المفردات في الجملة، وأن يعتني بجميع العلاقات بين أصناف المفردات.

– يجب أن تنظّم المعلومات النحوية تنظيمًا يسهّل استخدام المعجم، وأن تشمل المقدمة على تعاريف وافية للرموز المستعملة في المعجم.

– يجب أن يكون صلب المعجم بمثابة فهرس للنحو تشخّص فيه هوّية الكلمات؛ حيث ينسب بوضوح كل لفظ مفرد إلى الأصناف الصرفية والنحوية التي ينتمي لها».

إنّ صناعة المعجم المدرسي يحتاج إلى دراية وإتقان لنحو اللّغة وطريقة نطقها واشتقاقها، فالمعلومات النحوية والصرفية مصدر هام لمتعلم اللّغة؛ حيث يمكّنه النحو من فهم أقسام الكلمة وجنسها، والعلاقات التركيبية القائمة بين الكلمات في الجملة. كما يمكّنه الصرف من فهم طبيعة

الكلمة وصيّغها وأوزانها والتعرّف على حروف الزيادة في الكلمات. وإذا وقفنا عند المعاجم المدرسية الحديثة فإنّنا سنلاحظ قلّة ورود المعلومات النحوية والصرفية فيها؛ فتركيزها على طريقة هجاء الكلمة وتلّفظها واشتقاقها وتعريفها، أمّا الجانب النحوي والصرفي فمهمل لا يكاد يظهر إلاّ عند البعض منها، رغم أهميته في توضيح مبنى الكلمة ودلالتها المعجمية؛ فتحديد مبنى الكلمة يسهّل ضبط دلالتها المعجمية. وهذا يدّل على مدى ارتباط المستوى النحوي والصرفي بالمستوى الدلالي.

3- المعلومات الدلالية

يقدم المعجم المدرسي المعنى المعجمي للمفردات ودلالتها اللّغوية واستعمالاتها، ويوضّح المعنى بالتعريف المعجمي كوسيلة للشّرح. كما نجد في المعاجم الحقل الدلالي الذي تنتمي إليه الكلمة وعلاقتها بكلمات أخرى. إنّ علاقة المعجم بالدلالة علاقة تلازمية تكاملية حيث؛ يقدم المعجم نسقًا من الكلمات والألفاظ مرتبة في نظام كما هي متداولة دون التعليق عليها أو تقديم أو تفسير أو تعليل لها. ثم يأتي على الدلالة لتنظر فيما بين معاني الكلمات من وشائج ووصلات؛ فتنظر في طبيعة العلاقة بين المعاني وأصوات اللّفظ أو بين المعنى والقالب الصرفي للفظ، كما يتتبّع تطور معاني ودلالات الكلمات عبر العصور التاريخية للغة.[1]

يحدّد علم المعجم ترتيب الكلمات ضمن نسق معيّن داخل المعجم، ثم يقوم علم الدلالة بضبط معنى تلك الكلمات والتعريف بها بالتفسير والتعليق، مع تعقب تطور دلالات الكلمات عبر الحقب الزمنية. فإضافة إلى العلاقة الإشتراطية التي تجمع المعجم بالدلالة، فإنّ كليهما مستويان من مستويات اللغة. بناءً على هذا فإنّه؛ "ينبغي على المعجم الحديث أن يشير إلى مرادفات الكلمة

[1] نادية مرابط، علوم اللغة العربية، ص270.

ومضاداتها، والعلاقات الموجودة بينها وبين كلمات أخرى كالحقل الدلالي الذي تنتمي إليه، وإبراز مميزّات الكلمة وخصائصها المختلفة وترتيب معانيها ترتيبًا منطقياً؛ وذلك بالبدء بالمعنى الرئيسي ثم ذكر المعاني الفرعية ثم الخاصة[1]. كما يشترط على المعاجم المدرسية أن تبيّن مواضع استعمال الكلمات التي تختلف من موضع إلى آخر أو من مجال لآخر؛ حيث يجب أن يورد المعجم استعمال اللّفظ فيحدّد مستوى التنوّعات اللّهجية كأن يبيّن ما إذا كان اللّفظ قديمًا أو حديثًا؟ دارجًا أو فصيحًا؟ رسميًا أو عاميًا؟ محترمًا أو مبتذلاً؟ من لغة الكبار أو الصغار؟[2].

إنّ تحديد استعمال اللّفظ يساعد المتعلم في التعبير باللّغة واستعمالها في سياقها الصحيح، كما يكتسب دلالات متنوعة حسب السيّاق. ولكن تضمين المعلومات الدلالية في المعجم يجب أن يكون إيجابيًا؛ حيث يجب أن يبيّن "إذا كانت الكلمة مستهجنة أو محظورة الاستعمال أو قديمة لم تعد تليق بلغة العصر؛ توجب على ذلك بالإشارة إليه حتى لا يأخذها القارئ في خطاباته اليومية، فيقع في لبس وسوء فهم ناتج عن قصور في المعلومات ونقصها في المعجم، لذا من الضروري أن يشار في كل مدخل من المداخل إلى درجته في الاستعمال"[3]

إنّ المستوى الدلالي يحدّد معنى الكلمة واستعمالاتها وهو من أكثر المستويات تعقيدًا؛ لأنه من المستحيل ضبط المعنى بدّقة؛ فدراسة الدلالة يتدخل فيها عوامل كالقصد والسيّاق، إضافة إلى أنّ الدلالة مفهوم مجرّد لا يمكن التحكم فيه. فلذلك تعدّ صناعة المعنى وحسن وضع المعلومات

---

[1] جموعي تارش ولبوخ بوجملين، المعجم التعليمي، ص164.

[2] أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، ط5، مصر، عالم الكتب، 1985، ص171.

[3] علي القاسمي، المعجمية العربية، ص134.

الدلالية داخل المعاجم المدرسية مسألة صعبة وضرورية في الوقت نفسه، تتطلّب العناية وتوخّي الحذر في تحديد الدلالات المناسبة بالنسبة للمتعلم حتى لا يقع في لبس ما أو تناقض.

4- المعلومات غير اللغوية

تتضمّن بعض المعاجم معلومات غير لغوية مثل: المعلومات الثقافية والمعلومات الموسوعية التي من شأنها أن تُغني المتعلم ثقافيا، كما تثبّت المعلومات اللّغوية وتوضّحها؛ فهي « ليست حشوًا تزايدًا ولكن على العكس من ذلك؛ فكثيرا ما يكون من الضروري إثارة معلومات القارئ عن العالم الخارجي من أجل توضيح المعلومة اللغوية».[1] وتحتوي المعلومات الثقافية جانبًا علميًا أو تاريخيًا أو دينيًا، فقد تتعلّق بشخصيات تاريخية أو مشهورة أو أعلام...الخ. فقد يصادف المتعلم كلمات تقترن بشخصيات هامة في العالم يجهلها فيرجع إلى المعجم ويطلع عليها. لذلك فالمعجم المدرسي هو معجم تعليمي بالدرجة الأولى، والمعجم التعليمي يمنح المتعلم فرصة التعرّف على الأعلام والشّخصيات المشهورة التي لها إنجازات وتأثير في العالم؛ وذلك يتحقق من خلال المعلومات الثقافية والموسوعية التي يتضمنها المعجم، بشرط أن تكون هذه المعلومات "بحجم مناسب لأنها إن زادت عن حدّها يمكن أن تخلّ بالمعجم وتصبح مصرفة لذهن المتعلم عن المعلومة اللّغوية التي هي أساس هذا المعجم"[2]؛ أي الإكثار من المعلومات غير اللّغوية على حساب المعلومات اللّغوية يشتت المتعلم ويصرفه عن اكتساب الجوانب اللّغوية التي هي هدف المعجم. ولكن تبقى المعلومات الثقافية والموسوعية من الأولويات التي لا يمكن أن يغفل المعجمي أو يتغاضى عنها؛ إذ لا يكاد يخلو منها معجم قديم أو حديث، عربي أو أجنبي. ومن

[1] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص160.

[2] جموعي تارش ولبوخ بوجملين، المعجم التعليمي، ص165.

هذه المعلومات بعض أسماء الأعلام والأشخاص، الأماكن والنباتات والحيوانات والأحداث التاريخية، والمصطلحات العلمية، وهذه المعلومات لا تعدّ حشوا أو تزايدا بقدر ما تساهم في إثارة معلومات القارئ عن العالم الخارجي.[1]

تضمّ اللّغة المستوى الصوتي الذي يقدّم طريقة تلفظ الكلمة ونط حروفها الذي يهتم بدراسة أصوات الكلمة، إضافة إلى المستوى النحوي والصرفي الذي بدوره يحدّد نوع الكلمة وأقسامها، وطبيعتها الاشتقاقية ومبناها الصرفي، ثم يأتي المستوى الدلالي لتوضيح معاني الكلمة وتحديد استعمالها. ولقد أشار "تمام حسّان" إلى وظيفة هذه المستويات بقوله: «أما وسيلة المعنى المعجمي فإيجابية تقوم بعد تعيين الهجاء والنطق على تحديد بنيتها تحديدًا صرفيًا في مبدأ الأمر ثم على شرحها بعد ذلك».[2]

إنّ المستويات الصوتية، النحوية الصرفية، والدلالية مترابطة فيما بينها ومتكاملة؛ تدرج في المعجم المدرسي حتى يتمكن المتعلم من تكوين الجمل والتلّفظ بها، ومساعدته على اختيار أنسب الألفاظ لاستعمالها في السيّاق، وكذلك للقدرة على التعبير باللّغة. كما يضمّ المعجم معلومات تتعلّق بالإطار الثقافي والموسوعي الذي من شأنه تزويد المتعلم بمعارف تاريخية أو دينية حول أعلام أو شخصيات مشهورة؛ تغني حصيلته اللّغوية، وتنمّي مستواه الثقافي.

سادسًا: وظيفة المعجم المدرسي وأهميته في المراحل التعليمية

يعدّ المعجم المدرسي أهم أداة تربوية تربط التلميذ بمحتوى المنهاج؛ فالمعجم يعكس المضامين والأهداف الواردة في المنهاج؛ حيث يستعمله التلاميذ داخل قاعة الدرس من أجل فهم

[1] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص120.

[2] حسّان تمام، اللّغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، ط4، القاهرة، عالم الكتب، 2000، ص120-121.

المصطلحات التعليمية الواردة في الأنشطة. بناءً على هذا يرتبط المعجم بالمدرسة لذا سُمي بالمعجم المدرسي. يؤدي هذا الأخير وظائف عدّة في عملية التعلّم، كما يتسّم بأهمية بالغة عند التلميذ سواءً في المرحلة الابتدائية أو المرحلة المتوسطة.

1- أهميته بالنسبة للمرحلة الابتدائية

يفيد المعجم المدرسي التلميذ الابتدائي بعدّة وظائف منها:

- « شرح المفردات والكلمات، وبيّان معانيها اللّغوية في السيّاقات التي وردت فيها في المتن التعليمي، ليتحقق بذلك المعنى اللّغوي والوظيفي، والاجتماعي عند المتعلم.

- بيّان الوظيفة الصرفية والتركيبية للكلمة.

- بيّان البنية الصوتية للكلمة وكيفية النطق بها.

- بيّان طريقة وكيفية كتابة الكلمات.

- تمكين المتعلم من الرّصيد اللّغوي الوظيفي، المصطلحات والعلامات المتعلقة بالمنهاج الدراسي.

- تمكين المتعلم من معلومات وتواريخ وأسماء المواضيع المدرسية.

- تنمية الإنتاجية اللغوية عند المتعلم.

- يعدّ المعجم المدرسي مرجعًا في التصحيح والتدقيق الإملائي.

- تنمية مناهج البحث وآلياته عند المتعلم.

- تنمية التعلّم الذاتي لدى المتعلم وتحفيزه على ذلك.

- يمكّن المتعلم من قراءة المتن التعليمي، وفهمه ضمن حيثيات المقام والمقال، والتفاعل معه والانفعال به.

– يربط المتعلم بالمجال التعليمي، وسياق الفعل التعليمي » .[1]

إنّ المعجم المدرسي يبيّن الجانب الصوتي للكلمة وبنيتها الصرفية، كما يقدّم رسمها الإملائي ودلالتها داخل سيّاق الجملة. كما يحتوي على المفردات الواردة في المنهاج الدراسي. بناءً على هذا يتمكّن التلميذ في الابتدائي من القراءة السليمة للكلمات وكتابتها كتابة صحيحة، مع تعرّفه على دلالتها. كما يعنيه على إنتاج الجمل وتوظيف الكلمات التي بحث عنها في معجمه، وكذا فهم تلك الكلمات عند مصادفتها في النصوص أو المقالات. وهنا تكمن أهمية المعجم المدرسي بالنسبة للتلميذ الابتدائي؛ حيث يعنيه على تعلم واكتساب أساسيات اللّغة، والقدرة على تكوين مهارات وكفاءات في ممارسة قواعد اللغة واستعمالها استعمالاً نافعًا واسعًا.

2– أهميته بالنسبة للمرحلة المتوسطة

– « للمعجم المدرسي تأثير فعّال في تنمية الثروة اللّغوية للتلاميذ؛ فهو يتناول مفردات اللّغة بأسلوب مرحلي وفق المستوى العقلي والإدراكي للتلاميذ بما يراعي قدراتهم الطبيعية والمكتسبة، ويلبّي حاجاتهم الواقعية في المدرسة والحياة العامة.

– يساعد في ربط التلميذ بلغته الفصحى، ويمكّنه من التعبير السليم بها الأمر الذي يطلق طاقاته الإبداعية والفكرية؛ فالمعجم المدرسي يعدّ مرجعًا ومخزنًا للمفاهيم والمصطلحات المعرفية في العلوم المختلفة. ومن دون توفّر معجم مناسب بين أيدي التلاميذ تظلّ كل المفاهيم في المجال العلمي واللّغوي والأدبي عائمة ومتذبذبة، يلحقها التشويش والالتباس والغموض منذ بداية المرحلة التعليمية الأولى.

[1] صليحة خلوفي، المعجم المدرسي الجزائري وإشكالاته واقع وأفاق، ص183.

– يعمل المعجم المدرسي على تمكين التلميذ من تخطي الزمن، وفهم ما ألفته الأجيال القديمة من كتب، وما أبدعته قرائح أهلها وما أنتجته عقولهم ».[1]

لا تقتصر أهمية المعجم المدرسي على الجانب اللّغوي التعليمي فقط، بل يحمل جوانب من المستوى الحضاري والعلمي والاجتماعي للأمة حيث:

– يعتبر «المعجم نص تتداخل فيه مختلف النصوص؛ فهو يتضمن مواد لشرح اللّغة ومفردات الثقافة والحضارة والعلم ومصطلحاته، ومن ثم يجمع بين المتعة والفائدة، ويساعد التلميذ على اكتساب المعرفة والسيطرة عليها.

– يتميّز المعجم المدرسي بكونه يرتبط بجميع المؤلفات المدرسية الأدبية والعلمية، ممّا يجعله يحمل صبغة نفعية علمية وتعليمية. كما يتضمّن ألفاظا محدودة ويعرض معاني محدّدة، ممّا يسهّل على التلميذ انتقاء الألفاظ والمعاني بأقل جهد وأقصر وقت. ومن جهة أخرى يكون المعجم المدرسي فعّالا في جذب التلميذ نحوه لامتيازه بسهولة المنهج وجمال الإخراج، وجودة الورق والطباعة، وما يتضمّن من رسوم مناسبة ووسائل إيضاح ملونة».[2]

بناءً على هذا نستنتج أنّ للمعجم المدرسي تأثير إيجابي على التلميذ في المرحلة المتوسطة؛ حيث يوجّهه إلى عدّة نصوص متنوعة بين العلمية والأدبية، لغرض تثقيفه وتنمية معارفه الموسوعية. كما يعين التلميذ في فهم المعاني التي تحملها الكلمة والتمييز بينها من خلال سيّاق الجملة. إضافةً إلى المنهج البسيط الذي ينظّم مادته؛ نجده حسن الإخراج ومتقن الطباعة يجذب التلميذ للاطلاع عليه، وكذا وزنه الخفيف يشجّعه على حمله في كل الأنشطة التعليمية.

---

[1] محمد عبد الله علي العبيدي، صناعة المعجم اللغوي المدرسي، ص79.

[2] المصدر نفسه، ص80.

يعين المعجم المدرسي على تنمية ملكة النقد عند التلميذ من خلال البحث الذاتي داخل المادة المعجمية؛ أين يستطيع أن يكتشف مواطن الخطأ أو الصواب في خطوات بحثه. وكلما عثر التلميذ على حاجاته اللّغوية داخل المعجم كلما زاد تعلقه به وزاد فضوله لتصفحه.

انطلاقا من الأهمية اللّغوية والتعليمية للمعجم المدرسي، أصبح من الضروري استعماله في المدرسة، فهو إلى جانب الكتاب المدرسي أهم مصدر للثروة اللغوية والمعرفية.

سابعًا: التجارب العربية الرائدة في صناعة المعجم المدرسي العربي

لقد حاولت الدول العربية صناعة المعجم المدرسي الملائم للمتعلم، الذي يتماشى مع المراحل التعليمية؛ حيث صبّت بعض المؤسسات العربية جلّ اهتمامها على القضايا التي تُعنى بالمعجم المدرسي من حيث الرّصيد اللّغوي الوظيفي الذي ينبغي أن يحوي عليه المعجم، حتى يحقق غايته الأساسية وهي تعليم اللّغة والحفاظ على ألفاظها. ولقد شاركت الدول العربية بمؤسساتها في صناعة المعجم العربي، بالاستناد على وزارة التربية أو مجمّع اللّغة العربية

1- جهود المجامع اللّغوية: بدأت الجهود العربية في صناعة المعاجم عن طريق إنشاء تجمعات لغوية، تطرح قضايا لغوية معجمية والعمل على تطويرها؛ إذ كان للمؤسسات العلمية والمجامع اللّغوية فضل كبير في تطوير المشروع المعجمي. ومن هذه المجامع نذكر:

- المجمّع العلمي العربي(دمشق)، 1918
- مجمّع اللّغة العربية (القاهرة)، 1932
- المجمّع العلمي(العراق)، 1947
- مجمّع اللغة العربية (الأردن)، 1976
- مكتب تنسيق التعريب (المغرب)، 1961
- مجمّع اللّغة العربية (الجزائر)، 199

لقد كانت هذه المجمعات تهدف إلى وضع المصطلحات والاهتمام باللّغة؛ أي إيجاد ألفاظ مناسبة للعدد الوفير من المدلولات، لاسيما في دائرة الشؤون الهندسية والآلية والطبية، والكيميائية والطبيعية وغيرها ممّا أنشأته الحضارة العربية الحديثة[1]. فكل هذه المجامع باختلاف البلد الذي تنتمي إليه جعلت من اللّغة محور اهتمامها؛ حيث سعت إلى وضع المصطلحات لمدلولاتها ووضع معاجم تختصّ بمجالات مثل الطب، الهندسة. إنّ إسهامات هذه المجامع في النهوض باللّغة العربية جدّ عظيمة؛ حيث شكلت إرهاصات مهّدت لظهور المعاجم المدرسية الحديثة، لاسيما إسهامات مجمّع اللغة العربية بالقاهرة فلا يمكن أن نتغاضى دون الحديث عن أهم ما أسفر عنه المشروع المعجمي تحت وطأة هذا المجمّع:

1-1: جهود مجمع اللغة العربية بالقاهرة

لقد أنشئ هذا المجمع في ديسمبر 1932 بمصر، أطلق عليه في البداية تسمية "مجمع اللغة العربي الملكي"، ثم تغيّر اسمه بعد الثورة المصرية ليصبح "مجمع اللّغة العربية".[2] ومن الأغراض التي أنشئ من أجلها المجمع؛ هي أن "يحافظ على سلامة اللغة العربية وأن يجعلها وافية بمطالب العلوم والفنون في تقدّمها، ملائمة على العموم لحاجات الحياة في العصر الحاضر؛ وذلك بأن يحدّد في معاجم أو تفاسير خاصة أو بغير ذلك من الطرق ما ينبغي استعماله أو تجنبه من الألفاظ والتراكيب"[3]. فالهدف الأول الذي سطره المجمع والذي حدّد في مرسوم إنشائه؛ هو الحفاظ

[1] حكمت كشلي، تطور المعجم العربي الحديث، ص377.

[2] مصطفى الشهابي الأمير، المصطلحات العلمية في اللّغة العربية في القديم والحديث، ط3، بيروت، دار صادر، 1995، ص128.

[3] عبد اللّطيف عبيد، من قضايا المادة في المعجم المدرسي في ضوء بعض التجارب المعجمية الرائدة، مجلة اللسانيات، ص57.

على سلامة اللغة العربية وتكييف مصطلحاتها مع العلوم والفنون، على أن تضع معاجم تحدّد الألفاظ المستعملة والتراكيب المهملة، حتى يجد المتعلم ما يحتاجه من الكلمات الحديثة والقديمة المستعملة. كما نجد أغراضا أخرى للمجمع أوردت في المرسوم تتمثل في:[1]

– أن يقوم بوضع معجم تاريخي للغة العربية، وأن ينشر أبحاثا دقيقة في تاريخ بعض الكلمات وتغيّر مدلولاتها.

– أن ينظم دراسة علمية للمعجمات العربية الحديثة بمصر وغيرها من البلاد العربية

– أن يبحث في كل ما له شأن في تقديم اللّغة العربية، ممّا يعهد إليه فيه بقرار من وزير المعارف العلمية.

– أن يصدر مجلة تقوم بنشر كل ما يقرّه من بحوث ودراسات لغوية، وألفاظ وتراكيب تقرّ باستعمالها أو تجنبها، وكذا النصوص القديمة والدراسات المتعلقة بفقه اللّغة وكل ما تقرّه لجنة المجلة، أو ما يتعلق بأغراض المجمع.

تتعلق أغراض مجمع القاهرة بتطوير اللّغة العربية والعمل على الحفاظ على مصطلحاتها. وإنّ أهم ما أنجزه هذا المجمع وأسفر عنه بفضل جهوده نذكر:

– إنشاء وصنع المعجم التاريخي "المعجم الكبير" الذي يحتوي على مصطلحات عبر العصور المختلفة، مع الاعتماد على الشّعر والنثر للاستشهاد. ولقد تمّ نشره في سنة 1951.

– إصدار معجم الوسيط في جزأين سنتي 1960 و1961 بناءً على طلب وزارة المعارف المصرية (1936)؛ حيث يفيد المجمع العالم العربي بمعجم على خير نمط حديث بحيث لا يختلف في نظامه عن أحدث المعجمات الأجنبية، فيجيء محكم الترتيب وواضح الأسلوب، وسهل

[1] حكمت كشلي، تطور المعجم العربي، ص 378.

التناول، مشتملًا على صور لكل ما يحتاج شرحه إلى تصوير، وعلى مصطلحات العلوم والفنون. وبذا ينتفع به طلاب العلم ويسّر عليهم تحصيل اللّغة.[1] فقد كانت وزارة المعارف تسعى إلى إصدار معجم شبيه بالمعاجم الفرنسية مثل "لاروس الصغير".

– إصدار معجم "الوجيز" وهو معجم يختصر محتوى معجم الوسيط، ولقد أصدره المجمع نظرًا إلى حاجة طلاب التعليم الثانوي ومن في مرتبتهم وجمهرة المثقفين من أبناء اللّغة العربية إلى معجم وسيط، سهل التناول، ميّسر الترتيب ومصوّر؛ بحيث يتناول من المصطلحات العلمية الصحيحة ممّا يتعلق بالأسباب الدائرة بين الناس. يقرّر المجمع الشروع في اتخاذ الأسباب للقيام بهذا العمل.[2] اتسمّ معجم الوجيز بكونه معجمًا مدرسيًا يسعى إلى تسهيل تعلم اللّغة عند التلاميذ في المرحلة الثانوية.

– كما أصدر المجمّع معجما خاصا بألفاظ القرآن الكريم سنة 1959؛ فمصدر اللّغة العربية هو القرآن الكريم يجمع بين معاني الألفاظ الواردة في القرآن الكريم. كما قدّم المجمّع معاجم متخصصة كمعجم الكيمياء والصيدلة (1983)، ومعجم الجيولوجيا(1965)، معجم الفيزياء(1984)، إضافة إلى معجمات أخرى ذات قيمة معتبرة.[3] إنّ إسهامات مجمّع اللّغة العربية بالقاهرة مهّمة للنهوض باللّغة العربية وتطويرها؛ فلقد أنتج هذا المشروع المعجماتي عدّة معاجم

---

[1] عبد اللّطيف عبيد، من قضايا المادة في المعجم المدرسي، ص57.

[2] المصدر نفسه، ص58.

[3] السعيد بوطاجين، الترجمة والمصطلح دراسة في إشكالية ترجمة المصطلح النقدي الجديد، ط1، الجزائر، منشورات الاختلاف، 2009، ص31.

طبعتها صبغة مدرسية، وبعض المعاجم التي سلكت منحى التخصص في مجال معيّن مثل مجال الطب والفيزياء.

1-2: جهود مشروع الرّصيد اللّغوي المغاربي

تأسّس هذا المشروع في سنة 1967، عندما دعا وزراء التربية المغاربة إلى ضبط سياسة تربوية موحدة؛ تتمثل في وضع رصيد لغوي وظيفي لتلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي. ويتكون الرّصيد اللّغوي الوظيفي من قائمة الألفاظ اللّغوية العربية التي يحتاج إليها التلميذ المغاربي في هذا الطور من التعليم ليؤدي أغراض تبليغية.[1] ينحصر الرّصيد في الكلمات الوظيفية الخاصة بالطور الأول الابتدائي، تساعد التلميذ في التعبير عن أفكاره وأغراضه وقد سميّت بالوظيفية لأنها تحقق الوظيفة التواصلية والتبليغية.

لقد كان "الرّصيد اللّغوي الوظيفي" للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي من أهم الانجازات القاموسية؛ حيث ألفته اللّجنة الدائمة للرّصيد اللّغوي العربي ونشرته سنة 1976. وقد انبنى هذا الرّصيد على بحوث لغوية ميدانية، وتضمّن الألفاظ المستعملة المتواترة المكونة للرّصيد المعجمي الحيّ[2]. فالألفاظ المتداولة حيّة الاستعمال كلها من اهتمام هذا المشروع المعجمي.

يجمع الرّصيد اللّغوي العربي بين الدول العربية (المغرب، تونس، الجزائر)؛ وذلك من خلال المؤسسات التابعة لهذه الدول حيث تتمثل في:

- معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بجامعة محمد الخامس
- معهد العلوم اللّسانية والدراسات الصوتية بالجزائر

---

[1] صليحة خلوفي، المعجم المدرسي وإشكالاته، ص184.

[2] عبد اللّطيف عبيد، من قضايا المادة في المعجم المدرسي في ضوء بعض التجارب الرائدة، ص66.

– قسم اللّسانيات بمعهد الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية بتونس

ومن الإجراءات المنهجية التي اعتمدها مشروع الرّصيد اللغوي العربي نجد:[1]

أ– الوقوف على ما هو متداول في الكتب المدرسية المعتمدة في التعليم؛ بقصد حصر النقائص وسدّ الفراغات لاسيما بالنسبة للمفاهيم الحديثة التي لا نجد لها ألفاظا عربية تدلّ عليها.

ب– الوقوف على ما يدور على ألسنة الأطفال من كلام ومفردات....والسعي إلى توحيد الأرصدة اللّغوية المستعملة في هذه الأقطار.

ت– بعد الفراغ من هذه الأعمال التي تكفل معهد العلوم اللّسانية، بتنسيقها وجردها ثم استخلاص الرّصيد اللّغوي الوظيفي.

يعتبر هذا المشروع المغاربي محاولة جادة من الدول العربية في صناعة معجم مدرسي للطور الابتدائي؛ بحيث يتميّز بكونه جامع للرصيد اللّغوي المتداول الحيّ الذي نتج عن دراسة ميدانية في مختلف الأقطار العربية، ولم ينفذ هذا المشروع في بداية إنجازه إلى أن اجتمع وزراء التربية المغرب العربي سنة 1967 بالجزائر؛ حيث اقترحوا كيفية انجازه وسطروا أهدافه من جديد، وهو الذي مهّد لظهور مشروع الرّصيد اللّغوي العربي الوظيفي؛ إذ يعتبر تطوير وتعميق للمشروع المغاربي سعيًا منه إلى تحقيق الأهداف التي ناشداها المشروع المغاربي، مع توسيع الآفاق التي يعمل على تحقيقها مستقبلاً.

1–3: الرّصيد اللّغوي العربي (1976– 1986)

هو مشروع أنجز توسيعًا للرّصيد المغاربي الذي اختصّ بالرّصيد اللّغوي الوظيفي. لقد أقدمت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على تبني هذا المشروع وسعت إلى تعميمه في كل الدول

[1] خلوفي، المصدر المذكور سابقا، ص 185.

العربية؛ حيث كان الرّصيد اللّغوي الوظيفي إجابة ملموسة للسؤال المتداول في أوساط التربويين آنذاك: ماذا يجب أن نقدم بالفعل في مدارسنا للمتعلم من مادة لغوية نوعًا وكمًا؟[1]. كما أنّ الرّصيد من اللّغة الذي يجب أن يعلم للطفل هو "مجموعة من المفردات والعبارات العربية الفصيحة، أو ما كان على قياسها ممّا يحتاج إليه التلميذ في سّن معيّن من عمره؛ حتّى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من جهة، ومن ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة"[2]. فارتكز المشروع اللّغوي الوظيفي على اللّغة العربية الفصيحة التي يتعامل معها المتعلم في خطابه اليومي بحيث تعبّر عن أغراضه وأفكاره. بناءً على هذا أصبح المشروع اللّغوي الوظيفي مشروعًا عربيًا يضمّ جميع البلدان العربية التي وُضع لها رصيدا لغويا موحدًا. ومن الغايات الأولى التي دعا المشروع إلى تحقيقها هي توحيد الألفاظ التي يستعملها التلميذ في المرحلة الابتدائية؛ بحيث ينتج عن هذا التوحيد رصيد لغوي يشمل جميع الدول العربية وذلك بغية تطوير تعليم اللّغة العربية، وتسهيل مهمة استعمال الألفاظ الوظيفية.

لقد ارتكز مشروع الرّصيد اللّغوي الوظيفي على مجموعة من المبادئ مثّلت أرضية لتجسيد هذا المشروع واقعيًا. وتنحصر هذه المبادئ في:

---

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، مجلة اللّغة العربية، الجزء3، المجلد78، دمشق، مجمع اللّغة العربية، 2002، ص678.

[2] المصدر نفسه، ص679.

– ينطلق تدوين الرّصيد اللّغوي الوظيفي من الواقع المشاهد ومن رصد هذا الواقع، على أن لا يتجاوز الرصيد الحد الأقصى الذي يستطيع الطفل أن يكتسبه، وأن لا يقلّ عمّا يجب أن يعرفه.[1]

– الانطلاق من المتعلم فهو الهدف الأساسي من المشروع؛ بحيث ينبغي أن يتمّ استقراء كل ما يطلع عليه في الكتب المدرسية والمقرّرة. إضافة إلى كل ما ينطق به أو يسمعه في حياته اليومية؛ أي الارتكاز على الألفاظ المستعملة الحيّة في الواقع.

– ضرورة الاعتماد على عدد من المقاييس العلمية والمعطيات الموضوعية لحصر هذه المعلومات وتحليلها، ثم تقويمها وضبط الرّصيد الوظيفي في نهاية المطاف.[2]

– الاعتماد على شبكة من المفاهيم العلمية؛ أي تلك التي يشترك في معرفتها أكثر الأطفال العرب، وكذا المفاهيم التي يتفق في معرفتها الأطفال العرب وغيرهم مع تغطية جميع المفاهيم التي ليس لها لفظ عربي فصيح يدلّ عليها.[3]

– تمت بمعهد العلوم اللّسانية المعالجة الحاسوبية لكل هذه المعطيات، كما تمّ إقرار الرّصيد اللّغوي العربي في اجتماع علمي بتونس؛ حيث نظر الباحثون العرب في الحصيلة لفظًا لفظًا، وأقرّوا ما رأوه جديرًا أن يكون من صلب هذا الرّصيد.[4]

---

[1] عبد الله دراجي تيسير، المعجم المدرسي واقع وآمال، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد33، 2014، ص418.

[2] محمد يحياتن، دور معهد العلوم اللّسانية في ترقية اللّغة العربية، مجلة اللّغة العربية، العدد13، الجزائر، 2005، ص164.

[3] صليحة خلوفي، المعجم المدرسي وإشكالاته، واقع وآفاق، ص186.

[4] يحياتن، المصدر نفسه، ص164.

وعلى هذا تمّ استخراج الرّصيد بالنظر في ثلاثة أنواع من المعطيات: الكتب المدرسية، وعيّنة من كتابات التلاميذ، وما يتفوهون به في مخاطباتهم مع الصغار والكبار، وبهذا تحصلوا على اهتمامات الطفل وما يوجد بالفعل في لغته من فصيح وغير فصيح، ومن عربي وأعجمي. وقد أدخل هذا الرصيد كليّا أو جزئيًا في الكتب المدرسية في المغرب العربي، وقد شاع عند الصغار لفظ "المعامة" للمايو، ولفظ اللّمجة للأكل الخفيف الذي يأكله الطفل في المدرسة. كما وضعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم رصيدا مماثلا بنفس الطريقة، شمل كل البلدان العربية بدون استثناء[1]. ولقد استفادت الجزائر من هذا الرصيد حيث أدخلت مفردات منه مثل: اللمجة، المعامة، توت الأرض...إلخ

إنّ أهمية الرّصيد اللّغوي الوظيفي تتجلّى في كونه يوحّد بين جهود الدول العربية، ويعمل على تطوير اللّغة العربية التي تعدّ القاسم المشترك بينها. كما أنّ للمشروع قيمة ومنفعة في التأليف المعجمي لكونه رصيدا من المفردات التي يتداولها التلاميذ فيم بينهم في المرحلة الابتدائية، مع وضع القواعد التي يؤخذ بها في صناعته مثل القياس على اللّفظ الفصيح وما يعادله في كل الدول العربية، والأخذ بالمصطلحات المتداولة الحيّة الوظيفية بحيث تحقق عند المتعلم القدرة على النطق والكتابة، شرط أن تشترك كل الدول العربية في مشروع توحيد الرّصيد اللّغوي.

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، الجزء 2، الجزائر، موفم للنشر، 2007، ص121.

2- التجربة اللّبنانية

لا يمكن الحديث عن جهود المجامع اللّغوية العربية والتجارب العربية في صناعة المعجم المدرسي، دون ذكر إسهامات المدرسة القاموسية اللّبنانية وجهودها في تأليف المعاجم المدرسية. لقد كانت رائدة في المجال المعجمي لاسيما في وضع المعاجم المدرسية. وما جعل المعجميين اللّبنانيين يهتمون بمجال تأليف القواميس هي النهضة التي شهدها لبنان في القرن التاسع عشر وبالتالي؛ ظهرت «حركة لغوية واسعة شارك فيها العديد من اللّبنانيين، فأسهموا إلى حد كبير في بعث اللّغة العربية وإحيائها من جديد»[1]؛ فهم أول من ألّف في المعاجم المدرسية حيث أصدروا عدّة معاجم أهمها:

- قاموس المحيط (1869) لبطرس البستاني، رتب هذا القاموس وفق المنهج الألفبائي حسب أوائل الكلمات ثم اختصره في معجم "قطر المحيط"

- قاموس أقرب الموارد في فصيح العربية والشوارد (1889) لسعيد الخوري الشرتوني

- قاموس المنجد (1908) للويس معلوف المختصر لقاموس محيط المحيط. ويعتبر المنجد إلى اليوم "خير معجم مدرسي للعربية في ترتيبه وإخراجه".[2]

- البستان (1930) لعبد الله البستاني

- متن اللغة (1958) لأحمد رضا

[1] حكمت كشلي، المعجم العربي في لبنان، بيروت، دار ابن خلدون، 1982، ص 35، 36.

[2] عدنان الخطيب، المعجم العربي بين الماضي والحاضر، ط1، بيروت،، مكتبة لبنان ناشرون، 1994، ص53.

لقد تتابع صدور المعاجم المدرسية التي ألفتها المدرسة اللبنانية في القرن العشرين، ومن هذه المعاجم نذكر: معجم الطلاب، مجاني الطلاب، منهل اللغة الصغير، قاموس الهادي، المجاني المصوّر.

لقد تميّزت القواميس المدرسية الصادرة عن المؤسسات اللبنانية؛ بكونها موجهة إلى المتعلم بالدرجة الأولى إضافة إلى حسن تنظيم وترتيب مداخلها، كما أنّها غنيّة بالمصطلحات العلمية التي تخدم المتعلم؛ فجهود المدرسة اللبنانية معتبرة في تطوير صناعة المعجم المدرسي العربي.

3- التجربة السعودية: إنّ للمؤسسات السعودية إسهام كبير في صناعة المعجم المدرسي حيث أصدرت عدّة معاجم قيّمة:

- **معجم الطلاب:** ألفه كل من صيني محمود إسماعيل وحيمور حسن يوسف سنة 1991؛ وهو معجم للألفاظ الشائعة والمتداولة يعتمد على السيّاق في تحديد المعاني. يعدّ أول محاولة قاموسية تهدف إلى خدمة دارسي العربية من غير العرب، وقد تمّ اختيار مفرداته بناءً على دراسات إحصائية[1]. ولقد وجّه المعجم للطالب الأجنبي لذا احتوى على أهم خصائص اللّغة العربية النحوية والصرفية، الإملائية.

- **مشروع عمل معجمين لغويين حاسوبين** هما: "المعجم اللّغوي للمرحلة الابتدائية" و"المعجم اللّغوي للمرحلة الثانوية"، بالتعاون بين مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية وبعض دور النشر العربية ذات الخبرة العالية. ويعتمد في جمع مادة المعجمين على كل الكتب المدرسية المستخدمة في المرحلة الدراسية المعنية (الابتدائية والثانوية). كما يعتمد في تأليف المعجمين على الحاسوب لبنائه، ويبنون برمجيات مساعدة لبناء المعجم لتمكين المستفيد من استعماله بسهولة وكفاءة

[1] محمود إسماعيل صيني وحيمور حسن يوسف، معجم الطلاب، بيروت، مكتبة لبنان، 1991، ص280.

ولأغراض متعدّدة تتجاوز أغراض المعجم المدرسي التعليمي.[1] لذا يعدّ هذا المشروع فريدًا من نوعه يعتمد على الحاسوب في جمع وتنظيم مدونته، ويعتبر المعجم السعودي أول معجم عربي يأخذ المادة المعجمية من مصادر تمثّل البيئة التعليمية المحيطة بالطالب ومصادر التراث العربي، والمناهج الدراسية، والصحافة، والأدب، وإنتاج الطلاب كتابة وحديثا وليس الاعتماد على جهود معجمية سابقة. واعتمد منهجية بناء وعاء للمصادر سابقة، استخدم الحاسب والتقنيات الحديثة في بناء المعجمات.[2] فالتجديد يكمن في المدونة ومنهجية انتقاء عناصرها؛ فالمعجم السعودي ليس مجرّد اختصار للمعاجم السابقة بل يتم جمع مادته من المحيط التعليمي والمناهج، وكل ما له علاقة بالمتعلم العربي والأجنبي، استنادًا إلى التقنية الحاسوبية الحديثة في بناء وتشكيل المعاجم.

4- التجربة التونسية

تونس من الدول التي اشتركت في الرّصيد اللّغوي المغاربي، وفي الرّصيد اللغوي الوظيفي.

- أصدرت المؤسسة التونسية **القاموس الجديد للطلاب** (1979)، من تأليف علي بن هادية والجيلاني بن الحاج وبلحسن البليش. وهو معجم مدرسي موجّه إلى الطلبة، واعتمد في جمع مادة المعجم من الرّصيد اللّغوي الوظيفي الذي أصدره الرّصيد اللّغوي المغاربي.

- أعلن المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية في 2012 عن مسابقة لإعداد المعجم المدرسي التونسي، على أن يكون المتقدم فريقًا متكاملًا من أعضاء لجنة علمية، ويكون الترشح ضمن فريق بحث متجانس يرأسه منسّق. وتتكون اللّجنة العلمية من: جامعي مختص في

[1] عبد اللّطيف عبيد، من قضايا المادة في المعجم المدرسي في ضوء بعض التجارب المعجمية الرائدة، ص68.

[2] تيسير عبد اللّه دراجي، المعجم المدرسي واقع وآمال، ص420.

المعجمية النظرية، وجامعي مختص في المعجمية التطبيقية، وجامعي مختص في اللّغة العربية، ومختص في التربية والبيداغوجيا (مادة العربية)، ومختص في التربية والبيداغوجيا (مادة التاريخ والجغرافيا)، ومختص في التربية والبيداغوجيا (مادة العلوم).[1]

إنّ مشروع إنجاز معجم مدرسي تونسي عن طريق المسابقة؛ قيّمة تؤدي حتمًا إلى نجاح هذا المشروع المنتظر لاسيما باستناده على المختصين في المعجمية وفي اللّغة العربية، وكذا البيداغوجيا والعلوم الأخرى.

5- التجربة السورية

لقد أصدرت المؤسسات السورية معاجم مدرسية؛ حيث أصدر وألف "محمد خير أبو حرب" معجمًا سماه ب" المعجم المدرسي" موجّه إلى الطالب حتى يلبي حاجته إلى معجم مدرسي يعينه في فهم معنى الكلمات. كان الهدف من هذا المعجم هو الحفاظ على اللّغة العربية الفصيح كما أشار المؤلف في مقدمة معجمه بقوله: « وقد تطلّع المشرفون على إصداره إلى أن يأخذ موقعه بين المعجمات العربية الحديثة وأن تعمّ فائدته أبناء العربية كافة، وقد أملوا أن يجد فيه أبناؤنا الطلبة وزملائنا المربون وأبناء شعبنا العربي خير زاد، في الحفاظ على التراث وبناء الشّخصية العربية».[2] وقد تمّ توزيع وتسويق هذا المعجم على كافة الدول العربية للاستفادة منه لاسيما في المدارس والمعاهد؛ لكونه مرجعًا مهمًا في إثراء الملكة اللّغوية.

[1] دراجي، المصدر المذكور سابقا، ص419.

[2] محمد خير أبو حرب، المعجم المدرسي، ط1، دمشق، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، 1985، ص17.

6- التجربة الجزائرية

إنّ الجزائر كغيرها من البلدان العربية كان لها دور في صناعة المعجم المدرسي العربي؛ فقد بذلت جهودًا لتطوير المشروع المعجمي. ففي البداية شاركت إلى جانب الدول العربية في المشروع اللّغوي المغاربي (1967)، كما تبنت مشروع الرّصيد اللّغوي الوظيفي، وتعمل على تكييف محتوى المشروع مع متطلّبات المعجم المدرسي في العصر الحاضر. إلى جانب إسهامات في صناعة معاجم مدرسية عدّة نذكر منها:

- **القاموس المدرسي الجديد:** ألفه الدكتور "بعزيز خدوسي"، وقام بإخراجه دار الحضارة بئر توتة، وطبعت أول طبعة منه سنة 1998، وقام بمراجعته وإثرائه الدكتور عبد القادر فضيل. يجمع هذا القاموس أهم المفردات التي يمكن أن تواجه المتعلمين في المراحل التعليمية، فلقد كان مختصرًا من الكثير من قواميس العربية قديمها وحديثها، التي اعتمد على بعضها خلال إعداد مادته. ولقد وُصف المعجم في مقدمته بأنّه؛ «المنتظر من قبل الأساتذة والمعلمين والطلبة....المجامع لأهم المفردات التي يمكن أن تصادف الباحثين والدارسين في جميع المراحل الدراسية... المفيد عن كثير من القواميس العربية...إنّه ثمرة لغوية تضاف إلى مكتبتنا المدرسية».[1] ومن مميّزات القاموس المدرسي الجديد؛ أنّه يحتوي على 3 آلاف مدخل ومجموعة من المصطلحات التي تخدم المتعلم، ويصوغ التعريفات بذكر جنس الكلمة والنوع الدقيق لتصنيف المفهوم الذي تحيل إليه الكلمة.

- **قاموس الهدى:** معجم موجّه للمتعلم في مراحل التعليم ولقد تولت دار الهدى طباعته ونشره وتوزيعه في 1998، وأشرف على إخراجه إبراهيم قلاتي. ولقد جاء في مقدمته؛ أنّ «المعجم ألف

[1] بعزيز خدوسي، القاموس المدرسي الجديد، ، ط1، بئر توتة، الجزائر، دار الحضارة، 1998، المقدمة.

ليكون معجمًا وجيزًا يتلاءم مع مراحل التعليم كلّها وهو يحمل زبدة معاجم كبيرة ومناجد ضخمة، دسمة في مادتها ووافية في لغتها وشروحها، والتي لم يعد لأيّ طالب القدرة على امتلاكها واصطحابها إلى مكان للاستعانة بها والاستفادة منها عند الحاجة».[1] ومن مميّزات؛ المعجم أنّه استعمل لغة سهلة واضحة مبتعدة عن الحوشي والغريب، وعن الرموز والألغاز. كما احتوى المعجم على مصطلحات حديثة وآيات قرآنية لتبسيط المفاهيم وشرح المعنى.

– **المبسّط الصغير:** معجم مدرسي موجّه للصغار والمبتدئين ألفه على بن مختار، وتولت دار المعرفة طباعته ونشره وتوزيعه. ولقد اعتمد مؤلفه على الترتيب الجذري حسب اشتقاق وأصول الكلمات في ترتيب مداخل المعجم، كما أن المبسّط الصغير لا يحتوي على مقدمة ولم يحدّد عدد المداخل ولا المرحلة التي يتوجّه إليها، نظرًا لكونه استعمل ألفاظ بسيطة وعدد محدود من المصطلحات، وفي بعض المداخل نجد الشرح بالمرادف دون إيراد الأمثلة– وهذا يدل على مدى بساطة الشرح المناسب للصغار– نستنتج أنه موجه للمبتدئين.

–**المفضل:** معجم موجّه إلى المتعلمين وغرضه أن يفي بالحاجة إلى معرفة ألفاظ العربية مع معانيها. لقد ألفه "عجان عزة" وتولت دار هومة طباعته ونشره وتوزيعه سنة 2001. اعتمد مؤلفه على الترتيب الألفبائي النطقي في ترتيب المادة المعجمية للمفضل، الذي اشتمل بدوره على ست مئة صفحة فيها آيات قرآنية كشواهد؛[2] وهذا لدعم التعريف أو الشّرح في المداخل المعجمية إضافة إلى خدمة حاجات التلاميذ والطلبة اللّغوية.

---

[1] الهدى، د ط، عين مليلة، الجزائر، دار الهدى، ص04.

[2] عجان عزة، المفضل، قاموس عربي للتلاميذ والطلاب، دط، الجزائر، دار هومة، 2001، المقدمة

– **المنار**: من تأليف عيسى مومني وتولت دار العلوم إصداره، وهو معجم مدرسي موجّه للطلاب بهدف توسيع مداركهم في اللّغة وأسرار جمالها. ولقد جاء في مقدّمة المعجم؛ أنّ المنار « قاموس مدرسي أشبه بمصباح ألقى شعاعًا على جوانب اللّغة العربية، فجمع ما تناثر من جواهرها في بطون المطولات، وما استحدث من الألفاظ والمصطلحات وشاع استعماله في المعاهد والدراسات ».[1] ولقد احتوى المعجم على بعض الرّسوم والصور والمصطلحات الحضارية والألفاظ التي شاع استعمالها في المعاهد والدراسات، ولقد ضمّ بعض المصطلحات المتعلقة ببرنامج التلميذ. ولم يقف عند المادة اللغوية بل أضاف ما دعّت إليه الضرورة من الألفاظ الموّلدة أو المحدثة أو المعربة.

من مميّزات قاموس المنار أيضا؛ أنّه متوسط الحجم يتكون من 720 صفحة ولم يشر إلى عدد المداخل التي فيه ولكنه أورد التعريف بالمرادف في بعض مداخله، وجاء ترتيب المداخل على النهج الألفبائي حسب جذور وأصول الكلمات واشتقاقاتها. ويتلاءم هذا المعجم مع كل المراحل التعليمية؛ بحيث شمل الألفاظ المعرّبة والدخيلة والألفاظ الحضارية، وكذا الرّسوم الملونة والصوّر التوضيحية الخادمة لحاجات المتعلمين اللّغوية، مع التركيز على البدء بالأفعال الماضية المجرّدة ثم الأفعال المضارعة والمصادر، إضافة إلى إشارته إلى طريقة اشتقاق الكلمات.

– **قاموس الممتاز**: معجم مدرسي ألفه عيسى مومني وأصدرته دار العلوم للنشر والتوزيع، وهو معجم متوسط الحجم فيه حوالي 607 صفحة. جاء في مقدمته أنهّ أُعد « وفقًا لخصائص اللّغة العربية وفلسفة تكوينها، فجاء غنيًّا بالمفردات والشّروح وما استحدث من الألفاظ والمصطلحات؛

[1] عيسى مومني، المنار قاموس مدرسي للطلاب، ط2، الحجاز، عنابة، دار العلوم للنشر والتوزيع، 2007، المقدمة.

وجعل هذه اللغة يتصل حاضرها بماضيها فهي لغة ذات حضارة عريقة وتراث ضخم، ويتعامل بها مئات الملايين من البشر في عالم اليوم... ».[1] فلقد جاءت مداخل المعجم على النهج الألفبائي حسب الأصول والاشتقاق، كما شمل الممتاز على المصطلحات الحضارية والمصطلحات الطبية مع التبسيط في شرحها. كما استعان بالألفاظ المولدة والمعربة والمحدثة ولم يحتو على الرسوم والألوان، إلا أنه معجم بسّط شرح المداخل لإثراء لغة الطلبة. وقد تمت طباعته في 2008 في دار العلوم (عنابة).

بالإضافة إلى هذه المعاجم المدرسية؛ فإنّ الجزائر في دراسة لمشروع "الذخيرة العربية" الذي اقترحه الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح- رحمة الله عليه- بحيث يسعى المشروع؛ إلى ضغط بنك آلي حاسوبي من النصوص القديمة والحديثة بالعربية الفصحى. والذي يمثل الاستعمال الحقيقي للغة العربية قديمًا وحديثا.[2] وهو مشروع جدّي ذو آفاق مستقبلية يرتكز على الألفاظ العربية الفصيحة القديمة منها والحديثة، بمثابة معجم تاريخي يتبع كل الألفاظ العربية منذ القدم وصولًا إلى الألفاظ العربية الحديثة؛ حتى لا يستعصى على المتعلم أو الباحث في اللّغة إيجاد أيّ لفظ هو بحاجة إلى معرفة دلالته واستعماله.

يرمي مشروع الذخيرة اللّغوية العربية إلى ضبط بنك آلي (حاسوبي) بحيث يمثل قاعدة معطيات دائمة؛ بحيث تقبل الزيادة والتصليح على الدوام بحسب تطور المعلومات من خلال الاستعمال الحقيقي للغة، وبالتالي أن تصير المصدر الأساسي لإنجاز المعجم الجامع للغة

---

[1] عيسى مومني، الممتاز، قاموس مدرسي، دط، ، الحجار، عنابة، دار العلوم، 2008، المقدمة.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية، مجلة المجمّع الجزائري للّغة العربية، العدد 1، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2005، ص 19، 20.

العربية . وإنّ ما سيترتب على هذا المشروع جدّ عظيم لكون الذخيرة اللّغوية فهرسة كامنة كبيرة لكل ما أنتجه الفكر العربي. كما سيكون المنبع الذي لا يستغني عنه أيّ باحث في اللّغة، ومنبعا للكثير من الدراسات في العلوم الاجتماعية وتاريخ الأفكار والنظريات وغيرها.[1]

خلاصة الفصل

توصّلنا من خلال هذا الفصل إلى تسجيل جملة من الملاحظات:

– إنّ صناعة المعجم المدرسي تخضع لمعايير وأسس يلتزم بها صانع المعجم حتى يحقق هدفه اللّغوي والتعليمي؛ حيث تتمثل في الأسس العلمية التي ترتكز على الدراسة الميدانية التجريبية للمعارف اللغوية التي يتمّ تداولها بين المتعلمين، ورصد حاجاتهم من ألفاظ اللّغة شرط الالتزام بما يناسب سّنهم وقدراتهم، وكذلك نجد الأسس اللّغوية التي تحدّد المستويات اللّغوية ونوعية الألفاظ التي ينبغي إدراجها في متن المعاجم المدرسية؛ مع مراعاة الأسس النفسية والميول العاطفية للمتعلم ينوما تتركه الألفاظ من انطباع نفسي يؤثر عليهم. إضافة إلى الأسس الاجتماعية والثقافية الضرورية لتحديد ثقافة المتعلم والمستوى الاجتماعي للفئة التي يتوجه إليها المعجم المدرسي، دون أن ننسى أهمية الأسّس الشكلية الخارجية للمعجم وما لها من دور في جذب المتعلم إلى استعمال المعجم، والميل إلى البحث دون كلل أو ملل.

– يخضع تأليف المعجم المدرسي إلى عوامل أولها مدى تخصص المؤلف في الصناعة المعجمية؛ فمعرفته بذلك تعكس في متن المعجم الذي بدوره يحمل الإيديولوجية والثقافة الاجتماعية لصاحبه، ثم يشرع المؤلف في حصر المدونة بعد توفر المراجع المساعدة لذلك؛ أي من ضروري أن يتأكّد المعجمي أنّ مصادر موثوقة لأخذ المادة المعجمية حتى لا يقع في مشكلة

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ص 155. بتصرف

عدم توفر المدونة لاستكمال المعجم. ولإخراج المعجم المدرسي يحتاج إلى تمويل ودعم مالي حتى يطبع وينشر في أوسع نطاق.

– لقد حدّد أحمد مختار عمر أهم الخطوات التي يتم إتباعها في تأليف المعجم المدرسي؛ بداية من فكرة إعداد المعجم المدرسي (وضع تصور مبدئي للعمل، حساب التكلفة، التخطيط المبدئي، إعداد فريق العمل)، ثم تحديد المصادر وجمع المادة المعجمية، واختيار الوحدات المعجمية (عدد المداخل، وضع قاعدة للتعامل مع الكلمات المتعددة المعاني، اتخاذ قرار بشأن الكلمات غير المثيرة إلى شيء خارجي، التعامل مع الكلمات المركبة والمبنية)، إضافة إلى تنظيم المادة المعجمية وتأليف المداخل، ثم ترتيبها ترتيبا خارجيا وفق النظام الهجائي الأصولي أو حسب نطق أول حرف تبدأ به كلمة المدخل دون إرجاعها إلى أصلها، وكذا ترتيب المادة المعجمية ترتيبا داخليا مع مراعاة قاعدة ترتيب الأفعال والأسماء.

– كما أشرنا إلى أهمية ووظيفة المعجم في العملية التعليمية حيث، حددنا مفهوم العملية التعليمية والتعلمية (التعليم– التعلم)، أركانها (عناصرها)، وأهمية الوسائل التعليمية، المراحل التعليمية المتدرجة، وأنواع المعاجم المدرسية التي يتعامل معها التلميذ والمعلومات اللغوية والموسوعية التي تقدمها للتلميذ، إضافة إلى أهمية المعجم المدرسي في العملية التعليمية (أهميته بالنسبة للمرحلة الابتدائية، وكذا للمرحلة المتوسطة).

– كما تعرضنا في هذا الفصل إلى التجارب العربية الرائدة في صناعة المعاجم المدرسية؛ حيث توقفنا عند المجمعّات اللّغوية العربية وما أنتجته من معاجم، إضافة إلى جهود المؤسسات العربية في صناعة المعاجم على رأسها المؤسسة اللبنانية دون أن نغفل دورَ المؤسسات الجزائرية في صناعة المعاجم المدرسية الحديثة مثل المنار والممتاز.

– إنّ إتباع الخطوات التي اقترحها "أحمد مختار عمر" في تأليف المعجم المدرسي والالتزام بعوامل وأسس صناعته من شأنه أن يخفف على المؤلف عناء البحث عن المصادر والتمويل؛ فالتخطيط المسبق وراء نجاح أيّ مشروع لاسيما المشروع المعجمي الذي يستوجب حسن التخطيط والتسيير، وكذا الاتحاد الجماعي لفريق العمل فكما يقال في الاتحاد قوة.

الفصل الثاني

الملكة اللّسانية من الاستعداد الفطري إلى القدرة المكتسبة

تعدّ اللّغة من أهم وسائل التواصل الإنساني؛ إذ تسمح للإنسان أن يعبّر عن نفسه ويتبادل الآراء مع غيره. فمن ثمة اعتبرت اللّغة ظاهرة اجتماعية تعبّر عن المجتمع وعن فكره وحضارته، فهي نظام من الرموز والأدّلة اصطلح عليها مجموعة من أفراد المجتمع لتحقيق التواصل بينهم، لذا يعدّ التواصل الوظيفة الأساسية والأولى للغة.

حظيّت اللّغة باهتمام الدارسين واللّغويين منذ القديم حيث اعتنوا بدراسة قضاياها وجوانبها وحاولوا الإلمام بها. بناءً على اختلاف المشارب والمنطلقات الفكرية للدارسين ظهرت عدّة مواقف وآراء مختلفة حول طبيعة اللغة ونشأتها، وهل هي فطرية أم مكتسبة؟؛ فنجد من وضع نظريات تفسّر كيفية اكتسابها، وهناك من ألحّ على فطريتها بحكم أنّ اللّغة ملكة للّسان تنسب إليه؛ فالإنسان يولد ومعه الملكة والقدرة على الكلام. ومن هذا المنطلق بدا لنا من الصواب أن نقف ونعرض مجموعة من الآراء اللغوية حول هذه الملكة وذلك عند العرب والغرب؛ قصد تحديدها وضبطها كمصطلح أولاً والغوص في جوهرها كمفهوم ثانيًا، سعيًا إلى الوقوف عند فطرية اللّغة كملكة لسانية ثم اكتسابها وذلك بتقصي النظريات اللغوية والآراء العلمية. بناءً على ذلك عمدنا إلى وضع عنوان "الملكة اللّسانية بين الفطرية والاكتساب" للفصل الثاني من أطروحتنا، وسنحاول التفصيل في الملكة اللسانية من جانبين: الجانب الفطري والجانب المكتسب منها وذلك من أجل تبسيط الفهم والإلمام بالجوانب الأساسية في الملكة اللسانية.

المبحث الأول: الآراء اللغوية حول الملكة اللسانية

إنّ أهمية اللّغة في تحقيق الوظيفة التواصلية في المجتمع جعل منها موضوعًا شغل اهتمام الكثير من الباحثين واللغويين، فخاضوا في دراسة مسائلها منذ القديم حيث نجد علماء اللغة عند العرب نظروا إلى اللّغة على أنها ملكة وقدرة فيها جانب فطري وجانب مكتسب. كما اهتم بها المفكرون الغربيون فأسسوا النظريات حول اكتساب اللّغة وعملوا على تفسير قضاياها.

يكمن ارتباط اللّغة بالملكة في كون اللّغة في ذاتها ملكة تستند إلى اللّسان، فقد تعددت الآراء اللّغوية حول هذه الملكة وكيفية اكتسابها. لذا سنحاول في هذا العنصر الوقوف عند بعض الآراء اللغوية حول الملكة اللّسانية محاولين إقامة الاختلاف بين وجهات النظر حول هذا المصطلح.

أولاً: مفهوم الملكة اللسانية لغة واصطلاحا

1- الملكة بمعناها المعجمي

جاء في "المنجد في اللّغة والإعلام"؛ أنّ الملكة من الملك ويقال "هو ملكة يميني" أي أملكه وأقدر عليه، صفة راسخة في النفس. يقال مثلاً "عند فلان ملكة النقد"؛ أي إنّ النقد صفة راسخة في نفسه.[1] فالملكة لغة تدّل على احتواء الشيء والاستبداد به حتّى يصبح هذا الشّيء صفة راسخة في النفس.

2- الملكة اصطلاحا

تدّل الملكة اصطلاحًا على حالة ثابتة راسخة في النفس، تحصل بفعل الممارسة وتصبح ملكة تترسخ في النفس، وهذا ما أشار إليه عبد "شريف الجرجاني" بقوله: "تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى حالة ما دامت سريعة الزوال، فإذا تكرّرت

[1] المنجد في اللّغة والأعلام، مادة (ملك)، ط23، بيروت، منشورات دار المشرق، المكتبة الشرقية، 1987، ص775.

ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة، وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقًا".[1] وتشترط الملكة أفعالاً تخضع لممارسة مستمرة حتى تترسخ وتصير بطيئة الزوال وهذه الفكرة نفسها سبق إليها " عبد الرحمان ابن خلدون في مقدمته" بقوله: " والملكات لا تحصل إلاّ بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة ثم تتكرّر فتكون حالاً، معنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة"[2]؛ فالملكة حسب ابن خلدون هي صفة راسخة في النفس، يشترط حصولها تكرار الفعل ليصبح صفة وتكرارها لتصبح حالا ثم تكراره لتحصل الملكة الراسخة أي؛ إنّ المعنى الاصطلاحي للملكة يقتصر في كونها صفة راسخة في النفس تحصل بممارسة الأفعال وتكرارها وتكرار الأحوال حتى تترسخ كصفة ثابتة لا تتعرض للزوال.

3- الملكة اللسانية

الملكة هي قدرة اللّسان على التحكم في اللّغة والتصرف فيها؛ فهي عمومًا تعني احتواء الشيء مع الاستبداد به، والملكة اللسانية منسوبة إلى اللّسان تصير ملكة له إذا احتوى اللّغة وتمكّن منها واستبدّ بها[3]. فاللّغة كما عرّفها "ابن خلدون" هي: "عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني... فلا بدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان"[4]. فالملكة منسوبة إلى اللّسان عندما تمكن من احتواء اللّغة التي يعتبرها "ابن خلدون" ملكة حيث يقول: "واعلم أن اللّغات

---

[1] شريف الجرجاني، كتاب التعريفات، دط، بيروت، لبنان، مكتبة لبنان، 1985، ص247.

[2] عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، دراسة أحمد الزعبي، الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر، ص632.

[3] محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، القاهرة، عالم الكتب، 1979، ص05.

[4] سعيد بوخاوش، الملكة اللغوية في النظرية الخلدونية مفهومها وأهم خصائصها، مجلة الآداب واللغات، العدد 05، الجزائر، كلية الآداب واللغات، جامعة البليدة 02، 2014 ص90.

كلها ملكات شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللّسان"[1]. يظهر هذا القول مدى ارتباط اللّغة بالملكة ما ينتج عنه ملكة لغوية.

تحقق الملكة القدرة على التواصل مع الآخر؛ فالإنسان يعبّر بتحدثه ويستمع لما يلقى عليه في الوقت ذاته. وحسن إلقائه هذا مرتبط بحسن تلقيه فلا تحصل هذه الإجادة إلاّ إذا امتلك أدوات تسهّل له عملية الاتصال بوجود اللّسان والقدرة[2]. فالملكة تشمل القدرة على التواصل مع الآخر وفي الوقت نفسه القدرة على الاستماع؛ فهي تمثل الاستعداد الفطري الراسخ في النفس لتلقي اللّغة وتعلمها والتواصل بها. كما ترتبط الملكة بالقدرة العقلية الفطرية والاستعداد المسبق للاكتساب والممارسة. وبهذا يرتبط مفهوم الملكة اللسانية بمفهوم القدرة لكن من الضروري التمييز بينهما لكونهما مصطلحين يحملان دلالة مختلفة؛ فقد استطاع المختصون في علم النفس المعرفي وعلم النفس اللغوي التمييز بين حقول الملكة والقدرة؛ حيث تمثل الملكة "جملة المعارف العامة (الفطرية والجينية والمكتسبة البدائية) المخزنة في الذاكرة، وجملة الموارد الذهنية الكلية التي يمكن توظيفها في أحوال متباينة؛ فهي من الحيثية المثل العامة الغائرة في التجريد التي تتميّز بالطابع الكلّي الشامل. أما القدرة فهي مجموع المخططات الإجرائية المتعلقة بنشاطات ذهنية أو حركية يمكن أن تتصل بمخططات أخرى لتكون بنى عملية متخصصة؛ وتتواصل القدرات وتتفاعل فيما بينها لتشكل في آخر المطاف هيكل الملكة اللغوية".[3] نفهم من هذا التعريف أنّ الملكة اللغوية فطرية في الإنسان حيث يولد بقابلية واستعداد لاكتساب أيّ نظام لغوي وممارسته في عملية التواصل، وتظهر

---

[1] بوخاوش، المصدر المذكور سابقا، ص90.

[2] التواتي بن التواتي، مفاهيم في علم اللّسان، ط2، الجزائر، دار الوعي، 2008، ص 26.

[3] نصر الدين بوحساين، مفاهيم أساسية في اللّسانيات التطبيقية تعليمات اللغة، الجزء 1، البليدة، منشورات مخبر اللّسانيات النظرية والتطبيقية، 2012، ص122، 123.

الملكة في تركيبها الإجرائي على شكل قدرات تتفاعل فيما بينها لذلك فالملكة بهذا الوصف؛ قالب ذهني عام ذو أطر متماسكة تمثل في تلاقيها وتناضد نظامها، هذه الأطر في حقيقتها القدرات المركبة للملكة[1].

إنّ للتكوين الجسدي والاستعداد الذهني دور مهّم في تحقيق الملكة اللّغوية ؛ فالتكوين الجسدي يتمثل في سلامة الجهاز النطقي والسمعي الذي تنتظم به الأصوات، في حين يشمل الاستعداد الذهني عمل الدماغ في ضبط حركة الفم والحلق لتمييز الأصوات، فيقوم بانتقائها ثم تصنيفها فتخزينها في الذاكرة بعد التعرّف على المعلومات سمعيًا، والقدرة على تقليد نماذج كلامية مسموعة وصادرة عن الآخرين[2]. فالقدرة على الكلام والنطق باللّغة تشترط سلامة الجهاز النطقي والجهاز العصبي إضافة إلى المستوى العقلي المرتبط بالذكاء والتركيب والإدراك.

ثانيًا: الملكة اللسانية من منظور الفكر العربي القديم

لقد اهتم اللغويون العرب بمسألة اللّغة منذ القديم فقد تعدّدت وجهات نظرهم حولها، كما تنوعت تفسيراتهم لقضاياها؛ فاهتموا بتفسير مصطلح الملكة اللسانية وإن اختلفوا في طريقة تفسيرهم فقد أضافوا مفاهيم ومصطلحات تدور حول محور مشترك وهو اللّغة. كثيرون من اجتهدوا في بلورة الملكة اللّسانية وتفسيرها تفسيرًا يقبله العقل ويرضاه العلم، ونحن سنقف عند مجموعة من اللغويين العرب القدماء وكيف نظروا إلى الملكة اللسانية كمصطلح وكمفهوم.

---

[1] بوحساين، المصدر المذكور سابقا، ص123

[2] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص327.

1- الفارابي (260هـ- 339هـ)

ينظر الفارابي إلى اللّغة على أنها طبيعة حتمية؛ وذلك لأن "في طباع الإنسان أن ينطق بألفاظه، وفي طباعه أن يدل وأن يعلم"؛[1] أي ولد ولديه القدرة على الكلام والتعلم. ولقد أسّس تفسيره لنشأة اللّغة عند الإنسان وفق مبدأين؛ يتوجه المبدأ الأول إلى طبيعة التكوين الخلقي للجماعة البشرية ففي تصوره أن "تكون أعضاؤهم معدّة لأن تكون حركتها إلى جهات ما، وعلى أنحاء أسهل من حركتها إلى جهات أُخر وعلى أنحاء أُخر".[2] فالإنسان بحكم الفطرة والطبيعة يميل إلى الجهات التي حركتها أسهل، ويترتب على هذا المبدأ الأول المبدأ الثاني وهو "فطرية القيام بالجهد الأسهل."[3] وفي هذا السيّاق يرى الفارابي؛ إنّ الإنسان "إذا خلا من أول ما يفطر ينهض ويتحرك نحو الشّيء الذي تكون حركته إليه أسهل عليه بالفطرة، وعلى النوع الذي تكون به حركته أسهل إليه... كل ما كان استعداده له بالفطرة أشدّ وأكثر، فإنّ هذا هو الأسهل عليه... وأول ما يفعل شيئًا من ذلك يفعل بقوة فيه بالفطرة، وبملكة طبيعية لا باعتياد له سابق ولا بصناعة. وإذا كرّر فعل شيء من نوع واحد مرارًا كثيرًا حدثت له ملكة اعتيادية".[4] نفهم من هذا القول أنّ الفارابي ينظر إلى الملكة على أنّها استعداد فطري للقيام بالعمل الأسهل، وكلما تكرّر الفعل أصبح ملكة اعتيادية بشكل اختياري حيث يقول: ".... ثم للملكات الحاصلة من اعتياد تلك الأفعال من أخلاق وصنائع".[5] ولقد ربط حصول الملكة بالتكرار وما سمّاه الاعتياد؛ "والذي يكتسب به الإنسان الخلق

---

[1] محمد أبو نصر الفارابي، الحروف، تحقيق: محسن مهدي، بيروت، دار المشرق، 1970، ص77.

[2] محمد أبو نصر الفارابي، الحروف، ص135.

[3] محي الدين محسب، انفتاح النسق اللّساني، ص49.

[4] الفارابي، المصدر نفسه، ص135.

[5] المصدر نفسه، ص138.

أو ينتقل لنفسه عن خلق صادفها عليه هو الاعتياد، وأعني بالاعتياد تكرير فعل الشّيء الواحد مرارًا زمنًا طويلاً في أوقات متقاربة".[1] ويمكن إجمال آراء الفارابي لمسألة اللّغة والملكة في هذه النقاط:

– تنشأ الملكة عن استعداد فطري للقيام بفعل، وإذا تكرّر الفعل مرارًا كثرة يصبح ملكة اعتيادية، أي يمكن للملكة الفطرية أن تصبح صناعية ومكتسبة؛ فاللّغة عند الإنسان طبيعية فطر عليها بالقدرة على الكلام.

– إنّ طبيعة التكوين الخلقي للجماعة البشرية هي المسؤولة في تكوين اللّغة، وإنّ الاختلاف الخلقي بين الجماعات البشرية هو الذي يفسّر اختلاف الألسنة، فكل جماعة بشرية تشترك في التكوين الخلقي يكون لديها لسان واحد مثلا نقول لسان عربي.

– إنّ الإنسان بحكم الفطرة يميل إلى القيام بأفعال تتدرج من الأسهل وصولاً إلى الأصعب؛ فكلما كان استعداده الفطري أشدّ وأكثر، فإنه يختار الأسهل عليه بقوة فيه بالفطرة الطبيعية.

– إنّ اللّغة عند الفارابي انبثقت من معطيات الإدراك الحسي؛[2] لأن "الحروف والألفاظ الأولى علامات لمحسوسات يمكن أن يشار إليها، ولمعقولات تستند إلى محسوسات يمكن أن يشار إليها"؛[3] فاللغة مرجع في العالم الحسّي، حيث تتكون من دال (لفظ) ومدلول (معنى) والمرجع. كما ربط نشأة اللغة بطبيعة التكوين البيولوجي للإنسان (أساس فطري)، التي تختلف من جماعة إلى أخرى.

---

[1] محمد أبو نصر الفارابي، رسائل الفارابي، ط1، مطبعة دائرة المعارف العثمانية، الهند، 1925، ص08.

[2] محي الدين محسب، انفتاح النسق اللساني، ص51.

[3] محمد أبو نصر الفارابي، الحروف، ص137.

– ينطلق الفارابي من مقولة أساسية هي مقولة "الفطرية"؛ أي الاستعداد الطبيعي لدى الإنسان على إنشاء "اللغة"[1]؛ ففي الملكة جانب فطري وهو الاستعداد للغة دون أن يغفل الجانب الاعتيادي لهذه الملكة الذي يتحقق في ممارسة الأفعال في مجتمع؛ ممّا يجعل اللّغة اجتماعية حيث يقول: "فينشأ من نشأ فيهم على اعتيادهم النطق بحروفهم وألفاظهم الكائنة عنهم... ومن غير أن ينطق عن شيء إلاّ ممّا تعودوا استعمالها... "[2]. فهنا تظهر أهمية التكرار والاعتياد في ممارسة الفعل حتى تكتسب الملكة عند الجماعة اللّغوية التي تستخدم اللغة.

أشار الفارابي عند تفسيره لنشأة اللّغة إلى أنّ مبدأ الفطرية يجمع ويعمّ، وأنّ الاستخدام الاجتماعي يفرّق ويخص؛[3] بمعنى أنّ الاستعداد الفطري لإنشاء اللّغة موجود عند كل البشر، ولكن استخدام الجماعة البشرية للغة يختلف من مجتمع إلى آخر.

إنّ الملكة اللسانية عند الفارابي تتلخص في كونها استعدادًا فطريًّاً للنطق والتعلم والقدرة على إنشاء الظواهر اللّغوية، وقد تكون ملكة خلقية، أو صناعية (حركية) تخضع للتكرار المتواصل الطويل حتى تصبح صفة راسخة صعبة الزوال، وهنا يكمن الجانب المكتسب فيها حيث جمع الفارابي بين التكوين البيولوجي الفطري للإنسان (القدرة) وبين الاستعمال الاجتماعي للغة (الاعتياد).

2- ابن فارس (ت 390)

أثار "ابن فارس" عدّة قضايا مهمة منها قضية اللّغة؛ حيث نظر إليها بأنها إلهام ووحي من الله تعالى (ملكة إنسانية)، قام الإنسان بوضع رموزها (دال لكل مدلول)، ولقد اتخذ من السّماع والتلقين

[1] محي الدين محسب، انفتاح النسق اللساني، ص52.

[2] محمد أبو نصر الفارابي، الحروف، ص141.

[3] محسب، المصدر نفسه، ص53.

مبدأ لاكتساب الملكة اللّسانية حيث تؤخذ تلقينًا من ملقن وسماعًا من الأفواه، ويقول: "تؤخذ اللّغة اعتيادًا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو أخذ عنهم على مرّ الأوقات، وتؤخذ تلقنًا من ملقن، وتؤخذ سماعًا من رواة الثقات ذوي الصدق والأمانة"[1]. أي أنّ ترسيخ الملكة حسب "ابن فارس" هو مجرد سماع الكلام وتلقينه، واستدّل في ذلك بالطفل العربي الذي يأخذ اللّغة سماعًا وتلقينًا من أبويه (يسمع ويقلد)، إضافة إلى السّماع والتلقين، تؤخذ اللّغة من خلال التواصل والمعايشة لأفراد المجتمع اللغوي على اختلاف وتفاوت طبقاته"[2]. وهنا يتبيّن أهمية العلاقة بين اللّغة والمجتمع والبيئة التي ينشأ فيها الطفل حيث يتأثر بها لاسيما لغويًا، فكل هذه العوامل تساهم في إكساب الطفل للملكة اللسانية.

يتم اكتساب اللّغة عبر مراحل متدرجة تبدأ بمرحلة الأصوات التي ينتجها الطفل من دون التباسها بأيّ حالة انفعالية وهذه كقاعدة أولى، ثم تأتي بعدها الفترة التي يقلد فيها الطفل الأصوات التي يسمعها من المحيط الدائر به[3]. وتتضمن المرحلة الثانية مرحلة الأبنية؛ وتدرّج الطفل من التلّفظ بكلماته الأولى إلى غاية التلفظ بنحو مئة كلمة في العشرين شهر الأولى من عمره. بعدها تأتي مرحلة التركيب؛ يبدأ فيها بالتلّفظ بالجمل ذات الكلمة الواحدة، ثم التلّفظ بالجملة ذات الكلمتين فما فوق.[4] لقد طرح ابن فارس عدّة مسائل متعلقة بملكة اللّغة حيث يمكن حصر آرائه في النقاط الآتية:

---

[1] أحمد بن فارس، الصاحبي، تحقيق: عمر فاروق الطباع، ط1، بيروت، 1414هـ، ص64.

[2] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص48.

[3] بن فارس، المصدر نفسه، ص64.

[4] حسّام البهنساوي، التراث اللّغوي وعلم اللّغة الحديث، ط1، القاهرة، 1425، ص48.

– إنّ اللّغة الإنسانية ملكة اصطلح عليها من قبل الجماعة اللّغوية، التي وضعت رموزا وتسميات للمدلولات.

– تؤخذ اللّغة بالتلقين والسّماع؛ حيث يتلقى الطفل الصغير اللّغة من والديه بالسّماع والتقليد، كما يتأثر بالاستعمال اللّغوي في بيئته الاجتماعية.

– إنّ اكتساب اللّغة باعتبارها ملكة يخضع لمراحل؛ بداية من تمثل الأصوات وتقليدها، ثم التلفظ بالكلمة الأولى، ثم مرحلة تركيب الكلمات في الجمل القصيرة المكونة من كلمتين فأكثر.

3- ابن جنّي (ت 390هـ)

لقد فسّر ابن جنّي موضوع الملكة اللّسانية من منظور لغوي اعتمد فيه على:

– اعتبر اللّغة في أصل وضعها تمارس بالطبع، والذي يهدي المتكلم إلى مسالك اللّغة ومواضعاتها، حسن الطبع وقوة النفس ولطف الحسّ، فهو يجد بالقوة مالا يعرفه بالصنعة، ويجد بالطبع والوهم ما لا يصفه بالصنعة والعلم. فابن جني يقرّ بالوعي الصريح بخصوصية اللّغة لدى الإنسان، وهذه الخصوصية تتمثل أساسًا في القول بأنّ في الإنسان استعدادًا ما قبليًا نحو إنجاز الحدث اللساني[1]. ومعنى ذلك أن نمطًا توليديًا يقوم بالطبع والفطرة في كيان الإنسان منذ ولادته، وعلى هذا الأساس كانت اللّغة عند ذويها أمرًا يطبعون عليه؛ إنّ في طباعهم قبولاً له وانطواء على صحة الوضع فيه، ويعود هذا إلى لطف الحسّ وصفائه، ونصاعة جوهر الفكر ونقاؤه[2]. ونفهم من هذا أنّ "ابن جنّي" اعتبر اللّغة ملكة لكون فيها جانب فطري يتمثل في استعداد قبلي لإنجاز الحدث اللّساني؛ فالإنسان يتكلم بالطبع وليس بالصنع أي بحكم الفطرة، يولد ولديه القدرة على توليد عدد لا

[1] عبد السلام المسّدي، التفكير اللّساني في الحضارة العربية، ط2، تونس، الدار العربية للكتاب، 1986، ص214، 229، 238 بتصرف.

[2] المصدر نفسه، ص238.

متناهي من الجمل في لغته لم يسبق أن سمعها، وهنا يمكن ربط هذه الميزة الإنسانية بتفسير (تشومسكي) للجانب التوليدي للغة الإنسانية، ولعل هذا ما يفسّر وجود اللّغة في الإنسان سلفًا قبل أن ينجز الكلام فعلا أي مهيأ مسبقًا للتكلّم باللّغة.

لقد أشار ابن جنّي في تفسيره للملكة اللّسانية إلى مبدأين؛ السّماع والقياس على كلام العرب الذي يتصّف بالفصاحة والسليقة (الطبيعة والفطرة وليس التصنّع)، وهذا يظهر من خلال تعريفه للنحو على أنّه "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه؛ من إعراب وغيره كالتثنية والجمع، التحقير والتكسير، والإضافة.... ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة..."[1]؛ فاكتساب اللّغة عنده يعتمد على مبدأ السّماع لكلام العرب حتى وإن لم يكن من أهل اللغة العربية حتى يسهل تعلم اللّغة بشكل فصيح وسليم من الأخطاء. وبعد السّماع يأتي القياس على نحو كلامهم؛ حيث يقول في هذا الصدد: "هذا موضع شريف وأكثر الناس يضعف عن احتماله لغموضه ولطفه والمنفعة به عامة، والتساند إليه مقو مجد، وقد نصّ أبو عثمان عليه فقال: ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب، ألاّ ترى أنك لم تسمع أنت ولا غيرك باسم كل فاعل ولا مفعول، وإنّما سمعت البعض فقسست عليه غيره، فإذا سمعت قام زيد أجزت ظرف بشر وكرم خالد..."[2]. وهذا يظهر أهمية القياس في اللّغة العربية للحفاظ على فصاحة ألفاظها من خلال سماع كلام العرب وإتباعهم. ولكن ليست كل اللّغة تؤخذ بالقياس والنقل من العرب الفصحاء حيث أكدّ هذا في قوله: "ومعاذ الله أن ندّعي أنّ جميع اللّغة تستدرك بالأدّلة قياسًا، لكن ما أمكن ذلك قلنا به ونبهنا إليه..."[3]. فتعلم اللّغة واكتسابها يشترط السّماع والقياس لترسيخ الملكة في النفس.

---

[1] عثمان أبو الفتح ابن جنّي، الخصائص، ط3، ج1، الهيئة المصرية العامة، 1986، ص35.

[2] المصدر نفسه، ص375.

[3] المصدر نفسه، ص43.

نستنتج انطلاقًا ممّا سبق، أنّ ابن جنّي اعتمد في تفسيره للملكة اللسانية على جانبين؛ أولهما الجانب الفطري في اللغة وهو الاستعداد المسبق للكلام بحكم الفطرة والطبع؛ فلكل إنسان القدرة على تكلم اللغة وتركيب جمل لم يكن قد سمعها أو تراكيب لم يكن قد عرفها. وهذه النقطة الهامة "يجيبنا عليها موروث الحضارة العربية في تحديد اللغة بكونها؛ ملكة تنحصر إجمالاً في القدرة على اكتساب ما لم يكن مكتسبًا بضرب من التملك والحوز..."[1].لذا نجد الكثير من اللغويين العرب القدامى لم يهملوا الجانب الفطري لملكة اللغة، وعلى رأسهم الفارابي، ابن فارس، ابن جني.

إنّ الجانب المكتسب في الملكة اللسانية حسب "ابن جنّي" يكمن في إتباع كلام العرب والقياس عليه لاكتساب التراكيب اللغوية؛ حيث يعدّ السّماع والقياس مبدأين أساسين في اكتساب اللّغة عند ابن جنّي وترسيخها بشكلها الفصيح المتوارث من العرب القدامى الذين يقيمون كلامهم على السليقة والطبع، لهذا نجد ابن جنّي" يبرهن باستقراء النماذج المتنوعة على أنّ اللّغة إنّما تؤخذ قياسًا، واشتقاق قوانينها المبدئية هو تكريس لمبدأ الاكتساب بالمحاكاة والتوليد، ولو لم يكن هكذا شأن اللغة لما كان لهذه الحدود والقوانين التي وضعها المتقدمون وتقبّلوها وعمل بها المتأخرون..."[2]. فالقياس أهمية كبيرة عند "ابن جنّي" إلى جانب السّماع، فاللّغة تعتمد على هذين المبدأين لاكتسابها وترسيخها.

4- عبد القاهر الجرجاني (ت 471 هـ)

يمكن استقراء رأي الجرجاني حول قضية الملكة اللسانية وذلك بربطها بنظريته (النظم)؛ التي تتأسس على ضرورة توخي معاني النحو في تأليف الكلام، وضرورة إقامة التناسق في دلالة الألفاظ؛ "فليس الغرض بنظم الكلام إن توالت ألفاظها في النطق، بل إن تناسقت دلالتها وتلاقت

[1] عبد السلام المسّدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص214 بتصرف.

[2] المصدر نفسه، ص220.

معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل... فلا نقول أن الاستعمال اللّغوي صحيح أو خاطئ لأنه يطابق أو يخالف التركيب النحوي إلاّ إذا عرف القصد من ذلك الاستعمال."[1] بمعنى أنّ "الجرجاني" ربط صحة أو عدم صحة الاستعمال اللّغوي بالغرض من ذلك الاستعمال، فليس من الضروري أن نحكم استعمال اللغة من خلال تركيبها النحوي وإنّما النظر إلى مدى تناسق وتلاقي معاني ودلالة التراكيب النحوية. كما ربط نظم الكلام وإنتاج الجمل بمقتضى العقل وهذا ما يوحي إلى التفسير العقلي للغة، ويقول حسام البهنساوي في هذا السياق: "لم تكن فكرة التفسير العقلي للغة وقواعدها بعيدة عن إدراك عبد القاهر ووعيه؛ فلقد نحا بالقواعد منحًا عقليًا شأنه في ذلك شأن النظرة التوليدية التي تؤكد؛ أنّ الشغل الشاغل هو تحديد صيغة القواعد اللّغوية التي تمثل ذلك النظام الذهني".[2]

إنّ الكلام في نظر الجرجاني "يستدعي جودة القريحة والحذق، ودّقة الفكر، ولطف النظر، ونفاذ الخاطر."[3] كما أن اللّغة تقوم على مبدأ الاختلاف والتباين في أجزائها جمعت في تركيب مشترك جعل الاختلاف في الائتلاف؛ فما يهمّ عند الجرجاني هو نظم الكلام، وتناسق دلالة الألفاظ، وجعل من القصد من الكلام هو الذي يحدّد مدى صحة الاستعمال اللّغوي أو عدم صحته.

كما يحدّد فصاحة اللّفظة التي تكمن في تشاكل علاقاتها ومعانيها مع معاني جاراتها، فلا معنى لها منفردة؛ إذ كانت مع أخواتها في سياقها اللّغوي اللازم وبحسب مواضعها من النظم،

---

[1] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق: السيّد محمد رشيد رضا، ط02، بيروت، 1978، دار المعرفة، ص41.

[2] حسام البهنساوي، أهمية الربط بين التفكير اللّغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث، ط1، القاهرة، مصر، مكتبة الثقافة الدينية، 1994، ص31.

[3] عبد السلام المسّدي، التفكير اللّساني في الحضارة العربية، ص220.

واللّفظة تكون في غاية الفصاحة في موضع تبعًا للأغراض التي يوضع لها الكلام، والفائدة من الكلام لا تحصل من الكلمة منفردة، وإنّما من خلال موضعها من النظم الذي يبيّن ترابطها وانسجامها في إطار وحدة نصية شاملة[1]؛ أي أنّ الجرجاني يحدّد فصاحة الكلمة من القصد الذي تؤديه، ومدى انسجام معناها مع غيرها من الكلمات داخل السيّاق كما يقتضي حال الكلام.ونفهم من رأيه؛ إنّ اللّغة ملكة تتحقق في النظم الذي هو حسن ملائمة معنى الكلمة لجاراتها من الكلمات، ما يجعل الكلام مفهومًا وفصيحًا، تتناسق دلالته، ويكون القصد منه هو المحدّد للاستعمال اللّغوي. كما يمكن أن نستنتج – من خلال رأي الجرجاني حول فصاحة اللّفظة– مدى تقارب تفسيره لنظم الكلام وفصاحة الكلمة في علاقة معانيها مع أخواتها وليس كمفردة معجمية منعزلة عن غيرها، مع رأي دي سوسير في اللّغة؛ على أنها نظام من العلامات التي تكتسب قيمة إذا دخلت في نظام ومقابلتها مع غيرها من العلامات؛ حيث يمكن مقارنتها واستبدالها بعلامات لغوية أخرى ما يكسبها قيمة وأهمية داخل النظام اللغوي، فلا قيمة للوحدة اللغوية بمعزل عن غيرها ممّا يشكل نظام لغوي أساسه سلسلة منتظمة من الوحدات الدالة في تركيب الجملة.

5- الملكة اللّسانية عند ابن خلدون

يعدّ "ابن خلدون" مؤسس علم الاجتماع وصاحب الكتاب الشهير "المقدمة"؛ حيث تعرّض من خلاله إلى عدّة مسائل لغوية وتعليمية انطلاقا من نظرته الاجتماعية، ودراساته المتنوعة في علوم شتى أهمها التاريخ والفلسفة والسياسة. لقد تطرق إلى مسألة اللغة باعتبارها ملكة حيث فصّل فيها القول مبيّنا ماهيتها، وكيفية حصولها، والعوامل المؤثرة فيها، كما تطرّق إلى جانب اكتساب الملكة اللسانية.

[1] بشير إبرير، دلائل اكتساب اللّغة في التراث اللّساني العربي، مخبر اللّسانيات واللغة العربية، عنابة، مطبعة المعارف، فيفري 2007، ص من 107 إلى 109.

أولا: إنّ الملكة عند ابن خلدون قسمين: الأول منها عام يدّل على احتواء الشيء مع الاستبداد به على أساس التملك. أمّا النوع الثاني فهي خاصة تنسب إلى اللّسان أي ملكة لسانية يقصد بها؛ "قدرة اللّسان على التحكم في اللّغة والتصرّف فيها. والملكة منسوبة إلى اللّسان وتصير ملكة له إذا احتوى اللّغة وتمكن منها واستبدّ بها"[1]؛ فالملكة ترتبط باللّسان إذا استبدّ بها وتمكن منها فتحصل الملكة اللسانية.

– يرى "ابن خلدون" أنّ الملكة صفة راسخة في النفس بفعل المراس والتكرار حيث يقول: "إنّ الملكات صفات للنفس وألوان فلا تزدحم دفعة، ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادًا لحصولها"[2]؛ فالإنسان قادر على اكتساب الملكة فطريًا شرط أن يتمّ تكرار الفعل حيث يقول ابن خلدون: "والملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل، وتكراره مرة بعد أخرى حتى تترسخ صورته".[3]ولقد أرجع تكرار الفعل إلى ثلاثة أقسام؛ يمثل التكرار الأول صفة، والقسم الثاني هو تكرار الصفة ويسميه حالاً (أي صفة لا تثبت على حالة واحدة، فهي غير راسخة). في حين يمثل القسم الثالث ملكة أي تكرار الحال حتى يثبت ويزيد، أي يقع الفعل أولا، وتكرار وتعوّد الذات منه يجعله صفة، التي تتكرر فتكون حالاً وهي صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون صفة راسخة على شكل ملكة.

---

[1] محمد عيد، الملكة اللّسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، 1979، ص05.

[2] ولي الدّين عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، ط2، بيروت، لجنة البيان العربي، 1986، 721.

[3] المصدر نفسه، ص713.

– لقد ربط ابن خلدون الملكة بالعلم والمعرفة والإدراك حيث يقول: "الملكة إدراك ومعرفة وعلم، ثم دربة ومهارة في هذا الإدراك، ولا تكون الدربة والمهارة إلاّ من علم ومعرفة وإدراك".[1] تتوّلد الملكة من خلال الدربة والإدراك والمهارة في القيام بالأشياء والفنون؛ فالخياطة ليست إلاّ مهارة يتقن صاحبها ممارستها بالدربة والإدراك، فهي ملكة احتواء الشيء والاستبداد به، وصفة راسخة في نفس الإنسان تمكنه من التحكم في الأعمال وإتقانها. ومن جهة أخرى فصل ابن خلدون بين الملكة والطبع حيث؛ تعدّ الملكة فعل اختياري مكتسب غير فطري يشبه الطبع عندما تتكرّر الملكة حتى تصبح صفة راسخة، تمارس بشكل لا شعوري وكأنها طبع ولكن هي ليست كذلك، لأنها مكتسبة بالتكرار والاعتياد حيث يقول ابن خلدون في هذا السيّاق: "الأفعال الاختيارية كلّها ليس شيء منها بالطبع، وإنّما هو يستمر بالقدم والمران، حتى يصير ملكة راسخة فيظنها المشاهد طبيعية"؛[2] أي أنّ الطبع فطري لا شعوري يولد به الإنسان. أمّا الملكة قبل أن تكون فعلاً مكتسبًا وصفة راسخة هي شعورية يبذل فيها جهد وتعب، وبعد الممارسة تصبح صفة لا شعورية تشبه الطبع لكنها تختلف عنه. ويتضّح هذا الفرق من خلال استشهاد ابن خلدون بلغة العرب الفصيحة حيث يقول: "... يظن كثير من المغفلين ممّن لم يعرف شأن الملكات، أنّ الصواب للعرب في لغتهم إعرابًا وبلاغة أمر طبيعي، ويقول كانت العرب تنطق بالطبع وليس كذلك، وإنّما هي ملكة لسانية في نظم الكلام، تمكنت ورسخت فظهرت في بادئ الرأي أنّها حيلة وطبع"؛[3]إذ يعتبر كلام العرب الفصيح والبليغ ليس طبعًا وفطريًا فيهم، بل هو ملكة أصبحت بفعل الممارسة والمران صفة راسخة لا شعورية تبدو

---

[1] محمد الأمين الدرقاوي، المناهج التعليمية عند ابن خلدون، مجلة دعوة الحق، العدد الأول، المغرب، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1996، ص62.

[2] عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، ص1025.

[3] ابن خلدون، المصدر نفسه، ص1149.

وكأنها فطرية وطبع، لكن من يعرف بشأن الملكات يستطيع إدراك ذلك وقادر على أن يقيم الفرق بين الملكة والطبع. إنّ الملكة –كمفهوم عام– تدل على الصفة الراسخة في نفس الإنسان بفعل التكرار، والتي تمكّنه من إتقان الفنون ومهارة استعمالها تكتسب بصفة شعورية، ومع المران والممارسة تصبح لا شعورية وكأنها طبع.

ثانيا: إنّ اللّغة مقرونة باللّسان فهو عضو فاعل لها، وتعدّ ملكة منسوبة إلى اللّسان حيث يقول: "اعلم أنّ اللّغات كلها شبيهة بالصناعة؛ إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني..."[1].فاللّغة ملكة تعبّر عن معنى وقصد، وهي قدرة التحكم في التراكيب وإتقان تأليفها مع مقتضى الحال بتحقق القصد منها، وإنّ امتلاك هذه الملكة هو أشبه بامتلاك صناعة أو حرفة من الحرف، تمارس بكل حذق ومهارة.

– يقدّم ابن خلدون تصوّره للملكة اللّسانية من ناحيتين: ناحية الألفاظ المفردة والمركبة، وناحية تمكّن الملكة لدى المتكلم (تكرار الأفعال)، حيث يرى أنّ تمام الملكة اللّسانية إنّما هو بالنظر إلى التراكيب اللّغوية لا المفردات، وهذه التراكيب تعبّر عن المعاني المقصودة للمتكلم، فيتحقق بها الإفهام الصحيح، ويراعي في تأليفها المطابقة لمقتضى الحال وهذا هو معنى البلاغة؛[2] فتمام وحصول الملكة يعتمد على التركيب اللغوي وهو الجملة لا المفردة، فالجملة تعبّر عن مقصود المتكلم وتخضع للتدرّج من الإفهام (الغاية والقصد)، إلى الصّحة والسلامة النحوية والدلالية، وصولًا إلى البلاغة (مطابقة القصد لمقتضى الحال).

– أكّد "ابن خلدون" أنّ الملكة اللّسانية لا تحصل بالموهبة والطبع، وإنّما بالاكتساب والتعليم، ينميّها المتكلم بالممارسة والتكرار والحفظ مثل: حفظ الأشعار أو حفظ القرآن الكريم، أو الاختلاط بفصحاء

---

[1] ابن خلدون، المقدمة، ص1071.

[2] محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، ص25.

العرب. ويقول في هذا الصدد: "... حفظ كلام العرب... والتعبير عن حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم... فتحصل هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال"[1]. ففي نظر ابن خلدون الملكة اللّسانية تحصل أساسًا عن طريق الحفظ والاستعمال، ويستشهد لذلك بمثال عن الذين نشئوا في التعليم الديني (الأزهري) أقدر من غيرهم في ملكة اللسان من خريجي المدارس المدينة، وذلك لا لشيء سوى أنهّم حفظوا القرآن الكريم وداوموا على تلاوته ثم قاموا بتفسيره. والملكة اللّسانية في نظر ابن خلدون أساس الدرس النحوي وغايته، وأساس كل دراسات اللّسان العربي وغايتها؛[2] فالحفظ والتكرار والاستعمال أساس التحكم في ملكة اللّسان.

– إنّ الملكة اللّسانية تتطلّب التكرار والسّماع لتصبح صفة راسخة وعادة بديهية، ينطق بها أهلها تلقائيا دون معاناة؛ فالملكة تكتسب بالسّماع والمران والدربة، ويتدرج اكتسابها من الصفة إلى الحال، ثم إلى الملكة التي لها قوانين تحكمها في تحصيلها والحفاظ عليها. إنّ ترسيخ الملكة يكون على أساس ممارسة وتكرار التراكيب اللغوية (الجمل) التي تُسمع من الواقع اللّغوي حيث يرى ابن خلدون أنّ: "المتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك. ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم. هكذا تصير الألسن واللّغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال".[3] وعلى أساس السّمع والتكرار تتأسّس

[1] ابن خلدون، المقدمة، ص1080.

[2] محمد عيد، الملكة اللّسانية في نظر ابن خلدون، ص25.

[3] ابن خلدون، المصدر نفسه، ص1071– 1072.

الملكة اللّسانية؛ فالصبيّ يتعلم استعمال المفردات ثم التراكيب التي سمعها من أفراد بيئته، ثم يقوم بتكرارها حتى تصبح صفة راسخة هي الملكة.

– أشار ابن خلدون في سيّاق حديثه عن الملكة، أنّ الإنسان لا يستطيع أن يمتلك أكثر من ملكة لسانية واحدة بصورة كاملة[1] أي؛ أنّه يملك ملكة رئيسية تغلب عن باقي الملكات، فإن استطاع تعلم واكتساب لغات أخرى غير لغته الأم، لكن تبقى لغته هي الملكة الرئيسية تتغلب على كل حال الملكات. كما تظهر في كل اللغات ملكتين: أولهما ملكة أساسية عامة خاصة بكل الناس وظيفتها التبليغ والتواصل وتحقيق القصد. أمّا الملكة الثانية هي ملكة بيانية تخصّ فئة من الناس منهم الشعراء والأدباء، حيث تظهر الملكة البيانية الجانب الفنّي والبياني للّغة من خلال الانزياح والخروج عن المألوف، بحيث تحمل اللّغة فيها جانب من الأساليب والتراكيب المعقدة.

– لقد سبق ابن خلدون بأفكاره وتصوراته العلمية واللّغوية المحدثين، حيث "إنّ ابن خلدون في تصوره للملكة اللسانية قد سبق بحق فهم اللغويين المحدثين لها، من حيث اعتمادها على الجملة لا على المفردات"؛[2] أي أنّه سبق تشو مسكي في اهتمامه بالجملة والتراكيب على حساب المفردات خارج سيّاق الكلام.

5-1: اكتساب الملكة اللسانية عند ابن خلدون

تحصل الملكة اللّسانية عند ابن خلدون من خلال التنشئة اللّغوية في البيئة الاجتماعية حيث؛ يكتسب الطفل لغته الأولى عن طريق الاحتكاك والتواصل مع أفراد مجتمعه بالفعل الكلامي، فبداية يبدأ بتقليد وتكرار لغة والديه حتى تتكوّن اللّبنات الأولى للغة لديه، ثم تأتي مرحلة سماع وتقليد الكلام الذي يسمعه في محيطه الاجتماعي. فمن أساسيات اكتساب الملكة وحصولها نذكر العامل

[1] فضل الله، اللّغة والأدب عند ابن خلدون، مجلة القسم العربي، العدد16، 2009، ص135.

[2] محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، ص27.

الهام الانغماس اللّغوي(bain linguistique)، ويقصد به الانغماس والتعمّق في البيئة اللّغوية ممارسة وفعلا؛ "فأعظم شيء أثبته العلماء هو أنّ تطوّر الملكة اللّغوية يتمّ في بيئتها الحقيقية، فلا يسمع المتعلم إلى اللّغة التي هو بصدد تعلمها، فلا بدّ أن يعيشها وحدها، وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية"؛[1] أي إنّ من شروط حصول الملكة الانغماس في البيئة التي تمارس فيها اللّغة فعلا، والحرص على سماعها وحفظها حيث يقول ابن خلدون في هذا السياق: "... وهذه الملكة كما تقدّم إنّما تحصل بممارسة كلام العرب، وتكراره على السّمع والتفطّن لخواص تراكيبه...".[2] ويزيد على هذا بقوله: "وهذا أمر وجداني حاصل بممارسة كلام العرب حتى يصير كواحد منهم، ومثاله لو فرضنا صبيًا من صبيانهم نشأ وربى في جيلهم فإنّه يتعلم لغتهم، ويحكم شأن الإعراب والبلاغة فيها حتى يستولي على غايتها...".[3] وهذا إن دلّ على شيء فإنّه يدّل على أنّ الطفل العربي مثلاً عندما ينشأ في بيئته لغوية عربية فإنّه يأخذ عن أفرادها فصاحة اللّغة وموضع إعرابها وبلاغتها؛ فالتنشئة اللّغوية الاجتماعية والانغماس اللّغوي هو عامل لا يستهان به في اكتساب وحصول الملكة اللسانية.

تجدر الإشارة إلى أنّ أيّ فرد أراد اكتساب أو تعلم لغة غير لغته، فإنّه قادر على تكوين وحصول الملكة اللّسانية لديه، فيكفي أن ينغمس في بيئة اللّغة التي يريد اكتسابها؛ "فاكتساب اللّغة أصلاً ميزة إنسانية بشرية عامة."[4]مثلاً من يمتلك ملكة لسانية عربية قادر على تعلم وامتلاك ملكة لسانية أجنبية غير العربية لكن تبقى ملكة ناقصة تغلب عليها الملكة الرئيسية (ملكة اللغة العربية)؛

---

[1] بشير إبرير، دلالة اكتساب اللّغة في التراث اللّساني العربي، ص144.

[2] ابن خلدون، المقدمة، ص1086.

[3] المصدر نفسه، ص1086.

[4] زكريا ميشال، الملكة اللّسانية في مقدمة ابن خلدون، ط1، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات،1986، ص66.

"لأن الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحل فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة".[1]ويرجع ابن خلدون حصول الملكة ناقصة إلى العوائق والصعوبات التي تعترض سبيل المتعلم مثل الاختصارات الموضوعة في الكتب؛ " فكثرة الاختصارات مخّلة بالتعليم قد لا تفي بجميع الأفكار التي احتوتها المصنفات والكتب الأصلية التي وردت فيها. وإلى جانب كثرة الاختصارات المخّلة بالتعليم المعيقة للتحصيل، نجد كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدّد طرقها[2]، وهذا من شأنه أن يستعسر فهم المتعلم وصعوبة حصوله على الملكة اللّغوية التي يسعى لامتلاكها أو تعلمها.

لقد ميّز ابن خلدون في سيّاق حديثه عن الملكة اللسانية بين عملية اكتساب اللغة (الملكة اللسانية) وبين عملية تعلم اللغة؛ فالاكتساب هو حصول الطفل الصغير في مراحله الأولى على اللّغة من خلال احتكاكه ببيئته وفق مبدأ السّماع والتقليد والمحاكاة، فتنتج لديه ملكة لغوية يتحكم في قوانينها بطريقة لا شعورية علمًا أنّه كان ورقة بيضاء؛ فالاكتساب كوّن لديه لغة. بخلاف التعلّم الذي يشمل تعلم القواعد والقوانين التي تحكم اللّغة والسّعي لحفظها وممارستها. ويكون تعلم اللغة إرادي وشعوري يحتاج إلى بذل مجهود والمران والتكرار. يقول ابن خلدون عن اكتساب الطفل للملكة: "... ويتنزّل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عبارتهم في كلامهم، حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم..."[3] فالاكتساب يعتمد على التنشئة الاجتماعية وتقليد كلام أفراده حتى تترسخ الملكة بمقاصد كلامهم، مثل أطفال العجم إذا نشئوا في بيئة عربية وخالطوا العرب واتبعوا كلامهم بالتكرار والمران، فإنّ ملكة اللّسان العربي تحصل لديهم بحيث يتمكنون من التحكّم في القوانين والقواعد الأساسية للغة العربية.

---

[1] بشير إبرير، دلالة اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، ص145.

[2] المصدر نفسه، ص145، 146.

[3] ابن خلدون، المقدمة، ص1084.

تكتسب الملكة اللّسانية حسب رأي ابن خلدون وفق مبدأين:

1- **السّماع:** يتسمّ بأهمية بالغة في نظر ابن خلدون؛ ففي نظره السمع أبو الملكات اللسانية[1]، والسّر في ذلك- حسبه- أنّ النفس تجنح لما يلقى إليها، لذلك كان لسان الإنسان صورة للسان من ينشأ بينهم، لأنه يسمع كلامهم وأساليب مخاطبتهم وكيفيات تعبيرهم عن مقاصدهم؛ ابتداءً بالمفردات في معانيها وانتهاءً بالتراكيب في انتظام بعضها ببعض، ولا يزال سمعه يتجدّد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة.[2] يؤدي السّمع دور في التأثير على النفس ممّا يزيد في سرعة الاستيعاب والالتقاط للكلام؛ فكلّما زاد السّمع وتكرّر كلما سهُل ترسيخ الملكة.

إنّ أهمية السّماع في اكتساب الملكة اللسانية شغل حيزّا هامًا في الدراسات اللّغوية الحديثة؛ وذلك لأن الطفل لا يتسنّى له أن يتحقق من صّحة فرضياته بدون سماع جمل اللّغة في بيئته.[3] ولقد أثبتت الدراسات التي أجريت حول اكتساب الطفل للملكة اللغوية؛ أنّ هذا الأخير يمرّ بمراحل متتالية بداية من مرحلة المناغاة إلى مرحلة الأصوات وتشكيل الكلمة، وصولاً إلى مرحلة الجمل البسيطة ثم المركبة؛ فالطفل في هذه المراحل يعتمد على السّماع كخطوة أساسية في الاكتساب، ثم تكرار ما سمعه وممارسته، حتى يترسّخ وهكذا تتشكّل الملكة لديه.

2- **الحفظ والتكرار (الممارسة):** يرى ابن خلدون أنّ الملكة اللّسانية تكتسب بالممارسة والتكرار للغة حيث يقول: "وهذه الملكة إنّما تحصل بممارسة الكلام وتكراره على السّمع والتفطن لخواص

---

[1] عبد السلام المسدي، التفكير اللّساني في الحضارة العربية، ص226.

[2] المصدر نفسه، ص226.

[3] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، ط1، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات، 1984، ص67.

تراكيبه؛"[1] فاكتساب أيّ فعل لغوي يتطلّب تكراره والاعتياد على ممارسته حيث يقول في موضع آخر:" إنّما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتياد والتكرار للكلام"[2] ولكن التكرار يتمّ بشكل مستمر حتى يترسخ الفعل اللّغوي ويصبح ملكة.

إنّ أهمية الممارسة والتكرار تكمن في تسهيل حصول الملكة اللّسانية حيث يقول ابن خلدون: "وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللّسان بالمحاورة والمناظرة، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مراميها"؛[3] فممارسة اللّغة في بيئة اجتماعية عن طريق الكلام من شأنه أن يرسخ الملكة شرط أن يلتزم المتكلم التكرار والمران حتى تحصل الملكة لديه، حتّى أنه لا يكاد يشعر بكلامه لأنه اكتسب الملكة وأتقن ممارسة قواعدها.

إلى جانب التكرار والممارسة أولى ابن خلدون عناية كبيرة بالحفظ ودوره في حصول الملكة، بداية من حفظ كلام العرب لتحصيل ملكة اللّسان العربي، وذلك من خلال الشعر وكذلك القرآن الكريم والأحاديث الشريفة. ويقول في هذا السيّاق: "... إلاّ إنّ اللّغات لما كانت ملكات كما مرّ كان تعلمًا ممكنا شأن سائر الملكات، ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم حتى؛ يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم، ولقف العبارة عن المقاصد منهم"؛[4] فحفظ كلام العرب والقياس على أساليبهم من شأنه أن ينمّي ملكة المتكلم ويكتسب السليقة من العرب،

---

[1] ابن خلدون، المقدمة، ج4، ص1149.

[2] المصدر نفسه، ص1149.

[3] ابن خلدون، المقدمة، ج3، ص927.

[4] المصدر نفسه، ص1080.

إضافة إلى حفظ الكلام ينبغي استعمال الكلام المحفوظ على منوال كلام العرب، والابتكار في إنشاء المعاني حيث يرى ابن خلدون أنّه من المهم أن يلجأ المتكلم إلى السّماع والتقليد والحفظ، لكن مع التصرّف في التعبير حيث يقول: " ثم يتصرّف بعد ذلك في التعبير عمّا في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلامهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخًا وقوة".[1] وعلى هذا يتبيّن لنا أن ابن خلدون أكدّ على ضرورة الممارسة والحفظ مع شيء من الفهم والإجادة والتصرّف، ولا ينبغي تقليد كلام العرب دون إدراكه أو التصرف فيه. والمقصود بذلك كله أن لا يخفى على الناظر فيه شيء من كلام العرب وأساليبهم ومناحي بلاغتهم إذا تصفحه، لأنه لا تحصل الملكة من حفظه إلاّ بعد فهمه، ويحتاج إلى تقديم جميع ما يتوقف عليه فهمه؛[2] فالفهم وإدراك كلام العرب يسبق حفظه وتقليده عند ابن خلدون، رغم أنه أولى اهتمام كبير لعنصر الحفظ في إدراك الملكة وحصولها حيث أرجع تحصيل الملكة اللسانية لأهل الأندلس وبالتحديد الملكة العربية دون غيرها، إلى كثرة الحفظ والتصرّف إذ يقول: "وأهل الأندلس أقرب منهم (أهل إفريقيا والمغرب)، إلى تحصيل هذه الملكة بكثرة معاناتهم وامتلائهم من المحفوظات اللغوية نظما ونثرا"،[3]مع الإشارة إلى عدم إمكانية حصول الملكة بحفظ أسلوب القرآن الكريم و"ذلك أن القرآن الكريم لا تنشأ عنه في الغالب ملكة، لما أن البشر مصرفون لذلك عن الاستعمال على أساليبه والاحتذاء بها، وليس لهم ملكة في غير أساليبه، فلا يحصل لصاحبه ملكة للسان العربي"؛[4] فأسلوب القرآن الكريم لا يمكن تقليده فهو من وحي الله

---

[1] ابن خلدون، المقدمة، ج4، ص1150.

[2] المصدر نفسه، ص1138.

[3] ابن خلدون، المقدمة ج3، ص1117-1118.

[4] المصدر نفسه، ص1117.

يستحيل القياس عليه ومحاكاته، فالحفظ يقتصر على كلام العرب من شعر ونثر وكل ما نظم من أهلهم والسماع له مع وجوب التكرار والممارسة.

للملكة اللسانية عند ابن خلدون جانب فطري يكمن، في الاستعداد للاكتساب اللغوي؛ فالإنسان يولد ومعه استعداد فطري للتكلم والاكتساب. يرى ابن خلدون أنّ الاستعداد هو تهيئة الظروف المناسبة لحصول الملكة اللّسانية؛ فكلما تحققت الظروف تحققت الملكة، وقد تكون هذه الظروف تلقائية بحيث يندمج الفرد بمجتمعه وبيئته فيكتسب الملكة بصورة تلقائية، فتترسخ الملكة كصفة مستمرة تبدو وكأنها فطرية أشبه بالطبع، وتتولد هذه الملكة عن طريق السماع التلقائي السليم، والممارسة الغير مقصودة تحقق ملكة سليمة. كما أشار ابن خلدون– في صدد حديثه عن حصول الملكة– إلى تعلم وصناعة الملكة في حالة رغبة المتكلم في اكتساب لغة في غير بيئتها، مثلما يفعل الأعاجم في اكتساب ملكة اللّسان العربي في بيئة العرب، شرط أن يختلط بأهل تلك اللغة ويسمع كلامهم ويفهمه، ثم يكرّره ويمارسه ثم يحفظه مع التصرّف في التعبير. لذا يبقى الاختلاط الاجتماعي هو عامل أساسي في اكتساب الملكة اللّسانية.

لقد تعدّدت وجهات النظر حول موضوع الملكة اللسانية، فمن خلال النماذج التي تمّ استقراءها من الفكر اللّغوي العربي القديم، لاحظنا تعدد التسميات والتحليلات، لكن جلّ الآراء اللغوية تدور حول محور ملكة اللّسان في جانبيها الفطري والمكتسب حيث توصلنا إلى:

1– إنّ الملكة اللسانية ميزة إنسانية بحته، فهي إلهام ووحي، وقدرة يشترك فيها جميع البشر دون استثناء.

2– إنّ جل اللغويون العرب القدامى جعلوا من الملكة قدرة واستعداد فطري لتكوين اللغة وإنشائها، فيكاد يتفق جلهم على أنّ اللغة موجودة في الدماغ، يولد الإنسان ولديه قدرة على تقبّل اللّغة واكتساب قوانين هذه ملكتها.

3- إذا كان للملكة اللّسانية جانب فطري فإنّ لها جانب مكتسب أيضا؛ فهي ملكة صناعية مكتسبة تخضع لعوامل منها النشأة في بيئة اجتماعية، وممارسة الوظيفة التواصلية التبليغية، حتّى يتمّ الاحتكاك والاكتساب.

4- من العوامل الأساسية لحصول الملكة اللسانية، الاستعمال الاجتماعي للغة اعتمادًا على مبدأي السماع والقياس؛ من خلال إتباع العرب الفصحاء في سلوكهم اللغوي المبني على السليقة، والأخذ منهم الآليات والأدوات التي ترتكز عليها الملكة، مع اعتماد طريقة القياس والتكرار والدربة.

5- يعدّ السّماع والقياس من أهم القضايا التي شغلت الفكر اللّغوي العربي القديم، فلقد اعتنوا بهذين المبدأين كأساس لاكتساب الملكة اللسانية وحصولها؛ لأن السّماع يفيد في ترسيخ وحفظ المسموع، وكذا القياس يساعد في الحفاظ على قواعد اللغة الصحيحة ويمنع الخروج عن نظامها، إلى جانب التكرار المستمر لترسيخ المكتسب كصفة دائمة صعبة الزوال.كما أشار العرب القدامى على رأسهم "ابن جني" بضرورة التوليد والإبداعية في التراكيب؛ فلا يجوز التقليد الأعمى لكلام العرب، إضافة إلى أنّ من خصائص اللّغة القدرة على الإبداع وخلق جمل جديدة وأساليب غير مسموعة. وهذه الخاصية اللّغوية أشار إليها "ابن جني" في سيّاق تحليله للملكة اللسانية وكيفية حصولها وقد سبق بها العالم اللّغوي الغربي "تشومسكي" صاحب المدرسة التوليدية.

ثالثا: الملكة اللسانية من منظور الفكر العربي الحديث

لقد تعدّدت مواقف اللّغويين حول الملكة اللسانية منذ القديم، فكل لغوي يحلّل الملكة حسب توجهه العلمي، لذا تعددت التسميات والمصطلحات بين الفصاحة والسليقة، وكذا القدرة ونظم الكلام. إنّ هذا الاختلاف اللغوي حول مفهوم الملكة بين اللغويين القدماء أدّى بالضرورة، إلى الاختلاف حولها بين المحدثين أيضا؛ فرغم تطور البحث اللغوي والتفكير العلمي لم يظهر موقف مشترك، وتحليل موحّد لمصطلح الملكة اللسانية سواءً عند العرب أو علماء اللّغة عند الغرب. بناءً

على هذا رأينا أنّه من اللّازم استقراء بعض الآراء العلمية عند اللغويين المحدثين، لرصد التنوع في استعمال وتحليل الملكة اللسانية كمصطلح وكمفهوم.

1- عبد القادر الفاسي الفهري

لقد اعتمد "الفاسي الفهري" في تفسير الملكة اللغوية على البنية المعرفية التي يشترك فيها كل البشر وذلك حين قال: " على الرّغم من تباين اللّغات وتعقدها فإنّ؛ أيّ طفل عادي يستطيع أن يتعلم لغة يحتك بها في محيطه اللّساني. وهذا يوحي بأنّ كل المخلوقات البشرية تشترك في بنية معرفية محدّدة نسميها بالملكة اللّغوية"؛[1] فالملكة في تصور "الفاسي الفهري" هي القدرة على تعلم اللّغة واكتسابها، وتتحدّد في بنية معرفية توجد عند جميع البشر، وهذا ما يفسّر قدرة أي طفل صغير أن يتعلّم اللّغة المستعملة في محيطه، وذلك وفق الاحتكاك والتواصل.

من جهة أخرى يبني تصوّره للملكة اللّسانية على المخزون الذهني للمتكلم حيث؛ إنّ "كل متكلم للغة طبيعية قد قرّ قراره على مخزون ذاكري غير واع، يجلي معرفته لتلك اللّغة وملكته فيها. وهذا المخزون عبارة عن معجم ذهني، يمثل الثروة المفرداتية المخزنة، وجهاز قواعد نشيط، يرسم أسّس تأليف هذه الأبجدية"[2]أي؛ أنّ المتكلم باللّغة يكتسب معرفة وقواعد تلك اللغة وفق الاستعمال والاحتكاك والممارسة داخل المحيط اللّساني، ممّا يتكوّن لديه معجمًا ذهنيًا يشكّل رصيداً مفرداتياً يستعمله دون أن يشعر، ويتقن استعمال قواعد تلك اللّغة لأنها أصبحت لديه ملكة.

كما تعرّض "الفاسي الفهري" عند حديثه عن الملكة اللغوية على وسائل تحصيل اللغة لدى المتكلم (مستعمل اللغة) وذلك؛ بقوله: "وكلّ متعلم للّغة يتزوّد عادةً بأدوات لغوية صناعية، ضمنها

---

[1] عبد القادر الفاسي الفهري، اللّسانيات واللّغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، ط1، الدار البيضاء، المغرب، دار توبقال للنشر، 1985، ص42.

[2] المصدر نفسه، ص07.

قاموس يعينه على تمثّل معاني المفردات وصيغها وأصواتها، وكذلك قواعد نحوية وصرفية، تعيد إلى ذهنه طرق تأليف الوحدات المعجمية"؛[1] واكتساب اللّغة وتعلّمها يحتاج إلى قاموس لغوي يحوي القواعد النحوية والصرفية لتلك اللّغة؛ حيث تعين المتعلم على تكوين ملكة في تلك اللغة، وامتلاك الآليات والأدوات الخاصة بها.

لم يغفل "الفاسي الفهري" في تحليله للملكة اللغوية، عن ذكر الجانب الفطري للملكة حيث يقول: "لنعتبر بعد تسومسكي أنّ المعرفة اللغوية تمّر عند الإنسان بحالات متعدّدة، حالة أولى فطرية (هي المرحلة الأولى للدماغ)... ووصف ما يوجد في الحالة الأولى يقتضي بناء نحو كلي لأنها؛ حالة مشتركة بين المخلوقات البشرية"[2] فلكلّ إنسان استعداد مسبق لاستقبال اللّغة؛ فالدّماغ مهيّأ لتكوين اللغة، وهذه حالة فطرية يشترك فيها كل المخلوقات البشرية. في حين يظهر الجانب المكتسب للملكة اللغوية في بناء القواعد النحوية الكلية للّغة والعمل على تعلمها؛ فالكلمة "ما هي إلاّ نسق كلّي للتمثّل الذّهني للّغة، وهدف النظرية اللّسانية أن تكشف عن هذا النسق أو النحو الكلّي..."."[3] فامتلاك الملكة يعني معرفة بالقواعد النحوية الكليّة للغة، وإنّ مهمة النظريات اللسانية هي وصف هذه الملكة، وتحليل هذا النسق، حتّى يستطيع متعلم اللغة تعلم آليات وأدوات اللّغة التي يريد تعلمها. كما أنّ النّسق الكلّي هو الذي يميّز بين اللّغات، وإنّ الملكة اللسانية تختلف من قوم إلى آخر؛ فالملكة اللغوية العربية غير الملكة اللغوية الأجنبية، لأن النسق النّحوي الكلّي للعربية غيره في اللغات الأجنبية، وفي الوقت نفسه يشترك جميع البشر في القدرة الفطرية على اكتساب النحو الكلّي.

---

[1] عبد القادر الفاسي الفهري، اللّسانيات واللّغة العربية، ص07.

[2] المصدر نفسه، ص43.

[3] المصدر نفسه ، ص43.

إنّ الملكة اللّسانية وفق تصوّر "الفاسي الفهري"، تتحدّد في العناصر الآتية:

- الملكة اللّسانية هي بنية معرفية، وقدرة فطرية يمتلكها جميع البشر.
- الملكة هي عبارة عن نظام من القواعد، ونسّق كلّي للغة يتواجد في ذهن المتكلم يستطيع به تمثّل تلك اللّغة، وإتقان استعمالها دون أن يشعر. وإنّ من مهمة اللّسانيات بنظرياتها المختلفة الكشف عن هذا النسّق الكلي لتسهيل تعلم اللغة بآلياتها.
- إنّ للّغة جانب فطري واستعداد قبلي لتقبّلها واستعمالها، لذلك هي قدرة موجودة عند عامة الناس.
- من الوسائل المساعدة في تعلم اللغة واكتسابها، القاموس اللّغوي الذي يساهم في تطوير الرصيد الذهني، وتنمية الملكة اللغوية.

2- تمام حسّان

يتجلىّ لنا تصور "تمام حسّان" للملكة اللّسانية، من خلال كتابة "اللغة العربية بين الوصفية والمعيارية"؛ حيث حدّد اللّغة في نطاق اجتماعي، يكون المتكلم صاحب اللغة في محيط اجتماعي يتواصل بها لأنها "الأداة الوحيدة التي تمكّن الفرد من الدخول في نطاق المجتمع الذي يعيش فيه، ولو لا هذه اللّغة لظلّ حبيس العزلة الاجتماعية. فالمتكلم الذي يستعمل لغة المجتمع الذي نشأ فيه، يستعمل أصواتها وصيغها، ومفرداتها، وتراكيبها حسب أصول استعمالية معيّنة، يحذقها بالمشاركة في التخاطب، ويمرن عليها، ويطبقها دون تفكير في جملتها أو تفصيلها".[1] وهذا يدّل على أنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية غرضها الأساسي التواصل والتخاطب، يستعملها المتكلم عندما يتواصل بها، وبفعل التمرن والتكرار تصبح ملكة راسخة يمارسها بحذق دون أن يفكر في تفصيلها، ذلك لأنه

[1] حسّان تمام، اللّغة العربية بين المعيارية والوصفية، ط4، القاهرة، عالم الكتب، 2000، ص17.

تعوّد على استعمالها كما هي مصطلح عليها في المجتمع، وما عليه إلاّ الاستجابة للسيّاق الاجتماعي الذي يجعل اللّغة مستعملة فعلاً.

ومن جهة أخرى حدّد "تمام حسّان" عنصران أساسيان لاكتساب اللغة؛ حيث جعل الاستعمال اللغوي وظيفة المتكلم[1] الأساسية، وجعل من "العرف هو الذي يحدّد المقاييس الاجتماعية... فالصحيح أنّ العرف هو الذي يحدّد معايير الاستعمال في اللغة"؛[2] ولهذا فالمتكلم يستعمل اللّغة تبعًا للعرف الاجتماعي الذي وضع وحدّد مقاييس الاستعمال، رغم أنّ للمتكلم دور في أداء اللغة واستعمالها لأن؛ تأدية اللغة يحتاج إلى وعي عقلي وجهد جسدي، ما يجعل للملكة اللغوية جانب فردي في ممارستها (وعي المتكلم). ولكن نجد أنّ"تمام حسان" يركّز على الجانب الاجتماعي في تكوين اللغة واستعمالها، والحفاظ عليها من جيل إلى جيل وهذا ما أكدّه بقوله: "وليست اللّغة رباطًا بين أبناء المجتمع في جيل بعينه فحسب، بل هي كذلك رباط بين الأجيال المتعاقبة من المجتمع الواحد إذ؛ هي أداة الاستمرار الشعبي عبر القرون".[3]،أي أنّ اللّغة وسيلة اتصال تحقق الوظيفة الاجتماعية، وسيلة للحفاظ على الرباط الاجتماعي بين الأجيال تحقق الاستمرارية وعدم الزوال.

إنّ استعمال المتكلم للغة هو تطبيق القواعد والأسس التي وضعها العرف الاجتماعي، التي على المتكلم إتباعها لترسيخ الملكة بالمران والممارسة. كما على المتكلم أن يبحث في الأسس والقواعد الاجتماعية للغة أي يقوم بالبحث اللغوي وهو وظيفة الباحث[(4)]، لتسهيل استعمال اللغة.

---

[1] حسان تمام، اللّغة بين المعيارية والوصفية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، دار الثقافة، 1980، ص04.

[2] المصدر نفسه، ص11.

[3] المصدر نفسه، ص09.

[4] المصدر نفسه، ص04.

فللجماعة دور كبير في تطوير اللّغة عن طريق ممارستها ضمن مقاييس اجتماعية. نفهم ممّا سبق أنّ الملكة اللّسانية عند تمام حسّان تتضمن:

– اللّغة عبارة عن أداة اجتماعية تواصلية تجعل الفرد يذوب في روح الجماعة، كما تعدّ وسيلة تربط بين الأجيال تحقق مبدأ الاستمرارية.

– إنّ ممارسة المتكلم للغة يتمّ على أساس الخضوع للمقاييس الاجتماعية التي سطرتها الأعراف، والتي يتمرّن عليها المتكلم حتّى يمتلك الملكة اللغوية.

– إنّ السّماع هو المرجع الأساسي لاكتساب اللّغة حيث يقول: "... وكان المرجع في اللّغة إلى السّماع الذي ورد بهذه الكلمة"؛[1]حيث يستعمل المتكلم السّماع في المحيط الاجتماعي وذلك لأن؛ اللغة تؤخذ سماعًا ثم القياس على المسموع بغية اكتساب المفردات دون الخروج عن المقاييس الاجتماعية المعرفية.

– إنّ للغة جانب فطري إبداعي، "وليس كل كلام إعادة لكلمات سابقة فقط، بل هو في نفس الوقت إنشاء لنطق جديد، لأنه لا يمكن لموقف من المواقف... أن يكون كالموقف الجديد موكولاً إلى ذاكرته اللغوية فحسب، بل إلى قدرته اللّغوية على الإنشاء كذلك"؛[2] فاللّغة تتميّز بكونها قدرة على خلق وإنشاء مفردات جديدة، وليست مجرّد سماع وقياس للمفردات المستعملة في السيّاق الاجتماعي.

– إن اللّغة عند "تمام حسّان" ملكة لها جانب فطري إبداعي، فهي قدرة لغوية على الإنشاء، كما لها جانب مكتسب يحكمه العرف الاجتماعي يستند إلى مبدأين السّماع والقياس، إلى جانب الاستعمال اللغوي والبحث اللغوي.

---

[1] حسان تمام، اللغة العربية بين المعيارية والوصفية، ص31.

[2] المصدر نفسه، ص31.

3- عبد الرحمان الحاج صالح

إنّ الملكة اللّغوية عند "عبد الرحمان الحاج صالح" هي "ذلك النظام الذي اكتسبه المتكلمون على شكل مثل وحدود إجرائية، وهم لا يشعرون شعورًا واضحًا لوجودها، وكيفية ضبطها لسلوكهم اللّغوي إلاّ إذا تأملوها. وإن كان هذا التأمل لا يفيدهم شيء إذ هو مجرد استبطان، وإحكامهم للعمليات التي تتبني على تلك المثل هو الذي يسمّى بالملكة اللغوية".[1] فالملكة في تصوّر "الحاج صالح" هي نسق من القواعد يكتسب ثم يمارس بطريقة لا شعورية بحيث، يضبط ذلك النسق أو النظام سلوك المتكلم اللغوي، ويجعل من العمليات التي يقوم بها لإنجاز اللّغة عبارة عن مثل وحدود إجرائية؛ لا يدركها إلاّ بالتأمل في هذه العمليات التي تصبح لا شعورية بفعل الملكة، وهذا ما يؤكّده بقوله: "... وهي القدرة على اكتساب وضع ما من بين الأوضاع التبليغية، فالمعلومات التي تتكون منها هذه الملكة هي معلومات غير شعورية، إلاّ إذا انعكس شعور المتكلم عليها بالتأمل لكيفية أدائه لكلامه...".[2] فبفعل الممارسة أصبح استعمال اللّغة لا شعوري يحتكم إلى عمليات باطنية والمثل رسخت في ذهن المتكلم، فأصبحت لديه القدرة على أداء اللّغة بمهارة وإحكام، وهو لا يدرك هذه القدرة التي يتكلم بها إلاّ إذا تأمل في نتاج القدرة الكلامية وتحقيق القصد والتبليغ.

لقد ربط "عبد الرحمان الحاج صالح" الملكة اللسانية بالقدرة اللغوية؛ التي تتجلّى في الفعل المحكم والذي يقصد به، "تلك العمليات الخفيّة التي تحوّل أغراضه إلى سيّاق منتظم سواءً بالنسبة للمبلّغ لتلك الألفاظ الدّالة على هذه الأغراض، أو للذّي يتلقاها ويترجمها، ويحملها على المعاني

---

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، مدخل إلى علم اللّسان الحديث، مجلة اللّسانيات، العدد 4، الجزائر، 2003، ص40.

[2] المصدر نفسه، ص21.

المقصودة منها وهو المخاطب"؛[1] أي يمارس اللّغة فعليًا وفق قدرة تجعل المتكلم يحوّل قصده وغرضه إلى فعل لساني محكم، يقدر من خلاله أن يحقق الوظيفة التواصلية أو التبليغية للغة، كما يعين المخاطب على تلقي الرسالة التواصلية وفهم القصد منها.وهنا تتحقق الوظيفة العملية للملكة اللغوية حيث؛ تعدّ " معرفة المتخاطبين لأوضاع اللّغة التي يتخاطبان بها، هي معرفة عملية غير نظرية ارتسمت أنماطها، ورسخت في نظامه العصبي المركزي منه والخارجي، فاستطاع بذلك أن يحكم أفعاله".[2]أي ملكة راسخة تمكن المتكلم من التحكمّ في الفعل اللغوي وإنجاز أو أداء الفعل الكلامي دون الشعور به، فهي ملكة عفوية تلقائية رسخت بفعل العادة والممارسة.

يميّز "عبد الرحمان الحاج صالح" بين نوعين من الملكة اللسانية تتواجد لدى فئتين مختلفتين من الناس، تتمثل أساسًا في:

– **النوع الأول:** يتضمّن ملكة لسانية عفوية بحكم الفطرة، تتواجد عند عامة الناس حيث؛ "تخصّ المتكلم كمتكلم، والمخاطب كمخاطب، ومعنى ذلك أنها راجعة إلى الملكة اللغوية التي اكتسبها الإنسان...فكل إنسان مفطور عل تلك الجبلة"؛[3] فهي قدرة فطرية على ممارسة اللّغة بشكل تلقائي لا شعوري، ممّا يجعلها فعلاً محكمًا يستند إلى معرفة عملية بنظام اللّغة.

– **النوع الثاني:** يتضمّن ملكة لسانية لخاصة الناس لا تتواجد عند كل الناس مثل النوع الأول، لذلك تتسمّ بكونها نظرية يقوم بها الألسني مثلاً حيث تكون، "معرفته لظاهرة اللّسان... معرفة علمية محضة وهي غير ملكته اللّغوية التي اكتسبها مثل أيّ إنسان آخر في اللّغة التي يحكمها، وليست

---

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مدخل إلى علم اللسان الحديث، الجزائر، منشورات المجمّع الجزائري للغة العربية، 2007، ص176، 177.

[2] المصدر نفسه، ص176.

[3] المصدر نفسه، ص176.

هذه المعرفة إذا من قبيل الأفعال المحكمة التي بها يسلم الكلام من الخطأ واللّحن، بل هي من قبيل النظرية البحتة"؛[1]حيث يبحث اللّساني في قضايا هذه الملكة لكن نظريًا فقط، لأنه لم يتمكّن من جعل هذه القدرة اللغوية فعلاً محكمًا.

بناءً على تصوّرات "عبد الرحمان الحاج صالح" حول الملكة اللسانية، يتبيّن لنا أن الملكة حسبه هي نظام اكتسبه المتكلم بفعل العمليات والحدود الإجرائية، ويمارس هذا النظام كفعل محكم بطريقة لا شعورية، دون معرفة نظرية القوانين هذا النظام. وهذا يقودنا إلى القول بأن للملكة اللّسانية عند "عبد الرحمان الحاج صالح" جانبين حيث؛ يظهر الجانب العملي لها، في كونها ملكة فطرية لاكتساب اللغة يشترك فيها كل البشر تمارس بفعل الفطرة؛ فالإنسان ينشأ متمكّنًا من لغة محيطه حتى وإن كان جاهلاً للقوانين التي تحكم هذه الملكة. كما تتسّم الملكة اللسانية بكونها ملكة خاصة بفئة من الناس دون غيرها (المختصون)؛ تتحكّم هذه الفئة المختصة بقوانين الملكة وآلياتها دون ممارستها كفعل محكم، ممّا يجعل المعرفة في هذه الوضعية نظرية بحتة، وقد أطلق الدكتور "الحاج صالح" على هذه الفئة تسمية أصحاب الملكة اللغوية الناقصة[2]لكونهم؛ لم يحققوا المعرفة العملية التي تجعل من الملكة فعلاً محكمًا يمارس بفعل تلقائي لا شعوري.

رابعًا: الملكة اللّسانية من منظور الفكر اللّغوي الغربي الحديث

لقد تعدّدت الآراء اللّغوية حول طبيعة الملكة اللّسانية وتعريفها إذ، اختلفت نظرة اللغويين إلى هذا المفهوم، فكما رأينا عند العرب تباينت الآراء وتعددت التحليلات. لكن ما هو التصوّر العلمي والرأي اللّغوي لعلماء الغرب؟. للإجابة عن هذا التساؤل ارتأينا أن نقف عند رأي كل من "دي

[1] الحاج صالح، المصدر المذكور سابقا، ص177.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، مدخل إلى علم اللّسان الحديث، ص21.

سوسير" و"تشومسكي"؛ لكونها من أبرز علماء اللّغة عند الغرب، وكذا اهتمامهم المطلق بالمسألة اللغوية والملكة اللّسانية بالدرجة الأولى.

1-فرديناند دي سوسير (1912)

يعتبر"دي سوسير" أب اللسانيات، ومؤسس المدرسة البنوية التي تجعل من اللّغة موضوع وهدف للدراسة العلمية، القائمة على تحليل اللّغة كما هي موجودة في الواقع تحليلا وصفيا، واعتبارها نظام أو بنية ينبغي الانطلاق منها لدراستها، والكشف عن بنية هذا النظام بمعزل عن أيّ عامل خارجي.

لقد اعتبر "دي سوسير" الملكة اللسانية قدرة فطرية موجودة لدى كل إنسان، ولقد كان تصوّره حول الملكة مبني على أساس التمييز بين ثلاثة مفاهيم اللّسان، اللّغة، الكلام؛ حيث اعتبر اللّسان الظاهرة اللّغوية العامة تشمل الجوانب التالية: الفيزيولوجي (القدرة الإنسانية الطبيعية الفطرية على الكلام)، الفيزيائي (خروج الصوت وانتقاله إلى السامع)، والجانب النفسي (العملية الذهنية والنفسية المسيطرة على الكلام إنتاجا وفهما).أمّا اللّغة من حيث هي قواعد نحوية وقوانين اجتماعية مستقرّة بشكل تواضعي في أدمغة الناطقين باللّسان الواحد، في حين يعتبر الكلام إنجازًا فرديًا لقواعد اللغة.[1] وعليه فإنّ اللّسان هو ملكة بشرية موجودة بالقوة تعود إل قدرة طبيعية (الدماغ وجهاز التصويت). وتمثل اللّغة نتاج اجتماعي لملكة اللسان، تخضع لقدرة تنسيقية تواضعية يكتسبها الدماغ من المجتمع (قواعد تواضعية ذهنية لممارسة ملكة اللسان)، في حين يمثل الكلام نتاج فردي لملكة اللّسان (تجسيد آلي فعلي لنظام اللغة).[2] وهذا يعني أن للملكة اللسانية جانب اجتماعي يتمثل في اللغة، وجانب فردي يتمثل في الكلام، وكل من اللغة والكلام يخضع لملكة اللسان.

---

[1] الطيّب دبة، مبادئ اللسانيات البنوية دراسة تحليلية ابستمولوجية، دط، الجزائر، دار القصبة للنشر،2001، ص71.

[2] المصدر نفسه، ص27.

لقد اصطلح "دي سوسير" على الملكة اللسانية بملكة الكلام المقطع حيث يقول: "يوجد لدى كل فرد ملكة يمكن أن نطلق عليها اسم ملكة الكلام المقطع، وتقوم هذه الملكة على أعضاء ثم على ما يمكن أن نحصل عليها من عملها...[1]؛ ويتحقق وجود هذه الملكة باستعمال اللّغة في المؤسسات الاجتماعية. وعليه اعتبر اللغة ظاهرة اجتماعية أو نتاج اجتماعي لملكة الكلام، واستعمال اللغة شرط أساسي لحصول الملكة؛ لأن استعمالها في إطار اجتماعي هو تجسيد القواعد الذهنية المتواضع عليها في المجتمع، وممارستها فعليًا، فهنا يربط "سوسير" الملكة اللّسانية باللّغة؛ حيث يرى أنّ استعمال اللغة رهين وجود هذه الملكة وسلامتها، وما انفرد الإنسان باللّغة إلاّ لإنفراده بهذه الملكة؛[2] فممارسة الفرد للغة في المجتمع عن طريق الكلام كفيل بأن يحقق الملكة، لكون "اللّغة في الآن نفسه نتاج اجتماعي لملكة الكلام ومجموعة من المواضعات يتبنّاها الكيآن الاجتماعي، ليمكن الأفراد من ممارسة هذه الملكة."[3] واللغة من هذا المنظور هي تطبيق الفرد لملكة اللسان من خلال ممارستها في الإطار الاجتماعي، وبذلك تظهر في الأداء الفردي على شكل الكلام.

نفهم ممّا سبق قوله أنّ "دي سوسير" يؤسس تصوّره لمفهوم الملكة على اعتبار:

– الملكة قدرة إنسانية فطرية، ترتبط باللّسان (الملكة اللسانية)، تخضع لعوامل فيزيولوجية ونفسية.

---

[1] عبد القادر المهيري، محمد الشاوش وآخرون، أهم المدارس اللّسانية، تونس، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، 1986، ص26.

[2] المصدر نفسه، ص26.

[3] فرديناد دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، ترجمة: صالح القرمادي، محمد الشاوش، محمد عجينة، تونس، دار العربية للكتاب، ص29.

– تعدّ اللّغة نظام من القواعد الذهنية التي تواضع عليها العرف الاجتماعي، وبذلك هي ظاهرة اجتماعية تواصلية ترتبط مباشرة باللّسان، كونها تظهر وجوده في نطاق الجماعة حيث تتحقق ملكة اللسان بالممارسة الاجتماعية للغة.

– يعتبر الكلام سلوك فردي ونتاج للملكة اللسانية حيث؛ يؤدي الفرد قواعد اللّغة ويطبقها بممارسة الكلام. وعليه يتمكن من ممارسة ملكة اللّسان في الكيّان الاجتماعي.

2– نوام تشومسكي

هو صاحب النظرية التحويلية التوليدية، ساهم بنظريته اللّسانية في الكشف عن ناصية هامة للبنية اللغوية، وتفسير آليات اشتغالها حيث أقر بفطرية اللغة؛ "فالإنسان مهيّأ بكفاءة لغوية، ومن ثم فهي قائمة وكامنة في عمل كل لغة إنسانية وذلك لأن؛ جميع البشر يملكون آليات إدراكية وعقلية، ويملكون جهازًا بيولوجيًا متماثلاً"[1]؛ ممّا يجعل اللّغة ملكة وقدرة إنسانية بحتة تخضع لعوامل عقلية لذلك هي عامة ومشتركة بين الناس.

لقد انبنى تصور "تشومسكي" للملكة اللّسانية على أساس أنّها خاصية إنسانية تعتمد على الكفاءة والتأدية الإبداعية. ولقد اعتبر الكفاءة اللغوية (la compétence) عند المتكلم؛ عبارة عن "معرفة لا واعية وضمنية بقواعد اللغة التي يكتسبها المتكلم منذ طفولته، وتبقى راسخة في ذهنه، فتمكنه فيما بعد من إنتاج العدد غير المحدود من الجمل الجديدة التي لم يسمعها من قبل، إنتاجا ابتكاريًا لا مجرد تقليد ساكن، ثم التمييز بين ما هو سليم نحوي، وبين غيره".[2] فالكفاءة اللّغوية

[1] محي الدّين محسب، انفتاح النّسق اللّساني، ص83.

[2] شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ط1، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2004، ص44.

حسب "تشومسكي" هي "إنجاز عدد غير محدود من الجمل بعدد محدود من القواعد اللغوية"[1] فهي قدرة يتميّز بها المتكلم الذي يمتلك معرفة بقواعد لغته الصرفية والنحوية، والتي تمكنه من إنجاز الجمل الصحيحة.

يتحقق وجود الملكة في الواقع اللغوي من خلال المظهر الكلامي المعروف بالتأدية أو الإنجاز (performance) ويقصد بها؛ "الاستعمال الفعّال للغة في مواقف واضحة وملموسة"[2]؛أي هي تحويل النظام اللّغوي الضمني (المعرفة اللاواعية) إلى أداء ملموس إدراكي من قبل المتكلم المخاطب المثالي. بمعنى أن الكفاءة اللّغوية تظهر عندما يستعمل المتكلم اللغة ويؤديها في ظروف مادية واضحة.

تتميّز الملكة اللّسانية في نظر "تشومسكي" بخاصية الإبداع والتوليد حيث يقصد بالإبداعية؛ "القدرة على الإنتاج غير المحدود للجمل انطلاقًا من العدد المحصور من الكلمات والقواعد الثابتة في ذهن المتكلم".[3] فالمتكلم المثالي الذي على دراية بقواعد لغته قادر على تكوين جمل لا متناهية بعدد محدود من القواعد وتحويلها إلى حيّز الملموس (التأدية الكلامية).

يتميّز الإبداع في اللّغة بخاصية التوليد والخلق؛ أي إنشاء جمل لم تكن مسموعة أو لم ينطقها أحد من قبل، كما يمكن للمتكلم أن يفهم جملاً لم يسمعها أو ينطقها من قبل. وعليه "فإنّ التوليد

---

[1] La compétence : «est la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue », Noam Chomsky, aspects de la théorie syntaxique, traduction : Claude Jean, Milner, aux éditions du Seuil, Paris, 1973, p 13.

[2] La performance : « l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes, Ibid, p13.

[3] شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، ص47.

عملية إبداعية تميّز الإنسان– أبله كان أو ذكيًا– عن بقية المخلوقات الحيوانية وتسقط عنه صفة الآلية (machine)"[1]. فالتوليد وخلق جمل جديدة وفق قواعد اللّغة هي ميزة إنسانية يحكمها العقل، فكفاءة المتكلم اللغوية تجعل منه قادرًا على الإبداع والتوليد والتحويل.

أشار "تشومسكي"– إلى جانب الكفاءة والأداء والتوليد– إلى قدرة أخرى هي الحدس الذي يعدّ جزءً من الملكة اللسانية؛ أي "هو جزء من معرفته (المتكلم) الضمنية بقواعد اللغة"،[2] والتي تسمح للمتكلم باللغة التمييز بين الجمل الصحيحة والخاطئة، ويعتبر "تشومسكي" الحدس "نسمي مقدرة متكلم اللغة على إعطاء المعلومات حول مجموعة من الكلمات المتلاحقة؛ من حيث إنهّا تؤلف جملة صحيحة، أو جملة منحرفة عن قواعد اللغة بالحدس اللغوي.[3]ويتكون الحدس اللغوي لدى المتكلم من خلال تحكمه في قواعد اللغة وآلياتها، وامتلاكه لكفاءة لغوية تجعله يميّز بين التراكيب والجمل النحوية، لذا يعدّ طاقة مرتبطة ارتباطًا شديدًا بالملكة.

إنّ الملكة اللّسانية من منظور "تشومسكي" تتخلص في كونها:

– هي قدرة فطرية تشترك عند جميع البشر؛ فالطفل يولد وهو مهيأ لاستقبال اللّغة وممارسة نظامها في الواقع اللّساني.

– إنّ اللغة عند "تشومسكي" ملكة يقابلها مصطلح الكفاءة اللغوية (la compétence)، والتي تتمثل في تلك المعرفة الضمنية لقواعد اللغة المكتسبة والراسخة في الذهن بحيث؛ تصبح كفاءة لكون المتكلم قادر على تجسيد تلك القواعد والمعرفة التي اكتسبها عن طريق الكلام. كما يمكنه

---

[1] شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، ص48.

[2] زكريا ميشال، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللّغة العربية، الجملة البسيطة، ط1، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1983، ص157.

[3] شفيقة العلوي، المصدر نفسه، ص51.

إنتاج عدد غير منتهي من الجمل التي لم ينطق أو يسمع بها منها من قبل، وهذا وفق مبدأ التوليد وهو القدرة على الإنشاء وخلق جمل جديدة، والقدرة على التمييز بينها على أساس السلامة النحوية أو عدمها.

– إنّ تجسيد المتكلم لقواعد لغته ما هو إلا انعكاس للمعرفة الضمنية التي اكتسبها (الكفاءة)، فتتحقق بالإنجاز أو التأدية بالكلام الفعلي في ظروف واضحة ملموسة (حالة المتكلم)، طبيعة الزمان، طبيعة المقام. ولقد حدّد "تشومسكي" المتكلم المثالي الذي لا يعاني من أيّ ظروف (السهو، النسيان، الاضطرابات النطقية)؛ فالمتكلم المثالي هو القادر على امتلاك الكفاءة اللغوية، والمتمكن من أداء اللغة أداءً سليمًا، قادر على التوليد والإبداع.

– "إنّ الملكة والتأدية وجهان يتكاملان من أجل إنجاز الفعل اللّساني (الكلام)، فإذا كانت الأولى معرفة بقواعد اللّغة، فإنّ الثانية هي الانعكاس المباشر".[1]إلاّ أنّ هذا الانعكاس يتأثّر بالظروف الخارجية مثل الظروف النفسية للمتكلم، ممّا يجعل التأدية عمل فردي يختلف من شخص لآخر.أمّا الملكة (الكفاءة اللغوية) ميزة مشتركة عامة بين الناس؛ بحكم القدرة الفطرية لديهم على اكتساب المعرفة والقواعد اللغوية والقدرة على ترسيخها ذهنيًا، وهذا ما يجعل للملكة جانب فطري اتفقت عليه جلّ النظريات اللغوية التي تقرّ بفطرية اللّغة بالدرجة الأولى.

– إنّ تفسير "تشومسكي" للملكة اللّسانية على أساس أنها تتضمن الكفاءة اللّغوية والتأدية حيث؛ تمثل الكفاءة اللغوية القدرة على امتلاك الآليات اللغوية، فهي قدرة عميقة اصطلح عليها "تشومسكي" بالبنية العميقة. في حين تعدّ التأدية البنية السطحية؛ تتجسّد في الأداء الكلامي للآليات

[1] العلوي، المصدر المذكور سابقا، ص45.

اللغوية أي التمثيل الواقعي للمعرفة اللغوية في ظروف ملموسة بحيث؛ يعكس الأداء الكلامي لهذه الآلية اللغوية أو كل ما يجري في عمق التركيب من عمليات.[1]

– لقد ربط "تشومسكي" الملكة بالإبداعية والحدس بحيث؛ يتمّ الإبداع في اللّغة بالقدرة على توليد عدد لا متناهي من الجمل وفق قواعد اللغة، وهي قدرة إنسانية بحتة تجعل المتكلم قادرًا على فهم وخلق جمل حتى وإن لم يعرف بها من قبل؛ فالإبداع هو عكس التقليد والآلية التي تجعل من الإنسان يختلف عن غيره من المخلوقات. إلى جانب التوليد أشار "تشومسكي" إلى قدرة أخرى هي الحدس، تعين المتكلم على التمييز بين الجمل نحوياً. والحدس ينشأ من تمكّن المتكلم من قواعد لغته ومعرفته الضمنية بها، وقدرته على التحكم في آليات اشتغالها لذا يعدّ جزءً لا يتجزأ من الملكة اللّسانية.

تختلف آراء اللغويين وتنظيرهم للملكة اللسانية، على اختلاف توجهاتهم العلمية وجنسياتهم، وعصور دراساتهم، فكل واحد منهم اتخذ موقفا وأبدى تصورا لكيفية حصولها.

يتبيّن لنا انطلاقا ممّا سبق أن الملكة اللّسانية يختلف تعريفها وتصورها من لغوي لآخر، وهو اختلاف نسبي لا يمنع من وجود تشابه في تحليل مراحل حصولها، فسواء عند اللغويين العرب أم عند علماء اللغة الغربيين. وعليه توصلنا إلى مجموعة من النقاط الهامة:

– يتمحور تعريف الملكة اللسانية عند اللغويين العرب المحدثين حول فكرة رئيسية تتمثل في؛ كون الملكة اللّسانية قدرة إنسانية بحتة تمارس بطريقة لا شعورية في البيئة الاجتماعية لغرض تواصلي تبليغي. تشمل الملكة نسق أو نظام من القواعد يمثل بنية معرفية موجودة في كل دماغ بشري، تسمح له هذه البنية بتكوين اللغة وممارستها استنادًا إلى الاستعداد الذهني للنطق بالكلام.

[1] خليل حلمي، اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللّغة النفسي، دط، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1986، ص48.

– يتدخل في تكوين الملكة اللّسانية جانبين أساسين؛ يحيل أولهما إلى الاستعداد الفطري لاكتساب اللغة؛ أي أنّ الدماغ البشري مهيأ مسبقا لتكوين اللغة فطريًا، فالإنسان منذ الولادة لديه قابلية لتقبّل اللغة ممّا يكوّن لديه معرفة فطرية بالقواعد النحوية الكلية للغة. كما أنّه يتميّز بالقدرة على الإبداع والإنشاء، وخلق تراكيب جديدة وجمل غير مسموعة. ومن جهة أخرى يمكن لأيّ إنسان أن يكتسب الملكة اللسانية على أنّها صناعة تعتمد على الممارسة الفعلية استنادا إلى السّماع والقياس، وكذا التمرن والتكرار الدائم لترسيخ الأفعال وتشكيل مهارة وقدرة على التحكم في اللغة؛ فتترسخ الملكة وتصبح عفوية تلقائية شبيهة بالطبع والسليقة.

– لا يختلف كثيرا تحليل علماء اللغة عند العرب لموضوع الملكة اللسانية عن علماء العرب، إلاّ في بعض التصورات ووجهات النظر؛ حيث نجد "ديسوسير" يربط الملكة باللّسان الذي يمثل القواعد الذهنية المستقرة في الدماغ تجسّدها الجماعة بواسطة اللّغة، كما يمارسها الفرد بواسطة الكلام، فيجمع بين المفاهيم الثلاثة (اللّسان، اللغة، الكلام) لتكوين الملكة. ويفرّق بينهما لضبطها كمفهوم، وتحديدها كمصطلح. من جهة أخرى يجمع "تشومسكي" بين (الكفاءة، التأدية، الإبداعية) في تكوين الملكة؛ فيرجع الكفاءة إلى تلك القواعد الضمنية الفطرية في الإنسان التي تظهر الإنجاز الفعلي للغة، مع مراعاة مبدأ الإبداعية في صناعة الملكة واكتساب كفاءة الأداء والإبداع في الحدث اللّساني.

بعد استقراء مجموعة من الآراء اللغوية لعلماء اللّغة عند العرب وعند الغربيين، وبالنظر إلى كيفية تنظيرهم للملكة ومراحل حصولها واكتسابها، توصلنا إلى أنّ هناك تقارب في الآراء، وتشابه قائم في تحليل الملكة اللسانية كمفهوم حيث:

– إنّ كل لغوي ينطلق من معطيات البيئة التي ينتمي إليها، فبالتالي يتأثر بها في كيفية تحليله وتصوره للقضايا منها اللغوية. فإذا تأملنا في الفكر اللغوي العربي القديم، فإننا سنلاحظ أنّ معظم

اللغويون أمثال "ابن جنّي، ابن فارس، الجرجاني" حلّلوا موضوع الملكة اللسانية بربطها بكلام العرب فلم يستقر أو يتحدّد معناها، فنلمس دلالة هذا المفهوم بصورة ضمنية، بخلاف ذلك عند "ابن خلدون" فإنّ مفهوم الملكة اللّسانية أكثر تحديدًا ونضجًا إذ؛ لا يكاد يهمل أيّ جانب منها، فكان ملّمًا بكل حيثياتها. وقد أسّس تصوره على النهج المنطقي التجريبي مستشهدا بأبناء عصره، فهو إلى جانب أنه عالم اجتماعي فهو لغوي ومؤرخ وسياسي، وكل هذه الجوانب ساهمت في تكوينه لقاعدة معرفية ترتكز على الحكمة والتفكير المنطقي، والتحليل العلمي.

– إنّ اكتساب وصناعة الملكة اللّسانية، حسب "ابن خلدون" تعتمد على الممارسة والتكرار والحفظ حيث؛ ركّز على الجانب التركيبي للترسيخ الملكة على حساب المفردات، ولعله هنا يسبق "تشومسكي" في اعتماده على نحو الجملة بدل المفردات. كما أنّ "ابن خلدون" أشار إلى أهمية السّماع في اكتساب الملكة فتستند هذه العملية على اندماج الطفل بالبيئة التي يعيش فيها؛ فالطفل بإمكانه تعلم أية لغة يسمعها ويمارسها من خلال التواصل اليومي، أي لديه القدرة على صناعة أي ملكة شرط أن يستعملها في البيئة التي تمارس فيها. ونجد أنّ" تشومسكي" يؤكّد هذه النظرة الخلدونية بقوله: "إنّ الطريقة التي يتعلم بها الأطفال لغتهم الوطنية وكل القرائن؛ تدّل على أنّ الأطفال يولدون وليس لديهم استعداد لتعلم لغة دون الأخرى، ولذلك يمكن أن نفترض أن جميع الأطفال لديهم قدرة على تعلّم اللّغات مطلقًا دون لغة بعينها. فإذا ما درج هؤلاء الأطفال في ظروف طبيعية أصبحوا من أبناء اللّغة التي يسمعونها في المجتمع الذي ولدوا ودرجوا فيه".[1] فلقد سبق ابن خلدون تشومسكي في القول بقدرة اكتساب أية لغة شرط الاندماج (الانغماس) في البيئة التي تستعمل فيها اعتمادًا على السّماع كمبدأ أساسي، ثم القياس على الكلام المسموع من أهل تلك اللغة. وهذا ما يفسّر اكتساب الأعاجم للعربية لكونهم يعيشون في بيئة تستعمل فيها اللغة العربية.

[1] جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة: خليل حلمي، ط1، دار المعرفة الجامعية، 1985، ص247.

– من جهة أخرى أشار "ابن خلدون" إلى الاستعداد الفطري لتكوين اللغة، والقدرة على تجديد الكلام من أجل تحقيق القصد على أساس مبدأ الإبداعية في اللغة، فتقليد المسموع لا يعني نفي الإبداعية ودورها في ترسيخ الملكة، وهي الفكرة التي أسّس "تشومسكي" نظريته اللّغوية القائمة على الإبداع في تكوين عدد غير محدود من الجمل (خاصية التوليد). أما ابن خلدون اعتمد على نماذج من واقعه اللغوي (ملكة لغوية عربية)، أي قدرة الطفل الفطرية على اكتساب ملكة اللسان العربي. في حين اعتمد "تشومسكي" على مدونة في اللّغة الإنجليزية، وقدرة الإنجليزية، وقدرة الطفل – يعيش في بيئة تستعمل اللّغة الإنجليزية– أن يولد عدد غير متناهي من الجمل بعدد محدود من قواعد لغته. وهي فكرة أشار إليها تمام حّسان عندما تحدث عن قوة الإبداع الموجودة في الإنسان؛ فالطفل بحكم الفطرة قادر على توليد وإنشاء في تراكيب اللغة حيث يقول: "وليس كل كلام إعادة لكلمات سابقة فقط، بل هو في نفس الوقت إنشاء لنطق جديد لأنه لا يمكن لموقف من المواقف أو لدافع من الدوافع إلى الاتصال، أن يكون كالموقف الجديد موكولاً لا إلى ذاكرته اللغوية فحسب، بل إلى قدرته اللغوية على الإنشاء كذلك".[1] فهو بهذا التصور لا يختلف على ما قاله ابن جني، وما أشار إليه ابن خلدون في مسألة القدرة الفطرية لاكتساب اللغة، وقدرة الطفل على إنشاء اللغة والإبداع في مفرداتها.

لقد تقاربت الآراء والتصورات بين "تشومسكي" و"عبد الرحمان الحاج صالح" حول موضوع الملكة اللسانية؛ حيث ينظر إليها "الحاج صالح" على أنّها قدرة على اكتساب اللغة اعتمادًا على مجموعة من العمليات الإجرائية التي لا يشعرها المتكلم (قواعد ضمنية فطرية)، إلاّ إذا تأمل في حدود تلك العمليات التي يؤديها الفرد بالكلام، وهذا بدوره ما أكدّه "تشومسكي" عندما فسّر قدرة اكتساب اللّغة التي تخضع لعمليات إجرائية ناتجة عن قواعد فطرية ذهنية تتبيّن من خلال تأديتها

[1] حسّان تمام، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص31.

بالكلام، مع تأكيده للجانب الفطري الإبداعي للغة الذي يعبّر عن قواعد اللّغة الضمنية التي تنتج عددًا غير محدود من الجمل.

اعتمد "تشومسكي" في تحديده للملكة اللّسانية على الكفاءة والتأدية حيث؛ تمثّل الكفاءة تلك القواعد الضمنية الفطرية التي يمارسها المتكلم بالكلام، لذا تعدّ التأدية المظهر الفردي للملكة اللسانية الذي يبيّن دينامية اللغة. يعتبر "تشومسكي" اللّغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لفهم وتكوين جمل نحوية؛[1] فهذه الملكة تقتضي معرفة يولد بها الطفل فطريا، تعينه هذه المعرفة على فهم وإنشاء الجمل. لقد ركز "تشومسكي" على دراسة الجملة بدل المفردة. ومن جهة أخرى ميّز بين الملكة والتأدية، وهذا التمييز شبيه بتميز "سوسير" بين اللّغة والكلام، إلاّ أن ثمة فرق بينهما في المنهج، فسوسير يرى أنّ اللّغة هي مجموعة من القواعد المرسخة في الدماغ بكيفية لا شعورية، ولا تظهر اللغة بصورة واضحة ومحسوسة إلاّ من خلال الكلام الذي يعدّ الشكل المادي لها. فمن هنا يحصل التشابه بينهما (سوسير وتشومسكي)، أما "التباين فيكمن في إخراج "سوسير" الجملة عن حيّز اللّغة (أي الملكة)، واعتبارها مظهرًا إبداعيًا لا يتجلّى إلاّ من خلال الكلام، مخالفًا بذلك "تشومسكي" الذي يعدّ التركيب (الجملة) أهم مكون النحو".[2]

إذن إختلف "سوسير" و"تشومسكي" في مسألة التنظير للملكة اللسانية حيث؛ ركّز "دي سوسير" على الجماعة التي تظهر الملكة اللسانية. في حين اعتبر "تشومسكي" الفرد المتكلم هو الذي يظهر الملكة وإعتبره موضوع الدراسة الألسنية، لأنه يؤدي بالكلام القواعد الضمنية المخزنة في الدماغ. وتتجسّد التأدية في الجمل اللامتناهية يبدع المتكلم في إنشائها. إلى جانب ذلك فإنّ "د ي سوسير" مؤسس المدرسة البنوية يحتكم في تأسيسه للغة كملكة على الصيغ والمفردات وبالتالي

[1] خليل حلمي، اللغة والطفل، ص48.

[2] شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص45.

لم يهتم بنحو الجملة كتركيب، وهذا ما أعابه "تشومسكي" على البنويين؛ فسعى إلى رد الاعتبار لأهمية الجملة في تحديد النشاط اللغوي، فبالتالي يرتكز على القدرة الإبداعية المرتبطة بالجملة على مستوى المتكلم الفردي.

انطلاقا من الآراء والتصورات التي عرضناها لعلماء اللغة القدامى والمحدثين، العرب وعند الغربيين توصلنا إلى هذه النقاط:

– إنّ الملكة هي ذلك الاستعداد المهيأ للنطق ولتقبّل اللغة، وهي قدرة موجودة عند جميع البشر بحكم الفطرة.

– جلّ التصورات للملكة تدور حول؛ أنّها معرفة بقواعد اللغة الضمنية تمارس بشكل واضح وملموس عن طريق الكلام، بطريقة لا شعورية (تلقائية)، لا يشعر بها المتكلم (الفرد) إلاّ إذا تأمل فيها وحاول تحليل العمليات الإجرائية المسؤولة عن ذلك السلوك اللّغوي اللاشعوري.

– يمكن أن يكتسب الطفل الملكة وتحصل عنده إذا اندمج وانصهر في بيئة اجتماعية، يتواصل باللغة ويمارسها باستمرار شرط أن يلجأ إلى السماع والقياس، التكرار والدربة؛ حتى تترسخ الملكة ويتم حصولها بشكل اعتيادي فتصبح صفة ثابتة صعبة الزوال.

–تكمن الملكة عند بعض اللغويين أمثال الجرجاني، في تلك القدرة على تحقيق القصد مع التصرف في الفعل الكلامي، والتحكم في دلالة التراكيب مع السلامة النحوية واللغوية، فاستعمال اللغة مرهون بغرض استعمالها.

– ترتبط الملكة اللّسانية بالجانب الإبداعي للغة إذ، يوجد عند الإنسان قدرة على خلق وإنشاء مفردات لغوية وجمل انطلاقا من قواعد محدودة، فالمتكلم لا يكتفي بسماع الكلام وتقليده والقياس عليه، بل يتصرّف في بنى اللغة ويبدع بها جملا غير مسموعة، ويفهم مفردات وأساليب يجهلها.

المبحث الثاني: الملكة اللسانية فطرية أم اكتساب؟

تعدّ اللّغة ملكة وقدرة إنسانية يتمّ من خلالها التواصل الاجتماعي، ولقد حظيت هذه الملكة باهتمام الدارسين والباحثين حيث، أثارت المسألة اللغوية جدلا بينهم، وبالتالي ظهرت عدة اتجاهات لغوية اختلفت في تحليل الملكة اللسانية. فقد ظهر اتجاه يرى أنّ الملكة اللسانية تكتسب ولا دخل للعوامل الفطرية في اكتسابها. ومن جهة أخرى ظهر بعض اللغويين أصحاب النزعة الفطرية حيث نظروا إلى اللّغة على أنّها فطرية في الإنسان. وعلى هذا الأساس ينظر إلى اللغة من منظورين: باعتبارها ملكة فطرية من جهة، وكونها ملكة مكتسبة من جهة أخرى.

أولاً: فطرية الملكة اللسانية

إنّ الملكة اللسانية هي المعرفة الحدسية الضمنية للغة، وهي القدرة على توليد الجمل وفهمها، وعلى التمييز بين صحيح الكلام وسقيمة أي بين الجمل النحوية والجمل الغير نحوية؛[1]فهي عبارة عن ملكة فطرية بديهية غير شعورية، تجسّد العملية التي يقوم بها المتكلم من أجل صياغة جملة وفق مجموعة منظمة من القوانين؛[2] أي أنّ الملكة اللسانية تشمل القواعد الذهنية المتضمنة داخل عقل الإنسان والتي بها يستطيع إنشاء جمل لا نهاية لها. كما أنّها تساعده على التمييز بين الصحيح من الكلام وغير الصحيح منه بطريقة لا شعورية، وهذا بفضل القوانين الذهنية التي فطر عليها لاكتساب القوانين اللغوية.

---

[1] سامسون جيفري، المدارس اللّسانية التسابق والتطور، ترجمة: محمد زيّاد كيّة، جامعة الملك سعود، الرياض، 1997، ص42.

[2] حفيظة تازروتي، اكتساب اللّغة العربية عند الطفل الجزائري، الجزائر، دار القصبة للنشر والتوزيع، 2003، ص60.

إنّ قضية فطرية اللغة أثارت جدلًا بين الكثير من الاتجاهات اللغوية، حيث ظهر اتجاه لأصحاب النزعة الفطرية من اللغويين والبيولوجيين، على رأسهم "تشومسكي" و"لينبرج"، حيث نظروا إلى الملكة اللسانية نظرة فطرية. كما ذهبوا إلى القول بأنّ العقل الإنساني لا يولد صفحة بيضاء، بل إنّه مزوّد بقدرات فطرية داخلية محكومة بيولوجيا.[1] ويمكن تفسير نمو اللغة عند الطفل كعملية منتظمة وسريعة بالاستعداد البيولوجي الفطري، ثم إنّ العقل الإنساني مزود بقدرات عقلية مستعدة لاكتساب البنى اللغوية وقواعدها، فلذلك يمكن تفسير عملية اكتساب اللغة بردّها إلى جانبها الفطري.

إنّ الإنسان "يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتساب القدرة اللغوية. والعقل يحتوي على قدر كبير من المعرفة النوعية باللّغة"؛[2] فالطفل الصغير يولد ولديه استعداد لتقبّل اللّغة واكتسابها. وهذا يعود لوجود معرفة ضمنية لقواعد اللغة. كما أنّ القدرة على النطق والكلام فطرية في الإنسان، إضافة إلى قدرة الإنشاء والإبداع والإدراك.

إنّ "تشومسكي" بنزعته الفطرية أعاد الاعتبار للقدرات الذهنية التي يمتلكها المتكلم إذ يرى: "أنّ عقل الطفل يحتوي على خصائص فطرية التي تجعله قادرا على تعلم أيّ لغة طبيعية، وهو من هنا له استعداد فطري لأن يكوّن قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه بصورة إبداعية"؛[3] أي إنّ الطفل مهيأ فطريًا لاكتساب اللّغة بطريقة لا شعورية. وإنّ ممارسة الحدث اللّساني في الواقع هو

---

[1] محي الدّين محسب، انفتاح النسق اللّساني، ص77.

[2] المصدر نفسه، ص78.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسّانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغة، ص40.

تجسيد للجانب العملي للقدرات العقلية التي يملكها الإنسان؛[1] فاللّغة صفة بيولوجية مميّزة للإنسان، وهو ما يفسّر أن أبلد الناس يتكلم وأرقى الحيوانات تعجز عن ذلك.

تمثّل الملكة اللّسانية أعظم الظواهر المعرفية والذهنية لإنفراد الإنسان بها دون سواه من الكائنات الحيّة. وإنّ الفطرية اللّغوية تقتضي وجود بنيات معرفية بشكل مسبق واستعداد خاص لتوظيفها، وبالتالي يستحيل أن يكون هذا الإبداع اللّغوي والخلق المتجدّد عند الطفل أو الإنسان، نتيجة عمليات محاكاة وتكرار يكتسب ويؤخذ من التجربة؛[2] ولو كانت اللّغة تكتسب بالقيّاس والمحاكاة والتقليد لما وجد الطفل المكتسب للغة تعقيدًا في النظام اللّغوي؛ إذ يكتفي في هذه الحالة أن يحاكي ويقلّد ويقيس الوحدات اللّغوية لتصبح جاهزة للاكتساب. في حين أنّ النظام اللّغوي أعقد من ذلك، فهو مرتبط بالعمليات الذهنيّة المعقدة التي تتدّخل فيها مختلف النشاطات العقلية كالذّكاء، الذكرة، التركيب... إلخ. وهذه حجة استدّل بها معظم القائلين بفطرية الملكة اللّغوية على رأسهم "تشومسكي".

من أصحاب النزعة الفطرية أيضا نجد؛ الفيلسوف "ديكارت" الذي يقّر بوجود بنيات لغوية تصوّرية مجّردة جاهزة للاستعمال عند الإنسان. فاللّغة البشرية صفة ملازمة للجنس البشري (الإنسان)، تميّزه عن غيره من الكائنات؛[3] أي أنّ اللّغة خاصية إنسانية بحته تمكّنه من التواصل. فالملكة اللّسانية "هي القدرة التي تمكننا من تحقيق الاتصال حيث نجد الإنسان؛ يعبّر بتحدثه ويستمع لما يلقى عليه في الوقت ذاته. وحسن إلقائه مرتبط بحسن تلّقيه. ولا تحصل هذه الإجادة

[1] حساني، المصدر المذكور سابقا، ص68.

[2] مصطفى غلفان، اللسّانيات التوليدية، ط1، الأردن، عالم الكتب الحديث، 2010، ص206.

[3] المصدر نفسه، ص05.

إلا إذا امتلك أدوات تسهّل له عملية الاتصال بوجود اللّسان والقدرة".[1] إنّ اللّغة تحقق التواصل بين الأفراد لذا اعتبرت ظاهرة اجتماعية، ويعتبر اللّسان الفاعل في تسهيل التواصل بالأداء من جهة والاستماع من جهة أخرى وهذه سّمة خاصة بالإنسان. فاللّغة تشمل التفكير المجرّد بواسطة العقل الذي يمكّن الإنسان من التصرّف في اللّغة. في حين تعجز باقي الكائنات القيام بذلك. كما يرى ديكارت: "أنّ القدرة اللّغوية لا ترجع إلى وجود الجهاز الناطق عند الإنسان، فبعض الكائنات– غير الإنسان– قادرة على إنتاج أصوات معينّة حتى لو كانت قليلة".[2] فلقد قدّم مثالاً على ذلك وهو طائر الببغاء الذي باستطاعته أن ينطق بالكلمات، وأن يكرّر ما ينطق به، إلاّ أنّه لا يعي ما ينطق به. فهذه سّمة تتميّز بها اللّغة الإنسانية دون سواها حيث؛ "يرتبط الفعل اللّغوي حسب "ديكارت "بالعقل، فمعرفة الكلام لا يحتاج إلاّ لشيء من العقل جدّ قليل إذ؛ إنّ بعض الكائنات القادرة على إصدار بعض الأصوات لا تعي حقيقة ما تفعل، وليس لها القدرة على استعمال هذه الأصوات في سيّاقات مختلفة".[3] وهذا ما يعني أن الملكة اللّسانية خاصية إنسانية بحتة؛ حيث ترتبط بالعقل ارتباطًا وثيقا ملازمًا. والعقل فُطر به الإنسان منذ الولادة ليستعمله في مختلف العمليات الذهنية من بينها اللغة، التي تتطلّب استعدادًا عقليًا للاكتساب، ثم الممارسة بالكلام. وهذا ما يدّل على فطرية اللغة عند الإنسان وبهذه القدرة ينفرد على سائر المخلوقات.

1– دلائل فطرية اللغة

لقد استدّل أصحاب النزعة الفطرية القائمة على المعطيات البيولوجية فطرية الملكة اللغوية؛ بأنّ "الأطفال المولودون بصمم خلقي لا يتعرّضون لأيّ نوع من الممارسة اللّغوية مع المحيط

[1] التواتي بن التواتي، مفاهيم في علم اللّسان، ط2، الجزائر، دار الوعي، ص26.

[2] مصطفى غلفان، اللّسانيات التوليدية، ص06.

[3] المصدر نفسه، ص06.

الاجتماعي، ومع ذلك فهم يستطيعون ممارسة المناغاة مثلهم مثل الأطفال الأسوياء حتى الشهر السادس على الأقل، كما أنّهم يستطيعون بعد ذلك إيجاد شكل من اللّغة الإشارية التي تشبه في كثير من الجوانب لغة الأطفال الأسوياء. ومعنى ذلك إذن؛ أنّهم مزودون بقدرة لغوية معيّنة تحولت من التعبير الصوتي إلى الأداء الإشاري".[1] ومعنى هذا إنّ الطفل الغير طبيعي مزوّد بقدرة واستعداد لاكتساب اللّغة؛ حتى وإن لم يحتك بالمحيط والبيئة الاجتماعية، فهو يستطيع ممارسة المناغاة كشكل من أشكال التعبير الأولى عند الطفل حتى الشّهر السادس، وهذا ما ينطبق على الأطفال الأسوياء (الطبيعيين)؛ المزودون أيضًا بالقدرة الفطرية لاكتساب اللغة بالممارسة الاجتماعية. و"إنّ الملاحظة العامة تؤكّد أنّ فهم اللّغة يسبق إصدارها عند الأطفال".[2] هذا يدّل على أنّ للطفل استعدادا فطريا مسبقا لممارسة اللغة حيث؛ يبدأ باكتساب القواعد الكليّة للغة التي تكمن وراء كفايته اللغوية الفطرية؛ فالطفل "دوافع طبيعية فطرية وكفاية لغوية يطبع عليها منذ طفولته، وهذه الكفاية عبارة عن ملكة بديهية لا شعورية تجسّد العملية التي يقوم بها الطفل، بهدف صياغة جملة من خلال تنظيم من القوانين يربط بين المعاني والأصوات؛ حيث إنّ الطفل يملك قدرات فطرية تساعده على تقبّل المعلومات اللّغوية، وعلى تكوين بنى اللّغة خلالها"[3]؛ أي أنّه مهيّأ منذ الولادة لاكتساب اللّغة من المحيط الاجتماعي. كما أنّه قادر على تقبّل اللغة وتقليد الكلام الذي يسمعه، وهذا شكل أولى للاكتساب اللغوي عند الطفل باعتماده على آليات فطرية تمكّنه من تحقيق ذلك.

---

[1] محي الدين محسب، انفتاح النسّق اللّساني، ص78.

[2] المصدر نفسه، ص80.

[3] زكريا ميشال، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، ط1، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1984، ص47، 62، 66.

من الدراسات التي تؤكّد الاستعداد الفطري لاكتساب اللغة، نجد ما توصّلت إليه "سوزان إرفين" في دراستها "المحاكاة والتغيّر التركيبي في لغة الطفل" حيث؛ تقول: "من الواضح أنّ لدينا أدّلة على أنّ الأطفال مبدعون منذ البدايات المبكّرة جدًا لتكوين الجمل؛ إنّهم يحاكون بقدر كبير ولكنهم أيضًا ينتجون جملاً تتصّف بالانتظام والاختلاف عن نماذج الكبار؛"[1] أي أنّ الطفل منذ الولادة قادر على إبداع وتكوين الجمل بالفطرة، كما أنّه قادر على محاكاة الكبار وتقليد كلامهم، رغم أنه محدود الجمل. كما "أنّه يملك بالفطرة مجموعة فرضيات مجرّدة يطبّقها على المعطيات اللّغوية التي يتعرّض لها. ثم وراء اكتسابه للغة قدرة عقلية وفطرية قائمة بصورة طبيعية عند الطفل؛ فالفكر يختصّ ببنى فطرية مركبة ومعقدة وغير مكتسبة؛ تؤهّله لاستيعاب تنظيم قواعد اللغة. فالطفل في الواقع يقوم بعمل ذهني بالغ التعقيد والأهمية، حين يكتشف بقدراته الخاصة تنظيم القواعد الضّمني الكامن في كفايته اللّغوية الذي يتيح له تكلم لغته".[2] وهي الفكرة التي أشار إليها "تشومسكي" عندما فسّر قدرة الطفل الذهنية الفطرية التي تمكّنه من تعلّم واكتساب أيّة لغة طبيعية. وهذا يعني التكوين الفطري للقواعد الضمنيّة في عقل كل إنسان وهو ما سمّاه بالكفاية اللّغوية التي؛ تظهر عادةً على مستوى الأداء الكلامي أو كما يسمّيه الإنجاز الفعلي للقواعد الضمنية بالكلام الفردي.

بناءً على ما سبق قوله نستنتج أن كلّ إنسان بحكم الفطرة مهيّأ لتكوين اللغة وهذا ما أكّده "عبد السّلام المّسدي" في كتابة "التفكير اللّساني في الحضارة العربية" حيث يرى: أنّ "في الإنسان استعدادًا ما قبليًا نحو إنجاز الحدث اللّساني، ويقوم بالطبع والفطرة في كيّان الإنسان منذ الولادة. وعلى هذا الأساس كانت اللّغة عند ذويها أمرًا يطبعون عليه"؛[3] أي أنّ اللغة مرتبطة بالطبع فهي

---

[1] محي الدين محسب، انفتاح النسق اللّساني، ص129.

[2] زكريا ميشال، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة ص68، 157.

[3] عبد السّلام المسّدي، التفكير اللّساني في الحضارة العربية، ط2، الدار العربية للكتاب، 1986، ص238.

منطبعة عند الإنسان منذ أن يولد بحكم الفطرة، وهذا ما يسمح له أن يكوّن جملا جديدة لم يسبق له أن سمعها، ويعود إبداعه للجمل إلى "قدرة اللّسان على التحكّم في اللّغة والتصرّف فيها"؛[1] فاللّغة قبل كل شيء مجموعة من القواعد الذهنية تظهر عن طريق اللسان. والملكة اللّسانية تتمثل في ذلك الاستعداد الفطري الراسخ في النفس، والذي به نتمكّن من تلّقي اللّغة وتعلّمها. ويتدخل في هذا الاستعداد التكوين الجسّدي والاستعداد الذهني؛ حيث يمثل الاستعداد الجسدي سلامة الجهاز النطقي وكذلك الجاهز السمعي، الذي به تنتظم الأصوات التي يتمّ إصدارها. أمّا الاستعداد الذّهني فيشمل عمل الدماغ في ضبط حركة الفم والحلق، وتمييز الأصوات وانتقائها وتصنيفها، وتخزينها في الذاكرة، بعد التعرّف على المعلومات سمعيًا. كما تمثل الملكة اللّسانية القدرة على تقليد نماذج كلامية مسموعة وصادرة عن الآخرين.[2] نفهم من هذا أنّ اللّغة ملكة موجودة فطريًا في ذهن الإنسان وذلك من خلال القواعد والبنى الضمنية التي تستقّر في الدماغ، تسمح لأيّ إنسان بتكوين لغته وكفايته اللغوية. وقد يتدخل في تكوين هذه الملكة عاملين أساسيين حيث؛ يمثل العامل الأول الاستعداد الجسدي وما يحويه من سلامة النطق والسمع، في حين يمثل العامل الثاني الجانب الذهني الذي يشمل كل ما له علاقة بالدماغ، والعمليات الذهنية الأساسية كالذاكرة؛ ودورها الفعّال في تخزين الأصوات، وقدرتها على الانتقاء والتمييز، وإدراك وظيفة كل صوت من الأصوات. كما تؤدي الذاكرة دورًا هامًا في تقليد الكلام بعد سماعه من الآخرين، لهذا يمكن اعتبارها عاملاً أساسيًا ومهمًا في تكوين الملكة اللسانية؛ لاسيما أنّ اللّغة ملكة ذهنية تشمل مجموعة من القوانين لا يمكن إدراكها إلاّ بالخضوع للعمليات العقلية منها الذاكرة والذكاء.

---

[1] محمد عيد، الملكة اللّسانية في نظر ابن خلدون، ص05.

[2] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص287 بتصرف.

ثانيًا: اكتساب الملكة اللّسانية

تعتبر اللّغة البشرية نشاطًا ذهنيًا وعقليًا بامتياز مرتبطًا بالعقل والإرادة.[1] فاللّغة تتميّز بكونها ملكة فطرية فدراستها وتحليلها؛ إنّما هو البحث عن العمليات الذهنية التي تكمن وراء وجودها واكتسابها وممارستها. ويعدّ موضوع اكتساب اللّغة عند الطفل من موضوعات علم اللّغة النفسي (psycholinguistique). ويقصد بالاكتساب "مجموع المواقف والمعارف والكفاءات والتجارب التي حصل عليها، وامتلكها فعلًا شخص من الأشخاص".[2] واكتساب اللّغة هو دراسة المراحل المختلفة التي يمرّ بها الطفل منذ لحظة الميلاد، حتى يستطيع التحكّم في لغة المجتمع الذي ولد فيه، ويستعملها غالبا ما يكون في السّنة الرابعة أو الخامسة أو السادسة على الأكثر من عمره؛[3] فعملية الاكتساب تتمّ بطريقة عفوية لا شعورية حيث إنّ الطفل لا يعي قواعد لغته، فهو جاهل للبنى اللّغوية التي يمارسها ومع ذلك يكوّن كفاءته في لغته الأم. وفي هذا السيّاق يمكن الإشارة إلى أنّ الاكتساب يتمّ بأخذ اللّغة الأم في مرحلة الطفولة، كما يمكن تعلّم لغة ثانية أجنبية بعد الطفولة المبكرة. ويمكن تسجيل الاختلاف الموجود بين الاكتساب والتعلم من حيث؛ إنّ الاكتساب يتمّ بشكل طبيعي عفوي لا شعوري، في حين يعتبر التعلّم نشاط فردي يتم بطريقة شعورية مقصودة، يعي فيها المتعلم الأهداف المقصودة منه.

---

[1] مصطفى غلفان، اللّسانيات التوليدية، ص10.

[2] بدر الدّين بن تريدي، قاموس التربية الحديث (عربي، إنجليزي، فرنسي)، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، 2010، ص340.

[3] خليل حلمي، دراسات في اللّغة والمعاجم، ط1، لبنان، دار النهضة العربية، 1998، ص167.

إنّ اكتساب اللّغة عند الطفل هو اكتساب للمهارات اللغوية، وحسن التصرف في البنى اللغوية، وخلق قدرة التصرف بها.[1]كما يكون الطفل قادرًا على التحكمّ في استعماله اللّغوي وفق امتلاكه للقواعد النحوية التي يختزنها في ذهنه منذ أن بدأ في اكتسابها منذ الطفولة.

لقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة ظاهرة اكتساب اللّغة وتفسير كيفية تكوينها لدى الأطفال. وبناءً على هذا ظهرت عدّة نظريات تفسّر عملية اكتساب اللغة، باختلاف توجهاتها ومشاربها الفكرية تعدّدت التحليلات وتنوّعت النتائج حسب تنوّع الآراء والتصوّرات العلمية.

1- النظريات اللّغوية حول اكتساب اللّغة

1-1: النظرية السلوكية*

ترتكز النظرية السلوكية بزعمائها "واطسن" و"سكينر"، و"بلومفليد" على آلية المثير والاستجابة، مع استبعادها للآراء العقلية والمعرفية. فنظر السلوكيون إلى اللّغة "كمهارة كغيرها من المهارات الأخرى، ينمو وجودها عند الطفل عن الطريق المحاولة والخطأ، وترتقي هذه المهارة عن طريق المكافأة والتعزيز وتنعدم إذا لم تُصحب بالمكافأة والتعزيز"؛[2] أي أنّ الطفل يكتسب لغته بمبدأ المثير والاستجابة والمحاولة والخطأ، فاللّغة سلوك يمثل مجموعة من الاستجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي.

---

[1] صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ط4، الجزائر، دار هومة، 2009، ص79.

***السلوكية** نظرية نفسية أثّرت بشكل حاسم في السيكولوجية المعاصرة حيث هناك سلوك يبنى على تعزيزات. ينظر صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية ، ص22.

[2]جمعة سيّد يوسف، سيكولوجية اللّغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، العدد 145، الكويت، 1990، ص99.

اعتبرت هذه النظرية اللّغة مجموعة عادات كلامية يكتسبها الإنسان انطلاقًا من المفهوم السلوكي للاكتساب؛[1] فاللّغة بهذا المعنى نوع من السلوك يكتسب بالتدريب والممارسة في البيئة الاجتماعية، فالطفل صفحة بيضاء تكتب فيها الممارسة والتدريب ما تشاء من العبارات والجمل.

تقوم النظرية السلوكية على التقليد والمحاكاة ما يعني أنّ للسّماع دور بارز في اكتساب اللّغة ذلك بالمحاولة والخطأ؛ "فالطفل في تقليده يحاكي ما يصل إليه عن طريق السّماع، فمن البديهي أن تتوقف هذه المحاكاة على وجود قدرة السمع لديه، وأن تتأثر في ارتقائها بما ينال هذه الحاسة من دّقة وتهذيب".[2] فمن ثمة تصبح عملية اكتساب اللّغة بالنسبة للإنسان مطابقة أو متماشية مع قوانين اكتساب العادات والتقاليد الأسرية والاجتماعية؛ ضمن إطار العلاقات بين المثيرات والاستجابات، كما يرى السلوكيون أمثال "واطسن" و"سكينر"[3] الذين نظروا إلى اللّغة نظرة سلوكية؛ فجعلوا منها سلوكًا لفظيًا قائمًا على مبدأ المثير والاستجابة والتعزيز، تكتسب كغيرها من المهارات الأخرى باعتبار أن اللّغة؛ كناية عن مجموعة عادات صوتية حلقية تكيّفها مثيرات البيئة، فلا تتعدّى كونها شكلاً من أشكال المثير والاستجابة للمثير. فمتكلم اللّغة يسمع جملة معيّنة فتحصل عنده استجابة كلامية دون أن ترتبط هذه الاستجابة بأيّ شكل من أشكال التفكير؛ فالاستجابة الكلامية مرتبطة بالمثير ولا تتطلّب تدّخل الأفكار أو القواعد النحوية.[4] وعليه نجد أنّ النظرية السلوكية جرّدت الإنسان من جميع قدراته الفكرية وكفاءاته اللغوية (النحوية التركيبية)؛ فجعلته آلة مستجيبة للمثيرات

---

[1] صالح بلعيد، المصدر المذكور سابقا، ص23.

[2] علي عبد الواحد وافي، نشأة اللّغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر، 2003، ص200.

[3] عبد الله الدّنان، الإبداع واللّغة العربية في المناهج المدرسية، مجلة جامعة دمشق في العلوم الإنسانية والأساسية التطبيقية، مجلد2، عدد 6، 1986، ص42.

[4] زكريا ميشال، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغات، ص144.

الخارجية. ولقد توصلت النظرية السلوكية على رأسها "سكينر" إلى وضع جملة من المبادئ مثّلت مرجعية نظرية لتحليل عمليات اكتساب اللّغة. ويمكن حصرها في النقاط الآتية :

– تفسير اللّغة تفسيرًا سلوكيًا آليًا مبني على مبدأ كل مثير استجابة.

– اللّغة من وجهة نظر التفسير السلوكي عبارة عن؛ استجابات يصدرها المتكلم ردًا على مثيرات؛ ما يكيّفها حافز البيئة تأخذ شكل السّلوك اللّفظي القابل للملاحظة والمعاينة المباشرة.[1]

– إنّ المتغيرات الطارئة لا دخل لها في تفسير السّلوك وبصفة خاصة؛ فإنّ الحالة الذهنية للكائن الحيّ ليس لها صلة في فهم ما يفعله.[2]

– إنّ الأطفال يتعلمون اللّغة السائدة في محيطهم بحيث؛ تصبح تدريجيا شبيهة بلغة الكبار من حيث البناء والمعنى.[3] ومعنى هذا أنّ الأطفال يمارسون مبدأ المحاكاة والتقليد. لذا تعدّ المحاكاة أحد الأساليب المهّمة التي يستعملها الطفل عند اكتسابه للغة. "فقد أوضّحت البحوث العلمية أنّ ترديد المسموع أسلوب واضح ومميّز في التعلّم المبكّر للغة، وجانب مهّم في الاكتساب المبكّر لأصواتها".[4]

– إنّ محاكاة الطفل لما يسمعه تكون بداية دون فهم أو دون تركيز على المعلومات المتعلقة بالمعاني (البنية العميقة للغة). ويستمر الطفل بهذه المحاكاة السطحية في المراحل الأولى من

---

[1] أحمد حسآني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ص91،

[2] محي الدين محسّب، انفتاح النسّق اللّساني، ص115.

[3] عماد عبد الرّحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، الأردن، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر، 2009، ص115.

[4] دوجلاس براون، مبادئ تعلّم وتعليم اللغة، تر: إبراهيم القعيد وعبيد الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1994، ص54.

الاكتساب اللغوي؛ لعدم امتلاكه القدرة الضرورية لربط المعاني بالعبارات والألفاظ. ولكن مع مرور الزمن يبدأ الأطفال في تركيز الكثير من اهتمامهم على مستوى البنية العميقة.[1]

– يعدّ التعزيز عاملاً هامًا في اكتساب اللّغة عند الطفل، فإنّ الأصوات التي يصدرها الطفل في بداية اكتسابه للغة هي استجابات سلوكية؛ فعندما يدرك الآباء أن هذه الأصوات التي يتلفظ بها الطفل من جنس لغتهم، يقومون بتدعيمها وتعزيزها عن طريق التأييد اللّفظي؛[2] فعنصر التعزيز يساعد الطفل كثيرًا في الاكتساب السّريع للّغة؛ حيث يتلّقى الطفل قبولاً اجتماعيًا من والديه، ثم أسرته، ثم مجتمعه وذلك بتأييده لفظيًا أو عن طريق إصدار حركات مثل الابتسامة أو ضمّه... إلخ. فهذه التعزيزات تعزّز اكتسابه للّغة التي هي تقليد ومحاكاة (سلوك).

– تستمر عملية التدعيم المتمثلة عادةً في استجابة الفهم من ناحية العبارة عند استعمال الطفل للّفظ استعمالاً صحيحًا؛ أي أنّ فهم الكبار لألفاظ الصّغار يعتبر تدعيمًا لهم. وبهذه الطريقة لا يكتسب الطفل المفردات فحسب، بل إنّه يكوّن مفهومًا عن التركيبات اللّغوية الصحيحة.[3]

–إنّ العلاقة بين الفكر واللّغة علاقة سلوكية ظاهرية حيث يقول "سكينر": "إنّ أبسط الحلول وأفضلها هو النظر إلى التفكير على أساس أنّه سلوك بكل بساطة سواءً أكان لفظيًّا أو غير لفظي، ضمنيًا أو ظاهريًا".[4] فاللّغة حسب تعريف "سكينر" سلوك سواء لغة الألفاظ أو لغة الإشارات، حيث تشمل الأفكار الضمنية أو الأفكار الظاهرية على شكل سلوك لفظي.

---

[1] دوجلاس براون، المصدر المذكور سابقا، ص59.

[2] أحمد حسّاني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص93.

[3] محمد عماد الدّين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، سلسلة عالم المعرفة، العدد 99، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، 1989، ص108.

[4] موفق الحمداني، اللّغة وعلم النفس، جامعة الموصل، الموصل، دار الكتب للطباعة، 1982، ص189.

–يقدّم "سكينر" مفهوم "التعزيز" باعتباره مبدأ أساسي في التعلّم؛ تعلّم أيّ سلوك بما فيه السّلوك اللّفظي.ويعني هذا المبدأ أن السّلوك محكوم بسوابقه ولواحقه، وكل سلوك يقع استجابة لمثير، ولا يمكن الاحتفاظ به إلاّ إذا تبعته نتائج إيجابية هي المعزّزات لاستمراره. كما يرى "سكينر: "أنّ ممارستنا للّسلوك اللّغوي إنّما هو أمر يعتمد على الوظيفة التي يقوم بها هذا السّلوك في إطار البيئة أو المحيط الذي يكتنفه.[1]

– إنّ الملكة اللّسانية –حسب النظرية السّلوكية– تكتسب كسّلوك بفعل الممارسة والتدريب مثلها مثل المهارات الأخرى التي تكتسب بالعادة والتقليد والمحاكاة من المحيط الخارجي. كما ربطوا اللّغة بمبدأ المثير والاستجابة فاللغة في رأيهم؛ مجرّد استجابات لمثيرات العالم الخارجي. وعليه فإنّ "دراستها تعني دراسة المنهج الذي يتمّ به إشراط الطفل أو تدريبه على السّلوك اللّفظي وتعزيزه من الطرف الوالدين".[2]

– نقد النظرية السلوكية

لقد وُجهت عدّة انتقادات للنظرية السّلوكية وأتباعها؛ منها انتقاد العالم اللّغوي "تشومسكي" الذي نادى بأفكار كانت بمثابة انقلاب على أفكار السّلوكيين. يمكن أن نُجمل هذه الانتقادات في النقاط الآتية:

– إنّ النظر إلى اللّغة كمجموعة من العادات الكلامية أو سلوكات تقوم على مبدأ المثير والاستجابة؛ يجعل الإنسان يتساوى مع الحيوان ولكن الإنسان مبدع، فاللّغة عندها عنصر الإبداع

[1] محي الدين محسب، انفتاح النّسق اللّساني، ص116.

[2] المصدر نفسه، ص116.

واللانهاية في تطوّرها. كما أنّ مسألة الحافز التي هي ربط الفعل بالمعزّز لا ينطبق على الإنسان الذي يملك سلوكات لفظية غير محدّدة.[1]

– ينتقد "تشومسكي" بشدّة علم النفس السّلوكي الذي يحوّل الإنسان إلى آلة لها مردود معيّن؛ فالسّلوكيون ينقلون نتائج بعض الاختبارات التي أُجريت على سلوك الحيوانات، إلى مجال الإنسان فيعطونها بعدًا اجتماعيًا بالغ الأهمية والخطورة.[2]

– إنّ المفاهيم التي ترتكّز عليها السّلوكية (المثير والاستجابة) وعملية التعزيز للاستجابات؛ لا تحدّد بصورة علمية وافية؛ فالمثير يتمّ تحديده وملاحظته عندما تلحظ الاستجابة التي يثيرها. وهذا بالذات ما يدفع "تشومسكي" إلى القول بأن مفهوم المثير لم يعد مفهومًا موضوعيًا وذلك لأنه؛ لم يعد جزءً من العالم المحيط بالإنسان؛ إنّما أصبح جزءً من جهاز الإنسان العضوي. ولا يمكن بالتالي التكّهن بالسّلوك الكلامي.[3]

– إنّ السّلوكية تجرّد الإنسان من قدراته العقلية؛ واعتبرت لغته مجرّد سلوك فيزيولوجي يمكن ردها للمثير والاستجابة والتعزيز. كما يمكن التنبؤ بها كباقي السلوكات. وهذه الأحكام تطعن الإنسان في حريته وقدراته الفكرية والمعرفية.

– إنّ مشروع "سكينر" يفضي إلى تلك النظرة السلبية إلى الإنسان بوصفه كائنا مقولبًا على سلوك وتصرفات محددة؛ بانتقاءات الجماعة وتفضيلاتها التي تعزّز بها هذه التصرفات.[4]

---

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص23.

[2] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليمية اللغات، ص146.

[3] المصدر نفسه، ص148.

[4] محي الدين محسب، انفتاح النسق اللساني، ص118.

– يعدّ التعزيز عاملاً مهمًا في عملية اكتساب اللّغة عند الطفل. وفكرة التعزيز والتدعيم تأتي من المحيط؛ لأن الإنسان غير مزوّد بالقدرة اللغوية. ومن هنا تعتبر الإنسان مجرّد حيوان تحرّكه الغرائز حيث لا تهتم بدراسة البنيات المجرّدة التي يمتلكها الفرد، ولا تعتمد فاعلية التنظيم الداخلي في فهم الملفوظات.[1] فالتعزيز يفقد بعض فاعليته إذا لم يتم ربطه بالقدرات العقلية الفطرية. وهذه إحدى النقاط الهامة التي انتقد بها "تشومسكي" النظرية السلوكية حيث؛ أهملت دور القدرات العقلية التي يمتلكها الطفل في الإبداع وتأليف الجمل؛ فاللّغة ليست دائما تقليد الصّغار للّغة الكبار فهي أوسع من ذلك؛ إذ تشمل عدّة عمليات ذهنية يستطيع بها الطفل تقبّل اللّغة. دون أن ننسى ما للاستعداد الذهني الفطري من دور في استقبال وترسيخ المعارف اللغوية.

– إنّ الإنسان يختلف عن الحيوان فهو مزوّد بالعقل وبه انفرد عن غيره من الكائنات. واللّغة البشرية لا تتمّ بالترويض والتدريب كما يقرّ السلوكيون؛ فالترويض والتدريب خاص بلغة الحيوان. كما أنّ زعماء السلوكية ينظرون إلى لغة الإنسان كما ينظرون إلى التنظيم الاتصالي عند الحيوان حيث؛ نجد الاستجابة اللغوية للمثيرات عند الإنسان تشبه الاستجابة الحيوانية للمثيرات الخارجية. إلاّ أنّ الإنسان كائن عاقل قادر على إنتاج اللغة، وكل إنسان يولد ومعه بالفطرة قابلية واستعداد للتجاوب مع البيئة اللغوية.

– اللّغة نظام غاية في التعقيد؛ حيث يتضمن هذا النظام جملة من العمليات الذهنية المعقدة كالذّكاء، الخيال، الانتباه، التركيب... إلخ. ويظهر هذا النظام المعقد إلى الوجود بالأصوات والمفردات والجمل. لذا لا يمكن تحليلها كمجرّد سلوك عادي بعيدًا عن المعنى والفكر.

[1] صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص25.

1-2: النظرية اللّغوية

جاءت النظرية اللّغوية برائدها "تشومسكي" على أنقاض النظرية السّلوكية حيث؛ بيّن "تشومسكي" في نظريته التحويلية التوليدية؛ أنّ السّلوكية لا تستطيع أن توضّح لنا حقيقة السّلوك اللّغوي البشري لأنها تسقط من حساباتها النظرية؛ اعتبار الخصوصية اللّغوية عند البشر والمتمثلة في كون؛ اللغة البشرية نشاطًا ذهنيًا وعقليًا بامتياز مرتبطًا بالعقل والإرادة. والمهّم في تحليل اللّغة هو البحث في العمليات الذهنية الضمنية المتبّعة في اكتساب اللغة وتعلّمها واستعملها.[1] وهكذا فمن رحم المذهب اللّساني السّلوكي نشأ النحو التوليدي منتقدًا الموقف الذي آلى إليه السلوكيون باعتبار؛ أنّ الإنسان لا يولد صفحة بيضاء، وهناك فرق بينه وبين الحيوان في الاكتساب اللّغوي. واللّغة ليست إلاّ انعكاسًا إنسانيًا؛ والطفل مستعد لإدراك لغة محيطه واللّغة فيه فطرية. وقواعد اللّغة بناء نظري كامن في ذهن كلّ متكلم الذي هو قادر على أن ينشئ جملاً وتراكيب جديدة لا حصر لها.ومهيّأ لفهم عدد لا متناه من الجمل والصيّغ التي يكوّنها غيره.[2] وتعتبر اللّغة حسب تفسير "تشومسكي" تنظيمًا عقليًا معقدًا لأنها تعبّر عن الفكر. لذا ترتبط بعملية عقلية بالغة التعقيد، وليست مجرّد سلوك يخضع للممارسة والتدريب والتقليد.

لقد انبتت النظرية اللّغوية في تفسيرها لاكتساب الملكة اللّسانية عند الطفل، على مجموعة من المبادئ يمكن حصرها فيما يلي:

– إنّ القدرة اللّغوية تكتسب ولا يولد الإنسان بها، وإنّما يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتسابها. ويدفعه لهذا الاكتساب في العادة، شعوره بالانتماء إلى المجموعة البشرية نفسيًا واجتماعيًا

[1] مصطفى غلفان، اللّسانيات التوليدية، ص10.

[2] صالح بلعيد، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، ص27.

وحضاريًا.[1] يتعلم الإنسان لغة الكلام القومية منذ طفولته بعد أن يتوفر لديه الاستعداد الفطري لاكتسابها، ويشير لفظ الكلام إلى القدرة لدى الناس على التفاهم عن طريق علامات صوتية.[2]

– يرى "تشومسكي" أنّ اكتساب الطفل السّوي للغة ومفرداتها– في المراحل الأولى من نموه عامة– يكون عفويًا تلقائيًا؛ لأن ذهن الطفل مهيّأ بشكل من الأشكال لإتمام عملية التكلم، واتجاهه لإثبات وجوده الاجتماعي اتجاه فطري.[3]إنّ قدرة الطفل على تكوين جمل صحيحة نحويًا غالبا ما تكون في السّنة الرابعة أو الخامسة على الأكثر. وتسمّى هذه القدرة عند "تشومسكي" بالملكة الفطرية اللغوية.

إنّ للإنسان قدرة عقلية من نوع خاص معيّن تعدّ نموذجًا فريدًا لا يمكن أن يعزى إلى أشياء خارجة عنه. وإنّ هذه القدرة تتمثل في الجانب الخلاق أو الإبداعي من العقل البشري والتي تعدّ أبرز مظاهره.[4] وفي هذه النقطة بالتحديد أعاب "تشومسكي" منهج النظرية السّلوكية في تفسيرها لاكتساب اللّغة كملكة لسانية؛ فاللّغة ليست مجرّد استجابات لمثيرات خارجية. لذا اعتبر أنّ النظرية السلوكية قاصرة لأنها لا تقدّم التفسير والتحليل الكافي لاكتساب اللّغة والاستعمال الفعلي لها.

– لقد عرّف "تشومسكي" اللّغة بأنّها؛ ملكة فطرية تكتسب بالحدس، معتبرًا أنّ سماع صيغها الأولية ليست إلا مجرّد قادح لشرارة هذه الملكة، التي تنحصر في القدرة على اكتساب ما لم يكن مكتسبًا. ويمكن ربط الملكة بالمؤهلات الفطرية في الإنسان إلى الحدّ الذي يصبح معه البعد اللّغوي لدى الإنسان ملابسًا لجملة من العناصر الطبيعية المقترنة بوجوده تلقائيًا.[5]

---

[1] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللّغوية، ص30.

[2] أندريه مارتني، مبادئ ألسنية عامة، تر: ريمون رزق الله، بيروت، دار الحداثة، 1990، ص11.

[3] Chomsky Noam, language and mind, New York, Harcourt and Brace, 1968, p15, 101.

[4] حلمي خليل، دراسات في اللّغة والمعاجم، ص187، 188، بتصرف.

[5] عبد السّلام المّسدي، التفكير اللّساني في الحضارة العربية، ص214.

– إنّ اللّغة عند "تشومسكي" قدرة فطرية خاصة بالإنسان الذي يملك قابلية واستعداد لتقبّل اللغة واكتسابها منذ الولادة، وتتميّز هذه القدرة الفطرية (الملكة) بالابتكار أو الإبداع، أي القدرة على تركيب الجمل المختلفة التي يريدها في الوقت والظروف المناسبين، دون أن يكون بالضرورة قد سمع تلك الجمل أو حفظها ممن حوله.[1]

– إنّ للإنسان مقدرة على إنتاج جمل اللّغة وفهمها، وأن يربط المعاني الذهنية بمجموعة الإشارات الصوتية التي ينطق بها في عملية تعلم اللّغة، وتسمّى هذه المقدرة الذاتية بالكفاية اللغوية. وقد انطبعت عند الإنسان منذ الطفولة وخلال مراحل اكتسابه للغة. لذا تعدّ الكفاية اللّغوية ملكة بديهية لا شعورية تجسّد العملية التي يقوم بها متكلم اللّغة بهدف صياغة جملة؛ من خلال تنظيم من القوانين يربط بين المعاني والأصوات.[2]

– إنّ الإبداع عند "تشومسكي" هو؛ إنشاء عدد لا محدود من الجمل التي لم يسمعها من قبل. وذلك يعود إلى امتلاك الطفل للكفاية اللغوية (المعرفة اللغوية للبنى)؛ فيبدأ الطفل في الأداء اللغوي بناءً على كفاءته اللغوية ومعرفته بالقوانين اللغوية الذهنية، التي استقرّت ورسخت في ذهنه. فالطفل العربي يكتسب لغته الفصيحة بفعل السليقة والفطرة لأنه جاهز لاستقبال البنى اللّغوية التي يتلقاها من محيطه، ثم يخضعها إلى القوانين اللّغوية الذهنية. فمن ثمة "يكتسب لغته الفصحى من خلال الممارسة والاستعمال دون أن يدرك ما لها من نظام نحوي أو صرفي"[3] أي؛ أنّ الطفل يخضع الجمل التي ينشئها إلى القواعد الموجودة في ذهنه فمثلاً نقول له: "الأطفال يدرسون"؛ فإنّ الواو

---

[1] زكريا ميشال، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، بيروت، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، 1982، ص29.

[2] زكريا ميشال، مباحث في الألسنية وتعليمية اللغات، ص62.

[3] حسّان تمام، مقالات في اللّغة والأدب، ج2، ط1، القاهرة، عالم الكتب، 2006، ص214.

والنون علامة دالة على الجمع، فيحفظ هذه القاعدة ويطبقها على كل الكلمات فمثلا: "رجل" يجمعه على أساس "رجلون"؛ وذلك يعود لعدم معرفته بالقواعد النحوية والصرفية. إلاّ أنه عند ممارسته للكلام يلاحظ أنه على خطأ فيبدأ في تصحيح أخطائه.

يستند "تشومسكي" في تحديده للّغة على ثنائية القدرة (الكفاية اللغوية)، والإنجاز (الأداء الكلامي)؛ حيث يقصد بالكفاية اللغوية المعرفة الضمنية للغة، أمّا الأداء الكلامي فيمثل الاستعمال الفعلي للغة ضمن سياق معين.[1]، وتمثل القدرة أيضا مجموع القواعد الضمنية التي يتوافر عليها المتكلم وتجعله قادرا على إنتاج وتأويل ما لا حصر له من الجمل النحوية؛ أي هي المعرفة اللّغوية التي يدخلها كل فرد متكلم بلغة معيّنة في شكل قواعد، وتمكّنه من إنتاج ما لا حصر له من الجمل النحوية التي لم يسبق أن أنتجها.[2] ويقصد بالإنجاز والأداء أيضا التنفيذ العملي لقواعد القدرة وآلياتها، إنّه التحقيق الفعلي للقواعد الضمنية التي يمتلكها الفرد المتكلم عن لغته.[3] فالكفاية اللّغوية إذن؛ هي القواعد الذهنية التي تمثل المعرفة اللّغوية الضمنية الراسخة في الذهن. في حين يمثل الأداء الاستعمال الفعلي لهذه القواعد في الواقع عن طريق الممارسة الكلامية للقواعد الضمنية.

هناك جانبان هامان لفهم اللغة الإنسانية: جانب الأداء اللّغوي الفعلي وهو يمثل ما ينطق به الإنسان فعلاً وأطلق عليه "تشومسكي" مصطلح البنية السطحية. وجانب القدرة العميقة ما اصطلح عليها "تشومسكي" مصطلح البنية العميقة، والأداء الممثل في البنية السطحية يعكس صوتيًا وصرفيًا ونحويًا ودلاليًا ما يجري في عمق التركيب من عمليات. الإنسان مزوّد بقدرة لغوية فطرية

---

[1] Noelle Marie, Gary Prieur, les térmes clés de la linguistique, Seuil, 1997, p16.

[2] مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية، ص41.

[3] المصدر نفسه، ص43.

عامة تمكّنه من استخدام اللغة. وتمثل الجمل- لا المفردات- محور نشاط الاتصال الإنساني أداءً وفهمًا، واللغة وسيلة لفهم طبيعة العقل البشري.[1]

يمكن القول، إنّ الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يتميّز بالقدرات العقلية، والقدرة على تعلم اللّغة. وإنّ العامل الأولي والأساسي في اكتساب الملكة اللسانية يعود إلى الاستعداد الفطري لاكتساب حيث؛ يزود العقل البشري بقدرات فطرية للتعلم والاكتساب. ولقد بنى "تشومسكي" نظريته على مفهوم الكفاية اللغوية؛ التي هي قدرة المتكلم والسامع على إنتاج عدد غير متناه من الجمل بعدد محدود من الأصوات، مع امتلاك كل من المتكلم والسامع القدرة على التمييز بين الجمل الصحيحة والجمل الغير صحيحة، وتأليف جمل لمعاني لغوية. وهذه القدرة تعود إلى القوانين والقواعد الموجودة في الذهن أي؛ المخزون المعرفي الكامن في ذهن الفرد الذي اكتسبه منذ الولادة وبه يستطيع تأليف عدد لا محدود من الجمل والحكم عليها بالصّحة. كما بنى نظريته على مفهوم الأداء الكلامي الذي هو استعمال اللّغة وأدائها من خلال توظيف قواعدها وقوانينها وفق الجمل والعبارات الكلامية (اللغة المنطوقة). إن نظرية " تشومسكي" اللّغوية تسعى إلى اكتشاف القواعد الكامنة وراء الكفاية اللّغوية أو السليقة والتي تمثل؛ القدرة على إنتاج وفهم الجمل اعتمادًا على القواعد والقوانين اللغوية الكامنة في الذهن.

1-3: النظرية المعرفية

نظرية أسّسها "جان بياجيه" أحد أبرز علماء علم النفس النمو والابستمولوجي. وهي نظرية تتعارض مع المرتكزات العقلية والتنظيمات الموروثة التي تساعد على تعلم اللّغة. كما أنّ "بياجيه" يرفض الرأي القائل بأنّ اللّغة تكتسب عن طريق التقليد والتعزيز المصاحب لما يتلّفظ به الطفل في

[1] حلمي خليل، دراسات في اللّغة والمعاجم، ص160.

مواقف معينة.[1] أي أنّ "بياجيه" يرفض اعتبار اللّغة سلوك (مثير واستجابة)، كما يرفض تفسير اللّغة على أنّها مجرّد عمليات ذهنية. ولقد ارتكزت نظرية "بياجيه" المعرفية على مجموعة من الأسس هي:

– اللّغة عند "بياجيه" مرتبطة بالنّمو المعرفي حيث؛ تقوم على اكتساب المفاهيم المعرفية المتنوعة؛ فالأطفال يكوّنون خبرات ومعارف عن المحيط الذي يعيشون فيه، ثم يتعلمون اللّغة وفق تلك الخبرات .كما يرى "بياجيه" أنّ اللّغة "تساعد الطفل على تصنيف إدراكاته وعلى تثبيتها في ذهنه... كما تدفعه بصورة مستمرة إلى الابتكار؛ لأن الإنسان عندما يعبّر عن الأفكار والمعارف التي اكتسبها وبلورها في ذهنه يستخدم عناصر اللّغة بطريقته الخاصة. ويركب جمله وينشئ عباراته ضمن عمليات ابتكارية ذهنية متميّزة، وطبقًا لذلك كله فإنّ من الصعب أن ينمو الذكاء دون نمو اللغة".[2]

إنّ "بياجيه" يربط نمو اللّغة بنمو المعرفة التي يكتسبها الطفل في بيئته الخارجية، التي يعود أساسها إلى عامل الذكاء، لذا يرى أنّ اكتساب اللغة ليست عملية إشراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية.[3] فهو يفرّق بين الأداء والكفاءة حيث لا تكتسب الكفاية اللغوية إلاّ بناءً على تنظيمات داخلية، ثم يعاد تنظيمها على أساس تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية. أمّا الأداء الكلامي فيظهر في صورة ملفوظات منطوقة قبل أن تقع في حصيلة الطفل اللّغوية يمكن أن تنشأ عن طريق

[1] أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، ص96.

[2] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللّغوية، ص34.

[3] حسّاني، المصدر نفسه، ص96.

التقليد.[1] ولا تكتسب الكفاءة إلاّ "بناء على تنظيمات داخلية تبدأ أولية، ثم يعاد تنظيمها وفق تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية."[2]

يقصد "بياجيه" بالتنظيمات الداخلية؛ الاستعداد الفطري عند الطفل لاستخدام العلامات اللغوية، التي ترتبط بمفاهيم تنشأ عن طريق تفاعل الطفل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية منذ المرحلة الأولى في حياته، وهي المرحلة الحسية الحركية. ولا يعني بالتنظيمات الداخلية وجود نماذج للنظام القواعدي الذي يشكّل الكّليات اللّغوية عند الطفل[3] كما يرى "تشومسكي". وعليه يرى "بياجيه" أنّ؛ القدرة اللغوية لا يعود سببها إلى وجود تنظيمات موروثة في الجهاز العصبي أي؛ ينفي تفسير القدرة اللّغوية بالاستعداد الفطري؛ لأن القدرة تكتسب على أساس تنظيمات داخلية، تنشأ عند تفاعل الطفل مع بيئته حسب مراحل نموه، أي إنّ هناك مراحل عمرية هامة يمرّ بها الطفل يحدث فيها تعلم اللّغة. وإذا تجاوز هذه المرحلة فقد استعداده وميله للتعلم والاكتساب، وهذا يعني أنه لا دخل للعوامل الفطرية في نشوء اللّغة البشرية.

إنّ الإنسان في نظر "بياجية" يستمدّ أفكاره ومفاهيمه من المجتمع، والوسيلة "الأساسية لاكتساب هذه الأفكار والمفاهيم ونموها، ونمو المخططات العقلية المنبثقة والمتطورة عنها في السيّاق الاجتماعي هي اللغة"؛[4] أي أنّ اللّغة تكتسب في السيّاق الاجتماعي من خلال، التفاعل مع المحيط الخارجي وتكوين مجموعة من الخبرات والمعارف التي يتم تطويرها اجتماعيًا.

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص96.

[2] زكريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، ط1، دار العلم للملايين، 1993، ص83.

[3] حساني، المصدر نفسه، ص96.

[4] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللّغوية، ص33.

إنّ التطوّر الفكري والنّمو المعرفي عند الطفل يمرّ بمراحل مترابطة فيما بينها، ولا يمكن فصل مرحلة عن الأخرى، وكل مرحلة تعدّ مرحلة سابقة ترتكز عليها المرحلة اللاحقة حيث؛ تنعكس خصائص المرحلة السابقة على المرحلة اللاحقة.[1] إنّ نمو المعارف اللّغوية يتم بمراحل متسلسلة لا يمكن الفصل بينها. وإنّ التطوّر اللّغوي يكون نتيجة للتطوّر العقلي بما فيه من نضج وذكاء وتفكير الذي يسبق اللغة.

لقد ربط "بياجيه" نمو اللغة بنّمو الفكر والمعرفة عبر المراحل التي يمرّ بها الطفل؛ مرحلة النشاط الحسّي الحركي، مرحلة قبل العمليات، مرحلة العمليات المادية (مرحلة العمليات الشكلية أو المنطقية). وإنّ اكتساب اللّغة عند الطفل يتجسّد في قدرته على التفاعل مع الخبرات البيئية، لكي تتكوّن لديه قدرة بناء المعارف والرموز اللّغوية لتلك الخبرات. وهذا يعني أن تطوّر اللغة ونّموها عند الطفل لها علاقة مباشرة بالعامل البيئي، والعامل الفطري المتمثل في القدرات العقلية والمعرفية. وإنّ الطفل يكتسب المفاهيم الذهنية (المعاني) قبل اكتسابه الرموز اللّغوية الدالة عليها أي؛ يسبق اكتساب المدلول عنده عن اكتساب الدال. إنّ وراء اكتساب اللّغة بنى معرفية عامة أساسها بيولوجي لا وراثي، وتختصّ البنى المعرفية باكتساب اللّغة. لقد تجاوز "بياجيه" التفسيرات الفطرية في اكتساب اللّغة، وكذلك التفسير القائم على التقليد. فاللّغة عمل إبداعي بالدرجة الأولى، فالتقليد دور هامشي في اكتسابها.

خلاصة القول

لقد تعدّدت الآراء النظرية حول مسألة اكتساب اللّغة أهي فطرية أم مكتسبة وتباينت؛ فكل واحدة منها انطلقت من اتجاه ومبدأ مختلف. وبناءً على اختلاف المشارب الفكرية لأصحاب النظريات المفسّرة لاكتساب الظاهرة اللغوية، فقد تعدّدت التحليلات والتفسيرات كما رأينا. لذا فإنّ أيّ

[1] نبيل عبد الهادي، النّمو المعرفي عند الأطفال، ط1، عمان، الأردن، دار وائل للنشر، 1999، ص65.

نظرية من النظريات (السلوكية، اللغوية، المعرفية) لم تتوصل إلى تفسير كامل لاكتساب اللّغة. إلاّ أنه لكل واحدة منها جانب إيجابي ينبغي استغلاله بغية الوصول إلى تفسير ينطبق مع الملاحظات والتجارب الواقعية لحقيقة اكتساب اللّغة لدى الطفل.

إنّ الإنسان كائن عاقل يتمتع بقدرات عقلية هائلة يخضع لها بمجرد أنه يبدأ في الاكتساب. كما أنّ الطفل سريع الاستيعاب والإدراك في المراحل الأولى من عمره، حيث يعتمد على عدّة خطوات وعمليات منها التقليد السّماع والقياس. فيمكن القول؛ إنّ الاكتساب اللّغوي هو حوصلة لعوامل فطرية ومعرفية وسلوكية، لا يمكن الأخذ بواحدة دون سواها؛ فتفسير اكتساب اللّغة اعتمادًا على هذه النظريات يخدم ويدعم الطفل في اكتسابه الفعلي للغة.

2- اكتساب الطفل للملكة اللّسانية

إنّ الطفل يولد ومعه القدرة على اكتساب اللّغة حيث يكون في دماغه منطقة خاصة باللّغة، حيث تنقل الأذن الذبذبات الصوتية إلى المنطقة المسؤولة عن اللّغة، ثم تبدأ بتنظيم الأصوات والكلام والبحث عن معانيها ودلالتها من خلال جهاز اكتشاف اللغة. ومن ثمة يستطيع الطفل إدراك القواعد والقوانين بنفسه، ثم يبدأ في المحاكاة والقياس بناء على هذه القواعد، وهذا ما ينتج عنه معرفة لغوية التي اصطلح عليها "تشومسكي" بالكفاية اللغوية.

يمكن للطفل أن يتقن ثلاث لغات في الوقت نفسه ثم تتراجع هذه القدرة اللغوية بداية من السن السادسة، ثم تبدأ برمجة الدماغ تتغيّر بيولوجيا من تعلّم اللغة إلى تعلّم المعرفة، أي قبل السنة السادسة يقوم الطفل باكتشاف القواعد والقوانين اللّغوية، وعليها يقيس كلامه إمّا بالتقليد أو القياس. ثم بعد السنة السادسة يبدأ ببناء المعارف بالتعلمّ والحفظ لا بفعل السليقة. إنّ القدرة على اكتساب اللّغة تكون في أوجّ نشاطها قبل السن الخامسة؛ "فقدرة الإنسان على تعلّم اللغة تبلغ ذروتها في فترة تمتد بين السنة الأولى والسنة السادسة، وتكتمل بحلول السادسة. بينما تقلّ هذه القدرة عندما يبلغ

لحاء مخ الطفل درجة معيّنة من النضج، بحيث يبدو أنّ تعلّم اللّغة تحدّده عوامل فطرية أكثر من أيّ شكل من أشكال التعلّم البشري".[1] فالطفل إذن يكتسب اللّغة في مرحلة مبكّرة قبل البلوغ والتي حدّدت بالسنة السادسة على الأكثر لأن بعد هذه السنة يبدأ نشاط الدماغ بالضعف والفتور ويفقد بعضًا من مرونته. ويمكن أن نقدم مثالاً على ذلك، فالطفل العربي يبدأ قبل السّن السادسة في اكتساب اللّهجة العامية بقواعدها التي يسمعها من البيئة الاجتماعية بفعل السليقة والفطرة، ولكن بعد السّن السادسة يبدأ بمعرفة قواعد اللّغة العربية الفصيحة، وهذا ما يتطلّب منه بذل الجهد وإنفاق الوقت. على خلاف اكتسابه للّهجة العامية التي يتعلمها دون مجهود وفي أي وقت. ومعنى هذا الكلام أنّ المرحلة الحرجة التي ينبغي على الطفل أن يكتسب اللّغة هي ما قبل الست السنوات، لأنه بعد هذه المرحلة يبدأ الدماغ بفقدان قدرته على تحصيل اللّغة دون بذل الجهد، وهذا ما يفسّر من جهة أخرى الصعوبات التي يواجهها الطفل العربي عند ما يجد نفسه أمام لغة عربية فصيحة وهو لا يتقنها، وليس على دراية بقوانينها وقواعدها؛ لأن دماغه برمج على اكتساب اللهجة العامية بكل قواعدها منذ نعومة أظافره وبها عبّر عن أفكاره وأحاسيسه. فلذا في الكثير من الأحيان يلجأ إلى الحفظ وبذل الجهد وإنفاق الوقت في تعلمها، ويبدأ الطفل في اكتساب وتحصيل الكلمات "كجزء من اكتسابه العام للغة منذ طفولته. ولكنه يبدأ بإدراك وقع أصواتها قبل إدراك معانيها التي ترمز إليها، ثم بإدراك وفهم معانيها قبل التمكّن من نطقها والتعبير بها عن حاجاته وأغراضه. فقد يتأخر نطق الطفل للكلمات أو يبقى حتى الشهر العاشر أو الثاني عشر في مرحلة الكلمة الواحدة أو في

[1] روي سي هجمان، اللّغة والحياة والطبيعة البشرية، ترجمة: داود حلمي أحمد السيّد، جامعة الكويت، الكويت، 1989، ص106.

دور ناطق المقاطع رغم أنه يفهم كلمات متعددة".[1] قد يحدث الاكتساب في المراحل المبكرة من عمر الطفل، ولكن هذا لا يعني أنه يتوقف بعد تجاوز هذه المراحل.

3- مراحل اكتساب اللّغة عند الطفل

إذا كانت اللّغة أداة للتواصل فهي أيضا وسيلة للتعبير والكلام يعبّر بها الإنسان عن مكوناته وآراءه، وقد نشأت اللّغة منذ أن وُجد الإنسان الذي يمرّ بسلسلة من مراحل- منذ الولادة حتى مرحلة الكلام- حتى يستطيع اكتساب النظام اللّساني. وتبدأ هذه المراحل بأهم مرحلة وهي الطفولة التي يبدأ فيها الطفل بالاكتساب؛ الذي نعني به العملية التي تتمّ من غير قصد ولا وعي من الإنسان كمتكلم بشكل عفوي.[2] وهذا يعني أن الاكتساب عملية غير مخطط لها تحدث بلا وعي؛ حيث يتعلم الطفل لغته دون أن يعرف القواعد النحوية مثل مكونات الجمل، ولكن رغم ذلك يكتسبها ويتقن استعمالها، ويمرّ بمراحل قبل أن يكتمل النظام اللّساني عنده:

3-1: المرحلة قبل اللّغوية

تتجسّد هذه المرحلة في الصراخ والمناغاة؛ حيث منذ ولادة الطفل الذي يصدر صرخة قدومه إلى العالم- وتصدر هذه الصرخة نتيجة اندفاع الهواء إلى الرئتين مع عملية الشهيق الأولى في حياة الوليد- ثم تصبح الأصوات والصراخ بعد ذلك نتيجة انفعال وتعبير عن الضيق والألم

[1] داود عبده، سلوى حلو عبده، "في اكتساب المفرد عند الطفل"، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مج، ع6، 1981، ص98.

[2] رشدي أحمد طعيمة، د. محمد السيّد مناع، تدريس اللّغة العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، ط1، مصر، دار الفكر العربي 2000، ص35.

الفسيولوجي.[1] ويصدر الصراخ من الطفل بسبب حالات انفعالية كالألم والجوع والخوف والبكاء. ويمتدّ الصراخ من مولد الطفل حتى الأسبوع الثالث أو الأسبوع السابع، ويشكل ردود أفعال عفوية لا إرادية نتيجة مرور الهواء على الأوتار الصوتية. ويمكن تشبيه عملية الصراخ والصيّاح بساعة الحائط إن تدق أجراسها بصوت آلي حينما تصل عقاربها إلى نقط خاصة، وتختلف دقاتها نوعا وكمية باختلاف هذه النقط.[2] ويلعب الصراخ دورًا كبيرًا في تدريب عضلات النطق على إصدار الأصوات وتأدية الكلام، ويمثّل أيضا أول مظهر من مظاهر النطق. ويرى بعض علماء اللّغة أن الصيحات (الصراخ) التي يصدرها الأطفال هي صيحات عامة تكاد واحدة عند جميع الأطفال... هام بالنسبة للطفل من الناحية اللّغوية؛ فهو يساعده على التحكمّ في أجهزة النطق وتدريبها، كما يساعده على تنمية قدراته السّمعية.

كما يكتسب خبرات نطقية وسمعية تساعد بعد ذلك في مرحلة الكلام.[3]فإذن يعتبر الصراخ عملية هامة في اكتساب اللّغة عند الطفل حيث؛ تكون الوظيفة الأساسية له عضوية ثم تتحوّل إلى ردود أفعال عكسية اتجاه إحساسه بالألم والانزعاج. ولكن من جهة أخرى تفوق وظيفة العضوية للصراخ إلى الوظيفة اللّغوية عامةً والصوتية خاصةً فهي؛ بمثابة تهيئة الأوتار النطقية لعملية الكلام، إلى جانب العملية الصوتية الأخرى التي لا تقلّ عنها أهمية وشأن. "المناغاة" وهي "عبارة عن أصوات تخرج نتيجة سرور وارتياح الرضيع، وهي تظهر في الشّهر الثالث أو منتصف الشهر

---

[1]عزيز سمارة، عصام النمر، هشام الحسن، سيكولوجية الطفولة، ط1، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر، 1999، ص148.

[2]علي عبد الواحد وافي، علم اللّغة، ط1، مصر، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، 2004، ص119.

[3]خليل حلمي، دراسات في اللّغة والمعاجم، ط1، بيروت، دار النهضة العربية 1998، ص173.

الثاني من العمر وتستمر حتى نهاية السنة الأولى".[1]وهي عملية صوتية ناتجة عن عمل الحنجرة والتجاويف الفمية والأنفية موازاة مع عمل الجهاز السّمعي فهي ؛عمل مركب ومزدوج بين الجهاز النطقي، الصوتي والسمعي؛[2] فالمناغاة ترتبط بالسّمع والصوت، فالطفل (الرضيع) يصدر أصوات يسمعها ويتلذّذ بها وهي شكل من أشكال النطق.

تلعب المناغاة دورًا هامًا من الناحية اللّغوية ومن مميّزاتها:[3]

– المناغاة منسجمة متناغمة في ألحان متواترة؛ تناسب الحالة الوجدانية عند الطفل.

– إنّ الأصوات في مرحلة المناغاة أصوات مقطعية؛ تكون المادة الأولية لتشكيل الأصوات اللغوية.

– ترتبط المناغاة بالسّرور والفرح ناتج عن حالة الطفل الوجدانية.

– المناغاة عملية إرادية؛ حيث يتحكّم الطفل في جهازه النطقي، فيمتلك القدرة على توجيه واستثمار الأصوات الناتجة عن التسلية للاستلذاذ بسماعها.

– تشكل المناغاة مرحلة من مراحل اكتساب النظام الصّوتي عند الطفل؛ وتظهر في صورة تكرار صوتي يبدأ بمقطع واحد، ثم مقطعين ثم أكثر من ذلك.

– إنّ الطفل يبدأ منذ الشهر الثالث أو الرابع في التحكّم في ممّر الهواء، وتوجيه صدى الوترين الصوتيين. ثم ابتداءً من الشهر السادس تظهر المناغاة بشكل جيد، ثم تصل إلى القمة في الشهر الثامن، ثم تبدأ في التقهقر بالتدريج إلى أن تنعدم في مرحلة الكلام في الشهر الخامس عشر.

يمكن القول؛ إنّ مرحلة الصراخ والمناغاة مرحلة غير لغوية؛ حيث يصدر الطفل أصوات عشوائية وغامضة، تحدث بشكل عفوي لاإرادي بحيث؛ تمثل مظهر اللّعب واللّهو والاستلذاذ لدى

---

[1] سمارة، المصدر المذكور سابقا، ص148.

[2]محمد حولة، الأرطفونيا– علم اضطرابات اللّغة والكلام والصوت، ط4، الجزائر، دار هومة، 2011، ص22.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص107.

الطفل. وتمثل هذه الأصوات الغامضة بداية لتحقيق الأصوات اللّغوية ومحاولة لممارسة الحدث الصوتي اللّغوي. لذلك تعدّ مرحلة الصراخ والمناغاة هامة ينبغي التركيز عليها عند دراسة الاكتساب اللّغوي لدى الطفل، لاسيما أنها تمسّ الجوانب النطقية والسمعية التي بواسطتها يقدر الطفل على التكلم والاستماع، وبالتالي تحقيق التواصل مع أسرته ومجتمعه. كما يكتسب الطفل–في مرحلة المناغاة– خصائص التنغيم السائد في بيئته كنغمة أمه وأفراد أسرته، كارتفاع طبقات الصوت أثناء الكلام أو إصدار أصوات متشابهة لأصوات المحاطين به، والتي يستخدمها عند حاجته للتعبير عن معنى ما أو موقف معين.[1] وعليه ترتكز المرحلة قبل اللّغوية (الصراخ والمناغاة) على أسس إعداد الطفل لتعلم اللغة واكتسابها في ظروف الممارسة والتقليد. كما يتهيأ الطفل في ظلّ مرحلة الصراخ والمناغاة لعملية الكلام. كما نجد في المرحلة قبل اللّغوية إصدار الطفل لأصوات تلقائية (مرحلة الأصوات التلقائية)؛ حيث ينطق الطفل أصوات عشوائية عفوية تكون في البداية أصوات صائتة ثم تليها الأصوات الصامتة، وأول الأصوات التي يصدرها هي الحروف الحلقية المتحركة لأن؛ الهواء يمرّ من تجويف الفم دون أيّ عقبة ثم تظهر حروف الشّفة، ثم يجمع الحروف الحلقية والحروف الشفوية.[2] أما الأصوات الصامتة فأول ظهورها هي الأصوات الأمامية مثل؛ الأصوات الشفوية (ب، م)، الشفوية الأسنانية (ف)،الأسنانية اللّثوية (د،ت) وذلك يعود إلى اكتساب الطفل لمهارة النطق بها عند ممارسته للامتصاص أثناء الرضاعة. بالإضافة إلى أن الطفل يقوم في بداية الأمر بتمرين عضلاته الشفوية قبل غيرها،[3] ثم يحاول المزاوجة بين الأصوات الصائتة والأصوات

---

[1] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللّغوية، ص49.

[2] عزيز سمارة، سيكولوجية الطفولة، ص148.

[3] ينظر أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، ص108. وحاتم صالح الضّامن، علم اللغة، دط، بغداد، بيت الحكمة للنشر والطباعة، 1989، ص106.

الصامتة، فيبدأ في تركيب المقاطع الأولى التي تشكل لغته مثل (بابا، ماما). ويحرص الطفل في المرحلة ما قبل اللّغة على محاكاة وتقليد كلام الكبار خاصة كلام أمّه لأنها أقرب شخص إليه. وتمثل مرحلة التقليد مرحلة غير لغوية لأن الطفل؛ ينطق ألفاظا عشوائية غير مفهومة، إلاّ أنها أهم مرحلة في تكيّف الأصوات؛ حيث أن المولود الأصمّ يعجز عن التكلم، بينما الطفل الطبيعي السّوي يتكلم أيّ لغة يسمعها.[1] بمعنى أنّ التقليد مقترن بسمّاع الطفل الألفاظ وتكرارها، ومع الممارسة تتشكّل اللّغة عنده، على عكس الأصمّ الغير قادر على التقليد لغياب حاسة السّمع القائمة على سماع الألفاظ وتكرارها.

يظهر التقليد في الشّهر التاسع من العمر حيث؛ يقوم الطفل بمحاولة إحداث أصوات شبيهة تمامًا بما يسمع، كما يحاول تقليد الأصوات بصرف النظر عن الدّقة والنجاح.[2] فيبدأ في المقارنة بين الأصوات التي ينطقها والأصوات التي يسمعها خاصة أصوات أمه؛ فيقيم علاقة مشابهة ومماثلة بين تلك الأصوات. تعدّ هذه العلاقة تعزيزًا لقدراته التلفظية؛ فيسعى إلى الربط بين أصواته وأصوات محيطه، وينتقل من التقليد الذاتي (سماع أصواته) إلى مرحلة التقليد الموضوعي (سماع أصوات الآخرين).[3] والذي يدفع الطفل إلى التلّفظ هو تكرار الأم للأصوات التي يتلّفظ بها الطفل مثل(دا)؛ وهو مقطع صوتي صادر عن الطفل تكرّره الأم عدّة مرات أثناء الكلام. وقد يقترن هذا المقطع المكرّر بكلمة تشير إلى شيء موجود في الواقع الحسّي؛ فيتعرّف عليه الطفل حسيًّا. وبعد ذلك يدرك العلاقة بين المقطع (دا) والمرجع الذي يشير إليه. وهنا يدخل عامل جديد في اكتسابه

---

[1] حلمي خليل، اللغة والطفل دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دط، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ص81.

[2] حلمي خليل، دراسات في اللغة والمعاجم، ص183.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص110.

للغة وهو عامل "الإدراك البصري للمرجع المشار إليه".[1]بهذه الطريقة يكتسب جميع العلامات التي تكوّن نظامه اللّساني.

إذن يؤدي التقليد دورًا هامًا في تطوير مهارات التلّفظ عند الطفل؛ حيث يكرّر كلام أمه والمحاطين به. وإذا وجد تعزيزا عند أبويه يستمرّ في المحاولة والتقليد، وإقامة علاقة المشابهة بين الألفاظ التي ينطقها والألفاظ التي يسمعها، مع ربطها بالمرجع الذي تشير إليه في الواقع الحسّي؛ حتّى يدرك الطفل الدوال مع مدلولاتها وهكذا تتطّور لغته مستقبلاً. لذلك فإنّ الطفل في مراحله الأولى يحتاج إلى عناية من أسرته خاصة أبويه، ويكون في مرحلة مهمة يحتاج إلى من يراه ويرعى حاجاته العضوية والنفسية المختلفة.

3-2: المرحلة اللغوية

بعد مرور الطفل بمراحل (الصراخ، المناغاة، التقليد)؛ يتكوّن لديه القدرة على النطق والسماع؛ حيث بدأ في تطور تدريجي لاكتسابه اللّغة؛ من إصدار صيحات وصراخ مبهم إلى مناغاة عشوائية، إلى تشكيل مقاطع لغوية من الصوت اللّغوي إلى الكلمة ثم الجملة. استنادًا إلى عامل الإدراك السّمعي والحركي والحسي.[2] وتبدأ مرحلة الكلام عند الطفل في نهاية السنة الأولى من عمره وتمتدّ سنوات كثيرة؛ حيث يبدأ الطفل في نهاية السنة الأولى من عمره بنطق مجموعة من الكلمات تتدرّج من البسيطة إلى المعقدة، وخاصة الكلمات البسيطة المتداولة داخل الأسرة (مثلا يردّد أسماء أهله وأقاربه).

[1] أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، ص110.

[2] المصدر نفسه، ص111.

إنّ أول مرحلة تدخل ضمن المرحلة اللّغوية هي مرحلة "الكلمة الجملة" أي؛ مرحلة الجملة ذات الكلمة الواحدة، فيقول الطفل مثلاً "ماما" فربّما أراد القول "ماما أنظري"[1]؛وهي مفردات تقوم بوظيفة الجملة .ثم ينتقل إلى "مرحلة الجملة" وهي مرحلة يحاول فيها الطفل إصدار كلمتين أو أكثر، وتكون الكلمات المستعملة في هذه المرحلة هي كلمات المحتوى (أسماء، وأفعال). أما الكلمات الوظيفية مثل أدوات التعريف والتنكير، حروف الجرّ، والنهايات النحوية فإنها منعدمة في هذه المرحلة.[2]وقد بيّنت الدراسات أنّ الأطفال في مرحلة الجملة ميالون إلى حذف الكلمات الصغيرة مثل:(في، على، آل التعريف[3])؛ فيحذفون الكلمات الوظيفية ويحتفظون بالكلمات التي لها معنى فقط. ولا يعتبر حذف الطفل للكلمات الصغيرة عملاً عشوائياً، وإنّما مؤسّس على علم دلالة المعنى المقصود من الرسالة التي يريد الطفل تبليغها.[4] ويمكن تقسيم مراحل تكوين الجمل لدى الأطفال إلى ثلاث مراحل:[5]

– **مرحلة الكلمة الجملة** (تبدأ من السنة الأولى إلى الثانية تقريبا حيث؛ ينطق الطفل بكلمة قاصدًا منها الجملة).

– **مرحلة الجملة الناقصة** (تبدأ من الثانية إلى الرابعة)، ويتميّز الطفل في هذه المرحلة بالنطق الّسليم للجملة، مع النقص في التركيب والمعنى حيث، يحذف الطفل أدوات التعريف وحروف الجر.

---

[1] حلمي خليل، دراسات في اللّغة والمعاجم، ص18.

[2] سوزان جاس، لاري سلينكر، اكتساب اللّغة الثانية، مقدمة عامة، ترجمة: ماجد الحمد، ج1، جامعة الملك سعود، الرياض، النشر العلمي والمطابع، 2009، ص156.

[3] أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، ص122.

[4] المصدر نفسه، ص122.

[5] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللّغوي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية،1993، ص158.

– **مرحلة الجملة التامة** (تبدأ من السنة الرابعة)، وتتكون ستة إلى ثمان كلمات، وتمتاز بزيادة في التركيب، والاشتمال على النعت، والأسماء الموصولة، والظروف... إلخ.

يمرّ الطفل بعّدة مراحل حتى يتمكّن من اكتساب اللغة، وكل مرحلة لها أهميتها وآثارها على الطفل حيث؛ يبدأ بنطق مجموعة من الفونيمات، ثم المفردات والجمل. ومع التفاعل الإيجابي للطفل مع الآخرين، فإنّه قد يوسّع معرفه اللغوية، لاسيما إذا تلّقى الدعم والتعزيز الأسري والاجتماعي. عمومًا يتطوّر السّلوك اللّغوي عند الطفل منذ لحظة الميلاد إلى مرحلة الكلام. يمكن إجمال هذا التطور كالآتي:[1]

– **من الولادة إلى ستة أشهر**: تبدو منه الأصوات الأولى ويستجيب للمناغاة، ويتلاعب بصوته تعبيرا عن فرحه أو غضبه، أو شعوره بالألم. فهي مرحلة تعليمية لأصوات اللّغة وحروفها.

– **من ستة إلى اثني عشر شهرا:** يقلّد الأصوات، يصوت تعبيرا عن معرفة ما ومن حوله. كما يصغي إلى كلمات المألوفة، وينطق بالكلمة الواحدة تعبيرا عن معنى جملة. هي مرحلة تعليمية الجمل القصيرة والبسيطة تشتمل على كلمات مألوفة يكثر استعمالها في الكلام.

– **من اثني عشر إلى ثمانية عشر شهرا:** يصدر أصوات معبرة ويضع مفردات، ويقلّد مقاطع وكلمات، ويمتثل لأوامر بسيطة (مثل افعل أو لا تفعل)، وينطق بالكلمة الثانية. كما يتطوّر أسلوب النطق عنده. فهي مرحلة التعليم اللّغوي بواسطة أسئلة قصيرة وبسيطة تتطلّب أجوبة بسيطة من الطفل.

– **من ثمانية عشر شهر إلى أربعة وعشرين شهرا:** ينطق بأكثر من كلمتين؛ أي يكوّن جمل ويسمي الأشياء والصور بأسمائها، كما يستعمل الضمائر عندما يعبر، أو يشير إلى الأشخاص. فهي مرحلة الشروع في التدريب على ممارسة التعبير الشفهي والكتابي، بواسطة الإنشاء والخيال.

---

[1] بن عيسى، المصدر المذكور سابقا، ص132.

- **من أربعة وعشرين إلى ثلاثين شهرا:** يستعمل الجمل وأشباه الجمل، كما يميّز بين الحروف. فهي مرحلة التمكّن من الاستعمال اللّغوي بتلقائية، وبأقل عدد ممكن من الأخطاء.

انطلاقًا ممّا سبق قوله؛ توصلنا إلى أنّ اللّغة ملكة ذهنية تمثل نسق من الرموز الاعتباطية، وظيفتها الأساسية هي تحقيق التواصل بين أفراد المجتمع. بناء على أهميتها للتواصل كان لا بدّ من اكتسابها والعمل على تطورها ونموها.

إنّ كل مولود بحكم الفطرة مهيّأ لاستقبال اللّغة وتقبّلها؛ فهي ملكة فطرية تنمو بالاكتساب. وممّا لا شك فيه أنّ اكتساب اللّغة يبدأ منذ مرحلة الطفولة، وهي من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان. فالطفل يولد صفحة بيضاء تدوّن التجربة فيه ما تشاء، والتجربة اللّغوية أولى بالممارسة.

يبدأ اكتساب اللّغة وتعلمها عند الطفل بمرحلة؛ إصدار الأصوات والنطق بالحروف التي لا تحمل أية دلالة واضحة هي؛ بمثابة تدريب واستعداد لمرحلة الكلام والنطق باللغة. ويستمر نمو رصيده اللّغوي إلى مرحلة تكوين الجمل الصحيحة. وبفعل الممارسة اللّغوية الاجتماعية يكوّن الطفل كفاءته اللّغوية، فيعمل على إثراء حصيلته المعرفية. فالطفل يمرّ بعدة مراحل حتى يستطيع الكلام وكل مرحلة تكمل ما قبلها، فكل مرحلة لها أهميتها ودورها في اكتساب الملكة اللسانية، سواءً على مستوى النطق أو السماع، أو التقليد. ثم أخيرًا مستوى الكلام والممارسة الفعلية للغة والتواصل بها، باعتبار أنّ التواصل هو من أرقى وظائف اللغة.

4- عوامل اكتساب اللغة عند الطفل

إنّ اللغة ظاهرة إنسانية تتميّز بكونها قدرة عقلية فطرية، تخضع لعدّة عمليات معقدة منها الذهنية والنفسية. وإنّ اكتساب هذه الملكة ضرورة حتمية تفرضها متطلبّات التواصل الإنساني والاجتماعي. ويتدخل في تكوين القدرة اللّغوية عوامل فسيولوجية، وعوامل ذهنية، وأخرى اجتماعية. تساهم كلها مجتمعة في ترسيخ الملكة اللّسانية.

4-1: العوامل العضوية الفسيولوجية

إنّ إنتاج اللّغة يحتاج إلى توفر أعضاء سليمة في الإنسان وهي، الحنجرة واللّسان والشفتان. وأعضاء السمع والبصر، والمراكز المخيّة المسؤولة عن اللّغة.[1]فالحنجرة واللّسان والشفتان يساهمون في النطق الصحيح، أمّا أعضاء السّمع والبصر فيكمن دورهما في ملاحظة عملية الكلام، والتركيز بالّسمع على الكلمات وتقليدها. والجهة اليسرى من المخ هي المسؤولة عن حدوث اللّغة، لذا يولد الطفل وهو مهيأ لاكتساب اللغة وذلك؛ لامتلاكه لجهاز سمعي وصوتي، يتلّقى أوامر الجهاز العصبي. وعليه يجب أن يتوفّر على السلامة الأدائية لضمان جودة عملية الاكتساب اللغوي.[2] فسلامة الأعضاء النطقية والسمعية، وكذا سلامة المخ عامل أساسي في اكتساب اللغة ونموها. كما أنّ تركيب الأذن والجهاز العصبي، والجهاز الصوتي أثر كبير في نوعية الاكتساب ومراحلها؛ فقوة السمع تساعد كثيرا في سرعة الاستيعاب. وكذا العامل الصوتي مهم للنطق باللّغة، فسلامة هذه الأعضاء لا بدّ منها.

4-2: العوامل الذهنية

للعوامل الذهنية دور كبير في اكتساب اللغة لاسيما أنّ؛ الدماغ هو المسؤول عن إنتاج اللّغة. ثم إنّ الملكة اللّسانية تشمل على قواعد ضمنية تتوّلد وتنمو في ذهن الناطق أو مستعمل اللغة. كما نجد عامل الذكاء حيث؛ يعدّ عاملاً مهمًا في إتقان اللغة؛ فالأطفال الأكثر ذكاءً يستعملون اللّغة في وقت أبكر وبمهارة أعلى.[3] إضافةً إلى الذاكرة التي تساعد الطفل في ترسيخ بنى اللّغة استرجاعها عند الحاجة. كما يعتمد الطفل على الخيال والتمثّل وغيرها من العمليات الذهنية لتحصيل الرّصيد

---

[1] عزيز سمارة وآخرون، سيكولوجية الطفولة، ص153.

[2] محمد حولة، الأرطفونيا، علم اضطرابات اللّغة والكلام والصوت، ص21.

[3] سمارة وآخرون، المصدر نفسه، ص153.

اللّغوي. ويبقى هذا العامل أساسي ومهّم في عملية الاكتساب لا يقلّ شأنا عن العوامل الأخرى. ولعل هذا ما يفسّر سرعة تعلّم اللغة لدى الأطفال وتباين مراحل الاكتساب من طفل إلى أخر. وهذا يرجع إلى اختلاف معدّل الذكاء بين الأطفال. زد على ذلك مدى مرونة الدماغ وقدرته على الاستيعاب والإدراك.

4-3: العوامل الأسرية والاجتماعية

تؤدي الأسرة دورًا هامًا في رسم المعالم الأولى لشخصية الطفل لاسيما؛ أنّ بداية اللّغة عند الطفل تكون من خلال تقليد والديه حيث يحاول محاكاة لغة والديه. فهذه المحاكاة هي التي تساعد على نموه العقلي واللغوي.[1] وتؤثر معاملة الوالدين على الطفل وعلى اكتسابه للغة، وكذلك نوع اللّغة التي يستعملها الوالدين لاسيما؛ أنّ الطفل يقلّد لغة والديه خاصة أمه، التي تقوم بترديد كلام طفلها، مع تغييره بما يشبه اللغة المتداولة. وبالتالي تتجّه لغة الطفل إلى الاندماج في لغة الكبار. ومن خلال ذلك يكتشف الطفل النظم الخاصة بلغة الكبار على مستوياتها المختلفة.[2]بناءً على هذا فإنّ الأسرة تسهّل عملية اكتساب اللغة وتعزيز رغبة الطفل في تنمية لغته؛ فهي من يحدّد نوع شخصيته بغرس الثقة فيه، والميل نحو التعلم والبحث. لذلك فإنّ الطفل يأخذ اللّبنات الأولى من لغته داخل أسرته وبتوجيه من أبويه، ثم يبدأ اهتمامه لتفاعل مع ما يحيط به ويسعى للتعامل معهم، والتعبير معهم. فيبدأ في استعمال وممارسة اللغة، ويسعى لتنميتها. وهنا تظهر أهمية العوامل الاجتماعية، من خلال الوسط الاجتماعي الذي ينشأ فيه الطفل مع الأفراد والأشخاص الذين يعيشون معهم؛ فيتبادل الحديث معهم باللّغة، وهنا تظهر فعالية اللّغة المتداولة بينهم. وعلى هذا "تتوقف عملية

[1] خليل حلمي، اللغة والطفل، دراسة في اللّغة النفسية، لبنان، دار النهضة العربية، 1986، ص62.

[2] خليل حلمي، دراسات في اللّغة والمعاجم، ص190.

اكتساب اللّغة على عامل المفاهيم والخبرات المتداولة في محيط الطفل".[1] إنّ السّلوك اللّغوي عند الطفل يتطوّر بشكل مستمر؛ لاسيما عندما يخضع للنظام الاجتماعي ويذوب في روح الجماعة.

إنّ الارتقاء اللّغوي للطفل له أهمية خاصة في اكتساب عضويته في المجتمع الذي يعيش فيه؛ فاللّغة تعينه في تقديم نفسه للآخرين، وفي إدراك وفهم اتجاهات الآخرين نحوه عن طريق كلامهم عنه. وإن كانت هناك عوامل أخرى غير اللّغة تلعب دورها في تحديد علاقة الطفل بالآخرين- مثل إحساس الطفل بالرضا وحب الآخرين له، ومدى علاقته وتوافقه- إلاّ أنّ اكتساب اللّغة يؤثر في شخصية الطفل وفي نموه الاجتماعي.[2] لذا من الضروري إدخال الطفل في جوّ التفاعل الاجتماعي، حتّى يتواصل مع الآخرين وكذلك تحفيزه على تطوير سلوكه اللّغوي لاسيما أنه يمارس اللغة، ويسعى لمواكبة التطور الحاصل في ألفاظها.

خلاصة القول

إنّ سعي الطفل لاكتساب اللّغة دليل على بداية الطفل في أخذ مكانة وعضوية داخل المجتمع وتأثره بالمحاطين به. ويشكّل العامل الاجتماعي مصدرا هاما للطفل، في إثراء حصيلته اللغوية؛ فالتنشئة الاجتماعية للطفل تغرس فيه القيم والثقافة، التي تؤثر بشكل مباشر في التربية اللغوية. إلى جانب الأسرة التي لها الدور الأساسي في تشكيل معالم شخصية الطفل اللّغوية والاجتماعية؛ فالدّعم والتعزيز الذي يتلّقاه من أسرته يعتبر حافزا يساهم في اكتساب الطفل لقواعد اللغة، كما أنّ توجّه الطفل لاكتساب اللّغة دليل على تمييزه لعالم الأشياء والعلاقة التي تربط بينها، كما أنه دليل على نمو قدراته الإدراكية والتواصلية.

---

[1] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللّغوية، ص54.

[2] خليل ميخائيل معوّض، سيكولوجية النمو، الطفولة والمراهقة، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب، 2003، ص185.

إنّ عملية اكتساب الملكة اللّسانية لدى الطفل تتدّخل فيها عدّة عوامل؛ عضوية فسيولوجية تتطلّب سلامة الجهاز العصبي والجهاز الصوتي، وعوامل ذهنية، أو قد تكون عوامل أسرية واجتماعية. وتمثّل كل متكامل يسعى إلى مساعدة الطفل على اكتساب النظام اللّساني، والنظام النحوي والصوتي. وإنّ تفسير عملية اكتساب اللّغة يأخذ في الاعتبار هذه العوامل دون إهمال دور أي منها في تكوين اللّغة لدى الطفل، ومساهمتها مجتمعه في نمو وتطور لغة الطفل. فهذه العوامل بمثابة شروط فسلامتها ضرورة حتمية لنجاح عملية الاكتساب.

ثالثًا: المهارات اللغوية وأهميتها في اكتساب الملكة اللّسانية

تعدّ اللّغة ملكة للّسان حيث يولد الإنسان ومعه استعداد فطري للنطق والتحدث. ومن هذا الجانب يمكن اعتبارها ملكة إبداعية فطرية تخضع للآليات العقلية التي يؤديها الدماغ كالذكاء، والتخيّل والذاكرة. ومن جانب آخر يمكن اعتبار اللّغة ملكة مكتسبة بحيث لا تتوقف عند النطق بكلماتها؛ وإنّما تستوجب تطوريها وتنمية مهاراتها؛ فالطفل يتعلّم في طفولته ألفاظا مناسبة لمرحلته. كما أن الراشد يلجأ إلى معجم لغوي يناسب سنه وثقافته.

يمكن أن ننمّي الملكة اللّسانية بوسائل عديدة؛ عن طريق الاعتناء بالمهارات اللغّوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة). والحرص على تطويرها وتفعيلها في الصّف الدراسي؛ فالمهارات اللّغوية بأشكالها الأربعة تظهر فعاليتها وقيمتها إذا ربطناها بالموقف التعليمي؛ أين يخضع المتعلم إلى حوار وتفاعل، وتبادل للأدوار والأفكار، والحرية في التعبير الشفهي والكتابي.

بناءً على هذا كان لا بدّ أن نصبّ بعض الاهتمام على هذه المهارات، كونها تساهم بشكل مباشر وفعّال في تكوين وارتقاء الملكة اللسانية التي هي محور دراستنا. لذا ارتأينا أن نقف عند المهارات اللّغوية الأربعة من خلال التعريف بها، وتحليل أهدافها، وكذا استنتاج أهميتها في تنمية الملكة، ومدى استفادة المتعلم من هذه المهارات، ودورها في تعليم اللّغة العربية بقواعدها ونحوها،

ومدى حرص المتعلم العربي على القراءة الصوتية الصحيحة لألفاظ لغته. والهدف من تعليم المهارات اللغوية؛ هو دعم المتعلم في سعيه وراء تعلم اللّغة، وتسهيل هذه العملية الهامة لتطوير ملكة اللّسان، والعمل على صيانتها من اللّحن الذي قد يصيبها، وذلك بالحفاظ على مهاراتها.

1- تحديد مفهوم المهارة

أ- **لغة:** المهارة تعني "إحكام الشيء وإجادته والحذق فيه. يقال: مهر يمهر، مهارة، فهي تعني الإجادة والحذق. وأنّ الماهر هو: هذا الحاذق الفاهم لكل ما يقوم به من عمل، فهو: ماهر في الصناعة وفي العلم، بمعنى أنه أجاد فيه وأحكم".[1] فالمهارة لغة تدّل على الحذق والإتقان.

ب- اصطلاحا: هي ضرب من الأداء تعلمّ الفرد أن يقوم به- الأداء- بسهولة ودّقة، مع الاقتصاد في الوقت والجهد. سواءً كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا، أو حركيا. فالمهارة العقلية كمهارة تحليل العلاقات، التعليل والتعميم، التركيب، إبداء الرأي، وإصدار الأحكام.[2] كما تطلق المهارة على كل نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد أو اللّسان، أو العين، أو الأذن.[3] فالمهارة تدل على الأداء قد يكون عقليا، أم حركيا، أو اجتماعيا. يخضع هذا الأداء إلى الدّقة والحذاقة، ومع الممارسة يصبح أداء يتميّز بالسهولة، يؤدي إلى التعلم. وإذا ربطنا المهارة باللّغة فإنّ؛ المهارة اللّغوية هي كل أداء

---

[1] جمال الدّين محمد بن مكرم الأنصاري ابن منظور، لسان العرب، مادة (مهر)، م6، ط1، بيروت، لبنان، دار صادر، 1997، ص184، 185.

[2] جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، القاهرة، مصر، دار النهضة العربية، 1986، ص89، 90.

[3] فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، عمان، الأردن، دار اليازوري العلمية، 2006، ص25.

لغوي يتسّم بالدّقة والكفاءة، فضلاً عن السرعة والفهم.[1] فاللّغة هي مجموعة من المهارات، والأداء إمّا أن يكون صوتيا أو غير صوتي. فالأداء الصوتي يشتمل على القراءة والتعبير الشفوي، وإلقاء النصوص النثرية والشعرية. أمّا الغير صوتي فيشمل على الاستماع والكتابة، والتذوق الجمالي الخطي.[2] فالمهارة تقتصر على كل أداء يخضع للإتقان، تقع على فعل عقلي (التركيب والتحليل مثلا)، أو فعل حركي (كمهارة السباحة، السياقة)، أو فعل اجتماعي (الحوار والتواصل، التفاعل، المعاملات الاجتماعية). أمّا مهارات اللّغة فتتسّم بالدّقة والسلامة النحوية، والأداء الصوتي السليم بالقراءة التي تخلو من الأخطاء مثلاً، وكذا سلامة الجانب الإملائي من خلال التعبير الكتابي. فتنمية هذه المهارات ضرورة ملّحة من أجل تعلم اللغة وممارستها بشكل سليم ومتقن.

2- أقسام المهارات اللغوية

تنقسم المهارات اللغوية باختلاف أشكالها إلى أربعة أقسام:

2-1: مهارة الاستماع

هي من أهم فنون اللّغة ومن مهاراتها الأساسية حيث تشتمل على عمليات معقدة؛ فهو ليس مجرد عملية سماع، لأنها عملية يعطي فيها المستمع اهتمامًا خاصًا وانتباهًا مقصودا لما تتلّقاه الأذن من أصوات ورموز لغوية، ومحاولة فهم مدلولها، وإدراك الرسالة المتضمنة في هذه الرموز عن طريق تفاعلها مع خبرات المستمع ومعارفه. فالاستماع إدراك سمعي، وفهم وتحليل، وتفسير،

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وعوامل تنمية المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم، الأزاريطة، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2008، ص13.

[2] المصدر نفسه، ص13.

ونقد، وتقويم للمادة المسموعة.[1] أي أنّ الاستماع يقصد به الفهم من قولهم: "سمعت كلامه أي فهمت لفظة، هو فهم الكلام، أو الانتباه إلى شيء مسموع. أمّا السّمع فهو حاسة آلته هي الأذن، وهو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا يحتاج إلى إعمال الذهن والانتباه لمصدر الصوت.[2] فهو عملية غير مقصودة لا تحتاج لأدنى مجهود، أمّا الاستماع فهو عملية ذهنية واعية مقصودة، ترمي إلى تحقيق غرض معيّن، يسعى إليه السامع تشترك فيها الأذن والدماغ؛ إذ تستقبل الأذن الأصوات وتنقل الإحساسات الناجمة عنها إلى الدماغ، فيحللّها ويترجمها إلى دلالتها المعنوية.[3] وهذا يعني أنّ الاستماع يتضمّن السّمع مع الانتباه والتركيز والقصد؛ فيشترط سلامة الأذن، واستقبال الكلام بالاهتمام والتركيز، مع الوعي وفهم المعنى.ونظرًا لأهمية الاستماع وفوائده فقد جاء في القرآن الكريم بمعنى الإصغاء في قوله تعالى: « وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُون.[4]» لذلك فعملية الاستماع عملية معقدة تستوجب العناية والتخطيط لها، وذلك لتنمية مهارة الاستماع وبالتالي تعلم اللّغة والتحكّم في ملكتها. ومن أهم الخطوات العامة التي تساعد المتعلم على أن يكون مستمعا جيّدًا؛ هي التحضير للاستماع كأن يراجع كل ما يعرف عن الموضوع، تدوين الملاحظات أثناء الاستماع، مراجعة الملاحظات لاحقا، وأخيرا استخراج الأفكار

---

[1] علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، ط2، عمان، الأردن، 2010، ص123.

[2] أحمد فخري هاني، تعلم فنّ الاستماع، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 24، القاهرة، مصر، 2009، ص178.

[3] محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، ط1، عمان، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2008، ص217، 218.

[4] سورة الأعراف، الآية 204

الرئيسية.[1] فالاستماع شرط أساسي لوجود المهارات الأخرى، لذلك ينبغي بذل الجهد في إتقان مهارة الاستماع، والتخطيط لها من أجل ممارستها.

ومن شروط الاستماع[2]:

- وضوح الصوت حتّى لا يحدث خللًا في عملية الاستماع.
- سلامة نطق الحروف والكلمات من مخارجها الصحيحة.
- التلوين اللّفظي حسب السيّاق والموقف مثل مواقف التعجب، الاستفهام....
- توظيف الحركات للتشويق وإنجاح عملية الاستماع.

ولكي تنجح عملية الاستماع يجب على المستمتع أن يركز كل انتباهه واهتمامه على الحوار؛ لكي يستطيع فهم وفك الرموز اللّغوية. إضافة إلى الشروط المذكورة يمكن إضافة شرط وجود آلة السمع وهي الأذن وسلامة السمع.

2-1-1: أهمية الاستماع

يرى اللغويون في فضل الاستماع وأهميته، تعلم حسن الاستماع قبل أن تتعلم حسن الكلام، فإنّك إلى أن تسمع وتعي أحوج منك إلى أن تتكلم، فعن طريق الاستماع انتقل التراث الثقافي والحضاري عبر الأجيال. فلولا عملية الرواية والاستماع والحفظ لضاعت من التراث الإنساني حضارات، ولا اندثرت أمم بثقافتها.[3] أي أن بفضل الاستماع انتقل الفكر الحضاري من جيل إلى جيل، وبه تمّ حفظ الأمم وثقافتها عبر العصور التاريخية.

---

[1] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربية، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2002، ص85.

[2] علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص132.

[3] أحمد فخري هاني، تعلم فنّ الاستماع، ص179.

– الاستماع هو الوسيلة التي اتصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين؛ فيكتسب عن طريقه المفردات، أنماط الجمل والتراكيب، يتلّقى الأفكار والمفاهيم. ويكسب الاستماع للمتعلم المهارات الأخرى للغة؛ من قراءة وكتابة وتحدث؛ فالطفل الذي يولد أصمًا أو به عيوب في السمع، فإنّه لا يستطيع الكلام ولا يستطيع القراءة والكتابة، بالطريقة التي يكتب أو يقرأ أو يتحدث بها الناس العاديين.[1]

– للاستماع دور مهم ورئيسي في تعليم فاقدي البصر، فعن طريق الاستماع للعلوم أصبحوا قادرين على التعلم مثلهم مثل الأسوياء، فنذكر– على سبيل المثال لا الحصر– عميد الأدب العربي "طه حسين" الذي تبوأ أعلى المناصب عن طريق الاستماع الجيّد وإتقان مهاراته، تفوق على من لديه حاسة البصر في عصره.[2]

– يعدّ الاستماع نشاطا ذهنيا يمكّن الطلبة من الإصغاء الواعي، الانتباه والتركيز، والمتابعة المستمرة لما يلقى على أسماعهم. أو فهم الأفكار والمعاني، وأبرز المعلومات والأحداث التي تشمل عليها الرسائل اللغوية الشفوية؛ التي ترد إليهم في مواقف التعلم المختلفة، سواءً أكان ذلك داخل غرفة الصّف أم خارجها.[3] فالاستماع أساسه الانتباه والتركيز على الكلام المسموع؛ لذا يتوجب استعمال العمليات العقلية لفهم الأفكار وفك الرموز.

---

[1] المهارات اللغوية للسنة الثالثة الثانوية بالمعاهد العلمية، الإدارة العامة لتطوير الخطط والمناهج بالجامعة، ص16.

[2] أحمد فخري هاني، تعلم فنّ الاستماع، ص179.

[3] نسرين الزبيدي، عبد الكريم الحداد، سعاد الوائلي، أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصّف التاسع أساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد9، العدد4، 2013، ص435.

– إنّ الكلام والاستماع أهم وسائل الإنصات، لذا ينبغي تدريب الأطفال على الاستماع الجيّد، والالتزام بآداب الاستماع. كما يجب تدريبهم على تنمية هذه المهارة بكفاءة عالية سواءً في حياتهم الاجتماعية أو المدرسية.[1]يؤدي الاستماع إذن دورًا مهمًا في تنمية اللّغة عند الطفل وذلك؛ بالاستماع الواعي والانتباه، حيث يستطيع اكتساب أساليب التعبير والتراكيب والمفردات. كما يضمن لنا الاستماع تنمية المهارات اللّغوية الأخرى؛ كالتحدث والكتابة والقراءة فهو مكمّل لهذه المهارات؛ "فالشّخص الذي يميّز بين الأصوات اللّغوية ويتعرّف الأفكار الرئيسية والثانوية في الموضوعات التي يستمع إليها، سوف يتمكّن من الاتصال بالآخرين، وفهم آرائهم، والتعامل معهم بأسلوب يمكّنه من التقدّم والاستمرار في حياته العملية والعلمية.[2] وبالاستماع الماهر يثار التفكير وتكتسب المعلومات، وتنمو المهارات اللّغوية الشفوية. ومهما علا أمر الوسائل التعليمية، ومهما كثرت الوسائل التقنية في العملية التعليمية فإنّ الاستماع لا يزال يقوم بأهم الأدوار في أكثر البلدان تقدما.[3] وهذا يشير إلى أنّ الاستماع هي أهم المهارات اللّغوية، والركيزة الأساسية لها. فمن خلاله يحصل المستمع على الثقافة والعلوم والعلم عن طريق الوسائل الحديثة (التلفاز، الراديو...)، كما يلعب الاستماع دور كبير في حفظ القرآن الكريم، لذلك فهو شرط أساسي لتنمية اللّغة.

2-2: مهارة القراءة

القراءة: عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلّقاها القارئ عن طريق عينه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة، الاستنتاج والنقد، الحكم والتذوق وحل المشكلات. والقراءة عملية مركبة تتألف من عمليات متشابهة يقوم بها القارئ وصولاً إلى المعنى الذي قصده

---

[1] أحمد فخري هاني، تعلم فنّ الاستماع، ص179.

[2] نسرين الزبيدي وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص435.

[3] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص97.

الكاتب، واستخلاصه وإعادة تنظيمه، والإفادة منه.[1] أي تفسير الرّموز اللّغوية لغرض الفهم؛ فالقراءة مهارة استقبالية كالاستماع ففي كلتا المهارتين؛ يقوم الطلاب باستقبال الرّسالة وفك رموزها. ولكي تتمّ هاتان العمليتان يحتاج المتعلم لثروة لفظية كافية، والمعلومات عن بناء اللّغة وتركيبها.[2] فالقراءة كمهارة تحتاج إلى فك رموز الرسالة عن طريق استقبال الرموز وتفسيرها والحكم عليها.

تعتبر القراءة ترجمة لمجموعة من الرموز ذات العلاقة فيما بينها والمرتبطة بدلالات معلوماتية معيّنة، وهي عملية اتصال تتطلّب سلسلة من المهارات؛ فهي عملية تفكير متكاملة وليست مجرد تمرين في حركات العين. والقراءة الفعّالة تتطلّب سلسلة منطقية من أنماط التفكير التي تحتاج إلى ممارسة وتمرين لتثبيتها في العقل.[3] وتتضمّن القراءة الرؤية والوعي والفهم، وتسعى هذه العملية لتنمية الفكر وتحصيل اللّغة. ويشترط لإتقانها توفّر عامل الذكاء وسلامة الرؤية، وعوامل أخرى كاللّغة والنضج، الحافز والدافع.

2-2-1: أنواع القراءة

أ- **القراءة الصامتة:** تتمّ بالعين والعقل لتفسير الرموز إلى معاني دون إصدار الأصوات فهي؛ قراءة الفهم وليست قراءة صوتية. وتعتبر القراءة الصامتة وسيلة هامة في تحصيل اللّغة فهي أداة تعليمية ناجعة في إثراء لغة المتعلم وتنمية مهاراته. ومن أهدافها تنمية قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب، وفك الرّموز وتقوية الانتباه والتركيز؛ فهي قراءة داخلية تستوجب حدّة النظر وسرعة الالتقاط، وفهم المعاني باستعمال العقل. كما تهدف أيضًا إلى تنمية القدرة على القراءة من أجل

---

[1] حسن شحاته، تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، دط، مصر، الدار اللبنانية، 1992، ص105.

[2] رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، جامعة المنصورة، مصر، ص185.

[3] بيتر شيفرد، جريجوري ميتشل، القراءة السريعة، تر: أحمد هوشان، ط1، 2006، ص11.

الاستماع والترفيه وقضاء الوقت.[1] إنّ للقراءة الصامتة دور مهّم في قاعة الدرس؛ حيث تفيد في تعليم المفردات والألوان، الأعداد والصفات وبعض قواعد النحو؛ كالجمع والتفضيل، ونظام الكلمات في الجملة. إلاّ أنّ هذه القراءة لقيت نقد لكونها تؤدي إلى غياب الجو الاتصالي في القاعة.[2]

ب- **القراءة الجهرية:** تشمل كل من تعرف بصري للرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها. والتعبير الشفوي من هذه المدلولات والمعاني وذلك بنطق الكلمات والجهر بها.[3] وتكون القراءة الجهرية الواجهة الأولى للمتعلم، لإدراك نظام الرموز العربية، وبعدها يتدرّج لينتقل إلى عتبة القراءة الصامتة؛ أين يستغل قدراته على فهم المعاني المتضمنة في النص.[4]

ج- **القراءة السريعة:** هي قراءة تتطلّب سرعة النظر في الرّموز وفكّها، وهي ضرورية عند المتعلم في بعض المواقف التعليمية؛ كقراءة العناوين والفهارس. ولكي تتم هذه القراءة على المتعلم أن يتميّز بقوة الفهم والاستيعاب، كفك الرّموز وسلامة النطق والإدراك حتى يعي المعاني ويفسّرها.

د- القراءة التحصيلية: هي قراءة تهدف إلى تحصيل المعلومات والحقائق؛ لاكتساب الخبرات التعليمية، كقراءة المراجع والمصادر والكتب والمعاجم. وهذه القراءة من شأنها أن تحصّل مفردات اللّغة ومهاراتها.

هـ- القراءة التحليلية: هي قراءة تحلّل الرموز اللّغوية بعد فكها، لغرض نقدها والحكم عليها، أو المقارنة بينها وبين غيرها من الرموز. وهذه القراءة تتطلّب جهدا وانتباها أكثر من الأنواع الأخرى.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المصدر المذكور سابقا، ص196.

[2] عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، أسّس تعلم اللّغة وتعليمها، بيروت، دار النهضة العربية، 1994، ص170.

[3] عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية، ط10، مصر، 1419هـ، ص66.

[4] مصطفى بوشوك، تعليم اللغة العربية وتعلمها وثقافتها، ط2، الحلال العربية للنشر والتوزيع، الصرباط،1991، ص79.

و- القراءة الاستمتاعية: هي قراءة لغرض الاستمتاع والتسلية، كقراءة قصة أو رواية أو مطالعة، مجلة... إلخ.

إنّ القراءة هي مهارة نفسية وعقلية تقوم على تفاعل ذاتي، وهي في مخرجاتها ثمرة لجهود مقصودة؛ تسير بخطوات متتالية نكتسبها من خلال المعرفة المقترنة بالرغبة المرتبطة بالمهارة التي تستلزم الممارسة.[1] فالقراءة تستلزم الممارسة والانتباه.

2-2-2: مراحل تعليم مهارة القراءة

قسّم "جونتر" مراحل القراءة إلى ثلاث تتمثل في:[2]

- المرحلة الأولى لتنمية مهارة القراءة من خلال؛ تكوين اللّغة عند المتعلم (مرحلة تهيؤ المتعلم لمعرفة اللغة).

- المرحلة المتوسطة: تنمية الرّصيد اللّغوي عند المتعلم، والتركيز على مهارة التعبير والكتابة.

- المرحلة المتقدمة: مرحلة استقلالية في القراءة، حيث يتعلّم الطالب القراءة بذاته مع اللّجوء إلى القاموس عند الحاجة.

هناك طريقتان أساسيتان للقراءة:

❖ **طريقة النظر والقراءة**

هي تصلح أكثر مع الأطفال الذين يستعلمون الجانب الأيمن من الدماغ المسؤول عن التخيل والإبداع. فالطفل يتعلم القراءة بعرض بطاقات تحمل صور معيّنة، تكون أسماء الصوّر أو الأشكال مطبوعة بشكل واضح تحتها. وتؤدي هذه الطريقة إلى تكوين المخزون المعرفي واللّغوي لدى

[1] لطيفة حسين الكندي، تشجيع القراءة، ط1، الكويت، المركز الإقليمي للطفولة والأمومة، 2004، ص18.

[2] رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص171.

الطفل.[1] أي إنّ قراءة النظر ترتكز على الرؤية بالعين، ثم التعبير عن الأشياء المرئية، فمثلاً في الابتدائية نجد الطفل يعبّر عن الصوّر والأشكال، فيتعلم القراءة والتعبير في الوقت نفسه.

❖ **الطريقة الصوتية**

قراءة قائمة على النطق؛ فمنذ أن تطوّرت دراسة الصوتيات خلال النصف الثاني من القرن العشرين، أصبح المدرسون قادرون على استخدام نتائج هذه الدراسة؛ فما يتصل بميكانيكية إخراج الأصوات، وفيما يتصل بالتطوير الجديد في النظام الصوتي للحروف الأبجدية.[2] وكذا قراءة قائمة على الأبجدية والأصوات، وهذه الطريقة تتناسب مع الأطفال الذين يستعلمون الجزء الأيسر من دماغهم.

2-2-3: أهداف تعليم مهارة القراءة

تعتبر القراءة من المهارات اللّغوية الأساسية، تتطلّب التأمل الذهني، وعدّة عمليات عقلية مثل الفهم، التركيب، التحليل. فالقراءة ليست مجرّد نطق للحروف وإنما هي عملية معقدة تتطلّب من القارئ فك الرّموز اللّغوية. كما تستوجب الفهم والنقد والاستنتاج. فالقراءة دليل التعلم، وحصول العلم، وهي التي تمكّن القارئ من توليد المعاني، وإنتاج الأفكار، وتنشيط الذهن ليمارس عمليات عقلية عديدة متنوعة ومتداخلة، تتيح للقدرة الذهنية أن تعمل في إطار من التنوع والخلق والتجديد.[3] وبناءً على أهمية القراءة في تثقيف الفرد، فإنّ تعليم هذه المهارة أمر ضروري من أجل تعلم اللّغة وتنمية مهاراتها. فمن أهداف تعليم القراءة وإتقانها كمهارة نذكر:

---

[1] بيتر شيفرد، وجريجوري ميتشل، القراءة السريعة، ص13.

[2] محمود كامل الناقة، تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، 1985، ص76،77.

[3] فراس السليتي، فنون اللّغة المفهوم- الأهمية- المقدّمات- البرامج التعليمية، ط1، عمان، الأردن، جدارا للكتاب العالمي، 2008، ص03.

– التعرّف على الرّموز ونطقها؛ فالقراءة تساعد على النطق الصحيح للحروف، وكذا فهم الألفاظ وفك رموز اللّغة. فلا يكتفي القارئ بنطق الحروف، بل يسعى إلى فهم المعنى وترجمة معاني الرموز.

– تنمّي القراءة الثروة اللّفظية للقارئ، وتساعده على تعلم طريقة التحليل، والقدرة على النقد والاستنتاج، ممّا يجعل القارئ يتفاعل مع المقروء.

– تعين القراءة في توسيع الخبرات لدى القراء، وتساهم في إثراءهم بثروة لغوية، مع تهذيب العادات والأذواق، والميول التي تتكوّن منها الأنواع المختلفة للقراءة، وتنمية القدرات على استخدام المصادر والمراجع، والمعاجم، بكفاءة واقتدار، والتعبير عن ذلك بأسلوب جيّد ومقبول.[1]

– اكتساب عادات التعرّف البصري على الكلمات وهذا عند المبتدئين، وبناء رصيد مناسب من المفردات التي تساعد على فهم القطع، التي قد تمتد إلى عدّة فقرات، وسلامة النطق في القراءة الجهرية وهذا عند المبتدئين.[2]

– تنمية الاستماع بالقراءة وجعلها عادة يومية مسليّة وممتعة، وتدريب التلاميذ على استخدام المراجع، والبحث عن مواد القراءة المناسبة، وتدريبهم على عادة ارتياد المكتبات.[3] فالقراءة عملية ديناميكية تتضّمن أنشطة عقلية مثل التحليل والفهم، تساعد القارئ على التواصل مع غيره، والتعرّف على أفكارهم وآرائهم. كما تساهم في تثقيف القارئ وتزويده بمختلف العلوم والمعارف. كما أنّ

---

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص131،132.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق، ط1، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008، ص145.

[3] ليلى سهل، المهارات اللّغوية ودورها في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 29، جامعة بسكرة، فيفري 2013، ص250.

القراءة تقتل الفراغ وتحسّن من المستوى الأخلاقي للقارئ، وتساعده في تنمية روح النقد والاستنتاج لديه، تعوّده على التفكير والتحليل المنطقي.

2-3: مهارة التحدث

يعدّ التحدث من الأنشطة اللّغوية الأساسية؛ إذ يظهر اللّغة فعليًا في حيّز الواقع. ويقصد بمهارة التحدث القدرة على التعبير الشفهي عن المشاعر الإنسانية، والمواقف الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء.[1] فالتحدث بهذا التعريف هو القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سيّاقها؛ أي اختيار الألفاظ وحسن التلاعب بها في مختلف السيّاقات والمقامات. بينما الكلام هو القدرة على الاستخدام الصحيح للغة[2]، والالتزام بقواعد اللّغة ونحوها دون مراعاة السيّاق، ولا اختيار الألفاظ حسب المواقف. فالكلام ليس تحدث وليس التحدث مجرّد كلام؛ فالتحدث يتضمّن الكلام مع مراعاة تناسب الألفاظ مع السيّاق والمواقف.

إنّ التحدث مهارة مركبة يسهم فيها إتقان اللغة، والقدرة على التلاعب بالأساليب وتوظيفها، والمرونة في تبديل مواقع الكلام وتغييرها، والانتقال بها من فكرة إلى أخرى. فضلاً عن القدرة على توظيف حركات الوجه واليدين في أداء المعاني وتوكيدها.[3] فمن يمتلك مهارة التحدث، هو قادر على التحكم في استعمال اللّغة وحسن التصرّف في بناها حيث، يتلاعب بأساليبها ويغيّرها كما يشاء دون أن يحدث خلل في اللّغة مع القدرة على التواصل باليدين ومهارة توصيل المعاني.

---

[1] علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية، ص151.

[2] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، ص185.

[3] أحمد منير، مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة، ط4، مصر، دار الفجر للنشر والتوزيع، 2003، ص17.

إنّ التحدث هو العملية التي تترجم بها الصورة الذهنية التي تكونت في عقل المتعلم؛ نتيجة تفاعله في خبرة طبيعية أثارت في نفسه دافع الكلام، مرورًا بعمليات عقلية (استقبال، تنظيم، بناء، وعرض)، تظهر في صورة لفظية معنوية. وهناك مستلزمات معيّنة لإنتاج اللّغة الشفوية، وهي مزيج من العوامل الداخلية والخارجية، التي تجعل الفرد قادرا على إنتاج الأفكار، وتقديمها في قوالب لفظية، وسيّاقات تعبيرية للمستمعين المستهدفين بالتحدث.[1] فاللّغة الشفوية تستوجب التركيز والتنظيم، كما تشترط النطق الصحيح. ولعل ما يساعد في ذلك مهارة الاستماع التي تنقل الأصوات والتراكيب اللّغوية. فالتحدث هو تعبير شفوي يتوقف على سلامة النطق، لذا على المناهج أن تعطي التعبير الشفوي أو التحدث كل الوقت في المراحل الأولى. وتزداد أهميته في المراحل الموالية، ليتعادل مع التعبير الكتابي في نهاية المرحلة الإعدادية والثانوية.[2] نظرا لأهمية التحدث في تنمية اللّغة وتطويرها، فقد حظي باهتمام كبير في التعليم؛ حيث يمثل التعبير الشفوي الركيزة الأساسية لتعلم لبنات اللّغة. لهذا ينبغي على المربين أن يخصّصوا له وقتا واهتماما، ويعملوا جاهدين لجعل المتعلم يحسّن من مهاراته اللغوية لاسيما التحدث، وذلك بتعويده على التعبير والتعليق على الصور الملونة والأشكال المختلفة. "ولكي يتمكّن المتعلم من التعبير الشفوي السليم والصحيح، فإنّه يجب أن يتوفر لديه قدر من المعاني والأفكار ذات العلاقة بالموضوع، ومعرفة القواعد من بناء الجمل والتراكيب اللّغوية، والتدريب على التعبير السليم".[3] وهذا بهدف تطوير مهارة التحدث لدى المتعلم، ومساعدته في اختيار الألفاظ اللّغوية بما يتناسب وسيّاق التحدث. ومن هنا كان للتحدث أهمية

---

[1] طه علي حسين الدليمي، تدريس اللّغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، إربد، الأردن، عالم الكتب الحديث، 2009، ص133.

[2] علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية، ص153.

[3] زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية، ص89.

وفائدة كبيرة في تحقيق التواصل الإنساني. كما يساهم إتقان التحدث في إنجاح عملية التعلم، واستيعاب المادة التعليمية من خلال ممارستها شفهيا، ممّا يؤدي إلى ترسيخ المقروء، والتمكّن من التصرف بقواعد اللغة ونحوها بشكل صحيح يخلو من الأخطاء، والتمكّن من اكتساب الأساليب اللّغوية وتراكيبها؛ ووضعها في مواضع تليق بها عند ممارسة العملية التواصلية.

2-3-1: أهداف تعليم مهارة التحدث وأهميتها

إنّ تعليم مهارة التحدث يفيد المتعلم من عدّة جوانب:

– القدرة على صياغة العبارة وعرض الفكرة، والتمكّن من مخاطبة الجمهور، والقدرة على المشاركة في حوار وإدارة ندوة. وكذلك القدرة على سوق الأدّلة والشواهد والأمثلة، واستخلاص النتائج، وتحديد الخطأ أثناء الحديث لغة وتركيبا.[1] فالتحدث يتيح للمتكلم الحرية في التعبير عن أفكاره. كما يمكّنه من اختيار الألفاظ المناسبة المستندة إلى الأمثلة والشّواهد.

– نطق الألفاظ نطقا جيدًا صحيحًا، واستعمال اللّغة بتأثير وفاعلية، عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة.[2] فمهارة التحدث تعالج مشاكل النطق وتساعد في تجاوز الصعوبات اللّغوية، فسرعان ما يدرك المتحدث أنه يكرّر الكلام، ويكشف موضع الخطأ ويتجاوزه. ومن جهة أخرى يساعد التحدث في علاج التوترات النفسية مثل الخجل حيث؛ يكتسب المتحدث جرأة الكلام والردّ، والدّفاع عن آرائه والإقناع بها، ممّا يساعده في التحكّم في عملية التواصل.

[1] طه علي حسين الدليمي، تدريس اللّغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص133.

[2] فراس السليتي، فنون اللّغة، ص44.

– إنّ تدريب المتعلمين على التحدث يعوّدهم على المشاركة، وينمّي الجانب الاجتماعي لديهم، واحترام الآخرين، وانتزاع عنصر الخجل من نفوسهم، وإزالة الانطواء منهم، واكتسابهم اللغة اكتسابًا سليمًا.[1]

– تعتبر مهارة التحدث من أوسع النوافذ التي يمكن أن نطلّ منها على قدرات الطفل، ومدى استيعابه للخبرات التي يتعرّض لها، كما أنها أداة التفاعل الاجتماعي. فإذا كانت مهارة الحديث طبيعية في فهم الطفل، جاء التفاعل الاجتماعي يسيرًا، ومسار الطفل فيه سَلسًا.[2]

– إنّ التحدث هو النشاط الإنساني الذي يتميّز به الإنسان عن غيره من المخلوقات والكائنات. كما أنه الوسيلة الرئيسية للتعليم والتعلم لكل مراحل الحياة، ولا يمكن الاستغناء عنه، فهو أداة الشّرح والتوضّيح والتحليل، والتعليل، والسؤال والجواب.

– يفيد التحدث في تدريب الطلبة على انتقاء الألفاظ والتراكيب المناسبة للمعنى المراد توصيله إلى الآخرين، وتمكينهم من الكلام باستقلالية وسرعة، والإفصاح عن مكنونات النفس بأسلوب أدبي مؤثر، وامتلاك دّقة الملاحظة، والانطلاق في وصف الأشياء والحوادث، والتعوّد على ترتيب الأفكار وتسلسلها وتنظيمها.[3]

ومن أهم أهداف التحدث؛ القدرة على التكيّف مع ظروف المستمعين من حيث السرعة التي يتحدث بها، ومستوى مادة الحديث؛ أي مراعاة الجو العام الذي يتحدث فيه، والتعبير عن الأفكار دون إطالة مملة ولا إيجاز مخلّ. ومن خلال مهارة التحدث نكتسب القدرة على استخدام التراكيب

---

[1] فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة، الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ص30، 31.

[2] ليلى سهل، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، ص246.

[3] طه علي حسين الدليمي، تدريس اللّغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص133.

اللّغوية الصحيحة، مع الضبط السليم؛ أي الالتزام بوظيفة القواعد اللغوية، مع المشاركة في النقاش الجماعي المنظم، أو المشاركة في جلسة عمل أو اجتماع.[1] وكل هذه القدرات تحققها مهارة التحدث، إضافة إلى إتقان أصوات اللّغة وتنظيم الأفكار، وامتلاك أساليب الإقناع، وامتلاك الثروة اللّغوية الضرورية للتواصل والتعبير. والأهم من كل هذا امتلاك الثقة بالنفس بحيث يقود المتكلم عملية التواصل، ويوجّه الحوار، ويتحمّس للتفاعل الاجتماعي. وما على المتحدث إلاّ أن يكون على دراية بقواعد اللّغة حتى يستطيع وضع كل سيّاق في قالب لغوي مناسب.

2-4: مهارة الكتابة

تعدّ الكتابة من المهارات الأساسية كالقراءة والتحدث والاستماع؛ فلا يمكن الاستغناء عنها. فالاستماع يستوجب التحدث، والذي بدوره يرتبط بالقراءة التي لا يمكن فصلها عن الكتابة أو التعبير الكتابي.

إنّ مهارة الكتابة هي القدرة على التعبير الكتابي عن الأفكار والمواقف، فهي مهارة هامة؛ حيث تسمح للمتعلم بالتعبير عن أفكاره على منوال أكثر دّقة ووضوح، واستثمار أغلب قدراته ومهاراته اللّغوية لنسج الفقرات وإنتاج النصوص لأن؛ الكتابة أو التعبير الكتابي يمنح له الفرصة للرجوع إلى الجملة أو الفقرة، لتعديلها أو تغييرها أو تنقيحها أكثر، أو اغتناءها بمزيد من الأفكار.[2] فالعلم صيد والكتابة قيد للمعلومات والمعارف، وتحفظ اللّغة بقواعدها ونحوها. وهي مهارة يحتاج إليها المتعلم للتواصل مع زملائه، والتفاعل معهم في الصّف الدراسي. كما تعبّر عن شخصيته، وتثبت وجوده، وتبرز مهاراته.

---

[1] علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية، ص155.

[2] مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم اللغة العربية وتعلمها وثقافتها، ص280.

إنّ الكتابة ليست نشاطا آليا يهدف إلى نسخ الفرد لحروف تعلمها، فنسخ الحروف ما هو إلا مظهر من مظاهر الكتابة فقط. كما أنهّا ليست رسومًا مجرّدة فحسب، بل هي أيضًا رموز تكوّن كلمات أو جملاً ذات معنى وظيفي. وعلى هذا الأساس فإنّنا لا نستطيع أن نحكم على الفرد أنه قد تعلم الكتابة، إلاّ عند ما يكتب تلقائيا كلمات تملى عليه، أو جملا يعبّر بها عن نفسه ونشاطه، واحتياجاته الخاصة.[1] فمن يتقن الكتابة يلتزم بالشكل والترقيم والخط الإملائي. ولذلك فإنّ تعليم الكتابة يقتضي ثلاثة شروط: أولهما التعبير التحريري؛ هو الكتابة بشكل يتصّف بالأهمية مناسب لمقتضى الحال. وثانيهما الكتابة السليمة؛ من حيث الهجاء وعلامات الترقيم، والمشكلات الكتابية الأخرى كالهمزات، وغير ذلك. أمّا ثالثهما؛ الكتابة بشكل واضح جميل. فالثاني والثالث هنا يتصّلان بالمهارات اليدوية في الكتابة، أو ما يسمىّ بآليات الكتابة.[2] فليس من هبّ ودبّ يتقن الكتابة ويمتلك هذه المهارة، بل كلّ من يخضع لهذه الشروط ويكون في حوزته آليات للكتابة.

إنّ التعبير بالكتابة ينقسم إلى نوعين ؛ تعبير وظيفي يقوم على الفهم والإفهام من خلال المحادثات اليومية، أو من خلال البرقيات، الاستدعاءات، الإعلانات، المذكرات... الخ. وهناك تعبير إبداعي يرتكز على الأسلوب الأدبي المؤثر الجميل يخضع للعاطفة، قصد التأثير في القارئ وجعله يتفاعل مع النص المكتوب.

يمرّ تعليم الكتابة بمراحل متدرّجة حتى يستطيع المتعلم اكتساب مهارة الكتابة:

– المرحلة الأولى هي مرحلة التهيئة والاستعداد للكتابة؛ تبدأ بالرّسم العشوائي إلى أن يصبح قادرا على رسم الحروف، قبل أن تتكامل صورتها في ذهنه.[3] وهي مرحلة ما قبل المدرسة؛ يكون الطفل

---

[1] هشام حسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، عمان، الأردن، دار الثقافة، 2000، ص101.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، ص265.

[3] عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ط1، بيروت، دار الفكر، 2002، ص278.

غير متعوّد على ممارسة الكتابة فلذلك؛ يقع في أخطاء إملائية وصعوبة قراءة ما كتب، لأنه في صدّد تعلم عشوائي لهذه المهارة.

– المرحلة الثانية هي مرحلة بعد دخول الطفل إلى المدرسة؛ وهي مرحلة جدّ هامة تتطلّب العناية؛ فالطفل في بداية اكتسابه وتعلمه، يحتاج إلى دعم كبير من قبل المعلم حيث، ينبغي أن يقوم بإعداد الطفل الحركي والعقلي،[1] واختيار المستوى الأساسي للكتابة، واستخدام طريقة فنية للكتابة، واختيار نماذج مناسبة لكتابة الطفل، واختيار المناسبات التي تثير رغبة الطفل في التعبير. ويفترض أن يكون الطفل في هذه المرحلة؛ قد أصبح على قدر مقبول من النضج العقلي والجسمي، والانفعالي حتّى؛ يتمكّن من اكتساب هذه المهارة بشكل صحيح ومستقيم. وينصح علماء التربية المدرّسين بأن يخصصوا وقتا للتهيئة قبل الولوج في الكتاب،.[2] لاسيما التهيئة من الناحية النفسية، حتى يدرك الطفل أنه يتعلم الكتابة، ويكون قادرًا على فهم ما يقوله المعلم لاسيما أثناء تصحيحه للأخطاء الإملائية، أو من ناحية الخط. وهنا يتدخل المجال الحركي، ومدى قدرة الطفل على تحريك يديه والتحكم في استعمالها.

إذن مرحلة التهيئة حسّاسة جدًا تمهّد للمرحلة المدرسية؛ بحيث يكون له المعلم موجّهًا ومرشدًا. فالتربية تحتاج الاهتمام والصبر وقوة التحمّل، وكذلك تحتاج إلى الحمّاس والعزيمة من أجل تشجيع وتحفيز المتعلم أثناء تعلمه.

---

[1] البجة، المصدر المذكور سابقا، ص144،155.

[2] ليلى سهل، المهارات اللّغوية ودورها في العملية التعليمية، ص251.

2-4-1: أهمية تعليم مهارة الكتابة وفوائدها

– من أغراض تعليم الكتابة تكوين عادات التفكير الواضح المنظّم، وتنمية القدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار بصدق، وتنمية قوة الملاحظة والفهم، والتدريب على الدّقة في انتقاء الألفاظ الملائمة للمعاني، وتنمية السيطرة على استعمال اللغة استعمالاً صحيحًا.[1] إضافةً إلى فوائد أخرى لغوية مثل التلّفظ الصحيح للألفاظ، مع القدرة على التمييز بينها، ووضع الحركات في موضعها إلى جانب تحسين الرسم الإملائي للحروف. مع الممارسة المستمرة يصبح المتعلم متحكّمًا في علامات الترقيم، وكتابة الكلمات بشكل منظّم متصّل بعدما كانت مجرّد حروف منفصلة، زد على ذلك تمكّن الكتابة من تمييز الحروف المتشابهة نطقا وكتابة.

– ومن فوائد الكتابة أيضًا، تجعل المتعلم نشطاً وفاعلاً بحيث؛ يستطيع تحريك يديه ويستخدمها بأريحية وكفاءة، ممّا ينمّي المجال الحركي أو العضلي.

تمكن الكتابة من ترجمة الأفكار المستقرّة في الذهن والإبداع في تصوريها، كما تكسب المتعلم القدرة على التركيز والتنظيم. فضلًا عن كون الكتابة هي ناقلة للعلوم والفكر الإنساني من تاريخ وتراث وحضارة. كما أنهّا وسيلة نقل ثقافة بين الأجيال، فلذلك تعتبر الكتابة من أهم الأنشطة التي ينبغي تقييمها والعناية بها؛ بتخصيص لها وقت لاسيما داخل المدرسة أين يلقى المتعلم فرصة لإظهار مواهبه، وينافس أقرانه، فتشجيع هذه المهارة وتعليمها أصبح ضرورة ملّحة إلى جانب المهارات الأخرى.

[1] طه علي حسين الدليمي، تدريس اللّغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص136.

3- أهمية المهارات اللغوية في تنمية الملكة اللسانية

إنّ اللغة باعتبارها ملكة للّسان تترجم ما يوجد في الذهن بواسطة الرموز والألفاظ. ومن أهم وظائف اللّغة، التواصل بين البشر من خلال الحوار والتفاعل الاجتماعي. تعدّ المهارات اللّغوية من آليات تحقيق التواصل، لما لها من دور في نقل الأفكار والثقافات والتاريخ.

بناءً على أهمية المهارات اللّغوية وفوائد تعليمها، فقد حظيت باهتمام كبير من قبل المربين والمدرسين؛ فلقد سعت المؤسسات التربوية إلى العمل على تطوير هذه المهارات عن طريق التعليم، فلقد خصصوا لها أنشطة وتعليمات من أجل ممارستها داخل قاعة الدرس، فمثلا نشاط القراءة ضّمن المقرّرات التعليمية، إضافة إلى التحدث والاستماع من خلال التعبير الشفوي، ومهارة الكتابة من خلال تحرير تعابير كتابية. فلهذه المهارات دور كبير في تطوير ملكة اللغة لدى المتعلم لاسيما في المرحلة الابتدائية؛ "فمهارة الاستماع كما أشارت الدراسات في أوروبا وأمريكا، تؤدي إلى إمكانية تفوّق التلميذ في المرحلة الابتدائية في دراسته وفقًا لتفوقه في مهارة الاستماع. وعندما يتعرّف على نمط الاستماع فإنّه يستطيع أن يطوّر نفسه في الاستماع، وفي فنون اللغة؛ بل وفي عملية التعليم والتعلم، وفي تحصيله الدراسي أيضا.[1] وفي دراسة أجرتها الباحثة "هولو" على الصّف الخامس ابتدائي لقياس مدى فعالية برنامج لتدريس الاستماع؛ وجدت إمكانية تنمية مهارات الاستماع لدى هؤلاء التلاميذ الذين استفادوا من البرنامج. واتضّح أنّ مهارات الاستماع عندما تنمى، تعمل على الفهم في القراءة والنشاط اللغوي.[2] فبالاستماع الواعي يتعلم التلميذ التعبير والقراءة وبالتالي؛ يتعلّم الكتابة. ونظراً لأهمية الاستماع قال أحد الكتاب: "إنّ الإنسان المثقف العادي يستمع إلى ما يوازي

---

[1] أحمد فخري هاني، تعلم فنّ الاستماع، ص179.

[2] المصدر نفسه، ص179.

كتابًا كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتابا كل شهر، ويكتب ما يوازي كتابًا كل عام".[1] وهذا يدّل على أنّ الاستماع أساس وجود المهارات الأخرى ويرتبط ارتباطًا وثيقًا.

يمكن القول، إنّ الاستماع ركن أساسي في تحصيل اللغة، فأحيانًا يتأخر التلميذ في التحصيل الدراسي ليس بسبب نقص الذكاء، وإنّما لكونه لا يفهم ولا يستوعب بوضوح؛ لأنه لا يسمع بوضوح. فهناك ارتباط قوي بين عدم تطور مهارة الاستماع وضعف السّمع، وبين قلة الاستيعاب والتحصيل الدراسي لدى التلميذ.[2] وهذا إن دلّ على شيء، فإنّه يدّل على أهمية الاستماع في عملية التعليم والتعلم، خاصة من الناحية اللّغوية؛ فالسّماع أساس اكتساب اللّغة وتعلمها، وتطوير الملكة اللّسانية عن طريق التقاط المفردات اللّغوية وتصحيح العيوب التي نلاحظها عند الآخرين، أو حتى أننا نلاحظها على أنفسنا. لذا حظيت عملية الاستماع بأولوية الاهتمام، لأنها أساس قيام المهارات الأخرى التي لا تقلّ أهمية عنها.

إنّ القراءة نشاط عقلي وفكري يتدّخل فيه عدّة عوامل؛ كالذكاء والتركيز والانتباه. وتهدف أساسًا إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة.[3] إنّ سلامة الناحيتين العقلية والجسدية عامل مهّم في تعلم مهارة القراءة، مع العلم أنّ التلاميذ يختلفون في القدرات العقلية، وقدرات النّمو الجسمية، لذلك يتباينون في قدرتهم على التعلم، وكذا في تحصيل المهارات القرائية. ويستطيع التلميذ في الابتدائي اكتساب مهارة القراءة بسهولة، إذا تمّت تهيئته من الناحية العقلية والجسمية.[4] فالعامل العقلي مهّم في إدراك وفهم المقروء، والقدرة على التركيز. وكذا العامل الجسمي يساعد في الانتباه وعدم

---

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، ص74.

[2] أحمد فخري هاني، تعلم فنّ الاستماع، ص179.

[3] لطيفة حسين الكندري، تشجيع القراءة، ط1، الكويت، المركز الإقليمي للطفولة والأمومة، 2004، ص19.

[4] مصطفى فهيم، مهارات القراءة، قياس وتقويم، ط1، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب، 1999، ص17.

التشتّت. فسلامة هذين العاملين مطلوبة لتحصيل مهارة القراءة التي تسعى إلى؛ تحصيل اللّغة وتطوير الملكة. كما تسعى إلى اكساب المتعلم المعارف والخبرات، المفردات والتراكيب، العبارات والمعاني.

إنّ عملية الاتصال التربوي تتطلّب مهارات أساسية. وهي مهارات مكتسبة يمكن تدريب الفرد عليها وتطويرها من خلال؛ القراءة والتعلم، والخبرة في المواقف المختلفة، التي تحتاج إلى عمليات اتصال بأشكالها وأنواعها المختلفة.[1]

يمكن القول انطلاقا ممّا سبق، إنّ المهارات اللّغوية بأشكالها الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، تقوم بدور هام في تطوير اللّغة خاصة عند المتعلمين حيث؛ تعطي لهم الفرصة للاستماع أثناء التعبير الشفوي، والقراءة على البطاقات والرسومات الحائطية؛ خاصة في المرحلة الابتدائية. وهذا عامل فعّال في اكتساب اللّغة بشكل طبيعي عفوي، إضافةً إلى التحدّث بإتقان ومهارة، وبراعة في الأسلوب حيث؛ يسمح لهم التعبير الكتابي بترجمة كل ما استوعبوه من الاستماع والقراءة والتعبير الشفوي.

من خلال المهارات الأربعة مجتمعة؛ يستطيع المتعلم الرفع من حصيلته اللّغوية، والطلاقة في حديثه. إضافة إلى التعبير بأجمل الأساليب، ممّا يجعل الملكة اللّسانية أن تنمو بلا توقف.

لا يمكن الفصل بين هذه المهارات، فكل واحدة تكمّل الأخرى؛ فعلاقة الاستماع بالتحدّث كعلاقة الشيء بنفسه إذ؛ يساهم الاستماع في تطوير مهارة التحدث، وتنمية قدرة السامع على تحصيل اللّغة التي يسمعها أثناء تحدثه مع الآخرين. كما يؤثر الاستماع في القراءة؛ فالتركيز في

[1] مصطفى عليان ربحي، مهارة القراءة عند الأطفال وأساليب تطويرها، مجلة الأمن والحياة، العدد 379، الجامعة الأردنية، الأردن، ص49.

الاستماع يؤثر على سلامة القراءة، وسلامة الكتابة من حيث؛ تخفيف الأخطاء الإملائية والتعبيرية لدى المتعلم.

إنّ اكتساب المهارة في الاستماع، والتحدّث، وكذا القراءة والكتابة؛ لأمر ضروري لاسيما لدى المتعلمين. فاكتساب اللّغة وتعلّمها مرهونًا بممارسة هذه المهارات. وعلى المعلم أن يمتلك هذه المهارات حتى يستطيع تقديمها لتلاميذه، وأن يخصّص لها حيّزا كبيرا ضمن أنشطته التعليمية كي؛ يتمكّن المتعلم من تحقيق شخصيته في الاستماع الواعي للآخرين، والتحدّث بأسلوب يعكس ثقافته. وكذا قراءة الكتب لتكوين رصيده المعرفي والثقافي. وأخيرًا الإبداع في كتاباته، وهنا يكون قد أسهم في تنمية ملكته اللّغوية والمعرفية.

خلاصة الفصل

توصلنا من خلال هذا الفصل إلى عدّة نقاط هامة:

* إنّ الملكة اللّسانية هي قدرة فطرية تشمل قوانين ذهنية ضمنية. فالعقل الإنساني مزوّد بقدرات وقابلية فطرية لإنتاج اللّغة، وهذا ما يفسّر لجوء الطفل الصغير– عند اكتسابه للغة– إلى مختلف العمليات العقلية منها؛ الذكاء، الذاكرة، الخيال والإبداع. ثم إنّ اللّغة ملكة خاصة بالإنسان يتميّز بها عن سائر المخلوقات. لذلك يمكن للإنسان أن يستعمل اللّغة في عدّة مواقف وسيّاقات حيث؛ تسمح له باختيار أنسب الوحدات اللّغوية لأنسب السيّاقات والمقامات.

*إنّ تفسير الملكة اللّسانية من منظور الفكر العربي القديم يتجه إلى كون اللّغة ملكة تتدّخل فيها عوامل فطرية تعود لاستعداد فطري في الإنسان لإنشاء اللّغة، الذي يجمع بين البشر عامةً. وبذلك هي ملكة فطرية تقوم على؛ التكوين البيولوجي الفطري للإنسان، فهي قدرة فطرية تخضع للاستعمال والممارسة الاجتماعية؛ لتصبح بذلك ملكة مكتسبة بفعل الاعتياد والتكرار. ومن أهم من وقف عندهم هذا التفسير للملكة نجد: "الفارابي"، "ابن فارس"، "ابن خلدون" وغيرهم حيث؛ تخضع

الملكة اللّغوية عندهم إلى مراحل متدرجة يبدأ بالتكرار، ثم الاعتياد، ثم الصناعة. من جهة أخرى فإنّ اكتساب الملكة يتمّ بالسّماع والتلقين، والتقليد؛ فكل طفل يسمع لغة والديه ويقلّدها، ثم يكتسبها بالتّدريج عند ممارستها بشكل آلي في محيطه الاجتماعي.

* تكاد تتّفق آراء اللّغويين القدامى على وجود جانبين للملكة اللّسانية؛ جانب فطري يتمثل في القدرة والاستعداد المسبق لتكوين اللّغة، وجانب مكتسب حيث؛ يمكن للملكة أن تكون صناعية تخضع لمبدأ السّماع والقياس، التدريج. أمّا "ابن خلدون" فينظر إلى الملكة اللّسانية على أنّها؛ القدرة على التصرّف والتحكّم في اللّغة، والملكة منسوبة إلى اللّسان. كما تدل الملكة –حسبه– على الصفة الراسخة في نفس الإنسان بفعل التكرار، المران والممارسة أي؛ تنطبع في النفس بشكل لا شعوري. وتحصل– كما ذكر في كتابه "المقدمة" – بالاكتساب والتعليم؛ ينمّيها المتكلم بالممارسة والتكرار والحفظ. ومن شروط اكتساب الملكة عنده؛ الانغماس في المحيط الاجتماعي والتعمّق في اللّغة المتداولة فيه؛ فاللّغة تؤخذ في البيئة التي تُمارس فيها فعليًا.

* إنّ الملكة اللّسانية من منظور الفكر العربي الحديث هي عبارة عن؛ نسق من القواعد يتواجد في ذهن المتكلم؛ يمكّنه من استعمال وممارسة اللّغة بشكل عفوي لا شعوري. ومن أهم العوامل التي تساهم في اكتساب الملكة تجد؛ الخضوع للمقاييس الاجتماعية والتمرّن عليها. إضافة إلى السّماع كمرجع أساسي في أخذ اللّغة والقياس عليها. والعمل على خلق وإبداع مفردات جديدة؛ فبذلك اللّغة ليست مجرّد سماع وقياس بل هي وسيلة إبداعية، وقدرة إلهية يتصّف بها الكائن البشري، تخضع للفطرة والطبع وتتطوّر بالممارسة لتصبح ملكة صناعية.

* إنّ تصوّر علماء الغرب للملكة اللّسانية لا يبتعد كثيرًا عن التحليلات والتفسيرات؛ التي قدّمها العرب القدامى والمحدثين؛ حيث اعتبر "دي سوسير" اللّغة قدرة فطرية موجودة لدى كل إنسان، وهي وسيلة للتواصل الاجتماعي. ولقد ميّز بين ثلاثة مفاهيم: اللّسان، اللّغة، الكلام. وبالنتيجة

توصّل إلى أنّ للملكة اللّسانية جانب اجتماعي يتمثل في اللّغة، وجانب فردي يتمثل في الكلام. وكل من اللّغة والكلام يخضع لملكة اللّسان. ومن جهة أخرى نجد العالم اللّغوي "تشومسكي" الذي اعتمد على مفهومي الكفاءة والأداء في تحليله لمفهوم الملمة اللّسانية حيث؛ إنّ الملكة اللّغوية منطبعة عند الإنسان منذ الولادة لذا هي قدرة فطرية بحكم أنّ؛ الإنسان مزوّد بقدرات فطرية لإدراك اللّغة وتجسيدها. كما أنّه قادر على تأليف عدد لا متناهي من الجمل والعبارات حتى وإن لم يكن قد سمعها من قبل أي؛ قادر على الخلق والإبداع بحكم كفاءته اللّغوية التي تظهر في الجمل التي يؤديها وينجزها عن طريق الكلام الفردي.

* إنّ اللّغة ملكة لا تكتسب بالتقليد والمحاكاة والقياس؛ فهي أعقد من ذلك؛ إذ تتصّل بها عدّة عمليات نفسية وعقلية معقدة. إضافة إلى الاستعداد والقابلية للاكتساب والتعلم. يتدّخل في تكوين هذه الملكة عاملين أساسيين حيث؛ يمثل العامل الأول الاستعداد الجسدي الذي يتضّمن سلامة جهاز النطق والسمع. في حين يتمثل العامل الثاني في الاستعداد الذهني وما يشتمل عليه من عمليات عقلية؛ الذكاء، الذاكرة، التركيب، الانتباه...الخ. وهذان العاملان أساسيان في وجود اللّغة واكتسابها، وهما مترابطان لا ينفصلان وإلاّ فسدت الملكة.

القسم التطبيقي

المدخل التطبيقي

الإجراءات المنهجية للبحث

إنّ كل دراسة نظرية تستدعي تحليلاً علميًا تطبيقيًا يعتمد على آليات وإجراءات منهجية يسير عليها البحث. وقد عمدنا إلى إجراء دراسة ميدانية تطبيقية للدراسة وذلك لمعالجة إشكالية **مدى تأثير المعجم المدرسي على تطوير الملكة اللسانية للتلميذ؟.**

نسعى من خلال الدراسة التطبيقية الميدانية إلى تحويل المصطلحات النظرية إلى حقائق إجرائية تطبيقية، من شأنها تحقيق الهدف العلمي للدراسة وهو الكشف عن تأثير المعجم المدرسي في الملكة اللسانية، وكيف يساهم في تنمية المهارات اللّغوية والتواصلية للمتعلمين؟. اعتمادا على آراء المعلمين في الميدان التعليمي، وحضور حصص دراسية مع التلاميذ قصد ملاحظة سيرورة العملية التعليمية، ومدى تركيزها على استعمال المعجم المدرسي من جهة، والتأكّد من مدى توظيف واستغلال الكلمات المشروحة من المعجم المدرسي من جهة أخرى.

لقد اعتمدنا في جمع البيانات والمعلومات على أدوات وآليات إجرائية منهجية، تتلخّص في الملاحظة المقابلة، الاستمارة، الاختبار. ثم عمدنا إلى معالجة الحقائق والبيانات اعتمادا على المنهج الذي يلائم طبيعة الموضوع، والتقنيات اللاّزمة لتحليل المعلومات ومناقشتها، بهدف الإجابة عن الإشكالية وتساؤلاتها، وتدعيم الفرضيات ومؤشراتها أو نفيها بأدوات علمية تطبيقية.

1- منهج البحث

إنّ طبيعة الموضوع ومؤشرات الإشكالية المطروحة تفرض نوع المنهج الواجب استخدامه؛ فالبحث الميداني غالبًا ما يتطلّب المنهج الوصفي التحليلي لاسيما في الدراسات اللغوية والميدانية. لقد استعنّا في تحليل موضوع البحث **بالمنهج الوصفي** الذي يتناسب مع الإشكالية المطروحة

والمعالجة. فالمنهج الوصفي يقوم بوصف الظاهرة اللّغوية كما هي موجودة في الواقع، ويحلّلها تحليلاً باطنيًا عميقًا، ويعبّر عنها تعبيرًا كميًّا وكيفيًّا. كما يوصلنا المنهج الوصفي إلى نتائج تجريبية تثبت صحتها في إطار الشمولية والتعميم. تجلّت **خصائص المنهج الوصفي** وآلياته في بحثنا في:

* وصف المعاجم المدرسية التي يستعملها التلاميذ في الابتدائية والمتوسطة (شكلاً ومضمونًا).

* وصف ما يلاحظ داخل قاعة الدرس من مجريات حول توظيف المعجم المدرسي، والمنهجية المتّبعة في البحث عن معاني المفردات.

* وصف أفراد العيّنة ومدى استجابتهم مع المعجم المدرسي؛ أي وصف واقع استعمال المعجم المدرسي لدى التلاميذ حسب متغيّرات الجنس، السّن، المنطقة.

1-1: التقنيات المساعدة للمنهج

أ- تقنية التحليل: لجأنا إلى أسلوب التحليل بعد قراءة مضامين الاستمارات والمقابلة؛ فقمنا بتحليل الإجابات وتفسيرها، بغية الوقوف على بعض الحقائق التي تخدم الموضوع، في تفسير ومعالجة الإشكالية والأسئلة المتدرجة تحتها. وعليه اعتمدنا على تقنية التحليل في:

*تحليل مضامين: تحليل نصوص التعبير والوضعيات الإدماجية التي يحرّرها التلاميذ؛ للكشف عن مدى إدماجهم للمعارف المكتسبة، وتوظيفهم للألفاظ والمفردات التي أفرزوها من حقول المعجم المدرسي.

* تحليل مضامين كتب اللّغة العربية: الخاص بالسّنة الخامسة ابتدائي والسّنة الثانية متوسط، لمعرفة مدى حرصها واهتمامها بالمعاجم المدرسية؛ لاسيما أنّ المعاجم المدرسية يُعتمد عليها في تذليل معاني مفردات الكتاب المدرسي، كما أنّه يستقي مادته المعجمية من الألفاظ الموجودة في الكتاب المدرسي.

ب- تقنية المقارنة: لقد وظفنا المقارنة لرّصد الاختلاف أو التشّابه بين إجابات واستجابات أفراد العيّنة بشكل عام. كما اعتمدنا على المقارنة في ثنايا بحثنا كالآتي:

* مقارنة الاختلاف بين أفراد العيّنة في استعمال المعجم المدرسي.

* المقارنة بين المذكرات التربوية للمعلمين حيث؛ هناك من يركّز على الجانب المعجمي في تصميمه للنشّاط التعليمي، وهناك فئة أخرى منهم تستغني عن عنصر شرح المفردات وتوظيفها أثناء تخطيطها للنشّاط اللّغوي التعليمي.

ج- الإحصاء: اعتمدنا على الإحصاء الذي خدم كثيرًا ثنايا البحث؛ وذلك في تحليل البيانات ووصفها على شكل صورة كميّة تحوي الأرقام والنسب المئوية التي تتصّف بالدقة والعلمية. وتتجلّى تقنية الإحصاء في:

*إحصاء المفردات المعجمية التي يشرح التلاميذ معناها من المعجم المدرسي، مع توظيفها في تعبيراتهم وكتاباتهم.

* تحويل آراء وإجابات المعلمين إلى أرقام كميّة، ونسب مئوية قابلة للقياس والتعميم على باقي أفراد المجتمع الأصلي

* إحصاء نسب استعمال المعجم المدرسي في الواقع التعليمي من خلال؛ تحليل البيانات التي يحويها الاستبيان، ثم تحويلها إلى تكرارات وأرقام (تقديرها كميًّا).

1-2: متغيّرات الدراسة

تتمحور إشكالية البحث حول مدى تأثير المعجم المدرسي في تطوير الملكة اللّسانية. ولمعالجة هذه الإشكالية ارتأينا أن نقوم بقياس أو تقدير مدى تأثير العامل الأساسي في البحث على العامل الثاني الناتج عن العامل الأول بالضرورة. وعلى هذا الأساس شمل البحث على متغيّرين أساسين هما:

***المتغيّر المستقل:** وهو العامل الأساسي الذي يؤثر في الظاهرة المدروسة. ويتمثل فيبحثنا؛ "دور المعجم المدرسي وأهميته" وهو العامل الذي نسعى إلى قياسه وضبطه بالتحليل.

***المتغيّر التابع:** وهو العامل المرتبط الناتج عن تأثير العامل الأساسي المستقل. ويتمثل في بحثنا في أهمية استعمال المعجم المدرسي في تطوير الملكة اللّسانية لدى التلاميذ، والمتغيّر التابع هو استعمال مفردات المعجم في التعبير بنوعية الكتابي والشفهي.

إنّ العلاقة بين هذين المتغيرين هي علاقة تأثير وتأثر؛ حيث يؤثر استعمال المعجم المدرسي في الملكة اللسانية ممّا ينتج تطورها ونموها؛ فهي ناتجة عن المتغيّر المستقل وهو استعمال القاموس. ونسعى من خلال الدراسة التطبيقية والميدانية إلى تحليل هذه العلاقة وتوضّيح أسس بنائها وترابطها؛ أي إثبات تأثير استعمال القاموس المدرسي على تطوير الملكة اللسانية عند التلاميذ.

2- الدراسة الاستطلاعية

هي مرحلة تمهيدية للدراسة الميدانية يتمّ فيها الاطلاع على المصادر والمراجع، ومصادر المعلومات. واختيار أدوات جمع المادة والبيانات والمعطيات، مع تحديد منهج الدراسة وتقنيات تحليل البيانات. فأهمية الدراسة الاستطلاعية؛ تتمثل في تمكين الباحث من الاطلاع بعمق على جوانب وتفاصيل موضوعه؛ ممّا يسهّل عليه الفهم الأفضل، والتصوّر الكامل لهذا الموضوع.[1]

وأفادت الدراسة الاستطلاعية البحث في:

* تشكيل تصوّر حول الدراسة الميدانية وخطواتها الإجرائية والمنهجية.

* انتقاء وتحديد أدوات جمع البيانات، وطرائق تحليل المحتويات.

[1] فضيل دليو، أنواع المعاينة، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، سلسلة العلوم الاجتماعية، 1999.

* التعرّف على التقنيات مثل: الإحصاء والتحليل في تقدير الحقائق تقديرا كميًّا، وتحليلها تحليلاً كيفيًّا.

* ربط المعارف النظرية بالميدان التطبيقي قصد تأكيد الفرضيات، ومعالجة الإشكالية معالجة ميدانية من شأنها تحليل الموضوع بدّقة وشمولية.

3- عيّنة الدراسة وخصائصها

تُعرف العيّنة بأنّها مجموع المفردات التي يستهدف الباحث دراستها لتحقيق نتائج الدراسة. ويمثل هذا المجتمع الكّل أو المجموعة الأكبر للمجتمع المستهدف الذي يسعى الباحث إلى دراسته. ويتمّ تعميم الدراسة على كل مفرداته.[1] فالعيّنة تمثل جزء من المجتمع الأصلي تخضع لدراسة وبحث تجريبي؛ لغرض تعميم النتائج على باقي أفراد المجتمع الأصلي، إذا خُضعت إلى دراسة في نفس الشروط والظروف وبالتالي تحقق النتائج نفسها.

لقد قمنا باختيار عيّنة الدراسة بطريقة عشوائية دون أي شروط أو معايير؛ وذلك حتّى نسجل ملاحظات فعلية ترصد الاختلاف بين التلاميذ في استعمال المعجم المدرسي؛ أي الكشف عن واقع استعمال القاموس وتأثيره على الجانب اللّغوي ألاّ وهو الملكة اللسانية. بناءً على هذا أخذنا عيّنة من التلاميذ في المراحل الابتدائية والمتوسطة حيث اختارنا أقسام السنة الخامسة ابتدائي، وأقسام السنة الثانية متوسط. ولقد جاء هذا الاختيار نظرًا لكوننا على دراية وعلم- انطلاقا من قيامنا ببحوث ميدانية سابقة- بأنّ بعض أقسام الخامسة ابتدائي، والسنة الثانية متوسط يستعملون المعجم المدرسي في الأنشطة التعلمية. رغم أنها ليست كثيرة ولكن استطعنا أخذ نماذج من هذه الأقسام حتى نستطيع القيام بدراسة ميدانية حول استعمال المعجم المدرسي وأهميته في إثراء الرّصيد اللّغوي للتلميذ الجزائري.

---

[1] يوسف تمار، العيّنة في الدراسات الإعلامية والاتصالية، منشورات البغدادي، الجزائر، ص10.

3-1: العيّنة

تتكون العيّنة من مجموعة من التلاميذ في السنة الخامسة ابتدائي، وتلاميذ السنة الثانية متوسط، وهي عيّنة ارتكزت عليها عناصر البحث. وقد تم اختيار العيّنة من ولايتين مختلفتين هما بجاية والبليدة، فقرّرنا إجراء الدراسة الميدانية في كلا الولايتين؛ لغرض اكتشاف أوجه الاختلاف بين التلاميذ في استعمال المعجم المدرسي، وكذا المقارنة بين المستويين من ناحية استعمال القاموس المدرسي ومدى استفادتهم منه في إثراء لغتهم، ومدى تأثير اختلاف المنطقة الجغرافية واختلاف اللّغة على الاستعمال المعجمي. ومن جهة أخرى كان الهدف توسيع حدود الدراسة حتى تكون شاملة قدر الإمكان. ولقد حرصنا أن نلمّ قدر المستطاع بالجوانب الهامة للدراسة، حيث التزمنا باستعمال وسائل البحث العلمي من ملاحظة، اختبار، مقابلة، المعاينة الميدانية.

3-2: مكونات العيّنة

- تشمل إحدى عشر(11) قسمًا من أقسام السنة الخامسة ابتدائي (190 تلميذ)، من مختلف المدارس الابتدائية لكل من ولاية بجاية، وولاية البليدة. ولقد أجريت دراستها في 2014- 2015/ 2015- 2016.

- كما تضمّ تلاميذ السنة الثانية متوسط (147 تلميذ)، في الإكماليات التابعة لكل من ولايتي بجاية والبليدة. ولقد تمّ إجراء الدراسة عليها، خلال السنة الدراسية 2014- 2015/ 2015- 2016.

3-3: خصائص العيّنة

يتميّز أفراد العيّنة بكون أغلبهم من الإناث سواءً في الابتدائية أو المتوسطة، في كل من البليدة وبجاية؛ حيث تتراوح أعمارهم- بالنسبة للسّنة الخامسة ابتدائي- بين 9 سنوات إلى 11 سنوات، ويتميّزون بمحدودية الإدراك بحكم صغر أعمارهم، وأنّهم سريعو التأثر والاستيعاب؛ فهم في مرحلة جدّ هامة حسّاسة تستوجب العناية والتفهّم، وحسن المعاملة والإقناع. فلقد بذلنا جهدا في شرح

محتويات الاستبيان وطريقة الإجابة عن الأسئلة التي تشتمل عليها. أمّا عيّنة تلاميذ السنة الثانية متوسط فأغلبيتهم كذلك من الإناث، تتراوح أعمارهم بين 12 و14 سنة. يتميّزون بكونهم أكثر دراية ومعرفة مقارنة بالسنة الخامسة، حيث تجاوزا المرحلة الابتدائية إلى مرحلة تكملة المعارف العلمية وتطويرها.

4- أدوات جمع البيانات

إنّ كل بحث أو دراسة يحتاج إلى منهج معيّن يسير وفقه الباحث، وأدوات لجمع المعلومات والبيانات التي تشكّل أرضية البحث. وكل دراسة علمية تستوجب حسن اختيار الأدوات التي تتناسب مع طبيعة الموضوع والمنهج. وعلى هذا الأساس لجأنا إلى أدوات البحث الميداني لجمع المعلومات من المصادر المختلفة (الاستبيان، المقابلة، الملاحظة، الاختبار)

4-1: الملاحظة

تعتبر الملاحظة من أهم الأدوات التي توصلنا إلى الحقيقة العلمية. كما تمدّنا بالمعارف الأولية حول ظاهرة معيّنة حتّى نتمكن من تحليلها وتفسيرها، وتعميم النتائج على الظواهر الأخرى التي تخضع للشّروط نفسها. فالمقدّمات نفسها حتما توصلنا إلى النتائج نفسها من المنظور العلمي المفسّر للظواهر. والملاحظة هي؛ "النظر إلى الأشياء وإدراك الحالة التي هي عليها[1]" بواسطة الحواس التي تصرف انتباهنا إلى ظاهرة ما بطريقة منظمة. لذا الاعتماد على الملاحظة في جمع البيانات أمر ضروري لاسيما إذا كانت الملاحظة علمية تمثل؛ "طريقة منهجية يقوم بها الباحث بدّقة تامة وفق قواعد محدّدة للكشف عن تفاصيل الظواهر، ولمعرفة العلاقات التي تربط بين

[1] محمد صبري فؤاد النمر، التفكير العلمي والتفكير النقدي في بحوث الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية، 2003، ص299، 300.

عناصرها"[1]. فالملاحظة طريقة منهجية لتسجيل العناصر المرتبطة بالموضوع المدروس، وأداة هامة في استقصاء الحقائق عن طريق المشاهدة والتسجيل، قد لا يمكن الحصول عليها باستعمال الاستبيان أو المقابلة.

لقد اعتمدنا على الملاحظة أثناء قيامنا بدراسة استطلاعية إلى بعض المؤسسات الابتدائية والمتوسطة في الولايتين(بجاية والبليدة) حيث؛ حضرنا بعض أنشطة اللّغة العربية، وبالتحديد في أقسام السنة الخامسة ابتدائي، وأقسام السنة الثانية متوسط؛ قصد تتبع سيرورة الوحدات التعلمية في اللّغة العربية. ولقد اعتمدنا على الملاحظة في الحالات الآتية:

*ملاحظة طريقة تقديم الأنشطة اللّغوية، والمنهجية المتّبعة في تحليل نصوص القراءة والتعبير، ومدى حاجة التلاميذ للقاموس المدرسي في فهم النصوص وتحليلها.

* ملاحظة طريقة بحث التلاميذ في القاموس المدرسي، والمنهجية المتّبعة في شرح المفردات.

*ملاحظة استجابات التلاميذ مع استعمال المعجم المدرسي ومدى حماسهم إلى توظيفه.

*ملاحظة كيفية توظيف التلاميذ للمفردات المكتسبة من القاموس في السيّاقات المتنوعة.

*ملاحظة مدى التزام وحرص المعلم على توجيه تلاميذه نحو استعمال المعجم المدرسي ومدى شرحه لطريقة البحث فيه.

لقد تمّ الاعتماد على الملاحظة أثناء حضور الحصص التربوية داخل أقسام السنة الخامسة ابتدائي، وأقسام السنة الثانية متوسط. وذلك بهدف رصد الواقع الحقيقي لاستعمال القواميس المدرسية داخل الأقسام، ومدى تأثير المعاجم على المستوى اللّغوي للمتعلمين، وكيفية تفاعلهم مع الأنشطة التعليمية التي يلجأ من خلالها إلى توظيف القواميس. ولقد توصلنا من خلال الملاحظة والمعاينة الميدانية إلى نقاط هامة، ونتائج عديدة من شأنها أن تدعّم ثنايا البحث.

[1] خالد حامد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، جسور للنشر والتوزيع، 2008، ص127.

4-2: المقابلة (ينظر الملحق رقم 04)

تعدّ المقابلة من الوسائل الهامة للحصول على البيانات التي تخدم البحث العلمي، تعتمد عليها عدة علوم منها علم الاجتماع. تتضّمن مجموعة من الاستفسارات والتوضيحات التي يُطلب الإجابة عليها وجهًا لوجه بين الباحث والأشخاص المعنيين بالبحث.

تتميّز المقابلة بكونها؛ "الحوار المنظّم الذي يجريه الباحث ميدانيًا للحصول على معلومات بصورة فنيّة ومهارات كبيرة، تجعل الطرف الآخر يتعاون إيجابيًا في تحقيق الهدف العلمي. فهي تفاعل إنساني مع الطرف الآخر للوصول إلى معلومات أسيرة المبحوث وتسجيلها"[1]. فالمقابلة أسهل طريق للوصول إلى الحقائق مقارنة بالاستبيان لأنها تمكننّا من تسجيل ردود أفعال، ورصد الانفعالات التي تصاحب إجابات المعنيين بالاستجواب، فهي أشبه بالاستبيان الشفهي.[2]

لقد تمّ إجراء المقابلة مع مجموعة من المعلمين والمعلمات، في المؤسسات: الابتدائية والمتوسطة. ويمكن توزيعهم على الشّكل الآتي:

جدول رقم (01): يوضّح المقابلات التي أجريت مع بعض المعلمين عبر المؤسسات المختارة للدراسة الميدانية لولاية بجاية.

الرقم	المبحوث	الجنس	تاريخ المقابلة	المدة	الرقم	المبحوث	الجنس	تاريخ المقابلة
1	أستاذ في المتوسطة	ذكر	2015/02/11	1سا	05	أستاذ في الابتدائية	أنثى	2015/02/17
2	أستاذ في المتوسطة	ذكر	2015/02/12	1سا	06	أستاذ في الابتدائية	أنثى	2015/02/18
3	أستاذ في الابتدائية	أنثى	2015/02/15	1سا	07	أستاذ في الابتدائية	ذكر	2015/02/19

[1] أحمد بن مرسلي، الأسس العلمية لبحوث الإعلام والاتصال، ط1، الجزائر، دار الورسم للنشر،2013، ص173.

[2] محمد عوض العايدي، إعداد وكتابة البحوث والرسائل الجامعية، ط1، القاهرة، شمس المعارف، 2005، ص151.

4	أستاذ في الابتدائية	ذكر	2015/02/16	1سا	08	أستاذ في المتوسطة	ذكر	2015/04/19
9	أستاذ في المتوسطة	ذكر	2015/04/21	1سا	12	أستاذ في الابتدائية	أنثى	2015/04/26
10	أستاذ في المتوسطة	ذكر	2015/04/22	1 سا	13	أستاذ في الابتدائية	أنثى	2015/04/27
11	أستاذ في المتوسطة	ذكر	2015/04/23	1 سا	14	أستاذ في الابتدائية	ذكر	2015/04/28

*** التعليق على الجدول**

يظهر الجدول أنّ المقابلة تمّت مع المعلمين والمعلمات وذلك؛ لمعرفة آرائهم حول استعمال القاموس المدرسي لدى المتعلمين، ورصد مستوى الثقافة المعجمية في السّاحة التعليمية، مع تسجيل اقتراحاتهم حول تجاوز النقائص التي يعاني منها المعجم المدرسي، ومواصفات المعجم المدرسي المنشود الذي يلاءم التلاميذ؛ باعتبار المعلم هو الأدرى بما يحتاجه المتعلم من الرصيد اللّغوي.

جدول رقم (02): يوضّح المقابلات التي أجريت مع بعض المعلمين عبر المؤسسات المختارة للدراسة الميدانية لولاية البليدة.

الرقم	المبحوث	الجنس	تاريخ المقابلة	المدة	الرقم	المبحوث	الجنس	تاريخ المقابلة	المدة
01	أستاذ في الابتدائية	أنثى	2016/01/05	1سا	06	أستاذ في المتوسطة	ذكر	2016/01/12	1سا
02	أستاذ في الابتدائية	أنثى	2016/01/06	1سا	07	أستاذ في المتوسطة	ذكر	2016/01/13	1سا
03	أستاذ في الابتدائية	أنثى	2016/01/07	1سا	08	أستاذ في الابتدائية	ذكر	2016/01/17	1سا
04	أستاذ في المتوسطة	ذكر	2016/01/10	1سا	09	أستاذ في الابتدائية	أنثى	2016/01/18	1سا
05	أستاذ في المتوسطة	أنثى	2016/01/11	1سا	10	أستاذ في المتوسطة	أنثى	2016/01/19	1سا

تعليق: قمنا باختيار مجموعة من المعلمين كما يوضّح الجدولين(1،2) حيث؛ بلغ عددهم أربعة وعشرون معلما ومعلمة. ولقد وجهنا إليهم مجموعة من الأسئلة تشكّلت في المحاور الآتية:

*ما هو المعجم المدرسي بالنسبة إليك؟ (لكي نعرف رأيه في المعجم وكيف يعتبره مؤلفا عاديًا أم مرجعًا لغويًا ضروريًا في التعليم؟)

*هل هو وسيلة ضرورية في تقديم الأنشطة؟ (لكي نعرف إذا كان المعلم مدركًا لأهمية المعجم، ومدى حرصه على استعماله مع التلاميذ)

* هل يستعمل التلاميذ المعجم المدرسي؟

*ما هي المنهجية التي يعتمدون عليها للبحث عن شرح الكلمات؟

*هل تلزم المتعلم بشراء معجم مدرسي خاص به؟

*ما نوع المعاجم التي يتعامل معها التلاميذ؟

*ما هي الصعوبات التي يواجهها المتعلم أثناء استعماله للمعجم المدرسي؟

*هل يتفاعل التلاميذ عند استعمال وتوظيف القاموس المدرسي.؟

*هل لك أن تذكر اسم معجم معيّن، تعتبره الأنسب لمستوى المتعلمين؟

* في رأيك، ما هي مميّزات المعجم المدرسي المنشود، والذي تتمنى حضوره في الواقع التعليمي؟

*هل أنت على إطلاع بالمعاجم الفرنسية؟ كيف يمكن مقارنتها بالمعجم العربي؟

*هل تعتقد أنّ التلاميذ يميلون إلى معجم الفرنسي أم إلى المعجم العربي؟ فما هو السبب برأيك؟

* ما هي النقائص التي يمكن تسجيلها بالنسبة للمعجم المدرسي العربي؟

* ما هي الاقتراحات التي يمكنك الإبداء بها لتجاوز تلك الصعوبات والنقائص؟

4-3: الاستبيان: يعدّ الاستبيان من أهم وسائل الدراسة الاستطلاعية لكونها فعّالة في جمع البيانات؛ فالاستبيان من الناحية المنهجية "أسلوب جمع البيانات يستهدف إثارة الأفراد المبحوثين؛ بطريقة منهجية ومقننة لتقديم حقائق وآراء. يضّم مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة، والمرتبطة بعضها بالبعض الآخر بشكل يحقق الهدف أو الأهداف التي يسعى إليها الباحث".[1] لذا استعنّا بالاستبيان في دراستنا لرصد آراء المتعلمين حول استعمالهم للمعجم المدرسي، ومدى تأثيره على لغتهم. كما سجلنا- من خلال الاستبيان- أراء المعلمين حول أهمية المعجم المدرسي بالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي والسنة الثانية متوسط، ومدى مساهمته في إثراء رصيدهم اللّساني. ولقد حاولنا في بحثنا الالتزام بكل الشّروط التي تتحكّم في عملية تنظيم الاستبيان، انطلاقا من إشكالية البحث وتساؤلاتها. فكانت المنطلق الأساسي في تحديد إطار البيانات المطلوب جمعها؛ فغرض الاستبيان هو الحصول على البيانات والمعلومات التي تساعد على تحليل الفرضيات إما بتأكيدها أو نفيها. قمنا بتوجيه استمارة الاستبيان إلى المعلمين، وإلى التلاميذ في الأقسام الابتدائية والمتوسطة. ولقد وزعنا استمارة الاستبيان على هذه الفئات على الشّكل الآتي:

- عدد الاستمارات التي قمنا بتوزيعها على المعلمين، هو خمسون (50) استمارة. ولقد حالفنا الحظ أن استرجعنا 39 منها. بينما 11 استمارة لم تسترجع بسبب تهاون بعض المعلمين؛ فليس جميعهم تعاون معنا، إلاّ أننا استطعنا أخذ الأجوبة التي ستشكّل محاور لمضمون الدراسة الميدانية

- عدد الاستمارات التي تمّ توزيعها على التلاميذ في السنة الخامسة ابتدائي؛ حيث بلغ عددها مائة وعشرون (120) استمارة، تم استرجاع (97) سبعة وتسعون منها. في حين لم نتمكن من استرجاع ثلاثة وعشرون (23) منها. فهناك من التلاميذ من لم يحافظ عليها ولم يأخذها بجديّة. أمّا عدد

[1] ينظر: محمد عبد الحميد، البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، القاهرة، عالم الكتب، 2005، ص 353. وعمر قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، ط1، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، 1999، ص157.

الاستمارات التي تمّ توزيعها على التلاميذ في السنة الثانية متوسط فهي مائة (100) استمارة؛ حيث استرجعنا واحد وتسعين(91) منها، ولم نتمكّن من استرجاع تسع (09) استمارات.

اشتمل الاستبيان على مجموعة من الأسئلة موزّعة على الشكل الآتي:

أ- **الاستبيان الموجه إلى المعلمين:** تضمّن مجموعة من الأسئلة توزّعت على ستّة محاور:

المحور الأول: يتعلّق بالبيانات الشخصية (الجنس، السّن، المؤهل العلمي) قصد التعرّف على المبحوث، والتعرّف على الخلفية الاجتماعية الثقافية والاقتصادية للمبحوثين.

المحور الثاني: أسئلة حول الخبرة في مجال التعليم، وهو مكمّل للجانب الشّخصي للمبحوث؛ وذلك للتعرّف على مكان عمله، والمستوى الذي يقوم بتدريسه، وعدد سنوات التعليم.

المحور الثالث: تضمّن سبع (07) أسئلة حول توظيف واستعمال المعجم المدرسي (الملحق رقم 1)

المحور الرابع: حول علاقة القاموس بالكتاب المدرسي وعلاقته بالأنشطة التعليمية، تضمّن ثمانية (08) أسئلة (الملحق رقم 1)

المحور الخامس: يتعلق هذا المحور بعيوب القاموس المدرسي وانعكاساتها على التلاميذ. تتدرج فيه ثلاث (03) أسئلة (الملحق رقم 1).

المحور السادس: تأثير القاموس المدرسي على الملكة اللسانية يتضمّن أربع (04) أسئلة (الملحق رقم 1)

ب- **الاستبيان الموجّه إلى التلاميذ:** في المتوسطة، في الابتدائي (السنة الثانية متوسط، والسنة الخامسة ابتدائي)؛ **ينظر الملحق رقم 02، 03.**

- لقد قمنا بتوزيع نموذجين من الاستبيان، الموجّه إلى فئة التلاميذ في السّنة الخامسة ابتدائي، والنموذج الثاني موجّه إلى السّنة الثانية متوسط. وتضمّن الاستبيان مجموعة من الأسئلة تقريبا نفسها في النموذجين، فقط أضفنا سؤالين حول المعجم الإلكتروني بالنسبة للسنة الثانية متوسط؛

لأنهم على ودراية بالوسائل التكنولوجيا على خلاف السنة الخامسة ابتدائي، فهم لم يستوعبوا بعد تلك الوسائل مثل استعمال الحاسوب. إلاّ أنّ الأسئلة تقريبا نفسها توزّعت على محاور مشتركة؛ وذلك لتقارب المرحلتين (الابتدائية والمتوسطة)، فعمدنا إلى وضع أسئلة بسيطة يسهل إدراكها للمستويين. بناءً على ذلك جاءت محاور الاستبيان موزّعة كالآتي:

المحور الأول: تضمن أسئلة حول البيانات الشخصية، أو المعلومات العامة (الجنس، السّن، المستوى التعليمي والثقافي للوالدين)، وذلك لمعرفة المستجوب ومدى تأثيره على مضمون الاستبيان.

المحور الثاني: تتدرج في هذا المحور أسئلة امتلاك المتعلمين للمعاجم المدرسية في البيت، يضم إحدا عشر أسئلة (11) بالنسبة للسّنة الثانية متوسط، وسبع (07) أسئلة بالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي (ينظر الملحقين: 2، 3).

المحور الثالث: حول مدى معرفة التلاميذ بالمعجم المدرسي، ومدى استعماله في القسم. تضّمن تسع (09) أسئلة (في كلا النموذجين).

المحور الرابع: يتعلق بالمنهجية التي يعتمد عليها التلاميذ للبحث في المعجم المدرسي. تتدرج فيه أربع (04) أسئلة (في كلا النموذجين).

المحور الخامس: تضمن أسئلة حول مدى اهتمام المعلمون بتوظيف المعجم المدرسي لدى تلاميذهم. اشتمل على سبع (07) أسئلة (في كلا النموذجين).

المحور السادس: حول مواصفات المعجم المدرسي المنشود أو المطلوب في السّاحة التعليمية، حسب رأي المعلمين. تضمن هذا المحور ستة (06) أسئلة تخدم مضمونه (في كلا النموذجين).

لقد احتوت الاستبيانات على مجموعة من الأسئلة التي تستدعي التحليل والإحصاء والقياس، وأسئلة نوعية تضاف إلى الإحصاء والتحليل؛ لتدعيم الآراء والتأكيد على الاقتراحات والتعليق على

الجداول، والنسّب المئوية التي تمكننّا من التعامل مع الظاهرة المدروسة وهي رصد وتقييم مدى تأثير استعمال المعجم على الملكة اللّسانية، والأخذ بكل التعليقات والملاحظات التي أبدى بها المعلمون والمتعلمون لأنهم عناصر أساسية ومرتكزات العملية التربوية.

4-4: الاختبار: هو وسيلة هامة وفعّالة في البحث العلمي لأنها تمثل التجربة الفعلية للعيّنة المدروسة، والاختبار هو عبارة عن إجراء تجربة على الظاهرة أو العيّنة المدروسة وذلك لاختبارها وتحليلها للتأكّيد الفرضيات أو نفيها.

لقد اعتمدنا في دراستنا على الاختبار الكتابي؛ وهو عبارة عن إنشاء وتحرير وضعيات إدماجية تعبيرية بتوظيف المفردات المطلوبة في سيّاق التعبير، مع مراعاة مبدأ اختلاف معنى الوحدة المعجمية باختلاف سيّاق ورودها. علمًا أنّ المفردات التي يطلب توظيفها- سواء للسّنة الخامسة ابتدائي أو السّنة الثانية متوسط- هي التي شرحوها من المعجم المدرسي استنادًا على نصوص القراءة والتعبير الشفهي وذلك حسب الملاحظة التربوية داخل الأقسام. فعمدنا إلى اختبار التلاميذ في توظيف المفردات المكتسبة، ومدى كفاءتهم في استعمالها والتعبير بها.

إنّ الهدف من إجراء الاختبارات الكتابية هو المقارنة بين مختلف التلاميذ في توظيف مفردات المعجم المدرسي؛ فمن خلال نصوص التعبير يتدرب التلاميذ على استعمال المعجم والاطلاع أكثر على المنهجية المتّبعة في البحث عن شرح الكلمات داخل مواده، إضافة إلى أنّ التعبير ينمّي القدرة على التواصل والتجاوب عند المتعلمين؛ فكل تلميذ يحرص على إظهار قدراته وكفاءاته والتنافس مع زملائه.

كما أننّا من خلال الاختبار الكتابي استطعنا استخراج أوجه الاختلاف في استعمال المعجم من مستوى لآخر، ومن منطقة إلى أخرى، وتأثير هذا الاستعمال على لغة التلاميذ وتعبيراتهم؛ فاللّغة تقوى وتكتسب قيمة إذا ما مارسناها في نظام وسيّاق تواصلي باستعمال الألفاظ الجديدة التي

دخلت إلى قاموسنا اللّساني. لذا ارتأينا أن نركّز على جانب الاستعمال لأنه يؤكّد صّحة الفرضيات التي وضعناها أو ينفيها.

5- أدوات تحليل البيانات: إنّ جمع البيانات يستدعي أدوات وبالتالي فإنّ تحليلها يستلزم أدوات كذلك؛ فالمعلومات التي يتمّ الحصول عليها لا تظهر إذا لم يتم ترميزها وإحصائها في جداول تصنف الفئات ومتغيّرات العيّنة، وتمثيلها في أشكال بيانية إذا كانت دراسة إحصائية. لقد اعتمدنا لمعالجة البيانات والمعلومات على:

5-1: حساب التكرارات: عند تحليل الاستبيانات نقوم بحساب تكرار (عدد) المعلمين والمتعلمين من خلال الإجابة على الأسئلة التي تحويها استمارة الاستبيان الموجهّة إليهم؛ وذلك لمعرفة تجاوب المعلمين مع الأسئلة، وتفاعل المتعلمين مع الموضوع المدروس لاسيما في الإجابة عن الأسئلة ب؛ نعم أو لا، فحساب التكرار يمكّننا من تحويل الأعداد أو الأرقام إلى نسب مئوية، وبالتالي يمكن تعميم نتائج البحث على باقي أفراد المجتمع الأصلي في نفس شروط الدراسة، كما نلجأ إلى حساب التكرارات عندما نقوم بتحليل الاختبار الكتابي لمعرفة عدد المتعلمين الناجحين في توظيف المفردات المكتسبة في جمل مفيدة، وتكرار عدد التلاميذ الفاشلين في الإجابة؛ حتّى نستثمر الإجابات المتشابهة ونعالج الإجابات الخاطئة، ونتمكن من المقارنة بين المستويات حتى يظهر لنا الاختلاف في استعمال المعجم المدرسي من قسم إلى آخر.

5-2: حساب النسب المئوية

هي تحويل الأرقام والتكرارات إلى نسب مئوية، لمعرفة نسب استجابة أفراد العيّنة وتأثير متغيّر الجنس على الإجابة. وتحسب النسب المئوية بتطبيق القاعدة:

عدد التكرارات ×100: وتفيد النسب المئوية في إحصاء إجابات أفراد العيّنة، ثم قياسها والمقارنة
مجموع العيّنة حتى يكتسب البحث قيمة علمية منهجية.

5-3: تحليل المحتوى

بعد جمع البيانات وإحصاء التكرارات والنسب المئوية التي تتضّمنها الاستبيانات والاختبارات، تأتي مرحلة تحليل البيانات، وتفسير الجداول الإحصائية والتعليق عليها، وكذا تحليل محتوى عناصر الاستبيان والمقابلة، والملاحظة. إضافة إلى تحليل نصوص الاختبار وتفسيرها وتقييمها؛ وذلك قصد دعم وتعزيز نتائج البحث بعد الكشف عن مضمون الإجابات لأفراد العيّنة التي يتم الحصول عليها بالأدوات المذكورة سالفًا.

6- مجالات الدراسة

6-1: المجال المكاني

تمحورت دراستنا في بعض المؤسسات الابتدائية والمتوسطة في الولايتين: بجاية والبليدة؛ حيث قمنا بأخذ عينّة من التلاميذ في السنوات الخامسة ابتدائي، والثانية متوسط في كلتا الولايتين حتّى يتمّ رصد الاختلاف بين أفراد العيّنة في استعمال المعجم المدرسي، ومدى تأثير اختلاف المنطقة على الاستعمال أي المقارنة بين أفراد العيّنة.

6-2: المجال الزمني

بدأنا في إجراء الدراسة الميدانية سنة 2014- 2015 بداية من أكتوبر 2014 إلى أفريل 2015؛ حيث تمّ إجراء الدراسة على عينّة التلاميذ في السنة الخامسة ابتدائي. وفي 2015-2016 أكملنا إجراء الدراسة مع تلاميذ السنة الثانية متوسط بداية من آخر شهر نوفمبر 2015 إلى بداية ماي 2016. إضافة إلى إجراء المقابلة مع المعلمين في هذه الفترة. أما الاستبيانات فقد قمنا بتوزيعها في شهر مارس أثناء العطلة سواء على المعلمين أو التلاميذ، حتى يتسنى لهم الوقت للتركيز على أسئلة الاستبيان ويتجاوبون معها، لاسيما التلاميذ قدمنا لهم الوقت الكاف حتى يتعاملوا مع الاستبيان بجديّة وعملية.

خلاصة القول

تضمن المدخل الإجراءات والآليات المنهجية التي يخضع لها البحث الميداني، بغية الوصول إلى نتائج صادقة موضوعية يمكن تعميمها. وفي سبيل تحقيق هذا الهدف اعتمدنا على المنهج الوصفي الملائم مع الدراسات اللّغوية والميدانية خاصة؛ حيث وصفنا واقع الثقافة المعجمية لدى المتعلمين، والدور الذي يؤديه المعجم المدرسي في تكوين الملكة اللّغوية وتنميتها، إضافة إلى تحليل الآراء والمعطيات التي يتمّ الحصول عليها بأدوات جمع البيانات من ملاحظة، مقابلة، استبيان، الاختبار، وتحويل هذه المعطيات إلى الصورة الكميّة وتقديرها بالأرقام والنسب المئوية من خلال إحصاء تكرار المعطيات التي يجيب عليها أفراد العّينة، وذلك لقياس وتقدير الظاهرة المدروسة وتحليلها بدّقة وعلمية. كما تعرّضنا في هذا المدخل إلى العيّنة وخصائصها بهدف التعرّف على الجانب الاجتماعي والاقتصادي للمبحوثين، وبالتالي يمكن التنبؤ بالنتائج المنتظرة. إضافة إلى تأطير مجالات الدراسة وتحديد مكان وزمان إجرائها، فأيّ ظاهرة تستدعي تحديد العوامل والشّروط التي تخضع لها بحكم تغيّر هذه العوامل بفعل الزمان والمكان؛ فلا يمكن التحكّم بكل العوامل التي تحكم الظواهر اللّغوية.

إنّ الاعتماد على الآليات المنهجية والدراسة الاستطلاعية يسهّل الطريق للوصول إلى النتائج المرجوة، كما يبسّط المفاهيم ويحدّد المؤشرات التي تنبني عليها فرضيات الدراسة، ويضبط الموضوع بدّقة، كما تضبط أدوات البحث وعيّنة البحث استعدادًا للتطبيق النهائي للآليات سعيًا إلى تحقيق نتائج موضوعية.

الفصل الأول

واقع استعمال القاموس المدرسي لدى التلاميذ

يستند كل بحث علمي على ركيزتين أساسيتين تتمثلان أساسًا في الجانب النظري؛ الذي يقوم على جمع المعارف وحصر الحقائق المتعلقة بموضوع ما، والإلمام الشامل بعناصره وتفاصيله الأساسية. في حين يمثل الجانب التطبيقي الركيزة الأساسية التي يقوم عليها البحث؛ حيث يدعّم بشكل مباشر المعارف النظرية ويثريها ويعمل على تفعيلها ميدانيًا. كما يسعى إلى إثبات فرضيات البحث أو نفيها استنادًا إلى وسائل علمية واستدلالات منطقية أساسها الدّقة والموضوعية.

بناءً على أهمية القسم التطبيقي وضرورة حضوره في كل بحث؛ حرصنا على تمثيل ما جاء في الفصول النظرية تمثيلًا تطبيقيًا يخضع لدراسة ميدانية تطبيقية؛ ترصد واقع استعمال التلاميذ للقاموس المدرسي، ومدى اختلاف منهجية توظيفه من تلميذ إلى آخر، ومن مرحلة إلى أخرى.

من العناصر الأساسية التي شملت عليها الدراسة الميدانية لموضوع البحث؛ هي عرض الوسائل والأدوات التي استندنا عليها للحصول على البيانات، والتي ساهمت بشكل كبير في تسهيل جمع المعلومات من الميدان. ومن هذه الوسائل نجد الاستبيان، المقابلة، الملاحظة، الاختبار؛ بحيث تصنّف هذه الأدوات ضمن الإجراءات المنهجية للدراسة.

كما عملنا على تحليل النتائج التي تحصلنا عليها من خلال أدوات جمع البيانات؛ بحيث حاولنا تحويل المعلومات التي تمّ جمعها إلى أساليب إحصائية تشكّلها الأرقام والنسب المئوية، التي تبيّن بدّقة ووضّوح الاستعمال الفعلي للمعجم المدرسي ومدى استفادة التلاميذ من توظيفه. وهذا ما سيتبيّن في الاختبار الكتابي ويكشف عنه الاستبيان. إضافة إلى أسباب بعض التلاميذ من استعمال المعاجم المدرسية وهذا ما يجيب عنه المعلمون في المقابلة الشفهية، وكذا أهمية توظيف

المعجم لتحسين المستوى اللّغوي سيكشف عنه الاختبار الكتابي؛ فعرض الوسائل وتحليل النتائج من شأنه أن يجيب عن جزء من إشكالية واقع استعمال التلميذ الجزائري للمعاجم المدرسية؟

المبحث الأول: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

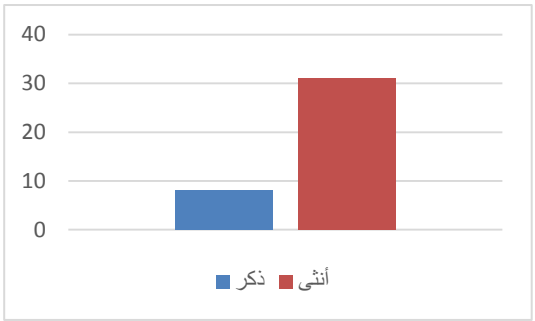
أولًا: تحليل العيّنة الأولى من الاستبيانات الخاصة بالمعلمين

إنّ الغرض من توجيهنا لاستبيان المعلمين هو الحصول على البيانات والمعلومات حول واقع استعمال المعجم المدرسي في المؤسسات التربوية الجزائرية؛ لاسيما أنّ المتعلم هو ركيزة العملية التعليمية. وللمعلم – في الابتدائي أو المتوسط– وجهات نظر حول الثقافة المعجمية للتلاميذ، والصعوبات التي تحول دون رفع مستوى هذه الثقافة. كما يمكن الأخذ باقتراحاته لتجاوز العوائق باعتباره في ميدان التعليم؛ فآراءه حقائق وواقع لا يمكن التغاضي عنه. لقد أسفرت نتائج الاستبيان الموجّه إلى المعلمين إلى نسب متفاوتة، وآراء مختلفة تدور حول ضرورة بناء وتشكيل معجم مدرسي معاصر، يناسب ميول التلاميذ. يمكن أن نبيّن نتائج هذا الاستبيان في الجداول الآتية.

المحور الأول: التعرّف على المستجوب من خلال جنسه، سّنه، والشّهادة العلمية التي تحصل عليها. وكذا خبرته في مجال التعليم.

الجدول رقم (1): توزيع عيّنة المعلمين حسب متغيّر الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	08	%20.51
أنثى	31	%79.48
المجموع	39	%100

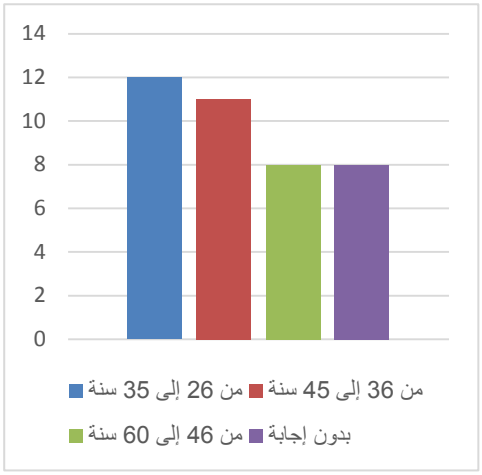


شكل 1: توزيع عيّنة المعلمين حسب عامل الجنس

التعليق: إنّ أغلب أفراد عيّنة المعلمين هم من الإناث كما يبيّن الشكل البياني؛ إذ بلغت نسبتهم (79.48%) كما يوضّح الجدول. في حين بلغت نسبة الذكور (20.51%)؛ فعنصر الإناث أكثر تفاعلاً مع موضوع البحث، فأغلب الاستبيانات التي لم نسترجعها هي التي وُجّهت للذكور لذلك لم نسجل نسبة كبيرة لفئة الذكور.

الجدول رقم (2): توزيع عيّنة المعلمين حسب متغيّر السّن

السّن	التكرار	النسبة
من 26 إلى 35 سنة	12	%30.76
من 36 إلى 45 سنة	11	%28.20
من 46 إلى 60 سنة	08	%20.51
بدون إجابة	08	%20.51



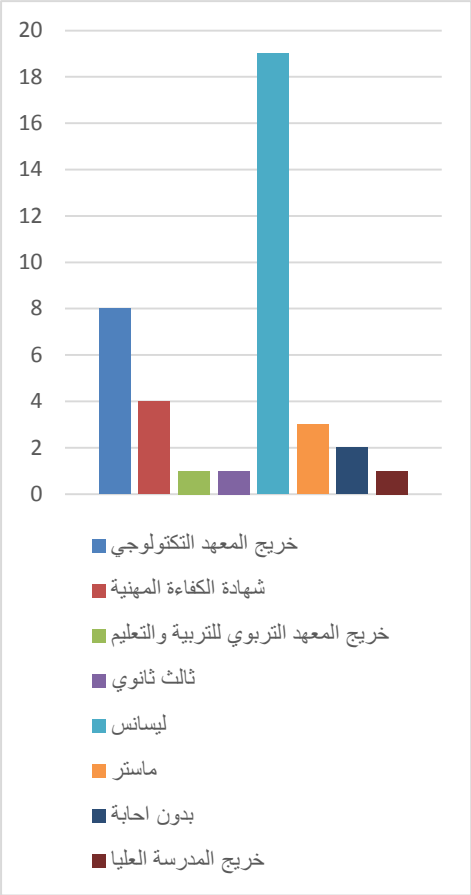
شكل 02: توزيع عيّنة المعلمين حسب متغيّر السّن

تحليل وتقييم نتائج الجدول

يبيّن الجدول أنّ متغير السّن بالنسبة لأفراد العيّنة (المعلون) يختلف من فئة إلى أخرى؛ حيث تصدرت فئة الشباب نسبة (30.76%)، وتتراوح أعمارهم من 26 إلى 35 سنة. ثم تليها نسبة (28.20%) بالنسبة للأفراد من 36 إلى 45 سنة. أمّا متغيّر السّن الذي حدّد من 46 إلى 60 سنة فقد سجلنا نسبة (20.51%)، فأغلبهم شباب ليس لديهم خبرة كبيرة في مجال التعليم. ولا بدّ أن نشير في هذا السيّاق أننّا سجلنا نسبة (20.51%) على دون الإجابات.

جدول رقم (03): الشّهادة العلمية لفئة المعلمين

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
خريج المعهد التكنولوجي	08	%20.51
شهادة الكفاءة المهنية	04	%10.25
خريج المعهد التربوي للتربية والتعليم	01	%02.56
خريج المدرسة العليا	01	%02.56
الثالثة ثانوي	01	%02.56
ليسانس	19	%48.71
ماستر	03	%07.69
بدون إجابة	02	%05.12
المجموع	**39**	**%100**



شكل 03: توزيع عيّنة المعلمين حسب المؤهل العلمي

التعليق على نتائج الجدول :

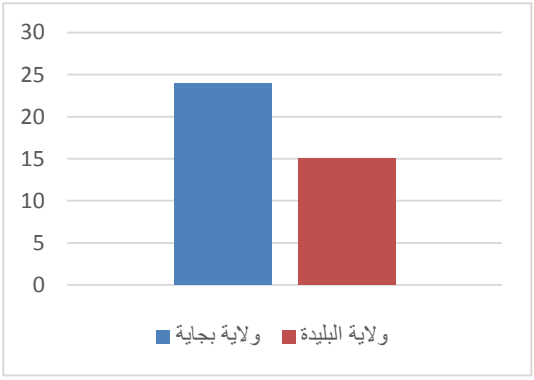
يبيّن الجدول الشّهادة والدرجة العلمية التي تحصل عليها أفراد العيّنة؛ حيث أجاب أغلب المعلمين بأنهم متحصلون على شهادة اللّيسانس في اللّغة العربية وآدابها بنسبة قدرت ب (48.71%) وهي أعلى نسبة بخصوص متغيّر الشّهادة العلمية، ثم تأتي شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي في المرتبة الثانية بنسبة (20.51%)، ثم شهادة الكفاءة المهنية ب (10.25%)، وشهادة الماستر ب: (07.69%). أما المرتبة الخامسة فكانت لكل من: شهادة التخرج من المعهد التربوي للتربية والتعليم، شهادة التخرج من المدرسة العليا، المستوى الثالث ثانوي حيث؛ بلغت نسبتهم (02.56%) وهي نسبة ضئيلة جدا. كما سجلنا نسبة (05.12%) دون الإجابات.

إنّ البحث في جنس الأفراد وسّنهم وتخصّصهم ومستواهم التعليمي؛ إنّما كان للتعرّف على المستجوبين من الناحية الاجتماعية والثقافية من خلال تحليل بياناتهم الشّخصية.

المحور الثاني: الخبرة في مجال التعليم من خلال مكان العمل للمستجوب، وكذا الطور الذي يدرّس فيه، ومدى الخبرة التي يملكها في مجال التعليم

الجدول رقم (04): توزيع عيّنة المعلمين حسب متغيّر المنطقة

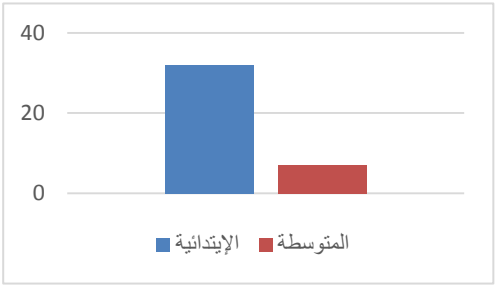
مكان العمل	التكرار	النسبة
ولاية بجاية	24	% 61.53
ولاية البليدة	15	% 38.46



شكل4: توزيع عيّنة المعلمين حسب متغيّر المنطقة

الجدول رقم (05): أين تدرّس حاليًا

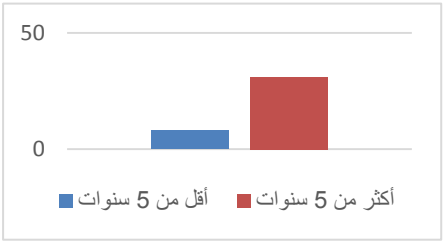
المتغير	التكرار	النسبة
الابتدائية	32	% 82.05
المتوسطة	07	% 17.94



شكل 05: تصنيف فئة المعلمين حسب الطور الدراسي

الجدول رقم (06): الخبرة في مجال التعليم

المتغير	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	08	%20.51
أكثر من 5	31	%79.48



شكل 6: خبرة المعلمين في مجال التعليم

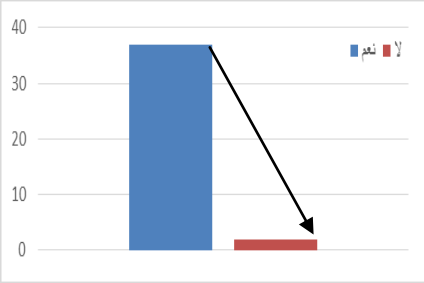
التعليق على نتائج المحور الثاني:

إنّ معظم أفراد العيّنة هم موظفون في الابتدائية بنسبة (82.05%)، ولقد تمّ هذا الاختيار على أساس توظيف واستعمال المعجم المدرسي لدى هذه الفئة مقارنة بالفئة التي تدرّس في المتوسطة؛ لذا سجلنا نسبة ضئيلة نوعًا ما (17.94%)، ورغم أنها نسبة قليلة لكن أفادتنا من الناحية المعرفية حيث؛ حصلنا على معلومات وبيانات أكثر رغم قلّة استعمال المعجم المدرسي في المرحلة المتوسطة. أما بخصوص مكان العمل فـ (61.53%) من المعلمين هم موظفون في المؤسسات التربوية لولاية بجاية، أمّا (38.46%) منهم موظفون في قطاعات التعليم الخاصة بولاية البليدة. ومن جهة أخرى فقد أفادنا المستجوبون بأنهم يمتلكون خبرة في مجال التعليم تتعدّى الخمس سنوات، وهذا ما أكدّه (79.48%) منهم. أمّا (20.51%) فخبرتهم في قطاع التعليم أقل من خمس سنوات.

المحور الثالث: توظيف واستعمال القاموس المدرسي

الجدول رقم (07): أثناء تقديمك لمادة اللغة العربية هل تلجأ إلى القاموس؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	37	%94.87
لا	02	%05.12



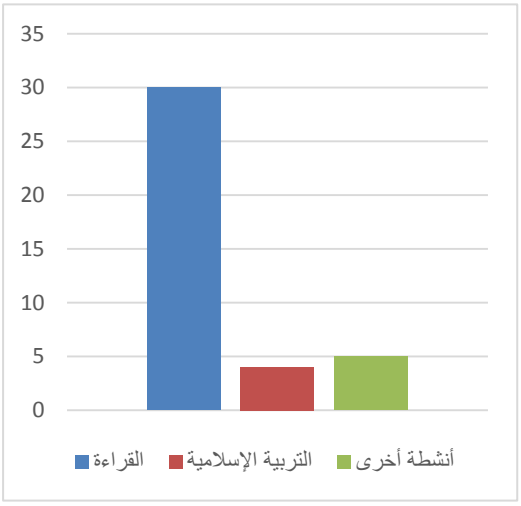
شكل07: لجوء المعلمين إلى القاموس

التعليق على الجدول: يلجأ المعلمون أثناء تقديمهم لمادة اللّغة العربية إلى القاموس المدرسي؛ وهذا ما أكدّه (94.87%) منهم. على عكس البعض منهم لا يلجئون إليه ولكنهم نسبة قليلة (05.12%)، وهذا أمر مشجّع.؛ فأغلبية المعلمين في المؤسسات التربوية الجزائرية يوظفون

القاموس المدرسي، رغم أنّ هذا التوظيف لا يشكّل حيّزًا كبيرا فنادرا ما تخصّص له حصص خاصة وتبرمج له أنشطة.

الجدول رقم (08): ما هو النشّاط الذي تستعمل فيه القاموس المدرسي؟

المتغيّر	التكرار	النسبة
القراءة	30	% 76.92
التربية الإسلامية	04	% 10.25
أنشطة أخرى	05	% 12.82
المجموع	**39**	**%100**



شكل 8: النشاط الذي يستعمل فيه القاموس المدرسي

مناقشة معطيات الجدول

تظهر نتائج الجدول أنّ النشاط الذي يستعمل فيه القاموس المدرسي غالبا هو القراءة؛ حيث أقرّ (76.92%) من المعلمين أنهم يصادفون كلمات صعبة في نصوص القراءة تستدعي التذليل والتوضّيح بواسطة القاموس. ولقد ذكروا أسباب حاجتهم إلى القاموس المدرسي في نشاط القراءة:

*إنّ نصوص القراءة تتضمّن بعض المفردات الصعبة تفوق مستوى المتعلم لاسيما في المرحلة الابتدائية؛ فالتلميذ يفتقر إلى الملكة اللّغوية، ممّا يعيقه على فهم واستيعاب مضمون النّص.

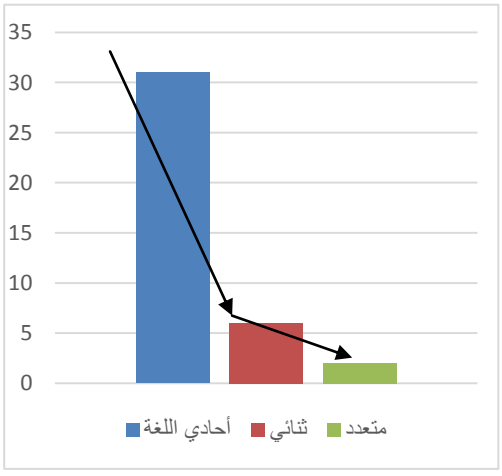
*إنّ الغرض من القاموس هو التوسّع في فهم المعنى الصحيح والسليم للمفردات، وقد نصادف في نشاط القراءة بعض المفردات يصعب على التلميذ فهمها من خلال الشّرح البسيط؛ فنوجّهه إلى القاموس لغرض الحصول على المعنى الصحيح للمفردات مع تنويع معانيها، وحسن توظيفها في المحادثة أو الكتابة. ولكن للأسف لا يجد التلميذ ضالته دائما في القاموس، فكثيراً ما يعثر على المعنى أصعب حتى من الكلمة، فهذا الجانب يعاب في القواميس المدرسية لاسيما الجزائرية منها.

*نجد في نشاط القراءة عنصر إثراء اللّغة يحتاج إلى قاموس لتبسيط المعاني، وفهم كيفية إنجاز النشاط ومقوّمات نجاحه؛ حيث يكتسب المتعلم معارف جديدة ويفهم النصوص المقدمة إليه ويوظفها في تعبيراته.

يستعمل بعض المعلمين القاموس المدرسي– إضافة إلى نشاط القراءة– في نشاط التربية الإسلامية وهذا حسب ما أكّده (10.25%) منهم؛ وذلك لأن هذا النشاط يحتوي على المفردات الصعبة الموجودة في السور القرآنية تستدعي النظر في ألفاظها، والعمل على تذليلها بالشّرح، كي يتضّح مضمون السور لدى التلاميذ. إضافة إلى استعمال القاموس في نشاط التربية الإسلامية، تجد فئة من المعلمين (12.82%) يوظفون القاموس في أنشطة أخرى مثل التعبير الكتابي، التربية العلمية. وذلك حسب رأيهم يعود إلى؛ طبيعة الأنشطة التي تحتاج إلى استعمال القاموس لتبسيط مفاهيمها، لاسيما مع المناهج الجديدة التي تتطلب من المتعلم أن يعتمد على نفسه في حل التعليمات ليكتسب الكفاءات. فمثلاً في التربية العلمية هناك عدّة مصطلحات غريبة ومبهمة نستدعي الشّرح خاصة في المرحلة الابتدائية. يمكن القول أّن القاموس المدرسي يستعمل في جميع الأنشطة التي تصادفنا كلمات صعبة. ولكن يبقى الاختيار للمعلم في استعماله أو هجره.

الجدول رقم (09): نوع القواميس التي تستعملها

المتغير	التكرار	النسبة
قاموس أحادي اللغة	31	%79.48
ثنائي اللغة	06	%15.38
متعددة اللغة	02	%05.12
المجموع	**39**	**%100**



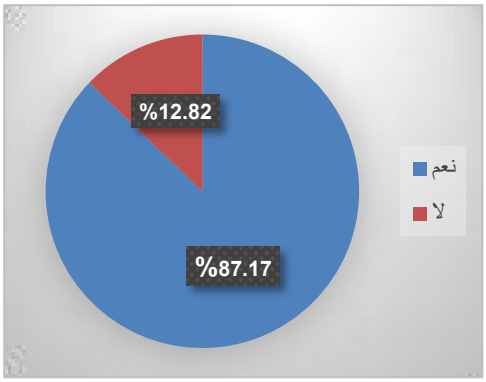
شكل 9: نوع القواميس المستعملة

التعليق على الجدول: يتجه أغلب المعلمين نحو القواميس المدرسية أحادية اللّغة، وهذا ما أظهرته نتائج تحليل الاستبيان، فتمّ تسجيل (79.48%) من المعلمين يستعملون القاموس الأحادي (عربي- عربي) وذلك لأن:

*كون المعلم في حصة اللّغة العربية معني باستعمال القاموس العربي، كما أنهّا مساعدة أكثر من القواميس الأخرى؛ ففي المستوى الابتدائي يكون المتعلم غير متحكم في اللّغات الأخرى، كما أنه تعوّد على شرح معاني الكلمة باللّغة العربية فهم ليسوا معنيين باللّغة الفرنسية؛ لأن المفردة تحتاج إلى شرح معناها في إطار اللّغة الأصلية (العربية). كما أنّ هذا النوع من القواميس أنسب لمستوى التلاميذ تفي بالغرض وتراعي قدراتهم، وهي أكثر دقة تؤدي المرغوب وهو تذليل الصعوبات اللّغوية. كما يحرص بعض المعلمين على توظيف القاموس(عربي- عربي) حتى لا تختلط على التلميذ بعض المصطلحات من اللّغات الأخرى. إضافة إلى أنّ هذا النوع مناسب من ناحية السعر، ومتوفر بكثرة في المكتبات. في حين يفضل بعض المعلمين (15.38%) القاموس المدرسي ثنائي اللّغة؛ وذلك لأنها ثرية بالمصطلحات يستفيد منها المتعلم بشرح المعنى في لغتين. كما أنّ هذا النوع من القواميس ينمّي الرّصيد اللّغوي للتلاميذ؛ من خلال التعرّف على المعاني المختلفة التي تحملها المفردة. ومن جهة أخرى نجد فئة من المعلمين يلجئون إلى القاموس متعدّد اللّغات حسب ما أكده (05.12%) منهم، وذلك يعود لطبيعة المفردة في بعض الأحيان التي تدفع بالمعلم إلى البحث عن مقابلها في اللّغات الأخرى، والمقارنة بين معاني متعدّدة حسب اللّغات المختلفة؛ فالقاموس المدرسي متعدّد اللّغات يصلح ويفيد أكثر متعلم اللّغات.

الجدول رقم (10): هل تعطي الفرصة للتلاميذ للبحث عن الكلمة في القاموس المدرسي؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	34	%87.17
لا	05	%12.82
المجموع	**39**	**%100**

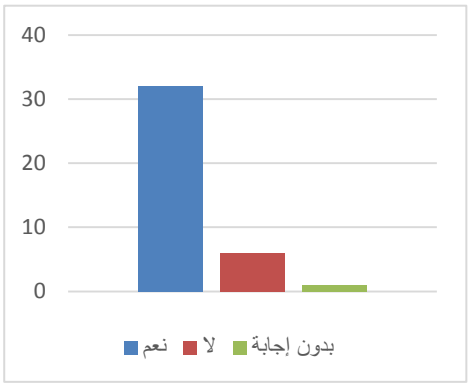


شكل 10: إعطاء المعلم لتلاميذه فرصة البحث في القاموس المدرسي

مناقشة نتائج الجدول: يتبيّن من خلال الجدول أنّ معظم المعلمين يمنحون الفرصة لتلاميذهم للبحث في القاموس المدرسي؛ حيث أكدّ ذلك (87.17%) منهم، وذلك حتى يتعوّد التلميذ على استعمال القاموس وإكسابه الثقافة المعجمية التي نرى أنها غائبة كثيرا في المؤسسات التربوية. ومن جهة أخرى أكّد (12.82%) من المعلمين أنهم لا يمنحون الفرصة للتلاميذ لاستعمال القاموس وتوظيف كلماته، وذلك يرجع- حسب رأيهم- إلى عدم كفاية الوقت المخصّص للأنشطة التعليمية من جهة، وعدم برمجة حصص توظيف القاموس المدرسي في المقرّرات الدراسية من جهة أخرى.

الجدول رقم (11): هل يعرف التلاميذ منهجية استعمال القاموس والبحث فيه؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	32	%82.05
لا	06	%15.38
بدون إجابة	01	%02.56
المجموع	**39**	**%100**

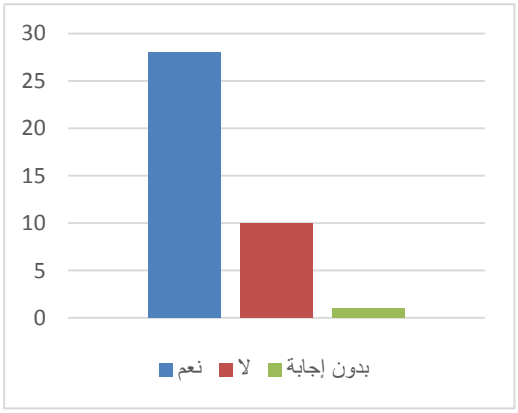


شكل 11: مدى معرفة التلاميذ لمنهجية البحث في القاموس

التعليق: معظم التلاميذ يعرفون طريقة البحث في القاموس المدرسي، حسب ما أكّده (82%) من المعلمين. في حين هناك من التلاميذ من لا يتقن طريقة البحث عن المفردات في القاموس المدرسي، وهذا ما أكّده بعض المعلمين (15%)؛ وذلك لعدم توظيفه داخل القسم بشكل كافي مستمر. ولكن هذا لا يمنع فئة من التلاميذ الذين يتمتعون بقدرات ومؤهلات لإتقان طريقة استعمال القاموس والبحث فيه بكل سهولة.

الجدول رقم (12): هل تساعد التلاميذ أثناء استعمالهم للقاموس المدرسي؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	28	%71.79
لا	10	%25.64
بدون إجابة	01	%02.56
المجموع	**39**	**%100**

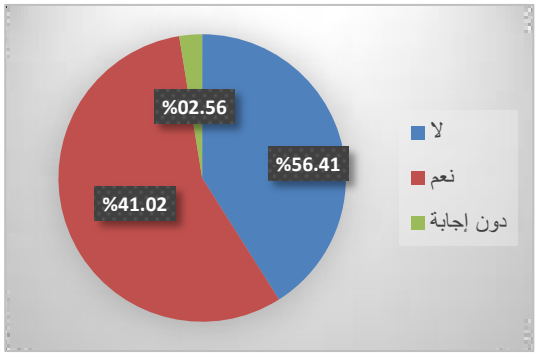


شكل 12: هل يساعد المعلم تلاميذه أثناء استعمالهم للقاموس

التعليق على نتائج الجدول: إنّ معظم المعلمين يساعدون التلميذ أثناء استعماله للقاموس المدرسي ف (71.79%) منهم يهتمون بتوظيف القاموس؛ لاسيما في الأنشطة اللغوية، ويقفون إلى جانب التلاميذ ويصحّحون أخطاءهم، ويحرصون على توظيف مفردات القاموس في إنشاءاتهم. ولكن لا يمكن تعميم هذا الحكم، فحوالي (26%) منهم لا يساعدون المتعلم عند بحثه عن شرح المفردات في القاموس أي استعماله فرديًا، وأحيانا كثيرة يقع التلاميذ في أخطاء لا يدركها المعلم.

الجدول رقم (13): هل يجد المتعلم صعوبات في استعمال القاموس المدرسي؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	22	%45.61
لا	16	%41.02
بدون إجابة	01	%02.56
المجموع	**39**	**%100**



شكل 13: مدى إيجاد المتعلم صعوبات في استعمال القاموس المدرسي

مناقشة معطيات الجدول: يصادف التلاميذ صعوبات أثناء استعمالهم للقاموس المدرسي، وهذا ما أكّده (56.41%) من المعلمين وذلك يعود لهذه الأسباب:

*إنّ بعض التلاميذ لا يحفظون الحروف الأبجدية بطريقة متسلسلة علمًا أنّ أغلبية المعاجم المدرسية تعتمد الترتيب الأبجدي في تصنيف موادها، لذلك يصعب عليهم الأمر نوعا ما فهم بحاجة إلى مساعدة، كما أنهم لم يتدربوا على استعماله بشكل صحيح؛ فالوقت غير كافي للتدريب على استعماله، وهناك من التلاميذ من يجهل طريقة استعماله.

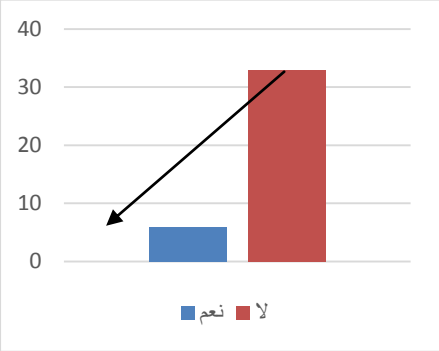
*إنّ حصص توظيف القاموس المدرسي لم تدرج في المنهاج؛ لذلك يقدم المعلم لتلاميذه واجبات منزلية كتحضير نص القراءة؛ بحيث يقف عند المفردات الصعبة وتذليلها مستعينًا بالقاموس رغم أنّه لا يستعمله يوميا لذا يواجه صعوبة عند استعمال القاموس، إضافة إلى أنّ البحث فيه يستغرق وقتا والمعلم مقيّد بتوزيع سنوي عليه أن يكمل محتوياته.

*إنّ الكتابة في القواميس المدرسية صغيرة يصعب قراءة الكلمات فيه، كما أنّبعض القواميس لا تحتوي على الصور والألوان التي تجذب التلاميذ خاصة في الابتدائية. إضافة إلى أنّها لا تقدم الشّرح البسيط، كما أنها لا تحتوي على كل الكلمات الأساسية والضرورية للمرحلة الابتدائية. ومن جهة أخرى أكد (41.12%) من المعلمين أنّ التلميذ لا تعترضه أيّة صعوبات في استعمال

القاموس المدرسي؛ فهو يجيد القراءة فلا يجد مشكلة في البحث عن معاني الكلمات، كما أنّ التلميذ قد تدرّب في السنوات السابقة على كيفية استعمال القاموس بشكل صحيح وذلك بحفظ الحروف الأبجدية وتعويده على البحث بإتباع هذه الحروف.

الجدول رقم (14): هل يملك كل تلميذ في القسم قاموس مدرسي خاص به؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	06	%15.38
لا	33	%84.61
المجموع	**39**	**%100**



شكل 14: مدى امتلاك كل تلميذ لقاموس مدرسي خاص به

التعليق على الجدول: يظهر الجدول أنّ أغلبية المعلمين (84.61%)، يؤكدون على عدم امتلاك التلاميذ لقواميس خاصة بهم؛ وذلك لعدم قدرتهم على اقتناءها القواميس، وقلّة توفرها في المكتبات. في حين يرى بعض المعلمين (15.38%) أنّ فئة قليلة من التلاميذ يملكون قاموسًا مدرسيًا خاصًا به. ويستعمل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي قواميس أغلبها عربية، ولا يختلف كثيرا القاموس المستعمل لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط عن قاموس التلميذ في الابتدائية. ويمكن حصر عناوين بعض القواميس المستعملة بكثرة عند التلاميذ سواء في الابتدائي أم في المتوسط :

*__المنجد__ الأبجدي، __منجد__ التلميذ، __المنجد__ في اللّغة العربية، __منجد__ الطلاب، __المنجد__ في اللّغة والإعلام، __المنجد__ الإعدادي.

*الرائد __المدرسي__، المتقن __المدرسي__، القاموس الجديد للطلاب (معجم __مدرسي__ ألفبائي).

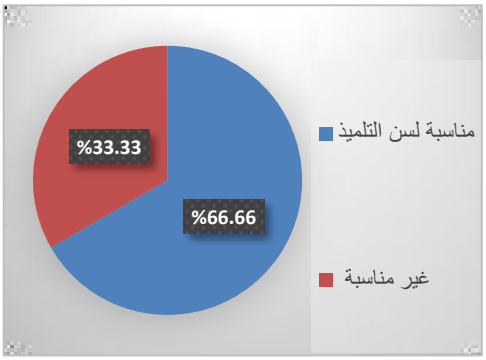
*قاموس **البدر**، قاموس **الهدى**، قاموس **اللّغة العربي**، قاموس **عربي للتلميذ**، قاموس **المرشد**، **المفتاح**، معجم **الكنز**، متقن **الطلاب**، معجم **الكافي**، **الوجيز**، **المجاني المصوّر**، معجم **المترادفات والأضداد**، **رائدا لطلاب**، **لاروس**، **الدليل**، **المفيد**.

*معجم **لسان العرب**، قاموس **المحيط**، **اللّسان** (القاموس العربي المستحدث).

المحور الرابع: علاقة القاموس بالكتاب المدرسي وبالأنشطة التعليمية

الجدول رقم (15): ما رأيك في نصوص القراءة المقترحة في الكتاب المدرسي؟

المتغير	التكرار	النسبة
مناسبة لسن التلميذ	26	%66.66
غير مناسبة	13	%33.33
المجموع	**39**	**%100**



شكل 15: رأي المعلمين في نصوص القراءة المقترحة في الكتاب المدرسي

التعليق على معطيات الجدول: أكّد (66.66%) من المعلمين بأنّ النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي– بالنسبة للسنتين الخامسة ابتدائي، والسنة الثانية متوسط– مناسبة لسّن التلاميذ؛ وذلك لأنها في مستوى المتعلم يفهمها ولا يجد صعوبة في استيعابها؛ أي إنّها في متناول الجميع مواضيعها بسيطة وألفاظها سهلة. إضافة إلى النّصوص ثرية ومصطلحاتها تتناسب والمستوى العقلي للمتعلمين. كما نجد بعض النصوص في كتاب القراءة مرتبطة بواقع التلميذ خاصة النصوص التاريخية، والقصص الخيالية. ما عدا بعض النصوص التي تتناول شخصيات تاريخية فيها مصطلحات مبهمة، لكن على العموم هي نصوص مناسبة مع الطور الدراسي لاسيما من الناحية اللّغوية فهي اللّغة المستعملة والشائعة بين التلاميذ.

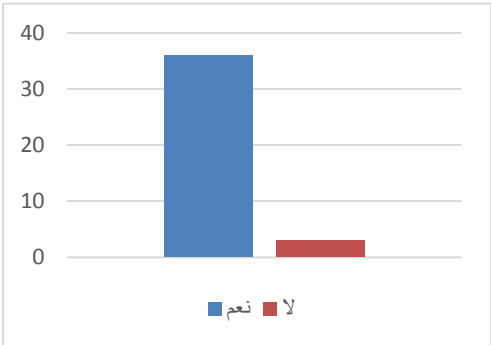
– مواضيع النصوص مناسبة وبسيطة لا تحتوي على كلمات دخيلة أو معربة، أو غربية خاصة بالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي؛ فالنّصوص المقترحة لهم تجذبهم وتحببهم في قراءتها. إلاّ في بعض النصوص مثل: نص "مهرجان الزهور"، "عرائس الجراجوز"؛ فهذه النصوص فلسفية تفوق مستوى التلاميذ وطريقة تفكيرهم. من جهة أخرى أكّد (33،33%) من المعلمين أنّ النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي غير مناسبة مع سّن ومستوى التلاميذ وذلك يعود ل:

*كون تلك النصوص لا تعالج مواضيع من الواقع، وتتميّز بكونها نصوصًا طويلة، خيالية أكثر من كونها واقعية. والمطلوب من المتعلم أن يفكر ليبدع وليس ليتخيل. كما أننا لا نلمس في هذه النصوص عاداتنا وقيّمنا، وأسس ديننا. ولا تتناسب مع ثقافتنا العربية؛ فهي مأخوذة من الانترنت تفقد مصداقيتها خاصةً وأنّنا نملك ذخيرة من الكتب العربية.

*إنّ نصوص القراءة تفوق المستوى المعرفي والإدراكي للمتعلمين، ينقصها جودة اللّغة وجمالية التقديم. كما أنّ طبيعة النّصوص المقترحة فيها جانب ممّل؛ ينفر المتعلم من النص، ويجعله بعيدا عن فهمه واستيعابه، إضافةً إلى صعوبة تطبيق المقرّر الدراسي كاملاً باعتماد هذا النوع من النصوص.

الجدول رقم (16): هل يتحمّس التلاميذ لنشاط القراءة؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	36	%92.30
لا	03	%07.69
المجموع	**39**	**%100**



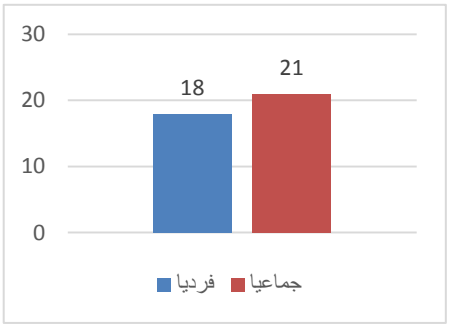
16: مدى تحمّس التلاميذ لنشاط القراءة

التعليق على الجدول:

بناءً على طبيعة النّصوص الصعبة والممّلة؛ فإنّ بعض التلاميذ لا يتحمّسون لنشاط القراءة حسب رأي (07.69%) من المعلمين، فلا يتفاعل التلاميذ مع حصص القراءة. بخلاف فئة أخرى من التلاميذ الذين يتحمّسون لنشاط القراءة وهذا ما أكّده (92.30%) من المعلمين؛ وذلك لأن القراءة مادة أساسية يتقنون قراءة نصوصها، وفهم مدلولها دون أيّة صعوبات؛ فنجدهم يميلون إلى اكتشاف المعارف اللّغوية، والتعرّف على معاني وكلمات جديدة؛ فيكتسبون سلاسة اللّغة وبلاغة ألفاظها. كما يتعرفون– بناء على نشاط القراءة– على نصوص جديدة يثرون بها رصيدهم اللّغوي، ويتنافسون من خلالها للإجابة على الأسئلة المطروحة. وكذلك البحث في القاموس المدرسي؛ فيتنافسون في سرعة إيجاد الكلمة مع توظيفها في جمل مفيدة. كما أنّ هذه النصوص تخلق روح التعاون بين التلاميذ وتحمسّهم أكثر؛ فالنّصوص مثيرة ومعبّرة لاسيما القصص التي تعرفهم على أشياء جديدة؛ بحيث تنمّي رصيدهم المعرفي واللّغوي. مثل قصة بائعة الكبريت: نجدها قصة مؤثرة ومشوقة في الوقت نفسه تستهوي كل التلاميذ.

الجدول رقم (17): هل يتحمّس التلاميذ في استعمال القاموس فردًيا أم جماعيًا؟

المتغير	التكرار	النسبة
فرديًا	18	%15.46
جماعيًا	21	%53.84
المجموع	**39**	**%100**



شكل 17: هل يتحمس التلاميذ في استعمال القاموس فرديا أم جماعيا

التعليق على نتائج الجدول:

يرى معظم المعلمين أنّ التلاميذ يتحمسون في نشاطي القراءة والتعبير الشفهي؛ حيث يمنح للتلميذ فرصة للتعبير بكل حرية وتلقائية ليثبت نفسه عن طريق المنافسة، فيظهر قدراته الفردية.

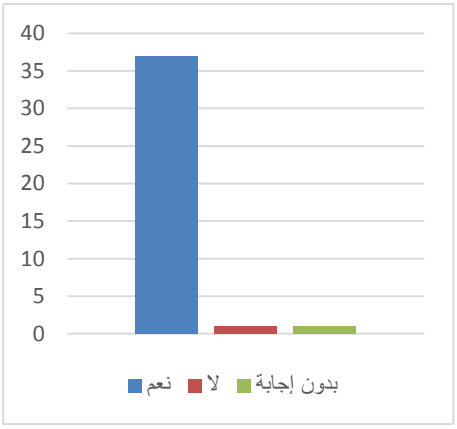
إضافةً إلى أنّ أسلوب تقديم النّص وتحليله يؤثر كثيرا على تفاعل التلاميذ وتجاوبهم. فإذا كانت طريقة الحوار حول مضمون النّص مشوقة؛ فإنه حتما سيحمّس التلاميذ للنصوص القادمة. كما أننا نجد معظم النّصوص فيها قصص اجتماعية، ووطنية ترفيهية؛ تعين التلاميذ في توسيع معارفهم، وفي التحكّم في تقنيات الاستنتاج والتحليل، كما يبرزون تمكّنهم من اللّغة ومهاراتها.

يتحمّس التلاميذ عند استعمال القاموس جماعيًا كما يظهر الجدول؛ فحوالي (54%) من المعلمين أكدوا ذلك، لأن العمل الجماعي يخلق جوًا من التحفيز والمثابرة والمساعدة تعود عليه بالفائدة؛ ففيها نقاش ومنافسة أكثر من العمل الفردي؛ حيث يتسابق التلميذ مع زميله لإيجاد الكلمة المراد شرحها، فيظهر تمكّنه من استعمال القاموس استعمالاً صحيحًا؛ أي يظهر كفاءاته ومهاراته في استعمال اللغة.

إنّ التلميذ يميل بطبعه إلى العمل الجماعي. ثم إنّ طريقة شرح كل طرف تعينه على الفهم؛ فهو يرغب في أن يكتشف ويتعلم كيفية البحث عن المرادف أو التضّاد لإظهار قدراته جماعياً. كما أنّ اجتماعه بزملائه يشعره بالنشّاط والحيوية، وحب الاستطلاع ممّا يخلق لديه الثقة وروح التعاون بين زملائه، كما أنّ الأسلوب الجماعي يحفّز التلميذ لاكتشاف ذاته ويتعلم مع أخطائه؛ بحيث دائما يقارن نفسه بغيره من الزملاء. لكن هناك من التلاميذ من يفضل العمل الفردي– حسب ما أفادنا به (46%)–من المعلمين، لأنه يكون لدى التلميذ حرية البحث والتصفح كما يشاء. كما أنه بمفرده يكتشف كلمات جديدة يثري بها رصيده اللّغوي، ولا يعتمد على غيره من الزملاء فيتكاسل ويفقد حماسه للتعلم.

الجدول رقم (18): هل يستفيد التلاميذ من الكلمات المشروحة في القاموس؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	37	%94.87
لا	01	%02.56
بدون إجابة	01	%02.56
المجموع	**39**	**%100**

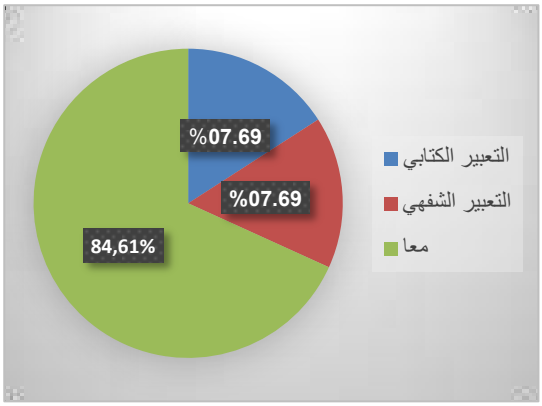


شكل18: مدى استفادة التلاميذ من الكلمات المشروحة من القاموس

مناقشة معطيات الجدول: إنّ معظم المعلمين اتفقوا على رأي واحد ألاّ وهو استفادة التلاميذ من الكلمات المشروحة من القاموس المدرسي؛ حيث بيّن حوالي (95%) منهم أنّ التلاميذ يوظفون الكلمات في تعبيراتهم الإنشائية؛ وذلك من أجل تعويدهم على الممارسة اللّغوية. في حين نسبة قليلة منهم (02.56%) أكدّت على عدم استفادة التلاميذ من الكلمات المشروحة من القاموس؛ وذلك لأنه لا يوجد حصص توظيف المكتسبات لاسيما اللّغوية منها. لذلك لا يركّز بعض المعلمين على عنصر إثراء اللّغة أو شرح المفردات.

الجدول رقم (19): في أي نشّاط يوظف التلاميذ الكلمات المشروحة من القاموس؟

المتغير	التكرار	النسبة
التعبير الكتابي	03	%07.69
التعبير الشفهي	03	%07.69
معا	33	%84.61
المجموع	**39**	**%100**



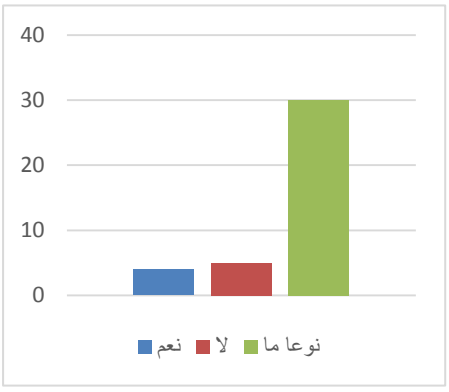
شكل 19: في أيّ نشاط يوظف التلاميذ الكلمات المشروحة من القاموس

مناقشة نتائج الجدول:

إنّ أغلبية التلاميذ يوظفون الكلمات المشروحة من القاموس المدرسي في حصص التعبير الشفهي والكتابي- وهذا ما بيّنه حوالي (85%) من المعلمين من خلال الاستبيان- فالتعبير حصّة يستغل فيها التلاميذ الفرصة لتوظيف مكتسباتهم لاسيما المفردات الجديدة. ولقد أكّد (07.69%) من المعلمين أنّ الكلمات المشروحة من القاموس توظف في التعبير الشفهي فقط، في حين أكّد البعض الآخر (07.69%) أنّ التلاميذ يعتمدون على الكلمات الجديدة التي شرحوا معناها من القاموس المدرسي؛ وذلك لتحرير نماذج في التعبير الكتابي لاسيما في الوضعية الإدماجية التي تستدعي من التلميذ أن يدمج موارده ويستثمر مكتسباته اللّغوية والمعرفية.

الجدول رقم (20): في رأيك هل تحتوي القواميس المدرسية التي يستعملها التلاميذ على كل الكلمات التي يحتاجها التلميذ لفهم النصوص؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	04	%10.25
لا	05	%12.82
نوعا ما	30	%76.92
المجموع	**39**	**%100**



شكل20: هل تحتوي القواميس المدرسية على الكلمات التي يحتاجها التلميذ

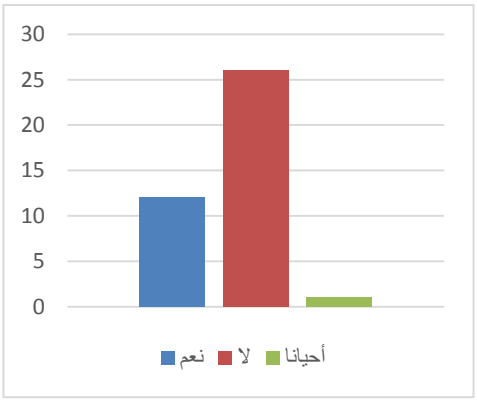
مناقشة معطيات الجدول:

تتضمّن القواميس المدرسية التي يوظفها التلاميذ على كل الكلمات التي يحتاجونها لفهم النصوص- حسب تصريح المعلمين في الاستبيان- ولذلك ف (10%) من المعلمين يرون أنّها مناسبة لمستوى التلاميذ ؛ لكونها تحتوي كل الكلمات التي يحتاجها التلميذ. بخلاف بعض المعلمين (12.82%) الذين أكّدوا أنّ القواميس المدرسية المستعملة من قبل التلاميذ لا تحتوي على كل

الكلمات الضرورية للسنة الخامسة ابتدائي، وكذا السنة الثانية متوسط. أمّا باقي فئة المعلمين (76.92%) فكان لهم رأي وسط وهو ورود الكلمات التي يحتاجها التلميذ لفهم النصوص نوعًا ما ولكن ليس دائما. لكن عموما يمكن القول- حسب رأيهم- أنّ القواميس المدرسية تتضمّن كل الكلمات المناسبة لسن التلاميذ.

الجدول رقم (21): هل تلجأ إلى القواميس المدرسية ثنائية اللّغة (عربي – فرنسي) مثلاً؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	12	%30.76
لا	26	%66.66
أحيانا	01	%02.56
المجموع	**39**	**%100**



شكل21: هل يلجأ المعلم إلى القواميس المدرسية ثنائية اللغة

مناقشة نتائج الجدول: يلجأ (30%) من المعلمين إلى القواميس المدرسية الثنائية (عربي – فرنسي) وذلك لأن- في نظرهم- يتسنّى للتلميذ الاستفادة أكثر لاسيما في التربية العلمية؛ التي تحتاج إلى هذا النوع من القواميس للتوضّيح أكثر، أو ربما فيها صوّر تعبّر عن معنى المفردة بدّقة أكثر. إضافة إلى أنّ هذه القواميس ثرية تحتوي على الصوّر التوضّيحية؛ فأحيانا كثيرة يجهل التلميذ معنى الكلمة باللّغة العربية؛ وبمجرّد مقابلة معناها باللّغة الفرنسية يفهمها ويستوعب شرحها فيزيل عليه الإبهام. ولكن إذا نظرنا إلى جانب الاستعمال فإنّنا نجد أنّ القواميس المدرسية أحادية اللغة (عربي-عربي) أكثر استعمالاً من غيرها- حسب رأي (66.66%) من المعلمين- وذلك لعدم تحكّم التلاميذ في المراحل الابتدائية والمتوسطة من اللّغات الأخرى غير العربية. كما أنهم تدربوا على الشّرح باللّغة العربية واستعمال المفردات في التعبير الكتابي، كما أنّ مستوى التلاميذ لا يساعد على ذلك؛ فبعضهم لا يتقن طريقة البحث في القاموس المدرسي العربي، فما بالنا بقاموس ثنائي

اللّغة. ومن جهة أخرى يفضل المعلمون عدم تشويش التلاميذ وتشغيلهم عن الفكرة الأساسية (يخرج عن سيّاق الدرس).

لقد ذكر معظم المعلمين بعض القواميس المدرسية المناسبة حسب خبرتهم في قطاع التعليم:

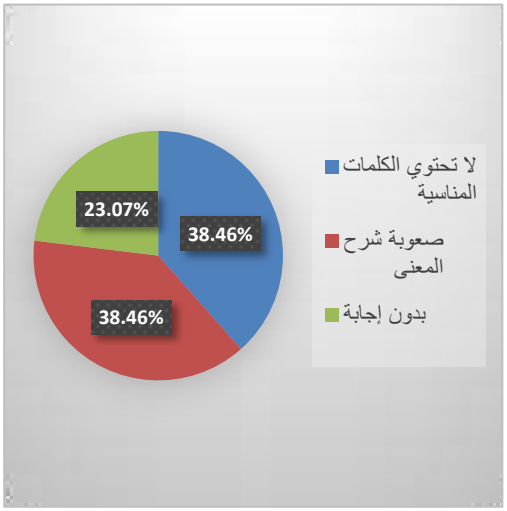
1- المرشد: قاموس عربي أحادي اللّغة. يرى أغلب المعلمين أنّه الأنسب من الناحية المعرفية والثقافية، والنفسية مع مستوى التلاميذ في المرحلة الابتدائية؛ لأنه قاموس بسيط يناسب مستوى النصوص المقدمة إليه وترافقه صور ملونة تشرح الكلمات والمصطلحات، وتصوّر الأشياء وتوضحها.

2- المجاني المصور: فيه شروح بسيطة ترافقها الصوّر التوضّيحية. كما يمكن الاعتماد على هذه القواميس (قاموس **الهدى، الكنز، المنجد، الكافي)** أي؛ كل قاموس صغير يشمل على لغة بسيطة تناسب سّن التلاميذ، مرفقا بالصور والألوان، يحوي على كل الكلمات الضرورية للتلميذ (أي أنها تفي بالغرض).

المحور الخامس: عيوب القاموس المدرسي وانعكاساتها على التلاميذ.

الجدول رقم (22): ماهي النقائص التي لاحظتها على القواميس المدرسية التي يستعملها التلاميذ؟

المتغيرات	التكرار	النسبة
لا تحوي الكلمات المناسبة	15	%38.46
صعوبة شرح المعنى	15	%38.46
بدون إجابة	09	%23.07
المجموع	**39**	**%100**



شكل22: النقائص التي لاحظها المعلمون على القواميس المدرسية

التعليق على الجدول:

لقد أحصينا نسبة (38.46%) من المعلمين الذين يؤكّدون بوجود نقائص بالنسبة للكلمات التي تحويها المعاجم المدرسية، وصعوبة في شرح المعنى. كما أكد بعض المعلمين (38.46%) أنّ هناك نقائص أخرى سجلت كعيوب وقع فيها القاموس المدرسي العربي نلخصها في هذه النقاط:

*نقص في المفردات وعدم توفّر كل الكلمات التي يحتاجها التلاميذ؛ فهي فقيرة من حيث الرّصيد اللّغوي لا تتناسب مع المحتويات العلمية المدروسة لاسيما الجديدة منها، كما أنّها غير شاملة ينقصها تنوّع في الكلمات والصور، والرّسومات المدعّمة للمعنى.

*بعض القواميس المدرسية يصعب البحث فيها؛ لاعتمادها في وضع الكلمة على الألف واللام، كما أنّها صغيرة الحجم؛ فيها ألفاظ عامية كثيرة ينقص فيها عنصر البلاغة والفصاحة.

*عدم وجود الكلمة المطلوب شرحها مثل: كلمة "العقيق" لا يوجد شرحها في القاموس المدرسي. مع نقص الجانب المرئي مثل الصور؛ لاسيما أنّ التلميذ في الابتدائي يميل إلى الصوّر الملونة والرّسومات التوضّيحية.

*إنّ شرح الكلمات لا يراعي السيّاق، ولا يلتزم بوضع المصطلحات الفصيحة. وأحيانا يكون الشّرح نفسه بكلمات مبهمة غير مفهومة.

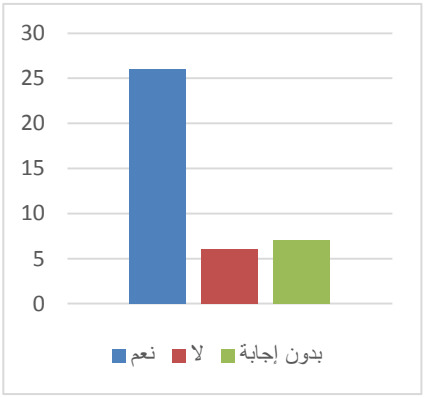
*نقص التعريف بالكلمة؛ فقد تؤدي الكلمة الواحدة عدّة معاني لكن القاموس لا يستوفيها. ممّا يضع التلميذ في حيرة، فيضطر المعلم إلى شرح الكلمات في سيّاقات مختلفة.

*هناك الكثير من الكلمات لا نجد شرحها لأن القاموس مختصر. إضافة إلى ذكر المشتقات بجذور الكلمات؛ والتلميذ في المرحلة الابتدائية لا يستوعب المشتقات والجذور. كما أنّه تتوفر في القاموس المدرسي كلمات تفوق المستوى اللّغوي والمعرفي للتلاميذ.

* نقص على مستوى الكتابة؛ فهي غير واضحة بألوان غامقة. إضافة إلى الأخطاء المطبعية الكثيرة التي تعوّد التلميذ في الابتدائي على التعلم الخاطئ للألفاظ اللّغوية الفصيحة؛ لاسيما إذا كان هذا التلميذ لا يملك قاموسا خاصًا به بل يستعين بقواميس أخرى.

الجدول رقم (23): هل تؤثر هذه النقائص على التلاميذ؟ كيف ذلك؟

المتغيرات	التكرار	النسبة
نعم	26	%66.66
لا	06	%15.38
بدون إجابة	07	%17.49
المجموع	**39**	**%100**



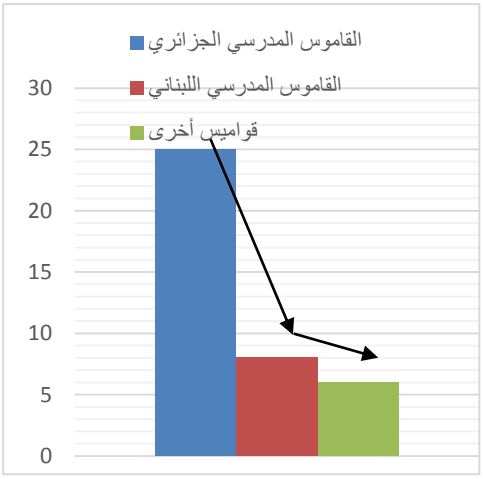
شكل 23: مدى تأثير نقائص القواميس المدرسية على التلاميذ

مناقشة معطيات الجدول

إنّ جلّ نقائص المعجم المدرسي تؤثر على التلميذ بشكل عام. ولقد اختلف رأي المعلمين حول تأثير هذه النقائص؛ حيث نجد نسبة كبيرة منهم (66.66%) ترى أنّ نقائص المعجم المدرسي تؤثر سلبيًا على التلاميذ؛ إذ يتعثر المتعلم في إيجاد الشّرح المناسب، وبالتالي يصعب عليه استعمال الكلمة وتوظيفها في جملة مفيدة، ويبقى جاهلاً لمعنى الكلمات، وحتى إذا أراد توظيفها في التعبير لا يعرف السيّاق المناسب لها. ممّا يؤثر على حبه وميله إلى تعلم اللّغة العربية. ولعل الحجّة هنا هي ميل فئة من التلاميذ إلى تعلم اللّغات الأجنبية؛ لكونها تتوفر على قواميس مدرسية مناسبة. بعكس القواميس العربية أحيانا يسأم التلميذ البحث عن الكلمات دون جدوى، لذا ينفر من استعماله؛ وبالتالي تنقص أهميته وقيمته من بين الوسائل التعليمية. لذا يلجأ التلاميذ إلى وسائل أخرى بديلة مثل الانترنت.

الجدول رقم (24): ما هو القاموس الذي تستعمله بكثرة مع التلاميذ؟

المتغيرات	التكرار	النسبة
القاموس الجزائري	25	%64.10
القاموس اللبناني	08	%20.51
قواميس أخرى	06	%15.38
المجموع	**39**	**%100**



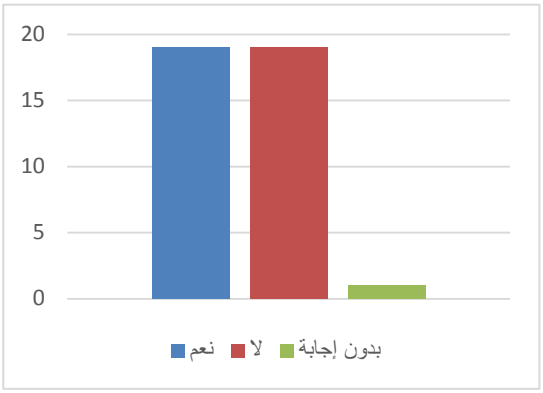
شكل24: القاموس الذي يستعمله التلاميذ بكثرة

مناقشة معطيات الجدول: أكّدت نسبة (64.10%) من المعلمين أنّ التلاميذ يستعملون المعجم المدرسي الجزائري بالدرجة الأولى، في حين يلجأ البعض الآخر إلى القاموس اللّبناني حسب تقرير بعض من المعلمين (20.51%). ومن جهة أخرى يستعمل بعض التلاميذ قواميس عربية تونسية، كما نجد قواميس أجنبية فرنسية، وقواميس انجليزية حسب ما أكّده (15.38%) من المعلمين.

المحور السادس: تأثير القاموس المدرسي على الملكة اللسانية؟

الجدول رقم 25: هل يستغرق استعمال القاموس المدرسي وقتا طويلا؟

المتغيرات	التكرار	النسبة
نعم	19	%48.71
لا	19	%48.71
بدون إجابة	01	%02.56
المجموع	**39**	**%100**

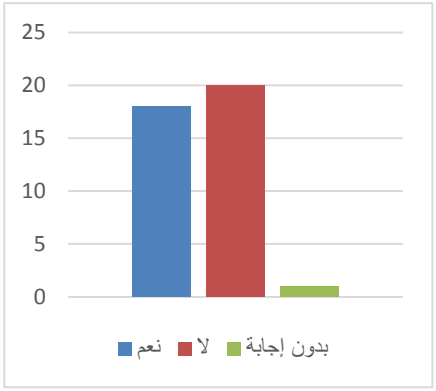


شكل 25: مدى استغراق الوقت في استعمال القاموس المدرسي

تحليل نتائج الجدول: إنّ استعمال القاموس المدرسي يستغرق وقتا طويلاً وهذا ما أكّده حوالي (49%) من المعلمين؛ لأنه يصعب البحث فيه عن معنى الكلمة، وأحيانا طريقة ترتيب الكلمات أو المفردات تأخذ وقتا لاستيعابها. في حين صرح بعض المعلمين (48.71%) أنّ التلاميذ لا يستغرقون وقتا طويلا في استعمال القاموس المدرسي، إلاّ أحيانا إذا لم يعثر التلميذ على الكلمة المطلوبة لكن غالبا يجد ما يريده بسهولة.

الجدول رقم (26): هل تخصّص وقتا كافيًا لاستعمال القاموس المدرسي؟

المتغيرات	التكرار	النسبة
نعم	18	%46.15
لا	20	%51.28
بدون إج	01	%02.56
المجموع	**39**	**%100**

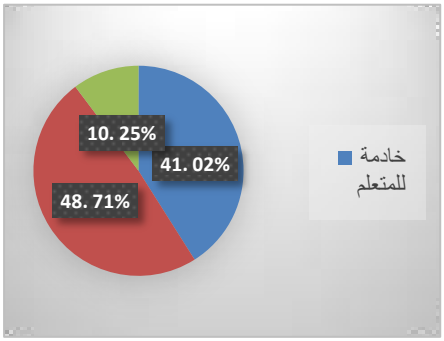


شكل26: يخصّص المعلم وقتا كافيا لاستعمال القاموس

التعليق على الجدول: إنّ أغلبية المعلمين (51.28%) لا يخصّصون وقتا كافيا لاستعمال القاموس المدرسي؛ أي لم يبرمجوا حصة خاصة بتوظيف القاموس. على خلاف باقي المعلمين (46.15%) الذين أكّدوا في الاستبيان أنهم يخصّصون وقتا للبحث في القاموس؛ وذلك لأهميته في رفع المستوى اللّغوي للتلاميذ، فتخصيص حصة لتوظيف المعجم أمر لا بدّ منه.

الجدول رقم (27): ما رأيك في القواميس المدرسية المستعملة؟

المتغيرات	التكرار	النسبة
خادمة للمتعلم	16	%41.02
لا تخدمه	19	%48.71
بدون إجابة	04	%10.25



شكل 27: رأي المعلمين في القواميس المدرسية المستعملة

تحليل نتائج الجدول: يرى معظم المعلمين (48.71%) أنّ القاموس المدرسي لا يخدم التلاميذ وذلك لعدّة أسباب:

*ناقصة وغير متوفرة بكثرة لا تقيد التلاميذ؛ فهي عبارة عن قواميس بسيطة شروحها محدودة لا تناسب مستوى التلاميذ، كما أنها ناقصة من حيث المادة اللّغوية التي لها علاقة بالنصوص، وإجهاد التلاميذ في البحث عن شرح المفردات.

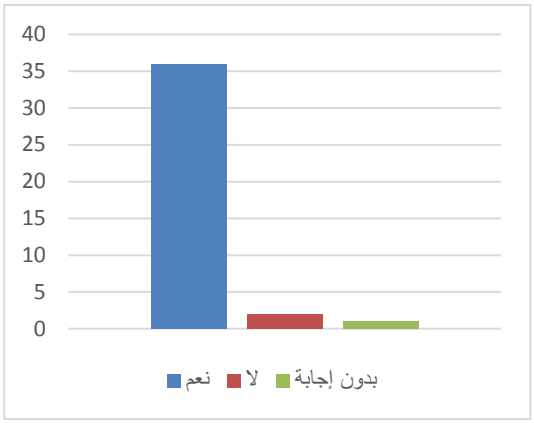
*هي قواميس تفتقر إلى المصطلحات الجديدة التي تناسب المتعلم في هذا العصر، وهناك عدّة مفردات لا يجد شرحها المناسب أو المعنى الحقيقي لها في سيّاق الكلام.

*ناقصة جدًا تحتاج إلى إعادة النظر؛ فهي فارغة من الناحية المعرفية، مجرد مصطلحات جامدة لا تخدم التلميذ؛ تستدعي تخطيط مسبق ودراسة شاملة في جوانب عديدة أهمّها؛ الجانب النفسي الذي يؤثر مباشرة في المتعلم لذلك؛ فكل كلمة تحتاج إلى تمعين النظر فيها، لأنها تحمل دلالة لغوية ومعرفية. كما تترك انطباعًا نفسيًا لدى المتعلم. وبغض النظر عن الجوانب السلبية للقاموس المدرسي؛ فإنّ له فضل كبير في إثراء اللّغة لذلك أكّدت فئة من المعلمين (41.02%) أنّ القاموس المدرسي يخدم المتعلمين فهو مفيد جدًا، واستعماله ضروري وإجباري. فالقواميس المستعملة تؤدي الغرض المطلوب لكن أغلبها ليست مؤلفات جزائرية.

إنّ القاموس المدرسي مفيد في تعلم اللّغة وضروري جدًا لرفع مستوى التلاميذ. لكن جاء بعضها بلغات عربية تابعة لبلدان عربية (مصر، لبنان)؛ فقد وجد التلاميذ صعوبة في فهمها واستعمالها، لكن مع ذلك تخدم مطالب المتعلم وتذلّل الصعوبات اللّغوية التي تعترضه. فهي وظيفية في بعض الجوانب رغم نقص الكمية المراد توفرها.

الجدول رقم (28): في رأيك هل يساهم القاموس المدرسي في تنمية الملكة اللسانية؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	36	%92.30
لا	02	%05.12
بدون إجابة	01	%02.56
المجموع	**39**	**%100**



شكل 28: مدى مساهمة القاموس في تنمية الملكة اللسانية

مناقشة معطيات الجدول: تساهم القواميس المدرسية في تنمية الملكة اللسانية لدى التلاميذ. وهذا ما اتفق عليه أغلب المعلمين(92.30%)، وذلك لأن:

* أصبح لدى التلاميذ ثروة لغوية وحصيلة يوظفها في الوضعيات الإدماجية؛ فكلما فهم التلميذ الكلمة كلما زاد توظيفها في التعبير الشفهي أو الكتابي.

*إذا تعود التلاميذ على استعمال القاموس المدرسي؛ فإنّه يرفع من مستواه ويثري لغته، ويكتسب مفردات جديدة، ويتعرّف على حقول لغوية متعدّدة. كما يكتسب مترادفات ومتضادات في كل قاموس يستعمله.

* إنّ التلميذ من خلال اطلاعه سيكوّن قاموسًا خاصًا به، لاسيما إن استثمره في المحادثة أو الكتابة؛ ستنمو ملكته اللّغوية، ويفصح لسانه، ويتسّع أفق فكره.

*أكيد يؤثر القاموس المدرسي في الملكة اللسانية، خاصة إذا كان استعمال القاموس مستمرا؛ فيساهم في تنمية الملكة ويغذيها، ويجعل التلميذ صاحب ثروة لغوية تساعده في نشاطاته التعليمية. كما يذلّل الصعوبات اللّغوية والتعبيرية؛ فأسلوب التعبير لدى التلاميذ في بداية السنة يختلف عن أسلوبهم في نهاية السنة؛ حيث يكون قد تحسّن خطه وتعبيره وقد اكتسب مصطلحات جديدة، كما قد يطوّر مهاراته وقدراته التعبيرية والتواصلية.

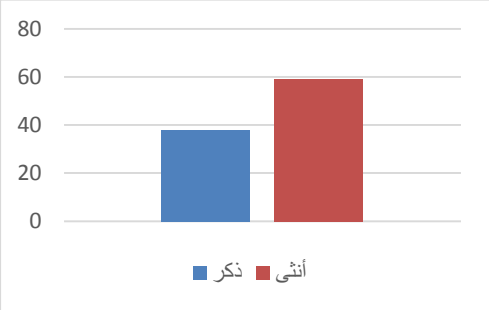
ثانيًا: تحليل الاستبيانات الخاصة بتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

لقد قمنا بتوجيه مجموعة من الاستبيانات إلى عيّنة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مختلف المؤسسات التربوية لكل من الولايتين (بجاية، البليدة)؛ وذلك لرصد واقع الثقافة المعجمية لهؤلاء التلاميذ، ومدى الاختلاف والتباين الموجود في استعمال القاموس المدرسي بين مؤسسة تعليمية وأخرى. بناءً على هذا قمنا بتفريع الاستبيان إلى أسئلة أدرجناها ضمن ستة محاور حول المعلومات العامة للمبحوثين، ومدى امتلاكهم للقواميس المدرسية، ومنهجية استعمالها في الأقسام الدراسية، انتهاءً إلى مدى اهتمام المعلمين بالقاموس، وحرصهم على استعماله مع تلاميذهم. وكذا الأخذ بمواصفات القاموس المدرسي الذي يناسب التلاميذ، والذي يتمنى المتعلم أن يمتلكه. ولإجابة على أسئلة المحاور عمدنا إلى تحليل الاستبيانات، ولقد جاءت نتائجه متباينة من تلميذ إلى آخر. وهذا ما سيتبيّن لنا من خلال نتائج الجداول الآتية:

المحور الأول: التعرّف على المستجوب؛ من خلال البيانات والمعلومات العامة (الجنس، السّن، المستوى التعليمي والثقافي للوالدين).

الجدول رقم (01): توزيع عيّنة التلاميذ حسب متغيّر الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	38	%39.17
أنثى	59	%60.82
المجموع	**97**	**%100**

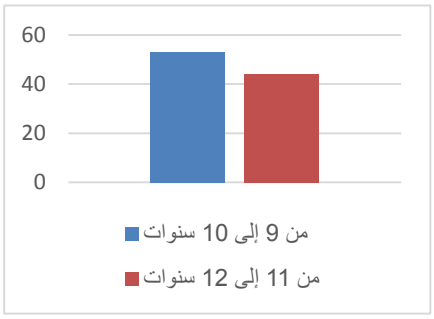


شكل 1: توزيع عيّنة التلاميذ حسب متغيّر الجنس

التعليق على الجدول: تشير النتائج- كما يوضّحها الجدول- أنّ أغلبية التلاميذ الذين أجابوا على أسئلة الاستبيان هم من الإناث؛ حيث سيطر عنصر الإناث على عنصر الذكور بنسبة (60.82%) مقارنة بالذكور، فلقد سجلنا (39.17%) فقط.

الجدول رقم (02): توزيع عيّنة التلاميذ حسب متغيّر السّن.

متغيّر السّن	التكرار	النسبة
من 9 إلى 10 سنوات	53	%54.63
من 11 إلى 12 سنة	44	%45.36
المجموع	97	%100

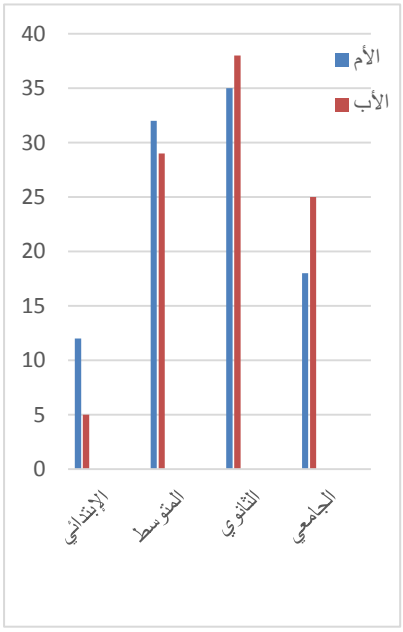


شكل 2: توزيع عيّنة التلاميذ حسب متغيّر السّن

مناقشة معطيات الجدول: تتراوح أعمار عيّنة التلاميذ في السنة الخامسة ابتدائي من 09 إلى 12 سنة؛ حيث سجلنا حوالي (55%) تتراوح أعمارهم بين 09 و10 سنوات. أما باقي العيّنة تتراوح أعمارهم بين 11 و12 سنة، ما يعني أنهم صغار هم في مرحلة هامة لاكتساب اللغة؛ فيمكن تعويدهم على استعمال القاموس، وترسيخ الثقافة المعجمية لديهم.

الجدول رقم (03): متعلق بالمستوى التعليمي والثقافي لأولياء التلاميذ

محتوى السؤال	المتغيرات	التكرار	النسبة	مج
المستوى التعليمي والثقافي للأم	م. الابتدائي	12	%12.37	1
	م. المتوسط	32	%32.98	0
	م. الثانوي	35	%36.08	0
	م. الجامعي	18	%18.55	%
المستوى التعليمي والثقافي الأب	م. الابتدائي	05	%05.15	1
	م. المتوسط	29	%29.89	0
	م. الثانوي	38	%39.17	0
	م. الجامعي	25	%25.77	%



شكل 03: المستوى التعليمي والثقافي لأولياء التلاميذ

مناقشة معطيات الجدول:

إنّ المستوى التعليمي والثقافي للوالدين هام جدًا في توجيه الأبناء نحو العلم والمعرفة، وتوفير سبل تحقيق ذلك؛ فالأم المتعلمة والمثقفة تنعكس صورتها على أبناءها من خلال التربية الصالحة، والحرص على تعليم أولادها. والأمر نفسه بالنسبة للأب؛ فلذلك عمدنا إلى معرفة معلومات حول المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين، بغية اكتشاف مدى انعكاس مستواهم التعليمي والثقافي على أبنائهم وهم تلاميذ، وإلى أيّ مدى يحرصون على تحفيز أبنائهم للقراءة وتعلّم اللغة، والاهتمام بالكتب والمعاجم. وبناءً على هذه تحصلنا على هذه النتائج:

* **بالنسبة للأم:** أغلب أمهات التلاميذ لديهم المستوى الثانوي؛ حيث سجلنا نسبة (36.08%) كأكبر نسبة، ثم تليها نسبة (32.98%) للمستوى المتوسط، ثم المستوى الجامعي بنسبة (18.55%)، وأخيرا المستوى الابتدائي بنسبة (12.37%).

* **بالنسبة للأب:** أغلب الآباء لديهم المستوى الثانوي؛ حيث سجلنا نسبة (39.17%)، و(29.89%) من الآباء لديهم المستوى المتوسط. أما (25.77%) هم جامعيون، وأخيرا نجد نسبة (05.15%) ليهم المستوى الابتدائي.

نلاحظ من خلال هذه الإحصائيات أنّ المستوى التعليمي والثقافي للوالدين ينحصر في المستوى الثانوي بالدرجة الأولى؛ لذلك فهم قادرون على مساعدة أبنائهم في تعلم اللّغات، والسّعي نحو توفير كل الوسائل المساعدة لتحقيق ذلك، وفي رصيدهم اللّغوي ما يكفي لإنتاج الملكة اللّغوية لدى أبنائهم، وتعزيزها عن طريق المطالعة والقراءة في الكتب العلمية والثقافية، واللّجوء إلى المعاجم المدرسية لتنمية تلك الملكة وتطويرها.

إنّ التعرف على جنس التلاميذ وسّنهم يساعدنا على تحليل البيانات المقدمة في الاستبيان، وتوقّع المعطيات ومدى مصداقيتها. وكذلك الاطلاع على المستوى الثقافي والتعليمي لأوليائهم، من

شأنه أن يطلعنا على الجانب الثقافي والاجتماعي للتلاميذ. وكذا تبرير النتائج مثل عدم امتلاك التلميذ للكتب العلمية والمعاجم اللّغوية، الذي قد يرجع إلى ضعف المستوى التعليمي والثقافي للوالدين؛ ممّا يؤدي إلى إهمال تعليم الأبناء وعدم الحرص على رفع المستوى التعليمي لديهم.

المحور الثاني: امتلاك التلاميذ للقواميس المدرسية في البيت

يتضّمن هذا المحور ستة أسئلة تتعلّق بمدى امتلاك التلاميذ للكتب والقواميس في منازلهم، ونوع القواميس التي يستعملونها في إنجاز التمارين المنزلية. ولقد جاءت النتائج متفاوتة كما سيوضّحها الجدول الآتي:

المحور الثاني	**مدى امتلاك التلاميذ للقواميس المدرسية في البيت**			
الأسئلة المتعلقة بالمحور	**المتغيّرات**	**التكرارات**	**ن.المئوية**	**المجموع**
1-هل تملك كتبًا في البيت؟	**نعم**	86	%88.65	**100 %**
	لا	11	%11.34	
2-هل لديك قواميس في البيت؟	**نعم**	91	%93.81	**100 %**
	لا	06	%06.18	
3- القواميس التي عندك هي قواميس	**عربية**	41	%42.26	**100 %**
	فرنسية	06	%06.18	
	عربية- فرنسية	45	%46.39	
	بدون إجابة	05	%05.15	
4- هل تستعمل قواميسك في البيت؟	**نعم**	85	%87.62	**100 %**
	لا	10	%10.30	
	بدون إجابة	02	%02.06	
5- هل يساعدك أهلك أثناء استعمالك للقاموس؟	**نعم**	32	%32.98	**100 %**
	لا	36	%64.94	
	بدون إجابة	02	%02.06	
6- هل تعجبك هذه القواميس؟	**نعم**	52	%53.60	**100 %**
	لا	43	%44.32	
	بدون إجابة	02	%02.06	

التعليق على نتائج الجدول رقم (04):

يوضّح الجدول نتائج المحور الثاني من الاستبيان المتعلّق بمدى امتلاك التلاميذ للقواميس المدرسية في البيت؛ حيث أغلبهم يملكون كتبًا في مجالات مختلفة وهذا ما أكده (88%) منهم، أما البقية منهم (11%) فلا يملكون كتبا؛ وهذا يعني أنهم لا يقرؤون ولا يطلّعون إما لإهمال الوالدين وعدم تعويد أبناءهم على القراءة؛ أم لإهمال المعلمين لعدم تحفيز التلاميذ على المطالعة والبحث للتعلّم والمعرفة.

* إنّ أغلب التلاميذ في السنة الخامسة ابتدائي لديهم قواميس في البيت وهذا ما أظهرته نتائج الاستبيان؛ فحوالي (94%) منهم يملكون قواميس لغوية، أمّا (6%) من التلاميذ فلا يملكون أي قاموس. لقد أكّد (42.26) من التلاميذ أنّ لديهم قواميس عربية، و(06.18) لديهم قواميس فرنسية. أما بقية التلاميذ (46.39) فيملكون قواميس عربية وقواميس فرنسية. إضافة إلى قواميس ثنائية اللّغة (عربي- فرنسي). وهذا يدّل على اهتمام وحب التلاميذ في المرحلة الابتدائية للّغات؛ ولقد أكّدوا أنهم يستعملون القواميس الفرنسية مثل: "هاشت ولاروس" بكثرة مقارنة بالقواميس العربية؛ وذلك يعود لكونها سهلة وبسيطة الاستعمال، وهي قواميس متدرجة تراعي السّن والمستوى التعليمي للفئة الموجه إليها. بالإضافة لكونها غنيّة بالشّروح والأمثلة والصور التوضّيحية.

* إنّ نسبة (87.62%) من التلاميذ يستعملون القواميس اللّغوية في البيت، خاصة القواميس المدرسية لاسيما في تحضير الواجبات وحل التمرينات والأنشطة التعليمية. أمّا (10.30%) منهم فلا يستعملون القواميس إما لأنهم لا يملكون قواميس مدرسية، أو لكونهم لا يعرفون طريقة البحث في هذه القواميس ولا يجدون ما يبحثون عنه من الشّرح والتعريف المعقد والمبهم كما صرحوا في الاستبيان.

* لقد أجاب معظم التلاميذ (64.94%) بعدم مساعدة أهلهم أثناء استعمالهم للقاموس؛ فهم يعتمدون على أنفسهم في ذلك. إلاّ في بعض الأحيان إذا صادفتهم كلمة مبهمة المعنى فيلجئون إلى الاستفسار وطلب المساعدة من والديهم. أما بقيّة التلاميذ (32.98%) فيساعدهم والديهم في استعمال القاموس المدرسي؛ لكونهم لا يتقنون البحث فيه. كما أنّ والديهم يصحّحون الأخطاء الواردة في القاموس خاصة الأخطاء المطبعية، كما يفسّرون لهم الشّرح الموجود في القاموس؛ فكثيرًا ما يأتي شرح الكلمات مبهما وهذا بناءً على أجوبة التلاميذ لأسئلة الاستبيان.

يستعمل التلاميذ قواميس كثيرة ومتنوعة، من أحادية اللّغة وثنائية اللّغة. ولقد سجلنا عناوين القواميس التي يملكون في البيت كما صرحوا داخل الاستبيان:

* **قواميس عربية (أحادية اللّغة):** المرشد، الرائد، المنهل، المنجد الأبجدي، مختار الصّحاح، المعجم الوسيط، الميّسر، الدليل، الوجيز، متقن الطلاب، المفيد، المنشد، الكافي، المنجد في اللّغة والإعلام، منجد الطلاب، كافي للجيب، قاموس الناشئة، المصوّر، المنير، المنار، المتقن المدرسي، القاموس الذهبي، المترجم الصغير، المتقن المختص، سلسلة التلميذ، دليل المحادثة، الوافر، مرشد الطلاب، زاد الطلاب، ناد الطلاب، الوجيز (معجم مصور لطلاب المرحلة الابتدائية)، كنز الطالب، صّحاح الطلاب، مختار الطلاب، مجمّع اللّغات، قاموس المبتدئين.

* **قواميس أحادية اللغة (فرنسي- فرنسي)** مثل:

-Larousse/ EL Kenz/ Le Robert Benjamin/ Dictionnaire De Poche/ Micro Robert Larousse/ Nouveau Dictionnaire EL Morchid/Mon Maitre/ Le Robert des écoles/ Dictionnaire Parfait/ Le Poche pour les Débutants/ Dictionnaire des Débutants EL Motarjim EL Wassit .

* **قواميس ثنائية اللّغة** مثل: EL Houda (Français- Arabe) / EL Mounir (Français- Arabe)

Larousse (Français- Anglais)/ قاموس التلميذ (عربي– فرنسي)/المرشد (عربي– فرنسي)

إنّ أغلب هذه القواميس نالت إعجاب التلاميذ وهذا ما أكّدته نسبة (53.60%) من التلاميذ وذلك– حسب تفسيرهم– يعود للأسباب التالية:

– تقدّم القواميس كلمات كثيرة ومعاني متنوعة تغني الحصيلة اللغوية والمعرفية للتلميذ، ويتعرّفون على كلمات جديدة يوظفونها في كتاباتهم.

– تقدّم معلومات عن أسماء الحيوانات والأماكن والبلدان؛ فلذلك تثري الجانب الثقافي فيهم، وتطلعهم– إلى جانب المعلومات اللّغوية– على معلومات موسوعية توسّع أفق إدراكهم.

–هي قواميس صغيرة الحجم يمكن أخذها إلى أيّ مكان، واستعمالها بسيط يتطلّب تتبّع الحروف الأبجدية بترتيب وانتظام، ولا تستغرق وقتا كثيرًا في البحث ولا تتعب بل تحمّس التلاميذ وتحفّزهم.

– تساعد التلاميذ على فهم النّصوص الموجودة في الكتاب المدرسي؛ حيث تشرح كل الكلمات الصعبة وتعطي مرادفاتها وأضدادها؛ فلذلك هي مفيدة في حصص القراءة والتعبير لاسيما في الوضعيات الإدماجية المقدمة في الفروض والاختبارات.

– تمدنّا بصور ملونة ولوحات تزيد من المعارف العلمية والثقافية لدى التلاميذ.

إنّ نسبة (44.32%) من التلاميذ لا تعجبهم القواميس التي يستعملونها في البيت؛ فلا تثير حماسهم وذلك لأنها لا تحتوي على كل الكلمات التي يحتاجها التلميذ في السنة الخامسة ابتدائي. وأحيانا يكون شرحها غامضًا ومبهمًا، كما أنّ المادة المعجمية لهذه القواميس غير مرتبة ترتيبًا ألفبائيا؛ ممّا يصعّب البحث فيها. فهذه الأسباب تجعل التلميذ ينفر من استعمال القواميس لاسيما إذا لم يتلقى المساعدة من والديه.

المحور الثالث: معرفة التلاميذ بالقاموس المدرسي واستعماله في القسم

يتضّمن هذا المحور أسئلة متعلقة بمدى معرفة التلميذ بالقاموس، ومدى استعماله واستفادته منه. ولقد جاءت أجوبة التلاميذ مختلفة من تلميذ لآخر وهذا ما سيبيّنه الجدول التالي:

المحور الثالث	**مدى معرفة التلاميذ بالقاموس المدرسي واستعماله في القسم**			
الأسئلة المتعلقة بالمحور	**المتغيرات**	**التكرارات**	**ن.المئوية**	**المجموع**
1-هل تعرف القاموس المدرسي؟	**نعم**	81	%83.50	**%100**
	لا	13	%13.40	
	بدون إجابة	03	%03.09	
2-هل تستعمل القاموس المدرسي داخل القسم؟	**نعم**	79	%81.44	**%100**
	لا	15	%15.46	
	بدون إجابة	03	%03.09	
3- في أيّة حصة تستعمل القاموس المدرسي؟	**حصة اللّغة العربية**	24	%24.74	**%100**
	الفرنسية	04	%04.12	
	معا	64	%65.97	
	بدون إجابة	05	%05.05	
4- في أيّ نشّاط تستعمل القاموس المدرسي؟	**القراءة**	65	%67.01	**%100**
	التعبير	18	%18.55	
	أنشطة أخرى	14	%14.43	
5- هل تجد شرح الكلمات الصعبة في قاموسك المدرسي؟	**نعم**	10	%10.30	**%100**
	لا	02	%02.06	
	أحيانا	85	%87.62	

مناقشة معطيات الجدول (05):

يبيّن الجدول أنّ أغلبية التلاميذ يعرفون القاموس المدرسي وذلك بنسبة (83.50%)؛ حيث يمثل القاموس المدرسي بالنسبة لهم:

* كتيب صغير يضّم قائمة من الكلمات المشروحة، مع بيان مرادفاتها واشتقاقاتها. وهو زاد التلاميذ يساعدهم على فهم معنى الكلمات، كما يساهم في إثراء ثروتهم اللّغوية والتعبيرية.

* قاموس صغير يحتوي على مجموعة من الصور التوضّيحية واللّوحات الملونة؛ التي تمدّ التلاميذ بالمعلومات الموسوعية والثقافية.

* قاموس لغوي يحتوي على الكلمات الخاصة بالمدرسة والمتدرجة في المقررات الدراسية، والكتب المدرسية. ويستعمل في حصص القراءة والتعبير؛ فهو مفيد في تعلم اللّغات العربية والفرنسية، ويكون مرتبًا وفق الحروف الأبجدية حتى يسهل البحث فيه. أمّا (13.40%) من بقية التلاميذ فلا يعرفون القاموس المدرسي لكونهم لا يستعملونه في المدرسة أو في البيت؛ وذلك لعدم حرص المعلمون على استعمال القاموس المدرسي في الأنشطة التعليمية لاسيما في نشاط القراءة والتعبير.

* لقد عرف التلاميذ القاموس المدرسي من خلال استعماله مع المعلم في القسم، وبناءً على هذا ألزم كل معلم تلاميذه بضرورة شراء وامتلاك القاموس المدرسي. وهناك من عرفه عن طريق إخوته أو والديه الذين ينصحونه بشرائه واستعماله. كما أنّ هناك فئة من التلاميذ تعرّفت على القاموس المدرسي من خلال الغلاف المعنون بقاموس مدرسي. ونلاحظ أنّ هناك الكثير من القواميس تحمل تسمية القاموس المدرسي: للطلاب، للمبتدئين، قاموس المتقن المدرسي... الخ.

* يستعمل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي القاموس داخل القسم وهذا بناء على تصريحات (81.44%) منهم؛ وذلك لأن المعلم يلزمهم بإحضاره يوميًا، واستعماله في كل الأنشطة اللّغوية والعلمية إذا صادفتهم كلمات صعبة ومبهمة المعنى. على خلاف بعض التلاميذ، فلقد سجلنا حوالي

(16%) منهم أقرّوا بعدم استعمال القاموس المدرسي لاسيما في حصة اللّغة العربية إلاّ في حالات قليلة جدًا –إلاّ في اللّغة الفرنسية فإنّهم يستعملون القواميس الفرنسية– فالاستعمال القاموس المدرسي مرتبط بمدى اهتمام المعلم بتطوير الثقافة المعجمية للتلاميذ.

* يستعمل التلاميذ قواميس مدرسية عديدة تختلف تسمياتها من مؤلف لأخر، ولقد قدّم التلاميذ أمثلة عن هذه القواميس: المرشد، المفيد، المترجم الوجيز، النور، المتقن، متقن الطلاب، المنير، الكافي، المنشد، الميّسر، الدليل، كافي للجيب، المنجد الأبجدي، الرائد، المفكر، صّحاح الطلاب، الملهم، كنز الطالب، زاد الطالب، منجد الطلاب، الزّاد، المتقن المدرسي، قاموس الطلاب، المجتهد.

* يستعمل التلاميذ القواميس المدرسية في حصص اللّغة العربية حسب ما أكدّه (24.74%) من التلاميذ. في حين يستعمله البعض الآخر (04.12%) في حصص اللّغة العربية الفرنسية، وتستعمله فئة أخرى وهي الأغلبية (65.97%) في حصص اللّغة العربية واللّغة الفرنسية معا، لأنهم يصادفون كلمة صعبة ومبهمة في كلتا اللّغتين. كما أنّ تعلم أيّ لغة – عربية أكانت أم فرنسية– يحتاج إلى معاجم لغوية تفيد في فهم المعاني اللغوية.

* يعدّ نشّاط القراءة أكثر نشاطًا يستعمل فيه القاموس المدرسي وهذا حسب رأي (67.01%) من التلاميذ؛ لأن في بعض نصوص القراءة يصادفون ألفاظا صعبة المعنى فيلجئون إلى القاموس لفك الإبهام والغموض. في حين يستعمل بعض التلاميذ القاموس المدرسي في حصّص التعبير الكتابي والشفهي؛ وذلك بالبحث عن الكلمات وإدماجها في إنشاء الفقرات، وكتابة وضعيات إدماجية حسب ما أكّده (18.55%) من التلاميذ. كما أنّ هناك (14.43%) من بعض التلاميذ يستعملون القواميس المدرسية في أنشطة أخرى، إضافةً إلى نشاطي القراءة والتعبير، مثل نشاط المطالعة

الموجهة والتربية العلمية، التربية الإسلامية؛ فكل هذه الأنشطة تحتوي على بعض المفردات الصعبة التي تحتاج إلى التذليل والتبسيط.

*إنّ معظم التلاميذ لا يجدون شرح الكلمات دائمًا في قاموسهم المدرسي إلاّ أحيانًا، وهذا ما أكّده حوالي (88%) من التلاميذ. في حين لا يجد (10%) منهم معنى الكلمات الصعبة والمبهمة؛ لأن قاموسهم خاص بفئة المبتدئين، لذلك فهو يحوي على الكلمات المناسبة والبسيطة للمرحلة الابتدائية.

* يتحمّس تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي إلى استعمال القاموس المدرسي؛ لأنه يكسبهم المعلومات ويشرح الكلمات ويعطي مرادفاتها، كما أنه مفيد في تعلم اللّغات ويثري من الرّصيد المعرفي، وينمّي ثقافة التلاميذ. كما أنّ استعمال القاموس جماعيًا يزيد من قدرتهم على المنافسة، واكتشاف أخطائهم وإدراك نقائصهم. فبالإضافة إلى المعلومات اللّغوية للكلمة؛ يقدّم القاموس المدرسي معلومات موسوعية عن الأماكن والأعلام لذلك؛ فهو محفّز ومحمّس وممتع يستهوي التلميذ ببساطة.

* تكمن فوائد القاموس المدرسي–حسب رأي التلاميذ– في كونه:

– يقدّم شّرح المفردات الصعبة والمبهمة.

– يتعرّف التلميذ– من خلاله– على أنواع الكلمة واشتقاقاتها، ووظيفتها النحوية.

– يساعدهم على حفظ الحروف الأبجدية بشكل منظّم ومرتب.

– ينمّي رصيدهم اللّغوي والمعرفي لاسيما الرّصيد الخاص باللّغة العربية.

– يعمّق في معرفة معاني الكلمات، ويكسب معلومات حول الأعلام والبلدان والأماكن.

– يعطي معلومات عديدة ومتنوعة، ويوسّع الموسوعة الفكرية والمعرفية للتلاميذ، وينمّي قدراتهم الفكرية لاسيما الذكاء، الإبداع والخيال عند التعبير الكتابي.

* القاموس المدرسي مرجع هام في تعلم اللّغات لاسيما الأجنبية منها خاصة القواميس الثنائية؛ لأنها تقابل بين المفردات من لغات مختلفة، كما تمدّ المتعلم بالمعلومات الصوتية للكلمة، وطريقة

نطقها وكيفية كتابتها. لذلك فهو نافع جدًا في رفع من المستوى اللّغوي، ويساهم في رفع التحصيل الدراسي للتلاميذ.

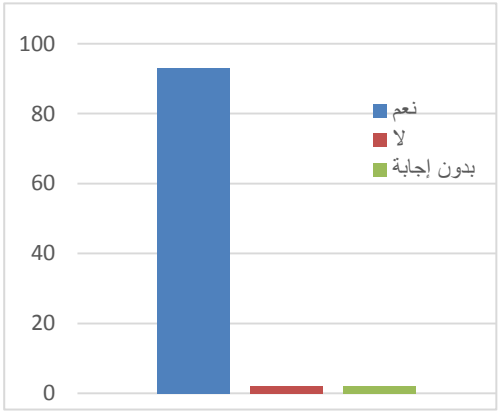
* إنّ القاموس المدرسي يحفّز التلاميذ على القراءة والاطلاع؛ بحيث إذا صادف كلمة غامضة المعنى يلجأ إلى القاموس لشرحها وحفظها، واستعمالها في تعبيراته.

* يساعد القاموس المدرسي على التعمّق في أصول اللغة العربية، والتعرّف على قواعد اشتقاق الكلمات ووظائفها النحوية، كما يمدّنا بمعلومات صوتية ونحوية ودلالية، من شأنها أن تثري الرّصيد اللّغوي والمعرفي.

المحور الرابع: المنهجية المعتمدة في استعمال القاموس المدرسي؟

الجدول رقم (06): هل تعرف طريقة البحث في القاموس المدرسي؟

المتغيرات	التكرار	النسبة
نعم	93	%95.87
لا	02	%02.06
بدون إجابة	02	%02.06
المجموع	**97**	**%100**



شكل 04: معرفة التلميذ بطريقة البحث في المعجم المدرسي

مناقشة نتائج الجدول: يظهر الجدول أنّ أغلبية التلاميذ يعرفون طريقة البحث في القاموس المدرسي حسب ما أكدّه (95.87%)، حيث يتبعون الخطوات:

أولاً: ينظر إلى الكلمة إذا كانت مصدرا (اسمًا) ترجع فعلا ماضيا يجرّد من الزوائد؛ أي يؤخذ الفعل من المصدر على صيغة الماضي.

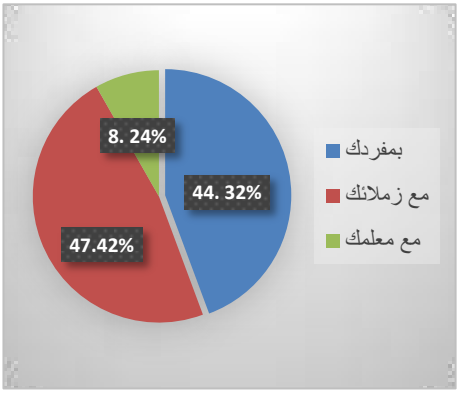
ثانيًا: ينظر إلى الحرف الأول للكلمة، ثم يتم البحث في القاموس حسب الترتيب الأبجدي. وإذا لم يتم العثور على الكلمة ينظر إلى الحرف الثاني، ثم الثالث وهكذا دواليك.

ثالثًا: بعد البحث في القاموس، يتم اختيار المعنى المناسب للكلمة حسب السيّاق الذي وردت فيه؛ فالكلمة تحتمل عدّة معاني تختلف من سيّاق إلى آخر.

إنّ إتباع هذه الخطوات يحتاج إلى حفظ الحروف الأبجدية بالترتيب، لكن بعض التلاميذ لا يحفظونها بالترتيب حسب رأي حوالي (03%) من التلاميذ، كما أنّ بعض القواميس المدرسية لا تراعي الترتيب الأبجدي في ترتيب مداخلها، لذلك يجد بعض التلاميذ صعوبات في استعمالها.

الجدول رقم (07): هل تستعمل القاموس المدرسي:

المتغيرات	التكرارات	النسبة المئوية
بمفردك	43	%44.32
مع زملائك	46	%47.42
مع معلمك	08	%08.24
المجموع	**97**	**%100**



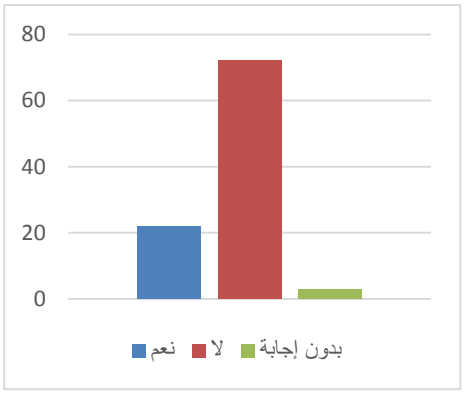
شكل 05: استعمال التلميذ للقاموس المدرسي

تحليل معطيات الجدول:

يستعمل بعض التلاميذ (44.32%) القاموس المدرسي لوحدهم دون مساعدة أحد؛ وذلك لكونه يعرفون طريقة البحث فيه؛ فاستعمال القاموس حسب رأيهم جدّ بسيط. أما فئة أخرى من التلاميذ (47.42%)، يستعملون القاموس المدرسي جماعيا مع زملائهم داخل القسم. وهناك فئة من التلاميذ يطلبون المساعدة من معلمهم، وهي فئة قليلة جدا حوالي (9%)؛ حيث أنهم لا يتقنون خطوات البحث عن شرح الكلمة في القاموس المدرسي ممّا يدفعهم إلى الاستنجاد بالمعلم.

الجدول رقم (08): هل تستغرق وقتا طويلا أثناء استعمالك للقاموس المدرسي؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	22	%22.68
لا	72	%74.22
بدون إجابة	03	%03.09
المجموع	**97**	**%100**



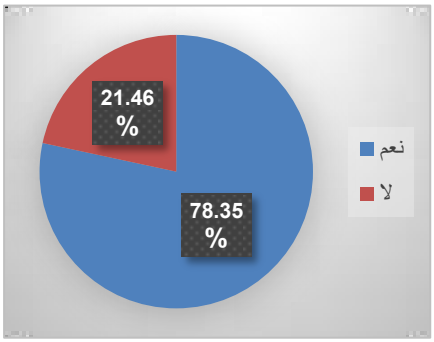
شكل 06: استغراق الوقت أثناء استعمال القاموس المدرسي

مناقشة الجدول: يستغرق البحث عن شرح الكلمات في القاموس المدرسي عند بعض التلاميذ وقتا طويلا كما أكدّ حوالي (23%) منهم؛ فكثيرًا ما يحدث أن لا يعثروا على الكلمة المطلوبة، كما أنّ بعض القواميس مرتبة حسب الموضوعات لا تراعي الحروف الأبجدية، في حين نجد فئة أخرى من التلاميذ حوالي (75%) لا يستغرقون الكثير من الوقت في البحث داخل القاموس؛ وذلك لأنهم يتقنون منهجية استعمال القاموس المدرسي. كما أنّ البحث فيه حسب تصريح التلاميذ في الاستبيان ممتع وبسيط، يتطلّب فقط تطبيق خطوات البحث بتمعن وتركيز.

المحور الخامس: مدى اهتمام المعلمين بالقاموس المدرسي.

الجدول رقم (09): هل يخصص معلمك وقتا لاستعمال القاموس في القسم؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	76	%78.35
لا	21	%21.64
المجموع	**97**	**%100**

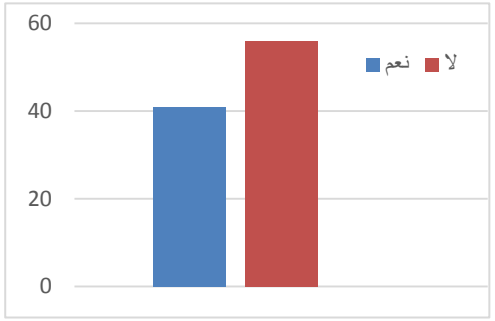


شكل 07: تخصيص المعلم لوقت خاص باستعمال القاموس المدرسي

مناقشة نتائج الجدول: إنّ أغلب المعلمون في المؤسسات الابتدائية يخصصون وقتا لاستعمال القاموس المدرسي حسب ما أكدّه (78.35%) من التلاميذ في الاستبيان الموجه إليهم؛ وذلك لأن البحث في القاموس يستغرق وقتا. بناءً على هذا يخصص وقتا معّينا لاستعمال المعجم، حتى لا يتم الخروج عن الأنشطة التعليمية ولا تتحقق الكفاءات المستهدفة منه، والمعلم مقيّد بتحقيق الكفاءة المرجوة من كل نشاط. في حين هناك فئة معينة من المعلمين -- حسب ما أكّده (21%) من التلاميذ- لا يخصصون وقتا معينا لاستعمال القاموس المدرسي وذلك يعود أساسا؛ إلى كثافة المنهاج بالمواد التعليمية. فالوقت غير كافي لتسيير النشاط التعليمي والاستعانة بالقاموس المدرسي، ممّا أدى بالمعلمين إلى الاستغناء عن استعماله وإفادة المتعلمين به.

الجدول رقم 10: هل تأخذ القاموس المدرسي دائما في محفظتك؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	41	%42.26
لا	56	%57.73
المجموع	**97**	**%100**



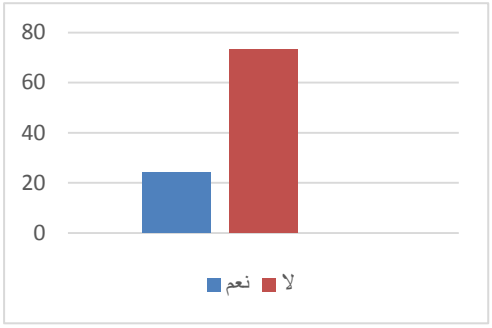
شكل 8: مدى حرص التلميذ على أخذ القاموس في محفظته

التعليق على الجدول: معظم التلاميذ لا يأخذون القاموس معهم كما أكّد (57.73%) منهم؛ لأن المعلم لا يطلب من تلاميذه إحضار القاموس المدرسي والحرص على استعماله بشكل مستمر، فهو من يقوم بشرح المفردات الصعبة. إضافة إلى أنّ التلاميذ لا يستعملون القاموس إلاّ في حصص القراءة والتعبير، كما أنّه يستعمل مرة واحدة في الأسبوع فلا يحتاجون إليه في كل الأنشطة. ومن جهة أخرى فإنّ حمل القاموس في المحفظة يزيد من ثقلها، ولهذا نجد بعض التلاميذ لا يملكون أي قاموس مدرسي؛ ففي نظرهم لا يستعمل فبالتالي لا يصلح لشرائه. على خلاف ذلك نجد فئة من التلاميذ يأخذون معهم القاموس دائما، حسب تأكيد حوالي (43%) من التلاميذ لأنهم يصادفون

مفردات مبهمة المعنى فيلجئون إلى القاموس الذي يساعدهم في شرحها، كما أنّ المعلم يطلب منهم شرح الكلمات في أيّ وقت، لذلك يحرصون على حمله فيكون بحوزتهم دائما.

الجدول رقم 11: هل يلزمك معلمك بشراء قاموس مدرسي؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	24	%24.74
لا	73	%75.25
المجموع	**97**	**%100**



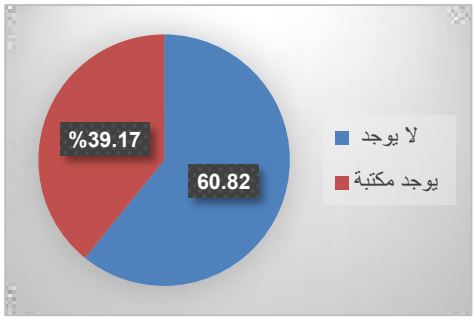
شكل 9: إلزام المعلم لتلاميذه بضرورة شراء قاموس مدرسي

مناقشة نتائج الجدول:

يلزم بعض المعلمين تلاميذهم بشراء قاموس خاص بهم، وهذا حسب تصريح (24.74%) من التلاميذ في الاستبيان. فالقاموس في رأيهم مصدر أساسي لمفردات اللغّة، كما يمثل القاموس السبيل في تعلم قواعد اللّغة لأنه يمدّ بمعلومات نحوية وصرفية ودلالية للكلمة، في حين نجد بعض المعلمين لا يلزمون التلاميذ بشراء قاموس مدرسي حسب إجابة (75.25%) من التلاميذ على أسئلة الاستبيان؛ لأن القواميس التي تباع هي عبارة عن كتب تخلو من المعارف اللّغوية الصحيحة، فهي لا ترشد التلاميذ بل توقعهم في أخطاء بسبب كثرة الأخطاء المطبعية فيها، كما أنّها تحوي مادة لغوية لا يستوعبها تفكير التلميذ في الابتدائي؛ فلا تتناسب مع سّنه، ولا مع المرحلة التعليمية التي يدرس بها. فالعيوب التي تلاحظ على القواميس المدرسية تقّلل من قيمتها وفائدتها حسب رأي الكثير من المعلمين والمربين بصفة عامة.

الجدول رقم (12): هل لديكم مكتبة في المدرسة؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	38	%39.17
لا	59	%60.82
المجموع	**97**	**%100**

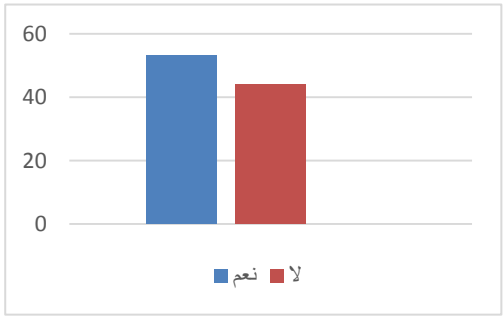


شكل10: مدى توفر المكتبات في المدارس

تحليل نتائج الجدول: في الكثير من المؤسسات الابتدائية– في مختلف ولايات الجزائر منها ولايتي البليدة وبجاية– لا تتوفر على مكتبة للمطالعة والقراءة، ولاستعارة الكتب اللّغوية والعلمية. فكما وضّحت نتائج الاستبيان فأغلب التلاميذ (60.82%) أكّدوا عدم وجود مكتبة في المؤسسة التي يدرسون بها؛ لذلك فإنّهم لا يطلعون ولا يقرؤون الكتب إلاّ في البيت. بخلاف فئة أخرى من التلاميذ بنسبة (39.17%) أكّدوا على وجود مكتبة في مدرستهم، ولذلك فإنهم يستعيرون منها كتبا وقواميس للقراءة والمطالعة، واستعمالها في تحضير الواجبات المنزلية.

الجدول رقم (13): هل تستعير القاموس من المكتبة؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	53	%54.63
لا	44	%45.36
المجموع	**97**	**%100**



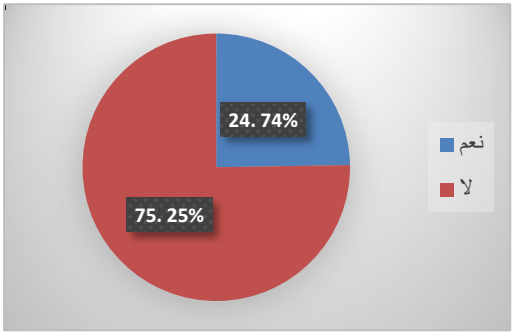
شكل11: استعارة التلاميذ القواميس المدرسية من المكتبة

التعليق على الجدول: إنّ أغلب التلاميذ يستعيرون القواميس المدرسية سواء في المكتبة الخاصة بمؤسستهم أم عند مدير المؤسسة التي يدرسون فيها، وفي بعض الأحيان يلجئون إلى مؤسسات خارجية لاستعارة الكتب، حسب تصريح حوالي (55%) من التلاميذ في الاستبيان، أما باقي التلاميذ بنسبة (45%)، فإنهم لا يستعيرون الكتب، لعدم توفر المكتبة المدرسية، كما أنهم لا

يلجئون إلى المكتبات الخارجية لاقتناء الكتب والقواميس أو استعارتها، مما يجعلهم ينفرون من القراءة والمطالعة رغم أنها غذاء للفكر والروح.

الجدول رقم (14): هل نصحك معلمك بقاموس مدرسي معيّن؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	24	%24.74
لا	73	%75.25
المجموع	**97**	**%100**



شكل12: نصح المعلم لتلاميذه بقاموس مدرسي معيّن

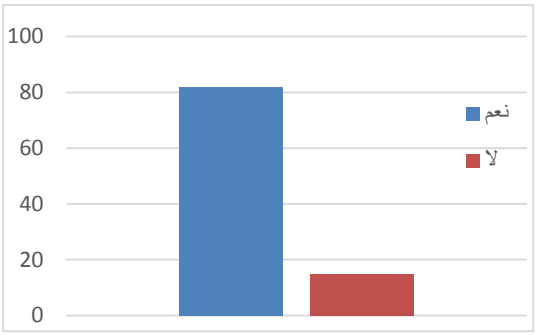
تحليل نتائج الجدول:

ينصح بعض المعلمون تلاميذهم بضرورة وأهمية اقتناء قاموس مدرسي معيّن- حسب ما صرّح به (24.74%) من التلاميذ- فمثلاً نصحوهم بضرورة شراء وامتلاك قاموس **المرشد** (عربي-عربي)؛ لأنه مفيد يحتوي على مفردات بسيطة فيه لوحات ملونة وصور توضّيحية، فهو ممتع ومحفّز يناسب التلميذ المبتدئ. وهناك أيضا قواميس أخرى مثل: مرشد الطلاب، المترجم الوجيز؛ فهذه القواميس جدّ مناسبة للتلاميذ في المرحلة الابتدائية لاسيما لأقسام السنة الخامسة. في حين نجد فئة من المعلمين لا ينصحون تلاميذهم بأيّ قاموس وهذا ما أكّده (75.25%) من التلاميذ؛ لأن بعض المعلمون لا يهتمون كثيرا باستعمال القاموس المدرسي في الأنشطة التعليمية. كما أنّ القواميس الموجودة تكثر فيها العيوب والنقائص، وأغلبها لا تحدّد الفئة أو المرحلة التعليمية التي وُجد من أجلها القاموس. لذلك يفضّل بعض المعلمون عدم امتلاك تلاميذهم للقاموس وبالتالي يهمل استعماله ويجهل قيمته.

المحور السادس: مواصفات القاموس المدرسي الذي يتمناه التلميذ

الجدول رقم (15): هل يحتوي قاموسك على اللوحات والصدور الملونة؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	82	%84.53
لا	15	%15.46
المجموع	**97**	**%100**



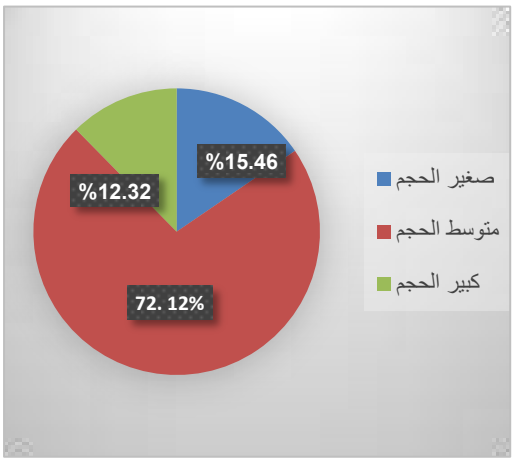
شكل13: مدى احتواء قاموس التلميذ على اللوحات والصور

مناقشة معطيات الجدول

إنّ أغلب القواميس التي بحوزة التلاميذ هي قواميس مصورة، تحتوي على لوحات ملونة وصور توضيحية حسب ما صرح به (84.53%) من التلاميذ من خلال الاستبيان الموجّه إليهم، لذا فهذا النوع من القواميس ممتع ومسلي يقدّم معلومات حول مسميّات الأشياء. في حين يملك بعض التلاميذ (15.46%) قواميس مدرسية لا تحتوي على الصور الملونة واللّوحات؛ ممّا يسبّب الملل لهم أثناء البحث والاطلاع في القاموس.

الجدول رقم (16): كيف تفضل أن يكون قاموسك؟

المتغيّر	التكرار	النسبة
صغير الحجم	15	%15.46
متوسط الحجم	70	%72.12
كبير الحجم	12	%12.37
المجموع	**97**	**%100**



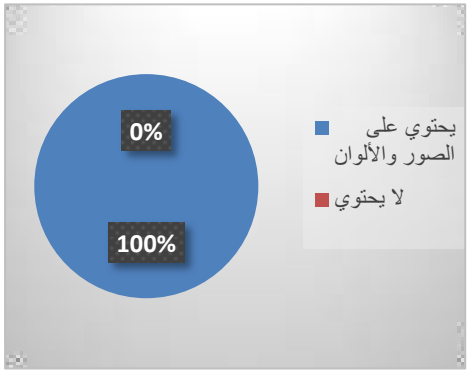
شكل 14: كيف يفضل التلميذ قاموسه

التعليق على الجدول:

يفضّل معظم التلاميذ (72.12%) القاموس المتوسط في الحجم، شرط أن يحتوي على الكلمات المناسبة للمرحلة الابتدائية. في حين يرى بعض التلاميذ (15.46%) أنّ القاموس الصغير في الحجم هو الأنسب للتلميذ المبتدئ شرط أن يحتوي على مجموعة من الصور الملونة، والمفردات الموجودة في نصوص الكتاب المدرسي والمقرر الدراسي. أمّا الفئة الثالثة من التلاميذ (1237%) فتفضل القاموس المدرسي ذو حجم كبير؛ لكونه قادرًا على استيعاب كل المفردات التي يحتاجها التلميذ في المرحلة الابتدائية. كما أنّ القواميس– عامة – تكون كبيرة الحجم تشبه إلى حد كبير الكتب والمؤلفات، لذلك فهي تجذب الكثير من التلاميذ.

الجدول رقم (17): كيف تريد أن يكون قاموسك:

المتغيّر	التكرار	النسبة
يحتوي على الصور والألوان	97	%100
لا يحتوي	00	%0
المجموع	**97**	**%100**



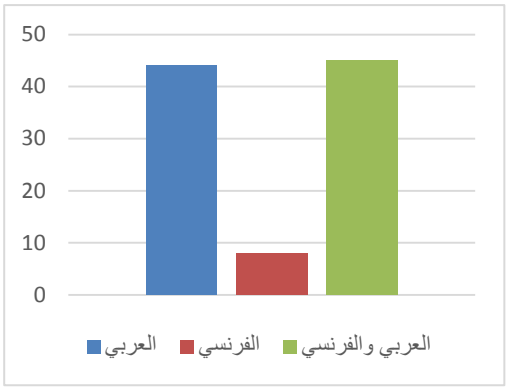
شكل 15: كيف يريد التلميذ أن يكون قاموسه

تحليل نتائج الجدول:

يتمنى كل تلاميذ العيّنة بنسبة (100%) أن يمتلكوا قاموسًا مدرسيًا متوسط الحجم، يحتوي على صور ملونة للحيوانات مقترنة بأسمائها، إضافة إلى ذكر الأماكن والبلدان حتى يوسّع التلميذ معارفه وثقافته. كما أنّ البحث في القواميس المدرسية المصورة أمر ممتع ومحفّز؛ يجذب التلميذ إلى استعمال القاموس والاستفادة منه في تعلّم اللّغات عامة واللّغة العربية خاصة.

الجدول رقم (18): هل تفضل القاموس المدرسي:

المتغيرات	التكرار	النسب
العربي	44	%45.36
الفرنسي	08	%08.24
العربي الفرنسي	45	%46.39
المجموع	**97**	**%100**



شكل 16: أيّ قاموس يفضل التلميذ عربي أم فرنسي

التعليق على الجدول:

يفضّل بعض التلاميذ (45.36%) القواميس العربية لأن اللّغة العربية هي لغتهم الأم؛ حيث يفهمونها أكثر من اللّغات الأخرى، كما أنّهم يستعملون القاموس في حصة اللّغة العربية وبالتحديد في نشاط القراءة. في حين تفضل فئة من التلاميذ (8.24%) القاموس المدرسي الفرنسي؛ لكونه يحتوي على لوحات ملونة وصور وكلمات عديدة، وهو قاموس متدرّج حسب المراحل بحيث يراعي السّن والمستوى التعليمي للتلاميذ. إضافةً إلى استعمال القاموس الفرنسي في حصة الفرنسية أثناء إنجاز الواجبات والتمرينات؛ فالبحث فيه أسرع وأسهل. ومن جهة أخرى نجد فئة كبيرة من التلاميذ حوالي (46.39%) يفضّلون القاموس العربي والقاموس الفرنسي معًا، فحسب رأيهم كل من هذه القواميس تحتوي على معلومات قيّمة تخدم اللّغة العربية واللّغة الفرنسية. إضافة إلى أهمية هذه القواميس في تنمية الرّصيد اللّغوي، والتعرّف على خصائص كل لغة من خلال؛ المعلومات التي يقدّمها القاموس خاصة المعلومات الموسوعية.

مميّزات القاموس المدرسي الذي يتمناه تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي:

* يكون متوسط الحجم، يحتوي على كل الكلمات الضرورية والمناسبة للمرحلة الابتدائية.

* يكون شرح المفردات بسيطًا بعيدا عن التعقيد والإبهام؛ حيث ينبغي أن يكون الشّرح مدعّمًا بالأمثلة والأحاديث، وأن يحتوي على أهم المفردات مع معانيها ضمن سياقات مختلفة.

* يحدّد المرحلة التعليمية أو الفئة التي يوجّه إليها القاموس المدرسي.

* أن يحتوي على لوحات ورسومات لجسم الإنسان، ويتضّمن مجموعة من الخرائط الجغرافية وأسماء الأعلام، ويكون ثريًا بلوحات ملونة عن عالم الحيوانات والنباتات.

* أن يضّم قائمة بكلمات اللّغة العربية وما يقابلها في لغات أخرى.

* أن يسهّل طريقة تقديم المعلومات مع الإشارة إلى أصل الكلمات، وتوظيفها في جمل، مع الالتزام بالدّقة والإيجاز.

* أن يتضّمن معلومات موسوعية حول أنواع الأسماك، الفواكه، الخضر، وأسماء الحيوانات، وإشارات المرور؛ على أن تكون معلومات خالية من الأخطاء اللّغوية والمطبعية.

* أن تكون كتابة الكلمات وشرحها عريضة واضحة تسهّل على التلميذ قراءتها.

* أن يتناسب محتوى القاموس مع القيّم الإسلامية ،والعادات الاجتماعية.

رأي التلاميذ في القاموس المدرسي الذي يستعملونه:

* ناقص من حيث الكلمات: فبعض منها غير وارد، ويكون البحث فيه هباءً

* من ناحية شرح الكلمات: يتسّم شرحها بالغموض والتعقيد، كما أنّ بعض القواميس تقدّم معاني دون سياقها؛ ممّا يستوجب اختيار الأنسب، وهنا يقع التلميذ في مشكلة أي معنى يناسب الكلمة التي يريد شرحها؟

*رغم النقص في مادة القاموس وكيفية تنظيمها إلاّ أنه يبقى نافعًا يسهّل الوصل إلى معاني الألفاظ؛ يتسّم بالدّقة والإيجاز، فأحيانا كثيرة نجد شرح الكلمات مدعّم بالشّواهد والأمثلة، ويستدّل بآيات من القرآن الكريم.

* إنّ القاموس المدرسي أداة تعليمية هامة يساعد على معرفة خصائص وقواعد اللّغة، وتزويد المتعلمين بالمعارف حولها. كما يساعدهم أثناء القراءة أو التعبير؛ حيث يوجّههم إلى تركيب جمل مفيدة سليمة نحويًا ودلاليًا، فهو مفيد لتحسين ورفع المستوى اللّغوي والمعرفي، وتنمية المهارات التعبيرية والتواصلية.

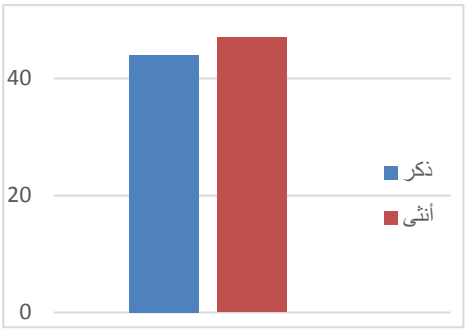
ثالثًا: تحليل العيّنة الثالثة من الاستبيانات الخاصة بتلاميذ السنة الثانية متوسط

قمنا بتوجيه مجموعة من الأسئلة إلى تلاميذ السنة الثانية متوسط من خلال استمارة الاستبيان؛ حيث تضّمنت أسئلة حول الجنس، السّن، المستوى التعليمي. كما تضمن الاستبيان محاور تتفرع إلى أسئلة تتعلّق بمدى امتلاك القاموس المدرسي، ومدى استعماله، وكذا المنهجية المعتمدة للبحث عن شرح المفردات في القاموس. إضافة إلى مواصفات ومميّزات القاموس المدرسي الذي يتمناه التلاميذ. ولقد أدرجنا النتائج الإحصائية للاستبيان على شكل جداول تتضّمن المتغيّرات (الأسئلة المقترحة)، والتكرارات (عدد الإجابات)، وكذا النسب المئوية (تحويل الأرقام إلى نسب مئوية).

المحور الأول: التعرّف على المستجوب: من خلال البيانات والمعلومات العامة (الجنس، السّن، المستوى التعليمي والثقافي للوالدين)

الجدول رقم (01): توزيع عيّنة التلاميذ حسب متغيّر الجنس

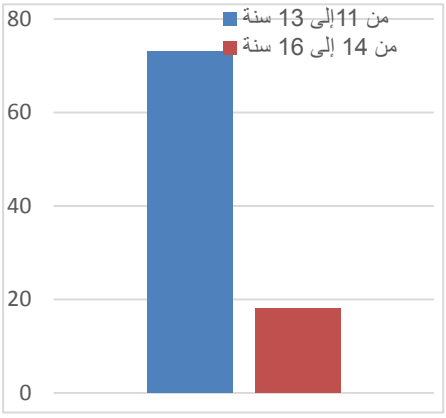
الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	44	%48.35
أنثى	47	%51.64
المجموع	91	**%100**



شكل1: تصنيف عيّنة التلاميذ حسب الجنس

الجدول رقم (02): توزيع عيّنة التلاميذ حسب متغيّر السّن

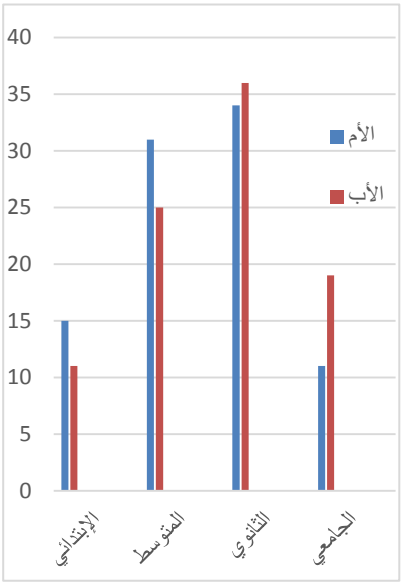
متغير السّن	التكرار	النسبة
من 11 إلى 13 سنة	73	%80.21
من 14 إلى 16 سنة	18	%19.78
المجموع	**91**	**%100**



شكل2: تصنيف عيّنة التلاميذ حسب السّن

الجدول رقم (03): المستوى التعليمي والثقافي للوالدين

	المتغيّر	التكرار	النسبة	مج
بالنسبة للأم	م. ابتدائي	15	%16.48	**1**
	م. متوسط	31	%34,36	**0**
	م. ثانوي	34	%37.36	**0**
	م. جامعي	11	%12.08	**%**
بالنسبة للأب	م. ابتدائي	11	%12.08	**1**
	م. متوسط	25	%27.47	**0**
	م. ثانوي	36	%39.56	**0**
	م. جامعي	19	%20.87	**%**



شكل 03: المستوى التعليمي والثقافي للوالدي

تحليل ومناقشة نتائج المحور الأول (الجداول 1، 2، 3)

لقد بيّن محور المعلومات العامة مجموعة من النتائج والمعطيات يمكن إجمالها كالتالي:

* أغلب فئة التلاميذ هم من الإناث حيث تفاعلوا بنسبة (51.64%)، في حين بلغت نسبة الذكور (48.35%)؛ فعنصر الإناث هو المسيطر والمهيمن في الأقسام مقارنة بالذكور، كما أنّ الإناث أكثر تجاوبًا وتفاعلاً مع أسئلة الاستبيان، كما أنهنّ أكثر جدية وتركيز.

* إنّ بعض التلاميذ في السنة الثانية متوسط تتراوح أعمارهم بين 11 و13 سنة كما أوضحت نتائج الاستبيان؛ إذ بلغت نسبة هؤلاء التلاميذ (80.21%)، في نحين جد فئة من التلاميذ يتراوح سنهم بين 14 و16 سنة حيث قدرت نسبتهم (19.78%)؛ فهم مازالوا صغارا في مرحلة المراهقة التي تتميّز بظهور تغيّرات فيزيولوجية وعاطفية عليهم. لذلك نجد الكثير من التلاميذ لم يتعاملوا بجديّة مع أسئلة الاستبيان، ومنهم من أهمله وضيّعه وأحيانا كثيرة نصادف أجوبة عشوائية تعمّها الأخطاء اللّغوية والإملائية.

* إنّ للمستوى التعليمي للوالدين دور كبير في معرفة مدى توفر الثقافة المعجمية لدى التلاميذ؛ حيث يحرص الآباء المتعلمون على تعليم أولادهم، وتدريبهم على قراءة الكتب والقواميس. بالنسبة للتلاميذ الذين تعاملنا معهم، فالمستوى التعليمي لأمهاتهم جاء بهذا الترتيب: المستوى الثانوي (37.36%)، المستوى المتوسط (34.06%)، المستوى الابتدائي (16.48%)، وأخيرا المستوى الجامعي بنسبة (12.08%). فأغلب الأمهات لديهم المستوى الكافي لتعليم أولادهن والحرص على تعلمهم اللغة كتابة وقراءة، ومساعدتهم في تحضير الواجبات والفروض المنزلية، والاستعانة بالقاموس لاسيما في تحضير نصوص القراءة والمطالعة الموجهة، وأنشطة التعبير الشفهي، والتعبير الكتابي.

* أظهرت نتائج الاستبيان أنّ المستوى التعليمي للآباء هو في نفس ترتيب المستوى التعليمي للأمهات؛ حيث هيمن المستوى الثانوي بنسبة (39.56%)، ثم يليه المستوى المتوسط بنسبة (27.47%)، ثم يأتي في المرتبة الثالثة المستوى الجامعي (20.87%)، وأخيرا المستوى الابتدائي بنسبة (12.08%). فأغلب الآباء لديهم المستوى الثانوي، فهم على معرفة بأهمية تعلم اللّغة وتعليمها للأبناء. كما أنّهم على دراية بأهمية المطالعة والقراءة، واستعمال القاموس لتذليل المفردات الصعبة لاسيما أثناء تحضير نصوص القراءة والواجبات المنزلية.

المحور الثاني: مدى امتلاك التلاميذ للقواميس المدرسية في البيت

يتضّمن هذا المحور عشرة أسئلة تتعلّق بمدى اهتمام التلاميذ بالقاموس المدرسي، ومدى حرصهم على شرائه واستعماله لاسيما القاموس العربي. ولقد جاءت الأجوبة على أسئلة هذا المحور متباينة من تلميذ لآخر، وهذا ما سنعرضه في الجدول التالي:

جدول رقم 04:

المحور الثاني	**مدى امتلاك التلاميذ للقواميس المدرسية في البيت**			
الأسئلة المتعلقة بالمحور	**المتغيرّات**	**التكرارات**	**النسب المئوية**	**المجموع**
1-هل تملك كتبا في البيت؟	**نعم**	79	%86.81	**100 %**
	لا	12	%13.18	
2-هل لديك قواميس في البيت؟	**نعم**	76	%83.51	**%100**
	لا	15	%16.48	
3-القواميس التي عندك في البيت هي قواميس:	**عربية**	09	%09.89	**%100**
	فرنسية	09	%09.89	
	عربية فرنسية	73	%80.21	

4-هل تستعمل قواميسك في البيت؟	**نعم**	77	%84.61	**%100**
	لا	14	%15.38	
5-هل يساعدك أهلك أثناء استعمالك للقاموس ؟	**نعم**	32	%35.16	**%100**
	لا	59	**%64.83**	
6-هل تعجبك القواميس التي تملكها في البيت؟	**نعم**	84	**%92.30**	**%100**
	لا	07	**%07.69**	
7-هل لديك حاسوبا في البيت؟	**نعم**	68	%74.72	**%100**
	لا	23	%25.27	
8-هل لديك قواميس داخل حاسوبك؟	**نعم**	39	%42.85	**%100**
	لا	52	%57.14	
9- ما نوع القواميس التي لديك:	**عربية**	22	%24.17	**%100**
	فرنسية	10	%10.98	
	عربية فرنسية	59	%64.83	
10- أيهما تفضّل:	**قاموسك الورقي**	51	%56.04	**%100**
	قاموسك داخل الحاسوب	40	%43.95	

التعليق على نتائج الجدول رقم (04):

* يملك (86.81%) من التلاميذ كتبا في البيت، تتنوع بين كتب عربية وكتب فرنسية، يطلّعون عليها بين الحين والآخر. في حين نجد بعض التلاميذ (13.18%) – وهي فئة قليلة– لا يملكون كتبا في البيت وذلك لكونهم؛ إمّا أنهّم غير قادرون على اقتناءها، أو أنهم غير مهتمون بالمطالعة

والقراءة، وهذا السبب الثاني كان المبرّر أكثر تكرارًا في الاستبيان الموجّه إلى التلاميذ في السنة الثانية متوسط.

* رغم أنّ بعض التلاميذ لا يملكون كتبا في البيت إلاّ أنهم يستعملون القواميس، ويملكونها في البيت حسب تأكيد (83.51%) من التلاميذ؛ حيث يصادفون كلمات غريبة عنهم وذلك أثناء تحضير الواجبات لاسيما في أنشطة القراءة والتعبير. في حين لا يملك حوالي (16.48%) من التلاميذ قواميس في البيت– وذلك حسب رأيهم– ليسوا بحاجة إليها طالما يشرح المعلم الكلمات الصعبة أثناء القراءة في عنصر شرح المفردات، كما أنّ القواميس لا تخدمهم دائما إلاّ أحيانا قليلة.

*معظم القواميس التي بحوزة التلاميذ هي عربية وفرنسية، حسب ما أقرّ (80.21%) من التلاميذ؛ لأن القاموس العربي ضروري لتعلم اللّغة العربية، والأمر نفسه بالنسبة للقاموس الفرنسي فهو مفيد جدًا في تعلم اللّغة الفرنسية، كما نجد (09.89%) من التلاميذ يكتفون بالقاموس المدرسي العربي لأنهم تدرّبوا على استعماله في القسم، كما أنهم يسعون إلى تعلم اللّغة العربية لكونها لغة الأصل. أمّا اللّغة الفرنسية فهي صعبة لهم لا يتحكّمون في قواعدها. على عكس هذا الرأي يميل بعض التلاميذ بنسبة (09.89%) إلى اللّغة الفرنسية؛ حيث يستعملون القاموس المدرسي الفرنسي ويتقنون البحث فيه بكل سهولة، كما أنه يجذبهم بصوره الملونة ومفرداته المتنوعة.

* يستعمل (84.61%) من التلاميذ القاموس المدرسي في البيت أثناء تحضير الفروض والواجبات المنزلية؛ عندما يصادفون كلمة صعبة تستدعي الشّرح في القاموس. على خلاف بعض التلاميذ (15.38%)، فإنهم لا يستعملون القاموس المدرسي؛ فليس بحوزتهم أيّ قاموس يستعينون به عند الحاجة، وأحيانا كثيرة ما يعيقهم غموض المفردات من فهم نصوص القراءة، فيضطرون إلى طلب المساعدة من أهلهم .

* يلجأ بعض التلاميذ (35.16%) إلى طلب المساعدة من والديهم أثناء استعمال القاموس؛ نظرًا لعدم إتقانهم المنهجية المتّبعة في البحث عن شرح الكلمة في القاموس المدرسي، كما أنّ بعض هذه القواميس لا تتبّع الترتيب الألفبائي في ترتيب مداخلها، رغم أن النهج الألفبائي هو الملائم للتلميذ في المراحل الابتدائية والمتوسطة. في حين نجد بعض التلاميذ (64.83%) يستعملون القواميس بمفردهم دون الاستعانة بالوالدين، لكونهم يتقنون طريقة البحث في القاموس، فهي بسيطة تتطلّب تجريد الكلمة من زوائدها وجعلها فعلا ماضيا بحيث؛ ينظر إلى أول حرف تبدأ به. وهذه الخطوات بسيطة تمكنهم من إيجاد معنى الكلمة المطلوبة.

* يملك تلاميذ السنة الثانية متوسط قواميس شتى، تتنوع بين الفرنسية والعربية والإنجليزية، يمكن إدراج عناوينها في الجدول الآتي:

القواميس العربية	القواميس الأجنبية
– المرشد (عربي– فرنسي)/ – المرشد (عربي– فرنسي– إنجليزي) – النجاح/المرسل/ قاموس البدر/المحيط/ الكافي للجيب/متقن الطلاب/ نوبل الملهم/ – – مجاني للطلبة/الهدى/ الممتاز/ المجتهد/ منجد التلميذ/ مرشد الطلاب/ المفيد (عربي– فرنسي–إنجليزي) – المنير/ المتقن/ الرائد/المنار/المرشد – منجد الجيب (قاموس المبتدئين)/ الكافي – الرائد (معجم ألفبائي في اللغة والإعلام) – قصة الإعراب (جامع دروس النحو والصرف)/ زاد معجم نور الدين الوسيط – المتقن المدرس/ الوجيز/الطالب/ البدر – الوسيط الحديث /المنجد (فرنسي–عربي) – المنجد الميّسر للناشئة عربي مصوّر المجاني المصوّر قاموس الطالب (فرنسي– عربي)	– La rousse (français–français). – Auzon / Oxford – Le Robert encyclopédie – Dictionnaire hachette – Inédit poche langue française – Le robert (Anglais) – Le robert des écoles - Mon premier dictionnaire - Larousse nouveau dictionnaire – Trilingue des débutons – Elhouda– lexique Amawal – Elmounir (français–arabe) – Oxford poche– tamazight – Elmiftah (francais –arabe)

* معظم التلاميذ (92.30%) تعجبهم القواميس التي بحوزتهم، لكون هذه القواميس تحتوي على الكلمات الصعبة التي تصادفهم وتشرحها بشكل سهل وبسيط، كما أنّها تحتوي على الصور واللّوحات الملونة لذا يتمتع التلاميذ عند استعمالها. إضافة إلى اشتمالها على مصطلحات علمية، ومعارف عن الشّخصيات والأعلام. لذا تعتبر القواميس المدرسية منبع المعرفة والثقافة؛ فإضافة إلى الكلمات المشروحة يمدّ القاموس التلاميذ بكلمات وعبارات يستعملونها في إنشاء التعبيرات، ومعارف علمية وموسوعية تفيد في تعلم اللّغات واختلاف ثقافتها وقواعدها. في حين نجد بعض التلاميذ (07.69%) لا تعجبهم القواميس المدرسية ولا تجذبهم؛ وذلك لكونها ناقصة في الشّرح ومعقدة أحيانا، ولا تحتوي كل الكلمات المطلوبة. كما أنها لا تتناسب مع التلميذ في المتوسط؛ فكتابتها غير واضحة فيها الكثير من الأخطاء المطبعية. لذا لا يتحمسون في توظيفها واستعمالها.

* يملك معظم التلاميذ (74.72%) حواسيب في بيوتهم، في حين هناك فئة منهم (25.27%) لا يملكون جهاز الحاسوب. ومن جهة أخرى نجد (42.85%) من التلاميذ لديهم مجموعة من القواميس اللّغوية في حواسيبهم، وأغلبها قواميس عربية. غير أننا لا يمكن أن نعمّم هذا الحكم على كل التلاميذ؛ ف(57.14%) منهم لا يملكون أي قاموس في حواسيبهم.

* إنّ القواميس التي بحوزة التلاميذ هي قواميس عربية وفرنسية، حسب ما أكّده (64.83%) من التلاميذ. أمّا بخصوص القواميس المفضلة عند التلاميذ فأغلبها هي القواميس المطبوعة ورقيًا، حسب رأي (56.04%) من التلاميذ- فهذا النوع من القواميس- يمكن أخذها أينما شاء التلميذ؛ فهي سهلة الاستعمال. في حين نجد فئة من التلاميذ (43.95%) تفضل القاموس الإلكتروني؛ لأنه الأسرع والأسهل في البحث عن الكلمات، كما أنه يحتوي على كلمات كثيرة ومتنوعة، لكن استعماله متعب للعينين من جهة ومفيد لربح الجهد والوقت من جهة أخرى.

المحور الثالث: مدى معرفة التلاميذ بالقاموس المدرسي واستعماله في القسم

يتضّمن هذا المحور سبع أسئلة كانت الإجابة عليها متفاوتة. هذا ما سيوضّحه الجدول

المحور الثالث	**مدى معرفة التلاميذ بالقاموس المدرسي واستعماله في القسم**			
الأسئلة المتعلقة بالمحور	**المتغيّرات**	**التكرارات**	**ن.المئوية**	**المجموع**
1-هل تعرف القاموس المدرسي؟	**نعم**	50	%54.49	**%100**
	لا	41	%45.05	
2-هل تملك قاموسا مدرسيا عربيا؟	**نعم**	46	%50.54	**%100**
	لا	45	%49.45	**%100**
3-هل تستعمل القاموس المدرسي داخل القسم؟	**نعم**	58	%63.73	**%100**
	لا	33	%36.26	
4-في أية حصة تستعمل قاموسك المدرسي؟	**اللغة العربية**	23	%25.27	**%100**
	اللّغة الفرنسية	13	%14.28	
	معا	55	%60.43	
5- في أي نشاط تستعمل القاموس؟	**القراءة**	57	%62.63	**%100**
	التعبير	22	%24.17	
	أنشطة أخرى	12	%13.18	
6-هل تجد شرح الكلمات الصعبة في قاموسك المدرسي؟	**نعم**	19	%20.87	**%100**
	لا	07	%07.69	
	أحيانا	65	%71.42	
7-هل تتحمس أثناء استعمال للقاموس المدرسي؟	**نعم**	69	%75.82	**%100**
	لا	22	%24.17	

مناقشة نتائج الجدول رقم (05):

يعرف معظم التلاميذ (54.49%) القاموس المدرسي حيث يستعملونه لشرح المفردات أو لفهم المصطلحات العلمية؛ فالقاموس بالنسبة لهؤلاء التلاميذ هو كتاب صغير الحجم يحتوي على المفردات والكلمات التي تساعدهم في القراءة والتعبير، وهو وسيلة لتذليل وشرح الكلمات الصعبة. كما أنّه مرجع هام يستعمله المتعلم في المدرسة لإيجاد المعاني للكلمات التي يصادفها، يحتوي على الكلمات الخاصة بالمتعلمين، ومرتبط بالمقرّر الدراسي لاسيما بالكتاب المدرسي. إضافة إلى هذا يحتوي على صور توضّيحية ولوحات ملونة وخرائط وصور الحيوانات.

يعرفه بعض التلاميذ بأنه قائمة من الكلمات المشروحة بالتفصيل، حتى يصل القارئ إلى فهم الألفاظ عند القراءة والمطالعة. ويستعمل في حصة معيّنة خاصة في الأعمال الموجهة. كما أنه أداة لجمع كلمات لغة معينة، وتعريفها بأصولها واشتقاقاتها وطريقة إعدادها. يهدف إلى ربط كل كلمة بمعناها وإيضاح علاقتها بمدلولها. في حين لا يعرف (45.05%) من التلاميذ القاموس المدرسي؛ لكونهم لا يستعملون أيّ قاموس في القسم أو في البيت. كما أنّهم غير قادرون على اقتناءه وامتلاكه. ولقد عرف التلاميذ القاموس المدرسي من خلال استعماله داخل القسم، وشرح المعلم لخطوات البحث فيه، كما أن بعض المعلمين نصحوا تلاميذهم بضرورة اقتناء قاموس مدرسي معين، لتعلم اللغة العربية، وعرفه بعض التلاميذ من شبكة الانترنت عند تحضير الواجبات المنزلية باستعانة المواقع الإلكترونية عند مصادفة الكلمات المبهمة بغية شرحها وتذليلها.

يملك (50.54%) من التلاميذ قاموسا مدرسيا عربيا ؛لأنه ضروري لفهم نصوص القراءة والتعبير وتعلم اللّغة العربية بشكل عام. في حين لا يملك (49.45%) من التلاميذ قاموسا عربيا لكونهم لا يحبون مادة اللّغة العربية ويفضّلون القواميس الفرنسية؛ لأنهم متحكمين في قواعدها. كما

أنّ القواميس العربية لا تستعمل في القسم إلاّ أحيانا قليلة. لذا يرون أنه غير ضروري وشراءه ليس له لزوم لاسيما إذا نظرنا إلى ثمنه الباهظ.

يستعمل معظم التلاميذ (63.73%) القاموس المدرسي في القسم عندما تعترضهم كلمات صعبة وغير مفهومة، خاصة عند قراءة النصوص أو إنشاء الوضعيات الإدماجية، سواء في حصة اللّغة العربية أم في الفرنسية. يستعينون بعدّة قواميس عربية مثل: المرشد، المفيد، منجد التلميذ، المنار، المبسط الصغير... الخ. وقواميس فرنسية مثل (le robert, la rousse). في حين نجد بعض التلاميذ (36.26%) لا يستعملون القاموس المدرسي؛ نظرا لعدم طلب المعلم إحضاره واستعماله في القسم؛ أي عدم التزام المعلم بتعويد تلاميذه على البحث في القاموس واكتفاءه بالشّرح الذي يقدمه، ممّا يجعل التلميذ لا يدرك قيمة القاموس ومدى أهميته في تعلم اللّغة.

يحتاج التلاميذ في حصة اللّغة العربية إلى استعمال القاموس المدرسي كما أكّد (25.27%) من التلاميذ في الاستبيان؛ وذلك لفهم نصوص القراءة التي تحتوي بعضها كلمات صعبة وغامضة المعنى. في حين نجد بعض التلاميذ (14.28%) يستعملون القاموس المدرسي في حصة اللّغة الفرنسية عندما يصادفون كلمات مبهمة المعنى، ونجد فئة أخرى من التلاميذ (60.43%) يستعملون القاموس المدرسي في حصص اللّغة العربية والفرنسية؛ لأنهما تحتويان على نصوص صعبة، ومصطلحات غريبة تحتاج إلى الشّرح والتذليل.

يعتبر نشاط القراءة من أكثر الأنشطة التي تتطلّب استعمال القاموس المدرسي كما أفاد (62.63%) من التلاميذ؛ لأنها تحتوي على نصوص صعبة الفهم تتطلّب الشّرح لتيسير الفهم. إضافة إلى نشاط القراءة نجد نشاط التعبير يستدعي إنشاءه استعمال القاموس المدرسي؛ وذلك لإدماج الكلمات المشروحة من القاموس في التعبير الكتابي أو التعبير الحواري. إضافة إلى

الاستعانة بالقاموس في الأنشطة الأخرى التي قد يصادف فيها التلميذ مصطلحات غريبة مثل: نشاطي التربية الإسلامية والتربية العلمية.

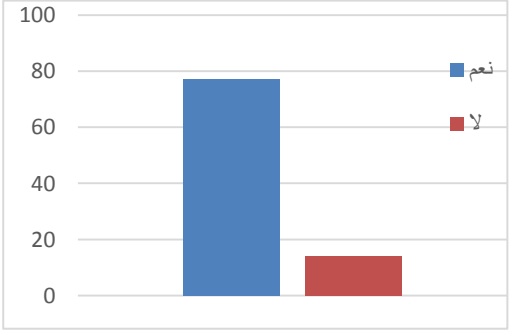
يجد بعض التلاميذ (20.87%) شرح الكلمات في القاموس المدرسي، في حين يعثر البعض الآخر (71.42%) على شرح الكلمات الصعبة أحيانا، ولا يجدون ما يريدون من الّشرح أحيانا أخرى. وهناك بعض التلاميذ (07.69%) لا يجدون شرح الكلمات الصعبة التي يصادفونها عندما يطالعون الكتب ويقرؤون النصوص لأن قاموسهم صغير الحجم.

يتحمّس معظم التلاميذ (75.72%) أثناء استعمالهم للقاموس المدرسي وذلك؛ لأنه يحتوي على شرح الكلمات مرفقة بالصوّر تسهل الفهم والاستيعاب، كما يضمّ معلومات عن الأعلام وبلدان العالم، ولوحات لجسم الإنسان، وخرائط وصور الحيوانات لذلك فهو محمّس للاكتشاف. كما أنهّ من خلال القاموس يتعرّف التلاميذ على كلمات ومعاني جديدة مفيدة للاستعمال في التعبير الإنشائي، إضافة أنّ التلاميذ يتعاونون فيما بينهم، ويتنافسون على إيجاد معنى الكلمة. لذا يحفزهم ويثير حماسهم. أما بعض التلاميذ (24.17%) فلا يتحمّسون لاستعمال القاموس المدرس، لكونهم لا يعثرون على كل الكلمات المطلوبة. كما أنّ بعض القواميس لا تتناسب مع سّن التلاميذ ولا تخدم ميولهم العلمية والمعرفية، لذلك نجدهم ينفرون منها.

المحور الرابع: المنهجية المعتمدة في استعمال القاموس المدرسي

الجدول رقم (06): هل تعرف طريقة البحث في القاموس المدرسي؟

المتغير	التكرار	النسبة
نعم	77	%84.61
لا	14	%15.39
المجموع	**91**	**%100**



شكل 04: مدى معرفة طريقة البحث في القاموس المدرسي

التعليق على معطيات الجدول: يبيّن الجدول أن حوالي (85%) من التلاميذ يعرفون طريقة البحث في القاموس المدرسي بإتباع مجموعة من الخطوات:

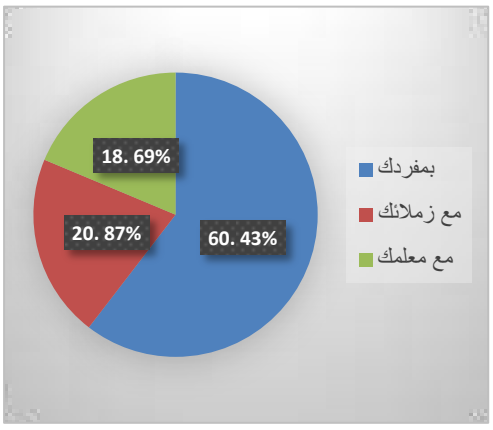
أ- ينظر إلى الكلمة إذا كانت فعلاً أم اسمًا، وإذا كانت مزيدة تجرّد من الزوائد وتحوّل إلى فعل ماضي. ثم يتبع التلميذ الترتيب الهجائي أو الألفبائي في استقراء مادة المعجم المدرسي، ثم يليه التمعّن في الحرف الأول الذي تبدأ به الكلمة وعلى أساسه يتمّ البحث في القاموس.

ب- يبحث بعض التلاميذ داخل القاموس بحذف الألف واللام للكلمة وتجريدها من الحروف الزائدة، والضمائر المتصلة حتى تعود إلى أصلها. ثم يتم جعل الحرف الأول منها بابًا والحرف الثاني فصلاً، مع مراعاة ترتيب الحرف الثالث.

هذه هي الخطوات التي يتبعها التلاميذ في السنة الثانية متوسط أثناء بحثهم عن شرح الكلمة داخل القاموس المدرسي. ومن جهة أخرى نجد فئة من التلاميذ (15%) لا يعرفون طريقة البحث عن شرح الكلمة في القاموس وذلك يعود؛ إلى عدم استعماله في القسم، وعدم اهتمام المعلم بشرح وتفسير للخطوات التي يتبعها للبحث في القاموس المدرسي. لذلك يستصعب على التلميذ إتقان منهجية استعمال القاموس؛ ممّا يجعله يواجه صعوبات في فهم الألفاظ والمصطلحات الخاصة باللّغة العربية، وهذا ما يؤدي بالضرورة إلى عدم استحبابها، والميل إلى تعلّم اللغات الأجنبية.

الجدول رقم (07): هل تستخدم القاموس المدرسي:

المتغير	التكرار	ن. المئوية
بمفردك	55	%60.43
مع زملائك	19	%20.87
مع معلمك	17	%18.69
المجموع	**91**	**%100**



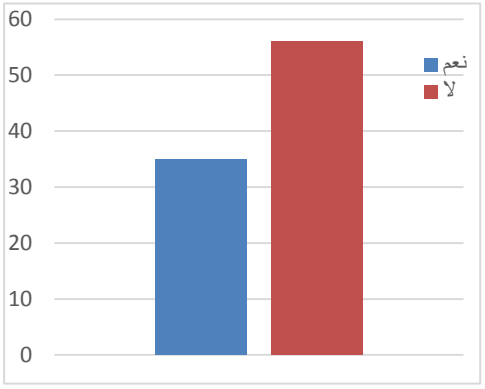
شكل 05: مدى استخدام التلميذ للقاموس المدرسي

تحليل نتائج الجدول:

إنّ معظم التلاميذ (60.43%) يستخدمون القاموس المدرسي بمفردهم؛ لكونهم يتحكمون في طريقة البحث عن شرح الكلمة في القاموس، إلاّ أنّ البعض منهم (20.87%) يستخدمون القاموس مع زملائهم من أجل المنافسة والإسراع في إيجاد شرح الكلمة. كما أنّ هذه الطريقة تجعلهم متعاونين فيما بينهم؛ فالنجيب يساعد المتوسط. كما تتاح الفرصة من خلال الأسلوب الجماعي للتلاميذ الذين يعانون من نقائص لتصحيح أخطائهم وعيوبهم، وكذا لاستدراك نقائصهم؛ من خلال مقارنة أنفسهم بغيرهم من الزملاء. ومن جهة أخرى نجد فئة من التلاميذ (18.69%) يستخدمون القاموس المدرسي بمساعدة المعلم؛ لأنه الموجّه والمرشد، يسهّل عملية البحث لدى التلاميذ إذا صادفوا صعوبات، أو إشكالات تعيقهم في فهم كلمة معيّنة يلجئون إلى قاموسهم الصغير طالبين يد المساعدة من معلمهم.

الجدول رقم (08): هل تأخذ وقتا طويلا أثناء استعمالك للقاموس المدرسي؟

المتغيّر	التكرار	ن. المئوية
نعم	35	%38.46
لا	56	%61.53
المجموع	**91**	**%100**



شكل 06: أخذ التلميذ للوقت أثناء استعمال القاموس

مناقشة نتائج الجدول (08):

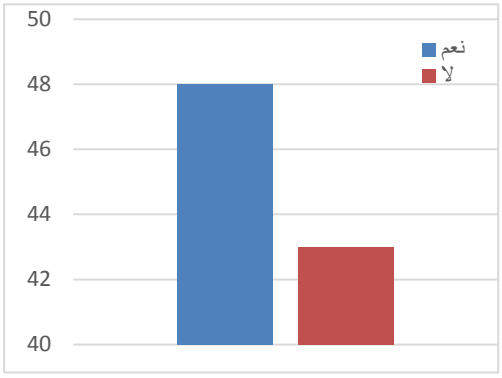
إنّ استعمال القاموس لشرح المفردات الصعبة يأخذ وقتًا حسب رأي (38.46%) من التلاميذ؛ لأن فهم الكلمة والبحث عن شرحها يتطلّب وقتًا، وأحيانا كثيرة لا يتمّ العثور على الكلمة المطلوبة. كما أن بعض التلاميذ غير متعودين على استعمال القاموس والبحث فيه، لاسيما إذا كان القاموس

كبير الحجم يحوي كلمات متعددة، يصعب البحث فيه ولا يتم إيجاد الكلمة بسهولة. في حين لا يستغرق البحث في القاموس عند (61.53%) من التلاميذ إلاّ وقتا قصيرا يتمّ بكل سهولة؛ فطريقة البحث سهلة وبسيطة. كما أنّ الكلمات مرتبة حسب الحروف الأبجدية لذلك؛ فالبحث فيه سهلاً يتطلّب فقط حفظ الحروف بالترتيب، ثم إنّ التلاميذ قد تعودوا على استعمال القاموس في حصص القراءة والتعبير.

المحور الخامس: مدى اهتمام المعلمين بالقاموس المدرسي

الجدول رقم (09): هل يخصّص معلمك وقتا لاستعمال القاموس؟

المتغيّر	التكرار	ن. المئوية
نعم	48	%52.74
لا	43	%47.25
المجموع	**91**	**%100**



شكل07: تخصيص المعلم لوقت خاص باستعمال القاموس

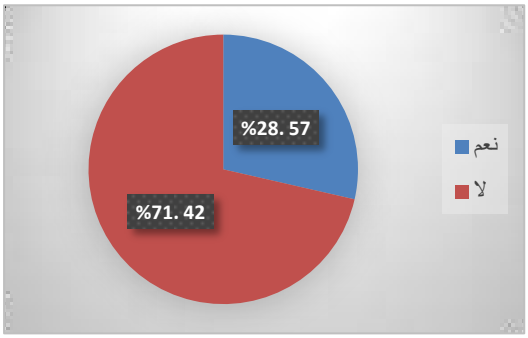
التعليق على الجدول:

يخصّص بعض المعلمين- كما أكّد (52.74%) من التلاميذ- وقتًا لاستعمال القاموس وذلك في حصص القراءة والتعبير الكتابي؛ فالتلاميذ يجدون كلمات صعبة الفهم، فيعودون إلى قواميسهم لتذليل تلك الصعوبات. كما يدعّم المعلم تلميذه في استعمال القاموس المدرسي؛ بشرح طريقة وكيفية استخدامه والبحث فيه. في حين نجد فئة من المعلمين لا يخصّصون وقتًا معيَّنا لاستعمال القاموس؛ فنادرًا ما يطلبون من تلاميذهم إحضار القاموس، والحرص على استخدامه داخل القسم- حسب ما أكّده (47.25%) من التلاميذ- ممّا يجعل التلميذ ينفر من أيّ قاموس. وهذا حتما ما يؤدي إلى عدم تعلّم اللّغة وإتقانها لاسيما إذا تحدثنا عن اللّغة العربية التي لا تزال بحاجة إلى جهود

أكبر وأعمق في صناعة المعجم المدرسي العربي، والذي ينبغي أن يكون سندا للمتعلمين عامة في جميع أطوار التعليم، وفي جميع البلدان العربية.

الجدول رقم (10): هل تأخذ القاموس المدرسي دائما في محفظتك؟

المتغير	التكرار	ن. المئوية
نعم	26	%28.57
لا	65	%71.42
المجموع	**91**	**%100**



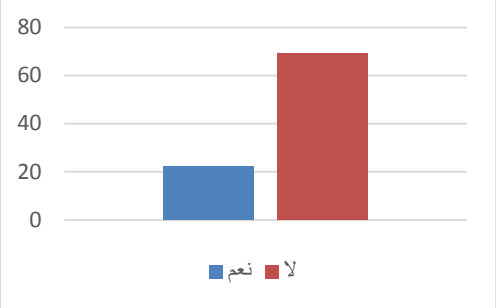
شكل 08: أخذ التلميذ للقاموس المدرسي في محفظته

مناقشة معطيات الجدول:

إنّ معظم التلاميذ (71.42%) لا يأخذون قاموسهم المدرسي داخل المحفظة؛ وذلك لكونهم ليسوا بحاجته دائما إلاّ في حصص القراءة والتعبير، كما أنّ المعلم لا يطالبهم بإحضاره–حسب ما برّر بعض التلاميذ– فالمعلم هو من يشرح لهم ما لم يفهموه من المفردات الصعبة لذلك؛ فلا داعي للقاموس المدرسي إلاّ نادرًا جدا ما يقوم المعلم باستعارته عند المدير. كما أنّ بعض التلاميذ يملكون قاموسًا كبير الحجم يثقل محفظتهم، لذا يفضّلون تركه في البيت والاستعانة به لإنجاز الواجبات المنزلية. أمّا بقية التلاميذ (28.75%) فيأخذون القاموس المدرسي في محافظهم بشكل دائم؛ لأنهم يستعملون القاموس يومًيا، ويمكن للمعلم أن يطلبه في أيّ وقت. كما يستعينون بالقاموس لشّرح الكلمات الصعبة إمّا في القراءة، أو استعمال كلمات جديدة في التعبير الشفهي أو الكتابي.

الجدول رقم (11): هل يلزمك معلمك بشراء قاموس مدرسي؟

المتغيّر	التكرار	ن. المئوية
نعم	22	%24.17
لا	69	%75.82
المجموع	**91**	**%100**

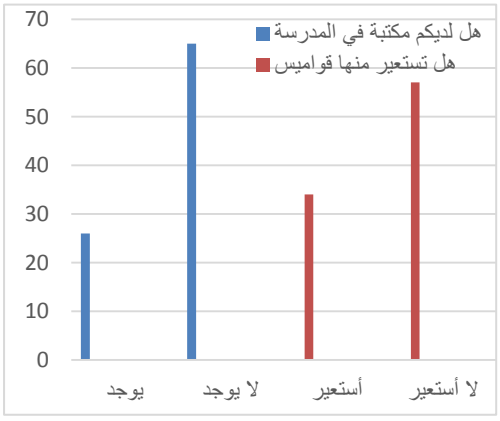


شكل 09: إلزام المعلم تلاميذه بشراء قاموس مدرسي

تحليل معطيات الجدول: يلزم بعض المعلمين تلاميذهم بشراء قاموس مدرسي- حسب تقرير (24.17%) من التلاميذ في الاستبيان- لأنهم بحاجة إليه لتذليل المفردات الصعبة والمبهمة المتواجدة في نصوص القراءة والمطالعة، وكذلك لإثراء الرّصيد اللّغوي الضروري لإنشاء التعبير والوضعيات الإدماجية. ولكن من جهة أخرى نجد بعض المعلمين لا يلزمون تلاميذهم بشراء قاموس مدرسي- حسب ما صرّح به (75.82%) من التلاميذ وذلك؛ لأن القواميس المتوفرة- حسب رأي المعلمين- لا تخدم التلاميذ، فهي قواميس تجارية لا تتوفر على المفردات اللّغوية المناسبة للتلميذ في السنة الثانية متوسط. ولقد أضاف المعلمون أنّ المنهاج الجديد لا يتيح الفرصة لاستعمال القاموس المدرسي نظرا لكثافة مواده وأنشطته، لذا لا يسعهم لاستعانة به في القسم.

الجدول رقم (12): هل لديكم مكتبة في المدرسة؟ وهل تستعير منها قواميس؟

المتغيرات	التكرار	النسبة	مج
لدينا مكتبة	26	%28.57	100 %
لايوجد مكتبة	65	%71.42	
أستعير	34	%37.36	100 %
لا أستعير	57	%62.63	



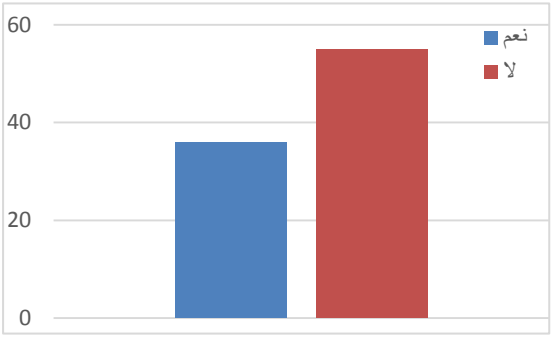
شكل 09: مدى توفر المكتبات في المدارس

مناقشة نتائج الجدول:

يبيّن الجدول أعلاه أنّ أغلب التلاميذ (71.42%) ليس لديهم مكتبة في المؤسسة التي ينتمون إليها، لذلك فلا يستعملون القاموس داخل القسم إلاّ أحيانا قليلة؛ إذ يستعيرونه من عند المدير ولكن يبقى هذا غير كافيًا؛ فقاموس واحد لا يخدم مجموعة من التلاميذ، فليس بإمكانهم الاستعارة من المكتبة لأنها غير متوفرة- كما بيّن ذلك (62.63%) من التلاميذ في الاستبيان الموجّه لهم- في حين نجد بعض المؤسسات التربوية تتوفر على مكتبة- كما جاء في الاستبيان- من خلال تصريح (28.57%) من التلاميذ، وهي نسبة قليلة جدًا مقارنة بعدد المؤسسات التي لا تحتوي على مكتبات وقاعات للقراءة، لكن رغم ذلك فنجد فئة من التلاميذ (37.36%) يستعينون بها في إنجاز فروضهم وواجباتهم المنزلية.

الجدول رقم (13): هل نصحك معلمك بقاموس مدرسي معين؟

المتغيّر	التكرار	النسبة
نعم	36	%39.56
لا	55	%60.43
المجموع	91	%100



شكل 10: نصح المعلم لتلاميذه بقاموس مدرسي معيّن

تحليل نتائج الجدول

ينصح بعض المعلمين تلاميذهم بضرورة شراء وامتلاك قاموس مدرسي- حسب ما أكّده (39.56%) من التلاميذ في أجوبتهم على أسئلة الاستبيان- فمن المعلمين من اقترح على تلاميذه شراء قاموس **المرشد** (عربي-عربي)، **مرشد الطلاب** (عربي-عربي) لأنه؛ في نظرهم الأنسب مع مستوى تلاميذ السنة الثانية متوسط. في حين نجد فئة من المعلمين لم ينصحوا تلاميذهم بأيّ

قاموس؛ فقلّما ما ينبّهوا التلاميذ إلى أهمية القاموس- حسب ما أكدّه (60.43%) من التلاميذ- فنادرا ما يستعملوا القاموس المدرسي، لذلك ليس له الأولوية والأهمية في امتلاكه.

المحور السادس يتعلق بمميّزات ومواصفات القاموس المدرسي الذي يتمناه التلاميذ:

يتضّمن هذا المحور أربع أسئلة تتعلّق بشكل القاموس، ومدى توفّره على الصور الملونة واللّوحات، وكذا حجمه ونوعه. فهذا المحور يسعى إلى رسم الصورة التي يجب أن يكون عليها القاموس المدرسي كما ينشده تلميذ السنة الثانية متوسط، وتلميذ المرحلة المتوسطة بشكل عام.

المحور السادس	**مواصفات القاموس المدرسي الذي يتمناه التلميذ**			
الأسئلة المتعلقة بالمحور	**المتغيّرات**	**التكرارات**	**ن. المئوية**	**المجموع**
1-هل يحتوي قاموسك على اللّوحات والصور ؟	**نعم**	54	%59.34	**%100**
	لا	37	%40.65	
2-كيف تفضّل أن يكون قاموسك؟	**صغير الحجم**	18	%19.78	**%100**
	متوسط الحجم	57	%62.63	
	كبير الحجم	16	%17.58	
3-كيف تريد أن يكون قاموسك؟	**يحتوي على الصور والألوان**	76	%83.51	**%100**
	لا يحتوي	15	%16.48	
4-هل تفضّل القاموس المدرسي؟	**العربي**	55	%60.43	**%100**
	الفرنسي	15	%16.48	
	معًا	21	%23.07	

التعليق على نتائج الجدول رقم (14):

معظم القواميس المدرسية التي بحوزة التلاميذ هي قواميس مصورّة، كما أكّد (59.34%) من التلاميذ لكونها أكثر تسلية ومتعة بجمال صورها ولوحاتها الملونة، في حين نجد بعض التلاميذ

(40.65%) يمتلكون قواميس خالية من الصوّر واللّوحات الملونة؛ ممّا دفعهم إلى عدم استعمالها والملل منها.

* يفضّل أغلب التلاميذ (62.63%) في السنة الثانية متوسط قواميس مدرسية تكون متوسطة الحجم، شرط أن تحتوي على شرح الكلمات المناسبة لسّنهم ومستواهم، في حين تفضّل فئة من التلاميذ (19.78%) القواميس الصغيرة في الحجم، حتّى لا تتعبهم في أخذها إلى القسم. كما أنّها الأنسب للمرحلة المتوسطة؛ بحيث تحتوي على الكلمات التي يستعملها في القراءة والتعبير. كما نجد بعض التلاميذ (17.58%) يفضّلون القواميس الكبيرة؛ لأنها قادرة على استيعاب واحتواء جلّ المفردات اللّغوية التي تلاءم المرحلة المتوسطة، كما أنّها تقدّم الشّرح اللّغوي بكل سهولة ويُسر مرفقا بالصوّر والشّواهد التوضّيحية لتدعيم التلاميذ في الفهم والاستيعاب.

* إنّ جلّ التلاميذ تقريبا (83.51%) يميلون إلى القواميس المدرسية المصوّرة، التي تحتوي على اللّوحات والرّسومات الملونة لاسيما صور الحيوانات، الخضر والفواكه، وصور الأعلام والبلدان. إلاّ فئة قليلة منهم (16.48%) تفضّل القاموس العادي الخالي من الألوان لأنه برأي هذه الفئة الأنسب للمرحلة المتوسطة؛ فالقاموس المدرسي المصوّر يتلاءم مع التلميذ الابتدائي الذي هو بصدّد تعلم الأشياء ومسمياتها؛ عن طريق الصوّر التوضّيحية مثل أسماء الحيوانات والأماكن.

* أمّا القواميس الفرنسية فهي المفضلة عند بعض التلاميذ (16.48%) لاسيما؛ أنّها تحتوي على العديد من الكلمات المرفقة بصوّر توضّيحية لها، كما أنّها الأسهل في الاستعمال لكونها مرتبة ألفبائيا. ومن جهة أخرى نجد فئة من التلاميذ (23.07%) تفضّل كل من القاموس العربي والقاموس الفرنسي؛ لكونهما مفيدان في تعلّم اللّغتين. كما أنّ لكل منهما خصائص تميّزه عن الآخر. وهذا ما يجعل لكل منهما قيمة علمية ولغوية.

يتميّز القاموس المدرسي الذي يتمناه تلاميذ السنة الثانية متوسط بجملة من المميّزات:

– أن يحتوي على جلّ المفردات التي يحتاجها التلميذ في المستوى المتوسط.

– أن يحتوي على معلومات متعدّدة موسوعية في مجالات مختلفة.

– أن يكون شرح المفردات بسيط بعيدًا من أيّ تعقيد.

– يجب أن يحتوي على صور ولوحات ملونة، وأمثلة توضّيحية وحكم؛ حتّى يستمتع به التلميذ ويرغب بالاطلاع عليه، ويكون خال من الأخطاء المطبعية.

– أن يحتوي على الكلمات التي يصادفها التلاميذ في الكتاب المدرسي، وفي التعبير.

– أن يرتب القاموس بشكل منظّم حتّى يسهل البحث فيه، شرط أن تكون كتابته واضحة.

– أن يحدّد القاموس نوع الكلمة (فعل، اسم، مذكر، مؤنث، مفرد، جمع)، كما أنه يكون متوسط الحجم لا يثقل حمله على التلميذ، يتناسب مع مستوى التلميذ.

– يتمنى التلاميذ في المتوسطة أن يكون لديهم قاموسا مدرسيًا؛ يراعي قيّم ثقافتنا وديننا الإسلامي، ويستشهد – في عرض مادته اللّغوية– بآيات من القرآن الكريم والأحاديث النبوية؛ حتّى يغرس في نفوس التلاميذ حب الاطلاع والتحفيز نحو تعلم اللّغة العربية لأنها لغة القرآن، والحرص على التمسّك بالمبادئ الإسلامية.

– يفضّل التلاميذ– حسب الاستبيان الموجّه إليهم– أن ينجز المؤلفون قاموسًا مدرسيًا إلكترونيًا يخفف أعباء البحث، ويسهّل عليهم استعماله والاستفادة منه، شرط أن لا يهمل القاموس الورقي واستعماله في القسم. ويجب أن يحتوي على معلومات عامة تثقفهم، ويفضّل أن يكون قاموسًا مزدوج اللّغة.

– إنّ جلّ التلاميذ يرون في القاموس المدرسي؛ أنّه مفيد يساعد في إيجاد شرح المفردات، ونافع يغذي الزّاد المعرفي، يشجّع ويحفّز التلاميذ على القراءة والمطالعة. كما أنّه وسيلة مهمة مساعدة

لإنشاء التعبير، وحل الفروض الخاصة باللّغة العربية والأعمال الموجهة، لذلك فعلى كل تلميذ أن يملك قاموسًا مدرسيًا خاصا به.

الملاحظات المسّجلة عند تحليل نتائج الاستبيان الموجه إلى التلاميذ:

أولا: لقد استعملنا مصطلح **القاموس** بدل **المعجم؛** لأن التلاميذ يعرفون **المعجم المدرسي** على أساس تسميته **بالقاموس المدرسي.** لذلك حرصنا على استعمال هذا المصطلح في الأسئلة المندرجة في محاور الاستبيان، بهدف تلقي التفاعل والتجاوب من التلاميذ. فرغم أنّنا قمنا بالشّرح والتفسير لأسئلة الاستبيان إلاّ أنّ بعض التلاميذ يجهلون مصطلح المعجم. فبحكم الاستبيان التجريبي الذي قمنا به لبعض التلاميذ؛ فكل الأسئلة التي تحتوي على مصطلح المعجم لم يجب التلاميذ عليها. وبناءً على هذا قمنا بتغيير هذا المصطلح واستبداله بالقاموس، وفعلا تمت الإجابة عليها وتلقت تجاوبًا كبيراً.

ثانيا: وردت بعض الأخطاء الإملائية في أجوبة الاستبيان. كما يوضّحها الجدول الآتي:

الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب
القموس	القاموس	المورشد	المرشد
الرسيد	الرّصيد	قموس الطولاب	قاموس الطلاب
الموعجم	المعجم	ننضر	ننظر
المعجام	المعاجم	بلبحث	بالبحث
يعطين	يعطينا	بنسبة لي	بالنسبة لي
الكالمات	الكلمات	إحتجة	احتجت
لا أخطأ	لا أخطئ	مصتلحات	مصطلحات
القموس الذي أحبهو	القاموس الذي أحبه	مفردات سعبة	مفردات صعبة

هذه بعض الأخطاء التي سجلناها أثناء تحليل الاستبيان؛ فحوالي (30%) من التلاميذ وقعوا في أخطاء إملائية لاسيما لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط. إضافة إلى أسلوبهم الرّكيك في الإجابة على الأسئلة. أما (70%) من التلاميذ الآخرين فكانت إجابتهم منظّمة ومفهومة خالية تقريبًا من الأخطاء إلاّ الصغيرة منها مثل: تجاهل الهمزة، الشدّة... الخ.

بعد تحليل الاستبيان وإجابات التلاميذ– لاسيما السنة الثانية متوسط– تبيّن معنا أنّ الكثير من التلاميذ لا يتقنون طريقة استعمال القاموس المدرسي والبحث فيه؛ وذلك لعدم استعماله بشكل دائم ومستمر، وكذا عدم استهواء التلاميذ لحصة اللّغة العربية، ممّا يجعلهم لا يهتمون بالقواميس المدرسية ولا بكيفية البحث فيها. وهذا إن دلّ على شيء فإنّه يدّل على غياب الثقافة المعجمية في العديد من المؤسسات التربوية التعليمية؛ ممّا أدى إلى تدّني المستوى اللّغوي للتلاميذ، وضعف التحصيل الدراسي.

رابعًا: تحليل نتائج المقابلة

لقد قمنا بإجراء مقابلة شفوية مع مجموعة من المعلمين في المؤسسات: الابتدائية والمتوسطة التابعة لكل من ولايتي بجاية، البليدة؛ حيث قمنا بأخذ عيّنة عشوائية من المعلمين في الطورين الابتدائي والمتوسط. ولقد تمّ توزيعهم على الشّكل الآتي الذي سيوضّحه الجدول:

	ولاية بجاية		ولاية البليدة		مج	
المؤشرات	المتغيّرات	التكرار	المتغيّرات	التكرار		
الجنس	ذكر	07	ذكر	04	11	24
	أنثى	07	أنثى	06	13	
الطور الدراسي	الطور الابتدائي	08	الطور الابتدائي	05	13	24
	الطور المتوسط	06	الطور المتوسط	05	11	

يبيّن الجدول أنّ أغلبية أفراد العيّنة هم من الإناث؛ فالعنصر النسوي أكثر تفاعلاً وتجاوبًا مع أسئلة المقابلة مقارنة بالذكور. كما أنّ أغلبية المعلمين الذين أجرينا معهم المقابلة يدرّسون في الطور الابتدائي، ولقد خدمتنا أجوبتهم واقتراحاتهم في التعمّق لدراسة موضوع أهمية المعجم المدرسي بالنسبة للتلميذ. وقسمنا أسئلة المقابلة إلى محاور حيث؛ يتضّمن كل محور أسئلة تتعلّق بالمعجم المدرسي (ينظر الملحق رقم 04). وتندرج هذه الأسئلة ضمن المحاور الآتية:

المحور الأول: يتعلّق بماهية المعجم المدرسي

المحور الثاني: يتعلّق بمدى استعمال التلاميذ للمعجم المدرسي

المحور الثالث: حول أشكال المعاجم المدرسية التي يستعملها التلاميذ

المحور الرابع: متعلق بالنقائص والعيوب التي وقعت فيها المعاجم المدرسية

المحور الخامس: حول الحلول المقترحة لتجاوز هذه عيوب المعجم المدرسي

انطلاقا من هذه المحاور والأسئلة المندرجة ضمنها، عمدنا إلى جمع أجوبة المعلمين على أساس التشابه بينهما والاتفاق في الآراء والمقترحات المتعلقة بالمعجم المدرسي. فلذلك أدمجنا الإجابات على أسئلة المحاور الخمسة على شكل فقرات، تتضّمن كل فقرة أجوبة وتحليل للأسئلة المقترحة لكل محور على حدا.

تحليل نتائج المحور الأول المتعلق بماهية المعجم المدرسي:

الجواب الأول: يعتبر جلّ المعلمين والمعلمات المعجم المدرسي؛ مرجعًا تعليميًا هامًا في تعليم وتعلّم اللّغات عامة واللّغة العربية خاصة؛ حيث يوفر للمتعلم كل المفردات التي يصعب عليه فهمها مرتبطة بشرحها وتفسيرها في إطار سيّاق الجملة. ومن جهة أخرى يرتبط المعجم المدرسي بالمادة المدروسة في السيّاق التعليمي؛ إذ يحتوي على كل الكلمات التي يصادفها المتعلمون في نصوص القراءة في إطار المقرّر الدراسي. وبناءً على هذا فلكل مرحلة تعليمية معجمًا مدرسيًا خاصًا بها،

يكون هدفه الأسمى تذليل الصعوبات وتبسيط الفهم للمتعلم؛ فيكون له سندا يخدمه في إنجاز واجباته المنزلية، كما يعينه على إنشاء تراكيب جمالية وفنيّة مختلفة. لذا لا يمكن اعتبار المعجم المدرسي مجرّد قائمة من المفردات مرفقة بشرحها؛ إذا لم يرتبط بشكل مباشر بالسيّاق التعليمي الذي يؤطر العملية التعليمية التعلمية. فالمعجم المدرسي من أهم الوسائل التعليمية التي تساهم في تطوير المتعلم، وإثراء رصيده اللّغوي والمعرفي. لذا ينبغي أن يستعمل بشكل مستمر في الأقسام. ومن المفروض أن تشتمل المعاجم المدرسية التي تعنى بالمتعلمين؛ على المفردات الضرورية التي يحتاجها التلميذ في مرحلة تعليمية معيّنة.

الجواب الثاني: إنّ المعجم المدرسي مصدر أساسي للمعلومات اللّغوية؛ التي تجمع بين المعلومات الصوتية والنحوية، الصرفية، والمعلومات الدلالية، ومعارف موسوعية تثقيفية. لذا حضوره ضروري لتقديم الأنشطة العلمية واللّغوية خاصة حيث يخدم الأنشطة التعليمية في جوانب عديدة:

* **نشاط القراءة:** تُعتبر نصوص القراءة من أكثر الأنشطة التي يجد فيها المتعلم المفردات الصعبة؛ تحتاج إلى التذليل باستعمال المعجم لاسيما في المرحلة الابتدائية حيث يفتقر التلميذ– في إطار هذه المرحلة– إلى الملكة اللّغوية. كما نجد عنصر إثراء اللّغة يقترح مفردات تحتاج إلى معجم مدرسي لتبسيط معانيها، دون أن ننسى أنّ المناهج الجديدة التي تفرض على المتعلم أن يعتمد على قدراته الفردية؛ في حل التعلمات ليكتسب الكفاءات ويجندها في محيطه الواقعي. فمن هذا المنطلق كان لا بدّ من سند يساعده في تجاوز الصعوبات اللّغوية.

* **نشاط التربية الإسلامية:** نجد في هذا النشّاط بعض السور القرآنية التي تحتوي ألفاظًا بليغة موحية يصعب فهمها. لذا يلجأ المتعلم إلى معجمه المدرسي لشرحها وتبسيطها، والبحث عن المعنى الصحيح والمناسب للمفردة في السيّاق الذي وردت فيه.

* **نشاط التربية العلمية:** إنّ طبيعة هذا النشّاط تستدعي استعمال المعجم؛ لأنه يشمل على مصطلحات علمية غريبة عن المتعلم، توقعه في إبهام يعيقه في فهم فحوى هذا النشاط. ومن جهة أخرى نجد بعض النصوص في التربية العلمية تفوق مستوى المتعلم، وأحيانًا المعلم نفسه لا يستوعب مضامينها فما بالك بالمتعلم في الابتدائية أو المتوسطة.

بشكل عام، إنّ استعمال المعجم المدرسي ضروري في كل المواد والأنشطة لأنه تصادفنا مرادفات صعبة ومصطلحات غامضة، تتطلّب البحث والتقصّي عنها في المعجم. دون أن ننسى أنّ المفردات التي يشرحها المتعلم من المعجم المدرسي تضاف إلى ثروته اللّغوية، يلجأ إليها عندما يطلب منه توظيفها في التعبير أو المحادثة.

الجواب الثالث: يلزم بعض المعلمون تلاميذهم بشراء معجم مدرسي؛ لأنه- في نظرهم- سندًا تعليميًا ضروريًا يستعمله في كل الأنشطة، فينبغي على المتعلم أن يحضره دائما ويخرجه كلما استدعت الضرورة. وفي هذا السيّاق يرى هؤلاء المعلمين أنّ تعويد التلاميذ على استعمال المعجم يعينهم على رفع مستواهم اللّغوي وتحسين تحصيلهم الدراسي، كما يشجّعهم على القراءة والمطالعة دون ملل من مصادفة كلمة غامضة المعنى، وهذا بلا شّك يساهم في رفع الثقافة المعجمية لدى المتعلمين. في حين لا يلزم عدد كبير من المعلمين تلاميذهم بشراء معجم مدرسي خاص بهم؛ لأنهم ليسوا بحاجة إليه دائما إلاّ أحيانا قليلة. كما أنّ المعاجم المتوفرة لا تخدم التلاميذ لكونها تفوق مستواهم، تكثر فيها الأخطاء اللّغوية والمطبعية. إضافة إلى عدم تحديدها للفئة التي توجّه إليها فهي معاجم غير متدرّجة لا تراعي المراحل التعليمية؛ ممّا أدى إلى إهمالها والنفور من استعمالها.

تحليل المحور الثاني حول مدى استعمال التلاميذ للمعجم المدرسي:

الجواب الأول: يستعمل التلاميذ المعجم المدرسي في القسم عندما تصادفهم ألفاظُ غامضة يجهلون معناها خاصة في الأنشطة العلمية واللّغوية مثل: نشاط التربية العلمية والقراءة باعتبار أنّ هذه الأنشطة تستدعي اللّجوء إلى المعجم المدرسي.

الجواب الثاني: يعتمد التلاميذ على منهجية معيّنة أثناء استعمالهم للمعجم المدرسي، تقوم هذه المنهجية على إتباع الخطوات التالية:

* تحديد الكلمة المراد شرحها، وضبطها بالشّكل

* النظر إلى الكلمة؛ فإذا كانت اسمًا أو مصدرًا تحوّل إلى فعل، وإذا كانت جمع تحول إلى مفرد على صيغة فعل ماضي، وتجرّد من كل الزوائد والإضافات والضمائر المتصّلة.

* النظر إلى أول حرف تبدأ به الكلمة، ثم يتمّ البحث عنها على أساس ذلك الحرف علمًا أنّ المعاجم المدرسية أغلبها تتبع الترتيب الألفبائي.

إذا تقيّد التلميذ بهذه الخطوات فإنّه يسهُل عليه البحث في المعجم واستعماله بكل بساطة؛ فلا يمل من البحث. ولكن للأسف نجد بعض التلاميذ لم يتحكموا بعد في هذه المنهجية، فلا يتقنون استعمال المعجم المدرسي؛ ممّا أدّى بهم إلى إهماله وعدم استعماله.

الجواب الثالث: يتحمّس التلاميذ أثناء استعمالهم للمعجم المدرسي ويتجاوبون معه؛ حيث يبحثون عن شرح الكلمات جماعيًا ممّا يشعرهم بالحماس والمتعة، فكل متعلم يتسابق مع زميله لإيجاد المفردة وهذا يخلق بينهم روح المنافسة في إظهار المهارة والكفاءة، ومدى تمكّنهم وتحكّمهم في استعمال اللّغة. كما أنّ الأسلوب الجماعي يخلق جوا من المساعدة والتحفيز والمثابرة التي تعود على المتعلم بالفائدة أكثر من الاستعمال الفردي. ولكن نجد فئة من التلاميذ يميلون إلى استعمال المعجم المدرسي فرديًا، وذلك رغبة منهم في حرية البحث والتصفح وعدم الاعتماد على الغير.

تحليل المحور الثالث المتعلق بأشكال المعاجم المدرسية المستعملة

الجواب الأول: يستعمل التلاميذ المعاجم المدرسية العربية لأنها؛ الأنسب لتعلم اللّغة العربية مثل: **المرشد، منجد الطلاب، المجاني المصور، المتقن المدرسي، الرائد المدرسي.** وهي معاجم مفيدة تحتوي مفردات لغوية بسيطة. وتكون مرفقة بالصوّر التوضّيحية التي تجذب المتعلم- خاصة في المرحلة الابتدائية- وأحيانًا يلجأ بعض التلاميذ إلى المعاجم الثنائية (عربي- فرنسي) أو (فرنسي- عربي) عندما؛ لا يفهمون الشّرح يقومون بمقابلته بلغة أخرى. كما أنّ بعضهم يتقن الفرنسية أكثر من العربية، لذا يلجأ إلى المعاجم الثنائية (فرنسي-عربي) عندما يرغب في فهم وتعلم اللّغة العربية.

الجواب الثاني: يميل بعض المتعلمين إلى المعاجم الفرنسية لأنها؛ تتوفّر على كل المفردات التي يحتاجها من يريد تعلم اللّغة الفرنسية. كما أنّ هذه المعاجم غنيّة بالصوّر، وهي تركّز على المستوى التعليمي للمتعلم. في حين نجد أغلبية التلاميذ يميلون إلى المعاجم المدرسية العربية؛ لأنها الأسهل في الاستعمال وهي مفيدة في فهم اللّغة العربية وتعملها.

الجواب الثالث: إنّ المعاجم الفرنسية تراعي التدرّج المرحلي؛ فلكل مرحلة تعليمية معجمًا خاصًا بها. كما أنّها تحوي عدد هائل من المفردات اللّغوية المقترنة بسيّاقها، وتوضّيحها بالأمثلة والصور التوضّيحية. لذا تستهوي الكثير من التلاميذ. وفي هذه النقطة بالتحديد تفوق المعاجم العربية التي مازالت لم تحقق الغاية من وجودها؛ فنادرًا ما يجّد المتعلم ضالته فيها. لكونها محدودة المادة المعجمية، إضافة إلى ذلك فلا تحدّد الفئة والمرحلة التعليمية التي يتوجّه إليها المعجم. فلا تزال المعاجم المدرسية العربية بحاجة إلى عناية وتخطيط لصناعتها؛ فهي لا تفيد كثيرًا التلميذ اليوم لكونها عاجزة عن تحقيق حاجاته اللّغوية.

يعتبر **المرشد** المعجم المدرسي الأنسب تقريبًا للمتعلم بصفة عامة، لكونه يستوفي الشّروط المطلوبة؛ حيث يراعي المستوى التعليمي للتلميذ وقدراته وميوله. كما أنّه يحتوي على قائمة من

المفردات المشروحة بشكل بسيط يدركه التلميذ سواء في الابتدائية أم المتوسطة. كما أنه مناسب من الناحية المعرفية، الثقافية والنفسية خاصةً. وعلى هذا الأساس ينصح أغلبية المعلمين تلاميذهم باستعماله والاستفادة منه في المدرسة وفي البيت أيضا.

تحليل المحور الرابع المتعلق بالعيوب التي وقعت فيها المعاجم المدرسية.

الجواب الأول: يمكن تسجيل مجموعة من النقائص التي يعاني منها المعجم المدرسي من حيث؛ المادة فهي معاجم تفتقر إلى الرّصيد اللّغوي الذي ينبغي أن يكون مناسب مع المحتويات العلمية المدروسة. إضافةً إلى قصورها في شرح المفردات علمًا أنّ أغلب المعاجم المدرسية تهمل سيّاق استعمال الكلمة؛ فتقدّم المعنى منعزلاً عن سياق استعماله. ممّا يوقع التلميذ في حيرة لاسيما أنّ معنى المفردات يختلف من سيّاق إلى آخر. ومن جهة أخرى نجد المعاجم المدرسية لا تراعي الناحية المعرفية والثقافية، والنفسية للمتعلمين؛ فلذلك ينفرون من استعمالها رغم حاجاتهم إليها.

الجواب الثاني: يواجه التلميذ صعوبات عديدة أثناء استعماله للمعجم المدرسي؛ حيث لا يعثر دائمًا على كل المفردات التي يريدها؛ فالمعجم لا يتوفر على المفردات التي تناسب مرحلة تعليمية معيّنة. وأحيانا كثيرة يجد المعنى غامضًا مبهمًا لا يخدمه. كما نجد صعوبات في فهم معنى المفردات التي تفوق المستوى المعرفي واللّغوي للمتعلم. إضافة إلى هذا نقص عنصر التشويق نظرا لعدم احتوائه على الصور الملونة ،والرّسومات التي تجذب المتعلم إلى المعجم. كما أنّها تحتوي على أخطاء مطبعية قد تعوّد التلاميذ على الأخطاء اللّغوية. إنّ هذه الصعوبات تحول دون الاستعمال الصحيح والمفيد للمعجم المدرسي، وهذا ما ينقص من قيمته رغم فائدته في تعلم اللّغة.

تحليل المحور الخامس المتعلق بالحلول المقترحة لتجاوز عيوب ونقائص المعجم المدرسي

الجواب الأول: أبدى المعلمون مجموعة من الاقتراحات هي بمثابة حلول؛ لتجاوز النقائص المسّجلة للمعجم المدرسي. ويمكن تلخيص هذه الاقتراحات في هذه النقاط:

*للقاموس المدرسي أهمية كبيرة في المحيط المدرسي. ودوره هو التحصيل العلمي واللّغوي خاصة إثراء الرّصيد اللّغوي. لذا من الضروري توفير معاجم مدرسية سهلة الاستعمال، يكون شرح المفردات داخل أفواج ليتعلم التلميذ المتوسط من المجتهد؛ أي الاستعمال الجماعي من أجل التحفيز وإثارة حماس التلاميذ.

*ضرورة العناية بالمعاجم المرحلية لأنها؛ تساهم بشكل فعّال في تنمية الملكة اللّغوية لدى المتعلم.

*يجب القيام بمبادرة جمع كل مفردات اللّغة العربية في قاموس والتوسّع في شرحها، مع إعطاء أمثلة لمعاني كل مفردة ليسهل على المتعلم الإلمام بكل معانيها وإزالة الإبهام.

*الفصل بين معاني المفردات في سيّاقات متعدّدة، حتى يعرف التلميذ التمييز بين المعاني. ومن المهم أن يستعمل المعلم مع تلاميذه القاموس المدرسي ويعوّدهم على ذلك. ويخصّص وقتا للبحث فيه لأنه يخدمهما معا.

*حبذا لو يكون في آخر كل صفحة من الكتاب المدرسي قائمة من المفردات والكلمات المشروحة حتى؛ يلجأ إليها التلميذ الذي لا يتسنى له شراء قاموس مدرسي، وبذلك تتطور لغته ؛أي يتم تخصيص صفحة من الكتاب المدرسي بعد كل وحدة تعليمية لمعجم التلميذ الصغير.

*حبذا لو توفر قاموس صغير الحجم مثل الكناش حتى يحمله التلميذ دائما، للاستفادة منه في المدرسة وخارجها. وللكل اللّغات التي يدرسونها حتى تكون الاستفادة كبيرة.

*يجب توفير مكتبة على مستوى كل ملحقة؛ ليتمكّن التلميذ من المطالعة وتحسين مردوده الدراسي واللغوي. وعلى المسؤولين العمل على توفير معاجم مدرسية في كل مؤسسة تربوية حتّى؛ يتمكّن

كل التلاميذ من استعمال المعجم حتى وإن لم يكن بحوزتهم معجما خاصا بهم وتسخير معاجم مدرسية مناسبة للأطوار الدراسية.

الجواب الثاني: مميّزات المعجم المدرسي المنشود الذي ينبغي حضوره في الواقع التعليمي:

*يكون بسيطا سهل المنال، تتوفر فيه المعلومات المتنوعة بما فيها العلمية. ويكون مدعّمًا بالصوّر والرّسومات ليشدّ انتباهه خاصة الطفل في الابتدائي.

*يجب أن يكون لكل مرحلة تعليمية قاموس خاص بها، ترافقه صور (القاموس المصور) لأن؛ المعارف متجدّدة واللّغة متنوعة تتعدّد معاني مفرداتها.

خلاصة: إنّ فضل المعاجم المدرسية لفضل كبير لا يمكن نكرانه. لكن العيوب التي وقع فيها واقع لا يمكن التغافل عنه لما لها من سلبيات تعود على التلميذ بالدرجة الأولى؛ مثل إشكالية الأخطاء الواردة فيه أمر لا يجب التغاضي عنه؛ وفقا لتأثيرها السلبي على المعلم والمتعلم. والمعلم في هذه المسألة طرف أساسي يجب أن يوضّح النقائص الموجودة فيه للجهات المسؤولة عن إعداد المعاجم المدرسية لكي؛ تعمّ الفائدة المنتظرة من هذه المعاجم.

خامسًا: تحليل الملاحظة التربوية

لقد قمنا بإجراء دراسة ميدانية في مختلف أقسام السنة الخامسة ابتدائي، والسنة الثانية متوسط في الولايتين البليدة، بجاية. حضرنا بعض حصص اللّغة العربية وبالتحديد نشاط النصوص الأدبية. فمن خلال هذا النشاط يتعرّض التلاميذ لعنصر إثراء اللّغة وشرح مفرداتها، والتعمّق فيها باعتبارها ملكة تواصلية. فمن هذا المنطلق كان لابدّ من تتبّع سيرورة الأنشطة التعليمية التعلمية لاسيما نشاط القراءة؛ الذي يتطلّب من التلميذ استعمال القاموس المدرسي. وعليه ركّزنا على الخطوات التي يتّبعها المعلم في تقديم نشاط القراءة– لدى أقسام السنة الخامسة ابتدائي والسنة

الثانية متوسط– فتحليل النصوص يخضع لمراحل متدرجة مترابطة فيما بينها؛ بداية من وضعية الانطلاق، ثم وضعيات بناء التعليم والتعلم، وصولاً إلى وضعية استثمار المكتسبات الجديدة.

إنّ تحليل نص القراءة–لمستوى السنة الخامسة ابتدائي– يمرّ بعدة مراحل متدرّجة تتمثل في:

1– وضعية الانطلاق

تبدأ بطرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ؛ بحيث تكون الأسئلة المدرجة في وضعية الانطلاق سهلة وبسيطة ومتدرجة، لها علاقة مباشرة بالدرس الذي سيقدّمه المعلم. والغرض من وضعية الانطلاق هو جذب انتباه التلاميذ وتشويقهم إلى النّص. مع استرجاع المعارف التي لها علاقة مباشرة بالنص السابق؛ أي الرّبط بين المعارف التي تجمع بين النصوص في الوحدة التعليمية نفسها؛ لغرض اكتساب كفاءة الاستماع والتذكّر ثم الإجابة. ويتمّ التوجيه والتقويم بالنسبة لوضعية الانطلاق عن طريق التصحيح، الإثراء، التنويع مع تعزيز فهم النص المقروء اعتمادًا على التعليمات أو الأسئلة المطروحة.

2– وضعيات بناء التعليم والتعلّم

تتضّمن هذه الوضعيات عدّة عناصر: القراءة الصامتة، القراءة النموذجية، القراءات الفردية، عنصر إثراء اللّغة **(شرح المفردات)**، مع استخراج الأفكار.

تقدّم وضعيات بناء التعليم والتعلّم معلومات ومعارف جديدة؛ وفق مبدأ التدرّج من المعلوم إلى المجهول، والتركيز على الممارسات الفردية والفعلية. إنّ الهدف من هذه المرحلة هو بناء التعلّم بجعل المتعلم؛ يُحسن المتابعة والاستماع وإدراك مضمون النص وأفكاره. كما تهتم هذه الوضعية بربط الأفكار بشكل منطقي، والقدرة على التعبير الشفهي. مع الحرص على تحويل المقروء إلى وضعيات للتعبير الشفهي، وإبداء الرأي بكل حرية وطلاقة.

3- وضعية استثمار المكتسبات الجديدة

تعالج هذه الوضعية المعلومات والمفاهيم التي قدّمت في النشّاط. وتكون صياغتها متدرّجة من البسيط إلى المركّب وربطها مع المكتسبات السابقة. إنّ الغرض من هذه الوضعية هو تعميق فهم النصوص والأنشطة، وتوظيف الرّصيد المكتسب. يتمكّن المتعلم من خلال هذه الوضعية، من التعبير عن ظواهر واقعية بتوظيف معارف المكتسبة مع إبداء رأيه. وذلك كله يتحقق بالتحفيز على الابتكار، وتجنيد المكتسبات وإدماجها لحل وضعيات تعلمية ذات دلالة وكفاءة.

إنّ تحليل نصوص القراءة يتمّ على أساس الوضعيات من وضعية انطلاق، ثم بناء التعليمات وأخيرًا استثمار المكتسبات. كما أنّ استعمال القاموس المدرسي وارد في التعليمات من خلال؛ عنصر **إثراء اللّغة** عن طريق شرح المفردات اللّغوية، واستعمالها في جمل مفيدة حتى يتضّح سيّاق استعمالها. إضافة إلى هذا فإنّ كل الخطوات الثلاثة المذكورة يتم تطبيقها في كل الأنشطة اللّغوية بما فيها التعبير، القواعد (ظواهر لغوية)، نصوص المطالعة

سجلنا من خلال حضورنا أنشطة اللّغة العربية- في المؤسسات الابتدائية- مجموعة من الملاحظات؛ التي تعتبر أسس متينة يرتكّز عليها تحليل إشكالية بحثنا التي نسعى للإجابة عنها ألاّ وهي: و**اقع استعمال المعجم المدرسي في المؤسسات التربوية، ومدى تأثير ذلك الاستعمال على الملكة اللغوية للتلميذ؟. ومن أهم الملاحظات نذكر:**

* إنّ استعمال المعجم المدرسي لدى السنة الخامسة ابتدائي؛ غالبا ما يكون في تحليل نصوص القراءة مع تخصيص بعض المعلمون الوقت لاستعماله والبحث فيه.

* يلجأ أغلب المعلمين إلى الأسلوب الجماعي في استعمال المعجم المدرسي وذلك لخلق روح المنافسة بين التلاميذ، وتحفيزهم على البحث في المعجم. وبذلك يتعلم الضعيف من المجتهد، ويكتشف ذاته ويدرك نقائصه ويستدركها.

* إنّ طريقة المعلم في توجيه تلاميذه إلى استعمال المعجم تختلف من معلم لآخر؛ بحيث يحرص أغلبهم على استعمال القاموس لشّرح المفردات في نصوص القراءة، وأحيانا في التعبير الشفهي.

* هناك بعض من المعلمين- لاسيما أصحاب الخبرة في التعليم- يطلبون من تلاميذهم توظيف الكلمات المشروحة من القاموس في جمل مفيدة، وذلك بهدف إثراء رصيدهم اللّغوي والمعرفي. كما يلجأ بعض المعلمين إلى أسلوب المنافسة في استعمال المعجم حيث؛ يطلبون من التلاميذ أن يبحثوا عن معنى كلمة معيّنة وأسرع من يجدها تمنح له علامة إضافية. والهدف من هذا الأسلوب هو إثارة الحمّاس بين التلاميذ وتعويدهم على سرعة البحث في المعجم، والاهتمام بالقراءة والمطالعة.

*يلجأ بعض المعلمين في الابتدائية إلى أسلوب المشاريع؛ حيث يُطلب من التلاميذ كتابة مشروع جماعي عن شخصية تاريخية أو حيوان معيّن- حسب ما هو مقرّر في الوحدات الموجودة في الكتاب- مع توظيف الكلمات التي استخرجوا شرحها من القاموس المدرسي؛ في نصوص القراءة التي تتضّمنها كل وحدة تعلمية؛ أي تفعيل المكتسبات اللّغوية في إنجاز مشروع جماعي حيث؛ يُظهر كل تلميذ قدراته وكفاءاته المكتسبة من خلال هذه الوحدات التعلمية.

* نجد لدى السنة الخامسة ابتدائي حصة مخصّصة للاستدراك يطلق عليها "حصة المعالجة". وأغلب المعلمون يستغلونها في سبيل تطوير لغة التلاميذ؛ حيث يطلب منهم شرح الكلمات ثم توظيفها في تعبيراتهم الكتابية ثم الشفهية. وذلك- حسب رأي المعلمين- يساعد على رفع المستوى اللّغوي للتلاميذ خاصة أنّهم مقبلون على اجتياز امتحان شهادة التعليم الابتدائي؛ فدعم معارفهم العامة واللّغوية ضروري لتحضيرهم للمرحلة المتوسطة.

* لاحظنا أيضا- من خلال حضور الأنشطة التعليمية- أنّ بعض المدراء في المؤسسات الابتدائية يلتزمون بتخصيص معلم يلتزم بتعليم التلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الخامسة؛ وذلك بغية رفع

مستوى التعليم الابتدائي، واتخاذ سياسة التعليم بالكفاءات حسب ما يقتضيه منهاج المقاربة بالكفاءات. ولعلها انطلاقة لتجديد الواقع التعليمي، وخلق روح المبادرة والمنافسة بين التلاميذ، وتأهيلهم للنجاح، وتكوين المتعلم الكفء. إضافة إلى هذا فلقد تبيّن لنا؛ أنّ الأقسام الأخرى في المستوى الابتدائي مثل قسم السنة الثالثة عندهم حصة خاصة بالتوظيف؛ أي البحث عن شرح الكلمات داخل القاموس المدرسي وتوظيفها في جمل مقيدة. علمًا أنّ المعلم يستعير القاموس من المكتبة إذا لم يكن بحوزة التلاميذ القاموس المدرسي، وهذا إن دلّ على شيء، فإنّه يدّل على مدى حرص بعض من المعلمين على استعمال القاموس المدرسي، ومدى درايتهم بأهميته في تطوير وتنمية ملكة اللّغة لاسيما أنّ اللّغة وسيلة للتفتح على العلوم. فإضافة إلى وظيفتها التواصلية تؤدي دورا هامًا في التثقيف والتفتح على ما توصل إليه الآخر.

إنّ طريقة تقديم الأنشطة اللّغوية لدى أقسام السنة الخامسة ابتدائي تختلف نوعًا ما عن طريقة معالجتها وتحليلها لدى السنة الثانية متوسط؛ حيث لاحظنا الخطوات المتدرّجة التي يتّبعها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؛ من وضعية انطلاق وبناء التعليمات إلى وضعية استثمار المكتسبات. أمّا عند تلاميذ السنة الثانية متوسط؛ فإنّ منهجية تحليل القراءة يتمّ على أساس إتباع هذه الخطوات:

1- تقديم النص

يتمّ بالتمهيد للنّص حيث يثير المعلم مجموعة من التساؤلات حتى تكوّن الفكرة لدى التلاميذ، ويثير اهتمامهم وتشويقهم للنص. وتمثل هذه المرحلة وضعية الانطلاق لتحليل نص القراءة. كما يمكن للمعلم في تقديم النّص أن يربط نصّه بالنصوص السابقة التي تناولها التلاميذ، حتّى يتمّ إدماج وربط المكتسبات لاسيما في النصوص التي تنتمي إلى الوحدة التعلميّة نفسها؛ حيث يسعى المعلم إلى إكساب تلاميذه كفاءة معيّنة من كل وحدة تعلميّة جديدة.

2- مرحلة بناء التعلم

يتمّ فيها قراءة النص قراءة صامتة، ثم تتمّ القراءة النموذجية ثم القراءات الفردية. وتتضّمن هذه المرحلة مجموعة من العناصر:

أ- **فهم النص:** بعد قراءة فقرات النّص، يتم التساؤل حول مضمون كل فقرة والأفكار التي تحتويها؛ حيث يقوم المعلم بتوجيه مجموعة من الأسئلة، لغرض الفهم والتحليل؛ حتّى يتمّ استخراج الفكرة العامة للنّص. كما يتضّمن فهم النص عنصر **شرح المفردات وتذليلها** حتّى يتضّح معنى النص أكثر. ويتم كذلك – في إطار مرحلة فهم النص- استخراج الفكرة الرئيسية للنّص، تحديد الدراسة الأدبية للنص بتحديد نوع النص ونمطه.

ب- ملكة اللّغة: يتمّ التركيز في هذه المرحلة على المفردات اللّغوية للنّص حيث؛ يتمّ دراسة الحقل المفهومي الذي تنتمي إليه الألفاظ المأخوذة من النّص، واستخراج مصادر وأوزان من أفعال، وأفعال من مصادر لألفاظ النص. الغرض من إثارة هذا العنصر هو تطوير الملكة اللّغوية للتلاميذ، وتعويدهم على البحث في مفردات اللّغة المتنوعة.

3- استثمار المكتسبات الجديدة: تعتبر هذه المرحلة مرحلة تجنيد المعارف المكتسبة في حل وضعية ذات دلالة؛ من خلال الوقوف عند عنصر الإملاء لبعض الجمل التي تشتمل على؛ مفردات ومصطلحات سبق أن تناولها التلاميذ في أنشطة القواعد أو النصوص. كما نجد في مرحلة استثمار المكتسبات عنصر قواعد اللّغة وذلك باستخراج الكلمة التي ستكون درسًا في نشاط القواعد، والتعريف بها، وحفظ قاعدتها.

الملاحظات التي سجلناها عند حضور الأنشطة اللّغوية في أقسام السنة الثانية متوسط :

*إنّ استعمال المعجم المدرسي لدى السنة الثانية متوسط ضئيل جدًا؛ حيث أنّ أغلب المعلمين لا يستعينون به في تذليل المفردات اللّغوية رغم وجود عنصر شرح المفردات، وملكة اللّغة في مراحل تحليل نصوص القراءة. كما أنّبعض التلاميذ لا يمتلكون قواميس مدرسية؛ إذ يكتفون باستعارة القاموس من مكتبة المدرسة.

*أغلب التلاميذ لا يعرفون طريقة البحث عن شرح الكلمات في المعجم المدرسي، والبعض الآخر لا يعرف ما هو المعجم المدرسي؟ ولعلّ هذا يعود لعدم اهتمام المعلم بالدرجة الأولى بالمعاجم المدرسية، وعدم إدراكه لأهميتها في إثراء الحصيلة اللّغوية، ممّا أدّى إلى ضعف أساليب التلاميذ في التعبير، وافتقارهم إلى أرضية لغوية سليمةّ لبناء إنشاءاتهم.

* تبيّن من خلال الملاحظة التربوية– وانطلاقا من حضورنا الأنشطة في أقسام مختلفة– أنّ القسم الذي يستعمل القاموس المدرسي، مستوى التلاميذ اللّغوي أفضل من الأقسام التي لا تستعمله. وهذا استنتجنا من خلال نصوص التعبير التي أنشأها التلاميذ.

* يُستعمل المعجم المدرسي بشكل قليل في حصة القراءة؛ حيث يطلب من التلاميذ البحث عن شرح الكلمات دون توظيفها في جمل مفيدة؛ ممّا يعزل المفردات اللّغوية عن سياقها الاستعمالي ، وعدم إدراك التلاميذ للمعاني التي تحملها الكلمة في سيّاقات متنوعة.

إنّ أغلب المعاجم المدرسية التي يستعملها التلاميذ لا تتناسب مع مستواهم، كما أنّها لا تحدّد الفئة التي يتوجّه إليها المعجم، ولا المرحلة التعليمية إذ؛ لا يمكن أن نجد معجمًا مدرسيًا خاصًا بالسنة الثانية متوسط. فتمكنّا من خلال الملاحظة التربوية أن ندرك مدى النقض الموجود في المعاجم المدرسية؛ الذي أثّر بشكل سلبي على استعمالها في الأنشطة التعليمية؛ فبالتالي يضعف المستوى اللّغوي للتلاميذ، وينخفض التحصيل الدراسي لديهم.

المبحث الثاني: توظيف القاموس المدرسي لدى التلاميذ وأهم الصعوبات التي تصادفهم أثناء استعماله

أولاً: توظيف القاموس المدرسي في الاختبارات الكتابية

1- تحليل الاختبار الكتابي الخاص بتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي

لقد قمنا بإجراء اختبار كتابي على فئة من التلاميذ- في مستوى السنة الخامسة ابتدائي- ووقع اختيارنا على أربعة مؤسسات ابتدائية من مختلف المناطق لولاية بجاية، وكذلك أربع مؤسسات ابتدائية في نواحي مختلفة لولاية البليدة قصد؛ رصد الاختلاف القائم في شرح المفردات لدى التلاميذ، ومدى تأثير المكان في استعمال القاموس المدرسي، وكذا انعكاس الاختلاف اللّغوي للتلاميذ على تعلمهم للمفردات الجديدة من خلال القاموس المدرسي. تمّ إجراء الاختبار على مائة وتسعون (190) تلميذًا. وقمنا بتقديم مجموعة من التعليمات للتلاميذ منها؛ شرح المفردات وتوظيفها في جمل مفيدة، وكذا تحرير نص تعبيري مع توظيف الكلمات المقدّمة لهم في سيّاق النص؛ حتّى نكتشف مدى معرفة التلميذ بإدخال الكلمة المشروحة في سيّاق الجملة، ومدى امتلاكه للثقافة المعجمية لاسيما أنّ؛ فهم النص وتحريره يستوجب اللّجوء إلى القاموس. وباعتبار أنّ التلميذ في مراحله الأولى لتعلم اللّبنات الأساسية للّغة؛ يجب أن نلفت انتباهه واهتمامه لاستعمال القاموس المدرسي في كل الأنشطة اللّغوية وليس نشاط اللّغة فقط، دون إهمال تطوير ملكة التعبير، واستعمال اللّغة في سيّاقات تبيّن المعاني المتعدّدة التي تحملها الكلمة المفردة، وتغيّر معناها من استعمال لآخر. بناءً على أهمية توظيف واستعمال اللّغة لإثراء مستوياتها؛ عمدنا إلى تقديم مجموعة من الكلمات يلتزم التلاميذ شرحها باستعمال القاموس المدرسي، ثم توظيفها في جمل مفيدة. ولقد كانت النتائج كما سيظهر في الجداول الآتية.

1-1: تحليل نتائج الاختبار الكتابي رقم (01)

الكلمة	نسبة التلاميذ الذين أصابوا في شرحها	نسبة التلاميذ الذين اخطئوا في شرحها	نسبة التلاميذ الذين وظفوها توظيفا سليمًا	نسبة التلاميذ الذين فشلوا في توظيفها
*نال	%96.31	%03.68	%80.52	%19.47
*التأنّي	%8.94	%91.05	%97.36	%02.63
*المعروف	%84.73	%15.26	%92.63	%07.63
*فطنة	%86.84	%13.15	%60.52	%39.47
*البّر	%41.57	%58.42	%98.94	%01.05
*المهّذب	%80	%20	%93.15	%06.84
*يخاطب	%97.36	%02.63	%98.94	%01.05
*غزير	%95.78	%04.21	%98.42	%01.57
*خلابة	%98.42	%01.57	%98.42	%01.57
*فسيحة	%86.31	%13.68	%83.68	%16.31
*وفيّ	%67.36	%32.63	%93.15	%06.84
*وديع	%66.84	%33.15	%77.89	%22.10
*أنقذ	%87.89	%12.10	%97.89	%02.10
*ازداد	%98.94	%01.05	%74.21	%25.78
*أعلم	%96.31	%03.68	%90	%10
*كثيف	%48.42	%51.57	%61.57	%38.42
*استمر	%83.68	%16.31	%90.52	%09.47
*كافح	%77.89	%22.10	%92.10	%07.89
*ساهم	%74.73	%25.26	%95.26	%04.73

التعليق على نتائج الاختبار الكتابي رقم (01)

تظهر معطيات الجدول أنّ معظم التلاميذ شرحوا الكلمات المقدّمة لهم استنادا إلى قواميس مدرسية متنوعة. ولقد نجحوا في توظيف أغلبية الكلمات في جمل مفيدة، لكن في بعض الكلمات وجدوا صعوبة في شرحها وكذلك في توظيفها مثل: **كثيف، فطنة، ازداد.** كما أننّا لاحظنا أنّ هناك بعض من التلاميذ وظفوا الكلمة في جملة مفيدة رغم أنهم لم يعرفوا شرحها، وهناك من شرحها ولكن لم يستطع توظيفها. ولكن إجمالًا يمكن القول أنّ أغلبية التلاميذ نجحوا في الاختبار الكتابي الأول، رغم أنّ هناك فئة فشلت فيه لعدم استعمالها للقاموس المدرسي.

لاحظنا – من خلال تحليل الاختبار– أنّ طريقة البحث والشّرح من القاموس المدرسي لدى التلاميذ تختلف من قسم لآخر في المستوى الخامس ابتدائي. ولعلّ هذا يرجع إلى تعوّد بعض التلاميذ على استعمال القاموس داخل القسم وبتوجيه من المعلم. بخلاف فئة أخرى من التلاميذ نجدهم نادرًا ما يستعملون القاموس لأن؛ شرح الكلمات يأتيهم جاهزا من عند المعلم، وهذا ربما ما يفسّر توظيفهم الكلمات – المقدمة في الاختبار– في جمل رغم أنهم لا يستطيعون شرحها؛ فقد يكونوا حفظوا الجمل دون معرفة القصد منها. والمثال على ذلك كلمة "**التأنّي**"؛ نجد فئة من التلاميذ وظفوها في سيّاق مثل "في التأنّي السّلامة وفي العجلة الندامة"؛ وهم يجهلون معناها اللّغوي. لذلك يجب أن نعوّد تلاميذنا على شرح الكلمات بمفردهم استنادًا إلى قاموس مدرسي، ولا نعوّدهم على حفظ جمل جاهزة. دون أن ننسى أنّ الكلمة يختلف معناها باختلاف سيّاق استعمالها، لذلك لا جدوى من حفظ كلمة مستعملة في سيّاق معيّن.

لقد استعمل التلاميذ مجموعة من القواميس هي: المرشد، القاموس الذهبي، الهدى، قاموس الملهم، المترجم الوجيز، قاموس التلميذ الابتدائي، قاموس لاروس، المتقن، مرشد الطلاب، المنجد، قاموس المدرّب، معجم المعاني، منجد الطلاب، المنير، مختار الصّحاح، مرشد الطلاب المصوّر،

معجم الكنز، قاموس البدر، الرائد المدرسي، الكافي، قاموس المفاتيح، منجد التلميذ، قاموس الطالب، متقن المدرسي الوجيز، متقن الطالب، قاموس المفيد، الوجيز.

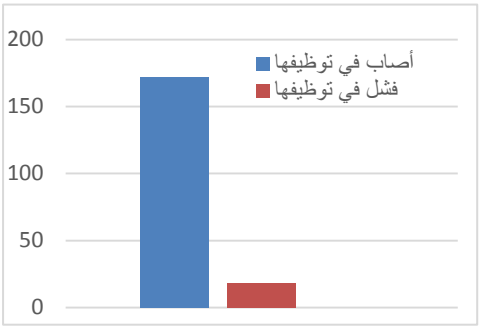
1-2: تحليل الاختبار الكتابي رقم (02)

يعدّ التعبير الكتابي وسيلة هامة للكشف عن قدرات التلميذ الابتدائي، ومؤهلاته المعرفية واللّغوية؛ لكونه يجسّد أفكار وميول التلميذ. لذا يحرص المعلمون- في جميع الأطوار التعليمية- على تنمية ملكة التعبير والإنشاء وتشجيعها، وتوفير أنجع الوسائل لاكتساب هذه المهارة التي تؤدي دورا أساسيًا في تطوير اللّغة، وترقية العملية التعلمية. بناءً على أهمية التعبير الكتابي عزمنا أن نقدّم مجموعة من النماذج- لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي- بغية توظيف الرّصيد اللّغوي المكتسب، واستثمار المعارف المجندة، وذلك بتوزيع وضعية للتعبير في مختلف المؤسسات الجزائرية (البليدة، بجاية). وهذا بهدف الكشف عن أهمية استعمال القاموس المدرسي، ومدى توظيفه في القسم. وكذا أثر توظيفه على مستوى لغتهم من جهة، وعلى تحصيلهم الدراسي من جهة أخرى.

نص السؤال: أكتب فقرة تنصح فيها زميلك بضرورة الاجتهاد من أجل النجاح في شهادة التعليم الابتدائي. مستعملاً المفردات: **الكسل، الدرب، الفشل، الرجاء**

الجدول رقم (1): توظيف كلمة "الكسل"

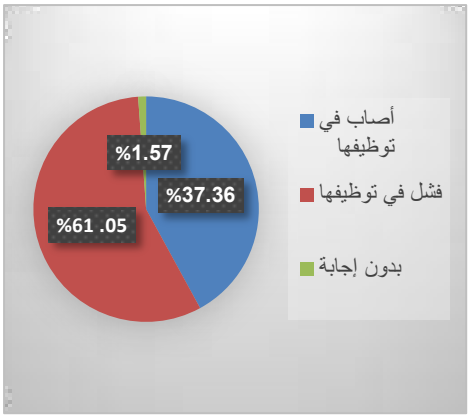
المؤشر (الكسل)	التكرار	النسبة
أصاب في توظيفها	172	%90.52
فشل في توظيفها	18	%09.47
المجموع	**190**	**%100**



شكل 01: توظيف التلاميذ لكلمة الكسل

الجدول رقم (2): توظيف كلمة "الدرب"

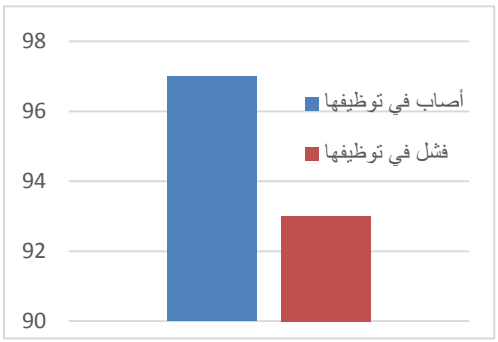
المؤشر (الدرب)	التكرار	النسبة
أصاب في توظيفها	71	%37.36
فشل في توظيفها	116	%61.05
بدون إجابة	03	%01.57
المجموع	**190**	**%100**



شكل 02: توظيف التلاميذ لكلمة الدرب

الجدول رقم (3): توظيف كلمة "الفشل"

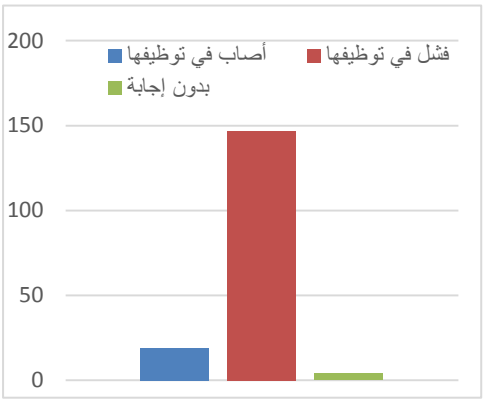
المؤشر (الفشل)	التكرار	النسبة
أصاب في توظيفها	97	%51.05
فشل في توظيفها	93	%48.94
المجموع	**190**	**%100**



شكل 03: توظيف التلاميذ لكلمة الفشل

الجدول رقم (4): توظيف كلمة "الرّجاء"

المؤشر (الرجاء)	التكرار	النسبة
أصاب في توظيفها	37	%19.47
فشل في توظيفها	147	%77.36
بدون إجابة	06	%03.15
المجموع	**190**	**%100**



شكل 04: توظيف التلاميذ لكلمة الرجاء

التعليق على نتائج ومعطيات النموذج الكتابي رقم (03):

إنّ نتائج توظيف الكلمات في سيّاق التعبير جاءت متفاوتة تختلف من تلميذ إلى آخر، ومن مستوى لآخر. فمنهم من استوعب معنى الكلمة ونجح في توظيفها، ومن التلاميذ أيضا من فهم شرحها لكن فشل في توظيفها ضمن السيّاق المناسب لها، وهذا ما تبيّنه المعطيات الإحصائية الممثلة في الجداول. بناءً على هذه المعطيات نستخلص ما يلي:

***بالنسبة للجدول رقم (01):**

يمثل الجدول عدد ونسبة التلاميذ الذين وظفوا كلمة "**الكسل**" في التعبير الكتابي حيث؛ وفق (90%) منهم في توظيفها في سيّاق مناسب نحو: "زميلتي ابتعدي عن الكسل والخمول"، "يجب أن تأخذها عبرة فلا تتكاسل عن دروسك"، "لا تجعلي هذا سببا لكسلك". ومن جهة أخرى فشل (10%) من تلاميذ العيّنة في توظيف هذه الكلمة في سيّاقها المناسب نحو: "قال لي زميل لي الكسل تدريب للنجاح"، "إذا كنت كسولا انهض باكرا". لكن تبقى هذه الكلمة سهلة الفهم والاستعمال، وتصنف ضمن الكلمات الموظفة في القاموس اليومي.

***الجدول رقم (02)**

لقد نجح (37%) فقط من التلاميذ في توظيف كلمة "الدرب" في التعبير الإنشائي حيث؛ رعت هذه النسبة شروط السيّاق نحو: "عليك المواصلة على هذا الدرب طول العام"، "سر في أحسن درب وهو درب النجاح"، "من سلك درب العلم ينير الله تعالى دربه في الجنة". في حين لم يوفق الكثير من التلاميذ (61%) في توظيفها رغم أنهم استوعبوا معناها؛ فوظفوها في غير سيّاقها مثل: "لهذا سأعرفك بكثير الدرب الصحيح للنجاح"، "أنجز الواجبات واستعمل الدرب والإرادة". وعلى العموم فلقد تلقت هذه الكلمة استصعاب من التلاميذ وهذا قد يعود لعدم تعوّدهم على استعمالها.

***الجدول رقم (03)**

تُظهر المعطيات الإحصائية في الجدول أنّ؛ معظم التلاميذ (51%) قد أصابوا في توظيف كلمة "**الفشل**" في تعبيراتهم الكتابية مثل: "أما صديقتي فأحسّت بالفشل"، "انسي الكسل والفشل". ومن جهة أخرى لم يستطع (48%) من توظيفها حيث؛ لم ترد هذه الكلمة في محتوى التعبير. وهذا إن دّل على شيء فإنه يدّل على قلّة الاهتمام بالقاموس المدرسي، وعدم استثمار المكتسبات في كتاباتهم. وكذا إهمال عنصر شرح المفردات وتوظيفها بغية اكتسابها وترسيخها، وإثراء رصيدهم اللّغوي والمعرفي.

***الجدول رقم (04)**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ فئة قليلة من التلاميذ (19%)؛ قد وفقوا في توظيف الكلمة توظيفا سليمًا يتناسب مع السيّاق نحو: "الرّجاء منك يا صديقي بالمطالعة والمراجعة"، "علاماتي ضعيفة رجاءً يا صديقتي لا تخبري أحد". ومن جهة أخرى فقد فشل عدد كبير من التلاميذ (77%) في توظيف هذه الكلمة في سيّاقها المناسب. ومن التلاميذ أيضا من تجاهل توظيفها وأهمل إدخالها في السيّاق، رغم أنّ السيّاق هو الذي يحدّد معنى الكلمة.

انطلاقًا من تحليل الاختبارات الكتابية لاحظنا أنّ فئة كبيرة من التلاميذ لا يعيرون أدنى اهتمام لشرح الكلمات، وعدم حرصهم على توظيفها في المحادثات أو الكتابات؛ فقد نجد في بعض الأقسام أنّ التلاميذ يشرحون الكلمات من القاموس المدرسي، وبمجرّد انتهاء حصة القراءة ينسون تلك المفردات ولا يعودون إليها في أيّ وقت. وكذلك المعلم لا يحرص على استخدام تلك المفردات؛فلا يوجّه تلاميذه إلى توظيفها بغية الاعتياد عليها وترسيخها وبالتالي اكتسابها. ولعلّ هذا ما يفسّر ضعف المستوى اللّغوي للتلاميذ، وميل بعضهم إلى تعلّم اللّغة الفرنسية باستمرار؛ حيث يلجئون إلى القاموس المدرسي (فرنسي– فرنسي). ولكن هذا الحكم لا ينطبق على كل التلاميذ؛ فهناك من يعتمد على القاموس المدرسي ويحرص كل الحرص على توظيف الكلمات المشروحة في التعبير

الإنشائي، وبالتالي نلاحظ تحسّن المستوى اللّغوي عند هذه الفئة. وهذا ما تبيّن لنا من خلال قراءة نماذج التعبير، فهناك من أحسن توظيفها بأرقى الأساليب وأجمل العبارات.

2- الاختبار الكتابي الخاص بتلاميذ السنة الثانية متوسط

إنّ أهمية القاموس المدرسي في تطوير ملكة اللّغة وتنمية معانيها؛ تفرض وجوده عند كل متعلم وفي كل قسم. فاكتساب اللّغة العربية وتعلّمها يحتاج إلى وسائل ناجعة وفعّالة، بهدف جذب المتعلم وإثارة ميوله ودوافعه للتعلم. ولقد تلّقى القاموس المدرسي في المؤسسات التعليمية إقبالاً كبيرا وانتشارا واسعًا بين التلاميذ، فلقد غزا المكتبات الداخلية والخارجية. فالقاموس المدرسي متوفر بمختلف الأحجام والمستويات وبأشكال متعدّدة. لكن السؤال الذي يطرح نفسه هل يستفيد منه المتعلم؟ هل يوظف ما أخذه من القاموس من محتوى لغوي في تعبيره وحديثه؟. وللإجابة عن هذه التساؤلات عزمنا أن نقوم باختبارات كتابية بحيث؛ تستند إلى تعليمات شرح المفردات وتوظيفها في جمل، وكذا تقديم مجموعة من الكلمات المشروحة من القاموس المدرسي، فنطلب من التلاميذ توظيفها وإدخالها في سيّاق النص. يهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن كفاءات التلميذ وقدراته اللّغوية، ومدى حرصه على التوظيف السليم للكلمات، وكذا بهدف تنمية ملكتي اللّغة والتعبير.

وقع اختيارنا على أربعة متوسطات في مختلف نواحي بجاية، وكذا ثلاث متوسطات في مناطق مختلفة لولاية البليدة. أي تمّ تطبيق هذا الاختبار على 147 تلميذ بالإجمال.

2-1: تحليل نتائج الاختبار الكتابي رقم (01)

نص السؤال: اشرح الكلمات الآتية مع توظيفها في جمل مفيدة: تتلف، الإسراف، منح، شائعة، يسلك، تعجّ، متقاعسًا، ترعرع، ارتطم، منهمكا، الإخاء، الشّعار، الديمقراطية، الزخرفة، التمثال، كبرياء، حصن، الكرم، التسامح، راض، غنيّة، انحدر. أذكر نوع القاموس الذي استعملته في شرح هذه المفردات؟

الكلمة	نسبة التلاميذ الذين أصابوا في شرحها	نسبة التلاميذ الذين أخطئوا في شرحها	نسبة التلاميذ الذين وظفوها توظيفًا سليمًا	نسبة التلاميذ الذين فشلوا في توظيفها
* تتلف	%55.10	%44.89	%19.47	%80.52
*الإسراف	%76.87	%23.12	%60.52	%39.47
*منح	%87.75	%12.24	%86.31	%13.68
*شائعة	%48.97	%51.02	%48.42	%51.57
*يسلك	%89.11	%10.88	%77.89	%22.10
*تعج	%60.54	%39.45	%67.36	%32.63
*متقاعسًا	%76.87	%23.12	%61.57	%38.42
*ترعرع	%61.90	%38.09	%58.42	%41.57
*ارتطم	%41.49	%58.50	%38.42	%61.57
*منهمكا	%72.10	%27.89	%83.68	%16.31
*الإخاء	%85.71	%14.28	%87.89	%12.10
*الشّعار	%63.26	%36.73	%66.84	%33.15
*الديمقراطية	%65.98	%34.01	%25.78	%74.21
*الزخرفة	%83	%17.00	%86.84	%13.15
*التماثل	%66.66	%33.33	%67.36	%32.63
*كبرياء	%53.06	%46.93	%25.26	%74.73
*حصن	%67.34	%32.65	%38.42	%61.57
*الكرم	%92.51	%07.48	%96.31	%03.68
*التسامح	%89.79	%10.20	%90.52	%09.47
*راض	%42.17	%57.82	%33.15	%66.84
*غنيّة	%94.55	%05.44	%96.31	%03.68

التعليق على الاختبار الكتابي رقم (1):

يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ معظم التلاميذ شرحوا ووظفوا الكلمات في جمل مفيدة، رغم أنّه يوجد بعض الكلمات التي فشلوا في شرحها وتوظيفها. بالنسبة لكلمة "**تتلف**": فإنّ أغلبية التلاميذ أصابوا في شرحها، ولكن من حيث التوظيف فنسبة قليلة جدا منهم نجحت في توظيفها توظيفًا سليماً يتناسب مع السيّاق نحو: "تتلف الحشرات الزرع"، "إنّ أخي يتلف أغراضه". كما نجد فئة من التلاميذ أخلطوا بين **تتلف وتتألف** فشرحوها بمعنى تتشكّل، كما أخلطوا بين **تتلف وتلتف** بمعنى **تدور**. لذا يمكن القول إنّ هذه الكلمة سهلة الشّرح ولكن تلّقت صعوبة في التوظيف.

كلمة الإسراف: شرحها معظم التلاميذ شرحا صحيحًا، ونسبة قليلة منهم من فشلت في توظيفها توظيفًا سليمًا يراعي السيّاق مثلا: "يبالغ الطفل الإسراف"، "تسرف النملة أكلها". وفي المقابل نجد فئة من التلاميذ استطاعت توظيفها توظيفًا صحيحًا مثل: ""لا يجب علينا الإسراف في تبذير الماء"، "الإسراف في الأكل يضرّ بالصحة".

بالنسبة لكلمة منح: أغلبية التلاميذ أصابوا في شرحها، واستطاعوا توظيفها في جمل مفيدة نحو: "منح المدير جائزة للمتفوقين"، "منح لي أبي هدية"، "الصبر أعظم نعمة منحها لنا الله تعالى". ومن جهة أخرى فشلت فئة من التلاميذ في توظيفها مثل: "منحت أنا وزميلي إلى المدرسة"، "منحت منحنى بياني"؛ فهنا خرج التلميذ عن السيّاق الذي لا يتناسب ومعنى الجملة.

كلمة شائعة: معظم التلاميذ لم يجدوا الشّرح المناسب لها، فهناك من شرحها بمعنى رائعة، وهناك من أخلط بين شائعة وشاسعة فشرحها واسعة. وفي المقابل نجد فئة من التلاميذ شرحتها بمعنى "الخبر الكاذب غير ثابت"، وكذا بمعنى "شائع معروف" نحو: كلمة **شائعة** أي **متداولة** معروفة. في حين نجد بعض التلاميذ قد فشلوا في توظيفها حسب السيّاق المناسب لها مثل: "رئيس البلدية شائع"، "أرض الصحراء شائعة".

كلمة "يسلك": معظم أفراد العيّنة التي أجري عليها الاختبار؛ أصابوا في شرحها وكذا توظيفها مثل: "من يسلك طريق الهدى ينجح في الدنيا والآخرة"، "سلكت العجوز طريق الغابة". وفي الوقت نفسه نجد فئة قليلة من التلاميذ لم يستطيعوا توظيف هذه الكلمة رغم أنهم أصابوا في شرحها.

كلمة "تعجّ": لقد استطاع أغلبية التلاميذ شرح كلمة "**تعجّ**"، وتوظيفها في جمل مختلفة مثل: "تعجّ الطرقات بالناس"، "يعجّ القسم بالتلاميذ". وفئة قليلة من التلاميذ لم يوظفوا هذه الكلمة رغم أنهم أصابوا شرحها. وهناك أيضا من أخطأ في شرحها، لكن أصاب في توظيفها؛ وهذا قد يعود لسّماع التلاميذ لجملة ما فيها كلمة "تعجّ"؛ فبقيت راسخة في أذهانهم.

كلمة متقاعسًا: وُفق معظم التلاميذ في شرح هذه الكلمة، مع توظيفها توظيفا سليمًا مثل: "لا تكن متقاعسًا عن دروسك"، "التقاعس والخمول هما أسباب الفشل في الحياة"، "ظلّ الصرصور متقاعًسا حتى حلّ الشتاء ولم يجد مأكلا". ومن جهة أخرى شرح بعض التلاميذ **التقاعس** بمعنى **الاستلقاء** مثل: "أمسى المريض متقاعسًا في المستشفى"، "الطفل متقاعس على السرير".

كلمة ترعرع: معظم التلاميذ شرحوا هذه الكلمة شرحًا صحيحًا، ووظفوها توظيفًا سليمًا يتناسب مع السيّاق مثل: "ترعرع الرسول (ص) في قريش"، "ترعرعت في قرية صغيرة"، "ترعرع الشاعر على حبّ الشّعر والقصائد". كما نجد من استعمل ترعرع بمعنى ازداد مثل:" ترعرع حجم الماء".

كلمة ارتطم: استصعب أغلب التلاميذ شرح هذه الكلمة؛ ففئة قليلة منهم أصابت في شرحها وتوظيفها مثل: "ارتطم نيزك بالأرض"، "ارتطمت السيّارة بالشاحنة"، "ارتطم رأسه عندما سقط". ومن جهة أخرى فقد فشل الكثير من التلاميذ من توظيفها، كما أنّ هناك من وظفها بمعنى **انصدم** وليس **اصطدم** مثل: "ارتطم الرجل في أمر وفاة أبيه"، أي؛ **انصدم** ولم يتقبّل هذا الأمر. لكن عمومًا تبقى كلمة "**ارتطم**" جديدة على قاموس التلاميذ.

كلمة منهمكًا: شرح معظم التلاميذ هذه الكلمة، كما وظفوها في الجمل التي أنشئوها مثل: "انهمك العاملان في العمل"، "عاد أبي منهمكًا من عمله"، "انهمك النّجار في قطع الخشب". وقد نجد فئة قليلة من التلاميذ لم يوظفوا هذه الكلمة في جملة، رغم أنهّا سهلة وقد أصابوا في شرحها.

كلمة الإخاء: معظم التلاميذ وجدوا شرحها ووظفوها توظيفًا سليمًا نحو: "لقد حثّنا الإسلام على الإخاء والمحبة"، "الإخاء من شيّم المؤمنين". لعلّ هذه الكلمة سهلة قد سمعها التلميذ من قبل، فلم نجد إلاّ فئة قليلة لم توظفها في جملة.

كلمة "الشّعار": معظم التلاميذ أصابوا في شرح هذه الكلمة، وكذا في توظيفها في جمل مثل: "التوحيد شّعار الإسلام"، "الاستقلال شّعار الثورة". ومن جهة أخرى هناك فئة من التلاميذ أخلطت بين **الشّعار، والشعائر** مثل: "لقد كتب الشاعر مجموعة من الشعائر". وقد نجد أيضا بعض التلاميذ لم يستطيعوا توظيف هذه الكلمة رغم أنهم أصابوا في شرحها.

كلمة الديمقراطية: لاحظنا من خلال النماذج الكتابية أنّ؛ هذه الكلمة صعبة الفهم رغم أنّ التلاميذ أخذوا شرحها من القاموس؛ فمعظمهم لم يوظفها في سيّاق مناسب مثل: **الديمقراطية:** طريقة في الحياة، "لديّ عدّة ديمقراطيات في الحياة"، "زميلي لم يختر ديمقراطية في الحياة". كما نجد من شرحها بمعنى: **الوزارة** مثل: "إنّ الوزارة التربوية تتحمّل مسؤولية المعلمين". وهناك من شرحها بمعنى **الحرية** مثل: "الديمقراطية حق لكل الشّعوب".

كلمة "الزخرفة": من أسهل الكلمات التي شرحها التلاميذ، فقد وفقوا في توظيفها في جمل مفيدة مثل: "الزخرفة من الفنون الجميلة"، "لدينا منزل مزخرفا بالألوان"، "لقد مارس العرب فنّ الزخرفة منذ القدم". وقد نجد فئة قليلة جدا لم توظف هذه الكلمة رغم أنهّا متداولة في الأنشطة التعليمية.

كلمة التماثل: وُفق معظم التلاميذ في شرح هذه الكلمة، وتوظيفها في جمل مفيدة مثل: "الصديقان متماثلان في الصفات"، "التماثل من الصفات الحميدة". في حين نجد فئة قليلة من التلاميذ لم توظف هذه الكلمة.

كلمة كبرياء: لقد استطاع عدد كبير من التلاميذ شرح هذه الكلمة مع توظيفها في جمل مفيدة مثل: "لكل إنسان كبرياء وغرور"، "كبرياء الشّخص تمنعه من الذّل والإهانة". ومن جهة أخرى نجد بعض التلاميذ شرحوا هذه الكلمة بمعنى **المشاعر** مثل: "كبريائي صادقة"، وبمعنى أيضا **الفخامة** مثل: "جبال جرجرة في كبرياء". فنسبة قليلة من وظفوها في السيّاق المناسب رغم أنّهم وجدوا شرحها؛ قد يعود هذا لعدم تعود التلميذ على سماع هذه الكلمة.

كلمة حصن: نسبة كبيرة من التلاميذ قد وُفقت في شرح هذه الكلمة وتوظيفها في جمل؛ حيث شرحوها بمعنى **قلعة** مثل: "حصن بن حمّاد من تراث الجزائر"، "لقد تمّ ترميم حصن القصبة". وهناك من شرحها بمعنى **الحق** مثل: "لكل إنسان حق وواجب". لقد تعددت الشروح والتوظيف؛ فهناك من التلاميذ من شرحها **القلعة، العفّة والحماية.**

كلمة الكرم: لقد أصاب معظم التلاميذ في شرح وتوظيف هذه الكلمة مثل: "الكرم من شيّم العرب"، "إنّ الله كريم". كما نجد فئة منهم شرحوها بمعنى **الشّرف** مثل: "لقد حافظ المجاهدون على كرمهم".

كلمة التسامح: تُعدّ هذه الكلمة من الكلمات المستعملة داخل القسم لهذا أجاب عليها تقريبا كل التلاميذ؛ فقد أحسنوا توظيفها مثل: "التسامح من القيّم التي يدعوا إليها الإسلام"، "كن متسامحًا فالحياة فانية"، "لقد علّمنا المعلم بأنّ التسّامح جميل بين الناس".

كلمة راض: لقد استصعب معظم التلاميذ هذه الكلمة؛ فلم يوفق عدد كبير من التلاميذ في شرحها وتوظيفها. فهناك من شرحها بمعنى "**مُجبر**"، وهناك من أخلط بين **قبل وقابل** فوظفها على أساس أنّ؛ **راض** يعني **قابل** مثل: "الزجاج قابل للكسر". لكن هذا لم يمنع فئة قليلة من التلاميذ في شرحها

وتوظيفها مثل: **راض:** موافق، قبل، اقتنع مثل: "السكوت علامة الرضا"، "رضيت بالإسلام دينًا"، "إرضاء الناس غاية لا تدرك".

كلمة غنيّة: معظم التلاميذ استطاعوا شرح وتوظيف هذه الكلمة في سيّاق الجملة، فقد شرحوها بمعنى **ثريّة، تمتلك بكثرة** مثل: "بلادنا غنيّة بالثروات الطبيعية"، "إنّ الفواكه غنيّة بالفيتامينات المتنوعة"، "على الأغنياء أن يحسنوا للفقراء". "الصحراء غنيّة بالبترول".

كلمة انحدر: تعتبر هذه الكلمة من الكلمات الشّائعة بين التلاميذ؛ فهي واردة في الأنشطة التعليمية. لكن للأسف فإنّ بعض التلاميذ يستعملونها دون أن يستوعبوا معناها؛ فبعضا منهم لم يشرحوا هذه الكلمة ولم يوظفوها في سيّاق الجملة. في حين يوجد فئة وُفقت في شرحها وتوظيفها مثل: "انحدر الأمير عبد القادر من ولاية سكيكدة"، "عند سقوط الأمطار تنحدر التربة من أعلى الجبال".

لقد استعمل التلاميذ في شرح هذه المفردات مجموعة من القواميس هي: قاموس المنير، الرائد (معجم ألفبائي في اللغة والأعلام)، المرشد، قاموس الطلاب، المعجم العربي المصوّر، زاد الطلاب، المتقن المدرسي الوجيز، مرشد الطلاب، قاموس الوسيط الحديث، معجم المعاني الجامع.

2-1: تحليل الاختبار الكتابي رقم (02)

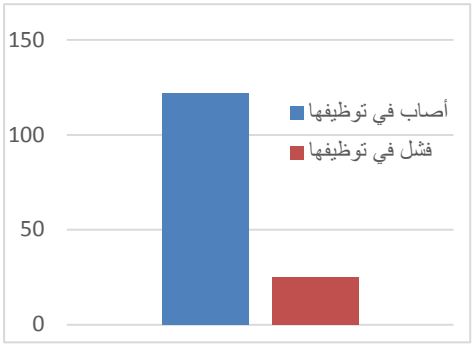
نص الاختبار: يقال: "حب الوطن من الإيمان". على ضوء هذه المقولة، أكتب موضوعًا تبيّن فيه واجبك نحو وطنك، موظفا هذه الكلمات: **التضحية- الإخلاص - الازدهار- الاعتزاز.**

طلبنا من التلميذ أن يُدخل هذه الكلمات في النّص الذي يحرّره وذلك قصد؛ معرفة مدى فهمه واستيعابه للكلمة. وكذا علاقة هذه الكلمة بالسيّاق حتّى؛ يدرك التلميذ -وهو في السنة الثانية متوسط- أنّ معنى الكلمة يحدّده السياق، والكلمة مفردة تحتمل عدّة معاني. وللتأكّد من حصول ونجاح هذه العملية قرّرنا فرز أوراق الاختبار وتحليلها؛ بغية التأكّد من التوظيف السليم للكلمات.

وقد توصلنا إلى مجموعة من النتائج نلخصها في جداول تظهر النتائج بشكل إحصائي للأعداد والنسب المئوية، التي تقدّم المعطيات الدقيقة لاستعمال كل كلمة على حدا.

الجدول رقم (01): توظيف كلمة "التضحية"

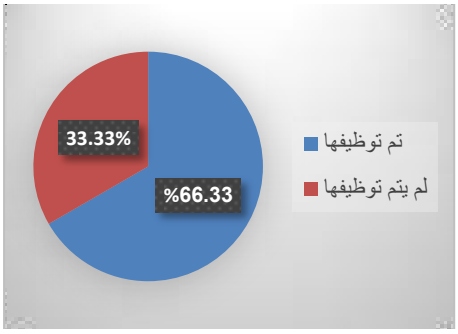
المؤشر(التضحية)	التكرار	ن. المئوية
أصاب في توظيفها	122	%82.99
فشل في توظيفها	25	%17.006
المجموع	**147**	**%100**



شكل 05: توظيف التلاميذ لكلمة التضحية

الجدول رقم (02): توظيف كلمة "الإخلاص"

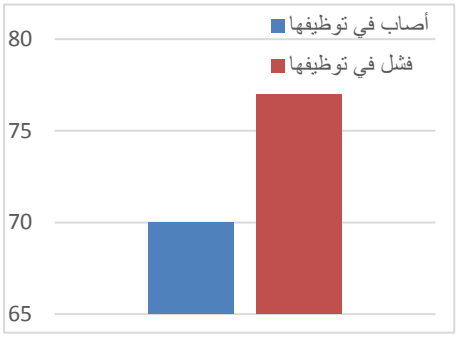
المؤشر(الإخلاص)	التكرار	النسبة
أصاب في توظيفها	98	%66.66
فشل في توظيفها	49	%33.33
المجموع	**147**	**%100**



شكل 06: توظيف التلاميذ لكلمة الإخلاص

الجدول رقم (03):توظيف كلمة "الازدهار"

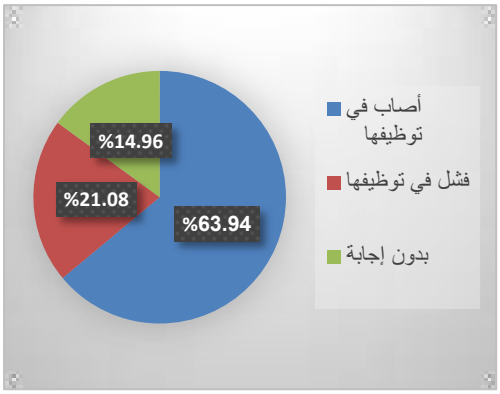
المؤشر (الازدهار)	التكرار	ن. المئوية
أصاب في توظيفها	70	%47.61
فشل في توظيفها	77	%52.38
المجموع	**147**	**%100**



شكل 07: توظيف التلاميذ لكلمة الازدهار

الجدول رقم (04): توظيف كلمة "الاعتزاز"

المؤشر (الاعتزاز)	التكرار	النسبة
أصاب في توظيفها	94	%63.94
فشل في توظيفها	31	%21.08
بدون إجابة	22	%14.96
المجموع	**147**	**%100**



شكل 08: توظيف التلاميذ لكلمة الاعتزاز

تحليل نتائج الجداول (1، 2، 3، 4):

تظهر المعطيات الإحصائية– التي تتضمّنها الجداول أعلاه– نسبة كبيرة من التلاميذ قد وُفقت في توظيف الكلمات، مع تكييف معناها مع موضوع "**الوطن**". فجاءت إجابة التلاميذ بشكل عام في المستوى. وبعد تحليل أساليب التعبير الواردة في النصوص التي حررّها التلاميذ، تبيّن لنا أنّ الكلمات المقدمة إليهم ليست غريبة عنهم؛ فلم نجد أيّ توظيف لهذه الكلمات خارج سيّاقها، إلاّ من تعمد عدم توظيفها.

الكلمة الأولى: جاءت نتائج توظيف كلمة "**التضحية**"، مرضية؛ فنسبة كبيرة من التلاميذ وظفوا هذه الكلمة بشكل مناسب. وهناك من التلاميذ من أبدع في استعمالها للتعبير عن أهمية وقيمة الوطن نحو: "التضحية فداك يا وطني"، "قام بالتضحية من أجل الوطن الكثير من المجاهدين، وذلك أمام الاستعمار الفرنسي"، "حبّ الوطن من الإيمان والتضحية في سبيله من الأركان"، "نضحّي بالنّفس والنّفيس ليبقى وطننا شامخًا مدى الحياة". وقد يرجع إتقان التلاميذ توظيف هذه الكلمة، لتعوّدهم على استعمالها لاسيما في نصوص التاريخ والقراءة. لكن رغم ذلك لم يستطع بعض التلاميذ توظيف الكلمة رغم معرفتهم بها، بسبب إهماله وتجاهله للأمر.

الكلمة الثانية: نسبة كبيرة من التلاميذ أصابت في توظيف كلمة "**الإخلاص**" في تعبيرهم الإنشائي مثل: "من علامات حبّ الوطن الإخلاص له"، "الإخلاص للوطن واجب على كل جزائري". وفي المقابل لم يستطع عددًا من تلاميذ العيّنة توظيف هذه الكلمة رغم أنّها متداولة كثيرًا في قاموسهم. ولقد أخذوا معناها من القاموس لكن دون جدوى؛ فعدم توظيف الكلمات المأخوذة من القاموس المدرسي يجعل التلميذ ينساها ويهمل استعمالها، فلا يساهم في إثراء رصيده اللّغوي والمعرفي.

الكلمة الثالثة: يظهر الجدول رقم (03) أنّ معظم التلاميذ لم يوظفوا كلمة "**الازدهار**" في التعبير الإنشائي، رغم أنّ الكلمة مستعملة كثيرًا في الأنشطة التعليمية لاسيما في المرحلة المتوسطة. لكن وجدنا عدّة نصوص لم ترد فيها هذه الكلمة. وفي المقابل حرص عددًا من التلاميذ على توظيف هذه الكلمة في مضمون النّص نحو: "ينبغي الحفاظ على الوطن والعمل على ازدهاره"، المواطن الصالح يحبّ وطنه ولا يكره العيش فيه، بل يعمل على ازدهاره وارتقائه".

الكلمة الرابعة: إنّ أغلبية التلاميذ الذين أُجري عليهم الاختبار؛ أصابوا في توظيف كلمة "**الاعتزاز**" في النّصوص التي حرّروها نحو: "من واجبات المواطن حب وطنه والاعتزاز به"، "الوطن كلمة فخر واعتزاز، علينا الاعتزاز به وقيادته إلى طريق التطور". ومن جهة أخرى لم يوظف بعض التلاميذ هذه الكلمة في تعبيرهم، كما وجدنا (14%) من التلاميذ بدون إجابة.

لقد تمكنّا من خلال الاختبار الكتابي من الكشف عن مواطن القوة والضّعف عند التلاميذ سواءً في الابتدائية أو المتوسطة. وكذا استطعنا تحديد مستواهم اللّغوي، ومدى قدرتهم على اكتساب المفردات والمعاني. وفي الوقت نفسه ساعدنا المتعلمين على توظيف مكتسباتهم بكل حرية. ومن هنا يكون قد تعوّد على توظيف الكلمات التي شرحها من القاموس، عسى أن يُطبّق هذا في كل الأنشطة التعليمية وليس في الأنشطة اللّغوية فقط.

ثالثًا: تأثير طريقة المعلم في تقديم الأنشطة على التلاميذ وانعكاساتها على استعمالهم للقاموس

إنّ المعلم هو المرشد والموجّه الرئيسي للتلاميذ، لذا لشخصيته تأثير مباشر عليهم من الجانب السلوكي، واللّغوي خاصة؛ فكثيرًا ما نجد التلاميذ يقلّدون معلمهم- خاصة في المرحلة الابتدائية- في طريقة كلامه، والألفاظ التي يستعملها؛ فيقومون بمحاكاة تصرفاته. لذا يحرص المعلم أن يكون قدوة حسنة لتلاميذه سواءً في سلوكه أو في لغته. ينبغي أن تكون هذه الأخيرة فصيحة؛ تتميّز بالطلاقة والبلاغة. ولقد ذكر "أحمد محمد المعتوق"؛ المهمة الأساسية التي تؤديها الطلاقة اللّغوية في عملية التعلّم. ولقد جعلها في مهمتان هما:

«*إنّ الطلاقة اللّغوية أساس مهّم في توظيف الحصيلة العلمية، والخبرات والكفاءات الأخرى للأستاذ. ونقلها للمتعلمين بسهولة ويُسر إلى أذهان المتعلمين ومداركهم.

*إنّ المتعلمين يتأثّرون بطرق مباشرة أو غير مباشرة بطلاقة أستاذهم اللّغوية، وسيولته اللّفظية، ويكتسبون منها عن طريق التأثر أو الاقتداء والتقليد، ما يرتقي بقدراتهم اللّغوية وينمّيها ويقوّيها[1]».

يؤكّد "أحمد محمد المعتوق" على أهمية الطلاقة اللّغوية بالنسبة للمعلم، لذا ينبغي أن يحرص هذا الأخير على أن يستفيد تلاميذه من هذه الطلاقة، ويعمل على إثراء لغتهم؛ وذلك بأن يرشدهم إلى سبل تحقيق ذلك مثل؛ تحفيزهم على القراءة، وتشجيعهم على التعبير والتحدث. وكذا يمكنه توجيههم إلى استعمال القاموس المدرسي من أجل اكتساب ألفاظا جديدة، والعمل على توظيفها في جمل مفيدة من إنشائهم. إضافة إلى تقديم لهم واجبات حول البحث عن شرح الكلمات، واستعمالها في كتابة وضعية إدماجية. وفي هذا السيّاق نشير إلى اهتمام بعض المعلمين بجانب ملكة اللّغة حيث؛ يحرص الكثير منهم على التركيز على الجانب المعجمي عند تحضيره للأنشطة التعليمية. وأيضًا منهم من لا يركّز كثيرًا على هذا العنصر فلا يولي له أهمية كبيرة. فمن هذا المنطلق قرّرنا أن نقف

[1] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللّغوية: أهميتها، مصادرها، ووسائل تنميتها، ص 273.

عند بعض النماذج من المذكرات التربوية التي يحضّرها المعلمون التي من خلالها سنحاول المقارنة بين هذه النماذج؛ من جانب الاهتمام والتركيز على عنصر **شرح المفردات وإثراء ملكة اللغة.**

1- مدى اهتمام المعلم بجانب إثراء اللّغة (من خلال استقراء نماذج من المذكرات التربوية)

1-1 المذكرات الخاصة بمعلم السنة الخامسة ابتدائي

النموذج الأول: التخطيط لطريقة تقديم نص القراءة (قصة قرية)

النشاط: قراءة المستوى: السنة الخامسة ابتدائي **المحور**: الخدمات الاجتماعية **الموضوع:** قصة قرية 1 **الأهداف التعليمية:** يكون المتعلم قادرًا على معرفة أهمية روح التعاون والتآزر في حياة المواطن والالتزام به. - القدرة على القراءة المعبّرة والسليمة مع احترام علامات الوقف.		
وضعيات التعليم	**نتائج التعلمات**	**التقويم**
وضعية الانطلاق: يذكر الأعمال التي يقوم بها أفراد الكشافة، مع وصف أخلاقهم **وضعية بناء التعلم** **القراءة الصامتة:** يقرأ المتعلمون النص قراءة صامتة. **الأسئلة** (المعلم يسأل) - أين وقعت القصة؟ - أين تقع القرية؟ - ما الذي قامت به مجموعة من شباب القرية؟ **القراءة النموذجية:** يقرأ المعلم النص قراءة مثالية. **القراءات الصامتة:** يقرأ التلاميذ النص بمفردهم	يجيب التلاميذ عن الأسئلة التركيز على النص التلاميذ يتبعون ويستمعون القراءات الفردية	تصحيح إثراء تنويع إضافات تصحيح

الشّرح والمناقشة: – هناك خمس عبارات استعملها الكاتب ليعبر عن الأوضاع الصعبة للقرية، استخرجها؟ – ما معنى قرية **دانية؟** – استعمل كلمة **(خيّم)** في جملة مفيدة. – علام يعتمد سكان القرية في حياتهم؟ – ما معنى **(طرق بدائية)؟** – اشرح كلمة **(الكهول)** – ما معنى **عيّنات من التربة؟**	يستخرج التلاميذ العبارات من الفقرتين 1 و2	إثراء
– بما بشّر رئيس الجمعية سكان القرية؟ – ما معنى **(بشرهم)؟** استعملها في جملة مفيدة. – ما معنى **(يتآزروا)؟** استعملها في جملة. – كم دامت الأشغال في القرية؟	يستخرج من الفقرتين 03 و04	تصحيح إثراء
– لماذا فرح الجميع عندما وجدوا الماء تحت الصخرة؟ – هل فاجأتك نهاية القصة؟ لماذا؟	يستعمل التلاميذ القاموس المدرسي لشرح الكلمات	تنويع
إثراء اللّغة: – هات مرادف كل كلمة من الكلمات الآتية: جو مخيف/فضاء موحش/الطين الغليظ/أرض حيّة/صخرة ضخمة/مشهد مؤثر/أبهى صورة	يستعمل التلاميذ القاموس المدرسي	تكرار
استخراج الأفكار: – الأوضاع الصعبة للقرية. – الجمعية بدأت العمل بسرعة ونشاط.	يستخرج التلاميذ الأفكار الجزئية	إضافات

– فرحة السّكان بوجود الماء **الفكرة العامة** – أهمية روح التعاون والتآزر في حياة الفرد – التآزر والتعاون بين الناس واجب	والفكرة العامة للنص	إضافات
استثمار المكتسبات: – ما الفكرة أو العبرة المستخلصة من النص؟	يستخلص التلاميذ العبرة ويحفظها	إضافات
القراءة الختامية: يختم المعلم الدرس بقراءة معبّرة للنّص	يستمع التلاميذ ويتبعون المعلم.	

النموذج الثاني: التخطيط لطريقة تقديم نص القراءة (تبتدعان من التراب صورًا)

المستوى: الخامسة ابتدائي

المادة: قراءة + أداء+ فهم + هيكلة النص

المحور: الصناعات التقليدية والحرف

الموضوع، تبتدعان من التراب صورا

الأهداف والكفاءات: – القراءة المسترسلة مع احترام علامات الوقف

– شرح الكلمات والمفردات

المراحل	**نشاطات المعلم**	**نشاطات المتعلم (الإجابة على التعليمات)**
وضعية الانطلاق	– مما نصنع الأطباق؟ – وماذا يصنع من الطين؟	الحلفاء، أوراق النخيل – تسمية بعض الأشياء

بناء التعليمات	– فتح الكتب وتأمل الصورة	
	– إثارة نقاش قصير حول الموضوع	
القراءة	– من أين تأتي الخالتان بالطين؟	*من مكان بعيد.....
النموذجية	– كيف وصف الكاتب الأواني التي صنعتها الخالتان؟	*وصفها بالصور الحيّة البديعية والجميلة والنافعة
القراءات الفردية	– القراءة التمثيلية – القراءة النموذجية	
	بما كانت ساحة الدار الصغيرة ممتلئة؟	*بأواني فخارية وشظايا أوعية قديمة
	– إلام يتحول الطين في يدي الخالة شهلة؟	*إلى صور حيث جميلة وناقمة
	– متى تبدأ الخالتين في إعداد الطين؟	*منذ فصل الربيع...
	– ما الذي تفعله الخالتين بقطع الطين التي تجلبانها؟	– تطرحانه ليجف ثم تسحقانه، وترفسانه
	– ما أول شيء تصنعه الخالة شهلة من الطين؟	بالأرجل طويلا.
		*هو قاع الإناء
	– متى تزيّن الخالتين الأواني المصنوعة من الطين؟	*بعدما تجف...
	– كيف تكون الدار في نهاية فصل الربيع؟	– تكون مكتظة بالجرار والقدور
شرح المفردات	– اشرح الكلمات التالية: شظايا– الوحل– لولبية– مائع	شرح الكلمات
	– ما الفكرة التي نستخرجها من الفقرة (1) و(2).	*وصف ساحة الدار وعمل الخالتين
استخراج الأفكار	– ما الفكرة التي يستخرجها من الفقرة (3) و(4)	*وصف كيفية تزيين الأواني المستعملة،
استثمار		وكيفية صنع
المكتسبات	–ما الفكرة التي نستخرجها من	– مهنة صناعة التحف

	النص؟ – ما هي العبرة المستخلصة من النص؟	الرائعة ودقتها – صناعة الحرف إبداع علينا الاعتزاز بها

المقارنة بين النموذجين:

*هاذان النموذجين مأخوذين من عند معلمين، كلاهما يدرّس في الابتدائية (السنة الخامسة)، في منطقتين مختلفتين. ولقد اخترنا نصين من كتاب القراءة، لكون نشّاط القراءة فيه يستعمل القاموس المدرسي بكثرة مقارنة بالأنشطة الأخرى. لذا رأينا من الضروري القيام بالمقارنة في مراحل تقديم النشّاط، وأهم العناصر التي يركّز عليها المعلم أثناء تحليله للنصوص. فعمومًا المراحل نفسها بداية من **وضعية الانطلاق** إلى **وضعية بناء التعلمات** وصولاً إلى **استثمار المكتسبات**.

* **في النموذج الأول:** لاحظنا تركيز المعلم على عنصر الشّرح والمناقشة حيث:؛ يوجّه تلاميذه إلى التركيز في فقرات النص لاستخراج العبارات في المذكرة؛ قصد إثراء معارفهم وتنويعها، وكذا تصحيحها. إضافةً إلى عنصر شرح المفردات. فكما تبيّن لنا بعد التدقيق في المذكرة؛ الاهتمام الكبير الذي أولاه المعلم لعنصر الشرح حيث؛ أسند إلى تلاميذه مهّمة شرح خمسة كلمات (دانية، خيّم، بشّرهم، يتآزرون، الكهول)، وكذا شرح عبارتين (طرق بدائية، عيّنات من التربة). فلقد حرص على استعمال تلاميذه للقاموس المدرسي قصد؛ شرح هذه الكلمة ثم توظيفها في جمل مفيدة. ومن ثمّ أدرج عنصر "**إثراء اللغة**"؛ فقدّم لتلاميذه مجموعة من العبارات لغرض شرحها.

*أمّا **النموذج الثاني:** فلم يولي المعلم اهتمامًا كبيرًا للشّرح، فلقد اكتفى بتقديم أربع كلمات للشّرح، دون أن يطلب من تلاميذه توظيفها. كما أنه لم يركّز كثيرا على الجانب اللّغوي. فهنا يمكننا القول بأنه مرّ مرور الكرام على عنصر **إثراء اللغة**، رغم أنّ النّص **(تبدعان من التراب صورا)** صعب الفهم نوعًا ما؛ يحتوي على بعض الكلمات المبهمة، والعبارات المعقدة. **فالفرق بين النموذجين** واسع إذ؛ يبيّن الاختلاف الكبير الموجود بين المعلمين في تخطيط، وتقديم الأنشطة منها النصوص. فمنهم من يحرص على توجيه تلاميذه نحو استعمال القاموس المدرسي ولو مرة بالأسبوع، ومنهم من يشرح لتلاميذه الكلمات المبهمة من رصيده اللّغوي الخاص به؛ ممّا يجعل التلميذ يعتمد على معلمه؛ فيتكاسل على البحث والاطلاع في القواميس، لكونه يأخذ المعاني جاهزة دون بذل أيّ مجهود. ولعلّ هذا ما يفسّر ضعف المستوى اللّغوي لتلاميذ وضعف المردود التربوي. ولكن هذا الحكم لا ينطبق على كل المعلمين في الميدان، فمن خلال حضورنا لحصص القراءة لاحظنا فئة من المعلمين يوجّهون تلاميذهم إلى استعمال القاموس. وهذه بعض النماذج من النّصوص التي من خلالها طلب المعلمون من تلاميذهم شرح وتوظيف المفردات:

النموذج الأول: نص: لوحات من صحراء بلادي

التعليمات: ما معنى كلمة: **تشق** شوارع المدينة / **أثارت** سحابة **كثيفة**

– ما معنى الكلمات: الأفق، التّلال، الواحة، يرتدي.

– ما معنى: أزقتها الضيّقة؟

النموذج الثاني: نص: بين التمساح والطيّور

التعليمات: ما معنى كلمة: ضخم، سيلتهمهما؟، استعملها في جمل؟

- ما معنى كلمة ترصدان.
- ما معنى يتركونه لحاله؟

النموذج الثالث: نص: حارس اللّيل والغزال

التعليمات: اشرح الكلمات: يقظة، نوبة، عرج، عائرة، عثر، المعسكر. ثم وظفها في جمل.

ما معنى: شبح حيوان، حفل السّمد، مكتوفي الأيدي، تطهير الجرح.

النموذج الرابع: نص: الأصدقاء الثلاثة

التعليمات: ما معنى: سخر، سأهلك، جنا. اشرحها واستعملها في جمل.

إثراء اللّغة: نظم هذه المفردات، واربط بين كل مفردة بما يناسبها في المعنى: أثمرت، يجني، يقضي وقته، أرض، خصبة، يقطف، حقل، غنيّة، أنتجت، يمضي وقته، يمنح، المنتوج، عمق، الموت، يمتلك، يعطي، الهلاك، يكسب، المحصول، باطن.

النموذج الخامس: نص: قصة قرية

التعليمات: ابحث في قاموسك المدرسي عن معنى الكلمات الآتية:

آزر، نصبوا، يكدّسها، ابتهل، أبهى، تزحزحت

استعمل التلاميذ في شرحها قواميس: الهدى، منجد التلميذ، المرشد، القاموس الذهبي، المتقن المختصر، المنجد (المترادفات): قاموس مدرسي.

1-2: المذكرات الخاصة بمعلم السنة الثانية متوسط

لكل معلم طريقته الخاصة في تقديم الأنشطة التعليمية، والمراحل التي يتّبعها لسير النشاط. والقراءة باعتبارها نشاط يستعمل انطلاقًا من نصوصه القاموس المدرسي. يختلف المعلمون في طريقة تحليلهم لنصوص القراءة، وكذا في كيفية تناولهم لعناصر الدرس. فقد يركّز المعلم على عنصر ويهمل عنصر آخر. ونحن نسعى إلى معرفة مدى تركيز المعلم- في السنة الثانية متوسط -على عنصر شرح وتوظيف المفردات، وكذا إثراء ملكة اللّغة وتطويرها. ولتحقيق مسعانا عمدنا إلى المقارنة بين نموذجين من المذكرات التربوية لمعلمين مختلفين، يدرّسان في منطقتين مختلفتين؛

بحيث اعتمدنا في المقارنة على معيار ألاّ وهو التركّيز على عنصر شرح وإثراء اللّغة؛ من خلال المذكرات التربوية التي هي أساسًا عبارة عن التخطيط لسير نشاط القراءة.

النموذج الأول: التخطيط لسير نشاط القراءة

المحور: الحكاية **المستوى:** الثانية متوسط

النشاط: قراءة ودراسة **المرجع:** الكتاب المدرسي

الموضوع: في فروة قط **الوسائل:** كتاب اللّغة العربية، القاموس: المنجد المفضل

مؤشرات الكفاية: تمكين التلميذ من الاطلاع على حكاية طريفة، والتعرّف على بنيتها الأساسية، رسم الهمزة

الوضعيات	أنشطة التعلم	التقويم
الانطلاق	**تقديم الدرس:** لماذا تجد العائلة متحلقة حول التلفاز؟ أكان أجدادك يتحلقون كذلك؟، بما يمضون ليالي الشتاء؟ – لعلك قد استمتعت في صغرك بسماع الحكايات عادة قبل نومك. ما هي الحكاية التي تتذكرها جيّدا؟	**تشخيصي:** يتبيّن المغزى من الحكاية
بناء التعلمات	**الهدف الوسيطي:** يقرأ التلميذ قراءة واعية معبّرة، ويفهم المعاني ويستخرج الأفكار المختلفة **مراقبة الفهم:** مما ضجر وتذمر خالد؟ من جعله يجرب حياة القطط؟ هل رضي خالد بحياته الجديدة؟ لماذا؟ **الفكرة العامة:** خالد يجرّب حياة الحيوان، فيعرف فضل أن يكون إنسانا. **تعميق الفهم:** قراءة نموذجية، وقراءات فردية متتابعة، يراعي فيها تصحيح الأخطاء لاحترام آليات القراءة المعبّرة؟	**تكويني:** يقرأ قراءة صامتة، يناقش ويبدي رأيه، يستخرج فكرة النص

بناء التعلمات **بناء التعلمات** **بناء التعلمات**	**الفقرة الأولى:** "خرج خالد من المدرسة... من كثرة العمل". قراءة الفقرة قراءات فردية سليمة. **المعجم والدلالة: متبرّمًا:** متضجّرا، مظهرا قلقه وعدم رضاه **يقلقك:** يشغل تفكيرك ويتعبه، يجعلك غير مرتاح البال عامة **الأسئلة:** كيف خرج خالد من المدرسة؟ من لقي خالد وهو في طريقه إلى منزله؟ ماذا دار بينهما؟ ممّا شكا خالد للشيخ؟. **الفكرة الأولى:** خالد يخرج مجهدا من العمل المدرسي، ويشكو حاله لشيخ كبير. **الفقرة الثانية:** "لماذا لا نكون... ثم مضى مسرعا". قراءة الفقرات قراءات فردية سليمة. **المعجم والدلالة: أوما:** أشار بالرأس أو العين أو اليد وغمز بها. **تمتم:** نطق بكلام غير مفهوم، أولاك بين شفتيه الكلام بلا نطق. **الأسئلة:** ما هي الحياة التي يفضّلها خالد؟. ما الذي يعجبه في حياة القطط؟ إلى ما حوّله الشيخ ذاك؟ كيف تمّ الأمر؟ **الفكرة الثانية:** خالد يتمنى أن يكون قطا بلا مسؤوليات، والشيخ حوله. **الفقرة الثالثة:** "و في الطريق إلى البيت... لم يقدر: نياو !نياو !، نياو ! "قراءة الفقرة قراءات فردية **المعجم والدلالة: كشر:** أبرز أنيابه: **يزمجر:** يردّد صوته في حلقه. **البهيمية:** الحيوانية، **الورطة:** كل أمر تعسّر النجاة منه. **الأسئلة:** ماذا صادف القط خالد في طريقه؟ هل استطاع أن يقي نفسه شرّ الكلب؟ هل لقي الترحيب	يقرأ النص قراءة معبرة محترما آلياتها يتدخل في المناقشة ويعنون لكل فقرة يعنون الفقرات ويناقشها يستخرج الفكرة التي تدل عليها كب فقرة من فقرات النص

	المعتاد؟ ماذا صار؟ **الفكرة الثالثة:** خالد القط يجد نفسه قطًا بسيطًا فاقدًا لمكانته، ومطاردًا من الجميع. **الفقرة الرابعة:** ثم تجاوز والده... على وجه الأرض". قراءة الفقرة قراءات فردية سليمة. **المعجم والدلالة: ضجر:** قلق من الأمر غير راض عنه. **سرّ:** فرح وسري عنه. **همّ بالشّيء:** عزم على فعله، وأراد القيام به، **الأسئلة:** إلى من أسرع خالد عند خروج والده بحثا عليه؟. بم اعترف خالد للشيخ بعد عودته لحالته الطبيعية؟ **الفكرة الرابعة:** خالد يعود إلى حالته البشرية ويعرف مدى تكريم الله له. **الفكرة الرئيسية:** قراءة النص قراءات فردية سليمة ما أمكن ذلك وما سمح الوقت **الأسئلة:** ما هي الحقيقة التي اكتشفها خالد بعد تجربته؟ ما هو الدرس أو العبرة التي تستخلصها من هذه الحكاية؟	يستخرج الأفكار ويناقش الفقرات يستنبط قيّم النّص ومغزاه العام
البناء الفنّي	**الهدف الوسيطي:** معرفة الترادف وجماله، والتثبيت عن الهمزة المتطرفة **1- ملكة اللّغة:** لاحظ ما يلي: **مزّق** التلميذ ثوبه/كان خالد يظن أن الكلاب **سيمزّقه**. ما المقصود بلفظ **مزّق** في الجملة الأولى؟ - ما المراد على وجه الدّقة بقوله: **سيمزّقه** في الجملة الثانية أهو: سيجرحه؟ يسيل دمه؟ يقطعه إلى قطع مثل القماش؟ **تعريف الترادف:** هو تشابه الكلمات وتوافقها في المعنى - **الإملاء:** لاحظ ما يلي: **أوما** خالد برأسه، **قرأ** في عينيه: تكتب الهمزة على الألف ما دامت متطرفة والذي	ينمّي لغته ويكوّن رصيده ينوع ويثري معارفه

	قبلها مفتوحا.	
استثمار المكتسبات	**الأسئلة:** ماذا يعني كل من: منفذ، ملّ، سئم، تعب، الهرب، يتعقب، يُبصر، أوى؟ تدبّر في المعنى الذي أفادته لفظة **مهدّدة** في قوله: تصحيح الأم مهدّدة؟	**ختامي:** يستثمر مكتسباته لحل السؤال

النموذج الثاني: التخطيط لطريقة تقديم نص القراءة (أشعب وأمير المؤمنين)

المحور: العجائب والغرائب **المستوى:** الثانية متوسط

النشّاط: قراءة ودراسة نص **المرجع:** الكتاب المدرسي

مؤشرات الكفاية: يعرف التلميذ الفعل المضارع المنصوب، ويطلّع على أدوات النصب المختلفة وإعرابها، ويحّدد علامات النصب عامة.

الوضعيات	أنشطة التعلم	التقويم
الانطلاق	– كيف تجدون تصرفات الناس في رمضان؟ هل تجدهم جميعًا على نفس الشاكلة والنمط؟ – في تصرفات الناس مواقف غريبة وسلوكات عجيبة.... اقرأ النص لتكتشف نماذج من هذه المواقف	**تشخيصي:** المغزى من النص **تكويني**
بناء التعلمات	**الهدف الوسيطي:** يقرأ التلميذ قراءة واعية معبّرة، ويفهم المعاني ويستخرج الأفكار المختلفة. **مراقبة الفهم:** لم يجلس أشعب على رأس الطريق؟ ماذا ظنّ وهو يرى مجموعة من الناس مجتمعين؟ أكان فرحا؟ **الفكرة العامة:** أشعب الطفيلي يقع في ورطة بسبب نهمه، وحبّه للطعام. **تعميق الفهم:** قراءة نموذجية وقراءات فردية متتابعة،	يقرأ النص قراءة معبّرة محترمًا آلياتها

	يراعى فيها تصحيح الأخطاء لاحترام آليات القراءة المعبّرة؟	
بناء التعلمات	**الفقرة الأولى:** "جلس أشعب... هي نزهة". قراءة الفقرة قراءات فردية سليمة. **المعجم والدلالة: الجلبة:** انسلّ: تسلل خفيفا دون انتباه له. **الأسئلة:** لما اختار أشعب رأس الطريق؟. ما الذي لفت انتباهه؟ عمّ يعبر بصيّاحه: إنه الفرج؟ كيف انضم للمجموعة تلك؟ **الفكرة الأولى:** أشعب الطفيلي يرى ناسًا مجتمعين، فينظم إليهم طمعًا في وليمة.	يتدخل في المناقشة ويعنون لكل فقرة
بناء التعلمات	**الفقرة الثانية:** "ودخل معهم... وبقي أشعب"، قراءة الفقرة قراءات فردية سليمة. **المعجم والدلالة: الزنادقة:** أناس خارجون عن الدين، كافرون به ويدعّون الإيمان. **الأسئلة:** متى عرف أشعب أنّه تورّط من حيث لا يدري؟ لماذا أصابت الدهشة أمير المؤمنين؟ بما أحسّ أشعب عندئذ؟ **الفكرة الثانية:** أشعب يحسّ بالورطة لمّا رأى المجموعة تقاد للقتل واحدًا واحدًا. **الفقرة الثالثة:** "فدهش أمير المؤمنين... وخلى سبيله". قراءة الفقرة قراءات فردية سليمة. **المعجم والدلالة: أصلحك الله:** دعاء بإصلاح الحال ودوام الصحة. **الأسئلة:** لماذا أصابت الدهشة أمير المؤمنين؟، هل كذب أشعب على أمير المؤمنين؟ لماذا طلب منه أن يضرب بطنه ذاتها؟ **الفكرة الثالثة:** أمير المؤمنين يخلي سبيل أشعب لما عرف أنه طفيلي وحسب. **الفكرة الرئيسية:** قراءة النص قراءات فردية سليمة، ما	يستخرج الفقرة التي تدل عليها كل فقرة من فقرات النص

البناء الفني ملكة اللّغة	أمكن ذلك إن سنح الوقت. **الأسئلة:** الطفيلي هو الذي يحب أن يأكل على حساب غيره، هل تعرف طفيليا؟ ما هو الدرس المستفاد من هذه النادرة الطريفة؟ **الهدف الوسيطي:** تثبيت المدروس على السّرد والحوار، ورسم الهمزة على الألف. **الإملاء:** لاحظ واستنتج رسم الهمزة على الألف: أشعب، أمير، أمر، أضرّ، أنا، أنّ: إذا وردت في البداية كانت مفتوحة. رأى، امرأتي: إذا توسطت كانت مفتوحة مع الحركة قبلها. رأس، فأمر: إذا توسطت وكان ما قبلها مفتوحا وهي ساكنة.	يستنبط القيم من النص ومغزاه العام ينوع ويثري معارفه اللّغوية
الختامية	**الهدف الوسيطي:** يكتسب التلميذ منهجية العمل المنزلي الموجه، ويتزود بأدوات التكوين الذاتي	يستثمر مكتسباته

المقارنة بين النموذجين

لقد تحصلنا على هذه المذكرات من المعلمين الذين يدرّسون في الطور المتوسط. فمنهم من يدرّس في ولاية بجاية، ومنهم من يدرس في ولاية البليدة. فكما يظهر لنا من خلال النماذج طريقة تخطيط المعلم لدرسه لا تختلف بين المعلمين رغم اختلاف مكان العمل؛ فكل نص يدرس وفق مراحل متدرجة أساسها وضعية الانطلاق (تقديم الدرس)، ثم تبدأ وضعية بناء التعليمات (التركيز على فحوى النص)، ثم أخيرًا يختم النّص بوضعية استثمار المكتسبات.

يظهر في النموذج الأول تركيز المعلم على عنصر الدلالة والمعجم، فكما نلاحظ فكل فقرة يرفقها عنصر الدلالة والمعجم؛ حيث يخصّص هذا العنصر لتتبّع المفردات الصعبة الواردة في كل فقرة على حدا. ففي الفقرة الأولى تمّ شرح كلمتين، وفي الفقرة الثانية كذلك كلمتين، أما الفقرة الثالثة

فتضّمنت شرح أربع كلمات. وأخيرا الفقرة الرابعة تم شرح ثلاث كلمات؛ فمجموع الكلمات المشروحة في النموذج: إحدى عشر كلمة، دون أن ننسى الكلمات المقترحة في الكتاب المدرسي. يعني أنّ التلميذ قادر على استيعاب معنى النّص بمجرّد أن يقوم المعلم بتذليل صعوباته في اللّغة. إضافة إلى عنصر الشّرح نلاحظ أنّ المعلم اهتم بجانب ملكة اللّغة، فتوقف عند الترادف حيث؛ أحال تلاميذه إلى النّص (في فروة قط) بغية استخراج الترادف الوارد فيه. كما يتبيّن لنا من خلال التدقيق في النموذج، حرص المعلم على توجيه تلاميذه للتعامل مع القاموس من خلال؛ الطلب منهم شرح المفردات التي يقترحها عليهم، وهذا نجده في عنصر استثمار المكتسبات. فبعد أن عرف التلاميذ الترادف في البناء الفني، يأتي تمرين لتوظيف وإدماج مكتسباتهم.

أمّا النموذج الثاني فلم يحتوي على الكثير من شرح المفردات، رغم أنّ النص (أشعب وأمير المؤمنين) فيه مفردات تستدعي التذليل مثل: انسلّ، لم يلبث، يُساق، ورّطني. فلقد أورد المعلم ثلاث مفردات فقط في مذكرته مقارنة بالنموذج الأول، ولم يقترح على تلاميذه توظيفها في جمل، أو أن يقترح إيجاد الترادف للمفردات. وهذا يبيّن لنا اختلاف في درجة الاهتمام بالمستوى اللّغوي عند التخطيط للدرس، فهناك من المعلمين من يمرّ عليه مرور الكرام، ومنهم من يولي له أهمية كبيرة كما يظهر في النماذج.

خلاصة القول

بعد عرضنا للنماذج عن المذكرات التربوية لبعض من المعلمين يمكننا القول؛ أنّ طريقة المعلم في التخطيط لدرسه، وكيفية تنفيذه وتقديمه تؤثر بشكل مباشر على التلميذ؛ فالمعلم نفسه يجعل من تلميذه ينجذب للدرس أو ينفر منه. الشيء نفسه بالنسبة لاستعمال القاموس؛ فكلّما وجّه المعلم تلاميذه إلى ضرورة اكتساب مفردات جديدة – من خلال البحث عن المعنى في القاموس– فكلّما تعودّوا على البحث، والإسرار على تنمية رصيدهم اللّغوي. ولعلّ ما يلاحظ اليوم في مؤسساتنا هو

غياب التحفيز والتشجيع على البحث والاطلاع والقراءة من أجل تنمية الجانب اللّغوي. فما هو ملاحظ اليوم هو غياب الثقافة المعجمية في أغلب المؤسسات التربوية، التي قد لا نجد فيها حتى المكتبة المدرسية، رغم دور هذه الأخيرة في رفع التحصيل المعرفي واللّغوي. لذا من الواجب على كل معلم أن يوجّه تلاميذه إلى قراءة الكتب، شرط استعمال القاموس لشرح المفردات التي تعرقل فهمه، لعلّ بهذه الطريقة يرفع من مستوى الثقافة المعجمية، وثقافة القراءة.

ثالثًا: الصعوبات التي تواجه التلاميذ (أفراد العيّنة) عند استعمال القاموس المدرسي وتوظيفه

انطلاقًا من الدراسة الميدانية التي أجريناها– في أقسام السنة الخامسة ابتدائي والسنة الثانية متوسط، في مناطق متفرقة لولايتي بجاية والبليدة– توصلنا إلى تسجيل الصعوبات والعراقيل التي يصادفها التلاميذ في توظيف القاموس المدرسي، واستعماله بشكل مريح ومحفّز. ولعلّ أبرز ما لاحظناه عند التلاميذ هو نقص الاهتمام باستعمال القاموس المدرسي؛ فالبعض منهم لم يدركوا أهميته في تطوير مهاراتهم اللّغوية، وضرورة الاعتماد عليه لرفع المستوى اللغوي لديهم. ومن جهة أخرى غياب التحفيز والدّعم الذي يحتاجه التلميذ لتشجيع ميوله للبحث في القاموس؛ أي نقص التوجيه التربوي الذي ينتظره التلميذ من المعلم الذي هو بالأساس المشرف الرئيسي على العملية التعليمية– التعلمية.

بناءً على المعطيات والملاحظات التربوية، توصلنا إلى تسجيل أهم الصعوبات التي تعرقل توظيف التلميذ للقاموس المدرسي. حيث تتوزع على ثلاث مستويات:

المستوى الأول: يتعلق بدور المعلم وتأثيره على التلاميذ؛ من ناحية استعمال القاموس المدرسي أو عدم استعماله.

المستوى الثاني: يتعلق بالتلاميذ ومدى ميلهم للقاموس أو نفورهم من استعماله.

المستوى الثالث: مستوى لا يقلّ شأنًا عن المستويات الأولى والثانية حيث؛ يتعلق بنقائص القواميس المدرسية وعيوبها، سواءً في الإخراج الفني (الشكل)، أو في طريقة عرض وتحليل المادة اللّغوية (المضمون).

إنّ جلّ هذه المستويات تشكل عوائق تحول دون؛ تمكّن التلميذ من الاستفادة من القواميس المدرسية التي هي– من المفروض– وسيلة من وسائل التعلّم الأساسية في المدرسة. لذلك عمدنا إلى الوقوف عند أبرز الصعوبات التي تنتمي إلى هذه المستويات.

1–صعوبات شرح المفردات لدى فئة المعلمين:

من خلال الدراسة الميدانية لاحظنا أنّ؛ فئة من المعلمين لا يعيرون الكثير من الاهتمام لعنصر إثراء اللّغة، وتذليل الصعوبات اللّغوية. فبالتالي يتغافلون عن ضرورة توظيف القاموس المدرسي لدى التلاميذ وعلى هذا الأساس سجلنا هذه النقاط الهامة:

*معظم المعلمون لا يقفون عند كل المفردات الصعبة التي ترد في الأنشطة التعليمية أي؛ عدم شرح كل المفردات الهامة عند التلميذ. فأغلب المعلمين يمرّون على عنصر "شرح الكلمات أو القاموس" مرور الكرام؛ لاسيما في أقسام السنة الثانية متوسط. رغم أنّ هذه الخطوة مهّمة في تنمية المهارات اللّغوية لاسيما القراءة والتعبير.

*لفت انتباهنا عند حضور الأنشطة اللّغوية (القراءة، التعبير)، أنّ فئة من التلاميذ لا يعرفون كيفية البحث في القاموس المدرسي؛ وهذا يعود لعدم شرح المعلم لمنهجية توظيف القاموس، والخطوات التي يجب عليهم إتباعها للاطلاع على شرح معاني المفردات المراد تذليلها. كما لاحظنا أنّ بعض من المعلمين يقدّمون شرح الكلمات جاهزا؛ وبذلك لا يعطون الفرصة للتلاميذ للبحث في القاموس حتّى يتعوّدوا توظيفه بمفردهم. ولعلّ هذا السّبب الرئيسي في عدم اكتراث التلاميذ بأهمية توظيفهم

للقاموس؛ ممّا يؤدي بالضرورة إلى إهماله وتجنّب استعماله سواء في المدرسة أو في حل الواجبات المنزلية.

*انطلاقًا من التجربة الميدانية التي أجريناها في المؤسسات التربوية؛ لاحظنا اهتمام فئة من المعلمين بعنصر "إثراء اللّغة وشرح المفردات" لكن الشّرح المقدّم تنقصه الدّقة اللّغوية، إلى جانب عدم حرصهم على توظيف الكلمات المشروحة التي ينبغي ترسيخها واكتسابها لدى التلاميذ. كما أنّ هناك فئة منهم يلجئون إلى شرح الكلمات شفهيًا دون تدوينها على السبورة؛ وهذا ينتج عنه عدم استيعاب التلاميذ لكيفية كتابة الكلمة الجديدة التي تعرّف عليها من خلال الأنشطة. ممّا يؤدي بالضرورة إلى وقوعهم في الأخطاء اللّغوية لاسيما الإملائية والتركيبية.

إنّ عدم تركيز المعلم على عنصر" شرح المفردات من القاموس المدرسي" يعود إمّا؛ لجهله للدّور الذي يؤديه في تعلم اللّغة وتنمية مهاراتها، أو لعدم اكتفاء العامل الزمني (الوقت) المحدّد لكل نشاط؛ حيث مع كثافة البرامج التعليمية أصبح من الصّعب تكييف المحتويات المعرفية مع مستوى التلاميذ من جهة، وتكييفها مع الوقت المحدّد لتحقيق الكفاءات الموجودة من جهة أخرى. رغم أنّ هذه الأسباب تصعّب مهام المعلم في مهنته لكن؛ لا ينبغي أن تكون عائقا يحول دون إكساب المعارف اللّغوية للتلاميذ؛ فعلى كل معلم أن يخصّص نشاط من الأنشطة من أجل؛ استعمال القاموس المدرسي حتّى يتعوّد التلميذ توظيفه، والاستفادة منه، لاسيما أنّ الفروض والاختبارات تتضّمن تعليمة تقضي بشرح المفردات وتوظيفها. لهذا يجب على المعلم أن يعزّز تعلّم التلميذ ويشجّعه ويدعمّه؛ على البحث الدائم والمستمر حتى يكتسب ثقافة القراءة والكتابة.

2- صعوبات تتعلق بالتلاميذ أنفسهم

يواجه معظم التلاميذ في المؤسسات التعليمية صعوبات في التعامل مع القواميس المدرسية، ويعود العامل الرئيسي في تعثرهم في البحث عن معاني الكلمات داخل القاموس إلى؛ مشكلة

الاعتماد على المعلم في تقديم الشّرح جاهزا دون عناء أو بذل مجهود البحث والتصفح في مادة القاموس. إضافةً إلى أسباب أخرى ساهمت في تعزيز المشكلة والصعوبة في توظيف القاموس:

*أكثر من (50%) من التلاميذ- في أقسام السنة الخامسة الابتدائي- لا يحفظون الحروف الأبجدية بالترتيب، وهذا ما جعلهم يتعثرون عند البحث عن شرح الكلمات في قواميسهم. علمًا أنّ القواميس الخاصة بالمرحلة الابتدائية أغلبها ترتب موادها حسب الهجاء والنطق لأنه؛ المنهج المناسب للمرحلة الابتدائية التي تعتبر مرحلة هامة؛ لكونها تكوّن معارف الطفل الأولية والأساسية.

*حسب نتائج الدراسة الميدانية التي قمنا بها فإنّ (40.14%) من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (العيّنة) لا يملكون قواميس مدرسية. لذا فإنّ استعمالها في الأنشطة ضئيل؛ فنادرًا ما يكون القاموس مستعار من المكتبة. لكن يجد التلميذ صعوبة في البحث فيه لكونه لم يتعوّد على ذلك؛ لعدم امتلاكه للقاموس الذي من المفروض يكون بحوزته في كل الأنشطة التعليمية.

*سجلنا (42.33%) من تلاميذ العيّنة لا يستعملون قواميسهم، رغم ضرورتها وأهميتها في إثراء رصيدهم اللّغوي لكن لا يستفيدون منها؛ رغم امتلاكهم قواميس متنوعة بسبب عدم تعودّهم على توظيفها، وعدم حرص المعلم على إلزامهم بإحضارها وتوجيههم إلى توظيفها والإفادة منها.

* لاحظنا في أقسام السنة الخامسة ابتدائي أنّ (41.60%) من التلاميذ يستعملون القواميس الأجنبية مثل: الفرنسية Larousse، والانجليزية Oxford، مع إهمال القواميس العربية رغم أنّها أساسية في تعلّم اللّغة العربية. ومن جهة أخرى سجلنا (37.22%) من التلاميذ لا يتقنون كيفية توظيف القاموس المدرسي وكيفية استعماله، ويعود هذا أساسًا إلى عدم شرح المعلم للخطوات المتبعة في البحث عن شرح الكلمات في القاموس مثل: خطوة تجريد الكلمة من الزوائد، وتحويل الكلمة إلى أصلها أو جذورها.

كل هذه الملاحظات تشكّل عائقا لدى التلميذ في الابتدائية، لتوظيف القواميس المدرسية بكل سهولة، ونجد أنّ هذا الحكم ينطبق على تلاميذ السنة الثانية متوسط أيضًا حيث:

* سجلنا (42.26%) من التلاميذ لا يملكون قواميس مدرسية، فلذلك استعمالها داخل القسم يكون صعبًا؛ لعدم تعودّهم على توظيفها لاسيما لحل الواجبات المنزلية.

* إنّ (28.86%) من تلاميذ العيّنة لا يستعملون القاموس المدرسي؛ لعدم وعيهم بأهميته في تطوير مهاراتهم اللّغوية، وكذلك تغافل المعلم علن تنبيههم لإحضاره وتوظيفه بمساعدته وإشرافه لأنه الموجّه والمحفّز للتعلم.

* سجلنا أكثر من نصف العيّنة (51.54%) يستعملون القواميس المدرسية الفرنسية وكذا الانجليزية، ممّا جعلهم ينفرون من توظيف القواميس العربية، لكونهم يميلون إلى تعلم اللّغات الأجنبية على حساب اللغة العربية.

* لاحظنا من خلال التجربة الميدانية أنّ (39.17%) من تلاميذ العيّنة لا يعرفون منهجية البحث في القاموس المدرسي، ولم يطلّعوا على الخطوات الضرورية إتباعها لشّرح المفردات الصعبة من القاموس.

خلاصة القول: إنّ الصعوبات المسّجلة على مستوى التلاميذ تعود في أساسها؛ إلى المعلم الذي تغافل عن توجيه تلاميذه إلى القاموس، وتوعيتهم بأهميته وضرورة اقتنائه وتوظيفه من أجل تطوير مستوياتهم اللّغوية. إلى جانب عدم اقتناع بعض المعلمين بالقواميس المدرسية المتوفرة في المكتبات المدرسية، والمكتبات العمومية حيث في نظرهم؛ لا تصلح بسبب العيوب والثغرات التي وقعت فيها شكلاً ومضمونًا. وبالتالي لا تجذب التلميذ، ولا تثير فضوله للاطلاع عليها. وهذا ما يؤدي بالضرورة إلى تسجيل صعوبات توظيف القاموس المدرسي على مستوى مادة القاموس، وأساليب تنظيم المداخل وشرحها.

3- صعوبات توظيف القواميس المدرسية مرتبطة بإشكالية معالجتها للمادة اللّغوية التي تحتويها

تختلف القواميس المدرسية في طريقة وضع المادة اللّغوية، وكيفية عرضها وأساليب ترتيبها؛ حيث نجد مدخلاً معيّنًا (كلمة) يرد فيه تعريفات عديدة مختلفة، ممّا يضع التلميذ في حيرة اختيار المرادف المناسب في القاموس الذي تتماشى مادته مع مستواه المعرفي، وقدراته اللّغوية.

3-1: تعدّد المرادفات المقدمة للمدخل (الكلمة) في القاموس المدرسي:

يقترح القاموس لمدخل واحد (كلمة) عدّة مترادفات ومعاني؛ وبالتالي يقع التلاميذ في مشكلة تعدّد المعاني للكلمة الواحدة، **فأيّ من هذه المعاني يختار؟**. انطلاقًا من التجربة الميدانية- التي أجريناها في أقسام السنة الخامسة ابتدائي والثانية متوسط- تمكنّا من تسجيل مجموعة من المداخل التي بحث التلاميذ عن شرحها في القواميس المدرسية، بحيث تعدّدت معانيها ومترادفاتها. وهذه بعض النماذج عنها:

* **وفيٌّ (ج أوفياء)**: كثير الوفاء- التّام- الكامل **(قاموس المتقن)**.

* **وديع (ج وُدعاء)**: أليف- طيّب الخلق- هادئ- لطيف **(قاموس المرشد)**.

* **أنقذ (الإنقاذ)**: ساعد- أسعف، افتدى- خلّصه ونجاه **(المرشد)**.

***ازداد (زاد)**: **زاد** الشّيء: **أنماه** فُلان: أعطى الزيادة وزاده كذا؛ أي فاقه السّعر- غلا وارتفع- كثر- نمى- كبُر- تكاثر- تنمى- ارتفع- تضاعف **(المرشد)**.

* **أعلم (إعلامًا)**: أعلن- أطلع، نشر- عرف- أيقن **(قاموس المرشد)**.

* **استمر (مرّر)**: دام وثبت على حالة واحدة- أكمل- واصل- داوم- مضى **(مرشد الطلاب)**.

* **كافح (مكافحة وكفاحًا)**: دافع- واجه الأمور- باشرها بنفسه- دافع عنه- حارب- ناضل-قاتل- جاهد **(قاموس المرشد)**.

* **ساهم (مساهمًا)**: شارك- ساعد- تعاون **(قاموس المرشد)**.

* **كثيف (كثافة):** كثير العدد- وافر- غزير- الحالك- متداخل- غلظ وخشونة **(قاموس المرشد).**

هذه نماذج من المداخل التي شرحها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من القواميس المدرسية **(المرشد، المتقن، مرشد الطلاب)**؛ حيث ورد شرح المداخل **بالتعريف بأكثر من مرادفتين.** وهذا من شأنه أن يخلق صعوبة لدى التلميذ في اختيار المرادفة المناسبة للكلمة التي يبحث عن معناها. ومن جهة أخرى سجلنا الملاحظة نفسها عند تلاميذ السنة الثانية متوسط؛ حيث صادفتهم مشكلة تعدّد معاني الكلمة الواحدة، وهذه بعض الأمثلة:

* **الإخاء:** من الأخوة- صلة القرابة بين الأخوة والأخوات- صلة التّضامن والمودّة **(المرشد)**

* **الشّعار:** عبارة أو علامة يتعارف بواسطتها القوم في الحرب أو السفر- علامة تتميّز بها دولة عن أخرى- علامة يرفعها القوم- الإشهار **(قاموس المرشد).**

* **الديمقراطية:** الفرصة التي يتيحها المجتمع لأفراده- إحدى صور الحكم التي تكون فيها السادة للشعب- الحرية- حكم الشعب **(قاموس المنير).**

* **التماثل:** التعادل- التناظر- التناسب- التطابق **(قاموس المرشد).**

* **كبرياء:** العظمة- التجبّر- التكبّر **(المرشد).**

* **حصن:** حصن الشيء منعه- وصانه المكان جعله محصنا من المرض- اتخذ الحيطة من الرجل: تزوج وعفّ- حصن قلعة **(المرشد).**

* **الكرم:** صفة بمعنى الكريم- وجود السّخاء- طيّب القلب- الجود- النبيل- الشرف **(المرشد).**

* **التّسامح:** تسامح: تساهل- عفا- صرف نظره عن الخطأ- تنازل **(المنير).**

* **راض:** ضدّ السّخط، رأي في شخص ما يسّره ويعجبه أو اختاره وقنع به. **راض:** موافق- مقتنع **(قاموس المنير).**

* **انحدر:** انحدر عن الشّخص انصرف عنه وتجنبه عن طريق الصواب- مزاجه تعكّر ومال عن الاعتدال- انصرف- انزلق- انحرف **(قاموس المرشد)**.

* **إباء:** أنقه- كبر، امتناع **(المنير)**.

* **أثاث:** مفروشات البيت- المال الكثير الوافر **(المنير)**.

هذه عيّنة من الكلمات التي تعدّدت معانيها في قاموس واحد؛ لهذا واجه التلاميذ -حسب الدراسة الميدانية- صعوبات في اختيار المرادف المناسب للكلمة المطلوبة، وأحيانًا كثيرة يقترح القاموس المدرسي معاني للكلمة بحيث؛ يختلف المعنى الأول عن المعنى الثاني مثل ما جاء في كلمة **(إباء)** و**(أثاث)**. فهنا يعجز التلميذ عن اختيار المعنى المناسب للكلمة التي يسعى إلى تذليلها.

3-2: تعدد المرادفات المقدمة للمدخل بتعدد القواميس المدرسية:

تختلف القواميس المدرسية في تعريف المداخل؛ فالكلمة نفسها تحمل معاني مختلفة باختلاف القواميس. ومنه نستنتج أنّ القواميس المدرسية لا تتفق على تعريف واحد يجمع معاني الكلمة، وهذا بدوره أوقع التلاميذ في إشكالية: **أيّ قاموس يعتمد عليه لتذليل صعوباته اللّغوية؟**

أ- **اختلاف القواميس في شرح المداخل (الكلمات):** أوردنا عيّنة من المفردات- التي وقف عند معانيها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي- في الجدول الآتي:

المداخل	شرحها في القواميس المدرسية
***وفيّ**	المخلص الصادق **(المرشد)**/ التّام- كثير الوفاء **(المتقن)**/ وفى: أتمم- حافظ على السّر **(المنجد)**.
***وديع**	أليف- عطوف وحليم **(المرشد)**/ أنيس **(المتقن)**/ محبوب **(الكافي)**/ طيّب وخيّر **(المدرّب)**.
***كثيف**	وافر وغزير **(المرشد)**/ ثخين **(المتقن)**/ مكتظ **(المنجد)**/ سميك أو غليظ

	(**الكافي**)/ صفة تدلّ على الثبوت من كثف (**المعاني**)/ مليء (**الوجيز**)
***نطاق**	ما يشتدّ به الوسط (**المرشد**) / النطاق هو المجال (**البدر للناشئين**).
***ازداد**	غلا وارتفع- تنمى وتضاعف (**المرشد**)/ كثر الشيء وأنهاه (**المتقن**)/ تراكم (**المترجم الوجيز**).
***أعلم**	أعلن وأطلع (**المرشد**)/ نشر وأنذر (**المتقن**)/ أخبر (**الكافي**)/ أوصل (**المترجم الوجيز**)/ أخبره به وعرّفه إيّاه وأعلمه بما أحدثه (**المعاني**)/ أبلغ (**الهدى**).
***استمرّ**	دوام- أكمل- واصل (**المرشد**/ يعيد العمل ولا يتوقف (**قاموس الملهم**)/ تابع وتتالى (**الهدى**)/ تابع (**مختار الصّحاح**).
***كافح**	ناضل- جاهد- وحارب (**المرشد**)/ قاتل ودافع عنه (**المتقن**)/ ضحّى (**المترجم الوجيز**)/ حاول إزالته والقضاء عليه (**المعاني**)/ قاوم وواجه (**الهدى**)/ الباب المقطع- محاربة (**مختار الصّحاح**).
***ساهم**	ساعد وتعاون (**المرشد**)/ تطوّع- قارع- شارك- اشترك (**المعاني**)/ واصل (**قاموس الملهم**).
***أنقذ**	أسعف- خلّص- افتدى (**المرشد**)/ أبعد (**المدرّب**)/ أسلك (**الهدى**).

ب- اختلاف القواميس في شرح المداخل التي سعى تلاميذ السنة الثانية متوسط إلى تذليلها:

الكلمة	**شرحها حسب القواميس المدرسية**
***الإخاء**	من المحبة (**القاموس الذهبي**)/ من التعاون (**قاموس مدرسي**)/ صلة التّضامن والمودّة (**المرشد**)/ الإخاء بمعنى الألفة والصداقة (**المنير**)/ الإخاء هو التآزر (**قاموس الرائد**)/ الإخاء من الأخوة (**القاموس العربي**)
***الشّعار**	شعار الحج: مناسكه (**المرشد**)/ علامات ورموز (**الرائد معجم الفبائي في اللّغة والإعلام**)/ الشّعار: التضحية (**الكافي في اللّغة العربية**).
***الديمقراطية**	هي طريقة في الحياة تسمح للفرد مشاركتها (**المرشد**)/ حرية التعبير (**زاد الطلاب**/ نظام سياسي تكون السلطة فيه للشعب بمن يمثلهم من نواب ونحوهم (**الرائد معجم الفبائي في اللّغة والإعلام**).

***الزخرفة**	زخرف الشّيء: زيّنه وحسّنه **(قاموس مدرسي)**/ حسن الشّيء **(مرشد الطلاب)**/ من تزيين الشّيء بالتطريز أو غير ذلك **(المنير)**/ الزخرفة هي الإبداع **(الكافي)**.
***التماثل**	التماثيل أي الأصنام **(مرشد الطلاب)**/ التناظر والتعادل **(المرشد)**/التشابه **(زاد الطلاب)**.
***كبرياء**	العظمة والتجبّر **(المرشد)**/ التكبّر والترفّع عن الانقياد **(المنير)**/ الكبرياء هو التعالي **(مرشد الطلاب)**/ الكبرياء من الكرامة **(قاموس الكافي)**/ التعجرف والعظمة **(معجم المعاني الجامع)**.
***حصن**	حصن المرأة، عفّت الشيء: كان منيعًا أو قلعة- محمي **(المنير)**/ حصن: منع- الحصن هو الجدار **(مرشد الطلاب)**/ موضع منيع أو قلعة **(الرائد)**/ حصن: حافظ **(الكافي)**.
***الكرم**	الجود **(معجم المعاني)**/ الكرم هو الكريم النبيل- طيّب القلب- الجود **(المرشد)**/ الكرم (ج كروم): العنب **(قاموس مدرسي)**/ الكرم: السّخاء- العطاء- الصفح- نبل النفس- الفضل- نقول كريم أي شريف **(المنير)**.
***التسّامح**	تساهل الشّيء والتنازل عنه **(المرشد)**/ العفو والتغافر **(المنير)**/ التساهل الليّن والتصالح **(مرشد الطلاب)**.
***راض**	قانع- مقتنع **(المرشد)**/ موافق **(المنير)**/ مسرور **(زاد الطلاب)**/ مريح **(المعاني الجامع)**/ محّب **(مرشد الطلاب)**/ جعله مطيعًا نفسه على فعل الخير مرنة عليه **(قاموس مدرسي)**.
***غنيّة**	(ج غوان): الغنيّة هي المرأة غنية بحُسنها وجمالها **(قاموس مدرسي)**/ غنيّة من الرفعة والترفيه **(الكافي)**/ مكتفية من الرزق **(الرائد)**/ ذات المال الوافر حتى أنّها اكتفت به **(المنير)**/ ثريّة-كثُر من ماله **(المرشد)**.
***انحدر**	هبط من الأعلى إلى الأسفل في سير أو مشي أو سيلان **(المنير)**/ انجرف **(القاموس الذهبي)**/ انحدر: تدّنى **(الكافي)**/ انزلق **(معجم المعاني الجامع)**/ سقط **(زاد الطلاب)**/ انحدر: انصرف وانحرف، ومال عن الاعتدال **(المرشد)**.

قراءة الجدولين:

تظهر معطيات الجدولين الاختلاف القائم بين القواميس المدرسية في تعريف المداخل. فكما نلاحظ تعدّدت المعاني التي تقترح للكلمة الواحدة؛ فكل قاموس يقترح معنى أو أكثر، دون أن يورد توظيف المعاني في سّياق الجملة ممّا يؤدي بالتلاميذ إلى؛ عدم استيعاب كل المعاني المقدّمة للكلمة؛ لاسيما أنّ الكلمة التي يبحث عنها ترد في سيّاق النص. وعندما يلجأ إلى شرحها في القواميس يجدها منعزلة عن السيّاق فيحتار أيّ معنى يناسب الكلمة التي يبحث عنها؟، إضافةً إلى مشكلة تعدّد المعاني الكلمة يجد التلاميذ مشكلة غياب السيّاق الذي يوضّح معنى الكلمة؛ فأحيانًا كثيرة لا يستفيد من التعريفات المقدّمة في القواميس المدرسية.

إنّ الحل الذي نقترحه لتجاوز صعوبة تعدّد المعاني بتعدد القواميس هو أن يؤلف المعجميون قواميس مرحلية تختص بدور تعليمي معيّن مثلا: يؤلف قاموس مدرسي خاص بالمرحلة الابتدائية؛ يشمل جميع الكلمات التي قد تصادف التلميذ من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة، شرط أن يتكيّف مع المادة اللّغوية المتضّمنة في الكتب المدرسية، ومع محتويات المقررات؛ حتّى يسهل على التلميذ العثور على الكلمة التي يبحث عنها. إضافة إلى لزوم توظيف المداخل في جمل حتى يتبيّن المعنى الذي تؤديه الكلمة. ويمكن أن ندعّم هذه الفكرة بقاموس مدرسي يستوفي هذه الشّروط؛ هو **قاموس التلميذ** مدعّم بالإعراب خاص بالمرحلة الابتدائية (سنفصل الحديث عن هذا القاموس في عنصر تحليل القواميس الأكثر استعمالا).

3-3: مشكلة غموض التعريف المقترح للمداخل

يواجه تلاميذ العيّنة صعوبات في فهم الشّرح الوارد داخل القواميس المدرسية؛ فكثيرًا ما تقترن الكلمات بتعريف مبهم المعنى لا يستطيع التلميذ فك شفراته مثل:

* **الوديع:** ذو ليّن ودعة (**المرشد**)/ الهادئ- الساكن- العهد – المقبرة (**المتقن**).

* **الشّعار**: جلّ الفرس، الرعد، الشّجر الملتّف/ ما يلي الجسّد من الثياب (**المرشد**).

* **التماثل**: يتماثل، تماثلا الشيئان: تشابها بالعليل من علّته، قارب الشفاء (**القاموس المدرسي**).

* **كثيف**: يقال: "شعر كثيف وجيش كثيف ومتجر كثيف" (**المتقن**).

* **كافح**: استقبلهم في الحرب بوجوههم ليس دونها، تؤمن ولا غيره (**المرشد**)/**كافح**: مكافحة، وكفاحًا العدوّ؛ استقتله في حرب بوجهه وليس دون وجهه ترأس ولا غيره عن الشخص (**المتقن**).

* **بأش**: فلانا بأشا صرعه غفلة (**المنير**)

***حمطط**:الحمطيط دويبة وجمعها الحماطيط (**المنير**).

***حقطب**: الحقطبة صيّاح الحقطبان، وهو ذكر الدّراج والله أعلم (**قاموس المنير**).

***حكك**: (**حكّ**): إمرار جرم على جرم صكّا، فكّ الشّيء بيده وغيرها يحكّه حكًّا (**المنير**).

هذه عيّنة من المداخل التي استصعب التلاميذ فهم التعريف المقدّم لها في القواميس (**المرشد، المتقن، المنير**).فرغم أنّها موجّهة إلى المتعلمين لكنها لم تراع تبسيط الشّرح والتعريف. ولعلّ هذا السبب الوجّيه هو الذي يؤدي بالتلاميذ إلى النفور من استعمال القواميس العربية لأنه؛ لم يجد ضالته من اللّغة. فكيف للتلميذ في السنة الخامسة ابتدائي أو السّنة الثانية متوسط أن يستوعب معنى **حقطب** أو **بأش** إن صادفهما في نص معيّن؟

3-4: مشكلة عدم ورود كل المداخل التي تخدم التلميذ:

إنّ عددًا من القواميس المدرسية لا تتّخذ الرّصيد الوظيفي للتلميذ كمادة أساسية؛ تبنى عليها في وضع مداخلها. لذلك يصادف التلاميذ مفردات صعبة فيلجأ إلى القاموس سعيًا منه للتعرّف على معانيها، لكن يخيب أمله بعدم ورودها في القواميس؛ فبعد البحث والعناء بين المداخل يتضّح له أنّ قاموسه الصغير لا يشتمل عليها. والأمثلة على ذلك كثيرة سعينا إلى إبراز أهمّها:

* **البرّ**: كلمة لم ترد في قواميس التلميذ (**القاموس الذهبي- المتقن**)

* **الموهبة:** لم ترد في القواميس المدرسية مثل: **المرشد، المنير**.

* **ميالاً:** لم ترد في **المرشد والمنير**.

* **راق:** كلمة لم ترد في القواميس المدرسية (**المرشد– المتقن– القاموس الذهبي**).

* **توقيع/ ثرثرة/ التعايش/ رحلات/ دُنُو/ ترعاه/ حلّة/ متآزرين:** كل هذه الكلمات لم ترد في قاموس **المنير** وهو قاموس مدرسي موجع للتلاميذ والطلبة.

من خلال هذه النماذج؛ يمكننا القول أنّ معظم القواميس الموجّهة للتلاميذ لا تراعي اللّغة التي يستعملونها في المدرسة؛ وذلك في قراءة النصوص أو التعبير بها. إضافةً إلى عدم الأخذ في الاعتبار المقرّرات الدراسية، والمادة اللّغوية للكتب المدرسية؛ وهذا ما يفسّر عدم وجود الكثير من المفردات التي صادفها التلاميذ في نصوص القراءة (حسب النماذج)، رغم أنّ المهمّة الأولى الأساسية للقواميس المدرسية هي؛ تذليل الصعوبات اللغّوية لدى المتعلمين، لكن أغلبها تتغاضى عن تحقيق هذا الهدف.

3-5: مشكلة ترتيب المداخل في القواميس المدرسية

تعدّ مسألة ترتيب المداخل من أهم المسائل التي ينبغي أن يهتم بها المعجمي لكون؛ الترتيب يساعد في تسهيل استعمال القاموس لدى التلاميذ. فهناك من القواميس من اتبع في ترتيب مداخله حسب جذورها نذكر في هذا السيّاق: **المعجم الوجيز، المعجم المدرسي** حيث؛ راع مؤلفو هذين القاموسين ترتيب الكلمات حسب أصولها وفق الترتيب الهجائي؛ فعند البحث عن كلمة "**استفعل**" مثلا نقوم بتجريدها من الزوائد ونرجعها إلى أصلها (**فعل**)، ثم نبحث عنها في باب **الفاء**. وما يعاب هذا الترتيب أنّه؛ غير مناسب للتلاميذ في المرحلة الابتدائية بل هو مناسب أكثر مع المراحل الثانوية والجامعية. فالترتيب المناسب للمراحل الأولى من التعليم هو الترتيب الهجائي حسب نطق الكلمة مثل: **رائد الطلاب، المرشد، المنير** حيث؛ يتميّز هذا الترتيب بسهولة البحث عن الكلمات؛

فيكفي أن ينظر التلميذ في أول حرف للكلمة وهو مناسب للمراحل الأولى. ومع هذا فليس كل القواميس المدرسية تلتزم بالترتيب الألفبائي النطقي، فبعضها يتوجّه إلى الترتيب الجذري ممّا يستدعي عند التلميذ؛ حفظ أصول واشتقاق الكلمة حتى يتمكّن من إيجاد شرحها في هذا النوع من القواميس.

خلاصة القول:

لتجاوز الصعوبات التي أشرنا إليها نقترح هذه الحلول:

* ضرورة تكييف مادة القواميس المدرسية مع البرامج التعليمية؛ حيث يجب أن تتماشى مع الرّصيد الوظيفي للتلميذ، والكتب المدرسية، والمحتويات المعرفية.

* التلميذ لا يحتاج إلى التنوّع في المعاني، بل معنى مبسّط يراعي مستوياته اللّغوية والمعرفية.

* إدراج كل الكلمات التي يجب على التلميذ أن يتعرّف على معناها في المرحلة التي ينتمي إليها.

* ضرورة إدخال الكلمات في سيّاق الجمل حتى يستوعب التلاميذ معانيها. وبالتالي لا يعجز عن توظيفها إذا طُلب منه ذلك.

* الالتزام بالترتيب الألفبائي حسب نطق الكلمة؛ لأنه الأنسب مع المراحل الأولى للتعليم. حتى نضمن استعمال تلاميذنا للقواميس المدرسية بكل سهولة وبساطة.

رابعًا: تحليل عيّنة من القواميس الأكثر استعمالا عند التلاميذ

1- قاموس التلميذ(عربي- عربي): ينظر في الملاحق

قاموس ألفه "أوحيدة علي" ضمن سلسلة التلميذ، متوجّه إلى التلاميذ مدعّم بالإعراب. من هنا تظهر لنا الأبعاد التعليمية لهذا القاموس.

أ- **صياغة العنوان:** جاء عنوان القاموس مركبًا من جزأين: الجزء الأول **(قاموس التلميذ)**، والجزء الثاني **(مدعّم بالإعراب)**.ولم يشر المؤلف إلى الفئة أو المرحلة التعليمية التي خُصص لها القاموس

في العنوان، وكذا في الغلاف؛ حيث اكتفى بصياغة عنوان القاموس وإرفاقه بصورة مصغرة للقاموس نفسه. إضافةً إلى بعض الحروف الملونة، إلى جانب ذكر دار النشر (دار التلميذ).

ب- تحديد الفئة (المرحلة التعليمية)

ذكر المؤلف في مقدّمة القاموس أنّه أنجزه لتلاميذ المدرسة الابتدائية، وفق المنهاج المقرّر للغة العربية بأسلوب بسيط؛ أي خصّصه للتلميذ في المراحل الأولى من التعليم. فلهذا استعان بالإعراب والقواعد النحوية بهدف؛ مساعدة التلميذ في تعلّم أساسيات اللّغة العربية.

ت- تحديد الهدف من القاموس

ذكر المؤلف أنّ قاموسه جاء بأسلوب بسيط ليتمكّن كل تلميذ- مهما كان مستواه- من استغلاله والاستفادة منه؛ كلما اعترضته صعوبة في فهم بعض الكلمات. فالهدف من "**قاموس التلميذ**" هو؛ تذليل الصعوبات اللّغوية التي يصادفها التلاميذ، وإعانتهم في توظيفه واستغلاله استغلالاً إيجابيًا لتحقيق الهدف من تأليفه. وقد تعمّد مؤلف "**قاموس التلميذ**" بتمييزه بـ:

الشّكل: حيث شُكلت كل كلمة ليتمكّن التلميذ من قراءتها بسهولة ويسر، قراءة صحيحة.

المترادفات: أكثر من المترادفات للكلمة الواحدة؛ ليجد التلميذ ما يناسب الكلمة المراد شرحها.

الجمل: تضمّن القاموس بعض الجمل البسيطة؛ لتقريب مفهوم الكلمة ومعناها في صيّغ مختلفة.

الأفعال: ركّز على الأفعال ومعانيها لأنها؛ هي التي تشكّل صعوبة في التعليم الابتدائي.

الشّرح والتعريف: اقتصر على مفردات نكرة غير مُعرّفة؛ ليتمكّن التلميذ من توظيفها وفهمها.

ث- مصادر المدونة

لقد ذكر المؤلف في قائمة المصادر- التي أدرجها في الصفحة الأخيرة من القاموس- أهم المراجع التي اعتمد عليها في جمع المادة اللّغوية حيث؛ تتمثل في مجموعة من المعاجم والقواميس:

1- منجد الطلاب (مجموعة من الأساتذة، طبعة 2011).

2- معجم المترادفات والأضداد (د. سعدي الضناوي/ جوزيف مالك 2010).

3- قاموس المترادفات والأضداد (د. رضا ديب عواضة، طبعة 2010).

4- قاموس الأضداد المدرسي (راجي السمر، طبعة 2009).

5- قاموس المترادفات المدرسي (هبة العويني 2009).

6- منجد التلميذ (أوحيدة علي، طبعة 2009).

7- معجم نور الدين الوسيط (د. عصام نور الدين، طبعة 2009).

8- المنجد الوسيط في اللّغة العربية (مجموعة من الأساتذة، طبعة 2003).

9- الرائد (جبران مسعود، طبعة 2003).

10- مُنجي الطلاب (الغرباوي عبد الحميد، طبعة 2003).

11- المنجد في اللّغة العربية المعاصرة (مجموعة من الأساتذة، طبعة 2000).

12- معجم الأضداد (ميشال مراد/ أنطوان قيقافو، طبعة 1998).

13- المعجم العربي الأساسي (مجموعة من الأساتذة، طبعة 1989).

14- المعجم الوسيط (مجموعة من الأساتذة، طبعة 1972).

15- المنجد في اللّغة والأدب والعلوم (الأب لويس معلوف اليسوعي، طبعة 1965.)

اعتمد المؤلف على المعاجم اللّغوية القديمة مثل: المنجد في اللّغة والأدب والعلم، معجم الوسيط، المعجم العربي الأساسي، معجم الأضداد؛ في إعداد مادة قاموس التلميذ. ولعلّ سبب اعتماده على هذه النماذج القديمة لكونها اشتملت على المادة اللّغوية الفصيحة، إضافة إلى ارتباط المعاجم بالمتن التعليمي لاسيما التي ألّفها مجموعة من الأساتذة. إضافة إلى القواميس الحديثة التي تشمل بالضرورة الألفاظ الحديثة الشائعة بين التلاميذ.

ج- عدد المداخل (المواد)

لم يشر المؤلف إلى كمية المادة المعجمية التي تضّمنها قاموسه، ولا المعايير التي اعتمدها في انتقاء المداخل وكيفية عرضها. بناءً على هذا قمنا بإحصاء عدد المواد التي يشمل عليها كل باب من أبواب قاموس التلميذ؛ حيث رتبت مواده ألفبائيا، يشكّل كل حرف هجائي بابًا يتضّمن مجموعة

متنوعة من المداخل(أفعال، مترادفات). فلقد جاء مقدار المواد مختلفًا من باب لآخر كما سيوضّح الجدول:

الرقم	الباب	عدد المواد	النسبة المئوية	الرقم	الباب	عدد المواد	النسبة المئوية
1-	الألف	454	%14.93	15-	الضّاد	65	%02.13
2-	الباء	111	%03.65	16-	الطاء	70	%02.30
3-	التاء	170	%05.59	17-	الظاء	30	%0.98
4-	الثاء	26	%0.85	18-	العين	62	%02.04
5-	الجيم	67	%01.87	19-	الغين	95	%03.12
6-	الحاء	80	%02.63	20-	الفاء	18	%0.59
7-	الخاء	95	%03.12	21-	القاف	188	%06.18
8-	الدال	76	%02.50	22-	الكاف	113	%03.71
9-	الذال	43	%01.41	23-	اللام	106	%03.48
10-	الراء	101	%03.32	24-	الميم	222	%07.30
11-	الزاي	56	%01.84	25-	النون	218	%07.17
12-	السّين	96	%03.15	26-	الهاء	124	%04.08
13-	الشين	99	%03.25	27-	الواو	113	%03.71
14-	الصاد	116	%03.81	28-	الياء	35	%01.15
مجموع عدد المداخل: 3039				النسبة المئوية: 100%			

التعليق على الجدول: تُظهر معطيات الجدول أنّ أكبر عدد من المواد وارد في باب الألف؛ فمعظم المداخل تبدأ بحرف الألف. أمّا فيما يخصّ المواد في باقي الأبواب فنسبتها متفاوتة من باب إلى آخر حيث سجلنا:

***أكثر من 10% من المواد:** تنتمي إلى باب الألف

***بين 6% و7% من المواد:** وردت في كل من أبواب: القاف، الميم، النون.

***بين 4% و5%:** باب الهاء، باب التاء.

***بين 2% و3%:** الحاء، الدال، الضاد، الطاء، العين، الباء، الخاء، الراء، السّين، الشين، الصاد، الغين، الكاف، اللام، الواو.

***بين 0.5% و1%** من المواد تنتمي إلى الأبواب: الثاء، الظاء، الفاء، الجيم، الذال، الزاي، الياء.

نستنتج انطلاقًا من الجدول أنّ؛ مؤلف **قاموس التلميذ** لم يراع تقارب عدد المواد في الأبواب، فمثلاً باب التاء لم ترد فيه كل المفردات التي تخصّ المرحلة الابتدائية، كذلك باب الظاء والفاء؛ فهناك اضطراب في كمية المادة المعجمية الموزعّة في الأبواب؛ فباب الألف مثلاً اشتمل على عدد كبير من المواد مقارنة بالأبواب الأخرى. ولعل السبب يعود لعدم تجريد الكلمة من الزوائد، فهذا ما يتطلّبه الترتيب النطقي القائم على نطق أول حرف في الكلمة.

ح- ترتيب المواد المعجمية (المداخل)

لقد رتب المؤلف "علي أوحيدة" مداخل قاموسه وفق؛ المنهج الهجائي النطقي حسب نطق أول حرف تبدأ به الكلمة، على أن تصنف في الباب الذي ينتمي إليه أول حرف تنطق به. فبالتالي قد وُفق في اختياره هذا الترتيب؛ لأنه الأنسب للمرحلة الابتدائية باعتبارها المرحلة الأولى في التعليم. كما أنّ التلميذ في هذه المرحلة يحفظ الألفبائية بغض النظر عن القواعد الأخرى، فيسهل عليه النظر إلى أول حرف في الكلمة، فيقوم بالبحث عنها في الأبواب المصنفة حسب الحروف الهجائية.

يعتبر الترتيب الألفائي النطقي أنسب للتلميذ في الابتدائية، لكونه لم يتعلم قواعد الاشتقاق، وحذف الحروف الزائدة من الكلمة للحصول على جذرها وأصلها. وبالتالي على التلميذ حفظ الأبجدية بالترتيب لينجح في استعمال القاموس.

خ- شرح المواد المعجمية: اعتمد المؤلف في شرح مداخل قاموسه على تعريفات متنوعة نجملها كالتالي:

-**الشّرح بالمرادفات:** قدّم للمواد أكثر من مرادف واحد وذلك؛ ليبيّن تعدّد المعاني والمرادفات التي تحملها الكلمة مثل: **ائتلف** (اجتمع، اتفق، انسجم، تلاءم)/**جاء** (أتى، قدم، حضر، وصل، وفد)/**جائزة** (هدية، هبة، منحة، عطاء، عطيّة). والأمثلة كثيرة في هذا السيّاق.

- **الشّرح بالاشتقاق:** نورد بعض الأمثلة:

*ورد في مدخل "**تبه**" **(تنبيه)**: أدرك، فطن، استيقظ/ **تنبيه:** انذار، تحذير، تخويف.

*ورد في مدخل **(هَدَى)**: أرشد، دلّ، وجّه، بيّن، وضّح/ **هُدَى: هداية**، استقامة، سداد، رشاد.

هداية: توجيه، نصح، نصيحة، إرشاد.

*ورد في مدخل **(غسل)**- **غسالة:** آلة كهربائية لغسل الثياب أو غيرها/ **غسول:** ما يغسل به كالماء والصابون، والمعقمات السائلة.

*ورد في مدخل **(ثرثر)**: أكثر من الكلام وبالغ فيه/ **الثرثار**: كل من يتكلّم كثيرًا ويبالغ فيه.

- **الشّرح بالمثال:** تعمّد المؤلف في توظيف معنى المواد بإيرادها في أمثلة:

***آب**؛ (**آب** التلميذ من المدرسة): عاد، رجع، أتى.

***اتقى**؛ (**اتقى** المسلم الله): حذره، خافه، تجنّبه.

***رأف**؛ (**رأف** التلميذ بالقط): رحم، رقّ، أشفق.

***صبّ**؛ (**صبّ** المطر): انسكب، هطل، نزل.

***قدّس؛ (قدّس** الله**)**: نزهه على ما لا يليق به، عظّمه، بجّله، مجّده.

– **الشّرح بشّواهد توضّيحية:** لجأ المؤلف إلى الاستشهاد بالآيات القرآنية مثل:

***كوثر:** نهر في الجنة، شراب عذب، خير كثير (إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الكَوثَرَ)، سورة الكوثر الآية (01).

***كنود:** كفور– جحود– كافر– ملحد– منكر– مشرك (إِنَّ الإِنْسَانَ لَرَبه لَكَنُودٌ)، سورة العاديات الآية (06).

***انفطر:** انشّق (إِذَا السَّمَاءُ انْفَطَرَتْ)، سورة الانفطار الآية (61).

– **الشّرح بإدراج المعاني المختلفة التي يدّل عليها مدخل واحد** مثل:

* **أصاب(01)**:أدرك– بلغ الهدف–حاز– نال– حصل– ظفر.

أصاب(02): ابتلى– انتاب (أصابته مصيبة): حلّت به.

أصاب(03): أتى بالصواب– لم يخطئ.

***ماد(01):** (ماد غصن الشجرة): تمايل– تحرّك،–اهتزّ.

ماد(02): (ماد الشباب(: تبختر– زها– تباهى– تكبّر–أعجب بنفسه.

ماد(03):(مادت الأرض): دارت– اضطربت– اهتزّت.

***لاذ (01):** فرّ– هرب– انطلق مسرعًا.

لاذ (02): توكل– التجأ– تحصّن– احتمى– (لاذ بالله): توكّل عليه

***بان (01):** ظهر– لاح– برز– بزغ.

بان (02): بعُد– ابتعد– انفصل.

هذه نماذج من أنواع التعريفات التي وردت في "**قاموس التلميذ**"؛ حيث اعتنى مؤلفه بتنويع الّشرح، والاعتماد على الأمثلة والجمل لتوضّيح المعنى وتأكيده، إضافةً إلى الاستعانة بالآيات القرآنية كشّواهد مدعّمة للمعنى الذي تحمله المادة المعجمية.

د- علاقة المادة المعجمية بالمتن التعليمي

ورد في مقدمة **قاموس التلميذ** أنّ المؤلف أنجز قاموسه؛ وفق المنهج المقرّر للغة العربية في المرحلة الابتدائية. وعليه نتساءل: إلى أيّ مدى التزم "قاموس التلميذ" بمكوّنات المقرّر الدراسي للسنة الخامسة ابتدائي؟ هل استطاع حصر جميع المفردات الصعبة التي يصادفها التلميذ في كتابه؟. وللإجابة عن هذين السؤالين عمدنا إلى البحث في مواد القاموس، والتصفّح في متنها عن الرّصيد المفرداتي الخاص بالسّنة الخامسة ابتدائي. ولقد توّصلنا إلى النتيجة في الجدول الآتي:

الأبواب	الموارد الواردة في القاموس	المواد التي لم ترد في القاموس
***الألف**	– أودّ، أوكن، أومأ، أغذية، إتقان	– أنانية، أبهى، اتصال، إكليل
***الباء**	– بحث، بيئة	– بدائية، بريئًا، برى، بركان، بخيل
***التاء**	– تفريط، ترصدان، تقديسهم، تقوى	–تعايش، تنكر، تحديق، تكاثف، تتبارى، تسّرب
***الثاء**	– ثرثرة، ثكنة	– ثريد
***الجيم**	– جزع	/
***الحاء**	– حثيثة، حُشود، حرفة	– حسد، حفيف، حقب، حمية، حزام
***الخاء**	– خبيث، خائبًا، خمول	– خرير، خصبة، خلال، خلل
***الدال**	– دنو، درب، داء	– دويٌّ
***الذال**	– ذرّت، ذليلاً.	/
***الراء**	– راكدًا	– رفيق، رخيم، ربو، رشاقة
***الزاي**	– زأر، زئير	– الزّاد
***السّين**	– ساكنًا، سراج	– سفح
***الصاد**	– صيّاح، صواريخ	– صفير
***الطاء**	– طباعهم، طاب	– طامعًا، طفولة
***العين**	– عدل، عقد، عبث، عليلاً، عتيقًا	– عويل، عيادة، عارم
***الغين**	/	– غدير، غلاف.
***الفاء**	– فجر، فيّاضة	– فروة، فجيعة، فقر، فضاء،
***القاف**	– قمر	– قناة
***الكاف**	– كلل، كون، كنود	– كوّة، كثبان
***اللام**	– لمح، لمّاع	– لمْح البصر

***الميم**	– متآزرين، مؤونة، مشهور، مدى، مأوى، مائع	– مخلوقات، محتال، مبكراً، مراهقة، محصول، مثابرة، مدخرة، متورمة، مجد، مغناطيس، مريخ، محطات، مرصّعًا، ماسورة، مولع، مسقط، مرسى
***النون**	نزول، نادت، نبأ، نسيم	– نائية، نجم، نفخ
***الهاء**	هلمّي، هديل، هبوب، هطول، هرس	– هنيمة، هراء
***الواو**	– ورى، وفدًا، وثبة	– وباء
***الياء**	يثغو، يصهل، يرغو، ينقنق، يرتعد، يبّث، يداعب، يلتهم، يقي، يزدرد	– يقتات، ينبح، يكتسب، يفتك، يخترق، يترشّف، يمسّ، يهتدي.

قراءة الجدول: يتبيّن من خلال الجدول؛ أنّ معظم المفردات (81) التي يصادفها التلميذ في كتابه لم يرد شرحها في قاموس التلميذ؛ فهناك الكثير منها لم يشر إليها المؤلف ضمن مواد قاموسه، رغم أنّه أورد (78) مفردة صعبة واردة في كتاب اللغّة– للسنة الخامسة ابتدائي– لكن لم يستوفي جميع المفردات اللازمة.

تظهر معطيات الجدول أنّ؛ المفردات (المواد) التي تنتمي إلى أبواب: التاء، الميم، الياء، ناقصة مقارنة بالمواد الأخرى؛ فالكثير من الكلمات التي تبدأ بالتاء، الميم، الياء؛ لا يجدها التلميذ في "**قاموس التلميذ**" رغم أنّ مؤلفه أشار إلى مدى تناسب مواد القاموس مع المرحلة الابتدائية. لكن– انطلاقًا من الدراسة الميدانية– لمسنا نقصًا في الكلمات التي يحتاجها تلميذ السنة الخامسة ابتدائي؛ فجلّ الكلمات المدرجة داخل الجدول هي قائمة المفردات الصعبة التي صادفها التلميذ في كتاب اللّغة؛ سواء في نصوص القراءة أو المطالعة، أو التعبير.

ذ– المزايا التي يتصّف بها قاموس التلميذ: يتميّز قاموس التلميذ بمزايا تجعل منه قاموسًا تعليميًا:

***من ناحية الإخراج (الشكل)**

اعتنى مؤلف "قاموس التلميذ" بإخراجه في أحسن صورة؛ حيث اختار كتابة واضحة، وورق من النّوع الرفيع والمتين، وكذا حجم متوسط (320 صفحة).

– الغلاف ملون جذّاب فيه رسومات تصوّر القاموس، والحروف ملونة تستميل التلميذ.

– يتضّمن فهرس للحروف الألفبائية والصفحات التي تعود إليها، إضافةً إلى صفحة لأهم المراجع التي اعتمد عليها كمدونة لقاموسه.

***من ناحية المضمون**

اعتمد المؤلف في التعريف بمواد قاموسه على الّشرح المبسّط والتنويع في المرادفات، ورصد المعاني المختلفة التي تحملها كلمة معّينة. وذلك بهدف إثراء الرّصيد اللّغوي للتلميذ، ومساعدته للتعرّف على المعاني المتنوعة. واعتمد كذلك في شرح المواد على توظيفها في سيّاق الجمل، ممّا يبين معانيها وسيّاق استعمالها حتّى يستوعب التلميذ تلك المعاني. إضافة إلى استعانته بالأمثلة والشّواهد التوضّيحية (الآيات القرآنية) لتأكيد المعنى. وهذه الخاصية تجعله متميّزًا لاسيما أنّ التلميذ في المراحل الأولى من التعليم؛ سريع الاستيعاب والإدراك. فمن المهم أن يوسّع معارفه ومداركه اللّغوية والدينية، التي ينبغي أن يكتسبها.

يقدّم المؤلف في قاموسه جمع الكلمة (المادة) التي يعرضها، ويرمز له برمز **(ج)** مثل: **أبكم (ج)** بُكُم، بكماوات/**إبليس (ج)** أبالسة، أباليس. وهذا من شأنه أن يدعّم المعارف النّحوية للتلميذ، إلى جانب اكتسابه مفردات جديدة.

إلى جانب شرح المواد تضّمن القاموس مجموعة من القواعد النحوية ونماذج للإعراب، من أجل تدريب التلميذ على القواعد التي درسّها، ومساعدته على حفظها بتمرينه على إعراب الجمل. وتتمثل هذه القواعد ونماذج الإعراب في:

*المبتدأ والخبر، الفاعل، المفعول به، النّعت (الصفة)، حروف الجرّ، المضاف والمضاف إليه.

*الفعل الماضي، الفعل المضارع (المجزوم، المنصوب)، فعل الأمر، الحال، المنادى، المستثنى.

*كان وأخواتها، إنّ وأخواتها، المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول فيه (ظرف مكان)

*المثنى، جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، الأسماء الخمسة، حروف العطف.

*الماضي المبني للمجهول، المضارع المبني للمجهول، الأفعال الخمسة.

أورد المؤلف في قاموسه المعلومات الموسوعية المتنوعة حيث، أدرج بعد الأبواب مجموعة من المعلومات التثقيفية، يمكن حصرها في:

*بعد باب الألف: نجد مباشرة معلومة **دينية** حول البسملة.

*بعد باب التاء :نجد **أنشودة** عن الأم.

*بعد باب الجيم: معلومة **دينية** تتعلّق بأركان الإسلام.

*بعد باب الخاء: حديث نبوي شريف حول المسلم.

*بعد باب الدال: معلومة **تاريخية** حول ثورة الجزائر.

*بعد باب الراء: معلومة **تاريخية** حول أسطول الجزائر.

*بعد باب السّين: **أنشودة** تتعلّق بشعب الجزائر المسلم.

*بعد باب الضاد: معلومة **دينية** تتعلّق بأول طفل آمن بالله.

*بعد باب العين: معلومة **جغرافية** حول الطقس والمناخ.

*بعد باب الغين: نص **للمطالعة** حول رسالة السلام.

*بعد باب اللام: **شعر** "مفدي زكريا".

*بعد باب النون: **أنشودة** نحن أطفال صغار.

*بعد باب الهاء: فقرة **للمطالعة** حول "إلى أطفال العالم".

*بعد باب الواو: معلومة **دينية** عن مولد الرسول (ص).

*بعد باب الياء: معلومة **دينية** تتعلّق بموقع مسجد الحرام.

تضمّن "قاموس التلميذ" خمسة عشر معلومة متنوعة (دينية، تاريخية، جغرافية)، من شأنها أن تساهم في تثقيف التلميذ لاسيما في المرحلة الابتدائية إذ؛ يحتاج إلى التحفيز، فهذه المعلومات تحفّزه للمعرفة والسّعي إلى تنميتها. كما تساعده على تكوين رصيد ثقافي في مجالات متنوعة؛ فالبعد الثقافي في هذا القاموس واضح المعالم، جعل المادة القاموسية ثرية ومتنوعة، فلا يملّ متصفّح القاموس من البحث بين ثناياه.

ر- العيوب التي وقع فيها قاموس التلميذ

رغم المزايا التي يتصّف بها "قاموس التلميذ" إلاّ أنّه وقع في عيوب:

* لقد حدّد مؤلف القاموس في مقدمته أنّه موجّه للتلاميذ في الابتدائية لكنه لم يراع حصر جميع المفردات التي ينبغي أن يتعرّف عليها التلميذ في هذه المرحلة؛ فلم يلتزم بمقرّر السنة الخامسة ابتدائي، وهذا ما يفسّر عدم ورود عدد من المفردات الصعبة في المتن التعليمي داخل القاموس.

* رغم أنّ القاموس موجّه لفئة الصّغار لكن لم يورد مؤلفه الصوّر والرّسوم الملونة لا في المتن ولا في الملاحق؛ لاسيما أنّ الصورة تؤدي دورًا كبيرًا في جذب التلميذ إلى القاموس. كما تقرّب المفهوم وتجعل المحسوس ملموسًا، لكن أهمل هذا العنصر الفعّال في توضّيح المعنى لاسيما إذا تعلّق الأمر بالكلمات الجديدة، أو التي سمعها التلميذ ويجهل معناها فكيف سيفهم مثلا معنى **(خذروف)**: له شكل دائري من الخشب، صغير الحجم وحاد من الأسفل. أو **(قنفذ)**: حيوان من الثدّييات، ذو شوك حاد يلتف فيصير كالكرة؟ كان من الضروري أن يرفق التعريفات بصورة ملونة توضّح معنى الكلمة؛ فغياب الصوّر والرسومات أثّر بشكل سلبي على محتوى القاموس. إضافةً إلى أنّه لم يشر

إلى أسماء الأعلام والبلدان، والرّسومات التوضّيحية لموقع البلدان في الخرائط. فكل هذه العناصر يحتاج إليها التلميذ في المرحلة الابتدائية.

النتائج المستخلصة:

* يتوفر "قاموس التلميذ" على مكونات القاموس المدرسي حيث؛ تضمن العنوان، المقدمة، تحديد الفئة التي يوجّه إليها القاموس وتحديد أهدافه.

* بعد تحليل مضمونه تبيّن لنا أنّ؛ مادة القاموس لا تتكيّف مع برنامج السنة الخامسة ابتدائي أي؛ لم ينطلق من المتن التعليمي ولم يعتمد على الرّصيد الوظيفي للتلميذ؛ ممّا جعله يغفل عن إيراد عيّنة كبيرة من المفردات الضرورية لدى التلاميذ.

* إنّ غياب الصوّر والرّسومات في متن القاموس نتج عنه؛ نقص كبير في توضّيح المعنى وفي عرض المواد، فعدم حرصه على إيراد هذا العنصر قد يؤثر على عدم إقبال التلاميذ في المدرسة الابتدائية على توظيفه والاستفادة منه.

* رغم النقائص المسّجلة على مستوى المضمون، لكن يبقى نموذج للقاموس المدرسي الذي يحتاجه التلميذ؛ فبساطة شرحه وتنوعّ تعريفاته، وثرائه بالمعلومات الموسوعية التثقيفية، تجعل منه قاموًسا مناسبًا للمرحلة الابتدائية لاسيما السنوات الأولى والثانية. أمّا فيما يتعلق بقاموس السنة الخامسة ابتدائي يجب أن ينطلق من المتن التعليمي، يورد جميع المفردات الصعبة الواردة في الكتب المدرسية، إضافةً إلى ضرورة اهتمام المؤلف بإيراد الصوّر والرسومات الملونة الضرورية لهذا المستوى التعليمي.

2- قاموس مرشد الطلاب(عربي- عربي)

هو قاموس عربي من منشورات المرشد الجزائرية، يتضّمن الكثير من الصوّر والرسوم الملونة تظهر على الغلاف قبل تصفّح متن القاموس

أ- صياغة العنوان:

جاء عنوان القاموس مركبًا من جزأين حيث؛ ذكر مؤلفوه في الجزء الأول منه "**مرشد الطلاب المصوّر**"، أمّا الجزء الثاني فذكروا أنه "**قاموس مدرسي**"، ممّا يعني أنه موجّه إلى فئة المتعلمين من أجل استعماله في المدرسة، عندما تصادفهم مفردات صعبة في محتوى الأنشطة التعليمية.

ب- تحديد المرحلة التعليمية:

لم يذكر المؤلفون في قاموس المرشد المرحلة التعليمية التي خُصص لها القاموس، بل اكتفوا فقط بذكر الهدف منه، وذلك في مقدّمة القاموس: "نتمنى أن يكون عونا لطلابنا الكرام، وإضافة جديدة للمكتبة المدرسية". فالمؤلفون لم يحدّدوا الفئة أو المرحلة التي ألف من أجلها القاموس.

ت- تحديد الهدف من المرشد:

لم يحدّد المؤلفون الأهداف المرجوة تحقيقها من هذا القاموس المدرسي بشكل واضح، بل اكتفوا بذكر أمنيتهم في أن يكون عونًا للطلاب وإضافة للمكتبة المدرسية. كما أشار أصحاب قاموس المرشد أنه "طبعة جديدة كليًّا، مختلفا شكلاً ومضمونًا عن قسيمه السابق، منسّق الإخراج، مشكّل الحرف، مع طريقة سهلة في استخدامه كما سيأتي في دليل استخدام القاموس"؛ أي أنّ المرشد الجديد يختلف عن طبعته السابقة في شكله ومضمونه، فكما جاء في غلافه "طبعة مشكَّلة ومنقّحة لتسهيل استعمال المرشد. أضاف المؤلفون دليلاً يفسّر كيف يستعمل هذا القاموس، استنادا إلى مثال يوضّح بالتفصيل خطوات شرح المواد كالتالي



شكل توضيحي (صورة) 01: طريقة استعمال قاموس المرشد

ث- مصادر جمع المادة القاموسية:

لم يحدّد المؤلفون مصادر المدونة، والمراجع التي اعتمدوها في جمع المادة اللّغوية، فلم نجد أيّة إشارة إلى المعايير التي اعتمدوها في تأليف قاموسهم، وفي كيفية عرض وتوزيع المادة، أو الإشارة إلى نوعية المواد ومصدرها. فلا ندري إن كانت مستمدّة من المتن التعليمي، أو من الرّصيد الوظيفي للتلاميذ. لكن إن أمعنّا النّظر في الصوّر والرّسومات المقترحة في المواد سنفهم أنّ لها علاقة بالمتن التعليمي. إضافةً إلى ورود الكثير من المصطلحات العلمية، والرّسومات التوضيحية لها مثل: رسم الدماغ ومكوناته، الأنف وعناصره، وكذلك لوحة ملونة لعضلات جسم الإنسان...الخ. ولعلّ مثل هذه الرّسومات تساعد التلميذ في استيعاب المحتويات المعرفية لاسيما في التربية العلمية.

ج- ترتيب المداخل:

اتّبع المؤلفون في ترتيب مواد قاموس المرشد المنهج الهجائي النطقي بحيث؛ ينظر إلى أول حرف تنطق به الكلمة ليتمّ البحث عنها في الباب الذي ينتمي إليه الحرف. ويعدّ هذا الترتيب أنسب مع المراحل الابتدائية والمتوسطة، لأنه سهل لا يشترط إلاّ حفظ الترتيب الألفبائي حتى يسهل استعماله، فلا داعي للبحث عن أصل الكلمة ولا تجريدها من الزوائد. وهذا الترتيب شائع في القواميس الحديثة سواءً العربية أم الأجنبية التي من أهمها: لاروس الفرنسي، لاروس العربي.

ح- عدد المداخل (المواد):

لقد أشار المؤلفون إلى مقدار المواد التي تناولها القاموس بالشّرح والتعريف حيث؛ بلغ عددها عشرة آلاف مادة (10.000 مدخل). ولقد تمّ توزيعها في أبواب الحروف الهجائية، وبعض من المواد تمّ شرحها مرفقة بصوّر ملونة توضّيحية. نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

***إبريق:** إناء للسوائل من خزف، أو معدن، أو زجاج + **صورة توضيحية لها.**

***أعصاب:** خيوط تنتشر في الجسم لتنقل الحسّ والحركة، وتكوّن الجهاز العصبي+ **صورة توضيحية.**

***بدين:** أصبح بدينًا، وزنه تجاوز التسعين كلغ: سمينا+ **رسم ملون توضيحي.**

***بهلوان:** مهرجّ، البارع في نوع من الألعاب كالمشي على الحبل + **صورة ملونة توضيحية.**

***حجّ:** غلب بالحجّة، زار الأماكن المقدّسة لأداء مناسك مخصومة + **رسم توضيحي** للأماكن التي يتمّ فيها الحج في المكّة المكرّمة.

***سّماعة:** آلة تكبير الصوت لإسماعه، آلة يسمع بها الطبيب نبض القلب ونحوه + **صورة توضيحية** لمكونات السّماعة.

***قبقاب:** والجمع قباقيب، النّعل تتّخذ من خشب، وشراكها من جلد أو نحوه + **صورة توضيحية.**

***سقراط:** سقراطي، فيلسوف يوناني+ **رسم توضيحي** لشخصية سقراط.

خ- شرح المواد المعجمية:

اعتمد المؤلفون في قاموس المرشد على أنواع عديدة من التعريفات. نذكر أمثلة تجسّد هذه التعريفات:

- **الشّرح بالمرادف (المكافئ الاسمي)** مثل:

إبانة: إيضاح/**اصطدم:** اشتبك، ارتطم/**بيانات:** معلومات، حقائق/**تباطؤ** (بطأ)**:** توان، تأخر، تمهل.

- **الشّرح بالتعريف:** مثل:

فرجة (فرج)**:** الذي لا يستطيع أن يكتم السّر/ **ممثل (مثلّ):** من يقوم بدور في مسرحية أو فيلم.

فحم (فَحُمَ)**:** حجر معدني أسود لامع وصلب، يستخرج من باطن الأرض، ويتخذ وقودا.

عوامة (عوم)**:** جسم مطاطي كروي الشّكل يطفوا على سطح الماء.

- **الشّرح بالمضاد(المعاكس الاسمي)** مثل:

تبعد (بعُد): ضدّ تقرّب، ازداد بعدا منه وعنه /**عام (عَمَمَ):** ضدّ خاص، شامل.

تنافر (نفر): تدافع وعدم التجاذب/ **عُسْر (عَسَرَ):** صعُب، ضدّ سهل ويسر.

فاسد (فسد): عكس صالح / **فاتر (فتر):** غير نشيط، ضدّ متحمّس، قليل النشاط التجاري، ما بين الحار والبارد/ **فجاجة (فَجَجَ):** عدم نضج، فظاظة، المنبعث في المعاصي والزاني.

- **الشّرح بالشبيه (النظير)** مثل:

* **تُنبك** (ة): نباة **يشبه** التبغ يدخّن/**فار** (فور): أرغى وأزبد **كال**شّراب الفوّار.

***عظامة** (عظم): ثوب **كال**وسادة تعظّم به المرأة عجزتها.

- **الشّرح بالمشتق** مثل:

***عائب(عَيْب): عيّاب**؛ كثير **العيب** للناس، **معيب** من كان ذا **عيب**

* **تَرَبُ (تَرَبَ):** كثير **التراب/تزندق:** صار **زنديقا**، تخلق بأخلاق **الزنادقة.**

***ترسيم (رَسَمَ):** جعل الشّيء **رسميًا**، احتفال **بترسيم** كاهن أو وزير.

***تَكبَّر (كَبَرَ):** تعظّم وامتنع عن قبول الحق، أعجب بنفسه/ **تَكَبُّر (كَبَرَ):** الإعجاب بالنّفس، تعاظم وامتناع عن قبول الحق، معاندة / **تكبير (كبر):** قول الله أكبر، جعل الشّيء كبيرًا، تضخيم، مبالغة.

***تَقدَّس (قَدَس):** تطهّر، تنزّه، أُعلنت **قداسته** بعد وفاته/ **تقديس (قَدَسَ):** إقامة القداس، إعلان قداسة شخص، تطهير، مباركة.

- **التعريف بذكر الجنس أو الوظيفة مثل:**

***بوغ:** جسم صغير في اللاّزهويات، يُحدث التناسل اللاّشقي **(ذكر جنسه + وظيفته)**

***أبازير:** توابل التي تضاف إلى الطعام، ليطيب طعْمًا **(ذكر الجنس+ الوظيفة)**

***الغدّة:** عضو في الجسم، يفرز مواد خاصة كاللّعاب والدّمع والعرق **(الجنس+ الوظيفة)**

***نقالة:** عجلة يدوية ذات دولاب واحد، شبه سرير ينقل عليه المريض أو المصاب محمولًا

(جنس+ وظيفة)

هذه نماذج من التعريفات الواردة في قاموس **(مرشد الطلاب)** بحيث؛ تبيّن تنوّع الشّرح المستند إلى المداخل؛ فلم يكتف المؤلفون بنوع واحد بلْ نوعوا في التعريفات قصد؛ إثراء الرّصيد اللّغوي للتلميذ وإطلاعه على المعاني المتعدّدة.

د- علاقة المادة المعجمية بالمتن التعليمي:

كما أشرنا سابقا؛ فإنّ المؤلفون لم يذكروا المصادر التي اعتمدوها كمادة لقاموسهم، فبالتالي لا ندري مصدر المدونة التي احتوى عليها "**مرشد الطلاب**". وما يهّمنا في هذا المقام هو مدى التزام القاموس بالرّصيد اللّغوي الوظيفي لتلاميذ السنة الثانية متوسط، والسنة الخامسة ابتدائي؟، إضافةً إلى مدى ورود كل المفردات الصعبة التي يصادفها هؤلاء التلاميذ في الكتاب المدرسي؟. ومن أجل الكشف عن مدى ترابط مادة القاموس مع المتن التعليمي؛ عمدنا إلى تصفّح قاموس **المرشد** والبحث في مواده عن قائمة المفردات، التي يسعى التلاميذ إلى تذليلها لكونها تشكّل عائقا في فهم النّصوص والسندات. فكثيرًا ما يُطلب منهم البحث عن المفردات في قاموسهم لكن دون جدوى حيث؛ لا يعثرون على كل مطالبهم اللّغوية. ومن هذا الباب قرّرنا التّحقق من مدى التزام **المرشد** بالمنهج المقرّر للّغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة؟

*معظم المفردات الصعبة التي يصادفها تلميذ السنة الخامسة ابتدائي في كتاب اللّغة، واردة في قاموس "**مرشد الطلاب**"؛ فحوالي (80%) من المفردات التي أدرجناها في قائمة المواد التي تستدعي التذليل، عثرنا على شرحها في هذا القاموس، إلاّ بعضًا منها مثل: **كثبان، فيّاضة، هلّمي، هديل، ثكنة، تحديق، أنانية، قناة، ربو، رخيم، لمّاع، خصبة، تكاثف، مؤونة**. لكن هذا لم يمنع من وجود أغلب الكلمات التي يحتاجها التلميذ في المرحلة الابتدائية.

* لقد سجلنا حوالي 85% من المفردات الصعبة الواردة في كتاب اللّغة للسنة الثانية متوسط، ورد شرحها في قاموس "**مرشد الطلاب**"، ويتميّز شرح المواد بالبسآطة والوضّوح. فلقد حرص المؤلفون على انتقاء الألفاظ السهلة البسيطة حتّى يتقرّب المفهوم إلى ذهن التلميذ. لكن هذا لم يمنع عدم ورود (15%) من المفردات الصعبة التي يسعى التلميذ إلى تذليلها. ومن هذه المفردات نذكر: **أهرام، آراسك، كشّر، طوفان، الرؤى، الرُّبى، الدّابة، الذّواد، شرهين، الورى، الوباء، الوقاحة.**

يمكن القول أنّ أصحاب قاموس **المرشد** انطلقوا من المتن التعليمي حيث؛ عملوا على تكييف مادة القاموس مع المحتويات التعليمية، ومع مكونات المقرّرات الدراسية؛ ممّا جعله ينعكس إيجابيًا على التلاميذ حيث استفادوا من مادته وتعريفاته.

ذ- المزايا التي يتصف بها القاموس "مرشد الطلاب"

يتميّز قاموس "مرشد الطلاب" بمزايا متنوّعة تجعله مستحسنًا عند المعلمين والتلاميذ، وذلك لأنّه مميّز من الناحيتين:

* **ناحية الإخراج:** اعتنى مؤلفو **المرشد** بشكله الخارجي؛ فاجتهدوا في اختيار المعايير الشّكلية المناسبة مع التلاميذ حيث نجد فيه:

- **غلاف جذاب** ملفت النّظر، فيه مزيج من الألوان والصور توحي بما يحمله مضمون القاموس، ورسومات توضّح اعتناء المؤلفون بالعلوم والمعرفة مثل: **رسم** الدّماغ ومكوناته، **وصور** الحيوانات، **وبطاقة فنيّة** عن جنوب إفريقيا. ممّا يجذب التلميذ لاسيما في المراحل الأولى من التعليم.

- اختار المؤلفون في "مرشد الطلاب"، **نوع رفيع** من الورق، وتتميّز **كتابته** بالبسّاطة والوضّوح حيث؛ اعتمد المؤلفون على ألوان مختلفة في نمط الكتابة (الأزرق، الأحمر، الأخضر). ويتميز حجمه بكونه متوسط (288) صفحة ملونة تجذب متصفّح القاموس. مّما يعني أنّ قاموس **المرشد** جيّد الإخراج، فقد أتقن أصحابه اختيار الألوان على الغلاف والصوّر كذلك.

***من ناحية المضمون:** اعتنى أصحابه بالجانب الداخلي للمرشد حيث تميّز مضمونه ب:

– من الأمور التي اعتنى بها **مرشد الطلاب** شرح المداخل بالتفصيل؛ بذكر جنس وصفة، ووظيفة الشّيء بأسلوب بسيط خالي من التعقيد. إضافة إلى المعايير التي اعتمدت في شرح المواد؛ كذكر الكلمة الرئيسية (أصل الكلمة)، وكذلك اقتراح الشّرح الآخر الذي تدّل عليه الكلمة، نضفْ إلى ذلك تقديم جمع الكلمة أو تأنيثها، دون أن ننسى الصورة التي ترافق الكلمة بهدف توضّيح معناها، لاسيما أنّ الصورة تقترن بشرح مفصّل حتّى لا يصعب على التلميذ فهم مدلول الكلمة، كما يظهر في دليل استخدام القاموس في الصفحة الأولى من المرشد.

– يقدمّ قاموس **المرشد** بعضا من القواعد التي تخصّ اللّغة العربية– تأتي بعد المقدمة مباشرة– وذلك من أجل تعريف التلميذ بحروف العربية وقاعدة نطقها؛ حتّى يتمكّن من اكتسابها ويُقيم الاختلاف بينها، ومن أهم القواعد نذكر: الحروف الشمسية والحروف القمرية، أحوال الهمزة ومواقع كتابتها همزة وصل أم همزة قطع، وكذلك قواعد الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرفة.

– يتضّمن **المرشد** معلومات لغوية، ومعلومات غير لغوية تتمثل في مجموعة الصوّر التي دعّمت مداخل القاموس، فكما ذكر المؤلفون في الغلاف؛ فالمرشد يحتوي على سبعة مائة صورة ملونة توضّح معنى المادة التي يقدّم لها الشّرح. فالصوّر متنوّعة تخصّ مواضيع مختلفة حيث نجد:

– **صورة ملونة** لكل أنواع الحيوانات منها: (الأرنب، ابن آوى، إخطبوط، آكل النمل، إوزة، ببغاء، الصقر، التمساح، التنين، التيس، الشبل، الحصان).

– **مجموعة من الصور الملونة** التوضّيحية على كل الحيوانات الأليفة، كل أنواع الحشّرات، كل أنواع الأسماك والطيور، كل أنواع النباتات والأشجار، إضافةً إلى كل أنواع الفواكه. فلم يغفل المرشد عن ذكر أيّ حيوان أو نبات، ومواضيع أخرى مثل صور عن أنواع الجبن، الحليّ...الخ. تؤدي الصورة دورًا هامًا في توضّيح المعنى وتقريب المفهوم، فمثلاً معظم التلاميذ يسمعون

بالإخطبوط، وابن آوى لكن لم تسمح لهم الفرصة لرؤيتهم؛ فالصور تعرّفهم على هذين النوعين من الكائنات الحيوانية. إضافةً إلى الجمال الذي تضيفه إلى صفحات القاموس؛ فالتلميذ لا يملّ من تصفحه للقاموس بل ينجذب وينبهر به عندما يتأمّل تلك الصوّر. فكما تأكّدنا من الدراسة الميدانية فـ (100%) من تلاميذ العيّنة يميلون إلى القاموس المدرسي المصوّر.

– إضافة إلى الصوّر الملونة، اعتمد مؤلفو **المرشد** على الرّسوم التوضّيحية على مستوى المصطلحات العلمية، أو الشّخصيات وكذلك المعلومات الجغرافية مثل:

– رسم توضّيحي عن شبكة العين ومكوناتها، إضافة إلى تعريف مفصّل للشبكة.

– رسم توضّيحي عن عضلات جسم الإنسان، العمود الفقري، الحنجرة، الضرس ومكوناتها، العصبون، موقع الكبد وشكله التشريحي، الرئة ومكوناتها، الغدّة العرقية، مضاعفات ارتفاع ضغط الدم، الأنف وعناصره، تقرّح الجهاز الهضمي، تلافيف الدّماغ، جفن العين ومكوناته، مراحل نمو الجنين، رسم توضّيحي عن تركيب الدّم، إضافة إلى مكوّنات الركبة والخصّية، والخليّة الحيوانية.

– رسم توضّيحي للخريطة الجغرافية، رسم عن العالم العربي، المسجد الأقصى والكعبة الشريفة.

– ورد في قاموس **المرشد** الكثير من **المصطلحات العلمية** مقترنة بشرحها المفصّل مثل: القلب، الرئة، العصبون، الخليّة، ضغط الدّم، بكتيريا، الخصيّة، العضلة، العمود الفقري، العين، غضروف، قولون، كبد، الكليّة. إضافة إلى مصطلحات أخرى تستعمل في **العلوم الفيزيائية والكيميائية** مثل: كدبور، كربوهيدرات، فولتامتر، فولط، باروسكوب، ، باروغراف، بارومتر، الدارة الكهربائية. فكل هذه المصطلحات يحتاج التلميذ أن يعرفها ويفهم محتوياتها.

يمكن القول أن "**مرشد الطلاب**" قد نوّع في المعلومات التي قدّمها للتلميذ، فلم يتغافل عن المصطلحات العلمية والمعلومات الطبية، والجغرافيا، ومعلومات عن شخصيات معروفة كالرحالة

ابن بطوطة، الفيلسوف سقراط. إضافة إلى المعلومات الدينية كغزوة أُحد ومناسك الحج، ومكونات المسجد الأقصى.

ر- العيوب التي وقع فيها قاموس "مرشد الطلاب"

لم نُسجل عيوب كثيرة لهذا القاموس، لأنّ مؤلفوه اجتهدوا كثيرا في وضع مادته وعرضها بطريقة بسيطة مفيدة للتلميذ. فكما أشاروا في المقدمة فإنّ هذا القاموس طبعة جديدة منقّحة تختلف عن سابقتها؛ إذ قاموا بتصحيح الأخطاء وعدلوها، استدركوا النقائص التي سّجلت على الطباعات السابقة لهذا جاء بحلّة جديدة. لكن هذا لم يمنعْ من وقوعهم في مزالق؛ نعتبرها بمثابة نقائص لا تؤثر كثيراً لا على المضمون، ولا على التلميذ مستعمل القاموس:

* لم يراعي الترتيب الألفبائي حسب نطق الكلمة في كل المواد إذ؛ وجدنا بعض المفردات رغم أنّ أول حرف ننطق به ينتمي إلى باب الألف لكن لم يُصنف في هذا الباب مثل: "**ارتطم**" لا نجد شرحها في باب الألف وإنّما ورد في باب الرّاء، أي بعد تجريد الكلمة من زوائدها لتصبح **رَطَمَ** (الأصل). بينما "**أجهش**" نجد شرحها في باب الألف رغم أنّ أصلها **(جهش)**، والأمر نفسه للمفردات "**اصطدم، استصعب، استضعف**" وردت كلها في باب الألف ما عدا **ارتطم**.

* لاحظنا في هذا القاموس أنّ الكتابة صغيرة نوعًا مَا؛ تستدعي إمعان النّظر والتركيز عليها عن قرب حتى يقرأها التلميذ جيّدًا. ومع اقتران المداخل بالصور والرّسوم الملونة، أصبحت الكتابة تبدو صغيرة تتعب النّظر، كان من الأفضل لو تمّ كتابة المداخل وشرحها بخط غليظ حتّى؛ يجذب المتصفّح ليحّب قراءته والبحث بين مداخله.

يمكن القول أنّ قاموس "**مرشد الطلاب**" يتناسب مع ميول التلميذ في المرحلة الابتدائية، وكذا المرحلة المتوسطة؛ فنظراً إلى اعتنائه بالصوّر الملونة والرّسوم التوضّيحية، والشّرح المفصّل للمداخل والإتقان في الإخراج؛ أصبح وسيلة التعلّم الأساسية عند التلاميذ. فمعظمهم يفضّلون

المرشد، ولا يملُّون في البحث في مواده ما دام هناك صور جذّابة ملفتة، وألوان متعدّدة تجعله يبدو في أبهى صورة. ولهذا السبب ينصح المعلمون تلاميذهم بضرورة شرائه.

3- قاموس المنير (عربي- عربي): قاموس مدرسي جزائري، له عدّة طبعات باللّغات الأخرى مثل؛ **المنير** (فرنسي- فرنسي)، **المنير** (فرنسي- عربي- انجليزي).

أ- صياغة العنوان:

جاء عنوانه مركب من جزأين: قاموس **المنير**، وقاموس **مدرسي** حيث؛ يشير إلى الميزة التعليمية لهذا القاموس. إضافةً لتحديده لنّوع اللّغة عربي- عربي. ولقد كُتب العنوان بثلاثة ألوان: قاموس بالأحمر، المنير عربي- عربي بالأخضر، في حين كُتب الجزء الثاني "قاموس مدرسي باللّون الأسود".

ب- تحديد المرحلة التعليمية:

لم يشرْ الناشر في مقدّمة قاموسه إلى المرحلة التعليمية التي خُصص من أجلها القاموس، وإنّما اكتفى بالقول أنّه موجّه لتلاميذ والطلبة على السواء أيْ؛ لم يحدّد أية فئة بالضبط، هل هم التلاميذ في الابتدائية؟ أم في المتوسطة؟ أم في الثانوية؟

ت- تحديد الهدف من قاموس المنير:

لقد ذكر الناشر في مقدّمة **المني؛** أنّ هدف القاموس تثقيفي وتعلمي بحيث يتمنى من خلال مجهوده المتواضع؛ أنْ يصل إلى مبتغى القراء والباحثين وذلك بتقديم لهم مجموعة من المواد المقترنة بالشرح والتعريف، إضافةً إلى الصور واللّوحات الملونة.

ث- مصادر المدونة:

لم يشرْ الناشر إلى المصادر والمراجع التي اعتمدها في جمع مادة قاموسه، لكن استنتجنا من خلال مقدّمة **المنير** أنّ؛ مصدر المدونة يعود إلى الرّصيد اللّغوي المتداول لدى الطلبة في مرحلة

التعليم العالي –حسب نظرنا– لأنه ذكر أنّ القاموس يحتوي على الكلمات والألفاظ الأكثر تداولاً، والتي يحتاجها الباحث في بحوثه الأدبية والعلمية باللّغة العربية. وهذا يشير إلى قائمة المفردات التي يستعملها الطلبة في البحث العلمي أو الأدبي، فجاء القاموس لتذليلها وتبسيط مفاهيمها.

ج– عدد المداخل في قاموس المنير:

أشار صاحب القاموس على غلاف **المنير** أنّه؛ يحتوي على أكثر من أربعة آلاف وخمسة مائة كلمة موزعة في مائتين وثلاثة وعشرين صفحة، وهذا العدد في نظرنا غير كاف إذا ما نظرنا إلى الهدف من القاموس، والفئة التي يوجّه إليها. فالباحث يحتاج رصيدًا لغويًا كبيرًا لانجاز بحثه، والطالب كذلك يحتاج كمًّا معتبرًا من المواد. أمّا بالنسبة للتلميذ في المراحل الابتدائية والمتوسطة وحتى الثانوية، فمقدار المواد يتناسب مع المرحلة التعليمية التي يدرسون فيها، لكن شرط أن يكون شرح هذه المواد يتضّمن كل المعلومات الضرورية لاستيعابها، والاستفادة منها عند توظيفها.

ح– ترتيب المواد المعجمية:

اعتمد قاموس **المنير** في ترتيب مواده على النهج الألفبائي وفق نطق المداخل المعجمية، ولقد اختار هذا الأسلوب في ترتيب المداخل لأنّه؛ أسهل وأنسب مع فئة التلاميذ الذين بدورهم يحفظون الحروف الألفبائية بالترتيب. فقد تمّ توزيع المادة في أبواب يمثل كل باب حرف من الحروف الهجائية؛ ما على التلميذ إلاّ أنْ ينظر إلى أول حرف تنطق به الكلمة التي يبحث عن شرحها، ثم يبحث إلى أيّ باب ينتمي ذلك الحرف حتّى يسهل عليه البحث، ويوفر الجهد والوقت.

خ– شرح المواد المعجمية:

اعتمد مؤلفو قاموس **المنير** على أنواع كثيرة من التعريفات وشرح المداخل حيث؛ نوّعوا في عرض معاني المفردات. وهذه أمثلة على هذه الأنواع:

***الشّرح بذكر المرادف (المكافئ الاسمي)** مثل:

إثم: ذنب، خطيئة /**توعية:** إرشاد، تنبيه، تنوير/ **حَظَظَ:** الحظ، النّصيب

شائع: منتشر/ **شتيمة:** سبّ، إهانة/ **مَرَجَ–المرجُ:** الفضاء.

***الشّرح بذكر المضاد (المعاكس الاسمي)** مثل:

جهل: عدم المعرفة /**الحركة:** ضدّ السّكون /**مطوّع:** الطوع نقيض الكره

رَفَقَ: الرّفق: ضدّ العنف/ **رَقَقَ– الرقيق:** نقيض الغليظ والثخين

***الشّرح بذكر الشبيه (النظير في المعنى)** مثل:

أبيض: لون الثلج أو الحليب/**أخضر:** لون ورق الشّجر.

رَقَلَ: الرقلة مثل الرّعلة، النخلة التي فاتت اليّد وهي فوق الجبّار.

***الشّرح بذكر جنس الشيء (نوعه)** مثل:

أذن: عضو السمع /**أرنب:** حيوان من اللّبونات القواضم /**الدّيك:** ذكر الدجاج

الذئب: حيوان مفترس يشبه الكلب/ **شامبانزي:** قرد من قرود إفريقيا.

***الشّرح بذكر الجنس والوظيفة** مثل:

إبرة: أداة فولاذية لها طرف محدّد، وطرف مثقوب يُحاط بها/ **أرز:** من نوع الحبوب يستعمل للطبخ.

أزميل: آلة من حديد ينقر بها الحجر أو الخشب، مطرقة/ **تابوت:** صندوق من الخشب، يوضع فيه الميت تمهيدًا لدفنه/ **تلسكوب:** آلة تساعدنا على رؤية الأجسام البعيدة.

***الشّرح بالتعريف** مثل:

علم الاجتماع: علم يُعنى بدراسة العلاقات القائمة بين البشر/ **جهنّم:** النّار التي يعذب فيها الأشرار بعد الموت/ **اختصاصي:** الذي ينصرف إلى فرع معيّن من فروع العلم أو الصناعة ويتفرغ له / **تمثيل:** فنّ يترجم القصص والروايات إلى صورة مرئية.

***الشّرح بذكر المشتق (الاشتقاق)** مثل:

ثَوَبَ: ثاب الرجل **يثوب ثوبا وثوبانًا:** رجع بعد ذهابه.

حجأ: حجئ بالشيء **حجأ:** ضنّ به وهو به **حجئ**، أي مولع به ضنين.

حَيَّك: حاك الثوب **يحيك حيكًا وحُيَكًا وحيَاكة:** نسجه والحياكة حرفته.

حَيَّر: حَارَ بصره **يحار حيرة وحيرا وحيرانا، وتحيّر** إذا نظر إلى الشّيء فغشي بصره.

رَقَأَ: رقأت الدّمعة **ترقأ رقأ:** جفّت وانقطعت.

رَهَدَ: رهد الرجل: **ورهد** الشّيء **يرهد رهدًا:** سحقه سحقا شديدًا.

طَعَجَ: طَعَجَهَا يَطْعجُهَا طَعْجًا: نكحها.

شتم: كثير **الشتم/غذى:** أطعمة **غذاء.**

نلاحظ من هذه الأمثلة أنّ شرح المواد في **المنير** جاء متنوّعًا بين التعريفات الاسمية **(المرادف، المضاد، الشبيه).** وكذلك التعريفات بذكر **الجنس والوظيفة،** لأنّ بعض المواد تستلزم تقديم جنسها وخصائصها ووظائفها مثل: **أسماء الذوات.** ولكن بعض المداخل قدّم جنس الاسم فقط دون ذكر صفاته ومكوناته أو وظيفته مثل: **(ابن آوى):** حيوان بري من فصيلة الكلبيات، دون ذكر صفاته وخصائصه، وكذلك **(أفعى):** حيوان زاحف. فما لاحظناه أنّ؛ أحيانا يذكر التعريف بالتفصيل كما قدّمنا في أمثلة الشّرح بذكر الجنس والوظيفة، وأحيانا أخرى يذكر جنس الاسم فقط أي؛ لمْ يتّبعْ المؤلفون منهجية موّحدة في تعريف الأسماء ممّا نتج اختلاف وتفاوت في شرحها.

د- علاقة المادة المعجمية بالمتن التعليمي:

لقد جاء في مقدّمة **المنير** أنّه موجّه إلى تلاميذ والطلبة سواء، فلم يحدّد المرحلة التعليمية لهؤلاء. لذلك لا نعرف على أيّ أساس انتقى المادة اللّغوية التي أدرجها في المداخل. كما لا ندري إذا كانت هذه المادة تتناسب مع المحتوى التعليمي لتلاميذ العيّنة محل دراستنا؟ فهل أخذ المؤلفون في

الاعتبار برنامج السنة الخامسة ابتدائي، والمقرّر الدراسي للسنة الثانية متوسط؟. هل اعتمد المؤلفون على قائمة المفردات الصعبة، الواردة في الكتب المدرسية تحديدًا كتاب اللّغة العربية؟.

بناءً على سعينا لاكتشاف مدى ترابط المادة القاموسية **للمنير** مع ألفاظ المتداولة بين المتعلمين في المدرسة- وكذلك المفردات الصعبة التي تواجههم أثناء التعلّم استنادًا إلى الأنشطة التعليمية- عمدنا إلى إجراء عملية إحصائية أساسها استخراج المفردات المبهمة الواردة في الكتاب المدرسي، والبحث عن شرحها داخل **المنير** من أجل؛ تأكيد فرضية ورودها في مادة القاموس. وبعد تصفح **المنير** والبحث بين ثناياه توصلنا إلى نتيجتين:

*إنّ معظم المفردات التي أخذناها من كتاب اللّغة- السنة الخامسة ابتدائي-غير واردة في قاموس **المنير**، ماعدا عددًا قليلا منها مثل: **استأذن، السّمانة، دربي، مؤونة، المداعبة**. وهذا يدّل على أنّ هذا القاموس لا يناسب المرحلة الابتدائية وبالتحديد المستوى الخامس، ما دام لم تتكيّف مادته مع رصيد المفردات الواردة في الكتاب المدرسي، ممّا يعني أنّه لم ينطلق من المتن التعليمي.

*تبين لنا بعد البحث في مادة القاموس أنّ؛ أغلب المفردات الصعبة التي واجهت التلاميذ- في السنة الثانية متوسط- عند القراءة في كتاب اللّغة لم يردْ شرحها في قاموس **المنير**؛ رغم أنّه يجب أن يتضّمن المفردات الأساسية التي يستعملها التلاميذ في هذه المرحلة. نورد بعض الأمثلة: **كوكب، كيمياء، ناجمة، عدوى، عيّنة، الطوفان، أعراض، نيزك**. فهذه المفردات يصادفها كثيرًا التلميذ حتّى في الأنشطة الأخرى؛ كالتربية العلمية والفيزياء لكن لم يشرْ إليها القاموس. فقد وردت بعض فقط من المواد التي لها علاقة بالمتن التعليمي مثل: **ارتطام، إبادة، أهرام، القدم، الكتان، الكهول، النهيم**.

نستنتج من خلال تحليلنا لعنصر **علاقة المداخل بالمتن التعليمي**؛ إنّ المؤلفين لم ينطلقوا من المتن التعليمي ولا من منهاج اللّغة العربية، كما أنّهم لم يتّخذوا الرّصيد الوظيفي للتلاميذ في

المراحل الابتدائية والمتوسطة مصدرًا لمادة قاموسهم؛ وهذا ما يفسّر افتقار القاموس للمصطلحات الأكثر تداولاً بين المتعلمين في المراحل المذكورة؛ فقد كان من المفروض أن يقفوا عند التعليمات الواردة في كتب اللّغة، والتي تقضي بالبحث عن معاني المفردات المقترحة في تلك الكتب؛ لأن التلميذ سيعتمد على قاموس مدرسي معيّن لشرح المفردات المطلوبة منه. فلو أخذوا في الاعتبار محتويات الكتب المدرسية والتعليمات الواردة فيها؛ لا جنّبوا التلميذ مشكلة: أيّ قاموس مدرسي سيختار كوسيلة مساعدة له في تعلّم اللّغة؟ .لأنه ببساطة سيختار القاموس الذي سيحتوي على المادة اللّغوية التي تناسبه في المرحلة التي يدرس فيها، والقاموس الذي يقدّم شروح بسيطة، وصور ورّسومات للمواد التي يتضّمنها.

ذ- المزايا التي يتصّف بها قاموس المنير

يتميّز **المنير** بكونه قاموس مدرسي يقدّم للتلاميذ والطلبة؛ مجموعة من المداخل مقترنة بتعريفات وصور توضّيحية، ولوحات ملونة. وهذا ما جعله يتميّز بمزايا عديدة على مستويين الإخراج والمضمون:

*** من ناحية الإخراج:**

أحسن مؤلفو **المنير** اختيار المعايير الشّكلية؛ حيث يبدوا شكله جميلاً جذّابًا بالألوان والصوّر التي طبعت على غلافه، والتي توحي إلى تنوّع المعلومات التي سترد في مضمون مداخله؛ ممّا يثير فضول القارئ أو الباحث. ومن ناحية الحجم فإنّ **المنير** متوسط الحجم وردت فيه مائة وثلاثة وعشرين صفحة، أمّا عن نوعية ورقه فإنّه من النّوعية الرفيعة، وكتابته واضحة حيث كتبت المداخل باللّون الأخضر، في حين جاء شرحها بالأسود.

***من ناحية المضمون:**

إلى جانب المعلومات اللّغوية، يتضمّن **المنير** مجموعة من الصوّر التوضّيحية، واللّوحات الملونة التي تضيف جمالاً وبهاءً لمادة القاموس؛ بحيث لا يملّ المتصّفح للقاموس لأنّ هناك صورًا وألوانًا تجذبه، حيث تضمن أكثر من مائتين وخمسين (250) صورة توضّيحية حول أشياء عديدة مثل: إبريق، إجاص، أخطبوط، أرنب، بئر، ذئب، جبن، زرابي، كوكب زحل، شجرة، شرطي المرور، غواصة، كُلابة...الخ.

يتضّمن أكثر من عشرين لوحة ملونة تتعلق بـ:

*أنواع القطط (ستة أنواع) / أنواع الكلاب (سبعة أنواع)/أنواع الصدف والقشريات (تسعة أنواع)

*لوحة ملونة عن الهيكل العظمي، مع توضّيح مكوناته بالتفصيل.

*لوحة ملونة عن جسم الإنسان ومكوناته/ لوحة ملونة عن أنواع الخضر (ستة عشر نوع).

*أنواع الفواكه (ستة عشر نوع) / أنواع الحشرات (ثلاثة عشر نوع)/ الأزهار (ثمانية عشر نوع).

*أنواع الملابس (عشرة نوع) / أنواع أدوات العمل (عشرون نوع)/ وسائل النقل (أربعة عشر نوع).

* أدوات تكنولوجيا السّمعي البصري (إحدى عشرة نوع) أدوات الإعلام الآلي (خمسة عشر نوع).

*لوحة ملونة عن السيّارة ومكوناتها الأساسية، مع ذكر اسم كل مكون/ قائمة من الألوان المختلفة (سبعة وعشرون لون) / أنواع الأسماك (خمسة عشر نوع)، أنواع الطيّور (أربعة وعشرون نوع).

*أنواع الثدييات (عشرون نوع) / خريطة لأهم القارات في العالم، خريطة قارة آسيا وأهم بلدانها.

*خريطة استراليا وأهم بلدانها، خريطة إفريقيا وأهم بلدانها/ خريطة المغرب العربي وأهم بلدانها.

إذن يتضّمن **المنير** خمسة وعشرون لوحة، وفي كل لوحة نجد مجموعة من الرّسومات الملونة؛ إذ بلغ عددها مائتي وتسع وعشرون رسم ملون، إضافة إلى خمسة خرائط ملونة.

يفيد قاموس **المنير** بمعلومات لغوية، إضافة إلى معلومات موسوعية تتعلّق **بالطب** مثل: مكونات جسم الإنسان، والهيكل العظمي، والمعلومات الجغرافية حول موقع البلدان والقارات، إضافةً إلى معلومات أخرى حول أنواع الحيوانات، الزهور، الألوان، الفواكه، والخضر. فهذه ميزة تضاف إلى قاموس **المنير** رغم أنّه يتميّز كذلك بعيوب وهفوات.

ر- العيوب التي وقع فيها قاموس المنير:

من خلال تصفحنا لمضمون القاموس، لاحظنا بعض من المزالق التي وقع فيها:

*تضمّن أكثر من مائتين وخمسين صورة لدعم المداخل وتوّضيح معناها، لكنها غير واضحة فلم يختزْ المؤلفون صورًا ملونة تبعث البهجة؛ وإنّما صور غامقة بعض منها لا يمكن أن نحزر لأيّ مدخل وضعت مثل: الصورة التي تبيّن كوكب زحل؛ هي صورة غامضة غير واضحة، لا يمكن للتلميذ أن يفهم محتواها لهذا لا تضيف شيئا للمتن، فهي مجرّد حشو نرى أنّها لا تؤدي دورها في هذا القاموس وهو جذب المتعلم وإمتاعه، إلى جانب تقريب المفهوم. على عكس الرّسومات واللّوحات الملونة فهي جدّ واضحة ومؤثرة في متصفح القاموس.

*إنّ شرح المداخل يتمّ بتقديم المرادف أو المضّاد للمادة، أو التعريف بها. لكن ما لاحظناه في **المنير** أنّ؛ المادة التي يشرحها يعزلها عن سيّاق استعمالها، فلم يشرْ إلى استعمال تلك الكلمة داخل الجملة، مثلما جاء في قاموس التلميذ مثلاً، حتى يستوعب التلميذ معناها خاصة إذا اقترنت تلك المادة بعدّة مرادفات، أو عدّة معاني. فلا يمكن أن يختار المعنى المناسب للكلمة التي يبحث عنها، لأنّها لم ترد في سيّاق يفصل استعمالها بحيث؛ يبيّن المعنى الذي تؤديه في الجملة. فهذه النقطة المهمة غافل المؤلفون عنها في قاموس **المنير** رغم أنهّم موجّه إلى فئة للتلاميذ.

*كما لاحظنا نقص كبير في تعريف المداخل، فأحيانًا يكتفي المؤلفون بذكر جنس الكلمة فقط، وأحيانا أخرى يقدّمون تعريفا غامضًا يستحيل على التلميذ أن يفهم المقصود منه. وهذه أمثلة على هذه التعريفات:

– **حَجْحَجَ: الحَجْحَجَة** = النكوص: **تعريف غامض**؛ فالنكوص غير معروف عند التلاميذ. فبالتالي تحتاج إلى الشّرح والتذليل.

– **عَبْقَصَ:** العبقص والعبقوص= دوّيبة: **غموض الشّرح**، كان من المفروض وضع صورة ملونة تبيّن ما هي الدوّيبة.

– **حَنَرْ: الحنيرة**= عقد مضروب ليس بذلك العريض (**تعريف غامض** يستدعي التذليل بوضع صورة ملونة على العقد المقصود مثلاً).

– **عَرْبد: العربد**= الحيّة الخفيفة (**شرح غامض** لا يمكن للتلميذ أن يفهم معنى الحيّة الخفيفة، فكان أجدر بهم وضع صورة توضّيحية لها).

– **حوج: الحائجة**= المأربة معروفة (**شرح غامض** يستدعي صورة توضّيحية).

– **عجمص: العجمصة** = نوع من التّمر (**نقص التعريف**؛ إذ كان يجب ذكر اللّون، المذاق، مع صورة توضّيحية له ليعرفه من يجهل معناه).

– **جلد:** غطاء جسم الحيوان (**تعريف ناقص** كان من المفروض وضع صورة توضّيحية له).

– **سبانخ:** بُقلة بُستانية تُطبخ (**تعريف ناقص**) لأنّ؛ هناك الكثير من البُقُلات البستانية التي تطبخ، فكان من المفروض إرفاقها بصورة توضيحية لها، فلم تتم الإشارة إليها في لوحة أنواع الخضر. كما أنّ الكثير من التلاميذ لا يقيمون الاختلاف بين السبانخ والبُقُليات الأخرى.

هذه بعض الأمثلة عن نقص التعريف في قاموس **المنير**. لكن رغم ذلك يبقى سندًا مهمًّا للتلاميذ؛ خاصة أنّه يتضمّن معلومات علمية، جغرافية، تثقيفية. فرغم النّقص الملحوظ في منهجية

تعريف المواد والصور المرافقة لها، لكن يتميّز بمكونات القاموس المدرسي يمكن أن يعين الطلبة في بحوثهم العلمية والأدبية. لكن لا نرى أنّه يناسب التلميذ في الابتدائية والمتوسطة، لكونه لا يتكيّف مع المحتويات التعليمية، والمقرّرات الدراسية والكتب المدرسية؛ فلم ينطلقْ من المتن التعليمية، كما أنّه لم يحدّد المستوى التعليمي الذي يوجّه إليه وهذه خطوة هامة تغافل عن ذكرها.

4- المقارنة بين القواميس في شرح بعض المداخل

لاحظنا من خلال تحليل القواميس المدرسية **(مرشد الطلاب، المنير، قاموس التلميذ)**، اختلافها في تعريف المواد المعجمية. فبناءً على هذا ارتأينا أن نقارن بين هذه القواميس في تعريف المداخل حيث؛ اخترْنا المداخل التي تنتمي إلى باب الحيوان، من أجل رصد اختلاف في تعريف بعض الحيوانات الواردة في متن القواميس المذكورة

جدول رقم 01: المقارنة بين بعض المعاجم المدرسية من خلال شرح مدخل الحيوان

المعجم / المداخل	مرشد الطلاب	المنير	قاموس التلميذ
ابن آوى	حيوان من فصيلة الكلبيات من رتبة الضواري، مخالبه غير غمديّة، يفتك بالدّجاج والطيّور، يتلف الثّمار، جمعه "بنات آوى"**(التعريف بالجنس، وذكر الصفات، صورة توضّيحية).**	حيوان بري من فصيلة الكلبيات **(التعريف بذكر الجنس فقط)**	**غير وارد**
أخطبوط	حيوان بحري من فصيلة الرخويات، له ثمانية أرجل في رأسه **(التعريف بذكر الجنس، الصفات، صورة توضيحية له)**	حيوان بحري من فصيلة الرخويات، له ثمان أذرع، يعيش قرب الصخور **(الجنس،الصفات ، صورة غير واضحة).**	حيوان بحري له ثمانية أذرع **(التعريف بذكر الجنس، الصفة).**

آكل النمل	*حيوان فقاري من الثدييات، يتغذّى بأنواع النمل، يصطادها بلسانه **(التعريف بذكر الجنس، الصفات، صورة توضيحية له)**	حيوان ذو لسان طويل، يقتات بالنّمل**(التعريف بذكر الجنس،الصفات، صورة غير واضحة).**	**غير وارد**
الهدهد	جنس طير من الجواثم الرقيقات المناقير، له قنزعة على رأسه **(التعريف بذكر الجنس،الصفات، وصورة توضيحية له)**	**غير وارد**	طائر ذو خطوط وألوان كثيرة، له منقار رقيق (جمع هداهد – هداهيد **(التعريف بذكر الجنس والصفات)**
الببغاء	*التعريف **بصورة توضيحية** في مدخل الباء	*طائر من الفصيلة الببغاوية، يطلق على الذكر والأنثى يتميّز بمنقار معقوص، وأربع أصابع في كل رجل، وله لسان لحمي غليظ **(التعريف بذكر الجنس)+ إضافة إلى لوحة توضيحية**	*طائر حسن اللّون والصورة، يردّد الكلام والصوت **(التعريف بذكر الجنس، الصفات)**
ضبي	*هو جنس حيوان من ذوات الأظلاف والمجوّفات القرون، أشهرها الضبي العربي **(التعريف بذكر الجنس، الصفات، صورة توضّيحية)**	*ضبي= غزال **(التعريف بذكر المرادف والمكافئ الاسمي)**	*ضبي (ج ظباء– أظب: غزال مؤنثها: ضبية**(التعريف بذكر المرادف).**
حلزون	*لولب، دوّيبة بحرية وبريّة، رخوة تعيش داخل صَدَفَة **(التعريف بذكر الجنس والصفات، صورة توضّيحية).**	**غير وارد**	**غير وارد**

غزال	*حيوان لبون، يمتاز بقصر ذنبه، ورشاقة جسمه، وسرعة جريه، **(التعريف بذكر الجنس، الصفات، صورة ملونة توضّيحية).**	*حيوان لبون ذو قرون، سريع جدًا، **(التعريف بذكر الجنس، الصفات، صورة باللّون الغامق، غير واضحة**	*ج غزلان: حيوان لبون ذو قرون، سريع، يعيش في إفريقيا وآسيا، وأمريكا.**(ذكر الجنس+ الصفات)**

قراءة الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ التعريف يختلف من قاموس إلى آخر بحيث؛ التزم قاموس **مرشد الطلاب** بذكر جنس الحيوان وفصيلته، إضافة إلى صفاته. مع التوضّيح بصورة ملونة تعبر عن الحيوان كما هو في الواقع، فتقريبا كل أنواع الحيوانات عرّفها المرشد بالطريقة التي تظهر في الجدول، فهذه الخاصية تجعله قاموسًا غنيًّا بالتعريفات التوضّيحية الملّمة بالمعلومات المتنوعة. أما إذا توقفنا عند قاموس **المنير** فنلاحظ أنّه لم يلتزمْ بتعريف معيّن لأنواع الحيوانات كما يظهر في الجدول؛ فأحيانًا يكتفي بذكر جنس الحيوان فقط، وأحيانًا أخرى يذكر بعض صفاته. وما ألفت انتباهنا في **قاموس المنير** هو دعم التعريفات بصور غامقة لا توضّح كثيرًا الحيوان الذي يتحدث عنه. كما أنّ بعض الحيوانات لم يرد تعريفها مثلما يظهر في الجدول أعلاه. ومن جهة أخرى تبيّن لنا من خلال الجدول؛ أنّ **قاموس التلميذ** يستند في تعريف الحيوانات إلى ذكر جنسها، وبعض صفاتها. وأحيانًا تقديم مرادف لها– كما يظهر في الجدول– لكن أنواع كثيرة من الحيوانات لم يردْ تعريفها، إضافةً إلى غيّاب الصوّر التوضّيحية الذي بدوره يؤثر على الفهم والإدراك.

بعد تحليل عيّنة من القواميس المدرسية، استنتجنا أنّ **مرشد الطلاب** أنسب قاموس لتلاميذ السنوات الخامسة ابتدائي، والثانية متوسط لكونه؛ يكيّف مادته مع المحتويات التعليمية للمناهج والكتب المدرسية، كما أنّه يحتوي أكبر عدد ممكن من المداخل التي شُرحت بطريقة مبسّطة، راعت

الترتيب الألفبائي النطقي، كما تضّمن صورًا ورسومات توضّيحية زادت من قيمته الفنّية واللغوية. إضافة إلى تنوّع معلوماته الموسوعية التثقيفية.

خلاصة الفصل

كل دراسة ميدانية تتطلّب مجموعة من الخطوات والإجراءات المنظمة، التي تضبط الدراسة على نهج واضح، يتشكل وفقه التصوّر العلمي للبحث؛ استنادًا إلى وسائل وأدوات تسمح بالحصول على البيانات التي تؤسس أرضية البحث. ولقد استندنا على مجموعة من الوسائل والأدوات حيث؛ إنّ دراسة وتحليل الاستبيانات الموزعة على عيّنات الدراسة، كانت من أجل رصد واقع استعمال القاموس المدرسي لدى التلاميذ، وكذا مدى اهتمام المعلم بضرورة امتلاك تلاميذه للثقافة المعجمية، وحرصه على رفع مستواهم اللّغوي والمعرفي. ولقد تمكنّا من خلال الاستبيانات من؛ الأخذ بآراء المعلمين والتلاميذ فيما يتعلق بالقاموس المدرسي الجزائري، ومدى احتلاله لمكانة بين القواميس العربية. كما تمكنّا من كشف عدّة ثغرات وقع فيها القاموس العربي عامة، والجزائري خاصةً.

كما اعتمدنا على المقابلة الشفهية من أجل التعمّق في تحليل موضوع "استعمال القاموس المدرسي"، فالمقابلة وسيلة هامة للحصول على المعلومات بطريقة مباشرة تُغني موضوع الدراسة، وتلّم بجوانبه الأساسية، فبفضلها تحصلنا على الكثير من الأجوبة التي عجزنا الحصول عليها من خلال الاستبيان. ومن الوسائل التي خدمت بحثنا الملاحظة التربوية حيث؛ تمكّنّا من تسجيل عدّة عناصر، وكذا انتبهنا لعدّة تفاصيل تخدم موضوع البحث. ومن جهة أخرى توصلنا من خلال الملاحظة إلى الكشف عن كيفية سير الأنشطة التعليمية. كما لجأنا إلى الاختبار الكتابي من أجل رصد مدى اهتمام التلاميذ بتوظيف المفردات المشروحة من القاموس، ومدى تمكنهم من ربط المفردات بسيّاق استعمالها. ولقد تمكنّا من خلال الاختبار من رصد الواقع الفعلي لاستعمال القاموس المدرسي، وتوظيف مفرداته في تحرير التعبيرات الكتابية.

الفصل الثاني

أثر استعمال القاموس المدرسي في الملكة اللغوية للتلميذ

إنّ استعمال القاموس المدرسي عند التلاميذ مرتبط بالأنشطة اللّغوية؛ بما فيها من نشاط القراءة، المطالعة، والتعبير بشقية الكتابي والشفهي. فأثناء أداء النصوص المندرجة في الكتاب المدرسي؛ يصادف التلاميذ عراقيل لغوية في فهم معاني المفردات التي تضمنتها النصوص. الأمر الذي يدفعه إلى البحث في القاموس والتعمّق في فهم مادته. إضافة إلى القاموس المفرداتي الذي يقترحه كتاب اللّغة؛ بحيث تعمّد المؤلفون تذليل المفردات الصعبة التي قد تعرقل – بنظرهم– فهم التلميذ للنصوص والسندات، والتعليمات.

انطلاقا من ارتباط القاموس بالكتاب المدرسي، رأينا أن نقف عند المستوى المعجمي الوارد في الكتب المدرسية (كتاب اللغة) الخاصة بالسنة الخامسة ابتدائي، والسنة الثانية متوسط؛ لأن الكتاب يقترح قاموسًا من المفردات يساعد التلاميذ في فهم الغامض من المفردات، دون عناء البحث في القواميس المدرسية التي غالبا ما تعزل الكلمة عن سياقها. وبالتالي يقترح الكتاب معنى الكلمة ضمن سياق ورودها، حتّى يسهّل على التلاميذ استيعاب المعنى والمضمون؛ إذ يتطّور المستوى اللّغوي للتلاميذ اعتمادًا على القاموس الوارد في كتاب اللغة. إضافةً إلى أن هذا القاموس يمثل رصيدًا يكتسبه من بداية السنة إلى نهايتها، فيتطوّر هذا الرّصيد بتطوّر مستويات التعليم ومراحله المتدرجة.

تظهر أهمية القاموس المدرسي بالنسبة للتلاميذ؛ في مدى استفادتهم من المادة اللّغوية التي تتضّمنها القواميس، ومدى توظيفهم لهذه المادة؛ من خلال الاختبارات الميدانية واستقراء نماذج من النماذج الكتابية. فالتعبير هو الذي يظهر مدى استعمال التلميذ للمادة اللّغوية داخل القواميس سواءً

على مستوى الممارسة الشفاهية للمفردات، أم على مستوى التعبير بها وإدماجها في النصوص التحريرية. انطلاقا من هذا الفصل سنتطرق إلى أهمية استعمال القاموس المدرسي في تنمية المهارات اللغّوية الأربعة، مع دراسة بعض النماذج الكتابية وتحليل أهم الأخطاء الإملائية والنحوية التي وقع فيها التلاميذ. إضافة إلى دور القاموس في تكوين الرّصيد اللغوي لدى التلاميذ، مع الإشارة إلى قائمة المفردات التي يكتسبها التلاميذ طيلة العام الدراسي. وفي ختام الفصل سنتعرّض إلى مواصفات القاموس المدرسي الذي يتمناه تلاميذ العينّة مع اقتراحات للقاموس المدرسي المنشود حسب المعلمين في الميدان.

المبحث الأول: تطوّر المستوى اللّغوي للتلاميذ اعتمادًا على قاموس المفردات المتضمّن في الكتاب المدرسي.

يعدّ الكتاب المدرسي من الوسائل التي تعتمد في تعليمية اللّغة العربية، لما له من دور فعّال في إظهار خصائصها ومستوياتها؛ الصوتية، الصرفية، النحوية والدلالية، التي بها تتميّز بها عن غيرها من اللّغات.

أولاً: أهمية كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي

هو وسيلة تعليمية قام بإعداده وزارة التربية الوطنية، وطبعته الأولى كانت في 2007_2008 من منشورات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر، حجمه متوسط يوجد فيه 189 صفحة.

مضمونه: يتضمّن هذا الكتاب مقدّمة استهّل بها المؤلفون للتعريف بالكتاب، وبيّان أهميته في العملية التعليمية، مع ذكر المحاور والوحدات التعلمية التي يحتويها. وكذا الهدف المنتظر تحقيقه

من إعداد كتاب اللّغة العربية. ثم يأتي في الصفحة الثانية الشّرح التفصيلي لطريقة استعمال الكتاب، والاستفادة من نصوصه ومواضيعه تحت عنوان كيف تستغلّ كتابك حيث؟.

وضع المؤلفون محاور كل محور فيه؛ رقمه، تحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها، وكذلك صورة مرافقة لتعريف المتعلم بالمحور الذي هو بصدّد دراسته. وهذا ينطبق على كل محاور الكتاب؛ فقبل الشّروع في الدخول للمحور يتوقف المتعلم– بتوجيه من المعلم– عند عنوان المحور، رقمه، وأهدافه، والصور التي تعطي له فكرة عن المحور الذي سيتناوله. بعد ذلك يأتي نص معيّن معنون مرفقا بصورة تساعد على فهم النص، وأسئلة تساعد على الفهم والتعبير مثل؛ أتحاور مع النص، أتعرّف على معاني المفردات، أفهم النص وأعبر. وبعد كل نص نجد فقرة تساعد المتعلم في تحليل اللّغة والتدريب على إثراءها، مع ورود بعض العناصر المحّددة التي يجب أن يتذكرها دائمًا، ثم تمارين تدريبية لتثبيت المعلومات في ذهنه بعدما يكون قد تمرّن جيّدًا عليها.

يوجد في كل محور مشروع كتابي عبارة عن فقرة ترفقها أسئلة حولها، وتمارين تساعد المتعلم على إنجاز المشروع، ثم شبكة ليقيّم كل متعلم نفسه هل أصاب أم أخطأ؟. كما يدعّم كلّ محور بنّص توثيقي يتعرّف من خلاله المتعلم على مجموعة من القيّم الإنسانية، الاجتماعية، الوطنية. وتأتي مع هذا النص صفحة للمحفوظات الجميلة التي يتمتع بها المتعلم في كل محور حتّى؛ لا يصيبه الملّل ويتحمّس للمحاور الأخرى إذا علم أنّ في كل محور صفحة للمحفوظات. وأخيرًا يختم كل محور بصفحة عبارة عن وقفة تقويمية تساعد المتعلم على المراجعة وتقييم ما اكتسبه خلال المحور مثل: توظيف اللّغة، إثراء اللّغة.

يحدّد المؤلفون في بداية الكتاب، التوزيع السنوي للمحتوى حيث نجد:

– **المشروع:** حدّد الكتاب عشرة مشاريع كتابية، كتدريب للتعبير الكتابي باستغلال الموارد المكتسبة، فيختم كل محور بمشروع كتابي.

– **المحور**: يحتوي الكتاب على عشرة محاور متنوعة، في كل محور نجد فيه ثلاثة وحدات تعلمية.

– **الوحدة:** نجد ثلاثون وحدة تعلميّة في الكتاب، كل وحدة تتضّمن مجموعة من القيّم، إنسانية أو اجتماعية. وكذلك معارف نحوية، صرفية، إملائية، معجمية.

– **القيّم:** كل نص يهدف إلى تحقيق مجموعة من القيّم عند المتعلم.

– **النحو**: يورد كل نص معارف في النحو، وذلك لتدعيم المستوى اللّغوي للمتعلم.

– **الصرف:** يورد كل نص مفاهيم في الصرف لإغناء المتعلم.

– **الإملاء:** لم يتغافل الكتاب عن إيراد مستوى الإملاء نظرًا؛ لأهميته للمتعلم في المرحلة الابتدائية.

– **المعجم:** كل نص يحتوي معارف في الجانب المعجمي، وذلك بغية إثراء اللّغة عند المتعلم.

– **النص التوثيقي:** يتعرّف المتعلم على الجوانب الإنسانية والفنون الإسلامية، ومعارف موسوعية.

–**المحفوظات:** كل محور فيه صفحة للمحفوظات؛ لإثارة تشويق المتعلم وإمتاعه بعيدًا عن الملّل.

– يحتوي كتاب اللّغة على مجموعة من الصوّر التي ترافق كل نص وكل محور، وكل وحدة. حتّى يتعرّف المتعلم على مضمون النصوص. إضافةً إلى الرّسوم والألوان التي تزيد من جمال الكتاب، وتجذب المتعلم وتؤثر فيه. كما تقرّب له المفاهيم فتثير حماسه وتحرّك إلهامه، وتزيد من إبداعه وخياله. ومن المعلوم أن التلميذ في الابتدائية يميل إلى الألوان والرسوم لكونها، تعبّر عن مرحلة الطفولة الجميلة التي تعكس صفاءه وبراءته.

يقدّم كتاب اللّغة العربية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي مجموعة من المعارف والقيّم؛ التي تجسّدها النصوص المقدمة فيه حيث يتعلم المتعلم من خلالها:

– يتعرّف على القيّم الإنسانية (السلام، الوفاء بالوعد)، وكذلك الحقوق الأساسية للإنسان وواجباته، ويتدرّب على ترتيب أجزاء القصة.

– يكتسب من خلال النصوص المتنوعة بعض القيّم مثل: احترام رأي الآخرين، احترام الوعود، واحترام الحقوق والواجبات.

– يتعرّف على العلاقات الاجتماعية فيكتسب مجموعة من القيّم مثل: التضامن مع الضعفاء، قيمة العمل والاجتهاد، قيمة التبرع لمساعدة الآخرين.

– يتعرّف على الخدمات الاجتماعية فمنها يكتسب قيمة الخدمة الاجتماعية، وتغرس فيه روح التعاون والتآزر ومعنى التضحية.

– يتعرّف على كيفية حدوث التوازن الطبيعي والبيئة، فيتعلم من خلال النصوص كيف يحافظ على البيئة البحرية، الحيوانية، وأهمية الحفاظ على الماء.

– يطلّع على نصوص توضّح له معنى الهوية الوطنية، فيتعلم من خلالها ضرورة الاعتزاز بالتراث الثقافي والمعماري، والاعتزاز بالصحراء وبالتقاليد الوطنية.

– يطلّع على معلومات في الصّحة والرياضة، فيتعلم كيف يتعامل إيجابيًا مع التغذية والأدوية، وكيف يتحلّى بالروح الرياضية.

يتعرّف على كوكب الأرض والأقمار الصناعية وقوانين الجاذبية، وبالتالي يتحسّس الخطر على طبقة الأوزون، مع التفاعل الإيجابي مع الاختراعات العصرية.

– يطلّع على نصوص تبيّن الحياة الفنيّة والثقافية؛ فيكتسب قيّم الاعتزاز بالتراث الثقافي، ويتفاعل إيجابيًا مع فنون المسرح والسينما.

– يتعرّف على نصوص حول الصناعات التقليدية والحرف، فيعتزّ بالحرف التقليدية، كما يطلّع على نصوص في الرحلات والأسفار؛ فيتعلم كيف يتفتح على العالم، ويدرك متعة المغامرة.

يفيد كتاب اللّغة المتعلم بمعارف متنوعة، حول الإنسانية والعلاقات الاجتماعية، ونصائح للمحافظة على البيئة والحيوانات والثروة المائية، ومعلومات في الصّحة والرياضة، وكذا معلومات مفيدة عن

التراث الثقافي، وعن الاكتشافات العلمية والرّحلات والأسفار، إضافةً إلى المعلومات التي يكتسبها المتعلم الابتدائي عن الشّخصيات التي لها تأثير في العالم وكتابة قصص عنها، مع احترام أجزائها الثلاثة (البداية، الوسط، النهاية).

1- مدى استجابة محتوى الكتاب لمتطلبات المقاربة بالكفاءات؟

إنّ المقاربة بالكفاءات منهاج جديد ظهر نتيجة إصلاح المنظومة التربوية؛ بعد ملاحظة الثغرات أو الفجوات التي وقعت فيها المدرسة الجزائرية عندما كان التعليم بالأهداف، الذي بدوره كان يعاني من نقائص كجعل المتعلم آلة مستقبلة للمعارف دون تفعيلها؛ فهو عنصر ثانوي ينتظر ما يقدّمه المدرّس. فلذلك خمدت فيه الروح النقدية، والاقتصار على الكمّ المعرفي فقط.، كما تقيّد التلميذ من الوصول إلى معارف غير التي خُطط لها، إضافة إلى عنصر التقويم الذي نجده تقويما مرحليًا غير شامل، وهذا يؤثر سلبيًا على الفهم ثم التحصيل. يمكن القول إنّ النقص الكبير في محتوى المقاربة بالأهداف؛ هو الدّاعي الأساسي لإصلاح التعليم وحلول المقاربة بالكفاءات، التي تمّ تفعيلها في ميدان التعليم ابتداءً من السنة الدراسية 2004/2003.

إنّ المقاربة بالكفاءات توجّه جديد من أجل إحداث تغيّرات في النظرة لما ينبغي أن يكون عليه المتعلم من خلال تنمية كفاءاته، وإدماج معارفه وموارده، واستخدامها في مختلف مجالات الحياة أمام وضعيات الحياة المدرسية أو الحياة الاجتماعية.

إنّ محتوى كتاب اللّغة للسنة الخامسة يلبي متطلبات المقاربة بالكفاءات ويسعى لتحقيق أهدافها حيث:

- إنّ المقاربة بالكفاءات ترتكز على مبدأ تحقيق الكفاءة، التي تستند إلى معارف عبارة عن نواتج تعلمات مدرسية يكتسبها التلميذ من خلال الكتب؛ حيث تقدّم له معارف متنوعة من خلال النصوص التي تسعى إلى تحقيق مجموعة من الكفاءات؛ منها أن يكون المتعلم في السّنة الخامسة

ابتدائي قادرًا على تلخيص ما يقرأ وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير؛ إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه، وتوظيف التراكيب المفيدة لبناء أفكاره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده. كذلك التعرّف على وظيفة القواعد اللّغوية النحوية، الصرفية، الإملائية، وتوظيفها في تركيب الجملة.

– إنّ أساس المقاربة بالكفاءات هو جعل المتعلم محور العملية التعلمية، ويتجّسد ذلك من خلال الأسئلة المندرجة في الكتاب حيث نجد أسئلة في الفهم في بناء اللّغة وإثرائها. يعتمد المتعلم في تحليل هذه الأسئلة على السندات الموجودة في الكتاب ويقوم المعلم بتوجيهه فقط، وهذا ما يعطي فرصة للمتعلم في إثبات نفسه وتطوير قدراته من خلال مبدأ التعلّم الذاتي فلا ينتظر ما يقدّمه المعلم فقط، وفلا يكون مجرّد آلة مستقبلة للمعارف بل عنصر متفاعل يسعى للحصول على المعرفة بنفسه لاكتساب الكفاءة، وتفعيلها عمليًا في وضعيات مشكلة.

– يقترح الكتاب في كل نشاط وضعية مشكلة عبارة عن تمرين وتدريب للمتعلم، لتوظيف مكتسباته لحل الوضعيات؛ حيث يدمج موارده المكتسبة في القواعد واللّغة لحل التمرين. وهذا هو أساس المقاربة بالكفاءات التي تساهم في تكوين الكفاءات لدى المتعلم وتنشيطه في العملية التعلمية.

إنّ محتوى الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي يعكس ما جاءت به المقاربة بالكفاءات، من خلال الأسئلة المندرجة فيه، وتحديد الكفاءات في بداية كل نشاط تعليمي.

2– مدى استجابة محتوى الكتاب مع متطلبات المقاربة النصية؟

تعنى المقاربة النصية باستراتيجيات وطرائق التعامل مع النص وتحليله في إطار العملية التعليمية؛ تتخذ من النّص محور كل وحدة تعلمية تدعّم الروافد الأخرى كالنحو والصرف، والإملاء. كما تنطلق من دراسة النص كبينة متكاملة تجمع بين عناصرها علاقات ترابطية سياقية أساسها الاتساق والانسجام. إنّ تطبيق المقاربة النصيّة في تحليل النصوص اللّغوية؛ هو الهدف الأسمى

لتعليمية اللّغات عامة وتعليمية اللّغة العربية خاصة؛ حيث يشكّل النص في كتاب اللّغة العربية محور لتحليل أنشطة القواعد والإملاء، فهو المنطلق في تحليل الدرس اللّغوي يعتمد عليه المتعلمون لاكتساب معارف أخرى في أنشطة النحو، الصرف والإملاء. كما يعينهم النّص على استثمار المكتسبات اللّغوية في التعبير الشفهي بفعل الممارسة الفعلية للّغة.

يتضمّن كتاب اللّغة للسنة الخامسة ابتدائي مجموعة من المحاور والوحدات تستند في تقديمها؛ إلى مجموعة من النصوص المتنوعة بين العلمية، التاريخية والاجتماعية، والتي تمثل بدورها المحور الأساسي الذي تُبنى عليه العناصر الأخرى لمحتوى الكتاب فهو محور التقاء المعارف اللغوية؛ فالنص إذن المنطلق لتحليل الأنشطة المقدّمة في الكتاب المدرسي الذي هو تطبيق لمنهاج المقاربة بالكفاءات. وعليه نجد أن الأسّس التي ترتكز عليها المقاربة النصيّة تتوفر في الكتاب حيث؛ يستجيب مضمونه لمبادئ هذه المقاربة وذلك:

– النّص هو المنطلق لعرض المحتوى وتحليل الأنشطة المندرجة فيه. يحتوي على مستويات اللّغة (النحو، الصرف، الإملاء، المعجم)، وهي لا تتجزأ عنه تدعّم المتعلم في فهم اللّغة، وإنتاج ما يحتاجه من المفردات التي يفرضها السيّاق التعليمي، والمواقف التي يتعرّض لها من خلال الأنشطة التعليمية. فنلاحظ أنّ في كل وحدة تعلمية تستهلّ بنص للتحليل، ثم يليه نشاط الصرف الذي يعتمد على جمل النص وصيّغها في تقديم الأمثلة، وللتدريب على النحو والإملاء. لذلك تمّ الانتقال في تحليل النصوص اللّسانية من الجملة إلى النّص لضبط اللّغة في إطار استعمالها.

– تم إعداد الكتاب المدرسي على أساس؛ تحقيق مجموعة من الكفاءات التي تُستمدّ من تحليل وحدات تعليمية متكاملة، تربط بين النحو والصرف والإملاء والنصوص على أساس الانسجام والتكامل الذي يمكّن المتعلم من إدراك أنّ اللّغة بنية متكاملة من العناصر المترابطة.

– يحتوي الكتاب على مجموعة من النصوص؛ التي تسعى إلى إكساب المتعلم للكفاءة اللّغوية الضرورية لمواجهة المواقف التعليمية.

لتوضيح طريقة تجسيد المقاربة النصيّة في الكتاب المدرسي قمنا باختيار نشاط القراءة من الوحدة التعليمية الأولى تحت عنوان: رسالة سلام. يتضمّن هذا النشاط عدّة مراحل متدرجة ومتكاملة:

1– القراءة: ضرورية لاكتساب الكفاءة التواصلية والتعبيرية، للتعرّف على قيّم إنسانية واجتماعية. نجد نص للقراءة "رسالة سلام" المقرّر في أول وحدة. وقراءة هذا النّص قراءة نموذجية ومثالية تقود المتعلم إلى اكتساب آليات استعمال اللّغة والتعبير بها. كما يقوم المتعلم من خلال القراءة بعمليات الرّبط والإدراك، التحليل، الاستنباط من أجل تعلم أساليب الربط، وتشكيل من الفقرات نص متكامل الأجزاء على أساس الاتساق والانسجام بين عناصره.

2– المعجم والدلالة: يتجسّد في عنصر التعرّف على معاني المفردات حيث يلي نص القراءة مباشرة، وذلك لتدريب المتعلم على استعمال المعجم من أجل إثراء حصيلته اللّغوية وإعانته على فهم النص من خلال سيّاقه اللّغوي، وهو المبدأ الذي تقوم عليه المقاربة النصية.

3– فهم النّص: عنصر تتدرج فيه مجموعة من الأسئلة حول النص، توجّه إلى المتعلم لتنشيطه وتفعيله مع النص، وهو جزء لا يتجزأ من نص القراءة. لكونه يبرز أهمية النّص والعناصر التي تتفاعل في تشكيله كبنية متكاملة. ونمثّل من نص رسالة سلام:

– لماذا شّكت الحيوانات في دعوة الثعلب؟

– ما الحيوانات المخلصة للإنسان؟

– على ماذا اتفقت الحيوانات في نهاية الاجتماع؟

4– أعبر: هو أهم عنصر يدرّب المتعلم على الممارسة الفعلية للغة في إطار النص المقّدم له؛ حيث يستثمر ما اكتسبه من مفردات لغوية وأشكال التعبير في كتابة نص متكامل على شكل رسالة

أو دعوة. ويقترح – بعد نهاية كل نص– فقرة تدعّم نص القراءة تكون سندًا للمتعلمين في استخراج القواعد النحوية. بعد ملاحظة جمل الفقرة يقوم المتعلم باستخراج البنى النحوية ثم يحفظها ويتذكرها، بعدها يتدرّب عليها بالتمرين. بعد كل قاعدة نحوية نجد صيغة صرفية تكون محور لنشاط الصرف، يتعرّف فيها المتعلم على الظواهر الصرفية، فيتبعها تدريب في الإملاء وعنصر إثراء اللّغة من خلال التعرّض للجانب المعجمي، قصد دعم كل المستويات اللّغوية للمتعلم والعمل على تحسينها وتطويرها.

يمكن القول؛ إنّ ما ورد في الكتاب المدرسي من محتويات ونصوص، تجسّد فعلا ما تنصّ عليه المقاربة النصية وتفعيلها في التعليم في إطار منهاج المقاربة بالكفاءات؛ حيث يشكّل النص مصدر كل المعارف اللغوية؛ ودراسته تكون شاملة تلتزم بشروط تحقيق الكفاءة التواصلية واللّغوية، التي تعين المتعلم في اكتساب الكفاءات لمواجهة مختلف الوضعيات، بأشكال من الممارسة اللّغوية التي تقدمها الروافد المقترحة في الكتاب المدرسي.

3– مدى تماشي محتوى الكتاب مع متطلبات الراهن؟

يتضمن الكتاب مجموعة من النصوص التي تتناسب مع مستوى التلاميذ– يمكن الاستدلال هنا بالنتائج التي توصلنا إليها من خلال استبيان تم توجيهه إلى المعلمين في المستوى الابتدائي في إحدى الدراسات التي قمنا بها حول تناسب مضمون كتاب اللّغة مع ما يعيشه المتعلم واقعيًا، واستجاباته لميوله وحاجاته لاسيما أنّه صغير السّن– فقد أكدّ معظم المعلمين أنّ النصوص المندرجة في الكتاب مناسبة من الناحية المعرفية، الأخلاقية، والدينية؛ حيث يتفاعل المتعلمون معها لأنها تعكس ما يجري في الواقع. كما أنّ النّصوص مدعّمة بصور ورسومات توحي إلى معارف جديدة؛ تفيد بقيّم اجتماعية متنوعة. فهناك نصوص تعرّف المتعلم بالحيوانات كالتمساح والطيور، الصرصور والغزال؛ وهي نصوص توحي إلى قيّم إنسانية واجتماعية يستفيد منها المتعلم في الواقع.

كما يتضمّن الكتاب معارف حول الرياضة، البيئة، الشّخصيات التاريخية، المسرح، الاكتشافات العلمية، وهي معارف تتماشى مع الراهن لاسيما أنّنا في عصر التكنولوجيا. فمن المفيد أن يعرف المتعلم – في الابتدائية ما يجري حوله، وإلى ما توصل إليه العلم من اختراعات شرط الالتزام بانتقاء المصطلحات، وهذا ما نجده في الكتاب حيث وردت فيه مصطلحات علمية ولغوية بسيطة؛ خالية من التعقيد تضاف إلى رصيده؛ حيث يكتسب رصيد خاص بالميادين الطبية، المسرح والسينما. وعليه يمكن القول إنّ كتاب اللّغة العربية للسنة للخامسة ابتدائي يتماشى مع متطلّبات الراهن؛ حيث يعكس في مضمونه القيّم والمواقف التي توحي إلى روح العصر.

4- أهمية كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في تعلم اللّغة العربية

يقدّم كتاب اللّغة العربية مجموعة من المعارف تخصّ أهم مستويات اللّغة من نحو وصرف، إملاء ومعجم؛ يكتسب التلميذ من خلال هذا الكتاب أهمّ قواعد اللّغة العربية وأهم صيّغها ومفرداتها.

- يكتسب في مجال النحو مجموعة من المعارف:

. يتعرّف على مفهوم النص وأجزائه وكيف يكتب نصًا متكاملاً. كما يتدرّب على مهارة التعبير بتلخيص النصوص أو ترتيب فقرات ليتحصل على نصوص متكاملة.

. يتعرّف على الجملة الاسمية وأنواعها، ويتدرّب على تحديد نوعها من الفقرات.

. يتعرّف على الجملة التعجبية مثل: **ما** أقسانا على أخينا. والجملة الاستفهامية مثل: **هل** عرفك؟. والنداء مثل: **يا** أخي.

. يتعرّف على خبر كان مفردًا مثل: كان الجو **باردًا**. وخبر جملة مثل: كان الصياد **يصطاد كلاب البحر**. وخبر كان شبه جملة مثل: كان التمساح **في النهر**.

. يتعرّف على خبر إنّ مفردًا مثل: إنّ الجزائر **شامخة**. خبر إنّ جملة مثل: إنّ الجزائر **بنايتها بيضاء**. وخبر إنّ شبه جملة مثل: إنّ الاعتزاز **بالتقاليد** من شيم الجزائريين.

. يتعرّف على الصّفة مثل: توقفت الحافلة أمام مصنع **كبير**. والحال مثل: دخل عصام المطبخ **نشطًا**. وحال الجملة مثل: أقبل الأطباء **يستفسرون عن حاله**. وحال شبه جملة مثل: انتشر المرض **بسرعة**. التمييز مثل: حصل على ثلاثين **ثانية**.

. يتعرّف على أسماء الإشارة مثل: **هذا** الإنسان صديق الأرض. والأسماء الموصولة مثل: الأقمار **التي** يرسلها الإنسان في الفضاء. والاستثناء مثل: كل الأطفال يلعبون **إلاّ** طفلا.

. يتعرّف على المفعول فيه مثل: تُصف الموائد **مساء**. المفعول معه مثل: تتحرك الدمى **وحركة** العصي. المفعول لأجله مثل: علا تصفيقهم **تعبيرا** عن إعجابهم. المفعول المطلق مثل: ينفخ فيها **نفخا** قويًا.

. يتعرّف على التوكيد اللّفظي مثل: تسحقانها **تسحقانها**. التوكيد المعنوي مثل: الساحة **كلّها** مكتظة.

. يتعرّف على الأفعال الخمسة مثل: يودعون، يقلّلان، تشّجعين.

. يتعرّف على الأفعال المعتلة مثل: يخشى، يدنو، يجري. وتعرب مقدّرة إمّا للتعذر أو ثقل في النطق.

– يكتسب في المستوى الصرفي:

. يتعرّف على الصيّغ المختلفة مثل: عرف على وزن **فعل**.

. يتعرّف على الأفعال المجرّدة مثل: **خرج**. الأفعال المزيدة مثل: **أقبل**.

. يتعرّف على الأفعال الصحيحة مثل: زرع، جلس. والأفعال المعتلة مثل: وعد، سار.

. يتعرّف على الفعل المثال مثل: وصل، يبس. الفعل الأجوف مثل: قام، نال. الفعل الناقص مثل: قضى، دعى. الفعل اللّفيف مثل: وعى، نوى. الفعل الجامد مثل: ليس، بئس. الفعل المشتق، مثل: عرض، كتب.

. يتعرّف على الاسم الممدود مثل: المساء، السّماء. الاسم المقصور مثل: الفتى، العصا.

. يتعرّف على جمع التكسير مثل: كواكب، نجوم. النسبة مثل: العلمي، فلكي.

. يتعرّف على علامات التأنيث مثل: امرأة.

. يتعلم كيف يتمّ تصريف المثال مثل: وجد، يجد. وصل، يصل. تصريف الفعل الناقص: طوى، يطوي، حلا، يحلو.

– من حيث مستوى الإملاء:

يتعرّف المتعلم على مجموعة من القواعد الإملائية ويحفظها حتى تترسّخ في ذهنه:

. الشدّة مثل: أحسّ– أحسس.

. يتعرّف على أنواع الهمزة: على الألف في وسط الكلمة مثل: سألت، المرأتان. الهمزة على الواو في وسط الكلمة مثل: المؤونة، التفاؤل. الهمزة على النبرة مثل: أسئلة، رئاسة. الهمزة في آخر الكلمة مثل: جاء، جزء.

. يتعرّف على همزة القطع مثل: إقامة، أكرم. همزة الوصل مثل: استقبل، ابتسمت. الهمزة المنفردة مثل: زملاءه، تساءل.

. يتعرّف على اللام المتصّلة بالأسماء المعرّفة مثل: للأقمار، للناس. ما الاستفهامية مع حروف الجرّ مثل: لما، كما، علام.

. يتعلم كيف تُحذف النون من الأسماء المضافة مثل: حرفيو من الحرف (جمع مذكر سالم)، صانعا الأواني (المثنى). وزيادة الألف في الماضي مثل: أيقنوا، لم يبخلوا.

. كما يتدرّب المتعلم على ضبط النصوص بالشّكل، وضبط أواخر الكلمات. ويتمرّن على وضع الهمزة في الأماكن المناسبة في أواخر الكلمات.

– يتعرّف المتعلم على ظواهر معجمية في المستوى المعجمي:

. يتعرّف على معاني المفردات مثل: **توقيع** = **إمضاء**.

. يرتّب الحروف الهجائية ترتيبًا صحيحًا ثم يحفظها عن ظهر القلب.

. يشرح لزملائه الخطوات التي يتبعها في استعمال قاموسه الصغير.

. يربط بين الكلمات المتناسبة في المعنى مثل: **المؤونة** تناسبها في المعنى كلمة **الزاد**.

. يربط كل فعل مع الاسم الذي يناسبه في المعنى مثل: أنقذ، إنقاذ، أهمل، إهمال.

. يبحث في القاموس عن الكلمات المكتوبة بخط غليظ مثل: الثعلب **معروف** بثرثرته.

. يرتّب الكلمات ترتيبًا صحيحًا حسب ورودها في قاموسه الصغير.

. يشطب الألفاظ الدخيلة، ويتعرّف على الكلمات التي تنتمي إلى حقل معجمي واحد.

. يثري لغته بالبحث عن مرادف الكلمات مثل: كلمة **مخيف** = **مفزع**.

. يبحث في قاموسه عن شرح الكلمات، ويوظفها في جمل مفيدة مثل: وفي، وديع، أنقذ، ازداد.

. يعوّض الكلمات داخل الجمل بكلمات مرادفة لها مثل: **لمح** الصيّاد شيئا: **أبصر** الصيّاد شيئا.

. يشتق من الأفعال كلمات مثل: سبح، يسبح، أسبح، سابح.

. يبحث عن أضداد الكلمات مثل: **الواسعة** ضدها هو **الضيقة**.

. يبحث في القاموس عن معنى الكلمات: رفق، معرض، خجل، مشهد، أدهش.

. يعطي أصل الكلمات، ويبحث عن معناها في القاموس المدرسي مثل: حرفة، عمل، صناعة، ابتكار، إتقان، نفخ، قطع، تدريب، هرس.

. يصل الكلمات بمرادفاتها مثل: الإرادة = العزيمة، القبطان = القائد، بهر = أعجب.

. يكتسب رصيداً من المفردات مثل؛ رّصيد خاص بالتضامن، بالبحار، بالأيام الوطنية، بالميدان

خلاصة القول

يقدّم كتاب اللّغة معارف عديدة تثري رصيد المتعلم وتعينه في تعلم اللّغة العربية، واكتساب أنظمتها وقواعدها حيث تتميّز اللغة العربية بكونها لغة اشتقاقية يمكن تشكيل عدد كبير من الصيّغ من لفظ لغوي واحد، وتصريف ألفاظها بحيث يحلّ حرف محل حرف آخر لتخفيف نطق الكلمة. كما أنّها تتميّز بظاهرة الإعراب وخاصية التقديم والتأخير، والتنوّع في الجمل، إضافةً إلى أنّها غنيّة بأصواتها وبعدد مترادفاتها. هذه السّمات كلها تجعلها متميّزة عن غيرها من اللّغات. وإنّ تعليم مسائلها يتطلّب معرفة جادة ومتعمقة في خصائصها. ويمكن للمعلم اللّجوء إلى الألسنية التي تنظر إلى اللّغة نظرة علمية؛ وذلك للاستفادة من قواعدها الأساسية مثل؛ اختيار المحتوى التعليمي، مراعاة التدرّج في التعليم، التمرين اللغوي والممارسة. وليس بمقدور معلم اللّغة العربية تعليم مادته ما لم يكن ملّمًا ببنى اللّغة، وبتنظيم القواعد القائم ضمنها. كما أنّه ينبغي أن يلتزم خلال عملية تعليم التلميذ للغة بتنمية استراتيجياته للتعلم؛ عبر الممارسة اللّغوية المختصة. وليس من خلال تلقينه قضايا اللغة؛[1] فلا يكتفي بتلقين تلاميذه للقواعد والمسائل اللغوية بل يجب أن يعوّدهم على الممارسة؛ أي الجمع بين الاكتساب والممارسة الفعلية للغة في المحيط الاجتماعي. كما ينبغي على المعلم أن يستغلّ الكتاب المدرسي استغلالاً يفيد المتعلم، لاسيما في التدريب على اكتساب قواعد اللّغة والاطلاع على قضاياها.

[1] زكريا ميشال، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1984، ص15، 16.

ثانيًا: المستوى المعجمي في كتاب اللغة

يتضمّن كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي جوانب متنوعة من استعمال القاموس المدرسي؛ حيث وردت في محتواه عناصر تدعو إلى توظيف القاموس والتعامل معه؛ وذلك لإثراء ملكة اللّغة وتطوير المستوى اللّغوي للتلاميذ.

النص رقم 01: بعنوان "رسالة سلام"، تضمن جانبا من المعجم من خلال عناصره:

- **أتعرّف على معاني المفردات، شرح المفردات الصعبة** مثل:

. **توقيع:** إمضاء/ **ثرثرته:** بكثرة كلامه/ استأذن: طلب الإذن.

. **التعايش:** العيش في سلام/ **السُّمانة:** طائر صغير/ **رحلاته:** أسفاره.

يهدف هذا العنصر إلى مساعدة التلاميذ في فهم مضمون النّص من جهة، واكتساب مفردات جديدة من جهة أخرى.

- **أثري لغتي:** تضمّن ثلاثة تعليمات:

1- رتّب في كراسك هذه الحروف الهجائية ترتيبًا صحيحًا، ثم أحفظها على ظهر قلب:

ث، ر، س، ه، ع، ف، ك، ن، م، ب، ز، ش، و، ل، ظ، ت، غ، أ، ي، ج، د، ص، خ، ض، ذ، ق، ح، ط.

2- عجز صديقك عن استعمال القاموس، اشرح له بالترتيب الخطوات التي يجب أن يتبّعها.

3- ابحث في عن معنى الكلمات التي تحتها خط:

. الثعلب معروف بثرثرته / الإنسان سيّد المخلوقات.

. الثور طيّب ومحبّ للعدل / أمر الأسد الثعلب بالنزول من الشجرة.

النص رقم 02:"الوعد المنسي" (1)، يتمثل الجانب المعجمي في هذا النّص من خلال:

- **أتعرّف على معاني المفردات** (شرح الكلمات الصعبة).

. **دنُو أجله:** قرب وفاته / **رفيقه دربي:** التي تصاحبني في الحياة.

. **ترعاه:** تعتني به / حلّة بيضاء، لباس أبيض / متآزرين: متعاونين / مؤونة: أكل.

- **أثري لغتي:** التعامل مع القاموس

1- وردت هذه الكلمات مشوشة، رتّبها ترتيبًا صحيحًا حسب ورودها في قاموسك الصغير:

قسم، قرض، قبل، قفز، قرُب، قرع، قذف، عبر، كبح، كتم، كفل، بحث، برع، بلغ.

2- ابحث في قاموسك عن الكلمات التي تحتها خط.

. توفي الصيّاد المشهور بعيدًا عن قبيلته / . أنتم يا أبنائي ستعرفون أشياء كثيرة.

. ذهبت البنت للبحث عن أخيها / . كان الصيّاد ساكنًا قرب النهر.

النص رقم 03: "الوعد المنسي" (3). تضمّن شرح المفردات وإثراء اللغة.

- **أتعرّف على معاني المفردات** (شرح الكلمات المبهمة)

. **شاحب:** لونه أصفر/**ليقتات به:** ليأكله /**الحسرة:** الندم الشّديد

. **عواء الذئاب:** صوت الذئاب / **بفروها:** بشعرها.

- **أثري لغتي:** أربط بين الكلمة وما يناسبها في المعنى:

. المؤونة- يرتعش- الحسرة- سعيدة- يختبئ- يقتات-اعتنت- الحزن- يأكل- الزّاد- يختفي- هنيئة- يرتعد- حافظت.

2- أحول الكلمات الآتية إلى صيغ مختلفة حسب النموذج:

الكلمات: عرف، قرأ، فتح، دخل، شرب

النموذج: فهم، يفهم، افهم، فاهم، مفهوم.

النص رقم 04:"من رأفة الفقراء". فيه جانبان من المعجم.

-**أتعرف على معاني المفردات** (من خلال شرح الكلمات الصعبة في النص)

. **سراج:** قنديل ضوئه كضوء الشمعة / **التّفت:** تغطت / **الكوّة:** فتحة صغيرة في الباب.

. **ذرّت الثلج:** أبعدت الثلج/ **أصغت:** استمعت / **هلّمي:** تعالي بسرعة.

– **أثري لغتي:** ضع في كل خانة الكلمات التي لها أصل واحد: خاف/ سلم/ ساعد/ سمع.

. مستمع، ساعد، أسلم، يساعد، خائف، سلم، استمع، تساعد، استسلم، يخاف، سلامة، السمع، مساعدة، مستمع، استسلام، مستسلم، خوف، سامع، خاف، مساعد، سلام، مخيف.

2– أربط بين كل كلمة وما يناسبها:

. صغير، حفيف، هديل، خرير، دويّ، رفيف، هبوب، هطول، زئير

.الورق، الريّاح، المياه، الرعد، الحمام، العاصفة، أجنحة الطيّور، الأسد، الأمطار.

النص رقم 05: "الأصدقاء الثلاثة". تضمّن شرح المفردات وإثراء اللغة.

– **أتعرف على معاني المفردات.**

طباعهم: سلوكاتهم / **سيكون الفشل حليفنا:** سنفشل / **التحديق:** النظر باستمرار

جني: قطف / **نحظى بعمل:** نحصل على عمل / **الدّرب:** الطريق.

– **أثري لغتي:** أربط بين كل مفردة وما يناسبها في المعنى:

. أثمرت، يجني، خصبة، حقل، يُمضي وقته، يمنح، عمق، يمتلك، الهلال، المحصول.

. يقضي وقته، باطن، الموت، يكتسب، يقطف، غنيّة، المنتوج، أنتجت، يعطي، أرض.

النص رقم 07:"النمل والصرصور" فيه:

– **أتعرف على معاني المفردات** (شرح المفردات الصعبة من النص)

أوكارها: بيوتها / **مرتعشًا:** مرتعدًا / **عقد اجتماعا:** اجتمع

وفدًا: مجموعة من النمل / **ليبثّ:** ليبعث / **ذليلاً:** حقيرًا.

– **أثري لغتي:** صنف الكلمات الآتية إلى مجموعتين حسب معناها:

. النشاط، التهاون، الجدّ، التأخّر، الاجتهاد، الخمول، السّعي، التفريط، الإهمال، الحرص، اللّهو، التقدّم، المثابرة، الكسل.

2- اربط كل فعل مع الاسم الذي يناسبه في المعنى

. أنقذ، ثابر، أسعف، اجتهد، أهمل، بخل، ادّخر، حرص،

. اجتهاد، إسعاف، حرص، إنقاذ، بخل، مثابرة، إهمال، ادّخار.

3- أربط بين الكلمة وما يناسبها في المعنى:

.المؤونة- يساعد- الدفء- ينقذ- بخيل-استمعت- أحسّست- يؤازر- شعرت- يسعف- الزّاد- الحرارة- أصغت.

النص رقم 08: "فوكس والحماية المدنية"

- **أتعرف على معاني المفردات** (شرح الكلمات الصعبة من النص)

ثكنة: مكان خاص برجال الحماية / **نبأ:** خبر / **لا مجال للعبث:** لا مجال للّعب

يداعب سمع الكلب: يصله بلطف / **أذن حادة:** أذن تسمع جيّدا

- **أثري لغتي:** أشطب الألفاظ الدخيلة فيما يأتي:

. أنابيب- سّيارة- الإطفاء- الثكنة- القنوات- الشاحنة- الخوذة- الجزمة- الصّفارة- الثلج الفحمي- المضخّة- البدلة المضادة للنّار- السلالم- شاحنة الصهاريج.

النص رقم 09:"حارس الليل والغزال". يتضمّن هذا النّص عنصر الشرح، وذلك من خلال:

- **أتعرف على معاني المفردات** (التعامل مع القاموس).

. **معسكر بالخلاء:** مكان يجتمع فيه الكشافة خارج المدينة

. **آثار أقدام:** علامات أقدام / **شردت:** انفصلت عن القطيع / **معقمّ:** مطهّر.

النص رقم 10:" قصة قرية". ورد فيه عنصر الشرح والإثراء

- **أتعرف على معاني المفردات**

نائية: بعيدة / **خيّم عليها سكون:** ملأها الصمت / **بدائية:** قديمة

عينّات من التربة: أجزاء من التربة / **حثيثة:** سريعة / **بلا كلّل:** بلا تعب.

أثري لغتي: هات مرادف كل كلمة من الكلمات التي تحتها خط:

جو مخيف– فضاء موحش– الطين الغليظ– أرض حيّة– صخرة ضخمة– مشهد مؤثر، أبهى

2– أبحث في القاموس عن مرادفات الكلمات الآتية، وأضعها في جمل:

وفيّ– وديع– أنقذ–ازداد– أعلم– كثيف–استمرّ– كافح– ساهم.

النص رقم 11: "قصة الحيتان الثلاثة ". تضّمنت عناصر:

- **أتعرّف على معاني المفردات:**

ألاسكا: منطقة في أمريكا الشّمالية يكثر فيها الثلج والجليد / **أدرك:** أحسّ / **متورّمة:** منتفخة

احتشد: اجتمع / **الصلب المسّلح:** الإسمنت المسلح الذي يستعمل في البناء/**قناة:** ممّر

- **أثري لغتي:** عوض الكلمات التي تحتها خط بكلمات مرادفة لها:

لمح الصيّاد شيئا غريبا / أدرك الصيّاد أن الحيتان وقعت في فخّ.

يبدو أنّ الحوتة فقدت طريقها / استمرّت المحاولات أياما عديدة.

النص رقم 12: "بين التمساح والطيور". وقد ورد فيه عنصري:

- **أتعرف على معاني المفردات**

ترصدان: تراقبان / **يتركونه لحاله:** يتركونه لوحده / **سيلتهمها:** سيأكلها بسرعة

لم يدر رأسه: لم يلتفت / **ينشرح:** يحس بالراحة

- **أتري لغتي:** أربط كل كلمة بما يناسبها:

- جبال– كثبان– محيط– طقس– أمواج– شواطئ–

– ذهبية– شامخة– هادئ– رملية– هائجة– ممطر.

النص رقم 13:"عاصمة بلادي الجزائر" اشتمل على عنصر:

– **أتعرّف على معاني المفردات (إثراء ملكة اللّغة)**

سفح جبل: أسفل جبل / **الهندسة العتيقة:** الهندسة القديمة / **شاهقة:** عالية جدا

بحر لازوردي: أزرق يميل إلى الأخضر / **فاتنة:** ساحرة / **بوارجها الحربية:** سفنها الحربية.

النص رقم 14:"من تقاليدنا"

– **أتعرف على معاني المفردات (إثراء ملكة اللّغة)**

من شيّم الجزائريين: من خصال الجزائريين / **حقب زمنية متعاقبة:** فترات متتابعة / **الأهقار:** جبل في جنوب الجزائر / **الأهازيج:** الأغاني الجماعية / **تقديسهم:** حبهم الشّديد / **تتبارى:** تتنافس / **التظاهرات الفلكلورية:** العروض والاحتفالات الشعبية.

النص رقم 15:"لوحات من صحراء بلادي"، فيه جانب من المعجم:

– **أتعرّف على معاني المفردات** (شرح الكلمات الصعبة الموجودة في النص).

يخيّم عليها الهدوء: ينتشر فيها الهدوء / **الكثبان الرملية:** جبال من الرمال / **صوت رخيم:** صوت جميل **أصبح في وسعنا:** أصبح في استطاعتنا / **يصمّ الآذان:** يفقدها السمع / **استغرق:** دام

– **أثري لغتي:** ابحث عن أضداد الكلمات الآتية:

الكثيفة– الواسعة– العتيق– النظيف

النّص رقم 16: سبانخ بالحمص؛ تضمن عناصر الشرح والإثراء

– **أتعرف على معاني المفردات:** من خلال شرح بعض الكلمات الصعبة الواردة في النص:

يقي أجسامنا: يحفظ أجسامنا / **مرض فقر الدم:** مرض يضعف الإنسان كثيرا / **يفتك بهم:** يهلكهم **طباخة ماهرة:** طباخة حاذقة / **مخترقة أنفه:** تصل أنفه بقوة / **يلتهم الطعام:** يأكل الطعام بسرعة

- **أثري لغتي:** اكتب على كراسك كل فعل مع الاسم الذي يناسبه:

يمضغ- يزدرد- يمشّ- يترشّف / العظم- القهوة- الخبز- الثّريد

النص رقم 17: "ابن سينا الطبيب الماهر"

أتعرف على معاني المفردات (التعامل مع القاموس)

بخاري: اسم مدينة في أوزبكستان/ **تسرّب:** دخل / **اقتحم:** دخل بقوة

الحمية: طريقة خاصة في الطعام/ **داؤك:** مرضك / **برئ من مرضه:** شُفي من مرضه.

أثري لغتي: أملأ الفراغ بالكلمة المناسبة:

طبيب الأسنان، البيطري، الطبيب الجراح، طبيب الأمراض.

. ... يعالج الحيوانات / .....يقلع الأضراس

. ... يجري العمليات الجراحية في العيادة / يعالج ... المريض المصاب بالربو

النص رقم 18: "رامي بطل السباحة والغطس"

أتعرف على معاني المفردات:

الألعاب الأولمبية: هي ألعاب تجرى كل أربع سنوات / **القرية الأولمبية:** المكان الذي تجري فيه الألعاب الأولمبية / **الأكثر رشاقة:** الأكثر خّفة وحيوية / **ثنى ظهره بمرونة:** ثنى ظهره بلطف **الرّذاذ:** قطرات الماء الرقيقة / **يسبح بطريقة الفراشة:** يحرّك يديه كما تحرّك الفراشة جناحيها.

أثري لغتي: هات مشتقات الأفعال الآتية:

غطس- سبح- رقص- شاهد- درّب- لعب- فاز

2- اشطب الكلمة الدخيلة في كل مجموعة:

لعب- ملعب- بلع- يلعب- لاعب- العب/ عالج- يعالج- جعل- معالجة- عالج- معالج

درّب- مدرّب- يدرّب- برّد- درب- مدّرب.

النص رقم 19: "كوكب الأرض"

أتعرف على معاني المفردات (شرح المفردات الصعبة)

ثابتة الحجم: ثابتة الشكل / **يستدير:** يصبح كالدائرة / **كوكبا مميّزا:** كوكبا مختلفا

الواقي: الحامي / **أصابه خلل:** أصابه ضرر / **المغناطيس:** الذي يجذب بقوّة.

أثري لغتي: هات مفردة كل كلمة من الكلمات الآتية:

سطوح– أنوار– أيّام– حدائق– فصول– ألوان– أجواء– نوافذ– أمراض– أسماك.

النص رقم (20): "الأقمار الاصطناعية".

أتعرف على معاني المفردات:

يتجاذبون أطراف الحديث: يتحدثون فيما بينهم/ **تختلف في حجمها:** تختلف في كبرها/ **مجال:** ميدان/ **المحطات الأرضية:** أجهزة تستقبل ما ترسله الأقمار الاصطناعية / **لتبثّها:** لترسلها

النص رقم 21: "إسحاق نيوتن والأرض"

أتعرّف على معاني المفردات:(إثراء ملكة اللّغة)

اعتنت به: اهتمت به / **الألعاب الآلية:** الألعاب التي تستعمل فيها الآلات كالمناشير

مروحية هوائية: ألواح طويلة يحرّكها الريح حركة دائرية / **الوباء:** المرض الخطير الذي ينتشر بسرعة/ **توالت:** تتابعت / **قوة مغناطيسية:** قوة تجذب الأشياء إليها.

النص رقم 22: "حفلات عرس"

أتعرّف على معاني المفردات: (إثراء ملكة اللّغة)

جوق الموسيقى: الفرقة الموسيقية / **حفّ به:** أحاط به / **متواصلة:** متتابعة / **اغتباطهنّ:** سرورهنّ

تصدر العروس: توضع العروس في وسط المجلس/ **إكليل:** تاج يوضع على رأس العروس

انسدل المنديل: نزل على وجه العروس

النص رقم 23: "في مهرجان الزهور"

أتعرّف على معاني المفردات :

شكلّت لجنة: وضعت لجنة /**صدحت الموسيقى:** بدأت الموسيقى عالية /**أبهرهم:** أعجبهم وأدهشهم

الفرح العارم: الفرح الكبير / **الحشود:** جموع الناس / **على صفحة الماء:** على سطح الماء

أثري لغتي: ابحث في القاموس عن معنى الكلمات الآتية:

رفق– معرض– خجل– مشهد– أدهش.

النص رقم 24: مسرح عرائس الجراجوز

أتعرّف على معاني المفردات:(إثراء ملكة اللّغة)

عرائس الجراجوز: دمى تصنع للقيام بعروض مسرحية/**يخصّصون دمية:** يجعلون دمية لكل حكاية

هيئة: شكل / **ارتداء قفاز:** لبس قفاز / **ستار أبيض:** غطاء أبيض/ **يثير الضحك:** يشيب الضحك

يولد الإعجاب: يعجب / **يمضون الساعات:** يقضون الساعات

النص رقم 25: "النفخ في الزجاج"

أتعرف على معاني المفردات:

تندثر: تذهب وتزول / **نادرين:** قليلين جدا / **حجر ناري:** حجر يتحمّل الحرارة الشديدة

ماسورة: قطعة مجوّفة من الحديد مفتوحة الطرفين / **يلتفّ:** يجتمع

أثري لغتي: هات أصل هذه الكلمات وابحث عن معناها في القاموس:

*حرفة– عمل– صناعة– ابتكار– إتقان– نفخ– قطع– تدريب– هرس.

النص رقم 26: "تبتدعان من التراب صورا"

أتعرّف على معاني المفردات:

شظايا: قطع / **تجلبانه:** تأتيان به / **يستدير:** يصبح له شكل دائرة / **تغمس أصابعها:** تضعها في الطين المبلّل / **وحل مائع:** طين مبلّل بالماء / **حركات لولبية:** حركات حلزونية / **تطفر:** تخرج

أثري لغتي: صل بين كل كلمة ومرادفها فيما يأتي:

*القلال– القدور– الطين– الفرن– زخرف– صنع.

*الكانون– الوحل– زيّن– أبدع– المطاهي– الجرّات.

النص رقم 27: "كريستوف كولومبس مكتشف أمريكا"

أتعرف على معاني المفردات:

كان مولعًا بالأسفار: كان يحبّ الأسفار كثيرا/ **يستميل الملكة:** يجعلها تقبل مساعدته/**الجزع:** الخوف والحزن / **ركدت الريح:** توقفت / **أيقنوا:** تأكّدوا / **البشرة النحاسية:** لونها كلون النحاس.

أثري لغتي: (التعامل مع القاموس) – صل كل كلمة بمرادفها:

*البرّ – البحّارة– الغنائم– القبطان– القلق– الرّحيل– العزيمة– السّاحل– يهدّئ.

*الأموال– الإرادة– الأرض– الجزع– الشّاطئ– يُطمئن– الملاحون– القائد– السّفر.

النص رقم 28: "مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج"

أتعرف على معاني المفردات:

درب صغير: طريق صغير / **اجتاز:** عبر / **آن وقت الرحيل:** حان وقت الرحيل

بُهر بجمالها: أُعجب كثيرا بجمالها/ **لبّى:** قال: "لبيك اللّهم لبيك" / **طاف:** دار حول الكعبة

أثري لغتي: صل كل كلمة بمرادفها:

* العجائب– بلغ– الرّحالة– غادر– الكعبة المشرّفة– مسقط رأسه، بُهر.

* المسافرون– بلده– الغرائب– أُعجب– ترك– بيت الله الحرام– وصل.

2– أربط كل عبارة بما يناسبها في المعنى:

*البحّار المغامر– المرسى– الرّحالة– الأهالي– اليابسة– الرّاكدة– المركب– أمريكا– الزوبعة.

*المسافرون– السفينة، البرّ، القبطان الجريء، الهادئة، الميناء، السّكان، العاصفة، القارة الجديدة.

أهم الملاحظات التي سجلناها:

* يتضمن كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي عّدة مستويات لغوية؛ من بينها المستوى المعجمي. فلقد لاحظنا ورود عنصري: أتعرّف على معاني المفردات وإثراء اللغة في الكتاب، وهذا سعيًا للوقوف عند الكلمات الصعبة من خلال التعامل مع القاموس، والتدريب على البحث فيه من أجل اكتساب وإثراء اللّغة.

* إنّ محتوى الكتاب يتوزّع على شكل محاور ووحدات؛ فكل محور فيه وحدة، وكل وحدة تحتوي على نصين أو ثلاثة نصوص. وفي كل نص نعثر على الجانب المعجمي من خلال شرح المفردات التي يصعب على التلاميذ استيعابها، وكذا مساعدتهم على فهم وإدراك المغزى والمعنى الحقيقي للنص. إضافةً إلى الشّرح فيه جانب من استعمال القاموس من خلال إثراء اللّغة عن طريق التمارين والواجبات مثل: اربط بين الكلمات التي لها نفس المعنى، هات مرادف هذه الكلمات، ابحث في قاموسك عن شرح الكلمات الآتية ... إلخ. فهنا نلاحظ أنّ الذين قاموا بإعداد الكتاب أخذوا في الاعتبار لغة التلميذ؛ فعملوا على تنميتها من خلال توجيهه إلى استعمال القاموس، والبحث عن الترادف، وكذا توظيف الكلمات في جمل قصد ترسيخ ما تعلمه في نصوص القراءة.

* تبيّن لنا من خلال اطلاعنا على كتاب اللّغة؛ أنّ منهجية تحليل النص تعتمد كثيرًا على التلميذ أي التعلم الذاتي، والسّعي لتحقيق الكفاءات بتوجيه من المعلم. على أن يكون التلميذ مسيّر العملية التعلمية؛ حيث إنّ الأسئلة التي ترافق كل نص جاءت على صيغة فعل مضارع للضمير أنا والمقصود به التلميذ مثل: أتحاور مع النّص، أتعرّف على معاني المفردات، أفهم النّص، أعبّر، ألاحظ، أتذكر، أتدرّب، أثري لغتي، أراجع؛ فكل هذه العبارات تدّل على أنّ التلميذ هو من يقوم

بتحليل النّص ومحاولة فهم مضمونه والإجابة على تساؤلاته. فهو محور العملية التعلمية، وعنصر فاعل وناشط فيها، يساهم في إنجاحها من خلال إدماج مكتسباته القبلية. وكذا التعامل مع وضعية المشكلة قصد اكتساب الكفاءة وهو هدف المقاربة بالكفاءات، فهي منهاج يدعّم التلميذ في اكتسابه وتعلمه؛ وذلك من خلال السندات والتعليمات، فلا تقدّم له المعرفة جاهزة بل هو من يسعى للحصول عليها، إضافةً إلى تعويده على البحث والاعتماد على نفسه في حل وضعيات مشكلة قد تصادفه. أي؛ تربط التلميذ بالحياة العملية وتساعده على التكيّف مع الواقع، فمن خلال هذا المنهج الجديد يتعلم التلميذ أنّ لكل مشكلة حل.

* يحتوي الكتاب على ثمانية وعشرين (28) نصًا، ولقد ورد شرح مائة وأربعة ستين(164) كلمة؛ حتّى يفهم التلاميذ معنى النصوص ويتفاعلون في مناقشتها. لكن لاحظنا أنّ هناك بعض المفردات الصعبة في بعض النصوص لم يرد شرحها داخل الكتاب مثل: نص "النمل والصرصور" (المروج، يدخّر)، "فوكس والحماية المدنية" (خافتا، الشظايا)، "حارس الليل والغزال" (غائرة، مكتوفي الأيدي، كومة)، "قصة الحيتان الثلاثة" (تشّق، هتف الجميع، وقعت في فخ)، "بين التمساح والطيور" (الحراشف، تنطّ، تلتقط ما علق)، "عاصمة بلادي الجزائر" (يحتضنها الخليج، ضيّقة الأنهج، شديدة الالتواء، يرتادها السّكان، مكتظة، يطبعها)،"من تقاليدنا" (التكافل، حلقات الذكر والابتهال، يتغنّى)، "في مهرجان الزهور"(موكب الزهور، شهق الناس، ألهب أكفّهم)، "مسرح عرائس الجراجوز" (حركات بهلوانية، ساكتة). هذه بعض النماذج من المفردات الصعبة التي صادفها التلاميذ في قراءة النصوص، ولعلّ هذه المفردات عرقلت فهمهم المغزى من النصوص الواردة في الكتاب. ومن جهة أخرى فإنّنا لاحظنا أنّ بعض النصوص لا تفيد التلميذ في المرحلة الابتدائية منها نص في مهرجان الزهور، مسرح عرائس الجراجوز، فهذين النصين مثلا يتوفران على الكثير من

المصطلحات المبهمة لا تتناسب التلميذ في السنة الخامسة ابتدائي، وهو رأي المعلمين عبروا عنه في الاستبيان الموجه إليهم وكذا المقابلة التي أجريناها معهم.

* يتغاضى بعض المعلمين في توجيه تلاميذهم إلى التعامل مع القاموس، رغم ورود أسئلة حول استعمال القاموس لشرح المفردات والتعرّف على معناها ومرادفها، لكن لاحظنا تجاهل البعض منهم هذه الواجبات؛ فيكتفون بالشّرح الوارد في الكتاب المدرسي. ولكن كما رأينا أنّ الكتاب لم يتوقف عند كل الكلمات الصعبة بل هناك عدّة مفردات تحتاج إلى التذليل. وفي المقابل يحرص الكثير من المعلمين– لاسيما الذين لديهم الخبرة في التعليم– على الوقوف عند التمارين المتعلقة بإثراء اللغة خاصة التي توجّه التلاميذ إلى التعامل مع القاموس؛ لاكتساب رصيد لغوي يعتمد عليه في الوضعيات الإدماجية. فعند نهاية أيّ وحدة في الكتاب يقترح على التلاميذ مجموعة من التمرينات من بينها؛ تمارين حول التدرّب على استعمال اللّغة وتوظيفها، من خلال وضع الكلمات في مكانها المناسب حسب معناها في السيّاق، وكذا الربط بين المفردات التي تحمل المعنى نفسه.

* يمكن القول إنّ كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي يعين التلاميذ في تنمية ملكتهم؛ وذلك لكونه يتضمّن جوانب هامة من النحو والصّرف والمعجم. فكما لاحظنا فلقد اعتنى المؤلفون بالجانب المعجمي عناية كبيرة ؛بتوجيه التلاميذ إلى التعامل مع القاموس، من خلال الأسئلة مثل: عجز صديقك عن استعمال القاموس ساعده، ابحث في قاموسك الصغير ... إلخ. فهذه الأسئلة تشّجع التلاميذ على اكتساب ثقافة استعمال القاموس من جهة، وكذا اكتساب ثقافة القراءة والمطالعة من جهة أخرى. فرغم العيوب التي جاءت في بعض النصوص، لكن يبقى مصدرًا أساسيًا وسند دائم للتلميذ؛ فالقصص الواردة داخل النصوص تثقفه وتمتعه، وتثري معارفه ومكتسباته من خلال القيّم التي يقدّمها له. فالنصوص متنوعة بين التسلية (مثل النملة والصرصور، رسالة سلام)، التثقيفية (ابن سينا الطبيب الماهر، رحلة ابن بطوطة، كريستوف كولومبس مكتشف أمريكا).

* إنّ لكتاب اللّغة العربية أهمية كبيرة في تطوير المستوى اللّغوي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، فلا يمكن الاستغناء عنه؛ لأنه من الوسائل التي يستند عليها المعلم في تقديمه للأنشطة التعليمية، وهو من المصادر الهامة للتلميذ حيث يستقي منه معارفه ويكتسب كفاءاته.

*يتمكّن المتعلم من خلال الكتاب؛ من قراءة النصوص قراءة مسترسلة تبرز مهاراته بانسجام، كما يتمّكن من تلخيص ما يقرأه، وتحويل ما يفهمه في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه، ويشاهده في محيطه. إضافةً إلى تمكّنه من توظيف التراكيب المفيدة، والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره ومواقفه؛ من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده. ومن جهة أخرى يكون المتعلم قادرًا على التعرّف على وظيفة القواعد اللّغوية النحوية والصرفية والإملائية، في تركيب الجمل وحسن استعمالها؛ وبالتالي يتمكّن من تطوير قدراته اللّغوية.

ثالثًا: أهمية كتاب اللّغة العربية للسنة الثانية متوسط

يعتبر كتاب اللّغة وسيلة تعليمية هامة، قام بإعداده وزارة التربية الوطنية تحت إشراف "بدر الدين تدريدي". وطبعته الأولى كانت في (2007– 2008). من منشورات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر. حجمه كبير نوعا ما حيث يوجد فيه 287 صفحة.

مضمونه: يتضمّن الكتاب مقدّمة استهلّ بها المؤلفون، مع تحديد الأساس الذي صُمّم من أجله ألاّ وهو الكفاءات التي يراد بعثها وتنميتها لدى التلميذ في السنة الثانية متوسط. وكذا التركيز على مبدأ التواصل المبني على التعبير الشفوي والكتابي. كما حدّد المؤلفون الهدف من وضع هذا الكتاب؛ هو إدخال التحسينات الضرورية لتعليم اللّغة العربية، إضافة إلى دفع التلاميذ وفق المنظور البنائي إلى الملاحظة البناءة، والممارسة الفعلية وحل المشكلات التي تصادفهم. وبهذا يستطيع المتعلم بشكل عام أن يقوم بالتحصيل اللّغوي والمعرفي بمفرده معتمدًا على نفسه؛ شرط أن يتولّى المعلم مسؤولية توجيهه وإرشاده بالنصائح.

كما ذكر المؤلفون في مقدّمة الكتاب؛ توزيع مادة الكتاب على وحدات وفصول تحدّد حسب تقسيم السنة الدراسية، وحسب مقرّر المنهاج التربوي. ونجد في الصفحة الثانية من الكتاب تحديدًا للأنشطة التي يتضّمنها، مع تحديد ممّيزات كل نشّاط حيث نجد:

1- ملف المطالعة الموجهة: يتضّمن نص للمطالعة حيث يحّدد عنوان النّص؛ مرفقا بصورة تعبّر عن مضمون النص وتوضّحه وتسهل فهمه. كما ترافقه أسئلة حول فهم النص، وشرح لبعض المفردات الصعبة. والهدف من ملف المطالعة هو مساعدة المتعلم في تنمية استقلاليته، وتحضير حصص التعبير الشفوي.

2- نشاط التعبير الكتابي: يتضّمن تمهيدًا لموضوع التعبير، ونماذج تساعد على الاستيعاب الجيّد، والقدرة على الاقتباس والاقتداء؛ فالتعبير نشاط يعتمد على الممارسة الفعلية، وينطلق من تحليل موضوع معيّن نحو تركيب جمل تشكّل فقرات تعالج الموضع من زوايا محدّدة.

3- القراءة ودراسة النص: يتضّمن هذا النشاط نصوصًا للقراءة ثم الدراسة بحيث؛ يسمح بدراسة اللّغة ومعرفة أسرارها فضلاً عن التحصيل المعرفي المتنوع. ويشتمل النص على تمهيد يساعد على الدخول في النّص، وكذا شرح المفردات الصعبة على الهامش، والتي بدورها تساعد على الإدراك الفوري لمعاني النص. كما يرافق النص صورة توضّيحية ومجموعة أسئلة؛ تساعد على فهم فحوى النص والمغزى منه. ويحدّد المؤلفون في بداية الكتاب محتوياته حيث نجد:

* **الوحدات:** يتضّمن الكتاب أربعة وعشرون(24) وحدة متنوعة؛ حيث نجد فيها مواضيع مختلفة تتعلّق ب: العجائب والغرائب، من أعلام الإسلام، الأساطير، من دلائل عظمة اللهو وحدانيته، الكوارث الكبرى، المسرح، الشجرة والغابة، غزو الفضاء، التاريخ، الأمن الغذائي، الحكاية، المخدّرات، مخاطر تهدّد البشرية، الحيوانات المهدّدة بالانقراض، الوطن، المغامرة والبطولة، البحث العلمي، الديمقراطية، الفنون، السيّاحة في الجزائر، المثل والخرافة، المجتمع، التواصل. فالمواضيع

متنوعة تثري معارف المتعلم في مختلف المجالات، فيكتسب قيّم عديدة تجمع بين العلمية، التاريخية، الاجتماعية الثقافية، الدينية، والوطنية.

* **القراءة ودراسة النص:** تقترح مجموعة من النصوص بحيث أن كل نص ينتمي إلى وحدة يعمل على تحقيق الأهداف المسطرة للوحدات، وهي نصوص متنوعة بتنوع محاور الوحدات.

* **قواعد اللغة:** هي عبارة عن دروس وطيفية تقدّم للمتعلم أساسيات اللّغة. تعمل على تنمية قدراته اللّغوية وتعرّفه على خصائص اللّغة العربية.

* **المطالعة الموجهة:** تتضّمن نصوصًا متنوعة للمطالعة، وهي نصوص هادفة تضمن للمتعلم اكتساب قيّم عديدة. كما تشّجع المتعلمين على القراءة المستمرّة الهادفة.

* **التعبير الكتابي:** نشاط موجود في كل وحدة، يعمل على تنمية مهارة المتعلم في التعبير، وتوظيف المكتسبات وترسيخها. وكذا التدريب على التحدث بكل طلاقة من خلال الخوض في مواضيع مختلفة بحيث؛ يستطيع المتعلم من خلال هذا النشاط اكتساب كفاءة في التحليل والتركيب والاقتباس والاقتداء.

نجد في بداية كل وحدة رقمها وعنوانها، والأهداف المنتظر تحقيقها. وكذلك صورة مرافقة ليتعرّف المتعلم على الوحدة التي هو بصدد دراستها. وهذا ينطبق على كل الوحدات الموجودة في الكتاب؛ فقبل الشّروع في الدخول إلى الوحدة، يتوقف المتعلم- بتوجيه من المعلم- عند عنوان الوحدة، رقمها، أهدافها، والصورة التي تقدّم له فكرة عن المواضيع التي سيتناولها في هذه الوحدة. بعد كل وحدة نجد نص معيّن معنون، مرفقا بصورة تساعد على فهم النص، وأسئلة تساعده على الفهم ومناقشة أفكار النص تندرج تحت عنصر فهم النص، وملكة اللغة. وقد نجد في كل نص أو نصين فقرة للقراءة والدراسة، وتعتمد هذه النصوص على أسئلة الفهم واللغة.

إضافةً إلى النصوص تتضّمن كل وحدة ملفا للمطالعة الموجّهة، يدرسه المتعلم لوحده أو مع أحد زملائه وذلك؛ بغية تنمية زادّه اللّغوي والمعرفي من جهة، وأن يحضّر نفسه لحصة التعبير الشفهي من جهة أخرى حيث؛ يقترن نص المطالعة بتعليمات حول شرح المفردات المبهمة من القاموس، والحرص على حفظ الكلمات المفاتيح من النص استعدادًا للعرض الشفوي بأسلوب المتعلم الخاص.

يقّدم في نهاية كل وحدة مشروعاً كتابيًا على شكل ملف للتعبير الكتابي؛ حيث يعتمد المتعلم على سند يقدّم له من الكتاب، فيحرص على استغلال هذا السّند من أجل تحرير نص التعبير عن الموضوع المطلوب.

في نهاية كل وحدة نجد تطبيق موجّه للمتعلم قصد توظيف ما اكتسبه من الوحدة. وفي بعض الوحدات وليس كلها نجد فقرات على شكل أبياتا شعرية تقترح على المتعلم ليحفظها، وأحيانا كثيرة يطلب منه استعمال القاموس لشّرح المفردات التي لا يدرك معناها.

تختم بعض الوحدات بمشروع يقترح على المتعلم لإنجازه؛ بحيث يحدّد له نص المشروع، والوسائل التي يستعين بها لإنجازه، وكذا يتمّ اقتراح كيفية تنظيم التلاميذ في أفواج. إضافةً إلى مناقشة المشروع، ومراحل إنجازه. ويهدف هذا المشروع إلى تشجيع العمل الجماعي، وتعويد التلاميذ على التعاون وتبادل الآراء فيما بينهم، والاستفادة من بعضهم. ولكن لقد عثرنا على خمس مشاريع فقط ضمن الكتاب؛ فرغم أهميته وفائدته لم يخصّص لكل وحدة مشروع بل في بعض الوحدات فقط. لعل هذا راجع لكون المشروع يستغرق وقتا للإنجاز وكذلك للعرض.

يحتوي كتاب اللّغة على مجموعة من الصّور التي ترافق كل النصوص، سواءً في القراءة أو المطالعة الموجهة، وكذلك في بداية كل وحدة. والهدف من الصوّر هو مساعدة المتعلم على الاحتكاك بمضمون النص وتقريبه أكثر إلى الذهن. إضافة إلى أن الصور والرّسوم الملونة تزيد من

جمال الكتاب وتجذب المتعلم وتؤثر فيه، كما تقرّب له المفاهيم؛ فتساهم في إثارة حماسة وتحرّك إلهامه وتزيد من إبداعه وخياله. ومن المعلوم أن التلميذ يميل إلى الألوان والرّسوم وتؤثر فيه فتترك انطباعا إيجابيًا في نفسه.

يقدم كتاب اللّغة العربية لتلاميذ السنة الثانية متوسط، مجموعة من المعارف والحقائق التي تتجسّد من خلال النصوص المقدّمة في الوحدات التعليمية حيث يتعلم المتعلم من خلالها:

. يتعرّف على نصوص من الغرائب والعجائب، فيتمكّن من تمييز النص السّردي عن الحوار.

. يطلّع على أعلام الإسلام من خلال نصوص القراءة والمطالعة، وبالتالي يتمكّن من تحرير نبذة عن عالم من الأعلام، ويكتب نصوصًا إخبارية.

. يطلّع على النصوص من الأسطورة، ويتعرّف على الحقل المفهومي، وحصر الألفاظ التي تنتمي إلى حقل ما في نص من النصوص.

. يطلّع على الكوارث الكبرى التي تحدث في العالم من خلال النصوص، ويتمكّن من استعمال المصطلحات المرتبطة بموضوعات المحور.

. يطلّع عن النص المسرحي ويتمكّن من تمييزه عن غيره من النصوص. ويتمكّن من تحويل النص السّردي إلى نص حواري.

. يتعرّف على معارف وحقائق حول غزو الفضاء؛ فيتمكّن من تحديد نصوص إخبارية تتعلق بالأحداث الغريبة. كما يحدّد مؤشرات الزمن في نص من النصوص.

. يطلّع على نصوص تروي أحداث الثورة الوطنية، فيتعرّف على أهم الشّخصيات والبطولات التي قادت الثورة وكافحت من أجل الوطن فبالتالي؛ يكتسب قيّم الاعتزاز، والافتخار، والانتماء إلى الوطن وحبه والتضحيّة من أجله.

. يتعرّف على مفهوم الأمن الغذائي من خلال النصوص، ويطلّع على الأطعمة التي يحتاجها الجسم ليضمن نموًا متكاملاً؛ فيكتسب قيّم حول أهمية الحفاظ على الصّحة.

. يطلّع على نصوص من نوع الحكاية، ليتمكّن من تحديد بنيتها. إضافةً إلى تمكينه من تأليف حكايات وفق منهجية صحيحة شرط أن يراعي المغزى منها.

. يتعرّف على أخطر آفة تهدّد الإنسان وهي المخدّرات. فمن خلال النصوص يدرك خطورة الإدمان عليها، وعواقبها الوخيمة وبالتالي؛ يكتسب قيّم مثل قيمة الحياة، الصحة، وكيفية الحفاظ عليها.

. يتعرّف على المخاطر التي تهدّد البشرية من خلال النصوص، ويطلّع على مميزّات النّص العلمي ويميّز بينه وبين النصوص الأخرى. كما يتمكّن من حصر الكلمات ذات الأصل العربي في نص من النصوص.

. يتعرّف على الحيوانات المهدّدة بالانقراض، فيتعلم كيف يصف حيوان وإلى أيّ فصيلة ينتمي. فمن خلال النّصوص يتمكّن من تمييز المصطلح عن المفردة اللّغوية، كما يدرك أهمية المحافظة على الثروة الحيوانية.

. يتعرّف على تاريخ وطنه، ويطلّع على نصوص توضّح له معنى الهويّة الوطنية؛ فيتعلم من خلالها ضرورة الاعتزاز بالوطن. كما يتمكّن من تمييز النص التاريخي عن أنماط النصوص الأخرى.

. يتعرّف على أحداث من التاريخ من خلال المغامرة والبطولة، فيتعلم كيف يسجل حدث ذو طابع تاريخي كتابيًا. كما يتمكّن من تحديد المؤشرات الدالة على الكاتب والمخاطب في نص من النصوص.

. يتعرّف على بعض الحضارات التاريخية التي كانت سائدة ثم بادت، ويطلّع على الآثار التاريخية الحضارية؛ فيدرك قيمتها وكيفية الحفاظ عليها من الاندثار.

. يطلّع على الاكتشافات العلمية من خلال النصوص، فيدرك قيمة البحث العلمي وفوائده على الإنسانية، ويتمكّن من كتابة نص إخباري عن حدث معيّن.

. يتعرّف على معنى الديمقراطية من خلال النصوص، ويتمكّن من تحديد عبارات الربط، وحصر ألفاظ تنتمي إلى حقل مفهومي لمصطلح الديمقراطية.

. يطلّع على نصوص تبيّن الحياة الفنية والثقافية؛ فيتفاعل إيجابيًا مع فنون كالسينما؛ فيكتسب قيّم الاعتزاز بالتراث الثقافي.

. يتعرّف من خلال النصوص على مناطق السيّاحة في الجزائر، وأهم الأماكن التي تجذب السيّاح؛ فيكتسب قيّم الاعتزاز بالجزائر وبتراثها المتنوع وجمال مدنها الخلاب.

. يتعرّف على بعض المثل والخرافات من خلال النصوص، فيتمكّن من تحديد مفهوم الخرافة، ويبيّن مغزى قصتها، ويكتسب طريقة سرد تجربة شخصية ووقائع خيالية.

. يطلّع على نصوص توضّح له أبرز القيّم الاجتماعية، فيتمكّن من التمييز بين القيمّ المحمودة والقيّم المذمومة. كما يدرك أهمية اختبار العقل والذكاء من أجل الاتصاف بالقيّم الحميدة في المجتمع.

. يتعرّف من خلال النصوص على مفهوم التواصل وأهميته في الحياة الاجتماعية، ويطلّع على أهم وظيفة للغة. ويتمكّن من تمييز الاستعمال الاصطلاحي عن الاستعمال اللّغوي.

1- مدى استجابة محتوى الكتاب مع متطلبات المقاربة بالكفاءات؟

المقاربة بالكفاءات منهاج حديث في الجزائر؛ حيث لجأت إليه عندما فشلت المقاربة بالأهداف في تحقيق التعلم المرغوب فيه، فهي تقوم أساسًا على مبدأ التلقين والمعرفة الجاهزة. وهذا هو الدّاعي الأساسي للتخلّي عنها في التعليم الجزائري؛ والانتقال إلى منهاج يعمل وفق مبدأ تحقيق

الكفاءات. بناءً على هذا يمكن القول أنّ كتاب اللّغة العربية للسنة الثانية متوسط تمّ إعداده لتفعيل ما جاءت به المقاربة بالكفاءات بحيث نجد:

. يتضّمن الكتاب مجموعة من الوحدات التعلمية (تحتوي كل وحدة على نصوص)؛ تحدّد كل وحدة الكفاءات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم في نهايتها مثلا: الوحدة الثانية (من أعلام الإسلام) تحدّد الكفاءات حيث جاء فيها؛ بالإضافة إلى التحصيل المعرفي واللّغوي يصبح المتعلم قادرًا على: تحرير نبذة عن عالم من الأعلام / تصريف المثال وتمييزه عن باقي الأفعال المعتلة / تحرير نص إخباري.

وهذا ينطبق على كل الوحدات الموجودة داخل الكتاب؛ ففي النظام القديم (الأهداف) تسّطر الأهداف في بداية كل درس. لكن في النظام الجديد (الكفاءات) تحدّد الكفاءات التي يكتسبها المتعلم في نهاية كل نشاط يتعلمه.

. تقوم المقاربة بالكفاءات على مبدأ التعلم الذاتي بحيث؛ يُعتبر المتعلم– في نظر هذه المقاربة – عنصر أساسي ومحور العملية التعليمية؛ فهو عضو يتفاعل ويشارك ويناقش، ويوظّف. وليس مجرد وعاء مستقبل للمعارف الجاهزة ويحفظها. يظهر ذلك في تاب اللغة من خلال جملة من التعليمات الموجهة إليه، بحيث تقدم له سندات (نصوص، صور، خرائط ...الخ) يعتمد عليها في الإجابة عن هذه التعليمات، فبعد أن كان التعلم هو حفظ للمعلومات التي يميلها المعلم أصبح التعلم عملية تحصيل واكتساب للكفاءات بحيث، يعتبر المتعلم هو مشير النشاط من خلال مناقشة لمعطيات النصوص وفهمها، يتفاعل إيجابيا مع المحتويات من أجل أن يحصل على المعرفة بنفسه بتوجيه من المعلم.

. يقدّم الكتاب المدرسي مجموعة من الوضعيات المشكلة؛ ففي كتاب اللّغة يتمّ تحليل النصوص اعتمادا على أسئلة حول فهم النص، ملكة اللغة، وقواعد اللغة، فالمتعلم في هذا النشاط يكتسب

معارف متنوعة في اللغة (الإملاء، النحو، الصرف)، يقوم باستثمارها وإدماجها لحل الوضعيات الدالة من خلال التمارين التي تقدم له. ففي نهاية كل نص يعمد المتعلم إلى توظيف ما اكتسبه في ذلك النص في التطبيقات مثل التعبير الكتابي.

. نجد في كتاب اللّغة (للسنة الثانية متوسط) خاصًا بالإدماج والتقييم التكويني حيث؛ يدمج المتعلم مكتسباته ويوظفها في وضعيات تتعلّق باللّغة والمفردات، وقواعد اللغة كما قد تتعلّق بالتعبير. إضافةً إلى نشاط الإدماج نجد مجموعة من المشاريع تقترح على المتعلمين للإنجاز، قصد استثمار ما اكتسبوه خلال الفصل أو الوحدة. وهذا ما يعطي الفرصة للمتعلم في إثبات نفسه وتطوير قدراته من خلال مبدأ التعلم الذاتي؛ حيث يتعود على الحصول على المعرفة بنفسه، وبالتالي يكتسب كفاءة مواجهة المشكلة والعمل على حلها.

. إنّ المقاربة بالكفاءات تسعى إلى ربط المتعلم بالحياة العملية حيث؛ تعمل على إكسابه كفاءات يتمّ تفعيلها عملياً في وضعيات مشكلة. وعلى هذا الأساس تمّ إعداد الكتب المدرسية حيث حدّدت الكفاءات والوسائل والسندات. كما اعتمدت على التعليمات (الأسئلة) من أجل اكتساب الكفاءات المحدّدة. كما لجأت إلى الوضعية المشكلة (التمارين) من أجل استغلال ما اكتسب، وإدماج الموارد (المفردات، الإملاء، القواعد) في حل الوضعيات وإنجاز المشاريع.

2- مدى استجابة محتوى الكتاب مع متطلبات المقاربة النصية؟

إنّ المقاربة النصية تعنى باستراتيجيات التعامل مع النص، وكيفية تحليله في إطار العملية التعليمية بحيث؛ يكون النّص محور العملية التعليمي؛ تقوم عليه الأنشطة الأخرى، فالنّص يدعّم الروافد الأخرى مثل المعجم، النحو، الإملاء.

. إذًا المقاربة النصيّة تتجسّد في كتاب اللغة (للسنة الثانية متوسط) حيث؛ يعتبر النّص بنية متكاملة تجمع بين عناصرها علاقات الترابط والاتسّاق. فالنّص في كتاب اللّغة العربية أساس تحليل الأنشطة الأخرى، فهو المنطلق لتحليل الأنشطة المقدّمة في الكتاب المدرسي.

. نجد في كتاب اللّغة مجموعة من النّصوص يتمّ تحليلها اعتمادًا على الأسئلة حول الفهم وذلك؛ بغية استيعاب محتواها والمغزى منها. وتأتي بعد النص الأنشطة الأخرى مثل: اللّغة والمفردات (الجانب المعجمي)، وكذا الإملاء حيث تقدّم أمثلة الظواهر الإملائية من النّص نفسه، وكذا القواعد تستمدّ أمثلتها من النّص؛ فهذه الروافد لا تتجزأ من النص فهي جزء منه تأتي؛ لدعم المتعلم في فهم اللّغة واكتساب معارف متنوعة تتعلق بالإملاء والقواعد. وبناءً على أهمية النّص في الكتاب وضرورة تحليله لتقديم الأنشطة الأخرى؛ ارتأينا أن نمثل بنّص من الكتاب بحيث يوضّح طريقة تجسيد المقاربة النصيةّ. لهذا قمنا باختيار نشاط القراءة من الوحدة التعليمية رقم 11 تتعلّق بنصوص موضوعها الحكاية. يتضّمن هذا النشاط مراحل متدرجة مترابطة:

* **وضعية انطلاق** (التمهيد للنّص لتكوين فكرة حول مضمونه)

* **فهم النص:** عنصر تتدرج فيه مجموعة من الأسئلة حول النص، تكون بعد قراءة المتعلم للنص. توجّه إلى المتعلم قصد تنشيطه وتفعيله مع النص، وهو جزء لا يتجزأ من نص القراءة لكونه يبرز أهمية النص والعناصر التي تتفاعل في تشكيلة كبنية متكاملة. نمثل من نص "في فروة قط" :

– أذكر اسم الشّخصية الرئيسية في هذه الحكاية الخيالية ثم أسماء الشخصيات الثانوية؟

– ما هو الحدث (الواقعة) الرئيسي في هذه الحكاية؟

– أذكر بعض الأحداث الثانوية الهامة؟

– هل رضي خالد بالوضع الذي أوصله الشيخ؟. لماذا؟

– ما هو الدرس أو العبرة الذي تستخلصه من هذه الحكاية؟

إنّ عنصر فهم النص يتمحور حول مضمون النص من أفكار وأحداث، ثم تأتي بعد هذا العنصر عناصر خارج إطار النّص أي؛ تتعلّق بجانب اللّغة تتجسّد في ملكة اللغة. وتشتمل على:

***ملكة اللغة** (خارج النص)

1- لغة ومفردات:

لاحظ: مزق التلميذ ثوبه / كان خالد يظنّ أنّ الكلب سيمزّقه (مثال مأخوذ من النص)

- ما المراد على وجه الدّقة ب **يمزّقه** الواردة في الجملة الثانية؟ أهو: يجرحه، يسيل دمه، يقطعه إلى قطع كما يمزّق الورق أو القماش؟

سرّ= فرح، **أجهد**= أتعب، **المغارة**= الكهف. فماذا يساوي كل من تعب، الهرب، يتعقّب، تبصّر، أوى، منفذ، ملّ؟

2- إملاء: لاحظ: أومأ خالد برأسه / **قرأ** في عينه

تذكر: تكتب الهمزة المتطرفة على الألف إذا كانت حركة ما قبلها فتحة.

3- قواعد اللغة (الحال)

- عد إلى النّص وتأمل الجملة المكتوبة بخط أحمر في الفقرة الأولى.

- إذا تأملت باقي الجمل المكتوبة بخط أحمر وجدت فيها كلمات أو عبارات؛ تبيّن حالة الفاعل أو المفعول فيه.

أحفظ: الحال اسم منصوب يأتي لبيان هيئة الفاعل أو المفعول به، أو أي اسم آخر مثل: تصيح الأم "مهددة". وقد يأتي الحال متعدّدا مثل: لكن الكلب بدا له ضخمًا مخيفًا مرعبًا.

* أنواع الحال: الحال كلمة مفردة مثل: كشر الكلب عن أنيابه **مهدّدًا**.

- الحال ج فعلية مثل: راح أخوه **يتعقبه يريد ضربه**.

- الحال جملة اسمية مثل: الكلب يتبعه **وهو يزمجر**

– الحال شبه جملة مثل: برز القمر **بين السّحاب**.

أعرب ما يلي: فانطلق كالبرق والكلب يتبعه وهو يزمجر.

انطلاقا من هذا النموذج تبيّن لنا أن النّص هو المنطلق الرئيسي لعرض المحتوى وتحليل الأنشطة المندرجة فيه؛ حيث تعتمد عليه باقي الأنشطة التي تعتبر من مستويات اللّغة (المعجم، الإملاء، النحو، الصرف). فكما لاحظنا فالعناصر التي جاءت بعد فهم النص اعتمدت على النّص نفسه، فجانب المفردات أخذ المثال من النص، وكذلك الإملاء والقواعد فكل أمثلتها مستقاة من النص.

وعليه يمكن القول أنّ ما ورد في كتاب اللّغة من نصوص؛ تستجيب في مضمونها لمبادئ المقاربة النصية؛ حيث يعدّ النص الأساس الذي تقوم عليه كل وحدة تعلمية، فمن خلاله تقدّم الروافد الأخرى. فأهمية المقاربة النصيّة في دمج الأنشطة وربطها؛ جعلت تحليل النصوص اللّسانية ينتقل من الجملة إلى النص وذلك لضبط اللّغة في إطار استعمالها، وكذا الكشف عن قواعدها. فانطلاقًا من نص واحد داخل الكتاب يتمكّن المتعلم من اكتساب كفاءات في أنشطة متنوعة على مستوى المفردات، الإملاء، القواعد. والتي تساعده في مواجهة الوضعيات التي تواجهه اعتمادًا على أشكال من الممارسة اللّغوية التي تقدمها الروافد المقترحة في الكتاب.

3– مدى تماشي محتوى الكتاب مع متطلّبات الراهن؟

يتضمّن الكتاب المدرسي معارف متنوعة. وكتاب اللّغة كذلك يحتوي على مجموعة من النصوص المتنوعة سواء للقراءة أو المطالعة؛ تقدّم للمتعلم حقائق تتعلّق بميادين شتى حيث نجد شيئًا من القصص الغريبة والعجيبة، والأساطير القديمة التي تحمل مغزى وقصص هادفة. ونصوص حول الدين الإسلامي، وأخرى عن التاريخ والحضارات، والوطن، وبعض من الفنون كالمسرح والسينما. كما نجد مواضيع تدور حول الصّحة وكيفية الحفاظ عليها من المخدّرات، وكذا

حقائق حول غزو الفضاء والبحث العلمي. فإذن محاور الكتاب شملت الميادين الاجتماعية والتاريخية، الثقافية، الدينية، الوطنية؛ فالمتعلم من خلال هذه النصوص يطلّع على أحداث التاريخ والحضارات، كما يتعرّف على ثورة وطنه، وأماكن السيّاحة في بلاده. كما يطلّع على مواضيع علاقة بمجريات الراهن مثل خطورة الأسلحة النووية، والعواقب الوخيمة للمخدرات، إضافةً إلى الحيوانات المهدّدة بالانقراض. وتعدّ النصوص الواردة في الكتاب مناسبة من الناحية المعرفية، لكن تنقص من الناحية اللّغوية؛ إذ تحتوي على مصطلحات وعبارات يصعب على التلميذ في المتوسطة إدراكها. كما أنّ هناك الكثير من المفردات داخل النصوص لم يرد شرحها، وهذا تبيّن لنا من خلال الاستبيان الموجّه إلى المعلمين، حيث أكدّوا أنّ بعض النصوص لا تخدم المتعلم فلا تضيف إلى رصيده شيئا؛ فلا تعينه في تحصيله اللّغوي والمعرفي. ومن هذه النصوص نذكر: "عودة أوديسيوس" و"إديث هاملتون"؛ حيث تحتوي على مصطلحات صعبة الإدراك، كما أنها تنتمي إلى الأسطورة القديمة لا تناسب المتعلم في العصر الحديث.

4- المعلومات اللّغوية المقدّمة في الكتاب المدرسي

يقدّم كتاب اللّغة للمتعلم مجموعة من المعارف تخصّ أهم مستويات اللّغة من نحو، وصرف، وإملاء، ومعجم؛ حيث يكتسب من خلال الكتاب أهم قواعد اللّغة وأهم مفرداتها وصّيغها. فلقد لخصنا هذه المعلومات في النقاط الآتية:

*** يكتسب في القواعد مجموعة من المعارف النحوية والصرفية:**

. يتعرّف على كيفية إسناد الفعل المضّعف في الماضي والمضارع (في حالات الرفع، النصب، الجزم، والأمر)، إلى ضمائر الرّفع المنفصلة مثل: أنت ردّدت، تردّ، لم ترّد، لن تردّ، رّد، اردّد.

. يطلّع على شكل المضارع والأمر مثل: قرب، يقرب، أقرب/ بعث، يبعث، ابعث.

. يتعرّف على الأفعال التي تتعدّى إلى مفعولين وإلى ثلاثة مفاعيل مثل: تمتصّ الجدور الماء والأملاح المعدنية / تطعم الأشجار بعض اللّبونات ثمارها.

. يطلّع على حالات نفي الفعل الماضي والفعل المضارع مثل: **ما عرف** القمر الحياة، **لا يرتبط** الحدث بعلاقة الإنسان بالإنسان.

. يتعلم كيف يسند الفعل المهموز إلى ضمائر الرفع المنفصلة في الماضي، المضارع والأمر مثل: أنت أمرت، تأمر، مر.

. يتعلم كيف يسند الفعل المثال في الماضي، والمضارع والأمر (في حالات النصب والجزم)، استنادًا إلى ضمائر الرفع المنفصلة مثل: أنت وجدت، تجدين، لم تجدي، لن تَجدي، جدي.

. يتعرّف على كيفية إسناد الفعل الأجوف في الماضي والمضارع، الأمر (في حالات الرفع، النصب، الجزم) إلى ضمائر الرفع المنفصلة مثل: أنتم خفتم، تخافون، لم تخافوا، لن تخافوا، خافوا.

. يتعلم كيف يسند الفعل الناقص في الماضي والمضارع، والأمر (في حالات الرفع، النصب، والجزم) إلى ضمائر الرفع المنفصلة مثل: أنت دعوت، تدعو، لم تدع، لن تدعُوا، أدعُ.

. يتعرف على المفعول المطلق مثل: انتصرت الثورة الجزائرية **انتصارًا**/ استشهد" زيغود يوسف" **استشهاد** الأبطال.

. يتعرّف على المفعول لأجله مثل: يوزع الإنسان الأرض **رجاء** الحصول على الطعام.

. يتعرّف على الحال وأنواعه مثل" كشر الكلب عن أنيابه مهدّدا (حال مفردة)، راح أخوه يتعقبه يريد ضربه (جملة فعلية)، برز القمر بين السّحاب (شبه جملة)، الكلب يتبعه وهو يزمجر (جملة اسمية).

. يتعرّف على التمييز وأنواعه وحكم إعرابه مثل: اشترى الفلاح رطلا **عسلا**، ولترا **حليبا**، ومترا **حريرا**، فجر الله الأرض **عيونا**.

. يتعرّف على المفعول فيه مثل: ظهرت أعراض المرض **مساء** / قبع الجنود **داخل** خنادقهم.

. يتعرّف على المفعول معه مثل: تخرج بنات آوى من حجورها **وغروب** الشمس.

. يطلّع على العدد الترتيبي (أنواعه، حكمه) مثل: وفي اليوم **الرابع** من القتال.

. يتعرّف على العدد والمعدود (1و2 ومن 3 إلى 10) مثل: رحلة التسّلق قد تستغرق **شهرا** كاملاً / خرج من رحم الأمة بطلان **اثنان**.

. يتعرّف على العدد والمعدود (11 و12 ومن 13 إلى 19) مثل: في القسم **أحد عشر** تلميذا، **وإحدى عشرة** تلميذة / حضر الندوة **اثنا عشر** مهندسا **واثنتا عشرة** مهندسة.

. يتعرّف على العدد والمعدود (العقود والأعداد المعطوفة) مثل: عمق الفُوهة **خمسة وثمانون** مترًا / في النص **خمسة وتسعون** كلمة.

. يتعرّف على الاسم الجامد (مثل: قرن، رحل، باب، شجرة، جزيرة)، والاسم المشتّق (مثل: مجتمع أُخذت من الاجتماع، سائد أُخذت من السيّادة).

. يطلّع على الأسماء المنقوصة، المقصورة، والممدودة وتثنيتها مثل: هو **راض** عنه (اسم منقوص)، فن زخرفي **مستوحى** من الطبيعة (اسم مقصور)، يخرج منها **بناءً** محكماً (اسم ممدود).

. يطلّع على كيفية جمع المنقوص والمقصور والممدود مثل: "الراعي–الراعون–الراعيات"، المنقوص: "مصطفى– مصطفون"، "عصا– عصوات" (المقصور)، بناء– بناءات، خضراء– خضروات، سماء– سموات (الممدود).

. يطلّع على اسم الفاعل ومبالغته وعمل اسم المفعول مثل: أجاز البدوي رجلاً **مهدّرًا** دمه (اسم مفعول)، ما لنا ولهذا **الآكل** العشب.

. يتعرّف على الصفة المشبهة باسم الفاعل مثل: السيّد **الكريم** المفضال **الحليم**، بلغ **الشّيخ** أقصى عمره.

. يتعرّف على مصادر الأفعال الثلاثية والرباعية، الخماسية، والسداسية مثل: فعالة، فعال، فعلان، فعال، فعيل، فُعله (مصادر الفعل الثلاثي)/ إفعال، تفعيل، فعال، مفاعلة، فعللة (مصادر الأفعال الرباعية). أمّا مصادر الأفعال الخماسية والسداسية تكون على ماضي كل منهما، مع كسر الحرف الثالث وزيادة ألف قبل آخره إذا كان مبدوء بهمزة.

*** يكتسب مجموعة من القواعد الإملائية:**

. يتعلم متى تُكتب الهمزة على الألف إذا وردت في بداية الاسم أو الفعل أو الحرف مثل: أشعب، أضرّ، أنا، رأى، امرأتي، رأس، فأمر.

. يطلّع على حالة كتابة الهمزة على النبرة مثل: لائقا، ملئت، بدمائه.

. يتعلم متى تكتب الهمزة المتطرفة على السّطر إذا سبقها حرف ساكن مثل: شيء، بدءً.

. يتعلم متى تكتب الهمزة المتطرفة على السّطر (ما قبلها حرف مدّ) مثل: الأوفياء، الشرفاء، أمراء.

. يتعلم متى تكتب الهمزة على الواو (إذا كان ما قبلها مضموما) مثل: امرؤ، لم يجرؤ.

. يتعلم متى تكتب الألف المقصورة ألفا مقصورة (ى) في الاسم الثلاثي (إذا كانت منقلبة عن ياء) مثل: الفتى، الفتيان.

. يتعلم أنّه، إذا شملت كلمة على حرف (الظاء) كتبت جميع الكلمات التي تنتمي إلى الاشتقاق نفسه بالظاء. وإذا اشتملت على (الضاد) كتبت بالضاد مثل: مظهر، ظهور، ظهر، ظاهرة/ خضرة اخضرار، أخضر، خضر.

. يتعلم أن، يكتب الألف في الثلاثي الناقص ممدودة، إذا كانت منقلبة عن واو، وتكتب مقصورة إذا كانت منقلبة عن ياء مثل: علا، يعلو، علو/ مضى، يمضي، مضي.

. يتعلم إذا نون الاسم المنقوص حذفت ياؤه لفظًا وخطًا في حالتي الرفع والجرّ مثل: **أراض** زراعية كثيرة/ حوّل الجفاف الأراضي الزراعية إلى **صحار**.

. يتعلم أنّ الهمزة المتطرفة تكتب على الألف إذا كانت حركة ما قبلها فتحة مثل: **أومأ** خالد برأسه.

. يتعلم أنّ الهمزة المتطرفة تكتب على السّطر إذا سبقتها حرف مدّ مثل: تدفع المخدرات إلى الموت **البطيء**/ يحلّ محله الشعور **بسوء** الحال/ يلجأ المّروجون إلى **إغراء** القُصر.

. يتعلم أنّ الهمزة المتطرفة المسبوقة بحرف تكتب على السّطر، إذا جاءت منونة بالفتح أضيف ألفا بعدها مثل: إنّ **جزءا** من مليون **جزء** من الغرام من هذه الجراثيم إذا استنشقها الإنسان أصابته بالجمرة الخبيثة.

. يتعلم أنّ الألف في الثلاثي الناقص تكتب مقصورة إذا كان أصلها ياء نقول: طويت طيًّا، ومضيت مضياً، مثل: **طوى** كفن الثلج فيما **مضى** مئات الرواد.

. يتعلم أنّ ألف الفعل الثلاثي الناقص تكتب ممدودة إذا كانت منقلبة عن واو مثل: **خلا** الملعب من اللاّعبين **خلوا** كاملا.

. يتعلم أنّ الهمزة المتوسطة تكتب على السّطر إذا كانت مسبوقة بألف أو واو المدّ مثل: لاءم، مروءة، من حق **المرء** أن يتساءل عن إمكان تكرار ذلك الحادث.

. يتعلم أنّ الهمزة تكتب– في بداية الكلمة–على الألف إذا كانت مفتوحة أو مضمومة، وتحته إذا كانت مكسورة مثل: نادى **الإسلام** بحقوق **الإنسان** قبل **إعلام** الأمم المتحدة **بأربعة** عشر قرنا.

. يتعلم أن" الهمزة تكتب على الواو إذا كانت ساكنة وقبلها ضمة مثل: هو راض عنه **ومؤمن** به.

. يتعلم متى تكتب الهمزة المتوسطة على النبرة (إذا كانت مكسورة وقبلها ألف أو فتحة)، مثل: التعبير من أهم **وظائف** اللغة، لا بدّ **حينئذ** أن يسلك طريقا يدعى القناة

*** يتعرّف المتعلم على ظواهر معجمية في مستوى المفردات:**

. يتعرف على معاني المفردات مثل: **جلبة** = صياح وصخب، **الفرج**= انكشاف الغم، **أغار**= هجم، **تمقت**= تكره، **أناة** = حلم ووقار.

. يستعمل المفردات في جمل من إنشائه مثل: الزنادقة، طفيلي، الالتحام.

. يحاول أن يأتي بمعنى العبارات مثل: لليث ملك القفار، لكن البحر هاج وماج، تتكّر في زيّ شحاذ، كانت تمقت كل واحد منهم.

. يتعرّف على الحقل المفهومي الذي تنتمي إليه الكلمات مثل: رأس، صدر، بطن تنتمي إلى حقل جسم الإنسان.

. يستعين بالقاموس لشّرح المفردات التي لا يدرك معناها مثل: الصفيحة، انتشال، تميد، الرّعب.

. يتعلم كيف يمّيز بين المصطلحات مثل: هزات ارتدادية، الصفيحة الإفريقية. والمفردات مثل: الرعب، انهيار

. يأتي بأضداد الكلمات مثل: السلف ضدّه الخلف، ينفع ضدّه يضّر (يتعرّف على التضاد)

. يتعرّف على معنى المصطلحات التي ترد في كل وحدة تعليمية مثل: الحيوانات الفقرية، الزواحف، التفاعلات، أوكسجين، القمر الصناعي، الفيضانات.

. يعوّض كل كلمة داخل الجملة بمرادف لها مثل: سُرّ سكان القرية بقدوم الربيع يعوّضه ب: **فرح** سكان القرية بقدوم الربيع.

. يتعرّف على مفهوم الترادف، فيتمكّن من وضع كل مرادف مناسب للكلمة مثل: أجهد مرادف أتعب، المغارة مرادفها الكهف.

. يأتي بمرادف الكلمات ثم يستعملها في جمل مثل: **فرّ** خالد مسرعا– **هرب** اللّص بسرعة.

. يتعرّف على بعض المصطلحات الأوروبية التي أدخلت إلى اللغة العربية على نحو الاقتراض اللغوي مثل: المكروبات، البيولوجية، بكتيريا، الفيروسات.

. يصنّف المفردات على حسب الحقل المفهومي مثل: العدوى، أعراض، فقدان المناعة المكتسبة تصنف ضمن الحقل المفهومي هو الصّحة / الجهاد، أغار، السّلاح، تصنف ضمن حقل الحرب.

. يتمكّن من إقامة الاختلاف بين المعنى اللّغوي للمفردة، ومعناها الاصطلاحي مثل: **التواصل:** الاجتماع والاتفاق (المعنى اللغوي)/**التواصل** هو تتبادل المعلومات والأفكار (المعنى الاصطلاحي).

خلاصة القول

يتمكّن المتعلم استنادا إلى ما يقدّمه كتاب اللّغة العربية من اكتساب معارف متنوعة في شتى المواضيع؛ فالنصوص المقترحة في الكتاب تثري الرّصيد المعرفي والثقافي للتلميذ. كما تعينه على تنمية مهاراته وقدراته الإدراكية والخيالية؛ فإلى جانب التثقيف والترفيه، يدعّم المتعلم لغويًا أيضا حيث، يكتسب معارف نحوية وصيّغ صرفية. وكذا ينمّي مهاراته في الإملاء والكتابة. إضافةً إلى تمكّنه من تكوين رّصيد مفرداتي يجمع بين مختلف الحقول المفهومية (الصّحة، عالم الحيوانات، المسرح، السيّاحة). فمن خلال النّصوص يستثمر مكتسباته ويدمج موارده لحل الأسئلة والواجبات؛ التي هي عبارة عن نشاط للتقييم والتكوين، من خلاله يقيّم التلميذ نفسه عن مدى اكتسابه للكفاءة المطلوبة من كل وحدة تعلمية.

رابعا: المستوى المعجمي في كتاب اللغة

تضّمن الكتاب نصوص عديدة تتنوّع مواضيعها، وقد شمل تحليلها عدّة عناصر مبنية على الأساس اللّغوي، والأساس غير لغوي (مضمون النص). ونقصد بالأساس اللّغوي كل الظواهر المتعلّقة بجانب المفردات، الإملاء، القواعد حيث، نجد في كل نص هذه الروافد، ولكن ما يهم هو مدى تركيز محتوى الكتاب على المستوى المعجمي؛ القائم على شرح وتوظيف المفردات، وكذا التعامل مع القاموس من أجل إثراء الرّصيد اللّغوي. وعليه فإنّنا سنتوقف عند كل العناصر الموجودة داخل الكتاب، التي تدعو إلى التعامل مع القاموس وتوظيفه.

الوحدة الأولى: "العجائب والغرائب". تتضّمن نصين للقراءة ودراسة النص، وكذلك نصين للمطالعة.

ولقد جاء عنصر **ملكة اللغة** (التعامل مع القاموس) بالشكل الآتي:

نص القراءة1: "أشعب"، فيه شرح للمفردات الصعبة:

جلبة: صياح وصخب / **الفرج:** انكشاف الغم / **الزنادقة:** (ج) زنديق، وهو من يخفي الكفر ويظهر الإيمان/ **قيدوا:** من قاد يقيد قيدا: جعل القيد في رجله /**الطفيلي:** الذي يأتي الوليمة ونحوها ولم يدع إليها. ويطلق أيضا على كل كائن يعيش على حساب ما هو حيّ من الحيوانات أو النباتات/ **استوفى:** أكمل وأتمّ

نص القراءة 2: "الحاكم بأعوانه". تضّمن شرحا للمفردات الصعبة من النص.

القفار: (ج) قفر؛ وهو الأرض لا ماء فيها ولا كلأ /**الضواري:** (ج) ضار؛ وهو الحيوان الذي يهاجم غيره فيفترسه/ **الرّعايا:** (ج) رعيّة، وهي عامة الناس عليهم راع / **قضى:** حكم وفصل / **عالي الأنظار:** بعيد النظر/ **البدار:** الإسراع. يقال: البدار البدار أي هلّموا إليّ وأسرعوا /**بطشي:** بأسي وفتكي/ **اقتداري:** قدرتي

فهم النص: ما المعنى الذي تحمله كلمة (طارت) في البين السابع.

نص المطالعة الموجهة 1: "من نوادر أشعب"

تضّمن هذا النص شرح المفردات الصعبة (قاموس):

غداة: ما بين الفجر وطلوع الشمس / **اللئام:** (ج) لئيم، الخسيس، الدنيء

يقفوا: يمنعوا / **أغار:** هجم / **دهم:** فجأ

.نص المطالعة 2:"الأب وابنه"

لم يظهر أيّ عنصر يشير إلى المفردات، أو القاموس في هذا النص، رغم أن موضوعه يقترن بمفردات صعبة الفهم مثل: يتربّع، التمرّد، يشوبها، تسحق، سُحقًا. فهذه بعض المفردات وردت في النص استصعب المتعلمون شرحها، فرغم أنها تحتاج إلى التذليل لكن لم يرد أي شرح لها.

الوحدة الثانية: "من أعلام الإسلام". تتضّمن نصا للقراءة والدراسة، وثلاثة نصوص للمطالعة الموجهة، ولقد اعتمدت هذه النصوص في التحليل على الجانب المعجمي:

نص القراءة 01: "القعقاع بن عمرو التميمي". تضمن شرح المفردات:

طرازا: نمطًا، الجيّد من كل شيء/ **الجهاد:** بذل الوسع والطاقة في محاربة شرور النفس وشهواتها، مقاتلة المعتادين الكفار/ **الجهاد باللّسان والكلمة:** الدعوة إلى الخير ، والنهي عن المنكر

الباع: مسافة بين الكفين إذا بُسط الذراعان. وذو الباع الطويل في القتال: ذو المقدرة والتجربة الكبيرة في القتال/ **الجاهلية:** الفترة الزمنية التي تسبق الإسلام/ **فحلاً:** متفوقا في صياغة الشعر/ **يصدقون أقوالهم بأعمالهم:** إذا قالوا نفعل كذا فعلوه/ **الالتحام:** الاشتباك والاختلاط. يقال التحم الجرح، التحم الجيشان / **ثغر:** (ج) ثُغُر، وهو البرج أو القلعة المحصنة على الحدود/ **سعد بن أبي وقاص:** أحد كبار الفاتحين، وبطل موقعه القادسية / **حمل:** هجم

لغة ومفردات (ملكة اللغة).

فارس اللّسان= المتفوّق في صياغة القول البليغ = الشاعر الفحل.

فارس السّنان= الماهر في استعمال الأسّنة (الرماح) = الماهر في فنون القتال .

نص المطالعة الموجهة01: 'عبد الرحمن بن عوف'

قاموس: (التعامل مع القاموس في شرح المفردات).

عريض الثراء: كثير المال، غنّي/**لم يبطره الغني:** لم يدهشه الغنى/**من أوصلهم للرحم:** من أشّدهم

المترفون: المتنعمون المقبلون على شهوات الدنيا وملاذها/ **مشغوفا:** محبًا ومولعًا.

التليّد: القديم / **أسخاهم:** أكرمهم/ **قضى:** حكم / **قرضه:** سلفه

نص المطالعة 02:"عمر يذيع إسلامه"

أنقل للحديث: أكثر نقلا للحديث / **العاص بن وائل السهمي:** والد عمر بن العاص فاتح مصر

غدا عليه: بكّر/ **صبأ:** ترك دين قومه ودان بآخر/ **مه:** اسم فعل أمر بمعنى أكف

بنو عديّ: قوم عمر/ **زجر:** منع

نص المطالعة 03: "لا للمحاباة"

قاموس: شرح للمفردات الصعبة الواردة في النص.

وجه نفعهما: طريقة نفعهما /**قدما المدينة:** وصلا إلى المدينة المنورة/ **مركزه:** مكانته وموقعه

تبتاعان: تشتريان/ **تؤديان:** تدفعان/ **يرضى:** يقبل / حاباهما: مال إليهما وفضلهما على غيرهما

الوحدة 03: "الأساطير". وتشمل على نص للقراءة والدراسة، ونصين للمطالعة.

نص القراءة 01: "عودة أوديسيوس". تضمن هذا النص جانبا من المعجم (شرح الكلمات)

طراودة: مدينة قديمة بآسيا الصغرى. يقال أنها صمدت أمام حصار إغريقي دام عشر سنوات. ولقد خلد اسم هذه المدينة المندثرة هوميروس (9 ق م) في إلياذته / **تهافت:** ازدحم.

يهيم: ينتقل. يقال: هام على وجهه، ذهب لا يدري أين يتوجّه/ أفظاظ:(ج) فظّ، وهو الرجل الغليظ السيئ العشرة/ **شرهين:** (ج) شرهّ شديد الحرص على الطعام والميل إليه/ **وقاحتهم:** قلّة حيائهم

تمقت: تكره/ **السأم:** الملل/ **تغزل:** تفتل الخيوط بالمغزل، وهنا تنسج/ **يصخبون:** تعلو أصواتهم

اللاذعة: المؤلمة، القارصة / **أناة:** حلم ووقار/ **التفوّه:** النطق/ **هرع:** مشى باضطراب وبسرعة

.نص المطالعة 01: "من الأساطير العربية"

قاموس: تذليل المفردات الصعبة

صادفه: لقيبه وقابله على غير موعد / **أسّلم نفسي لنفاذ أمره:** أضع نفسي لمضيّ قراره

لا محالة: لا ريب، لا شكّ / **يمسك الرمق:** يحفظ بقية الرّوح في الجسم/ **أقدمني:** أتى بي

رثى: رقّ ورحم / **نديم:** رفيق، مصاحب/ **الوفاء بالوعد:** إتمامه والمحافظة عليه / **نقضتُ:** ألغيت

صدر النهار: أول النّهار، يقال: صدر القوم: رئيسهم. وصدر الكتاب: أوّله.

ليس للملك على سبيل: ليس للملك حق/ **تأهّب:** استعدّ / **لاح:** بان، ظهر/ **السّماحة:** الليّن والكرم

نص المطالعة 02: "أسطورة من مشرق"

قاموس (التعامل مع القاموس لشرح المفردات الصعبة)

نحا: قصد / **المعجزة:** الأمر الخارق للعادة الذي يعجز الناس الإتيان بمثله/ **يجول:** يطوف ويتحرك

القدر: ما يقدّره الله نقول الأجل قضاء وقدر/ **أنكر نفسه:** لم يتعرّف على نفسه/ **بدا:** ظهر

استحال: تحوّل وتغيّر/**ريعان الشباب:** أول العهد بالشباب/**البنية:** بناء الجسم /**استقرّ:** ثبت وسكن

* نشاط الإدماج والتقييم التكويني

لغة ومفردات: استعمل المفردات الآتية في جمل من إنشائك:

طفيلي، الجاهلية، يهزم، حمل، هاجر، قضى، قرص، يهيم، هاج، يغزل، هرع، مضرج، الوفاء.

– هات معنى كل عبارة مما يأتي:

للّيث ملك القفار/ أغار على أكلهم/ لم يكن قوالًا دون أن يكون فعالاً

لكن البحر هاج وماج / كانت تمقت كل واحد منهم / تنكرّ زيّ شحّاذ

الوحدة الرابعة: "من دلائل عظمة الله ووحدانيته". ورد نص للقراءة والدراسة، ونصين للمطالعة

نص القراءة 01:"التماثل":

* شرح المفردات (التعامل مع القاموس)

التماثل: التعادل في تناظر وتناسب / **الجرذان:** الفئران الكبيرة / **الخلق:** المخلوقون والمخلوقات

الخَلق: الإبداع على غير مثال سابق/ **يشقّ:** يقسّم ويفرّق /انطوى: اشتمل/ **عضل:** (ج) عضلة.

الحيوانات الفقرية: الحيوانات التي لها هيكل عظمي، وهي اللّبونات (الثّدييات)، الأسماك والطيور والزواحف، والضّفدعيات / **اللبّونات:** حيوانات فقرية ترضع إناثها صغارها، وتتميّز بحرارة أجسامها القارة، وبوجود شعر يكسو جلودها. الحصان والدلفين والخفاش لبونات/ **الحيوانات الرخوة:** حيوانات ذات أجسام رخوة يحميها صدف، وتعيش في الماء أو في الأماكن الرطبة.

* **لغة ومفردات** (ملكة اللغة)

استخرج من النص الألفاظ التي تنتمي إلى الحقل المفهومي لجسم الإنسان مثل: رأس، صدر...

نص للمطالعة الموجهة 01: "النبات"

* **قاموس** (التعامل مع القاموس لتذليل المفردات)

كيماوية: نسبة إلى الكيمياء، وهي العلم الذي يدرس العناصر التي تكون المادة، والكيفية التي تتلاحم بها هذه العناصر، لتشكيل أجسام مركبة / **خليّة:** مركب زلالي ذو حياة ذاتية تتألف منه تتألف الأنسجة/ **تنبثق:** تنبعث/ **التفاعلات:** التأثيرات المتبادلة/ **توافق:** انسجام / **الراقية:** المتطورة/ **التركيب الضوئي:** ظاهرة تقوم النباتات بواسطتها- وبفضل اليخضور- بإنتاج طعامها عن طريق امتصاص أكسيد الكربون الموجود في الهواء وطرح الأوكسجين/ **المؤثرات الخارجية:** الأشياء التي تؤثر في النباتات ممّا هو خارج النبات من حرارة وبرودة وضوء/ **وراثة:** انتقال صفات الآباء إلى أبنائهم وسلالاتهم، في الحيوان والنبات وفقا لنظام خاص.

نص المطالعة 02: "القمر"

***قاموس** (شرح المفردات الصعبة الواردة في النص)

الرّهيف: الدقيق / **الدروب:** الطرق/ **غبار الطلع:** الغبار الذي تطلقه الأزهار والذي يسمح بالتكاثر.

المدّ والجزر: المدّ هو ارتفاع ماء البحر وامتداده إلى البّر، والجزر هو انسحابه قليلا عن الشطآن.

متجانس: متماثل / **الصدفة:** الاتفاق والمصادفة

نص للمطالعة والحفظ: "ولدي". استعن بالقاموس لشرح المفردات التي لا تدرك معناها؟.

الوحدة الخامسة: "الكوارث الكبرى". تحتوي على نصين للقراءة، وثلاث نصوص للمطالعة الموجهة

نص القراءة 01: "الزلزال"

*** شرح المفردات** (التعامل مع القاموس)

عناء: تعب / **الصفيحة الإفريقية:** القشرة الإفريقية التي تضمّ إفريقيا / **انتابهم:** أصابهم ونزل بهم

ذهلوا: غابوا عن رشدهم / **هنيهات:** لحظات / **تعجّ:** تمتلئ/ **عزاء:** صبر/ **تميد:** تتحرك

كهولا: من كانوا بين الأربعين والستين/ **نفر:** ذهب مسرعا/ **هزات ارتدادية:** هزات تعقب الزلزال

***ملكة اللغة** (لغة ومفردات)

– استعمل المفردات الآتية في جمل من إنشائك، ثم حاول بعد ذلك أن تستعمل مقابل كل مفردة أو عبارة مرادفا لها: الصفيحة الإفريقية– مركز الزلزال–هزّات ارتدادية– – تميد– الرعب– انتشال؟

– استخرج من النص كل الكلمات التي تنتمي إلى حقل مفهومي هو البناء

نص القراءة02: "يا سيل قف" (عبارة عن أبيات شعرية للشاعر مفدي زكريا)

***قاموس:** (التعامل مع القاموس لشرح المفردات الصعبة من النص الشعري)

أقلعي: أمسكي عن المطر/**أكبادا يرثى لها:** أطفالا يثرون الرحمة وترقّ لهم القلوب

رفقا: أيا أرفق رفقا: ألطف بها ولينها / **بهذي:** بهذه، بُدلت الهاء ياء لكي يستقيم الوزن

خطب: الأمر الشديد / **أنكالها:** عقابها

نص المطالعة 01: القشرة الأرضية

الهشّاشة: صفة ما يقبل الانكسار بسهولة/ **تتفاوت:** يفوت بعضها البعض/**المنصهرة:** الذائبة

تصدّعات: (ج) تصدّع: انكسار في القشرة الأرضية ينجم عنه انزلاق أحد الطرفين تحت الآخر

نص المطالعة 02: تحرك الصفائح القارية

يحتوي هذا النص على مصطلحات علمية يصعب على المتعلم فهمها، فرغم ذلك لم يرد عنصر استعمال القاموس كباقي النصوص المقترحة للمطالعة، فلا يوجد شرح لأي مفردة صعبة من النص رغم ورودها مثل: الجيو فزيائيون، ردود فعل مرنة، الصفائح القارية.

نص المطالعة03: "البراكين"

* **قاموس:** شرح المفردات الصعبة في النص

تجليّات الطاقة: القوة القادرة على إنتاج حرارة أو حركة / **موضعية:** مكانية، تتعلّق بمكان محدود **البراكين الغورية:** البراكين الموجودة في غور البحر أي في عمقه / **يربو:** يزيد / **ناجمة:** ناتجة **صمامات:** (ج) صمام وهو سدادة القارورة وصمام الأمان، سداد في آلة ينفتح من تلقاء نفسه عندما يزيد الضغط.

الوحدة السادسة: "المسرح". تتضّمن نصًا للدراسة ونصًا للمطالعة الموجهة،

ولقد ورد عنصر المفردات وملكة اللّغة بالشكل الآتي:

نص القراءة: "الحيوانات المرضى بالطاعون"

***القاموس** (شرح المفردات الصعبة)

السّلف: جميع من تقدمّ من أباء المرء وأقاربه / **الخلف:** الأبناء والأولاد / **بدَر:** عاجَلَ، صَدَر **غدوا:** صاروا. و(غدا) تعمل عمل كان، ترفع المبتدأ وتنصب الخبر/ **الأنام:** البشر، الخلق جميعا **أغير:** أهجم/ **ذي:** هذه/**الجاني:** الذي ارتكب جناية أي ذنبا يوجب العقاب/ **يبوح:** يظهر السّر. **أدنى:** أذّل/ **الورى:** البشر/ **يلوح:** يظهر ويبدي / **يغريني:** يشجعني/ **قربانًا:** ما يتقرّب به إلى الله **يسوح:** الصواب هو ساح– يسيح بمعنى: يسيل،/ **الوباء:** كل مرض شديد العدوى سريع الانتشار

نص المطالعة: "البخيل" – التعامل مع القاموس

حدسي: إدراكي للحقيقة مباشرة من غير إعمال الفكر/ **يُحصي:** يعدّ / **ديدبانًا:** رقيبًا

الوتد: ما يثبت في الأرض من خشب أو نحوه لشدّ أطراف الخيمة/ **الوقاحة:** قلّة الحياء

مقتنياته: الأشياء التي اقتناها أي جمعها أو اشتراها ليمتلكها

*لغة ومفردات: ما هي أضداد الكلمات الآتية:

الشجاعة – الصّغر – العلم– النور – يزرع– يكره– ينسى– يصعد

الوحدة السابعة: "الشجرة والغابة". تشمل على ثلاثة نصوص للقراءة والدراسة ونص المطالعة.

نص القراءة 01:"الشجرة"

***القاموس:** شرح المفردات الصعبة

الزينة: التزيين والتجميل / **التظليل:** إلقاء الظّل / **أوكار:** (ج) وكر وهو العشّ

وظائف: (ج) وظيفة، وهي الخدمة والعمل الذي يؤديه عنصر ما/ **لحاء:** قشرة

التوازن البيئي: التوزيع المتناسب لشتى العناصر في البيئة واختلال التوازن؛ يعني غلبة عناصر على أخرى، بحيث تمنع تكاثرها وتهدّدها بالانقراض والاختفاء.

نص القراءة 02: "جمال الشجرة"

لم يرد في هذا النص أيّ عنصر يشير إلى المفردات أو ملكة اللّغة، لكون موضوعه بسيط لا يحتاج إلى استعمال القاموس لفهمه واستيعابه.

نص القراءة 03: "الغابة"

***القاموس** (شرح المفردات الصعبة)

تتلف: تهلك، تفني / **الذبال الاسفنجي:** مواد عضوية نباتية منحلّة جزئياً أو كليًّا في التربة.

إيجابًيا: مفيدًا / **انجراف التربة:** ذهاب التربة السطحية مع مياه المطر إلى الوديان

تسهم: تشارك / **الطبيعة البكر:** لم يحدث الإنسان فيها تغييرًا

نص المطالعة الموجهة: "الغابة الجزائرية"

لم يرد في هذا النص شرح للمفردات واستعمال القاموس (كباقي نصوص المطالعة)، رغم أن هناك مفردات لم يستوعب التلاميذ معناها مثل: تكتسي، أحراج كثيفة، يستهان بها. ولقد لاحظنا في الأسئلة التي رافقت النص؛ توجيه المتعلم إلى القاموس حيث ورد كما يلي: إليك نصًا طالعة وذلّل صعوباته اللّغوية (اشرح مفرداته وعباراته)، وذلك من أجل تنمية الزّاد المعرفي واللّغوي للتلميذ.

الوحدة الثامنة: "غزو الفضاء". تتضّمن نصًا للدراسة ونصين للمطالعة الموجهة.

نص القراءة: "قدم الإنسان تطأ سطح القمر"

***القاموس:** شرح المفردات الصعبة

كولومبس: بحّار ولد بجنوه (1506–1541) ينسب إليه اكتشاف العالم الجديد أمريكا/ **ذعر:** خاف **أحداث:** (ج) حدث، وهو الأمر الحادث / **قيّده المقيّدون:** سجّله المسّجلون/ **وصال:** التقاء واتصال **الأحقاب:** المدة الطويلة من الدّهر ثمانون سنة أو أكثر/ **تكشّفت:** ظهرت/ **وصلة:** اتصال

نص المطالعة 01:"إعمار القمر: أهو ممكن"؟

قاموس إثراء ملكة اللّغة:

الاستراتيجية: تنظيم الموارد والخطط من أجل تحقيق هدف/ **مكوك:** مركبة قضائية / **تجانس:** تماثل/ **طموح:** سعي إلى المراتب العالية، **والطَموح** هو من يعمل ويسعى من أجل بلوغ أعلى المراتب في العلم أو المال أو الشهرة/ **نيّة:** قصد وعزم / **الخراسانة:** خليط من الإسمنت والرمل والماء. وإذا كان معها حديد قيل: خراسانة مسّلحة / **مصادر الطاقة:** مواد وأشياء بإمكانها إنتاج الحركة أو الحرارة أو تشغيل الآلات .الشمس والبترول مصدران من مصادر الطاقة.

نص المطالعة 02: "المريخ"– **قاموس** (شرح المفردات الصعبة)

الخيال العلمي: قصص خيالية تجري في المستقبل تستند على المعارف العلمية / **وافرة:** كثيرة

مسبار: آلة فضائيّة غير آهلة ترسل إلى الخارج (خارج الأرض)، لجمع المعلومات عن الكواكب أو النجوم/ **يحاكي:** يفعل مثل فعله / **تتعاقب:** يجئ أحدها بعد الآخر

الوحدة التاسعة :من أبطال الجزائر

نص القراءة: "زيغود يوسف"

***شرح المفردات** (القاموس):

مسخ: تحويل شخص أو شيء إلى صورة قبيحة / **مشاق الحياة:** متاعب وصعوبات الحياة

تعارك: تقاتل / **يشذّ عن القاعدة:** يخالف القاعدة/ **يحترف:** يتخذّ حرفة أي صنعة

وعيه: إدراكه وفهمه / **يلقي بنفسه في أحضان معركة التحرير الوطني:** ينظم إلى ثورة التحرير

الصموت: كثير الصمت أي السَّكوت /**الاستراتيجية:** التنظيمية التنسيقية /**خرافة:** قول غير صحيح

التكتيكية: المتعلقة بتنسيق الوسائل العسكرية (الجنود والأسلحة) في ميدان المعركة /**يُقهر**: يُغلب

حرب العصابات: حرب تعتمد على مباغتة العدّو وضربه، ثم الانسحاب بسرعة

نص المطالعة: "لالا فاطمة نسومر"

لم يرد أي شرح للمفردات، فقد وجّه إلى التلميذ مهمة شرحها وذلك: اقرأ النص وافهمه مذللاً ما ورد فيه من الكلمات التي لا تفهم معناها بالرجوع إلى القاموس.

نشاط الإدماج والتقييم التكويني:

*** لغة ومفردات:**

– ستعمل الكلمات الآتية في جمل من إنشائك: الكثبان الرملية، انجراف، ملجأ، حدث، ذعر.

– استعمل المصطلحات الآتية في جمل من تأليفك: الخيال العلمي، براكين خامدة، المجموعة الشّمسية، مسار، حرب العصابات، الأطلس التلّي، الانقراض، الاجتماعي، الاقتصادي.

الوحدة العاشرة: "الأمن الغذائي". تحتوي هذه الوحدة على نص للقراءة والدراسة، ونصين للمطالعة، وثلاثة نصوص للدعم والإملاء.

نص القراءة: "إنتاج الطعام"

* شرح المفردات الصعبة (التعامل مع القاموس)

مهمة: عمل، سعي /**الرّقعة:** القطعة / **سدّ حاجات السّكان:** تلبية حاجات السّكان

وسائل الرّي: وسائل سعي الأشجار والمزروعات/ **أوفر:** أكبر

نص المطالعة 01: "العضويات المعدّلة وراثيًا"

***قاموس:** تذليل الصعوبات اللّغوية

علم الوراثة: علم يدرس الخصائص الوراثية في الكائنات الحيةّ/ **النشأ:** مادة تكثر في الحبوب

التقنيات المخبرية: مجموع الطرائق والوسائل المستعملة في المخبر/ **مسار:** سلسلة من الإجراءات

العضويات المعدّلة وراثيا: العضويات الحيّة التي يدخل الإنسان تغييرا على عناصرها الوراثية.

الجينات: الوحدات المسؤولة على إنتاج الخصائص الوراثية لدى الكائن الحي/ **تتيح:** تسمح

نص المطالعة 02: "ما المراد بالأمن الغذائي"

لم يرد المستوى المعجمي في الفقرة بعد النص، ويعود ذلك لكون الموضوع سهل الفهم لا يحتوي على المفردات الصعبة التي تتطلّب التذليل، لكن رغم ذلك قد نجد بعضا منها تحتاج إلى الشّرح مثل: استيرادها، خدمة الأرض، يثير، بشكل عقلاني، مردود التربة.

نص المطالعة والدعم والإملاء 01: "السّمكات الثلاث"

* **القاموس:** شرح المفردات الصعبة من النص

نزل به الأمر: وقع له مكروه /**شَعَاعًا:** خوفًا /**الابتلاء:** الامتحان/ **وتوان:** التقصير/ **كيسّة:** فطنة

نص الدعم 02: "الخروفان"

***القاموس:** (التعامل مع القاموس لشرح المفردات)

الكلأ: العشب رطبه ويابسه/ **البرسيم:** نوع من الكلأ من أجود المراعي للماشية /**أن يتفرّج:** يتسلىّ

يعتلفانه: يأكلان العلف / **فارهًا:** النشيط الخفيف / **مُصبحنا:** أتينا في الصباح

نص الدعم والإملاء 03: "أحلام ناسك"

* شرح المفردات الصعبة (القاموس)

ناسكًا: العابد المتزهد / **فمكثا:** انتظرا / **الإياس:** القنوط وفقدان الأمل/ **أراق:** أسال

وقرّة عين: أي يكون لنا فيه رضى وسرور/ **مستلق:** نائم على ظهره/ **بغلام سرّي:** سيّد شريف

فيحلبن: يحملن في بطونها صغارا /**أعنز:** جمع عُنز وهي أنثى التيس

الوحدة (11):"الحكاية". تشتمل على نص لدراسة، ونص للمطالعة.

نص القراءة: "في فروة قط". ورد المستوى المعجمي في تذليل المفردات.

***شرح المفردات** (التعامل مع القاموس)

متبرمًا: متضّجرا، قلقا/**أومأ:** أشار بالرأس أو العين أو اليد/ **تمتم:** نطق بكلام غير مفهوم/ **نطّ:** قفز

كشر الكلب عن أنيابه: أبرزها وأظهرها/ **يزمجر:** يردّد صوته / **ورطة:** كل أمر تعسّر النجاة منه

البهيمية: الحيوانية/ **ضجر:** قلق/ **سرّ:** فرح / **همّ بكذا:** عزم عليه وقصده.

نص المطالعة الموجهة: "يوميات خيمة"

***القاموس:** شرح المفردات الصعبة

الوسيع: الواسع ضدّ الضيّق / **المنسج:** آلة صناعة النسيج/ **إهابي:** جلدي/ **ألثُم:** أُقبّل

شدقة: جانب فمه، وشدق المقص: ما بين حدّيه / **أوصالي:** أعضائي/ **قبعت:** دخلت وتواريت

وجب: خفق واضطرب / **تلغو:** تتكلمّ/ **الزائغة:** المضطربة/ **خلسة:** خفية

الوحدة 12:"المخدرات". احتوت على نص للدراسة ونص للمطالعة الموجهة

نص القراءة: "الموت البطيء "

* التعامل مع القاموس (تذليل المفردات الصعبة)

الجهاز العصبي: مجموعة الأعصاب والمراكز العصبية (المخ والنخاع الشوكي)/ **متعاط:** تعاطى/ يتعاطى: أي تناول ما لا يحقّ له / **جرعات:** (ج) جرعة: ملئ الفم تبتلعه، وهنا المقدار

مدمن: من يداوم على الشّيء ولا يقلع عنه /**الجنوح:** الميل، وهنا الميل إلى السّلوك المنحرف.

التهاب: رد فعل عضوي دفاعي ضدّ الجراثيم التي تهاجم الجسم. مثل: جرحك أحمر إنّه ملتهب

المراهقون: (ج) مراهق، وهو من كان بين سّن الطفولة وسن الرّشد/ **إغراء:** حضّ وحثّ

القصر: (ج) قاصر، وهو من لم يبلغ بعد سّن الرشد / **الشّرك** هنا: الفخّ

*** لغة ومفردات:**

للموضوع صلة بالطب، لذلك وردت فيه مفردات تنتمي إلى حقل مفهومي هو الصّحة. فما هي الكلمات أو العبارات التي لها صلة بهذا الحقل.

– الكلمات والعبارات هي: الجهاز العصبي، التهابات رئوية، والتهابات الكبد، مرض فقدان المناعة المكتسبة، الموت البطيء.

نص المطالعة الموجهة: ما هي أسباب تعاطي المخدرات؟

لم يرد أي شرح للمفردات واستعمال القاموس، لأن النص بسيط لا يحتوي على مصطلحات غامضة، أو مفردات مبهمة تحتاج إلى التذليل.

نشاط الإدماج والتقييم التكويني

*** لغة ومفردات:** استعمل المفردات الآتية في جمل من إنشائك:

ازدياد، مهمة، النّمو، متبرّم، كشر، مذعور، ضجر، الجهاز العصبي، مدمن، مراهق، إغراء.

– هات مرادف كل كلمة مما يأتي واستعمله في جملة من إنشائك:

سئم، فر، أحس، مغارة، فخ، أوى، فرح.

تعبير كتابي: هات معنى كل مصطلح من المصطلحات الآتية:

الشّخصية الرئيسية، وضعية الانطلاق، الصراع، الوضعية الختامية، مغزى الحكاية.

الوحدة 13:"مخاطر تهدد البشرية". تتضّمن نصًا للدراسة (القراءة) ونصا للمطالعة.

نص القراءة: أسلحة تهدد أمن البشرية.

***شرح المفردات** (التعامل مع القاموس)

خنادق: (ج) خندق: أخدود عميق مستطيل يحفز في ميدان القتال ليلتقيّ فيه الجنود/ **قهره:** غلبته

مواقع: (ج) موقع: موضع الوقوع، المكان الذي يوجد فيه المرء/ **قبع:** دخل، هنا: مكث.

بكتيريا: عضويات مجهرية تتشكّل من خليّة واحدة، تعيش في مواد في حال التحلّل، أو طفيليات لدى الإنسان والحيوان والنبات. /**أعراض المرض:** علامات المرض كالحمى وغيرها.

نص المطالعة الموجهة: شعاع الموت

نص يحتوي على مصطلحات تحتاج إلى الشّرح لكن لم يرد شرحها، ولكن ثمة إحالة إلى ضرورة بحث المتعلم عن شرح المفردات حيث ورد سؤال: اقرأ النص مذّللا صعوباته اللّغوية باستعمال القاموس. ومن المفردات المبهمة الواردة في نص "شعاع الموت" نذكر: غدارة، في نواته قلق كثير، أيّ عمد لا تقوّض، الأشّعة السّينية، لكنها أنفذ، شعاع الموت.

نص للمطالعة والحفظ: وميض وفكرة

عبارة عن نص شعري للشاعر الفلسطيني "توفيق زياد"، يتضّمن بعض من المفردات الصعبة التي تحتاج إلى التذليل، فطُلب من المتعلم أن يستعين بالقاموس لشرح المفردات التي لا يدرك معناها.

الوحدة14:"الحيوانات المهددة بالانقراض". تضمنت نص للقراءة ، وثلاثة نصوص المطالعة.

نص القراءة: اللّبونات المهددّة بالانقراض في الجزائر

***التعامل مع القاموس** (شرح المفردات الصعبة)

الأنواع: (ج) نوع وهو مجموع الأفراد المتماثلة التي تولدّ بعضها عن بعض /**المأساة:** الفاجعة

التوازن البيئي: التوزيع المنسجم والمتوازن لشتى العناصر في الطبيعة/افتراض: تصوّر أشياء بناءً على أدّلة موضوعية /**يدّق ناقوس الخطر:** يشير إلى خطورة الوضع/**مترفون:** المتوسّعون في ملاذ الدنيا وشهواتها/ **العامل:** هو عنصر من العناصر التي تسهم وتؤثر في نتيجة من النتائج مثل: الاجتهاد عامل من عوامل النجاح/ **بنات آوى:** (ج) ابن آوى هو حيوان من فصيلة الكلبيات، يوجد بكثرة في الجزائر، ويطلق عليها اسم الذئب خطأ / اللبونات: طائفة من الحيوانات تتميّز خاصة بأنّها ترضع صغارها / **المحظور:** الممنوع

* **ملكة اللغة:** ما هو الحقل المفهومي الذي تنتمي إليه أغلبية الألفاظ في هذا النص؟ هات أمثلة.

– في النص مصطلحات مرتبطة بعالم الحيوان، استخرج هذه المصطلحات.

نصوص المطالعة (الفنك، الفهد، الفيل)

لم يرد عنصر القاموس (شرح المفردات) لكون هذه النصوص بسيطة، عبارة عن وصف للحيوان، لذلك لا تحتوي على مفردات غامضة المعنى، لذا لا تحتاج إلى تذليل.

الوحدة 15: الوطن، تتضّمن هذه الوحدة نصا للدراسة ونصين للمطالعة.

نص القراءة: معركة الجزائر الكبرى

***القاموس:** شرح المفردات

تتوارد: تصل /**انقضوا:** هووا، هجموا / **خيبة الرجاء:** انقطاع الأمل

الطوفان: السيل المغرق / **يصطحبهم الحزم:** يرافقهم النّظام وضبط الأمور

* **لغة ومفردات:** هات أضداد الكلمات الآتية

ظهر، كثرة، ينزلون، تقدّم، العدّو، المرتفعات، اضطراب

نص المطالعة الموجهة: لمن أعيش؟

إذا اعترضت طريقك صعوبات لغوية استعمل القاموس لتذليلها، أو قم بمناقشتها مع أحد زملائك.

نص المطالعة 02: فاطمات بلادي

***قاموس** (التعامل مع القاموس لشرح المفردات)

النضال: الدفاع/ **الفطام:** فصل الولد عن الرضاع / **التناغم:** الانسجام وعدم التنافر/ **تنامت:** كبرت

ترابط: تلازم/ **راصدة:** مراقبة / تبليغ: إيصال / **خلايا الثوار:** مجموعات الثوار/**تشدّ الرّحال:** تسافر/

أتون: موقد كبير/ **قيّم:** (ج) قيمة وهي ما تعتقد أنه خير أو شر كالصدق والكذب.

الأمر الواقع: ما هو واقع وموجود / **استكان:** ذلّ وخضع /**متزمّتة:** متشدّدة في دينها أو رأيها

الوحدة (16):"المغامرة والبطولة. تشمل هذه الوحدة نص للقراءة، ونص للمطالعة الموجهة.

نص القراءة: تسّلق الجبل

***القاموس** (شرح المفردات)

العدّة: ما يهيأ من أشياء وعتاد للقيام بعمل ما/ **تحدوهم:** تحملهم وتدفعهم / **رحمها:** بطنها

الفشل: الضعف والتراضي، وهنا الإخفاق /**المجازفة:** المخاطرة /**الصقيع:** الجليد/

يرمونهم بالجنون: يتهمونهم بالجنون / **طوى كفن الثلج:** قتل الثلج /**المجد:** العز والرفعة

نص المطالعة الموجهة: من بطولات خالد

* **قاموس:** تذليل المفردات الصعبة

عسكروا: أقاموا معسكرا؛ أي مكانا يقيم فيه الجند / **أليكم:** أكون والًيا عليكم

بريد: رسالة / **عزله:** تنحيته من قيادة الجيش / **كنانة:** جعبة تجعل فيها السّهام

الوحدة 17:"حضارات سادت ثم بادت". تتضّمن نصا للقراءة والدراسة ونصين للمطالعة الموجهة.

نص القراءة: مصر القديمة

* **شرح المفردات** (التعامل مع القاموس)

الخصيب: كثير الخصب والخير / **التقويم:** حسّاب الأوقات وتقييم السّنة أشهرا أشهرا.

معتقدات: (ج) معتقد وهو العقيدة أي الإيمان، مثل عقيدة البعث والحساب

نصوص المطالعة الموجهة: "الصحراء كانت ذات أنهار/ آثار الصحراء"

ملكة اللّغة: استعن بالقاموس لشّرح المفردات التي لا تفهم معناها.

الوحدة 18: "البحث العلمي"، (نص للقراءة والدّراسة، نصين للمطالعة الموجهة)

نص القراءة: نيزك الهلاك هل يقترب؟

* **شرح المفردات** (التعامل مع القاموس)

ارتطم: اصطدم / **قنبلة هيدروجينية:** قنبلة نووية مدمرة تصدر حرارة هائلة / **فوهة:** فم، منفذ

المرء: الرجل، وفي النص أريد بها الإنسان / **إبادة:** إهلاك، إفناء

نص المطالعة 01: "تأثير العرب"

لم يرد أيّ شرح للمفردات، ولا أيّ إحالة إلى استعمال القاموس لتذليل الصعوبات اللغّوية. ولعلّ السبب وراء ذلك يعود لسهولة موضوع النّص وبساطة مصطلحاته.

نص المطالعة 02: 'غلبة فيروس السّيدا'

* **قاموس** (تذليل الصعوبات اللغوية).

خمج: فساد وفتن / **جهاز المناعة:** جهاز يساعد على مقاومة الجراثيم أو التسّمم/ **جمّة:** كثيرة

الوقاية: الاحتياطات التي تتّخذ لاتّقاء المرض/ **عيّنات:** (ج) عينّة، وهي نموذج ممثل لشيء ما.

العدوى: انتقال المرض من شخص لآخر / **أعراض المرض:** علامات التعرّف على المرض.

سّمة: علامة، خاصية / **بديهي:** ضروري في نظر العقل/ **مُدد:** (ج) مدة، وهي المقدار من الزمن

ذراري: كسل، أبناء / **المقتفية:** المتتبّعة

نشاط الإدماج والتقييم التكويني

***لغة ومفردات:** صنّف الألفاظ الآتية على حسب الحقل المفهومي

الثلج، آثار، الصقيع، معابد، نيزك، الجليد، قصور، الأرض، العواصف الثلجية، البرد، أهرام، كوكب، فوهة، جسم سماوي، الفلك

– هات معنى كل عبارة مما يأتي: طواه كفن الثلج، الزّواحف العملاقة.

– هات معنى كل كلمة مما يأتي: البؤس، حثّ، يودّ، الحديث.

– هات من النّص مرادف كل كلمة مما يأتي: الموت، انتشار، تعلم، صلات.

الوحدة 19: الديمقراطية. تضمّنت نصًا للقراءة، نصين للمطالعة، ونصًا للحفظ

نص القراءة: سبق العرب إلى الديمقراطية.

* **القاموس** (تذليل الصعوبات اللغوية)

الإخاء: الإخوة / **الشّعار:** العبارة والعلامة يرفعها قوم مثل: شّعار المجاهدين في ثورة التحرير

البدو: سكان البادية وهي الأرض الواسعة ذات المراعي/ **المجتمع القبلي:** المجتمع الذي يخضع لنظام القبيلة /**الفروسية:** صفة من يتميّز بالنبل والكرم والشّجاعة / **فجر الإسلام:** بداية الإسلام/ **التسامح:** التسّاهل والليّن / **متسامية:** متعالية / **ينفّذها:** يجريها ويعمل بها.

نص المطالعة 01: معنى الديمقراطية

* **قاموس:** شرح الكلمات الصعبة

يتيح: يسمح / **حريّة التعبير:** حريّة إبداء الرأي / **الرؤى:** (ج) رؤية وهي النظر بالعقل

الخلاف الفكري: الخلاف على المسائل الفكرية لا المادية / **تتسّم:** تتّصف.

نص المطالعة 02: ديمقراطية عمر

* **قاموس:** تذليل الصعوبات اللّغوية

وطئ على إزاره: داس على ثوبه / **أخذتُ الذّي فيه عيناه:** قطعت رأسه / **ينضوي:** ينضمّ

فتحًا: نصرًا / **يساور:** يثب ويقلق / **ترفق:** عامل بلطف/ **أقدتُه:** أخذتُ حقّه منك

نص للحفظ: الحياة قول وفعل (إبراهيم الأسطى عمر – البلبل والوكر)

عبارة عن نص شعري، فيه جانب من القاموس:

ميزة: صفة / **البلبل المغرّد:** يريد هنا الكائن الحرّ/**العوادي:** (ج) عادية، وهنا بمعنى المصائب

الوهاد: (ج) وهدة، وهي الأرض المنخفضة / **الرّبى:** (ج) ربوة، وهي ما ارتفع من الأرض

ادلهمّت: اشتدّ ظلامها / **صمتًا:** مفعول مطلق لفعل محذوف تقديره "أصمت" / **دأبي:** اعتيادي

الوحدة 20: "الفنون". تشمل هذه الوحدة نصاً للقراءة، ونصين للمطالعة الموجهة

نص القراءة: الزخرفة العربية

* **تذليل الصعوبات اللّغوية** (القاموس)

عنفوان مجدها: أول مجدِها / **الأرابسك:** كلمة لاتينية تعني الزخرفة وفق أسلوب عربي

سلطانهم: حكمِهم / **إسراف:** تجاوز الحدّ / **يعبث:** يلعب

نص المطالعة: الخط العربي

* **قاموس:** (التعامل مع القاموس لتذليل المفردات)

عمدوا: قصدوا، بادروا / **مجدولة:** مفتوحة / **المخطوطات:** هي الكتاب المكتوب بخط اليدّ

نص المطالعة 2: حيل السّينما

لم يرد عنصر شرح المفردات (القاموس)، في هذا النّص لأن موضوع النّص بسيط لا يحتاج إلى تذليل مفرداته. لذلك لم تتم إحالة التلميذ إلى استعمال قاموسه ليشرح المفردات الصعبة التي يصادفها في مطالعة هذا النّص.

الوحدة 21: "السيّاحة في الجزائر". تحتوي هذه الوحدة على نصٍ للقراءة، ونصٍ للمطالعة الموجهة، ونشاط الإدماج والتقييم التكويني.

نص القراءة: "بجاية لؤلؤة الجزائر"

*** شرح المفردات** (التعامل مع القاموس)

وديعة: هادئة، ساكنة / **مزدانة:** متزيّنة / **كبرياء:** عظمة

نص المطالعة الموجهة: "الأوراس"

لم يرد عنصر القاموس كباقي نصوص المطالعة، لكون هذا النص لم يتضمّن مفردات مبهمة تستدعي الشرح والتذليل، فموضوعه بسيط يناسب ميول المتعلم في السنة الثانية متوسط.

نشاط الإدماج والتقييم التكويني

*** لغة ومفردات:** استعمل المفردات والعبارات الآتية في جمل من إنشائك:

الإخاء، الشّعار، فجر الإسلام، الديمقراطية، الزّخرفة، التّماثل، كبرياء، حصن، خليج، موقع

– هات ضدّ كل كلمة ممّا يأتي:

الكرم، التّسامح، غنيّة، الحيّة، كراهية، راضٍ، هادئة، ترتفع، انحصر.

الوحدة 22:"المثل والخرافات". ورد في هذه الوحدة نصٌ للدراسة ونص للمطالعة

نص القراءة: "ضحيّة المكر والخديعة"

*** تذليل الصعوبات اللغوية** (التعامل مع القاموس)

السّعة: الاتّساع والبحبوحة /**الخِصب:** نعمة العيش / **جهدتم:** تعبتم/ **تنحّوا ناحية:** اعتزلوا في ناحية **أمّن الجمل:** جملة في أمن وسلام /**المتمرّغ:** المتقلّب في النعيم / **يفتدى:** وُنقَذ / **المِصر:** البلد **ذّمة:** عهد وأمان/ **ظفر:** غلبة وقهر/ **إقرار:** اعتراف / **منتنّ:** ذو رائحة خبيثة / **ريّ:** شبع الماء

نص المطالعة الموجهة: الأرنب والأسد

* **قاموس** (شرح المفردات الصعبة)

الدابة: ما يدّب من الحيوان وخاصة ما يُركب / **الجهد:** التعب والمشّقة

لك علينا: واجب علينا / **القرعة:** النّصيب / **جُبّ:** بئر

الوحدة 23: "المجتمع"، (نص للدراسة ونص المطالعة)

نص القراءة: اختبار العقل

***القاموس:** تذليل المفردات الصعبة

برع: تفوّق / **يبلو:** يختبر، يمتحن /**الجواد:** الكريم /**العظيم الرّماد:** الكريم /**الورّاد:** كثير الورود

الأنداد: (ج) ندّ وهو المثيل والنظير، فلان له ندّ في الذكاء / **العماد:** ما يسند به/ **الحريم:** النساء

الكثير الحسّاد: صاحب الحظّ العظيم والمكانة لذلك فهو حسود / **الذوّاد:** كثير الدفاع عن الحمى

المفضال: كثير الفضل/ **القمقام:** السيّد الكريم /**للّئيم:** الخسّيس الدنيء/ **النّهيم:** كثير الشّره والأكل

العيّ: العاجز عن النطق، وإظهار المراد من الكلام / **البكيم:** الأبكم / **النّموم:** كثير الوشاية

نص المطالعة الموجهة: الزمن

* **قاموس:** تذليل الصعوبات اللغوية

الأزل: القدم /**الأبدية:** ما لا نهاية لها /**تغيض:** تذهب وتفنى / **تستردّ:** تُسترجع

الوحدة 24:"التواصل". تتضّمن نص للتحليل، ونص للمطالعة الموجهة

* **شرح المفردات الصعبة** (التعامل مع القاموس)

التواصل: تبادل المعلومات والأفكار / **التعبير:** الإعراب عمّا في النفس بالكلام أو بالحركات

وظائف: (ج) وظيفة، المهمة التي يؤديها شيء من الأشياء: وظيفة القلب هي ضخّ الدّم

تُبلغ: تُوصَل / **مفهوما:** فكرة / **يسلُك:** يسير فيه / **الوسط:** المحيط المباشر، المكان

* **لغة ومفردات:**

– في النص عدد من المفردات استخدمت مصطلحات مثل:

المفردات	المعنى اللغوي	المعنى الاصطلاحي
التواصل	الاجتماع والاتّفاق	تبادل المعلومات والأفكار
المرسل	الـذي يرسـل رسـالة أو رسولاً	الـذي يصـدر عنـه الخطـاب سـواءً كـان شفويا أو كتابيًا
الخطاب	الكلام	القول الشفوي أو الكتابي الناقل لبلاغٍ أو خبرٍ

أهم الملاحظات التي سجلناها

* إنّ كتاب اللّغة العربية للسنة الثانية المتوسط غنيّ بالمعارف المتنوعة في مجالات شتى (الطب، الجغرافيا، التاريخ، ...الخ). إضافةً إلى احتوائه على المستويات اللّغوية الأساسية التي ينبغي أن يعرفها المتعلم. فكما تتبيّن لنا من خلال اطلاعنا على الكتاب ورود عدّة معارف نحوية وقواعد صرفية وإملائية؛ إضافةً إلى الظواهر المعجمية وهذا ما ركزنا عليه من خلال؛ حصر العناصر المقترحة في الكتاب المدرسي والتي تدعو إلى توظيف القاموس والتعامل مع المفردات (ملكة اللغة). فلقد لاحظت ورود عنصر شرح المفردات المبهمة من خلال قراءة نصوص القراءة ودراستها، وكذا عنصر القاموس من خلال تذليل الصعوبات اللغوية التي يصادفها المتعلم في نصوص المطالعة الموجهة، إضافة إلى نشاط الإدماج والتقييم التكويني؛ حيث يقترح تمارين حول ملكة اللّغة. وتوظيف المفردات من خلال البحث عن الترادف أو التضّاد للكلمات المقترحة، وكذا توظيفها في جمل إنشائية. بناءً على هذا يمكننا القول أنّ التعامل مع القاموس واردٌ في كتاب اللّغة.

* إنّ المحتوى المعرفي واللّغوي للكتاب موزّع على شكل وحدات بمثابة محاور؛ حيث تتضّمن كل وحدة نص أو نصين للقراءة والدراسة، ونصوص للمطالعة الموجهة. ونجد أنّ تحليل النصوص

يعتمد على إطار النّص وعنصر ملكة اللّغة؛ حيث يقترح شرح المفردات المبهمة داخل النصّوص، وذلك لتسهيل عملية فهم النّص وكذا مساعدة المتعلم من إدراك المغزى من النصوص. فلا يكاد يخلو نص القراءة من عنصر الشّرح. وهذا الحكم ينطبق على نصوص المطالعة؛ فأغلبها تتضّمن عنصر القاموس (تذليل المفردات)، وإن لم يرد هذا العنصر في بعض النصوص إلا أنّنا وجدنا إحالة إلى توظيف القاموس والاستعانة به؛ لشرح المفردات التي لا يدرك المتعلم معناها.

*يتضّمن الكتاب ثمانية وعشرين(28) نصًا للقراءة والدراسة، واثني وأربعون (42) نصًا للمطالعة الموجهة. فأغلب هذه النصوص تشمل المستوى المعجمي حول ملكة اللغة والمفردات، فلقد حصرنا ما يقارب أربع مائة واثنان وعشرون (422) كلمة مشروحة. علمًا أنّ هذه الكلمات واردة في نصوص القراءة والمطالعة الموجهة. ويتمّ شرح المفردات في الكتاب كما وردت في السيّاق، فلا يطلب من المتعلم البحث عن معناها في القاموس حيث يقترح له المعنى جاهزا، إلاّ في نصوص المطالعة فغالبًا ما يوجّه المتعلم إلى توظيف القاموس لشّرح المفردات التي تعيق فهمه.

لقد جاء شرح المفردات في الكتاب متنوع، فلا نجد طريقة واحدة حيث ورد بالشكل الآتي:

الشّرح بالمرادف: يقدّم المعنى بالكلمة المرادفة مثل: جلبة= صياح/ استوفى= أكمل (أتم)/ بطشي= بأسي/ داهم= فجأ / أغار= هجم

الشّرح بالتعريف؛ مثل: الضّواري: (ج) ضار، وهو الحيوان الذي يهاجم غيره فيفترسه/ الجهاد=بذل الوسع والطاقة في محاربة شرور النفس وشهواتها، أو مقاتلة المعتادين الكفار.

الشرح حسب السيّاق: الشّرك= الفخ، فرغم أنّ الشرك هو الكفر، لكن تفيد هذه الكلمة معنى الفخّ حسب السياق الذي جاءت فيه. وهو: يلجأ المروجون إلى إغراء القُصر بدخول تجربة ممتعة؛ فيقعون في الشّرك. ولقد شرحت هذه الكلمة في الكتاب بمعنى الفخ (تغيّر معنى الكلمة باختلاف سيّاق ورودها).

الشرح بالأمثلة: الوباء= كل مرض شديد العدوى سريع الانتشار؛ كالطاعون/ التهاب= ردّ فعل عضوي دفاعي ضدّ الجراثيم التي تهاجم الجسم مثل التهاب الحنجرة / أعراض المرض: علامات المرض مثل الحمى وغيرها.

* إنّ أغلب المفردات المشروحة داخل الكتاب، عبارة عن تعريف أو الشّرح بالعبارة باستثناء بعض المفردات جاء شرحها مقترنًا بمرادفها أو مرادفاتها. ولقد جاء شرح بعض المفردات صعبًا على المتعلم؛ فلا يمكنه استيعاب المعنى. ونذكر في هذا السيّاق أمثلة من النّصوص التي تضّمنت مصطلحات معقدّة مثل:

خليّة: شُرحت بأنّها مركب زلالي ذو حياة ذاتية منه تتألف الأنسجة. فكيف سيفهم المتعلم هذا الشّرح؟ فليس بإمكانه إدراك ما هي الخليّة!. إنّ الإشكال موجود على مستوى النصوص، فلقد لاحظنا أنّ الكثير منها تنتمي إلى علم الجغرافيا (نص الكوارث الكبرى، الزلزال)؛ فلقد وردت فيها مصطلحات معقدّة مثل: التفاعلات – خليّة – التركيب الضوئي –تجليّات الطاقة –البراكين الغورية. كما وردت نصوص تضّمنت مصطلحات علمية يصعب على التلميذ– في السنة الثانية متوسط– استيعاب معناها. مثل المفردات التي تنتمي إلى حقل مفهومي وهو الصّحة، وجدنا مفردات كثيرة شُرحت لكن واجه المتعلم صعوبة في فهمها مثل: التهابات – جُرعات – التهابات رئوية – مرض فقدان المناعة المكتسبة – الموت البطيء ...الخ. فرغم أنّ النصوص متنوعة شملت مواضيع عديدة (الطب – الجغرافيا – التاريخ – المسرح – الحضارة)، لكن في الوقت نفسه احتوت على مصطلحات علمية تحتاج إلى التذليل، فإن لم يكن المعلم متمكنًا من اللّغة لا يمكنه إفادة تلاميذه بمثل هذه المصطلح. ومن جهة أخرى وردت نصوصًا تستدعي التعمّق في محتواها لاسيما تلك المتعلقة بالبيئة والطبيعة، فإن لم يكن المعلم مثقفا وعلى اطلاع بمواضيع الجغرافيا مثلاً، كيف سيفسّر لتلاميذه معنى التوازن البيئي وكيفية الحفاظ عليه؟، وكيف سيشرح لهم معنى الذّبال

الإسفنجي، مسبار، أحراج كثيفة. فهذه بعض النماذج الواردة في الكتاب حيث تلّقت صعوبة الفهم من جهة كلٌ من المعلم والمتعلمين.

* تبيّن لنا من خلال اطلاعنا على كتاب اللّغة أنّ الأسئلة الموجهة لتلاميذ في عنصر "ملكة اللغة والتعامل مع المفردات" تقتضي توظيف المفردات في جمل حيث أنّ المفردات تكون مشروحة من قبل؛ فيُطلب من المتعلم توظيفها قصد ترسيخها، والتعوّد على استعمالها خاصة في التعبير بشقيه الشفهي والكتابي، وهذا ما يؤدي بالضرورة إلى تنمية الملكة اللّغوية لديه.

* يمكن القول أنّ كتاب اللّغة – للسنة الثانية متوسط – ركّز على المستوى المعجمي من خلال؛ التعامل مع القاموس لتذليل المفردات، أو أثناء البحث عن المرادفات أو الأضداد للإجابة على الأسئلة المقترحة في نشاط الإدماج. ومن جهة أخرى تساعد النصوص الواردة في الكتاب – سواءً القراءة أو المطالعة – على اكتساب المتعلم لمهارة القراءة المسترسلة، وكذا إدراكه للصّلة التي تربط المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديما منظمًا. إضافةً إلى قدرته على إنتاج نصوص حوارية وإخبارية، وسردية، ووصفية؛ حيث أنّ كل وحدة تكسب المتعلم القدرة على فهم التعليمات واستقرائها لتحرير نصوص يعتمد من خلالها على مكتسباته المختلفة. فالكتاب مبني وفق المنظور البنائي؛ أي يدعو المتعلم إلى بناء تعلمه من خلال الممارسة وحل المشكلات، مقدّما له الأمثلة والتوجيهات الضّرورية التي تساعده على تحصيل المعرفة بنفسه– حسب ما جاء في مقدّمة الكتاب– فإنّ الكتاب يتناول نشاطات اللّغة على أنها بنية متكاملة كل جزء فيها يستدعي الآخر(المقاربة النصيّة). ويتجسّد ذلك من خلال الانطلاق من نص محوري تدور حوله كل النشاطات (القواعد، الإملاء، التعبير الشفوي، التعبير الكتابي)، فضلاً عن الوقفات المتكرّرة عند مسائل اللّغة. وبهذا يكون للمتعلم سندًا في تعلم للمعارف، إضافةً إلى قدرته من خلال الكتاب على تطوير مهاراته اللغوية؛ لاسيما مهارة استعمال وممارسة اللّغة من أجل التعبير الوظيفي.

المبحث الثاني: أهمية استعمال القاموس المدرسي في تنمية ملكة اللّغة

أولاً: دور المعجم المدرسي في تنمية المهارات اللّغوية

إذا كان المعجم المدرسي وسيلة للتّعلم فإنّ المهارات اللّغوية نتيجة للتّعلم؛ حيث الهدف الرئيسي من التعلم هو اكتساب الكفاءات وتنمية المهارات المتنوعة لدى المتعلم، ومن هذه المهارات نذكر المهارات اللّغوية بأشكالها الأربعة. والهدف الأساسي وراء تعليم اللّغة هو تنمية مهاراتها. وبناءً على أهمية اكتساب المهارات اللّغوية، ينبغي البحث في الوسائل المساعدة على تطويرها وترقيتها؛ فاللّغة لا تتطوّر من نفسها إذا لم يكن هناك حافزًا لتنمية أشكالها. كما أنّه لا يمكن الحفاظ على ألفاظها إذا لم يكن هناك ممارسة فعلية لها تضمن استمرار استعمالها. فالقول بأن لغة ما لغة حيّة يعني تستعمل وتمارس بشكل فعلي يبرز قواعدها وأسرارها، والعكس ينطبق على اللّغات المندثرة لعدم استعمالها وعدم تطور ألفاظها.

من الوسائل المساعدة في تنمية اللّغة نجد المعجم حيث؛ يحوي مادتها ويحافظ على قواعدها وأصول مفرداتها. وإنّ استعمال المعجم بشكل استمراري يضمن تنمية مهارات اللّغة. فكيف يؤثر استعمال القاموس على مهارات اللّغة؟ وإلى أيِّ مدى يساعد القاموس المدرسي في تنمية مهارات المتعلم؟

1- استعمال القاموس المدرسي يؤدي إلى تنمية مهارة القراءة

تعتبر القراءة معيارًا يحدّد مدى الثقافة والتطوّر الذي وصلت إليه الأمم. وهذا يدّل على أهمية هذه العملية العقلية في تثقيف النّفس؛ فمن خلال القراءة نتعرّف على أسرار العالم، فنكتشف التاريخ وحضارات الشعوب. انطلاقا من أهمية القراءة وجب تطويرها بكل السبل الممكنة حتى يتمّ اكتساب مهارتها.

إنّ القراءة كمهارة لا يتمّ تعلمها دفعة واحدة؛ بل يخضع تعليمها وتعلمها إلى مراحل متدرجة تبدأ من مرحلة تهيئة المتعلم لمعرفة اللّغة من خلال تكوينها لديه؛ فلا يستطيع أن يقرأ من لا يعرف الحروف ولا يتقن قراءتها؛ أي من لم يُكوّن اللّبنات الأساسية للغة. فبعد تهيئة المتعلم لمعرفة اللّغة يتمّ توجيهه نحو؛ تنمية رصيده اللّغوي بالتركيز على مهارتي التعبير والكتابة. وأخيرًا تأتي مرحلة الاستقلالية في القراءة حيث؛ يكون المتعلم قادرًا على القراءة بذاته مع اللجّوء إلى القاموس عندما تصادفه مفردات لا يدرك معناها أو شرحها.

من خلال قيامنا بالدرّاسة الميدانية– إلى أقسام السنة الخامسة ابتدائي، وأقسام السنة متوسط– وحضور أنشطة القراءة (دراسة النص، المطالعة الموجهة)، تمكننا من تسجيل بعض النقاط الهامة:

* يستعمل التلاميذ– سواءً في الابتدائي أو المتوسط – القاموس المدرسي في نشاط القراءة، وفي بعض الأحيان في نشاط التعبير؛ وذلك لأن النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي (كتاب اللّغة) تتضّمن في محتواها مفردات تحتاج إلى التذليل؛ بالبحث عن شرحها استناداً إلى القاموس. ومع تكرار هذه العملية– أي البحث عن المفردات الصعبة في القاموس– لفت انتباهنا حمّاس التلاميذ في التنافس على إيجاد شرح الكلمة المطلوبة – لاسيما لدى التلاميذ في السّنة الخامسة ابتدائي – وتحفيزهم الشّديد للتسابق في قراءة فقرات النص سعيًا منهم لإيجاد الكلمات الغامضة واستخراجها. ومن جهة أخرى تشوّق التلاميذ إلى نشاط القراءة، فكما لاحظنا حبّهم الشديد لهذه المهارة والميل إلى اكتساب مفرداتها. فهناك من التلاميذ من يأتي بالمفردات التي تعثر في شرحها في أنشطة أخرى مثل: المصطلحات العلمية الواردة في نصوص التربية العلمية والتربية التكنولوجية وكذا الرياضيات. وهذا يدّل على اهتمام التلاميذ– فئة منهم– بتنمية الملكة اللّغوية.

* إنّ استعمال القاموس المدرسي في نشاط القراءة، يشجّع التلميذ للقراءة خارج المدرسة لأنه؛ يعتمد على القاموس عندما تعرقله كلمة غريبة لم يكن يعرفها قبلًا. ولعلّ ما يفسّر نفور تلاميذنا من قراءة

النصوص والكتب هو عدم توفر القاموس المدرسي المناسب لهم، يعتمدون عليه في تذليل المفردات التي تصادفهم. وهذا ما يفسّر أيضا ميل التلاميذ- فئة كبيرة منهم- إلى قراءة الكتب المؤلفة باللّغات الأجنبية كالفرنسية والإنجليزية لكونهم؛ يعتمدون على قاموس يتلاءم ومستواهم المعرفي واللّغوي، يكون استعماله بسيط يحتوي على المفردات التي تتناسب مع كل مرحلة تعليمية، ومن هذه القواميس نذكر: "لاروس" و"هاشت و"أكسفورد" وغيرهم. ويمكن أن ندّعم هذه الفكرة بنتائج الاستبيان حيث أكدّ عدد كبير من أفراد العيّنة؛ ميلهم الشّديد إلى تعلم اللّغات الأجنبية وقراءة مؤلفاتها، لكونهم استعانوا بقواميس وجدوا فيها ضالتهم.

*لاحظنا من خلال حضورنا للأنشطة التعليمية، أنّ المعلم يوجّه تلاميذه إلى المطالعة على النصوص التي يقترحها كتاب اللّغة العربية- لاسيما كتاب السنة الثانية متوسط- حيث؛ نجد في نهاية كل وحدة تعليمية نصوصًا نثرية أو شعرية، تقترح على التلاميذ للمطالعة والحفظ. وتقترن بعض النصوص يشرح المفردات الصعبة في عنصر **القاموس**. وفي بعض النصوص الأخرى يُطلب من المتعلم الاستعانة بقاموسه الصغير ليشرح المفردات التي لا يدرك معناها. فهذا ما يمكّنه من التعوّد على المطالعة والقراءة من جهة؛ وكذا استعمال القاموس المدرسي من جهة أخرى. إضافةً إلى ترسيخ المفردات التي شرحها باعتبار أن النّص مقترح للحفظ؛ ممّا يؤدي إلى تكوين رصيد لغوي جديد يستثمره المتعلم في نشاط التعبير بشقيه (الشفهي والكتابي)

* إنّ استعمال القاموس المدرسي يشجّع على تنمية القراءة الواعية للنصوص، والنطق الصحيح لحروفها وكلماتها، مع مراعاة علامات التوقف واحترام قواعد الإملاء؛ كالتركيز على الشّدّة وإقامة التنوين، واحترام النطق بالهمزة. هذا إلى جانب مساعدة التلميذ في تنمية القراءة التحصيلية من خلال؛ تحصيل المعارف والحقائق إلى جانب تحليل الرّموز اللّغوية وشفراتها؛ ممّا ينمّي بالضرورة

مهارة التلميذ في القراءة التحليلية الهادفة. فلا يكتفي بقراءة النصوص وإدراك أفكارها بل يتجاوز ذلك؛ إلى النقد والإبداء برأيه وموقفه إزاء مواضيع معينة.

يمكن القول أنّ للقاموس المدرسي تأثير إيجابي على تنمية المتعلم لمهارة القراءة؛ حيث ينعكس استعمال القاموس إيجابيا على ميله للقراءة والمطالعة؛ ومع استمرار تحصيل مفردات اللّغة– اعتمادا على البحث في القاموس – يتمّ تنمية مهارة القراءة. فالتلميذ مع تعوّده على قراءة النصوص يصبح مدمنًا على ذلك، فيزيد تعلقه بالمعرفة. فإلى جانب تثقيف التلميذ وتسليته، يكتسب جانبًا من الأخلاق حيث يتعلم كيف يصحّح أخطائه ويتجاوزها. فالنصوص التي لها مغزى تؤثر على التلميذ وتطبع فيه قيّم معينة. إضافةً إلى اكتسابه لعمليات التفكير والتحليل المنطقي؛ فتأثير استعمال القاموس جدّ فعال عندما يستمرّ البحث فيه. فلا يجب إهمال توظيفه أو التقليل من قيمته لكونه؛ مصدرًا هامًا للمعرفة اللغوية يقود مباشرة نحو تنمية مهاراتها أهمها القراءة.

2- تأثير توظيف القاموس المدرسي على مهارة الاستماع

يعتبر الاستماع مهارة من المهارات الأساسية للّغة؛ باعتباره عملية معقدّة تتدّخل فيها عوامل عقلية مثل: الانتباه والتركيز وكذا الذكاء. فالمستمع يولي أهمية كبيرة لما يلتفظ به أي المسموع. فالاستماع يختلف عن السّمع بل يتجاوزه من مرحلة التقاط الأذن للأصوات (حاسة السمع) إلى مرحلة الإصغاء والانتباه للأصوات؛ فيتمّ بالاستماع تحليل المسموع، والقدرة على فك الشّفرات اللغّوية للرسالة التي يبّثها المرسل إلى المتلقي (السامع).

بناءً على أهمية الاستماع فإنّه يصنّف من أهم مهارات اللّغة؛ لأنه يساهم بشكل مباشر في تنمية ملكة اللّغة. ولعلّ هذا ما يفّسر قدرة أيّ فرد في اكتساب أيّ لغة؛ استنادًا إلى الاستماع أثناء ممارسة أفراد المجتمع للّغة. ومنه يتمكّن المستمع من إدراك قواعد وتراكيب تلك اللغة، كما يمكنه ترسيخ المفردات التي يسمعها لاسيما التي تترك فيه تأثيرا وانطباعًا. ومن جهة أخرى يعتبر

الاستماع أساس قيام ووجود المهارات الأخرى؛ فأيّ إنسان فاقد لحاسة السّمع فإنّه لن يمتلك القدرة على القراءة ولا التكلّم، ولا حتى الكتابة. ومن هنا تتبيّن أهمية هذه المهارة لاسيما في عملية التعليم حيث؛ يستند المتعلم في تعلّمه للأنشطة على الاستماع لأنه؛ أساس فهمه وإدراكه للمحتوى المعرفي الذي يقدّمه المعلم. كما أنه يكتسب– إضافة إلى المحتويات– آداب الإصغاء للآخرين والسّعي نحو فهم المسموع، كما يقوّي بفضل الاستماع أنشطة الانتباه والتركيز والمتابعة. والتعّود على آليات استخدام حاسة السّمع استخدامًا وظيفيًا يمكّنه من تحصيل المحتويات اللّغوية، لاسيما أنّ التلميذ مطالب بفهم النصوص ومناقشتها، كذا استثمار أفكاره لإعادة بناء تركيب النّص.

انطلاقًا من أهمية الاستماع في العملية التعلمية، ودوره الفعّال في اكتساب المعرفة فقد تبيّن لنا؛ أنّ مهارة الاستماع تتطوّر وفق شروط أهمها التعوّد على القراءة والتحدث. إضافة إلى استعمال مفردات اللّغة لاسيما الجديدة منها المقتبسة من القاموس المدرسي. وعليه فإنّ توظيف القاموس في الأنشطة التعلمية ينعكس إيجابيًا على تقوية مهارة الاستماع وتطويرها:

*من خلال حضورنا للأنشطة التعليمية (القراءة/التعبير)، لاحظنا مدى استعمال التلاميذ–السنة الخامسة ابتدائي والسنة ثانية متوسط– للقاموس المدرسي وذلك في نصوص القراءة وكذا حصص التعبير، وهذا يعود أساسا لصعوبة فهم بعض الألفاظ الواردة في نصوص القراءة، وكذا حاجة التلاميذ لفهم معنى بعض المفردات المراد توظيفها في التعبير. ولقد أدّى توظيف القاموس إلى تكوين التلاميذ لرّصيد من المفردات يتطوّر ويكبر يوما بعد يوم. فكلّ نص مقترح للقراءة يضمن للتلاميذ تحصيل أكثر من أربعة مفردات. إضافة إلى جوانب أخرى في اللّغة مثل: القواعد وبعض الظواهر الإملائية وجوانب أساسية في المعجم.

*يستند تحليل النصوص على القراءة الواعية لفقراته؛ قصد إدراك الفكرة الرئيسية لكل فقرة على حدا، وكذا الوقوف عند المفردات الصعبة الواردة في كل فقرة قصد تذليلها. والتلميذ مطالب

بالاستماع أو الإصغاء المتمعّن الهادف لقراءة كل فقرة،؛ فمن جهة يستثمر الأفكار والمواقف، ومن جهة يتعرّف على معاني المفردات. ومع تكرار هذه العملية في كل النّصوص- المقترحة داخل الكتاب المدرسي- يتمكّن التلميذ من تنمية مهاراته لاسيما الاستماع؛ فعند تحليل كل نص يركّز استماعه لقراءة الفقرات بهدف الاكتساب والتعلم.

* لاحظنا من خلال الدراسة الميدانية أنّ استعمال القاموس في الحصص التعلمية؛ يشجّع التلاميذ على المنافسة في إيجاد شرح الكلمات ؛ حيث نجدهم يتابعون قراءة النّص بغية التسابق لاستخراج الكلمات الصعبة من النص، وكذا المنافسة في البحث عن شرحها في القاموس المدرسي.

* تساعدهم القراءة الواعية للنصوص من اكتساب آليات المتابعة والتعوّد على التركيز والانتباه، لاسيما أنّ معظم التلاميذ في الابتدائية والمتوسطة يعانون من غياب التركيز والانتباه؛ فالقراءة تدخلهم في محتوى النص، وتدخلهم في جوّ الحوار ومناقشة أفكار النص؛ ومن جهة أخرى تنشطهم للبحث والمنافسة وإبداء الرأي إزاء مواقف التعلم.

* إنّ ممارسة التلاميذ للاستماع في القسم يشجّعهم على الاستماع خارج المدرسة، كأن يستمعوا لوالديهم أو لأصدقائهم. وما يساعد في تنمية مهارة الاستماع نجد عامل القراءة لكونها تعوّد التلاميذ على المتابعة والتركيز، والاهتمام بمواضيع النص المقروء. كما تساهم بشكل كبير في تنمية المستوى اللّغوي ؛ فيكتسب التلاميذ من خلالها أساليب التركيب والتعبير، والقدرة على التمييز بين الموضوعات والمواقف، والقدرة على فهمها والتعامل معها.

*إنّ استعمال القاموس يساعد التلميذ في تطوير أسلوب التعبير؛ أي التحدّث بالتوظيف الفعلي للرّصيد اللّغوي المكتسب. ومن جهة أخرى يساعد في تقوية الاستماع؛ حيث نجد التلاميذ يستمعون بتمعّن للتعبير الشفهي. فكما لاحظنا أن المعلم – لاسيما في الابتدائية – يطلب من التلاميذ توظيف المفردات المشروحة – في نشاط القراءة – في التعبير بالكلام؛ فتسابق التلاميذ فيما بينهم

لتوظيفها فما أن يعبّر تلميذ معيّن؛ لاحظنا استماع البقيّة لتعبيره مع التركيز على مواطن استعمال المفردات المطلوبة، فإن تعثر أحدهم في توظيفها أسرع الآخرون للمبادرة في توظيفها. وهذا يدّل على مدى اهتمام التلاميذ بالقاموس، وحرصهم على توظيف مادته في تعبيرهم الإنشائي، أو من خلال تحدثهم فيما بينهم. فأحيانا يطلب المعلم من التلاميذ إجراء حوار حول موضوع معّين شرط توظيف مفردات معيّنة في نص الحوار. ويؤدي هذا التوظيف إلى زرع النشاط بين التلاميذ، وإشراكهم في حصص تطبيقية تبعد عنهم الخمول والكسل، كما تقوّي ثقتهم وتعزّز تعلمهم.

يمكن القول أنّ توظيف القاموس المدرسي يساعد في تنمية مهارة الاستماع؛ حيث يُكسب التلاميذ آداب الإصغاء للآخرين والتركيز على حديثهم، إضافة إلى تعويدهم على التركيز والانتباه لما يدور حولهم، والمتابعة المستمرة في القسم. فتحقيق الهدف من التعلّم يشترط الاستماع الجيّد وفهم المسموع؛ فتحصيل المعارف يكمن في مدى انتباه المتعلم وقدرته على الفهم والإدراك. فالاستماع يشترط حاسة السّمع وحضور العقل لأن؛ الاستماع بالأذن والذهن شارد لا يعتبر استماعًا بل مجرّد سماع. فغياب العمليات العقلية (التركيز، الانتباه، الذكاء، الفهم والإدراك) يضعف في مهارة الاستماع. ومن الوسائل المساعدة في تنمية هذه المهارة توظيف القاموس المدرسي لأنه ينعكس إيجابيا في اكتساب اللّغة؛ التي تستند على مهارة الاستماع بالدرجة الأولى، فالاستماع شرط أساسي لتنميه المهارات اللغوية الأخرى.

3- أهمية توظيف القاموس المدرسي في تطوير مهارة التحدث

يعتبر التحدّث من المهارات التي تبرز الاستعمال الفعلي للّغة حيث؛ تظهر البنى اللّغوية وقواعدها حين نتحدّث. يختلف التحدّث عن الكلام في كونه؛ حُسن التلاعب بمفردات اللّغة مع الالتزام بشرط السيّاق أي الاستعمال المناسب للغة في سياقها. بينما يقصد بالكلام الاستعمال الصحيح للغة من الجانب النحوي؛ أي الالتزام بقواعد اللّغة دون سيّاق استعمالها. فالتحدّث ليس

مجرّد كلام بل يتجاوزه إلى مرحلة حسن اختيار الألفاظ في مواقف يحدّدها السياق. انطلاقًا من هذا المعنى يتبيّن لنا أنّ مهارة التحدّث ليست متاحة للجميع، فهي عملية تستدعي الذكاء والإبداع، لأن التعبير عن الآراء والمواقف يحتاج إلى ألفاظ تؤثر في من يستمع إلى الحديث.

إنّ التحدّث يتمّ بعد مرحلة الاستماع؛ أي بعد اكتساب تراكيب وقواعد اللّغة التي من خلالها يستطيع المتكلم أن يعتمدها في تعبيره الشفوي. وإذا ما ربطنا التحدّث بالتعليم، فإنّه يؤدي دورًا مهمًا في اكتساب المعارف العلمية واللّغوية لأنه؛ يساهم بشكل مباشر في ترسيخ الحقائق. فاكتساب البنى اللّغوية يتمّ من خلال الممارسة الحقيقية لها. فقد أولت المناهج التربوية اهتمامًا معتبرًا للتحدّث من خلال نشاط التعبير الشفهي حيث؛ جعلته ركيزة أساسية يبنى عليها المتعلم تعلماته، فقد جعلت في كل وحدة تعليمية نشاطًا إدماجيا للتعبير؛ حيث يُدمج المتعلم مكتسباته من الموارد المتنوعة ليعبّر عن موضوع معيّن له صلة بعنوان الوحدة. وهذا لغرض ترسيخ ما تعلّمه من كل وحدة تعلمية. فإلى جانب الأفكار التي يتلّقاها فإنه يكتسب جوانب أساسية من اللّغة كالقواعد والإملاء. ومن الوسائل المساعدة في تنمية مهارة التحدّث نجد القاموس المدرسي حيث أنّ؛ استعماله ينعكس بصورة إيجابية على لغة التلاميذ، فبفضله يتمكّنون من التعبير وتطوير قدراتهم على التحدّث بطلاقة دون التعثر في الكلام.

من خلال الدراسة الميدانية التي أجريناها– في أقسام السنة الخامسة ابتدائي وأقسام السنة الثانية متوسط– تبينّ لنا أنّ توظيف القاموس المدرسي لدى التلاميذ يعينهم في التعبير الشفهي وذلك ب:

* انطلاقًا من استعمال القاموس يتمكّن التلاميذ من تشكيل رصيد من المفردات اللّغوية، يستثمرونها في التعبير الشفهي عندما يطلب منهم ذلك مثل؛ نص السؤال: أكتب فقرة تصّف فيها فاكهة معيّنة مع توظيف هذه الكلمات: تحضير، لذيذ، يقي– كلمات شرحها التلاميذ في قاموس المرشد– فيقوم التلميذ بالتعبير شفهيًا عن فوائد الفاكهة؛ مستعينًا بالكلمات المطلوبة . وصف

البرتقال (نموذج): هو من الفواكه لونه برتقالي ومذاقه **لذيذ**، يمكن أن **نحضّر** منه عصير البرتقال، وله فيتامين س، كما له فائدة في **الوقاية** من الأمراض، وهو من فصيلة الحمضيات. فهنا استعان التلاميذ بالقاموس من أجل التعبير عن موضوع الفاكهة تعبيرا شفهيًا.

* لاحظنا من خلال حضورنا للأنشطة (القراءة والتعبير)، أنّ التلاميذ يتحمسون لنشاط التعبير الشفهي؛ لأنه من خلاله يستعملون الكلمات المشروحة من القاموس المدرسي. فالتلميذ عندما يعبّر مستخدمًا المفردات التي اكتسبها يشعر بالثّقة لأنه؛ يمتلك مخزون لغوي يعبّر به. كما أنّ فضوله وشغفه سيزداد عندما يتعوّد على استعمال المفردات في تعبيره. ويزداد ميله إلى اكتساب المزيد من مفردات اللّغة، والمنافسة مع زملائه إلى توظيف المكتسب. فإلى جانب الثقة التي يعزّزها في المتعلم، يساعد القاموس في إكسابه القدرة على حسن التصرّف في بنى اللّغة والإبداع في تراكيبها؛ من خلال التلاعب بالألفاظ وحسن استخدامها في سياقها المناسب. ومن جهة أخرى يفيد التعبير الشفهي في تقوية القدرة على التواصل مع الآخرين باستعمال لغة الألفاظ، ولغة الإشارة باليدين والمزج بينهما من أجل توصيل المعاني. وكذا يُكسب المتعلم القدرة على التحليل والتركيب والاستنتاج؛ فمهارة التحدّث تساعد في تنمية المهارات الأخرى مثل القراءة والاستماع؛ حيث تشجّع المتعلم إلى قراءة نصوص من أجل تكوين الأفكار والتعرّف على التراكيب اللّغوية. كما تعينه إلى اكتساب قدرة الإصغاء للآخرين قصد؛ فهم معاني التراكيب التي سينسج مثلها عند تعبيره بالتحدّث.

* إنّ سعي المتعلم لاكتساب مفردات لم يعرفها سابقا، وكذا حرصه على توظيفها في تعبيره الشفهي، من شأنه أن ينمّي قدراته على التحدّث بحيث؛ إنّ التعوّد على الكلام باختيار أنسب الألفاظ يجعل التلميذ يكتسب آليات الحوار والمشاركة والتنشيط؛ فيقضي على عقدة الخجل. فكما نلاحظ في العديد من المؤسسات التربوية وجود فئة كبيرة من التلاميذ لا يتمكّنون من التحدّث ومشاركة الحديث أو مناقشة أفكار، رغم أنّ لديهم آراء وأفكار لكن نجدهم لا يستطيعون التحدّث؛

فهناك عناصر في الأقسام المتوسطة مثلاً؛ لا يشاركون زملائهم في التعبير الشفهي أو الحوار الذي يدور بينهم، وذلك لأنّ مستواهم اللّغوي متدنّي؛ فرغم امتلاكهم للأفكار لكن تخونهم الكلمات. وهذا نفسّره بعدم تعوّد التلاميذ أولاً على التحدّث أمام زملائهم أي لا تُعطى لهم الفرصة لذلك، وثانيًا لعدم امتلاكهم للتراكيب اللّغوية المناسبة، وعدم قدرتهم على التصرّف في بنى اللغة وحسن اختيار ألفاظها. لذلك نقول إنّ مهارة التحدّث تستوجب امتلاك أساسيات اللّغة؛ والتي هي المعرفة الجيّدة بقواعدها وإملائها، إضافة إلى مخزون من المفردات والمصطلحات التي توظف حسب السيّاق الذي يجري فيه الحديث. ومع تكرار الممارسة اليومية للّغة، يصبح لدى المتعلم القدرة على تنمية مهارة التحدث.

يمكن القول؛ إنّ استعمال القاموس المدرسي يشجّع التلميذ على تطوير تعبيره الشفهي، ويحفّز ميله لتعلّم اللّغات والتعرّف على مفرداتها. كما أنّه يكتسب عدةّ مهارات أخرى مثل القدرة على تحديد الأخطاء اللغّوية عند الحديث، والقدرة على التفاعل مع الآخرين ومشاركتهم النقاش والحوار، وسرعة التكيّف مع مواضيع الحديث. إلى جانب تجاوز العقبات اللّغوية (مشاكل النطق) التي تنتج من التوتر والخجل؛ فالتعوّد على التحدّث يقضي على الانطواء فيكسب للمتحدث؛ جرأة الكلام والّدفاع عن الرأي بالإقناع والاستشهاد. فإذن علاقة توظيف القاموس بتنمية مهارة التحدّث ضرورية تنبني على التأثير والتأثر، لكون القاموس يؤثر على استعمال اللغة وتطوّرها من خلال؛ التجديد في المفردات واستعمال اللّغة في سياقها المناسب يؤدي إلى مهارة التحدث. وتطويرها يعتمد على الاجتهاد في تطوير المستوى اللّغوي الذي يرتبط مباشرة بالقاموس.

4- أثر توظيف القاموس المدرسي في تنمية مهارة الكتابة

إنّ الكتابة ترجمه للأفكار والمواقف واثبات لوجهات النظر؛ فهي تكشف عن شخصية الفرد وطريقة تفكيره وتحليله للأشياء. كما تمثل وسيلة يتمّ من خلالها التواصل مع الآخرين، لكونها تنقل

فكر وحضارة وتاريخ، وثقافة؛ فلولا الكتابة لما وصلنا شيء من التاريخ والقدم. فمن خلال الاطلاع على كتب التراث العربي مثلاً، يمكننا تصوّر الحياة التي سادت في الحضارة العربية القديمة. فمن خلال الكتب والدواوين الشّعرية استطعنا أن نكوّن فكرة على العصر الجاهلي وأهم المميّزات التي اتّسم بها. فالكتابة تحضى بشأن عظيم. وإنّ امتلاك مهارة الكتابة يستدعي امتلاك فكر لغوي ومخزون معجمي، من خلاله يمكن إتقان الكتابة والتعبير بأجمل الأساليب وأرقى العبارات.

تعدّ مهارة التعبير الكتابي كغيرها من المهارات اللغوية الأخرى، فهي أساسية في تطوير ملكة اللّغة. كما تتسم بأهمية بالغة في العملية التعليمية – التعلمية، لأن التعبير الكتابي نشاط يسمح للمتعلم بأن يعبر عن أفكاره من خلال؛ إنشاء نصوص يستثمر فيها مكتسباته المعرفية واللغوية. وإنّ اكتساب المتعلم لمهارة التعبير الكتابي يتمّ عبر مراحل متدرجة تبدأ؛ بمرحلة تهيئة المتعلم للكتابة وذلك من خلال تعويده على كتابة الحروف والكلمات، حيث قد يقع في أخطاء إملائية لكونه في بداية تعلم مهارة الكتابة. ثم بعد تعوده على الكتابة العشوائية تأتي مرحلة تنظيم الكتابة وذلك؛ باحترام القواعد النحوية والإملائية، وتحسين الأسلوب والتراكيب. ومع تكرار التعبير بالكتابة يصبح المتعلم شيئا فشيئا يكتسب المهارة في التعبير الكتابي، ومن ثم يتمكن من إنشاء تعبيرات وظيفية وإبداعية، ترتكز على الفهم والتحليل وجمال الأسلوب وتأثيره.

إنّ تطوير مهارة التعبير تستوجب بالضرورة تنمية الجانب اللّغوي؛ فكلما تحسّن المستوى اللّغوي تحسّن بالضّرورة التعبير الكتابي. ومن الوسائل المساعدة في تحسين وتطوير المستوى اللّغوي لدى التلاميذ نجد قراءة الكتب واكتساب مفردات جديدة. وكذا توظيف قواميس مدرسية تعين في توسيع المدارك اللغوية، تخدم التلميذ في تعلمه للمعرفة وفي تنميته للّغة:

* من خلال إجرائنا للدراسة الميدانية– في أقسام السنة الخامسة ابتدائي والسنة الثانية متوسط– تبيّن لنا أنّ استعمال القاموس المدرسي يكون مصاحبًا لنصوص القراءة، وفي بعض الأحيان في

أنشطة التعبير. أمّا فيما يخصّ توظيف الكلمات المشروحة من القاموس يكون في التعبير الشفهي، وكذا في التعبير الكتابي. فكما لاحظنا أنّ نشاط التعبير الكتابي وارد في كل محور، وفي كل وحدة تعلمية، وذلك لكونه يجمع بين الموارد المكتسبة، ويتيح للمتعلم فرصة استخدامها في إنشاء نصوص تعبيرية حيث؛ يطلق العنان لأفكاره ويعبّر عن آرائه بكل حرية. والهدف من وضع نشاط التعبير إنّما لسبب وجيه، هو تشخيص مواطن القوة والضعف عند المتعلم؛ فبتحليل كتاباته يدرك المعلم مدى فهمه وإدراكه للأنشطة المقدمة إليه. فأحيانا قد لا يفلح المتعلم في التعبير عن موضوع معيّن شفهيا، لكن بمجرّد ما يطلب منه الكتابة عنه يبدع في الفكرة وفي الأسلوب. ومن جهة أخرى يمكّن التعبير بالكتابة من تصحيح الأخطاء التي يقع فيها المتعلم لاسيما الإملائية منها؛ فمن خلال تحديده للخطأ وإدراكه له، يتعوّد عند التعبير على تصحيحه مثل الهمزة؛ فكما لاحظنا معظم التلاميذ يخلطون بين همزة قطع وهمزة وصل فلا يميزّون بينها عند التعبير، لكن بمجرد أن شخّص المعلم هذا الخطأ وتفسيره ؛أصبح التلاميذ يقيمون الاختلاف بين الهمزتين؛ أي يكتسب المتعلم بعد التعوّد على التعبير كتابيا مهارة تصحيح أخطائه، وكذا يساهم ذلك في تنمية مهارة القراءة عنده. فالتعبير يساعد على القراءة السّليمة للكلمات والجمل، كما يعين في تطوير الخط الإملائي المنظّم القائم على الالتزام بعلامات الوقف ووضع الحركات في موضعها.

* من فوائد استعمال القاموس المدرسي أيَضا، يتعرّف التلميذ من خلاله على كيفية كتابة الكلمة التي لا يعرفها وكيف يقرأها، بالإضافة إلى إدراك معناها واشتقاقاتها، وكذا يدرك تغيّر معانيها بتغيّر سيّاق استعمالها. فعندما يتعرّف التلميذ على معنى الكلمة لأول مرة يتعسّر عليه توظيفها، لكن بتعودّه على استعمال معانيها، يتمكّن من الالتزام بسيّاق استعمالها. ومن هذا نستنتج أنّ توظيف القاموس يؤثر فعلاً على التعبير الكتابي؛ حيث يحسّن من أساليب التعبير الوظيفي والإبداعي وهذا بدوره يؤدي إلى تنميه مهارة الكتابة.

4-1: تطور التعبير الكتابي باستعمال القاموس المدرسي (تحليل عيّنة من النماذج)

توصلنا- انطلاقًا من الدراسة الميدانية- إلى أهمية القاموس وتأثيره الكبير على المستوى اللّغوي للتلاميذ، ومدى حاجاتهم إليه من أجل إنشاء التعبير الكتابي. وبعد اقتراحنا على التلاميذ (العيّنة) تحرير نصوص تعبيرية شرط استغلال المفردات المشروحة من القاموس؛ تبيّن لنا مدى تطوّر أسلوبهم التعبير استيعانا بمفردات القاموس المدرسي. بناءً على الدور الأساسي الذي يؤديه القاموس في تطوير مهارة الكتابة؛ عمدنا إلى تحليل بعض نماذج التعبير التي أنشأها التلاميذ وذلك قصد؛ الكشف عن مدى استفادة التلاميذ من المفردات المشروحة من القاموس، ومدى معرفتهم لكيفية إدماجها في سيّاق التعبير. وكذا للوقوف على الاستعمالات الغير مناسبة لتلك المفردات؛ أي عدم استخدامها في سياقها المناسب. إضافة إلى هذا رأينا أن نقوم بإجراء مقارنة بين النصوص التعبيرية لعيّنة من التلاميذ من قسمين مختلفين؛ شرط أن يكون موضوع التعبير نفسه، والكلمات المقترحة للتوظيف نفسها. والهدف من هذه المقارنة هو التأكّد من فهم التلاميذ للكلمات التي يتعرّفون على معناها، ومدى استيعابهم لمنهجية توظيفها كتابيًا. والهدف الأساسي هو الكشف عن مدى تأثير استعمال القاموس على أسلوب التعبير عند التلاميذ، علما أنّ العيّنة من المستوى نفسه ومن قسمين مختلفين؛ بحيث يشرح التلاميذ في القسم الأول المفردات من القاموس، أمّا القسم الثاني فيعتمدون في شرح المفردات على المعلم دون بذل أيّ جهد في شرحها. فإلى أيّ مدى يختلف التلاميذ- من قسمين مختلفين- في توظيف المفردات في تعبيراتهم؟ وهل يلتزم التلاميذ بتوظيف الكلمات في سياقها المناسب؟ هل يؤثر بحث التلميذ عن معنى المفردات في قاموسه على أسلوبه في التعبير؟ إلى أيّ مدى يُحسن التلاميذ توظيف الكلمات التي شرحها المعلم؟ هل النتيجة نفسها عندما يشرح التلميذ المفردات بنفسه أم عندما يتلقاها جاهزة في القسم؟ وهل تؤثر هذه النتيجة على تطور التعبير الكتابي (مهارة الكتابة)؟. هذه الأسئلة سنجيب عليها من خلال نماذج من

كتابات التلاميذ بعد تحليلها، والوقوف عند توظيف المفردات المعجمية. مع تشخيص جملة الأخطاء التي وقع فيها تلاميذ العيّنة في كلا المستويين (السنة الخامسة، السنة الثانية متوسط).

أ- تحليل نماذج من نصوص التعبير لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

الموضوع الأول: يتضّمن تعليمة تنصّ على كتابة فقرة، يصف من خلالها التلميذ دور المرأة في المجتمع موظفًا الكلمات التالية: **تطوير، دور، احترام، هام.** علمًا أنّ المفردات المقترح توظيفها، سبق وأن تعرّفوا على معانيها أو شرحها. وبناءً على هذا قمنا باختيار نصوص حرّرها التلاميذ من أقسام متنوعة وفي مناطق مختلفة، تدور كلها حول موضوع السؤال، وفي كل نص تعبير يختلف عن آخر. وهذا ما سيظهر من خلال الجدول الآتي:

الفقرة (نص التعبير)	الملاحظة
1- بمناسبة عيد المرأة أردت أن أشتري هديّة لأمي وأكتب لها رسالة: "دورُ الأم في المجتمع هام فيجب احترامها، ولهذا عملت مخطط هو: أ- أشتري هديّة تعجبها ب- أكتب رسالة تحبّها ج- ونحتفل بمناسبة عيد المرأة أمي أتمنى أن تعجبك الرّسالة والهدية والاحتفال قال الشّاعر: الأم مدرسة إذا أعددّتها... أعددّت شعبا طيّب الأعراق	- توظيف الكلمات المطلوبة في سياقها المناسب. - الاستشهاد ببيت شعري - أسلوب جميل لم يرد فيها الأخطاء اللّغوية
2- بمناسبة عيد المرأة. هذا العيد للمرأة عندما يأتي شهر مارس فأتى دور المرأة، أكتب لأمي رسالة احترام لها. فأنا أحبّ أمي كثيرا، وهي التي تعبت عنّا. الأم لها دور هام في تطوير الأمم. فقال الشاعر العظيم:	- توظيف الكلمات المقترحة لكن كلمة دور الأولى لا تتلاءم مع السيّاق - عدم التمييز بين قول

الجنّة تحت أقدام الأمهات، وقال أيضا: الأم مدرسة إذا أعدّدتها ...أعدّدت شعبا طيّب الأعراق/ الأم ثم الأم ثم الأم ثم الأب.	الرسول (ص) وقول الشاعر. – ورود أخطاء لغوية أثّرت على أسلوب التعبير.
3– الأم مدرسة إذا أعدّدتها، أعددت شعبا طيّب الأعراق. في يوم مارس نحتفل بمناسبة العيد المرأة. قال الله تعالى: كلكم راعٍ وكل راعٍ مسؤول عن راعيته. الأم: << الجنّة تحت أقدام الأمهات>>	– تجاهل توظيف الكلمات المطلوبة – عدم التمييز بين قول الرسول (ص)، وقول الله عز وجل.
4– بمناسبة عيد المرأة، فلها كثير من الأدوار. المرأة لها دور في المجتمع وهي: احترامها، تطوير المجتمع. إنّ الأم هي التي تحمينا، ومن فضلها نحن هنا في الحياة، ألم ترى لمّا يمرض ابنها كيف تبقى بجانبه طول اللّيل والنّهار. كلّ ما تفعل هام، إنها رائعة. ويحتفل كل العالم يوم 08 مارس. قال الشاعر: الجنة تحت أقدام الأمهات	– توظيف الكلمات لا يتناسب كثيرًا مع السياق – عدم التمييز بين قول الرسول (ص)، وقول الشاعر – تشتت الأفكار، وخلل في التركيب
5– للمرأة لها دور هام في المجتمع هي التي تربّي أجيال الغدّ. هي التي تبني البيت، وهي التي تحرز القوت. أعطى الله عزّ وجلّ إمان كبير للمرأة. وأعطى لها الحبّ والحنان تتوّر المجتمع وتجعله متماسك وقويًا. قال شاعر: <<الجنّة تحت أقدام الأمهات>>، ويجب إحترامها وشكرها، فلذلك قرّرت الأمم المتحدة عيدًا للمرأة 08 مارس. قال الشّاعر: الأم مدرسة إذا أعدّدتها....أعدّدت شعبًا طيّب الأعراق	– توظيف الكلمات المطلوبة في سياقها المناسب – أخطاء إملائية مثل: تطوّر كتبت تتوّر – عدم التمييز بين قول الشاعر، وقول الرسول(ص)
6– إنّ عيد المرأة عيد عالمي يحتفل به خاصة الجزائريون وهو بالنسبة لنا ولدول العالم دور هام جدّا.	– توظيف الكلمات في سيّاق لا يناسب استعمالها

يجب احترام المرأة خاصة، وفي عيد المرأة نحتفل كلنا بهذه الليلة السعيدة والجميلة، وكل 08 مارس يأتي عيد المرأة ويتمّ تطوير المحلات. قال الرسول (ص): << إنّ الجنّة تحت أقدام الأمهات>> صدق الله العظيم	– قول الرسول ينتهي بصدق الله العظيم الخلط بين قول الله تعالى وقول الرسول (ص)
7– بمناسبة عيد المرأة اصتحبني أبي في نزهة للتنزه واستنشاق الهواء العليل، فأجلسني على كرسي، وشرع يحدثني عن دور المرأة في تطوير المجتمع. فقال لي: إنّ المرأة لها دور هام في تطوير الأمم، وهي تربي أبنائها ليصبحوا قدوة للآخرين في المجتمع، ويجب أن يكون لها كل الاحترام. مثلما قال المثل:<< الأم بيمناها تهزّ المهد لتبني رجالًا صالحين في المستقبل>>. وأنت أيضًا تكون مهذبًا مطيعاً، وأن ترفع رأس أمك لتكون فخورة بابنها. أمك تحبك حبا جمًّا إن كنت مطيعًا لها، فلا تخالف أوامرها.	– توظيف الكلمات في سياقها المناسب – كثرة الأخطاء الإملائية مثل: اصطحبني– اصتحبني

التعليق على الجدول

إنّ النّصوص المقترحة داخل الجدول تعود لعيّنة من التلاميذ؛ يتميّزون بكونهم من فئة النجباء؛ حيث تتقارب مستوياتهم ومعدلاتهم. ولقد جاء اختيارنا لهذه العيّنة لسبب يعود، لرغبتنا الملّحة في معرفة مدى تأثير استعمال القاموس على لغة التلميذ، علمًا أنّ لهؤلاء التلاميذ قدرات معرفية ولغوية. فمن خلال اقتراحنا عليهم كتابة نصوص عن موضوع المرأة بتوظيف كلمات تعرّفوا عليها في الأنشطة التعلمية، تمكنّا من تسجيل هذه النقاط:

* أغلب التلاميذ لم يوظفوا الكلمات المقترحة عليهم في سيّاق مناسب، وهذا دليل على عدم استعمالهم للقاموس المدرسي في شرح معناها، وكذا عدم تعودّهم على توظيف الكلمات في التعبير. فهناك من التلاميذ من أدرك معنى المفردات لكن لم يوفّق في توظيفها. كما جاءت أساليبهم ركيكة نوعا ما. فقد لاحظنا تشتت الأفكار والقفز من فكرة إلى أخرى دون روابط. إلى جانب هذا لفت انتباهنا الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ في كتابة الكلمات، فرغم أنها مفردات بسيطة شائعة بينهم لكن فشل بعضهم في الكتابة الصحيحة لها. ومن جهة أخرى لم يستطع معظم التلاميذ التمييز بين قول الله تعالى، وقول الرسول(ص)، وكذا قول الشاعر؛ فرغم أنهم حفظوا الشّاهد (المثال التوضّيحي) لكن أهملوا حفظ قائله.

*لاحظنا أنّصاحب النص رقم (01)، أصاب في توظيف المفردات المطلوبة بشكل سليم يراعي السيّاق، فلم ترد الأخطاء الإملائية، كما لم نلمس خللًا في التعبير. وهذا يعود لكون التلميذ يستعمل القاموس المدرسي في القسم (المرشد)، كما يطلب معلمه توظيف المفردات المشروحة في التعبير الشفهي أو الكتابي، فسجلنا تحسّن في أسلوب التعبير وحسن إدماج المفردات في محتوى التعبير، وهذا ينطبق على معظم العناصر التي تنتمي إلى نفس قسمه

* رغم أننا قمنا باختيار نماذج للعناصر النجيبة، لكن اختلفوا في توظيف المفردات وذلك؛ لأننا اخترنا كل عنصر من قسم مختلف، فمنهم من يستعمل القاموس وتعوّد على توظيف المفردات، ومنهم من لم يتعامل مع مفردات القاموس. وهذا من أجل المقارنة بينهم في لغة التعبير وأسلوب التصوير. ولقد توصلنا من خلال هذه النماذج (الموضوع الأول) إلى أنّ استعمال التلميذ للقاموس بشكل استمراري يؤثر فعلاً على مستواه اللّغوي ويطوّر أسلوبه في التعبير.

الموضوع الثاني: يطلب من التلاميذ – في أقسام السنة الخامسة ابتدائي – كتابة فقرة إنشائية لا تقلّ عن ثمانية أسطر، مع توظيف المفردات الآتية: **السعي، خدمة، التضحية، أداء، الاعتزاز** في

محتوى التعبير. ولقد قمنا باختيار نماذج من هذه الفقرات، قصد المقارنة بينهما من ناحية توظيف المفردات، وفوائد توظيفها في تطوير الأسلوب اللغوي.

الفقرة (نص التعبير)	الملاحظة
1- الجميع عنده وطن وُلد فيه وتربي هناك، لهذا حبّه من الإيمان وكرهه من الشيطان. يجب حب الوطن والاعتزاز به، وأداء واجباتي نحوه والدفاع عنه، مثل ما عمله الشهداء في الماضي، عند ما جاء الاستعمار الغاشم إلى بلادنا لأخذ خيرات الجزائر. ويجب أيضا العمل والتضحية من أجله، والسّعي عنه، والمحافظة على بلادنا الحبيبة، ويجب أن نخدمه بكل وفاء واعتزاز. يا أناس العالم حافظوا عليه	- توظيف الكلمات المطلوبة في سيّاقها المناسب - لم يرد في الفقرة الكثير من الأخطاء اللّغوية - أسلوب مقبول على العموم
2- وطني الحبيب خلقه الله تعالى ليعيش الإنسان فيه حياة رغيدة، وينعم كلّ فرد فيها من الأمن والأمان، يهنئ بعضهم بعضا. نتذكر ونترحم فيها على رجال ضحّوا بأرواحهم ليعيش وطنهم حر مستقل ويتعاونون على البر والتقوى، واقتصاده يزدهر وحالته تستقر. ويكون أداء المواطنين منضبطا ويخدمون وطنهم الكبير ويعتزون به. سعي الإنسان وعمِل من أجل وطنه واجتهد فيه. <<وطني الخلد وإنّي طالب فيه الخلود، قد رعاني وقد رعى قبلي الجدود>>.	- حسن توظيف المفردات في سياق مناسب - توظيف شاهد توضيحي (بيت شعري) ساهم في جمالية التصوير وبلاغة الأسلوب - أخطاء لغوية قليلة جدا
3- الوطن بمثابة الأم الثانية لكل شخص، فهو يلعب دورا هامًا في تشكيل هوية الفرد. حب الوطن وحبٌ غريزي يحمله كل إنسان لوطنه، لهذا نجد كل شخص يسعى لخدمة وطنه بكل إرادة وعزم. والتضحية في سبيل الوطن هو خيار لا نقاش فيه ولا مساومة.	- حسن توظيف المفردات وإدماجها يتلاءم مع محتوى التعبير - قلة الأخطاء اللّغوية الواردة في هذه الفقرة.

أداء الواجبات الوطنية هي أمور مفروضة على كل مواطن يفتخر بوطنه ويعتز بالانتماء إليه.	
4- حب الوطن من الإيمان بالسّعي إلى الآخرين. الوطن هو المكان الذي يعيش فيه الإنسان. وتقام خدمة للآخرين. والشهداء هم الذين فتحوا لنا هذه الحياة، وقاموا بالتضحية من أجلنا. والواجب لنا أداء العمل الصالح لوطننا بالمساعدة إلى الإحسان ويجب أن يحبّ الناس وطنهم بالاعتزاز عليه.	- توظيف المفردات لا يتناسب كثيرا مع السياق - تشتت الأفكار أدّى أخطاء في التعبير والأسلوب
5- أعتزّ بوطني بكوننا نعيش فيه وننتمي إليه ونحمل جنسيته. نضّحي من أجله وندافع عنه بأرواحنا من أيّ اعتداء عليه، ونفديه بأرواحنا، ونسعى بخدمته وذلك؛ بالاجتهاد والعمل نأدي واجباتنا، ونحترم القوانين التي تنظم الحياة فيه. على كل شخص أن يحب وطنه لأن الوطن كالأم التي أعطت لنا الحياة.	- حسن توظيف المفردات وإدماجها يتناسب ومحتوى التعبير - وردت بعض الأخطاء الإملائية مثل: خطأ في كتابة الهمزة (نأدي)
6- يقال: حبّ الوطن من الإيمان. الذي يدافع عن وطنه، والذي يسعى عن وطنه، ويعتز عن وطنه، لقد يخدم خيرًا ويساعد الفقراء والمحتاجين، يتعاونون كإخوة وهائلاء الرجال يجب أن يكونوا مسلمون، ويضحّي بوطنه أداء بناءه، ويجدون خيرات كثيرة ومتنوعة. ويشاركون في بناءه، كل مواطن عنده حقه في الوطن.	- توظيف المفردات ليس في محله لا يتناسب مع السيّاق - عدم الترابط بين الأفكار - أخطاء إملائية مثل: هائلاء- هؤلاء
7- يقوم السّعي خدمة والاعتزاز بالآخرين حبهم من الأمان، أداء إلى حب الآخرين، ونعمة الله والآخرة والتأني السلامة، وتقديم لوطنك من الهدوء وبعد العنف، والتضحية من الشر والدخل الخير من الإمان، والأعمال التي تنشر الخير والتقوى بعد عن النشر السيأة من البداية أو النهاية، وهذا هو الحب والاعتزاز	- توظيف لا يناسب سيّاق التعبير - الانتقال من فكرة إلى أخرى دون أيّ رابط أسلوب ركيك فيه أخطاء إملائية مثل: السيأة-

منه والتواضع.	السيئة / الإمان– الإيمان
8– الوطني الذي نشأة فيه، شربت من مائه وأكلت من خيراته لأن حب الوطن من الإيمان. فأنا أحبّ وطني حبًا كبيرًا لأن السّعي فيه كثيرا، لأن خدمة الوطن كبيرة لأن المجاهدون ضحّوا لتنفذ الجزائر من الحرب، فعلينا أداء الاعتزاز كبير، فعلينا أن نعمل ليتطور الجزائر وتصبح متقدّمة، وأنا عليّ المحافظة عليه	– توظيف المفردات ليس في محله لا يتناسب مع سيّاق التعبير – القفز من فقرة إلى أخرى دون أي رابط – أخطاء إملائية مثل: نشأة– نشأت/ الوطني– وطني

مناقشة نتائج الجدول:

يتضّمن الجدول مجموعة من فقرات التعبير التي يدور موضوعها حول الوطن، فكل تلميذ عبّر عن تصوره وموقفه إزاء الوطن بكل حرية وطلاقة. وتجدر الإشارة أن هذه العيّنة من التعبيرات تعود لفئة التلاميذ النجباء الذين يتمّيزون بقدراتهم اللّغوية وتفوقهم في مادة اللغة العربية، لذلك عمدنا إجراء مقارنة بين تعبيراتهم، علما أنهم متمكنين في الأسلوب واللّغة. ولكن بعد أن اقترحنا عليهم توظيف خمسة مفردات – ضمن المفردات المستعملة لديهم في أنشطة القراءة والتعبير– تبيّن لنا أنّ طريقة توظيف التلاميذ لتلك المفردات تؤثر على أسلوبهم في التعبير، فمنهم من تعثر في توظيفها توظيفا سليمًا، ومنهم من وقع في أخطاء لغوية إما على المستوى الأسلوب أو الإملاء.

* يظهر الجدول التباين الموجود بين التلاميذ في توظيفهم المفردات المطلوبة فالفقرة الأولى مثلا؛ أحسن التلميذ توظيف المفردات ولم يقع في أخطاء لغوية، والشّيء ينطبق على الفقرة الثانية والثالثة والخامسة. وبخصوص باقي الفقرات (4، 6، 7، 8) فلاحظنا عدم تناسب استعمال المفردات مع سيّاق التعبير، وكذا القفز من فكرة لأخرى دون وجود أي رابط بينها؛ ممّا أثر بشكل سلبي على

أسلوب التعبير. إضافةً إلى ورود أخطاء على مستوى الإملاء مثل: الإمان- الإيمان/ نأدي- نؤدي/ هائلاء- هؤلاء/ السيأة- السيئة / الوطني- وطني. هذه بعض الأخطاء الواردة في هذه التعبيرات، فرغم أنّ التلاميذ من فئة النجباء هذا لم يمنع من إخفاقهم في كتابة بعض الكلمات؛ فالكثير منهم لا يتقن قواعد كتابة الهمزة ولم يحفظها. فلا يميّزون بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وفئة منهم لا يعرفون متى تكتب الهمزة على الألف، ومتى تكتب على الواو.

* بعد تحليل هذه النماذج التي تظهر في الجدول؛ تبيّن أنّ هناك فئة من التلاميذ لم تتعوّد على توظيف المفردات المشروحة من القاموس وبالتالي عثروا في توظيفها عندما طلب منهم ذلك، وقد يعود سبب ذلك لقلّة توظيفهم للقاموس المدرسي، ونفورهم من استعمال واستثمار ما اكتسبوه من القاموس في تحرير فقرة أو نص تعبيري. ومن جهة أخرى تظهر بعض النماذج قدرة التلاميذ على توظيف المفردات وتمكّنهم من إدماجها مع سيّاق التعبير، وحرصهم على جودة الأسلوب وانتقاء المفردات. ومنهم من يُحسن استخدام الشّواهد التوضيحية من أجل تأكيد الفكرة وتقريب الصورة، والمساهمة في جمالية الأسلوب والتعبير. ويعود تمكّنهم من ملكة التعبير إلى تعودهم على تحرير نماذج يحرصون على استخدام المفردات الجديدة التي اكتسبوها في الأنشطة التعلمية. وذلك من أجل ترسيخها وحفظها قصد تطوير المستوى اللّغوي لديهم. ومن هنا نستنتج أن توظيف القاموس المدرسي يؤثر بشكل إيجابي على أسلوب التعبير؛ فالنماذج المقترحة داخل الجداول أكدّت ذلك؛ فالتلاميذ الذين يوظفون القاموس أحسنوا التعبير والتصوير، والفئة التي لا تتعامل مع القاموس فشلت في توظيف المفردات، كما وقعت في أخطاء إملائية أثّرت بشكل سلبي على الأسلوب.

يمكن القول؛ أنّ للقاموس المدرسي دور هام في تطوير الملكة اللّغوية والتعبيرية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. فيا ترى هل ينطبق هذا الحكم على تلاميذ السنة الثانية متوسط؟

ب- تحليل عينة من نصوص التعبير الخاصة بتلاميذ السنة الثانية متوسط

الموضوع الأول: يتضّمن تعليمة تقدّم للتلاميذ من أجل تحرير فقرة للتعبير، نص التعليمة: قال تعالى:<< وَقَضَى رَبُّكَ أَلَاّ تَعبُدُوا إِلَاّ إِيَّاهُ، وَبِالوَالِدَينِ إِحسَانًا>>. انطلاقًا من هذه الآية الكريمة، أكتب فقرة من ثمانية إلى عشرة أسطر تتحدث فيها عن واجبك نحو والديك، موظفا الكلمات الآتية: **الإحسان، الطاعة، البرّ، حث، عقوق.** ولقد اخترنا نماذج من النّصوص التي حرّرها التلاميذ في مختلف المتوسطات، وفي أقسام متنوعة. ولقد جاءت النماذج مختلفة، كما سيظهر الجدول التالي:

نص التعبير(الفقرة)	الملاحظة
1- لقد حثنا الإسلام على عبادة الله وحده لا شريك له، وبالوالدين إحسانا. إنّ الوالدين تاج المرء لأنهما نعمة من ربنا، فجميلهما علينا كبير. لذا من واجبنا طاعة أوامرهم والإحسان إليهما. فلقد حذّرنا الله تعالى من عقوق الوالدين الذي يأدي بنا إلى جهنم، كما علينا الاعتناء بهما، والسّعي إلى توفير طلباتهما وإسعادهما. برّ الوالدين من الإيمان فكما قال تعالى:<< وَقَضَى رَبُّكَ أَلَاّ تَعبُدُوا إِلَاّ إِيَّاهُ، وَبِالوَالِدَينِ إِحسَانًا>>	- توظيف المفردات المطلوبة في سيّاقها المناسب - قلّة ورود الأخطاء اللّغوية والتركيبية إلاّ خطأ إملائي واحد (كتابة الهمزة)
2- لقد أنعم الله علينا بنعم كثيرة وأعظمها نعمة الوالدين؛ فهما سبب وجودي في الحياة. إن والدي يتعبان كثيرا في تربيتي وتعليمي، والسّهر بجانبي عند المرض، فهما يفرحان لفرحي ويحزنان لحزني. لذا من واجبي الإحسان إليهما، وطاعتهما، وعدم عقوقهما ومساعدتهما قدر المستطاع، فلقد حثنا الله على ذلك. مكانة الوالدين في الدين الإسلامي عالية؛ بحيث تأتي في المرتبة الثانية بعد عبادة الله وحده، فعن أبي عبد الرّحمن رضي الله عنه قال: سألت النبيّ (ص): أيّ العمل أحبّ إلى الله تعالى؟ قال: الصلاة على وقتها، قلت: ثم أي؟ قال: برّ الوالدين.	- توظيف سليم للمفردات يتناسب مع محتوى التعبير - الاستعانة بالشّاهد التوضّيحي قول الرسول (ص) لتأكيد الرأي أو الفكرة - لم ترد الأخطاء النحوية والأخطاء الإملائية وهذا ساهم في جمال أسلوب التعبير.

3- إنّ الوالدين هما منبع الحياة وأساس الأسرة وتطوّرها. وإنّ الوالدين لهما حقوق وعقوق، فقد حثنا الله على طاعتهما والإحسان إليهما والبرّ بهما. وقال الله تعالى: << وَقَضَى رَبُّكَ أَلَاّ تَعبُدُوا إِلَاّ إِيَّاهُ، وَبِالوَالِدَينِ إِحسَانًا>>. ومن عقوق الوالدين قول لهما أفٍ ونهرهما وقول لهما قولا سيئًا لذا وجب علينا طاعتهما والإحسان إليهما كي ندخل الجنّة وننال رضا الله.	- توظيف مناسب للمفردات وحسن إدماجها مع محتوى التعبير - لم ترد الأخطاء اللغوية - الاستشهاد بالقرآن الكريم.
4- << وَقَضَى رَبُّكَ أَلَاّ تَعبُدُوا إِلَاّ إِيَّاهُ، وَبِالوَالِدَينِ إِحسَانًا>>، آية أنزلها الله تعالى لتعرفنا بقيمة الوالدين ومنزلتهم عند الله تعالى، فطاعة الوالدين تأتي في المرتبة الثانية بعد طاعة الله تعالى ممّا يبرز قيمة الإحسان إلى الوالدين، فعقوق الوالدين معصية عند الله، وطاعتهما مرضاة الله، فلقد حث على بر الوالدين وأمّا بالوالدين إحسانًا.	- توظيف المفردات في محله، يتلاءم مع محتوى الفقرة - الأخطاء اللغوية قليلة جدًا مما ساهم في جمال أسلوب التعبير
5- ذكر الله عزّ وجلّ الإحسان إلى الوالدين حيث؛ إنّهما هما السبب الرئيسي بعد الله تبارك وتعالى في الحياة، فهما الأساس، الذين تعبوا من أجل أبنائهم. ويكون برّ الوالدين بطاعتهم وتجنب عقوقهما. قال الله تعالى:<< ولا تَقُل لَهُمَا أف وَلَا تَنهَرهُمَا وَقُل لَهُمَا قَولًا كَرِيمًا>>. لذلك حثّ الإسلام على بر الوالدين، وحرص عليه منذ الأزل	- توظيف سليم للمفردات يتناسب مع سيّاق التعبير - استعمال شاهد توضّيحي (قول الله تعالى) - لم يرد الكثير من الأخطاء اللّغوية
6- طاعة الوالدين والإحسان إليهما كلمتان عزيزتان على قلبي، وقد أوصاني أيضا الله تعالى بهما، بقوله: << وَقَضَى رَبُّكَ أَلَاّ تَعبُدُوا إِلَاّ إِيَّاهُ، وَبِالوَالِدَينِ إِحسَانًا>>. ودورنا نحن الآن هو الدفاع عنهما وردّ الجميل لهما. فمثلًا: الأم تضحّي بكل ما تملك وما لديها من قوة لتربي أولادها أحسن تربية. وأما الأب فهو مثل الأم تمامًا. فدورنا	- توظيف كلمة واحدة من بين الكلمات المطلوبة (الإحسان) - القفز من فكرة إلى أخرى مما أثّر على الأسلوب بشكل سلبي

نحن كأبناء تحقيق مرادهم والنجاح في الدراسة، فهذا كل حلم يحلم به الأولياء بنجاح أولادهم.	
7- قد حثّ الله على برّ الوالدين والإحسان إليهما، ونهانا عن عقوقهما. فالأم هي التي حملتنا في بطنها تسعة أشهر، وتحملت كل المتاعب والمشاقة، هي التي تعلمنا المشي والجري، وإذا مرضنا تسهر بجانبنا، كما تشاركنا هي أيام الفرح والحزن، فما أحلاك يا أمي يا جوهرة قلبي، عن جميل سلطان: أيها الأطفال قولوا ....من لكم دوما يعولُ من له الفضل الجزيل...إنّها الأم الحنون أما أبي هو الذي يعمل من أجلنا لتعم السعادة والفرحة، وهو الذي يحمينا من الخطر. فما أغلاك في الدنيا يا أبي. فمن واجبنا احترامهما وتقديرهما لننال رضا الله تعالى إذ؛ يجب طاعتهما والإحسان إليهما ولا تقل لهما أفٍ ولا نرفض أوامرهم فهما سبب وجودي.	- توظيف كل المفردات في سياقها المناسب، وحسن إدماجها مع محتوى التعبير - الاستشهاد التوضيحي (ببيتين شعريين)، قرّب الصورة ووضّح المعنى - قلّة الأخطاء اللّغوية أثّر على الأسلوب إيجابيا (جمال الأسلوب)

التعليق على الجدول:

يتضّمن الجدول عيّنة من نصوص التعبير التي تحصلنا عليها من عند التلاميذ السنة الثانية متوسط، ضمن أقسام متنوعة تشترك في كونها توظف القاموس المدرسي في الأنشطة التعلمية. بناءً على هذا اقترحنا من التلاميذ تحرير فقرات شرط الالتزام بتوظيف المفردات المقترحة عليهم في التعبير. وعليه جاءت تعبيراتهم مختلفة في كيفية توظيف المفردات وطريقة إدماجها في السيّاق.

*عموما يظهر من خلال الجدول أنّ أغلب التلاميذ قد وُفقوا في تحرير فقرات؛ أحسنوا توظيف المفردات. فكل الفقرات تقريبا تضمّنت الاستعمال الصحيح للمفردات حيث؛ نجد في الفقرة الأولى توظيف مناسب مع قلة ورود الأخطاء إلّا بعض الأخطاء الإملائية (قواعد كتابة الهمزة) مثل:

يؤدي كتبت يأدي، وهذا الخطأ شائع بين التلاميذ؛ فأغلبهم لا يعرف قواعد وضع الهمزة ومواقع كتابتها على الواو، الألف، النبرة، السطر. أما الفقرة الثانية فكذلك أحسن صاحبها توظيف المفردات وإدماجها في التعبير، إضافة إلى عدم ورود الأخطاء اللّغوية ممّا جعل أسلوب التعبير جميل. واستعان التلميذ في هذه الفقرة بشاهد توضيحي ساهم في تقوية المعنى وتأكيد الفكرة؛ حيث بيّن بوضوح أهمية طاعة الوالدين وقيمة ذلك استنادا إلى قول الرسول (ص). وهذا الحكم نفسه ينطبق على الفقرة الثالثة والرابعة وكذا الخامسة؛ حيث أتقن أصحابها توظيف المفردات توظيفا سليما يخلوا من الأخطاء اللغوية. كما استعانوا بالشّواهد التوضّيحية من القرآن الكريم لدعم الموقف والرأي وتوصيل الفكرة بأحسن وجه.

* لم يلتزم التلميذ في الفقرة السادسة بتوظيف كل المفردات المطلوبة ما عدا كلمة (الإحسان)؛ إضافة إلى عدم تسلسل الأفكار أثّر بشكل سلبي على التعبير. أما الفقرة السابعة فقد تمكّن صاحبها من توظيف المفردات بشكل يتناسب مع محتوى التعبير. كما استعان بشاهد شعري بيّن فيه مكانة الأم وقيمتها.

يتبيّن لنا انطلاقا من هذه النماذج؛ أنّ توظيف القاموس المدرسي بشكل اعتيادي يؤثر فعلاً على اللّغة التي يستعملها التلاميذ. وكذا يساهم في تطوير قدرتهم على التعبير، فلا يصعب عليهم إدماج مكتسباتهم اللغّوية في أيّ نص يقومون بتحريره.

الموضوع الثاني: يُطلب من التلاميذ في أقسام السنة الثانية متوسط كتابة فقرة استنادًا إلى هذه التعليمة: تعتبر المخدرات أخطر الآفات التي تهدّد حياة الفرد. أكتب موضوعا إنشائيا تبيّن فيه خطورة المخدرات وآثارها على الفرد. موظفا الكلمات الآتية: **تعاطي، تفشي،عواقب،الهلاك**. ولقد قمنا باختيار عيّنة من النماذج الكتابية قصد المقارنة بينها من ناحية توظيف الكلمات المطلوبة، وأثر توظيفها على تطوير المستوى اللّغوي والتعبيري للتلاميذ.

الفقرة (نص التعبير)	الملاحظة
1- إنّ المخدرات آفة فتاكة تجرّ عواقب وخيمة صحيّا، اجتماعيا واقتصاديا على الأفراد، والمجتمعات. وهي إذا لم تواجه بالوقاية أولًا فإنّ علاجها من الصعوبة بمكان. فالمخدرات تؤثر على متعاطيها بصورة مدمّرة، وتفشي الناس فيما بينهم. فقد أثبت البحث العلمي أنّ للإدمان آثارًا سلبية على أجهزة الجسم. كما تؤدي إلى الهلاك مثل: القلب، الجهاز الهضمي والعصبي، والجهاز التنفسي، الكبد؛ إذ يغرق المتعاطي في خياله وتوهماته، وتضعف ذاكرته. ويعاني من الشعور بالقلق وفقدان الإحساس بالمسؤولية والتهور. وكذلك تسبب المخدرات بتفكيك الأسر وانهيار العلاقات الاجتماعية، والعجز عن توفير المتطلّبات السامية للفرد والأسرة. الأمر الذي يدفع المتعاطي إلى الانحراف وارتكاب جرائم كالسرقة والقتل. وقد حرّم الدين الإسلامي تعاطيها وبيعها. ولكن السبيل الوحيد للقضاء على هذه الآفة الخطيرة هو؛ قيام الأسرة بدورها في تربية أبنائها تربية سليمة، ومراقبة تصرفاتهم، وحثهم على التمسّك بالدين الحنيف والأخلاق السامية.	- توظيف المفردات مناسب بالنسبة (عواقب، تعاطي)، لكن تفشي الهلاك لا يتناسب كثيرا مع السياق التعبيري - الأخطاء اللغوية قليلة جدا في الفقرة مما ساهم في جمالية الأسلوب والتصوير. - الاعتماد على الدين الإسلامي في دعم الفكرة
2- المخدرات هي الآفة الخطيرة القاتلة، التي بدأت تنتشر في الآونة الأخيرة في كافة المجتمعات، حتى أصبحت خطرًا يهددّ هذه المجتمعات. يؤدي تعاطي المخدرات إلى عواقب كثيرة؛ كالإصابة بالأمراض العقلية والنفسية وربما تؤدي إلى الجنون. كما أنّ المخدرات تصيب الإنسان بأمراض الكبد، والاضطرابات الهضمية وأمراض السرطان، وبالتالي تؤدي	- توظيف المفردات يتناسب مع سياق التعبير، وحسن إدماجها في المحتوى - أخطاء لغوية قليلة ساهم ذلك في بلاغة

إلى الهلاك. ولتفادي تفشي المخدرات يجب على المرء أن يبتعد عن رفاق السوء وأن يبحث عن أشخاص يثق بهم.	الأسلوب
3- من أخطر الآفات التي أصابت العالم المعاصر ظاهرة طعاطي المخدرات، فقد تفاشت بشكل رهيب في السنوات الأخيرة، وقد أدّت إلى هلاك الآلاف من الشباب، ضف إلى ذلك التفكك الأسري والانحلال الخلقي، وتوجه المجتمع إلى عواقب وخيمة.	- توظيف سليم للمفردات المطلوبة - الأخطاء اللغوية الواردة منها: الإملائية (طعاطي- تعاطي)
4- المخدرات هي مادة خام أو مسّكن أو منبّه أو مهلوس، يستخدمها الإنسان وقد تؤدي إلى حالة الإدمان. والآن انتشرت ظاهرة تعاطي المخدرات في مجتمعنا بصورة رهيبة، وهي مسببة لعدّة عواقب منها: الهلاك وعواقب صحية ونفسية. ولها أضرار في تفكيك العائلة والأصدقاء، ولها آثار فاسدة في المجتمع. يجب مكافحة المخدرات ومروجيها ومعالجة المدمنين ووقاية الشباب.	- لم توظف كل المفردات المطلوبة (تفشي) - لم ترد الأخطاء اللغوية مما جعل الأسلوب جميل
5- إنّ المخدرات آفة اجتماعية فتاكة خطيرة، كما حرّمها الله إلى جانب الخمر. فهي تجعل المتعاطي في البداية يشعر بالنشاط والحيوية، حتى تسيطر عليه كليّا ويصبح المتعاطي عصبيا وتعبًا، وهي أنواع كثيرة منها المهلوسات، المنشطات، والحقن. كما أنّ الأكثر انتشارا في الجزائر هم العنب الهندسي والكوكايين.وعواقبها عديدة فقد تنجرّ منها أمراض على غرار الأمراض العقلية، والقلبية، سرطان الرئة. وقد تؤدي إلى الموت البطيء.وتفشت في عصرنا الحالي، وتؤدي بنا إلى الهلاك. قال الله تعالى:<< إنَّمَا الخَمرَ والمَيسَرَ والأَزلَامَ رِجسٌ مِن عَمَلِ الشَّيطَان فاجتَنِبُوه >>	- توظيف المفردات في محله يتناسب مع محتوى التعبير - استخدام شاهد توضيحي(آية قرآنية) لتوضيح المعنى وتأكيده - لم ترد الأخطاء اللغوية
6- من بين الآفات الاجتماعية المنتشرة بين صفوف الشباب، هي آفة المخدرات. فالمخدرات تهدّد حياة الفرد	- توظيف سليم للمفردات المطلوبة

والمجتمع حيث؛ يتعاطى الشباب هذه المواد السّامة التي تهزّ بصحتهم، وانهيار العلاقات مع عائلتهم. تفشي هذه الظاهرة في المجتمع تؤدي إلى هلاكه. إنّ عواقب المخدرات كثيرة منها: انتشار السلوكات السيئة كالانتحار والسرقة، بالتالي هلاك المجتمع كلّه.	– لم ترد الأخطاء اللغوية ساهم في جمال أسلوب التعبير
7- المخدرات هي الآفة الخطيرة التي بدأت تنتشر في الآونة الأخيرة في كافة المجتمعات بشكل سريع. وتفشي خطرًا ينذر بالانهيار. إنّ تعاطي المخدرات يؤدي إلى عواقب خطيرة تهدّد بالموت فقه تفقد الفرد صوابه وتنتج له الهلاك. ومن آثارها عليه: إفساد معاني الإنسانية فيه، كما تفقده الحماس في الدفاع عن وطنه، فتكسله عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل. إذا على شباب اليوم الابتعاد عنها لأنها تدمّر صحتهم ومستقبلهم.	– توظيف المفردات يتناسب مع محتوى التعبير – لم ترد الأخطاء اللغوية (جمال أسلوب التعبير)
8- إنّ المخدرات خطرا يمكن أن تأدي بالإنسان إلى الهلاك، وتأدي به إلى الموت. وإذا تناولت المخدرات فتحسّ إنّك غائب عن الوعي ومرتاح البال، فحتى يمكنك أن ترتكب جرائم كثيرة جراء تناول المخدرات. وأنواعها هي: مخدرات بالحقن، المنشطات، الكوكايين. فقد تأدي بنا إلى الموت الحقيقي والهلاك. فأنصح المتناولين للمخدرات أن يوقفوا تناولها فقد تأدي بهم إلى مرض السرطان.	– توظيف كلمة واحدة (الهلاك) من بين الكلمات المطلوبة – أفكار متشتتة – أخطاء إملائية (كتابة الهمزة): تأدي – تؤدي

مناقشة نتائج الجدول:

يتضّمن الجدول نماذج من نصوص التعبير التي حرّرها بعض التلاميذ في السنة الثانية متوسط بحيث؛ حاولوا إدماج بعض المفردات المقترحة عليهم في تعبيرهم الإنشائي. وبعد النظر في نماذج الموضوع الثاني المتعلق بالمخدرات وأخطارها على الشباب تبيّن لنا ما يلي:

– بالنسبة للنموذج الأول، لاحظنا حسن توظيف التلميذ للمفردات (**عواقب – تعاطي**)، فقد ناسبت كثيرا السيّاق. في حين نلاحظ عدم تناسب توظيف كلمة (تفشّي) مع سيّاق التعبير، رغم أنّ التلميذ أدرك معنى الكلمة لكن صعب عليه استعمالها. ولعل هذا يعود لعدم تعودّه على توظيف ما اكتسب من المفردات. أمّا فيما يخصّ الأخطاء اللغوية فهي قليلة جدًا في النموذج ممّا أثر بشكل إيجابي على جمال الأسلوب وبلاغته لاسيما باعتماده على المعارف الدينية الإسلامية.

– في النموذج الثاني لاحظنا اجتهاد التلميذ في توظيف المفردات بحيث جاء التوظيف سليمًا يتناسب مع سيّاق التعبير. وهذا دليل على تعوّد التلميذ على شرح المفردات وتوظيفها في كتاباته. ومن جهة أخرى لاحظنا قلّة الأخطاء اللّغوية.

– النموذج الثالث؛ لاحظنا حسن توظيف التلميذ للمفردات المطلوبة، لكن وردت بعض الأخطاء الإملائية مثل: **تعاطي** كتبها **طعاطي**، وهذا الخطأ الإملائي وقع فيه الكثير من التلاميذ.

– في النموذج الرابع لم يوظف التلميذ كلمة تفشي في تعبيره؛ لكن رغم ذلك أحسن توظيف المفردات الأخرى. كما أنه لم يقع في الأخطاء اللّغوية.

– لاحظنا في النموذج الخامس حسن توظيف التلميذ للمفردات، وإدماجها في نص التعبير تناسب مع السّياق. بالإضافة إلى عدم ورود الأخطاء اللّغوية زاد من قوة الأسلوب وجماله لاسيما باعتماد صاحب نص التعبير على الآيات القرآنية.

– لاحظنا في النموذجين السادس والسابع؛ حسن توظيف التلاميذ للمفردات المطلوبة، وحسن إدماجها مع محتوى التعبير، وكذلك خلو التعبير من الأخطاء.

– لاحظنا من خلال النموذج الثامن؛ عدم توظيف التلميذ لجميع المفردات المطلوبة منه، ما عدا كلمة (**الهلاك**)، وهذا يعود لعدم استعمال التلميذ للقاموس المدرسي. كما أنه وقع في أخطاء إملائية مثل: **تؤدي** كتبها **تأدي** (عدم حفظه لقواعد كتابة الهمزة).

خلاصة القول

بناءً على تحليلنا لعيّنة من نماذج التعبير الكتابي التي حرّرها تلاميذ العيّنة توصلنا إلى:

* إنّ استعمال التلاميذ للقاموس المدرسي يؤثر فعلًا على أسلوبهم في التعبير كما لاحظنا في النماذج؛ فرغم أننا أجرينا الاختبار الكتابي على الفئة النجيبة من التلاميذ لكن اختلف توظيف المفردات المقترحة عليهم حيث؛ إنّ التلاميذ الذين تعوّدوا على استعمال القاموس في القسم أصابوا في توظيف المفردات، على عكس الذين لم يتعوّدوا على القاموس، فلم يُحسنوا إدماجها في سيّاق التعبير الكتابي.

*اعتمادًا على تحليلنا للنماذج من نصوص التعبير؛ أدركنا مدى أهمية القاموس بالنسبة للتلاميذ حيث؛ إنّ بحث التلميذ عن معنى الكلمة بنفسه يكسبه كفاءة التعبير والتلاعب بالألفاظ، وحسن إدماجها في تعبيره، بخلاف اعتماده على الشّرح الذي يقدّمه المعلم جاهزا. كما أنّ عدم حرص المعلم مع تلاميذه على توظيف ما تمّ شرحه من الكلمات؛ يجعل من التلميذ يستوعب معنى الكلمة لكن لا يحسن توظيفها. وهذا ما تأكدنا منه عندما طلبنا من التلاميذ توظيف الكلمات في جمل أو نصوص، لم يحسنوا توظيفها. ولعل هذا ما جعل التلاميذ ينفرون من استعمال القاموس المدرسي العربي، لعدم تعودهم على منهجية توظيفه في الأنشطة، رغم أنه ضروري كوسيلة مدعّمة لعملية التعلّم عامة وتعلم اللّغة العربية خاصة.

4-2: قائمة الأخطاء التي وقع فيها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في نصوص التعبير الكتابي

أ- **الأخطاء الإملائية:** كما سيوضّحها الجدول الآتي **رقم1:**

نوع الخطأ	موضع الخطأ وأمثلة عليه	عدد المخطئين	النسبة المئوية
الهمزة في أول الكلمة	– كتابة همزة الوصل همزة قطع مثل: إجتماعية – الإمتحان– الإختلاف– إتصال	28	%10.25
	– كتابة همزة قطع همزة وصل مثل: الانترنت– الة– اشارات– الاصطناعي– الاجتهاد– اضرار– الى–	46	%16.48
	– إسقاط همزة "ال" عند اتصال حرف الجر بالاسم المعرّف ب "ال" مثل: بالانسان– كالاصرار	05	%01.83
الهمزة في وسط الكلمة أو آخر الكلمة	– كتابة الهمزة على النبرة وهي تكتب على الألف مثل: الفئرة– لئصدقائي	02	%0.73
	– كتابة الهمزة على الياء وهي تكتب على الألف: لأبديء– أشيء	01	%0.36
	– كتابة الهمزة على الألف وهي تكتب على الواو مثل: يأدي–المُأدب– يُأخذ	11	%04.02
التاء المربوطة والتاء المفتوحة	– كتابة التاء المفتوحة تاء مربوطة مثل: تواصلة – رأيةُ– وَقةٌ – قدمة– الصّفاة – ذَهَبةُ– إِشتَرَيةُ – البَيةَ– أَعطَيةُ– طَلَبةُ– مُؤقة– أَشفَقةُ– تَضامَنةُ	195	%71.42
	– كتابة الثاء المربوطة تاءً مفتوحة مثل: لَوحَتً– آلتً– منكوبتً– جميلتً– دافئتً– قِيمَتً– قُوتٌ	13	%04.76
أخطاء في رسم الحروف	– عدم التمييز بين الحروف المتشابهة في الكتابة (ض، ظ) مثل: أخظر– أظرار– ينتضران– ظوء– ضلام– المنضر– العضيمة– تظامنوا– اظطرت.	47	%17.21
	– عدم التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق (ت/ط) مثل: الاصتناعي– الطقاط– يسطتيع– المرطبة– اصتحبتي– تتوّر	124	%45.42
	– عدم التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق (س/ص) مثل: أَسعدُ– الخصارة– يصيطران– النسائح– يصقط	109	%32.92

أخطاء في رسم الحروف	– عدم التمييز بين الحروف المتشابهة (ش/ج) مثل: تشتهدوا– واشبي– فاجلا	06	%02.19
	عدم التمييز بين الحروف المتشابهة (ذ/ض) مثل: أنذُر– بعذ– مذرورة– ضنبي	04	%01.46
	– عدم التمييز بين الحروف المتشابهة (د/ت) مثل: فأرةُ– قرّرد– محدُومُ– يقتَاد	04	%01.46
مد حروف الكلمة	– حذف حرف المدّ من الكلمة (حذف الألف) مثل: العبدات– القموس– لاتصال– اِستِعمَلُهُ– الحسوب– المفتيح– إشرات– يندون– بيّنات– جِهَز– نحتجها– بلاجتهاد – بلعلم– الامتحنات– هيّا– مقالوا– أَحلَمُك– كَمَ– تَعَلِي– الشِرَعُ– يحتجون– ببنها– السَلَمُ– فئدة– عئلة– الطعات– المجملات	172	%63
	– حذف حرف المدّ من الكلمة (حذف الياء) مثل: لاسلكِ– نصحة– لايفِدك– اللَّطِفُ–الإمان– عل– يَسعَ	37	%13.55
	– حذف حرف المدّ من الكلمة (حذف الواو) مثل: الفديهات – إلكترُني– عاجِزُنَ– وُعُدًا– نقدًا– منكُبًا– مسؤلًا	119	%43.58
	– مدّ حرف المدّ من الكلمة (الألف، الواو، الياء) مثل: بالتحادث– ذالك – الناجاح– أعلامها– ليتحقيق– فاشيلا– العلمي– حُلمُوك– كُونتَ– كولمَا– نوقودا– تبذلو– ستجلسو– التضامنو– بُويُوتَ– يوطيع	115	%42.12
أخطاء إملائية أخرى	– كتابة الضمير نحن "نا" نونًا "ن" وحذف الألف مثل: كلن– علين– يُنجِحَنَ– أوقَتَنَ	21	%07.69
	– كتابة الألف الطويلة في آخر الكلمة مقصورة مثل: استمرى– رأهَى– لماذى– قرّرى	07	%02.56
	– كتابة الألف المقصورة في آخر الكلمة ممدودة مثل: أتمنا	12	%04.39

ب- الأخطاء النحوية والصرفية (الجدول رقم02)

نوع الخطأ	موضع الخطأ وأمثلة عليه	عدد المخطئين	النسبة المئوية
أخطاء صرفية	- عدم إضافة ياء المتكلم إلى الكلمة مثل: زميلِ- واجباتِ- يا- صديقِ- أخبرتنِ- شكرونِ- معِ	23	%08.42
	- عدم إضافة تاء المؤنث للكلمة مثل: المثابرَ، المقول، المؤونَ	06	%2.19
	- إضافة ياء النسبة إلى اسم المنسوب في غير مكانها مثل: إنّ شعب الجزائري- التضحية من أجل الوطني- مساعدة الفقراء واجب على كل إنساني في كل مكاني	09	%03.29
أخطاء نحوية	- عدم تطابق اسم الإشارة مع المشار إليه مثل: هذه البيت- هذا الزملاء- ذلك زميلاتي- هذا العائلة تعيش في سلام	04	%01.46
	- عدم الفصل بين الحرف والفعل كتابة مثل: إنشاء- أنيحققوا- أنيجتهدوا- فقلتله	18	%06.59
	- إضافة معرفة إلى نكرة مثل: في التأني سلامَ- ساعدنا المرأة محتاجة	07	%02.56
	- إضافة نكرة إلى نكرة بغرض التعريف مثل: نهي عن منكر- وأمر بمعروف	03	%01.09
	- عدم استخدام حروف الجرّ في مكانها المناسب مثل: اصطحبني أبي عن نزهة- يجب لنا الاعتزاز بوطننا- الرّجاء عليك بحب الوطن- سعى المستعمر في احتلال الوطن	08	%02.93
	- عدم تطابق النعت مع منعوته في العدد مثل: الوطن يوجد فيه خدمة كثيرة- المخدرات آفات خطيرة في المجتمع- يجب علينا أن نساعد الإنسان الفقراء	191	%69.96
	- عدم تطابق النعت مع منعوته في التنكير مثل: جعل الله تعالى للوالدين مكانة الرفيعة - للحاسوب	117	%42.85

	أهمية الكبيرة		
خطأ نحوي	– عدم إضافة علامة التعريف "ال" بعد حروف الجرّ مثل: أسعى إلى نجاح– أخذتها معي إلى بيت– إلى لقاء– ذهبنا مع أهل– لوسيلة– في هاتف– بنهاية– التضحية من أجل وطن	175	%64.10

ج– أخطاء تركيبية في توظيف المفردات المشروحة من القاموس المدرسي في سياق التعبير

اِنطلاقا من الدراسة الميدانية، عمدنا إلى اقتراح نماذج للتعبير على عيّنة التلاميذ بحيث؛ طلبنا منهم توظيف مجموعة من المفردات التي حدّدناها لهم وذلك؛ بهدف تركيبها في سيّاق النص، بغية اكتشاف مدى استيعابهم لمعاني الكلمات التي يتعرّفون عليها من خلال أنشطة اللّغة. وبعد حصولنا على النماذج من التعبيرات قمنا بقراءتها فسجلنا بعض الأخطاء في توظيف الكلمات المطلوبة في التركيب، وفي طريقة إدماج معاني الكلمات مع محتوى التعبير. بناءً على هذا قرّرنا إدراج نماذج لأخطاء التركيب التي وقع فيها أفراد العيّنة في الجدول الآتي:

الجدول رقم(3): أهم الأخطاء التركيبية

المفردات	أخطاء التوظيف والتركيب	تصحيح الأخطاء	نسبة المخطئين
السّعي	– سعى المستعمر أثناء احتلال الوطن – إنّ كل إنسان يردّ لوطنه السّعي والخير – السّعي بين الصفات والمروءة	– حروف موظفة في غير معناها (أثناء لم تخدم الجملة) – توظيف الكلمة في غير محلها(انعدام الربط) – كلمة موظفة في غير معناها (انعدام الربط بين الكلمات)	%64.66
التضحية	– يجب التضحية عن البلد سياسيًا مسّلَحًا	– تعثر في إدماج معنى الكلمة مع التركيب؛ ممّا جعل الجملة ركيكة التعبير.	%27.33

	– تضحية المجاهدين أعطت لنا خبرة فبعد التضحيات الأجسام	– عدم التنسيق بين معنى الكلمة وموضوع التعبير – الخلط بين الكلمات (الجسام والأجسام).	
الاعتزاز	– ولا أحد ليس له الاعتزاز لوطنه – نردّ له كل اعتزازنا له – إنّ حب الوطن من الاعتزاز – يجب لنا الاعتزاز بوطننا ولا نرميه	– توظيف الكلمة صحيح لكن ليس كمصدر وإنّما كفعل – خطأ في صياغة التركيب – خطأ في صياغة التركيب – خطأ في صياغة تركيب الجملة.	%18
الأداء	– فأدائي إلى الوطن جميل – حب الوطن أمرٌ مهم علينا أداؤه بشكل جدّي – أداء واعتزاز للوطن وخدماتهم وسعيهم وتضحيتهم	– خطأ في صياغة التركيب وإدماج الجملة – تعبير ركيك (انعدام الربط) – خلل في صياغة التركيب (عدم التنسيق بين الكلمات)	%22
خدمة	– الوطن يوجد فيه واجبات وحقوق علينا أن نَعمل بها وخدماتها. – ضحّى المجاهدون بخدمة وطنهم وخدماته	– عدم التنسيق بين الكلمات في التركيب. – خلل في صياغة التركيب وعدم التنسيق بين الكلمات.	%11.33
طاعة	– التوسّع في الطاعات الاجتماعية للإنسان – يحثّ الإسلام على الطاعات والإحسان للوالدين بالخير والطاعات.	– حشو بمفردات لا فائدة منها (جملة ركيكة لا معنى لها) – تكرار المفردات لفظا ومعنى	%18.66
وديع	– في يوم من الأيام كان لديّ صديقتي وديعة – أملك قطة جميلة تعامل الناس	– خلل في التركيب وفي انتقاء الكلمات (تعبير ركيك) – عدم التنسيق بين معاني	%07.33

	بوديعة	المفردات في التركيب	
منكوبة	– كنت مزرية عليها ومنكوبة. – كنت قد أعطيت لهم أشياء منكوبة لكي يستفيدوا منها في الشتاء البارد. – رأيت عائلة فقيرة، فالملابس ممزقة وهم عايشون في خيمة منكوبة.	– مفردات لا تخدم المعنى. – تعثر في توظيف الكلمة في سياقها المناسب (عدم إدماج معناها مع محتوى التعبير). – اِنعدام الرّبط بين معاني المفردات (تعبير ركيك وخطأ في صياغة التركيب).	%75.33
يبث	– لابد أن نحترم الحاسوب ولا نكسره لأنه مفيد للبث بين الأشخاص. – بالحاسوب يمكن بواسطته بث الرسائل الإلكترونية. – الحاسوب بث ضرورية للاتصالات.	– خطأ في صياغة العبارة (توظيف الكلمة غير مناسب في الجملة). – تكرار معاني المفردات جعل التعبير ركيكا نوعا ما. – خلل في صياغة الجملة.	%22.66
الكبرياء	– اِبن باديس من العلماء الكبرياء	– توظيف الكلمة لا يناسب محتوى التعبير.	%04.66
الشّعار	– بعد الاستقلال تحصلت الجزائر على الشّعار	– توظيف الكلمة في غير سياقها	%02.66
شائع	– إنّ رئيس البلدية شائعًا	– معنى الكلمة لا يناسب في سيّاق الجملة	%01.33
تعجّ	– بدأت أمي تعجّ القارورة.	– توظيف الكلمة في غير محلها	%07.33
ارتطام	– ارتطم الرجل في أمر وفاة أبيه.	– عدم تطابق معنى الكلمة مع تركيب الجملة (السيّاق).	%08.66
الإدمان	– تؤدي المخدرات إلى حالة من الإدماج وفقدان الإدمان.	– خطأ في صياغة العبارة (انعدام التنسيق).	%16.66

التعليق على نتائج الجداول

مناقشة معطيات الجدول رقم (01):

يبيّن أبرز الأخطاء الإملائية التي وقع فيها تلاميذ السنة الخامسة اِبتدائي حيث؛ أخذناها من نصوص التعبير التي حرّرها التلاميذ التي بلغ عددها مائتين وثلاثة وسبعين (273) نصًا. وبعد قراءتنا للنصوص والتعمّق في محتوياتها رصدنا مجموعة من الأخطاء الإملائية المتعلقة ب:

*كتابة الهمزة في أول الكلمة: سجلنا (10.25%) من التلاميذ لا يعرفون متى تكتب الهمزة همزة قطع وهذا الخطأ شائع بين التلاميذ حيث؛ نجد الكثير منهم لا يميّزون بين همزة وصل وهمزة قطع. بناءً على هذا وجدنا حوالي (17%) يكتبون همزة قطع بهمزة وصل. ومن جهة أخرى سجلنا فئة قليلة من التلاميذ (01.83%) يحذفون الهمزة في الاسم المقترن بحرف الجر، فتسقط تماما من الكلمة رغم أنها موجودة.

أمّا فيما يخصّ الهمزة في وسط وآخر الكلمة: فقد سجلنا حوالي (1%) من التلاميذ يكتبون الهمزة على النبرة رغم أنها تكتب على الألف، والأمر نفسه بالنسبة للهمزة التي تكتب على الياء؛ وهي تكتب على الألف أصلًا ولكن هي فئة قليلة جدًا (0.36%) من التلاميذ مقارنة بالفئة (04.02%) التي؛ تكتب الهمزة على الألف وهي في الأصل تكتب على الواو. وهذا يدلّ على عدم إدراك بعض التلاميذ لمواضع كتابة الهمزة وحالاتها التي لم يحفظوها ولم يتدربوا عليها، ممّا جعلهم يكثرون في هذا النوع من الأخطاء ويقعون فيها أثناء التعبير.

*تبيّن لنا من خلال الجدول أن معظم التلاميذ (71.42%) لا يميّزون بين التاء المربوطة والتاء المتحركة؛ حيث يكتبون التاء المفتوحة تاءً مربوطة. وهناك فئة منهم (04.76%) يكتبون التاء المربوطة تاءً مفتوحة أي؛ يخلطون بينهما ولا يدركون مواطن كتابة كل منهما.

* سجلنا أيضا من خلال الجدول أخطاءً كثيرة في رسم الحروف؛ كعدم التمييز بين الحروف المتشابهة في الكتابة فحوالي(18%) من التلاميذ لا يميّزون بين(ض و ظ) في كتابة الكلمات، كما لا يميّز(45.42%) من التلاميذ بين الحروف المتشابهة في النطق مثل (ت و ط)، وحوالي (40%) منهم لا يميّزون بين (س و ص). كما نجد (2.19%) لا يمّيزون بين (ش و ج)، وحوالي (2%) لا يميّزون بين (ذ و ض)، والشيء نفسه بالنسبة للحروف (ذ و ت). فالكثير من التلاميذ لم يتدربوا على الكتابة بهذه الحروف لذا لم يدركوا الاختلاف بينها، لاسيما في المرحلة الابتدائية أين نجد التلميذ يتعلم اللّبنات الأولى للغة فيلتقط الكلمة كما فهمها، لذلك ينبغي الحرص على تفادي المعلم للأخطاء حتى يتعلمها منه تلاميذه. كما عليه أن يراقبهم أثناء الكتابة أو الإملاء للتأكّد من عدم نقلهم للأخطاء التي إن لم تصحّح تكثر وتتضاعف يصبح من الصعب تصحيحها.

* يقع الكثير من التلاميذ في أخطاء كتابة الكلمة أو حروفها؛ فأحيانا نجد حذف للحروف أو مدّها. فمن خلال الجدول يظهر لنا أنّ معظم التلاميذ (63%) يحذفون ألف المدّ من الكلمة، وحوالي (14%) منهم يحذفون حرف الياء من الكلمات، وفئة منهم (43.58%) يحذفون حرف الواو في الكلمة وهي نسبة كبيرة؛ ينبغي على المعلمين مراقبة أعمال تلاميذهم والحرص على استخراج مثل هذه الأخطاء، والعمل على تصحيحها وشرحها للتلاميذ، عسى أن يخففوا منها في كتاباتهم. أما فيما يتعلق بمدّ حروف الكلمة فنجد حوالي (43%) من التلاميذ يضيفون حروف المدّ (الألف، الواو، الياء) للكلمة؛ رغم أنها لا تحتاج المدّ. وهذا الخطأ أيضا شائع بين التلاميذ نظرًا للقراءة الخاطئة للحروف لاسيما في ألف المد؛ حيث لاحظنا فئة كبيرة من التلاميذ تنطق حروف الكلمة بالمدّ، ولم تجد من يصحح لها هذه الأخطاء النطقية عندما بدأت في تعلم الحروف وكتابتها.

* سجلنا أيضا من خلال الجدول أخطاء إملائية أخرى متفرقة حيث؛ نجد حوالي (08%) من التلاميذ يكتبون الضمير "نا" نون بدون ألف. وحوالي (03%) يكتبون الألف في آخر الكلمة ألفًا

مقصورة (عدم التمييز بينهما). ومن جهة أخرى نجد حوالي (05%) من التلاميذ يكتبون الألف المقصورة ألفًا ممدودة؛ فلا يميّزون بينهما سواءً في النطق أو في الإعراب.

مناقشة معطيات الجدول رقم(02):

تظهر نتائج الجدول أن فئة من أفراد العيّنة وقعت في الأخطاء النحوية وكذا الأخطاء الصرفية التي تتمثل في:

*سجلنا (8.42%) من التلاميذ يحذفون ياء المتكلم في الكلمة، كما نجد (2.19%) منهم يحذفون تاء المؤنث في الكلمة؛ فلا يميّزون بين المؤنث والمذكر لذا يتجاهلون التاء في كتابة المفردات المؤنثة. إضافة إلى زيادة ياء النسبة إلى الاسم في غير مكانها فحوالي (4%) من التلاميذ لا يعرفون متى يضيفون ياء النسبة إلى الاسم ومتى لا يحتاج إليها. فهذه بعض **الأخطاء الصرفية** المرتكبة لدى التلاميذ.

*أما **الأخطاء النحوية:** فقد ارتكب التلاميذ الكثير منها حيث؛ سجلنا (2%) منهم وقعوا في عدم تطابق اسم الإشارة مع المشار إليه. وحوالي (7%) لم يفصلوا بين الحرف والفعل في الكتابة (الحرف والفعل كلمة واحدة). ومن جهة أخرى وقع حوالي (03%) من التلاميذ في خطأ إضافة معرفة إلى نكرة أو إضافة نكرة إلى نكرة بغرض التعريف.

*إضافة إلى هذا سجلنا أخطاء في استخدام حروف الجرّ عند (03%) من التلاميذ، وكذا أخطاء في عدم تطابق النعت مع منعوته في العدد عند (70%) من التلاميذ، وعدم تطابقه النعت مع منعوته في التنكير أخطأ فيه (43%) من التلاميذ. كما لاحظنا من خلال الجدول عدم إضافة ألف التعريف للكلمة بعد حروف الجرّ عند أغلب التلاميذ بنسبة (64.10%) وهي نسبة كبيرة؛ فأغلب التلاميذ وقعوا في الكثير من الأخطاء النحوية؛ لاسيما في حذف حروف الكلمة وعدم تطابقها مع صفتها أو خبرها، إضافة إلى مختلف الأخطاء الصرفية.

مناقشة نتائج الجدول رقم (03): أخطاء التوظيف والتركيب

نلاحظ من خلال الجدول أنّ توظيف المفردات في التركيب جعل بعض التلاميذ يقعون في أخطاء؛ فرغم تعرّفهم على معاني المفردات لكن إدماجها في محتوى التعبير جعلهم يخطئون في التركيب.

– كلمة "**السّعي**"؛ معظم التلاميذ (64%) لم يفلحوا في توظيفها ضمن سيّاقها المناسب، وكذلك كلمة "**التضحية**"؛ فحوالي (28%) تعثروا في إدماجها داخل التركيب، فلم يتمكنوا من تنسيقها أو ربطها مع عناصر الجملة. فيما يتعلق بكلمة "**الاعتزاز**"؛ ف (18%) أخطئوا في صياغة تركيب الجملة رغم أنهّم استوعبوا معناها. الأمر نفسه بالنسبة لكلمة "**الأداء**"؛ فرغم فهم التلاميذ لها لكن لم يستطيعوا إدماجها، فتعثروا في صياغة التركيب ممّا جعل تعبيرهم ركيك ينقصه الربط في المعاني.

– أما الكلمات الأخرى (خدمة– طاعة– وديع– منكوبة– يبث)، فنجد أخطاء في التركيب وفي انتقاء عناصر الجمل؛ فنسبة المخطئين متفاوتة: كلمة "**خدمة**" فحوالي (12%)وقعوا في أخطاء عند تركيبها، كلمة "**طاعة**" فحوالي (19%) تعثروا في توظيفها. أمّا "**وديع**" فحوالي (8%) أخطئوا في إدماجها مع محتوى نص التعبير. وبخصوص كلمة "**منكوبة**" فأغلب التلاميذ (75.33%) لم يعرفوا كيف يوظفونها رغم تعرفهم على معناها. في حين نجد (22.66%) تعثروا أيضا في توظيف كلمة "**تبث**" داخل التركيب رغم فهمهم لمعناها.

– أما باقي المفردات، فلقد وظفها التلاميذ في غير معناها حيث نجد؛ حوالي (05%) من أفراد العيّنة وظفوا كلمة "**كبرياء**" داخل جمل لا تؤدي معناها. الأمر نفسه بالنسبة لكلمة "**الشّعار**" فحوالي (03%) فشلوا في توظيفها كما يجب. وكذلك كلمة "تعجّ" وظفوها في غير محلها. أما كلمة "**ارتطام**" وظفها (08.66%) من التلاميذ بمعنى "أنصدم" وليس "اِصطدم" أي لم يميّزوا بين معاني

هذه الكلمات. أمّا كلمة "**الإدمان**" فئة من التلاميذ (16.66%) لم تستطع توظيفها توظيفًا سليمًا لعدم إدراكهم لمعناها، فأدمجوها في التعبير رغم أنها لا تتناسب مع السيّاق.

خلاصة القول

بعد تحليلنا لعيّنة من الأخطاء الإملائية، والنحوية الصرفية، والتركيبية تبيّن لنا أنّ:

*عدم تعوّد التلاميذ على توظيف الكلمات التي يقترحها المعلم في تعبيراتهم، ممّا نتج عنه وقوعهم في أخطاء تركيبية، وانعدام الرّبط والتنسيق بين عناصر الجمل، والخروج عن السيّاق أحيانًا.

*الكثير من الأخطاء الإملائية والنحوية شائعة بين التلاميذ نتيجة؛ لعدم مراقبة وتصحيح المعلم لتعبيرات تلاميذه، وعدم تشديده وحرصه على معالجتها وتصحيحها.

*إنّ أنجع الحلول لتجاوز هذه الأخطاء؛ هي تعويد التلاميذ على القراءة السليمة للحروف ونطقها كما يجب حتّى يضمن الكتابة الصحيحة لها. إضافة إلى ضرورة تدريبه على التعبير لاسيما الكتابي حتى تظهر أخطائه ونواقصه، ثم يعمل المعلم على تسطيرها وتصحيحها حتّى لا يكرّرها التلميذ؛ لأن تجاهل أخطائه يؤدي إلى تفاقمها وبالتالي يضعف تحصيله ويتدّنى مستواه.

4-3: قائمة الأخطاء التي وقع فيها تلاميذ السنة الثانية متوسط في نماذج التعبير

أ- **الأخطاء الإملائية:** هي أخطاء شائعة بين التلاميذ؛ فبعد حصولنا على النماذج الكتابية التي حرّرها تلاميذ العيّنة، وبعد التمعّن في محتواها، تبيّن لنا أخطاء عديدة على المستويات الإملائية، النحوية الصرفية. وكذا أخطاء توظيف المفردات في التركيب. وعليه رأينا بضرورة حصرها وإدراجها في جداول، تحدّد الخطأ ونوعه وموضعه، وكذا نسبة التلاميذ الذين وقعوا في الخطأ. والهدف من هذه الجداول هو حصر الأخطاء الشائعة المتداولة بين تلاميذ العيّنة وتحليلها؛ والكشف عن أهم الأسباب التي جعلت الكثير من التلاميذ يقعون في الأخطاء اللغّوية لاسيما الإملائية منها.

الجدول رقم (01): يوضّح نماذج من الأخطاء الإملائية لأفراد العيّنة

نوع الخطأ	موضع الخطأ وأمثلة عليه	عدد المخطئين	نسبة المخطئين
الهمزة في أول كلمة	– كتابة همزة قطع بهمزة وصل مثل: من اجل– ان– افـــة– ان– اراد– الارادة– الانســـاني– اتيـــت– الاسباب– اسس– الاحسن– الكابة– اليف– اهلي– اغلى– وطن.	199	%79.6
	– كتابة همزة وصل بهمزة قطع مثل: إجتماعية– يبثّ الإتصال– الإزدهار– إستغنى– الإستماع– إصطدام– إستقلال	111	%44.4
الهمزة في وسط أو آخر الكلمة	– كتابة الهمزة على الألف وهي تكتب على الواو مثل: يأجله– يأخذ– مسأول– الرأية– تأدي بنا.	62	%24.8
	– كتابة الهمزة على النبرة وهي تكتب على الألف مثل: يسئل–المكافئة	21	%08.4
التاء المربوطة و المفتوحة	– كتابة التاء المفتوحة تاء مربوطة مثل: قرأة– تحملة– الانصاة – تمنية– ترعرعة– الوقة– آة – المخدراة.	178	%71.2
	– كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة: معرفت– التضحيت– مراعات	143	%57.2
أخطاء في رسم الحروف	– عدم التمييز بين الحروف المتشابهة في الكتابة (ض/ظ) مثل: تنضيم– ينتضر– أيظا– التظحية– النضر–العضمة– فريظة	187	%74.8
	– عدم التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق (ت/ط) مثل: اصتدم– التنصط– طعاطي– طرك– يقتع	91	%36.4
	– عدم التمييز بين الحروف المتشابهة نطقا (س– ص) مثل: تسبح– تصير– يصمح– ينتسر– بسورة رهيبة – العصر واليصر	121	%48.4

مدّ أو حذف حروف الكلمة	– حذف حرف المدّ من الكلمة (حذف الألف مثل): المثل– الثنوية– متقعسا– عدانتا– بسلم– المثبرة– اسعدهما– الاتصلت– محلت	144	%45.6
	– حذف حرف المدّ من الكلمة (الواو، الياء) من الكلمة مثل: أُمُرك– تسع– التوارخ– نسن – المسيقى– صغرة– حمان– خطر	89	%35.6
	– مد حرف في الكلمة (بالألف، الياء، الواو) مثل: نلابي– عالمني– العلاماء– أحملوا– المعرفتي– عليهي– قضائي– منبعو– العلمي– عكسا– بفضلي– الوطني.	158	%63.2
أخطاء	– كتابة الضمير "تا" بنون "ن" (حذف الألف) مثل: ساعدن زميلن– طلب من– عدن– واجبن– أعطى لن– حققن أحلامن.	141	%56.4
إملائية أخرى	– حذف "أل" التعريف في الكلمة عند اتصالها بحرف مثل: كسيف– بعكس–بعلم ترتقي– باتصال	38	%15.2
	– كتابة الألف المقصورة في آخر الكلمة ممدودة مثل: أعطا– سعا–الدعوا– المأوا– الموسيقا– أحلا–	77	%30.8

ب– الأخطاء النحوية والصرفية: كما يوضّحها الجدول رقم 02

نوع الخطأ	موضع الخطأ وأمثلة عليه	عدد المخطئين	نسبة المخطئين
أخطاء صرفية	– عدم إضافة ياء المتكلم إلى الكلمة مثل: بسبب إرادة– رفقاء– حلم– فرح والدي بنجاح	128	%51.2
	– عدم إضافة تاء المؤنث للكلمة مثل: غياب الاراد– يحقق الثرو الكبير– آف اجتماعي– قري صغير– آفة خطير– آثار فاسد– الكمي– المهم	101	%40.4

	– إضافة ياء النسبة إلى الاسم المنسوب في غير مكانها مثل: واجبنا نحو الوطني– اخترعه العلمائي– قضائي الوقت– انتشرت المخدراتي– المراهقون في الجزائـــري– خدمـــة الشـــعبي– فـــي المجتمعـــي– الاتصالي.	40	%16
الأخطاء النحوية	– عدم تطابق اسم الإشارة مع المشار إليه مثل: هذا الإرادة– هؤلاء الفئة من المراهقين– الوطن هي البلد–المخدرات في هذا الأيام– تلك الناس الذي– ذلك الفقراء	27	%10.8
	– عدم استخدام حروف الجرّ في مكانها المناسب مثل: على التلاميذ بالإرادة عن الدراسة– العلم يمكن من التربية– يتربّى الطفل بصغره – بواجبي كل مواطن أن يسعى في تطوير وازدهار بلده– يجب في الإنسان أن يعمل في إخلاص– لها آثار سلبية من المجتمع– سر النجاح عن حياتك بالمدرسة	137	%54.8
	– إضافة معرفة إلى النكرة مثل: ساهم الهاتف نقال– بفضل العلم وتكنولوجيا– إنّ المدرسة منبع العلم ومعرفة– يكمن في النجاح وفشل– العيش بالتخطيط ونظام ومواظبة.	92	%36.8
الأخطاء النحوية	– إضافة نكرة إلى نكرة بغرض التعريف مثل: أن يسلك منهاج علم ومعرفة–يجب تضحية وازدهار بسبب الوطن.	53	%21.2
	– عدم تطابق النعت مع منعوته في العدد مثل: المخدرات آفة اجتماعية خطيرات– للوقت أهمية عديدة.	18	%07.2
	– عدم تطابق النعت مع منعوته في التنكير مثل: للوقت قيمة الرفيعة – للانترنت فوائد الكثيرة.	31	%12.4
	– عدم إضافة "ال" التعريف للكلمة بعد حروف الجرّ مثل: المخدرات تؤدي إلى هلاك– يكون لديه الإرادة في مدرسة– في بلدان المتقدمة يعطون أهمية للوقت	144	%57.6

	– المحافظة على بقاء أو تحقيق المجد– ساهم الهاتف النقال في اتصالبين الأفراد.		
الأخطاء النحوية	– عدم التمييز بين "واو" الجماعة "وواو الفعل الأصلية مثل: كل بيت لا يخلوا– أدعوا الناس لمساعدة الفقراء– عندما نجلسو في أماكننا– قالت لنا المعلمة احفظو دروسكم للامتحان– يستعمل المتعلمون الحاسوب ليكتبو به.	119	%47.6
	– عدم التمييز بين حالات نصب الخبر وحالات رفعه مثل: إنّ المدرسة منبعا للعلم والمعرفة– يكون التلميذ مجتهدٌ– الهاتف وسيلةً للتواصل بين الناس.	76	%30.4

ج– أخطاء تركيبية في توظيف المفردات (المشروحة من القاموس) في سيّاق التعبير

وقع بعض التلاميذ في أخطاء تركيبية أثناء توظيفهم للمفردات في نص التعبير الكتابي. وعليه عمدنا إلى حصر وجمع بعض النماذج وإدراجها في جدول، قصد التعرّف على أهمّ الاستعمالات الغير موفقة للمفردات من قبل التلاميذ.

الجدول رقم (03): الأخطاء التركيبية ونماذج عليها

الكلمة	أخطاء التوظيف والتركيب	تصحيح الأخطاء	عدد ونسبة المخطئين
الوقت	– إنّ **الوقت** الذي نعيشه كثير العمل وبذل الجهد – **الوقت** يمضي بسرعة لذا هو ذات قيمة رفيعة – قيمة **الوقت** مفيدة للفرد والمجتمع – عندما يكون **الوقت** للمحافظة على البقاء أو لتحقيق المجد والتغلب على الأخطار	– خطأ في صياغة التركيب (انعدام التنسيق بين الكلمات) – خطأ في صياغة العبارة (انعدام الربط بين المعاني) – استعمال كلمات لا تخدم معنى الجملة – حشو العبارة بمفردات لا معنى لها في السيّاق (تعبير ركيك)	عدد المخطئين: 145

الوقت	– **بالوقت** لا تهم للناس الثروة – حينما لا يكون **الوقت** من أجل الإثراء أو النعم الفانية – في البلدان المتقدمة يعطون **للوقت** قيمة هامة في استغلاله – يعتبر **الوقت** أحد المراجع والكميات المهمة في حياة الجميع، والذي لا يمكن الاستغناء عنه. – تنظيم **الوقت** يمكن النجاح الفشل ويظهر المبدع من غيره	– خطا في صياغة التركيب – انعدام التنسيق بين المفردات (تعبير ركيك) – تكرار المفردات لفظا ومعنا ساهم في غموض الجملة – خطأ في صياغة التركيب، انعدام التنسيق بين المفردات. – تعبير ركيك، الخلط في استعمال المفردات الغير مترابطة.	نسبة المخطئين: %66.99
الإرادة	– **الإرادة** في الدراسة هي التي دفعت بنا لاسلاك طريق صحيح – منبع العلم يكمن **بالإرادة** وأخلاق الحسنة والدراسة والمراعاة لأسس الحياة – أن يسلك المنهاج العلم والمعرفة لكي يسعى لهدف تحقيق **الإرادة.** – وعند بدأه يكون لديه **الإرادة** في المدرسة – بسبب **الإرادة** في المدرسة، سررت بالدراسة، وبسبب رفقائي. – **الإرادة** والإسرار سر نجاح في حياتك هي **الإرادة** – على التلاميذ **بالإرادة** عن الدراسة	–خطأ في صياغة العبارة (عدم انتقاء الألفاظ المناسبة) – تعبير ركيك (انعدام الترابط بين المفردات المستعملة في الجملة) –خطأ في صياغة التركيب+ انعدام التنسيق بين المعاني –خطا في صياغة التركيب (تعبير ركيك) –خطأ في صياغة التركيب (انعدام الربط بين المفردات) – انعدام التنسيق بين المفردات فتكرار الألفاظ أو المفردات. – خطأ في تركيب الجملة وعناصرها	عدد المخطئين: 78 نسبة المخطئين: %35.45
الوطن	–**الوطن** هو بلد تعيش فيه وتعيش به وكأنه شيء عزيز عليك لا يموت –**الوطن** يجب الازدهار فيه والتضحية.	–خطأ في صياغة التركيب (تعبير ركيك) –عدم التنسيق بين استعمال المفردات	عدد المخطئين: 97

الوطن	– يجب على الإنسان أن يعمل الإخلاص لازدهار **وطنه**. – ومن واجب كل طفل أن يسعى للتقديم **وطنه** والازدهار دوما. – **للوطن** أن تسع وتقدّمه وازدهاره والدفاع عنه بروحك. – أحملوا معي واجبي نحو **الوطني**	–خطأ في صياغة تركيب العبارة (استعمال المصدر بدل الاسم) – تعبير ركيك نتيجة عدم إقامة الترابط بين الكلمات عند استعمالها. – خطأ في صياغة وتركيب عناصر الجملة – خطأ في صياغة التركيب	نسبة المخطئين: %44.09
تفشي	– **تفشي** المخدرات هو شيء غير يستفيد الجسم – الكثير من الناس يدخنون ويتعاطون المخدرات، **فتفشي** بهم إلا الهلاك. – **تفشت** المخدرات بصورة رهيبة لها آثار فاسدة في المجتمع **المتفشي** – عندما تشرب المخدرات **تفشي** كلمات غير معينة. –**تفشي** المخدرات في العالم آفة اجتماعية	– عدم التنسيق بين الألفاظ (تعبير ركيك) – عدم توظيف الكلمة في سيّاقها المناسب، مع عدم التنسيق بين الكلمات – خطأ في صياغة التركيب، تعثر في توظيف الكلمة في سيآقها المناسب. – توظيف الكلمة ليس في محله (توظيفها بمعنى آخر) – خطأ في صياغة التركيب	عدد المخطئين: 121 نسبة المخطئين: %55
لهاتف النقال	–**الهاتف النقال** نوع من أنواع التواصل اخترعه العلماء العصريون – بفضل **الهاتف** التكنولوجي قد حصل العالم قرية صغيرة – ساهم **الهاتف النقال** في تواصل الأفراد عبر **الهاتف** وبواسطته. – **الهاتف** يواسي صاحبه بالاستماع للموسيقى –**الهاتف** يشمل شتى، فالشق الأول منه	–خطأ في صياغة التركيب (المفردة في غير محلها) –خطأ في صياغة التركيب (انعدام التنسيق بين المفردات) – تكرار المفردات، خطأ في التركيب –خطأ في صياغة التركيب –خلل في التركيب، وانعدام الترابط بين عناصر الجملة	عدد المخطئين: 59 نسبة المخطئين: %26.81

التعليق على نتائج الجداول

مناقشة نتائج الجدول رقم (01):

يتضّمن الجدول عيّنة من الأخطاء الإملائية التي وقع فيها تلاميذ السنة الثانية متوسط من خلال التعبيرات الكتابية التي حرروها، والتي قمنا بجمعها وتحليلها؛ إذ بلغ عددها مائتين وخمسين نصًا تعبيريًا. وبعد التمعّن في النصوص استخرجنا مجموعة من الأخطاء ارتكبها التلاميذ حيث:

* لم يستطع عددا من التلاميذ التمييز بين همزة وصل وهمزة قطع حيث؛ سجلنا نسبة (79,6%) منهم كتبوا همزة قطع بهمزة وصل. وكذلك (44,4%) من التلاميذ كتبوا مكان همزة وصل همزة قطع وذلك في عدد من الكلمات؛ فهذا الخطأ شائع بين التلاميذ. وفي سيّاق كتابة الهمزة دائما أخطأ حوالي (25%) من التلاميذ في كتابة الكلمات التي؛ تحتوي على الهمزة المكتوبة على الواو بحيث كتبوها على الألف. والأمر نفسه بالنسبة للهمزة المكتوبة على الألف كتبوها على النبرة. وهذا لكون أغلب التلاميذ لا يعرفون قواعد كتابة الهمزة وحالاتها، ولم يتدرّبوا على الكلمات التي تحتوي على الهمزة، وهذا ما أنتج خلط بين أشكال الهمزة ومواقع كتابتها أو موضع رسمها.

* أما فيما يتعلق بكتابة التاء؛ فأغلب التلاميذ لا يميّزون بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة بحيث؛ نجد (71,2%) من التلاميذ يكتبون التاء المربوطة في مكان التاء المفتوحة لاسيما في الأفعال التي فيها تاء المتكلم. كما نجد (57,2%) منهم يكتبون التاء المفتوحة في أماكن التاء المربوطة، فمعظم التلاميذ لا يقيمون الاختلاف بينهما؛ فيقع الخلط بينهما في الكلمات رغم أنّ التلميذ في المتوسطة من المفروض أنه يتقن مثل هذه القواعد النحوية.

*سجلنا أيضا من خلال الجدول أخطاءً في رسم الحروف لاسيما المتشابهة في النطق أو في الكتابة، فحوالي (75%) من التلاميذ لا يميّزون بين (ض وظ). كما نجد (36,4%) منهم لا يميّزون بين الحروف المتشابهة في النطق مثل (ت وط)، و(48,4%) لا يميّزون بين (س–ص)؛

لكونهم تعلموا حفظ هذه الحروف بالأخطاء، فعندما نطقوها أخلطوا بينها فتعلموها بتلك الأخطاء فانطبعت فيهم، فظهرت في كتاباتهم وقراءاتهم.

*يتبين لنا من خلال الجدول أنّ الكثير من التلاميذ يضيفون أو يحذفون حروفا في الكلمة بحيث؛ يحذفون حروفا في الكلمة؛ بحيث يحذف (45,6%) من التلاميذ ألف المدّ؛ في حين يحذف (35,6%) منهم الواو والياء. أمّا بخصوص زيادة الحروف للكلمة فقد سجلنا (63,2%) من التلاميذ يضيفون حرف المدّ للكلمة (الواو، الياء، الألف)؛ وهذا يعود لتعلمهم الخاطئ لنطق الكلمات.

*تبيّن لنا أيضا من خلال الجدول أخطاء "في كتابة الضمير نحن "نا" بحيث؛ يكتبه (56,4%) من التلاميذ نونا (ن). كما يكتب (30,8%) الألف المقصورة ألفا ممدودة. إضافةً إلى هذا نجد عيّنة من التلاميذ (15,2%) يحذفون الألف واللام (التعريف) من الكلمة عندما تقترن بحرف.

مناقشة نتائج الجدول رقم (02):

يتضمّن مجموعة من الأخطاء النحوية والصرفية التي ارتكبها التلاميذ حيث:

*تتلخص الأخطاء الصرفية في: حذف (51,2%) من التلاميذ لياء المتكلم في الكلمة، وكذا عدم إضافة (40,4%) منهم لتاء المؤنث في الكلمة. ومن جهة أخرى نجد (16%) من التلاميذ يضيفون ياء النسبة إلى الاسم في غير مكانها. وهذا يعود أساسا لجهلهم بالقواعد الصرفية، وحالات حذف الحروف أو إضافتها إلى الكلمة.

*سجلنا من خلال الجدول أخطاء نحوية كثيرة وقع فيها تلاميذ العيّنة حيث؛وقع حوالي (11%) منهم في خطأ عدم تطابق اسم الإشارة مع المشار إليه، و(54,8%) منهم لم يستخدموا حروف الجرّ في مكانها المناسب. وكذلك نجد أخطاء في إضافة معرفة إلى نكرة عند (36,8%) من

التلاميذ، وأخطاء إضافة نكرة إلى نكرة بغرض التعريف عند (21,2%)منهم. إضافة إلى أخطاء عدم تطابق النعت مع منعوته في العدد وفي التنكير وقع فيها بعض من التلاميذ.

*تبيّن لنا أيضا من خلال الجدول؛ أخطاء حذف ألف التعريف بعد حروف الجرّ سجلناه عند حوالي (58%) من التلاميذ. كما أنّ فئة منهم (47,6%) لا يميّزون بين واو الجماعة والواو الأصلية في الفعل؛ ممّا جعلهم يخلطون بينهما في الكتابة. إضافة إلى هذا سجلنا (30.4%) من التلاميذ لا يعرفون حالات رفع الخبر وحالات نصبه؛ نظرا لعدم إتقانهم للقواعد النحوية وتعودّهم على مثل هذه الأخطاء، دون أن يصحّح لهم المعلم، ممّا شجّعهم على مواصلة هذه الأخطاء والانتقال بها من مستوى دراسي إلى آخر. ومن المفروض أن يكون التلميذ في هذه المرحلة قليل الأخطاء، وكثير الحفظ والإتقان للقواعد، لكن الواقع عكس هذا. لكن مع هذا لا يصحّ التعميم رغم أّن فئة كبيرة من التلاميذ يعانون من النقائص اللّغوية، والأخطاء النحوية والإملائية، التي أثّرت سلبيًا على أسلوبهم وتعبيرهم.

تحليل نتائج الجدول رقم (03): متعلقة بأخطاء التوظيف والتركيب

يوضّح لنا الجدول أخطاء التلاميذ في توظيف المفردات وتركيبها في نص التعبير؛ حيث أخطئوا في طريقة إدماجهم لها داخل السيّاق ممّا أنتج خلل في الصياغة والأسلوب.

* **كلمة الوقت:** لاحظنا أن أكثر من نصف تلاميذ العيّنة بنسبة (65,90%) وقعوا في أخطاء التركيب؛ وذلك إمّا في صياغة التركيب وانعدام الربط، أو التنسيق بين عناصر الجمل التي تشكل النص. وكذلك خلل في تركيب المفردات التي لا صلة بينها من حيث المعنى. إلى جانب حشو نص التعبير بمفردات لا داعي لهما؛ ممّا جعل الأسلوب ركيكا يخلو من الربط والتسلسل من حيث مفرداته. إضافة إلى تكرار بعض المفردات ساهم في ضعف التعبير، رغم أن "**الوقت**" كلمة مفهومة عند جميع التلاميذ لكن إدماجها صعب، فقلما نجد تلميذ أدخلها في سيّاق مناسب بعبارات ملائمة.

* **الإرادة:** وجد بعض التلاميذ (35,45%) صعوبات في توظيف هذه الكلمة في سيّاقها المناسب، لهذا وقعوا في بعض الأخطاء التركيبية المتعلقة بخلل صياغة العبارة من حيث؛ عدم انتقاء المفردات المناسبة وكذا، عدم الربط بين المفردات المستعملة في النص أي؛ عدم التنسيق بين عناصر الجمل وتكرار بعضها؛ ممّا جعل الأسلوب ركيكا فيه نقص في المعاني وأحيانا تناقضها، رغم استيعاب هذه الفئة للكلمة لكن استصعبوا توظيفها.

* **الوطن:** استطاع عدد كبير من التلاميذ توظيف هذه الكلمة في التركيب، لكن فشل (44,09%) منهم في إدماجها في محتوى التعبير؛ حيث أخطئوا في صياغة التركيب بحيث اختار معظمهم مفردات مناسبة لكن؛ طريقة إدماجها تخلو من الترابط والتنسيق بينها. ممّا جعل التعبير ممّلاً في بعض الأحيان، وركيك جدًا في الأحيان الأخرى.

* **تفشي:** أغلب التلاميذ (55%) استصعبوا معناها وتوظيفها بحيث؛ بحثوا عنها في القاموس لكن عند توظيفها وقعوا في أخطاء صياغة التركيب، وخلل في تسلسل الأفكار، وانعدام الترابط والتنسيق بين العبارات. كما وظفت بمعاني أخرى مثل (البوح- تؤدي- تعاطي) أي؛ لم يتمكنوا من استيعاب معناها بوضوح ممّا جعلهم؛ يوظفونها في غير مكانها كما فهموها إذ؛ تعثروا في توظيف الكلمة في سيّاقها المناسب.

* **الهاتف النقال:** رغم وضوح المصطلح لكن إدماجه داخل نص التعبير أنتج عند (26,81%) من التلاميذ، خلل في التركيب والتنسيق بين المفردات ومعانيها، وتكرارها في بعض الأحيان؛ ساهم في غموض الأسلوب وتناقض المعاني وبالتالي التعبير ركيك.

خلاصة القول:

انطلاقا من إحصاء الأخطاء الإملائية، النحوية والصرفية، وكذا التركيبية عند تلاميذ السنة الثانية متوسط– في المؤسسات التعليمية لولايتي بجاية والبليدة– تبيّن لنا أنّ معظم التلاميذ يجدون صعوبات أكثر على مستوى الإملاء والنحو والتوظيف. وهذا لكونهم تعلموا قراءة الكلمات ونطقها بالأخطاء ثم، انعكس ذلك على الكتابة أيضا؛ فكثرت أخطاءهم دون أن يشعروا. فأحيانا كثيرة يكتبون حروف الكلمة دون التركيز عليها كما هي مكتوبة بالصبورة، وما شجّعهم على هذه الأخطاء هو عدم مراقبة المعلم لهم أثناء نقلهم على الكراس؛ قصد إرشادهم إلى الخطأ وتوجيهم إلى تصحيحه؛ فقلما نجد المعلم يهتم بكتابات تلاميذه جميعا إلا فئة قليلة منهم، وهذا نظرا لكثافة الأنشطة التعليمية التي يسيّرها، والوقت المخصّص لها غير كافي لمتابعة كل التلاميذ عن قرب. لعل هذه الحجة هي التي جعلت فئة معيّنة من المعلمين تغفل عن أداء أدوارها في الإرشاد والتوجيه، والمتابعة البيداغوجية المستمرة للأعمال والمشاريع المنزلية والمدرسية.

استخلصنا انطلاقا من تحليل الأخطاء المتضّمنة في نماذج التعبير، أنّ الأخطاء الإملائية واردة أكثر عند تلاميذ البليدة– سواء في الابتدائية أو المتوسطة– وذلك لأنهم يخلطون بين المصطلحات التي يستعملونها في حديثهم اليومي بالعامية والمصطلحات العربية الفصحى. ممّا جعلهم يقعون في خطأ الخلط، وبعض الكلمات يكتبونها مثلما ينطقونها بالعامية مثل (أردت : أرت/ أنظر :أنذر). وكذلك إدماج بعض المصطلحات العامية مثل: (كما نقلك – واست لها– قدمنا لهذه العائلة الفورنو– كي راح).

كما لاحظنا من خلال تحليل الأخطاء اللّغوية لدى تلاميذ العينة أنّ؛ تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي أقلّ وقوعا في الأخطاء مقارنة بتلاميذ السنة الثانية متوسط، كما أن أسلوبهم أجمل ومفرداتهم أنسب. إضافة إلى أنّ خطهم واضح عمومًا مقارنة بالسنة الثانية متوسط. كما أنّ معظم

تلاميذ السنة الخامسة يحرصون على توظيف الكلمات المقترحة عليهم، على عكس تلاميذ السنة الثانية متوسط؛ فالكثير منهم يتجاهلون توظيفها. وهذا يعود أساسًا لكون استعمال القاموس المدرسي وارد أكثر في الابتدائية–حسب ما لاحظناه في الدراسة الميدانية– فتلاميذ السنة الخامسة يوظفون المفردات المطلوبة منهم في التعبير، كما أن المعلمين في المؤسسات الابتدائية يحرصون أكثر على متابعة كتابات التلاميذ وتصحيحها.

إنّ أهم أسباب وقوع التلاميذ في الأخطاء اللّغوية هو اكتسابهم للمعارف اللّغوية بشكل خاطئ؛ أي نطقهم للكلمات وقراءتها دون مراعاة تشكيلها وقواعد كتابتها؛ ممّا جعلهم يحفظونها بالأخطاء فتترسخ في أذهانهم ثم تمارس في تعبيراتهم بشكل اعتيادي. ثم بعد انتقال التلاميذ إلى المرحلة المتوسطة تظهر تلك الأخطاء. وإن لم تصحح من قبل المعلم تتفاقم وتكبر حتى تقضي على الأسلوب. لذا الحل لتجاوز تلك الأخطاء هو أن يحرص المعلمون في المرحلة الابتدائية على تلقين المعارف اللّغوية بشكل سليم؛ يخلو من الأخطاء، ويعملوا على مراقبة تلاميذهم أثناء الخط أو الإملاء؛ للتأكّد من تسجيلهم للكلمات بشكل صحيح يخلو من العيوب الإملائية أو النحوية. إضافة إلى تدريبهم على توظيف الكلمات في التعبير الكتابي وإدماج مواردهم في النحو أو الإملاء حتّى؛ تتكوّن لديهم المهارة في اللّغة. وإن تحقق هذا يصبح التلاميذ مؤهلون للمرحلة المتوسطة التي سيعمل المعلمون من خلالها على؛ تطوير مهارات التلميذ المعرفية عامة واللغّوية خاصة. فتعوّد التلميذ على الأخطاء يصاحبه حتى الجامعة لذا تصحيح الأخطاء يقع على عاتق المعلم.

ثانيًا: أهمية استعمال القاموس في تكوين الرصيد اللغوي لدى التلاميذ

إنّ استعمال التلاميذ للقاموس المدرسي من شأنه أن يساهم في تشكيل الرّصيد اللّغوي عندهم؛ لاسيما إذا تعوّدوا على استعماله والاستفادة منه. فذلك يساعدهم كثيرًا على تطوير الرّصيد

المكتسب؛ حيث لاحظنا أنّ التلميذ من بداية السنة الدراسية إلى نهايتها يتمكّن من اكتساب أكثر من خمسين مفردة مقترنة بشرحها. وكذا يتعرّف على مختلف معانيها التي تتغيّر من سيّاق لآخر.

فمن خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها في مختلف المؤسسات التربوية الجزائرية (البليدة- بجاية)، تمكنّا من حصر أهم المفردات التي يتعامل معها أفراد العيّنة يوميًا في حصة اللغّة العربية (القراءة، التعبير، المطالعة). فمن خلال الأنشطة التعلمية يلجأ التلميذ في القسم إلى الاستعانة بقاموسه الصغير عندما تصادفه كلمات غامضة المعنى. بناءً على هذا ارتأينا حصر تلك المفردات وتصنيفها بحيث؛ تقترن كل كلمة بشرحها وبيان لمعناها.

1- الرّصيد المفرداتي المكتسب عند تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

إنّ التلاميذ في المرحلة الابتدائية يميلون إلى اكتساب المفردات والتعرّف على معانيها. فهم في مرحلة تكوين اللغة وتشكيل رصيد خاص بها؛ فبمجرد سماعهم لكلمة جديدة لم يتعرفوا عليها من قبل ينتابهم الفضول لفهم معناها، بالبحث والسؤال عنها. ممّا يعينهم في ترسيخ الكلمات في أذهانهم واسترجاعها عند الحاجة بكل سهولة. فكما لاحظنا- من خلال حضورنا الحصص والأنشطة التعليمية-سرعة التلاميذ في التقاط المعنى وسهولة حفظ الكلمة، واستعمالها في التعبير الكتابي أو الشفهي. ومعظم التلاميذ في الأقسام الابتدائية يتعاملون مع القاموس المدرسي بكل جدية- مقارنة بالتلاميذ في المستوى المتوسط؛ إ؛ نجدهم بمجرد ما تصادفهم كلمة غريبة يتنافسون في البحث عن معناها في القاموس المدرسي. كما أنّ أغلبهم يتقن البحث في ثناياه؛ فرغم أنّ بعض القواميس تقترح أكثر من معنى للمفردة الواحدة، إلاّ أن التلاميذ يدركون المعنى المطلوب والمناسب للكلمة في سيّاق استعمالها. ولعل هذه النقطة لم نلاحظ ورودها لدى تلاميذ لسنة الثانية متوسط، وهذا ما تأكدنا أيضاً منه في نماذج التعبير الكتابي. بناء على أهمية القاموس في إثراء الملكة اللغوية للتلاميذ؛ يتمكّن التلاميذ من اكتساب مجموعة من المفردات اللّغوية؛ ففي نهاية العام الدراسي

يتشكل الرّصيد المفرداتي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، والذي به يتمكنون من اجتياز مرحلة التعليم الابتدائي، والانتقال إلى المرحلة التعليم الأساسي التي من خلالها؛ يسعى التلاميذ إلى تطوير رصيدهم المكتسب في الابتدائية.

1-1: قائمة المفردات المكتسبة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

أ- قائمة المترادفات

الكلمة	مرادفها	الكلمة	مرادفها	الكلمة	مرادفها
*الدرب	**الطريق**	*الطباع	**السلوك**	*عاليًا	**مرتفعا**
*حُلّة	**لباس**	*شاسعة	**واسعة**	*لمعان	**بريق**
*التآزر	**التعاون**	*خصبة	**صالحة للزراعة**	*عبد	**خادم**
*مؤونة	**الزاد، الأكل**	*حالاً	**فورًا**	*أوجّ	**أقصى**
*الوعد	**العهد**	*المنام	**الحلم**	*الزاوية	**الركن**
*مشهور	**معروف**	التحديق	**النظر باستمرار**	*المرآب	**مستودع**
*الضّفة	**جانب النهر**	*الفشل حليفنا	**سنفشل في الأخير**	*أروع	**أحلى**
*النيّة	**الرغبة**	*أوكار	**أعشاش، مخبأ**	*لهيبًا	**اشتعال**
*العديد	**الكثير**	*وفدًا	**مجموعة، حشد**	*خافت	**منخفض**
الرّعاية	**الاهتمام**	*ذليلاً	**حقيرًا، مهانًا**	*نائية	**بعيدة**
*القبيلة	**القوم**	*العطف	**الحنان**	*منتشرة	**متناثرة،**
*الفترة	**المدة**	*مرتعشا	**مرتجفًا- مرتعدًا**	*أغلب	**معظم**
القاسي	**عديم رحمة**	*إنذار	**تحذير**	*بدائية	**قديمة**
*الفروة	**الكسوة**	*العبث	**اللّعب**	*الغلال	**المنتوج**
*العودة	**الرجوع**	*سمع حاد	**سمع قويّ وجيّد**	*عيّنات	**أجزاء**
*الأعلى	**الفوق**	*كثيف	**كثير**	التربة	**التربة**
*شاحبا	**أصفر اللون**	*ثكنة	**مكان بالجيش**	*حثيثة	**سريعة**
*حافة	**جانب،**	*نبأ	**خبر**	*بلا كلل	**بلا تعب**
*علامة	**مظاهر**	عضوا	**عنصرا**	*أبهى	**أجمل**
مضطرب	**مرتبك**	*الخلاء	**مكان مهجور**	*الغليظ	**الخشين**
*الوديع	**الهادئ**	*آثار	**علامات**	موحشة	**مخيفة**

*شظايا	**البقايا**	غائرة	**داخلة**	* بار	**مطيع**
*الفشل	**الإخفاق**	*السمر	**السّهر**	*شاغرة	**فارغة**
متكاسلاً	**متقاعسًا**	*الدفء	**الحرارة**	*الكرم	**السّخاء**
*خطيئة	**ذنب**	*راجيا	**متمنيا، آملا**	*وراء	**خلف**
معقم	**مطهّر**	*المروج	**الحقول**	*الإفراط	**الإكثار**
*آثار	**علامات**	الفضيلة	**الأخلاق الحميدة**	*العاجل	**الأجل**
*غائرة	**غاصة**	الرذيلة	**الأخلاق السيئة**	*هامس	**منخفض**
*لهيبا	**شعلة حادة**	*أميّتهم	**جهلهم**	الابتهاج	**الفرح**
*دسمة	**كثيرة الدهون**	*درب	**طريق، سبيل**	*الظمأ	**العطش**
مؤذنة	**معلنة**	*فوج	**مجموعة**	*الحفنة	**مقدار**
تمثيلية	**مسرحية**	*الموالي	**المواقف والمصادف**	*الحظ	**الفرصة**
النوبة	**الدور**	أسوة	**قدوة ومثال**	*اطمئنان	**راحة**
*الطري	**الطازج**	*المزري	**الصعب والشاق**	الزاخر	**الممتلئ**
*الإرادة	**العزيمة**	*البر	**الصدق، الإحسان**	*البناء	**التشييد**
*الأعرج	**التواء بالرجل**	*التعب	**الملل**	المجاور	**القرب**
*شبح	**طيف**	*بخيل	**شحيح**	*النهج	**الطريق**
*متورمة	**منتفخة**	جوانب	**ضفاف**	غاصة	**ممتلئة**
*قناة	**ممر**	*مائجا	**غاضبًا**	*اقتناء	**شراء**
*قلقة	**متوترة**	*جوف	**باطن**	*فاتنة	**ساحرة**
*الفخ	**المصيّدة**	واسعة	**شاسعة**	*الأنهج	**الشوارع**
العجل	**صغير البقر**	آبهة	**مهتمة**	*الطرز	**النمط**
*زاهية	**باهية الألوان**	الشبيه	**النظير**	*العتيقة	**القديمة**
*مخيف	**مرعب**	*المفيد	**النافع**	مستنجدا	**مستغيثا**
*الأنياب	**الأسنان الحادة**	الأمية	**الجهل**	* محلية	**منطقية**
*آلاسكا	**منطقة جليدية**	أمالهم	**رجاؤهم**	قدومه	**حلوله**
*الغيث	**المطر لغزير**	*مستعمرة	**محتلة**	*الموسم	**الفصل**
*فذّ	**فرد ذو مكانة**	*غامضة	**مبهمة**	*تقليدية	**وراثية**
*تلفسيـ	**الربيع**	*الكارثة	**المعضلة، الطامة**	*حلقات	**أماكن**
ت	**بالأمازيغية**	*العناية	**المحافظة**	الذكر	**الذكر**
التلال	**الهضاب**	العذبة	**النقية**	*اعتبار	**اعتقاد**
*الأفواه	**فاه أي الفم**				

*أحلى	**أطيب**	الجوارح	**المشاعر**	*الذّكر	**التلاوة**
*الكثبان	**جبال رملية**	*مسالك وعرة	**طرق صعبة**	*السواح	**الزوار**
رخيم	**،حنون**	*الإرهاق	**التعب الشديد**	*تآخي	**تآزر**
*بوسعنا	**بإمكاننا**	الأحراش	**نباتات شوكية**	*موكب	**ركبان**
شامخة	**عالية**	*منعزل	**منفردة عن غيره**	عرجون	**عنقود**
*ملتهبة	**متوهّجة**	*قسطا	**قليلا، جزء**	*اعتزاز	**افتخار**
*لافتة	**ملصقة**	*الغارات	**الهجومات**	*الشيّم	**الخصال**
*نغمات	**موسيقى**	*ظلام دامس	**الشديد-الحالك**	*متعاقبة	**متتابعة،**
*فجأة	**هنيهة**	*مجوفة	**فارغة**	*أسفل	**تحت**
*الجولة	**النزهة**	*الحصى	**أحجار صغيرة**	*متفوق	**مجتهد،**
*أزقة	**طرق ضيّقة**	*القبور	**مكان تحت الأرض**	*تفشي	**انتشار**
*العتيق	**القديم**	*الأسى	**الحزن**	*التأثر	**ترك أثر**
*ناحية	**اتجاه**	*تجارب	**محاولات**	*الطرب	**الغناء**
*الغنية	**الثريّة**	*الوجع	**الألم**	*فئة	**جماعة**
*ماهرة	**حاذقة،بارعة**	*الأمير	**ابن السلطان**	*سجادة	**زربية**
*يسرة	**سهلة الفهم**	*الأسوار	**الجدران**	*صنف	**نوع**
*متفوقة	**نجيبة**	*متواضع	**خاضع وخاشع**	متواصلة	**متتالية،**
*رويدا	**بهدوء**	*راقد	**نائم، مستلق**	*الغبطة	**السّرور**
*ضريح	**قبر**	*ضار	**خطير**	ضاحية	**ناحية،**
*مضادة	**معاكسة**	*الداء	**العلّة أو المرض**	*النديّة	**اللينّة،**
*منحدرا	**نازلا**	*الرذاذ	**قطرات الماء الرقيقة**	*العرم	**الكبير**
* رثة	**مهلهلة**	*الحاسم	**الفاصل والقاطع**	*حشود	**جموع**
*الكنّة	**زوجة الابن**	*المرنة	**الليّنة والطرية**	*إصغاء	**استماع**
*القشّ	**التبن، حطام**	*الظالم	**الغاشم**	*الرفق	**اللّطف،**
*الأنانية	**حب الذات**	*الراية	**العلم**	*المهارة	**الحذق**
*إخماد	**إطفاء**	*البلاد	**الوطن**	*الغنائم	**المواشي**
*الريّ	**السّقي**	*النور	**الضيّاء**	*قرير	**مسرور**
*المسار	**المسلك-**	*الواقي	**الحامي**	*العين	**وراضي**
*رغيدة	**كريمة**	*كوكبا مميّزا	**كوكبا مختلفا**	*القدماء	**الأوائل**
عقوق	**عصيان**	*أصابه خلل	**أصابه ضرر**	*هيئة	**شكل**

*المدح	**الثناء**	*المغناطيس	**الذي يجذب الأشياء**	*المشهد	**العرض**
ميالاً	**شغف–رغبة**	*البث	**الإرسال**	*أحدث	**أجدد**
*وباء	**مرض**	*تحديد	**توضيح وتعيين**	*التدرب	**التمرّن**
*التريّث	**التمهّل**	مضيئا	**مشّعًا**	*إسرار	**إلحاح**
صاحب	**زميل**	*نافيا	**منكرا**	*ابتهال	**خضوع**
				*الحرف	**المهن**

ب– قائمة المفردات المتضادات

الكلمة	ضدّها	الكلمة	ضدّها	الكلمة	ضدّها
*المدح	**الهجاء– الذّم**	*البعيد	**القريب**	*قادرا	**عاجزًا**
*عقوق	**البرّ**	*النزول	**الصعود**	*اختلال	**توازن**
*مطيع	**عاصي، عاق**	*الحياة	**الموت**	*خفيف	**ثقيل**
*العصيان	**الطاعة**	*النشاط	**الكسول،**	*جبان	**شجاع**
*السيئة	**الحسنة**	*البرد	**الحر**	*سمين	**هزيل**
محجوزة	**شاغرة**	*الأعلى	**الأسفل،**	*بشوش	**عبوس**
*الشبع	**الجوع**	*البداية	**النهاية**	*وراء	**أمام**
*الارتواء	**العطش**	الحزن	**الفرح**	*أقرب	**أبعد**
*الذهاب	**الإياب**	*التذكر	**النسيان**	*سري	**علني**
*الكرم	**البخل**	*الحرام	**الحلال**	*بطيء	**سريع**
*النظام	**الفوضى**	*العبد	**الحر**	*البسيط	**الفاخر**
*العسر	**اليسر**	*الظهور	**الاختفاء**	*مدخل	**مخرج**
*هادئا	**هائجا**	*الصحيح	**الخاطئ**	*شكر	**عتاب،**
*العلم	**الجهل، الأمية**	*الوفير	**القليل**	*أقدم	**أحدث**
*مستقلة	**مستعمرة**	*الخير	**الشّر**	*النائم	**مستيقظ**
*واضحة	**غامضة**	*النور	**الظلام**	*ناجح	**راسب**
*مضرة	**نافعة**	*البيع	**الشّراء**	*الوفاء	**الخيانة**
*العذبة	**القذرة**	*الفقيرة	**الغنيّة**	*الغاشم	**العادل**
*العبودية	**الحرية**	*البناء	**الهدم**	*ممل	**مسلي**
*الهدوء	**الضجيج**	*التقدم	**التأخر، التراجع**	*الاعتناء	**الإهمال**

*الصعود	**النزول**	*البدء	**الانتهاء**	*مجبرا	**مخيرا**
*الضّيقة	**الواسعة**	*التكبر	**التواضع**	*العلة	**الشّفاء**
*التحرك	**التوقف**	*الأعداء	**الأصدقاء**	*مفصل	**مختصر**
*معروف	**مجهول**	*جنوب	**شمال**	*الصمت	**التحدث**
*الإنذار	**الشكر**	*أدنى	**أقصى**	*اليأس	**الأمل**
*الكراهية	**المحبة**	*سهل	**صعب**	*طمأنينة	**ارتباك**

ج- قائمة الأفعال مقترنة بمعانيها

الكلمة (الفعل)	شرحها	الكلمة (الفعل)	شرحها
*دنوَ(أجله)	**قرب وفاته، اقترب أجله**	*تنطّ	**تقفز**
*ترعى	**تعتني، تهتم**	*يغيث	**يستقي ويروي**
*مات	**توفي**	*ينهل	**يشرب، يستقي**
*فرّط	**أهمل، قصر**	*ينير	**يضيء**
*فرّ	**هرب**	*يصادف	**يقابل، يلتقي**
*نحظى	**نحصل**	*يقضي	**يمضي**
*جني	**قطف**	*تحترق	**تشتعل**
*يبثّ	**يبعث، يرسل**	*يجود	**يرتل ويقرأ القرآن ويتلوه**
*يدّخر	**يجمع، يخزن**	*يقي	**يحمي، يحافظ**
*يمنح	**يعطي، يقدم**	*مدح	**حسن الثناء، حمد وشكر**
*يرجو	**يتمنى، يأمل**	*يفتك	**فتك، أهلك، قتل، بطش، احتال**
*تطهر	**تنظف**	*حسم	**فصل، قطع**
*حضروا	**جهزوا، هيئوا**	*تثني	**ثنى عطفه وثناه، مدحه**
*يستغيث	**يستنجد، يطلب المساعدة**	*انقضى	**مضى، مرّ، انصرم، تمّ**
*توالت	**تعاقبت، تتابعت**	*يثير	**أثر: ترك أثرا في مكان ما**
*يساهم	**يشارك**	*يستفسر	**فسر؛ وضّح وشرح**
*أدرك	**أيقن، عرف**	*برى	**شفي وتعافى**
*يحتشد	**يجتمع**	*سلب	**نهب، سرق أخذ الشيء بالقوة**
*هتف	**صرخ، صاح صوته**	*تزيّن	**تجمّل**

*عثر	**وجد**	*يستدير	**يصبح دائرة**
*لمح	**أبصر، رأى**	*يتجاذبون	**، يتبادلون أطراف الحديث**
*استمرت	**تواصلت، أكملت**	*غزا	**احتل، استعمر**
*تشقّ	**تخترق، تعبر، تمرّ**	*ينتحر	**يقتل نفسه**
*ترصدان	**تراقبان**	ا*كتشف	**عرف الأمر المجهول**
*يقبض عليه	**يمسكه**	*اخترع	**أبدع الشيء وأنشأه**
*لا تلتفت	**لا تنظر إلى الوراء**	*يلهو	**يلعب وينشغل، يمرح**
*يلتهم	**يأكل بشراهة**	*حفّ به	**أحاط به**
*ينشرح	**يسّر، يفرح**	*تعلو	**ترتفع**
*لاقت	**وجدت**	*اندهش	**تعجب، استغرب**
*نهد	**أخرج تنفس عميق**	*يفرغ	**يصبّ**
*أبهر	**أعجب بشدة**	*شهق	**تنفس**
*ألهب	**هيّج النار وأوقدها**	*توالت	**تتابعت، تواصلت**
*خجل	**استحى**	*تهدف	**تسعى إلى**
*أدهش	**أذهل وأبهر**	*لم يمر وقت	**لم يمضي وقت**
*يتمرّد	**خرج عن طاعته**	*أقبل	**أتى، وصل**
*أغادر	**أرحل، أذهب**	*انتشرت	**تبعثرت، تفّشت**
*ترك	**دعي الشيء وتركه**	*انتشر الخبر	**ذاع الخبر**
*يقتات	**يأكل (يستعمل للحيوان)**	*تسّلق	**صعد، تسّلل إلى الأعلى**
*تنتفع	**تستفيد**	*يهمس	**يتكلم بصوت منخفض**
*حيّاهم	**ألقى التحيّة والسلام**	*يظنّ	**يعتقد، يخال**
*أمتلك	**عندي، لديّ**	*تجاوز	**تعدى، فاق الحدّ**
*يردّد	**يعيد ويكرّر الكلام**	*يلازمه الحلم	**يراوده الحلم**
*سار	**مشى**	*يتباهى	**يفتخر**
*سخر	**استهزأ**	*تعج	**تكتظ، تمتلئ**
*ابتهج	**فرح، شعر بالسّرور**	*أشتهي	**الاستمناء، أتمنى أكل شيء**
*وبخ	**أنّب، لام**	*أستغرب	**أتعجب، أندهش**
*ينقضي	**ينتهي**	*بني	**شيّد**
*أرجو	**أتمنى**	*يرتادها	**يقصدها، يذهب إليها باستمرار**
*حرّم	**منع**	*اقتنى	**اشترى، ابتاع**

*يدّخر الطعام	**يجمع الطعام**	*يخيّم عليها	**ينتشر فيها**
*خفّ الإنتاج	**انخفض ونقص**	*يصّم	**يفقد السّمع**
*لام	**عاتب، وبّخ**	ظهرت	**بدّت وبرزت**
*تترجّى	**تطلب بشدّة**	*انطلقت	**اندفعت**
*وافق	**قبل، رضي**	*واصلت	**تابعت، استمرت**
*وقّع	**أمضى**	*يرتدي	**يلبس**
*أخمد(النار)	**أطفأ النار**	*أثارت	**أحدثت**
*خشي	**خاف**	*تكرّر	**تتابع ، وتوالى**
*يبس	**جفّ**	*تعجّب	**تروق، تستهوي**
*شردت عن	**ضاعت عن القطيع**	*يصّح	**يجب، يعقل**
*توكل	**اعتمد**	*يحين	**يجيء**
*قصّ	**حكا وسرد**	*أنهى	**أتمّ**
*يكافح	**يحارب، يناضل**	*يقضي	**يهلك، يفتك**
*عالج	**داوى**	*يلزم	**يجبر**
*صار	**أصبح**	*يستفسر	**يسأل**
*يفحص	**يكشف عليه**	*يشتدّ	**يزيد ويكثر**
*رنّ(الهاتف)	**دقّ**	*أرسل	**يعبث، يبثّ**
*يخبر	**يعلم، يبلغ**	*ادّخر	**جمع، اقتصد**
*يتدرب	**يتمرن**	*قصد	**توجّه، ذهب**
*استعدّ	**هيأ نفسه**	*ندم	**أسف على ما فات**
*التقط	**أمسك**	*دار(رأسه)	**التفت برأسه**
*يميل	**ينجذب، يفضّل، يهوي**	*يعجز	**لا يستطيع، لا يقدر**
*شجّع	**حثّ**	*يفتك (فتك)	**يمكر، يقتل على غفلة، يهلك**
*تصف	**توضع شكل صفوف**	*تفوق	**نجح، انتصر، فاز**
*استأنف	**أكمل، واصل**	*لبثت	**قبلت، وافقت**
*لاح	**أشار**	*أوشك	**كاد، اقترب من الحدوث**
*نستمتع	**نتسّلى**	*أخطأ	**أذنب، اقترف ذنبا**
*نقلوه	**أخذوه**	*تريث	**تمهل، أبطأ**
*ينقذ	**يسعف**	*عجل	**أسرع في أمر ما**
*تتبارى	**تتنافس**	*أكثر	**أفرط، جعله وافرا**

شعر	**أحسّ**	*ظلّت	**بقيت أي لم يتغيّر حالته**
*خمدت	**انطفأت**	*استأذن	**طلب الإذن للقيام بشيء**
*نصبوا	**ثبتوا، وضعوا، أقاموا**	*واظب	**استمر، داوم على حالة**
*آزر	**ساند، أيّد، ساعد، دعّم**	*استأجر	**كرى، اكترى**
*يكدّسها	**يجمعها ويضعها كومة**	*أشفق	**عطف، أحسّ بالرأفة**
*ابتهل	**دعا، تضرّع**	*تتلف	**تفسد، تهلك**
*بهى	**جمل**	*تفقدت	**راقبت، حرست**
*تزحزح	**تنحى، تحرك من مكانه**	*اجتاز	**عابر، قطع**
*يسلّط	**يسيطر، يتحكم**	*تيّقن	**تأكّد أدرك**
*تتجلّى	**تظهر**	*أنكر	**تجاهل الأمر، أنفى الأمر**
ارتدى	**لبس**	*تهوى	**تحبّ بشدّة**
*انهار	**سقط، هدم**	استمع	**أصغى أحسن الاستماع**
*تهاوت	**سقطت**	*تصون	**تحفظ، تحمي**
*دام	**استغرق وقتا**	*خيّم	**أقام، نصب، ساد، عمّ**
*يستردّ	**الأخذ من الغير**	*واصل	**تابع، واضب، داوم**
*هرع	**أسرع، ذهب مسرعا**	*تناشد	**ناشد: طالب، تطالب**
*يموج	**يتحرك**	*انزلق	**تدحرج**
*انسدل	**نزل**	*يطلّ	**ينظر**
*سال	**يسيل أي يجري**	*تردع	**تكف وتمنع**

2- الرّصيد المفرداتي المكتسب عند تلاميذ السنة الثانية متوسط

يكتسب التلاميذ انطلاقًا من الأنشطة التعلمية؛ جملة من المعارف العلمية والمصطلحات اللّغوية من خلال أنشطة اللّغة بما فيها من قراءة وتعبير والمطالعة. وكذا نشاط التكوين والإدماج؛ حيث يلجأ في فهم محتوى الأنشطة إلى تذليل الصعوبات التي يصادفها باستعمال القاموس المدرسي. ومع تعوّد التلميذ على القاموس في كل نشاط يصبح بإمكانه تكوين وتشكيل رصيد

خاص به؛ من الكلمات المتنوعة التي تغني فهمه وتدعمّ تعبيره. فرغم أنّ التلاميذ– في المستوى المتوسط– لا يتعاملون كثيرًا مع القاموس المدرسي؛ فلم يخصص له وقت كافي لاستعماله والبحث فيه؛ لكن لاحظنا تأثير استعماله على المستوى اللغّوي للتلاميذ. وذلك من خلال النماذج الكتابية التي تحصلنا عليها من عند تلاميذ العينّة حيث؛ بيّنت بوضوح مدى تحسّن أسلوب بعضهم في التعبير الكتابي؛ إذ أصبح التلميذ متمكّنًا من توظيف المفردات التي يتعرّف عليها من خلال النصوص، والفقرات التي يقترحها المعلم، أو من خلال السندات المقدّمة في الكتب المدرسية.

انطلاقا من أهمية القاموس المدرسي في دعم وتحسين المستوى اللغوي لدى التلاميذ، أصبح من الضروري امتلاكه والحرص على استعماله والاطلاع على مادته، لأنه السبيل الأمثل لرفع التحصيل اللغوي والذي يؤثر بالضرورة على التحصيل الدراسي. ومن جهة أخرى يتمكن التلميذ – اعتمادا على التعامل مع القاموس– من اكتساب أكثر من مئة مفردة جديدة يضيفها إلى رصيده، ففي نهاية العم الدراسي يتشكل معجم التلميذ، الذي تمكن من تكوينه اعتمادا على الأنشطة.

تمكنّا من خلال الدراسة الميدانية في أقسام السنة الثانية متوسط من حصر عددًا مهمًا من المفردات اللّغوية؛ التي تعرّف عليها التلاميذ من خلال أنشطة اللّغة. وقد عمدنا إلى تصنيفها في جدول يشمل المفردات مقترنةً بشرحها اعتمادًا على مجموعة من القواميس المدرسية الخاصة بالتلاميذ. وللإشارة فإنّ الرّصيد المفرداتي للتلاميذ يشمل عيّنة من تلاميذ السنة ثانية متوسط في مختلف المؤسسات المتوسطة في كل من ولايتي بجاية والبليدة

2-1: قائمة المفردات المكتسبة عند تلاميذ السنة الثانية متوسط

أ- قائمة المترادفات

الكلمة	شرحها	الكلمة	شرحها	الكلمة	شرحها
*الأزل	**القدم**	*شيّم	**خصال صّفات**	*عناء	**تعب وعناء**
*الأبدية	**ما لانهاية له**	*الهمم	**العاهة، عيب**	*الحليم	**كثير العقل**
*الراحة	**الاسترخاء**	*أوكار	**أعشاش**	*الحريم	**النساء**
*جلّ	**معظم**	*لحاء	**قشرة**	*برم لئيم	**خسيس دنيء**
*تباين	**اختلاف، فرق**	*انجراف	**ذهاب التربة**	* نهيم	**شره الأكل**
*سقيم	**مريض،**	*أحقاب	**أي مدة زمنية**	*تلاحم	**تضامن تقارب**
*الخراطيم	**الأنابيب**	*وصالة	**التقاء**	*الكير	**رائحة منبوذة**
*متعجبًا	**مندهشًا**	*ذعر	**خوف**	*القمقام	**الشّجاع الذكيّ**
*نوبة	**الدور**	*فحلا	**متفوق شعريّا**	*تصرفات	**معاملات**
*عرج	**تعيب الرجل**	*الثغر	**برج أو قلعة**	*الكرامة	**المروءة**
*البهاء	**الجمال**	*الجاهلية	**ما يسبق الإسلام**	*النموم	**كثير النميمة**
*وفيّ	**مخلص**	*جلية	**صيّاح،صخب**	*موعظة	**درس وعبرة**
*وديع	**هادئ، ساكن**	*الفرج	**انكشاف الغم**	*العافية	**الصحة**
*الاندثار	**زوال، تلاشي**	*البدار	**الإسراع**	*علو	**ارتفاع، سمو**
*إبان	**أثناء**	*اقتداري	**قدرتي**	*مبنية	**مؤسسة**
*العاقبة	**مصير، نهاية**	*الهرم	**طاعن السّن**	*المأساة	**فاجعة مصيبة**
*فاه	**فمه**	*أناة	**حلم ووقار**	*محضور	**ممنوع ومحرم**
مبهمة	**غير واضحة**	*السأم	**الملل**	*الإخاء	**من الأخوة**
*البرّ	**الإحسان**	*مهمة	**عمل، سعي**	*الأسقام	**الأمراض**
*الغدير	**نهر قصير**	*الرقعة	**القطعة**	*إبراز	**إظهار وبيان**
*السهو	**النسيان**	*أوفر	**أكبر**	*التواصل	**تبادل المعلومة**
*الصلة	**رابط، علاقة**	*الريّ	**سقي المزروعات**	*الخيبة	**انقطاع الأمل**
*رخم	**سهل**	*قهره	**غلبه**	*الطوفان	**السيل المفرق**
*كافة	**عامة، جمعاء**	*أعراض	**علامات**	*الحصب	**نعمة العيش**
*الدهر	**الزمان**	*التماثل	**تعادل، تناظر**	*السّعة	**الاتساع**
*أشداء	**أقوياء**	*شائعة	**منتشرة**	*المتمرغ	**المتقلب**

*العدّ	**الحساب**	*الجنوح	**الميل**	*ظفر	**غلبة وقهر**
*متعاقبة	**متتالية متتابعة**	*إغراء	**الحثّ، الحض**	*الحتف	**الهلاك، الوفاة**
*امتزاج	**اختلاط**	*حصيب	**كثير الخير**	*تعقيدا	**غموضًا**
*إسراف	**إفراط وإكثار**	*التقويم	**الإصلاح**	*المعتقد	**يؤمن بوجوده**
*التظليل	**إلقاء الظل**	*الإبادة	**إهلاك، إفناء**	*انقراض	**اختفاء وزوال**
*السرور	**الفرح**	*الهراوة	**عصا غليظة**	*المعمورة	**عامة الناس**
*القرويون	**سكان القرية**	*مسّن	**هرم**	*مدمنًا	**متعودا عليه**
*أحفاد	**أبناء الابن**	*اليسر	**السّهولة**	*استقرار	**ثبات وسكون**
*مقترًا	**فقيرًا**	*النبل	**الشرف**	*المحشر	**تجمع الناس**
*الحجرات	**الغرف**	*المرهفة	**الحسّاسة**	*العزيمة	**إرادة، إصرار**
*الدرع	**لباس من حديد**	*اللعوب	**كثير اللّعب**	*الغرور	**التكّبر**
*الزنادقة	**يدّعي الايمان**	*الشكور	**كثير الشكر**	*الإجلال	**العظمة**
بلا هوادة	**بلا تراجع**	*أكول	**كثير الأكل**	*البؤس	**الفقر الشديد**
الكمين	**الفخ**	*الغلة	**المحصول**	*الثراء	**الغنى**
متواضع	**البسيط**	*تفشي	**انتشار**	*الشّاق	**صعب، متعب**
الصموت	**كثير الصمت**	*عواقب	**نتائج، مخاطر**	الوصول	**البلوغ**
*الجدارة	**الاستحقاق**	*الوقاية	**حماية، رعاية**	مكسوة	**مغطاة**
*المقت	**بغض شديد**	الأوبئة	**الأمراض**	القاسي	**صلب، صارم**
*ثلة	**جماعة**	*الأناة	**هدوء وسكون**	*الإلحاح	**الإصرار**
*الثغر	**الفم، الفاه**	*الهموم	**المشاكل**	*الخندق	**تحت الأرض**

*أحوج	**أكثر افتقارا**	بالغة	**عظيمة**	*متسامية	**المتعالية**
*جامحة	**قوية، الشديدة**	*الأبدان	**الأجسام**	*استيلاء	**السيطرة**
*اعتصام	**التماسك**	*تماثل	**تشابه**	*الصدّام	**القتّال**
*منتصب	**مرتفع**	*اعتداء	**الهجوم**	*هيئة	**حالة، شكل**
*الهتّاف	**الصيّاح**	*قاصر	**لم يبلغ الرشد**	*مزايا	**فوائد،**
*الشّهم	**الفحل**	*منبع	**مصدر**	*نطاق	**المجال**
*الضّرر	**الخلل**	*تحول	**تحيل**	*المغوار	**الشّجاع**
*الإكليل	**التاج**	*الإخفاق	**الفشل**	*رهينة	**حبيسة**
*الشظايا	**قطع متناثرة**	*مجازفة	**مخاطرة**	*الصمم	**ذهب السّمع**
*الوحل	**الطين**	*صقيع	**جليد**	*المرير	**مزري، مرّ**
*الجزع	**خوف شديد**	*الجواد	**كثير العطاء**	*الردّى	**هلاك، موت**
*هنيهة	**فجأة**	*الأنداد	**ند أي نظير**	*ساطعة	**مضيئة**
*أسيرة	**حبيسة مقيدة**	*العماد	**ما يستند به**	*الديمقراطية	**حرية التعبير**
*عتيقة	**قديمة**	*الذواد	**كثير الدفاع**	*الشوق	**الحنين**
*المغامرة	**المخاطرة**	*القمقام	**الكريم**	*نادرة	**القليلة جدًا**
*الحثيث	**السريع**	*البغض	**الكره**	*المأوى	**السّكن**
*الضياع	**الفقدان**	*الرفيع	**رفيع المنزلة**	*الترفيهية	**المسليّة**
*المسعى	**الهدف، الغاية**	*النموم	**الواشي**	*حواجز	**موانع**
*الاعتزاز	**الافتخار**	*البكيم	**عاجز الكلام**	*عارمة	**كبيرة**
*الرجاء	**التمني**	*الاتحاد	**التآزر**	*المكتّظة	**المملوءة**
*الكيّان	**الجسم كلّه**	*التدّاعي	**السّقوط**	*وظائف	**مهام**
*التباهي	**الافتخار**	*المبذر	**المسرف**	*البخل	**الشّح**
*الهمم	**العزائم**	*الحسرة	**ندم شديد**	*إغفال	**إهمال**
*البشاشة	**بشّ وجهه**	*الراقية	**الفاخرة**	*التصدّي	**المواجهة**
*التسّلق	**الاعتلاء**	*تائهة	**ضائعة**	*لا مراء	**لا نقاش**
*الفؤاد	**القلب**	*التهاون	**التقاعس**	*المعضلة	**المشكلة**
*اللّحد	**القبر**	*سُدى	**بدون فائدة**	*التقاعس	**التكاسل**
*الفيض	**كثير العطاء**	*برمتها	**كلّها**	*تنسيق	**تنظيم**
*الطيف	**خيال، شبح**	*النبأ	**الخبر**	*استغلال	**اغتنام**
*النزاع	**الجدال**	*بادية	**ظاهرة بارزة**	*الإنفاق	**صرف المال**

*موسر	**ذو مال وجاه**	*بزوغ	**طلوع ظهور**	*الفناء	**الزوال**
*القيام	**إنجاز وأداء**	*التقيّد	**الالتزام**	*الترقّب	**الترصّد**
*التأقلم	**التكيّف**	*الكآبة	**حزن، قلق**	*مهشّم	**مكسّر مهدّم**
*عويصة	**صعبة جدًا**	*الدنيء	**سيئ، قبيح**	*سرب	**مجموعة**
*الداء	**مرض، سقم**	*عقبة	**حاجز، مانع**	*المودة	**المحبة**
*الميدان	**المجال**	*المستبّد	**ظالم، غاشم**	*الرثّة	**الهشّة**
*الإقلاع	**الكف والتوقف**	*النفيس	**الغالي**	*تحذير	**تنبيه**
*الكبرياء	**العظمة**	*منكوب	**متضرّر**	*الغبطة	**فرح وسّرور**
*المذاكرة	**المراجعة**	*اللّهو	**لّعب، عبث**	*جليل	**عظيم الشأن**
*العيوب	**النقائص**	*المهارة	**البراعة**	*جاحد	**منكر، بغيظ**
*الحث	**إرشاد، توجيه**	*المذهل	**مدهش رائع**	*مرموقة	**مكانة عالية**
*التفاقم	**تضاعف**			*الطغيان	**الظلم والشّر**

ب- قائمة المضادات

الكلمة	ضدها	الكلمة	ضدها	الكلمة	ضدها
العملاق	**القزم**	*العول	**الظلم**	*التفاؤل	**التشاؤم**
*الأمل	**اليأس**	*النعمة	**النقمة**	*انطفأت	**اشتعلت**
*البخيل	**الكريم**	*اللّين	**الخشن**	*يسر	**عسر**
*اللّيل	**النهار**	*التواضع	**التكبّر**	*طويل	**قصير**
القليل	**الكثير**	*التوازن	**الاختلال**	*اكتساب	**فقدان**
*الازدياد	**النقصان**	*المرسل	**المستقبل**	*البداية	**النهاية**
*يختفي	**يظهر**	*سريع	**البطيء**	*جديد	**قديم**
*القسوة	**العطف**	*الفقر	**الثراء**	*الذكر	***الأنثى**
*الضياء	**الظلام**	*البعيد	**القريب**	*رفض	**قبل، وافق**
*ترتفع	**تنخفض**	*الدفء	**البرد**	*مقيّد	**حر**

ج- قائمة الأفعال مقترنة بشرحها

الكلمة (الفعل)	شرحها	الفعل	شرحها
*يتقلد	**يحمل (السيف)**	*استعان	**لجأ إلى، اعتمد على**
*تمقت	**تكره بشدة**	*يرمون عليه	**يتهمونه بشيء ما**
*تهافت	**اجتمع**	*سادت	**ظهرت واستمرت**
*سئم	**ملّ- يئس- ضجر**	*بادت	**اختفت وانتهت**
*يبدي	**يظهر، يبرز**	*يستغني	**يتخلىّ ويترك**
*يتحلى	**يتصّف، يتسّم**	*يساهم	**يشارك ويعاون**
*يترّفع	**يتكبّر على الآخرين**	*انتاب	**أصاب ونزل به**
*تمتم	**قال كلامًا غير مفهوم**	*يستغيث	**ينجد، يطلب النجدة**
*كشر	**أظهر وأبرز**	*انقضّ	**هاجم عليه بشراسة**
*يتعقب	**يتتبّع، يتوالى**	*برع	**تفوق، حاذق، اجتهد، نبغ**
* تدوي	**تذوب تزول**	*يبلو	**يختبر، يمتحن**
*ترعرع	**نشأ وتربى**	*ينشق، انشق	**بزغ، صدر، انفتح، ظهر**
*ترتقي	**تتقدم،تتطور، تزدهر**	*أزال	**أزاح، قطع عنه**
*أجهد	**أتعب، بذل جهدا**	*زلّ	**عثر وسقط**
*تبصّر	**رأى، شاهد**	*انكّب	**أقبل عليه بكل جهد**
*تتقلّص	**تقلّ، تصغر، تنقص**	*ورد	**أتى، جاء**
*يؤذي	**يضرّ، يسبّب الأذى**	*يستعصى	**يصعب عليه**
*أنهى	**أتّم، أكمل**	* آبه	**اهتم**
*أنقذ	**أسعف، أغاث، أنجى**	*نفى	**أنكر، عاكس**
* ازداد	**تضاعف، تراكم**	*يذود	**يدافع**
*أعلم	**أخبر، أنبأ، أبلغ**	* يتهلهل	**يتحرك**
* استمرّ	**دام، واصل، واضب**	*يمرح	**يلهو، يتسلى**
*كافح	**قاوم، ناضل، جاهد**	*برعت	**تفوقت ونبغت**
*انحدر الدمع	**نزل على الخد وسال**	*نصب	**بنى، أقام**
*اندثر	**زال، تلاشى، اختفى**	*ندم	**أسف على ما فعل**
* ردّ	**أعاد، كرّر**	* اعتنى	**اهتم، راعى**
* عارض	**رفض، لم يقبل**	*أكثر	**أفرط في شيء ما**
* يسرّ	**يفرح، يسعد**	*أصغى	**استمع بانتباه**

* واسى	**ساند– وقف بجانبه**	*حدّق	**أمعن نظره**
*عاف	**أشفى، برى**	* تفادى	**تجنّب**
*وبّخ	**عاتب ولام**	*تجاذب	**تبادل أطراف الحديث**
*استهلّ	**بدأ، شرع**	*أثبت	**بيّن، استدّل، احتجّ**
*استوفى	**أكمل وأتمّ**	*عزم	**قرّر، حاسم**
*قضى	**حكم، فصل**	*تداول	**استعمل بكثرة**
* أسدى	**قدّم خدمة**	*اخترع	**ابتكر– أبدع**
*تهافت	**ازدحم**	*ازداد	**تفاقم– كبُر**
*قبع	**مكث ودخل**	* رضي	**قبل– وافق– أيّد**
*ارتطم	**اصطدم**	* آل	**صار– أصبح**
*نفر	**ذهب مسرعًا– هرب**	*أعقبته	**تلته– تابعته**
*تلاحم	**تضامن– تعاون**	*عكف على	**أقبل عليه ولازمه**
*عرج	**انتقل**	*يكرّس	**يجعل– يمضي وقته**
* انهمك	**انشغل كثيرًا**	*ارتبك	**قلق وخاف**
*احتقر	**أذّل– أهان**	*واجه	**جابه وتحدّى**
*حثّ	**دعا– وصى**	انحاز	**مال إلى طرف دون آخر**
*يسلك	**يسير– يأخذ طريقًا**	استوعب	**أدرك الأمر وفهمه**
*يبوح	**يفصح– يكشف**	* أقرّ	**اعترف– أخبر**
*يستعرض	**يستظهر– يقدّم**	* نال	**حصل– حقق وأحرز**
*خاطب	**حادث– حاور– كلّم**	*استعلم	**استخبر– سأل عن**
*قيّد	**كبل، صفد، سجل**	*زعم	**اعتقد– توهّم– ادّعى**
*ضمّن	**اشتمل– احتوى على**	* تعمّد	**قصد القيام بالأمر**
*استغنى	**تخلّى– ترك**	*تمهل	**تأنّ– أبطأ**
*توسّل	**ترّجى وطلب كثيرًا**	*اقتبس	**استقى وأخذ**

أهم الملاحظات المسجلة

* يتمكّن التلاميذ في السنة الخامسة ابتدائي من؛ تشكيل معجم لغوي يتضّمن عددًا من المفردات مقترنة بمعانيها؛ بحيث يعتمد على المادة اللّغوية المقترحة في كتاب اللّغة من خلال النصوص

المتنوعة، والسندات المختلفة. ومع انتهاء السنة الدراسية يتمكّن من اكتساب حوالي مائتين وثلاثة وسبعين (273) كلمة ومرادفاتها. وكذا يتعرّف على سبعة وثمانيين مفردة مقترنة بضدّها. إضافةً إلى عيّنة من الأفعال – مائتين– الثلاثية والرباعية، والتي بدورها اقترنت بشرح معانيها. وبهذا يكوّن التلميذ رصيد معجمي يتضمّن خمسة مائة وستين (560) مفردة مشروحة؛ حيث يشمل هذا الرّصيد أهم الكلمات التي يحتاجها تلميذ السنة الخامسة لفهم المحتوى التعليمي من جهة، ومن أجل اكتساب كفاءة التعبير والتواصل من جهة أخرى، وكذا التمكّن من ممارسة اللّغة فعليًا.

* اعتمد في شرح الكلمات على **التعريف بذكر المرادف** مثل: **الرعاية:** الاهتمام/**مرتعشا:** مرتجفا، مرتعدا. أو **الشّرح بالتعريف** مثل: **ثكنة:** مكان خاص برجال الحماية المدنية أو الجيش/**ألاسكا:** منطقة جليدية يكثر فيها الثلج في أمريكا الشمالية. كما نجد **الشّرح بذكر المضاد** مثل: البيع≠ الشراء/ الاعتناء≠ الإهمال/ التقدم ≠ التأخر– التراجع/ هادئا ≠ هائجا. أما فيما يخصّ قائمة الأفعال فإنّ شرحها اعتمد على **وضع مرادف** كل فعل مثل: **تطهر**= تنظف/ **يساهم**= يشارك. كما نجد **الشّرح بأكثر من مرادف** مثل: **تشقّ**= تخترق، تعبر، تمر، تسلك/ **يلهو**= يلعب وينشرح، يمرح/ **مدح** = حسن الثناء، حمد الشخص وشكره.

* لاحظنا من خلال حصر قائمة المفردات المكتسبة لدى التلميذ؛ أنّ شرح المرادفات يختلف من قسم لآخر، فرغم أنّ الكلمة واردة في أنشطة اللّغة لكن طريقة تذليلها تختلف. وهذه بعض الأمثلة:

– "**غائرة**": هناك من المعلمين من شرحها "داخلة"، والبعض الآخر شرحها "غاصة في الرمال"

– "**شظايا**": "بقايا جسم منفجر"، أو "البقايا والقطع الصغيرة"، "الرّماد الذي يتطاير في الهواء"، "القطع المتناثرة".

– "**لهيبًا**": هناك من شرحها "نار مشتعلة"، والبعض شرحها "شعلة حادة"

– "**أوج**": شُرحت بمعنى "أقصى"، وعمد بعض المعلمين شرحها بـ : "إنّها أبعد نقطة على سطح القمر، "المدى الذي تصل إليه العين"، "الخط الذي ينتهي عنده امتداد البصر".

– "**الغلال**": شُرحت بعدّة مفردات مثل؛ "المنتوجات"، "المحاصيل الزراعية"، "الدخل الصناعي".

– "**الندیّة**": شُرحت ب: اللينة الطرية، عليها قطرات الندى.

نلاحظ من خلال هذه الأمثلة أنّ الكلمة تحمل عّدة معاني، وتشرح حسب فهم المعلم لها، أو كما جاءت في سيّاق النص. وعليه يجد التلميذ في الابتدائية صعوبة في فهم معنى المفردة، أو بالأحرى يحتار أي شرح يناسب الكلمة، فعدم اتفاق المعاجم على وضع معنى مشترك واحد لكل مفردة يوقع المتعلم في أزمة اختيار المترادفات ومعانيها. وفي بعض الأحيان يجد التلميذ شرح الكلمة غامض لا يستوعبه، فمثلاً شُرح له أنّ "**الموكب**": هو ركبان للاحتفال، فهل يعرف التلميذ الابتدائي معنى الركبان؟ (شرح الغامض بالمعقد). وكذلك نجد إحدى المفردات المقترحة على التلاميذ، **المغناطيس** شُرحت بكونه الذي يجذب بقوة، فكيف سيفهم التلميذ في السنة الخامسة ابتدائي معنى كلمة المغناطيس؟. وهذه الأمثلة المقترحة مجرد عيّنة من الكلمات الغامضة التي تعرقل فهم التلميذ، والتي أضافها إلى رصيده المكتسب رغم أنه لم يع معناها. لكن ورودها في أنشطة التعلم يجبره على الوقوف عندها؛ فقد يُطلب منه شرحها في أسئلة الفروض والاختبارات.

* لجأ التلاميذ بتوجيه من معلمهم إلى شرح المفردات اعتمادا على مجموعة من القواميس المدرسية تتمثل في: قاموس **المرشد** (عربي– عربي)، قاموس **المتقن**، القاموس **الذهبي**، معجم **الكنز**، المرشد قاموس مدرسي جديد، قاموس **المنير**، قاموس **نوبل** المدرسي المصور (عربي– فرنسي).

*رغم أنّ القواميس تختلف في شرح الكلمة نفسها، إلاّ أنّها تساعد التلميذ في تحصيله اللّغوي، وتمكّنه في نهاية كل مرحلة تعليمية من تكوين رصيد من المفردات التي يعتمدها للتعبير الكتابي أو

الشفهي. ومنه يمكن القول أنّ استعمال التلميذ الابتدائي للقواميس المدرسية، من شأنه أن يُحسّن من تحصيله اللّغوي والدراسي، ويبقى القاموس أهم مصدر للثروة اللّغوية.

*أما بالنسبة للمرحلة المتوسطة، فيتمكّن التلميذ في السنة الثانية من اكتساب مجموعة من المفردات اللّغوية مقترنة بشرحها حيث؛ يتشكّل لديه معجم يتضّمن حوالي مائتين وخمسة وسبعون مفردة (275) بمرادفاتها. وكذا ثلاثين مفردة مقترنة بضّدها، إضافة إلى مجموعة من الأفعال (104) الثلاثية والرباعية، التي يتعرّف على معانيها المتنوعة استنادًا إلى الشّرح الذي تقدّمه القواميس المدرسية؛ حيث يفيده شرح المفردات في اكتساب الكلمات التي لا يعرفها فيتمكّن من ترسيخ معانيها، ويصبح قادرًا على إدماجها في التعبير أو في الكلام.

*اشتمل شرح المفردات على أنواع منها **الشّرح بالمرادف** مثل: **الأزل**= القدم/ **الصّلة**= العلاقة/ **السّهو**= النسيان. وكذلك **الشّرح بالمضاد** مثل: **النعمة**≠ النقمة /**اكتساب**≠ فقدان/**الاحتلال**≠ التوازن. إضافة إلى **الشّرح بالتعريف** مثل: **القفار**: أرض لا ماء فيها ولا أكل/ **الجاهلية**: هي الفترة التي تسبق الإسلام. **البرمائية**: الحيوانات التي تعيش في البر والماء. كما نجد شرح الأفعال بمرادفاتها مثل: **يستغيث** = ينجد/ يترّفع = يتكبر. وشرح الفعل بأكثر من مرادف مثل: **سئم** = مل، ضجر، يئس/ **ترتقي** = تتقدم، تتطور وتزدهر/ **برع** = نبغ، تفوق، حاذق، اجتهد.

*لاحظنا من خلال البحث في قائمة المفردات المكتسبة لدى التلاميذ أنّ؛ شرح المفردات المقترحة للتلاميذ أغلبه من وضع المعلم فقلّما ما يستعمل القاموس المدرسي وذلك؛ لأن- حسب ما أخبرنا به المعلمون- الشّرح الوارد في القواميس لا يناسب مستوى التلاميذ؛ ففي الكثير من المرات يعتمد التلاميذ على القاموس، والنتيجة هي أنّهم لم يستوعبوا المعنى المطلوب. وكثيرا ما يقع التلاميذ في إشكالية أيّ معنى يناسب المفردة المطلوبة؟. انطلاقًا من هذه الإشكالية يذهب أغلب المعلمون إلى شرح معنى المفردات من سيّاق فهمهم للكلمة كما وردت في الجملة أو النص. وبالتالي يختلف

الفهم من معلم لآخر، وتختلف الكفاءة اللغّوية التي يمتلكها كل معلم. وهذا بدوره جعل التلميذ أمام عدّة معاني يختار المناسبة منها للكلمة المراد شرحها مثل كلمة **النطاق:** شُرحت في قاموس **المرشد** بأنّها "ما يستند به الوسط"، في حين ورد شرحها في قاموس **البدر** للناشئين بأنّها تعني "المجال". والملاحظة نفسها سجلت بالنسبة لكلمة **تهافت:** ورد شرحها بأنّها تعني "اجتمع أو ازدحم. وعلى هذا الأساس يحتار التلميذ أيّهما أصحّ يناسب الكلمة؟

انطلاقا مما سبق يتبيّن لنا أنّ وظيفة القاموس المدرسي بالغة الأهمية؛ فرغم الصعوبات التي يصادفها التلميذ عند البحث في مادتها، لكن تبقى المعين الأساسي في التحصيل اللّغوي. كما أنّ العيب ليس في اللّغة التي ينقلها القاموس حتى ينفر القارئ من استعمالها، وإنّما العيب في منهجية إعداد القاموس المدرسي والأسس التي يتم اعتمادها، وعدم الالتزام بالمعايير والشّروط التي تحكم إعداده على الصورة المناسبة للتلميذ الجزائري. وبناء على هذا ينبغي الالتزام بمعايير وضع وإعداد القواميس المدرسية لكونها ترافق التلميذ في كل المراحل التعليمية حيث؛ يعتمد عليها في تكوين رصيد مفرداتي يناسب كل مرحلة، ويكتسب قائمة متنوعة من المعاني التي من خلالها يتواصل مع غيره ويعبر بها عن آرائه ومواقفه..

ثالثًا: مواصفات القاموس المدرسي الذي يناشده التلاميذ في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

يتميز القاموس المدرسي الذي يتمناه تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمميّزات تتمثل في:

* يكون القاموس متوسط الحجم، يحتوي على كل الكلمات الضرورية والمناسبة للمرحلة الابتدائية

* أن يحتوي على أهم المفردات مع معانيها ضمن سياقات مختلفة، تبرز اختلاف استعمالاتها وتغير معانيها حسب السياق.

. أن يضمّ القاموس قائمة بكلمات اللّغة العربية الفصيحة وما يقابلها في لغات أخرى مثل اللّغة الفرنسية، وذلك لإثرائها والتعرّف على معانيها من خلال التقابل.

* أن يسّهل طريقة تقديم المعلومات مع الإشارة إلى أصل الكلمات وتوظيفها في جمل مفيدة، مع الالتزام بالدّقة والإيجاز.

* أن يكون شرح معاني المفردات بسيطا بعيدا عن التعقيد والإبهام حيث؛ ينبغي أن يكون الشرح مدعّمًا بالأمثلة والأحاديث.

* أن يحتوي على لوحات ورسومات لجسم الإنسان، ويتضّمن مجموعة من الخرائط الجغرافية وأسماء الأعلام، ويكون ثريا بلوحات ملونة عن عالم الحيوان والنبات.

* يجب أن يحدّد المؤلفون في القواميس المدرسية المراحل التعليمية، أو الفئة التي يوجّه إليها القاموس المدرسي حتى يكون قاموسا مرحليا متدرجًا يستفاد منه في جميع أطوار التعليم

*أ ن يتضّمن معلومات موسوعية حول أنواع الأسماك، الفواكه، الخضر، وأسماء الحيوانات، وإشارات المرور، شرط أن تكون معلوماته خالية من الأخطاء اللّغوية والمطبعية.

* أن تكون كتابة الكلمات وشرحها، عريضة وواضحة تسهّل على التلاميذ قراءتها وفهمها.

* أن يتناسب محتوى القاموس المدرسي مع القيّم الإسلامية والعادات الاجتماعية؛ أي تكون مادته اللّغوية تتلاءم مع التربية الاجتماعية والثقافية للمتعلم العربي.

إنّ جلّ هذه المميّزات تجعل من القاموس الذي يشترطه التلميذ في الابتدائية، بسيطًا من حيث انتقاء مادته وعرضها وترتيبها، وكذا شرحها بطريقة تعين المتعلم في إدراك معانيها. وكذا يكون متواضعا في الإخراج يراعي فنون الطبع وجودتها من حيث الكتابة الواضحة، والعناوين الملفتة، والصور الجاذبة، واللّوحات المسليّة. إضافة إلى ضرورة احتوائه على كل المفردات التي يصادفها

المتعلم في الأنشطة التعليمية التعلمية خلال المرحلة الابتدائية. دون أن ننسى أهمية تحديد الفئة أو المرحلة التي يتوجه إليها القاموس المدرسي.

يتميّز القاموس المدرسي الذي يتمناه تلاميذ السنة الثانية متوسط بجملة من المميّزات:

* أن يحتوي على جلّ المفردات التي يحتاجها التلميذ في المستوى المتوسط، لاسيما التي يصادفها في الكتاب المدرسي أو في الأنشطة التعلمية (القراءة، التعبير).

* أن يحدّد القاموس نوع الكلمة (فعل، اسم، مفرد، جمع، مذكر، مؤنث)، كما يجب أن يكون متوسط الحجم حتى لا يثقل حمله على التلاميذ وبالتالي لا ينفر منه لهذا السبب.

* أن يكون شرح المادة اللّغوية في القاموس بسيطًا يبتعد عن أيّ تعقيد أو غموض، حتّى تعم الفائدة منه.

* أن يحتوي على صور ولوحات ملونة وأمثلة توضيحية وحكم، حتى يستمتع التلميذ بمطالعته والبحث فيه. كما يجب أن يخلو من الأخطاء المطبعية.

* ينبغي أن يتضّمن القاموس المدرسي شيئًا من المعارف الموسوعية الغير لغوية، حتّى يثقف المتعلم ويتعرّف على معلومات جديدة تفيده في حياته الاجتماعية.

* يتمنى التلاميذ في المتوسطة، أن يكون لديهم قاموسًا مدرسيًا يراعي قيّم الثقافة العربية الإسلامية في اختيار المادة اللغوية. كما ينبغي أن يستشهد في عرض مادته بآيات من القرآن الكريم والأحاديث النبوية؛ حتّى يغرس في نفوس التلاميذ حب الاطلاع والتحفيز نحو تعلم اللّغة العربية لأنها لغة القرآن، والحرص على التمسّك بالمبادئ الإسلامية.

*يفضل التلاميذ حسب الاستبيان الموجه لهم؛ أن ينجز المؤلفون قاموس مدرسي إلكتروني يخفف أعباء البحث؛ إذ يسهّل الاستعمال للاستفادة منه، شرط أن لا يهمل القاموس الورقي واستعماله في القسم. إضافة إلى صناعة قواميس مدرسية ثنائية اللغة حتى يتم إثراء رصيدهم في اللّغة العربية من

جهة، وكذا تعلم اللّغات الأخرى والتعرف على مقابلات الكلمات فيها من جهة أخرى- وبالتالي تجنب التلميذ الشعور بالملل لاسيما إذا كان يحتوي على صور ورسوم ملونة تمتعه عند تصفح القاموس- وتنمي فضولهم للبحث والاكتشاف والتعلم. إضافة إلى ضرورة تعدّد المعارف التي يحتويها حتى تخدم التلميذ في شتى الجوانب.

رابعا: اقتراحات لتحقيق القاموس المدرسي المنشود

انطلاقا من الدراسة الميدانية التي أجريناها في المؤسسات التربوية (الابتدائيات والمتوسطات)، وبناء على مواقف وآراء المعلمين في ميدان التعليم، توصلنا إلى حصر جملة من الاقتراحات تتعلّق بتحقيق القاموس المدرسي المناسب للتلاميذ في المراحل التعليمية، حسب ما أبدى به مجموعة من المعلمين الذين تمت معهم المقابلة الشفهية. وهي بمثابة حلول لتجاوز النقائص والعيوب المسّجلة للقاموس المدرسي، ويمكن تلخيص هذه الاقتراحات في هذه النقاط:

* للقاموس المدرسي أهمية كبيرة في المحيط المدرسي. ودوره هو التحصيل العلمي واللّغوي خاصة إثراء اللّغة. لذا من الضروري توفير قواميس مدرسية سهلة الاستعمال، يكون شرح المفردات داخل أفواج ليتعلم التلميذ الناقص من المجتهد؛ أي الاستعمال الجماعي للقاموس من أجل المنافسة والتحفيز وإثارة الحماس.

* ضرورة العناية بالمعاجم المرحلية لأنها تساهم بشكل فعّال في تنمية الملكة اللّغوية للمتعلمين في كل مرحلة تعليمية، التي تستوجب قاموسًا مدرسيًا خاصًا بها.

* يجب على المؤلفين في القواميس المدرسية، القيام بمبادرة جمع كل مفردات اللّغة العربية في قاموس واحد، والتوسّع في شرحها، مع إعطاء أمثلة لمعاني كل مفردة، ليسهل على المتعلم الإلمام بكل معانيها وإزالة الإبهام.

* الفصل بين معاني المفردات في سيّاقات مختلفة؛ حتّى يستطيع التلميذ التمييز بين المعاني. ومن المهم أن يستعمل المعلم مع تلاميذه القاموس المدرسي ويعوّدهم على ذلك، ويخصص وقتا للبحث فيه لأن القاموس يخدم كليهما.

* حبذا لو يكون في آخر صفحة من الكتاب المدرسي (كتاب اللّغة) قائمة من المفردات والكلمات المشروحة، حتى يلجأ إليها التلميذ الذي لا يتسنى له شراء قاموس مدرسي وبذلك يطور من لغته، أي يتم تخصيص صفحة من الكتاب بعد كل وحدة تعليمية لمعجم التلميذ الصغير.

* حبذا لو توفر قاموس صغير الحجم مثل الكناش؛ حتّى يحمله التلميذ معه بشكل دائم ويستفيد منه في المدرسة أو خارجها. وهذا ينطبق حتى على تعلم اللّغات الأخرى مثل الكناش الخاص بمفردات اللّغة الفرنسية، حتى تكون الاستفادة منه كبيرة.

* يجب توفير مكتبة مدرسية على مستوى كل ملحقة، ليتمكن التلميذ من المطالعة وتحسين مردوده الدراسي وتحصيله اللّغوي. وعلى المسؤولين العمل على توفير المعاجم المدرسية في كل المؤسسات التربوية، حتى يتمكّن المتعلمون جميعا من استعمال المعجم المدرسي حتى وإن لم يكن بحوزتهم معجمًا خاصا بهم. مع ضرورة تسخير قواميس مدرسية مناسبة للأطوار التعليمية.

الخاتمة

الخاتمة

توصلنا من خلال البحث في موضوع أهمية المعجم المدرسي في تنمية الملكة اللّسانية عند التلميذ الجزائري؛ إلى مجموعة من النتائج ندرجها في النقاط الآتية:

من الناحية النظرية: توصلنا إلى استنتاج ما يلي:

– إنّ المعجم المدرسي فرع من المعجم اللّغوي العام؛ بحيث هو معجم لغوي متخصّص فصناعته تتطلّب دراسة شاملة عن الرّصيد المفرداتي المتداول بين التلاميذ؛ أي دراسة ميدانية واقعية تشكّل أرضية لبناء المعجم على أسس متينة تجعله يصلح للتلميذ في الأطوار التعليمية.

– كثيرًا ما يقع الخلط بين مصطلحي "المعجم والقاموس" على أنهما مترادفان رغم أنهما مختلفان؛ حيث يمثّل المعجم رصيد المفردات اللّغوية الموجودة بالقوة في أذهان الجماعة اللّغوية فهو عام يغلب عليه الطابع النظري. في حين يدّل مصطلح القاموس على المُؤلف الذي يحمل بين دفتيه مفردات معجمية محصورة في قاموس ملموس يغلب عليه الطابع التطبيقي لكونه ذا أبعاد تربوية تثقيفية. فالفرق بين المعجم والقاموس كالفرق بين "القدرة والإنجاز" في اللّسانيات التطبيقية.

– إنّ الملكة اللّسانية مصدرها استعدادت فطرية لتقبّل اللّغة والنطق بها، ثم تتطور وتكتسب بفعل الممارسة والاستعمال الاجتماعي لها والذي بدوره يخضع إلى السماع والتقليد. وبهذا تجمع الملكة بين العوامل الفطرية التي يولد بها كل إنسان والقدرة على الاكتساب والتعلم استنادًا إلى العوامل الذاتية كالإدراك والذكاء والتذكر.

أمّا من الناحية التطبيقية: فقد توصلنا إلى تسجيل هذه النتائج:

– لاحظنا– من خلال حضور الأنشطة مع التلاميذ– أنّ القاموس المدرسي لا يستعمل بشكل دائم ومستمر لكونه لا يخدم كل الأنشطة التعليمية، إضافة إلى استغراق البحث فيه وقتا طويلا ممّا يؤدي إلى نفور التلاميذ من استعماله إلاّ في نشاط القراءة، كما أنّ المعلم مقيّد بتحقيق أهداف كل

نشاط تعليمي ضمن وقت محدّد؛ فالاستعانة بالقاموس المدرسي من شأنه أن يعطل تحقيق الأهداف المسطرة – كما وضّح لنا المعلمون في الميدان التعليمي– لذا لا يخصّص له حصة خاصة بتوظيفه والاستفادة من مادته اللّغوية والمعرفية، لاسيما في المرحلة المتوسطة– السنة الثانية متوسط– فنادرًا ما نجد المعلم يوجه تلاميذه الى القاموس المدرسي؛ فغالبا يقدّم شرح المفردات من رصيده اللّغوي الخاص. وهذا لا يعني أنّ كل المعلمين في المرحلة المتوسطة ينطبق عليهم هذا الحكم؛ حيث نجد فئة معيّنة منهم يوجّهون التلاميذ إلى استعمال القاموس خاصة أثناء تحضير الواجبات المنزلية، لكن معظمهم يمرّ على القاموس مرور الكرام.

– إنّ استعمال القاموس المدرسي بين تلاميذ العيّنة (في بجاية والبليدة) لا يختلف كثيرا؛ فالقواميس نفسها ومنهجية البحث فيها لا تختلف، فمؤشر الاختلاف ضئيل جدا من حيث امتلاك القواميس والنوعية المفضلة لدى التلاميذ. وتحظى القواميس العربية بالاستعمال الأكثر لدى التلاميذ في مدارس البليدة؛ فمعظمهم يفضلون القاموس المدرسي (عربي–عربي) نظرا لحبهم الشديد للغة العربية رغم أنّ هناك فئة تتجه نحو استعمال القواميس الأجنبية لاسيما الفرنسية والانجليزية. لكن يبقى القاموس المدرسي (عربي–عربي) المصدر الرئيسية لحصيلتهم اللّغوية والمعرفية.

– يُستعمل القاموس المدرسي أكثر لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي مقارنة باستعماله لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط؛ وحتى في طريقة استعماله نجد التلاميذ في الابتدائية يتقنون منهجية توظيفه نظرًا لتعودهم على استعماله وهذا ما انعكس بالضرورة على المستوى اللغوي لديهم؛ فاكتسبوا ألفاظا وعبارات يركبونها في تعبيرهم. ولقد تبيّن لنا أيضا من ناحية الحمّاس والميل إلى القاموس فتلاميذ السنة الثانية متوسط أقل حماسًا وميلا إلى توظيف القاموس، رغم أنّ النصوص المقترحة عليهم تتضمن ألفاظا مبهمة تستدعي استعمال القاموس المدرسي. فإذن يمكن القول إنّ استعمال القاموس

المدرسي موجود أكثر لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في كلا الولايتين؛ فاختلاف المكان واختلاف اللّغة لا يؤثر كثيرا على استعمال القاموس المدرسي إلاّ من ناحية اكتساب الملكة اللغوية فكل تلميذ يتأثر باللّغة التي تستعمل في البيئة التي ينتمي إليها.

– من العوامل التي تؤثر على نقص في استعمال القاموس المدرسي:

– عدم حفظ التلميذ للحروف الأبجدية بشكل مرتّب ومنظم، علمًا أنّ أغلب المعاجم الموجهة للمتعلمين ترتّب مادتها حسب حروف الهجاء.

– طريقة المعلم في تقديم الأنشطة اللّغوية تؤثر على استعمال التلميذ للمعجم حيث؛ قد تساهم في جذبه أو نفوره منه. فكما تبيّن لنا من خلال الدراسة الميدانية أنّ أغلب المعلمين لا يعيرون أيّ اهتمام لعنصر إثراء اللّغة.

– عدم حرص الأهل على إلزام أولادهم بشراء قاموس مدرسي يعينهم على حل الواجبات اللّغوية، وكذا عدم تنبيه المعلم لضرورة امتلاك التلميذ للقاموس، إضافة إلى النواقص التي تعاني منها القواميس المتوفرة في المكتبات. فكل هذه العوامل أثّرت بشكل سلبي على استعمال القاموس لدى التلاميذ وبالتالي ساهمت في تدّني مستوى الثقافة المعجمية في الوسط التعليمي.

– إنّ التنوّع اللّغوي الذي يعيشه التلميذ يؤثر على استخدامه للقاموس؛ بحيث يصعّب عليه مهمة البحث عن مفردات اللّغة العربية الفصيحة لاسيما إذا كانت تتشابه مع الألفاظ العامية التي يتعامل معها، وهذا ما يفسّر استخدام تلاميذ العيّنة –في ولاية البليدة– لبعض الألفاظ العامية في نصوص التعبير. ولعل الصراع القائم بين اللهجة(العامية) و اللغة الفصحى له أثر على اكتساب التلميذ للمفردات المعجمية بحيث يصعب عليه في الكثير من الأحيان التمييز بين اللفظ الفصيح واللّفظ في العامية.

الخاتمة

– إنّ استعمال القاموس المدرسي يؤثر كثيرا على تطوير الملكة اللغوية حيث؛ يساهم بشكل فعّال في تطوير المهارات اللّغوية للتلميذ لاسيما مهارتي القراءة والتعبير حسب ما تبيّن لنا من خلال تحليل التعابير الكتابية للتلاميذ، فبفضل القاموس يحسّن التلميذ من تراكيبه اللّغوية وتصوراته الفكرية؛ إذ يقدم له القاموس معارف متنوعة لغوية وأخرى موسوعية من شأنها أن تثري من مكتسبات التلميذ وبالتالي يرفع مستوى حصيلته اللّغوية والمعرفية.

– إنّ من فوائد القواميس المدرسية الخاصة بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة إذ؛ تساهم في تشكيل رصيد لغوي متنوع لدى التلميذ بحيث يرتبط هذا الرّصيد مباشرة بالسيّاق التعليمي، فاستعمالها من بداية السنة الدراسية إلى نهايتها يؤدي إلى التحسين من القدرات اللغوية وتنمية مهاراتها المختلفة، ضف إلى ذلك الرفع من مردودية التعليم والتعلم.

انطلاقًا من التجربة الميدانية حول واقع استعمال القاموس المدرسي وأهميته في تنمية اللّغة، وبناءً على الملاحظة التربوية التي سجلناها من خلال تعاملنا مع التلاميذ عن قرب؛ توصلنا إلى اقتراح مجموعة من التوصيات حول ضرورة إعادة النظر في منهجية تأليف المعاجم المدرسية وذلك لكي يحقق الهدف التعليمي الذي وُجد من أجله. ومن هذا المنبر ندعو إلى الضرورة الملّحة إلى توحيد الجهود من أجل بلورة العمل المعجمي والتحسين من صورته بغية تقديمه للمتعلمين بأحسن وجه ولهذا نقترح:

– يجب أن يكون القاموس المدرسي منسّقا مع برنامج وزارة التربية الوطنية التي تشرف على إعداده وإنتاجه؛ حيث ينبغي أن يراعي مستوى التلاميذ في كل طور تعليمي، كما يدوّن كل ما يصادفه المتعلم خلال هذه الأطوار.

– ينبغي اللّجوء إلى أخصائيين في اللّسانيات وعلم النفس قبل تأليف أيّ معجم مدرسي يتوجّه إلى المتعلمين، إضافة إلى الاستفادة من أمهّات كتب اللّغة العربية في اختيار وانتقاء المادة اللّغوية لمتن المعجم؛ فالمعجم يمثل ذخيرة لغوية ومدونة للغة العربية لذا ينبغي العناية به، والإعداد والتخطيط لإنجازه مع مراعاة سّن وميول التلاميذ.

– قبل تأليف أيّ قاموس مدرسي يجب اختيار طريقة جمع المادة اللّغوية من مصادر موثوقة؛ بحيث تناسب المتعلم في كل المراحل التعليمية مع الالتزام بفكرة التدرّج في إعداد معاجم مرحلية للأطوار التعليمية حتى يستفيد منها التلاميذ في مختلف المستويات التعليمية. ولهذا يجب أن يكون المؤلفون على دراية بخصائص المتعلمين في كل مرحلة تعليمية حتى لا يكون التأليف عشوائيا؛ بل ينبني على أهداف مسّطرة تخدم مستعمل القاموس.

– ينبغي أن يكون القاموس المؤلف مقسّمًا حسب الموضوعات إذ؛ بهذا الترتيب يسهّل على التلاميذ توظيف المفردات وتصنيف معانيها حسب مواضيعها. إضافة إلى أهمية انتقاء المصطلحات العلمية الحديثة والحضارية مع الاعتماد على القديمة منها الأكثر استعمالًا وتداولًا.

– ينبغي الاعتماد في عرض المادة اللّغوية للقواميس المدرسية على الشواهد التوضيحية والشروح السياقية (استعمال الكلمة في سياقات مختلفة). كما يجب أن تكون مادة المعجم من اللّغة الحيّة المتداولة في الواقع أي المفردات التي يستعملها التلاميذ فعلًا؛ لأن المعارف تتجدّد واللّغة تتطوّر تتولد فيها ألفاظ وتختفي منها أخرى.

– الاعتماد على المعارف الموسوعية التي ترد في كتب الأطفال مثل القصص، الكتب المدرسية، مجلات الصّغار، الرسوم المتحركة؛ لأن مثل هذه المعارف تستهوي التلاميذ وتسليهم. إضافة إلى

ضرورة تدعيم هذه المعارف بالصوّر والرسوم الملونة حتى يشدّ التلاميذ انتباههم خاصة في المرحلة الابتدائية.

– ينبغي أن تكون القواميس المدرسية الموجهة للتلاميذ صغيرة الحجم وخفيفة؛ حتى لا تثقل محفظتهم، ويجب أن تكون بسيطة في التأليف والإخراج وسهلة الاستعمال.

– لا بدّ من تخصيص دورات تدريبية للأخصائيين المتواجدين في الميدان؛ قصد شرح مختلف أنواع القواميس المتواجدة والتحسيس بأهمية استعماله في المحيط المدرسي، وحتى في البيت ضروري لتحضير الواجبات المنزلية الخاصة باللّغة العربية.

إنّ وجود قاموس مدرسي عربي يواكب النهضة ومتطلبات العصر لضرورة ملّحة؛ من أجل التحسين من جودة التعلم وتطوير ملكة اللّغة. فما يزال التلاميذ في الأطوار التعليمية يعانون من غياب قاموس لغوي مدرسي يناسب سّنهم وخصائصهم الفكرية والاجتماعية وكذا الثقافية، يخدمهم في تعلم المهارات اللّغوية. لذا فإنّ تحقيق القاموس المدرسي المنشود في الميدان التربوي –حسب رأي الدكتور صالح بلعيد– تعلّق المهمة في المقام الأول على عاتق وزارات التربية والمعارف في الوطن العربي باعتبارها مسؤولة عن قطاع التربية، كما تتحمل المجامع اللّغوية مهام هذا العمل فمن واجباتها الأولى تهيئة الأرضية اللّغوية لمثل هذه الأعمال، فإن وقفت هذه الوزارات أو هذه المؤسسات عاجزة فلتترك المسألة إلى لفرق البحث المتخصصة وللباحثين واللّغويين في عين الاختصاص، قصد تطوير هذا القطاع وفي أنفسهم حرقة تطويره. وهذا يعني ضرورة التعاون بين وزارات التربية والمجامع اللّغوية وكذا المتخصصين في علوم اللّغة؛ من أجل إعداد قاموس مدرسي عربي كما ينشده التلاميذ، وفي الوقت نفسه يساعد المدرّسين في تعليمهم اللّغة العربية.

الخاتمة

إنّ تضافر الجهود العربية من شأنه أن يحقق القاموس المدرسي المنشود يتجاوز العقبات ويزيل العيوب التي وقعت فيها القواميس السابقة. كما يحرص على صيانة اللغة العربية والحفاظ عليها من اللّحن الذي قد يقع فيه تلاميذنا.

أخيرا يمكن القول؛ إنّ أهمية القاموس المدرسي في إثراء لغة التلميذ جدّ عظيمة لذا ينبغي الاهتمام بتطوير صناعته وشروط استعماله، ومن المهم الاهتمام أكثر بالمعاجم المدرسية العربية لأنها مصدر هام للثروة اللغوية التي يسعى تلاميذنا إلى تعلّمها. والحمد لله ربّ العالمين.

قائمة المصادر

والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

أ- المصادر

1- ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، ط3، ج1، الهيئة المصرية العامة، 1986

2- ابن منظور جمال الدّين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، ط1، لبنان، دار صادر،1997

3- ابن هادية علي وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، د ط، تونس، الشركة التونسية للتوزيع، 1979

4- أبو حرب محمد خير، المعجم المدرسي، ط1، دمشق، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، 1985

5- إلياس جوزيف، منهل اللغة الصغير، نيقوسيا، دار منشورات الرمال،1997

6- إلياس جوزيف، المجاني المصوّر، ط1، بيروت، لبنان، دار المجاني، 2005

7- أوحيدة علي، قاموس التلميذ، د ط، الجزائر، دار التلميذ للنشر، 2014

8- البستاني بطرس، قطر المحيط، بيروت، دار مكتبة لبنان، 1995

9- البستاني عبد الله، الوافي، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، 1990

10- البستاني فؤاد أفرام، منجد الطلاب، ط 35، بيروت، لبنان، دار المشرق، 1986

11- البستاني فؤاد أفرام، المنجد الإعدادي، د ط، بيروت، لبنان، دار المشرق،1987

12- البعلبكي رمزي منير، معجم المصطلحات اللغوية، ط1، بيروت، دار الملايين، 1990

13- بن تريدي بدر الدّين، قاموس التربية الحديث، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، 2010

14- جبران مسعود، الرائد الصغير، ط4، بيروت، دار العلم للملايين، 1993

15- جبران مسعود، رائد الطلاب، ط1، بيروت، دار العلم للملايين، 2006

16- جبّور عبد النور، عبد النور المدرسي، ط1، بيروت، دار العلم للملايين، 2007

17- الجرّ خليل، لاروس المعجم العربي الحديث، باريس، مكتبة لاروس، 1987

18- جيلالي مراد، قاموس نوبل المصوّر، ط5، الجزائر، دار الكتاب الحديث، 2015

19- دار الراتب الجامعية، المتقن المدرسي الوجيز، بيروت، لبنان

20- دار المجاني، مجاني الطلاب، ط1، شرحل، بيروت، 1995

21- دار النهار للطباعة والنشر، قاموس مدرسي، الجزائر، باب الزوار، 2010

22- دار النهار، قاموس المنير، الجزائر، باب الزوار، 2014
23- دار الهدى، الهدى، عين مليلة، الجزائر
24- الرازي محمد بن أبي بكر، مختار الصّحاح، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، 1995
25- الشرتوني سعيد الخرتوني، أقرب الموارد في فصح العربية والشوارد، ط2، ج2، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، 1992
26- الشويري جرجس همام، معجم الطالب، ط2، لبنان، مكتبة لبنان ناشرون، 1995
27- صيني محمود إسماعيل وحيمور حسن يوسف، معجم الطلاب، مكتبة لبنان، 1991
28- عجان عزّة، المفضل، قاموس عربي للتلاميذ والطلاب، الجزائر، دار هومة، 2001
29- الفيّومي أحمد بن محمد علي، المصباح المنير، تحقيق: خضر الجواد، مكتبة لبنان، 1987
30- محمد فايز يوسف محمد، قاموس الهادي، ط1، لبنان، دار الشّمال للطباعة والنشر، 1998
31- معلوف لويس، المنجد في اللّغة والأدب والعلوم، بيروت، المطبعة الكاثوليكية
32- منشورات المرشد الجزائرية، مرشد الطلاب، برج الكيفان، الجزائر، 2008
33- مومني عيسى، المنار، قاموس مدرسي للطلاب، عنابة، دار العلوم للنشر والتوزيع، 2007
34- مومني عيسى، الممتاز، قاموس مدرسي، عنابة، دار العلوم، الحجاز، 2008
35- هزاز أحمد راتب، المتقن، القاموس العربي المصوّر، ط1، لبنان دار الراتب الجامعية

ب- المراجع

1- إبراهيم عبد العليم، الموجه الفنيّ لمدرسّي اللّغة العربية، ط10، مصر، 1419هـ
2- ابن خلدون ولي الدين عبد الرحمان، المقدمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، لجنة البيان العربي، ط2، بيروت، 1986
3- ابن خلدون ولي الدين عبد الرحمان، المقدمة، دراسة أحمد الزعبي، عين مليلة، الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر
4- أبو شريفة عبد القادر وآخرون، علم الدلالة والمعجم العربي، ط1، عمّان، دار الفكر، 1989
5- أبو الفرج محمد، المعاجم اللغوية في ضوء علم اللغة الحديث، مصر، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1966

6- اسكندر كمال ومحمد الغزاوي، مقدمة في تكنولوجيا التعليم، ط1، الكويت، مكتبة الفلاح، 1994

7- الأمير مصطفى الشّهابي، المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، ط3، بيروت، دار صادر1995

8- أوحيدة علي، التدريس الفعّال بواسطة الكفاءات، باتنة، مطبعة الشّهاب، 2007

9- إيكو أمبرتو، العلامة تحليل المفهوم وتاريخه، ترجمة: سعيد بنكراد، ط1، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 2007

10- الباتلي أحمد بن عبد الله، المعاجم اللغوية وطرق ترتيبها، ط1، الرياض، دار الراية، 1992

11- البجّة عبد الفتاح، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ط1، بيروت، دار الفكر، 2002

12- برون دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، بيروت، دار النهضة العربية، 1994

13- برون دوجلاس، مبادئ تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: إبراهيم القعيد وعيد الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1994

14- بلعيد صالح، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ط4، الجزائر، دار هومة، 2009/ وط7، 2012

15- بن التواتي التواتي، مفاهيم في علم اللّسان، ط2، دار الوعي، الجزائر، 2008

16- بن عيسى حنفي، محاضرات في علم النفس اللغوي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1993

17- بن فارس أحمد، الصاحبي، تحقيق: عمر فاروق الطباع، ط1، بيروت، 1414ه

18- بن مرسلي أحمد، الأسس العلمية لبحوث الإعلام والاتصال، ط1، الجزائر، دار الورسم للنشر والتوزيع، 2013

19- البهنساوي حسام، التراث اللغوي، علم اللغة الحديث، ط1، القاهرة، 1425ه

20- البهنساوي حسام، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث، ط1، القاهرة، مصر، مكتبة الثقافة الدينية، 1994

21- بوحساين نصر الدين، مفاهيم أساسية في اللّسانيات التطبيقية تعليميات اللّغة، الجزء الأول، البليدة، منشورات مخبر اللّسانيات النظرية والتطبيقية، 2012

22- بوشوك مصطفى، تعليم اللغة العربية وتعلمها وثقافتها، ط2، الصرباط، الحلال العربية للنشر والتوزيع،1991

23- تازروتي حفيظة، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، الجزائر، دار القصبة للنشر والتوزيع، 2003

24- تركي رابح، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990

25- تمار يوسف، العيّنة في الدراسات الإعلامية والاتصالية، الجزائر، منشورات البغدادي

26- تمام حسان، اللّغة بين المعيارية والوصفية، ، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، دار الثقافة، 1980

27- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ط3، القاهرة، عالم الكتب، 1998

28- تمام حسان، اللغة العربية بين المعيارية والوصفية، ط4، القاهرة، عالم الكتب، 2000

29- تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، ط1، ج2، القاهرة، عالم الكتب، 2006

30- جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، مصر، دار النهضة العربية، 1986

31- جاس سوزان وسلينكر لاري، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ترجمة: ماجد الحمد، ج1، الرياض، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، 2009

32- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تحقيق: السيّد محمد رشيد رضا، ط2، بيروت، دار المعرفة، 1978

33- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ط1، بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة، 2005

34- جيفري سامسون، المدارس اللّسانية التسابق والتطور، ترجمة: محمد زياد كيّة، جامعة الملك سعود، الرياض، 1997

35- الجيلالي حلام، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1999

36- الحاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في علوم اللسان، مدخل إلى علم اللسان الحديث، الجزائر، منشورات المجمّع الجزائري للغة العربية، 2007

37- حامد خالد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، جسور للنشر والتوزيع، 2008

38- حجازي محمود فهمي، مدخل إلى علم اللغة المجالات والاتجاهات، القاهرة، الدار المصرية السعودية للنشر والتوزيع، 2006

39- حسّاني أحمد، دراسات في اللّسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط1، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000

40- حسن محمود، الأسرة ومشكلاتها، القاهرة، دار المعارف،1967

41- حسن هشام، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، عمان، الأردن، دار الثقافة، 2000

42- حلمي خليل، اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1986

43- حلمي خليل، الكلمة دراسة لغوية معجمية، ط2، مصر، دار المعرفة الجامعية،1992

44- حلمي خليل، دراسات في اللغة والمعاجم، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 1998

45- الحمداني موفق، اللغة وعلم النفس، جامعة الموصل، الموصل، دار الكتب للطباعة، 1982

46- الحمزاوي محمد رشاد، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، ط1، بيروت، لبنان، دار الغرب الإسلامي، 1986

47- حولة محمد، الأرطوفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، ط4، الجزائر، دار هومة، 2011

48- الحيلة محمد محمود، تصميم إنتاج الوسائل التعليمية، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2000

49- الخطيب عدنان، المعجم العربي بين الماضي والحاضر، ط1، بيروت، مكتبة لبنان للناشرين 1994

50- الخويسكي زين كامل، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، الأزاريطة، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2008

51- دبة طيب، مبادئ اللّسانيات البنوية دراسة تحليلية ابستمولوجية، دط، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2001.

52- الدريج محمد، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، البليدة، قصر الكتاب، 2000

53- الدليمي طه علي حسين، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، إربد، الأردن،، عالم الكتب الحديث، 2009

54- دي سوسير فرديناند، دروس في الألسنية العامة، ترجمة: صالح القرمادي ومحمد الشاوش، محمد عجينة، تونس، دار العربية للكتاب

55- الراجحي عبده وعلي أحمد شعبان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، بيروت، دار النهضة العربية، 1994

56- زايد فهد خليل، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، عمان، الأردن، دار اليازوري العلمية،2006

57- الزغول عماد عبد الرحيم، مبادئ علم النفس التربوي، ط1، الأردن،، دار المسيرة للطباعة والنشر، 2009

58- الزغول عماد، نظريات التعلم، ط1، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2003

59- ساسي عمار، الكلمة والمصطلح في اللّسان العربي، إربد، عالم الكتب الحديث، 2016

60- السعّود خالد محمود، تكنولوجيات وسائل التعليم وفاعليتها، ط1، القاهرة، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2008

61- السليتي فراس، فنون اللّغة (المفهوم، الأهمية، المقدّمات، البرامج التعليمية)، ط1، عمان، الأردن، جدار للكتاب العالمي، 2008

62- سمارة عزيز وآخرون، سيكولوجية الطفولة، ط3، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر، 1999

63- السيّد محمد علي، الوسائل التعليمية وتكنولوجية التعليم، ط8، مكتبة المنار، 1988

64- السيّد محمد علي، علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء المديولات، مصر، عامر للطباعة والنشر، 1998

65- سي هجمان روي، اللّغة والحياة والطبيعة البشرية، ترجمة: داود حلمي وأحمد السيّد، جامعة الكويت، الكويت، 1989

66- السيّوطي جلال الدين، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، تحقيق: فؤاد علي منصور، ط1، ج1، بيروت، دار الكتب العلمية، 1998

67- شحاتة حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مصر، الدار اللبنانية، 1992

68- شيفرد بيتر وجر بجوري ميتشل، القراءة السريعة، ترجمة: أحمد هوشان، ط1، 2006

69- الضامن حاتم صالح، علم اللّغة، بغداد، بيت الحكمة للنشر والطباعة، 1989

70- طعيمة رشدي أحمد، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985

71- طعيمة رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، جامعة المنصورة، مصر

72- طعيمة رشدي أحمد، و د. مناع محمد السيّد، تدريس اللّغة العربية في التعليم العام، ط1، مصر، دار الفكر العربي، 2000

73- ظاظا حسن، كلام العرب من قضايا اللّغة العربية، بيروت، دار النهضة للطباعة والنشر، 1976

74- العايدي محمد عوض، إعداد وكتابة البحوث والرسائل الجامعية، ط1، القاهرة، شمس المعارف، 2005

75- عبد الباقي محمد، المعلم والوسائل التعليمية، ط1، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 2003

76- عبد الحميد محمد، البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، القاهرة، عالم الكتب، 2005

77- عبد الهادي نبيل، النمو المعرفي عند الأطفال، ط1، الأردن، دار وائل للنشر، 1999

78- العسكري كفاح يحي وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، دمشق، 2012

79- عطية محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط1، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2008

80- علاونة شفيق، الدافعية للتعلم، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2004

81- العلوي شفيقة، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، ط1، لبنان، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، 2004

82- علي مصطفى عبد الله، مهارات اللغة العربية، ط1، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2002

83- عمر أحمد مختار، البحث اللغوي عند العرب، ط5، مصر، عالم الكتب، 1985/ ط 6، 1988

84- عمر أحمد مختار، علم الدلالة، ط3، القاهرة، عالم الكتب، 1996

85- عمر أحمد مختار، صناعة المعجم الحديث، ط1، القاهرة، عالم الكتب، 1998

86- عيد محمد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، القاهرة، عالم الكتب، 1979

87- غلفان مصطفى، اللّسانيات التوليدية، ط1، الأردن، عالم الكتب الحديث، 2010

88- الفارابي أبو نصر محمد، رسائل الفارابي، الهند، مطبعة دائرة المعارف العثمانية، 1925

89- الفارابي أبو نصر محمد، الحروف، تحقيق: محسن مهدي، بيروت، دار المشرق، 1970

90- الفاسي الفهري عبد القادر، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، ط1، المغرب، دار توبقال للنشر، 1985

91- فهمي خالد، تراث المعجمات الفقهية في العربية، ط1، مصر، إيتراك للطباعة والنشر،2003

92- فهيم مصطفى، مهارات القراءة قياس وتقويم، ط1، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب، 1999

93- الفيّاض محمد جابر، المعاجم العربية وكيفية الإفادة منها مشروع تدريب المعلمين، الجمهورية العراقية، 1975

94- القاسم رياض زكي، المعجم العربي- بحوث في المادة والمنهج والتطبيق، بيروت، دار المعرفة، 1987

95- القاسمي علي، علم اللغة وصناعة المعجم، جامعة الملك سعود، ط2، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1991

96- قنديلجي عمر، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، ط1، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، 1999

97- كابري ماريا تيريزا، المصطلحية النظرية والمنهجية والتطبيقات، ترجمة: محمد أمطوش، ط1، إربد، الأردن، عالم الكتب الحديث، 2012

98- كاظم أحمد خيري وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ط1، عمان، الأردن دار الفكر للنشر والتوزيع، 2007

99- كشلي حكمت، المعجم العربي في لبنان، بيروت، دار ابن خلدون، 1982

100- كشلي حكمت، تطور المعجم العربي، ط1، دار المنهل اللبناني، 2002

101- الكندي لطيفة حسين، تشجيع القراءة، ط1، الكويت، المركز الإقليمي للطفولة والأمومة، 2004

102- ليونز جون، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة: حلمي خليل، ط1، دار المعرفة الجامعية، 1985

103- مارتني أندريه، مبادئ ألسنية عامة، ترجمة، ريمون رزق الله، بيروت، دار الحداثة، 1996

104- مازن مبارك، نحو وعي لغوي، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1979

105- محسب محي الدين، انفتاح النسق اللساني، ط1، لبنان، دار الكتاب الجديد المتحدة، 2008

106- مدكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، ط1، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008

107- مدكور علي أحمد، طرق تدريس اللغة العربية، ط2، الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر، 2010

108- مرابط نادية، علوم اللغة العربية، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، 2011

109- المسدي عبد السلام، التفكير اللّساني في الحضارة العربية، ط2، تونس، الدار العربية للكتاب، 1986

110- المعتوق أحمد محمد، المعاجم اللغوية العربية، المعاجم العامة وظائفها ومستوياتها وأثرها في تنمية لغة الناشئة، الإمارات العربية المتحدة، المجتمع الثقافي لأبو ظبي، 1966

111- منير أحمد، مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة، ط4، مصر، دار الفجر للنشر والتوزيع، 2003

112- منقور عبد الجليل، علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي، دط، دمشق، اتحاد كتاب العرب، 2001

113- المهيري عبد القادر وآخرون، أهم المدارس اللسانية، تونس، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، 1986

114- معوض خليل ميخائيل، سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب، 2003

115- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط1، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات، 1984

116- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ط1، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1986

117- ميشال زكريا، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، ط1، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات، 1986

118- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ط1، دار العلم للملايين، 1993

119- الناقة محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985

120- نجيب أحمد، أدب الأطفال علم وفن، ط3، دار الفكر العربي، 2000

121- نصار حسين، المعجم العربي نشأته وتطوره، ط2، ج2، القاهرة، مصر للطباعة والنشر، 1986

122- النمر محمد صبري فؤاد، التفكير العلمي والتفكير النقدي في بحوث الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 2003

123- وافي علي عبد الواحد، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر، 2003

124- وافي علي عبد الواحد، فقه اللغة، ط3، القاهرة، مصر، دار النهضة، 2004

125- وافي علي عبد الواحد، علم اللغة، ط9، مصر، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، 2004

ت- المجلات

1- مجلة الأثر، العدد 23، جامعة قصدي مرباح (ورقلة)، 2015

2- مجلة الآداب واللغات، العدد 5، جامعة البليدة 2، 2014

3- المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 9، العدد 4، 2013

4- مجلة الأمن والحياة، الجامعة الأردنية، العدد 379

5- مجلة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج 18، العدد 38، 1427هـ

6- مجلة الباحث، العدد 38، دار الباحث للطباعة والنشر والتوزيع، 1985

7- مجلة التبيين، العدد 24، الجزائر، 2013

8- مجلة ثقافة الطفل العربي، العدد 50، أكتوبر 2002

9- مجلة الدراسات المعجمية، العدد 19، المغرب، يناير، الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، 2014

10- مجلة دعوة الحق، العدد 1، المغرب، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1996

11- مجلة دمشق في العلوم الإنسانية والأساسية التطبيقية، مجلد 2، العدد 06، 1986

12- مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 94، مصر، 2009

13- سلسلة عالم المعرفة، العدد 99، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1989

14- سلسلة عالم المعرفة، العدد 145، الكويت، 1990

15- سلسلة عالم المعرفة، العدد 212، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1996

16- مجلة العربي الصغير، العدد 50، الكويت، وزارة الإعلام، 1997

17- المجلة العربية للدراسات، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الرباط، 1985

18- المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مج 1، العدد 06، 1981

19- سلسلة العلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 1999

20- مجلة العلوم الإنسانية، العدد 29، جامعة بسكرة، فيفري، 2013

21- مجلة علوم اللسان وتكنولوجياته، العدد 16، الجزائر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، 2010

22- مجلة القاموس واللغة العربية المعاصرة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2013

23- مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد 33، 2014

24- مجلة القسم العربي، العدد 16، 2009

25- مجلة اللسان العربي، العدد 06، الرباط، مكتب تنسيق التعريب، 2002/ العدد 20، 1983/ العدد 33، 1989/ العدد 45، 1998/ العدد 48، 1999

26- مجلة اللسانيات، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، عنابة، فيفري، مطبعة المعارف، 2007

27- مجلة اللسانيات العدد 04، 2003

28- مجلة اللسانيات واللغة العربية، العدد 08، جامعة باجي مختار عنابة، جانفي 2012

29- مجلة اللسانيات، العدد 16، الجزائر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، 2010

30- مجلة اللغة العربية، العدد 05، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، 2001/ العدد 29، 2012

31- مجلة اللسانيات، العدد 04، جامعة الجزائر، 1973

32- مجلة اللغة العربية، الجزء 03، المجلد 78، دمشق، مجمع اللغة العربية، 2002

33- مجلة اللغة العربية، العدد 13، الجزائر، 2005

34- مجلة الممارسات اللغوية، العدد 04، جامعة مولود معمري تيزي وزو، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2014/ العدد 05، 2015

35- مجلة المعجمية، العددين 09 و10، تونس، 1993- 1994

36- مجلة المعجمية العربية التونسية، العدد 01، تونس، 1986

37- مجلة مجمع اللغة العربية، المجلد 78، الجزء 03، دمشق، 2002

38- مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 01، الجزائر المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2005

39- مجلة منتدى الأستاذ، العدد 03، دار الهدى، الجزائر، أفريل، 2007

ث- الوثائق التربوية (الكتب المدرسية)

- كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، إعداد وزارة التربية الوطنية، ط1، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر، 2007- 2008

- كتاب اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، إعداد وزارة التربية الوطنية، إشراف بدر الدين بن تريدي، ط1، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر، 2007

ج- المراجع الأجنبية:

1- Lerman Alise , les représentations idéologiques dans le discoure du dictionnaire lexique, Rennes, Hachette, 1er éd , 1989

2- Deboree Josette Rey, le langage, Edition CEPL , Paris, 1972

3- Gerard Denis, l'élève …..le processus naturel de l'apprentissage, linguistique appliquée et didactique de langue, Armand Colin, Paris, 1972

4- Guiraud Florence, wirth Pascal , Dupont Nathali , mon 1000 mots, la Martinière jeunesse, septembre, 1999

5- Demachy Jean, mon livre de mots, 100 mots en image, dictionnaire des tout petits, Bordes, Janvier, 1991

6- Dubois Jean et autres, Dictionnaire de linguistique, Larousse, P E, 1994

7- Noam Chomsky, language and mind, New York, Har Court and Brace, 1968

8- Noam Chomsky, aspects de la théorie syntaxique, traduction: Jean Claude Milner, aux éditions du Seuil, Paris, 1973

9 - Noelle Marie Gary, Prieur, les termes clés de la linguistique, Seuil, 1997

10 - Veyrat Christel, l'intelligence du petit Robert anatomie, Edition logique, bibliothèque national du Québec, Canada

د- مواقع من الأنترنت

1- Microsoft Encarta 2003 موسوعة

2- www. Le Robert. Com

3- www. Sakhr. com

الملاحق

استبيان موجَه لمعلمي اللغة العربية في الابتدائية والمتوسطة (بجاية، البليدة)

في إطار دراسة موضوع أهمية المعجم المدرسي في تنمية الملكة اللسانية للتلميذ الجزائري، تحضيراً لأطروحة الدكتوراه في المعجمية، ارتأينا أن نتوجَه إليكم بهذا الاستبيان لرصد أراءكم حول هذا الموضوع، والتي نتمنى أن تدلون بها بكل موضوعية ودقة. وشكراً على تفهمكم وتعاونكم معنا.

ملاحظة: وضع العلامة (x) في الخانة المناسبة وأكمل باقي الإجابات

المحور الأول: التعرف على المستجوب

س 1: الجنس

ذكر ☐ أنثى ☐

س2: السّن

من 26 إلى 35 سنة ☐ من 36 إلى 45 سنة ☐ من 46 إلى 60 سنة ☐

س3:- المؤهل العلمي:

خريج المعهد التكنولوجي ☐ شهادة الكفاءة المهنية ☐

خريج المعهد التربوي للتربية والتعليم ☐ خريج المدرسة العليا ☐

ثالث ثانوي ☐ ليسانس ☐ ماستر ☐

المحور الثاني: الخبرة في مجال التعليم

س1: مكان العمل

ولاية بجاية ☐ ولاية البليدة ☐

س2: أين تدرَس حالياً؟

الابتدائية ☐ المتوسطة ☐

س3: كم هي الخبرة التي تملكها في مجال التعليم؟

أقل من خمسة سنوات ☐ أكثر من خمسة سنوات ☐

المحور الثالث: توظيف واستعمال القاموس المدرسي

س1: أثناء تقديمك لمادة اللغة العربية، هل تلجأ إلى القاموس المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

س2: ما هو النشاط الذي تستعمل فيه القاموس المدرسي؟ مع التعليل؟

القراءة ☐ التربية الإسلامية ☐ أنشطة الأخرى ☐

.....

.....

س3: ما نوع القواميس المدرسية التي تستعملها؟

أحادية اللغة ☐ ثنائية اللغة ☐ متعددة اللغة ☐

لماذا؟.....

.....

.....

س4:هل تعطي الفرصة للتلاميذ في البحث عن معنى الكلمات في القاموس؟

نعم ☐ لا ☐

س5: هل يعرف التلاميذ منهجية استعمال القاموس والبحث فيه؟

نعم ☐ لا ☐

س6: هل تساعد التلاميذ أثناء استعمالهم للقاموس المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

س7:هل يجد التلاميذ صعوبات في استعمال القاموس المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

س8:هل يملك كل تلميذ في القسم قاموسا خاصا به؟

نعم☐ لا ☐

المحور الرابع: علاقة القاموس بالكتاب المدرسي، وبالأنشطة التعليمية

س1:ما رأيك في نصوص القراءة المقترحة في الكتاب المدرسي؟

مناسبة لسَن التلميذ ☐ غير مناسبة ☐

لماذا؟.....

.....

س2:هل يتحمَس التلاميذ لنشاط القراءة ؟ مع التعليل

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

س3: هل يتحمس التلاميذ في استعمال القاموس:

فردياً ☐ جماعياً ☐

علّل.....

.....

س4:هل يستفيد التلاميذ من الكلمات المشروحة في القاموس المدرسي؟

نعم☐ لا ☐

س5:هل يوظف التلاميذ الكلمات التي استخرجوها من القاموس المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

س6: في أيَ نشاط يوظف التلاميذ الكلمات المشروحة من القاموس؟

التعبير الشفهي ☐ التعبير الكتابي ☐ معاً ☐

س7:في رأيك هل تحتوي القواميس التي يستعملها التلاميذ، على الكلمات الضرورية لفهم النصوص؟

نعم ☐ لا ☐ نوعاً ما ☐

س8:هل تلجأ إلى القواميس المدرسية ثنائية اللغة (عربي- فرنسي) مثلاً ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

علل؟.....

.....

المحور الخامس: عيوب القواميس المدرسية وانعكاساتها على التلاميذ

س1:ما هي النواقص التي لاحظتها على المعاجم المدرسية المستعملة؟

لا تحتوي على الكلمات المناسبة ☐ صعوبات في شرح المعنى ☐

س2:هل تؤثر هذه النواقص سلبياً على التلميذ؟ علل؟

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

س3:ما هو القاموس الذي تستعمله بكثرة مع التلاميذ ؟

القاموس المدرسي الجزائري ☐ القاموس اللّبناني ☐ قواميس أخرى ☐

المحور السادس: تأثير القاموس المدرسي على الملكة اللّسانية

س1:هل يستغرق استعمال القاموس المدرسي داخل القسم وقتاً طويلاً؟

نعم ☐ لا ☐

س2:هل تخصص وقتاً كافياً لاستعمال المعجم المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

س3: ما رأيك في القواميس المدرسية المستعملة؟ مع التعليل

خادمة للتلميذ ☐ لا تخدم التلميذ ☐

.....

.....

س4: في رأيك هل يساهم القاموس المدرسي في تنمية الملكة اللّسانية؟ برّر رأيك؟

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

– ملاحظات وإضافات يمكنك الإبداء بها لخدمة الموضوع؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

استبيان موجَه لتلاميذ المرحلة الابتدائية (بجاية، البليدة)

عزيزي التلميذ نتوجه إليك بمجموعة من الأسئلة حول استعمالك للقاموس المدرسي، فما عليك إلاّ بالإجابة عليها بوضع علامة (x) أمام الخانة المناسبة. ويمكنك الإبداء (إعطاء) برأيك في آخر الاستبيان، لذا نرجو أن تلتزم الصراحة والصدق في إجابتك؛ لكي تخدم البيانات التي تبدي بها مشروعنا العلمي. وشكرا على مساهمتك وتعاونك معنا.

ملاحظة: ضع العلامة (x) في الخانة المناسبة وأكمل باقي الإجابات

المحور الأول: التعرف على المستجوب

س 1: الجنس

ذكر ☐ أنثى ☐

س2: المنطقة

بجاية ☐ البليدة ☐

س3: السّن

من 09 إلى 10 سنوات ☐ من 11 إلى 12 سنة ☐

س4: المستوى التعليمي والثقافي للوالدين:

الأم: المستوى الابتدائي ☐ المستوى المتوسط ☐

المستوى الثانوي ☐ المستوى الجامعي ☐

الأب: المستوى الابتدائي ☐ المستوى المتوسط ☐

المستوى الثانوي ☐ المستوى الجامعي ☐

المحور الثاني: مدى امتلاك التلاميذ للقواميس المدرسية في البيت

س1:هل تملك كتبا في البيت؟

نعم ☐ لا ☐

س2:هل لديك قواميس في البيت؟

نعم ☐ لا ☐

س3:القواميس التي عندك هي قواميس:

عربية ☐ فرنسية ☐ عربية وفرنسية ☐

س4:هل تستعمل قواميسك في البيت؟

نعم ☐ لا ☐

س5:هل يساعدك والديك أثناء استعمالك للقاموس؟

نعم ☐ لا ☐

س6:أذكر أسماء القواميس التي لديك في البيت؟

.....

.....

س7:هل تعجبك هذه القواميس؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث: معرفة التلاميذ بالقاموس المدرسي واستعماله في القسم

س1:هل تعرف القاموس المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

عرّفه؟.....

.....

س2:كيف عرفت القاموس المدرسي؟

.....

.....

س3: هل تملك قاموسا مدرسيا عربي– عربي؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

س4:هل تستعمل القاموس المدرسي داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐

س5: أذكر أسماء القواميس التي تستعملها في القسم؟

.....

.....

س6: في أية حصة تستعمل القاموس المدرسي؟

حصة اللغة العربية ☐ حصة اللغة الفرنسية ☐ معا ☐

س7: في أيَ نشاط تستعمل القاموس؟

القراءة ☐ التعبير ☐ أنشطة أخرى ☐

س8: هل تجد شرح الكلمات الصعبة في قاموسك المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

المحور الرابع: المنهجية المعتمدة في استعمال القاموس المدرسي

س1:هل تعرف طريقة البحث في القاموس المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

س2: ما هي الخطوات التي تتبعها للبحث عن شرح الكلمات في قاموسك المدرسي؟

.....

.....

.....

س3:هل تستعمل القاموس المدرسي:

بمفردك ☐ مع زملائك ☐ مع معلمك ☐

س4: هل تستغرق وقتا طويلا أثناء استعمالك للقاموس؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الخامس: مدى اهتمام المعلمين بالقاموس المدرسي

س1:هل يخصص معلمك وقتا لاستعمال القاموس في القسم؟

نعم ☐ لا ☐

س2:هل تأخذ القاموس المدرسي دائما في محفظتك؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

.....

س3: هل يلزمك معلمك بشراء قاموس مدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

س4:هل لديكم مكتبة في المدرسة؟

يوجد ☐ لا يوجد ☐

س5: هل تستعير القاموس من المكتبة؟

نعم ☐ لا ☐

علل؟.....

.....

.....

س6: هل نصحك معلمك بقاموس مدرسي معيّن؟

نعم ☐ لا ☐

س7: اسم القاموس الذي نصحك به؟

.....

المحور السادس: مواصفات القاموس المدرسي الذي يتمناه التلميذ

س1: هل يحتوي قاموسك على اللوحات والصور الملونة؟

نعم ☐ لا ☐

س2: كيف تفضل أن يكون قاموسك:

صغير الحجم ☐ متوسط الحجم ☐ كبير الحجم ☐

س3: كيف تريد أن يكون قاموسك الصغير:

يحتوي على الصور والألوان ☐ لا يحتوي ☐

س4:هل تفضل القاموس المدرسي:

العربي ☐ الفرنسي ☐ العربي والفرنسي ☐

لماذا؟.....

.....

س5: ما هي مميّزات القاموس المدرسي الذي تتمناه؟

.....

.....

.....

.....

س6: ما رأيك في القواميس المدرسية التي تستعملها؟

.....

.....

.....

.....

.....

استبيان موجَه لتلاميذ المرحلة المتوسطة (بجاية، البليدة)

عزيزي التلميذ نتوجه إليك بمجموعة من الأسئلة حول استعمالك للقاموس المدرسي، فما عليك إلاّ بالإجابة عليها بوضع علامة (x) أمام الخانة المناسبة. ويمكنك الإبداء (إعطاء) برأيك في آخر الاستبيان، لذا نرجو أن تلتزم الصراحة والصدق في إجابتك؛ لكي تخدم البيانات التي تبدي بها مشروعنا العلمي. وشكرا على مساهمتك وتعاونك معنا.

ملاحظة: ضع العلامة (x) في الخانة المناسبة وأكمل باقي الإجابات

المحور الأول: التعرف على المستجوب

س 1: الجنس

ذكر ☐ أنثى ☐

س2: المنطقة

بجاية ☐ البليدة ☐

س3: السّن

من11 إلى13سنة ☐ من 14 إلى 16سنة ☐

س4:المستوى التعليمي والثقافي للوالدين:

الأم: المستوى الابتدائي ☐ المستوى المتوسط ☐

المستوى الثانوي ☐ المستوى الجامعي ☐

الأب :المستوى الابتدائي ☐ المستوى المتوسط ☐

المستوى الثانوي ☐ المستوى الجامعي ☐

المحور الثاني: مدى امتلاك التلاميذ للقواميس المدرسية في البيت

س1:هل تملك كتبا في البيت؟

نعم ☐ لا ☐

س2:هل لديك قواميس في البيت؟

نعم ☐ لا ☐

س3:القواميس التي عندك هي قواميس:

عربية ☐ فرنسية ☐ عربية وفرنسية ☐

س4:هل تستعمل قواميسك في البيت؟

نعم ☐ لا ☐

س5:هل يساعدك والديك أثناء استعمالك للقاموس؟

نعم ☐ لا ☐

س6: أذكر أسماء القواميس التي لديك في البيت؟

.....

.....

س7: هل تعجبك هذه القواميس؟

نعم ☐ لا ☐

س8: هل لديك حاسوبا في البيت؟

نعم ☐ لا ☐

س9: هل لديك قواميس داخل حاسوبك؟

نعم ☐ لا ☐

س10: ما نوع القواميس التي لديك؟

عربية ☐ فرنسية ☐ عربية وفرنسية ☐

س11: أيّهما تفضل:

قاموسك الورقي ☐ قاموسك داخل الحاسوب ☐

لماذا؟.....

.....

المحور الثالث: معرفة التلاميذ بالقاموس المدرسي واستعماله في القسم

س1:هل تعرف القاموس المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

عرّفه؟.....

.....

س2:كيف عرفت القاموس المدرسي؟

.....

.....

س3: هل تملك قاموسا مدرسيا عربي- عربي؟ ولماذا؟

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

س4:هل تستعمل القاموس المدرسي داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐

س5: أذكر أسماء القواميس التي تستعملها في القسم؟

.....

.....

.....

س6: في أية حصة تستعمل القاموس المدرسي؟

حصة اللغة العربية ☐ حصة اللغة الفرنسية ☐ معا ☐

س7: في أيَ نشاط تستعمل القاموس؟

القراءة ☐ التعبير ☐ أنشطة أخرى ☐

س8: هل تجد شرح الكلمات الصعبة في قاموسك المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

س9:هل تتحمّس أثناء استعمالك للقاموس المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الرابع: المنهجية المعتمدة في استعمال القاموس المدرسي

س1:هل تعرف طريقة البحث في القاموس المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

س2: ما هي الخطوات التي تتبعها للبحث عن شرح الكلمات في قاموسك المدرسي؟

.....

.....

.....

س3:هل تستعمل القاموس المدرسي:

بمفردك ☐ مع زملائك ☐ مع معلمك ☐

س4:هل تستغرق وقتا طويلا أثناء استعمالك للقاموس؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الخامس: مدى اهتمام المعلمين بالقاموس المدرسي

س1:هل يخصص معلمك وقتا لاستعمال القاموس في القسم؟

نعم ☐ لا ☐

س2:هل تأخذ القاموس المدرسي دائما في محفظتك؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

.....

س3: هل يلزمك معلمك بشراء قاموس مدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

س4:هل لديكم مكتبة في المدرسة؟

يوجد ☐ لا يوجد ☐

س5: هل تستعير القاموس من المكتبة؟

نعم ☐ لا ☐

س6: هل نصحك معلمك بقاموس مدرسي معيّن؟

نعم ☐ لا ☐

س7: اسم القاموس الذي نصحك به؟

.....

.....

.....

المحور السادس: مواصفات القاموس المدرسي الذي يتمناه التلميذ

س1: هل يحتوي قاموسك على اللوحات والصور الملونة؟

نعم ☐ لا ☐

س2: كيف تفضل أن يكون قاموسك:

صغير الحجم ☐ متوسط الحجم ☐ كبير الحجم ☐

س3:كيف تريد أن يكون قاموسك الصغير:

يحتوي على الصور والألوان ☐ لا يحتوي ☐

س4:هل تفضل القاموس المدرسي:

العربي ☐ الفرنسي ☐ العربي والفرنسي ☐

لماذا؟.....

.....

.....

س5: ما هي مميّزات القاموس المدرسي الذي تتمناه؟

.....

.....

.....

.....

س6: ما رأيك في القواميس المدرسية التي تستعملها؟

.....

.....

.....

.....

أسئلة المقابلة مع المعلمين

المحور الأول: يتعلق بماهية المعجم المدرسي

1- ما هو المعجم المدرسي بالنسبة إليك؟

2- هل هو وسيلة ضرورية في تقديم الأنشطة؟

3- هل تلزم تلاميذك بشراء قاموس مدرسي خاص بهم؟

المحور الثاني: مدى استعمال التلاميذ للمعجم المدرسي

1-هل يستعمل التلاميذ المعجم المدرسي؟

2- ما هي المنهجية التي يعتمدها التلاميذ للبحث عن كلمة معينة في المعجم المدرسي؟

3-هل يتفاعل التلاميذ مع المعجم المدرسي، وكيف يتجاوبون مع استعماله؟

المحور الثالث: أشكال المعاجم المدرسية التي يستعملها التلاميذ

1- نوع المعاجم التي يتعامل معها التلاميذ؟

2- هل يميل التلاميذ إلى المعاجم العربية أم الفرنسية؟ ما هو السبب في رأيك؟

3- هل أنت على اطلاع على المعاجم الفرنسية؟ كيف تقارنها بالمعاجم العربية؟

4-هل لك أن تذكر عنوان معجم مدرسي تعتبره الأنسب لمستوى التلاميذ؟

المحور الرابع: النواقص والعيوب التي وقعت فيها المعاجم المدرسية

1- ما هي النقائص التي يمكن تسجيلها على المعجم المدرسي العربي؟

2- ما هي الصعوبات التي يواجهها المتعلم أثناء استعماله للمعجم المدرسي؟

المحور الخامس: الحلول المقترحة لتجاوز هذه العيوب

1- ما هي الاقتراحات التي تبدي بها لتجاوز تلك الصعوبات والنقائص؟

2- في رأيك، ما هي مميّزات المعجم المدرسي المنشود الذي تتمنى حضوره في الواقع التعليمي ؟

الاختبارات الكتابية الخاصة بالسنة الخامسة ابتدائي

الاختبار الكتابي رقم 01: ابحث في قاموسك عن مرادفات الكلمات الآتية، ثم ضعها في جمل مفيدة: وفيٌّ- وديعٌ- أنقذ- ازداد- أعلم- كثيف- استمرّ- كافح- ساهم- نال- التأنّي- المعروف- فطنة- البرّ- المهذّب- يخاطب- غزير- خلابة- فسيحة

*أذكر نوع القاموس الذي استعملته، مع ذكر عنوانه؟

الاختبار الكتابي رقم02: أكتب فقرة تنصح فيها زميلك بضرورة الاجتهاد، من أجل النجاح في شهادة التعليم الابتدائي. مستعملًا المفردات الآتية: الكسل- الدرب- الفشل- الرّجاء

الاختبار الكتابي رقم 03: بمناسبة عيد المرأة، أكتب موضوعًا تبيّن من خلاله دور المرأة في المجتمع. موظّفًا الكلمات الآتية: تطوير- دور- احترام- هام

الاختبار الكتابي رقم 04: يقال حبّ الوطن من الإيمان، أكتب فقرة تبيّن فيها واجبك نحو وطنك، مستعملًا هذه الكلمات: السّعي- خدمة- التضحية- أداء- الاعتزاز

الاختبارات الكتابية الخاصة بالسنة الثانية متوسط

الاختبار الكتابي رقم 01:اشرح المفردات الآتية، مع توظيفها في جمل مفيدة:

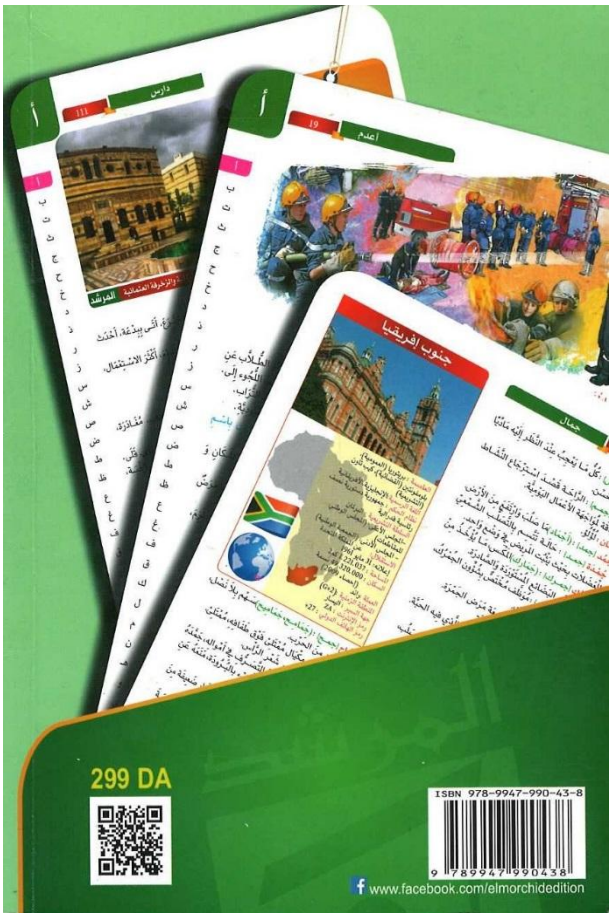
تتلف- الإسراف- منح- شائعة- يسلك- تعجّ- متقاعسًا- ترعرع- ارتطم- منهمكًا- الإخاء- الشّعار- الديمقراطية- الزّخرفة- التماثل- كبرياء- حصن- الكرم- التسّامح- راض- غنيّة- انحدر

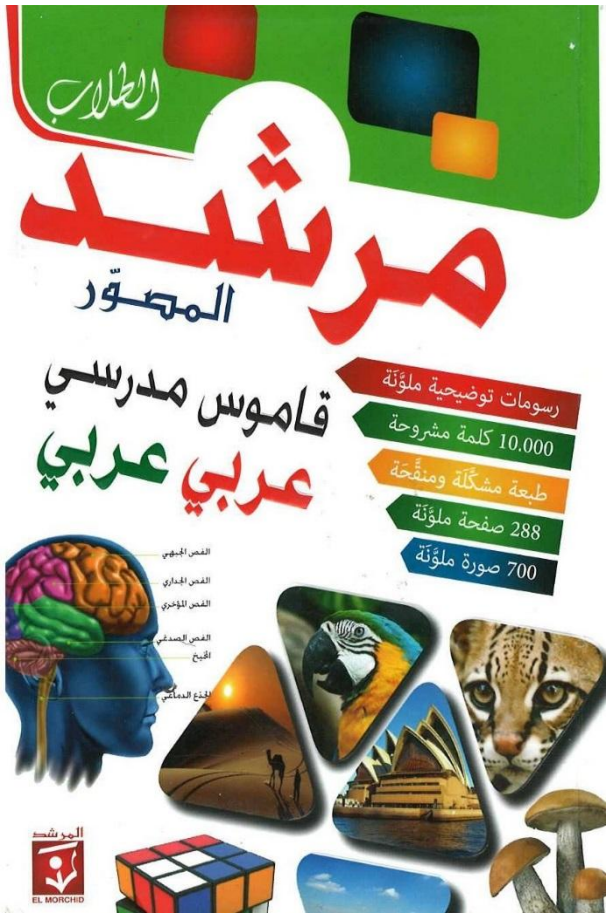
*أذكر نوع القاموس الذي استعملته، مع ذكر عنوان؟

الاختبار الكتابي رقم 02: يقال حبّ الوطن من الإيمان. على ضوء هذه المقولة أكتب موضوعًا تبيّن فيه واجبك نحو وطنك موظّفا هذه الكلمات: التضحية- الإخلاص- الازدهار- الاعتزاز

الاختبار الكتابي رقم 03: قال تعالى: « وَقَضَى رَبُّكَ أَلاَ تَعْبُدُوْا إِلاَّ إِيَّاه، وبالوَالدَيْن إِحْسَانًا » . انطلاقًا من هذه الآية الكريمة، أكتب فقرة من ثمانية إلى عشرة أسطر تتحدّث فيها عن واجبك نحو والديك، موظفا الكلمات الآتية: الإحسان- الطاعة- البرّ- حثّ- عقوق

الاختبار الكتابي رقم 04: تعتبر المخدرات من أخطر الآفات تهدّد حياة الفرد. أكتب موضوعًا إنشائيًا تبيّن فيه خطورتها على الفرد موظفًا الكلمات الآتية: تعاطي- تفشّي- عواقب- الهلاك







س

152 سَنَ

سُنَّ [سنن] : سُنَّ المَاءِ تَغَيَّرَ طَعْمُ، فَسَدَ، سُنَّت الأَرْض أَكل نَبَاتُهَا.

سِنّ [سنه] : رَأْس، طَرَف، قِطْعَة من العَظْم تَنْبُت في الفَك، سِنّ عُمْر، تَلّم، حَزّ.

سَنَّتْ [سنت] : أَضَاف إِلَى الطَّعَام السَّنُوت، أي الكَمُّون.

سَنَّ [سنن] : قَرَّضَ، تَلَّمَ، شَحَذَ.

سِنَّوْر [سنر] : هِرّ، قِطّ.

سِنَّوْرِيَّات : فَصِيلَة من الثَّدْيِيَّات.

سَنَّى [سنو] : سَهَّلَ، يَسَّرَ.

سُنَّيْق (سِنَانِيق) : البَيْت المُجَصَّص، كَوْكَب أَبْيَض.

سَنَه [سنه] : المُتَغَيِّر المتعفِّن من الطَّعَام أَوالشَّرَاب، الَّذي مَرَّت عَلَيْه السِّنُون.

سَنَهِيّ : النِّسْبَة إِلَى السَّنَة، سَنَوِيّ.

سَنُوط [سنط] : مَنْ لاَ لحْيَة لَهُ، الخفيف العَارض أَولحْيَتُهُ في الذَّقن وَمَا بالعَارِضَيْن شَيْء.

سِنُون [سنن] : فُرْشَاة أَسْنَان، سِوَاك، مَعجُون أَسْنَان.

سُنُونُو : طَائِر رَجَّال، لَهُ ذَيْل مُتَشَعِّب وَأَجْنِحَة رَقِيقَة وَطَوِيلَة.

سُنُونُوَة : وَاحِدَة السُّنُونُو.

سُنُونِيَّة : سُنُونُوَة.

سَنَى : ضِيَاء، لَمَعَان، بَهَاء، سَنًا، سَنَى : بَرْق.

سَنِيَ [سني] : صَارَ ذَا سَنَاء ورِفْعَة وقَدْر، ارْتَفَعَ.

سَنِيح [سنح] : (سُنُح)سَانِح، الدُّرّ قَبْل نظمه، حُلِيّ.

سَنِيد [سند] : الدَّعِيّ المُتَّهَم في نَسَبِه.

سَنِيع [سنع] : طَوِيل، كَثِير، الحَسَن الجَمِيل.

سَنِيعَة [سنع] : (سَنَا ئِع) المَرْأَة الجَمِيلَة، المَرْأَة اللَّبِقَة المَفَاصِل، العظَام اللَّطِيفَة، الطَّرِيق في الجَبَل.

سَنِيف [سنف] : (سُنُف)حَاشِيَة البِسَاط.

سَنِيم [سنم] : العَالِي القَدْر من الرِّجَال.

سُهَاف [سهف] : دَاءٌ لاَ يُرْوَى صَاحِبُهُ من العَطَش.

سُهَام [سهم] : ضُمُور، ضَعْف، حَرُّ وَهَج الصَّيْف، حَرُّ رِيح السَّمُوم.

سُهَام [سهم] : ضُمُور، ضَعْف، تَغَيُّر اللَّوْن مَعَ هُزَال.

سَهَبَ [سهب] : أَخَذَ شَيْئًا.

سُهُب [سهب] : [سُهُوب]ما بَعُدَ من الأَرْض وَاسْتَوَى في سُهُولَة.

سَهْبَة [سهب] : (سِهَاب)البِئْر البَعِيدَة القَعْر.

سَهَجَ [سهج] : اشْتَدَّت الرِّيح أَهَبَّت هُبُوبًا دَائِمًا، سَارَ السَّائِر لَيْلَتَهُ سَيْرًا



س

153 سَوَائِل

دَائِمًا، دَقَّ الشَّيْء وَسَحَقَهُ، قَشَرَت الرِّيحُ الأَرْضَ وَكَنَسَتْهَا.

سَهَد [سهد] : أَرَقٌ، سَهَر.

سَهِد [سهد] : أَرِق.

سَهِد [سهد] : أَرِقَ، امْتَنَعَ عَلَيه النَّوم.

سَهَّد [سهد] : حَسَّنَ.

سُهُد [سهد] : القَلِيل من النَّوم.

سَهْدَة [سهد] : يَقْظَة.

سَهَف [سهف] : سَهَفَ القتيلُ أَوالذبيحُ تَشَحَّط وَاضْطَرَبَ في نَزْعِه وَدَمِه، سَهَفَ الدُّبّ صَاحَ.

سَهِفَ [سهف] : اشْتَدَّ عَطَشُه.

سَهُف [سهف] : خَرْشَفُ السَّمَك خَاصَّة.

سَهَك [سهك] : عَصَفَت الرِّيح وَاضْطَرَبَت، أَطَارَتْ الرِّيح التُّرَاب عَن الأَرْض وَغَيَّرَهَا، جَرَت الدَّابَّة جَرْيًا سَرِيعًا.

سَهَك [سهك] : نَتن، ذُورَائِحَة كَرِيهَة.

سَهِل [سهل] : لَيِّن، عَكْس عَسِير.

سَهُل [سهل] : مُسَطَّح، مُسْتَوٍ، هَيِّن، بَسِيط، لَيِّن، مُتَسَاهِل، غَيْر عَسِير، أَرْض مُنْبَسِطَة مُمْتَدَّة وَمُسْتَقِيمَة السَّطح.

سِهْل [سهل] : تُرَاب كَالرَّمْل يَجِيئ بِه المَاء.

سِهْلَة [سهل] : إِسْهَال البَطْن.

سُهْلِيّ [سهل] : مَنْسُوب إِلَى السَّهْل.

سَهَم [سهم] : تَغَيَّرَ لَوْنُهُ

عَنْ حَالِه لِعَارِض مِن هَمٍّ أَوهُزَال، ضُمُرَ، ضَعُفَ، قَرَعَهُ في المُسَاهَمَة.

سَهُم [سهم] : تَغَيَّرَ لَوْنُهُ مِن ضَعْف أوهَمّ، عَبَس، قَطَبَ.

سَهَّى [سهو] : سَخَّنَهُ عَلَى المِقْلَى حَتَّى يَبِسَ، جَعَلَهُ يَسْهُو.

سَهُو [سهو] : صَارَ لَيِّنًا سَاكِنًا وَطِئًا.

سَهِو [سهو] : نِسْيَان غَيْرُ مُتَعَمَّد، غَفْلَة.

سَهْوَان [سهو] : ساه (السَّاهِي)غافل.

سَهُوج [سهج] : رِيحٌ شَدِيدَةٌ عُقَاب.

سَهُود [سهد] : الطَّوِيل الشَّدِيد، الغُلَام الغَضّ الحَدَث.

سَهُوك [سهك] : عُقَاب، الرِّيح العَاصِفَة المُضْطَرِبَة.

سَهُول [سهل] : مُسْهِل (اسم)، مُسْهِل (صفة).

سُهُولَة [سهل] : يُسْر، بَسَاطَة، بلاَ عَنَاء أَوصُعُوبَة.

سَوْء [سوأ] : (أَسْوَاء)نَار، قُبْح، ضَرَر، شَرّ.

سُوء [سوأ] : شَرّ، إِسَاءَة.

سَوْءَاء [سوأ] : خَلَّة قَبِيحَة، ضِدّ الحَسْنَاء.

سَوْءَة : عَوْرَة، فاحشَة، عَمَلٌ قَبِيح.

سُوأَى [سوأ] : السَّيِّئَة وَهِيَ الصَّغِير مِنَ الذُّنُوب أَوالعَيْب وَالنَّقْص، نَار جَهَنَّم.

سَوَاء [سوي] : مُتَسَاوِيَان، مُتَسَاوُون، تَمَاثُل، تَجَانُس، بِاسْتِثْنَاء، حَاشَا.

سَوَائِل [سيل] : نَقِيض الجَوَامِد.



جميع الحقوق محفوظة
لايجوز نسخ أواستعمال أيّ جزء من هذا الكتاب في أيّ شكل من الأشكال، أوبأيّة وسيلة من الوسائل، سواء التّصويرية أوالإلكترونية أوالميكانيكية، بما في ذلك النّسخ الفوتوغرافي والتّسجيل على الأشرطة أوسواها وحفظ المعلومات واسترجاعها، دون إذن خطي من الناشر

منشورات المرشد الجزائرية
EDITIONS EL MORCHID EL DJAZAIRIA

برج الكيفان-الجزائر العاصمة-الجزائر
هاتف : 00 61 80 23 (00 213)
elmorchidedition.dz@hotmail.com
elmorchid.dz@gmail.com

إيداع قانوني : 3648 - 2015
ردمك : 978-9947-990-43-8

إدارة التسويق
شرق : 0661 74 16 53 وسط : 0661 74 16 52 غرب : 0661 55 67 56

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

فهذا قاموس «مرشد الطّلاب» عربي عربي في طبعة جديدة كلّيًا، مختلفا شكلا ومضمونا عن قسيمه السّابق، متّسق الإخراج، مشكّل الحرف، مع طريقة سهلة في استخدامه كما سيأتي في دليل استخدام القاموس، نتمنّى أن يكون عونا لطلاّبنا الكرام، وإضافة جديدة للمكتبة المدرسية.

الحروف القمريّة والحروف الشّمسيّة

تنقسمُ حروف اللغة العربيّة الثّمانية والعشرون بالنّظر إلى نطق لام (أَلْ) حين دخولها على هذه الحروف إلى حروف : قمريّة و شمسيّة

[1] الحروف القمرية : هي الّتي يظهر فيها نطق اللّام، وعددها أربعة عشر حرفًا، وهي :

أ- ب - ج - ح - خ - ع - غ - ف - ق - ك - م - هـ - و- ي

وتُنطق اللّام في أَلْ مع هذه الحروف ساكنةً، ويُنطق الحرفُ الأوّل من الاسم كما هو، مثل :الأرض - البئر - الجبل - الحديث - الخير - العقيدة - الغفلة - الفقه - القرآن - الكتاب- المسجد - الهجرة - الوَرَع - اليمين.

[2] الحروف الشمسيّة : هي الّتي لا يظهر فيها نطق اللّام في أَلْ، وعددها أربعة عشر حرفا، وهي : ت - ث - د - ذ - ر - ز - س - ش - ص - ض - ط - ظ - ل - ن

وعند دخول (أَلْ) على كل اسم يبدأ بحرف شمسي من الحروف السّابقة لا تنطق اللّام، ويشدّد الحرف الأول من الاسم، مثل : التّوحيد - الثّريّا - الدّجاج - الذّئب - الرّسول - الزّمان - السّلام - الشّمس - الصّباح - الضّباب - الطّاعة - الظلام - اللّبن - النّور.

أحوال الهمزة :

للهمزة ثلاثُ حالات : في بداية الكلمة، والمتوسطة، والمتطرفة

الهمزة في أول الكلمة :وهي نوعان همزة وصل، وهمزة قطع.

1 - همزة الوصل : وهي همزة تنطق في ابتداء الكلام ولا تنطق عند وصله بما قبله، وتكتب هكذا (ا).

مواضعها :

1 - في الأسماء المحددة التالية : ابن، ابنه، امرؤ، امرأة، اثنان، اثنتان، اسم .

2 - في الأمر من الفعل الماضي (الثلاثي) المكون من ثلاثة أحرف مثل : (اكتبْ، اخرجْ)، من الفعلين الماضيين (كتبَ، خرجَ).

3 - في الفعل الماضي الخماسي والسداسي والأمر منهما والمصدر مثل :امتحنَ، امتحنْ، امتحانٌ، (امتحنَ) فعل ماض (خماسي) مكون من خمسة أحرف، (امتحنْ) الأمر، (امتحانٌ) المصدر، (استخرجَ، استخرجْ، استخراجٌ)، (استخرجَ) فعل ماضٍ (سداسي) مكون من ستة أحرف، (استخرجْ) الأمر (استخراجٌ) المصدر.

4 - في (ال) بنوعيها الشمسية والقمرية مثل : (الباب، النّافذة).

2 - همزة القطع : وهي همزة متحركة تقع في أول الكلمة، وينطق بها في ابتداء الكلام وفي وسطه.

وتكتب هكذا : (أَ) (إ) (أُ).

مواضعها :

1 - في الفعل الماضي الرباعي، والأمر منه والمصدر مثل : (أحسنَ، أحسنْ، إحسانٌ).

2 - في كل كلمة على وزن (أفعل) مثل : (أجمل، أفضل، أقبح).

3 - في المضارع للمتكلم مثل : (أكتبُ، أتطلّقُ، أستخرجُ).

ثلاث فوائد :

الأولى : همزة الاستفهام هي همزة قطع، مثل : أتسمح لي بالمشاركة ؟.

الثانية : كل الحروف همزاتها قطع مثل : أن، إن، أما، إلا، ...

الثالثة : لمعرفة نوع الهمزة في أول الكلمة ندخل عليها أحد الحرفين (الواو) أو(الفاء) فإذا نطقنا الهمزة فهي همزة قطع وإذا لم ننطقها فهي همزة وصل مثل :أقبل : وأقبل، فأقبل (الهمزة هنا همزة قطع)، ارتحل : وارتحل، فارتحل (الهمزة هنا همزة وصل).

الهمزة المتوسطة :

أولا : يجب أن نعرف ترتيب الحركات من حيث القوة، ونعرف أيضًا ما الحرف الذي يناسب كل حركة، فنقول :

الكسرة : وهي أقوى الحركات ويناسبها الياء.

الضمة : ويناسبها الواو.

الفتحة : ويناسبها الألف.

السكون : حركة ضعيفة جدًا.

ثانيا : القاعدة العامة لكتابة الهمزة المتوسطة :

عند كتابة الهمزة المتوسطة ننظر إلى (حركتها وحركة الحرف الذي قبلها)، ثم نكتبها على ما يناسب أقوى الحركتين.

الهمزة المتطرفة :

الهمزة المتطرفة : وهي الهمزة التي تكتب في نهاية الكلمة وتعتمد في كتابتها على حركة الحرف الذي يسبقها.

تكتب الهمزة المتطرفة على أربع صور :

1 - على الألف : إذا كان الحرف الذي يسبقها مفتوحًا مثل : يطَأ، قرَأ.

2 - على الواو : إذا كان الحرف الذي يسبقها مضمومًا، مثل : التباطؤ، اللؤلؤ.

3 - على الياء : إذا كان الحرف الذي يسبقها مكسورًا، مثل :شاطِئ، قارِئ.

4 - على السطر : تكتب على السطر في حالتين :

أ- إذا كان الحرف الذي يسبقها ساكنًا مثل : جزْء، بطْء

ب - إذا كان الحرف الذي يسبقها حرف (مد) مثل : صفراء، سماء، سُوء، يُسِيء.

فائدة :

تزاد ألف بعد الهمزة المتطرفة عند تنوينها بالفتح : جزءًا، بدءًا، ضوءًا ...



بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة:

الحمد والشكر لله العلي القدير الذي وفقني وأعانني على إنجاز هذا القاموس لتلاميذ المدرسة الابتدائية، وفق المنهاج المقرر للغة العربية، بأسلوب بسيط ليتمكن كل تلميذ مهما كان مستواه من استغلاله، والاستفادة منه كلما اعترضته صعوبة في فهم بعض الكلمات، ويتميز هذا القاموس بما يلي:

1- **الشكل:** حيث شكلت كل كلمة ليتمكن التلميذ من قراءتها بسهولة ويسر قراءة صحيحة.

2- **المترادفات:** أكثرت من المترادفات للكلمة الواحدة، ليجد التلميذ ما يناسب الكلمة المراد شرحها.

3- **الجمل:** تضمن القاموس بعض الجمل البسيطة لتقريب مفهوم الكلمة ومعناها في صيغ مختلفة.

4- **الأفعال:** ركزت على الأفعال ومعانيها، لأنها هي التي تشكل صعوبة في التعليم الابتدائي.

5- **الشرح والتعريف:** اقتصرت في الشرح على مترادفات نكرة غير معرفة ليتمكن التلميذ من توظيفها وفهمها.

أتمنى التوفيق لأبنائنا، والنجاح لمدرستنا، والتقدم لوطننا، والكرامة لشعبنا.

علي أوحيده

أ

الأَلِفُ: الْحَرْفُ الأَوَّلُ مِنْ حُرُوفِ الهِجَاءِ.

آ – حَرْفُ نِدَاءٍ لِلْبَعِيدِ (آ مُصْطَفَى انْتَبِهْ).

ائْتَلَفَ – اجْتَمَعَ ، اتَّفَقَ، انْسَجَمَ ، تَلاَءَمَ (ائْتَلَفَ المُدِيرُ و الأَوْلِيَاءُ) .

ائْتِلاَفٌ – اجتماعٌ ، اتِّفاقٌ ، تَوَافُقٌ .

آبَ – (آبَ التِّلْمِيذُ مِنَ المَدْرَسَةِ):عَادَ، رَجَعَ ،أَتَى.

أَبٌ – (أَبُ رِضَا مُعَلِّمٌ): وَالِدٌ .

آبُ – الشَّهْرُ الثَّامِنُ مِنَ السَّنَةِ الشَّمْسِيَّةِ أَيَّامُهُ31 يَوْمًا .

أَبَى – كَرِهَ ، رَفَضَ ، امْتَنَعَ ، أَعْرَضَ عَنْ.

أَبَاحَ – أَجَازَ، سَمَحَ،(أَبَاحَ الْوَلَدُ السِّرَّ):أَظْهَرَهُ،أَفْشَاهُ.

إِبَاحَةٌ – تَرْخِيصٌ ، سَمَاحٌ ، إِجَازَةٌ .

أَبَادَ – أَهْلَكَ، قَتَلَ، أَفْنَى ، قَطَعَ ، اجتَثَّ، اسْتَأْصَلَ.

أَبَانَ – أَوْضَحَ ، فَسَّرَ، بَيَّنَ، أَظْهَرَ، كَشَفَ عَنْ .



تَمَهَّلَ – تَرَيَّثَ ، تَبَاطَأَ ، تَرَوَّى ، تَوَانَى ، لَمْ يَتَعَجَّلْ ، لَـمْ يَسْـرِعْ .

تَنَاثَـرَ – (**تَنَاثَرَتْ أَوْرَاقُ الأَشْجَارِ**): تَفَرَّقَتْ ، تَبَعْثَرَتْ.

تَنَازُعٌ – تَخَاصُمٌ، تَنَاحُرٌ ، تَشَاجُرٌ ، مُشَاحَنَةٌ ، خِلاَفٌ.

تَنَازَعَ – تَخَاصَمَ، تَنَاحَرَ ، تَشَاجَرَ ، تَشَاحَنَ ، تَخَالَفَ.

تَنَبَّـهَ – أَدْرَكَ ، فَطِنَ ، اسْتَيْقَظَ ، انْتَبَهَ.

تَنْبِيـهٌ – انْذَارٌ، تَحْذِيرٌ ، تَخْوِيفٌ ، (**وَجَّهَ الْحَكَمُ تَنْبِيهًا لِلاَّعِـبِ**) .

تَهَاوَنَ – (**تَهَاوَنَ رِضًا فِي دُرُوسِهِ**): أَهْمَلَ ، قَصَّرَ ، تَرَاخَـى .

تَهَاوُنٌ – إِهْمَـالٌ ، تَقْصِيـرٌ ، تَـرَاخٍ .

تَهْذِيبٌ – تَثْقِيـفٌ ، تَعْلِيـمٌ ، تَرْبِيَـةٌ ، تَأْدِيـبٌ .

تَوَارَى – (**تَوَارَى الْهِلاَلُ**):اِخْتَفَى،اِحْتَجَبَ، غَابَ، اِخْتَبَأَ.

تَوَاعَدَ – (**تَوَاعَـدَ التَّلاَمِيـذُ**): وَعَدَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا.

تَوَافَدَ – (**تَوَافَدَ الْجمهُورُ عَلَى الْمَلْعَـبِ**) : جَـاءَ، قَـدِمَ ، أَقْبَـلَ .

تَوَانَى – قَصَّرَ ، تَكَاسَلَ ، تَهَـاوَنَ ، تَقَاعَسَ ، تَأَخَّرَ.

تَوَجَّهَ – (**تَوَجَّهَ التِّلْمِيذُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ**): ذَهَبَ، قَصَدَ ، اتَّجَـهَ ، سَـارَ .

تَوْفِيرٌ – تَدْبِيـرٌ ، ادِّخَـارٌ ، اقْتِصَـادٌ .

تَيْـسٌ – ج/ **تُيُـوسٌ / أَتْيَـاسٌ**: ذَكَـرُ الْمَعِـزِ .

تِيـهٌ – تَكَبُّـرٌ ، ضَـلاَلٌ ، تَجَبُّـرٌ ، كِبْرِيَـاء .

أُنْشُودَةُ أُمِّي

أُمِّـي أُمِّـي مَـا أَغْـلاَهَا
هِيَ فِي عَيْنِي مَـا أَحْـلاَهَا
هِيَ فِي قَلْبِي لاَ أَنْـسَاهَا
أَنَـا أَفْدِيـهَا أَنَـا أَهْوَاهَا
أُمِّي... أُمِّي ...

المرجـع: طرائـق التعليم الذاتي في منهج رياض الأطفال.

أهم المراجع

- منجد الطلاب/ مجموعة من الأساتذة طبعة 2011.
- معجم المترادفات والأضداد/د/ سعدي الضناوي/جوزيف مالك طبعة 2010.
- قاموس المترادفات والأضداد/د/رضا ديب عواضة طبعة 2010.
- قاموس الأضداد المدرسي/راجي السمر طبعة 2009.
- قاموس المترادفات المدرسي/هبةالعويني طبعة 2009.
- منجد التلميذ/ أوحيده علي طبعة 2009.
- معجم نور الدين الوسيط/د/عصام نور الدين طبعة 2009.
- المنجد الوسيط في اللغة العربية/مجموعة من الأساتذة طبعة 2003.
- الرائد/جبران مسعود طبعة 2003.
- منجي الطلاب/ الغرباوي عبد الحميد طبعة 2003.
- المنجد في اللغة العربية المعاصرة/مجموعة من الأساتذة طبعة 2000.
- معجم الأضداد/ميشال مراد/أنطوان قيقافو طبعة 1998.
- المعجم العربي الأساسي/مجموعة من الأساتذة طبعة 1989.
- المعجم الوسيط/ مجموعة من الأساتذة طبعة 1972.
- المنجد في اللغة والأدب والعلوم/الاب لويس معلوف اليسوعي طبعة 1965.





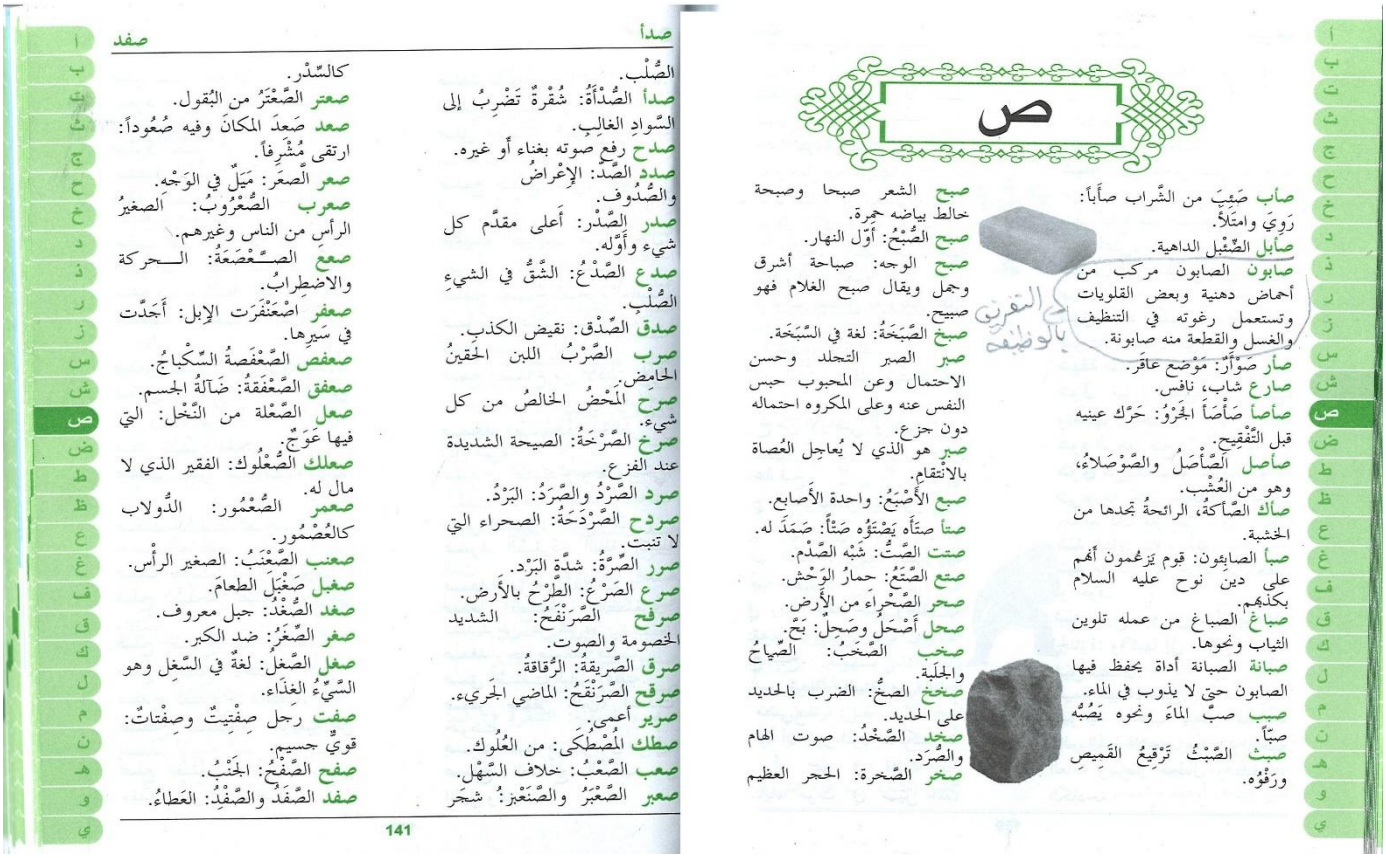
مقدمة

هذا القاموس الجديد ذو هدف تثقيفي وتعلمي، موجّه للتلاميذ والطلبة على السواء.

يحتوي على الكلمات والألفاظ الأكثر تداولا والتي يحتاجها الباحث في بحوثه الأدبية والعلمية باللّغة العربية.

نتمنى من خلال هذا المجهود المتواضع الوصول إلى مبتغى القراء والباحثين.

الناشر



ص

صاب صَبَبَ من الشَّراب صأباً: رَوِيَ وامتَلأ.
صأبل الصِّئْبِل الداهية.
صابون الصابون مركب من أحماض دهنية وبعض القلويات وتستعمل رغوته في التنظيف والغسل والقطعة منه صابونة.
صأر صَوْأَرٌ: مَوْضع عاقر.
صارع شاب، نافس.
صأصأ صَأْصَأَ الجَرْوُ: حَرَّك عينيه قبل التَّفْقِيح.
صأصل الصَّأْصَلُ والصَّوْصَلاءُ، وهو من العُشْب.
صأك الصَّأكةُ، الرائحةُ تجدها من الخشبة.
صبأ الصابِئون: قوم يَزعمون أنهم على دين نوح عليه السلام بكذبهم.
صباغ الصباغ من عمله تلوين الثياب ونحوها.
صبانة الصبانة أداة يحفظ فيها الصابون حتى لا يذوب في الماء.
صبب صبَّ الماءَ ونحوه يَصُبُّه صبّاً.
صبث الصَّبْثُ تَرْقِيعُ القَمِيصِ ورَقْوُه.

صبح الشعر صبحا وصبحة خالط بياضه حمرة.
صبح الصُّبْحُ: أوّل النهار.
صبح الوجه: صباحة أشرق وجمل ويقال صبح الغلام فهو صبيح.
صبح الصَّبَحَةُ: لغة في السَّبَحَة.
صبر الصبر التجلد وحسن الاحتمال وعن المحبوب حبس النفس عنه وعلى المكروه احتماله دون جزع.
صبر هو الذي لا يُعاجِل العُصاة بالانتقام.
صبع الأَصْبَعُ: واحدة الأَصابع.
صبأ صبَأَه يَصْبَؤُه صَبْأً: صَمَدَ له.
صبت الصَّبْتُ: شَبْه الصَّدْم.
صبع الصَّبَعُ: حمارُ الوَحْش.
صبر الصَّبْراءُ من الأَرض.
صبل أَصْبَلُ وصَبِلٌ: بَخِر.
صبخ الصَّبْخُ: الصِّياحُ والجلَبة.
صبخ الصبخ: الضرب بالحديد على الحديد.
صبد الصَّبْدُ: صوت الهام والصُّرَد.
صبر الصَّخرة: الحجر العظيم

الصُّلْب.
صدأ الصُّدْأَةُ: شُقْرَةٌ تَضْرِبُ إلى السَّوادِ الغالِب.
صدح رفع صوته بغناء أو غيره.
صدد الصَّدّ: الإعْراضُ والصُّدُود.
صدر الصَّدْر: أعلى مقدَّم كل شيء وأوَّله.
صدع الصَّدْعُ: الشَّقُّ في الشيءِ الصُّلْب.
صدق الصَّدْق: نقيض الكذب.
صرب الصَّرْبُ: اللبن الحَقِينُ الحامِض.
صرح المَحْضُ الخالصُ من كل شيء.
صرخ الصَّرْخَةُ: الصيحة الشديدة عند الفزع.
صرد الصَّرْدُ والصَّرَدُ: البَرْدُ.
صردح الصَّرْدَحَةُ: الصحراء التي لا تنبت.
صرر الصِّرَّةُ: شدَّةِ البَرْد.
صرع الصَّرْعُ: الطَّرْحُ بالأَرض.
صرفح الصَّرَنْفَحُ: الشديد الخصومة والصوت.
صرق الصَّريقةُ: الرُّقاقةُ.
صرقع الصَّرَنْقَحُ: الماضي الجَريء.
صرير أعمى.
صطك المُصْطَكى: من العُلُوك.
صعب الصَّعْبُ: خلاف السَّهْل.
صعبر الصَّعْبَرُ والصَّنَعْبَرُ: شجر كالسِّدْر.
صعتر الصَّعْتَرُ من البُقول.
صعد صَعِدَ المكانَ وفيه صُعُوداً: ارتقى مُشْرِفاً.
صعر الصَّعَر: مَيَلٌ في الوَجْه.
صعرب الصُّعْرُوبُ: الصغيرُ الرأسِ من الناس وغيرهم.
صعع الصَّعْصَعَةُ: الحركة والاضطِرابُ.
صعفر اصْعَنْفَرَت الإبل: أَجَدَّت في سَيرِها.
صعفص الصَّعْفَصةُ السِّكْباجُ.
صعفق الصَّعْفَقةُ: ضَآلةُ الجسم.
صعل الصَّعْلة من النَّخْل: التي فيها عَوَجٌ.
صعلك الصَّعْلُوك: الفقير الذي لا مال له.
صعمر الصَّعْمُور: الدُّولاب كالعُصْمُور.
صعنب الصَّعْنَبُ: الصغير الرأس.
صغبل صَغْبَلَ الطعامَ.
صغد الصَّغْدُ: جبل معروف.
صغر الصِّغَرُ: ضد الكبر.
صغل الصَّغل: لغةٌ في السَّغَل وهو السَّيِّءُ الغِذَاء.
صفت رَجل صِفْتِيتٌ وصِفْتاتٌ: قويٌّ جسيم.
صفح الصَّفْحُ: الجَنْبُ.
صفد الصَّفَدُ والصَّفْدُ: العَطاءُ.



أ

أ الحرف الأول من حروف الهجاء.
آ حرف نداء للبعيد، أو ما هو في حكم البعيد، مثال: آ محمد أقبل.
ائتلف اجتمع واتفق.
ائتمان ثقة.
إئتمر شاور، هم بالقيام بأمر ما.
آب الشهر الثامن من السنة الميلادية، عدد أيامه 31 ويعادله أغسطس.
أب والد، لقب الكاهن.
إباء أنفة، كبر، امتناع.
أباح أظهر، أجاز.
إباحية الدعوة لفعل المعاصي.
أباد أهلك.
أبأر حفر بئرا.
أبال جعله يبول.
أبان أوضح، فصل.
إبان حين، زمن.
إبتاع اشترى.
إبتدأ بدأ، باشر.
إبتدائي أولي.
إبتدع خلق شيئا جديدا، أنشأ.
إبتذل تصرف بعدم مسؤولية.
أبتر مقطوع.
إبتزاز إنتزاع الشيء من صاحبه بالتهديد أو الاحتيال.
إبتسم ضحك قليلا من غير صوت.
إبتعد ذهب بعيدا، إفترق.
إبتغى تمنى، طلب.
إبتكر إخترع، أتى باكرا.
أبتل تندّى، شفي من المرض.
أبتهج فرح، سرّ.
إبتهل تضرع إلى الله.
أبجدية مجموعة حروف الهجاء في اللغة العربية، سميت باسم أوّل الألفاظ التي جمعت هذه الحروف، وهذه الألفاظ هي: أبجد، هوّز، حطّي، كلمن، سعفص، قرشت، ثخذ، ضظغ.
أبد الأبد: الدهر، القديم، الأزل.
أبدا ظرف زمان للتأكيد نفيا أو إثباتا.
أبدع أجاد في عمله.
أبدل إتّخذ عنه عوضا.
أبدى أظهر.
أبديّ لا نهاية له.
إبرة أداة فولاذية لها طرف محدّد وطرف مثقوب يخاط بها.

Keywords: School Dictionary - Linguistic ability- Student

The school dictionary is one of the most important tools for didactics, as well as a positive impact on the development of his reading, writing, listening and listening skills. From this principle, the study seeks to show the importance of the school dictionary for the student in the educational stages (primary and intermediate), and the benefit of the lexical language included in the dictionary?

The absence of the school dictionary in the educational sector has a negative impact to learn the language, and the inadequacy of the personal data table acquired whether in language or science.

Often the non-use of a school dictionary; induces the student to probable errors, and linguistic difficulties which will have a negative influence on his academic level. In addition, the school dictionary proposal has the key importance to nourish the linguistic aptitude of the student from all levels because he knows the vocabulary of the language and contributes to the enrichment of the student linguistically and knowledge, and helps him to learn the basics and grammar, especially grammar and morphology, although his use in the Algerian educational system is somewhat, this is because the dictionaries don't meet the student's requirements in the early stages of education.

The dictionaries that students deal with are deficient at the level of the linguistic material they contain as well as at the level of artistic output, which in turn contributes to attracting the student to use it.

The ultimate objective of the compilation and creation of the school dictionaries is to preserve the language in the first place, and to maintain it from every tune or error that may distort its system. The Arabic language needs school lexicons that accommodate their development and highlight their eloquence and diversity.

After studying the subject and analyzing his basic elements based on a survey field study, we found the hypothesis regarding the effect of the use of the lexicon on the development of the language and skills of the student. The importance of the lexicon for the student in the elementary and intermediate level, For the vocabulary, as well as written practice where the student integrates vocabulary acquired and employment in the texts that edit, in addition to the formation of the balance of vocabulary varied gradually from one educational stage to another.