الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⴹ -
Faculté des Lettres et des Langues

جامعة البويرة

التّخصص: لسانيات تطبيقيّة

المقاربة المعجميّة ودورها في تنمية الرّصيد اللّغوي

"السّنة الرابعة متوسط أنموذجا"

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول علي شهادة ماستر

إعداد الطّالبتين:

- أنفال الزّاوي
- نوال تونسي

إشراف الأستاذ:

أ. رشيد عزي

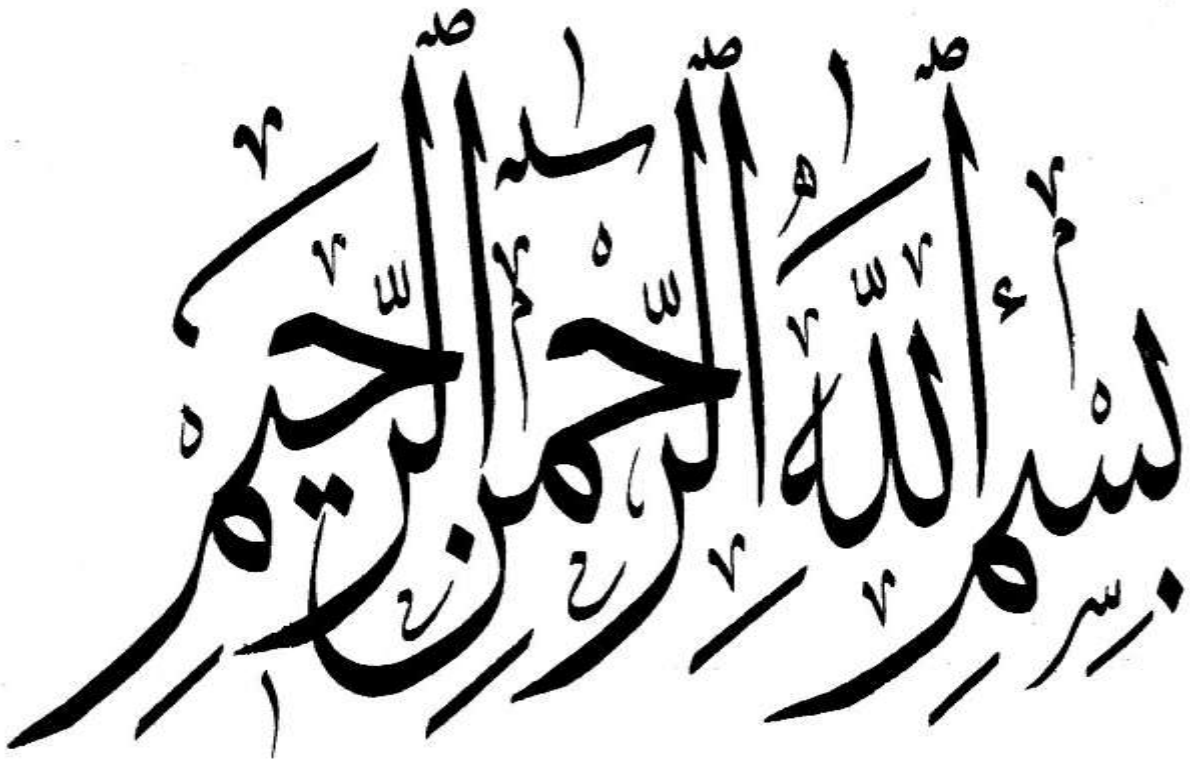
لجنة المناقشة:

1- دة. فتيحة بوشان ..... رئيسا.

2- أ. رشيد عزي ..... مشرفا ومقررا.

3- دة. حفيظة يحياوي ..... مناقشا.

السنة الجامعية:2021/2020


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعِرفان

قال تعالى: "... وَقُل رَبِّي زدنِي عِلما". [سورة طه، 114]

وقال رسوله صلّى الله عليه وسلّم: " لا يشكر الله من لا يشكر النّاس"، فالشّكر لله الذّي أعطانا الصّحة ووهبنا العقل وأنعم علينا بنعم كثيرة.

اليوم نقف على أعتاب سنوات خمس، مرّت حينا في تراخٍ، وحينا في تعجّل، وانتهت الرّحلة في لمح البصر.

عيوننا تحمل بريق الأمل، إنّه فصل البداية في أعظم فصول النّهاية، رواية أستاذ واعدٍ، يبحث عن المجد والعلا، كيف لنا أن نجمع كل ما سبق في شعور واحد يختالنا، فاليوم نحن في فرحة وبهجة ورهبة وفخر واعتزاز ورضا و نزيد عليها لوعة الوداع، كيف لنا أن نغادر هذا الصرح دون شكر وامتنان، وكيف لنا أن ننسى فضل مُعَلِّمِينا الكرام، أساتذتنا الأفاضل، الذين لولا توجيههم لم نصل شكرا لكم فضالا وإن لم نعد إحصاؤكم، وعذرا لكلّ معلمٍ أوجعه جهلنا وإهمالنا، ولكلّ معلم صبر ساعة لتعليمنا، وعلى رأسهم الأستاذ المشرف "رشيد عزي" وأستاذة اللّغة الأجنبية التّي ساعدتنا في ترجمة بعض العبارات "حنان مولاي"، فعذرا وشكرا.

إهـــــــــداء

أحمد الله عزّ وجل على منّه وعونه لإتمام هذا البحث.

من دواعي الفخر والاعتزاز أن أهدي ثمرة جهدي إلى من تتسابق الكلمات لتخرج معبِّرة عن مكنون ذاتها، إلى التّي تمتهن الحبّ وتغزل الأمل في قلبي عصفورا يرفرف فوق ناصية الأحلام، فتبقى روحي المتلألئة والمشرقة طالما كانت دعواتها عنوان دربي، وتبقى أمنياتي على وشك التّحقيق طالما يدها في يدي، إلى التّي مهما كبرت فسأبقى طفلتك التّي تكتب اسمها على دفتر قلبها، لك يا **أمّي العزيزة** يا سيّدة القلب والحياة أهديك رسالتي لتهديني الرّضا والدّعاء.

إلى بؤرة النّور التي عبرت بي نحو الأمل والآمال الجميلة، واتّسع قلبه ليحتوي حلمي حين ضاقت الدّنيا، فروّض الصّعاب لأجلي وعلّمني معنى أن أعيش من أجل الحقّ والعلم، لنظلّ أحياءً حتى لو فارقت أرواحنا أجسادنا، إلى الذي لطالما تقطّر قلبه شوقاً، وحنّت عيناه الوضاءتان إلى رؤيتي متقلّدة شهادة الماستر، وها هي قد أينعت لأقدِّمها الآن بين يديه، إلى **والدي الحبيب** أهديك هذا العمل ليكون بداية النّضوج لثمرة جهدك، ولترى طيب غرسك.

إهداء خاص لكلّ من أحبّني وكان رمز صدق وخير وصاحب بسمة أمل، وكان دوماً سندا لي ودعماً.

إلى السّند ورمز الأخوّة الحقّة، إلى هديّة الرّحمـن لي في هذه الدّنيا إلى إخوتي حفظهما الله، إلى أجدادي الذين لم يبخلوا عليّ بالدعاء أطال الله في عمرهم، إلى كلّ العائلة الكريمة.

إلى أوّل من علّمني حروف العربيّة، إلى أستاذي "صالح قالية"، إلى من أنار لي الطّريق في سبيل تحصيل ولو قدر بسيط من المعرفة أساتذتي الكرام خاصّة أستاذي الفاضل " رشيد عزّي"

إلى من معها حملت القلم لأكتب أوّل حروف هذا البحث إلى زميلتي "نوال تونسي"

أنفال الزّاوي

إهـــــــــداء

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين

أهدي ثمرة هذا الجهد إلى من قرن الله طاعتهما بطاعته وجعل البارّ بهما من أهل جنته، إلى الوالدين العزيزين أطال الله في عمرهم.

إلى من أحمل اسمه بكل افتخار وغرس في ذاتي حبّ العلم والعمل وكان قدوتي في الصّبر، أرجو من الله أن يمدّ في عمرك لترى ثمارا قد حان قِطافها بعد انتظار، أبي الغالي (رابح).

إلى من بأنفاسها أرسم آمالي وألوان أحلامي، إلى بسمة الحياة وسرّ الوجود إلى من ربّتني وأنارت دربي وأعانتني بالصلوات والدعوات وكانت تدعوني لمراجعة دروسي إلى أغلى إنسانة على قلبي، أمي الحنون (حورية).

إلى من بوجودهم أكتسب قوّة ومحبّة لا حدود لها، وعاشوا معي حلوة الحياة ومرّها إخوتي الأعزاء (نور الدين، عبد الحق وعبد الملك)، وأخواتي (فآتي ورشيدة).

إلى الورود الصّغار وكتاكيت العائلة (ياسين، وسيم، أريج، آدم، أيوب وإلين).

إلى جامعتي التي أعطتني الكثير وإلى كل من عرفتُهم فيها زميلات وزملاء الدراسة وكل أصدقائي وأخص بالذكر رفيقة دربي "أنفال"، وإلى اللّواتي جمعتني معهم الغرفة وفرقتنا الغرفة (نوال، بهية، وسام، نادية).

إلى الأستاذة (جلابخ) التي ساعدتني أثناء إنجاز مذكرتي وطبعا لا أنسى أستاذي المشرف الذي لم يبخل علينا بنصائحه وتوجيهاته القيّمة وملاحظاته لإتمام هذه المذكرة التي بين أيدينا أهدي هذا الجهد.

نوال تونسي.

مقدّمة

مقدّمة:

بـــسم الله الرحمن الرحيم والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام غلى أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه الطيّبين الطاهرين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين، أمّا بعد:

إنّ اللّغة وعاء الفكر والسلوك، وصانعة الحضارة الإنسانية فهي خاصية إنسانية يتفرّد بها الانسان عن غيره من الكائنات، حيث تُعتبر المفردات اللّبنة الأساسيّة للّغة فكلّما كان المعجم اللّغوي ثريًّا كانت اللّغة أثرى، وبالتالي يكون التّعبير عن كافّة الموضوعات الموجودة في الحياة سهلا، فالمفردات الوظيفيّة تزيد التّعبير قوّة وجمالا إن وُظِّفت من قبل التلاميذ في موقعها، إذا كان الرّصيد اللّغوي كبيرا كان تعبير التلّميذ أكبر حرّية ويتميّز بالفصاحة والطلاقة والبساطة.

إنّ للمفردات اللّغوية أهميّة كبيرة في نجاح الفرد في حياته حيث أنّها تعتبر الهوية الذاتية لكل لغة وهي المساعد الأكبر للتلميذ في إنتاجه الشفوي والكتابي، وظهر في أواخر القرن الماضي ما يُعرف بالمقاربة المعجميّة « L'approche lexicale » التّي تسعى إلى تحويل ذهن التّلميذ إلى معجم يُدرك كل المفردات من حيث المبنى والمعنى، ومن أجل ذلك خصَّصنا موضوع مذكّرتنا في البحث عن دور المقاربة المعجميّة في تعليميّة المفردات واخترنا أن يكون نموذجنا للدّراسة " كتاب اللّغة العربية" للسنة الرابعة متوسط، وكانت المذكّرة موسومة بعنوان: " المقاربة المعجميّة ودورها في تنمية الرّصيد اللّغوي السنّة الرابعة متوسط أنموذجا"، وقد طرحنا الإشكالية التالية:

- ❖ إلى أي مدى ساهمت المقاربة المعجميّة في تنميّة رصيد التّلميذ؟
- ❖ ماذا نقصد بالمقاربة المعجمية؟
- ❖ ما مدى اهتمام الأستاذ بها؟ وما مدى توظيف التلاميذ للرّصيد اللّغوي في إنتاجاتهم الكتابيّة؟

أمّا الدراسات السّابقة في هذا الموضوع نجد: Approaches and Methods in Language Teaching ل: jack c. Ritchards و Theodore s. Rodgers وتعليم المفردات اللّغوية لماهر شعبان عبد الباري، إضافة إلى هذا مذكرة لنيل شهادة الماجستير تحت عنوان: "دور المقاربة المعجميّة في اكتساب اللّغة الإنجليزيّة وعلاقتها بالتّرجمة: ترجمة طلبة الليسانس للعبارات الاصطلاحية".

اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التّحليلي وهو الذي يناسب هذا النّوع من الدّراسات، حيث اعتمدنا المنهج الوصفي في وصف الظّاهرة والمنهج التّحليلي في تحليل المعطيات، فمن خلال الاستبيان الموزع على الأساتذة والتّلاميذ قمنا بتحليل كل جواب على حدة، ومن أهم المراجع المعتمدة: تعليم المفردات اللّغوية لماهر شعبان عبد الباري، وقد أفادنا في تعريف المفردات وأهميتها ودورها في تنمية الرّصيد اللغوي، الكلمة دراسة لغوية معجمية لحلمي خليل إضافة إلى اِبراهيم أنيس بكتابيه: "دلالة الألفاظ، في اللّهجات العربية" الذي استفدنا منهم في دراسة المفردات من حيث المبنى والمعنى.

أمّا الصّعوبات التِّي واجهتنا أثناء قيّامنا بالبحث تتمثّل فيما يلي:

قلّة المراجع حول المقاربة المعجميّة باللّغة العربيّة وأغلبها باللّغة الإنجليزيّة أو الفرنسيّة، وهذا ما جعلنا نستغرق وقتا في ترجمة بعض المسائل المتعلِّقة بالموضوع.

ومن بين الدوافع التي جعلتنا نبحث في هذا الموضوع، يمكن تقسيمها إلى ذاتية وموضوعيّة:

أمّا الذّاتية فنذكر:

- حبنا لميدان التعليم.

❖ أمّا الموضوعيّة تتمثل فيما يلي:

❖ الموضوع يمس الواقع.

❖ التّعرُّف على أهميّة المقاربة المعجميّة وأثرها في تنمية الرّصيد اللّغوي لدى التّلاميذ.

وقد جاء هذا البحث مُقسّمًا إلى مقدمة، وفصلين وخاتمة.

حيث تناولنا في الفصل الأوَّل المفاهيم النّظرية المُتعلِّقة بالبحث وجاء في مبحثين: حيث تطرَّقنا في المبحث الأوّل إلى تعريف تعليميّة اللّغة ومدى استثمارها في تعليميّة المفردات، أمّا في المبحث الثّاني فتطرقنا إلى الدلالة المعجميّة ودراسة المفردات.

والفصل الثّاني: يتمثَّل في الجانب التّطبيقي وهو عبارة عن دراسة ميدانية حول المقاربة المعجميّة وأثرها في تطوير الرّصيد اللّغوي لدى التِّلميذ، وذلك على ضوء كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط، كما عزّزنا دراستنا باستبيان ووزّعناه على الأساتذة والتّلاميذ ثمّ قمنا بعرض نتائج الاستبيانات.

وأخيرا ذيّلنا بحثنا بجملة من النّتائج التي توصّلنا إليها أثناء الدراسة والتحليل.

وقد بذلنا كل ما في وسعنا في معالجة الموضوع، لكن يبقى هذا الجهد جهد بشر، وجهد البشر يشوبه النّقصان، وما التّوفيق إلّا من عند الله عليه توكّلنا وإليه أُنَبْنا وصلّى الله على نبيّهِ **محمّد**، وعلى آله وصحبه أجمعين.

الفصل الأوّل:

مفاهيم نظريّة أساسيّة

المبحث الأوّل:

المقاربة المعجميّة ومدى استثمارها في تعليميّة المفردات

المبحث الأوّل: المقاربة المعجميّة ومدى استثمارها في تعليميّة المفردات.

مصطلحات ومفاهيم.

1- المقاربة المعجميّة :

1-1 تعريف المقاربة.

1-2 تعريف المقاربة المعجميّة.

2- تعليميّة المفردات:

2-1 تعريف التعليميّة.

2-2 تعريف المفردات.

2-3 علم المفردات.

2-4 تعليميّة المفردات.

2-5 أساليب تعليم المفردات.

مفاهيم ومصطلحات:

1- lexicologie وlexicographie :

قبل تحديد المفاهيم يجب تحديد المصطلحات وذلك تجنُّبا للّبس الذي وقع فيه الدّارسون العرب، حيث يجعل " محمّد رشاد الحمزاوي" ما يقابل في العربية المصطلح الأجنبي lexicology بالإنجليزية، و lexicologie بالفرنسية هو مصطلح المُعجميّة بضم الميم،[1] ويفرِّق بينها وبين lexicography وlexicographie في اللّغتين الإنجليزيّة والفرنسيّة الذي وضع مُقابلها مصطلح المَعجميّة بفتح الميم[2]، حيث عرّف الأولى على أنّها: "علم نظري حديث، وظاهرة جديدة لم تحظ على أهميَّتها وأبعادها بما فيه الكفاية من الدّرس والجدل على غرار الظواهر اللّسانية النّجومية مثل علم الأصوات وتطبيقاته التّربويّة، وعلم المصطلح وصلته بنقل العلوم والتّكنولوجيا، وعلم الأسلوب وعلاقاته المتنوّعة بالأدب وجماليات النّص الشّعري والنّثري..."[3]، وعرّف الثّانية – المَعجمية- أنّها: "مقاربة تسعى من خلال رؤى نظريّة وتطبيقيّة إلى أن نتصوّر بنية أو بنى المعجم والتّطبيق لها"[4].

ومن خلال التّعريفين السّابقين لهذين العلمين يمكننا القول إنّ المُعجمية خُصِّصت لدراسة الرّصيد اللّغوي دراسة نظرية ومنهجية، أمّا المَعجميّة فهي صناعة المعجم وتهتّم بكل من التأليف والتّرتيب والمنهج.

ولم يمر الحمزاوي مرور الكرام على المصطلح الإنجليزي lexicologue والفرنسي lexicologiste بل وضع مقابلا عربيا له وهو" المُعجمي" إذ تعني الاختصاصي في هذا العلم.

---

[1]- أعمال الملتقى المغاربي الثّاني، المعجميّة العربيّة والفعل التّرجمي، انعَقد يوم 28/27 فيفري2017، جامعة البليدة، الجزائر، ص260.

[2]- المرجع نفسه، ص260.

[3]- المرجع نفسه، ص260.

[4]- المرجع نفسه، ص261.

و لقد عرف المصطلح الأجنبي lexicologie عدة مقابلات في اللغة العربيّة و نذكر منها : علم المعجم– علم المعاجم – المُعجميّة – بضم الميم – علم الألفاظ – علم المفردات ...، كما نجد أيضا تعدد المقابلات العربية لمصطلح lexicographie منها : المَعجميّة – بفتح الميم – ، صناعة المعاجم ، القاموسية ...إلخ.

أمّا بالنسبة لعلي القاسمي فأطلق على" lexicologie " علم المعاجم و" lexicographie" خصّص له مصطلح" صناعة المعجم"، و جمع كلا المجالين تحت مصطلح "المعجميّة "، حيث يقول: "وبالاطلاع على المصطلحات العربية المستعملة في الميدان المعجمي نستطيع القول إنَّ مصطلح المعجميّة لتغطية كلا المجالين"[1]، و يقصد بالمجالين:lexicologie وlexicographie.

ويشير إلى التّرادف بين كل من علم المعاجم و علم المفردات و علم الألفاظ، و في الأخير نقول لا داعية للقلق بخصوص تعدد المقابلات فهذا يعود لكون هذا العلم حديث النّشأة و لا يزال لحد الآن لم تتبلور معارفه بشكل واضح، وأنّ الإستعمال كفيل بالإبقاء على المصطلح الأصح.

2– الكلمة :Le Mot

2–1 الكلمة عند البلاغيين:

لقد نَظر علماء البلاغة العربية للكلمة بما لها من قيمة جمالية وتعبيرية، فنجد العديد من البلاغيين اهتموا بالكلمة وحاولوا وضع تعريفٍ محدّدٍ لها، فتعدّدت التعاريف بتعدد العلماء ومن بين الذين تطرقوا لمفهومها نجد:

عرَّف الزمخشري الكلمة على أنّها:" اللّفظة الدالّة على معنى مفرد بالوضع"[2]، وهو يقصد

[1]– علي القاسمي، المعجمية العربية بين النّظرية والتّطبيق، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، ص20.

[2]– حلمي خليل، دراسة لغوية معجمية، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص21.

بقوله هذا أن الكلمة هي ما توفّر فيها ثلاثة شروط هي الصوت وقصد المعنى أو الوضع أي دلالة الكلمة على معنى متواضع عليه بين متكلّمي اللغة، ثم الاستقلال بدلالة محددة.

يُعتبر ابن سنان الخفاجي من أوائل علماء البلاغة العربية الذين اهتموا بالكلمة واعتنوا بها عناية خاصة حيث عرّفها بقوله: "صوت لا وزن ولا قيمة لها في فصاحة أو بيان أو بلاغة "[1]، أي أنه ينظر للكلمة من حيث هي صوت ذات قيمة جمالية وتعبيرية.

كما يضيف ويقول: "من ذا الذي يشك أنّنا لم نعرف الرجل والفرس والضرب والقتل إلاّ من أسامي"[2]، أي أنَّ الكلمة عنده بمثابة أصوات ودلالة، بل هي صورة ذهنية عن طريقها نتعرّف على الوجود الخارجي للغة.

ونجد السّيوطي يعرّف الكلمة بأنها: "قول مفرد مستقل أو منويٌّ معه"[3]، ويعني بالقول اللّفظ المفيد المستعمل وتكون مفردة أي إخراج المركّبات وتكون مستقلّة و إخراج العلامات الصرفية الدّالة لأنها أقوال مفردة ولكنها لا تستقل وقصد بمنوي معه أي إدخال الكلمات المضمرة والمقدرة.

حيث يقول ابن عقيل الكلمة هي: "اللفظ الموضوع لمعنى مفرد "[4]، ويقصد بالكلمة أنّها لفظ تكون دالة على معنى فإنه وُضع لمعنى مفرد .

كما عرّف الفاكهي الكلمة بقوله: "قول مفرد مستقل"[5]، وهو يعني بالكلمة أنها اللّفظ الموضوع في اللّغة الدال على معنى.

---

[1]– حلمي خليل، دراسة لغوية معجمية، ص26.

[2]– المرجع نفسه، ص26.

[3]– المرجع نفسه، ص21.

[4]– ابن عقيل، شرح ابن عقيل، ج1، ص15.

[5]– جمال الدين الفاكهي، شرح الحدود النّحوية، ص65/ص66.

وبهذا نصل إلى أنّ الكلمة عند البلاغيين يدور مفهومها عموما على أنّها لفظ مفرد دال على معنى، فالكلمة إذن في نهاية الأمر معنى ومبنى، لكل منها سماته وخصائصه التي بها نستطيع أن نتعرّف على الكلمات.

1-2 الكلمة عند اللغويين:

تُشَكِّل الكلمة اللّبنة الأساس في هندسة الكلام وبنائه، فنجد العديد من اللغويين اهتموا اهتماما خاصًا بالكلمة قديما وحديثا، ومن ثم اختلفت نظرتهم عن نظرة علماء البلاغة للكلمة، فتعدّدت تعاريف علماء اللغة للكلمة ولعلّ أشهر من يُعرِّفها:

عرّف "ليونارد بلومفيلد" "Leonard Bloomfield" الكلمة على أنها: "أصغر صيغة حرة معزولة "[1]، ويعني بهذا أن الكلمة هي أصغر وحدة لسانية يمكن النطق بها منفردة، ويمكن استبدالها واستعمالها في سياقات مختلفة، كما يمكن استعمالها لتركيب جملة أو كلام.

أما "بالمار" فإنّه عرّف الكلمة بقوله: "أصغر وحدة كلامية قادرة على القيام بدور نطق تام"[2]، وهذا يعني أن بالمار اعتبر الكلمة على أنّها أصغر وحدة لغوية حرّة.

يذكر "أندريه مارتينيه" "André Martinet" أنَّ: " لفظ كلمة يدل على جزء من السلسة المنطوقة أو من النص المكتوب يتميّز بإمكانية فصله عن سياقه بنطقه منعزلا أو بفصله بفراغ من عناصر النص الأخرى، وبإمكانية منحه دلالة أو وظيفة خاصة"[3] بمعنى أن الكلمة تشمل كل ما هو منطوق ومكتوب، فهي تتميّز بنطقها معزولة عن سيّاقها، وفصلها بفراغات عن بقية العناصر الأخرى في النص المكتوب، وأنّ هذه الكلمة القابلة للعزل تكون حاملة لمعنى أو لوظيفة خاصة.

---

[1]- إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، 1976، ص43.

[2]- ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللّغة، تر: كمال بشر، دار غريب، القاهرة، ص 15-16.

[3]- عبد الحميد عبد الواحد، الكلمة في اللسانيات الحديثة، ط1، مطبعة قرطاج للنشر والتوزيع، جانفي 2007، ص54.

أمّا سيبويه فقد عرّف الكلمة بقوله: "فالكلم اسم وفعل وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل"[1]، وهو يقصد بالكلمة أنها كلام يشمل اسم وفعل وحرف يدل على معنى .

عرّف "كارل ماي" "Karl May " الكلمة على أنّها: "الجمع بين معنى ما ومجموعة ما من الأصوات القابلة لاستعمال نحوي ما "[2]، فهذا التعريف قائم على ثلاثة عوامل مكوّنة للكلمة وهي مجموعة الأصوات والمعنى والاستعمال النحوي.

أمّا "شارل بيريو" "Charles Perrault" فقد عرّف الكلمة بقوله: "وحدة دلالية غير قابلة للتجزئة إلى وحدات صغرى تتمتع بدلالات مستقلة "[3]، بمعنى أنها وحدة لا تقبل أن تفصل وتجزأ إلى وحدات أصغر منها وهي تتميز بالاستقلالية من حيث معناها.

وقد لخّص ابن مالك ماهية الكلمة في بداية ألفيته حين قال:

كلامنا لفظ مفيد كاستقم واسم، وفعل، ثم حرف الكلم

واحده كلمة والقول عمّ وكلمة بها كلام قد يؤم [4]

فابن مالك هنا يفرق بين أربعة مصطلحات شغلت اللغويين هي الكلمة والكلام والكلم والقول وما يهمنا هنا هو تصوره للكلمة فهو يرى أنَّ للكلمة وجود مستقلّ، لكنها ذات معنى جزئي إذ هي وحدة للكلام.

[1]- سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، ج1، ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988، ص12.

[2]- عبد الحميد عبد الواحد، الكلمة في اللّسانيات الحديثة، ص 71.

[3]- المرجع نفسه، ص65.

[4]- ابن عقيل، شرح ألفية ابن مالك، ج1، ص20.

يذكر "جوزيف فندريس" "Joseph Vendryes" أنّ: " الكلمة تحدث من ارتباط معنى ما بمجموعة من الأصوات قابل لأن يستعمل استعمالا نحويا ما "[1]، بمعنى أنَّ الكلمة تتشكّل من خلال ارتباط معنى معيّن بمجموعة من الأصوات.

وممّا تقدّم يتّضح لنا أنَّ علماء اللّغة اتّفقوا في تعريفهم للكلمة بأنّها وحدة أساسيّة وهي أصغر وحدة كلاميّة دالة على معنى وأن تصوّرهم للكلمة يقوم على أصول ثلاث هي الصوت، الاستقلال، الدلالة.

3-3 الكلمة عند علماء المعاجم:

إن ربط الكلمة بمعناها أو الاهتمام بمعنى الكلمة مفردة هو من مهام المعجم، والمعجميون أشد اللسانيين تعلّقا بالكلمة سواء أطلقوا عليها كلمة أو عجمما أو وحدة معجميّة، فقد انطلق علماء المعاجم من وجهة نظر مخالفة لوجهة نظر علماء البلاغة واللغة في تعريفهم للكلمة، إذ أن علم المعاجم يولي أهميّة لدراسة الكلمة سواء من ناحية المعنى أو المبنى، فقد انصرفوا إلى تحديد ماهيتها من الناحية العمليّة ومن بين الذين تطرقوا لتعريفها نجد:

يُعرّفها ابن منظور: "الكلمة تقع على الحرف الواحد من حروف الهجاء وتقع على لفظة مؤلفة من جماعة حروف ذات معنى ،وتقع على قصيدة بأكملها وخطبة بأسرها "[2]، فمن خلال تعريف ابن منظور للكلمة يتّضح لنا أنَّ الكلمة قد تكون إمَّا على حرف، إمَّا على لفظة ،إمّا على قصيدة وإمّا على خطبة .

[1]- جوزيف فندريس، اللّغة، تر: عبد الحميد الداواخلي ومحمّد القصاص، مطبعة الأنجلو مصرية، 1950، ص124.

[2]- حلمي خليل، الكلمة دراسة لغوية معجمية، ص25.

وهناك من علماء المعجم من يرون أنَّ الكلمة: "هي كلُّ دليل يُعبِّر عن فكرة في قول ما، سواء كانت اسما أو فعلا أو صفة أو غيرها "[1]، بمعنى أن الكلمة بمثابة الدليل الذي يعبّر به أي شخص عن أفكاره التي تدور في ذهنه باختلافها سواء أكانت اسما أو فعلا أو غيرها .

ونلاحظ أن الطريقة التي رتّبوا بها علماء المعاجم معاجمهم أدركوا فيها جانبين مهمين في طبيعة الكلمة هما: الجانب الصوتي والجانب الدلالي ومن ثم نجد قسمين أساسيّين للمعاجم هما: معاجم الألفاظ ومعاجم المعاني.

كما سلّم علماء المعاجم بوجود الكلمات من حيث هي علامات، وهي أيضا جزء من النظام اللغوي لأية لغة ،كما يستعملها ويدركها المتكلم بهذه اللغة.[2]

وبهذا فقد اعتبر علماء المعاجم الكلمة أنها الوحدة الدّالة الحاملة لمعنى الأفضل من غيرها، وأنها وحدة معجمية بامتياز بالرغم من المشاكل الكثيرة التي تعترض المعجميين في تصنيف كلماتهم وترتيبها.

3- اللّفظ Vocable :

3-1 اللفظ عند البلاغيين:

لقد شغل اللّفظ عدد كبير من البلاغيين فهم أصحاب فضل بملاحظاتهم الأولى لقضية اللّفظ، التي مهَدت الطريق أمام غيرهم من العلماء فبحثوا في ماهية اللّفظ، فمن بين البلاغيين الذين تطرّقوا لتعريف اللفظ وتَبنّوه نجد:

[1]- حلمي خليل، الكلمة دراسة لغوية معجمية ، ص23.

[2]- المرجع نفسه، ص20.

الجرجاني يُعرّفه بقوله :""إنّه ما يتلفظ به الإنسان، أو في حكمه، مُهملا كان أو مستعملا"[1]، أي أنَّ اللّفظ هو كل ما ينطق به الإنسان مفيدا كان أو غير مفيد .

كما يتطرق الجاحظ للفظ كما هو في عبارته المشهورة: "إنّما الشعر صناعة، وضرب من النسيج، وجنس من التصوير"[2].

فالجاحظ يعتبر اللفظ من أرقى وسائل البيان ويجعل اللفظ للسامع وهو كلام منطوق الذي يعتبره إشارة ودلالة فمراد الجاحظ باللفظ هنا هو الألفاظ المفردة تارة، وتارة أخرى الأسلوب.

أما عبد السلام السيد حامد فيعرّفه بقوله :"اللفظ هو المنطوق الذي يتكلّم به اللسان أيّاً كان قدره وكمه وهو شكل ويقابل المعنى "[3]، وهذا يعني أن اللفظ يكون منطوقا يدل على معنى.

ومن خلال هذا العرض لتلك الآراء يتّضح لنا أن اللّفظ يعني في دلالته المركزية الذهبية كل ما هو منطوق يدّل على معنى، وأنّها استخدمت في أوّل أمرها للدلالة على المحسوسات ثم انتقلت عن طريق المجاز للدلالة على النطق بالكلام.

3-2 اللفظ عند اللّغويين:

اهتمّ اللّغويين باللّفظ وشغلت هذه القضية حيّزا واضحا في الدراسات اللغوية، فقد ناقش اللّغويون في مختلف العلوم اللغوية كيف وُضعت الألفاظ، فكانت للغويين إسهامات واضحة وجليلة للفظ فجاءت على شكل إشارات في كتبهم ومن بين اللّغويين الذين تطرّقوا لتعريف اللفظ نجد:

[1]- الشريف الجرجاني، معجم التّعريفات، تح محمد الصديق المنشاوي، دار الفضيلة للنّشر والتوزيع، القاهرة، ص161.

[2]- علي محمد حسن العماري، اللفظ والمعنى وأثرهما في تدوين البلاغة العربية، ص159/ ص160.

[3]- عبد السلام السيد حامد، الشكل والدلالة دراسة نحوية للفظ والمعنى، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص17.

عرّف ابن جنّي اللفظ على أنّه: "هو ذلك الصوت المجرّد من الحقيقة والفعل، وأن هذا الصوت صناعة لفظية تحدد للمعنى المراد"[1]، بمعنى أن اللفظ صوت مجرد وهو صناعةٍ.

أمّا سيبويه فهو يقصد باللّفظ: "العلامة الإعرابية أو الإعراب"[2]، أي أنه يرى أن الشكل اللفظي المتمثل في النصب يتبع معنى معيناً ويُوجّه ويُصحّح عليه، كما أن الشكل اللفظي المتمثل في الرفع يتبع معنى معيناً آخر ويُوجّه ويُصحّح عليه .

فمن خلال ما سبق نستطيع القول إنّ المفهوم الذي يدور حوله اللفظ هو انحصاره في المنطوق أو الملفوظ كما أنه يتصل بمصطلحات أخرى تحيط به هي القول، الكلم، الجملة، الكلام والكلمة.

4- الوحدة المعجمية Unité Lexical :

لقد تعدّدت التّعاريف التي تدور حول الوحدة المعجميّة وحول ماهيتها ومن بين هذه التّعاريف نجد: أنّ: "أي لساني من وجهة نظره يقسم المصطلح إلى وحدة الكتابة وهي تسمى الكلمة نحو: (pomme de terre من ثلاث كلمات)، والوحدة الوظيفية نحو: (pomme de terre، Navet، Carotte، ثلاث وحدات)"[3] (ترجمتنا)، وهذا ما يؤكده "آلان بوليغير" " Alain polguer" ،أي أنّ الوحدة المعجميّة تهتم بوظيفة الكلمة وليس بالبياض كما يعتقد البعض.

[1]- أبو الفتح عثمان بن جنّي، الخصائص، ج1، دار الحديث، ص52.

[2]- (ينظر)، الأعلم الشنتمري: النكت في تفسير كتاب سيبويه، تح: رشيد بلحبيب، وزارة الأوقاف، المغرب، 1999، ج1، ص200.

[3]- Jacquline picoche, précis de lexicologie français, université Nathan information formation, p23.

الوحدة المعجميّة "تكون إمّا مفردة وإمّا عبارة "[1](ترجمتنا)، وهذا يعني أن الوحدة المعجميّة قد تأتي على شكل مفردة كما قد تأتي على شكل عبارة أيضا .

وهناك من يعرّفها أنّها: "هي الوحدة الأساسيّة في علم المفردات "[2] (ترجمتنا).

أي أن الوحدة المعجميّة هي اللّبنة والركيزة الأساسيّة التي يقوم عليها علم المفردات.

كماُ عرّفها ألان بوليغير أيضا: "هي مجموعة من 1) كلمات – أشكال، أو من 2) تراكيب لغويّة يُميّزها التصريف وحده. في الحالة الأولى نكون أمام عجامم، وفي الحالة الثانية نكون أمام عبارات كل عجمة (عجمم أو عبارة) ترتبط بمعنى معين نجده في مدلول كل من العلامات التي توازيها"[3]، فالوحدة المعجميّة على العموم هي كلمة وهي وحدة أساسيّة والركيزة التي يقوم عليها علم المفردات

5- المفردات Vocabulair :

تُعدُّ المفردة اللّغوية اللّبنة الأساسيّة لأية لغة لذلك تلعب المفردة دورا مهمًّا في اللّغة العربيّة عامةً ولدى المتكلم خاصةً للتّعبير عما يجول في أفكاره، وقد عُرّفت كما يلي:

عُرِّفت المفردة بأنّها: "كلمة مأخوذة بمعنى واحد محدّد جيدا"[4]، أي أنّها كلمة تدل على معنى محدد. وتُعرف أيضًا: "هي اللّفظ أو الكلمة التي تتكوّن من حرفين فأكثر وتدل على معنى سواء كانت فعلا أم اسما أم أداة" [5]، بمعنى أن المفردة نستطيع أن نطلق عليها اسم لفظة أو كلمة فكل

---

[1] – Alain Polguére, introduction à la lexicologie explicative et combinatoire, édition Duculot, p56.

[2]– نفسه، ص 15.

[3]– آلان بوليغير، المعجميّة وعلم الدلالة المعجمي مفاهيم أساسيّة، تر: هدى مُقتض، مراجعة: نادرة سراج، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2012، ص294.

[4] – Alain Polguére, op.cit, p56.

[5]– ناصر عبد الله الغالي وعبد الحميد عبد الله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، الرياض، دار الغالي، ص78.

كلمة تتكوّن من حرفين فأكثر وتدل على معنى باختلاف نوعها سواء أكانت اسما أم فعلا أم أداة نستطيع القول أنها مفردة .

يُعرِّف محمود كامل النّاقة المفردة على أنّها: "أداة حمل المعنى كما أنها وسيلة للتّفكير لأنّ المتكلّم يستطيع أن يفكّر ثمّ يعبّر ما خطر في باله وفكره بكلمات ما يريد"[1]، وهذا يعني أن المفردة هي الوسيلة المهمة التي تُقرِّب المعنى للمتحدِّث و التّي يستخدمها المتكلّم مع الغير للتّعبير عمّا يجول في خاطره.

حيث وردت في معجم لونجمان "طرق تدريس اللغة وعلم اللغة التطبيقي" بأنها: "هي أصغر وحدة من الوحدات اللغوية التي يمكن أن تحدث من تلقاء نفسها في الكلام أو الكتابة "[2]، فهي تُعتبر أصغر وحدة من الوحدات اللّغويّة التي تَحدث تلقائيًّا في الكلام والكتابة.

أمّا عن دلالة المفردة من النّاحية الهجائية فتعني ببساطة تسلسل مجموعة محدودة من الحروف لها خصائص محدّدة مقيّدة بمسافة بيضاء وعلامة ترقيم.

فالمفردة على العموم يطلق عليها لفظ ويطلق عليها كلمة وهي أصغر وحدة لغوية حرة دالة على معنى وأهم العناصر المكوّنة للتركيب اللغوي.

[1]– محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية بلغات أخرى: أسسه، مداخله وطرق تدريسه، مكة المكرمة: جامعة أم القرى،1985، ص161.

[2]– ماهر شعبان عبد الباري، تعليم المفردات اللغوية ،،ط1، دار الميسرة، للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص26.

1- المقاربة المعجمية:

يجب على الطّلبة حتى وإن كانوا في مستوى متقدّم من تعلّم لغة معيّنة إثراء رصيدهم من المفردات لأجل التّعبير عن م كما ينبغي في مقامات مختلفة، ولتغطية هذا النّقص يقضي الطلبة وقتا طويلا في ترديد وتدوين كلمات معزولة ومنفردة في دفاترهم ولسنوات عديدة، فظهر ما يعرف بالمقاربة المعجمية.

1-1- تعريف المقاربة L'approche :

1-1-1 لغة :

مصدر للفعل الثلاثي " قارب" على وزن فاعل و جاء في لسان العرب: " قال ابن سيده : وقارب الشيء دناه و تقارب الشيآن تدانيا"[1].

وجاء في المعجم الوسيط: "قَرُبَ الشيء قرابةً، وقُرْباً وقُرْبَةً، وقُرْبى، ومَقرَبَةً: دنا. فهو قريبٌ ويقال قرُب منه. وقَرُبَ إليه[2].

1-1-2 اصطلاحا :

عرّفها المركز الوطني للوثائق التربويّة على أنها: " مُقابِلة للمصطلح اللّاتيني Approche الذي يعني الاقتراب من الحقيقة وليس الوصول إليها، لأنّ المطلق أو النّهائي يكون غير محدد في الزمان والمكان كما أنّها من جهة أخرى خُطّة عمل أو استراتيجية لتحقيق هدف ما[3]. كما عرَّف عبد اللّطيف الفاربي وآخرون المُقاربة على أنّها: كيفية دراسة الشكل أو بلوغ غاية، و ترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يُحبّذه و ترتبط كل مقاربة باستراتيجية للعمل[4]. وعرّفها الأمريكيان

---

[1]- أبو الفضل جمال الدّين بن منظور، لسان العرب، مج 1، دار صادر، بيروت، ص666.

[2]- مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ط1، مكتبة الشّروق الدوليّة، 2004، ص723.

[3]- وزارة التّربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التّربوية، ط1، 2003، ص10.

[4]- عبد اللّطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التّربية، سلسلة علوم التّربية، ط1، الرّباط، ص25.

جاك ريتشاردز 'Jack Richard' و رودجرز 'Rodgers' على أنّها: "مجموع من الافتراضات المتداخلة التّي تتعلّق بطبيعة اللّغة وكيفية تعلّمها وتعليمها، فهي تصف طبيعة الموضوع المدروس[1]. (ترجمتنا)

2-1 تعريف المقاربة المعجمية l'approche lexicale:

ظلّ الاعتقاد السائد في ميدان تدريس اللّغات على العموم وفي أوساط المدرّسين أنّ أساس اللّغة هو النّحو وأنّ المفردات هامشية تأتي في مرتبة دنيا، ولا يمكن الحديث عن إثراء الرّصيد المفرداتي دون الحديث عن المقاربة المعجميّة، وفي هذا المقام يقول دافيد ويلكنيس (David Wilknis) : "من دون النحو لا يمكننا تبليغ الكثير، ومن دون المفردات لا يمكننا تبليغ شيء"[2] (ترجمتنا)، ولا يعني تركيز ويلكنيس على المفردات تهميش دور النحو لذا يجب استهلال المُدرِّس لتدريس الأنشطة اللّغوية من التراكيب المعجميّة وليس من التراكيب النحوية ويمكننا القول إنّ المفردات هي جوهر اللغة أو قلبها.

ويرى كل من جاك ريتشاردز Jack C. Richards وروجرزك Rodgers أنّ المقاربة المعجميّة تَعتبِرُ اللّبنات الأساسيّة لتعليم اللّغات والتّواصل ليست قواعد اللّغة ووظائفها والمفاهيم

[1]- Jack C. Richards and theodore s.rodgers,Appoaches and methods in language teaching, cambridge language teaching library, cambridge university press, 15th printing, 1999, p13.

[2]- Ibrahim Mohamed al faki, vocabulary, in put in english language teaching: assessing the vocabulary looad in spire five, king abdul. Aziz university, jeddah, ksa, nile valley university, atbara, north sudan, 2015, p01.

المرتبطة بها، أو بعض الوحدات التدريسيّة الأخرى، وإنّما المعجم بمعنى الكلمات وتراكيب الكلمات"[1]. (ترجمتنا)

وبعد اطّلاعنا على عدّة كتب اتّضح لنا أنّ الإرهاصات الأولى للمقاربة المعجميّة هي جهود بريطانيّة محضة لتعليم اللّغة الانجليزيّة كلغة ثانية أو لغة أجنبية، وبرزت بفضل العمل على المدونات الإلكترونية وعلى وجه الخصوص عمل سينكلار 'Sinclair' وفريقه سنة 1987، بجامعة بيرمينغهام على مشروع مدوّنة *COBUILDS Project، ثم ظهرت على يد مايكل لويس "Micheal Lewis" في تسعينات القرن العشرين، سنة 1993 في كتابه الموسوم بـ " The Lexical Approach" رغم ظهور بعض الأفكار السابقة له[2]، وسنة 1997 وضع كتابه المُعَنوَن ب "Implementing The Lexical Approach".

من خلال ما سبق نستطيع القول إنّ المقاربة المعجميّة هي مقاربة لغوية شاملة تسعى إلى تحقيق وظيفة الاتصال، فهي لا تعتمد المعجم مكوّناً جزئياً من مكونات اللّسان وإنّما بصفته أحد أهمّ ركائز الخطاب، يتضافر مع بقية المكونات النحويّة والصرفيّة والبلاغية من أجل بناء وعي سليم بأسس اشتغال النظام اللغوي، كما لا ننسى أنّها تسعى إلى تكوين ذخيرة لغويّة لكن في ذهن المتعلّم وليس في الحاسوب أي يصبح ذهن المتعلم ورصيده اللّغوي بمثابة بنك مفرداتي.

.

---

[1] – Petrus Chandra, november 2014, Teaching collocatin using lexical approach as used in made,fuida ylia's vocabulary: lexically –based second thousands words of general service. Liste book, journal social humaniora, p150.

[*] – COBILDS اختصار ل: collinsbirminghan university international language database هي مؤسّسة أبحاث بريطانية تأسّست سنة 1980 بجامعة بيرمينغهام بإنكلترا.

[2] – (voir): Keynote, The Lexical Approach: a Journey without maps ?, 7 Nov 2014, p08.

2- تعليميّة المفردات:

2-1- تعريف التعليميّة Didactique:

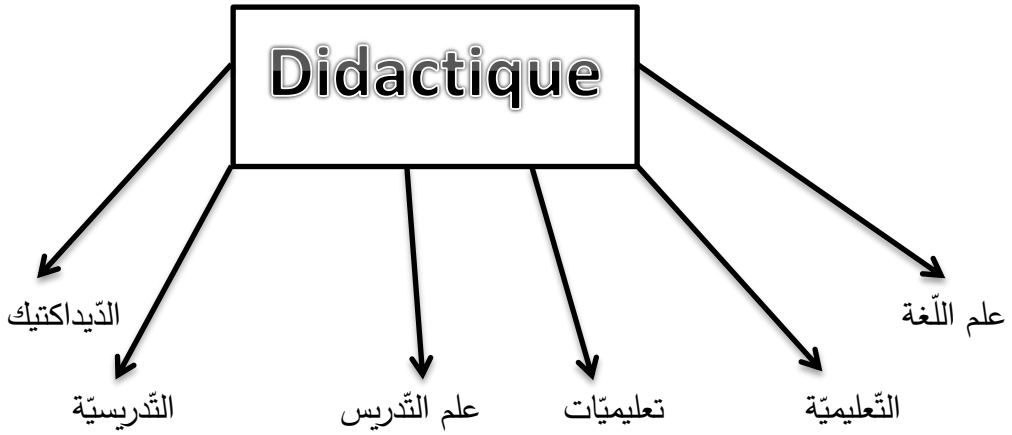
2-1-1 لغة:

من الفعل الثلاثي "عَلِمَ" ونجد في قوله تعالى :" ...لَا تَعلَمُونَهُمُ ٱللَّهُ يَعلَمُهُمۚ..."[1] و قال أيضا : "...إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ... "[2].

وجاء في لسان العرب: "عَلِمَ عِلْمًا وعَلُمَ وهو العلم نقيض الجهل"[3]، وورد في المعجم الوسيط في مادة (ع ل م): "علمًا علامة يعرف بها، تعالم فلان : أظهر العلم"[4].

2-1-2 اصطلاحا :

تعدّدت المقابلات العربيّة لمصطلح Didactique وهذا ما يُوضِّحه المخطّط التالي:



[1]- سورة الأنفال، الآية 60.

[2]- سورة فاطر، الآية 28.

[3]- أبو الفضل جمال الدّين ابن منظور، لسان العرب، مج 12، ص417.

[4]- مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، معجم الوسيط، ص624.

تعني التعليميّة طريقة التدريس أو ما يسمّى بالعمليّة التعليميّة و تجمع هذه العملية بين طرفين أساسيين هما: المعلّم والمتعلّم ومن ثم تتبني العمليّة الديداكتيكيَّة على المُدخلات والعمليّات والمخرجات و التغذية الراجعة[1].

ومن خلال هذا التعريف نستنتج أنّ التعليميّة ترتبط أساسا بالمواد الدِّراسية، و تضبط ظروف العملية التعليميّة.

2-2- تعريف المفردات:

2-2-1- لغة:

مفردها مفردة وهو اسم مفعول للفعل "أفرد" وجاء في لسان العرب: "أفردت الأنثى: أي وضعت واحدا فهي مفرد وموجد ومنفذ"[2].

وقال أيضا أن الفرد يعني الوتر، ويقال ظبية منفردة انقطعت عن القطيع[3] .

وجاء في مجمع اللغة العربية أنّ المفردة من الألفاظ ما لا يدلّ جزؤه على جزء معناه"[4]، أي أنّ حروف المفردة إذا انفرد شيء منها لا يدلّ على شيء مما دلت عليه جملته.

2-2-2- اصطلاحا:

جاء في كتاب تعليم المفردات اللغوية أنّ المفردات حسب ما عرّفها معجم لونجمان "طرق تدريس اللغة وعلم اللغة التطبيقي" بأنها: " أصغر وحدة من الوحدات اللّغويّة التي يمكن أن تحدث من تلقاء نفسها في الكلام أو الكتابة"[5]، وعرّفها تمام حسان بأنها: "صيغة ذات وظيفة لغويّة معيّنة في تركيب الجملة، تقوم بدور وحدة من وحدات المعجم وتصلح لأن تُفرَدَ، أو تُحذَفَ أو تُحشَى، أو

[1]- جميل حمداوي، محاضرات في الديداكتيك العامّة، ط4، دار الرّيف للطّبع والنّشر الإلكتروني، 2020، ص17.

[2]- أبو الفضل جمال الدّين ابن منظور، لسان العرب، مج 12، ص333.

[3]- المرجع نفسه، ص331.

[4]- مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ص680.

[5]- ماهر شعبان عبد الباري، تعليم المفردات اللّغوية، ص26.

يغير موضعها، أو يستبدل بها غيرها في السياق، وترجع في مادتها غالبا إلى أصول ثلاثة وقد تلحق بها زوائد"[1]، ومنه فإنّ المفردات اللّغويّة داعمة أساسية في حياتنا فهي بمثابة الدلو الذي ينقل أفكارنا إلى المجتمع وأداة للفهم، أي وسيلة فهي تُساعد المستخدم على فهم الآخر وهي قابلة للجمع والإفراد والتثنية وقابلة لتغيير موضعها أو استبدالها بمرادفاتها.

2-3 علم المفردات Lexicologie:

كان أوّل ظهور لمصطلح lexicologie و lexicographie سنة 1765 [2]، وورد في معجم " دي بوى" " Dubois" أنّ lexicologie هو: " علم يهتم بدراسة المعجم أو المفردات في لغة ما، والعلاقة القائمة بينها وبين العناصر الأخرى للغة، الصّوتية وخاصة النّحوية أو التّركيبية من جهة، والعوامل الاجتماعية والثّقافية من جهة أخرى، lexicologie باعتباره علما حديثا في اللّسانيات، يُعنى بدراسة علمية للمفردات من حيث المبنى"[3] (ترجمتنا).

أمّا lexicographie عرّفها آلان بولغير على النّحو التّالي: "نشاط أو مجال دراسي يهدف إلى وضع القواميس[4].

عَرِف المصطلح الأجنبي lexicologie عدّة مقابلات كما ذكرنا سابقا، ويذهب علي القاسمي إلى أنّ lexicologie فرع من المعجميّة ويوضّح ذلك في المخطّط التالي:

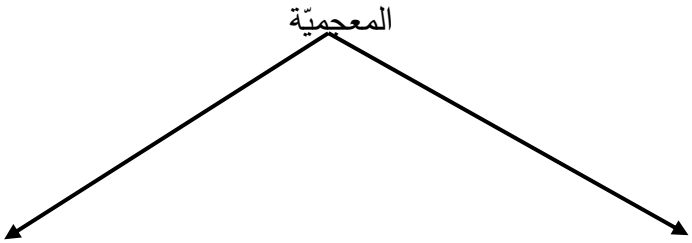
---

[1]- ماهر شعبان عبد الباري، تعليم المفردات اللّغوية، ص28.

[2] – Jean Dubois et autres, dictionnaire de linguistique, 1ère édition, larousse, 1994, p281.

[3]- المرجع نفسه، ص281.

[4]- آلان بولغير، المعجميّة وعلم الدّلالة المعجمي مفاهيم أساسيّة، ص295.



علم المعاجم (lexicologie) صناعة المعجم (lexicographie) [1]

يشير علي القاسمي إلى أن علم المعاجم وعلم المفردات وعلم الألفاظ مترادفات لمصطلح lexicologie، ويعرف القاسمي علم المفردات على أنه: "العلم الذي يهتم بدراسة الألفاظ من حيث اشتقاقاتها وأبنيتها ودلالاتها وكذلك بالمترادفات والمشتركات اللّفظيّة والتّعابير الاصطلاحيّة والسّياقيّة وهكذا، فعلم المفردات يهيئ المعلومات الوافية عند المواد التي تدخل في المعجم "[2]، ونجد تعريف حلمي خليل يقترب من تعريف علي القاسمي حيث يقول :"هو علم يعترف ضمنا بالوجود المستقل والمتميز للكلمة إلا أن هذا المصطلح للدلالة على عدد من الموضوعات كلّها تتصل بالمفردات وطرق دراستها، فهو يدل على: حصيلة المفردات التي يتصرف فيها المتكلم، مقدار الثروة اللفظية في لغة معينة، عدد الكلمات المستعجلة في لغة معيّنة، مجموعة المصطلحات التي تستعمل في دائرة علمية معينة ، إحصاء ومقارنة الكلمات المستعملة في عدّة لغات مختلفة"[3] .

ويُعرّفه في موضع آخر "هو فرع من فروع علم اللغة يقوم بدراسة وتحليل مفردات أي لغة بالإضافة إلى دراسة معناها "[4]. ومن خلال هذه التعاريف يمكننا القول إنّ علم المفردات يهتمّ بدراسة مستويين من المستويات اللّغويّة وهما المستوى الصّرفي الذي يدرس أبنية المفردات

[1]– علي القاسمي، المعجمية العربية بين النّظرية والتّطبيق، ص20.
[2]– المرجع نفسه، ص20.
[3]– حلمي خليل، الكلمة دراسة لغوية معجمية، ص100.
[4]– المرجع نفسه، ص101.

واشتقاقاتها وهو يدرسها خارج التركيب، والمستوى الدلالي الذي يدرس المفردة داخل التركيب ويهتم بدلالتها ومعانيها ومرادفاتها ومشتركاتها اللفظية .

2-4- تعليميّة المفردات:

يُعتبر تعليم المفردات مطلب أساسي ومن الأمور التي لا غنى عنها لاكتساب اللّغة، والسّبب هو أنّه لا وجود للّغة دون مفردات تعبّر عن حاجات الفرد وأغراضه وتُلبّي رغباته ويقول ماهر شعبان عبد الباري في هذا الصّدد: "يشكل تعليم المفردات جزءاً رئيساً من البرنامج اللغوي في جميع مراحل التعليم لأن الطلاب من خلالها يستطيعون دراسة اللغة "[1]، أي توظيف هذه المفردات في لغتهم خاصةً المكتوبة وتصبح وظيفية، وهي أيضا تساعد مُستعمِل اللّغة على فهم الآخر عندما يقرأ أو يسمع أو يكتب، كما يمكنه فهم الجمل والعبارات التي تكون ضمن سيّاق معيّن وجاء رشدي أحمد طعيمة مُبيّنا صفات مُتعلِّم المفردات قائلا: " ليست القضيّة في تعليم المفردات أن يتعلَّم الطالب نطق حروفها فحسب أو فهم معناها مستقلة فقط، أو معرفة طريقة الاشتقاق منها أو مجرد وصفها في تركيب لغوي صحيح (...) إنّ معيار الكفاءة في تعليم المفردات أن يكون الطالب قادرا على هذا كلّه بالإضافة إلى شيء آخر ألا وهو قدرته على أن يستخدم الكلمة المناسبة في المكان المناسب"[2]، ومنه يمكننا القول إنّ ليس كل طالب حفظ المفردات ولو عن ظهر قلب أن لديه كفاءة مفرداتية، بل تكمن هذه الأخيرة في أن يلّم بكل من نُطقها الصّحيح ومرادفاتها وأضدادها واِشتقاقاتها، وعلى رأسهم معرفة مواضع استعمالها، ومنه يمكننا معرفة أهمية المفردات التي تظهر داخل السياق حيث تكون القدرة للمتعلّم على استخدامها في مكانها المناسب أولا وهنا يمكن تقييمه والحكم عليه .

[1]- ماهر شعبان عبد الباري، تعليم المفردات اللّغوية، ص23.

[2]- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى، ج1، جامعة أم القرى، معهد اللّغة العربية، ص615.

2-5 أساليب تعليم المفردات:

تتميّز اللّغة العربيّة بتنوّع الأساليب اللّغوية التّي تساهم في تطور مبنى المفردات والجمل ومعناهما، كما تساعد المعلّم على اختيار الأسلوب المناسب لإيصال المعنى للمتعلم بطريقة صحيحة ومُميّزة، وتنقسم هذه الأساليب إلى نوعين: أساليب لغوية وأخرى غير لغوية.

2-5-1 الأساليب اللّغوية:

- التّعريف: يمكننا شرح معنى المفردة بعبارة مثل: "اشتدّ إخلاصه في العمل شرحا لكلمة يتفانى"[1]
- التّرادف: هو أكثر الأساليب توظيفا، إذ يتّضح معنى المفردة من خلال ذكرنا لمفردة ترادفها في المعنى و تماثلها في الوظيفة النحوية مثل: السيف تُرادف الحسام وتُرادف المُهنّد.
- التضاد: خالف المحدثون القدامى في تعريف التضاد وعرّفوه على أنه شرح معنى المفردة بذكر نظير لها مثل: مجتهد/كسول، غني/فقير، ليل/نهار.
- السياق: يتغيّر معنى المفردة حسب السياق التي ترد فيه مثل: قوله تعالى: " وَجَآءَتۡ سَيَّارَةٞ فَأَرۡسَلُواْ وَارِدَهُمۡ فَأَدۡلَىٰ دَلۡوَهُۥۖ قَالَ يَٰبُشۡرَىٰ هَٰذَا غُلَٰمٞۚ وَأَسَرُّوهُ بِضَٰعَةٗۚ وَٱللَّهُ عَلِيمُۢ بِمَا يَعۡمَلُونَ"[2]

فكلمة "سيّارة" في هذه الآية تعني "قافلة" في حين أن كلمة "سيارة" في عصرنا الحالي هي تلك الوسيلة التي تستعمل في النقل.

- الاشتقاق: يُعتبر الاشتقاق أكثر فعالية في اللغات التي تعتمد على الإلصاق*مثل ورود كلمة "مكاتبة" مثلا يستطيع المُعّلم بيان أصلها (كَتَبَ) وما يُشتقّ من هذا الأصل من كلمات ذات صلة بالكلمة الجديدة (كاتب، مكتوب، كتاب...إلخ)

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى، ج1، ص 627.

[2]- سورة يوسف، الآية 19.

*- الإلصاق: هو إلحاق زوائد بالمفردات فَتُغيّر من معناها .

❖ الترجمة: تُعّد من الأساليب النادرة التي يلجأ إليها المُتعلّم وهي شرح معنى المفردة الأجنبية بإعطاء المفردة مقابلاً لها في لغة الدارس مثل: Internet مفردة أجنبية تقابلها في اللّغة العربية الشابكة.

2-5-2 الأساليب غير اللغوية:

❖ الإشارة: وهي أن يُشير المُعلِّم إلى الأشياء الموجودة في الصف مثل: كرسي، طاولة، مكتب...إلخ.

❖ التمثيل: ويكون ذلك من خلال تأدية المعلم لبعض الحركات الحقيقية مثل شرح مفردة" النوم" يمكن أن يُمَثّلها بإغماض عينيه ووضع كفّه على خدّه ليُمثِّل النوم ولا يقتصر التمثيل على الحركات فقط بل يتعدّى إلى الأصوات.

❖ الوسائل: ويكون ذلك من خلال استعانة المُعلّم ببعض الصور والرسوم لشرح معاني بعض المفردات مثل: شرح معنى جَمَل أو دلفين فلا يمكن إحضارهم للقسم لذلك عليه أن يحضر بعض الصور لتوضيح المعنى.

المبحث الثّاني:

الدَّلالة المعجميّة

ودِراسة المفردات

المبحث الثّاني: الدلالة المعجميّة ودراسة المفردات

1- الدّلالة المعجميّة :

1-1 تعريف الدّلالة

1-2 تعريف الدّلالة المعجميّة

2- دراسة المفردات من حيث المعنى والمبنى:

2-1 من حيث المعنى

2-1-1- المشترك اللّفظي.

2-1-2- التّرادف.

2-1-3- التّضاد .

2-2 من حيث المبني

2-2-1- الاشتقاق.

1- الدّلالة المعجميّة

1-1 تعريف الدّلالة:

1-1-1 لغة:

هي من أصل (دلَّ) ويقول ابن فارس(ت 395هـ) في معجمه "مقاييس اللّغة" أنّ الدّال واللاّم أصلان: أحدهما إبانة الشيء بأمارة تتعلّمها، والآخر الاضطراب في الشيء.

فالأوّل قولهم: دَلَلْتُ فلاناً على الطّريق، والدّليل الأمارة في الشيء، وهو بين الدَّلالة والدِّلالة. والأصل الآخر قولهم: تدلَّلَ الشّيء إذا اضطرب.[1]

وجاء في لسان العرب في مادة (د، ل، ل): أنّ أبا منصور قال: سمعت أعرابيا يقول لآخر أمّا تندلُّ على الطريق؟، والدّليل: ما يستدلُّ به. والدليل: الدّال. وقد دلّه على الطّريق ويدّله دلالة.[2]

وجاء في قوله تعالى: " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنجِيكُم مِّنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ"[3].

1-1-2 اصطلاحا:

أمّا عن الدّلالة في الاصطلاح فيقول صاحب الصناعتين في كتابه 'الفروق اللّغوية': "الدّلالة تكون على أربعة أوجه، أحدهما ما يُمكن أن يُستدلّ به قَصْد فاعله ذلك أو لم يُقصد. والثاني العبارة عن الدّلالة، يقال للمسؤول أعد دلالتك، والثّالث الشّبهة، والرّابع الأمارات"[4]. وورد في التعريفات: "أنّ الدلالة هي كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر، الأوّل هو الدال والثاني هو

---

[1]- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام محمد هارون، ج2، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 1979، ص259.

[2]- أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، مج 11، ص248.

[3]- سورة الصف، الآية 10.

[4]- (ينظر)، أبو هلال العسكري، الفروق اللّغوية، تح: لجنة إحياء التراث العربي، ط4، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1980، ص59.

المدلول"[1]. ومن خلال هذين التّعريفين فالمعنى الاصطلاحي يوحينا إلى أنّ المقصود بالدّلالة هو المعنى، ويشير الجرجاني إلى أنّ الدّلالة تتكوّن من دال ومدلول :

*** الدّال Signifiant :**

عرّفه فرديناد دي سوسير'Ferdinand de Saussure' أنّه:" الصورة السّمعية"[2]، ولا يُقصد به ذلك الصّوت المحض وإنّما يقصد ذلك الأثر الذي يُحدثه ذلك الصوت في الذهن.

*** المدلول Signifié :**

عرّف سوسير المدلو على أنّه :"التّصور"[3]، ويقصد به الصورة الذّهنية التي يشير إليها الدّال.

1-2 الدّلالة المعجميّة:

إنّ علماء اللّغة المحدثين يعتقدون أنّ الدراسة المعجميّة قد ظهرت في أوائل القرن العشرين، ثمّ تطورت لتصبح نظريّة قائمة بذاتها لها أسس ومبادئ مثل النّظريات الدلالية الأخرى، إلى أنّ معالم الدلالة المعجمية قد ظهرت قبل التّاريخ المذكور بقرون عند العلماء العرب القدامى، لكنّها قديما لم تحظ بهذا الاسم.

عرّفها أحمد مختار عمر في كتابه "علم الدّلالة" على أنّها:" تلك الدّلالة التي تكتسبها الكلمات المفردة أثناء الوضع اللّغوي، ويسمّيها بعض الدّارسين المعاني المفردة للكلمات [4]، وهو ما يُعرف بالمعنى المعجمي lexical meaning ويرى علماء اللّغة المحدثون عامّة وعلماء المعاجم خاصة أنّ المعنى المعجمي يتكوّن من ثلاثة عناصر رئيسية وهي:

- ما تشير إليه الكلمة في العالم الخارجي dénotation.

---

[1]- الشريف الجرجاني، معجم التّعريفات، ص91 .

[2]- فرديناند دي سوسير، محاضرات في علم اللّسان العام، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، ص104.

[3]- المرجع نفسه، ص104.

[4]- أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، عالم الكتب، القاهرة، ص14.

❖ ما تتضمنه الكلمة من دلالات أو ما تستدعيه في الذّهن من معانٍ connotation.

❖ درجة التطابق بين العنصر الأوّل والثّاني[1].

ونجد إبراهيم أنيس في كتابه "دلالة الألفاظ" في الفصل السادس المسمّى " المركز والهامش في الدّلالة" أطلق على مصطلح dénotation ' الدلالة المركزية' وعرّفها على أنّها :" القدر المشترك من الدّلالة الذي يسجلّه اللّغوي في معجمه "ويسمّيه بالدّلالة المركزية، وقد تكون تلك الدّلالة المركزية واضحة في أذهان كلّ النّاس، كما قد تكون مبهمة في أذهان بعضهم"[2]. ويطلق على connotation مصطلح الدّلالة الهامشية وعرّفها بقوله: "هي تلك الظّلال التّي تختلف باختلاف الأفراد وتجربتهم وأمزجتهم وتركيب أجسامهم وما ورثوه عن آبائهم وأجدادهم"[3].

ومن خلال شرح إبراهيم أنيس لكلا المصطلحين، فالأولى هي عامّة ويشترك في معرفتها أغلب أفراد المجتمع وهي الدّلالة المصطلح عليها، أمّا الثّانية فهي فردية وخاصّة تختلف دلالتها من شخص لآخر حسب نفسية الإنسان وطبيعته وتجاربه مع ذلك الشيء.

ووضع إبراهيم بن مراد مقابلا لمصطلح dénotation ' ذاتية الدّلالة وأحاديتها' وعلى مصطلح connotation 'الدلالة الإيحائية'، ولتوضيح ما سبق نذكر المثال التّالي: 'الثّلج' لها دلالة مركزية واحدة عامة ومشتركة وهي : الذي يسقط من السّماء، معروف[4] أمّا الدلالات الهامشية فتكمن في هذا المثال في أن يسمعها شخص فتثير فيه قوة الله وعظمته، ويسمعها شخص آخر فتثير في نفسه فرحة وسرور وذلك لأنّه يراه وسيلة للعب والمتعة، ويسمعها آخر فتثير في داخله رهبة وخوف وذلك راجع لتجارب الإنسان من قبل، ومن أجل هذا اختلفت الدلالة الهامشية، أمّا

---

[1]– حلمي خليل، الكلمة دراسة لغويّة معجميّة، ص106 .

[2]– إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ص106

[3]– المرجع نفسه، ص107 .

[4]– أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، مج 02، ص222.

العنصر الثّالث من عناصر الدلالة المعجمية لم يتطرّق إليه ابراهيم أنيس لكن حلمي خليل شرحه على النّحو التّالي: " مدى التطابق بين الدّلالة المعجميّة الأصلية للكلمة، والدّلالة الهامشيّة لهذا المعنى المعجمي"[1]. أنَّ مدى التطابق بين الأوّل والثاني شكّل عنصر ثالث من عناصر الدّلالة.

2- دراسة المفردات من حيث المعنى والمبنى:

من المعلوم أنّ اللّغة قوامها المفردات فما من لغة من اللّغات إلّا وتشمل على كَمٍ متفاوت من المفردات، وحقيقة هذه الأخيرة حين وُضعت لتدلّ كلّ مفردة على معنى أصلي واحد، أي لكلّ مسمّى اسم واحد يدل عليه، إلّا أنّ الواقع اللّغوي أثبت غير ذلك حيث يقول سيبويه: "اعلم أنّ من كلامهم اختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين، واختلاف اللّفظين والمعنى واحد، واتفاق اللفظين واختلاف المعنيين، وسترى ذلك إن شاء الله تعالى"[2]، فهناك بعض المفردات تطلق على أكثر من مسمى وهذا هو الاشتراك اللّفظي، وهناك لعدّة مسمّيات مسمّى واحد وهذا ما يعرف بالتّرادف، كما أنّ الواقع اللّغوي أثبت وجود ظاهرة لغوية ثالثة وتسمّى التضاد وكل هذه الظواهر الثلاثة متعلّقة بمعنى المفردة، أمّا بخصوص مبناها وهيكلها كما يقول حلمي خليل أنّها:" المعاني المستفادة من الأوزان والصيغ المجرّدة"[3] وهذا ما يعرف بالاشتقاق، إذن المفردة قائمة من حيث المعنى والمبنى.

[1]- حلمي خليل، الكلمة ، دراسة لغويّة معجميّة، ص109.

[2]- سيبويه، الكتاب، ص24.

[3]- حلمي خليل، المرجع السّابق، ص56.

2-1 من حيث المعنى:

2-1-1- المشترك اللّفظي polysémie:

أ- تعريفه:

*** لغة:**

يقول ابن فارس في معجم "مقاييس اللّغة" الشّين والراء والكاف أصلان، أحدهما يدلّ مقارنة وخلاف انفراد، والآخر يدل على امتداد واستقامةٍ[1] ويقول في موضع آخر أشركت فلانا إذا جعلته شريكا لك[2].

وجاء في معجم لسان العرب " الشِّركة والشَّرِكة سواء: مخالطة الشّريكين، يقال: اشتركنا بمعنى تشاركنا، واشترك الرّجلان وتشاركا وشارك أحدهما الآخر[3].

*** اصطلاحا:**

هو ظاهرة لغوية واضحة سواء أ كان في اللّغة العربية أم لغات أجنبية وقد عرّفه أحمد بن فارس في كتابه الصّاحبي في فقه اللّغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها بقوله:" معنى الاشتراك – ويقصد الاشتراك اللّفظي- أن تكون اللّفظة محتملة لمعنيين أو أكثر"[4]

وعرّفه السّيوطي بقوله: " وقد حدّه أهل الأصول بأنّه اللّفظ الواحد الدّال على معنيين مختلفين فأكثر دلالة على السّواء عند أهل تلك اللّغة"[5]. ومن المُحدثين الذين تطرّقوا لتعريف المشترك اللّفظي نجد توفيق محمّد شاهين حيث قال:" عامل تنمية للغتنا قد يرى المعنيين من لفظ واحد في

---

[1]- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللّغة، ج3، ص256.

[2]- المرجع نفسه، ص256.

[3]- أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، مج 10، ص449.

[4]- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، الصاحبي في فقه اللّغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تح: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ص207.

[5]- جلال الدّين السّيوطي، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، ج1، المكتبة العصرية، ص396.

استعمالين مختلفين، أو معان متعددة، قرُبت معانيها أو بَعُدت"[1]. من خلال التّعريفات السّابقة للمشترك اللّفظي يتّضح لنا أنّه لا خلاف بين القدامى والمحدثين في تعريفه إذ هو تعدّد المعاني للمفردة الواحدة مثل " الخال" فالخال أخو الأم، والخال الشّامة في الوجه، والخال البعير، والخال السّحاب، ولكنّ الاختلاف يكمن بين العلماء حول ثبوته وإنكاره، ونجد تعريف علي عبد الواحد والذي يثبت ما قلناه حيث يقول: " وذلك بأن يكون للكلمة الواحدة عدّة معانٍ تُطلق على كل منها على طريق الحقيقة والمجاز"[2].

ب- المشترك اللّفظي بين الإثبات والإنكار:

اختلف علماء اللّغة في ظاهرة المشترك اللّفظي وانقسموا إلى فريقين، فريق اقرَّ وأثبت بوجوده في اللّغة العربيّة وفريق آخر أنكر وجوده و لكل من الفريقين حُججه و براهينه.

*** عند علماء العربية القدامى:**

من خلال تصفّحنا لكتب العربية القديمة اِتّضح لنا موقف العلماء آنذاك ،في ظاهرة المشترك اللفظي واختلفوا بين مُنكر و مُثبت.

- المثبتون للمشترك اللّفظي :

ذكرنا قول سيبويه فيما سبق يؤكد في كتابه على ظاهرة اتفاق اللفظين واختلاف المعنيين، ونجد أيضا ابن فارس حيث يقول في الصاحبي:" ومنه اتفاق اللّفظ واختلاف المعنى كقولنا : عين الماء ، عين المال، عين الركبة ، عين الميزان "[3] و من المؤيّدين أيضا لظاهرة المشترك اللّفظي

[1]- توفيق محمد شاهين، المشترك اللّغوي نظرية وتطبيقا، ط1، مكتبة وهبة، القاهرة، 1980، ص24.

[2]- علي عبد الواحد وافي، فقه اللّغة، ط3، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2004، ص145.

[3]- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريّا، الصاحبي في فقه اللّغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ص152.

نجد ابن جني الذي جعل بابا في الخصائص سماه (توجّه اللّفظ الواحد إلى معنيين اثنين) ولا يمكننا أن نمر دون ذكر جلال الدين السيوطي الذي سبق ذكر تعريفه للمشترك اللفظي.

- المُنكرون لوجود المشترك اللفظي في العربية :

ذكرنا في سبق الفريق الأوّل من العلماء القدامى المثبتون لظاهرة المشترك اللّفظي والآن سوف نذكر بعض الذّين أنكروا وجود المشترك اللّفظي وعلى رأسهم ابن درستويه (347هـ) الذي أنكر وجود الاشتراك اللفظي وحجته أنّه لم تصل الكلمة للمعنى الدّقيق لو كان للّفظ الواحد عدّة معانٍ مختلفة.

ومن خلال دراستنا للمشترك اللفظي نلاحظ أن القدماء لم يدركوا هذا المصطلح بل استخدموا مصطلح ، 'ما اتفق على لفظه و اختلف معناه".

*** عند علماء العربية المحدثين :**

لا اختلاف بين المحدثين في وجود المشترك اللفظي و لكن بعض المحدثين يروا أنّ بعض الشّواهد لا تدخل ضمن التّعريف المقرّر للمشترك اللّفظي إذن يمكننا القول أنّهم تشدّدوا في ذلك، وعلى رأسهم علي عبد الواحد وافي و الذي يقول: " فمن التّعسف محاولة إنكار المشترك إنكاراً تامّاَ و تأويل جميع أمثلته تأويلا يخرجها من هذا الباب"[1] و هذا الفريق أخرج بعض الألفاظ من المشترك اللّفظي، إذ أنّ بينهما دلالة مجازية ومن أمثلة ذلك الهلال ، فهو ذلك الهلال في السماء ، و هلال الصي (لأنّ شكلها يشبه الهلال) ، و هلال الأصبع، فهي سمّيت بالهلال لأنّها تشبه هلال السماء وهو الأصل .

[1]- علي عبد الواحد وافي، فقه اللّغة، ص146.

وجاء إبراهيم أنيس مؤكدا على ما قلناه :" إذا اتّضح أحد المعنيين هو الأصل و أنّ الآخر مجازا له فلا يصح هذا أن يُعدُّ من المشترك اللّفظي"[1]، وعرّف المشترك اللّفظي في رأيه: "المشترك اللفظي الحقيقي إنما يكون حين لا نلمح أي صلة بين المعنيين"[2] ويمكننا القول أنّنا اذا تتبّعنا رأي إبراهيم أنيس فإن المشتركات اللّفظية لا تتجاوز أصابع اليد .

ج- أسباب وقوع المشترك اللفظي :

1- الاختلاف اللهجي :

بعض الأمثلة من المشترك اللفظي جاءت نتيجة الاختلاف اللهجي بين القبائل، وذلك أنّ لفظة كانت تعني شيئا و عند قبيلة أخرى تعني شيئا آخر، وعند جمع اللّغة ضمّوا اللّفظة بمعنييها المختلفين و مثال ذلك كلمة " المجرس" التي كانت في لغة أهل الحجاز تعني "القرد" و في لغة تميم تعني الثعلب ، و الناظر إلى المعاجم العربية و الكتب سوف يلاحظ هذا التباين و هذا ما يقصده إبراهيم أنيس حين قال : "ويظهر أن هذه الظاهرة قد لعبت دورا مهما في اللهجات العربية، إذا تغيّرت معاني بعض الكلمات في بعض اللهجات دون بعض الآخر لظروف لغوية خاصة، فلما جُمعت اللغة قد خُيّل لجامعيها أن إحدى القبائل تستعمل هذه الكلمة في معنى من هذه المعاني في حين أنّ قبيلة أخرى تستعملها في معنى أخر والحقيقة أنّ المعنى لهذه الكلمة قد تغيّر في لهجة من اللّهجات دون أن يطرأ عليه تغيير في اللهجة الأخرى"[3] .

[1]- إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ص213.

[2]- المرجع نفسه، ص214.

[3]- المرجع نفسه، ص170.

2- التطوّر اللّغوي:

ويتّخذ هذا السبب أشكالا مختلفة و منها:

أ- الانتقال من الحقيقة الى المجاز:

يرى إبراهيم أنيس أنّ:" المجازات قد تكون من عمل الأفراد الموهوبين في شعر أو نثر"[1]، ومنه فإنّ العرب كانوا يميلون إلى التلميح و لما كثر نقل الكلمات من الحقيقة إلى المجاز وهذا كان عن الشعراء بكثرة أصبحوا يعتقدون أن معاني هذه الألفاظ معاني حقيقة و مثال ذلك كلمة (الرأس) وهي تعني رأس الإنسان المعروف و يقال رأس الجبل و يقصد به أعلى الجبل

ب- سوء فهم معنى:

يقول إبراهيم أنيس: " قد يسيء الطفل فهم معنى الكلمة في البيئة المنعزلة، ثم ينشأ هذا الطفل دون أن يصلح له ما فهم ، فتراه يستعمل الكلمات في معنى جديد (...) فتَغيّر المعاني قد يكون من أخطاء الأجيال الناشئة"[2] وفي هذه الحالة إذا مر وقت طويل من الصعب إذ لم نقل يستحيل الكشف عنها .

ج- الاقتراض اللّغوي:

قد دخلت بعض الكلمات إلى العربية من لغات أجنبية ، ثم استُعملت تلك الكلمات بدلالتين مختلفتين : الدخيلة و الأصلية، وهذا نوع من المشترك اللفظي، ويورد إبراهيم أنيس مثالا على هذا النوع و هو من أطلق عليه اسم (استعارة اللغة كلمات تماثل صورتها كلمات أخرى فيها) و مثال

[1]- إبراهيم أنيس، في اللّهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003، ص169.

[2]- المرجع نفسه، ص169.

ذلك: "البرج بمعنى الحصن ، قد استعارته اللغة العربية من اللغة اليونانية"[1]، و نجد الكلمة نفسها في المعاجم العربية تعني دلالات عّدة مثل صفة خاصة في العين، للتعبير عن الزينة و التزين .

د- التطور الصوتي:

هناك كلمات كانت تُستعمل في الأصل مختلفة الصورة و المعنى ثم تطوّرت صورة بعض منها حتى ماثلت البعض الأخر[2]، وهكذا ينشأ المشترك اللّفظي عن تغيّر الأصوات.

2-1-2- الترادف synonymie :

أ- تعريفه:

*** لغة:**

يقول 'ابن فارس' في "معجم مقاييس اللغة" : " "الراء والدال والفاء أصل واحد مطود يدل على اتباع الشيء ، فالترادف التتابع ...ويُقال نزل بهم أمر فَرَدَفَ له أعظم منه ، أي تبع الأوّل ما كان أعظم منه[3] "

و جاء في صاحب اللسان بأنّ : "الردف: ما تبع الشيء و كل شيء تبع شيء ، فهو ردفه، وإذا تتابع شيء خلف شيء فهو الترادف و الجمع الردافى... و يقال جاء القوم ردافى أي بعضهم يتبع بعضا"[4]

ومن خلال ما ذكر عن الترادف في المعاجم العربية، فالترادف في اللغة هو التتابع.

---

[1]- إبراهيم أنيس، في اللّهجات العربية، ص169.

[2]- المرجع نفسه، ص170.

[3]- أبو الحسين أجمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللّغة، ج2، ص503.

[4]- أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، مج3، ص114.

*** اصطلاحا:**

إذا عرفنا المشترك اللفظي سهل علينا الإنطلاق إلى معرفة الترادف، فهو عكسه تماما، كان المشترك اللفظي وحدة اللفظ و تعدد المعنى ، فالترادف هو تعدد اللفظ واتحاد المعنى ، وعرّفه السيوطي قائلا: " هو الألفاظ المفردة الدالة على كل شيء واحد باعتبار واحد"[1] .

و نجد إبراهيم أنيس عرّفه على النحو التالي : " فالترادف بمعناه الدقيق هو أن يكون للرجل الواحد في البيئة الواحدة الحرية في استعمال كلمة أو أكثر في معنى واحد يختار هذا حينا و يختار تلك حينا أخر "[2]

من خلال التعريفات المذكورة للترادف من قدماء و محدثين نلاحظ أنّهم اتّفقوا على أن الترادف هو التقارب في المعنى أو مطابقته تماما، و الترادف كأي ظاهرة لغوية فهناك من أثبت وجوده و هناك من أنكر ذلك .

ب- ظاهرة الترادف بين الإثبات والإنكار

* عند علماء العربية القدامى:

يؤكد إبراهيم أنيس أنّه لم يكن هناك خلاف حول إثبات الترادف بل كانوا يؤمنون بوجوده في اللغة والدليل على ذلك " قول السيوطي : وفي الجمهرة قال أبو زيد قلت لأعرابي ما المحنبطئ ؟ قال المتكأكئ، قلت ما المتكأكئ؟ قال المتآزف، قلت ما المتآزف؟ قال: أنت احمق" [3].

من خلال قول السيوطي يتضح أن أبا زيد الأنصاري كان لا يرى مانعا في أن يعبر عن المعنى الواحد بمفردات متعدّدة و هذا ما يسمى بالترادف ولكنه لم يُعرف بهذا المصطلح آنذاك ، لأن

---

[1]- جلال الدّين السيوطي، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، ج1، ص402.

[2]- إبراهيم أنيس، في اللّهجات العربية، ص159.

[3]- جلال الدّين السّيوطي، المرجع السّابق، ص413.

مصطلح الترادف جاء متأخرا، وعرفت هذه الظاهرة ب " ما اختلفت ألفاظه اتّفقت معانيه" و"الأسماء المختلفة للشيء الواحد".

ومن بين المؤيّدين لهذه الظاهرة نجد: سيبويه، أبو زيد الأنصاري، الأصمعي و ابن جني الذي جعل باباً في الخصائص سماه (باب في تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني)

كما أنّ وجود مؤيّدين لظاهرة الترادف فهذا لا يعني أنّه ليس هناك من أنكر وجود الظاهرة نجد من بينهم أبو هلال العسكري.

ب- الترادف عند المحدثين :

قسم المحدثون الترادف إلى سبعة أنواع :

- الترادف الكامل complete synonymy، المطابقة
- شبه الترادف near sunonymy أي التّقارب
- التقارب الدلالي semantique relation
- الاستلزام entailment
- استخدام التعبير المماثل
- الترجمة translation
- التفسير interpretation [1]

لا خلاف بين العلماء المحدثين على وجود الترادف لكن الاختلاف بينهم يمكن في النوع الأوّل من أنواع الترادف التي سبق ذكرها و هو الترادف الكامل أو المتماثل.

[1]- ينظر: أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، ص220- ص221- ص222- ص223.

و يقول أحمد مختار عمر: "و نظرنا إلى لفظين في داخل اللغة الواحدة ،مستوى لغوي واحد، وخلال فترة زمنية محددة و بين أبناء الجماعة اللغوية الواحدة، فالترادف غير موجود على الإطلاق"[1] .

لقد أنكر أحمد مختار عمر وجود الترادف في اللّغة العربية، ووضّح لوجود الترادف، يجب وجود اتفاق عام بين المفردتين واختلاف ثانوي طفيف كالفرق بين السنة والعام والحول كلها ذكرت في القرآن دالة على معنى عام هو مرور اِثني عشر(12) شهرًا و لكن لكل مفردة استعمالها، وكذلك بالنسبة للفترة الزمنية فالسجنجل مرادفة للمرآة لكن لكل منهما عصر استعملت فيه، والترادف في لغتين مختلفتين مثل كتاب يرادف livre.

ج- أسباب وقوع الترادف :

1- اختلاط اللهجات العربية :

إنّ اللّغة العربيّة تشّكلت من لهجات القبائل العربيّة ومن المعلوم أن لغتهم تختلف في بعض المفردات، ولا سيّما أن اِحدى القبائل تسمي شيئا باسم معيّن، على حين تسميه قبيلة بمفردة أخرى، وعند جمع اللغة جمعت عن هذه القبائل وعلى هذا النحو تعدّدت الأسماء للمسمّى الواحد...إلخ.

2- الاقتراض من اللّغات الأجنبية:

رغم أن اللغة العربية عُرفت بثروتها اللّغوية و غزارة ألفاظها لا نظير لها في لغات العالم، لكن بسبب احتكاك العرب بالعجم وقع اقتباس بعض المفردات من العجم فأصبحت دخيلة عن اللغة العربية.

[1]- أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، ص238.

3- التطور الدلالي :

بمجرّد قولنا دراسة الألفاظ المترادفة على أساس تطور الدلالة يتبادر إلى ذهننا التطور الدلالي من الناحية التاريخية ومثال ذلك : السيارة كانت قديما تطلق على جماعة من الناس يمشون أما الآن فهي تِلك التّي تُستعمل في النّقل.

2-1-3 التضاد Antonyme :

1- تعريفه:

*** لغة:**

ورد في معجم لسان العرب في مادّة (ض، د، د) : الضدّ كل شيء ضاد شيئا ليغلبه، والسواد ضد البياض والموت ضد الحياة و الليل ضد النهار إذا جاء هذا ذهب ذلك. ابن سيده : ضد الشيء وضديده و ضديدته: خلافه"[1]

وفي المعجم الوسيط: "ضادّهُ : خالفهُ، والضِدّ: المخالف والمُنافى والمَثَلُ والنّظير والكفء وجمعها أضداد، ويقال: هذا اللّفظ من الأضداد: من المفردات الدّالة على معنيين متباينين". [2]

*** اصطلاحا:**

عرّف إبراهيم أنيس مفسرا التضاد بقوله: " الضدية نوع من العلاقة بين المعاني بل ربما كانت أقرب إلى الذهن من أي علاقة أخرى"، فمجرد ذكر معنى من المعاني يتبادر ضد هذا المعنى إلى الذّهن ... فإذا جاز أن تُعبّر الكلمة الواحدة على معنيين بينهما علاقة ما، فهذا باب أولى تجاوز تعبيرها عن معنيين متضادين، لأن استحضار أحدهما في الذهن يستنتج عادة استحضار الآخر،

[1]- أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، مج03، ص263.

[2]- مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ص536.

فالتضاد فرع من المشترك اللفظي " [1]، وعرّفه أحمد مختار عمر بقوله : " اللفظ المستعمل في معنيين متضادين"[2]، ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن التضاد نوع من المشترك اللفظي، أي نوع من العلاقة بين المعاني. والنّاس أكثر دراية بها، فمجرد ذكر الأبيض يتبادر الأسود إلى أذهاننا، إلّا أن هناك خلاف ظاهر بين القدماء والمحدثين حوله .

أ- القدامى:

يُطلقون عليه الأضداد وهي مفردة واحدة تحمل معنيين متضادين مثل الجون : تعني الأبيض و الأسود .

ب- المحدثون:

أمّا المحدثون فيطلقون عليه التضاد وهو عندهم: " كلمتين مختلفتين في الشكل متضادين في المعنى مثل طويل وقصير ، ولم يشهد اهتماما كبيرا من قبل المحدثين. ومن أسباب وقوعه نفس أسباب وقوع المشترك اللفظي التي أشرنا إليها سابقا.

2- اختلف العلماء فيه من مؤيّد و معارض:

* **من المؤيّدين:** الخليل بن أحمد الفراهيدي ، ابن جني ، الأخفش الأوسط و أبو زيد الأنصاري وهناك من خصّ لباب التضاد تأليفاً مستقلاً مثل : قطرب و الأصمعي وابن الأنباري، ومن المعارضين نجد ابن درستويه.

3- بعض المفردات المتضادة:

- الجون : أبيض أسود
- الزوج : ذكر أنثى

[1]- إبراهيم أنيس في اللّهجات العربية، ص179.

[2]- أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، ص191.

❖ البسل : الحلال الحرام

❖ المولى : العبد و السيد

❖ باع : تدل على البيع و الشراء

ويمكننا القول إنّ التضاد عند المحدثين أقرب إلى مفهوم المقابلة والطباق عند البلاغيين.

2-2- من حيث المبنى:

2-2-1- الاشتقاق la dérivation :

1- تعريفه:

* لغة:

أجمعت المعاجم العربية على أنّ الاشتقاق مأخوذة من مادة (ش، ق، ق) : " والشق مصدر قولك شققت العود شقًّا، و الشق : الصدع البائن وقيل غير البائن ، وقيل الصدع عامة "[1] و يقال : شقّ الفجر و انشقّ إذا طلع كأنه شق موضع طلوعه وخرج منه" [2] وجاء في قوله تعالى : " وَتَحمِلُ أَثقَالَكُم إِلَىٰ بَلَدٍ لَّم تَكُونُواْ بَٰلِغِيهِ إِلَّا بِشِقِّ الأَنفُسِ ..."[3]، ومنه فإن المقصود بالشق نصف الشيء .

وورد في معجم مقاييس اللّغة أنّ: " الشقاق، وهو الخلاف، وذلك اذا انصدعت الجماعة وتفرّقت... والشق : الشقيق ، يقال هذا أخي وشقيقي و شق نفسي" [4].

[1]- أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، مج 10، ص181.

[2]- المرجع نفسه، ص181.

[3]- سورة النّحل، الآية07.

[4]- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللّغة، ج3، ص171.

*** اصطلاحا:**

أمّا الاشتقاق في الاصطلاح فقد عرّفه السيوطي بقوله :" أجمع أهل اللّغة – إلّا من شذّ منهم– أنّ للغة العرب قيّاسا، وأنّ العرب تشتق بعض الكلام من بعض"[1]، و نجد ابن دريد الذي نظم مؤلفا سماه "الاشتقاق"، حيث يبين فيه أسماء الأعلام و القبائل محاولا بذلك إرجاعها الى أصلها، ومن أمثلة ذلك قوله: " (محمد) النّبي، صلّى الله عليه وسلّم، مشتق من الحمد وهو مفعَّل، ومفعَّل صفة تلزَم مَن كثُر منه فعلُ ذلك الشيء"[2]، كما عرّف الاشتقاق في موضع آخر بقوله:" الاشتقاق أخذ كلمة من كلمة أو أكثر مع تناسب بينهما في اللّفظ أو المعنى"[3].

أمّا الاشتقاق عند المحدثين فيُعرّفه "محمد مبارك" في كتابه "فقه اللغة و خصائص العربية" فيقول : "هو توليد الألفاظ بعضهما من بعض ولا يكون ذلك إلّا من الألفاظ أشبه بالرابطة النسبية بين الناس ، فلا بد لصحة الاشتقاق بين لفظين أو أكثر من عناصر ثلاثة:

- ❖ الاشتراك في مد الحروف .
- ❖ أن تكون هذه الحروف مرتبة ترتيبا واحدا في هذه الألفاظ.
- ❖ أن يكون بين هذه الألفاظ قدر مشترك من المعنى .[4]

وقد عرّف عبد الله أمين في الاشتقاق في مؤلَّفه بأنه: " أخذ كلمة من كلمة أو أكثر مع تناسب بين المأخوذ والمأخوذ منه في اللّفظ والمعنى جميعا"[5]، نستنتج ممّا سبق أنّ كل التّعريفات متشابهة

---

[1]– السيوطي، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، ج1، ص345.

[2]– أبو بكر محمّد بن الحسن بن دريد، الاشتقاق، تح: عبد السّلام محمّد هارون، ط1، دار الجيل، بيروت، 1991، ص8 .

[3]– المرجع نفسه، ص26.

[4]– محمد مبارك، فقه اللّغة وخصائص العربية، ط2، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، ص78–ص79.

[5]– عبد الله أمين، الاشتقاق، ط2، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2000، ص1.

و نلاحظ أن المحدثين سلكوا سلك القدماء و لم يأتوا بشيء جديد في هذه الظاهرة غير أن محمد مبارك في تعريفه للاشتقاق كأنّه وضع شروطاً لكي نقول هذه الكلمة مشتقة عن تلك الكلمة .

2- أنواع الاشتقاق :

أ- الاشتقاق الصغير: "انتزاع كلمة من كلمة أخرى بتغيّر في الصيغة مع تشابه بينهما في المعنى واتّفاق في الأحرف الأصلية و ترتيبها"[1]، إذ يُعدُّ هذا النوع الأسهل و الأكثر استعمالاً من الأخرين و ذلك لتميزه بوضوح المعنى المشتقّ.

ب- الاشتقاق الكبير: هو "انتزاع كلمة من أخرى بتغيير في بعض أحرفها مع تشابه بينهما في المعنى و اتفاق في الأحرف الثابتة"[2] ، وذلك مثل مادة (ق، و، ل) منها(و، ل، ق) و(و، ق، ل) و(ل، ق، و،) وتقاليبها الستة بمعنى الخفة و السرعة.

ج- الاشتقاق الكُبار: "هو انتزاع كلمة من كلمة أخرى بتغيير في ترتيب بعض أحرفها بتقديم بعضهما على البعض مع تشابه بينهما في المعنى واتِّفاق في الأحرف و يسمى هذا الاشتقاق قلبا لغويا"[3]، ومنه ففي هذا النوع من الاشتقاق يكون الأصل واحد وحدث تطور صوتي لاقتراب المخارج.

د- الاشتقاق الكبّار: (بتشديد الباء)، "وهو المعروف عند اللّغويين بالنّحت[4]، وهو نزع كلمة من كلمتين أو أكثر، ومن أمثلة ذلك:

- بسم الله الرّحمان الرّحيم ← البسملة.
- الحمد لله ← الحمدلة.

---

[1]- أبو بكر محمّد بن الحسن بن دريد، الاشتقاق، ص28.

[2]- المرجع نفسه، ص28.

[3]- عبد الله أمين، الاشتقاق، ط2، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2000، ص02.

[4]- أبو بكر محمّد بن الحسن بن دريد، المرجع السّابق، ص28 .

❖ لا حول ولا قوّة إلّا بالله ⟵ الحوقلة.

آراء **العلماء في الاشتقاق:**

أ- عند القدامى:

* نظام التقاليب عند الخليل: " إنّ الخليل أحصى العربية إحصاءً تامًّا، وبذلك هيّأ مادة مصنّفة معروفة لمن جاء بعده من اللّغويين الذين صنّفوا معجمات، لقد اهتدى الخليل إلى طريقة التّقليب[1] ، حيث كان حين يتناول مفردة يقلّبها على جميع أوجهها الممكنة، ويتناول المستعمل ويشرحه، ويشير إلى المهمل، فمثلا: (وجع) نجدها في باب العين لأنّها أسبق الحروف الثلاثة، ومن المعروف أنّ الخليل رتبّ العين ترتيباً صوتياً واستهلّه بالعين.

* نظام التقاليب عند ابن دريد في كتابه 'الجمهرة': توجد أوجه تشابه بين كتاب العين والجمهرة، وهي أنّ كلاهما استخدما نظام التّقليبات إلّا أنّ الجمهرة رتّب مؤلّفه ترتيباً ألفبائياً، فمفردة (وجع) نجدها في باب الجيم لأنّها أسبق الحروف الثلاثة.

ب- عند المحدثين:

* يرى تمّام حسّان أنّ الاشتقاق هو أن: "تقوم بين الكلمات التّي جاءت على صيغ مختلفة صلة رحم معيّنة قوامها اشتراك هذه الكلمات المختلفة الصيغة في أصول معيّنة فتكون فاء الكلمة وعينها ولامها فيهنَّ واحدة، وهذه الصّفة تدرس في الصّرف تحت اسم 'الاشتقاق' "[2]، فنستخلص ممّا سبق أنَّ تمّام حسّان شبّه الكلمات المشتقة بالعائلة وذلك لترابطها معنى ومبنى.

* عبد الله أمين: درس عبد الله أمين الاشتقاق وألَّف كتابا سمّاه 'الاشتقاق'، وعرّفه كما ذكرنا سابقا، وصرّح فيه عن أنواع الاشتقاق كما ذكرنا أيضا.

---

[1]- أبو عبد الرّحمان الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، ج1، ص08.

[2]- تمّام حسّان، اللّغة العربيّة معناها ومبناها، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب، ص 166.

ومن فضل الاشتقاق على اللّغة العربية:

- معرفة أصالة مفرداتها، والتمييز بين الأصيل والدّخيل لأنّ هذا الأخير في اللّغة العربي يبقى غالباً في معزل عن الاشتقاق مثل 'الفردوس'.

- عدم وجود سلسلة من المشتقات برهان على غرابة الكلمة عن العربية.

لا يمكننا الحديث عن الاشتقاق في اللّغة العربية إذا لم نُحلّل الكلمة من ناحية البنية، ويرى حلمي خليل أنّها تشتمل على ثلاثة عناصر:

1- الجذر basic form: غالبا يتكوّن من ثلاثة حروف صامتة، وترمز في نفس الوقت للدلالة الأصلية للكلمة.

2- الصيغة form: وهي القالب الذي تصبّ فيه الكلمة .

3- من وجود العنصرين السّابقين نصل إلى العنصر الأخير وهو دلالة الكلمة"[1]

ومن خلال ما قلناه يمكننا القول إنّ الاشتقاق لا يزال في الصورة الذي وُصِف بها من طرف العلماء القدامى، وهو الطريقة الأساسيّة التي لا تزال مستمرة حتّى اليوم في خلق مفردات جديدة في العربية.

[1]- حلمي خليل، الكلمة دراسة لغوية معجميّة، ص70.

الفصل الثّاني:

دراسة ميدانيّة تحليليّة

للمقاربة العجميّة

ودورها في تنمية

الرّصيد اللّغوي

الفصل الثّاني: دراسة ميدانيّة تحليليّة للمقاربة المعجميّة ودورها في تنميّة الرّصيد اللّغوي

- 1- العيّنة ومواصفاتها.
- 2- تحليل الاستبيانات.
- 2-1 تحليل الأسئلة الموجهة للتلاميذ.
- 2- 2 تحليل الأسئلة الموجّهة للأساتذة.
- 3- دراسة نتائج الإنتاج الكتابي.
- 4 - نتائج الدراسة الميدانية.

1 – العيّنة ومواصفاتها:

بلغ عدد التلاميذ الذين وُجّه إليهم الاستبيان مئتان(200) تلميذ، بحيث شمل هذا الاستبيان مجموعة من الأسئلة قُدّمت لتلاميذ السّنة الرّابعة متوسط، وكان ذلك في مدارس متوسطة مختلفة في ولاية البويرة، متوسطة سليمان سميلي، مالك بن نبي، محمد خيضر، أحمد بن سالم الدبيسي،...كما وُجّه أيضاً هذا الاستبيان إلى عيّنة من الأساتذة المعنيين بتدريس اللغة العربية في مرحلة المتوسّط وكان عددهم سبعة عشرَ(17) أستاذا، بحيث أجابوا على جميع الأسئلة.

2 – الاستبيان :

في بحثنا مجموعة من الأسئلة، قمنا بتوزيعها على شكل استبيانات على التلاميذ والأساتذة من الطور المتوسط والسنّة الرابعة بالتّحديد، إذ يعتبر الاستبيان من أهم الوسائل من أجل التّعرف ودراسة أُثري رصيدي الموجود في كتاب اللّغة العربيّة. إذ إنَّ الاستبيان أداة علميّة تسمح لنا بالوصول إلى النّتائج المتعلّقة بهذا النوع من المواضيع بصفة موضوعيّة، منظّمة ويُعّد الاستبيان من بين أهم الوسائل التي يُعتمد عليها لِوصف الحالة التي يجري عليها واقع التعليم والتعلم في الجزائر.

2- تحليل الاستبيانات:

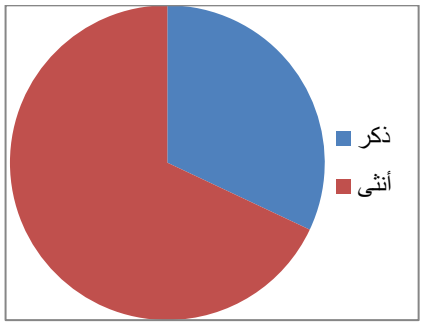
2-1- تحليل الأسئلة المُوَجّهة للتّلاميذ:

يحتوي الاستبيان على ستة عشر(16) سؤالا تنوّعت بين المُغلقة والمفتوحة، والنّوع الأوّل من الإجابة يكون بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة، أمّا بالنّسبة للنّوع الثّاني فهي عِبارة عن إبداء الرّأي الخاص.

2-1-1- التّعرف على المستجوَب :

*** الجنس:**

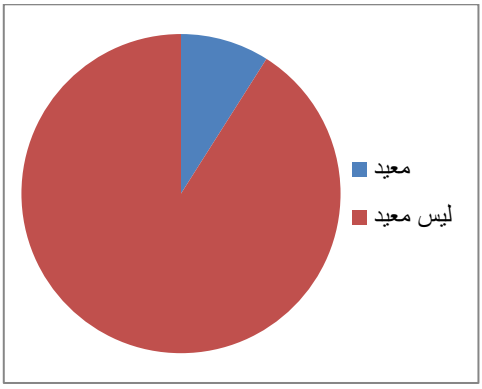
	العدد	النّسبة
ذكر	64	% 32
أنثى	136	% 68



- التّعليق على الجدول :

نستنتج من الجدول أنَّ عدد الذكور والإناث الذي اشتملت عليه العينّة هو أربعة وستون (64) ذكراً ومئة وستة وثلاثون (136) أُنثى ومن خلال الإجابات نلاحظ أنّ عدد الإناث أكبر من عدد الذّكور، وهذا راجع إلى نسبة ولادات الإناث أكبر من نسبة ولادات الذّكور.

- **التّعرف إذا كان التِّلميذ مُعيداً أم ليس مُعيداً :**



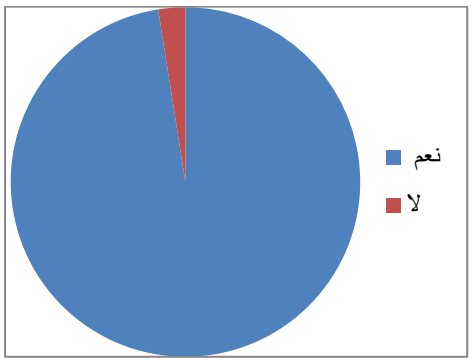
	العدد	النّسبة
معيد	18	% 9
ليس معيد	182	% 91

- **التّعليق على الجدول :**

نُلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة التّلاميذ المُعيدين ضئيلة جداً وتُقدّر ب: 9 %، وهذا راجع للتّسهيلات التي خضع لها قطاع التّربية السنة الماضية.

2-1-2- تحليل أسئلة الاستبيان:

1- هل تُحب مادة اللّغة العربيّة؟



	العدد	النسبة
نعم	195	97.5 %
لا	05	% 2.5

- **التّعليق على الجدول:**

نستنتج من خلال الجدول أنَّ أغلب التلاميذ يُحِبّون مادة اللّغة العربية حيث بلغت نسبتهم 97.5 %، وذلك لأنّها لغتهم الأم.

2- ما هي فائدة تعلُّمِك للمفردات ؟

نلاحظ من خلال تحليلنا للاستبيانات الخاصّة بالتّلاميذ ما يلي:

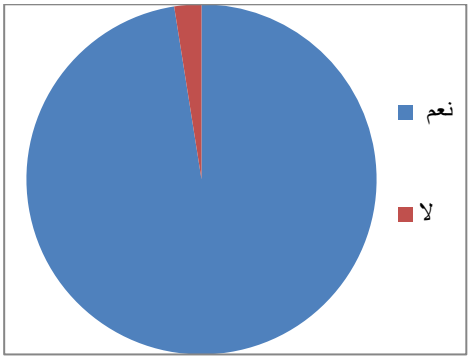
انقسام التّلاميذ إلى فسمينّ: الأوّل جعل فائدة تعلّم المفردات عامّة وربطها بمختلف جوانب الحياة حيث بلغت نسبتهم: 17.5 %، وكانت إجاباتهم كالتّالي:

- ❖ التّمكن من قراءة القرآن.
- ❖ تزيد من ثقافتي.
- ❖ أحبّ الفصحى وأحب تكلّمها بطلاقة وهذا يستَوجِب تعلّم المفردات.
- ❖ استعمالها في الحياة اليوميّة بشكل عام وفي المدرسة بشكل خاص.
- ❖ فضول في معرفتها، والرّغبة في تعلّمها.

أمّا الثّاني خصّ فائدة تعلّم المفردات بالجانب التّعليمي حيث قُدّرت نسبتهم بـ: 82.5 %، وتتمثّل إجابتهم في:

- ❖ اكتساب رصيد لغوي.
- ❖ إثراء رصيدي اللّغوي.
- ❖ استعمالها في الإنتاج الكتابي.
- ❖ تساعدني على الإجابة في الامتحانات خاصة المواد الأدبية.
- ❖ تساعد على فهم الكتب والرّوايات.
- ❖ عدم مواجهة صعوبة في فهم النصوص .
- ❖ تزيد الإنتاج الكتابي جمالا، وتلفت انتباه الأستاذ.
- ❖ تحسين الأسلوب الأدبي.

3- يوجد عنصر في الكتاب، يسمّى "أُثري رصيدي اللّغوي"، هل تعرفه؟

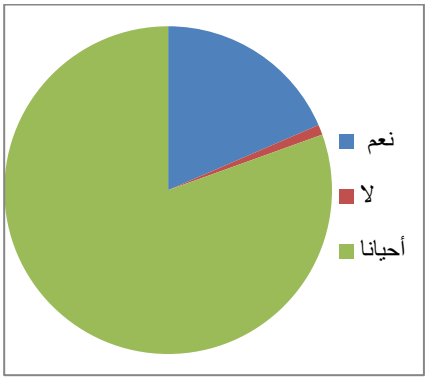


	العدد	النسبة
نعم	195	% 97.5
لا	05	% 2.5

- التّعليق على الجدول :

نلاحظ من خلال إجابات التّلاميذ أنّ معظمهم يعرفون هذا العنصر وذلك لأهمّيته وحرص الأساتذة عليه، حيث بلغت نسبة التّلاميذ الذين أجابوا بـ ""نعم": 97.5 %.

4- هل تُوظّف مفردات منه في إنتاجك الشفوي والكتابي ؟



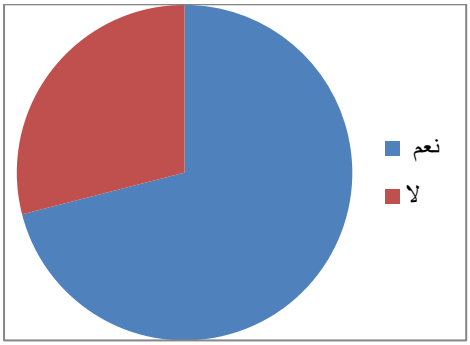
	العدد	النسبة
نعم	37	% 18.5
لا	02	% 1
أحيانا	161	% 80.5

- التّعليق على الجدول :

نستنتج من خلال الجدول أنّ نسبةً التّلاميذ الذّين يُوظّفون مفردات من "أُثري رصيدي اللّغوي" في الإنتاج الشّفوي و الكتابي قُدِّرت بـ: 18.5 %، بينما نسبة التّلاميذ الذّين لم يُوَظّفوا كانت ضئيلة جداً حيث بلغت: 1 %، أمّا من أجابوا بـ: "أحياناً" وصلت نسبتهم إلى: 80.5 %.

5- هل ترى أنّ هناك مفردات صعبة في النّص ولم تُشرح؟

	العدد	النسبة
نعم	142	% 71
لا	58	% 29

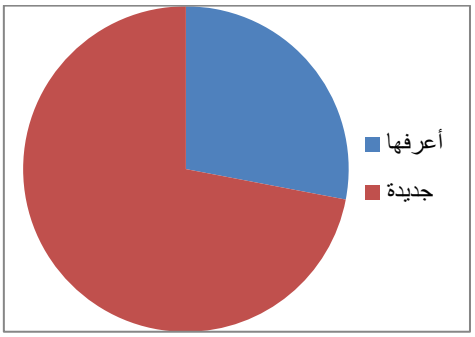


-التّعليق على الجدول:

نستنتج من خلال الجدول أنّ نسبة التّلاميذ الذين يرون أنّ هناك مفردات لم تشرح قُدِّرت بـ: 71 %، في حين نجد باقي التّلاميذ أجابوا بـ: "لا" أي أنّ كل المفردات الصّعبة في النّص شُرحت بلغت نسبتهم 29 %.

6- هل هذه المفردات تعرفها من قبل أو جديدة عليك ؟

	العدد	النسبة
أعرفها	56	% 28
جديدة	144	% 78

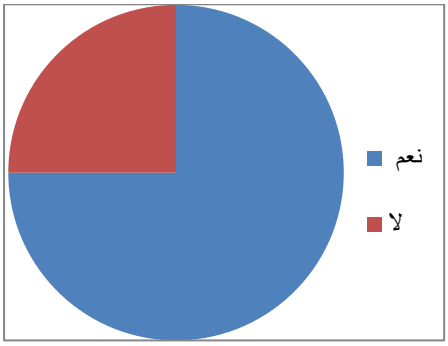


- التّعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ نسبة التّلاميذ الذين يعرفون المفردات الموجودة في "أُثري رصيدي اللغوي" من قبل قليلة حيث قدرت بـ: 28 %، بينما الذين لا يعرفونها بلغت نسبتهم 78 %، ومنه فإنّ مفردات أثري رصيدي اللّغوي تزيد من كفاءتهم المفرداتية أو المعجمية.

7- هل لديك قاموس في البيت ؟

	العدد	النسبة
نعم	150	% 75
لا	50	% 25

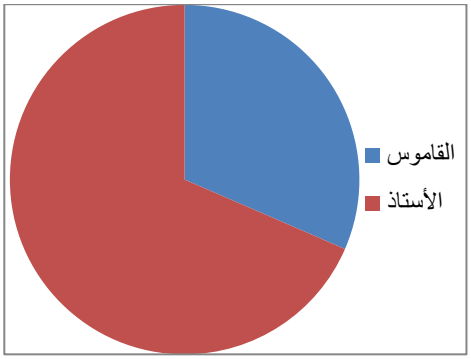


- التّعليق على الجدول :

نستنتج من خلال الجدول أنّ نسبة التّلاميذ الذين يملكون قاموساً في البيت أكبر من نسبة التّلاميذ الذين لا يملكونه بفارق يُقّدر ب 50 %، كما أنّ التّلاميذ يدركون جيّداً أهميّة القاموس، أمّا نسبة التلاميذ الذين يستعملونه قُدّرت ب 94 %، وهذا يرجع لإدراكهم الجيّد لحاجتهم إليه، أما نسبة الذين لا يستعملونه ضئيلة جدا.

8- هل تستعين في شرحك للمفردات الصّعبة بالأستاذ أم القاموس؟

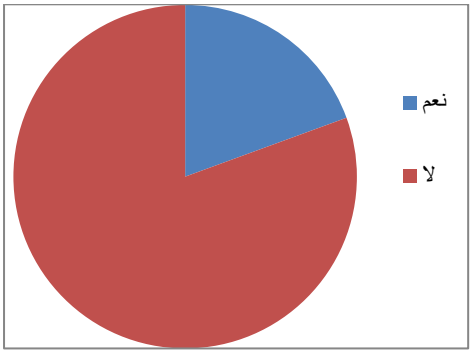
	العدد	النسبة
القاموس	63	% 31.5
الأستاذ	137	% 68.5



- التّعليق على الجدول :

من خلال الجدول السّابق نلاحظ أنّ نسبة التلاميذ الذين يستعينون بالأستاذ أكبر من الذين يستعينون بالقاموس لفهم المفردات بفارقٍ قُدِّر بنسبة: 37 % .

9- هل هناك صعوبات تواجهك في استيعابك للمفردات؟



	العدد	النسبة
نعم	27	% 13.5
لا	173	% 86.5

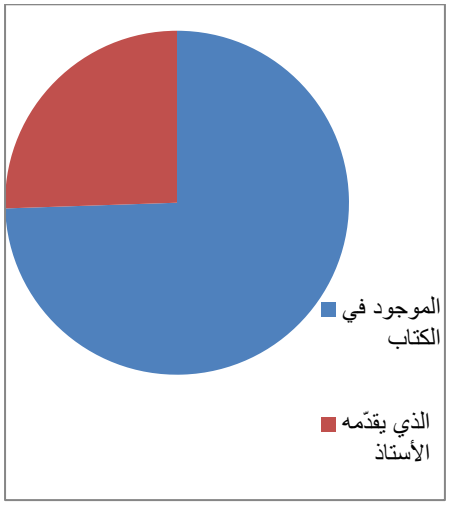
- التّعليق على الجدول :

من خلال تحليل الاستبيانات نستنبط أنّ جلّ التلاميذ لا تواجههم صعوبات في استيعابهم للمفردات حيث بلغت نسبتهم 86.5 %، بينما نسبة التلاميذ الذين لا يستوعبون المفردات قُدّرت نسبتهم بـ: 13.5 % وكان تعليلهم كالتّالي:

- ❖ لأنّني لم أفهمه جيدا .
- ❖ لأنّه يناسب مستوى أعلى وليس مرحلة المتوسط.
- ❖ لأنّني لا أنتبه للأستاذة أثناء شرحها لهذا العنصر.
- ❖ لأنّها صعبة ومعقّدة.
- ❖ لأنني لا أفهم اللغة العربية الفصحى.
- ❖ لأنّها غريبة وصعبة النطق.
- ❖ لأنّني أنسى كثيرا.
- ❖ قليلة الاستعمال.
- ❖ لأنّها جديدة ولم أتعوّد عليها بعد.

10- أيّ رصيد تفضّل؟

	العدد	النسبة
الموجود في الكتاب	50	% 25
الذي يقدّمه الأستاذ	150	% 75

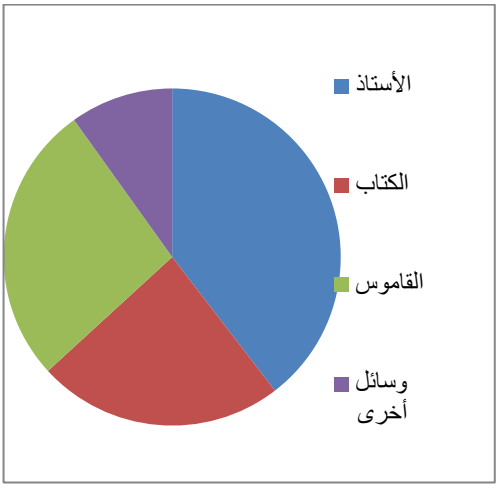


- التّعليق على جدول :

نستنتج من خلال الجدول أنّ نسبة كبيرة من التلاميذ يفضّلون الرصيد الذي يقدّمه الأستاذ حيث بلغت نسبتهم 75 %، وربّما هذا راجع للتّبسيط والشّرح الذي يقدّمه الأستاذ، بينما نسبة التّلاميذ الذين يفضلون الرصيد الموجود في الكتاب بلغت 25 %.

11- هل المفردات التّي توظّفها في إنتاجك، تستمدّها من الأستاذ، الكتاب، القاموس، أو وسائل أخرى؟

	العدد	النّسبة
الأستاذ	72	% 36
الكتاب	43	% 21.5
القاموس	49	% 24..5
وسائل أخرى	36	% 18



- التّعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الأستاذ هو أكثر وسيلة اعتمادًا لاكتساب رصيد لغوي حسب التلاميذ، حيث تُقدّر نسبة التلاميذ الّذين استمدّوا المفردات من الأستاذ بـ 36 %، و هي أكبر نسبة مقارنةً بالّنسب الأخرى، أمّا بالنسبة للوسائل الأخرى والتّي تُعتبر أقل نسبة قدّرت بـ 18 % حيث ذكروا من بين هذه الوسائل ما يلي :

- ❖ الوالدين.
- ❖ الإخوة.
- ❖ الأنترنت (الشابكة).
- ❖ مواقع التّواصل الاجتماعي.
- ❖ محرّك البحث قوقل.
- ❖ الهاتف.
- ❖ الرّوايات والقصص..
- ❖ ألعاب ذكاء (الكلمات المتقاطعة).
- ❖ الأفلام المترجمة.
- ❖ كتب خارجية.
- ❖ التّلفاز.

12- كم من مفردة تتعلّمها في الحصّة؟

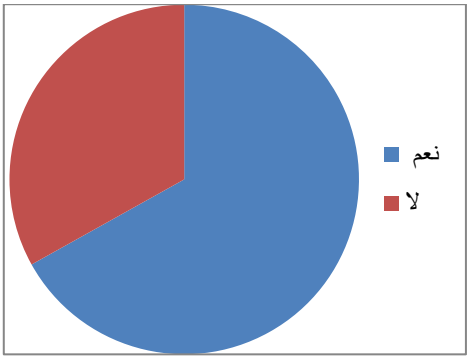
	العدد	النسبة
أكثر من ثلاث مفردات	117	% 58.5
أقل من ثلاث مفردات	33	% 16.5
ثلاث مفردات	50	% 25

- التّعليق على الجدول :

يُبيّن الجدول السابق أنّ نسبة التّلاميذ الذين يتعلّمون في كلّ حصة أكثر من ثلاث مفردات والتّي تقدّر بـ 58.5 % ثم تليها نسبة الذين يتعلّمون ثلاث مفردات بـ 25 %وأخيرا الذين يتعلّمون أقل من ثلاث مفردات في كل حصّة بلغت 16.5 % .

ونستنتج أنّ أكثرية التلاميذ والذين يقدّر عددهم ب: مئة وسبعة عشر (117) تلميذا يتعلّمون أكثر من ثلاث مفردات في الحصّة .

13- هل يجلب الرّصيد اللّغوي اهتمامك؟



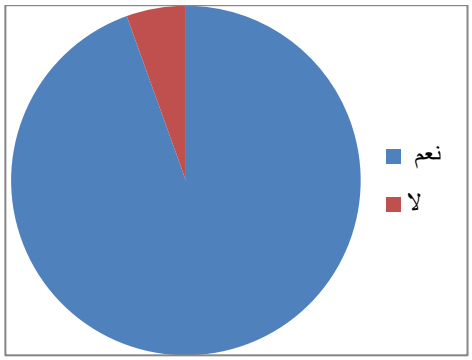
	العدد	النسبة
نعم	171	% 85.5
لا	29	% 14.5

- **التّعليق على الجدول :**

من خلال الإحصائيّات التي قُمنا بها توصّلنا إلى أنّ عدداً كبيراً من التلاميذ يجلب الرصيد اللغوي اهتمامهم وذلك نظرا لفائدته التي ذكروها سابقا.

14- هل تعرف الاشتقاق؟

	العدد	النّسبة
نعم	189	% 94.5
لا	11	% 5.5



- **التعليق على الجدول:**

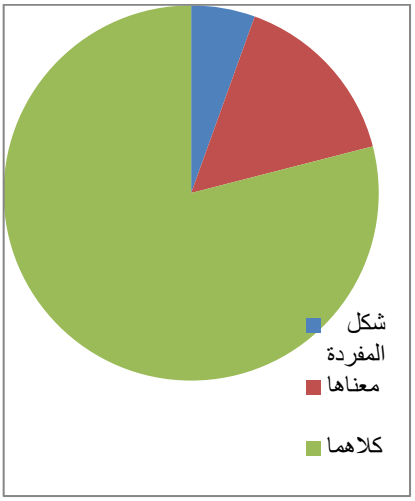
نلاحظ ن خلال الجدول أنّ نسبة التّلاميذ الذين يعرفون الاشتقاق كبيرة حيث قُدّرت بـ 94.5% ، ذلك لأنّهم منذ دخولهم المتوسطة وهم يُكرّرون الاشتقاق، والدليل على هذا الأمثلة التي قدّموها وهي:

- ❖ كتب، كاتب، مكتوب.
- ❖ سأل، سائل، مسؤول.
- ❖ فعل، فاعل، مفعول.
- ❖ قرأ، قارئ، مقروء.
- ❖ طلب، طالب، مطلوب.
- ❖ لعب، لاعب، ملعب.
- ❖ جلس، جالس، مجلس.
- ❖ علم، عالم، معلوم.

- أكل، آكل، مأكول
- صنع، صانع، مصنوع.
- سرق، سارق، مسروق.
- ظلم، ظالم، مظلوم.

15 هل تفهم التضاد، من حيث: ؟

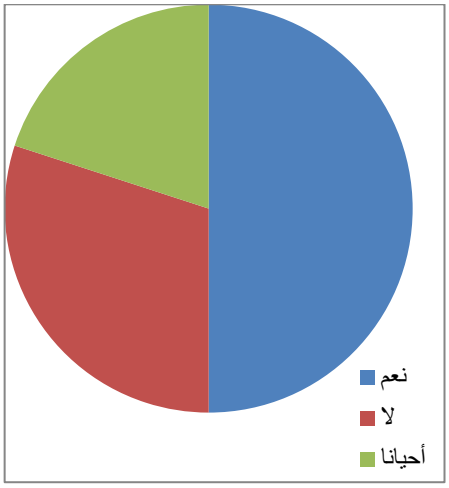
	العدد	النسبة
شكل المفردة	11	% 5.5
معناها	31	% 15.5
كلاهما	158	% 79



- التّعليق على الجدول :

من خلال الإحصائيات التي قُمنا بها توصّلنا إلى أنّ 79 % من التّلاميذ يفهمون التّضاد من خلال شكل المفردة ومعناها، وهذا يعني أنّ التلاميذ يهتمون بالمفردات من حيث المبنى والمعنى.

16- هل تستعمل الترادف، التّضاد، الشّرح، الاشتقاق في إنتاجك الشّفوي والكتابي؟



	العدد	النسبة
نعم	64	% 32
لا	10	% 5
أحيانا	126	% 63

- التعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة التّلاميذ الّذين يوظّفون التّرادف والتّضاد والاشتقاق في إنتاجهم الكتابي والشّفوي بلغت 32 %، وهذا راجع لأهميّته ومطالبة الأستاذ بذلك أمّا نسبة التّلاميذ الّذين كانت إجابتهم بـ "لا" بلغت نسبتهم 63 %.

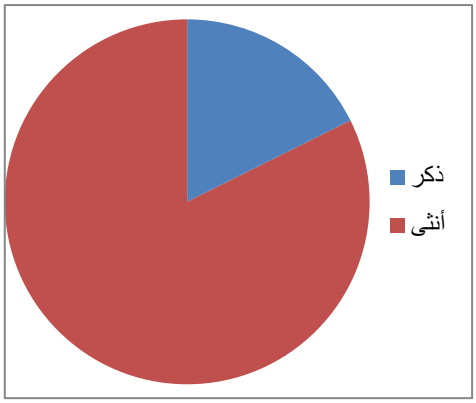
2-2- تحليل الأسئلة المُوَجَّهة للأساتذة :

قُمنا بإعداد استبيان خاص بالأساتذة باعتبارهم الطرف الأسّاسي في العملية التّعليمية التّعلُّمية، بحيث يحتوي الاستبيان على أربعة عشر (14) سؤالا وهذه الأسئلة تختص بالمعلومات الشخصية و مدى استيعاب التلاميذ للرصيد اللغوي وتوظيفه في الإنتاج الكتابي والشّفوي، بحيث قمنا بتوزيع هذا الاستبيان على سبعة عشر (17) أستاذا في متوسطات متعددة.

2-2-1- التّعرف على المُستجوَب:

- **الجنس:**

	العدد	النسبة
ذكور	03	% 17.65
إناث	14	% 82.35

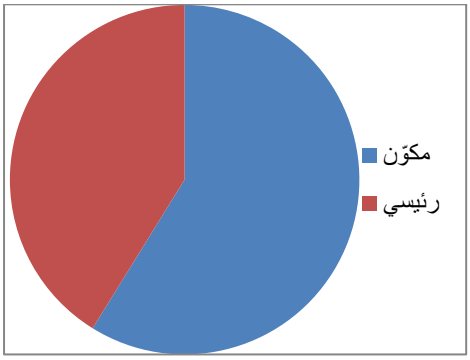


- **التّعليق على الجدول :**

من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور بحيث بلغ عدد الإناث أربع عشرة (14) أستاذة أي بنسبة 82.35 %، و هذا ما يُؤكّد أنّ الإناث يُفضّلن مهنة التّعليم، أمّا عدد الذكور فبلغ ثلاثة (03) أساتذة فقط وذلك بنسبة بلغت 17.65 %.

- الصّفة :

	العدد	النسبة
مكوّن	10	58.82%
رئيسي	07	41.18%



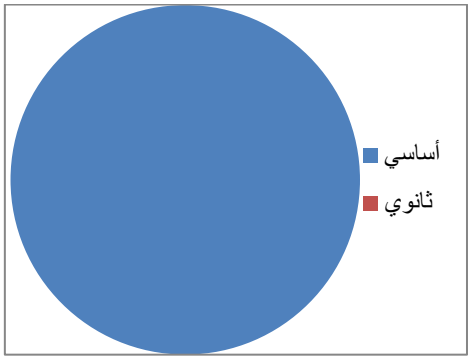
- التعليق على الجدول :

تُبيّن نتائج الجدول أنّ عدد الأساتذة المُكوّنين عشرة (10) أساتذة ما يعادل نسبة 58.82 %،أمّا الأساتذة الرّئيسيين فبلغ عددهم سبعة (07) أساتذة و قُدّرت نسبتهم بـ 41.18 %،ونلاحظ أنّ عدد الأساتذة الرّئيسيين أقل من عدد الأساتذة المُكوّنين .

2-2-2- تحليل أسئلة الاستبيان:

1- في نظرك، هل الرّصيد اللّغوي هو عنصر أساسي أم ثانوي ؟

	العدد	النسبة
أساسي	17	100%
ثانوي	00	00%

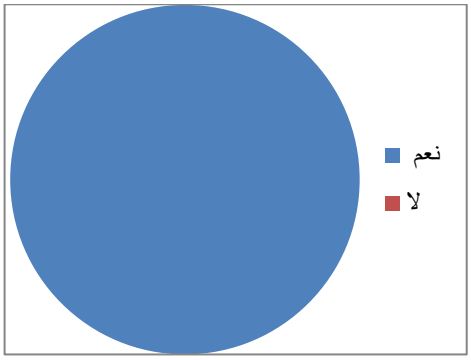


- التّعليق على الجدول :

من نتائج الجدول نلاحظ أنّ عدد الأساتذة الذين يعتبرون الرّصيد اللّغوي عنصر أساسي بلغ عددهم سبعة عشرَ (17) أستاذاً ما يعادل نسبة 100 %، ومنه نستنتج أنّ كل الأساتذة يعتبرونه عنصراً أساسيا.

2- هل لديك نظرة مسبقة عن المقاربة المعجمية ؟

	العدد	النسبة
نعم	17	%100
لا	00	% 00

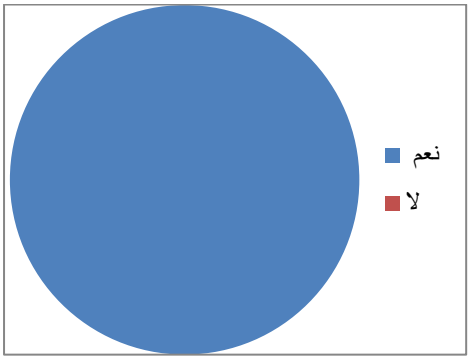


- التّعليق على الجدول :

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أنّ كل الأساتذة أي بنسبة 100 % يعرفون المقاربة المعجمية وذلك لدرايتهم بأهميتها .

3- هل تطبّقها في تدريسك للمفردات ؟

	العدد	النسبة
نعم	17	%100
لا	00	% 00

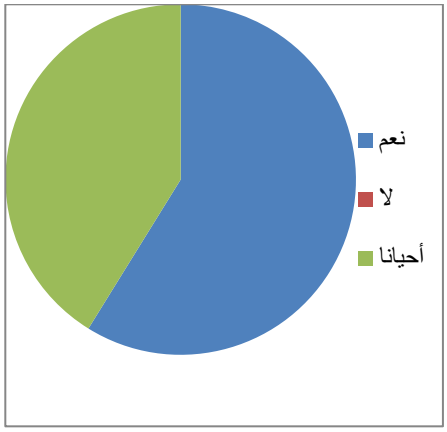


- التّعليق على الجدول :

يتّضح من خلال الاستبيان أنّ نسبة 100 % من الأساتذة يُطبّقون المقاربة المعجميّة في تدريسهم للمفردات .

4- هل المقاربة المعجميّة فعّالة في تدريس المفردات ؟

	العدد	النسبة
نعم	10	% 58.72
لا	00	00%
أحيانا	07	41.18%



- التّعليق على الجدول :

من خلال الإحصائيات التي قُمنا بها توصّلنا إلى أنّ المقاربة المعجميّة جد فعّالة بدليل أنّ نسبة الّذين أجابوا بعدم فعاليتها بلغت نسبتهم 00 %.

5- أساليب تعليم المفردات عديدة منها: التّعريف، الترادف، التّضاد، الاشتقاق، الترجمة والإشارة، رتّب هذه الأساليب حسب تطبيقك لها؟

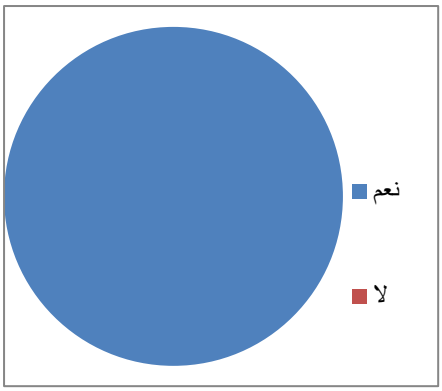
من خلال الدّراسة التّي قمنا بها وجدنا ثلاث ترتيبات للمعطيات التي قدّمناها كاختيارات وكان التّرتيب الأوّل كالتالي:

- ❖ التّرادف، التّعريف، الاشتقاق، التّضاد، الترجمة، الإشارة. وتكرّر هذا الترتيب 11 مرة، أي نسبته قُدّرت بـ 64.71 %. أمّا التّرتيب الثاني فكان كالتّالي:
- ❖ التعريف، التّرادف، الاشتقاق، التضاد، الترجمة، الإشارة، وحاز هذا الترتيب على نسبة 23.53% أي تكرر عند 04 أساتذة. أمّا الترتيب الثالث فلم يحظ به إلّا اثنين من الأساتذة وذلك بنسبة 11.76 % ، وكان كالتّالي:
- ❖ الترادف، التضاد، التعريف، الاشتقاق، الترجمة والإشارة.

ومن خلال إجابات الأساتذة يتضح لنا انّ الترادف هو الأكثر استعمالا من بين الأساليب، ثمّ يليه التّرادف، ثمّ التّضاد والاشتقاق، ويليهم التّرجمة وأخيرا الإشارة.

6- هل ترى أنّ هذه الأساليب فعّالة ؟

	العدد	النسبة
نعم	17	%100
لا	00	% 00



- التّعليق على الجدول :

نلاحظ أنّ كل الأساتذة يرون أنّ هذه الأساليب فعّالة حيث بلغت نسبتهم100 %، أما نسبة الّذين أجابوا بعدم فعالية هذه الأساليب بلغت 00 %.

7- ما هي أساليب تدريس المفردات قبل المقاربة المعجميّة؟

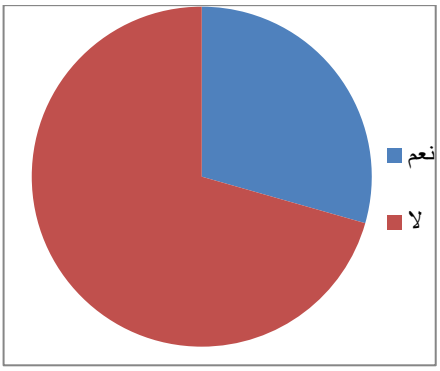
من خلال تحليلنا للاستبيانات، كانت إجابة الأساتذة تدور على النّحو التّالي:

- ❖ التّرادف.
- ❖ التضاد.
- ❖ الشّرح السّياقي.
- ❖ توظيف المفردات في جمل.
- ❖ الحقل الدّلالي.
- ❖ الاشتقاق.
- ❖ استخراج المفردات عن طريق أسئلة.

❖ تحديد المفردات الصعبة في النّص.

8- هل ترى انّ المقاربة المعجميّة تحتوي على بعض النّقائص ؟

	العدد	النسبة
نعم	05	% 29.41
لا	12	% 70.59



- التّعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة لا يرون نُقصاً في المقاربة المعجميّة، أمّا نسبة قليلة بلغت29.41.% يرون أنّ هناك نقص في المقاربة المعجمية، وتتمثّل هذه النّقائص حسب رأيهم فيما يلي:

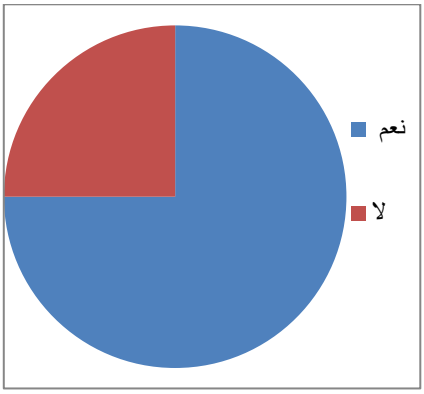
❖ في هذا المستوى لا يتمّ الاعتماد بكثرة على الشّرح المعجمي للمفردات.

❖ عدم الاهتمام بهّا بشكل جدّي.

9- ما هو الأسلوب الأكثر اعتمادا في القسم؟

تَبيّن من خلال دراستنا و تحليلنا لأجوبة الأساتذة أنّ الأسلوب الأكثر اعتمادا في القسم هو: التّرادف والتضاد بكثرة حيث تكرّروا عشرة (10) مرات بنسبة قدّرت بـ 58.82 % ثم يليه بنسب قليلة الاشتقاق والتّعريف.

10- هل يرجع التلميذ للقاموس أثناء شرحه للمفردات؟

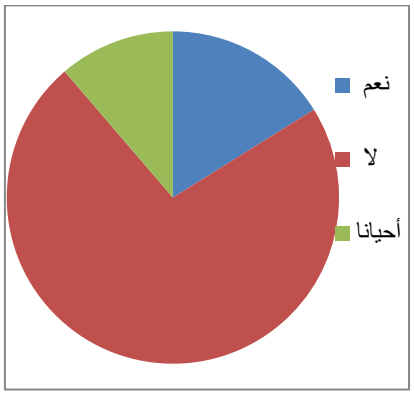


	العدد	النّسبة
نعم	01	% 5.88
لا	00	% 00
أحيانا	16	% 94.12

- التّعليق على الجدول :

من نتائج الجدول نلاحظ أن ستة عشرَ (16) أستاذا أجابوا ب:أحيانا ما يعادل نسبة: 94.12 % أما الذين أجابوا بـ "لا" بلغت نسبتهم 00 %، ومن هنا نستنتج أنّ نسبة استعمال التلاميذ للقاموس جدُّ عالية.

11- هل أنت راضٍ عن الرّصيد اللّغوي لدى التّلميذ؟



	العدد	النّسبة
نعم	02	% 11.76
لا	09	% 52.94
أحيانا	06	% 35.29

- التّعليق على الجدول :

نلاحظ من خلال الإحصائيات التي قُمنا بها أنّ 35.29 % من الأساتذة أجابوا بـ "أحيانا"، أي أنّ الرّصيد اللّغوي للتلميذ متوسط ، بينما الّذين أجابوا بـ "نعم" فإنّ نسبتهم شبه منعدمة وهذا يؤكد عدم وجود ثراء الرصيد اللّغوي لدى التلاميذ رغم اشتغالهم عليه، بينما تقدّر نسبة الأساتذة الّذين أجابوا بـ "لا" 52.94 %، وكان الخلل حسب رأي الفئة الأخيرة كالتّالي:

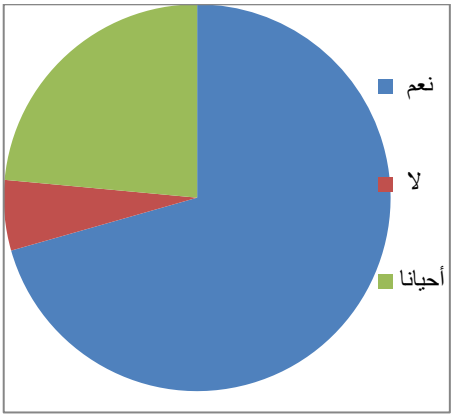
- ❖ عزوف التّلاميذ عن المطالعة جعل رصيدهم يَقِلُّ يوماً بعد يوم.
- ❖ عدم إقبالهم على مكتبات المؤسّسة.
- ❖ تهرّب التلاميذ من الإنتاج الكتابي.
- ❖ استعمال العاميّة داخل القسم.
- ❖ زاد القرآن الكريم العربيّة قوّة وجمالاً، فتراجُع احتكاك العرب بالقرآن أثّر سِلبا على الرّصيد اللّغوي.

12- ماهي الحلول التي تقترحها لمعالجة مشاكل قلّة الرصيد اللّغوي ؟

كانت إجابة الأساتذة تدور على النّحو التّالي:

- ❖ المطالعة.
- ❖ القراءة المكثّفة.
- ❖ كتابة الوضعيات.
- ❖ إدراج حصص مطالعة إجبارية.
- ❖ المطالعة المستمرة للكتب.
- ❖ الإكثار من الإنتاج الكتابي.
- ❖ التّحفيز.
- ❖ العودة إلى القرآن الكريم لأنّه أساس الرّصيد اللّغوي .
- ❖ الابتعاد عن البرامج التي تُقدّم بالعامية.

13- هل تطلب من التلاميذ توظيف التّضاد، الترادف والمشترك اللّفظي في إنتاجهم الكتابي؟

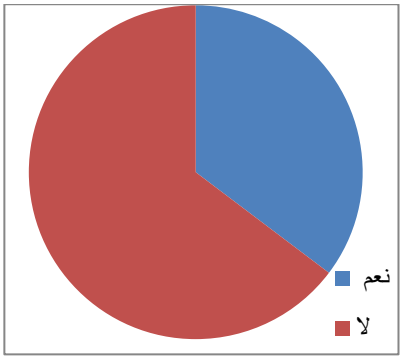


	العدد	النّسبة
نعم	12	% 70.59
لا	01	% 5.88
أحيانا	04	% 23.53

- التّعليق على الجدول:

من خلال الجدول الذي بين أيدينا يتّضح لنا أنَّ أغلب الأساتذة يطلبون من تلاميذهم توظيف كل من التّرادف والتّضاد والمشترك اللّفظي بنسبة كبيرة حيث بلغت 70.59 %، ومن قال "أحيانا" بلغت نسبته 23.53 % أمّا "لا" فهي "ضئيلة جداً" بلغت نسبتهم 5.88 %، ومن خلال هذه الإحصائيات يتّضح لنا أنّ أغلب الأساتذة يعطون قيمة للمفردات من حيث المبنى والمعنى.

14- هل أُثري رصيدي اللّغوي كافٍ لتحصيل لغوي جيّد؟



	العدد	النّسبة
نعم	06	% 35.29
لا	11	% 64.71

- التعليق على الجدول:

نستنتج من خلال الجدول أنّ 64.71 % من الأساتذة يرون أنّ أثري رصيدي اللّغوي" غير كافٍ لتحصيل لغوي جيّد، وذلك راجع لعدم اهتمام التلاميذ به.

3- دراسة نتائج الإنتاج الكتابي:

من خلال تعابير التّلاميذ التّي قمنا بدراستها لاحظنا قلّة توظيف مفردات أثري رصيدي اللّغوي حيث نجد 46 % من التّلاميذ الذين وظّفوا و استعملوا مفردات من "أثري رصيدي اللّغوي" في تعابيرهم، ومنه فإنّ هذه النسبة قليلة وهذا راجع لأسباب عديدة منها ما هو مرتبط بالمنهاج وما هو مرتبط بالأستاذ ومنها ما هو مرتبط بالتّلميذ نفسه.

❖ **المنهاج:**

ذكر عبد الرّحمان الحاج صالح في مقالٍ له أنّ من أسباب تدنّي الرّصيد اللّغوي عند التّلاميذ هو أنّ حصيلة المفردات التّي تقدّم الآن للتّلميذ في الوطن العربي قد أظهر عيوباً ونقائص كبيرة في هذه الحصيلة من حيث جانبين:

* الكم: لوحظ أنّ كمية الألفاظ التّي يتناولها التّلميذ بالنّسبة للسّنة الرّابعة متوسط يبلغ ما يقرب مئة وخمسون (150) مفردة، واقترنت بأسلوب التّعريف وأسلوب التّرادف من جهة وغرابة مفاهيمها من جهةٍ أخرى، صارت دافعا على توقيف آليات الاستيعاب الذّهني للتّلميذ، ومن أمثلة الشّرح بالتّعريف وهو أكثر الأساليب استعمالا نجد:

المفردة	شرحها
لاجئ	من لاذ بغير وطنه فرارا من اضطهاد أو حرب أو مجاعة
الكمبيوتر	هو آلة إلكترونية لها قابلية استعمال البيانات ومعالجتها إلى معلومات ذات قيمة يخزّنها في وسائط تخزين مختلفة

أمّا عن الشّرح بالترادف نذكر:

المفردة	شرحها
العجرفة	الطّغيان
مواكبة	مسايرة

ونجد أسلوباً آخر مُتوّفر في الكتاب لكن بنسبة ضئيلة جدا وهو الاشتقاق نحو:

المفردة	شرحها
التّصحر	المصدر: صحّر، نقول: صحّرت الطبيعة التربة، أي جعلتها صحراء

أمّا الأستاذ فيضيف أسلوباً آخر غير موجود في الكتاب ألا وهو التّضاد مثال:

المفردة	ضدّها
الأقراح	الأفراح

كما يحتوي هذا الرصيد على تنوع في المستويات اللّغوية : الفصيح وهي عديدة ونجد المعرّب مثل: "الكمبيوتر" و"الأنترنت" بدل استعمال الحاسوب والشابكة، ونجد بعض الألفاظ العامية مثل "الزّربية" التي تعني البساط .

* الكيف: لوحظ أنّ الكثير من هذه المفردات لا تتوافق مع ما يحتاج إليه التّلميذ في حياته اليومية .

❖ **الأستاذ:**

* بعض الأساتذة يعتبرونه عنصرًا ثانويا ولا يُعطون القيمة المُستحقة لهذا الجزء .

* عدم التّحدّث إلى التّلاميذ عن الرّصيد اللّغوي وقيمته في إثراء رصيد لغوي .

* عدم مطالبة الأستاذ تلاميذه بتوظيف التّرادف والتّضاد وبعض من المفردات في إنتاجاتهم الكتابيّة والشّفويّة.

❖ **التّلميذ:**

* افتقار القدرة اللّغوية لدى التّلاميذ .

* شدّة التّباين بين اللّغة الفصحى التّي يقرأ بها المقرّرات الدراسية واللّغة العامية التّي تحيط به من كل الجوانب (البيت، الشّارع، النّادي،...إلخ) .

* ضعف قدرة التّلميذ على تلخيص ما استمع إليه وهذا ناتج عن عدم التّركيز و الانتباه .

4- نتائج الدراسة الميدانية :

- ❖ معظم التّلاميذ يعرفون " أُثري رصيدي اللّغوي"، ويوظّفون منه في إنتاجهم .
- ❖ أُثري رصيدي اللّغوي جديد بالنّسبة للتّلاميذ لذا يُنمّي رصيدهم اللّغوي.
- ❖ ثلاث أرباع التّلاميذ يملكون القاموس في البيت، ويستعملونه في شرحهم للمفردات الصّعبة.
- ❖ نسبة كبيرة من التّلاميذ يستعينون بالأستاذ عند مواجهتهم للمفردات الصّعبة وهذا راجع للشّرح المبسّط الذي يقدّمه الأستاذ.
- ❖ الرّصيد اللّغوي لدى التّلميذ جيّد، ويظهر ذلك من خلال تعلّم معظمهم أكثر من ثلاث مفردات في الحصّة.
- ❖ ما يقارب 95 % من التلاميذ يَعرفون الاشتقاق، وما يقارب 80 % يفهم التّضاد من خلال مبنى ومعنى المفردة، وتبلغ نسبة استعمالهم في إنتاجهم الكتابي والشّفوي 95 %.
- ❖ يذكر التلاميذ أنّ المفردات التّي شُرحت في "أُثري رصيدي اللّغوي" لا يعرفونها من قبل وبالتّالي فإنّ الكتاب المدرسي يزوّدهم بمفردات جديدة، ولكن ليس بنسبة كبيرة .
- ❖ كل الأساتذة يعتبرون أُثري رصيدي اللّغوي عنصرا أساسيا .
- ❖ كل الأساتذة يعرفون المقاربة المعجميّة ويطبّقونها في تدريسهم للمفردات وكلّهم يرون أنّها فعّالة.
- ❖ يحتل التّرادف والتّعريف والتّضاد المراتب الأولى في تطبيق الأساتذة لأساليب تعليم المفردات.
- ❖ قليل جداً من الأساتذة من لم يطلب من التّلاميذ توظيف التّضاد والتّرادف والمشترك اللّفظي في إنتاجهم الكتابي.

خاتمة

خاتمة:

في الختام تم تعزيز مكانة المعجم في تدريس اللّغة من خلال التّطوّرات في النّظريّة المعجميّة واللّغوية ومع ذلك فإنّ المقاربة المعجميّة توضح فقط كيف يمكن تطبيق نظريّة قائمة على معجم اللّغة حيث يمكننا القول إنّها تهدف إلى تحويل ذهن التلميذ إلى بنك مفرداتي.

وقد تضمّنت هذه الخاتمة خلاصة لما جاء في البحث، وأهم النتائج التي توصّلنا إليها نذكر:

- إثراء الرّصيد اللّغوي يؤدي إلى جماليّة الإنتاج الكتابي والشفوي.

- لا تكمن أهمية المقاربة المعجميّة في حفظ المفردات فحسب بل في التوظيف الصحيح لها.

- تهدف المقاربة المعجميّة إلى جعل ذهن التّلميذ يسير على نهج معجمي، حيث يدرك كل المفردات ومرادفاتها وأضدادها واشتقاقاتها ومكان استعمالها.

- وصلنا إلى ضرورة معرفة المعلم بأهمية المقاربة المعجمية من أجل تنمية الرصيد اللغوي وإثرائه.

- تُعدّ المقاربة المعجميّة كاستراتيجية تضمن نجاح العمليّة التّعليميّة.

- التنوع في أساليب شرح المفردات من طرف المعلّم هو جزء من المقاربة المعجميّة.

- يسعى المعلم إلى جعل الجانب المفرداتي يشغل اهتمام التلاميذ.

- حظيت المقاربة المعجميّة باهتمام كبير من طرف المعلّمين كطريقة مُكمّلة وبديلة تساوي اهتمامهم بالقواعد النحوية.

- التدريس وفق المقاربة المعجميّة يعزّز ويثري الرصيد اللغوي لدى التلميذ.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر و المراجع

❖ القرآن الكريم برواية ورش.

❖ **المصادر والمراجع العربية:**

1- المعاجم:

- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام محمد هارون.، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع،1979.

- أبو الفضل جمال الدّين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت.

- أبو عبد الرّحمان الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي وابراهيم السامرائي، ج1.

- مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ط1، مكتبة الشّروق الدوليّة، 2004.

2- الكتب:

- إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، 1976.

- إبراهيم أنيس، في اللّهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003.

- ابن عقيل، شرح ابن عقيل، ج1.

- ابن عقيل، شرح ألفية بن مالك، ج1.

- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، الصاحبي في فقه اللّغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تح: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان.

- أبو الفتح عثمان بن جنّي، الخصائص، ج1، دار الحديث.

- أبو بكر محمّد بن الحسن بن دريد، الاشتقاق، تح: عبد السّلام محمّد هارون، ط1، دار الجيل، بيروت، 1991.

- أبو هلال العسكري، الفروق اللّغوية، تح لجنة إحياء التراث العربي،ط4، دار الآفاق الجديدة ، بيروت، 1980.

- أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، عالم الكتب، القاهرة، د ط.

- الأعلم الشنتمري، النكت في تفسير كتاب سيبويه، ج1، تح: رشيد بلحبيب، وزارة الأوقاف، المغرب، 1999.

- آلان بوليغير، المعجميّة وعلم الدلالة المعجمي مفاهيم أساسيّة، تر: هدى مُقتض، مراجعة: نادرة سراج، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2012.

- الشريف الجرجاني، معجم التّعريفات، تح: محمد الصديق المنشاوي، دار الفضيلة للنّشر والتوزيع، القاهرة

- تمّام حسّان، اللّغة العربية معناها ومبناها، دار الثّقافة، الدار البيضاء، المغرب.

- توفيق محمد شاهين، المشترك اللّغوي نظرية وتطبيقا، ط1، مكتبة وهبة، القاهرة، 1980.

- جلال الدّين السّيوطي، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، ج1، المكتبة العصرية.

- جمال الدّين الفاكهي، شرح الحدود النّحوية.

- جميل حمداوي، محاضرات في الديداكتيك العامّة، ط4، دار الرّيف للطّبع والنّشر الإلكتروني، 2020.

- جوزيف فندريس، اللّغة، تر: عبد الحميد الداواخلي ومحمّد القصاص، مطبعة الأنجلو مصرية، 1950.

- حلمي خليل، دراسة لغوية معجمية، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى، ج1، جامعة أم القرى، معهد اللّغة العربية.

– رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير النّاطقين بها، معهد اللّغة العربية بجامعة افريقيا العالمية، السّودان، الرّياض، 2007 .

– ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللّغة، تر: كمال بشر، دار غريب، القاهرة، ص 15–16.

– سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، ج1، ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988.

– عبد الحميد عبد الواحد، الكلمة في اللسانيات الحديثة، ط1، مطبعة قرطاج للنشر والتوزيع، جانفي 2007.

– عبد السّلام السيد حامد، الشّكل والدلالة دراسة نحوية للفظ والمعنى، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

– عبد الله أمين، الاشتقاق، ط2، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2000.

– علي القاسمي، المعجمية العربية بين النّظرية والتّطبيق، ط1، مكتبة لبنان ناشرون.

– علي عبد الواحد وافي، فقه اللّغة، ط3، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2004.

– علي محمد حسن العماري، اللّفظ والمعنى وأثرهما في تدوين البلاغة العربية.

– فرديناند دي سوسير، محاضرات في علم اللّسان العام، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب.

– ماهر شعبان عبد الباري، تعليم المفردات اللّغوية، ط1، دار المسيرة، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان، 2011 .

– محمد مبارك، فقه اللّغة وخصائص العربية، ط2، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع.

– محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية بلغات أخرى: أسسه، مداخله وطرق تدريسه، مكة المكرمة: جامعة أم القرى،1985.

- ناصر عبد الله الغالي وعبد الحميد عبد الله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، الرياض، دار الغالي.

3- المجلّات والمقالات:

- أعمال الملتقى المغاربي الثّاني، المعجميّة العربيّة والفعل التّرجمي، انعقد يوم 28/27 فيفري2017، جامعة البليدة، الجزائر.

- عبد اللّطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التّربية، سلسلة علوم التّربية، ط1، الرّباط.

- وزارة التّربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التّربوية، ط1، 2003.

❖ **المصادر والمراجع الأجنبية:**

- Alain Polguére, introduction a la lexicologie explicative et combinatoire, édition duculot.

- Ibrahim Mohamed al faki, vocabulary, in put in english language teaching: assessing the vocabulary looad in spire five, king abdul. Aziz university, jeddah, ksa, nile valley university, atbara, north sudan, 2015.

- Jack C. Richards and theodore s.rodgers,Appoaches and methods in language teaching, cambridge language teaching library, cambridge university press, 15th printing 1999.

- Jacquline Piche, précis de lexicologie français, université Nathan information formation.

- Jean Dubois et autres, dictionnaire de linguistique, 1ère édition, larousse, 1994.

- Keynote, The Lexical Approach: a Journey without maps ?, 7 Nov 2014, p08.

- Petrus Chandra, november 2014, teaching collocatin using lexical approach as used in made,fuida ylia's vocabulary: lexically - based second thousands words of general service. Liste book, journal social humaniora.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

جامعة آكلي محند أولحاج.

* كلّية الآداب واللّغات.

* قسم اللّغة والأدب العربي.

* تخصص لسانيات تطبيقية.

الاستبيان الموجّه لأساتذة اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم متوسط

أساتذتي الكرام:

أضع بين أيديكم هذا الاستبيان في إطار انجاز مذكّرة تخرج لنيل شهادة ماستر في اللّغة و الأدب العربي بعنوان " المقاربة المعجمية ودورها في تنمية الرّصيد اللّغوي" "السّنة الرابعة متوسط أنموذجا، وذلك لغرض إيضاح بعض الغموض من خلال الإجابة على الأسئلة المذكورة أدناه، لذا يشرّفني أن أطلب منكم منحي بعض وقتكم للإجابة على هذه الأسئلة، والتّي نهدف من خلالها إلى تحقيق هدف علمي محض بعيدا عن أي استخدامات لأغراض أخرى.

إعداد الطالبتين: تحت إشراف الأستاذ:

* أنفال الزاوي. * رشيد عزّي

* نوال تونسي. وشكرا على تعاونكم معنا.

البيانات الشّخصية:

البلدية:

المتوسطة:

الجنس: أنثى ☐ ذكر ☐

أستاذ(ة): مكوّن(ة) ☐ رئيسي(ة) ☐

أسئلة الاستبيان:

1- في نظرك، هل الرّصيد اللّغوي هو عنصر :

أساسي ☐ ثانوي ☐

2- هل لديك نظرة مسبقة عن المقاربة المعجمية؟

نعم ☐ لا ☐

3- هل تطبقها في تدريسك للمفردات؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك ب لا علل ؟

.....

.....

4- هل المقاربة المعجمية فعّالة في تدريس المفردات ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5- أساليب تعليم المفردات عديدة منها: التعريف، الترادف، التضاد، الاشتقاق، السِّياق، التّرجمة والإشارة، رتِّب هذه الأساليب حسب تطبيقك لها ؟

.....

.....

.....

6- هل ترى أنّ هذه الأساليب فعّالة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك ب 'لا'، أذكر بدائل؟

.....

.....

7- ما هي أساليب تدريس المفردات قبل المقاربة المعجمية ؟

.....

.....

.....

8- هل ترى أنّ المقاربة المعجمية تحتوي على بعض النّقائص ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك ب 'نعم'، أُذكر بعض هذه النّقائص ؟

.....

.....

.....

9- ما هو الأسلوب الأكثر اِعتمادا في القسم؟

.....

10- هل التّلميذ يرجع للقاموس أثناء شرحه للمفردات؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

11- هل أنت راضٍ على الرّصيد اللّغوي لدى التّلميذ ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك ب 'لا'، أين الخلل ؟

.....

.....

12- ما هي الحلول التي تقترحها لمعالجة مشاكل قلة الرّصيد اللّغوي ؟

.....

.....

.....

13- هل تطلب من التّلاميذ توظيف التّضاد والترادف والمشترك اللّفظي في إنتاجهم الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

14- هل "أثري رصيدي اللّغوي " كافٍ لتحصيل لغوي جيّد؟

نعم ☐ لا ☐

الملحق 02:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

جامعة آكلي محند أولحاج.

* كلّية الآداب واللّغات.

* قسم اللّغة والأدب العربي.

* تخصص لسانيات تطبيقية.

الاستبيان الموجّه لتلاميذ السّنة الرّابعة متوسط

عزيزي التّلميذ نتوجّه إليك بهذا الاستبيان، آملين أن تجيب على كل الأسئلة الموجودة فيه، بكل حرية بشرط أن تكون إجابتك جادة ولك كل الشّكر منّا.

إعداد الطالبتين: تحت إشراف الأستاذ:

* أنفال الزاوي. * رشيد عزّي

* نوال تونسي.

ملاحظة:

ضع علامة (x) أمام الإجابة المناسبة وذلك أثناء الإجابة عن الأسئلة الموجودة في الاستبيان.

وشكرا على تعاونكم معنا.

الأسئلة الشّخصية:

الجنس: أنثى ☐ ذكر ☐

معيد : نعم ☐ لا ☐

أسئلة الاستبيان:

1- هل تحب مادّتك اللّغة العربية:

نعم ☐ لا ☐

2- ما هي فائدة تعلّمك للمفردات؟

.....

.....

3- يوجد عنصر في الكتاب يسمّى " أثري رصيدي اللّغوي" هل تعرفه؟

نعم ☐ لا ☐

4- هل توظّف مفردات منه في إنتاجك الشفوي والكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5- هل ترى أنّ هناك مفردات صعبة في الكتاب ولم تُشرح؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل هذه المفردات تعرفها من قبل أو جديدة عليك؟

أعرفها من قبل ☐ جديدة ☐

7- هل لديك قاموس في البيت؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك ب 'نعم'، هل تستعمله لفهم المفردات الصّعبة ؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل تستعين في شرحك للمفردات الصّعبة ب:

القاموس ☐ الأستاذ ☐

9- هل هناك صعوبات تواجهك في استيعابك للمفردات ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك ب 'نعم' أُذكرها؟

.....

.....

10- أي رصيد لغوي تُفضِّل ؟

الموجود في الكتاب ☐ الذي يقدّمه الأستاذ ☐

11- هل المفردات التي توظّفها في إنتاجك، تستمدّها من:

الأستاذ ☐

الكتاب ☐

القاموس ☐

وسائل أخرى ☐

أَذكرها

.....

.....

12- كم من مفردة تتعلّمها في الحصّة

ثلاث مفردات ☐

أقل من ثلاث مفردات ☐

أكثر من ثلاث مفردات ☐

13- هل يجلب الرّصيد اللّغوي اهتمامك ؟

نعم ☐ لا ☐

14- هل تعرف الاشتقاق ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك ب 'نعم' هات مثال على ذلك؟

الفعل .....

اسم الفاعل .....

اسم المفعول.....

15- هل تفهم التضاد، من حيث:

شكل المفردة ☐ معناها ☐ كلاهما ☐

16- هل تستعمل التّرادف، التّضاد، الشّرح، الاشتقاق في انتاجك الشفوي والكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

جامعة آكلي محند أولحاج.

* كلّية الآداب واللّغات.

* قسم اللّغة والأدب العربي.

* تخصص لسانيات تطبيقية.

الاستبيان الموجّه لأساتذة اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم متوسط

أساتذتي الكرام:

أضع بين أيديكم هذا الاستبيان في إطار انجاز مذكّرة تخرج لنيل شهادة ماستر في اللّغة و الأدب العربي بعنوان " المقاربة المعجمية ودورها في تنمية الرّصيد اللّغوي" "السّنة الرابعة متوسط أنموذجا، وذلك لغرض إيضاح بعض الغموض من خلال الإجابة على الأسئلة المذكورة أدناه، لذا يشرّفني أن أطلب منكم منحي بعض وقتكم للإجابة على هذه الأسئلة، والتّي نهدف من خلالها إلى تحقيق هدف علمي محض بعيدا عن أي استخدامات لأغراض أخرى.

إعداد الطالبتين: تحت إشراف الأستاذ:

* أنفال الزاوي. * رشيد عزّي

* نوال تونسي.

وشكرا على تعاونكم معنا.

البيانات الشّخصية:

البلدية: البويرة

المتوسطة: سعيلي سليمان

الجنس: أنثى ☒ ذكر ☐

أستاذ(ة): مكوّن(ة) ☒ رئيسي(ة) ☐

أسئلة الاستبيان:

1- في نظرك، هل الرّصيد اللّغوي هو عنصر :

أساسي ☒ ثانوي ☐

2- هل لديك نظرة مسبقة عن المقاربة المعجمية؟

نعم ☒ لا ☐

3- هل تطبقها في تدريسك للمفردات؟

نعم ☒ لا ☐

إذا كانت إجابتك ب لا علل ؟

.....

.....

4- هل المقاربة المعجمية فعّالة في تدريس المفردات ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

5- أساليب تعليم المفردات عديدة منها: التعريف، الترادف، التضاد، الاشتقاق، السّياق، التّرجمة والإشارة، رتّب هذه الأساليب حسب تطبيقك لها ؟

السياق.. الترادف.. التضاد.. الاشتقاق.. الترجمة..

.....والإشارة.....

.....

6- هل ترى أنّ هذه الأساليب فعّالة؟

نعم ☒ لا ☐

إذا كانت إجابتك ب "لا"، أذكر بدائل؟

.....
.....

7- ما هي أساليب تدريس المفردات قبل المقاربة المعجمية ؟

التراكمي... الشرح المشافهي... التراكمي والاستذكار.....
.....
.....

8- هل ترى أنّ المقاربة المعجمية تحتوي على بعض النّقائص ؟

نعم ☒ لا ☐

إذا كانت إجابتك ب "نعم"، أذكر بعض هذه النّقائص ؟

على هذا المستوى لم يتم الاعتماد بكثرة على.....
الشرح المعجمي أو القاموس المتوسط.....
أو المفردات.....

9- ما هو الأسلوب الأكثر إعتمادا في القسم؟

المشافهة والتراكمي والتقليدي.....

10- هل التّلميذ يرجع للقاموس أثناء شرحه للمفردات؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

11- هل أنت راضٍ على الرّصيد اللّغوي لدى التّلميذ ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

إذا كانت إجابتك ب "لا"، أين الخلل ؟

.....

.....

12- ما هي الحلول التي تقترحها لمعالجة مشاكل قلة الرّصيد اللّغوي ؟

إدمان المطالعة والقراءة المكثفة، وكذا كتابة الموضوعات.

.....

.....

13- هل تطلب من التّلاميذ توظيف التّضاد والترادف والمشترك اللّفظي في إنتاجهم الكتابي؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

14- هل "أثري رصيدي اللّغوي " كافٍ لتحصيل لغوي جيّد؟

نعم ☐ لا ☒

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية.

Université de Bouira
Akli Mohand Oulhadj

جـــامعة البـويرة
أكلي محند اولحاج

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

جامعة آكلي محند أولحاج.

* كلّية الآداب واللّغات.

* قسم اللّغة والأدب العربي.

* تخصص لسانيات تطبيقية.

الاستبيان الموجّه لتلاميذ السّنة الرّابعة متوسط

عزيزي التّلميذ نتوجّه إليك بهذا الاستبيان، آملين أن تجيب على كل الأسئلة الموجودة فيه، بكل حرية بشرط أن تكون إجابتك جادة ولك كل الشّكر منّا.

إعداد الطالبتين:

* أنفال الزاوي.

* نوال تونسي.

تحت إشراف الأستاذ:

* رشيد عزّي

ملاحظة:

ضع علامة (x) أمام الإجابة المناسبة وذلك أثناء الإجابة عن الأسئلة الموجودة في الاستبيان.

وشكرا على تعاونكم معنا.

الأسئلة الشّخصية:

الجنس: أنثى [X] ذكر [ ]

معيد: نعم [ ] لا [X]

أسئلة الاستبيان:

1- هل تحب مادّتك اللّغة العربية:

نعم [X] لا [ ]

2- ما هي فائدة تعلّمك للمفردات؟

.....التزود بثروة.....

.....

3- يوجد عنصر في الكتاب يسمّى " أثري رصيدي اللّغوي" هل تعرفه؟

نعم [X] لا [ ]

4- هل توظّف مفردات منه في إنتاجك الشفوي والكتابي؟

نعم [X] لا [ ] أحيانا [ ]

5- هل ترى أنّ هناك مفردات صعبة في الكتاب ولم تُشرح؟

نعم [ ] لا [X]

6- هل هذه المفردات تعرفها من قبل أو جديدة عليك؟

أعرفها من قبل [X] جديدة [ ]

7- هل لديك قاموس في البيت؟

نعم [X] لا [ ]

إذا كانت إجابتك ب 'نعم'، هل تستعمله لفهم المفردات الصّعبة ؟

نعم [X] لا [ ]

8- هل تستعين في شرحك للمفردات الصّعبة ب:

القاموس ☐ الأستاذ ☒

9- هل هناك صعوبات تواجهك في استيعابك للمفردات ؟

نعم ☐ لا ☒

إذا كانت إجابتك ب 'نعم' أذكرها؟

.....

.....

10- أي رصيد لغوي تُفضّل ؟

الموجود في الكتاب ☐ الذي يقدّمه الأستاذ ☒

11- هل المفردات التي توظّفها في إنتاجك، تستمدّها من:

الأستاذ ☐

الكتاب ☐

القاموس ☐

وسائل أخرى ☒

أذكرها

.....الهاتف

.....

12- كم من مفردة تتعلّمها في الحصّة

ثلاث مفردات ☐

أقل من ثلاث مفردات ☒

أكثر من ثلاث مفردات ☐

13- هل يجلب الرّصيد اللّغوي اهتمامك ؟

نعم [X] لا [ ]

14- هل تعرف الاشتقاق ؟

نعم [X] لا [ ]

إذا كانت إجابتك ب 'نعم' هات مثال على ذلك؟

الفعل ....أكل ـ جرى.....

اسم الفاعل ..آكل ـ جار.....

اسم المفعول..مأكول ـ مجرور.....

15- هل تفهم التضاد، من حيث:

شكل المفردة [ ] معناها [ ] كلاهما [ ]

16- هل تستعمل التّرادف، التّضاد، الشّرح، الاشتقاق في انتاجك الشفوي والكتابي؟

نعم [X] لا [ ] أحيانا [ ]

وزارة التربية الوطنية
اللّغة العربيّة
4
السنة الرابعة من التعليم المتوسط

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّربية الوطنيّة

اللّغة العربيّة

السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

الإشراف التّربويّ
الدّكتور حسين شلوف

الدّكتور أحسن الصيد
أستاذ التّعليم العالي

بوبكر خيشان
مفتّش التّربية الوطنيّة

أحسن طعيوج
مفتّش التّربية والتّعليم المتوسّط

أحمد زوبير
مفتّش التّربية والتّعليم المتوسّط

سليمان بورنان
أستاذ مكوّن في التّعليم الثّانويّ

منشورات الشهاب

إشراف و تنسيق : محمد أمير لعراي
تركيب الكتاب : فاتح قينو / محمد أمين زواتي
الغلاف والتصميم : ناصرية سي عبد الرحمان

أفهم ما أقرأ و أناقش

◄ أقرأ النّص

ذِكْـرَى وَنَـــدَمْ

مالك بن نبي (1905-1973م) مُفكّر جزائريّ واحد رُوّاد النّهضة الفكريّة في العالم العَربيّ والإسلاميّ في القرن العشرين. ويُعدّ من أكثر المفكّرين المعاصرين الّذين نبّهوا إلى ضرورة العناية بمشكلات الحضارة. من مؤلّفاته : شروط النّهضة، مشكلة الثّقافة، آفاق جزائريّة، ميلاد مجتمع.

« استرجِع الآن إبراهيم مشهدا واحدا. ذلكم هو المشهد الأخير مِنْ حياته الزّوجيّة :
كانتِ السّاعة الثّانية زوالا، وفي البيت الّذي يُقيم فيه العمّ محمّدٌ حاليّا، حيث يسكن مع زهرة في الطّابق العُلويّ.

في هذا اليوم دخل صباحًا مخمورًا، إلى حدٍّ لم يبلغه قطُّ مِنْ قَبْل. وفي السّاعة الثّانية بعد الظّهر استيقظ كالعادة بَعد ليالي عَرْبَدَته، وكانت زهرةُ تنتظر استيقاظه لتضع « الفَيْدَة ».

كانت جالسةً على إهاب خروف موضوع في « الصّحن »، هذا الرّواق الّذي تُطلّ عليه غرفُ المنازل ذات الطّراز المغاربيّ. وقد عادت بَعد أنْ قامت بغسل بعض الملابس لقتل الوقت، وارتسمت على صفحاتِ وجهها رِقّةٌ وحَزنٌ كمن به مرضٌ عُضال. إنّها تعاني منذ مدّة من سلوك إبراهيمَ غير السّويّ الّذي كان يُعذّبها، خاصّةً بَعد انتقال والدَيْه إلى الرّفيق الأعلى.

وفي هذا اليوم وعلى غير عادتها كانت هَادِئةً.. وكان الجوّ رائعا في هذا اليوم الرّبيعيّ، وبجوار أعمدة الرّواق هنالك قفصٌ مُعلّق، بداخله كَرَوَانٌ أصبح مع مَرّ الزّمن رفيقا لزهرة حتّى إنّها كانت تُغنّي لتغريده، وكُلّما رآته ساكتا على أرجوحته تأتي لتكلّمه.. كانت زفرتُه كافيةً لِتُشعرَها بالرّفقة، خاصّة عندما كانت تنتظرُ استيقاظ زوجها بعد الزّوال أو عودته من الحَانة.

وهي ترفع القفص، أطلق العصفورُ زفراتٍ تأثرتْ بها زهرةُ فطفقتْ تَشْدُو بأغنية شجيّة تُهَدّئُ روحَها دائمة الحُزن.. إلى درجة أنّها لم تسمع زوجَها الّذي ناداها مرّتَيْن أو ثلاثًا مِنْ داخل الغرفة عندما استيقظ وراح يُتابع المشهد مِنَ العتبة وهو لا يزال بِنِصْف مخمور. أحسّ إبراهيم بأنّه مُحتقَرٌ مِنْ قِبَلِ زهرة الّتي تبدو له وكأنّها لا تُعيرُه اهتماما كافيا مِثل الّذي تُعيره للعُصفور، فاستشاط غضبًا مِنَ الإهانة الّتي تعرّض لها كِبْرِيَاؤُهُ. فانقضّ على القفص دون أن ينْبِسَ بكلمة واحدةٍ وألقى به في صحن البيت ؛

فأطلقت زهرةُ صرخةَ ألمٍ وهَبَطَتِ السّلالمَ مُسرعةً لِتأخذ القفصَ حيث لَفَظَ العصفور آخِر أنفاسه... غير أنّها لم تُصْعَدْ مرّة أخرى، ولم يَرَها إبراهيمُ منذ ذلك اليوم إلّا مرّة واحدةً عند القاضي الّذي أعلن طلاقها منه ».

مالك بن نبي : حبّ الفقراء (رواية) - ترجمة زيدان خوبلف - دار الفكر - دمشق - 2009

أثْرِي رَصِيدِي اللّغَوِيّ

- عربدته : طيشه - عُضال : مُزمن - السّويّ : السّليم - الحانة : محلّ شُرب الخمور - مخمور : سَكران
- انقضّ : هَجَمَ - ينبس : ينطق - كروان : طائر حسن الصّوت، أغبر اللّون، طويل الرّجلين.
- استشاط : اشتعل وثار.
  - أبحث في قاموسي عن معانٍ أخرى للكلمات.
  - أؤلّف مِنْ مُعجمي الجديد جُملا سرديّة ثمّ وصفيّة.

◄ أفهم النّص وأناقش فِكْرَهُ

1 - ما مشكلة زهرة ؟ وبِمَ كانت تستأنس لتنسى مآسيها ؟
2 - كيف كانت نهاية علاقتها مع زوجها ؟
3 - ما السّبب المباشر لهذه النّهاية ؟
4 - هل ترى أنّه سببٌ معقول ؟ لِمَ ؟

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

مقدمة.....أ

الفصل الأول: مفاهيم نظريّة أساسيّة.

المبحث الأوّل: المقاربة المعجميّة ومدى استثمارها في تعليميّة المفردات.

مفاهيم ومصطلحات.....04

1- المقاربة المعجميّة.....15

1-1- تعريف المقاربة 15

1-2- تعريف المقاربة المعجميّة.....16

2- تعليمية المفردات

2-1- تعريف التعليميّة.....18

2-2- تعريف المفردات.....19

2-3- علم المفردات 20

2-4- تعليميّة المفردات.....22

2-5- أساليب تعليم المفردات.....23

المبحث الثاني: الدلالة المعجميّة ودراسة المفردات.

1- الدلالة المعجميّة.

1-1- تعريف الدلالة 27

1-2- تعريف الدلالة المعجميّة.....28

2- دراسة المفردات من حيث المعنى والمبنى.....30

2-1 من حيث المعنى:

2-1-1 المشترك اللفظي.....31

2-1-2 التّرادف.....36

2-1-3 التّضاد.....40

2-2 من حيث المبنى

2-2-1 الاشتقاق.....42

الفصل الثاني: دراسة ميدانيّة تحليليّة للمقاربة المعجميّة ودورها في تنمية الرّصيد اللّغوي.

1-العينة ومواصفاتها.....49

2- تحليل الاستبيانات

2-1 تحليل الأسئلة الموجهة للتلاميذ.....50

2-2 تحليل الأسئلة الموجهة للأساتذة.....63

3- دراسة نتائج الإنتاج الكتابي.....72

4- نتائج الدراسة الميدانية.....75

الخاتمة.....77

قائمة المصادر والمراجع .....

الملاحق.....

فهرس الموضوعات.....