مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية Journal of letters and Social Sciences (JLSS)
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

الترتيب الموضوعي في المعجم المدرسي العربي ودوره في تعلّم المهارات الإنتاجية بالمرحلة الابتدائية -دراسة تحليلية-

Thematic Organization in Arabic School Dictionaries and its role in Learning Productive Skills at the primary Stage -An Analytic Study-

سناء بوترعة [1]
Sana Boutera
المقاربة التداولية واستراتيجيات الخطاب
جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر
s.boutera@univ-setif2.dz

أ.د. خالد هدنة
Pr. Khaled Hedna
المقاربة التداولية واستراتيجيات الخطاب
جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر
k.hedna@univ-setif2.dz

ملخص

تروم هذه الورقة البحثية بيان دور الترتيب الموضوعي في المعجم المدرسي العربي، وإبراز درجة تأثيره ومدى فعاليته في تعلّم المهارات الإنتاجية بالمرحلة الابتدائية؛ بالنظر إلى ندرة استخدامه في التأليف المعجمي، مقارنة بالترتيبات الأخرى المعتمدة بكثرة على غرار الترتيب الألفبائي -بشتّى أنواعه- من جهة، ومن جهة أخرى غياب ثقافة استخدامه على مستوى المعلّم والمتعلّم معا؛ حيث يتطلّب تعلّم صنفين مختلفين من المهارات اللغوية(الاستقبالية والإنتاجية)تنويع مناهج الترتيب في المعاجم المدرسية المستخدمة في تنميتها، وفي ضوء مناقشة وتحليل بعض الرؤى والتصوّرات المعجمية ؛ توصّلت نتائج البحث إلى ضرورة توعية مؤلّفي المعاجم المدرسية بأهمية الترتيب الموضوعي في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلّمين، وتشجيعهم على اختيار الترتيب الأنسب مراعاة لخصوصية المهارة المطلوبة، وكذا تنشيط التأليف على منهجه؛ حتى يتسنّى لهذا النوع من المعاجم تحقيق الوظيفة التعبيرية ، وتجاوز الوظيفة الإفهامية التي كان مقتصرا عليها.

معلومات حول المقال
تاريخ الاستلام 2025-09-16
تاريخ القبول 2026-05-06

الكلمات المفتاحية
الترتيب الموضوعي
المعجم المدرسي
تعلّم، المهارات الإنتاجية
المرحلة الابتدائية

مقدمة

تقوم العملية التعليمية-التعلّمية للغة العربية على ركنين أساسين هما: المعلّم والمتعلّم، وهدفها نقل المحتوى (المعرفة) بواسطة طريقة محدّدة أو المزج بين أكثر من طريقة، وذلك بالاستعانة بوسائل تعليمية مساعدة لتسهيل وتسريع هذه العملية، على اختلافها من أدوات وأجهزة ناقلة وعارضة للمعرفة مثل: التلفاز، الحاسوب، العارض الضوئي وغيرها، ومواد تعليمية مثل: الصور، الكتب، المجلات وكذلك القواميس.

فهي تساعد على التواصل الفعّال والنشط بين المعلّم والمتعلّم، وعلى مستوى المتعلّم ذاته بتحسين مستواه اللغوي وتنمية مهاراته، وتثبيت المعلومات لديه، ويُعدّ المعجم -خاصّة المدرسي- وسيلة تعليمية داعمة ومشتركة، يتناوب كلّ من المعلّم والمتعلّم على استخدامها داخل الصفّ وخارجه على السواء ويتجلّى أثره أكثر في تعلّم المهارات اللغوية الأربعة وتطويرها بشقيها: الاستقبالية (الاستماع والقراءة) والإنتاجية (التحدّث والكتابة).

وقد اكتسب المعجم المدرسي أهميته من خلال قيمة المادة التي يقدّمها لقارئه، والمتمثّلة في المفردات: معناها، ونطقها، ومعلوماتها الصرفية والنحوية، وسياقات استعمالها، ولا يخفى علينا جميعا أنّ العملية التعليمية -التعلّمية عملية تواصلية في الأساس بين المعلّم والمتعلّم؛ وعليه فإنّ مركزية الكلمة واضحة فيها، وخاصّة وظيفتها في ممارسة المهارات اللغوية على اختلافها؛ لأنّ الكلمة -كما نعلم- نواة التواصل والفهم والإفهام.

ولكنّ المعاجم المدرسية تختلف باختلاف عدّة معايير منها:

1 المؤلف المراسل

الهدف، ونوعية المستخدم، والمرحلة العمرية الموجّه إليها، وخطّ انطلاقه، وكذا طريقة ترتيبه وغيرها، وهنا يقع المتعلّم في حيرة حول الأساس الذي يعتمده لاختيار ما يناسبه من هذه الأنواع لتأدية غرضه، لذلك ناقشت هذه الدراسة - متّبعة المنهج الوصفي- أنواع المعاجم المدرسية الناجمة عن تباين طرائق الترتيب المعتمدة، وقد سلّطت الضوء على هذا المعيار؛ بهدف إبراز مكانة المعجم المدرسي في العملية التعليمية ككلّ، وفي تعلّم المهارات اللغوية خاصّة، وذلك في مرحلة عمرية حسّاسة هي المرحلة الابتدائية، ويرمي هذا البحث – بصفة أدق- إلى توضيح خصوصية كلّ صنف من المهارات اللغوية، وعلاقتها بعملية اختيار ترتيب معجمي دون سواه؛ حيث حاولنا إثبات علاقة التأثير والتأثّر بين الترتيب الموضوعي، ومدى إسهامه في تنمية المهارات الإنتاجية لدى المتعلّم؛ أي من الناحية التعبيرية والإبداعية.

ولا ننفي أنّ هذا الموضوع طرقه عدّة باحثين سابقين نذكر منهم:

«عبد الغني أبو العزم» في كتابه «المعجم المدرسي -أسسه وتوجهاته-» سنة 1997، بالمغرب والذي يهدف من خلاله إلى توضيح دور المعجم المدرسي في الدرس اللغوي، والدعوة إلى تفعيل الدرس المعجمي بالمرحلة الابتدائية، وقد توصّل إلى ضرورة المزاوجة بين جميع مناهج الترتيب المعجمي لدى المتعلّم أثناء الاستخدام، لكنّه أكد على صلاحية الترتيب الألفبائي حسب النطق للمراحل التعليمية الأولى لسهولته في البحث.

وتتّفق دراستنا مع نتائجه؛ من حيث أهمية استخدام المعجم المدرسي في المرحلة الابتدائية وضرورة توفيره -على أنواع ترتيبه- بيد المتعلّم، ولكنّها تختلف معه في إضاءة الجوانب الإيجابية للترتيب الموضوعي، وملاءمته كذلك للمرحلة الابتدائية حتّى وإن كان للطور الأخير منها، شرط تيسير الكشف فيه.

ودراسة ثانية لعبد الإله بوغابة بعنوان: «معاجم المعاني وتحديد الحقول» ضمن منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب «المعجم العربي العصري وإشكالاته» إشراف وإعداد: أحمد بريسول وكنزة بنعمر، الرباط، 2007.

وكان يرمي من خلالها إلى تأسيس العلاقة القائمة بين معاجم الموضوعات، وأثرها في دعم القدرة التعبيرية للغة، وقد خلُص إلى إثبات ذلك، مع الإشارة إلى وجود نقائص نظرية وعملية؛ قصد تطوير النظرية المعجمية للحقول الدلالية وخصائصها، ودعوته لإعادة ترتيب ما ورد في معاجم المعاني في ضوئها، وهو ما قام عليه موضوعنا، لكنّنا خصصنا الحديث عن دوره في كلتا المهارتين الإنتاجيتين: الشفهية والكتابية، ووضّحنا المرحلة المقصودة وهي الابتدائية.

وعلى هذا الأساس ركّز البحث على إشكالية عامّة فحواها:

-ما دور الترتيب الموضوعي في المعجم المدرسي العربي في تعلّم المهارات الإنتاجية لدى متعلّمي الطور الابتدائي؟

وقد انبثقت عن هذه الإشكالية جملة من التساؤلات الفرعية هي:

- هل يكتفي متعلّمو المرحلة الابتدائية بالاعتماد على نوع واحد من الترتيب في المعجم المدرسي لمواجهة مختلف وضعياتهم التعلّمية في اللغة العربية؟
- كيف يساهم الترتيب الموضوعي المعتمد في المعجم المدرسي العربي في تنمية مهارتي التعبير: الشفهية والكتابية لدى متعلّمي المرحلة الابتدائية؟
- ما مكانة الترتيب الموضوعي في التأليف المعجمي المدرسي العربي؟
- ما الأبعاد الإيجابية التي يحققها استخدام المعجم المدرسي العربي المرتّب موضوعيا؟
- ما الصعوبات التي قد تواجه متعلّمي المرحلة الابتدائية في استخدام المعجم المدرسي المرتّب ترتيبا موضوعيا؟ وكيف نواجهها؟

وانطلاقا من هذه الإشكالية؛ اقتضت طبيعة الدراسة التطرّق إلى عدّة مفاهيم أساسية متعلّقة بمتغيّرات موضوعها وهي: المعجم المدرسي، الترتيب الموضوعي، تصنيف المهارات اللغوية، التعلّم والممارسة، المرحلة الابتدائية ...،ثم بسط النقاش ضمن عدّة محاور، حاول البحث من خلالها عرض آراء مختلف الدّارسين في المجال المعجمي والتعليمي–في هذا الشأن-؛ للتدليل على النتائج المتوصّل إليها، ووفقا لذلك تمّ تسليط الضوء –في البداية- على إبراز مكانة ركن الترتيب في الصناعة المعجمية بصفة عامّة، ومماثلته لركن التعريف في أهميته، ثم مقارنة الترتيب الموضوعي بالترتيب الألفبائي – الأكثر اعتمادا في تأليف المعاجم المدرسية العربية في الوقت الحالي-، بعدها انتقلت الدراسة إلى توضيح طبيعة العلاقة الرابطة بين وظيفة المعجم واختيار الترتيب المناسب لها من جهة، ومن جهة أخرى تتبّع مراحل حدوث كل من عمليتي

الفهم والإنتاج ، ومدى تأثير الترتيب الموضوعي في تعلّم مهارتي التعبير الشفهي و الكتابي تبعا لذلك.

1–المعجم المدرسي بين التسمية والمفهوم

تختلف تسميات هذا المؤلَّف الحديث بين: معجم وقاموس، وذلك على سبيل الترادف لا غير، فهي تحاكي بعضها من حيث الهدف والمحتوى والإخراج ...، إلّا أنّ البحث استخدم مصطلح المعجم المدرسي؛ لإجماع كثير من الباحثين المتخصّصين في هذا المجال، والمجامع اللغوية على اعتماده، ومساواة بعضهم بينه وبين مصطلح قاموس، وأنّ ذلك لا يؤثر على وظيفته المعجمية؛ حيث اعتبر مجمع اللغة العربية المصطلحين وجهين لعملة واحدة، والرأي نفسه عند إيميل يعقوب. (الرفيق، 2020)

إذن، لا توجد مشكلة جوهرية فيما يخصّ التناوب في استخدام المصطلحين كتسميتين مترادفتين، بينما يكمن الإشكال في مضمون هذه المعاجم الحديثة، ومدى توفيق المؤلف في اختيار المادة اللغوية المناسبة (من تعريفات وشروح وشواهد ...)، والترتيب الملائم لتحقيق الغاية التي وضعت من أجلها في البداية.

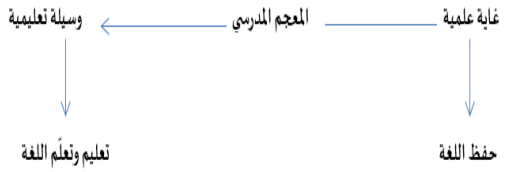
1–1–مفهوم المعجم المدرسي

يكون المعجم عامّا إذا ورد لفظا منفردا، أمّا في حال أُلحقت به صفة «مدرسي» صار -بالضرورة- حاملا لمعنى «قاموس» (خاص بهدف تربوي)، وله عدة تسميات منها: المعجم التعليمي (didactic dictionary)، وهو كلّ معجم يُعدّ لأغراض تعليمية؛ حيث يقدّم فيه المؤلِف مختلف الاستعمالات الممكنة والمقبولة سياقيا، وهو معياري وُضع في مقابل المعجم الوصفي. (بن إبراهيم العصيلي، 2023)

إنّ المعجم المدرسي مُؤلَّف مُوجَّه لفئة متعلِّمي المدرسة (ابتدائية، متوسطة، ثانوية)؛ حيث يراعي قدراتهم العمرية والعقلية، وكذا مستواهم اللغوي أثناء اختيار وحداته المعجمية، وطرائق شرح معانيها. (البسومي، 2016م)، فهو يختلف عن المعجم العامّ (الوصفي) من حيث: الهدف المسطّر وكذلك الفئة المستهدفة؛ وعليه نستطيع أن نعدّ المعجم المدرسي فرعا للمعجم اللغوي العامّ، وهو الوسيلة التعليمية- التعلّمية المساعدة على التعلّم بامتياز؛ إذ يمثّل مجموع المفردات المتداولة فعليا في أوساط المتعلمين لمرحلة معيّنة، والمفردات اللازمة لكلّ متعلّم، والتي تمكّنه من التعبير والتواصل الجيد؛ لتشمل المفردات المبثوثة في الكتب المدرسية، والمواد الدراسية، وما تحمله القصص والروايات التي يطالعها، والبرامج التي يشاهدها ... (بلعيد، 2012)

فالمعجم المدرسي للمرحلة الابتدائية هو قائمة الألفاظ الخاصّة بهذه المرحلة، مرتّبة حسب ترتيب ما، مرفقة بشرحها وكيفية استعمالها؛ إذ يروم تنمية المحصول اللغوي للمتعلّمين، وتسهيل تواصلهم مع الآخرين تعبيرا وفهما؛ إنّه خير مثال عن الوسيلة التعليمية التي تنماز بالديمومة، واستجابتها للتحديث المستمر. (أبو العزم، 1997)

إنّ تأليف المعاجم اللغوية العامّة قديما كان غاية في حدّ ذاته لحفظ اللغة من الضياع، أمّا حديثا فقد انتقلت وظيفته -خاصة المعجم المدرسي- إلى تيسير تعلّم اللغة سواء الأولى أو الثانية؛ أى من الغاية إلى الوسيلة، والخطاطة الآتية تشرح



1–2– شروط تأليف المعجم المدرسي

إذا تحدثنا عن شروط صناعة المعجم العامّ أو المدرسي؛ فإنّنا نتحدث عن الثوابت التي يجب أن يلتزم بها المعجمي قبل وأثناء تأليفه للمعجم، فسقوط أحدها يؤدّي إلى فقدان قيمته ويحول دون أداء وظيفته، وقد ركّز أحمد مختار عمر على شرطين أساسيين هما:

1–2–1–الشمولية

أي أن تكون المعاجم شاملة لمفردات اللغة ومواضيعها، فتكون بمثابة سجل ودفتر يرجع إليه مستخدم اللغة كلّ ما شاء، على أن توفّر له كلّ ما يريد معرفته، وتحقيق هذا الشرط نسبي ومختلف بين المعاجم؛ كون المفردات -في حدّ ذاتها- غير قابلة للحصر، ففيها ما هو آيل للزوال وما هو جديد مولّد. (عمر أ.، 1988)

1–2–2–الترتيب

ضرورة انتقاء الترتيب المناسب والسهل بالنسبة للمتعلّم؛ شرط قبلي وأساسي لتأليف أي كتاب يجمع مفردات لغة ما مرفقة بشرحها، مع تنوّع أساليب الترتيب المعتمدة قديما وحديثا، وتدرّجها في يسر وصعوبة استعمالها من قبل

المستخدم (خاصّة المتعلّم) ممّا قد يؤدي إلى شيوعها أكثر أو اندثارها. (عمر أ.، 1988)

وهناك من يرى أنّها تحقق بهذين الشرطين هدفين رئيسين هما: التغطية وسرعة الوصول ويسره؛ ما معناه اشتمال المعجم على أكبر قدر من المادة اللغوية، والتي يُرجَع للمعجم من أجلها، وكيفية ترتيبها؛ أي اعتماد نهج الترتيب الأيسر والأسهل، فلكلّ فئة مستهدفة ما يلائمها، وإلّا نفّر منه المتعلّمين. (جاكسون، 2018)

نستخلص - حسب علماء المعجمية- أنّ قيّام أيّ معجم يقتضي توفر شرطين اثنين، وإلّا انتفت قيمته وهما: الشمولية والترتيب، أمّا تحقيق الشمولية -فكما قدّمنا- هو أمر متفلّت؛ كون مفردات اللغة غير مستقرّة فهي في تحديث مستمر؛ لذلك فإنّ تحقيقها صعب المنال.

وبناء عليه، يجب التركيز على ركن الترتيب في البناء المعجمي؛ لمكانته ومركزيته حتى صار أهمّ شروطه، ويمثّل الإخفاق في اختياره وتطبيقه أزمة المعجم الحقيقية، وأعقد إشكالاته.

2-أسّا بناء المعجم المدرسي وأركانهما

إنّ الصناعة المعجمية العربية - سواء العامّة أو المختصّة - ترتكز على أسّين اثنين، يتوخاهما مؤلّف المعجم للوهلة الأولى وهما: «الجمع» أو ما يعرف بتكوين المدونة (La constitution du corpus) أي تجميع محتوى المعجم، وثانيهما «الوضع» ويعني المعالجة القاموسية (le traitement dictionnairique) للمداخل المعجمية المكوّنة لتلك المدوّنة، وبذلك إنجاز المعجم وتدوينه؛ حيث يمثّل كلّ منهما مركز ثقل المعجم بدرجة متساوية - تقريبا- بالنسبة لمؤلفه أو تأثيره في قارئه، مع أسبقية الجمع على الوضع، ويشتمل كل أسّ منهما على ركنين، فالجمع يقف على قضيتي: المصادر والمستويات اللغوية، أمّا الوضع فيعالج مسألتي: التعريف والترتيب. (بن مراد، 2010)

2-1-2. مفهوم الجمع (collation)

ونعني به جمع مختلف الباحثين المادة اللغوية- وخاصة اللغويين- من أصحاب تلك اللغة، ثمّ تليها عملية الترتيب، وقد سار على هذا النهج اللغويون العرب بداية من القرن الأول الهجري، أثناء دراسة اللغات، ومحاولة التنظير لها على مختلف المستويات الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية؛ وذلك بغرض الحصول على مدوّنة لغوية (corpus)، والتي جمعت على (corpora)؛ حيث أطلق عليها مسميات أخرى على غرار: المَكْنَز، الذخيرة اللغوية، المتون، ... وهي توثيق ما جُمع من موارد لغوية: المنطوق منها والمكتوب، وتدوينها لغرض الدراسة والتقعيد أو المراجعة، والفصل في بعض المسائل اللغوية. (بن إبراهيم العصيلي، 2023)

2-1-1-مسألة المصادر

وتُعدّ أول ركن من ركني الجمع، وهي المرحلة التي يبدأ فيها المعجميّ بتحديد المصادر التي سيعتمدها لتجميع المدونة اللغوية لمعجمه، وقد حُصرت -قديما- بالنسبة لتأليف المعاجم اللغوية طبقا لرأي ابن مراد في خمسة روافد هي: الشعر -خصوصا-الإسلامي والجاهلي، فالقرآن الكريم، ثم الحديث النبوي، ويليه كلّ ما رُويَ عن الأعراب ورواية العلماء عنهم، ثم السابق من كلام العرب، ويضمّ الأمثال والأقوال والحِكم التي أُثِرت عنهم، أمّا حديثا فالمعجم مُطالب بإحصاء الكلام الحيّ المتداول بين أفراد المجتمع. (بن مراد، 1997)

2-1-2-مسألة المستويات اللغوية

وتتعلّق بنوع الوحدات المعجمية المدرجة في المعجم؛ حيث يتحكّم فيها معياران: معيار الفصاحة، ومعيار العموم والخصوص؛ أمّا بالنسبة للفصاحة فتتدرّج الوحدات المعجمية حسبها إلى أربعة أصناف هي: الفصيح خاصة بين الإسلامي والجاهلي، والمولّد وهو ما يُستحدث من ألفاظ بعد عصر الاحتجاج اللغوي، ثم العامي ويمثّل مختلف اللهجات، وأخيرا الأعجمي المقترض، على أنّ أرقاها جميعا في المعاجم القديمة هو الفصيح ويليه الأعجمي، أمّا المولد والعامي فله حظّ أوفر في المعاجم المختصّة، وبالنظر إلى درجة التعميم والتخصيص؛ تصنَّف الوحدات المعجمية إلى ألفاظ عامّة وأخرى مخصّصة. (بن مراد، 1997)

ويجدر التنويه في هذه الحالة إلى وجود فرق بين العامّي من اللفظ والعام، فالأول يضمّ الوحدات غير الفصيحة، والمستعملة لدى عامّة الناس (اللهجات)؛ أمّا العامّ منها فيمثّل كلّ وحدات اللغة من: حروف وأفعال وأسماء وظروف..... أي كلّ اللغة عكس الخاصّة، والتي تتعلّق بمجال أو فنّ أو علم محدّد، وفي هذه الأخيرة تتّجه الكلمة نحو مفهوم المصطلح المختصّ.

2-2-مفهوم الوضع

ويطلق عليه المعالجة القاموسية (le traitement dictionnairique)، ويمثّل المرحلة الموالية لمرحلة الجمع؛ إذ لا تكفي عملية تجميع المادة المعجمية في أوراق دون تصنيف محدّد، ولا اقترانها بما يُجلي معناها فقط، بل يجب أن تُعالج

قاموسيا وذاك الوضع؛ حيث تتحوّل الوحدات المعجمية المستقلّة إلى مداخل معجمية تؤدّي وظائف المعجم، وهو المرحلة التي يُنجز ويُدوَّن فيها القاموس بالفعل، تليها فقط عملية المراجعة والطباعة والإخراج. (بن مراد، 2010)

وكما نعلم أنّ الصناعة المعجمية شاقّة، وتكمن صعوبتها خاصّة في عملية الوضع، التي تشمل مناهج الترتيب وتقديم التعاريف المناسبة، والرسومات، والصور المساعدة، ثمّ فنيّات إخراجه. (سناني، 2012)

نستنتج أنّ الجمع هو عملية قبلية إجرائية خفية في التأليف المعجمي، تنعكس أضواؤها من خلال الأساس الثاني وهو الوضع، والذي يمثّل الخطوة البعدية الفعلية، والكيفية المتّبعة في تدوين هذا النوع من الكتب (المعجم).

2-2-1-**ركن التعريف** (définition)

وهو العملية التي يقوم فيها المعجمي بتفسير محتوى لفظ أو مصطلح-على افتراض أنّه غير معروف- باستخدام ألفاظ ومصطلحات أخرى (من المرادفات أو المتضادات ...)، من المفترض أنّها معروفة وبسيطة ليصبح معلوما، فشرح الكلمة يتمّ باستخدام أقرب كلمة عامّة من المستعمل، ولكلّ معنى داخل المعجم مدخل يوافقه، يُحدّد برقم أو علامة... حيث تتتابع هذه التعاريف حسب علاقتها الاشتقاقية أو التاريخية...؛ وعليه فالتعريف ضرورة اتّصالية تعليمية لفكّ الكلمات المشفّرة لدى مستخدمي اللغة، ويهدف المعجميون من خلال تقديم التعاريف المعجمية لمستخدم اللغة (وخاصّة المتعلّم) إلى خلق التكافؤ داخل اللغة الواحدة، وهو ما أطلق عليه رومان جاكبسون (Roman Jakobson) «الترجمة داخل اللغة»؛ عوضا عن الترجمة بين اللغات، وقد يتعدّى التعريف القاموسي تقديم المعنى (المدلول) إلى الإشارة إلى مرجعه (الصورة الواقعية عند فردينان دي سوسير Ferdinand de Saussure)، عن طريق الشواهد الصورية (الصور، الرسومات ...) لغاية التوضيح. (r. galisson, 1976)

وبصفة عامّة، يعدّ الحبيب النصراوي التعريف نشاطا طبيعيا يحتاجه الإنسان لتسهيل اتّصاله بالآخرين، أمّا داخل المعجم فهو ذو وظيفة معرفية تقوم على أساس اللغة الواصفة؛ أي وصف اللغة باللغة نفسها، وقد عدّ التعريف آلية من آليات اكتساب المعاني الموجودة، والإحاطة بالمفاهيم المستجدة؛ وذلك للتغلّب على الانفجار المعرفي واللغوي الحاصل، فالتعريف القاموسي عنده ذو بُعدين: علمي وتعليمي. (النصراوي، 2016). وحسب ما تقدّم، نجد أنّ مجال المعجم من أخصب المجالات لاستخدام وظيفة اللغة الواصفة؛ حيث يقوم المعجمي بشرح وحدات لغوية باللغة نفسها؛ أي لغة فوق لغة.

2-2-2-**ركن الترتيب**

يُعدّ انتقاء منهج الترتيب من بين الخيارات الأولى التي تقابل المعجمي وهو يتهيّأ لتأليف معجمه؛ إذ يمثّل ركيزة المعالجة المعجمية، ويرجع قرار صانع المعجم في اختيار منهجية ترتيب دون أخرى إلى تحديد نوع المستخدم، ويُقصد بقضية الترتيب في المعجم المنهجية المتّبعة في تبويبه، وتنظيم مخزون الألفاظ التي جمعها المعجمي لتحقيق شرطين هما: سهولة الكشف، وتحقيق الهدف من الرجوع إليه، والمتمثل في بلوغ حاجة المستخدم، إذن فالانطلاق يكون على مستوى المؤلف، وخطّ النهاية عند المتلقي. (الألفي، 2010)

نستنتج أنّ اختيار مؤلّفي المعاجم لترتيب دون آخر راجع لنوع الفئة المستهدفة، والوظيفة التي وُضع من أجلها، فهو قرار يتّخذه المعجمي، ويظهر نجاحه أو إخفاقه لدى قارئه، فإذا وصل إلى ما يريده -من لفظ أو معنى- بأسرع وقت وأقلّ جهد لحلّ المشكلة التي واجهته؛ فالمعجم أدّى وظيفته للجمهور الذي استهدفه منذ البداية.

3-**مناهج الترتيب**

تجمع بين نوع المعجم وطريقة ترتيبه علاقة تأثير وتأثّر متبادلة، فكلاهما يستدعي الآخر، وقد تنبّه المعجميون القدامى إلى هذه القضية، وأولوها اهتماما كبيرا لدورها في الحفاظ على لغتهم، وقد اختصروا معظم معايير تصنيف المعاجم في ثنائيتين: العموم والخصوص، وثنائية اللفظ والمعنى وبالطبع تتحكّمان في المتلقي المستهدف وتلبية حاجته، وذلك قبل تنفيذ ترتيبه، أمّا معيار التعميم والتخصيص فينبثق منه نوعان من المعاجم: العامّة والخاصة، أمّا الأولى (العامّة) فمجال الجمع فيها واسع يضمّ جميع ألفاظ اللغة، وبدورها تنقسم إلى نوعين؛ وذلك حسب غاية مستخدم المعجم، فقد تُرتّب تبعا للألفاظ وهو الشائع فيها، أو على اعتبار الموضوعات والمعاني.

النوع الثاني: المعاجم الخاصة وتحصر ألفاظ مجال معيّن وتُرتّب كذلك على نهجين: قسم ينطلق من اللفظ نحو المعنى (معجم الألفاظ)، وآخر يبدأ بالمعنى ليصل للفظ المطلوب (معجم المعاني) وهو الأغلب فيها، أمّا معيار اللفظ والمعنى

فيفرز نوعين: معاجم الألفاظ ومعاجم المعاني.
(سناني، 2012)

نستخلص ممّا سبق أنّ معيار العموم والخصوص يرتبط أكثر بنوع مستخدم المعجم، أمّا معيار اللفظ والمعنى فيتعلّق أكثر بحاجة ذلك المستخدم من استعمال المعجم، أي أنّ تحقيق الوظيفة المطلوبة من المعجم يكون مرّة باستخدام المعجم القائم على اللفظ ، وأحيانا بالرجوع للمعجم الذي يراعي الانطلاق من المعنى أوّلا (معاجم الموضوعات)؛ وعليه نجد أنّ مبدأ اللفظ والمعنى في الترتيب يندرج تحت مبدأ العموم والخصوص، ونشير إلى أنّ معاجم المعاني ليست هي المعاجم المتخصّصة، فالأولى تندرج ضمن الثانية، ومعاجم المعاني نهج متّبع في المعاجم العامّة والمتخصّصة، مثله مثل معاجم الألفاظ، لكن يجمعهما قاسم مشترك وهو العمل بالحقول والمجالات الدلالية، لكنّ المعاجم المتخصّصة ترتبط بمجال أو فنّ واحد، أمّا معاجم الموضوعات فتضمّ كلّ المجالات الدلالية، لكنّ ترتيبها يخضع للمعنى وليس للفظ.

4–الترتيب الموضوعي في معاجم المعاني

ويُطلق عليها عدّة مسميات مثل: معاجم الموضوعات، معاجم المجالات الدلالية، المترادفات... وقد حظيت مدرسة الموضوعات بالسبق في تاريخ الصناعة المعجمية العربية؛ إذ تمثّل أوّل صورة للتأليف المعجمي، تلتها معاجم الألفاظ، وقد ظهرت لأول مرّة على شكل رسائل لغوية؛ تختصّ كلّ واحدة منها بمجال معين من الموضوعات، ويُعدّ معجم «الغريب المصنّف» لأبي عبيد القاسم بن سلّام (ت 224هـ) أوّل معجم موضوعي، ثم توالت المصنّفات مثل: المحكم لابن سيده... (إبراهيم، 2016)

ويستند هذا الصنف من المعاجم في تنظيمه للألفاظ داخلها إلى ترتيب مغاير للترتيب الهجائي، وهو الترتيب الموضوعي الذي يركّز على جانب المعنى، وينطلق منه أثناء عملية الترتيب، على اعتبار أنّ مستخدم المعجم (الباحث) قد تعذّر عليه الوصول إلى اللفظ المقابل للمعنى الذي بذهنه، وهذا ما يوفّره له الترتيب على أساس المعاني؛ بتقسيم الألفاظ إلى حقول دلالية.

ورغم سبق العرب في اعتمادهم عليه، إلّا أنّهم تخلّوا عنه- حديثا- وتبنّوا تأليف معاجم الألفاظ، وفي الوقت نفسه تنبّه الأوروبيون إلى حاجتهم إليه، فاتّجهوا إلى صناعة معاجم موضوعية في القرن التاسع عشر مثل: المعجم الإنجليزي لـ «روجي roget»، والمعجم الألماني لـ «دورنزايف»، أمّا الداعي لاعتماد الترتيب الهجائي وخاصة الألفبائي-حاليا- هو سهولته في الكشف، لذلك لابدّ من تيسير الكشف في معاجم الموضوعات، بإرفاقها بكشاف في آخرها يضمّ جميع الكلمات المستهدفة بالشرح، مع تبيان مواقعها في المعجم. (ميدني، 2010)

للأسف أنّ ما تفطّن إليه المعجميون العرب الأوائل حول الاهتمام بالترتيب الموضوعي في التأليف المعجمي وحاجة متعلّمي اللغة إليه؛ أغفله المعجميون المتأخّرون -وتقريبا انعدم التأليف على نهجه- حتى ذكّرنا به غير العرب، ولأنّ اختيار المعجمي لمنهج ترتيب معجمه مرهون بحاجة مستعمله، فإنّ التنويع في مناهج الترتيب بات ضروريا، ليجد الباحث ضالته في المكتبات ويختار ما يلائمه، لا أن يُرغَم على استخدام منهج واحد. (خليل، 2003)

عطفا على هذا الطرح، يتجلّى لنا أنّ استخدام المعجم الموضوعي يرتبط بتدعيم مهارتين إنتاجيتين هما: التحدث والكتابة، وبيداغوجيا بنشاطي الإنتاج الشفهي والكتابي، ولا يقتصر هذا النوع من الترتيب على إمداد مستخدمه باللفظ المطلوب بل بمفردات ومعان أخرى تساعده على التعبير، إذ ينمّي فيه المهارات النشطة.

5–الترتيب الألفبائي والموضوعي في ميزان السلبيات والإيجابيات

إنّ مبرر مقابلتنا للترتيب الألفبائي - بالتحديد- للترتيب الموضوعي؛ كونه الترتيب المعجمي (الألفبائي) المعتمد حاليا في جميع المعاجم المدرسية العربية -خاصّة- والمتاحة في المكتبات ظنّا من مؤلفيها سهولة استخدامها أثناء البحث، وهو الحال الذي وقفنا عليه بأنفسنا في مختلف المكتبات الكبرى بغرض اقتناء معاجم مدرسية متباينة الترتيب، فلم نجد سوى المرتّبة ألفبائيا.

وينتصر بعض المعجميين -على غرار عبد الغني أبو العزم- للترتيب الألفبائي حسب نطق الحرف الأول على حساب بقية المناهج وخاصّة الترتيب على الجذر، ويرى -بيداغوجيًا- أنّه الأنسب خاصّة في بداية التعليم (المرحلة الابتدائية) ولفترة طويلة، وحجته على ذلك هي اتّصافه بالدقة وسهولة الكشف، فيستميل هذا النوع من الترتيب القارئ أكثر من الترتيب حسب التصريف (الجذر)، الذي ينفر منه المتعلّم -حسب رأيه- ويدحض حجة المتحيزين للترتيب الجذري، والتي

مفادها الحفاظ على خاصية الاشتقاقية للغة العربية، والتي تدعو إلى تنظيم المفردات في عائلات صرفية حسب أصولها الاشتقاقية، في مقابل الترتيب الألفبائي الذي يشتّت تلك العلاقات الدلالية بين مفردات الحقل الدلالي على مستوى مستخدم المعجم.

أمّا أبو العزم فقد أسّس دفاعه على بيان فحواه: أنّ الصرف علم قائم بذاته يتناوله المتعلّم في المراحل المتقدمة من تعليمه وبشكل مستقل، وأنّ شدة الحرص على خصائص اللغة العربية يتضارب مع وظيفة المعجم، وأهم شروطه وهي سهولة الوصول.

وفي الأخير خلص هذا المعجمي إلى أنّ قضية المفاضلة بين منهج ترتيب وآخر عقيمة إلى أبعد الحدود، بل إنّ المعجمي مطالب بتوفير معجمين بترتيبين مختلفين في المكتبة تحت تصرّف المتعلّم، وأنّه لا يتأتّى لمنهج ترتيب واحد حلّ جميع المشكلات اللغوية التي تواجهه في مختلف الوضعيات التعليمية، وأنّ لكلّ منهج إيجابياته وسلبياته حسب مستخدمه، فاختيار منهج ما لا يتعارض مع وجود منهج آخر إذا أدّى وظيفته المطلوبة. (أبو العزم، 1997)

ما نلاحظه حول الطرح الذي قدّمه أبو العزم هو تسليطه دائرة الضوء على منهجين اثنين فقط، فعقد المقارنة بينهما، وهما: الألفبائي حسب النطق، والجذري حسب التصريف، وتوصّل إلى صلاحية الأول على الثاني خاصة لسنوات التعليم الأولى، ثم رأى تماشيهما بالتوازي، وبذلك أعتم مناهج أخرى تكمّل بعضها ومنها المنهج الموضوعي الذي يحلّ مشكلات تعليمية غير التي يجابهها الألفبائي.

يبدو أنّ هناك من لا يتّفق مع أبي العزم في رأيه، ومنهم هوارد جاكسون(Howard Jackson) الذي ألمح إلى أنّ هذا النوع من المناهج في الترتيب (الألفبائي) صار يُستعمل بصفته مصطلحا بديلا لترتيب المعاجم بصفة عامّة، فأماط -بدوره- اللثام عن ثغرات الترتيب الألفبائي الذي يركّز على العلاقات الشكلية بين الكلمات والمعالجة العامّة لها، وعليه دعا إلى التخلّي عنه، ونادى بالعرض الموضوعي لمفردات اللغة؛ حيث ألفى ملاءمة المعاجم المرتبة موضوعيا لفئة المتعلمين، كون جلّ الوسائل التعليمية الأخرى تتماشى مع الموضوعات التعليمية، وكذلك لأنّه يساعد المتعلّم على مواجهة أعقد المهارات اللغوية وهي الكتابة؛ لأنّها تتطلّب السلامة اللغوية: النحوية والصرفية... وقبل كلّ هذا وذاك تتطلّب السلامة المعجمية، باختيار الكلمة المناسبة في البداية ثم نظمها (أي أسبقية المعجم على النحو) ممّا يزيد الإمكانات التعبيرية للمتعلّم. (جاكسون، 2018)

وفي هذه الحالة، وضع جاكسون يده على حلّ للإشكال المتقدّم، والمتمثّل في قدرة المعجم الموضوعي على مجابهة صعوبات تعلّمية تنتهي صلاحية الترتيب الألفبائي لحلّها، وهي المهارات الإنتاجية - وعلى رأسها مهارة الكتابة- التي يحتاج فيها المتعلّم إلى تجميعات منظّمة من المفردات في شكل حقول دلالية، تمكّنه من التعبير حول الموضوع المختار له تحدّثا أو كتابة.

وهذا ما أكّده البسومي في كتابه؛ حيث دعا إلى وصف العلاقات الدلالية بين مفردات المجال الدلالي الواحد في مكان واحد داخل المعجم، مشيدا بمزايا الترتيب الموضوعي، وأولاها تتمثّل في اختصار الوقت والجهد لمستخدم المعجم؛ حيث يجد ضالّته اللغوية في موضع واحد منه دون الرجوع إليه عدّة مرات (المرادف، المضاد ...) كذلك زيادة توضيح معنى الكلمة، من خلال علاقتها بغيرها من الكلمات التي تنتمي إلى الحقل الدلالي نفسه، وممّا يسهل ذلك تواجدها في مكان واحد من المعجم.

على أنّ أهم ميزة لهذا النهج من الترتيب هي تنمية المهارات الإيجابية (الإنتاجية) على مستوى مستخدم المعجم، بهدف زيادة قدرته التعبيرية والإبداعية من خلال مهارتي التحدّث والكتابة، وإضافة إلى فهم الكلمات الصعبة-وهذا ما تضمنته مناهج الترتيب الأخرى- فهي تسدّ حاجته الإنشائية. (البسومي، 2016م)

يتّضح من خلال آراء بعض علماء المعجمية -فيما تقدّم- تباين وجهات نظرهم بين منتصر للترتيب الألفبائي وبين داع للمنهج الموضوعي، وكلّ فريق أشار إلى ما رآه من إيجابيات وسلبيات لهما، وهذا ما يُظهر -جليّا- ضرورة كليهما للمتعلّم وحاجته بهما، ولكن في أوقات ومواقف مختلفة، فكلّ نشاط تعليمي (قراءة، فهم المنطوق، إنتاج شفهي، إنتاج كتابي)، يستدعي معجما ذا ترتيب ملائم، بل لابدّ من توفير كلّ مناهج الترتيب على مستوى مكتبة المتعلّم ليرجع إليها متى دعت الضرورة.

6-علاقة الترتيب بوظيفة المعجم

إنّ تحديد وظائف المعجم يسبق عملية تأليفه، شأنها في ذلك شأن اختيار ترتيبه، فكلاهما يرتبط بهدف وحاجة مستخدم المعجم منه، وتتعلّق وظائفه -بصفة كبيرة- بضمانه قدرة الفهم، من خلال ما يقدّمه من معلومات لغوية حول الكلمة،

بالإضافة إلى قدرة التعبير والإنتاج الشفهي والكتابي، من خلال إمداد مستعمله بمختلف المفردات ومعانيها ضمن سياقاتها، وما يتحكّم في تركيز وظيفة دون أخرى هو الترتيب المختار، فاختيار الترتيب الألفبائي مسبقا يضمن -حتما- أن يؤدي المعجم وظيفة الاستيعاب، أمّا اختيار الترتيب الموضوعي فينمّي أكثر الوظيفة التعبيرية والإبداعية لدى مستخدمه، بتوفير كلّ المفردات والمعاني التي تعينه على التحدّث أو الكتابة في موضوع أو مجال ما.

إذن فالعلاقة بينهما علاقة تأثير وتأثّر؛ أي كلّ واحد منهما يستدعي الآخر، وهو ما يقع على عاتق المؤلف أثناء تدوين معجمه، وعلى المستخدم عند اختياره له، وبناء على ما تقدّم ذكره نستخلص أنّ الإشكالية في الأساس ليست إشكالية ترجيح ترتيب على آخر، وإنّما هي قضية وعي بالنسبة لمستخدم المعجم في حدّ ذاته وإدراكه للترتيب الذي يسدّ حاجته فيقصده، كذلك مؤلف المعجم يجب أن يدرك منذ البداية هدفه والفئة التي يوجهه لها، وأن يحّدد قارئه والوظيفة المطلوبة منه فيختار تبعا لذلك ترتيبه، وتُعدّ هذه المرحلة الاختيارية من أصعب المراحل التي يمرّ بها المعجمي- إذ تحدّد مصير معجمه- فهي ليست قائمة على أساس شكلي لمخالفة غيره من المعجميين، بل هو أداة عملية إجرائية تساعد على تأدية الوظيفة المعجمية، فسوء اختيار الترتيب - المحدّد سلفا- لفئة عمرية ما، قصد تلبية حاجة تعلّمية ما، يؤدي -حتما- إلى تغييب وظيفة المعجم المنوطة به.

7–تصنيف المهارات اللغوية

7–1–مفهومها لغة واصطلاحا

أوّلا: نعرض مفهوم المهارة (skill) بصفة عامة فهي مشتقة من مَهَرَ، ونقول مَهَرَ بـ أو مَهَرَ في، وتعني القدرة على القيام بأي فعل سواء عضويا أو عقليا، منهجيا ... بدقة وسرعة وسهولة في الأداء.

أمّا المهارات اللغوية؛ فيُقصد بها مجموع القدرات الضرورية لاستخدام لغة معيّنة؛ أي أداء كلّ مهامها بحذق وبراعة، وهي أربعة: الفهم، التحدّث، الكتابة، القراءة. (عمر أ.، 2008)

والمهارة في الأصل كلمة إنجليزية تُرجمت للفرنسية والعربية ... على أنّها القدرة - فطرية كانت أم مكتسبة- التي تمكّن الفرد من القيام بنشاط ما على أكمل وجه، وهناك من يستخدمها بمعنى الكفاءة الفيسيولوجية أكثر من الفكرية.

في حين تدعو تعليمية اللغات -لإتقان لغة ما- إلى اكتساب المهارات الأربعة مجتمعة، وإجادة استخدامها لتحقيق التواصل الفعال على مستوى: الاستماع (الفهم)، والتحدّث، والكتابة والقراءة؛ حيث يُطلق على الأولى والثانية المهارات الشفوية، والأخيرتين بالكتابية، ومن جهة ثانية تضمن مهارتي الاستماع والقراءة الفهم بنوعيه الشفهي والكتابي، أمّا التحدّث والكتابة فيحقّقان التعبير (شفهيا وكتابيا) وهناك من يعتبر مهارتي الفهم سلبيتين، في حين تُعد مهارتي التعبير إيجابيتين و نشطتين، وهو رأي يحتاج للنقاش.

(r. galisson, 1976, pp. 506-507)

إنّ المهارة بهذا المفهوم شملت حدود القدرة أو الاستعداد الفطري، وكلّ ما يُكتسب عن طريق الممارسة والتدريب لترسيخه كخبرة تمكّن صاحبها من أداء أعماله بحرية وذكاء وسهولة، فقد تساوي بهذا المعنى مفهوم الكفاءة أو تفوقه؛ حيث الكفاءة هي بلوغ الحدّ الأقصى من الأداء والذي يجعلك تضاهي النموذج الأصلي.

وينطبق الأمر نفسه على المهارة في اللغة، فهي التمكّن من أيّة لغة على جميع المستويات وإجادة ممارستها أثناء التواصل، وهناك من يقسّمها حسب أدائها إلى: صوتية وغير صوتية، أو حسب مخرجاتها إلى: مهارات الفهم (استقبالية) ومهارات التعبير (إنتاجية).

7–2–أنواع المهارات اللغوية

فيما يخصّ تحديد ماهية كلّ مهارة، فيرى رشدي أحمد طعيمة أنّها:

7–2–1–**الاستماع** (listening)

ويرتبط بمجريات أيّ موقف اتّصالي شفوي، فهو نشاط أساسي يمارسه الإنسان لاستقبال رسالة شفوية بالتعرّف - في المرحلة الأولى- على رموزها الصوتية التي استقبلها وتركيبها لفهم معناها وإدراكه ثمّ يتعداها لمرحلة ثانية، يعمق فيها ذلك الفهم للوصول إلى القصد والهدف من تلك الرسالة.

7–2–2–**الكلام** (speaking) أو التحدث (talking)

ويعتبر الكلام طرفا في العملية الاتصالية الشفهية كذلك، وهو القدرة على الاستخدام الصوتي الصحيح للغة؛ ما يضمن الدقة اللغوية (التركيز على بنية اللغة)، أمّا التحدّث بوصفه مهارة فيعني قدرة الفرد على الاستخدام المناسب للغة (التركيز على مناسبة السياق)، فالكلام يقتصر على اللغة اللفظية، أمّا التحدّث فيشمل اللغة اللفظية واللغة

المصاحبة (paralinguistics) وتمثّل هذه الأخيرة مختلف الإيماءات والإشارات والتعبيرات الملمحية التي يستخدمها المتحدّث لمساعدته في توضيح رسالته، فإذا حقّق الاستماع الفهم، فإنّ التحدث يحقّق الإفهام.

7–2–3–**الكتابة** (writing)

وهي الطرف الأول في النشاط الاتّصالي المكتوب، يلجأ إليها الفرد في الاتّصال غير المباشر (المرسل إليه يكون بعيدا مكانا وزمانا) وهي عملية تركيب الرموز (encoding) أو ترميز رسالة ما، وتحويلها من أصوات شفوية إلى نصّ مطبوع، يتوخّى الصحّة والسلامة اللغوية.

7–2–4–**القراءة** (learning)

وهي مهارة استقبالية يمارسها الفرد بعدّه الطرف الثاني في الموقف الاتّصالي المكتوب، ولا تعتبر عملية آلية سلبية، وإنّما هي عملية عقلية تأملية، تشمل عدّة مراحل من التفكير والتحليل والتفسير والتقويم ... حيث يقوم فيها الفرد بفكّ رموز الرسالة (decoding)، وتحويلها من مطبوعة مرئية إلى شفوية. (طعيمة، 2004)

أمّا قضية ترتيب المهارات اللغوية أثناء تدريسها، فلا يوجد أيّ ترتيب ثابت يُفرض الالتزام به، بل يتوقّف على طبيعة الموقف الاتّصالي الذي يتعرّض له المتعلّمون، فالمهارات اللغوية الأربعة تتكامل فيما بينها أثناء الأداء، والموقف التواصلي هو من يحدّد ترتيبها، فهي تتعالق مع بعضها البعض وتتداعى فيما بينها، ولا يعني تموقع الاستماع والقراءة في خانة المهارات الاستقبالية اقتصارها على التلقي (أي سلبيتها)، بل يبذل فيها الفرد نشاط الفهم لتصير استقبالية إنتاجية (إيجابية)؛ أي إنتاج نصّ فوق النصّ المرسَل.

7–3–**المهارات اللغوية بين التعلّم والممارسة**

7–3–1–**مفهوم التعلّم:** (learning)

وهو العملية التي تفرز تغيّرا وتقدّما عمليا ملحوظا على مستوى سلوك ومعرفة ومهارات ... الإنسان بفعل التعليم أو التمرّن أو الخبرة ... (richards & schmidt, 2010)

فالتعلّم عملية حيوية تتفاعل فيها عناصر أساسية في ظلّ شروط خاصّة بها، ومن أولى تلك العناصر: المتعلّم وكلّ ما يحمله من استعدادات نفسية وقدرات ذهنية... وثانيها: موضوع التعلّم ويتّخذ أشكالا متعدّدة كالمعارف والأفكار، والحركات والمهارات ... وثالثها: وضعية التعلّم التي يتواجد بها المتعلّم، ويتم فيها اكتسابه لسلوك ما، وهي تشكّل السياق العام الذي تحدث فيه عملية التعلّم، وهي نوعان: إمّا قصدية وتتعلق بالتعلّم النظامي في المدرسة، أو عفوية تتمّ من خلال أنشطة أخرى خارج المدرسة. (غريب، الفاربي، الغرضاف، و موحى، 1998)

يتجّلى من التحديد الآنف ذكره، أنّ التعلّم عملية مستمرة غير مقيّدة بوضعية محدّدة، ومكان محدّد كالقسم ووضعيات التعلّم المخطط لها، بل تتوسّع دائرته ليشمل كلّ ما يتعلّمه الفرد خارج أسوار المدرسة (التعلّم الذاتي)، بالاستعانة بمختلف الأدوات والوسائل (على غرار المعجم المدرسي مثلا)، فتنمية المهارات اللغوية غير مرهونة بمكان واحد، بل تتزايد بالخبرة وكثرة التدريب والتمرين والممارسة.

7–3–2–**مفهوم الممارسة:** (practice)

وتحمل معنى التكرار بهدف حصول الاستجابة نفسها في موقف بيئي منظّم، فمثلا في الموقف التعليمي توفّر المدرسة لمتعلّميها مواقف متعلّقة بالمنهج، أو أنشطة خارجة عنه لدعم التعلّم، ما يضمن نوعا من الخبرة لدى المتعلّم. (السيد علي، 2011)

وعليه، فبناء مهارة لغوية وصقلها يتطلّب تعرّضها للتكرار أثناء تعلّم اللغة، فالممارسة شرط لتكوين المهارة، وهدفها هو الوصول لما يُعرف بالطلاقة (خاصة الإنتاج الشفهي)، ويُقصد بها التدفّق السلس لحدوث اللغة (التحدّث)، ولابدّ في تعليم اللغة من تكثيف أنشطة الممارسة، والتي تُصنّف في ثلاث مجموعات:

- الممارسة المراقبة: وتمثل مجموع الأنشطة التي تخضع لرقابة المعلّم وتحكّمه.
- الممارسة الموجّهة: وهي الأنشطة التي يرافقها الدّعم والتوجيه، مع تشجيع الأنشطة غير المخطّط لها كذلك.
- الممارسة الحرّة: وتحدث بمنأى عن توجيه المعلّم وتحكّمه، بل يكون المتعلّم فيها حرّا في استخدام موارده اللغوية للقيام بنشاطاته. (richards & schmidt, 2010)

ولتحقيق الطلاقة المطلوبة في مخرجات التعلّم، لابدّ من تصميم مهمّات خاصّة بممارسة اللغة، والتدريب على استخدام الأدوات المرجعية، وخاصّة في مهارتي الإنتاج (التحدّث والكتابة)، فممارسة إنتاج المفردات خلالهما وصفة فعّالة لتسريع تعلّم اللغة، وتظهر الطلاقة -خاصّة- في مهارة التحدّث حيث تتجلّى في سرعة استدعاء الوحدات المعجمية

(اللغة بصفة عامّة) من الذاكرة وأتمتتها (آليتها).

(jarvinen, 2009, p. 18)

إذن، فعلمية التعلّم لدى الإنسان لا تحكمها حدود مكانية أو زمانية، بل تحدث في وضعيات مختلفة بفعل الممارسة ما أمكن، لضمان التعليم المتميز والمستمر، ويُعدّ المعجم المدرسي من أهمّ الموارد اللغوية التي يستخدمها المتعلّم لممارسة تعلّماته، وهو أداة طيّعة صالحة للاستخدام في حالات الممارسة الثلاثة التي ذكرناها أعلاه، لذلك وجب تدريب المتعلّمين على استعماله.

ويقودنا الحديث عن الممارسة -خاصّة خارج أنشطة المنهج المخطّط لها- إلى تسمية هذا النوع منها بمصطلح التعلّم الذاتي (self-learning)، وهو نوع من أساليب التعلّم؛ حيث يختار فيه المتعلّم نوع دراسته ومدّتها، ويستخدم تلقائيا ما يحتاجه من أدوات، ووسائل تعليمية لتطوير تعلّماته دون مساعدة وتوجيه الآخرين (المعلم). (حمدان، 2007)

7-3-3-استراتيجية استخدام المعجم في تعلّم المفردات

إنّ السؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام هو: هل يلجأ المتعلّم -حقا- إلى الاستخدام الفعلي للمعجم أثناء تعلم المفردات؟ أم أنّ استراتيجيات تعلّمها من خلال الأنشطة الصفية المسطرة كفيلة بذلك؟ للإجابة عن هذا التساؤل نشير أوّلا إلى أنّ التعلّم نوعان:

تعلّم محدود بأهداف معيّنة يبلغها المتعلّم، وهو التعلّم دون أدوات مرجعية مساندة، والنوع الثاني هو التعلّم المستمر المدعّم بوسائل مرئية، سمعية، بصرية، وموارد مطبوعة تشمل الكتاب المدرسي الصحف، المجلات، القصص، والمعاجم المدرسية الموجّهة لتعليم اللغة، فاستخدام القاموس ليس حكرا على متعلمي لغة ثانية (أجنبية)، لاستقصاء المعنى المقابل لمفردة ما، بل يحتاج أهل كلّ لغة إلى معجم أحادي اللغة لفهم لغتهم الأولى (خاصة المراحل الأولى)، ومساعدتهم على التعبير بها، كما تقدّم لهم معلومات متنوّعة عن كل مفردة، والأهم أنّها تعرض لهم الاستخدامات المتعددة للمفردة، ممّا يسمح لهم بإعادة تدويرها في مواقف تواصلية أخرى، وهذا هو المطلوب.

(sarosdy, bencze, poor, & vadnay, 2006)

ثانيا، فإنّ طبيعة المعلّم ورؤيته تختلف عن طبيعة المتعلّم ورغبته، فالأوّل يكتفي بالوصول إلى الفهم العام لمتعلّمي صفّه -في نشاط القراءة مثلا- أمّا الثاني (المتعلّم) فيتوق إلى معرفة المعنى الفردي لكلّ كلمة على حدى، لحاجة ورغبة طبيعية فيه، فإذا سنحت له الفرصة أثناء قراءة نصّ ما فهو يفضل قراءته، وفي يده الأولى قاموسه المعتمد وقلمه في اليد الثانية، لذلك يُقترح أن تُمنح له خمس دقائق للرجوع إلى معجم ما، في شكل مجموعات للبحث عن بعض الكلمات، والعبارات الجديدة عليه (من خمس إلى ثماني كلمات) لإعداده لولوج النصّ، وتعتبر مرحلة إحماء له.

ومن طبائع المتعلّم كذلك أنّه يرغب في البحث في لغته بنفسه، سواء كان يدرس مستقلّا عن المدرسة، أو تابعا لها في إطار إنجاز واجباته المنزلية، أو فهم معاني الكلمات التي تواجهه في نصوص القراءة والاستماع، أو القيام بمهمّات ومشاريع لغوية؛ ولذلك يقتني عديد المتعلّمين معاجم لهم دون طلب من المعلّم، لأنّه يمثل دعامة أساسية لأي طارق لباب اللغة. وكذلك إذا خطّطوا لمهمات إنتاجية كالتحدث والكتابة، فيمكنهم جمع البيانات اللازمة باستخدام مختلف الموارد ومنها القاموس، وهذا المسلك يُعرَف بالتدريس القبلي للمفردات -المقررة في نصوص القراءة والاستماع طبعا- ويعدّ حلّا لمعالجة صعوبة اللغة.

(harmer, p. 168،203،253،259)

أمّا التساؤل الثاني - بعد تأكيد حاجة المتعلّمين للمعجم في تعلّم المفردات- فهو: هل يتم تدريبهم على طريقة استخدامها من خلال الأنشطة التعليمية؟ إنّ القاموس مصدر مهمّ لتعلّم الكلمات؛ لذلك وجب توفيره بين يدي المتعلّم في المدرسة وخارجها، وكذلك إدخاله ضمن الأدوات المرجعية عند تصميم المهام اللغوية، مع ممارسته كيفية استخدامها، لتحقيق الطلاقة في الإنتاج، بالوصول إلى درجة كبيرة من الأتمتة.(jarvinen, 2009)

إنّ تعلّم لغة واكتساب ثقافتها مرهون بتنمية قدرة المتعلّم اللغوية بصفة عامّة، والمعجمية على وجه الخصوص؛ ما يسمح له بتحفيز مهاراته الإنتاجية والإبداعية، فيعمد إلى اكتساب ما أمكن من الوحدات المعجمية، ليس بحفظها وإنّما بتجاوز معرفة المعنى الدلالي لها إلى معرفة الاستعمال المتنوّع لها؛ من خلال علاقاتها الدلالية: كالترادف والاشتراك اللفظي والتضاد ... وكذلك المُعرب والمولّد والدخيل... وهذا لن يتحقق له إلّا باعتماد معجم موثوق، والرجوع إليه دائما، وفي هذه الحالة تقع على عاتق المعلّم مسؤولية تدريب المتعلّمين على استخدام المعجم، وطرق البحث فيه. (بوشوك، 1994)

فتدريس المفردات لا يتمّ بطريقة واحدة -مراعاة لأنواع المتعلّمين في درجة الفهم- فمنهم السمعيون والبصريون والحركيون، وعليه، لابدّ من التنويع في التقنيات المعتمدة لضمان فهم المعنى وترسيخه في الذاكرة، وهذا يحدث في المرحلة الأخيرة من تعليم المفردة، وهي مرحلة الدمج المتمثّلة في التدريب والممارسة بأنواعها (المراقبة، الحرّة ...)، لتحقيق المراجعة المستمرة لتلك المفردات - وهو ما يغفل عنه المعلّمون- التي تمكّنه من رسكلتها في مواقف جديدة؛ ونقصد بذلك حسن استغلالها في سياقات ومناسبات متعددّة، واستخدامها مرة ثانية بعد الاستخدام الأول.

(sarosdy, bencze, poor, & vadnay, 2006)

8-علاقة تعلّم المهارات الإنتاجية بترتيب المعجم المدرسي

8-1-بين فهم اللغة وإنتاجها

8-1-1-فهم اللغة (استيعابها) (language comprehension)

يرتبط مصطلح فهم اللغة وإنتاجها بمجال علم اللغة النفسي وعلم النفس المعرفي، ويستعملان أكثر في حقل تعليمية اللغة، ويخصّ مستوى الفهم مهارتي الاستماع والقراءة بالتحديد؛ من حيث فهم المسموع والمقروء، اللذان يشكلان مهارتين استقباليتين سلبيتين في مقابل مهارتين إنتاجيتين إيجابيتين هما: التحدث والكتابة، مع العلم أنّ متعلّم أيّة لغة بإمكانه الفهم أكثر بكثير من الإنتاج؛ لأنّ الاستيعاب والفهم أسهل من الإنتاج، فما يملكه من مجموع مفردات الفهم يشكل أضعاف ما يملكه من مجموع مفردات الإنتاج. (بن إبراهيم العصيلي، 2023)

وقد أسفرت نظريات فهم اللغة واكتسابها وعلم اللغة النفسي ... عن العمليات التي تنظم مراحل فهم معنى اللغة، سواء المنطوق أو المكتوب وتتضمّن بالترتيب:

- المعالجة الإدراكية: ونستطيع أن نُبوّئها عتبة التحليل الأولي للنصّ؛ حيث يتمّ فيها التركيز على تحديد عناصر وأجزاء النص الشفهي أو المكتوب الحاملة للمعنى، وحفظها في الذاكرة قصيرة المدى.
- التحليل: بمساعدة نحو اللغة الهدف يمكن تحديد مكونات تلك العناصر، بتعيين الكلمات وما يقابلها من تمثيلات في الذاكرة طويلة المدى، للوصول إلى الوحدات الأساسية للمعنى، ويطلق عليها «الاقتراحات».
- الاستخدام: وفي هذه المرحلة ترتبط الاقتراحات المتوصّل إليها بمفاهيم موجودة في الذاكرة طويلة المدى، لتشكّل اتّصالا مع المفاهيم الموجودة. (richards & schmidt, 2010)

إذن، فعمليتا فهم اللغة وإنتاجها تشكلان منطقة تقاطع دائرتي علم النفس وعلم اللغة (وخاصّة فرع التعليمية)، وما نتج عنها من علوم: علم اللغة النفسي، علم النفس المعرفي، تعليم اللغة ... وهما عمليتان تختلفان من حيث المهارات التي ترتبط بحدوثهما، ومن حيث كيفية حدوثها وطبيعة العمليات الخاصّة بها ومسار حدوثها، وأنّ عملية الفهم أيسر من عملية الإنتاج، فالرصيد المعجمي المكوّن لمنطقة الفهم أكثر من الرصيد المعجمي الخاصّ بمنطقة الإنتاج، وهذا ما أكده طعيمة؛ إذ يرى أنّ مساحة الفهم لدى الفرد أوسع من مساحة الاستخدام، فرصيده اللغوي في مهارتي الإبداع والإنتاج أقلّ منه في مهارتي الاستقبال. (طعيمة، 2004)

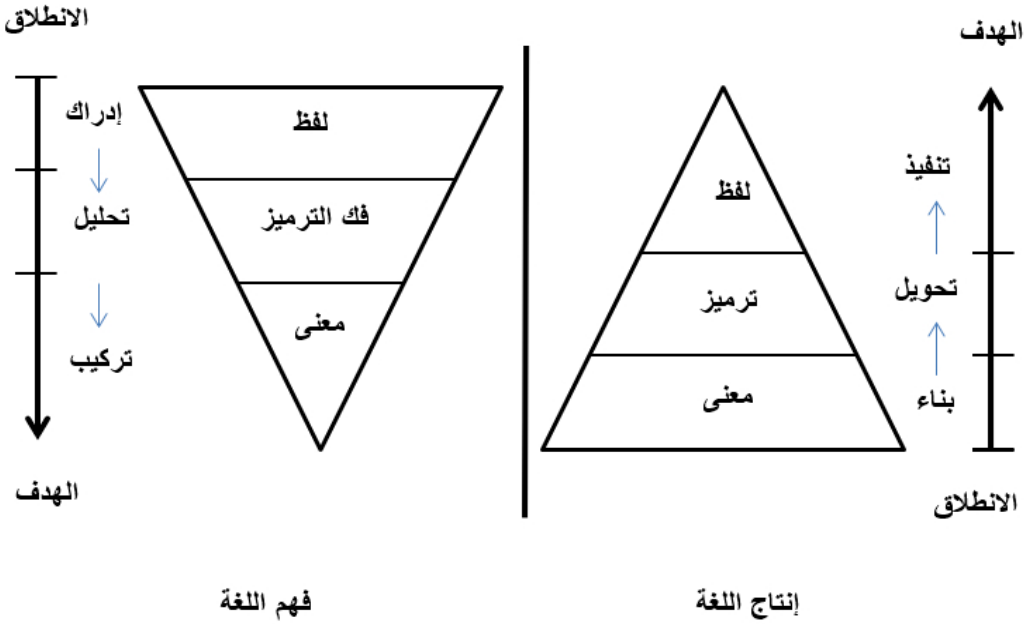
وعليه، ينبغي علينا أن نعتني أكثر بالأدوات والوسائل والطرائق التعليمية التي تحسّن الإنتاج أكثر من الخاصّة بالفهم، وفيما يخصّ المعاجم المدرسية، فإنّنا نناشد مؤلفيها بإصدار المعاجم المعينة على المهارات الإنتاجية (مثل المرتّبة موضوعيا) أكثر من اهتمامهم بالمعاجم الخاصّة بالفهم (مثل المرتّبة ألفبائيا) والواقع عكس ذلك.

8-1-2-إنتاج اللغة (language production)

ويعني بناء المعنى في الذهن والتمكّن من التعبير عنه؛ من خلال اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وقد فسّرت نظريات علم النفس المعرفي، وعلم اللغة النفسي المراحل التي توضّح كيفية حدوث عملية إنتاج اللغة والمتمثّلة في:

- **البناء:** وتبدأ عند المتحدّث أو الكاتب؛ وذلك بخلق المقترحات المعبّرة عن المعاني المستهدفة في ذهنه، بعد اختيار هدفه التواصلي.
- **التحويل أو النطق:** ويتمّ في هذا المستوى - بالاحتكام طبعا لقواعد اللغة الهدف- عملية ترميز تلك المعاني في شكلها اللغوي المسموع أو المرئي.
- **التنفيذ:** وهنا يتمّ التعبير المسموع أو المرئي عن الرسالة المعنية وذلك بالكلام أو الكتابة، وممّا يجدر التنويه إليه هنا هو مقارنتها بخطوات عملية فهم اللغة، فهل تماثل الخطوات نفسها؟ وبالترتيب نفسه أو المعاكس لها؟ وهو أهمّ ما أثارته نظريات إنتاج اللغة.

وعطفا على ما تقدّم، يمكن تلخيص مراحل عمليتي الفهم والإنتاج اللغوي في الترسيمة الآتية:



إنّ التعليق على هذه الخطاطة هو الإجابة عن التساؤلات المطروحة أعلاه، فإذا نظرنا إلى طبيعة العملية التي نقوم بها أثناء إنتاج اللغة، نجدها تختلف عنها في فهمها؛ حيث تبدأ عملية الإنتاج ببناء وخلق معانٍ في الذهن، ثم البحث لها عن الأشكال اللغوية المناسبة (الترميز) للموقف، والمتماشية والبعد التواصلي طبعا، وتختتم بالأداء الفعلي لها (التنفيذ) نطقا أو كتابة.

أمّا فهم اللغة، فيمرّ بعمليات مغايرة لعمليات الإنتاج؛ إذ يبدأ بالإدراك الأوّلي للعناصر الحاملة للمعنى، ثم تحليلها بتحديد مقابلاتها المقترحة من الذاكرة، وبعدها يتمّ ربط الاقتراحات الجديدة بالمفاهيم الموجودة في الذاكرة، أمّا عن مسار حدوثهما فهما متعاكسان تماما؛ وذلك إذا رجعنا إلى نقطة البداية لكليهما نجدها مختلفة، ففي الإنتاج يكون الانطلاق من المعنى وصولا إلى اللفظ وهو الهدف؛ لذلك فالأول ممثّل في هرم قاعدته المعنى وقمته اللفظ، والثاني (الفهم) ممثَّل في هرم مقلوب قاعدته اللفظ (ما انتهى به الأول) وذروته المعنى، فهما يسيران باتجاهين متعاكسين.

وبناء على الرؤى السابقة والمطروحة بالتحليل، نستنتج أنّ المعجم المستخدم في العمليتين أو بالأحرى في المهارات الاستقبالية (الفهم) يختلف عنه -حتما- في المهارات الإنتاجية؛ أي لن يكون واحدا، فإذا كان المتعلّم بصدد الفهم يختار معجما للألفاظ (ألفبائيا مثلا)، أمّا إذا كان يستهدف إنتاجا منطوقا أو مكتوبا فهو بحاجة لمعجم المعاني (موضوعي)؛ لأنّ الألفبائي يكون فيه المتعلّم ممسكا باللفظ باحثا عن المعنى، أمّا الموضوعي فيأخذ بيده من مفهوم ما ليصل إلى الألفاظ الخاصّة به، والاقتراحات الممكنة للتعبير عنه.

وحسب آراء الباحثين ممّا تقدم، فإنّ الفهم أسهل من الإنتاج؛ وعليه، فالمتعلّمون يحتاجون أكثر للمعاجم الخادمة لعملية الإنتاج والتعبير، والتي تضع بين يديه الألفاظ المعبرة عن المعاني المقترحة في ذهنه ليعبّر شفهيا أو كتابيا؛ لهذا السبب وجب توفير كلا الترتيبين في المعاجم المدرسية لدى المتعلّم - وخاصة معاجم الموضوعات- وهي عملة نادرة -اليوم- لأنّ فهم الكلمات قد يُتاح له من خلال السياقات الواردة فيه، ورصيده فيها أوسع من رصيد الإنتاج، أمّا استدعاء كلمات موازية لمعان في ذهنه، للتعبير عن موضوع محدّد، فهي عملية تتعلّق صعوبتها بما يختزنه من ألفاظ، والإحاطة بحالات استخدامها في موقف كلامي ما، وهذا ما يؤثّر على طلاقته خاصّة أثناء الاتّصال الكلامي المباشر (مهارة التحدّث) وهي أعقد المهارات على المتعلّمين.

8-2-دور الترتيب الموضوعي في تعلّم المهارات الإنتاجية بالابتدائية

من المعلوم أنّ جودة الإنتاج الكتابي أو المنطوق ترجع إلى جودة الألفاظ والتراكيب المنتقاة من طرف الكاتب/ المتحدّث، وأنّ اختياراته من اللغة المستخدمة تتحكّم فيها عدّة عوامل منها: طبيعة المشاركين في العملية التواصلية ومكانتهم وجنسهم، فتنتقى الألفاظ والصيغ المناسبة وفقا لطبقة ومستوى

المتلقين وجنسهم (صديقا، رئيسا، مديرا ...)، وكذلك المكان الذي يتمّ فيه التواصل (رسمي/ غير رسمي) كما تحدّد القناة الناقلة نوعية الاستخدامات اللغوية؛ حيث تختلف بين المنطوق والمكتوب من جهة، وبين الوجاهي المباشر وغير المباشر (عبر الهاتف..) من جهة ثانية، فكلّ قناة تستدعي خيارات لغوية تختلف عن غيرها.

وأهم عامل يتحكم في اختيار العبارات اللغوية الأساسية هو «الموضوع»؛ لأنّ العوامل سابقة الذكر تتحكّم أكثر في انتقاء العبارات اللغوية الثانوية، فالموضوع يؤثّر بشكل كبير على اختيارات المتعلّم: النحوية والمعجمية، من عبارات وكلمات قصد التحدّث أو الكتابة في موضوع محدّد؛ لذلك يُقترح أن يُطلب من المتعلّمين - قبل بدء نشاط التعبير الشفهي أو الكتابي - الاستعداد له بتجميع المفردات والعبارات المعجمية الخاصّة بذلك الموضوع، وهو ما يخدم بشدّة متعلّمي المرحلة الابتدائية خاصّة الطور الأخير (السنة الخامسة الابتدائي). (harmer, pp. 24-25)

فضمّ الكلمات الخاصّة بموضوع ما إلى بعضها البعض يعرف بـ «المجموعة المعجمية « (lexical set) وتتكوّن من مفردات وعبارات تدلّ على مضمون واحد مثل:

الكلمات الخاصّة بموضوع الطقس: مطر، جليد، ثلج، رياح..

ويظهر في تنظيم المعاجم بمصطلح المجال المعجمي (lexical field)؛ حيث تتوزّع المفردات والتعابير على مجالات مختلفة، وتنتظم حسب العلاقات التي تربطها ببعضها البعض مثل: مصطلحات القرابة: الأخ، الأخت ...

وهذا ما يسهّل عملية تدريسها وتخزينها في ذاكرة المتعلّم، واسترجاعها بسرعة ويسر من المعجم الذهني له، وهو ما يطلق عليه «الوصول المعجمي» (lexical access) ويخصّ المهمّات الإنتاجية أكثر؛ حيث يخزّن المتعلّم المفردات في ذهنه بطريقة معيّنة، ثم يرجع إليها في وقت لاحق أثناء موقف تواصلي معيّن لاستعادتها واستخدامها، ممّا يسهّل اكتساب مفردات اللغة مبكرا (الابتدائي). (richards & schmidt, 2010)

وفي هذه الحالة يتدخّل عامل آخر في جودة وطلاقة التعبيرين: المنطوق والمكتوب؛ من حيث سهولة الوصول ويتمثل في طريقة تخزين الكلمات في الذاكرة طويلة المدى، وكيفية استعادتها والوصول إليها بسرعة لاستخدامها في الموقف التواصلي؛ حيث يظهر الدور البارز للذاكرة في بيان الطلاقة والدقّة لدى المتعلّم، وعلاقتها بالتعلّم المعجمي للمفردات (وهو من اختصاص علم الأحياء العصبي)؛ حيث يتمّ تخزين المفردات في الذاكرة اعتمادا على مبدأ الاقتران والارتباط، فتُحفظ الوحدات المعجمية المنتمية لمجال موضوعي واحد معا، واستدعاء واحدة منها، يسفر عن بقيتها، وهو السبيل لاستعادة الوحدات المعجمية والوصول إليها بسرعة ونجاح، فضلا عن إغناء الشبكة المعجمية لديه لتعدد الارتباطات.

ولذلك لابد من استغلال مبدأ الارتباط في بناء المعاجم؛ بتقديم كلّ كلمة مصحوبة بالارتباطات التي تشكّل معها جمعية واحدة، فالمعجم الجيد هو الذي يضمن لمستخدميه سرعة الوصول إلى مفردة ما في إطار علاقاتها بوحدات أخرى خاصّة بذلك الموضوع، كما لا ننسى الاهتمام بالسياقات المتعدّدة لاستخدام تلك المفردة، وبالتالي إثراء رصيده المعجمي وتنظيم حفظها في شكل أروقة في ذهنه، فكلّ رواق يؤدّي إلى موضوع معين؛ لذا يجب الوعي بوظيفة الارتباط في تصميم الأنشطة التعليمية، وتوفير المواد التعليمية: من معاجم وأدوات مرجعية أخرى لغرض الممارسة شرط أن تقوم على هذا المبدأ. (jarvinen, 2009)

كما أشرنا سابقا إلى أنّ تنمية القدرة المعجمية تُعدّ الحجر الأساس لتقدّم تعلّم أيّة لغة، وتحقيقها ينبني على عدة مستويات من بينها إثراء المجال التيماتي الخاص (نسبة إلى thème)؛ حيث يتكوّن كلّ حقل تيماتي من مصطلحات وظيفية خاصة بموضوع معين، والقضايا التي تطرح نفسها هنا هي كيفية تحديد مضمون الحقل التيماتي أثناء بناء المعجم، وكذا علاقات الحقول فيما بينها، وقضية اختيار المنهجية المتبعة في معالجة كلّ حقل؟

لقد تمّ اعتماد عدّة منهجيات في جمع المفردات الخاصة بكلّ موضوع منها: التجزئة والاستقراء بتقسيم الموضوع إلى عناصر أساسية، ثم استقراء المفردات الخاصّة بكلّ عنصر، وأكثر المناهج مردودية هو المنهج التحليلي الذي يتطلّب تحديد جميع المفردات التي تربطها علاقة بهذا الموضوع، ثمّ تقديم معانيها، وترتيب هذه العناصر بشكل تسلسلي؛ حيث يتطلّب استخدام واحدة منها باقي الكلمات المرتبطة بذلك الموضوع.

وهناك من المعلّمين من يلجأ إلى استقراء الكلمات المفتاحية لموضوع النصّ المدروس، ثم إحصاء تكرارها، وهذا لا يكشف عن الوحدات التيماتية المطلوبة للنشاط التعليمي والمرتبطة بالموضوع، بل له علاقة بانتقاءات الكاتب الخاصّة؛ لذلك عليه الرجوع - للبحث عن هذه الوحدات- إلى المعاجم (وإن

تطلّب الأمر الخاصّة منها).

وما يسرّع هذه العملية للحصول على قوائم الكلمات التيماتية هو استخدام الحاسوب بفضل ما يحمله من بيانات، ويهدف تدريب المتعلّم على استخدام الترتيب الموضوعي (التيماتي) في معالجة النصوص والبحث في المعاجم إلى: تنمية قدراته التعبيرية الشفهية والكتابية، وتُقاس بسرعة استرجاعه للمفردات الخاصة بموضوع محدّد، واستخدامها في سياقاتها المناسبة، وبالمقابل قدرته على استنباط مفردات خاصة بحقل تيماتي من نصّ مدروس وشرحها. (بوشوك، 1994)

في نهاية هذا المحور والبحث ككلّ- واستنادا إلى نتائج علم اللغة النفسي ونظريات اكتساب اللغة وعلم الأحياء العصبي- نلاحظ تفاوتا في كيفية تعلّم المهارات اللغوية الأربعة، فعملية فهم اللغة (مهارتا الاستماع والقراءة) تختلف عن إنتاجها (مهارتا التحدّث والكتابة)؛ من حيث طبيعة مراحل حدوثها واتّجاه مسارها، وكذا نقطة انطلاقها ووصولها، والذي أسفر بدوره عن تفاوت في اللجوء إلى ترتيب معجمي معيّن دون آخر، وذلك حسب المهمة اللغوية المسندة للمتعلم (حاجته التعليمية)، فاختيار صنف من المعاجم المدرسية تابع لنوع المهارة المستهدفة (معاجم مرجعية أو معاجم الإنتاج)، وأنّ تعلّم المهارات الإنتاجية أصعب من تعلّم مهارات الفهم، فإتقانها (الإنتاجية) مرهون بشرطي الصحة والطلاقة اللذين يتحقّقان بدعائم مساندة للأنشطة الصفية (مثل التدريب على استخدام المعاجم).

وهذا ما يستدعي مساعدة المتعلّم في الجانب الإنتاجي أكثر، والذي يرتكز على توفير الألفاظ المقابلة للمعاني الخاصّة بموضوع معين، وهوما تضمنه المعاجم الموضوعية التي تنطلق من المعنى إلى اللفظ، كما تنظّم حفظ الألفاظ في الذاكرة وتسهّل استرجاعها في شكل تجميعات معجمية، وهي صالحة أكثر للطور الأخير من المرحلة الابتدائية.

خاتمة

وفي ختام هذه الصفحات البحثية، والتي اتخذناها صرحا لبسط بعض المفاهيم، والقضايا المندرجة ضمن موضوع البحث، ومناقشة العلاقات بينها، نصل إلى مرحلة الإجابة عن التساؤلات المطروحة في بداية الدراسة، فنستشف ما يلي:

-للترتيب الموضوعي في المعجم المدرسي العربي دور إيجابي كبير في تعلّم المهارات الإنتاجية لدى متعلّمي المرحلة الابتدائية، فهو يخدم هذا الصنف من المهارات التي تنطلق من المعاني المتوافرة في ذاكرة المتعلّمين، بهدف البحث عن الألفاظ المناسبة لها للتعبير بها؛ من خلال تجميعه للمفردات حسب مواضيعها(مجالاتها) الدلالية.

-وعليه، فإنّ تنويع مناهج الترتيب ضرورة عصرية، علمية وصحية خاصّة في الساحة التعليمية، وتباين صدور المعاجم المدرسية على إثرها ليس عيبا، ولا يلغي وجود أحدها الآخر، بل يجب توفيرها على مستوى مكتبة المتعلّم في الآن ذاته؛ لتمنحه الحرية في استخدامها، والنظرة التكاملية في تعلّم مهاراته اللغوية وتطويرها، فكلّما عدّد في معاجمه المرجعية، وأحسن استخدامها، وأصاب الغرض المناسب منها تطوّر المحصول اللغوي لديه كمًّا وكيفا، فلا ينبغي اكتفاء متعلّمي هذه المرحلة بنوع واحد من المعاجم المدرسية لتعلم جميع مهارات اللغة العربية.

- وبناء على ذلك، فإنّ المفاضلة بين الترتيبين: الألفبائي والموضوعي أثناء التأليف أو الاستخدام غير مشروعة؛ لأنّ كليهما يخدم صنفا محدّدا من المهارات اللغوية، وبالتالي ضرورة التنويع والتغيير في استخدامهما واردة بشدّة.

- إذن، فالإشكالية هنا لا تعني فاعلية معجم مدرسي دون آخر (من حيث ترتيبه) -ممّا أدى إلى الاختيار العشوائي غير المُؤسَس لنوع دون سواه- بل القضية قضية وعي منذ البداية من طرف مؤلفه من جهة، ومستخدمه (المتعلّم) من جهة ثانية، فالمؤلف يختار ترتيبه حسب المرحلة والفئة التي استهدفها، والوظيفة المبتغاة منه، أمّا المتعلّم فيبني اختياره حسب حاجته التعلّمية المتجددة، والمهمّة اللغوية المسندة إليه، وإن أساء أحدهما الاختيار، أدّى إلى تغييب وظيفة المعجم المنشودة.
- تساهم المعاجم المدرسية العربية المرتّبة موضوعيا في تنمية مهارتي: الإنتاج الشفهي والكتابي لدى متعلّمي الطور الابتدائي؛ عن طريق إثراء رصيده اللغوي بمفردات متنوعة ومترابطة في الآن ذاته، لمختلف الحقول الدلالية، ممّا ينمّي مهارة الفهم والتعبير(الشفهي والكتابي) معًا؛ فتجاوز هذا النوع من المعاجم وظيفة الفهم المتأصّلة في معظمها، لينفتح على مجالي التعبير والتواصل، وذلك لأنّه ييسّر الاستدعاء الذهني للمفردات من الذاكرة الدلالية للمتعلمين، فيقوّيها لأنّ استخدام مفردة ما، يستحضر بقية الكلمات المنتمية إلى المجال نفسه، ممّا

يزيد من دقة كتاباتهم وانسيابية حديثهم(طلاقته).

- وبما أنّ طبيعة العمليات الذهنية المتعلّقة بتعلّم المهارات اللغوية الأربعة مختلفة -فعملية الفهم تختلف عن الإنتاج من حيث نوع العمليات ومسار حدوثها (متعاكسة)-فإنّ ذلك أسفر بدوره عن تفاوت في اللجوء إلى ترتيب معجمي دون آخر، وذلك حسب النشاط اللغوي المكلّف به وصنف المهارة المستهدفة.
- لاحظنا-حاليا- تراجع المعاجم المدرسية العربية المرتّبة موضوعيا، إن لم نقل انعدامها في المكتبات العمومية؛ لذا وجب إعادة بعثها من جديد، لتوسيع اختيارات المستخدمين لها، ونظرا لإنّ عملية فهم اللغة واستيعابها أيسر من إنتاجها- فمتعلّم اللغة يفهم أضعاف ما ينتج- وجب الاهتمام بتنمية المهارات الإنتاجية لديه أكثر من مهارات الفهم، واستخدام مختلف الوسائل لصقلها.
- يحقق استخدام المعجم المدرسي العربي المرتّب ترتيبا موضوعيا عدّة جوانب إيجابية منها: تحقيق البعد اللغوي –أوّلا- بتنمية الرصيد المعجمي للمتعلمين، باقتراح البدائل الممكنة من المفردات الخاصة بكل موضوع، أمّا معرفيا فيُغني الرصيد المعرفي والثقافي لديهم؛ من خلال ربط المعاني المتعددة للكلمات بسياقات استخدامها من جهة، ومن جهة أخرى يسمح بتعلّم المفردات في إطار علاقاتها بغيرها لا معزولة عن بعضها، ممّا يعزز في -النهاية – الكفاية التواصلية للمتعلمين، وهي الغاية من العملية التعليمية ككل، فالمفردات مرتبة فيه حسب مواضيع حياتية للمتعلمين، وبذلك تكون أكثر فاعلية و طبيعية وهو ما ينسجم مع وضعيات التعلم المختلفة (كل وحدة دراسية خاصة بموضوع معين)مما يساهم في نجاح العملية التعليمية بيداغوجيا.
- كذلك وُجد أنّ طريقة تنظيم المفردات حسب الترتيب الموضوعي، تعكس طريقة تخزينها في ذهن الإنسان؛ لذلك فهو يسهل تعلّم المفردات وتنمية المهارات طبعا.

وبناء على ما تقدّم أفضى البحث إلى توصيات نأمل تفعيلها مستقبلا:

- لابدّ من إضاءة النظرة الغائمة التي ترى أنّ الرجوع إلى المعجم عند الحاجة، ولشرح الكلمات الصعبة بل إنّ استخدامه دائم ودوري؛ حيث نقرأ به النصوص وننتج نصوصا جديدة؛ أي باختصار اكتساب اللغة ككل.
- الدعوة إلى تنشيط التأليف المعجمي الموضوعي؛ لندرته في المكتبات، حيث يتضمّن الموضوعات المعالجة في الابتدائية، لأنّ متعلم اللغة يحتاج إليه أكثر، ففهم معاني الكلمات قد يُتاح من خلال السياق الوارد فيه، لكنّ استدعاء لفظ موازٍ لمعنى في أذهاننا هي عملية تتعلّق صعوبتها بما نملكه من مخزون لتلك الألفاظ، ومعرفة حالات استخدامها، ممّا يخلّ بطلاقة المتحدّث خاّصة.
- مناسبة المعاجم ذات الترتيب الموضوعي الطور الأخير من الابتدائي أكثر لصعوبة البحث فيها، لذا لابد من تيسير الكشف فيها، بإرفاقها بكشاف في آخرها يضمّ جميع الكلمات الواردة بالشرح، مع تبيان مواقعها في المعجم لتضاهي الترتيب الألفبائي في سهولته.
- - تنويع المعاجم المدرسية الموجّهة للمرحلة الابتدائية ذاتها، حسب التصنيف البيداغوجي للأطوار وتماشيا مع المستوى الدراسي والعمري للمتعلّمين، أي عدم تعميم معجم واحد للمرحلة بأكملها، بل لكلّ طور معجمه الخاصّ به.
- - وصفوة القول: إنّ المعجم المدرسي وحده لا يحلّ مشكلة القدرة المعجمية لدى المتعلّم، والتي من شأنها تطوير مهاراته اللغوية، بل لابدّ من تفعيل تلك المفردات المكتسبة في أنشطة معجمية صفية في شكل تمارين، للتدرّب على استخدامها في سياقاتها المناسبة، أي تعليم المعجم وليس معرفته فقط.

المراجع

1. إبراهيم بن مراد. (1997). مسائل في المعجم (الإصدار ط1). تونس: دار الغرب الإسلامي.
2. إبراهيم بن مراد. (2010). من المعجم إلى القاموس (الإصدار ط1). تونس: دار الغرب الإسلامي.
3. ابن حويلي الأخضر ميدني. (2010). المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة (الإصدار دط). الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر.
4. أحمد رشدي طعيمة. (2004). المهارات اللغوية - مستوياتها، تدريسها، صعوبتها- (الإصدار ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.
5. 5.أحمد مختار عمر. (1988). البحث اللغوي عند العرب، مع دراسة لقضية التأثير والتأثر (الإصدار ط6). القاهرة: عالم الكتب.
6. أحمد مختار عمر. (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة (الإصدار ط1، المجلد 3). القاهرة: عالم الكتب.
7. أسامة الألفي. (2010). المعجم العربي الحديث بين الواقع والمأمول (الإصدار د ط). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
8. الحبيب النصراوي. (2016). التعريف القاموسي - بنيته الشكلية وعلاقته الدلالية -. تونس: مركز النشر الجامعي، منوبة.
9. المصطفى بن عبد الله بوشوك. (1994). تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها - دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات- اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية - بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية (الإصدار ط2). الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.
10. حسين البسومي. (2016م). المعاجم العربية المدرسية - دراسة لغوية في المادة والمنهج - (الإصدار ط1). القاهرة.
11. حلمي خليل. (2003). مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي (الإصدار د ط). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
12. رجب عبد الجواد إبراهيم. (2016). المعاجم العربية قراءة أولية (الإصدار ط1). القاهرة: دار الآفاق العربية.
13. سناني سناني. (2012). في المعجمية والمصطلحية (الإصدار ط1). الأردن: عالم الكتب الحديث إربد.
14. صالح بلعيد. (2012). هموم لغوية،. تيزي وزو الجزائر: مخبر الممارسات اللغوية.
15. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي. (2023). المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (الإصدار ط1). مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.
16. عبد الغني أبو العزم. (1997). المعجم المدرسي- مناهجه وأسسه وتوجهاته (الإصدار ط1). الرباط، المغرب: مؤسسة الغني للنشر.
17. عبد الكريم غريب، عبد اللطيف الفاربي، عبد العزيز الغرضاف، و محمد آيت موحى. (1998). معجم علوم التربية -مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك (الإصدار ط2). الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
18. محمد السيد علي. (2011). موسوعة المصطلحات التربوية (الإصدار ط1). عمان: دار المسيرة.
19. محمد الرفيق. (2020). دراسة تحليلية للوافر وجيز (الإصدار ط1). الأردن: عالم الكتاب الحديث.
20. محمد حمدان. (2007). مصطلحات التربية والتعليم (الإصدار ط1). عمان: دار كنوز المعرفة.
21. هوارد جاكسون. (2018). مقدمة في صناعة المعاجم. بيروت، لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.
22. 22.harmer, j. (s.d.). the practice of english language teaching (éd. third edition). cambridge uk: longman.
23. .23jarvinen, h. m. (2009). language in content instruction. turku.
24. .24r. galisson, d. (1976). dictionnaire de didactique des langues. paris, france.
25. .25richards, j. c., & schmidt, r. (2010). longman «dictionary of language teaching and applied linguistics». great britain.
26. .26sarosdy, j., bencze, t. f., poor, z., & vadnay, m. (2006). applied linguistics I- for BA students in english. bolcsesz konzorcium.

Thematic Organization in Arabic School Dictionaries and its role in Learning Productive Skills at the primary Stage -An Analytic Study-

Abstract

The present paper aims to demonstrate the role of thematic organization in Arabic school dictionaries and highlight its degree of influence and effectiveness in learning Productive Skills at the primary stage. Given its scarcity in lexicographical authorship compared to other widely used arrangements (such as alphabetical ordering in its various forms) On the one hand, and on the other, there is a lack of a culture of using it among both teachers and learners; since the acquisition of two different types of language skills (receptive and productive) requires a varied approach to the organisation of the school dictionaries used to develop them, and through the discussion and analysis of lexicographical perspectives, the study concludes that: Lexicographers must be made aware of the importance of thematic organization in developing learners' linguistic skills; they should be encouraged to choose the most suitable organizational method based on the specific skill being targeted; Authorship following this approach should be invigorated to enable such dictionaries to fulfil an expressive function and move beyond the explanatory function to which they have traditionally been confined.

Keywords
Thematic organization
School dictionary
learning
Productive Skills
Primary stage

Classement thématique dans le dictionnaire scolaire arabe et son rôle dans l'apprentissage des compétences productives au cycle primaire – Etude analytique-

Résumé

La présente recherche vise à démontrer le rôle du classement thématique dans le dictionnaire scolaire arabe et à souligner son degré d'influence ainsi que son efficacité dans l'apprentissage des compétences productives au cycle primaire. Compte tenu de sa rareté dans la lexicographie comparée aux autres méthodes largement utilisées (telles que le classement alphabétique sous ses diverses formes) D'une part, et d'autre part, l'absence d'une culture de son utilisation tant chez l'enseignant que chez l'apprenant ; l'apprentissage de deux types distincts de compétences linguistiques (réceptives et productives) exige en effet une diversification des méthodes de classement dans les dictionnaires scolaires utilisés pour leur développement , et à travers l'analyse de certaines perspectives lexicographiques, les résultats de l'étude concluent à la nécessité : de sensibiliser les auteurs de dictionnaires scolaires à l'importance du classement thématique pour développer les compétences linguistiques des apprenants ; de les encourager à choisir le classement le plus adapté en fonction des spécificités des compétences visées ; d'impulser une dynamique de réaction suivant cette approche, afin que ce type de dictionnaire puisse remplir une fonction expressive et dépasser la fonction explicative qui lui était traditionnellement limitée.

Mots clés
Classement thématique
Dictionnaire scolaire
Apprentissage
Compétences productives
Cycle primaire

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف واذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023