الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⴰⵢⵏⵣⵎⵉⵙⵏⵜⵉⵏⵜⵉⵏⵏⵣⵣⵓⵉⵏⵜⵉⴷⵣⵣⵢⴰⵔ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜⵉⵏⵜⵉⵏⵏⴰⵎⵓⵙⵏⵜⵉⵙⵙⵏⵙⵎⵙⵎ

جامعة مولود معمري -تيزي وزو
كلّية الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربيّة وآدابها
رقم الترتيب..... .
الرقم التسلسلي..... .

UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et littérature Arabes

مذكرة تخرّج لنيل شهادة الماستر ل. م. د

الميدان: اللغة العربية وآدابها.

الفرع: دراسات لغوية.

التّخصّص: لسانيات تطبيقية.

عنوان المذكرة

توظيف التّراكيب اللغوية المكتسبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل المقاربة بالكفاءات

السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا

إعداد الطّالبتين:

ليدية جليل

أمينة جمايعي

الأستاذة المشرفة:

د. حياة خليفاتي

لجنة المناقشة:

د. زاهية راكن، أستاذة محاضرة "أ"، جامعة مولود معمري تيزي وزو ..... رئيسة.

د. حياة خليفاتي، أستاذة محاضرة "أ"، جامعة مولود معمري تيزي وزو .....مشرفة ومقررة.

أ. زاهية عثمان، أستاذة مساعدة "أ"، جامعة مولود معمري تيزي وزو .....ممتحنة

السنة الجامعيّة: 2022-2023

شكر وتقدير

نشكر الله عز وجل الذي ألهم فينا حب العمل، ومنح لنا القوة

والجهد لإنجاز هذا العمل المتواضع، فعليه توكلنا وبه استعننا.

نتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذه المذكرة

ونخص بالذكر:

الأستاذة المشرفة حياة خليفاتي التي لم تبخل عنا بشيء من علمها، نسأل الله أن يجازيها خير الجزاء،

وشكر إلى جميع أساتذة قسم اللغة العربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو.

الإهداء

اهدي ثمرة هذا العمل

إلى نبع الحنان، إلى من كان دعائها سر نجاحي، إلى قرة عيني

"أمي"

إلى من نور دربي إلى ملاكي في الحياة

" أبـــي"

إلى من كان سندي وكتفي وقت الحاجة

إخوتي "توفيق" "ردوان" "مولود وزوجته"

إلى من علمتني الحب والحنان، إلى من مهدت طريق العلم، إلى الأم الثانية

أختي "سامية" وأولادها " منير" "لينا" "محمد"

إلى جميع صديقاتي التي شاركتنا الحياة أوقات جميلة.

أمينة جمايعي..

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى مصدر سعادتي ومن كانت دعواتها سر نجاحي

"أمي الحنونة"

إلى من مهد لي الطريق ولم يبخل عني بشيء وكان سندًا ومسكنًا لي

"أبي الكريم"

إلى أغلى وأعز هدية حظيت بها في هذه الدنيا

إخوتي

"محمد" و"ماسي"

أسأل الله أن يحفظهما من كل شر وسوء

إلى كل زميلاتي وزملائي وأصدقائي وإلى كل من ساعدني.

ليدية جليل

مقدّمة:

إنَّ الأمم لا ترقى إلاّ برقي لغاتها، لذا كانت اللّغة ولا تزال إلى حد اليوم محل اهتمام لدى المتخصصين فيها، فهي لغة العلم والحضارة وتعد جسرًا للتطلع إلى المعارف والعلوم الإنسانية المختلفة.

تعد اللغة عامةً عنصرًا هامًا في حياة الإنسان لأنّها وسيلةٌ التّبليغ والإخبار والإفصاح عمّا يختلج بداخله، أمّا اللّغة العربية على وجه الخصوص فلها خصائصها ومميزاتها في جميع مستوياتها الصرفية، والصوتية، والتّركيبيّة، والدلالية لندرك الماهية العامة لهذه اللّغة. فلا يتم فهم اللغة ولا يحسن استعمالها في حياتنا اليومية، إلّا من خلال توفر مجموعة من القواعد المتحكمة فيها ومن بين هذه القواعد الاستعمال التّركيبي للألفاظ بين أفراد المجتمع لأنّه لا يمكن أن يتحقق التّواصل بينهم بمجرد نطق أصوات منفردة. فلابد من تركيب الكلمات بعضها ببعض ليحصل التفاهم، ومنه تأتي أهمية التّراكيب اللّغوية في اللّغة العربية لا شك أنّه من المواضيع التي تحتاج إلى دراسة وتأمل.

إنّ عملية تعليم اللّغة العربية واكتسابها من الأهداف التي تسعى العملية التّعليميّة إلى تحقيقها خاصة في المراحل الابتدائية على أنّها من أهم المراحل التّعليميّة، إذ يعد اكتساب اللغة الأساس القاعدي الذي ينطلق منه الطفل وهو ما يضمن الاكتساب الصحيح والسليم للغة وتراكيبها. وهذا ما دفعنا للبحث في مجال التّراكيب اللّغوية في اللّغة العربية وطرائق اكتسابها وكيفية توظيفها لدى المتعلم في المرحلة الابتدائية، وتحديدا لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي تحت عنوان "**توظيف التّراكيب اللّغوية المكتسبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل مقاربةُ الكفاءات – السنة الرابعة أنموذجًا–**".

تكمن **أهمية البحث** في إبراز ماهية التّراكيب وخصائصها التي بواسطتها يستطيع المتعلم التعبير عن أفكاره، وأهمية المستوى التّركيبي؛ لأنّ معرفة وفهم البنية التي يتألف منها

التّركيب اللغوي أمرٌ ضروري لفهم البنية الدلالية وهذا ما يُيسر عمليتي التعلم والتعليم. كما أنّ هذا المستوى يعمل على معرفة التّراكيب اللّغوية التي يتألف منها النص، بوظيفة لسانية قائمة بذاتها، وتتشكل من القواعد اللغوية والمؤلفة لأجزاء هذه الوحدة.

كما **يهدف البحث إلى:**

- الكشف عن كيفية توظيف التّراكيب اللّغوية، بطريقة بيداغوجيا الكفاءات عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- معرفة مدى تطبيق مبادئ مقاربة الكفاءات.
- محاولة معرفة الصعوبات (سواءً للمعلم أو المتعلم) التي تعتري العملية التّعليميّة التّعلمية.

لقد اخترنا هذا الموضوع لأسباب عديدة نذكر من أهمها:

- البحث يجمع بين موضوعين هامين: توظيف التّراكيب اللّغوية المكتسبة والمقاربة بالكفاءات، محاولة منّا كشف الأبعاد التي تحتويها هذه المقاربة ومدى تطبيقها ضمن توظيف التّراكيب اللّغوية؛
- الكشف عن الطرائق المعتمدة لتلقين القواعد وأهم المهارات التي تحققها لدى المتعلم، خاصة من ناحية التغيير الذي طرأ على المناهج التّعليميّة حيث اعتُمد على مبدأ الكفاءة بديلًا عن مبدأ الأهداف التّعليميّة،

وعليه رُكزت اهتماماتنا في هذا البحث إلى طرح الإشكالية الآتية:

- كيف يتم توظيف التّراكيب اللّغويّة المكتسبة نطقًا وكتابةً في ظل مقاربة الكفاءات؟

من خلال طرحنا للإشكالية، وقصد الإجابة عن تساؤلاتها أفضى البحث إلى طرح

الفرضيات الآتية:

- أنّ أغلبية تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي متمكنون من توظيف مكتسباتهم وقادرين على التّكيف والتّفاعل مع نشاطات مادة اللّغة العربية.
- أنّ مجموعة من الصعوبات تعرقل مسار المعلم والمتعلم، أثناء العملية التّعليميّة التّعلمية الخاصة بمادة اللّغة العربية وفق مقاربة الكفاءات.
- وجود بعض العوائق التي قد تقلل من مدى فاعلية تحقيق مقاربة الكفاءات، من ناحية الجانب البيداغوجي.

فقد اقتضت علينا طبيعة موضوع البحث الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لكونه الأنسب لرصد الظاهرة اللّغوية ولاهتمامه بالجانب الإحصائي لدعم نتائج البحث وكذلك الاستعانة بمناهج أخرى عند الاقتضاء والحاجة إليها مع أسلوب الإحصاء كأداة إجرائية.

قصد التوسع في البحث عمدنا إلى تقسيمه إلى قسمين **قسم نظري** و**قسم تطبيقي** تسبقهم مقدمة وتليهم خاتمة تحتوي على النتائج العامة للبحث، على النحو الآتي:

القسم النّظري قُسم لفصلين: الفصل الأول عُنونَ بضبط المفاهيم النّظرية؛ فقُسم هذا الفصل بدوره إلى ثلاثة مباحث: المبحث الأول تناولنا فيه التّركيب اللّغوي أنواعه وخصائصه، فخصص المبحث الثاني للاكتساب اللّغوي وعوامله ونظريات اكتساب اللّغة فكان المبحث الثالث لإبراز مفهوم المقاربة بالكفاءات، وتحديد مبادئها ومميزاتها.

فكان الفصل الثاني بعنوان آراء اللّغويين واللّسانيين حول التّراكيب اللّغوية فقد قسم إلى مبحثين، فخصصنا المبحث الأول لعرض بعض آراء اللّغوين القدامى. بينما كان المبحث الثاني لعرض بعض آراء اللّسانيين المحدثين حول التّراكيب اللّغوية.

أمّا القسم التّطبيقي فكان فصلا ثالثًا للبحث، خُصِصَ للدراسة الميدانية وجاء بعنوان دراسة تحليلية تقييمية لتوظيف التّراكيب اللّغوية، فقد قُسم إلى ثلاثة مباحث: كان المبحث الأول لتحديد العينة وخصائصها وعرض نتائج الاستبيان والتعليق عليه، بينما كان المبحث

الثاني لدراسة طريقة عرض الدروس وتقييم التّراكيب اللّغوية الموظفة لدى التّلاميذ؛ حيث خصص المبحث الثالث لعرض نتائج الفرضيات ومناقشتها. تلت هذا الأخير خاتمة للبحث عرضنا فيها أهم النتائج التي توصلنا إليها من خلال البحث. ولإثراء هذه الفصول اعتمدنا على مجموعة من المراجع.

الدراسات السابقة:

أطروحة الدكتوراه لمرزوق إبراهيم القرشي "التّراكيب اللّغوية في كتابات المرحلة المتوسطة في المنطقة الغربية" إشراف: حسن بن علي مختار وغسان بن خالد بادي، جامعة أم القرى، السعودية: 1414هـ.

رسالة ماجستير لعبد السلام قدادرة "المبحث التّركيبي في الدراسات اللّسانية الحديثة" إشراف: السعيد هادف، جامعة قسنطينة، الجزائر: 2005/2004.

وبالطبع كأي باحث علمي قد صادفتنا بعض الصعوبات منها صعوبة جمع المادة العلمية نظرًا لاتساع مجال البحث وذلك لكثرة المعلومات وتداخلها، وصعوبة انتقالنا للمدارس الابتدائية كون أنّ بحثنا ميداني فإنّنا نسير وفق الحصص التي يجريها المعلمون فكثيرًا ما نجد عدم التّناسب في كيفية إنجاز الدروس.

وفي الأخير نحمد الله الذي وفقنا في إكمال هذا البحث، وشكر موصول إلى أستاذتنا الفاضلة "حياة خليفاتي" التي لم تبخل علينا بشيءٍ من علمها وتوجيهاتها كما نوجه شكر لأعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا البحث فلكم منا كل الاحترام والتقدير.

فالحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبتوفيقه تتحقق المقاصد والغايات.

تيزي وزو 08/ 11/ 2023.

تمهيد:

تعد اللّغة وسيلة ضرورية للتواصل والتفاهم بين بني البشر، لذا حظيت باهتمام الدارسين والعلماء كونها تستخدم للتعبير عن الأفكار وكل ما يجول في فكر الإنسان. ويمكن اعتبار اللّغة مرآة عاكسة لثقافات مختلف الشعوب والأمم.

اللّغة هي نظام يتشكل من تتابع مجموعة من الأصوات أو الرموز، ولا يحصل ذلك إلّا بالترابط والتناسق فيما بينها، ويتحقق هذا الترابط بالخضوع والاحتكام للقواعد والأحكام التي تحتكم لها التّراكيب اللّغوية.

إنّ التّراكيب اللّغوية من المستويات الأساسية التي تقوم عليها الدراسات اللّسانيات الحديثة؛ لأنّها تعد التجسيد الفعلي للغة فتستخدم هذه التّراكيب لتفاعل وتواصل الأفراد فيما بينها في مختلف المقامات والسياقات لتؤدي وظيفة تواصلية. لذا نجد النحاة القدامى واللسانين المحدثين عالجوا التّركيب اللّغوي معالجة شاملة شملت جوانبه المختلفة وأبرزوا الوظيفة النّحوية للكلمات المكوِنة له، على أساس أبوابها النّحوية داخل نسيج العلاقات التي تربط الكلمات ببعضها البعض، ومن هذا المنطلق يظهر الاختلاف القائم بين اللّغويين القدامى واللّسانين المحدثين حول قضية التّركيب اللّغوي؛ نظرًا لاختلاف مدارسهم فلكل مدرسة منهج ووجهة نظر ترتكز عليه وتقوم بدراسة التّركيب من زاوية معينة.

حاولنا في هذا البحث ترجمة المعطيات والمعلومات النّظرية إلى واقع من خلال الدراسة الميدانية، أين كانت لنا وقفة ميدانية مع أساتذة الطور الابتدائي لنطرح عليهم مجموعة من التساؤلات وحاولنا التقرب من المتعلم لمعرفة مدى قدرته على استيعاب وفهم ما يقدم له ومدى تناسب برنامج التّحصيل بالكفاءات مع قدرات المتعلم على التّحصيل الجيد.

الفصل الأول:

ضبط المفاهيم النّظرية

المبحث الأوّل: التّركيب اللّغوي مفهومه، أنواعه، وخصائصه

1/ مفهوم التّركيب

2/التّركيب اللّغوي

3/ أنواع التّراكيب اللّغوية

4/ خصائص التّراكيب اللّغوية

المبحث الثاني: الاكتساب اللّغوي ونظريات التعلم

1/ مفهوم الاكتساب

2/ الاكتساب اللّغوي

3/ عوامل اكتساب اللّغة

4/ نظريات اكتساب اللغة

المبحث الثالث: مقاربة الكفاءات، مفهومها، مستوياتها، ومميزاتها

1/ مفهوم المقاربة

2/ مفهوم الكفاءة

3/ ماهية المقاربة بالكفاءات أو بيداغوجيا الكفاءات

4/ مستويات الكفاءة

5/ مبادئ ومميزات المقاربة بالكفاءات

خلاصة الفصل

المبحث الأول: التّركيب اللّغوي مفهومه، أنواعه، وخصائصه:

1/ مفهوم التّركيب:

أ/ لغةً: جاء في معجم الوسيط: "ركبه: جعله يتركب. والشيء: وضع بعضه على بعض وضمّه إلى غيره، فصار شيئًا واحدًا في المنظر، يقال ركّب الفصّ في الخاتم، وركّب السنان في الرّمح، وركّب الكلمة، أو الجملة. وهذا التّركيب يدلّ على كذا وركّب الدّواء ونحوه: ألّفه من مواد مختلفة "[1]؛ هذا يعني وضع شيء على شيء آخر أو وضع أجزاء مختلفة معًا لتشكيل شيء واحد.

وفي قول "الفيروز أبادي"(ت817هـ): " ركبه تركيبًا: وضع بعضه على بعض، وتراكب "[2].يدل هذا القول على وضع بعض الأشياء مع بعضها بشكل متسلسل لتصبح جزءًا واحدًا.

من خلال هذين التعريفين يتضح أنّ التّركيب هو ضمّ شيء إلى شيء أخر، وبهذا تنحصر معانيه في الجمع والضم والنّظم والتأليف أو بعبارة أخرى معنى كلمة "ركبه" تستعمل للدلالة العملية التي تشمل وضع الأشياء مع بعضها لتشكيل شيء واحد. حيث جاء في قول الشريف الجرجاني (ت 816هـ) أن التّركيب هو ضمّ الحروف البسيطة ونظمها لتتشكل الكلمة أو الجملة.

ب/ اصطلاحًا: جاء في تعريف التّركيب عند "أبو علي الفارسي" (ت377هـ): " الاسم يأتلف مع الاسم، فيكون كلامًا مفيدًا، كقولنا عمرو أخوك وبشر صاحبك. ويأتلف الفعل مع الاسم فيكون ذلك كقولنا كتب عبد الله وسر بكر"[3]. يقصد بهذا القول أنّ التّركيب هو ضم أو جمع اسم مع اسم للتعبير عن العلاقات بين الأفراد أو فعل إلى جانب اسم للتعبير عن

---

[1]– مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ط4، مصر: 2004، مكتبة الشروق الدولية، ج1، ص381.

[2]– الفيروز أبادي، القاموس المحيط، د ط، مصر: 2008، دار الحديث القاهرة، ج1، ص78.

[3]– أبو علي الفارسي، الإيضاح العضدي، تح: حسن شاذلي فرهود، ط1، السعودية: 1969، جامعة الرياض، ج1، مج1، ص72.

الأفعال التي يقوم بها الأشخاص ليكونا كلامًا مفيدًا بحيث يؤدي وظيفة اتصالية ويستجيب له المتلقي.

تختص دراسة التّركيب بعلاقة مكوناته ببعضها داخل نظام الجملة، من حيث حركة العناصر وانسجامها وتناسقها في نطاقٍ تام مفيد، حيث تكون المعاني متلائمة والدلالات متناسقة لإنتاج وحدة متكاملة تتحقق بها الفائدة، وهذا ما اتفق عليه النّحاة ومنهم "عبد القاهر الجرجاني"(ت471هـ) الذي اعتبر التّركيب نظمًا، ويعني به اقتفاء آثار المعاني وترتيبها في النفس. ويعد التّركيب عنده مساويًا للتأليف والبناء وعليه يقول: "اعلم أنّك إذا رجعتَ إلى نفسك علمت علمًا لا يعترضه شك أنّ لا نظم في الكلم ولا ترتيب حتى يعلق بعضها ببعض؛ ويُبنى بعضه على بعض، وتجعل هذه بسبب من تلك، هذا ما يجعله عاقل ولا يخفى على أحد من النّاس "[1].

يتضح من خلال هذا التعريف أنّ التّركيب يعني: ضّم الأجزاء ببعضها البعض، فهو ضمٌ للحروف لتشكيل كلمة وضمُ كلمتين أو أكثر لتشكيل جملة وفق نظم معين ويضبط معناها. وكل كلمة لها دلالتها حسب العلاقة التي تربطها بمجاورتها وتحدد وظيفتها داخل التّركيب. ويختلف المعنى اللّغوي عن المعنى الاصطلاحي من خلال السياق الذي ترد فيه كلمة التّركيب.

2/التّركيب اللّغوي:

يقصد بالتّركيب اللّغوي الجملة التي تتألف من عدد البنى اللّفظية التي هي عناصر التّركيب أو الجملة، وهذه البنى هي المتشكلة من أصوات متتالية وفق قواعد.

ومن ناحية أخرى فإنّ التّركيب يعني: "الجملة المركبة من عدد من الألفاظ وفق نسق معين ويلزم أن يؤدي هذا التّركيب معنًا مفيدًا أو مقصودًا، وفي اللغة العربية نسميه الجملة

[1]– عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تع: أبو فهد محمود محمد شاكر، ط3، مصر: 1992، مطبعة المدني، ص55.

التي تنقسم إلى جملة إسمية وأخرى فعلية، ولها استخدامات عديدة حسب القصد المراد منها مثل: الجملة الابتدائية والجملة الإخباريّة والجملة البسيطة والجملة المركبة... "[1]؛ نفهم من هذا القول أنّ التّركيب في اللغة العربية يسمى الجملة وهي الوحدة الأساسية في اللّغة، التي تستعمل للتعبير عن الأفكار والمعاني المختلفة، سواء كانت جملة إسمية أو جملة فعلية فكلتهما مركبتان من مجموعة من الألفاظ وفق نسق معين تستعمل لأغراض مختلفة. شرط أنْ يُحقق هذا التّركيب معنًا أو قصدًا معينًا.

يقدم "ابن خلدون" (ت808هـ) في مقدمته فيقول: "اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئة عن القصد لإفادة الكلام..."[2].

يقصد بهذا القول أنّ التّركيب اللّغوي هو الأداء الفعلي للغة يحمل مراد المتكلم، وبذلك فهو مركب مفيد كونه يهدف لإيصال معلومات أو رسائل للقارئ أو المستمع.

هذا ما يؤكد من ناحية أخرى أنَّ اللّغة: " نظام من العلامات المتواضع عليها اتفاقًا تتسم بقبولها للتجزئة وينفذها الفرد وسيلة للتعبير عن أغراضه "[3].من خلال هذا نقول أنّ التّركيب اللّغوي هو الصورة المجسدة للغة لأنّ المتكلم يعبر عن أفكاره وحاجاته بتراكيب منسجمة ومتناسقة في ألفاظها وذات دلالة .

3/ أنواع التّراكيب اللّغوية:

جاء تقسيم النحاة للمركبات وفق العلاقة القائمة بين عناصرها كالآتي:

[1]– عبد الله علي الثوري، "خصائص تراكيب اللغة العربية"، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، اليمن: يناير 2016، ع9، مج: 13، ص263.

[2]– عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، ط14، لبنان: د.ت، دار الكتب العلمية، ج1، ص261.

[3]– محمد علي يونس، علم اللغة، ط3، الأردن: 2001، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ص46.

3-1/ المركب الإسنادي:

المركب الإسنادي يتكون من عنصرين بينهما علاقة إسناد ويظهر ذلك في قول "الخليل بن أحمد الفراهيدي" (ت175هـ):" إذا ابتدأت الاسم فإنّ ما تبتدئه لما بعده، فإذا ابتدأت فقد يجب عليك مذكورا بعد المبتدأ لابد منه، وإلّا فسُد الكلام ولم يصغَ إليك"[1].وهذا يعني ما ركب من مسند ومسند إليه ويكون:

- إمّا من جملة إسمية أي: مبتدأ يبتدأ به الكلام فيتوجب ذكر الخبر لإتمام معناه ويكون الكلامُ مفيدًا مثل: "الجوُ مشمسٌ".
- إمّا من جملة فعلية تتكون من فعل وفاعل مثل: "ينجحُ الطالبُ" أو مع نائب فاعله مثل: "شُرح الدرس".

يُظهر هذا كيفية تنظيم الجمل بشكل سليم للتواصل الفعّال وتجنب الالتباس.

3-2/ المركب الإضافي:

يقول المبرد(ت898هـ): "فإذا أضفت اسما مفردًا إلى اسم كله مجرد أو مضاف صار الثاني من تمام الأول، وصارا جميعا اسما واحدًا"[2]؛ هذا يشير إلى قاعدة الإضافة لأنّ عندما نقوم بإضافة كلمة إلى أخرى تصبحا جزءًا واحدًا يعبر عن معنى محدد. يعني هذا القول أنّ المركب الإضافي هو كل ما رُكب من مضاف ومضاف إليه أو من اسمين أولهما نكرة، ثانيهما يكون مضافًا إلى الأول (نكرة أو معرفة) مثل: "خاتم ذهب" حيث يمكن أنْ يتوسط بينهما حرفٌ، ومن بين هذه الحروف نذكر: (من، اللّام، في).

3-3/ المركب المزجي:

هذا المركب هو كل ما رُكب من كلمتين فامتزجتا لتدلا على كلمة واحدة أو وحدة دالة مستقلة بذاتها وهذا في قول "ابن يعيش": "مُزِجَ الاسمان فصارَا اسمًا واحدًا بإزاء حقيقة، ولم

[1]– محمد إبراهيم عبادة، الجملة العربية دراسة لغوية، ط1، مصر: 1998، دار المعارف، ص119.

[2]– المرجع نفسه، ص75.

ينفرد الاسم الثاني بشيء من معناه، فكان كالمفرد الغير المركب"[1]؛ أي اتصلت الكلمة الثانية بنهاية الكلمة الأولى حتى صارتا كالكلمة الواحدة، من جهة الإعراب أو البناء تكون الحركة على آخر الثانية فيكون آخر الأولى ساكنًا؛ وقد يكون متحركًا بالفتحة (وهذا هو الأغلب) مثل: حضرموت، بعلبك[2].

ورد في "المتن" لسيبويه (ت180هـ) التّركيب المزجي: "باسم الشيئين اللذين ضُمّ أحدهما إلى الأخر، فجُعلا بمنزلة الاسم الواحد، كعيضموز (العجوز الكبيرة) وعنتريس (الناقلة الصلبة)، مشيرا إلى أنّ العرب منهم من يضيف الشّق الأول إلى الشّق الثاني يريد أن يجعلهما اسمين مختلفين لاسم واحد"[3].هذا يعني أن التركيب المزجي يستخدم بشكل شائع للإشارة إلى صفات أو تفاصيل معينة، حيث يضاف الشّق الأول إلى الشّق الثاني لإنتاج معنى محدد أو لتحديد سمة خاصة تتعلق بالشيء الذي يتم وصفه بالاسم المركب.

3-4/ المركب العددي:

هو كل عددين رُكبا وكان بينهما حرف عطف مقدر، "يعتبر أيضا من أنواع المركب المزجي الذي يستعمل غير علم، وإن كان يرى آخرون أنّه ليس منه وأنّه يغايره"[4]. ويشمل الأعداد من "أحد عشر" إلى "تسعة عشر"، وما صيغ منها على وزن فاعل من "الحادي عشر" إلى "التاسع عشر". فهو يرد مفتوح الجزأين باستثناء "اثنيْ عشر" و"اثنتيْ عشرة" فيعربان إعراب المثنى.

---

[1]- محمد بن يوسف بن علي الأندلسي، البحر المحيط، د ط، مصر: مطابع النص بالرياض عن طبعة، القاهرة، ص 1329.

[2]-عبد الجليل مرتاض، الفسيح في ميلاد اللّسانيات، د ط، الجزائر: 2009، دار هومة للنشر، ص196.

[3]-المرجع نفسه، ص196.

[4]- سمير اللّبدي، معجم المصطلحات النّحوية الصرفية، ط2، لبنان: 1986، دار الفرقان للنشر والتوزيع، مؤسسة الرسالة، ص95.

3-5/ المركب العطفي:

هو تركيب يجمع بين مفردتين أو جملتين بواسطة حرف العطف أو هو ما تركب من المعطوف والمعطوف عليه وحلّ بينهما حرف العطف مثل: "دخل عمر ومصطفى" و"نجى نوح وقومه".

3-6/ المركب البياني:

هو تركيب كلمتين بحيث تكون الكلمة الثانية مُوضحة لمعنى الكلمة الأولى، ويأتي هذا التّركيب في ثلاثة أنواع:

- **مركب بياني وصفي:** يعرفه "إبراهيم عبادة" على أنّه: "الهيئة التّركيبيّة المكونة من اسم ووصف، أو ما في معناه، بحيث يوضح الوصف أو ما معناه الاسم السابق عليه، أو يخصصه بيان صفة من صفاته، أو من فات ما كان منه بسبب"[1]، يقصد بهذا القول ما يتركب ويتألف من صفة وموصوفها مثل: "تفوق الطالب المجتهد"، أو تفسير معناه بحيث يوضح الوصف أو المعنى السابق عليه، أو يخصصه بيان صفة من صفاته أو يشير إلى ما فاته من مكوناته بسبب معين.
- **مركب بياني توكيدي:** يستخدم هذا المركب للتأكيد وزيادة وضوح البيان فهو ما تركب من توكيد ومؤكد منه مثل: جاء القوم كلهم.
- **مركب بياني بدلي:** هو ما يتألف من البدل والمبدل منه: وصل أحمد عمك.

نجد بعض من المحدثين منهم منْ أضاف أنواع أخرى من المركبات مثل: المركب المصدري، الموصولي، والظرفي.... وغيرها.

[1]– عباس حسن، النحو الوافي، ط3، مصر: 2008، دار المعارف، ص131.

4/ خصائص التّراكيب اللّغوية:

4-1/ الجانب الدلالي:

4-1-1/ وضوح الدلالة:

تتسم التّراكيب اللّغوية بأهم خاصية وهي الوضوح في دلالتها، فالتّركيب اللّغوي الذي لا يؤدي دلالة واضحة، والذي يجعل القارئ أو المخاطب يجهل فهم معنى ودلالة ذلك التّركيب سواء كان شفاهيًا أو كتابيًا؛ فهو تركيب لا قيمة له ولا فائدة منه وعليه جاء في تعريف الكلام عند علماء النّحو أنّ: "اللفظ المركب المفيد فائدة يحسن السكوت عليها"[1]، يعني هذا أنّ التّراكيب اللّفظية العربية لا قيمة لها إلّا إذا أفادت معنًا ما، فلا تتحقق هذه الفائدة إلّا بوجود خاصية الوضوح عند قراءة أو سماع تلك التّراكيب اللّغوية.

4-1-2/ استقلالية الدلالة مع الارتباط بدلالة النص:

التّراكيب اللّغوية العربية تمتلك خاصية الدلالة المستقلة التي تفيد المخاطب بقصد معين، سواء كان هذا التّركيب اسميا أو فعليا وهذا يعني أنها تحمل معان خاصة بها بغض النّظر عن السياق الذي ترد فيه.

إنّ هذه الخاصية لا تُبعد التّركيب عن دلالته المتعلقة بالنّص أو بالتّراكيب السابقة له أو التي تأتي بعده، بالرغم من أنّها تؤدي معنا يتمتع بالاستقلالية، إلّا أنّه لا يمنع وجودها في إطار تركيب النّص الذي يعد كلٌ متكامل ومتناسق.

4 -1-3/ قابلية الحذف مع الاحتفاظ بالدلالة الأصلية لها:

نلاحظ عند تأمُلنا للجملة في اللّغة العربية أنّها تكون موجزة ومطولة حسب الحاجة والسياق. نحو: رسم الطفل رسمًا جميلًا. هو تركيب ضمَّ أربع كلمات؛ لأنّه جاء حسب حاجة المتكلم لبيان رسم الطفل وإذا ما أردنا الحذف نقول: رسم الطفل رسمًا، وبعد الحذف أيضًا

[1]- ابن عقيل بهاء الدين عبد الله بن عقيل، شرح ابن عقيل، مر وتص: محمد أسعد النادري ط2، لبنان: 2007، المكتبة العصرية، ج1، ص19.

نقول: الطفل رسم. إلّا أنّ الدلالة الأصلية للتّركيب الأول لم تتغير في التّراكيب التي طرأ عليها الحذف.

4-1-4/ قابلية تفعيل النّبر لإفادة معان جديدة:

أبرز الظواهر الصوتية في اللّغة هو النّبر ويقصد الاستعمال المختلف للصوت والإيقاع في النطق، وحتى على جزء من الجملة لبيان وإبراز معنا مهم؛ نحو كلمة "تعلم" فالنّبر الذي يقع على حرف اللام من الكلمة في نطقها يدل على تأكيد الأمر للفعل. وعليه يقول الدكتور الخولي: "إذا كان تغيير النّبر في لغة ما يؤثر على المعنى فهذا يثبت فونمية النّبر في تلك اللّغة وتسمى اللّغة في هذه الحالة لغة نبرية مثل العربية والإنجليزية وتكون اللّغة حرة النّبرة"[1]. هذا يعني أنّ تغيير النّبر له تأثير على المعنى في اللغة، ويمكن تصنيف تلك اللغة كلغة نبرية. وتعتمد هذه الأخيرة بشكل كبير على الإيقاع في التّعبير عن المعاني وهي خاصية مشتركة بين العربية والإنجليزية، على عكس من ذلك في اللغات الحرة من النبرية، فتغيير النّبر لا يؤثر عادة في معناها.

يتضح أنّ نبر الجملة أو التّركيب هو من أنواع النّبر الذي يؤثر على معنى الجملة عند نبرها ليدل على معان جديدة.

4-1-5/ قابلية تفعيل التنغيم مع إفادة معان جديدة:

يعد التنغيم (Intonation) من الظواهر الصوتية للغة فالتنغيم هو تغيير نغمة الصوت بالرفع أو الخفض، أو المد أو التقصير للصوت حسب الحالة التي يعبر عنها المتكلم وكل ذلك يحدث في التّركيب اللّفظي الواحد و"تتوقف درجة النغمة على عدد ذبذبات الأوتار الصوتية في الحنجرة في الثانية "[2]؛ هذا يعني أنّ درجة النغمة تعتمد على الذبذبات في الثانية حيث يتم توليد هذه الذبذبات عندما تتحرك الأوتار الصوتية في الحنجرة بسرعة

[1]- محمد علي الخولي، مدخل إلى علم اللّغة، ط3، الأردن: 1993، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ص46.

[2]- المرجع نفسه، ص48.

معينة، وتتردد هذه الذبذبات بأعداد مختلفة لإنتاج مجموعة متنوعة من الأصوات والنغمات. وعليه قام علماء اللغة بتقسيم النغمات إلى أربعة مستويات هي:

- نغمة عادية تكون في بداية الكلام؛ عند بدء الكلام تكون أعلى من النغمة العادية للجملة الكاملة.
- نغمة عالية تكون قبل نهاية الكلام؛ تستخدم عادة للإشارة إلى انتهاء الفكرة أو الجملة.
- نغمة فوق عالية، وهي أعلى النغمات وتكون في التعجب أو الانفعال؛ حيث ترتفع النغمة بشكل ملحوظ وتصبح أعلى من النغمة العادية للتعبير عن الانفعال.
- نغمة منخفضة تكون في الجمل الإخبارية والجمل الاستفهامية التي لا تجاب بنعم أو لا؛ فهي تعبر عن الجمل التي تحمل معنى أو معلومات إضافية[1].

هذا ما يبين اختلاف دلالة التّراكيب اللّغوية من حيث أنّها تتنوع وتتجدد من معنى إلى آخر نتيجة تفعيل التنغيم الصوتي فيها. إذ يعد التنغيم من أهم الوسائل المُؤثِرة على المخاطب أثناء إلقاء الكلام عليه.

4-1-6/ قابلية زيادة التأثير على نفس المخاطَب:

المخاطِب هو المعنِي بإنتاج التّراكيب والجمل والكلام فيكون هذا المنتوج اللّغوي على حسب حال ومقام المخاطَب، حيث يُصنّف هذا الأخير على مستويات الفهم والاستيعاب؛ إنّ استخدام التّراكيب اللّغوية الملائمة للموقف والمخاطب يمكن أن يعزز فهم الرسالة وتأثيرها فهذا ما يبين قوة التّراكيب اللّغوية العربية في التعبير والتأثير على الآخرين من خلال تنوعها وقدرتها على التعبير بشكل دقيق وملائم في مختلف السياقات.

[1]– ينظر: محمد علي الخولي، مدخل إلى علم اللّغة، ص 48.

4-1-7/ لا تقبل الدلالة أو ليست معدومة الدلالة:

إنّ الفرق بين التّركيب المفيد والتّركيب الغير المفيد هو تحقق الفائدة وتمام المعنى في ذهن السامع أو القارئ، وفي هذا التّركيب: "الحي نظيف" نلاحظ أنّه مركب من كلمتين، إذا فصلنا كل كلمة عن الأخرى لن نفهم المعنى وعند ضمِّها نتحصل على معنى كامل ومفيد لأنّ الإفادة من شروط التّركيب، ومنه ظهر مصطلح الجملة المفيدة التي تعرف ب:"التي تتركب من كلمتين فأكثر وتفيد فائدة تامة وكل كلمة فيها تعد جزء منها"[1]؛ يعني أنّ الكلمة التي تستخدم لوصف هذا النوع من الكلمات هي "كلمة مركبة"، الكلمات المركبة تتألف من اثنتين أو أكثر من الكلمات الأصلية وكل كلمة فيها تسهم في معنى الكلمة ككل. فإذا قلنا مثلا: "إذا درس الطالب". فتوقفنا فهو يعد تركيب غير مفيد، لكي يكون مفيدًا يتوجب علينا إكمال الكلام فنقول: "إذا درس الطالب ينجح". وبهذا أصبح كاملًا ومفيدًا.

4-1-8/ يعتمد تقييمها على السليقة اللّغوية وعلى القاعدة معًا:

تعمل القواعد النّحوية بالتحكم في التّراكيب اللّغوية لتصبح دلالتها سليمة نحو: "فَهِمَ التلميذُ الدرسَ" هو تركيب سليم نحويا يتكون من فعل وفاعل ومفعول به لأنّ فعله متعدي؛ وهذا هو أصل الجملة الفعلية حسب القاعدة النّحوية العربية، لكن حتى جاهل القاعدة يتمكن من معرفة مدى صحة هذا التّركيب وفهم دلالتها بالسليقة.

أمّا إن قلنا: "قد أبي عاد" فهو تركيب غير سليم نحويا لأنّ القاعدة النّحوية تقول: أنّ "قد" تدخل على الأفعال فقط ولا تدخل على الأسماء مطلقا، حتى السليقة تأكد بدورها على أنّ معنى هذا التّركيب غير مستقيم وهذا ما نجده عند "سيبويه(ت180هـ)" سماه ب"المستقيم القبيح" ويتجلى لنا ذلك في قوله:"...أمّا المستقيم القبيح كأنْ نضع اللّفظ غير موضعه نحو قولك: قد زيد رأيت، وكي زيد يأتيك وأشباه ذلك..."[2]؛ هذا يعني أنّ كل لفظ له موقع خاص

[1]- مصطفى أمين وعلي الجازم، النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، ط1، اليمن: 2010، مكتبة الإرشاد، ص09.

[2]- أبو بشر بن قنبر سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، ط1، مصر: 1966، دار القلم، ص18.

به يؤدي وظيفة معينة في التّركيب فإنْ وُضع في غير مكانه أدى ذلك إلى اختلال المعنى. وجاء عند "تشومسكي"(Noam Chomsky) في قوله: "إنّ المقصود باصطلاح جملة هو مجموعة سلاسل المكونات الأساسية وليس السلاسل المتكوِنة من وحدات صوتية"[1] إصلاح الجملة يشير عادة إلى تصحيح الأخطاء في بنية الجملة والقواعد اللّغوية والإملائية، وهو عادة مرتبط بتصحيح الجمل ككل بينما وحدات الصوت تعالج في سياق النطق وعمليات تشكيل الأصوات. ويقصد بها العناصر الأساسية التي تحكم بناء الجملة والمكوِنة لها مثل: المبتدأ والخبر في الجملة الإسمية والفعل والفاعل في الجملة الفعلية وليس السلاسل المُكوِنة للكلمات من الوحدات الصوتية. فهي تؤدي معنًا سليمًا ومنطقيًا يُحكم على صحته بالضبط القواعدي.

4-2/ الجانب التّركيبي:

4-2-1/ ذات سعة توليدية لا متناهية:

تستخدم اللّغة العربية لتوليد جمل عديدة من التّراكيب الأصلية، التي لها قواعد متنوعة أهمها القواعد النّحوية والبلاغية التي اهتمت بالدلالة والمعاني المتعددة وأيضا القواعد الصرفية التي تعين على توليد مشتقات عديدة من البنية اللفظية الواحدة في التّركيب الواحد وكلما صرفنا الفعل تغيّر تركيبها فتتولد جمل جديدة.

يقول "عبد القاهر الجرجاني"(ت471هـ): "إنّك لتجد اللفظة الواحدة قد اكتسبت فيها فوائد حتى تراها مكررة في مواضع ولها في كل واحد من تلك المواضع شأن منفرد"[2] وهذا يعني أنّ اللفظة الواحدة لها فوائد لذا نجدها تتكرر وتستخدم في سياقات ومواضع مختلفة؛ وفي كل موضع نجدها تحمل معنا ودلالة منفردة ومختلفة عن غيرها في موضع آخر.

[1]- نوام تشومسكي، مظاهر النظرية التوليدية، تر: لمى نجيب، د ط، سوريا: 1975، دار حوران للنشر والتوزيع، ص40.

[2]- عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، ط1، لبنان: 2009، دار إحياء التراث، ص30.

إنّ التّركيب اللّغوي منضبط بالقواعد النّحوية التي تساعد على إنتاج تراكيب سليمة إلاّ أنّ السعة في توليد جمل أو تراكيب أخرى من التّركيب الأصلي تعد خاصية لازمة لها. وبهذا تعطي للتّراكيب اللغوية صفة الحيوية التي من خلالها يتم توليد التغيرات التّركيبيّة التي تساعد المتكلم في تلبية حاجته وقدرته على التعبير عن أفكاره. وكذا ما وصفه علماء البلاغة من أسس وأصول تساعد على توليد عدة جمل ذات دلالات مختلفة سواء من علم البيان أو البديع أو علم المعاني وكل هذا وغيره يجعل التّراكيب ذات طبيعة توليدية لا متناهية.

4-2-2/ القدرة على إيراد أكثر من معنى بنفس التّركيب:

إنَّ التّركيب يتمتع بإمكانية استخدامه في عدة دلالات دون أي تغيير في تركيبه وتصريفه، وذلك حسب السياق المناسب له والحاجة إليه.

وهذا ما أشار إليه "عبد القاهر الجرجاني"(ت 471هـ) في قوله: "فقد صار الاسمُ الواحد وسيلةً على الهدم والبناء والمدح والهجاء، وذريعة إلى التزين والتهجين"[1]. هذا يعني أنّ اللغة أداة يمكن استخدامها للتعبير عن الأفكار والمشاعر سواء كانت إيجابية أو سلبية أي المدح والانتقاد يمكن استعمالها لتحقيق الغرض المرغوب، وعليه يتضح أنّ هذه الخاصية تتسم وتنفرد بها التّراكيب اللّغوية العربية عن باقي اللغات الأخرى.

4-2-3/ ذات أصل جذري إمّا اسمي أو فعلي:

تنقسم الجملة العربية إلى نوعين: إسمية وفعلية، فالجملة الإسمية تتركب من مسند ومسند إليه أي مبتدأ وخبر مثل: السماء صافية. أمّا "الجملة الفعلية هي كل جملة تتركب من فعل وفاعل مثل: لمع البرق، يشتد البرد...."[2] فأصل الجملة العربية هو المبتدأ والخبر في الجملة الإسمية أو فعل وفاعل للجملة الفعلية؛ ويمكن إدخال إضافات على كلتا الجملتين وذلك حسب حاجة المتكلم وهو ما يسمى بالتوابع.

[1]- عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، ص17.

[2]-علي الجارم ومصطفى أمين، النحو الواضح في قواعد اللّغة العربية، ص33.

4-2-4/ التبسيط مع التعقيد:

تتميز تراكيب اللّغة العربية بالبساطة والسهولة وتكون معقدة لا يفهمها إلاّ أصحاب الاختصاص وذلك بعد استخدام العقل وامعان الفكر، ويظهر ذلك في هذا القول: "مالكم تكأكأتم عليّ كتكأكؤكم على ذي جنة"[1]؛ هو تركيب عربي فصيح لا يفهمه السامع أو القارئ بسهولة ومعناه هو: "مالكم تجمعتم عليّ كتجمعكم على رجل به مسٌ من الجن" المعنى الذي يحمله بسيط وواضح ولكن لا يفهم إلاّ بعد بذل جهد فكري. فكل هذا يدل على اجتماع خاصيتي السهولة والتعقيد في دلالة التّراكيب اللّغوية.

4-2-5/ تمتلك أدوات الربط المناسبة بين مكوناتها:

تتطلب بنية الجمل وتراكيب اللّغة العربية استخدام الأدوات والروابط الصحيحة لضمان تواصل وتنسيق الأفكار بشكل دقيق، وتستخدم هذه الأدوات والروابط لتحديد العلاقات بين الكلمات والعبارات فتخضع هذه الروابط عند استعمالها لقواعد نحوية؛ لتجعل العبارة أو سياق الجملة متناسقًا مؤديا للوظيفة اللّغوية، ويكون النص أكثر سلاسة ووضوحا، وهذا يلعب دورًا مهمًا في فهم النصوص والتعبير عن الأفكار بشكل صحيح وفعّال. وتنقسم هذه الروابط إلى أقسام نذكر منها:

-أدوات ربط تربط بين الكلمات والجمل التي تكون بينها تقارب في المعنى، وهي:

ثم، كذلك، ف ...

-روابط تفيد الشرط أو تجعل الفكرة مقيدة، مثل: لو، لم، أو، إما....

-روابط تفيد تعليل الفكرة أو الرأي، مثل: بسبب، بفضل، حيث إنّ...

-روابط تثير التناقض أو معارضة الفكرة التي سبقتها، مثل: رغم، إنما، بل، لكن....[2]

تعد هذه الخصائص المذكورة من أهم وأبرز ما يميز اللّغة العربية وما يجعلها تنفرد عن باقي اللّغات الأخرى بسماتها وقواعدها.

---

[1]-مصطفى السباعي، القلائد من فرائد الفوائد، ط2، دمشق: 1995، مؤسسة، ص48.

[2]-ينظر: عبد الله الثوري، "خصائص التّراكيب اللّغوية"، ص285. 286.

المبحث الثاني: الاكتساب اللّغوي ونظريات التعلم

1/ مفهوم الاكتساب:

1-1-لغةً: جاء في كتاب العين: "الكسب: طلب الرزق، رجل كسوب يكسب، يطلب الرزق، وكسّاب: اسم للذئب وربما يجيء في الشعر كسب وكَسِيب، كسّاب، فعَّال، من كسب المال"[1]؛ أي طلب الرزق. نجد أيضا الاكتساب: "هو من كسب (ك. س. ب) طلب الرزق وأصله الجمع وبابه ضربٌ والاكتساب، بمعنى طيب الكسب والمكسب، وبكسر الكاف بمعنى وكسبة أهلي، والكواسب الجوارح، تكتسب: تكلف الكسب والكسب بالضم عصارة الذهن."[2]؛ فالاكتساب من الفعل كسب أي كسب الرزق ويعد الكسّاب شخصًا فعّالًا.

1-2-اصطلاحاً: الاكتساب: "ما هو إلاّ عملية فطرية عفوية يقوم بها الطفل دون قصد أو اختيار، وتكون في سياق غير رسمي باكتساب اللّغة وبممارستها."[3]؛ يقصد به أنّه يكون دون جهد فكري فهو فطري تلقائي دون ممارسة مسبقة.

هناك من يعرف الاكتساب على أنّه: "المراحل المختلفة التي يمر بها الطفل منذ لحظة الولادة حتى يستطيع التحكّم في لغة المجتمع الذي ولد فيه، يستعملها غالبًا حينما يصل إلى السنة الرابعة أو الخامسة من عمره على الأكثر."[4]؛ يختلف الاكتساب عند الطفل في عدة مراحل من ولادته إلى سن الرابعة فيكون الاكتساب في صغره عفوي وتلقائي، ثم مع تقدمه في العمر يستعمل جهده الفكري.

---

[1]-الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، د ط، د ب، د ت، ج1، ص 315، (مادة كسب).

[2]-أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، تح: ديب الباغا، ط4، الجزائر: 1990، دار الهدى، ص 362.

[3]-علي القاسمي، لغة الطفل العربي دراسات في السياسة اللغوية وعلم اللغة النفسي، ط1، لبنان: 2010، مكتبة لبنان، ص 55.

[4]-حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، د ط، مصر: 2003، دار المعرفة الجامعية، ص 12.

2/ الاكتساب اللّغوي:

إنّ اكتساب اللّغة عملية تلقائية ويقصد بها: " تلك العملية غير الشعورية وغير المقصودة التي يتم بها تعلم اللّغة الأم، ذلك أنّ الطفل يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعية وهو غير واع بذلك، ودون أن يكون هناك تعليم مخطط له، وهذا ما يحدث للأطفال وهم يكتسبون لغتهم الأولى، فهم لا يتلقون دروسًا منظمة في قواعد اللّغة وطرق استعمالها، وإنّما يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلم، مستعينين بتلك القدرة التي زودهم بها الله تعالى والتي تمكنهم من اكتساب اللّغة في فترة قصيرة وبمستوى رفيع"[1]؛ أي أنّ الاكتساب هو عملية تلقائية غير شعورية فالطفل يكتسب لغته دون تعليمه القواعد فهو منذ الولادة يحمل داخله الاستعداد الفطري لاكتساب اللّغة.

3/ عوامل اكتساب اللّغة:

يعد اكتساب اللّغة من المواضيع البارزة في ميدان علم النفس اللّغوي، بحيث أنّ الاكتساب اللّغوي يحدث تغيير كبير في عالم الطفل وذلك لما يحرزه من تقدم عند تحدثه مع الكبار، باعتبار الاكتساب هو العامل الحيوي لعملية التفاعل والتواصل مع الآخرين. وعليه تثبت الدراسات أنّ هناك عوامل تؤثر في اكتساب اللّغة، ويمكن حصر هذه العوامل في قسميين هما:

- قسم العوامل البيئية.
- قسم العوامل الوراثية.

[1]–سيد أحمد منصور عبد المجيد، علم اللّغة النفسي، د ط، السعودية: 1982، دار جامعة الملك سعود للنّشر، ص 184.

3-1/ العوامل البيئية المؤثرة في اكتساب اللغة:

3-1-1/ المستوى الثقافي:

يلعب المستوى الثقافي دورًا هاما في اكتساب اللّغة عند الطفل: "فإنّ بيئة غنية بالمثيرات الثقافية، تتوافر فيها المجلات والجرائد والكتب وأجهزة الإعلام وغيرها كما هناك بيئة فقيرة بالمثيرات الثقافية فهي محرومة من هذه المثيرات وبالتالي تكون معيشة الطفل في البيئة الأولى تسهم بدرجة كبيرة في اكتساب اللّغة"[1]؛ أي أنّ الطبقة العلمية التي تتمتع بالغَناء الثقافي هي التي تساعد وتؤثر على الطفل الذي ينشأ في هذا الوسط الثقافي على اكتساب رصيد لغوي ثري في مختلف الميادين، على خلاف الطفل الذي نشأ في بيئة غير علمية فهو يكتسب رصيد لغوي محدود يقتصر على ما هو متوفر في بيئته تلك.

3-1-2/ المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

توجد علاقة وثيقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرة الطفل وأدائه اللّغوي فالطفل في البداية يتعلم اللغة من المحيط الذي يعيش فيه، فالأطفال الذين ينشؤون في وسط اقتصادي عالي يتكلمون بدقة ويستخدمون جملا أكثر نضجا وتطورًا لأنّ بيئتهم مهيأة بوسائل ترفيهية وتعليمية. لهذا تعد البيئة الاجتماعية والاقتصادية حافز للتعلم والاكتساب اللغوي.

3-1-3/ حجم الأسرة:

تؤثر الأسرة على اكتساب الطفل للغة وذلك من خلال الحجم الأسري كما هو موضح في هذا القول: "يؤثر حجم الأسرة على اكتساب اللّغة لدى الأطفال، حيث يُشجع الطفل الوحيد على الكلام أكثر من الطفل الذي ينتمي إلى عائلة كبيرة الحجم، وغالبا ما يتسع وقت

[1]-أحمد مفتش مقدوم بأحمد، "مقال في العوامل المؤثرة في اكتساب اللّغة"، إشراف: عبد الله الحسني، 2014، ص1

لتحدث مع طفلهم الوحيد أما العائلات الكبيرة فغالبا ما يسيطر على جوها."[1] هذا ما يؤكد أنّ حجم الأسرة يؤثر سلبا أو إيجابا على اكتساب الطفل للغة فالأسرة الصغيرة تخصص الوقت للتحدث وتعليم طفلهم أمّا العائلة الكبيرة فلا يسع لها الوقت الكافي للتحدث مع أطفالهم وذلك لانشغالهم مع أفراد العائلة الآخرين.

3-1-4/ الحرمان العاطفي:

يؤثر الحرمان العاطفي على لغة الطفل: "إنّ الأطفال الذين ينشؤون في البيئات المحرومة هم أكثر المجموعات تأخرًا في تطورهم اللّغوي"[2]؛ يمكن إرجاع سبب التأخر في اكتساب اللّغة لدى هذه الفئة من الأطفال إلى طبيعة البيئة في هذه المؤسسات، فكلما زاد زمن الحرمان زاد التأخر في التعلم، فغياب الوالدين ينقص من فرص الرعاية والاهتمام.

3-1-5/ وسائل الإعلام والتكنولوجيا:

تعد وسائل الإعلام من أبرز الوسائل التي تؤثر على السلوك اللّغوي للطفل "إنّ أجهزة الإعلام بالمعنى العام تشمل كل ما يتخذ لإرسال واستقبال الرسائل والمعلومات والخبرات عبر مسافات بوساطة الإشارات الضوئية والصوتية ومن أبرزها التلفاز، الراديو، الحاسوب الآلي"[3]، هذا يعني أنّ التكنولوجيا والإعلام تساعد في تربية وتعليم وتوجيه الفرد خاصة الطفل، فهي تؤثر على لغته من خلال البرامج المقدمة إذ تساعده في اكتساب كم هائل من المفردات اللّغوية.

[1]-أحمد مفتش مقدوم بأحمد، "مقال في العوامل المؤثرة في اكتساب اللّغة"، ص1.

[2]-المرجع نفسه، ص1 .

[3]-المرجع نفسه، ص1.

3-2/ العوامل الوراثية المؤثرة في اكتساب اللغة:

3-2-1/ الجنس:

أثبتت الدراسات أنّ الإناث يتكلمن أكثر من الذكور فنسبة التكلم واكتساب اللغة لديهن عالية مقارنة بالذكور. "هناك فروق بين الجنسين منها ما يتعلق بالنمو اللّغوي فنجد أن البنات يتكلمن أسرع من الذكور هنّ أكثر تساؤلا وأحسن نطقا وأكثر في المفردات من البنين"[1]، إنّ هناك فرق بين اكتساب الذكور واكتساب الإناث للغة، فالاكتساب عند الإناث يكون أسرع وأسهل وذلك لتميزهنّ بقدرة لغوية مقارنةً بالذكور.

3-2-2/ الذكاء:

الذكاء هو القدرة على حل المشكلات فهو يلعب دورا هامًا في بدأ عملية الكلام عند الأطفال "إنّما يلعب الدور الأكبر في عمليات اكتساب اللغة عند الأطفال من خلال التّفاعل المستمر للطفل مع البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة به."[2] يقصد بهذا القول أنّ الذكاء يساعد الطفل على ترتيب مفرداته اللّغوية إذ يقاس ذكاء الأطفال حسب محصولهم اللّفظي والتّفاعل مع محيطهم الخارجي.

3-2-3/ النّضج والعمر الزمني:

تعتمد عملية اكتساب اللّغة على النضج نظرًا لتطور واكتمال مناطق الدماغ خاصة المنطقة المسؤولة على الكلام "الطفل الذي تتطور لديه مناطق الدماغ المهتمة بالكلام واللّغة قبل غيره من الأطفال الآخرين فإنّه: يتفوق عليهم في اكتساب اللّغة"[3]؛ ويقصد بهذا أنّ نضج واكتمال نمو منطقة الدماغ المكلفة بالكلام عند الطفل تجعله متفوقا عن غيره في اكتسابه ولمجموعة من التّراكيب اللّغوية.

---

[1]- أحمد مفتش مقدوم بأحمد: "مقال في العوامل المؤثرة في اكتساب اللّغة"، ص1.

[2]- المرجع نفسه، ص1.

[3]-المرجع السابق، ص1.

4/ نظريات اكتساب اللغة:

تؤكد كل النّظريات التي تتعلق بالاكتساب اللّغوي عند الطفل على الاستعداد الطبيعي والقدرات المعرفية التي يحملها الطفل بداخله، فكل طفل له قدرة اكتساب لغتين أو أكثر خاصة في المراحل الأولى من عمره بشكل طبيعي. هناك ثلاث نظريات حديثة درست وفسّرت عملية اكتساب اللّغة عند الطفل وهي:

4-1/ النّظرية السلوكية:

تنص النّظرية السلوكية على أنّ التغيير في السلوك هو الجانب الوحيد من التّعلم الذي يمكن مشاهدته؛ بعبارة أخرى تقارب نظرية التّعلم على أنّه مخرج أو نتاج لعملية معينة يمكن إدراكه أو مشاهدته "فنحن ندرس السلوك لا لأنّه قد يساعدنا على حل مشكلات علم النفس ولا لأنّه يفتح الطريق إلى بعض المستويات المعرفية... وإنّما لأنّ السلوك ذاته جانب أساسي من جوانب الإنسانية"[1] فالسلوك قد يكون فطريا أي يحمل جانب من جوانب الإنسانية فلابد من فهم السلوك ضمن إطار المفاهيم السلوكية وليس ضمن إطار المفاهيم التي تفرضها عليه العلوم الأخرى.

يرى " فريدريك سكينر" (Frederic Skinner) (1904-1990): "كأي سلوك آخر يتحكم فيه نتائجه فهو يتعزز حيث تكون النتيجة المكافأة أما إذا كانت عقابا فإنّه يضوي وينطفئ خاصة إذا غاب التعزيز"[2] فالنّظرية السلوكية تتناول المبدأ العام للتّعلم الذي ينص على توفير آلية يمكنها مشاهدة وقياس نتيجة العلم، ومن الأمثلة على التعزيز الإيجابي الثناء

[1]-مصطفى ناصف، نظريات التّعلم دراسة مقارنة، مر: عطية محمود هنا، د ط، الكويت: 1978، سلسلة علم المعرفة ص 178.

[2]-دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، د ط، لبنان: 1994، دار النهضة العربية، ص37.

والمكافأة أو الهدية بعد القيام بالسلوك المناسب، أما التعزيز السلبي أن يقوم الطفل بواجبه المنزلي رغبة من أن ينال المكافأة أو خوفًا من تذمر والديه.

يرى "جون بياجي" (Jean Piaget) (1896-1980) أنّ: "اكتساب اللغة هي عملية نشيطة يتبنى فيها الكفاءة على التنظيمات الأولية ثم يعاد تنظيمها وفق تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية"[1]؛ تحدث هذه العملية بشكل طبيعي وأساسي عند الأطفال لأنّهم يقومون ببناء مفاهيمهم اللّغوية الأولى ثم يطورونها عبر التّفاعل مع الأشخاص من حولهم وبيئتهم فنجد أنماطا من السلوك تحدث بفعل بعض المثيرات لأنّ السلوك يؤثر في البيئة وبالتالي فإنّ البيئة هي مؤثرة ومحفزة لاكتساب اللّغة.

4-2/ النّظرية المعرفية:

إنّ النّظرية المعرفية الفطرية تتفق مع الأفكار التأسيسية التي أتى بها "بياجي" في مجال تعلم اللّغة عند الطفل فتؤكد أنّ اللغة فطرية خاصة بالإنسان وحده وتكون تلقائية، لأنّها موجودة فيه منذ الولادة. كما تقر هذه النّظرية على أساس التفريق بين الأداء الكلامي والكفاية اللّغوية؛ حيث يعارض "بياجي" فكرة "تشومسكي" في وجود نماذج موروثة تساعد على تعلم اللّغة، كما أنّها في الوقت نفسه لا تتفق مع نظرية التّعلم في "أنّ اللّغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطلق بها الطفل في مواقف معينة."[2]؛ أي أنّ الطفل يتعلم اللغة من خلال التقليد والتعرض للكلمات والجمل في البيئة المحيطة به. بحيث يستمع ويتفاعل مع الكلمات التي يسمعها من الأشخاص من حوله ويحاول تقليدها وتوظيفها في مختلف المواقف والسياقات المشابهة للمواقف التي قد سمعها فيها. لأنّ المعرفة عند "تشومسكي" هي معرفة فطرية نظامية تخضع للمبادئ العقلية التي تساعد على تعلم اللّغة.

[1]-جمعة سيد يوسف، "سيكولوجية اللّغة والمرض العقلي"، سلسلة عالم المعرفة، ع145، الكويت: 1990، ص104.

[2]- محمد عماد الدين إسماعيل، "الأطفال مرآة المجتمع"، سلسلة عالم المعرفة، ع99، الكويت: 1986، ص110.

ركّز "بياجي" في أعماله على الخصائص المعرفية للسلوك اللّغوي، إذ وصف: "النموذج الكلي بأنّه ناتج عن تفاعل مع بيئتهم مع تفاعل مكمل بين قدراتهم الإدراكية المعرفية النّامية وخبرتهم اللّغوية"[1]؛ هذا يعني أنّ لغة الطفل هي القدرة المعرفية والوجدانية والإدراكية التي يتعامل بها مع ذاته والعالم الخارجي، أي أن الطفل يستخدم مهارته الإدراكية والمعرفية لفهم ومعالجة اللغة التي يتعلمها من محيطه وبيئته الاجتماعية والثقافية المحيطة به التي تساهم وتساعده في اكتساب اللّغة. كما أنّ الاهتمام بإعداد وتهيئة بيئة تعليمية غنية بالمواقف والخبرات تهيئ للاكتساب اللّغوي.

يؤكد "بياجي" على أنّ اكتساب اللّغة ليست عملية إشراكية فقط بقدر ما هي عملية إبداعية فهي لا تقوم أبدا على التقليد.

بالرغم من أنّ الطفل يكتسب بعض الألفاظ في فترة مبكرة من عمره عن طريق المحاكاة ويقوم بعملية الأداء من صورة تراكيب لغوية، إلاّ أنّ الكفاءة لا تكتسب إلاّ بناءً على وجود استعداد لدى الطفل ما يسميه "بياجي" بالتنظيمات الداخلية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة المحيطة به منذ المرحلة الأولى من عمرة أي المرحلة الحسية الحركية.

4-3/ النّظرية اللّغوية (البنائية):

تعد أنّها نظرية ذات اتجاه عقلي تستفسر عن عملية اكتساب اللّغة كما يرى "بياجي" أنّ التعلم فعل نشيط وأنّ بناء المعارف يتم بالاستناد إلى الخبرات ليصل إلى التوازن المعرفي، كما يرى "تشومسكي": "هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك الفعلي فكل أداء كلامي يخفي وراءه معرفة وتعد اللّغة في ظل المبدأ العقلي تنظيمًا عقليًا فريدًا من نوعه

[1]– دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة وتعليمها، ص43.

تستمد من حيث أنّها أداة للتعبير والتفكير."[1] يعني أنّ التّعلم يمكن اعتباره أنّه تغير في سلوك دائم ولكنه غير قابل للإلغاء وينجم عن التدريب والأداء، فإن اللغة ليست مجرد مجموعة من الكلمات والجمل بل هي نظام تنظيم عقلي فريد يعكس المعرفة والفهم الذي يمتلكه الشخص، فالعقل يستطيع إعادة تنظيم ما يحمله من خبرات نابعة من الخارج ونتيجة ذلك يخرج بفهم أوسع وأشمل، حيث إنّ التعلم يكون من أفكار المتعلم ذاته.

إنّ الأطفال لديهم قدرة هائلة تمكنهم من اكتساب اللّغة وذلك عن طريق قدرتهم الفطرية في تحليل وتركيب الجمل "لأنّ الطفل يُكون باستمرار افتراضات بناءً على ما يتلقاه من تعليمات ثم يختبر هذه الافتراضات عن طريق الكلام والفهم ومع نموه يراجع هذه الافتراضات فيعدلها أو يُعدل عنها."[2] يعني هذا أنَ تطور الطفل وتعلمه يعتمد بشكل كبير على الافتراضات التي يبنونها من خلال التعلم والتجربة، فهو يستخدم هذه الافتراضات لفهم العالم من حوله والتفاعل معه، يمكن لطفل استنباط قاعدة لغوية معينة من خلال النّماذج التي يتلقاها ثم يطبقها ويعدلها ليرى مدى صحتها.

[1]–جمعة سيد يوسف، "سيكولوجية اللّغة والمرض العقلي"، ص101.

[2]–دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة وتعليمها، ص39.

المبحث الثالث: مقاربة الكفاءات، مفهومها، مستوياتها، ومميزاتها:

1/ مفهوم المقاربة:

1-1- لغةً: جاء في قاموس المحيط أنّ المقاربة مصطلح من " قرُب، قربًا، وقربانًا: دنا، فهو قريب"[1]. وفي معجم اللغة العربية المعاصر مصدر غير ثلاثي (قارب) "وزنه مُفاعلة، فعله قَارَبَ على وزن فَاعَلَ، المضارع منه يقَارِبُ، ومنه: قَارَبَ يُقَارِبُ مُقَارَبَة، وهي تعني في دلالتها اللّغوية المعنى: دناه"[2]. هذا يعني أنّ المقاربة متعلقة بمجموعة من المصطلحات: كالمماثلة والدنو والاقتراب.

1-2- اصطلاحًا: يقصد بالمقاربة بصفة عامة "الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النّظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم"[3]؛ يعني أنّ المقاربة هي الخطوة الأولى في بدء مشروع معين ،أوهي الخطة أو الاستراتيجية المعمول بها لتحقيق أداء فعّال.

نجد أيضا مصطلح الكفاءة استعمل في الجانب التّعليمي: "كمفهوم تقني للدلالة على التّقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية، لتتآزر من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق استراتيجية تربوية بيداغوجية واضحة."[4] يتضح لنا من خلال هذا القول أنّ المقاربة تمثل الطريقة المعتمدة في إجراء عمل ما، وفي الجانب التّعليمي تشير إلى التّكامل القائم بين عناصر العملية التّعليمية التّعلميّة فهي نهج

---

[1]- الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأسرار البلاغة، د ط، لبنان: 1979، دار المعرفة، ج3، ص579.

[2]- عمر أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصر، ط1، مصر:2008، عالم الكتب، ص652.

[3]- نادية بوشلالق، النماذج السلوكية وفعالية عملية التعلم والتعليم، مجلة العلوم الإنسانية، ع24، جامعة منتوري قسنطينة الجزائر: 2006، ص139.

[4]- طيب نايت سليمان وآخرون، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ط1، الجزائر: 2004، دار الأمل، تيزي وزو، ص20.

شامل لتحقيق الغايات التّعليمية بطريقة فعّالة. تعني توجيه المتعلم ليظهر ميزاته المعرفية والعقلية وإبراز مهاراته بطريقة تقنية مدروسة بإحكام.

2/ مفهوم الكفاءة:

2-1- لغةً: جاء في قول الله عز وجل:{ ولم يكُنْ لَهُ كُفوًا أحَدٌ }[1][سورة الإخلاص الآية4]، أي لم يكن له نظيرًا ولا مساويًا، وورد في لسان العرب قول حسان بن ثابت: "وروح القدس ليس له كفاء، أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل... والكفاءة النّظير المساوي، ويقال كفأت القدر وغيرها: إذا كببتها لتُفرغ ما فيها."[2]؛ نفهم من هذا أنّ الكفاءة لها علاقة وتتداخل مع مصطلحات عدة كالمساواة في الشيء ونظيره، وفي الجانب الإجرائي هي حسن التصرف في الشيء.

2-2- اصطلاحًا: يتحدد مفهوم الكفاءة من حيث "السياق" Le Contexte الذي ترد فيه لذا نجد لها عدة تعاريف. ومن بين هذه التعاريف نذكر: "القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين، في المواقف العملية."[3]؛ يمكن القول من خلال هذا التعريف أنّ الكفاءة في مجال التّدريس هي مؤشر لمعرفة مدى استيعاب الفرد وذلك من خلال تطبيق المبادئ والتقنيات التدريس لتظهر في مواقف قابلة للتقويم. ويعرفها "لويس دينو" على أنّها: "مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات النفسية والمهارات المعرفية التي تمكن من ممارسة دور أو وظيفة، أو نشاط على أكمل وجه"[4]؛ هذا

[1]-القرآن الكريم، (بالرسم العثماني) برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق، ط2، القاهرة: 2008، مر وتد: الحافظ هشام بوميرة، دار ابن الهيثم.

[2]-محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، مادة(كفء)، د ط، لبنان: 2002، دار لسان العرب، مج3، ص269.

[3]-محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، د ط، الجزائر: 2002، دار الهدى عين مليلة، ص42.

[4]-طيب نايت سليمان وآخرون، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ص29.

يعني نجاح المتعلم يعتمد بدوره في إنجاز نشاطات مختلفة باستعمال مهارات متنوعة، ومن المهم ان يعمل المتعلم على تطوير وتحسين أدائه من خلال الدروس والنشاطات المقدمة له.

3/ ماهية المقاربة بالكفاءات (L'approche par compétence) أو بيداغوجيا الكفاءات:

تعد المقاربة بالكفاءات من المقاربات التي أعادت الاعتبار للمتعلم بجعله عنصر حيوي يتفاعل في العملية التّعليميّة التّعلمية، فتعرف على أنّها: "بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي، يُمكِّنُ المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعرفة المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[1]، يعني أن البيداغوجيا الوظيفية تهدف إلى تطبيق المفاهيم والمهارات التعليمية في سياقات واقعية، مما يمكَن المتعلم من تحقيق النجاح في مختلف جوانب الحياة ويتضمن ذلك استخدام المعرفة المدرسية لحل التحديات والمواقف التي تصادفه في حياته.

تعرف أيضًا على أنّها: "مجموعة من المعارف والمهارات والقيم، تسمح بالممارسة اللائقة والفعّالة لدور أو وظيفة أو نشاط ....، وتستخدم برغبة وإرادة في التطوير"[2]؛ من خلال هذه التعاريف يمكن أن نقول أنّ المقاربة بالكفاءات هي طريقة عملية إجرائية، تساعد المعلم في وضع استراتيجيات ذات دلالة، لتعديل تعليمات المتعلمين وذلك ضمن خطة محكمة ومدروسة من أجل إنجاح العملية التّعليميّة.

[1]–علي راشد، كفايات الأداء التدريسي، ط1، مصر: 2005، دار الفكر العربي، ص57.

[2]–محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، د ط، الجزائر: 2006، دار الكتب العلمية، ص9.

4/ مستويات الكفاءة:

ترتكز الكفاءة على مستويات متسلسلة ومترابطة فيما بينها من المستوى السهل إلى المستوى الأصعب، حسب المدة الزمنية للتعليم وهي كالآتي:

4-1/ الكفاءة القاعدية:

تعتبر اللبنة الأساسية التي تتبني عليها الكفاءات اللاحقة، هي: "قدرة المتعلم، على أداء فعل أو نشاط، أو مهارة معينة، أداء يستجيب للشروط والقواعد والخطوات التي تجعله فعّالا.... ضمن وضعية إشكالية محددة."[1] فهي تعتمد على فهم ومعرفة الشروط والمعايير اللازمة لتحقيق الأداء المؤثر والفعال في مواقف معينة, فيتوجب على المتعلم التحكم في هذه الشروط والمعايير ليتمكن من الخوض فيها دون أن تصادفه مشاكل في التعليمات الجديدة لأنّها الأساس الذي يبنى عليه التعلم وأي اخفاق فيها يؤدي حتما إلى خلل في اكتساب الكفاءات الأخرى.

4-2/ الكفاءة المرحلية:

تتكون هذه الكفاءة من مجموع الكفاءات القاعدية فتكون: "عبر مرحلة زمنية (سيرورة) قد تستغرق شهرًا أو ثلاثيًا أو سداسيًا أو مجالًا معينًا، ويتم بناؤها بالشكل الآتي: كفاءة قاعدية 1+ كفاءة قاعدية 2+ كفاءة قاعدية 3 = كفاءة مرحلية."[2] وهذه الكفاية يتم تحقيقها عند دمج أو تكامل الكفاءات القاعدية المختلفة في مرحلة واحدة أو نقطة زمنية معينة، فهي الناتج الذي يتم الوصول إليه عند جمع هذه الكفاءات.

---

[1]–وزارة التربية الوطنية، مجلة المربي، ع5، الجزائر: 2006، المركز الوطني للوثائق التربوية، ص16.

[2]–وزارة التربية الوطنية، اضبارة الجامعة الخريفية حول المقاربة بالكفاءات في مختلف المواد التعليمية، الجزائر: 2001، مديرية التربية لولاية ورقلة، ص25.

4-3/ الكفاءة العرضية (الأفقية):

إنّ دور الكفاءة العرضية لا يقل أهمية عن دور الكفاءات الأخرى السابقة المتعلقة بزمن التدريس فتبنى هذه الكفاءة: "من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكيات المشتركة بين كل التعليمات، أو النشاطات."[1] فعلى المتعلم أن يكتسب ويوظف هذه المهارات أثناء إعداد مختلف المعارف حيث تعمل على مساعدة المتعلم للتمكن من التعلم، فهذه المهارات والتعليمات هي وسيلة فعالة لتحقيق تعلم شامل ومفيد.

4-4/ الكفاءة الختامية:

يتبين من خلال اسمها أنّها كفاءة "نهائية تصف عملًا كليًا منتهيًا، تتميز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور، وهي القدرة على دمج مجموعة من الموارد، وتنطبق على عدة مواد منها: البحث عن المعلومة، معالجة المعلومة..."[2]؛ يقصد بهذا القول أنها القدرة على تطبيق ودمج مجموعة من المهارات والمعارف التي اكتسابها المتعلم بعد فترة زمنية من نهاية عملية التعلم وحسن توظيفه لها بشكل سليم ومتناسق.

5/ مبادئ ومميزات المقاربة بالكفاءات:

5-1/ مبادئها:

تقوم بيداغوجيا الكفاءات، على مجموعة من المبادئ الأساسية منهم من يصفها انطلاقًا من إنجاز المعلم للعملية الديداكتيكية الإدماجية في إكساب الكفاءات للمتعلمين

[1]-وزارة التربية الوطنية، الملتقي التكويني حول المقاربة بالكفاءات، الجزائر: ماي 2008، مديرية التربية الوطنية لولاية ورقلة، ص5.

[2]-المرجع نفسه، ص5.

والبعض الآخر يصفها انطلاقًا من اعتمادها كطريقة لحل المشكلات وتوظيف المعارف من خلال إنجاز البحوث.

مبدأ بناء المعرفة: يتعلق الأمر "بعودة المتعلم إلى المعلومات السابقة وربطها بمكتسباته الجديدة."[1] فيسترجع المتعلم مكتسباته القبلية ليبني عليها المعلومات الجديدة التي يتعلمها ويقوم بحفظها في الذاكرة الطويلة المدى فهذا يعزز عملية التعلم الشامل.

مبدأ التطبيق: هو قدرة المتعلم على حسن التعامل والتصرف مع مختلف الوضعيات التي تصادفه.

مبدأ التكرار: هو ضرورة الممارسة من أجل "الاكتساب المعمق للكفاءات والأداءات"[2] ويكون ذلك بالتكرار والتدريب المتعلم بإعادة المهام عدة مرات واستثمار كل ما تعلمه مما يؤدي إلى تحسن وتطور مهاراته وأداءه.

مبدأ التعلم الذاتي: يكون المتعلم نشيطًا حيث يساهم في "بناء المعرفة بشكل ذاتي مما يُتيح له فرصة التمييز بين مكونات الكفاءات والمحتويات، وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة"[3]. هو امتلاك المتعلم القدرة على فهم المكونات الرئيسية للمهارات والقدرات مما يجعل من المتعلم محور العملية التّعليميّة التّعلمية وعنصرًا حيويًا وفعّالًا فيها.

مبدأ الترابط: وهو العلاقة البنائية بين الكلمات والعبارات لجعل النص منسجمًا ومفهوما، كما أنه المزاوجة بين أنشطة التعليم والتعلم وأنشطة التقيّيم لتصبح كلًا متناسقًا وتعمل على تنمية الكفاءة.

---

[1]–وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي، د ط، الجزائر: 2000، المركز الوطني للوثائق التربوية، ص 326.

[2]–لخضر بغداد، السؤال في البيداغوجيا، د ط، الجزائر: 1999، منشورات ثالة، ص152.

[3]–مصطفى عبد السميع محمد، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، ط1، الأردن: 2003، دار الفكر، ص198.

5-2/ مميزاتها:

تتمتع مقاربة الكفاءات بمجموعة من المميزات وقد استخلصناها من مبادئها ومستوياتها:

- تجعل المتعلم المحور الأساسي للعملية التعليمية التعلمية، والمعلم أصبح منظما وموجهًا فقط؛
- تحسين الأداء الأكاديمي: الكفاءة تساعد المتعلم على فهم المواد بشكل أفضل وتحقيق نتائج أفضل في الدراسة.
- توفير الوقت والجهد: عندما يتم تحسين الكفاءة يتمكن المتعلم من إكمال المهام بسرعة أكبر وبجهد أقل.
- التأثير على أداء المتعلمين من خلال سلوك المعلم.
- زيادة الثقة بالنفس: بمجرد أن يتقن المتعلم الطريقة الصحيحة للتعلم، تزداد ثقته في قدرته على التفوق في الدراسة.
- تطوير مهارات التفكير النقدي: الكفاءة تشجع المتعلم على التفكير بشكل أعمق وأكثر تحليلًا في الموضوعات التي يدرسها.
- تعزيز الاستمرارية في التعلم: عندما يشعر المتعلم بأنّه يحقق تقدمًا ونجاحًا في التعلم، فإنّه يكون أكثر استعدادًا للمضي قدُمًا في تطوير مهاراته.
- زيادة فهم المتعلمين للمواد: الكفاءة تساعد المتعلم في فهم الأفكار بشكل أعمق واستيعاب المعرفة بشكل أفضل.
- تعزيز التفاعل الإيجابي مع التعلم: عندما يكون المتعلم فعّال وملتزم في عمليات التعلم، فإنّه يستمتع أكثر بالدراسة.
- تحسين القدرة على حل المشاكل: الكفاءة تمكن المتعلم من تطبيق مهارته في حل المشكلات الصعبة والمعقدة.

- تحقيق الأهداف الشخصية والمهنية: بفضل الكفاءة يمكن للأفراد تحقيق النجاح في مجال دراستهم وتحقيق أهدافهم المستقبلية.

خلاصة الفصل:

إنّ التّركيب اللّغوي هو ما يتركب من البنى اللّفظية، فهو الصورة المجسدة للّغة ويكون ذلك وفقًا لقواعد يشترط الخضوع لها، وللتركيب عدة أنواع وخصائص تساعد المتعلم على الاكتساب الصحيح للغة والتّراكيب اللّغوية حيث يقوم الاكتساب على عوامل بيئية ووراثية. كمّا أنّ مقاربة الكفاءات تلعب دورًا هامًا في تطوير مهارات المتعلم وتجعله قادرًا على التكيف والتفاعل مع المواقف التّعليمية التي تصادفه.

الفصل الثانـي:

آراء اللّغويين واللّسانيين حول التّراكيب اللّغوية:

المبحث الأوّل: التّراكيب اللّغوية عند اللّغويين القدامى

1/ التّركيب عند سيبويه (ت 180هـ)

2/ التّركيب عند أبي علي الفارسي (ت 377هـ)

3/ التّركيب عند أبو عثمان إبن جني (ت 392هـ)

4/ التّركيب عند الزمخشري (ت 538هـ)

5/ التّركيب عند ابن هشام الأنصاري (ت 761هـ)

المبحث الثاني: التّراكيب اللّغوية **عند** اللّسانيين المحدثين

1/ التّركيب عند فردينان دي سوسير

2/ التّركيب عند نوام تشومسكي

3/ التّركيب عند أندري مارتيني

4/ التّركيب عند هيلمسلاف

5/ التّركيب عند مهدي المخزومي

خلاصة الفصل

المبحث الأول: آراء اللّغويين القدامى حول التّراكيب اللّغوية:

1/ التّركيب عند سيبويه (ت 180هـ):

حفل كتاب "سيبويه" بمجموعة من العبارات والافتراضات التي أتى بها للإشارة إلى قاعدة من القواعد النّحوية أو حكم من الأحكام الخاصة بتركيب الجملة العربية، فيقول: "هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة، فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذبٌ."[1] ؛ فيقصد بالمستقيم الحسن التركيب الذي يحتكم لقواعد الجملة العربية من حيث الأصوات والتّركيب والدلالة، وعلى هذا قد حكم "سيبويه" على بعض التّراكيب بالاستقامة والحسن فهو: "ما عرف مخرجه، واشتهر رجاله، وعليه أكثر مدار الحديث وهو الذي يقبله أكبر العلماء ويستعمله عامة الفقهاء"[2]؛ هذا يعني أنّ المستقيم الحسن هو ما عرف أصله وشاع الحديث به وقد اتفق على استعماله العلماء والفقهاء، والمستقيم الكذب هو ما كان سليم نحويا وكذب دلاليا؛ حيث إنّ المتكلم لا يستطيع أن يحمل الجبل مثلا فالمستقيم الكذب يقرب من "التدليس" في الكلام وعليه يقول الإمام الشافعي: "التدليس أخو الكذب"[3]. أما المستقيم القبيح فهو يتشكل من العدول عن القواعد وخرقها، فهو ما يقرب "الشاذ" عند المحدثين إذ يعد أنّه تركيب مصنوع فهو غير صحيح نحويا، ويسميه التحويلين "البنية العميقة" ولحسن دراسة العمليات النّحوية التي تتحول خلالها هذه البنية إلى "البنية السطحية".

---

[1]– أبو بشر عمرو بن قنبر سيبويه، الكتاب، ص 25.

[2]–أبو سليمان الخطابي، معالم السنن، تح: أحمد محمد شاكر ومحمد حامد الفقي، ط1، سوريا: 1367هـ، مطبعة أنصار المحمدية، ص 10.

[3]–عثمان بن عبد الرحمان أبو عمرو تقي الدين ابن صلاح، مقدمة ابن صلاح، ط1، مصر: 1236هـ، المكتبة العلمية ص35.

اعتمد "سيبويه" على بعض الأسس عند إشارته إلى المستقيم القبيح كالوصف والسماع فيقول: "وهذا أكثر من أن أصفه لك في كلام العرب"[1]؛ هي عبارة دالة على وصفه لكلام العرب ويقول أيضا: "والذي ذكرت لك قول الخليل ورأينا العرب توافقه بعدما سمعناه منه"[2]؛ فهو يذكر قول الخليل الذي سمعه منه والعرب لم تعارض ما سمعوا، بل وافقوه.

2/ التّركيب عند أبي علي الفارسي (ت 377هـ):

يرى الفارسي أنّ أجزاء الكلام: الاسم والفعل والحرف ثم عقد بابًا قال فيه: "هذا ما ائتلف من هذه الألفاظ الثلاثة: الاسم والفعل والحرف كان كلامًا، وهو الذي يسميه أهل العربية: الجمل"[3]؛ يقصد بهذا القول أنّ التّركيب متكون من ثلاث عناصر وهي الاسم والفعل والحرف وعند انسجام هذه العناصر فيما بينها يصبح كلامًا يدل على معنى معين.

3/ التّركيب عند أبو عثمان ابن جني (ت 392هـ):

عرف الكلام بقوله: "أما الكلام فكل لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه وهو الذي يسميه النحويون: الجمل نحو: زيد أخوك وقام محمد"[4]؛ يعني أنّ اللفظ في اللغة العربية يمكن أن يكون مستقلا و يحمل معناه بمفرده و الكلام يتحقق فيه خاصية الإفادة.

ويقول أيضًا: "أما الجملة فهي كل كلام مفيد مستقل بنفسه"[5]؛ أي أنّ الجملة والكلام مترادفان في المفهوم لأنّ كلاهما يحققان الإفادة، فالجملة قادرة على التعبير عن فكرة كاملة أو جملة من الأفكار.

---

[1]– سيبويه، الكتاب، ص 102.

[2]–المرجع نفسه، ص 117.

[3]– علي الفارسي، المسائل العسكريات، تح: علي جابر المنصوري، د ط، الأردن: 2002، دار الثقافة، ص63.

[4]– عثمان ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النّجار، ط1، لبنان: 1952، المكتبة العلمية، ص18.

[5]– عثمان ابن جني، اللمع في العربية، تح: سميح أبو مغلي، ط1، الأردن: 1988، دار مجدلاوي للنّشر، ص 30.

4/ التّركيب عند الزمخشري (ت 538هـ):

عندما فرغ الزمخشري من تعريف الكلام قال بأنّه يسمى جملة في قوله: "الكلام هو المركب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى وذلك لا يتأتى إلاّ في اسمين كقولك: زيد أخوك وبشر صاحبك أو في فعل واسم نحو: ضرب زيد وانطلق بكر ويسمى الجملة"[1]؛ فالجملة نوعين: جملة اسمية وجملة فعلية، فالجملة الاسمية متكونة من مبتدأ وخبر والجملة متكونة من فعل وفاعل.

5/ التّركيب عند ابن هشام الأنصاري (ت 761هـ):

يؤكد الأنصاري على اختلاف الجملة والكلام بقوله: "وبهذا يظهر لك أنّهما ليسا بمترادفين كما يتوهم الكثير من الناس، وهو ظاهر قول صاحب المفصل، فانّه بعد أنْ فرغ من حد الكلام قال: ويسمى جملة، والصواب أنّها أعم منه؛ وإذْ شرطه الإفادة بخلافها، ولهذا تسمعهم يقولون جملة الشرط، جملة جواب وجملة الصلة، وكل ذلك ليس مفيدًا فليس بكلام"[2]؛ يتضح أنّ الجملة والكلام لا يتردفان فكل واحد مستقل عن الآخر، فالكلام هو مجموعة من الكلمات التي تشكل وحدة معنوية وقد يتضمن جملة واحدة أو أكثر، بينما الجملة تتكون من كلمتين أو أكثر.

[1]– جار الله محمود بن عمر الزمخشري، المفصل، ط2، مصر: 2009، مكتبة الآداب، ص 23.

[2]– أحمد مجتبى السيد محمد، "الجملة عند النحاة واللغويين القدامى والمحدثين"، مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية، ع2، مج13، ليبيا: 2014، ص 08.

المبحث الثاني: آراء اللّسانيين المحدثين في التّراكيب اللّغوية

1/ التّركيب عند فردينان دي سوسير (F. De Saussure) 1857 -1913:

يعد "دي سوسير" صاحب أول محاولة جادة في هذا المجال فالتركيب حسبه هو "تأليف وحدتين أو عدة وحدات متتابعة في السلسلة الكلامية"[1]. ويقصد بذلك كتابة سلسلة من الجمل أو الكلمات التي تتبع بعضها البعض بشكل منطقي ومتسلسل. يجمع التّركيب بين عنصرين لغويين دالين على معنى ويكون هذا التّركيب وفق علاقات وهذه العلاقات قسمها دي سوسير إلى نوعين:

- العلاقات الاستبدالية.
- العلاقات التّركيبية.

يقصد بالعلاقات التّركيبية الطريقة التي يتم بها تكوين الجمل والعبارات من مكوناتها الصغيرة، وهذه المكونات يمكن أن تكون كلمات أو عبارات وتتفاعل هذه الكلمات فيما بينها وفقًا لمبدأ التتابع أو الخطية، بحيث تكون كلٌ منها في علاقة تباين، أما العلاقات الاستبدالية فهي القدرة على استبدال كلمة أو مجموعة من الكلمات بكلمة أو مجموعة أخرى دون تغيير في المعنى أو السياق، إذ تحدث في ذهن المتكلم فهي خارج السلسلة الكلامية

يمكن القول أنّ "دي سوسير" في حديثه عن التّركيب اللّغوي يميل نوعا ما إلى البساطة من خلال وصفه للبنية اللّغوية، إذ يكشف عن العلاقة المزدوجة التي تنتظم في المحورين التركيبي والاستبدالي، وهذا على أساس ما تقوم عليه نظريته التي تسعى لوصف البنية اللّغوية.

[1]–ينظر: عبد السلام قدادرة، المبحث التركيبي في الدراسات اللّسانية الحديثة، رسالة ماجستير، إشراف: السعيد هادف، جامعة قسنطينة، الجزائر: 2005/2004، ص 38.

2/ التّركيب عند نوام تشومسكي Noam Chomsky (1928):

ينطلق تشومسكي في كتابه "البنيات التّركيبية" من فرضية مفادها أن إدراك معنى الجمل يعتمد أساسًا على البناء التّركيبي. فالجملة المركبة تصبح قابلة للفهم بالضرورة بإرجاعها إلى الجمل النّواة المكونة لها ثم بالنظر إلى البنيات التّركيبية التي تحدد العناصر الأولية التي تتألف منها[1]. ويرى تشومسكي "أن البنية التّركيبية يمكنها أن تلقي بعض الأضواء على مشاكل المعنى والفهم"[2]، ليخلص إلى أنّه :من أجل أن نفهم جملة ما من الضروري أن نعرف الجملة النّواة التي اشتقت منها الجملة. وبعبارة أدق علينا أن نعرف السلاسل النّهائية التي تعتمد عليها الجمل النّواة هذه والقواعد المركبة لهذه المكونات الأولية وكذلك التاريخ التحويلي للجملة التي نحن بصددها وتطورها من الجمل النّواة. وهكذا تصبح المسألة العامة لتحليل الفهم من أجل معانيها مسألة شرح الجملة النّواة التي تعد العناصر الأساسية للمحتوى الذي تشتق منه جمل أكثر تعقيدًا مألوفة[3].

3/ التّركيب عند أندري مارتيني (André Martinet) 1908-1999:

إنّ التركيب عند أندري مارتيني هي "متوالية من الوحدات الصوتية، لكل منها صورة صوتية ومعنى"[4]؛ فهي الكلمات والألفاظ التي تحمل معنًا ومضمونًا في الجملة ولا تقبل التحليل إلى أجزاء (وحدات) أصغر منها.

كما يعرف الجملة على أنها :"القول الذي ترتبط فيه جميع العناصر بمخبر فريد، أو عدة مخبرات معطوفة."[5]؛ أي أن الجملة متعلقة بالعملية الإسنادية أو المسند أو المخبر

---

[1]–Noam Chomsky ; Structures syntaxiques, édition seuil. Paris, 1969 ; p102.

[2]–Ibid ;p102.

[3]–ينظر: عز الدين مجدوب، المنوال النحوي قراءة لسانية جديدة، ط 1، تونس: 1998، دار محمد علي الحامي للنّشر، ص 399.

[4]–أندري مارتيني، مبادئ اللسانيات العامة، تر: سعدي الزوبير، ط2، الجزائر: 1999، دار الآفاق، ص34.

[5]– المرجع نفسه، ص113.

يمكننا من تحديد هذه الجملة لاعتبارها عنصرًا مركزيا فيها مثل: كافأ الأستاذ الناجحين في الامتحان، هي جملة تتعلق جميع عناصرها بالمسند (كافأ الأستاذ) أما نواتها الإسنادية (كافأ الأستاذ) فالعناصر التي تمثل الأساس في العملية الإسنادية تعد وظائف أساسية ويختل المعنى في غيابها ولا يمكن تأليف التَركيب بدونها أما العناصر الأخرى المتبقية وظائفها غير أساسية فهي متممة للمسند والمسند إليه (الناجحين في الامتحان).

يرى أيضا أنّ: "العناصر المتحفظ بها في الخطاب هي تلك التي كان بالإمكان ألا تظهر في السياق الذي وجدناها فيه: فهي إذن تلك التي استعملها المتكلم هناك عمدا، والتي استجاب لها السامع لأنّه عرف فيها قصدا تبليغا لدى مخاطبه." هذا يعني أن العملية الإبلاغية تحدث باختيار الوحدات اللغوية (المحور الاستبدالي) وتركيبها (المحور التّركيبي)؛ فقد قسم مارتني هذه الوحدات من حيث علاقتها التّركيبية ببقية أجزاء الخطاب أو التّركيب إلى أنواع: "اللفظة المستقلة، واللفظة الوظيفية، واللفظة المقيدة بالموقع."[1]

يقصد باللفظة المستقلة (Monème autonome) أنّها اللفظة التي يمكن أن يتغير موقعها في التّركيب دون أن يحدث أي تأثير في المعنى. أما اللفظة الوظيفية (Monème fonctionnel) هي اللفظة التي تُحدِد وظائف الوحدات التابعة لها. واللفظة المقيدة بالموقع (Monème dépendant) هي التي تُحدَدُ وظيفتها بموقعها بعد وحدات أخرى داخل التّركيب مثل المضاف إليه يتحدد بموقعه بعد المضاف.

4/ التّركيب عند هيلمسلاف (Louis Hjelmslev) 1899-1965 :

إنّ أهم ما يميز آراء "هيلمسلاف" هي الأولوية التي يقدمها للشكل في البنية اللّغوية أو ما يسميه "بمستوي التعبير "Plan de l'expression" ويقابله مستوى المضمون "Plan de

[1]-ينظر، أندري مارتيني، مبادئ اللسانيات العامة، ص 80.

contenu"[1] فالوحدة اللسانية لا قيمة لها في ذاتها، وذلك أن الدراسة اللّسانية التّركيبية تتولى دراسة العلاقة المتتابعة والمترابطة داخل النسق. يزيحون المعنى عن دراساتهم، إذ يهتمون بالشكل دون غيره لاعتباره أهم من مقصود التّركيب. غير أنّ هيمسلاف يدرس العلامة اللّغوية ببعدها التعبيري لكي يبقى الشكل صاحب الأولوية عنده. دراساته تقوم على مبدأ أنّ اللغة (اللسان) هي نظام العلامات (Système de signes) وأنّ "العلامة التي تقابل اللاعلامة هي حاملة لمعنى."[2] وهو بذلك لا يناقش نظامية اللغة ولكنّه يناقش أن تكون العلامات وحداته الصمّاء التي لا تقبل مزيدًا من التحليل.

5/ التّركيب عند مهدي المخزومي (1917- 1993)

يقول المخزومي: "الجملة أقصر صورها هي أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقل بنفسه، وليس لازما ان تحتوي العناصر كلها"[3]؛ يعني أنّ الكلام والجملة في نظر المخزومي يشتركان في الإفادة ويختلفان في عدمهما. فالجملة الصورية هي تلك التي تحمل معناها بمفردها دون الحاجة لسياق خارجي ويمكن أن تكون بنية قصيرة وبسيطة.

يقول أيضًا: "الجملة هي الصورة اللفظية الصغرى في أية لغة من اللغات وهي المركب الذي يبين المتكلم به أنّ الصورة الذهنية كانت قد تألفت أجزاؤها في ذهنه"[4]؛ الجملة هي وحدة لغوية تكون من مجموعة م $ن الكلمات التي تشكل معنى مفهوم، فهي أصغر وحدة يمكن أن تكون لها معنى كاملا في اللغة.

---

[1]–Louis Hjelmslev, le langage, préface de traduction française par : Algirdas Julien Greimas, traduit par : Michel Olsen–Paris, les éditions de minuit : 1960 ; P55.

[2]–Louis Hjelmslev ; Prolégménes a une théorie du langage , traduit par : Una cager (paris : les éditions de minuit , 1971) ;P60 .

[3]–مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ط2، لبنان: 1986، دار الرائد العربي، ص 33.

[4]–علي بن محمد الشريف الجرجاني، التعريفات، د ط، لبنان: 1985، مكتبة لبنان، ص 91.

خلاصة الفصل:

إنّ النّحاة القدامى عالجوا قضية التّراكيب اللّغوية بدقة وتتصف دراستهم بالشّمولية، بينما كانت دراسة اللّسانين المحدثين متباينة فهناك من درس التّراكيب من منظور شكلي، ومنظور توزيعي، ومنظور وظيفي.... وغيره، وهذا نتيجة اختلاف المنهج المعتمد لدى كل مدرسة.

الفصل الثّالث

دراسة تحليلية تقييمية للتّراكيب اللّغوية.

المبحث الأوّل: تحليل نتائج الدراسة الميدانية

1/ منهج الدراسة

2/ أدوات الدراسة

3/ إجراءات تنفيذ الدراسة

4/ عينة الدراسة وخصائصها

5/ تفريغ الاستبيان وتحليله

المبحث الثاني: طريقة سير الحصص وتقييم التّراكيب اللّغوية الموظفة لدى التلاميذ

1/ طريقة سير الحصص

2/ هرم بلوم لتخطيط التعليمات

3/ التمارين اللغوية

4/ دراسة مقارنة بين قسمين من العينة

المبحث الثالث التحقق من مدى صحة فرضيات البحث

1/عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

2/ عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

3/ عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

خلاصة الفصل

المبحث الأول: تحليل نتائج الدراسة الميدانية

1/ منهج الدراسة:

المنهج هو السبيل الذي يسلكه كل باحث لإعداد بحث أكاديمي، ويعرف على أنّه: "طريقة يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة قصد اكتشاف الحقيقة"[1]؛ ويكون ذلك رغبة في الوصول إلى نتيجة معينة. ويعرف أيضًا بأنّه: "فن التّنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، من أجل الكشف عن الحقيقة أو البرهنة عليها"[2]؛ هذا يعني أنّ المنهج يجعل الباحث ينظم أفكاره ويطرحها بدقة. ولكل دراسة لها منهج يتلاءم مع الموضوع المدروس أو الظاهرة.

بما أنّ هذه الدراسة تهدف إلى معرفة كيفية توظيف التّراكيب اللّغوية المكتسبة لدى التلاميذ وفق مقاربة الكفاءات، وكذا الكشف عن الصعوبات التي تواجههم في مسارهم الدراسي، اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرف بأنّه: "يعتمد على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كميًّا وتعبيرًا كيفيًّا؛ فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أمّا التعبير الكمي فيصفها وصفًا رقميًا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى."[3]؛ هذا يعني أنّ المنهج الوصفي يعين الباحث على نقل حقائق الظاهرة المدروسة كما هي، ومن ثمة يقوم بتحليل هذه المعطيات والحقائق التي تم جمعها.

2/ أدوات الدراسة:

اعتمدنا في بحثنا هذا على الاستبيان كوسيلة وأداة للكشف عن كيفية توظيف التّلاميذ للتّراكيب اللّغوية المكتسبة لديهم في مادة اللّغة العربية، قد احتوى الاستبيان على خمس

---

[1]– عبد الكريم غريب، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، ط2، الجزائر: 1990، المؤسسة الوطنية للكتاب، ص 19.

[2]–محمد زيان عمر، البحث العلمي مناهجه وتقنياته، ط4، الجزائر: 1979، المؤسسة الوطنية للكتاب، ص 48.

[3]–أمين ساعتي، تبسيط كتابة البحث العلمي، ط2، مصر: 1992، المركز السعودي للدراسات الاستراتيجية، ص 98.

وعشرين (25) سؤالًا موجها لأساتذة الطور الابتدائي. وكان على شكل مجموعة من الأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة، وأسئلة تحتوي على اقتراحات وذلك حسب متطلبات السؤال.

2-1/ مفهوم الاستبيان:

الاستبيان هو مجموعة من الأسئلة التي يقوم الباحث بإعدادها على شكل استمارة توزع على أفراد العينة المستهدفة، يمكن القول إنّه أداة علمية عملية تُستخدم بهدف "الحصول على أجوبة للأسئلة الواردة فيها، وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع أو التأكد من معلومات متعارف عليها."[1]؛ يمكن القول أنّ الاستبيان عبارة عن تحريات يقوم بها أي باحث للكشف عن حقائق عينة ما حول موضوع معين. فقد كانت لنا وقفة ميدانية مع الأساتذة وعليه اعتمدنا في هذه الدراسة على توزيع مجموعة من الاستبيانات على أساتذة الطور الابتدائي من مختلف المدارس الابتدائية. كانت الغاية من ذلك الكشف على كيفية ومدى توظيف التّلاميذ للتّراكيب اللّغوية المكتسبة داخل القسم، قد احتوى هذا الاستبيان على خمسة وعشرين (25) سؤالًا. كما أنّنا أخذنا بعين الاعتبار كل الملاحظات والافتراضات التي قدمت لنا من قبل الأساتذة المستجوبين.

2-2/ طريقة تحليل نتائج الاستبيان:

أ/ التحليل الكمّي:

يعمد الباحث في تحليل نتائج الاستبيان الاعتماد على الطرائق الكمّية بهدف "الوصول إلى تفسير مستقل عن ذاتية الباحث أو المحلل، حيث تبذَلُ فيها الجهود للتّقليل من عامل التّحيز، لذلك تتميز إلى حد كبير بالموضوعية."[2]، وهذا يعني ابتعاد الباحث عن ذاتيته في التحليل وعدم ميله إلى موقف معين لكي يتصف البحث بالدقة والعلمية، ومن أجل حسن معرفة قراءة وفهم الإجابات التي تلقيناها من الأساتذة، ولترجمة المعطيات المتحصل عليها

[1]-سمير أحمد بعمى، المنهج العلمي في العلوم الاجتماعية، د ط، مصر: 1987، مكتبة سعيد رأفت، ص 186.

[2]-سامية محمد جابر، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، د ط، مصر: 1993، دار المعرفة الجامعية، ص 264.

من خلال نتائج الاستبيان قمنا بتحويل هذه المعطيات إلى جداول إحصائية، لنستخرج نسبها المئوية باستخدام القاعدة الثلاثية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد الإجابات} * 100}{\text{عدد مجموع العينة الإحصائية}}$$

ب/ التحليل الكيفي:

هو التحليل والتعليق على المعطيات الأولية المتحصل عليها من خلال الاستبيان للتأكد من مدى تحققها مع أهداف البحث وفرضياته.

3/ إجراءات تنفيذ الدراسة:

3-1/ خطوات التنفيذ:

اتبعنا مجموعة من الخطوات في تنفيذ إجراءات هذه الدراسة، فكانت هذه الخطوات كما يلي:

- حصولنا على شهادة إفادة، من رئيس قسم اللّغة العربية وآدابها في جامعة تيزي وزو من أجل الحصول على تصريح من مديرية التربية لولاية تيزي وزو، للدخول به إلى المؤسسات الابتدائية لتطبيق الدراسة على أفراد عينة الدراسة (من تلاميذ وأساتذة اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي).
- وزعنا الاستبيانات على الأساتذة الذين يجيبون عنها، قد تضمنت الهدف من إجراءها بالإضافة إلى توجيهات حول كيفية تعبئتها بشكل صحيح.
- بعد الانتهاء من جمع الاستبانات بعد إحصائها قمنا بتفريغ النتائج في جداول أعدت من أجل الدراسة، ولتحليل النتائج المتعلقة بكل سؤال تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، للإجابة عن أسئلة الدراسة.

3-2/ مكان إجراء الدراسة:

تمّ توزيع الاستبيانات لأساتذة من تسع (09) ابتدائيات من ولاية تيزي وزو واخترنا ثلاثة (03) مدارس من بين المدارس لنتواجد داخل أقسامها أثناء عرض الأساتذة للدروس الخاصة باللغة العربية. كان ذلك بحكم قرب المسافة لتسهل علينا عملية التنقل إليها.

الجدول رقم 1: يمثل عدد المدارس التي وزعنا فيها الاستبيانات

المدارس	المكان	عدد أقسام السنة الرابعة
ابتدائية علي بلقاسم	بوخالفة	2
ابتدائية علي خيالي	بوخالفة	1
ابتدائية الشهيد لوناس جليل	ماكودة	1
مؤسسات أخرى	ماكودة ، واد فالي، بوخالفة	5

3-3/ زمان اجراء الدراسة:

كانت بداية عملنا الميداني بتوزيع الاستبيانات على المؤسسات الابتدائية وحضورنا داخل الأقسام أثناء عرض الدروس في الأشهر الثلاثة الأخيرة من السنة الدراسية: 2023/2022. ويرجع ذلك لأسباب هي: أنّ التلاميذ قد تأقلموا مع مادة اللّغة العربية وطيلة فصلين كاملين، كما أنّ الأساتذة قد توصلوا بعد هذه الفترة الزمنية من كشف مواطن الضعف والقوة عند تلاميذهم.

4/ عينة الدراسة وخصائصها:

تعرف العينة على أنّها: "النّموذج الذي يجري الباحث مجمل عمله عليها."[1] وهذا يعني أنّ البحث أو الدراسة لا تخلو من عينة ما، فالعينة العلمية لأي بحث أو دراسة ترتكز على العديد من العوامل، أهمها التحديد الدقيق لموضع وطريقة تناوله والعينة التي شملها وكذا الأدوات المستعملة فيه.

[1]–سفيان ساسي، طرائق البحث العلمي ومناهجه، د ط، العراق: 1998، دار الكتب للطباعة والنشر، ص 219.

من هذا المنطلق اخترنا لإجراء بحثنا، العينة العشوائية لتمثيل أفراد المجتمع الأصلي. تكونت عينة البحث من عينتين؛ فالعينة الأولى تتمثل في عشر (10) أساتذة قدمت لهم الاستبانة وقد جمعت كلها، أمّا العينة الثانية فهم تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي يمثلون (134) تلميذًا من أربعة أقسام في ثلاثة مدارس ابتدائية مختلفة.

تنقسم المدرسة الابتدائية الجزائرية إلى ثلاثة أطوار؛ حيث يمتد الطور الأول من السنة الأولى إلى السنة الثانية، والطور الثاني من السنة الثالثة إلى السنة الرابعة والطور الثالث السنة الخامسة. إذ يعد تعليم اللّغة العربية في هذه المرحلة تعزيزًا لمكتسبات المتعلم السابقة وترسيخها للمبادئ اللّغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة.

تعد السنة الرابعة المرحلة الحساسة التي يجب أن يُهيئَ فيها المتعلم، وذلك استعدادًا لانتقاله للمرحلة الحاسمة وهي السنة الخامسة إذ يجتاز فيها المتعلم امتحان نهائي لنيل شهادة التعليم الابتدائي وهذا السبب دفعنا لاختيار السنة الرابعة ابتدائي أُنموذج.

4-1/ التلاميذ:

أ/ متغير الجنس:

الجدول رقم 2: يمثل توزيع عينة التلاميذ حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	96	51.49%
أنثى	65	48.50%
المجموع	134	100%

نلاحظ أنّ عدد الذكور في عينة التلاميذ التي اخترناها في متغير الجنس كانت أكثر من عدد الإناث حيث أنّ عدد الذكور كان 69 بنسبة فاقت 51.49% أمّا الإناث فكانوا

الأقل عددا 65 بنسبة وصلت إلى 48.50%، كما تمّ توزيع أفراد العينة حسب متغير إعادة السنة من عدمها، كما هو موضح في الجدول الموالي:

ب/ متغير الإعادة:

الجدول رقم 3: يمثل توزيع عينة التلاميذ حسب متغير الإعادة

الإعادة	العدد	النسبة المئوية
المعيدون	11	08.20%
غير المعيدين	123	91.79%
المجموع	134	100%

نلاحظ من خلال الجدول، أنّ التّلاميذ الذين أعادوا السنة كانوا أقل من التّلاميذ غير المعيدين للسنة حيث قُدروا بنسبة 08.20%، أمّا فئة غير المعيدين، فكانوا (123) تلميذًا، بنسبة مئوية تجاوزت 91.79% وهذا يدلنا على أنّ نسبة النّجاح في هذه السنة عالية مقارنة بالإعادة.

4-2/ الأساتذة:

أ/ متغير الجنس:

الجدول رقم 4: يمثل توزيع عينة الأساتذة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	2	20%
أنثى	8	80%
المجموع	10	100%

نلاحظ من خلال الجدول، أنّ عدد الأساتذة الإناث كان أكثر جدًّا من عدد الأساتذة الذكور، حيث كان عدد الإناث ثمانية (08)، بينما كان عدد الذكور اثنان (02)، كمّا تمّ توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات النشاط كما هو موضح في الجدول الموالي:

ب/ متغير سنوات النشاط:

الجدول رقم 5: يمثل توزيع عينة الأساتذة حسب سنوات النشاط

سنوات النشاط	العدد	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	2	20%
أكثر من 15 سنوات	08	80%
المجموع	10	100%

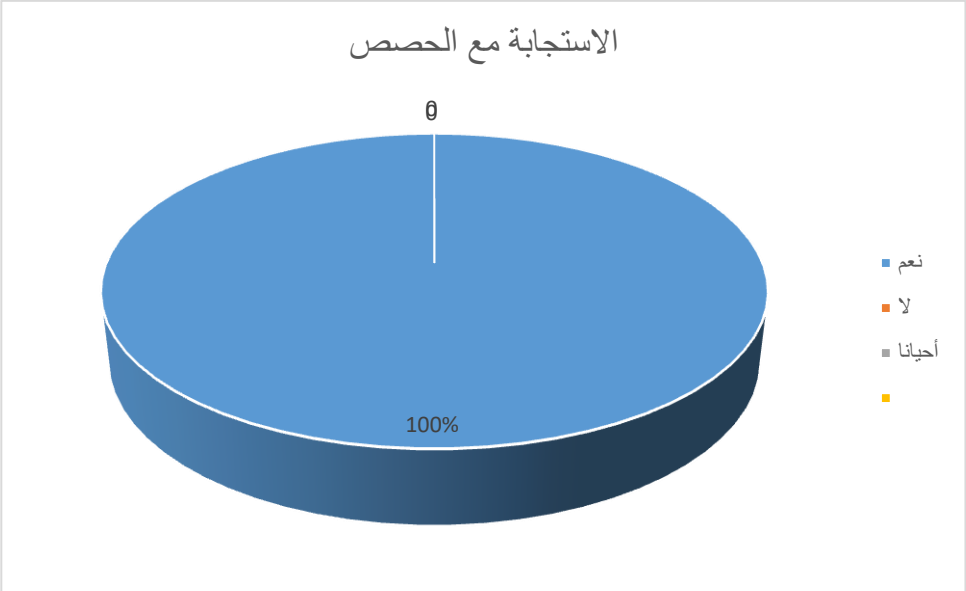
نلاحظ من خلال جدول متغير سنوات النشاط، أنّ عدد الأساتذة الذين تجاوزت خبرتهم أكثر من 15 سنوات، كانوا بنسبة أكبر فإنّ هؤلاء الأساتذة سمحت لهم الفرصة للتّدريس بالمقاربتين (الأهداف والكفاءات) كانوا أكثر من الذين دّرسوا في ظل مقاربة الكفاءات فقط وهذا يخدم بحثنا، لأنّ الأساتذة الذين درسوا المقاربتين، يعرفون جيدًا فوارقها فوصل عددهم 08 أستاذ. فحين كان عدد الذين كان لم تتجاوز خبرتهم العشر(10) سنوات أستاذين (02).

5/ تفريغ الاستبيان وتحليله:

س01: هل يستجيب التلاميذ مع حصص اللّغة العربية؟

الجدول رقم 6: يمثل استجابة التلاميذ مع حصص اللّغة العربية

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	10	100%
لا	/	/
أحيانًا	/	/
المجموع	10	100%



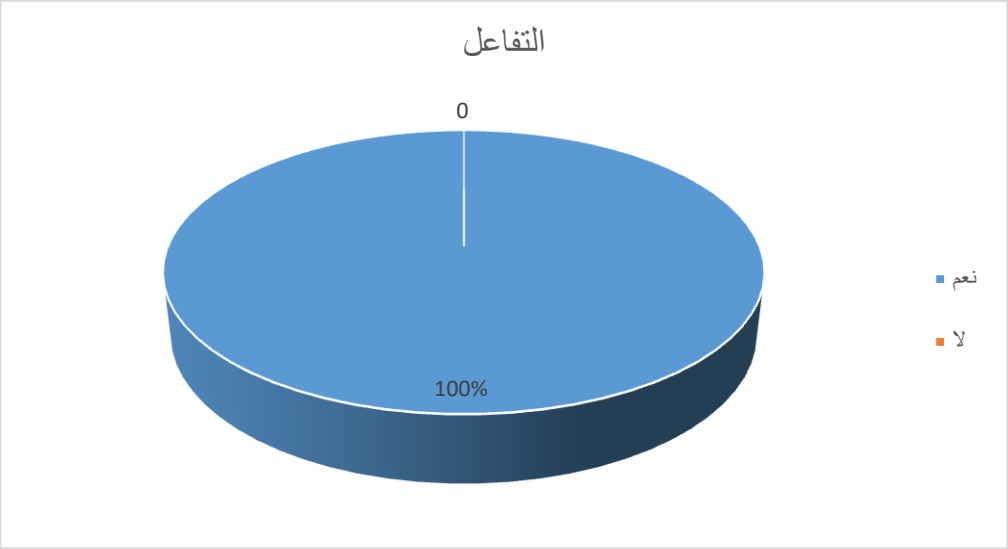
التحليل:

كل الإجابات أكّدت أنّه هناك إقبال كبير واستجابة التلاميذ مع الحصص الخاصة باللّغة العربية.

س02: هل يتفاعل المتعلم مع المعلم أثناء الحصة؟

الجدول رقم 7: يمثل تفاعل المتعلم مع المعلم أثناء الحصة

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	10	100%
لا	/	/
المجموع	10	100%



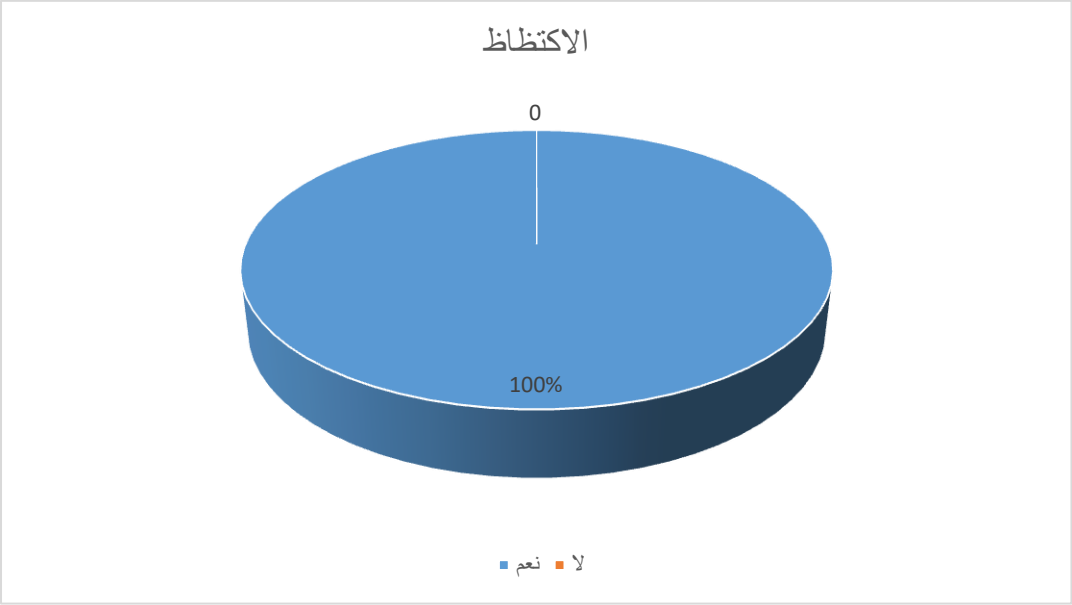
التحليل:

إنّ عملية التعليم عملية تفاعل إرادي هادف بين المتعلم والمعلم والمعرفة وعلى هذا الأساس أكّد الأساتذة المستجوبين أنّ المتعلم يتجاوب ويتفاعل مع المعلم والدرس أثناء سير الحصة، لأنّ التفاعل من استراتيجيات المقاربة بالكفاءات المعمول بها في المدرسة الجزائرية.

س03: هل يشكل الاكتظاظ في القسم سلبًا على نتائج المتعلم؟ وما هي اقتراحاتكم؟

الجدول رقم 8: يمثل تأثير الاكتظاظ على نتائج المتعلم

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	10	100%
لا	/	/
المجموع	10	100%



التحليل:

إنّ طريقة التدريس بالكفاءات تسعى لجعل المتعلم محورًا أساسيًا في العملية التّعليميّة حيث يقتصر دور المعلم على الملاحظة والتوجيه والإرشاد فقط، لأنّ الهدوء يوفر الانتباه الفعال ويُحدث التفاعل بين المعلم والمتعلم، ومن هنا تظهر كفاءة المعلم في كيفية تنظيم القسم والتحكم فيه لتوفير جو ملائم لسير الدرس والانضباط. ولكن يستحيل إنجاز هذه المهمة في قسم تعداده بلغ أو تجاوز أربعين تلميذًا، لأنّه يعيق عملية التواصل اللّغوي وبالتالي تتوقف قناة الرسالة بين المعلم والمتعلم.

فكل الإجابات أكّدت أنّ الاكتظاظ في القسم يؤثر سلبًا على نتائج المتعلم. لأنّه يجعل المعلم غير قادر على التحكم بوضعية القسم، وعليه يجد المتعلم صعوبة الاستماع والتركيز نظرًا لِما يحدث من اضطرابات داخل القسم، مثل: التأخر وعدم الالتزام بموعد الدرس وانتشار الفوضى فكل هذا يؤدي إلى القلة من مردودية التعليم وبروز ظاهرة ضعف التلاميذ في مختلف المواد لأنّه يستحيل على المعلم تتبع كل تلميذ ومعرفة مدى جاهزيته واكتسابه للقاعدة.

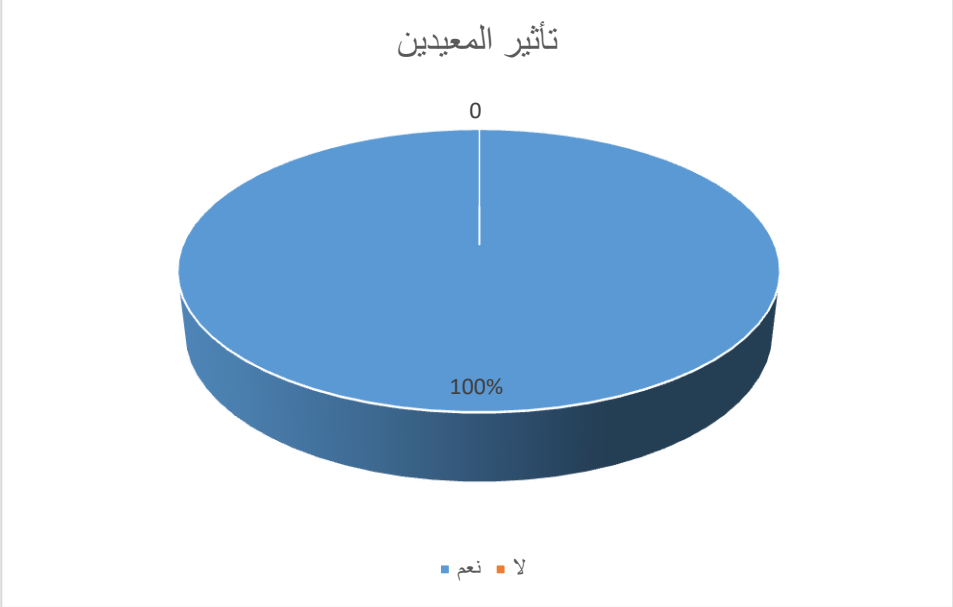
طرح الأساتذة بعض الاقتراحات للحد من معضلة الاكتظاظ وهي:

- أنْ لا يتجاوز عدد التلاميذ في القسم 25 تلميذ.
- تدعيم المؤسسات بأقسام إضافية للمؤسسات المكتظة.
- إنشاء مدارس جديدة لاستقطاب الأعداد الهائلة ولامتصاص الزخم الكبير من التلاميذ.

س04: هل يؤثر سلوك التلاميذ المعيدين على زملائهم؟

الجدول رقم 9: يمثل تأثير سلوك التلاميذ المعيدين على زملائهم

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	10	100%
لا	/	/
المجموع	10	100%



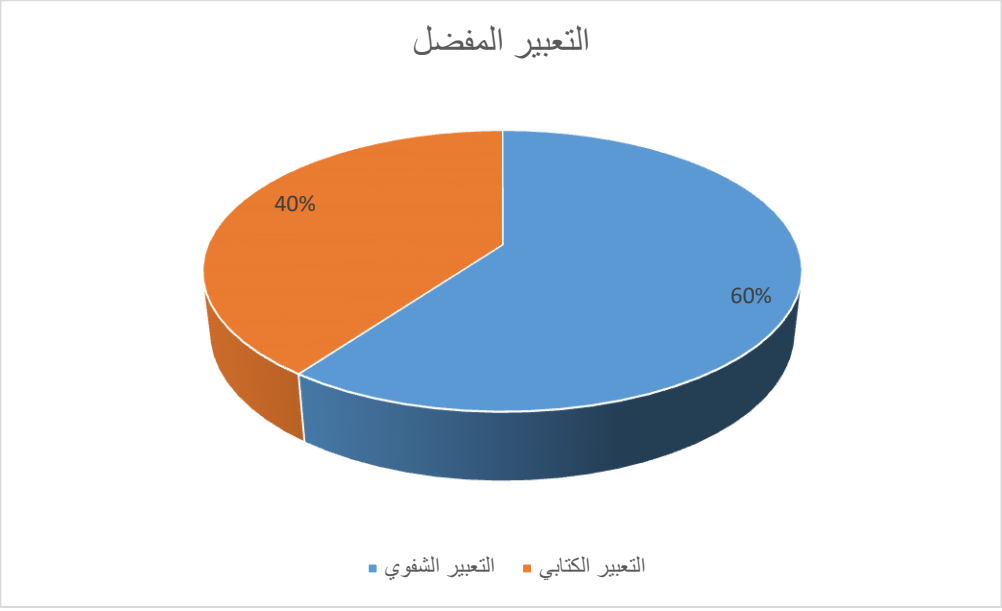
التحليل:

كان لكل الأساتذة نفس الإجابة وهي نعم، فالتلاميذ المعيدون يؤثرون سلبًا على زملائهم ويعود ذلك للفارق السني بينهم إذ يؤثر على الجانب النفسي، إضافة إلى عدم الاهتمام والانتباه ما يجعل القسم في حالة فوضى وتشتيت انتباه الزملاء.

س05: ما هو التعبير المفضل لدى المتعلم؟ ولماذا؟

الجدول رقم 10: يمثل التعبير المفضل لدى المتعلم

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
التعبير الشفوي	6	60%
التعبير الكتابي	4	40%
المجموع	10	100%



التحليل:

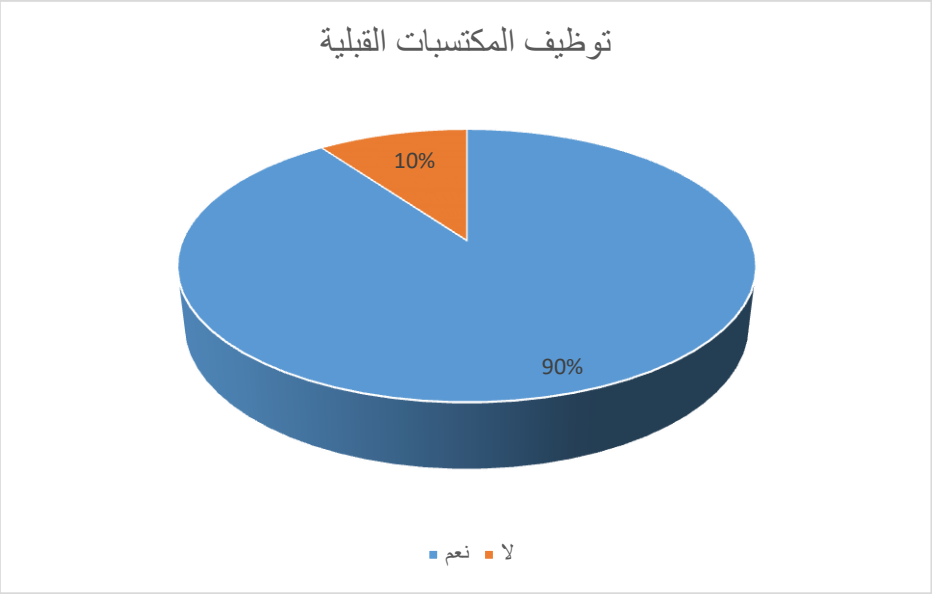
اختلفت آراء الأساتذة المستجوبين حول التعبير المفضل لدى المتعلم، فكانت أغلب الإجابات هي التعبير الشفوي قدرت بنسبة 60%؛ حيث كان تعليلهم على هذا أنّ التعبير الشفوي يعطي للمتعلم الحرية لاستحضار أفكاره واختياره للمفردات والجمل والتّراكيب المناسبة لذلك الموضوع الذي يعبر عنه. بينما يفضله البعض الآخر لأنّه يجعل المتعلم ينقل الفكرة أو الشعور ارتجالًا دون خوف؛ لأنّه لا يمتلك قاموس لغوي متطور والقدرة على التعامل مع اللّغة الكتابية وافتقاره أيضا لمهارات الكتابة، لأنّ التعبير الشفوي يعد نمط سمعي حركي فهذا ما يجعل المتعلم قادرا على التفاعل مع المعلم وخلق مناقشات مع الزملاء في القسم.

كانت إجابات الأساتذة الأخرون هي التعبير الكتابي وذلك بنسبة 40%؛ فكان تعليلهم على هذه الإجابة هو توفر الوقت الكافي للتعبير فهو نشاط يقوم فيه المتعلم بإعادة ما تمّ دراسته سابقا ويمتلك الحرية التامة للتعبير عمّا يريده بانتقاء واختيار ألفاظه ونقل شعوره كتابيا دون خجل.

س06: هل يوظف المتعلم مكتسباته القبلية؟ وما هي هذه المكتسبات حسب أولوياتها؟

الجدول رقم 11: يمثل توظيف المتعلم لمكتسباته القبلية

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	9	90%
لا	1	10%
المجموع	10	100%



التحليل:

كانت جُل الإجابات تشير إلى أنّ المتعلم يوظف مكتسباته القبلية وذلك بنسبة 90%؛ إذ يقوم المتعلم باستحضار ما تمّ دراسته سابقًا ليبنيَ عليه مكتسباته الجديدة. فكانت إجابة واحدة تشير إلى لا، لأنّ في بعض الأحيان نجد مجموعة معتبرة من المتعلمين لا يمتلكون قدرة استرجاع الأفكار والمعلومات السابقة ويعود ذلك لعدم الفهم الجيد وضعف في الاستيعاب وقلة التركيز.

حدد الأساتذة المستجوبين هذه المكتسبات حسب أولوياتها انطلاقا من النصوص المنطوقة والمكتوبة؛ فالمتعلم يستمع، يفهم، يتواصل ويعبر عن تصوراته انطلاقا من مشاهد وصور. ويقوم باستحضار مكتسباته المعرفية (رصيده اللغوي) والمهارات اللّغوية؛ قواعد اللّغة والقوانين والمنهجيات بالإضافة إلى مختلف الدروس التي تطرق إليها ومختلف الأنشطة التي قام بحلها وكل ما اكتسبه داخل القسم أو في المنزل وحتى خارجًا.

س07: ماهي نوع الأخطاء التي يقع فيها المتعلم بكثرة؟ ولماذا؟

تُرك هذا السؤال مفتوحًا ليقدم الأساتذة ملاحظاتهم على ذلك، فكانت إجاباتهم كالتالي:

- الأخطاء الإملائية.
- الأخطاء النّحوية.
- الأخطاء الصرفية.

التحليل:

تعد الأخطاء الإملائية الأكثر تكرارا لدى المتعلمين فهي مشكلة أو مشكلات نمائية تظهر لدى فئة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التّعلم ويعود السبب في ذلك فشل التلاميذ وعدم قدرتهم وتمكنهم من تطبيق القاعدة بالرغم من أنّهم على دراية بالجانب النظري للقاعدة، فهي عبارة عن مهارات تتطلب عمليات ذهنية ويجب التركيز عليها. ومن بين هذه الأخطاء نجد: عدم التفريق بين همزة القطع والوصل. والخلط في كتابة التاء المفتوحة والمربوطة في أواخر الكلمات.

نجد أيضًا الخلط في كتابة الألف الممدودة والألف المقصورة مثل: الفعل "دعا" بدل أنْ يُكتب بالألف الممدودة نجد البعض يكتبه بالألف المقصورة "دعى". وكثيرًا ما نجد يكتبون الكلمة صحيحة ولكنّ لا يعرفون القاعدة مثل: كلمة "بناء" لا يستطيعون تعليل سبب كتابة الهمزة على السطر.

فتتمثل الأخطاء النّحوية في عدم ضبط الكلمات ضمن قواعد النّحو، فمثلا نجد بعض التلاميذ يتعاملون مع الفاعل بنفس معاملة الفعل، ويعود سبب هذه الأخطاء للتشابه القائم في علامات الإعراب في بعض الأسماء.

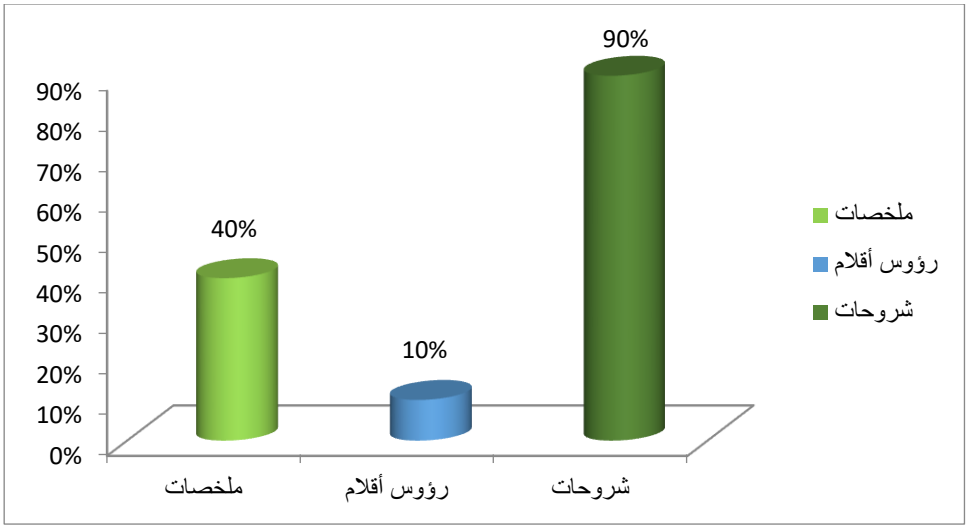
فتتمثل الأخطاء الصرفية في التغيرات التي تحدث على الكلمات بناءً على موقعها في الجملة فهناك من الكلمات التي تتغير بنيتها من تركيب إلى آخر، فالتلميذ لا يدرك هذا التغيير الذي يطرأ على الكلمة فيُبقي الكلمة على حالها. فحين نجد بعض المتعلمين عندما

يُطلب منهم تحويل جملة من المفرد إلى الجمع يقومون بتحويل الفعل مثل: يقدم المعلم الدرس. فيكون تحويلهم لهذه الجملة هكذا: يقدمون المعلمون الدروس. والصواب هو: يقدم المعلمون الدروس.

س08: ماهي الطريقة المعتمدة لتقديم الدرس؟

الجدول رقم 12: يمثل الطريقة المعتمدة لتقديم الدرس

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
ملخصات	4	40%
رؤوس أقلام	1	10%
شروحات	9	90%



التحليل:

كانت معظم الإجابات تؤكد على أنّ المعلمين يعتمدون على شروحات لتقديم الدرس واعتماد مختلف الوسائل واتباع عدة طرائق للتدريس بعمليات وأنشطة تعليمية تراعي مستوى المتعلمين وقدراتهم من أجل إكسابهم المهارات التي تحقق الأهداف التّعليميّة؛ لأنّ المتعلم في هذا السن

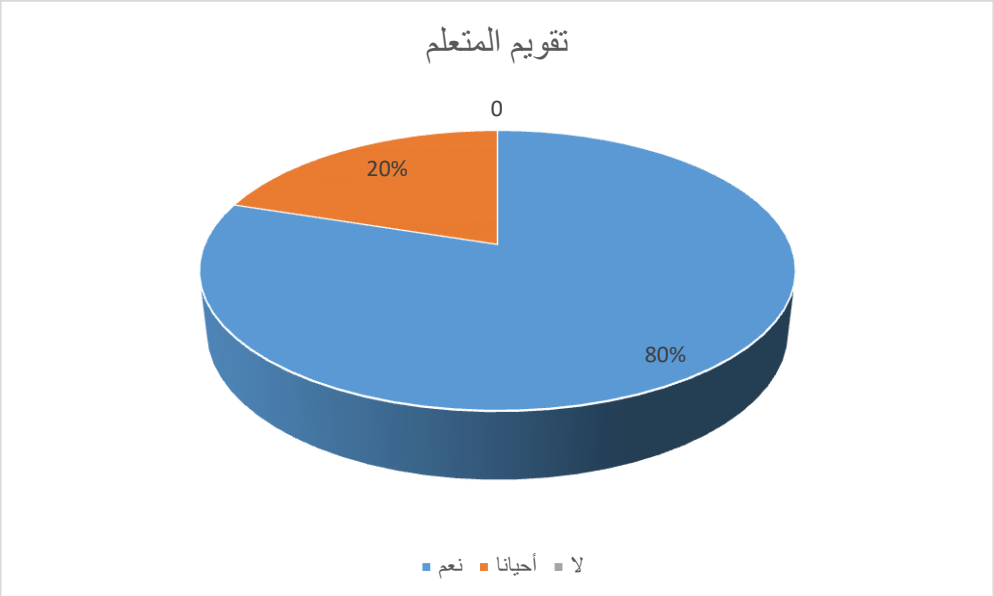
يجب أن يُشرح ويُوضّح له جيدًا كي يستوعب محتوى الدرس، وذلك بتقديم أمثلة وشواهد من الواقع المحسوس لإدراجه في الصورة. ونجد بعض الأساتذة من بينهم منْ يقوم بإرفاق الشروحات بملخصات وذلك للتّوسع أكثر في موضوع الدرس؛ حيث انفردت إجابة واحدة بتقديم رؤوس أقلام من أجل تبسيط الفكرة وتقديم ما هو ضروري فقط، دون التعمق والتّوسع في الموضوع لأنّه هناك مواضيع تتكرر؛ حيث يُعمق ويُفصَّل فيها في مراحل دراسية لاحقة.

إنّ المتعلم في هذه المرحلة العمرية لا يمتلك خبرة التعامل مع الملخصات ورؤوس الأقلام وعليه من المستحسن الاعتماد على الشرح والتفصيل بدل الملخصات ورؤوس الأقلام.

س09: هل يُقوّم المتعلم بعد انتهاء كل حصة؟ كيف ذلك؟

الجدول رقم 13: يمثل تقويم المتعلم بعد انتهاء كل حصة

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	8	80%
أحيانًا	2	20%
لا	/	/
المجموع	10	100%



التحليل:

يعد التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، عملية الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى المتعلم ومحاولة إصلاح هذا الضعف؛ لأنّ المعلم منذ بداية السنة يقوم بتحديد أهداف ومعايير النجاح رغبةً منه معرفة مدى تقدم تلاميذه نحو الأهداف المسطرة. ومدى جاهزيتهم على تطبيق ما تمّ دراسته في مواقف تعليمية جديدة.

توزعت معظم الإجابات لهذا السؤال على نعم بنسبة 80%؛ فالمتعلم يقوَّم بعد الانتهاء من كل حصة حول الدرس المنجز.

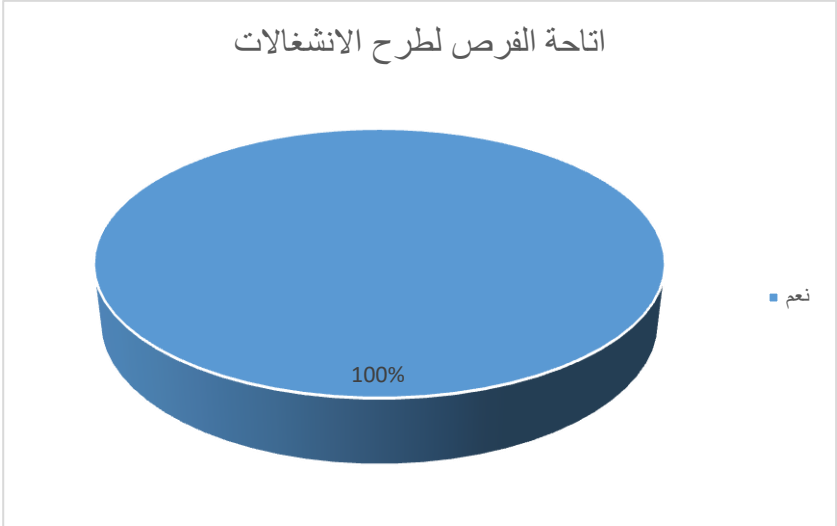
كانت نسبة 20%؛ الأخرى من الإجابات هي أحيانًا وذلك لعدم توفر الوقت الكافي لإجراء تقييم بعد كل حصة وحتى عدم الضغط على المتعلم بكثرة التقييمات.

يكون النشاط على شكل تقييمات ختامية وتحصيلية بعد كل حصة وهي عبارة عن مهام مطلوب أداؤه أو واجب أو اختبار قصير أو حتى تدريبات على ظواهر مدروسة، وفيه بعض الأساتذة من يستعمل اللوحة لأنّها تعتبر أسرع وأنجع وسيلة لكشف ومعرفة كيفية تطبيق القاعدة النّحوية النّظرية التي لقنها المعلم في مرحلتي التقديم والشرح وتقييم مدى استيعاب التلاميذ لها وفحين وجود خطأ يكون التصحيح آني حتى يُرسخ في ذهن المتعلم.

س10: هل تُتاح فرصة للمتعلم أثناء الحصة لإبداء رأيه وطرح أفكاره حول الدرس؟

التحليل:

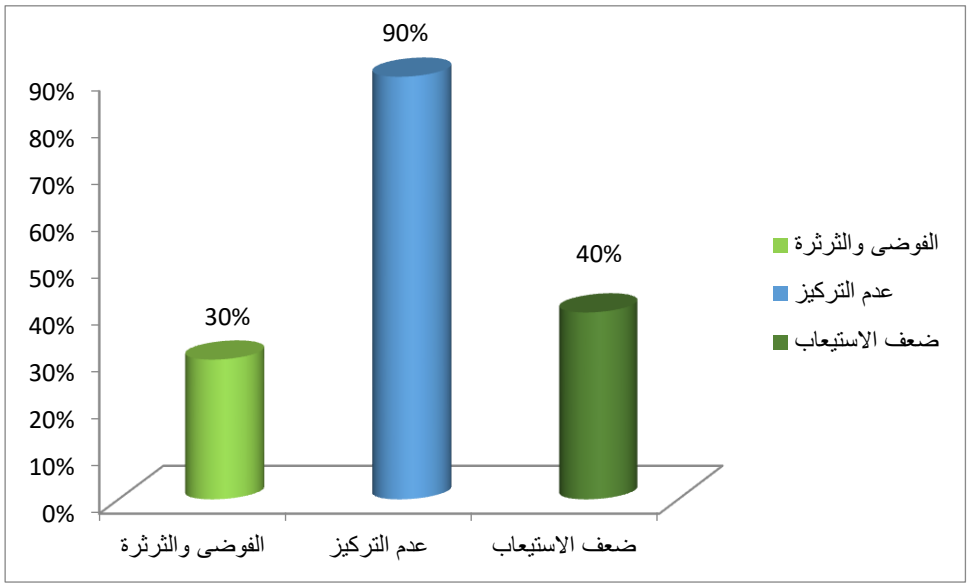
كانت كل إجابات الأساتذة المستجوبين بنعم فالمتعلم له الحرية في طرح أفكاره وخلق جو المناقشة مع المعلم والزملاء من أجل تبادل الأفكار وطرح انشغالاتهم وخلق ما يسمى بالتعلم الجماعي المنظم؛ لأنّها تعد استراتيجية تجعل المتعلم في حالة تفاعل واستجابة فهو محور العملية التّعليميّة التّعلمية، فهذه الفرصة ذاتها تعد مبدأ من مبادئ مقاربة الكفاءات. وهذا ما تسعى لتحقيقه مقاربة التدريس بالكفاءات، ومن أجل التعرف على طرح الأفكار والانشغالات ومحاولة استدراك النقائص وتنمية المهارات اللّغوية لدى المتعلمين.



س11: ما هي نوعية المصاعب التي تُعارض المعلم أثناء عرض الدرس؟

الجدول رقم 14: يمثل نوعية المصاعب التي تعارض المعلم أثناء عرض الدرس

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
الفوضى والثرثرة	3	30%
عدم التركيز	9	90%
ضعف الاستيعاب	4	40%



التحليل:

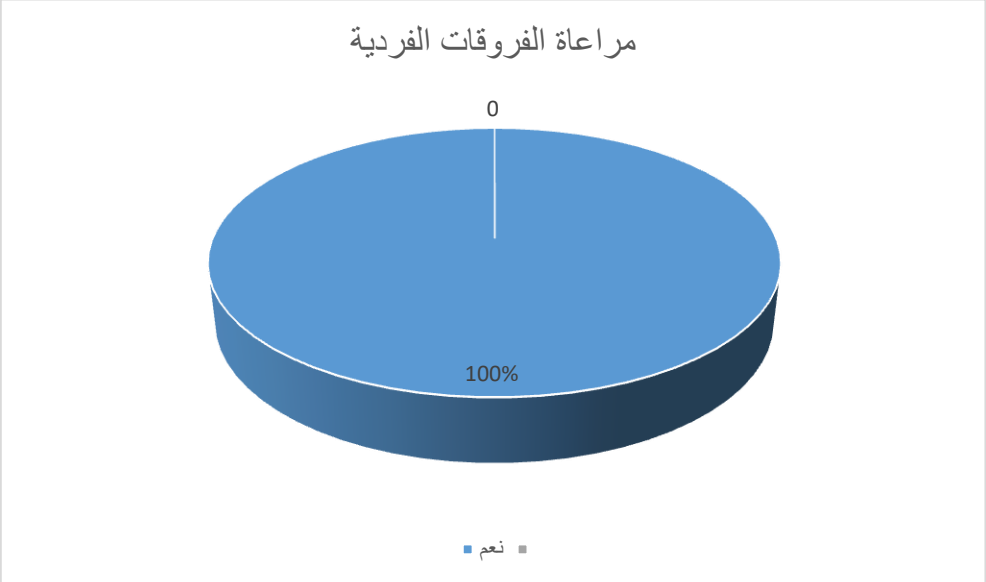
إنّ عدم التركيز هو من أكبر المصاعب التي تتعرض طريق المعلم أثناء تقديمه للدرس وهذا حسب رأي الأساتذة المستجوبين فكانت إجاباتهم بنسبة 90%؛ تليها الإجابة بضعف الاستيعاب بنسبة 40%؛ أيضًا من المصاعب التي تصادف وتعرقل مسار المعلم خلال عرض الدرس، فيكون ذلك لدى الفئة التي تعاني من صعوبات التّعلم إضافة إلى اختلاف المتعلمين في قدراتهم الفكرية والذهنية.

كانت نسبة30%؛ من الإجابات هي انتشار الفوضى والثرثرة لدى فئة معينة من التلاميذ مما يشكل صعوبة للسير الجيد للدرس وإضاعة الكثير من الوقت.

س12: هل يراعي المعلم الفروقات الفردية لدى كل متعلم؟ وكيف ذلك؟

الجدول رقم 15: يمثل مراعاة المعلم للفروقات الفردية للمتعلمين

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	10	10%
لا	/	/
المجموع	10	100%



التحليل:

كانت كل الإجابات نعم لأنّ المعلم ملزم بمراعات الفروقات الفردية لدى المتعلمين فكل متعلم حسب إمكاناته وطاقته الاستيعابية. لهذا يعمل الأساتذة على الاعتماد على طرائق ووسائل متنوعة لإيصال الفكرة والمعلومة، مثل: تقسيم التلاميذ إلى مجموعات حسب القدرات الفكرية والطاقة الاستيعابية لديهم ويقدم لهم أعمال وأسئلة تتناسب مع كل مجموعة دون أن ينتبه التلاميذ إلى ذلك، فهو نشاط تحفيزي وتشجيعي للفئة التي تعاني من صعوبات في التعلم.

س13: ما هي النشاطات التي يُكلّفُ بها المتعلم لإعدادها خارج الحصة؟

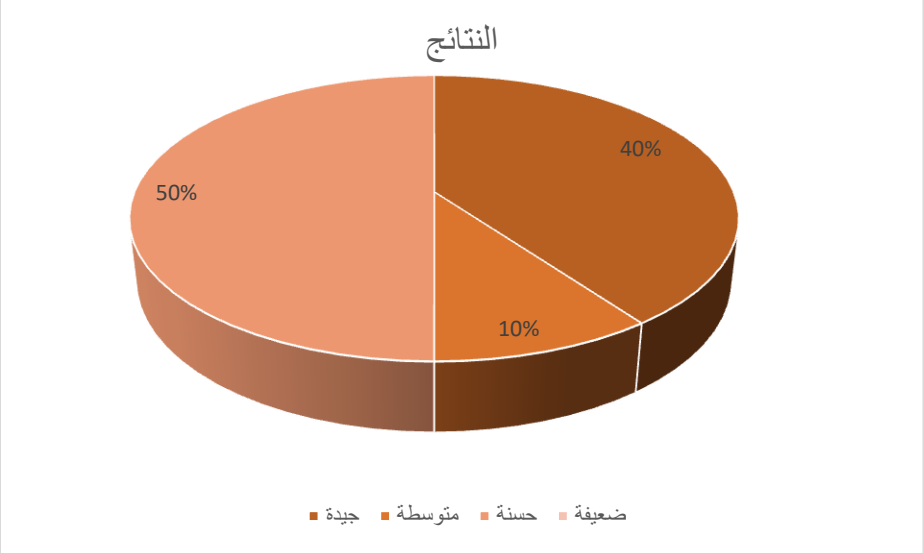
التحليل:

كانت معظم إجابات المستجوبين أنّهم يُكلفون التلاميذ بأنشطة وتمارين خارج الحصة لأنّ التمرين هو وسيلة لإيصال المعلومات النظرية والمراقبة والمراجعة ووسيلة للتقييم والترسيخ والتصحيح والتصويب. فتكون هذه النشاطات على شكل امتدادات لموضوع الدرس والتطبيق عليه من أجل التّمرن حول الظواهر المدروسة وهي: (واجبات منزلية، تمارين، أو مسائل ووضعيات) يقوم المتعلم بحلها. وأحيانًا تكون بحوث ومشاريع قصيرة كتابية يعدها المتعلم فرديا أو يقسمون إلى أفواج وذلك لخلق روح المنافسة بين الأفواج؛ إذ يهدف نظام التفويج لتعلم المناقشة ومشاركة الآخرين وطرح وتبادل الأفكار قصد الترسيخ والتدعيم.

س14: ما هي النتائج المحققة من خلال هذه الأنشطة؟

الجدول رقم 16: يمثل النتائج المحققة من خلال الأنشطة

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
جيدة	4	40%
متوسطة	1	10%
حسنة	5	50%
ضعيفة	/	/



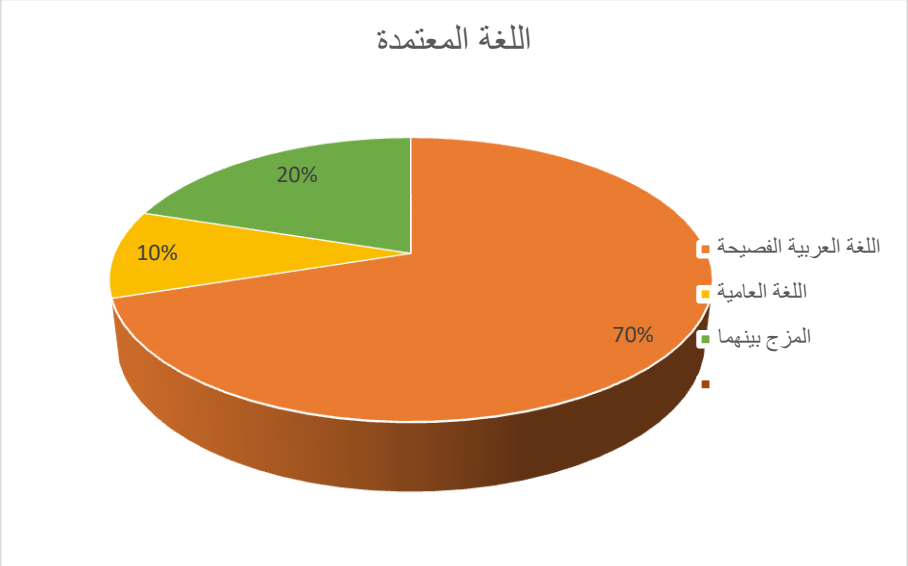
التحليل:

من خلال إجابات الأساتذة نلاحظ أنّ النتائج المحققة من خلال هذه النشاطات الخارجية تكون ما بين جيدة وحسنة وهذا يدل على انّ التلاميذ يتفاعلون مع مثل هذه النشاطات بشكل جيد. فكانت نسبة 10%؛ من الإجابات بمتوسطة فبعض التلاميذ لا يؤدون هذه الأعمال بجدية فمنهم من يقوم بنقل الحل من الأنترنيت فلا يُكلف نفسه بمجهود واختبار قدراته، ومنهم من يستعين بأحد من أفراد عائلته لحلها.

س15: اللّغة المعتمدة من طرف المعلم أثناء شرح الدرس؟

الجدول رقم 17: يمثل اللّغة المعتمدة لشرح الدرس

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
اللّغة العربية الفصحى	7	70%
اللّغة العامية	1	10%
المزج بينهما	2	20%



التحليل:

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ واقع التعليم يثبت أنّ المتعلم يسير على خطا معلمه فإن كان المعلم يمتلك لغة التخصص ويحرص على استعمالها مشافهةً وقراءةً وكتابةً فهذا ينعكس على المتعلم.

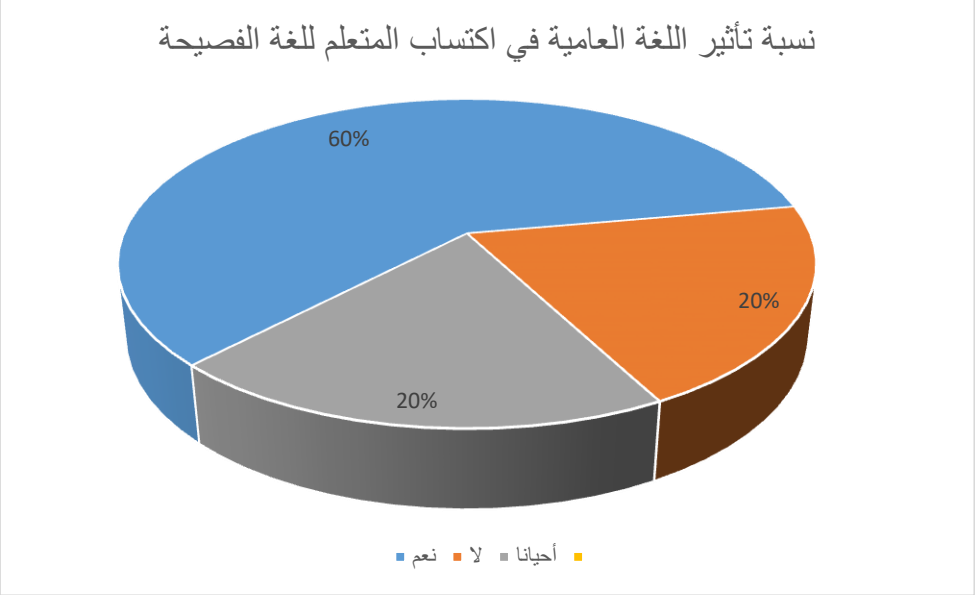
كانت أغلب إجابات الأساتذة أنّ اللّغة العربية الفصحى بنسبة 70%؛ هي اللّغة المعتمدة داخل حجرة الدرس وذلك لأجل تنمية الرصيد اللّغوي والفكري للمتعلم وإكسَابه اللّغة الفصيحة السليمة، والتمكن من التحدث والتعبير بها بكل طلاقة.

نجد من جهة أخرى فئة معينة من الأساتذة يفضلون المزج بين اللّغة العربية الفصيحة واللّغة العامية وذلك بنسبة 20%؛ وهذا مراعاة للّغة التي نشأ بها التلميذ (اللّغة الأم) رغبةً في ذلك إيصالهم الفكرة والعمل على إنجاح العملية التّعليميّة التّعلمية. باستثناء قد سجلنا حالة واحدة من الإجابات هي الاعتماد على اللّغة العامية أثناء عرض الدرس.

س16: اللّغة العامية لها تأثير في اكتساب المتعلم للتّراكيب اللّغوية الفصيحة؟

الجدول رقم 18: يمثل تأثير اللّغة العامية في اكتساب المتعلم للتراكيب اللغوية الفصيحة

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	6	60%
لا	2	20%
أحيانًا	2	20%
المجموع	10	100%



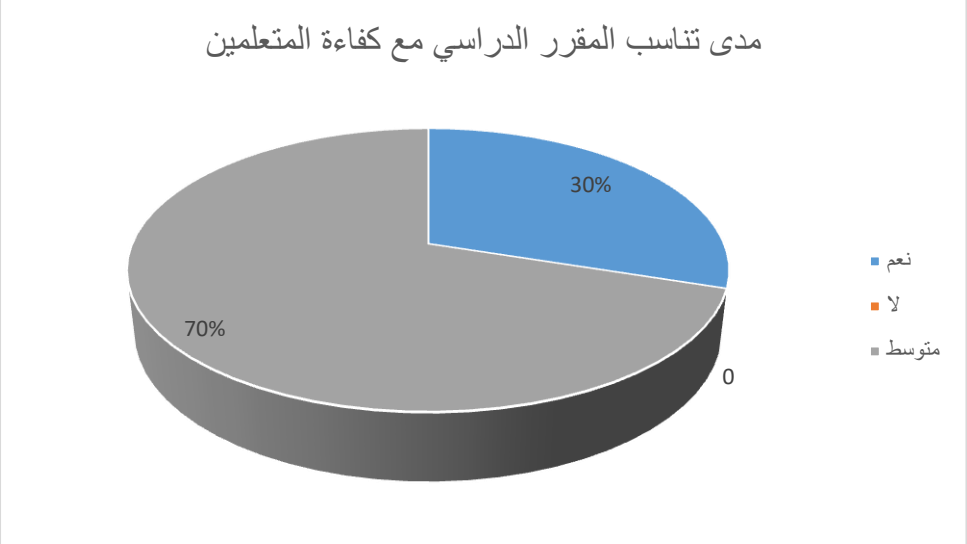
التحليل:

اللّغة العامية تؤثر في اكتساب المتعلم للّغة العربية الفصيحة، ويظهر التأثير في توظيفهم لها أثناء الدرس فهو فعل لا إرادي راجع لكثرة استعمالها في الوسط الخارجي. وهذا ما يجعل المتعلم يفتقر لامتلاك رصيد لغوي فصيح. وهذا ما أظهرته معظم إجابات الأساتذة المستجوبين، حيث كانت بنسبة60% ؛ أنّ اللغة العامية تؤثر على الاكتساب السليم للغة الفصيحة. ومن الأساتذة من يرى أنّ اللّغة العامية تؤثر في بعض الأحيان والبعض الآخر لا تؤثر على اكتساب اللّغة الفصيحة وذلك حسب الوسط الاجتماعي للمتعلم.

س17: هل المقرر الدراسي يتناسب مع كفاءة المتعلمين؟

الجدول رقم 19: يمثل تفاعل المتعلم مع المعلم أثناء الحصة

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	3	30%
لا	/	/
متوسط	7	70%
المجموع	10	100%



التحليل:

اتفق أغلب المعلمين على أنّ المقرر الدراسي يناسب مستوى التلاميذ بنسبة متوسطة فمن المعلوم أنّ المقرر الدراسي يهدف لمساعدة التلاميذ على تكوين وتنمية ثروتهم اللّغوية التي تعينهم على سير عملية التعلم بنجاح، فعلى الكتب المدرسية وخاصة كتاب اللّغة العربية أنّ يكون ذو محتوى بسيط يناسب القدرات الفكرية والذهنية للمتعلم مع مراعاة المرحلة العمرية لهذه الفئة في الطور الابتدائي.

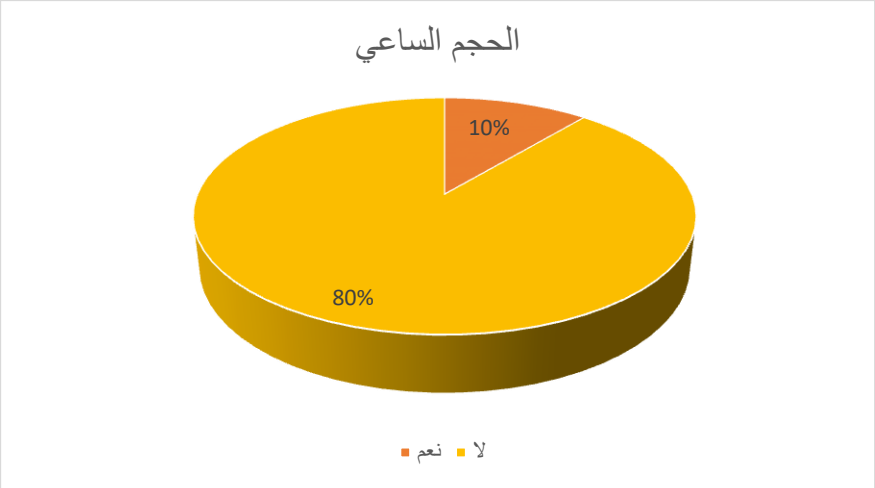
لامسنا من خلال بعض الإجابات أنّ المقرر الدراسي يناسب تماما مستوى التلاميذ فهو يتيح الفرصة للمتعلم في هذه المرحلة أن ينمو نموًا كاملا وأنْ تنمو لديهم اتجاهات إيجابية ومهارات مثل: القراءة، وخصائص اللّغة العربية.

س18: هل الحجم الساعي المخصص لحصص اللغة العربية كاف؟

الجدول رقم 20: يمثل مدى كفاية الحجم الساعي المخصص لحصص اللّغة العربية

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	1	10%
لا	8	80%
المجموع	9	90%

ملاحظة: امتنع أحد الأساتذة عن الإجابة على هذا السؤال.



التحليل:

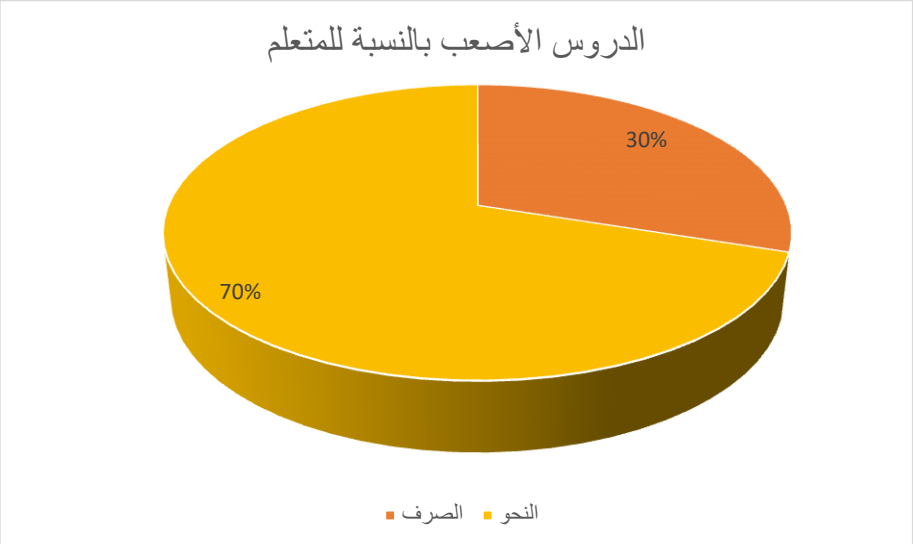
من خلال تجربتنا الميدانية والاستفسار مع الأساتذة المتواجدين في الميدان نجد أنّ دروس اللّغة العربية عموما ونشاط القواعد خصوصا كثيفة مقارنة مع الحجم الساعي المخصص لها.

كانت إجابة معظم المعلمين عن هذا السؤال أنّ الحجم الساعي المخصص لبرنامج السنة الدراسية لا يسمح بإتمامه في الوقت المحدد وذلك لضخامة حجمه؛ حيث يعود ذلك لأسباب أخرى وهي غياب خطة الأستاذ في الدرس من خلال اهتمامه بعناصر وإهماله لعناصر أخرى. لذا يتوجب على المعلم قبل الشروع في الدرس أن يكون لديه تصور عام عن تصميمه من حيث حسن اختياره وانتقاءه للأساليب والوسائل اللازمة لتنفيذ المهمة.

س19: ما هي الدروس الأصعب بالنسبة للمتعلم؟ إلى أي واحد منهما يميل أكثر؟

الجدول رقم 21: يمثل الدروس الأصعب بالنسبة للمتعلم

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
الصرف	3	30%
النحو	7	70%
المجموع	10	100%



التحليل:

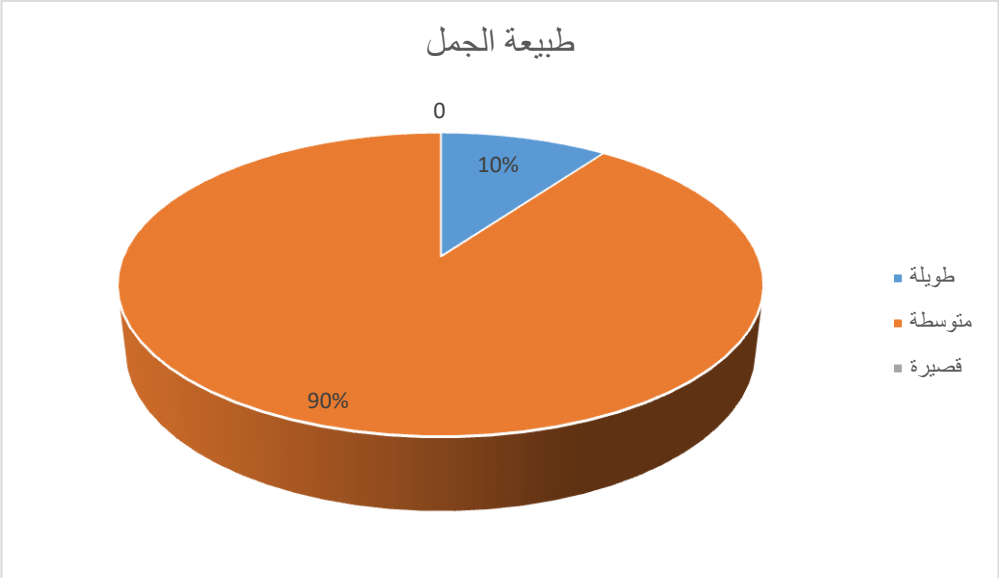
نجد فئة من التلاميذ يواجهون صعوبة في فهم الدروس بسبب الغموض والصيغة الصعبة التي نجدها في الكتاب المدرسي وكثرة التكرار أحيانًا.

تُبين نتائج هذا الجدول أنّ أغلب الأساتذة المستجوبين يتفقون على أنّ دروس النحو هي الأصعب بالنسبة للمتعلمين لأنّهم يجدون صعوبات في الإعراب وضبط أواخر الكلمات وتركيب جمل سليمة. أما نسبة 30%؛ من الإجابات تشير إلى أنّ دروس الصرف هي التي يجد فيها المتعلم صعوبات خاصة في تصريف الأفعال مع جميع الضمائر في الأزمنة الثلاثة وأيضًا صعوبة التعامل مع التغيرات التي تطرأ على بنية الكلمة. وبالرغم من أنّ نتائج الجدول تُظهر أنّ دروس النحو هي الأصعب إلاّ أنّ أغلبية التلاميذ يميلون إلى النحو أكثر من الصرف.

س20: ما هي طبيعة الجمل التي يوظفها المتعلم؟

الجدول رقم 22: يمثل طبيعة الجمل التي يوظفها المتعلم

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
طويلة	1	10%
متوسطة	9	90%
قصيرة	/	/
المجموع	10	100%



التحليل:

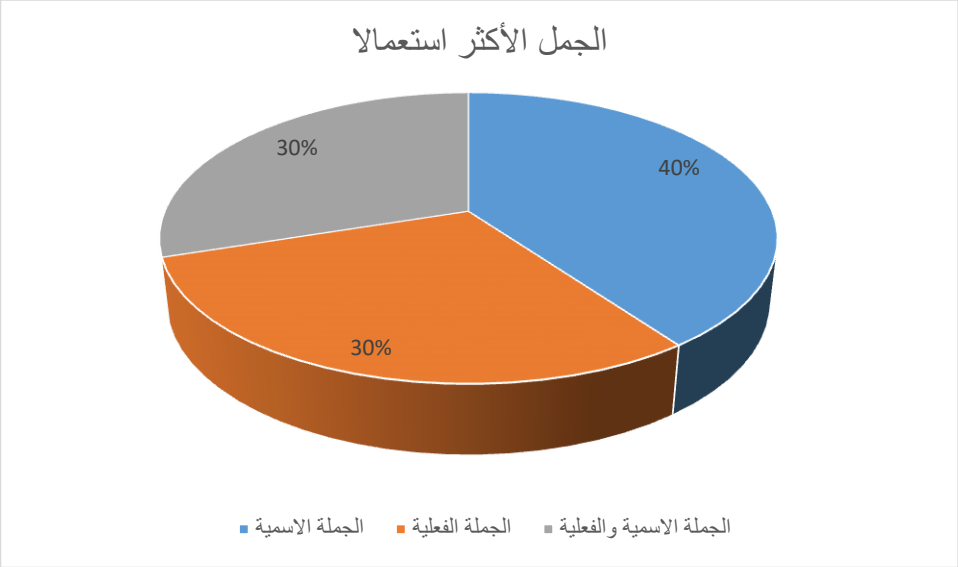
توزعت نسبة استخدام التلاميذ للجمل حسب طولها وقصرها إلى ثلاث، وحسب هذا الجدول يتضح لنا أنّ التلاميذ يستعملون الجمل المتوسطة بكثرة، فهو دليل على تخلصهم من استعمال الجمل القصيرة فهم متمكنون من التعبير بواسطة جمل متوسطة، كما يدل على قيامهم بما هو مطلوب في تطبيقات النحو والصرف المقررة في المنهاج وهذا ما يجعلهم يكتسبون مجموعة من التّراكيب اللّغوية.

س21: ما هي الجمل الأكثر استعمالا؟

الجدول رقم 23: يمثل الحمل الأكثر استعمالا

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
الجمل الإسمية	4	40%
الجمل الفعلية	3	30%
المجموع	7	70%

ملاحظة: نجد نسبة 30%؛ من الأساتذة اتفقوا أنّ كلتا من الجملتين: الإسمية والفعلية هما الأكثر استعمالا.



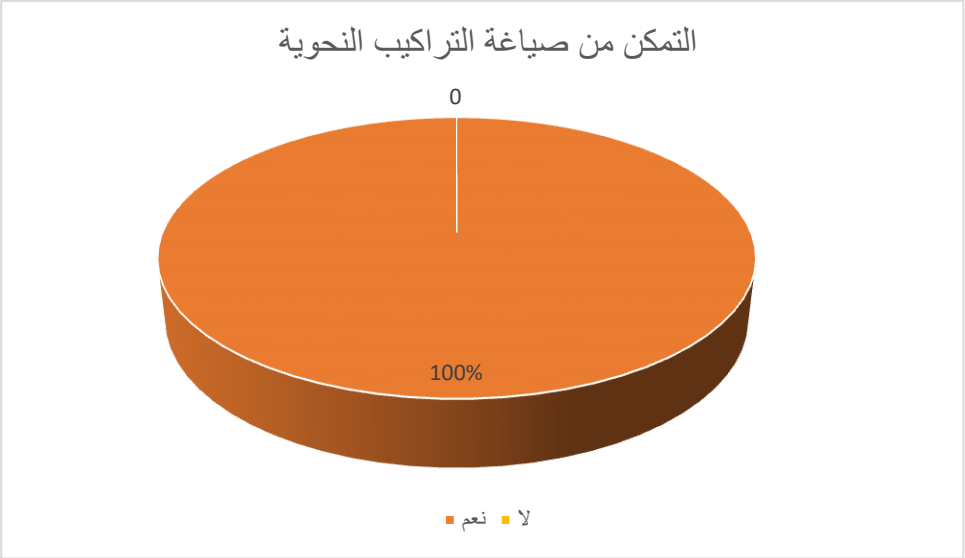
التحليل:

كانت نسبة 40%؛ من الإجابات تؤكد أنّ الجمل الإسمية هي الأكثر استعمالا لدى التلاميذ وهذا ما يبين قدرة وتمكن المتعلمين من التعبير وذلك بتوظيف تراكيب صحيحة وسليمة، أما البعض الآخر من التلاميذ يميلون إلى استعمال جمل فعلية لتكوين تراكيب لغوية سليمة وبسيطة.

س22: هل يستطيع المتعلم صياغة التّراكيب النحوية؟

الجدول رقم 24: يمثل استطاعة المتعلم صياغة التراكيب النحوية

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	10	100%
لا	/	/
المجموع	10	100%



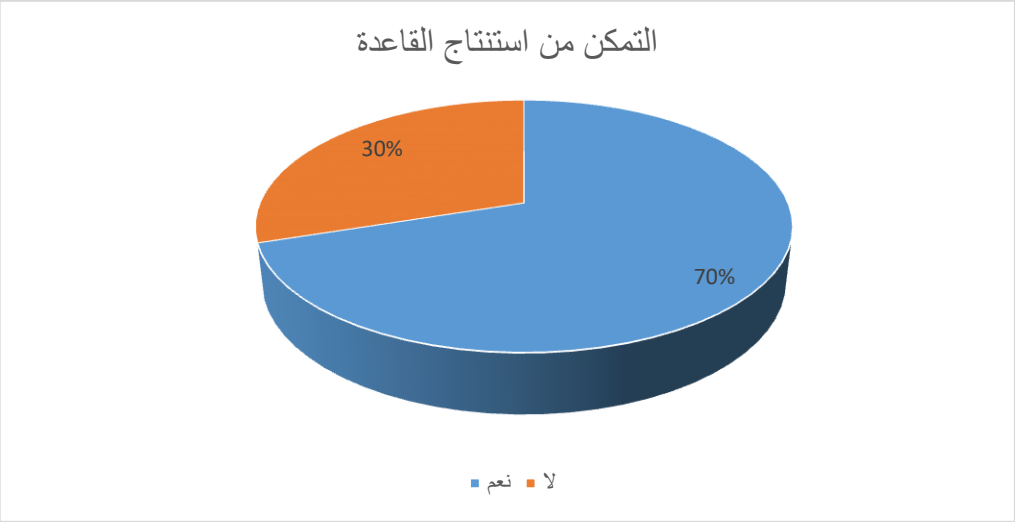
التحليل:

يرى الأساتذة أنّ المتعلم قادر على صياغة التّراكيب النحوية ما يدل على تمكن المتعلم من إعادة استرجاع مكتسباته القبلية.

س23: هل يتمكن المتعلم من استنتاج القاعدة النّحوية والصرفية بعد نهاية الدرس؟

الجدول رقم 25: يمثل تمكن المتعلم من استنتاج القاعدة النّحوية والصرفية بعد نهاية الدرس

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	7	70%
لا	/	/
أحيانًا	3	30%
المجموع	10	100%



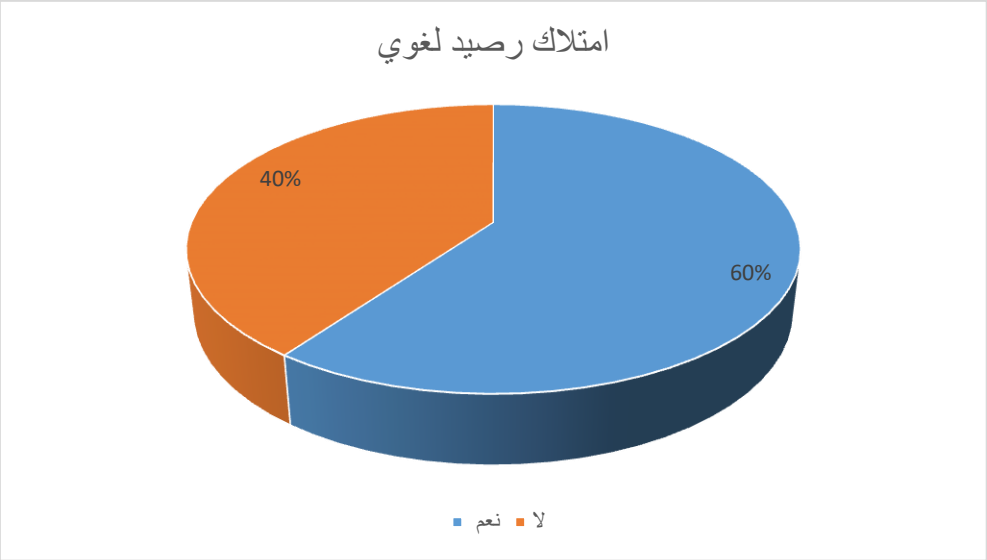
التحليل:

من خلال نتائج هذا الجدول نلاحظ أنّ أغلب إجابات الأساتذة تؤكد أنّ المتعلم لديه القدرة على استنباط القواعد فهو دليل على أنّ المتعلم يفهم ويستوعب جيدا ما يقدم إليه من طرف المعلم. أمّا نسبة 30%؛ من الإجابات تشير إلى أنّ المتعلم أحيانا يتمكن من الاستنتاج وأحيانا أخرى لا يتمكن من ذلك، لأنّ هناك فئة من المتعلمين غير قادرين على الاستنتاج كون أنّ القاعدة تفوق مستواهم المعرفي وهو ما يجعلهم يستنبطون جزء منها وليس كلها.

س24: هل يمتلك المتعلم رصيدا لغويا كافيا؟ ولماذا؟

الجدول رقم 26: يمثل امتلاك المتعلم رصيدا لغويا كافيا

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	6	60%
لا	4	40%
المجموع	10	100%



التحليل:

أجاب معظم الأساتذة بنعم، فإذ أنّ المتعلم يمتلك رصيدًا لغويًا كافيًا، إذ يرجع سبب ذلك إلى أنّ المتعلم يوظف اللّغة العربية في جميع المواد فهناك الكفاءة العرضية لذلك يكتسب رصيد لغوي فاللّغة العربية الفصيحة يستعملها طيلة مشواره الدراسي دون الاستعانة باللّغة العامية التي يظهر تأثيرها السلبي على تنمية الرصيد اللّغوي والفكري.

أمّا نسبة 40%؛ من الأساتذة أجابوا بأنّ المتعلم لا يمتلك الرصيد اللّغوي الكافي ويعود ذلك إلى عدم المواظبة على القراءة والمطالعة. ونجد أيضا الاستعمال المفرط للهاتف واللوحة الرقمية يؤدي إلى ضعف في إثراء الرصيد اللّغوي كما أنّ التأسيس ناقص منذ السنوات الأولى من التعليم الأوّلي ونقص المهارات الأساسية وهذا المشكل منتشر بكثرة في المدارس.

س25: ما مدى كفاءة التلاميذ في توظيف التّراكيب اللّغوية مع مراعاة النشاطات اللّغوية التي تعرض عليهم؟

التحليل:

التّركيب اللّغوي هو عدد من البنى اللّفظية التي هي مكوّنات التّركيب أو الجملة، لذا نموّ الكفاءة يعتمد على اكتساب القدرة بدوام الممارسة نظرًا لتنوع الأوجه الإعرابية للجملة وهنا يجب إبعاد العامية ليقتديَ المتعلم بمعلمه في التعبير باللّغة العربية الفصيحة ولا يكون عنده تداخل لغوي، حيث يقوم المتعلم بتوظيف مكتسباته في إنجاز نشاطات لغوية متنوعة تكون متوافقة تماما مع ما درسه وهذا ما يساعده على تثبيت مكتسباته وتنمية مهاراته التعبيرية الكتابية والإملائية، والتحكم في أسس اللّغة وقواعدها وبالتالي تتحقق الكفاءة الختامية.

نجد بعض التلاميذ يسهل عليهم توظيف واستخدام التّراكيب اللّغوية المكتسبة استخدامًا صحيحًا ويرجع ذلك لاجتهادهم وذكائهم وانضباطهم وتعودهم على المطالعة، وكذا قوة اللّغة لديهم وفي ضل مقاربة الكفاءات أصبح المتعلم قادرًا على التحليل والنقد الموضوعي، وكل هذا يأتي عن طريق التمكن من اللّغة (تنمية مهاراتهم في القراءة والفهم والنقد والتعبير الذاتي) فالمعلم له دور هام في ذلك من خلال إكساب المتعلمين هذه المهارات، ومن جهة أخرى نجد بعض التلاميذ يعانون من صعوبات في توظيف التّراكيب اللّغوية وهذا راجع إلى عدم امتلاكهم لهذه التّراكيب وعدم استيعابهم وتمكنهم من ذلك منذ السنوات الأولى من الدراسة.

المبحث الثاني: طريقة سير الحصص وتقييم التّراكيب اللّغوية الموظفة لدى التلاميذ

1/ طريقة سير الحصص:

الجدول رقم 27: يمثل مراحل إنجاز الحصة:

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	مؤشرات الكفاءة
مرحلة الانطلاق	العودة إلى نص القراءة. يقرأ المعلم النص مرةً واحدة فيقوم التلاميذ بالاستماع وتدوين الكلمات الغير الواضحة على اللوحة أو كراس المحاولات.	استرجاع المتعلم مكتسباته القبلية حول درس القراءة السابق
مرحلة بناء التعليمات	يمنح المعلم الفرصة للتلاميذ بإعادة قراءة النص بالتناوب. يطرح المعلم بعض الأسئلة حول النص. ينتقل المعلم للنشاط أُلاحظ وأكتشف لاستخراج الظاهرة التركيبية. مثل: ماذا يريدُ سالم أنْ يقتني؟ هل اشترى سالم الحاسوب؟ ولماذا؟ يتم تسجيل الإجابات على السبورة. يريد سالم أن يقتني **حاسوبًا محمولًا.** لم يشتري سالم الحاسوب لأنّ ثمنه كان **غاليًا.** يشير المعلم إلى الكلمات المسطرة ويطرح أسئلة حولها. مثل: ما نوع هذه الكلمات؟ هل هي إسمية أم فعلية؟ ما هي العلامات الإعرابية لها؟ الإجابات: نوع هذه الكلمات هي أسماء	يقوم المتعلم بالقراءة والإجابة ويوظف مكتسباته في استخراج المعلومات وتحليلها

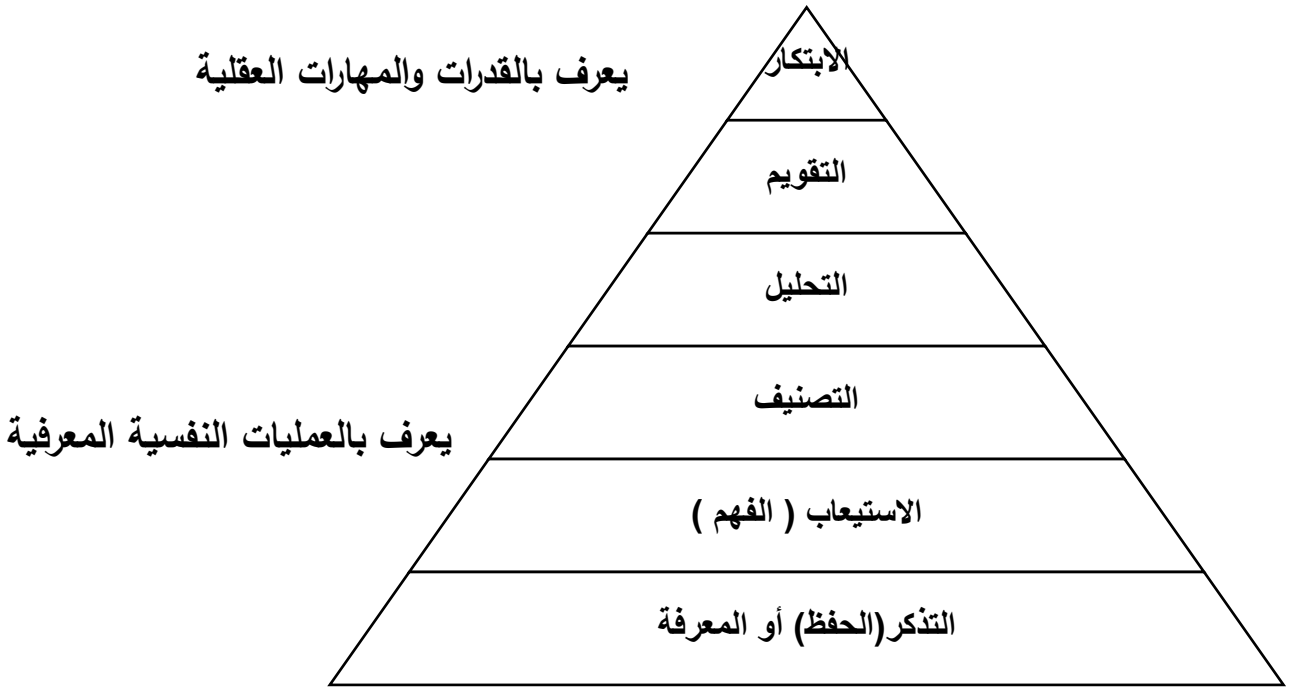
	علاماتها الإعرابية هي الفتحة فهي أسماء منصوبة. يطرح المعلم أسئلة أخرى لتعميق المعنى والفهم. مثل: أن يقدموا أمثلة أخرى تكون فيها الكلمة منصوبة لكن ليست مفردة. تُسجل الأمثلة التي يقدمها التلاميذ على السبورة. مثل: رأيت **سلمى** في الحديقة زَودت الدولة **المستشفيات** بآلات حديثة. شاهدت **هادي** في الملعب. جاء المدير مع **المعلمين**. ثم يقف المعلم عند كل مثال لشرحه وتوضيحه جيدًا.	
مرحلة الاستثمار	يتوصل المتعلم إلى اكتشاف الظاهرة التّركيبية اللّغوية وهي علامات نصب الاسم. يقوم التلاميذ باستنباط القاعدة. ينجز التلاميذ تمارين رقم 1،2،3 صفحة 81 وذلك للتدعيم.	المتعلم يستنتج وينجز ويبدع.

تعد هذه المراحل الثلاثة من أهم المراحل المتبعة في حصة التّراكيب اللّغوية، فالمرحلة الأولى هي مرحلة الانطلاق حيث يُستحضر فيها الدرس السابق وتُطرح الأسئلة المرتبطة بنشاط القراءة؛ فهذه المرحلة تساعد المتعلم على استحضار مكتسباته. وتكون تمهيدًا لاكتشاف محتوى النشاط الموالي، والمرحلة الثانية هي مرحلة بناء التعليمات ويطرح فيها المعلم أسئلة تتعلق بالدرس التالي. وبالمقابل يقوم التلاميذ بتقديم الإجابات لاكتشاف الظاهرة

التّركيبيّة ومن أجل التّوسع والتوضيح أكثر فيتوجب على كل متعلم الإتيان بأمثلة تتناسب مع الظاهرة المعرضة عليهم. وفي الأخير تأتي مرحلة استثمار المكتسبات حيث يقوم المتعلم باستنباط القاعدة أو استخلاص الخلاصة من الدرس انطلاقًا مما سبق شرحه، ومن خلال هذه المرحلة يتبين مدى فهم واستيعاب التلاميذ للدرس.

يحرص المعلم أثناء العمل بهذه المراحل الثلاثة على توجيه المتعلمين وحثهم على استعمال اللّغة العربية الفصيحة وصياغة تراكيب لغوية صحيحة وسليمة أثناء تقديم الأجوبة للأسئلة المطروحة، فيقوم المعلم بتصحيح أخطائهم وتصويب إجاباتهم ويرتب أفكارهم.

2/ هرم بلوم لتخطيط التعليمات:



2-1/ مستوى المعرفة:

يمثل أدنى مستويات المجال المعرفي أو العقلي لتصنيف "بلوم" ويُطلب من المتعلم في هذا المستوى استرجاع وتذكر المعلومات والمعارف والنّظريات التي تعلمها سابقًا.

2-2/ مستوى الفهم (La compréhension):

يمثل القدرة على تكوين وتحديد المعنى الخاص، "يراه كثير من المربين أول درجات الوعي ... وهو لا يتضمن كثيرًا من مظاهر التعلم الآلي والاستدعاء وإنّما يحتاج من المتعلم أن يشغل المعلومات التي استقبلها في طريقة ما ليوظفها مع المعلومات القديمة."[1]؛ وهذا يعني توظيف المعلومات الجديدة مع المكتسبات القبلية.

2-3/ مستوى التطبيق (L'application):

يشير هذا المستوى إلى الإجراء الذي تمّ تعلمه في مختلف المواقف؛ "هو الذي يقيس القدرة على استخدام الصيغة المجردة في مواقف فعلية ومحسوسة، مثل تطبيق مفهوم أو قاعدة أو نظرية في مواقف محددة."[2]؛ هذا يعني أنّه يتطلب من المتعلم أنْ يعمل على تطبيق النّظريات والمبادئ والقوانين التي درسها وفهمها في المواقف التّعليميّة أو حتى في الحياة اليومية.

2-4/ مستوى التحليل (L'analyse):

يتضمن تقسيم المعرفة إلى أجزاء خاصة بها والتفكير في الكيفية التي تربط الأجزاء ببقيتها الكلية. "أما في التحليل نقوم بالتركيز على تفكيك المادة إلى جزئياتها أو عناصرها وإدراك العلاقة الموجودة بين تلك العناصر والكيفية التي انتظمت وفقها."[3]؛ هذا يعني أنّ

[1]- حسني عبد الباري، مهارات تدريس النحو العربي، النظرية والتطبيق، ط1، مصر: 2000، مركز الإسكندرية للكتاب، ص 143.
[2]- رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص 168.
[3]- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص 50.

المتعلم يقوم بتفكيك المادة التّعليميّة إلى عناصر أساسية وفرعية أو ثانوية، وإدراك ما بينهما من علاقة وروابط، مما يساعد على فهم بِنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة.

2-5/ مستوى التقييم (L'évaluation):

يمثل العملية الخامسة من الست عمليات "تظهر القدرة على التفكير الناقد التحليلي وتظهر القدرة على الحكم وتحديد القيمة أو تقويم حدث ما وفق مستويات محددة أو معايير مسبقة."[1]؛ نفهم من هذا القول أنّ هذا المستوى يتضمن عمليتي المراجعة والنقد فهو يجعل المتعلم قادرًا على إصدار حكم خاص بقيم الأشياء.

2-6/ مستوى الابتكار أو الإبداع:

يعد هذا المستوى أقصى وأرقى المستويات يعمل فيها المتعلم على تركيب الأشياء مع بعضها لإيجاد شيء جديد ولإنجاز المهام المطلوب.

3/ التمارين اللغوية:

إنّ التمارين اللّغوية من الوسائل المعتمدة في القسم، فهي الوسيلة التي يقوّم بها المتعلم لمعرفة مدى فهمه وجاهزيته للانتقال إلى موضوع آخر. فتُعرض على التلاميذ مجموعة من التمارين سواء كانت منقولة من الكتاب المدرسي أو من كتاب الأنشطة ويمكن أنْ يعدها المعلم بنفسه.

تطلبت منّا الدراسة جمع بعض التمارين اللّغوية من الكتاب المدرسي وكتاب الأنشطة للسنة الرابعة ابتدائي وقمنا بعرضها على مجموع تلاميذ العينة لحلها؛ حيث كان الهدف من ذلك معرفة مدى تمكن هذه الفئة من توظيفهم للتّراكيب اللّغوية المكتسبة. وتمثّلت هذه التمارين فيما يلي:

التمرين الأول: رتب الجمل بترقيمها؛ ثم لخص قصة وسيم

- تدخّل والد وسيم متحدثًا عن تطور الاختراعات بدايةً من الكتابة.
- لاّزم وسيم أمه ليأخذ أول درس في تشّغيل الحاسوب.

[1]- المرجع السابق، ص 162.

- جلست الأم تكتب بسرعة فائقة على الحاسوب.
- قال لها وسيم: أتمنى أن أتعلم منك مهارة استعمال الحاسوب.
- ليست صعبة يا وسيم، عليك أن تتعلمها كما تعلمت القراءة.

الجدول رقم 28: يمثل الأخطاء المرتكبة في ترتيب الجمل:

الجمل	تكرار الخطأ
الجملة 1	4
الجملة 2	6
الجملة 3	4
الجملة 4	3
الجملة 5	2
المجموع	19

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أنّ بعض التلاميذ يعانون من صعوبة ترتيب الأفكار حسب تسلسلها، هذا يبين أنّ هذه الفئة لا يتمكنون من استحضار ما تمّ دراسته سابقًا.

التمرين الثاني: أكمل باسم التفضيل المناسب لكل جملة بعد صوغه: قويٌ، قليلٌ، حديثٌ، صعبةٌ، ضخمةٌ.

- لعبة الشطرنج ..... من الألعاب الفكرية الأخرى.
- محرك السيارة..... من محرك الدراجة النّارية.
- مصابيح النيون..... استهلاكًا للطاقة من المصابيح العادية.
- الروبوت الذي يقوم بطهو الطعام من..... الاختراعات.
- الشاحنة..... السيارة.

الجدول رقم 29: يمثل الأخطاء المرتكبة في توظيف اسم التفضيل:

اسم التفضيل	تكرار الأخطاء
قويٌ	13
قليلٌ	5
حديثٌ	22
صعبةٌ	9
ضخمةٌ	17
المجموع	69

يظهر من خلال الجدول أنّ التلاميذ قد وقعوا في خطأ توظيف اسم التفضيل في الجملة المناسبة ومنهم من لم يقم بصياغة الاسم على صيغة اسم التفضيل فقد وجدنا من الإجابات.

مثلا: الروبوت الذي يقوم بطهو الطعام من **حديث** الاختراعات. فالصواب هو أن نقول: الروبوت الذي يطهو الطعام من **أحدث** الاختراعات.

التمرين الثالث: سطر تحت الأسماء المنصوبة فيما يأتي:

وصل الطالبانِ مسرعيْنِ.

إنَّ المعلمينَ أساسُ النهضةِ.

أقرأُ الكتبَ النّافعةَ.

نقلتِ السيارةُ الجرحَى إلى المستشفَى.

الجدول رقم 30: يمثل الأخطاء المرتكبة في تحديد الأسماء المنصوبة:

الجمل	الأسماء المنصوبة
الجملة 1	18
الجملة 2	/

الجملة 3	6
الجملة 4	14
المجموع	38

نلاحظ من خلال نتائج هذا الجدول أنّ التلاميذ يقعون في الخطأ أينما كانت علامة نصب الاسم علامة فرعية، وحتى في الأسماء أين تكون علامة النصب مقدرة ليست ظاهرة.

التمرين الرابع: اختر المناسب مما هو بين قوسين وضعه في الفراغ:

(الواجهاتِ/ الواجهاتَ) (بحثانِ/ بحثيْنِ) (الحاضرينَ/ الحاضرونَ) (الماهرَ/ الماهرُ)

- اختر..... الكبرى لشراء الحاسوب.
- قدم تلاميذ القسم الرابع..... عن الحاسوب.
- شكر المديرُ.....
- كافأ المعلمُ..... في استعمال الحاسوب.

الجدول رقم 31: يمثل الأخطاء المرتكبة في توظيف الاسم المناسب:

الجمل	تكرار الاخطاء
الجملة 1	14
الجملة 2	22
الجملة 3	25
الجملة 4	3
المجموع	64

نستنتج من إجابات هذا التمرين ومن خلال عدد تكرار الأخطاء أنّ التلاميذ يواجهون صعوبة توظيف الكلمات في مكانها الصحيح داخل الجملة أو التّركيب.

التمرين الخامس: اقرأ الجمل ثم املأ الجدول:

- سأل الصحفيونَ العالميْن عن اختراعهما.
- اكتشف ابن النفيس الدورةَ الدَّمويّةَ الصغرى.
- علّم الجراح الطبيباتِ المتدرباتِ تعليمًا جيدًا.
- يجلد التّاريخُ المكتشفينَ الذينَ عملوا لخير البشرية.
- أصبحَ طلابُ الهندسة متحكمينَ في استعمال أحدثِ الأجهزة.

الأسماء المنصوبة	علامة نصبها

الجدول رقم 32: يمثل الأخطاء المرتكبة في تحديد الاسم المنصوب وعلامة نصبه:

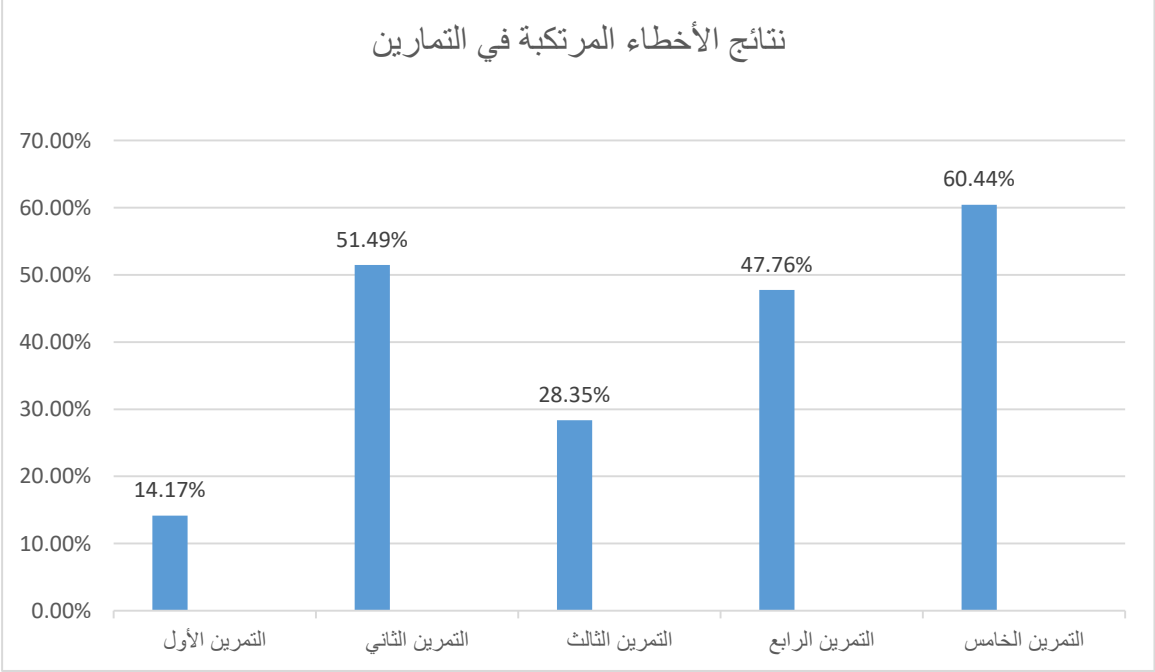
الجمل	تكرار الخطأ في تحديد الاسم	تكرار الخطأ في تحديد علامة نصبه
الجملة 1	7	17
الجملة 2	3	20
الجملة 3	2	19
الجملة 4	2	4
الجملة 5	/	7
المجموع	14	67

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أنّ هناك فئة معتبرة من التلاميذ لديهم صعوبات في النّحو فقد اختلطت عليهم علامات نصب الأسماء؛ الأصل فيها النصب بالفتحة أمّا العلامات الفرعية للنصب هي **الياء** للمثنى وجمع المذكر السالم، بينما يكون نصب جمع المؤنث السالم بال**كسرة نيابة عن الفتحة**. لكن في إجابات التلاميذ نجد من يقول علامة النصب هي: النون والألف وهذا بالطبع خطأ.

الجدول رقم 33: يمثل النسب المئوية لمجموع عدد الأخطاء التي ارتكبها التلاميذ في التمارين المقدمة لهم.

التمارين	التمرين الأول	التمرين الثاني	التمرين الثالث	التمرين الرابع	التمرين الخامس
النسبة المئوية	14.17%	51.49%	28.35%	47.76%	60.44%

مخطط 01: أعمدة بيانية تمثل نسب الأخطاء



4/ دراسة مقارنة بين قسمين من العينة:

أجرينا مقارنة بسيطة بين قسمين من مدرستين مختلفتين ومثلنا لهما بقسم(أ) من مدرسة "**علي بلقاسم**" وقسم(ب) من مدرسة "**الشهيد لوناس جليل**" وبالطبع مستوى الرابع ابتدائي.

الجدول رقم 34: يمثل النسب المئوية لتلاميذ قسم(أ):

النشاطات	نسبة المشاركة	التعبير الشفوي	التعبير الكتابي	سلامة القراءة	احترام علامات الوقف	التمكن من الإعراب	الأخطاء الإملائية	الأخطاء النحوية	الأخطاء الصرفية
النسبة المئوية	25%	35.71%	54.76%	47.61%	76.19%	64.25%	66.66%	40.47%	42.85%

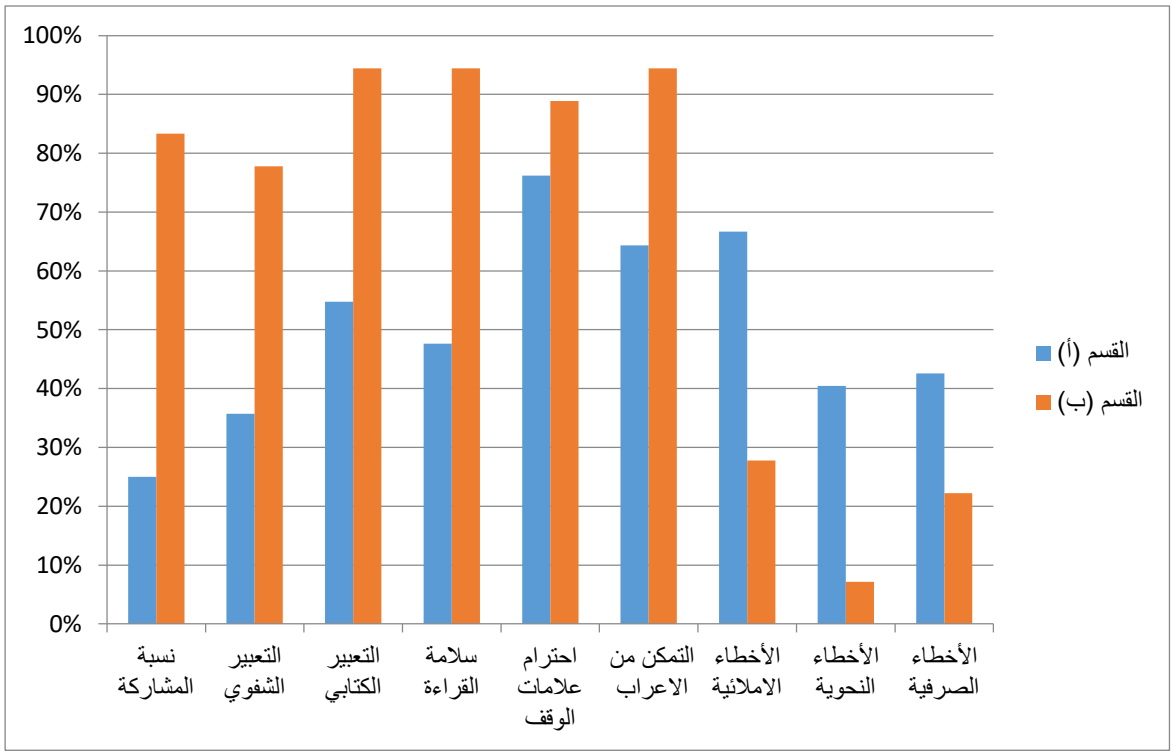
الجدول رقم 35: يمثل النسب المئوية لتلاميذ قسم(ب):

النشاطات	نسبة المشاركة	التعبير الشفوي	التعبير الكتابي	سلامة القراءة	احترام علامات الوقف	التمكن من الإعراب	الأخطاء الإملائية	الأخطاء النحوية	الأخطاء الصرفية
النسبة المئوية	83.33%	77.77%	94.44%	94.44%	88.88%	94.44%	27.77%	7.14%	22.22%

من خلال هذين الجدولين نلاحظ فرقًا كبيرًا في مستوى تلاميذ القسم(أ) والقسم(ب) كما هو موضح في تباين هذه النسب؛ حيث يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف العوامل السائدة من قسم إلى آخر، إذ نجد القسم(أ) يحتوي على 42 تلميذ. فهو قسم يتميز باكتظاظ التلاميذ مقارنةً بالقسم(ب) الذي نجد فيه 18 تلميذ فقط. ونجد أيضًا اختلاف كبير في الطريقة المعتمدة لعرض الدروس فأستاذة القسم(أ) تعتمد على اللّغة العامية واللّغة العربية الفصيحة أمّا أستاذة القسم(ب) تعتمد على اللّغة العربية الفصيحة فقط مع إلزامية التلاميذ التحدث بها داخل القسم

وهذا ما جعلهم يكتسبون ثروة معجمية كافية يستعملونها للتواصل مع الآخرين ومهارة استعمال التّراكيب بطريقة عفوية دون التفكير في القواعد النّحوية واكتشافهم للأخطاء اللّغوية من حدسهم السليقي. على خلاف تلاميذ القسم(ب)، وما لاحظناه أن التلاميذ يعجزون بعد مدة قصيرة على الاحتفاظ بالقواعد النحوية التي تلقوها، ويظهر هذا في عدم قدرتهم على استعمالها في الميدان التطبيقي، فكتابتهم تتصف بكثرة الأخطاء ولغتهم مضطربة.

مخطط 02: أعمدة بيانية تمثل نسب الأنشطة للقسمين (أ) و (ب):



المبحث الثالث: التحقق من مدى صحة فرضيات البحث

1/عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

افترضنا أنّ تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي متمكنون من توظيف مكتسباتهم ويظهر ذلك من خلال نسب إجابات الأساتذة المستجوبين في الجدول رقم 14 وإجابة السؤال رقم 25 فقد تحققت الفرضية كليا. حيث إنّ نتائج التلاميذ المتحصل عليها خلال إجرائهم للنشاطات تعد بالمستوى الجيد، كما أنّ أغلبية التلاميذ يوظفون التّراكيب المكتسبة بشكل سليم لأنّ الهدف من هذه النشاطات هو الفهم الجيد للدروس وحسن التصرف والتعامل مع مختلف الوضعيات التّعلميّة.

2/ عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

نصت الفرضية على أنّ هناك صعوبات تواجه كلٌ من المعلم والمتعلم أثناء العملية التّعليمية التّعلمية الخاصة باللغة العربية وفق مقاربة الكفاءات، وقد تحققت الفرضية تحققا جزئيا، حيث أكد الأساتذة المستجوبين أنّهم يواجهون صعوبات منها ما يتعلق بالإمكانيات ومنها ما يتعلق بمنهج المقاربة بحد ذاته. ويتبين ذلك من خلال النّسب المتحصل عليها في الجدول رقم11 ونتائج الجدول رقم 17.

3/ عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

افترضنا في الدراسة، وجود بعض العوائق في الجانب البيداغوجي، تقلل من مدى فاعلية تطبيق المقاربة بالكفاءات من خلال إجابات الأساتذة في الجدول رقم 03؛ حيث نجد أنّ الفرضية قد تحققت، حيث أكد الأساتذة أنّ الاكتظاظ في الأقسام يؤثر سلبًا على نتائج المتعلم، مما يجعل العملية التّعليميّة أقل فاعلية، وينقص في تطبيق مبادئ مقاربة الكفاءات في تدريس المواد ومادة اللّغة العربية بشكل خاص.

خلاصة الفصل:

نستخلص من خلال هذه الدراسة الميدانية بعد تحليلنا لنتائج الاستبيان أنّ معظم التّلاميذ متمكنون من توظيف التّراكيب اللّغوية التي اكتسبوها من مسارهم الدراسي، كمّا أوضحت التمارين التي قدمت لهم أنّها كانت في مستواهم، وأغلبهم تمكنوا من حلها بشكل صحيح.

توصنا إلى أنّ اختلاف الجو والظروف السائدة في مختلف الأقسام يؤثر سلبا أو إيجابًا على نتائج التلاميذ، كمّا تبين من خلال المقارنة التي أجريناها بين قسم (أ) وقسم (ب).

خاتمة

خاتمة

حاولنا من خلال هذا البحث التوصل إلى معرفة كيفية توظيف التّراكيب اللّغوية وفق المقاربة بالكفاءات لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، هذا ومن خلال النتائج المتحصل عليها فيما يخص الفرضيات السابقة يتضح أنّ الفرضية العامة للدراسة –نتوقع أنّ أغلبية تلاميذ السنة الرابعة متمكنون من توظيف مكتسباتهم وقادرين على التكيف والتفاعل مع نشاطات اللغة العربية– قد تحققت كليًا وعليه توصلنا إلى عدة نتائج وهي:

- ✓ التّراكيب اللّغوية تمتلك خصائص متعددة تساعد المتعلم على التعبير عن حاجاته؛
- ✓ تعدد أنواع التّراكيب اللغوية، منها مركب إسنادي، إضافي، عددي، مزجي...
- ✓ اكتظاظ الأقسام، يعيق سير العملية التّعليميّة التّعلمية وعدم تطبيق وتحقيق مبادئ مقاربة الكفاءات؛
- ✓ انقسام الاكتساب اللّغوي إلى عوامل وراثية وبيئية.
- ✓ النظريات التي اهتمت بتفسير عملية اكتساب اللّغة هي: النّظرية المعرفية، النّظرية السلوكية، والوظيفية؛
- ✓ اعتماد التمارين والنشاطات الواردة في المنهاج يسهل اكتشاف الأخطاء ومواطن ضعف المتعلمين، والحرص على معالجتها.
- ✓ اعتماد مقاربة الكفاءات في التدريس جعلت من المتعلم محورًا أساسيًا في العملية التّعليميّة بتفجير طاقته؛
- ✓ إعادة النظر في تعداد التلاميذ داخل القسم، لأن المقاربة بالكفاءات تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية من الدول الأوروبية إذ لا يتجاوز فيها تعداد القسم 20 تلميذًا.
- ✓ وضع تصميم حديث للمقرر الدراسي ليتناسب مع القدرات الذهنية للتلاميذ ولتتحقق مبادئ مقاربة الكفاءات إلى أبعد الحدود.

الحلول المقترحة:

بعد تحليلنا لنتائج الاستبيان وإجابات التلاميذ على التمارين المقدمة لهم حاولنا اقتراح مجموعة من الحلول التي قد تساعد التلاميذ على الاكتساب السليم للتّراكيب اللّغوية:

- ✓ التشخيص الفعال لمكتسبات المتعلمين؛
- ✓ تحسين مستوى التحفيز والدافعية في القسم؛
- ✓ حث وتشجيع المتعلم على المطالعة؛
- ✓ إلزامية تحدث المعلم والمتعلم باللّغة العربية الفصيحة داخل القسم؛
- ✓ إكسَاب المتعلم القدرة على نطق مخارج الحروف نطقًا سليمًا؛
- ✓ إكسَابه القدرة على الربط بين الجمل وإنشائه نصًا متسلسل التّراكيب؛
- ✓ تكثيف التمارين في القسم وكذا الواجبات المنزلية؛
- ✓ زيادة حصص التدعيم لغرض الاستيعاب والترسيخ؛
- ✓ تفويج المتعلمين حسب حاجاتهم؛
- ✓ تطوير مردود المعالجة التربوية، وتتبع النتائج المدرسية للمتعلمين؛

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم، (بالرسم العثماني) برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق، ط2، القاهرة: 2008، مر وتد: الحافظ هشام بوميرة، دار ابن الهيثم.

1/ القواميس والمعاجم:

- الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأسرار البلاغة، د ط، لبنان: 1979، دار المعرفة، ج3.
- عمر أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصر، ط1، مصر:2008، عالم الكتب.
- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، د ط، مصر، 2008، دار الحديث القاهرة، ج1.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ط4، مصر، 2004، مكتبة الشروق الدولية، ج1.
- محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، مادة(كفء)، د ط، لبنان: 2002، دار لسان العرب، مج3

2/ الكتب:

- أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، تخ: ديب الباغا، ط4، الجزائر: 1990، دار الهدى.
- أمين ساعتي، تبسيط كتابة البحث العلمي، ط2، مصر: 1992، المركز السعودي للدراسات الاستراتيجية.
- أندري مارتيني، مبادئ اللسانيات العامة، تر: سعدي الزوبير، ط2، الجزائر: 1999 دار الآفاق.
- جار الله محمود بن عمر الزمخشري، المفصل، ط2، مصر: 2009، مكتبة الآداب.

- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، د ط، مصر: 2003، دار المعرفة الجامعية. أحمد مفتش مقدوم بأحمد، "مقال في العوامل المؤثرة في اكتساب اللّغة" إشراف: عبد الله الحسني، 2014.
- دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان د ط، لبنان: 1994، دار النهضة العربية.
- سامية محمد جابر، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، د ط، مصر: 1993، دار المعرفة الجامعية.
- سفيان ساسي، طرائق البحث العلمي ومناهجه، د ط، العراق: 1998، دار الكتب للطباعة والنشر.
- سليمان الخطابي، معالم السنن، تح: أحمد محمد شاكر ومحمد حامد الفقي، سوريا: 1367هـ ، مطبعة أنصار المحمدية.
- سمير أحمد بعمى، المنهج العلمي في العلوم الاجتماعية، د ط، مصر: 1987، مكتبة سعيد رأفت.
- عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، ط1، مصر: 1996، دار القلم، ج1.
- سيد أحمد منصور عبد المجيد، علم اللّغة النفسي، د ط، السعودية: 1982، دار جامعة الملك سعود للنّشر.
- طيب نايت سليمان وآخرون، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ط1، الجزائر: 2004، دار الأمل تيزي وزو.
- عبد الجليل مرتاض، الفسيح في ميلاد اللّسانيات، د ط، الجزائر: 2009، دار هومة للنشر.
- عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، ط14، لبنان: د.ت، دار الكتب العلمية، ج1.

- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تع: أبو فهد محمود محمد شاكر، ط3، مصر:1992، مطبعة المدني.
- ـــــــــــــــــ، أسرار البلاغة، ط1، لبنان: 2009، دار إحياء التراث.
- عبد الكريم غريب، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، ط2، الجزائر: 1990، المؤسسة الوطنية للكتاب.
- عثمان ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النّجار، ط1، لبنان: 1952، المكتبة العلمية.
- ـــــــــــــــــ، اللمع في العربية، تح: سميح أبو مغلي، ط1، الأردن: 1988، دار مجدلاوي للنّشر.
- عثمان بن عبد الرحمان أبو عمرو تقي الدين ابن صلاح، مقدمة ابن صلاح، ط1، مصر: 1236هـ، المكتبة العلمية.
- عز الدين مجدوب، المنوال النحوي قراءة لسانية جديدة، ط 1، تونس: 1998، دار محمد علي الحامي للنّشر.
- عقيل بهاء الدين عبد الله بن عقيل شرح ابن عقيل، مر وتص: محمد أسعد النادري، ط2، لبنان: 2007، المكتبة العصرية، ج1.
- علي الفارسي، الإيضاح العضدي، تح: حسن شاذلي فرهود، ط1، السعودية: 1969، جامعة الرياض، ج1، مج1.
- ـــــــــــــــــ، المسائل العسكريات، تح: علي جابر المنصوري، دط، الأردن: 2002، دار الثقافة.
- علي القاسمي، لغة الطفل العربي دراسات في السياسة اللغوية وعلم اللغة النفسي، ط1، لبنان: 2010، مكتبة لبنان.
- علي بن محمد الشريف الجرجاني، التعريفات، د ط، لبنان: 1985، مكتبة لبنان.

- أبو بشر عمرو بن قنبر سيبويه، الكتاب، تح وشر: عبد السلام هارون، ط1، مصر: 1966، دار القلم.
- لخضر بغداد، السؤال في البيداغوجيا، د ط، الجزائر: 1999، منشورات ثالة.
- محمد إبراهيم عبادة، الجملة العربية دراسة لغوية، ط1، مصر: 1998، دار المعارف.
- محمد بن يوسف بن علي الأندلسي، البحر المحيط، د ط، مصر: مطابع النص بالرياض عن طبعة القاهرة.
- محمد زيان عمر، البحث العلمي مناهجه وتقنياته، ط4، الجزائر: 1979، المؤسسة الوطنية للكتاب.
- محمد علي الخولي، مدخل إلى علم اللّغة، ط3، الأردن: 1993، دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- محمد علي يونس، علم اللغة، ط3، الأردن: 2001، دار الفلاح لنشر والتوجيه.
- مصطفى السباعي، القلائد من فرائد الفوائد، ط2، دمشق: 1995، مؤسسة الرسالة.
- مصطفى أمين وعلي الجازم، النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، ط1، اليمن: 2010، مكتبة الإرشاد.
- مصطفى عبد السميع محمد، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، ط1، الأردن، 2003، دار الفكر.
- مصطفى ناصف، نظريات التّعلم دراسة مقارنة، مر: عطية محمود هنا، د ط، الكويت: 1978، سلسلة علم المعرفة.
- مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ط2، لبنان: 1986، دار الرائد العربي.
- نوام تشومسكي، مظاهر النظرية التوليدية، تر: لمى نجيب، د ط، سوريا: 1975 دار حوران للنشر والتوزيع، ص40.

3/ المجلات والدوريات:

- أحمد مجتبى السيد محمد، "الجملة عند النحاة واللغويين القدامى والمحدثين"، مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية، ع2، مج13، ليبيا: 2014.
- أحمد مفتش مقدوم بأحمد، "مقال في العوامل المؤثرة في اكتساب اللّغة"، إشراف: عبد الله الحسني، 2014.
- جمعة سيد يوسف، "سيكولوجية اللّغة والمرض العقلي"، ع145، الكويت: 1990، سلسلة علم المعرفة.
- عبد الله علي الثوري، "خصائص تراكيب اللغة العربية"، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، اليمن: يناير 2016، ع9، مج: 13.
- نادية بوشلالق، النماذج السلوكية وفعالية عملية التعلم والتعليم، مجلة العلوم الإنسانية، ع24، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر: 2006.
- وزارة التربية الوطنية، مجلة المربي، ع5، الجزائر، 2006، المركز الوطني للوثائق التربوية.

4/ المذكرات والرسائل الجامعية:

- عبد السلام قدادرة، "المبحث التركيبي في الدراسات اللّسانية الحديثة"، رسالة ماجستير إشراف: السعيد هادف، جامعة قسنطينة، الجزائر: 2005/2004.
- مرزوق إبراهيم القرشي، "التّراكيب اللّغوية في كتابات المرحلة المتوسطة في المنطقة الغربية"، أطروحة دكتوراه إشراف: حسن بن علي مختار وغسان بن خالد بادي، جامعة أم القرى، السعودية: 1414هـ.

5/ الوثائق الرسمية:

- وزارة التربية الوطنية، اضبارة الجامعة الخريفية حول المقاربة بالكفاءات في مختلف المواد التعليمية، الجزائر، 2001، مديرية التربية لولاية ورقلة.

- وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي، د ط، الجزائر: 2000، المركز الوطني للوثائق التربوية.
- وزارة التربية الوطنية، الملتقي التكويني حول المقاربة بالكفاءات، الجزائر: ماي 2008، مديرية التربية الوطنية لولاية ورقلة.

6/ الكتب باللّغة الاجنبية:

- Louis Hjelmslev ; Prolégménes a une théorie du langage, traduit par : Una cager (Paris : les éditions de minuit, 1971).
- Louis Hjelmslev, le langage, préface de traduction française par : Algirdas Julien Greimas, traduit par : Michel Olsen-Paris, les éditions de minuit : 1960 ; P55.
- Noam Chomsky ; Structures syntaxiques, édition seuil. Paris :1969.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيزي وزو
مصلحة التكوين و التفتيش

تيزي وزو في : 2023/05/02

مديـــر التربيـــة
إلـــى

السيدات و السادة مديري متوسطات و ثانويات و ابتدائيات
تيزي وزو

الموضوع: استقبال طالبة جامعية للقيام بتربص ميداني.
المرجـــع : مراسلة السيد رئيس بكلية الأداب و اللغات بجامعـــة مولود معمري تيزي وزو.

بنـاء علـى الإرسـال المشار إليه فـي المرجـع أعلاه والمتضمن التماس الموافقـــة على **جليل ليدية** بصفتها طالبـة جامعيـة بكلية الاداب و اللغات بجامعة مولود معمري تيزي وزو للقيـــام بتربص ميدانـــي في مجال تخصصها، يشرفني أن أطلب منكم استقبال المعنيـة اعتبـــارا مـن **2023/05/03** إلى نهاية تربصها على أن تخضع خلال فترتها التربصية إلى الضوابط القانونية التي تحكم سير المؤسسة والموظفين العاملين بها.

و إننـي علـى يقين مـن أنكم لـن تـدخروا وسـعا مـن أجـل تسـهيل مهمـة الطالبـة بمـدها بالمساعدات و الوسائل التي يتطلبها تربصها الميداني.

مديـــر التربيـــة

من مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام
ع.ح.عاشور

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et littérature Arabes
جامعة مولود معمري – تيزي وزو
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

رقم: /ق. ل.ع.آ/2023

إفادة بحث ميداني

إن رئيس قسم اللغة العربية وآدابها؛ كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، يفيد أن

الطالبة :جليل ليدية

المولودة بتاريخ: **1997/12/19** بـ:ماكودة

المسجلة في القسم خلال السنة الجامعية **2023/2022**

السنة:الثانية ماستر

الشعبة: دراسات لغوية

التخصص: لسانيات تطبيقية

بصدد انجاز مذكرة تخرجها ، وتلتمس من سيادتكم تمكينها من دخول مؤسستكم لجمع المعطيات الضرورية لإتمام بحثها.

نعبر لكم، باسم المؤسسة، عن الامتنان والشكر على كل مساعدة تقدمونها للطالبة.

تقبلوا سيدي، أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

تيزي وزو بتاريخ: 2023/04/19

رئيس قسم اللغة العربية وآدابها

الجمهوريـة الجزائريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
وزارة التربيـة الوطنيـة

مديرية التربية لولاية تيزي وزو
مصلحـة التكويـن و التفتيـش

تيزي وزو في : 2023/05/02

مديـــر التربيـــة
إلـــى

السيدات و السادة مديري متوسطات و ثانويات و ابتدائيات
تيزي وزو

الموضـوع: استقبال طالبة جامعية للقيام بتربص ميداني.
المرجـع : مراسلة السيد رئيس بكلية الأداب و اللغات بجامعـــة مولود معمري تيزي وزو.

بنـاء علـى الإرسـال المشار إليه فـي المرجـع أعلاه والمتضمن التماس الموافقـــة علـى **جمايعي أمينة** بصفتها طالبـة جامعيـة بكلية الاداب و اللغات بجامعة مولود معمري تيزي وزو للقيـــام بتربص ميدانـــي في مجال تخصصها، يشرفني أن أطلب منكم استقبال المعنيـة اعتبـــارا مـن **2023/05/03** إلى نهاية تربصها على أن تخضع خلال فترتها التربصية إلى الضوابط القانونية التي تحكم سير المؤسسة والموظفين العاملين بها.

و إننـي علـى يقـين مـن أنكـم لـن تـدخروا وسـعا مـن أجـل تسـهيل مهمـة الطالبـة بمـدها بالمساعدات و الوسائل التي يتطلبها تربصها الميداني.

مديـــر التربيـــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et littérature Arabes
جامعة مولود معمري – تيزي وزو
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

رقم: /ق. ل.ع.آ/2023

إفادة بحث ميداني

إن رئيس قسم اللغة العربية وآدابها؛ كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، يفيد أن

الطالبة :جمايعي أمينة

المولودة بتاريخ:**1999/08/01** بـ:تيزي وزو

المسجلة في القسم خلال السنة الجامعية **2023/2022**

السنة:الثانية ماستر

الشعبة: دراسات لغوية

التخصص: لسانيات تطبيقية

بصدد انجاز مذكرة تخرجها ، وتلتمس من سيادتكم تمكينها من دخول مؤسستكم لجمع المعطيات الضرورية لإتمام بحثها.

نعبر لكم، باسم المؤسسة، عن الامتنان والشكر على كل مساعدة تقدمونها للطالبة.

تقبلوا سيدي، أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

تيزي وزو بتاريخ: 2023/04/19

رئيس قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة مولود معمري – تيزي وزو
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة العربية و آدابها

رئيس قسم اللغة العربية وآدابها
شرقي سمش الشيخ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العلي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية الآداب واللغات

قسم اللّغة العربية وآدابها

استبانة موجهة إلى: أساتذة التعليم الابتدائي

حول موضوع: التّراكيب اللّغوية المكتسبة لدى التلاميذ.

معلومات المستبان:

طالبتان في طور الماستر.

تخصص لسانيات تطبيقية.

معلومات المستبان منه:

الجنس:

سنوات النّشاط:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

نرجو منكم مساعدتنا بالإجابة عن الأسئلة المرفقة في الاستبيان، وذلك لمساعدتنا على إعداد مذكرة التخرج الخاصة بنا، ولكم كل الشكر والتقدير.

أسئلة الاستبيان:

ملاحظة: للإجابة عن الأسئلة يرجى منكم وضع إشارة (+) أمام الإجابة المناسبة.

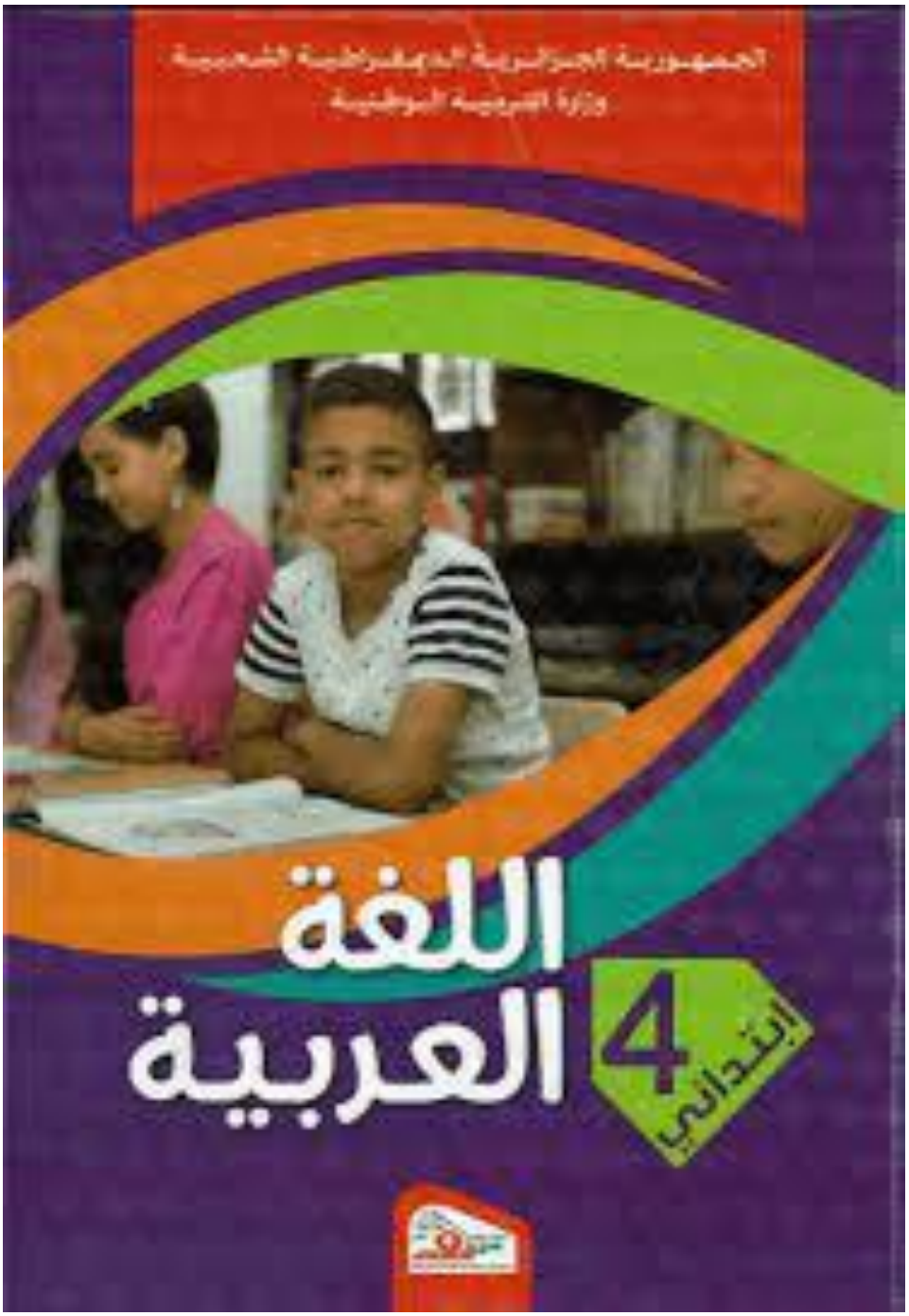
الرقم	السؤال	الاقتراحات
	المحور1/ أسئلة متعلقة بالمتعلم	
01	هل يستجيب التلاميذ مع حصص اللغة العربية؟	نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐
02	هل يتفاعل المتعلم مع المعلم أثناء الحصة؟	نعم ☐ لا ☐
03	هل يشكل الاكتظاظ في القسم سلبا على نتائج المتعلم؟ ماهي اقتراحاتكم؟	نعم ☐ لا ☐
04	هل يؤثر سلوك التلاميذ المعيدين على زملائهم؟	نعم ☐ لا ☐
05	ما هو التعبير المفضل لدى المتعلم؟ ولماذا؟	التعبير الشفوي ☐ التعبير الكتابي ☐
06	هل يوظف المتعلم مكتسباته القبلية؟ ماهي هذه المكتسبات حسب أولوياتها؟	نعم ☐ لا ☐

07	ماهي نوع الأخطاء التي يقع فيها المتعلم بكثرة؟ ولماذا؟	
	المحور 2/ الأسئلة المتعلقة بالمعلم:	
08	ماهي الطريقة المعتمدة لتقديم الدرس؟	ملخصات ☐ رؤوس أقلام ☐ شروحات ☐
09	هل يقوَّم المتعلم بعد انتهاء كل حصة؟ كيف ذلك؟	نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐
10	هل تتاح فرصة للمتعلم أثناء الحصة لإبداء رأيه وطرح أفكاره حول الدرس؟	
11	ماهي الصعوبات التي تواجه المعلم أثناء عرض الدرس؟	الفوضى ☐ عدم التركيز ☐ ضعف الاستيعاب ☐
12	هل يراعي المعلم الفروقات الفردية لدى كل متعلم؟ وكيف ذلك؟	نعم ☐ لا ☐

13	ما هي النّشاطات التي يكَلّف بها المتعلم لإعدادها خارج الحصة؟	
14	ما هي النتائج المحققة من خلال هذه الأنشطة؟	جيدة ☐ حسنة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐
15	اللغة المعتمدة من طرف المعلم أثناء شرح الدرس؟	اللغة العربيّة ☐ اللغة العامية ☐ المزج بينهما ☐
16	اللغة العامية لها تأثير في اكتساب المتعلم للتّراكيب اللّغوية الفصيحة؟	نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐
المحور3/ الأسئلة المتعلقة بالمحتوى التعليمي:		
17	هل المقرر الدراسي يتناسب مع كفاءة المتعلمين؟	نعم ☐ لا ☐ متوسط ☐
18	هل الحجم الساعي المخصص لحصص اللغة العربية كاف؟	نعم ☐ لا ☐
19	ماهي الدروس الأصعب بالنسبة للمتعلم؟ إلى أي واحد منهما يميل أكثر؟	الصرف ☐ النحو ☐
20	ماهي طبيعة الجمل التي يوظفها المتعلم؟	طويلة ☐ متوسطة ☐

		قصيرة ☐
21	الجمل أكثر استعمالا؟	الجمل الاسمية ☐ الجمل الفعلية ☐
22	هل يستطيع المتعلم صياغة التّراكيب النّحوية؟	نعم ☐ لا ☐
23	هل يتمكن المتعلم من استنتاج القاعدة النّحوية والصرفية في نهاية الدرس؟	نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐
24	هل يمتلك المتعلم رصيدا لغويا كافيًا؟ ولماذا؟	نعم ☐ لا ☐
25	ما مدى كفاءة التّلاميذ في توظيف التّراكيب مع مراعاة النّشاطات اللّغوية التي تعرض عليهم؟	

شكرا لكم


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللغة العربية
4
إبتدائي

4AP
وزارة التربية الوطنية
كراس النشاطات
في
اللغة العربية
السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

فهرس

مقدّمة 1
تمهيد 5

الفصل الأول

ضبط المفاهيم النّظرية

المبحث الأوّل: التّركيب اللّغوي مفهومه، أنواعه، وخصائصه 7
1/ مفهوم التّركيب 7
أ/ لغةً 7
ب/ اصطلاحًا 7
2/التّركيب اللّغوي 8
3/ أنواع التّراكيب اللّغوية 9
3-1/ المركب الإسنادي 10
3-2/ المركب الإضافي 10
3-3/ المركب المزجي 10
3-4/ المركب العددي 11
3-5/ المركب العطفي 12
3-6/ المركب البياني 12
4/ خصائص التّراكيب اللّغوية 13
4-1/ الجانب الدلالي 13
4-1-1/ وضوح الدلالة 13
4-1-2/ استقلالية الدلالة مع الارتباط بدلالة النص 13
4 -1-3/ قابلية الحذف مع الاحتفاظ بالدلالة الأصلية لها 13

4-1-4/ قابلية تفعيل النّبر لإفادة معان جديدة 14
4-1-5/ قابلية تفعيل التنغيم مع إفادة معان جديدة 14
4-1-6/ قابلية زيادة التأثير على نفس المخاطَب 15
4-1-7/ لا تقبل الدلالة أو ليست معدومة الدلالة 16
4-1-8/ يعتمد تقييمها على السليقة اللّغوية وعلى القاعدة معًا 16
4-2/ الجانب التّركيبي 17
4-2-1/ ذات سعة توليدية لا متناهية 17
4-2-2/ القدرة على إيراد أكثر من معنى بنفس التّركيب 18
4-2-3/ ذات أصل جذري إمّا اسمي أو فعلي 18
4-2-4/ التبسيط مع التعقيد 19
4-2-5/ تمتلك أدوات الربط المناسبة بين مكوناتها 19
المبحث الثاني: الاكتساب اللّغوي ونظريات التعلم..... 20
1/ مفهوم الاكتساب 20
1-1-لغةً 20
1-2-اصطلاحاً..... 20
2/ الاكتساب اللّغوي 21
3/ عوامل اكتساب اللّغة 21
3-1/ العوامل البيئية المؤثرة في اكتساب اللغة 22
3-1-1/ المستوى الثقافي 22
3-1-2/ المستوى الاقتصادي والاجتماعي 22
3-1-3/ حجم الأسرة 22
3-1-4/ الحرمان العاطفي 23

3-1-5/ وسائل الإعلام والتكنولوجيا 23
3-2/ العوامل الوراثية المؤثرة في اكتساب اللغة 24
3-2-1/ الجنس 24
3-2-2/ الذكاء 24
3-2-3/ النّضج والعمر الزمني 24
4/ نظريات اكتساب اللغة 25
4-1/ النّظرية السلوكية 25
4-2/ النّظرية المعرفية 26
4-3/ النّظرية اللّغوية (البنائية) 27
المبحث الثالث: مقاربة الكفاءات، مفهومها، مستوياتها، ومميزاتها 29
1/ مفهوم المقاربة 29
1-1- لغةً 29
1-2- اصطلاحًا 29
2/ مفهوم الكفاءة 30
2-1- لغةً 30
2-2- اصطلاحًا 30
3/ ماهية المقاربة بالكفاءات أو بيداغوجيا الكفاءات 31
4/ مستويات الكفاءة 32
4-1/ الكفاءة القاعدية 32
4-2/ الكفاءة المرحلية 32
4-3/ الكفاءة العرضية (الأفقية) 33
4-4/ الكفاءة الختامية 33

5/ مبادئ ومميزات المقاربة بالكفاءات 33
5-1/ مبادئها 33
5-2/ مميزاتها 35
خلاصة الفصل 36

الفصل الثاني

آراء اللّغويين واللّسانيين عن التّراكيب اللّغوية

المبحث الأوّل: التّراكيب اللّغوية عند اللّغويين القدامى 38
1/ التّركيب عند سيبويه (ت 180هـ) 38
2/ التّركيب عند أبي علي الفارسي (ت 377هـ) 39
3/ التّركيب عند أبو عثمان ابن جني (ت 392هـ) 39
4/ التّركيب عند الزمخشري (ت 538هـ) 40
5/ التّركيب عند ابن هشام الأنصاري (ت 761هـ) 40
المبحث الثاني: التّراكيب اللّغوية عند اللسانيين المحدثين 41
1/ التّركيب عند فرديناند دي سوسير 41
2/ التّركيب عند نوام تشومسكي..... 42
3/ التّركيب عند أندري مارتيني 42
4/ التّركيب عند هيلمسلاف 43
5/ التّركيب عند مهدي المخزومي 44
خلاصة الفصل 45

الفصل الثّالث

دراسة تحليلية تقييمية للتّراكيب اللّغوية.

المبحث الأوّل: تحليل نتائج الدراسة الميدانية 47

1/ منهج الدراسة 47
2/ أدوات الدراسة 47
2-1/ مفهوم الاستبيان 48
2-2/ طريقة تحليل نتائج الاستبيان 48
أ/ التحليل الكمّي 48
ب/ التحليل الكيفي 49
3/ إجراءات تنفيذ الدراسة 49
3-1/ خطوات التنفيذ 49
3-2/ مكان إجراء الدراسة 50
3-3/ زمان اجراء الدراسة 50
4/ عينة الدراسة وخصائصها 50
4-1/ التلاميذ 51
أ/ متغير الجنس 51
ب/ متغير الإعادة 52
4-2/ الأساتذة 52
أ/ متغير الجنس 52
ب/ متغير سنوات النشاط 53
5/ تفريغ الاستبيان وتحليله 53
المبحث الثاني: طريقة سير الحصص وتقييم التّراكيب اللّغوية الموظفة لدى التلاميذ... 81
1/ طريقة سير الحصص 81
2/ هرم بلوم لتخطيط التعليمات 83
2-1/ مستوى المعرفة 84

2-2/ مستوى الفهم 84
2-3/ مستوى التطبيق 84
2-4/ مستوى التحليل..... 84
2-5/ مستوى التقييم 85
2-6/ مستوى الابتكار أو الإبداع 85
3/ التمارين اللغوية 85
4/ دراسة مقارنة بين قسمين من العينة 91
المبحث الثالث التحقق من مدى صحة فرضيات البحث..... 94
1/عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها 94
2/ عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها 94
3/ عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها 94
خلاصة الفصل 95
خاتمة 96
قائمة المصادر والمراجع 99
الملاحق 106
فهرس 118

الملخص

جاء بحثنا هذا بعنوان "**توظيف التّراكيب اللّغوية المكتسبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل مقاربة الكفاءات –السنة الرابعة ابتدائي–**" الذي يهدف للكشف عن أهمية التّراكيب اللّغوية وخصائصها ووصف ظواهرها، في تعليم اللّغة العربية وذلك بتسليط الضوء على دراسة تقييمية وتحليلية للتّراكيب اللّغوية لمعرفة مدى تطبيق مبادئ مقاربة الكفاءات في التّدريس ضمن توظيف التّلاميذ للتّراكيب اللّغوية المكتسبة لديهم، والكشف عن الطرائق التي تعتمد عليها هذه المقاربة لتلقين القواعد وأهم المهارات التي تحققها لدى المتعلم.

الكلمات المفتاحية: التّركيب اللّغوي، الاكتساب، المقاربة، المتعلم، التعليم، الكفاءة.

Abstract :

Our research was entitled « Utilizing acpuired linguistic structures among primarey school studentes in light of the competency approach –the fourth year of primary school-», wich aims to reveal the importance of linguistic structures and their characteristic, and describe their phenomena in teaching the arabic language ,by shedding light on an evaluative and analytical study of linguistic stuctures to determine the extent of their application . The principles of the competency approach in teaching ensure that students employ their acquired linguistic structures, and reveal the methods on which this approach depends to teach the rules and the most inportant skills that they achieve in learner.

Keywords : Linguistic Structure, Acquisition, Education, Learner, Approach, Competence.