الجمهوريّة الجزائريّة الديموقراطيّة الشعبيّة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de L'enseignent Supérieur
scientifique et de la recherche
جامعة أكلي محند أولحاج
Universite Akli Mohand Oulhadj –Bouira
-البويرة-
□□□□□□□ □□□□ □□□□□□ □□□□□□- □□□□□□t
كلية الأدب واللّغات
Faculté des Lettres et des langue
قسم اللّغة العربية وآدابها

تخصص: دراسات لغوية

أثر القرآن الكريم في تقويم ألسنة المتعلّمين
دراسة مقارنة بين التّعليم في الزّوايا والمدارس النّظاميّة–زّاوية بلعموري أنموذجا–

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر

من إعداد الطالبتين:
- فاطيمة خيري
- ليليا شهيناز خازن

إشراف الأستاذة:
وهيبة قاني

لجنة المناقشة

عبد الحفيظ شريف.....رئيسا.
وهيبة قاني.....مشرفا ومقررا.
حسين بوشنب.....عضوا.

السنة الجامعية: 2019-2020

إهداء

نتقدم بالشكر والعرفان إلى كل من ساهم من قريب

أو من بعيد

في هذا العمل المتواضع

ونخص بالشكر الأستاذة "وهيبة قاني" الّتي رافقتنا طيلة

هذا المشوار.

دون أن ننسى عائلتينا الكريمتين.

فاطيمة/ليليا.

مـــقـــدمـــة

القرآن الكريم أعظم الكتب السماويّة الّتي أنزلهاالله سبحانه وتعالى هداية للبشرية ، وقد شرّف به نبيّنا محمدا صلى الله عليه وسلم ووصفه بلسان عربيّ مبيّن وجعله غاية في الفصاحة والبلاغة، فهو يعتّبر خير مرجع لتعلّم اللّغة العربيّة الفصحى، فلولا ارتباط اللّغة العربيّة به لاندثرت وحدث لها ما حدث للّغات اللاّتينيّة ولذلك فإنّنا نجده أنّه المصدر الأوّل لانبعاث معظم علوم العربيّة من نحو وصرف وبلاغة...، فهو يعد من أهم العوامل الّتي تساهم في الحفاظ على سلامة اللّسان العربيّ خاصة بعد انفتاحه على الأمم الأجنبيّة وتطور وسائل التكنولوجيا، وعلى الرّغم من أنّ اللّغة العربيّة بحر زاخر، بها نزل القرآن الكريم، و هي به محفوظة إلاّ أنّ معظم التّلاميذ يجدون صعوبة في استعمالها وهذا ما يفسّره الواقع اللّغوي في المدرسة الجزائريّة الّذي يعتمد على العاميّة في تبليغ الدّروس، في حين أنّ طلبة الّزوايا عكس ذلك تماما.

وموضوع بحثنا هو: أثر القرآن الكريم في تقوّيم ألسّنة المتعلّمين في المدرسة النّظاميّة والزّاوية.

ومن أجل إنجاز هذا البحث نطرح الإشكالية التاليّة:

- ما دور القرآن الكريم في تقويم اللّسان العربيّ؟
- ما الواقع اللّغوي السائد في المدرسة النّظاميّة والزّاوية؟
- أيّهما يساهم في الحفاظ على سلامة اللّسان العربيّ المدرسة النّظاميّة أم الزاويّة؟

والأسباب الّتي دفعتنا لِإختيار هذا الموضوع هي سماعنا المتكرّر لجملة تدهور حال اللّغة العربيّة سواء من حيث الإِستعمال أو الكتابة من قبل الأساتذة، فأردنا معرفة السبب وراء ذلك من خلال مقارنة الظروف المحيطة بالتّلاميذ في المدرسة النّظامية والطلبة في الزّاوية، والإِهتمام الشّخصيّ بالمجال التّربويّ والتّعليميّ، والرّغبة في إبراز الدّور الفعال للقرآن الكريم في تقويم اللّسان العرّبيّ.

وقد اِتبعنا في هذا البحث المنهج الوصفي التّحليليّ وكذلك المنهج الإحصائي الّذي لجأنا إليه في الدّراسة الميدانيّة من أجل الحصول على نتائج البحث.

وقد اِستوى هذا البحث على خطة مكوّنة من مقدمة ومدخل تحدثنا فيه عن أثر القرآن الكريم في علوم العربيّة (صرف، نحو، وبلاغة....) وفصلين يحتوي كل كل واحد منهما على جانب نظّري وتطبيقي في نفس الوقت. وقد اِعتمدنا في إنجازهما على استبيانات منها ما هو متعلّق بالمدرسة النّظاميّة (المعلمين التّلاميذ) ومنها ما هو خاص بالزاوية (الشّيوخ/ الطلبة). وكل فصل يتضّمن مبحثين.

أمّا الفصل الأوّل فعنوانه: أثر القرآن الكريم في تقويم اللّسان العربي في المدارس النّظاميّة وقد ناقشنا من خلاله الاستبانة الخاصة بالمعلّمين والتلّاميذ وحاولنا من خلاله معرفة مدى تحكّم الطرفين في اللّغة العربيّة كمادّة مبرمجة في التعلّيم المتوسط. وهو يتضّمن مبحثين:

المبحث الأول جاء تحت عنوان: واقع تدريس اللّغة في المدارس الجزائرية (المتوسط) وتم الحديث فيه عن مدى استعمال الفصحى وطرائق التدريس المتّبعة وكذلك البرنامج المسطر لهذا الطور من التعلّيم.

أمّا المبحث الثاني فقد جاء تحت عنوان: أثر القرآن الكريم في تنميّة مختلف المهارات اللّغوية لدى التّلاميذ وركزنا فيه عن دور المهارات في اكتساب اللّغة.

بينما الفصل الثاني فهو مرتبط بالزاوية وأريد من خلاله الوقوف على أهم العوامل الّتي ساهمت في اِستعمال العرّبية الفصحى داخل محيطها. وهو كذلك يتضّمن مبحثين.

فالمبحث الأول سمي بـ: تحفيظ القرآن في الزوايا وقد تحدثنا فيه عن دروس أحكام التجويد وطراق تحفيظ القرآن في الزاوية.

أمّا المبحث الثاني: فقد جاء تحت مسمى انعكاسات تحفيظ القرآن الكريم على ألسّنة الطلبة في الزاوية. وقد ناقش الأسئلة الخاصة بالموضوع وقمنا فيه بمعالجة المواضيع والعلوم الّتي تقدم في الزاوية.

وانتهى هذا البحث بخاتمة توصلنا فيها إلى حوصلة من النتائج، واِقتراح بعض الحلول. وخلال اِنجازنا لهذا البحث اِعتمدنا على مجموعة من المراجع نذكر منها:

ـ معجم الصحاح الجوهريّ

ـ تدريس فنون العربيّة علي أحمد مدكور.

ـ مبادئ علم النّفس التّربويّ عماد عبد الرحيم زغلول.

ـ طرائق تدريس اللّغة العربيّة محمود أحمد السيّد.

وكأيّ بحث واجهتنا بعض الصعوبات أهمها: فايروس كورونا الّذي أثر علينا سلبا في عدم الذهاب إلى المتوسّطة والزاوية من أجل ملأ الاستبانات ومدونة التّعبير الكتابي من قبل التّلاميذ والطّلبة، وكذلك عدم تعاون بعض التّلاميذ من خلال إظهار اللاّمبالاة أثناء الإجابة على الأسئلة الموجهة إليهم أو أثناء كتابة التّعبير الكتابي خاصة بعد إحضارهم إلى مكان إقامتنا، وحتّى بعض المعلّمين الّذين أرسلنا لهم الاستبانات من خلال موقع الفايسبوك فهناك من لم يجب أصلا، أمّا استبانة المعلّمين فلم نتحصل على العيّنة المطلوبة و كذلك لم يسعنا ملأ استبانة الطّلبة لأنّ الزاوية أغلقت أبوابها، وصعوبة الحصول على بعض المراجع خاصة بعد غلق الجامعة والمكتبات العامّة.

وفي الأخير نتقدم بالشكر الجزيل إلى جميع أساتذة اللّغة والأدب العربي خاصة الأستاذة الفاضلة (وهيبة قاني) الّتي أشرفت على هذا البحث وقدمت لنا يد العون خلال هذا المشوار، كمّا نشكر شيّوخ الزاوية على رحابة صدورهم وإستقبالنا.

فصل تمهيدي

تمهيد:

القرآن الكريم له دور بارز في التوجيه والتعلّيم وتقويم ألسّنة المتعلّمين، وتعلّمهم لغتهم العربيّة الّتي تعّد أداة للتّعبير عن الفكر وأداة للتّواصل ووسيلة لنقل المعارف والخبرات، وله أثر كبير في علوم العربيّة المختلفة من نحو وعلم الأصوات والمعجميّة والبلاغة والدّلالة الّتي حفظت به. فقد قال سبحانه وتعالى "إنّا أنزلناه قرآنا عربيّا لعلّكم تعقلون"

لذلك سوف نعرض كيف أثر القرآن الكريم في مختلف علوم العربيّة.

تأثير القرآن الكريم على العلوم العربيّة:

أوّلا: تأثير القرآن الكريم على النحو:

كانت بداية ظهور النحو في عهد الخلفاء الرّاشدين وذلك لتفشي ظاهرة اللّحن والخطأ وفساد الألسّنة العربيّة واختلاطها بالأعاجم، وكانت غايته السّامية المساعدة على فهم القرآن الكريم.

وفي هذا الصدد يقول (ابن يعيش) أنّ النّحو يعني: " وسيلة إلى معرفة الكتاب العزيز والسّنة الّذين بهما عماد الإسلام"[1].

" فالعرب قبل ظهور الإسلام كانوا يتكلمون اللّغة صحيحة خالية من الخطأ وكانت اللّغة العربيّة في أحضان الجزيرة العربيّة وقد كانوا يتحدثون اللّغة العربيّة على الفطرة، وقد ظهر علم النحو بعد شيوع ظاهرة اللّحن في عصر صدر الإسلام وذلك لاختلاط العرب الأقحاح بالأقوام الأجنبيّة الأخرى"[2].

وهذا القول ما هو إلا دليل على ما قلناه سابقا.

---

[1]– ابن يعيش، شرح المفصل، إدارة الطباعة المليرية، مصر، د.ط، ج1، ص 17.

[2]– ينظر: الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط2، دار المعارف، ص 13.

أخذت قضّية علم النحو وواضعه العدّيد من الرّوايات، ومن خلال إطلاعنا على معظم الرّوايات يمكن القول بأنّ أبي الأسود الدؤلي هو واضعه سواء أكان ذلك بأمر منه أو بأمر الفاروق عمر بن الخطاب أو الإمام علي أو زياد بن أبيه وذلك من أجل الحفاظ على القرآن الكريم وتقويم ألسّنة النّاس، ومن تلك الرّوايات نذكر:

ابن جني في كتابه الخصائص ذكر: "أنّ أحد ولاة عمر كتب إليه كتابا لحن فيه فكتب إليه عمر أن قنّع كاتبك سوطا"[1].

وروي أيضا أنّ أبا الأسود الدؤلي قالت له ابنته: "ما أحسن السّماء فقال لها: نجومها فقالت: إني لم أقصد هذا، وانّما تعجبت من حسنها فقال لها إذن قولي ما أحسن السّماء"[2] . فحينئذ وضع النحو وأول ما رسم منه باب التّعجب.

وهناك الكثير من الرّوايات ومن أراد الإطلاع عليها فعليه بالعودة إلى كتاب نشأة النحو للشّيخ الطنطاوي

ثانيا: تأثير القرآن الكريم في علم الأصوات:

ارتبط الدّرس الصوتيّ العربيّ بالقرآن الكريم فهو كتاب يمتاز بالقداسة يحتاج إلى ألسّنة مهذبة على نطق اللّغة العربيّة.

وها هو أحمد مختار عمر في كتابه البحث اللّغوي عند العرب يشير إلى أنّ إقبال العرب على الدّراسات الصوتيّة يرجع إلى علاقته الوطيدة بعلم التّجويد حيث يقول: " لقد اهتم العرب بالدّراسة الصوتيّة لمّايربط هذه الدّراسة بتّجويد القرآن الكريم، وقد دفعت قراءة القرآن الكريم علماء العربيّة القدماء إلى التأمل في

[1]– ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النحاز، المكتبة العلمي، د.ط، ج2، ص 08.
[2]– الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ص 14.

الأصوات العربيّة وملاحظتها ملاحظة ذاتيّة"[1].

وعناية العرب بالصوتيات قديما تعود إلى اليوم الّذي بدأ فيه اللّحن ، فأصاب العربيّة في أصواتها كمّا أصابها في نحوها وصرفها ودلالتها ، فنجد الكثير من علماء العرب القدامى قد تناولوا الدّرس الصوتيّ ولكنه ليس كعلم مستقل بينما كفرع في كتبهم وهذا ما أشار إليه (أحمد مختار عمر) في كتابه البحث اللّغوي عند العرب: " أمّا اللّغويون العرب فلم ينظروا إلى الدّراسة الصوتيّة هذه النظرة ولم يعالجوا الأصوات علاجا مستقلا وإنّما تناولوها دائما مختلطة بغيرها من البحوث" "[2].ومن خلال هذا القول نستنتج بأن علم الأصوات لم يدرس كعلم مستقل بذاته وإنما كان يدرس إلى جانب علوم أخرى.

وذكر بعض الأمثلة تأكيدا للقول السابق في قوله: "بالنّسبة للنحاة خصصوا بعض الأبواب في كتبهم النحويّة لهذه الدّراسة، بل إنّهم لم يقصدوها لذاتها وإنّما لغيرها، حيث اعتبروها تمهيدا أو مدخلا لدّراسة ظاهرة الإدغام ... وقد عالج سبوية الإدغام في نهاية مؤلفه الكتاب وعالج المبرد في كتابه المقتضب الإدغام"[3].

ـ ومن خلال هذا القول نستنتج بأنّ الصوتيات قديما كانت مرتبطة بمختلف العلوم على عكس ما هو حاصل اليوم من استقلال العلوم عن بعضها البعض بسبب التطور وهذا ما جعل الصوتيات مع مرور الزمن تستقل وتصبح علما قائما بذاته وهذا ما وضحه (غانم قدوري أحمد) من خلال قوله هذا: "كما أنّ المباحث الصوتيّة العربيّة قد تطورت في القرن الرّابع والخامس للهجرة إلى علم مستقل كمّا يبدو ذلك عند ابن جني في كتابه سّر صناعة الإعراب"[4].

---

[1]– أحمد مختار عمر، البحث اللّغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير، عالم الكتب، ط6، 1988، ص 77.

[2]– نفس المرجع، ص93.

[3]– ينظر: نفس المرجع ص 94.

[4]– غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمان، د.ط، 2004، ص 10.

ومنه نستنتج بأنّ علم الأصوات هو نتاج اهتمام علماء اللّغة العربيّة بالقرآن الكريم، كمّا أنّه كان في بداياته عبارة عن مجرد إشارات في الكتب النحويّة والصرفيّة والبلاغة، إلى أنّ نضج مع ابن جني في كتابه سر صناعة الإعراب حيث صار علما قائما بذاته.

ثالثا: أثر القرآن الكريم في المعجميّة:

كان القرآن الكريم بثروته اللّفظيّة الزاخرة محط عناية العلماء والباحثين عبر العصور ، وذلك من أجل فهم دلالته ومعانيه واستنباط أحكامه، ولذلك نلاحظ أنّ ألفاظه قد حظيت بعناية من قبل العلماء حيث خصصت لها مصنفات عدّيدة أو ما يعرف بالمعاجم حيث يقول (علي القاسيمي) في كتابه (معجم الاستشهادات: " في بادئ أمرها وسيلة لفهم مفردات القرآن الكريم والحديث النّبوي الشريف ثم تطورت لتغطي لسان العرب برمته، اتبع المعجمون العرب الخطوات العلميّة في تصنيف معاجمهم، أي جمع المادة اللّغويّة أوّلا، ثم اختيار المداخل، وترتيبها وفق ترتيب محدد، وإعطاء المعلومات الدلاليّة والنحويّة والصرفيّة والصوتيّة والإملائيّة والأسلوبيّة عنها"[1].

ـ وهذا القول خير دليل على أنّ ظهور المعجميّة كان وراءه سبب ألا وهو القرآن الكريم وذلك عن طريق تفسير كلماته وخاصة الغريبة منها.

رابعا: أثر القرآن في علم البلاغة

إنّ بفضل القرآن الكريم نشأت علوم البلاغة الّتي أخذت من أمثلة القرآن الكريم المادّة الخام لها في اكتشاف محاسن الكلام ونظمه.

وفي هذا الصدد يقول (بدوي طبانة):" يعدّ القرآن الكريم هو العامل الرئيسي الّذي ساعد على الشروع في

[1] على القاسيمي، معجم الاستشهادات، بيروت، مكتبة لبنان، ط1، 2001، ص19.

الدّراسات البلاغيّة بمختلف اتجاهها، وكان هذا العامل أهم البواعث في إثارة الصمم للبحث الجاد في ترتيب وجود الكلام والتميّز بين الأساليب ومعرفة الجوانب الجماليّة في نسيج تركيب الجملة العربيّة"[1].

يتحدث هذا القول عن أهمية القرآن الكريم في بزوغ الدّراسات البلاغيّة ومعرفة الجوانب الجماليّة والخصائص الفريدة التي تميز اللّغة العربيّة

كما يقول أيضا (محمد زغلول سلام) عن أهميّة القرآن الكريم في التأثير على فكر العلماء: " والواقع أنّ القرآن الكريم منذ اللّحضات الأولى لنزوله حركة فكريّة عند متلقيه ممّا جعلهم يلتفون إلى ماجاء به في أساليب التّعبير والبيان وينقبون كنوزها ويوازنون بين صفوف الكلام المختلفة"[2].

يشير (محمد زغلول سلام) في هذا القول إلى أنّ القرآن الكريم في حد ذاته هو حركة فكريّة كل من تطرق إليه جعله محور اهتماماته ودراساته خاصة العلماء وذلك من أجل اكتشاف أهم أساليبه.

وهذا ما أكّده الّدكتور حمادي حمود من خلال قوله: "عُدَّ القرآن القطب الّذي تدور حوله مختلف المجهودات الفكرية والعقائدية للمسلمين"[3].

خامسا: أثر القرآن الكريم في الدلالة

لقد كان للقرآن كريم أثر بالغ في على الدّلالة حيث أنّه استطاع تهذيب ألفاظ العربيّة والتحسين منها.

---

[1] بدوي طبانة، البيان العربي دراسة في تطور الفكرة البلاغيّة عند العرب ومناهجها ومصادرها الكبرى، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، د ت، ص 24.

[2] محمد زغلول سلام، أثر القرآن في تطور النقد العربي إلى آخر القرن الرّابع الهجري، مكتبة اللباب، ط1، د.ت، ص 29.

[3] حمادي صمو، التفكير البلاغي عند العرب، أسسه وتطوره إلى القرن السادس، (مشروع قراءة)، منشورات الجامعة التونسية، 1981، ص 94.

يقول (كمال بشر): " فرضت علوم القرآن على المسلمين أن يعمدوا إلى كتاب الله فيفسروه أو يتبعوا مصطلحاته وكان الاحتياج إلى اكتساب معارف لغة القرآن وغريبه سببا في خوضهم في بحوث لغويّة عن المعنى والدّلالة مثل تسجيل معاني الغريب في القرآن الكريم والحديث الشريف وعن المجاز .... وغيرها""[1].

يتّضح لنا من خلال هذا القول أنّ القرآن الكريم كان هو السّبب الأول والرّئيس في بزوغ الدّلالة وذلك لأنّ ألفاظه تبتعد كل البعد عن النّمط الجاهلي، لذلك أقبل العلماء على الحديث عن الجوانب البلاغيّة، والسمو الأدبي في أسلوب القرآن الكريم بكل حب وشغف فقد ألهمهم بكلماته الغريبة.

التّعليم في الجزائر عشيّة الاستعماروبعد الاستعمار الفرنسي:

التعلّيم هو أحد أهم أعمدة قيام دولة ما ونموها ولمّا أدركت فرنسا هذا حاولت تدمير التعلّيم في الجزائر محاولة بذلك طمس الهويّة العربيّة.

وهذا ما يؤكده (عدة بن داهة) من خلال قوله هذا : " إنّ الحرب الاسعماريّة الّتي شنتها فرنسا على الجزائر قد تركت انعكاسات خطيرة ونتائج سلبية على الميدان الثقافيّ والتّعليميّ الّذي شهدت ازدهارا في الفترة السابقة للاحتلال فقد كان من نتاج الاحتلال الفرنسي على الجزائر تدمير المؤسسات الثقافية وتشريد المدرسين وتشتيت التّلاميذ وتوقيف نشاط المؤسسات التّعليمية من مدارس وزوايا وكاتيب"[2] ويتّضح لنا من خلال هذا القول أنّ الجزائر قبل الاستعمار كانت تهتم بالجانب العلميّ والتّعليميّ عن طريق بعض

[1]– كمال بشر، دراسات في اللّغة، دار المعارف، مصر، د.ط، 1969، ص 144.

[2]–ينظر: عدة بن داهة، الاستيطان والصراع حول ملكية الأرض إبان الاحتلال الفرنسي للجزائر من 1830 إلى1962، الجزائر، د.ط، 2008، ج2، ص 492.

المدارس والزّوايا ولكن أثناء دخول الاستعمار الفرنسي إليها حاول تدمير مؤسساتها التّعليمية بغيّة طمس الهويّة الوطنيّة ومحاربة الدّين الإسلامي.

وقد كان التّعليم في الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي مقتصرا على بعض المساجد والمدارس والكتاتيب والزّوايا، وهذا ما وضحه (محي الدين عبد العزيز) في قوله: " كان التعلّيم في الجزائر مرتبطا ارتباطا وثيقا بالدّين وتمثلت مؤسساته في المساجد والمدارس والمكاتب والمعمرات والزّوايا"[1].

ولكن مع الأسف كانت لها السلطة الفرنسيّة بالمرصاد حيث حاولت القضاء عليها بشتى الوسائل وهذا ما وضحته (آسيا بلحسين رحوي) من خلال هذا القول: عملت السلطات الاستعمارية على محاربتها من أجل القضاء عليها وتثبيت اقدامها وسلطانها في البلاد، هذه المؤسسات الّتي استمرت وظيفتها بعد الاحتلال وذالك بمواجهة الغزو الفكريّ للاستعمار"[2].

يتّضح لنا من خلال هذا القول بأنّ السلطات الاستعماريّة قد عملت بشتى الطرق من أجل القضاء على التّعليم العربيّ في الجزائر وتغييره بالمدّرسة الفرنسيّة وذلك بانتهاك حرمات المساجد والمراكز التّعليميّة وذلك من أجل محاربة اللّغة العربيّة والقضاء على الدّين الإسلاميّ وتشويه التّاريخ، وهذا ما يؤكده (بشير بلاح) عندما قال: "أنّ الهدف من هذه السّياسة هي صبغ البلاد بصبغة فرنسيّة حيث تنقطع جميع الرّوابط الّتي تربط الجزائر ماضيا وحاضرا ومستقبلا بثقافتها العربيّة والإسلاميّة وفصلها عن المشرق والمغرب العربيّ"[3].

---

[1]– محي الدين عبد العزيز، تطور حركة التّعليم في الجزائر من عام 1930 إلى غاية 1990، جامعة البليدة، ص 05.

[2]– آسيا بلحسين رحوي، وضعية التّعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي، مخبر تطوير الممارسات النّفسية والتّربوية، جامعة ملود معمري، تيزي وزو، ديسمبر، 2011، ع7، ص 59.

[3]–بشير بلاح، تاريخ الجزائر المعاصر 1830–1889م، دار المعرفة، الجزائر، د.ط، 2006م، ج1، ص 84.

وبعد ذلك اتخذت فرنسا قرارا بإجباريّة التّعليم ومجانيته وهنا يجدر بنا الذّكر أنّ الحكومة الفرنسيّة قد فتحت عدّة مدارس وكان السّبب الرئيسي وراء ذلك هو إبعاد التّلاميذ عن الزّوايا والمعاهد، (وعبد الحميد زوزو) يؤكد ذلك بقوله: "إنّ فتح المدرسة وسط الأهالي يعد أفضل من فيلق عسكري لتهدئة البلاد ففتحوا مدارس تعليم لغتهم بهدف القضاء على ما يسمونه بالتعصب الدّيني وغرس الوطنية الفرنسيّة في أذهان الناشئة"[1].

ـ ولقد ورثت الجزائر بعد الاستقلال عن فرنسا منظومة تربويّة كانت أهدافها محو الشّخصية الجزائريّة والقضاء على تاريخ الجزائر إذا لا بد على الجزائر من أن تغيّر هذه المنظومة شكلا ومضمونا، وقد كان من الصعب أن يحدث هذا التغيير بين ليلة وضحاها، يقول (عبد القادر فضيل): " إنّ الظروف الصّعبة والإرث الثقيل الّذي ورثته الجزائر غداة الاسّتعمار الفرنسيّ على كافة المستويات لم يسمح للمدرسة غداة الاستقلال أن تضطلع بأدوارها أو أن تنفصل عن الماضي الاستعماريّ[2].

دور الزّوايا في التّعليم:

مفهوم الزّاوية:

"الزّاوية هي من أركان المسجد اتخذت للعبادة والاعتكاف ثم تطورت الزّوايا فيما بعد إلى أبنية صغيرة يقيم فيها المسلمون الصّلوات ويتعبّدون فيها ويعقدون بها حلقات دراسيّة في علوم الدّين من العلوم النقليّة والعقليّة، كمّا يعقد فيها المشّايخ الطرق الصوفيّة حلقات الذّكر"[3]

---

[1] عبد الحميد وزو، نصوص ووثائق في تاريخ الجزائر المعاصر 1830–1900، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985، ص 206.

[2] عبد القادر فضيل، المدرسة الجزائرية، حقائق وإشكالات، جسور النشر والتوزيع الجزائر، ط1، ص 21.

[3] حسن إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السّياسي والثقافي والدّيني والاجتماعي، دار الجبل، –بيروت–لبنان، د.ط، 1996 ص481.

فالزّاوية هي جزء من المسجد تتخذ للعبادة ثم بعد ذلك تطورت وأصبحت مستقلة عنه حيث أصبحت عبارة عن أبنية صغيرة يقيم فيها المسلمون ويعقد فيها حلقات ذّكر وحفظ القرآن الكريم كما عرفت بأنّها: "عبارة عن مكان للعبادة وإيواء الواردين المحتاجين وإطعامهم "[1]

يتّضح لنا من خلال هذا القول بأن الزّاوية لا تقتصر فقط على تقديم الدروس إلى الطلبة وتلقينهم القرآن الكريم، بل تعد في كثير من الأحيان ملجأ للمحتاجين فتفتحوا أبوابها من أجل إيواءهم واحتظانهم وحمايتهم من مخاطر الشوارع.

دور الزّاوية في التّعليم:

الزاوية تلعب دورا هاما وفعالا في عملية التعليم ويتضح ذلك من خلال هذا القول:

"أمّا على المستووى التّربويّ فإنّ الزّاوية تربيّة روحيّة ووجدانيّة بالنسبة للمتّعلم والأميّ، الرّجل، والمرأة، البالغ والقاص، الشّيخ والمريد، كما أنّ تربيّة الزّاوية في الأساس انقياد وانعقاد، خضوع ونية بهاتين الخصلتين يتم الشفاء والهناء "[2]

فالزّاوية لا تهتم بالجانب العقليّ فقط بل تهتم كذلك بالجانب الروحيّ والوجدانيّ مهما كانت صفة الشّخص الماكث فيها، والتّربية والتّعليم هي من أهم أهداف تأسيس الزّوايا خاصة في فترة الاستعمار الفرنسيّ في الجزائر فكانت تحاول المحافظة على الهويّة الجزائرية.

كمّا أن للقرآن الكريم فضل كبير على بقاء اللّغة العربيّة واستمرارها عبر العصور وانفجار علومها، على عكس اللّغات اللاّتينة الّتي اندثرت مع مرور الزمن مثلا وذلك لأنّها لم ترتبط بكتاب مقدس.

---

[1] محمد حجي، الزاوية الدلائيّة ودورها الدّيني والعلمي والسّياسي، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء المملكة المغربية، د.ط، 1988، ص23.

[2] عبد الله العزوي، من ديوان السياسة، الدار البضاء بالمغرب، ط2، 2009، ص29.

الفصل الأوّل:

أثر القرآن الكريم في تقويم اللّسان العربيّ في المدارس النّظاميّة

المبحث الأوّل: واقع تدريس اللّغة العربيّة في المدارس الجزائريّة (المتوسّط)

الاستبانة رقم01: الخاصّة بالمعلّم بالمدرسة النّظامية

أ.ما يتعلّق بالشّخصية:

1) هل اخترت تعلّيم العربيّة أم كان ضرورة بالنّسبة إليك؟

نتطرق في هذا السؤال إلى الجانب النّظري المتعلّق بالدافعيّة الخاص بالاستبانات الأربعة حيث كان السؤال فيه كالتالي:

-استبانة التّلاميذ: هل لديك الرّغبة في الدّراسة؟

-استبانة المشّايخ: هل اخترت تعلّيم القرآن أم كان ضرورة بالنّسبة إليك؟

-استبانة الطّلبة: هل الالتحاق بالزّاوية كان رغبة أم ضرورة؟

الدافعيّة من أهم المواضيع في علم النّفس حيث تعتبر المحرك الأساسيّ لسلوك الإنسان لذلك نجد لها عدّة مفاهيم، ويرجع ذلك ربما لاختلاف وجهات النّظر للباحثين، فلكل باحث إيديولوجيته الخاصّة به، وقد يعود أيضا لإدراك العلماء لأهميّتها (الدافعيّة) في الحياة اليوميّة للإنسان وخاصة للمتعلّمين بإعتبارها أنّ لها دوراً فعالا في العمليّة التعليميّة التّعَلُميّة.

أولا: مفهوم الدافعيّة:

" إنّ كلمة دافعيّة "**Motivation**" لها جذور في الكلمة اللّاتينيّة (**movere**) الّتي تعني يدفع أو يحرّك (**To move**) في علم الّنفس، حيث تشتمل دراسة الدافعيّة على محاولة تجديد الأسباب أو العوامل المحدّدة للفعل أو السلوك، وعند تفحصنا للأبحاث الّتي تناولت مفهوم الدافعيّة نجد أنّ هناك العدّيد من

التّعريفات الّتي قدمها الباحثون لهذا المفهوم "[1]، ومنها:

ـ عرف **(موري) Murry** الدافعيّة بأنّها "عامل داخلي يستشير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل"[2].

ـ وتعرّف كذلك بأنّها: "حالة داخليّة تستثير سلوكا ما لدى الفرد وتوجه هذا السلوك وتحافظ على استمراريته"[3]

نلاحظ توافقا بين التّعريفين في أن الدافعيّة هي ما يوقظ في الإنسان شعورا قويّا من أجل إنجاز عمل ما كمّا توجه سلوك الإنسان نحو الوسائل الناجعة لتحقيق هدفه، إذن تشير إلى قوة داخلية ذاتيّة في الفرد تبعث فيه الرّغبة والإلحاح للأداءعمل ما حتّى يصل إلى الهدف المطلوب.

2ـ أنواع الدافعيّة:

يمكن التميّيز بين نوعين من الدّوافع حسب استثارتهمم وهما الدّافعية الدّاخليّة والدّافعيّة الخارجيّة

أ.الدوافع الدّاخليّة: يعرّفها **شنايدر** " الدّافعيّة التي تأتي من الداخل بدلا من أيّ شيء خارجيّ "[4] يقصد بالشيء الخارجيّ الهدايا والجوائز مثلا، أيّ أنّ الفرد يسعى إلى ذلك العمل من تلقاء نفسه دون التفكير في المغريات الّتي قد تقدم له، مثل مطالعة كتاب للاستفادة منه.

ب.الدّوافع الخارجيّة: " تسمى الثانويّة أو المكتسبة، حيث أنّها متعلمة من خلال عملية التفاعل مع البيئة الماديّة والإجتماعيّة وفقا لعمليات التعزيز والعقاب الّذي يوفره المجتمع، وتشمل هذه الدوافع مجموعة

---

[1] ينظر: عبد اللّطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار الغريب للطباعة والنشر، د.ط، 2000م، ص68.

[2] إدوارد موارى، الدافعية و الإنفعال، (تح) أحمد عبد العزيز سلامة، مراجعة محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، ط1، 1988، ص28.

[3] عماد عبد الرحيم زغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة(العين)، ط2، 1433هـ/2012م، ص8.

[4] خالد نظمي قرواني، درجة تأثير الدافعية على التحصيل الدّراسيّ لطلبة المدارس في محافظة سلفيت من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، جامعة القدس المفتوحة، سلفيت، فلسطين، د.ط، 2020م، ص110.

الحاجات النفسيّة والإجتماعية مثل: الحاجة إلى الانتماء، والصداقة والسيطرة والتفوق والتقبل الإجتماعي وغيرها من الدوافع الأخرى "[1] أي أنّ مصدرها خارجي كالمعلّم أو الإدارة المدرسيّة أو الوالدين، فهنا مثلا المتعلّم قد يسعى لتحقيق النجاح لإرضاء والديه أو من أجل الحصول على جائزة ما.

3 أهمية الدّافعيّة: تتمثل أهميتها فيما يلي:

01- " أنّ موضوع الدافعيّة يتصل بأغلب موضوعات علم النّفس، مثلا بالإدراك .... إلخ

02- إنّ الدّافعية ضرورية لتفسير أيّ سلوك، إذ لا يمكن أنّ يحدث سلوك إنّ لم تكن وراءه دافعية

03- إنّ جميع النّاس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافيّة والإجتماعيّة يهتمون بالدافعيّة لتفسير طبيعة العلاقات الّتي تربطهم بالآخرين.

04- إنّ الإنسان إذا ما جهل بالدوافع الخاصّة به ستولد له العديد من المتاعب والمشكلات في حياته اليوميّة والإجتماعية.

05- وأخيرا يتضح دور الدافعيّة وأهميّتها في العمليّات العقليّة سواء أكان ذالك في الإنتباه أم في الإدراك أم في تفكيره والذاكرة "[2].

الدافعيّة هي الّتي تؤثر في الإنسان وتدفع به إلى التعلّم أو إنجاز ما يرغب به ومن دونها سيصاب الفرد بالخيبة حتما.

نستنتج من خلال هذا القول أنّ للدافعيّة أهمية كبيرة على حياة الإنسان بصفة عامة، وبصفة خاصة على إنجازاته مهما كان يبلغ من العمر، وهذا يظهر جليا من خلال خرجتنا الميدانيّة، الّتي من خلالها استطعنا معرفة أراء كل من التّلاميذ والمعلّمين والطلبة في دور الدافعيّة في تحصيلهم الدّراسي خاصة في تعلم

[1] ينظر: عماد عبد الرحيم زغلول، مبادئ علم النّفس التّربوي، ص217 و218.

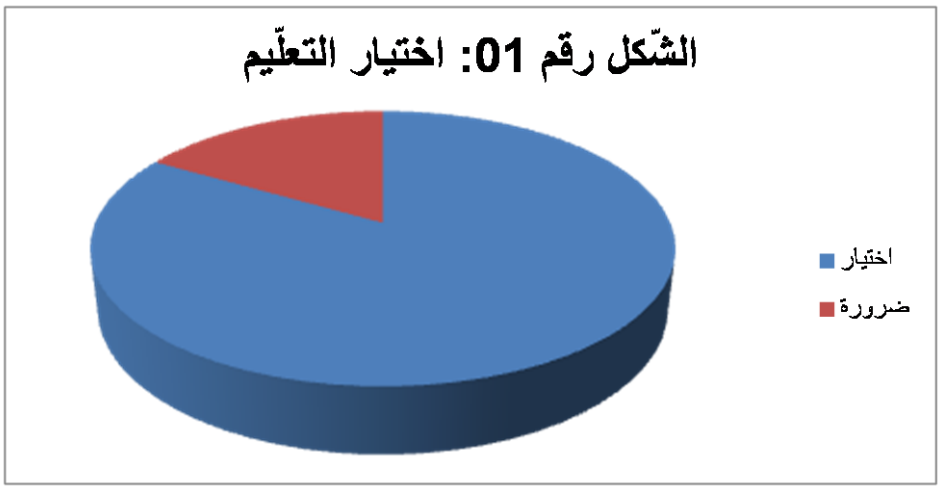
[2] ينظر: صالح حسن الداهري ووهيب مجيد الكبسي، علم النّفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1999ص79.

اللّغة العربيّة الفصحى وحفظ القرآن الكريم، حيث أن معظمهم أشادوا بدور الدافعيّة الفعال بكل أنواعها الماديّة والمعنويّة في الرفع من مستواهم ونتائجهم.

تفريغ الاستبانة: هل اخترت تعلّيم العربيّة أم كان ضرورة بالنّسبة إليك؟

اختيار	ضرورة
%83.33	%16.66

التّمثيل البيانيّ:



التـحلّيـل:

اعتمادا على العمليّة الإحصائيّة وبعد طرحنا للسؤال: **هل اخترت تعلّيم العربيّة أم كان ضرورة بالنّسبة إليك؟** يتضح لنا أنّ نسبة الأساتذة الذّين اتجهوا إلى مهنة التعلّيم "رغبة منهم" كانت نسبتهم **(83.33 %)** فالإنسان يختار نوع المهنة وفقا وتناسبا مع مؤهلاته، وكذلك المعلّم يختار مهنة التعلّيم بناءً على كفاءته اللّغويّة وحسن مهاراته المختلفة ، فنشوء المعلّم في بيئة مسلمة يجعله من دون شك يتأثّر بتعاليم الدّين الإسلاميّ وسيرة الرّسول (ص) الذّي يعتبر أعظم معلّم للبشريّة، ولا ننسى فضل القرآن الكريم بآياته الكثيرة

الّتي تقدس العلم والعلماء، فقد كاد المعلّم أنّ يكون رسولا، ولذلك نجد هناك من اختار مهنة التعلّيم رغبة منه في التأثير الإيجابي على التّلاميذ من الناحيّة النفسيّة وليست التربويّة فقط وتقوّييم سلوكاتهم، خاصّة أنّهم في سنّ المراهقة والّتي تعتبر أهم مرحلة يمربها التّلاميذ بها ، حيث يحتاجون فيها إلى الاهتمام من مختلف أطراف المجتمع وليس الأسرة فقط، ومنهم من اختار هذه المهنة رغبة وحبا في مساعدة التّلاميذ الذّين يجدون صعوبات في التعلّم من نواحي مختلفة مثل الجانب الصوتي والنحوي .... إلخ وهذا من الجانب الإنساني.

ولأن التّعليم من أشّرف المهن في مجتمعاتنا والّتي توليها الدّولة اهتماما خاصا وتمنحها راتبا محترما وعطلا موسميّة على غرار المهن الأخرى، نجد أنّ الفرد يرغب في الإقبال عليها وخاصّة فئة النساء. ومنهم من اختارها لهوسه الكبير بالمدرسة والسبورة والمنصة والتّلاميذ، حيث أنه لا يستطيع العيش بعيدا عن هذا الجوّ، وبعضهم اختار هذه المهنة اقتداءً بأحد أساتذتهم الّذين تمدرس على يدهم أو اتباعا لطريق أحد الوالدين الّذين عملا في مجال التعلّيم.

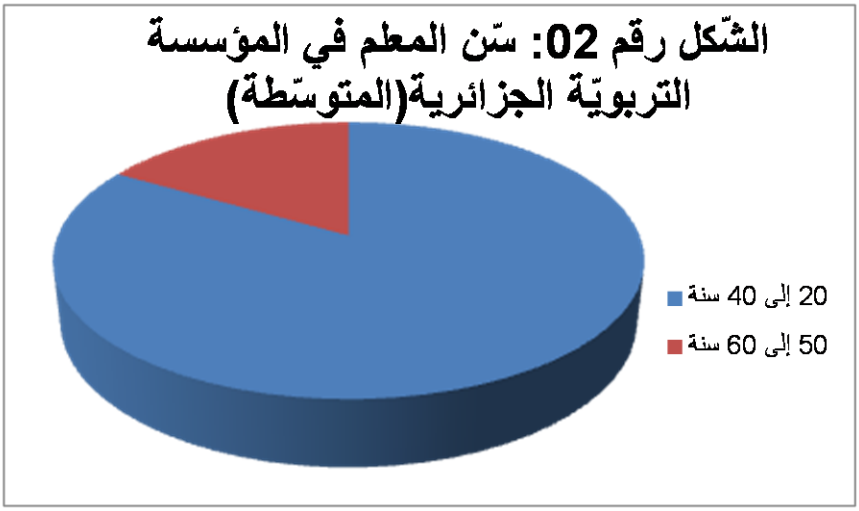
ـ أمّا الإجابة بـ "**ضرورة**" بلغت نسبة **(16.66%)** وهذا راجع لخوفهم من الاحتكاك مع المجتمع الذي يتمثل في الأولياء مع الّتلاميذ وزملاء العمل، أو لكميّة الضغوطات النفسيّة والمجهود البدنيّ الكبير الذّي تتطلبه مهنة التعلّيم خصوصا عند التعامل مع الفئة الحساسة الّتي تتمثل في التّلاميذ في الابتدائيّ والمراهقين في المتوسّط خاصة، أو قد يتوجهون إلى هذه المهنة تلبية لرغبة أحد الأولياء باعتبار هذه المهنة كمّا سبق القول أنّها توفر للفرد مدخولا جيّدا.

ـ لكننا نرى أنّ التوجه إلى التعليم ضرورة يجعل المعلّم لا يقدم كل إمكاناته وكفاءاته اللّغوية للتّلميذ، فقد يكتفي بدخول قاعة الدّرس وتقديم ما هو مقرّر في المنهاج بشكل جاف دون أنْ يهتم بتربية التّلاميذ قبل تعلّيمهم.

2) سـّـن المعلّم ؟

20 إلى 40 سّنة	50 إلى 60 سّنة
%83.33	%16.66

التّمثيل البيانيّ:



التحلّيـل:

الإحصائيات المسجلة في الجدول أعلاه تبيّن مدى تباين آراء أفراد العّينة للمعلّمين حول المرحلة العمريّة المختلفة المتواجدة في المدرسة الجزائريّة، حيث أنّ الإجابة بـ " **20 إلى 40 سنة** " بلغت نسبة **(83.33%)** وهذا يؤكد أنّ سن المعلّم في المؤسسة التربويّة الجزائريّة (المتوسّطة) في مرحلة الشباب الّتي تتميز بالقوة والصرامة والشغف والعطاء، حيث يكون فيها المعلّم شغوفا لمهنة التعلّيم وتقديم كل ما بجعبته للتّلاميذ بمختلف الطرق و الوسائل التعلّيميّة المتاحة لديه ، وهذا دليل أيضا على اعتماد وزارة التربيّة لإستراتيجيّة تشغيل الشباب أو الاعتماد على الفئة الشبابيّة لتقديم الدروس وتوجيه التّلاميذ لأنّ هذه الفئة تعتبر الأقرب إلى التّلاميذ من حيث السّنّ والتفكير، كمّا يشتركون في نقاط كثيرة كالتعامل مع مواقع

التّواصل الاجتماعيّ، وعليه المعلّم في هذا الوضع يكون صديقا للتّلاميذ و يتمكن من التأثير فيهم محاولا التغيّير في سلوكاتهم وتصرفاتهم إلى الأحسن، ونصحهم و إرشادهم إلى ما هو صائب.

ـ في المقابل نجد الإجابة بـ "**50 إلى 60 سّنة** " بلفت نسّبة **(16.66%)**، وهي تعتبر مرحلة متقدمة من حياة المعلّم وهي آخر فترة من حياته التعلّيمية أو المهنيّة في المدرسة لأنّه بعدها سوف يحال إلى التقاعد، وفي هذه الفترة يكون المعلّم قد اكتسب خبرة هائلة يستطيع من خلالها إيصال المعلومة للتّلاميذ بأقل وقت وجهد مع ضمان استيعابها، كمّا أنّ هذه الفترة تجعل منه أكثر صبرا وحكمة في التّعامل والتّواصل مع التّلاميذ، وربما تكون عائقا في حياة المعلّم وذلك ربما لمشاكل صحيّة قد تصيبه مع تقدمه في السّن، كعدم تحمله للضجيج و الإرهاق بسرعة داخل القسم.

كمّا أنّ هذه المرحلة قد تبعد التّلميذ عن المعلّم بسبب فارق العمر الكبير بينهما فلن يحدث الاتصال بينهما بشكل فعال على عكس الفئة الأولى.

3) مسقط الرأس ومكان التّكوين :

التـحلّيـل:

ـ من خلال إجابات المعلّمين يتضح لنا أنّ معظمهم قد تلقوا تكوّينهم في نفس الولاية الّتي تربوا ونشؤوا فيها أي أنّهم لم يغيروا من أماكن إقامتهم، ولم يتنقلوا إلى أماكن بعيدة ويرجع ذلك لعدّة عوامل:

– رغبة المعلّم الشخصيّة في البقاء مع الأسرة والاستقرار معها دائما، فكلّما استقر المعلّم في حياته قدّم للمتعلّمين كل خبراته ومعلوماته ومهاراته لهم، على عكس من لا يشعر بالاسستقرار في مكان عيشه أو عمله.

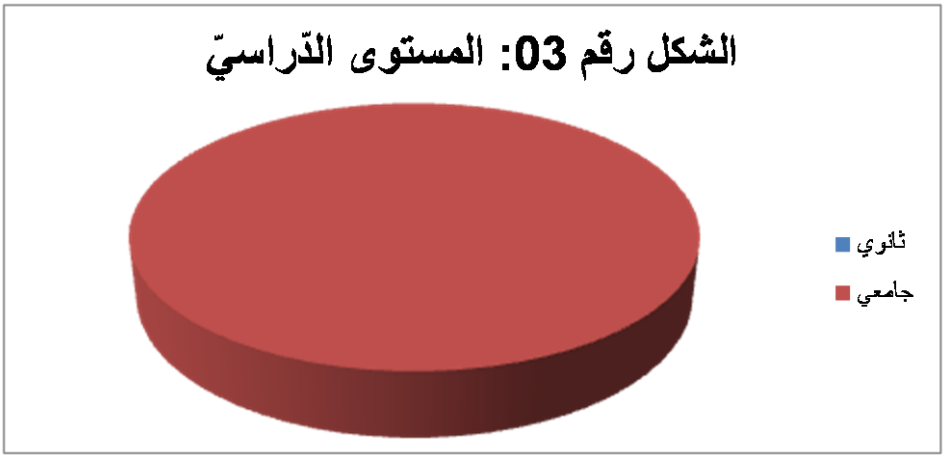
– قدرته الماليّة لا تسمح له بالتنقل إلى مكان بعيد لكثرة المصاريف.

-المعدل الّذي حازه في شهادة الباكالوريا لا يسمح له بدخول جامعات مختلفة فيضطر للدراسّة في مكان إقامته.

4) **المستوى الدّراسيّ :**

ثانويّ	جامعيّ
%00	**%100**

التّمثيل البيانيّ:



التـــحلّيـل:

من خلال الإحصائيات أعلاه يتبين لناأن الفئة المتوقفة عن الدّراسة في المستوى "**الثانويّ** " بلغت نسبة (00%) ويعني هذا أنّه من لم يتحصل على شهادة جامعيّة فلا يحق له الالتحاق بالسلك التّربوي في مختلف الأطوار التعليميّة (الابتدائيّ، المتوسّط، الثانويّ). لأن التعلّيم في الجزائر يعتبر من أهم القطاعات الّتي توليها الدّولة أهميّة بالغة من جميع النواحيّ سواء الماديّة أو من الناحية البشريّة، وهذا لضمان تمدرس جيّد للتّلاميذ، أي أن تكون له (المعلّم) مؤهلات وخبرات كافية تجعله يبدع فيما يقدمه.

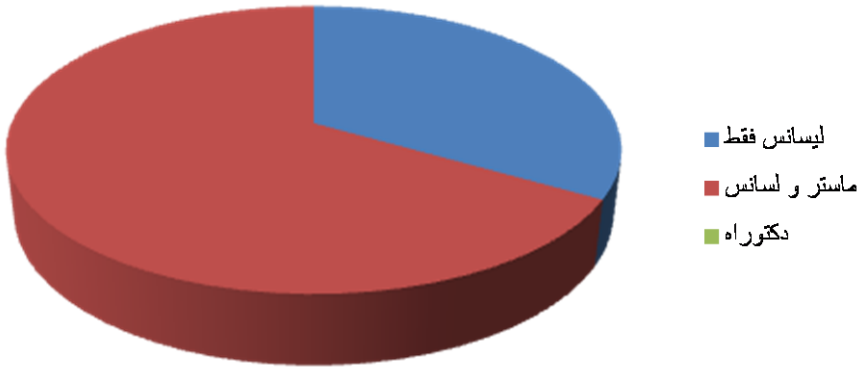
ـ أمّا الإجابة بـ " **جامعيّ** " بلغت نسّبة **(100%)**، للأسباب الّتي ذكرناها سابقا وهذا يتم وفق نص المادّة 56 من المرسوم التنفيذي 08-315 أيّ أنّه تفتح المسابقة على أساس الشهادات للاتحاق برتبة أستاذ في التعلّيم المتوسّط.

5) ما الشّهادات الّتي تحصلت عليها ؟

ليسانس فقط	ماستر	دكتوراه
%33.33	%66.66	%00

التّمثيل البيانيّ:

الشكل رقم 04: الشهادات المتحصل عليها



التحلّيـل:

من خلال الإحصائيات في الجدول أعلاه يتبين لنّا أنّ نسبة **(33.33%)** تمثل المعلّمين المتحصلين على شهادة " **ليسانس فقط** " وهي تتمثل في دراسة ثلاث سنوات فقط في الجامعة، وهذه الشهادة تمكن

صاحبها من الحصول على مهنة في التعلّيم في الابتدائيّ والمتوسّط فقط، وهنا نلاحظ أنّ المتحصل على هذه الشهادة قد اكتفى بها فقط ولم يواصل مشواره، وهذا يعود إلى عدّة أسباب من بينها:

- الظروف الاجتماعيّة الصعبة وحاجته الماسة إلى العمل.
- اقتناعه التام أنه لديه من المهارة ما يمكنه من التّواصل والعطاء مع التّلاميذ.
- رغبته الشّديدة في التعامل مع التّلاميذ في مرحلة عمريّة صغيرة والتأثير عليها إيجابا.
- التعب وعدم قدرته على مواصلة المشوار وغياب الدافعيّة لديه.

ـ في المقابل نجد أنّ نسبة **(66.66%)** كانت إجابتهم "**شهادة ماستر**" ويعود ذلك لعدّة أسباب نذكر منها:

- رغبة المعني في الرفع من المسّتوى العلمي لديه.
- اكتساب مهارات أكثر في كيفيّة التعامل مع التّلاميذ لأنّ التعلّيم في مرحلة الماستر مزود بمقاييس في التعليميّة يستطيع الطالب من خلالها اكتساب خبرات ومعارف جديدة حول كيفية التعامل وتدريس التّلاميذ.
- إمكانية الحصول على منصب عمل في سلك التعلّيم في الأطوار (الاتدائيّ، المتوسّط، الثانويّ). وتكون له الأولويّة في العمل أكثر ممن حاز على الليسانس فقط.
- إماكنية المشاركة في مسابقة الدكتوراه مستقبلا.

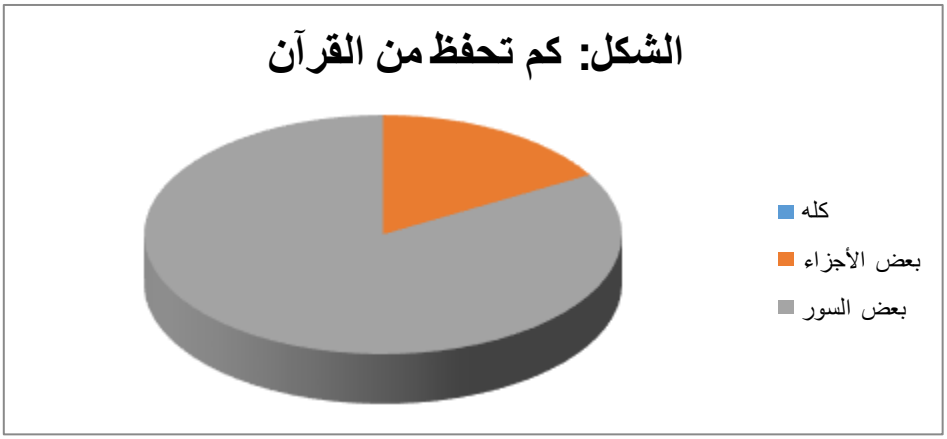
ـ أمّا بالنسبة لشهادة الدكتوراه فإنّ لا أحد من أفراد العينة متحصل عليها حيث أنّ النسبة كانت منعدمة **(00%)** وهذا دليل على أنّ معظم المعلّمين قد اكتفوا بحياتهم المهنيّة، ولم يهتموا بمواصلة الدّراسة والعودة إلى الجامعة، وذالك ربما لرسوبهم في مسابقة الدكتوراه، أو لحاجتهم الشديدة للعمل خصوصا المتزوجين منهم و عدم قدرتهم على التوفيق بين العمل والبحث العلميّ لأنّ ذلك يحتاج الكثير من الجهد،

أو ارتبطاتهم الاجتماعية وضيق الوقت، أو أنّ معظم الأساتذة منذ البداية كان شغفهم هو التعامل مع التّلاميذ وليس الطّلبة، و يرجع هذا بنسبة كبيرة أيضا إلى تعبهم من المشوار الدّراسي الجامعي و عدم قدرتهم على المواصلة.

6) كم تحفظ من القرآن الكريم؟

كلّه	بعض الأجزاء	بعض السّور
%00	%16.66	%83.33

التّمثيل البيانيّ:



التـحلّيـل:

من خلال الإحصائيات أعلاه يتضح لنا بأنّ لا أحد من المعلّمين يحفظ القرآن الكريم" **كلّه**" حيث كانت النسبة منعدمة، وهذا راجع لتخصص المتعلّمين في مادة اللّغة العربية وليس الشريعة، أو لعدم وجود الوقت الكافي لذلك، لأنّ المعلّم يقضي معظم وقته في المدرسة وتحضير الدروس في المنزل وتصحيح

الامتحانات والواجبات المنزليّة وأخذ قسط من الراحة، وحفظ القران الكريم يحتاج لكثير من الوقت والاستمرارية والممارسة وإلاّ سيضيع من ذاكرته مع مرور الوقت وانشغالات الحياة.

ـ في المقابل نجد بعضا من المعلّمين يحفظون" **بعض الأجزاء** " قدرت نسبتهم (**16.66%**) و هي نسبة قليلة ويعود ذلك أولا لحرصهم الشّديد على طاعة الله سبحانه وتعالى ونيل الأجر العظيم، وارتباط اللّغة العربيّة بالقرآن الكريم الّذي يكسب صاحبه فصاحة و بلاغة اللّسان، ورغبتهم في نقل ذلك للتّلاميذ ، وما ساعدهم على الحفظ هو الجد و المداومة بتخصيص أوقات من يومهم يتلون فيها آيات الذّكر الحكيم ، ومن أهم الأسباب التي تعين الشّخص على حفظ القرآن الكريم أيضا هو صدق النيّة والإلحاح والتّضرع إلى الله ودعاؤه أن يعينك .

ـ و هناك فئة أجابت بـ" **بعض السّور**" قدرت نسبتهم (**83.33%**) وهي نسبة عالية مقارنة بسابقيها، وهذا راجع ربما إلى صعوبة الحفظ وتذمرهم منه، فأكثر الأشخاص يزعجهم الحفظ، فالكثير منهم يؤمن بأن حفظ القليل بتدبر في المعاني أفضل من الحفظ بلا تدبر، و هناك من بدأ في الحفظ و توقف في نصف الطريق لانشغاله بأمور أخرى لأنّ المعلّم في الفترة الأخيرة أصبح يحمل على عاتقه أثقالا كثيرة تتمثل في تحضير الدروس وتوجيه التّلاميذ ومراعاة نفسياتهم وحضور الندوات، ومع ضغوطات الحياة الشخصيّة له، كل هذا لم يمنحه الفرصة لاهتمام بحفظ القران الكريم.

ـ إنّ هذه النتائج الّتي تحصلنا عليها حول هذا السؤال تعتبر أمرا مؤسفا لأنّ كتاب الله تعالى يفترض منا أن ننشغل به ولا نشتغل عنه، والمعلّم كاد أن يكون رسولا، وهو القدوة للتّلاميذ فيكيف يقابلهم وهو لا يحمل زاداً كافيا من كتاب الله العزيز الّذي يحمل الكثير من المعاني والعبّر الّتي يجب أن نتولى توصيلها للجيل الجديد.

****

ب. ما يتعلّق بالموضوع

1)أ. ما الحجم السّاعيّ لتّعليم التّلاميذ العربيّة أسبوعيا؟

التــحلّيــل:

وقد كان هذا السؤال لمعرفة عدد الساعات الأسبوعيّة الّتي تبرمج لتدريس مادة اللّغة العربيّة في كل من السنوات من مرحلة التّعليم المتوسّط، فكان هناك اختلاف نوعا ما في إجابات الأساتذة حيث كان كالتالي:

السنة الأولى متوسّط: بالنسبة لهذه السنة فقد كانت معظم الإجابات بـ: 6 ساعات أسبوعيا موزعة على أيام الأسبوع وهناك من أجاب ب: 7 ساعات.

السنة الثانيّة متوسّط: أجاب الأغلبية أيضا 6 ساعات وأستاذ ب: 8 ساعات.

السنة الثالثة متوسّط: أجاب جميعهم ب:5 ساعات غير إجابة واحدة كانت لا أعرف.

السنة الرابعة متوسّط: كذلك معظم الإجابات 5 ساعات وأستاذ أجاب بـ: لا أعرف.

نلاحظ من خلال هذا التحلّيل للنتائج أنّ عدد الساعات الّتي تبرمج لتدريس اللّغة العربيّة أسبوعيا تكون نفسها في السنة الأولى والثانيّة ثم تتقلص بساعة واحدة لتصبح 5 ساعات في السنة الثالثة والرّابعة متوسّط.

ما يعني أنّهم في السّنة الأولى والثانيّة يدرسون مادة اللّغة العربيّة ساعة كل يوم في الأسبوع أو يدرسون ساعتين. أمّا السنة الثالثة والرّابعة فيدرسون ساعة يوميا.

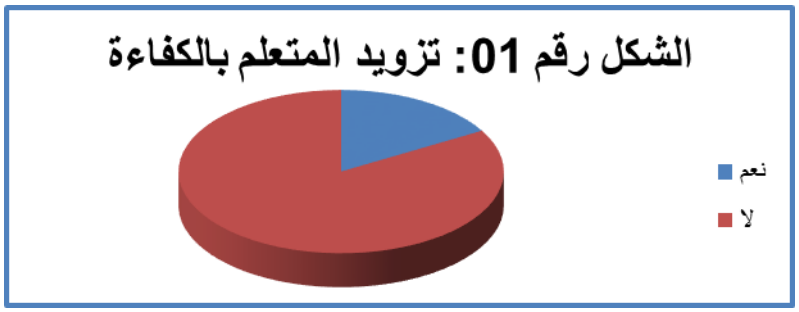
أمّا بالنسبة للأساتذة الّذين خالفوا هذه الإجابات أي إجابة الأغلبية الكبيرة من العينة فذلك راجع إلى كل متوسّطة، فربما متوسّطة ما لا توجد فيها حصة الموسيقى أو الرّسم فيقررون إضافة تلك الساعة إلى الساعات المقررة لتدريس اللّغة العربيّة نظرا لأهميتها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الحجم الساعي الأسبوعيّ للمادة تقرره وزارة التربيّة بالنسّبة لكل سنة من الطور المتوسّط ويعمم على 48 ولاية أي في كل الولايات يفترض أن تكون عدد الساعات نفسها. تم طرحنا سؤالا آخر أردنا من خلاله معرفة إن كان هذا الحجم الساعي المبرمج يزود التّلاميذ بالكفاءة فظهر هناك تباين بين الأساتذة فهناك من أجاب بنعم والعض الآخر لا.

1) –هل الحجم الساعي المبرمج للتّلاميذ كافي لتزويدهم بالكفاءة؟ إذا كان الجواب لا علّل ذلك؟

نعم	لا
% 16,66	% 83,33

التّمثيل البياني:



التـــحلّيـــل:

نلاحظ من خلال النتائج الإحصائية التي تحصلنا عليها من خلال جدول النسب والدائرة النسبية المرفقة أعلاه أن نسبة المعلمين الّذين أجابوا "**نعم**" تقدر ب **(16.66%)**، فهم يرون أن عدد الساعات الّتي تبرمج لتدريس اللّغة العربيّة أسبوعيا كافية بالنسّبة لكل سنة من التعلّيم المتوسّط، وهذا راجع ربما إلى اقتناعهم أن الوزارة وضعته عن دراية تامة وفق خطة بيداغوجية فلذلك يرون بأن هذا التوقيت مناسب لإتمام البرنامج وحدوث عمليّة الفهم من قبل التّلاميذ، ولكن في رأينا الخاص نلاحظ أن اللّجة المكلفة بوضع

هذه الرزنامة لم توفق فيها لأن ما نراه على أرض الواقع من تدهر حال اللّغة العربيّة وعدم استعالها من قبل التّلاميذ هذا في حد ذاته يدعوا إلى تكثيف ساعات اللّغة العربيّة وقد يرجع رضا المعلّم عن عدد هذه الساعات إلى اقتناعهم أنّ تزويد التلميذ بالكفاءة أمر لا يهم بل المهم تدريسهم لمّا هو مقرر في البرنامج مع احترام عدد الساعات سواء أكمل البرنامج أم لا وهذا مايسمى بغياب الدافعية لدى المعلّم.

أمّا نسبة المعلمين الّذين أجابوا بـ "**لا**" أي أن الحجم الساعيّ الأسبوعيّ غير كافي لتزويد التلميذ بالكفاءة فتقدر نسّبتهم بـ **(83.33%)** وهي نسّبة عالية، كما طلبنا منهم التعلّيل فكانت إجاباتهم كالتّالي:

ـ بعضهم يرى أنّ البرنامج مكثف لا يسعهم إنهاءهُ في نهاية السّنة، أمّا البعض الآخر فيعلّل أنّ الحجم السّاعي لا يكفي أيضا لكثرة الدروس مما يؤدي بهم إلى السرعة من أجل إنهائها فيجدون أنّ التّلميذ يتعرض لضغوطات تؤدي به في كثير من الأحيان إلى عدم الفهم، أو الحفظ فقط دون الفهم من أجل تحصيل علامات جيّدة فقط دون أن ننسى أنه يدرس مواد أخرى أيضا تحتوي على كثافة الدروس، وأستاذ آخر علّل كالتّالي: بالنّسبة للسنوات الأولى والثانيّة مع قلة تركيزهم نجد صعوبة كبيرة في إيصال المعلومة خاصة إن اتباعنا طريقة المقاربة النصيّة، أمّا السنوات الثالثة والرّابعة فصعوبة الدروس وكثافتها تجعل مدة ساعة كل يوم غير كافية لكل المحتويات، خصوصا أنّ هناك ميادين مدمجة لديهم وهي القراءة ودراسة النّص، والّتي يحاول فيها الأستاذ أن يقدم محتويّين في ساعة واحدة أي يدرسهم النّص من حيث الأفكار ثم يدرسهم دّراسة فنية وهذا الأمر يستحيل حدوثه في ساعة واحدة وإن حدث ذلك يكون بشكل سريع مع عدم وصول الرّسالة صحيحة للتّلاميذ.

ونحن نرى أيضا أنّه بالنسبة للسّنة الأولى والثانيّة غيّر كافي لأنّ التّلميذ يكون في صدد التّعرف على مصطلحات نحويّة وبلاغيّة ونصوص شعريّة لم يتطرق إليها من قبل، لذلك لابد له من ساعات كافية حتّى يأخذ القاعدة الصحيحة التّي يبني عليها معارفه العلميّة لأنها الأساس، وكاقتراح يجب الزيادة في

الحجم الساعيّ ولو ساعة إن أمكن ذلك، أو زيادة عن ذلك التركيز على حصص الاستدراك وعدم التهاون بها.

وكذلك بالنسبة إلى السّنة الثالثة والرابعة أيضا يحتاجون للتمكن من مادة اللّغة العربيّة نظرا إلى مُعاملها العالي عند اجتيازهم لامتحان شهادة المتوسّط وبغضّ النظر عن هذا فهم يحتاجونها عند انتقالهم إلى الثانوية خصوصا الّذين يختارون شعبة الآداب والفلسفة لأن معاملها كبير بالنسبة لهم.

وعلى العموم فإن التركيز على رفع كفاءة التّلميذ في اللّغة العربيّة في الطور المتوسط أمر مهم جدا لأنّهم في مرحلة عمريّة تسمح لهم بتخزين كميّة كبير من المعلومات.

2) ما الطرق المتبعة في تعلّيم العربيّة؟ فضلا أذكر أفضل طريقة.

– لقد قمنا بطرح هذا السؤال على المعلّمين وعلى المشّايخ لمعرفة طرق التديس في كل من المدرسة والزّاوية.

إنّ الحديث عن الطرق التعليميّة يجرنا للحديث عن التعليميّة التي تهتم بدراسة طرائق التدريس، التي تقدم للمعلّم فيختار منها أحسن طريقة تناسب مادته ومستوى تلاميذه.فما هي التعليميّة؟ وما أهم عناصرها؟ وبم تهتم؟ وما هي أهم الطرق المتبعة في التدريس؟

1) التـعـليميـّة:

1-1- مفهوم التعليميّة:

أ.لغــة: هي مصدر لكلمة " تّعليم"، وهي مشتقة من " عَلّمَ "، جاء في المعجم الوسيط " (عَلّمَ) نفسه: وسمها بسيمى الحرب. وله علامة: جعل له أمارةً يعرفها ... وفلانا الشيء تعليماً: جعله يتعلَّمه"[1].

بمعنى أنّ التّعليم هو تّعليم شخص ما لمهارات ومعلومات كان يجهلها سابقا، باستعمال أدوات متّنوعة.

[1] ينظر: إبراهيم أنيس وآخرون، معجم الوسيط، مجمع اللّغة العربيّة مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م، ص624.

وجاء في مختار الصحاح: " عَلَّمَهُ الشّيء تعْليماً فتَعَلّم ... ويقال أيضاً تعلّم بمعنى اعْلم "[1]

ومنه نستنتج أن المعنى اللّغوي للتعليميّة مأخوذ من التّعليم وهي العلامة أو السّمة، وهي أيضا أعلام الطرف الآخر وتعلّيمه ما يجهله.

ب. اصطلاحا: لها تعريفات عدّيدة منها

" تُعرف التعليميّة بأنّها الدراسة العلميّة لطرائق التدريس وتقنياته، وتعد علماً قائماً بذاته تنصب اهتماماته على الإحاطة بالتّعليم، ودراسته دراسة علميّة، وتقديم الأبحاث العلميّة عنه، وذلك من خلال البحث في محتوياته، وطرائقه، ونظرياته، أي تهتم بكل جوانب العمليّة التعليميّة ومركباتها، من متعلمين ومدرسين، وإمكانيات، وإجراءات، وطرائق" [2]

وتعرف أيضا أنها " الدّراسة العلميّة لجل طرائق التدريس وحالات التفاعل الّتي يخضع لها المتعلم في العمليّة التعليميّة بهدف تحقيق الأهداف التعليميّة"[3]

إذن نستنتج أنّ التعليميّة تبحث في سؤالين مهمين هما: كيف ندرس؟ ماذا ندرس؟ فالسؤال الأوّل يتعلّق بالطرق والمناهج الّتي يستخدمها المعلّم في معالجته للمادة اللّغويّة لتحقيق الأهداف المسطرة، أمّا السؤال الثاني فيبحث في المحتوى أو المادة الدّراسيّة التّي يجب أنّ تقدم، كما تركز على المتعلم وخصائصة أثناء صياغة الطرائق والأهداف.

1- 2 أنواع التعليميّة:

---

[1] ينظر: محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، ممكتبة لبنان، د.ط، 1989م، ص189.

[2] ينظر: د. محمد سيف الإسلام بوفلاقة، مفهوم التعليمية (نحو مقاربة جديدة)، مقال نشر في موقع البصائر، الثلاثاء 27 جمادى الأولى 1439هـ/2018، (دص).

[3] عبد المجيد عيساني وحنان قادري، تعليمية النصوص الأدبية ومشكلاتها في السنة الأولى ثانوي آداب، مجلة الذاكرة، جامعة ورقلة، العدد 11، جوان 2018، ص215.

يمكننا أن نحصر موضوعات التعليميّة في موضوعين أساسيين هما: التعليميّة العامة والتعليميّة الخاصة

أ. التعليميّة العامّة: وهي أيضا الديدكتيك العامّة أو علم التدريس العام " ونقصد به مجموع المعارف التعليميّة القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التّلاميذ في مختلف المواد والتخصصات "[1]

أيّ تهتم بجوهر العمليّة التعليميّة والمبادئ العامّة التّي تستند إليها والعناصر المكونة لها مثل الوسائل التعليميّة، وأساليب التقويم والمناهج وهي الجانب النظري.

ب. التعليميّة الخاصة: هي الديدكتيك الخاص أو علم التدريس الخاص " يهتم بتخطيط التعليم وبرمجة الوضعيات العليميّة التعلميّة في ارتباطها بمادة دراسيّة معينة أو مهارات أو ملكات تكوينية ووسائل وأنشطة أنشطة معينة مثل: ديداكتيك اللّغات، ديداكتيك الرياضيات، ديداكتيك الاجتماعيات ..."[2]

أيّ تتعلّق بمادة دراسيّة معينة، وتهتم بالمبادئ والقوانيق لكن على نطاق ضيق، وهي تمثل الجانب التطبيقي للتعليميّة العامّة، فعلى المختص الإلمام بالأولى حتّى يتمكن من الثانيّة

3-1 مفهوم العمليّة التّعليميّة :

بعد التطرق إلى مفهوم التعليميّة وأنواعها لابدّ لنا من الحديث عن مفهوم العمليّة التعليميّة والّتي يرتبط نجاحها بمدى وجود التوافق بين أطرافها الأساسيّة المعلّم والتّلميذ والمادة التعليميّة وتكاملها.

---

[1] محمد الدريج، ديدكتيك اللّغات واللّسانيات التطبيقية تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي، منشورات مجلة كراسات تربوية، د.ط، د.ت، ص16.

[2] نفس المرجع، ص16.

وعرفها **دروزة** أنّها " نظام معرفي يتكون من ثلاثة عناصر رئيسية هي المدخلات (المعلم والمتعلّم والمنهاج وبيئة الموقف التعليميّ) أماّ المخرجات تتمثل في تحقيق الأهداف المرجوة، وتتيميز بالتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتطوير والتقويم "[1].

ومنه يقصد بالعمليّة التعليميّة الإجراءات والنّشاطات الّتي تحدث داخل الفصل الدّراسي والّتي تهدف إلى اكتساب المتعلمين معرفة نظريّة أو مهارة عمليّة أو اتجاهات إيجابية تحت إشراف معلَم وباستخدام وسائل تعليميّة محددة.

وتتخذ العمليّة التعليميّة عدّة مفاهيم ومصطلحات منها التدريس، التّعليم، التربيّة والتّعليم ... ولعل تعدّد هذه المصطلحات راجع إلى مشكلة المصطلح في العالم العربي.

-وفي سياق الحديث عن التعليميّة لابد للإشارة إلى مفهومين مهمين هما التّعليم والتعلّم، أمّا الآن فسنكتفي بمفهوم التّعليم، أمّا التعلّم فسنتطرق إليه في الإستبانة رقم 02 الخاصة بالتّلاميذ.

* **التّـعليـــم:** للتّعليم تعريفات كثيرة تختلف باختلاف قائلها وفلسفته التربويّة ومحور اهتمامه، وإن كانت جميعها تصّب في قالب واحد ومعنى واحد، "ويعرف بأنّه العمليّة المنظمة الّتي يمارسها المعلّم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلّمين "[2]

وأيضا عرف التّعليم بأنه "عمليّة اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف، وهو كثيراً ما يتخذ صورة حل المشكلات، ويقوم التّعليم على تفاعل بين عناصر أساسية هي: الفرد المتعلم، وموضوع التعلّم، ووضعية التعلّم، ولا يمكن أن يتم إلاّ بالإشارة الضرورية إلى ذلك التفاعل بين العناصر السابقة والمراحل الّتي يمرّ منها. ومن هنا فإنه بتضافر علم النفس مع التربية، فيتدفق مجال

---

[1] جليل إبراهيم علوش، تقويم العمليّة التعليمية على وفق مفاهيم الجودة في كليات التّربية، مجلة أهل البيت، جامعة أهل البيت، العراق، العدد 24، 2019، ص559.

[2] رشدي، تجديد تعليم اللّغة العربيّة وعلاقته بالعلوم الأخرى (دراسة تحلّيلية عن تجديد نظريات تعليم اللّغة العربيّة)، كلية التّربية والتّعليم جامعة السلطان الشريف قاسم الإسلامية، مجلة المنار، العدد 7، الرقم الاول ،2016، ص43.

علم النّفس التّربوي ويكون من مشمولاته أن يحقق التفاوت الحاصل لدى الفرد الواحد من حيث الاستعداد لآلية التّعلم" [1]

ونستنتج من خلال التّعريفين أنّ التّعليم عموما هو تلك العمليّة المنظمة المقصودة الّتي يمارسها المعلّم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات وخبرات إلى المتّعلمين الّذين هم بحاجة إليها في جميع المراحل التعليميّة، من أجل اكساب المتعلّم المعارف المختلفة للتغيير في أدائه وهذه العمليّة يعود نجاحها إلى مدى إمكانية المعلّم في إدارة صفه والتحكم فيه.

1-4مفهوم تعليميّة اللّغة العربيّة:

شهد الميدان التّعليميّ اللّغوي في العقود الأخيرة تطورا نتيجة تأثره بالتفاعل الحاصل بين علم اللّغة بتفرعاته المختلفة وعلوم التربية (علم النفس، علم التربية، علم الاجتماع)،" واللّغة العربيّة بعدّها لغة حيّة ذات خصائص عدّيدة ومميزة وباعتبارها مادّة تدَرس في مختلف المستويات التعليميّة والأطوار، ومنتشرة في شتى أنحاء العالم، وتتحدث بها نسبة كبيرة من سكان العالم، فهي ليست في منأى عن تلك التطورات التي شهدها العالم في مجال التّعليم، حيث أفادت من النظريات اللّغويّة والتربويّة الحديثة وتطبيقاتها العلميّة المختلفة "[2]، ويمكن أن نلمس هذا من خلال التّحول الذي شهدته مناهجها وطرائقها التدريسيّة خلال السنوات.

وانطلاقا من مفهوم التعليميّة ومفهوم العمليّة التعليميّة يمكن تعريف تعليميّة اللّغة العربيّة أنّها "مجموعة من الطرق والتقنيات الخاصّة بتعلّم مادة اللّغة العربيّة وتعّلمها خلال مرحلة دراسيّة معينة، قصد تنمية معارف التّلميذ واكتسابه المهارات اللّغويّة واستعمالها بكيفية وظيفية وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف

[1] محمد سيف الإسلام بوفلاقة، مفهوم التعليمية (نحو مقاربة جديدة)، مقال نشر في موقع البصائر، الثلاثاء27جمادى الأولى 1439هـ/2018م، (دص).

[2] ينظر: محمد سيف الإسلام بوفلاقة، مفهوم التعليمية (نحو مقاربة جديدة)، (دص).

التواصليّة، كل هذا يتم في إطار منظم وتفاعليّ يجمع المعلّم بالتّلميذ، باعتماد مناهج محددّة وطرائق تدريسيّة كفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة لتّعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها"[1].

ويمكننا حصر تعليميّة اللّغة العربيّة في التعليميّة الخاصة التي تهتم بمادة معيّنة، وهنا يصّب الاهتمام على مادّة اللّغة العربيّة سواء كان من ناحية الطرائق المناسبة لتدريسها أو من ناحية البحث عن الأساليب المناسبة لها من أجل تحقيق الأهداف المسطرة وتلبية حاجات التّلاميذ وحدوث التّعلم.

1-5 عناصـر تعليميَّة اللّغة العربيّة:

إنّ نجاح أيّ عمليّة تعليميّة مرهون بمدى تفاعل أقطابها الثلاثة وتكاملها، وتعليميّة اللّغة العربيّة هي الأخرى مربوطة بهذا، وعناصرها الأساسيّة تتلخص فيما يلي:

أوّلا- المُعلّم :" هو القائد التربوي الّذي يتصدى لعمليّة توصيل الخبرات و المعلومات التربويّة، و توجيه السلوك لدى المتعلّمين، و إنّ معلم اللّغة العربيّة يتميز عن غيره من معلّمي المواد الأخرى في أنّه يعلم اللّغة الّتي هي وعاء لكل المواد الأخرى "[2] ، كمّا تتوفر فيه شروط غير المعرفة و الخبرة ، يقول عبد (العليم إبراهيم) في هذا " المقومات الأساسية للتدريس إنما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرّس، وحسن اتصاله بالتّلاميذ وحديثه إليهم، واستماعه لهم، وتصرَفه في إجاباتهم، وبراعته في استهوائهم والنّفاذ إلى قلوبهم"[3]، فهو ليس آلة ليقدم ما هو مقرر في البرنامج وكفى لا بل يجب أن يشعر به ويظيف جوا من المحبّة والتآلف بينه وبينهم، ليصل إلى جعل العمليّة التعليميّة ناجحة.

---

[1] ذياب قواجلية، تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر الواقع والمأمول –الطور الابتدائي أنموذجا–قسم اللّغة والأدب العربيجامعة العربي بن المهيدي، أم البواقي، 2015م/ 2016م، ص 20.

[2] رشدي، تجديد تعليم اللّغة العربيّة وعلاقته بالعلوم الأخرى (دراسة تحلّيلية عن تجديد نظريات اللّغة العربيّة)، كلية التربية والتعليم جامعة السلطان شريف قاسم الإسلامية الحكوميّة، رياو، مجلة المنار، عدد7 ،2016م، ص50.

[3] إبراهيم عبد العليم، الموجه النّفسي لمدرسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، ط5، 1985م، ص 25.

كما يجب أن يتمتع المعلّم بكفاءة لغويّة تسمح له باستعمال اللّغة الّتي يريد تعليمها استعمالا صحيحا، وعلى دراية واسعة بالتطور الحاصل في مجال البحث اللّساني وذلك بالتعرف على ما توصلت إليه النظريات اللّسانيّة في ميدان وصف اللّغة وتحلّيلها.

ثانيا- المُتعَلّم: يعد المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة الّذي تتوجه إليه عمليّة التعلّيم" لذلك فإن التّعليميّة تبدي عناية كبرى له فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانيّة والفرديّة في تحديد العمليّة التّعليميّة وتنظيمها، وتحديد أهداف التّعليم المراد تحقيقها فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التّعليميّة، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليميّة وطرائق التعليّم"[1]. إذن نستنتج بأن المتعلّم يحمل على عاتقه مسؤولية كافة نتائج المخططات التربويّة إيجابياتها أو سلبياتها، لهذا وجب الاهتمام به، وتوفير كل الظروف والإمكانيات البشريّة والماديّة حتى يصل إلى الهدف المراد تحقيقه وسنتطرق في الاستبانة الثانية إلى الحديث أكثر عن المتعلّم والخصائص التي يجب امتلاكها.

ثالثا- المنهج:

1- مفهومه:

" مجموع الخبرات التّربويّة والاجتماعية والثقافية والرياضيّة والفنيّة والعلميّة... الّتي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعليمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف اكسابهم أنماط من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب"[2]؛ أي تجمع فيه مجموعة من الخبرات قبل صياغته.

---

[1] سيد إبراهيم الجبار، دراسات في تاريخ الفكر التّربوي، دار الهناء للنشر، بيروت، لبنان، د.ط، 2000م، ص 288.

[2] ينظر: حازم أحمد مطرود وآخرون، أثر استخدام بعض الأساليب في تنظيم محتوى منهج مادة المصارعة على تحقيق بعض الأهداف التعليمية، مجلة الرافدين للعلوم الرّياضة، جامعة الموصل، كليّة التربية الرياضة، المجلد 12، عدد 40، 2006م، ص 189.

ويعرّف أيضًا " هو منظومة فرعيّة من منظومة التعليم تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادليا ومتكاملة وظيفيا، وتسير وفق خطة عامة شاملة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليميّة التعلُميّة التي من شأنها تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلّم الذي هو الهدف الأسمى والغّاية الأعم للمنظومة التعليميّة "[1].

نستنتج من خلال التعريفات أن المنهج هو جميع الخبرات التربويّة التي تقدمها المدرسة إلى التّلاميذ داخل الفصل أو خارجه وفق أهداف محددة وتحت قيادة سليمة لتحقيق النمو الشامل لدى التّلاميذ من كلّ النواحي.

2ـ عناصر المنهج:

يتّضح لنا من خلال التعريفات أنّ المنهج يتكون من مجموعة من العناصّر المرتبطة فيما بينها ارتباطا وثيقا لا يمكن الفصل بينهم في العمليّة التعليميّة وهذه العناصر هي كالتالي:

أ– **الأهداف:** "هي التي ينبغي تحديدها أو صوغها لتتناسب مع حاجات الطلاب وقدراتهم واهتماماتهم من جهة، ومطالب المجتمع وحاجاته من جهة أخرى"[2]، وهي التي يجب أن تتحقق في نهاية المشوار الدراسيّ.

ب– **المحتوى:** "هو المضمون الّذي يتم فيه تحقيق أهداف المنهج الدراسيّ العلميّ ويتكون من الحقائق والمفاهيم والمبادئ ومهارات التفكير كالتذكر والفهم والتطبيق والتحلّيل والتركيب والتقويم، وهو الأكثر تأثيرا

---

[1] محمد سيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1432هـ/ 2011م، ص 20.

[2] عماد عبد الرحيم زغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، ط2، 4433هـ/2012م، ص68.

بتحقيق الأهداف المنشودة، إذ هو عبارة عن الخبرات أو مجموع المهارات والمعلومات والاتجاهات، ويتم تنظيمها على نحو معين"[1].

ج- الطريقة: " وتتمثل في طريقة التدريس وما يرتبط بها من أنشطة وإجراءات لتحقيق الأهداف"[2] ومن خلال هذا نلاحظ بأنّ الطريقة تعد مفتاحا لولوج المعلومات إلى أذهان التّلاميذ ما إن تمكن المعلّم من اتباع الطريقة المناسبة لدرسه.

فالطريقة المناسبة تساوي المردود الجيّد للتّلاميذ.

ومنه على المعلّم البحث الجيّد والمستمر في طرائق التّدريس، والاطّلاع على كل ماهو جديد في مجال التّعليم.

د) التقويم: " ويشتمل على إجراءات ووسائل وأساليب القياس"[3] التي يتبعها المعلّم للحكم على مدى تحقق أهداف المنهج.

04-الأهــداف:

تعتبر الأهداف التعليميّة الركن الأساسيّ الّذي تقوم عليه العمليّة التربويّة، لأن وظيفة التربية هي إحداث أنماط سلوكيّة مرغوبة لدى التّلاميذ وما يحدد هذه الأنماط السّلوكيّة المرغوبة هو الهدف التّعليميّ، إنّه وعلى ضوء بلورة الأهداف التعليميّة يصبح من الممكن بناء المناهج الدّراسيّة واختيار أساليب التّدريس، وتحديد وسائل التقييم التربويّ، فالأهداف بالنّسبة لأي محتوى دراسيّ هي بمثابة ملخص لمحتوى المناهج نفسه، كما يمكن النظر إلى محتوى المنهج كوسط تطرح من خلاله الأهداف، فما هو مفهومها؟

1-مفهوم الأهداف:

---

[1] هالة غالب الناهي، المناهج الدراسية: معاييرها ومقومات اختيارها ومشكلاتها، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، مج 42، العدد 2، 2017م، ص 404.

[2] عماد عبد الرحيم زغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ص68.

[3] نفس المرجع، ص68.

أ.لغة: جاء في كتاب العين: " هدف: الهَدَفُ: الغَرَضُ، والهَدَفُ من الرّجال: الجسمُ الطّويْلُ، العُنُقِ ... والهَدَفُ: كُلّ شيئ عريض مرتفع. وأهْدَفَ الشيئ، إذ انتصب..."[1].

ومن خلال المفهوم اللّغوي نستنتج أن الهدف هو الغايّة والغرض وكل شيء مرتفع.

ب.اصطلاحا: له عدّة تعريفات نذكر منها:

" هي ناتج تدريسيّ ينبغي تحقيقه أو الحصول عليه بعد فترة دراسية معيّنة"[2]

ومعنى هذا أن الهدف هو الغاية الّتي يجب الوصول إليها بعد إنهاء عمليّة التدريس. وهذا الهدف لايكون كما كان متوقعا من قبل المعلّم، فهو ليس عاما على كل التّلاميذ، بل يختلف حسب درجة فهم التّلاميذ.

أيضا "هي التغيير المرغوب الذّي تسعى العمليّة التّعليمية إلى تحقيقه في سلوك التّلاميذ"[3].

نستنتج إذن أن الأهداف هي ما تسعى العمليّة التّعليميّة لتحقيقه بتعريض المتعلّم إلى خبرات متعدّدة من أجل إحداث تغيّير في معارفهم.

2-مستويات الأهداف:

تصنف الأهداف إلى ثلاث مستويات تبعا لدرجة عموميتها والزّمن الّذي تحتاجه لتحقيقها والمصدر الّذي اشتقت منه.

وهي موزعة وفق الغايات الّتي يرجى تحقيقها.

وهي كالآتي:

---

[1] ينظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، (تح) عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، لبنان(بيروت)، ج4، [1] ط1، 1424هـ/2003م، ص 298.

[2] حسن عايل أحمد يحي وسعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، ص 33.

[3] ينظر: عادلة علي ناجي، الأهداف التّربوية بين الأصالة والمعاصرة، مجلة جامعة ذي قار العلميّة، بغداد، 2010م، ص 01.

أولا: الأهداف التّربويّة:

" تمثل الأهداف التّربويّة الغايات النّهائية للنظام التّربويّ الّذي يسعى إلى تحقيقها من خلال عمليات التّعليم الرّسمي "[1].

أي أنّها الأهداف العامّة والّتي تركز على المتعلّم أكثر وتحتاج إلى وقت طويل حتّى تظهر بوضوح على المتعلّمين، وتكون على شكل عبارات شاملة مثل: تكوين التفكير العلميّ، بناء مواطن صالح من كل النّواحي. ومن مصادر اشتقاق هذه الأهداف:

- " فلسفة وتاريخ وثقافة المجتمع.
- النّظام السياسي والاجتماعي والدّيني والاقتصادي.
- طموحات المجتمع وتحدياته.
- طبيعة المعرفة والتّطورات التكنولوجيّة"[2].

- وتتمثل الأهداف العامّة فيما يلي:

- " غاية التّعليم فهم الإسلام فهما صحيحا متكاملا، وغرس العقيدة الإسلاميّة في نفوس الأفراد.
- تزويد الفرد بالأفكار والمشاعر والقدرات اللاّزمة لحمل رسالة الإسلام.
- تنمية إحساس الطالب بمشكلات المجتمع وإعدادهم للإسهام في حلّها "[3]

ويمكن تلخيص هذه النقاط في أنّ هذه الأهداف التّربوية مبنيّة على ثقافة الوطن وعاداته، والجانب العقائدي فيه، وكذلك الجانب التاريخي والأيديولوجية السياسية المتّبعة فيه. وذلك من أجل بناء فرد صالح مشبع بثقافته ودينه، ويطمح للنهوض ببلاده من خلال مواكبة التّطور الحاصل في العالم.

---

[1] عماد عبد الرحيم زغلول، مبادئ علم النّفس التّربوي، ص 48.

[2] نفس المرجع، ص 48.

[3] ينظر: حسن عايل أحمد يحي وسعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، ص 37.

- " تنمية القدرة اللّغوية بشتى الوسائل، الّتي تغذي اللّغة العربيّة، وتساعد على تذوقها وإدراك نواحي الجمال فيها أسلوبا وفكرا"[1].

ثانيا: الأهداف التّعليميّة:

" هي أهداف متوسّطة التحديد، يتوقع أن يحققها الطّلبة في نهاية برنامج دراسيّ معين لسّنة أو فصل دراسيّ".[2]

بمعنى "أنها متوسّطة من حيث التعميم والتخصيص أي بين مستوى الأهداف العامّة والأهداف الخاصّة، وتتعلّق بأنماط السلوك التي نتوقع أن يمارسها المتعلّم ويصدرها بدرجة ملائمة من الكفية أو الجودة أو التمكّن"[3].

ونستنتج من خلال هذا أن الأهداف المرجو تحقيقها بعد تدريس منهاج معيّن أو مادة دراسيّة أو فروع من المواد الدّراسيّة مثلا: في اللّغة العربيّة فهي ليست عامة، فمثلا توجد أهداف للقواعد والقراءة، وما إلى ذلك. " وتشتق هذه الأهداف من الخطوط العريضة للمنهاج أو الأهداف التربويّة أو المقررات الدّراسيّة، وتوضع من قبل مخططي وواضعي المناهج في وزارة التّربية والتّعليم "[4].

ثالثا: الأهداف السّلوكيّة:

وتسمى الأهداف الخّاصّة أو التدريسيّة وهي " تلك الأهداف التي تصاغ بعبارات واضحة ومحددة وتعبّر عن سلوك التلميذ المراد تحقيقه، وعن المهارات القابلة للملاحظة، والّتي يكسبها بعد فترة قصيرة ولتكن

---

[1] ينظر: حسن عايل أحمد يحي وسعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، ص 37.

[2] شكري عز الدين محسن ومكي فرحان كريم، تحلّيل منهج مادة المنطق في ضوء الأهداف التعليمية، مجلة كلية الفقه، جامعة الكوفة، 2009م، ص 07.

[3] ينظر: نفس المرجع، ص 07.

[4] ينظر: عماد عبد الرحيم زغلول، مبادئ علم النّفس التّربوي، ص 49.

حصّة دراسيّة"[1]، أي أن هذه الأهداف محدودة وتحتاج لزمن قصير لتحقيقها لدى، المتعلّمين ويقوم بتحديدها المعلّم ويمكن للمدراء المساهمة في صياغتها إلى جانب الأستاذ.

05-أهداف تدريس اللّغة العربيّة في الطور المتوسّط:

كما سبق الإشارة إلى أن الأهداف التّعليميّة تسعى إلى وضع أهداف خاصّة لكل مادة دراسيّة ولكل طور من أطوار التّعليم، فأهداف تدريس مادّة الرياضيات تختلف عن أهداف تدريس مادّة اللّغة العربيّة، والأهداف المسطرة التّي يجب الوصول إليها في الطّور الابتدائي تختلف عن الطّور المتوسّط والثانوي.

ونظرا للأهميّة الكبيرة التي تحتلها اللّغة العربيّة في مجتمعاتنا وحاجتنا إليها وجب العناية بها في مدارسنا وتسطير الأهداف الّتي يجب أن نصل إليها للحفاظ على هذه اللّغة وجعلها مواكبة للتّطور العلميّ الحاصل في مجال تّعليم وتعلّم اللّغات، فأهداف تعليم اللّغة العربية في الطّور المتوسط كثيرة نذكر منها:

- " يتتبع ما يستمع إليه ويفهمه فهما مناسبا ويستخلص الأفكار الجوهرية منه.
- يقرأ قراءة جهريّة وينطق الكلمات نطقا صحيحا، على أن تتوفر في قراءته السرعة المناسبة، ويلون أداءه في القراءة في ضوء المواقف.
- يقرأ قراءة صامتة، مع فهم الأفكار الأساسية والفرعية وإصدار الأحكام بالقدر الّذي يسمح به نموه العقليّ واللّغويّ في هذه المرحلة "[2].
- " تعويده الانتفاع بوقته في القراءة المفيدة واستثمار فراغه وتصريف
- نشاطه تمكين العقيدة الإسلامية في نفس التّلميذ وجعلها ضابطة لسلوكه وتصرفاته"[3] وذلك من خلال النصوص الأدبيّة والأحاديث النّبويّة وآيات القرآن الكريم.

---

[1] حسن عايل أحمد يحي وسعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، ص 45.

[2] محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللّغة العربيّة (1)، منشورات جامعة دمشق، كلية التّربيّة، دمشق، 2017/2016م. ص 56.

[3] ينظر: حسن عايل أحمد يحي وسعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، ص 40.

- "القدرة على كتابة تعابير جيدّة من حيّث وضوح الخط وتسلسل الأفكار، وعلامات التّرقيم.
- غرس حب اللّغة العربيّة في نفوس التّلاميذ.
- يستخدم القواعد النّحوية الأساسية والوظيفيّة استخداما سليما في تعبيره الشفهيّ والكتابيّ.
- يدرك بعض نواحي الجمال فيما يقع عليه حسه وفكره، ويتذوق النصوص الأدبيّة مبينا ما فيها من بعض نواحي الجمال.
- تعويده على البحث في المعاجم وكيفية ذالك.
- عدم الوقوع في الأخطاء الإملائية عند الكتابة[1].

06-طرائق تدريس اللّغة العربيّة:

إنّ من العبث والضير الكبير أن ندخل في حلقة مفرغة لنفضل ركن من أركان العمليّة التربويّة التعليميّة فهي ذات أركان متكاملة متضافرة تحملها بعضها البعض، فلا يمكن أن نضع حاجزا بين الطريقة والمادّة وبين الطريقة والأهداف التربويّة، وبين الطريقة والمدرس والوسيلة والوقت، لأن الطريقة التدريسيّة لا يقتصر دورها على نقل المعرفة وإيصالها إلى ذهن المتعلم بل مفهومها اوسع من ذالك فتشمل العمليّة التروبيّة بكاملها.

1-تعريف الطريقة:

أ.لغة: ورد في معجم العين " الطريقة مؤنث والطّريق مؤنث ...، والسماوات والأرض طرائق بعضها فوق بعض ...وفلان على طريقة حسنة أو بئسة أي على حال ... والطريقة خلق الإنسان لبنى وانقياد..."[2]

---

[1] ينظر: محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية(1)، ص 56.

[2] ينظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، (تح) عبد الحميد هنداوي، ج3، ص45.

وفي المعجم الويسط هي: " الطريقة السيرة والمذهب ...، الطرائق: الطبقات بعضها فوق بعض ... والطّريقة: من الفعل طرق النجم، طروقا .... ومدّده: سلكه" [1]

ومنه نستنتج أن الطريقة في اللّغة هي الاتباع والسيرة والمذهب.

ب.اصطلاحا:

ـ يرى الدكتور (علي أحمد مدكور) الطريقة أنّها " الأسلوب أو المنهج الّذي يسلكه المعلّم مع تلاميذه في عمليّة التّدريس، بحيّث يتيح هذا الأسلوب أو المنهج، الفرصة الكاملة للتّلميذ لكي يشارك بنشاط، وفاعليّة في عمليّة التّعليم، وبحيث لا يصبح المتعلّم متلقياً ولكن مشاركاً أيضا "[2]. ومنه اعتبر علي أحمد مدكور الطريقة هي المنهج و الأسلوب التي تتيح للمتعلّم المشاركة أيضا في العمليّة التعليميّة.

ـ في حين يرى (الدكتور خالد حسين أبو عمشة) أنّ " مفهوما غامضاً، تتداخل فيه المصطلحات بين الطريقة نفسها، والأساليب، والإجراءات، فضلاً عما بينها جميعاً من تشابه، الأمر الّذي يجعلنا نقول أن هناك مفهومين لطريقة التدريس أحدهما نظري على مسّتوى التخطيط، والآخر إجرائي على مستوى التنفيذ داخل الفصل الدراسيّ "[3] ، أيّ أنّ الطريقة تمر على مرحلتين أوّلها ماهو نظري ليتم وضع الخطوط العريضة الّتي يجب أن تكون فيها ، و الثاني تطبيقي أيّ تطبيق ماهو نظري في الفصل الدراسيّ على التّلاميذ .

والمدّرس الّذي لا يمتلك طريقة تدريس محكمة لن يكون النجاح حليفه فيما يقدمه .

2-أنواع طرائق التدريس:

صارت طرائق التدريس تتضافر في بعضها من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

---

[1] ينظر: إبراهيم أنيس وآخرون، معجم الوسيط، ص556.

[2] ينظر: د.خالد حسين أبو عمشة، مصطلحات (الاستراتيجية، المدخل، الطريقة، الأسلوب، والتخطيط التربوي، مقال نشر في موقع الألوكة الاجتماعية، 1436هـ/2015م، (دص).

[3] ينظر: نفس المرجع، (د.ص).

قسم لنا الدكتور (عبد الرحمان كامل) في كتابه طرق تدريس اللّغة العربيّة أنواع الطرائق لكن بصفة عامّة "فيرى أن طرق التدّريس يمكن تصنيفها تبعا للمادّة وطريقة الأداءوهي كالتّالي:

1"ـ من حيث المادّة:

أ.طرق التّدريس العامّة: وهي الّتي يمكن استخدامها في تدريس أية مادّة من مواد المنهج مثل: طريقة المحاضرة، المناقشة، حل المشكلات، والتعلّيم المبرمج، وفي القراءة مثلا تختلف عن النّحو وعن الإملاء.

ب.طرق التدريس الخاصّة: التي تفرضها كل مادة، حيث توحد طرق تدريس خاصّة في اللّغة العربيّة تختلف عن طرق التّدريس الخاصّة بالرياضيات أو العلوم.

2ـ من حيث طريقة الأداء:

طرق قائمة على جهد المعلّم وحده.

طرق قائمة على المعلّم والمتعلّم.

المتعلّم وحده مثل طريقة التّعليم المبرمج "[1].

ـ وفيما يلي سنفصل في أنواع الطرائق:

ـ "**الطريقة الاستقرائية:** وتسمى أيضا الاستنباطيّة وتقوم على عرض النّص الّذي نستخرج منه الأمثلة لتناقش، ونستنبط منها الأحكام الّتي تجري عليها التطبيقات الفوريّة ثم نستخلص القواعد الكليّة النهائيّة "[2] والاستقراء هو الفحص الجيّد للمادّة أو النّص الّذي بين أيّدي التّلاميذ بتوجيه من المعلّم فقط حتّى يدفع بهم للوصول إلى استنباط القاعدة أو القانون.

❖ **"طريقة المحاضرة:**

---

[1])ينظر: عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللغة العربية، (دط)، 2005/2004م، ص92.

[2])طه حسين علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر، عمان، ط1، 2005، ص95.

تسمى طريقة المحاضرة أو التلقين، ويكون أساسها المعلّم، وتتميز بإلقاء للمعلومات دون مناقشة أو إشراك التّلاميذ في المناقشة تتبع هذه الطّريقة عندما تتوجه إلى المعلّم أسئلة أو استفسارات كثيرة من طلبته، زيادة على أنّه يتبع هذا الأسلوب عندما يقدّم ملخصا لمادّة الدّرس وعندما تفشل الطرائق التّدريسّية الأخرى في ذلك "[1].

- **"الطريقة الحوارية:**

الطريقة الحوارية وسيلة للتبليغ والتّواصل بين المعلّم والمتعلّم، وهي السبيل لحل المشكلات بطريقة المشاركة الجماعية، حيث تتفاعل خبرات كل فرد في تبادل الآراء بينهم، ثم يعقب المعلّم على ذلك ما هو صائب، من أجل الوصول لحل المشكلات، وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لديهم، ويقوم المعلم هنا بطرح الأسئلة على تلاميذه لجعلهم يبحثون عن الأجوبة وبالتالي الزيادة من نشاطهم داخل القسم وهو الذّي يسير هذا الحوار فينزل إلى مستوى طّلابه خلال هذه المحاورة، ثم الارفاع بهم إلى مستوى أفضل"[2].

- **الطريقة القياسيّة**:

"تعدّ هذه الطريقة من أقدم الطرائق المتبعة في تدريس النحو، والأساس الّذي تنبني عليه هذه الطريقة هو عمليّة القياس حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامّة إلى الحقائق الجزئيّة ومن القانون العام إلى الحالات الخاصّة، ومن الكليّ إلى الجزئيّ، ومن المبادئ إلى النتائج"[3]

---

[1] طه حسين علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص91.

[2] خلة مفيدة، الطريقة الحوارية في عمليّة التّعلم وأثرها في تنميّة كفاءة المتعلمين السّنة الثالثة من التعليم الابتدائي_أنموذجا_ مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، كلية الآداب واللّغات، جامعة8ماي 1995 قالمة، 2019/2018، ص44.

[3] ينظر: جاسم محمود حسون وحسن جعفرخليفة، طرق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العام، الدار العربيّة، ط1، 1996م، ص249.

"وهي بذلك إحدى الطرق الّتي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول "[1]. ذلك أن المعلّم يعمد إلى الانتقال من القانون العام أو القاعدة إلى الأمثلة الّتي توضحها.

❖ الطريقة التّواصليّة

" هي مجموع الاستراتيجيات المرتبطة بحقل ديداكتيك اللّغات الّتي تنطلق من المنظور الوظيفيّ لتعلّيم اللّغات وتعلمها "[2]

الطريقة التّواصليّة تعطي الأولويّة للمتعلّم على المعلّم باعتبار أنّ المتعلّم هو من يقوم بإنجاز جميع المهام اللّغويّة والمعلّم يأخذ دور المشاهد والمساعد والناصح فقط.

وهذا مايسمى مبدأ تكافئ الفرص.

" وتندرج إجراءات الطريقة التّواصليّة في تعلّم اللّغة العربيّة على تقديم الحوار بين التّلاميذ، الّذي يستدعي التدريب الشفويّ على كل عبارة في ذلك الحوار من خلال الأسئلة والأجوبة، فالحوار والمحادثة هي أبرز أشكال الخطاب وأدلها على طبيعة الاتّصال الّتي تتم بالتفاعل وتعدد الأطراف "[3].

إذن هذه الطّريقة تعطي للمتعلّم فرصا لاكتساب الأفعال اللّغوية الإنجازية وقواعد الحوار ذو مستوى أعلى.

3 –معايير اختيار طرائق التّدريس:

إنّ اختيار الطّريقة التدريسيّة لا تكون عبثا بل يجب على المعلّم مراعات المعايير التّالية

"طبيعة الهدف التعليميّ.

طبيعة المادّة الدّراسيّة.

---

[1] ينظر: حسن شحاتة، تعليم الغة العربية بين النظرية التطبيق، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 2004م، ص208.

[2] طه حسين علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرق تدريسها، ص91.

[3] دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، 1994م، ص253.

1. توفر الوقت لتحقيق الهدف التعليميّ.

عدد المتعلميّن في الفصل.

2. المرحلة الدّراسية أو العمر الزمني للمتعلّمين.

3. الوسائل التعليميّة.

4. خصائص المتعلّمين "[1].

خلاصة: نستخلص من خلال ما رأيناه أنّ العمليّة التعليميّة متكاملة فيما بينها ولا يمكن فصل عنصر عن آخر، من منهج وأهداف وطريقة ووسيلة تعليميّة فكل واحد منها هو مكمل للآخر ولا يكون النجاح إلاّ بتضافرها جميعاً.

وإنّ الطريقة التعليميّة مهما تكن جذابة ومفيدة فإن أفضل طريقة هي الّتي يستخلصها المعلّم بصياغته الشخصيّة واختياره ومراجعته لها، كما أنّه لا توجد طريقة تدريس واحدة مثاليّة تنطبق على كل المعلّمين وقي كل المواقف، لأن هناك متغيّرات كثيرة في العمليّة التعليميّة، والطريقة الناجحة هي الّتي تسهم في دمج التّلميذ في العمليّة التعلميّة وتجعله يتفاعل معها.

-ما الطرق المتبعة في تعلّيم العربيّة؟

ـ تفريغ الاستبانة:

التـــحلّيـل:

من خلال الإحصائيات أعلاه الّتي تحصلنا عليها بعد طرح السؤال: **ما الطرق المتبعة في تعليم العربيّة؟** نلاحظ أنّ الإجابات كانت متباينة بين المعلّمين حيث أنّ تدريس المناهج وتوزيعها على المراحل الدّراسية بدأً من السّنة الأولى متوسّط حتّى السّنة الرابعة متوسّط يعتمد على مجموعة من الأسس، ولذلك وجب

[1] ينظر: العالية جبارة، دور المعلم في اختيار الطرائق التّعليميّة الناجحة في التدريس، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان(الجزائر)، د.ط، د.ت، ص158.

على المعلّم أن يهيئ نفسه لعمليّة التّدريس من خلال وضع خطة تشمل جميع النّواحي الثقافيّة والعلميّة والبيئيّة والنّفسيّة وأن يعتمد الطّريقة الأمثل الّتي توصله إلى هدفه مع الأخذ بعين الاعتبار الزمان والمكان والفئات العمريّة للتّلاميذ وعقولهم وجميع ظروفهم، حيث في القسم الواحد هناك تلاميذ ذوي المسّتوى الممتاز والجيّد والمتوسّط والضعيف، كمّا أننا نجد في القسم بعض التّلاميذ الّذين يعانون تأخراً في النمو العقليّ أو مصابون بأمراض أخرى كالتوحد أو الاضطرابات النطقيّة أو ضعف في الجهاز السمعي ، فهنا يبرز دور المعلّم الذكيّ الّذي يجيّد انتقاء الطريقة المناسبة التي تساعده في تدريس وتوصيل المعلومة الّتي يريدها ليستفيد منّها جميع تلاميذ القسم بمختلف مستوياتهم ويتطلب حصول ذلك إلهامه بجميع طرق تدّريس اللّغة العربيّة وأنّ يعرف متى تكون الطّريقة ناجحة أو فاشلة ليغيّرها.

ومن خلال تفريغنا للاستبانة نجد أن إجابات المعلّمين تنوعت بين:

الطريقة الاستقرائية أوالاستنباطية، والسؤال والجواب، والتي تتمثل في الطّريقة الحواريّة والّتي تعتمد على التفاعل بين المعلّم والتّلميذ وطريقة التّلقين وهي تعتمد على المعلّم في تقديم الدّروس بينما يبقى التّلميذ منصتا ومدونا فقط للمعلومات دون إبداء رأيه حول موضوع ما. والعصف الذّهني الّذي يهتم بعدد الحلول الممكنة أولا دون أن يكون لترتيبها أولويّة أي المعلّم يقوم بطرح السؤال على المتعلّمين وجمع أكبر عدد ممكن من الحلول ثم في خطوات لاحقة تبدأ مناقشتها ضمن آليات معيّنة ثم اعتماد الطّريقة أو الحل المناسب لتطبيقه ويعتمد هذا الأسّلوب على ترك الحريّة للتّلاميذ في طرح جميع أفكارهم دون تعرضهم للنقد من طرف المعلّم فيساعد هذا على حل المشكلات واتخاذ القرارات وتفّهم الأحداث والمواقف والأفكار والبحث عن حلول ابتكاريّة وإبداعيّة تكون في ذهن التّلميذ.

ومن خلال هذه الطرق الّتي ذكروها نلاحظ بأن هناك نوعين من المعلّمين نوع لازال مرتبط بالطّرق التقليديّة والّتي تتمثل في طريقة التلقين، ونوع آخر منهم يعتمد الطرائق الحديثة الّتي تركز على المتعلّم،

ذلك عن طريق جعله محورا أساسيا في العمليّة التعليميّة حيث يصبح هو الأساس فيها من خلال تفاعله في القسم، أي يصبح تقديم الدّرس يعتمد على تفاعل التلميذ مع معلّمه.

3) ما تقدير درجة إتقان التّلاميذ للقراءة والكتابة؟

ـ لقد قمنا بطرح هذا السؤال على المشّايخ أيضا في الجزء الخاص بالموضوع في "الإستبانة 03"

وقبل تحلّيل النّتائج سنتطرق إلى الجانب النظريّ المتعلّق بهذا السؤال الّذي يتمحور حول مهارة القراءة ومهارة الكتابة.

إنّ القراءة والكتابة من الظواهر الملازمة لبعضهما، والمهمّة لزيادة وعي الإنسان وتفكيره، فهما يساهمان في تنشئة فرد يمتلك قدرات التميز والإبداع، ومهارات التفكير السّليم، فأول ما يتعلّمه الطفل عند التحاقه بالمدّرسة، المسجد، الزّاوية هو القراءة والكتابة. وعليه فسنتطرق إلى كل مهارة على حدا.

أوّلا: مهارة القراءة

1-مفهوم القراءة :

أ.لغة: جاء في كتاب العين " قرأ: وقرأتُ القرآن عن ظهر قلب أو نظرتُ فيه ... وقرأ فلانٌ قِراءةٌ حَسَنةٌ، فالقرآن مقروءٌ، وأنا قارِءٌ، ورجل قَارئٌ عابدٌ ناسِكٌ وفعله التَّقرى والقِراءَةُ ... "[1]

ومنه فالقراءة في اللّغة مشتقّة من القرآن الكريم وتعني الجمع والضّم، ويدخل ضمنها الاتقان.

ب.اصطلاحا: تبنت الرّابطة القوميّة لدراسة التربيّة في أمريكا المفهوم التّالي لعمليّة القراءة وهو:

" القراءة ليست مهارة آليّة بسيطة، وليست أداة مدرسيّة ضيقة، إنّها أساسا عمليّة ذهنيّة تأمليّة ذات عمليات عقليّة عليا، وهي نشاط يحتوي على كل أنماط التفكير تعرفاً وتحلّيلاً وتعليلاً وحكماً وتقويماً وحلاً

[1] ينظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ج3، ص269.

للمشكلات"[1]. إذن القراءة عمليّة عقليّة معقدة تحتوي على أنماط التفكير، والقراءة تعرف وفهم ونقد وتفاعل وتوظيف.

وتعرف أيضا: " القراءة نشاط، تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغويّة معيّنة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة للقارئ وعلى القارئ أن يفك هذه الرموز، ويحيل الرّسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاصّ له، ولا يتوقف الأمر عند الفهم بل محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز"[2].

ومن خلال حذا القول نستنتج أن الإنسان يستخدم في مهارة القراءة حاسّة البصر مع تشغيل العقل وتنشيطه من أجل فهم ما يقرأه، بالإضافة إلى ذلك أنه يستخدم خبراته السابقة لإدراك مغزى الرّسالة.

1-أنواع القراءة :

تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى قراءة صامّتة وجهريّة، ومن حيّث الغرض إلى قراءة لجميع المعلومات أو استمتاع أو قراءة نقد وتحلّيل.

1-من حيث الأداء :

أ.القراءة الصامتة:" في هذا النوع من القراءة يدرك القارئ الكلمات والحروف المطبوعة أمامه ويفهمها دون أن يجهر بنطقها، وعلى هذا النّحو يقرأ التّلميذ الموضوع في صمت ثم يعود للتفكير فيه ليتبين مدى ما فهمه منّه، والأساس النّفسيّ لهذه القراءة الصامتة مما يستبعد عنصر التصويت استبعاد تامًا "[3]

---

[1] محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللّغة العربيّة(1)، ص86.

[2] ينظر: رشدي أحمد طعيمية، المهارات اللّغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1425هـ/2004م، ص187.

[3] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض، د.ط، 1991م، ص140.

ويتضح لنا من خلال هذا القول أنّ القراءة الصامتة تتمثل في قراءة نص ما دون الرفع من مستوى الصوت، وذا ما نلاحظه في المدارس والزّوايا، حيث يطلب المعلم من التّلاميذ قراءة النص قراءة صامتة مع التمعن في معانيه ودلالاته.

ب.القراءة الجهريّة: مع الأهميّة الّتي تعطى اليوم للقراءة الصامتة إلاّ أنّ القراءة الجهريّة مهمة عند الطّالب والتّلميذ " فهي نطق الكلام بصوت مسموع بحسب قواعد اللّغة العربيّة مع مراعاة صحة النّطق وسلامة الكلمات وإخراج الحروف من مخارجها وتمثيل المعنى "[1]. ونستنتج من خلال هذا القول أنّ القراءة الجهريّة تتمثل في قراءة نص ما بصوت مرتفع مسموع مع ضرورة الاهتمام بمخارج الحروف حتى تفهم الكلمات.

3الأهداف العامّة لتدريس القراءة:

لتدريس القراءة أهداف كثيرة نذكر بعض منها فيما يلي:

- "تمكن الطفل من تعرّف على الحروف والكلمات والنّطق الصحيح بها بسرعة مقبولة.
- اكسابه جودة النّطق وحسّن الأداء.
- إدراك ما يستمع إليه وفهمه في شيء من السرعة.
- فهم ما يقرأ في شيء من الدّقة وعدم الإبطاء.
- التمكن من البحث في المعجم على معاني الكلمات.
- القدرة علئ إدراك مابين السّطور"[2].
- " تزداد معارفه العامة ومعلوماته المختلفة.

---

[1]طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، ص116.

[2]ينظر: محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص91.

- يقرأ المتعلّم قراءة سليمة، مع السرعة المناسبة وفهم المقروء.
- يميّز بيّن الرئيس والثانويّ فيها يقرأ.
- يتذوق جمال الأسلوب فيما يقرأ من القرآن والحديث والشعّر والنثر.

يحب لّغته ويعتزّ بها وبحضارة أمته العربيّة الإسلاميّة [1]".

ثانيا: مهارة الكتابة

تعتّبر الكتابة الوسيلة الّتي رافقت الإنسان منذ عصور قديمة عندما كانت عبارة عن رموز على جدران الكهوف وفي المعابد وغيرها، فكانت تعبر عن حاجاته وأفكاره واهتماماته بصورة صحيحة وغير شفاهيّة فلولها لما وصل إلينا تاريخ أمم انقضت، وحتى أعظم الكتب في تاريخ البشريّة وهو القرآن الكريم كتب خوفا من ضياعه بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم.

ـ وفيما يلي سنتعرف على مفهومها اللّغويّ والاصطلاحيّ

1-مفهوم الكتابة :

أ.لغة: جاء في كتاب العين " كَتَبَ: حَرز الشّيء بسَيْر ... والكتابُ والكتابَةُ: مصدر كتبت. والمُكتِبُ: المُعَلِمُ ـ والكُتّابُ: مجمعُ صبيانه والكَتيْبةُ من الخيل: جماعةٌ مستحيرة. والكِتْبَةُ: الاكتتاب في الفرض والرّزْق، واكتتب فلانُ، أيّ كتب اسمهُ في الفرض والكِتْبَةُ: اكتتابُك كتاباً تكتبُه وتنسخُهُ "[2]

ـ ومنه فالكتابة في اللّغة هي التدوين على الورق أو الصّحيفة.

ب.اصطلاحا: تعرّف أنّها " تحويل الأصوات اللّغويّة إلى رموز مخطوطة على الورق أو غيره، متعارف

---

[1] ينظر: د.حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق،2011م، ص34 و23.

[2] ينظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ج4، ص8.

عليّها بقصد نقلها إلى الآخرين بقصد التوثيق والحفظ وتسهيل نقل المعرفة "[1].

ـ وتعرف أيضا أنّها " رموز تكوّن كلمات أو جمل ذات معنى وظيفيّ "[2].

ـ ومنه نسّتنتج أنّ الكتابة هي عبارة عن رموز تكتب على الورق أو غيره، يستخدمها الإنسان لحفظ معلومات أو نقل معرفته إلى الآخرين، والتعبير عمّا يجول في ذهنه في جمل مفيدة ذات معنى.

ـ وقد لجأ الإنسان إلى الكتابة منذ أن عرف إنسانيّته، " وذكرت الكثير من الكتب الدينيّة والتاريخية أنّ أوّل من وضع الكتابة وهو أدم عليه السلام، وبعده إدريس عليه السلام، ويرى باحثون آخرون أنّ الكتابة الأولى تعود نحو ستة آلاف عام، وموطنها مصر وأمريكا الوسطى، وعلى نحو أربعة آلاف عام في الصين، ويظن الباحثون أنّ فكرة الكتابة نشأة عند فراعنة مصر، ثم انتقلت إلى الفينيقيين فأنضجوا الفكرة ونقلوها إلى العالمين اليوناني والرومانيّ "[3]. ومنه فهي وسيلة من وسائل الإتّصال بين البشر، وارتباط الحاضر بالماضي، والقريب بالبعيد، وأداة لحفظ التراث، ووسيلة للإبداع.

2أهداف تعلّيم الكتابة: يهدف تعلّيم التّلميذ الكتابة إلى جعله قادرا على:

- " الكتابة بخط واضح ومتناسق
- الكتابة الصحيحة السليمة وتجنب الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة
- إيضاح الفكر بأسلوب سليم
- التنظيم المنطقي للفكرو تسلسلها دون انقطاع فيها.
- توظيف الشواهد ولإقتباسات في مواضعها.

---

[1] عبد الله بن محمد بن عيسى مسملي، أثر القرآن في تنمية المهارات اللغوية، د.ط، د.ت، ص21.

[2] سعد علي زاير و د. سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، الدار المنهجية، عمان، ط1، 1436هـ/2015م، ص84.

[3] ينظر: سعد علي زاير و د. سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، الدار المنهجية، عمان، ط1، 1436هـ/2015م، ص84.

- استخدام علامات الترقيم استخداما سليما
- مراعات الهوامش والتقسيم إلى فقرات.
- ظهور الشّخصية في التعلّيل والحكم "[1].

خلاصة: وأخيرا فإنّ العمل على تنمية هاتين المهارتين أمرٌ ضروري، لمّا له من أهميّة كبيرة في نجاح عمليّة التدّريس.

ولايمكن تنمية هاتين المهارتين دون الاهتمام بمهارة الاستماع أيضا وفيما يلي سنتطرق للحديث عنها.

ثالثا: مهارة الاستماع

يقول الحق تبارك وتعالى﴿ **وَاللَّـهُ أَخرَجَكُم مِن بُطونِ أُمَّهاتِكُم لا تَعلَمونَ شَيئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمعَ وَالأَبصارَ وَالأَفئِدَةَ لَعَلَّكُم تَشكُرونَ** ﴿٧٨﴾﴾سورة النّحل: 78

فالسّمع نعمة من نعم الله الكثيرة الّتي لا تعد ولا تحصى، وما على الإنسان إلا تذكرها دائما وشكره عليها وفيما يلي سنتعرف إلى مفهومها اللّغوي والاصطلاحي.

1-مفهوم الاستماع

أ. لغة: جاء في معجم العين "سمع: السَّمْعُ: الأُذن ... والسَّمْعُ ما وقر فيها من شيئ يسمعه-يُقال أسَاء سَمْعًا فأساء إجابةً ... وتقولُ: سَمِعَتَ أذنُي زيداً يقول كذا وكذا، أيّ سَمِعْتُهُ ... والسَّماعُ ما سَمَّعت به فشاع .... ويُقال هذا قبيحٌ في السَّماع، وحَسَنٌ في السَّماع، أي إذا تكلّم به – والسّماعُ الغناء ... "[2]

ومنه نستنتج أنّ السَمْعُ في اللّغة مرتبط بالأذن الّتي نسمع من خلالها، وهو مرتبط بالإصغاء إلى الكلام.

ب.اصطلاحا: له تعريفات كثيرة نذكر منها:

" الاستماع فنّ يشتمل على عمليات معقّدة، فإنّه ليس مجرد سماع، إنّه عمليّة يعطي فيها المستمع

---

[1] محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص109 و110.

[2] ينظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ج2، ص275.

اهتماما خاصاً، وانتباها مقصوداً لما تتلقاه أذنه من الأصوات"[1]. ومن خلال هذا القول نستنتج أنّ السّماع ليس مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتيّة، بل هو عملية معقدة يقوم فيها المستمع بتحليل الأصوات.

ويعرّف أيضا " الاستماع من مهارات الاستقبال اللّغويّ، وهو سبيل المرء لزيادة ثقافته وتنميّة خبراته في المجتمع "[2].

من خلال التعريفين يتبيّن لنا أنّ الاستماع من المهارات اللّغويّة التي تساعد الفرد في زيادة خبراته وعلاقته مع أفراد المجتمع لأنه يحتاج إلى متحدّث، وهو عمليّة معقّدة يتم فيها التّعرف على الرّموز المنطوقة وتفسيرها وإعطاء الحكم عليها.

02-الأهداف العامّة في تنميّة مهارة الاستماع في التّدريس:

- " أنّ يميّز المتعلّم بين أصوات الحروف في الكلمات الّتي يستمع إليها.
- أنّ يفهم معاني الكلمات ويستنتج معاني الكلمات غير المفهومة من السّياق.
- يشير إلى الهدف مما يستمع إليه.
- يدّل على الأفكار الأساسيّة والفرعيّة في المادّة الّتي يستمع إليها.
- يلخص الفكرة المطروحة.
- يدل على المعلومات الهامة.
- يذكر الأدلّة من الشّواهد الّتي يسوقها المتحدث.
- يحكم على ما يستمع إليه.
- يحلّل كلام المتحدّث.

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص75.

[2] محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص80.

- القدرة على النّقد لما يسمعه نقدا موضوعيّا "[1].

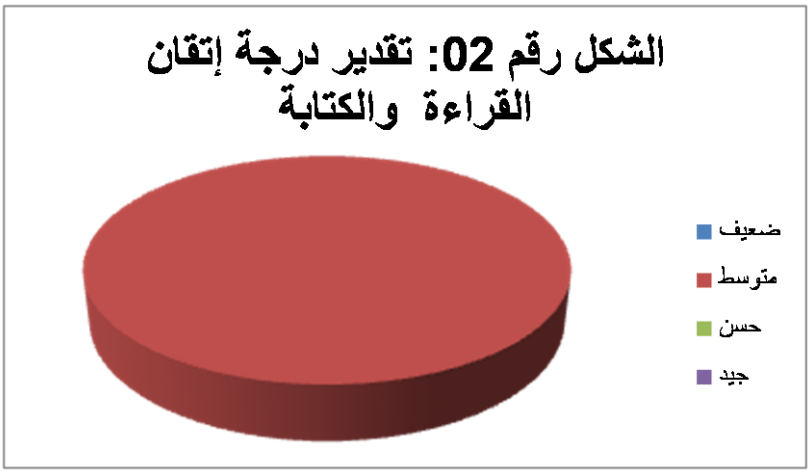
ـ لهذا على المعلّم أن يحرص على الاهتمام بتنمية هذه الملكة لدى تلاميذه من خلال المقاطع المسجلة للنصوص مثلا، ومن خلال عرضهم على الطبيب كل مرّة للتأكد من سلامة جهازهم السمعي.وذلك كم أجل تحقيق النتائج الرغوب فيها.

–ما تقدير درجة إتقان التّلاميذ للقراءة والكتابة؟

تفريغ الإستبانة:

ضعيف	متوسّط	حسن	جيّد
%00	%100	%00	%00

التمثيل البياني:



التحلّيل

من خلال الإحصائيات أعلاه حول السؤال المطروح: **ما تقدير درجة إتقان التّلاميذ للقراءة والكتابة؟** يتضح لنا أنّ نسّبة الإجابة ب "**ضعيف**" كانت منعدمة **(00%)** وهذا راجع إلى أنّ التّلاميذ في الطور المتوسّط قد تعلّموا القراءة والكتابة منذ دخولهم إلى الابتدائيّ.

[1] ينظر: محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص84 و85.

في حين بلغت الإجابة ب "**متوسط**" نسبة **(100%)** وهذا أمر مؤسف لأنّه من المفروض في هذه المرحلة أن يكون التّلاميذ في مستوى حسن على الأقل ولمّا لا مستوى جيّد لأنّه كما سبق القول أنّ مهارتي القراءة والكتابة أول شيء يتعلّمه التّلاميذ منذ التحاقهم بالمدرسة، وخاصّة أنّها تتعلّق بعامل التكرار الّذي يعد شرطا مهما في اكتساب أي مهارة كما أنّ غياب دافعيّة المطالعة وقراءة القرآن الكريم والاهتمام بالنّصوص الشعريّة والنثريّة التيّ يتلقاها في المدرسة تحّد بينهم وبين اتقانهم للقراءة.

أمّا بالنّسبة للكتابة فتتمثل في عدم اهتمامهم بتحسين خطوطهم و التقليل من الأخطاء الإملائية، ممّا يجعل مستواهم متوسطا لا يرقى إلى الجيّد، وليس من المعقول أن يتحمّل المتعلّم هذه النّتائج بل حتى المعلّم له يدّ في ذلك.لأنّ بعض المعلّمين أيضا لا يهتمون بتنميّة هذه المهارات بل يكتفون فقط بإلقاء الدرس والمغادرة بالغضافة إلى هذا يعملون في القسم مع الفئة المجتهدة، فمثلا في حصّة القراءة يكتفي بسماع عنصر أو عنصرين من الّذين يحسنون القراءة جيدا،كما أنه لا يكلفهم بمطالعة الكتب لما لها من أهميّة، في حين أنّ البعض الآخر أيضا لا يراقب كراريس التّلاميذ ليلاحظ مستواهم في الخط ومن ثّم يعمل على تحسينه والظروف الاجتماعيّة هي الأخرى تساهم في مدى اتقان التّلاميذ للمهارتين فالطّفل الذي ينشأ في أسرة واعيّة مثقفة ومتعلّمة غير الذّي ينشأ في أسرة ضعيفة ثقافيا .

في المقابل بلغت نسبة "**حسن**" و "**جيّد**" نسّبة **(00 %)** وهذا ما يؤكد الأسباب السابقة التي ذكرناها.

4) هل تجد حفظ القرآن وتعلّم ما يتعلّق به يرفع من ذلك ؟

لقد قمنا بطرح هذا السؤال على المعلّمين وكذلك المشّايخ في الزّاوية، وهذا بغية معرفة آراء المعلّمين في المدرسة النّظاميّة وآراء المشايخ في الزّاوية فيما إن كان القرآن الكريم فعلا يرفع من مهارة القراءة والكتابة لدى التّلاميذ، ولدى الطّلبة في الزّاوية أم لا.

ـ وفيما يلي سنتطرق إلى الجانب النظري الخاص بهذا السؤال قبل تحلّيل النتائج، والّذي يتعلّق بأثر القرآن على مهارة القراءة والكتابة.

❖ أثر القرآن الكريم في تنميّة المهارات القرائيّة والكتابيّة لدى المتعلّم:

إنّ تنمية هاتين المهارتين القراءة والكتابة لا يكون دفعة واحدة، " حيث إنّ تعلّم أي لغة من اللّغات عمليّة تراكميّة تتم على مراحل يكتسب الإنسان في كل منّها شيئا حتّى يصل إلى ما يرجوا الوصول إليه من مستويات الأداء المختلفة في ممارسة هذه اللّغة "[1]

ومن خلال هذا القول نستنتج أن تعلم اللّغة لا يحدث دفعة واحدة، وإنما عبر مراحل، وتبدأ هذه المراحل من الابتدائيّة، لمّا لها من أهميّة في حياة الطفل باعتبارها أساس البناء العلميّ وهي الّتي يتّم فيها نقل الطفل من لغة الاستعمال اليوميّ إلى اللّغة الثقافيّة وهي العربيّة الفصحى الّتي يحتاجها في الحياة، ويمكن أن تكون هناك مرحلة قبل هذه حيث يدخل الطفل إلى مدارس تحفيظ القرآن أو المساجد لحفظ القرآن الكريم وبالتّالي يبدأ في تعلّم القراءة والكتابة ومع مرور الوقت، و تبدأ آثار القرآن الكريم بالظهور في سلوكيات الطفل اللّغويّة سواء الحافظ في المدرسة القرآنيّة أو في المدرسة النّظاميّة من خلال مادّة التربيّة الإسلاميّة الّتي ترافقه حتّى مرحلة الثانويّة.

ـ وفيما يلي سنتطرّق إلى أثر القرآن على كلتا المهارتين:

أوّلا: الأثرعلى مهارة القراءة:

يقول الدكتور عبد الله بن محمد بن عيسى:

"ومن أظهر المهارات الّتي تتأثر بحفظ القرآن الكريم مهارة القراءة لأنّ حفظ القرآن هو عبارة عن قراءة للنّص القرآني مع كثرة ترداد له وفق الضوابط المعروفة عند علماء القراءة والتّجويد ولذا فإنّ جميع مهارات القراءة تتأثر بحفظ القرآن الكريم "[2]

ومن خلال هذا القول نستنتج أن تلاوة وتجويد القرآن تساعد على تطويع الألسّنة على القول البليغ،

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، ص31.

[2] عبد الله بن محمد بن عيسى مسملي، أثر القرآن في تنمية المهارات اللّغوية، ص17.

وفصيح الكلام بحيث يتعود اللّسان على الحديث وفقا لقواعد النّحو، كما تتحسّن مخارج الحروف لدى الشّخص، بحيث لا يجد صعوبة في إخراج أيّ حرف من أيّ مكان في جهاز النّطق، كما يوّلد حفظ القرآن والمداومة عليه القدرة على تمييز الحروف والكلمات بمجرّد النظر إليها فيقرأ التّلميذ أيّ نص بدون تهجئة، كما يتعلّم التأني في القراءة.

كمّا أنّ تلاوة القرآن وحفظه في حلقات مع الطّلبة أو التّلاميذ في القسم تكون بطريقة جهريّة ومنها تتحقق لنا أهداف القراءة الجهريّة من خلال حفظ القرآن الكريم.

ثانيا: أثر القرآن في تنميّة مهارة الكتابة وتحسّين الخط:

يعتّبر إختراع الكتابة من أعظم المبتكرات الحضاريّة في تاريخ البشريّة جمعاء كونه أداة تعبير حضاريّة وثقافية واتّصال للماضي بالحاضر.

- "ومع بزوغ فجر الإسلام و انتشاره و توسع رقعة الدولة الإسلاميّة حثّ الدّين الحنيف على طلب العلم"[1] وذلك بعد نزول الوحيّ على النبي محمد صلى الله عليه وسلم منذ أول آية نزلت في قوله تعالى﴿ **اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿٣﴾الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾﴾ سورة:**القلم5/1

- كما كرّم الله القلم عندما أقسم به في قوله تعالى﴿ **ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ ﴿١﴾﴾**سورة: القلم/1

" وفي صدر الإسلام لم يكن يكتب العربيّة غير بضعة عشر إنساناً، وسرعان مالفت الرسول صلى الله عليه وسلم أعين المسلمين إلى ضرورة تعلّم الكتابة، وتجلى ذلك في أسرى معركة بدر، حيث كان من يعرف الكتابة ولا يملك ما يفتدي به نفسه، عليه أن يعلم عشرة من أبناء المسلمين الكتابة والقراءة لقاء حريته "[2]، ومن خلال ما قدمناه سابقا نلاحظ أن هذه إشارات قليلة ألى اهتمام الإسلام بالكتابة والخط

---

[1] ينظر: حنان قرقروتي، اللّغة العربيّة والخط وأماكن العلم والمكتبات الترجمة وآثارها، مجد المؤسسة الجامعية للدّراسات، بيروت، ط1، 1427هـ/2006م، ص9.

[2] ينظر: نفس المرجع، ص16.

والحث على تعليمهما وتعلُّمهما وذلك بالنظر إلى الفائدة التي سيجنيها الفرد من ذلك. وإلى يومنا هذا بقي تدريس القرآن الكريم وتحفيظه ينمي مهارة الكتابة ويحسّن من خط الطّالب كثيرا مقارنة بغيره، وقد أجمل لنا الدكتور (عبد الله بن محمد عيسى مسملي) المهارات الكتابيّة التي تتأثّر بحفظ القرآن الكريم وهي:

"**أ.مهارة الضبط الصرفي:**" للألفاظ لإزالة الإبهام ورفعه، وخاصّة في الألفاظ التي يقبع فيها اللّبس إذا نقص الضّبط، وهذه المهارة تنمو بحفظ القرآن وتلاوته، فيعتاد القارئ قراءتها وفق الضبط وما يمكنه عند الكتابة من معرفة الألفاظ بسهولة وتفرقته بين الألفاظ المتشابهة.

ب.مهارة الضبط النّحوي: لتحقيق الغاية من الإعراب في الكشف عن المعاني النحويّة وإزالة اللّبس الذّي يجعل عند القراءة لما كتب بغير ضبط.

ج.مهارة الرّسم الإملائي الصّحيح: ويرجع السبب في إتقان هذه المهارة إلى كثرة النظر عند قراءة القرآن حيث يؤدي ذلك إلى ارتسام الكلمات في الذّهن مشكولة "[1]. ومن خلال هذا نستنتج أن التمعن الجيّد في القرآن الكريم أثناء قراءته، يساهم في التقليل من الأخطاء الإملائيّة وذلك من خلال الصورة الصحيحة الّتي ارتسمت في ذهنه من كثرة تأمله في المصحف الشريف.

ومن المعروف أنّ الطّلاب في المساجد والزّوايا والمدارس القرآنيّة يستخدمون في كتابة السّور عند حفظها الألواح الخشبيّة وقلم العود، والّتي لها الدّور الفعال أيضا في تحسّين خط الطالب مع مرور الوقت لأنّه يكتب بقلم ليس مثل العادي ولوحة خشبيّة ليست مثل ورقة الكراس بل تكون هناك صعوبة في البداية ومجهود على الطالب بذله، حتّى يبدو خطّه جميلا ومفهوما لدى الشّيخ، حتى يتعود على ذلك خصوصا إذا كان في سّنّ صغير. تكون فيه عمليّة التعلّم أسهل وأسرع، بالإضافة إلى مداومته على كتابة السّور القرآنيّة فحتما سترسم في ذهنه أيضا ليتمكّن لاحقا من الكتابة الصحيحة لأي شيء.

[1] ينظر: عبد الله بن محمد عيسى المسملي، أثر القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغوية، ص22.

-هل القرآن الكريم يرفع من مهارة القراءة والكتابة؟

تفريغ الاستبانة:

نعم	لا
%100	%00

التّمثيل البيانيّ:

الـتـحلّيــل:

من خلال العمليّة الإحصائيّة والدائرة النسبية أعلاه وبعد طرحنا للسؤال: **هل تجد حفظ القرآن وتعلّم ما يتعلّق به يرفع من ذلك ؟** ، يتضح لنّا أنّ نسّبة الإجابة ب:"**نعم**" قد بلغت **(100 %)** وهذه النتائج تأكّد على ما ذكر في الجانب النظري حول فضل القرآن الكريم في تحسين كلتا المهارتين، لمّا للقرآن الكريم من فصاحة وبلاغة تجعل من حافظه فصيحا بليغ اللّسان ، وذا مخزون لغوي كبير، فالتلميذ إذا ما زاول حفظ القرآن الكريم خارج مدرسته في مسجد أو زّاوية أو مدرسة قرآنيّة ساهم هذا في نمو ملكاته اللّغويّة

خاصة إذا كان في سنّ صغير، فالتعلّم في الصغر كالنّقش على الحجر، فعلى قدر جودة المحفوظ تكون جودة لاستعمال فكلّما ارتقى المحفوظ وزاد ارتقت الملكة، فجودة المحفوظ هي القرآن الكريم ، والحافظ له يمتلك حتما مهارة القراءة بكل معاييرها لأنّ القرآن يعد وسيلة تعليميّة فعالة للقراءة فهو يرفع من مستوى المتعلّم بسرعة فائقة، حيث يعتمد فيه المتعلّم على المسجلات أو ألواح إلكترونيّة، يتم فيها نطق الكلمات والآيات القرآنيّة اعتمادا على أحكام التّجويد مما يجعل المتعلّم ماهرا متمكّنا، فهو ينطق الحروف نطقا صحيحا ، يعطي لكل حرف حقّه ومستحقّه، كما يتعلّم الحركات الإعرابيّة والمد والوقف، و يساعد الحافظ على تعلّم قراءة ما بين السّطور أي يصبح يقرأ قراءة تأمليّة يركز فيها على المعنى السطحي والعميق.

ـ وللقرآن الكريم كذلك أثر على مهارة الكتابة حيث أنّ المتعلّم في المدرسة النّظاميّة الحافظ لكلام الله سبحانه وتعالى يكون له القدرة على كتابة الحروف الهجائيّة مع احترام فسحها، والكتابة بخط واضح مع مراعاة القواعد الإملائيّة وكذلك القواعد النّحويّة، وترتيب الأفكار وتسلسلها المنطقي ويرجع ذلك كلّه لحفظ الكتاب العزيز وإدمان تلاوته وكثرة النظر إليه هي ما تثبت تلك الكلمات في الذّهن.

حيث بلغت الإجابة ب "**لا**" نسّبة **(00%)** وهذا أمر طبيعي لأنّ فوائد القرآن الكريم كثيرة على اللّغة العربيّة ولا يمكن نكرانها.

5) هل ضعف اللّغة العربيّة لدى المتعلّم يعيق كفاءة التّعبير الشفاهيّ والكتابيّ عنده ؟

إنّ التّعبير الشفهيّ والكتابيّ ركن من أركان مهارات اللّغة العربيّة، بل هو الغايّة من الاستعمال اللّغويّ، فالغاية من الاستعمال هي أداء المعاني وقضاء الحاجات، وبعبارة أخرى هي الإتصال اللّغويّ لتسيير شؤون الحياة وللتواصل الإنسانيّ، إذ هو المحصلة النّهائيّة لمدى تطور الطالب لغويا، ويمكن أن يعتبره الأستاذ تّقويما يبين مدى استفادة التّلميذ من دروس النحو والصرف والبلاغة، ونصوص الشّعر والنثر والمحفوظ من القرآن الكريم، وفيما يلي سنتطرّق إلى كل من التعبير الكتابيّ والشّفهيّ.

أولا: التّعبير

1-مفهوم التّعبير :

يعتبر التّعبير بنوعيه الشفهيّ والكتابيّ واحدا من بين أنشطة اللّغة العربيّة المتعددة والمتكاملة فيما بينها

أ.لغة: جاء في كتاب العين

" عَبَرَ: عَبَّرَ يُعَبِّرُ الرؤيا تعبيراً. وعَبَرَهَا يَعْبُرُهَا عَبْراً وعِبَارَةً: إذا فسّرها وعَبَرْت النّهر عُبُورًا. وعِبْرُ النّهْرِ شطّهُ. وناقَةٌ عُبْرُ أسفارٍ. أي لا تزال يُسافر عليها "[1]

ـ ومنه فالتعبير في اللّغة هو التفسير.

ب.اصطلاحا:

يعرّف أنّه" قدرة الإنسان على أداء ما في عقله ونفسه من معانٍ وأحاسيس بعبارات واضحة صحيحة، فهو الملكة الّتي تقدح في ذهن الإنسان ليتمكن من الإفصاح عمّا يجول في خاطره بمرآة عاكسة للموافق اتي يتعرّف إليها في حياته اليوميّة "[2].

ومنه فالتّعبير يعد ملكة تسمح للإنسان بقول ما يجول في ذهنه، وبواسطة التّعبير نتمكّن من الكشف عن شخصيّة المتكلّم أو الكاتب وعن مواهيه.

2-أسس التّعبير:

يقوم التّعبير الكتابيّ والشّفهيّ على مجموعة من الأسس والمبادئ والحقائق الّتي يجب على المعلّم أنّ يفهمها جيدّا ويحسن استغلالها من أجل تحسين أداء التّلاميذ في التّعبير وتنقسم هذه الأسس إلى ثلاث أقسام.

وهي كالآتي:

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ج3، ص84.

[2] سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، ص 83.

أ". **الأسس النّفسيّة:** وهي الّتي تتعلّق بالجانب النّفسيّ للتّلاميذ وميلهم للحديث والتعبير عمّا في نفوسهم، وعلى المعلّم أن يستثمر هذا الأمر لتشجيع التّلاميذ للتّعبير عن الأشياء المحسوسة "[1]،

ب ". الأسس التربويّة: هي الّتي تتعلّق بالجوانب الّتي يجب أنّ يراعيها المعلّم أثناء وضع موضوعات التّعابير وكيفية التعامل مع حصص التّعبير وغيرها.

ومعنى هذا أنّ يراعي المعلّم في اختياره للمضوعات التّعبيرية قدرات التّلميذ، ومن الأحسن اختار المواضيع الّتي تكون مرغوبة من قبل التّلاميذ.

ج.الأسس اللّغويّة: تتعلّق هذه الأسس بحصيلة التلميذ اللّغويّة التي ينبغي على المعلّم مساعدة تلاميذه في تطويرها، وهذا يستوجب العمل على انهاء هذا المحصول بالطّريقة الطّبيعيّة كالقراءة والاستماع "[2] ـ وفيما يلي سنتطرّق إلى التعبير الكتابيّ والشفهيّ على حدا:

❖ التّعبير الكتابيّ:

1 –مفهوم التّعبير الكتابيّ

يسمى أيضا التعبير التحريريّ أو الإنشاء التحريريّ وله عدّة تعريفات منها أنّه "وسيلة الاتّصال بين الفرد وغيره، ممن تفصله عنهم المسافات الزّمانيّة أو المكانيّة، والحاجة إليه ماسّة في جميع المهن، بمعنى أنّه يستخدم في عمليّة التّواصل بين الأفراد، ويستعمله الإنسان من أجل قضاء حاجاته وانشغالاته "[3] ـ ويعرّف أيضا أنّه" إقدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم، بعبارات سليمة تخلوا من الأغلاط،

---

[1] طه علي حسين الدليمي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان (الأردن)، ط1، 2005، ص137.

[2] ينظر: خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التدريسي، ص11.

[3] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة، ص151

بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللّغويّة، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار وتبو يها، وتسلسلها، وربطها "[1].

ـ يعرف التّعبير في التّعريف الأوّل على أنّه وسيلة لتحقيق التواصل بين الأفراد من أجل قضاء حاجاتهم في المجتمع الذي يعيشون فيه وذلك عن طريق الكتابة، أمّا التعريف الثانيّ فيتحدّث عن التعبير الكتابي الذّي يجب أن يتعلّمه التّلميذ في المدرسة ليترجم أفكاره، ويشترط في هذا النّشاط أن يكون مكتوبا كتابة صحيحة قائمة على قواعد سليمة، إضافة إلى تنظيم وترتيب الكلمات مع الدّقة في اختيارها حتى تكون الأفكار صحيحة، ليسهل على القارئ فهمها.

2-مهارات التّعبير الكتابيّ:

لقد اختلف الباحثون في تحديد وتصنيف مهارات التّعبير الكتابي فكل باحث صنّفها حسب وجهة نظره الخاصّة ومن هذه التصنيفات نذكر تصنيف (الدكتور خالد حسين أبو عمشة) وهي كالتّالي:

- "مهارات المفردات.
- مهارات التراكيب والأساليب.
- مهارات الأفكار.
- مهارات التنظيم "[2].

03 أهداف تدريس التّعبير الكتابيّ في المتوسّط:

✓" اكساب المتعلّم القدرة على التّعبير عن نفسه وما يقع تحت حسّه كتابة في أسّلوب واضح.

---

[1] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، ص76 و77.

[2] ينظر: نفس المرجع، ص 26 و27.

- ✓ تزويده بالخبرات والمهارات الّتي تمكنه من القيام بما تتطلّبه فنون التّعبير المختلفة ولا سيما الوظيفيّة "[1].

5. " صياغة برقيّة يرسلها إلى صديق في مناسبة اجتماعيّة.
6. تلخيص موضوع ما تلخيصًا كتابيًا صحيحًا ومستوفى.
7. سرعة الكتابة وسلامتها معبرًا عن نفسه بيسر"[2]
8. " التمكّن من إنجاز الإجابات التحريريّة عن الأسئلة عقب القراءة الصامتة.
9. القدرة على تكملة القصص الناقصة، وتطويل القصص الموجزة.
10. تحويل القصّة إلى حوار تمثيليّ "[3]

❖ مهارة التعبير الشفوي (التّحدّث)

هناك من يعتبر الحديث والكلام هو نفسه التعبير الشفهي، وهذا صحيح من ناحية أنّهم يركزون على الجانب المنطوق جميعا، ولكن لابدّ من التفريق بين المفاهيم الثلاث فنحن نرى أنّ الحديث والكلام يحملان نفس المعنى والمتمثل في كونها أداة لغويّة للتّواصل بين بني البشر من أجل تبادل وتوصيل المعلومات، والتعبير الشفهيّ هو كذلك لكن الفارق أنّ هذا الأخير يتم إدراجه في برامج المدارس النّظاميّة ليدرس بطرق وخطوات خاصّة، كما تسطر له أهداف ويخضع التّلاميذ فيه للتّقويم.

وفيما يلي سنتعرف على مفهومه، وأهداف تدريسه في المدارس النّظاميّة.

1- مفهوم التّعبير الشفهيّ :

يعرّف التّعبير الشفهي المدرسيّ أنّه:" العمل المدرسيّ المنهجيّ الّذي يسير وفق خطة متكاملة، للوصول

---

[1] محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص106.

[2] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، ص108 و109.

[3] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة، ص151.

بالطّالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وخبراته مشافهة، وفق نسق فكري معيّن"[1] ومنه نستنتج أنّ التّعبير الشفويّ في المدرسة محكم بخطّة توضع من أجل تحسّين مستوى أداء التّلاميذ وجعلهم قادرين على التّعبير عن أنفسهم وما يريدونه في مختلف المواقف الحياتيّة.

" ويجب ألا يتبادر إلى الذهن أنّ التعبير يعني مجموعة من المهارات اللّغويّة الّتي يجب أن يتقنها الطالب ليعبر بها عمّا يجول في خاطره، وإنّما التّعبير زيادة على ذلك يعنى بالبعد المعرفيّ وهذا البعد يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات، ولا يتّم ذلك إلاّ بالقراءة المستمرّة المتنوّعة الواعيّة "[2] ومن خلال هذا نستنتج أن التّعبير لا يرتبط فقط بالمهارات اللّغوية وإنما له علاقة بالمخزون المعرفي، وثقافة المتعلم، الّتي تتعلق باطلاعاته المختلفة والمتنوعة للكتب، وكذلك خبراته السابقة. وهنا يأتي دور مدرس اللّغة العربيّة في محاولة تنميّة هذه القدرة، من خلال تقديم نصوص شعريّة ونثريّة متنوعة للحفظ وإرشادهم إلى الكتب الجيّدة لقراءتها ومطالعتها وإجبارهم على حفظ ما تيسّر من القرآن الكريم والحديث النّبوي الشريف، ولا نعني بذلك شحن المتعلّم بكم هائل من المفردات اللّغوية فقط بل اختيار ما يجب تلقينه لهم مع مراعاة السّنّ الّذي يكون فيه التّلاميذ لأنّ القدرات العقليّة تختلف من طور إلى آخر.

2-مجالات التّعبير الشفهيّ في المتوسّطة :

"إنّ مجالات التعبير الشفهيّ في المرحلة المتوسّطة كثيرة وواسعة، ففيها قد يثير المدرّس مثلا المشكلات ذات وجهات النّظر المختلفة ويهيئ طلابه لتبني آراء معيّنة ومحاولة الدّفاع عنها، وإنّ جودة التّعبير الشّفهيّ مستمدّة من حضور الأفكار والمعاني التي ستكون موضوعا أو محوراً للحديث "[3]، بمعنى أنّ المدرس يختار مشكلات أو أسئلة حول موضوع الدّرس ويستمع إلى الآراء المختلفة من التّلاميذ محاولا

---

[1] سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظرية والتطبيق، دار الشروق، الأردن (عمان)، ط1، 2004م، ص77.

[2] ينظر: نفس المرجع، ص78.

[3] ينظر: سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظرية والتطبيق، ص89.

تحفيز الجميع لإلقاء بما في أذهانهم من معلومات دون خجل والحرص على أن تكون الإجابات بلغة سليمة وفصيحة ومساعدتهم في ترتيب أفكارهم.

ومن المجالات التي يكون فيها التعبير الشّفهي في القسم أيضا في رأينا، الاستجوابات الشفهيّة الّتي يمكن أن يقوم بها المعلّم في بداية كل حصّة أو نهايتها، وتلخيص النّصوص النثريّة شفهيا في بضعة أسطر ليرى المعلّم مدى فهم التّلميذ لذلك النّص، أو مطالبته بشرح معنى بعض الأبيات الشعريّة أو مطالبتهم بالتّعبير حول موضوع ما يختاره الأستاذ أو التّلميذ.

3-أهداف تدريس التّعبير الشفهيّ في مرحلة المتوسّط :

- " تدّريب التّلاميذ على مهارة التّواصل اللّغويّ.
- يحدد المعنى العّام والفكرة الّتي يستمع إليها حتّى يكون إسهامه في المناقشة مقبولا.
- يستّخدم النّبرة المناسبة أثناء حديثه.
- يحلّل الكلام، ويبدي وجهة نظره فيه.
- يتسم بالرؤية والاتزان والموضوعيّة في الرّد، ويبتعد عن الانفعال والغضب والتحيز.
- يتخذ الوضع الطبيعيّ في أثناء جلسته" [1]
- "تزويد التّلاميذ بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللّغويّة واستعماله في حديثهم بطريقة فصيحة وهي أهم ما يجب تحقيقه من أهداف.
- زرع الثقة بالنّفس في التّلميذ عند التعبير في القسم شفهياً وإزالة الخجل.
- " القدرة على ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث.
- التركيز على الجوانب المهمّة في الموضوع.
- المهارة في حسن صوغ البدء أيّ المقدمة وحسن صوغ الختام

[1] ينظر، محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص78 و79.

- القدرة على التماس أفضل الأدلة واختيار الأمثلة والشّواهد لدعم وجهة النّظر.
- القدرة على تحديد الخطأ الواضح في أثناء حديث غيره لغة وتركيبا وعلاقة.
- القدرة على المشاركة في حوار حول موضوع يهم المتعلّم أو يهمّ مجتمعه
- المهارة في إبداء الملاحظات حول خبر منشور أو حديث مذاع"[1].

4-بعض مشكلات التّعبير الشّفويّ لدى التّلاميذ :

يعاني معظم التّلاميذ في مدارسنا من ضعف في مهارة التّعبير الشفهيّ وذلك راجع إلى مشكلات منها:

- " إسقاط الأصوات واستبدالها بأصوات أخرى.
- أنّ التّلميذ يعاني من بعض عيوب أو أمراض الكلام مثل التأتأة، والّجلجة، أو التّعلثم.
- السرعة في النّطق وعدم التميّز.
- البطء والرّتابة.
- الصّوت الأجش.
- الخجل.
- الكلام المتقطّع غير كامل المعنى.
- الجمل الضعيفة غير محكمة الصياغة "[2]

❖ أسباب الضعف في مهارة التّعبير الكتابيّ والشّفهيّ:

هناك عوامل كثيرة تؤّدي إلى ضعف الطّلبة في كل من مهارة التعبير الكتابيّ والشفهيّ وقد قمنا بجمعها في عنصر واحد لأنّها نفس الأسباب ونذكر منها:

[1] ينظر: سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النّظرية والتطبيق، ص91 و92.

[2] ينظر: عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص300.

- ✓ "سيادة العاميّة"[1]، فالتّلميذ عند خروجه من المدرسة ومخالطته للمجتمع يصطدم بلغة ثانيّة، فيشعر أنّ اللّغة الفصحى ليست هي لّغة الحياة، ويلاحظ أنّ استعمالها ضيق جدّا في حدود المدرسة فقط وبالتّالي لا يشعر بأهميتها في حياته، واللّغة لا يمكن للتّلميذ تعلّمها إلاّ بالممارسة الدائمة.
- ✓ "عدّم متابعة المعلّمين لأعمال الطّلبة التعبيريّة، وإهمال بعضهم تقويم موضوعات الطّلبة الكتابيّة.
- ✓ النّظر إليها نظرة سريعة وكثرة الشّطب في الأوراق "[2]
- ✓ " عدم توفيق التّلميذ في اختيار الرّموز أو الرموز التي تعبّر عن المعنى، نتيجة لعدم إدراكه الفروق القائمة بين دلائل الألفظ المستخدمة.
- ✓ اختيار ألفظ غير مألوفة لدى الآخرين لخلابتها في رأيه.
- ✓ عدم التوفيق في تنظيم الجملة أو الفقرة أو القطعة نتيجة لعدّم إدراكه للقواعد التركيبيّة للّغة"[3].
- ✓ " طرائق التّدريس المتّبعة في مدارسنا، والتي تجعل العملّم يستأثر الحديث ولا يعطي الطّالب حظا من المشاركة، الأمر الذي ينعكس عليه وعلى قدرته في المشاركة"[4] فيجعل منه شخصا كسولا يعتمد على معلّمه في القسم.
- ✓ " قلّة تدريب الطّالب وإعانته على فهم أدب الإصغاء والاستماع وأدب الحديث وأدب المناقشة والنّقد
- ✓ ندرة تخصيص حصص معيّنة لتحسين أداء التّلاميذ وتبصيرهم بمواطن الخلل والضعف في كتاباتهم وحديثهم.
- ✓ عدد الطّلبة في الصّف وكثرة الحصص الملقاة عليه يجعله لا يؤدي واجبه جيّدا "[5]

-هل ضعف اللّغة العربيّة لدى المتعلّم يعوق كفاية التّعبير الكتابي والشفهيّ عنده؟

---

[1] خالد حسين أبو عمشة، التّعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التّدريسي، ص34.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص34

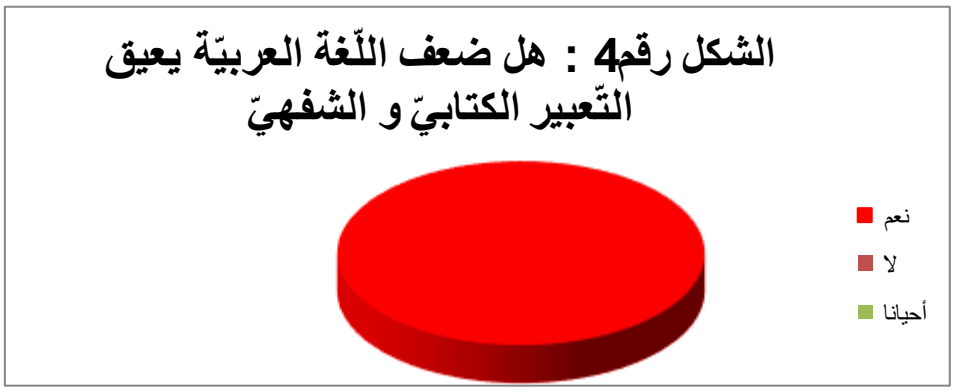
[3] ينظر: عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللغة العربية، ص301

[4] ينظر: خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التدريسي، ص35

[5] ينظر: نفس المرجع، ص34

تفريغ الاستبانة:

نعم	لا	أحيانا
%100	%00	%00



التـــحلّيـل:

من خلال النتائج الّتي تحصلنا عليها بعد طرحنا للسؤال: **هل ضعف اللّغة العربيّة لدى المتعلّم يعيق كفاءة التّعبير الشفاهيّ والكتابي عنده؟** ومن خلال الأعمدة الإحصائيّة وجدول نسب نلاحظ أنّ نسّبة الإجابة ب "**نعم**" كانت **(100%)** و هو تأكيد من جميع الأساتذة على أنّ ضعف اللّغة العربيّة بالنّسبة للتلميذ تأثر على أسلوبه الكتابيّ والشفاهيّ، وهذا أمر يعود إلى أنّ اللّغة التي تستخدم في التدريس في مدارسنا هي اللّغة العربيّة، فالتّلميذ إذا لم يتقنها جيّدا بمعنى حديثا وكتابتا فإنّه لن يتمكن من هاتين المهارتين لأنّه لا يمتلك ثروة لغويّة تسمح له بذلك، فعندما يطلب المعلّم منه التعبير الشفهيّ أو الكتابيّ فإنّه يتوتر ويتعلثم أو يسكت بحجة أنه لا يعرف، أمّا إذا كان متمكنا من اللّغة العربيّة جيّدا فلا يجد

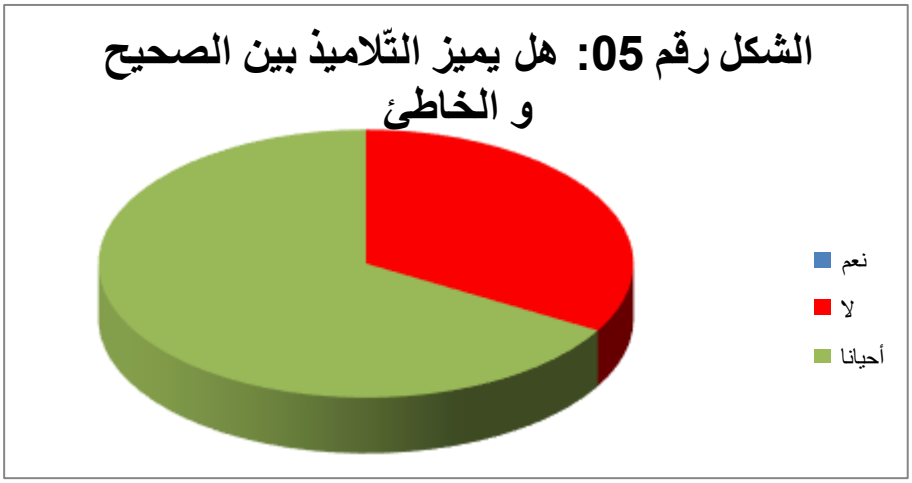
مشكلة في ذلك ويكون صوته مسموعا وكلماته التي ينطق بها مفهومة وكتابته بدون أخطاء إملائيّة وصرفيّة ونحويّة وأفكاره مرتبة ومضبوطة.

ـ أمّا الإجابة ب "**لا**" و "**أحيانا**" كانت بنسّبة (00%) وهذا للأسباب التي ذكرناها سابقا.

6) هل يميّز التّلاميذ بين الصّحيح والخاطئ من الألفاظ والجمل العربيّة؟

نعم	لا	أحيانا
%00	%33.33	%66.66

التمثيل البياني:



التـحلّيـل:

من خلال جدول النسب والأعمدة الإحصائية التي تحصلنا عليها نلاحظ أنّ نسبة الإجابة ب "**نعم**" بلغت **(00%)** أيّ لا يوجد من الأساتذة من يصرح بوجود تلاميذ يميّزون كل ما هو صحيح أو خاطئ من الألفاظ العربيّة وجملها وقد يعود هذا لصعوبة اللّغة العربيّة نوعا ما خاصّة بالنسّبة لتلاميذ ما يزالون في الطور المتوسّط، وأنّهم لا يتعاملون مع اللّغة العربيّة إلاّ في الساعات المقررة الّتي يدرسونها، فهي غير كافية لأنّ يتقن التّلميذ اللّغة ويمّيز بين صحيحها وخاطئها، أو لا يملكون الرّغبة في تعلّمها ودراستها بسبب ميلهم إلى مادّة أخرى .

ـ أمّا الإجابة ب "**لا**" فقد بلغت نسّبة **(13.33%)** وهي نسبة متوسّطة وتعني أنّ هناك فئة من التّلاميذ لا يميّزون بين ما هو صحيح وما هو خاطئ من جمل وألفاظ العربيّة وهذا قد يعود إلى الأسباب التي ذكرناها سابقا، إضافة إلى أنّه في كل قسم نجد مجموعة من التّلاميذ يحسنون مادّة معيّنة ومادّة أخرى لا وهذه الفئة من التلاميذ هي لا تفضل مادّة اللّغة العربيّة، وربما يعود ذلك إلى أسلوب وطريقة الأستاذ التي تجعلهم لا يفهمون أو لا يهتمون بما يقوله وبالتّالي لن يكتسبوا هذه المهارة.

ـ أمّا الإجابة ب "**أحيانا**" كانت **(66.66%)** وهي نسّبة جيّدة نوعا ما، لأنّها تعني وجود فئة من التّلاميذ تميّز أحيانا بين الصحيح والخاطئ وهي الفئة التي ترغب في دراسة مادّة اللّغة العربيّة والاهتمام بها ومتابعة شرح الأستاذ في القسم والقيام بالواجبات التّي يقدّمها لهم لتحسين مستواهم ومطالعة الكتب المفيدة باللّغة العربيّة الفصحى ، أو حفظهم للقرآن الكريم والمداومة على قراءته وكثرة النّظر فيه مما يرسّخ في أذهانهم رسم الكلمات ونطقها ، ولكن أحيانا قد تغيب لهم بعض الأشياء ولا يعرفونها لأنّهم لم يتمكّنوا منها بعد في هذا السّنّ الصغير، فالمهم أنّ يعملوا جاهدين على معرفتهم وتميّزهم للألفاظ العربيّة الصّحيحة من الخاطئة وأن يسعوا إلى تحسين مستواهم دائما.

7) أيّهما أطغى تواصليًا بينكم وبين التّلاميذ؟

لقد قمنا بطرح هذا السؤال على المشّايخ أيضا وعلى التّلاميذ والطلبة في الزّاوية فيما إنّ كانوا يفضلون التّواصل باللّغة العاميّة أم الفصحى وفيما يلي عرض للجانب النظري.

أولا: التّـواصل

1-مفهوم التّواصل:

اعتُبر التّواصل المبني أساسا على اللّغة أحد أهمّ المفاتيح المرتبطة بالمعلّم والمتعلّم، وهو عمليّة جدّ ضروريّة لكل عمليّات التفاهم والفهم الذّي يتوجب على العاملين في المجال التربويّ القيام بها خاصّة في تعلّيم اللّغة العربيّة داخل قاعات الدّرس، فالتّواصل ينّص على الحوار والمناقشة والمحادثة، وذلك بالكتابةأو القراءة أو التعبير، أو الاستماع، ومنها نجد أنّه يُنمي مختلف المهارات، لذلك على المعلّم أن يوليّه الاهتمام الكبير.

أ.لغة: " الاتّصال: كلّ شيئ اتصل بشيئ وما بينهما وَصْلة، من الفعل وَصَلَ واتْصَل الرجُل أيّ انتسب"[1] ـ ومنه نستنتج أن الاتصال والتّواصل في التعريف اللّغوي هما من مادّة (وصل)، وهو كل شئ اتصل بشيء آخر.

ب.اصطلاحا:

يعرف أنّه" التّواصل في المجال التربويّ هو علاقة تبادل وتفاعل وتأثر وتأثير بين التّلميذ ومعلّمه، أو بين التّلاميذ أنفسهم، يتضمن الوسائل التّواصلية والمجال والزمان، يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي، أو هو عمليّة ضروريّة وهامّة لكل عمليات التوافق والفهم التي يتوجب على العاملّين في المجال التربويّ القيام بها"[2]، ومنه نستخلص أن التواصل الجيّد يؤدّي إلى نجاح العمليّة التعليميّة.

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ج4، ص376.

[2] العوادي أمال وكوربال مريم، الطريقة التواصلية وأثرها على التلميذ في الطور المتوسط" السنة الأولى أنوذجا"، مذكرة لنيل شهادة الماستر، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة آكلي موحند أولحاج، البويرة، 2015/2014م، ص13.

2-مكونات عمليّة الاتّصال:

الاتّصال عمليّة مركبة تشتمل على مجموعة عمليّات متداخلة تدور بين مكونات أربعة هي: الرسالة، المرسل، وسيلة، مستقبل، فالعمليّة التواصليّة التعليميّة تستند إلى الحوار بين المعلّم والمتعلّم من أجل تبادل الرسائل والمضمون عن طريق وسائل تعلّيميّة تقليديّة كانت أمّ حديثة، ومكونات عمليّة الاتّصال هي:

- ✓ **المُرسل:** " هو مصدر الرسالة، إنّه الطرف الأول في عمليّة الاتّصال والّذي يريد التأثير في الآخرين من خلال أفكار لديه، والمرسل قد يكون فردا أو مجموعة أفراد، بل قد يكون إنسانا أو آلة مع وجود اختلاف بينهما "[1]. من خلال هذا نستخلص أن المرسل في العمليّة التعليميّة قد يكون (المعلّم) الذّي يقوم بإرسال معلومات إلى التّلاميذ، وقد يكون التّلميذ هو المرسل عندما يقوم بإلقاء التعبير الشّفويّ بطلب من المعلّم.
- ✓ **المستقبل:** " ويقصد به الجهة التي تنتهي إليها الرسالة وقد تكون فرداً أو مجموعة أفراد وهي التي تتولى فك رموز الرّسالة وتفسيرها متخذة بعد ذلك الموقف المناسب إزاءها "[2]، ومن خلال هذا المستقبل هنا يكون (التّلميذ) الذّي يستمع إلى شرح الأستاذ، وقد يكون كذلك المعلّم الذي يستمع إلى التّلميذ الّذي يلقي التّعبير الشّفوي أو يجيب على السؤال الّذي طرحه المعلّم عليه.
- ✓ **الوسيلة:** "ونقصد بها الأداة التي تنتقل من خلالها الرسالة وتتخذ أشكالا عديدة، أما الوسائل التعّليميّة فهي كل ما يستعين به المعلّم على تفهيم التّلاميذ من الوسائل التوضيحيّة المختلفة "[3]. إذن فهي تعينه على أداء مهمّته، وتختلف هذه الوسائل باختلاف المواقف التعليميّة، كما أنّ الوسائل

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، ص159.

[2] ينظر: نفس المرجع، ص159.

[3] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة، ص432.

التّعليميّة هي التي تحقق التّواصل والتفاعل بين المعلّم والمتعلّم والمضمون التعليميّ. ومهمة المعلّم أن يختار أفضل الوسائل وأنجحها لتوصيل رسالته بشكل صحيح للمتعلّمين مثل: الرسوم البيانيّة، الصور، الكتب، السبورة ...

- ✓ **الرسالة:** "يقصد بها المحتوى الّذي يوّد المرسل نقله إلى الآخرين مستهدفا من ورائه التأثير عليهم، ولكل رسالة مضمون "[1]. ومن خلال هذا يتبيّن لنا بأنّه لا يمكن أن تحدث عمليّة الاتّصال من دون رسالة لها هدف معيّن، أمّا في العمليّة التعليميّة فتعتبر الرسالة المحتوى المبرمج من طرف وزارة التربيّة والتّعليم، والّذي يقوم المعلّم بتطبيقه في تدّريس التّلاميذ ويظهر نجاحه أو فشله في نتائجهم.

3عوائق عمليّة الاتّصال:

قد لا يحدث الاتّصال التّام في كثير من الأحيان بسبب حواجز كثيرة ومتنوعة، لكن دعونا أولا نسأل عن الاتّصال التّام بين الأفراد متّى يحدث؟

يقول الدكتور (رشدي أحمد طعيمة) في هذا:"يحدث لو اتّحد معنى الرّموز عند المرسّل والمستقبل واستطاع كل منهما تبادل نفس الأفكار بنفس درجة الوضوح وبنفس الخلفيّة السّابقة للموضوع، وهذا أمر يندر أن يحدث بيّن كل البشّر"[2]. ولتوضيح هذا القول نضرب هذا المثال ففي الموقف التّعليميّ يكون المعلّم هو من يحاول إيصال الرّسالة للتّلاميذ الذّين قد يبلغ عددهم العشرين أو أكثر، فتلك الفكرة حتما لن تصل للجميع بنفس الفهم بل كل واحد سيحلّلها حسب مستواه المعرفيّ ومدى تقبله لتلك الرّسالة أم لا ومن المستحيل أنّ يفهمها الجميع بنفس الطريقة.

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، ص159.

[2] نفس المرجع، ص132.

"وقد تحدث في أثناء عمليّة الاتصال أشياء تتسبب في إحداث خلّل في عمليّة الاتصال نفسها، فتشوه على المرسل رسالته، فقد يتلعثم بسببها وقد لا يكمل الجملة وقد يخطّئ في تركيبها."[1]

فمن الصعب أنّ تحدث عمليّة الاتّصل بشكل سليم تماما بل قد تكون هناك عوامل تشوش ذلك، مثل: الكلام أثناء شرح الأستاذ، أو الضجيج القادم من نافذة القسم، أو التلميذ يكون ضعيف السمع، أو يعجز عن فك رموز الرسالة لأنّه ذا رصيد لغويّ ضعيف، أو ذا اتجاه سلبي نحو المرسل وموضوع الرّسالة، وقد لا يختار المعلّم الوسيلة المناسبة لتبليغ تلك الرّسالة فلا تصل المستقبل كما هي فيحدث خلل في عمليّة الفهم.

ثانيا: بين الفصحى والعاميّة

إنّ اللّغة العربيّة بشكل خاص تعتبر مميزة بين اللّغات بصفتها المُعبّر الوحيد عن التراث الدّيني وتشريعه القرآني للأمة العربيّة، مما أكسبها نوعا من الصلابة في مواجهة التغيرات الحادثة عليها وقدرا أكثر من الأهمية للناطقين بها أو من يعتنقون الإسلام بشكل عام. ولكنها على هذا لم تسلم –كغيرها–من حالة التداخل اللّغوي وتحوّل النطق العاميّ بها عن كتابتها الفصحى، مما يثير تخوفات عليها، فما المقصود باللّغة الفصحى وماهي العاميّة والتّداخل اللّغوي؟

1–التّداخل اللّغويّ interférence:

أ.لغة: عرّفه ابن منظور في لسان العرب: "أنّ تداخل الأمور هو تشابهها والتباسها ودخول بعضها في بعض"[2].

ـ فالتداخل في اللّغة هو التشابك ولاختلاط ببعض.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 162.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط 3، 1993، ص243.

ب.اصطلاحا: يعّرفه ابن جني في كتابه الخصائص "التّداخل أن يتلاقى أصحاب اللّغتين فيسمع هذا لغة هذا، وهذا لغة هذا فيأخذ كل واحد منهما من صاحبه ما ضمه إلى لغته فتتركب لغة ثانية."[1]

ـ كما عرفه الجرجاني في كتابه التعريفات أنّه: "عبارة عن دخول شيء في شيء آخر بلا زيادة حجم ولا مقدار".[2]

ـ ومنه فالتّداخل اللّغوي في الاصطلاح تشابه والتباس في الأمور وهو عبارة أيضا عن تداخل شيء بشيء آخر وهو كذلك استعمال خصائص لغة معيّنة في لغة أخرى.

2-مفهوم العاميّة:

لقد تعدّدت التّعريفات حول مصطلح اللّهجة العامّيّة سواء عند العلماء اللّغوين القدماء أو المحدثين. فاللّهجة عند علماء العرب القدماء وردت بمصطلح اللّغة فلم يفرقوا بين اللّغة واللّهجة في كتاباتهم وهذا ما يظهر جليا في قول (حاتم صالح الضامن): "هي اللّغة عند علماء العربيّة القدماء فلغة تميم ولغة هذيل، ولغة طيء الّتي جاءت في المعجميّات العربيّة لا يريدون بها سوى ما تعنيه كلمة لهجة."[3] والملاحظ في هذا القول أنّه قديما كان بعض القبائل يختلفون في نطق بعض الكلمات كقولهم الصقر بالصاد من الطيّور الجارحة وبالزاي زقر ولكنها دائما تبقى من المستوى الفصيح، في حين كانوا يطلقون على اللّغة أيضا مصطلح لسان.

ـ أمّا بالنّسبة للعلماء اللّغويّين المحدثين فقد فرقوا بين اللّغة واللّهجة وهذا ما نجده في تعريف (إبراهيم أنيس) حيث يقول:" هي مجموعة من الصّفات اللّغويّة تنتمي إلى بيئة خاصة ويشترك في هذه الصّفات

---

[1] أبي الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، د.ط، دار الكتب العلمية، لبنان، د.ت، ص18.

[2] الجرجاني علي بن محمد بن علي، التعريفات، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1983، ص54.

[3] حاتم صالح الضامن، علم اللغة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، بيت الحكمة، مكتبة لسان العرب، د.ط، د.ت، ص32.

اللّغوية جميع أفراد هذه البيئة"[1]. أي اللّهجة عبارة عن مجموعة من الصّفات اللّغوية والكلاميّة الّتي تتميز بها فئة معيّنة من النّاس عن غيرها من الفئات المنتميّة إلى مجتمع واحد كحال اللّغة العرّبيّة اليوم والعاميّة (الدّارجة) في الجزائر.

1-مفهوم الفصحى:

أ.لغة: في المعجم الوسيط "الفصاحةُ: البيَانُ، سلامة الألفاظ من الإبهامِ وسُوء التَأليف"[2].

ـ ومنه الفصاحة في اللّغة هي البيان.

فهي الإيضاح.

ب.اصطلاحا: تعرّف أنّها " طلاقة اللّسان أيّ الخلوص من عقدّة اللّسان."[3]

ـ وهي في الاصطلاح "التحدث بطلاقة وبكلام يستطيع أن يفهمه الجميع دون مشاكل.

كما عرفها (عمار ساسي) في قوله: "هي اللّغة الّتي تشمل على نظام لرّبط الكلمات بعضها ببعض وفقا لمقتضيات دلالتها العقليّة الّتي تتضمنها قواعد النحو فيمكنها بالشّكل الأيسر والأفضل من التّعبير عن المعاني"[4].

في هذا القول كأنّه شبّه اللّغة بنّظام لرّبط الكلمات مع بعضها البعض وفقا للقواعد النحويّة من أجل الوصول إلى المعنى المنشود، ويذكرنا هذا القول بعبد القاهر الجرجاني في قضيّة النّظم حيث تحدث فيها

---

[1] إبراهيم أنيس، في اللّهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، مطبعة أ بناء وهبة حسان، د.ط، 2009، ص 15.

[2] إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ص690.

[3] الجرجاني علي بن محمد بن علي، التّعريفات، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1983، ص54.

[4] عمار ساسي، اللّسان العربي وقضايا العصر، رؤية علمية في الفهم، المنهج، الخصائص، التّعليم، التحلّيل، عالم الكتب الحديث، الأردن، د ط، 2009، ص 204

عن أهمية توخي معاني النحو الّذي يقتضيه علم النحو والّذي يعمل على قواعده، فاللّفظة لا تكون لها معنى إلا إذا انتظمت مع جارتها أي مع كلمة أخرى.

كما عرفت بأنّها:" لغة الكتابة أو لغة آداب اللّغة الّتي تدون بها المؤلفات والصحف والمجلات وشؤون القضاء والتشرّيع والإدارة، ويدون بها الإنتاج الفكري على العموم ويؤلف بها الشّعر والنثر والفن، وتستخدم في الخطابة والتّدريس والمحاضرات، وفي تفاهم العامة إذا كانوا بصدد موضوع يمت بصّلة إلى الآداب والعلوم".[1]

والملاحظ في هذا القول أنّ اللّغة العربيّة أصبحت مغيّبة تماما في الاستعمالات اليوميّة إلاّ في القليل النادّر واقتصر شيوعها في الجانب الكتابي والأكاديمي فقط مثل الأعمال الإدارية، والمؤسسات والمؤتمرات العلميّة فقط، في حين طغّت العاميّة الدّارجة في الاستعمال اليوميّ.

3-الآراء المتداولة حول العاميّة و الفصحى :

انقسم الباحثون حول قضية العاميّة والفصحى إلى فريقين أو رأيين يهدف كل منهما إلى توحيد لغة الكتابة ولغة الحديث وهما:

الفريق الأول: " يرى أنّ نسمو بلّغة الحديث إلى لّغة الكتابة، فنعمل بمختلف الوسائل التعليميّة وغيرها على أن يتكّلم جميع النّاس في البلاد العربيّة في جميع شئونهم بالعربية الفصحى، أو يهذب على الأقل من لغتهم حتّى تقترب من العربيّة الفصحى، وبذلك تتوحد لغة الكتابة ولغة الحديث أو تكادان ونقضي على مظاهر الشذوذ النّاجمة عن اختلافهما وتصبح العربيّة الفصحى لّغة طبيعيّة تنتقل من السّلف إلى الخلف عن طريق التقليد"[2].

---

[1] عبد الواحد الوافي، فقه اللغة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط 3، 2004، ص 119.

[2] نفس المرجع، ص 120.

والملاحظ في هذا القول أنّ هذا الفريق يدعوا إلى العمل على العاميّة من أجل أن نرتقي بها إلى الفصحى وذّلك عن طريق مختلف الوسائل التعليميّة، أو على الأقل نحاول تهذيب ألفاظ العامّيّة وتنقيحها وذلك من أجل أن تقترب من العربيّة الفصحى.

الفريق الثانيّ:" ويرى الفريق الآخر أن نهبط بلغة الكتابة إلى لغة الحديث فنستخدم العامّيّة في الشئون الّتي تستخدم فيها الآن العربيّة الفصحى ونقضي بذلك على هذا التعدد الشاذ في أداة التفاهم ويسير على الطريق نفسها الّتي تسير عليها الأمم المتحضرة الأوروبيّة، وتذلل أمام جمهور الشّعب سبيل التعلّم والثقافة"[1].

والملاحظ في هذا القول أنّ هذا الفريق يدعوا إلى أن ننزل باللّغة الفصحى إلى العاميّة، فبدّل أنّ نستعمل الفصحى في التعاملات الإداريّة والأكاديميّة نستعمل العامّيّة، وذلك من أجل إتاحة الفرصة لعامّة النّاس من أجل التعلّم واكتساب الثقافة، وحب رأينا أنّ هذا الفريق متأثر باللّغوين الغرب.

ـ وعلى حسب علي الوافي فإن كلتا الحالتين تتعذر تحقيقه وذلك اعتمادا على قوله:" أمّا الهبوط بلّغة الكتابة إلى لّغة الحديث أو استخدام العامّيّة في الشئون الّتي تستخدم فيها الآن العربيّة الفصحى فهذا حل ساذج مدام لا يكاد يستحق عناء المناقشة وهو لا يقوم في الواقع إلاّ على مجرد الرّغبة الآثمة في القضاء على أهم دعامة من دعائم الثقافة في الأمم العربيّة"[2]

نلاحظ أنّ علي عبد الواحد الوافي لا يوافق هذه الفكرة ويرفضها تمّام الرّفض لأنّها تجعل من الأمة أمة بدون ثقافة.

---

[1] عبد الواحد الوافي، فقه اللّغة، ص 121.

[2] نفس المرجع، ص 122.

"وأمّا الحل الثّاني وهو الصعود بلّهجة الحديث إلى العربيّة الفصحى فهو أمنيّة عاليّة ومثل أعلى يتحقق التوحيد في هذه الصورة لا تنطوي على أي ضرر من الأضرار الّتي ينطوي عليها الحل الأوّل غير أن هذه الأمنية على ما بها من فضل وسمو يتعذر تحقيقها"[1].

وفي هذا يرى القول علي عبد الواحد الوافي لا ينفي هذه الفكرة –الارتقاء بالعاميّة إلى الفصحى – فهو يرى أنّ لا ضرر فيها ولكّنها تبقى أمنيّة يصعب تحقيقها.

وفي رأي علي عبد الواحد الوافي الخاص هو أنّ: "الطريقة المثلى هي أن ندع الأمور تجري في مجاريها الطبيعيّة، فللّغة قوانينها وللظواهر الاجتماعية نواميسها الّتي تسيير عليها"[2]

ونحن نوافق رأيه أيضا لأنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية تتغيّر حسب الأوضاع الاجتماعيّة.

4–الواقع اللّغوي في المدّرسة الجزائريّة:

تعاني المدرسة الجزائريّة اليوم من مشكلة عويصة تتمثل في كيفية توصيل المعلومة للتّلميذ في جميع الأطوار الدّراسيّة، حيّث أنّه يجد صعوبة في استقباله المعلومة باللّغة العربيّة الفصحى وهذا ما أدى بالبعض إلى اللّجوء إلى العاميّة.

ويقول (أنيس فريحة): "أنّنا نفكر ونتكلم ونغني ونتمتم في صلواتنا، ونناغي أطفالنا ونهمس في أذن من نحب ونتفاهم مع من نرغب في التفاهم معهم بلغة محليّة سلسة تتميز بفقدان الإعراب، وبغنى الحروف الصوتيّة، وتتميز كذلك بالمرونة في التّركيب والسهولة في التّعبير ولا تتطلب منا جهدا، ولكن في حياتنا الرّسمية في التعلّم والقراءة والكتابة علينا أن نتلبس شخصيّة لغويّة ثانيّة فنتكلم لّغة معربة شديدة الإحكام في التّركيب والتّعبير"[3].

---

[1] عبد الواحد الوافي، فقه اللّغة، ص 124.

[2] نفس المرجع، ص 125.

[3] أنيس فريحة، نحو عربية ميسرة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، 1995، ص 16.

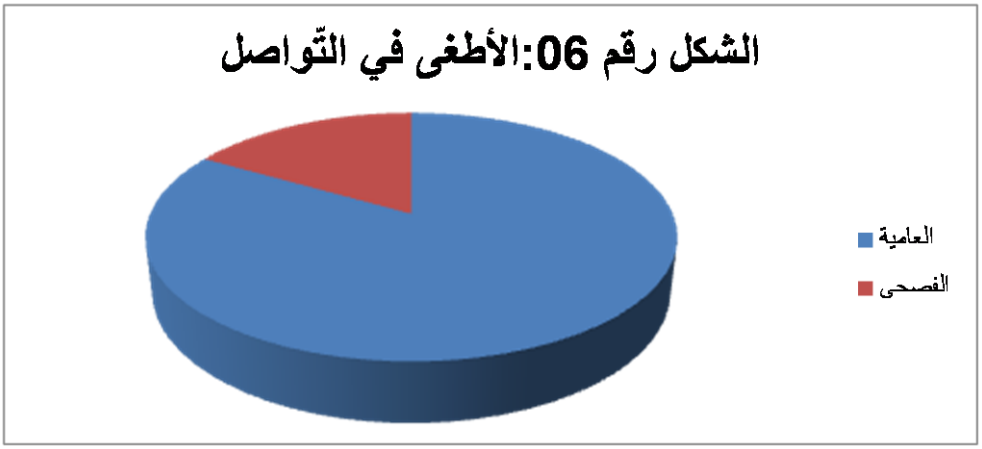
من خلال هذا القول نلاحظ أن (أنيس فريحة) قد تطرق إلى الواقع الّذي يعيشه التّلميذ في المدرسة الجزائريّة، حيّث أنّه يتعلّم داخل القسم بالفصحى ويتواصل خارجه بالعاميّة أو الأمازيغية أو لّغة أجنبية، ممّا يؤثر سلبا على النّظام اللّغوي لدى الطفل، ومنه يمكننا القول بأنّ اللّغة العربيّة الفصحى لازالت تعاني إلى يومنا هذا بسبب الاستعمار والعولمة.

-أيّهما أطغى تواصليا بينكم وبين التّلاميذ؟

تفريغ الاستبانة:

العامّيّة	الفصحى
%83.33	%16.66

التّمثيل البيانيّ:



التحلّيـل:

من خلال الإحصائيات أعلاه ومن خلال التمثيل البياني نتيجة طرحنا للسؤال: **أيّهما أطغى تّواصليا بينكم وبين التّلاميذ؟** نلاحظ أنّ نسّبة الإجابة بـ "**العامّيّة**" بلغت **(83.33 %)** وهي نسّبة غير متوقعة لأنّ السؤال متعلّق بتعلّيم العربيّة الفصحى في المتوسّط فمن المفترض أنّ تكون كل الإجابات بالفصحى، وهذا

ما يوضّح لنّا واقع اللّغة العربيّة في مدارسنا اليوم. صحيح أنّه لا وجود لمجتمع يتحدث بلّغة واحدة، فحتّى أفراد المجتمع الّذين لا يملكون إلا لّغة واحدة لا يستعملونها بنفس الطريقة في كل المقامات، فالمجتمع اللّغويّ يتصف بالثنائية اللّغوية وهي وجود لغة فصيحة وأخرى عامّيّة وهذه ظاهرة طبيعية منتشرة في كل العالم لكن لا يفترض وجودها في المدّارس، فاستعمال العامّيّة في التّدريس من أهم أسباب الضعف اللّغوي ويرجع هذا إلى أنّ هذه الأخيرة ضعيفة في مّادتها، فقيرة في ألفاظها. مما يؤدي إلى تهاون في التفكير، وهذا التهاون تنشأ منه عادات لغوّية رديئة، وقد لا يرى الكثير من المعلّمين الخطورة في استعمال العامّيّة والتدّريس بها، وهذا ما يؤدي إلى تهديد اللّغة الفصحى الأم، والتي تجعلها في المسّتوى الثانيّ من التجسيد اللّغويّ وتمنحها مكانة أقل في التعبير الحياتي بيّن أبناء اللّغة، أو عدم توفر الكفاءة اللّغويّة لدى المعلّم والتي تسمح له بالتدّريس دون مشاكل.

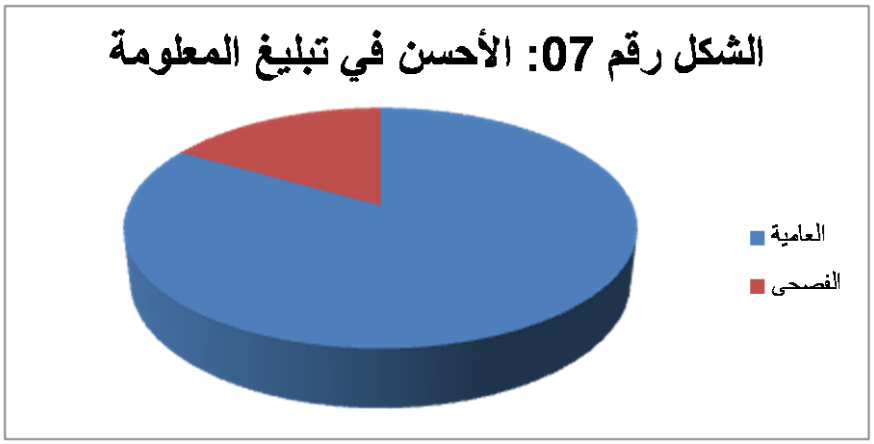
ـ أمّا الإجابة بـ "**الفصحى**" بلغت نسبة **(16.66 %)** وهي نسّبة ضعيفة جدا تهدد المدارس الجزائريّة، وتمثل هذه الفئة المعلميّن الّذين يناشدون بضرورة التّواصل العربيّ الفصيح وعدم تقبل العاميّة كلّغة في التّدريس لأنّهم يدركون عواقب ذلك على المتعلّم، وأنّ اللّغة العربيّة هي لّغة القرآن الّتي يجب أن نحفظها ونعيد إحيائها من خلال التعّامل بها فالّغة تموت بدون استعمال.

ـ فإن لم نسعى نحن للحفاظ عل لغة القرآن فمن سيفعل ذلك؟

7) أ.في رأيك أيّهما أحسن في تبليغ المعلومة للتّلاميذ:

العامّيّة	الفصحى
%83.33	%16.66

التمثيل البياني:



التـحلّيـل:

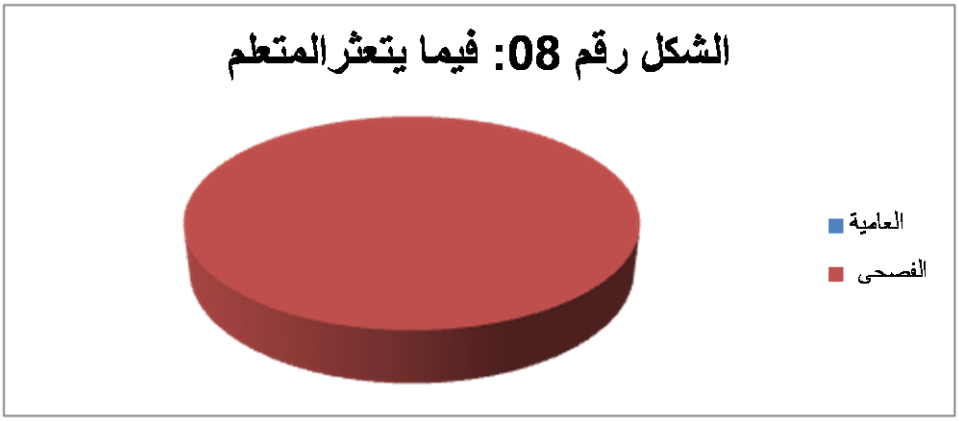
من خلال الجدول والتمثيل البياني أعلاه الّذي تحصلنا عليه بعد طرحنا للسؤال السابق نلاحظ أنّ نسّبة الإجابة بـ "**العامّيّة**" بلغت **(83.33 %)** حيث تؤكد هذه الفئة من الأساتذة أنّ التّلميذ يفهم معلومات الأستاذ إذا تكّلم بالعاميّة وليس الفصحى، ويعود هذا ربما إلى تعوّده على العاميّة في المدرسة مع أستاذه وزملائه وتعوّده الكلام بها خارج المدرسة في البيت و الشارع لأنّها اللّغة الأكثر استعمالا ،فمنذ نشأته وهو يتحدث بها ، فإذا دخل إلى المدرسة وصادف اللّغة الفصحى يحدث له خلط بينهما، و يرى أنّ المجتمع الّذي يحيط به يستخدم العاميّة فيحذوا حذوهم وبالتّالي تحجب عنه اللّغة الفصيحة وتبقى محدودة الاستعمال في قاعة الدّرس فقط، وهذا غير كافي حتّى يتعلّم التّلميذ الفصحى ويتقنها جيّدا.

ـ أمّا الإجابة بـ "**الفصحى**" بلغت نّسبة **(16.66 %)** وهي نسّبة ضعيفة، تمثل فئة الأساتذة الّذين يرون أنّ اللّغة الفصحى هي الوسيلة الفعّالة لتوصيل الرّسالة إلى التّلميذ باعتبار أنّها لغة القرآن الكريم وهي لغة سهلة غير معقدة وواضحة المعاني وبالتّالي وجب التّحدث بها حتّى يتعوّد المتعلّم على فهمها واستعمالها

7) ب. فيم يتعثر المتعلّم أكثر؟

العامّيّة	الفصحى
%00	%100

التّمثيل البيانيّ:



التـحلّيـل:

من خلال العمليّة الإحصائيّة والتّمثيل البياني بعد طرحنا للسؤال أعلاه نلاحظ أنّ نّسبة الإجابة بـ "**العامية**" انعدمت أي جل الأساتذة يؤكدون على أنّ المتّعلمين لا يجدون أي مشاكل فيها وفي فهمها على عكس تعثرهم في "**الفصحى**" الّذي قد بلغت نّسبته **(100 %)** وهذا اعتراف من قبل الأساتذة على إخفاق التّلاميذ في التّعامل بالفصحى، فعلى سبيل المثال إذا طلب الأستاذ من التّلميذ تحرّير فقرة حول موضوع معيّن باللّغة العربيّة الفصحى لا يتّجاوز خمسة أسطر فنلاحظ أنّه لا يستطيع كتابة هذه الفقرة القصيرة بدون إدخال العاميّة فيها لأنّه لا يستطيع التّعبير عن أفكاره كاملة دون اللّجوء إلى العاميّة ويعود هذا إلى ضعف مخزونه المفرداتي الفصيح. ونفس الأمر كذلك إذا طلب منه التّحدث بالفصحى فإنّه يتعثّر في ثاني جملة من كلامه ويلجأ إلى العاميّة من أجل إيصال أفكاره. كمّا نلاحظ أنّ فئة من التّلاميذ لا

تستطيع تقبل اللّغة العربيّة الفصحى نهائيا فمثلا إذا تحدّث الأستاذ طيلة الحصّة بالفصحى نجدهم يتذّمرون منه ولا يتابعون الدّرس بحجّة منهم أنّها لغة ممّلة.

فمشكلة العاميّة والفصحى لا يمكن القاءها على عاتق التّلميذ فقط أو الأستاذ فهي مشكه مجتمع ككل.

8) هل تبرمج حصّص لتصحيح التّواصل بفصاحة لدى التّلاميذ؟

لقد قمنا بطرح هذا السؤال على المعلّين والمشّايخ.

التعلّم من المهارات الّتي يكتسبها الإنسان خلال حياته، وقد يكون أمرا فطريا. فهو عمليّة تتأثر بعدّة عوامل، فإمّا تدفع بها قدما إلا الأمام أو تعود بها إلى الوراء، والاهتمام بالاستدراك جوانب الضعف لدى المتعلّمين أمر مهم لحدوث التعلّم النّاجح، والتدرّيب هو الوسيلة في ذلك، فما نعنيه بالتدريب؟

1-التدرّيب:

أ. لغة: جاء في كتاب العين:" دَرَبَ: كل مدخل من مداخل الرّوم دَرْبٌ من دُرُبِها...والدُّرْبَةُ: عادة وجُرْأة على الحرب وكل أمر. ورجل مُدَّربٌ: دَرَّبَتْهُ الشّدائد حتى قويَ ومرن عليها... ودَرِب الإنسان بالشيء إذا عمِله حتى نشأ به أيّ أتقن وشيخ مُدَّرَّبٌ أي مجرَّب..."[1]

ـ فالتدرّيب في اللّغة هو كثرة التمرس والتّمرن من أجل إتقان أمر ما.

-فهو يعتمد على مبدأ التكرار.

وبالتالي نستنتج أت التدرّيب هو أهم عنصر في تنميّة أي نشاط أو مهارة.

[1] ينظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العيّن، (تح) عبد الحميد الهنداوي، ج2، مادة(درب) ص 17.

ب. اصطلاحا: يعرّف أنّه:" منظومة تتضّمن مجموعة من العناصر المرتبطة تبادليا والمتكاملة وظيفيا والّتي تعمل وفق خطة تستهدف التّنميّة المهنيّة الشاملة للفرد المتدّرب، مما يمكّنه من أداء عمله بفعّاليّة وكفاءة".[1]

ـ ويعرّف أيضا:" نشاط مستمر لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات والاتجاهات التي تجعله صالحا لمزاولة . عمل ما".[2]

ـ خلاصة هذه التعرّيفات أنّ التدرّيب عبّارة عن مجموعة من النّشاطات والخبرّات الّتي يتم تزويد الفرد بها من أجل مساعدة المتّدرّبين على تحسين أداءهم مع مرور الوقت وتنميّة معارفهم في مجال معيّن، كما يتميّز بحالة الاستمرارية.

ـ وهناك من يجعل مصطلح التّدريب والخبرّة والممارسة هو نفسه، وحسب رأينا أنّ بينهما فوارق حيث أنّ التّدرّيب لا يكون صدفة بل يخطط له من قبل الإدارة من أجل برمّجة حصص لتحسين مّستوى التّلاميذ في نشاط ما.

أمّا الخبرة فهي كمّا يقول (عماد زغلول): " فرص التفاعل الّتي تتم بين الفرد والمثيرّات الماديّة والاجتماعيّة الّتي يصادفها في بيئته إذ أنّ مثل هذه الفرص والتفاعلات تسهم في تزويد الفرد بالخبرّات والمعلومات عن الأشياء والمثيرّات المختلفة".[3]

حيث يرّى أنّ حصيلة الخبرّات لدى الفرد مرتبطة بالبيئة الّتي يعيش فيها أو يصادفها، فالبيئات الغنّيّة بالمثيرات نوعا ما تسهم في تزويد الفرد بحصيلة خبرّات وأنماط سلوكيّة أكثر من البيئات الفقيرة، فالخبرّة

---

[1] محمود فتحي عكاشة، علم النّفس الصناعي، مطبعة الجمهورية الإسكندرية، د ط، 1999م، ص 166.

[2] محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار الأميرة للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص 46.

[3] عماد عبد الرحيم زغلول، مبادئ علم النّفس التّربوي، ص85.

قد يكتسبها الفرد من مجتمعة دون قصد منه مثل: الطّفل الّذي يعيش في عائلة مثقفة فحتما سيتأثر بذلك على عكس الطفل الّذي ينشأ في بيئة فقيرة ثقافيا

أمّا الممارسة فتكون بالرّغبة من الشّخص دون تخطيط من أحد مثل: ممارسة الطّفل لهواية يحبها كالرّسم أو الموسيقى أو المطالعة.

2-أنواع التدرّيب :

أجملها لنا الدّكتور (فتحي عكاشة) في كتابه «علم النّفس الصّناعي» والّذي يصنف طبقا للمستوى المعرفي والمهاري للتدرّيب فيما يلي:

أ. **تدرّيب لرفع المستوى:**" ويهدف إلى رفع مسّتوى مهارة المتدرّبين الموجودين في المنظّمة والارتقاء بمعارفهم"[1].

ويتّضح لنا من خلال هذا أنّ التدرّيب لرفع المستوى يكون من خلال تّعليم المتدرّبين مهارات جديدة تمكنهم من تطوير معارفهم وكذلك تساعدهم في مواكبتّهم التّطور الحاصل في عالم التكنولوجيا وجعل العمل يتماشى مع متطلبات العصر.

أي أنّ التدّريب يساعد المتعلّم على صقل معارفه وتنميّتها.

ب.التدرّيب الإضافي: "ويرمي إلى اكتساب الأفراد المهارّات والمعارّف الّتي تمكّنهم من إيجاده أعمال إضافيّة تفيد تحسين مسّتوى أدائهم بصفة عامّة".[2]

أيّ تدرّيبهم من أجل تدارك مناطق الضعف لديهم في مجال معين.

3-أهداف التدرّيب

" يهدف التدّريب بالدّرجة الأولى إلى اكتساب الفرد المعارف والخبرّات التي يحتاج لها، وتحصيل

---

[1] محمود فتحي عكاشة، علم النّفس الصناعي، ص 170.

[2] نفس المرجع، ص 170.

المعلومات الّتي تنقصه... من أجل رفع مستوى كفاءته".[1]

ففي المجال التّربويّ على المعلّم أو إدارة المدرسة أن تدرس مواطن الضعف لدى التّلاميذ ولا تهملها، بل تسعى لخلق حلول من أجل تحسين مستوى التّلاميذ، ويتحقق ذلك عن طريق تدرّيبهم بشتى المهارّات، واستغلال حصّص الاستدراك وحصّص المكتبة وإنّ لم يكن ذلك ممكنا فعلى الأقل استغلال حصة الدّرس بطريقة ذكيّة حيث يقدّم المعلّم الدّرس وفي نفس الوقت يحاول تدرّيبهم فيما يجد أنّه مناسب لهم.

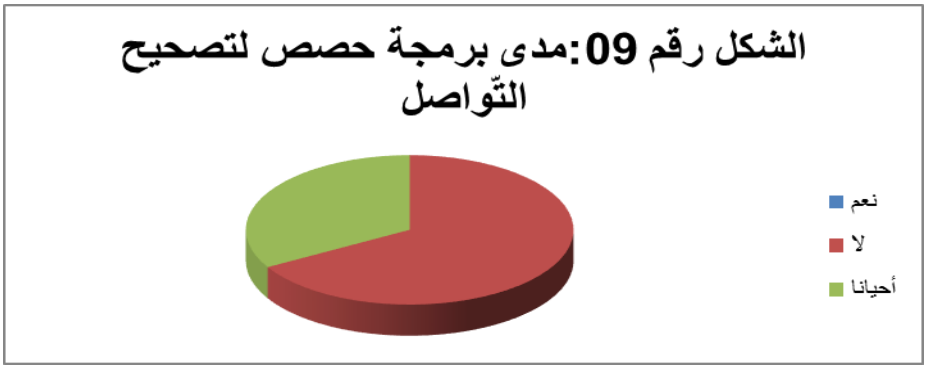
فالهدف الأوّل والأخير من التدرّيب سواء في الإدارات والشرّكات أو المدرسة النّظاميّة هو التحسّين من قدرات ومعارف وخبرّات الأفراد لرفع مستواهم في مجال ما.

هل تبرمج حصص لتصحيح التواصل بفصاحة لدى المتعلّمين؟

تفريغ الاستبانة:

نعم	لا	أحيانا
%00	%66.66	%33.33

التمثيل البياني:



[1] ينظر: سعد علي زايد، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، الدارالمنهجية للنشر، عمان، الأردن، ط 1، 2015م، ص 102.

التــحلّيــل:

من خلال النتائج اللإحصائية التي تحصلنا عليها أعلاه بعد طرحنا للسؤال: **هل تبرمج حصص لتصحيح التّواصل بفصاحة لدى التّلاميذ؟** نلاحظ انعدام نسّبة الإجابة بـ " **نعم** " وهذا يعني عدم وجود اهتمام بهذا الجانب خصوصا مع المشكلة التي تعاني منها مدارسنا وهي طغيان العامّيّة على حساب اللّغة الفصحى ـ أمّا الإجابة بـ "**لا**" بلغت نسّبة **(66.66%)** وهي تأكيد للإجابة السابقة في أنّه لا يهتم بهذا الجانب لضيق الوقت أو عدم رغبة المعلّم في ذلك.

ـ و"**أحيانا**" بلغت نسّبة الإجابة بها **(33.33%)** فبعض المعلّمين يفضلون زيادة حصص من أجل تحسين تواصل التلميذ وجعله فصيحا حبا منهم للّغة العربيّة ووعيهم بالمشكلة التي تعاني منها في المدارس الجزائريّة.

ونحن نرى أنّه إذا لم يتمكن المعلّم من برمجة حصص خاصّة لتصحيح تواصل التّلاميذ لطول البرنامج وضيق الوقت، فإنّه قد يتمكن من فعل ذلك باستغلال حصص المبرمجة للقراءة والتّعبير الشفهيّ أو عند النقاش في الدرس عن طريق إرغام التلاميذ باستخدام اللّغة الفصحى فقط في كل مرّة.

المبحث الثاني: أثر القرآن الكريم في تنميّة مختلف المهارات اللّغوية لدى التّلاميذ.

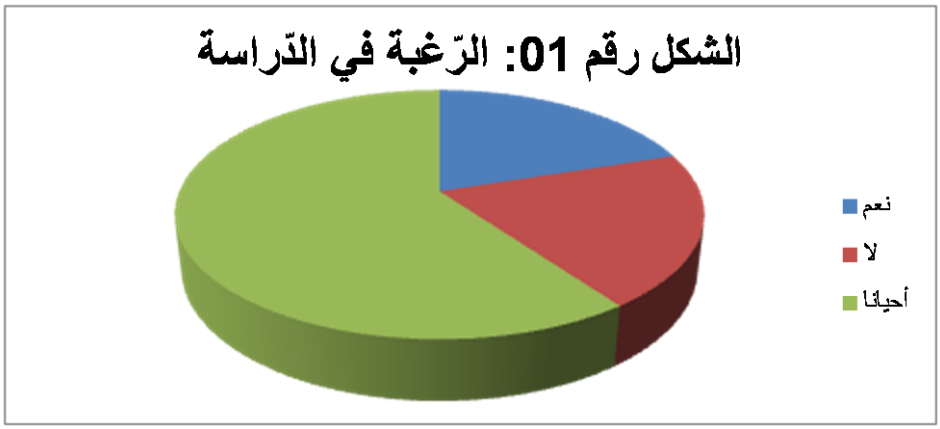
الاستبانة رقم 02: الخاصّة بالمتعلّم في المدرسة النّظاميّة

أ.ما يتعلق بالشخصيّة:

1) هل لديك الرّغبة في الدّراسة؟

نعم	لا	أحيانا
%20	%20	%60

الّتمثيل البيانيّ:



التحلّيل:

نلاحظ من خلال النتائج البيانية بعد طرحنا السؤال السابق أنّ نّسبة الإجابة بـ "**نعم**" بلغت **(20%)** وهي نّسبة ضئيلة جدا نظرا لأهميّة السؤال الّذي كان حول مدى رغبة العيّنة في الدّراسة، فهذه الفئة تمثل الفئة المجتهدة والمحبة للدّراسة وقد يكون هذا الحب نتيجة تحصلّهم على معدّلات جيّدة أو ممتازة في مّادة معيّنة أو جميع المّواد ممّا يؤدي إلى حصولّهم على الاهتمام والرّعاية من طرف الأساتذة والطاقم التّربويّ والوالدين، كمّا أنّ عامل التحفيز له دور كبير جدا في إقبال التّلاميذ على الدّراسة ويتمثل هذا العامل في الهدايا والحوافز والرّحلات الّتي يتلقوها من المدرسة أو الوالدين في المنزل، دون أن ننسى أهميّة البيئة الاجتماعيّة الّتي يمكن أن نحدّدها بأفراد الأسرة والأقارب الّذين يشغلون مراكز علميّة في المجتمع مثل كونّهم أطباء، مهندسين، معلّمين...الخ هذا ما يترك أثرا إيجابيا في أنفسهم.

والإجابة بـ "**لا**" بلغت نسّبة **(20%)** حيّث نلاحظ أنّها تساوت مع الإجابة بـ "**نعم**" وهذا يعد خطرا يهدد المدرسة الجزائريّة باعتبار أنّ الدافّعية من أهم عوامل التعلّم حيّث يصبح التّلميذ غير مبالي بما يقدّم الأستاذ من دروس داخل القسم وبالتّالي قد تفشل العملّية التعلّيميّة ولن تحقق الأهداف المرجوة الّتي تسطرها لأنّ أهم عنصر فيها هو المتعلّم، فعلى المعلّم أيضا معرفة هذه الفئة ومحاولة التّركيز عليهم وجذبهم إلى حب ما يقدّمه من دروس بطرقه الخاصّة وعدم تنفيره منه ومن المدرسة باعتبار أنّ مرحلة المتوسّط من أهم المرّاحل الّتي يمّر بها التّلميذ والّتي يجب أنّ يكتسب فيها المعارف بقدر ما يستطيع.

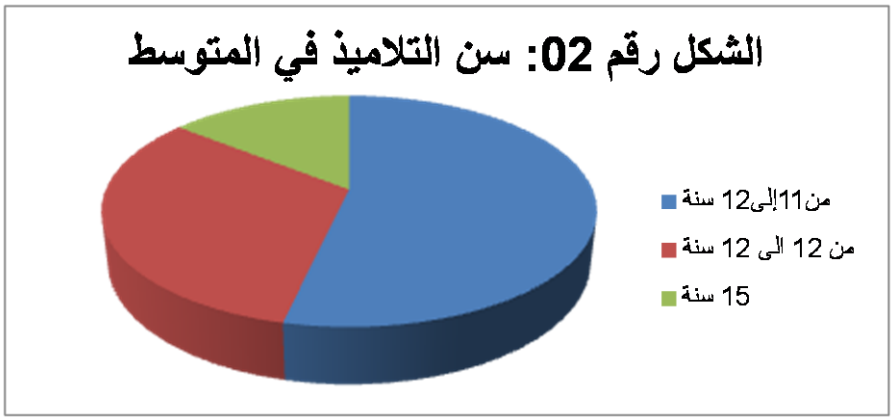
أمّا الإجابة بـ "**أحيانا**" بلغت نسّبة **(60%)** وهي نسّبة عالية مقارنة بالسؤال المطروح لأنّ التّلميذ في هذا السّن وهذه المرحلة المهمّة من مشواره الدراسي من المفترض أنّ تتوفر فيه رغبة كبيرة للدّراسة لأنّه لا زال أمامه الكثير لمواصلته فإذا فشل منذ البداية لم يسعه اكتساب ما تبقى من معارّف، وخاصة أنّه في هذه المرحلة العمريّة يكون أكثر شغفا للتّعرف على الأشياء وتجربة الجديد ومعرفة الكثير من المعلومات حول هذا الكون أو العالم، والملاحظ هنا أنّ شدّة الرّغبة هنا في الدّراسة متباينة أحيانا تكون مرتفعة وأحيانا

أخرى تكون منخفضة ويعود هذا إلى مزاج التّلميذ وراحته النّفسيّة سواء في المنزل أو المدرسة بصفة عامّة.

2) سنّ التّلاميذ؟

من11الى12سنة	من12الى14سنة	15 سنة
%50	%30	%13.33

التّمثيل البيانيّ:



التحلّيل:

الإحصائيات أعلاه تبيّن لنا أنّ سّن التّلاميذ في طور المتوسّط يتراوح مابين11إلى 15سنة، حيث بلغت نسبة التّلاميذ ذوي المرحلة العمريّة من" **11 إلى 12 سّنة**" نّسبة **(50%)** وهي نسّبة عالية، ويرجع ذلك لانتقال معظم تلاميذ السّنة النّهائيّة من التعلّيم الابتدائي إلى المتوّسط وفي هذه المرحلة يكون عمر التّلميذ كذلك، وتعتبر هذه المرحلة مرحلة حساسة لدى المتعلّم لذا يجب على المعلّم أن يتابعه فيها عن كثب، كمّا عليه أن يقدّم له كل ما هو جديد عليه بصورة بسيطة وواضحة، لأنّ التعلّم في المتوسّط يختلف عن التعلّم في الابتدائي من حيث أنّه لكل مّادة أو حصة يصبح لديها أستاذ خاص بها وكذلك من حيث كيفيّة

التّقويم وتقسيم الدّروس وعدّد السّاعات وكيفيّة الإجابة عن الأسئلة حيث أنّ على التّلميذ في المتوّسط أن يكون له منهجيّة في الإجابة والملاحظة الدقيقة.

فمرحلة التعلّيم المتوسط هي مرحلة التفكير والبناء المعرفي للتّلاميذ حيث تحث التّلاميذ على تكوين العقل الناقد للمعلومات، وليس جمع المعلومات فقط بل اختيار وانتقاء الأنسب والأفضل منها.

ـ وفي المقابل نجد فئة عمريّة من التّلاميذ تبلغ من "**العمر12الى 14سنة**" ، حيث قدرت نسبتها ب **(20%)** و هذه النسّبة عامّة تكون موزعة على السّنة الثانيّة والثالثة من التعلّيم المتوسّط، و في هذا السّن يكون التّلميذ قد كوّن خبرة لا بئس بها وذلك من خلال كيفية تعامل التّلاميذ مع الأساتذة ومع كثرة المّواد وطول البرنامج حيث يصبح التّلاميذ أكثر مرونة في التعامل والملاحظ هنا أنّ معظم التّلاميذ يلقون الكثير من الاهتمام على قضية العامل والتّركيز الكبير على المّواد العلميّة دون اهمال المواد الثانويّة وذلك من أجل الانتقال بمعدّل جيّد وبرصيد معرفي مقبول أو جيّد.

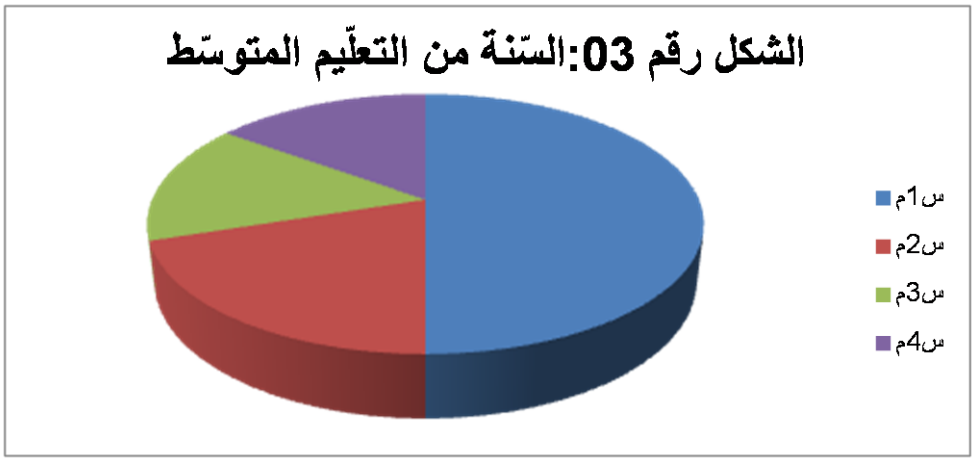
ومن جهة أخرى نجد فئة عمريّة من التّلاميذ تبلغ من العمر **15سّنة** وقد قدرت نسبتها بـ **(20%)**

ويكون أصحاب هطا السن في السّنة النّهائيّة من التعلّيم المتوسّط، والملاحظ في هذه المرحلة أنّ التّلميذ يكون أكثر اقبالا على الدّراسة ودروس الاستدراك في القسم ودروس الدّعم خارج قاعات الدرس وكثرة إقباله على الكتب الخارجية ومواضيع الامتحانات، كما تتميز حالته النّفسيّة بالخوف والقلق والارتباك أحيانا وذلك لتفكيره بالنّجاح أو الإخفاق في الحصول على الشهادة.

3) السّنة من التعلّيم المتوسّط؟

س1م	س2م	س3م	س4م
%50	%20	%15	%15

التّمثيل البيانيّ:



التحـلّيل:

من خلال الإحصائيات أعلاه وبعد طرحنا للسؤال السابق يتّبين لنا أنّ نسبة التّلاميذ في" **س1م** " بلغت **(50 %)** وهي نسّبة عاليّة مقارنة بالسنوات الأخرى ويعود ذلك لنجاح معظم التّلاميذ في السّنة النّهائيّة من التعلّيم الابتدائي مع المعّيدين سابقا يشكل عددا كبيرا واكتظاظا في أقسام السّنة الأولى.

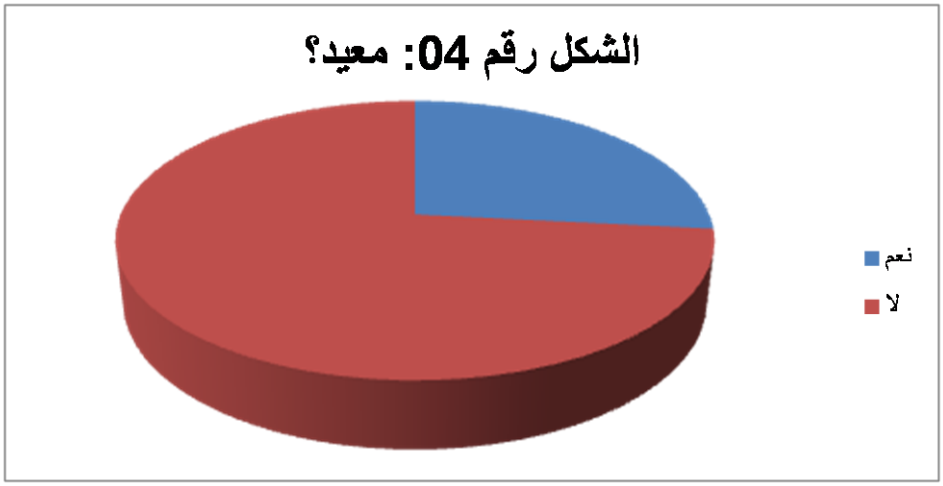
ـ في حيّن بلغتالإجابة بـ "**س2م**" نسّبة **(20 %)** وبمقارنة هذه النسبة مع النسبة الأولى نلاحظ أنّ نصف تلاميذ السّنة الأولى لا ينتقلون إلى السّنة الثانيّة ويعود ذلك ربما لانتقال بعض التلّاميذ من الّسنة الخامسة ابتدائي إلى الطور المتوسّط عن طريق الإنقاذ فهم لم يمتلكوا بذلك المستوى المطلوب ويرجع ذلك إلى طريقة التعلّيم المختلفة بين الطورين (الابتدائي، المتوسّط) لذلك نجد عدد التّلاميذ في السّنة الثانيّة أقل بكثير مقارنة بالسّنة الأولى.

في حين أنّ نسبة التّلاميذ السّنة الثالثة فقد بلغت (15 %) حيث نلاحظ أنّ معظم تلاميذ السّنة الثانية قد انتقلوا إلى السّنة الثالثة إلاّ (5%)وهي نسبة من رسبوا ويعود ذلك إلى أنّ معظم تلاميذ السّنة الثانية يؤكدون على مدى صعوبتها بينما بلغت نسبة تلاميذ السّنة الرّابعة (15%) وهي تمثل الانتقال الكلي للتّلاميذ السّنة الثالثة إلى السّنة الرّابعة.

4) معيّد؟

نعم	لا
%26.66	%73.33

التّمثيل البيانيّ:



التـحلّيـل:

من خلال الإحصائيات أعلاه بعد طرحنا للسؤال السابق يتّضح لنا أنّ الإجابة بـ" **نعم**" بلغت **(38 %)** وهي تعتبر عالية مع توفر كل الإمكانيات الحاليّة الّتي تصّب في صالح التّلميذ، وإعادة التّلاميذ تعود إلى عدّة أسباب نذكر منها:

-الظروف الاجتماعيّة الصّعبة الّتي يعيشها بعض التلّاميذ والّتي لا تسمح لهم بالتّركيز داخل قاعة الدّرس أو المنزل.

-التّسرب المدّرسي وهروب بعض التّلاميذ خلال فترة الدّراسة.

-الغيّاب المتكرّر ولفترة زمنية طويلة.

-كثرة المّواد وطول البرنامج.

-تعرض بعض التّلاميذ لمواقف محرجة داخل القسم من قبل الأستاذ أو أحد أصدقائه يسبب له العزلة.

- النفور من المدرسة فإذا لم يأخذ بيده في الوقت المناسب فسوف يضيع مستقبله الدّراسي.

-غيّاب الطريقة والمنهجيّة الصّحيحة لدى التلاميذ أثناء الإجابة في الامتحانات.

عدم امتلاك التّلاميذ للطريقة الأنجع والمختصرة لمراجعة الدّروس والحفظ.

ـ في المقابل نجد أنّ اللإجابة بـ " **لا**" بلغت نّسبة(**62 %**) ويرجع ذلك إلى عدّة عوامل أولها رغبة التلّاميذ في النجاح و التفوق سواء بدوافع ذاتّية تحفّزهم على ذلك أو عن طريق تحفيز الأهل والأقارب والإدارة بتكريم المتفوقين مثلا عن طريق القيّام برّحلة مدرسيّة جماعيّة أو تقديم الهدايا، كما أنّ عامل الثّقة والإرادة يعتبران مفتاح التفوق والنجاح ، وكذلك الفشل في حد ذاته يعتّبر حافزا معنويا للتّلاميذ يجعلهم يتوعّدون بالانتقال دون الوقوع في فخ الرسوب مجّددا، وهذه الفئة تؤمن بعبارة الاستمرار رّغم الفشل والسقوط حتّى الوصول إلى النجاح .

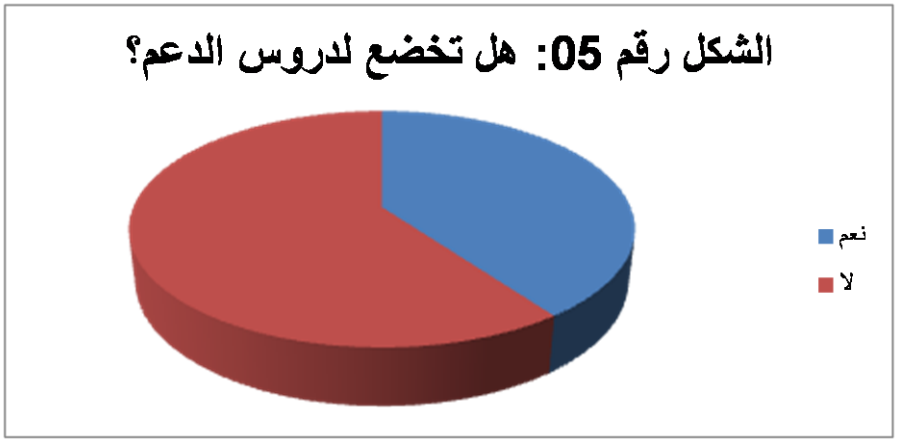
وأيضا الظروف الاجتماعية السيّئة للتّلميذ من فقر وعوز قد تأثر عليه إيجابا وذلك بتفوقه في الدّراسة لأنّه يراها هي الحل والسّبيل الوحيد للنّجاة والتغيّير من وضعه الصّعب مستقبلا ، ومن ناحية أخرى فإقبال

بعض التّلاميذ على الدّروس الخصوصيّة خلال الموسم الدّراسي تظهر نتائجها في ارتفاع نسبة الانتقال للتّلاميذ وتحسين معدّلاتهم، كما نلاحظ أن وزارة التّربيّة في هذه السّنوات الأخيرة قد منحت فرصة للتّلاميذ الّذين هم أقرب إلى المعدل المسموح به في الانتقال بامتحانات استدراكية يستطيع التّلاميذ من خلالها بالرّفع من معدّلاتهم والانتقال إلى السّنة المقبلة.

5) هل تخضع لدروس الدّعم؟

نعم	لا
%40	%60

التمثيل البياني:



التحلّيل:

من خلال الإحصائيات الممثلة في الجدول أعلاه يتّضح لنا أنّ نسبة التّلاميذ الّذين يخضعون لدروس الدعم قد بلغت(**40%**) و هذه الفئة تنقسم إلى فئتين تلاميذ السّنة النهائيّة المقبلين على اجتياز شهادة التعلّيم المتوسّط، والّذين في معظم الأحيان يخضعون لدّروس الدّعم من أجل الانتقال والحصول على المعدّل الّذي يسمح لهم بالدّخول في التخصّص الّذي يرغبون فيه، وتشمل دّروس الدّعم الّتي يتلقونها

المّواد المهمّة فقط ذات المعاملات الكبيرة مثل اللّغة العربيّة و والرّياضيات العلوم والفيزياء وفي هذه الفئة نلاحظ أنّ كل التّلاميذ يتجهون نحو الدّروس الخصوصيّة مهما كانت حالتهم الاجتماعية . كمّا أنّ بعض الأولياء يعتقد بأنّ دروس الدّعم هي الوسيلة المثلى لإبعاد التّلاميذ عن الشارع مما يحتويه من مخاطر وآفات اجتماعية خطيرة، وهم لا يثيقون تمام الثّقة في النّظام التّربويّ الحالي ولاسيما بفعل الاضطرابات المتتّالية الّتي تعرقل المسار الدّراسي للتّلاميذ كعدم إتمام البرنامج والإضرابات، ويشير بعض الأولياء إلى أنّ اكتظاظ الأقسام جعّل من المعلّمين لا ينجحون دائما في جعل التّلاميذ يستوعبون جيّدا الدروس هذا ما يدفعهم إلى الاقبال على دروس الدّعم.

والفئة الثانية تتمثل في مختلف المسّتويات الدّراسيّة من المتوسّط حيث نجد أنّ تلاميذ السّنة الأولى والثانيّة والثالثة هم كذلك يقبلون على دروس الدّعم وذلك راجع لضعفهم الشّديد في مّادة معينة خاصة اللّغات الأجنبيّة أو الرّياضيات أو عدم تمكن أحد الأولياء من تدريسهم في المنزل لصعوبة الدروس واختلاف البرنامج أو لعدم توفر الوقت لذلك.

ـ في المقابل نجد أنّ معظم التّلاميذ يكتفون فقط بالدّروس المبرمجة داخل القسم والمراجعة في المنزل دون القيام بدروس الدّعم حيث كانت الإجابة بـ " **لا**" نسبة **(60%)** وهذا راجع من ناحية إلى ضعف مدخول الأهل وارتفاع أسعار الدّروس الخصوصيّة، أو إلى المسّتوى الدّراسي للتّلاميذ لا بئس به فيكتفون فقط بالكتب الخارجيّة والدّراسة عن بعد عن طريق الانترنيت. أو قد يكتفي بعض التلّاميذ بالمراجعة مع الأصدقاء أو أحد أفراد الأسرة.

وفي رأينا الخاص فإنّ دروس الدّعم في تزايد مستمر مع مرور الوقت وهي سلاح ذو حدين لديه إيجابيات وسلبيات فالإيجابيات تتمثل فيما يلي:

–التّنظيم الجيّد للوقت من خلال التّوزيع الزّمني الرّسمي والحّر.

-حل المشكلات بأكثر استقلالية بعيدا عن مراقبة وتقوّيم المدّرسين، مما يكسّب التّلميذ الثّقة والاستقلال والتوجيه الذّاتي.

-عمليات التّعلم تكون مستمرة بعد الحصص الرّسميّة وأيام العطل.

أمّا الأبعاد السّلبيّة لظاهرة دروس الدّعم فهي تكمن فيما يلي:

-الاهتمام بالمّواد الأساسيّة فقط واهمال المواد الثانويّة.

-التّركيز على ما سوف يكون في الامتحان وعدم الاهتمام بالجانب المعرفي للتّلميذ.

-الاهتمام بالكم أي عدد التّلاميذ في القاعة وعدم الاهتمام بالطريقة المثالية لتّلقين التّلاميذ الدّروس.

-اهمال جانب المراجعة داخل المنزل.

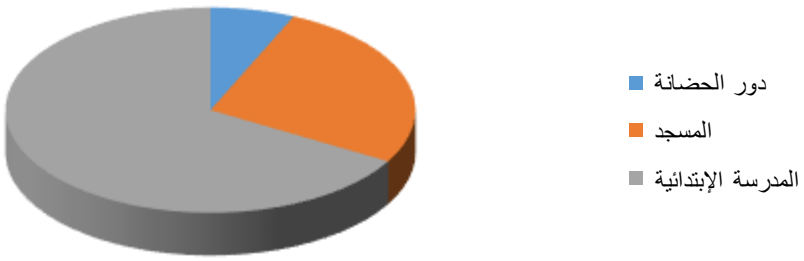
ـ ولهذا على الأهل والوزارة الوصيّة على التّلميذ الاهتمام بالجانب التّربويّ والتّعليميّ للتّلميذ أكثر من العلامات والمعدّلات.

6) أين كانت بداياتك الأولى في الدّراسة؟

دور الحضانة	المسجد	المدرسة النّظاميّة
%6.66	%26.66	%66.66

التمثيل البياني:

الشكل: أين كانت بدايتك الأولى في الدراسة



التحلّيل:

من خلال الإحصائيات أعلاه بعد طرحنا للسؤال السابق يتّضح لنا أنّ الإجابة بـ "**دور الحضانة**" بلغت **(66.66%)** كانت بداياتهم الأولى في الدّراسة هي الروضة وتعود هذه النّسبة في أغلب الأحيان للتّلاميذ الّذين أمهاتهم يعملون لساعات طويلة خارج المنزل، فرأو أنّ الحلّ المناسب لتربيّة الأطفال تربيّة سليمة هو دور الحضانة وذلك من أجل التعلّم والاستفادة، خاصّة أنّ هذه الأخيرة تقدم لهم برامج متنوعة بين اللّعب وتعلّم بعض الأشياء مثل الحساب والأحرف، فهي في نظر بعض الأولياء تشتمل على تربيّة جسميّة وعقليّة وروحيّة ونفسيّة مما يحقق التكامل بين هذه العناصّر، كمّا أنّها تهيء الطفل لدخول الابتدائية، و تعتبرمن أهم المؤسسات الّتي تساعد في تنميّة لغة الطفل بعد الأسرة وذلك عن طريق حفظ بعض السّور القرآنية القصيرة وبعض الأناشيد أو القصص أو القيام ببعض المسرحيات القصيرة.

وكذلك تجعل من الطّفل أكثر اجتماعيّة وثّقة بالنّفس من غيره وذلك لأنّه يتعلّم من دور الحضانة الوقوف على الخشبة وعرض ما يحفظه دون خوف أمام أصدقائه ومعلّمه. ويصبح أكثر اجتماعية عن طريق اللّعب مع أصدقائه والتّواصل معهم، وهناك كذلك من يرى بأنّها مكان لإبراز مواهب الطّفل وتنميّتها وتشجيعها.

ـ في المقابل نجد أنّ نّسبة(**26.66%**)من التّلاميذ كانت بداياتهم الأولى في الدّراسة هي" **المسجد**" ولعل أبرز سبب في ذلك يعود إلى مجانيّة التعلّيم في المسجد، وإدراك الأهل أهمية قراءة القرآن الكريم باعتباره مفتاحا وسّراً للنّجاح مستقبلا، لأنّه يكسّب الطّفل ثروة لغويّة هائلة تجعل من لسان الطّفل فصيحا وتجنبه الأخطاء اللّغويّة مستقبلا، ونرى أنّ هذه الفئة من التّلاميذ التي تتوجه إلى المسجد تكون ماكثة في الريف أكثر منه في المدينة، لأنّ التّربيّة الرّيفيّة لا زالت مبنيّة على أهميّة ودور الشيخ في بناء المجتمع، كمّا أنّ غيّاب دور الحضانة في كثير من الأرياف الجزائرية ساهم في إقبال الأطفال على التعلّم في المسجد.

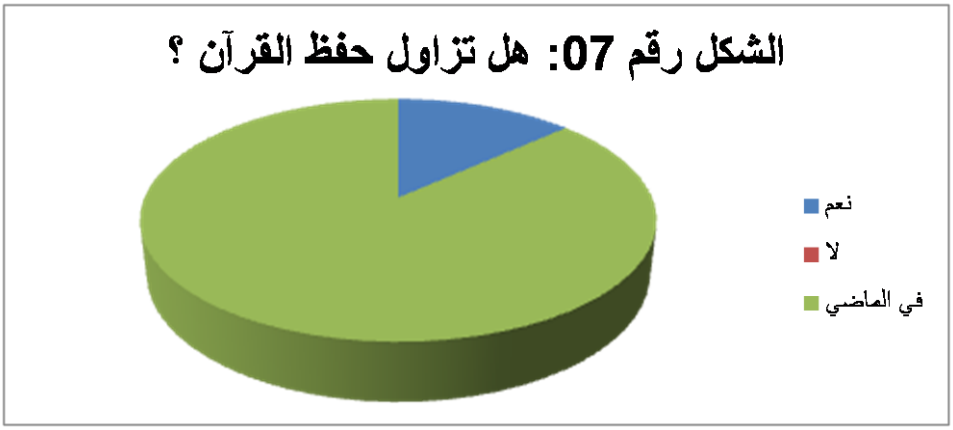
في حين بلغت الإجابة بـ "المدرسة الابتدائية" نسّبة (66.66%) و هي أعلى نسّبة و يعود هذا لأسباب منها: تعلّق الأهل بالطّفل خاّصة الأم وخوفها عليه خاصة مع انتشار ظاهرة سرقة الأطفال والاعتداء عليهم في الآونة الأخيرة إذا ما تركته في الحضانة أو المسجد و هو في سّنّ صغيرة جدا، و عدم رّغبة الطّفل بمزاولة الدّراسة في سّن مبكّرة، و اقتناع بعض الأولياء بالنّظريات الّتي تقّر بضرورة أن يأخذ الطفل حقه الكامل من اللّعب، و اكتفاء بعض الأولياء بتعلّيم أبناءهم في المنزل فقط حتى بلوغهم السّن سّت سّنوات والتحاقه بالمدرسة، و ضعف الدّخل المّادي للوالدين الّذي لا يسمح لهم بتّسجيل أطفالهم في دور الحضانة، غيّاب دور الحضانة و بعد المساجد عن المنزل في المناطق الريفية .

وفي الأخير نستنتج بأنّ بدايات الطفل الأولى في التمدرس لها أهميّة باللّغة في إبراز موهبة الطفل مبكّرا وتنميّتها موازاة مع نيل حقه الكامل في اللّعب، أيّ على الأهل مرّاعاة حاجاته العقليّة والنّفسيّة والجسميّة.

7) هل تزاول حفظ القرآن الكريم؟

نعم	لا	في الماضي
%13.33	%00	%86.66

التمثيل البياني:



التحلّيل:

من خلال الاحصائيات أعلاه بعد طرحنا للسؤال السابق يتّضح لنا أنّ نّسبة الإجابة بـ "**نعم**" بلغت **(13.33%)** أي هم الفئة التي تزاول حفظ القرآن الكريم، ويعود ذلك أولا لحث الوالدين لوعيهم بمدى أهميّة القرآن الكريم على الحياة الشّخصيّة للفرد وعلى حياته العلميّة، كمّا يرجع ذلك أيضا الى رغبة التّلميذ في حفظ كلام الله سبحانه وتعالى كاملا وذلك عن طريق الذهاب إلى المسجد وتعلّم القرآن على يد أحد الشّيوخ ومع أصدقائه في حلقات.

في حين نرى أنّ الإجلبة بـ "**لا** " انعدمت حيّث أنهم يكتفون فقط بحفظ ما يقدم لهم في المدرسة من سّور قصيرة وآيات في مواضيع مختلفة في مّادة الّتربيّة الإسلامية من سّنة إلى أخرى، وهناك من يحفظ فقط بعض الآيات المرتبطة بالمواضيع الّتي يتلقاها في المدرسة من أجل الاستشهاد بها في حديثه أو كتاباته خاصة في مّادة اللّغة العربيّة، لأنّه في التّعبير الكتابيّ يطلب من التّلميذ في الكثير من الأحيان الاستشهاد

ببعض الآيات القرآنيّة في موضوع معين فيستعين التّلميذ ببعض الآيات ، أو رغبة التّلميذ بالمشاركة في المسابقات القرآنية في مساجد الحيّ أو البرامج التّلفزيونيّة.

في حين بلغت الإجابة بـ " **في الماضي فقط** " نّسبة(**86.66%**) أيّ الفئة من التّلاميذ التي لم تعد تزاول حفظ لقرآن الكريم بل اكتفت بحفظه في الماضي فقط ويعود ذلك لضغط بعض الأهل على التّلاميذ من أجل التّركيز على الدّراسة للحصول على معدل ممتاز، حيث يسمح له بالحصول على التخصّص المطلوب مستقبلا كالطّب مثلا باعتباره المهنة الأكثر طلبا من قبل الأهل في المجتمع الجزائريّ، وهذا ما يشكّل صّعوبة على التّلاميذ في حفظ القرآن الكريم مع مواكبة كثرة المواد وطول البرنامج، وقد يرجع ذلك إلى عدم إخلاص النّية في حفظ القرآن الكريم من التأجيل والتّسويف وإقبال التّلاميذ على وسائل التّكنولوجيا ومواقع الّتواصل الاجتماعي التي تستنفذ كل وقتهم، أو يعود إلى مرحلة المراهقة الصّعبة في الطور المتوسّط والتغيير الملحوظ في سلوكاتهم وتصرّفاتهم ومرافقة أصدقاء السّوء نتيجة عدم احتضانهم من قبل الأهل في هذه المرحلة العمريّة الصّعبة.

ومن خلال ما ذكرناه سابقا نلاحظ أنّ التّلاميذ في الطور المتوسّط هناك منهم من يحاول حفظ القرآن الكريم كاملا وهو لا زال يشتّغل على ذلك وهناك من اكتفى ببعض السّور فقط وهناك من زاوله سابقا، ولكن على العموم كل تلميذ في حوزته شيء من القرآن الكريم لتأكده أنّه هو السّبيل الوحيد للنّجاة في الدّنيا والآخرة، ولتأثيره الهام على حياته الرّوحيّة والعقليّة.

****

ب.ما يتعلّق بالموضوع:

1) ما هي المادّة المفضلة لديك؟

لقد تطرّقنا في الاستبانة رقم 01 الخاصة بالمعلّم إلى مفهوم التّعليميّة. وأهم المفاهيم فيها والّتي منها التعلّم الذي سنتطرق إلى فيما يلي:

يشغل موضوع التعلّم تفكير عدد كبير من النّاس منهم الآباء والأمّهات، والمثّقفون، والأعضاء الفاعلون في المجتمع. وهو ملفت للجدل بكل ما يتعلّق بنظرّياته، وماهيته والقوانين الّتي تحكمه.

وفيما يلي سنتطرق إلى مفهوم التعلّم وأنواعه وخصائصه.

1-التّعلم:

أ. لغة: جاء في مختار الصّحاح للرّازي "عَلِمَ: (العَلَمُ) بفتحتين (العَلَامَةُ)، وهو أيضا الجَبَلُ (وعَلَمُ) الثَّوْبُ والرَّايَةُ. وعَلِمَ الشيء بالكسر يَعْلَمُهُ (عِلْمًا)عَرَفَهُ...ويقال أيضا (تَعَّلَم)بمعنى أَعْلَمْ ...وإذا قيل تَعَلَّمَ أنَّ زيدًا خارجٌ لم تقل قد تَعَلَّمْتُ. و(تَعَالمَه) الجميع أي عَلِمُوهُ..."[1]

وجاء في المعجم الوسيط "(تَعَلَّمَ) الأمر: أتقنه وعرفه، (تَعَلَّمَ) بصيغة الأمر: اِعْلَمْ، يتعدَّى إلى مفعولين، والأكثر وقُوعُه على أنَّ وَلتها كقوله: فَقُلْتُ تَعَلَّمْ أنَّ للصَّيد غرَّة"[2]

ومنه نستنتج أنّ التعلّم في المعنى اللّغويّ هو الفهم والمعرفة والإتقان لشيء معيّن والتمكن فيه.

ب.اصطلاحا: يعرّف بأنّه: " التّعبير في الميل للاستجابة تحت تأثير الخبرة المكتّسبة "[3]

من خلال التعريف نستنتج أن التعلّم هو تغير يحد ث للفرد نتيجة خبرات يكتسبها، عن طريق الممارسة الدائمة، وتتجلى نتيجة هذا في سلوك الفرد في مختلف المواقف الّتي تعترّضه في الحياة في مجالات متعدّدة.

2-عوامل التّعلم:

---

[1] ينظر: محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، د.ط، 1989، ص189.

[2] إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ص624.

[3] علي السلمي، السلوك الإنساني في الإدارة، مكتبة غريب، القاهرة، د ط، د ت، ص144.

"بما أنّ التعلّم هو تغيير في أداء سلوك الكائن الحيّ. وبما أنّ التعلّم مرتبط بعاملين اثنين: السّمات الموروثة. ومقتضيات البيئة الّتي يعيش فيها، إذن لا بد لهذا التعلّم بأنّ يرتكز على أسس معيّنة ضمن شروط معيّنة كي يحقق الهدف المنشود."[1]. وفيما يلي سنتحدث عن مرتكزات التّعلم الصحيحة وهي:

أولا: النّضج:

أ.لغة: جاء في الختار الصّحاح: "(نَضِجَ) التَّمْرُ واللَّحْمُ بالكسر (نُضْجًا) بضَّم النون وفتحها أي أدرك فهو (نَاضِجٌ) و(نَضِيجٌ). ورجل نَضِيجُ الرأي أي مُحْكَمُهُ." [2]

ومنه فالنّضج في اللّغة هو الإدراك والإحكام في الرأي.

ـ أمّا في القاموس المحيط: "نضج: التَمْرُ واللَّحْمُ. كَسَمَع: نَضَجًا ونَضْجًا أدرك، فهو نَضِيجٌ وناضِجٌ وأَنْضَجْتهُ، وهو نَضِيجٌ الرأي محكمُهُ، ونَضِجَتْ الناقة بلودنا نضِجَتْ: جازت السنة تنتح، فهو منضج والمِنْضَاج السمُّودُ"[3]

ب.اصطلاحا: " يشير مفهوم النّضج إلى جميع التغيّرات الّتي تطرأ على المظاهر الجسميّة للفرد والمحكومة بالمخطط الجينيّ الوراثيّ والّتي ليس للعوامل البيئيّة أثر فيها، فالنّضج هو مؤثر لاكتمال نمو الأعضاء والأجهزة الجسميّة المختلفة كالعضلات الكبيرة والدقيقة والأجهزة الحسيّة والعصبيّة بحيث تصبح قادرة على القيام بالوظائف المتعدّدة"[4]، نستنتج من خلال هذا القول أن النضج يرتبط ارتباطا وثيقا بنمو الأعضاء الجسمية، وتتحكم في هذه العمليّة مجموعة من العوامل الوراثيّة، ويعد شرطا ضروريا لحدوث التعلّم فلا يمكن للفرد أن يتعلّم المهارات الحركيّة والعقليّة إذ لم يصل إلى درجة من النّضج تمكنه من

---

[1] توماجورج خوري، الشخصية (مفهومها، سلوكها، وعلاقتها بالمتعلم) المؤسسة الجامعية، بيروت، ط1، 1996م، ص124.

[2] محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، ص277.

[3] الفيروز آبادي، قاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، مجلد1، ط8، 1426هـ/2005م. ص203.

[4] عماد عبد الرحيم زغلول، مبادئ علم النّفس التّربوي، ص82.

التعلّم، فلا نستطيع مثلا أن نعلّم طفلا في الروضة العمليات الحسابية المعقدة، لأنّه لم يصل إلى مستوى من النّضج العقلي والمعرفي الّذي يمكنه من تّعلم تلك العمليات.

ج -العلاقة بين النّضج والتّعلم:

"يؤثر النّضج في عمليّة التعلّم من حيث أنّه يمكّن الفرد من تعلّم أنماط متعدّدة من السلوك يتعذر اكتسابهما دون اكتمال الأجهزة الحسيّة الخاصة بها، كما أنّ النّضج يساعد الفرد على التفاعل مع البيئة"[1] أي أن النضج يساعد الفرد في التعامل مع المجتمع بحيث يصبح قادرا على التفاعل مع الآخرين واكتساب ما هو جديد والتحرك في محيطه بشكل جيّد.

"كمّا أنّ الأفراد لا يستطيعون تعلّم بعض المهارات كالكتابة والقراءة ما لم يصبحوا قادرين على تركيز حاسة البصر على المهارات الأكاديمية ذات العلاقة"[2]. ولتوضيح هذا نستنجد بهذا المثال لدينا شخصين، الأوّل لديه نقص في النّضج العقليّ مثل التوحد والآخر نضجه قد اكتمل، فنلاحظ أنّ الأوّل ما زال في المرحلة الابتدائيّة أمّا الثاني فقد انتقل إلى التعلّيم المتوسّط ممّا يحدث فرقا كبيرا بينهم من ناحيّة المعرفة.

ومن هنا فإنّ النّضج والتّعلم مرتبطان ويسهمان في حدوث عمليّة النّمو لدى الطفل.

ثانيا: الاستعداد

1- مفهوم الاستعداد :

عرفه (عماد زغلول) أنّه "يشير إلى الحالة الّتي يكون فيها الفرد قادرا على تعلّم مهمة أو خبرة ما، ويرتبط الاستعداد في كثير من الحالات بعامل النّضج، حيث يزود عامل النّضج الأفراد بالإمكانيات والقابليات الّتي تثير استعدادهم لتعلّم خبرة أو اكتساب مهارة ما"[3].

---

[1] عماد عبد الرحيم زغلول، مبادئ علم النّفس التّربوي، ص83.

[2] نفس المرجع، ص83.

[3] نفس المرجع، ص83.

من خلال هذا التّعريف تظهر لنا العلاقة الموجودة بين النّضج والاستعداد، حيث أنّ النّضج هو الّذي يثير ما يسمى الاستعداد لدى الفرد حيث هذا الأخير يعطي للفرد إمكانيات تجعله قادرا على تعلّم بعض المهارات والمعارف.

وللاستعداد دور كبير في التعلّم" إذ أنّه في كثير من الأحيان لا يحدث التعلّم لدى الأفراد بسبب غياب أو عدم توفر الاستعداد الكافي للمتعلّم، فالاستعداد يتوقف على مقدار استثارة المتعلّم وتدريبه للقيام بمهمة ما وبهذا فإنّ الاستعداد يشير إلى حالة ترتبط بالنّضج الدّاخلي للفرد وعمليّات الّتدريس والخبرة"[1].

ومتى كانت هذه العوامل مجتمعة توفر الاستعداد لدى الفرد

ثالثا: الدافعيّة

لقد تم الحديث عنها في الجزء المتعلّق بشخصية المعلّم الاستبانة رقم 01

رابعا: التّدريب

تمّ التطرق إلى التّدريب في الجزء الخاص بموضوع المعلّم في الاستبانة رقم 01.

3-خصائص التعلّم :

أوّلا: " التعلّم عمليّة تنطوي على تغير شبه دائم في السلوك أو الخبرة ويأخذ أشكالا ثلاثة وهي:

- اكتساب سلوك أو خبرة جديدة.
- التخلي عن سلوك أو خبرة ما.
- التعديل في سلوك أو خبرة ما.

[1] عماد عبد الرحيم زعلول، مبادئ علم النّفس التّربوي، ص84.

ثانيا: التعلّم عمليّة تحدث نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة بشقيها المادي المتمثل بهذا الكون بموجوداته المحسوسة والاجتماعي المتمثل بالإنسان ومنظومته الفكريّة والعقائديّة ومؤسساته الاجتماعية فهو نتاج الخبرة والممارسة مع المثيرات والمواقف الماديّة والاجتماعيّة المتحددة.

ثالثا: التعلّم عمليّة مستمرة لاترتبط بزمان أو مكان محدد، فهي تبدأ منذ المراحل العمريّة المبكرة،أي منذ الولادة وتستمر طيلة حياة الإنسان وبالرغم من أنّ معدل سرعة التعلّم ونوعيّة الخبرات الّتي يمكن للفرد تعلّمها تختلف باختلاف الأعمار، إلّا أنّ هذه العمليّة تستمر خلال المراحل المختلفة "[1]، نستخلص إذن أن التعلم لا يقتضي وقتا محددا فهو يحدث نهارا أو ليلا، كما أنّه غير مرتبط بمكان محدد فهو لا يتطلب وجود مؤسسة تربويّة تعليميّة ليحدث التعلّم لدى الفرد، بل يمكن أن يكون التعلّم في الشارع والبيت والمدرسة والمساجد والزّوايا نتيجة الإختلاط مع المجتمع الّذي يحتوي على أفراد من مجالات متعددة وخبرات مختلفة يمكن تعلّمها، إضافة الى ما يمكن تعلمه من وسائل الإعلام المتعدّدة.

رابعا: " التعلّم عمليّة تراكميّة تدريجيّة "[2]. حيث أنّ الخبرات الّتي يكتسبها الفرد تزداد مع الوقت نتيجة تعرفه للمثيرات والمواقف المختلفة، فعندما يواجه الفرد خبرات جديدة فإنّه يتعامل معها بعودته إلى الخبرات السابقة، وقد يضطر إلى التّعديل من الخبرات القديمة وإضافة مكتسبات جديدة إذا لم يتمكن مع التعامل مع الموقف حتّى يتكييف مع الوضع الجديد، وهكذا حتّى تتراكم هذه الخبرات لديه مع مرور الزمن، ولكن يمكن للفرد أن يقف عند حد معيّن من الخبرات الّتي اكتسبها ربما لعدم رغبته في تطويرها وهنا يكون المشكل بحيث تعاق عمليّة التعلّم وتتوقف عند مستوى معيّن ، مثل التّلاميذ الّذين يرفضون مزاولة التعلّيم وبالتّالي الخروج من المدرسة في وقت مبكر قد يكون في المستوى الابتدائيّ ولكن بإمكانه اكتساب خبرات من نوع آخر من خلال مخالطته بالمجتمع لكن ليست متوافقة مع ما يجب أن يتعلّمه طفل في سّنه.

---

[1] عماد عبد الرحيم زغلول، علي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النفس، ص191.

[2] نفس المرجع، ص191.

خامسا: "التعلّم عمليّة تشمل كافة السلوكات والخبرات المرغوبة وتلك غير المرغوبة" [1] . بمعنى أنّ هذا راجع إلى نوع البيئة المحيطة بالفرد والّتي يكتسب منها خبرات وسلوكات جديدة. فالتعلّم تغير تقدمي ولا يشترط أن يكون هذا التّقدم في الاتجاه الموجب، بل يمكن أن يكون في الاتجاه السالب حيث أنّ اتقان الغّش أو السرقة يعد تقدما أيضا.

سادسا: "التعلّم عمليّة ربما تكون مقصودة موجهة بهدف معيّن، وقد تكون عرضيّة غير مقصودة."[2] نفهم من خلال هذا أن تكون مقصودة يعني أن يوجّه الفرد تفكيره نحو هدف معيّن يريد الوصول إليه مثل تعلّم الإعلام الآلي بكل أسراره والبراعة فيه. وقد تكون غير مقصودة بمعنى حدث التعلّم نتيجة الاصطدام مثل ذلك الشّخص الّذي رسم هدفه في تعلّم الإعلام الآلي فيجد نفسه يكتشف أشياء جديدة ربما بعد ايجاده عملا جديدا أو اصطدامه بأشخاص جدد فيتفاعل معهم ليجد نفسه قد تعلّم مالم يكن يخطط لتعلّمه.

سابعا: " التعلّم ينطوي على التّغيّرات الّتي تطرأ على السلوك نتيجة الخبرة والممارسة فقط، أمّا التغيّرات الّتي تطرأ على السلوك الإنساني نتيجة عوامل كالتّعب والمرض أو تعاطي مخدرات أو دواء وغيرها فلا تعد تعلما"[3]. فنستنتج بأن هذه التغيّرات سرعان ما تزول مع زوال المسبب لها، مثل شخص ما في حالة تعاطي مخدر، قد يفعل سلوكات ويقول كلاما محددا لكن سرعان ما يذهب مفعول المخدر حتى تذهب تلك السلوكات ويتغير ذلك الكلام الّذي كان يقوله وقد ينسى أنّه قاله أصلا.

---

[1] عماد عبد الرحيم زغلول، علي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النّفس، ص191.

[2] نفس المرجع، ص191.

[3] ينظر: عماد عبد الرحيم زعلول، مبادئ علم النّفس التّربوي، ص79.

ثامنا: "من الخصائص الأخرى لعمليّة التعلّم أنّها لا تتضمن نمطا معينا من أنماط السلوك، قد يشمل التغيّير جميع المظاهر السلوكيّة كالعقليّة والحركيّة والانفعاليّة والأخلاقيّة والاجتماعيّة "[1] ومعنى هذا أن أن التّعلم يحدث لدى الفرد في كل هذه المظاهر دون وجود مشاكل.

التحلّيل:

من خلال إجابات التّلاميذ الّتي تحصلنا عليها بعد طرحنا للسؤال: **ماهي المّادة المفضلة لديك؟**، نلاحظ أنّ إجاباتهم كانت متنوعة بين: مادة الرّياضيات والإنجليزية والتّربية البدنيّة والفيزياء واللّغة العربيّة ويعود هذا لعدة أسباب منها:

ـ أنّ مّادة الرّياضيات مادة علميّة تعتمد على التّركيز حتى يتم الفهم، وفيها حل الوضعيات والمشكلات الحسابيّة ممّا يجعل التّلميذ منتبها لا يمل على عكس المّواد الّتي تعتمد على الحفظ الّتي يشتكي منها معظم التّلاميذ، كذلك مّادة الفيزياء مثل الرّياضيات.

ـ ضغط الأولياء على التّلاميذ من أجل الامتياز في المّواد العلميّة على حساب المواد الأدبيّة الّتي يعتبرونها بدون فائدة وهذا راجع إلى ثقافة المجتمع الّذي نعيش فيه الآن. فأصحاب التخصصات الأدبيّة نادرا ما يتحصلون على عمل عند تخرجهم من الجامعة، في حين أنّ النّسبة الأكبر في العمل تعود إلى التخصصات العلميّة ممّا ينتج عنه نفور التّلاميذ من المّواد الأدبيّة.

ـ إقبال التلّاميذ نحو المّواد الّتي لا تحتوي على حسابات وتفوقهم فيها لأنهم لا يعتبرونها صعبة الفهم مثل مّادة الرّياضيات أو الفيزياء وكثيرا ما يرسبون فيها، فيميلون إلى المّواد الأدبيّة والمتمثلة في اللّغة العربيّة بالدّرجة الأولى، وهناك من نجدهم منذ صغرهم يبدعون في الشّعر وكتابة الخواطر والتعابير والإعراب والقصص وغيرها إلّا أنّ نسبتهم قليلة.

[1] عماد عبد الرحيم زعلول، مبادئ علم النّفس التّربوي، ص80.

ـ سيادة اللّغة العامّيّة في المجتمع حيث أصبحت لغة الاتّصال المستخدمة في المدارس هذا ما يجعل التّلاميذ لا يفضلون اللّغة العربيّة.

ـ أمّا من أجاب بالإنجليزية فنلاحظ أنهم يفضلونها لأنها لغة جديدة يتعلمونها عند دخول المتوسّطة وقد ينتبهون إلى أنّها تجذبهم أكثر من أي مادة أخرى حتّى أكثر من الفرنسيةّ.

وبعضهم الآخر فضل الإجابة بالتّربيّة البدنيّة لأنها لا تدرس في القسم ولا تحتاج إلى حفظ أو تركيز والامتحان فيها غير المّواد الأخرى، ودائما ما يحرز فيها التّلاميذ نقاط ممتازة.

ومنه فإنّ اللّغة العربيّة في محنة اليوم فمن الخطير أن تكون الإجابة بها بنّسبة **(13.33%)** من عيّنة ذات خمسة عشر تلميذ فما يجب عمله اليوم هو نشر الوعي بمدى أسبقية اللّغة العربيّة في التّعليم والتعلّم وعلى الهيئة المسؤولة اقتراح حلول لهذه المشكلة. مثل زيادة ساعات مادة اللّغة العربيّة واقتراح برنامج مضبوط بحيث لا يمل التّلاميذ منه، وعلى الأستاذ اختيار طرائق تدريس مناسبة تبعث النشاط في القسم بحيث لا يسود الملل كتحويل بعض النّصوص إلى مسرحيات وتأديتها في القسم باللّغة العربيّة الفصحى وبث الوعي في نفوس التّلاميذ حول لغة القرآن الكريم وتوضيح مدى أهميتها لهم.

2) هل تشعر أنك تتقن اللّغة العربيّة؟

إنّ القدرة على استخدام اللّغة هو أساس النجاح الإنساني، ويعتبر هذا منذ وقت طويل السّمة الّتي تميز الانسان عن الحيوان. وهي تعبير مدهش عن قدرة الله الّتي لا ننساها، فنواة اللّغة هي صوت الإنسان وأعضاءه النّطقيّة.

فاللّغة من النظم الحضاريّة الّتي تجعل الإنسان إنسانا، ولذلك فهي تستحق الاهتمام الشديد لأنها إحدى مقومات بناء الإنسان وبناء الأمة، ومن خلالها يتزود الإنسان بالمعارف المختلفة في الحياة لذلك وجب العناية بتعلّيمها بطرق صحيحة للطفل منذ دخوله المدرسة لأنها ترافقه طيلة حياته حتى خارج الصّف الدّراسي، وقبل الغوص في اكتساب اللّغة نتطرق أوّلا إلى اللّغة العربيّة ومفهومها.

أوّلا: مفهوم اللّغة

أ.لغة: جاء في المعجم الوسيط: " اللّغة: أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم. لَغَ، لُغَّى، ولُغَات. ويقال: سمعت لُغَاتِهِمْ: اختلاف كلامهم."[1]

وجاء في المختار الصحاح للرازي: "اللّغة أصلها لُغَيٌ أو لُغْوٌ وجمعها: لغي، مثل بُرَةٍ وبُرَى. ولُغَاتٌ أيضا، وقال بعضهم: سَمِعْتُ لُغَاتِهِم بفتح التاء شبهها بالتاء التي يوقف عليها بالهاء، والنسبة اليها لُغَوِيٌّ ولا تقل لغَوِيٌّ"[2].

فاللّغة في المعاجم اللّغوية تعني الكلام والأصوات الّتي نعبر بها.

ب.اصطلاحا:

تعدّدت تعريفات اللّغة من عالم لآخر.

نذكر منها تعريف دي سوسير:

" اللّغة نظام من الإشارات الّتي تعبّر عن الأفكار."[3] أي هي مجموعة من الإشارات الورموز تعبر عمّا يجول في ذهن المتكلّم وهي الأداة الّتي تجعله يتمكّن من قول ما يريد توصيله للطرف الآخر.

وتعرف أيضا بأنّها: " نظام صوتي رمزي، ذو مضامين محدّدة، تتفق عليه جماعة معيّنة، ويستخدمه أفرادها في التّفكير والتّعبير والاتّصال فيما بينهم"[4]. بمعنى أنّها رموز يُتّفق عليها في المجتمع ليعبّر بها أفراده عمّا في أذهانهم.

وفي تعريف آخر: "هي الملكة الإنسانية الّتي تتجلى في تلك القدرات الّتي يمتلكها الإنسان دون سواه من

---

[1] إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ص831.

[2] محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحيح، ص250.

[3] سعد علي زاير، وسماء تركي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، ص21.

[4] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص30.

الكائنات الحيّة الأخرى الّتي تسمح له بالإنجاز الفعلي للكلام بواسطة نسق من العلامات"[1]. فاللّغة هنا فطريّة تخلق مع الإنسان دون غيره من الكائنات الأخرى وهذه اللّغة هي الّتي تمكنه من الكلام.

ـ من خلال التّعريفات السّابقة نستنتج أنّ اللّغة عبارة عن مجموعة من الرّموز الصوتيّة الّتي بواسطتها يتمكن الفرد من التعبّير عن أفكاره ومتطلباته ومشاعره ويتفاعل بها مع المجتمع الّذي يعيش فيه.

ولقد ميّز سوسير بين الكلام الإنساني وهو (التّحدث) واللّسان وهو (اللّغة المعنيّة) فيرى: "أنّ فصل اللّسان عن الكلام هو في الوقت نفسه فصل ما هو اجتماعي عما هو فردي باعتبار أنّ اللّسان اجتماعي والكلام فردي."[2]

كمّا أجمل لنا الدّكتور محمود أحمد السيد في كتابه «طرائق تدريس اللّغة العربيّة» خصائص اللّغة العربيّة وهي بإختصار:

- ✓ " الخصائص الصوتيّة.
- ✓ الخصائص الصرفيّة.
- ✓ سعة المفردات.
- ✓ الدقة في التّعبير.
- ✓ الإيجاز.
- ✓ الإعراب".[3]

ثانيا: الملكة اللّغوية والكفايّة اللّغويّة:

---

[1] أحمد حساني، دّراسات في اللّسانيات التطبيقية وحقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون الجزائر، ط2، 2009، ص6.

[2] ينظر: نفس المرجع، ص6.

[3] ينظر: محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص13.

لقد اختلفت نظرة العلماء إلى اللّغة منذ القديم وفقا للمناهج المتّبعة في دّراستها، وأصبح موضوع اكتساب اللّغة من الموضوعات الّتي يجب الاهتمام بها لاستغلالها في التّعليم والتعلّم فابن خلدون تناول تعريفا للّغة في كتابه المقدمة في فصل تحت عنوان في علوم اللّسان العربي فكان التّعريف كالآتي: " اعلم أنّ اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد لإفادة الكلام، فلابد أن تصير ملكة متكرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم"[1].

إنّ اللّغة الإنسانيّة في نظر ابن خلدون ملكة مكتسبة، وقد اعتبر اللّغة ملكة ترتبط بالقدرات الفطريّة لدى الإنسان على نحو يجعل البعد اللّغوي خاصيّة إنسانيّة.

ومن خلال تعريف ابن خلدون للّغة نستنتج أنّها ملكة لسانيّة وأنّها ذات طبيعة صوتيّة، وبأنّ وظيفتها اجتماعية باعتبارها وسيلة للتّعبير عن الأفكار وبالتّالي هي وسيلة للتّواصل بين المجتمعات.

وللملكة صلة وثيقة بالتّعليم، وهذا ما ذهب إليه (محمد فاروق النبهان) في كتابه الفكر الخلدوني من خلال المقدمة حيث يقول: " ترتبط الملكة بالتّعليم ودّقة النقل، ذلك أنّ الملكة لا تتكوّن من خلال التّعليم النّظري المجرد، لأنّ خبرة المعلّم تسهم بطريقة مباشرة في تكوين الملكة لدى المتعلّم"[2].

فنجده في هذا النّص يرّكز على أهميّة نقل الصنعة عن طريق المعلّم ويكون ذلك بأسلوب التعليم المباشر والتّلقين، لأنّه أكثر سرعة وأكثر دّقة، فالمعلّم صاحب ملكة، ويمكنه أن ينقل كل خبراته وملكاته الّتي اكتسبها إلى المتعلّم.

كمّا يؤكد ابن خلدون أنّ الملكة يتم اكتسابها بالممارسة والتكرار فيقول: " فبعسر حصول الملكة بتفريقها وإذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكرة مجانية للنّسيان، كانت الملكة أيسر حصولا، وأحكم

---

[1] ولي الدّين عبد الرّحمن محمد ابن خلدون، المقدمة، تح: عبد الله محمد درويش، دار العرب، ج2، ط1، دمشق، 2004م، ص367.

[2] محمد فاروق النبهان، الفكر الخلدوني من خلال المقدمة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1998م، ص257.

ارتباطا وأقرب صيغة، لأنّ الملكات إنّما تحصل بتتابع الفعل وتكراره"[1]. فالملكة بالنّسبة له هي ما يتعلّمه المتعلّم ويستخدمه في كلامه باللّغة العربيّة.

ويقابل مصطلح الملكة اللّغوية عند ابن خلدون مصطلح «الكفايّة اللّغوية» عند تشومسكي ويعرفها بأنّها:" (معرفة المتكلّم المثالي للّغته) أيّ القدرة الضّمنيّة الّتي يمتلكها المتكلّم والّتي تخوله للتلّفظ بعدد غير محدود جمل لغته الأم"[2]

وهذه الكفاية ينطبع عليها الإنسان منذ طفولته، وخلال مراحل اكتسابه للّغة، وترتبط بصورة وثيقة بقواعد اللّغة، الّتي يمتلكها كل شخص في ذهنه والّتي تسمح له بتكوّين جمل جديدة غير متناهيّة.

ومنه فالمتعلّم إذا اكتسب هذه القواعد في ذهنه يفترض أن يتّمكن من استخدام اللّغة العربيّة الفصحى بدون صعوبة، يقول داوود عبده: "أننا نريد أن يتعلّم التّلميذ الأداة (لن) مثلا لكي يتمكّن من توظيفها في لغته أيّ فهم صيغة النّفي في المستقبل، واستعمالها بشكل صحيح شفويا وكتابة حين يحتاج إلى ذلك"[3].

والسؤال المطروح هنا هل يجب تعلّيم التّلميذ القواعد اللّغويّة فقط لجعله يتّمكن من اللّغة ويمارسها بشكل صحيح؟ ويقول في هذا الدّكتور عبد العليم إبراهيم: " ظلت التّربيّة تنظر إلى اللّغة على أنّها مادة دراسيّة تعلّم لذاتها، وأهملت كثيرا النّواحي الوظيفيّة للّغة...فمن الأخطاء في المناهج أنّه كان يراعي في وضعها ما يسمى بزيادة الثروة اللّغوية وهي الإهتمام بالمصطلحات الجافة الّتي يحفظها التّلميذ، وهي ألفاظ غريبة لن يستعملوها في إنشائهم"[4]. فتلقين التّلاميذ أساليب لغويّة لا تتفق مع لغة الحياة هو ما يؤدي إلى إثقال التّلاميذ وتنفيرهم من الدّرس.

---

[1] عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربويّ عند ابن خلدون وابن الأزرق، دار إقرأ، لبنان، ط1، 1404هـ/1984م، ص25.

[2] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، ص26.

[3] ينظر: داوود عبده، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيا، ص9.

[4] ينطر: عبد العليم إبراهيم، الوجب الفني لمدرسي اللّغة العربيّة، ص45.

وكذلك داوود عبده يرى أنّه يجب تّعليم التّلاميذ للقواعد النّحويّة والصرفيّة وتعليمهم استعمالها وإلاّ لن تفيد في ذلك.

ويؤكد هذا الكلام الدّكتور (علي أحمد مدكور) بقوله:" وهذه النتيجة الّتي وصلنا إليها للأسف بسبب النحو، فالتّلاميذ في مراحل التّعليم المختلفة مطالبون بحفظ قواعد النحو المختلفة بترتيبها التّقليدي في كتب النحو، بصرف النّظر عن حاجتهم إليها في كلامهم وكتاباتهم"[1]، فهنا أحمد مدكور ينتقد الطرق التقليدية في التعلم، ويرى أن أفضل أسلوب لتدريس القواعد النحويّة هو الاستعمال فيقول: "هو الأسلوب الطبيعي الّذي يعتمد على ممارسة اللّغة استماعا، وكلاما وقراءة، وكتابة...ومن ثمّ لابد أن يفسح المدّرس أمام التّلاميذ المجال في دروس الاستماع، والتّعبير والقراءة للتّدريب على القواعد النحويّة، بحيث يشعرون بحاجتهم إليها للفهم والتّعبير والكتابة دون ضغط أو إرغام»[2].

-هل تشعر أنك تتقن اللّغة العربيّة؟

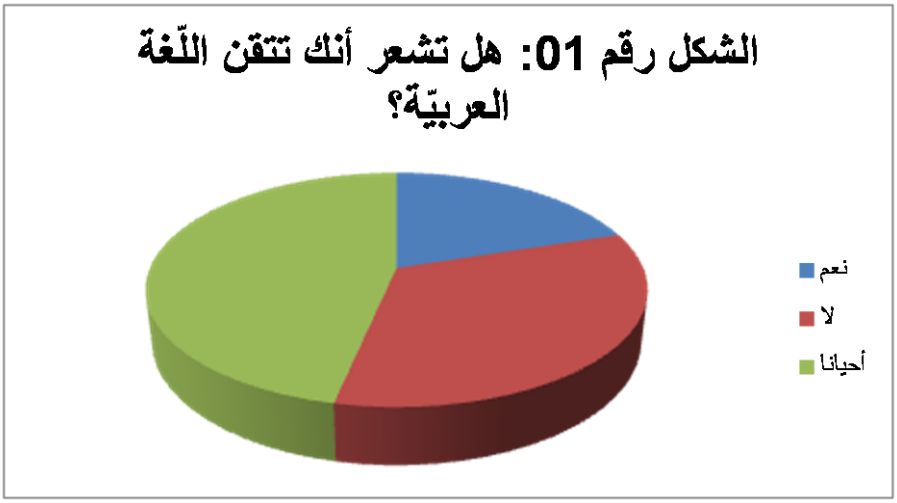
تفريغ الاستبانة:

نعم	لا	أحيانا
%20	%33.33	%46.66

التمثيل البياني

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص336.

[2] نفس المرجع، ص337.



التحلّيل:

من خلال العمليّة الإحصائيّة أعلاه الّتي قمنا بها وبعد طرحنا السؤال: **هل تشعر أنك تتقن اللّغة العربيّة؟** نلاحظ أنّ نسبة الإجابة بـ "**نعم**" بلغت (**20%**) وهي نسبة منخفضة جدا نظرا لأهمية اللّغة العربيّة في حياة التّلميذ باعتبار أننا أمة مسلمة لغتها لغة القرآن ألا وهي اللّغة العربيّة الفصحى الّتي يجب تعلّيمها للتّلميذ منذ دخوله للمدرسة الابتدائيّة حتّى يتقنها ويستخدمها في حياته اليوميّة وفي كلامه، ولكن النتائج الّتي تحصلنا عليها تعكس واقعا آخر، حيث أنّ هذه الفئة القليلة تمثل فقط من يشعر أنّه يتقن اللّغة العربيّة ويعود ذلك لأسباب أوّلها وجود دافعيّة من طرف الأولياء تحفز التّلميذ على تعلم اللّغة أو رغبة التّلميذ نفسه في تعلّمها لوعيه بمدى أهميّة ذلك في حياته، أو أنّ يكون حافظا لكتاب الله تعالى فينعكس ذلك على لغته تلقائيا، أو أنّ يكون متعودا على التّواصل باللّغة العربيّة الفصحى مع عائلته أو أصدقائه، أو كثرة مشاهدته للبرامج التلفزيونية والرّسوم المتحركة باللّغة العربيّة.

ـ أمّا الإجابة ب"**لا**" بلغت **(33.33%)** أي أنّ هذه الفئة لا تشعر أنّها تتقن اللّغة العربيّة ويعود ذلك لأسباب نذكر منها: عدم أخذ القاعدة الأساسيّة منذ الصّغر أي في مرحلة التعلّيم الابتدائي ، وطغيان العاميّة في المجتمع وكذلك في القسم، حيث أنّ بعض أساتذة اللّغة العربيّة يشرحون الدّرس بالعاميّة إضافة إلى استعمالها المفرط في الشارع والوسط العائلي، والجهل بقيمة اللّغة العربيّة في حياة الفرد، وعدم الاهتمام بعنصر القراءة لدى التّلاميذ سواء من طرف الأولياء أو المعلّمين أو التّلاميذ، وأيضاعدم إقبال التّلاميذ على حفظ القرآن الكريم وعلى الأقل حفظ بعض الآيات.

في حين أنّ الإجابة بـ "**أحيانا**" بلغت **(46.66%)** ممّا يعني أنّهم يشعرون أنّهم يتقنون اللّغة العربيّة في بعض الأحيان والمواقف وليس كلّها، ويعود هذا الشعور إلى حصولهم في عدد من المرّات على علامات جيّدة في امتحان مادة اللّغة العربيّة، أو إجادة الأستاذ لهم عند إلقاء التّعبير الشّفهي أو قراءة التّعبير الكتابيّ الذّي كتبه، أو الإجابة على سؤال الأستاذ باللّغة العربيّة الفصحى، أو قراءتهم الجيّدة في كتاب اللّغة سواء نثرا او شعرا.

أو يعود هذا الشعور لاستعمالهم العاميّة والفصحى عند الحديث معا أوتفوقهم في بعض نشاطات العربيّة والبعض الآخر لا مثل تفوقهم في الصرف والنحو.

3) هل تجد صعوبة في نطق الأصوات المتقاربة؟

إنّ الجهاز الصوتيّ في الإنسان جهاز رائع لمّا فيه من مرونة عجيبة تمكن الإنسان من إخراج عدد لا يحصى من الأصوات، ويشمل جميع أعضاء التّصويت والنّطق عند الإنسان، ويبدأ من الرئتين وينتهي بالشفتين

ـ ينتج الإنسان الصوت للتّعبير عن المشاعر والصور الذّهنيّة واللّغة، ويعد صوت الإنسان هو الوسيلة الطبيعية للتّواصل مع البيئة المحيطة، لذلك وجب على المعلّم الاهتمام بتنميّة هذا الجانب لدى التّلاميذ حتّى يحسنوا استخدامه بطريقة صحيحة في المستقبل.

أوّلا: صعوبات التّعلم

1-مفهوم صعوبات التّعلم:

تعدّدت مفاهيم صعوبات التّعلم من باحث لآخر نذكر منها تعريف الحكومة الاتحاديّة الأمريكيّة وهو "الأطفال ذوي صعوبات التعلّم هم أولئك الأطفال الّذين يعانون من اضطراب في استخدام اللّغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع، أو التفكير أو التكلّم ...وعسر الكلام والحبسة الكلاميّة..."[1].

ويشير محمد عدس إلى أنّ صعوبات التعلّم " تتمثل في الأشخاص الّذين لديهم اضطراب في إحدى العمليات السيكولوجيّة حيث يستخدم اللّغة الشّفهيّة، أوحين يتعلّمها كتابة، أو قراءة، والّتي تبدو في عدم قدرته على أن يسمع أو يفكر أو يقرأ، أو يتحدث، أو يكتب".[2]

من خلال التّعريفين نستنتج أنّ صعوبات التعلّم هي اضطرابات تواجه المتعلّم في القراءة والكلام والكتابة بحيث يجد صعوبة في أداء هذه المهارات.

ثانيا: المستوى الصوتي:

" يعيش المجتمع العربيّ اليوم الكثير من المشكلات سواء كانت اقتصادية أو اجتماعيّة أو نفسيّة. والّتي انعكست بدورها بشكل كبير على التّعليم بجميع مراحله، حيث نجد المعلّمين غير مؤهلين لتعلّيم الأطفال وتكدس عدد التّلاميذ في الفصول والتّركيز على النواحي المعرفيّة فقط، حيث لا يتسع الوقت ولا تتوافر

---

[1] ينظر: بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، دار المسيرة، عمان، ط1430،1هـ/2009م، ص19.

[2] ينظر: سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التّعلم النمائيّة والأكاديميّة والاجتماعيّة والانفعالية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 2010، ص28.

الإمكانيات"[1] معنى هذا أن المعلّم يهتم بالمعلومات أكثر ممّا يهتم بتنمية مختلف المهارات اللّغوية لدى جميع من في الصف، فنجد الاهمال في بعض الجوانب منها العمل على تحسين مستوى الصوت لدى التّلاميذ وتدارك الأخطاء التّي يقع فيها كل تلميذ.

"إنّ أهمية أصوات الكلام تمثل الجانب العلميّ للّغة، وتقدم طريقة الاتّصال، المشتركة بين الإنسان وأخيه الإنسان مهما قل حظه من التعلّيم أو الثقافة، وإن كان من الممكن للشّخص أن ينقل رسالة إلى الآخر أن يستخدم عدة طرق غير الكلام إلاّ أنّ لغة الحديث تبقى أهم وسيلة اتّصال، وهذا ما جعل اللّغويين يقولون في اطمئنان وثقة أنّ اللّغة متكلمة تمتد بكل مجالات الحياة البشريّة".[2]

" واللّغة تتألف من الكلمات والألفاظ وتحليل الكلمات إلى أجزائها الصغرى وهي الأصوات، فاللّغة إذا مجموعة من الأصوات، لكل صوت منها مخرج وصفة، وحرف تدل عليه الكتابة ويميزه عن الأصوات".[3]

" فالمستوى الصوتيّ للّغة هو الّذي درس طبيعة الصوت وطرائق النّطق وعني بتأليف الأصوات بعضها مع بعض لتكون ألفاظا خاصة وذات مدلولات محددة "[4]. فاليوم أصبح لهذه الأصوات اللّغويّة علم خاص يهتم بها، وبدّراستها من كل الجوانب من حيث المخارج والصفات وهو علم الأصوات أو الصوتيات.

"ويرى علماء اللّغة أنّ الصوت في أساسه دفعة هوائية خارج من الجوف عبر جهاز النطق فتتعرضه أعضاء النطق الرئيسية وهي مخارج الحروف أي مكان خروج كل حرف من الحيز الخاص به".[5] وهذا يعني أن لكل صوت مكان خاص يخرج منه يميزه عن باقي الأصوات، وهذا لاينفي في المقابل وجود بعض الأصوات المتشابهة ويعود ذلك لتقارب مخارجها في الجهاز النطقي، وهذا ما يسبب بعض المشاكل للتّلاميذ. فتختلط عليهم بعض الحروف عند نطقها أو كتابتها.

---

[1] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التّعلم، ص23.

[2] ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللّغوي، دار الكتب، القاهرة،1997، ص14/13.

[3] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية، الصرفية، الاملائية، دار البارودي، الأردن ط1، 2006م، ص160.

[4] نفس المرجع، ص161.

[5] ينظر: محمد مبارك، فقه اللّغة دّراسة تحلّيلية للكلمة العربيّة، مطبعة جامعة دمشق، د.ط، د.ت، ص31 و32.

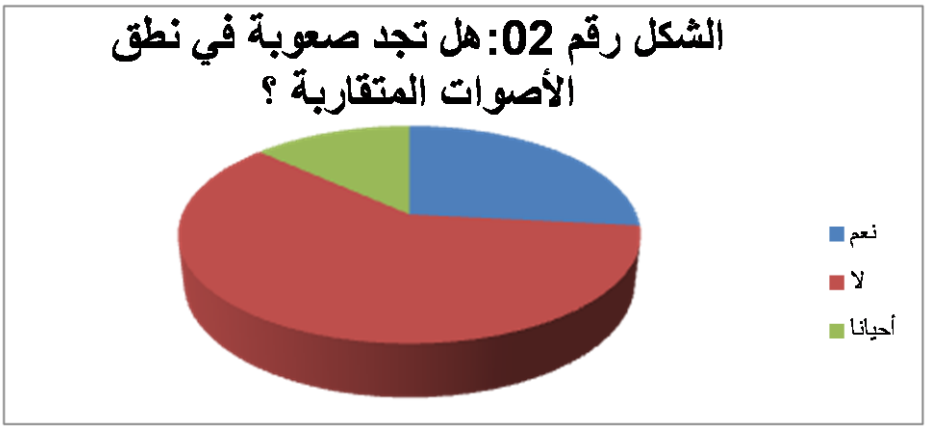
ولكي يتجنب التلميذ هذه الأخطاء عليه تلاوة القرآن الكريم بالأحكام، وكذلك الأكثار من المطالعة ومشاهدة أفلام بالفصحى، أي كثرة الاستماع والاستعمال.

تفريغ الاستبانة:

هل تجد صعوبة في نطق الأصوات المتقاربة؟

نعم	لا	أحيانا
%26.66	%60	%13.33

التمثيل البياني:



التحلّيل:

من خلا ل النتائج اللإحصائية الّتي تحصلنا عليها أعلاه بعد طرحنا للسؤال: **هل تجد صعوبة في نطق الأصوات المتقاربة؟** نلاحظ أنّ نسّبة الإجابة بـ "**نعم**" بلغت **(26.66%)** وهذا أمر طبيعي لأنه من غير

المعقول أن لاتتوفر نسبّة تعاني من صعوبات في النطق والجهاز الصوتي، أو حدوث ارتباك وخجل لبعض التّلاميذ في القسم عند القراء الجهريّة مثلا أو عند الإجابة على سؤال طرحه الأستاذ مما يجعله يتلعثم ولا يخرج الحروف من مخارجها الصحيحة.

ـ أمّا الإجلبة بـ " **لا**" بلغت **(60%)** وهي نسّبة جيّدة لتّلاميذ في الطور المتوسّط، لأنهم في سّن يسمح لهم بالتمييز، ويعود ذلك أيضا لسلامة جهازهم النطقي، كما أنّ المداومة على حفظ القرآن الكريم بالأحكام مجودا ومرتلا واستضهاره على المعلّم يكون له دور مهم في سلاسة وطلاقة التّلميذ أثناء الكلام مما يسهل عليه نطق هذه الأصوات نطقا صحيحا، وهذا راجع لنطقه السليم للأحرف وسماعه الجيّد والدّقيق، فالتّلميذ الّذي يتقن القراءة الجهريّة سوف يتقن بالضرورة كل الأصوات.

ـ والإجابة بـ " **أحيانا**" بلغت **(13.33%)** وهذه الفئة هي التي تواجه أحيانا مواقف محرجة تجعلهم يرتبكون ويخطئون في النطق، أو يصطدمون في بعض المرات بكلمات غريبة عليهم وصعبة النطق فلا يجيدونها خصوصا من يقرأ آيات في القرآن الكريم لم يقرأها من قبل أو يحفظها.

4) هل يقوم الأستاذ بتصويب القراءة والتّعبير الشّفهيّ عندك؟

يعتبر التّقويم من أهم الجوانب في العمليّة التّربويّة بصفة عامة حيث تبحث الأمم دوما عن الطرق المختلفة لتحسين إنجاز الطّالب، ويواصل المربون وصناع السّياسة عمليات تقويم وإصلاح التعلّيم لذا يعتبر التقويم التّربويّ المكون الرئيس لكل أنظمة التعلّيم والممارسات التّعليميّة، ودرجة إنجاز الطّالب، وتقرر مدى إجادة الطالب للمهارات. وفيما يلي سنتعرف على مفهوم التقويم اللّغوي والاصطلاحي وأنواعه.

1-مفهوم التّقويم :

أ.لغة:

جاء في مختار الصحاح " قَوَّمَ: السِلْعَةَ تَقْوِيمًا، وأهل مكة يقولون (اسْتَقَامَ)، السِلْعَةَ وهما بمعنى

واحد. و(الاسْتِقَامَة) الاعْتِدَالُ. يُقَالُ (اسْتَقَامَ) لَهُ الأَمْرُ...وَقَوَّمَ الشَّيْءَ تَقْوِيمًا وهو قَوِيمٌ أي مُسْتَقِيمٌ..."[1]

ـ ومنه فالتّقويم في اللّغة هو من الاستقامة والاعتدال.

ب.اصطلاحا:

له عدّة تّعريفات اصطلاحية اختلف المرّبون حولها نذكر منها:

"هو عمليّة جمع وتصنّيف وتحلّيل وتفسير بيانات أو معلومات عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار"[2].

أي أنّ التقويم ليس نشاط بسيط بل عمليّة معقدّة.

يرى بلوم bloom أنّ التّقويم: "هو إصدار حكم ما على الأفكار والأعمال والحلول وطرق التّدريس والمواد وغيرها من الأمور التّربويّة "[3].

ـ من خلال التّعريفين نستنتج أنّ التّقويم بالمفهوم العام هو إصدار الحكم أو التقرير

ـ أماّ التقويم في المجال التّربويّ فهو أحد عناصر العمليّة التّعليميّة فهو" يرتبط مع جميع عناصر المجتمع والأهداف فهو الّذي يمكننا من الحكم على مدى تحقيق الأهداف، ويرتبط بمحتوى المّادة المدرسيّة ومدى مناسبتها لمستوى التّلاميذ ومع طرق التّدريس الّتي يقوم بها المعلم."[4]

2-أهميّة التّقويم:

للتقويم أهمية بالغة في العمليّة التّعليميّة إذ يهتم بقياس مدى تحققها أهداف المنهاج ويمكن تلخيص أهميته فيما يلي:

---

[1] محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، ص232.

[2] محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص371.

[3] حسين عايل أحمد يحي، المدخل إلى التّدريس الفعال، ص 215.

[4] ينظر: نفس المرجع، ص225.

- "يقرر التّقويم مدى ما أنجز وما تحقق من أهداف تدريس اللّغة العربيّة، من خلال الكشف عن جوانب القوة أو الضعف في تحصيل التّلاميذ.

أي أنه يساعد في معرفة مدى فهم ووعي التّلاميذ للدّرس.

- "التّعرف إلى حاجات التّلاميذ والصعوبات الّتي يواجهونها أثناء تعلّم اللّغة العربيّة."[1]
- "تزويد التّلاميذ بالتغذية الراجعة.
- اختبار مدى نجاح طرق التّدريس المستخدمة واختبار أفضل الطرق الّتي تؤدي إلى تحسين عمليّة التّعليم والتعلّم.
- الحصول على البيانات والمعلومات لكتابة التقارير لأولياء الأمور لمتابعة أبناءهم في المدرسة والمنزل.
- تنمية المهارات المختلفة للتّلاميذ."[2]
- تبين لنا بعض الجوانب الموجودة في المنهاج والّتي تحتاج إلى تغيير.

4 -التّغذيّة الرّاجعة:

4-1 مفهومها :

"التّغذيّة الرّاجعة هي عمليّة ضبط المعلومات الّتي يمكن أن يحصل عليها المتّعلم عن سير أدائه من

---

[1] ينظر: د. سعاد عبد الكريم الوائي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظريّة والتطبيق، دار الشروق للنشّر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص109.

[2] حسن عايل أحمد يحيي، المدخل إلى التّدريس الفعال، ص227.

مصادر مختلفة سواء أكانت داخليّة أم خارجيّة أو كليهما، قبل أو في أو بعد الأداء من أجل تحسين مستوى المتّعلم".[1]

"وتّعرف أيضا أنّها تدخلات المدرس التصحيحية عند تلقيه جوابا من المتّعلم، هي شكل من أشكال الدّعم الفوري الآني للتصحيح والتوجيه والإرشاد والتّقويم"[2]

ـ ومنه نستنتج أنّ التّغذيّة الرّاجعة هي نوع من أنواع التّقويم أي تقويم المعلّم لأداء المتّعلم أثناء الحصة وتصويب أخطائه من أجل تحسين مستواه.

4-2أهمية التّغذيّة الرّاجعة : لها أهمية كبيرة في عمليّة التّعلم ومنها :

"**الاخبار**: إعلام المتّعلم بنتائج استجابته من حيث الصّحة والخطأ، فيصحح المتّعلم أخطاءه.

التعزّيز: إعلام المتعلّم بنتائج استجابته الصحيحة، فتقوى الثّقة بنفسه.

الدّافع: تحفيز على زيادة جهده وسرعة تعلّمه.

التّقويم: إعلام المتّعلم بنتائج استجابته. فيقيم سلوكه وأدائه"[3]. أي لا يقع في نفس الخطأ كل مرّة.

ومنه نستنتج أنّ التّغذيّة الرّاجعة جزء من تقويم الأستاذ لتّلاميذ ممّا يكون له الأثر الواضح في تحسين مستواهم ونتائجهم، وهنا يبرز الدور المهم الّذي يلعبه المعلّم حيث يترتب عليه تصحيح الأخطاء للمتعلّمين عند كل خطأ وفي كل نشاط سواء التّعبير الشّفهيّ أم الكتابي أم القراءة وغيرها.

ـ هل يقوم الأستاذ بتصويب القراءة والتّعبير الشفهيّ عندك؟

تفريغ الاستبانة:

---

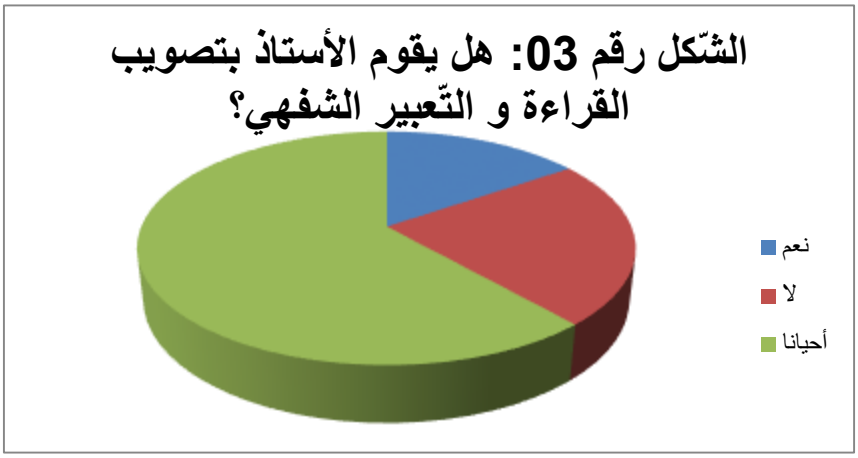
[1] ينظر: جمال ربابعة، تأثير استخدام أنواع مختلفة من التّغذيّة الرّاجعة على تطور بعض المهارات الأساسيّة في الكرة الطائرة، مجلة المنارة للبحوث والدّراسات، المجلد 22، العدد 2، 2016م، ص597.

[2] حنافي جواد، أهمية التّغذيّة الرّاجعة في العمليّة التّعليميّة، مقال نشر على شبكة الألوكة الاجتماعية،10/06/2015، (دص).

[3] نفس المرجع، د.ص.

نعم	لا	أحيانا
%13.33	%20	%53.33

التّمثيل البيانيّ:



التحلّيل:

من خلال العمليّة الإحصائية أعلاه والرّسم البياني بعد طرحنا للسؤال **هل يقوم الأستاذ بتصويب القراءة والتّعبير الشفهيّ عندك؟** نلاحظ أنّ نّسبة الإجابة بـ "**نعم**" بلغت **(13.33%)** أي أنّ الأستاذ يقوم بالتصحيح للتّلاميذ عند القراءة في الكتاب و عند إلقاء التّعبير الشّفهيّ وهذا تقويم لهم و تغذية راجعة، من المهم القيام بها حتّى لا ينطق التّلميذ كلمات خاطئة فلا تصحح له من طرف الأستاذ فيعتقد أنّه على صواب ويتعود على نطقها خاطئة ، وبالتّالي تصحيح الأستاذ لتّلاميذ أثناء الحصة في القراءة أو التّعبير الشفهيّ ينعكس إيجابا على نتائج التّلميذ وتعلّمه حيث يصبح مدركا لمّا هو صحيح وخاطئ من الألفاظ ولا يقع فيها مرة أخرى، وهو كذلك نوع من الدّافع والتّحفيز فيشعر أنّ الأستاذ يهتم به وبتعلّيمه فتزداد

رغبته في التعلّم ومع الوقت ستتحسن قراءته كثيرا إذا واصل الأستاذ ذلك في كل مرة ومع جميع التّلاميذ دون استثناء، وستتحسن لغتهم العربيّة الفصحى حتّى عندما يريد التكلم بها خارج القسم لأنّه أصبح عارفا بالألفاظ الصحيحة من الخاطئة.

ـ أمّا الإجابة بـ "**لا**" بلغت (20**%**) مما يعني اعترافهم أنّ الأستاذ لا يصحح لهم أثناء القراءة والتّعبير الشفهيّ وهذا يعكس طبيعة بعض الأساتذة الّذين لا يعرّفون مدى أهميّة ذلك بالنّسبة للتّلميذ، أو أنهم يدركون أهميّته لكن لا يفضلون إتعاب أنفسهم بالتصحيح لجميع القسم، وهذا ما ينعكس سلبا على التّلاميذ وعلى نتائجهم، فيعتقد أنّ الطريقة الّتي يقرأ بها صحيحة غير خاطئة فيواصل استخدام تلك الألفاظ عند القراءة أو حتّى عندما يريد الحديث باللّغة العربيّة الفصحى خارج القسم. وأيضا اعتقاده أنّه لم يتعلّمها كما ينبغي وأنّه سيقع حتما في أخطاء فيتفادى ذلك.

ـ أمّا الإجابة بـ "**أحيانا**" بلغت (**53.33%**) أيّ أنّ الأستاذ يصحح لهم في مرات وفي مرات أخرى لا فيتركهم يقرؤون ويتحدثون دون تصويب كلامهم ويرجع ذلك إلى حالات الأستاذ النّفسيّة الّتي تنعكس على تعلّم التّلاميذ سلبا، كشعور الأستاذ بالملل وعدم رغبته في التّدريس والعكس صحيح .فإنّ كان في مزاج جيّد يقوم بتقديم كافة المعلومات والمعارف لهم ، ومن بينها تصحيح معظم أخطائهم اللّغويّة كل هذا يسبب للتّلاميذ تشويشا وخلطا في فهم طريقة الأستاذ المتقلبة التي يتبعها معهم، مما يؤدي إلى مللهم وأحيانا أخرى إلى نفورهم من الحصة والأستاذ لأنّهم في سّنّ حساسة جدا يحتاجون فيها إلى الرعاية ، ومن يدفعهم ويحفزهم إلى مواصلة الدراسة والتفوق في المّادة بمختلف الطرق، وتوعيتهم بمدى أهميّة اللّغة العربيّة واكتساب ألفاظها الصحيحة للتمكن من استخدامها كلما احتاجوا إليها دون أخطاء.

5) هل تجد صعوبة في التّعبير الكتابيّ؟

1 –صعوبات التّعبير الكتابيّ:

يعتبر التّعبير الكتابيّ نشاط من أنشطة اللّغة العربيّة الّتي يمارسها التّلميذ ليعبر عن أدائه وأفكاره، إلّا أنّ هذا النشاط لا يؤدى بشكل جيّد من قبل التّلاميذ لتوفر صعوبات فيه نذكر منها:

- عدم فهم الموضوع المطلوب منهم أو أنّهم لم يتطرقوا إليه.
- " مواجهة صعوبة في تطبيق القواعد الصرفيّة والنحويّة والإملائيّة.
- عدم معرفتهم أماكن علامات الوقف ومتى توضع.
- تشوش التّفكير وعدم وجود أفكار يعبرون بها.
- لا يجدون الرّصيد اللّغويّ الكافي في أذهانهم والّذي يسمح لهم بالتّعبير الجيّد.
- عدم القدرة على ترتيب الفقرات بشكل جيّد."[1]
- يوجد بعض التّلاميذ من يملك رصيدا لغويّا لكن لم يتدرب على كيفية صياغته واستعماله فيواجه صعوبة عند الحديث أو الكتابة.
- "عدم القدرة على تفريقهم بين الحروف المتشابهة والتمييز بينها من اختلافات شكلّية "[2].

-هل تجد صعوبة في التّعبير الكتابي؟

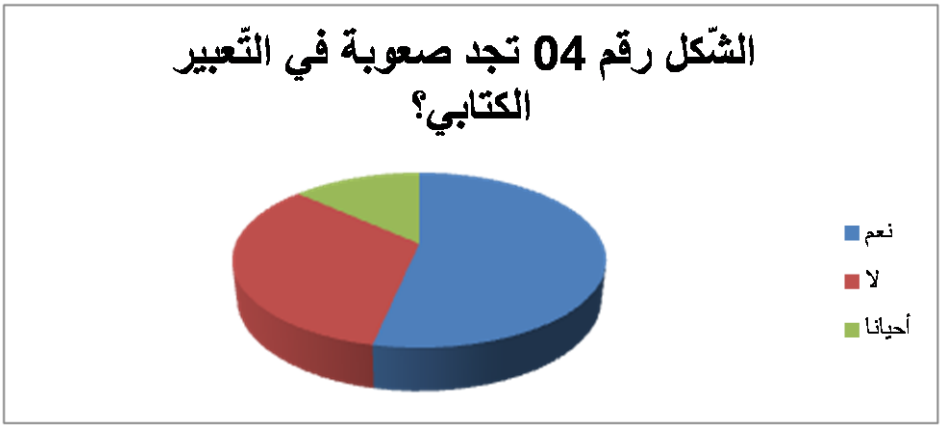
تفريغ الاستبانة:

نعم	لا	أحيانا
%53.33	%33.33	%13.33

التّمثيل البيانيّ:

[1] ينظر: بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ص 381 و382 و383.

[2] ينظر: سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، ص323.



التحليل:

من خلال الإحصائيات والرّسم البياني أعلاه الّتي تحصلنا عليه بعد طرحنا السؤال: **هل تجد صعوبة في التّعبير الكتابيّ؟** يتّضح لنا أنّ الإجابة بـ "**نعم**" بلغت **(53.33%)**، وتعتبر نسّبة عاليّة جدا ، فمن المفترض أنّ التلّميذ في مرحلة الطور المتوسّط قد تمكن من نشاط التّعبير الكتابيّ حتّى و إن كانت هناك بعض الأخطاء لكن ليست كثيرة، وهذه الصعوبات تعود لعدم امتلاكهم المخزون المفرداتيّ الكافيّ من ألفاظ اللّغة العربيّة الفصحى الذّي يسمح لهم بالكتابة دون توقف، وطغيان العاميّة على أفكارهم، حيث أنّهم يجيدون التعبيرات المناسبة بالعاميّة ولا يجدونها بالفصحى، إضافة إلى الصعوبة الّتي يجدونها عند توظيف المطالب النحويّة كالنواسخ والأفعال المجرّدة والمزيدة وأدوات النّصب وغيرها ... وهذا عند مطالبة الأستاذ بتوظيف جملة منصوبة بإحدى أدوات النّصب أو كان وأخواتها فيأخذ التّلميذ من الأمثلة الّتي تطرقوا إليها في الحصة ويلصقها في فقراتهم لأنّهم لا يعرفون كيفية تطبيق تلك القواعد النحويّة في سياقات متعدّدة ، ويحدث الأمر نفسه عندما يطلب الأستاذ منهم الاقتباس سواء من القرآن أو الحديث أو الشّعر، فيلجأون إلى ما هو متداول كثيرا دون الإتيان بشيء جديد، كمّا نجد كثرة التكرار في جملهم وكلماتهم، وعدم تناسقها مع بعضها وعدم وجود منهجية واضحة في الفقرة، فمّا يهم التّلميذ هنا هو كتابة بعض الأسطر الّتي يقدمها للأستاذ لتفادي علامة الصفر فقط .

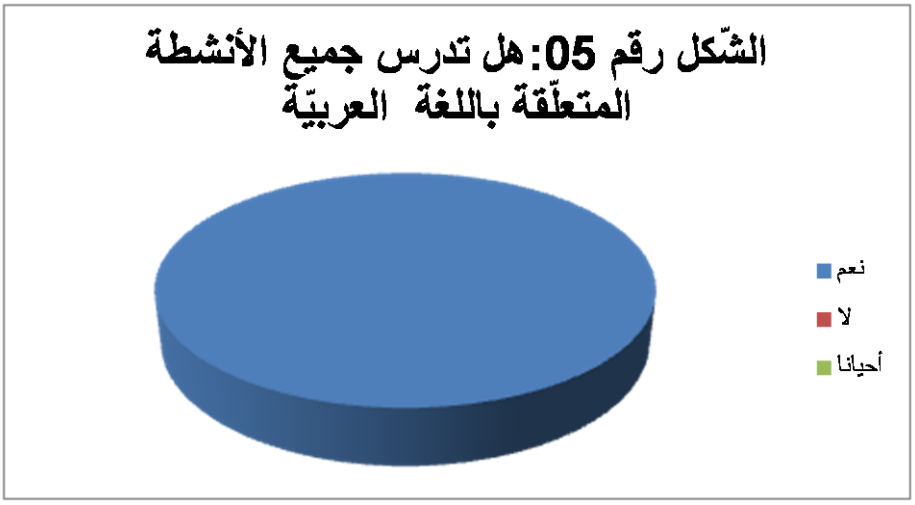
ـ أمّا الإجابة بـ "**لا**" بلغت **(33.33%)** هذه الفئة هي عكس الأولى لأنّهم يمتلكون مخزون مفرداتي جيّد من اللّغة العربيّة الفصحى تمكنهم من كتابة ما يريدونه دون تكرار، ومعرفتهم للمنهجيّة الصحيحة لكتابة التّعبير الكتابيّ، ومعرفتهم أيضا طريقة تطبيق ما تلقوه من القواعد النحويّة والصرفيّة في فقراتهم بشكل صحيح، ومعرفتهم الواسعة بالمواضيع التي يطرحها الأستاذ عليهم لكثرة مطالعتهم الكتب وحفظ القرآن الكريم والحديث وبالتّالي سهولة وضع الشّواهد.

ـ أمّا الإجابة بـ "**أحيانا**" بلغت نسّبة **(13.33%)** أي أنّهم يعانون في بعض التّعابير من صعوبات قد ترجع إلى عدم فهمهم ذلك الموضوع المطروح أو جهلهم به فلا يحسنون التوظيف وربط الأفكار والاستشهاد، أو أحيانا يشوّش تفكيرهم فلا يتمكنون من صياغة تعبير جيّد، أو قد يمرون في بعض الأحيان بضغوطات نفسيّة تعرقل عليهم عمليّة التّعلم.

6) هل تدرس جميع الأنشطة المتعلقة باللّغة العربيّة (قواعد، بلاغة، عروض)؟

نعم	لا	أحيانا
%100	%00	%00

التّمثيل البيانيّ:



التـحلّيل:

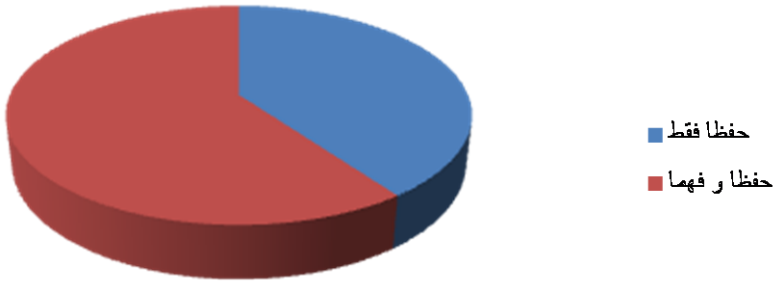
من خلال العمليّة الإحصائيّة والرّسم البياني المتحصل عليه بعد طرحنا للسؤال السابق نلاحظ أنّ نسّبة الإجابة بـ "**نعم** " بلغت **(100%)** أيّ أنّ "**لا**" و"**أحيانا**" بلغت **(00%)** وهذا تأكيد على أنّ التّلميذ في المتوسّط يتلقى جميع هذه الأنشطة المتعلقة باللّغة العربيّة والّتي تكون مبرمجة من قبل وزارة التّربيّة الوطنيّة على مستوى 48 ولاية فتدّرس في جميع المتوسطات دون استثناء ليكون تلقي المعرفة متساوي. وهذا نظرا لأهميّة هذه الأنشطة في التعلّم في هذه المرحلة الحاسمة والّتي يكتّسب فيها التّلميذ القاعدة الّتي يستعملها في الأطوار الأخرى.

7) هل تحفظ السّور القرآنيّة بفهم أم بدونه؟

حفظا فقط	حفظا وفهما
%40	%60

التّمثيل البيانيّ:

الشكل رقم 06: هل تحفظ السّور القرآنية بفهم أم بدونه؟



التحلّيل:

من خلال النتّائج الإحصائيّة الّتي تحصلنا عليها أعلاه ومن خلال الرّسم البياني بعد طرحنا للسؤال السابق نلاحظ أنّ الإجابة بـ "**حفظا فقط**" بلغت نسبتها(**40%**) أي أنّ هذه الفئة تحفظ القرآن الكريم دون التدبر في المعاني، ويعود هذا ربما لضعف معامل مادة التّربيّة الإسلاميّة الّتي يتم فيها تدريس السّور القرآنية وبالتّالي التّلميذ لا يوليها أهميّة كبيرة وإذا حفظ السّورة الّتي تلقاها في الدّرس فيكون ذلك من أجل تحصيل بعض النّقاط في الامتحان ، ويحفظها في آخر لحظة فلا يسّعه الوقت لتدبر معانيها ولا يسّعه الوقت للنّظر إلى السّورة أو الآية الّتي يحفظها من أجل أن يرتسم شكلها الصّحيح في ذهنه، فنجد أنّ معظمهم يقعون في أخطاء إملائية كثيرة عند إعادة كتابتها، وهناك من يحفظ السّور من أجل أن يعرضها على أحد والديه أو عل الأستاذ تجنبا للعقوبات فقط .

ـ أمّا الإجابة بـ"**حفظا وفهما**" بلغت نسّبة (**60%**) أي أنّهم يحفظون السور القرآنية مع التأمل في معانيها ومعنى كل آية، وهي نسبة جيّدة نظرا لأهميّة حفظ القرآن مع فهم معانيه لأنها الأهم، ففهم المعاني ينعكس على الجانب الأخلاقيّ للتّلميذ أيضا وعلى تعاملاته مع الآخرين في القسم وخارجه، لأن الله سبحانه وتعالى أنزل القرآن للنّاس ليهديّهم إلى صراط الله المستقيم ويرشدهم إلى ما هو صحيح وما هو خاطئ، وما يجب أن يفعلوه وما يجب أن يتركوه، وينير قلوبهم ويثبتهم على الإسلام، فالتّلميذ سيدرك ذلك حتما فتتسع ثقافته الإسلاميّة، ويعود الدور هنا إلى الأستاذ في كيفية شد انتباه التّلاميذ أثناء تطرقه لشرح الآية أو السّورة بحيث يحبب التّلميذ ويشوقه في كل مرة إلى معنى الآية إلى جانب حفظها، فتصبح عادة فيه و يمتلكه الفضول لمعرفة ما أمرنا الله به من خلالها أو معرفة القصة الّتي تحتويها السّورة باعتبار أنّ القرآن يحتوي على الكثير من قصص الأنبياء ومعجزاتهم وقصص أقوام كانت في الماضي.

ويعود ذلك أيضا إلى تعود التّلميذ على حفظ السّورة مع فهم معناها لأنّه مزاول للحفظ في المسجد أو الزّاوية فتبقى عادة في نفسه وإلى إلحاح الأولياء على التّلميذ أن يحفظ السورة مع المعنى ومنه فإنّ التّلميذ هكذا سيفضل في كل مرة أن يحفظ مع الفهم حتّى ولو لم يكن لذلك نقطة مخصصة في الامتحان.

8) **هل تدرس القرآن الكريم بالأحكام؟**

نعم	لا	أحيانا
%6.66	%86.66	%6.66

التمثيل البياني:

التحلّيل:

من خلال الإحصائيات الّتي تحصلنا عليها أعلاه بعد طرحنا للسؤال السابق نلاحظ تساوي الإجابة بـ "**نعم**" و "**أحيانا**" بنسّبة **(6.66%)** أي أنّهم يدرسون القرآن الكريم بالأحكام داخل القسم ويعود الدور الكبير هنا إلى المعلم فإذا كان متمكنا في الأحكام الشرعيّة وحافظا للقرآن الكريم مع تجويده وتلاوته فإنّه يرغب في توصيل وتزويد التّلاميذ أيضا بهذه المعارف لمّا لها من أهميّة كبيرة وانعكاسات عليهم ، وهناك بعض الأساتذة من يفضل أن يقرأ للتلميذ السّورة أو الآية مجوّدة ويطلب من بعض التّلاميذ المتقنين للتّجويد أن

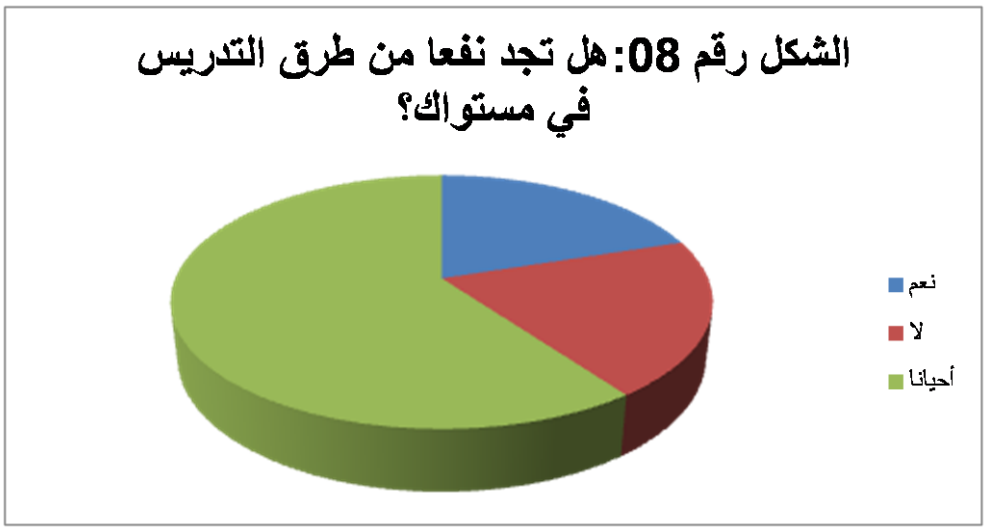
يقرأوا حتّى يتعلّم الآخرون الحفظ مثلهم، وهناك أيضا من التّلاميذ من يحفزون الأستاذ على تقديم القرآن مع الأحكام وذلك من خلال الأسئلة الكثيرة الّتي يطرحونها في هذا المجال ولكن في بعض الأحيان لا يستطيع المعلّم فعل ذلك لأنّ الحجم السّاعي لتّدريس مّادة التّربيّة الإسلاميّة قليل ولا يكفي ربما حتّى لأن ينهي الأستاذ البرنامج، وبالتّالي يكتفي بتقديم الدّرس أو بشرح السّورة والتطرق إلى بعض الألفاظ الغامضة وكفى دون تجوّيدها للتّلميذ ودون التطرق إلى الأحكام لكن في بعض الأوقات يقوم بذلك ويحاول خلق وقت ولو صغير حتّى ولو تطرق إلى بعض النقاط دون التّعمق فيها.

ـ أمّاالإجابة بـ "**لا**" بلغت نسّبة **(86.6%)** وهي نسّبة مرتفعة جدا تبيّن لنا أنّ أكثر المدارس الجزائريّة لا يتم التطرق فيها إلى تدريس القرآن بالأحكام ويعود هذا إلى أسباب منها: الحجم السّاعي للمّادة غير كافي، عدم فرض ذلك في البرنامج الّذي تقدمه الوزارة، عدم وجود وعيّ بأهميّة تدريس القرآن الكريم مجوّدا بالأحكام، إسناد تدريس مّادة التّربيّة الإسلاميّة أحيانا لمن ليسوا أهلا بذلك أي عدم تمكن مجموعة من الأساتذة من حفظ القرآن الكريم مع ترتيله وتجوّيده ومعرفة أحكامه وبالتّالي لن يتمكّنوا من نقل أي معرّفة للتّلميذ خارج الدّرس، فنجد أنّ معظم مدرسيّ اللّغة العربيّة يدّرسون مّادة التّربيّة الإسلاميّة أيضا رغم أنّها ليست من تخصصاتهم ، وهذا يوضح لنا مدى أهميّة اختيار الأستاذ المناسب في تدريس المادة.

9) هل تجد نفعا من طرق تدريس اللّغة العربيّة في مستواك؟

نعم	لا	أحيانا
%20	%20	%60

التمثيل البياني:



التحلّيل:

من خلال النتّائج الإحصائيّة الّتي تحصلنا عليها أعلاه بعد طرحنا للسؤال السابق نلاحظ تساوي الإجابة بـ "**نعم**" و "**لا**" بنسّبة **(20%)** والفئة الّتي أجابت بـ " **نعم**" هم الّذين يجدون نفعا من الطرق الّتي يدّرس بها أستاذ مادّة اللّغة العربيّة. ويعود هذا لتحصيلهم نتائج جيّدة في الامتحان أو إتقانهم لنشاطات اللّغة العربيّة المختلفة مثل العروض أو التّعبير الكتابيّ والشّفهيّ أو الإعراب، وعدم وجود صعوبات في ذلك ممّا يؤدي إلى حصولهم على تحفيز من الأستاذ أو الأولياء كعبارات "أحسنت، ممتاز، إجابة جيّدة..."، وأن يشعر التّلميذ أنّه أتقن اللّغة العربيّة وتمكن من استعمالها في القسم وخارجه يجعله يقول أنّ طرق التدّريس تفيده.

ـ أمّا من أجاب بـ "**لا**" فهم الفئة الّتي لا تجد نفعا من طرق تدريس اللّغة العربيّة فيعود ذلك أيضا لعدم تحصلهم على نتائج جيّدة في الامتحانات وعدم قدرتهم عل الإجابة على أسئلة الأستاذ الّتي يطرحها في سياق الدّرس لعدم فهمها أو لصعوبتها، دون أن ننسى رغبة ودافعيّة التّلميذ في الدّراسة حيث أنّه إذا كره المادّة لن يتمكّن من استيعابها حتّى لو استخدم المعلّم مئة طريقة فلن تكون ذات فائدة على عكس من يرغب حقا في الفهم والاكتساب.

أمّا الشيء المهم فهو طريقة الأستاذ في تدريس المّادة أو النشاط لأنها من مهامه لكونه يعرف طبيعة ومسّتوى التّلاميذ الّذين يدّرسهم فإذا فشل في اختيار الطريقة الّتي تناسب المتعلّمين سيفشل حتما في تحقيق الأهداف المسطرة وهي حدوث التعلّم وتوصيله للتّلميذ.

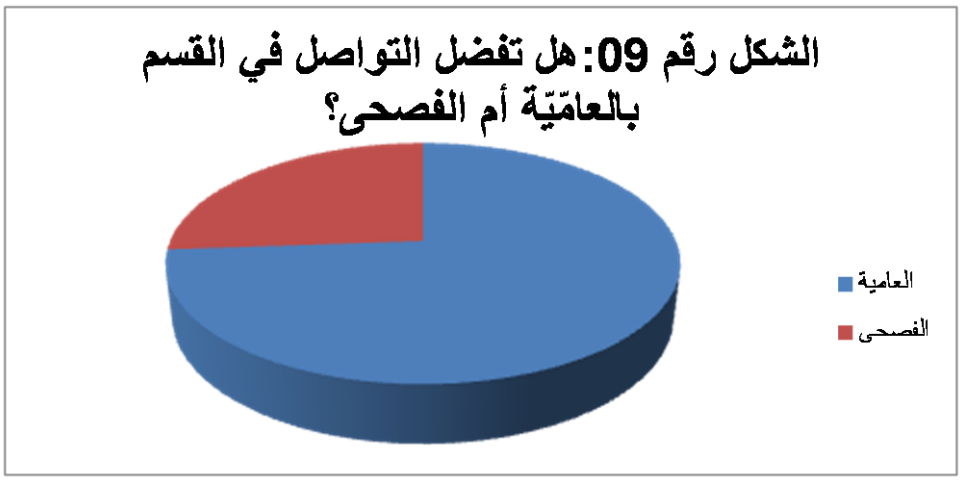
ـ أمّا الإجابة بـ "**أحيانا**" بلغت نسّبة **(60%)** أي أنّ طريقة الأستاذ تنفعهم في بعض الأحيان ومرّات لا وهذا لأنّ الأستاذ قد يوفق أحيانا في اختيار الطريقة المناسبة وأحيانا يفشل لعوامل عدّيدة منها مدى استجابة التّلاميذ وحبهم لتعلّم المّادة ، وأحيانا أخرى ضيق الوقت وكثرة البرنامج يجعل المدّرس يسرع في الدروس دون مراعاة الفئة الّتي لم تفهم، وكذلك يعود الأمر للتّلميذ فبعضهم يدرس من أجل الامتحان وتحصيل علامة جيّدة فيبذل كل جهده عند بداية السّنة أو الفصل الدّراسيّ وينتبه ويتابع مع الأستاذ ويقوم بحل واجباته ليفهم، لكن بمجرد اجتياز الامتحان يصبح غير مبالي وبالتّالي لن يفهم ما يقدمه الأستاذ.

لذلك على الأستاذ اختيار الطريقة المناسبة لتدّريس كل أنشطة اللّغة العربيّة وبث عنصر التّشويق في كل الدّروس وتقديمها بشكل مبسط حتّى لا ينفر التّلميذ منها وحتّى يحدث الفهم والتعلّم.

10) هل تفضل التّواصل في القسم مع الأستاذ بالعامّيّة أم الفصحى؟

العامّيّة	الفصحى
%75.33	%26.66

التّمثيل البيانيّ:



التحلّيل:

من خلال النتائج الإحصائية الّتي تحصلنا عليها بعد طرحنا للسؤال السابق نلاحظ أنّ أكبر نسّبة كانت للإجابة بـ "**العامّيّة**" بنسّبة (**75.33%**) أي أنّ جل التّلاميذ يفضلون التّواصل في القسم مع الأستاذ بالعامّيّة ويعود لطغيان هذه الأخيرة في المجتمع، حيث أصبحت لغة التّواصل في كل مكان وزمان حتّى في القسم الّذي يفترض أن يكون التعامل فيه باللّغة العربيّة الفصحى فقط، فكثرة استعمال العاميّة في الحياة اليوميّة جعلت منها اللّغة الّتي يفهمها الطفل منذ اللّحظة الّتي يبدأ فيها بتعلّم الكلام وبالتّالي يصعب عليه تغيّيرها عند دخوله المدرسة خاصة إذا كان الأستاذ أيضا يتحّدث بالعامّيّة دون الفصحى فيكون من الصعب جدّا على التّلميذ التعود على الحديث بالفصحى وحتّى إذا حاول تعلّمها فإنّ طبيعة المجتمع لا تسمح له بذلك فيجد نفسه يستعمل لغة نادرا ما يسمع شخصا ما من مجتمعه يتحدثها وبالتّالي يغيرها أيضا.

ـ أمّا الإجابة بـ "**الفصحى**" بلغة نسّبة (**26.66%**) أي أنّهم يفضّلون التّواصل مع الأستاذ بالفصحى وهذه الفئة تعوّدت على استعمال اللّغة الفصحى في العائلة منذ أن بدأوا بتعلم الكلام، كمّا تعوّدوا عليها من خلال قراءة الكتب الخارجيّة والقصص وغيرها ممّا تكون لغته العربيّة الفصيحة.

11) حرّر فقرة بين عشرة أسطر وخمسة عشر سطرا تعالج فيها دعوة الإسلام إلى العلم و تشريفه للّسان العربي. موظفّا ما أمكنك من الشّواهد؟

في بداية الأمر قد اخترنا متوسطة أحمد بوضياف في بلديّة وادي البردي البويرة كمكان لدّراسة العيّنة، ولكننا مع الأسف لم نتمكّن من الالتحاق بها وإعطاء المدوّنة للتّلاميذ، نظرا للظروف الصّحيّة الرّاهنة والمتمثلة في الانتشار الرّهيب لفيروس كورونا وغلق المدّارس، ولكي لانتوقف عن العمل اضطررنا لجمع بعض التلاميذ في المنزل وطلبنا منهم تحرير فقرة لا تتعدى عشرة إلى خمسة عشر سطرا يعالجون فيها دعوة الإسلام إلى العلم وتشريفه للّسان العربيّ، موظفا ما أمكن من الشّواهد.

ويتكون مجتمع دّراسة العيّنة من تلاميذٍ من مختلف مستويات التعلّيم المتوسط (السّنة الأولى، الثانيّة، الثالثة، الرابعة). حيث كان هناك قرابة عشرّين تلميذا وكملاحظة هناك أربعة تلاميذٍ رفضوا تحرير الفقرة لاعتراف منهم بصعوبتها وعدم معرفة كيفية كتابة فقرة ما.

وبعد جمعنا للتّعابير قمنا باستخراج جل الأخطاء اللّغويّة وتصنيفها حسب نوعها مع ذكر كم مرّة تكرّر هذا النّوع من الخطأ في مختلف النّماذج التّعبيريّة.

1) أخطاء ظاهرة من الملاحظة الأولى :

إنّ معظم النّماذج تعاني من قصور في نظام الفقرات حين أنّنا نجد (15) تعبيرا يفتقر إلى ذلك، كمّا نجد غياب علامات الترقيم إلاّ القليل منها، وفي معظم الأحيان تكون في غير موضعها الصحيح وهذا واضح في جل التّعابير، فإذا قلنا بأنّ كل فقرة تتكون من (عشرة أسطر) فإنّنا لا نجد علامات الترقيم إلاّ في سطرين أو ثلاثة أو أربعة أسطر، ومثال ذلك غيّاب النقطتان(:)والمزدوجتان("") في هذه الجملة: (قال الله تعالى اقرأ وربك الأكرم) والأمثلة كثيرة فغيّاب علامات الترقيم كانت في أربعين موضعا، كمّا نجد أخطاء في الأسلوب والّتي تتمثل في استخدام بعض الكلمات في غير مكانها أو بعض الأحرف في غير موضعا الصّحيح وقد أحصينا ستة أخطاء من هذا النّوع، كمّا يوجد تكرّار لبعض الكلمات مثل كلمة (علم) في بعض الأحيان تتكرّر في الجملة الواحدة ثلاثة مرّات وهذا التكرّار لا فائدة منه (العلم مستقبل وهو العلم سلاح الإنسان والعلم نور والجهل ظلام) وقد تكرّر هذا النّوع من التكرار (أربع مرّات)، و وجدنا بعض الكلمات بالعاميّة حوالي خمسة كلمات منها (الميكرو، وتروح إلى الجنة) فالأصح تدخل إلى الجنة، وقد كان مجموع هذه الأخطاء(63 خطأ).

ونلاحظ من كل هذا ميل التّلاميذ إلى استعمال العاميّة وضعفهم في الأسلوب وذلك لعدم اختيارهم للكلمات المناسبة للمعنى والتّكرار الّذي لا فائدة منه كمّا قد تعدى الأمر إلى سوء الخط وعدم فهمه في بعض الأحيان.

الجدول رقم 01: الأخطاء الإملائيّة

الرقم الخطأ	الخطأ	نوع الخطأ	عدد التكرارات	الصواب	التّفسير
01	وربك الاكرم	اهمال همزة القطع	12	وربك الأكرم	كلمة (الأكرم) تكتب بهمزة القطع لا المد
	الارض			الأرض	كلمة(الأرض) تكتب بهمزة القطع لا المد

02	إسمها	كتابة همزة القطع مكان همزة الوصل	05	اسمها	كلمة (اسم) تكتب في الأصل بألف الوصل لأنّها اسم جامد
	أطلب			أُطلب	أفعال الأمر تكتب بهمزة الوصل
03	الى، الانسان...	كتابة همزة الوصل مكان همزة القطع	17	إلى	(إلى) حرف جر يكتب بهمزة القطع
04	يؤمر	كتابة الهمزة على الواو بدل كتابتها على الألف	01	يأمر	لأن ما قبل الهمزة مفتوح

05	اللذي، كذالك هاذا...	أخطاء زيادة الحروف	06	الّذي	الأصل في (الّذي) تكتب بلام وادة مشّدّدة
06	الأنترنت، الاتصلات	أخطاء حذف الحروف	04	الأنترنيت	كلمة (الأنترنيت) الأصل فيها تكتب بالياء
07	طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمَ	حذف تاء التأنيث المربوطة من الكلمات المؤنثة	02	مسلمة	كلمة (مسلمة) الأصل فيها تكتب بالتاء المربوطة فهي من علامات التأنيث
08	بوتً لا عماد لها	كتابة التّنوين بدون حرف المد	01	بيوتًا	الأصل أن يتبع التّنوين بالمد في حالة النّصب
09	ضلام	الخلط بين الظاء والضاد	02	ظلام	الأصل أن تكتب ب: الظاء
10	محمد	تنوين اسم العلم	01	محمد	الأصل ألا ينوّن اسم العلم

11	فلعلم	حذف (ال)	05	فالعلم	كلمة(فالعلم)الأصل أن تكتب بال القمرية
مجموع تكرار الأخطاء:56					

من خلال الجدول أعلاه نستنتج أنّ أخطاء التّلاميذ تتمحوّر حول كتابة الهمزة بأنواعها فنلاحظ الخلط الكبير بين همزة الوصل والقطع حيث بلغ عدد إجمال الخلط فيها (35 مرّة)، (ان، الإسلامية، إثنان)، إضافة إلى ذلك الخطأ في كيفيّة كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة، إلّا أنّنا نلاحظ أنّ نّسبة الخطأ فيها قليلة ويرجع ذلك إلى كثافة الدّروس المخصّصة في هذا النوّع من الهمزات من المرحلة الابتدائية. إلى جانب هذا هناك أخطاء أخرى تتمثل في زيادة أو حذف بعض الحروف(دعنا/دعانا) والخلط بين بعض الأحرف أثناء الكتابة (الظاء والظاد). ولكن ما سرّنا هو عدم وجود أخطاء متعلقة بكتابة التاء المربوطة في الأسماء والمفتوحة في الأفعال.

الجدول رقم 02: الأخطاءالنحويّة:

رقم الخطأ	الخطأ	نوع الخطأ	عدد التكرارات	الصواب	التّفسير
		أخطاء عمل النّواسخ	4	كان النّاسُ جميعا	كان وأخواتها ترفع الأوّل ويسمى اسمها وتنصب الثاني ويسمى
01	كان الناسَ جميعا				

					خبرها
	إن العلمُ			إن العلمَ	إن تنصب اسمها
02	فالعلمَ رزق من الله	أخطاء المرفوعات (المبتدأ، الفاعل، خبر إن)	08	فالعلمُ رزق من الله	المبتدأ يكون دائما مرفوع
	تتقدم الأممَ			تتقدم الاممُ	الفاعل يكون دائما مرفوع
	إن العلمَ نورا على نور			إن العلمَ نورٌ على نور	خبر إن دائما مرفوع
03	جعل العلمُ	أخطاء المنصوبات (المفعول به المفعول، المطلق ظرف زمان)	07	جعل العلمَ	المفعول به دائما منصوب
	اليومُ			اليومَ	ظرف زمان دائما منصوب

	والتعامل معها تعاملٌ			تعاملاً	المفعول المطلق دائما منصوب
04	لم يسعى	خطأ المجزومات	01	لم يسعَ	فالأصل عند دخول أدوات الجزم على الأفعال المعتلّة الآخر تجزّم بحذف حرف العلّة.
05	كالوردةِ المتفتحةَ	أخطاء النّعت	05	كالوردةِ المتفتحةِ	الأصل الصّفة تتبع الموصوف
06	لطلبِ العلمْ	أخطاء المجرورات (جر الإضافات بال التّعريف)	10	لطلبِ العلمِ	المضاف إليه يكون مجرورا
07	أُطلب العلم ولو كان عند الصين	عدم وضع حروف الجر في مكانها الصحيح	05	أُطلب العلم ولو كان في الصين	الصواب استعمال حرف (في) بدل(عند) لكي تتناسب مع معنى الجملة
مجموع تكرار الأخطاء:40					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ التّلاميذ يرتكبون الكثير من الأخطاء النحويّة وذلك لافتقارهم للقاعدة النحويّة لذلك نجدهم يرفعون المنصوب وينصبون المرفوع وغيرها من الأخطاء الأخرى كمّا أنهم لا

يميّزون بين حروف الجر أو العطف، ففي الحقيقة لكل حرف معناه الخاص، فعدم وضع الحرف في مكانه الصحيح فإنّه يغيّر من دلالة الجملة. ومثال عن ذلك لم نذكره في الجدّول (من سلك طريقا يبتغي فيه علما سهل الله له طرقا في الجنّة) الأصح (طريق إلى الجنّة).

الجدول رقم 03: الأخطاء الصرفيّة

رقم الخطأ	الخطأ	نوع الخطأ	عدد التكرارات	الصواب	التّفسير
01	أجهزة الحاسوب الشخصي	الخطأ في الجمع	08	أجهزة الحواسيب الشّخصية	لأن الأصل في كلمة الحاسوب أن تكون جمع لأنّ ما قبلها جمع
	بالمصائب والهم			الهموم	أصل (الهموم) الجمع لأنّ ما قبلها جمع
02	فالعالم والعبد	خطأ في الوزن	01	فالعالم والعابد	الأصل في كلمة (العبد) أن تأتي على وزن اسم فاعل فتصبح (العابد)
03	العلم من خلالها	خطأ في المذكر	05	العلم من خلاله	العلم هنا مذكر لذلك الأصح أن نقول خلاله لأنّ الهاء تعود عليه
04	الاشتراك في الخدمة رغم ارتفاع	الخطأ في التأنيث	04	الاشتراك في الخدمة رغم ارتفاع	الهاء تعود على الخدمة وهي مؤنث ولذلك فالأصح (أسعارها)
			المجموع:18		

من خلال الجدول نلاحظ أنّ الأخطاء الصرفيّة لدى التّلاميذ تكمن في الخلط بين المؤنث والمذكر وأوزان الكلمات والجمع والإفراد ويعود ذلك إلى عدم معرفة التّلاميذ لأصل الكلمات أو لتسرعهم أثناء الكتابة دون تفكير. خاصة وأنّ البرنامج يركز أكثر على القواعد النحويّة منه على الصرفيّة.

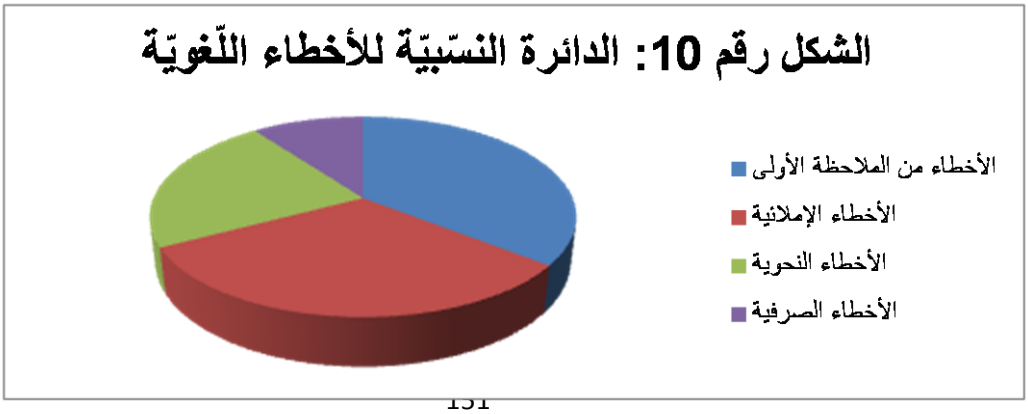
وبعد استخراجنا للأخطاء وتفريغها في جداول حسب نوعها وتحليلّها الآن سوف نحاول معرفة نتائج الدّراسة عن طريق الإحصاء وذلك من أجل معرفة المستوى الّذي تكثر فيه الأخطاء من قبل التّلاميذ.

جدول رقم 04: النّسب المئويّة لكل نوع من الأخطاء

رقم الخطأ	الأخطاء من الملاحظة الأولى	الأخطاء الإملائيّة	الأخطاء النحويّة	الأخطاء الصرفيّة
عدد الأخطاء	63	56	40	18
النسبة المئويّة	35.59%	31.63%	22.59%	10.16%
المجموع	177			

التّمثيل البيانيّ:

الشكل رقم 10: الدائرة النسّبيّة للأخطاء اللّغويّة



التحلّيل:

من خلال الإحصائيات أعلاه يتّضح لنّا أنّ نسّبة" **الملاحظة الأولى**" قدّرت ب:**(35.59 %)** ونقصد بالملاحظة الأولى هي الأخطاء الظاهرة مباشرة كعدم احترام نظام الفقرات وغياب علامات التّرقيم من نقطة وفاصلة والنقطتان وعلامات التعجب واستفهام والمزدوجتين والتّكرّار الّذي لا فائدة منه، وكثرة استعمال الكلمات المبتذّلة، وهذا راجع إلى ضعف أسلوب التّلميذ، ولعدم مطالعته الكتب، كمّا في هذا الجانب لفت انتباهنا عدم استعمال الشّدة الّتي يعتبرها البعض حرفا من حروف العربيّة.

بينما "**الأخطاء الاملائيّة**" بلغت نسبتها **(31.36 %)** وهي نّسبة تعد عاليّة لأنّها ليست بالشيء الجديد فقواعد الإملاء يتعلّمها التّلميذ منذ المرحلة الابتدائيّة، حيث تركز على كيفية كتابة الهمزة والتاء المربوطة والمفتوحة وعدم الخلط بين الحروف إلاّ أن ما لفت انتباهنا هو كثرة الأخطاء في كتابة الهمزة وقد يعود هذا لعدم مراقبة الأستاذ للتّلاميذ عدم تنبيههم إلى الأمر حتّى ولو اقتضى الأمر الإنقاص من العلامة. . .

بينما "**الأخطاء النحويّة**" بلغت نّسبتها **(22.59 %)** وهذه النّسبة تعتبر نوعا ما عاليّة لأنّ القواعد النحويّة تأخذ حصة الأسد من البرنامج من كل سنّة فلا يعقل للتّلميذ أن يخطأ فيها، ولكن مع الأسف فإنّ الكثير من التّلاميذ لا يجيدونها لأنّهم يفتقرون للقاعدة النحويّة فهم يعتبرونها مادّة جافة تعتمد على الحفظ لا على الممارسة وأغلبيّة التّلاميذ يتهربون من الحفظ،

أمّا" **الأخطاء الصرفيّة**" فقد بلغت **(10.16 %)** ونلاحظ أنّ التّلاميذ لا يقعون في الأخطاء الصرفيّة إلاّ في القليل النادر.

وكاستنتاج عام نلاحظ أن للتّلاميذ مشكلة كبيرة مع القواعد الإملائيّة والنحويّة وفي المقابل نجد حسن استيعابهم للصرف ربما لسهولته عن النحو، وفيما يخص استعمال العاميّة نلاحظ نسبة قليلة منهم استخدمها في تعبيره وهذا يعود لجدّيّة الموضوع إلاّ أنّها كانت حاضرة، ومن جهة أخرى لاحظنا رداءة الخط وعدم فهه في بعض الأحيان لذلك على التّلاميذ من تحسين قدراتهم الخطيّة بالتّدريب.

الفصل الثاني:

أثر القرآن الكريم في اللّسان العربيّ من خلال الزّوايا القرآنية

زاوية الشّيخ محمّد بلعموري أنموذجا

المبحث الأوّل: تحفيظ القرآن الكريم في الزّاوية

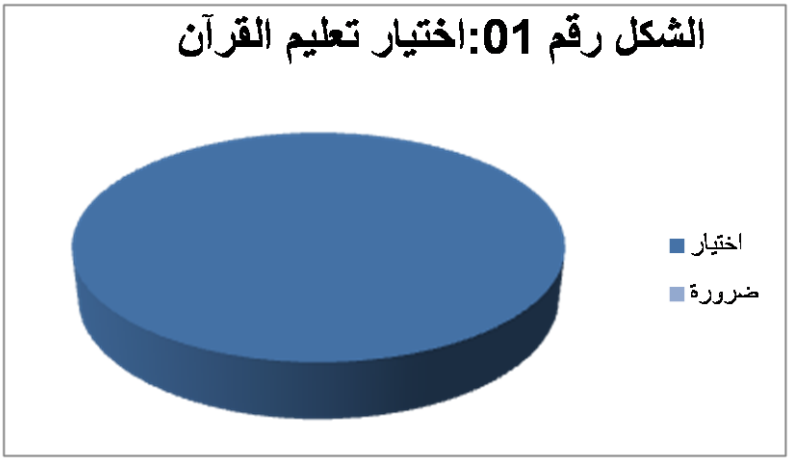
الإستبانة رقم03: الخاصة بمشّايخ التّعليم في الزّاوية

أ.مايتعلّق بالشخصيّة

1) هل اخترت تعلّيم القرآن أم كان ضرورة بالنّسبة إليك؟

اختيار	ضرورة
%100	%00

التّمثيل البيانيّ:



التحلّيل:

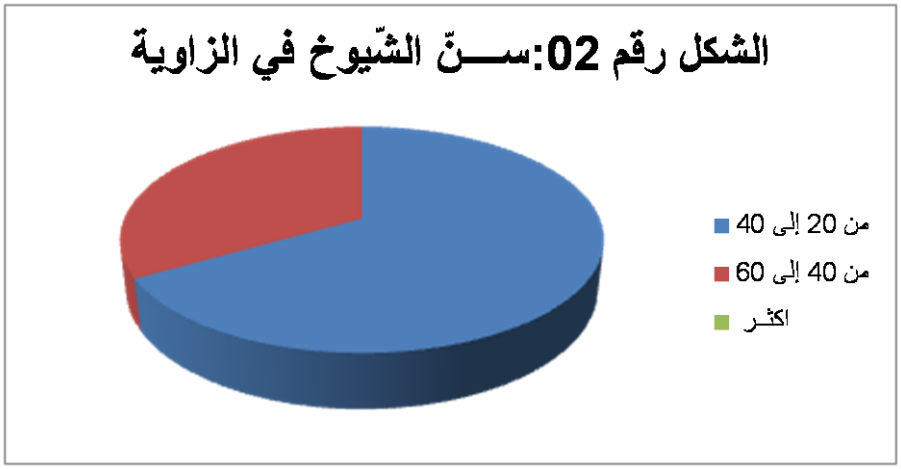
من خلال الإحصائيات أعلاه يتّضح لنا أنّ كل الشيوخ قد التحقوا بمهنة التعلّيم في الزّاوية عن رغبة وحب، حيث كانت الإجابة "**اختيار**" بنسبة **(100%)**، وهذا في الدرجة الأولى رغبة لنيل الأجر العظيم والثواب من الله تعالى نظرا لأهمية ذلك في ديننا الإسلامي لما يوجد في القرآن الكريم من آيات تحث على

ذلك، وإحياء لسنن الرّسول صلى الله عليه وسلم في قوله (خيركم من تعلّم القرآن وعلمه). كمّا أنّ هناك من الشّيوخ من يرى بأنّ لديه القدرة و المهارة الكافية في التعامل و التّواصل مع الطلبة ، و تعلّيمهم ما تعلّمه هو عن المشّايخ الّذين تتلمذ على يدهم أو اكمالا لمسيرة أهله في تعلّيم و تعلّم القرآن الكريم لتصبح فطرة في العائلة و هذا من أجل المنفعة العامة و تعميم الفائدة و زرع حب القرآن الكريم في نفوس الجيل الجديد ، فيصبح قدوة لهم ،و العمل على الرفع من مستوى المتعلم و تحسين قدراته في المستويات المختلفة الصوتية و الصرفية و النحوية للتمكن من اللّغة العربيّة و الحرص على استعمالها باعتبارها لغة الوحي المنزل على أفضل الخلق محمد صلى الله عليه و سلم ، ووجود ذلك الشعور في حب العمل في مكان مليئ بالشعائر الدينيّة ، يتلى فيه القرآن آناء الليل و أطراف النهار.

2): سّن الشّيخ:

من 20 إلى 40	من 40 إلى 60	أكثـــر
%66.66	%33.33	%00

التمثيل البياني:



التحلّيل:

من خلال الاحصائيات والدائرة النسبية التي تحصلنا عليها أعلاه يتضّح لنا أن نسبة الإجابة بـ "**20 إلى 40** " بلغت **(66.66%)** و هي نسبة عالية تمثل فئة يمكن القول عنها شبابية فيها 26 سنة و 35 سنة حسب إجاباتهم ، و يرجع ذلك إلى تخرج هذه الفئة في عمر مبكر و منحهم صفة الشّيوخ و التّدريس في الزّاوية ، لحفظهم القرآن الكريم كاملا و إتقانهم جميع علومه من تفسير و تجويد و ترتيل و غيره ليصبحوا مأهلين للقيام بهذه المهنة الشريفة ، أو عدم مواصلتهم للدّراسة في المدارس النّظامية لظروف معينة اجتماعية مثل بعد المدارس عليهم خصوصا الجامعات و عدم توفر النقل و غيره فالتحقو بالمساجد و الزّوايا القريبة منهم للتعلّم ثم التعليم ، أو أن يكون تعلّيم القرآن صفة وراثيّة في العائلة أباً عن جدّ ، ففي هذه الحالة منذ أن يولد الفرد في تلك العائلة و يبدأ في إدراك الأمور يتم تعلّيمه على يد الوالد مثلا و تحفيضه القرآن في سّن مبكرة فما يصل السادسة و العشرين أو أقل من ذلك حتّى توكل له مهمة تعلّيم الأطفال الّذين يلتحقون بتلك الزّاوية و هكذا يتم الأمر مع أولاده أيضا مثل زاوية بلعموري .

أمّا نسّبة الإجابة بـ " **من 40 إلى 60** " بلغت **(33.33%)** وهذه الفئة ما هي إلاّ امتداد للفئة الأولى، فالشيخ يدخل في سّن مبكر ويزاول التّعليم حتّى سّن متأخر أو حتى توافيه المنيّة هناك أو يصبح غير قادر على مزاولة العمل، وتمتاز هذه الفئة أنّها تحرص على مراقبة عمل المشايخ الشباب وتكوينهم في كل المجالات باعتبار فارق الخبرة والمهارة بينهم، فيتم الأخذ بنصائحهم وإرشاداتهم والعمل بها والاستفادة منها لأنهم قد تعاملوا مع فئات مختلفة من الطلبة طيلة فترة عملم.

أما الإجابة بـ " **أكثر** " فقد إنعدمت وهذا يعود إلى عدم قدرة الشيخ على موزاولة مهنة تعلّيم القرآن الكريم لظروف أكثرها صحية، لأن تحفيظ الطلبة يحتاج إلى طاقة كبيرة وصبر.

3) مسقط الرّأس ومكان التّكوين:

لقد قمنا بطرح هذا السؤال على المشّايخ لمعرفة المكان الّذي ولدو وتربو فيه والمكان الذي درسو وتكونو فيه فكانت الإجابات كالآتي:

العينة	مسقط الرّأس	مكان التّكوين
الشّيخ الأول	موريتانيا	نواكشوط
الشّيخ الثاني	المدية	البويرة
الشّيخ الثالث	تاقديت	الزّاوية

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بعد تحلذيلنا لإجابات المشّايخ أنّه يوجد شيخ من خارج الجزائر ولد في موريتانيا وتكون فيها ثم جاء إلى الزّاوية وهذا قد يكون نتيجة ظروف اجتماعية، منها عدم توفر العمل مكان إقامته أو رغبة منه في مواصلة تعلّيمه في مكان آخر للحصول على شهادات متعددة ليدّرس بها، وهناك شّيخ ولد في ولاية المدية وذهب للتّكون في ولاية البويرة في معهد تكوين الأئمة، لعدم توفر هذا في مكان إقامته مما اضطره إلى التنقل خارج الولاية لطلب العلم، أما الشيخ الثالث فولد في بلدية تاقديت ولاية البويرة، وتّكون في الزّاوية لأنّه لم يتمكن من مواصلة تعلّيمه في الجامعة ويعود ذلك إلى الظروف الاجتماعية أوالمنطقة التي يعيش فيها وبعدها عن المرافق الضرورية كالمدارس والجامعات مما يحتم عليه مزاولة التّعلم في الزّاوية الأقرب إليه، أو يعود ذلك إلى عدم رغبته في التعلّم في المدرسة النّظاميّة ومزاولة حفظ القرآن الكريم وتحفيظه فيما بعد.

ومنه فإنّ مكان الولادة ليس بالضرورة هو مكان تكوّين الفرد فقد يتحكم قي ذلك ظروف معيّنة أوّلها طبيعة المنطقة التّي يعيش بها الشخص، فالأفراد الّذين يعيشون في مناطق متطورة من كل النواحي وتتوفر على جميع المرافق الضرورية قد لا يحتاج إلى الذهاب خارجها ليتعلم أو ليواصل تعلّيمه، على عكس من ينشأ

في منطقة لا تتوفر على ظروف الحياة التي يحتاجها الفرد مثل الجامعات ومعاهد التكوين و غيرها ممّا يضطر إلى الذهاب إلى مكان آخر للتّعلم أو التعلّيم.

4) المستوى الدّراسي:

ابتدائيّ	متوسّط	ثانويّ	جامعيّ
%00	%33.33	%33.33	%33.33

التّمثيل البيانيّ:

التحـلّيل:

من خلال الجدول أعلاه والدائرة النسّبية التي تحصلنا عليها بعد تفريغنا لأجوبة المشايخ حول المستوى الدراسيّ الذي وصلو إليه نلاحظ أنه لايوجد من توقف في الابتدائيّ وانتقل إلى الزّاوية بل كلهم في مستوى أعلى من ذلك، فالإجابة بـ " **المتوسّط** " بلغت نسّبة **(33.33%)** ويعود هذا ربما لظروف عائليّة

مثل عدم قدرة الوالد على التكفل بالمصاريف الدّراسيّة لأطفاله أو بعد المدارس عن البيت فيضطر لتوقيفهم عن مزاولة الدراسة ويلحقهم بالزّاوية أو المسجد لحفظ القرآن الكريم وما يتعلّق به، أو غياب الرغبة لدى الفرد في مزاولة التعلّيم لعدم تمكنه من المواد الدّراسية أو لصعوبتها خصوصا المولد العلميّة مثل: الفيزياء والرياضيات والعلوم، أو رغبة الفرد في حفظ القرآن الكريم لما له من أجر عظيم في الدنيا والآخرة وتأثير كبير في سلوك الفرد وأخلاقه ونفسيته وجعله فردا صالحا في مجتمعه. أمّا الإجابة بـ " **ثانويّ**"

بلغت نسّبة **(33.33%)** ويعود توقف الفرد في هذه المرحلة إلى عدم تفوقه في شهادة الباكالوريا والتمكن من دخول الجامعة فيتوجه إلى الزّاوية أو الدراسة في معاهد للأئمة ليتمكن من التدريس في الزّاوية أو أنه ينجح في اجتياز شهادة الباكالوريا لكن لايرغب في دخول الجامعة لعدم توفر فرص عمل كبيرة بعد تخرجه فيفضل العمل كمدرس للقرآن، أو بعد الجامعة عن ولايته وقرب الزّاوية، أما الإجابة بـ "**جامعيّ**"

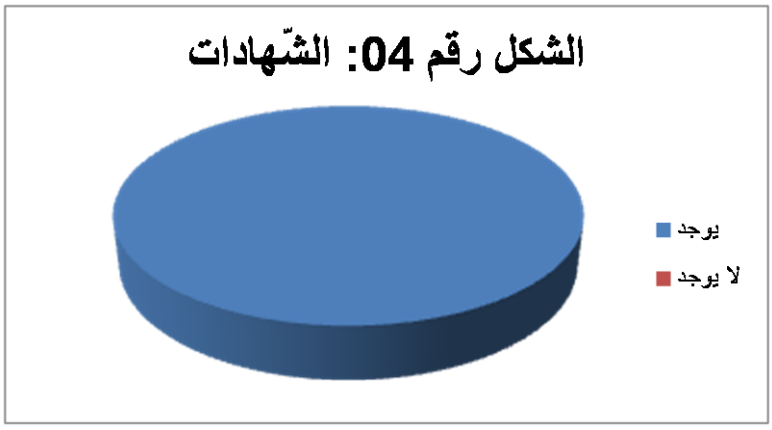
بلغت نسّبة **(33.33%)** أي تساوي في جميع النسّب، ففي هذه الحالة يكون الفرد قد أنهى تعليمه الجامعي في تخصص ما أو تخصص شريعة إسلاميّة وحاز على الشهادات سواء ليسانس أو ماستر ثّم قرر التوجه إلى الزّاوية لكسب مزيد من المعرفة وحفظ كتاب الله تعالى والتعلّيم فيها من أجل كسب رضى الله تعالى، أو أنّ الحظ لم يحالفه في الحصول على عمل مستقر أو يعمل بدوام جزئي ويتطوع للتدريس في الزّاوية لنيل الأجر.

5) ما الشّهادات التي تحصّلت عليها: مع ذكر الشهادة

يوجد	لا يوجد
%100	%00

التمثيل البياني:

الشكل رقم 04: الشّهادات



التحـلّيل:

من خلال الإحصائيات أعلاه والدائرة النسبية التي تحصلنا عليها بعد تفريغ أجوبة المشّايخ حول السؤال ما الشّهادات المتحصّل عليها؟ نلاحظ أن نسبة الإجابة بـ " **يوجد** " بلغت **(100%)** ، و تعني أن جميع المشايخ متحصلون على شهادات و هي حسب إجاباتهم كالآتي: شهادة التعلّيم المتوسط و و الباكالوريا و الليسانس و الماستر في الاجتهاد المقاصدي ، هذا لإنهم تمدرسوا في المدارس النظاميّة رغم أن هناك من توقف ولم ينهي تعلّيمه ليلتحق بالزّاوية ، و هناك شهادات أخرى تحصلوا عليها من خلال الدّراسة في المعاهد أو التّكوين في مدارس خاصة للرفع من خبراتهم و هي : شّهادة إعلام آلي ، و إمام مدرس ، و منه نلاحظ وجود مستوى عالي للمشّايخ الّذين يدرسون الطلاب في الزّاوية على عكس ما كان قديما حيث كان الشّيخ الذي توكل له مهمة تدريس الطلاب في المسجد أو الزّاوية هو كبير السّن حافظ لكتاب الله تعالى فقط أمّا الآن فنجد مشّايخ قد وصلو إلى مرحلة التّعليم العالي و تخرجوا من الجامعات و درسوا تخصصات مختلفة ، و منهم من نجح في جتياز الباكالوريا رغم ذلك التحقوا بالزّاوية للتعلّيم وصب معارفهم للطلبة و خبراتهم و تحفيظم القرآن الكريم و العمل في مكان يملأه ذكر الله تعالى و رسوله الكريم صلى الله عليه و سلم ، و حتّى رغبتهم في الحصول على شهادات أخرى من طرف المشايخ هناك في مجال من المجالات

****

ب. ما يتعلّق بالموضوع

1) أيّهما أصح للدّلالة على مهنتك؟ ولماذا

سنتطرق في هذا الجانب إلى الحديث عن أصل كلمة " شّيخ " رغم قلة المصادر التي تتحدث عن ذلك لكن حاولنا تقديم ولو جزء بسيط من المعلومات.

لطالما ارتبطت كلمة "**شّيخ** " في مجتمعاتنا بمعلّم القرآن أو إمام المسجد دون غيرهم سواءً كان كبيرا أو صغيراً في السّن. فما المعنى اللّغوي لهذه الكلمة وما معناها الاصطلاحي وفيما يلي سنتطرق إلى ذلك

1) مفهوم كلمة " شّيخ ":

أ. لغة: جاء في كتاب العين للخليل " شيخ: رَجُلٌ شَيخٌ بَيِّن الشَّيخوخَة، ويُجمعُ على شيوخ ومشيخَة ومشيُخاة ...، وقد شَاخَ يشيخُ شيْخُوخَة "[1]

وجاء في المعجم الوسيط: " شَيّخَ: شاخَ و _ فلاناً: دَعَاهُ شيخاً... تشَيّخَ: تكلّف الشّيْخُوخَة... الشَيخُ: من أدرَك الشيخُوخَة وهي غالبا عند الخمسين، وهو فوق الكهل ودون الهَرِم. و _ ذو المكانة من علم أو فضل أو رِياسَة. وشيخُ البلد: من رجال الإدارة في القرية، أو رَياسة وهو دون العمدة "[2]

ومن خلال هذه التعاريف نستنتج أن المفهوم اللّغوي لكلمة شيخ في المعاجم هو من استبان فيه الكبر ووصل إلى عمر الخمسين ظهرت عليه ملامح الشيخوخة، وهو أيضا يطلق على الرّجل الّذي يتولى الإدارة في مكان ما.

ب.اصطلاحا: يقول الإمام العيني في مفهوم الشيخ اصطلاحا:

" (الشيخ) من يصلح أن يُتّلمذ له، وإن كان لم يبلغ حد الشيخوخة، وهذا باصصطلاح القوم "[3]

أي تطلق على الشّخص الذي يتمكن من تعلّيم الأطفال حتّى وإن كان لم يصل للشيخوخة بعد.

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ج2، ص370.

[2] إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ط4، ص 502.

[3] أحمد خالد، أرشيف ملتقى أهل الحديث، المنتدى الشرعي العام، المكتبة الشاملة الحديثة، 06/04/2020، ص181.

ويقول الراغب اللأصفهاني رحمه الله في كتابه '' المفردات في غريب القرآن'': " يقال لمن طعن في السن: الشَّيخُ وقد يُعبَّر به فيما بيننا عمّن يكثر علمُه لما كان من شأن الشّيخ أنّ يكثُر تجاربُه ومعارفه..."[1]

وكلمة الشيخ عند الأصفهاني تعبر عن الكبير في السّن الّذي يكثر علمه وتجاربه ومعارفه وخبراته إذ أن كبَرَ السّن يفترض أن يكون سبباً في زيادة العلم ودقة المعرفة.

ونلاحظ هنا وجود تداخل بين المعنى اللّغوي والاصطلاحي في معنى التقدم في العمر.

2) على من يمكن أن نطلق كلمة "شّيخ"؟ :

لقد جاء القرآن للعرب في جاهليتهم حاملاً في طياته معاني كثيرة يصلون إليها بتدبره و التعمق فيه ليتمكنو من فك رموزه الّتي لازالو إلى يومنا هذا يسعون من أجلها لما فيه من حقائق كثيرة أراد الله تعالى أن يبلغ بها عباده ، و " المصطلحات القرانية ذات أصول لغوية واضحة، ومعلومة لدى العرب في استعمالهم وخطابهم ، و غاية ما هنالك أن المصطلح القرآني قد يخصص في بعض السور ، أو قد يشكل عرفا جديدا لدلالة تلك الكلمة بحسب التعريف الشرعي الجديد لها و إن كان هذا التعريف مشتملا على الأصل اللّغوي المعلوم نفسه "[2] ، مثل كلمة(الصلاة) التي كانت تعني الدعاء و مع مجيئ الإسلام و القرآن أصبح تدل على تلك العبادة التي تشمل على الدعاء و السجود و الركوع و غيرها ،" أما كلمة "شيخ" فقد وردت في القرآن في أربعة مواضع هي :

قوله تعالى على لسان زوجة إبراهيم **{قالَت يا وَيلَتى أَأَلِدُ وَأَنا عَجوزٌ وَهذا بَعلي شَيخًا إِنَّ هذا لَشَيءٌ**

---

[1] أبي القاسم الحسين بن محمد الراغب اللأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تح: مركز الدراسات والبحوث بمكتبة نزار، مكتبة نزار مصطفى الباز، د.ط، ج1، د.ت، ص356.

[2] مقال نشر في موقع الإسلام سؤال وجواب االمشرف العام محمد صالح المنجد، 2014/07/18، (دص).

عَجيبٌ﴿٧٢﴾} سورة: هود72

وقوله عز وجل على لسان إخوة يوسف **{قالوا يا أَيُّهَا العَزيزُ إِنَّ لَهُ أَبًا شَيخًا كَبيرًا فَخُذ أَحَدَنا مَكانَهُ إِنّا نَراكَ مِنَ المُحسِنينَ ﴿٧٨ ﴾} سورة: يوسف78**

وقوله تعالى {لَمَّا وَرَدَ مَاءَ مَدْيَنَ وَجَدَ عَلَيْهِ أُمَّةً مِّنَ النَّاسِ يَسْقُونَ وَوَجَدَ مِن دُونِهِمُ امْرَأَتَيْنِ تَذُودَانِ قَالَ مَا خَطْبُكُمَا قَالَتَا لَا نَسْقِي حَتَّى يُصْدِرَ الرِّعَاءُ وَأَبُونَا شَيْخٌ كَبِيرٌ﴿٢٣﴾} سورة: القصص 23

وقوله أيضا **{هُوَ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُوا شُيُوخًا وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّى مِن قَبْلُ وَلِتَبْلُغُوا أَجَلًا مُّسَمًّى وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿٦٧﴾}"[1] سورة: غافر67**

ففي هذه االآيات أطلقت كلمة "شيخ" على الكبير في السّنّ أي جاءت في القرآن مثل المعنى اللّغوي والاصطلاحي الذي رأيناه سابقا، ولكن دلالاتها تغيرت مع مرور الوقت.

وويقول (سعد حسن البصري) "من أحسن من تكلم حول هذا المصطلح حسب علمي القاصر الإمام بن نصر الدّين في كتابه ' الرد الوافر ' فقد عقد في أول كتابه من نطلق عليهم هذا المصطلح وهم:

شيخ الإسلام معناه من شاب في الإسلام وهو مفهوم واسع، وشّيخ الإسلام من أصبح له منزلة يتبرك بها عند الناس ذكر تعريفا آخر أن شيخ الإسلام من شاب رأسه في الإسلام ولم يمر بفترة صبوة ولا شرخ شباب من السفه والطيش، والتعريف الرابع وهو الأصح وهو المعتمد أنه من جمع وحصل كثيرا من العلوم

النقلية وله حظ في العلوم العقلية، وكان مقتفيا لآثار من سلف من الصحابة والتابعين في عقيدته وفي عبادته وفي معاملاته وسلوكه"[2]

[1] مقال نشر في موقع الإسلام سؤال وجواب االمشرف العام محمد صالح المنجد، 2014/07/18، (دص).
[2] سعد مطر الحسيني، أرشيف ملتقى اهل الحديث، المنتدى الشرعي العام، المكتبة الشاملة الحديثة،8/9/2010، ص422.

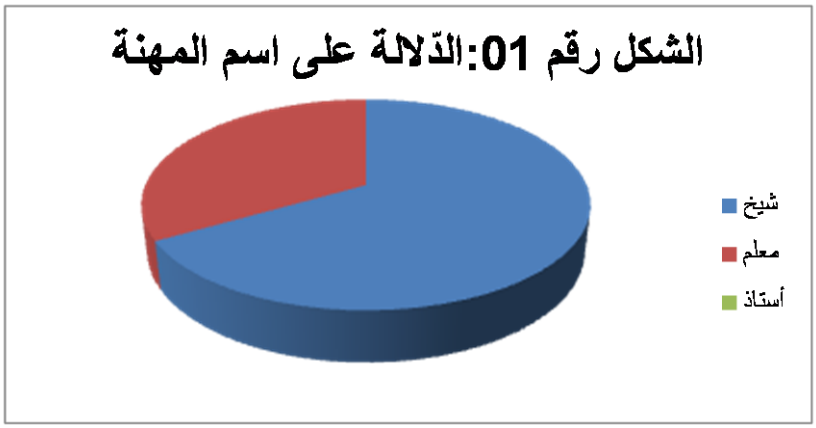
وحسب رأينا أن التعريف الأخير هو المتداول كثيرا في وقتنا الراهن، حيث نجد أنه من يقال لهم" شيخ" هم الفئة التي تمتاز بدرجد من المعرفة في مجال معين خاصّة المجال الدينيّ مثل الأئمة، أو الذين توكل لهم مهمة تحفيظ القرآن وما يتعلّق به.

-ما الأصح للدّلالة على مهنتك؟

تفريغ الاستبانة:

شّيخ	معلم	أستاذ
%66.66	%33.33	%00

التمثيل البياني:



التحلّيل:

من خلال الجدول أعلاه والدائرة النسّبية التي تحصلنا عليها بعد طرحنا للسؤال: أيّهما أصح للدّلالة على أن مهنتك؟ نلاحظ أن نسّبة الإجابة بـ "**شيخ** " بلغت (**66.66%**)، ووهي أعلا نسّبة و يعود هذا إلى

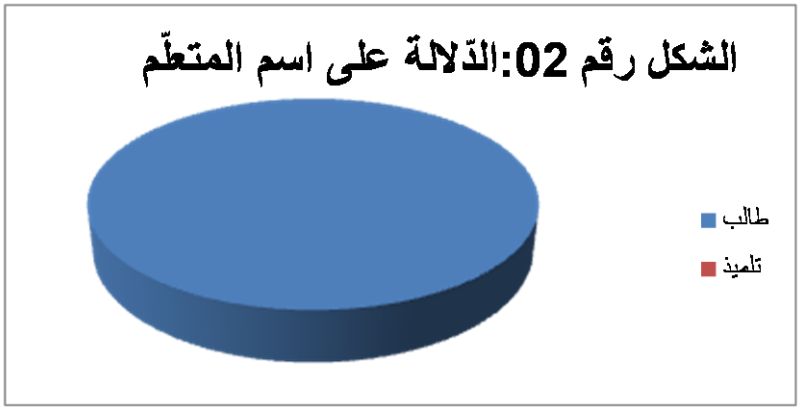
هذه الكلمة غلبت على ألسّنة الناس منذ زمن ولم تعد تعني كبير السّن فقط بل معلّم القرآن أيضاً و شاع استعمالها بين النّاس في هذا المعنى، و قد برر المشايخ إجاباتهم هذه بـ:

هي أصح للدّلالة على مهنتي لأنها المصطلح الغالب على ألسّنة النّاس ، و لأنه أخذ إجازات علميّة من عدد من المشايخ في مختلف العلوم الشرعيّة فيرى أنه يصح أن يطلق علية اسم شّيخ هو كذلك ، أمّا الإجابة بـ " **معلّم** " بلغت نسبة **(33.33%)** وحسب رأينا يصح أيضا أن نطلق هذا المصطلح لأنّ تحفيظ القرآن و ما يتعلّق به هو تعلّيم أيضا مثل التعلّيم في المدرسة النّظاميّة مع اختلاف في المحتوى فقط ، و برر الشّيخ إجابته هذه بقول النبي صلى الله عليه و سلم "إنّ الملائكة لتستغفر لمعلّم النّاس الخير " أي يرى أن الأصح كلمة" معلّم" لأنه يعلّم الناس .

2) أيّ الاسمين أصحّ للدّلالة على المتعلّم؟

طالب	تلميذ
%100	%00

التمثيل البيانيّ:



التحـــلّيل:

من خلال الجدول والدائرة النسّبية أعلاه الّتي تحصلنا عليها بعد طرحنا للسؤال: أيّ الاسمين أصح للدّلالة على المتعلم؟ نلاحظ أن نسّبة الإجابة بـ "**طالب** " بلغت **(100%)** أي يقر جميع المشايخ أنّها المصطلح المناسب لحافظ القرآن، وهو الغالب أيضا على ألسّنة النّاس منذ زمن مثله مثل" شّيخ"، وهذا مايراه أحد المشايخ كذلك، وهناك من برر إجابته بقول النبي صلى الله " إنّ الملائكة لتضع أجنحتها لطالب رضا بما يصنع "، أي طالب لأنه يطلب العلم، وكذلك تبرير آخر لكلمة طالب لأنه يهتم بما ينبغي أن يتعلّمه وهي مرحلة الطلب.

3) هل لديكم برنامج تعليميّ؟ وما أهم محتوياته؟

يعّد البرنامج عصب العمليّة التعليمية في أي مؤسسة تقوم بالتعلّيم، فلا يمكن أن يكون هناك منهاج أو طريقة بدون وجود برنامج مسطر يستخدم في التعلّيم، فما مفهومه الّلغوي والاصطلاحي؟ وما هو البرنامج التعلّيمي المستخدم في الزّاوية؟

1) مفهوم البرنامج:

أ. لغة: جاء في المعجم الوسيط "البَرْنَامجُ: الورقة الجامعة للحساب، أو الّتي يرسم فيها ما يحمل من بلد إلى بلد من أمتعة التُّجار وسلعهم. وو النُّسخة التي يكتُب فيها المُحدِّثُ أسماء رُوّاتِه، أسانيد كتبه والخطة المرسومة لعم لما كبرنامج الدرس والإذاعة. (ج) بَرَامِجُ. "[1]

من خلال هذا التعريف نستنتج أن المعنى الّلغوي لكلمة برنامج في المعاجم هو الورقة الّتي تسطر فيها الخطة المرسومة للقيام بعمل.

[1] ينظر: إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ص52.

ب. اصطلاحا: له تعريفات عديدة نذكر منها

"هو قائمة من المواد الدّراسيّة مصحوبة بإشارات منهجية، ومرفقة بتعليمات حول الطريقة التي ينبغي أنّ تتبع في عمليّة التدريس"[1]. بمعنى أنّه يحمل في طياته الدروس التي ينبغي أن تقدّم في كل مادة من المواد الدّراسيّة، مع تعليمات حول كيفية تقديمها وطريقة تقديمها من أجل بلوغ الأهداف التي يتم تسطيرها في بداية السّنة

-هل يوجد برنامج للزاوية؟

تفريغ الاستبانة:

نعم	لا
%100	**%00**

التمثيل البياني:

[1] مولاي مصطفى البرجاوي، قراءة في المفاهيم التربوية "المنهاج والبرنامج أنموذجا"، مقال نشر في موقع الألوكة الثقافية، 04/07/2013، (دص).

التـحلّيــل:

من خلال الجدول أعلاه والدائر النسّبية التي تحصلنا عليها بعد طرحنا للسؤال: **هل لديكم برنامج تعليميّ؟ إذا كان نعم ما أهم محتوياته؟ نلاحظ** أن جميع الإجابات كانت بـ"**نعم**" بنسّبة **(100%)** ممّا يعني وجود برنامج معين مثل المدارس النّظاميّة لكن الاختلاف يكون في المحتوى، الذّي يرتكز في الزّاوية على تحفيظ القرآن ومايتعلّق به من علوم والطريقة التي تحقق ذلك ،أما في المدرسة فيحتوي على جميع المواد العلميّة مثل الرياضيات والأدبية مثل اللّغة العربيّة وغيرها، ولقد قدم لنا المشايخ إجابات حول البرنامج المتبع في الزّاوية و الّذي يسعون لتوصيله بشّكل مناسب للطلبة ويحتوي على: أول ما في البرنامج و مرتكزه الأساسي هو تحفيظ القرآن الكريم كاملاً (60) حزباً مجوداً ومرتلاً حتّى يتم التمكن منه، مع العمل على تحسين مخارج الحروف لديهم، و تدريس النحو حتّى لايقع في الخطأ عند قراءة القرآن كنصب كلمة مرفوعة في آخرها مما يؤدي إلى اختلال المعنى و تحريف القرآن لأن النحو وضع لحفظ كتاب الله تعالى من الخطأ و اللّحن الذّي يمكن أن يشوبه و يحرفه، وهذا باستخدام المتون مع شرحها تفصيلا ثم حفظها، باعتبارها الأصل الأول و الرئيس الذّي يعود إليه الطالب و الباحث في مجال ما لأنها تحتوي على أصول المسائل ،أيّ على القاعدة و القانون الذّي إذا عدت إليه استحضرت جميع الأفكار الأساسيّة ذلك لغياب الحواشي و كثرة الشروح فيها، ومن أمثلة المتون : ألفية ابن مالك في النحو و الصرف و الجزريّة في التجوي، وإلى جانب هذا يتم إدراج الفقه في البرنامج والذّي يعني العلم بالأحكام الشرعيّة العمليّة كوجوب الصوم و غيره بالاستدلال أيّ دليل ذلك بالعودة إلى القرآن و السّنة النبويّة الشريفة ليدرك الطالب الحلال من الحرام .و يضاف إلى كل هذا إدراج الإعلام الآلي في البرنامج حتّى يواكب الطالب التطور الحاصل في مجال العل و التكنولوجيا.

4) ما طرق التّعليم في الزّاوية؟

في هذا الجانب سنتطرق إلى الحديث عن الطرق المستخدمة في الزّاوية لتحفيظ القرآن والتّعليم لأنها تختلف عن الطرق المتبعة في المدارس النّظاميّة.

مما لا منازع فيه أنّ تحفيظ القرآن الكريم من أعظم الأعمال أجراً عند الله تعالى لما جاء في ذلك من آيات وأحاديث نبوية، ومهة هذا توكل للشّيخ أو معلم القرآن والذي يسعى بدوره إلى البحث عن أفضل الطرق التي تساعده في بلوغ غايته. فما هي الطرق المتبعة في تحفيظ القرآن الكريم؟

1) طرق تحفيظ القرآن الكريم:

أجملها لنا الدكتور(جمال إبراهيم محمد القرش) في كتابه"طرائق تدريس القرآن الكريم و التجويد" و هي :

أ. الطريقة الكلية: ويقصد بها "حفظ الحزب المحدد أو الصفحة أو الوحدة جملة واحدة دون تجزئة، وهذا من خلال تكرارها حتّى يتم حفظها من طرف الطالب سواء وحده أو مع الجماعة "[1] . وهنا يتم استخدام التكرار أي إعادة الجملة أكثر من مرة ، ويفيد في ترسيخ المعلومات أكثر فترة ممكنة، مع وجوب التركيز وعدم شرود الذهن، و تناسب هذه الطريقة من يتميزون بقوة الحفظ، و تؤدي إلى إثارة دافعية الطالب مقارنة مع ما تم حفظه فيجد نفسه قد أنهى السور في وقت قصير.

ب. الطريقة الجزئية: يقصد بها " تقسيم الوحدة المراد حفظها إلى خمسة أسطر أو صفحة سواء كانت متساوية أو مختلفة، ويحفظ التّلاميذ قسماً وذلك بتكراره حتّى يتم حفظه ثّم ينتقلون إلى مابعد سواء جملعياّ أو فردياّ "[2]. أي يستخدم التكرار كذلك، فتفيد هذه الطريقة عندما تكون السّور طويلة جدًّا ليتم تقسيمها إلى وحدات وحفظ كل وحدة حتّى ينهي السّورة كاملة، و نرى أن هذه الطريقة تصلح أكثر عندما يحفظ الطالب لوحده لأن قدرات الطلاب متفاوتة، فقد بنهي طالب الوحدة بعد عشر تكرارات أما الآخر

---

[1] جمال إبراهيم محمد القرش، طرائق تدريس القرآن الكريم والتجويد، مكتبة طالب العلم ناشرون، مصر، ط1، 1436هـ/2015م، ص48.

[2] ينظر: نفس المرجع، ص51.

يحتاج إلى أكثر من ذلك، و قد يكون الطالب شارد الذهن لكن يكرر مع الجماعة دون تركيز لكي لا يلاحظ الشّيخ عدم حفظه فيجد نفسه في النهاية لا يحفظ شيئ.

ج. الطريقة المشتركة: وهي التي" تجمع بين الطريقة الكلية والجزئية، يقرأ الطالب فيها الوحدة المطلوبة دفعة واحدة حتّى تنطبع في ذهنه، ثّم يركز على الآيات التي لم تحفظ جيداً ملحاً عليها بالتكرار حتّى يتمكن منها"[1]. فقد جمعت لنا هذه الطريقة بين طريقتين وهي مناسبة حتّى لمن لهم قدرات منخفظة في الحفظ ولا تدفعه للملل لأنه يحفظ دفعة واحدة وما لم يتمكن من استيعابه يلح عبيه بالتكرار، والأفضل أن يكون الحفظ فرديا فيها.

د. طريقة المحو التدريجي: و هي " أنّ يقرأ الطالب الآيات المكتوبة على اللّوح أو السّبورة ثّم يتم محوها بالتدريج و يرددونها حتّى يتم الحفظ، و ينصح بإبقاء أوائل الآيات أو أواخرها ليسهل على الطالب ربطها ببعضها"[2] ، أي أنّ هذه الطريقة تخدم أكثر من لديه ذاكرة قوية و مشوقة بالنسبة للطالب لا تبعث الملل بل تشغله بمحاولة تذكر الآيات التي محيَت ، و هنا ذكر شئ مهم و هو استخدام اللّوح الخشبيّ، الذي يعد الوسيلة الأساسية التي يستخدمها الشيوخ في مجالس التحفيظ منذ زمن، إلا أنّ أثرها بدأ في الزّوال مع مرور الوقت و التطور التكنولوجي.

هـ. طريقة الحفظ على فترات: يصقد بها " أنّ يقرأ الطالب الآية أو الصفحة على فترات من الزمن، ثم يتركها ويعود إلى قراءتها وتكرارها في فترة لاحقة حتّى يتم حفظها، وينصح المربون ألاّ يزيد زمن العودة إليها عن ثلاثة أيام "[3]. هذه الطريقة لها فوائدها بالنسّبة لمجموعة معينة من الطلبة الّذين يفضلون الحفظ على فترات ثم الراحة دون الحفظ مرة واحدة لأنه يبعث الملل في نفوسهم، لكن قد لا يناسب مجموعة

---

[1] ينظر: جمال إبراهيم محمد القرش، طرائق تدريس القرآن الكريم والتجويد، مكتبة طالب العلم ناشرون، مصر، ط1، ص57.

[3] ينظر: نفس المرجع، ص57.

[3] ينظر: نفس المرجع، ص59.

أخرى لأنهم عندما يعودون إليها بعد يومين أو ثلاثة يجدون أنفسه نسوا ما حفظوه ممّا يبعث الخيبة في نفوسهم، كما أنها لا تصلح لصغار السّن.

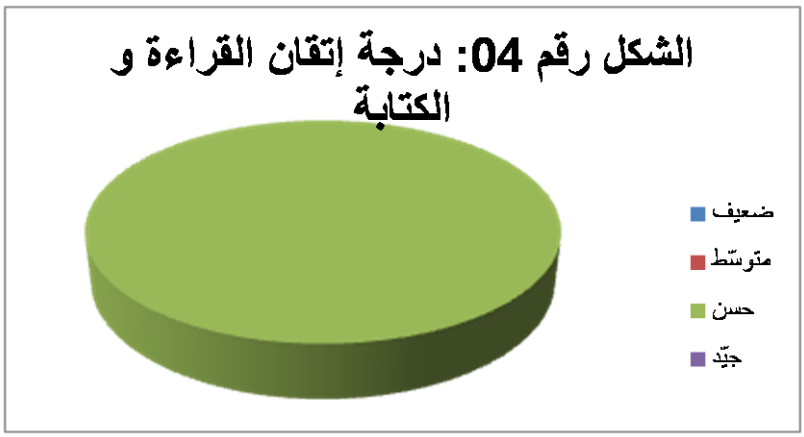
التحـــلّيـــل:

بعد طرحنا للسؤال: **ماطرق التّعليم في الزّاوية** ؟ نلاحظ أن إجابات المشّايخ لم تختلف كثيراّ فيؤكد جميعهم على استخدام الحفظ و التكرار الّذين يرتبطان ببعضهما كثيرا، فبواسطته يتم ترسيخ المعلومة في الذهن و الحفاظ عليها فترة من الزمن و يكون هذا باستخدام الألواح خشبية أم غيرها ، ففي السّنوات الأولى للطفل عندما يكون غير متمكن من الكتابة يستخدم الشّيخ طريقة التتبع، فيخط له الشّيخ على اللوحة نقاطاً متباعدة و يقوم الطالب بتتبع ذلك الخط بالقلم و المداد أو السيالة، ثّم بعد التمكن من الحروف ينتقل به إلى تحفيظه السّور القصيرة حتى تنمولديه مهارة الحفظ و الكتابة ، لتأتي بعدها مرحلة التلقين عن طريق الإملاء فيملي الشّيخ عليهم السّورة أو الآية و عند الفراغ منها يقوم بتقويم الطلبة لتصحيح الأخطاء الإملائية لهم وتجنب عدم الوقوع فيها مرة أخرى، مع التكرار الجماعي لما تم حفظه في حلقات كل مرة حتّى لايضيع المحفوظ من القرآن الكريم .

5) ما تقدير درجة إتقان الطّلبة للقراءة والكتابة؟

ضعيف	متوسط	حسن	جيّد
%00	%00	%100	%00

الّتمثيل البيانيّ:



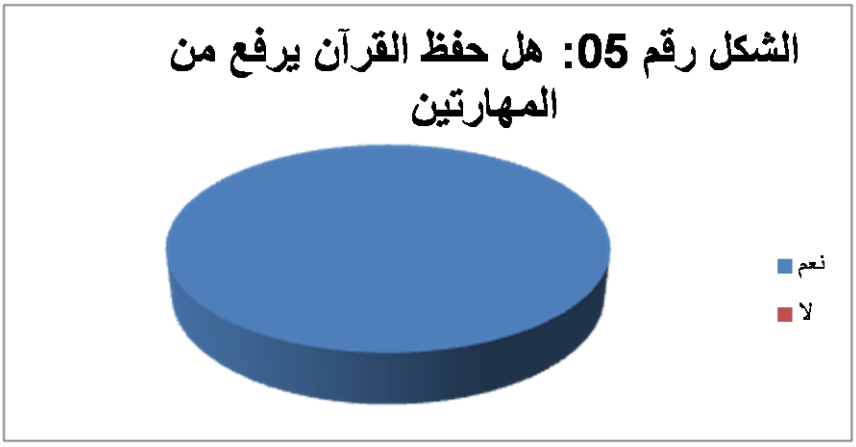
التحـلّيـل:

بعد تفريغنا لإجابات المشّايخ و من خلال الجدول و الدائرة النسّبية الّتي تحصلنا عليها أعلاه نلاحظ أنّ جميع الإجابات كانت بـ"**حسن**" بنسّبة **(100%)** مما يعني عدم وجود مسّتوى ضعيف أو متوسّط للطالب في الزّاوية وهذا جيّد بالنظر إلى سنهم الصغير، فلو واصلو على هذا المنوال لوصلو إلى درجة الجيّد ولما لا الممتاز، وسبب ذلك كثرة قراءة وحفظ القرآن الكريم الذي عودوا لسانهم عليه وبالتّالي لن يصعب عليهم قراءة أي نص باللّغة العربيّة الفصحى إضافةً إلى حفظهم المتون المختلفة .

5) أ-هل تجد حفظ القرآن وتعلّم ما يتعلق به يرفع من ذلك؟ من فضلك علّل كلّ جواب.

نعم	لا
%100	%00

التّمثيل البيانيّ:



التحـلّيـل :

من خلال الجدول أعلاه و الدائرة النسّبية التي تحصلنا عليها بعد تفريغ إجابات المشّايخ نلاحظ أن جميع الإجابات كانت بـ"**نعم**" بنسّبة **(100%)** أي تأكيد على أنّ القرآن يرفع من مهارة القراءة و الكتابة، و يعود هذا لكثرة حفظه و تلاوته مما يسمح للطّالب من التمكن من اللغّة العربيّة الفصحى و عدم مواجهة أي صعوبات عند القراءة و هذا عن طريق تكرار الآيات لما له من فوائد لغوية و المتمثلة في تحسين مسّتوى الطّالب الصوتي من حيث نطقة للأصوات و كذلك المستويات الأخر من صرفية و نحوية و دلالية ، أمّا بالنسّبة للكتابة فذلك عن طريق كتابة السّور القرآنية في الألواح و مراقبة الشّيخ لهم لتصحيح الأخطاء الإملائية لتجنب الوقوع فيها مستقبلاً، كما تؤدي إلى ارتسام الكلمات في ذهنه عند الكتابة المتكررة لمختلف السّور والآيات التي تمكنه لاحقاً من كتابة أي جملة أو نص كتابة صحيحة دون أخطاء و كان تعليل المشايخ كذلك أي أنّ الطّالب يكتب عن طريق الإملاء و يرتل عن طريق القراءة مما ينمي لديه كلتا المهارتين، و أنّ تعلّيم القرآن وحفظه في الصغر يجعل الطّالب يتعود على ألفاظ القرآن التي تمنحه السلاسة و الطلاقة أثناء القراءة مستقبلا، و هناك إجابة كانت بقوله تعالى **وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ**

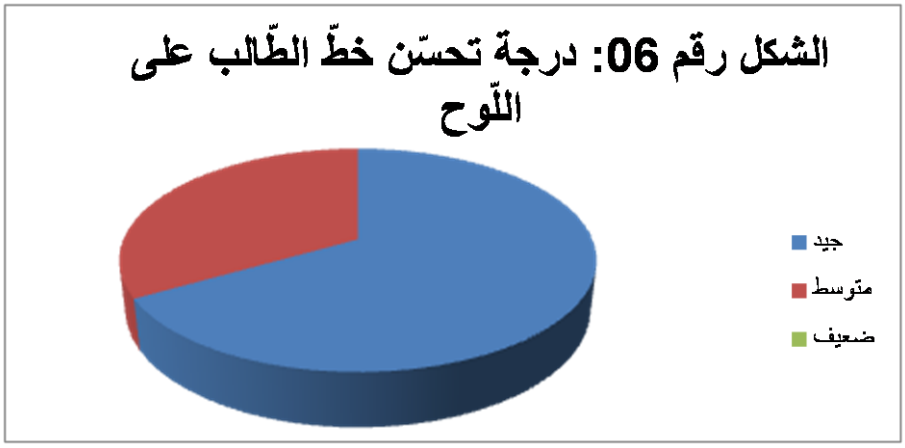
وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ} (فاطر/28)، أما الإجابة بـ "**لا**" انعدمت **(00%)** لأنّ حافظ القرآن المداوم عليه يتمكن من القراءة و الكتابة لا محالة .

ومنه نستنتج أنّ الطالب الحافظ لكتاب الله تعالى يتمكن من مهارة القراءة والكتابة إذا داوم على ذلك مع مرور الوقت.

5) ب.ما درجة تحسّن خطّ الطّالب بالكتابة على اللّوح الخشبيّ؟

جيّد	متوسّط	ضعيف
%66.66	%33.33	%00

التّمثيل البيانيّ:



التحـــلّيـــل:

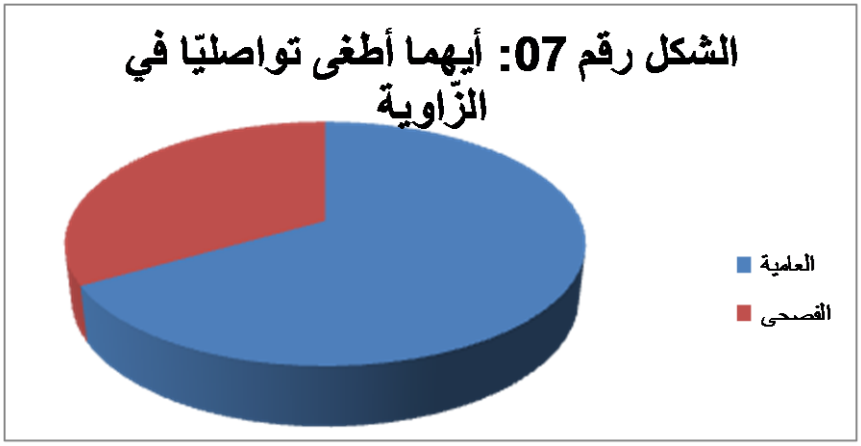
من خلال الجدول أعلاه و الدائرة النسّبية التي تحصلنا عليها بعد طرحنا للسؤال السابق نلاحظ أن نسّبة الإجابة بـ" **جيّد** "بلغت **(66.66%)** مما يعني أن معظم الطّلبة تحسّن خطهم عن طريق الكتابة على اللّوح الخشبيّ ووصلوا إلى درجة الجيّد و هذا من خلال الممارسة بكثرة كتابة الآيات و السّور القرآنية مع متابعة المشايخ لهم ، خصوصا إذا كان الطالب في سّن صغيرة مما يتيح له فرصة التّعلم أكثر من الكبير و بشكل سريع في مدة قصيرة، كما يُمكنه تَعلُّم العديد من الخطوط العربيّة التي تعكس لنا الحضارة العربية الإسلامية القديمة و تطورها عبر الزمن مثل الخط الكوفي و الخط العثماني و خط الرقعة و خط الثلث التي استعمل بعضها في كتابة المصاحف، و استخدام الألواح الخشبيّة لها الدور الفعال في تحسّين خط الطّالب مع مرور الوقت لأنه يكتب بقلم ليس مثل العادي سهل الاستعمال و ورقة ليست مثل ورقة الكراس، لذلك سيواجه صعوبة في البداية مما يولد له الدافعية و الرغبة في بذل جهد حتّى يبدو خطه جميلاً و مفهوما عند عرض السّور على شيخه و سماع عبارات الشكر منه، أما الإجابة بـ" **متوسّط** " بلغت نسّبة **(33.33%)** و هذا يعبر عن الفئة التي لاقت صعوبات في الكتابة على لّوح خشبيّ لصعوبتها، أو غياب الرغبة لديهم في محاولة تحسّين خطّهم و اكتفاءهم بالمستوى الذي هم فيه، أو يعود ذلك إلى السّن الصغير الذي هم فيه لأنه مع مرور الوقت سيتحسّن خطّهم بالممارسة المستمرة ، وهناك من يتوقف خطّه في مسّتوى معين مهما حاول تحسينه لا يستطيع، أما الإجابة بـ" **ضعيف**" انعدمت لأن الكتابة المستمرة على اللّوح و بمراقبة الشيخ تجعل خطّ الطالب يتحسّن ولو بنسّبة قليلة إلا إذا كان يعاني من أمراض عضويّة في يده مثلا أو عقليّة تجعله متأخراً عن زملائه

ومنه نستنتج أن الكتابة المستمرة للقرآن الكريم في اللّوح الخشبيّ تحسّن من خط الطالب بشكل جيّد.

6) أيّهما أطغى **تواصليّا بينكم وبين الطّلبة في الزّاوية؟**

العامّيّة	الفصحى
%66.66	%33.33

التّمثيل البيانيّ



التـــحلّيـــل:

من خلال النتائج التي تحصلنا عليها بعد تفريغنا لإجابات المشايخ حول هذا السؤال نلاحظ أنّ نسّبة الإجابة بـ" **العامّيّة** "بلغت **(66.66%)** و هذا يعود إلى ظاهرة طغيان هذه الأخيرة على الألسّنة بشكل كبير إلى درجة جعلت الفصحى نادراً ما تستخدم، و أصبحت العامّيّة لغة التعامل و التّخاطب في كل المجالات حتى الزّوايا التي يفترض أن يكون التّواصل فيها بلغة القرآن الكريم الذي يتلى فيها بشكل يومي فمن المفترض أنّ يكون لهذا تأثير على جميع المتواجدين في الزّاوية ، حيّث أصبح من الصعب جعل الفرد يغير من لغته التي منذ ولادته و هو يسمعها و يستخدمها في بيئته و يستخدم لغة قد تجعله يبدو غريبا مقارنة بمن حوله، كما يعود الأمر لعدم صرامة الشيخ مع طّلبته و فرض اللّغة الفصحى عليهم عند محادثته أو كلامهم في حلقة الدّرس ، أما الإجابة بـ "**الفصحى**" بلغت نسّبة **(33.33%)** مما يعني وجود فئة ما زالت تستخدم الفصحى و تفضلها للتّواصل لوعيهم بمدى أهميّة الحفاظ عليها عن طريق الاستعمال

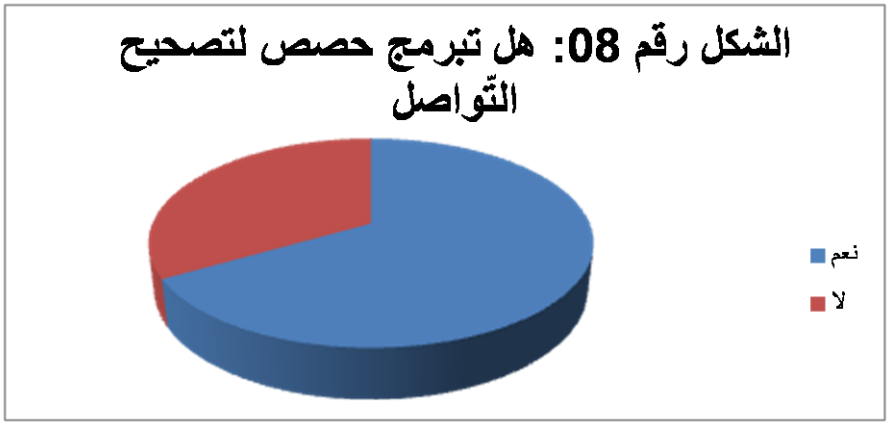
لأن اللّغة تحيا بذلك، إضافة إلى ذلك تعودهم على لغة القرآن مما ينعكس على ألسنتهم بشكل واضح، وتواصل الشيخ مع طلبته بلغة فصيحة في كل المواقف يجعلهم يتأثرون به بإعتباره قدوة لهم.

ومنه نستنتج أن العامّيّة أصبحت لسان التّواصل في الزّوايا أيضا مما قد يشكل خطراً على الفصحى.

7) هل تُبرمج حصص لتصحيح التّواصل بفصاحة لدى المتعلّمين؟ لماذا؟

نعم	لا
%66.66	%33.33

التّمثيل البيانيّ



التحـــلّيـــل:

من خلال النتائج التي تحصلنا عليها أعلاه بعد طرحنا للسؤال السابق نلاحظ أنّ نسّبة الإجابة بـ" **نعم** " بلغت **(66.66%)** مما يعني برمجة حصص تعمل على تصحيح التّواصل لدى الطّلبة لجعله فصيحا نظراً لطغيان العامّيّة على الألسنة و هذا يعكس مدى الوعي من المشايخ و المنظمين في الزّاوية لأهمية ذلك، و قد كان تعليلهم للإجابتهم هو سعيهم لرفع مستوى التّواصل و جعل الطالب قادرا على الحوار بلغته الفصيحة دون مشاكل سواء في قاعات الدرس مع معلّمه أو مع أي شخص آخر ، و لما في هذا

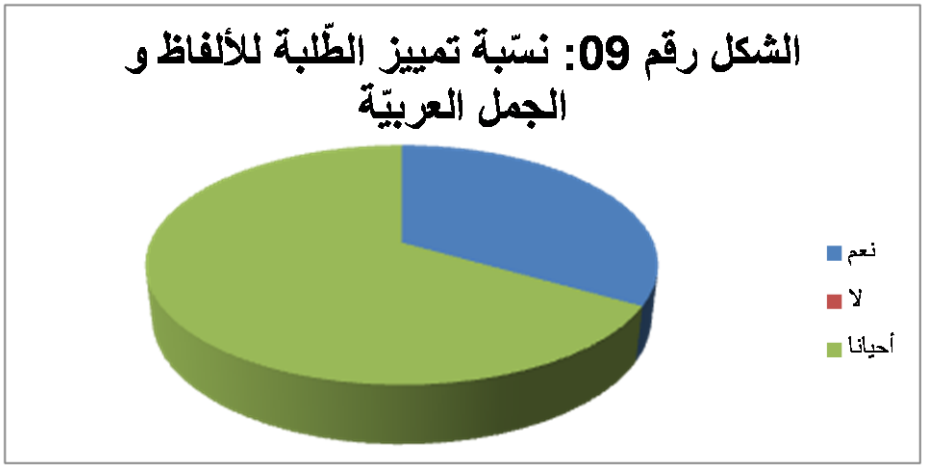
من إفادة للطالب مستقبلا و زيادة في تكوينه و رفع مستواه ، أمّا الإجابة بـ "**لا** " بلغت نسّبة **(33.33%)** مما يعني عدم السعي إلى برمجة حصص تهتم بمساعدة الطالب لتحسين تواصله بلسان فصيح ، وكان تعليل هذه الإجابة بعدم تفكيرهم في ذلك، وقد يعود هذا لعدم توفر الوقت الكافي في البرنامج و التركيز على تحفيظ القرآن و ما يتعلّق به من علوم لما له من أهميّة و بإعتباره غاية الزّاوية الأول منذ زمن.

ومنه نستنتج أنّه يجب على القائمين في الزّاوية العمل على وضع حصص لتحسين تواصل الطّلبة وجعله فصيحا لما ذلك من أهميّة وفائدة لهم.

8) هل يميّز الطّلبة بين الصّحيح والخاطئ من الألفاظ والجُمل العربيّة؟

نعم	لا	أحياناً
%33.33	%00	%66.66

التّمثيل البيانيّ:



التحـــلّيـــل:

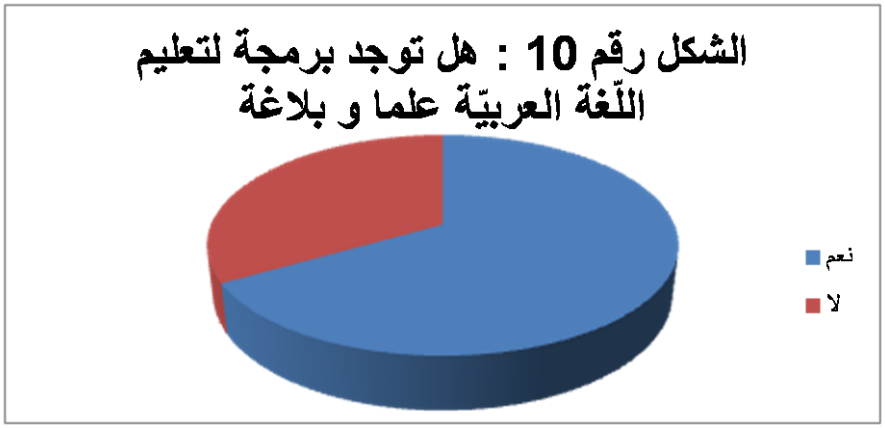
من خلال الجدول و الدائر النسّبية أعلاه التي تحصلنا عليها بعد طرح السؤال السابق نلاحظ أنّ نسّبة الإجابة بـ" **نعم** " بلغت **(33.33%)** و التي تعني وجود فئة تعتبر قليلة تميز بين الصحيح و الخاطئ من الألفاظ و الجمل العربيّة و قد يعود هذا لتمدرسهم خارج الزّاوية أيضا في المدارس النظاميّة مما يزيد من مستواهم ، إضافة إلى قراءة القرآن الكريم و كثرة التّمعن في كلماته أثناء الحفظ مما يجعلها ترتسم في أذهانهم فإذا صادفوها مرة أخرى في نص ما يسهل عليهم معرفة ما إن يوجد خطأ فيها، و الكتابة على اللّوح الخشبيّ كذلك تتيح لهم فرصة التعلّم، فمن خلال المداومة المستمرة عليها تصبح للطالب القدرة على التمييز بين شكل الحروف و الأسماء و الأفعال و كذلك يتقن كتابة الحركات الإعرابيّة حتّى لا يخلط بين الحركة و الحرف مثل كلمة (بَيْتٌ) يكتبها البعض(بيتُن) ، أمّا الإجابة بـ" **لا** " فقد انعدمت لأنه لا يوجد حافظ للقرآن لا يتعلّم منه و لو القليل، أما الإجابة بـ "**أحيانا**" بلغت نسّبة **(66.66%)** بمعنى أحيانا يميزون الصحيح من الخاطئ و أحيانا لا يتمكنون من ذلك، و يعود هذا لحفظهم بعض الأحزاب من القرآن الكريم و ليس كله، أو عدم تركيزهم بالنظر إلى المصحف أو اللّوح دائماً أثناء القراءة و اهتمامهم بحفظ السّور فقط من أجل عرضها على الشيخ لذلك على المعلّم أنّ يتأكد من حفظ الطالب للسّورة مع الكتابة الصحيحة لها مشكولةً، و أحيانا يواجه البعض مشاكلاً في الذاكرة كالنسيان حيث يتمكن من تذكر الكتابة الصحيحة للكلمة بالرغم من أنه صادفها سابقاً .

ومنه نستنتج أن الطّلبة يتمكنون من التميّيز بين الصحيح والخاطئ من الألفاظ والجمل العربيّة من خلال كثرة حفظهم للقرآن وكتابتهم على الألواح.

9) هل لديكم برمجة لتّعليم اللّغة العربيّة علما وبلاغة؟ فضلا علّل.

نعـم	لا
%66.66	%33.33

التّمثيل البيانيّ:



التــحلّيــل:

من خلال النتائج الإحصائية التي تحصلنا عليها أعلاه نلاحظ أنّ نسبّة الإجابة بـ" **نعم**" بلغت **(66.66%)** مما يعني وجود برنامج تسطر فيه تدريس علوم العربيّة من نحو وصرف و عروض و بلاغة و غيرها مما يسمح للطالب من فهم لغته العربيّة والبراعة فيها، فكان تعليل الإجابات بوضع هذا البرنامج هو أنّ العربيّة مفتاح العلوم فإذا لم يتم فهما جيّدا لن يتم التمكن من فهم العلوم الأخرى ، و أنّها لغة القرآن الكريم ولا يمكن فهمه وفهم إعجازه إلاّ بمعرفة العربيّة ، أمّا الإجابة بـ "**لا**" بلغت نسّبة **(33.33%)** أي لا يوجد برنامج تسطر فيه علوم العربيّة ليتم تدريسها للطالب و هذا يعود لعدم توفر الوقت الكافي و الانشغال بتحفيظ القرآن الكريم و العلوم الشرعيّة ، و كان تعليل الإجابة أنه يوجد النحو فقط، إلاّ أنّه غير كافي وحده أو لرأيتهم أن الطالب المتمدرس خارج الزّاوية سيتلقى ذلك حتما في مادة اللّغة العربيّة .

ومنه نستنتج أنّ إدراج علوم العربيّة المختلفة لايوجد بنسّبة 100% في الزّاوية، إلا أنّه من المهم التفكير في ذلك لما له من فائدة على الطّلبة خاصة غير المتمدرسين في المدارس النّظاميّة.

10) ما مدى حضور الشّاهد القرآنيّ لدى الطّلبة كتابة وشفاهة؟

جيّد	متوسّط	ضعيف
%00	**%100**	**%00**

التمثيل البياني:

التـــحلّيـــل:

من خلال النتائج الإحصائية أعلاه التي تحصلنا عليها نلاحظ أنّ نسّبة الإجابة بـ "**جيّد** " انعدمت أي أنّ الطّالب لم يصل يعد إلى مسّتوى الجيّد في استخدامه لما يحفظه من قرآن أثناء كتابته أو حديثه ، قد يعود ذلك إلى النسيان و عدم تكراره لما يحفظه بشكل يومي و مستمر حتى يترسخ في ذهنه، أو عدم معرفته كيفية توظيف محفوظه ، أمّا الإجابة بـ " **متوسّط** " بلغت نسّبة **(100%)** أيّ أحيانا يوظفون المحفوظ عندما تتاح لهم الفرصة وهذا لتأثرهم بالقرآن الكريم خصوصا من يحفظ جزء كبيرا من المصحف أو

60حزبا، وقد يكون ذلك تقليدا و تأثرا بشّيخهم الذي يسمعونه يستخدم في حواره معهم أو خطبه الشّواهد القرآنية فيتبعونه، أو لتأكيد صحة كلامهم و نظرتهم خصوصا عند الدخول في نقاش مع شخص يخالفهم الرأي، أمّا الإجابة بـ "ضعيف " فإنعدمت أيضاً لأن الحافظ للقرآن سيتأثر به و يحتاج إلى توظيفه و لو قليلا .

ومنه وحسب رأينا أن درجة المتوسّط غير كافيّة لطالب يحفظ القرآن يومياً والأحاديث النبويّة.

المبحث الثاني: انعكاسات حفظ القرآن الكريم على ألسّنة الطلبة في الزّاوية

الاستبانة رقم 04: الخاص بطلبة الزّاوية

أ.مايتعلّق بشخصيّة الطالب:

هذا الجزء لا يحتوي على الجانب النّظري فقد تطرقنا إليه سابقا.

****

ب. مايتعلّق بالموضوع

هذا الجزء مثل الأول وسنكتفي بالتطرق إلى السؤال الذي يحتوي على جانب نظري فقط.

1) ما الطريقة التّي تساعدك في حفظ القرآن الكريم؟

1.مفهوم الحفظ:

أ.لغة: جاء في مختار الصحاح " حفظ :(حَفِظَ) الشَّيئَ بالكسْرِ حَفْظاً حَرَسَهُ وحفِظَهُ أيضاً اسْتظهَرهُ... ويقال (احْتَفِظْ) بهذا الشّيئ أي احْفَظْهُ... و(تَحَفَّظَ) الكِتابَ اسْتظْهرَهُ شيئاً بعد شيئ... و(حفَّظَهُ) الكِتاب (تحْفيظاً) حَمَلهُ على حِفظِهِ..."[1]

ومنه نستنتج أنّ الحفظ في اللّغة هو الاحتفاظ بالشيئ أو الكتاب لإعادة استضهاره عند الحاجة

ب.اصطلاحا: له تعريفات عديدة نذكر منها

" الحفظ عمليّة ملازمة للتّعلم، فما نتعلمه يجب أنّ نحفظه، وعلى قدر احتفاظنا به على قدر ما تحقق " هذه العمليّة أغراضها "[2].

ويعرف أيضاً " الحفظ في الاصطلاح ملكة يقتدر بها على تأدية المحفوظ "[3]

ومن خلال التعريفين نستنتج أنّ لا يمكن فصله عن التّعلم لأنّ هذا الأخير يحدث بالحفظ، هو ملكة تمكننا من تخزين ما نريده في ذاكرتنا لأطول مدّة ممكنة.

---

[1] محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي مختار الصحاح، ص61.

[2] برهان الإسلام الزرنوجي، تعليم المتعلّم طريق التعلّم، تح: مروان القباني، المكتب الإسلاميّ، بيروت(غرة)، ط1، 1401ه/1981م، ص37.

[3] عبد العزيز بن ابراهيم بن قاسم، الدّليل إلى المتون العلميّة، دار الصميعي للنشر و التوزيع، الرياض، ط1، 1420ه/2000م، ص50.

2) القواعد العامة والضّوابط الأساسيّة لحفظ القرآن الكريم:

إنّ حفظ القرآن الكريم لا يكون عبثاً بل يحتاج إلى ضوابط يتقيد بها الحافظ حتّى يتمكن منه ويحتفظ به في ذهنه لأطول فترة ممكنة، ولقد أجمل لنا الدكتور (يحي الغوثاني) في كتابه " كيف تحفظ القرآن الكريم " القواعد الّتي يحتاج إليها القارئ الراغب في حفظ القرآن الكريم، وأجملها في تسعة عشر قاعدة، اخترنا منها البعض فقط لعدم الإطالة في البحث.

القاعدة الأولى: الحفظ في الصغر كالنّقش على الحجر.

" إنّ من يلقى القرآن وهو صغير يختلط القرآن بلحمه ودمه، وذلك لأنّه تلقاه في المدّة الأولى من العمر والّتي يكون العقل فيها في طور النمو والتكامل "[1] ويتضح لنا أنّ حفظ القرآن يمكن تعليمه للطفل في السنوات الأولى بدء من الخامسة، فيبدأ مع قصار السّور حتّى يتوسع ذهنه مع مرور الوقت كما" أنّ الطفل في الطفولة المبكرة يميل إلى تعلّم الأمور الّتي لا تحتاج إلى مجهود عقلي عنيف فيميل إلى مايمكنه استيعابه آلياً وذلك لأنّ قدرته العقليّة لم يكتمل نموها بعد".[2] فنستنتج أنّ الحفظ لا يحتاج إلى قدرات كبيرة مثل الحساب والرّياضيات، وحتّى لو لم ينمكت الطفل من الحفظ لأنّه يجهل القراءة فيمكن أنّ يلقى السّور عن طريق الإستماع من مسجلة أو شيخه، لأن ملكة السمع عنده تكون قوية فهو يكتسب اللّغة منذ ولادته عن طريق الإنصات إلى كلام من حوله.

القاعدة الثانية: اختيار الوقت المناسب مساعدٌ على الحفظ.

---

[1] يحي بن عبد الرزاق الغوثاني، كيف تحفظ القرآن الكريم قواعد أساسيّة وطرق علميّة، دار نور المكتبات، المملكة العربيّة السعودية، ط2، 1418هـ/1998م، ص40.

[2] ينظر: عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص61.

إنّ اختيار وقت الحفظ من الأمور المهمة التّي يجب الانتباه لها" فلا ينبغي الحفظ في وقت الضّيق والضّجر، أو في وقت الضجيج، وإنّما على القارئ أنّ يتحيّن الوقت الي يكون الجوُّ فيه هادئاً والنفس مرتاحة، ولقد ثبت من خلال التجربة أن أفضل الأوقات للحفظ وقت السّحر وما بعد الفجر".[1] أي يكون الذهن صافياً وخالياً من الضغوطات، وقد أخذ قسطاً من الراحة وذلك وقت السحر، كمّا يسود فيه الهدوء الذي يساعد على التركيز، كذلك "قال إسماعيل بن أبي أويس: إذا هممت أنّ تحفظ شيئاً فَنَم، وقُم عند السّحر فأسرج وانظر فيه، فإنك لا تنساهُ بَعْدُ إن شاء الله "[2]. فيقول هنا أنّ الحفظ في السّحر يجعلنا نحتفظ بالمحفوظ أطول مدّة ممكنة، كمّا لا يجب علينا الحفظ بعد الأكل مباشرة.

القاعدة الثالثة: النغمة والقراءةُ المجوّدة بصوت مسموع تثّبت الآيات في الذاكرة.

"إنّ قراءة القرآن بنغمة محببة لديك منضبطة بأحكام التجويد تسهّل عليك عمليّة الحفظ، وبالتّالي تسهّل

عليك استعادة المحفوظ مرة أخرى غيباً".[3] أي يجنبك الدخول في جوّ من الملل وتثبت الآيات في الذهن أسرع من الحفظ العادي، كما تجنب صاحبه الوقوع في الخطأ مرة أخرى لأنّ لسانه تعود على القراءة الصحيحة وحتّى لو أخطأ فالأذن ستدرك ذلك لأنها تعودت أيضاً على سماع ما هو صحيح، ويقول أبو الهلال العسكري في هذا الصدد " وينبغي على للدارس أنّ يرفع صوته في درسه حتّى يُسْمِعَ نفسهُ، فإنّ ما سمعته الأذن رسخَ في القلب "[4]. وواصل قائلا أنّه حكي له عن أبي حامد أنّه كان يقول لأصحابه:

---

[1] ينظر: يحي بن عبد الرزاق الغوثاني، كيف تحفظ القرآن الكريم قواعد أساسيّة وطرق علميّة، ص42.

[2] أبي هلال العسكرس وآخرون، الجامع في الحث على حفظ العلم، تح: أبي عبد الله محمود بن محمد الحدّاد، نشر مكتبة ابن تيمية القاهرة وتوزيع مكتبة العلم بجدة، ط1، 1412هـ، ص177.

[3] د.يحي بن عبد الرزاق الغوثاني، كيف تحفظ القرآن الكريم قواعد أساسيّة وطرق علميّة، ص47.

[4] أبي هلال العسكري وآخرون، الجامع في الحث على حفظ العلم، ص37.

"القراءة الخفية للفهم والرفيعة للحفظ "[1]. والخفية هي الصامتة والتّي يرى أنّها أنسب عند الفهم لدرس ما والرفيعة أيّ الجهرية أنسب في أوقات الحفظ.

القاعدة الرابعة: تصحيحُ القراءة مقَدّم على الحفظ.

يقول الدكتور يحي الغوثاني: " قد رأيت في مدارس تحفيظ القرآن الكريم في تركيا أنّهم يمكثون سنة كاملة يُصحِحُون القراءة للطّالب بدءً من ألف باء إلى تصحيح المخارج و إتّقان القراءة بالنّظر...و هذا حتّى ينتهون من حفظ القرآن كله، كما لا يسمح لهم بحفظ شيئ في السّنة الأولى حتّى السّنة الثانيّة ، فيحفظون القرآن في سّنة واحدة فقط "[2]. أي يكتسبون القاعدة الأولى في حفظ القرآن منذ صغرهم ، والتصحيح يشمل تصحيح الحركات و الصفات و المخارج ، فالّذي يحفظ وحده دون مراقبة الشّيخ سيقع حتماً في أخطاء لا يجب أن تكون عند قراءة القرآن الكريم .

القاعدة الخامسة: الحفظ اليوميّ المنظّم خير من الحفظ المتقطّع.

لعل من أصعب الأمور على الحافظ في البداية هو عجزه على الحفظ حيّث تكون الذاكرة غير نشيطة خصوصاً بعد عطلة طويلة، لذا عليه بالحفظ اليوميّ في البداية ليعود نفسه فيصبح الأمر عادة، فقد كان أحمد بن الفرات لا يترك كلّ يوم إذا أصبح أنّ يحفظ شيئاً وإنّ قلّ "[3]. أيّ يحفظ كل يوم ولو بضعة أسطر، "فإن توالي نقطة الماء على صخرة يحدث فيها حفرة "[4] أي الحفظ اليوميّ الذي ستظهر نتائجه على الحافظ، كما ستوسع مداركه ويصبح الحفظ سجيّة فيسهل عليه إلتهام كل شيئ، مع مراعات وضع أوقات للراحة حتّى لا يتعب ذهنه.

---

[1] أبي هلال العسكري وآخرون، الجامع في الحث على حفظ العلم، ص37.

[2] ينظر: يحي بن عبد الرزاق الغوثاني، كيف تحفظ القرآن الكريم قواعد أساسيّة وطرق علميّة، ص50.

[3] أبي هلال العسكري وآخرون، الجامع في الحث على حفظ العلم، ص40.

[4] يحي بن عبد الرزاق الغوثاني، كيف تحفظ القرآن الكريم قواعد أساسيّة وطرق علميّة، ص58.

القاعدة السادسة: الحفظ البطيئ الهادئ المحكم أفضل من السّريع المندفع.

يشبه لنا الكثير من الباحثين عدسة العين بآلة التصوير، فكما يحمل المصور آلة التصوير و يحركها ببطئ بين المشاهد التي يود تصويرها فكذلك تصبح العين أثناء القراءة ، فيجب أثناء الحفظ النظر إلى الآية للمرة الأولى و الثانية ببطئ مع تركيز شديد وعدم تشتت للذهن و إشغاله بأفكار أخرى حتّى يصبح لدينا صورة عن تلك الآية في ذهننا، يقول أبو هلال العسكري " وكان بعضهم يقرأ الكتاب، ثمّ يذاكر به حرفاً حرفاً، كأن قارئاً يقرؤه عليه فيفسرهُ لهُ "[1]. أيّ يقرأ الكتاب ببطئ دون تسرع مع فهم كل ما فيه كأن شخصاً يشرحه له، و هذا يثبت المحفوظ في الذّهن أفضل من قلب الصفحات و الحفظ السريع في مدّة قصيرة جداً لكن دون جدوى .

القاعدة السابعة: التركيزُ على المتشابهات يدفعُ الالتباس في الحفظ.

" من العقبات التّي يواجهها الحُفّاظ في طريق الحفظ تشابُه الآيات بعضها ببعض، وذلك مثل قوله تعالى **{فأصبحوا في دارهم} (الأعراف/78)**، و **{فأصبحوا في ديارهم} (هود/67)** ". فهذا يؤدي إلى تشتت ذهن الطالب ويجعله يخلط بين الآية في سّورة الأعراف وسّورة هود، ويقول في هذا الدكتور (محمد بن عبد الله الصغير) " قواعد البناء إذا كانت من الأصل ضعيفة فإن ترميم باقي البناء سوف يبقى محدود الأثر، بخلاف مالو كانت القواعد قوية متينة من الأصل. هذا وإن الحفظ الضعيف وكثرة الغلط والخلط لها آثارها السلبيّة الكثيرة "[2] فلو تم الحفظ بدون ضبط وفهم وتركيز سيتم النسيان ويحدث الخلط بين الآيات مما يؤدي إلى تحريف القرآن الكريم، لذلك على الحافظ الاستعانة بشّيخ يوضح له المتشابهات الموجدة في القرآن أو الاستعانة بالكتب.

---

[1] أبي هلال العسكري وآخرون، الجامع في الحث على حفظ العلم، ص37 و38.

[2] ينظر: د.محمد بن عبد الله الصغير، دليل المتشابهات اللفظية في القرآن الكريم، دار طيبة للنشر والتوزيع، المملكة العربيّة السعودية، الرياض، ط1، 1418هـ/1997م، ص6.

القاعدة الثامنة: ضرورة الارتباط بالأستاذ المعلّم.

يقول الثوري " لا أعلم من العبادة شيئاً أفضل من أنّ تعلّم الناس العلم "[1] ، أي أنّ من الأهور المهمة التّي يجب انّ تتوفر عند بداية حفظ القرآن الكريم هو توفر معلّم يوجه الطّالب لكيفية الحفظ ، " فينبغي أنّ يختار الأعلم و الأورع و الأسّن، كما اختار أبو حنيفة رحمة الله عليه حمّادّة بن سليمان بعد التأمل و التفكر، قال: "وجدته شيخاً وقوراً حليماً صبوراً في الأمور"[2]. فالمعلّم لا يتم اختياره عشوائياً بل لابد من التمهل و التفكير عند القيام بذلك، و نلاحظ في هذا القول تحديده للشروط التي يجب أنّ تتوفر في الشيخ الذي يتم اختياره و هي : الأعلم أي الأكثر علما و معرفة و حافظا لكتاب الله تعالى بتفسيره حتّى لا يقدم لنا أموراً خاطئة و حتّى نستفيد منه، و و الأورع أيّ التقي الذي يخاف الله في كل أعماله، و الأسّن أي الأكبر سناً لأنه حتما سيكون حكيما يفيدنا بتجاربه التي مرّ عليها وجديراً بالشورى ، و صبوراً أي يصبر على الحافظ الذي صعب عليه الحفظ ولا ينزعج منه او يشتمه لأنّ حفظ القرآن لا يكون في فترة قصيرة، فالمعلّم يكون في مكانة بعد الأبوين لأنّه يلازم الفرد أوقات كثيرة حتّى يعلّمه ، و يقدم له النصائح الّتي ستنفعه في حياته حتماً.

القاعدة التاسعة: تركيز النّظر على رسم الآيات في المصحف أثناء الحفظ.

"روي عن أحمد بن الفرات أنّه قال: لم نزل نسمع شّيوخنا يذكرون أشياء في الحفظ فأجمعوا أنّه ليس أبلغ فيه إلاّ كثرة النظر"[3]. بمعنى كثرة النّظر إلى المصحف أثناء تكرار السّور يثبتها في الذاكرة و كأننا التقطنا لها صورة فلا تضيع منا و كلما احتجنا إلى استرجاعها تعود السّورة بسهوله، و هذا ما أكده شّيوخنا

---

[1] الحافظ ابن عبد البرّ، صحيح جامع بيان العلم وفضله، أعده وهذبه أبو الأشبال الزهيري، نشر مكتبة ابن تيمية القاهرة وتوزيع مكتبة العلم بجدة، د.ط، د.ت، ص 46.

[2] برهان الإسلام الزرنوجي، تعليم المتعلّم طريق التعلم، ص72.

[3] أبي هلال العسكري وآخرون، الجامع في الحث على حفظ العلم، ص177.

العلماء رحمهم الله لكثرة تجاربهم، و يقول إسماعيل بن أويس " إذا هممت أنّ تحفظ شيئاً فنم، وقم عند السّحر و انظر فيه، فإنّك لا تنساه بعد إنّ شاء الله "[1]. بمعنى تويجه نظرك نحو ما تحفظه فإنك لن تنساه بإذن الله.

القاعدة العاشرة: المراجعة المنظمة تثّبت المحفوظ.

إنّ مراجعة ما يتّم حفظه من القواعد المهمة التي يجب أنّ نوليها اهتماماً، فالمحفوظ لن نستفيد منه إذا حفظناه وبعد أيام نسيناه و" خصوصاً القرآن الكريم الّذي يختلف عن أي محفوظ من الشعر أو النثر، فلا يكاد حافظ القرآن أنّ يتركه قليلاً حتّى يهرب منه وينساهُ سريعاً، ولذلك فلا بد من المتابعة والسهر

الدائم على مراجعته".[2] ومنى هذا وجب على الإنسان الحافظ التحلي بكثير من الصبر والثبات ليتم التعود على المراجعة، ولكيي تصبح عادة جميلة عنده.

يقول الشاعر:

" وداوم على الدرس لا تفارقُه فإنّ العلم بالدرس قام وارتفعا "[3]

فتحصيل العلم يحتاج إلى جهد ورغبة كبيرة حتّى نبلغَهُ. والقرآن كذلك لا بد من حفظه ثمّ المداومة على مراجعته، وتجدر الإشارة هنا إلى وجوب تنظيم أوقات المراجعة سواءً وحدك أومع الشّيخ أو الطّلبة وذلك حتّى يصحح لك ما قد يكون أخطأ فيه سهوا.

---

[1] أبي هلال العسكري وآخرون، الجامع في الحث على حفظ العلم، نفس المرجع، ص177.

[2] ينظر: عبد الرحمن بن عبد الخالق، القواعد الذهبية لحفظ القرآن الكريم، دار طيبة، مكة، الرياض، (دط)، (دت)، ص10.

[3] برهان الإسلام الزرنوجي، تعليم المتعلّم طريق التعلم، ص90

خـــاتمـــة

قبل التطرق إل نتائج بحثنا أردنا الحديث أولا عما أضافه هذا البحث في حياتنا العلميّة فقد كان له أثر كبير وفائدة عارمة علينا، خاصة وأننا سوف نتوجه إلى سلك التّعليم في المستقبل القريب حيث من خلال هذه التجربة تمكننا من الاحتكاك بالتّلاميذ والمعلّمين في كلتا الجهتين المدرسة النّظامية والزاوية وذلك بالمراقبة عن كثب البرنامج المسطر لهم وطرق المتّبعة في التدريس، كما استطعنا من خلال هذه الخرجة الميدانية معرفة حقيقة استعمال الفصحى، ودور القرآن الكريم في تقويم ألسنتنا وتهذيبها.

نتائج المنتمين إلى الزّاوية والمدرسة النّظامية(المتوسّطة):

1. النتائج المتعلّقة باستبانة المعلّمين والمشّايخ:

ـ أنّ المعلّمين في المدارس النّظاميّة يجب أنّ تتوفر فيهم شروط حتّى يتمكنوا من الدخول لميدان التعلّيم منها الشهادة الجامعيّة، أمّا المشّايخ في الزّاوية فأهم شرط يجب أن هو حفظهم للقرآن الكريم مع معانيه.

. المعلمون في مدارسنا يحفظون القليل من الآيات القرآنيّة فقط على عكس المشّايخ في الزوايا.

ـ الزّوايا تتوفر على شّيوخ من مستويات علميّة مختلفة.

ـ إنّ الّذي يدّرس في الزّاوية أو المدرسة يسمى معلّما، إلاّ أن المعلّم في الزّاوية يطلق عليه تسمية الشّيخ منذ القديم وبقي كذلك.

ـ كلا من اللّغة العربيّة والقرآن الكريم برامج وطرق للتدريس ولكنهما مختلفان، فنّظام المدرسة النّظامية يختلف عن الزاويّة.

ـ يتقن الطلبّة القراءة والكتابة أحسّن من التّلاميذ، ويأكد جميع المشّايخ والمعلّمين أنّ القرآن الكريم ينّمي كلتا المهارتين لدى الطّلاب والتّلاميذ ويحسّن من خطهم.

ـ ضعف اللّغة العربيّة لدى التّلاميذ يؤثر على تعبيراتهم الشّفهيّة والكتابيّة.

ـ نسّبة تميّيز الطّلبة والتّلاميذ للجمل والألفاظ العربيّة متساوية.

ـ تبرمج في الزّاوية حصص لتعلّيم اللّغة العربيّة مثل المدارس النّظاميّة.

ـ تعدّ العاميّة خطرا يهدد اللّغة العربيّة الفصحى في المدارس والزّوايا أيضا ولكن في الزوايا بنّسبة أقل.

2) النتائج المتعلّقة باستبانة التّلاميذ:

ـ أكبر نّسبة من التلّاميذ لا تفضل مادة اللّغة العربيّة.

ـ إقبال معظم التّلاميذ على المواد العلميّة أو الأجنبيّة

ـ عدم قيام الأستاذ بدوره الرّئيسي وهو تصحيح الأخطاء للتّلاميذ يؤثر عليهم سلبا في العملّية التعلّيميّة وعلى سبيل المثال نذكر أنّ عدم تصحيح المعلّم لأخطاء التّلاميذ أثناء القراءة الجهريّة، خاصة بمّا يتعلّق بعدم احترام علامات الترقيم، هذا يؤثر على نظام فقراتهم التّعبيريّة مستقبلا، حيث نجد نسبة كبيرة من المعلّمين يشتكون من الغيّاب التّام لعلامات الوقف في تعابير التّلاميذ.

ـ يواجه معظم التّلاميذ صعوبات في التّعبير الكتابي نتيجة ضعف مخزونهم المفرداتي من اللّغة العربيّة الفصحو نتيجة الخلط الكبير بين العاميّة والفصحى سواء كتابة أو شفاهة.

ـ ارتكاب الكثير من الأخطاء اللّغويّة (إملائيّة، نحويّة، صرفيّة...)، رغم تلقيها في القسم، ويرجع هذا إلى اعتبار أن قواعد اللّغة بصفة عامة يعتبرها البعض بأنها جافة لعدم وجود تطبيقات كافية لها داخل الدرس وذلك لضيق الوقت.

ـ أثناء حديث المعلّم باللّغة العربيّة الفصحى فقط يجد التّلاميذ صعوبة في استقبالها كما أنهم يرفضون ذلك بحجة شعورهم بالملل.

ـ الغيّاب التام للمطالعة من قبل التّلاميذ إلى بعض الفئة الصغيرة.

ـ من الأمور الجيّدة الّتي لاحظناها أنّ التّلاميذ يحفظون السّور القرآنيّة مع فهمها، لأنّ هذا مدرّج في برنامج مادة التربيّة الإسلاميّة فيجبر المعلّم بتقديم الآيّة بالشرح، ومن الأمور غير جيّدة أنّهم لا يدّرسونه بالأحكام. إلاّ أننا في المقابل نجد من هو حريص على حفظه كاملا وبأحكامه خارج قاعة الدّرس في المساجد مثلا.

ـ شكوى بعض التّلاميذ من طرق التدريس وكثافة البرنامج، وضيق الوقت الّذي لا يسمح لهم بالقيام بالتطبيقات الكاملة من أجل الفهم الجيّد.

3-بالنسّبة للتعلّيم في الزّاوية:

ـ طغيان العامّيّة على ألسّنة الطّلبة كذلك والتي يفترض أن لا نجدها في مكان مثل هذا لكثرة ترتيلهم للقرآن الكريم الذي يجعل لسان حافظه فصيحا.

ـ عدم تخصيص ساعات كافيّة لتدريس اللّغة العربيّة من نحو وبلاغة وصرف.

ـ حفظ القرآن الكريم ساهم في تحسين مختلف المهارات اللّغوية لدى الطّلبة مقارنة بأقرانهم في المدارس النظاميّة خاصة المستويات الصوتية.

مقترحات التّغيير لتعليم العربيّة في المدرسة الجزائريّة:

1- بالنسّبة للتعلّيم المتوسّط:

ـ لا بد أن يوجه كل معلّم إلى مجال تخصصه (فمعلّم اللّغة العربيّة لا بد أن يدّرس اللّغة العربيّة)

ـ لا بد للمعلّم أن يتحدث باللّغة العربيّة الفصحى مع التّلاميذ حتى يتعودوا على ذلك.

ـ إجبار التّلاميذ على التحدث باللّغة العربيّة الفصحى سواء بالتحفيز أو العقاب (حذف بعض العلامات).

ـ محاولة العمل على إيجاد طريقة التّدريس الفعالة الّتي يتفاعل معها التّلاميذ.

ـ إعطاء للتّلاميذ واجبات منزليّة تساهم في تنميّة قدراتهم اللّغويّة كقراءة قصة وتلخيصها وتقديمها للمعلّم كمشاريع صغيرة أو وبرمجة مسرحيات يحفظها ويعرضها.

ـ الزيادة من حصص مادة التربيّة الإسلاميّة وإدراج تحفيظ القرآن بالأحكام.

2-بالنسّبة للتعلّيم في الزّاوية:

ـ برمجة حصص لتدريس اللغّة العربيّة علما وبلاغة.

ـ الحرص على استخدام اللّغة الفصحى عند التّواصل.

ـ استخدام الطّلبة للقرآن الكريم في حديثهم والاستشهاد به للتعود عليه.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية ورش

أولا: المصادر

1-ابن جني، الخصائص، (تح) محمد علي النحاز، المكتبة العلمية، (دط)، ج2.

2-ابن منظور أبي الفضل جمال الدين مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1993م.

3-ابن يعيش، شرح المفصل، إدارة الطباعة المنيرية، ج1.

4-الجرجاني علي بن محمد بن علي، التعريفات، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1983م.

5-الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، (تح) عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، لبنان(بيروت)، ط1، 1424هـ/2003م.

6-الفيروز آبادي، القاموس المحيط، (تح) محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، مجلد1، ط8، 1426هـ/2005م.

7-إبراهيم أنيس وآخرون، معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م.

8-أبي القاسم الحسين بن محمد راغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، (تح) مركز الدراسات والبحوث بمكتبة نزار، مكتبة نزار مصطفى الباز، ج1، د.ط، د.ت.

9-أبي هلال العسكري وآخرون، الجامع في الحث على حفظ العلم، (تح) أبي عبد الله محمود بن محمد الحداد، نشر مكتبة بن تيمية، مكتبة نزار مصطفى الباز، ج1، د.ط، د.ت.

10-محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، ممكتبة لبنان، د.ط، 1989م.

11-ولي الدين عبد الرحمن محمد ابن خلدون، المقدمة، (تح) عبد الله محمد درويش، دار العرب، ج2، ط1، دمشق، 2004م.

ثانيا: المراجع

12-**الحافظ** ابن عبد البر، صحيح جامع بيان العلم وفضله، أعده وهذبه أبو الأشبال الزهيري، نشر مكتبة ابن تيمية القاهرة وتوزيع مكتبة العلم بجدة، (دط)، (دس).

13-إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط5، 1985م.

14-إبراهيم أنيس، في اللهجات، مكتبة الأنجلو المصرية مطبعة أبناء وهبة حسان، (دط)، 2009م.

15-أحمد حساني، دراسات في السانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر (بن عكنون)، ط2، 2009م.

16-أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقظية التأثير، عالم الكتب، ط6، 1988.

17-أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللّغوي، دار الكتب، القاهرة، 1997م.

18-إدوارد موراي، الدافعية و الإنفعال،(تح) أحمد عبد العزيز سلامة، مراجعم محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، ط1، 1988م.

19-أمال كزيز، الممارسات الثقافية في التربية والتّعليم، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، ط1، 2018م.

20-أنيس فريحة، نحو عربية ميسرة، دار الثقافة، (دط)، 1995م.

21-بدوي طبانة، البيان العربي، دراسة في تطور الفكرة البلاغية عند العرب ومناهجها ومصادرها الكبرى، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2.

22-بشير بلاح، تاريخ الجزائر المعاصرة 1889/1830م، دار المعرفة، الجزائر، ج1، (دط)، 2006م.

23-برهان الاسلام الزررنوجي، تعليم المتعلّم طريق التعلم، (تح) مروان القباني، المكتب الاسلامي، بيروت (غرة)، ط1، 1401هـ/1981م.

24-بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان، ط1، 1430هـ/2009م.

25-توما جورج خوري، الشخصية (مفهومها، سلوكها، وعلاقتها بالمتعلم)، المؤسسة الجامعية، بيروت، ط1، 1996م.

26-جاسم محمود الحسون وحسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربيّة في التعليم العام، الدار العربيّة، ط1، 1996م.

27-حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011م.

28حاتم صالح الضامن، علم اللّغة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، بيت الحكمة، مكتبة لسان العرب، (دط)، (دس).

29حسن إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السّياسي والثقافي والدّيني والاجتماعي، دار الجبل، لبنان (بيروت)، 1996م.

30–حسن شحاتة، تعلّيم اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 2004م.

31–حسن عايل أحمد يحي وسعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، الدار الصولتية، (دط)، (دس).

32–حمادي صمو، التفكير البلاغي عند العرب أسسه وتطوره في القرن الرابع الهجري، مكتبة اللباب، ط1، (دس).

33–حنان قرقروتي، اللّغة العربيّة والخط وأماكن العلم والمكتبات الترجمة وآثارهل، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط1، 1427هـ/2006م.

34–خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التدريسيّ، شبكة الألوكة، (دط)، (دس).

35–داوود عبده، نحو تعلّيم اللّغة العربيّة وظيفيا، دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م.

36–دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها، (تر) عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربيّة، بيروت، (دط)، 1994م.

37–رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغويّة (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1425هـ/2004م.

38–سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظريّة والتطبيق، دار الشروق، الأردن (عمان)، ط1، 2004م.

39-سعد علي زاير ود.سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، الدار المنهجية، عمان، ط1، 1436هـ/2015م.

40-سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلّم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 2010م

41-سهيلة ياسين الجبوري، الخط العربي وتطوره في العصور العباسية في العراق، من منشورات المكتبة الأهلية في بغداد مطبعة الزهراء، بغداد، (دط)، 1381هـ/1962م.

42-سيد إبراهيم الجبار، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمان، ط1، 1432هـ/2011م.

43-صالح حسن الداهري ووهب مجيد الكبسي، علم النفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1999.

44-طه حسين علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، عمان، ط1، 2005م.

45-عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، موسوعة التربيّو والتعليم الإسلامية، دار إقرأ، لبنان، ط1، 1404هـ/1984م.

46عبد الحميد وزو، نصوص ووثائق في تارسخ الجزائر المعاصرة 1900/1830م، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د.ط، 1985م.

47-عبد الرحمن بن عبد الخالق، القواعد الذهبية لحفظ القرآن الكريم، دار طيبة، مكة، الرياض، (دط)، (دس).

48- عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللّغة العربيّة، د.ط، 2005/2004م.

49-عبد العزيز إبراهيم بن قاسم، الدّليل إلى المتون العلميّة، دار الصميعي، الرياض، ط1، 1420هـ/2000م.

50-عبد القادر فضيل، المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، (دس).

51-عبد الكريم بكار القراءة المثمرة مفاهيم وآليات، دار القلم، دمشق، ط6، 2008/1429م

52-عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار الغريب، (دط)، 2000م.

53-عبد الله العزوي، من ديوان السياسة، الدار البيضاء بالمغرب، ط2، 2009م.

54-عبد الواحد الوافي، فقه اللّغة، نهضة مصر للطباعو والنشر والتوزيع، ط3، 2004م.

55-عدة بن داهة، الاستيطان والصراع حول ملكية الأرض إبان الإحتلال الفرنسي للجزائر 1962/1830م، الجزائر، ج2، (دط)، 2008م.

56-علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشواف، الرياض، (دط)، 1991م.

57-علي السلمي السلوك الإنساني في الإدارة، مكتبة القاهرة، (دط)، (دس).

58-على القاسيمي، معجم الاستشهادات، بيروت، ط1، 2001م.

59-عماد عبد الرحيم زغلول وعلي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النفس، الإمارات العربية المتحدة، العين، ط8، 1435هـ/2014م

60-عماد عبد الرحيم زغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربيّة المتحدة (العين)، ط2، 1433هـ/2012م.

61-عمار ساسي، اللّسان العربيّ وقضايا العصررؤية علميّة في الفهم، المنهج، الخصائص، التعلّيم، التحليل، عالم الكتب الحديث، الأردن، (دط)، 2009م.

62-غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربيّة، دار عمان، (دط)، 2004م.

63-فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء، عمان، ط1، 1431هـ/2011م.

64-فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة (النحويّة، الصرفيّة، الاملائيّة)، دار البارودي، الأردن، ط1، 2006م.

65-كمال بشر، دراسات في اللّغة، دار المعارف، مصر، (دط)، 1969م.

66-محمد الطنطاوي، نشاة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعلرف، ط2، (دس).

67-محمد بن عبد الله الصغير، دليل المتشابهات اللفظية في القرآن الكريم، دار طيبة، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1418هـ/1997م.

68-محمد حجي الزّاوية الدلائية ودورها الديني والعلمي والسّياسي، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء المملكة المغربية، (دط)، 1988م.

69-محمد زغلول سلام، أثر القرآن في تطور النقد العربي في آخر القرن الرابع الهجري، مكتبة اللباب، ط1، (دس).

70-محمد سيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمان، ط1، 1432هـ/2001م.

71-محمد عطية الأبرشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللّغة العربيّة، مطبعة نهضة مصر، الفجالة، ط1، 1367هـ/1948م.

72-محمد مبارك، فقه اللّغة، دراسة تحليلية للكلمة العربية، مطبعة جامعة دمشق، (دط)، (دس).

73-محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللّغة العربيّة(1)، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق، 2017/2016م.

74-محمود فتحي عكاشة، علم النفس الصناعي، مطبعة الجمهورية الإسكندرية، (دط)، 1999م.

75-يحي بن عبد الرزاق الغوثاني، كيف تحفظ القرن الكريم قواعد أساسية وطرق علمية، دارنور المكتبات، المملكة العربية السعودية، ط2، 1418هـ/1998م.

ثالثا: المجلات

1-جمال ربابعة، تأثير استخدام أنواع مختلفة من التغذية الراجعة على تطور بعض المهارات الأساسية في الكرة الطائرة، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، مجلد22، عدد2، 2016م.

2-حازم أحمد مطرود وآخرون، أثر استخدام بعض الأساليب في تنظيم محتوى منهج مادة المصارعة على تحقيق بعض الأهداف التعليمية، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، جامعة الموصل، كلية التربية الرياضية، مجلد12، عدد40، 2006م.

3-خالد نظمي قرواني، درجة تأثير الدافعية على التحصيل الدّراسي لطلبة المدارس في محافظة سلفيت من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة جامعة القدس المفتوحة، سلفيت، فلسطين، 2010م.

4-رشدي، تجديد تعليم اللّغة العربيّة وعلاقته بالعلوم الأخرى (دراسة تحليلية عن تجديد نظريات اللّغة العربيّة)، كلية التربية والتعليم جامعة السلطان شريف قاسم الإسلامية الحكوميّة، رياو، مجلة المنار، عدد2016،7م.

5-شكري عز الدين محسن ومكي فرحان كريم، تحليل منهج مادة المنطق في ضوء الأهداف التعليميّة، مجلة كلية الفقه، جامعة الكوفة، 2009م.

6-عادلة ناجي، الأهداف التربوية بين الأصالة والمعاصرة، مجلة ذي قار العلميّة، بغداد، 2010م.

7-عبد المجيد عيساني وحنان قادري، تعليمية النصوص الأدبية ومشكلاتها في السنة الأولى ثانوي آداب، مجلة الذاكرة، جامعة ورقلة، عدد11، 2018م.

8-محمد الدريج، ديدكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي، منشورات مجلة كراسات تربوية، (دع)، (دس).

9-محي الدين عبد العزيز، تطور حركة التعليم في الجزائر من عام 1930م إلى غاية 1990م.

10–هالة غالب الناهي، المناهج الدراسية: معاييرها ومقومات اختيارها ومشكلاتها، مجلة أبحاث البصرة للغلوم الإنسانية، جامعة البصرة، مجلد42، عدد2، 2017م.

رابعا: المذكرات

1–العوادي أمال وكوربال مريم، الطريقة التواصليّة وأثرها على التلميذ في الطور المتوسط " السنو الأولى أنموذجا"، مذكر لنيل شهادة الماستر، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة آكلي محند أولحاج، البويرة، 2015/2014م.

2–خلة مفيدة، الطريقة الحوارية في عمليّة التعليم والتعلّم وأثرها في تنمية كفاءة المتعلمين السّنة الثالثة من التعليم الإبتدائي–أنموذجا–، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، كلية الآداب واللغات، جامعة 8ماي1945م، قالمة، 2019/2018م.

3–ذياب قواجلية، تعليمية اللّغة العربية في الجزائر الواقع والمأمول–الطور الإبتدائي أنموذجا–، مذكرة لنيل شهادة الماستر، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، 2016/2015م

4–عبد الله بن محمد بن عيسى مسملي، أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغوية، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى، د ت.

5–فائزة جميل محمد معلم، أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية مهارات الإستقبال اللّغوي لدى تلميذات الصف السادس إبتدائي بمدينة مكة المكرمة، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 1422هـ/2011م.

خامسا: المواقع الإلكترونية

1-أحمد خالد، أرشيف ملتقى أهل الحديث، المنتدى الشرعي العام، المكتبة الشاملة الحديثة، 2020/04/06م.

2-حنافي جواد، أهميّة التغذية الراجعة في العمليّة التعليميّة، مقال نشر في موقع الألوكة الاجتماعية، 2015/06/10م.

3-خالد حسين أبو عمشة، المنهج مفهومه وأسسه العامة، مقال نشر في موقع الألوكة الاجتماعية، 2015/07/40م.

4-خالد حسين أبو عمشة، مصطلحات (الاستراتيجية، المدخل، الطريقة، الأسلوب، والتخطيط التّربوي)، مقال نشر في موقع الألوكة الاجتماعية، 1436هـ/2015م.

5-سعد مطر الحسيني، أرشيف ملتقى أهل الحديث، المنتدى الشرعي العام، المكتبة الشاملة الحديثة، 2010/09/08م.

6-فايزة بن ظاهر العجيلي، مقال نشر في جريدة الرياض، العدد 15539، 9يناير 2011م.

7-محمد سيف الإسلام بو فلاقة، مفهوم العليميّة (نحو مقاربة جديدة)، مقال نشر في موقع البصائر، الثلاثاء 27جمادى الأولى 1439هـ/2018م.

8-مولاي مصطفى البرجاوي، قراءة في المفاهيم التربويّة "المنهاج والبرنامج أنموذجا"، مقال نشر في موقع الألوكة الاجتماعية، 2014/07/04م.

9-مقال نشر في موقع الإسلام سؤال وجواب، المشرف العام محمد صالح المنجد، 2014/07/18م.

فهرسة الآيات

والأشكال

السورة	رقم الآية	الصفحة
سورة النحل	78	ص57.
سورة هود	72	ص167.
سورة يوسف	78	ص167.
سورة القصص	12	ص167.
سورة غافر	67	ص167.
سورة الأعراف	78	ص.192.
سورة هود	67	ص192.

فهرسة الأشكال المتعلّقة بالمعلمين:

ما يتعلق بالشّخصيّة:

رقم الشكل	اسم الشكل	الصفحة
01	اختيار التعلّيم	ص20.
02	سّن المعلم	ص22.
03	المستوى الدّراسي	ص24.
04	الشهادات المتحصل عليها	ص25.
05	كم تحفظ من القرآن الكريم؟	ص27.

ما يتعلق بالموضوع:

01	تزويد المتعلم بالكفاءة	ص30.

02.....تقدير درجة إتقان القراءة والكتابة.....ص59.

03.....هل القرآن يرفع من مهارة القراءة والكتابة؟ .....ص64.

04.....هل ضعف اللّغة العربيّة يعيق التّعبير الكتابي والشّفهي؟ .....ص74.

05.....هل يميز التّلاميذ بين الصحيح والخاطئ.....ص75.

06.....الأطغى في التّواصل.....ص86.

07.....الأحسن في تبليغ المعلومة.....ص88.

08.....فيما يتعثر المتعلّم.....ص89.

09.....مدى برمجة حصص لتصيح التّواصل.....ص 93.

فهرسة أشكال المتعلّقة بالتّلاميذ:

مايتعلّق بالشّخصيّة:

01.....الرّغبة في الدّراسة.....ص95.

02.....سن التّلاميذ في المتوسط.....ص97.

03.....السّنة من التّعليم.....ص99.

04.....معّيد.....ص100.

05.....هل تخضع لدروس الدعم.....ص102.

06.....أين كانت بداياتك الأولى في الدّراسة.....ص105.

07.....هل تزاول حفظ القرآن الكريم .....ص107.

ما يتعلّق بالموضوع:

01.....هل تشعر أنك تتقن اللّغة العربيّة.....ص122.

02.....هل تجد صعوبة في نطق الأصوات المتقاربة.....ص126.

03.....هل يقوم الأستاذ بتصويب القراءة والتّعبير الشفاهيّ .....ص131.

04.....هل تجد صعوبة في التّعبير الكتابيّ.....ص134.

05.....هل تدرس جميع الأنشطة المتعلّقة بالعربيّة؟ .....ص135.

06.....هل تحفظ السّور بفهم أم بدونه.....ص 136.

07.....هل تدرس القرآن الكريم بالأحكام .....ص138.

08.....هل تجد نفعا من طرق التّدريس في مستواك؟ .....ص140.

09.....هل تفضل التّواصل في القسم بالعاميّة أم الفصحى؟ .....ص141.

الجداول:

01.....الأخطاء الإملائيّة.....ص144-147.

02.....الأخطاء النحويّة .....ص147-150.

03.....الأخطاء الصرفيّة.....ص150-151.

04.....النسب المئوية لكل نوع من الأخطاء اللّغوية.....ص151.

الفصل الثاني:

مايتعلّق بالشّخصية:

01.....اختيار تّعليم القرآن.....ص158.

02.....سّن الشّيوخ.....ص159.

03.....المستوى الدّراسي.....ص162.

04.....الشهادات.....ص163.

مايتعلّق بالموضوع:

01.....ما الأصح للدّلالة على مهنتك .....ص168.

02.....ما الدّلالة على اسم المتعلّم .....ص169.

03.....هل يوجد برنامج جديد في الزّاوية.....ص171.

04.....درجة إتقان القراءة والكتابة.....ص176.

05.....هل حفظ القرآن يرفع من المهارات.....ص177.

06.....درجة تحسن خط الطالب على اللّوح.....ص178.

07.....أيّهما أطغى تواصليا في الزّاوية.....ص180.

08 .....هل تبرمج حصص لتصحيح التّواصل.....ص181.

09.....نسبة تميّيز الطلبة للألفاظ والجمل العربيّة .....ص182.

10.....هل توجد برمجة لتّعليم اللّغة العربيّة علما وبلاغة.....184.

11.....نسبة استخدام الشّاهد القرآني لدى الطّلبة.....ص185.

فهرس الموضوعات

العنوان.....الصفحة

مقدمة.....ص أ-ب-ج.

فصل تمهيدي.....ص 5-13.

الفصل الأول: أثر القرآن الكريم في تقويم اللّسان العربي في المدارس النّظاميّة.

المبحث الأول: واقع تدريس اللّغة العربيّة في المدارس الجزائرية (المتوسط)

01-الدافعيّة.....ص 17.

أ-مفهوم الدافعيّة.....ص 17-18.

ب-أنواع الدافعيّة.....ص18-19.

ج-أهمية الدافعيّة.....ص19-20.

-تحليل النتائج ومناقشتها الخاصة بالجوانب الشّخصية للمعلّمين.....ص 20-32.

02-الطرق المتبعة في تّعليم العربيّة.....ص32.

1-التعليميّة.....ص 32.

1-1-مفهوم التعليمية (لغة، اصطلاحا) .....ص32.

1-2-أنواع التعليميّة.....ص33-34.

1-3-مفهوم العمليّة التعليميّة.....ص 34.

1-4-مفهوم تعليمية اللّغة العربيّة.....ص36.

1-5-عناصر تعليميّة اللّغة العربيّة.....ص37.

03-المنهج.....ص38.

1-مفهوم المنهج.....ص38-39.

2-عناصر المنهج.....ص39-40.

04-الأهداف.....ص40.

1-مفهوم الأهداف.....ص40-41.

2-مستويات الأهداف التعلّيميّة.....ص41-43.

3-الأهداف التّعليميّة.....ص42-43.

05-أهداف تدريس اللّغة العربيّة في الطور المتوسط.....ص44.

06-طرائق تدريس اللّغة العربيّة.....ص45.

1-مفهوم الطريقة.....ص45-46.

2-أنواع طرائق التدريس.....ص46-50.

3-تحليل ومناقشة نتائج طرائق التدريس المتبعة في العربية.....ص50-51.

دور درجة اتقان التلاميذ للقراءة والكتابة .....ص52.

أولا: مهارة القراءة.....ص52.

1-مفهوم القراءة.....ص52-.53.

2-أنواع القراءة.....ص53-54.

ثانيا: مهارة الكتابة.....ص55.

1-مفهوم مهارة الكتابة.....ص56-57.

2-أهداف تعليم الكتابة.....ص56-57.

ثالثا: الاستماع.....ص57.

1-مفهوم الاستماع.....ص57-58.

2-الأهداف العامة في تنمية مهارة الاستماع في التدريس.....ص58.

تحليل ومناقشة نتائج درجة اتقان القراءة والكتابة.....ص 59-60.

أثر القرآن الكريم في تنمية المهارات القرائية والكتابية لدى المتعلم.....ص61-63.

أولا: الأثر على مهارة القراءة.....ص61-62.

ثانيا: أثر القرآن في تنمية مهارة الكتابة وتحسين الخط.....ص62-63.

تحليل ومناقشة نتائج المتعلّقة بدور القرآن الكريم في رفع المهارتين.....ص64-65.

التّعبير.....ص65.

1-مفهوم التّعبير.....ص66.

2-أسس التّعبير.....ص66-67.

التّعبير الكتابي.....ص67.

1مفهوم التّعبير الكتابي.....ص67-68.

2-مهارات التّعبير الكتابي .....ص68.

3أهداف التّعبير الكتابي في المتوسط.....ص68-69.

مهارات التّعبير الشّفهي (التحدث).....ص69.

1-مفهوم التّعبير الشّفهيّ.....ص69.

2-مجالات التّعبير الشّفهيّ .....ص70-71.

3-أهداف تدريس الشّفهي في مرحلة المتوسط.....ص71.

4-بعض مشكلات التّعبير الشّفهي لدى التّلاميذ..... ص72.

أسباب الضعف في مهارة التّعبير الكتابي والشفهي .....ص72-73.

تحلّيل ومناقشة نتائج مدى استعمال اللّغة العربيّة لدى التّلاميذ.....ص74-77.

التّواصل.....ص77.

أولا: مفهوم التّواصل.....ص77.

1-مفهوم التّواصل.....ص77.

2-مكونات عملية الاتّصال .....ص78-79.

3-عوائق عملية الاتّصال.....ص79.

ثانيا: الفصحى والعاميّة.....ص80.

1-التداخل اللّغوي.....ص80.

2-مفهوم العاميّة.....ص81.

3-مفهوم الفصحى.....82-83.

4-الآراء المتداولة حول العاميّة والفصحى.....ص83-85.

5-الواقع اللّغوي في المدرسة الجزائرية .....ص85-86.

مناقشة نتائج أيّهما أطغى تواصليا وأحسن في توصيل المعلومة للتّلاميذ. .....ص86-90.

هل تبرمج حصص للتّواصل بفصاحة لدى التّلاميذ.....ص90.

1-التدرّيب .....ص90-92.

2-أنواع التدرّيب.....ص92.

3-أهداف التدرّيب.....ص92-93.

تحلّيل نتائج ما مدى برمجة حصص لتصحيح التّواصل.....ص93-94.

المبحث الثاني: أثر القرآن الكريم في تنميّة مختلف المهارات اللّغوية لدى التّلاميذ

تحليل نتائج الخاصة بالشّخصية للمتعلّمين.....ص95-108.

01-المادة المفضلة للتّلاميذ.....ص108.

1-1-التّعلم.....ص109-110.

1-2-عوامل التعلّم.....ص109.

أوّلا: النّضج.....ص110.

أ-لغة.....ص110.

ب-اصطلاحا.....ص110.

ج-العلاقة بين النضج والتعلّم.....ص 111.

ثانيا: الاستعداد.....ص111.

1-مفهوم الاستعداد.....ص111-112.

ثالثا: الدافعيّة.....ص112.

رابعا: التدرّيب.....ص112.

3خصائص التّعلم.....ص112-115.

تحلّيل ومناقشة نتائج المادة المفضلة لدى التلاميذ.....ص115-116.

02-هل تشعر أنك تتقن اللّغة العربيّة؟ .....ص116.

أولا: مفهوم اللّغة .....ص117-118.

ثانيا: الملكة اللّغوية والكفاءة اللّغوية.....ص118-121.

تحلّيل ومناقشة نتائج هل تشعر أنك تتقن اللّغة العربيّة؟ .....ص121-123.

03-هل تجد صعوبة في نطق الأصوات.....ص123.

أولا: صعوبات التّعلم.....ص124.

1-مفهوم صعوبات التّعلم.....ص124-125

ثانيا: المستوى الصوتي.....ص124-126.

تحلّيل ومناقشة نتائج صعوبة هل تجد صعوبة نطق الأصوات المتقاربة.....ص126-127.

04-هل يقوم الأستاذ بتصويب القراءة والتّعبير الكتابي عندك.....ص127.

1-مفهوم التقويم.....ص127-128.

2-أهمية التقويم.....ص128-129.

3-التغذية الرّاجعة.....ص129.

3-1مفهوم التغذية الرّاجعة.....ص129.

3-2-أهمية التغذية الرّاجعة.....ص130.

تحلّيل ومناقشة نتائج تصويب الأستاذ للقراءة والكتابة للتلاميذ.....ص131-132.

05 -هل تجد صعوبة في التّعبير الكتابي؟ .....ص132.

1-صعوبات التّعبير الكتابي.....ص132-133.

تحلّيل ومناقشة صعوبة التّعبير الكتابي.....ص133-135.

06-تحلّيل ومناقشة هل تدرس جميع الأنشطة المتعلّقة باللّغة العربيّة.....ص135.

07-هل تحفظ السّور القرآنية بقهم أم بدونه؟ .....ص136-137.

08-هل تدرس القرآن الكريم بالأحكام؟ .....ص138-139.

09-هل تجد نفعا من طرق تدريس اللّغة العربيّة في مستواك؟ .....ص 139-141.

10-هل تفضل التّواصل في القسم بالعامية أو الفصحى.....ص141-142.

11-تحرير الفقرة.....ص142.

الأخطاء الظاهرة من الوهلة الأولى.....ص143.

الأخطاء الاملائيّة.....ص144-147.

الأخطاء النحويّة.....ص147-150.

الأخطاء الصرفيّة.....ص150-151.

جدول يبين النسب المئوية لكل نوع من الأخطاء اللّغوية مع التحليل.....ص151-152.

الفصل الثاني: من أثر القرآن الكريم في اللّسان العربي من خلال الزّوايا القرآنيّة زاوية الشّيخ محمد بلعموري أنموذجا.

المبحث الأول: تحفيظ القرآن في الزّاوية.

01 -تحلّيل ومناقشة الجوانب الشّخصية المتعلّقة بالشّيوخ.....ص158-164.

أيّهما أصح للدلالة على مهنتك.....ص164.

1-1-مفهوم كلمة الشّيخ.....ص165.

1-2-على من يمكن إطلاق كلمة شّيخ؟ .....ص 166-168.

تحلّيل نتائج ما الدّلالة على اسم مهنتك؟ .....ص168-170.

02 –تحلّيل نتائج أيّ اسمين للدّلالة على اسم المتعلّم.....ص170.

03–هل لديك برنامج تعليميّ وما أهم محتوياته.....ص171.

01 –مفهوم البرنامج.....ص170.

تحلّيل ومناقشة نتائج البرنامج التّعليمي في الزّاوية.....ص171.

04–طرق التّعليم في الزاوية.....ص172.

1–طرق تحفيظ القرآن الكريم .....ص173–175.

تحلّيل نتائج طرق تحفيظ القرآن الكريم.....ص175–176.

5–تحلّيل ومناقشة ما تقدير درجة إتقان الطلبة للقراءة والكتابة .....ص176–177.

5–أ–هل تجد حفظ القرآن الكريم وتعلم ما يتعلّق به يرفع من ذلك.....ص177–178.

5–ب–ما درجة تحسن خط الطالب بالكتابة على اللّوح الخشبيّ.....ص 178–179.

6–تحلّيل ومناقشة نتائج أيّهما أطغى تواصليا بينكم وبين الطلبة في الزاوية.....ص179–181.

7–تحلّيل ومناقشة نتائج هل تبرمج حصص لتصحيح التّواصل بالفصاحة لدى الطلبة...ص181–182.

8–هل يميّز الطلبة بين الصحيح والخاطئ بين الألفاظ والجمل العربيّة .....ص 182–183.

9–هل لديكم برامج لتعليم اللغة العربية علما وبلاغة؟ .....ص183–185.

10–ما مدى حضور الشاهد القرآني لدى الطلبة كتابة وشفاهه .....ص185–186.

المبحث الثاني: انعكاسات حفظ القرآن الكريم على ألسّنة الطلبة في الزاوية

ما يتعلق بشّخصيّة الطالب.....ص 187.

الطريقة التي تساعد الطالب على حفظ القرآن الكريم .....ص187.

1-مفهوم الحفظ.....ص187-188.

2-القواعد العامة والضوابط الأساسية لحفظ القرآن الكريم .....ص188-193.

خاتمة.....ص196-199.

قائمة المصادر والمراجع.....ص201-211.

فهرس الآيات والجداول والأشكال البيانية.....ص214-217.

فهرس الموضوعات.....ص219_228.

الملحق.

الملحق

الاستبانة رقم 01: الخاصّة بالمعلّم بالمدرسة النّظامية

أ. ما يتعلّق بالشّخصية:

1. هل اخترت تّعليم العربيّة أم كان ضرورة بالنّسبة إليك؟ اختيار ☐ ضرورة ☐

2. سّنّ المعلّم:

40	20

60	50

3. مسقط الرّأس ☐ مكان التّكوين ☐

4. المستوى الدّراسيّ: ثانويّ ☐ جامعيّ ☐

5. ما الشهادات التّي تحصّلت عليها؟

.....

.....

6. كم تحفظ القرآن الكريم؟

كلّه ☐ بعض الأجزاء ☐ بعض ☐

السّور

****

ب. ما يتعلّق بالموضوع:

1.أ–ما الحجم السّاعيّ لتعليم التّلاميذ العربيّة أسبوعيا؟

س1م ☐ س2م ☐ س3م ☐ س4م ☐

ب–هل تجده كافيا لتّزويده بالكفاءة؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بـ "لا" علّله فضلا:

.....

.....

2.ما الطرق المتّبعة في تعلّيم العربيّة؟

أ. .....

ب. .....

ت. .....

ث. .....

أذكر أفضل طريقة؟ .....

3.ما تقدير درجة إتقان التّلاميذ للقراءة والكتابة؟

ضعيف ☐ متوسّط ☐ حسن ☐ جيّد ☐

4.هل تجد حفظ القرآن وتّعلم ما يتعلّق به يرفع من ذلك؟ نعم ☐ لا ☐

5. هل ضعف اللّغة العربيّة لدى المتعلّم يعوق كفاءة التعبير الشفاهيّ والكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6. هل يميّز التّلاميذ بين الصّحيح والخاطئ من الألفاظ والجمل العربيّة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7. أيّهما أطغى تواصليًا بينكم وبين التّلاميذ؟ العامّيّة ☐ الفصحى ☐

7.أ–في رأيك أيّهما أحسن في تبليغ المعلومة للتّلاميذ؟ العامّيّة ☐ الفصحى ☐

7.ب–فيم يتعثر المتعلّم أكثر؟ العامّيّة ☐ الفصحى ☐

8. هل تبرمج حصّص لتصحيح التّواصل بفصاحة لدى التّلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

الإستبانة رقم 02: الخاصة بالمتعلّم في المدرسة النّظامية

أ. ما يتعلّق بشخصيّة التّلميذ:

1. هل لديك الرّغبة في الدّراسة؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2. سّن التلميذ: .....سنة

3.السنة من التعلّيم المتوسّط: س1 ☐ س2 ☐ س3 ☐ س4 ☐

4.معيّد: نعم ☐ لا ☐

5.هل تخضع لدروس الدّعم: نعم ☐ لا ☐

6. أين كانت بداياتك الأولى في الدّراسة؟

دور الحضانة ☐ المسجد ☐ المدرسة النّظاميّة ☐

7. تزاول حفظ القرآن الكريم: نعم ☐ لا ☐ في الماضيّ فقط ☐

****

ب.ما يتعلّق بالموضوع:

1. ماهي المادّة المفضلة لديك؟ .....

2.هل تشعر أنّك تتقن اللّغة العربيّة؟ نعم ☐ لا ☐

3.هل تجد صعوبة في نطق الأصوات المتقاربة؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4.هل الأستاذ يقوم بتصويب القراءة والتّعبير الشّفهي؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5.هل تجد صعوبة في التعبير الكتابيّ؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6.هل تدرس جميع الأنشطة المتعلّقة باللّغة العربيّة) قواعد، بلاغة، عروض)؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7.هل تحفظ السّور القرآنيّة بفهم أم بدونه؟

حفظا فقط ☐ حفظا وفهما ☐

8.هل تدرس القرآن الكريم بالأحكام؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9.هل تجد نفعا من طرق تدريس اللّغة العربيّة في مستواك؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

10.هل تفضل التّواصل في القسم مع الأستاذ بالعاميّة أم الفصحى؟

العاميّة ☐ الفصحى ☐

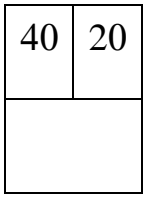
11.حرر فقرة بين عشرة (10)أسطر وخمسة عشر (15)سطرا تعالج فيها دعوة الإسلام إلى العلم وتشريفه للسان العربي. موظفّا ما أمكنك من الشّواهد.

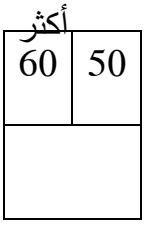
الإستبانة رقم03: الخاصة بمشّايخ التّعليم في الزّاوية

أ –ما يتعلّق بالشخصية

1.هل اخترت تعليم القرآن أم كان ضرورة بالنسبة إليك؟ اختيار ☐ ضرورة ☐

2.سّن الشّيوخ في الزّاوية:





3.مسقط الرأس ☐ مكان التكوين ☐

4.المسّتوى الدّراسي: ابتدائيّ ☐ متوسّط ☐ ثانويّ ☐ جامعيّ ☐

5.ما الشّهادات التي تحصّلت عليها؟

يوجد ☐ لا يوجد ☐

مع ذكر الشهادة: .....

****

ب–ما يتعلق بالموضوع

1.أيّهما أصح للدّلالة عن مهنتك؟ شيخ ☐ معلم ☐ أستاذ ☐

ولماذا؟

.....

2.أي الاسمين أصح للدّلالة عن المتعلّم؟ طالب ☐ تلميذ ☐

ولماذا؟

.....

3.هل لديكم برنامج تعليميّ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان "نعم" ما أهم محتوياته؟

أ. .....

ب. .....

ت. .....

ث. .....

4.ما طرق التّعليم في الزّاوية؟

أ. .....

ب. .....

ت. .....

5.ما تقدير درجة إتقان الطّلبة للقراءة والكتابة؟

ضعيف ☐ متوسّط ☐ حسن ☐ جيّد ☐

5.أ.هل تجد حفظ القرآن وتعلّم ما يتعلّق به يرفع من دلك؟ نعم ☐ لا ☐

ـ من فضلك علّل كل جواب

.....

5.ب مادرجة تحسّن خط الطّالب بالكتابة على اللّوح الخشبيّ؟

جيّد ☐ متوسّط ☐ ضعيف ☐

6.أيّهما أطغى تواصليّا بينكم وبين الطّلبة في الزّاوية؟ العامّيّة ☐ الفصحى ☐

7.هل تُبرمج حصص لتصحيح التواصل بفصاحة لدى المتعلّمين؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟

.....

.....

8.هل يُميّز الطّلبة بين الصّحيح والخاطئ من الألفاظ والجُمل العربيّة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9.هل لديكم برمجة لتعلّيم اللّغة العربيّة علمًا وبلاغة؟ نعم ☐ لا ☐

فضلا علّل

.....

.....

10.ما مدى حضور الشّاهد القرآني لدى الطّلبة كتابة وشفاهة؟

جيّد ☐ متوسّط ☐ ضعيف ☐

الاستبانة رقم 04: الخاصّة بالطّلبة الزّاوية

أ. ما يتعلّق بشخصيّة الطالب:

1.هل الالتحاق بالزّاوية كان رغبة أم ضرورة؟ رغبة ☐ ضرورة ☐

2.سّن الطّالب: ..... سنة

3.مسقط الرأس ☐

4.الحالة الاجتماعية: يتيم ☐ انفصال الوالدين حالة أخرى ☐

5.المسّتوى الدّراسي: ابتدائيّ ☐ متوسّط ☐ ثانويّ ☐ جامعيّ ☐

6.هل تقيم بصفة داخليّة في هذه الزّاوية؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7.بدايتك الأولى في تعلّم القرآن الكريم كانت في:

المنزل ☐ المسجد ☐ المدرسة النّظاميّة ☐

الزّاوية **8.**كم تحفظ من القرآن الكريم؟ .....

****

ب. ما يتعلّق بالموضوع

1.ما الطّريقة التي تساعدك في حفظ القرآن الكريم؟

اللّوحة ☐ الاستماع إلى برامج التحفيظ الإلكترونية ☐

المراجعة مع المشّايخ ☐ اجتماع كل ذلك ☐

2.هل تستفيد من تنوع محتويات البرنامج؟ نعم ☐ لا ☐

فضلا إذا كان "لا"

لماذا؟ .....

.....

.

3.هل تجد نفعا من محفوظك في التّواصل بالعربيّة الفصحى؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان "لا"

لماذا؟ .....

4. هل تشعر أنك تُتقن اللّغة العربيّة؟ نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

أ. إذا كان الجواب "نعم" هل ذلك نتيجة لتعلمات سابقة؟ أم أنه ثمار حفظ القرآن الكريم؟

نتيجة لتعلمات سابقة ☐

هو ثمار حفظ القرآن الكريم ☐

ب.إذا كان الجواب "لا" أو "قليلا" هل توافق دعم برنامج التّعليم في الزّاوية بحصص تعنى بالعربيّة علما واستعمالا؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5. هل تُفضل التّواصل بالعامّيّة أم الفصحى؟ العامّية ☐ الفصحى ☐

لماذا؟ .....

6.هل لديك مقترح يُضاف إلى برنامج التّعليم في الزّاوية؟

نعم ☐ لا ☐

وهو .....

7. حرر فقرة من عشرة(10) أسطر أو خمسة عشر سطرا(15) تعالج فيها دعوة الإسلام إلى العلم وتشريفه للّسان العربيّ. موظّفا ماأمكنك من الشّواهد.