الرقم التسلسلي: .....

جامعة سعيدة – الدكتور مولاي الطاهر

كلية الآداب واللغات والفنون

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه الطور الثالث

التخصص: لغويات

الفرع: لسانيات وتعليمية اللغة العربية

من طرف:

بن يوسف محمد الحسن

عنوان الأطروحة:

استثمار اللسانيات التوليدية التحويلية في تعليمية اللغة العربية الطور الابتدائي أنموذجاً

أطروحة مناقشة بتاريخ 2023/02/15 أمام لجنة المناقشة المشكلة من:

الرقم	اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	دين العربي	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة – د مولاي الطاهر	رئيسا
02	عبيد نصر الدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة – د مولاي الطاهر	مشرفا
03	بوشيبة عبد القادر	أستاذ التعليم العالي	المركز الجامعي مغنية	ممتحنا
04	فرعون بخالد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجيلالي ليابس سيدي بلعباس	ممتحنا
05	بودية أمحمد	أستاذ محاضر.أ	جامعة سعيدة – د مولاي الطاهر	ممتحنا
06	مسلم خيرة	أستاذ محاضر. أ	جامعة سعيدة – د مولاي الطاهر	ممتحنا

السنة الجامعية 2023/2022

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــداء

أهدي عملي هذا إلى:

الوالدين العزيزين

زوجتي

عائلتي

إلى كل من ساهم في تعليمي وتكويني منذ صغري إلى هذه المرحلة

من معلمين وأساتذة

إلى كل أصدقائي وزملائي

FREE PRINTABLE INVITATION - DREVIO.CO

شكر وتقدير

أقدم شكري إلـــي:

- الأستاذ المشرف الأستاذ الدكتورعبيد نصرالدين على صبره معي ومساعدته في إنجازهذا العمل
- الأستاذة الدكتورعمارية حاكم نظيرما قدمته لنا في هذه المرحلة
- الأستاذة الذين ساعدوني في اخراج هذا العمل
- إلى كل من قدم لي نصيحة أو ملاحظة أو خدمة من قريب أو من بعيد

المقدمة

المقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه الأخيار أما بعد:

أكدّت الدراسات اللسانية الحديثة على أهمية ما قدمه التوجه التوليدي التحويلي في دراسة اللغة بصفة عامة، وفي التحليل اللغوي بصفة خاصة. وهو ما حدى بالباحثين إلى تبني هذا التيار وتطبيقه على لغات مختلفة على مدى عقود من الزمن. تُعد مساهماتها في الكثير من المجالات على غرار الدرس اللساني مثل علم النفس والفلسفة والمنطق، قدّمت هذه النظرية تصورات معرفية جديدة قوضت دعائم المنهج السلوكي القائم على التصور الخارجي والسطحي للغة، حيث قامت هذه النظرية على أسس تركيبية عقلية، وقدمت تحليل دقيق للنماذج اللغوية من خلال استخدام المنهج العلمي. تمّ تطبيق هذه النظرية في الكثير من اللغات الإنسانية، منها اللغة العربية، بدأت هذه التطبيقات في البداية بالتعريف بالنظرية من خلال مؤلفات ميشال زكريا، مازن الوعر، الفاسي الفهري وغيرهم، هذا الأخير كان له الاهتمام الكبير بالجانب التطبيقي على اللغة العربية، بالأخص في كتابه"اللسانيات واللغة العربية"، بعدها ظهرت كُتب تناولت هذه النظرية بشيئ من التفصيل.

نحاول في هذه الأطروحة الموسومة بـ:" **استثمار اللسانيات التوليدية التحويلية في تعليمية اللغة العربية الطور الابتدائي أنموذجاً**" الوقوف على اسهامات التوليدية التحويلية في الجانب التعليمي.

تتمثل أسباب اختياري لهذا الموضوع في النقاط التالية:

- كون هذه النظرية لها إشارات واضحة تتقارب والتحاليل اللغوية التي قدمها نحاتنا القدماء للغة العربية مع اختلاف في المصطلحات. وواضحٌ أن التوليدية التحويلية أكثر عمقًا في التحليل.

- التأثير الكبير لهاته النظرية في الدرس اللساني الحديث، جعلني أحاول التعرف أكثر عنها، ومعرفة أبرز ما قدمته للسانيات وللعلوم الأخرى.

أهداف هذا البحث مرتبطة بمجالين هما اللسانيات و تعليم اللغات، فمحاولة الإجابة عن التساؤلات المطروحة هو الهدف الجوهري والرئيس في هذا البحث، وهي كالآتي:

- محاولة الوقوف على ما قدمته هذه النظرية اللسانية من مفاهيم ومصطلحات حديثة جعلتها تتبوأ مكانة في الدرس اللغوي، بالإضافة إلى محاولة الربط بين ما جاء في الدرس اللساني وتعليمية اللغة بالأخص تعليمية اللغة العربية، أيضاً عدم وجود دراسات كافية وعميقة حول أثر اللسانيات التوليدية التحويلية في تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- تعليمية اللغة العربية يمكنها الاستفادة مما قدمه التطور اللساني بغية المساهمة في ترقية الجانب التعليمي في قاعات الدرس، وتفعيل دور الطالب بجعله يفهم آليات عمل بناء اللغة.
- محاولة الوقوف على نقاط التشابه والاختلاف بين ما قدمته النظرية وبين التراث النحوي العربي.

الإشكالية:

مما تقدم ننطلق من اشكالية مفادها إمكانية أن تقدم النظرية التوليدية التحويلية آليات أو ميكانزمات تُعيِنُ في العملية التعليمية؟ أو بمعنى آخر هل نستطيع توظيف الدرس التوليدي التحويلي في تعليمية اللغة العربية؟ وماهي المفاهيم التي استعملت لذلك؟ وإلى أي مدى ساعدت في ذلك؟ يقتضي تبنّي المقاربة التعليمية الانطلاق من المبادئ والأسس للسانيات تشومسكي، فهل وفَّرت هذه الأخيرة العدّة النظرية لذلك، وكيف تمّ توظيفها في تعليمة اللغة العربية؟ هل لهذه المقاربة طريقة في إعداد تسيير الدرس بحيث تمكن من تطبيقه بسهولة ووضوح؟

انفتاح الدرس اللساني الحديث على مجال تعليم اللغة وتعلمها جعل البحث ينطلق من إشكالية رئيسة عالجت العلاقة بين لسانيات تشومسكي وتعليم اللغة العربية وتعلمها، وأمام هذا المسار التّعليمي الجديد، فإنه يتوجب على هذا البحث تقديم عدد من الفرضيات وهي:

- إمكانية الاستفادة مما قدّمته التوليدية التحويلية في تعليمة اللغات بصفة عامة.
- إمكانية تطبيق بعض المفاهيم النظرية على تعليمية اللغة العربية.
- صعوبة تطبيق التوليدية التحويلية في الميدان التعليمي.

والجدير بالملاحظة أنه هناك الكثير من الدراسات طبقت المنهج التوليدي على اللغة العربية لكنَّ القليل منها تطرق إلى التعليمية من منظور السانيات التوليدية التحويلية، ومما لا شك فيه أن الدراسة استفادت كثيرا مما سبقها من دراسات، حيث حاولت أن أوظف كثيراً من الجهود السابقة قصد الوصول إلى تشخيص دقيق للإشكالية، ووضع حلول لها، وسوف نستعرض جملة من الدراسات وهي كالتالي:

- اللسانيات ومناهج تعليم العربية لسانيات تشومسكي نموذجا دراسة تحليلية في اللسانيات التربوية لـ محمد الصاوي في مجلة: International Journal of Pedagogical Innovations، جامعة البحرين، العدد الأول سنة 2018، حاول فيها الإجابة عن سؤال عن كيفية الاستفادة منها في برامج إعداد معلمي اللغة العربية ومناهج تعليمها في التعليم العام، قدّم صاحب هذه المقال الخطوط العريضة لكيفية توظيف النظرية في الدرس التعليمي.
- النظرية التوليدية التحويلية وتطبيقاتها في النحو العربي، لـ احمد المهدي المنصوري واسمهان الصالح، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات العدد 29، 2013. التي ركز على الجوانب التحويلية وتطبيقاتها في النحو العربي والربط بينها بين الفكر اللغوي عند العرب
- من قضايا اللغة العربية في اللسانيات التوليدية، لـ حافيظ اسماعيلي علوي، مجلة عالم الفكر العدد1 المجلد 37 2008، والتي طرح فيها المحاولات التي سعت إلى تطبيق التوليدية التحويلية في اللغة العربية، حيث رأي بأنها تنقسم إلى قسمين من المحاولات: الجزئية أو الشمولية فالجزئية ركزت اهتمامها على نموذج أو أكثر من نماذج النظرية. أما الشمولية فشملت متابعة الاطوار المتلاحقة التي عرفتها النظرية.

- الصورة البلاغية بناؤها وأبعادها التواصلية في ضوء المنهج التوليدي التحويلي دراسة تطبيقية، وهي رسالة دكتوراه علوم لـ عبد القادر بن عسلة، إشراف: أحمد بن عزوز، جامعة مستغانم، الجزائر، 2014/2013. وقف خلالها الباحث على إمكانية تحليل التراكيب بلاغياً وفق النظرية التشومسكية.
- اللسانيات والديداكتيك اللغة العربية، تدريس اللغة العربية من منظور توليدي، محمد الغريسي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2019.قدّم في هذا الكتاب تصور لبعض المفاهيم اللسانية وتوظيفها في الدرس اللغوي للمرحلة الثانوية.أشار فيها إلى مصطلحات مثل : التوليد ، التحويل ، البنية العميقة البنية السطحية، التركيب. التي أراد من خلال وضع خطوات لتوظيف هاته المصطلحات خصوصا في الدرس اللغوي

كان الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي القائم على التوصيف والتوضيح والكشف عن العلاقة بين اللسانيات التوليدية والتحويلية وتعليمية اللغة من خلال تقصي المسألة في المصادر والمراجع والرسائل والمجلات المتعلقة والقريبة من الموضوع. ومحاولة تحليل أبرز النتائج المتحصل عليها، بالإضافة إلى المنهج الإحصائي خاصة في إحصاء الدروس النحوية والتركيب في الكتاب المدرسي، للكشف عن طريقة سير الدروس وارتباطها بتعلم اللغة الأولى.

صادفتنا مجموعة من الصعوبات والعراقيل أثناء اعداد الاطروحة، لعل أصعبها الترسانة المفاهيمية لهذه النظرية في اللغة الإنجليزية، نهيك عن أسلوب تشومسكي العسير، مما يعقد مسألة قراءة مؤلفاته، هذا بالإنجليزية، ففي ترجمة كتبه إلى العربية تزداد الصعوبة أكثر، لا ننسى أنّ مؤلفاته متداخلة مع تخصصا ت أخرى كالرياضيات والفيزياء والأحياء، وعلم الأعصاب، مما يجعل الفهم أكثر مشقة. أيضاً مشكلة ترجمة المصطلحات، فقد تجد كل مترجم من المترجمين اللسانين العرب يضع مفهوم جديد لمصطلح وكمثال على ذلك مصطلح(syntagme) له مقابلات في العربية كالآتي: الركن المعجمي، الركن التركيبي، المكون التركيبي، العبارة..... إلخ، وحقيقة كثرة المصطلحات في المراجع العربية تُعيق الفهم لها، وأحياناً يستحيل الفهم لكثرة التعقيد.

أيضًا قلة المصادر التي عالجت المسألة من وجهة تعليمية، أمّا في اللغة العربية فهي شحيحة وذلك لصعوبة هذا المسلك من الدراسات لأنّ معظمها دراسات ميدانية.

فلعل هذه الصعوبات تشفع للأخطاء والعثرات الموجودة في هذا البحث.

اقتضى البحث تقسيمه إلى مدخل وثلاث فصول:

المدخل تطرقنا فيه إلى مفهوم اللسانيات النظرية والتطبيقية وأهم الفروق بينهما، كما كان الحديث على التعلمية باعتبارها فرع من فروع اللسانيات التطبيقية.

الفصل الأول(نظري) عنوانه مـراحل نشأة التوليدية التحويلية، تناولنا فيه بدايات النحو التوليدية التحويلية وتأريخ لها، وذِكر لمراحل تَكَوُّن هذه النظرية بدءاً من كتاب البنى التركيبية الذي عرّف صاحبها القُراء على منهجه، وحديثه عن الاكتساب اللغوي وانتصاره للاتجاه العقلاني الذي دحض به المنهج السلوكي، مروراً بالتحويلات التي تربط بين البنية العميقة والسطحية، إلى غاية البرنامج الأدنوى.

الفصل الثاني تناولنا فيه التعليمية وتَبين مفهومها من خلال ذكر لمقومات العملية التعلمية، والمثلث التعليمي، وابِراز أهمية النقل الديداكتكي في كيفية تحويل المعرفة العلمية إلى معرفة دراسية تساعد المتعلم في فهم آليات المادة أو المواد الدراسية.

الفصل الثالث عنوانه البعد التعليمي في اللسانيات التوليدية التحويلية تناولنا فيه كيفية الاستفادة من مفاهيم النظرية وتوظيفها في تعليمية اللغة العربية، من خلال عرض لمحتوى الكتاب المدرسي أولاً للوقوف على تواجد التوجه التوليدي في المنهاج ، ثم الوقوف على المبادئ النظرية التي تم اسقاطها على أمثلة الكتاب المدرسي مثل تمثيلات التشجير، القواعد التحويلية في صورتها البسيطة لما يناسب المرحلة الابتدائية، كذلك ذكر الدراسات التي تطرقت إلى مسألة النحو الكلى وتعليم اللغة الثانية ومحاولة استخلاص بعض النتائج المقدمة في ذلك ، أيضاً التفريق بين القواعد العلمية والقواعد التربوية من أجل تسهيل الدرس اللغوي خصوصاً.

وأنهينا دراستنا بخاتمة البحث التي تضمنت أهم النتائج التي توصلنا إليها، وأعقبنا ذلك بقائمة المصادر والمراجع المستعان بها في هذا البحث.

وأخيرا نتمنى أن نكون وفقنا في هذا العمل ولو بالشيء اليسير.

وختاما أحمد الله كثر على توفيقه في إتمام هذه الأطروحة بعد جهد وعناء، وعليه أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف عبيد نصر الدين على ما قدمه لنا دعم، كما أشكر كلّ من ساعدوني في في إتمام هذا البحث وأخص بالذكر: الأستاذ بوعصابة عبد القادر بالمركز الجامعي النعامة.

جامعة سعيدة – الدكتور مولاي الطاهر
في 2022/08/15

المـــــدخـــــل: اللسانيات بين النظري والتطبيقي

المــدخــل: اللسانيات بين النظري والتطبيقي

تُعدّ اللغة وسيلة من الوسائل التي تعزز ترابط الأفراد والجماعات والشعوب فهي وسيلة الاتصال والتواصل بين البشر فبفضلها يمكن للإنسان أن يعبّر عن أفكاره وأحاسيسه للوصول إلى مراده. حيث إنه منذ القديم تم دراسة اللغة ومحاولة فهمها غير أنها لم تحظ بدراسات مستفيضة إلا في العصر الحديث الذي شهد ثورة علمية ومعرفية وتكنولوجية في شتى المجالات، فبعد التأسيس لعلم اللسانيات على يد دي سوسير الذي هو أول من حاول وضع اللغة في الميدان العلمي كما أنه عرفّ اللسانيات بأنها الدراسة العلمية للغة، من خلال وضع منهج علمي لدراستها وذلك في كتابه أو بالأحرى المحاضرات التي وضعها تلامذته بعده. وسُمي الكتاب: "محاضرات في اللسانيات العامة". تُعد اللسانيات "علم استقرائي موضوعي تجريبي ومنهجي، أي يقوم على الملاحظات والفرضيات والمسلمات ويعنى بالحقائق اللغوية القابلة للاختيار وبالمبادئ الثابتة، ويقنن نتائجه في صيغ مجردة ورموز رياضية "[1]. نرى من خلال هذا التعريف كيف أن اللسانيات أصبحت تعتمد على المنهج التجريبي الذي يدرس اللغة في حد ذاتها دون الخروج عن الإطار اللغوي كما كان في النحو التقليدي أو اللسانيات التاريخية والمقارنة، وهذا هو الذي دعا إليه سوسير.

بعد دي سوسير عُرفت باللسانيات العامة وذلك تميزا لها حيث أن اللسانيين يفرقون بين ما يعرف باللسانيات العامة linguistic general واللسانيات الوصفية descriptive linguisticsويعنى الأول بدراسة اللغة من حيث هي بوصفها ظاهرة بشرية تميز الإنسان عن الحيوان ونظاما يتميز عن الأنظمة الابلاغية الأخرى فهي تقدم الإطار المعرفي العام عن اللغة

[1] أحمد مومن، اللسانيات النشاة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص2 ينظر ايضًا محمد محمد يونس على، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، طرابلس: ليبيا، ط1، 2004، ص9.

وطبيعتها، في حين يتناول الثاني وضع لغة ما كالعربية أو غيرها وكما هو واضح فإن هذا التفريق يتصل اتصالا وثيقا بين اللغة بوصفها ظاهرة عامة، واللغة المعينة[1].

أيضا ركز سوسير على مسائل لسانية مهمة مثل الثنائيات كالفصل بين اللغة واللسان والكلام و الزمنية و الآنية، فأصبحت بعده مواضيع بحث مثلت مجالات علمية في اللسانيات الحديثة ، وقد شبّه سوسير نظام اللغة بنظام لعبة الشطرنج، إذ كل قطعة في اللعبة ليس لها أي قيمة في حد ذاتها وإنما تكتسب قيمتها داخل قواعد نظام اللعبة ، وقادته هذه المقاربة إلى اعتباطية المواد اللغوية من كلمات وحروف ، باعتبار أن القيمة المعنوية لكل كلمة تكمن في انتظامها في النظام ، أما اختيارها فهو اعتباطي [2].

تطرق سوسير في محاضراته إلى الحديث عن مادة اللسانيات ومهمتها وعلاقتها بالعلوم الأخرى، فمادة اللسانيات تشمل كل مظاهر اللسان البشري سواء أتعلق الأمر بالشعوب البدائية أم الحضارية أم بعصور الانحطاط. بينما مهمة اللسانيات لخصها في ثلاث نقاط:

- تقديم وصف لجميع اللغات وتاريخها، بالإضافة إلى سرد تاريخ الأسر اللغوية وإعادة بناء اللغة الأم لكل منها كلما أمكن ذلك.
- تحديد القوى الكامنة المؤثرة بطريقة مستمرة وشاملة في كافة اللغات، واستخلاص القوانين العامة التي تتحكم فيها.
- تحديد نفسها والتعريف بنفسها أي يكون تحديدها ضمن اللغة نفسها[3] .

قبل أن نخوض في التعريفات نتطرق إلى مسألة مهمة وهي مشكلة مصطلح اللسانيات التي تختلف الترجمات لها فهناك من يسميها بعلم اللغة ، الألسنية ، اللسانيات ، اللغويات فمثلا كتاب دي

[1] ينظر ايضا عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص16. ينظر محمد محمد يونس على، مدخل إلى اللسانيات، ص13.

[2] خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، دار الامان، الرباط، ط1، 2013، ص24 .

[3] أحمد مومن، المرجع السايق، ص122.

سوسير الذي تحدثنا عنه سابقا هناك من ترجمه إلى **محاضرات في علوم اللسان** ، **محاضرات في اللسانيات** ، **محاضرات في علوم اللغة** ، ومن الباحثين الذي فصلوا في هذه المسالة نور الهدى لوشن في كتابها مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي ، أين تعرضت لبدايات هاته الترجمة و أين استقرت حاليا ، كذلك هو الحال بالنسبة لمصطلح علم اللغة التطبيقي أو اللسانيات التطبيقية فهما نفس التسمية ، لذلك سنعمد إلى الأخذ بالتسميتين بحسب مصدر المعلومة التي نأخذ منها

تُجمع الدارسات الحديثة على أن اللسانيات linguisticsهو علم كلي يشمل كل دراسة للظواهر اللغوية وما يتصل بها من مناحي الاتصال بالعلوم الأخرى على اختلافها وتقسم العلوم الداخلة فى اللسانيات عادة إلى قسمين هما[1] :

1-1 اللسانيات النظرية: linguistics theorique

سبق وأن تحدثنا عنها عندما تطرقنا إلى الحديث عن اللسانيات العامة وتسمى أيضا اللسانيات الكلية، ومهمتها تكمن في دراسة المبادئ العامة التي تبنى عليها اللغات، والكشف عن البني النحوية والصوتية والدلالية ومعرفة وظائفها العامة، مثل اللسانيات التوليدية التحويلية.

يعرفها صالح بلعيد بأنها " ذلك العلم الذي يدرس اللغة على نحو علمي من حيث أصواتها وتركيبها ودلالتها دون الاهتمام بالسياقات الاجتماعية التي تكتسب فيها اللغة وتستخدم، ويضم كل فروع البحث اللغوي المتعلقة في المفاهيم والنظريات والمناهج والمقارنة واللهجات والتطبيق وموضوعه دراسة اللغة كوسيلة اتصال جماعية".[2] فالدراسة العلمية تساعد في فهم آلية التحليل اللغوي.

1-2 اللسانيات التطبيقية linguistics applied

ظهر مصطلح علم اللسانيات التطبيقية حوالي 1946م حين صار موضوعا في معهد تعليم اللغة الانجليزية بجامعة ميتشجان ، وقد كان هذا المعهد متخصصا في تعليم الانجليزية لغة أجنبية

[1] أحمد قدور، مبادئ في اللسانيات، دار الفكر، دمشق: سوريا، ط3، 2008، ص32.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ط7، 2012، ص16

تحت إشراف العاملين البارزين تشارلز فريز Charles Fries وروبرت لادو Robert lado وقد شرع هذا المعهد يصدر مجلته المشهورة "تعلم اللغة –مجلة علم اللغة التطبيقي- language learning ; journal of applied linguistics بعدها تأسست مدرسة علم اللغة التطبيقي school of applied linguistics في جامعة إدنبره 1957م ، وهي من أشهر الجامعات تخصصا في هذا المجال ، وقد بدأ العلم ينتشر في كثير من جامعات العالم لحاجة الناس إليه ، بعدها جاء تأسيس الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي AILA (association international de lingustique applique) سنة 1964 وينسب إليه أكثر من خمس وعشرين جمعية وطنية لعلم اللغة التطبيقي في أنحاء العالم.

هي نظرية علمية يتم فيها نقل النتائج النظرية إلى مستوى تطبيقي، "فهي تطبيقات متنوعة لعلوم اللغة في ميادين عملية ذات صلة باللغة مثل تعليم اللغة واكتسابها"[1] يسعى دائما إلى عمل علمي هادف، وهو الكشف عن جوانب اللغة والمعرفة الواعية بها، للتمكن من الأداء اللغوي الجيد.

وتفيد اللسانيات التطبيقية في مواقف التعلم اللغوي المختلفة، لأن موضوعها الإفادة من مناهج علم اللغة ونتائج الدارسات في هذا المجال، ومن ثم تطبيق ذلك في مواقف التعلم اللغوي. فاللسانيات التطبيقية "هي علم يبحث في التطبيقات الوظيفية التربوية للغة من أجل تعلّمها وتعليمها للناطقين بها[2]" .كما يوجد نوعان مختلفان من المناهج والطرائق التي تُقترح في تعلم اللغات [3]:

- مناهج وطرائق تعليم اللغات الأصلية أو لغات المنشأ.
- مناهج وطرائق تعليم اللغات الأجنبية الأولى والثانية التي لم ينشأ عليها الطفل في بيئته التعليمية الأولى.

[1] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 2014، ص74.

[2] مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص23.

1-3 خصائص اللسانيات التطبيقية:

تتميز اللسانيات بأربع خصائص وهي كالآتي:

- البرجماتية: لأنها مرتبطة بحاجات المتعلم، وكل ما يحرك المتعلم من معتقدات وظنون وأوهام لإنجاز الكلام.
- الانتقائية: الباحث يختار ما يراه ملائما للتعليم والتعلم.
- الفعالية: فهو يبحث في الوسائل الفعالة لتعليم اللغات الام واللغات الاجنبية.
- دراسة التدخلات بين اللغات الام واللغات الاجنبية: دراسة الاحتكاكات اللغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغويا، ودراسة ذلك في الجذور اللغوية أو في الحالات الخاصة التي يقع فيها التعدد اللغوي [1]

1-4 الفرق بين اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية:

مما سبق نجد أن اللسانيات التطبيقية تُفيد من علم اللغة أي اللسانيات وهذا الأخير علم يهدف للكشف عن جوانب اللغة، كما أنهما ينظران إلى الأداء اللغوي نظرة تعتمد الاستخدام اللغوي وفقا للقواعد المتمثلة والواعية، كما أن اللسانيات التطبيقية تُفيد ليس من النظرية العامة للسانيات فقط وإنما من عناصر أخرى، مثل مناهج تحليل الأخطاء وبناء الاختبارات وإعداد الكتب والمعجمات، ويفيد كذلك من علم النفس من حيث الأسس العامة لتعلم اللغات [2].في الجدول نبرز بعضًا من الفروق بينهما وهي كالآتي:

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص11

[2] المرجع السابق، ص17

اللسانيات النظرية	اللسانيات التطبيقية
هي النظرية	تطبيق للنظرية
أعم وأسبق	خاص ويأتي تجسيدا لنصوص علم اللغة العام
تقترح الموضوعات	يجري عليها الدارسات التطبيقية
تقترح حلولا ولا ينظر في إمكانية تطبيقيها	تدرس تلك الحلول وكيفية تجسيدها أو عدم ذلك
ينظر في دراسة اللغة	ينظر في عمليات التلقي والاكتساب اللغوي
يقدم توصيات واقتراحات من أجل الإصلاح	يقدم إجراءات البديل النوعي

يتضح هنا أنّ العلاقة بين الجانب النظري والتطبيقي غير قائمة شكليا أي أن علم اللغة التطبيقي ليس تطبيقا لعلم اللغة وليس نظرية في ذاته وإنما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة مهمة هذا الميدان هو معالجة اللغة الإنسانية. فالعلاقة بين الجانبين علاقة متينة فهي علاقة تأثير وتأثر ، وأخذ وعطاء ، حيث إنّ الجانب النظري يفيد علم اللغة التطبيقي بتقديم توضيحات للمشاكل المطروحة في استخدام اللغة خصوصا عند اختيار المادة اللغوية في المقرر الدراسي فهو لا يأخذ بنظرية معينة أو منهج معين بل ينتقى ما يراه مناسبا ويخدم تعليم اللغة ، ثم يُفسره ويُنظّمه وفقا لحاجات التعليم. وهنا وجب التنبيه على أنّ علم اللغة التطبيقي في منظوره العام هو إيجاد حلول لمشكلة معينة تخص ممارسة اللغة، ويتغير حسب تغير الظروف ويحاول أن يجعل مجال التعليم مسايرا للمتغيرات الزمانية ويتطور بتطور العلوم التي تغذيه بالمفاهيم والمعارف المتنوعة. إلا أن اللسانيات التطبيقية تكاد تنحصر في تعلم اللغة وتعليمها لأهلها ولغير الناطقين بها، فهو كما يري كوردر "يهتم بمجموع العملية التعليمية للغة، بمعنى أنه هو الذي يهيمن على التخطيط وعلى اتخاذ القرارات المطلوبة."[1]

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص18.

ونحن في بحثنا هذا سنركز على فرع من فروع هذا العلم –اللسانيات التطبيقية– وهو **الديداكتيك** أو ما اصطلح عليه بـ"**التعليمية**" ويهتم هذا الفرع بالطرق والوسائل التي تمكن المتعلم والمعلم من اكتساب اللغة وتعليمها ، فهو يضع البرامج والخطط التي تساعد المعلم على القيام بواجبه على أحسن وجه في تعليم المهارات اللغوية مثل : النطق والقراءة والاستماع وغالبا ما ينطلق هذا العلم من بعض النظريات اللغوية ، ولأن مجال التعليمية مجال خصب تراه اللسانيات التطبيقية مناسبا من أجل التطبيق والتمحيص والاستنتاج وبالتالي اقتراح التغيير والتبديل من أجل الحصول على نتائج أحسن ، ارتأينا أن نتناول هذا الموضوع –**تعليمية اللغة** – وبخاصة تعليمية اللغة العربية في الفصل الثاني من هذا البحث بعد أن نكون قد استعرضنا في فصله الأول النظرية اللسانية تشومسكي.

الفصل الأول: مراحل نشأة التوليدية التحويلية

المبحث الأول: تأريخ للنظرية

المبحث الثاني: تطور مراحل النظرية

المبحث الثالث: أسس ومبادئ النظرية

المبحث الرابع: القواعد التحويلية

المبحث الخامس: النحو الكلّي

الفصل الأول: مراحل نشأة التوليدية التحويلية

في هذا الفصل نقدم سرداً لتاريخ النظرية من خلال تقديم المعطيات البارزة التي أثّرت في البحث اللساني بشكل عام، نأتي على ذكر تطور النظرية بدءًا من التعريف بصاحبها مرورا بالمواقف والآراء التي قدمها وكذلك النقود التي وجهت لها في كل مرحلة والتي كان لها الأثر في تبلور وتشكلها معالم هذه النظرية، محاولين ابراز السياق التي نشأت فيها.

المبحث الأول: تأريخ للنظرية

1-1ترجمة نعوم تشومسكي[1] *(Avran Noam Chomsky) (1928 _)*

ولد تشومسكي في فيلادلفيا في سنة 7ديسمبر 1928 م ، درس المرحلة حتى حصل على درجة الماجستير من جامعة بنسلفانيا سنة 1951 ببحث قدمه عن اللغة العبرية الحديثة، ثم حصل على درجة دكتوراه سنة 1955 م من نفس الجامعة قام ببحث يحمل عنوان: The logical structure of linguistic theory (البنية المنطقية للنظرية اللغوية) بالإضافة إلى علم اللغة درس الرياضيات و الفلسفة و المنطق الصوري وعلم اللغة التاريخي ، و قد كان لهذه العلوم أثرها الواضح على تفكيره في بناء النظرية ككل، درس العبرية و تاريخ اللغات على أبيه الذي كان أستاذا للعبرية. اشتغل تشومسكي بالسياسة وكان له موقف مناهض للسياسة الخارجية لدولته وتدخلها في شؤون الدول الصغيرة التي تناضل من اجل استقلالها وكان لهذا النشاط السياسي أثره الواضح لحياته العلمية إذ قربه هذا من نخبة من العلماء والمفكرين الدين اخذ معهم مناقشة أفكارهم العلمية، واطلع على أفكارهم وأراءهم، فصقل بذلك فكره. وكان من بين العلماء الذين تأثر بهم في حياته العلمية أستاذه هاريس[2] الذي قربه منه وأطلعه على أفكاره وأزال ما بينهما من علاقة رسمية

---

[1] ينظر، خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها، عالم المعرفة، القاهرة، مصر،(د.ط)، 1983، ص52. وينظر ايضا، أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص202

[2] **تعريف هاريس**: (1909- 1992) لغوي أمريكي، اشتهر بعمله في اللغويات الهيكلية وتحليل الخطاب، كان مهتماً بتأسيس الأُسس الرياضية والتجريبية لعلم اللغة، له مجموعة من المؤلفات منها: كتاب في تطور اللهجات الكنعانية (بحث في التاريخ اللغوي)، كتاب التراكيب الرياضية للغة سنة 1968 ، كتاب أوراق في اللغويات البنيوية والتحويلية 1970، وغيرها

تربط الطالب عادة بأستاذه. التحق تشومسكي بجمعية الرفاق "society of fellows" سنة 1950 وفي سنة 1954 انتقل إلى معهد ماساشوست للتكنولوجيا حيث عمل استاذا هناك. كان له صلة برُومان جاكبسون وموريس هال وكتب مع الأخير كتاب (the sound pattern of English) النموذج الصوتي للغة الإنجليزية 1955، وهو كتاب مهم في الدرس الصوتي. بدأ منذ سنة 1965 معلماً للغة الألمانية واللغة الفرنسية ومن سنة 1958 _ 1961 أستاذا مساعدا[1] عمل هناك حتى تقاعد رسميا من المعهد عام 2002، وبالرغم من ذلك استمر في إجراء البحوث وعقد الندوات كعضو هيئة تدريس فخري، فهو يواصل إلقاء المحاضرات، بالرغم من كبر سنه، له محاضرة في البرنامج الأدنوي بتاريخ: 24-02- 2021 [2] ، له محاضرات أخرى في السياسة كانت آخرها بتاريخ 08-09- 2021 [3].

1-2 مؤلفاته:

سنة 1957 نشر كتاب بعنوان **"البنى التركيبة"** عرَّف فيه تشومسكي بعض ملامح نظريته اللسانية، التي عُرفت فيما بعد بالنظرية التوليدية التحويلية ويُعدُّ بداية تغيير جذري في اللسانيات من خلال التيار العقلاني الذي جدده تشومسكي [4]. أكد المؤلف في هذا الكتاب استقلال اللسانيات استقلالاً تاماً، فهو علم مستقل عن غيره من العلوم على الرغم مما يبدو من الصلات الوثيقة بينه و بين المنطق و الفلسفة و الرياضيات و ما هذه الصلة إلا ليفيد منها عالم اللغة في تحليل الأمثلة اللغوية و توضيحها و للوصول ما في اللغة من أمور بديهية يحتاج إليها الدارس حيث يقول" ينبغي أن تكون النتيجة النهائية للدراسة النحوية للغة ما، هو إنشاء نظرية للبنية اللغوية تظهر فيها الوسائل

من الدراسات اللغوية، اشتهر بمصطلح : التحويل الذي استُمدت منه النظرية التوليدية التحويلية. ينظر: http://zelligharris.org/

[1] أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها، ص52.

[2] قناة يوتيوب لـ: The Linguistics Association of Allameh Tabatab'i
بعنوان: Noam Chomsky The Minimalist Program in 2021،
على الرابط: https://www.youtube.com/watch?v=_1FCMElZI4k

[3] https://www.youtube.com/watch?v=pJRAMR8tGkQ

[4] ميشال زكريا، الالسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الالسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط2، ص11. ينظر ايضا، أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص202

الوصفية....وتدرس بأسلوب التجريد "[1].حافظ تشومسكي على منهجية متماسكة و موضوعية، حيث اعتمد التجريد العلمي في صياغة الفرضيات الفعالة التي بإمكانها تحليل المعطيات اللغوية تحليلا موضوعياً، أسلوبه العلمي كان لتأثّر بأستاذه هاريس[2]. جاءت أفكار تشومسكي في هذا الكتاب ثورة عنيفة ضد أفكار بلومفيلد التي كانت تسود في أوساط العلماء والباحثين و الدارسين آنذاك و التي كانت ترسي دعائم المذهب السلوكي و المنهج الوصفي البنياني الذي يعتمد في تحليل النصوص على الموقع (موقع الكلمة في الجملة) و على التوزيع الفونولوجي المورفولوجي، أي على المستويات اللغوية الأربعة: الصوت الصرف التركيب الدلالة فهي تهتم بسلوك السامع و تصرفه دون اهتمام بالمتكلم أو بدوره في إنتاج الكلام[3].

في كتابه **"اللسانيات الديكارتية(فصل في تاريخ الفكر العقلاني)"** سنة 1960 تطرّق إلى التيار العقلاني الذي يناقض المنهج التجريبي السائد آنذاك، ناقش مسألة النحو التقليدي وعودته إلى قواعد **"نحو بوروايال"** الذي اعتبر أن نظرية القواعد التوليدية التحويلية في تطورها الحالي ما هي إلا نسخة حديثة و معدلة عن نظرية بوروايال، و ذكر أن النحو التقليدي يعطي تصورا أكثر عمقا و ملائمة عن طبيعة اللغة و قد صرح في كتابه " إنّ عدم استمرار التطور في النظرية اللسانية كان قد اضرَّ بها، وأن الفحص الدقيق للنظرية اللسانية الكلاسيكية ونظرية العمليات العقلية المرافقة لها قد يثبت لنا في المستقبل أنه عمل ذو قيمة كبيرة"[4].تناول في هذا الكتاب الفرضيّات التي يفرضها العقل على عملية تحليل المعاني وعلى عملية اكتساب اللغة، ظهر في هذا الكتاب مفاهيم من قبيل البنية العميقة، والقواعد الكلية، الفطرية ، وكلها مفاهيم تعود إلى التيار العقلاني[5].

وهناك بعض الكتب الأخرى نذكر منها على سبيل المثال: كتاب (الانماط الصوتية في اللغة الانجليزية(سنة 1968، (اللغة والفكر) سنة 1968، (مسائل المعرفة والحرية) سنة 1971.

---

[1] تشومسكي، البنى التركيبية، تـ: عزيز يؤيل، بغداد، العراق، ط1، 1987، ص13. ينظر:

Noam Chomsky, syntactic structures, mouton publishers, the Hague, Paris, 1957, p13

[2] أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها، ص53

[3] ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، ص12.

[4] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص203.

[5] ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، ص19.

(دراسات الدلالة في القواعد التوليدية) سنة 1972، (تأملات حول اللغة) 1975، (دراسات في الشكل والتفسير) 1977.

على أن نعود على ذكرها بشيء من التفصيل من خلال مراحل نشأة وتطور النظرية.

المبحث الثاني: تطور مراحل النظرية

تسعى كل نظرية إلى اثبات مكانتها ضمن الساحة المعرفية التي تشغل فيها وذلك بإتيان جملة من المفاهيم الجديدة، وهذا هاته النظرية التي استطاع مؤسسها من وضع جهاز مفاهيمي ضخم، بعدما استوعب كل ما كان سائد في مجال الدرس اللساني من اتجاهات ومدارس، وقد تطورت هذه النظرية عبر عقود بعد مراحل وهي كالاتي:

2-1 المرحلة الاولى:

اختبر تشومسكي في كتابه **البنى التركيبية** ثلاثة نماذج لوصف البنية النحوية، وقدّم في كل نموذج جوانب القوة وجوانب الضعف التي جعلته ينتقل من نموذج إلى آخر. على أن نقدم تعريف لكل نماذج. أمّا عن النماذج فهي كالتالي: نموذج ماركوف، النموذج التركيبي، النموذج التحويلي:

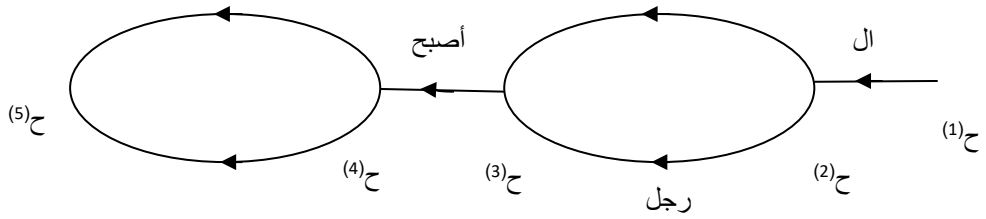
2-1-1 نموذج ماركوف

ينطلق نموذج ماركوف[1] من النتائج المحصل عليها في الرياضيات ولاسيما الجانب المتعلق بإعادة انتاج البنيات اللغوية آليا بعد صياغة قواعد التوليد رياضيًا، وكان للنتائج التي حققتها نظرية التواصل عند شانون وويفر[2] أثر كبير في اهتمام علماء الرياضيات بالقضايا اللغوية منذ أن أصبح هذا النموذج معروفا ومتداولا لدي علماء الرياضيات والتواصل واللسانيات. ويُعدّ نموذج ماركوف حالة خاصة من نموذج عام هو النموذج المركبّي، وذلك بربطه بمجموعة من القيود الصورية الصارمة

[1] آندريه أندريافيتش ماركوف (1856_1922) عالم رياضيات روسي، له عدة أعمال أشهرها سلسلة ماركوف، ينظر: https://cutt.us/hiyWO تمّ الاطلاع عليه : يوم 2018/02/15

[2] ترتكز نظرية الاتصال التي طرحها "كلود شانون" و "وارن ويفر" على مفاهيم رياضية تشبه الاتصال بعمل الآلات التي تنقل المعلومات. ظهر في آواخر الاربعينيات في الولايات المتحدة الأمريكية، ظهرت له تطبيقات متعددة في العلوم الإنسانية، https://sites.google.com/site/educationalconnection22/11/22 تمّ الاطلاع عليه : يوم 2018/02/15

على القواعد التي يقترحها لإنتاج جمل اللسان الطبيعي[1]. بعبارة أخرى، هذا النموذج بسيط وقادر مجتهداً على توليد مجموعة جمل لامتناهية بواسطة عدد محدود من القواعد التي تتعامل مع ابجدية رموز محدودة هو الذي يندرج ضمن ما يسمى "**بالآلية المحدودة لحالات**"، فهو يقوم على أساس أن الجمل تولد بواسطة سلسلة اختبارات في السياق الخطي للكلام بمعنى أن كل اختيار لاحق قادر على ان يضفى شكلية توليدية على التمثيل الألسني البنائي ، ويبدوا هذا الانموذج كأولية مبرمجة تستطيع أن تمر بعدد محدود من الحالات، كما يوضح الشكل(1) التالي وهو شرح للنموذج الذي قدمه تشومسكي الموضح في الشكل(2) ، في شرح ميشال زكريا يمثل الرمز ح(1) الحالة الأولية ويمثل الرمز ح(5) الحالة النهائية ويتم إنتاج الجمل السابقة بصورة آلية وباتباع اتجاه السهم أما عن العقدة فهي إضافة عنصر جديد إلى الجملة[2].

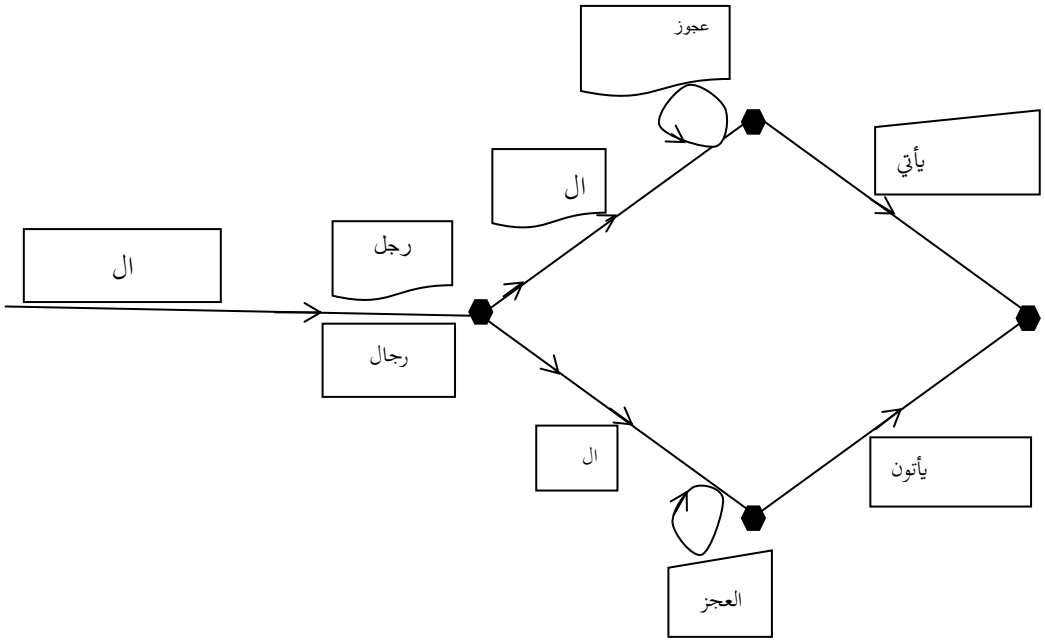


الشكل 1: النموذج الذي قدمه ميشال زكريا

أما في نموذج تشومسكي بترجمة يؤيل عزيز فقد عمد إلى وضع نقاط تفرع وهي تعبر عن حالة من الحالات في النموذج، كما نستطيع التنقل من حالة إلى حالة باتباع عدد من الطرق، أيضاً يستطيع أن يولد الجهاز عدداً غير محدود من الجمل وذلك بإضافة حلقات أو عقد مثل كلمة عجوز أو عجز كما هو مبين في الشكل (2)

[1] مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2010، ص35.

[2] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 1985، ص128.



الشكل (2): نموذج ماركوف

إنّ **نحو الحالات المحدودة** يقوم على الافتراض الآتي: ‘‘لنفرض أن عندنا جهاز بإمكانه في أية حالة من عدد محدود من الحالات الداخلية المختلفة ، ولنفترض أن هذا الجهاز يتحول من حالة إلى اخرى ، عن طريق توليد رمز من الرموز لتكوين كلمة من الكلمات الانجليزية فإحدى هذه الحالات هي الحالة الأولى : لنقل أنّ الجهاز يبدأ في الحالة الأولى ، ثم يسير في متوالية من الحالات (وينتج كلمة كلما انتقل من حالة إلى أخرى) حتى ينتهى في الحالة الاخيرة ، فمتوالية الكلمات الناتجة نسميها "**الجملة**" وكل جهاز من هذه الاجهزة يحدد لغة من اللغات ، أي مجموعة من الجمل التي يمكن أن تولد بهذه الطريقة ، وكل لغة تولد بجهاز من هذا النوع نسميها باللغة ذات الحالة

المحدودة ، ويسمى هذا الجهاز بنظام القواعد ذي الحالة المحدودة"[1] مهما تعددت الأسماء فهذا النموذج يقوم بإنتاج الجملة بطريقة تسلسلية عبر مراحل.

بعد أن يقدم تشومسكي نموذجه يوضح كيف أنّه غير ملائم للبحث يقول: " إنّ نظام القواعد هنا سيكون معقدا إلى حد يصبح قليل الأهمية والفائدة". ويضيف قائلا": " إنّ الأسلوب المقترح هنا لتحليل القواعد حسب عملية ماركوف للحالة المحدودة التي تنتج الجمل من اليسار إلى اليمين يبدو انه أسلوب يؤدي إلى نهاية مغلقة.....فإذا كان نظام القواعد الذي من هذا النوع ينتج جميع الجمل الانجليزية فإنه ينتج أيضاً من اللاجمل(الجمل اللاقواعدية) ، إذا كان هذا النظام لا ينتج إلا جملاً انجليزية إذن هناك عدد غير محدود من الجمل الحقيقية والجمل الكاذبة و الأسئلة الصحيحة وغيرها لا ينتجها هذا النظام"[2]، مما تقدم يعود عدم ملائمة هذا النموذج إلى أربعة أسباب هي كالآتي:

- عدم استجابة للشروط الأساسية والضرورية في النموذج النحوي.
- نموذج ماركوف غير اقتصادي.
- نحو الحالات المنتهية له قدرة توليدية ضعيفة لأنه يكتفي بتوليد الجمل بينما ينبغي أن تكون له قدرة توليدية قوية تجعله قادراَ على توليد الجمل النحوية.
- نموذج ماركوف لا يولد الجمل النحوية فقط وإنما يولد أيضاَ الجمل الغير نحوية. [3]

2-1-2 النموذج المركبي

أطلق تشومسكي عليه اسم القواعد المركبية (Phrase Structure Grammar) أو نموذج **"بنية العبارة"** بحسب يوئيل عزيز[4]. وتستطيع هذه القواعد أن تُولد من الجمل ما لا تستطيع أن تولده القواعد المحدودة الحالات. وتشبه هذه القواعد إلى حد بعيد طريقة تحليل إلى مكونات مباشرة (Immediate Constituents Analysis)، وطريقه الإعراب التقليدية (Passing) ، غير أن تشومسكي أضفى عليها طابعا عالميًا باستعمال قواعد توليدية مبنية على الرياضيات والمنطق الرمزي.[5] يُعتبر هذا النموذج مقاربة تندرج ضمن اللسانيات البنيوية التوزيعية، فهو ينطلق من تقسيم الجملة

[1] تشومسكي، البنى التركيبية، تـ: عزيز يؤيل، بغداد، العراق، ط1، 1987، ص25.

[2] نفس المرجع السابق، ص32

[3] مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية الأسس النظرية والمنهجية ، دار كنوز، عمان، الأردن، ط1، 2016، ص97.

[4] تشومسكي، البنى التركيبية، ص44.

[5] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص220.

إلى مكوناتها الأساس ويحدد مقولاتها ووظائفها النحوية وتصنيفها في فئات محددة صوريا دون أي إحالة على المعنى[1].

ويُمثَّل لشكل القواعد في اللغة العربية كما يلي:

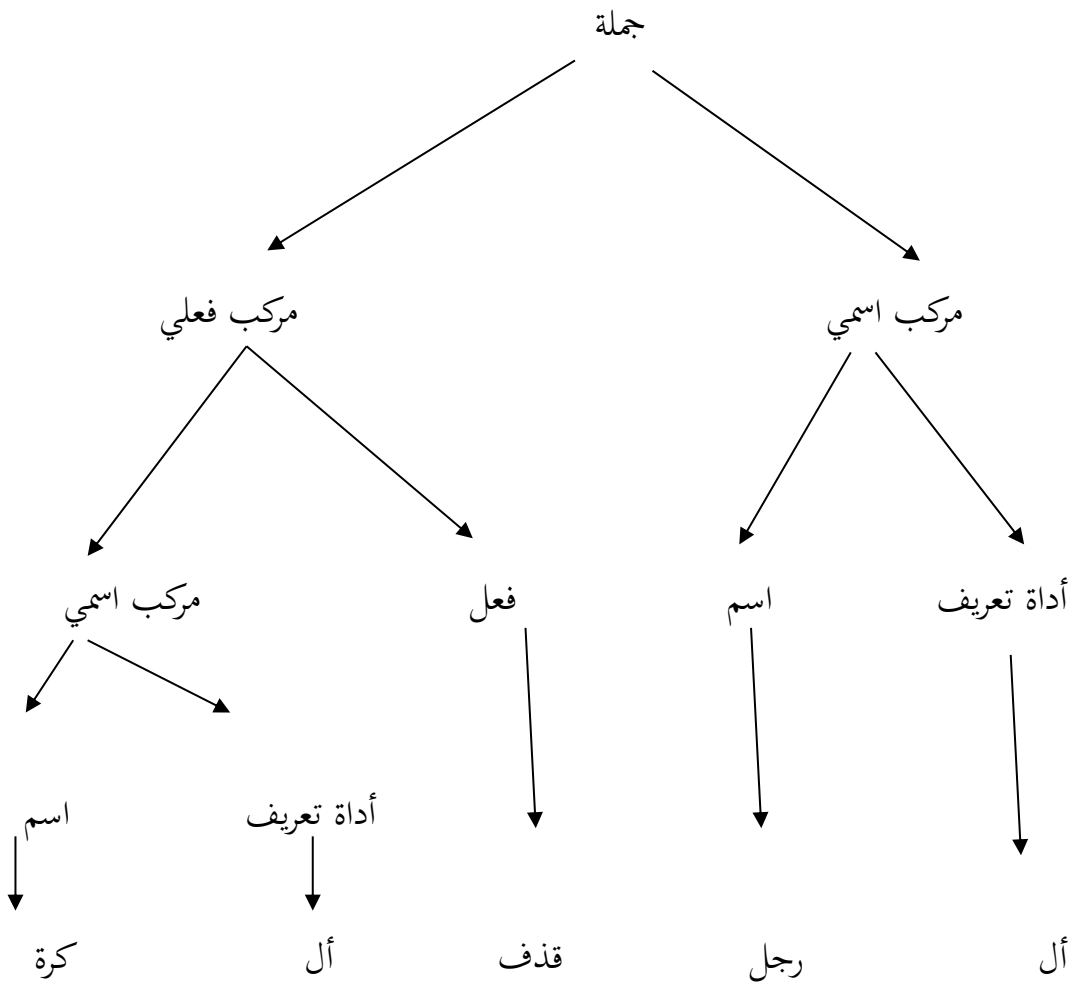
الجملة	←	مركب اسم + مركب فعلي
مركب اسمي	←	أداة تعريف + اسم
مركب فعلي	←	فعل + مركب اسمي
أداة تعريف	←	أل
اسم	←	(رجل، كرة.....)
فعل	←	(ضرب، أخد.....)

يستدعي هذا النموذج استبدال كل رمز يكون مباشر بطريقة تدريجية حتى نصل إلى البنية السطحية للجملة، وذلك بإتباع الخطوات التالية التي وضعها تشومسكي:

الجملة	S
مركب اسمي + مركب فعلي	NP + VP
اداة تعريف + اسم +مركب فعلي	T + N + VP
اداة تعريف + اسم + فعل + مركب اسمي	T + N + VERB + NP
ال + اسم + فعل + مركب اسمي	the +N+ verb +NP
ال + رجل + فعل + مركب اسمي	the+ men + verb + NP
ال + رجل + قذف+ مركب اسمي	the+ men +hit + NP
ال +رجل+ قذف+ ال +اسم	the + men +hit +the +N
ال+ رجل+ قذف+ ال+ كرة+ الرجل+ قذف الكرة	the + man + hit + the + ball
الرجل قذف الكرة	the men hit the ball

[1] مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية الأسس النظرية والمنهجية، ص99.

ولتمثيل هذه الطريقة التي هي طريقة إعادة الكتابة قام تشومسكي بوضع مُشّجر (Tree diagram) للقيام بالعملية التحليلية أي تحليل الجملة



والتشجير هو أحد التمثيلات البيانية، مثلها مثل أقواس ويلس وخانات هوكيت[1]، ومعادلات هاريس، فهي الأكثر وضوحاً ودقة. الشجرة تحتوي التحليل القديم والتحليل للمكونات المباشرة، فهي تهدف إلى توضيح أوجه العلاقة بين مكونات الجملة بشكل تراتبي.[2]

يُعد هذا النموذج أفضل من نموذج ماركوف، ولكن ليس معنى هذا أنه لا يفشل في توليد الجملة النحوية فقط، وتُلخص نقاط الضعف هذا النموذج كالآتي:

- يصف بعض الجمل بصورة معقدة أحيانا.

[1] تشارلز فرنسيس هوكيت (1916-2000): لغوي أمريكي له العديد من الآراء في علم اللغة البنيوي الأمريكي، ينظر: https://cutt.us/pdoQm/ تمّ الاطلاع عليه بتاريخ: 2019/12/02

[2] مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية ، ص62.

- القواعد(الركنية) المركَّبِية لا تتضمن قواعد باستطاعتها حذف العناصر أو تبديل مواقعها فيما بينه.
- القواعد الركنية لا يمكنها تحليل العلاقات القائمة بين الجمل.
- لا يمكنه تخطي الوصف البنياني.
- لا يدرس العلاقات القائمة بين الجمل.
- لا يمكنه أن يفسر كيف أن أكثر من جملة واحدة تشترك في نفس المعنى بالرغم من آن وصفها البنيوي يختلف.
- لا يستطيع أن يُفسر كيف لجملة معينة أن تحتمل أكثر من تفسير واحد وذلك لكونه لا يتخطى وصف الجمل من حيث البنية، ولا يقرُّ بالتالي بوجود المستوى العميق والمستوى السطحي في اللغة. [1]

هذه النقاط هي التي جعلت تشومسكي ينتقل إلى النموذج التالي وهو النموذج التحويلي.

2-1-3 النموذج التحويلي:

من خلال ما تقدم من العيوب والنقائص في النموذجين السابقين قدّم صاحب النظرية نموذج ثالث لتفادي هذه النقائص وهو النموذج التحويلي الذي يقول فيه: " أنظمة القواعد تتألف من ثلاث أجزاء ، فنظام القواعد له على مستوى بنية العبارة ، متوالية في القواعد من نوع س⟵ص ، وعلى المستويات التي دون ذلك ، له مجموعة من القواعد المورفوفونيمية (الصرفية – الصوتية) التي لها الشكل الأساسي س ⟵ ص أيضا ، ويربط بين هاتين المتواليين (بنية العبارة و المورفونيمية) مجموعة من القواعد التحويلية وبذلك يكون لنظام القواعد الشكل الآتي :

ج الجملة:

ق: س⟵ص ← بنية العبارة س ن ⟵ص ن	ت1 ← بنية التحويلات ت ع	زـ⟵ و ← القواعد المرفوفونيمية (الصرفية- الصوتية) ز م ⟵وم

[1] ينظر، ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية (الالسنية)، ص134. ينظر ايضا مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية التحويلية، ص120. ينظر ايضا أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص222.

تشير(ق) إلى القواعد، و(ت) إلى التحويلات، (ز)،(م)،(و)،(س)،(ص) هي متغيرات

يعلق تشومسكي على هذا التمثيل فيقول:" وإذا أردنا أن تنتج جملة باستخدام هذا النوع ممن نظام القواعد قمنا ببناء اشتقاق موسع نبدأ فيه بالجملة ثم تنتقل إلى القواعد(ق) نتحصل على خيط الانتهاء الذي هو متوالية من المورفيمات. ولا يشترط أن تكون مرتبة ترتيباً صحيحاً، ثم ننتقل إلى متوالية التحويلات (ت1.....) تصاغ، فنطبق كل التحويلات الإلزامية وربما بعض التحويلات الاختيارية، ويمكن لهذه التحويلات أن تعيد ترتيب الخيوط آو تضيف إليها آو تحذف منها مورفيمات معينة، وينتج عن ذلك خيط من الكلمات ثم تنتقل إلى القواعد الصرفية –الصوتية، فتحول خيط الكلمات هذا إلى خيط من الفونيمات"[1]. يعني في هذا النموذج تغير على غرار سابقيه وذلك بـ:

- العملية أصبحت أكثر دقة في إنتاج الجملة، من خلال التحويلات التي تطبق على تتابع كلمات حاصل من خلال القواعد الركنية.
- تمثيل تتابع الكلمات بواسطة مشيرات ركنية مجردة.
- بعدها تُحوِل التحويلات المشيرات الركنية المتتابعة إلى مشيرات ركنية متتابعة أيضاً.
- من ثمَّ يتم الحصول على مشيرات ركنية مشتقة.
- عدد المشيرات الركنية المشتقة يساوي عدد التحويلات التي يتم تطبيقها.
- نحصل في النهاية على مشير ركني مشتق نهائي وذلك بعدما لا تعود المشيرات الركنية تخضع لتحويل جديد [2].
- التحويلات قواعد تُحّول سلاسل إلى سلاسل أخرى.
- تطبيق "**تحويلات إجبارية** " ينشأ عنها جمل بسيطة جاهزة تسمى "**الجمل النواة** ".
- تطبيق "**تحويلات اختيارية** " ينشأ جمل –نحوية ايضاً– ذات فروق في البنية محددة بدقة مع الجمل النواة، مثل: **البناء للمجهول والاستفهام والنفي**.

[1] تشومسكي، البني التركيبية، ص63.

[2] ميشال زكرياء، الالسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الالسنية)، ص135.

- حتى يمكن أن توصف تلك الجمل وصفاً صحيحاً نحتاج إلى معلومات حول مجرى الاشتقاق أي حول " **تسلسل التحويلات** " فالتحويلات في هذا النموذج غير متناسقة، غير معكوسة[1].

يرى تشومسكي أنه في هذه المرحلة قام بصياغة قواعد بنية المركبات لكن في واقع الأمر لم يفعل شيئاً أكثر من تعديل إجراءات هاريس المأخوذة من المور فيمات إلى المنطوق. غير أنّ الجديد الذي قدّمه:

- أنّه لم يعد الورود الممكن لمنطوق ما هو الفيصل بل نحويته.
- الاستنباط المقَعَّد للمنطوقات يكون بمساعدة تحويلات إجبارية واختيارية.[2]

هاريس كان ينظر إلى التحويلات على أنها بناء تجري عليها مجموعة من عمليات التعويض والحذف والزيادة والإدماج والنقل، وهي تحويلات أولية طبّقها كثير من اللسانين التوزيعين نذكر منها :[3]

تحويلات الحذف Effacement، تحويلات التبادل permutation

تحويلات الزيادة Addition، تحويلات النقل Diplacement

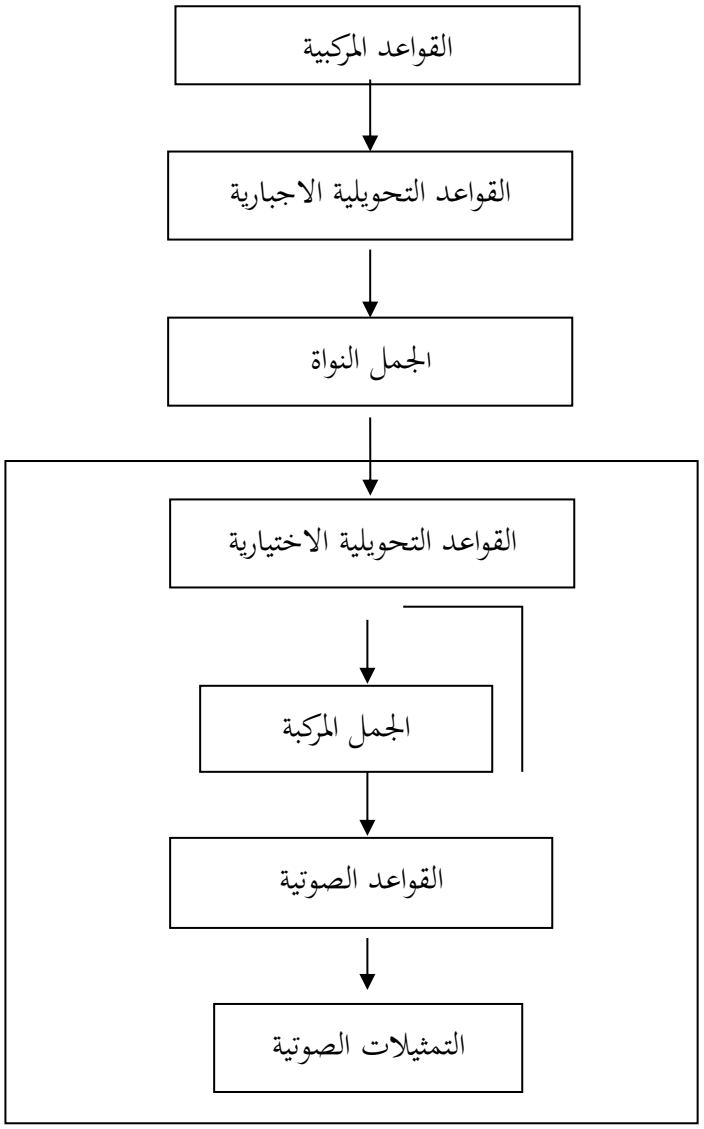
تحويلات الاكتناف Enchassement

[1] ميشال زكريا، الالسنية التوليدية التحويلية، ص136.

[2] بريجيته بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى نعوم تشومسكي، تـ: سعيد حسن البحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط2، 2010، ص 320.

[3] مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية الأسس النظرية والمنهجية من النشأة إلى النموذج المعيار، ص160.

هيكل النموذج في البنيات التركيبية[1]



النحو في البنيات التركيبية يتكون من:

1 المكون الأول يتكون من قواعد مُركّبية وهي قواعد إعادة الكتابة، كما يضم قواعد تحويلية تقوم بتحويل البنية الأصل أو الجملة النواة إلى البنية الفرع أو المفرعة منها.

2 مكون الصوتي يطبق القواعد الصوتية والقواعد الصرفية على القواعد التحويلية فيجعل الجمل تتحقق صوتيا، وتُعد هي مخرجات البنية النهائية.

[1] المرجع السابق، ص169.

2-2 المرحلة الثانية:

نرى مما سبق القصور الذي ظهر في النموذج الأول، لذلك أعقبه نموذج آخر فبعد ظهور كتاب تشومسكي **"مظاهر النظرية التركيبية"** الصادر سنة1965 الذي كان ثمرة النقاش أو النقد الذي تعرض له النموذج التوليدي الأول الوارد في كتاب "البنيات التركيبية" الصادر سنة1957 وقد حاول تشومسكي في إصداره سنة 1965 أن يوفق بين مجموعة من التصورات المعروضة للنقاش بالأخص فيما يتعلق ببعض الإشكالات اللغوية العامة أو معالجة بعض الظواهر اللغوية أو بآليات اشتغال مكونات النموذج التوليدي والتفاعل بينها

كما استفاد تشومسكي من أهم الاقتراحات التي قدمتها العديد من الدراسات التي جاءت بعد ظهور كتاب **"البنى التركيبية"** وأبرزها على الخصوص:

1. دراسة **كاتز وفودور** سنة1963 حول بنية المكون الدلالي
2. دراسة **كاتز وبوسطال** سنة1964 التي تحمل عنوان "النظرية العامة للوصف اللساني" وهي دراسة اهتمت أساساً بتعميق البحث في طبيعة العلاقة بين التحويلات والمعنى.

يتصف النموذج المقترح في كتاب **"مظاهر النظرية التركيبية"** أو **النموذج المعيار** بمزيد من الوضوح في الرؤية النظرية والمنهجية، وذلك بتقديم شبكة من المفاهيم الهامة، وعرض مجموعة من الإشكالات اللغوية العامة التي لم يتم الحسم فيها لاسيما العلاقة المعقدة بين التركيب والدلالة، وحدود كل منهما في التحليل اللغوي.

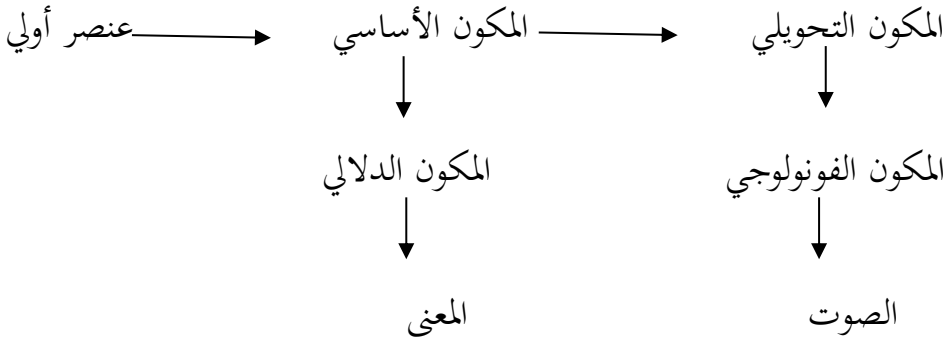
من المفاهيم التي جاءت في الكتاب هي:

- ثنائية قدرة انجاز
- ثنائية البنية العميقة البنية السطحية
- مفهوم كليات اللغوية
- الطبيعة التركيبية للسمات الانتقالية
- اعتبار الدلالة مكونا تأويلياً[1].

قام في هذا الكتاب بتطوير القواعد التوليدية والتحويلية، وأصبحت هذه النظرية تعرف باسم **"النظرية النموذجية"** ومن أهم النقاط التي بلورها تشومسكي في هذا المؤلف:

[1] مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ماقبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة ص 172.

الكفاءة والأداء والبنية السطحية والبنية العميقة والنحوية (Gramaticality) والمقبولية (Acceptalilty) وإدراج المعجم في المكون الأساسي. ويكمن الاختلاف بين النظرية الكلاسيكية والنظرية النموذجية في إضافة صندوق(box) للقواعد في هذه المرحلة أطلق عليه "**اسم المكون الدلالي**"



ذهب تشومسكي في المرحلة الكلاسيكية إلى القول بأن: " الدلالة لا ترتبط مباشرة بالتركيب بالرغم من وجود بعض التطابق بين التراكيب والعناصر المكتشفة في التحليل النحوي من جهة. والوظائف الدلالية الخاصة من جهة أخرى. واستطرد قائلا بأنه: بعد تحديد البيئة التركيبية للغة، نستطيع أن ندرس كيف تستعمل البنية التركيبية خلال التوظيف الفعلي للغة. ولكن بعد هذه المرحلة ذهب إلى أن المعنى مثل التركيب تماما يجب أن يخضع للتحليل العلمي الدقيق. وأن الدلالة يجب أن تندرج في التحليل النحوي بوصفها جزءاً مكملاً لا يمكن الاستغناء عنه. مما سبق نرى أنّ النحو عند تشومسكي عبارة: "عن نظام من القواعد يربط معنى كل جملة يولدها بتمثيلها الفيزيقي في شكل مجموعة من الأصوات[1].

جدير بالذكر أنه لم تتطور بصورة مستقلة، بل تطورت على أساس علاقتها المتبادلة بالنظريات الأخرى حتى تكون نظرية أكثر قدرة وقوة، مثالا على ذلك تطوير المبادئ الدلالية في نظرية القواعد التوليدية والتحويلية والتي قام بها علماء اللسانيات الأمريكيون أمثال **كاتز و فودر و بوستال**

[1] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص231.

عام1964، قد شجع تشومسكي لأن يملأ الفجوة الدلالية في منهجه التوليدي المركبي عام1957 وهكذا ادمج تشومسكي المبادئ الدلالية في منهجه اللساني المعياري عام1965 ، وكذلك تأثرت هذه النظرية بالسمات الكلية في مجال الفونولوجيا التي اقترحتها رومان جاكسون عام1956[1].

أمّا عن المفاهيم التي ظهرت في المرحلة، سيكون لنا عودة لشرحها وسنقدم لها تعريفات في المبحث الثالث عندما حديثنا عن أسس النظرية.

2-3 المرحلة الثالثة:

بعد ظهور النظرية النموذجية في سنة1965، واختبارها في الميدان من قبل تشومسكي وغيره من الباحثين في هذا الحقل من اللسانيات. اتضح أنه لا يمكنها أن تُوَّلد كل التراكيب اللغوية بطريقة فعّالة. فأعاد النظر في المكون الدلالي على وجه الخصوص، وقد أطلق على هذه المقاربة الجديدة **"النظرية النموذجية الموسعة"(The Extended Standard theory)**. وظهر هذا التجديد في ثلاث مقالات جُمعت في مؤلف واحد بعنوان: **"دراسات الدلالة في القواعد التوليدية"** وقد اتخذت هذه المقالات نقطة انطلاقها من صياغة كل من النظرية النموذجية لتشومسكي والنظرية النحوية التي جاء بها **كاتز وبوستال** والتي تَنصُّ على إدراج مكون دلالي في القواعد التحويلية يحتوي على قوانين تفسيرية ذات طابع مفهومي[2].

جاءت التغيرات الأساسية في تعميق النظرية النحوية، وأنه بالنسبة له قد صارت صلات النظرية النحوية بناء الإدراك الإنساني أكثر أهمية، وأن الدافع الحقيقي لتطوير نظريته هو سعيه إلى إنشاء علم اللغة فرعا لعلم النفس الإدراكي. في نقاط نبرز أهم التغيرات التي جاءت:

- تعديل في المكون الدلالي.
- أصبح المعجم مكون فرعي خاص داخل المكون الأساسي.
- كل التحويلات أصبحت تحويلة واحدة وهي أنقل "أ".
- أصبح المعجم أكثر أهمية من التحويلات[3].

---

[1] جين يونغ تشو، دراسة تركيب الجملة العربية وطرق الربط فيها في ضوء النظرية التوليدية والتحويلية من خلال الشحاذ لنجيب محفوظ، شهادة التعمق في البحث، إشراف، محمد صلاح الدين الشريف، قسم العربية، كلية الآداب منوبة، جامعة تونس الأولى، تونس، 1992، ص33.

[2] أحمد مومن، المرجع السابق، ص233.

[3] مناهج علم اللغة، المرجع السابق، ص334.

إن أهم نقد وجه إلى النظرية المعيارية هو ذلك الذي أتى من مدرستين لسانيتين أمريكيتين متشابهتين من وجهتهما اللسانية الأولى:

مدرسة الدلاليات التوليدية Generative semantic school

مدرسة الحالة النحوية Case Grammar School

والمشكلتان الرئيسيتان اللتين واجهتها النظرية المعيارية حسب رأي نقادها هما كالتالي:

- سطحية البنية العميقة وعدم دقتها
- عدم دقة الفرضية الدلالية المعروفة بـ "فرضية كاتز وبوستال"

التعديل جاء بعد التطرق لهاتان المشكلتان الدلاليتان يعدل النظرية المعيارية، وذلك بإدخال تعديلات على النظرية المعيارية لجعلها أكثر دقة وهذا ما يسمى النظرية المعيارية الموسعة[1]. يرى **ج. ليونز** أنّ نظرية تشومسكي أخذت صورتها النهائية في كتابه (the theory of syntax) أكثر من أي عمل أخر من أعماله الأولى، حتى أنه كثيراً ما يشير الى هذا الكتاب على أنه يحوي نظرية الأصيلة(the standerd theory) في النحو التحويلي، غير أنّ هناك من يرها أنها امتداد وتوسعا لبعض آرائه، ويصفه دائما بأنه نظريات غير أصلية non-standard، ناهيك بآراء النقاد والشراح، ولعل النظرة العادلة والمنصفة تقتضي اعتبار هذه النظريات غير الاصلية لونًا من الشرح والتنوع في النظرية الموسعة (extended standard theory) للدلالة على الإضافات التي قام بها تشومسكي نفسه النظرية الأصلية التي نشرها في كتابه سنة1965 ، ومعنى هذا أننّا أمام عدد من الأعمال هي :

- النظرية الأصلية التي نشرها عام1965
- النظرية غير الأصلية والتي تمثل آراءه قبل ظهور الكتابة (المظاهر)
- النظريات الأصلية الموسعة وهي عبارة عن التعديلات والإضافات التي قام بها تشومسكي في النظرية الأصلية[2].

تتجلى معالم هذه النظرية في الدراسات المتنوعة التي يجمعها كتابا تشومسكي التالين:

---

[1] جين يونغ تشو، دراسة تركيب الجملة العربية وطرق الربط فيها في ضوء النظرية التوليدية والتحويلية من خلال الشحاذ لنجيب محفوظ، ص43.

[2] جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، تـ: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط1، 1985، ص167.

(question de sementiaue)1972

(Essais sur la forme et le sens)1977

وتتميز النظرية المعيارية الموسعة بالافتراضات التالية:

ا/ الإبقاء على مبدأ مركزية التركيب واستقلاليته في التوليد

ب/ رفض الطروحات الأساس للدلالة التوليدية الممثلة في:

- القول بان الثمثلات العميقة للتركيب تُمَثلات منطقية دلالية
- وجود روابط مبنية بين التركيب والدلالة وبين التركيب والتداول عن طريق ما عرف بالفرضية الانجازية (Hypothese performative) عند روس[1] وتقوم هذه الفرضية على القول بإسناد محمول انجازي في البنية العميقة للجمل من أجل تفسير وتبيان قيمتها التداولية

ج/ إسهام الثمثيلات السطحية في التأويل الدلالي للجمل بعد أن كان التأويل الدلالي للجملة في النموذج المعيار منحصراً في البنية العميقة.

د/ وضع افتراض عام يتعلق بطبيعة البنية الداخلية لمكونات الجملة الكبرى (المركب الاسمي والمركب الفعلي والمركب الوصفي) وهي الافتراض المعروف بنظرية (س theory X bare)

هـ/ ضبط الآليات المتعلقة بإجراء التحويلات وتقليص عدها ونوعها ودورها في التوليد مثلاً تقليص تحويلات المبني للمجهول Raising والزحلقة Extrapositionوالاستفهام على تحويليتين أساسيتين هما تقديم WH وتقديم NP [2]

يلخص المخطط التالي شكل القواعد التوليدية والتحويلية كما يبدو في النظرية الألسنية النموذجية الموسعة

التجديد في هذه المرحلة ظهر من خلال المكون الدلالي أو البني التي يعمل عليها هذا المكون، فهذه البني لم تعد مقتصرة على البنية العميقة وحدها، بل أصبح المكون الدلالي يتعامل مع بعض

[1] **جون روبرت روس**: لساني أمريكي (1938-) ساهم في تطوير الدلالة التوليدية مع جورج لايكوف، يعمل حالياً في جامعة تكساس، ينظر:https://stringfixer.com/ar/John_R._Ross

[2] مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ماقبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة، ص169.

البنى السطحية، التعديل الحاصل يبقي على تحديد الدلالة بصورة أساسية ضمن البنية العميقة، حيث يتم وضع معاني المفردات وإظهار العلاقات النحوية الأساسية (الفاعل والمفعول به ....) وإضفاء التمثيل الدلالي عليها وأبرز المسائل التي أوجب هذا التعديل التعمق في دراستها مسائل الابتداء والكمي والنفي وبعض الظروف وبعض الأفعال المساعدة.[1]

4-2 المرحلة الرابعة:

هناك مرحلة رابعة من النظرية التوليدية التحويلية اعتمد فيها تشومسكي على المنطق والرياضيات والبيولوجيا لإقامة نظرية "**القواعد الكلية**" من خلال مقاربة الضوابط على القواعد (conditions on rules) وقد بدأ هذا الاتجاه واضحًا في مؤلفه الموسوم بمقالات في الشكل والتفسير ((Essays on form and Interpretation" سنة 1977[2]

ظهرت بعدها العديد من المؤلفات الهامة التي تمثل الأطوار الأخيرة للنظرية مثل:

- كتاب اللغة والمسؤولية language and responsibility
- كتاب اللغة والعقل language and minde
- محاضرات في العامل والربط السياقي lectures on government and binding
- بعض المبادئ والأسس حول نظرية العامل والربط السياقي some concepts and consequences of the theory of government binding
- المعرفة اللغوية knowledge of language

انتشرت هذه التطورات والتعديلات وأقبل الباحثون والدارسون على إجراء التحليلات والتطبيقات على اللغات الإنسانية المختلفة، للتأكد من قدرة هده القواعد والأسس على الوصف اللغوي الدقيق، والتفسير العلمي المحكم للملكة اللغوية عند الإنسان، أثمرت تلك التطورات والتعديلات "**نظرية النحو الكلي** (the Theory of Universal Grammar)" التي جاءت بديلا لسابقتها نظرية اللغات المجسدة التي تركزت اهتماماتها على الأحداث اللغوية الفعلية المنطوقة. يعني هذا أنّ الاهتمامات تحول على اللغات الإنسانية المبنية داخليا Internalized

[1] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الالسنية وتعليم اللغة، ص 118.

[2] احمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص234.

المستقاة من الموهبة البيولوجية التي تحدد هوية اللغات، ومِن ثَمَّ فان **النحو الكلي** هو "**تحديد للمبادئ الفطرية المحددة بيولوجيا، إنه واحد من مكونات العقل الإنساني ألا وهو ملكة اللغة**"[1].

استحدثت نظرية النحو الكلي مجموعة من الباراميترات (معايير التغير) أسهمت في تدعيم التوجهات الجديدة للنظرية المعنية بتفسير الملكة اللغوية عند الإنسان، وكشف الكثير من الغموض والصعوبة التي كانت تواجه الباحثين باعتمادهم على الآليات الأولية السابقة مثل:

- قواعد بنية العبارة Phrase Structure
- القواعد التحويلية Transformation Grammar
- واللجوء إلى التأويل الدلالي عن طريق البنية العميقة [2] Deep structure

2-5 المرحلة الخامسة

وهي مرحلة االبرنامج الأدنوى the Minimalist Progrm حاول تشومسكي في الأخير أخيراً أن يجمع ـ عبر استنتاجات منطقية ـ أكبر عدد من المسائل مرتبطة بعدد قليل من الافتراضات أو المسلمات، وما يحاول صنعه في النموذج الاخير يمكن النظر اليه على انه تبسيط للنماذج السابقة وحذف ما يمكن حذفه ، وإعادة هيكلتها إن صح التعبير ، وقد أراد تشومسكي لهذا الانموذج أن يحقق أموراً منها :

تقليل مستويات التمثيل النحوية حيث اصبحت

- تمثيل الصورة الصوتية (الشكل)
- تمثيل الصورة المنطقية (المعنى)
- تقليل التمثيلات المعلومات الصوتية والدلالية
- التوفيق بين العلاقات النحوية وقيود التقديم والتأخير يسميه تشومسكي "التحريك"[3]

يؤكد تشومسكي غير مرة أن البرنامج الأدنوى يمثل تقدماً إلى الامام وليس تغيراً في اتجاه الدرس فالهدف ـ هدف الدرس اللساني ـ يظل وضع نظري لسانية تقوم على مقولات بسيطة وعامة كلما

---

[1] ينظر، حسام البهنساوي، نظرية النحو الكلي والتراكيب اللغوية العربية، مكتبة الثقافية الدينية، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص6، ص7. ينظر أيضا: مناهج علم اللغة، ص334.

[2] حسام البهنساوي، المرجع السابق، ص8.

[3] محمد الصاوي ، للسانيات ومناهج تعليم العربية ، ص99.

وسعنا ذلك ، وعلى هذا فالبرنامج الادنوى لايمثل طلاقاً مع ماسبقه من البرامج والمقاربات ضمن هذه المدرسة ، بل هو تطور طبيعي لها ، فالاتجاهات والمبادئ العامة التي حكمت المقاربات الاخرى ستوصلنا إلى هذه المقاربة لو أخذت إلى نتائجها الطبيعية ، أن البحث في توصيف النظام اللغوي الذي يختزنه الانسان كجزء من موروثاته البيولوجية والذي يتضمن مبادئ عامة ، ومجالات اختلاف محدودة جداً بين اللغات تحدد في هذه اللغة أ, تلك اعتماداً على تعرض مكتسب اللغة لمادة لغوية معينة هو هدف النظرية اللسانية ، وبحثنا هذا مقيد بقيود تفرضها طبيعة النظام من حيث القابيلية على تعلمه ، فنحن أمام مشكلة هي افتراض نظام يمكن اكتسابه أو نموه في فترة وجيزة كتلك التي يستغرقها تعلم اللغة من قبل الطفل[1].

إن جوهر هذا الاتجاه الجديد يكمن في التقيل من الوسائل والادوات والعناصر الوصفية إلى حدها الادنى ، وبهذا فهو استمرار للتقليد النظري في مدرسة القواعد التوليدية في سعيها لطرح مقولات بسيطة وعامة (كلية) حول اللغة البشرية بقدر الامكان[2]

يمكننا في التخطيط لهذا النظام أن نزعم أنه يحتاج إلى شيئين اثنين

معجم تتراصف فيه المفردات بخصائصها المختلفة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية

آلية نحوية يمكن أن نتصورها كنظام حوسبة systeme computional لصياغة البنى النحوية ذات التمثيلات البينية [3]. البرنامج الادنوى امتداد لنظرية العمل والربط ، من جهة الكشف عن الخصائص العامة للملكة اللغوية وتدقيق آليات اشتغالها ، والمبادئ العامة المتحكمة في بنائها. لقد أسفر العمل في نموذج المبادئ والوسائط الذي عرف بنظرية العمل والربط عن صياغة مجموعة من المبادئ والقيود والوسائط التي تعمل بموجبها الملكة اللغوية[4] ***البرنامج الأدنوي*** : هو امتداد لنظرية العمل والربط من جهة الكشف عن الخصائص العامة للملكة اللغوية وتدقيق آليات اشتغالها ، و المبادئء العامة المتحكمة في بنائها لقد أسفر العمل في نموذج المبادئ و الوسائط الذي عُرف "**بنظرية العمل والربط**" عن صياغة مجموعة من المبادئ و القيود و الوسائط التي تعمل بموجبها الملكة اللغوية مما أدى إلى تدقيق المسلَّمة الكبرى للنحو التوليدي التي تبنى عليه فرضية النحو الكلي،ومفادها أن

[1] مرتضى جواد باقر ، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية ، 190.

[2] محمد الصاوي ، المرجع السابق ، ص 100.

[3] مرتضى جواد باقر ، المرجع السابق، ص192.

المبادئ والقيود التي يوظفها النسق الحاسوبي لصياغة التمثيلات اللسانية موحدة في كل اللغات البشرية. فالبنية الهرمية للمُرَكّبَات مُوحِدة في اللغات الانسانية بموجب مبادئ نظرية (س.خط) كما أن إجراءات النقل والقيود التي تضبط عملياتها موحدة ، و من أهم الأسئلة التي وجهت البحث التوليدي خلال فترة التسعينات ، و شكلت منطلقاً لتشكيل البرنامج الادنوي[1]

المبحث الثالث: أسس ومبادئ النظرية التوليدية التحويلية

3-1 فطرية اللغة

الإنسان وُهب ملكة لغوية فطرية تمكنه من اكتساب المعرفة اللغوية، ويتحدد دور النحو الكلي في تحديد هده المبادئ الفطرية المميزة أحيائياً التي تشكل مكوناً من مكونات الذهن الإنساني. يؤكد تشومسكي دائماً على انه لابد لنا لتطوير المفاهيم النظرية الألسنية من أن نتخذ موقفاً مناقضاً للمذاهب السلوكية والتجريبية، وذلك بالتخلي عن الأفكار التي سادت منذ أواخر القرن الماضي، بأن النظرية لا تبني إلا من خلال المعطيات الممكن لحظها مباشرة، وبأن الاكتساب اللغوي يرتد فقط إلى تأثير المحيط على الطفل الذي يتكسب لغة بيئته، فالمذاهب هذه لا يمكنها تحليل عملية اكتساب اللغة. لأن ما يلزمها هو الاعتقاد بأن المعرفة الفطرية بالمبادئ الكلية التي تخضع لها بني اللغة الإنسانية، والتي يمتلكها الطفل الرضيع. هي التي تقود عملية الاكتساب اللغوي، وهذه المبادئ هي جزء مما يسمى بالفكر وهي قائمة في العقل الإنساني بشكل من الأشكال. وهي شبيهة إلى حد ما بالأفكار الفطرية في نظرية ديكارت[2] الفلسفية والتي تعود جذورها العقلانية إلى **أفلاطون** [3]. وقد تأثر كذلك **بهمبولت**[4] حيث قال عمايرة: " تشومسكي تأثر في هذه النقطة مما قاله الفيلسوفان الفرنسي ديكارت الذي يرى أن الإنسان يختلف عن الحيوان في أن له عقلاً. وأن أهم خصائص

[1] مصطفى غلفان ، اللسانيات التوليدية ، ص365.

[2] رنيه ديكارت (1595-1650) فيلسوف ورياضي فرنسي.

[3] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص156.

[4] فيلهيم فون همبولت (1767-1835) فيلسوف ولغوي ألماني.

العقل إنتاج اللغة، وهذه النقطة معروفة عند أصحاب المذهب العقلي. والألماني **همبولت** الذي يرى أن اللغة نتاج العقل[1].

رشيدة العلوي في تعريفها لمفهوم الفطرية تقول بأنه:" مفهوم فلسفي قديم دخل العلوم السلوكية وهاجر إلى العلوم المعرفية، ويقصد به أن الكائنات الإنسانية يجب أن تتحد احيائيا في مجموعتها بميولات تؤثر على قدرتنا على التعلم، وإنتاج اللغة وأن القدرة اللغوية لها أساس أحيائي:[2].

تعد الفطرية خاصية للمنهج العقلاني كما يعد تشومسكي ممثلا معاصراً للعقلانيين، فهو يعتقد أن الإنسان قد وُهب عدة ملكات محددة أطلقنا عليها اسم العقل. وهذا العقل أو تلك القدرات تقوم بدور حاسم في اكتسابنا للمعرفة كما تمكننا من القيام بدور مستقل عن أي عامل خارجي في البيئة المحيطة بنا، أي أننا لا نتأثر بهذه البيئة حتماً، وقد شغل تشومسكي بهذه القضايا في كتاباته الفلسفية الخاصة في كتبه الآتية:

- علم اللغة الديكارتي
- اللغة والعقل
- مشكلات المعرفة والحرية[3].

3-2 القواعد الكليات

القواعد الكليات (Universal Grammer) هي توصيف للحالة الأولى أو الأولية للملكة اللغوية، هي مجموع المبادئ العامة التي تسمى الملكة اللغوية عند كافة أعضاء الجنس البشري، وبهذا الشكل يمكن النظر إلى القواعد الكلية كنظام في القيود على حدود نظم القواعد اللغوية، هو جزء من الموهوبات البيولوجية المورثة[4]. فهي تحتوي المعلومات والقضايا التي يأتي بها الطفل إلى مسار عملية اكتسابه اللغة، وبما أن اكتساب اللغة يقتضي تعلم قواعدها بصورة ضمنية، فإنه يجب أن تقوم

---

[1] الصديق آدم بركات آدم، النظرية التحويلية التوليدية وتطبيقاتها على النحو العربي (الرتبة أنموذجاً)، رسالة دكتوراه، إشراف: عبد المنعم محمد الحسن الكاروري، كلية اللغات، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان، دسيمبر، 2010، ص53.

[2] رشيدة العلوي كمال، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2014، ص77.

[3] جون ليونز، نظرية تشومسكي، ص235.

[4] مرتضى جواد باقر، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية، ص87.

بتحديد الشكل الذي تتخذه قواعد اللغة، وأنواع القوانين التي تندرج فيها. والنمط الذي تصاغ عليه القواعد والعلاقات التي تتشابك فيها. بمعنى آخر هي التي تحتوي على المبادئ الكلية القائمة بصورة مشتركة ضمن كفاية متكلم أيّة لغة. فهي صورة معبرة عن جوهر اللغة البشرية وتحتوي على المبادئ الدائمة والثابتة والقائمة ضمن الفكر الإنساني[1].

الفطرية الذهنية قائمة على عدد من الكليات النحوية **"القواعد الكلية"** التي تقوم بضبط الجمل المنتجة وتنظيمها بقواعد وقوانين لغوية عامة. تخضع لها الجمل التي ينتجها المتكلم يختار ما يتصل بلغته من قوالب وقواعد من بين الأطر الكلية العامة في ذهنه، والتي هي كلية شمولية عالمية (Universal) متساوية عند بني البشر، تكون في الإنسان منذ ولادته ويطلق عليها: (Linguistic Acquisition Device) وتعرف اختصار بـ(LAD). وهي فطرية تولد مع الإنسان ثم يقوم يملئها بالتعابير اللغوية من المجتمع الذي يعيش فيه فتنضج وتقوي بالتدريج وكلما اكتسب الإنسان ما يملأ به هذه الكليات الفطرية، ازداد النمو الداخلي التنظيمي للقواعد الكلية في ذهنه.[2]

القواعد والقوانين النحوية المسؤولة عن بناء الجمل وتراكيبها، فطرية ذهنية كلية "عالمية" و هى التي تقوم بضبط الجمل بعد توليدها لتجعلها جملاً نحوية أو غير نحوية (Grammatical or Ungrammatical Sentences) يدركها المتكلم والسامع المثالي (Native ideal speaker-hearer) في لغة معينة. ويسوق مثاليه المشهورين[3] :

1- Colourless green ideas sleep furiously

فهذه الجملة يدرك المتكلم ـ السامع الانجليزي بأنها بلا معنى ولكنها تنتظم كلماتها طبقا لقواعد اللغة الانجليزية ويدرك أن الجملة:

2-Fouriosly sleep ideas green colourless

جملة بلا معنى ولا انتظام في مفرداتها، طبقا لقواعد النحو في اللغة الانجليزية فليست جملة نحوية.

---

[1] ينظر، ميشال زكرياء، الالسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الالسنية)، ص77، ص78

[2] محمد عمايرة، المرجع السابق، ص56.

[3] تشومسكي، البنى النحوية، ص19، ينظر، خليل أحمد عمايره، في نحو اللغة وتراكيبها، ص57.

3-3 الابداعية اللغوية

الإبداعية مفهوم أعاده تشومسكي بقوة إلى الأذهان في وقت سيطرت فيه بالذات الأفكار التبسيطية الميكانيكية المتأثرة بالمذهب السلوكي[1]، وتُعد هذه الخاصية من صميم مشكلة ديكارت فقد لاحظ هذا الأخير أن الاستعمال السَّوي للغة، استعمال مبدع على الدوام، وغير متناه، كما يبدو أنه حر من تَحكُّم المثيرات الخارجية والحالات الداخلية. فالمتحدث في الحالات السوية لا يقوم بتكرار ما يسمعه، بل ينتج أشكالاً لغوية جديدة. كما استُخدم هذه الميزة في حجة رئيسية لإثبات إحدى النتائج الأساسية في الفكر الديكارتي، وهي أن النوع البشري يختلف اختلافاً أساسياً عن أي شيء آخر في العالم المادي[2].

تقوم اللغة الإنسانية على تنظيم منفتح وغير مغلق من العناصر، تتجلي فيه السمة الإبداعية عبرة مقدرة المتكلم على إنتاج وعلى تفهم عدد غير متناه من الجمل لم يسبق له سماعها قبلاً تختص هذه المقدرة بالإنسان وبالذات من حيث هو الإنسان ولذا لا نجدها عند أى كائن آخر.

مميزات المظهر الإبداعي في اللغة: يحددها ميشال زكريا في ثلاث نقاط وهي:

1/ استعمال اللغة الطبيعي تجديد، ومعناه بناء جمل جديدة وبنى جديدة، فكل ما يتلفظ به الإنسان غالبا في استعمال اللغة هو بالتأكيد تعابير متجددة ولا يمكن بأي حال من الأحوال اعتباره تِرداداً كما سبق أن سمعه.

2/لا يخضع استعمال اللغة لأي حافز ملحوظ بل متحرر من كل المؤثرات خارجية كانت أم داخلية وبفضل هذا التحرر من ضوابط المثيرات يمكن استعمال اللغة كوسيلة تفكير وتعبير ذاتيين.

3/يُثبت الاستعمال اللغوي تماسك اللغة وملاءمتها لظروف المتكلم وهذا التماسك هو في الواقع مظهر أساسي من مظاهر اللغة الإنسانية.

انتقد تشومسكي المذهب السلوكي في فكرة الإبداعية في اللغة، فالطفل ابن الخامسة أو السادسة يستطيع أن ينتج ويفهم عدداً غير محدود ولا نهائي من الجمل التي لم يسمع بها من قبل. وقد حاول السلوكيون عن طريق نظرية التعلم تفسير هذه الإبداعية في اللغة، فاعتبروا أنّه هناك شبكة

---

[1] ميشال زكريا، (النظرية الألسنية)، ص28.

[2] تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، تـ: حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1990، ص16.

من العلاقات يقوم عليها النظام السلوكي عند الإنسان والحيوان وهذه الشبكة مؤسسة على مجموعة من العادات وتدعي المعاني و الأفكار ولكن هذا التفسير ظل عاجزاً عن الكشف عن هذه الإبداعية في اللغة والتي تظهر بصورة واضحة في السلوك اللغوي عند الإنسان[1].

3-4 الكفاية اللغوية

الكفاية تكون في امتلاك المتكلم ـ السامع (Ideal speaker-hearer):

- القدرة على انتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود جداً من الفونيمات الصوتية.
- القدرة على الحكم بصحة الجمل التي يسمعها من وجهة نظر نحوية تركيبية.
- القدرة على الربط بين الاصوات المنتجَة، وتجمعها في مورفيمات تنتظم في جمل.
- القدرة على ربط الجمل بمعنى لغوي محدد، وذلك كله يتم بعمليات ذهنية داخلية، يتم التنسيق بينها بما يسمى "قواعد انتاج اللغة" [2]

الكفاءة نظام عقلي تحتي قَابع خلف السلوك الفعلي، فهو غير قابل للدراسة التجريبية المباشرة، كما أنّ الوسيلة الوحيدة للوصول إلى هذا النظام ودراسته هي الاستبطان (Intorsection) إذا يساعدنا على إصدار أحكام على الجمل من حيث صحتها النحوية (grammaticality) ومقبوليتها (Acceptability)[3] .

وفي تعريف آخر تُحدّد بأنها معرفة متكلم اللغة بقواعد لغته بصورة ضمنية، فهي تقود عملية تكلم الإنسان مع اعتبار أنها حقيقة عقلية طورها الإنسان في ذاته من خلال ترعرعه في بيئته واكتسابه لغتها[4].

3-5 الأداء اللغوي Performance

الاداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين وفيه يعود المتكلم بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته اللغة. فهو بمثابة الانعكاس المباشر للكفاية اللغوية. الاداء هو الكلام أو هو الجمل المنتجَة التي تبدو في فونيمات ومورفيمات تنتظم في تراكيب جُملية خاضعة للقواعد

[1] ميشال زكريا، (النظرية الألسنية)، ص29.

[2] خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها، ص57.

[3] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص210.

[4] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص154.

والقوانين اللغوية الكامنة، والمسؤولة عن تنظيم هذه الفونيمات والمورفيمات في تراكيبها، فهو ـ الاداء ـ الوجه الظاهر المنطوق للمعرفة الضمنية الكامنة باللغة، ولكن هذا الوجه قد لايحصل بينه وبين الكفاية تطابق تام فيكون فيه انحراف (خطأ) ناتج عن عوامل مقامية وسياقية أو ذهنية نفسية اجتماعية[1].الاداء ماهو إلاّ انعكاس مباشر للكفاية اللغوية هذا تصور مثالي وذلك لاعتبار الاداء الكلامي كما تكمن ملاحظته، في الواقع لا يخلو عادة من بعض الانحراف عن قوانين اللغة، لذلك لايعكس مباشرة الكفاية اللغوية، فالتماس المثالية بهدف مسايرة مقتضيات البحث، يجعلنا نفترض أن الأداء الكلامي هو الانعكاس الحاصل في عملية التكلم للكفاية اللغوية[2].

مما تقدم نضع مقارنة بين الكفاية والأداء على النحو التالي:

الكفاية اللغوية	الأداء اللغوي
ثابتة لا تتغير	يتفاوت عند الفرد الواحد وذلك تبعا لموضوع المحادثة وللمكان الذي يتواجد فيه.
البحث في الكفاية اللغوية من حيث هي القدرة المجردة على إنتاج الجمل، التوصل إلى وضع القواعد الكامنة فيها، والتي تتيح انتاج الجمل وادراكها.	البحث في الاداء الكلامي يتطلب أخذ المواقف المتنوعة بعين الاعتبار وتحليلها ودراسة دوافعها السلوكية

3-6 الحدس اللغوي Intuition

يقصد بالحدس حدس الباحث للوصول إلى بنية المتكلم القادر على إنتاج الجمل من جهة وعلى الحكم بصحة أو خطأ ما يسمع، وحدس الباحث أيضًا في الوصول إلى معرفة المتكلم بلغته معرفة ضمنية بالملاحظة وغيرها من وسائل البحث، ليتوصل إلى استنباط قواعد اللغة وقوانينها[3].

[1] خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها، ص58.

[2] ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ص33.

[3] خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها ، ص60.

حدس المتكلم باللسان العربي هو الذي يجعله قادراً دون شك على أن يحكم على الجملة مثل الجملة (1) جملة نحوية grammaticalمقابل لا نحوية الجملة (2)

1. جاء الولد ضاحكا

2. إلى ذهب المدرسة ولد باكراً ال

يضيف **غلفان** قائلا أنه لا تقفُ وظيفة الحدس في النحو التوليدي عند التمييز بين ما هو نحوي grammatical وما هو غير نحو ungrammatical ، كما أنّ حدس المتكلم له وظائف لغوية أخرى هامة جداً ، فهو يستطيع أن يبين لنا أن الجمل تتفاوت في سُلَّم النَّحَوية Degree de grammatical أي درجة نحويتها ، والمتكلم يمكنه أن يدرك بِيُسرٍ أنّ بعض الجمل تكون أكثر أو أقل نحوية ، وبالتالي يكون قادراً على وضع ترتيب درجة نحوية هذه الجمل موازنة بالنَّحَوية، وبإمكان حدس المتكلم أيضا أن يصدر أحكاما لغوية بشأن القضايا التركيبية الأساس في لسانه مثل :

العلاقة التركيبية: بين بنيات الجمل التي تبدو سطحيا مختلفة أو متساوية

علمت نجاحك علمت أنك نجحت

رفع الالتباس (اللبس) Ambiguate الذي تتضمنه بنيات تركيبة مثل:

صيد الأسود مهول

كتاب زيـد[1].

وترى رشيدة العلوي أن الحدس اللساني ينقسم إلى [2]:

حدس بنيوي: حدس المتكلم الفطري عن بنية الجمل في لغته، بأنها بنية تركيبية

حدس دلالي: يتعلق بالبنية الدلالية والعلاقات الدلالية، أما الحدس المتعلق بالعلاقات الإحالية في الجمل فيشكل جزءا من حدسه المرتبط بالعلاقات الدلالية داخل الجمل وبين الجمل.

[1] مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ماقبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة، ص67، ص68.

[2] رشيدة العلوي، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، ص44.

3-7 البنية العميقة والبنية السطحية

3-7-1 البنية العميقة Deep structure

هي الأساس الذهني المجرد لمعنى معين، توجد في الذهن وترتبط بتركيب جملي أصولي يكون هذا التركيب رمزا لذلك المعنى وتجسيدا له، فهي النواة التي لابد منها لفهم الجملة ولتحديد معناها الدلالي، وإن لم تكن ظاهرة فيها، يُقدم **عمايرة** مثالاً مشابها لما قدّمه تشومسكي في تفريقه بين البينة السطحية والبنية العميقة يظهر فيه هذا المعنى:

يشرح المدرس السبورة بالطبشور يكتب بها على السبورة

الجملة تتكون في الأصل من ثلاث جمل أصولية (نواة) Kernel sentences تُجسد كل واحدة منها معنى عقلياً في ذهن المتكلم وهذه الجمل هي:

1. **يشرح المدرس الدرس**
2. **يكتب المدرس بالطبشور**
3. **يكتب المدرس على السبورة**

فتمثل الجمل الثلاث في مجموعتها علاقة بين نقاط رئيسية (المدرس، الدرس، السبورة، الطبشور) وهذه هي البنية العميقة، التي يأتي دور تجسيدها بكلمات متتابعة منطوقة بنية سطحية[1] .

3-7-2 البنية السطحية surface structure

تمثل الجملة كما هي مستعملة في عملية التواصل أي في شكلها الفيزيائي بوصفها مجموعة من ألاصوات أو الرموز، وبحسب التحويلين فإن كلاً من الجملتين:

1. **كَتَبَ أحمدُ الرسالة**
2. **كُتِبت الرسالةُ من قبل أحمد**

لا تختلفان إلا من ناحية التركيبة، أي على مستوى البنية السطحية، ولكنهما مرتبطان ارتباطا وثيقاً، إن لم نقل متطابقان على مستوى البنية العميقة [2].

[1] خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبيها، ص59.

[2] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص212.

يؤكد تشومسكي أن البنية السطحية والبنية العميقة مختلفتين حيث يقول: " نميز بين بنية الجملة السطحية اي ترتيب (الجملة) في فئات وفي اركان والذي يقترن مباشرة بالإشارة الفيزيائية، وبين البنية العميقة الضمنية اي ترتيب (الجملة) أيضاً في فئات وأركان إلاّ ان طابع البنية العميقة أكثر تجريدًا "، ويعتمد تشومسكي في تعزيز رأيه من خلال المثال المعروف في قواعد **"بور رويال"**:

خلق الله غير المنظور العالم المنظور

تتكون هذه الجملة من:

أ- خلق الله العالم

ب- الله غير منظور

ت- العالم منظور

الجملة (1) تنتمي إلى البنية السطحية وتتكون من الجمل الثلاث (أ)(ت) التي ترتد إلى البنية العميقة، بمعنى أخر أن الجملة (أ) متحولة من الجملة (أ)و(ت) بواسطة إجراء أكثر من تحويل واحد.[1] فعملية التحويل مهمة في الربط بين البنيتين أو لنقل إظهار المعنى العميق على مستوى السطحي للجملة.

3-8 التحويل Transformation

يُعدّ هذا المصطلح أحد المفاهيم الأساسية في مدرسة النحو التوليدي التحويلي فهو:

- عملية تغير تركيب لغوي إلى آخر بتطبيق قانون تحويلي (transformational rule) واحد أو أكثر، مثل التحويل من جملة اخبارية إلى جملة استفهامية.
- وصف العلاقة بين التركيب الباطني أو البينة العميقة (Deep structure) والتركيب الظاهري أو البنية السطحية (surface structure).
- التركيب الباطني يعطي المعنى الاساسي للجملة، وهذا التركيب تركيب مجرد وافتراضي، يتوقف عليه معنى الجملة وتركيبها بعد أن تصبح تركيباً ظاهرياً وبذلك يكون التركيب الظاهري حقيقة إذا تكلمنا أو كتبنا.

التحويل في أبسط تعريفاته هو تحويل جملة إلى أخرى أو تركيب إلى آخر، والجملة المحول عنها، هي ما يعرف بالجمل الأصل والقواعد التي تتحكم في تحويل الجملة الأصل أو البنية العميقة وهي القواعد

[1] ميشال زكريا، النظرية الالسنية، ص163، ص164.

التحويلية[1]. التحويل جاء ضد فكرة الترتيب الخطي للكلمات فهو يرجع في أصله إلى هاريس الذي بسط مناهجه من خلال مجموعة من الاعمال منها كتابة "من الصرفيم إلى المنطوق (from morphem to ulterence)" و"قواعد التحويل (transfer grammer)" و "التلازم النحوي في البنية اللغوية (concurrence and transformation in lingustique structure)"، غير أن مفاهيم هذا المنهج واجراءاته قد تبلورت أكثر مع تشومسكي بدأ من مؤلفه البنى التركيبية وطوره من خلال مصنفاته التي تلت ذلك[2] .

تشومسكي يستعمل التحويل ليحدد أصناف القواعد التي تقوم بالعمل بعد التوصل الي المكون الخاص بـ " بنية العبارة (phrase structure) "، وهو المكون الذي ينتج البنية الاساسية للجملة إذ هناك مستويان من التحليل لتمثيل بنية الجمل في النحو التحويلي:

- مستوي أول يتعلق بالبنية التركيبة الأساسية للعبارة
- مستوى ثانٍ له علاقة بالقواعد التحويلية التي يمكن في إطار تحويلات مضبوطة اشتقاق جمل معينة من الجملة الاساسية، فينشأ من هذا الإجراء وجود نوعيين من القواعد:

الاول له صلة بالمستوى الاول وهي قواعد العبارة أو قواعد مكونات البنية، الثاني يرتبط بالمستوى الثاني وهي قواعد التحويل، ونحو كل لغة يتضمن قواعد المستويين معاً[3].

المبحث الرابع: القواعد التحويلية

هي القواعد التي يمكن بواسطتها تحويل الجملة إلى جملة أخرى تتشابه معها في المعنى وذلك مع ملاحظة علاقات الجمل المتماثلة والاجراءات التي تحدث لتجعل جملة على مستوى السطح تختلف عن الجمل الأخرى، حيث تكمن مهمتها في تحويل عدد كبير من الجمل انطلاقاً من البنية العميقة نحو بنيات متوسطة وسطحية متعددة وبعبارة أبسط وظيفتها الربط بين البنية السطحية والبنية العميقة[4].التحويلات التي يقتضيها المنهج التحويلي تكون جوازية أو وجوبيه .**الجوازية:** يجوز تطبيقها

---

[1] حماسة عبد اللطيف، من الأنماط التحويلية في النحو العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 1990، ص13.

[2] عبد الحليم بن عيسى، القواعد التحويلية في الجملة العربية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2011، ص15.

[3] عبد الحليم بن عيسى، المرجع السابق، ص16.

[4] ميشال زكريا، الجملة البسيطة، ص14. ينظر، نعمان بوقرة، اللسانيات واتجاهاتها وقضاياها الراهنة، ص145.

وعدم تطبيقها عند صياغة اشتقاق لجملة ما [1]، فلو افترضنا أن هناك قانوناً يحول المبنى للمعلوم إلى المبنى للمجهول، فلا شك أن مثل هذا القانون هو قانون اختياري، لأنه لا شيء يجبرنا أن نحول المعلوم إلى مجهول [2]. **الوجوبية:** هي التي إن لم تطبق لا يكون الناتج جملة صحيحة نحويا[3]

1-4 أقسام القواعد التحويلية

هناك اختلاف بين اللسانين العرب فيما يتعلق بأقسام القواعد ولقد ذكر الخولي أنه هناك ست قواعد هي: الحذف، التعويض، التمدد، التقلص، الإضافة، التبادل.

أما أحمد مومن فقد ذكر ايضا انها ستة: الحذف، الاحلال، التوسع، الاختصار، الزيادة، إعادة الترتيب.

أما عبد الحليم بن عيسى فقد رأي بأنها ستة، الزيادة، اعادة الترتيب، الحذف، الاتساع، التحول الوظيفي، الغموض التركيبين.

أما مصطفى غلفان[4] فقد ذكرها وهي، تحويلات الحذف (Effacement)، تحويلات التبادل (Permutation)، تحويلات الزيادة، تحويلات النقل، تحويلا الاكتناف (Encasement)

أما نعمان بوقرة ذكر بأنها سبعة قواعد: الحذف، التعويض، التوسيع، الزيادة، إعادة الترتيب، التقديم، الاختصار. أما عمايرة فقد ذكر أنها: الترتيب، الزيادة، الحذف، التبعية، الاحلال

واضح أنه هناك تباين بين هذه الاقوال والآراء ارتأينا ان نأخذ بما قدمه عبد الحليم بن عيسى وذلك لسببين هما:

- ✓ أنه اهتم بتطبيق هاته القواعد على الجملة العربية بشيء من التفصيل.
- ✓ أنه قدم امثلة بسيطة ربما تناسب المرحلة الابتدائية في التدريس

على أن نحاول بسط القول في هاته القواعد وتطبيقاتها، ونسقطها على الكتاب المدرس للمرحلة الابتدائية وذلك في الفصل الثالث. نعرف القواعد التحويلية وهي كالآتي:

---

[1] عبد الحليم بن عيسى، القواعد التحويلية في الجملة العربية، ص17.

[2] محمد على الخولي، قواعد تحويلية للغة العربية ،دار المريخ، الرياض: المملكة العربية السعودية، ط1، 1981، ص40.

[3] الخولي ،المرجع السابق، ص17.

[4]

4-1-1 الزيادة

هي اضافة بعض الأركان اللغوية إلى التركيب اللغوي الأساسي قصد التغيير في البعد الوظيفي المقصود، وتكون:

في أول الجملة الاساس مثل: **هل جاء زيد؟**

في الوسط مثل: **زيد الكريم عالماً.**

في الآخر نحو: **جاء زيد وعمر وخالد.**

ولا تكون هذه الزيادة اعتباطية بل تضبطها قواعد معينة، وفق ما يمليه النظام اللغوي المخصوص بالعربية[1].وفي تعريف آخر هي ما يضاف إلى الجملة النواة من كلمات يُعبر عنها النحاة بالفضلات أو التتمات أو غير ذلك، ويعبر عنها البلاغيون بالقيد، يضاف إلى الجملة الأصل (Kernel sentence). [2]

4-1-2 قواعد اعادة الترتيب

إنّ عملية التأليف اللغوي تُنظِّمها وتحكمها علاقات موقعيه تحتلها أركان التركيب اللغوي ، والرتبة هي الموقع المخصوص الذي يحتله كل ركن لغوي حينما يدخل في تشكيل الكلمة وهي مرتبطة بعملية الحدث الكلامي ، عن طريق اعطاء كل كلمة الموقع الذي تتطلبه علاقات التركيب اللغوي في اللغة المخصوصة ، أيضاً تخضع كل لغة لطريقة محددة ولمنهج معين في ترتيب الكلمات ، فكل لغة نظام نحوى خاص في ترتيب عناصر الجملة كذلك يعتمد على الرتبة في تحديد المعاني النحوية من خلال الوظائف النحوية وهي : الموقعية، الابتدائية، الفاعلية، المفعولية، الاضافة، فمثلاً :

زيد منطلق انطلق زيد رأيت زيداً هذا كتاب زيد

هنا تنوعت مواقع زيد تبعاً لتنوع علاقاتها النحوية[3]

4-1-3 الحذف

هو نقيض الزيادة، ويعني أنه هناك نقصاً في الجملة النواة، لغرض في المعنى، وتبقى الجملة تحمل معنى يحسن السكوت عليه، فإن سأل أحدهم قائلاً:

---

[1] عبد الحليم بن عيسى، القواعد التحويلية، ص19.

[2] خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها، ص96.

[3] عبد الحليم بن عيسى، المرجع السابق، ص 39.

من حضر؟ خالدٌ.

كلمة(خالدٌ) في سياقها تحمل معنى يحسن السكوت عليه، فهي جملة ولكنها جملة قد حذف ركن من أركانها، وهو (حضر) في جملة تحويلية. القصد من التحويل فيها هو الإيجاز و الإيجاز تهتم به العربية وتسعى الى تحقيقه، وهو عنصر من عناصر بلاغة المتكلم، فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر[1].الحذف يُعد عنصرا تحويلياً، هو ذلك الذي يسجل في الجملة أو الوحدة الاسنادية التوليدية الاسمية أو الفعلية لغرض في المعنى ، وتبقى معه هذه الجملة أو الوحدة الاسنادية الوظيفية حاملة معنى ما.

بعد أن يستطرد آدم صديق في ذكر القواعد التحويلية يخلص إلى أنّ القواعد التحويلية ثلاثة أنواع: التحويل بالنقلMovement، التحويل بالحذف Deletion، التحويل بالزيادة Insertion

- الامتداد والتوسعة والزيادة تصب في التحويل بالزيادة لأنها تتم بزيادة عنصر إلى البنية العميقة.
- التحويل الاختزالي بقاعدتيه الحذف والإحلال فهو يدخل ضمن ما يسمى بالتحويل بالحذف
- التحويل الاستبدالي بقاعدتيه التقديم والتأخير يدخل ضمن التحويل بالنقل[2].

التحويل بالنقل: يدخل ضمنه التقديم والتأخير ويتمثل فى إعادة الترتيب الجملة، وذلك بإحلال عنصر مكان آخر فيها

أ + ب ⟵ ب + أ

أ + ب + ج ⟵ ب + أ + ج

أ ⟵ ب

مثل: زيد يبدو مهتماً بالأمر

يبدو لي أن زيداً مهتما بالأمر

التعويض مثل: أغرق الجيش السفينة

أُغرقت السفينة

التحويل بالحذف: وهو عبارة عن حذف أحد عناصر الجملة لغرض من الاغراض الدلالية:

أ + ب أ + ø

[1] خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها، ص136.

[2] آدم صديق بركات، النظرية التحويلية التوليدية وتطبيقاتها على النحو العربي، ص118.

مثل: ما اسمك؟ الجواب: محمد أي اسمي محمد ويدخل ضمن هذا التحويل التقلص والاختصار وايضاً التضييق[1].

التحويل بالزيادة: ويتمثل في زيادة عنصر جديد لم يكن له وجود في التركيب ويعبر عنه:

أ أ + ب ب ≠ أ

مثل: **حضر محمد** ⟵ **حضر محمد مبتسماً** (تبيين حال محمد عندما حضر)[2]

وهناك تقسيم ثاني للقواعد التحويلية إلى تحويلات أحادية وتحويلات معممة: **التحويلات الاحادية** هي التي تنطبق على مؤشر مركبي واحد (شجرة واحدة أو تمثيل شجري واحد) مثل: تحويلة البناء للمجهول وتحويلة الاستفهام وتحويلة النفي. **التحويلات المعممة:** تنطبق على أكثر من شجرة، بالربط بينهما كما هو الحال في تحويلة الموصول وتحويلة العطف، وتقوم التحويلات المعممة بوظيفة تكرارية تسمح بتوليد عدد لا محدود من الجمل [3]

4-2 القواعد التوليدية

هي نظام من القوانين تصف تركيب جمل لغة ما بطريقة غاية في الوضوح (Explicitness) وهذا الوضوح هو الأساس لمثل هذه القواعد ويذكر الخولي أن كل تتابع كلمات يتمشى مع قوانين القواعد يكون الجملة ، وإلاّ فليس بجملة فالقواعد التوليدية هي قواعد واضحة لا تترك أموراً تفترض أن يدركها المرء ضمناً إنها قواعد تشير خطوة خطوة غير أن هذا لا يعني أن كل قواعد توليدية هي بالضرورة تحويلية ، إذ قد تكون القواعد توليدية ولكن ماهي بتحويلية، وتُعدّ هذه الأخيرة عبارة عن مجموعات طويلة من القوانين التفريعية التي تحتوى على العديد من الرموز التصنيفية المفصلة ، تُدعى القواعد التوليدية اللاتحويلية هي بالتأكيد معقدة تنقصها البساطة لأنها لا تستفيد من البساطة الناجمة عن افتراض تركيب باطني وآخر ظاهري لكل جملة ، ومن الناحية الأخرى ، كل قواعد تحويلية هي توليدية ، إذ لا توجد قواعد تحويلية إلا وهي توليدية في نفس

[1] محمد على الخولي، قواعد تحويلية للغة العربية، ص38.

[2] خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها، ص96.ينظر أيضًا آدم صديق بركات، النظرية التحويلية التوليدية وتطبيقاتها، 181.

[3] مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ماقبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة، ص166. ينظر أيضًا آدم صديق بركات، النظرية التحويلية التوليدية وتطبيقاتها على النحو العربي، ص166.

الوقت، لأن جميع فرضيات القواعد التحويلية ، وخاصة فرضيات تشومسكي ومن سار على نهجه تصف جمل اللغة بطريقة واضحة ومتسلسلة [1].

القواعد التوليدية تبين بدقة الجمل الممكنة في لغة ما ولم تترك بذلك مجالاً للشك أو الصدفة، ولقد اهتمت بالجمل الممكنة التي يمكن أن ترد أو يمكن أن تكون قد وردت من قبل لأنه في رأي تشومسكي أن المدونة مهما كان حجمها لا تضم إلاّ عددا محدوداً من الجمل، في حين أن اللغة تتكون من عدد لا متناه من الجمل [2]. نلخص القاعدة التوليدية في نقاط وهي كالتالي:

تعتبر القاعدة التوليدية جزءاً من جهاز توليد الجمل.

ينحصر مفهوم التوليد بعملية ضبط كل الجملة التي يحتمل وجودها في اللغة وتثبيتها.

تتخذ القاعدة التوليدية شكل قاعدة إعادة الكتابة أي أنها تعيد كتابة رمز يُشير إلى عنصر معين من عناصر الكلام، برمز آخر أو بعدّة رموز أخر.

من السهل فهم هذا النوع من القواعد، فجواز اشتمال مثلاً: على ركن فعلي مؤلف من فعل وفاعل ومفعول به يتمثل بالقاعدة التالية:

ركن فعلي ⟵ فعل + ركن اسمي +ركن اسمي

(فاعل) (مفعول به)

نقرأ السهم بوصفه تعليمة تقضي بإعادة كتابة الرمز الواقع إلى اليمين بواسطة الرموز الواقعة ايل اليسار، ويمكننا استبدال ركن اسمي مثلاً: بتتابع رموز:

ركن اسمي ⟵ تعريف + اسم

ويتم عادة استبدال كل رمز بالعناصر الواقعة على اليسار بالتدرج، إلى أن يتم اشتقاق الجملة[3].

المبحث الخامس: النحو الكلي

التحول التصوري الذي حصل مع النحو التوليدي هو تبنى التصور العلمي والمعرفي الجديد الذي بدأ منذ الخمسينات أصبح يعرف بالعلوم المعرفية، حيث تمّ الانتقال من دراسة السلوك الفعلي

---

[1] محمد على الخولي، قواعد تحويلية للغة العربية، ص23.

[2] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص206.

[3] ميشال زكريا، الجملة البسيطة، ص13.

كموضوع للدرس إلى اعتباره مصدراً للمعلومات المساعدة على آليات اشتغال العقل داخلياً. ويمكن تلخيص الأسس الفكرية التي تقوم عليها الثورة المعرفية في اطروحتين أساسيتين:

- اعتبار الموضوع المدروس أياً كانت طبيعته تمثيلاً ذهنياً، والمقصود بالتمثيل هو أنّ امتلاك لسان معين يعنى القدرة على بناء مجموعة لا متناهية من التمثيلات انطلاقاً من ألفاظ المعجم الذهني.
- السعي إلى وصف بنية التمثيل الذهني بواسطة لغة صورية، يقصد باللغة الصورية الآلية لمحاكاة التمثيل الذهني حاسوبياً.[1]

افترض تشومسكي أن الاطفال يولدون مزودين **بـ "نحو كلي** (**Universal Grammar**)" ويرمز له بـ UG أي بذخيرة معرفية أساسية بالسمات اللغوية المفتاحية. وهو نظرية صورية لأنحاء الألسن الطبيعية الممكنة ونظرية لاكتساب المعرفة اللغوية في الوقت ذاته[2]. ولقد أرجع تشومسكي أن يكون دور هذا النحو الكلي في النشاط اللغوي الإنساني دوراً جزئيا فحسب، بمعنى أن الأطفال يولدون وهم مزودين بمعرفة فطرية **بالمبادئ Principle** اللغوية الأساسية، بيد أن هذه المبادئ تحتاج إلى قدر من التكميل والتعزيز. إن هذا الإطار الكلي الموروث من القواعد لابد أن يُدعَم بـ وسائط parameters يجب تثبيتها بالخبرة و"**الوسيط**" هو سمة أساسية مميزة ذات تنوع خِلقي[3].يعرف تشومسكي القواعد الكلية بأنها "نظام للمبادئ وخصائص اللغات البشرية كلها وليس هذا النظام من قبيل المصادفة ولكنه بالضرورة وأعني ـ بالطبع ـ الضرورة البيولوجية لا المنطقية"[4]. فهي تُعدّ جوهر اللغة البشرية، وهي لا تختلف بين الناس،

---

[1] مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ماقبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة، ص299.

[2] تشومسكي، المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها، تـ: محمد فتيح، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1،1993، ص276.ينظر أيضًا: Chomsky, knowledge of language its nature, origin, and use , library of congress ,first published,1986, p39.

[3] جين اتشيسن، اللسانيات مقدمة إلى المقدمات، تـ: عبد الكريم محمد جبل، المركز القومي للترجمة، القاهرة: مصر، ط1، 2016، ص424

[4] محمد الصاوي، للسانيات ومناهج تعليم العربية لسانيات تشومسكي نموذجا دراسة تحليلية في اللسانيات التربوية، مجلة International Journal of Pedagogical Innovations، كلية البحرين للمعلمين،العدد6، جانفي, 2018، الصفحات 68-127، ص60.

هي توصيف للحالة الاولى أو الاولية للملكة اللغوية، هي مجموع المبادئ العامة التي تسم الملكة اللغوية عند كافة اعضاء الجنس البشري، وبهذا الشكل يمكن أن ننظر إلى القواعد الكلية كنظام في القيود على حدود نظم القواعد اللغوية، هو جزء من الموهوبات البيولوجية الموروثة [1] نظام القواعد الكلية يتكون من مجموعة من المبادئ العامة الاساسية Principleلبنية نظم القواعد الخاصة باللغات البشرية وخواصها وهو ما يحدد بدرجة عالية فصيلة نظم القوا عد التي يمكن أن تُكتسب ويحدد صيغتها، أما الاختلاف بين هذه النظم فأنّ القواعد الكلية تتيحه بالتنوعات الوسائطية التي تتضمنها هذه الوسائط Pramaters هي خيارات محددة ذات قيمتين [2] مهمة مكتسب اللغة هي تطوير نظام قواعد تحدده المبادئ العامة للقواعد الكلية بالإضافة إلى تثبيت قيمة الوسائط الصحيحة استناداً إلى المادة اللغوية التي يوجهها.

والمقصود بالكليات اللغوية هو أن المتكلم يعرف مجموعة من مبادئ Principles تنطبق على اللغات جميعها، ويعرف كذلك مجموعة أخرى يسميها تشومسكي parameters وسائط تختلف فيها اللغات وتشمل انظمة اللغة المختلفة يتفاوت عملها في حدود معلومة من لغة أخرى ومن هذه الكليات اللغوية:

- مبدأ الاعتماد على البنية dependency structure
- مبدأ المتغير الرئيسي the parameter head
- مبدأ الإسقاط the principle projection[3]

فهذه مبادئ أو كما يسميها البعض معايير التغيير والتي أهمها العنصر الأخير ألا وهو مبدأ الإسقاط الذي يستوجب مجموعة من القيود على صور التمثيل التركيبي[4]. الكليات اللغوية فكرة منطقية فكرة منطقية، يُفسَّر بها اكتساب اللغة، القواعد (الكليات) الكامنة في عقل الطفل هي التي تمكنه من اكتساب لغته، بشكل يفوق المادة اللغوية الأولية التي تعرض لها في بيئته، على أن التعرض للمادة اللغوية الأولية ضروري لتعلم اللغة. النحو الكلي يتألف من مكونات:

---

[1] مرتضى جواد باقر ، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية ، ص87.

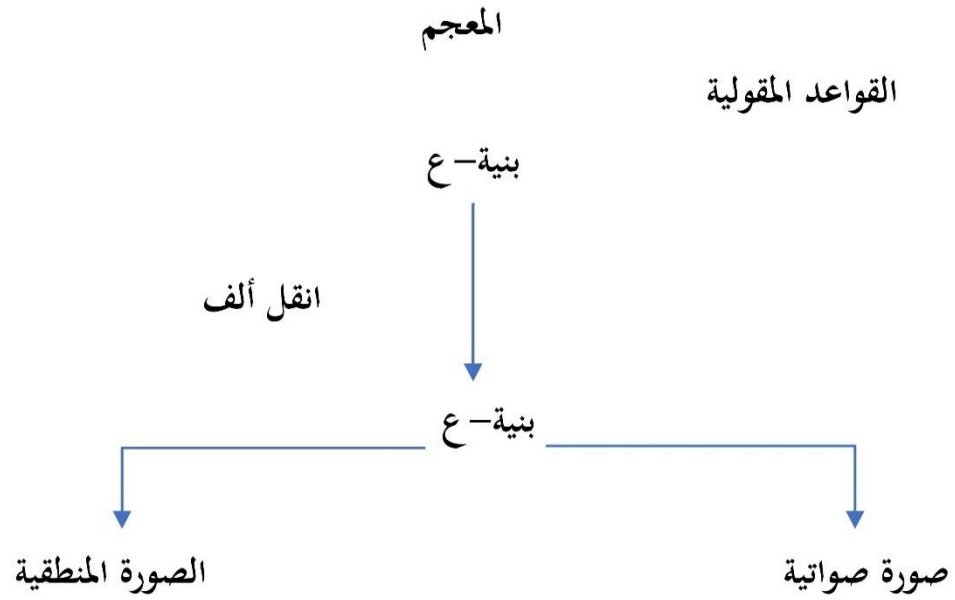
[2] المرجع السابق ، ص88

[3] محمد الصاوي، للسانيات ومناهج تعليم العربية ، ص95

[4] نظرية النحو الكلي والتراكيب اللغوية العربية ، حسام البهنساوي ، ص7.

- المعجم
- التركيب يتكون من مكون مقولي ومكون تحويلي
- مكونان تأويليان هما الصورة المنطقية والصورة الصواتية

وتُوضح المكونات في الشكل التالي:



تُؤلف المبادئ والوسائط نظام القواعد الكلية الذي يحدد بنية اللغة البشرية، هذا النظام أصبح مؤلفا من عدة أنظمة فرعية أو قوالب أو النظريات الفرعية تتفاعل فيما بينها القصد منها تبسيط نظام القواعد ككل تحدد هذه القوالب على النحو التالي:

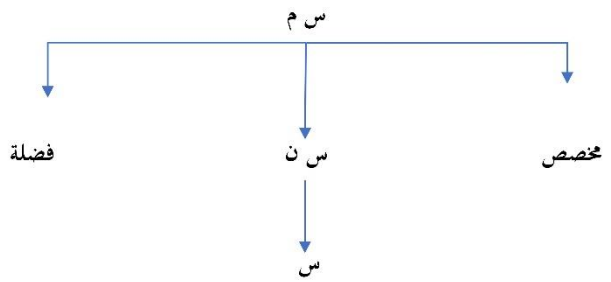
- نظرية العمل والربط
- نظرية س ــ خط
- نظرية الحدود
- نظرية المحور: نظرية ـ م
- نظرية الحالة الاعرابية
- نظرية المراقبة

على أن نقوم بتقديم شرح مبسط لكل منها:

1-5 نظرية س ــ خط

نقدم بعض التعاريف لها وهي:

التعريف 1: نظرية **س** ظهرت بديلاً من القواعد المقولية الناقصة في النظرية المعيارية فهي تسعى إلى وصف أكثر عدد ممكن من البنى الداخلية لكل المركبات من اغناء المقولات النحوية، بحيث تشمل مقوله مفردية ومقوله مُرَكبية ومقوله وسيطة بينهما وتبسيط القواعد المقولية باستعمال المتغير المقولي /س/[1].فالمركبات لها بنى داخلية متشابهة مكونة من رأس (head) وفضلة ومخصصات (specifiers)



(س) ترمز إلى الرأس (متغير مقولي)

المخصص: هو عنصر اختياري

العلاقة بين س وفضلة اجبارية وضرورية

(م ن) عدد الاسقاطات[2]

التعريف 2: هي تجسيد للخصائص العامة بين العبارات وليس توصيف بنية عبارة بعينها في هذه اللغة أو تلك، وتقوم بذلك باستخدام مبادئ عامة تؤلف جزءاً من القواعد الكلية

مثل : رجال مرضى أ لأن رأسها رجال هو اسم

يعطى احمد قلما **ف** لأن رأسها فعل **ف**[3]

التعريف 3: س متغيرة مقولة يمكن أن تكون فعلاً أو اسماً أو صفة، وعدد الخطوط فوق س يمثل عدد الاسقاطات projection، ويمكن تعريف عدد من هذه العلائق داخل هذه الخطاطات،

[1] جين يونغ تشو، دراسة تركيب الجملة العربية وطرق الربط فيها في ضوء النظرية التوليدية والتحويلية من خلال الشحاذ لنجيب محفوظ، ص47.

[2] جين يونغ تشو، المرجع السابق،ص48.

[3] الصديق آدم بركات آدم ، النظرية التحويلية التوليدية وتطبيقاتها على النحو العربي ، ص104.

فمثلا: تعتبر س فضلة لـ س (خط) أو س (خطين) و **س** مخصصاً لـ **س** أو **س** (خط) أو **س** (خطين).[1]

التعريف 4: تختص هذه النظرية الفرعية ببنية المكونات جملاً وعبارات ووحدات أخرى أصغر حيث إنها تصف العلاقات البنيوية بين هذه الوحدات في الجملة. فهي تعد {الوظائف النحوية} الفاعلية، المفعولية، الظرفية، الابتداء. وترتبط هذه المكونات في ائتلاف نظمي مولد من البنية العميقة التي تحتمل أن يولد منها صور متعددة من التراكيب.[2] مبدأ الإسقاط[3] ووسيط الرأس[4] يندرجان ضمن أحد مكونات القواعد الكلية وهي **نظرية س خط**، ووجودها يلغي الحاجة إلى نظام القوانين المختص ببناء العبارات الذي كان قد اقترح في النماذج الأولى السابقة للقواعد [5].

ما تختلف فيه نظرية س خط عن قوانين بنية العبارة ، أنها تحاول تجسيد الخصائص العامة لبنى العبارات جميعها وليس توصيف بنية العبارة بعينها في هذه اللغة أو تلك ، وتقوم بذلك باستخدام مبادئ عامة تؤلف جزءاً من القواعد الكلية ، وتفترض هذه النظرية أن كل العبارات تتكون من رأس ترافقه مكونات اخرى ، والرأس يكون من نفس الفصيلة التي تنتمي إليها العبارة ، وتسمى العبارة باسم الفصيلة المعجمية التي ينتمي إليها رأسها ، فالعبارة الفعلية رأسها فعل والعبارة الوصفية رأسها صفة والعبارة الاسمية راسها اسم { ع أ ، ع ن ، ع ص ، ع ج}[6]

---

[1] مصطفى غلفان ، اللسانيات التوليدية من النموذج ماقبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة ، ص174.

[2] محمد الصاوي ، للسانيات ومناهج تعليم العربية لسانيات تشومسكي نموذجا دراسة تحليلية في اللسانيات التربوية ،ص103.

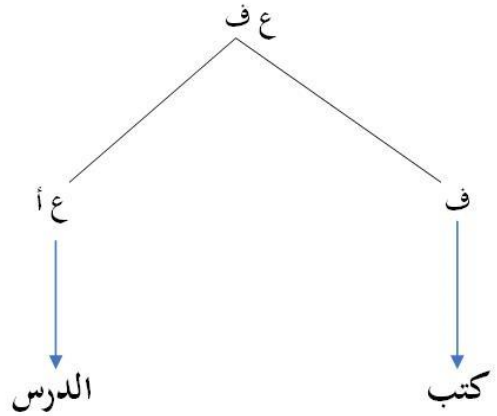
[3] **مبدأ الاسقاط** : هو من المبادئ الاساسية العامة التي تحدد صيغة نظم القواعد للغات البشرية ، يقضى بأنه يجب تمثيل البنية المعجمية في كل مستوى نحوى ، أي أنه يتعين على الخصائص المعجمية أن تُسقط في كل مستوى من مستويات التمثيل النحوي ، ونقصد بالخصائص المعجمية تلك السمات المتعلقة بالفضلات complements التي ترد على كل مدخل معجمي فمن الخصائص المعجمية للفعل ساعد أنه متلو بعبارة اسمية ، وأن الفعل "وضع" تتلوه عبارة اسمية وعبارة جر ، ومبدأ الاسقاط بأن لا تخلوا بنية أي جملة فيها الفعل ساعد من موقع للعبارة الاسمية الفضلة . **ينظر مرتضى جواد باقر ، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية، ص89**

[4] **وسيط الرأس**: كل لغة تختار المكان الذي تكون فيه رؤوس العبارات، والراس في كل العبارات فيها يكون في ناحية واحدة

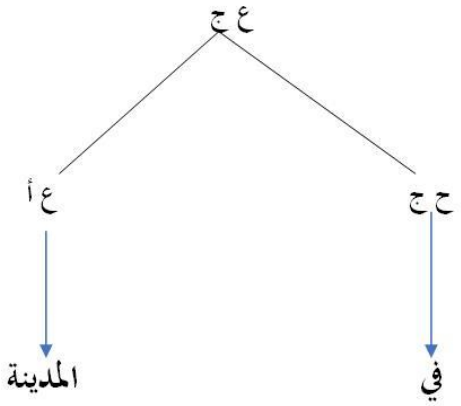
[5] المرجع السابق، ص93.

[6] المرجع السابق، ص97.

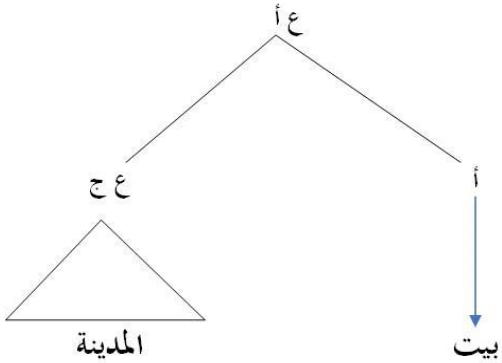
"**كتب**" تنتمي إلى الفصيلة المعجمية "فعل" فهي إذن تترأس عبارة وليس عبارة إسمية في البنية النحوية



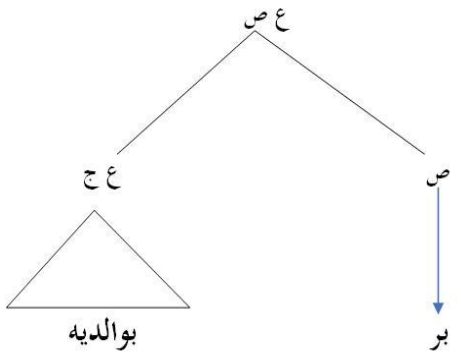
ترأس هذه ا العبارة المادة المعجمية "**في**" وهي حسب فصيلتها المعجمية حرف جر

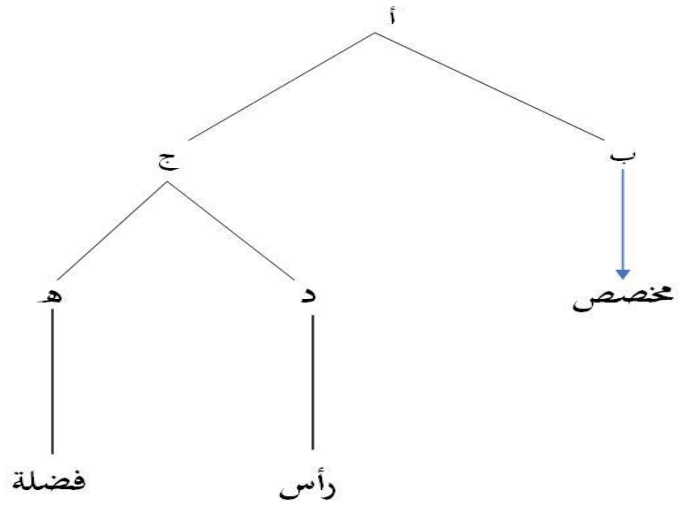


هنا الرأس عبارة اسمية لأنها تتبدأ بمادة "بيت" مصنفة معجميا اسم



هنا عبارة الوصف لأنّ "**بَرّ**" مادة معجمية من فصيلة الصفة





العبارات لا تتكون من رأس وفضلات فقط، بل هناك جزء آخر هو مخصص العبارة (المقولة)، وهو المحدد (الأدوات) أداة التنكير أو التعريف وغيرها.

2-5 نظرية العمل والربط

مفهوم العمل معروف في كل الأنحاء القديمة ومنها النحو العربي الذي يشكل العامل فيه دعامة أساسية لفهم العلاقة بين وحدات الجمل، والعامل في النحو العربي كل ما يدخل على الكلمة فيؤثر في آخرها رفعاً ونصباً وجرا وجزما. الاختلاف بين المفهوم القديم والمفهوم الجديد للعمل في كون العمل في الانحاء القديمة ينحصر أساسا في عمل الفعل في الاسماء، بينما يتعلق الأمر في النظرية التوليدية بالتمثيل الشجري للبنية الجملة ككل، العمل "governenment" علاقة تركيبية معقدة تقوم على مبدأين اساسين هما

- العلو Dominance
- العجر الاخوات sisterhood

التحكم والربط بشكل عام يعالج الأدوار القواعدية المحدودة للكلمات أو مجموعة الكلمات. أما الربط فيحدد الشروط التي تفسر تحتها الضمائر وبعض الكلمات الأخرى تفسيراً مرجعياً مشتركاً[1].

[1] محمد الصاوي، اللسانيات ومناهج تعليم العربية، 95

يشكل قالب العمل محور نظرية العمل والربط، فهو يقوم بدور المنسق والمشرف على تداخل القوالب فرعية أخرى وتفاعلها مثل قالب الحالة (الاعراب) وقالب الربط [1]

نظرية الربط تُعنى بـ:

- بعلاقات الإحالة بين التغيرات المختلفة في الجملة.
- تُعنى كذلك بالإحالة المشتركة لتعبيرين اثنين وطبيعة السياق النحوي الذي يُحكم هذا الاشراك في الحالة، يُعبّر عن هذه الإحالة المشتركة بالـ" **الربط**"، فالعنصر يكون مربوطاً إن أحال إلى شيء يحيل إليه عنصر آخر، أي أنّ له "**سابق**" له نفس القرينة [2]
- تنطلق نظرية الربط من ملاحظة واقعية باشتغال بعض العناصر اللغوية.
- توجد في كل الألسن الطبيعية فئة من الوحدات التي لا يمكن تأويلها دون ربطها بعناصر لغوية أخرى تعتبر سوابقها وتعطيها قيمتها الإحالية.
- تشمل نظرية الربط العناصر التالية:

العائدات: وهي عناصر تحتاج إلى عناصر اخرى تشترك معها في القرينة والاحالة وتتكون من:

الضمائر الانعكاسية مثل: نفس ، ضمير

المضمرات: وهي الضمائر بصفة عامة

العبارات المحلية: وهي العبارات اليت ليست لا عائدية و لا ضميرية مثل: أسماء الأعلام، ولا تتطلب العبارات المحلية أي قرينة أو سابق ترتبط به أو تأخذ منه إحالته ، وهي حرة لأنها لا تمتلك عائداً يسبقها.

آثار المركبات الاسمية: وهي الاثار التي تتركها المركبات الاسمية المنقولة من مكانها الأصلي إلى مكان آخر داخل الجملة أو خارجها.

العناصر الفارغة: وهي الوحدات التي لا تتوافر سطحياً على اي شكل صوتي محقق.[3] مفهوم المقولة الفارغة يلعب دوراً رئيساً وأساسياً في مبدأ الربط فهي تعتمد على مبدأ هام، هو مبدأ الاسقاط وقد

---

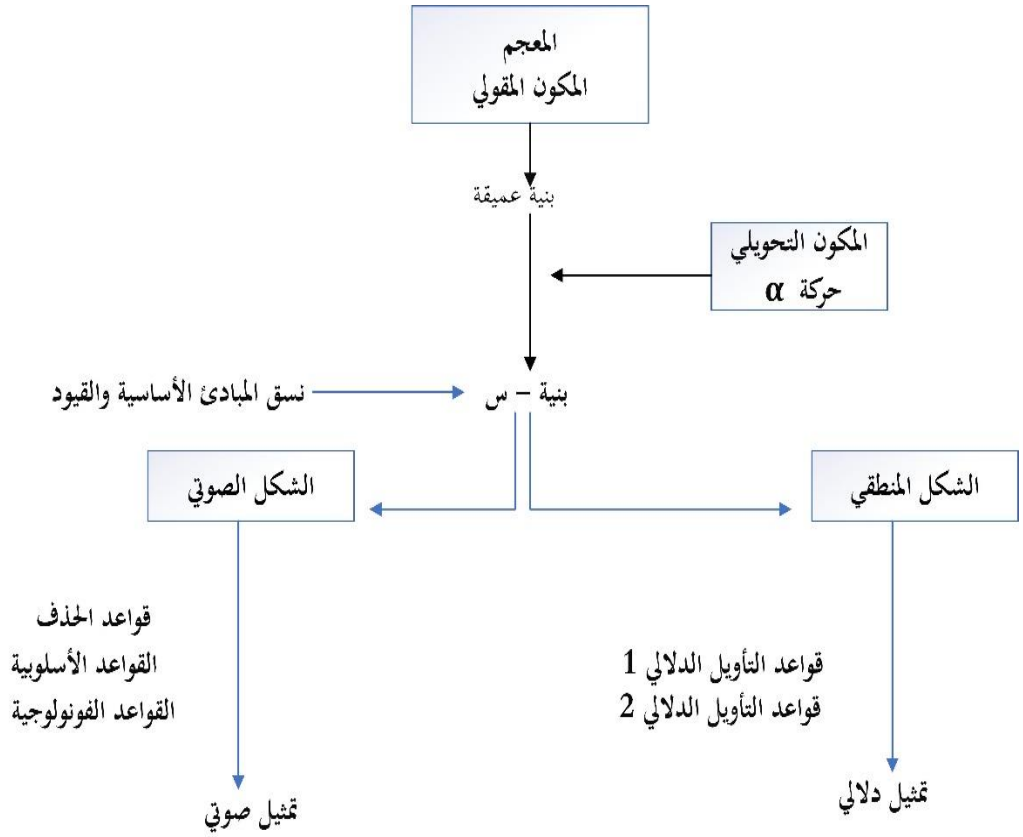
[1] مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية ، ص329.

[2] مرتضى جواد باقر المرجع السابق ، ص170.

[3] مصطفى غلفان ، اللسانيات التوليدية ص324.

أسهم مبدأ الاسقاط في الاستغناء عن قواعد بنية العبارة كلية، فيما عدا بعض الخصوصيات المتعلقة بكل لغة على حده[1]

شكل العملية النحوية في نظرية العمل والربط [2]



من خلال الشكل نرى بأنّ المعجم أو المكون المقولي يولد بنية عميقة تتحول إلى بنية –س بواسطة قاعدة تحويلية، البنية –س مرتبطة بالشكل المنطقي المسؤول عن التأويل الدلالي للجملة، وهي أيضًا مرتبطة بالشكل الصوتي من خلال قواعد أخرى، أمّا عن تمثيل المعاني فيتم عبر قواعد التأويل الدلالي.

[1] حسام البهنساوي، أنظمة الربط في العربية دراسة في التراكيب السطحية بين النحاة والنظرية التوليدية التحويلية مكتبة زهراء الشرق القاهرة: مصر، ط1،2003، ص34.

[2] جين يونغ تشو، دراسة تركيب الجملة العربية وطرق الربط فيها في ضوء التظرية التوليدية والتحويلية من خلال الشحاذ لنجيب محفوظ ص74.

5-3 نظرية المحور نظرية ـ θ

سمى تشومسكي هذه الفرضية θ -theory، وذلك باستعمال أحد الحروف الهجائية اليونانية ثيتا θيشير إلى الصوت الأول من كلمة Thematic.مبحث نظرية ثيتا هو العلاقة بين الوظائف النحوية، مثل علاقات الفعل بسائر مكونات التركيب كعلاقة الفاعلية أو المفعولية

ففي قولنا: **قرأ عمر السورة** علاقتان:

ما بين {قرأ / عمر} علاقة {قام بالفعل}

ما بين {قرأ / السورة} علاقة {وقع عليه الفعل} [1]

تختص هذه النظرية بتحديد ملامح العلاقة بين المعجم والنحو "**إن المعجم يحوي مواد أو مداخل معجمية، وتحتوي هذه المداخل على المعلومات دلالية وصوتية وصرفية ونحوية عن المفردة، أي معناها المعجمي وصيغتها الصوتية، وفصيلتها النحوية وكيف تتعالق مع الكلمات الاخرى والعبارات الاخرى في التراكيب النحوية.**"[2]

المعجم مداخل معجمية المعلومات

- المعنى المعجمي
- الصيغة الصوتية
- الفصيلة النحوية
- تعالق الكلمات والعبارات

[1] محمد الصاوي ، للسانيات ومناهج تعليم العربية لسانيات تشومسكي نموذجا دراسة تحليلية في اللسانيات التربوية ، ص96.

[2] مرتضى جواد باقر ، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية ، ص110.

يقدم لنا باقر مجموعة من الأمثلة يشرح فيها هذه النظرية

مثال: نقض زيد العهد

الفعل **نَقَضَ** يحتاج إلى:

- إلى من يقوم بالفعل
- إلى من يقع عليه الفعل

يضيف باقر الفعل "**أكل**" يتطلب موضوعيين أحدهما عن الكيان الذي يقوم **بتنفيذ** فعل الأكل وهو الشخص والموضوع الثاني عن الكيان الذي **يقع عليه** فعل الأكل وهو الطعام.

فهناك منفذ ومتلقي وهما الأدوار الدلالية التي يقوم بها الفعل، يطلق على هذه الأدوار الدلالية اسم الأدوار المحورية أو أدوار- م thematic roles أو θ- roles ، فالموضوع الذي يقوم بالعمل له الدور المحوري "**المنفذ**" والذي يقع عليه العمل له الدور المحوري "**المتلقي**" ، وهذه الادوار المحورية لموضوعات كل محمول تتمثل بشبكة محورية θ-grid ، فالفعل "**أكل**" يمكن أن يمثل في المعجم على الوجه التالي : **أكل ‹ منفذ ، متلقى ›** .تحدد الأدوار العلاقات الدلالية بين العناصر المعجمية في الجملة، ومن هنا الادوار الدلالية هي التي وضعها **تشارلز فيلمور**[1] على أساس المنهج الدلالي التصنيفي وطورها **والتر كوك**[2] في المنهج التصنيفي الدلالي. [3]

مثال: أهدى زيد عمراً كتاباً[4]

أهدى ينتقي دلالياً ثلاثة أدوار محورية وهي:

- **منفذ** [الوظيفة النحوية فاعل فهو الذي يقوم بالعمل]
- **مُتَقبِّل** [ليس بالضرورة هو المفعول به، بل هو متلقي نتيجة الحدث]

---

[1] تشارلز جاي فيلمور(1928-2014)عالم لساني أمريكي صاحب نظرية الحالة الإعرابية، التي تقول بأن الدلالة تلعب دورا أساسيا في القواعد.

[2] فيفان كوك(1940-) لساني بريطاني يشتغل على اللسانيات التطبيقية في جامعة نيو كاسل، له العديد من المقالات والكتب في اللسانيات ، ينظر: https://cutt.us/9zLu7

[3] جين يونغ تشو، دراسة تركيب الجملة ، ص76 .

[4] مصطفى غلفان ، اللسانيات التوليدية من النموذج ماقبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة ، ص322.

➢ **هَدَف** [النقطة التي ينتهي إليها الفعل]

فالمحمول يُعيِّنُ في الجملة الادوار الدلالية للموضوعات التي تأتي معه في التركيب النحوي، وهذه الأخيرة تعمل على وصل المعلومات المعجمية لكل مادة في المعجم بالتركيب النحوي

5-4 نظرية الحدود

تتناول هذه النظرية الفرعية التي تدعى نظرية الحدود، حركة العناصر وحدودها في البنية الجُمَلية، أو بمعنى أعم حدود التغيير الذي يقع على البنية الجُمَلية والعوامل التي تفرض تلك الحدود، من الجوانب التي تتضح فيها صلة نظرية ـ م بالصورة الكلية التي نرسمها للقواعد حركة بعض العناصر في التراكيب النحوية من موقع إلى آخر ..... الانتقال من مكان إلى مكان اخر في التركيب النحوي إلى مكان آخر فيه فهذه الظاهرة موجودة في كل اللغات الإنسانية ، وكمثال على تلك الحركة في اللغة العربية الجمل الاستفهامية ، التي تبتدئ باسم الاستفهام منقولاً من موقعه الاصلي داخل الجملة إلى موقعه الجديد في صدرها .....وقد اتخذت الحركة دليلاً على افتراض مستويين للبنية النحوية التي تصل بينهما مجموعة القوانين اليت تحسب حساب حركة العناصر وغيرها من التغييرات التي تعرض في البنية النحوية ، وقد سميت بالتحويلات ، وفي المراحل الاولى من تطور المدرسة التوليدية انصب اهتمام كبير في تفاصيل هذه القوانين وحدودها توضيحاً للصلة بين مستويين البنية النحوية البنية العميقة والبنية السطحية ، وكذلك كان اهتمام كبير بالقيود على هذه التحويلات ومنها تحويلات الحركة ، غير أن تحول الاتجاه العام في الدرس نحو بحث المبادئ العامة ذات الصفة الكلية أفضى إلى توحيد قوانين الحركة المتفرقة في تخطيطات عامة وكذلك إلى اعطاء تفسيرات لهذه العمليات ، وقد أجملت قوانين الحركة في مبدأ عام للحركة هو "**انقل أ** " "**Move a**" وترمز أيضاً هنا إلى اي عنصر من اي فصيلة كان[1]

مجال عمل هذه النظرية هو نقل العنصر من مكانه الأساسي في الجملة مع المحافظة على بناء الجملة ويترك العنصر المنقول أثراً فارغاً

يسميها مصطفى غلفان نظرية الآثار ويعرفها بأنها استمرار وحل أنيق وبسيط لمشاكل التحويلات التي تم اختزالها في تحويلتين:

نقل المركب الاستفهامي

[1] مرتضى جواد باقر ، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية ، ص118.

نقل المركب الاسمي [1]

5-5 نظرية الحالة الاعرابية

تختص هذه النظرية بتفسير الحالات الاعرابية التي تظهر فيها العبارات الاسمية، و إلى جانب ذلك توفر لنا تفسيراً لبعض الظواهر النحوية منها حالات الحركة التي تتعرض لها بعض العناصر، وهي بهذا تؤلف جزءاً مهماً م أجزاء نظام القواعد في التخطيط الذي نقدمه هما لهذا النظام والذي يكتسب فيه التفسير منزلة رئيسة. فآواخر الكلمات في العربية الفصحى تتغير بسبب من علاقة هذه الكلمات بعناصر الجملة الاخرى، أي وظائفها النحوية بما اصطلح عليه من حركات إعرابية في تراثنا النحوي (الرفع والنصب والجر) وهناك طبعاً لغات لا يظهر فيها هذا الارتباط بين بنية الكلمات الصرفية وعلاقتها النحوية بالوضوح نفسه بالوضوح نفسه الذي نراه في اللغة العربية والروسية مثلاً فالإنجليزية لا تتغير صيغ الاسماء تبعا لكونها فواعل أو مفاعيل ، إن التغيير فيها مقتصر على حالة الجر والإضافة genitive ، إذ أن الاسماء في الانجليزية يضاف في اخرها ''s'' حين تضاف اليها اسماء اخرى . إلا ان الانجليزية ترينا هذه التغيرات بوضوح اكبر في ضمائرها ، فالضمير "I" وهو ضمير المتكلم المفرد يظهر بهذه الصيغة حين يكون فاعلاً ، أما حين يكون في موقع مفعول فإن صيغته تتغير الي "me" وتستخدم الصيغة "my" حين يضاف اسم إلى ضمير المتكلم ويدلنا هذا الامر على أن هناك إعراباً في الانجليزية ولو أنه لا يظهر مثل ظهوره في العربية أو اللاتينية وغيرها [2]

لا تقتصر نظرية الحالة الاعرابية على وصف التغيرات الظاهرة في آواخر الكلمات، بل إنها تحسب حساب فكرة الاعراب المجردة سوآءا كان لها تجلٍ ظاهر أم لا، فهذا المفهوم جزء مهم من نحو اللغة البشرية أو النحو الكلي أي أن نظام الحالة الاعرابية جزء من نحو كل لغة، فالاهتمام لا ينصب على ما يظهر في آواخر الكلمات بقدر انصبابه على مفهوم **التعلق** الذي نجده بين العبارات الاسمية المختلفة وبين عناصر جُمَلية اخرى[3]

تعالج نظرية الاعراب مسألة الوسم الاعرابي المجرد أو المحقق بحسب طبيعة النظام الصرفي للغات الطبيعية ، فالإعراب تسنده عادة العناصر العاملة مثل الفعل أو الحرف أو الصُرفة وتتقيد النظرية

---

[1] مصطفى غلفان ، اللسانيات التوليدية من النموذج ماقبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة ، ص344.

[2] مرتضى جواد باقر ، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية ، ص135.

[3] المرجع السابق ، ص136.

الاعرابية بالمصفاة الاعرابية التي تقتضي بأن يتلقى كل مركب مملوء معجمياً حالة اعرابية واسناد الحالة الاعرابية مرتبط بالمواقع التركيبة التي تحتلها المركبات الاسمية ، فهي اليت تحدد السمات الاعرابية ، وهو ما يعبر عنه بإسناد الاعراب cas assignement ، فالمركب الاسمي يتلقى الاعراب من مقولة تعمل فيه ، والمركبات التي يُسند إليها الاعراب يجب أ، تكون في موقع الموضوع بعد تطبيق القاعدة التحويلية العامة "انقل أ "[1]

إن مبدأ الحالة الاعرابية يقوم بدور هام جداً في نظرية العمل والربط باعتباره يفسر الحركة تفسيرا مبدئياً مع مبدأ العلاقات المحورية، إن اسناد الحالات الاعرابية يرتبط ارتباط وثيق بمفهوم العمل "GOVERNMENT" في نظرية العمل والربط، فقد راي تشومسكي ان العامل يسند عامة الحالات الاعرابية ، وهذا موقف لا يختلف عن موقف النحو التقليدي من اسناد الحالات الاعرابية[2]

5-6 نظرية المراقبة

تتعلق نظرية المراقبة بظاهرة المراقبة ، وهي ظاهرة تشير إلى علاقة التلازم في الاحالة بين فاعل "مستتر" أي ليس ظاهراً ، وهو هنا العنصر المراقِب ، وعنصر آخر ظاهر أو غير ظاهر ، هو العنصر المرَاقب، فما يحيل إليه العنصر المراقَب ، يمليه العنصر المراقِب[3]

إن نظرية المراقبة تحدد الخصائص الاحالية بين الضم ومراقبه كما هو معلوم أن الضم ضير غير عائدي من نوع خاص باعتباره مقولة فارغة لان الضم يأخذ صفة عائدية من جهة وصفة ضميرية من جهة اخرى[4]

مثال : يريد زيد أن يشترى سيارة

نجد الجملة مدمجة [يشترى سيارة] ظاهرياً لا تتوافر على فاعل معلوم

إنّ هدف قالب المراقبة هو تحديد مكان العنصر الفارغ "ضمير" وكيفية تأويله في علاقته بالعنصر الذي يستمد منه إحالته ، وتتكفل نظرية المراقبة بضبط بعض أشكال توزيع وتأويل العلاقة بين العائد وسابقه حين يكون هذا الاخير عنصراً فارغاً أو ضمير [5]

---

[1] مصطفى غلفان ، اللسانيات التوليدية من النموذج ماقبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة ، ص331.

[2] جين يونغ تشو، دراسة تركيب الجملة العربية ، ص80.

[3] مرتضى جواد باقر ، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية ، ص180.

[4] جين يونغ تشو، دراسة تركيب الجملة العربية ، ص97.

[5] مصطفى غلفان ، اللسانيات التوليدية ، ص335.

الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية

المبحث الأول: خصائص اللغة العربية ومميزاتها

المبحث الثاني: مفهوم التعليمية (الديداكتيك)

المبحث الثالث: طرائق التدريس

المبحث الرابع: المهارات والمستويات في اللغة العربية

الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية

المبحث الأول: خصائص اللغة العربية ومميزاتها

لم يعد مفهوم اللغة مقتصرا على أنها مجموعة من الأصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، بل تغير مفهومها في الوقت الراهن على أنها مفهوم متكامل شامل وواسع لا يقتصر على اللغة المنطوق بها بل يشمل المكتوبة والإشارات والإيماءات والتعبيرات التي تصاحب عادة سلوك الكلام. وللغة وظائف عديدة في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة الفرد للتعبير عن مشاعره وعواطفه وأفكاره، وبها يقضي حاجاته وينفذ مطالبه، ويحقق مآربه في المجتمع الذي يحيا فيه، وبواسطتها ينقل تجربته إلى الاخرين، حيث أنها الجسر الذي يربط الماضي بالحاضر، وهي أيضا أداة للتفكير تربط بين أواصر المجتمع، حيث انه لا يوجد مجتمع من دون لغة، بها تبنى الحضارة. وتُعد اللغة العربية إحدى هاته اللغات فهي لغة الإسلام والعروبة وهي من اللغات السامية. هي إحدى أكثر اللغات انتشارا في العالم، بها نزل القرآن الكريم وبها دونت الحضارة العربية الإسلامية، ولها أهمية كبيرة، فهي تعتبر اللغة الرسمية للدول العربية كونها تُدّرس في جميع مستويات التعليم. قديما كانت مشتركة بين مختلف القبائل في الجزيرة العربية.

في القديم سَجَّل بها الشعراء قصائدهم ومظاهر الحياة من حولهم، كما استخدمها الخطباء في محافلهم وأسواقهم الأدبية. ثم تَوّجها القرآن الكريم فأنزله الله تعالى بأعلى ما تصبوا إليه هذه اللغة من مستوى. فاجتهد النحاة واللغويون في دراستها وتحديد معالمها من نواحي الأصوات والصرف والنحو والدلالة والبلاغة. فهي لغة البيان لقوله تعالى: ﴿وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ ١٩٢ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلۡأَمِينُ ١٩٣ عَلَىٰ قَلۡبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلۡمُنذِرِينَ ١٩٤ بِلِسَانٍ عَرَبِيّٖ مُّبِينٖ ١٩٥﴾ الشعراء 191 – 195.

كما أنها جمعت فخامة اللفظ وجمال الأسلوب وقوة الأداء وكذلك نزلت في أكرم مكانة من نفوسنا وهي تتمتع بقدرة فائقة على استيعاب كل جديد من العلم والحكمة والفلسفة[1]. تعليم هذه اللغة يُحافظ عليها، وتدريسها يعني وضع خطط ومراحل لتعليمها بواسطة مناهج تربوية يحدد من خلاله الطر ق والاستراتيجيات الفعالة للتمكن من ممارسة هاته اللغة.

1-1 مميزاتها:

- تنفرد من بين جميع اللغات بالحفاظ على مقوماتها الصوتية على الرغم من تقلباتها الصرفية ومن هذه المقومات مخارج الحروف وصفاتها المحسنة. كما أنها تمتلك أوسع مدرج صوتي عرفته اللغات حيث تتوزع مخارج الحروف بين الشفتين إلى أقصى الحلق. اللغة العربية المشكولة نظام لغوي شفاف في كتابته أي أن العلاقة بين شكل الكلمة المكتوبة وصوتها علاقة ثابتة (إلا في حالات قليلة) الشيء الذي يجعل قراءتها وإملاءها سهلين نسبيا.
- اللغة العربية لغة متصرفة اشتقاقية تعتمد في الأساس على الجذر (أحرف الأصل) والأوزان الصرفية من أجل بناء وتوليد المفردات. فالاشتقاق هو عملية استخراج لفظ من لفظ أو صيغة من صيغة فهي توليد ألفاظ من ألفاظ أخرى والرجوع بها إلى أصل واحد يحدد مادتها. ويوحي بأنها تشترك في المعنى الأصلي وللاشتقاق في العربية آثر كبير في زيادة الألفاظ وتنوع المعاني. [2]
- تمتاز اللغة العربية بغنى مفرداتها، والدقة في التعبير ومرونتها كما أنها تستوعب كل ما دخل إليها من اللغات الأخرى.

[1] أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، عمان: الاردن، ط1،2009، ص11.

[2] عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط: المغرب، ط 2، 2016، ص56.

- الإيجاز والأسلوب الممتع ويكفي أن يعود القارئ إلى شعر القدماء من أمثال زهير والمتنبي ليرى الأسلوب الجزل ووضوح القصد إلى الغرض من أقرب المسالك. من مظاهر الإيجاز أنّك تستطيع من خلال كلمة واحدة أن تؤدي معنى جملة تامة[1].
- الاعراب: هو تغير أواخر الكلام لاختلاف العوامل الداخلة عليها لفظا أو تقديرا وللإعراب الأهمية الكبرى في فهم المعنى.[2]

1-2 أهداف تعليم اللغة العربية:

تعليم اللغة العربية في المدرسة تهدف إلى:

- تنمية شخصية المتعلم في جوانبها الفكرية والوجدانية وجعله انسانا منفتحا مقرا بهويته وبانتمائه العربي الإسلامي وذلك عبر:
  - تمثله من خلال اللغة العربية للقيام الروحية والأخلاقية السائدة في مجتمعه.
  - امتلاكه للتفكير العلمي المنظم.
  - قدرته من خلال استعمال اللغة على النقد البناء.
  - انفتاحه من خلال اللغة العربية على بيئته الاجتماعية وتفهم قضاياها والمشاركة في أنشطتها.
  - إحساسه بالجمال والتآلف مع الفنون.
  - تنمية قدرته على الابتكار والابداع.
- تنمية كفاية المتعلم اللغوية والتواصلية بجعله قادرا على استعمال اللغة الشفوية والمكتوبة حسب مستواه الدراسي بشكل مقبول وسليم لفهم ما يتلقاه والتعبير عن أفكاره وحاجاته

[1] أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص60.

[2] محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، لبنان، ط1، ص11

وقراراته في جوانب الحياة المختلفة وتتجلى جوانب هذا الاستعمال لدى المتعلم في القدرة على:

1. الاستماع إلى نصوص شفوية متنوعة وفهمها والتفاعل معها بحسب الحاجة.
2. التعبير الشفوي باللغة العربية في مواقف متنوعة ولأغراض مختلفة.
3. القراءة والفهم والتفاعل مع نصوص مكتوبة من أنواع مختلفة واستثمار المقروء في موقف الحياة اليومية.
4. كتابة نصوص سليمة لأغراض مختلفة.
5. معرفة القواعد اللغوية وفهمها واستعمالها في وضعيات تواصلية شفوية وكتابية[1]

هذا الأهداف بالنسبة للغة العربية بشكل عام. وبمأن الحديث في هذا البحث عن المرحلة الابتدائية فيسعنا أن نجمل أهداف تعليمها في النقاط التالية:

- أن يكتسب التلاميذ القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالا ناجحا في الاتصال بغيره عن طريق الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.
- أن يمتلك الطلبة مهارة الاستماع الجيد ليستطيع تركيز انتباهه فيما يستمع إليه ويفهمه فهما مناسبا وأن يمتلك معجما لغويا يستطيع التعبير من خلال عن القضايا المتنوعة.
- أن يمتلك الطلبة مهارة القراءة، ويوظفها في مواقف حياتية متنوعة.
- أن يمتلك الطلبة مهارة الكتابة الصحيحة بدرجة تناسب مستوى نحوه وأن يكون خطه واضحا يقرأ بسهولة.
- أن يتحلى بآداب التحدث في مواقف حياتية متنوعة.
- أن يمتلك الطلبة مهاربة التحدث بلغة سليمة وأن يتصف بالجرأة والطلاقة في الحديث.

[1] عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص70.

- أن يمتلك الطلبة معارف واتجاهات يوظفها في مواقف حياتية متنوعة.
- يفهم المسموع ويميز نمطه اللغوي.
- أن تزداد ثروته اللغوية زيادة مناسبة لمستوى نموه[1].
- يجب أن يضع المدرس نصب عينيه أن اللغة القومية إنما تعلم في المدرسة الابتدائية لكي يتمكن الطلبة من الحديث والقراءة والكتابة بطلاقة ومن صحة الاعراب والأسلوب والدقة في التعبير فتعلم اللغة هو تعلم لوظيفتين أساسيتين وهما: القدرة على التعبير والقدرة على التحصيل أو الفهم سواء أكان التعبير تحريريا أم شفعيا وسواء أكان المفهوم مقروءا أم مسموعا وعلى هذا يجب تعليم اللغة بحيث تحقق وظيفتها حتى تنمو عند المتعلم القدرات التي تمكنه من التعبير والفهم الصحيحين[2].

1-2-1 أهداف عامة:

- غرس محبة اللغة العربية في نفوس التلاميذ من جهة يساعدهم في الحفاظ على إحدى مقومات الأمة العربية والإسلامية والحفاظ على إحدى عناصر شخصية الفرد المسلم من جهة أخرى.
- الاعتزاز باللغة العربية والولاء التام بها باعتبارها لغة القرآن الكريم وهذا ما يساعدهم على حفظ القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وفهم المعاني وتفسيرها والإفادة منها.
- الاعتزاز بأمجاد العربية الإسلامية من خلال فهم القواعد اللغة العربية لأنها تصل الفرد بحضارته الماضية والحاضرة والدفاع عنها.
- اكتساب المعارف والمعلومات في جميع المواد المدرسية باللغة العربية عن طريق قراءة هذه المواد وفهمها وتحليلها حتى يتمكن من التعبير عنها.

[1] أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص63.
[2] المرجع السابق، ص70

– التعرف على مواطن الجمال والتناسق في اللغة من خلال تنمية جوانب التذوق اللغوي لدى التلاميذ.

– التشبع بالمبادئ الاجتماعية والروحية ومبادئ العدالة الإسلامية التي يقوم عليها المجتمع العربي.

– تنمية القدرة على تقليد الإسلام والعروبة والتشبه بهم واتخاذهم قدوة في القول والعمل ولاسيما سيرة النبي صلة الله عليه وسلم.

1-2-2 أهداف خاصة:

– اكتساب التلاميذ القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالا صحيحا نطقا وقراءة وكتابة.

– إن اللغة العربية هي لغتنا القومية، لغة الأم والأدب والأسرة والوطن العربي الكبير فيجب إذن أن تحتل المكانة الأولى بين جميع المواد الدراسية في المدرسة الابتدائية، كما يجب أن تكون العامل المشترك بين جميع المواد بأن يعنى بها عناية خاصة في تدريس كل مادة لها لما لهذه الغاية من القيمة في حياة الأمة والفرد ولقد قال أحد علماء التربية " أن أثمن ما يقتنيه الطفل في حياته هو لغته القومية، أمر أن يقف على قدميه و أن يعبر عما في نفسه "[1]

المبحث الثاني: مفهوم التعليمية (الديداكتيك)

يُعّد مجال تعليم اللغات من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية هذا الأخير أعطاه نتائج جاهزة في كثير من البلدان بتطبيق الوسائل الحديثة المقترحة،" واللسانيات علم نظري يسعى إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري والتعرف على أسراره بينما علم تعلم اللغات علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغات سواء كانت من منشأ الفرد أو مما يكسبه من اللغات الأجنبية"[2]. فهي مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث إنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية

[1] عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص15.

[2] سامية جباري، اللسانيات لتطبيقية وتعليمية اللغات، جامعة الجزائر، ص36.

اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري، وفي ترقية طرائق تعليم اللغات[1].

2-1 تعريف التعليمية:

2-1-1 لغة:

كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء لكي ينوب عنه ويغني عن إحضاره إلى مرآة العين فيكون ذلك أسهل وأخف وأقرب من تكلف إحضاره. التعليمية مشتقة من فعل علم يعلم تعليما، بمعنى: درس يدرس تدريسا والتعليمية يقابله في اللغة الفرنسية (Didactique فهو اصطلاح قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر
(Didaktitos) وتعنى فلنتعلم أي يعلم بعضنا البعض، أو أتعلم منك وأعلمك وكلمة
(Didasko) تعنى أتعلم و (Didaskien) تعنى التعليم وقد استخدمت بمعنى فن التعليم. 2

2-1-2 اصطلاحا:

في البداية لابد أن نشير أنّه في اللغة العربية يوجد عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مصادر الترجمة، من ذلك: تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية أم من الفرنسية، وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر على تنوع خطاباته، الذي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك. فكلمة Didactique صفة اشتقت من الأصل اليوناني Didaktikos وتعني التعليم أي " يعلم بعضنا بعض، أو أتعلم منك و أعلمك وتعني حسب قاموس " روبير الصغير" Petite Robert درس أو علم" ويقصد بها اصطلاحا ، كل مايهدف إلى التثقيف و إلى ماله علاقة بالتعليم وكلمة Didaskoتعني تعلم و Didaskeinتعني التعليم وقد استخدمت بمعنى

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2014، ص130.

[2] عبد القادر لوريسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، علوم التربية، المحمدية، الجزائر، ط1، 2016م، ص19.

فن التعليم، أدخلت هذه الكلمة إلى الفرنيسة سنة 1554م، كما استخدمت كلمة didactique في علم التربية أو مرة سنة 1613م، من قبل كل من "كشوف هيفلج K Helvig وجراهم بونجJ-Jahy، من خلال تحليلهم لأعمال التربوي " فلو فكانج راتيش" Ratich walfgang(1571- 1635)في بحثهم عن نشاطات " راتيش" التعليمية والتي ظهر تحت عنوان " تقرير مختصر على الديداكتيك" أي فن التعليمي عن راتكي".[1] واستخدم " يان أموس كومنيسكي كومينوس" Kamenskiy jan- Amis(1592_1670)هذا المصطلح سنة 1657 في كتابه " الديداكتيك الكبرى" وفي دراسة مونوغرافية بعنوان" ديداكتيك المادة.[2]

عَرّف محمد الدريج الديداكتيك أو علم التدريس كما يلي: هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا سواء على مستوى العقلي أو الوجداني أو الحس الحركي وتحقيق لديه المعارف والكفايات / ملكات والقدرات والاتجاهات والقيم.[3] فمفهوم الديداكيتيك يتعلق بمحتويات التدريس وطرائق التدريس ووسائل التدريس، إذ إنه يبحث في الحدود الثلاثة كعلم من حيث مكوناتها وعلاقتها بالمعلم والمتعلم والمعرفة. وهنا يمكن التمييز بين نوعين أساسيان يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير هما:

أولا: الديداكتيك العامة: يهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخد خصوصياتها هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار، ومن اهتماماتها السيرورات الذهنية للمتعلم (تكوين المدرس وسلوكياته والممارسة التعليمية والوسائل الديداكتيكية)، أيضًا تحليل الوضعيات المؤسساتية (دراسة التفاعلات الصفية وأساليب التدريس)

ثانيا: الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد: يهتم بما يختص بتدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة. فمثلا نقول ديداكتيك اللغة العربية، ديداكتيك الرياضيات ... وغيرها، وهناك من ذهب إلى حد تجزئة المادة الواحدة إلى ديداكتيك

[1] المرجع السابق، ص20.

[2] رشيد البناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991، ص52.

[3] محمد الدريج، المنهاج المندمج، منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2015، ص 107.

خاصة كأن نقول ديداكتيك أو تعليمية الصرف أو تعليمية النحو .... الخ.[1] مع العلم أن هناك تمازج وتداخل بين الاختصاصين ومن مكونات الديداكتيك أو التعليمية:

- البعد السيكولوجي(المتعلم)
- البعد البيداغوجي(المعلم)
- البعد المعرفي (المادة التعليمية)

وتتداخل هذه المكونات فيما بينها مشكلة علاقات تفاعلية[2]، وهذا الذي يشار إليه المثلث الديداكتيكي الذي يتكون من المتعلم المدرس المعرفة (المادة الدراسية)

وتتضمن العملية التعليمية عناصر تعد أساسا لنجاحها وتتركز عليها وهي عدة من بينها (المعلم، المتعلم، المادة التعليمية، الطريقة التعليمية)

2-2 مفهوم التعليم والتعلم:

2-2-1 التعليم

نعني به التدريس فهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة المتعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، وهو جهد يبذله المعلم لكي يعين المتعلم على اكتساب المعرفة والخبرة والقيم الإنسانية، والوجدانية ومن هنا عرّف لتعليم على أنه:" عملية عقلية تسهم فيه وظائف عقلية مهتمة كالإدراك والتذكر والتفكير ويؤثر هو بدوره فيها"[3].

2-2-2 التعلم

ونعني به التحصيل أو الاكتساب أي اكتساب الفرد للمعلومات والمهارات التي تساعد على فهم الموجودات والأشياء في محيطه فالتعليم "احراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات وكثيرا ما يتخذ

[1] عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص10.

[2] نور الدين أحمد قايد وحكيمة السبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد8، ص36-37.

[3] حمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط1، 2001، ص17.

التعليم شكل حل المشاكل وإنما يحدث على التعلّم حيث تكوين طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة ومواجهة الظروف الطارئة.[1]

في الموقف التعليمي يكون القائم على التعليم هو الأستاذ ، أمّا الذي يتعلم فهو التلميذ، فالتعليم ظاهرة معقدة ، يتداخل فيها المعلمون والدارسون والمنهج ضمن تفاعل ديناميكي، حيث أنّه تجمع الدراسات النفسية والتربوية على نجاح العملية التعليمية يرجع 60% إلى المعلم وحده، فيحين يتوقف نجاح الـ 40% الباقية على المناهج والكتب والأنشطة الأخرى في المدرسة[2]

خصائص التعليمية:

التعليمية تهتم بضبط الموقف التعليمي التعلّمي داخل القسم، وبالتفاعلات التي تحدث بين أقطاب المثلث التعليمي في إطار المفاهيم الأساسية وتمتاز التعليمية بجملة من الخصائص أهمها:

- التعليمية تعني الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلّم
- التعلم ليس عملية تكريس المعارف والمعلومات بطريقة تراكمية خطية، بل هو إعادة بناء للمعارف السابقة واكتشاف المعارف الجديدة بطريقة أكثر تكيفا مع الوضعيات الجديدة.
- الأخذ بعين الاعتبار تصورات المتعلمين وقدراتهم الذاتية لتعبئتها وتجنيدها في اكتساب وتعلم مفاهيم جديدة. أي الاعتماد في وضع الخطط والمناهج على خبرة المعلمين داخل الأقسام.
- تشخيص أخطاء المتعلمين والصعوبات التعليمة قصد استغلالها في عملية التصويب أو التعديل لتحقيق أفضل النتائج التعليمية.
- التعليمية تجعل المتعلم محور العملية التربوية والمعلم شريكا في اتخاذ القرار بينه وبين المتعلمين فلا يستبد بآرائه ولا يفرض حلوله.
- التعليمية تعمل على تطوير قدرات المتعلم في التحليل والتفكير والإبداع.
- تعطي مكانة بارزة للتقويم خاصة التقويم التكويني للتأكد من فاعلية النشاط التعليمي.[3]

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص46.

[2] يوسف ذياب و مجدي على، التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية، دار المناهج، عمان الأردن، 2010، ص17.

[3] محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة، الجزائر،2012، ص130-131.

2-2-3 النقل الديداكتيكي

النقل أو النقلة التعليمية فهي تنقل أو تحول المعرفة العلمية إلى معرفة موضوعة من أجل التدريس فهو : " **نقل المعرفة من طابعها المرجعي إلى طابعها التعليمي، حيث أنّها تُنقل مكيفة حسب المتعلمين.**[1]"يُعرِّفه شوفالار بأنه مجموعة التغيرات التي ترافق المعرفة حينما نريد تدريسها ذلك أن محتوى المعرفة التي يتعامل معها التلميذ في إطار الوضعية التعليمية تختلف عن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون بحكم أن المعرفة تمر بعدة تحولات حتى تصبح معرفة صالحة للتعلم أهم هذه المراحل:

- مرحلة المعرفة العلمية.
- مرحلة المعرفة الواجب تدريسها.
- مرحلة المعرفة المتداولة في القسم.
- مرحلة المعرفة التي يكتسبها التلميذ. [2]

تتجلي أهميته في فهم مختلف التحولات التي تطرأ على معرفة اجتماعية أو علمية صرفه لتصير قابلة للتدريس. ويعرفه "**بلونشي فليب**" بكونه عملية مركبة تتطلب انتقاء وتكييف وتنظيم المعارف والممارسات العلمية والاجتماعية المرجعية لتصير أهدافا ومحتويات تعليمية تبعا لحاجات وأشكال التعلُّمات المستهدفة، فالنقل الديداكتيكي هو تحويل المعرفة العالمة كما أنتجها المختصون في سياق علمي أو اجتماعي محدد لتصير مادة قابلة للتدريس. [3]

التدخل: أو النقل السلبي معناه تدخل مؤثرات اللغة الأم على اللغة الثانية ويعد "تدخل اللغة الأم هو المصدر الأظهر للأخطاء بين متعلمي اللغة الثانية، حتى إنّ بعضهم جعل تعلم اللغة الأجنبية يتضمن التخلص من مؤثرات اللغة الأم"[4]

---

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص163.

[2] علي آيت اوشان، اللسانيات والديداكتيك، ص34

[3] عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص 16.

[4] دوجلاس براون، المرجع السابق، ص109.

2-2-4 العقد التعليمي:

هو التزام متبادل بين الأستاذ والتلميذ، ويعرفه بروسو:" **أنّه مجموع السلوكات الصادرة عن المدرس والمنتظرة من المتعلم، ومجموع السلوكات الصادرة عن المتعلم والمنتظرة من المدرس، وهذا العقد عبارة عن مجموع القواعد التي تحدد بصورة اقل وضوحاً وأكثر تسترا، ما يتعين على كل شريك في العلاقة الديداكتيكية، تدبيره وما سيكون موضوع محاسبة أمام الآخر.**"[1] فالعقد هو مجموع سلوكات تربط عناصر المثلث التعليمي، وهو كذلك مجموع قواعد الضمنية التي ضمن العلاقة بين المعلم والمتعلم. يمثل العقد التعليمي نسقاً من الالتزامات المتبادلة الضمنية بصفة خاصة، والتي يُحدد من خلالها ما يقع على عاتق كل شريك في العملية التعليمية من مسؤولية في تسير الفعل التعليمي.[2]

يبنى العقد الديداكتيكي على المراحل التالية:

توزيع الأدوار: يكون في الاتفاق بين الأستاذ والتلميذ، باعتبار الأول منشط، والثاني باعتباره شريك تستهدفه العملية التعليمية والاتفاق يكون متعلق بالبرامج والأهداف ومدة الإنجاز.

الالتزام والضبط: معناه احترام بنود العقد أولاً، وثانياً تتبع سير العمل التعلمي، مع إمكانية التعديل على بنود العقد في حالة الضرورة.

التقويم: وهو آخر مرحلة يتأكد من خلالها مدى تحقق أهداف العقد.[3]

2-3 عناصر العملية التعليمية:

العملية التعليمية هي " عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها، وبمعنى آخر فإن العملية التعليمية ماهي في جوهرها إلا عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة والتي كثيراً ما تأخذ شكل التسلسل الهرمي"[4]. إن العملية التعليمية تهدف في عمومها إلى مساعدة المتعلمين على اكتساب الأنماط السلوكية إلا أن المنهج هو

---

[1] عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص17.

[2] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص158.

[3] عبد الرحمان التومي، المرجع السابق، ص18

[4] أفنان نظير دروزه، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، عمان، الاردن، ط2، 2000، ص44.

أداة ووسيلة تحقيق الأهداف التربوية العامة للمجتمع، فإن التخطيط السليم يستلزم كم القائمين على صنع وبناء المناهج ومراعاة عامل اختيار المحتوى وخبرات التعليم وتنظيمها بطريقة تضمن الوقوف على المعارف الأكثر قيمة وذلك عن طريق تحليل طبيعة المعرفة وطبيعة الفرد والمجتمع وتتميز المناهج الحديثة بسمات وخصائص لنجاح العملية التعليمية أبرزها:[1]

1- أن تكون الأهداف واضحة.

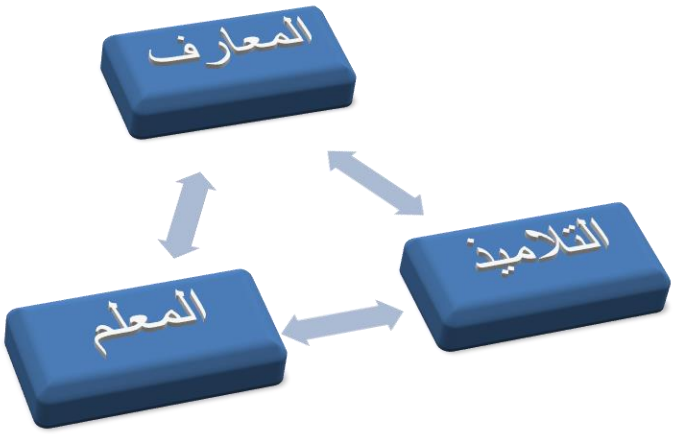
2- مجالات التعلم المعرفية الوجدانية تهتم بالنمو المتكامل والمتوازن لشخصية المتعلم.

3- دور المعلم منشط ومنظم ومسهل لعملية التعلم.

4- دور المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية فهو العنصر النشيط فيها.

5- مصادر التعلم متنوعة في الوسط المدرسي وخارجه، والمعلم ما هو إلا مصدر منها.[2]

ويلخص آيف شوفالار التعليمية في قلب مثلث يتألف من المعارف والمعلم والمتعلمين:[3]



[1] محمد هاشم فالوقي، المناهج التعليمية، مفهومها، أسسها، تنظيماتها، ص128.

[2] فوزي الشربيني وعفت الطناوي، الموديولات التعليمية مدخل إلى التعلم الذاتي في عصر المعلوماتية، ص18.

[3] أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ط2، ج1، ص14.

تقوم العملية التعليمية على ثلاث ركائز أساسية لإنجاح العملية التعليمية التعلمية لا يمكن الاستغناء عن أحد عناصرها نظرا لأهمية كل منها: المعلم، المتعلم، المناهج المتبعة أو الطريقة في التعليم.

2-3-1 المعلم

ركن أساس من أركان العملية التعليمية، يعمل كمنشط ومنظم ومحفز ومحرك للعملية وليس ملقنا كما كان في السابق، ومن ثمة فهو يقوم بـ:

يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار والابداع.

يتابع باستمرار مسيرة المتعلم وهذا من خلال تقييم مجهوداته المختلفة.

لم يعد ناقلا للمعرفة وإنما مخطط وموجه ومدير لعملية التدريس.

هو الشخص الذي يقوم بعملية التعليم، ونقل الخبرات والمعارف، وغيرها إلى المتعلمين.

لا يقتصر دوره على نقل المعرفة فقط، بل يتعداه إلى دور آخر مهم ألا وهو التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين وتهذيب سلوكهم.

يتابع باستمرار مسيرة المتعلم وهذا من خلال تقييم مجهوداته المختلفة.[1]

الشروط الواجب توفرها في معلم اللغة وهي ثلاث شروط أساسية [2]:

الكفاية اللغوية: التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها استعمالا صحيحا.

الإلمام بمجال بحثه: بحيث يكون معلم اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني.

مهارة تعليم اللغة: ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين السابقين من جهة وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى.

صفات المعلم: لا شك أن المعلم المبدع يتميز بالعديد من المميزات، خصوصا وأنه تغير دور المعلم في المقاربات الحديثة حيث أصبح موجه للعملية التعلمية، عكس ما كان دوره في السابق باعتباره ملقن للمعرفة، فحتما يبقى دور المعلم رئيسي في المثل الديداكتيكي، لذلك يجب أن يتحلى الموجه أو المنسق أن يتميز بالعديد من الصفات، نبرز أهمها وهي كالآتي:

[1] محمد هاشم الفالوقي، المناهج التعليمية، مفهومها، أسسها، تنظيماتها، الجامعة المفتوحة، طرابلس، دط، 1997، ص124.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص141

أ- المميزات المعرفية: أكدت معظم الدراسات والابحاث أنه لابد أن يتوفر على حد معين من الذكاء لدى المعلم، وأن يتمتع بالصفات التالية:

معرفة ميدان تخصصه الأكاديمي، يكون لديه إلمام تام للمادة التي يتعلمها، وأن يكون متمكنا منها كذلك تكون قدرته التعبيرية واضحة وسلسة وله طلاقة لفظية لكي يوصل أفكاره ومعلوماته دون تلعثم أو تردد وأيضًا يهتم بالمستوى العقلي للمتعلمين فيقدم معلومات واضحة تتلاءم مع المرحلة العمرية للمتعلمين.

ترتيب وتنظيم مواضيع المادة بحيث تتسلسل من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد أن تكون له دراية تامة بتلامذته، من ذلك معرفة أسمائهم ومستوياتهم، ومطلعا على الظروف المختلفة المحيطة بهم وإدراك الفروق بينهم.

ب- **المميزات الشخصية:** تُعدّ عاملاً مهما في آلية عمل المعلم، فهي كفيلة بإنجاح عمله أو إفشاله، وهذه الخصائص هي:

- المراقبة الذاتية
- الحماس
- التكييف والمرونة
- الجاذبية (قدرة المعلم على جذب التلاميذ نحوه)
- التعقل في الحكم (عدم التسرع)

نُضيف هنا صفات خلقية وجب حضورها لدى المعلم حتى يصلح لأن يكون قدوة صالحة للتلاميذ وهي: الصبر، ضبط النفس، الصدق، الامانة، العفة، الإخلاص، المظهر الحسن، التقوى، الاتزان، المودة والحب، الحكمة، العدالة (الانصاف في المعاملة)، التسامح، التواضع، عدم التعصب، احترام التلاميذ.

ت- الخصائص المهنية والفنية:

أن يكون قادرا على تحقيق الأهداف التعلمية

أن يقدم المادة التعليمية بشكل متسلسل ومترابط[1]

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، ط1، 2010، ص38.

2-3-2 المتعلم

هو العنصر الفعّال في العملية التعليمية ويرتبط نجاح هذه العملية بالاعتداد بميزات المتعلم (نفسية، معرفية، لغوية اجتماعية).[1] فالفرد المتعلم الذي يلتحق بالنظام التعليمي الرئيسي له من الخصائص ما تجعله يقدر من المستوى العقلي والنضج الاجتماعي، فالتعليم نشاط يقوم به المتعلم نفسه.[2] وعليه فالمتعلم هو المستهدف من العملية التعليمية وهو من الركائز التي لا يمكن الاستغناء عنها.

فمن الأمور الأساسية التي يجب معرفتها بكل ما يتعلق بالمتعلم هي:

- معرفة قابلية التعلم الذاتية في اكتساب المهارات والعادات اللغوية الخاصة بلغة معينة.
- تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلم وتحسين علاقتها بالتحصيل والاكتساب.
- مراعات الفروق الفردية (العضوية، والنفسية، والاجتماعية) ومدى انعكاسها على المردود البيداغوجي.
- تذليل الصعوبات التي تعوق سبيل المتعلم باستعمال الوسائل السمعية البصرية.[3]

فمعرفة هذه العناصر تُسهم في مزيد اهتمام للمتعلم الذي هو لُبّ المقاربات الحديثة.

الخصائص المطلوبة في المتعلم : من بين الخصائص الواجب توفرها في المتعلم حتى يكون قادراً على مسايرة التعلم هي:

أ- **النضج**: هو عملية نمو داخلية تشمل جميع الجوانب الكائن الحي ويحدث بكيفية غير شعورية فهو" حدث لا إرادي يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد ويمس هذا النضج الجوانب التالية: النمو العقلي، النمو الانفعالي، النمو المعرفي، النمو الاجتماعي "

[1] تعليميات، مداخلات الملتقى الثاني الدولي حول السميائيات والتعليمية والاتصال27-28 نوفمبر2011، المرجع السابق، ص09.

[2] محمد هاشم الفالوقي، المناهج التعليمية، مفهومها، أسسها، تنظيماتها، ص121.

[3] فوزي الشربيني وعفت الطناوي، الموديولات التعليمية مدخل إلى التعلم الذاتي في عصر المعلوماتية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2006، ص42.

ب- **الاستعداد:** يعرف بأنه " مدي قابلية الفرد للتعلم أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة " وذلك كون المتعلم "يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفاً للانتباه والاستيعاب" ويعدد الاستعداد أهم عامل نفسي في عملية التعلم، لأنه في غياب هذا العامل المساعد فبقي فعل التعليم والتعلم مجرد جهود مبذولة هدراً.

ت- **الدافع:** والدافع في أبسط تعريفاته "هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجهه نحو التخطيط للعمل بهدف تحقيق مستوى من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقده " فالدافع إذن عامل يهدف إلى استثارة سلوك المتعلم وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين يرغب في الوصول اليه.

2-3-3 المنهاج

هو كل التجارب التعلمية المنظمة وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه، ويشمل هذا المفهوم نشاطات التعلم التي يشارك فيها التلميذ، والطرائق والوسائل المستعملة، وكذا كيفيات التقويم المعتمدة.[1]فهو الرؤية لمدخلات ومخرجات التعليم التي تتم داخل القسم. في تعريف آخر: **"هو مجموعة الخبرات التربوية الاجتماعية الثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئتها لطلبتها داخل المدرسة أو خارجها، ليقوموا بتعلمها بهدف اكتسابهم أنماط من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى"**[2]. ويعرفه هاشم فالوقي بأنّه:" **مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية تعلمية داخل المدرسة وخارجها، تحت اشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم، بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية وتقويم مدى تحقق ذلك كله**

[1] محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص26.

[2] توفيق أحمد مرعى، محمود محمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الاردن، ط 2، 2001م، ص25.

لدى المتعلم[1]". فالمنهاج مكون من أهداف المراد تحقيقها عن طريق محتوى متابع ويُختتم بتقييم، يكون نابع من أسس نظرية مرتبطة ولها علاقة وثيقة بقيّم المجتمع.

2-3-3-1 أنواع المناهج

تنقسم المناهج إلى قسمين:

منهاج المواد	مناهج النشاط
"تهتم بربط المادة الدراسية أو المنهج ببعضه البعض والعناية القصوى بالمواد الدراسية"[2] فهي تهتم بالخبرة والمعلومات أكثر من اهتمامها بالمتعلم	وهي المناهج الحديثة التي تولى عنايتها للمتعلم أكثر من عنايتها بمحتوى التعلم، ومنها المنهاج القائم على حل المشكلات أو المشروعات أو مواقف الحياة، ومن ذلك اختيار بعض الميادين من الحياة مثل العناية بالصحة والمسؤوليات، وتحدد هذه المناهج ميادين الأنشطة والمعلومات التي تغطى تلك الميادين من جهة وتناسب مستوى التلميذ واستيعابه من جهة أخرى [3]

2-3-3-2 مكونات المنهاج

بنية المنهاج تشتمل مكونات اساسية، يرتبط كل منها بالأخر ارتباطاً عضوياً وهي:

[1] جودت أحمد سعادة، وعبد الله محمد ابراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الاردن، ط4، 2004م، ص 64.

[2] فايز مراد دندش، اتجاهات في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الاسكندرية، مصر، ط1، 2003، ص55

[3] المرجع السابق، ص62

أ – الاهداف التعليمية

بشكل عام هو استبصار مسبق لما ستكون عليه النهاية الممكنة في ضوء الظروف والمعطيات المتاحة.[1] أمّا الهدف التربوي هو التخطيط للبرامج البيداغوجية ونتائج سيرورة التعليم أو بمعنى آخر هو الغاية التي تسعى التربية إلى تحقيقها، وأما الأهداف التعليمية فتعرف على أنها " التحديد السلوكي الاجرائي للأهداف التربوية والتي تدل على أنماط الأداء السلوكي الذي يكتسبه المتعلم من خلال أنماط التعليم وطرقه المختلفة"[2].بصياغة أخرى الهدف التعليمي هو تجسيد للهدف التربوي، حيث أنّ الاهداف التعليمية تبنى على [3]:

1. انسجام الاهداف التعليمية مع فلسفة المجتمع واختياراته وحاجاته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية
2. تطبيق مبدأ المشاركة في تحديد الاهداف التربوية التي تحقق من خلالها غايات المجتمع أي بعبارة أخرى ملمح جيل المستقبل
3. مراعاة الانسجام والتكامل بين الأهداف المقررة لكل مستويات عبر مراحل التعليم
4. شمولية الاهداف التعليمية لكل أنواع السلوك المراد تحقيقها في التلميذ في المجال (المعرفي – الوجداني – النفسي – الحركي) مع مراعاة التفاعل المستمر بين هذه المجالات
5. صياغة الاهداف التربوية صياغة سلوكية دقيقة، توضح نوع السلوك، والعمل الذي يراد أن يقوم به المتعلم بعد ممارسته للخبرة التعليمية، ومنه تحقيق القيم والاتجاهات التي ينبغي غرسا، والمهارات والعادات التي ينبغي تكوينها
6. صياغة الاهداف التربوية صياغة تجعلها واقعية قابلة للتحقيق، وقابلة للملاحظة والقياس والتقدير، ومنه يمكن تحقيقها وتقويمها.

---

[1] داود ماهر محمد، مجيد مهدي محمد، أساسيات في طرائق التدريس العامة، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل، العراق، 1991، ص63

[2] نادر فهمي الزيود وآخرون، التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر للنشر، عمان، الاردن، ط4، 1999، ص307.

[3] خالد العقون، إضاءات حول البرنامج والمنهاج

ب – المحتوى

كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقبة زمنية معينة، ويشير إليه كذلك بأنّه يضم مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها مما تتألف منه الحضارة الانسانية، بعدها يصنف المحتوى في النظام التعليمي ويقسم إلى مواد مثل: اللغة، التاريخ، الجغرافيا .... على حسب الغايات والاهداف المتوخاة في المنهاج بشكل عام، في حين يبقى تنظيم المحتوى مرهون بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها بأشكال العمل التعليمي[1]. يعني أنّ المحتوى المكون يظهر من خلاله الهدف التربوي. حيث أنّ اختيار محتوى المناهج الدراسية وتنظيميه يستوجب مراعاة ما يلي: [2]

1. النظر إلى محتوى الدراسة على أنه أداة لتحقيق أهداف معينة وليس غاية بذاته، وعليه فإن أي تغيير أو تعديل أو اضافة أو حذف فيه، يتم في ضوء الاهداف التربوية المرسومة
2. ملائمة محتوى الدراسة لواقع الحياة ومشكلاتها، واستجابة لأهداف المجتمع والتغيرات الحاصلة فيه، وكذا التطور العلمي والتكنولوجي والثقافي الذي يعيشه المجتمع
3. الانسجام والتكامل بين موضوعات ومواد الخبرات التعليمية التي ينظمها المنهاج، مع مراعاة استمرارية انتظامها
4. الموازنة بين الناحية النظرية والناحية التطبيقية أي العلم والعمل

ج – الوسائل التعليمية

هي كل ما يستخدمه المعلم أو المتعلم من أجهزة وأدوات ومواد تعليمية وغيرها داخل أو خارج قاعة الدرس، يكون الهدف منها نقل خبرات محددة بشكل يزيد من فاعلية وتحسين عمليتي التعليم والتعلم[3]. فهي في حد ذاتها أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم وتوضيح معاني

[1] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الرباط، المغرب، ط2، 1991، ص88

[2] خالد العقون، إضاءات حول البرنامج والمنهاج، المفتشية العامة للبيداغوجيا ، الجزائر.

[3] محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار الميسرة، عمان، الاردن، ط2، 2002، ص31

الكلمات الدرس، أي لتوضيح المعاني، أو شرح الافكار، أو تدريب، التلاميذ على المهارات أو تعويدهم على العادات، أو تنمية الاتجاهات أو غرس القيم دون أن يعتمد المدرس أساساً على الألفاظ والرموز والأرقام.[1] وتختلف هذه الأدوات بحسب حاجة المعلم في تقديم الدرس بطريقة سهلة وميسورة، وفي نفس الوقت تساعد المتعلم على اتقان ما تعلم. ويكون استخدامها له علاقة بطريقة التدريس، فكل وسيلة لها وقتها ومكانها في استخدامها بفاعلية.

ج-1 *أنواع الوسائل التعليمية*

تختلف الوسائل بحسب حاجات المعلم فمنها ما هو ضروري لا يمكن الاستغناء عنه، وما هو غير ذلك فاستعماله يقدم إضافة وبإمكانه أن يساهم في تسهيل وتبسيط الدروس، غير أنه يمكن تقديم الدرس من دونه، على أن نقوم بتقديم موجز لهاته الوسائل وهي تنقسم إلى قسمين ضروري وغير ضروري، وهي كالآتي:

ج -1-1 الوسائل الضرورية

السبورة: تستخدم لتقيم عروض مكتوبة أو مرسومة للطفل أثناء تنفيذه للأنشطة التعليمية وهي منتشرة الاستخدام [2]

الكتاب المدرسي: "يعد الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية، والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلمين واكسابهم بعض المهارات ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم"[3]

الرسومات والصور: تُعدّ من أهم العناصر في برامج الوسائط المتعددة، ويقصد بذلك الرسوم التي توضح العلاقات المنطقية مثل (الكائنات الحية التي تعيش في البيئة البحرية والرموز المجردة كإشارات المرور)، كما تستخدم الألوان في الرسوم لجذب انتباه الطفل وزيادة دافعيته للتعلم، كما "تعتبر الصور الفوتوغرافية هامة في اكساب البرنامج المزيد من الواقعية، وخاصة في عرض خبرات من بيئات

[1] محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف ص62.

[2] عاطف عدلي فهمي، المواد التعليمية للأطفال، ص27

[3] محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق، ص80.

الطفل"[1]، في ميدان اللغة تساعد في توضيح دلالات الكلمات و استخراج المعاني المراد الوصول إليها، أيضًا تقدم للتلميذ معلومات إضافية تفتح المجال أمامه لاسيما في دروس التعبير.

الوسائل المساعدة:

الحاسوب: هو آلة إلكترونية مصممة بطريقة تسمح باستقبال البيانات واختزانها ومعاملتها بحيث يمكننا اجراء العمليات البسيطة والمعقدة بسرعة والحصول على نتائج هذه العمليات بطريقة آلية الحاسوب هو جهاز الكتروني يتسم بمواصفات عديدة منها: [2]

الدقة الاتقان، سرعة الانجاز وتخزين ما أنجز، تعدد الإمكانيات، وسهولة الاستعمال، ربح الوقت، يمكن الاستغناء عن المعلم في حالة عدم حضوره.

حاليا أصبح الحاسوب اللوحي (Tablette) متوفر في المدارس فهو يقدم ما تقدمه الوسائل السابقة في جهاز واحد وهذا ما يساعد بتقديم الدرس بشكل سلاسة وأكثر وضوح.

القواميس اللغوية(المعاجم): تشير معظم الدراسات إلى وجود علاقة ايجابية بين استعمال المعجم واكتساب المهارات اللغوية لدي متعلمي اللغة، كما ان استعمال المعجم يساهم مساهمة ايجابية في ثراء حصيلة المتعلم اللغوية، لابد أن يتوفر المعجم على[3] :

هجاء الكلمة على النحو المقبول

نطق الكلمة برموز صوتية مبسطة وواضحة

تأصيل الكلمة ببيان اللغة الأصل والصيغة التي اشتقت منها

معلومات صرفية أساسية عن الكلمة (نوعها، تصريفها)

ج-2 أهمية الوسائل التعليمية

لها أهمية كبيرة في البيئة التعلمية فبدونها تغدو العملية غير واضحة وناقصة، لكن التأثير الأكبر يظهر في العنصرين الرئيسين في العملية التعليمية (المعلم، المتعلم) حيث أنّها تقدم الكثير من المزايا:

أولاً: أهميتها بالنسبة للمعلم: تكمن أهميتها في مساعدته على:

---

[1] عاطف عدلي فهمي، المواد التعليمية للأطفال، ص27

[2] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص178

[3] أحمد بن محمد النشوان، اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الشرعية واللغة العربية وآدابها، مكة المكرمة، ج18، ع 38 ،2006، صفحات: 552-515، ص517.

- تساعد المدرس على القيام بمهمته التعليمية
- توفر الوقت والجهد المبذولين من طرف المعلم
- تساعد المعلم في إثارة الدافعية لدى المتعلمين ومشاركتهم في الموقف التعليمي مشاركة فعالة
- تساعد المتعلم في التغلب على حدود الزمان والمكان في حجرة الدرس
- اتخاذها من طرف المعلم وسيلة فعالة لتدريب التلاميذ على التركيز والملاحظة، وتعويدهم على الدقة في التأمل والسرعة في الاكتساب والفهم[1].

ثانياً: أهميتها بالنسبة للمتعلم: كذلك بالنسبة للتلميذ فهي تعينه على:

- تعمل على إكساب المتعلم أنواعا من السلوك وأنماطاً من المهارات
- تمكن الفرد من القدرة على الإدراك والتصور
- تنقل المتعلم من المجال الحسي إلى المجال المجرد
- تعمل على إثارة الاهتمام لدى المتعلمين واستمالتهم إلى مواقف معينة
- تمدهم بثروة لغوية ولفظية وتساعدهم على إنماء المعاني وتوسيعها
- تؤدي إلى زيادة مشاركة التلاميذ الايجابية في اكتساب الخبرة
- تقوى العلاقة بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم
- تساعد الوسائل التعليمية على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية فمنهم من يتم لديه التحصيل بمجرد الاسماع للشرح النظري.[2]

ج – 3 – *شروط استخدام الوسائل التعليمية*

هناك شروط كثيرة لابد من إتباعها في اختيار الوسيلة التعليمية وكيفية استخدامها حتى يحقق الأهداف المطلوبة منها بنجاح ومن أهمها:

-يجب أن تكون الوسيلة مناسبة لأعمار التلاميذ ومستوى نضجهم وملائمة أيضا لاهتماماتهم وقدراتهم.

-يجب اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق أهداف واضحة.

[1] محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، ص65

[2] محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، ص64.

-يجب أن تكون الوسيلة أبسط وأسهل من النقطة المراد إيضاحها ولا تحتاج إلى إيضاح وشرح من المدرس.

-يجب أن تكون الوسيلة مشوقة حتى تحبب التلاميذ وترغبهم في اكتساب المعلومات الجافة.

-يجب أن تكون الوسيلة دقيقة ومرتبطة بالنقطة المراد إيضاحها على تثير الشك أو توحي بمعلومات خاطئة لدى التلاميذ

-يجب التخطيط لاستخدام الوسيلة التعليمية من حيث وقت عرضها في بداية الحصة أو أثناء الشرح أو في نهايتها.

-يجب أن تكون الوسيلة اقتصادية ومن مواد البيئة حتى لا تشكل عبئا على المدرسة والتلاميذ [1].

ربما الفوائد تظهر من خلال أهمية الوسائل في العنصر قبل السابق، على أنّ الفوائد يجب أن تُظهر الفرق قبل وبعد استخدام الوسيلة. على أنّنا ناكد على نقطة في غاية الأهمية وهي أنّ الوسيلة تبقى وسيلة لا عبرة بها إذا غاب أحد طرفي العملية التعليمية (معلم، متعلم) غيابا معنويا كان أو ماديا، نجمل بعض الفوائد التي تقدمها الوسائل التعليمية في:

-تساعد على إيضاح الغامض من مشكلات الدروس، وتمكن من تصوير كثير من الأشياء التي يصعب تصورها دون وسيلة.

-تجعل المعلومات حية ذات قيمة يستطيع التلميذ تطبيقها والاستفادة منها في دروسه وفي الحياة عامة.

- تساعد على تثبيت الدروس في الذاكرة وسهولة استحضارها وقت الحاجة.

-تعتبر وسيلة فعالة لتحريك الأطفال للعمل وتثير فيهم حب الاستطلاع وتخلق عندهم الحوافز الشديدة لدراسة أشياء كثيرة.

-يمكن اتخاذها من طرف المدرسين وسيلة فعالة لتربية الملاحظة وتعويد الأطفال الدقة والتأمل والسرعة في العمل والانتباه الدقيق والاستماع المفيد.[2]

[1] عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، عمان: الأردن، الطبعة2 ،2006، ص313.

[2] المرجع السابق، ص314.

2-3-4 التقويم

التقويم هو النهج أو المسار الذي يتبعه المعلم لتقييم كفاءة التلاميذ، فهو يكشف له مدى تحقق اهداف الدرس، ويُعد التقويم الطريقة المثلى في كشف مواطن الضعف والقوة عند كلٍ من المعلم والتلميذ، فالاهتمام بالتقويم يساعد في تجاوز الأخطاء وتحسين الأداء. ويُعرّف التقويم على أنه أسلوب لفهم وتقدير المعرفة الموجودة لدي المتعلم. التقويم والتقييم لهما نفس الدلالة بالرغم من هناك من يرى بأن التقويم أعم من التقييم، لكن لا نرى هناك كبير فرق بينهما وحصوصا لغوياً. التقويم: "عبارة عن مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف شخص تكلف بتعليم فئات معينة والتي تكون مبنية بكيفية تمكن المستهدف بالتقويم من أداء مهام أو الجواب عن أسئلة أو تنفيذ إنجازات يُمكن فحصها من قياس درجة تنفيذها، وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها، واتخاذ قرار يخصه، أو يخص عملية تعليمية ذاتها. [1] من التعريف نري أنّ التقويم:

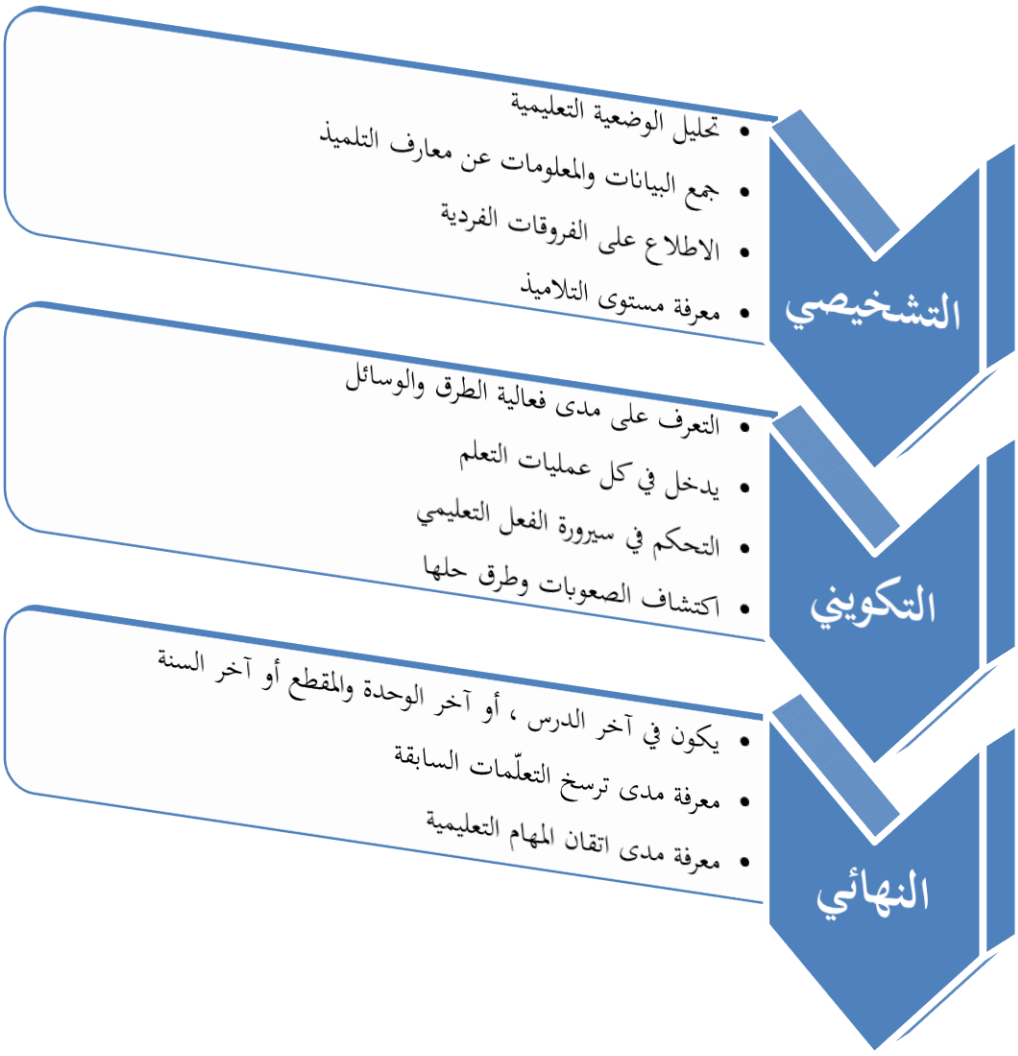
عبارة عن عمليات، توظف أدوات، هدفها تمكين المتعلم من الأداء أو الأداءات، فخص الأداء وتحليله، الحكم على هذا التحليل، ومن ثَمّ اتخاذ قرار، ففي نهاية الأمر هو يهدف إلى اصدار الحكم على مخرجات العملية التعليمية. بعبارة أخرى **"هو الوسيلة التي تمكننا من الحكم على تعلّمات التلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتّخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية"**[2]

من التعريف الحكم على المخرجات لا يعني أنه منعزل عن العملية التعليمية بل على العكس من ذلك ، فهو يسير بالتزامن مع التعلّمات قصد الوقوف على العقبات وتذليلها ، ومحاولة تصحيح الأخطاء في وقتها.

[1] عبد الكريم غريب و آخرون ، معجم علوم التربية، ص119.

[2] وزارة التربية الوطنية ، المنهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، ص42.

2-3-4-1-أنواع التقويم



أنواع التقييم تخضع لعدة معايير، منها معيار السيرورة، والمعيار المرجعي، أيضا يوجد المعيار السيكومتري "التجميعي –جماعي"، والمعيار الأديومتري "البنائي – الفردي ".[1]

[1] ربيعة عطاوي، عبد الحفيظ تحريشي، التقويم وأهميته في ترقية الأداء التربوي في المدرسة الجزائرية، مجلة العلامة، المجلد2، العدد1، الصفحات 157-172، ص161.

2-3-4-2-أغراض التقويم

التقويم يرتبط بالبيئة التعليمية بمعناها الواسع، التي تعتبر المصدر الرئيس في تغيير سلوك المتعلمين الذي بدوره يحدد الفائدة من التقييم، فالأغراض نلخصها في النقاط التالية:

المراقبة والتشخيص، فالمرحلة الأولى تروم رصد وملاحظة العملية من البداية إلى النهاية، أمّا المرحلة الثانية يكون القصد منها معرفة مستوى التلاميذ، وقدراتهم التحصيلية، وتحديد مواطن الضعف والقوة لديهم، بغية اكتشاف المدرس للعقبات التي تعترض طريقه في وصول المعلومة إلى متعلمين.[1]

التنبؤ والاستشراف، فالتقويم لا يقف عند مرحلة التشخيص بل يتعداه إلى استشراف الأحداث التعليمية قبل وقوعها، ويقدم البدائل والمقترحات ووضع حلول مناسبة، لتفادي العقبات التي تعترضها.

نتائج التقويم تساهم في تحسين المناهج بصفة عامة، فتجريب المناهج وتقويم نتائجها يُمكّننا من التعرف على مواضع الخلل، وبالتالي تُقّدم الحلول لذلك، وهكذا تكون دورة مستمرة من تجريب وتخطيط ثم تقويم، الأمر الذي يساعد في تحسين المناهج ويزيد من فاعليتها.[2]

المبحث الثالث: طرائق التدريس

4-1 تعريف الطريقة

يعرفها أحمد حساني بأنها "الوسيلة التواصلية و التبليغة في العملية التعليمية، لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الاهداف البيداغوجية لعملية التعلم "[3] ، أو هي مجموعة الأفعال أو الاجراءات التي يجب القيام بها من قبل المعلم لتقديم محتوى معين بغية تحقيق أهداف معينة، وقد تكون تلك الاجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط لمشروع، أو إثارة لمشكلة أو تهيئة موقف معين يدعو التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف أو افتراض الفروض أو غير ذلك من الإجراءات. [4] يشترك التعريفان في كون الطريقة هي إجراء او فعل غرضه تحقيق هدف

---

[1] سعيد حليم، المرجع في كيفية التدريس، 452.

[2] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص113.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142

[4] أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 2003، ص10

معين. أما عن التدريس فهو "مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين للوصول إلى أهداف تربوية محددة"[1]فهو بذلك نشاط تواصلي فعّال من المعلم نحو المتعلم.

4-2 أهمية الطرائق في التدريس

تعين المدرس على تحقيق أهداف التدريس بوضوح وتسلسل منطقي، ومن شأنها اختزال الوقت والجهد في ذلك، مما تجعل أكثر قدرة على الانشطة الحيوية والفاعلية في الأداء. وهي كذلك تتيح للتلاميذ إمكانية متابعة المادة الدراسية بتدرج، وتوفر فرصة الانتقال المنظم من فقرة إلى أخرى ومن موقف إلى آخر بوضوح، محققين في ذلك أفضل تواصل بينهم وبين المدرس. كما أنّ من أهداف التدريس تزويد المتعلم بالمعارف والمهارات بهدف تنمية شخصيته تنمية شاملة، فإن ذلك يتطلب اكتساب معارف جديدة وتطوير مهارات معينة، وهذا يتوقف على مدى ملائمة الطريقة

إن نجاح التعليم يرتبط بنجاح الطريقة لأن الطريقة السديدة تعالج الكثير من قصور المنهج ونقاط ضعف المتعلم وصعوبة المقرر الدراسي [2]

4-3 أنواع الطرائق التدريسية

في هذا العنصر نتحدث عن الطرائق المتبعة في التعليم ونعرض إيجابيات وسلبيات كل طريقة، مع تقديم تعريف مبسط لها وهي كالتالي:

4-3-1 طريقة الالقاء

هي إحدى أبسط الطرق التدريسية وأكثرها شيوعاً واستخداماً بين المعلمين، وهي من أقدم الطرق "يقوم فيها المدرس بإلقاء المعلومات على طلابه بأسلوب المحاضرة أو الإملاء، وفيها تحوّل المعلومات من أدمغة المدرسين إلى عقول الدارسين "[3]

مزايا هذه الطريقة	سلبياتها
تمتاز طريقة الالقاء بأنها تناسب الأطفال الصغار الذين لايمكنهم الكتابة او المطالعة	تجبر المتعلم على الحفظ وتحد من نشاطه

[1] محسن على عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، عمان الاردن، ط1، 2006، ص55

[2] المرجع السابق، ص63

[3] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقة، دار هومه، الجزائر، ط7، 2012، ص58

تدرب التلميذ على الاصغاء والاستماع الجيدين اقتصادية في وقت التدريس، أي تعلم عدد كبير من التلاميذ في زمن محدد مثيرة للتشويق ومثير للانتباه تساعد المعلم في توصيل كثير من حقائق الحياة عن طريق الإخبار والعرض والقص وبالتالي تنمى مهارة الاستماع لدى الطفل بطريقة غير مباشرة	تركز على العرض اللفظي المجرد، وتغفل الجانب المهاري تجعل التلميذ في موقف سلبي، إذ تركز على التعليم المعرفي في أدنى مستوياته هو التذكر، وتهمل الفهم والتطبيق والتعليم الوجداني تؤدي هذه الطريق إلى شيوع روح الملل بين التلاميذ، حيث أنها تميل للاستماع طوال المحاضرة وتحرم التلميذ من الاشتراك الفعلي في تحديد أهداف الدرس ورسم خطته وتنفيذها اصبح الكثير من الدارسين والباحثين في مجال التعليمية ينتقدون طريقة الالقاء ، فهم يرون أنّها لا تعمل على إيجاد العلاقة بين المعلم والمتعلم ، حيث تتجاهل العمل بطريقة الأخذ والرد ، من هنا عدّت من الطرائق التي لا يمكن الاعتماد عليها في المنظومات التربوية ، كونها لا تربي في المتعلم روح الإبداع والتحليل والمنطق الرياضي والنقطة الابرز في هذه الانتقادات كون هذه الطريقة تجعل المتلقي سلبياً من عملية التعلم ، ولا يستطيع التركيز لمدة أطول في الموضوع الواحد ، مع ما يصاحب ذلك من المادة الدراسية التي غايتها في ذاتها ، لإن اهتمام المعلم ينصّب على تقديم المعلومات ضمن فترة محددة ، وبذلك يهمل الأهداف التربوية ، مما لا يستفيد المتلقي كثيراً لعدم قدرتهم على استيعاب المعلومات بشرعة واستخلاص الأفكار الأساسية والربط بينها[1]

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص59

4-3-2 طريقة التلقين

هي تشبه طريقة الالقاء حيث يقصد بالتلقين ذلك التعليم التلقيني المستعمل لتلك الطريقة التي يقع فيها الاعتماد الكلي على المعلم، وفي هذه الطريقة يكون المتعلم سلبياً

تعتمد هذه الطريقة على خمس خطوات وضعها هربارت [1] وهي كالاتي:

المقدمة أو التمهيد، العرض، الربط، الاستنباط (التعميم والاستنتاج)، التطبيق (شرح الخطوات فيما بعد)

مزاياها	سلبيات الطريقة
لهذه الطريقة مزايا قليلة كونها لا تجعل المتعلم لا يقف عند مشكلاته التي تتطلب منه التدخل لحلها بنفسه، ومن هنا لقيت الكثير من النقد [2]	تأخذ الطريقة التلقينية الشكل اللفظي الذي يقدم معلومة سهلة التناول دون عناء الاستكشاف، فتظهر صعوبات كثيرة على شكل الارهاق والثقل والملل، الذي يبدو كضغط خارجي يقع على فكر التلميذ دون تعويده على الحكم والتفكير الشخصي، فينتفي مفهوم المشاركة في العملية التعليمية ضآلة الوظيفة المعرفية، ومعنى ذلك أن المعارف التي حصل عليها التلميذ عن طريق التلقين ستكون معارف جامدة وربما ميتة في ذهنه، حين يفاجأ بمواقف جديدة في حياته ويكون عاجزاً عن اتخاذ موقف منها، لأن طريقة الممارسة العقلية التي اعتاد عليها في تلقينه الدروس جرت

[1] فرديريك هربارت (1776-1841): فيلسوف وتربوي ألماني، كان له الفضل في تأسيس فرع التربية كفرع أكاديمي. ينظر: محمد حسن مرزوقي، فعالية طريقة هربارت لترقية كفاءة محادثة الطلاب، إشراف: د. الحاجة ديوي حميدة، كلية علوم التربية والتعليم، جامعة مولانا مالك إبراهيم، مالانج، إندونيسا، 2016، ص10

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقة، ص61

	بعيدة عن الواقعية والممارسة العقلية الناقدة والمفكرة بذاتها وبالمحيط الطريقة التلقينية تؤدي من المعلم إلى المتعلمين بنفس الاسلوب وبذات الخطاب الموجه، دون مراعاة أدنى حدود للفروقات الفردية المفترضة عند التلاميذ، ما قد يؤدي إلى عدم الاستيعاب وبالتالي الرسوب وفشل في العملية التعليمية [1]

4-3-3 الطريقة الحوارية

يتجلى مضمونها من خلال أسماء حيث تقوم على الحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلم، فهي تقوم على أساس الحوار المتكامل، فالمعلم لا يتكلم وحده بل يكون هناك تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم عن طريق المناقشة والحوار وتنقسم إلى نوعين:

الحوار الحر: حيث يشترك الأستاذ في الحوار كما لو كان واحد من التلاميذ ويتمثل دوره في السير الحسن للحوار، وذلك بتقسيم فرص المشاركة في الحوار، حتى لا يكون الكلام جماعيا وفوضويا وحينها لا تحصل الفائدة.

الحوار السقراطي: ويكون المدرس أكثر فاعلية فهو الذي يحدد ويقرر وع الاسئلة ونوع الاجوبة بحيث يردها صحيحة

وهذه الطريقة تعد من الطرق المثلى في تدريب التلاميذ على أدبيات التحاور مع الغير وتثبت المعلومات في ذهن الطالب وتجعله حاضراً البداية شديد الانتباه

محاسن هذه الطريقة	سلبيات هذه الطريقة

[1] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص158

التفاعل التام بين المعلم وتلامذته تساعد هذه الطريقة على ترسيخ وتثبيت المعلومات في أذهان المتعلمين تعوّد التلاميذ على إعمال الفكر بفاعلية والاعتماد على النفس في كشف الحقائق سلب أذهان التلاميذ وإيقاظ انتباههم داخل الفصل حيث تبعد التلميذ عم الملل والسأم، وتسهم في تنمية روح العمل الجماعي لدى التلاميذ تساعد هذه الطريقة على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ	بطء عملية التدريس، يأخذ المدرس وقتاً طويلاً في شرح الدرس لا تصلح مع التلاميذ الذين راجعوا الدروس ولديهم إلمام كامل بإجابات الدرس تساعد على إشاعة الفوضى داخل الفصل. تشتيت أفكار الدرس من خلال الاسئلة كثيرة. عدم مشاركة جميع التلاميذ بسبب الخجل أو انتقاد الزملاء.

4-3-4 الطريقة الاستقرائية

الاستقراء هو "الاسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة والتعلم "[1] فهذه الطريقة تعتمد على النمط العقلي، حيث ترتب الخطوات المطبقة فيها ترتيباً تصاعدياً وفكرياً، وتبدأ بدراسة الجزئيات وفحصها، وملاحظة نتائجها، والموازنة بينها، "وأساس هذه الطريقة هي نظرية تربوية ترى أن العقل البشري يتكون من المدْركات الفكرية وهذه المدركات يرتبط بعضها بالبعض الأخر، وأن هذه الأفكار تتفاعل مع بعضها البعض، فتنتج أفكاراً جديدة "[2]

[1] حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر، ط1، 1998، ص324.

[2] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، الرياض، اللمملكة العربية السعودية، ط1، 1998، ص26

ومعنى هذا أن هذه الطريقة "تعتمد عل تتبع أحوال الشيء من الجزء إلى الكل ، لأن المعلم ينتقل فيها من متعلميه من الأمثلة الي القاعدة ومن الجزئيات إلى الكليات ، ومن الخاص إلى العام ، بغية الوصول إلى قاعدة أو حكم من الاحكام "[1]

مزايا هذه الطريقة:

تهيئ للمتعلم إعمال فكره، وتدفعه لاستنباط الحقائق والقواعد العلمية

المواد المكتسبة عن طريق الاستقراء أسهل في الفهم والحفظ من المواد الجاهزة

المبحث الرابع: المهارات والمستويات في اللغة العربية

5-1 المهارات اللغوية

ينطلق تعليم اللغة العربية من وظيفة اللغة الأساسية وهي الاتصال الذي يكون بين طرفين مرسل ومستقبل وعملية الاتصال تقتضي اتقان المهارات الأساسية الأربعة لتعليم اللغة وهي: الاستماع، القراءة، التعبير، الكتابة. كما أنّه هناك تقسيم آخر وهي مهارات التلقي (الاستماع والقراءة)، ومهارات الإنتاج اللغوي التي يندرج تحتها التحدث والكتابة وهي كالتالي:

5-1-1 مهارة الاستماع

مهارة الاستماع كالقراءة طريقة للتعلم في المدرسة وخارجها فمثلا يمكنك أن تتعلم في الفصل بالاستماع إلى شرح معلمك ومناقشة طلاب فصلك، بالإضافة إلى قراءة كتابك المدرسي ويمكنك أن تتعلم خارج قاعات الدرس، سواء أكنت في المنزل أو العمل أو الشارع أو أي مكان آخر وذلك بالاستماع إلى المحاضرات والمناقشات والندوات وغير ذلك من المواقف التي تستمع فيها مباشرة أو من خلال التسجيلات المسموعة أو المرئية[2].

[1] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص155

[2] عبد الله على مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة عمان الأردن، ط 4، 2014، ص 65

ولقد أثبتت الأبحاث اللغوية أن المرء في حالة الاستماع لا يعد سلبيا بل هو إيجابي فعال إذ إنه يعمل على فك الرموز التي تصل إليه من الباث ويعمل على فهمها والحكم عليها من هنا يعد الاستماع نافذة يطل المرء من خلالها على تجارب الآخرين وخبراتهم ... ما إن سيبدأ الطفل يتعرف على محيطه يكون الاستماع قبل غيره من المهارات اللغوية سبيله إلى ذلك التعرف... وتكون فترة الاستماع فترة حضانة لبقية المهارات اللغوية... الاستماع هو الأساس في التعلم اللفظي في سنوات الدراسة الأولى.[1]

يعتبر الاستماع فنا لغويا وشرطا أساسيا للنحو الفكري، على أن هذا الفن مهمل في مناهجنا العربية هذا الإهمال سببه عدم الإدراك لطبيعة عملية الاستماع وأهميته.

مهارة الاستماع في المراحل التعليمية الأولى جلية حيث يقوم المعلم بالاتصال مع الصغار (الطلبة) فيبدأ بقص القصص عليهم وتبدأ أهميتها في هذه المرحلة نظرا لأن الطلبة المبتدئين يكونون غير قادرين على التمكن من القراءة الجهرية أو القراءة الصامتة بعد، فتكون قراءة الاستماع خير وسيلة لإيصال المحتوى التعليمي إليهم[2].

جاء في مقدمة الكتاب المدرسي للسنة الثانية:" هذا كتابك في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية.....سيساعدك على التحصيل العلمي ويشجعك على الإنتاج اللغوي وينمي مهارات الاستلام والتحدث والقراءة والكتابة"[3].

---

[1] المرجع السابق، ص 145

[2] عبد الله مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص149.

[3] كتابي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر 2017،2018،

المقاربة النصية في تناول الوحدة اللغوية بالاعتماد على نص المنطوق أو المكتوب أو الملحق نمط سرد كمحور تظهر فيه كل المستويات اللغوية والصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية [1]

النص يمثل البنية الكبرى التي ظهرت فيها كل المستويات اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية ومن خلال إنماء كفاءات ميادين اللغة الأربعة، فهم المنطوق التعبير الشفهي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي[2].

الأخذ بأيدي المعلمين إلى امتلاك مهارات اللغة العربية الجميلة وبناء كفاءاتها الاهتمام بالاستماع نظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية وكأساس يبنى عليه الفهم الذي يمثل مفتاح النفاذ في كل التعلمات وقاعدة لبناء كفاءة التواصل التي طالما أهملت في منظومتنا التربوية[3].

أهداف الاستماع:

نذكر هنا الأهداف التي وردت في المنهاج ، والقصد من ذلك توضيح ماهو مقدم في الكتاب المدرسي ، فالأهداف تبقى أهداف، وهي كالأتي:

انتقال المتعلم من المحيط الصوتي للغته التي يتحدث بها (العامية أو الأمازيغية) إلى المحيط الصوتي للغة.

التعرف على الإطار الصوتي للغة العربية.

تطوير قدرات الاستقبال والتلقي وتربية أذن المتعلم على إدراك خاصيات اللغة التي يستعملها.

---

[1] كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر 2017،2018،

[2] كتابي في اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر 2017،2018،

[3] ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي، ص 6 وزارة التربية الوطنية 2010.

تنمية القدرة على ما يقال شفويا وفهمه وتلخيصه واختزاله وتحديد أفكاره الرئيسية والثانوية.

تنمية القدرة على اكتساب المعرفة من خلال الاستماع والمشاركة الإيجابية في الحديث.

إدراك المعنى العام للمسموع.

تنمية القدرة على تحليل الأحداث التي يحكى عنها.

الاهتمام بالتعبيرات غير اللفظية.

تنمية احترام الآخرين وإبداء الاهتمام بحديثهم والتفاعل معهم[1].

5-1-2 مهارة القراءة

القراءة تعرف على الرموز الكتابية وفهم وتفسير ونقد وتوظيف لما تدل عليه هذه الرموز، أصبح الاهتمام بتدريس القراءة من أولى أساسيات أهداف التربية والتعليم، فأهمية القراءة تكمن في انها يتم بها تنمية خبرات التلاميذ وترقية مفاهيمهم ومعلوماتهم الاجتماعية وتحظى القراءة في المرحلة الابتدائية باعتبارها الأساس الذي ترتكز عليه العمليات اللغوية الأخرى كالتعبير و الكتابة فالقراءة نشاط ذهني تأملي بصري. تُعدّ القراءة واحدة من المهارات اللغوية وتعتبر عملية عقلية انفعالية مركبة يقوم القارئ بواسطتها بإعادة بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة[2].

مهارة القراءة تتمثل في جانبين **فيزيولوجي**: يشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة والسرعة في القراءة وحركة العين في أثناء القراءة ووضعية القارئ. **عقلي**: يتمثل في ثروة المفردات وفهم المعاني القريبة والمعاني البعيدة واستخلاص المغزى[3].

5-1-2-1 أهداف القراءة

جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

---

[1] أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2006، ص88.

[2] أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص73.

[3] أحمد صومان، المرجع السابق، ص94

تنمية الميل إلى القراءة.

الكسب اللغوي وتنمية حصيلة الطلبة من المفردات والتراكيب الجديدة.

ألفهم بغرض كسب المعلومات أو الانتفاع بالمقروء أو التسلية والمتعة أو النقد والتذوق[1]

تعتبر القراءة في مفهومها الحديث سيرورة ذهنية مهاراتية سلوكية تستند إلى أربع عمليات متكاملة ومتناسقة هي كالآتي:

الادراك البصري لكلمات النص المكتوب وتعرفها والنطق بها.

فهم النص المقروء.

تفاعل القارئ مع النص.

توظيفه لحل المشكلات والتصرف في مواقف الحياة اقتداء المقروء[2]. تهدف القراءة إلى:

اكتساب المعرفة اللغوية (البنية اللغوية والبنية الأسلوبية للنص).

التعرف على التراث الثقافي للمجتمع.

تزويد المتعلمين بالمعارف الإنسانية في شتى المجالات.

مساعدتهم على التذوق الجمالي للغة[3].

5-1-2-2 أنواع القراءة

هناك نوعان هما **قراءة صامتة:** انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت.

قراءة جهرية: القراءة الواعية التي بواسطة جهاز النطق.

---

[1] عبد الله مصطفى، مهارات اللغة العربية ، ص75

[2] هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والاعدادية، دار صفاء، عمان،ط1، 2006، ص245.

[3] محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية ، مطبعة المعارف، الرباط، 2003، ص151.

5-1-3 مهارة التعبير: (التحدث)

التحدث هو الوسيلة اللغوية الأولى التي يستخدمها الانسان لنقل ما لديه من أفكار أو ما يدور في نفسه من أحاسيس إلى الآخرين، التحدث وسيلة فعالة في المراحل الأولى لحياة الانسان به يحقق الطفل اجتماعيته[1]. التعبير الشفوي نشاط أساسي من أنشطة التواصل في المجتمع فإذا كان الاستماع وسيلة لاستقبال الحديث وتحقيق الفهم فإن التعبير الشفوي وسيلة للإرسال والافهام فهو أداة من أدوات عرض الأفكار والأحاسيس و الأغراض و الحاجات و يعتبر الحديث كفاية إنتاجية تتسع لتشمل نطق الأصوات و استعمال المفردات و بنيات و تراكيب الوظيفة التواصلية و متغيرات الحوار وتقنيات التعبير (اللفظية و غير اللفظية)[2].

5-1-3-1 أهداف تعلم وتعليم التعبير الشفوي

- تنمية ثروة المتعلم اللغوية.
- تمكينه من توظيف معرفته باللغة (المفردات والتراكيب).
- تنمية قدرته على التعبير عن أفكاره وأغراضه.
- تدربه على التواصل الفعال باللغة العربية.
- تدريبه على احترام الآداب الحوار والاستماع
- تمكين الطلبة من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بشكل صحيح.
- تهيئة الطلبة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال[3].

[1] أحمد فؤاد العليان، المهارة اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها، دار المسلم للنشر، الرياض،1994 ، ص142.

[2] فراس السليتي، فنون اللغة المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعلمية، عالم الكتب، الأردن، 2008، ص 38.

[3] أحمد صومان، المرجع في اللغة العربية، ص163.

5-1-3-2 تقنيات التعبير الشفوي:

الأسئلة والأجوبة: مناقشة مواقف معينة عن طريق الأسئلة والأجوبة.

المناقشة الجماعية: جعل قاعة الدرس فضاء يشعر فيه المتعلمون بحرية التعبير عن مواقفهم وأحاسيسهم.

التشخيص: هو تمثيل النص وبعث الحياة فيه اعتمادا على الصوت والحركة.

الارتجال: وهو تغيير تلقائي أو إنجاز عفوي مباشر دون سابق تحضير.

المحاكاة ولعب الأدوار: وذلك بأن يتصرف المتعلمون من خلالها وكأنهم في مجريات الحياة الواقعية.

التعبير عن مواقف حقيقية: تعبير المتعلم عن مواقف واقعية.

5-1-4 مهارة الكتابة:

تُعتبر حصيلة لما اكتسبه المتعلم أثناء حصص الاستماع والتعبير الشفوي والقراءة ودروس اللغة ومن خلاله يتمكن المتعلمون من كتابة نصوص لعدة أغراض لشرح فكرة محددة أو لعرض معلومات حول موضوع معين أو للدفاع عن رأي أو لإقناع الآخرين بحجج وآراء مختلفة[1]. في الكتابة تتمثل مجموعة من الأنشطة: الخط والإملاء والتمارين الكتابية والتعبير الكتابي في التعليم الابتدائي لا يمكن فصل أنشطة الكتابة عن أنشطة التعبير الشفوي والقراءة وتتضمن بالإضافة إلى الأنشطة المرتبطة بالخط نقل نماذج من الكلمات والجمل. الكتابة عن طريق الإملاء تركيب كلمات وجمل قصيرة بالإكمال والترتيب والاستبدال والتحويل.[2] هذه هي أحدى مهارات الإنتاج اللغوي، فبعد أن يتلقى التلميذ من خلال الاستماع والقراءة، يبدأ في إنتاج ونسج على منوال ما تعلمه في الدروس، أو بالأحرى ينتج في البداية كلمات ثم جمل ، وكنتيجة طبيعة كلما تنوعت المدخلات من خلال

[1] التوهامي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص166.

[2] زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء، عمان الأردن، 2011،ط1، ص95.

مهارات الاستماع والقراءة ، تتنوع المخرجات في مهارتي الحديث والكتابة وبالتحديد التعبير الشفوي والكتابي، فالمهارتين السابقتين تحددان مستوي المتعلم.

5-1-4-1 أهداف التعبير الكتابي

تعدد أهداف التعبير الكتابي حسب كل مرحلة، فالتعليم الابتدائي ليس كالتعليم الثانوي مثلا لذلك يجب مراعاة المستوى لدى التلاميذ. في العناصر التالية نقدم أهداف بشكل عام، ثم اهداف المرحلة الابتدائية، وهي كالآتي:

- جعله يوظف مكتسباته المعرفية واللغوية في الكتابة، مراعيا في ذلك المفردات والصيغ والأساليب المناسبة للموضوع.
- يعبر عن آرائه وأفكاره بكل ثقة.
- تزويد المتعلم حسب مستواه الدراسي بمنهجية كتابة النصوص (إخبارية، تفسيرية سردية وتوجيهية ...) واستخدام أساليب مختلفة من التعبير بحسب الغرض من الكتابة.
- إن مفهوم التعبير الكتابي في هذا المستوى حسب المنهاج لا يتعدى أن يطلب من التلاميذ إما استحضار كلمات تحت تأثير دافع أو مثير (صور أو مشاهد) وكتابتها على الكراريس أو القيام بترتيب كلمات للحصول على جمل مفيدة وصحيحة.
- تنمية قدرة الطالب على التعبير الصحيح عن مشاعره وأفكاره وحاجاته.
- إتقان مهارات التعبير الكتابي مثل : وضوح الخط ، مراعاة الهوامش، علامات الترقيم.[1]

5-1-4-2 أنشطة الكتابة

الخط: هو تدريب التلاميذ على أن يكتبوا كتابة صحيحة وجعل المفردة مألوفة سهلة القراءة واضحة المعنى. ويُعّرف الخط على "**مهارة حركية وفنية يستعين بها الكاتب لنقل الأفكار بوضوح وبسرعة**

[1] راتب قاسم عاشور، مهارات التعبير الكتابي في كتب القراءة العربية، مجلة جامعة القدس، العدد33، حزيران 2014، الصفحات 74-104 ، ص78.

وبجمال للآخرين، كما أنه وسيلة الاتصال التي يصبُّ الكاتب من خلاله ما لديه من أفكار ومعلومات وبيانات على الورق.[1]"

الإملاء: هو تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات الصحيحة وتثبيت صورها في أذهانهم بأن يعيدوا كتابتها من ذاكرتهم. فالهدف من الإملاء هو رسم الحروف والألفاظ بشكل واضح مقروء، والقدرة على تمييز الحروف المتشابهة بعضها من بعض، وهذا الأمر يتطلب:

- إعطاء كل حرف حقه من الوضوح
- الوضع الصحيح للنقط على الحروف

فالإملاء ينمي الثروة التعبيرية بما يكتسبه التلميذ من المفردات والأنماط اللغوية من خلال نصوص الإملاء التطبيقية.

التمارين الكتابية: وتهدف إلى توظيف المفردات أو الحروف التي تم تناولها ومن خلالها يتم تقدير مدى استيعاب التلميذ لما مر به.[2]

5-2 المستويات اللغوية

تحدثنا في العنصر السابق عن المهارات اللغوية من أجل تقديم تصور كلي للغة، أما حديثنا في هذا المبحث فنقصد التصور الجزئي للغة وهو الذي يشمل الأصوات والصرف والتركيب والدلالة، ونقدم شرح وتعريف لهاته المستويات:

5-2-1 المستوى الصوتي

النظام الصوتي يهتم بالبنية الصوتية للغة ويشمل وصف الأصوات وقواعد تشكيلها، يتكون المستوى الصوتي من: **علم الأصوات العام** (**Phonétique**) موضوعه الظاهرة الصوتية بمظهريها الفيزيولوجي (جهاز النطق) والفيزيائي (الذبذبات الصوتية). **وعلم الأصوات الوظيفي**

[1] ماهر شعبان عبد الباري، المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، دار المسيرة، الأردن ن ط1، 2010،ص132.

[2] نايف معروف، تعلم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية، دار النفائس، بيروت ، لبنان،ط7، 2007، ص10.

(**Phonologie**) وموضوعه الظاهرة الصوتية بمظهرها الوظيفي انشاء الإنجاز الفعلي للكلام في سياق لغوي معين[1]. في الأدبيات التوليدية التحويلية يتكون النحو التوليدي من ثلاث مكونات وهي المكون التركيبي الذي يصف بنيوية الجمل، أمّا المكون الدلالي يحدد معنى الجمل، أما المكون الصوتي (الفونولوجي) يؤول البنية الناتجة تركيباً ليصل إلى تمثيل ميزاتها الصوتية[2].

5-2-2 المستوى الصرفي

علم الصرف على تصنيفي ضمادته تصنف باعتبار الوظائف والدلالات، هو تغيير في بنية الكلمة العربية، لغرض معنوي أو لفظي والمراد ببنية الكلمة ووزنها وصيغتها وهيئتها التي يمكن أن تشاركها فيها غيرها، فالتغيير الذي يطرأ لغرض معنوي هو كتغيير المفرد إلى المثنى أو الجمع كالتصغير والنسب وأخذ المشتقات من المصدر أو الفعل وتوكيد الفعل بالنون وغير ذلك. أما التغيير الذي يطرأ لغرض لفظي فيكون بحذف حرف أو أكثر من الكلمة أو بزيادة حرف أو أكثر عليها وبإبدال حرف من آخر، أو بقلب حرف علة إلى حرف علة آخر أو بنقل حرف آخر[3].

5-2-3 المستوى التركيبي

في هذا المستوى الاهتمام يكون في علاقات بنية اللغة، فالبنية لاتكتفي بمجرد صياغة المفردات بما يوافق القواعد الصرفية بل يحتاج إلى الوظيفة وهذا مايندرج تحت مايسمى علم التركيب (syntaxe) الذي يهتم بدراسةنظام الوحدات اللغوية وترتيبها والعلاقات التي تربطها ببعضها البعض ضمن قوانين وقواعد تسهل عملية التواصل بين متكلمين، كذلك هو تنظيم الكلمات في شكل مجموعات أوجمل [4]، فهو يبحث في كلمات الجملة وترتيبها وأثر كل كلمة منها في الأخرى تقديماً وتأخيراً، أي علاقات كلمات الجملة بعضها بعض، وكذلك أنواع الجمل ووظيفتها.حيث أنّ

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 11.

[2] إدريس السغروشني، مدخل للصواتة التوليدية، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1987، ص6.

[3] كرم محمد زرندج، أسس الدرس الصرفي في العربية، دار المقداد للطباعة، غزة فلسطين، ط 4، 2007، ص 17

[4] ماريو باي، أسس علم اللغة . ترجمة: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط8، 1998، ص52

الجملة هي بناء تركيبي يتكون من وحدات معجمية تحكمها ضوابط صرفية وتركيبية ودلالية، وهي تشكل موضوع التركيب في النظرية التوليدية[1]. تبرز أهمية الجانب التركيبي لأي لغة في:

تحديد بنية الجملة داخل النص.

تحديد الظواهر التركيبية في الجملة الأمر الذي يساعد في فهم البنية الدلالية

5-2-4 المستوى الدلالي

هذا المستوى يتناول دراسة المعنى بكل جوانبه، فالمعنى اللغوي هو حصيلة المستويات السابقة، تكمن أهمية الدلالة في اشتراك عناصر في تحديد المعنى المراد، ومن ضمن هذه العناصر ، العنصر الصوتي ثم العنصر الصرفي بعدها العنصر النحوي، حتى العرف الاجتماعي والخبرة الشخصية، فكل هذه العناصر تحدد الدلالة وتوضح العلاقة بين اللفظ والمعنى.[2] والدليل على هذا الارتباط فيمكن أن تكون جملة صحيحة تركيبياً وصرفياً، وأن تكون لكل كلمة معناها الصحيح ، غير أن انعدام التوافق بين الكلمات هو يفقد الجملة هويتها الدلالية ، ويحدث التنافر أو عدم التوافق بينها، فالتوافق بين وحدات التركيب اللغوي يضبط بحسب ماتمليه سمات الدلالية للكلمات حينما تتداخل فيما بينها، فكل تغيير في بنية التركيب لغوي ترجع للمعطى الدلالي[3]

[1] محمد الغريسي، اللسانيات وديداكتيك اللغة العربية، ص46

[2] المستوى الدلالي والمعجمي، فهد خليل زايد، دار الصفوة، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص13.

[3] عبد الحليم بن عيسى ، البنية التركيبية للحدث اللساني، منشورات دار الأديب، ط1، 2006، ص49.

الفصل الثالث: تعليمية اللغة في ضوء النحو التوليدي

المبحث الأول: اللغة بين الاكتساب والتعلم

المبحث الثاني: البعد التعليمي في النظرية التوليدية التحويلية

المبحث الثالث: توصيف لمحتوى الكتاب المدرسي

المبحث الرابع: إسقاط مفاهيم النظرية على الكتاب المدرسي

الفصل الثالث: تعليمية اللغة في ضوء النحو التوليدي

في هذا الفصل نتطرق إلى ربط العلاقة بين التعليمية واللسانيات ت ت ، وما أبرز الأسس التي يمكن الاستفادة منها في المنهج التعليمي ، قسمنا هذا الفصل إلى أربع مباحث ، الأول تحدثنا فيه عن التعلم والاكتساب والفرق بينهما، وكيف كانت رؤية هذه النظرية، أمّا المبحث الثاني قدمنا ما توصلنا إليه من أهم الأبحاث التي ذكرت الجوانب المستفادة في التوليدية التحويلية، أمّا المبحث الثالث فتناولنا توصيف للكتاب المدرسي للمرحلة الابتدائية، أما المبحث الرابع حاولنا تقديم بعض التطبيقات على كتاب المدرسي.

قبل أن نخوض في المباحث نشير بأنّ هذه النظرية أو بالأحرى صاحبها لم يكن له أي نظرة تعليمية للنحو التوليدي، خصوصا أن تشومسكي في حد ذاته أشار بشكل صريح أن نظريته لا تقدم أي شيء للتعليم باعتبار أنها نظرية في التحليل اللغوي و الكفاية اللغوية ، أو في ما بعد نظرية في الملكة اللغوية، وأن ما يمكن الاستفادة مما قدمته النظرية راجع الى المدرسين أنفسهم. حيث قال تشومسكي: "إنني صراحة أشك كثيرا في فائدة هذه الأفكار والمفاهيم بالنسبة لتعليم اللغات بشكلها الذي وردت به في علم اللغة وعلم النفس، فمن الصعب أن نصدق أن علم اللغة أو علم النفس قد وصل إلى مستوى من الفهم النظري يمكنه من أن يقدم تقنية في تعليم اللغات"[1]. يعلق الصاوي على مسألة تعليم اللغة من وجهة نظر تشومسكي فيقول: " إن الكتابات عن اسهامات نظرية تكون غالبا سلبية، تتحدث عن الفشل تارة، وعن خيبة الأمل تارة أخرى. وهذا الموقف يراه ناشئ عن تصور معين لماهية تعليم اللغة، فيقال إن تشومسكي لم يقدم وصفة ناجعة لمشكلة تعليم اللغة. ومادام الكلام يدور عن وصفة فهذا مالا يسع تشومسكي ولا غيره أن يقدمه"[2].

---

[1] دوجلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها،ترجمة: عبده الراجحي و علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت: لبنان،دط، 1994، ص175.

[2] محمد الصاوي ، اللسانيات ومناهج تعليم العربية لسانيات تشومسكي نموذجا دراسة تحليلية في اللسانيات التربوية، ص103.

ويوجز د.جرار أسباب الإخفاقات التي عرفتها نظرية تشومسكي عند تطبيقها في ميدان التعليم في تعقيد وتجريد النحو التوليدي التحويلي وفي عدم توافق نماذجها على الرغم من فعاليتها في وصف المسار اللغوي[1]

مما سبق يظهر جلياً أنّ الحديث كان عن تعليم اللغة بصفة عامة لكن تعليم النحو جزء من الكل لذلك وُضعت بعض المحاولات للاستفادة مما قدمته التوليدية التحويلية بمختلف أطوارها. فالنظرية لا يمكنها أن تفسر أو تساعد في تعليم اللغات أو تبررها لكنها يمكن أن تزود المدرس ببعض الأفكار عن طبيعة اللغة. وهناك من اعتبر أن هذه النظرية من منظور تدريس اللغة غير مكتملة من ناحية أنها اهتمت بالتراكيب وأهملت المستويات الأخرى إضافة لأنها تهتم بفرضيات تدور حول عمليات عقلية مجردة، وليس حول حقائق الأداء المادي الذي هو مجال اهتمام علماء علم اللغة التدريسي[2].

المبحث الأول: اللغة بين الاكتساب والتعلم

يولد الطفل لا يعلم شيئا من الحياة وما إن يصل إلى عامه الأول حتى يبدأ بتلفظ الأصوات من خلال تقليد وسماع أصوات الآخرين، بعدها تتشكل هذه الأصوات لتشكل الكلمات ومن ثمّ تترصف الكلمات لتكوّن سلاسل الجمل الطويلة. هذه الرحلة العجيبة في مرحلة الطفل تكتنفها الكثير من الألغاز والغموض في معرفة اكتساب وتعلم اللغة لدى الإنسان بشكل عام. الاكتساب يشار على أنّه تعلم غير واعي ومن دون تخطيط مسبق على عكس التعلم فهو ذو تخطيط مسبق فهو بالتالي عن وعي. هناك من يرى أن عملية اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية عمليتان متشابهتان" إذ تتم العمليتان في تقديرهم –أي بحسب المدرسة السلوكية– عبر الممارسة والحفظ غيباً

[1] حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003، ص63.

[2] هيكتور هامرلي، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة: راشد بن عبد الرحمن الدويش، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية، 1995،ص33.

للجمل التي يسمعها الطفل في بيئته."[1] لكن على العكس من ذلك بحسب ميشال زكريا أنه من منظور التوليدية التحويلية لا يوجد تشابه بين عملية اكتساب اللغة الأم وعملية تعلم اللغة الثانية، بل يُؤكد على وجود اختلافات أساسية بينهما.[2] فمن هذا المنظور الفطري يكتسب الطفل اللغة كالآتي:

1. تقدير الفرضيات التي يمتلكها بالفطرة.
2. يمتلك بالفطرة أشكال مجردة لقواعد يمكنه امتلاكها عند استيعابها لمعطيات لغته.
3. يطبق الفرضيات على المعطيات اللغوية التي يتعرض لها.
4. يتقبل لا شعوريا الفرضيات التي تتيح له اعتماد التفسيرات الصحيحة حول جمل لغته.[3]

التعلم الطبيعي، التعلم الضمني، التعلم بشكل لاإرادي، مفاهيم ومصطلحات تشير على أن عملية الاكتساب تتم بطريقة غير واعية ولا منظمة حيث تكون لعملية التقليد والمحاكاة الدور الأبرز.

يُستعملُ المصطلحان (الاكتساب – التعلم) بنفس المعنى تقريبا في كثير من المصادر مثل كتاب أسس تعلم اللغة وتعليمها لدوجلاس براون وكتاب كيف تتعلم اللغات اللغة الأولى، اللغة الأصلية، اللغة الأم، لغة المنشأ، هي اللغة التي يرضعها الصبي، وتكتسب في البيت والشارع، فهو يسمعها من المحيط القريب منه.

أما مصطلح **"اللغة الثانية"** فهي لغة يتعلمها في المدرسة تكون لغة رسمية وفق منهج مضبوط ضمن أهداف تعليمية إجرائية تسعى إلى تطوير مهارات وقدرات لغوية تمكنه من تعلم اللغة، مثل الفصحى في المدرسة الجزائرية. ولفهم عملية تعلم اللغة الثانية يجب مراعاة عدة اعتبارات منها:

اعتبارات فيزيولوجية عصبية ترتبط بالنضج والمرونة

اعتبارات نفسية وجدانية ترتبط بمستوى الدافعية.

---

[1] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية، ص60.

[2] المرجع السابق، ص66.

[3] حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003، ص60.

اعتبارات معرفية أي خبرات ومعارف التي تكونت قبل عملية تعلم اللغة الثانية.

اعتبارات لغوية الدالة على أهمية العلاقة الموجودة بين اللغة الأولى المكتسبة وتعلم اللغة الجديدة.[1]

1-1 العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية

تعلم اللغة الثانية لا تتم بمعزل عن مؤثرات اللغة في حد ذاتها ومؤثرات خارجية كالعوامل الشخصية والاجتماعية والثقافية والبيئة التعلمية، وتعلم اللغة العربية الفصيحة في المدرسة الجزائرية ليس بمعزل عن هذه المؤثرات، فمن أهم هذه العوامل التي نركز عليها هي:

البيئة اللغوية الطبيعية والاصطناعية: وهذا ما لا يوجد في تعلم اللغة الفصحى في البيئة المدرسية فيكون تركيز المعلم مثلا على الصيغ اللغوية أو التدريب اللغوي فهي تصبح بيئة شكلية واصطناعية، على عكس البيئة الطبيعية التي يكون التركيز فيها على استخدام اللغة والتحادث، التي تعطي نتائج أفضل في اكتساب اللغة وذلك لتوفر زمن تعرض للغة المستهدفة.[2]

العوامل الذاتية: يقصد بها التي ترتبط بجوانب شخصية المتعلم منها الذكاء، والاستعداد اللغوي، والدافعية للتعلم. **فالذكاء** قد يرتبط بتطور القراءة والنحو والمفردات في اللغة، وليس مرتبطاً بمهارات الأداء الشفوي. أمّا عن **الاستعداد اللغوي** فقد عرفه جون كارول" أنه القدرة على التعلم بسرعة ، ومن ثم فإننا نفترض أنّ المتعلم ذا الاستعداد العالي قد يتعلم بسهولة وسرعة كبيرتين، وأنّ المتعلمين الآخرين قد ينجحون أيضًا إن كانوا مثابرين" ويقول **بيتر سكيهان** اعتراضاً على القول الأول "إنّ متعلم اللغة الناجح ليس شرطا أن يكون قويا في كل مكونات الاستعداد اللغوي، فعلى سبيل المثال قد يكون بعض المتعلمين ذا ذاكرة قوية ولكن قدراته عادية في تحليل اللغة، وإنّ قوة المتعلمين وضعفهم في هذه المكونات قد يفسر قدرتهم على النجاح في برامج تعلم ذات نمط مختلف". وفيما يخص

---

[1] خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، رسالة دكتوراه، إشراف: علي تعوينات، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر، 2012، ص119.

[2] محمد علي الخولي، العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية وكيفية تحسين تعلمها، حوليات كلية التربية، جامعة قطر، العدد7، 1990، الصفحات، 345-387، ص 347.

الدافعية إلى تعلم لغة ثانية فهـي تُعرّف في ضوء عاملين هما: حاجات المتعلم التواصلية، واتجاهه نحو مجتمع اللغة الثانية

العوامل الاجتماعية والثقافية: فهو تأثير البيئة والمحيط بشكل عام، فأي لغة لها حمولة ثقافية واجتماعية، فتعلم اللغة من شأنه أن يصل تلك الحمولة بمتلقي اللغة.

هذه العوامل لها تأثير إيجابي وسلبي في نفس الوقت ، فهي ممكن تساهم في التعلم ، أو تكون عامل تثبيط للعملية التعلمية، فمثلا العوامل الاجتماعية والثقافية قد تغدو عائق في تعلم لغة ثانية كما اللغة الفرنسية في الجزائر، بحكم النظرة إلى اللغة هي نظرة من زاوية كونها لغة المستعمر.

1-2 التعلم من المنظور الفطري

الفطرية اتجاه عقلي يبحث عن تفسيرات لاكتساب اللغة، فهم يرون بأننا نولد بجهاز داخلي يوجهنا إلى اكتساب اللغة، هذا الجهاز يشبهه تشومسكي بالصندوق الأسود، ويتميز هذا الجهاز بأربعة خصائص منها:

- القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى في البيئة.
- القدرة على تصنيف الأصوات اللغوية إلى أنواع يجري تهذيبها فيما بعد.
- معرفة ان نوعا ما من النظام اللغوي هو الممكن وأن أنواعاً أخرى غير ممكنة.
- القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسط مما يتوافر أمامه من مواد[1].

أهم إضافة عملية للنظريات الفطرية بحسب براون هي أنها حاولت فهم النظام اللغوي وكيف يعمل، فهم يعتبرون أنّ لغة الطفل نظام لغوي صحيح في ذاته، فالطفل يكوِّن باستمرار فرضيات بناءً على ما يتلقاه من تعليمات، ثم يختبر هذه الافتراضات عن طريق الكلام أو الفهم، بعدها يقوم بالتعديل عليها. وكمثال على ذلك الأنماط النحوية المبكرة عند الأطفال التي تسمى **"النحو المحوري"**، حيث لوحظ أنّ كل كلمة من كلمتين ينطقها الطفل تتبع قسما من أقسام الكلم يختلف عن اقسام الكلمة

[1] دوجلاس براون، مرجع سبق ذكره، ص37.

الأخرى، أي أنّ الجملة ليست مجرد كلمتين ينطقها الطفل عشوائياً دون نظام.[1] من خلال بحثي لم أجد أنّ هناك دراسة أو بحث عن النحو المحوري في الدراسات العربية، فهي تحتاج إلى دراسة تبين حقيقة هذا النحو، ممكن يكون لنا في المستقبل

1-3 مداخل تعليم اللغات

المدخل هو مجموعة من الافتراضات التي تربطها بعضها ببعض علاقات متبادلة، هذه الافتراضات تتصل اتصالاً وثيقا بطيعة اللغة وطبيعة عملية تدريسها وتعلمها، يعرفه جاك ريتشاردز في معجم اللغوي التطبيقي بأن المدخل: "اتجاه أو نظرة إلى طبيعة اللغة ذاتها أو إلى تعليمها وتعلمها، اتجاهاً يغير من طريقة التدريس. أما فايزة عوض تعرفه بأنه: ‘‘نسق من الأفكار المستمدة من النظريات العلمية في المجالات المختلفة (علم اللغة، علم النفس، علم الاجتماع...) والتي يمكن توظيفها في عمليات تعليم اللغة وتعلمها وتثبت فاعلية المدخل بتجريب استراتيجيات والطرائق المنبثقة عنه" [2] من التعريفات السابقة يمكن استخلاص أن المدخل ما يلي:

- هو مجموعة من المنطلقات والأسس التي تُستمد من النظريات العلمية في المجالات المختلفة الافتراضات والأسس والمعتقدات التي ترتبط بطبيعة اللغة وتعلمها.
- اختيار الطرائق التدريسية فضلا عن تحديد مهارات لغوية معينة لتدريسها، كما يتضمن تحديد المحتوى الذي سيتم تعليمه، وتنظيم ذلك المحتوى ليتم تقديمه للمتعلمين
- الإجراءات الصفية التي سيتم بها تدريس ذلك المحتوى اللغوي.

[1] المرجع السابق، ص40.

[2] تركي الزهراني وآخرون، مداخل تعليم اللغة العربية رؤية تحليلية، مركز الملك عبد الله، الرياض، ط1، 2019، ص17.

الفرق بين طريقة التدريس والمدخل:

طريقة التدريس	المدخل
خطة عامة تتضمن مجموعة من الإجراءات التدريسية لتنظيم تقديم الدرس اللغوي. هناك مفهومان لطريقة التدريس: مفهوم نظري على مستوى التخطيط، والثاني إجرائي على مستوى التنفيذ داخل القسم.	مجموعة من الأسس الفكرية أو الفلسفية التي يتم تطبيقها صمن طريقة تدريسية. يمكن أن توظف أكثر من طريقة في المدخل الواحد

نقدم لبعض المداخل في تعليم اللغة، من هذه المداخل ما يلي:

1-3-1 المدخل المهاري:

تأخذه هذه المداخل المهارات اللغوية، الاستماع والقراءة والكتابة والكلام، مدخل لتناول اللغة حيث يتم الاهتمام بإتقان المتعلم للمهارات بشكل ملحوظ، يلاحظ أنّ هناك تشابه بين التكامل وبين المهارات، فهذا لا يعني أنهما اتجاه واحد، فالتكامل يتحقق في التكامل بين فنون اللغة، أمّا عن منظور المهارات فأنّه يتناول كل مهارة على حدة، مثلا دراسات تحديد مهارات اللغوية، وفي تنمية المهارات المشتركة. وهناك عدة مداخل تُعد ضمن هذا المدخل منها مدخل الكفايات اللغوية. والمدخل السمعي الشفوي، الذي يعتمد على تنمية مهارتي الاستماع والكلام للغة المستهدفة. المدخل الضمني المرتكز على معالجة قواعد اللغة وتراكيبها اللغوية ضمنياً ودون إشارة صريحة أو مباشرة لهذه القواعد أو مصطلحاتها وتعريفها. مدخل عملية الكتابة، حيث يتم التركيز على عملية الكتابة لكونها عملية معقدة تتطلب مجموعة من الأنشطة .

1-3-2 المدخل التكاملي:

يقوم التصور التكاملي في تعليم اللغة العربية على فكرة الربط بين المواد الدراسية المختلفة، والتعامل معها من منطلق وحدة المعرفة، وهذا المدخل يوجب على واضعي المنهج إعادة تنظيمه بطريقة تزول فيها الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، وتتكامل فيها المواد مع بعضها فتقدم الخبرات المختلفة في صورة متآزرة تؤدي إلى تمكين المتعلم من إدراك العلاقات بين المواد التعليمية، والخبرات التي تقدمها للمتعلم. ويستمد التكامل اللغوي أسسه من كون الإنسان ينتج اللغة متكاملة.[1]

1-3-3 المدخل الوظيفي:

ويتأسس المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية في الحياة وكونها وسيلة لتحقيق التواصل بين الناس للتعامل مع شؤون الحياة المختلفة ولما كان هذا الدور توّجب أن تلبي حاجة الفرد لاستعمالها في المواقف التي تتشكل منها الحياة. تتعدد المداخل الوظيفية وتتنوع إلاّ أنّها تشترك جميعا في فكرة واحدة ألا وهي توظيف اللغة، فاللغة من هذا المنظور ليست غاية بل هي وسيلة للقيام بالعديد من الوظائف وتحقيق الكثير من الأغراض من المداخل التي تندرج ضمنه هي:

مدخل تعليم اللغة لأغراض خاصة

المدخل الاتصالي

مدخل المهمات التعليمية

المبحث الثاني: البعد التعليمي في النظرية التوليدية التحويلية

في هذا العنصر نبحث مسألة تعليمية اللغة من منظور هذه المدرسة اللسانية ونُبرز أهم المفاهيم السانية التي تمّ استخدامها في المجال التعليمي، مع العلم أنّنا قدمنا تعريفات لهذه المفاهيم في الفصل الأول، أمّا هنا نوضّح كيف وُظّفت في تعليم اللغة

[1] محسن على عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج ، عمان ، الأردن، ط1، 2008، ص69.

2-1 القواعد العلمية والقواعد التربوية

تضمنت كتب القواعد التعليمية بعض النتائج التي توصل إليها النحو التوليدي التحويلي ولعل أهمها ما ألفه كويرك وروندولف هل (1972)، والذي حُول إلى كتاب لتعليم القواعد مع الوعي بالفرق بين القواعد العلمية والقواعد التربوية وذلك لأن القواعد التربوية تقوم على اختيار مادة تعليمية من ضمن القواعد العلمية ولا ترتبط مباشرة بالمسلمات الألسنية[1]. في الجدول الآتي التفريق بين القواعد العلمية والقواعد التربوية:

القواعد الألسنية العلمية	القواعد التربوية التعليمية
● تقوم على الأساليب العلمية في البحث. ● تعتمد التجريد في الصياغة. ● تتبنى لغة صورية قائمة على رموز وتفسر المعطيات لغوية. ● التحليل العلمي يهدف إلى تحديد بنية اللغة ووصفها وتفسيرها من دون أن يتصرف بهذه البنية. ● يتناول الباحث الألسني اللغة كمادة قائمة بصورة ذاتية ومستقلة من نشاطه.	● موضوعة مبدئيا لهدف تربوي صرف ● تقوم القواعد التربوية التعليمية باختيار مادة تعليمية بالاستناد إلى القواعد الألسنية العلمية. ● لكي تؤدي الغاية من وضعها لابد من أن تميز بين تعليم مسائل اللغة وبين تعليم كيفية استعمال اللغة. ● تقود القواعد الألسنية العلمية وضع القواعد التربوية التعليمية وتساعد في حل مسائلها وتوجه اعداد المادة التعليمية ومراحل تعليمها المتدرجة

هنا نضيف قول عبد الرحمان الحاج صالح فيما يتعلق بالتفريق بين النحويين العلمي والتعليمي فيقول:" قد أجمع الاختصاصيون في تعليم اللغات اليوم مع ذلك، على أن القواعد هي في ذاتها أي

[1] اوشان ،اللسانيات والديداكتيك، ص27.

معرفتها النظرية لا تفيد إذا جُعلت هي المعتمد الأساسي في التعليم اللغوي، وأن الأساس في ذلك هو ممارسة الكلام في كل مراحل التعليم. إلا أنهم اختلفوا في الطريقة كما اختلف غيرهم بالنسبة للغات الأخرى. ويتساءل الكثير من الاختصاصين في تعليم اللغات في الغرب عن فائدة تعليم القواعد حتى ولو رافقته الممارسة والدربة على الكلام، وهذه لمحة عن تطور الطرائق في زماننا"[1]. معنى ذلك أن الاعتماد على تدريس النحو كبداية سيعسر عملية التعلم، بل يكون ضمن ممارسة الكلام، والمزج بين تعليم النحو وبين الفنون اللغوية الأخرى، قصد تعليم اللغة ككل منسجم.

2-2 التراكيب اللغوية

ويقصد بها قواعد اللغة أو التراكيب النحوية فهي تعد من أكثر الجوانب صعوبة لمتعلم اللغة، لتشعبها وتعددها، بالإضافة إلى ضيق الساعات الدراسية التي تخصص له مع فقر في التطبيقات، غياب المعنى في التدريس والتركيز على الجوانب الشكلية فقط، لذا وجب تقديمها بالتدرج وربطها مع الفروع اللغوية الأخرى، أيضا البعد عن الأمثلة المتكلفة والمصطنعة. وقد لخص داوود عبده مبادئ اختيار التراكيب النحوية فيما يلي:

- اختيار التراكيب الشائعة.
- انتقاء عدد محدود من التراكيب.
- استخدام تراكيب جديدة في مفردات غير جديدة.
- التكرار.
- نواة التركيب قبل التركيب الموسع.
- إدخال التراكيب من خلال كلمات تحتفظ بالجذع دون تغيير.
- الاكتفاء بتركيب واحد من التراكيب التي تؤدي نفس المعنى.
- عدم إدخال تركيب وتأجيل شرحه.[2]

---

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، مصر، الصفحات 145-175، ص168.

[2] عبده داوود، من قضايا اللغة العربية، دار الكرمل، عمان: الأردن، ط1، 2005، ص297.

في حديثنا عن القواعد يري الخولي أن النظرية التحويلية تعطينا الأساس النظري لتمارين هامة من مثل تحويل الجملة المثبتة إلى منفية وتحويل الجملة الاستفهامية إلى إخبارية وتحويل الاخبارية إلى استفهامية وتحويل الجملة الاسمية إلى فعلية والفعلية إلى اسمية، فهو يقول إن فكرة النظرية التحويلية تدور حول ثلاثة أمور وهي أنها:

- حسب هذه النظرية لكل جملة تركيب ظاهري وتركيب باطني
- يتحول التركيب الباطني إلى تركيب ظاهري بوساطة قوانين تحويلية بعضها إجباري وبعضها اختياري.
- تمتاز هذه النظرية وقواعدها بأقصى درجات الوضوح والبعد عن الضمنية لأنها تضع كل خطوة تحويلية في قانون، فلا شيء يذكر ضمناً أو يحذف ضمناً.[1]

طبعا هذه الخطوات الثلاث باستثناء الخطوة الأولى لا تصلح للمرحلة الابتدائية وذلك لكثرة القوانين وتعقيدها أحياناً، وسوف نضع لها بعض التطبيقات.

غير أن هناك من الدراسات التي استخدمت بعض مخرجات النظرية ومحاولة دمجها في العملية التعليمية، مثل دراسة محمد الغريسي التي يقول فيها: "اللسانيات التوليدية غنية بمفاهيم وآليات دقيقة، لكن اعتمادها في المجال المدرسي يتطلب إعادة صياغتها بشكل مبسط، أي مراعاة مستوى الطلاب ومراعاة الأهداف البيداغوجية المتوخاة"[2]، في هذا الدراسة نجد أنه تطرق في الفصل الرابع إلى تدريس مكون القراءة من المنظور التوليدي، حيث رأى بأنّ هذه النظرية تنطلق من أسس ومبادئ دقيقة منها الملاحظة و ووصف الظاهرة وتحليلها، وهو ما يناسب من أدوات ومفاهيم لسانية لمقاربة مكون القراءة، ففي ملاحظة النص واستكشافه فيرى أنّ أول خطوة هي تفكيك العنوان باعتباره بنية لغوية والتعامل معه تركيبيا ودلاليا، بعده هذه الخطوة تأتي خطوة أخرى وهي محاولة فهم النص وذلك بقراءته أولاً، والاستماع ثانيا، فيتم من خلالها التعرف على المكون الصواتي، بعد هذه الخطوة تأتي

[1] محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح، عمان، الأردن، د ط، 2000، ص62.

[2] محمد الغريسي، اللسانيات وديداكتيك اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، ط1، 2019، ص46.

خطوة تحديد معجم النص ومضامينه، فالوحدات المعجمية من شأنها أن تنمي القدرة المعجمية للتلميذ، الخطوة الموالية هي في أنشطة التحليل والتركيب ويتجلى ذلك في البعد التركيبي والتحويلي في مكون القراءة، كأنّ يستطيع تحديد الفروق الفردية بين التراكيب والعبارات والجمل ودلالتها.[1] أمّا في الفصل الخامس فعنوانه صاحبه بمقترحات لسانية وديداكتيكية لتجويد تدريس النحو، وقد ذكرها في عناصر ولا يوجد لشيء تطبيقي في الكتاب مع أنه أشار في مقدمة الكتاب أنّ الفصل الرابع والخامس هما فصلان تطبيقيان، نذكر بعض من المقترحات التي ذكرها منها:

- التخطيط الدقيق لمقرر النحو وتنظيمه.
- التركيز على الفهم قبل الحفظ.
- ربط القواعد بالجانب الاستعمالي، أي ربط النحو بسياقه التداولي.
- الاستعانة في تدريس النحو بعلم الديداكتيك وما تقدمه من مفاهيم.

نشير إلى نقطة في غاية الأهمية وهي أن هذه المدرسة اهتمت **بالجانب التركيبي** أكثر من أي جانب آخر، وعليه فسيكون هذا البحث دراسة تطبيقية على المستوى التركيبي أكثر من أي مستوى آخر.

2-3 البنية العميقة والبنية السطحية

أشرنا إليها في الفصل الاول[2] وقدمنا المراحل التي مرت بها القواعد بدأً بالنموذج التحويلي الذي كان يحوي قواعد مختلفة من قواعد أحادية وأخرى معممة وقواعد اجبارية واخرى اختيارية، وكيف تم وضع قيود على هذه القيود للحد من قوتها الوصفية، الى أن تم اختصار جميع القواعد بدأً من مرحلة النحو الكلي الى قاعدة واحدة وهي قاعدة "انقل ألف". و**القواعد التحويلية** هي القواعد التي يمكن بواسطتها تحويل الجملة إلى جملة أخرى تتشابه معها في المعنى، وتكمن مهمتها في تحويل عدد كبير من الجمل انطلاقاً من البنية العميقة نحو بنيات متوسطة وسطحية متعددة وبعبارة أبسط

[1] محمد الغريسي، اللسانيات وديداكتيك اللغة العربية، ص55-65.

[2] ينظر الفصل الأول، ص44.

وظيفتها الربط بين البنية السطحية والبنية العميقة[1]، فالحديث عن البنية العميقة والبنية السطحية يستلزم الحديث عن التحويل. فهذا الأخير يقوم على توضيح البنى السطحية وإزالة اللبس عنها وتبيّين كيف أنّ بنية تشتق من بنية أخرى، كما أن الإقرار بمفهوم البنية العميقة والاعتماد على عملية التحويل في تفسير الظواهر اللغوية يسمح لنا أن نوضّح العديد من المفاهيم التي يصعب على المتعلمين فهمها وتمثيلها مثل:

لبنان مناخهُ جميلٌ

فلكي نحصل على الجملة كان علينا الانطلاق من بنية عميقة وتحويلها على مرحلتين كالآتي:

مناخ لبنانَ جميل **بنية عميقة**

مناخهُ جميلٌ **تحويل أول**

لبنانُ مناخهُ جميل **تحويل ثانٍ**

فالتحويل الأول هو حذف لكلمة لبنان وتعويضه بالضمير **الهاء** في مناخ؛ أما التحويل الثاني فجاء لتقديم **لبنان** وجعل الهاء عائدا عليه، فالتقديم هنا للأهمية. يُعلّق أنطوان على هذا المثال فيقول:" يتضح كيف ساعدنا مفهوم التحويل في فهم جملة بمبتدأين غالباً ما تكون صعبة في الفهم على المتعلمين، بعد أن يكون المعلمون قد وجدوا صعوبة في فهمها انطلاقاً من نبدأ الفرق بين البنيتين ومن مبدأ التحويل الذي يجعل الجملة الثالثة تنبثق من الجملتين الأولى والثانية".[2]

فالتحويل يساعد المتعلم في فهم وادارك التغيير الذي يحدث في بنية الجملة، ويمكنّه من تتبع مراحل الانتقال مثلا من الجملة البنية للمعلوم إلى الجملة المبنية للمجهول والتغيرات التي تطرأ عليها.

يعدّ الخولي من الذين طبقوا النحو التوليدي وخاصة **"فرضية فيلمور"** المعروفة بنحو الأحوال (Grammar des cas) في كثير من أعماله منها: قواعد تحويلية في اللغة العربية، كذلك كتاب التراكيب الشائعة في اللغة العربية دراسة إحصائية، أيضاً قدّم منظور تعليمي لهاته النظرية من خلال

[1] ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص14.

[2] انطوان صيّاح ، تّعلميّة القواعد العربية، دار النهضة العربية،دط،2011، ص46.

كتابه أساليب تدريس اللغة العربية الذي تطرق في الفصل الثالث إلى مسألة تدريس التراكيب النحوية من خلال النظرية التحويلية بتطبيقه للقواعد التحويلية من تعويض وحذف واستبدال وغيرها. لكن هناك من له رأي آخر في هذه المسألة، مثل حسام البهنساوي الذي رأى بأن القواعد التحويلية في جوهرها قواعد علمية وليست قواعد تربوية-وقد ذكرنا آنفاً الفرق بينهما- فهو يقول عنها:"لا ينبغي استخدامها في تعليم المبتدئين في المدارس والجامعات، لكن ذلك لا يعنى عدم جدواها أو عدم قدرة الطلاب على استيعابها أو فهمها، وإنما ينبغي أن يتعرّفها الطلاب المتخصصون في الدراسات اللغوية، الذين يمتلكون قدرا عميقا من المعرفة اللغوية[1]." وهذا الذي نراه فمن خلال اطلاعنا على هاته النظرية يتضح مدى صعوبتها وتَشعّب روافدها، حيث إنّ تطبيقها المراحل الأساسية ضرب من الصعوبة.

2-4 القواعد التحويلية

في البداية هناك اختلاف في التسمية بين اللسانين العرب فيما يتعلق بأقسام القواعد التحويلية[2]، في هاته الدراسة سنقتصر على ثلاث من القواعد التحويلية في صورة الجملة البسيطة والتي تُعد أكثرها استخداماً، كذلك لكون هذا البحث سيدرس منهج المرحلة الابتدائية لما تتسم به من البساطة والتيسير في فهم قواعد اللغة العربية.

2-4-1 الحذف:

تشترك فيها اللغات الانسانية، فالمتكلم يميل إلى حذف العناصر المكررة أو التي يمكن فهمها من السياق، والطريقة التي يقدمها المنهج التحويلي في تفسير ظاهرة الحذف هي التي قدمها النحو العربي، ويكون الحذف في (الحرف، الاسم، الفعل، الجملة).[3]

---

[1] حسام البهنساوي، القواعد التحويلية في ديوان حاتم الطائي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، مصر، دط، 1992، ص104.

[2] ينظر الفصل الأول، ص41.

[3] عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت: لبنان، ط1، 1979، ص150.

2-4-2 الزيــادة:

تكون في الجملة عن طريق إضافة بعض الأركان اللغوية إلى التركيب الأساسي للجملة من أجل تغيير البعد الوظيفي المقصود، والزيادة هي ما يضاف إلى الجملة النواة من كلمات يعبر عنها النحاة بالفضلات أو التتمات أو غير ذلك، ويعبر عنها البلاغيون بالقيد، يضاف إلى الجملة الأصل[1]. قلنل بأنّ الزيادة تكون بإضافة عنصر إلى التركيب اللغوي نحو:

زيد منطلق	زيد (هو) المنطلق
البنية العميقة	البنية السطحية
↓ ↓	↓
مبتدأ + خبر	مبتدأ + ضمير فصل + خبر
↓ ↓	↓ ↓ ↓
زيد قائمٌ	قائم + هو + زيدٌ

وتكون الزيادة في جميع أقسام الكلمة (الاسم، والفعل، والحرف) ولكنها أكثر وقوعاً في الحروف والضمائر، وبخاصة حروف الجر[2].لأنّها أدوات ربط، تربط بين التراكيب اللغوية لتوسعة المعنى

2-4-3 قواعد إعادة الترتيب:

النظام الأساس للجملة الاسمية هو المبتدأ يليه الخبر، في الجملة الفعلية الفعل يليه الفاعل. فتقديم الثاني وتأخير الأول لا يكون اعتباطاً وإنما يأتي لغرض معين، ولا يكون فقط في الجملة البسيطة وإنما يأتي كذلك في الجملة المركبة. من بين مواضع التقديم ما يلي[3]:

تقديم الخبر وجوبا(إجبارياً)، تقديم الخبر جوازا، تقديم المفعول به، تقديم الفعل على الفعل جوازا.

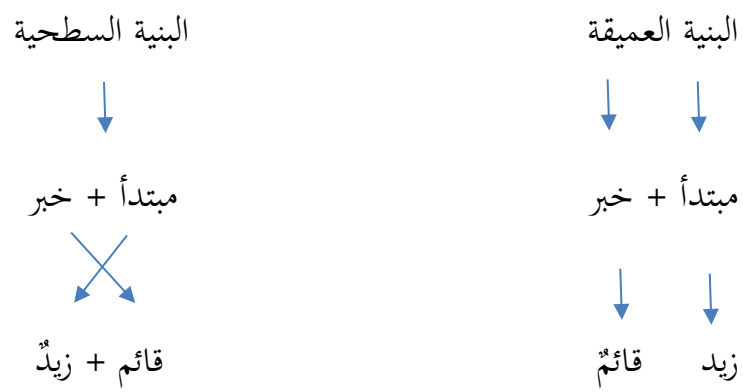
---

[1] خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها، ص90.

[2] أحمد الهادي الرشراش، استثمار اللسانيات الحديثة في تعليم اللغة العربية ونشرها النظرية التوليدة التحويلية أنموذجا، المؤتمر الدولي الثالث في اللغة العربية، دبي، الامارات، 10 مايو, 2014، ص11.

[3] أحمد المهدي منصور و أسمهان صالح، النظرية التوليدية التحويلية وتطبيقاتها في النحو العربي، مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد 29، شباط, 2013، الصفحات 323-344، ص236.

يقدم الهادي رشراش تمثيل لهاته القواعد في الجملة العربية، فإنّ جملة (**قائم زيد**) هي بنية سطحية متحولة عن البنية العميقة (**زيد قائم**) بواسطة قانون إعادة الترتيب:



وهذا التقديم جائز بحسب نحاة العربية أو اختياري كما يقول تشومسكي[1]. كما أنّ التقديم والتأخير في الجملة العربية له ما يسوغه وليس أمراً اعتباطيًا.

2-5 فطرية اللغة

مُنح الإنسان ملكة لغوية فطرية تمكنه من اكتساب المعرفة اللغوية، ويُعد هذا المبدأ من أهم المبادئ التي يتبناها تشومسكي موقفاً مناقضاً للمذاهب السلوكية والتجريبية[2]. ويرى تشومسكي بأن السلوكية لم تدرك ما أصبح يسمى" **المشكلة المنطقية في اكتساب اللغة** " وهذه المشكلة المنطقية تشير إلى أن الأطفال يعرفون عن تراكيب لغاتهم أكثر مما تتوقع منهم أن يتعلموه من العينات اللغوية التي يسمعونها، فاللغة التي يتعرض لها الأطفال لغة مركبة ومشوشة مثل: البدايات الخاطئة، الجمل الناقصة، وهفوات اللسان، كمأنها لا تقدم جميع المعلومات التي يحتاجها الطفل من تصحيح أخطاءهم، فالتصحيحات التي يقدمها الوالدان غالبا ما تكون غير مطردة أو لا وجود لها ، والتركيز على المعنى لا على الجانب القواعدي هو ما يقوم به الوالدان حين يصححون الأخطاء لأولادهم ، ومن ثمّ فإن عقول الأطفال ليست صفحة بيضاء لنملأها بمحاكاة لغة يسمعونها في بيئتهم ، بل إنهم يولدون مزوّدين بقدرة خاصة يكتشفون بها لأنفسهم القواعد التحتية للنظام اللغوي في ضوء اللغة

[1] أحمد الهادي الرشراش، استثمار اللسانيات الحديثة في تعليم اللغة العربية ونشرها النظرية التوليدة التحويلية أنموذجا، ص7.
[2] انظر الفصل الأول، ص30.

الطبيعية التي يتعرضون لها، وهذه هي النقطة الجوهرية التي تمّ الاعتراض فيها على السلوكية. وهذه القدرة الفطرية ينظر إليها على أنها قالب يضم الأسس المشتركة في كل اللغات، وهو ما يسمى " **بالنحو الكلي** " وهذا النحو الكلي يمنع الطفل من أن يتتبع كل الافتراضات الخاطئة عن كيفية عمل اللغة، وما دام الأطفال مزوّدين مسبقا بهذا النحو الكلي فما عليهم إلا أن يتعلموا الطرق التي تفيد بها لغاتهم من هذه الأسس[1]. هناك موقفان رئيسيان بالنسبة للاتجاهات الفطرية للغة[2]:

الفطرية العامة: يرون بأن هناك مبادئ عامة للتعلم لا تقتصر على تعلم اللغة، يمكن توظيفها في أنواع أخري من التعلم.

الفطرية الخاصة: يرون بأن هناك مبادئ مخصصة لتعلم اللغة، ولا تستعمل في جهود معرفية أخرى. فوجه الاتفاق بين الموقفين هو اعتبار أنّ هناك شيئاً فطريا في تعلم اللغة. أمّا الاختلاف فهو طبيعة النظام الفطري، هل هو موجود فقط من أجل تعلم اللغة أم هو موجود من أجل مهام تعلم عامة أيضاً؟ فالنحو الكلي (العالمي) هو اتجاه فطري خاص وهو طبعاً إتجاه النظرية التي بصدد دراستها.

مضمون هذا الاتجاه هو أنّهم يرون أنّ الجمل المعقدة نحويا لا يمكن تعلمها بمحض محاكاتها وممارستها ، وهم يفترضون أنه ما دام الأطفال يكتسبون لغة بيئتهم فإنهم لا بد أن يكون لديهم آلية فطرية أو معرفة ما تتيح اكتشاف التراكيب المعقدة بالرغم من محدودية المدخلات ، كما أنّهم يفترضون أن تلك الآلية الفطرية تتميز بشيئين هما:

تستخدم فقط لاكتساب اللغة،

[1] باتسي م لايتياون ونينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، ترجمة: على على أحمد شعبان، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، ط1، 2014، ص53.

[2] سوزان م. جاس ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ترجمة ماجد الحمد، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط2، 2009، ج1، ص263

أنّ لديها فترة معينة للاكتساب تسمى "**فرضية الفترة الحاسمة**" التي تقول:" أنّ كل الكائنات الحية بما فيها الإنسان مبرمجة جينيا لاكتساب أنواع معينة من المعلومات والمهارات في فترة محددة من العمر"[1].

مما تقدّم ماذا يفيد مبدأ الفطرية في تعلم اللغة؟ مبدأ الفطرية يُعيد النظر في النحو على أنه:

- هو اللغة وأنّه عملية إبداعية يحددها الإطار العام لمجموع القواعد الفطرية المختزنة في الكفاية اللغوية لدى متكلم اللغة الذي على الرغم من محدودية خبرته مع المعطيات اللغوية لعملية الكلام.
- أنّه وصف شامل للغة في جميع جوانبها: الصوتي والصرفي والنحو والدلالي، وليس تحليلاً للجملة فقط.
- ليس علماً قواعدياً معيارياً.
- أنّ نقدم النحو للمتعلم عبر تدريبات لغوية في صورة نظام داخلي يتألف من عمليات عميقة وأخرى سطحية، لا تفهم الثانية إلا في ضوء الأولى، ولا تتم الثانية إلا بعد عمليات أدنوية صغرى ذات نسق حاسوبي مستفيدين في ذلك من الفرضيات الحيثية للنظرية التوليدية في نموذجها الأدنوي (برنامج الحد الأدنى) الذي قدم مقترحات وأفكاراً لآلية عمل النظام اللغوي في الذهن وعلاقته بالأنظمة المعرفية الأخرى[2].

2-6 الكفاية اللغوية

تشومسكي هو من وضع مصطلح الكفاية (الكفاية اللسانية)[3]، في هذا العنصر يكون حديثنا عن معناه في المجال التعليمي، الذي نرى فيه تداخل مصطلحين هما **الكفاية –كفاءة. الكفاية** أقرب الى المعنى البيداغوجي الذي نقصده، على أنّ الكفاءة هي اللفظ المتداول وماورد في

---

[1] باتسي م لايتياون ونينا سبادا، كيف تتعلم اللغات، ص56

[2] ناصر فرحان الحريّص ومختار لزعر، توظيف معطيات النظرية الفطرية في اكتساب اللغة في تعليم النحو العربي دراسة في آليات المنهج والتطبيق، مجلة الحوار الثقافي، جامعة مستغانم، الجزائر، العدد1، الصفحات،205.219، ص216.

[3] ينظر الفصل الأول، ص35.

المناهج التعليمية في الإصلاحات الراهنة والتي ترتكز على المقاربة بالكفاءات [1]. فقد جاء في وثيقة المنهاج أن الكفاءة هي: "القدرة على استخدام مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدة مهام"[2]

الكفاية في مفهومها التدريسي هي أن نهيئ للدارسين مادة لغوية وظيفية سهلة متدرجة، إلى أن تصير ملكة فيهم فيُوَّلِدون منها ما لا يتناهي من تراكيب الجمل العربية وفقاً لتلك القواعد المحدودة، ثم تصير هذه الكفاية مرجعاً يحتكمون إليه في أدائهم اللغوي وتمييز الصواب من الخطأ في أمثلة جارية من الاستعمال اللغوي.[3] وكمثال على ذلك امتلاك مهارة من المهارات اللغوية، التي تجعله يتحكم في اداءه اللغوي ومعرفة الخطأ والقيام بتصحيحه، على أن الوصول إلى درجة امتلاك ملكة من الملكات يتطلب وضع خطط دراسية متزنة، بالإضافة إلى الممارسة المستمرة لتلك الملكة، حتي يتسننا لنا بأن نسميها ملكة.

2-7 النحو الكلي

ذكرنا سابقاً أنّ النحو الكلي هو أحد الفرضيات العامة في الدرس اللساني التوليدي التحويلي التي جاءت مناهضة لأفكار السلوكية.[4] في هذا العنصر نبرز تطبيق هذه الجزئية في العملية التعليمية. ولكن ننوه إلى أنّ جل الدراسات عالجت مسألة تعلم اللغة الثانية أمّا فيما يتعلق بتدريس اللغة الأم مثل حال هذا البحث وهو تدريس اللغة العربية كلغة أم أو باعتبارها لغة ثانية. وقبل الخوض فيما قدمته الدراسات والأبحاث لذلك، نشير إلى الاختلاف بين تعلم اللغة الأولى والثانية، فكما هو معلوم أن المتعلمين يمرون بمراحل مختلفة عما يحدث لهم في اكتساب اللغة الأولى، وذلك نظرا لوجود عدد من العوامل المؤدية لذلك مثل:

---

[1] المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي رسالة ماجستير، ط: الأزهر معامير، إشراف: عبد المجيد عيساني، جامعة ورقلة، الجزائر، 2014، ص28

[2] المنهاج، وزارة التربية الوطنية، ص7

[3] الأنظار اللسانية في تعليم العربية، وليد أحمد العناتي، مجلة التواصل، عدد 19، سيتمبر 2007، ص7

[4] ينظر الفصل الأول، ص45.

- متعلمو اللغة الثانية ناضجون معرفيا.
- متعلمو اللغة الثانية يعرفون لغة أخرى على الأقل.
- لدى متعلمي اللغة الثانية دوافع مختلفة لتعلم اللغة، فتعلم اللغة الثانية لديهم لا يحدث استجابة للحاجة الإنسانية الأساسية للاتصال. [1]
- لغة الكبار تؤدي عدة وظائف مثل: التعبير عن الإحساسات والحاجات، وإيصال الافكار وغيرها، أما عن لغة الطفل ليست كذلك.
- النزعة الاجتماعية هي السمة الغالبة على كلام الأطفال[2]

إلاّ أن تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية تعتبر تدريس اللغة الأولى فهي مرحلة تختلف نسبياً عن اللغة المكتسبة (العامية)، بكونها تكون بشكل منظّم وعبر مراحل وفي فترة زمنية طويلة نسبياً.

نعود إلى جزئية الاسقاط أي إسقاط مفهوم النحو الكلي في التدريس فنقول أنّه هناك فرضيات تقدم عدد من الاحتمالات المنطقية المتعلقة بدور نظرية النحو الكلي في تعلم اللغة الثانية هي[3]:

- فرضية عدم الوصول
- فرضية الوصول الكامل
- فرضية الوصول غير المباشر
- فرضية الوصول الجزئي

---

[1] Rosamond Mitchell & Florence Myleser, Theories Second Language Learning, Hodder Arnold, Britain, Second Edition, 2004, p65.

الفصل الثالث من هذا الكتاب قدمه لنا الأستاذ الدكتور طارق المالكي جامعة محمد الخامس، الرباط المغرب.

[2] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط6، 2011، ص148.

[3] Rosamond Mitchell & Florence Myleser, Theories Second Language Learning, p48.

فالفرضية الأولى ترى أن النحو الكلي لا يتدخل في اكتساب اللغة الثانية فهو يَضمُر مع العمر مما يستدعي لجوء متعلمي اللغة ثانية إلى المهارات الأكثر عمومية لحل المشكلات، وتسمى أيضاً **فرضية الفرق الجوهري** لفورمان وشختر التي تفترض أنّ ما يحدث في اكتساب اللغة عند الأطفال ليس هو ما يحدث في تعلم اللغة الثانية[1]

الفرضية الثالثة والرابعة تقريبا نفس المبدأ ترى بأن النحو الكلي لا يتدخل في اكتساب اللغة الثانية مباشرة وإنما يوصل إليه بطريقة غير مباشرة من خلال اللغة الأولى، فكل المتغيرات قد سبق ضبطها وفق التثبيت المتبع في اللغة الأولى. وللتمييز بين فرضية الوصول الجزئي عن فرضية الوصول غير المباشر لكونه يتخذ من النحو الكلي ومكوناته الفرعية المختلفة وليس اللغة الأولى نقطة انطلاق مفترضا أن بعض المكونات الفرعية للنحو الكلي قابلة للاستخدام نوعا ما من قبل متعلم اللغة الثانية

الفرضية الثانية وهي التي تهمنا في هذا البحث التي تقول بأن النحو الكلي يوصل بشكل مباشر في اكتساب اللغة الثانية، ويعد اكتساب اللغة الأولى والثانية عمليتان متشابهتان، حيث تعود الاختلافات الملحوظة بينهما إلى الاختلاف في درجة النضج المعرفي وإلى حاجات المتعلمين. من الذين يتبنون هذا الموقف هي " **سوزان فلين**"[2] إذ تؤكد أن النحو الكلي يستمر في دعم تعلم اللغة الثانية لدى الراشدين والأطفال على حد سواء، وأنه لا توجد لما يسمى الفترة الحرجة، يتوقف بعدها النحو الكلي عن العمل، كما تزعم أنه إذا كان من الممكن بيان أن المتعلمين يستطيعون اكتساب المبادئ/ أو تثبيت المتغيرات في اللغة الثانية التي تختلف عن خصائص لغتهم الأولى فإن التفسير الأمثل لهذا هو أن عمل النحو الكي ما زال قائما. فهي ترى من خلال الدراسات التجريبية التي تناولت متعلمين ينتقلون من لغات مثل اليابانية إلى الإنجليزية فبإمكانهم إعادة تثبيت متغير اتجاه

---

[1] سوزان جاس، لاري سلينكر، تعلّم اللغة الثانية، ترجمة محمد شرقاوي، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص116.

[2] سوزان فلين لسانية أمريكية (1950-) لها عدة كتب ومقالات في اكتساب اللغة الأولى ، النحو التوليدي، اللسانيات العصبية .ينظر: https://www.sflynn.org/

الرأس (أي التحول من آخرية الرأس إلى أولية الرأس). تقول "**فلين**" :"يظهر أن متعلمي اللغة يبنون نحو اللغة الجديدة تحت القيم المفروضة من قبل النحو الكلي، إذ تشير تلك المبادئ من النحو الكلي التي درست بدقة حتى الآن إلى أن المبادئ التي لم تمثل أو التي تطبق فراغيا في اللغة الأولى ولكنها عاملة في اللغة الثانية هي في الواقع قابلة للاكتساب من قبل متعلمي اللغة الثانية ، وهكذا فنحن مجبرون على الاستنتاج بأن النحو الكلي يوجه اكتساب اللغة الثانية وأن الملكة اللغوية الأساسية التي تعمل في اكتساب اللغة الأولى تعمل كذلك في اكتساب اللغة الثانية".[1]

وهناك دراسة لـ: لي(lee1992) التي اختبرت مجموعة من ثنائي اللغة الناطقين بالكورية والانجليزية في متغير معين وهو متغير المقولة العاملة[2] Governing category parameterالذي يثبت بأسلوب مختلف في هاتين اللغتين، من الباحثين الآخرين المؤيدين للقول بأن النحو الكلي ما يزال متاحا لمتعلمي اللغة الثانية نجد **توماس** الذي اعتمد على دراسات الاكتساب المتعلقة بربط الضمائر الانعكاسية وذلك **وايت وترافيس ومكلاكلن** الذين اعتمدوا على الأعمال المتعلقة بالأسئلة الميمية[3].هذه الدراسة نرى أنها ركزت على بعض المسائل منها:

الأسئلة الميمية:

ربط الضمائر الإنعكاسية: مثل –نفس+الضمير: نفس /نفسها ومتبادل العلاقة (بعضهم بعض)

---

[1] Rosamond Mitchell & Florence Myleser, Theories Second Language Learning,p91.

[2] مفهوم العمل يرتبط بالتحكم المكوني، ويقصد بالتحكم المكوني لعنصر في آخر، هو أنّ العنصر الأول يتفرع من عقدة تشرف على العنصر الثاني. ويرتبط بالمقولة العاملة التي هي المجال المحلي، حيث يجد العائد والضمير سوابقها التي تحدد مرجعيتها وتفسيرهما مثل:

ساعد الرجل فقيراً

فالمقولة العاملة مشتملة على الفعل والفاعل والمفعول به. ينظر أسماء ياسين رزق، التركيب النحوي في اللسانيات الحديثة، رسالة دكتوراه، أشراف: إبراهيم عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق، سوريا، السنة الدراسية 2019/2018، ص92.

[3] تعلم اللغة الثانية، مرجع سابق، ص 96.

متغير المقولة العاملة: تكون المقولة أ عاملة في **ب** إذا فقط كانت **أ** مقولة دنيا تحتوي **ب** وتعمل فيها وحيث أن **أ** م س أو حرف[1]

متغير الرأس[2]

هذه العناصر السالفة الذكر تحتاج إلى دراسات ميدانية، ويمكن مثلا المقارنة بين مايحدث عند تعلم العامية واللغة الفصحى،أو اللغة الفصحى واللغات الأجنبية، وهل هناك اختلاف في مسالة متغير الرأس أو بالنسبة للأسئلة الميمية ، كيف تحدث؟ وهل لها اختلافات تحدث في حالة تعلم اللغة الأولى واللغات الثانية؟

2-8 المقولات الوظيفية

وهي (الجهة، الزمن، النفي، التطابق، الحد، المصدري) أثرت بشكل كبير في دراسات اكتساب اللغة القائمة على نظرية النحو الكلي منذ مطلع التسعينات، كما أثرت كذلك في تفسير بعض الجوانب النحوية في لغة الأطفال، إلى أن بدأت أخيرا في تفسير الجوانب النحوية لغة متعلمي اللغة الثانية.

في الجدول التالي نبرز الاختلافات بين المقولات الوظيفية والمقولات المعجمية وهي:

المقولات الوظيفية	المقولات المعجمية
➢ الكلمات النحوية مثل المحددات، الحروف المصدرية مثل: الوحدات الصرفية والنحوية الجمع الزمن الماضي ➢ الصنف المغلق من الكلمات الذي لا يمكن أن تضيف إليه عناصر جديدة بسهولة حيث يقوم على العكس من سابقيه على عدد ثابت من العناصر التي لا تتغير، فمثلا أنت لا تستطيع أن تضيف إلى اللغة محددات جديدة أو مورفيمات جديدة للزمن الماضي	➢ مجموع من الكلمات التي تعرف بكلمات المحتوى مثل الأسماء والأفعال والصفات وما إلى ذلك ➢ الكلمات التي تنتمي بشكل واضح إلى المعجم أكثر من النحو ➢ تحمل معاني متعددة ➢ الصنف المفتوح من الكلمات، هو الذي يمكن أن تضيف إليه عناصر جديدة بحرية تامة

[1] مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية، ص325.

[2] ينظر الفصل الأول، ص45.

➢ تتحقق أغلب المقولات الوظيفية من دون مضمون وصفي، والمقصود بالمضمون الوصفي أن يكون لعنصر مضمون إحالي يصف جزءا من الواقع يمكن تصوره.[1]	

في البرنامج الأدنوي وهو المرحلة الأخيرة من النحو التوليدي، تغير ارتباط المتغيرات بالمبادئ الكلية فأصبحت هذه المتغيرات مرتبطة بالمعجم، فهذه النظرية ترى بأن اختلاف اللغات عن بعضها البعض يعود إلى المعجم، وأنّ كل ما يتطلبه اكتساب اللغة هو تعلم المعجم، فهي تري–النظرية– أن مهمة متعلم اللغة هو تعلم مفردات اللغة بالإضافة إلى تثبيت المتغيرات العاملة في اللغة، وهنا المتغيرات توجد في نوع محدد من المقولات وهي **"المقولات الوظيفية"**. [2] فالمعجم يصبح حافظا لقدر كبير من المعلومات النحوية المتعلقة باللغة، لأن تلك المعلومات مضمنة في هذه المقولات الوظيفية.

دراسات اكتساب اللغة الأولى تقوم في الواقع دعما قويا للمقولات الوظيفية فبحسب نموذج النحو الكلي يكون لزاما على الأطفال الذين يتعلمون لغتهم الأم أن يتعلموا معجم لغتهم (معناه تعلم المقولات المعجمية والمقولات الوظيفية المضمنة وما يرتبط بهما من متغيرات). ويزعم بعض أن الأطفال يمرون بمرحلة يكتسبون خلالها المقولات المعجمية دون الوظيفية فعند مرحلة تركيب الكلمتين تقريبا والتي تسمى أيضا في بعض الأحيان بالمرحلة البرقية لسبب واضح وهو أن لغة الطفل في هذه المرحلة تعتمد بشكل يكاد يكون مطلقا على كلمات المحتوى[3].

نخلص أن التوليدية التحويلية بعد ان كان جل اهتمامها في الجانب التركيبي ، ومتابعة التغيرات التي تطرأ عليه، تغير هذا الاتجاه إلى الاهتمام أكثر بالمعجم وذلك بالبحث في مسألة اكتساب الطفل للمقولات الوظيفية أو المعجمية على حد سواء.

---

[1] الحسن السعيدي، المقولات الوظيفية في الجملة العربية دراسة صرفية تركيبية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية،فاس، المغرب، ط1، 2005، ص56.

[2] Rosamond Mitchell & Florence Myleser, Theories Second Language Learning,p73.

[3] المرجع السابق، ص 73.

المبحث الثالث: توصيف لمحتوى الكتاب المدرسي

الكتاب المدرسي هو من الوسائل المهمة في المنهاج، فهو يشكل المكون الأساسي من مكوناته، وبعرف بأنه" الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية، من أجل نقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات، ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم،[1] نجد منهاج الكتاب يشير بوضوح إلى اعتماد المقاربة بالكفاءات المستوحات من البنيوية الاجتماعية والمقاربة النسقية. المقاربة الأولى تقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات دلالة، وما تتميز به هذه المقاربة أنها تركز على التلميذ في مواجهة وضعيات مشكلة، من خلال البحث عن معلومة وتنظيم وضعيات وتحليلها. تشكل الممارسة الشفهية بداية الأنشطة اللغوية خصوصا الطور الأول، نظرا للتدرج الطبيعي لاكتساب اللغة، فنجد التعبير الشفوي والانتاج الشفوي يأتي في مقدمة الدروس الأولى، وذلك لكون هذه العملية تكون الاساس الذي تبنى عليه القراءة والكتابة والقواعد. ثم في الطور الثاني والثالث يتم إدراج الدرس اللغوي من خلال الأساليب والتراكيب النحوية والصيغ الصرفية. نذكر بأنّ أهداف هذه المرحلة كما جاء في المنهاج تتوزع كالتالي[2]:

- الطور الأول أو طور الإيقاظ والتعليم الأوّلي:

شحن رغبة التلميذ في التعلم، وتمكينه من البناء التدريجي لتعلّماته الأساسية في التحكم في اللغة العربية شفاهة وكتابة وقراءة، بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان

- الطور الثاني: أو طور تعميق التعلّمات الأساسية

يكون فيه تحسين التحكم في اللغة العربية من خلال التعبير الشفهي فهم المنطوق والمكتوب والكتابة

- الطور الثالث أو طور التحكم في التعلمات الأساسية واستخدامها

[1] حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الإبداعية، جامعة الوادي، الجزائر، العدد 9 سبتمبر 2014، ص199.

[2] المنهاج، وزراة التربية الوطنية، ص13

اللغة العربية كفاءة عرضية فهي لغة تدريس لكافة المواد التعليمية في المراحل الثلاث، فالتحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية التعلمية، فغايات مادة اللغة العربية في المرحلة التعليم الابتدائي هي كالتالي[1]:

- هي أداة التواصل اليومي.
- تعزيز وتهذيب رصيده اللغوي المكتسب قبل دخوله المدرسة..
- اللغة العربية ضرورية لتعلم المواد الأخرى.
- منهج اللغة العربية يركز على التعبير إلى جانب الاهتمام بالاستماع.
- اللغة العربية في هذه المرحلة تغذّي البعد الثقافي والوجداني، وغرس قيم الأمّة الجزائرية.
- تساعده في آليات التحليل والتركيب والاستنباط والاستقراء.

نتطرق الآن إلى محتوى الكتاب في المرحلة الابتدائية من ناحية الدرس اللغوي:

3-1 كتاب السنة الأولى

يبدأ الدرس بالطلب من المتعلم الملاحظة والتعبير عن مايشاهده ويسمعه من قراءة النص من طرف المعلم، ثم يطلب منه استخراج كلمات من النص ويركب جملاً منها بعدها يقرأها، وأخيرا يقدم له صيغ يقرأها الأستاذ ثم التلميذ ثم يكون منها جمل مفيدة، هذا في درس فهم المنطوق. أما في فهم المكتوب والانتاج الكتابي يطالب باكتشاف الحرف وقراءته ثم يتعرف على رسم الحرف ويقرأه في مختلف الوضعيات. نلاحظ كلمات تتكرر طيلة الكتاب وهي (**أُلاحِظُ وأُعَبّرُ، أُعَبّرُ وأَبْنِي، أَبْنِي وأَقرَأ، أَسْتَعْمِلُ، أَكْتَشِفُ الجُمْلَةَ، أَكْتشِفُ الْكَـلِمَةَ، أُثَبّتُ**)، فهي بمثابة المطلوب القيام به الدرس. نقوم بعملية احصائية للصيغ الغرض منها معرفة طريقة سير الدرس اللغوي من خلال الجدول التالي:

الدرس اللغوي	أستعمل الصيغ	أكتشف الجمل

[1] المنهاج، وزارة التربية الوطنية، ص32

أَحمد يرحب بكم	أَنَا اسْمِي أَحْمَدُ أَنَا اسْمِي خَدِيجَةُ	انا اسمي احمد أبي نجار
تعرف على عائلتي	أهلا بك، مرحبا بك	جدي وجدتي في غرفة الجلوس خديجة مع جدي وجدّتي
في منزلنا	: كبير / صغير	في غرفة الجلوس أريكة في غرفة خزانة وسرير
العائلة مجتمعة	هذا / هذه هذا صحن هذه ملعقة	وضعت خديجة الصحون على المائدة اغسل يدي في الحمام
احمد في المدرسة	**استعمل: صباحاً / مساءاً** اذهب للمدرسة صباحا اعود الى المنزل مساءا	اكتشف الحرف: الميم، الباب مرحبا بكم أنا معلمتكم اسمي بشرى **أقرأ وأثبت: يتم فيها ذكر الحركات مع الحروف تتكرر مع جميع الحروف**
في ساحة المدرسة	**استعمل: الآن** دق الجرسُ الآنَ	اكتشف الحرف: الراء، اللام دق الجرس فخرجنا إلى الساحة تعالوا لنلعب معاً لعبة الحبل
ادواتي المدرسة	استعمل: عندي / لي عندي كراس جميل انا ليس لي اقلام ملونة	اكتشف الحرف: التاء، الدال تقف معلمتنا على المصطبة أخرجوا أدواتكم ياأولاد
في القرية	استعمل: اليوم / غداً اليوم يعود عمّي من المرزعة غداً نزور القرية	اكتشف الحرف: العين، الهاء المزارع في القرية واسعة الحياة هادئة والهواء نقي
مدينتنا	استعمل: كثير / قليل في المدينة محلات كثيرة في القرية مدارس قليلةٌ	اكتشف الحرف: الجيم، الحاء مدينتنا جميلة محلات تجارية
في الحقل	استعمل: انتَ / انتِ انت تغرس شجيرةً انت تسقين الازهارَ	اكتشف الحرف: السين ، الشين سأغرس هذه الفسائل الصغيرة أنت ستسقى شجيرة الليمون
في معرض الكتاب	استعمل: هذا / هذهِ هذا كتاب مفيد هذه قصة ممتعة	اكتشف الحرف: الصاد ، الضاد سأشتري قصة لصديقتي سأشتري كتابا في الرياضة

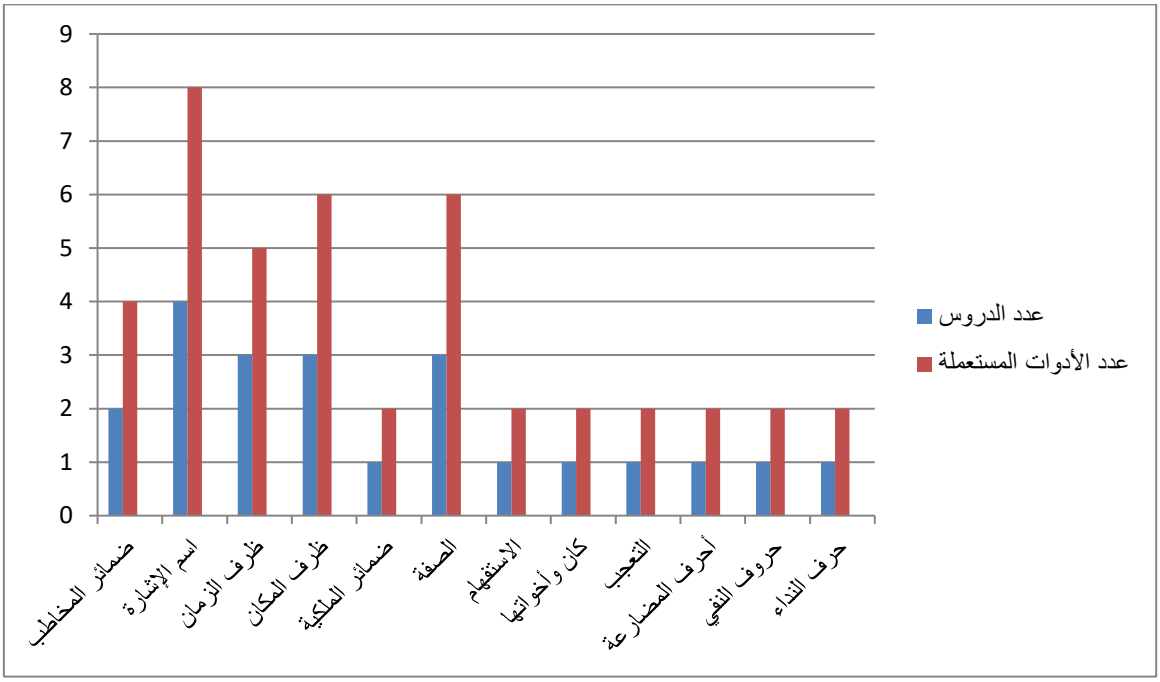
مبارة في كرة القدم	استعمل: وراء / امَامَ يقف الحارس امام المرمى يجري بلال وراءَ الكرة	اكتشف الحرف:القاف ، الكاف نظّم الأصدقاء مبارة في كرة القدم أعطى الحكم بطاقة حمراء لفاروق
أنواع الرياضة	استعمل : هو / هي هو يمارس رياضة ركوبِ الدراجةِ هي تمارس رياضة كرة السلة	اكتشف الحرف: الطاء، الظاء طارق بطل في كرة الطاولة محفوظ يحب السباحة على ظهره
بلادنا الجميلة	استعمل: يمين ، يسار تقف خديجة على يمين أحمد	اكتشف الحرف: الثاء، الذال ارتدى التلاميذ ثيابا بألوان العلم الثلاثة رفع أحمد ذراعه
جولة ممتعة	استعمل: هنا / هناك هنا باقة ازهار هناك شجرة	اكتشف الحرف: النون ، الزاي خرجت العائلة في نزهة إلى الغابة فشاهدت الأرانب تقفز هنا وهناك
في حديقة المنزل	استعمل صيغة التعجب (!) ما اجمل هذه الفراشات ! و ما اكبر هذه الشجرة !	اكتشف الحرف: الغين، الخاء غرس أحمد شجيرة ليمون غرست خديجة شجيرة
الفحص الطبي	استعمل: كيف / لماذا كيف تحافظ على صحتك ؟ لماذا تنظفُ اسنانك بعد كل وجبةٍ؟	اكتشف الحرف: الفاء ، الثاء دخلت غرفة الفحص ثوبك نظيف
الغذاء الصحي	استعمل: كانَ / صارَ كانت الوجبة لذيذة صار البيت نظيفاً ومرتباً	اكتشف الحرف: الواو ، الياء وجدت كل شيئ نظيفا خالي سيزورنا الليلة
احافظ على اسناني	استعمل: تحت / فوق الكرة تحت الطاولة وضعت الامُ الحليب فوق الطاولةِ	اكتشف الحرف: الألف ، الشدة أخرج بلال لوحته الرقمية الجديدة دخلت أم خالد وهي تحمل كوبين من الحليب
ما اعجب الحاسوب!	استعمل: سهلاً / صعباً استخراج المعلومات من الحاسوب صعبٌ استعمال اللوحة الرقمية سهلٌ	اكتشف: "ال" القمرية، "ال" الشمسية فقرة يكتشف من خلالها الحرف
عودة ابي من السفر	استعمل: سـ / سَوْفَ ستحل الطائرة بعد قليل سَوْفَ ننتظر ابي في المطار	اكتشف : "ال" القمرية، "ال" الشمسية فقرة يكتشف من خلالها "ال"

من انا ؟	استعمل: لا/ لنْ. لا أُضيّع الوقتَ الكثير امام التلفاز لن اتهاونَ في اداء واجباتي	اكتشف الحرف:التنوين درسين فقرة يكتشف من خلالها التنوين
اول ايام رمضان	استعمل: ايها ،ايتها. قالت الجدة: زَغرِدنَ ايتها النسوة قال احمد لبلال : تعال لتفطر معي ايها الصديق	اكتشف: علامات الوقف في درسين أكتب الجملة مطلوب من التلميذ
عيد الاضحى	استعمل: الذي ،التي ابي هو الذي ذبح الكبشَ . امي هي التي حضّرت الطعام.	أكتشف علامة التعجب أكتشف علامة الاستفهام
عيد الاستقلال	استعمل: الذين ،اللواتي نترحم على الشهداء الذين استشهدوا حسيبة بن بوعلي من النساء اللواتي حاربن الاستعمار	مراجعة الحروف أميز بين الحروف المتشابهة في النطق (ت=ط)، (ت=ث) ، (ث=ف) ، (ذ=ظ) ، (س=ص) قصة حرف الضاد أنشودة حرف الهمزة

نحاول في الجدول التالي تحديد ترتيب الصيغ جاءت كالتالي:

01	الضمائر (أنا ، أنت)	14	ظرف مكان(يمين/ يسار)
02	مبتدأ وخبر	15	اسم اشارة (هو / هي)
03	صفة (كبير/ صغير)	16	التعجب (ماأفعل)
04	اسم اشارة(هذا هذه)	17	الاستفهام (كيف/ لماذا)
05	ظرف زمان(صباحاً/ مساء)	18	كان وأخواتها (كان/ صار)
06	ظرف زمان (الآن)	19	ظرف مكان (تحت / فوق)
07	ضمائر الملكية(عندي/ لي)	20	صفة (سهلا / صعبا)
08	ظرف زمان (اليوم / غدا)	21	أحرف المضارعة (سـ / سوف)
09	صفة(كثير/ قليل)	22	حروف النفي(لا / لن)
10	ضمائر المخاطب (أنتَ/ أنتِ)	23	حرف نداء (ايها / ايتها)

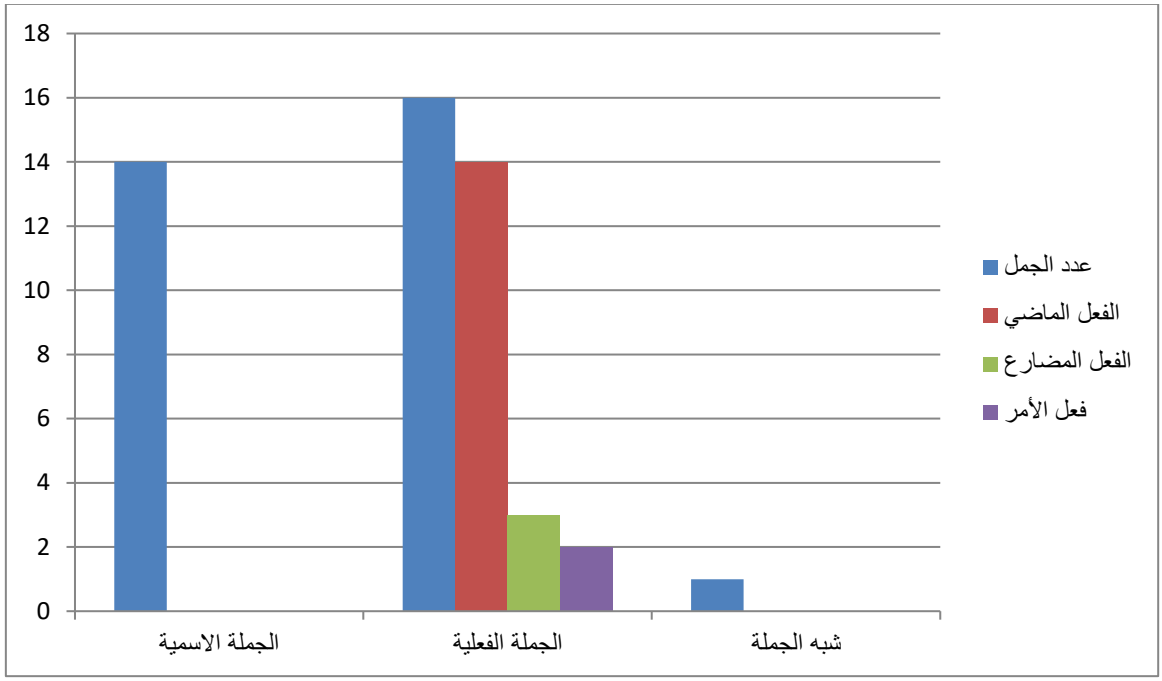
11	اسم الاشارة(هذا / هذه)	24	اسم موصول (الذي / التي)
12	ظرف مكان (وراء/ أمام)	25	اسم الموصول (الذين / التي)
13	اسم اشارة(هذا / هذه)		



الشكل (1): درس استعمل الصيغ في كتاب السنة الأولى ابتدائي

الملاحظ هو بعض الدروس تكررت مثل:

ضمائر المخاطب جاء في درسين، اسم الاشارة جاء في أربعة دروس مع تكرار درس (هو /هي) مرتان، درس كل من (الصفة، ظرف المكان) تكرر ثلاث مرات بستة صيغ، أما ظرف الزمان فقد تكرر في ثلاث دروس بخمسة صيغ، أما باقي الصيغ فجاءت في درس واحد تحتوي على صيغتين.



الشكل (2) نسبة استخدام الجمل في عنصر :(أَكْتَشِفُ) في كتاب السنة الأولى ابتدائي

واضح الحضور القوي للجملة الفعلية في الأمثلة، كذلك استخدام الفعل الماضي بكثرة على الفعل المضارع وفعل الأمر، بطبيعة الحال هذا ينعكس على الحصيلة اللغوية لدي المتعلم، فأقترح أن يكون هناك توازن في استخدام الجمل وبالأخص بين الأفعال.

3-2 كتاب السنة الثانية ابتدائي

الصفحة	النص	الدرس
10	الحياة المدرسية1	**استعمل الصيغ**: مساء، الصباح، أرجو **أركبُ**: العلم نافعٌ ، الساحة واسعة، القسم نظيف
16	الحياة المدرسية02	– أستعمل الصيغ : قال المعلم : الآن يدق جرس المدرسة يا أطفال في ساحة المدرسة ورود مختلفة الألوان : حمراء – صفراء – بنفسجية – أركبُ : قالت المعلمة : أنتِ تجلسين على يمين سعاد و أنتَ تجلس وراء ليلى أنت لعبت بالكرة أنت لعبت بالدمية أت بجمل أخرى تستعمل فيها (أنتَ، أنتِ) على سؤال الجملة السابقة

22	الحياة المدرسية 3	استعمل الصيغ : سألت المعلمة التلاميذ ، أين قضيتم العطلة يا أطفال ؟ أمين ، كم كراسا سنشتري يا سيدة ؟ – أركب : قالت المعلمة للأطفال ، أنتم تلعبون الكرة ، و قالت للبنات: أنتن تلعبن لعبة الغميضة أنتم لعبتم الكرة أنتن لعبتن لعبة الغميضة **أنتج شفوياً** من خلال الصور
31	العائلة 1	– أستعمل الصيغ: استيقظت الأم باكرا قالت سلمى : هل أذهب معكم ؟ – أركبُ : أحضر الضيوف الهدايا أنا أتكلم مع أختي ركبت أختي السيارة أنا أساعد جارتي
37	العائلة 2	– أستعمل الصيغ : هذا عصفور له عشه ، و ذلك أرنب له حجرة ، و تلك نحلة لها خليتها الطائر يعود ليلا إلى عشه – أركب : تناولنا الفطور نحن ننظف بيتنا كنست أمي البيت نحن نرتب الأثاث
43	العائلة 3	– استعمل الصيغ : أنا أخوك أحمد و هذان اثنان من المجاهدين قالت الأم : هذه جفنة من الكسكس و هاتان قطعتان من اللحم – أركب : أنا قمت بواجبي نحن قمنا بواجبنا أنا رفعت علم وطني نحن رفعنا علم وطننا
52	الحي و القرية 1	– أستعمل الصيغ : قالت السنونوة : بالأمس استمتعنا بمناظر المدينة ، اليوم نرحل من هنا و غداً سنكون في مكان آخر – قال أحد الصغار : ماذا سنفعل في هذا المكان ؟ – أركب : أركب جملا على المنوال التالي : – الطبيعة خلابة في الريف – الشوارع مزدحمة في المدينة

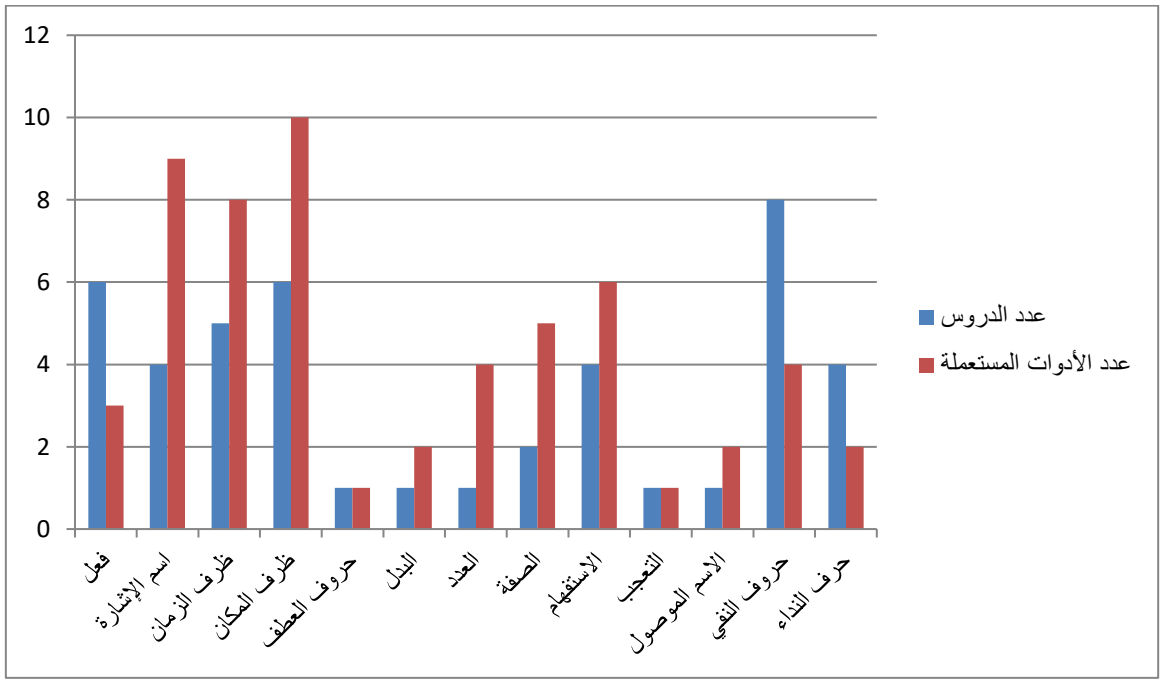
58	الحى و القرية2	– أستعمل الصيغ : تساقط الكثير من الحب على المفارش ، و يتناثر القليل منه خارجها لم تترك البنات حبة واحدة على الأرض استمتعنا كثيرا ، لن أنسى هذا اليوم – أركب جملا على المنوال التالي : أنت تنفض الزيتون أنت تلتقطين الحب
63	الحي والقرية 03	– أستعمل الصيغ : –توجه الأطفال إلى قاعة السينما بعد الظهر –لا ، ليس قبل أن تشتري التذاكر أركب قالت الأم : أنتما تذهبان إلى قاعة السينما لو خاطبت مجموعة من الأولاد ، كيف تقول ؟ لو خاطبت مجموعة من الأولاد ، كيف تقول ؟
73	الرياضة و التسلية1	– أستعمل الصيغ : وقف التلاميذ أمام خط الإنطلاق كان هشام وراء فؤاد في السباق تعالت الهتافات " لا تستسلم يا فؤاد " – أركب : اقرأ وأنسج على المنوال : قام المتسابقون بدورة في المدينة ، انطلق الأطفال من خط البداية صوب اللاعب الكرة إلى الشباك
78	الرياضة و التسلية2	– أستعمل الصيغ : هذه طوابع بريدية ، جمعتها في هذا الدفتر ، هؤلاء الرجال يصنعون تحفا أركب : ألاحظ الكلمات الملونة و أنسج على المنوال : هو يجمع الطوابع هي ترسم لوحات هما يحبان الرسم هم يمارسون السياحة هن يتعلمن الطراز
83	الرياضة و التسلية 03	– أستعمل الصيغ : لا تقترب من البحيرة لم تر ياسمين مقام الشهيد ما أمسكت ياسمين بالبطة – أركب : هو زار معرض الكتاب هي زارت المتحف هما زارا الصحراء

		هم زاروا مدينة تيمقاد هن زرن مدينة وهران
94	البيئة و الطبيعة	- أستعمل الصيغ : التفت القائد وقال : هيا يا بطل تعال و اغرس هذه الشجيرة هنا / و قال لصديقي أما أنت فاغرسها هناك - اركب ألاحظ الكلمات الملونة ، و أنسج على المنوال : أنت اغرس شجيرة أنتما اغرسا شجيرة أنتِ اغرسي شجيرة أنتما اغرسوا شجيرة
100	البيئة و الطبيعة 2	- أستعمل الصيغ : ما أجمل هذه البحيرة ،هاك آلة تصويريا سلمى،والتقطي لي صورة. هات الصنارة يا أبي ،وعلمني كيف أصطاد السمك . - أركب : قال الأب لا تقترب من حافة السد يا سليمان لو خاطب سلمى كيف يقول ؟ لو خاطب ولديه معا ، كيف يقول ؟ لو خاطب كل أفراد الأسرة كيف يقول ؟ لو خاطب البنات ، كيف يقول ؟
105	البيئة و الطبيعة 3	- أستعمل الصيغ : هذه الشجرة السرو ، نبتت بين الأشجار ، على يمينها أشجار البلوط و الصنوبر ، و على يسارها أشجار العرعار - أركب : الأطفال يطاردون الفراشات الشجرة أغصانها متشابكة أنتج شفوياً: عبر من خلال الصور
114	التغذية و الصحة 1	- أستعمل الصيغ : المعلم : عليكم بتناول فطور الصباح فهو يمدكم بالطاقة وجد علي الخبز و الحليب فوق الطاولة - أركب : يتبادل الأطفال الفطور صباحا و يكتفون بلمجة خفيفة مساءا
121	التغذية و الصحة 2	أستعمل الصيغ : قالت الأم لأمين : لابد من تناول الغذاء المتوازن تجنب الإكثار من السكريات و المشروبات الغازية أركب : أنا لا أكثر من السكريات

		نحن لم ننس تناول الفطور
123	التغذية و الصحة 3	- أستعمل الصيغ : قالت مُنى : كيف أحافظ على أسناني ؟ و كم مرة يجب أن أنظفها ؟ - أركب : أنت أسنانك ليست مسوسة هو لم تتسوس أسنانه هم لم يهملوا نظافة أسنانهم
135	التواصل 1	- أستعمل الصيغ : وضع الأب السماعة بعد أن أنهى كلامه كان الاتصال صعبا قبل وجود الهاتف النقال - أركب : كلم أحمد عمه مسرورا تساءل أحمد مندهشا ، كيف يصل صوتك إلى الصحراء يا أبي
142	التواصل 2	- أستعمل الصيغ : استمع الجميع لبرنامج " قلوب رحيمة " اتصل الناس من كل مكان - أركب : أركب جملا على المنوال التالي : تعاني حنان من مرض في رجلها انهالت الكلمات على الحصة
148	التواصل2	استعمل الصيغ : فرح الأخ بالحاسوب لأنه هدية ثمينة . ضغط الأب على الزر ليشغل الحاسوب . - أركب : أركب جملا على هذا المنوال : ستختار من برنامج الحاسوب ما يفيدك يعرف سليم كيف يستعمل الحاسوب و سوف يعلم ذلك لأخيه أحمد
157	الموروث الحضاري 1	- أستعمل الصيغ : قالت الأم : من الذي فعل هذا ؟ الأم هي التي احتفظت بالجرة - أركب : اشترى جمال لأمه جرة جديدة و قال لها سامحيني يا أمي
163	الموروث الحضاري 2	- أستعمل الصيغ : أنت يا عمر ، و أنت أيتها الصغيرة حنان ، و أنتم أيها الأطفال أركب : قالت سعاد لزملائها : نبدأ عملنا بوضع خطة . أنتج شفويا من خلال التعليق على الصور

169	الموروث الحضاري 3	– أستعمل الصيغ : أربعة فساتين ثلاثة أنواع من الأحذية ست قلادات فضية خمس عباءات – أركب : قالت لها سعاد : كم عندك من الفساتين ؟ ملابسنا التقليدية أنيقة أنتج شفوياً من خلال الصور

في درس الصيغ نحص على البيانات التالية :



الشكل (3): درس الصيغ والأساليب في السنة الثانية

في هذه السنة يوجد اختلاف طفيف من ناحية إضافة بعض الدروس مثل الفعل فقد تم ادراج بعض أفعال الأمر " تعال، هاك، هات". أيضًا صيغة العدد والبدل. وحذف دروس أخرى مثل الضمائر سواء المخاطب أو الملكية، أما عن أسماء الإشارة، وظرف الزمان والمكان فلم يتم تغيرها بل زاد عدد الدروس فيها

3-3 كتاب السنة الثالثة ابتدائي

الصفحة	النص	الدرس
9	**حول مائدة الطعام الإخوان**	استعمل الصيغ:(كل ،جزء،ربع،بعض) انتج شفهياً من خلال تقديم جمل
10	**الإخوان**	أتعرف على الاسم: ألاحظ و أميز:في الصباح استيقظ وسيم و حميد مبكرين ليستقبلا جدهما الذي وعدهما بالكثير من الهدايا في أول أيام عيد الفطر تشير الكلمة الملونة بالأصفر **اسم انسان** **اسم حيوان** **اسم شيء** تشير الكلمة الملونة بالأخضر **اسم انسان** **اسم حيوان** **اسم شيء** الاسم←اسم يطلق على انسان مثل : ←اسم يطلق على حيوان مثل: ←اسم يطلق على شيء ما أو مكان ما مثل: أكتشف و أستعمل علامات الوقف(الوقف،الاستفهام،التعجب)
13	**ملاكي**	أستعمل الصيغ(و،ف،ثم،أو) اقرأ الجمل التالية موظفا آداة الربط المناسبة(و،ف،ثم،أو) أنتج شفهيا من خلال جمل متفرقة
14	**الوعد هو الوعد**	تعرف على الفعل: ألاحظ و أميز قضيت النهار و أنا أفكر في الدمية و لماعاد أبي مساءا إلى البيت أسرعت إليه وسألته عنها فقال لي:"آسف يا حبيبتي رزان،أف،ما أبشع النسيان!" ✓ الكلمات الملونة تدل على **اسم شخص** **القيام بالفعل** **مكان** الفعل هو مثل: أحضر الأب الهدية رزان تتأمل هديتها أكتشف و أستعمل المذكر و المؤنث: ألاحظ و أميز الاسم المذكر مثل: أب ، مهندس ، ثور الاسم المؤنث مثل: أم ، مهندسة ، بقرة
17	**الديك المغرور**	استعمل الصيغ:(لكن) (نص) أذكر جمل على المنوال التالي أكمل التعبير عن الصور موظفا (لكن)
18	**الفراشة و النملة**	أتعرف على الحرف (نص) الحروف كثيرة استعملها في كلامي و لا أستغني عنها مثل: (من،إلى،عن،على،ف،و،ك،لا،لن) أكتشف و أستعمل التاء المربوطة : (نص)

		- كيف كتبت التاء في آخر الكلمة ؟ - وردت هذه الأسماء في **المذكر** **المؤنث** **المفرد** **الجمع** - أكتب التاء المربوطة في أسماء مثل : النملة ، الوردة أثري لغتي : من خلال الصور يتعلم اسماء الحيوانات
22	**الإرادة تحقق الفوز**	الإدماج: ادماج كل ما سبق في (النص) - أكمل الفراغات بما يناسب ما يلي (كل،ف،لكن،و) - استخرج من النص : اسما،فعلا،حرفا / كلمة تنتهي بتاء مربوطة/اسما مذكرا/اسما مؤنثا أنتج كتابيا
26	**كبش العيد**	أستعمل الصيغ: (عندما،بعدما،لما) تحدث عن الصور مستعملا(عندما،بعدما،لما) حسب المنوال أنتج شفوياً
27	**العيد**	أتعرف على جمع المذكر السالم : (ألاحظ وأميز) (نص) ما هي الحروف التي انتهت بها الكلمة الملونة ؟ وردت هذه الكلمات في **المفرد** **الجمع** **المذكر** **المؤنث** أحول الاسم المفرد للجمع المذكر السالم مثل : المسلم←المسلمون الزائر←الزائرون أكتشف و أستعمل (....سوف) (ألاحظ و أميز) نص اير الإجابة الصحيحة: سيرحل العبيد بمعنى ← رحل قبل قليل ← رحل العبيد الآن ← يرحل بعد قليل استعمل (سن أو سوف) مثل سنذهب في زيارة : سوف نحتفل غدًا
30	**عرس الجارة**	استعمل الصيغ:(أمام،بجانب،بعيداعن،قريبا من،من،على يمين،على يسار....) عبر عن الصور مستعملا ما يناسب مما يلي (أمام،بجانب،بعيدا عن، قريبا ،من ، بين)
31	**ختان زهير**	أتعرف على الجمع المؤنث السالم: ألاحظ و أميز (النص) اقرا و لاحظ الفرق عمة جارة قريبة ورشة ↓ ↓ ↓ ↓ عمات جارات قريبات ورشات أحول الاسم المفرد المؤنث إلى جمع المؤنث السالم مثل : زهرة ← زهرات سيارة ← سيارات أكتشف و أستعمل التاء المفتوحة: ألاحظ و أميز (نص)

		اقرأ الكلمات الآتية و قف على السكون ثم لاحظ الفرق بين نطق التاء المفتوحة و نطق التاء المربوطة : مدعوة ← مدعوات / متزينة ←متزينات
34	**عند بائع الحلويات**	أستعمل الصيغ : التي- الذي- الذين - أذكر الجكل باستعمال (التي – الذي – الذين) - أتحدث عن الصور باستعمال (التي – الذي – الذين)
35	**التاجر و الشهر العظيم**	أتعرف على جمع التكسير: ألاحظ و أميز (نص) لاحظ الكلمتين الملونتين هل تدل على : واحد / اثنين / أكثر من اثنين جمع التكسير مثل: طبق ←أطباق / شمعة ←شموع/ فاكهة←فواكه أكتشف و أستعمل اسم الفاعل: ألاحظ و أميز (نص) الذي عبر ← عابر /الذي قال← قائل / الذي صام ←صائم اسم الفاعل مثل : خرج ← خارج / لعب ← لاعب
43	**أحب وطني**	أستعمل الصيغ:(سوى ،غير،إلاّ) ركب حملا على المنوال السابق - أتحدث عن الصور مستعملا (إلاّ، سوى ، غير)
44	**خدمة الارض**	أتعرف على الفعل الماضي: ألاحظ و أميز (نص) عين الإجابة الصحيحة : قام عبد القادر بهذ الأعمال إنتهى منها في الماضي يقوم عبد القادر بهذ الأعمال الآن في الحاضر الفعل الماضي مثل : رسم منير خريطة الجزائر اكتشف و أستعمل التنوين :ألاحظ و أميز (نص) - انطق الكلمات الملونة و ميز بين نطقها و كيفية كتابتها - كيف وردت الكلمات الملونة ؟ **معرفة** أم **نكرة** - التنوين بالفتح : أضع فتحتين مع الألف في آخر الكلمة و أسمع و أنطق النون أكتبها مثل : حصد الفلاح الأرض ← حصد الفلاح أرضا
47	**عمرالصغير**	استعمل الصيغ : (في يوم ، في يوم من الأيام ، في أحد الأيام) - عبر عن الصور مستعملا :"في يوم " ، "في يوم من الأيام "، "ي أحد الأيام"
48	**عمر ياسف**	أتعرف على الفعل المضارع: ألاحظ و أميز (النص) - تقع الأفعال الملونة في الزمن الحاضر أو المستقبل- هذخ الأفعال المضارعة - الفعل المضارع يبدأ دائما بالحروف الآتية (أ، ن،ي،ت) مثل : أدافع ، نحارب ،يجاهدان ، تنتصرون ، تستقل اكتشف و استعمل الاسم المفعول:ألاحظ و أميز (نص) فرع الكلمة **اسم** **فعل**

		اسم المفعول مثل: فَتَحَ – فُتِحَ ← مفتوح رفع ، رُفِع ← مرفوعٌ
51	**العَلَم**	استعمل الصيغ (الشرق ، الغرب ، الشمال ،الجنوب) انتج شفهياً من خلال صورة ونص
52	**من أجلك يا جزائر**	أتعرف على فعل الأمر: ألاحظ وأميز (نص) تتكلم الأم : **عن نفسها** **مع حمدى** **مع شخص غائب** استعمل فعل الأمر مثل : راجع دروسك احذر الكذب اكتشف و استعمل التنوين : ألاحظ و أميز (النص) بماذا شكلت أواخر الكلمات الملونة ؟ ما الفرق بين نطقها و كتابتها ؟ ميز نوع التنوين في الكلمات الملونة أنطق النون في آخر الكلمةو لا أكتبها
56	**حماية الوطن**	الإدماج : جد في النص : اسم مفعول – ثلاث كلمات منونة/فعل ماضيا–مضارعا–أمر
60	**زيارة إلى أدرار**	أستعمل الصيغ: (السنة، الشهر، الأسبوع، اليوم) أكمل هذه الجمل بما يناسب (الأسبوع،اليوم،ساعة،شهرا،سنة)
61	**طاحونة الس لونيس**	أتعرف على الجملة الفعلية: ألاحظ و أميز (جمل) ما نوع الكلمات في بداية كل جملة ؟ نسمي هذا النوع من الجمل جملا اسمية جملا فعلية **الجملة الفعلية** مثل : هبت الريح اكتشف الحل أكتشف و أستعمل الضمائر : ألاحظ و أميز (جملة) ضمائر المتكلم أنا – نحن
64	**جُنَيْنَتِي**	استعمل الصيغ : (اللتان،اللذان)(جمل) كون جملا توظف فيها إحدى الكلمتين (اللتان،اللذان) على المنوال السابق عبر عن الصور مستعملا (اللتان،اللذان)
65	**الفصول الاربعة**	**اتعرف على الجملة الاسمية** : ألاحظ و أميز (جمل) ما نوع الكلمة في بداية كل كلمة ؟ **الجملة الاسمية مثل : الشتاء بارد / الجو لطيف** اكتشف و استعمل التاء المفتوحة : ألاحظ و أميز (نص) كيف كتبت التاء في آخر الكلمات ؟ نوع هذه الكلمات اسم فعل حرف اكتب التاء المفتوحة في الأفعال و أنطقها دائما مثل : فاتَ ، نهضتُ ،خفتُ اختر الجواب الصحيح ما بين قوسين [أشرق (ت ة) الشمس و أرسل (ت ة)]

68	**شبكة الحياة**	**استعمل الصيغ** : (ما إن ... حتى)(نص) أذكر جملا على المنوال التالي ما إن خرجت حتى هطل المطر عبر عن الصور مستعملا (ما إن ..... حتى)
69	**سرطان البحر**	**اتعرف على جملة اسمية** أخرى : ألاحظ و أميز (نص) جملة اسمية مثل : هي جميلة بألوانها الزاهية – هذا اعتداء على البيئة اكتشف و استعمل الضمائر : ألاحظ و أميز (نص) – مع من تتحدث الصخرة ؟ – بماذا خاطبته ؟ – لو كانت تتحدث مع سرطانين ماذا تقول ؟ ضمائر المخاطب مثل : أنت طفل نظيف أنتما طفلان نظيفان أنتم أطفال نظيفون أنت طفلة نظيفة أنتما طفلتان نظيفتان أنتن بنات نظيفات
73	**حُبَيْبَة زيتون**	**الإدماج** : استخرج من النص جملة فعلية ، اسمية أنقل ثم أكمل بالضمير المناسب : أنت ، أنتن ، أنا ، نحن
77	**رشيق يحب الرياضة**	**أستعمل الصيغ** : (قد ، ربما) (جمل) – يوسف غير متأكد من نجاحه في الاختبار ، ماذا تقول ؟ – عبر مستعملا (قد ، ربما) في المكان المناسب **أنتج شفهيا** من خلال الجمل والصورة
78	**كرة القدم**	**اتعرف على المثنى** : ألاحظ و أميز (نص) الكلمة الملونة تدل على المفرد المثنى المذكر الجمع المؤنث المثنى مثل : كرة ⟵ كرتان ، كرتين – ملعب ⟵ ملعبان ، ملعبين **اكتشف و استعمل الاسماء الموصولة** : ألاحظ و أميز (جمل) أعد قراءة الكلمات الملونة ثم اختر الاجابة الصحيحة – كم لاما نطقت ؟ كم لاما كتبت ؟ لاما واحدة لامين فتحة فتحة و شدة ماذا وضع فوق اللام تكتب بهذه الكيفية الاسماء (الذي ، التي ، الذين)
81	**التلقيح**	**استعمال الصيغ** : فعل + حتي+ فعلا ماضيا تأمل نزيم أمه مليا حتى سألته "ما بك يا نزيم ؟ " عبر حسب النموذج : انتظر المريض طويلا حتى جاء الطبيب ..... حتى تجمعت العائلة حول مائدة الغداء ..... حتى شفي من مرضه – عبر عن الصور باستعمال حتى

		أنتج شفهياً من خلال جمل
82	**مرض نزيم**	**اتعرف على كان و أخواتها** : ألاحظ و أميز (نص) اقرأ و لاحظ الفرق : الطفل مستغرب ⟵ كان الطفل مستغربا ، الوجه مضحك ⟵ أصبح الوجه مضحكا من أخوات كان : أصبح ، صار ، أمسى ، ظل ، بات ، ليت **اكتشف و استعمل الضمائر** : ألاحظ و أميز (نص) ضمير الغائب مثل : هو طفل مريض هما ..... هم .....هي .....هما .....هن .....
85	**كيف أنمو جيدا**	**استعمل الصيغ** : ليت (جملة) عبر بجمل على المنوال التالي : ليت هذا الدواء نافع عبر عن الصور مستعملا ليت **أنتج شفهياً من خلال الصور**
86	**الغذاء المفيد**	**أتعرف على دلالة كان و أخواتها** : ألاحظ و أميز (جمل) أصبح: في وقت الصبح صار: تحول من حالة إلى أخرى بات : في وقت الليل أمسى : في وقت المساء **اكتشف و استعمل الأسماء الموصولة** : ألاحظ و أميز اعد قراءة الكلمات الملونة ثم اختر الإجابة الصحيحة – كم لاما نطقت ؟ لاما واحدة لا شيء كم لاما كتبت؟ لاما واحدة لا شيء – ماذا وضع فوق اللام فتحة فتحة و شدة – تكتب هذه الأسماء كالتالي : (اللتان ، اللذان ، اللوائي)
90	**الطعام الصحي**	**الإدماج** : – ضع كل مفردة في جملة مفيدة : تتذمر ، لا تستهن – اكتب هذه الجملة في المثنى : طفل ذكي – اكتب هذه الجملة في المفرد : الرياضتان مفيدتان – استخرج من النص إحدى أخوات كان و وظفها في جملة من إنشائك – عبر عن كل صورة مستعملا : اللتان ، اللذان ، اللوائي
94	**آلة الإمزاد**	**استعمل الصيغ** : (كان يفعل) (جمل) أذكر جملا على المنوال التالي : – ألف موازار سمفونية و هو صغير ⟵ كان يؤلف سمفونية و هو صغير تحاور مع زميلك حول المشاهد التالية مستعملا "**كان**"

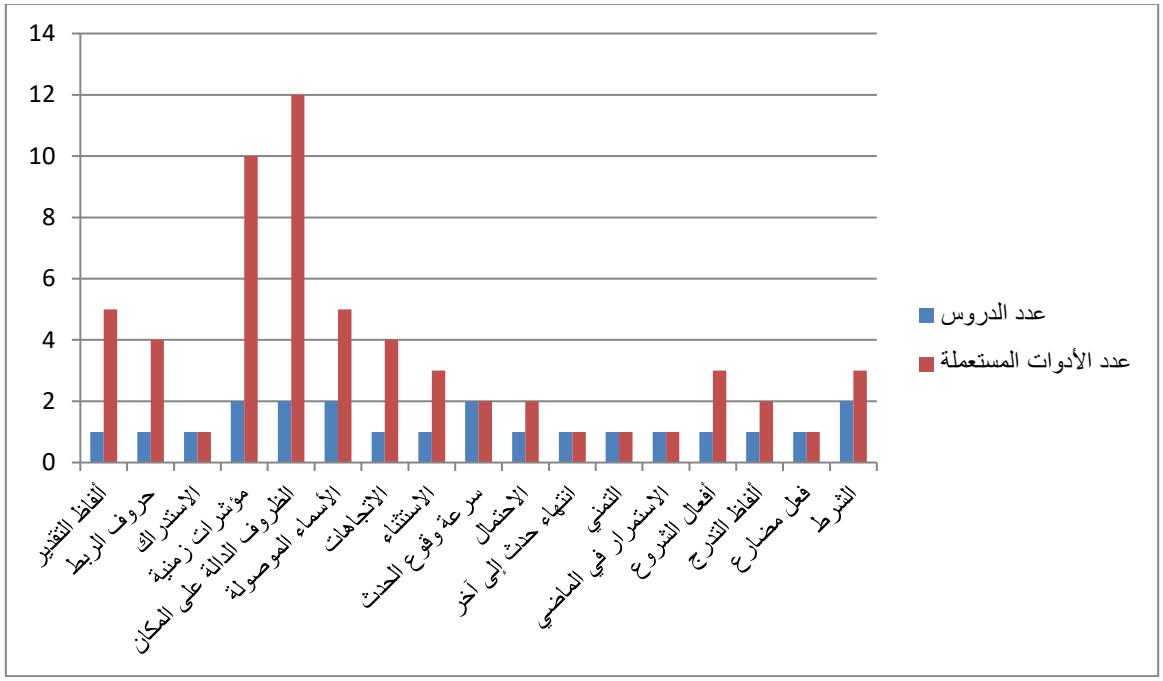
95	**كم أحب الموسيقى!**	**أتعرف على حروف الجر** : ألاحظ و أميز (من النص) **الكلمات الملونة** هي : أسماء أفعال حروف استعمل حروف مثل : أعرف القليل عن الفن **اكتشف و استعمل الأسماء الموصولة** : ألاحظ و أميز (جمل) **أحول** الآسماء الملونة إلى المؤنث كالتالي : حضر الولدان الذان يحبان الموسيقى ، حضرت البنتان اللتان تحبان الموسيقى
98	**متعة العرض**	**استعمل الصيغ** : (شرع ، بدأ ، أخذ) (جمل) – **كون** جملا تستعمل تستعمل فيها الأفعال التالية (شرع ، بدأ ، أخذ) – **عبر** عن كل صورة بجملة و استعمل فيها (بدأ أو أخذ أو شرع)
99	**المسرح**	**أتعرف على الحال** : ألاحظ و أميز (نص) – كيف بدأ عرضه المسرحي **الحال مثل** : وقفت أمام الجمهور خائفا أدلى زميلي دوره مرتبكا **اكتشف و استعمل الألف اللينة** : ألحظ و أميز (جمل) **اقرأ** الكلمات الملونة ثم أجب – هل لاحظت أمك نطقت ألف مد ولكن لم تكتبها ؟ – لاحظ الكلمات المكتوبة في الجدول : ألفــظ ذالك لاكن هاؤلاء هاذه أكتــب ذلك لكن هؤلاء هذه تكتب هذه الأسماء كالتالي مثل: هذا، هذه، هؤلاء، لكن، هكذا، أولئك
102	**عادات من الأوراس**	استعمل الصيغ : (شيئا فشيئا ، الواحد تلو الآخر) (نص) ألفاظ التدرج – كزن جملا مستعملا (شيئا فشيئا ، الواحد تلو الآخر) على المنوال التالي : تولت الأهداف على مرمى الخصم الواحد تلو الآخر عبر عن كل صورة مستعملا (شيئا فشيئا ، الواحد تلو الآخر)
103	**عادات من الأوراس**	**ابحث** في النص عن المعنى المناسب للعبارة **اتعرف على "إلا" و "سوى" : ألاحظ و أميز (نص)** أستطيع أن أحضر طبق العيش بدون خضار و لحم مقدد : نعم لا **استعمل "إلا" و "سوى"** مثل : ..... إلا .... سوى ..... **اكتشف و استعمل أسماء الإشارة** : ألاحظ و أميز (جملة) **من أسماء الإشارة** : هذا / هذه / هذان /هاتان /هؤلاء / هؤلاء طفل / طفلة / طفلان / طفلتان / أطفال / فتيات

107	**الرسام الماهر**	**الإدماج** : – رتب المشاهد و عبر عنها شفهيا باستعمال (كان يحمل – شيئا فشيئا – شرع) – عبر عن الصورة باستعمال اسم الإشارة المناسب : هذا،هذه،هذان،هاتان،هؤلاء – استخرج من النص كلمة بها حرف ينطق و لا يكتب – حول المثنى إلى الجمع : هذا الولد ماهر في الرسم
111	**محطة البنزين**	**استعمل الصيغ** :(يوميا ، أسبوعيا) – **عبّر** بجمل على المنوال التالي : – **عبّر** عن المشاهد التالية باستعمال (يوميا أو أسبوعيا)
112	**محمول جدتي**	**أتعرف على الصفة** : ألاحظ و أميز (نص) – نوع الكلمة الملونة اسم فعل – فيم تتشابه الكلمة الملونة مع الكلمة التي قبلها ؟ – **الصفة مثل** : لجدتي هاتف رائع ، الحاسوب جهاز مفيد ، أحضر الابن الكبير هدية لأمه **أكتشف و أستعمل الهمزة في أول الكلمة** : ألاحظ و أميز كتبت الهمزة في الكلمات الملونة هي الواو الألف النبرة أكتب الهمزة في أول الكلمة مثل : أدركت ، أحفاد ، إن ، أحدث
115	**رحلة الطائرة**	**استعمل الصيغ** : (ما إن ، حتى) (جمل) عبر مستعملا ما إن ..... حتى ..... تحدث عما تشاهد في الصور على المنوال التالي : ما إن غابت الشمس حتى حل الظلام انتج شفهياً من خلال اسئلة وصورة
116	**بساط الريح**	**أتعرف على الجملة المنفية** : ألاحظ و أميز (نص) – هل هناك ما يحد من انطلاق هذه المركبة العجيبة ؟ – هل عرف الأطفال إن كانت القصة هذه حقيقية **الجملة المنفية** مثل : لم أركب ..... / لا أخاف ..... **أكتشف و أستعمل الماضي و المضارع** : ألاحظ و أميز (نص) – ما نوع الكلمات الملونة ؟ أميز الأفعال الماضية عن المضارعة – أحول من الماضي إلى المضارع كالتالي : هو اخترع ←هو يخترع / هما ←هي / هم←هم هي اخترعت← هي تخترع / هي←هما / هم←هم
119	**المرشد الالكتروني**	**استعمل الصيغ** : (شرق،غرب،شمال،جنوب) قل : المدينة التي تقع في الشمال هي أما مدينة بسكرة فتقع في

		قل أين تقع مدينتك مستعينا بـ(شرق،غرب،شمال،جنوب)
120	**البوصلة**	أتعرف على : "هل" ، "ما "ألاحظ و أميز (جمل) لاحظ الجملتين ثم عين في كل منها الكلمة التي تبدأ بها و العلامة التي تنتهي بها ثم اقرأ الجمل بالتنغيم المناسب لطرح السؤال **الجملة الاستفهامية** مثل : هل تعرف البوصلة ؟ من اخترعها ؟ متى تستعملها ؟ اكتشف و استعمل الهمزة في آخر الكلمة: ألاحظ و أميز – عين الرف الذي سبق الهمزة في كل كلمة – أكتب الهمزة على السطر في آخر الكلمة مثل : الفضاء ، الوضوء ، بطيء
124	**المخترع الصغير**	**الإدماج** : أعبر شفهيا : – عبر عن المشاهد متخيلا نهاية لهذه القصة مستعملا (ما إن ، حتى) – ضع سؤالا لكل جواب – استخرج من النص صفة و أداة نفي و كلمة تنتهي بهمزة
128	**صاحبة اللغز السابع**	**استعمل الصيغ** : (لو ، لولا) (حوار) كون جملا على المنوال التالي : عبر عن المشاهد التالية مستعملا "لو" ، "لولا" انتج شفهياً من خلال النص
129	**مع سائق الأجرة الإيرلندي**	**اختر** الصواب ما بين القوسين : أمتعتي (فرحتي ، حقائبي) **أتعرف على الجملة التعجبية** : ألاحظ و أميز (من النص) – مم تعجب الكاتب ؟ مما تعجب السائق ؟ – ماذا استعمل كل واحد منهما للتعبير عن تعجبه ؟ – كيف نسمي هذا النوع من الجمل ؟ – **الجملة التعجبية** مثل : ماأروع السفر حول العالم ! **أكتشف و أستعمل الماضي و المضارع** : ألاحظ و أميز – أحول حسب النموذج مثل : أنا سافرت ←أنا أسافر ، أنت .....← أنت تسافر أنتما سافرتما ← أنتما تسافران ، أنتم .....← أنتم ..... نحن .....← نحن ..... ، أنتِ .....← أنتِ تسافرين أنتما .....← أنتما ..... ، أنتن ..... ←
132	**رحلة إلى كينيا**	**أستعمل الصيغ : (إن الشرطية)** – **كون** جملا على المنوال التالي : إن تجتهد تنجح – **عبر** عن المشاهد التالية مستعملا "إن"

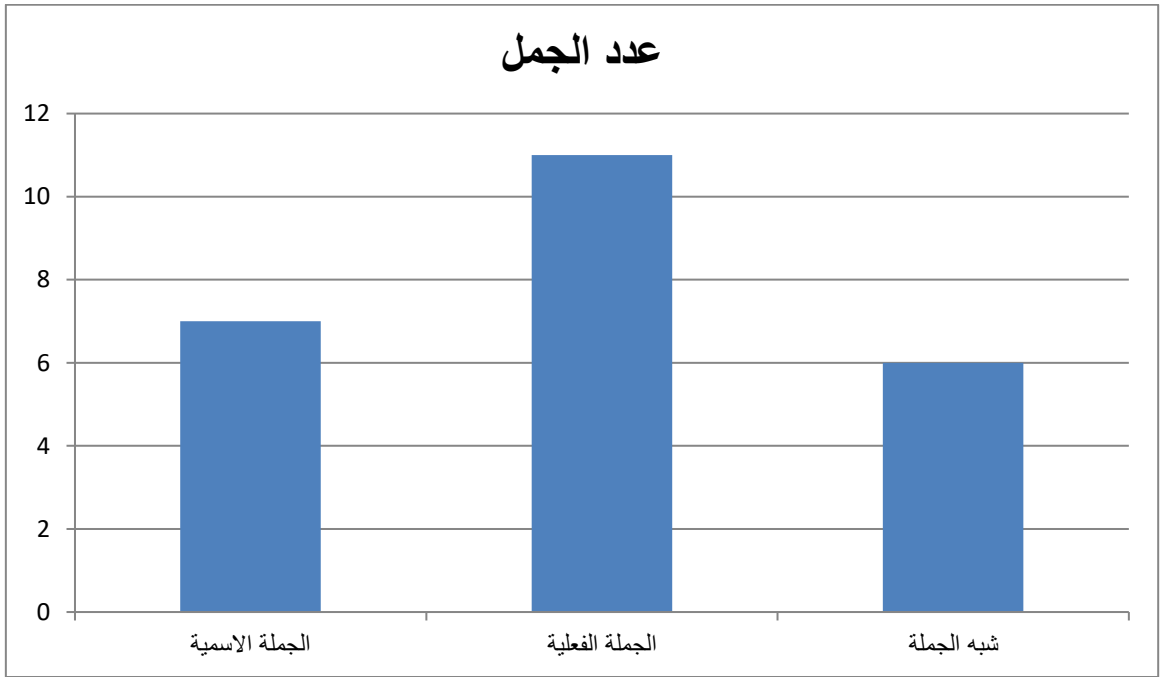
		انتج شفهيا من خلال اسئلة
133	**أوكوث**	**مراجعة الظواهر اللغوية** : ألاحظ و أميز (نص) جد في الفقرة اسما ، فعلا ، حرفا ، فعلا ماضيا ، فعلا مضارعا استخرج حرف الجر ثم حرف الربط استخرج من الفقرة كلمة في الجمع ، ما نوع الجمع إيت بمفردها **أكتشف و أستعمل الهمزة في كل كلمة** : ألاحظ و أميز كتبت الهمزة في الكلمة الملونة في أول الكلمة في وسط الكلمة في آخر الكلمة كتبت الهمزة فيها على : الواو الألف النبرة اكتب الهمزة في وسط الكلمة مثل : رأس ،كأس ، فأس ، سأل ، رأى
137	**الشاطر حسن**	**إدماج** : جد في النص : اسم / حالا /صفة / فعلا ماضيا / فعلا مضارعا / فعل أمر / حرفا - حول الجملة إلى المضارع : الضميرين (نحن ، أنتما) - استخرج من النص كلمة في وسطها همزة على الألف

الذي يبدو في هذه السنة بعض التغيرات مثل تسمية درس الصيغ أصبح يسمى الأساليب حيث أنه لم يكن هناك أي تسمية للصيغ قبل ذلك، وذلك يرجع إلى كون التلاميذ في هذه المرحلة بالتعرف على تقسيم الكلمة والبدء في كيفية الإعراب، السؤال الذي يطرح نفسه هو التسمية أي بعض التسميات؟ فهي تبدو أنها تُصعب عملية الفهم أكثر، مثل التفريق بين مؤشرات زمنية وظروف دالة على المكان



الشكل (4): درس الصيغ للسنة الثالثة

في درس التراكيب بدأت تَظهر القواعد بشكل صريح وواضح من خلال التعرف لتقسيم الكلمة من اسم وفعل وحرف، وتقسيمات الجملة كالجملة الفعلية والإسمية، الجملة المنفية، والجملة الاستفهامية، والتعجبية. أيضًا الملاحظ هو استعمال جمل طويلة في هذا الدرس وتلوين التركيب المراد تدريسه بما يناسب المقاربة النصية المستعملة في المنهاج بشكل عام.



3-4 كتاب السنة الرابعة ابتدائي

<table>
<tr><th>الصفحة</th><th>النص</th><th>الدرس</th></tr>
<tr><td>9</td><td>صديقتي حورية</td><td>أستعمل الصيغة : ألفاظ النسبة (خشبي – مدرسي – أرض .....) (جمل)
– عبر عن الصور باستعمال ألفاظ النسبة مثل
– كون جملا أخرى باستعمال ألفاظ النسبة</td></tr>
<tr><td>10</td><td>مع عصاى في المدرسة</td><td>أنواع الكلمة :ألاحظ و أكتشف (جمل)
أثبت : الكلمة ثلاث أنواع : اسم و فعل وحرف
– الاسم : كل لفظ يسمى به إنسان أو حيوان أو شيء
– الفعل : كل لفظ يدل على حصول عمل في الزمن الماضي – المضارع – الأمر
– الحرف : كل لفظ لا يظهر معناه كاملا إلا مع غيره
الضمائر المنفصلة : ألاحظ و أكتشف (جمل)
أثبت : الضمير المنفصل هو ما دل على متكلم أو مخاطب أو غائب ، و هو نوع من أنواع المعارف
<table>
<tr><th>الضمائر</th><th>المفرد المتكلم</th><th>المفرد المؤنث</th><th>المثنى المذكر</th><th>المثنى المؤنث</th><th>جمع المذكر</th><th>جمع المؤنث</th></tr>
<tr><td>المتكلم</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>المخاطب</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>الغائب</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>13</td><td>البائع الصغير</td><td>أستعمل الصيغ : ظرف الزمان (باكرا ، فجرا ، مساءا ، ليلا ، ساعة ، أسبوعا ،.....) (جمل)
كون جملا أخرى مستعملا ظروف الزمان</td></tr>
<tr><td>14</td><td>ماسح الزجاج</td><td>الفعل الماضي : ألاحظ و أكتشف (جمل)
الكلمات الملونة في الجمل أفعال ، متى وقعت هذه الأفعال : في الزمن الماضي أم في زمن المستقبل ؟
لاحظ كيف شكل الحرف الأخير في هذه الأفعال
أثبت : الفعل الماضي هو كل فعل وقع في الزمن الماضي مثل : دخلَ التلاميذ القسم في الصباح
نموذج الاعراب : خرج الولد
خرج : فعل ماضي مبني على الفتح
التاء المفتوحة في الأفعال : ألاحظ و أكتشف
استمع إلى كلمات تنتهي بتاء
انصت جيدا هناك فرق عندما أقف عليها ؟</td></tr>
</table>

		كيف كتبت التاء فيها ؟ ما نوع هذه الكلمات ؟ **أثبت** : تكتب التاء مفتوحة في آخر الفعل سواءا كانت أصلية أو غير أصلية مثل : صمت / أخذت / أكلت / مات
17	جدي	**أستعمل الصيغ** : التشبيه بـ كـ (جمل) عبر باستعمال التشبيه كون جملا أخرى باستعمال التشبيه بـ كـ
18	جدتي	**الفعل المضارع** : ألاحظ و أكتشف (جمل) ما نوع الكلمات الملونة ؟ في أي زمن وقعت ؟ قارن بين ماضي هذه الأفعال و بين مضارعها ؟ **أثبت** : الفعل المضارع هو كل فعل يقع في الزمن الحاضر أو المستقبل يتصل بالفعل المضارع أحد الحروف التالية : أ ، ن ، ي ،ت يكون الفعل المضارع دائما مرفوعا إلا في حالات خاصة **نموذج الإعراب** : تنسج جدتي ثوبا تنسج : فعل مضارع مرفوع و علامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره **تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم** : ألاحظ و أكتشف (جمل) الحفيد عزم على العودة ، لو كنت مكان الحفيد أتكلم فأقول أنا عزمت على العودة **أثبت** : أحرف الفعل : تعب – مع ضمائر المتكلم
22	**البائع الصغير**	**الإدماج** : جد في النص : اسما ، فعلا ماضيا ، مضارعا ، حرفا
26	جيران الأمس واليوم	**أستعمل الصيغ** : العطف (و – ثم – ف – أو)(نص) عبر عن المشهد مستعملا حروف العطف
27	تاجماعت	**الجملة الفعلية** : ألاحظ و أكتشف (جمل) **أثبت** : إذا أردنا أن نعرف نوع الجملة علينا أن نحدد نوع أول كلمة فيها (اسم و فعل) الجملة الفعلية هي كل جملة بدأت بفعل مثل **التاء المفتوحة في الأسماء** : ألاحظ و أكتشف (جمل) كيف كتبت التاء في آخر الكلمات الملونة ؟ ما نوع هذه الكلمات لاحظ كلمة صوت ، ما عدد حروفها ، ما هي حركة الحرف في وسط الكلمة ؟ **أثبت** : تكتب التاء المفتوحة في الأسماء إذا كانت هذه الأسماء جمع مؤنث سالم مثل : معلمات – مهذبات

		اسم ثلاثيا ساكن الوسط : مثل : زيت – بيت – حوت
30	رامي والمعلم الجديد	**أستعمل الصيغة** : ظروف المكان (خلف – أسفل – فوق)(جمل) عبر عن المشهد مستعملا ظروف المكان المقابلة أنتج شفهيا :
31	المعلم الجديد	**الفاعل** : ألاحظ و أكتشف (جمل) من الذي وضع الحقائب ؟ من شعر بامتعاض ؟ حدد الذي قام بالفعل في كل جملة مما سبق ؟ ما هي الحركة الظاهرة في آخره **أثبت** : الفاعل هو اسم يدل على من قام بالفعل و يكون دائما مرفوعا **نموذج للإعراب** : حضر المعلمُ حضر :فعل ماض مبني على الفتح المعلم : فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره **تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب و الغائب** : ألاحظ و أكتشف (جمل) هل يتغير آخر الفعل عندما يتغير الضمير **أثبت** : جدول فيه تصريف الأفعال مع المخاطب و الغائب
34	الجار الجديد	**أستعمل الصيغة** : (جمل) عبر باستعمال المفعول المطلق كون جملا مستعملا مفعولا مطلقا في كل منها
35	بين جارين	**المفعول به** : ألاحظ و أكتشف (جمل) الكلمات التي وقع عليها فعل الفاعل هي مفعول به عين في الجمل السابقة : الفعل / الفاعل / المفعول به ما هي الحركة التي تظهر على آخر المفعول به؟ **أثبت** : المفعول به اسم يقع على فعل الفاعل ، يكون المفعول به دائما منصوبا **نموذج للإعراب** : أزعج الضجيج الجارَ الجار : مفعول به منصوب و علامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره **التاء المربوطة** : ألاحظ و أكتشف (نص) ما نوع التاء الملونة ؟ أعد قراءة الجملة الأخيرة ؟ كيف وقفت على التاء في نهاية الجملة ؟ عم تدل الكلمات المسطرة ؟ اسم / فعل / مؤنث / مذكر / مفرد / جمع **أثبت** : تكتب التاء المربوطة في نهاية الأسماء المفردة المؤنثة مثل : سفينة ، جريدة ، مكتبة ، تنطق هاء ساكنة عند الوقوف عليها

43	من صور التضامن	**الإدماج** : – استخرج من النص جملتين فعليتين – أعرب الكلمات المسطرة في النص إعرابا تاما – لماذا كتبت التاء بهذه الكيفية في آخر هذه الكلمات : السنة ، وحدات ، علقت – ما هو الضمير الذي من الممكن أن تستبدل به الكلمة المسطرة في الجملة التالية – عوض " القرويون " بـ "القرويات " و أعد قراءة الجملة – خاطب هؤلاء القرويين بهذه الجملة ، ماذا تقول لهم ؟
44	بعيدا عن أرضي	أستعمل الصيغة : سـ – سوف (جمل) عبر باستعمال سـ – سوف كون جملا أخرى مستعملا سـ – سوف
46	الحنين إلى الوطن	**الجملة الاسمية** : ألاحظ و أكتشف (جمل) ما نوع الكلمة التي بدأت بها كل جملة ؟ كيف نسمي الجملة التي تبدأ باسم ، كيف نسمي الاسم الذي بدأ به كل جملة ؟ أين هي الكلمة التي تخبرنا عن هذا الاسم في كل جملة ؟ كيف نسميها إذن ؟ ما هي الحركة الظاهرة في آخرها ؟ **أثبت** : الجملة الاسمية هي كل جملة تبدأ باسم مثل : تتكون الجملة الاسمية من ركنين أساسين هما : المبتدأ : هو الاسم الذي تبدأ به الجملة الخبر : يخبرنا عن المبتدأ أو به يتم معنى الجملة المبتدأ أو الخبر دائما مرفوعان **نموذج الإعراب** : الشمس دافئة الشمس : مبتدأ مرفوع و علامة رفعه الضمة دافئة : خبر مرفوع و علامة رفعه الضمة **تعريف الفعل الماضي** : ألاحظ و أكتشف (جمل) **أثبت** : أحرف الفعل " سمع " في الماضي هو جميع الضمائر
47	الأمير عبد القادر	أستعمل الصيغ : صفات الشخصية (جمل) اذكر صفات شخصية العلامة عبد الحميد بن باديس أنتج شفهياً
48	الأمير عبد القادر	**الصفة** : ألاحظ و أكتشف كان يرتدي الأمير برنوسا . كيف هو البرنوس ؟ الصفة : أسمر صفة البرنوس

		ان يرتدي الأمير برنوسا أسمرا. بم وصف البرنوس ؟ الموصوف : البرنوس **لاحظ** : الموصوف (برنوسا) : اسم : مفرد / مذكر / معرف / منصوب الصفة (اسم) اسم : مفرد / مذكر / معرف / منصوب **أثبت** : الصفة أو النعت اسم يبين صفة اسم قبله هو الموصوف تكون الصفة مطابقة للموصوف في **الإعراب** (النصب – الرفع – الجر) التذكير و التأنيث الإفراد و التثنية و الجمع ، التعريف و التنكير نموذج الإعراب : تأملت لوحة رائعة لوحة : مفعول به منصوب و علامة نصبه الفتحة رائعة : صفة منصوبة ..... **الهمزة المتوسطة على الألف** : ألاحظ و أشكل (جمل) أين تقع الهمزة في كلمة "البأس" لاحظ حركة الهمزة :و حركة الحرف الذي قبلها ، ما هي الحركة الأقوى ؟ ما هو الحرف الذي يناسب الفتحة سأل – كأس – مسألة / فسر لماذا كتبت الهمزة على الألف في هذه الكلمات
51	مطار مصطفى بن بولعيد	**أستعمل الصيغة** : ما إن / حتى عبر عن الصور مستعملا : ما إن / حتى كون جملا أخرى باستعمال : ما إن – حتى
52	الزائر العزيز	**الفعل اللازم والفعل المتعدي** : ألاحظ وأكتشف (جمل) هل احتاج الفعل الاول " تُقلِّب " إلى مفعول به ليتم معنى الجملة ؟ هل احتاج الفعل الاول " ذاع " إلى مفعول به ليتم معنى الجملة ؟ **أثبت** : **الفعل اللازم** : هو الفعل الذي يلزم فاعله ولا يحتاج إلى مفعول به ليتم معنى الجملة **الفعل المتعدي** : هو كل فعل لا يكتفي بفاعله بل يتعدى إلى مفعول به أو أكثر ليتم معنى الجملة **تصريف الظمائر مع ظمائر المتكلم والمخاطب** : ألاحظ واكتشف (جمل) **أثبت** : أصرف الفعل " فَرِحَ " في المضارع هي ضمائر المتكلم والمخاطب كما في الجدول
56	الوطن	**الادماج** :

		جد في النص : جملة اسمية / فعلاً لازماً / فعلاً متعدياً أعرب ماتحته خط في النص إن تحدثت عن أخويك في المضارع ماذا تقول ؟ لماذا كتبت الهمزة في كلمة " شأنه " على الالف ؟
60	نظافة المدرسة	**أستعمل الصيغة** : الأفعال الدالة على الحركة (جمل) دست على قطعة علك نكتب على لوحة "ارم النفايات في السلة " نوزع السلال في كل مكان نرسم صوراً ثم نلصقها على السلال كون جملاً مستعملا أفعال دالة على الحركة
61	رسالة الثعلب	**ألاحظ واكتشف** : مانوع الكلمات الملونة ؟ أفعال أسماء حروف مانوع الكلمات التي تليها ؟ أسماء افعال حروف ماهي علامات الاعراب التي تظهر في آخرها ؟ **نموذج للاعراب** : نظفنا الساحة بفرح ب : حرف جر فرح : اسم مجرور ب الباء وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره **أثبت** : **حروف الجر** : في – إلى – من – على – عن – الباء – الكاف – مع – اللام تجر الاسم الذي ياتي بعدها فيكون مجروراً مثل : الانسان صديق للبيئة . **الهمزة المتوسطة على الواو** ألاحظ واكتشف (جمل) على ماذا كتبت الهمزة في الكلمات الملونة ؟ ماهي حركتها وحركة الحرف الذي قبلها ؟ **اثبت** : تكتب الهمزة المتوسطة على الواو إذا كانت : مضمومة وماقبلها مضموم أو مفتوح أو ساكن مثل : فؤوس رؤوف مسؤول مفتوحة وماقبلها مضموم مثل : مؤدبة ساكنة وماقبلها مضموم مثل : مؤسف
64	العيش في المدينة	**استعمل الصيغة** : التشبيه بـ "كأن" عبّر باستعمال كأن عن الاشياء المتشابهة كون جملاً أخرى باستعمال كأن

		أنتج شفهيا من خلال اسئلة وصور
65	البيت البيئي	**المضاف اليه** : ألاحظ واكتشف هل نعرف المسؤول المقصود في الجملة الأولى ؟ ماهي الكلمة التي أضفناها في الجملة الثانية ؟ ماذا بينت ؟ هل هي نكرة أم معرفة ؟ ماهي الحركة الظاهرة في آخرها ؟ **نموذج للاعراب** : استعمال الطحالب يضمن تنقية الماء تنقية : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره وهو مضاف الماء : مضاف اليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره **تصريف الفعل المضارع مع ضمائر الغائب**: ألاحظ واكتشف لاحظ تصريف الفعل " شَرَحَ " في الجمل ماهي الحروف التي زيدت في أول وآخر الفعل المضارع؟ **أثبت** أُصرّف الفعل "جَعَلَ " في المضارع مع ضمائر الغائب
68	المسكن الشمسي	**أستعمل الصيغة** : ألفاظ النسبة (عصري ، شمسي ...) عبّر عما هو موجود بالصورة مستعملا ألفاظ النسبة كون جملا أخرى مستعملا ألفاظ النسبة **انتج شفهياً** من خلال الصور
69	طاقة لاتنفذ	**فعل الامر** : ألاحظ واكتشف اجلسوا الان خاطبت المعلمة التلاميذ لتأمرهم وتطلب منهم القيام بأفعال ، الكلمات الملونة هى إذن : أفعال أمر لاحظ هذه الافعال : اجلسْ وانتبهْ /كيف شكل الحرف الاخير **نموذج للاعراب** : حافظ على البيئة حافظ : فعل امر مبني على السكون والفاعل ضمير مستتر تقديره أنت الهمزة المتوسطة على النبرة : ألاحظ واكتشف لاحظ الكلمات المسطرة على ماذكتبت الهمزة في الكلمتين الملونتين ؟ أين تقع هاتان الهمزتان ؟ ماهي حركة الهمزة ؟ ماهي حركة الحرف الذي يسبق الهمزة ؟
73	كوكبنا في خطر	**الإدماج** : جد في النص مظافا اليه / اسما مجروراً / فعل امر

		اعرب ماتحته خط في النص استبدل "نحن " بـ" هي " ثم بـ "هم " و " أنتما " بـ" أنتِ" لماذا كتبت الهمزة بهذه الكيفية في كلمتي هواؤها / المائية
77	هدية النخلة	**أستعمل الصيغة** : التفضيل (اعلى / أطيب / ألذ ...) (جمل) عبر عن الصورة باستعمال صيغ التفضيل مثل : الخنفساء أكبر حجما من النملة كون جملا باستعمال صيغة التفضيل **انتج شفهياً** من خلا النص وصور
78	قصة زيتونة	**المضارع المنصوب** : ألاحظ واكتشف سأحكي لك لتفهم / لا تقطف الثمار حتى تنضج لن أتناول لاقائق البطاطا ! يجب أن آكل جيدا كي ينمو جسمي مانوع الافعال املونة ؟ ماهي حركة اعرابها ، ماهي حركة إعراب الفعل المضارع عادة ؟ ماذا فعلت هذه الحروف : " لِ " ، " حتى " ، " لن "، " أنْ" ، "كي " عندما دخلت على الأفعال المضارعة **نموذج للاعراب** : "امضغ جيدا حتى يسهل الهضم " حتى: حرف نصب . يسهل : فعل مضارع منصوب بـ " حتى " وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره . **أثبت** : ينصب الفعل المضارع إذا سبقه حرف من حروف النصب التالية : أن - لن – لام التعليل –كي –حتى – مثل : يعصر محمد الزيتون / لن يعصر محمد الزيتون **تصريف فعل الأمر** : الزيتونة تطلب من صالح أن يسمع إلى ماتقول : انت اسمع إلى ألاحظ تصريف الفعل "سَمِعَ "
81	معاناة مريض	**استعمل الصيغة** : "بينما – إذا" بينما كانت الدار هادئة مغرقة في النوم إذا بصيحة غريبة تملأ الجوّ عبّر عن الوضعيات التالية مستعملا بينما ـ إذا بـ كون جملا أخرى مستعملا بينما إذا بـ

		أنتج شفهيا من خلال صور
82	مرض سامية	**كان وأخواتها** : ألاحظ واكتشف : عمار قلق / سامية متألمة / المريض سليم كان عمار قلقاً /باتت سامية متألمةً /صار المريض سليماً قارن ببين الجمل الاسمة قبل وبعد دخول كان / باتت / صار هل تغيرت علامة إعراب المبتدأ ؟ / هل تغيرت علامة إعراب الخبر ؟ **نموذج للإعراب** : أمسى الصبي محموما أمسى ك فعل ماض ناقص. الصبي : اسم "أمسى " مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره أثبت من أخوات كان: صار – أصبح – أضحى – أمسى – ظلّ – بات – ليس كان وأخواتها تسمى أفعالا ناقصة تدخل على المبتدأ والخبر فترفع المبتدأ ويسمى اسمها وتنصب الخبر ويسمى خبرها مثل : الدواء فعالٌ /كان الدواء فعالاً **الهمزة في آخر الكلمة (المتطرفة)** ألاحظ واكتشف أخذت سامية تقئ وحالتها تسوء لأنها لا تلجأ إلى المداواة بالعقاقير بدل الدواء . اين تقع الهمزة في الكلمات الملونة ؟ على ماذا كتبت الهمزة فيها ؟ أُثبت : قاعدة كتابة الهمزة في آخر الكلمة
85	اكتشف اللعبة	**استعمل الصيغة** : ماأفعل ...! ماأعجب أمرها ! ماأدق سيرها ! عبّر بالتعجب من الحالات التالية باستعمال : ماأفعل .... ! مثل : ماأسرع اللاعب! كون جملا أخرى تستعمل فيها صيغة التعجب **أنتج شفهيا** تعبير عن صورتين
86	لمن تهتف الحناجر	**الحال** : ألاحظ واكتشف قمت من نومي فزعاً / نزل الانصار مبتهجين إلى الميدان لتجد الكلمات الملونة في الجمل اسئل : كيف كان حالي حين قمت منمومي ؟ فزعاً كيف كان حال الانصار حين نزلوا إلى الميدان ؟ مبتهجين

		لاحظ كلمة فزعاً ، ماهي حركة آخرها ؟كيف جاءت ؟ مفرداً ، جمعاً ، مذكراً ، مؤنثاً هل هي نكرة أم معرفة ؟ **نموذج للاعراب** ك استيقظ العامل متأخراً متأخراً : حال منصوبة وعلامة نصبها الفتحة الظاهرة على آخرها **أُثبت** : الحال وصف يبين هيئة صاحبه ويكون نكرة منصوبة صاحب الحال يجب أن يكون معرفة . تكون الحال مفردة من نفس جنس وعدد صاحب الحال مثل : عاد الفريق منتصراً / عاد الفريقان منتصرين صاحب الحا ل الحال صاحب الحال الحال اسم الفاعل : ألاحظ واكتشف لاحظ الأسماء الملونة: كنت أمام حارس فريقنا أُثبت : يصاغ اسم الفاعل من الفعل الثلاثي على وزن "فاعل " ويدل على الذي قام بالفعل مثل : مدح / مادح .
90	صحتك هي الأهم	**الإدماج** : انصح هذا الرجل محولا هذه الجملة "مارسوا الرياضة وتجنبوا الإفراط في الأكل" لو أن الطبيب خاطب مريضيين بهذه الجملة ماذا يقول لهما ؟ جد في النص اسم فاعل / خبر لفعل ناقص / همزة متطرفة / همزة متوسطة اعرب الكلمات المسطرة في النص
94	أنامل معطرة	**أستعمل الصيغة** : ظروف المكان (أمام – وسط – جوار – أعلى –) كون جملا مستعملا ظروف المكان
95	أنامل من ذهب	**المفعول المطلق** : ألاحظ واكتشف أحبت الجازية هذا الفن الاصيل حباً كبيراً جعلها تُقبل على تعلمه إقبالا شديداً مانوع الكلمات الملونة : أحبت ، حباً / تُقبل ، إقبالاً **نموذج للاعراب** : أعجبت باللوحة إعجاباً كبيراً إعجاباً : مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره المفعول المطلق : اسم منصوب يذكر بعد فعل من لفظه **الأسماء الموصولة**: ألاحظ واكتشف أمثلة من النص

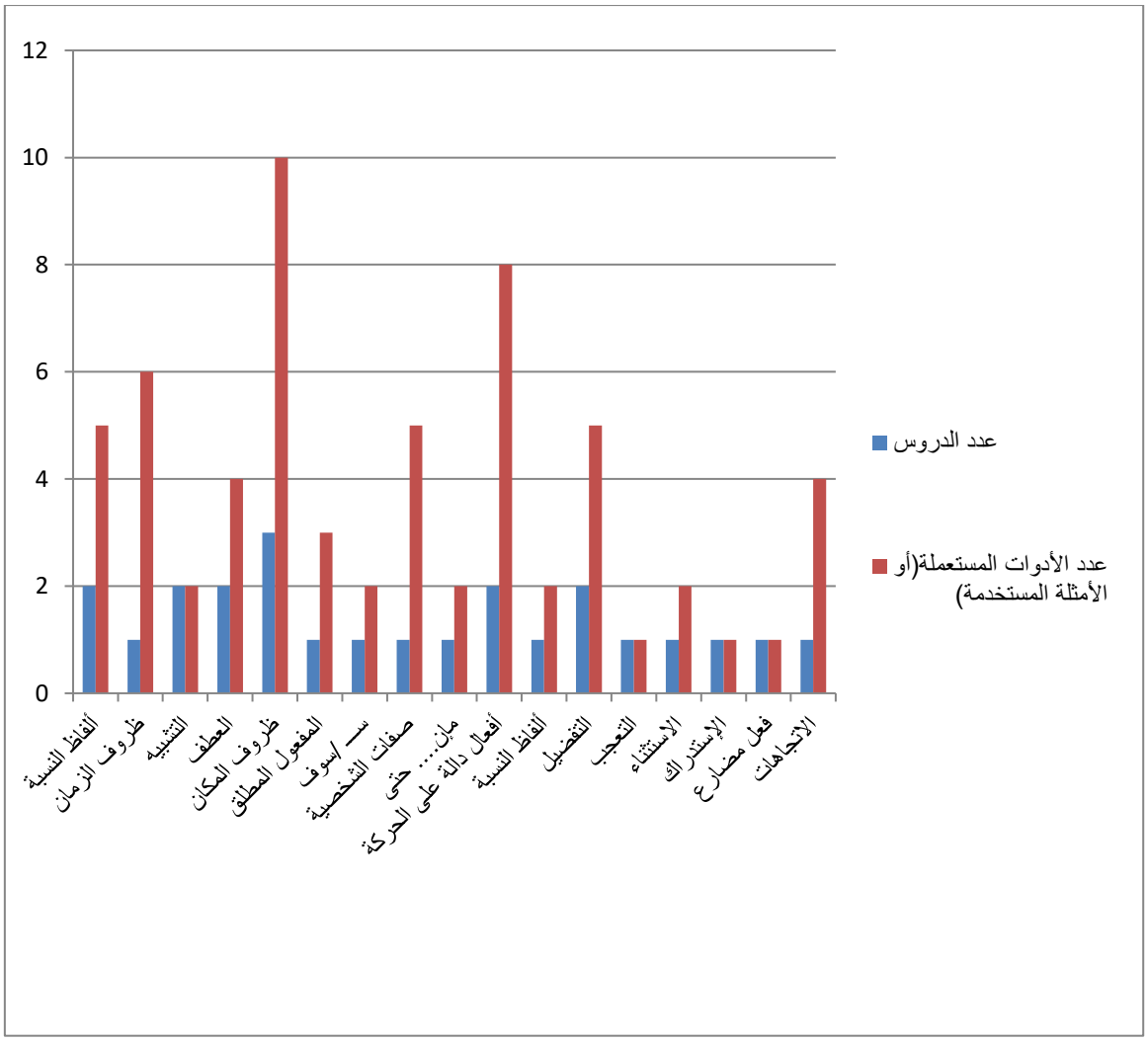
		لاحظ الكلمات الملونة : كم لاماً تسمع ؟ كم لاما تكتب ؟ الاسماء الموصولة التي تدل على المفرد وجمع المذكر تكتب بلام واحدة : الّذي الّتي الّذين الاسماء الموصولة التي تدل على المثنى وجمع المؤنث تكتب بـ لا مين : اللّذان اللّتان اللّواتي اللّائي اللّاتي
98	البرنس	**أستعمل الصيغة**: لولا – لـ لولا وجود حرفين مثلك ياعم بلقاسم لاندثر ميراث الأجداد لولا براعة الحرفي في حياكة البرنس لما نال كل هذا الإعجاب من السياح عبّر باستعمال لولا ـ لـ
99	لباسنا الجميل	**المضارع المجزوم** : ألاحظ واكتشف لم أفعلْ مايستحق اللوم لا تسمحْ لنفسك بهذا التصرف مانوع الافعال الملونة ؟ ماهي حركة اعرابها ؟ ماهي حركة الفعل المضارع عادة ؟ ماذا فعلت هذه الحروف : لم ، لا عندما دخلت على الافعال المضارعة **نموذج للاعراب** : لا تقلد غيرك إلا فيما نفع لا : حرف جزم ونهي تقلدْ : فعل مضارع مجزوم بـ لا الناهية وعلامة جزمه السكون الظاهر على آخره . والفاعل ضمير مستتر تقديره أنت . **أُثبت** : يجزم الفعل المضارع إذا سبقه حرف من حروف الجزم التالية : لم – لا الناهية **اسم المفعول** : ألاحظ واكتشف (أمثلة) اسم المفعول هو الذي دلّ على من وقع عليه الفعل **أُثبت** : اسم المفعول يكون على وزن مفعول ويدل على الذي وقع عليه الفعل : مثل : عَرَفَ – عُرِفَ ← معروف ، صَنَعَ – صُنع ← مصنوع
102	الطاسيلي ناجر	**أستعمل الصيغة** : الاستثناء (إلا – سوى) (امثلة)
103	القاصُّ الطّارقِيُّ	**الفعل الماضي المبني للمجهول** : ألاحظ واكتشف (أمثلة من النص) استخرج الفعل وحدد زمنه / استخرج الفاعل والمفعول به وبيّن حركة إعرابهما قارن بين المثالين الأول والثاني / هل حدث تغيير في أول ، وسط ، أم آخر الفعل؟ هل بقي الفاعل على حاله ؟ هل بقي المفعول به على حاله ؟

		هل نعرف من الذي قام بالفعل "أُعِدّ"، "نُقِلت" في المثال الثاني ؟ **الالف اللينة في الأفعال** : ألاحظ واكتشف (أمثلة من النص) ينتهي الفعل "يدعو" في المضارع بـ واو ، كيف يُكتب في الماضي؟ ينتهي الفعل "يسعى" في المضارع بـ ألف مقصورة ، كيف يُكتب في الماضي؟ **أثبت** : تكتب الألف في آخر الفعل الثلاثي ممدودة (ا) أو مقصورة (ى). إذا كانت الألف أصلها واو تُكتب ممدودة (ا) ، إذا كانت الألف أصلها ياء تكتب مقصورة (ى) نَعرف أصل الألف في الافعال بتحويل الفعل إلى المضارع مثل : دعا ← يدعو ، رمى ← يرمى
11 1	الغواصة الاستكشافية	**استعمل الصيغة**: (الاستدراك بـ لكن) (أمثلة) عبّر عن الوضعيات التالية مستعملا لكن: لذة الحلويات / الإضرار بالصحة فشل أدييسون في كثير من المرّات / استمراره في المحاولة إشراقة شمس / برودة الجو سَنُّ قوانين صارمة / كَثْرَةُ ضحايا حوادث المرور كون جملا أخرى مستعملا لكن
11 2	مركبة الأعماق	**علامات الرفع في الأسماء**: ألاحظ وأكتشف (أمثلة من النص) هلى الأسماء الملونة جاءت في حالة رفع ؟ عيّن علامة الرفع فيها . **نموذج للإعراب**: العلماء مبدعون العلماء : مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره . مبدعون : خبر مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنه جمع مذكر سالم . **علامات رفع الاسم هي** : الضمة الظاهرة : مثل : توصّل المكتشفُ إلى الدّواء. الضمة المقدرة : مثل : هذا مُنْحنى خطير . الألف : مثل : توصّل المكتشفان إلى اكتشاف رائعٍ . الواو : مثل : اكتشف المكتشفون دواءاً جديداً. **الاسم في المفرد والمثنى** : ألاحظ وأكتشف تتحمل الغواصة الضغط . – تتحمل الغواصتان الضغط . لاحظ الاسماء المسطرة ، ثمّ عيّن موضع الاختلاف بين الأسماء في المفرد والأسماء في المثنى السمكة مضيئة / السمكتان مضيئتان هل حُولت الأسماء من المفرد إلى المثنى بنفس الكيفية ؟ لماذا ؟

		أُثبت : عندما أُحول من المفرد إلى المثنى : أُضيفُ الألف والنون على مفرده إذا كان مرفوعاً . مثل : القطار سريع / القطاران سريعان . وأُضيفُ ياءً ساكنة ونوناً على مفرده إذا كان منصوباً . مثل : رأيت القطار السريع / رأيت القطارين السريعين . أو مجروراً مثل : أُعْجِبْتُ بالقطار السريع / أُعْجِبتُ بالقطارين السريعين .
11 5	**من عصر الحجارة** إلى **عصر الحاسوب**	**أستعمل الصيغة** : التفضيل (أمثلة) كون جملا أخرى مستعملاً صيغة التفضيل **أنتج شفهياً** : تعبير عن صور .
11 6	سالم والحاسوب	**علامات نصب الاسم** : ألاحظ واكتشف (أمثلة من النص) إقرا الاسماء المنصوبة في هذه الجملة ، وعيّن علامة النصب فيها ، لماذا جاءت منصوبة . هل الاسماء الملونة جاءت في حالة نصب ؟ لماذا ؟ عين علامة النصب فيها . **نموذج للإعراب** : بدأنا العمل متفائلين متفائلين : حال منصوبة وعلامة نصبها الياءُ لأنه جمع مذكر سالم . **علامات النصب في الأسماء** : الفتحة الظاهرة مثل : اشتريت حاسوباً محمولاً. الفتحة المقدرة : مثل : زُرتُ مبنى الإعلام والاتصال . الكسرة مثل : زودتِ الدولة المستشفياتِ بأحدثِ التجهيزات . الياء الساكنة مثل : أدْخلتُ تطبيقين جديدين على الهاتف النقال . الياء مثل : سألت الغواصين عن الحياة في اعماقِ المحيط . **الالف اللينة في الأسماء** : ألاحظ واكتشف لاحظ كتابة الألف في السماء الملونة (أمثلة) **أُثبت** : (قاعدة كتابة الالف اللينة في الأسماء)
11 9	القلم عبر التاريخ	**أستعمل الصيغة** : الأفعال الدالة على الحركة (أمثلة) عبّر عن الصور مستعملا أفعالا دالة على الحركة كون جملا أُخرى تتضمن أفعالاً دالة على الحركة **أنتج شفهيا** من خلال صور وتظيف الحوار فيه .
12 0	ماأعظمك	علامات جر الاسم: ألاحظ واكتشف (أمثلة من النص) اقرا الاسماء المجرورة في هذه الجملة، وعيّن علامة الجرّ فيها، لماذا جاءت مجرورة؟ هل الأسماء الملونة جاءت في حالة جر؟ لماذا؟ عيّن علامة الجرِ فيها.

		نموذج للإعراب: أُعْجِبتُ ببيتين من القصيدة: ب: حرف جر / بيتين: اسم مجرور بـ "الباء" وعلامة جره الياء لأنه مثنى. **أثبت** (قاعدة علامات جر الاسم) المصدر : ألاحظ واكتشف ارتكب القلم الاخطاءَ / ارتكاب الأخطاء . نقتدي بالقلمِ / الاقتداء بالقلمِ . الاسم الذي يناسب ارتكبَ هو ارتكاب / الاسم الذي يناسب نقتدي هو الاقتداء من أين اشْتُقَّ الفعلان : ارتكب / اقتدى ؟ مانوع كلمتي ارتكاب والاقتداء ؟ هل تدلان على زمن معين ؟ **أُثبت** : قاعدة مصدر الفعل
128	جمال بلادي	**استعمل الصيغة** : (شمالا جنوبا شرقا غربا) عبّر مستعملا أسماء الاتجاهات كوّن جملاً اخرى تتضمن أسماء الاتجاهات أنتج شفهيا : من خلا الصور
129	جولة في بلادي	**المبنى والمعرب** : ألاحظ واكتشف (أمثلة من النص) أقلعت الطائرةُ / نظرت بسمة من كوة الطائرة . كيف تعرب الكلمة المسطرة في الجملة الاولى والجملة الثانية؟ إذا حركة إعرابها متغيرة / ثابتة ذاكَ سهل متيجة / أُعجبت بذاكَ السّهل!لاحظ الكلمات المسطرة هل تغير إعراب الكلمة المسطرة ، هل تغيّرت حركة الحرف الأخير في الكلمة أم لا ؟ إذا حركة اعرابها ثابتة / متغيرة **أُثبتُ** : (قاعدة) لا أنسى : الاسماء التي تكون دائما مبنة هي : الضمائر والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة . **الالف اللينة في الحروف** : ألاحظ واكتشف مانوع الكلمات الملونة ؟كيف كتبت الألف في آخرها ؟ **أُثبت** : (قاعدة كتابة الالف اللّيّنة)
132	صحراؤنا الجميلة	**أستعمل الصيغة** : ظروف المكان (تحت – بين – حول) كوّن جملاً أخرى مستعملا (تحت – بين – حول) عبّر عن المشهد مستعملا (تحت – بين – حول) **أنتج شفهيا** : من خلا الصور

13 3	حكايات في حقيبتي	**الفعل الصحيح والفعل المعتل** : ألاحظ واكتشف لاحظ الحروف الملونة في هذه الأفعال : داعب – التقى – صل – التقيت هذه حروف علّة أصلية . هذه الأفعال هي أفعال معتلة . لماذا لم تلون "وا " في الفعل جابوا ؟ / هل هذه الحروف أصلية في الفعل ؟ هل هذه الكلمات فيها حرْفٌ من حروف العلة ؟ حرصت – بلغت – نظرت . هذه الأفعال صحيحة. **أُثبت**: (قاعدة حروف العلة) **الاسم في المفرد وجمع المذكر السالم** : ألاحظ واكتشف (أمثلة) لاحظ الاسماء المسطرة ثم عين موضع الاختلاف بين الأسماء في المفرد والأسماء في جمع المذكر السالم . **أثبت** (قاعدة تحويل الاسم من المفرد إلى جمع المذكر السالم)



3-5 كتاب السنة الخامسة ابتدائي

الصفحة	النص	الدرس اللغوي	الدرس
09	الصداقةُ الحقَّةُ	لذلك	**أستعمل الصيغ** : لذلك (نص) عبر عن كل الوضعيات التالية مستعملا لذلك قل جملا على المنوال التالي : في العجلة الندامة لذلك لا تتسرع
10	رفاق المدرسة	التاء المفتوحة و التاء المربوطة	**التاء المفتوحة و التاء المربوطة** : ألاحظ و أكتشف (نص) ما هو أول فعل ورد في الفقرة كيف كتبت التاء في آخره؟ أذكر الأسماء التي كتبت تاؤها مفتوحة استخرج الكلمات التي كتبت بتاء مربوطة ما نوعها؟ ما هو مفرد كلمة السعاة؟ **أثبت** : (قاعدة كتابة التاء المفتوحة في الافعال والتاء المربوطة في الاسم المفرد المؤنث)
13	آثار التعاون	لأنّ	**أستعمل الصيغة** : (لأن) (نص) قل جملا على المنوال الأتي عبر عن الصور الآتية بجمل موظفا فيها لأن
14	التعاونية المدرسية	أنواع الجملة تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر المثنّى	**الجملة و أنواعها** ألاحظ و أكتشف (نص) من كم جملة تتكون هذه الفقرة ؟ ما نوع الكلمات التي ابتدأت بها كل جملة ؟كيف تسمي الجمل ؟ **أثبت** (قاعدة) **تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر المثنّى** : ألاحظ و أكتشف (جمل) قارن بين الجملة (أ)و (ب) في أي ضمير صرفت الجملة (ب) ؟ ما هي الكلمة التي تغيرت ؟ هل صُرِّفَ الفعل في بداية الجملة ؟ في أي ضمير صرفت الجملة (د) ؟ هل صُرف الفعل في بداية الجملة هي المثنى ؟ ما هي التغيرات التي طرأت على الجملة أيضا ؟ **أثبت** (قاعدة) : تحويل الجملة الفعلية إلى المثنى:
17	موقف صعب	بل	**أستعمل الصيغة** (بل) انْطِقْ وأكمل الجمل الآتية

			عبر عن المواقف التالية مستعملا " بل ":
18	طريق السعادة	الجملة الفعلية وأركانها الهمزة على الألف	**الجملة الفعلية و أركانها** : ألاحظ و أكتشف (جملتين) بماذا بدأت الجملتان الأولى و الثانية ؟كيف نسمي هذه الجمل ؟ ما هو الركن الأول من الجمل ؟ و ما هو الركن الثاني ؟ **أثبت** : قاعدة (تعريف الجملة الفعلية وأركانها مع الأمثلة) **الهمزة على الألف** : ألاحظ و أكتشف (جمل) أين كتبت الهمزة في كلمة أجمل ؟ على ماذا كتبت ؟ أين كتبت الهمزة في كلمة تبدأ؟ ما هي حركة الحرف الذي قبلها؟ على ماذا كتبت؟ أين كتبت الهمزة في الكلمات و ما هي حركتها حركة الحرف الذي قبلها ؟ **أثبت** :كتابة الهمزة على الألف (في بداية الكلمة ، وسط ، آخر)
26	عمال النظافة	لكن	**أستعمل الصيغة** : لكن (جمل) عبر عن المواقف الآتية مستعملا لكن قل جملا على المنوال الآتي
27	من أشرف المهن	الجملة المنسوخة بإن وأخواتها تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر الجمع	**الجملة المنسوخة بإن و أخواتها**: ألاحظ و أكتشف (نص) لاحظ الكلمات الملونة ، ما نوع الجمل التي دخلت عليها ؟ لاحظ ثم أذكر التغيرات الطارئة : الشوارع نظيفة ⟵ إن الشوارع نظيفة **نموذج للإعراب**: إنّ الاحترام واجب إنَّ: حرف توكيد ونصب مبنى على الفتح . الاحترام :اسم إنّ منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره . واجب : خبر "إنّ" مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره . **أثبت** : أخوات إن ، وإن للتوكيد ، و كأن للتشبيه ، و ليت للتمني ، لعل للترجي ، لكن للاستدراك **تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر الجمع** : ألاحظ و أكتشف قارن بين كل جملة فعلية و ما يقابلها ، ما هي الغاية التي صرفت معها للأفعال في الجمع عند بداية الجملة **أثبت** : تصرف الجملة الفعلية مع ضمائر الجمع كما يلي : يُتقن العامل عمله / يُتْقن العمّالُ عملهم / تُتْقن العاملات عملهن .
30	المُمَرِّضة	غير أن	**أستعمل الصيغة** : "غير أن "(جملة) عبر عن الوضعيات الآتية مستعملا غير أن

			قل جملاً على المنوال الآتي : كان الخطر شديدا غير أن رجال المطافئ اقتحموه لإخماد الحريق .
31	الإخلاص في العمل	الجملة المنسوخة بكان و أخواتها الهمزة على الواو	**الجملة المنسوخة بكان و أخواتها** : ألاحظ و أكتشف القادم الجديد شارد الذهن ⟵ كان القادم الجديد شارد الذهن حدد المبتدأ و الخبر في كل جملة من المجموعة الأولى : ما هي الحركة و إعرابها ؟ ما هي حركة إعراب الخبر عندما دخلت : كان – صار – أضحى – أمسى على الجمل الاسمية ؟ النموذج الاعرابي : بات الطبيب ساهراً يتفقد مرضاه بات : فعل ماضي ناقص الطبيب : اسم "بات " مرفوع وعلامة رفعه الضمة على آخره ساهرا : خبر "بات " منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. **أثبت** : قاعدة (أخوات كان وعملها) **الهمزة على الواو** : ألاحظ و أكتشف ما هو موقع الهمزة في كلمة يسؤل ؟ ما هي حركتها و الحركة التي يسبقها ؟ " " " "كلمة التهيؤ ؟ ما هي حركة الحرف الذي قبلها **أثبت** : قاعدة كتابة الهمزة المتوسطة على الواو
34	بالجد والعمل نحقق الأمل	بالتالي	**أستعمل الصيغة** : (بالتالي) جد لكل عبارة شطرها المكمل لها و قلها مستعملا "بالتالي" انسج جملا أخرى على نحو منوال الجمل السابقة
35	مهنة الغد	الأفعال الخمسة المجرد والمزيد	**الأفعال الخمسة** : ألاحظ واكتشف (نص) في أيّ زمن صُرِّفت الأفعال باللون الأحمر ؟ ماهي الضمائر التي صرفت معها ؟ عين آخر هذه الأفعال **نموذج إعراب** : المجدُّونَ ينجحون في عملهم . ينجحون : فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة وواو الجماعة ضمير متصل مبنى على السكون في محل رفع فاعل **أُثبت: قاعدة (تعريف الافعال الخمسة)** **المجرد والمزيد** : ألاحظ واكتشف (فقرة) في أي زمن صُرِّف الفعلان؟ من كم حرف يتكون كل فعل ؟ ماهو أصل الفعل تناقش ؟ كم حرفاً زيد على حروفه الأصلية ؟ أُثَبِّتُ : قاعدة (تعريف المجرد والمزيد)

43	سر الخلود	قَدْ	**أستعمل الصيغة** : قَدْ (فقرة) كون جملا على نفس المنوال مستعملا قد
44	تاكفاريناس يتحدَّث	نواصب الفعل المضارع نواصب الفعل المضارع	**نواصب الفعل المضارع** : ألاحظ و أكتشف (فقرة) استخرج جميع الافعال المضارعة . ماهي علامة إعراب الفِعْل : "يَقومُ "؟ ماذا دخل على بقية الافعال المضارعة ؟ كيف أصبحت علامة إعراب كل منها ؟ **نموذج إعراب**: لن نُفرِّط في أرضنا أبداً. لن : حرف نفي و نصب مبنى على السكون . نُفرط : فِعل مضارع منصوب ب " لن " وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره . **أُثَبِّتُ**: قاعدة نصب الفعل المضارع **الهمزة على النَّبرَةِ** : ألاحظ و أكتشف (فقرة) ماهي أقوى الحركات ؟ لماذا كتبت الهمزة على النبرة في : وثائقي ، فئات ، بئر، سئل ،يئس . تأمل كلمة " هيئة " ماهي حركة الهمزة ؟ مالحرف السابق لها ؟ ماهي حركته ؟ لماذا كُتبت الهمزة على النبرة إذن ؟ ماهو موقع الهمزة في كلمة : متهيّئ ؟ ماهي حركة الحرف الذي يسبقها ؟ **أثبت** : قاعدة (كتابة الهمزة على النبرة)
47	العودة إلى الوطن	لذا	أستعمل الصيغة: " لذا " (فقرة) استعمل لذا في جمل من إنشائك
48	كُلُّنا أبناء وطن واحدٍ	جوازم الفعل المضارع تصريف الفعل الثلاثي المزيد بحرف	أكمل اشتقاق الأفعال والأسماء الممكنة من الأفعال الآتية : رَكِبَ – قَعَدَ – وَصَلَ متبعاً المثال سَبَقَ : الأفعال : سَبَّقَ – سابق – تَسابق – أسْبق الأسماء : سابِقٌ – مُسابق – مُسبقاً – مُتسابق – تَسبيق – مَسبوق – سَبَّاق . **جوازم الفعل المضارع** : ألاحظ واكتشف (فقرة) بماذا سبقت الأفعال الملونة ؟ كيف تسمى هذه الحروف ؟ لماذا ؟ عيّن التغير الذي طرأ علي الأفعال المضارعة ؟ لماذا لم تظهر السكون على آخر الفعل " أَذَرِ " ؟ **نموذج إعراب : لم أُهملْ واجباتي** **لم : أداة نفي وجزم**

			أُهملْ : فعل مضارع مجزوم ب " لم " وعلامة جزمه السكون والفاعل ضمير مستتر تقديره " أنا " **أُثَبِّتُ**: قاعدة () جزم الفعل المضارع **تصريف الفعل الثلاثى المزيد بحرف** : ألاحظ واكتشف (جملة) هات الفعل الثلاثي من كل فعل . في أي زمن صُرّفت هذه الأفعال ؟ هل لحروف الزيادة أثر في تغير معناها ؟ **أُثَبِّتُ**: قاعدة صياغة الفعل الثلاثي المزيد بحرف على وزن " أفعل ، فَعّلَ ، فاعَلَ"
51	هذا وطنك	**" فـ "**	**أستعمل الصيغة** : " فـ " (جملة)
52	أرض غالية	الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعلِ	في أيّ زمن صُرِّفت الأفعال الملونة بالأحمر ؟ ماحركة أول الفعل ؟ ماحركة ماقبل آخره؟ لاحظ ثم اذكر التغييرات الطارئة : يقرأ الناس القصص ← تُقرأُ القصص **نموذج إعراب** : تُشيّدُ المصانعُ في بلادنا . تُشيَّدُ : فعل مضارع مبنى للمجهول مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره . المصانعُ : نائب فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره . **أُثَبِّتُ** : قاعدة بناء الجملة للمجهول .
		الهمزة على السطر	**الهمزة على السطر** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) بيّن مواضع كتابة الهمزة في كل كلمة واذكركيف كُتِبت . بم سُبقت الهمزة في كل مرة وماهي حركتها ؟ **أُثَبِّتُ** : قاعدة كتابة الهمزة على السطر
60	دورة الماء	"بمأنّ "	**أَسْتَعْملُ الصِّيغة** : "بمأنّ " عبّر عن كل مشهد مستعملا "بما أنّ" كَوِّن جملاً أخرى مستعملاً "بما أن"
61	سِرُّ الحياة	الأسماء الخمسة	**الأسماء الخمسة** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) مانوع الكلمات الملونة ؟ ماعددها ؟ ماهو موقعها من الإعراب ؟ ماهي علامات الإعراب التي ظهرت عليها ؟ **نَموذَجُ إعْرابٍ** : أَرْشِدْ أخاكَ إلى طُرُقِ المحافظة على الماء . أخا : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الألف لأنه من الأسماء الخمسة وهو مضاف . كَ : ضمير متصل مبنى في محل جرّ مضاف إليه .

		المصدر من الفعل الثلاثي المزيد بحرف	**المصدر من الفعل الثلاثي المزيد بحرف** : ألاحظُ وأَكتشفُ (أمثلة) ماهو وزن كل فعل من الأفعال الواردة في الجمل ؟ جِدْ مصدر هذه الأفعال في الجمل ، ماهو وزن كلٍّ منها ؟ **أُثَبِّتُ** : قاعدة صياغة المصدر من الفعل الثلاثي المزيد بحرف
64	إعادة التَّدْوير	لامُ التعليل	**أَسْتَعْمِلُ الصِّيغة** : لامُ التعليل (مثال) قل جملاً على المنوال التالي
65	حين تَصيرُ النُّفايات ثروة	جمع التكسير وإعرابه همزة القطع	**جمع التكسير وإعرابه** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) مانوع الكلمات الملونة ؟ حدد نوع الجمع ؟ ماموقع هذه الكلمات من الإعراب؟ ماهي علامة إعراب كل كلمة؟ **نَموذَجُ إِعْرابٍ** : بالعمل تتحقق الأماني الأماني :فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الياء . **أُثَبِّتُ** : قاعدة (تعريف جمع التكسير) **همزة القطع** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) مانوع الكلمات الملونة ؟ أين كُتبت الهمزة فيها ؟ الهمزةُ في الأسماء (أحمد , إسحاق ، أُسامة) متحركة أم ساكنة ؟ لاحظ المكلمات التالية ثم استنتج : أَمَرَ – أَمْرٌ/ أَسْمَع – إسْماعٌ / وَصَلَ – أَصِلُ . **أُثَبِّتُ** : قاعدة (تعريف همزة القطع)
68	حَصَّالةُ بَسّام	" في الأخير "	**أَسْتَعْمِلُ الصِّيغة** : " في الأخير " (مثال) قل جملا على نفس المنوال مستعملا " في الأخير" أُعبّر عن الصور مستعملا في الاخير
69	الحَصّادُ والكلب وقطعة الخبز	جمع المذكر السالم إعرابه الفعل الصحيح وأنواعه	**جمع المذكر السالم إعرابه** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) مانوع الكلمات الملونة؟ ماموقعها من الإعراب ؟ ماعلامة إعراب كلٍ منها؟ **نَموذَجُ إِعْرابٍ** : وقف المارة مُتَذَمرينَ من مظاهر التبذير . مُتَذَمرينَ : حال منصوبة وعلامة نصبها الياء لأنها جمع مذكر سالم . **أُثَبِّتُ** : قاعدة (تعريف الجمع مذكر السالم وإعرابه) **الفعل الصحيح وأنواعه** : ألاحظُ وأَكتشفُ (أمثلة) مانوع الكلمات الملونة؟ اِستخرج الفعل الذي به شَدة/ استخرج الفعل الذي به همزة / ماهو الفعل الذي خَلَت حروفه من شدّة وهمزة ؟ **أُثَبِّتُ** : قاعدة (أنواع الفعل الصحيح)
77	التَّبَرُّع بالدم	"من المحتمل"	**أَسْتَعْمِلُ الصِّيغة** : "من المحتمل" (فقرة) قل جملا على نفس المنوال مستعملا "من المحتمل "

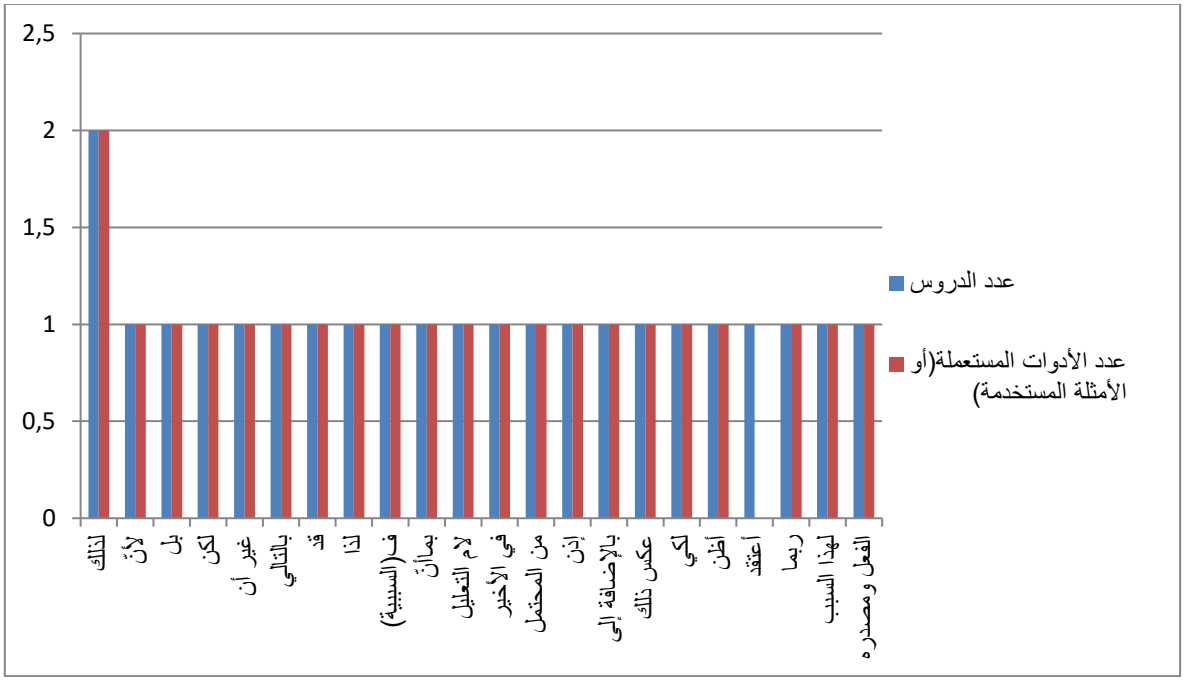
78	وادي الحياة	جمع المؤنث السالم إعرابه همزة الوصل	**جمع المؤنث السالم إعرابه** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) **في أي صيغة وردت الأسماء الملونة؟ ماموقع كل كلمة من الإعراب ؟ ماهي علامة إعراب كل منها ؟** **أُثَبِّتُ** : قاعدة (جمع المؤنث السالم إعرابه) **همزة الوصل** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) أين كتبت الهمزة في الكلمات الملونة؟ ها نطقت الهمزة عند وصل الكلام ؟ هل نطقت الهمزة في كلمة "إنقاذ" ؟ وهل كُتبت ؟ لماذا ؟ هل الهمزة في الكلمات الملونة همزة قطعٍ؟ **أُثَبِّتُ** : قاعدة (كتابة همزة الوصل)
81	كيف أعتنى بجسمي	"إذن "	**أَسْتَعْمِلُ الصِّيغة** : "إذن " (فقرة) قل جملا على نفس المنوال مستعملا "إذن "
82	ممنوع الدخول	المثنّى وإعرابه الفعل المعتلّ وأنواعه	**المُثنّى وإعرابه** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) في أي صيغة وردت الأسماء الملونة ؟ ماموقعها من الإعراب ؟ ماعلامة إعراب كلٍ منها؟ . **نَموذَجُ إِعْرابٍ** : لعل المريضتين ناجيتان . المريضتينِ : اسم لعل منصوب وعلامة نصبه الياء لأنه مثنى . ناجيتانِ : خبر لعل مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنه مثنّى . **أُثَبِّتُ** : قاعدة (إعراب المثنى) **الفعل المعتلّ وأنواعه** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) هل الأفعال المعينة أفعال صحيحة ، عيّن حروف العلة في كل فعل . **أُثَبِّتُ** : قاعدة (تعريف الفعل المعتل)
85	**ماذا يَدْخُلُ جَوفنا من طعام ؟**	" بالإضافة إلى "	**أَسْتَعْمِلُ الصِّيغة** : " بالإضافة إلى " (فقرة) كون جملاً أُخرى مستعملا " بالإضافة إلى "
86	أَحْسَنُ الأطبّاء : عَصير الخَضروات والفاكهة	المضاف والمضاف إليه	**المضاف والمضاف إليه** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) استخرج الكلمات التي أُضيفت لتُبيّن نوع العصير والنزِيف والأضرار ؟ مانوعها ؟ ماهي الحركة الظاهرةُ على آخره؟ كيف نسميها؟ كيف نسمى الكلمة التي قبلها؟ ماهي الحركة التى ظهرت على آخرها ؟

			نَموذَجُ إعْرابٍ : فُروعُ الشَّجرتيْنِ كثيرة فُروعُ : مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره وهو مضاف الشَّجرتيْنِ: مضاف إليه مجرور وعلامة جره الياء لأنه مُثنّى. كثيرةٌ : خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره . **أُثَبِّتُ** : قاعدة (تعريف المضاف والمضاف إليه) **علامات التأنيث في الأسماء** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) هل الأسماء :كبرى- الخضراء – عَظيمة ، تدل على مذكر أم مؤنث ؟ ماهي العلامات التي ظهرت في آخرها ؟ **أُثَبِّتُ** : قاعدة (علامات التأنيث في الأسماء)	علامات التأنيث في الأسماء
94	البَيْروتيّ	"عكس ذلك "	**أَسْتَعْملُ الصِّيغة** : "عكس ذلك " (فقرة) أنشئ جملاً أخرى مُستعملاً "عكس ذلك "
95	عبقرية فَذَّة	العطف تصريف الفعل الماضي المبني للمجهول	**العطف** : ألاحظُ وأَكتشفُ (أمثلة من النص) ماهي حروف العطف في كل مثال ؟ ماهو معنى الذي أفاده كل منها ؟ ماهي حركة الكلمة التي قبل حرف العطف وحركة الكلمة التي بعده؟ ماذا تلاحظ؟ **نَموذَجُ إعْرابٍ**: سأدرس الطبَّ أو الهندسةَ الطبَّ : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره . أو: حرف عطف مبنى على السكون الهندسةَ: معطوف على (الطبَّ) منصوبوعلامة نصبه الفتحة . **أُثَبِّتُ** : قاعدة (العطف) **تصريف الفعل الماضي المبني للمجهول** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) في أي زمن صُرِّف الفعلان المعيّنان ؟ ومع أي ضمير ؟ هل هما مبنيَّان للمعلوم أم للمجهول ؟ **أُثَبِّتُ** : قاعدة (تصريف الفعل الماضي المبني للمجهول)
98	حديث عن الجراثيم	**" لذلك "**	**أَسْتَعْملُ الصِّيغة** : " لذلك " (فقرة) أنشئ جملاً أخرى مستعملاً " لذلك "
99	قصة البنسلين	المفعول المطلق	**المفعول المطلق** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) ماهي علاقة الأسماء الملوّنة بالأفعال التي سبقتها ؟ ماهي حركة آخر الكلمات الملونة ؟ **نَموذَجُ إعْرابٍ**: اخترع أديسون اختراعاً عظيماً. اختراعاً : مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

		الأسماء الموصولة	**أُثَبِّتُ** : قاعدة (تعريف المفعول المطلق) **الأسماء الموصولة** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) كم لاماً كتبت في الأسماء الموصولة الملونة بالأحمر ؟ كم لاماً كتبت في الاسم الموصول (اللّذان) ؟ هات أسماء موصولة أخرى تُكتبُ بلامين . **أُثَبِّتُ** : قاعدة (كتابة الأسماء الموصولة)
102	الإنسان الآلي	" لكي "	**أَسْتَعْمِلُ الصِّيغة** : " لكي " (مثال) استعمل " لكي " لِتُتِمَّ معنى العبارات التالية
103	الرُّوبوت المشاغب	الاستثناء بـ: إلاّ ، غير، سِوى تصريف المضارع المنصوب والمجزوم	**الاستثناء بـ: إلاّ ، غير، سِوى** : ألاحظُ وأَكتشفُ (أمثلة) في الجمل، ماهي الأسماء التي خالف التي قبلها في الحكم؟ كيف نسميها؟ ماهي الحركة التي ظهرت على آخرها ؟ / ماهي الأدوات التي بيّنت حكم هذه الأسماء؟ **نَموذَجُ إِعْرابٍ** : حَضَرَ الأصدقاءُ إلاّ واحداً. / رأيتُ زُملائي سوى واحدٍ . إلاّ: أداة استثناء . واحداً : مُستثنى منصوب بـ إلاّ وعلامةنصبه الفتحة الظاهرة على آخره سوى : اسم منصوب على الاستثناء وعلامة نصبه الفتحة المقدرة على الألف وهو مضاف. **تصريف المضارع المنصوب والمجزوم** : ألاحظُ وأَكتشفُ (جمل) بما سُبقَ الفعلان المضارعان الملونان ؟ مع أي ضمير صُرِّفَ الفعلان ؟ **أُثَبِّتُ** : قاعدة (تصريف المضارع المنصوب والمجزوم)(جدول)
111	العصفورة والفخّ	" أظُنّه "	**أَسْتَعْمِلُ الصِّيغة** : " أظُنّه " (جمل) قل جملاً على نفس المنوال مستعملاً " أظُنّه " أعبر عن الصور مستعملاً " أظُنّ "
112	عزَّة ومعزوزةُ	الفعل اللازم والفعل المتعدي	**الفعل اللازم والفعل المتعدي** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) مانوع الكلمات الملونة؟ عيّن فاعل كل فعل ؟ عيّن الكلمات التي جاءت مفعولا به. الأفعال " مرَّ، أَسرع ، رَجَعَ، وَقَفَ، يسيلُ " هل لها مفعول به؟ ماذا تستنتج ؟ **نَموذَجُ إِعْرابٍ**: اسْترقَ السَّمعَ اسْترقَ : فعل ماض مبنى على الفتح الظاهر على آخره والفاعل ضمير مستتر تقديره هو السَّمعَ : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

		اتصال حرف الجَرّ بما الاستفهامية	**أُثَبِّتُ** : قاعدة (تعريف الفعل اللازم والفعل المتعدي) **اتصال حرف الجَرّ بما الاستفهامية** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) ماذا استعملنا لطرح كل سُؤال ؟ بماذا سبقت ما الاستفهامية ؟ ماذا حصل للمَدّ ؟ تَعَرَّف على حرف الجر المتَّصِل في كل حالة (لم / علام / ممّ) **أُثَبِّتُ** : قاعدة (حذف الألف من ما الاستفهامية)
114	واحدة بواحدة	" أعتقد "	**أَسْتَعْمِلُ الصِّيغة** : " أعتقد " (جملة) قل أمثلة على النحو التالي : أعتقد أنَّك لم تُسدِّد الفاتورة .
115	جحا والسلطان	إعراب الفعل المعتل الناقص تصريف الفعل المضارع المبنى للمجهول	**إعراب الفعل المعتل الناقص** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) ينتهي كل فعل بحرف علة ، فماذا نُسميّ هذا النوعَ من الأفعال ؟ ماعلامة إعراب كل فعل منها ؟ **نَموذَجُ إِعْرابٍ**: يَشتهي السُّلطانُ لَحْمَ الطَّيْرِ يَشتهي : فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الياء . **أُثَبِّتُ** : قاعدة(إعراب الفعل المعتل الناقص) **تصريف الفعل المضارع المبنى للمجهول** : ألاحظُ وأَكتشفُ (جملة) اختر الاجابة الصحيحة ، الأفعال الملونة: مبنية للمعلوم / مبنية للمجهول في أي زمن صُرِّفت الأفعال الملونُّةظ **أُثَبِّتُ** : (تصريف الفعل المضارع المبنى للمجهول)
119	الحمامة المطَوَّقة	" ربّما "	**أَسْتَعْمِلُ الصِّيغة** : " ربّما " (فقرة) استعمل ربما في جمل مفيدة من إنشائك عبر عن الصور مستعملاً " ربّما "
120	**وفاء صديق**	**علامات الإعراب الأصلية والفرعية** **الألف اللينة في أواخر**	**علامات الإعراب الأصلية والفرعية** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) بيّن نَوع كل كلمة من الكلمات وعيّن علامة إعراب كلٍ منها . **أُثَبِّتُ** : قاعدة (**علامات الإعراب الأصلية والفرعية**) **الألف اللينة في أواخر الكلمات الثلاثية** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) **أُثَبِّتُ** : قاعدة (كتابة االالف اللينة في الاسماء المعربة)

		الكلمات الثلاثية	
128	رحلة إلى الجزائر	" لهذا السبب"	**أَسْتَعْملُ الصِّيغة** : " لهذا السبب" (جملة)
129	رحلة إلى العين الصفراء	المبْني المدَّ لفظاً ورَسماً	**المَبني** : ألاحظُ وأَكتشفُ (جمل) كيف تعرب الفعل الملوَّن في الجملتين ؟ هل تغيَّرت الحركة في آخر الكلمات ''على –الذي " بتغيُّر موقعها في الجمل؟ **نَموذَجُ إِعْرابٍ** : هذا يوم رائعٌ هذا : اسم اشارة مبنيٌّ على السكون في محل رفع مبتدأ **أُثَبِّتُ** : قاعدة (تعريف المبني) **المَدَّ لفظاً ورَسماً** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة) نوع الكلمات الملونة بالأحمر ؟ ماهو الحرفُ الذي رُسِمَ في آخرها ؟ هل تلفظُ الألفَ عند قراءة الفعل ؟ ماذا تستنتج ؟ في الكلمات الملونة بالأخضر ، هل تلفظ الألف عند قراءتها ؟ هل كُتبت هذه الألف ؟ ماذا تستنتج ؟ **أُثَبِّتُ** : قاعدة (نطق وكتابة المدّ)
132	ابن بطوطة الرحالة الشهير	" الفعل ومصدره "	**أَسْتَعْملُ الصِّيغة** : " الفعل ومصدره " قل جملا على نفس المنوال مستعملا " الفعل ومصدره "
133	حكى ابن بطوطة	المعْرب	**المُعْرب** : ألاحظُ وأَكتشفُ (جمل من النص) لاحظ الكلمة الملونة في الجمل الثلاث ، مالذي تغير بها كل مرة ؟ لماذا ؟ **أُثَبِّتُ** : قاعدة (تعريف المعرب) **تصريف الفعل المعتل الناقص** : ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة من النص) مانوع الافعال الملونة ؟ في أي زمن صُرّف كل فعل منها ؟ أَرجعْ ماكان منها في الماضي إلى المضارع وماكان مضارعا إلى الماضي ؟ ماذا تلاحظُ ؟ **أُثَبِّتُ** : قاعدة تصريف الفعل المعتل الناقص



من خلال المنحنى البياني نرى بأن عدد الدروس قد زاد، مما يشكل عبئا على الأستاذ والتلميذ على حد سواء، فكثافة الدروس واضحة وعدم تكرار المواضيع، حتما يصعب من استيعاب الدروس لدى المتعلم

المبحث الرابع: إسقاط مفاهيم النظرية على الكتاب المدرسي

في المبحث الأول في هذا الفصل ذكرنا بعضًا من الدراسات التي قدّمت تطبيق مفاهيم لسانية في عملية التدريس، ونطبق على الأمثلة الواردة في الكتاب المدرسي للمرحلة الابتدائية

4-1 التشجير

نقوم بتوظيف هذه المصطلح بداية من المراحل الأولى بدلاً من الخانات[1]، بعدها نتتبع هذه التوظيف في المراحل المتقدمة، كما أننا نستخدم المقولات النحوية (فعل، اسم، حرف) في الاعراب وذلك من خلال استخدام مصطلحات (ف، س، ح) على التوالي، والغرض منه ترسيخ هذا التقسيم حتى يسهل عليه فهم وتحديد مكونات الجملة بدايةً. حيث نقوم باستعمال الأمثلة الموجودة في

[1] انظر الفصل الأول، ص25.

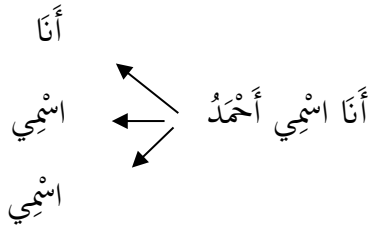
الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية. ننبه إلى أن التشجير لا نستخدمه تماماً كما هو في النظرية اللسانية، والقصد من ذلك تسهيل وتبسيط لهذه المرحلة

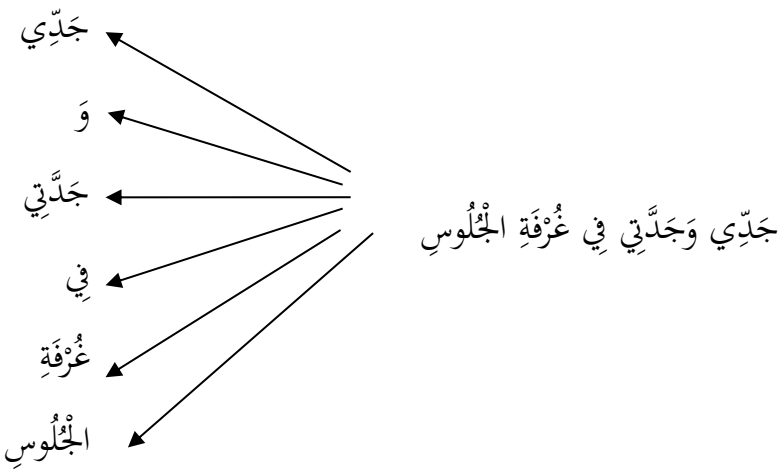
نلاحظ في بداية كتابي في اللغة العربية تم توظيف الخانات لتقسيم الجملة مثل:

نضع نفس الجملة في التشجير: أَبِي نَجَّارٌ

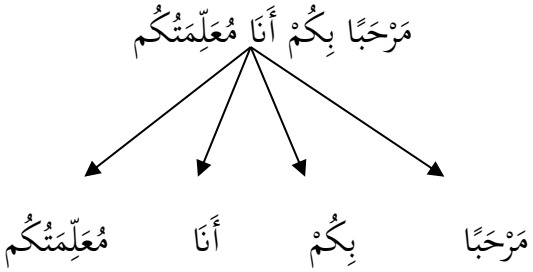
انا	اسمي	احمد

انا	اسمي	احمد

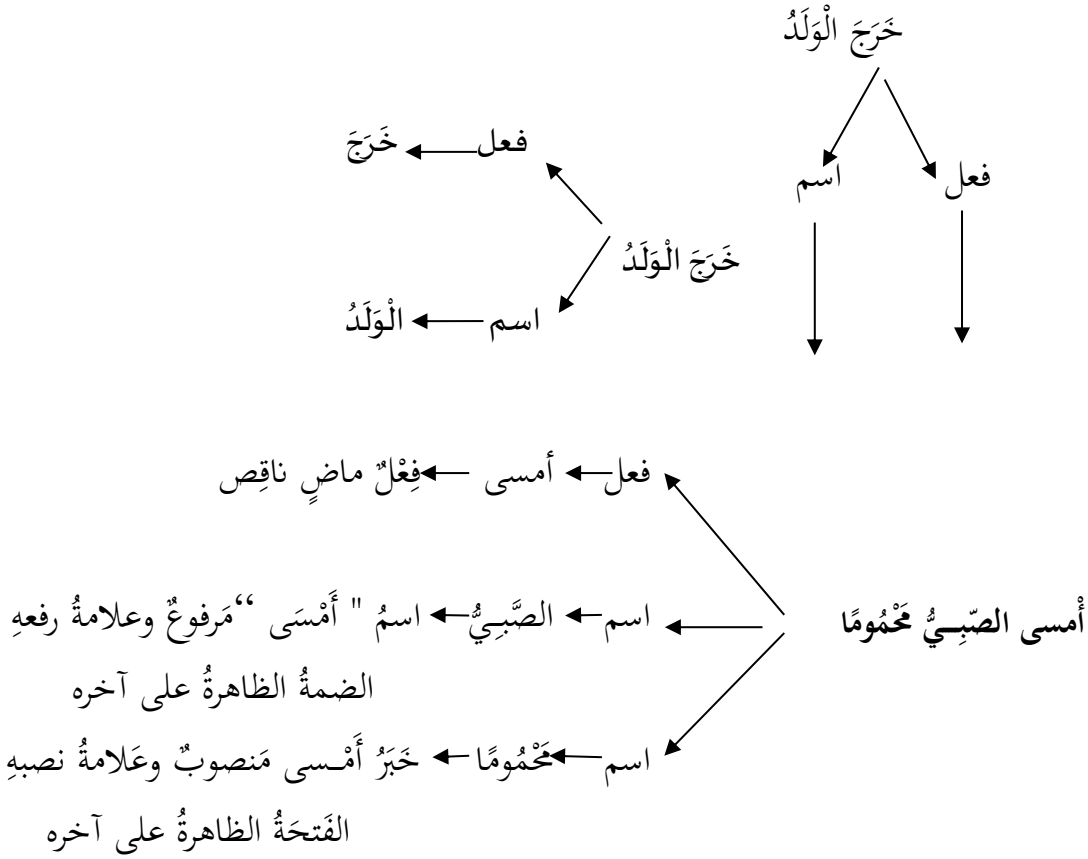




بالإمكان تغيير مكان التشجير من اليمين إلى اليسار، من الأعلى إلى الأسفل مثال على ذلك:

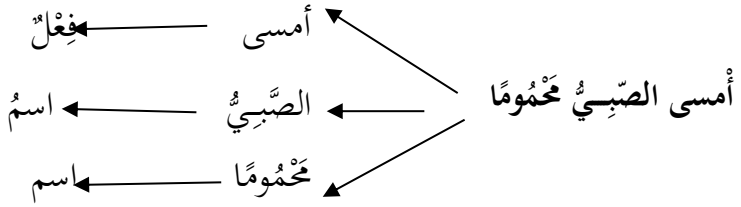


في بداية دروس الإعراب يوظف هذا التشجير بعد أ نْ يكون قد استعمل هذه الطريقة من قبل، ويكون كذلك قد درس واستوعب تقسيم الكلمة وبهذا يأتي دور وضع المقولات النحوية في التشجير من أجل فهم آليات الإعراب لدى التلاميذ وترسيخها لديه، ويكون توظيفها على مثال في الكتاب المدرسي [1]الشكل التالي:



نرى بأنّه من الأفضل على التلميذ أن يعي أولاً تحديد المقولات النحوية من اسم وفعل وحرف في النموذج الإعرابي ويقوم بالتفريق بينها بشكل جيد، ولأظن ذلك يحدث في فترة وجيزة بل العكس من ذلك، تدريس النموذج الإعرابي بشكل مباشر والذي يبدأ من السنة الثالثة يُعدّ أمر عسير في الفهم والاستيعاب، والذي نراه أن يبدأ من هذه السنة فقط. تحديد المقولات فقط فبدلاً من النموذج الإعرابي السابق يقوم التلميذ بما يلي:

[1] كتاب السنة الرابعة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، ص16

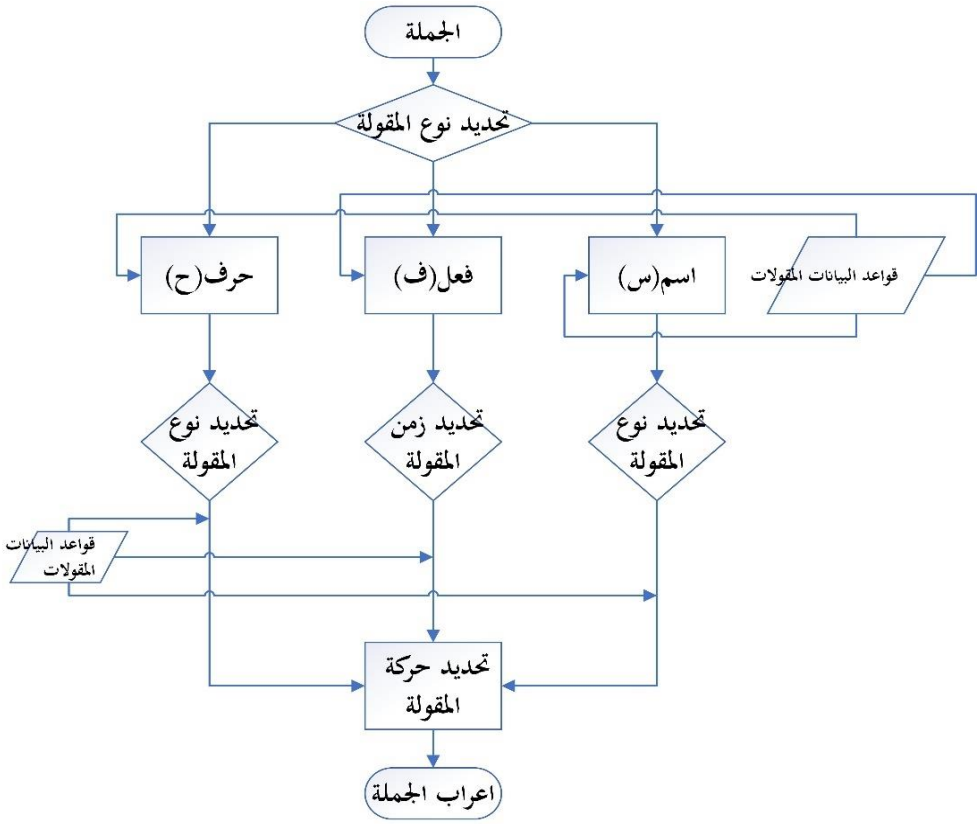


النموذج الإعرابي للجملة بشكل عام يبدأ بـ:

المرحلة الأولى: تحديد نوع المقولة من خلال علامات كل مقولة: {اسم(س)، فعل(ف)، حرف(ح)}.

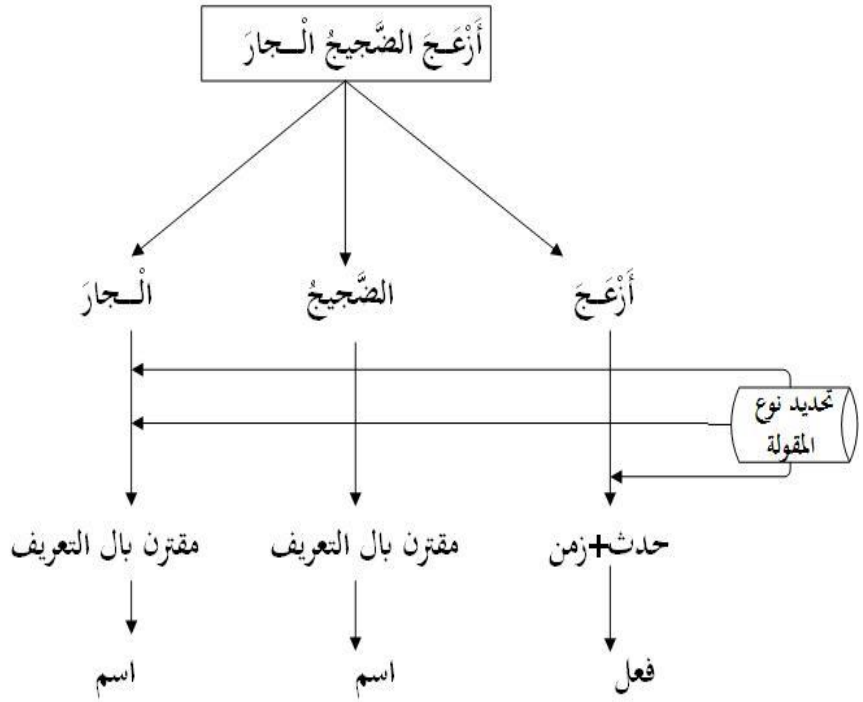
المرحلة الثانية: تحديد حركة المقولة{حر} ويقصد به ألقاب البناء والاعراب.

المرحلة الثالثة: اعراب الجملة وتكون في مرحلة متقدمة.



نقصد بقواعد البيانات بالقواعد التي درسها سابقا، فالتلميذ يحدد نوع المقولة من خلال ما درسه أو من معلوماته السابقة، ويمكن أن تكون هذه الآلية ضمن برنامج حاسوبي يقوم بتحديد

الخيارات التي يدخلها التلميذ، وهنا نكون كونا فهم لدى المتعلم عن كيفية التحليل اللغوي، نقدم مثال على الخطاطة السابقة:



فنحن نرى أنّ العبرة ليست بكثرة التمارين، بل بقدرة التلميذ على استيعاب ما يحدث في التحليل اللغوي.

4-2 التحويل

هذا المصطلح يفيد المتعلم في تنمية حدسه اللغوي، وذلك بإدراكه التغيير الحاصل في الجمل، فمن خلال التحويل يمكن للمعلم توضيح الانتقال مثلاً من الجملة المثبتة إلى الجملة المنفية، أو تحويل الجملة الاسمية إلى الجملة الفعلية، أو بإعطائه جمل ويعيد المتعلم تركيب الجمل واستكشاف التغيرات التي طرأت عليها، كما يمكن استثمار هذا المفهوم في تمكين المتعلم من إنتاج عدد لانهائي من الجمل. مثال على ذلك: في درس **الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعلِ** نجد الآتي[1] :

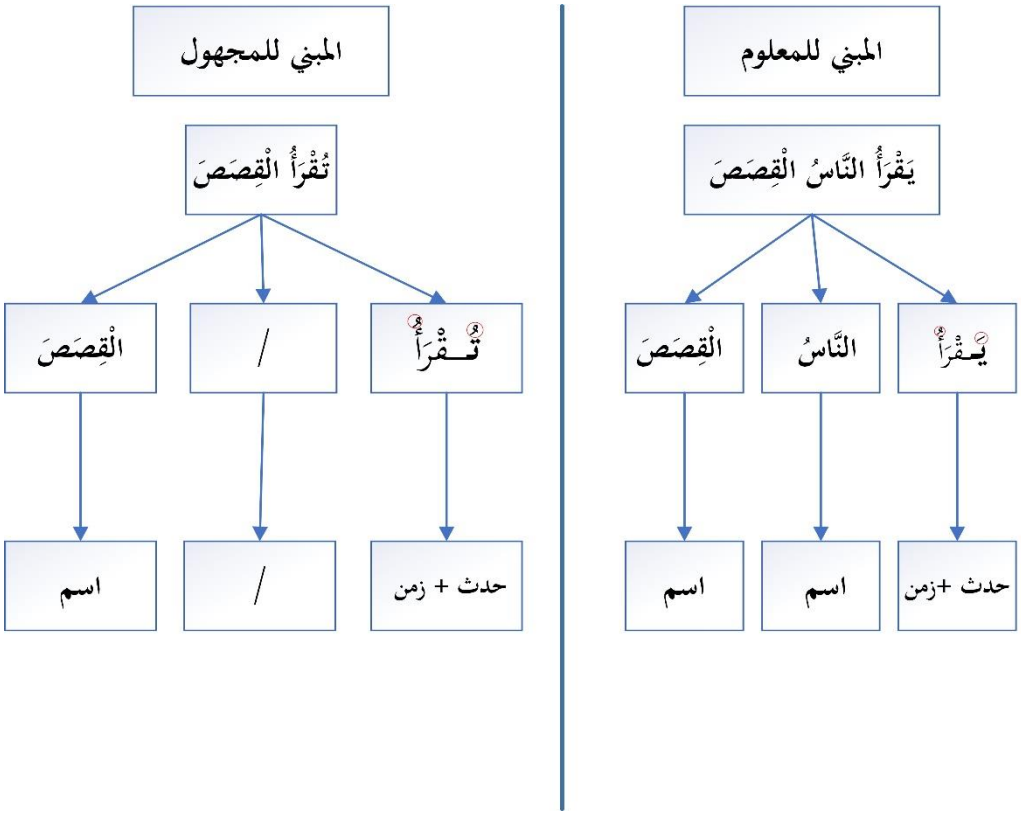
[1] كتاب السنة الرابعة ابتدائي، وزراة التربية الوطنية، ص 55.

الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعلِ: ألاحظُ وأَكتشفُ (فقرة)

في أيّ زمن صُرِّفت الأفعال الملونة بالأحمر؟ ماحركة أول الفعل؟ ماحركة ماقبل آخره؟

لاحظ ثم اذكر التغييرات الطارئة:

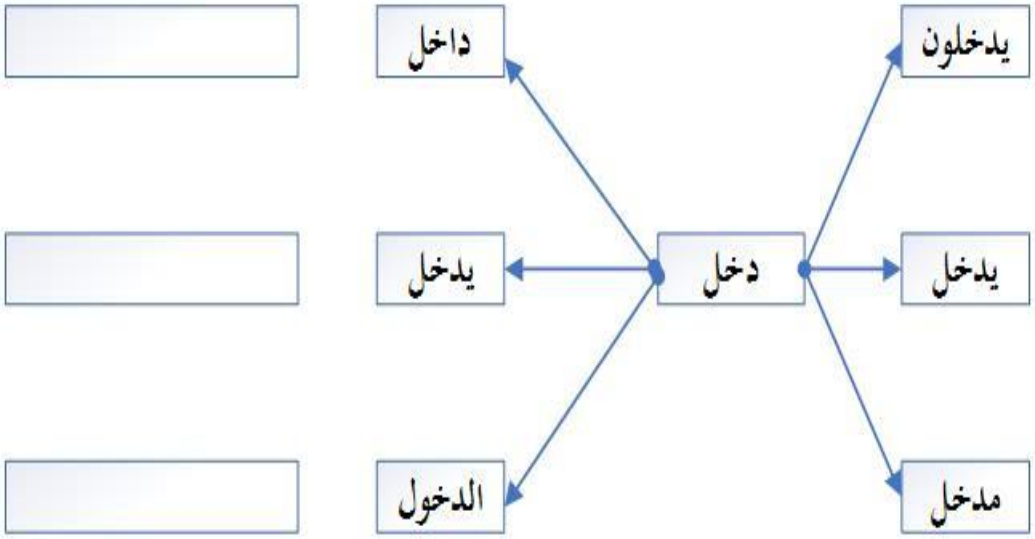
يَـقْرَأُ النَّاسُ الْقِصَصَ ← تُـقْرَأُ الْقِصَصَ



3-4 التوليد:

نرى بأنه هذا المصطلح يمكن للمعلم أن يستثمره في جعل التلميذ له القدرة في توليد عدد من الجمل انطلاقاً من الجمل النواة، ويتجلى ذلك في النصوص القصيرة أو الصورة التي تعطى للتلميذ للتحدث عن محتواها. بالرغم من أنّ هذه العملية تحتاج إلى زمن نسبي لكي تنجح خصوصا في هاته المرحلة، هذا المفهوم يمكن يعطينا نظرة عن طريقة تكون المقولات المعجمية والوظيفة لدى المتعلم، الأمر الذي يبنى عليه كيفية إعداد الدروس، وطريقة التقويم الصحيحة لمعالجة الأخطاء التي يقع التلاميذ فيها.

وكمثال على ذلك إعطاء اختيارات للمقولة المراد التوليد منها والحث على تقديم امثلة لكل مدخل



الخاتمة

الخاتمة:

- اشتهرت هذه النظرية بالقواعد التوليدية والتحويلية وذلك راجع لمصطلحي التوليد والتحويل، كما أنّها بخمس مراحل عرفت فيها الكثير من التغير والتعديل.
- تأثرت التوليدية بعلوم العصر من رياضيات والفيزياء وعلم الأحياء، وعلم الأعصاب والحاسوبية، مما عقّد النظرية في طرحها.
- هذه النظرية أثرت بشكل كبير في الدرس اللساني الحديث، على غرار ما قدمته نظريات أخرى.
- استطاعت هذه النظرية بتقويض دعائم السلوكية، وخصوصا في المسائل التعليمية كمبدأ الفطرية.
- صياغة القواعد العالمية وإقامة نحو كلي مشترك بين البشر، هي ما تفردت به هذه النظرية وحاولت وضع مبادئ ومتغيرات تفسر هذا النحو الكلي.
- التوليد، التحويل، الفطرية، البنية العميقة والبنية السطحية، وغيرها كلها مصطلحات باتت حكراً على النحو التوليدي.
- التوليدية التحويلية ليست نظرية تربوية، بل هناك ما يمكن أن تقدمه في مجال التدريس من خلال المعلمين ومصممي البرامج وليس السانيين، فالمربيين هم لهم الأولوية في وضع هكذا برامج من خلال ممارستهم للشأن التربوي.
- النحو التوليدي لا يكتفي بالوصف وإنّما يتعداه إلى الكفاية التفسيرية.
- هناك الكثير من نقاط التلاقي بين النحو العربي والنحو التوليدي التحويلي، فيما يتعلق بالنحو العلمي.
- النحو التعليمي هو نحو مبسط القصد من وراءه تسهيل الفهم واستيعاب العلاقات التركيبية بين الجمل.

- النظرية اللغوية لا يمكنها أن تفسر طرائق تعلم اللغات، لكن بإمكانها تزويد المدرسين ببعض الأفكار عن طبيعة اللغة.
- هدف تعليم اللغة هدف تواصلي، والاقتصار على النحو أو اجتزائه من المنظومة اللغوية ككل يؤدي إلى تشويه في الكفاية اللغوية أولا وفي الكفاية التواصلية ثانيا.
- استخدام القواعد التحويلية في تعليمية النحو، يساعد في تيسر فهم الطلاب.
- القواعد التحويلية من شأنها أن تسم في توضيح الرؤية فيما يتعلق بالتحليل اللغوي
- القواعد التحويلية ضرورية في تكوين صورة عن المعنى، من خلال الربط بين البنية العميقة والبنية السطحية.
-

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع باللغة العربية

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

1. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2014.
2. أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 2003.
3. أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية،دار زهران،عمان :الاردن،ط1، 2009.
4. أحمد مومن ، اللسانيات النشاة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.
5. أفنان نظير دروزه، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، عمان، الاردن، ط2، 2000.
6. انطوان صيّاح ، تّعلميّة القواعد العربية، دار النهضة العربية،دط،2011.
7. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ط2، 2017.
8. باتسي م لايتياون و نينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، ترجمة: على على أحمد شعبان، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر،ط1، 2014.
9. بريجيته بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى نعوم تشومسكي ، تـ: سعيد حسن البحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط2، 2010.
10. بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقة ، دار هومه، الجزائر، ط7، 2012.
11. تشومسكي ، البنى التركيبية ،تـ: عزيز يؤيل، بغداد، العراق، ط1، 1987.
12. تشومسكي ، اللغة ومشكلات المعرفة، تـ: حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب،ط1، 1990.
13. تشومسكي ، المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها، تـ: محمد فتيح، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر، ط1 ،1993.

14. توفيق أحمد مرعى، محمود محمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ، الاردن ،ط 2 ، 2001م.

15. جودت أحمد سعادة، وعبد الله محمد ابراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الاردن ، ط4 ، 2004.

16. جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، تـ: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط1، 1985.

17. جين اتشيسن ، اللسانيات مقدمة إلى المقدمات ، تـ: عبد الكريم محمد جبل، المركز القومي للترجمة، القاهرة :مصر، ط1، 2016.

18. حسام البهنساوي، القواعد التحويلية في ديوان حاتم الطائي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة ، مصر، دط، 1992.

19. حسام البهنساوي، انظمة الربط في العربية دراسة في التراكيب السطحية بين النحاة والنظرية التوليدية التحويلية،مكتبة زهراء الشرق،القاهرة: مصر،ط1 ،2003.

20. حسام البهنساوي، نظرية النحو الكلي والتراكيب اللغوية العربية ، مكتبة الثقافية الدينية ، القاهرة، مصر، ط1، 2004.

21. حسني عبد الباري عصر ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية ، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع ، الاسكندرية ، مصر ، ط1 ، 1998.

22. حماسة عبد اللطيف، من الأنماط التحويلية في النحو العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 1990.

23. حمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط1، 2001.

24. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،ط6، 2011.

25. خليل أحمد عمايرة ، في نحو اللغة وتراكيبها ، عالم المعرفة، القاهرة، مصر،(د.ط)، 1983.

26. داود ماهر محمد ، مجيد مهدي محمد ، أساسيات في طرائق التدريس العامة ، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ، الموصل ، العراق ، 1991.

27. دوجلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي و علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت: لبنان،، دط، 1994،

28. رشيد البناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك ، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء ،ط1، 1991.

29. رشيدة العلوي كمال ، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2014 .

30. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق،ط1، 2010.

31. سوزان م.جاس و لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة ، ، ترجمة ماجد الحمد، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط2، 2009.

32. عبد الحليم بن عيسى، القواعد التحويلية في الجملة العربية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2011.

33. عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية ،مطبعة المعارف الجديدة ،الرباط: المغرب ،ط2016،2.

34. عبد القادر لورسي ، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس ، علوم التربية،المحمدية، الجزائر، ط1، 2016.

35. عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، عمان: الأردن ،الطبعة 2، 2006.

36. عبد الله على مصطفى ، مهارات اللغة العربية ، دار المسيرة عمان الأردن ، ط 4 ، 2014.

37. عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت: لبنان، ط1، 1979.

38. علي آيت اوشان، اللسانيات والديداكتيك .

39. فايز مراد دندش ، اتجاهات في المناهج وطرق التدريس ، دار الوفاء لدنيا الطباعة ، الاسكندرية ، مصر ، ط1، 2003.

40. فوزي الشربيني و عفت الطناوي، الموديولات التعليمية مدخل إلى التعلم الذاتي في عصر المعلوماتية، مركز الكتاب للنشر،، القاهرة، ط1، 2006.

41. محسن على عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الشروق للنشر ، عمان الاردن ، ط1 ، 2006.

42. محمد الدريج ، المنهاج المندمج، منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء ، المغرب، ط1، 2015.

43. محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب ، الرباط، المغرب، ط2، 1991.

44. محمد رجب فضل الله ، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب ، الرياض ، اللمملكة العربية السعودية ، ط1، 1998.

45. محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة، الجزائر،2012، ص130-131.

46. محمد على الخولي ،قواعد تحويلية للغة العربية ،دار المريخ، الرياض: المملكة العربية السعودية، ط1، 1981.

47. محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح، عمان، الأردن، د ط، 2000.

48. محمد هاشم فالوقي، المناهج التعليمية، مفهومها ، أسسها ، تنظيماتها، الجامعة المفتوحة، طرابلس، دط ، 1997.

49. محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، ، دار العودة، بيروت، لبنان، ط1.

50. مرتضى جواد باقر ، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية ، دار الشروق، عمان ، الأردن ط1، 2002.

51. مصطفى غلفان ، اللسانيات التوليدية الأسس النظرية والمنهجية ، دار كنوز ، عمان ، الأردن، ط1 ، 2016.

52. مصطفى غلفان ، اللسانيات التوليدية من النموذج ماقبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث ،إربد، الأردن ، ط1 ، 2010.

53. ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت، لبنان ، 1985.

54. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية(الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت لبنان،ط2، 1986.

55. ميشال زكرياء ، الالسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الالسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط2

56. نادر فهمي الزيود وآخرون، التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر للنشر، عمان، الاردن، ط4 ، 1999.

57. نعمان بوقرة، اللسانيات واتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، عمان، الاردن، ط1، 2009.

58. هيكتور هامرلي، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة: راشد بن عبد الرحمن الدويش، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية، 1995.

59. محمد محمد يونس على، مدخل الي اللسانيات، دار الكتاب الجديدة، طرابلس: ليبيا، ط1، 2004.

60. خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، دار الامان، الرباط، ط1، 2013.

61. أحمد قدور، مبادئ في اللسانيات، دار الفكر، دمشق: سوريا، ط3، 2008.

62. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ط7، 2012.

63. محمد الغريسي، اللسانيات وديداكتيك اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، ط1، 2019.

64. الحسن السعيدي، المقولات الوظيفية في الجملة العربية دراسة صرفية تركيبية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، فاس، المغرب، ط1، 2005.

65. سوزان جاس، لاري سلينكر، تعلّم اللغة الثانية، ترجمة محمد شرقاوي، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

66. أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، ط1، 2000.

67. ماريو باي، أسس علم اللغة . ترجمة: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط8، 1998.

68. إدريس السغروشني، مدخل للصواتة التوليدية، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1987.

69. زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء، عمان الأردن، 2011،ط1

70. أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2006.

71. هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والاعدادية، دار صفاء، عمان،ط1، 2006.

72. محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية، مطبعة المعارف، الرباط، 2003.

73. أحمد فؤاد العليان، المهارة اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها، دار المسلم للنشر، الرياض،1994.

74. يوسف ذياب ومجدي على، التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية، دار المناهج، عمان الأردن، 2010.

75. عبد الحليم بن عيسى، البنية التركيبية للحدث اللساني، منشورات دار الأديب، ط1، 2006.

76. تركي الزهراني وآخرون، مداخل تعليم اللغة العربية رؤية تحليلية، مركز الملك عبد الله، الرياض، ط1، 2019.

المصادر والمراجع باللغة الأجنبية

77. Rosamond Mitchell & Florence Myleser, Theories Second Language Learning, Hodder Arnold, Britain, Second Edition, 2004.

78. Noam Chomsky, syntactic structures, mouton publishers, the Hague, Paris, 1957.

79. Chomsky, knowledge of language its nature, origin, and use , library of congress ,first published,1986.

الرسائل والأطروحات

80. جين يونغ تشو، دراسة تركيب الجملة العربية وطرق الربط فيها في ضوء النظرية التوليدية والتحويلية من خلال الشحاذ لنجيب محفوظ، شهادة التعمق في البحث، إشراف، محمد صلاح الدين الشريف، قسم العربية، كلية الآداب منوبة، جامعة تونس الأولى، تونس، 1992.

81. الصديق آدم بركات آدم ، النظرية التحويلية التوليدية وتطبيقاتها على النحو العربي(الرتبة أنموذجاً)، رسالة دكتوراه، إشراف : عبد المنعم محمد الحسن الكاروري، كلية اللغات، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان، دسيمبر، 2010.

82. أسماء ياسين رزق، التركيب النحوي في اللسانيات الحديثة، رسالة دكتوراه، أشراف: إبراهيم عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق، سوريا، السنة الدراسية 2019/2018.

83. ربيعة عطاوي، عبد الحفيظ تحريشي، التقويم وأهميته في ترقية الأداء التربوي في المدرسة الجزائرية، مجلة العلامة ، المجلد2، العدد1، الصفحات 157-172.

المقالات والمجلات

84. أحمد المهدي منصور وأسمهان صالح، النظرية التوليدية التحويلية وتطبيقاتها في النحو العربي، مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد 29، شباط, 2013، الصفحات 323-344.

85. أحمد الهادي الرشراش، استثمار اللسانيات الحديثة في تعليم اللغة العربية ونشرها النظرية التوليدية التحويلية أنموذجا، المؤتمر الدولي الثالث في اللغة العربية، دبي، الامارات، 10 مايو, 2014.

86. أحمد بن محمد النشوان، اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الشرعية واللغة العربية وآدابها، مكة المكرمة، ج18، ع 38 ،2006، صفحات: 515-552.

87. محمد الصاوي ، للسانيات ومناهج تعليم العربية لسانيات تشومسكي نموذجا دراسة تحليلية في اللسانيات التربوية، مجلة International Journal of Pedagogical Innovations، كلية البحرين للمعلمين،العدد6، جانفي, 2018، الصفحات 68-127.

88. نور الدين أحمد قايد وحكيمة السبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد8، ص36-37.

89. راتب قاسم عاشور، مهارات التعبير الكتابي في كتب القراءة العربية، مجلة جامعة القدس، العدد33، حزيران 2014، الصفحات 74-104

مواقع الأنترنت

90. http://zelligharris.org.

91. https://www.youtube.com/watch?v=_1FCMElZI4k.

92. https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A2%D9%86%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D9%87_%D9%85%D8%A7%D8%B1%D9%83%D9%88%D9%81.

93. https://sites.google.com/site/educationalconnection22/11/22.

94. https://e3arabi.com/literature/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D9%88%D9%8A-%D8%AA%D8%B4%D8%A7%D8%B1%D9%84%D8%B2-%D9%81%D8%B1%D8%A7%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%B3-%D9%87%D9%88%D9%83%D9%8A%D8%AA-charles-francis-hockett.
95. https://stringfixer.com/ar/John_R._Ross.
96. https://cutt.us/9zLu7.
97. https://www.sflynn.org./

الفهرس

قائمة المحتويات:

Contents

إهـــداء _____

شكر وتقدير _____

المقدمة: _____ أ

المـدخـل: اللسانيات بين النظري والتطبيقي _____ 1

1-1 اللسانيات النظرية: linguistics theorique _____ 3

2-1 اللسانيات التطبيقية linguistics applied _____ 3

3-1 خصائص اللسانيات التطبيقية: _____ 5

4-1 الفرق بين اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية: _____ 5

الفصل الأول: مراحل نشأة التوليدية التحويلية _____ 9

المبحث الأول: تأريخ للنظرية _____ 9

1-1ترجمة نعوم تشومسكي(Avran Noam Chomsky) (1928 _) _____ 9

2-1 مؤلفاته: _____ 10

المبحث الثاني: تطور مراحل النظرية _____ 12

2-1 المرحلة الاولى: _____ 12

2-2 المرحلة الثانية: _____ 22

2-3 المرحلة الثالثة: _____ 24

2-4 المرحلة الرابعة: _____ 27

2-5 المرحلة الخامسة _____ 28

المبحث الثالث: أسس ومبادئ النظرية التوليدية التحويلية _____ 30

3-1 فطرية اللغة _____ 30

3-2 القواعد الكليات _____ 31

3-3 الابداعية اللغوية _____ 33

3-4 الكفاية اللغوية _____ 34

3-5 الأداء اللغوي Performance _____ 34

3-6 الحدس اللغوي Intuition _____ 35

3-7 البنية العميقة والبنية السطحية _____ 37

3-8 التحويل Transformation _____ 38

المبحث الرابع: القواعد التحويلية _____ 39

4-1 أقسام القواعد التحويلية _____ 40

4-2 القواعد التوليدية _____ 43

المبحث الخامس: النحو الكلي _____ 44

5-1 نظرية س ـ خط _____ 47

5-2 نظرية العمل والربط _____ 51

5-3 نظرية المحور نظرية ـ θ _____ 54

5-4 نظرية الحدود 56
5-5 نظرية الحالة الاعرابية 57
5-6 نظرية المراقبة 58

الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية 60

المبحث الأول: خصائص اللغة العربية ومميزاتها 60
1-1 مميزاتها: 61
1-2 أهداف تعليم اللغة العربية: 62

المبحث الثاني: مفهوم التعليمية (الديداكتيك) 65
2-1 تعريف التعليمية: 66
2-2 مفهوم التعليم والتعلم: 68
2-3 عناصر العملية التعليمية: 71
2-3-2 المتعلم 75

المبحث الثالث: طرائق التدريس 86
4-1 تعريف الطريقة 86
4-2 أهمية الطرائق في التدريس 87
4-3 أنواع الطرائق التدريسية 87
4-3-1 طريقة الالقاء 87
4-3-2 طريقة التلقين 89
4-3-3 الطريقة الحوارية 90
4-3-4 الطريقة الاستقرائية 91

المبحث الرابع: المهارات والمستويات في اللغة العربية 92
5-1 المهارات اللغوية 92

5-1-1 مهارة الاستماع 92
أهداف الاستماع 94

5-1-2 مهارة القراءة 95
5-1-2-1 أهداف القراءة 95
5-1-2-2 أنواع القراءة 96
5-2 المستويات اللغوية 100
5-2-1 المستوى الصوتي 100

5-2-2 المستوى الصرفي 101

الفصل الثالث: تعليمية اللغة في ضوء النحو التوليدي 104

المبحث الأول: اللغة بين الاكتساب والتعلم 105
1-1 العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية 107
1-2 التعلم من المنظور الفطري 108
1-3 مداخل تعليم اللغات 109

المبحث الثاني: البعد التعليمي في النظرية التوليدية التحويلية 111
2-1 القواعد العلمية والقواعد التربوية 112
2-2 التراكيب اللغوية 113
2-3 البنية العميقة والبنية السطحية 115
2-4 القواعد التحويلية 117
2-5 فطرية اللغة 119
2-6 الكفاية اللغوية 121

7-2 النحو الكلي _____ 122
8-2 المقولات الوظيفية _____ 126

المبحث الثالث: توصيف لمحتوى الكتاب المدرسي _____ 128
1-3 كتاب السنة الأولى _____ 129
2-3 كتاب السنة الثانية ابتدائي _____ 134
3-3 كتاب السنة الثالثة ابتدائي _____ 140
4-3 كتاب السنة الرابعة ابتدائي _____ 151
5-3 كتاب السنة الخامسة ابتدائي _____ 167

المبحث الرابع: إسقاط مفاهيم النظرية على الكتاب المدرسي _____ 178
1-4 التشجير _____ 178
2-4 التحويل _____ 182
3-4 التوليد: _____ 183

الخاتمة: _____ 186

قائمة المصادر والمراجع _____ 189

قائمة المحتويات: _____ 198

الملخص: _____ 201

الملخص:

قاد التطور اللساني الحديث إلى تغيير الكثير من المفاهيم، وظهرت العديد من المناهج التي كان لها الاثر الكبير في هذا التطور. منها التيار التوليدي التحويلي الذي يعود الفضل في تأسيسه الى العالم الامريكي نعوم تشومسكي. اهتم الباحثون و اللسانيون العرب بما أُنجزَ في هذه النظرية، وطبّقوا ما جاء فيها على اللغة العربية وأبدعوا في ذلك من خلال الدراسات المختلفة من توظيف للمفاهيم والمصطلحات المتعلقة بها. يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على نظرية تشومسكي اللغوية وتوظيفها تعليمياً الذي هو مجال اللسانيات التطبيقية. فهذه الأخيرة تُعد المستوى الذي يتم فيه إخضاع المعطيات النظرية للتجريب والاختيار، ومن ثمّ محاولة اسقاطها في ميادين معرفية مختلفة، وأهم هذه الميادين تعليمية اللغات، يكون من خلال تحويل المعرفة النظرية المجردة، إلى معرفة دراسية. تطرقنا في هذا البحث تمّ تقديم الجهاز المفاهيمي للنظرية التوليدية التحويلية بالمرور على أهم مراحلها، محاولاً الاستفادة مما قدمته هذه النظرية في مجال تعليمية اللغة بصفة عامة على أن نطبق ذلك في تعليمية اللغة العربية، لغرض المساهمة في تطوير الممارسة اللغوية العربية وجعل البحث في مستوى التّحديات الرّاهنة التي يفرضها مجتمع المعرفة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والمنهج التطبيقي في الجانب العملي لهذا البحث، وأيضا تم توظيف ثلاث أسس وهي التحويلات والتشجير والتوليد بإسقاطها على الكتاب المدرسي في المرحلة الابتدائية، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أنه يمكن الإفادة من النظرية التوليدية التحويلية في تعليمية اللغة العربية، من خلال جعل التلميذ قادراً على فهم وتفسير الوقائع اللغوية، وفي الأخير نتمنى أن تكون هذه الدراسة قد قدمت ولو إسهام بسيط في مجال تعليمة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

Summary:

Modern linguistic development has led to the modification of many concepts, and several approaches have emerged that have had an important impact on this development. In particular, the generational transformational current, whose foundation is attributed to the American Noam Chomsky. Arab scholars and linguists have been interested in what was accomplished in this theory, and they have applied what was stated in it to the Arabic language and have excelled in this field through various studies of the use of the concepts and terminology related to it. This research aims to shed light on Chomsky's linguistic theory and its pedagogical use, which is the field of applied linguistics. The latter is the level at which theoretical data is subjected to experimentation and selection, and then an attempt is made to deposit it in different fields of knowledge, and the most important of these fields is language teaching through the transformation of abstract theoretical knowledge into academic knowledge. In this research, we have presented the conceptual apparatus of the generative transformational theory through its most important stages, trying to take advantage of what this theory has presented in the field of language teaching in general, provided that it is applied in the teaching of Arabic, with the aim of contributing to the development of the practice of the Arabic language and doing research at the level of the current challenges Imposed by the knowledge society. The study relied on the descriptive approach and the applied approach in the practical aspect of this research, and also three foundations were employed, namely transformations, affixing and generation by depositing them on the textbook at the primary stage. By making the student able to understand and interpret the linguistic facts, and in the end, we hope that this study has made even a small contribution to the field of teaching Arabic at the primary stage.