مدى تطبيق نظرية النحو الوظيفي في تعليم اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية بالجزائر

محمد رباحي*

المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر

medrebahi@gmail.com

تاريخ الاستلام: 07-06-2023 **تاريخ القبول: 15-11-2023**

:

ملخص:

تهدف هذه الدراسة للوقوف على مدى تطبيق بعض مبادئ نظرية النحو الوظيفي في تعليم اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر؛ وذلك من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية، وقد اقتصرت الدراسة على قياس مبدأين من مبادئ نظرية النحو الوظيفي بما يتناسب وخصوصية المرحلة الابتدائية، ومن أجل ذلك تم تصميم استبانة من محورين و19 بندا تم توزيعها على عينة من 118 أستاذ موزعين على 40 مدرسة ابتدائية. وقد خلصت الدراسة إلى الوقوف على بعض المنطلقات الوظيفية للمقاربات المعتمدة في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ على الرغم من أنّ المنهاج والمستندات التربوية الجزائرية لا يشير صراحة إلى اعتماد مقاربات تنطلق من نظرية النحو الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية - منهاج اللغة العربية - النحو الوظيفي - المكتسبات اللغوية - أنشطة اللغة العربية.

*المؤلف المرسل: محمد رباحي البريد الالكتروني: medrebahi@gmail.com

L'application de la théorie fonctionnelle pour l'enseignement de la langue arabe au premier cycle de l'école primaire en Algérie

Résumé :

Une étude examine la pertinence de certains principes de la théorie fonctionnelle pour l'enseignement de la langue arabe au premier cycle de l'école primaire en Algérie. Il se concentre sur deux principes théoriques fonctionnels adaptés aux caractéristiques spécifiques de ce niveau d'enseignement. Pour atteindre cet objectif, un questionnaire en deux dimensions et comportant 19 items a été administré à un échantillon de 118 enseignants de 40 écoles primaires. Les résultats ont révélé que même si le programme et les documents officiels n'adoptent pas explicitement des approches fonctionnelles basées sur la théorie, certaines bases fonctionnelles sont présentes dans les méthodes d'enseignement de l'arabe au niveau primaire en Algérie.

Mots clés : Enseignement de la langue arabe - Programme de langue arabe - Grammaire fonctionnelle - Acquisition de la langue - Activités de langue arabe.

The Application of Functional Grammar Theory in Teaching Arabic at the First Cycle in Algerian Primary School

Abstract :

Study examines the relevance of some principles of functional theory for teaching Arabic language at the first stage of primary school in Algeria. It focuses on two functional theoretical principles that are suitable for the specific characteristics of this educational level. To achieve this aim, a questionnaire with two dimensions and 19 items was administered to a sample of 118 teachers from 40 primary schools. The results revealed that even though the official curriculum and documents do not explicitly adopt functional theory-based approaches, some functional bases are present in the methods to teaching Arabic at the primary level in Algeria.

Keywords : Arabic Language Education - Arabic Language Curriculum - Functional grammar - Language Acquisitions - Arabic Language Activities.

مقدمة

تحظى اللغة العربية بمكانة متميّزة في المنظومة التربوية الجزائرية باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية ومكوّنا رئيسا للهوية الوطنية، وهي لغة التدريس لكافّة المواد التعليمية في المراحل الثلاث، ولذلك فإنّ التحكم فيها هو مفتاح نجاح العملية التعليمية/التعلّمية، كما أنّها تساهم أيضا في إرساء الموارد المعرفية وتنمية الكفاءات التي تمكّن المتعلّم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيته، وبها يمكنه التواصل مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 31)، لذا لم يتوقف البحث عن أفضل السّبل لتعليم اللغة العربية وتعلمها وقد عني التربويون باللغة عناية فائقة؛ تعلماً وتعليماً وتوظيفاً في مواقف حياتية ومناشط لغوية، واجتهدوا يبحثون عن الإستراتيجية المثلى لدراستها وتجويد تعلمها، ومعرفة المدخل الميسر لتعليمها؛ فمن المدخل القرائي والكتابي أو الحواري والسمعي والاتصالي، إلى المدخل المهاري أو الوظيفي، وقد التقت جهود علماء اللغة سعياً لتحقيق الهدف، في أن تبقى اللغة حية رطبة على ألسنة الطلاب في كل منشط وموقف من مواقف حياتهم الوظيفية. (الفيومي خليل، 2011، ص 547).

وقد سعت أغلب المناهج الدراسية لجعل تعليم اللغة العربية وظيفيا؛ ينطلق من تقديم معارف ومهارات تفيد المتعلمين في التواصل وتمكنهم من التفاعل مع محيطهم، وحتى يكون تعليم اللغة في إطار وظيفي يجب أن تصير اللغة أداة للتعبير والتطوير وفهم المقروء والمكتوب والمسموع، وتصبح ممارسة اللغة ممارسة حياتية في مواقفها التطبيقية والكتابية والشفهية، غاية من غايات المدرسة، ووسيلة لتحقيق التكيّف (الفيومي خليل، 2011، ص 545)، ومن هذا المنطلق حرص علماء اللغة والتربويون على أن تعدّ المناهج الرسمية وتصدر الكتب الممثلة لها وفق نتائج دراسات علمية وأبحاث إجرائية تستقصي حاجات المجتمع وحاجات الطالب، وترتبط بأهداف متصلة ووظيفية غايتها توظيف اللغة حياتياً، وربط المعرفة بالحياة (الفيومي خليل، 2011، ص 547).

هذه الغاية التعليمة نجدها أيضا في منهاج اللغة العربية في الجزائر عندما يتحدث عن الكفاءة الختامية للطور الأول في مادة اللغة العربية والتي تقتضي أن يفهم المتعلم خطابات منطوقة يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي ويتجاوب معها، وأن يمتلك المتعلم قدرة على المحاورة ويناقش موضوعات مختلفة انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 10).

في هذا الاتجاه نجد أنّ المقاربات المعتمدة في عدد من مناهج تعليم اللغة العربية تتقاطع كثيرا ومرتكزات نظرية النحو الوظيفي التي تسعى إلى إكساب الطفل قدرة لغوية تؤهله لإنتاج جمل سليمة نحويا وموافقة لما يلائمها من سياقات الاستعمال، أي إكساب الطفل قدرة تواصلية، وهذه القدرة لا تنحصر في معرفة قواعد اللغة وحسب؛ بل تمكن الطفل من فهم الأقوال التي يسمعها وكذا التعبير عن المعنى الذي يريده، وهكذا فإن المقصود بهذه القدرة في إطار نظرية النحو الوظيفي هي القدرة التواصلية والملكات التي10 تكونها، وبذلك يجب أن يرتكز تعليم اللغة العربية في إطار نظرية النحو الوظيفي على البعد التواصلي كي يُتيح للطفل تعلم اللغة أثناء استخدامها وتداولها فيدرك مواضع الاستخدام السليم للمفردات والتراكيب وكذا يتعلم ضمنيا القواعد التي تحكم تركيب الكلام، وبذلك تقدم لنا نظرية النحو الوظيفي مقاربات تعليمية تسمح بتعلم اللغة وتعليمها بإقحام المتعلمين في بيئة تواصلية تحاكي البيئة الطبيعية التي اكتسب فيها المتعلمون لغتهم الأم، وكذا الاستفادة من الخلفية الفطرية التي مكنتهم من اكتساب لغتهم الأولى وتوظيفها في تعلم لغة ثانية، حيث يتم ذلك عن طريق الانتقال من قدرة لغوية إلى قدرة لغوية أخرى في إطار نفس المبادئ العامة أو من مستوى لغوي إلى مستوى لغوي آخر داخل نفس القدرة

اللغوية، كما يحصل أثناء تعلم العربية الفصحى مثلا مرورا بإحدى الدوارج. يقول المتوكل عن المبادئ التي يجب التقيد بها في العملية التعليمية إذا ما وضعت في إطار نظرية النحو الوظيفي: (عقلي مصطفى، 2018، ص ص 205-218).

- تتم هذه العملية بطريقة تقابلية بين لغة المتلقن كلغة منطلق أو لغة أخرى كلغة هدف؛
- حين نلقن لغة ما فإننا لا نلقن بنيات مجردة ولا بنيات مجزأة (أبواب من الصرف أو التركيب) وإنما نلقن ظواهر عامة (كظاهرة التبئير)، ونجمع بين خصائص وظيفية (دلالة وتداولية) وخصائص بنيوية على أساس أن الخصائص الثانية تابعة للخصائص الأولى؛
- يتنامى هذا القاسم المشترك وتتنامى بالتالي جسريته، حيث يقع التآلف بين لغات معينة في البنية كذلك، كما يحصل بين لغات النمط الواحد.
- يتم تحسيس المتلقن بما يؤالف ويخالف بين لغته واللغة التي يتعلمها عبر المقارنة بين ما تسخره اللغتان من بنيات لتأدية نفس الوظيفة.
- يركز المنهج الوظيفي التواصلي على إعطاء الأولوية أثناء عملية تعليم اللغة للبعد التواصلي قبل القواعد النحوية، ويسمح بالتركيز على الخصائص الوظيفية للظواهر المراد تلقينها بوضع المتلقن أمام الوسائل البنيوية (اللغوية) التي تسخرها اللغة المراد تعلمها للتعبير عن تلك الظواهر؛ ومن ثمة يتم دفع المتعلم إلى التواصل باللغة الهدف في مختلف المقامات التواصلية.

هذه المفاهيم التي تقدمها لنا نظرية النحو الوظيفي (Matthiessen, 2010) تُبرز أهمية الدراسة التي بين أيدينا كونها ترصد مدى تطبيق بعض المنطلقات الوظيفية في تعليم اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر وإن كانت المناهج والسندات التربوية الجزائرية لا تشير صراحة إلى اعتماد مبادئ النظرية إلا أننا نرى أن المقاربات المعتمدة في تعليم اللغة العربية تتقاطع مع المنهج الوظيفي في تعليم اللغة وتعلمها.

1. أهمية الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لقياس مدى تطبيق نظرية النحو الوظيفي بأسلوب إحصائي ينطلق من واقع المدرسة الجزائرية، نلخص أهميتها فيما يلي:

- تفيد هذه الدراسة في الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بين مقاربات تعليم اللغة العربية في الجزائر وما يقتضيه تعليم اللغة العربية وفق نظرية النحو الوظيفي؛
- ترصد هذه الدراسة وجهة نظر أساتذة اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي وبذلك تمكننا من الاستفادة من آرائهم حول الاتجاهات الوظيفية للسندات التربوية (دليل المعلم، كتاب اللغة العربية للطور الأول)؛
- يمكن الاستئناس بهذه الدراسة عند وضع المناهج والسندات التربوية المتعلقة بتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائي بهدف جعلها منطلقة من أسس وظيفية.

2. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- رصد مدى تطبيق نظرية النحو الوظيفي في تعليم اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة.
- الوقوف على مدى توظيف اللغة العامية المكتسبة في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- إبراز أهمية المقاربة النصية في تعليم أنشطة اللغة العربية حين يتم ربطها بالوظائف التداولية للنص.

3. الإشكالية:

قدم النحو الوظيفي وصفا لآليات اشتغال اللغة في إطار بُعدها التواصلي وبهذا المنطلق تعدّ الوظيفة التواصلية أساسا لتعليم اللغة وتعلمها، وكي يكون تعليم اللغة العربية وظيفيا يُفترض أن تتضمن المناهج والسندات التربوية جوانب لغوية وأخرى تداولية، هذه الجوانب المختلفة أو الملكات التي ترافق تعليم اللغة وتعلمها في إطار نظرية النحو الوظيفي هي ما نسعى إلى إبرازه من خلال هذه الدراسة، وإن كانت المناهج والسندات التربوية المؤطرة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الجزائر لا تشير صراحة إلى اعتماد مقاربات تنطلق من نظرية النحو الوظيفي؛ إلا أنها تتبنى مقاربات تتجه إلى جعل تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ينطلق من بيئة المتعلم ومحيطه، وتعمل على تزويد المتعلمين بمعارف لغوية تفيدهم في التعبير والتواصل مع محيطهم؟

انطلاقا من هذه التصورات يمكن صياغة إشكالية هذه الدراسة في التساؤل التالي: ما مدى تطبيق نظرية النحو الوظيفي في تعليم اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر؟

4. فرضيات الدراسة:

يقودنا تساؤل الدراسة إلى افتراض وجود علاقة بين مقاربات تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الجزائر من جهة؛ وما تقدمه نظرية النحو الوظيفي من تصورات لتعليم اللغة العربية من جهة أخرى، وعليه ننطلق في معالجة تساؤل الدراسة من الفرضيتين التاليتين:

- يستفيد تعليم أنشطة اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية من التفاعل الحاصل بين اللغة العامية المكتسبة واللغة الفصيحة الهدف.
- تربط المقاربة النصية المعتمدة في تعليم أنشطة اللغة العربية في الطور الأول الجزائر بين النص ووظائفه التداولية كالسياق أو المقام والعلاقة بين المتحدثين.

5. مصطلحات الدراسة:

أ. نشطة اللغة العربية: تشكل أنشطة اللغة العربية مجتمعة مادّة اللغة العربيّة وتظهر في مقاطع تعليمية تشمل ميادين أربعة لنشاط التعلم؛ وهي محددة في المنهاج على النحو التالي: (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 12).

- ميدان فهم المنطوق ويتعلّق بالاستماع والفهم؛
- ميدان التعبير الشفوي ويتعلق بالملاحظة (المشاهدة) والتعبير الشفوي؛
- ميدان فهم المكتوب؛ ويتعلّق بالقراءة والكتابة؛
- ميدان التعبير الكتابي ويرمي إلى إنتاج جمل ونصوص قصيرة تحتوي على تراكيب وصيغ متنوّعة.

ب. فهم المنطوق: هو من أنشطة اللغة العربية التي تهدف إلى صقل حاسة السمع وتنمية مهارة الاستماع؛ وفيه يتم توظيف اللغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص قصير ذي قيمة مُضمّنة تدور أحداثه حول مجال الوحدة؛ ويكون مناسبا للمعجم اللغوي للمتعلمين؛ يستمع المتعلم إليه عن طريق الوسائط التعليمية المصاحبة؛ أو عن طريق المعلم الذي يقرؤه قراءة تتحقق فيها شروط سلامة النطق وجودة الأداء وتمثيل المعانى وتعاد قراءته كلما استدعت الحاجة. (وزارة التربية الوطنية، 2017، ص 6).

ج. التعبير الشفوي: هو من أنشطة اللغة العربية التي تهدف إلى إثراء الرّصيد اللغوي والمعرفي للمتعلمين ويكون مستمدا من نفس الحقل المفاهيمي للنص المنطوق، حيث يعمل على تنمية مهارة المشافهة والتواصل والاسترسال في الحديث مع إمكانية إبداء الرأي في المواقف الخاصة بكل حرية، وكذا توظيف مهارات التعبير في مواقف الحياة الحقيقية؛ والتفاعل مع الآخرين (وزارة التربية الوطنية، 2017، ص 6).

ت. القراءة: هي من أنشطة اللغة العربية التي تهدف إلى إكساب المتعلم المهارات القرائية والفهم والمناقشة؛ فمن خلال النصوص المكتوبة يثري رصيده اللغوي ويحقق أهدافا تعلمية (لغوية معرفية -فكرية سلوكية) وتجعل المتعلم يُعمل فكره في مناقشة بنائه الفكري، وتعتبر النصوص المكتوبة حقولا خصبة للدراسة الأدبية فمن خلالها يتم تناول الظواهر النحوية والصرفية والإملائية وتغرس المتعلم قيما متنوعة (وزارة التربية الوطنية، 2017، ص 6).

ث. التعبير الكتابي: من أنشطة اللغة العربية التي يتناول فيها المتعلم بالدراسة أنماطا وتقنيات تعبيرية ويتدرب عليها كتابيا بلغة سليمة؛ ثم ينتج نصوصا يدمج فيها الموارد التي حصلها في نهاية المقطع من خلال التعامل مع وضعيات إدماجية (وزارة التربية الوطنية، 2017، ص 7).

ج. حصص الإدماج: يتم في حصص الإدماج دمج بعض الأنشطة الدراسية لأنّ نشاطات مادة اللغة العربية عديدة وينبغي أن تُمارس في تكامل وانسجام ولا تكون منعزلة بعضها عن بعض، ولا تتمّ بمعزل عن الكفاءة المحورية التي يسعى الأساتذة لإرسائها أو تنميتها في سياق شامل، وبذلك يستعين الأستاذ بنشاطات دراسية خارج مادة اللغة العربية وأول تلك المواد هي التربية الإسلامية والتربية المدنية وهنا يظهر الإدماج جليا بين المواد الثلاثة. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 9).

ح. المنهاج: هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق والتي تربطها علاقة تكامل تكون محدّدة بوضوح. وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها؛ وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتقنية والمادّية المجنّدة وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم (وزارة التربية الوطنية، 2017، ص 8).

خ. المقاربة بالكفاءات: هي مقاربة تعليمة معتمدة في الجزائر وترتكز على نظريتين؛ البنيوية والبنيوية الاجتماعية كخلفية علمية وهي تعمل على تمكين المتعلم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية وذات دلالة وتتيح له فرصة تقديم مساهمته مع زملائه وتجعل من المعارف أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها (معارف حية)، وهو ما ينبغي أن يراعيه الأستاذ في الممارسة الميدانية وفي إعداد الوضعيات المختلفة. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 9).

د. المقاربة النصية: هي مقاربة تعليمة واختيار بيداغوجي لتعليم اللغة العربية في الجزائر فمن النص يثري التلميذ رصيده اللغوي، ويستنتج القواعد اللغوية كمورد معرفي يعينه على بناء كل كفاءة من الكفاءات، ويكشف أيضا خصائص وأنماط النصوص ويتعلم التحليل ويكتشف قيما خلقية واجتماعية. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 10).

ذ. التعليم الابتدائي: يشمل التعليم الابتدائي ثلاثة أطوار تعليمة، الطور الأول من سنتين تعليميتين (السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي)، الطور الثاني من سنتين تعليميتين (السنة الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي)، والطور الثالث من

سنة تعليمية واحدة وهي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ويهدف التعليم الابتدائي إلى تنمية الكفاءات القاعدية لدى التلاميذ في ميادين التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم، والتربية الخلقية والمدنية، والتربية الإسلامية. لذا تعد مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة أساسية في المسار الدراسي للمتعلم، وعليها يتوقّف نجاحه ونجاح المدرسة، إذ توضع فيها أسس التكوين المستقبلي للمتعلّم، أو بالأحرى تكوينه لمواجهة صعوبات الحياة. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 12).

ر. **الطور الأول**: أو طور الإيقاظ والتعليم الأولي ويشمل السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، يتم في هذا الطور شحن رغبة التلميذ في التعلّم وجعله توّاقا للمعرفة ويمكّنه من البناء التدريجي لتعلماته الأساسية، وذلك بالتحكم في: اللغة العربية شفاهة وكتابة وقراءة، بناء المفاهيم الأساسية في الرياضيات، بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان، اكتساب المنهجيات التي تشكل قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية في هذه المرحلة التعليمية. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 13).

ز. **اللغة العامية**: العَامِّيَّةُ في المعجم الوسيط من اللغات أو اللهجات: وهي ما يتكلم به عامة الناس، حيث نجد أن الطفل العربي يبدأ حياته التعليمية الأولى باللغة العامية التي تكون بمثابة القاعدة الأساسية التي ينطلق منها لاكتساب المعارف الحياتية المختلفة، وبعدها ينتقل إلى المدرسة ليتعلم اللغة الفصيحة (زيتوني، 2013، ص 2162).

س. **الوظائف التداولية**: الوظائف التداولية هي وظائف وضعت بناءً على وجود مجموعة العناصر التي تؤثر في الخطاب اللغوي وتتحكم في توجيهه ومن جملة هذه العناصر المقام ومقصد المتكلم وطبيعة العلاقة الموجودة بينه وبين المخاطب وعليه فالوظائف التداولية في النحو الوظيفي حسب سيمون ديك هي وظائف تستند إلى مكونات الجملة بالنظر إلى ما يربط بين هذه المكونات في البنية الإخبارية، أي بالنظر إلى المعلومات التي تحملها هذه المكونات في طبقات مقامية معينة، بعبارة أخرى تسند الوظائف التداولية إلى مكونات الجملة طبقا للعلاقة القائمة بين المتكلم والمخاطب في طبقة مقامية معينة (بودية محمد، 2013، ص ص 255-256).

6. الدراسات السابقة:

نجد كثيرا من الدراسات التي عملت على الربط بين تعليم اللغة العربية ونظرية النحو الوظيفي سواء من جهة تعليم قواعد النحو العربي التعليمي وربطه بالنحو الوظيفي؛ أو من جهة ربط المناهج والسندات التربوية بمبادئ نظرية النحو الوظيفي، وهنا نشير أن الدراسة التي نحن بصددها تختلف في كونها تنطلق من دراسة إحصائية ميدانية شملت عددا من المدارس الجزائرية بهدف رصد مدى التطابق والاختلاف بين بعض منطلقات تعليم اللغة العربية وفق نظرية النحو الوظيفي والمقاربات المعتمدة في تعليم اللغة العربية في الجزائر.

ونشير إلى أن الربط بين تعليم اللغة العربية ونظرية النحو الوظيفي لا يقتصر على تعليم العربية في الجزائر بل نجده في عدد من الدراسات في بعض البلدان العربية، ومن بين الأبحاث التي ربطت تعليم اللغة العربية بنظرية النحو الوظيفي نجد دراسة لعبد الوهاب صديقي جاءت موسومة ب النحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربية نحو منهجية تدريس وظيفي حيث تطرق الباحث في الباب الأول إلى اللسانيات والدرس اللغوي العربي عرج في هذا الباب على مكوّن الدرس اللغوي في السلك الثانوية والإعدادي والتأهيلي بالمغرب وحلل الأطر المرجعية والمواثيق والمناهج والبرامج التي تؤطر العملية التعليمية في المغرب، أما في الباب الثاني فتطرق الباحث إلى اللغة العربية واللسانيات الحديثة (اللسانيات الوظيفية نموذجا) وهنا عرض الإطار النظري للسانيات الوظيفية، وعرض أيضا التواصل والخطاب في النحو الوظيفي. (صديقي، 2017). والملاحظ على دراسة عبد

الوهاب صديقي هذه أنها تركزت على عرض الجوانب النظرية لتعليم اللغة العربية مع استعراض بعض مفاهيم نظرية النحو الوظيفي.

ونجد دراسة أخرى لمصطفى عقلي موسومة ب القدرة المعجمية وآفاقها التعليمية مقاربة لسانية وظيفية حيث استهل الباحث دراسته باستعراض الإطار النظري لنظرية النحو الوظيفي ثم تطرق بالشرح والتفصيل إلى القدرة المعجمية في نظرية النحو الوظيفي، والقدرة المعجمية والنمذجة الوظيفية، والقدرة المعجمية والمقاربة القالبية الوظيفية، ثم درس الباحث واقع التحصيل اللغوي بالمغرب وقد كانت الدراسة مدعومة بأرقام وإحصائيات عن التحصيل اللغوي في المغرب (عقلي مصطفى، 2018)، وفي المجمل اتجهت الدراسة إلى ربط نظرية النحو الوظيفي بالقدرة المعجمية.

ودراسة أخرى لمختار عبد القادر لزعر موسومة ب"توظيف نظرية النحو الوظيفي في تعليم مقرر النحو في أقسام اللغة العربية وآدابها دراسة وتحليل" وقد أجريت الدراسة في جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية حيث وقف الباحث فيها على أهم ما يتميز به النحو الوظيفي في علاقته مع بعض المستلزمات الوظائفية التي أشار إليها الوظيفيون النحويون من جهة واللسانيون التداوليون من جهة أخرى (لزعر، 2019)، وهنا نشير إلى أن هذه الدراسة على الرغم من أنها كانت موسمة ب: توظيف نظرية النحو الوظيفي إلا أنها اقتصرت على النحو الوظيفي ولم تتجه إلى بحث نظرية النحو الوظيفي.

وفي الجزائر نجد دراسة لنوال حامد ومحمد بن حمو موسومة بملامح النحو الوظيفي في كتاب الجيل الثاني للغة العربية وقد سعت الدراسة إلى تتبع ملامح نظريّة النّحو الوظيفيّ انطلاقا من كتاب الجيل الثانيّ للغة العربيةّ الخاص بالسنة أولى من التعليم المتوسط في نشاط قواعد اللغة، وقد ركزت الدراسة على التواصل السليم من خلال بحث المقاربة النصيّة وانتقاء المحتوى الأكثر دورانًا في الكلام، وكيفية ترتيب المحتوى التعليمي، وطريقة عرض التدريبات والتطبيقات على استعمال القاعدة قراءةً كتابةً و مشافهةً، وخلصت إلى أنّ نحو كتاب الجيل الثاني نحوٌ وظيفيٌّ لا تلقينيٌّ تحفيظيٌّ (حامد، 2017). ونلاحظ على هذه الدراسة أيضا أنها توقفت عند حدود النحو الوظيفي ولم تتطرق إلى بحث منطلقات نظرية النحو الوظيفي في كتاب الجيل الثاني للغة العربية.

ودراسة أخرى في الجزائر ل: مغازي زينب موسومة ب نظرية النحو الوظيفي في المرحلة الابتدائية دراسة تطبيقية لمناهج السنة الأولى ابتدائي حيث ركزت فيها الباحثة على أهمية المقاربة النصية المعتمدة في المناهج الدراسية في الجزائري ودورها في تلقين المفاهيم النحوية لمتعلمي السنة الأولى ابتدائي وقد خلصت الباحثة إلى أن المناهج المعتمدة تتبنى منهج النحو الوظيفي في التعليم (مغازي، 2021، ص 422)، غير أنّها اتجهت كسابقتها إلى دراسة النحو الوظيفي ولم تبحث في نظرية النحو الوظيفي.

وفي المجمل نجد أنّ الدراسات السابقة التي ذكرناها قد اتجهت إما إلى بحث الإطار النظري لنظرية النحو الوظيفي وصور تطبيقيه دون مرجع إحصائي ينطلق من الواقع؛ أو أنها حاولت ربط نظرية النحو الوظيفي بتعليم النحو الوظيفي في المدارس والثانويات والجامعات، ودراسات أخرى نجدها وقفت على البحث في المناهج والسندات التربوية وربطتها بنظرية النحو الوظيفي، كاعتبار المقاربة النصية المعتمدة في تعليم اللغة العربية في الجزائر أساسا للقول أنّ المناهج في الجزائر تتبنى مقاربة وظيفية. ومن هنا تأتي أهمية الدراسة التي بين أيدينا كونها تربط المقاربات المعتمدة في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الجزائر بنظرية النحو الوظيفي، انطلاقا من دراسة ميدانية في صورة استبانة تعكس بعض مبادئ نظرية النحو الوظيفي وتهدف إلى رصد آراء أساتذة اللغة العربية حول المقاربات المعتمدة في تعليم أنشطة اللغة العربية، وشملت الدراسة عددا من المدارس الابتدائية في الجزائر.

7. منهج الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يسمح لنا بوصف المقاربات المعتمدة في تعليم اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر، كما أنه يُتيح لنا إمكانية رصد المعلومات المتعلقة بمدى تطبيق نظرية النحو الوظيفي ثم تحليلها إحصائيا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

8. حدود الدراسة:

- شملت الدراسة عينة عشوائية متكونة من 118 أستاذا للطور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر، وتوزعت العينة على 40 مدرسة ابتدائية؛ في كل من الولايات التالية: ولاية تيسمسيلت، ولاية غليزان، ولاية المدية؛
- الحدود الزمانية: تمت الدراسة في الفصل الثاني من الموسم الدراسي 2023/2022.

9. أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في (استبانة) تم تصميمها انطلاقا من بعض الدراسات التي تطرقت إلى تعليم اللغة وفق نظرية النحو الوظيفي (Eggins, 2011)، واقتصرت الدراسة على مبدأين من مبادئ تعليم اللغة العربية وفق نظرية النحو الوظيفي؛ هما: أولا: الاستفادة من التفاعل الحاصل بين اللغة العامية المكتسبة واللغة الفصيحة الهدف، ثانيا: ربط النصوص التعليمية المقررة بوظائفها التداولية كالمقام والعلاقة بين المتحدثين

وقد عُرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من الباحثين المختصين في اللغة العربية وفي القياس بالمعهد الوطني للبحث في التربية بالجزائر وذلك من أجل التحقق من قابليتها لقياس ما أعدت من أجله. وجاءت الاستبانة في محورين من 19 بندا حيث تكون الاستجابة لها وفق سلم ليكارت الثلاثي (دائما، أحيانا، أبدا) وكانت نتائجها على النحو الذي سيأتي.

10. إجراءات الدراسة:

تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير درجة كل بند، ولأن سلم الاستبانة ليكارت ثلاثي فإنه تم حساب المدى وفق الطريقة التالية:

- من 1 إلى 1.66 درجة ضعيفة
- من 1.67 إلى 2.33 درجة متوسطة
- من 2.34 إلى 3 درجة كبيرة

تقيس هذه الاستبانة مدى تطبيق نظرية النحو الوظيفي في تعليم اللغة العربية لذا فإن الممارسات القليلة التي عبر عنها المستجوبون ب(أحيانا) لا تعبر عن تطبيق نظرية النحو الوظيفي إنما هي ممارسات محدودة، ونحن نبحث من خلال هذه الدراسة عن الممارسات التعليمية المتكررة التي يقوم بها أساتذة الطور الأول من المرحلة الابتدائية أثناء تدريس أنشطة اللغة العربية، لذا كان المدى من 1 إلى 2.33 والذي يقابل درجات ضعيفة ومتوسطة يعبر عن درجة ضعيفة من الارتباط بين نظرية النحو الوظيفي ومقاربات تعليم أنشطة اللغة العربية، أما المدى من 2.34 إلى 3 فيعبّر عن درجة كبيرة من الارتباط.

1.1. نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: نتائج السؤال الأول الذي يمثل درجة الاستفادة من التفاعل الحاصل بين اللغة العامية المكتسبة واللغة الفصيحة الهدف

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة الاستفادة من اللغة العامية ومدى توظيفها في تعليم اللغة الفصيحة الهدف، مثلما هو موضح في الجدول رقم 01

الجدول 1

يمثل نتائج المحور الأول الخاص ب الاستفادة من التفاعل الحاصل بين اللغة العامية المكتسبة واللغة الفصيحة الهدف.

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الارتباط
01	توظف المكتسبات اللغوية القبلية (المتعلقة باللغة العامية المكتسبة) في التعلمات اللغوية جديدة	2,42	0,618	كبيرة
02	تستثمر المكتسبات اللغوية القبلية (المتعلقة باللغة العامية المكتسبة) للمتعلمين في نشاط فهم المنطوق	2,38	0,666	كبيرة
03	تستثمر المكتسبات اللغوية القبلية (المتعلقة باللغة العامية المكتسبة) للمتعلمين في نشاط التعبير شفوي	2,46	0,649	كبيرة
04	تستثمر المكتسبات اللغوية القبلية (المتعلقة باللغة العامية المكتسبة) للمتعلمين في نشاط القراءة	2,16	0,751	ضعيفة
05	تستثمر المكتسبات اللغوية القبلية (المتعلقة باللغة العامية المكتسبة) للمتعلمين في نشاط الإنتاج كتابي	2,04	0,831	ضعيفة
06	تحسس المتعلمين بما يؤالف بين لغتهم الدارجة واللغة الفصيحة التي يتعلمونها في مختلف الأنشطة اللغوية	2,48	0,650	كبيرة
07	تحسس المتعلمين بما يخالف لغتهم الدارجة واللغة الفصيحة التي يتعلمونها في مختلف الأنشطة اللغوية	2,47	0,636	كبيرة
08	تقارن بين الصيغ والتراكيب التي تؤدي نفس الوظيفة في اللغة الفصيحة والعامية عند	2,27	0,594	ضعيفة

	المتعلمين في مختلف الأنشطة اللغوية			

بالنسبة للسؤال الأول الذي يمثل درجة الاستفادة من التفاعل الحاصل بين اللغة العامية المكتسبة واللغة الفصيحة الهدف فقد جاءت نتائجه كالآتي: تراوحت درجات هذا المحور بين (2.04 – 2.48) وهي تشير إلى استفادة كبيرة من اللغة العامية المكتسبة في تعليم اللغة الفصيحة الهدف، وكانت أدني قيمة مقدرة ب(2.04) بانحراف معياري قدره (0,831) وهي تقابل البند الذي ينص على: تستثمر المكتسبات اللغوية القبلية (المتعلقة باللغة العامية المكتسبة) للمتعلمين في نشاط الإنتاج كتابي. أما البند الذي يشير إلى: (تُحسّس المتعلمين بما يؤالف بين لغتهم الدارجة واللغة الفصيحة التي يتعلمونها في مختلف الأنشطة اللغوية) فكانت درجة ارتباطه أعلى قيمة ومقدرة بـ (2.48) مع انحراف معياري (0,649). أما البنود الستة الباقية فقد كانت درجاتها محصورة بين القيمتين (2.16-2.47) وهذا يعني أن هناك استفادة مرتفعة من التفاعل الحاصل بين اللغة العامية المكتسبة واللغة الفصيحة الهدف.

نلاحظ أن البنود (5، 4، 8) أخذت قيم متوسطة وكانت على التوالي (2,04، 2,16، 2,27) ومع ذلك اعتبرناها تشير إلى درجة ضعيفة من توظيف اللغة العامية في تعليم اللغة العربية الفصيحة، وإن نظرنا إلى هذه البنود نجد أنّ البندين (5، 4) يمثلان مدى توظيف اللغة العامية في نشاطي: (الإنتاج كتابي) و(القراءة)، أما البند رقم (8) فهو يشير إلى المقارنة بين الصيغ والتراكيب التي تؤدي نفس الوظيفة في اللغة الفصيحة وفي العامية.

يمثل البند رقم (5) نشاط الإنتاج كتابي ويتم تدريس هذا النشاط عادة باللغة الفصيحة ولا يُطلب من المتعلمين توظيف لغتهم العامية إلا في بعض الشروحات التي يقدمها الأستاذ وهذا ما يفسر إجابة الأساتذة ب(أحيانا) وهي تعني أن سلوك الاستفادة من اللغة العامية في نشاط الإنتاج كتابي ليس سلوكا متكررا بل سلوكا نادرا، وهذا التفسير يعكس حصولنا في هذا البند على متوسط حسابي بقيمة متدنية نسبيا قدرها (2,04). والأمر نفسه بالنسبة للبند رقم (4) الذي يمثل نشاط القراءة التي يتم تدريسها باللغة الفصيحة ولا تُستخدم فيها اللغة العامية المكتسبة إلا قليلا في بعض الشروحات؛ لذا حصلنا على متوسط حسابي بقيمة متدنية نسبيا (2,16). أما البند رقم (8) الذي سألنا فيه الأساتذة عن مدى المقارنة بين الصيغ والتراكيب التي تؤدي نفس الوظيفة في اللغة الفصيحة والعامية في كل أنشطة اللغة العربية فإنّ أغلب الإجابات كانت ب(أحيانا) بمتوسط حسابي قدره(2,27) ونفسر ذلك بأنّ استفادة الأساتذة من الألفاظ والتراكيب العامية المكتسبة لدى المتعلمين ليست سلوكا متكررا ولا تعد غاية يسعون إليها إنما يتم اللجوء إليها فقط من أجل التوضيح حين يتعذر الفهم باستخدام اللغة العربية الفصيحة.

أما باقي البنود المرقمة بـ(1، 2، 3، 6، 7) فكانت متوسطاتها الحسابية مرتفعة وهي تشير إلى درجة كبيرة من التفاعل بين اللغة العامية المكتسبة واللغة الفصيحة أثناء تعليم أنشطة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ونفسر هذه الدرجة الكبيرة من التفاعل بين العامية والفصحى بأنّها تناسب المرحلة العمرية للتعلمين وهي 6 و7 سنوات التي توافق مستوى السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، ينص البند رقم (1) على توظيف المكتسبات اللغوية القبلية في التعلمات اللغوية جديدة وكانت قيمة متوسطه الحسابي (2.38) وهي تشير إلى درجة كبيرة من استخدام العامية؛ والتي نفسرها بأنّ أساتذة اللغة العربية ينطلقون من اللغة العامية في بناء التعلمات اللغوية الجديدة؛ لأنّ الرصيد اللغوي الفصيح لتلاميذ الطور الأول يكون بسيطا كما أنّه توجد تقاطعات كثيرة مع لغتهم العامية التي يعبرون ويتواصلون بها بطلاقة؛ لذا يتم الانطلاق عند تقديم تعلمات لغوية

جديدة. ونجد أيضا أن البندين (2) و(3) وهما ينصان على استثمار المكتسبات اللغوية القبلية المتعلقة بالعامية في نشاطي فهم المنطوق والتعبير شفوي؛ قد أخذا القيمتين (2,38) و(2,46) على التوالي وهي قيم تشير إلى درجة مرتفعة من استخدام العامية في هاذين النشاطين، ونفسر ذلك بأنّ أساتذة اللغة العربية يسمحون لتلاميذ الطور الأول بالتعبير بلغتهم المكتسبة في نشاطي فهم المنطوق والتعبير شفوي، ويعود السبب في ذلك إلى أنّ المتعلمين في هذه المرحلة العمرية (6) و(7) تكون معارفهم اللغوية بسيطة ولا يمكن إرغامهم على استخدام اللغة الفصيحة التي هم بصدد اكتسابها وتعلمها هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى نجد أن التوجهات التربوية التي تقدم لأساتذة اللغة العربية في الطور الأول تفيد بالسماح للمتعلمين بالتفاعل والتعبير في نشاطي فهم المنطوق والتعبير شفوي بلغتهم المكتسبة مع العمل على تصويب مكتسباتهم اللغوية وإثرائها بألفاظ وتراكيب جديدة. وينص البندان (6) و(7) على تحسيس المتعلمين بما يؤالف ويخالف بين لغتهم الدراجة واللغة الفصيحة في مختلف الأنشطة؛ بمتوسطات حسابية (2.348) و (2.478) على التوالي؛ وهي تشير إلى تحسيس بدرجة كبيرة بما يخالف ويؤالف بين اللغة العامية المكتسبة واللغة الفصيحة الهدف؛ ونفسر ذلك بأن أساتذة اللغة العربية ينطلقون بصورة مستمرة ومتكررة من اللغة العامية المكتسبة في تدريس معظم أنشطة اللغة العربية وهذا يناسب المرحلة العمرية لتلاميذ الطور الأول من المرحلة الابتدائية.

وهكذا نخلص من تحليل بنود السؤال الأول المتعلق بدرجة الاستفادة من التفاعل الحاصل بين اللغة العامية المكتسبة واللغة الفصيحة الهدف إلى النتاج التالية:

- يوظف أساتذة اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية المكتسبات اللغوية القبلية (التي تتعلق بالعامية) بدرجة كبيرة في بناء التعلمات اللغوية الفصيحة؛

- يتم استثمار المكتسبات اللغوية القبلية بدرجة كبيرة في نشاطي فهم المنطوق والتعبير شفوي وبدرجة ضعيفة في نشاطي القراءة والتعبير كتابي؛

- يتم غالبا تحسيس المتعلمين بما يؤالف ويخالف بين لغتهم العامية المكتسبة واللغة الفصيحة التي يعلمونها.

<u>ثانيا</u>: نتائج السؤال الثاني الذي يمثل مدى الربط بين النص ووظائفه التداولية كالسياق (أو المقام) والعلاقة بين المتحدثين انطلاقا من المقاربة النصية المعتمدة في تعليم أنشطة اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية للإجابة عن هذا السؤال قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للوقوف على مدى ربط النصوص التعليمية المقترحة بوظائفها التداولية انطلاقا من المقاربة النصية المعتمدة في تعليم أنشطة اللغة العربية في الجزائر، مثلما هو موضح في الجدول رقم 02

الجدول 2

نتائج السؤال الثاني الذي يشير إلى الربط بين النصوص المقترحة ووظائفها التداولية.

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الارتباط
09	توضح المقام (أو السياق) الذي ورد فيه النص في مختلف الأنشطة اللغوية	2,64	0,531	كبيرة
10	تقدم أمثلة توضيحية مشابهة للنصوص المقترحة قصد توضيح المقام (أو السياق) الذي ورد فيه النص	2,35	0,605	كبيرة
11	توضح العلاقة بين المتحدثين والمخاطَبين في النص (في مختلف الأنشطة اللغوية)	2,50	0,581	كبيرة
12	تقدم أمثلة توضيحية لبيان العلاقة بين المتحدث والمخاطَب في النص	2,47	0,636	كبيرة
13	تطرح أسئلة متنوعة لتقييم مدى استيعاب المتعلمين لعناصر النص المرتبطة بـ(المقام، العلاقة بين المتكلمين)	2,86	0,376	كبيرة
14	تُركز على توضيح المقام (أو السياق) والعلاقة بين المتحدثين والمخاطَبين في نشاط فهم المنطوق	2,78	0,416	كبيرة
15	تُركز على توضيح المقام (أو السياق) والعلاقة بين المتحدثين والمخاطَبين في نشاط الإنتاج شفوي	2,64	0,481	كبيرة
16	تُركز على توضيح المقام (أو السياق) والعلاقة بين المتحدثين والمخاطَبين في نشاط القراءة	2,64	0,550	كبيرة
17	تُركز على توضيح المقام (أو السياق) والعلاقة بين المتحدثين والمخاطَبين في نشاط الإنتاج كتابي	2,47	0,550	كبيرة
18	تُركز على توضيح المقام (أو السياق) والعلاقة بين المتحدثين والمخاطَبين في حصص الإدماج	2,26	0,672	ضعيفة
19	تقدم واجبات منزلية تفيد المتعلمين في استثمار تعلماتهم المتعلقة بـ(المقام، والعلاقة بين المتكلم والمخاطب)	2,22	0,601	ضعيفة

بالنسبة للسؤال الثاني الذي نستهدف منه الوقوف على درجة الربط بين النصوص التعليمية المقترحة ووظائفها التداولية انطلاقا من المقاربة النصية المعتمدة في تعليم أنشطة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المحور بين (2.22 – 2.86) وهي تشير إلى درجات مرتفعة من الربط بين النصوص ووظائفها التداولية، وكانت أدنى قيمة عند البندين رقم (18) و(19) ب متوسطات قدرها (2.26) و(2.22) على التوالي، حيث ينص البند رقم (18) على: التركيز على توضيح المقام (أو السياق) والعلاقة بين المتحدثين والمخاطَبين في حصص الإدماج، أما البند رقم(19) فينص على: تقديم واجبات منزلية تفيد المتعلمين في استثمار تعلماتهم المتعلقة بـ(المقام، والعلاقة بين المتكلم والمخاطب). وقد أخذ رقم (13) أعلى قيمة بـ(2.86) وهو ينص على: طرح أسئلة متنوعة لتقييم مدى استيعاب المتعلمين لعناصر النص المرتبطة بـ(المقام، العلاقة بين المتكلمين). أما باقي البنود من الثمانية (9، 10، 11، 12، 14، 15، 16، 17) فكانت متوسطاتها الحسابية محصورة بين القيمتين (2.35-2.78) وهي تشير إلى درجات كبيرة من الربط بين النصوص المقترحة ووظائفها التداولية.

وعند إلقاء نظرة على البند رقم (18) الذي كان متوسطه الحسابي (2.26) وقد اعتبرناه يشير إلى درجة ضعيفة من الربط بين النصوص المقترحة ووظائفها التداولية؛ ذلك لأننا نستهدف هنا الوقوف على الممارسات المتكررة والمقصودة من الأساتذة أثناء تعليم أنشطة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، يحث ينص هذا البند على (التركيز على توضيح المقام والسياق والعلاقة بين المتحدثين في حصص الإدماج) وكانت معظم إجابات الأساتذة بـ(أحيانا) ونفسر ذلك بأن طبيعة نشاط الإدماج في الطور من المرحلة الابتدائية لا تختص بأنشطة اللغة العربية بل تشمل أيضا مواد دراسية أخرى كالتربية الإسلاميّة والتربية المدنيّة، لذلك كان المتوسط الحسابي لهذا البند يشير إلى درجة ضعيفة من الارتباط بين النصوص ووظائفها التداولية.

أما البند رقم (19) فكان متوسطه الحسابي (2.22) وقد اعتبرناه يشير أيضا إلى درجة ضعيفة من الربط بين النصوص ووظائفها التداولية؛ وكان ينص على: (تقدم واجبات منزلية تفيد المتعلمين في استثمار تعلماتهم المتعلقة بـ(المقام، والعلاقة بين المتكلم والمخاطب)، ونفسر حصولنا على هذه الدرجة الضعيفة من الارتباط بأن تقديم الواجبات المنزلية لا يختص بأنشطة اللغة العربية فقط بل يشمل كل المواد الدراسية المقررة كالرياضيات والتربية العلمية وغير ذلك.

أما البنود من (9 إلى17) فتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.35-2.86) وهي تشير إلى درجة كبيرة من الربط بين النصوص ووظائفها التداولية انطلاقا من المقارنة النصية المعتمدة في تعليم أنشطة اللغة العربية، حيث كانت معظم إجابات الأساتذة تشير إلى توضيح (المقام والسياق والعلاقة بين المتحدثين في النص) في أغلب أنشطة اللغة العربية، وهذا يتوافق والتوجيهات التربوية التي تقدم لأساتذة اللغة العربية يتوافق أيضا مع التوجيهات المقررة في المنهاج حين يتحدث عن الكفاءة الختامية لتلاميذ الطور الأول من المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية والتي تقتضي أن يفهم المتعلم خطابات منطوقة يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي ويتجاوب معها، وأن يمتلك المتعلم قدرة على المحاورة ويناقش موضوعات مختلفة انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 10)، كما نلاحظ أيضا أن هذه النتائج تتوافق وعدد من الدراسات السابقة التي تعرضت للاتجاهات الوظيفية للمقاربة النصية التي تعدّ المنطلق لتدريس أنشطة اللغة العربي في الجزائر.

وعليه نخلص إلى أنّه:

- يتم توضيح المقام (أو السياق) والعلاقة بين المتحدثين والمخاطَبين في كل أنشطة اللغة العربية (في نشاط فهم المنطوق؛ نشاط الإنتاج شفوي؛ نشاط القراءة؛ نشاط الإنتاج كتابي)
- يتم تقديم نماذج وأمثلة للمتعلمين تفيد في توضيح الوظائف التداولية للنصوص المقترحة

11. توصيات الدراسة:

وقفنا من خلال هذه الدراسة على مدى توظيف اللغة العامة المكتسبة في تعليم مختلف أنشطة اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية وفي الغالب فإن هذا التوجه يجعل المتعلمين يتعودون على استخدام اللغة العامية والتواصل بها على حساب استخدام اللغة الفصيحة التي يهدفون إلى تعليمها، لذا نوصي بما يلي:

- يجب أن يتضمن دليل المعلم والسندات التربوية المرافقة إرشادات واضحة على حدود استخدام اللغة العامية في عملية تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية
- أن لا يكون توظيف اللغة العامية على حساب استخدام الفصيحة في العملية التعليمية؛ حيث أنّ توظيف اللغة العامية إن لم يكن مقيدا ومحددا فإنّه سيكون معيقا لعمية تعليم وتعلم اللغة الفصيحة.

- ضرورة إغماس المتعلمين في بيئة لغوية فصيحة في كل الأطوار التعليمية وأن يكون استخدام العامية في مواضع محددة وفق ما تتطلبه كل مرحلة عمرية للمتعلمين.
- ضرورة تحسيس الأساتذة بالاستخدام الدائم للغة الفصيحة في كل عملية تواصلية مع المتعلمين

وفي جانب آخر وجدنا أن توضيح الوظائف التداولية المتعلقة بالنص عند تقديم مختلف أنشطة اللغة العربية يقتضي يلي:

- يجب الانطلاق من مقاربات ووسائل تعليمية تكون عاكسة لبيئة المتعلمين حتى يستوعبوا أهم الوظائف التداولية للنصوص المقترحة ويتمكنوا من الفهم السليم لمفردات اللغة وتراكيبها ومعرفة المواضع الصحيحة لاستخدامها؛
- نوصي أساتذة اللغة العربية في الطور الأول بتمثيل النصوص واستنطاقها من خلال توزيع الأدوار على التلاميذ أو باستخدام طرق مبتكرة في شكل مجموعات وغير ذلك
- دمج بعض أنشطة اللغة العربية وجعلها مترابطة فيما بينها حتى يتمكن المتعلمون من توظيف قدراتهم التواصلية وإدراك المواضع السليمة لاستخدام المفردات والتراكيب.

12. الاستنتاج:

هدفت هذه الدراسة لرصد مدى تطبيق بعض مبادئ نظرية النحو الوظيفي في تعليم أنشطة اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر؛ وقد اقتصرت على بحث جانبين من هذه النظرية؛ الجانب الأول هو مدى الاستفادة من التفاعل الحاصل بين اللغة العامية المكتسبة واللغة الفصيحة الهدف، أما الجانب الثاني فيمثل مدى ربط النصوص المقترحة بوظائفها التداولية كالسياق (أو المقام) والعلاقة بين المتحدثين؛ وقد خلصنا إلى ما يلي:

يوظف أساتذة اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر المكتسبات اللغوية القبلية (التي تتعلق بالعامية) في بناء التعلمات اللغوية الفصيحة حيث تكون الاستفادة بدرجة كبيرة في نشاطي فهم المنطوق والتعبير شفوي وبدرجة متوسطة أو ضعيفة في نشاطي القراءة والتعبير كتابي،

يتم توضيح المقام (أو السياق) والعلاقة بين المتحدثين والمخاطَبين في معظم أنشطة اللغة العربية (نشاطي فهم المنطوق والإنتاج شفوي؛ نشاط القراءة؛ نشاط الإنتاج كتابي)، مع تقديم نماذج وأمثلة للمتعلمين تفيد في توضيح الوظائف التداولية للنصوص المقترحة

وفي هذ الاتجاه انطلاقا مما وقفنا عليه من نتائج هذه الدراسة نجد أن نظرية النحو الوظيفي قدمت مبدأً مهما يفيد في تعليم وتعلم اللغة العربية ألا وهو مبدأ الإنغماس الذي يفيد بإقحام المتعلمين في بيئة اصطناعية تحاكي بيئتهم الطبيعية التي اكتسبوا فيها لغتهم الأم، وإن كنا نلاحظ أن كثيرا من التوجيهات التي تضمنتها الوثائق التربوية لم تخرج عن هذا الإطار غير أنها لم تشر صراحة إلى هذا المبدأ؛ لذا يكون من الوجيه توضيح هذا المبدأ لأساتذة الطور الأول مع الإشارة إليه في الوثائق التربوية.

13. ملحق:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المعهد الوطني للبحث في التربية

قسم التعليم وتعليمية المواد والابتكار البيداغوجي

استبانة

فيفري 2023

الأساتذة الأفاضل:

في إطار نشاطات البحث في المعهد الوطني للبحث في التربية نضع بين أيديكم هذه الاستبانة بهدف إجراء دراسة متعلقة بتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية "الطور الأول". نرجو منكم التكرم بالإجابة على كل البنود بوضع العلامة(X) أمام الخيار المناسب؛ مع اقتراح ما ترونه مناسبا بكل موضوعية ، وشكرا.

ملاحظة: قدمنا هذه الوثيقة لأغراض علمية ولا تستخدم لأي غرض آخر، مع الإشارة إلى أنه لا توجد إجابات صائبة وأخرى خاطئة وإنما لكل أستاذ (ة) حكمه (ها) الخاص به (ها).

الولاية:..... المقاطعة:.....

البلدية:..... اسم المؤسسة:.....

الشهادة:..... التخصص:.....

الجنس: ذكر☐ أنثى☐

الصفة: مرسم☐ متربص☐ متعاقد☐

الرتبة: أستاذ مدرسة ابتدائية ☐ أستاذ رئيسي☐ أستاذ مكون☐

الخبرة المهنية: أقل من 5 سنوات☐ من 5 إلى 10سنوات☐

من 11 إلى 15سنوات☐ أكثر من 15 سنة☐

◄ المحور الأول

	دائما	أحيانا	أبدا
1- توضح سياق النص (المقام) في نشاط فهم المنطوق			
2- توضح العلاقة بين المتحدث والمخاطَب في النص (في نشاط فهم المنطوق)			
3- توضح سياق النص (المقام) في نشاط القراءة			
4- توضح العلاقة بين المتحدث والمخاطَب في النص (في نشاط القراءة)			
5- تقدم أمثلة توضيحية لبيان سياق النص (المقام)			
6- تطرح أسئلة متنوعة لتقييم مدى استيعاب المتعلمين لسياق النص (المقام)			
7- تقدم أمثلة توضيحية لبيان العلاقة بين المتحدث والمخاطَب في النص			
8- تطرح أسئلة متنوعة لتقييم مدى استيعاب المتعلمين لعناصر النص المتعلقة بالمتحدث والمخاطَب			
9- تقدم واجبات منزلية تفيد المتعلمين في استثمار تعلماتهم المتعلقة بـ(المقام، والعلاقة بين المتكلم والمخاطب)			

مقترحات:.....

.....

.....

.....

◄ المحور الثاني

	دائما	أحيانا	أبدا
30- توظف المكتسبات اللغوية القبلية (المتعلقة باللغة العامية المكتسبة) في التعلمات اللغوية جديدة			
31- تستثمر المكتسبات اللغوية القبلية (المتعلقة باللغة العامية المكتسبة) للمتعلمين في نشاط فهم المنطوق			
32- تستثمر المكتسبات اللغوية القبلية (المتعلقة باللغة العامية المكتسبة) للمتعلمين في نشاط التعبير شفوي			
33- تستثمر المكتسبات اللغوية القبلية (المتعلقة باللغة العامية المكتسبة) للمتعلمين في نشاط القراءة			
34- تستثمر المكتسبات اللغوية القبلية (المتعلقة باللغة العامية المكتسبة) للمتعلمين في نشاط الإنتاج كتابي			
35- تحسس المتعلمين بما يؤالف بين لغتهم الدارجة واللغة الفصيحة التي يتعلمونها في مختلف الأنشطة اللغوية			
36- تحسس المتعلمين بما يخالف لغتهم الدارجة واللغة الفصيحة التي يتعلمونها في مختلف الأنشطة اللغوية			
37- تقارن بين الصيغ والتراكيب التي تؤدي نفس الوظيفة في اللغة الفصيحة والعامية عند المتعلمين في مختلف الأنشطة اللغوية			

مقترحات:.....

.....

.....

.....

المراجع:

- أحمد المتوكل. (2010). *اللسانيات الوظيفية*. لبنان: دار الكتاب الجديدة المتحدة.
- الفيومي خليل. (2011). تقويم تدريبات اللغة الحياتية في كتب (لغتنا العربية) للمرحلة الاساسية الأولى في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية*، 25(3)، 543-574.
- بودية محمد. (2013). مفهوم الوظيفة عند أحمد المتوكل وسيمون ديك قراءة في نموذج النحو الوظيفي. *مجلة كلية الآداب واللغات* جامعة بسكرة، (12) ص 255.
- زينب مغازي. (2021). نظرية النحو الوظيفي في المرحلة الابتدائية دراسة تطبيقية لمناهج السنة الأولى ابتدائي. *مجلة اللغة الوظيفية*، 8(2).
- عبد الوهاب صديقي. (2017). *النحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربية نحو منهجية تدريس وظيفي*. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.
- عقلي مصطفى. (2018). *القدرة المعجمية وآفاقها التعليمية مقاربة لسانية وظيفية*. عمان الأردن: دار كنوز المعرفة.
- مختار عبد القادر لزعر. (2019). توظيف نظرية النحو الوظيفي في تعليم مقرر النحو في أقسام اللغة العربية وآدابها دراسة وتحليل. *مجلة الموروث*، 15-33.
- نصيرة زيتوني. (2013). واقع اللغة العربية في الجزائر. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 27(10)، 2157-2176.
- نوال حامد. (2017). ملامح النحو الوظيفي في كتاب الجيل الثاني للغة العربية السنة أولى من التعلم المتوسط. *جيل الدراسات الأدبية والفكرية*، 107.
- وزارة التربية الوطنية. (2016). *التعليم الابتدائي منهاج اللغة العربية*. الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية. (2016). *دليل الكتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2017). *دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2016). *كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2016). *كتابي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- Bloor ،T. and Bloor ،M. (2004). *The functional analysis of English: A Hallidayan approach*. 2nd ed. London: Hodder Arnold.
- Caffarel ،A. (2006) *A systemic functional grammar of French: From grammar to discourse*. London & New York: Continuum.

- Eggins ،S. (2011). *An introduction to functional linguistics*. (2nd ed.). London: Continuum.
- Firbas ،J. (1992). *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghadessy ،M.(ed.). (1999). *Text and context in functional linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Halliday ،M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday ،M. A. K. ،& Matthiessen ،C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. (3rd ed.). London: Hodder Education.
- Halliday ،M. A. K. ،& Webster ،J. J. (eds.). (2009*). Continuum companion to systemic functional linguistics.* London and New York: Continuum.
- Matthiessen ،C. M. I. M. ،Teruya ،K. ،& Lam ،M. (2010). *Key terms in systemic functional linguistics.* London and New York: Continuum.
- Thompson ،G. (2004*). Introducing functional grammar*.(2nd ed.).London: Arnold.