تعليميّة اللغة العربية من المعرفة العلميّة إلى المعرفة التعليميّة

"صعوبات وعوائق"

أ.د/ مليكة بوراوي

جامعة باجي مختار، عنابة ، الجزائر

التعليميّة -بالمفهوم المعاصر- علم يفكر في مضامين التعليم في مادة من الموادّ ؛يحدد مصادر تلك المادة ، وأسسها النظريّة كما أنها علم يهتم بالمشاكل البيداغوجيّة التي تطرأ على مادة بعينها ، وتبقى مشاكل تحويل العلوم المرجعيّة إلى معارف مدرسيّة العنصر الأول المكوّن لموضوع التعليميّة ومجالها .

أما العنصر الثاني فيهتم بكيفية تلقي المتعلم للمعرفة المدرسيّة وبالاستراتيجيات المعرفيّة التي يوظفها في تلقي المعرفة وتمثلاته القبليّة عن المادة المتعلَّمة ونظرته إلى الأشياء.

أما ثالث هذه العناصر فيتمحور حول تنظيم وضعيات التعلم وصياغتها باعتماد منهاج خاص بكل مادة من المواد وذلك بالاستناد إلى الصعوبات والعقبات التي تعترض المتعلمين في تلك المادة .

ويندرج موضوع مداخلتنا في إطار العنصر الأول الذي تشتغل عليه التعليميّة وهو (النقل التعليمي) (la transposition didactique) الذي يعد عملا بيداغوجيّا ذا أهمية في إطار تحويل المعرفة العلميّة أو

العالمة (le savoir savant)إلى معرفة مدرسيّة(le savoir enseigné)ومما جاء في تعريفه حسب شوفالار[1](Chevallard) "يعني النقل التعليمي العبور من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المتعلَّمة "[2] .وملخص هذا التعريف هو أن النقل التعليمي عبارة عن مجموعة من التغييرات والتعديلات التي تطرأ على المعرفة العلميّة المتخصصة بهدف تحويلها إلى معرفة مدرسيّة .

ويتطلب هذا الانتقال تفكيك المعرفة العلميّة وتبسيطها وإعادة إخراجها في مناهج وكتب مدرسيّة .ويمكن التمييز بين نوعين من النقل التعليمي :

1. <u>نقل خارجي</u> : يتم في المرحلة الأولى بتحويل المعرفة العلميّة إلى معرفة للتعليم بتوجيه من التربويين

والمتخصصين في تعليميّة المواد وإعداد البرامج، ووضعها في منهاج وكتب مدرسيّة ، وهي تمثل . أي هذه المرحلة . الدرجة الأولى في سلّم النقل وتتطلب من واضعي البرامج ثلاثة أنواع من الكفايات [3]:

- معرفة مصادر المعرفة العالمة وما تتضمنه من موادّ، ومفاهيم، ومعطيات متصلة بالعلم المرجعي وتسمى كفاية تخصصيّة .
- معرفة حاجات المتعلم وكفاياته اللغويّة ،والأدبيّة، وقدراته الذهنيّة والمهاريّة وذلك حتى يتسنى اختيار المادة وتوزيعها على مراحل التعليم على نحو يستجيب وتطور مستوى المتعلمين، وتسمى هذه الكفاية كفاية تعليميّة .
- معرفة أساليب النقل التعليمى وطرائق تحويل المفهوم العلمي إلى مفهوم مدرسي مبسط بواسطة ما يتقنه المعلم من معارف اجتماعية ،وتجارب خاصة وتسمى هذه الكفاية : كفاية سوسيو ثقافيّة .

2. <u>نقل داخلي</u> :ويهتم بترجمة مضامين هذه المناهج والكتب المدرسية إلى معرفة مدرَّسة ، وإن " المعرفة التي تنظمها البرامج رغم ما تتسم به من قدرة على النقل التعليمي معرفة نظرية افتراضية ، وهي لاتمثل حقيقة المدرسة بقدر ما تعكس اتجاه المدرسة المؤسسة وأهدافها العامة والخاصة "[4].

فالمعلم أو الفاعل التربوي مطالب بتعديل هذه المعرفة المدرسيّة ، كما أنه " لايدرّس إلا بما يسمح به الزمان المدرسي وتنظيم الفصول المدرسيّة ، وإيقاع التعلم لدى التلاميذ"[5].وتهيئة بيئة التعليم انطلاقا من الاستراتيجيات التي يوظفها المتعلم في تلقيه للمادة التعليميّة .

ويراعي المعلم في النقل التعليمي مجموعة من الشروط منها: [6]

- انتقاء المعرفة وتبسيطها وجعلها قابلة للتداول بين المتعلمين ومناسبة لمستواهم الإدراكي .
- اختيار لغة واصفة مفهومة من قبل المتعلمين .
- عرض المحتوى على المتعلمين وفيه يُراعَى :

✓ الانتقال بالمتعلم من المعلوم إلى المجهول .

✓ اعتماد مبدأ التدرج في الصعوبة مرورا بالمعرفة البسيطة فالمركبة ثم المعقدة .

خلاصة القول :يمكن أن نميز بين ثلاثة مستويات للمعرفة : المعرفة العالمة، والمعرفة المدرسيّة، والمعرفة المدرَّسة ؛ وفي المعرفة المدرَّسة يفرض النقل التعليمي على المدرس إعداد دروسه معتمدا على المعرفة العالمة أو العلميّة مع الأخذ بعين الاعتبار المناهج ،والبرامج المدرسيّة، والتوجهات التربوية بغرض تكييفها مع مستوى المتعلمين .

إن النقل التعليمي بالنسبة إلى المدرس "يكمن في بناء الدروس انطلاقا من المعارف العالمة لكن مع الأخذ بعين الاعتبار التوجهات والمقررات التي تقدمها التوجيهات والمقررات (المعارف الموجهة لأجل التدريس) لأجل ملاءمتها مع ظروف الفصل : مستوى التلاميذ ، الأهداف المحددة ...إن النقل الديداكتيكي يستوجب انتزاع أحد عناصر المعرفة من سياقه (الجامعي والاجتماعي) لأجل إدراجه داخل سياق آخر خاص بالفصل الدراسي "[7].

وهو-أي النقل التعليمي-عملية بيداغوجيّة تضعنا أمام أطراف عدة (باحثون ، مؤلفو مناهج ، أصحاب قرار ، معلمون منفذون للدروس) من دون أن ننسى المحيط الاجتماعي بكل أبعاده كطرف مشارك في تأطير المعرفة العلمية عند التحويل .

انطلاقا من هذا الكل المعقد سنقف عند المدرس المنفذ للبرامج والدروس لأنه الحلقة الهامة في عملية التحويل ، وسنركز على الصعوبات والعوائق التي تعترضه في عملية النقل للمعارف .

من المسلم به أنه لايمكن تبليغ المعرفة العلميّة كما هي كونها معقدة، وهي مفتوحة على معارف أخرى مما يستلزم ضرورة الاستنجاد بخبراء في النقل التعليمي لتفكيك ما هو مركب فيها وتبسيط ما هو معقد ، وإعادة بناء هذه المعرفة العلمية انطلاقا من انتقاء المضامين والمحتويات بكيفية تتوافق والمنهاج الدراسي وأهداف المنظومة التعليمية ومستويات المتعلمين ، وكذلك تبسيط النظريات والمفاهيم وجعلها قابلة للتعليم والتعلم ، وكذا إدماج هذه المعارف في وضعيات تعليمية - تعلُّميَّة لتمكين المتعلمين من معارف، وقدرات، ومهارات لاستثمارها كموارد لحل وضعيات .

إن للمعلم دورا في عملية التحويل التي " تخضع لها المعرفة والذي يكمن في قيامه بعملية النقل الديداكتيكي عند بنائه واكتسابه للمفاهيم المطروحة ، والمعرفة المكتسبة تختلف من متعلم إلى آخر تبعا للقدرات العقلية والمعرفية لكل

متعلم وكذا لمستوى تكيّفه مع الطرائق والتقنيات والوسائل والمهارات البيداغوجيّة للمدرس "[8] .وما يلاحظ على كثير من المعلمين (في المدارس أو الجامعات)تهافتهم على المعرفة العلميّة المرجعية من دون تعديل أو تبسيط كأن تُملى على المتعلمين نصوص من الصرف من قبيل " وللرباعي خمسة : جَعْفَرُ ، زِبْرِجُ ، بُرْثُنُ ، دِرْهَمُ ، قِمَطْرُ ، وزاد الأخفش نحو جُخْدَبُ ، وأما جَنَدِلُ وعُلَبِطُ فتوالي الحركات حملهما على باب جَنَادِلَ وعُلَابِط .وللخماسي أربعة : سَفَرْجَلُ ، قِرْطَعْبُ ، جَحْمَرِشُ ، قُذَعْمِلُ ، وللمزيد فيه أبنية كثيرة ،ولم يجئ في الخماسي إلا عَضْرَفُوطُ ،خُزَعْبِيلُ ، قِرْطَبُوسُ ، قَبَعْثَرَى ، خَنْدَرِيسُ ، على الأكثر "[9] .

إن متطلبات الحياة المعاصرة تفرض على المدرس الرجوع إلى واقع المتعلم ذلك أن المفردات الملبية لحاجات المتعلم تعد إبداعات تعليميّة [10] لأنها تكيف المحتوى حسب ما يحتاج إليه المتعلم ، كما أن فهمنا أكثر الألفاظ جريانا على الألسنة هي آنَسُهَا صيغة .وفي تدريس باب الفعل الرباعي المجرد " فَعْلَلَ" مثل دحرج ، زلزل ، زغرد ، شقلب عرقل ، دملج " [11] يحاول الأستاذ جاهدا إقناع المتعلم الجامعي (مثلا) بأن هذه الكلمات رباعية الأصول ، وغالبا ما يصطدم ـ أي هذه الأستاذ ـ بأسئلة حول إمكانية إدراج هذه الكلمات في باب الثلاثي المزيد باعتبار أن :

- ✓ دحرج ذو صلة بالثلاثي "دَرَجَ" والمزيد هو الحاء .
- ✓ زغرد ذو صلة بالثلاثي " غَرِدَ " والمزيد هو الزاي .
- ✓ زلزل ذو صلة بالثلاثي " زلء" والمزيد هو اللام .
- ✓ شقلب ذو صلة بالثلاثي " قَلَبَ " والمزيد هو الشين .
- ✓ عرقل ذو صلة بالثلاثي " عَقَلَ " والمزيد هو الراء .

إن كل حرف من حروف العربية قابل للزيادة ولكن المعرفة العلميّة الصرفيّة تلخصها في (سألتمونيها) علما بأن نقل المعرفة العلمية تُراعَى فيه الطرائق والوسائل التي تُيسِّر للمدرس ملاءمة المنطق التكويني لموضوع معرفي مع المنطق الذهني للمتعلم ...فضلا عن العناية بالوضعية التربوية من منظور حركي ومنفتح .[12] كما أن المحتوى التعليمي لايقتصر على اختزال تبسيطي للمعرفة العلميّة بل هو ـ كما ذكرنا ـ إعادة بناء لهذه المعرفة . وهي ـ أي المعرفة العلميّة- غير مطلقة تعدل وتتطور باستمرار وعلى المدرس تحيين معارفه ومواكبة هذه التطورات " ويعتبر الافتراض المبني على نسبية المعرفة مُهما بالنسبة للنقل الديداكتيكي ، ذلك أن المكلفين بوضع البرامج الدراسية واتخاذ التدابير الضرورية للحد

من اتساع الهوة بين موضوع المعرفة الصرف والمعرفة المدرسية ينبغي أن يكونوا على وعي بضرورة مواكبة المعرفة وتحويلها "[13]. وعلى سبيل التمثيل فقد أضحت اللسانيات حقلا معرفيا مثيرا للاهتمام ورافدا كبيرا للدرس الصرفي ولا مناص للجانب التعليمي من الارتكاز على هذا الحقل وبخاصة الانفتاح على الجانب الصوتي كقول المحدثين في وزن " قَالَ " و " سَارَ " فَالَ عوض فَعَلَ (كما ذكر القدماء) لأن وزن فَعَلَ –حسب المحدثين-مكوّن من (06) ستة أصوات أو من ثلاثة مقاطع قصيرة في حين يتكون الفعلان من خمسة (5)أصوات فحسب أو من مقطعين:طويل مفتوح+مقطع قصير.إن الكمية الصوتية (عند القدماء) ليست متساوية مع الوزن ،وبالتالي لا يمكن أن يوزنا على " فَعَلَ " فوزنهما الحقيقي بعد سقوط الواو والياء هو (فَالَ) [14] ، وقس على هذين الفعلين (غزا ، رمى) اللذين يوزنان على فَعَلَ عند القدماء و(فَعَا و فَعَى)عند المحدثين إذ تسقط الواو والياء للتخلص من ثلاثية المقطع إلى ثنائيته .

وهناك أمثلة عدة في الصرف العربي فُسِّرت فيها التغييرات انطلاقا من الجانب الصوتي وبخاصة في باب الإعلال والإبدال والإدغام [15].وبالرغم من أن هذا التغيير لايعدو أن يكون مجرد أفكار نظرية باستثناء بعض المحاولات التي طُبِّق بعضها على مجموعة من الأبواب الصرفية إلا أنها وجدت إقبالا من قبل الطلبة الجامعيين الذين رأوا فيها تجديدا في تناول التغيرات الصرفية بعد أن أتعبتهم سيطرة فكرة الأصول على أذهانهم .

إن أكثر الأساتذة ما زالوا رهائن للنموذج التقليدي رغم أن الجامعة تحاول الانفتاح على مثل هذه التطورات سواء على المستوى اللغوي أو الأدبي ،وإن عدم الانفتاح على مستجدات البحث العلمي سيعيق- لامحالة -تقدم العملية التعليميّة ـ التعلُّميّة .

ومن صعوبات النقل التعليمي الداخلي عدم انسجام الأنشطة التعليمية ـ التعلمية المبرمجة مع حاجات المتعلمين الحقيقية ، وعجزها عن مواجهة الصعوبات والعراقيل التي تصادفهم عند تلقيهم لأنواع النصوص (الحجاجية والوصفية والسردية والحوارية ...)المتنوعة وإنتاجها مما أدى إلى ظهور مسافة بين ما سطره المبرمج من أهداف وبين ما هو مكتسب من قبل المتعلمين . ففي مجال الممارسة القرائية كثيرا ما ينحصر الدرس القرائي في القراءة التلفظية وشرح ما غمض منها من مفردات وعبارات ، وفي الإجابة عن الأسئلة المذيّلة للنصوص التي غالبا ما تصب في البناء الفكري للنصوص، والبناء اللغوي، والبناء الفني من دون أن تتعدى إلى بناء المعنى في النص ، ونستدل على ما نذهب إليه بشرح الألفاظ في الكتب المدرسية [16]إذ تذيّل النصوص القرائيّة بمجموعة أنشطة مساعدة في فهمها منها :

أفهم النص ، أعود إلى قاموسي ، أتعلم قواعد لغتي ، أوظف تعلماتي ، أنجز تماريني ...وفي " أعود إلى قاموسي " تشرح المفردات الصعبة لغويا أو بالترادف أو الضد.

وبالنظر في منهاج اللغة العربية نرصد مجموعة من الأهداف في تعليم اللغة العربية وتعلمها منها " تمكين المتعلمين من شبكة من المعارف اللغوية وإكسابهم مهارات وظيفية ـ مرسلين ومستقبلين ـ تساعدهم على ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه المواقف التواصلية " [17]، وكذلك "...يتدرب المتعلم على دراسة النص دراسة شاملة تنضوي تحتها عدة مجالات منها : المعجمية ،والتركيبية، والدلالية، والتداولية "[18].

إن الهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية وتعلمها في مناهجنا الحديثة هو إكساب المتعلم القدرة التواصلية التي تؤهله إلى التواصل في مختلف السياقات الاجتماعية ولن يتأتى ذلك بتخزين لائحة من المفردات في ذهن المتعلم وإنما ببناء ما يسمى بالكفاية المعجمية وهي " المعرفة النسقية ببنية المفردات والعلائق القائمة بين المعاني المختلفة ، وإدراك العلائق الصرفية بين الكلمات والوحدات والمفاهيم ...وهي التي تُمكِّن من فهم ظواهر التعدد المعنوي وفهم الترادف ، وإيجاد الكلمات التي يحتاجها المتعلم من بين مجموع رصيده اللغوي .كما تُمكِّن من تمييز الوحدات المعجمية التي تستعمل بكيفية متكررة وتستخدم في الكلام والكتابة اليومية عن الوحدات المعجمية التي لاتستعمل إلا نادرا ."[19] . إن إكساب المتعلم " كفاية معجمية " معناه أنه أصبح قادرا على التعرف على المفردة شفويا وعلى كتابتها وعلى استخدامها في سياق تركيبي ، وعلاقتها بمفردات أخرى داخل الخطاب ...إلخ.ولذا بات من الضروري في شرح المفردات المرافقة للنصوص القرائية الاهتمام بالعلاقات بين المفردات في المستويات اللغوية الصرفية والتركيبية والدلالية ، علاقات " بين المشتقات كالأفعال والأسماء ، ورصد علاقات التعدية واللزوم والجعل والصيرورة وعلاقات الانعكاس والمطاوعة والمشاركة "[20]، لأن الكفاية المعجمية أساس الكفاية التواصلية ، ولأن المعجم يختزن البنية النحوية ، وهو الذي يزود المتعلم بالخصائص الدلالية ، وبمفهوم المقاربة الحديثة من واجب المعلم أن يزود المتعلم بالمفردة، وبخصائصها اللغوية ،وبكيفية استخدامها في سياقات متعددة مما يمكنه من تحقيق مستوى أعلى من التحكم في اللغة ، وبخاصة من مهارات الفهم والإنتاج .

ويلاحظ أن الكتب المدرسية تسعى إلى تنمية رصيد لغوي عوض كفاية معجمية وهذا يتنافى والنقل التعليمي للمعرفة العلمية التي تتطور من حين إلى آخر ، ويتنافى أيضا وأهداف المناهج الدراسية الحديثة .ومن معوقات النقل التعليمي الداخلي في اللغة العربية عدم انفتاح المدرس على الأفكار

والنظريات الجديدة المتعلقة بلسانيات النص والتحليل النصي وكيفية تصنيف النصوص ...إلخ .فهو مطالب بإثراء زاده المعرفي بالمفاهيم الأساسية المرجعية كالنظريات التداولية ،والحجاجية، والسردية ،والوصفية، ونحو النص، ومقولات التناص وغيرها من العلوم المرجعية التي تمكنه من إعداد الأنشطة التعليمية والتخطيط لها ،وبخاصة أن من أهداف المناهج تمكين المتعلمين من إنتاج نصوص ذات أنماط متنوعة شفويا وكتابيا ، ومما جاء فيها " في نهاية السنة ينبغي أن يكون المتعلم قادرا على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النصوص (الإخبارية والوصفية والسردية والحوارية والحجاجية ..."[21].

إن الأنشطة والممارسات النصية بصفة عامة لايمكن ـ بأية حال ـ أن تجرد من ولائها المرجعي لنظرية عالمة ، غير أن ما يمنحها المصداقية في المجال التعليمي هو الاهتمام بشخص المتعلم وذلك بإثارة اهتمامه لكل ما يقرأه ويكتبه ، وتمكينه من قدرات تسمح له بالتعرف على الثوابت البنائية التي تقوم عليها أنماط النصوص المختلفة والتمييز بين تلك النصوص التي تتوفر على خاصيتي الاتساق والانسجام ، وتلك التي تفتقر إليها .إن مهمة المعلم في نقل معرفة من خصوصيتها العالمة وروافدها الابستمولوجية إلى معرفة تعليمية تكمن في التقيد بمجموعة مبادئ منها : مواكبته للمعرفة العلمية وانتقاء المعرفة المتماشية مع المستوى الإدراكي للمتعلمين ،والتدرج في نقل المعرفة، وتشخيص المكتسب القبلي للمتعلمين ،وتحفيزهم على المشاركة في إعداد الدرس .وإن إجراء نقل تعليمي في الحجاج مثلا يتطلب من المعلم الاطلاع على أهم النظريات الحجاجيّة سواء في البلاغة العربية أو الغربية لأنه لاتوجد نظرية واحدة في الحجاج واضحة المعالم ، وإنّ الاطلاع على المعرفة العلميّة الوصفيّة وعلى كيفية توزيعها لموضوعاتها من وصف للشخصيات ، ووصف الأمكنة المغلقة والمفتوحة ، ووصف الأزمنة أمر في غاية الأهمية ، وقس على الوصف نمط السرد كالتعرف على شخوص الحكاية ،والخطاطة السردية، وكيفية التمييز بين السرد والوصف ، زد على ذلك أن مسألة تصنيف النصوص وسيلة هامة مساعدة على تفهيم النصوص ، وعلى المدرس أن يكون مُلما بهذه المسألة . ومن الصعوبات التي يصادفها في تحليل النصوص نذكر:

- ✓ عدم العثور على نصٍ صافٍ (حجاجي أو وصفي أو حواري ...) .
- ✓ صعوبات متعلقة بتمثلات المتعلمين لأشكال وأنواع النصوص .
- ✓ اعتماد نفس المداخل لمقاربة النصوص .

مما يتطلب من المعلم الاستنجاد بالمعرفة العلمية التي ستسمح له بإمكانية مقاربة النصوص بطريقة مغايرة للطريقة التقليدية مما يسهم في تطوير مهارة القدرة على التلقي والإنتاج .

إن الأخذ بعين الاعتبار في النقل التعليمي تمثلات المتعلمين واحترام بنود العقد الصريح أو الضمني بين المعلم والمتعلم تساعد واضعي البرامج والمعلم على التخطيط في نقل المعارف وتحويلها من صيغتها العلميّة إلى التعليميّة .

إن كثيرا من المعلمين يجهلون قواعد النقل التعليمي ، ويلجأ الكثير منهم إلى اختزال المعرفة العلمية وتبسيطها إلى حد الابتذال والتشويه مع العلم أنه كلما كان " موضوع المعرفة موجها نحو المستويات الدنيا من التعليم فإن التغييرات التي تلحقه أثناء النقل الديداكتيكي تكون كبيرة ، لأن المسافة الفاصلة بين موضوع المعرفة وموضوع التعلم تمتد ، لذلك فإن عمل المدرس يتطلب منه التفكير باستمرار في أحسن السبل التي يمكن أن تسمح للمتعلم باستيعاب المعارف وذلك عبر تحويلها من وسطها الأصلي إلى المتعلم " [(22)] .

إن المعارف المنقولة في مجال اللغة العربية ينبغي أن تظل مفتوحة في وجه المعارف القديمة على أن تُراعَى حاجات المتعلمين ودوافعهم للتعلم ،ولا ينحصر دور المدرّس في تحويل المعرفة العلميّة وتبسيطها فقط ، بل إنه مطالب أيضا باستعمال لغة واضحة بسيطة مفهومة ومركزة من دون تسطيح للمعرفة العالمة أو تشويهها بالتلخيص المخلّ .

هوامش البحث:

[1]-شوفالار :باحث في الرياضيات ، استعمل مصطلح النقل الديداكتيكي في مجال تخصصه ثم استُثمر هذا المصطلح أيضا لمعالجة قضايا في تعليمية مواد أخرى نذكر على الخصوص (J.L.Martinand /1986) في تعليمية العلوم الفيزيائية ، و(J.P.AstolfiوM.Develay) في تعليمية العلوم ، و(G.Schlemiger) في تعليمية اللغات الحية الأجنبية،علما بأن أول من استعمل هذا المصطلح باحث في علم الاجتماع هوميشال فيريMVerret في كتابه:les temps des études سنة1970.

[2]-هو مصطلح رائج في الجامعة الجزائرية بالإضافة إلى مصطلح "تعليميات " .

.[3]-Chevallard (y)et Johsua (m.a), la transposition didactique , du savoir savant au savoir enseigné, La pensée sauvage ,1991, France , p20.

[4]- صالح بن رمضان ، محاضرات في النظريات التعليمية في ضوء اللسانيات الحديثة ، محاضرات ألقيت على طلبة السنة الأولى ، الحلقة الثالثة ، المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر ، السنة الجامعية 2003/2002 ، تونس .

[5]. عبد الحق منصف ، رهانات البيداغوجيا المعاصرة /دراسة في قضايا التعلم ، أفريقيا الشرق ، 2001 ، المغرب ، ص206

6-محمد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي ، النظرية والتطبيق ، مطبعة النجاح الجديدة 1998 ، الدار البيضاء ، المغرب ط1 ، ص23 .

[7] -عبد الحق منصف ، رهانات البيداغوجيا المعاصرة /دراسة في قضايا التعلم ، ص 191 .

-عبد الرحمان التومي ، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية ،مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية ، مطبعة [8]المعارف الجديدة ،2015 الرباط ، ط1 ،ص17 .

9-الاسترابادي ، شرح شافية ابن الحاجب ،تحقيق نور الحسن ومحمد الزفزاف ومجمد محي الدين عبد الحميد ، دار الكتب العلمية ،(د.ت) بيروت ، ج1ص 47 .

[10]-عبد الكريم غريب وآخرون ، معجم علوم التربية ، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ، مطبعة النجاح الجديدة ، 1998 ، الدار البيضاء ، المغرب ،ط، 2 ص350 .

11-لمزيد من الاطلاع على هذا النوع من الأفعال انظر: أنطوان عبدو ، مصطلح المعجمية العربية (العلوم الإنسانية)الشركة العالمية للكتاب (ش، م، ل)ط1، 1991 ، ص 269 وما بعدها .

[12]-أحمد فريوخ ، تجديد درس الأدب ، مطبعة النجاح الجديدة ،2005 ،الدر البيضاء المغرب ، ط1 ، ص 51 .

[13]-علي آيت أوشان ، الأدب والتواصل (بيداغوجيا التلقي والإنتاج)دار أبي رقراق للطباعة والنشر ،2009 ، المغرب ، ط1 ، ص 70 .

14 -سقطت الواو والياء في الأصل (sayara وqawala) مما أدى إلى التحام الصائتين القصيرين (الفتحتين) في صائت طويل وهو الألف باعتبار الصائت الطويل و يعادل صائتين قصيرين فصارت الكلمتان (قال وسار).انظر عبد الصبور شاهين (المنهج الصوتي للبنية العربية (رؤية جديدة في الصرف العربي)مؤسسة الرسالة ، 1980 ،بيرت ، لبنان ، ص 194 ،195 .

[15]-انظر عبد الصبور شاهين (المنهج الصوتي للبنية العربية)، والطيب البكوش (التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث).

[16]-انظر : كتابي في اللغة العربية (السنة الأولى من التعليم المتوسط) الجزائر ، 2016 .

[17]-منهاج اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، الجزائر ، 2016 ، ص2 .

[18]-المرجع نفسه ، ص18 .

19-فاطمة الخلوفي ، أثر الكفاية المعجمية في التمكن من اللغة ، تطور معايير التمكن من تخزين اللغة إلى بناء كفاية معجمية ، مجلة التدريس ،كلية علم التربية ، الرباط، المغرب العدد06 ، جوان 2014 ، ص 70

[20]-ما جدولين النهيبي ، تدريس اللغة العربيةوجديد النقل الديداكتيكي (صوت ، صرف ،معجم)مطابع الرباط نت ، 2017 ،الرباط ، ص90 .

[21]. منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، مديرية التعليم الأساسي ، الجزائر ،جويلية 2005 ، ص.20

[22]. علي آيت أوشان ، اللسانيات والديداكتيك ، نموذج النحو الوظيفي ، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية ، مطبعة النجاح الجديدة 2005 ، الدار البضاء ، المغرب ، ط1 ، ص 36و37 .

قائمة المراجع :

1. أحمد فرشوخ ، تجديد درس الأدب ، مطبعة النجاح الجديدة ، 2005 ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1 .

2. أنطوان عبدو مصطلح المعجمية العربية (العلوم الإنسانية)الشركة العالمية للكتاب (ش، م، ل) 1991 ، لبنان ط1.

3. الرضي الاستراباذي ، شرح شافية ابن الحاجب ، تحقيق محمد نور الحسن ومحمد الزفزاف ومحمد محي الدين عبد الحميد ، دار الكتب العلمية ، د.ت ، بيروت ، لبنان .

4. صالح بن رمضان ، محاضرات في النظريات التعليمية في ضوء اللسانيات الحديثة ، محاضرات ألقيت على طلبة السنة الأولى الحلقة الثالثة ، المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر، السنة الجامعية 2003/2002 .تونس .

5. الطيب البكوش ، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث ، نشر وتوزيع عبد الكريم بن عبد الله ،1987 ، تونس ، ط2 .

6. عبد الحق منصف ، رهانات البيداغوجيا المعاصرة ،دراسة في قضايا التعلم ،افريقيا الشرق ، 2001 ،المغرب .

7. عبد الرحمان التومي ، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية /مفاهيم ،منهجيات ومقاربات بيداغوجية ،مطبعة المعارف الجديدة ،2015 ، الرباط ، المغرب ، ط1 .

8. عبد الصبور شاهين ،المنهج اللغوي للبنية العربية (رؤية جديدة في الصرف العربي)مؤسسة الرسالة ، 1980 ، بيروت ، لبنان .

9. عبد الكريم غريب وآخرون ، معجم علوم التربية /مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ، مطبعة النجاح الجديدة ،1998، الدار البيضاء ، المغرب ، ط2 .

10. علي آيت أوشان ، الأدب والتواصل (بيداغوجيا التلقي والإنتاج)دار أبي رقراق للطباعة والنشر، 2009 ، المغرب ، ط1 .

11 . علي آيت أوشان ، اللسانيا والديداكتيك /نموذج في النحو الوظيفي ، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية مطبعة النجاح الجديدة ، 2005 ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1 .

12 . فاطمة الخلوفي ،مجلة التدريس ، مجلة تصدرها كلية علوم التربية ، الرباط ، المغرب ، العدد06 ، جوان 2014 .

13. اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ، الجزائر، 2005 .

14. اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط ، الجزائر، 2016 .

15 ـ ماجدولين النهيبي ، تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي (صوت ، صرف ، معجم)، مطبعة الرباط نت ، 2017 ، الرباط ، المغرب .

16 ـ محمد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي /النظرية والتطبيق ، مطبعة النجاح الجديدة ،1998 ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط 1 .

17ـ وزارة التربية الوطنية ، الجزائر ، كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، تنسيق وإشراف محفوظ كحوال ، موفم للنشر ، 2016 ، الجزائر .