الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات

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

التخصص: لغة وأدب عربيّ

التّنشئة اللّغويّة وتنمية مهاراتها عند الطّفولة المبكّرة

-الطّفل الجزائريّ أنموذجا-

أطروحة مقدَّمة لنيل شهادة دكتوراه علوم

إعداد الطَّالبة:

حياة بناجي

لجنة المناقشة:

1- د/ عبد الرَّحمان عيساوي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة آكلي محند أولحاج، البويرة	رئيسا
2- أ/د صالح بلعيد	أستاذ التَّعليم العالي	جامعة مولود معمري، تيزي-وزو	مشرفا ومقرِّرا
3- أ/د بوعلام طهراوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة آكلي محند أولحاج، البويرة	مناقشا
4- د/ فتيحة بوتمر	أستاذة محاضر "أ"	جامعة آكلي محند أولحاج، البويرة	مناقشا
5- د/ حفيظة يحياوي	أستاذة محاضر "أ"	جامعة آكلي محند أولحاج، البويرة	مناقشا
6- د/ مسعودة سليماني	أستاذة محاضر "أ"	جامعة مولود معمري، تيزي-وزو	مناقشا

تاريخ المناقشة: 2019/10/21

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدّمة

لقد كشف علماء اللّغة النّفسانيّين مثل (نعوم تشومسكي Naom Chomesky ، إ.لينبرغ E.Lennberg) منذ أكثر من نصف قرن أنّ الطّفل يولد وفي دماغه قدرة هائلة على اكتساب اللّغة، وهو جهاز فطريّ يشتمل على معرفة ضمنيّة بالمبادئ الشّموليّة التي تبني اللّغات، ويقوم هذا الجهاز على عتاد شموليّ يشكّل جزءًا من الدّماغ البشري والذي يسميه بالقواعد اللّغويّة الشّموليّة Grammaire Universelle هذه القواعد هي التّرسيمة الأساسيّة التي تؤسّس القواعد اللّغويّة للغات البشريّة كلّها؛ أي يولد الطّفل وهو مزوّد بمعرفة ضمنيّة بالمبادئ الشّموليّة التي تبني اللّغة ومع برنامج اكتساب جيني Génétique وتمكّنه هذه القدرة من اكتشاف القواعد اللّغويّة كشفا إبداعيّا ذاتيّا فضلا عن تطبيقها؛ أي أنّ الطّفل مفطور على ذلك الاكتشاف ودون أيّ جهد أو إرهاق، كما يُمكنه إتقان لغتين أو أكثر في آن واحد، ولكن من الحتميّ –كي تنمو لغته– أن يسمع الطّفل الآخرين يتكلّمون، فيقوم بتمييز الأصوات الملائمة لغويّا (فسماع نباح الكلب ليس ملائما من النّاحية اللّغويّة) كما تمنحه اللّغة المسموعة العناصر التي تميّز بنية اللّغة التي عليه تعلّمها فضلا عن مفرداتها، فالطّفل في هذه المرحلة يُعمّم القواعد بعد كشفها، حتى على الكلمات الاستثنائيّة، ثمّ يقوم بتصحيحها ذاتيّا، فيُدرك مثلا أنّ الجمع في اللّغة العربيّة هو مفرد الكلمة مع إضافة بعض الحروف، فالكلمات المؤنّثة يضاف في آخرها الألف والتّاء المفتوحة مثل معلّمة معلّمات، طاولة طاولات... إلخ، لكن هناك بعض المفردات تخرج عن القاعدة، مثل كلمة نعجة فلا تجمع على نعجات؛ بل تجمع على نِعاج، وحاشية تجمع على حواشي، وليس حاشيات... لهذا جاء البحث حول عوامل اكتساب اللّغة عند الطّفل في هذه المرحلة، فكان عنوان البحث "**التنشئة اللّغوية وتنمية مهاراتها عند الطّفولة المبكّرة –الطّفل الجزائري أنموذجا–**"

يستطيع كلّ الأطفال منذ ميلادهم اكتساب الرّموز الصّوتيّة عن طريق محاكاة ما تتلقّاه آذانهم من أصوات، وفي غضون سنوات قليلة يستطيعون امتلاك ثروة لفظيّة لا بأس بها واستخدام تراكيب لغويّة صحيحة، كما يميّزون بين ما هو صحيح وما هو خاطئ، وفي سنّ الرّابعة تكاد تكتمل آليات التّواصل لدى الأطفال، في المواقف الّتي تعوَّد المرور بها، وأكّد الموجّهون التّربويّون في رياض الأطفال على أهميّة التّربية اللّغوية، وما يقدّمه الكلام من خدمة تُساند جميع نشاطات الطّفل الأخرى، وفي سنّ السّادسة يلتحق الطّفل بالمدرسة، ويتعلّم لغة جديدة، غير لغته الأم، **فكيف يتأتّى**

لهذا الطّفل أن يكتسب اللّغة بمختلف مستوياتها (التّركيبيّ والدّلاليّ والصّوتيّ والمعجمي...) رغم تعقّدها؟ وكيف يطوّر مهاراته اللّغويّة؟ وما هي العوامل المساعدة على اكتساب اللّغة عند الطّفل الجزائري؟ وما هي المقاربة المعتمدة في تدريس المهارات اللّغويّة في المرحلة الأولى ابتدائي؟ ما هي أبرز الأخطاء القرائيّة والإملائيّة عند أطفال المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي؟ ما هي أسباب وقوعهم في هذه الأخطاء؟

تولّدت عن الاشكالية مجموعة من التّساؤلات، وهي:

- كيف يكتسب الطّفل لغته؟ ألا تلعب الأسرة أهم الأدوار في اكتساب اللّغة عند الطّفل؟ ما هي الآليات التي تعتمدها الأسرة لاكتساب اللّغة عند الطّفل؟ إلى أي مدى تساعد وسائل الإعلام في اكتساب اللّغة عند الطّفل؟ هل تساعد بيئة الرّوضة تنشئة اللّغة عند الطّفل؟
- ما هي لغة التّدريس في الرّوضة الجزائرية؟ ما هي أهم الأنشطة اللّغوية المعتمدة في تدريس المهارات اللّغوية في الرّوضة؟ ما هي المقاربة المعتمدة في تدريس المهارات اللّغوية في المدرسة الجزائريّة؟ هل احترم في تنظيم المحتوى معايير المحتوى النّموذجي؟ هل يتلاءم المحتوى الشّكلي واللّغوي للكتب مع قدرات التّلميذ؟
- هل يعاني تلاميذ هذه المرحلة من صعوبات القراءة؟ ما هي أنواع الأخطاء القرائيّة الأكثر ورودا لدى التّلاميذ؟ ما هي الأخطاء الكتابيّة الأكثر ورودا في تعبيرات التّلاميذ؟ ما هي أسباب وقوعهم في هذه الأخطاء؟
- اجتمعت لديّ لاختيار الموضوع أسباب ذاتية وأخرى موضوعيّة:

السّبب الذّاتي: لا يمكن لأيّ باحث أن ينجح في موضوع لا يرغب فيه، وممّا دفعني إلى اختيار هذا الموضوع؛

- الرّغبة في مواصلة البحث حول آراء النّظرية التّحويلية التّوليدية، حيث كان بحثي في الماجستير حول تحويل الجملة. وحب التّعامل مع الطّفولة.

السّبب الموضوعيّ: أمّا السّبب الموضوعيّ، فيمكن تلخيصه في:

– ما آل إليه لسان الطّفل الجزائريّ، حيث يعاني هذا الأخير من عدم السّيطرة على لسان واحد، فنجد الطّفل الجزائري قبل التحاقه بالمدرسة يتحدّث لغته الأم، وهي إمّا عربية عامية، أو مازيغية، أو هجينا من العربية العامية والفرنسية والمازيغية؛ لأنّه لم ينشأ في محيط لغوي صافٍ إضافة إلى أهمية وخصبة مجال علم النّفس اللّغويّ، حيث لا يزال هذا المجال البحثيّ بحاجة إلى الدّراسة والاستكناه.

إنّ نجاح أي بحث مرهون بنجاح اختيار المنهج المتّبع في الدّراسة، فكلّ دراسة تفرض منهجا خاصا، فدراسة موضوع "التّنشئة اللّغوية وتنمية مهاراتها عند الطّفولة المبكّرة –الطّفل الجزائري أنموذجا–" فرض عليها تطبيق منهج رئيس وهو المنهج الوصفيّ التّحليلي، حيث تعمل آلياته على:

– **وصف الظّاهرة:** وصف الخصائص اللّغوية للمحيط اللّغوي للطّفل، من ازدواجية وثنائيّة في كلّ من الأسرة ووسائل الإعلام، والرّوضة، ثم اللّغة العربية في التّربية التّحضيريّة والمدرسة الابتدائيّة وتقييم المهارات اللّغويّة عند تلاميذ ما قبل المدرسة، ثم وصف المحتوى اللّغوي لكتب المرحلة الأولى ابتدائيّ، وأخطاء التّلاميذ القرائيّة والكتابيّة وأسباب هذه الأخطاء وعناصر الاتّساق في تعبيراتهم.

– **تحليل الظّاهرة:** تتبّع منابع اكتساب اللّغة الأولى عند الطّفل، وآليات تنمية المهارات اللّغوية لديه، كالمسرح والقصص، وأنشطة تدريس اللّغة والمهارات اللّغوية، في كلّ من الرّوضة والتعليم التّحضيريّ، وتقييم المهارات اللّغويّة قبل المدرسة، وتحليل المحتوى اللّغوي لكتب المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي، ومدى ملاءمته مع قدرات الطّفل الفكريّة، تقييم مهارات الطّفل القرائيّة والكتابيّة، والوقوف عند أسباب وقوعهم في هذا النّوع من الأخطاء.

– **نقد الظّاهرة:** اكتساح اللّهجة العاميّة واللّغة الفرنسيّة مساحة شاسعة في الأوساط الجزائريّة وهذا ما اثّر سلبا على لغة الطّفل الجزائري، فيعتبر هذا الأخير ضحيّة لغويّة، إذ ينشأ في بيئة تتحدّث لهجة معيّنة فينصدم عند دخوله المدرسة، وعدم اعتماد المدرسة الجزائريّة على طرق التّدريس الحديثة، ممّا تسبّب في ضعف التّلاميذ في المهارات اللّغويّة.

– **البديل:** لا بدّ من توفير بيئة لغويّة سليمة للطّفل، واستثمار وسائل الإعلام والتّرفيه كالتّلفزة والإذاعة وكتب القصص والمسرح في المجال اللّغوي، وذلك بتهذيب وتسهيل لغتها حتى يتمكّن

الطّفل من اكتسابها، فضلا عن استعمال لغة فصيحة، بتوعيّة الأسرة بطرق وأساليب التّنشئة الاجتماعيّة المتوازنة، واعداد مربّيات الرّوضة ومعلّمي المرحلة التّحضيريّة لغويّا وعدم تدريس اللّغات الأجنبيّة قبل المدرسة، والعناية بالإخراج الفنّي للكتب المدرسيّة في المرحلة الابتدائيّة وتخفيف البرنامج...

أمّا المناهج التي استعنت بها، فهي المنهج الاحصائي، حيث يعدّ المنهج الإحصائي أحد الدّعائم الأساسيّة في البحث العلمي، باعتباره الوسيلة التي يتمكّن من خلالها كسب البحث العلمي الدقّة العلميّة، أي الوصف الدّقيق للموضوع، كما يُضفي على نتائج البحث صفة الدقّة والوضوح فهو أداة مساعدة في عملية التّحليل، فمن خلاله نستطيع التعرّف على الأدلة والأسباب، وبذلك يمكن التعرّف على المجموع الكلي للموضوع، ويعتمد على حساب التّكرار، ثم النّسب المئويّة لكلّ إجابة، كما استعنت بالمنهج المقارن، للمقارنة بين مستوى مهارتي الاستماع والتّحدّث، بين الأطفال الذين درسوا ضمن برنامج الانغماس اللّغوي (روضة نموذجيّة) والأطفال الذين درسوا في دور رياض أخرى، كما استعت بالمنهج المقارن عند تقييم مهارتي الاستماع والتّحدّث عند أطفال الرّوضتين.

-تعدّ مرحلة جمع البيانات من أهم مراحل البحث، وتتطلّب عناية خاصة من طرف الباحث لذا اعتمدت في هذا البحث على:

العيّنة: هي جزء من مجتمع الدراسة الذي تُجمع منه البيانات الميدانية، وتعتبر جزءًا من الكل، حيث تؤخذ منه مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثّلة للمجتمع لتبنى عليها الدّراسة جزءا معيّنا، أو نسبة معيّنة من أفراد المجتمع الأصلي، والعيّنة أنواع، منها: العشوائيّة، والمنتظمة والعنقوديّة، وقد اعتمدنا في الدّراسة على العيّنة العشوائيّة، وشملت العيّنة أطفال الرّوضة والتّربية التّحضيريّة وتلاميذ السّنتين الأولى والثّانية من التّعليم الابتدائي، على المستوى الوطني.

الملاحظة Observation : هي عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظّواهر والمشكلات والأحداث ومكوّناتها المادية والبيئيّة، ومتابعة سيرها، واتّجاهاتها، وعلاقاتها بأسلوب علمي منظّم وتعتبر

الملاحظة إحدى أدوات جمع البيانات والمعلومات في الدّراسة الميدانيّة، يسجّل فيها الباحث كلّ ما يلاحظه في ميدان الدّراسة، فتمكّننا من تسجيل ملاحظات على تلاميذ قسمي السّنة الأولى والثّانية ابتدائي، وذلك بحضور بعض الحصص الخاصة بالمهارات اللّغوية (السّماع، التّحدّث، القراءة والكتابة) وتدوين الملاحظات، ولتقييم هذه المهارات عند تلاميذ هذا المستوى اعتمدنا على شبه امتحان في كلّ مهارة، ورصدنا الأخطاء، وقمنا بتحليل تلك الأخطاء، وتصنيفها وإحصاء أنواعها قصد التّعرف على مواضع الضّعف عند التّلاميذ، لمعرفة مستواهم اللّغوي.

المقابلة Interview: من الأدوات التي يمكن استعمالها مع أطفال الرّوضة أو تلاميذ السّنتين (الأولى والثّانية من التّعليم الابتدائي) وتتميّز بأنّها أفضل الأدوات التي يمكن أن نحصل من خلالها على بعض المؤشّرات لسمات شخصيّة الطّفل، من خلال ما يظهر عليه من حركات وسكنات وايماءات وانفعالات، كما أنّها تتّسم بالمرونة؛ إذ قد يسأل الشّخص الذي يقوم بالمقابلة أسئلة يتوصّل إليها من خلال التّفاعل الذي جرى بينه وبين الطّفل

الاستبانة Questionnaireاستعنت في هذا البحث بأداة الاستبانة لتدعيم الجانب النّظري بنتائج تُجمع من المصدر، وهو الأستاذ بالنّسبة للأسئلة المتعلّقة بتنمية المهارات اللّغوية عند تلاميذ السّنتين الأولى والثّانية ابتدائي، والمربيّة بالنّسبة لتنمية المهارات عند أطفال الرّوضة، والأولياء لمعرفة مصادر اللّغة عند الطّفل قبل سن الرّوضة، حيث تضمّنت استبانات موجّهة إلى:

- أساتذة السّنتين الأوليتين، وكان عدد الاستبانات الموزّعة 100 استبانة، وتمكّنت من استرجاع 88 استبانة.
- أولياء الأطفال، وزّعت 100 استبانة، واسترجعت 81 استبانة.
- مربّيات دور الرّياض، ووزّعت 100 استبانة، واسترجعت منها 86 استبانة.

اعتمدت هذه الأدوات لِما لها من أهمية وفائدة، إضافة الإجابة عن بعض التساؤلات التي تخدم البحث.

لكلّ عمل أكاديمي حدود زمنيّة ومكانيّة وبشريّة:

– **المجال المكاني:** قصد الحصول على نتائج قد تكون مرضية فقمت بزيارة العديد من الولايات منها: تيزي–وزو، بجاية، بومرداس، سيدي بلعباس، أدرار، إليزي، ورقلة، حيث حضرت بعض الحصص، وسجّلت المعلومات اللاّزمة عن سير الدّروس، إضافة إلى توزيع الاستبانات على الأساتذة والمربيات والأولياء، كما جمعت بعض كتابات التّلاميذ وتسجيل قراءتهم؛ لتقييم مستواهم في المهارات اللّغوية المختلفة، كبعض التّمارين المتعلّقة بفهم المنطوق (مهارة السّماع) وألاحظ وأعبّر (التّعبير الشّفوي)

– **المجال الزمني:** كانت بداية زيارة المدارس الابتدائية ودور الرياض وتوزيع الاستبانات عند بداية الموسم الدّراسي 2016–2017، ودامت تقريبا عاما، لكن الزيارات غير منتظمة، فكلّما سمحت لي الظّروف للتّنقل.

تضمّنت الأطروحة مقدّمة، وفصلا تمهيديّا، وبابين، وخاتمة، وفهرسا تحليليّا، وقائمة للمصادر والمراجع المعتمدة عليها، وملحقا للاستبانات.

الفصل التّمهيدي: الواقع اللّغوي للجزائر، تناولت فيه الخصائص والميزات اللّغوية للمجتمع الجزائري، من تعدّد وازدواجيّة لغويّة، والسّوق اللّغوية والرّأسمال اللّغوي الجزائري، وتعريب المنظومة التّربويّة بعد الاستقلال.

الباب الأوّل: وهو فصل نظريّ تطبيقيّ، معنون ب **(اكتساب اللّغة وتنمية المهارات اللّغوية عند طفل ما قبل المدرسة)** وهو مقسّم بدوره إلى فصلين:

الفصل الأوّل: (التّنشئة اللّغويّة والمهارات اللّغويّة) وهو أيضا مقسّم بدوره إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأوّل (اللّغة والتّنشئة اللّغويّة): تطرّقت في المبحث الأوّل إلى مفهوم التّنشئة اللّغويّة وتحديد الطّفولة المبكّرة، تعريف اللّغة واشتقاقها وخصائصها... إلخ، ومفهوم الملكة اللّغويّة واكتسابها في التّراث اللّغوي العربي، عند ابن خلدون باعتبار مصطلح الملكة اللّغوية خلدوني، وفي الدّرس اللسّاني الحديث، عند كلّ من (فرديناد دي سوسير Ferdinand de Saussure) و(نعوم تشومسكي).

المبحث الثّاني (علم النّفس اللّغوي ومجالاته): تناولت فيه العلاقة بين الفكر واللّغة، والفرق بين التعلّم والاكتساب، وأهمّ نظريّات اكتساب اللّغة عند الطّفل عند العرب القدامى والغرب والعوامل المؤثّرة في اكتساب اللّغة عند الطّفل.

المبحث الثّالث (المهارات اللّغويّة الأساسيّة): تناولت في هذا المبحث تعريف المهارة والمصطلحات المتداخلة معها كالقدرة، ومفهوم المهارة اللّغويّة، وأنواع المهارات الأساسيّة من استماع وتحدّث وقراءة وكتابة، وأهمّيتها، وعلاقات المهارات في ما بينها.

الفصل الثّاني: (مصادر التّربية اللّغويّة عند طفل ما قبل المدرسة) وهو مقسّم بدوره إلى مبحثين:

المبحث الأوّل (المحيط اللّغوي واكتساب اللّغة عند الطّفل): تناولت فيه أهمّ منابع اللّغة عند الطّفل، والعوامل المساعدة على تنشئة اللّغة عند طفل ما قبل المدرسة، ونجد في مقدّمة هذه العوامل الأسرة، باعتبارها الحاضن الأوّل للطّفل، فيرضع هذا الأخير لغة أمّه لهذا تعرف بلغة الأم (langue maternelle) وتأتي في المرتبة الثّانية وسائل الإعلام ووسائل التّرفيه ، التي غزت عقول الأطفال، ثم دور الرّوضة، حيث اهتمّ التّربويّون –في الوقت الحالي– بالتّربية التّحضيريّة (الرّوضة والمدرسة التّحضيريّة) لما لهذه المرحلة من أهميّة حاسمة في اكتساب اللّغة عند الطّفل، باعتبارها أوّل مؤسّسة تربويّة تستقبل الطّفل قبل دخوله المدرسة، فهي المسؤولة عن تنمية المهارات اللّغوية الأساسية عند الطّفل.

المبحث الثّاني (فاعليّة برنامج الانغماس اللّغوي في تنمية المهارات اللّغويّة عند طفل ما قبل المدرسة): جاء هذا المبحث كدراسة مقارنة لمستوى مهارتي الاستماع والتّحدّث لدى مجموعة أطفال روضة نموذجيّة درسوا وفق برنامج الانغماس اللّغوي، باستعمال الوسائل التّعليميّة الحديثة ومجموعة أطفال درسوا في دور رياض ببرامج عادية، أين تستعمل المربيّة اللّغات الأخرى كاللّغة الفرنسيّة واللّهجة العامية... وكانت النّتيجة لصالح الرّوضة النّموذجيّة.

الباب الثّاني (المدرسة الجزائرية واكتساب اللّغة وتنمية مهاراتها عند الطّفل): وهو جانب تطبيقيّ، مقسّم إلى فصلين

الفصل الأوّل: (المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسي): وهو بدوره متفرّع إلى مبحثين:

المبحث الأوّل (المحتوى اللّغوي للكتب وخصائص التّعليم الابتدائيّ): تطرّقت فيه إلى تعريف المرحلة الابتدائيّة، وتحديد المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي، وتعريف الكتاب المدرسي، كما تناولت فيه تحليل الكتاب المدرسي للمرحلة الأولى ابتدائي، من النّاحية الشّكلّة وحجم الكتاب وخطّه، وتشكيل الحروف والألوان، والصّور التّوضيحيّة، كما تناولت مفهوم المحتوى اللّغوي ومعايير تنظيمه، كما حلّلته من ناحيّة المضمون، تتبّعت فيه المستويات اللّغويّة (الصّوتي الصّرفي التّركيبي والدّلالي) ومدى ملاءمته لسنّ تلاميذ هذه المرحلة وقدراتهم العقليّة والفكريّة.

المبحث الثّاني (بيداغوجيّات تدريس المهارات اللّغويّة): تناولت في هذا المبحث أهم مداخل تدريس اللّغة العربيّة، كالمدخل التّواصليّ والوظيفيّ والتّكامليّ، والمقاربة المعتمدة في تدريس اللّغة العربيّة في هذه المرحلة وهي المقاربة بالكفاءات، وأهم مبادئها، وطرق تدريس المهارات اللّغويّة في ضوء هذه المقاربة، كما تطرّقت إلى تدريس المهارات اللّغويّة في ضوء المقاربة النّصيّة، حيث يكون انطلاق كلّ النّشاطات اللّغويّة من النّص القرائي، ودور هذه المقاربة في تيسير تدريس اللّغة العربيّة.

الفصل الثّاني: (تقييم مهارات التّلاميذ اللّغويّة والمحتوى اللّغوي)، وجاء في مبحثين:

المبحث الأوّل: تقييم المهارات اللّغويّة عند تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم ابتدائي): فجاء هذا الفصل كحلقة أخرى للتّحليل، فبعد تحليل المحتوى اللّغوي، وطرق تدريس المهارات اللّغويّة في ضوء المقاربة بالكفاءات، جاء هذا المبحث لتقييم المردود، وذلك بتقييم مهارات التّحدّث والقراءة والكتابة عند التّلاميذ.

المبحث الثّانيّ: دراسة مظاهر الاتّساق والانسجام في التّعبير الكتابيّ للتّلاميذ: تناولت في هذا المبحث أهم وسائل الاتّساق المستعملة من طرف التّلاميذ، ومدى توفيقهم فيها، وأسباب أخطائهم في عناصر الاتّساق.

تحليل استبيان: لتحليل المحتوى اللّغوي للكتاب، ومدى مراعاته للمستوى اللّغوي للفكري والظّروف الاجتماعيّة والفروق الفرديّة لدى التّلاميذ، وأساب ضعف المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ اعتمدت على استبانة موجّهة لأساتذة ومفتّشي التّعليم الابتدائي، وقمت بتحليل نتائج الاستبانة والوصول إلى مزايا المحتوى لتثمينها، ونقائصه للعمل على تقويمه عن طريق بعض المقترحات.

خاتمة: وهي خلاصة البحث، تتضمّن أهمّ النّتائج التي حقّقها البحث.

لا يمكن لأيّ بحث علمي أكاديمي الانطلاق من العدم والفراغ؛ لأنّ البحث العلميّ بنائي تراكمي بطبعه، حتى يتأسّس المستجدّ من فكره على أركان صحيحة تضمن الثّبات والاستقرار فتعدّ الدّراسات السّابقة الحَجَر الأساس الذي تُبنى عليه أفكار البحث الجديد، حيث يستفيد الباحث من تجارب غيره، ويحاول التّميّز عنهم، عن طريق الإضافات التي تسمح له بترك بصمته، ومن الأبحاث والدّراسات التي كانت قريبة نوعا ما من بحثي، أذكر:

- حفيظة تازروتي (اكتساب اللّغة العربية عند الطّفل الجزائري)؛
- علي القاسمي (لغة الطّفل العربي، دراسات في السّياسة اللّغوية وعلم اللّغة النّفسي)؛
- ملتقى دولي بالقاهرة (لغة الطّفل العربي في عصر العولمة)؛
- طاهرة أحمد الطحان (مهارات الاستماع والتّحدّث في الطّفولة المبكّرة)؛

لقد تناولت الأبحاث السّالفة الذّكر موضوع لغة الطّفل من جوانب مختلفة:

- فكانت دراسة حفيظة تازروتي نظريّة، عرضت فيها مختلف نظريّات اكتساب اللّغة عند الطّفل، كما تطرّقت إلى دور الأسرة في اكتساب اللّغة خاصة الأم، والعلاقة بين اللّغة والفكر، وأهميّة التّربيّة التّحضيريّة، لكنّها لم تتطرّق إلى أهميّة المهارات اللّغويّة، ولم تقيّم اللّغة والمهارات عند الطّفل، فاقتصرت دراستها على الجانب النّظري.

- ركّز علي القاسمي على لغة الطّفل العربي بين الازدواجية والتّعدّد اللّغوي وانعكاساتها على عرقلة النّمو اللّغوي، فلم يتطرّق إلى نظريّات اكتساب اللّغة، كما لم يتناول المهارات اللّغويّة، وآليات تدريسها، وتقييمها عند الطّفل.

- ركّزت مقالات وأعمال الملتقى الدّولي على دور وسائل الإعلام في التّأثير على لغة الطّفل خاصة لغة الإشهار، ومكانة اللّغة العربية أمام لغات التّكنولوجيا، وتقديم حلول للحدّ من النّزيف اللّغوي، ولم تتناول كيفيّة تدريس المهارات اللّغويّة. كما لم تتطرّق إلى أهميّة المدرسة والتّربية التّحضيريّة في اكتساب اللّغة عند الطّفل.

- ركّزت دراسة طاهرة أحمد الطحان على كيفية تدريس مهارتي الاستماع والتّحدّث، وأغفلت دور المحيط في اكتساب اللّغة وتنمية هذه المهارات، كما أنّها اقتصرت على مهارتين فقط (الاستماع والتّحدّث) ولم تتناول مهارتي القراءة والكتابة، مع العلم أنّ المهارات اللّغوية متكاملة في ما بينها، ولا يمكن الفصل بينها.

رغم هذه الجهود الجبّارة في مجال لغة الطّفل، إلاّ أنّه لا يزال خصبا، ومفتقرا إلى الدّراسات التّطبيقيّة، للكشف عن الحلقة المفقودة بتقييم لغة الطّفل العربي عامة والطّفل الجزائري على وجه الخصوص، والكشف عن آليات تدريس المهارات اللّغويّة في كلّ من التّربية التّحضيرية والمدرسة الابتدائية، وهذا ما أحاول استكناهه في هذا البحث، تكمن أهميّة هذه الأطروحة في:

- تناول موضوع المهارات اللّغويّة لدى الطّفل.
- التّركيز على أهمّ عوامل اكتساب اللّغة عند الطّفل.
- لفت اهتمام المربّيات والمعلّمين إلى أهميّة وسائل السّمعيّ البصريّ في تدريس المهارات اللّغويّة.
- الوقوف عند الأخطاء القرائيّة والكتابيّة لدى التّلاميذ، وأهم أسباب هذه الأخطاء.

الطّالبة: حياة بناجي

يوم: 07 جانفي 2018.

فصل

تمهيدي

عرفت المجتمعات البشريّة تحوّلا جذريّا في شتى المجالات؛ الدّينيّة، السّياسيّة، الاقتصاديّة والاجتماعيّة... فانعكس هذا التّطوّر المذهل على التّواصل اللّغوي بين أفراد البيئة اللّغويّة الواحدة لا سيما المتعرّضة لظروف تاريخيّة وسياسيّة، كالغزوات والاستعمار، فتعيش دول المغرب العربي بخاصّة تبعيّة لغويّة فرنكفونيّة، وعدم استقلال هذه الدّول لغويّا، وتعتبر الجزائر نموذجا من هذه المجتمعات التي مرّ مسارها اللّغوي بمراحل متنوّعة المظاهر والأشكال، فاللّغة تتطوّر بتطوّر الأفراد المستعملين لها، كما أنّها تتأثّر بمؤثّرات خارجيّة وداخليّة؛ لأنّها ظاهرة اجتماعيّة، ويمسّ ذلك التّأثير النّاطقين بها (مستعمليها) كما ينعكس سلبا على تفكيرهم؛ كون التّواصل اللّساني يتحقّق ويتمّ بالفكر.

1- **التّعدّد اللّغوي:** يحوي التّعدّد اللّغوي الأحاديّة اللّغويّة، والثّنائيّة اللّغويّة، والازدواجيّة اللّغويّة فالأحاديّة اللّغويّة هي الاقتصار على لغة واحدة على مستويي التّخاطب والقراءة، فمن البديهي أن يستخدم أفراد المجتمع الواحد لغة واحدة للتّواصل، أي يتمّ فيها غياب مستوى آخر من الأنظمة اللّغويّة، ويكون الحضور لمستوى واحد وأوحد، غير أنّ هذا يغيب بشكل أو بآخر؛ لأنّ كلّ لغات العالم تتميّز بالتّعدّد اللّغويّ، خاصّة مع التّقدّم التّكنولوجي حيث اضطرّت معظم الدّول لاستعمال أو تبنّي أكثر من لغة واحد، فأضحت ظاهرة التّعدّد اللّغوي مسألة الجميع، فالدّولة المتعدّدة اللّغات هي الدّولة التي يتكلّم قاطنوها لغتين مختلفتين على الأقل، أمّا الشّخص المتعدّد اللّغات فهو المتمكّن في التّعبير والتّواصل مع غيره بأكثر من لغة، وأضحى تعلّم اللّغات الأجنبيّة –إلى جانب اللّغة الرّسميّة أو الوطنيّة– ضرورة حتميّة لا مفرّ منها؛ لأنّ التّحكّم في اللّغات الأجنبيّة صار مطلبا مصيريّا اليوم، باعتبارها ميزة من ميزات هذا العصر المتّسم بالانفتاح العالمي، والتّطوّر العلميّ والمعرفيّ المذهل في شتّى الميادين (الاجتماعيّة، الثّقافيّة، التّربويّة...) في عالم تجسّد فيه الهيمنة اللّغويّة، والهيمنة الاقتصاديّة... والعولمة اللّغويّة "التي تفرض أنماطا وسلوكا، كما تفرض لغات حاملة لتلك الأفكار والسّلوك، وفعلنا هنا أن يكون نفعيّا بحيث نخرج من الهيمنة الآحاديّة للّغة الأجنبيّة فاللّغات أقطاب، فلا يعل على الإنقليزيّة في المعلوماتيّة، ولا على الألمانيّة في الفلسفة

ولا على الفرنسيّة في العلوم السّياسيّة ولا على الإسپانيّة في علوم البحار، ولا على الرّوسيّة في الصّناعات الثّقيلة، ولا على اليابانيّة وما تحمله من الميثولوجيا، ولا على الصّينيّة لما تحفل من تراث... تلكم هو التّعدّد اللّغوي النّفعي الذي كان يجب أن يُحسب له حساب"[1] فمن لا يعرف هذه اللّغات يعدّ صما بكما؛ فلا يتفاعل مع أصحاب هذه اللّغات المهيمِنة، ولا يركب قطار العولمة بل سيُصاب بالتّوحّد اللّغوي والمعرفي، ويعيش على الهامش، والتّعدّد اللّغوي ليس وضعا خاصا وليس مقصورا على مناطق مخصوصة، ولا يُعتبر سمة من سمات العالم الثّالث –كما يعتقد البعض– أو من سمات البلدان النّامية، بل هو قدر مشترك وإن ظهر بأشكال مختلفة في كلّ حال وتكاد تتّفق المعاجم اللّغويّة على أنّ التّعدّد اللّغوي هو استعمال عدّة لغات في مؤسّسة اجتماعيّة معيّنة، فيشير مفهوم التّعدّد اللّغوي إلى وجود مجموعة من اللّغات المتقاربة في مجتمع واحد[2] ولا تتداخل هذه اللّغات في ما بينها أثناء الحديث، أو في خطاب الواحد، والتّعدّد اللّغوي حسب (جون ديبوا JEAN Dubois) هو "تجمع أكثر من لغة واحدة في مجتمع واحد، أو عند فرد واحد، ليستعملها في مختلف أنواع التّعبير والتّواصل، والمثال المشهور هو دولة سويسرا حيث الفرنسيّة والايطالية والألمانيّة هي لغات رسميّة فيها"[3] فالتّعدّد اللّغوي –إذا– هو استعمال الفرد لأكثر من لغة، أو تداول أكثر من لغة واحدة في مجتمع واحد وهو يصدق على الوضعيّة اللّسانيّة المتميّزة بتعايش لغات وطنيّة متباينة في بلد واحد، إمّا على سبيل التّساوي إذا كانت جميعها لغات عِلم، أو على سبيل التّفاضل إذا تواجدت لغات عالمة كالعربيّة بجانب لغات عاميّة، وأغلب دول العالم تعيش –اليوم– تعدّدا لغويّا، إذ يُعتبر هذا التّعدّد من سنن الخالق في كونه، حيث قال تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ﴾ [الرّوم 22]

[1]– صالح بلعيد، اللّغة الجامعة. الجزائر: 2015. منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة، ص 8–9.

[2]– صالح بلعيد، في الأمن اللّغوي. الجزائر: 2010. دار هومة، ص 224.

[3] – JEAN Dubois et autre, Dictionnaire de Linguistique ; LAROUSSE Paris, 1973. P 368.

2- **اللّغة العربيّة بين الازدواجيّة والثّنائيّة اللّغويّة في الجزائر:** كانت اللّغة العربيّة في العصر الجاهلي اللّغة الوحيدة الموحِّدة للمجتمع العربي بأكمله، وفي كلّ الاستعمالات، حيث أدرك العربي بفطرته أنّ اللّغة هي الوسيلة الوحيدة للحفاظ على ذكره وتخليد مآثره، ودفعهم حرصهم على لغتهم إلى سنّ قوانين وقواعد لضبط وحفظ اللّغة من الذّود عنها، لتزداد العربيّة ازدهارا بمجيء القرآن الكريم، كما استمرّ حب اللّغة والحفاظ عليها إلى العصر الأموي، فلا نكاد نفرّق بين اللّغة في هذا العصر والعصر الجاهلي، لتعرف اللّغة العربيّة تراجعا عن مكانتها في العصر العبّاسي؛ حيث "أصبحت اللّغة العربيّة نظرا للتّطوّر الذي أصاب المجتمع بحاجة إلى تطوير وتهذيب وتوسيع وضبط، خصوصا بعد أن استقرّ العرب في الأقطار التي افتتحوها، وخالطوا الأعاجم واحتكّوا بهم، وكانت اللّغة في هذا الوقت شائعة في البلاد الفارسيّة، وظلّت تنتشر وتمتدّ..."[1] ممّا أدّى إلى تأثّر اللّغة العربيّة بمفردات وألفاظ وتراكيب اللّغات الأعجميّة بعد الاختلاط، فكانت اللّغة العربيّة الضحيّة الأولى لذلك الانفتاح فشاع العجم حتى امتلأت به الدّواوين، والبيوت والشّوارع، وهم أصحاب بناء لغوي تحتي –أي لسان عربي– مخالف للعربيّة، شاعت وانتشرت ما أطلق عليه د/حسين نصار ب(اللّغة الواسطة) وهي محاولة التّبسيط في اللّغة صوتا ونحوا وصرفا؛ حتى يتمّ التّفاهم بين العنصر العربي والعنصر العجمي، واللّغة المبسّطة تأخذ تراكيبها اللّغويّة من إحدى اللّغتين، وكلماتها من اللّغة الأخرى، وليس لهذه اللّغة المبسّطة متحدّثون يتكلّمون بها كلغة أصليّة ولكن ومع مرور الوقت ينشأ أطفال ذلك المجتمع يتكلّمونها كلغة أصليّة، وفي هذه الحالة تسمّى هجينا (Creole)، فأصبحت تستخدم إمّا مع عامياتها، وإمّا مع لغة أجنبيّة أخرى فقد تستعمل دولة ما اللّغة العربيّة والعاميّة فهما من أصل واحد، كما قد تُستعمل دولة ما اللّغة العربيّة ولغة أجنبيّة، وليستا من أصل واحد، مثل الجزائر؛ إذ يتحدّث جزء من السّكان باللّغة العربيّة، في حين يتحدّث الجزء الآخر باللّغة المازيغيّة، وقد يتعلّم الفرد أكثر من لغة إلى جانب لغته الأم فيصبح عارفا ومستعمِلا للغتين ليستا من أصل واحد، فهاتان الظّاهرتان مختلفتان، فالأولى تستعمل لغتين من أصل واحد –اللّغة الأم ولهجاتها– مثل شأن اللّغة العربيّة ودارجاتها، وهو ما يُعرف بالثّنائيّة

[1]– مصطفى صادق الرّافعي، حضارة العرب. بيروت: 1981. ط 3، دار الكتاب اللّبناني، ص 285.

اللّغويّة، والثّانية استعمال للغتين مختلفتي الأصل، وهو ما يُعرف –أيضا– بالازدواجيّة اللّغويّة وقد اختلف اللّغويّون حول مفهوم كلّ من مصطلح الازدواج اللّغوي والثّنائيّة اللّغويّة فبعضهم يُطلقه على استعمال مستويين لغويّين في بيئة لغويّة واحدة، أو ظهور أنماط متعدّدة في استعمال اللّغة الواحدة، ولدى الفرد الواحد، وداخل المجتمع الواحد، هذه الأنماط تدور في فلك اللّغة الأصل، هذا ما يجعل الفرد يستعمل نوعين مختلفين من اللّغة، الأوّل وهو اللّغة الأصل، وهي اللّغة العالية الرّاقية هي التي تُمارَسُ في الكتابة والمسائل الجادّة، والمعاملات الرّسميّة، وهي اللّغة الفصيحة أو الرّسميّة أمّا النّوع الثّاني، فيستعمله أفراد المجتمع في الاستعمال اليومي، ويُصطلح عليه بالعامية أو الدّارجة، وهي التي تُستخدم في الشّؤون العادية، والتي يُجرى بها الحديث اليومي، ويُسمّى بمستوى الأُنس فهي "عبارة عن مجموعة من الصّفات اللّغويّة تنتمي إلى بيئة خاصّة ويشترك في هذه الصّفات جميع أفراد هذه البيئة"[1] وتعتبر هذه الظّاهرة سُنّة كلّ اللّغات الحيّة "من طبيعة جميع اللّغات الحضاريّة التي تعتمد من جهة على الفصيح لتثبت دعائم فكرها، وعلى المستويات الأخرى لتعايش التّطوّر وحاجات التعبير عنه"[2] كما يطلقونه على وجود ومعرفة واستعمال لغتين –أو أكثر– مختلفتي الأصول؛ كالعربيّة والإنجليزيّة أو الفرنسيّة، (هذا ما يُعرف عند البعض الآخر بالثّنائيّة اللّغويّة) "ويقصد بالثّنائيّة اللّغويّة Le Bilinguisme وجود لغتين عند فرد ما، أو جماعة ما، في آن واحد... أو هي الحالة اللّغويّة التي يستخدم فيها المتكلّمون بالتّناوب وحسب البيئة والظّروف اللّغويّة لغتين مختلفتين، فهي الوضع اللّغوي لشخص ما أو لجماعة بشريّة معيّنة تتقن لغتين، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلاميّة مميّزة في لغة أكثر ممّا في اللّغة الأخرى"[3] ونتج هذا عن اختلاف العلماء في تحديد مفهوم دقيق لكلّ ظاهرة من هاتين الظّاهرتين، بسبب ترجمة هذين المصطلحين، فمن ترجمهما عن الفرنسيّة خالف من ترجمهما عن اللّغات الأوربيّة

[1]– إبراهيم أنيس، في اللّهجات العربيّة. القاهرة: 2003. د ط، مكتبة الأنجلو المصريّة، ص 15.

[2]– الحبيب النصراوي، "الاحتكاك اللّغوي وأثره في العربية الحديثة –عربية تونس نموذجا–". الجزائر: 2014. أعمال ندوة التّعدّد اللّساني واللغة الجامعة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص 125.

[3]– جيلالي بن يشو، "التّعدّد اللّغوي في الجزائر". أعمال ملتقى التّعدّد اللّساني واللّغة الجامعة، الجزائر: 2014. منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، ص 53.

الأخرى، كما أنّ كثرة الدّراسات وتشعّبها في هذا المجال زاد من سوء الفهم وعدم وضوح الرّؤيا عند علمائنا، فنجد من يستعمل مصطلح (Diglossia) ويقصد به الثّنائيّة، ويستخدم (Bilingualism) ويريد به الازدواجيّة، وهناك من يعمل العكس... فتباينت الآراء في بيان حدّ مصطلح الازدواجيّة ومفهومه، وبدأ في معظم دراسات اللّغويّين مختلطا بمصطلح الثّنائيّة اللّغويّة، فالثّنائيّة اللّغويّة هي تنوّعات مختلفة للسان واحد، أو أسلوبان مختلفان من نفس اللّغة في مجتمع واحد فيكون للغة واحدة مستويان في الاستعمال، واحد فصيح يُستعمل في المناسبات الرّسميّة والتّعليم والعبادة والآخر في المحادثات اليوميّة، في حين يُعرّف المعجم المفصّل في علوم اللّغة الازدواجيّة اللّغويّة أنّها: "حالة وجود لغتين عند شعب ما كتكلّم يهود أمريكا اللّغتين العبريّة والانجليزيّة"[1] كما عرّفها قاموس Le Petit Robert "أنّها استعمال لغتين عند الفرد"[2] كما عُرِّفت الازدواجيّة أنّها تعايش لغتين مختلفتين في المجتمع نفسه أو الرّابطة الاجتماعيّة بشرط أن يكون أغلبيّة الأفراد فعلا مزدوجي اللّغة"[3] فإذا اقتصر التّمكّن في أكثر من لغة على طائفة قليلة من أفراد المجتمع، لا نحكم عليه بالازدواجيّة، وعرّف صالح بلعيد الازدواجيّة اللّغويّة أنّها "استعمال نظامين لغويّين في آن واحد للتّعبير أو الشّرح، وهو نوع من الانتقال من لغة لأخرى، وهذا موجود كظاهرة لغويّة اتّصاليّة في الشّعوب التي خرجت من الاستعمار وبقيت آثار لغة العدو باقية في التّواصل اليومي والذي أصبح بشكل من الأشكال صورة عفويّة للممارسات الكلاميّة العادية"[4] فاللّغة الفرنسيّة في الجزائر تعتبر من مخلّفات الحرب، فالشّخص المزدوج اللّغة هو الشّخص الذي "يُتقن لغة ثانية بدرجة متكافئة مع لغته الأصليّة، ويستطيع أن يستعمل كلاّ من اللّغتين بالتّأثير نفسه والمستوى نفسه في كلّ الظّروف"[5]

---

[1]– محمد التنويحي، راجي الأسمر: المعجم المفصّل في علوم اللّغة. دار الكتب العلميّة، بيروت: 2001. مج1 ص 18.

[2] –PAUL Robert, le petit robert ;Paris.1997. P 184.

[3]– George MAUNIN ; Dictionnaire de la linguistique ;PARIS ;2006. P 52.

[4]– صالح بلعيد، هموم لغويّة. الجزائر: 2012. منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة تيزي–وزو، ص 306.

[5]– ميجل سيجوان، وليام ف ميكاي، التّعليم وثنائيّة اللّغة. تر ابراهيم بن حمد القعيد ومحمد عاطف مجاهد. الرياض: 1995. عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص 1.

فتعريف الازدواجيّة اللّغويّة في معناها الدّقيق يجعل مثل هذه الحالة شبه منعدمة، إذ من الصّعب أن نجد فردا توفّرت فيه كفاية في لغتين توازي كفاية متكلّم لغة الأم، وهذا لا يتوفّر إلاّ إذا اكتسب الطّفل اللّغتين متزامنتين، وهي حالة نادرة جدّا، ويُطلق عليه متساوي اللّغات Equilingual بيد أنّه حتى في مثل هذه الحالة النّادرة، لا يكون التّوازي والتّساوي بين اللّغتين مضمونا، كون المستعمل يميل إلى التّخاطب بإحدى اللّغتين، والمجتمع الجزائري يمكن وصفه بثلاثي اللّغة (triglossia) أو ما يُعرف ب الازدواجيّة اللّغويّة المضاعفة Double overlapping diglossia[1] وهو تداخل بين جزأين من الازدواجيّة، أحد هذين الجزأين يتكون من ازدواجيّة اللّغة يشمل اللّهجات البربريّة والعاميات العربيّة(غير الرّسميّة) أمّا الجزء الآخر يتمثّل في اللّغة العربيّة والعاميّات، وقد نشأ هذا الوضع عن تعلّم الأطفال لغتهم غير الرّسميّة في البيت بطريقة تلقائيّة كلغة الأم (Langue maternelle) ويتحدّث الأطفال عادة فيما بينهم (خارج المدرسة) بلغة الأم وهي اللّغة الدّنيا في المجتمع، بينما يستعملون العربيّة العاميّة في بعض المؤسّسات الإداريّة، وفي خطابات بعض رجال السّياسة (في وسائل الإعلام)، أمّا اللّغة العربيّة الفصحى فيقتصر استعمالها في المدرسة وهي اللّغة العليا في المجتمع، وتعتبر اللّغة العربيّة الفصحى اللّغة الرّسميّة للجزائر، ولكنّها لا تُمثّل لغة الأم حيث تتمثّل هذه الأخيرة في العاميّة أو المازيغيّات ثمّ اللّغة الفرنسيّة، بل كثيرا ما تحتلّ اللّغة الفرنسيّة مرتبة الصّدارة لدى العديد من العائلات المولوعة بالثّقافة الفرنسيّة، والتّعدّد اللّغوي الجزائري يتّسم بالتّعقيد والتّركيب "ممّا يجعل مفهوم الثّنائيّة (العربيّة وعامياتها) والازدواجيّة (عربيّة فرنسيّة) لا يفيان بوصف الوضع اللّغوي السّائد على نحو دقيق وموضوعي، وقد وصف جان لويس كالفي (Jean Louis Calvet) الواقع اللّغوي للمغرب العربي بثلاثي اللّغة وقد خصّ الجزائر ب "وجود أربع لغات تؤدّي وظائف شديدة التّنوّع... تُستخدم في بلدان المغرب الحالي ثلاث لغات: العربيّة والفرنسيّة، واللّغة الأم، أمّا الأوّليان فلغتا الثّقافة، وهما لغتان مكتوبتان وتُستخدم الفرنسيّة أيضا لغة للمحادثة، غير أنّ اللّغة الأم الحقيقيّة التي يَستخدمها النّاس دائما في

[1]– ابراهيم صالح الفلاحي، ازدواجيّة اللّغة النّظريّة والتّطبيق. الرّياض، 1996. ط1، مكتبة الملك فهد، ص 10.

خطابهم اليوميّ هي لهجة العربية أو البربريّة، وليست هذه اللّغة الأم، باستثناء حالات نادرة جدّا لغة مكتوبة"[1] يتفاوت واقع هذه اللّغات الأربع في الجزائر إلاّ أنّنا لا بدّ من الإقرار بوجود التّعدّد اللّغوي في الجزائر، وهو مفروض بحكم الواقع المعيش، الذي يوضّح تباين استعمال اللّغات في الجزائر، حيث تُهيمن العاميّات الجزائريّة العاميّة العربيّة واللّهجات المازيغيّة القبائليّة، الشّاوية الترقيّة...) على السّوق الشّفويّة، ويتمّ التّواصل بها بين أكبر شريحة في المجتمع، في حين تقتصر اللّغة العربيّة الفصحى والفرنسيّة على الطّبقة المثقّفة والمدارس والمحاكم.

3- **السّوق اللّغويّة والرّأسمال اللّغوي الجزائري:** يشير مصطلح الرّأسمال اللّغوي Capital linguistic– وهو مصطلح سوسيولوجي بلوره بيير بورديو Pierre Bourdieu– إلى وجود فوائد لغويّة، فإذا كان الرّأسمال الاقتصادي هو مجموع العائدات والثّروات الاقتصاديّة للفرد، فإنّ الرّأسمال اللّغوي هو الفائدة عن الاستثمار في اللّغة، فمجرّد أن يتكلّم الفرد فهو يدخل في عمليّة استثمار ومزاد لرأسماله، ويتحصّل على أرباح لغويّة تختلف حسب سلطة الفرد التي ينعتها بيير بورديو ب "السّلطة اللاّمرئيّة التي تُفرض على الأفراد ويخضعون لها دون وعيهم بها"[2] وهذه السّلطة التي تفرضها اللّغة المشكّلة لرأسماله، فتتمكّن جماعة ما فرض نفسها بفضل هذا الرّأسمال اللّغوي، فمن يمتلك الرّأسمال اللّغوي الأجنبي يستطيع أن يحظى بمكانة ثقافيّة واقتصاديّة كبرى في المجتمع فالرّأسمال اللّغوي هو "التّحكّم في آليات تشكّل الأسعار اللّغويّة، وكذا القدرة على جعل قوانين تَشَكّل الأسعار تعمل لصالح صالحيه (رأسماله) والقدرة على استخلاص فائض القيمة النّوعي، فكلّ عمليّة تفاعل، وكلّ عمليّة تواصل لغوي، ولو بين شخصين أو بين صديقين أو بين طفل وصديقه، وباختصار، إنّ كلّ عمليّات التّواصل اللّغوي هي أنواع من الأسواق الصّغرى التي تبقى دوما تحت رحمة البنيات الإجماليّة"[3] أي تحت البنيات المُهَيْمِنة ثقافيّا، فالوضعيّات هي التي

---

[1]- لويس جان كالفي، حرب اللّغات والسّياسات اللّغويّة. تر حسن حمزة. بيروت: 2008. د ط، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ص 89.

[2]- بيير بورديو، الرّمز والسّلطة. تر بن عبد العالي عبد السّلام. الرباط : 2007. ط3، دار توبقال، ص 48.

[3] - Pierre Bourdieu ; Question de sociologie, p 145-146.

تُمكّن لغة ما من الهيمنة على السّوق اللّغويّة، لتتحدّد هذه الوضعيّات مدى قوّة وضعف اللّغة، أو ما يعرف بعلاقات القوّة اللّغويّة Rapport de Force Linguistique، ويرتبط نمو الرّأسمال اللغوي وتطوّره بمدى توظيفه واستخدامه في الأنساق والتّبادلات الاجتماعيّة المختلفة، كون اقصاء الرّأسمال اللّغوي واستبعاده من الوظيفة الاتّصاليّة المجتمعيّة يعتبر إنقاصا من سعره وقيمته، كما يُعتبر الرّأسمال اللّغوي للفرد مرآةً تعكس مكانة الفرد وانتماءه الطّبقي، فيحاول أفراد الطّبقة المحظوظة اكتساب رأسمال الطّبقة الرّاقية، إمّا على حساب رأسمالهم اللّغوي الأصلي، أي يتبرّؤون منه، ويتّخذون الرّأسمال الآخر بدله، وإمّا يحتفظون برأسمالهم ويضيفون إليه رأسمالا جديدا، فتحديد الرّأسمال اللّغوي الجزائري يعتبر أمرا في غاية الصّعوبة، نظرا لما تتميّز به السّوق اللّغويّة في الجزائر من تنوّع وتعدّد في الثّقافات؛ نتيجة الأحداث المتتالية التي عرفها (سكان شمال إفريقيا) الأمازيغ منذ القرن 13 ق.م إلى القرن السّابع مع بداية الفتوحات الإسلاميّة، "ففي الوقت الذي اعتنق فيه سكّان المغرب الإسلام، قرّروا اتّخاذ اللّغة العربيّة لغتهم الرّسميّة..."[1] فأشارت بعض المراجع التّاريخيّة إلى أنّ الأمازيغ المرابطين والموحّدين الذين نشروا الإسلام، كانوا يكتبون نصوصهم الفقهيّة باللّغة الأمازيغيّة وبحروف عربيّة –كما فعل ابن تومرث في رسالته– ممّا أدّى إلى سهولة تمازج وذوبان العرب والأمازيغ في بعضهم البعض، فلا ينكر أحد تنوّع طرائق التّعبير والتّواصل اللّغوي في الجزائر؛ حيث تتعايش فيها عدّة لغات ذات نُظم متباينة أو متقاربة نتج عن احتكاكها تلاحم يتجلّى في لغة الفرد الجزائري، حيث تتقاطع فيه المفردات والتّراكيب وتختلط عليه فالمشهد اللّغوي الجزائري يتّسم بالتّعدّديّة اللّغويّة، حيث نشهد وجود الثّنائيّة بين العربيّة الفصحى ولهجاتها المختلفة، والتّعدّديّة بين اللّهجات العربيّة واللّهجات المازيغيّة، يعود إلى عامل الهجرة حيث تلعب الهجرة دورا هامّا في التّعدّد اللّغويّ؛ إذ عند تنقّل فرد من جماعة لغويّة، أو من حيّز جغرافي إلى آخر، قد تتصهر لغته في لغة الجماعة الأخرى، فالجزائر تشهد ثلاثيّة لغويّة (trilinguisme) نظرا لما تعيشه اللّغة العربيّة اليوم من صراع لغويّ مع غيرها من اللّغات، نتيجة الصّراع والانفتاح الحضاري الذي أدّى إلى سيطرة لغة الأقوى علميّا وتقنيّا، ممّا دفع الأفراد إلى

[1]– المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها. الرّباط: 1994. ط2، ص 19–20.

الإقبال على اللّغات الأجنبيّة وتعلّمها، ليظهر ما يُصطلح عليه ب "التّعدّد اللّغوي Plurilinguisme" الذي أفرزه التّداخل والتّزاحم في إطار الصّراع اللّغوي، والتّطوّر والانفتاح الحضاري، ويُعتبر التّعدّد اللّغوي سيفا ذا حدّين؛ إذ تترتّب عنه آثار ايجابيّة وأخرى سلبيّة، فهو من جهة وسيلة لمواكبة التّقدّم العلمي والتّكنولوجي الذي يشهده العصر فيدلّ على الارتقاء الحضاري، باعتبارها وسيلة لتبادل الأفكار ونافذة للإطلال على العالم، إلاّ أنّه من جهة أخرى يمسُّ الهويّة الوطنيّة والثّقافيّة... والحلبة اللّغويّة الجزائريّة تتصارع فيها ثلاث لغات تتمثّل في العربيّة، والمازيغيّة، والفرنسيّة فالتّعدّديّة اللّغويّة مألوفة عند الجزائريّين وليست جديدة كطرح سوسيو لغوي، إلاّ أنّ الإشكال الذي لا يزال يُصاحب هذه التّعدّدية يحصل أساسا على مستوى التّعامل مع تلك اللّغات، الذي يتّخذ أوجها مختلفة تسفر عن تراتبيات معيّنة، ورمزيّات سوسيولغويّة مختلفة بحسب منظومة القيم الأيديولوجيّة القائمة في تلك الفترة"[1] ويُمكن أن نُمثّل لها بمجموعة القيم التي تمكّنت من فرض نفسها بعد استقلال الجزائر، وأساس تلك القيم هو الجنوح نحو الرفع من قيمة وحدة الأبعاد الانتمائيّة (وحدة اللّغة، وحدة القوميّة، وحدة الدين، وحدة الحزب) وهو ما كانت ترمي إليه كلّ الحركات في الجزائر كردّ فعل للغزو الثّقافي والتّثاقف الذي شهدته الجزائر إبّان الغزو الفرنسي ورد فعل –كذلك– للمكانة والسّلطة الرّمزيّة التي لا تزال تكتسحها وتشغلها اللّغة الفرنسيّة بين أوساط الجزائريّين، وهذه القيم انعكست مباشرة على الفعل اللّغوي (l'acte langagier) المتعدّد، ويتجلّى ذلك في فرض لغة ما على حساب غيرها (العربيّة) في قطاعات التّعليم، ووسائل الاتّصال، ممّا أدّى إلى ظهور تراتبيّة وظائفيّة رمزيّة للّغة العربيّة على المستوى الرّسمي، رغم رسميّة اللّغة العربيّة، إلاّ أنّ السّلطة الرّمزيّة للنّموذج اللّغوي الفرنسي التي مارست إبّان فترة الاحتلال شتى أشكال الهيمنة على السّوق اللّغويّة الجزائريّة، لم تُزحزَح ولم تتراجع عن مكانتها وموقعها، بل اقتحمت مختلف الحقول، لتكوّن منها سوقا للصّراعات اللّغويّة، ومؤشّرا تتحدّد بها قيمة وسعر الرساميل اللّغويّة الجزائريّة الأخرى ف"الوضع المجتمعي العام للغة الفرنسيّة لا يزال فاعلا ومؤثّرا

[1]– عمر داود، "واقع الرّأسمال اللّغوي الجزائري من التّعدّديّة إلى المزج اللّغوي". أعمال ملتقى التّعدّد اللّساني واللّغة الجامعة، الجزائر: 2014. منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة ص 220.

[...] لأنّ وجود هذه اللّغة كأداة للعمل والتّعامل في العديد من المجالات والمرافق الاجتماعيّة الهامّة والمرتبطة بحاجيات ومصالح جميع الأفراد، يشكّل التّدعيم العملي لهيمنتها الرّمزيّة على مختلف الحقول الاجتماعيّة، فضلا عن مساهمة هذا الحضور في تعميق عدم التّطابق ما بين التّعليم والتّكوين الجزائري الذي لا يزال ينتهج الإصلاح التّعريبي، وما بين سوق العمل والواقع المجتمعي، حتى أصبح النّطق بها صراعا على المواقع"[1] فالفرد الجزائري يكوّن ويبني استراتيجيّاته اللّغويّة وفقا لمكانة وثمن كلماته في السّوق اللّغويّة، فيتباهى عند حديثه باللّغة الفرنسيّة، ايمانا أنّها رمز للتّمدّن والتّحضّر، ولكنّه يأبى –في الوقت نفسه– الانفصال مع لغاته الأصليّة (الأم) إمّا اعتبارا لقيمتها الرّمزيّة، أو نتيجة لما يسمّيه (برنارد صبولسكي Bernard Spolsky) بالإخلاص اللّغوي "الذي يشير إلى مدى قوّة متكلّمي لغة ما في التّعلّق بلغتهم والذّود عنها"[2] ويمكن أن يكون –أيضا– انعكاسا لما يسمّه بورديو بالموقف التّحقيري، الذي يعاني منه الرّأسمال اللّغوي الجزائري الأصلي بين النّخب السّياسيّة والفكريّة، إذ لم يُسمح بعد للّغة العربيّة إجرائيّا وميدانيّا باقتحام ودخول بعض المجالات الحيويّة كالتّعليم العالي (الطّب، الصّيدلة الاقتصاد والتّسيير في بعض الجامعة)... رغم اكتساح الرّأسمال اللّغوي الفرنسي لسوق اللّغات في الجزائر، وهيمنته عليها إلاّ أنّها فشلت في إعادة إنتاج لرّأسمال اللّغوي الفرنسي؛ حيث لُوحظ تراجع المتعلّمين باللّغة الفرنسيّة في السّنوات الأخيرة، إلاّ أنّ الفرد الجزائري لا يستطيع الاستغناء عنها أو مقاطعتها، فيمزج دائما لغته الأصليّة بالفرنسيّة في ثنايا تعبيره، ايمانا بقيمة وثمن رأسمالها كمصدر حيوي للتّباهي في الفضاء الثّقافي الجزائري.

4–**تعليم اللّغة العربية في الجزائر:** مرّ تعليم وتدريس اللّغة العربية في الجزائر بعدّة مراحل وهي:

[1]– المرجع السّابق. ص 221.

[2]– برنارد صبولسكي، علم الاجتماع اللّغوي، تر ستقادي عبد القادر. الجزائر : 2010. ديوان المطبوعات الجامعيّة ص 140–141.

- **قبل الاحتلال:** لم يعرف التّعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي نظاما واضحا يحدّد فيها خطّة التّعليم وبرامجه ومقرّرات الدّراسة فيه، فاقتصرت مهمّة التّعليم على أئمّة وشيوخ الزّوايا ف"كانت معظم المؤسّسات الثّقافيّة في الجزائر كالمسجد والمدرية، والكتاتيب والزّوايا تقوم بعمليّة التّعليم، وتشرف على تلاميذه ومُدرِّسيه وبرامجه، وكانت أكبر مؤسّسة تغذّي هذه المؤسّسات الثّقافيّة هي الأوقاف"[1] وتحدّثت العديد من المصادر التّاريخيّة عن انتشار التّعليم في الجزائر إبّان العهد العثماني، كما تناولت استعداد الشّعب للتّعلّم "ويتجلى ذلك في كثرة المدارس (الكتّاب والزوايا والمساجد) وانتشرت في كلّ المناطق الجزائريّة هذا ما جعل جميع الذين زاروا الجزائر خلال العهد العثماني ينبهرون بكثرة المدارس الموجودة فيها وانتشار التّعليم وندرة الأميّة بين السّكان"[2] فكانت هذه الزّوايا والمساجد تُعلِّم الجزائريّين اللّغة العربيّة وحفظ القرآن الكريم، إلى جانب علوم أخرى كالعلوم الشّرعيّة والنّحو... إلى جانب الزّوايا والمساجد كانت العائلات تُقيم المدارس لأبنائها في القرى والدّواوير، هذا ما مكّن التّعليم في القطر الجزائري (قرية ومدينة جبلا وصحراء) ولوصف الحالة التي كان عليها التّعليم في الجزائر في تلك الفترة نجد اعترافات الفرنسيّين أنفسهم، فها هو الجنرال (فاليزي Vallisy) يعترف أنّ "وضعيّة التّعليم في الجزائر كانت جيّدة قبل التواجد الفرنسي لأنّ كلّ العرب (الجزائريّين) تقريبا يعرفون القراءة والكتابة، إذ تنتشر المدارس في أغلبيّة القرى والدّواوير"[3] كما اعترف دوماس Dumas مدير شؤون الجزائر سنة 1850 قائلا: "إنّ التّعليم الابتدائي كان أكثر انتشارا في الجزائر ممّا نعتقد عموما [...] لقد كان لجميع القبائل والأحياء الحضريّة معلّم مدرسة قبل الاحتلال الفرنسي، ويقدر دوماس عدد الشّباب الذين يزاولون في المدارس القرآنيّة الدّروس المتوسّطة بحوالي 2000 أو 3000 في كلّ مقاطعة..."[4] فالتّعليم

---

[1]- عبد القادر حلوش، سياسة فرنسا التّعليميّة في الجزائر. الجزائر: 1999. ط1، دار الأمّة، ص 26.

[2]- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثّقافي. بيروت: 1988. ط1، دار الغرب الاسلامي، ج3، ص 274.

[3] -Charl Robert Ageron , Les algériens musulmans et la France, Presses Universitaires de France, Paris, 1968. P 318.

[4]- أيفون تيران، المواجهات الثّقافيّة في الجزائر المستعمرة. الجزائر: 2007. دار القصبة للنّشر والتّوزيع، ص 135.

المنتشر في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي يتّسم بالعروبة والإسلاميّة، الذي يقوم أساسا على الدّراسات الدّينيّة واللّغويّة والأدبيّة، وقليل من الدّراسات العلميّة.

– – **إبّان الفترة الاحتلاليّة:** أدرك الفرنسيّون أنّ تعليم لغتهم لأبناء الجزائر هو السّبيل الوحيد للسّيطرة عليهم، فكانت أولى سهام المُستَعمِر مسدّدة نحو اللّغة العربيّة، لذا دعا الكثير من مسؤوليها عسكريّين ومدنيّين إلى الاهتمام بتعليم الجزائريّين اللّغة الفرنسيّة "ومن أشهرهم الجنرال (بيجو Peugeo) الذي كان يرفع شعار: السّيف والمحراث والقلم، وكان (الدوق دومال Dog Domal) هو أيضا من المطالبين بهذا، حيث يقول: "إنّ فتح مدرسة في وسط الأهالي يعدّ أفضل من فليق عسكري لتهدئة البلاد"[1] فلابد من الاهتمام بالمعارك الحربيّة، والفلاحة، والتّعليم فأقامت فرنسا منظومة تربويّة بديلة عن المنظومة الموجودة أنذك بالجزائر، وكانت ترمي من خلال ذلك إلى فرنسة التّعليم "مُدركا منه تمام الادراك أنّ تحطيم اللّغة العربيّة يليه تحطيم هويّة المجتمع الجزائري ولقد كانت محاولات إحلال اللّغة الفرنسيّة محلّ اللّغة العربيّة وفق طرائق متنوّعة ومهمّة؛ من بينها تشجيع متعلّميها وإحلالهم المناصب العليا، وفتح الباب على مصارعيه أمام الأهالي الجزائريّين للإقبال على تعلّم الفرنسيّة، وذلك بإنشائه للمدارس الحكوميّة..."[2] ويقول (الفريد رامبو A.Rambeau) وزير التّعليم الفرنسي عام 1879: "يجب أن نضمن السّيطرة للغتنا وأن تدخل في أذهان المسلمين الفكرة التي نحملها نحن أنفسنا عن فرنسا ودورها في العالم، وأن تحلّ محلّ الجهل والأفكار المسبقة المنغلقة"[3] وتعتبر توصيّة الوزير امتدادا وترجمة لتوصية سلفه (نابوليون Napolleon) الذي أمر بعثته الذين وفدوا على مصر بتعليم الفرنسيّة، لما فيها من خدمة حقيقيّة

---

[1]– عبد القادر خليفي، "السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر" من موقع www.sidiamer.com بتاريخ 06 فيفري 2017 على الساعة 13:17 د.

[2]– السعيد خنيش، "تكنولوجيا تعليم العربيّة في الجامعة الجزائريّة". أعمال ملتقى: الممارسات اللّغويّة التّعليميّة والتّعلّميّة، الجزائر: 2010. منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة، ص 109.

[3]– نوار عبيدي، "من اللاّوعي إلى الوعي اللّغوي –دراسة في سبل التّخلّص من الآثار السّلبيّة للازدواجيّة اللّغويّة في اللّسان العامي الجزائري". أعمال ملتقى التّعدّد اللّساني واللّغة الجامعة، الجزائر: 2014. منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، ج2، ص 161.

للوطن، فعملت فرنسا على تطبيق مبدأ الفرنسة على الجزائريّين؛ حيث تصدّت للّغة العربيّة وقامت بمحاربتها باعتبارها منافسة للّغة الفرنسيّة، بتطبيق قانون الأنديجينا، فقامت بمنعها على الأهالي من جهة وتقديم اللّغة الفرنسيّة –كبديل لها– من جهة أخرى، بهدف وضع الجزائريّين في خيار بين الفرنسة أو الجهل، عن طريق غلق المدارس الرّسميّة و تدمير الزّوايا وفي هذا الصّدد كتب (ألفرد رامبو) قائلا: "لقد انتهى الغزو الأوّل للجزائر الذي تمّ بالسّلاح في 1871 بتهدئة منطقة القبائل، ويتطلّب الغزو الثّاني حمل الأهالي لتقبل إدارتنا وقضائنا، أمّا الغزو الثّالث فسيتمّ بالمدرسة يجب أن تحقّق المدرسة الفرنسيّة تفوّق لغتنا على مختلف اللّهجات المحليّة..."[1] فقد آمن المحتل أنّ "المدرسة هي المنفذ الذي عن طريقه يتسلّلون إلى عقول الجزائريّين وقلوبهم، ويتجلى ذلك في العديد من تصريحات وتقارير العسكريّين الذين تداولوا على السّلطة في بداية الاحتلال ومنهم الدوق (دو رو فيقو Du re vigot) الذي صرّح سنة 1832 قائلا: "أرى أنّ نشر لغتا هي الوسيلة الأكثر فعاليّة لفرض هيمنتنا في هذا البلد [...] إنّ المعجزة الحقيقيّة التي علينا أن نضعها هي أن نحلّ اللّغة الفرنسيّة شيئا فشيئا محلّ العربيّة، بحيث نتمكّن عن طريق هذا الإحراء من نشر لغتنا بين الأهالي، خاصّة إذا أقبلت الأجيال الجديدة جماعات على التّعلّم في مدارسنا... إنّنا في هذه المؤسّسة (المدرسة) سنكوّن فرنسي المستقبل (يقصد الجزائريّين)..."[2] وذلك بتعليمه اللّسان الفرنسي.

– **غداة الاستقلال:** شهد المجتمع الجزائري منذ الاستقلال الكثير من التّحوّلات والتّغيّرات فخرجت اللّغة العربيّة من المعركة مرهَقَة القوى، حيث تعاقب جيلان أحدهما مفرنس والآخر معرّب، الأوّل مثقّف ومشبّع بالثّقافة الفرنسيّة، وفضّل أن يركب على أجنحة اللّغة الفرنسيّة كي تحلّق به في سماء المعرفة، والثّاني معرّب، درس في الزّوايا وتشبّع بروح اللّغة العربيّة، وآمن

[1] –Fanny Colonna , Instituteur algériens 1883–1929. Presse de la fondation nationale des sciences politique, Paris, 1975. P 40

[2] – أحمد منوّر، معالم السّياسة التّعليميّة الاستعماريّة في السنتين السّنة الأولى من الاحتلال. الجزائر: 2004. دار الهدى للطّباعة والنّشر، ص 330.

بقوّتها رغم شللها وضعفها، فوسم الواقع اللّغوي في الجزائر بالتّعقيد، نتيجة استخدام اللّغة العربيّة بمستوييها (الفصيح والعامي) واللّغة الفرنسيّة والمازيغيّة (بمختلف لهجاتها) كتابة وحديثا (نطقا) بين أفراد المجتمع الواحد، وانعكس هذا الوضع على مستوى التّعامل مع الملف اللّغوي المتعدّد، من خلال فرض لغة معيّنة على حساب لغات أخرى خاصة في قطاعات التعليم (التّعليم العام، والتّعليم العالي) ممّا جعل الشّعب الجزائري يبحث عن هويّته الوطنيّة التي تعتبر اللّغة أساسها.

5- **سياسة التّعريب في الجزائر:** يُرجع رابح تركي المشكلة اللّغويّة للجزائر إلى الاحتلال الفرنسي قائلا: "لقد كان التّعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي يسير كلّه باللّغة العربيّة من بدايته إلى نهايته، وكان مزدهرا إلى حدٍّ كبير كما يقول المؤرّخون الفرنسيّون أنفسهم ولكن بعد الاحتلال بقليل بدأ هذا التّعليم يتدهور شيئا فشيئا، نظرا للتّخريب المتعمّد لمؤسّساته وأوقافه، ومعاهده، ومراكزه، ومكتباته في جميع مناطق البلاد من طرف إدارة الاحتلال"[1] وها هو يقول في موضع آخر أنّ :"المشكل اللّغوي الذي كانت تعاني منه الجزائر ولا تزال منذ بداية الاستقلال في عام 1962، هو في أساسه وجوهره مشكل استعماريّ لم تعرفه الجزائر في حياتها مِن يوم دخولها الإسلام واللّغة العربيّة إليها منذ أكثر من أربعة عشر قرنا، إلاّ عند مجيء الاستعمار الفرنسي إليها في عام 1830..."[2] فهو يُحمّل الاحتلال الفرنسي مسؤوليّة تدهور واختلال السّوق اللّغويّة بالجزائر.

فالواقع اللّغوي الجزائري معقّد جدّا، وهذا نتيجة الظّروف التّاريخيّة التي شهدتها الجزائر عبر مراحل مختلفة، فكان لسان السّكان الأصليّين للجزائر بربريّا، وبعد الفتوحات الإسلاميّة اعتنق البربر الإسلام واتخذوا اللّغة العربية لغة رسميّة لهم، فكانوا يكتبون كتبهم الفقهيّة البربريّة بالخط العرب، ومنهم (ابن تومرث)، وكانت اللّغة العربية في العهد العثماني تُدرّس في الزّوايا والمساجد

[1]- رابح تركي، "المعركة من أجل التّعريب". مجلّة المستقبل العربي، بيروت: 1983. ع 57. مركز دراسات الوحدة العربية، ص 90.

[2]- رابح تركي،"جهود الجزائر في تعريب التّعليم العام والتّقني والجامعي (1962-1984)". مجلّة الثّقافة الجزائر: 1986. ع 91، وزارة الثّقافة والسّياحة، ص 84-85.

لكن لم يستقر الوضع على حاله، حيث فرضت فرنسا لغتها بعد الاحتلال، وذلك بغلق كلّ المؤسّسات التّعليميّة التي تسعى إلى تدريس اللّغة العربية، كما فرضت اللّغة الفرنسيّة نفسها في السّوق اللّغوية الجزائريّة؛ لأنّ المتحكّم في اللّغة الأجنبيّة يمكنه أن يحظى بمكانة ثقافيّة واقتصاديّة في المجتمع كما خلّف الاستعمار في الجزائر جيلان من المثقّفين جيل مفرنس مولوع بالثّقافة الفرنسيّة، وجيل معرّب درس في الزّوايا ورفض الذّوبان في الآخر، وهذا ما أدّى إلى التّعدّد اللّغوي (الازدواجيّة والثنائيّة اللّغويّة) في الجزائر.

نستنتج من الخريطة اللّغويّة الجزائريّة أنّ درجة استعمال اللّغات متباين وليس متماثلا حيث تطغى العاميّة على السّوق الشّفويّة وتنافس العربيّة الفصيحة، والمازيغيّة بمختلف لهجاتها متواجدة على شكل جيوب في مختلف ربوع الوطن، بالإضافة إلى اللّغة الفرنسيّة، هذا ما يجعل الطّفل الجزائري يتخبّط بين هذه اللّغات، وعند التحاقه بالمدرسة ينصدم ويتفاجأ؛ لأنّ لغته ليست لغة المعرفة، ممّا يسبّب له تعقيدات لغويّة، ويصبح عاجزا على وضع الحّد بين العاميّ والفصيح فلابدّ من تخطيط وسياسة وتهيئة لغويّة مسطّرة بدقّة للحدّ من هذه الوضعيّة.

الباب الأوّل

اكتساب اللّغة وتنمية المهارات اللّغويّة عند طفل ما قبل المدرسة.

الفصل الأوّل: **التّنشئة اللّغويّة والمهارات اللّغويّة.**

المبحث الأوّل: اللّغة والتّنشئة اللّغويّة.

المبحث الثّاني: علم النّفس اللّغويّ ومجالاته.

المبحث الثّالث: المهارات اللّغويّة الأساسيّة.

الفصل الثّاني: **مصادر التّربيّة اللّغويّة عند طفل ما قبل المدرسة.**

المبحث الأوّل: المحيط اللّغوي واكتساب اللّغة عند الطّفل.

المبحث الثّاني: مدى فاعليّة برنامج الانغماس اللّغوي في تنمية المهارات اللّغويّة عند طفل ما قبل المدرسة.

المبحث الأوّل: اللّغة والتّنشئة اللّغويّة:

1- **التّنشئة اللّغويّة:** التّنشئة مصدر الفعلّ نشّأ، وفي المجال التّربوي التّنشئة اللّغويّة هي مجموع الجهود المبذولة بشكل علميّ لتطوير لغة الطّفل، وذلك بتهيئة الوسط الذي يعيش فيه وتخطيطه لتصحيح أشكال الأداء اللّغويّ، فضلا عن زيادة حصيلته اللّغويّة من مفردات وتراكيب ومعانٍ، وتقديم خبرات غنيّة في عمقها ومتّسعة في مداها، من شأنها استثارة امكاناته ودوافع تنمية قدراته على الاستخدام الجيّد للّغة، اشباعا لحاجات التّواصل بها، في ضوء جوانب النّمو اللّغوي ومبادئه، وخصائص لغة الطّفل ومتطلّبات تنميتها، بالتّركيز على عدّة توجيهات وآليات عمليّة في التّنشئة والتّربية اللّغويّة للأطفال في عدّة جوانب، منها: المعنى، القواعد النّحويّة، ومهارات الإصغاء والتّخاطب، وذلك عن طريق:

- التّحدّث بانتظام وعناية إلى الأطفال، ومعهم، ومن حولهم.
- تشجيعهم على القراءة بأكبر قدر ممكن.
- تعزيز النّمو النّحوي عندهم.
- توسيع كلامهم البرقي (التلغرافي).
- تقديم وصف للتّراكيب المختلفة للجملة وتدريبهم على استخدامها.
- تزويدهم بفرص مناسبة للتّعبير عن أفكارهم.
- تشجيعهم على حكاية القصص.

2- **تحديد ومفهوم الطّفولة المبكّرة:** قبل التّطرّق إلى اكتساب اللّغة عند الطّفولة المبكّرة لا بدّ من تحديد فترة الطّفولة المبكّرة، حيث اتّفقت النّظريات حول بداية هذه الفترة، ألا وهي سنّ الميلاد ولكنّهم اختلفوا حول نهاية هذه الفترة، حيث يرى (نعوم تشومسكي NOAM Chomesky) أنّ هذه المرحلة تنتهي عند سنّ السّادسة، في حين قدّمت لجنة حقوق الطّفل بالأمم المتّحدة "تعريفا علميّا مناسبا لمرحلة الطّفولة المبكّرة، وهي الفترة الممتدّة من تاريخ الميلاد إلى سنّ 8 سنوات"[1] فتُعرف

[1] – الأمم المتّحدة، لجنة حقوق الطّفل. الدّورة الأربعون، جنيف 12-20 سبتمبر، 2005.

الطّفولة المبكّرة حسب ما تستخدم حاليا على الصّعيد الدّولي، بأنّها فترة من حياة الطّفل تبدأ من الحمل وتستمرّ حتى سنّ الثّامنة، فمرحلة الطّفولة المبكّرة هي ما قبل سنّ الثّامنة، وهناك سببان لإدراج هذه الفترة من الحياة في تعريف رعاية الطّفولة المبكّرة:

- **السّبب الأوّل:** هو أنّ هذا الإطار الزّمني يتماشى مع الفهم السّائد في مجال علم النّفس النّمائي للأساليب التي يتعلّم بها الأطفال دون سنّ الثّامنة، ويتعلّمون بأفضل شكل عندما تتوفّر لديهم أشياء محسوسة يعالجونها بأيديهم، وعندما تُتاح لهم الفرصة لاستطلاع العالم المحيط بهم وعندما يكون بوسعهم التّعلّم عن طريق التّجربة والخطأ في بيئة مأمونة وحافزة، وفي سنّ السّابعة أو الثّامنة تقريبا يدخل الأطفال في (سن الإدراك)؛ فيبدؤون في النّظر إلى العالم بشكل مختلف ويمكّنهم تحليل الأفكار وتعلّم المفاهيم بواسطة العقل، ويقلّ اعتمادهم على الأشياء المحسوسة أمّا حيث نظريّة التّعلّم، فإنّ الفترة الممتدّة من الولادة وحتى سن الثّامنة هي فترة من الحياة يسود فيها التّعلّم عن طريق العمل والفعل، وإن كان الأطفال يتعلّمون أيضا من خلال الملاحظة والاستماع.
- **السّبب الثّاني:** هو أنّ التّعريف الدّولي للطّفولة المبكّرة يشمل النّماء قبل الولادة ويستمر خلال السّنوات الأولى من التّعليم الابتدائي (من السّادسة إلى الثّامنة) نظرا لأهميّة استمرار الخبرات بالنّسبة للأطفال، وتتّسم الخبرات التي يكتسبها الطّفل في المرحلة الانتقاليّة في المدرسة الابتدائيّة (من سنّ السّادسة إلى الثّامنة) بأهميّة حيويّة إذا ما أريد تعزيز ما سبق تعلّمه قبل المدرسة، وإذا أريد للطّفل أن ينجح في المدرسة وفي حياته لاحقا، تكون فيها انفعالات الطّفل أكثر تمايزا، فضلا عن تزايد تمايز الاستجابات الانفعاليّة والجسميّة، كما تتميّز انفعالات الطّفل في هذه المرحلة بالحدّة، والمبالغة حيث نجد الطّفل شديد الغيرة، والغضب والعناد، لتأخذ هذه الحدّة بالاستقرار تدريجيّا "كما تتميّز انفعالات الأطفال بالتّنوّع والتّقلّب من انفعال إلى آخر (من البكاء إلى الضّحك ومن الغضب إلى السّرور) كما تظهر انفعالات متمركزة حول الذّات كالخجل والشّعور بالنّقص وعدم الثّقة بالنّفس، فيتميّز الطّفل في هذه المرحلة بالخصوبة المفرطة في الخيال والقدرة على الرّبط بين الأسباب ونتائجها، إضافة إلى السّرعة في النّمو العقلي.

3- تعريف اللّغة: اللّغة وظيفة إنسانيّة تميّز الإنسان بما هو إنسان، بل تعدّ أهمّ شروط إنسانيّة الإنسان، فهي ظاهرة اجتماعيّة تترابط وظيفيّا مع الأنظمة الاجتماعيّة الأخرى، فهي تتغيّر باستمرار مع التّحولاّت التي تعتري البناء الاجتماعي، والشّائع أنّ اللّغة مرآة تعكس الفكر، فتقوى وتضعف تبعا لمقتضيات الحال، وما يستجدّ مع صيرورة الحياة الاجتماعيّة وديمومتها ومنذ أن بدأ العلماء يحلّلون ما يحيط بهم تحليلا واعيا، وهم يلاحظون العلاقات المتبادلة بين اللّغة ومختلف النّشاطات الإنسانيّة الأخرى، ويسجّلون تأمّلاتهم وملاحظاتهم عن دور اللّغة في المجتمع فأدركوا أهميّة اللّغة في نشأة المجتمعات الإنسانيّة وبقائها، فاللّغة كالإنسان تأخذ وتعطي، وتنشأ، كما تتطوّر وتتّسع، وتلد وتموت، وربّما دخلت في صراعات واحتدامات فإن كانت متماسكة حافظت على مكانتها، وإلاّ أثر فيها غيرها، أو حلّ محلّها لتموت في الأخير، كما حصل للّغة الأكاديّة السّامية واللاّتينيّة القديمة... إلخ، وفي ظلّ هذه الصّراعات تنشأ أشكالا أخرى تعيش في أكناف اللّغة الأم وتتغذّى بلبانها، وتأخذ في وصفها العام ملامح اللّغة الأم لكنها تختلف في التّفاصيل.

4- **اشتقاقها وتصريفها:** اللّغة من اللّغو "اللّغة اللّسن، وأصلها لغوة فحذفوا واوها وجمعوها على لغات كما جمعت على لغون، واللّغو: النّطق. يقال: هذه لغتهم التي يلغون بها أي يلغون بها أي ينطقون بها..."[1] وهذا ذهب أرباب المعاجم -منهم الخليل وابن جني- واللّغويّون إلى أنّ كلمة "لغة" مشتقّة من الفعل الثلاثي "لغا" يلغو، يقول ابن جني: "أمّا تصريفها ومعرفة حروفها فإنّها فعلة من لغوت أي تكلّمت [...] وكذلك اللّغو في قوله ﷻ: ﴿ **وَالَّذِينَ لاَ يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا**﴾ [الفرقان 72] أي بالباطل وفي الحديث "من قال في الجمعة صه فقد لغا أي تكلّم"[2] فكلمة (لغة) مشتقّة من لغا يلغو بمعنى تكلّم أو من لِغَى يلغَى بمعنى هذى.

5-تعرفها اصطلاحا:

أ- **عند العرب:** انتبه العرب إلى اللّغة وأهميّتها في حياتهم اليوميّة، ومن أهمّ التّعريفات:

---

[1]- محمود أحمد السيد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية. بيروت: 1980. دط، دار العودة، ص 11.

[2]- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح محمد علي النجار. القاهرة: 1952. دط، دار الكتب، ج1، ص 33. الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تح عبد الحميد الهنداوي. بيروت: 2003. ط1، دار الكتب العلميّة، مادة (لغا).

– **ابن خلدون:** أشار ابن خلدون– في مقدّمته– إلى اللّغة في قوله: "اعلم أنّ اللّغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وهو في كلّ لغة حسب اصطلاحاتهم... وكلّ منهم أهل المغرب والأندلس والمشرق متوصّل بلغته إلى تأدية مقصوده والإبانة عمّا بنفسه، وهذا معنى اللّسان واللّغة... المتكلّم يقصد به (الكلام المطبوع) أن يفيد سامعه ما في ضميره إفادة تامة ويدلّ به عليه دلالة وثيقة... إنّ اللّغة إثبات أنّ اللّفظ كذا لمعنى كذا..."[1]

يتضمّن هذا التّعريف عدّة قضايا لسانيّة، وهي:

– اللّغة وسيلة يمتلكها المتكلّم، وهي أداة للتّعبير عن آرائه وأفكاره، وايصالها للسّامع، فالأفكار لا يمكن أن تظهر في غياب اللّغة التي تحملها وتوصلها إلى الطّرف الآخر.

– اصطلاحيّة اللّغة اللسان في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتها؛ أي أنّ لكلّ جماعة لغويّة لغة خاصة بهم، وتختلف من قوم لآخر، كما أنّها كيان طبيعي للجماعة.

– العضو المسؤول عن إنتاج اللّغة هو اللّسان.

– **ابن جني (322–392 هـ)** يورد في كتابه الخصائص أنّها "أصوات يعبرّ بها كلّ قوم عن أغراضهم"[2] فاللّغة عنده ظاهرة اجتماعيّة إنسانيّة، وتعريف ابن جني دقيق، ويتّفق –إلى حدّ كبير مع عناصر تعريف اللّغة عند الباحثين المعاصرين، وبتحليل هذا التّعريف، تبرز ثلاثة (3) جوانب رئيسيّة في طبيعة اللّغة وهي:

*– **الجانب الفيزيائيّ وهي الأصوات:** اللّغة نظام صوتيّ، والأصوات من مكوّنات اللّغة ذات مكانة متميّزة، فهي أقدم أشكال الاتّصال بين البشر، وهي أوّل ما يكتسبه الطّفل، والأصوات أساس اللّغة –على حدّ تعبير ابن جني– والجانب الصوتي يعني أنّ ثمّة متحدّثا ومستمعا والحديث والاستماع من أهمّ مهارات اللغة.

[1]– عبد الرحمن بن خلدون، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيّام العرب والعَجَم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السّلطان الأكبر، ضبط خليل شحادة، مراجعة سهيل زكار. بيروت: 2001م، د ط، دار الفكر.، ص 1056– 1118.

[2]– أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ج1، ص 33.

*- **الجانب التّعبيري:** وهو بداية تشكّل الجانب الإنساني للّغة في أبسط صوره، ممثّلا في مجموعات صوتيّة مستقلّة بذاتها في تأدية المعاني المفردة، فهي التّعبير في إطار البيئة كونها يعبّر بها القوم عن أغراضهم، فهي تحقّق مقاصدهم، إلاّ أنّ (محمود السّعران) رفض حصر وظيفة اللّغة في التّواصل والتّعبير، إذ يرى أنّ هذه النّظريّة لا تمكّن من تحليل جميع أشكال **السّلوك الكلامي (Speech Behaviour)** فليس ثمّة توصيل للفكر في أنواع كثيرة من **الوظائف الكلاميّة (Speech Functions)** كالمونولوج، ولا توصيل للفكر في استعمال اللّغة في **السّلوك الجماعي (Choric Behavior)** كالصّلاة والدّعاء، وفي استعمال اللّغة في المخاطبات الاجتماعيّة التي لا تستهدف غاية كلغة التّحيات[1]؛ إذ لا كلام ولا توصيل في هذه العبارات فهي حالات لا يتم فيها التّواصل، لغياب شروط التّواصل، فاللّغة ليست مجرّد وسيلة للتّفاهم والتّواصل بل هي حلقة في سلسلة نشاط الإنسان المنتظم...

*- **الجانب الاجتماعيّ:** وهي الاختلافات الفارقة بين نظامين لسانيّين، أنتجتهما ظروف قويمّة مختلفة، فذكر ابن جني في تعريفه للّغة لفظة (قوم) ولم يستعمل فرد، فاللّغة مؤسّسة اجتماعيّة تخضع لتطوّرات المجتمع، إذ تلازم البشر وتحيا حياتهم، وتسير على سنّة التّطوّر الذي يقوى البشر، فنجد هناك عصورا تمتاز بالحضارة والازدهار والرّقي، وأخرى بالتّخلّف والتّقوقع...

وقد نال هذا التّعريف اهتمام اللّغويين العرب والمحدثين؛♦لأنّه يضمّ أكبر قدر من الحقائق المهمّة عن اللّغة.

ب- في علم اللّغة الحديث: اختلف العلماء في تعريف اللّغة اختلافا بيّنا تبعا لمناهج البحث التي يتّبعونها، فمنهم من يعرّفها على أساس عقلي أو نفسي، ومنهم من يعتمد في تعريفها فكرة منطقيّة أو فلسفيّة، ومنهم من يعرّفها من ناحية وظيفتها في المجتمع، فتعريف اللّغة يتوقّف على السّياق الذي نسأل فيه عن تعريف اللّغة، إلاّ أنّ التّعريفات الحديثة تكاد تجمع على كون اللّغة أوّلا

[1]- محمود السّعران، علم اللّغة مقدمة للقارئ العربي. بيروت: د تا. دط، دار النّهضة العربيّة، ص 79-80.

♦- من أبرز هؤلاء: عبد الصّابور شاهين، علم اللّغة العام، محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللّغة، وحلمي خليل مقدّمة لدراسة علم اللّغة.

وقبل كلّ شيء نظام من الرّموز، تتكوّن من مجموعة من الرّموز تُكوّن نظاما متكاملا فعرّفها معجم لاروس المعجم اللّغوي **(لاروس La Rousse)** أنّها: "الملكة التي تمكّن الناس من التواصل فيها بينهم، عن طريق التّعبير عن أفكارهم بواسطة الرّموز الصّوتيّة..."[1] فاللّغة خاصية انسانيّة، أمّا معجم علم النّفس فيرى أنّ اللّغة: "وظيفة للتّعبير والاتّصال والتّفكير، باستعمال رموز دالّة، لها قيمة مماثلة لأفراد ينتمون إلى نفس النوع وفي حدود جغرافيّة معيّة"[2] فالقاسم المشترك بينهما هو كون اللّغة خاصية بشريّة واجتماعيّة هدفها التّواصل بين بني البشر.

عرّف **(أدوارد سابير E.Sapir 1884-1939م)**: اللّغة "أنّها وسيلة إنسانيّة [...] لتوصيل الأفكار والانفعالات والرّغبات عن طريق نظام من الرّموز التي تصدر بطريقة إراديّة"[3] وهذا التّعريف يركّز على أهم خصائص اللّغة.

في حين يرى **(إميل بنفنيست E. Benviniste)**: أنّ اللّغة: "نظام رمزي خاص، منتظم على صعيدين؛ فهي من جهة واقعة فيزيائيّة، إذ تستخدم الجهاز الصّوتي لتظهر، والجهاز السّمعي لتُدرك، ومن هذا الجانب المادي، فهي قابلة للملاحظة، والوصف والتّسجيل، وهي من جهة أخرى بنية لا ماديّة وإيصال لمدلولات معوضة عن الأحداث والتّجارب بالإشارة إليها، فكلمة (سرير) لا تصلح للنّوم عليها، وكلمة (ماء) لا تروي عطش احد مطلقا..."[4] فاللّغة تمثّل أقصى حالات تحقّق الملكة التّرميزيّة عند الإنسان.

وعرّفها "هجمان 1989" نقلا عن أنسى محمّد أحمد قاسم أنّها: "قدرة ذهنيّة مكتسبة يمثّلها نسق يتكوّن من رموز اعتباطيّة منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما"[5] فاللّغة إذا:

---

[1] -Le Petit Larousse illustré , PARIS : 1977. librairie Larousse PARIS.

[2] -Norbert Sillamy, Dictionnaire de Psychologie, PARIS , 2004. IN EXTENSO.

[3]- عبد العزيز مطر، علم اللّغة وفقه اللّغة. الدوحة: 1985. ط1، دار قطرى بن الفجاء، ص 13. Hartmann, R.R.K, and F.C. Stork, Dictionnery of Languige and Linguistics. Applied Science Publisher LTD, 1973, London, p 123-124.

[4]-Benviniste , E, Problèmes de Linguistique Générale. 1966, Gallimard. Paris. P 28-29.

[5]- أنسى محمد أحمد قاسم، سيكولوجية اللّغة. القاهرة: 2000. دط، مركز الاسكندريّة للكتاب، ص 16.

- قدرة ذهنيّة تتكوّن من مجموع المعارف اللّغويّة، تتداخل في تكوين هذه القدرة عوال فيزيولوجيا (نفصل الكلام في هذا في الفصل الثّاني)
- القدرة اللّغويّة تكتسب، ولا يولد الإنسان بها، وإنّما يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتسابها.
- تتمثّل القدرة المكتسبة في نسق متّفق أو متعارف عليه بين أفراد الجماعة اللّغويّة الواحدة.
- اللّغة أداة للتواصل، مادتها الصّوت.

أمّا (فردناند دي سوسور) فيعرّف اللّغة أنّها: "نظام من الرّموز الصّوتيّة الاصطلاحيّة في أذهان الجماعة اللّغويّة، يحقّق التّواصل بينهم، ويكتسبها الفرد سماعا من جماعته"[1] فيشير دي سوسور إلى دور اللّغة وهو التّواصل، كما لمّح إلى اكتساب اللّغة سماعا؛ أي تُكتَسب من خلال الاستماع إلى كلام الجماعة.

بعد استعراض هذه التّعريفات التي قدّمها اللّغويّون للّغة، يبرز لنا الطّابع الاجتماعي في معظمها إضافة إلى تكوّنها من عدّة نظم، وهي:

أ- **النّظام الدّلالي Semantic System:** وهو الذي يتعلّق بمعان الألفاظ والجمل ودلالاتها في السياقات والأساليب اللّغويّة المختلفة (صريحة كانت أم ضمنيّة، مباشرة أم غير مباشرة... إلخ)

ب- النّظام التّركيبي أو النّحوي Syntactic System: وهو النّظام الذي يتعلّق ببناء الجمل وترتيب الكلمات في الجمل، في أشكالها وعلاقاتها مع قواعد الإعراب وزمن الفعل... إلخ

ت- النّظام الصّرفي أو المورفولوجي Morphologic System : وهو النّظام الذي يتعلّق بالتّغيّرات التي تطرأ على مصادر الكلمات من النّاحية الصّرفيّة كالمفرد والمثنى والجمع، أو تغيّر الضّمائر، الغائب والمخاطب... **ألخ** ودلالتها على المعنى العام للجملة.

ث- النّظام الصّوتي: Phonetic System: وهو النّظام المتعلّق بالأصوات الكلاميّة الخاصة باستخدام اللّغة، فيهتم بالأصوات الكلاميّة، الخاصّة بالاستعمال اللّغوي، كون لغة الإنسان

[1]- محمد محمد داود، العربية وعلم اللّغة الحديث. القاهرة: 2001. دط، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع ص 43-44.

في أصلها عبارة عن أصوات متنوّعة تُكوّن نظاما خاصّا بها، وينقسم أو يُدرس في فرعين أساسيين هما[1]:

*-**الفونيتيك Phonétic:** الذي يدرس أصوات اللّغة بعيدا عن البيئة لتحديد طبيعة الصّوت اللّغوي، ومصدره، كيفيّة حدوثه (تأثير الذّبذبات الصّوتيّة) وموقع نطق الأصوات فيزيولوجيّا (نشاط وحركة أعضاء النّطق) والصّفات النّطقيّة والسّمعيّة لكلّ صوت (تحديد الصّوامت والصّوائت من حيث الجهر والهمس والتفخيم والتّرقيق والمدّ وغيرها).

*- **الفونولوجيا Phonology:** ويسمّى بعلم وظائف الأصوات، الذي يدرس الصّوت اللّغوي داخل البنية اللّغويّة؛ من حيث وظيفته وتوزيعه وعلاقة ذلك بالمعنى والضّوابط التي تحكمها، كدراسة صوت النّون في كلمة [نَهْر] وفي كلمة [مِنْك] فشكل النّطق مختلف ودخولها في تركيب عناصر كلمة مع أصوات أخرى تغيّر المعنى.

فاللّغة -إذا- قدرة ذهنيّة مكتسبة، تمثّلها مجموعة من الرّموز الاعتباطيّة يتواصل بها أفراد مجتمع ما، فاللّغة تنطوي في كيانها الدّاخلي على مجموعة من الحقائق وهي أنّ:

- اللّغة قدرة ذهنيّة تتكوّن من مجموع المعارف اللّغويّة (تتداخل في تكوين هذه القدرة عوامل فسيولوجية تتمثّل في تركيب الأذن والجهاز العصبي والمخ والجهاز الصّوتي لدى الإنسان).
- هذه القدرة مكتسبة، ولا يولد بها الإنسان، بل يولد ولديه الاستعداد الفطري للاكتساب.
- هذه القدرة المكتسبة في طبيعتها متعارف عليها بين أفراد أمّة ما تسمى الجماعة اللّغويّة.
- اللّغة أداة تواصل، وليست غاية في ذاتها.

فالشّفرة اللّغويّة المشتركة اجتماعيّا تسمح للمتحدّث المستمع من نفس اللّغة بتبادل المعلومات داخل اللّغة الواحدة؛ إذ يستخدم الجميع نفس الشّفرة، فالشّفرة المشتركة أداة تسمح لكلّ منهم تمثيل الشّيء أو الحدث أو العلاقة.

[1]- خالد عبد السلام، اكتساب اللّغة لدى طفل ما قبل المدرسة، الجزائر: 2015. ط1، دار التنوير، ص 22.

6- **اللّغة الأولى:** وردت عدّة تعريفات لمفهوم اللّغة الأولى، حيث هناك من عرّفها استنادا إلى مصدرها الأوّل، وهناك من عرّفها بناءً على أولويّة ترتيبها في عمليّة الاكتساب، كما هناك من عرّفها من حيث تداولها واستعمالها اليومي في البيئة الاجتماعيّة، فاللّغة الأولى هي: "ما يُسمّى بلغة المنشأ، وتكتسب عادة في البيت والشّارع، وهي اللّغة الأولى التي يرضعها الصّبي وهو يحبو يسمعها في محيطه الدّائم"[1] فاللّغة الأولى تكون بالاكتساب لا بالتعلّم فهي ذلك "النّظام اللّغوي فهي الذي يكتسبه الطّفل في مجموعته اللّغويّة، ويستنبط قواعده ويوظّفها لإنتاج جمل بفضل قدراته العقليّة، فالطّفل من خلال تفاعله مع جماعته اللّغويّة يبني نظاما مجرّدا (نحو) يمكّنه من معالجة الملفوظات وإنتاجها"[2] فلا يحتاج الطّفل إلى معلّم يعلّمه قواعد تلك اللّغة، بل يستنبطها بحدسه وسماعه واحتكاكه لأفراد الجماعة اللّغويّة، فهي أوّل لغة يكتشفها الطّفل ويكتسبها منذ لحظة ميلاده من أمّه؛ باعتبارها أوّل شخص يحتكّ به لسنوات طويلة، وهي "أوّل لغة تلقّاها الطّفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتّصال بينه وبين المحيطين به، وهي نسبة إلى المصدر الأوّل الذي تلقّى فيه الطّفل لغته"[3] ففي أحضان البيت يكتسب الطّفل أولى خبراته اللّغويّة، وتكون الأمّ المعلّمة الأولى للغة الطّفل، فيمكن أن تكون اللّغة الأولى إمّا لغة الأب، أو تلك المستعملة في المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطّفل عند غياب الأم لأسباب اجتماعيّة (كالملاجئ، ودور اليتامى، والحضانة) اللّغة الأولى في أبسط تعريف لها، أنّها اللّغة التي يبدأ الإنسان في استيعابها منذ ميلاده، فتكون لغته الأولى التي يستعملها بصفة طبيعيّة أداة تخاطب يومي وتفكير، فهي -إذا- اللّغة التي ينشأ عليها في بيئته الأولى بالخصوص في العائلة، كما يمكن أن تكون اللّغة الأولى -أيضا- لغة أجنبيّة يكتسبها الطّفل من أسرته، كأبناء بعض الأسر المثقّفة، أو أبناء الطّبقات الاجتماعيّة الغنيّة الذين يستعملون اللّغة الأجنبيّة (الفرنسيّة) في حياتهم اليوميّة كلغة تخاطب وتواصل وتعليم في الوقت نفسه، وعليه يمكن القول: إنّ اللّغة الأولى سُميت كذلك لاعتبارها أوّل لغة يكتشفها ويكتسبها

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة. الجزائر: 2009. دط، دار هومة للطّباعة والنّشر والتوزيع، ص 63.

[2]- صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي. الجزائر: 2008. دار هومة للطباعة والنشر والتّوزيع، ص 170.

[3]- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس اللّغة العربيّة في التعليم العام نظريات وتجارب. القاهرة: 2000. ط1 دار الفكر العربي، مصر، ص 33. محمد المعموري وعبد اللّطيف عبيد وسالم الغزالي، تأثير اللّغات الأجنبيّة في تعلّم اللّغة العربيّة. تونس: 1983. د ط، المنظّمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم، ص 11.

الطّفل من أوّل محيط اجتماعي يعيش فيه منذ لحظة ميلاده، ويستعملها في كلّ مجالات ومواقف حياته اليوميّة بشكل طبيعي وعادي وبطلاقة ويسر.

7- **مفهوم الملكة:** قبل الحديث عن الملكة اللّغويّة لا بدّ من الوقوف عند مصطلح الملكة:

أ- **تعريف الملكة عند العرب:** تباينت تعاريف العرب القدامى للملكة، كما لم يميّزوا بين مفهوم الملكة بشكل عام ومفهوم الملكة اللّغويّة بشكلّ خاص، فمن تعاريفها:

*- **في المعاجم التّراثيّة:** الملكة مفهوم قديم النّشأة حديث التّداول، تناوله القدامى في كتبهم رغم عدم نضج المصطلح، وتكاد تجمع المعاجم اللّغويّة على أنّ الملكة مأخوذة من ملك، فيقول: **(الخليل بن أحمد الفراهيدي ت 175هـ)** في معجم العين "والمُلكُ: ما ملكَت اليد من مال وخول والمملكةُ: سلطان المِلكِ في رعيّتِه، يقال: طالتْ مَمْلكته، وعَظُمَ مُلكُه وكبُر، والمُلُوك: العبد أقرّ بالملوكة، والعبد أقرّ بالعبودة، وأصوبه، أن يُقال: أقرّ بالمَلْكة، وبالمِلْك، ومِلاك الأمر: ما يُعتمدُ عليه، والقلبُ مِلاك الجسد، والإملاك: التّزويج، قد أملكوه، أي زوجوه، شبّه العروس بالمِلك، قال: كاد العروس أن يكون ملكًا والملك واحد من الملائكة..."[1] فالخليل ربط بين الملكة والملوك والمِلك كما ربط بين المِلك والزّواج، وهذا ما ذهب إليه ابن جنّي في كتابه (الخصائص) أين تناول الفصل بين (الكلام) و(القول) حيث أشار إلى تقاليب مادة (ك ل م) فقال: "(... فهذه أيضا حالها وذلك أنّها حيث تقلب فمعناها الدّلالة على (القوّة والشّدة) والمستعمل منها أصول خمسة (ك ل م) (ك م ل) (ل ك م) (م ل ك) وأهملت منه (ل م ك) فلم تأت في ثبتٍ"[2] فابن فارس وابن جنّي اعتمدا على الاشتقاق الأكبر -حسب تعبير ابن جني في كتابه الخصائص- لاستخراج معنى كلّي لمادة (م ل ك) فالمعنى العام لمادة (ك ل ك) هو القوّة والشّدة حسيّا ومعنويّا ليطلق في ما بعد على الطّبع والسّجيّة، إلاّ أنّ المعاجم التي جاءت بعدهم لم تستعمل الملكة بمعنى الطّبع والسّجيّة مثل:

[1]- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، مادة (ملك)

[2]- ابن جني، الخصائص، ج1، ص 13.

(الفيومي ت 745هـ) الملكة في المصباح المنير "مَلَكتُهُ: مَلْكًا من باب ضَرَبَ والمِلْكُ بِكَسْرِ المِيم اسم منه والفاعل (مَالِكٌ) والجمع (مُلاّكٌ) مثل كافرٌ وكُفَّارٌ وبعضهم يجعل (المِلْكَ) بكسر الميم وفتها لغتين في المصدر وشيء (مَمْلوكٌ) وهو (مِلْكُهُ) بالكسر وله عليه (مَلَكَةٌ) بفتحتين) وهو (عبد مَمْلَكَةٍ)... و(ملك) على النّاس أمرهم إذا تولّى السَّلْطنة فهو (مَلِكٌ) بكسر اللاّم... و(مَلَكْتُ) العجين (مَلْكًا) من باب ضرب أيضا شَدَدْتَه وقَوَّيْتَه وهو (يَملِكُ) نفسه عند شهوتها أي يقدر على حبسها... و(مَلَكتُ) امرأةً من باب ضرب أيضا تزوّجها... و(مَلَّكتُهُ) الأمر بالتّشديد (فمَلَكَةُ) من باب ضرب... و(مِلاكُ) بالكسر قوامه والقلب (مِلالكُ) الجسد"[1] فأضاف الفيومي إلى الشّدة والقوّة معنى الضّرب.

أمّا **(الفيروز آبادي ت 817هـ) في القاموس المحيط** ذهب إلى أنّ الملكة "ملكه يملكه مِلكا مُثلّثة، وملكة محرّكة [...] اسم للجمع وقوم من العَرَب، أو هم مَقاوِلُ حِمْيَرَ. ومَلَّكوه تَمليكًا وأملَكوه: صَيَّروه مَلِكًا. والمَلَكوتُ، كَرَهَبوتِ وتَرْقُوَةِ: العزُّ والسُّلْطَانُ. والمَمْلَكَةُ وتُضَمُّ اللاّم: عزُّ المَلِكِ وسُلطانُهُ، وعبيدُ، وبضمِّ اللاّم: وسطُ المَمْلَكَة..."[2] فألبس الملكة ثوب العزّ والتّسلّط.

نستنتج من التّعريفات السّابقة أنّ معاني الملكة في المعاجم اللّغويّة تدور حول فلك الاحتواء والقدرة والاستبداد والسّيطرة والتّحكم والتّملّك... إلخ.

*- **مفهوم الملكة في الكتب اللّغويّة التّراثيّة:** مرّ مصطلح المَلَكَة بعدّة أطوار حتى استقرّ على صورته التي اتّضحت بجلاء في مجالات متعدّدة، كالفلاسفة والمترجمين... إلخ، فمن الأقوال المترجمة قول أرسطوطاليس عن طبيعة الجوهر "فإنّ الشّيء الذي ظنّه واحد منهم –بهذا الحال– واحدا كان أو أكثر من واحد، فإيّاه وإيّاها جعل الجوهر كلّه، وسائر الأشياء كلّها آثار تلحق هذه

[1]– أحمد بن محمد بن علي المُقري الفيّومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرّافعي، تح عبد العظيم الشناوي. القاهرة: د تا. ط2، دار المعرف، مادة (ملك).

[2]– مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة. بيروت: 2005. ط8، 2005، مؤسسة الرسالة مادة (ملك)

وحالات وهيئات وملكات"[1] فالملكة عند أرسطوطاليس تعني الحالة والهيئة، كما تناول القدامى العرب –بشكل من الأشكال– الملكة تلميحا أو تفصيلا، وإن اختلفت وتباينت الآراء حول هذا المفهوم بين (الملكة أو العادة، أو الصّناعة) إلاّ أنّها تؤدّي نفس المعنى وربطوها بالسّليقة والطّبع والفطرة والمهارة، كما أنّهم لم يفرّقوا بين مفهومي الملكة بشكل عام والملكة اللّغويّة أو اللّسانيّة بشكل خاص، فيُطلق لفظ الملكة في العربيّة على القدرة الفطريّة أو المكتسبة على أداء فعل ما ومن الأقوال التي قيلت حمل الملكة:

قول **(الفرابي 260–339هـ)**: إنّ الملكة بصفة عامة "العلم المدني فإنّه يفحص عن أصناف الأفعال والسّنن الإراديّة، وعن الملكات والأخلاق، والسّجايا والشّيم التي عنها تكون تلك الأفعال والسّنن [...] وليس تتأتّى إلاّ برياسة يمكن معها تلك الأفعال والسّنن والملكات والأخلاق في المدن والأمم [...] وأنّ تعلّم الرّياسة لا تتأتّى إلاّ بمهنة وملكة يكون عنها أفعال التّمكين فيهم وأفعال حفظ ما يمكن فيهم عليهم... وصناعة الكلام ملكة يقتدر بها الإنسان على نصرة الآراء والأفعال المحدودة التي صرّح بها واضع الملّة، وتزييف كلّ ما خالفها من أقاويل"[2] فهي السّجية والقدرة وتكون نتيجة التّكرار لشيء من نوع واحد وهي على قسمين: ملكة خُلقيّة أو روحيّة وصناعيّة أو ماديّة مكتسبة "وأوّل ما يفعل شيئا من ذلك يفعل بقوّة فيه بالفطرة، وبملكة طبيعيّة، لا باعتياد سابق قبل ذلك، ولا بصناعة، إذا كرّر الإنسان فعل شيء من نوع مرارًا كثيرة حدثت له ملكة اعتياديّة إمّا خلقيّة أو صناعيّة"[3] ومن شروط حصولها صعوبة زوالها أو عدمه، ومثّل على ذلك بالأخلاق الجميلة التي يُفطر عليها الإنسان أو يكتسبها فتكون بحيث يصعب زوالها إذا لم نقل يستحيل، كما يستعمل مصطلحا مرادفا للملكة وهو (الاعتياد) الذي يكسب به الإنسان الخلق، أو ينتقل لنفسه عن خلق صادفها عليه هو الاعتياد، فاشترط فيه التّكرار والتّمرّن لمرّات عديدة.

[1]– السيد الشرقاوي، الملكة اللّغويّة في الفكر اللّغوي العربي. القاهرة: 2002. ط1، مؤسّسة المختار، ص31.
[2]– الفرابي أبو نصر، إحصاء العلوم، تح وتع عثمان أمين. القاهرة: 1968. مكتبة الأنجلو المصريّة، 125–127.
[3]– الفارابي أبو نصر ، الحروف، تح: محسن مجدي. بيروت. 1969، دط، دار المشرق، ص 135.

عرّفها **الشريف الجرجاني** أنّها: "صفة راسخة في النّفس وتحقيقه أن يحُل للنّفس هيئة بسبب فعل من الأفعال ويُقال لتلك الهيئة كيفيّة نفسانيّة وتُسمّى حالة ما دامت سريعة الزّوال، فإذا تكرّرت ومارست النّفس لها حتى تترسّخ تلك الكيفيّة فيها صارت بطيئة الزّوال فتصير ملكة وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا"[1] فالملكة لا تتحقّق إلاّ بالممارسة التي تساعد على ترسيخها وتثبيتها لتعطيها صفة الحال عادة وخلقا.

ابن خلدون: الملكة –في نظر ابن خلدون– صفة راسخة في نفس الإنسان، تُمكِّنه من القيام بالأعمال العائدة إليها، والإنسان مهيّأ لاكتساب هذه الملكات "إنّ الملكات صفات للنّفس وألوان، فلا تزدحم دفعة، ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها"[2] فكلّما اكتسبت الملكة بالفطرة كانت أسهل من تعلّمها، والملكة تكتسب بالتّكرار والتّمرن، وهي: القدرة على التّحكّم في عمل ما أو التّصرّف به بحذق وبصورة تلقائيّة، بعد أن تستولي عليه النّفس وتستبدّ به فيعود إليها منه، أو رجع من تتابعه وتكراره ليصبح صفة راسخة، فالملكة –إذا– حالة مستمرة راسخة في نفس الإنسان، وتنبني على أفعال مكرّرة إلى أن تتحوّل عادة.

ب– **اصطلاحا:** الملكة تعني القدرة –فطريّة أو مكتسبة– على القيام بعمل ما فالملكة "استعداد ذهنيّ أو وجداني لتناول أعمال معيّنة بحذق ومهارة، مثل: الملكة العدديّة، والملكة الفنّية، والملكة اللّغويّة"[3] فالملكة هنا تعني الاستعداد، وفي الكلّيات "الملكة تُطلق على مقابلة العدم وعلى مقابلة الحال، فعلى الأوّل بمعنى الوجود، وعلى الثّاني بمعنى الكيفيّة الرّاسخة"[4] فمصطلح الملكة هنا ذو دلالتين معنويتين هما: المعنى الوجودي؛ إذا استعملت في مقابل العدم، ومعنى الكيفيّة الرّاسخة.

ت– **مصطلح الملكة في القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف:**

–في القرآن الكريم: ووردت لفظة الملكة في القرآن الكريم بالمعاني السّابقة في عدّة مواضع منها، قوله ﷻ: ﴿فَسُبْحَانَ الَّذِي بِيَدِهِ مَلَكُوتُ كُلِّ شَيْءٍ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ [يس 83] فنقل ابن جني

[1]– الشريف الجرجاني، التعريفات. بيروت: 1985. د ط، ص 247.

[2]– ابن خلدون، المقدمة، ص 721.

[3]– مجمع اللّغة العربية، المعجم الوجيز. القاهرة: 1994. وزارة التربية والتعليم، جمهوريّة مصر العربية، ص 590.

[4]– أبو البقاء الكفوي، الكليات. بيروت: 1998. مؤسّسة الرسالة للطباعة والنشر، ص 856. مادة (ملك).

قراءة طلحة وإبراهيم التيمّي والأعمش: "مَلَكَةُ كَلّ شيء" معناه –واللّه أعلم– معناه سبحان الذي بيده عِصمة كلّ شيء وقدرة كلّ شيء، وهو من مَلَكْتُ العَجين: إذا أَجَدْتُ عجنه، فقوَّيته بذلك. فمنه المِلكُ؛ لأنّه القُدرة على المملوك، ومنه المُلكُ؛ لأنّ به قِوام الأُمور. والمَلَكوت فَعَلوت منه، زادوا الواو والتّاء للمبالغة بزيادة اللفظ"[1] فمعنى الملكة في هذه الآية هو العصمة والقدرة على كلّ شيء.

– **في الحديث النّبوي الشّريف:** ورد لفظ أو مصطلح ملكة في عدّة مواضع في الحديث النّبوي الشّريف، منها:

*– قال الرّسول ﷺ: "لا يدخل الجنّة سيّء الملكة"[2] فقد سبق الجوهري للاستشهاد بهذا الحديث.

*– قال الرّسول ﷺ: "لا يدخل الجنّة بخيل ولا خبّ ولا خائن ولا سيّء الملكة، وأوّل ما يقرع باب الجنّة المملوكون إذا أحسنوا فيما بينهم وبين الله عزّ وجلّ"[3] الملكة هنا الأخلاق، فحسن الملكة وسوئها ألبست مصطلح الملكة دلالة متّصلة بالجانب السّلوكي الفردي، المترجم لحالة خلقيّة نفسيّة داخل الإنسان، فحسن الملكة مستحسن في المجتمع، وسوؤها مستقبح، فسوء الملكة يوحي بسوء الخلق، والعكس صحيح فحسن الملكة يوحي بحسن الخلق.

8– **الملكة اللّغويّة (Linguistics Faculty) وطرق اكتسابها:** مصطلح الملكة اللّغويّة كثير التّردّد على ألسنة الباحثين والدّارسين، القدامى منهم والمحدثون، واحتدم بينهم الصّراع حول دلالة المصطلح، يُقصد بالملكة اللّغوية معرفة الفرد للنّظام الذي يحكم لغته ويطبّقه دون انتباه أو تفكير كما يملك القدرة على التقاط المعاني التي تصحب الأشكال اللّغويّة المختلفة، فالملكة اللّغويّة –إذا– تعنى التّزوّد بالمهارات اللّغويّة التي تجعل الفرد قادرا على فهم طبيعة اللّغة والقواعد التي تضبطها والنّظام الذي يحكم ظواهرها، إضافة إلى الخصائص التي تميّز مكوّناتها الصّوتيّة والتّركيبيّة

[1]– عثمان أبو الفتح ابن جني، المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والايضاح عنها، تح عبد الحليم النّجار وآخرون، القاهرة: 1994. لجنة إحياء كتب السنة، ج2، ص 218.

[2]– إسماعيل بن حمّاد الجوهري، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربية، تح أحمد عبد الغفور عطّار. بيروت: 1990. ط4 دار العلم للملايين، مادة (ملك).

[3]–أحمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد، تح شعيب الأرنؤوط وآخرون. القاهرة: 1996، ط1، مؤسّسة الرّسالة،ج1، ص 3.

والدّلاليّة والصّرفيّة، فما هي أهم تعريفات الملكة اللّسانية عند العرب والغرب؟ ما هي نقاط التّلاقي والاختلاف بينهما؟ وكيف يتمّ اكتسابها؟

أ- مفهوم الملكة اللّغويّة عند(ابن خلدون 732هـ- 1332م): يعتبر **ابن خلدون** أوّل من ميّز بين الملكة بصفة عامة والملكة اللّسانيّة أو اللّغويّة بصفة خاصّة، فتظهر عنده سمات مصطلح "الملكة اللّغويّة" حيث تناول مفاهيمها في مقدّمته في مواضع عدّة، فقبل التّوسّع في مفهوم الملكة اللّغويّة عنده لابدّ من الإشارة إلى أنّه لا ينبغي الخلط بين مفهومين لغويين أساسين هما: صناعة العربيّة وقواعد اللّغة، وذلك رغم ارتباطهما ارتباطا وثيقا بمفهوم الملكة اللّغويّة، فميّز بين بين الملكة اللّغويّة وبين صناعة العربيّة، وبينها وبين قواعد اللّغة، وفصّل القول فيها من حيث: مفهومها، آليات اكتسابها وتنميّتها، ولم يغفل عن أسباب فسادها... إلخ

- **الملكة اللّسانية غير صناعة العربية:** تختلف الملكة اللّسانيّة (اللّغويّة) عن صناعة العربية "من هنا يُعلم أنّ تلك الملكة هي غير صناعة العربيّة، وأنّها مستغنية عنها بالجملة [...] ذلك أنّ صناعة العربيّة هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفيّة وليس نفس كيفيّة..."[1] فالملكة اللّسانيّة تختلف عن صناعة العربيّة، كما أنّ صناعة العربية ليست واجبة لتوفّر الملكة اللّسانيّة، بل تستقيم هذه الأخيرة مستقلّة عن صناعة العربيّة.

الملكة اللّسانيّة غير قواعد اللّغة: تختلف الملكة اللّسانيّة عن قوانين الإعراب "وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإنّ العلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفيّة العمل وليس هو نفس العمل [...] وكذلك تجد من جهابذة النّحاة والمهرة في صناعة العربيّة المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سُئِل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودّته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده، أخطأ فيها الصّواب وأكثر من اللّحن، [...] وكذا نجد كثيرا ممّن يُحسن هذه الملكة ويُجيد الفنّين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن اعراب الفاعل من المفعول [...] ولا شيئا من قوانين صناعة العربيّة"[2] فالملكة اللّسانيّة هي المعرفة بقوانين الإعراب، وليست قوانين الإعراب ذاتها، وهي القدرة على استعمال اللّغة استعمالا صحيحا سليما، وليست الإلمام المباشر والدّقيق

[1]- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 1081- 1083.

[2]- المرجع نفسه، ص 1082.

بقوانين الإعراب، فقد يكتسب الإنسان ملكة لسانيّة ويُتقن التّعبير في لغته، دون أن يكون عالما بقوانين الإعراب وبصناعة العربيّة.

أ-**1- اكتساب وتعلّم الملكة اللغويّة:** الملكة اللّغويّة عنده مكتسبة "فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللّغة العربيّة موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفيّة تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أوّلا، ثم يسمع التّراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كل لحظة ومن كلّ متكلّم واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم"[1] كما أشار إلى مكانة لغة الأم للإنسان، وصعوبة اكتساب ملكة لسانية ثانية تامة، بل ويستحيل على الإنسان اكتساب ملكة لغويّة ثانية "فإذا تقدّمت في اللّسان ملكة العجمة، صار مقصرا في اللّغة العربيّة، لِما قدّمناه، من أنّ الملكة إذا تقدّمت في صناعة بمحل، فقلّ أن يجيد صاحبها ملكة في صناعة أخرى، وهو ظاهر[...] وما قدمناه من انّ الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحل فلا تحصل إلاّ ناقصة ومخدوشة..."[2] فالملكة اللّغويّة –عنده– تقتصر على اللّغة الأم، اللّغة الأولى للإنسان، لغة المجتمع الذي ترعرع فيه، فتتكوّن عند الطّفل من خلال نموّه اللّغوي في المجتمع الذي يتكلّم تلك اللّغة، وقد أشار إلى ذلك عند ملاحظته أنّ أطفال العجم الصّغار بإمكانهم اكتساب اللّغة العربيّة عندما يترعرعون في مجتمع عربي، وذلك قبل اكتسابهم لغتهم الأم "إلاّ أن تكون ملكة العجمة السّابقة لم تستحكم حين انتقل منها إلى العربيّة، كأصاغر أبناء العجم الذين يربون مع العرب قبل أن تستحكم عجمتهم فتكون اللّغة العربيّة كأنّها السّابقة لهم، ولا يكون عندهم تقصير في فهم المعاني في العربيّة"[3] كما جعل الملكة اللّسانية ملكة صناعية أي تُتعلّم كما تُتعلّم صناعة ما "اللّغة ملكة في اللّسان وكذا الخط ملكة في اليد [...] اعلم أنّ اللّغات ملكات شبيهة بالصّناعة، إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات وإنّما هو بالنّظر إلى التّراكيب فإذا حصلت الملكة التّامة في تركيب

[1]– المرجع السّابق، ص 1071–1081.
[2]– المرجع نفسه، ص 1053–1088.
[3]– المرجع نفسه، ص 1053.

الألفاظ المفردة للتّعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التّأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلّم حينئذ الغاية من إفادة مقصودة للسّامع"[1] فهي مهارة تنشأ بالفطرة لتُكتسب وتصقل عن طريق التّعلّم يقصد بها قدرة اللّسان على التّحكّم في اللّغة والتّصرّف فيها فالملكة هنا منسوبة إلى اللّسان الذي هو محلّها، وتصير ملكة له شرط أن يحتوي اللّغة ويتمكّن فيها؛ فاللّغة عند ابن خلدون ملكة مكتسبة فلا يولد الفرد باللّغة، إلاّ أنّها ترتبط بالقدرات الفطريّة لدى الطّفل، وهذا ما يميّز الإنسان عن غيره من البشر، فهي في نظره صفة راسخة في نفس الإنسان تُمكّنه من القيام بالأعمال العائدة إليها، إلاّ أنّ هذه الملكة ورغم رسوخها في النّفس تطرأ عليها عوامل تؤثّر فيها.

أ-2- بناء الملكة اللّغويّة عند ابن خلدون: تنبّه ابن خلدون إلى ظاهرة اكتساب اللغة وتأثير الاكتساب على الملكة اللّغويّة، ويرى أنّ الانسان يكتسبها بطريقة طبيعيّة؛ "لأنّ الأفعال الاختياريّة كلّها ليس شيء منها بالطّبع، وإنّما هو يستمر بالقدم والمران حتى يصير ملكة راسخة فيظنّها المشاهد طبيعّة [...] فإنّ الملكات إذا استقرّت ورسخت في محالها ظهرت كأنّها طبيعيّة وجبلّة لذلك المحل، ولذلك يظن كثير من المغفلين ممّن لا يعرف شأن الملكات أنّ الصّواب في لغتهم اعرابا أو بلاغة، أمر طبيعي، ويقول كانت العرب تنطق بالطّبع وليس كذلك، إنّما هي ملكة لسانيّة في نظم الكلام تمكّنت ورسخت فظهرت في بادئ الرّأي أنّها جبلّة وطبع"[2] فميّز ابن خلدون بين الملكة والطّبع، إذ تعتبر الملكة فعلا اختياريّا غير غريزي أو فطري، وإنّما يشبه الطّبع عندما يتمّ نتيجة المران والقدم، فيظنّه المشاهد طبيعيّا وهو ليس كذلك، كونها لا تحدث إلاّ عن تعب وفكر عكس الطّبع الذي لا نجد فيه كلفة ولا تعبا، فالفرق بينهما أنّ الملكة قبل اكتسابها تكون أمرا شعوريّا، إذ يقوم النّاشئة بالحفظ والتّمرّن من أجل اكتسابها، لتتحوّل بعد الاكتساب إلى عمليّة لا شعوريّة، كونها موجودة فيه فلا يبذل جهدا، أمّا الطّبع فإنّه لا شعوري منذ البداية لأنّه فطريّ وُلد مع الإنسان، كما بيّن أنّ الفعل المراد حصوله يجب أن يكون متتابعا مستمرّا غير منقطع، كون الانقطاع يؤثّر سلبا على رُسوخ الملكة، لأنّ الملكات إنّما تحصل بتتابع الفعل وتكرار، فترسيخ

[1]- المرجع السابق، ص 1080.

[2]- نفس المرجع، ص 1085.

الملكة قائم على التّتابع، هذا عن الملكة عموما، فالأصل في الملكة أن تتكوّن مع النّاشئة في مهدهم، يرتضعون أفاويقها مع ألبان أمّهاتهم ويستنشقونها هواءً نقيًّا مع أوّل ما يدخل منه صدورهم، فهي اللّغة التي يسمعون أوّل ما يستمعون إليها، فتُبنى الكلمات والجمل وتُثبت ثبات الجسم، فتعمل كجزء من أجزائه، ثمّ تنمو تدريجيّا بعامل التّكرار والممارسة، وحفظ كلام العرب شعره ونثره، كما يؤكّد ابن خلدون على أنّ الملكة اللّسانيّة مكتسبة، وميّز بين نوعين من الاكتساب: الاكتساب من خلال التّرعرع في البيئة اللّغويّة وسماع لغتها والممارسة والتّكرار، والاكتساب بواسطة الحفظ والمران.

- **الاكتساب من خلال التّرعرع في البيئة اللّغويّة والممارسة والتّكرار:** يرتبط الاكتساب غالبا بالطّفولة؛ حيث يتشرّب الطّفل لغته من بيئته، من خلال الكلام مع الطّفل أو مع من حوله، وهذا الاكتساب طبيعي يتمّ عند الطّفل بصورة طبيعيّة "وهذه الملكة كما تقدّم إنّما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرّره على السّمع والتّفطّن لخواص تراكيبه [...] وهذا أمر وجداني حاصل لممارسة كلام العرب، حتى يصير كواحد منهم، ومثاله: لو فرضنا صبيّا من صبيانهم، نشأ وربّى في جيلهم، فإنّه يتعلّم لغتهم ويُحكّم شأن الاعراب والبلاغة فيها، حتى يستولي على غايتها [...] وإنّما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتياد والتّكرُّر لكلام العرب"[1] فتمكّن الملكة يحصل بقانون التّكرار، الذي يعمل على ارتقاء هذا التّكرار من الصّفة إلى الحال غير الرّاسخة في النّفس، ثم يستمر التّكرار لتتكوّن لدى المتكلّم ملكة أي صفة راسخة، فالملكة صفة راسخة تحصل من استعمال ذلك الفعل وتكرّره مرّة بعد أخرى وحتّى ترسخ صورته وعلى نسبة الأصل تكون الملكة، فيؤكّد ويركّز على أهميّة تكرار الأفعال في حصول وتحقيق الملكة، فالملكة صفة راسخة يكتسبها الإنسان عن طريق التّعلّم، أي لا يمكن أن تتحقّق الملكة عند الفرد إلاّ عن طرق التّعلّم والتّكرار، فالتّكرار مبدأ ضروري لتكوين الملكة، ويعدّ مبدأ السّماع من المبادئ التي أقرّها ابن خلدون ونبّه على أهميّته في حصول الملكة اللّغويّة، فهو أبو الملكات على حدّ تعبيره، فتتلقّى أذن الطّفل اللّغة من البيئة المحيطة به...

[1]- المرجع السّابق، ص 1071- 1087.

وعند استماع لها مرّات أخرى يختزنها ليستعملها في مواقف يحتاجها، فالطّفل كالإسفنجة يمتصّ كل ما يسمعه من لغة الغثّ والسّمين.

– **الاكتساب بواسطة الحفظ والمران:** كلّما كثُر الحفظ ترسّخت الملكة اللّغويّة "إلاّ أنّ اللّغات لما كانت ملكات كما مرّ، كان تعلمها ممكنا شأن سائر الملكات، ووجه التّعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم [...] إنّ حصول ملكة اللّسان العربي إنّما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه، ويتنزّل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم [...] والملكات اللّسانيّة كلها إنّما تكتسب بالصناعة والارتياض في كلامهم حتى يحصل شبه في تلك الملكة"[1] فتحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتياد والتّكرّر، إضافة إلى جودة المحفوظ وفي سنّ مبكّرة.

ب–**الملكة اللّغويّة عند دي سوسير:** تعدّدت استخدامات مصطلح الملكة في اللّسانيات الحديثة، ثمّ تباينت مسمّياته، حيث أشار (دي سوسير) عند تمييزه بين مصطلحي "اللّسان" و"اللّغة" في قوله: "ينبغي أن نميّز بينها وبين اللّسان البشري (Langage) فاللّغة جزءٌ محدّد من اللّسان مع أنّه جوهري –لا شك– اللّغة نتاج جماعي لملكة اللّسان، ومجموعة من التّقاليد الضّروريّة التي تبنّاها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة، و"لقد اكتشف (بروكا Broca) أنّ ملكة الكلام تقع في الثّلث الأيسر من الجزء الأمامي من المخ... ولمّا كان اللّسان يعتمد على الملكة الطّبيعيّة، في حين أنّ اللّغة هي شيء مكتسب تقليدي، كان ينبغي إذن ألاّ تكون اللّغة في منزلة الأولى، بل يجب أن تخضع للملكة الفطريّة [...] إنّ الشّيء الطّبيعي عند الإنسان ليس اللّسان الشّفوي بل ملكة إنشاء اللّغة، أي نظام من الإشارات المتميّزة بأفكار متميّزة"[2] فإذا كانت اللّغة أداة تواصل بين البشر، فإنّ الملكة هي تجسيد لهذه اللّغة، أو هي قدرات البشر على استعمال اللّغة للتّواصل في ما بينهم، فربط دي سوسور مصطلح الملكة باللّسان البشري، وجعله محور ومقصد الدّرس اللّغوي، وهي يتعلّق بالأداء اللّغوي، فالملكة عنده تتكوّن من شقّين، شقّ فطري يمثّل اللّسان

[1]– المرجع السّابق، ص 1080–1089.

[2]– فرديناند دي سوسور، علم اللغة العام، تر يوئيل يوسف عزيز، مر مالك يوسف المطلبي. بغداد: 1985. د ط، آفاق عربية، ص 27–29.

وهو الجانب الطّبيعي ولا يمثّل اللّسان الشّفوي أي اللّغة وشقّ مكتسب عن طريق التّقليد، يمثّل اللّغة، فاللّغة تجسيد للفطرة.

ت- **الملكة اللّغويّة عند (نعوم تشومسكي):** عرّف تشومسكي اللّغة أنّها: "ملكة فطريّة عند المتكلّمين بلغة ما، لتكوين وفهم الجمل"[1] ميّز (تشومسكي) في نظريّته -ولأوّل مرّة في تاريخ علم اللّغة- بين مصطلحي (الكفاية اللّغويّة Competence Linguistique) و(الأداء الكلامي Performance Linguistique) فالكفاية اللّغويّة تكون في مقابل الملكة للدّلالة على "المعرفة الضّمنيّة بقواعد اللّغة، التي تقود عمليّة التّكلّم بها، وبالإمكان التّمييز بين المعرفة باللّغة من جهة وبين استعمال اللغة الذي يُسمّى بالأداء الكلامي Performance من جهة أخرى والأداء الكلام هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معيّن، وفي الأداء الكلامي يعود متكلّم اللّغة بصورة طبيعيّة إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته اللّغويّة، كلّما استعمل اللّغة في مختلف ظروف التّكلّم فالكفاية اللّغويّة بالتّالي هي التي تقود عمليّة الأداء الكلامي"[2] فميّز بين ما هو استعمال آنيّ أو تجسيد فعليّ، وبين ما هو طبيعيّ، وهو "قدرة المتكلّم -السّامع المثالي- على أن يجمع بين الأصوات اللّغويّة وبين المعني في تناسق وثيق قواعد لغته..."[3] فالكفاية تعني مجموعة المعارف الكامنة لدى الفرد المتكلّم، أو النّظام النّحوي الموجود تقديريّا في كلّ دماغ، أو هي جملة القواعد اللّغويّة المستودعة في ذهن المتكلّم، القدرة التي تتكوّن لدى الفرد المتكلّم، وتمكّنه على والاتيان بعدد لا متناه من الجمل -لكنّها الجمل الصّحيحة نحويّا- في المناسبات المختلفة وفهمها، فهي معرفة ضمنيّة باللّغة، أي معرفة لاشعوريّة بقوانين اللّغة، فالملكة اللّغويّة -إذا- موجودة في الدّماغ ف "الدّراسة المجرّدة لحالات ملكة اللّغة يجب أن تصوغ خواص تقوم بشرحها نظريّة الدّماغ"[4] فهي

---

[1]- حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللّغة، القاهرة: 2003. د ط، دار المعرفة الجامعيّة، ص 24.

[2]- ميشال زكريا، الألسنيّة التوليدية التحويلية وقواعد اللّغة العربية (النظرية الألسنية). بيروت: 1986. ط2 المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، ص 33- 34.

[3]- ميشال زكريا، مباحث في الألسنيّة وتعليم اللّغة. بيروت: 1985. ط2، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع ص 60-61.

[4] -NOAM Chomsky, Language and Mind, New york and London , Harcourt Brace, 1968.p36.

باطنيّة وهذه الكفاية ينطبع عليها الإنسان منذ نعومة أظافره، وتكون مرتبطة ارتباطا وثيقا بقواعد اللّغة وخلال مرحلة اكتسابه اللّغة، فالكفاءة تتحقّق من خلال إخراجها من القوّة والكمون إلى الفعل والتَّحَقّق، فهو ما يتحدّث به الفرد بالفعل أو "الممارسة الفعليّة والآنية لهذه الملكة، وإخراج لنظامها اللّغوي الضّمني من حيّزه اللاّشعوري إلى الحيّز الإدراكي الفعّال"[1] كما تعني الملكة المعرفة اللّغويّة التي من مكوّناتها معرفة القواعد النّحويّة والصّرفيّة وقواعد تحويل الجملة من صيغة إلى أخري كالتّحويل من صيغة الماضي إلى المضارع، أو من المفرد إلى الجمع، فللجمل معنى خاصا تحدّده القواعد اللّغويّة، وكلّ من يمتلك لغة معيّنة اكتسب في ذاته –وبصورة ما– قواعد تحدّد الشّكل الصّوتي للجملة ومحتواها الدّلالي الخاص فقد طوّر لغته من الحالة الصّفريّة الأولى إلى مرحلة الاستقرار، فالأداء الكلامي انعكاس مباشر للكفاية اللّغويّة فالكفاية هي ما يستطيع المتكلّم أن يعرفه بوضوح، وهي ما يجري من عمليّات في العمق، أو ما سمّاه تشومسكي بالبنية العميقة، فيقصد بالكفاية اللّغويّة في مجال الحديث عن اللّغة الأولى معرفة الفرد للنّظام الذي يحكم لغته، ويطبّقه بدون انتباه مقصود له أو تفكير واع به، إضافة إلى قدرته على التقاط المعاني اللّغويّة والعقليّة والوجدانيّة... إلخ، التي تصحب الأشكال اللّغويّة المختلفة، والأداء هو ما يستطيع المتكلّم أن يفعله وهو ما يظهر على السّطح أو البنية السّطحيّة، والملكة هي التي تقود عمليّة الأداء الكلامي، فهما وجهان لإنجاز الفعل اللّساني، فتعتبر الكفاءة المحرّك الفعلي للكلام، أو نظام تحتيّ يتواجد خلف السّلوك الفعلي، والأداء هو ذلك السّلوك الفعلي، أي استعمال اللّغة، فالطّفل –حسب تشومسكي– يولد دون لغة محدّدة بعينها وسمّى هذه المرحلة ب(الحالة الصّفريّة الأولى The initial zero state) إلاّ أنّ الطّفل يمتلك نحوا كليّا يساعده على تعلّم أيّ لغة يتعرّض لها، ثمّ ينتقل الطّفل وهو يكبر من خلال سلسلة من المراحل المتعاقبة إلى (مرحلة الاستقرار The Steady state)[2] ففي اللّغة جانبين؛ جانب فطري، يولد الطّفل وبدماغه جهاز اكتساب اللّغة، وجانب تقليدي يكتسبه الفرد ينمو ويتطوّر.

[1]– شفيقة العلوي، محاضرات في الدارس اللّسانيّة المحاضرة. بيروت: 2004. ط1، ص 44.

[2] – NOAM Chomsky, Language and Mind, New york and London, p 36.

9 – أوجه التّشابه بين (ابن خلدون) و (دي سوسور) و(تشومسكي) حول الملكة اللّغويّة:

بعد تناول آراء كلّ منهم حول الملكة اللّغويّة، والاكتساب اللّغوي، يظهر تقاربا بينهم، في تعريفهم للّغة، من حيث أنّها ملكة لسانيّة يكتسبها الإنسان وينمّيها في البيئة التي ينشأ فيها، وأنّها اجتماعيّة، وتمييزهم بين الملكة وبين صناعة اللّغة، ودور حفظ الكلام الفصيح في سنّ مبكّرة.

المبحث الثّاني: علم النّفس اللّغوي ومجالاته: تعتبر اللّغة عند علماء النّفس نظاما من الرّموز يخضع لقواعد ونظم تتكوّن من اشارات منطوقة ذات صفة سمعيّة وأخرى ذات صفة فكريّة رمزيّة يعبّر بها كلّ فرد عن حاجاته ومشاعره... إلخ، لذا

1- **العلاقة بين الفكر واللّغة:** باعتبار علم اللّغة دراسة علميّة للّغة، فهو يتّخذ اللّغة موضوعا له، وباعتبار التّفكير عمليّة عقليّة يقاس عن طريق السّلوك الصّادر عن الفرد، ومن ثمّ فهو مظهر من مظاهر النّشاط السّلوكي الذي يقاس بواسطة أساليب الأداء التي يقوم بها الفرد في موقف ما فيهتمّ علم اللّغة النّفسي بالسّلوك اللّغوي للفرد، ومحوراه الأساسيّان هما: الاكتساب اللّغوي والأداء اللّغوي، تجمعهما الأنظمة المعرفيّة عند الإنسان، فيمثّل التّساؤل عمّا هو دور النّمو العقلي في النّمو اللّغوي من أبرز وأهم التّساؤلات عند تناول موضوع نمو الاتّصال عند البشر، وباعتبار اللّغة الوسيلة التي نعبّر بواسطتها عمّا نفكّر.

إنّ العلاقة بين المعرفة واللّغة هي مسألة جوهريّة وهما وجهان لعملة واحدة، يقول (دولاكروا Du la croie): "إنّ الفكر يصنع اللّغة في نفس الوقت الذي يصنع فيه من طرف اللّغة"[1] وهنا تبرز الأسئلة المثارة حول علاقة اللّغة بالفكر، هل نمو أحدهما يسبق الآخر؟ هل المعرفة واللّغة ينموان بشكل متوازٍ؟ أم أنّهما يرتبط كلّ واحد منهما بالآخر؟ وإذا ما كان مرتبطان فكيف يرتبطان؟ ما هي الرّوابط بين الكلام المسموع وبين الفكرة القائمة في آفاق النّفس البشريّة؟

اللّغة هي الوسيلة التي بواسطتها تنتقل الأفكار إلى الآخرين، أي نستخدم اللّغة في التّعبير عمّا نفكّر فيه، فاللّغة ما هي إلاّ إشارة للبنى المعرفيّة القائمة لدى الأطفال، فمن الشّائع أنّ الفكر يشكّل

[1]– أحمد عبد الرّحمن حماد، العلاقة بين الفكر واللّغة. القاهرة: 1985. دار المعرفة الجامعية، ص 17.

اللّغة –على الأقل في المراحل المبكّر من نمو الإنسان– فتتبيّن علاقة اللّغة بالفكر إذا تحدّدت في ذهن الطّفل، فإنّه يقابله –عادة– لفظا يرتبط به ويعبّر عنه، كما يثير اللّفظ في الذّهن الفكرة التي ارتبطت به من خلال المواقف الحياتيّة المتباينة لدى الفرد، ف "الألفاظ تعدّ قوالب تحمل المعان والطّفل كوّن في ذهنه فكرة ما يحتاج إلى اللّفظ المعين لتثبيتها وتحديدها"[1] كالفكرة التي كوّنها مثلا عن الكرة أو الشّجرة... فبالتّالي فتكوين الصّورة الذّهنيّة من خلال تحليل وتركيب المدركات الحسيّة يحتاج إلى لغة لتحديد هذا المدرك أو المفهوم وتثبيته، كما أنّ اللّغة ليست مجرّد أصوات مسموعة بل هي معنى يدلّ على الأشياء والموضوعات، وقيمة اللّفظ في الحقيقة هو بمقدار ما تقدّمه هذه اللّفظة من وضوح وانتشار بين النّاس، فاللّفظة في الكلام تشكّله إلى حدّ كبير ورقة نقد في الاقتصاد، فلا بدّ أن تغطّيها قيمة اقتصاديّة من الذّهب أو غير ذلك من القيم المصطلح عليها وعند غياب هذا الغطاء، فإنّ الورقة النّقديّة لا تخرج عن كونِها مجرّد قصّاصة من الورق لا حول ولا قوّة لها، وكذلك فإنّ اللّفظة أو الكلمة (مسموعة/مكتوبة) التي تدلّ على دلالة معيّنة والتي لا تعطي معنى معيّنا، فإنّ هذه اللّفظة لا قيمة لها في المجتمع تماما كالورقة النّقديّة التي تخلو من الدّعم، فالمحتوى الفكري لألفاظ اللّغة يظلّ ملكًا خاصا لمن يستعملون هذه اللّغة فقط وهذا يختلف عن الفكر المطلق المستقل عن اللّفظ فهو ملك للإنسانيّة جميعا، كما ينمو التّفكير بنمو العلاقات الاجتماعيّة لدى الفرد، الذي يفكّر في ما يدركه عن طريق الملاحظة والمشاهدة، إضافة إلى ما يسمعه عن الآخرين، إذ يتأثّر الفرد بغيره من الأفراد عن طريق اللّغة، فيفكّر نتيجة لهذا التّأثّر وبالتّالي يعبّر عن تفكيره "ومن ثمّ تصير اللّغة سببا ونتيجة"[2] كما أنّ الحوار والجدل يثيران التّفكير وهو بدوره يُترجم عن طريق اللّغة، كذلك يجدر بنا أن نشير إلى أنّ الكائنات الإنسانيّة قد تفكّر بطرق لا تتضمّن بالضّرورة لغة؛ فحينما يرسم الفنّان فإنّه يفكّر في صورة ألوان وأشكال ورسائل بصريّة، كما أنّ الانفعالات الإنسانيّة لا يمكن التّعبير عنها أحيانا باللّغة، فتعجز وتفشل اللّغة –أحيانا– في التّعبير عن الأفكار بشكل صحيح تماما فخلاصة الأمر أنّ التّفكير يشكّل اللّغة، لأنّ التّفكير يحدّد ما سوف يُقال وكيف يُقال، كما يمكننا القول: إنّ اللّغة تشكّل التّفكير؛ لأنّنا غالبا ما

[1]– نوال محمد عطية، علم النفس اللّغوي. القاهرة: 1995. ط3، المكتبة الأكاديميّة، ص 18.

[2]– المرجع السّابق، ص 18.

نستخدم اللّغة في عمليّات التّفكير لدينا ونتناول أفكارنا في صورة لغويّة "ولشدّة الارتباط بين هذين الجانبين من التّطوّر يعتقد البعض أنّهما في الحقيقة موضوع أكاديمي واحد"[1] والقول الشّائع عن الصّلة بين اللّغة والفكر أنّ "الكلمات هي علامات حسيّة على الأفكار وهذه الأفكار هي معناها المباشر، فاللّغة هي وسيلة موصلة للفكر "اللّغة وثيقة الصّلة بالفكر فرؤية المكتوب باعث على التّفكير، والتّفكير يتبعه تعبير؛ أي تتبعه لغة، واللّغة هنا تصبح سببا ونتيجة للتّفكير في الوقت ذاته، ولكن لا ننسى أنّ التّفكير هو الأساس الذي ينظّم اللّغة"[2] وهذا يعني أنّ التّفكير يعتبر عمليّات إدراكيّة تتميّز باستعمال رموز خاصّة، وهذه الرّموز (الألفاظ) هي التي يتعارف عليها النّاس؛ لكي تكوّن في مجموعها مفردات لغويّة تُستخدم في التّفاهم بين المخاطبين وفقا لما يعرف باللّغة، وبالرّغم من أنّه يكاد أن يكون هناك اجماع واتّفاق حول العلاقة بين اللّغة والفكر، إلاّ أنّ الدّراسات التي دارت في فلك هذه العلاقة تتأرجح بين قطبين متباعدين: التّطابق والامتزاج التّام من ناحية طبيعة هذه العلاقة، أو التّباعد والانفصال من ناحية أخرى نستنتج أن:

- الفكر يصنع اللّغة، وهو يُصنع من طرف اللّغة.
- اللّغة أداة تواصل، ونقل الأفكار إلى الآخرين.
- التّفكير عمليّات إدراكيّة خاصيّتها رموز خاصّة.

2- اكتساب اللّغة وتعلّمها: لا شكّ في أنّ التّكلّم أمر مُكتسب وليس من قبيل الفطرة، فلو فطر الإنسان على التّكلّم لما تعدّدت اللّغات، وقد أجمعت الدّراسات التي أُجريت في مختلف ربوع العالم على أنّ مراحل التّطوّر اللّغوي نفسها بالنّسبة لكلّ الأطفال، ولا تختلف مهما كانت اللّغة التي يكتسبونها، وأنّ اكتساب اللّغة يتمّ أكثر ما يتم في المراحل المبكّرة من حياة الفرد.

أ- **تعريف الاكتساب acquisition:** يُعرف الاكتساب أنّه "تلك العمليّة اللّاشعوريّة التي تتمّ عن غير قصد ولا وعي من الإنسان كما تتمّ بشكل عفويّ"[3] كما تسمّى هذه العمليّة بالتّعليم

[1]- شفيق علاونة، سيكولوجيّة النّمو الإنساني للطّفولة, عمان: 2001. د ط، دار الفرقان، الأردن، ص 209.

[2]- حنان عبد الحميد العناني وآخرون، سيكولوجيّة النّمو وطفل ما قبل المدرسة. عمان: 2003. د ط، دار صفاء للنشر والتوزيع الأردن، ص 218.

[3]- رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع، تدريس اللغة العربي في التّعليم العام، نظريّات وتجارب. ص 35.

الطّبيعي والتّعليم بشكل لا إرادي، أو التّعليم الضّمني، فعمليّة الاكتساب تتمّ بطريقة لا واعية، ولا منظّمة، حيث يكون التّقليد أساس ومحور عمليّة الاكتساب؛ إذ يتعرّض الفرد لفرص الاتّصال الدّائم والمستمر في مواقف حياته اليوميّة المختلفة، بتلك اللّغة بشكل عفوي وعمليّة الاكتساب خاصّة باللّغة الأولى؛ التي يمتصّها الطّفل من محيطه، فلا يُتعب نفسه في فهم القواعد، كما لا يتوقّف عند حفظ بعض المفردات التي يستعملها في تراكيبه.

ب- تعريف التّعلّم: تعدّدت تعريفات التّعلّم، فمنها ما يميل إلى المدرسة السّلوكيّة حيث ركّزت على سلوك الفرد في التّعلم فما هو "إلاّ تغيير في السّلوك ناتج عن استثارة [...] تلك العمليّة التي يتم عن طريقها تعديل في سلوك الفرد نتيجة لممارسته لهذا السّلوك [...] تغيير في الأداء نتيجة الممارسة"[1] فيركّز هذا التّعريف على الممارسة والتّكرار، فمصطلح تعلّم اللّغة يشير إلى العمليّة الواعية التي يقوم بها الفرد عند تعلّم اللّغة، وغالبا ما تكون عند تعلم اللّغة الثانية؛ أي الوعي بقواعد اللّغة ومعرفتها، في حين ركّز أصحاب النّظريّة المعرفيّة على العمليّات العقليّة ودورها في التّعلّم، حيث عرّفوه أنّه "تغيير في السّلوك نتيجة الخبرة [...] عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدّوافع وتحقيق الأهداف"[2] فالشخص يتعلّم الأشياء الهادفة لتلبية حاجياته واستجابة لاهتماماته، فالتّعريف يشير إلى عناصر النشاط الذّهني المتمثّلة في الإرادة والوعي بما يتعلّمه الفرد.

تعتبر اللّغة من النّاحية الاجتماعيّة والنّفسيّة، كأيّ مظهر من مظاهر السّلوك الإنساني، كالفرح والبكاء والشّجاعة، فجذور اللّغة موجودة لدى الطّفل ولكّنها تحتاج إلى الصّقل بالاكتساب ومحاكاة المجتمع الذي يعيش فيه، فإذا نشأ الطّفل في جماعة بكم (لا ينطقون) فلا ينطق، إذ يتعلّم لغة الفئة التي خالطها وترعرع بينها، ف (موقلي mogli) الذي عاش في الغابة، كان يفهم لغة الحيوانات التي عاش معها، فاللّغة موجودة وكامنة عند الإنسان، تتجلّى من خلال نموّه وتفاعله مع الجماعة.

[1]- خالد عبد السّلام، اكتساب اللّغة عند الطّفل. ص 32.

[2]- المرجع نفسه. ص 33.

3- نظريات اكتساب اللّغة: حاولت العديد من النّظريات تفسير كيفيّة تعلّم فنون اللّغة؛ حيث تقدّم هذه النّظريّات تصوّرات مختلفة حول اللّغة واكتسابها، ويمكن تقسيمها إلى:

3-1-نظريّات اكتساب اللّغة عند العرب القدامى: تفطّن العرب القدامى إلى قضيّة اكتساب الإنسان للغته، ومن الذين تناولوا هذه الظّاهرة عند الأطفال، ومنهم الجاحظ وابن فارس وأخوان الصّفا، وأكتفي برأي الجاحظ في قوله: "والميم والباء أوّل ما يتهيّأ في أفواه الأطفال كقولهم: ماما بابا، لأنّهما خارجان من عمل اللّسان، وإنّما يظهران بالتقاء الشّفتين"[1] فالباء والميم أوّل ما ينطق به الأطفال عند اكتسابهم أصوات اللّغة، إضافة إلى الألف الذي ينطقونه في الأيام الأولى من ميلادهم- لأنّها أسهل الحروف عليهم، كونهما لا يحتاجان إلى فعل اللّسان الذي -عادة ما- يكون ثقيلا عليهم في مستهل اكتسابهم للّغة، كما عالج الجاحظ ظاهرة اكتساب اللّغة الثّانية في وقت متأخّر من العمر، إذ لا يستطيع الكبير أن يكتسب اللّغة الثّانية بشكل صحيح مهما حاول، كما يبيّن سبب عدم اكتساب النّطق السّليم للّغة في وقت متأخّر من العمر "فأمّا حروف الكلام فإنّ حكمها إذا تمكّنت في الألسنة خلاف هذا الحكم، ألا ترى أنّ الأسدي إذا جُبِلَ كبيرا فإنّه لا يستطيع إلاّ أن يجعل الجِيمَ زايا ولو أقام في عليا تميم، وفي سفلى قيس، وبين عَجُز هوازن خمسين عاما وكذلك النّبطيُّ القحُّ خلاف المغلاق الذي نشأ في بلاد النّبط ؛ لأنّ النّبطيّ القحّ يجعل الزّاي سينا فإذا أراد أن يقول: زَوْرَق، قال: سَوْرق، ويجعل العين همزة، فإذا أراد أن يقول مشمعلّ، قال مشمئلّ، والنّخاس يمتحن لسان الجارية إذا ظنّ أنّها روميّة وأهلها يزعمون أنّها مولّدة بأن تقول: ناعمة، أو تقول شمس ثلاث مرّات متواليات... متى ترك شمائله على حالها ولسانه على سجيّته كان مقصورة بعادة المنشأ على الشّكل الذي لم يزل فيه"[2] نستنتج من كلام الجاحظ تأثير اللّغة الأم في اكتساب وتعلّم اللّغات الأجنبيّة في المراحل المتأخّرة من العمر عند المتعلمّين الأجانب، فيبيّن لنا الجاحظ أنّ اكتساب اللّغة في مرحلة الطّفولة أسرع وأفيد للمرء من أن يتعلّمها في الكبر، لذا يُقال: العلم في الصّغر كالنّقش على الحجر، وهذا ما ذهب إليه علم اللّغة النّفسي

[1]- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتّبيين، تح عبد السلام هارون. القاهرة: 1998. ط 7، مكتبة الخانجي ج1، ص 70.

[2]- الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص 70.

الحديث عند تناوله لهذه الظّاهرة، فمن النّادر أن يتعلّم الشّخص لغة ثانية بعد الشّباب بطلاقة تشبه طلاقة أصحاب اللّغة الأصليّين، فكبير السّن الذي يتعلّم لغة جديدة إنّما تمنعه عاداته الرّاسخة في التّلفّظ والقواعد في لغته القديمة من الاعتياد على العادات الجديدة... وهذا ما يؤكّده براون: "إنّ الدّارسين بعد سن البلوغ لا يصلون إلى نطق طبيعي للغة الأجنبيّة في الأغلب الأعم"[1] فهذه الآراء تؤكّد ما قاله الجاحظ منذ اثنى عشر (12) قرنا تقريبا.

3-2- طرق اكتساب اللّغة في التّراث: إنّ القارئ لنصوص التّراث العربي قراءة معاصرة يكتشف أنّ مسألة اكتساب اللّغة قد أثارت اهتمام بعض اللّغويّين وعلماء الكلام والفلاسفة العرب وإن لم يولّوها عناية مباشرة، فهم لم يقسّموا العامل الأساسي القائم وراء عمليّة الاكتساب إلى البيئة أم القدرة الفطريّة، بل أقرّ الفكر العربي بوجوب توافر هذين العاملين معا، كي تتمّ عمليّة الاكتساب، وإن تباينوا في مدى تركيز الأهميّة على أحد العاملين أكثر من تركيزها على الآخر.

أ- **تركيز الاهتمام على عامل الممارسة والاعتياد:** ذهب (القاضي عبد الجبار) إلى أنّ الكلام من الأفعال المحكمة كالبناء والنّسيج والصّياغة، وأنّ استكناه مضامين الكلام إنّما يتمّ من خلال الاختبار "واعلم أنّه لا يمتنع أن يُعلم بالاختبار مقاصد المخاطِبين باضطرار، ولولا الاختبار المتقدّم لم يُعلم ذلك حتى يختلف الحال في هذه المعرفة بحسب طريقة الاختبار وما يمكن فيه وما لا يمكن، لأنّ العربي يعرف مقاصد العربي بالاختبار [...] ويكون هذا العلم ممّا يحصل باضطرار عن طريق العادة، لأنّه مباين للعلوم الحاصلة ببديهة العقل الذي لا يجوز اختلاف أحوال العقلاء فيه من حيث كان هذا العلم يفتقر إلى الاختبار الذي قد تفترق أحوالهم فيه"[2] وهذا ما ذهب إليه (ابن وهب الكاتب) على عامل الممارسة والاعتياد، إذ يشير إلى أنّ الدّخيل على اللّغة "إذا تأدّب ونظر في نحو اللّغة وأخذ بهما نفسه ومرن عليها لسانه [...] صار ذلك عادة له"[3] فالممارسة تصقّل اللّغة وتثبّتها عند الطّفل، فيتمّ اكتساب اللّغة عن طريق السّماع والاختبار والمحاكاة والمران

[1]- دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة وتعليمها، تر عبده الراجحي وعلي شعبان. بيروت: 1994. دار النهضة العربيّة ص66.

[2]- القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التّوحيد والعدل، قوم نصّه إبراهيم الأبياري اشراف طه حسين. ص 37.

[3]- إسحاق أبو الحسن بن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، تح أحمد مطلوب وخديجة الحديثي. بغداد: 1967. دط ص 253.

والممارسة والاعتياد وعلى قدر التّكرار ترسخ العادة، وإذا ترسّخت العادة توطّدت على نحو يصعب تعديله وتغييره، ويؤكّد القاضي عبد الجبار على ضرورة ومكانة علم الكلام، والتّكلّم صناعة قائمة على العلم والإرادة، وتوفّر الآلة واستقامة التّرتيب الكلام يحتاج إلى العلم بتصريف الآلة التي هي اللّسان وغيرها على بعض الوجوه فالكلام –في نظره – يحصل باضطرار، أي أنّ الكلام علم اضطراري بموجب الاستعداد الطّبيعي، إلاّ أنّه "يحتاج إلى آلة مخصوصة، فإذا لم يعلم الطّفل ذلك لم تكتمل آلته لم يمكنه إيجاده، وصار ذلك بمنزلة من لا يعلم الأفعال المحكمة في تعذره عليه ولذلك متى علم ذلك ومرن عليه فعل الكلام[1] فأشار إلى أهميّة عضو الكلام وهو اللّسان، فالطّفل يملك سلفا آلة تكلّم قائمة في ذاته وهي مخصوصة؛ أي ذات طبيعة مختصّة وتكتمل هذه الآلة في الطّفل فيصبح قادرا على فعل الكلام، وهذا بعد أن يمرّن آلته عن طريق التّكرار.

ب–تركيز الاهتمام على الاستعداد والتّدرّج والممارسة: أسّس ابن خلدون نظريّته في اكتساب اللّغة، وسبق وأن أشرنا إلى ذلك سابقا، وهو يرى أنّ الملكة اللّغويّة في بداية نشوئها تكون فطريّة (بالاستعداد) وأنّها تترسّخ في مكانها في الذّهن "من كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها، فإذا تلوّنت النّفس بالملكة الأخرى خرجت عن الفطرة وضعف فيها الاستعداد باللّون الحاصل في هذه الملكة، فكان قبولها للملكة الأخرى أضعف [...] إنّ الملكة إذا سيقتها ملكة أخرى في المحلّ فلا تحصل إلاّ ناقصة مخدوشة"[2] فالمحلّ ما سمّاه (تشومسكي) بالجهاز LAD (Languige Aquisition Device) كما لم يهمل ابن خلدون دور التّدرّج في اكتساب اللّغة "فالمتكلّم من العرب حبن كانت ملكة اللّغة العربيّة موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله، وأساليبه في مخاطبتهم وكيفيّة تعبيرهم عن المقاصد، كما يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقّنها أوّلا، ثمّ يسمع التّراكيب بعدها فيلقّنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة وفي كلّ متكلّم واستعماله يتكرّر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة" فهنا يتجلّى دور المحيط في اكتساب اللّغة، كون السّماع أبو الملكات، ثمّ بالتّكرار والممارسة (كما قلنا سابقا)

[1]– القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التّوحيد والعدل. ص 20.
[2]– عبد الرحمن بن خلدون المقدّمة. ص 1081.

فاكتساب اللّغة إذا عمليّة لاشعوريّة أي تتمّ عن غير قصد من الإنسان، وهي التي تنمّي مهاراته اللّغويّة، فالطّفل لا يهتم بفهم قواعد اللّغة عندما يستمع إلى جملة من محيطه، فيحفظ بعض الكلمات التي يركّبها بعد ذلك في كلامه، وغالبا ما يتم الاكتساب في المجتمع الذي يتحدّث هذه اللّغة، فيتعرّض الفرد لفرص متعدّدة وبشكل مستمرّ يتّصل فيه بالنّاطقين بهذه اللّغة، فيمتصّ تراكيبها ويستوعب مفاهيمها، لينغمس في ثقافة هذا المجتمع، فيُدرك دلالات كلّ كلمة عن طريق حدسه اللّغوي، فتتشكّل لديه الملكة اللّغويّة التي تيسّر له استعمال اللّغة بشكل عفوي تلقائي لاشعوري.

3-3- نظريات اكتساب اللّغة حديثا: لقد شهد القرن الماضي نقاشا حادّا في اكتساب اللّغة، تندرج دراسة الاكتساب اللّغوي حاليا في مجال ما يسمّى بعلم اللّغة النّفسي أو السيكو – ألسنيّة' إذ أثارت مسألة اكتساب اللّغة اهتمام اللّغويّين (الألسنيّين) كما أثارت –أيضا– اهتمام علماء النّفس والاجتماع، وأدّى هذا النّقاش والجدال العلميّ إلى ظهور نظريّات معاصرة عدّة تفسّر ذلك، وعلى الرّغم من أنّ كلّ نظريّة تؤكّد على بعد معيّن في نموّ الطّفل اللّغوي واكتسابه اللّغة، إلاّ أنّ غالبيّة المنظّرين يعتقدون أنّ الأطفال لديهم استعدادا وتهيُّؤا بيولوجيّا لذلك الاكتساب، إلى جانب القدرات المعرفيّة التي تلعب دورا في تشكيل كفاءة الطّفل اللّغويّة، وفي ما يلي نعرض أهمّ نظريّات الاكتساب اللّغوي:

أ- **النّظريّة السّلوكيّة Behavioristic Theory:** لقد ظهرت دراسات لغويّة ترى اكتساب اللّغة عند الطّفل ظاهرة سلوكيّة اجتماعيّة، وتعدّ المدرسة السّلوكيّة في مقدّمة المدارس اللّغويّة فتفترض هذه النّظريّة أن نولي الاهتمام بالسّلوكيّات القابلة للملاحظة والقياس، فلا يمكن دراسة ما لا يمكن ملاحظته، بدأت نواتها الأولى في مستهلّ القرن الماضي على يد (واطسون John watson) زعيم المدرسة السّلوكيّة في علم النّفس واعتبر اللّغة أو السّلوك اللّغوي انفعالا ناتجا عن استجابة صحيحة لمثير ما، وشاركه الرأي كلّ من (بواس Boas) و(بلومفيد) فأصحاب هذه النّظريّة "يعتقدون أنّ اللّغة متعلّمة، فهم لا يرون أنّ اللّغة شيء فريد مميّز بين السلوكيات الإنسانيّة

ويرى واطسون كذلك أنّ اللّغة في مراحلها الأولى هو نموذج بسيط من السّلوك كما أنّها عادة"[1] فيرى السّلوكيّون بشكل عام أنّ اللّغة هي شيء يفعله الطّفل وليس شيء يملكه فاللّغة عندهم متعلَّمة، فالطّفل يبدأ حياته بمخزون لغوي فارغ، إلى أن يمتلئ المخزون بالخبرات التي توفّرها النّماذج اللّغويّة في بيئته فيصبح قابلا لاستخدام اللّغة، فاكتساب اللّغة في رأيهم سلوك اجتماعيّ كلاميّ؛ يتّبعه الطّفل بعد ولادته عن طريق المحاكاة والتّقليد والتّكرار والتّدريب كأيّة عادة سلوكيّة فالطّفل يكتسب معاني الكلمات وفق مسار تشريطي، بقدر ما يكتشف الأشياء التي تشير إليها الكلمات عبر اقترانها بالكلمة التي يتلفّظ بها، فما ينطبق على العادات السّلوكيّة من قوانين وتفسيرات ينطبق على اللّغة واكتسابها وترسيخها، فيكتسب الطّفل اللّغة بالطّريقة التي يكتسب العادات البسيطة، فيلعب التّعزيز والتّقليد دورا حاسما في هذه العمليّة؛ إذ يتعزّز سلوك الطّفل بتوسّط أفراد البيئة المحيطة به فقد أنكر واسطون دور التّفكير في تكوين اللّغة في قوله: "عندما يستجيب الفرد لموقف، أو شيء معيّن، فإنّ جسمه بأجمعه يستجيب للموقف"[2] فاعتبر التّفكير سلوكا لفظيّا يحدث بعد الكلام، كما عبّر عن هذه النّظريّة في اكتساب اللّغة اللّغوي (بلومفيد) في كتابه (اللّغة Language) عام 1933حيث قال: " إنّ اللّغة مجموعة ردود الأفعال المشروطة، وإنّها مجموعة من العادات كغيرها من العادات السّلوكيّة الأخرى التي تخضع لقوانين الاشتراط..."[3] وقد أيّد هذه النّظريّ في تكوين اللّغة وطريقة اكتسابها العالم النّفسي المشهور (سكينرSkinner) في مؤَلَّفِه (السّلوك اللّفظي) سنة 1957 معتبرا اللّغة مجموعة ردود فعل أو استجابات محدّدة لمؤثّرات خارجيّة معيّنة، فالسّلوكيّون نظروا إلى اللّغة كشكل من أشكال السّلوك، وفسّروها في إطار تكوين العادات، فاللّغة يتمُّ تعلّمها كما يتم تعلّم أيّ سلوك آخر، فالسّلوك اللّغوي المكتسب يتمّ نتيجة تفاعل ثلاثة عناصر وهي: **تنبيه– استجابة– تثبيت**، فالسّلوك اللّغوي للطّفل يتطوّر تحت حدث انتقاء إمكانيّة التّثبيت، فيستطيع الطّفل السّويّ تعلّم استعمال كلمات جديدة تحت تأثير تثبيت

[1]– أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللّطيف أبو أسعد، أديب عبد الله النوايسة، النّمو اللّغوي واضطرابات النطق والكلام. جدّة: 2009. د ط، عالم الكتب الحديث، ص 8.

[2]– موفق الحمداني، اللّغة وعلم النفس. بغداد: 1982. د ط، دار الكتب للطباعة والنشر، ص 188.

[3]– نجم الدّين علي مردان، النمو اللّغوي وتطويره في الطّفولة المبكّرة. ص 43. – B.F Skinner, pour une science du comportement : le behaviorisme, Delachaux, Paris : 1979. P 107

واحد... فاللّغة تكتسب عن طريق المحاكاة والتّكرار ثم تثبّت في ذهن الطّفل ف"الأطفال يتعلّمون اللّغة السّائدة بحيث تصبح تدريجيّا شبيهة بلغة الكبار من حيث البناء والمعنى"[1] فهي مجموعة فرعيّة من أشكال السّلوك المتعلَّم، إذ يتمّ تعلّم اللّغة من خلال الارتباط الوثيق بين المثير والاستجابة التي تليه وفق رابطة المثير، فالنّظريّة السّلوكيّة تقوم على عدّة مبادئ وهي:

*- الاقتران والتّرابط: فالطّفل يكتسب اللّفظ عن طريق الاقتران القائم بين اللّفظ والمثير الشّيئ الدّال عليه، فالمثيرات الصّوتيّة تقترن بالمثيرات الشّيئيّة اقترانا منتظما.

*- التّكرار: فكلّما تكرّرت كلمات ما أمام الطّفل كلّما ترسّخت في ذهنه واستوعبها.

*- التّعزيز: فعندما يطلب الطّفل شيئا فيُستجاب له بتقديمه إيّاه، تصبح هذه الاستجابة تعزيزا.

ب- **النّظريّة الفطريّة Native Théorie:** تعود جذور هذه النّظريّة إلى العلم البيولوجي الألسني (إ. لينبرغ E.Lennberg) الذي يرى أنّ اللّغة تُكتسب طبيعيّا، لتعرف هذه النّظريّة منعطفا حاسما في بداية النّصف الثّاني من القرن الماضي، ظهرت هذه النّظريّة كردّة فعل لمفاهيم النّظريّة السّلوكيّة، في تفسير اللّغة وعمليّة اكتسابها، وقد أحدث ظهور كتاب (البنى التّراكيبيّة Syntactic Structure) للّغوي (نعوم تشومسكي Noam Chomsky) عام 1957 انقلابا ورفضا للنّظريّة السّلوكيّة، والتّأكيد على النّظريّة المعاصرة التي عُرِفت بالنّظريّة التوليديّة التّحويليّة وتأكّد هذه النّظريّة على "وجود قدرة وكفاية لغويّة فطريّة لدى الأنسان، هي التي تحدّد شكل المعرفة اللّغويّة المكتسبة بطريقة منظّمة ومحدّدة، [...] يملك بالفطرة مجموعة فرضيّات مجرّدة يطبّقها على المعطيات اللّغويّة التي يتعرّض لها منذ الطّفولة الأولى، كما يملك بالفطرة أشكالا مجرّدة القواعد يمكن امتلاكها عبر استيعابه لمعطيات لغته"[2] فالطّفل يكتسب لغته من خلال نشاطاته "يعتقد المنظّرون لهذه النّظريّة أنّ تعلّم اللّغة مسألة طبيعيّة لبنى الإنسان؛ حيث يولد الصّغار ويدخلون

[1]- عماد عبد الرّحيم الزّغلول، مبادئ في علم النّفس التربوي. عمان: 2009. ط1، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع الأردن، ص 115.

[2]- جورج كلاس، الألسنة ولغة الطّفل العربي. بيروت: 1984. ط1، المنشورات الجامعيّة لبنان، ص 15.

العالم وهم يملكون نزعة طبيعيّة أو وسيلة موروثة لتعلّم اللّغة"[1] كما أكّد على أهميّة الإبداع اللّغوي (Linguistic Creativity) للطّفل حيث يستطيع انتاج وفهم جمل جديدة لم يسمعها من قبل صحيحة البنية النّحوية والصّرفية والتّركيبيّة كما ميّز تشومسكي بين اللّغة والأداء الكلامي، وقد دفع تشومسكي بأنّ القدرة على تعلّم اللّغة تمثّل بنية منفصلة عصبيّا للمعالجة اللّغويّة أسماها أداة اكتساب اللّغة LAD (Languige Aquisition Device) "والتي تمكّن الطّفل من مطابقة قواعده النّحويّة بما يسمعه من كلام، ليحصل في النّهاية على تراكيب لغويّة خاصة به وتقرب من التّراكيب اللّغويّة الخاصّة بالرّاشدين"[2] وهذا الجهاز يحتوي على أربع خصائص لغوية نظرية، وهي:

- القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى في البيئة.
- القدرة على تصنيف الأصوات اللّغويّة إلى أنواع يجري تهذيبها في ما بعد.
- القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسّط ممّا يتوافر أمامه من مواد.
- معرفة النّظام اللّغوي.

يولد الطّفل وهو يمتلك جهازا يؤهّله للتّمييز بين الأصوات المختلفة اللّغويّة وغير اللّغويّة، وهذه القدرة ترتبط بالنّواحي البيولوجيّة عند الفرد يقول تشومسكي: "إنّ أحدى ملكات العقل العامّة في الجنس البشري هي ملكة لغويّة تقوم بوظيفتين أساسيّتين في النّظريّة العقلانيّة، فهي توفّر تنظيما حسّيّا للتّحاليل اللّغويّة الأوّليّة إضافة إلى رسم تخطيطيّ يحدّد وبصورة دقيقة فئة معيّنة من القواعد... إنّ التّعلّم هو في البدء مسألة ملءٍ بالتّفصيل داخل بنية هي الفطرة... بالإمكان صياغة الفرضيّة على النّحو التّالي: النّظريّة اللّغويّة –نظريّة القواعد الكليّة– هي ميزة فطريّة للعقل الإنساني، فمن حيث المبدأ يمكن تحليلها في إطار البيولوجيا الإنسانيّة"[3] فيركّز تشومسكي على طبيعة النّمو العقلي عند الطّفل وعلى الملكة الفطريّة التي تقوده إلى اكتشاف قواعد لغته، بتحديد

---

[1]– Reutzel D. Rey & Robert B. Cooter ,teaching children to read from basilis to books, New York, 1992. Macmillan publishing company, p 309.

[2] – Dockrell, Julie David Messer, Children's Languige and Communication Difficulties, New York, 1999. P 24-25. Robert E.Owens,JR مقدمة في التّطوّر اللّغوي، تر مصطفى محمد قاسم. عمان: 2009. د ط، دار الفكر، ص 110. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها. ص 39.

[3] –NOAM CHOMSKY, Reflexion on Lalguage. Neu York : 1975. Pantheon, P34.

نوع التّنظيمات المعرفيّة التي بمقدورها أن تتعلّمها، وهذه التّنظيمات لا بدّ من أن تتناسب مع المقدورات اللّغويّة الفطريّة، فلا بدّ من وجود علاقة وثيقة بين الملكة اللّغويّة الفطريّة والتّنظيم اللّغوي؛ لأنّ اللّغة لا وجود لها –في الحقيقة– خارج تصوّرها العقلي، فالطّفل يمتلك عموميّات اللّغة المشتركة بين كلّ اللّغات الإنسانيّة، أي يمتلك القواعد الكليّة كجزء من ملكته الفطريّة، ثم يكتسب اللّغة عن طريق اكتشاف قواعد لغته، من ضمن القواعد الكليّة الكامنة ضمن ملكته اللّغويّة الفطريّة، فالطّفل يكتسب اللّغة عن طريق تقدير الفرضيّات "يكتسب لغة ذويه التي لقنوه إيّاها إبّان طفولته الأولى المبكّرة [...] ومع أنّ هذه العمليّة تتمّ في معظم الحالات عن طريق الوالدين الحقيقيّن أو البيولوجيين وبخاصة الأم [...] في عملية الاكتساب هو ما نشاهده من أنّ الأطفال المتبنين لآباء غير آبائهم الحقيقيّين البيولوجيّين إنّما يكتسبون لغة الوالدين الجدد، وليس لغة الآباء الحقيقيّين أيّا ما كانت لغتهم الأصليّة..."[1] فاللّغة ليست وراثيّة، فهذه النّظريّة تقوم على مسلّمات بسيطة، وهي:

أوّلا: البنية اللّغويّة معقّدة لدرجة يستحيل معها التّعلّم دون معرفة سابقة.

ثانيا: يتعلّم الأطفال اللّغة بسرعة وعلى ما يبدو دون جهد يُذكر.

ثالثا: اللّغات البشريّة تظهر مشتركات بنيويّة تشير إلى عموميّات لغويّة.

كما أنّ الطّفل الذي يكتسب اللّغة يكون قد نمّى وطوّر في ذاته تصوّرا داخليّا لتنظيم قواعد تلك اللّغة المعقّدة، كتحديد ترتيب الجمل واستعمالها... "ولا يكتسب الطّفل الكفاية اللّغويّة فحسب، بل يكتسب في نفس الوقت محتوى الكلام كحقيقة بحدّ ذاتها، كما يمتلك تقنية التواصل أو ما يسمّى بالكفاية اللّغويّة المراسية"[2] فترجع هذه النّظريّة اكتساب اللّغة إلى وجود ميزات أو قدرات فطريّة مقدّرة تساعد الطّفل على إتقان لغته الأولى وفي وقت قصير بطريقة لا شعوريّة أي بلا جهد.

مبادئ النّظريّة الفطريّة: تستند هذه النّظريّة على عدّة مبادئ؛ هي:

[1]– محمود أبو زيد، اللّغة في الثّقافة والمجتمع مع تصوّر مبدئي لأطلس اللّهجات الاجتماعيّة في مصر. القاهرة: 2007. ط1، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ص 61. محمد رفقي فتحي عيسى، سيكولوجية اللّغة والتّنمية اللّغويّة لطفل الرّياض. الكويت: 1987. د ط، دار القلم، ص 69.

[2] –Noam Chomsky, language and minde. p 11.

*- اللّغة قدرة فطريّة عند الإنسان، تسمح هذه القدرة بخلق اللّغة والكلام.

*- الطّفل -حسب تشومسكي- لا يولد صفحة بيضاء، ولا يكتسب اللّغة عن طريق المحاكاة والتّقليد فحسب، بل يقوم بصناعة كلامه من خلال ما يسمعه من بيئته، فهو مزوّد بقدرة فطريّة كامنة بداخله، تمكّنه من اكتشاف نظام اللّغة، فهو عنصر إيجابي لا سلبي.

*- تتكوّن اللّغة من بنيتين: بنية سطحيّة وهي الكلام المنطوق المجسّد فعلا، أو الأداء الكلام وبنية عميقة وهي المعنى والدّلالة، أو الكفاية اللّغويّة.

*- وراء كلّ كفاية لغويّة معرفة ضمنيّة بقواعد تلك اللّغة.

*- مرحلة الطّفولة المبكّرة أخصب مرحلة لاكتساب اللّغة، فتبدأ القدرة الفطريّة في اكتساب اللّغة في سنّ معيّنة، كي تبدأ في التّراجع والضّمور بعد سنّ السّادسة، وتضمر بعد سنّ البلوغ.

*- تعلّم اللّغة الثّانية يكون صعبا بعد ضمور القدرة الفطريّة، فيحتاج الطّفل إلى بذل جهد لتعلّم مفردات وتراكيب اللّغة الثّانية وكذلك تعلّم قواعدها.

ت- النّظريّة المعرفيّة Congnitive Theory: يرفض أصحاب هذه النّظريّة فكرة تشومسكي في وجود نماذج موروثة تساعد على تعلّم اللّغة، كما عارضوا السّلوكيّين في أنّ اكتساب اللّغة عمليّة اشتراطيّة تعتمد على التّدعيم، فتقوم نظريّتهم على جملة من المبادئ للسّلوك اللّغوي، حيث أشارت دراساتهم إلى أنّ النّموذج الكلّي ناتج عن تفاعل الأطفال مع بيئتهم، مع تفاعل مكمّل بين قدراتهم الإدراكيّة المعرفيّة النّامية وخبرتهم اللّغويّة، فما يعرفه الأطفال فعلا عن العالم هو الذي يحدّد ما يتعلّمونه عن اللّغة، فالأطفال يبدو أنّهم يتعلّمون اللّغة وهم مزوّدون بقدرات إدراكيّة تفسيريّة تساعدهم على تصنيف العالم، كما أنّ تفسير النّمو اللّغوي يعتمد على تفسير الأسس المعرفيّة للّغة، أي أنّ ما يعرفه الأطفال سوف يحدّد ما يتكلّمونه من شفرة الكلام والفهم، فهذه النّظريّة ترى أنّ للمعرفة القبليّة المكتسبة لدى الفرد أو خبراته وتجاربه المتنوّعة دورا في تنمية وتطوير لغته، فبقدر ما يعرفه الطّفل عن العالم الخارجي تنمو وتتطوّر لغته، فالطّفل يتعلّم التّراكيب

اللّغويّة عن طريق تقدير فرضيّات معيّنة، مبنيّة على النّماذج اللّغويّة التي يسمعها، ثم يختبر هذه الفرضيّات في الاستعمال اللّغوي، فيقوم بتعديل الخطأ فيقترب تدريجيّا من الصّواب (تراكيب الكبار) حتى تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم، فالطّفل يستخلص القواعد اللّغويّة من النّماذج التي يسمعها ثم يطبّق هذه القاعدة ويقوم بتعديلها حتى تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار، حيث يرى (بياجيه) "أنّ التّعلّم الحقيقي والذي له معنى هو التّعلّم الذي ينشأ عن التّأمّل أو التّروّي"[1] فيمكن للطّفل أن يميّز الصّفة من الاسم والفعل، والتّمييز بين المفرد والجمع، إضافة إلى استطاعته تجريد المفردات من السّوابق واللّواحق، واستخلاص القواعد الصّرفيّة والقواعد النّحويّة رغم أنّه يجهل المصطلحات فنلاحظ أنّه يتّفق مع (تشومسكي) حول الفطريّة إلاّ أنّهما يختلفان في موضوع فطريّة اللّغة، إذ يرى (بياجيه) أنّ مسار الذّكاء وحده الوراثي، في حين يرى (تشومسكي) أنّ اللّسان البشري هو عضو ذهني Mental Organism ذو بنية فطريّة. فعند (بياجيه) الفطرة تتمثّل في "القدرة العامة على إعادة تركيب المستويات المتعاقبة للتّنظيم المعرفي الأكثر فالأكثر نموّا"[2] ف(بياجيه) اهتمّ بالتّطوّر المعرفي.

4- الاستعداد اللّغوي والنّمو اللّغوي: يبدأ الطّفل بتعلّم اللّغة منذ الأيّام الأولى من ميلاده ولكنّه في الواقع لا يتعلّمها بالصّورة المألوفة، وإنّما يستعدّ لتعلّمها، فالطّفل في تلك المرحلة يحاول التّواصل مع ذويه بأيّ شكل من الأشكال، وينمو معه هذا الاستعداد اللّغوي حتى يصل إلى سنّ الدّخول المدرسي، ف"الاستعداد اللّغوي عند الطّفل يعني أن يصل إلى مرحلة يكون فيها قادرا على التّعبير عمّا يجول في نفسه من خواطر وأفكار [...] وهذا الاستعداد اللّغوي لا يتأتّى إلى الطّفل دفعة واحدة وفي مرحلة من المراحل؛ وإنّما يتدرّج الطّفل فيه تدريجيّا واضحا منذ ولادته وحتى تطوّر مراحل حياته المختلفة"[3] حيث يبدأ هذا الاستعداد بحركات بسيطة يقوم بها -الطّفل- في الايّام الأولى من حياته؛ كأن يحرّك عيناه تجّاه الصّوت الذي يسمع، أو الصّورة التي تمرّ أمام عينيه

[1] -JENN Piaget, schèmes d'action et apprentissage du langage, in théories du langage et théorie de l'apprentissage, Paris : 1979. P 202

[2]- المرجع نفسه، ص 252..

[3]- عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللّغوي عند الأطفال. عمان: 2000. د ط، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ص 15.

وكثيرا ما تكون أصوات أسرته (أمه، أبوه...) فهذه الحركات رغم أنّها تقوم مقام أشكال التّعبير اللّغوي، أي أنّه يعبّر بها استجابة للصّوت الذي سمعه، أو الصّورة التي رآها، إلاّ أنّها مجرّدة عن التّعبير اللّغوي؛ كون الطّفل يكون عاجزا عن الكلام بسبب النّمو، وبسبب عدم تكوّن لبنات القاموس اللّغوي عنده.

5- **مراحل النّمو اللّغوي**: ألهم الله سبحانه وتعالى الطّفل على اكتساب اللّغة؛ فزوّده بأعضاء صوتيّة وجهاز عصبي وقدرة على النّطق، ورغم اختلاف العلماء والباحثين في نظريّات اكتساب اللّغة، إلاّ أنّهم أجمعوا على أنّ اكتساب اللّغة يأتي تدريجيّا؛ والنّمو عمليّة معقّدة كونها تتميّز بتغيّرات متتالية متسلسلة ومتسارعة، ويرتبط بتأثيرات الثّقافة والوسط الذي يشجّع أو يعطّل التّطوّر فالنّمو عند السّيكولوجيّين سلسلة من التّغيّرات متتابعة متسلسلة تهدف إلى اكتمال النّضج فهو "تغيّرات تقدميّة متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النّضج، ومعنى ذلك أنّ التّغيّرات تسير إلى الأمام لا إلى الخلف"[1] لا يختلف النّمو اللّغوي عن النّمو بصفة عامة، ف"إذا تتّبعنا نمو المحصول اللّغوي لدى الطّفل، نجد أنّه يبدأ بطيئا نسبيّا [...]بعدها تظهر طفرة حقيقيّة في الكلام مع قرب بلوغ الطّفل نهاية السّنة الثّانية"[2] ولاكتساب اللّغة دور كبير في التّحكّم أكثر في الوظيفة التّعبيريّة والتّرميزيّة، إضافة إلى أهميّتها في فهم احتياجات الطّفل وفي نمو ذكائه، ويمرّ الاكتساب اللّغوي عند الطّفل بثلاث مراحل؛ هي:

- **مرحلة الصّراخ crying**: يمارس الرّضيع منذ ولادته إصدار الصّراخ والبكاء.
- **مرحلة المناغاة Babbling**: ويطلق عليها البعض بالمرحلة قبلغويّة، ويمارس الرّضيع هذه المهارة في فترة (6-12) شهرا.
- **مرحلة الكلام** (وهي التي تهمنا في هذا البحث) وهذه المرحلة تمتدّ بين (18 شهر و5 سنوات) حيث يبدأ الطّفل باستبدال مقاطع المناغاة بكلمات لها معانٍ واضحة، وتنقسم إلى فترتين:

---

[1]- محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، علم النّفس التربوي. جدّة: 1980. ط1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ص 127.

[2]- عبد الكريم الخلايلة وعفاف اللبابيري، تطوّر اللّغة عند الطّفل. عمان: 1990. د ط، دار الفكر الاردن، ص 119-120.

*- **فترة اللّغة الصّغيرة:** الخاصة بالطّفل أو ما يسمى بمرحلة الكلمة ما بين (18-36) شهرا: يقلّد -فيها الطّفل الأصوات التي يسمعها من الكبار من حوله، مع العلم أنّه لا يفهم الكثير منها "والطّفل في هذه المرحلة يكتسب الكثير من الكلمات وتركيباتها، نتيجة احتكاكه بأفراد أسرته واقرانه، ويكتسب بعضها نتيجة تساؤلاته على ما يشاهده من عناصر بيئيّة محيطة به[...] الطّفل يملك في هذه الفترة ما يزيد على الألفي كلمة بين الأسماء والأفعال والحروف"[1] وتعتبر مرحلة التّقليد من أهمّ المراحل في بناء وتعلّم اللّغة، فتحوّل المناغاة (اللّعب بالأصوات) إلى كلمات ذات معنى وتناسق صوتي، فهذه المرحلة تعدّ الطّفل وتهيّؤه لتعلّم لغة الأم من محيطه، عن طريق تقليده بعض الكلمات وتكرارها.

*- **فترة اللّغة المشتركة:** أو لغة الجماعة Sentence Stage بين 3-5 سنوات: يبدأ الطّفل مع نهاية السّنة الثّالثة بتطوير الجمل القصيرة والبسيطة التّركيب؛ حيث يربط كلمتين أو ثلاث كلمات أساسيّة بتكوين جملة ذات معنى، وتصبح لغة الطّفل لغة مشتركة، فيصبح كلامه أكثر انتظاما، وأقرب إلى كلام الكبار، فما يكاد العام الثّالث ينتهي حتى يكون الطّفل قادرا على الكلام، ويستعمل بعض الضّمائر استعمالا صحيحا؛ مثل: أنا جائع، هذه سيّارتي، جاء بابا.

6- العوامل المؤثّرة في النّمو اللّغوي: يمتلك الطّفل الطّبيعي أجهزة الكلام، فتبدأ العمل في الوقت المناسب من العمر، بعد التّفاعل مع المؤثّرات البيئيّة، وبعد أن يتمّ له النّمو العقلي المناسب لاستخدام اللّغة، ففهم العلاقة بين النّمو اللّغوي والعوامل المؤثّرة فيه يساعد على تقويم هذا النّمو والحكم عليه، كما أنّه يساعد على ضبط النّمو اللّغوي وتوجيهه، فيولد الطّفل وهو قابل لاكتساب كلّ اللّغات، ليمتصّ شيئا فشيئا اللّغة أو اللّغات المحيطة به، التي تلتقطها أذنه، أي مزوّد بالقدرة على تعلّم اللّغة، وتتطوّر لغته عبر مراحلة؛ تبدأ بالمناغاة، ثم مجموعة من الكلمات أو المفردات الأولى، وأخير الجمل، ويتمّ ذلك تلقائيّا وبصورة بسيطة لا تتطلّب جهدا، إلاّ أنّ اكتساب اللّغة يتطلّب مساهمة جملة من العوامل؛ منها العوامل التّكوينيّة الفرديّة والوراثيّة، والعوال البيولوجيّة العصبيّة كالمخ والجهاز البصري والسّمعي... إضافة إلى عامل المحيط؛ كالأسرة والشّارع...

[1]- زكريا اسماعيل أبو الضبعات، طرائق تدريس اللّغة العربيّة. عمان: 2007. ط1، دار الفكر. ص 79.

ونقتصر هنا على العوامل التّكوينيّة والبيولوجيّة، ونتطرّق إلى عامل المحيط في الجانب التّطبيقي من هذا البحث.

أ- **العوامل التّكوينيّة:** ومنها:

*- **عامل الجنس:** ذهبت معظم الدّراسات إلى أنّ "القدرة اللّغويّة عند البنات أعلى منها عند الأولاد خلال مرحلتي الرّضاعة والطّفولة المبكّرة، حيث وجدت بعض الدّلائل التي اقترحت أنّ البنات يتكلّمن في مرحلة أسبق، ولديهنّ ثراءً لغويًّا بدرجة أكبر، كما أنّهنّ أكثر مهارة في كلّ المطالب اللّغويّة، فمن المتوقّع أن يتكلّم الذّكور أقلّ من الإناث وأن يختلف محتوى الحديث والطّريقة التي يتحدّثون بها، وبعد سنّ الخامسة نجد أنّ الإناث يتساوين مع الذّكور في المفردات ولا توجد فروق في ما بينهم في النّمو اللّغوي"[1] فالفرق في الكلام والرّصيد اللّغوي عند الجنسين يكون في الطّفولة المبكّرة، لتساوا في الكلام الجنسين بعد سنّ الخامسة.

*- **عامل الذّكاء:** يرتبط مفهوم الذّكاء بالقدرة على حلّ المشكلات، فتحدّد القدرة العقليّة للطّفل درجة إتقانه للّغة، والملاحظ أنّ الأطفال الذين يملكون القدرة على حل المشكلات ويجيدون التّعامل معها، هم الأطفال الذين لديهم قدرات لغويّة عالية فمن بين "القدرات الأوليّة التي اختارها (ترستون Thurstone) نجد اثنتين تختصّان باللّغة، إحداهما الفهم اللّغوي Verbal Compréhension والثّانية الطّلاقة الكلاميّة Word Fluency"[2] فالنّمو اللّغوي مرتبط بالذّكاء، فالأطفال الأذكياء يبكّرون في النّطق، فهم أعلى في مستواهم اللّغوي من الآخرين سواء كان في عدد المفردات، أو في صحّة بناء الجمل وطولها ودقّة معانيها؛ حيث يمتلكون

[1]- معمر نواف الهوانة، "دراسة بعض المتغيّرات ذات الصّلة بالنّمو اللّغوي لدى أطفال الرّوضة". مج جامعة دمشق المجلّد 28، ع الأول، 2012. ص 233.

[2]- علاء الدّين، كفافي، رعاية نمو الطّفل. القاهرة: 1998. دار قباء للطّباعة والنّشر، ص 113، أنسي محمد أحمد قاسم، اللّغة والتّواصل لدى الطّفل. القاهرة: 2005. مركز الإسكندريّة للكتاب، ص 154.

رصيدا أو ثروة لغويّة أكثر وبمهارة أعلى من غيرهم، فالأطفال الأغبياء يتأخّرون في النّطق كما يكون النّمو اللّغوي عندهم بطيئا مقارنة بالأطفال الأذكياء.

ب- العوامل البيولوجيّة العصبيّة ونضجها: من الأهميّة أن نعرف أين وكيف يتم معالجة العمليّات اللّغويّة؛ كالسّماع والكتابة والكلام والقراءة... فتعتمد عمليّة اكتساب اللّغة إلى حدّ كبير على النّضج البيولوجي، فيتطلّب التّطوّر الملائم لمناطق الدّماغ المسؤولة عن الكلام، والتي تتحكّم بآليات ربط الأصوات بمعانيها (الأفكار) كما يتطلّب إنتاج الكلام تناسقا معقّدا بين أعضاء النّطق (الشّفاه اللّسان، الأوتار الصّوتيّة...) ومناطق الدّماغ المنتجة للكلام، "وقد يكون الجهاز العصبي هو أكثر أجهزة جسم الطّفل استمرارا في النّمو في هذه المرحلة، فمع بلوغ الطّفل سنّ الثّالثة يصل وزن مخّه إلى حوالي 75 % من وزن مخ الرّاشد، ويصل إلى 90 % من وزنه الكامل في سنّ السّادسة"[1] فتقدّم السّن يؤدّي إلى زيادة نضج الجهاز العصبي، فيتعلّم الطّفل الكلام في وقت معيّن(نضج الجهاز العصبي) واللّغة التي يتعلّمها هي التي يسمعها من محيطه اللّغوي، إلاّ أنّ قدرة الطّفل على تعلّم لغة ما يستوجب نضج جهازه الصّوتي ووظائفه العقليّة، فلا يستطيع أحد أن يتحدّث قبل نضوج الأعضاء المسؤولة عن الكلام.

المبحث الثّالث: المهارات اللّغويّة الأساسيّة: تمثّل اللّغة عنصرا أساسيّا في حياة الطّفل وسلوكا متميّزا يشغل عالمه، كما تلعب اللّغة دورا كبيرا في بناء شخصيّته، وتسليته في اللّعب والبحث والاستكشاف، إضافة إلى توثيق صِلاَتِه بمحيطه (أقرانه، أسرته...) فاللّغة ليست مجرّد أصوات يتلفّظ بها فحسب، بل هي مجموعة عمليّات عقليّة وإدراكيّة، نفسيّة ووجدانيّة، وصلة إنسانيّة اجتماعية... "ومن هنا لم تكن اللّغة ظاهرة سلوكيّة عابرة لدى الطّفل، وإنّما مهارة لسانيّة دقيقة وتركيبات بنيويّة منظّمة، وفنون ذوقيّة مترابطة تعمل في وحدة متكاملة ومترابطة منذ الوردة في تناسق وتناسب مع النّمو الجسمي والعضلي، والنّضج الحسّي، والتّطوّر الذّهنيّ والذّكائيّ والمحيط اللّسانيّ السّليم، يبدأ الطّفل بالكلام واكتساب الثّروة اللّغويّة والاستجابة المستمرّة للمثيرات

[1]- فؤاد أبو حاطب، وصادق آمال، نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنّين. القاهرة: 1999. د ط مكتبة الأنجلو المصريّة مصر، ص 117.

والمحفزات، والحاجات الدّاخليّة، ممّا يؤدّي إلى إتقان مهارات اللّغة الأساسيّة"[1] فتتطوّر لغة الطّفل في السّنوات الأولى تدريجيّا، لتكوّن البناء اللّغوي أو الثّروة اللّغويّة لديه وفق مهارات أساسيّة ونظرا لأهميّة المهارات اللّغويّة، وقيمتها الحيويّة أصبح تعليمها عنصرا أساسيّا في العمليّة التّربويّة وازداد الاهتمام بها باعتبارها من الوظائف الأساسيّة للمدرسة، فما هي المهارات اللّغويّة الأساسيّة وهل هي متساوية عند جميع الأطفال، وما هو السنّ الأنسب لاكتسابها؟ وهل يمكن تطويرها؟ كيف؟

1- **تعريف المهارة:** استخدام مصطلح المهارة شائع في حياتنا، فالكثير يصفون البعض بالمهارة في شيء معيّن، طبّاخ ماهر، لاعب ماهر... فوضع تعريف مانع جامع للمهارة أمر صعب، كونها تشير إلى مستويات نسبيّة في الأداء، فالمهارة جانب مهم من جوانب التّعلّم وخاصيّة تشير إلى درجة من الجودة منسوبة إلى مستوى الفرد، أو مستويات الجماعة "يمكن التّعبير عن مصطلح المهارة وفقا لنوعين من المستويات هما: المستوى النّسبي Relative والمستوى المطلق Absolue الأساس النّسبي يقوم على أساس أنّ المهارة تشير إلى مدى تحصيل الفرد في نشاط ما، بالمقارنة بمستوى تحصيل أقرانه في نفس المهارة، أمّا المستوى المطلق فيعني مقارنة المستوى المهاري للفرد بمحكات تقويم توضع في شكل ترتيب هرمي بين المستويات المطلقة للمهارة وفي الأعمال والأنشطة الخاصة بها هذه المستويات الهرميّة تكون معدّة سابقا كمتطلّبات رئيسيّة للأعمال المختلفة حيث يُطلق عليها مستويات المهارة القياسيّة Standard Of Reference وهي تُستخدم كمحكات Criteria لتحديد المستوى المهاري المطلق للفرد..."[2] فالمهارة هي القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة، ودقّة متناهية، في وقت قصير، والمهارة أمر تراكميٌّ تبدأ بمهارات بسيطة تُبنى عليها مهارات أخرى، وهي تحتاج إلى أمرين ، وهما:

1- عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللّغوي عند الطّفل. عمان: 1988. د ط، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ص 45-46.

2 - محمد حسن علاوى، نحمد نصر الدين رضوان، الاختبارات المهاريّة والنّفسيّة في المجال الرّياضي. القاهرة: 1987. دط، دار الفكر العربي، ص 21-22.

- **معرفة نظريّة:** لا بد لاكتساب المهارة من معرفة المتعلّم للأسس النّظريّة التي يُقاس عليها النّجاح في الأداء.

- **تدريب عملي:** يجب على المتعلّم التّدرّب على المهارة المُراد اكتسابها، ويجب أن يمتدّ التّدريب حتى تُكتسب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحلة التّعليميّة.

تتمّ المعرفة النّظريّة للمهارة عن طريق الشّرح للمهارة، أو الملاحظة المباشرة لها. أو الدّمج بين الشّرح والملاحظة، إلاّ أنّه يجب التّأكّد –بعد ذلك– من استيعاب التّلميذ لِما شُرح له أو لما لاحظ أمّا التّدريب فلا بدّ من مراعاة التّدرّج فيه، وتحت رعاية المعلّم؛ حتى يتقن المهارة ويتجنّب الأخطاء المترتّبة أثناء التّدريب فمن الخطأ نتعلّم الصّواب، فالمهارة أمر فردي لا تكتسب إلاّ عن طريق التّدريب العملي، كما تختلف سرعة اكتساب المتعلّمون للمهارة.

2- **القدرة والمهارة:** يبدو مصطلحا المهارة والقدرة مترادفان في سطحهما، إلاّ أنّهما يختلفان في جوهرهما، فالمهارة Ability تمثّل مستوى أداء الفرد في مجال محدّد واحد، في حين تشير القدرة Skill إلى وجود سمة عامة في الفرد، فالقدرة مصطلح يشير إلى شيء أو سمة أو خاصيّة لها صفة العموميّة، وتمتاز بالثّبات النّسبي، تتحسّن وفقا لمستويات ومراحل النّضج، كما تحدّد القدرة الملامح العامّة للأفراد، "فالقدرة تتضمّن مجموعة أو فئة من أساليب الأداء في الاختبارات العقليّة ترتبط في ما بينها ارتباطا عاليا، وتتميّز نسبيّا عن غير أساليب الأداء؛ أي ترتبط بغيرها من أساليب الأداء ارتباطا منخفضا"[1] فالقدرة لها مفهوم افتراضيّ يكمن في إمكانيّة الفرد على الأداء في الأعمال بنجاح، أمّا المهارة فهي ما يستطيع المتعلّم القيام به من أداء أو مهام أو أفعال نتيجة عمليّة تعليم أو تدريب مقصودة فالقدرة غالبا ما تكون طبيعيّة أو فطريّة أو غير قصديّة، في حين تتطلّب المهارة التّدريب وتكون قصديّة.

3- **مفهوم المهارة اللّغويّة:** لقد حُظيت المهارات اللّغويّة باهتمام منقطع النّظير، نظرا لأهميّتها في تعليم اللّغات، ولا تختلف المهارة اللّغويّة عن غيرها من المهارات، إذ يُقصد بها القدرات اللّغويّة

[1] – فؤاد أبو حطب سيد عثمان، القدرات العقليّة. القاهرة: 1983. ط4، مكتبة الأنجلو المصريّة، ص 114.

المتمثّلة في انتاج واستقبال وفهم اللّغة، فالمهارة اللّغويّة مجموعة من الأفعال الكلاميّة التي يشترط وقوعها بالوعي والاختيار الواعي للكلمات والصّيغ، فيقصد بالمهارات اللّغويّة عناصر الأداء اللّغوي، التي تُمارس لمعالجة اللّغة، أداءً واستقبالا في مواقف التّواصل اللّغوي والكلامي، فالمهارة اللّغويّة أداء لغويّ يتّسم بالدّقة والكفاءة فضلا عن السّرعة والفهم، فيشترط في الأداء الدّقّة والكفاءة إضافة إلى السّرعة والسّلامة اللّغويّة (صوتيّا وصرفيّا تركيبيّا دلاليّا) وتنقسم مهارات اللّغة "إلى مهارات الحديث والاستماع (الإنصات) ومهارة القراءة والكتابة، وحقيقة الأمر أنّ جميع مهارات اللّغة متداخلة متشابكة، وأيّ مهارة يكتسبها الطّفل تساعده على اكتساب المهارات الأخرى فالمهارات اللّغويّة متكاملة في ما بينها ولا يمكن الاستغناء عن أحد الفنون؛ إذ لكلّ فنّ منهم أهميّته الخاصّة في حياة كلّ من الفرد والمجتمع، ويمكن تقسيم المهارات اللّغويّة إلى قسمين وهما: مهارتا الاستقبال Recetion ومهارتا الإنتاج Production فمهارات الاستقبال اللّغويّة هما: مهارة الاستماع ومهارة القراءة، ومهارات الإنتاج اللّغويّة هما مهارة التكلام أو التّحدّث ومهارة الكتابة.

4- **أهميّة المهارات اللّغويّة:** للمهارات اللّغويّة أهميّة كبيرة إذ تعتبر من أهمّ جوانب التّعلّم لكلّ من المعلّم والمتعلّم، ولهذا فهي تمثّل مطلبا أساسيّا من مطالب تعليم اللّغة العربيّة، كما تعدّ عاملا من عوامل فشل بعض الطلاّب في دراستهم، ونظرا لهذا الدور الحيوي للمهارات اللّغويّة لا بدّ من اختيار الطّرق المناسبة لتقديمها، كون فشل الطّلاب في مسارهم الدّراسي يعود إلى ضعف مهاراتهم اللّغويّة، فعدم تمكّن التّلميذ في مهارات الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة يصعّب عليه اكتساب المعرفة والعكس صحيح، فتعد المهارات اللّغويّة المعيار الذي يقوم على أساسه تعلّم وتعليم اللّغة.

5- **أنواع المهارات اللّغوية:** تنقسم المهارات اللّغوية أربع مهارات أساسيّة، إلى:

أ- **الاستماع ومهاراته:** يعدّ الاستماع "أسبق وسائل الاتّصال اللّغوي، فالإنسان يبدأ مراحل تطوّره اللّغوي مستمعا، ثم متحدّثا، وقد أدرك العرب أهمية دوره في اكتساب اللغة، لذا كانوا يرسلون أبناءهم إلى البادية لسماع اللغة من معينها، وقد اكتسب الرّسولﷺ فصيح اللّغة عند قبيلة بني

سعد في مضارب البدو، لذلك يعدّ الاستماع وسيلة رئيسة للمتعلّم"[1] يتصدّر الاستماع الفنون أو المهارات اللّغوية ويحتلّ أهمية بالغة ليس لذاته فقط، بل ولأثره على باقي المهارات؛ حيث يؤثّر تأثيرا بالغا في تعلّم القراءة والكتابة، فالاستماع هو النّشاط اللّغوي الأوّل عند الطّفل، فهو يسمع ويفهم ثم يتحدّث ويتكلّم قبل أن يبدأ القراءة والكتابة بسنوات.

أ-**1**- **تعريف الاستماع:** الاستماع عمليّة مركّبة متعدّدة الخطوات، عن طريقها يتمّ تحويل أو ترجمة اللّغة (الأصوات اللّغويّة) إلى معنى في دماغ الفرد، ف "هو استقبال الصّوت ووصوله إلى الأذن بقصد وانتباه"[2] فهو العمليّة التي تنظّم ما يسمعه الفرد، كما تقوم بتعيين الوحدات اللّغويّة ذات المعنى، فهو عمليّة إنسانيّة مقصودة تستهدف اكتساب المعرفة؛ حيث تستقبل فيها الأذن بعض حالات التّواصل المقصود وتحلّل فيها الأصوات لتشتقّ معانيها، من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث وسياق الحديث نفسه إلى جانب الخبرات والمعارف السّابقة للفرد، ثم تكوّن أبنية المعرفة في الذّهن من خلال الاستماع المعتمد على الإنصات وعدم التّشتت والتّركيز على المسموع.

أ-**2**- **علاقة الاستماع بالمهارات اللّغويّة الأخرى:** اللّغة عمليّة متّصلة تكمل بعضها البعض وتتأثّر وتؤثّر من خلال مهاراتها الأربع، فالقدرة على الاستماع الجيّد والفهم يتبعه القدرة على القراءة الجيّدة "فالنّمو في مهارة الاستماع؛ يتبعه نمو في مهارات وفنون اللّغة، وبالتّدريب يحصل الطّفل على كفاءة فيها، كذلك توجد فرص في تعليم الاستماع في كلّ مواقف الحديث في الحياة الاجتماعيّة والدّراسيّة..."[3] فالاستماع أهمّ المهارات اللّغويّة، وتنميتها قائم على نجاح مهارة الاستماع كما يعتبر الاستماع شرطا أساسيّا للنّمو اللّغوي بصفة عامّة، فالطّفل يبدأ بعد الولادة بعدّة أيّام في التّعرّف على الأصوات المحيطة به، ثمّ يبدأ في نطق الكلمات، فالقدرة على الكلام تتوقّف على القدرة على الاستماع والفهم الجيّد.

---

[1] – عفراء علي الحوسنية، الاستماع والتّحدّث، الواقع والمشكلات. عمان: 2013. د ط، منشورات جامعة قابوس، ص 18.

[2] – عبد الرحمن بن صالح المذن، كيفية اكتساب المهارة وتقويمها مهارات لغوية. جدّة: 1420هـ، المملكة العربية السّعوديّة، ص 152.

[3] – فتحي يونس وآخرون، طرق تعليم اللّغة العربيّة. القاهرة: 1986. د ط، وزارة التربية والتّعليم مصر. ص 51.

ب- **مهارة التّحدّث:** التّحدّث مهارة مركّبة يسهم فيها اتقان اللّغة، والقدرة على التّلاعب بالأساليب، والمرونة في مواقع الكلام وتغييرها، والانتقال بها من فكرة لأخرى، ويعدّ الكلام أو التّحدّث وسيلة المرء لإشباع حاجاته، والتّعبير عمّا بنفسه، وهي الأداة الأكثر تكرارا وممارسة في حياة النّاس، وأكثر قيمة في الاتّصال الاجتماعي، وهو الوسيلة اللّغوية التي يستخدمها الإنسان لنقل ما لديه من أفكار أو ما يدور في نفسه من أحاسيس إلى الآخرين، وهو الوسيلة المقابلة للاستماع، ويعتبر التّحدّث ثاني صور الاتّصال اللّغوي، وهو ترجمة اللّسان عمّا تعلّمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة، فالتّحدّث هو "ذلك الكلام المنطوق الذي يعبّر به المتحدّث عمّا في نفسه وما يجول بخاطره من مشاعر وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزوّد به غيره من معلومات في طلاقة وانسياب مع صحّة في التّعبير وسلامة في الأداء"[1] فركّز التعريف على عدّة جوانب وهي التّعبير عن الأفكار والمشاعر والآراء، إضافة إلى سلامة الأداء في مهارة التّحدّث فيعتبر التّحدّث من الوسائل الفعّالة في تعليم اللّغة، باعتباره المهارة الأولى التي يتعامل بها الطّفل منذ أولى مراحل نموه اللّغوي، ونظرا لعلاقتها بالمهارات اللّغويّة الأخرى فهي سبيل التّهيئة للمهارات الأخرى، كما يعتبر الوسيلة المقابلة للاستماع، والرّكن الثّاني من أركان اللّغة بعده، وهو ترجمان اللّسان، فالتّحدّث مهارة إنتاجيّة تتطلّب من المتعلّم القدرة على استخدام أصوات بدقّة، وتمكّنه في الصّيغ النّحويّة ونظام لترتيب الكلمات التي تساعده على التّعبير عمّا يريد قوله في مواقف الحديث، والكلام في اللّغة العربيّة -كما في اللّغات الأجنبيّة- من المهارات الأساسيّة التي تمثّل غاية الدّراسة اللّغويّة وإن كان هو نفسه وسيلة للاتّصال مع الآخرين.

ت- **مهارة القراءة:** القراءة هي المهارة الثّالثة من المهارات اللّغوية، وتعتبر مرحلة الاستعداد للقراءة الدّعامة الأساسيّة لاكتساب مهارة القراءة، والاستعداد بصفة عامة، هو "درجة من تهيّؤ الفرد للاستفادة من الخبرات التي توفّرها البيئة"[2] فالاستعداد قدرة الفرد على التّعلّم بسرعة وسهولة

[1] - فاضل فتحي والي، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الابتدائيّة طرقه وأساليبه وقضاياه. الرياض: 1418 هـ. دار الأندلس للنّشر والتوزيع، ص 158.

[2] - سميح عبد الله أبو مغلي، وعبد الحافظ محمد سلامة، أساليب تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين. الرياض: 1424 هـ دار الخريجي للنشر والتوزيع، ص 41.

والوصول إلى مستوى عالٍ من المهارة في مجال معيّن، فالاستعداد هو نضج العوامل الذاتيّة كالأعضاء (الجسميّة والعقليّة) والبيئيّة (كالمحيط الاجتماعي) أمّا الاستعداد للقراءة Reading Readiness فقد اختلف التربويّون وعلماء النّفس حول السّن الأمثل لتعليم القراءة، فيؤكّد البعض على ضرورة البدء في تعليم القراءة في الصّف الأوّل لابتدائي، في حين يرى البعض الآخر أنّه يجب البدء بتعليم القراءة للطّفل قبل الصّف الأوّل الابتدائي، ويرى (أرنولد Arnold) أنّ تعليم القراءة "أساسيّ لطفل ما قبل المدرسة وطفل الرّوضة، فعند التحاق الطّفل بالمدرسة تكون لديه – بالتّأكيد– مهارات جاهزة للقراءة، إضافة إلى معرفتهم بالطّباعة، والألفة بالكتب ومهارات الاستماع ويعتبر هذا جزء أساسيّ في نموّ القراءة التي تنشأ لدى الطّفل منذ الولادة، فالطّفل يلتحق بالرّوضة ولديه مراحل مختلفة من القراءة..."[1] فمهما يكن من اختلاف بينهم حول التّحديد الدّقيق للسنّ الأنسب لتعليم القراءة للأطفال، فهناك من عجّل بالطّفل، فيعلّمونه القراءة قبل المدرسة، فيرغمونه عليها ويكرّهونه تعلّم القراءة، أمّا من يعكس الأمر فيؤجّلون ذلك إلى الطّور الأوّل الابتدائي، حتى تكون لدى الطّفل القدرة الكاملة والاستعداد لتعلّم القراءة، فمعظم آرائهم تدور حول فلك الطّفولة المبكّرة وذلك نظرا لأهميّة هذه المرحلة في حياة الطّفل، لكن الأرجح أن يتعلّم الطّفل القراءة في الصّف الأوّل لابتدائي، ويتمّ إعداده وتهيئته للقراءة في الرّوضة والسّنة التّحضيريّة، كما تعدّدت تعريفات مفهوم الاستعداد للقراءة، فعرّف أنّه مرحلة من المراحل النمائيّة تتآزر فيها العوامل الذّاتية للطّفل من داخله، مع العوامل البيئيّة الخارجيّة عنه لكي يجعلا منه كائنا معدّا لتعلّم مهارة القراءة فهي حالة قدرة الفرد المتعلّم من جميع النواحي (العقليّة والمعرفيّة والجسميّة... على مزاولة ومتابعة القراءة بيسر وسهولة، أي أن يكون المتعلّم مهيأ من النّاحية العقلية والجسميّة لاكتساب المهارات الأساسيّة لتعلّم القراءة.

ت– 2– مراحل الاستعداد للقراءة: يهتمّ أطفال قبل المدرسة (في سن الخامسة) بالكتب وينظرون إلى الصّور الملوّنة، ممّا يؤدّي إلى الاستعداد للقراءة، والميل إليها، فالطّفل لا يتعلّم ولا

[1] – Anold Cath , Child development and learning 2–5 years , LONDON, 2001. Georgia' story, Paul CH p man Publisher, p 40–44.

يتقن القراءة بصورة جيّدة وميسورة، ما لم يمر بمراحل الاستعداد للقراءة، قبل البدء بالقراءة النّظاميّة في المدرسة الابتدائيّة، وهذه المراحل هي:

*- **مرحلة تناول الكتاب باليد:** الطّفل دون العام من عمره ينظر إلى الكتاب كغيرها من الأشياء.

*- **مرحلة تسمية الأشياء في الكتاب:** وفي عمر (18) شهرا يستمرّ الطّفل في النّظر إلى صور الكتاب، واستعمال الكلمات مع هذه الصّور من تلقاء نفسه ومن خبرته.

*- **مرحلة تناول القصص القصيرة الملوّنة:** كثيرا ما يميل الطّفل في هذه المرحلة إلى الكتب الملوّنة، والقصص ذات الألوان الجذّابة، فيجد الطّفل في هذه المرحلة متعة في التّفاعل مع صور القصّة.

*- **مرحلة البحث عن المعاني في القصص والكتب:** عند بلوغ الطّفل سنّ الثّانية والنّصف، تبدو له الصّور والقصص أشياء حقيقيّة، فيحاول مدّ يده إلى الصّور كي يأخذها.

*- **مرحلة سرد القصص وملاحظة كلماتها وحروفها:** عندما يتمّ الطّفل عامه الثّالث من عمره، يتنوّع نشاطه في استعمال الكتاب والقصّة؛ حيث يصبح قادرا على الاشتراك مع رفقائه في الاستمتاع بتلك الكتب والقصص المصوّرة، ثم ملاحظة الحروف الكبيرة الموجودة في الكتب، فقد يعرف بعض الحروف من حروفها (بين 4-5) لا سيما الحروف المألوفة عنده، ممّا يؤدّي إلى زيادة ثروته اللّغويّة واستعداده لاكتساب مهارات القراءة والاستعداد لها.

*- **مرحلة التّمييز بين ما هو خيالي وما هو حقيقي:** غالبا ما يلتحق الطّفل في السّن الرّابعة بالرّوضة، أين يستمتع بالمهارات اللّغويّة المختلفة، وتتكوّن لديه مهارات الاستعداد للقراءة الهادفة، وتطوير قدراته اللّغويّة، وتوسيع دائرة اهتماماته بالكتب والقصص، فالطّفل في هذه السّن يكون أكثر استعدادا للقراءة والتّعرّف على الحروف وتسميتها.

ت- 3- مفهوم القراءة: القراءة مهارة دقيقة من مهارات اللّغة وفنّ من فنونها، وعمليّة صوتيّة ينهل منه الإنسان ثروته اللّغويّة، ولها علاقة بجميع الفنون الأخرى، وترتبط بالجانب الشّفوي المرئي، فهي تمزج بين العين واللّسان، إضافة إلى ارتباطها بالجانب الكتابي فهي ترجمان الرّموز الكتابيّة، فهي عمليّة عضويّة نفسيّة يتمّ فيها ترجمة الرّموز وفكّها والنّطق بها نطقا صحيحا، ثم استيعابها وترجمتها إلى أصوات ذات معنى، وفهم المادة المقروءة؛ أي ترجمة الرّموز ومنحها المعاني المناسبة، أمّا آخر مفهوم عرفته القراءة هو الإشارة إلى استخدامها لموجهة المشكلات والانتفاع بها في مواقف الحياة العمليّة، وذلك نتيجة لتعقّد الحياة، فعُرفت القراءة أنّها "عمليّة انفعاليّة دافعة تشمل تفسير الرّموز، والرّسوم التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والرّبط بين الخبرة السّابقة، وهذه المعاني والاستنتاج، والنّقد، والتّحكّم والذّوق وحل المشكلات"[1] فظلّت القراءة محدّدة بالجانب الآلي والفكري الذي يشتمل على عمليّات ذهنيّة مختلفة إلى نهاية القرن العشرين، ليتّسع ويشمل الخبرات اللّغويّة التي يمتلكها القارئ وأصبحت المعرفة اللّغويّة شرط أساسيّ لتعلّم القراءة، إضافة إلى تدخّل الجانب الانفعالي، فيشترط في القراءة إعمال الفكر للفهم والإدراك.

ت- 4- إعداد المادة القرائيّة وطرق تعليم القراءة: تعدّ القراءة من أهمّ وسائل اكتساب المعرفة، واتّساع الخبرات، وزيادة الثّروة اللّغويّة لدى الطّفل، فكلّما زادت القراءة وتنوّعت زادت وارتفعت الحصيلة اللّغويّة، ونمت قدراته التّعبيريّة، ولهذا يعدّ إعداد المادة القرائيّة للأطفال وتدريبهم عليها أمرا حيويّا في اكتسابها وتوظيفها، كما يختلف إعداد المادة القرائيّة باختلاف مستوى الأطفال فتُستعمل في هذه الفترة التّمهيديّة الكتب الممهّدة للقراءة (صفحات وصور وحروف مكبّرة) توافق بُنَى معاني الجمل والصّور المشخّصة لها، جملا قصيرة ومبسّطة، ومضامين وصور وموضوعات مشوّقة تثير الفضول وحب الاستطلاع، والرّغبة في القراءة والتّعلّم، لتتدرّج في ما بعد في تقديم المادة القرائيّة، كما تعدّدت الطّرق التي يتمّ من خلالها بدء تعليم الطّفل القراءة، فطرق

[1] - عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائيّة والكتابيّة. عمان: 2002. د ط، دار الفكر للنّشر، الأردن ص221.

تعليم القراءة للمبدئين نوعان، أو بالأحرى هناك مدرستان مختلفتان في تعليم الحروف والكلمات فالمدرسة الأولى "تنادي بضرورة تعويد الطّفل على حفظ الحروف الهجائيّة عن طريق التّعرّف عليها أوّلا ثم تُبنى على أساسها الكلمات ثمّ الجمل، وهذه المدرسة انبثقت منها فكرتان أساسيّتان تنادي الأولى بضرورة لفظ مسمّيات الحروف الهجائيّة مثل، ضاد، لام، ميم، نون... والأخرى تدعو إلى نطق الحروف كلفظها مثل، م، س، خ، ر... أمّا المدرسة الثّانية التي استفادت من تجارب علم النّفس فتنادي بضرورة تعريف الطّفل بالجملة قبل الكلمة ثم الحرف انطلاقا من مبدأ النّمو القائل بالتّكامل والتّمايز، بمعنى أنّ النّمو يبدأ كليّا ثم يتّجه إلى التّخصّص، وأنّ الطّفل يدرك الكليّات ثمّ الجزئيّات"[1] فاعتمدت المدرسة الأولى الطّرق التركيبيّة أو الجزئيّة؛ وهي التي تفضّل التّدرّج من الجزء إلى الكل، فهي تبدأ بتعلّم الجزئيّات، كالبدء بتعليم الحروف الأبجديّة بأسمائها أو بأصواتها ثمّ تنتقل بعد ذلك إلى تعلّم المقاطع والجمل التي تتألّف من تلك الحروف، وتنقسم بدورها إلى طريقتين، طريقة الحروف الهجائيّة، والطّريقة الصّوتيّة:

*- **طريقة الحروف الهجائيّة:** أو ما يعرف بتمييز الحروف، وهي طريقة قديمة، تتكوّن خطواتها من:

- تدريب التّلاميذ على قراءة جميع الحروف العربيّة (الحروف السّاكنة) كلّ حرف على حدى فيبتدأ المعلّم بكتابة الحروف الهجائيّة وتعليم الأطفال أسماءها بالتّرتيب، ثم يشير إلى هذه الحروف واحدا واحدا وهو يذكر اسمه والمتعلّمون يردّدون هذه الأسماء ويكرّرونها حتى يحفظوها.

- تدريب التّلاميذ على حروف المد (أنصاف الصّوامت) (أ. و. ي) ويجب مدّها بشكل سليم مناسب لقراءتها.

- تعليم التّلميذ الرّبط بين الحروف وحروف المد (بَا، بُو، بِي) والحروف المشدّدة (صّ، رّ) حيث تساعده هذه المقاطع على فهم المقاطع الأخرى.

- تعليمه الرّبط بين حرفين مع بعضها البعض، ثم تهجية كلمات تتكوّن من ثلاثة أحرف.

[1] - زكريا اسماعيل أبو الضبعات، طرائق تدريس اللّغة العربيّة. ص 107.

– تدريبه على قراءة (أل) القمريّة و(أل) الشّمسيّة والفرق بينهما.

*– **الطّريقة الصّوتيّة:** تتّفق مع الطّرقة الهجائيّة في الأساس الذي تقوم عليه، حيث تبدأ بتعليم الحروف، لكن الاختلاف بينهما هو أنّ الحروف في هذه الطّريقة تقدّم مصحوبة بأصواتها بدلا من أسمائها، فتتّفق مع الطّريقة الهجائيّة في الأساس وهو البدء بالجزء، وتخالفها في أنّ الطّريقة الهجائيّة تعنى بتعليم أسماء الحروف، أمّا الطّريقة الصّوتيّة فترى أنّ تعليم أسماء الحروف يعوق الطّفل في تركيب الكلمة والنّطق بها، فالقاسم المشترك بين الطّريقتين هو تعليم الحروف أوّلا أي الانتقال من الجزء إلى الكل، فبعد أن يتدرّب الطّفل على أصوات الحروف الهجائيّة، ويجيد نطقها؛ فتحا وضمّا وكسرا، ينتقل إلى جمع صوتين في مقطع واحد، ثم ثلاثة أصوات، ثمّ تأليف جمل من الكلمات، فيتعلم بذلك القراءة.

فتعتمد هذه الطّرق على تدريس حروف الهجاء بمختلف الحركات، وبعد حفظ التّلاميذ لها تبدأ بتدريس حرفين مع بعض، ثم ثلاثة أحرف حتى يتمكّن التّلاميذ من قراءة الكلمات، ومن ميزات هذه الطّريقة أنّها تساعد الطّفل على التّعرّف على الأصوات والحروف وكتابتها بعد حفظها، إضافة إلى سهولتها، كما يساعد تركيزها على ضبط حركات الحروف منذ البداية على النّطق الصّحيح للكلمات وفقا لتشكيلها، فهي تتماشى مع منطق الأشياء، وتزوّد الأطفال بمفاتيح القراءة فيبدؤون بقراءة الحرف أوّلا ثم يتدرّجون إلى الكلمة كونها تتدرّج من الجزء إلى الكل، فالحرف أو الصّوت يعتبر جزء من الكلمة، رغم هذه الميزات إلاّ أنّها لا تخل من عيوب؛ ومنها:

– خلافها لعمليّة الإدراك الطّبيعي للأشياء، إذ تبدأ من الجزء وهو الحرف أو الصّوت ثمّ تنتقل إلى الكل وهي الكلمة، في حين أنّ مسار الإدراك الطّبيعي للطّفل عكس ذلك تماما،
– التّركيز على النّطق الصّحيح لكلّ حرف على حدى ممّا يؤدّي إلى البطء في القراءة.
– الفصل بين الشّكل والمعنى.
– اهمال المعنى.

فحفظ الحروف الصّماء لا يكوّن للطّفل أية تصوّرات ذهنيّة، فهي في هذه الحال تعلّم النّطق بالكلمات لا القراءة، كون القراءة فهم واستيعاب، كما أنّ الطّفل يعبّر عن معاني لا عن حروف فهذه الطّرق يمكن أن تتلاءم جيّدا مع بعض الكلمات البسيطة التي ينطبق نطقها مع كتابتها، في حين يجد الأطفال صعوبة في نطق كلمات أخرى لا يتوافر فيها هذا التّطابق، ممّا يستدعي تعليم الأطفال مجموعة من قواعد الهجاء بالإضافة إلى تعليمهم الاستثناءات في هذه القواعد، وذلك يعتبر شيئا معقّدا للغاية لأطفال السّادسة الذين يبدؤون في محاولة تعلّم القراءة، فالطّفل عند بداية تعلّم القراءة لا بدّ من تبسيط الأمور له، ممّا دفع التّربويّون إلى ابتكار طرق أخرى، مثل: الطّرق التّحليليّة.

أمّا المدرسة الثّانية فاعتمدت، في تعليم القراءة الطّرق الكليّة التّحليليّة عكس الطّريقة الجزئيّة فتعتمد التدرّج من الكلّ إلى الجزء، فهي تبدأ بعليم وحدات يُمكن تجزئتها إلى أجزاء أو عناصر أصغر، فعمادها البدء بالكلمات والانتقال منها إلى الحروف، أو البدء بالجمل والانتقال منها إلى الكلمات ثم الحروف، وهذه النّظريّة "استمدّت جذورها "من نظريّة الجشطالت التي تذهب إلى أنّ الإنسان يدرك الأمور المحسوسة أو المجرّدة إدراكا كليّا، ثمّ ينتقل من الجزئيّات والتّفاصيل"[1] وتنقسم إلى طريقة الكلمة وطريقة الجملة:

*- **طريقة الكلمة:** تبدأ هذه الطّريقة بعرض المعلّم على التّلميذ كلمات يعرف لفظها ومعناها، لكن لا يعرف شكلها وكتابتها، ويطلب منه التّعرّف على شكلها، وذلك عن طريق عرض مجموعة من الكلمات المكتوبة، ويرشده إلى تحليلها وكيفيّه تهجيتها أو نطقها مع تثبيت صورتها في ذهنه، وبعد أن يتأكّد المعلّم من حفظ هذه الكلمة ومن رسم صورتها في ذهنه يقدّم له كلمة أخرى، تقوم هذه الطّريقة على تعليم الكلمات قبل الحروف، فيتمّ النّظر إلى الكلمة وينطق بها المعلّم بوضوح، ثم يحاكي ويقلّد الطّفل هذا النّطق، ثم يتمّ تحليل الكلمة وتهجيتها حتى تثبت صورتها في ذهن المتعلّم، فيقدّم المعلّم مجموعة من الصّور للتّلميذ، ويطلب منه كتابة ما تمثّله الصّورة.

[1]- سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التّفكير. القاهرة: 2006. ط1، عالم الكتب، ص 24.

*- **طريقة الجملة:** تعتبر طريقة الجملة تطوّرا لطريقة الكلمة، وتقوم هذه الطّريقة على أنّ الجملة هي وحدة المعنى وليست الكلمة ولا الحرف، فالكلمة المفردة قد يُفهم منها أكثر من معنى ولا يتم معناها بدقّة إلاّ من خلال إدخالها في جملة، وتبدأ هذه الطّريقة بعرض جملة كاملة على التّلاميذ ومطالبتهم بمعرفة شكلها وفهم معناها، ثم عرض جملة أخرى، وهكذا وتتدرّج الجمل من البسيط إلى الصّعب، ثم تحليل الجملة إلى كلمات تتألّف منها، ثم الكلمة إلى حروفها على أن تكون الجمل قصيرةً ممّا يستطيع التّلميذ فهمه، وكتابته على السّبورة، ثم ينطق المعلّم بكل جملة ويردّدها التّلاميذ عدّة مرّات، فالأشياء تلاحَظ كليّا، وأنّ اللّغة تخضع لهذه الكليّات، وأنّ مادة العقل هي الأفكار في علاقتها الكاملة، وإنّ الفكرة هي وحدتها، لذلك يجب أن نسلّم بأنّ الجملة هي وحدة التّعبير، كما أنّ أجزاء الشّيء لا يتّضح معناها إلاّ بانتمائها إلى الكلّ، وعلى هذا فإنّ الكلمات لا يتّضح معناها إلاّ بانتمائها إلى الكلّ، فتعتمد هذه الطّريقة على تعليم الطّفل الجمل أوّلا ثم الكلمات وترفض البدء بالحرف ولهذه الطّريقة جملة من المزايا، منها:

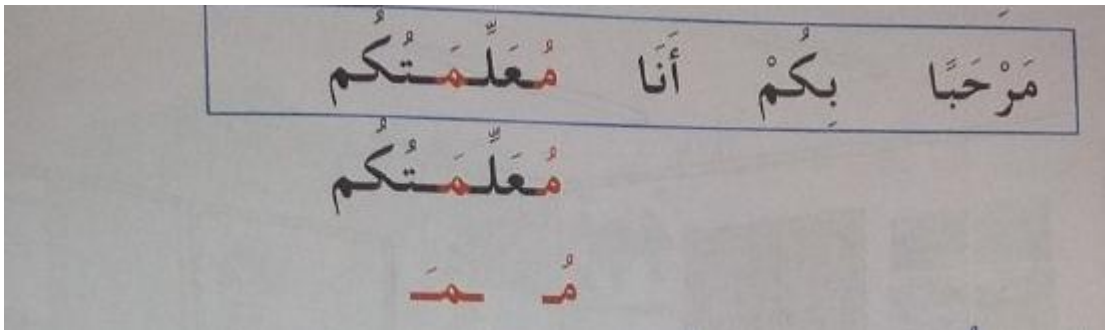
- تسهيل تعلّم القراءة؛ لأنّها "تتماشّى مع إدراك الأشياء الكليّة أوّلا ثم الأشياء الجزئيّة وتستغل دوافع المتعلّمين وطاقاتهم وقدراتهم في التّعلّم، وتقدّم لهم من الجمل والكلمات ما يتّصل بميولهم وحاجاتهم، وتركّز هذه الطّريقة على المعنى في تعلّم القراءة، وتعوّد هذه الطّريقة المتعلّمين على السّرعة، والانطلاق في القراءة نتيجة لفهمهم للمقروء..."[1] فهي تسهّل عمليّة تعليم القراءة لأنّها تتماشى مع الطّريقة الطّبيعيّة التي يدرك بها الإنسان الأشياء وتعلّمها؛ فهي تقوم على أساس نفسيّ إذ تبدأ بالكليّات ثمّ الجزئيّات.
- استعمال دوافع المتعلّم وطاقاتهم بما تقدّمه إليه من جمل وكلمات تتّصل بخبراته وأغراضه وتتلاءم مع قدراته واستعداداته.
- الاهتمام بالمعنى في تعلّم الطّفل القراءة؛ فيكون عند الطّفل المتعلّم الرّغبة والميل للبحث عن المعنى، والاهتمام بالموضوع أثناء القراءة.

[1] - راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق. عمان: 2003. دار المسيرة، ص 112.

رغم هذه المزايا إلاّ أنّه لها عيوبا منها:

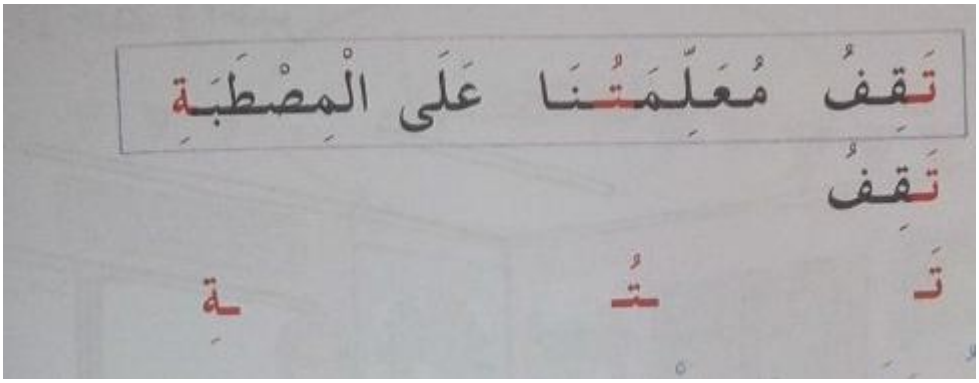
- عدم عنايتها بتعرّف الكلمات، وتحليلها إلى حروفها.
- عجز التّلاميذ على الاسترسال في القراءة إذا اشتملت المادة المقروءة على كلمات جديدة لم يألفوها من قبل.

ت- **الطّريقة المعدّلة أو التّوفيقيّة أو التّوليفيّة:** حاولت هذه الطّريقة الجمع بين مزايا ومحاسن كلّ من الطّريقتين السّابقتين في طريقة واحدة، بحيث تجمع هذه الطّريقة بين تعلّم الحرف وصوته والمعنى المراد فهمه، وهي الطّريقة المطبّقة حاليا في التّدريس فعند تعليم الحرف، يقدّم للتّلميذ جملة تحتوي على كلمة فيها الصّوت المراد تدريسه باللّون الأحمر، مثل:



فالصّوت المراد تدريسه في هذا المثال هو حرف الميم، فورد في بداية الكلمة وفي وسطها؛ لأنّ رسم حرف الميم يختلف حسب موقع في الكلمة.

الحرف المراد تدريسه في هذا الدّرس هو حر التّاء، فجاء ثلاث كلمات تحتوي على هذا الحرف فالكلمة الأولى "تقف" جاء التّاء في أوّلها، أمّا الكلمة الثّانية معلّمتنا فجاء حرف التّاء في وسطها في حين جاء في آخر الكلمة الثّالثة، فيدرك التّلميذ كيفيّة رسم الحرف حسب موقعه في الكلمة.



ث- **مهارة الكتابة:** وهي المهارة الأخيرة:

ث-1- الاستعداد للكتابة: تعتبر الكتابة المهارة الأخيرة بحسب ترتيب الفنون المهارات اللّغويّة وتأتي بعد مهارة القراءة، ولا يعنِ أنّها أقلّ أهميّة منها، فهي تساعد الطّفل على اكتساب الخبرات والمفاهيم، وتحقيق أفكاره وتدوينها، فضلا عن تطوير قدراته اللّغويّة، لهذا لا يمكن الاستغناء عنها في العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة، وتعدّدت تعريفات الكتابة، فقد عرّفها (مينوفي Minovi) أنّها "مهارات تشكيل الحروف باليد"[1] فالتّعريف يركّز على النّاحية العضويّة أي العضو المسؤول على الكتابة، فلم يقدّم تعريفا للكتابة في حدّ ذاتها، في حين عرّفت الكتابة على أنّها "عمليّة تمثيل الرّموز الصّوتيّة برموز خطيّة على سطح مادي [...] إعادة ترميز اللّغة المنطوقة في شكل خطّي على الورق من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض وفق نظام معروف، أصطلح عليها أصحاب اللّغة في وقت ما، بحيث يعدّ كلّ شكل من هذه الأشكال مقابلا لصوت لغوي معي يدلّ عليه [...] نظام لتسجيل الأفكار والمشاعر على الورق لنتقاسهما مع الآخرين"[2] فالكتابة إذا تجسيد للأصوات والمشاعر على سطح مادي، فهي تصوير خطّي للأصوات المنطوقة، أو لفكرة تجول في النّفس كما قد تكون نقلا لمفاهيم الأفكار والعلوم والمعارف، وفق نظام من الرّسم والتّرميز المتعارف عليه وعلى قواعده.

ث-2- الاستعداد لتعلّم الكتابة: أثار موضوع توقيت أو تحديد وقت البدئ بتعلّم الكتابة جدالا وقدرا من الخلاف، فذهبت بعض الدّراسات إلى أنّ الطّفل لا يتعلّم مبادئ الكتابة قبل سن السّادسة من عمره، فتعلّم الكتابة قائم على استعداد الطّفل نفسه وقابليّته لتعلّم الكتابة، فالطّفل يتعلّمها عندما يكون مستعدّا لذلك، فيجب إعطاء الحريّة للطّفل وتربية حواسه، فلا يجب أن نُرغم الطّفل على الكتابة كي لا نولّد لديه النّفور منها، ومرحلة التّهيئة للكتابة غالبا ما تكون في الرّوضة، فيتدرّب

[1] – Minovi Romin , Early reading and writing, 1976. The foundation of Literacy, London Cearge Allen. & UnuinLT. C1, p 104.

[2] – شيرين عبد المعطي بغدادي، الموسيقى والمهارات اللّغويّة. القاهرة: 2012. ط1. دار المكتب الجامعي، ص 187.

الطّفل على رسم الحروف وبعض الكلمات السّهلة؛ من خلال أنشطة متدرّجة تهدف إلى اكتساب الطّفل مرونة في حركات الأصابع وتناسقها مع الرّؤية.

ث-3- أهميّة الكتابة: الكتابة ابتكار، فهي ليست عملا عاديا، وهي أعظم اكتشاف إنساني توصّل إليه خلال تاريخه الطّويل "واستطاع بفضل الكتابة تسجيل انتاجه وتراثه، كما تمكّن من الأخذ من الماضي والحاضر ما يهيئ للأجيال اللاّحقة، وأن يربط الحضارات الغابرة بالحضارات الرّاهنة، بسلسلة متلاحقة مكّنت المجتمعات من بناء حضاراتها"[1] فالكتابة فكر الإنسان وتاريخه وتراثه، فالكتابة هي الرّمز الذي استطاع الإنسان عن طريقه وضع فكره أمام الآخرين.

6- **علاقات المهارات اللّغوية ببعضها البعض:** تمثّل هذه المهارات أشكال الاستعمال، كما تمثّل كلّ مهارة منها أهميّة في ذاتها وأهميّة بالنّسبة للمهارات الأخرى "والمهارات التي تحدث من خلال عمليّة الاتّصال اللّغوي والكتابي تتكامل فيما بينها بعلاقات، وتعدّ هذه العمليّات العقليّة المتضمّنة في هذه المهارات قاسما مشتركا فيما بينها، فضلا عن أنّ اللّغة هي ميدان ممارستها"[2] فيعدّ التّكامل من أبرز الاتّجاهات الحديثة في تعليم اللّغة، وهو مدخل بدأ التّبشير به منذ بداية القرن العشرين، ويعني النّظر إلى تدريس اللغة على أنّها وحدة متكاملة، ومع أنّ التّكامل في صورته الكلية يشمل جميع فنون اللغة، إلاّ أنّ هناك تكاملا جزئيّا بين بعض فنونها ومهاراتها كالتّكامل بين السّماع والتّحدّث، وبين القراءة والكتابة؛ لأنّ المهارات اللّغوية كالكائن الحي، لا ينمو عضو فيه بمعزل عن الآخر، حيث تشير التّعريفات الخاصة بالمنحى التّكاملي في تدريس اللّغة العربية إلى تدريس الفنون اللّغوية بشكل متكامل، من خلال خبرات متكاملة، فيعرف التّكامل في اللّغة العربية على أنّه "وِحدة اللّغة، ويتم خلال تدريس الفنون اللّغوية: الاستماع والتّحدّث والكتابة والقراءة بشكل متكامل، فالطّفل يولد يسمع، ويمضي الزّمن وعن طريق الاستماع يتكلّم، وهو

[1] – عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق. عمان: 2011. ط1، مكتبة المجتمع العربي، للنشر والتوزيع، ص 231.

[2] – علي قورة، وجيه المرسي، سيد سنجي، مهارات الاستماع اللاّزمة مفهومها، أهميتها، أهداف تدريسها، أساليب تنميتها. القاهرة : 2011. د ط، منشورات جامعة الأزهر، ص 32. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. القاهرة: 1998. د ط، عالم الكتب ص 28.

يستعين في قراءته وفهمه لما يقرأه بما استمع إليه وتحدّث به، وكل هذا يعينه على الكتابة الصّحيحة"[1] فتدريس اللّغة العربية يكون أكثر فاعلية إذا تناول كلّ فنون اللّغة على أنّها أساسيّة ووسيلة لغاية هامة وهي الاتّصال، كما يعتبر نشاط اللغة نشاطا أفقيّا؛ أي أنّه يمارس عبر كلّ ما ينجزه الطّفل من أنشطة وألعاب، فلا يمكن الفصل بين المهارات اللّغويّة؛ لأنّها متكاملة، ف "الاستماع والكلام يجمعهما الصّوت، إذ يمثّل كلاهما المهارات الصّوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتّصال المباشر مع الآخرين، بينما تجمع الصّفة المطبوعة بين القراءة والكتابة، ويُستعان بهما لتخطّي حدود الزّمان والمكان عند الاتّصال بالآخرين، وبين الاستماع والقراءة صلات، من أهمها: أنّهما مصدر للخبرات فهما مهارتا استقبال"[2] فالقدرة على الاستماع الجيّد والفهم تتبعهما القدرة على التّحدّث وتتبعهما كذلك القدرة على القراءة والكتابة، فأكّد بعض التربويّين أنّ الاستماع والتّحدّث مهارتان تنمويّتان، وتعملان معا بالتّبادل، ويكمل بعضهما البعض، فالنمو في مهارات الاستماع يتبعه نمو في مهارات وفنون اللّغة، وبالتّدريب يحصل الطّفل على كفاءة فيها، حيث يعتبر الاستماع الجيّد العامل الأساسي في تنمية القدرة على التّحدّث، فمن الصّعب أن ينطق نطقا صحيحا إلاّ إذا استمع إلى من ينطق نطقا صحيحا، فمن خلال الاستماع الجيّد يتقن الطّفل لغة الحديث، ويصبح لديه طلاقة في الحديث، كما أنّ "القدرة على الاستماع الجيّد والسّليم للغة المتحدّث، ومخارج الأصوات، والتّمييز السّمعي بين الحروف والكلمات تزوّد الطّفل بالمعاني وتراكيب الجمل، ويتبع ذلك استعداده لتعلّم القراءة السّليمة، والنّجاح فيها يتوقّف أيضا على مدى ما اختزنه الطّفل في ذاكرته من خبرة سمعيّة سابقة للكلمات، فمن خلال الاستماع يكسب الفرد الكثير من المفردات، ف "القراءة والاستماع عمليتان متشابهتان، فكلاهما يشمل استقبال الأفكار من الآخرين، فالقراءة تتطلّب النّظر والفهم، والاستماع يتطلّب الإنصات والفهم، ففي الاستماع نشاهد معلّما أو طالبا يقرأ وسائر الطلاّب يتابعونه عن طريق الاستماع، وفي القراءة الجهريّة نشاهد طالبا أو معلّما يقرأ والباقون يستمعون، وهذا يؤكّد أنّ تقدّم الاستماع يؤدّي إلى تقدّم في القراءة، وذلك لاعتمادهم على مهارات: التّعرّف، والفهم، والتّفاعل، والنّقد، والقدرة على استخدام الخبرات في

[1] – ينظر علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: 2009. ط1، دار الفكر العربي.

[2] – محمود علي السمان، التّوجيه في تدريس اللغة العربية. القاهرة: 1983، دط، دار المعارف، ص 132.

الحياة"[1] كما يرى بعض المربّين أنّ الاستماع الجيّد نوع من أنواع القراءة؛ لأنّه وسيلة إلى الفهم والاتّصال اللّغوي بين المتكلّم والسّامع، فإذا كانت القراءة الصّامتة قراءة بالعين، والقراءة الجهريّة قراءة بالعين واللّسان، فإنّ السّماع قراءة بالأذن، فيوصف الاستماع بالقراءة الاستماعيّة، فهي "عملية استيعاب الألفاظ المسموعة وفهمها، وتحليلها وتلخيص ما جاء فيها من معان وأفكار، وفيها يكون القارئ واحدا والآخرون مستمعين فقط، دون متابعة في دفتر أو كتاب، كي يتفرّغ الذّهن للفهم وغيره من المهارات، وهي تقوم على الاستماع والإنصات"[2] فالمتعلّم بحاجة إلى اكتساب وتنمية هذه المهارات بشكل متكامل؛ أي عدم التّجزئة والفصل بين المهارات، فلتنمية مهارات التّحدّث لا بد من الاستماع الجيّد كي يدرك الطّفل كيف ومخارج الأصوات، كما تتطلّب مهارة التّحدّث مهارات القراءة، قصد غثراء الرّصيد اللّغوي للطّفل...

[1] – محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي، التّدريس في اللغة العربية. ص 133. فراس السلتيني، من فنون اللّغة المفهوم الأهمية المعوقات البرامج التّعليميّة. عمان: 2008. دط، عالم الكتب الحديث. ص 21.

[2] – فخر الدين عامر، طرق التّدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلاميّة. القاهرة: 2000، ط2، عالم الكتب، ص 73.

الفصل الثّاني: مصادر التّربية اللّغويّة عند طفل ما قبل المدرسة

المبحث الأوّل: المحيط اللّغوي واكتساب اللغة عند الطّفل: اكتساب اللّغة مفتاح من مفاتيح المعرفة؛ حيث تفتح أمام الطّفل آفاقا واسعة وشاملة، ويمثّل النّمو اللّغوي جزءا هامّا من نموّه العقلي، ويساعد على تحقيق المزيد من التّطوّر المعرفيّ، وتلعب خبرات الطّفل والمؤثّرات التي يتعرّض لها دورا مهما في زيادة ثروته اللّغويّة، كما تساهم الخبرات والفرص التي تتهيّأ للأطفال قبل دخول المدرسة في تطوّر لغتهم، وزيادة حصيلتهم اللّغويّة، فالتّنمية أو التّربية اللّغويّة عبارة عن مجموعة من الجهود المبذولة لتطوير لغة الطّفل، وتتمّ عن طريق تهيئة الوسط أو البيئة التي يعيش فيها، إضافة إلى التّخطيط لتصحيح أخطاء الطّفل اللّغويّة، وأكّدت نتائج الدّراسات التي أجريت في هذا المجال على أهميّة الأسرة، ودور التربية التّحضيرية (الرّوضة والقسم التّحضيري) في إنماء خبرات الطّفل، واكتسابه مفردات جديدة، فاكتساب الطّفل مهارات اللّغة الأساسيّة وإتقانها، وكيفيّة مرهون ب "درجة قدرة الطّفل الذّاتية على تعلّم اللّغة، وثراء بيئته اللّغويّة، والمحفزات التي يتلقّاها في محيط أسرته وروضته"[1] إلى جانب دور الأسرة والرّوضة في اكتساب وتطوير المهارات اللّغوية عند الطّفل نجد عوامل أخرى، كما لا يخفَ علينا مدى أهميّة إثراء البيئة الأسريّة بوسائل الإعلام والتّرفيه كالتّلفزة والإذاعة، وكذلك لا يمكن التّغافل عن أهمية أدب الطّفل (قصص مسرح، شعر) في اكتساب اللّغة وإثراء الحصيلة اللّغويّة عند الطّفل فكل هذه المصادر تمثّل سلسلة متواصلة لا يمكن الاستغناء عنها، فاللّغة لا تتطوّر في الفراغ فالطّفل لن يكتسب اللّغة إذا لم يتعرّض لنماذج لغويّة، فتفاعلات الطّفل الاتّصاليّة مع القائمين على رعايته تيسّر وتسهّل اكتساب الحصيلة اللّغويّة لديه.

1- **دور الأسرة في اكتساب اللّغة عند الطّفل:** يعتمد تعلّم اللّغة –منذ سنّ مبكّرة– على الظّروف الاجتماعيّة والثّقافيّة أكثر من اعتماده على الصّفات الوراثيّة، فتحصيل الطّفل اللّغوي "يجب أن يعتمد في تفسيره على التّفاعل القائم ما بين حوافز أساسيّة تنتظم وفق ثلاثة نطق أو نطاقات متمايزة، وهي: النّطاق العاطفي، نشير هنا بالنّسبة للنّطاق العاطفي إلى الأسرة، إذ تعتبر الأسرة من أهمّ الأسس والوسائل في التّربية اللّغويّة عند الطّفل، ففي أحضان البيت يكتسب الطّفل

[1] – نجم الدين علي مردان، النّمو اللّغوي وتطويره في مرحلة الطّفولة المبكرة. الكويت: 2005. مكتبة الفلاح ص 98.

الفصل الثّاني: مصادر التّربية اللّغويّة عند طفل ما قبل المدرسة

أولى خبراته الصّوتيّة من خلال البكاء والمناغاة، ليدرك بعض الأصوات شيئا فشيئا؛ فيتشكّل المحيط اللّغوي اللّفظي للطّفل من كلّ الأشخاص الذين يتحدّثون معه وحوله، لكن دور هؤلاء الأشخاص في اكتساب الطّفل للغته متفاوتا من فرد لآخر، فمضمون الحوارات والمحادثات التي يتابعها الطّفل تساهم في تنشئة الرّصيد اللّغوي للطّفل، لا سيما إذا كان الطّفل أحد أطراف الحديث فأفراد المحيط الأكثر تأثيرا على اكتساب اللّغة عند الطّفل هم الذين يكلّمونه، ولا يتوقّف عملهم على التّحدّث من حوله بل يتجاوزه إلى التّحدّث معه، فلا شكّ أنّ المكانة المتميّزة تعود للأم، حيث "تعدّ الأم المعلّمة الأولى سواء من ناحية الزّمن أو من ناحية الأهميّة، فهي تدخل في حوار بسيط مع مولودها الجديد، ذلك الحوار من النّوع الخاص الذي ينتقل بعد ذلك إلى حوار بالحركات مع الكلام، فالأمّ تراقب سلوك طفلها باهتمام بالغ؛ للتّأكّد من وجود أو عدم قصور في الجهاز التّنفّسي أو الصّوتي أو البصري، وتحوز الأم من هنا قطب السّبق في التّربية اللّغويّة"[1] فالأم هي الأصل في منهل الاكتساب اللّغوي، حيث يستمع الطّفل بعد ولادته لكلام أمّه ثم كلام أبيه، فالطّفل يتأثّر بالنّشاط اللّفظي واللّغوي لأبويه "فبعض الآباء يقومون بخطوات رائعة لإمداد الطّفل بالاتّصال الشّفوي بينهم وبينه، فإنّهم يقولون للطّفل اسم الشّيء، ويكرّر الاسم حتى يتعلّمه الطّفل، ويستوعبه كما أنّهم يعلّمونه بعض الأغاني الصّغيرة، ويقرؤون له بعض القصص لتوسيع مجاله الأفقي من الكلمات، والتّعبيرات والتّخيّلات، وبعض الآباء لا يكون لديهم القدرة على ذلك فلا يكون لأطفالهم خلفيّة لغويّة كافية، أو خبرة عن كيفيّة الاستماع أو التّحدّث مع الآخرين"[2] فالطّفل الذي تعلّم وفهم الألفاظ والمفردات، واستخدام جمل وعبارات قصيرة بصورة جيّدة في سنواته الأولى، والذي حُظي بالعيش مع الكبار يروون ويقرؤون له القصص ويحاورونه يكون أكثر طلاقة في الحديث، وأغنى رصيدا لغويّا من الطّفل الذي لم يحظَ بهذه الفرصة، فالطّفل الذي ينشأ في محيط أسريّ قاصر من النّاحية اللّغويّة، ولا توجد تحفيزات تشجّعه على سماع واستعمال اللّغة يكون رصيده اللّغوي فقيرا فأثبتت جلّ الدّراسات اللّغويّة دور الأسرة في اكتساب اللّغة، وبيّنت أنّ الفوارق اللّغويّة بين الأسر

[1] – سيرجيو سبيني، التّربة اللّغوية للطّفل، تر فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن. القاهرة: 1991. د ط، دار الفكر العربي ص 92.

[2] – طاهر أحمد الطحان، مهارات الاستماع والتّحدّث في الطّفولة المبكّرة. عمان: 2003. ط1، دار الفكر. ص 43.

الفصل الثّاني: مصادر التّربية اللّغويّة عند طفل ما قبل المدرسة

تعكس الفوارق اللّغويّة عند الأطفال، فقد لاحظ الباحثون أنّ هناك علاقة وطيدة بين المنشأ الاجتماعي للتّلاميذ ومسارهم الدّراسي من إخفاق أو نجاح، وعلى أساس هذا التّمييز يؤكّد تأثّر استخدام اللّغة والقدرات المعرفيّة، ثمّ التّحصيل المدرسي بالطّبقة الاجتماعيّة التي ينتمي إليها الفرد كما يتأثّر النّمو اللّغوي عند الطّفل بالعوامل المعنويّة للأسرة كالثّقافة حيث أثبتت العديد من الدّراسات والبحوث العلاقة الوطيدة بين النّمو اللّغوي للطّفل والمستوى الثّقافي والتّعليمي للوالدين رغم أهميّة لغة الأسرة في اكتساب اللّغة عند الطّفل، إلاّ أنّ الأسرة الجزائرية لم تهتمّ باللّغة التي تخاطب بها أطفالها، كما لم تهتم بدور أدب الطّفل (قصص، مسرح...) في اكتساب اللّغة عند أطفالهم، وهذا ما أثبته الاستبيان الموزّع على الأسر.

السّؤال الأوّل: ما هي اللّغة التي تخاطبون بها أطفال ما قبل المدرسة؟

	التكرار	النسبة المئوية
العربية الفصحى	3	3.40
العربية العامية	35	39.77
الفرنسية	19	21.59
المازيغيات	26	29.54
لغات أخرى	5	5.68

نستنتج من اجابات الأولياء أنّ اللّغة العربيّة العاميّة هي المسيطرة على ألسن العائلات الجزائريّة، بنسبة تقدّر ب 39.77 ٪ من مجموع الإجابات، فمعظم الأطفال يتحاورون مع أفراد عائلتهم باللّغة العامية، فتفاعل الطّفل مع أفراد أسرته له "تأثير في اكتساب الطّفل اللّغة؛ لأنّ الطّفل في عمليّة تواصليّة وتفاعليّة مستمرّة مع المحيط اللّفظي الذي يعيش فيه، فإذا كان هذا المحيط سويّ كان تطوّره اللّغوي سويّا، وإذا كان هذا المحيط اللّفظي غير سويّ ولا يحتوي على التّفاعل مع الطّفل كان تطوّره اللّغوي مضطربا"[1] حيث تقوم العائلة بتسهيل عملية الاكتساب اللّغوي لدى الطّفل، بعرض نماذج جاهزة تساعد الطّفل على تقبّل المعلومات اللّغوية وتفهّمها، وتطوير

[1] – معمر نواف الهوازنة، اكتساب اللّغة عند الطّفل. ص 80.

ملكته الذّاتية وتنميتها، في حين كانت المرتبة الثّانية للغة المازيغيّة، بنسبة تقدّر ب 29.45٪ حيث تمثّل اللّغة المازيغيّة اللّغة الأم للكثير من سكّان الجزائر، أما المرتبة الثّالثة فكانت للغة الفرنسيّة، فمن مخلّفات الاستدمار الفرنسي أنّه زرع لسانه في الكثير من العائلات الجزائرية إلى درجة أنّها تفتخر بإتقان هذه اللّغة، وغالبا ما تقتصر هذه اللّغة على العائلات البورجوازيّة، فالطّفل الجزائري ضحيّة، حيث يتشرّب من أسرته لغة هجينة، غالبا ما تكون مزيجا من اللّغة العربية والفرنسيّة، أو مزيجا اللّهجة المازيغية واللّغة العربية واللّغة الفرنسيّة، فيؤدّي الخلط بين اللّغات عند التّحدّث مع أو أمام الطّفل إلى ارتباكه في انتقاء الألفاظ المناسبة التي يستعملها هو الآخر حين الكلام، لذا لا بدّ من مخاطبته والحديث أمامه بلغة سليمة، لأنّه عندما يحاكي يغيره ويتحدّث بالخليط اللّغوي، وهذا يؤثّر سلبا على رصيده وملكته اللّغويّة، فينسج لغته على هذا المنوال الذي اكتسبه في المرحلة الخصبة لاكتساب اللّغة، حيث يكون جهاز اكتساب اللّغة مستعدّا لذلك الاكتساب.

السّؤال الثّاني: هل تقرؤون القصص لأطفال ما قبل المدرسة؟

	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	13	14.77
لا	63	71.59
أحيانا	12	13.63
المجموع	88	99.98

رغم أهميّة قراءة القصص في هذا السّن للطّفل إلاّ أنّ الأسرة الجزائريّة أهملتها، فأكثر من ثلثي الإجابات 71.59% كانت سلبيّة، أي أنّهم لا يقرؤون القصص لأطفالهم، والإجابة بنعم تقدّر ب 14.77% والإجابة ب أحيانا تقدّر ب 13.63%، فقراءة القصّة للطّفل الجزائري تكاد تكون شبه منعدمة، مع العلم أنّ القصّة من أحب الألوان الأدبيّة التي تقدّم للطّفل أحد أهم منابع التّربة اللّغوية للطّفل، فتشير الدّراسات إلى أنّ الأطفال الذين يتعرّضون للقراءة مع الأهل منذ الصّغر ينطقون بشكل أسرع، وتكون جملهم أطول مقارنة بجمل الذين لم يخضعوا لهذه التّجربة، ولكن هذه القراءة

الفصل الثّاني: مصادر التّربية اللّغويّة عند طفل ما قبل المدرسة

يجب أن تكون ناشطة، تهدف إلى حثّ الطّفل على طرح الأسئلة حول ما يراه أمامه من صور والوان وأشكال، فيجب أن يكون الطّفل مشاركا ايجابيّا فعلا بدلا من أن يكون مجرّد مستمع سلبي مستقبل للمعلومات، فكلّما استجاب الأهل لأسئلة الطّفل ازدادت حصيلته اللّغويّة، فللقصّة دور هام في اكتساب الطّفل للمفردات السّليمة وتصحيح النّطق اللّغوي، ف "غالبا ما تنمو ثروة الطّفل اللّغويّة من خلال القصص، بل ويستقيم أسلوبه الأدبي أيضا، إذا كان ما يقرأه أدبا جيّدا مناسبا لسنّه، ومشبعا لحاجاته، خصوصا أنّ للكلمات المطبوعة أو المسموعة مفعول السّحر على الطّفل حيث تقوده إلى زيادة الحصيلة اللّغوية، وعندما يحاول الطّفل سرد القصّة بعد سماعها أو قراءتها فإنّ ذلك سوف يساعد على التّعبير عن أفكاره والسّيطرة على لغته وتنظيم أفكاره وإصلاحها وبذلك يتمكن من اللّغة والأسلوب"[1] فيصبح الطّفل أكثر تحكّما في مخارج الحروف، كما "تزداد الحصيلة اللّغوية للطّفل من خلال كلمات القصّة وعبارات اللّغة العربية وتعويده النّطق السّليم"[2] فعند اكتساب الطّفل المفردات اللّغوية يُصبح قادرا على ترتيب الكلمات والجمل، ثم يصبح قادرا على اكتساب المهارات اللّغوية من استماع وتحدّث، وقراءة وكتابة، ولمّا كان الطّفل في سنّ ما قبل المدرسة عاجزا عن القراءة فمن واجب أفراد أسرته (الأب، الأم...) سردها عليه.

السّؤال الثّالث: هل تصطحبون طفلكم لمشاهدة المسرح؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	19.31
لا	59	67.04
أحيانا	12	13.63
المجموع	88	99.98

يعدّ المسرح من الأجناس أو الألوان الأدبيّة الهامة، لها عظيم الأثر في تحقيق الكثير من الأهداف، الفنيّة منها واللّغويّة، والمسرحية توأم القصّة، إلاّ أنّ القصة تكتب لتُقرأ، والمسرحية تكتب

[1] – هدى محمد قناوي، الطّفل ورياض الأطفال. القاهرة: 1994. مكتبة الأنجلو المصرية، ص 129.

[2] – هبة محمد عبد الحميد، أدب الطّفل في المرحلة الابتدائية. عمان: 1426 هـ. د ط، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، ص 96.

لتشاهد، ومسرح الطّفل (Child Theatre) يُطلق على العروض الموجّهة لجمهور الأطفال، فهو لون من الألوان الأدبيّة التي يقدّمها ممثّلون من الأطفال أو من الكبار، تتراوح في غاياتها وأهدافها بين التّعليم والتّثقيف [...] ووصف أدبي يعالج مشكلات الأطفال، وينمي مشاعرهم وأحاسيسهم فمسرح الطّفل وسيلة تعليميّة بالدّرجة الأولى، يهدف إلى أغراض تربوية تعليمية منها تنمية رصيد الطّفل اللّغوي، وتمرّنه على شتى القوالب اللّغوية، حيث يعمل المسرح على تنمية حسّ الاستماع عند الطّفل، ممّا يمكّنه من اكتساب الكفاءة التّواصليّة في مختلف مقامات التّواصل، لذا يُعتبر "مسرح الطّفل من أعظم مكتشفات القرن العشرين [...] إنّه أقوى معلّم [...] لأنّ دروسه لا تلقّن بالكتب بطريقة مرهقة، أو في البيت بطريقة مملّة، بل الحركة المنظورة التي تبعث الحماس، وتصل مباشرة إلى قلوب الأطفال التي تعتبر أنسب وعاء لهذه الدّروس، إن كتب التّربية لا يتعدّى تأثيرها العقل، وقلّما تصل بعد رحلتها الطّويلة، ولكن حين تبدأ الدّروس رحلتها من مسرح الأطفال فإنّها لا تتوقّف في منتصف الطّريق، بل تمضي إلى غايتها"[1] فيبقى المسرح وسيلة من الوسائل التّربوية الرّاقية المؤثّرة التي تخاطب حواس الطّفل، إذ يفوق جميع الوسائط التّربوية الأخرى، لما له من خاصية مخاطبة الطّفل بصورة مباشرة، لكن رغم أهميّة المسرح، إلاّ أنّه لم تتجذّر في المجتمع الجزائري، فكرة اصطحاب الطّفل للمسرح رغم أهميّته في حياة الطّفل اللّغوية والمعرفيّة، فتقريبا ثلثي الإجابات كانت سلبيّة؛ أي أنّ ما يقارب ثلثي الأسر لا تصطحب الطّفل للمسرح، وهذا يعود إلى عدم توفّر مسارح الأطفال في القرى، وتمركزه فقط في المناطق الحضاريّة، كما أنّه غالبا ما يتغيّب حتى في المدن طول العام، ولا يحضر إلاّ في العطلة، إضافة إلى عدم التّحسيس بأهميّة المسرح في حياة الطّفل.

السّؤال الرّابع: هل يلعب الطّفل لعب الأدوار في الدّار؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	66	75
لا	3	3.4

[1]– حسن مرعي، المسرح التّعليمي. بيروت: 2000. ط1، دار مكتبة الهلال، ص 21.

أحيانا	19	21.59
المجموع	88	99.99

تمثّل الألعاب اللّغوية عامة ولعب الأدوار على وجه الخصوص، نشاطا مميّزا تحكمه قواعد خاصّة به، وله بداية ونهاية محدّدة، من خلالها يمكن تنمية كفاءة الاتّصال اللّغوي بين الأطفال وتدريبهم على الاستخدام الصّحيح للكثير من أدوات اللّغة حروفا وأسماء وأفعالا، كما أنّها تمنح فرص الإبداع اللّغوي عن طريق التّدريبات الشّفويّة الحرّة، فتنشئة الطّفل في وسط أسري دافئ مشجّع لسلوك الطّفل اللّفظي وكلامه، يتمتّع فيها الطّفل بفرصة تقليد الكبار وأخذ مكانهم، كأن تتقمّص البنت دور الأم، فتبعث أولادها لشراء المستلزمات، ويتقمّص الولد دور الطّبيب أو البائع مثلا، ويجري بينهم حوار كحوار الكبار، خاصة "أنّ الطّفل في هذه المرحلة يكون ميّالا إلى التّمثيل ميلا شديدا، فيمثّل القصص التي يسمعها، والنّاس الذين يستغرب أو يُعجب بأعمالهم وأشكالهم بحيث يحاكي كلّ ما يقع عليه نظره أو سمعه أذنه"[1] فاللّغة تحيا بالاستعمال، ومهاراتها –استماعا وتحدّثا وقراءة وكتابة– تُكتَسب بالمعايشة لا بمجرّد تعلّم قواعدها معزولة عن السّياق الوظيفي والاستعمال، وباعتبار مرحلة الطّفولة المبكّرة المرحلة الخصبة والمثلى لاكتساب اللّغة وتنمية مهاراتها؛ ففضلا عن المتعة والتّسلية يساهم لعب الأدوار في بناء الشّخصية اللّغوية عند الطّفل بتنشئته وتدريبه على سماع اللّغة العربية الفصيحة، ممّا يشجّع ويسهّل نموّه اللّغوي باللّغة التي يسمعها من وسطه.

التّلفاز: يعتبر التّلفاز من أكثر وسائل الإعلام نفيرا، وأعظمها تأثيرا؛ لما يقدّمه من مادّة مرئيّة ومسموعة، وهذه الوسيلة هي الأكثر تأثيرا وأبلغها وضوحا في الإعلام، حيث "ثبت علميّا أنّ "اشتراك أكثر من حاسة في الاطّلاع على الشّيء يكون معرفة وعلما به أكثر من سواه، فالمعروف أنّ لحواس الإنسان قدرات متكاملة، وكلّ حاسّة لديها قدرة ذاتيّة متخصّصة، فإذا ما اجتمعت أكثر من حاسة، فإنّ ذلك يعني اجتماع أكثر من قدرة متخصّصة يتمّ التّنسيق بينها لتعطي مفعولا أكبر من الإفراد بحاسة واحدة ذات قدرة منفردة، لذلك كان أثر الوسائل الإعلاميّة السّمعيّة البصريّة أكبر

[1] – أمين مرسي قنديل، أصول التربية وفنّ التّدريس. القاهرة: 1955. مطبعة الاعتماد، ص 100.

من غيرها"[1] فالوسائل السّمعيّة البصريّة تخاطب العين والأذن (البصر والسّمع) إذ تقدّم للأطفال الصّور الحيّة، والمقترنة بصوتها الطّبيعي الذي يخاطب الأذن فضلا عن الحركة واللّون، والتي تزيد من قوّة تأثيرها، لِما تثيره من اهتمام الطّفل بها، فأصبح التّلفاز جزءا أساسيّا من حياة الفرد، حيث لا يستطيع أحد منّا الاستغناء عنه، وهذا التعلّق به يزداد عند الأطفال، بما يقدّمه من إغراءات جذّابة باللّون والصّوت ولمّا كان الأطفال ينشدون اللّهو والتّرفيه، وجدوا في التّلفاز بديلا مؤنّسا عن أمّ تخلّت أو أب مشغول، تستهوي الإذاعة المرئيّة أطفال هذه المرحلة (قبل المدرسة) بشكل كبير، والبرامج التلفزيونيّة –لهذه المرحلة– يغلب عليها جانب المتعة والإثارة، بالإضافة إلى التّعليم والمعرفة حيث "يُعدُّ الإعلام في طليعة وسائل نشر اللّغة، فكلّما ازداد سماع الطّفل اللّغة الفصيحة في قاعة الدّرس، أو أمام شاشات التّلفزيون، ازداد اكتسابه لها وتحسّن أداؤه بها"[2] لكنها لا تخلُ من النّاحية الأدبيّة وتطوير القدرة اللّغوية للطّفل؛ عن طريق إغرائه بمحاكاة أبطال المسلسل بأغانيهم وألعابهم "بهدف تحسين نطق الحروف والكلمات والتّعرّف على التّنغيم والإحساس بالأوزان الشّعريّة والتّشجيع على ترجمة انفعالاته بالأشياء والمواقف لغويّا"[3] ممّا يساهم في تحسين طريقة تعبيره وزيادة ثروته اللّغويّة من المفردات والتّعابير، حيث يساهم التلفزيون في تنمية لغة الطّفل وزيادة حصيلته اللّغويّة من المفردات، فالإعلام أو السّلاح الرّابع، سيف ذو حدّين، فإذا كان بالمستوى المطلوب لغة وأداء أصبح مدرسة لتعلّم اللغة، أمّا إذا تردّى الإعلام فذلك نذير شؤم على تحوّله إلى مستنقع آس يوشك أن يفتك المجتمع بأكمله، ولا تسلم اللّغة من عواقبه المؤذية.

السّؤال الخامس: هل تسمحون لطفلكم بمشاهدة التّلفاز؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	75	85.22

[1] – عبد الفتاح أبو معال، أثر وسائل الإعلام على الطّفل. عمان: 1997. ط1، دار الشّروق، ص 14.

[2] – محمد الأمين خلادي، "ظاهرة التّعدّد اللّغوي وتاريخها في الجزائر (دراسة في منظومة المصطلح ومدوّنة المفهوم)". ص 95.

[3] – يوسف عبد التواب، طفل ما قبل المدرسة. القاهرة: 1998. ط1، الدار المصرية اللبنانية، ص 34.

لا	00	00
أحيانا	13	14.77
المجموع	88	99.99

لا يستطيع الأبوان حرمان الطّفل من شاشة التّلفزة، فتعلّق الأطفال بالشّاشة بشكل مرتفع أشبه بالإدمان، ورغبتهم في مشاهدة برامج التّسلية وأفلام الكرتون، أصبح جزءا من ثقافة العالم المعاصر "فهناك حالات متشابهة لدى الأسر التي لديها أطفالا صغارا أو أطفالا ما قبل سنّ التّمدرس، تعاني من نفس الظّاهرة من اتّساع انجذاب للتّلفزيون"[1] وهناك فرق واضح بين لغة البرامج العربيّة (إنتاجا وتنفيذا) ولغة البرامج المدبلجة والمستوردة من السّوق الغربيّة.

السّؤال السّادس؟ ما هي لغة البرامج التي يشاهدها الطّفل؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
العربية الفصحى	18	20.45
الفرنسية	32	36.36
المازيغيات	16	18.18
العامية	22	25.00
المجموع	88	99.98

فالتّلفاز سيف ذو حدّين في حياة الأطفال، فيمكن أن يكون لها تأثيرات ايجابيّة وسلبيّة لا سيما على لغتهم وفقا للمحتوى الذي نضعه فيها، والسّياق الذي تعرض فيه، والسّمات الفرديّة للأطفال الذين يستخدمونها، فتؤثّر برامج الأطفال على لغتهم، إذ يتعرّض الطّفل الذي يشاهد التّلفزيون لسماع عبارات وكلمات سطحيّة، ومعانٍ ضبابيّة، كما أثبتت الدّراسة أنّ أكثر من ثلث الأطفال؛ أي 36.36% من الأطفال يشاهدون الرّسوم المتحرّكة باللّغة الفرنسيّة، أمّا مشاهدة الرّسوم المتحرّكة باللّغة العربية الفصيحة، فحضوره كان شبه محتشهم، يقدّر ب 20.45 % أي تقريبا نصف حضور اللّغة الفرنسيّة، وعزوف الأطفال عن البرامج المقدّمة باللّغة العربيّة راجع إلى واقع التّلفزة

[1] – سؤدد فؤاد الألوسي، العنف ووسائل الإعلام. عمان: 2012. دار أسامة للنّشر والتوزيع، ص 195.

العربيّة عموما والتّلفزة الجزائرية على وجه الخصوص، فهي قاصرة على القيام بدورها في اشباع رغبات الطّفل المعرفيّة واللّغويّة، ممّا أدّى إلى فتح الباب أمام القنوات التلفزيونيّة الغربيّة لتحلّ محلّها، وتغرو عقل الطّفل العربي الذي انبهر بها، فَوَضْعُ اللّغة العربيّة على الشّاشات الفضائيّة غير مريح ولا يبعث على الأمل إلاّ ما ندر، فأطفال اليوم مقبلون ومدمنون على البرامج الخاصّة التي تَعرِضها مختلف القنوات وتلحقهم تأثيراتها، فلهذا لا يجب أن نغفل أثر التّلفاز ومشاركته المؤسّسات الاجتماعيّة الأخرى في عمليّة التنشئة اللّغويّة كالأسرة والمدرسة، حيث يوازيها أحيانا ويفوقها أحيانا أخرى في اكتساب اللّغة وتعلّمها عند الأطفال، فالتّلفزة تبقي بظلالها على الطّفل المدمن عليها إيجابا وسلبا فهي تحاصره من كلّ الجهات، وبمختلف اللّغات ليلا نهارا، وتعتمد قنوات الأطفال بدرجة أولى في المادّة التي تبثّها على الرّسوم المتحرّكة المدبلجة، وكثير ما تكون الدّبلجة باللّغة العربيّة العاميّة ولا الفصحى.

السّؤال السّابع: ما هو الحجم السّاعي الأسبوعي الذي يقضيه الطّفل أمام الشّاشة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
أقل من 5 سا	9	10.22
من 5 إلى 10 سا	53	29.54
أكثر من 10 سا	26	60.22

يكشف الآباء على فقدانهم السّيطرة على منع أطفالهم منمشاهدة أطفالهم للتّلفزيون، وأضحى هذا الأمر انشغالا أساسيّا في شأن تربيّة أبنائهم، إذ تشير إحصائيّات عديدة من مختلف بلدان العالم إلى أنّ متوسّط ما يقضيه الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ست (6) سنوات إلى ستّة عشر (16) سنة أمام الشّاشة الصّغيرة نحو 12-24 ساعة أسبوعيّا[1] يشكّل الأطفال قبل سنّ الثّامنة (8) أوسع شريحة بين مشاهدي التّلفزيون، إذ تقضي هذه الشّريحة أكبر عدد من السّاعات وأوفر حصّة من الوقت في مشاهدة التلفزيون، واستنتجنا من الدّراسة أنّ أكثر من نصف الأطفال أي نسبة

[1] – ابراهيم ياسين الخطيب وآخرون، أثر وسائل الإعلام على الطّفل. عمان: 2001. مكتبة دار الثّقافة، ص 58.

60 % منهم يقضون أكثر من عشر (10) ساعات أسبوعيّا أمام الشّاشة، فلو كانت هذه البرامج المعروضة باللّغة العربيّة الفصحى لتمكّن الطّفل من اكتساب ثروة لغويّة معجميّة معتبرة، فضلا عن القوالب اللّغويّة التي سيبني كلامه عليها عند التّحدّث والكتابة، عند الالتحاق بالمدرسة، كما يساعده مشاهد التّلفاز على تنمية مهارات السّماع.

السّؤال الثّامن: هل يستمع طفلكم للإذاعة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	4	4.54
لا	73	82.95
أحيانا	11	12.50
المجموع	88	99.99

تعدّ الإذاعة المادّة الثّانية من وسائل الإعلام بعد التّلفزة، وتخاطب أو تعتمد هذه الوسيلة على حاسة السّمع عند المتلقي، كما لها جاذبيتها للأطفال واستثارتها لهم، ليتأثّروا بما ينتقل إليهم عبرها من خبرات ومعلومات، فتعتبر الإذاعة من العوامل الأساسيّة التي تنشّط حاسة السّمع، والمادة الأولى للإذاعة هي اللّغة، فيقدّم المضمون باللّغة التي هي وسيلة يمكن عن طريقها الوصول إلى أذن الطّفل ثم عقله، فهي منبع وأداة لاكتساب اللّغة، ولها عظيم الأثر في اكتساب اللّغة ومهارات السّمع وبالتّالي التّحدّث، إضافة إلى إثراء الرّصيد اللّغوي بالمفردات والتّراكيب، فيرى الدّكتور عبد العزيز شرف أنّ "الإذاعة ستكون عظيمة الأثر في زيادة الثّروة اللّغوية، وفي توحيد نطق المفردات وفي التّقريب بين اللّهجات، وليس من المستبعد أن تنجح في إحلال الفصحى المبسّطة محلّ العامية السّائدة"[1] فحاولت عدّة إذاعات الوصول بمادتها إلى الطّفل، فالإذاعة تقدّم ورقتها مسموعة ونغمة ومؤثّر صوتي، فقد تكون على شكل حديث مرسل، أو حوار، أو ندوة، أو قصة، أو برنامج خاص "وتسعى برامج الأطفال الإذاعيّة إلى تنمية المهارات والثّروة اللّغويّة وإثراء خيال الطّفل

[1] – عبد العزيز شرف، المدخل في وسائل الإعلام. القاهرة: 1980. د ط، دار الكتاب المصري، ص 71.

ومعرفة الأجناس الأدبيّة وإنماء القدرة التّعبيريّة والطّلاقة والسّلاسة في الكلام"[1] وبالرّغم من مزاياه العديدة إلاّ أن المذياع يظلّ أقلّ من التّلفاز تأثيرا في حياة الطّفل، منذ إنشاء إذاعة الجزائر تأسّس قسم خاص ببرامج الأطفال، للعناية بشؤون الطّفل والأسرة من مختلف جوانبها، وأكّد الأطروحة على أنّ 82 بالمئة من الأطفال لا يستمعون للبرامج الإذاعيّة، والسّبب يعود إلى عدم وجود قناة خاصة بالأطفال في الجزائر، إنّما برامجهم تعرض في القنوات المختلفة، ويمكن تقسيم اللّغة العربيّة في هذه البرامج إلى ثلاثة مستويات، وهي: الفصيحة، والعاميّة، والمختلطة (من الفصيحة والعاميّة) فلكلّ قناة سياستها تجّاه اللّغة المستخدمة في برامجها والمستوى اللّغوي للمذيعين، إذ تلتزم بعضها باستعمال العربية الفصحى، فهذه البرامج المقدَّمة باللّغة العربيّة الفصحى تقدّم للطّفل لغة لا يجدها في محيطه الأسري، ممّا ييسّر له تصحيح النّطق وتقويم اللّسان وتجويد اللّغة، في حين تميل الأخرى إلى استعمال اللّغة العاميّة (كونها أسهل للطّفل) كما قد تمزج بين العامية والفصحى في برنامج واحد، ورغم الفوائد العظيمة التي يمكن أن تتحقّق بواسطة المذياع إلاّ أنّنا لم نسمع –حتى الآن– بقيام إذاعة للأطفال في العالم العربي، بل تقتصر على البرامج القليل المخصّصة للأطفال والتي تقدّم عبر الإذاعات العامة وفي فترات معيّنة غالبا لا تتجاوز ساعة أسبوعيّا، وغالبا ما تكون في نهاية الأسبوع، ليتمكّن الأطفال من الاستماع إليها.

2- **التّربية التّحضيريّة واكتساب اللّغة عند الطّفل الجزائري:** كانت الأسرة المؤسّسة التّعليميّة الوحيدة، القائمة على تربية الطّفل قبل التحاقه بالمدرسة، لكن مع التّطوّر الثّقافي والاجتماعي أصبحت الأسرة عاجزة عن القيام بتلك المهام، لذا تقاسمت مسؤوليّة تربيّة الطّفل مع مؤسّسات أخرى وهي الرّوضة والتّعليم التّحضيري، وتعدّدت تعاريف رياض الأطفال فهي "المؤسّسات التّربويّة التّعليميّة التي يتمّ فيها التّعلّم عن طريق الأنشطة التي تعدّ الطّفل للمرحلة الابتدائية ويكتسب منها المفاهيم والمهارات الأساسيّة لتعلّم القراءة والكتابة والرياضيات، إلى جانب غرس العادات الاجتماعيّة والقيم الأخلاقيّة المرغوب فيها وتتاح فيها فرص اللّعب والحركة والنّشاط

[1] – محمد أبو سمرة، استراتيجيات الإعلام التّربوي. عمان: 2009. ط1، دار أسامة للنّشر والتوزيع، ص 143.

والتّعبير الفني"[1] فرياض الأطفال لم تعد مرحلة إعداد للتّعليم الابتدائي فقط، بل أكّد علماء النّفس والتّربيّة على أهميّتها في تنمية قدراتهم، ممّا يؤدّي إلى اكتساب المهارات والمفاهيم التي سيحتاجها الطّفل في التّعليم الأساسي... إلخ، فمرحلة رياض الأطفال مرحلة تعليميّة بالدّرجة الأولى، هادفة قائمة بذاتها لما لها من فلسفة تربويّة وأهداف تعليميّة سلوكيّة وبرامج وأنشطة تهدف إلى إشباع حاجات الطّفولة الأساسيّة وتنمّي الشّخصيّة المتكاملة، وتعدّ مرحلة رياض الأطفال أفضل فترة للتّعلّم واكتساب الخبرات، ففيها يبدأ الإدراك ويتطوّر بتطوّر ونمو الطّفل، وأصبح الالتحاق بدُور الرّياض أمرا شبه ضروري، لاسيما بعد انتقال دور هذه المؤسّسات من مطلب اجتماعي تعويضي (مجرّد مكان طوال فترة غياب الأم) إلى مطلب تربوي/ نفسي بالدّرجة الأولى، فالتحاق الطّفل برياض الأطفال يؤثّر بشكل كبير وايجابي على نواحي نموّه المختلفة، كما تلعب دُور الرّياض دورا هاما في تكوين الاستعداد المدرسي لدى الطّفل وقد ثبت أنّ الأطفال الذين يأتون من رياض الأطفال إلى المدرسة الابتدائيّة يتعلّمون بشكل أسرع وأسهل من الأطفال الذين لم يلتحقوا برياض الأطفال، وذلك ما أظهرته نتائج العديد من الدّراسات التي أكّدت على الأثر الايجابي لرياض الأطفال في تحصيل الأطفال في المرحلة الابتدائيّة وخاصة في مهارات القراءة والكتابة، فتحظى هذه المرحلة من سنّ الطّفل بمثيرات تلعب دورا بالغ الأهمية في نموّه، فتهيّء رياض الأطفال البيئة الغنيّة بهذه المثيرات التي لا يجدها الطّفل في أسرته؛ فالرّوضة لا تقوم مقام الأسرة، ولا يمكن في أيّ حال من الأحوال أن تنوب عنها، إلاّ أنّها تقدّم للطّفل تجربة أخرى، حيث أشارت مختلف الدّراسات إلى دورها البارز في تنميّة الطّفل في مختلف الجوانب لا سيما اللّغوي والتّواصلي، فرغم تواصله مع أقاربه إلاّ أنّ خبرته الأسريّة تختلف تماما عن الخبرة التي يمرّ بها الطّفل عندما يذهب إلى الرّوضة ففي بداية العام الرّابع –غالبا– يلتحق الطّفل بالرّوضة، ممّا يمهّد للانتقال من جوّ المنزل إلى جوّ شبيه بجو المدرسة، من خلال عمليّة النّمو الجسمي والاجتماعي والنّفسي والحركي يظهر النّمو اللّغوي المعبّر عن حاجات الفرد بطريقة أكثر وضوحا ونضوجا، إلاّ أنّ هذه اللّغة تهذّب وتصقل عن طريق التّربية اللّغويّة والرّوضة إحدى هذه المؤسّسات المسؤولة عن التّربية

[1] – سهام محمد بدر، التربية والتّعليم في الطّفولة المبكّرة. القاهرة: 1992. د ط، دار الكتب الحديثة الإسكندريّة ص 27.

اللّغويّة؛ إذ تعمل على توجيه وصقل عمليّة التّخاطب والتّعبير، فهي الحلقة الوسط، حلقة الوصل بين الانطلاق اللّغوي ومرحلة الطّفولة في ما قبل المدرسة، ففي الأولى يتوسّع الفرد لغويّا، ويدرك أبعاد المخاطبة والكتابة، وتسمى هذه المرحلة بالقدرة على الاختلاط اللّغوي، وتلعب الرّوضة دورا هاما في التّنشئة اللّغويّة للطّفل، فالطّفل في هذه المرحلة يتحكّم جيّدا في جهازه التّنفّسي والصّوتي وينطق الكلمات بصورة واضحة إلى حدّ كبير كما أنّه يكون قادرا على التّمييز بين الأشياء من خلال السّمع والبصر ويُظْهِر الطّفل رغبة قويّة في الاستماع والتّحدّث، ويحقّق الطّفل بذلك تقدّما ونجاحا ملحوظين من النّاحية اللّغويّة فأكّدت الدّراسات أنّ الأطفال الملتحقين بالرّوضة يجنون منافع تدوم مدى الحياة فهم أكثر استعدادا للمدرسة، وأداؤهم أفضل داخل غرفة الصّف ف"لديهم تحقّق سريع في مخرجات الكلام واكتساب اللّغة وفهم معنى الكلام أفضل من الذّين لم يلتحقوا قبل سن الخامسة بالرّوضة"[1] فيوجد فرق دال إحصائيّا بين المستوى اللّغوي للأطفال الذي سبق لهم الالتحاق برياض الأطفال والأطفال الذين لم يسبق لهم الالتحاق برياض الأطفال، فتحقّق الرّوضة أهداف تنمية المهارات اللّغويّة للطّفل كتنمية مهارات الاستماع، ومساعدته على فهم معاني الأصوات واللّغة المنطوقة وكذلك تساعده على التّعبير عن ذاته وتهيئته لتعلّم مهارتي القراءة والكتابة، وهكذا يتأكّد لنا الدّور المحوي للرّوضة في تنمية لغة الطّفل وتوسيع مداركه.

3- **دور الروضة في تنمية لغة الطّفل بالجزائر:** يتّسم طفل الرّوضة بجملة من السّمات اللّغويّة؛ كالمهارة في استخدام اللّغة، وخاصة أمام المجموعات، والميل إلى التّعبير عن مشاعرهم ولكن هذا يتطلّب مربّيات كفيئات لغويّا يستخدمن اللّغة استخداما وظيفيّا، إلى جانب الاهتمام بالمفاهيم اللّغويّة الخاصة بالأطفال، إضافة إلى ضرورة تخطيط البرامج، التي تناسب سنّ الأطفال الصّغار، وضرورة استخدام الأنشطة والطّرق والوسائل التّعليميّة المختلفة.

السّؤال الأوّل: ما هو المستوى الثّقافي للمربّية؟

	التّكرار	النّسبة المئوية

[1] – هدى محمود النّاشف، رياض الأطفال. القاهرة: 1995. ط2، دار الفكر العربي، ص 52طارق عبد الرؤوف عامر، المهارات اللّغويّة عند الأطفال. القاهرة: 2015. ط1، دار الجوهرة. ص 105.

متوسّط		
ثانوي		
جامعي	69	83.13
آخر	14	16.86

نظرا لطبيعة الطّفل في سنّ ما قبل المدرس، لابدّ أن تكون المربيّة مؤهّلة تأهيلا تربويّا وعلميّا خاصّا، حتى تتمكّن من أداء وظيفتها على أحسن وجه، فهي أمّ ومعلّمة، وهذا الدّور الحيوي المُسند لها، يفرض عليها أن يكون لديها مهارات متعدّدة، فلأجل هذا حرصت الدّول المتقدّمة على إعداد المربّيات إعدادا يسمح لهنّ بأداء رسالتهنّ أداءً جيّدا "إيمانا بالدّور المنوط بهذه المربّيات، حرصت الدّول المتقدّمة على إعدادهنّ إعدادا يسمح لهنّ بأداء رسالتهنّ التّربويّة عن علم ودراية، ففي روسيا مثلا يشترط في المربيّة أن تكون حاصلة على شهادة التّدريب المهني الخاص من المعاهد التّربويّة في موضوع الطّفولة المبكّرة، أمّا في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، فينبغي أن تكون حاملة شهادة جامعيّة أو ما يعادلها مع اشتراط الاستعداد النّفسي للعمل [...] ولابدّ لها إضافة إلى هذا أن تظلّ على اتّصال بكلّ جديد يطرأ على ميدانها؛ وذلك عن طريق المشاركة في النّدوات والمؤتمرات والحلقات الدّراسيّة قصد مناقشة كلّ ما يجد في تربية مرحلة ما قبل المدرسة"[1] فهذا الحرص الكبير على تكوين مربيّات الرّوض ليس إلاّ إيمانا منهم بدورهنّ وتأثيرهنّ على تربيّة الطّفل، لكن رغم مكانة المربيّة إلاّ أنّ الجزائر لم تولِ اهتماما لإعداد وتكوين مربّيات الرّوضة، فعند تحليل الاستبانات استنتجت أنّ معظم المربّيات اللّواتي بدأن العمل في الثّمانينات والتّسعينات من القرن الماضي، أي اللّواتي يملكن خبرة عمليّة أو أقدميّة تجاوزت عشرين سنة (20) لا يحملن حتى شهادة التّعليم المتوسّط، فلا يملكن أدنى فكرة عن علم نفس الطّفل، أو طرق وأساليب التّدريس هذا ما يعكس عدم اهتمام الدّولة الجزائريّة بالتّربية ما قبل المدرسة رغم إقرارها بأهميّتها في نصوص وزارة التّربية والتّعليم كما أنّه أُنشِأ ببلديّة المدنيّة، دائرة سيدي محمّد مدرسة لتكوين المربّيات سنة 1969، وكان تحت إشراف الأخوات المبشّرات، ويكون باللّغة الفرنسيّة وبقي الحال هكذا حتى 16 أفريل 1979 حيث قرّرت وزارة التّربية والتّعليم إدراجها تحت وصايتها، سُمي منذ

[1] – حفيظة تازورتي، اكتساب اللّغة العربيّة عند الطّفل الجزائري. الجزائر: 2003. د ط، دار القصبة، ص 104

هذا التّاريخ ب "مدرسة تكوين المربّيات" حيث تستقبل المترشّحات اللّواتي يتراوح مستواهنّ بين السّنة الرّابعة متوسّط والسّنة الثّالثة ثانوي، ويتمّ الالتحاق بهذه المدرسة عن طريقة المسابقة التي تنظمها الهيئة التّنظيميّة ويدوم التّكوين مدّة سنتين[1] أمّا في الوقت الحالي فمعظم مربّيات الرّوضة حائزات على شهادة جامعيّة ليسانس في علم النّفس.

السّؤال الثّاني: ما هو مستوى اتقانك للّغات؟

العربية الفصحى	التّكرار	النّسبة المئويّة	العربية العامية	التّكرار	النّسبة المئويّة	اللّغة الفرنسيّة	التّكرار	النّسبة المئويّة
جيّد	21	25.30	جيّد	38	45.78	جيّد	31	37.34
متوسّط	42	50.60	متوسّط	35	42.16	متوسّط	40	48.19
ضعيف	20	24.09	ضعيف	10	12.04	ضعيف	12	14.45

نستنتج من الجدول أنّ اللّغة المسيطرة على ألسن المربّيات هي العربيّة العاميّة، لتليها في المرتبة الثّانية اللّغة الفرنسيّة، فنصف (50 %) المربّيات مستواهنّ ضعيف في اللّغة العربيّة الفصيحة أو الأكاديميّة إن صحّ التّعبير، فالمربيّات يمِلن إلى الحديث مع الأطفال باللّهجة العاميّة وتدريسهم باللّغة الفرنسيّة، ممّا يؤدّي إلى ضعف أداء الأطفال باللّغة العربيّة.

السّؤال الثّالث: هل تعتمدون البرامج المسّطرة من قبل وزارة التّربية الوطنيّة؟

	التّكرار	النسبة المئوية
نعم	13	15.66
لا	51	61.44
أحيانا	19	22.89

[1] – الجريدة الرّسميّة مرسوم رقم 76–70، المؤرّخ في 16 أفريل 1979، المادة الخامسة.

البرنامج بصفة عامة هو عمليّة تخطيطيّة للمقرّرات والأنشطة والعمليّات التّعليميّة المقترحة لتغطية فترة زمنية محدّدة، وعُرف أنّه "مجموعة من أوجه نشاط معيّن ذات صيغة معيّنة لتحقيق هدف واحد"[1] فبرنامج الرّوضة هو خطّة تحدّد احتياجات الطّفل، وقدراته ومتطلّباته الخاصة، وهو مجموعة من الموضوعات والتّعليمات التي ترتبط ارتباطا وثيقا بمجال تربية وتعليم الطّفل، فيشير إلى محتويات التّكوين، أي ما ينبغي أن يتعلّمه الطّفل في هذا السّن لا سيما في مجال تدريس اللّغة وتنمية مهاراتها، حيث يسعى كلّ بلد إلى تحسين الأداء اللّغوي عند الطّفل باللّغة الوطنيّة وقد سطّرت وزارة التّربية الوطنيّة برنامجا للتّدريس في الرّوضة، إلاّ أنّ أكثر دور الرّياض لا تحترمه، فأسفرت الأطروحة على أنّ ما يتجاوز 60 % دور الرّياض لا تطبّق البرنامج المسطّر من قِبل وزارة التّربية الوطنيّة، وأن 22 % منها تنحرف عن البرنامج المسطّر أحيانا بحجّة افتقار هذا البرنامج لمتطلّبات الطّفل؛ أي أنّ الوزارة لم تأخذ بعين الاعتبار حاجات وأطفال هذه السّن، ولا يطبّق هذا البرنامج إلاّ بنسبة 15 % وهي نسبة جدّ ضئيلة.

السّؤال الخامس: هل تعتمدون على البرامج المستوردة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	60	72.28
لا	14	16.86
أحيانا	9	10.84

تأخّر ظهور دور الرّياض بالجزائر مقارنة بالدّول الأجنبيّة، حيث ازدهر تعليم الرّوضة في الدّول الأجنبيّة، هذا ما جعل معظم دور الرّياض في الجزائر، أي أكثر من 70 ٪ تلجأ إلى الاعتماد على البرامج المستوردة خاصة من فرنسا، فأصبحت سمعة الرّوضة مرهونة بالبرامج التي تُدرّس بها فيزداد الإقبال على دور الرّياض التي تعتمد على برامج غربيّة، وذلك لتلبية رغبات أولياء الأطفال.

السّؤال السّادس: ما هي اللّغات التي تعتمدونها في التّعليم؟

[1] – يحي السيد الحاوي، المدرّب الرّياضي. ص 106.

الفصل الثّاني: مصادر التّربية اللّغويّة عند طفل ما قبل المدرسة

الإجابة	التّكرار	النسبة المئوية
العربية الفصيحة	31	37.34
العربية العامية	12	14.45
الفرنسية	33	39.75
الانجليزية	7	8.43
لغات أخرى	------	

النّمو اللّغوي عند الطّفل من بين الجوانب التي تسعى الرّوضة إلى تنميتها إن لم نقل أنّه من أهمّ كلّ الجوانب الأخرى، وذلك للوظائف المهمّة التي تؤدّيها اللّغة للإنسان، فهو من أهم الجوانب النّمائيّة في مرحلة الرّوضة، أو ما تسعى الرّوضة إلى تطويره هو الجانب اللّغوي عند الطّفل "حيث أنّ الطّفل في هذه المرحلة لديه استعداد للتّعلّم، وخاصة في مجال التّفاعل اللّغوي، حيث تعتبر اللّغة من أهمّ العناصر في عمليّة الاتّصال بين الأفراد واكتساب المعلومات؛ فهي أساس تعلّم العديد من المهارات وتكوين المفاهيم المرتبطة بالعلوم الأخرى، ولاكتساب اللّغة أهميّة خاصة في منهج رياض الأطفال؛ حيث يكون لها الصّدارة في التّعليم في مرحلة الطّفولة المبكّرة"[1] أثبتت الدّراسة التي قمنا بها، أنّ الرّوضة الجزائريّة لا تتّفق مع القرار الوزاري القائم على استعمال اللّغة العربيّة، حيث ينصّ هذا الأخير على أنّ اللّغة التي تقدّم بها نشاطات التّربية قبل المدرسة هي اللّغة العربيّة "يمنح التّعليم التّحضيري باللّغة العربيّة فقط"[2] ويؤكّده في موقع آخر "لغة التّعليم التّحضيري هي اللّغة العربيّة فقط"[3] نلاحظ حرص القرارات الوزاريّة، وإصراراها على التّعليم باللّغة العربيّة، وذلك باستعمال كلمة فقط، أي أنّه لا توجد لغة أخرى تنازع أو تنافس اللّغة العربيّة في التّعليم التّحضيري (قبل المدرسة) إلاّ أنّ هذه القرارات بقيت رهينة الجرائد الرّسميّة، والقوانين الدّستوريّة، وللأسف فإنّ الواقع اللّغوي للتّعليم التّحضيريّ مُدمع حيث أكّدت هذه الأطروحة أنّ اللّغة الفرنسيّة تعتبر منافسة للّغة العربيّة، حيث تعتمد دور الرّياض في نشاطاتها على اللّغة الفرنسيّة

[1] – Andeson Paul S & Lapp Diane, Langguage Skills in Elementary Education. New York; 1998. 4th ed; edition Macmilian Publishing Comp. P 36.

[2] – الجريدة الرّسميّة، مرسوم رقم، 76–70، الفصل الأوّل.

[3] – الجريدة الرّسميّة، مرسوم رقم 76–70، الباب 11، الفصل الثاني.

في أغلب ولايات القطر الجزائري، حيث خُصّص نفس الحجم السّاعي لتعليم كلتا اللّغتين، وهو ساعتين في اليوم، يدرسون فيها أصوات اللّغة، ومسمّيات الأشياء، وأعضاء جسم الإنسان... فالوقت المخصّص لتعليم اللّغتين متكافئ في أغلب دور الرّياض، لكن مختلف النّشاطات الأخرى تكون باعتماد اللّغة الفرنسيّة في أغلب دُور الرّياض؛ حيث أكّدت الدّراسة الميدانيّة، أنّ نسبة استعمال اللّغة الفرنسيّة في تعليم النّشاطات تفوق 39% فمعظم دور الرّياض تعتمد في تدريس النّشاطات كالحساب الرّسم التربية الرياضيّة مثلا، على اللّغة الفرنسيّة، تقوم المربيّة بتعليم الأطفال الحساب (عمليات الجمع البسيطة) باللّغة الفرنسيّة، وحتى الرّسم والحديث مع الطّفل يكون باللّغة الفرنسيّة، ففي وقت الغذاء لم نسمع في مختلف دور الرّياض الحديث باللّغة العربيّة، فالكلّ يستعمل اللّغة الفرنسيّة.

4- **التّربية التّحضيريّة:** هو تعليم قبل المدرسة، ويعرف أنّه تعليم يسبق التّمدرس الإلزامي فيستقبل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 3 و6 سنوات، واللّغة المعمول بها هي اللّغة العربية فجاء في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الصّادرة في 23 أفريل 1976 مجموعة من المواد القانونيّة المتعلّقة بالتّعليم التّحضيري، وهي كما يلي[1]:

- **<u>المادة 19:</u>** التّعليم التّحضيري تعليم مخصّص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة.

- **<u>المادة 22:</u>** لغة التّعليم التّحضيري هي اللّغة العربيّة فقط.

التّربية التّحضيريّة تعليم يسبق التّمدرس الالزامي للطّفل، قصد تهيئته للدّخول المدرسي لتحقيق سهولة اكتساب المعارف، فالتّعليم التّحضيريّ "مخصّص للأطفال الذين لم يصل سنّهم بعد للدخول المدرسي الالزامي والنّظامي ويدوم لسنة كاملة، واللّغة المعمول بها هي اللغة العربية وتكون هذه المؤسّسة خاضعة للرّقابة الإدارية، التي يشرف عليها وزير التّربية الوطنيّة، وقد جاء هذا التّعليم لتهيئة الطّفل لمرحلة التّعليم الابتدائي، حتى يجد نفسه في المدرسة وفي جو قد اعتاد عليه

[1] – وزارة التّربية –المديريّة الفرعيّة للتّعليم المتخصّص– الجريدة الرّسميّة الصّادرة في 76-35.

واعداده لاكتساب مبادئ القراءة والكتابة "[1] وقد يكون التّعليم التّحضير في المدارس القرآنيّة، أو دور الرّياض، أو القسم التّحضيري التّابع للمنظومة التّربوية، ويعدّ التّعليم التّحضيري من أهم مراحل التّعليم التي يمرّ بها الطّفل عامة والطّفل الجزائري على وجه الخصوص، باعتباره تجربة جديدة وإن ظهرت بوادرها من قبل، إلاّ أنّها لم تفرض كما جاء بذلك النّظام التّعليمي الجديد، الذي قام بالتحاق الطّفل في سنّ الخامسة ضمن التّعليم الرّسمي، وهي مرحلة تحضيريّة لمدّة سنة واحدة ثم ينتقل الطّفل إلى المدرسة الابتدائيّة، والتّربيّة التّحضيريّة مهمّة في تنمية القدرات المعرفيّة والذّهنيّة للطّفل، حتى أنّها السّبيل الممكّن للطّفل من التّفاعل والتّواصل مع محيطه.

المبحث الثّاني: البرنامج التّعليمي بالانغماس اللّغوي لأطفال ما قبل المدرسة (الرّوضة والتّربية التّحضيريّة): سبق أن تطرّقنا إلى الفرق بين الاكتساب والتّعلّم؛ حيث يتعلّق الأوّل باللّغة الأم ويكون بطريقة لا شعوريّة، عن طريق احتكاك الطّفل بالمجتمع، في حين يتعلّق الثّاني باللّغة الثّانية ويتطلّب مادة تعلّميّة صوريّة، تخضع لبرنامج مهيّأ ومدروس مسبقا، والطّفل الجزائري لغته الأم ليست اللّغة العربيّة الفصحى، فهو يتعلّم هذه الأخيرة عند التحاقه بالرّوضة أو المدرسة، وعليه يجب إعادة النّظر في الطّرق التّعليميّة لتدريس اللّغة والمهارات اللّغويّة، ومن بين الطّرق التّعليميّة النّاجعة نجد طريقة الانغماس اللّغوي، حيث يوضع الطّفل في بيئة اصطناعيّة، شبيهة بالبيئة الطّبيعيّة، يلتزم فيها جميع الأطراف باستعمال اللّغة العربيّة فقط؛ أي يكون فيها تعليم اللّغة العربيّة في كليّتها غير مجزّأة، من خلال توسيع الغلاف الزّمني الخاص بالتّعبير الشّفهي؛ لأنّ طفل الرّوضة لا يستطيع التّعبير كتابة، فلا بدّ من تسطير برنامج تعليمي وفق مبدأ الانغماس اللّغوي والبرنامج التّعليمي هو "مجموع الخبرات التّربويّة والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطّلاب بها، وكذلك الاتّجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم [...] بهدف تحقيق النّمو الشّامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقرّرة في المنهج"[2] فهو خطّة تعليميّة لمجموع الخطوات والإجراءات

[1] – حسن بوسماحة، دليل مدير المدرسة الابتدائية. الجزائر: د تا. دار الهدى للطّباعة، ص 41.

[2]– رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة. القاهرة: 2004. د ط، دار الفكر العربي ص 31.

والدّروس والأنشطة المتّبعة خلال لمدّة زمنيّة معيّنة، يسعى البرنامج إلى جعل الطّفل يكتسب اللّغة دون إرهاق.

1- **الخصائص اللّغويّة لطفل ما قبل المدرسة:** يتّصف النّمو اللّغوي للطّفل في هذه المرحلة بالسّرعة، والازدياد المستمر في المفردات، حيث يتزايد المعجم اللّغوي والمفردات للطّفل باستمرار إضافة إلى طول الجمل التي يستعملها، فكلّما تقدّم الطّفل في العمر تصبح الجمل التي يلفظها أطور وأكثر تعقيدا، فابتداء من "سن الثّلاث سنوات يبدأ الطّفل في استخدام الجمل المركّبة التي تتضمّن استخدام حروف الجر والضّمائر وأدوات النّفي وأدوات الاستفهام، وتستمر المفردات وتراكيب الكلام في الازدياد والتّنوع والعمق"[1] فكثيرا ما يركّز كلام الطّفل في هذه المرحلة حول نفسه وعن اهتماماته الخاصّة، كما يكثر من ترديد أسماء الأشخاص والأدوات التي تحيط به ومع زيادة خبرة الطّفل واتّساع تجربته تتّسع دائرة الأشياء التي يصبّ عليها اهتمامه أثناء حديثه كما يتميّز حديث الطّفل في هذه المرحلة بطرح الأسئلة بشكل متكرّر ومتتابع، لهذا أطلق على هذا السّن سنّ السّؤال؛ لكثرة الأسئلة التي يطرحها الأطفال على الكبار، إضافة إلى ميل الأطفال في هذه المرحلة إلى خلط ومزج كلماتهم بالهزل والمزاح وتكرار الكلمات المسجوعة، ويستمتعون بها فيجب خلق جو لغوي ثري، وتوفير الفرص للطّفل لاستعمال اللّغة والتّدرب عليها لاكتساب مهاراتها؛ مثل إتاحة الفرصة للطّفل للكلام والتّعبير عن أفكاره بحريّة.

2- **مفهوم الانغماس اللّغوي (Immersion linguistique):** شاع في الآونة في حقل تعليميّة اللّغات مصطلح الانغماس اللّغوي، والانغماس هو:

أ- **لغة:** الانغماس مصدر من الجذر اللّغوي (غَمَسَ) ورد في المعاجم اللّغويّة بمعنى تغطية الشّيء "الغين والميم والسّين اصل واحد صحيح يدلّ على غطٍّ الشّيء، يُقال: غمستُ الثّوب واليد في الماء، إذا غططته فيه"[2] وورد في لسان العرب "الغمس: إرساب الشّيء في الشّيء السّيال أو النّدى أو في ماء أو صبغ حتى اللّقمة في الخلّ، غمسته يغمسه غمسا أي مقَلَه فيه، وقد انغمس

[1]- محمد فرحان القضاة ومحمد الترتوري، تنمية مهارات اللّغة والاستعداد القرائي عند طفل الرّوضة. عمان: 2006. دط دار الحامد للنّشر والتّوزيع، ص 55.

[2]- ابن فارس، مقاييس اللّغة، تح عبد السّلام هارون. القاهرة: 1972. د ط، مادة (غمس).

فيه واغتمس، واليمين الغموس: التي تغمس صاحبها في الإثم، ثمّ في النّار"[1] لم تبتعد المعاجم الحديثة عن هذا المعنى للانغماس، إلاّ أنّ أحمد عمر مختار أضاف معنى الغمد إلى المعاني السّالفة للغمس في قوله: "غمس إصبعه في الماء وغيره: غمره به، غطّسه فيه، وغمس السّكين في صدر عدوّه: أغمده أدخله في صدره"[2] فالانغماس لغة يفيد معنى الدّخول في الشّيء.

ب- **اصطلاحا:** يكاد المعنى الاصطلاحي للانغماس اللّغوي أن يقترب من المعنى اللّغوي للانغماس فهو الغطس أو الدّخول في اللّغة المُراد تعلّمها، أي وضع المتعلّم في بيئة لغويّة باللّغة الهدف، فيُعرف أنّه "طريقة في تعلّم اللّغة الثّانية في المدارس العادية، من خلال استخدام اللّغة الهدف في التّعليمات وفي المناهج الدّراسيّة [...] "[3] فمفهوم الانغماس اللّغوي مرتبط بحقل تعليم/تعلّم اللّغات، يقتضي دخول المتعلّم وامتزاجه بالبيئة اللّغوية للّغة الهدف، وتكون لغة ثانية ولا اللّغة الأم، حيث يمكث في تلك البيئة ويتّصل بها مباشرة ويغمس ويأخذ ما يريده منها، فهو نوع من الممارسة التّربويّة التي تقتضي استعمال اللّغة الهدف (العربيّة الفصحى) في التّواصل اليومي وفي جميع الأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة (صفيّة ولا صفيّة) يستخدم فيها طرفي العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة اللّغة الهدف (العربيّة) فقط، دون اللّجوء إلى أي لغة وسيطة أثناء الدّرس ويمتدّ هذا الاستعمال للّغة الهدف إلى خارج القاعات الدّراسيّة؛ كأوقات التّرفيه واللّعب... حتى تتاح للمتعلّم فرصة كافية للتّمرس على استبطان النّسق الفصيح، واكتساب ملكة وناصية التّعبير بيسر وطلاقة والتّواصل الوظيفي بلغة عربيّة سليمة ودالّة، فيتمّ تعليم اللّغة العربيّة باعتبارها هدفا في حدّ ذاتها وأداة لتدريس المواد الدّراسيّة الأخرى، ويعدّ تعليم اللّغة بالانغماس إجراء تعليميّ لضمان التّمكّن من المهارات اللّغويّة، من خلال تدريس مواد وتفعيل بعض الأنشطة البيداغوجيّة مُدرجة ضمن البرنامج الدّراسي، وأشار عبد الرّحمن الحاج صالح إلى جملة من الضّوابط لإنشاء الملكة اللّغويّة، حيث

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، تح ياسر سليمان أبو شادي ومجدي فتحي اليّد. القاهرة: د تا. د ط، المكتبة التّوقيفيّة، مادة (غمس)

[2]- أحمد عمر مختار، معجم اللّغة العربية المعاصرة. القاهرة: 2008. ج2/ ص 1241.

[3]- آمنة مناع، يحي بن يحي، "الانغماس اللّغوي وأثره في تعليميّة اللّغات -دراسة لسانيّة". مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات، مج 9، ع 1، 2016. ص 1053.

يرى أنّها "لا تنمو ولا تتطوّر إلاّ في بيئتها الطّبيعيّة، وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلاّ بتلك اللّغة التي يراد اكتسابها، أمّا خارج هذا الجو الذي يسمع فيها غير هذه اللّغة فصعب جدّا أن تنمو فيه الملكة، فمن أراد أن يتعلّم لغة من اللّغات فلا بدّ أن يعيشها، وأن يعيشها هي وحدها لمدّة معيّنة، فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدّة كافية لتظهر فيه هذه الملكة"[1] فأشار إلى البنى أو القواعد التي يقوم ويتأسّس عليها الانغماس اللّغوي وهما: طبيعة البيئة اللّغويّة المركّزة على لغة الهدف؛ أي لا تستعمل فيها لغة أخرى غير لغة الهدف، إضافة إلى المدّة الزّمنيّة، فيجب أن تكون كافية للحصول على تلك الملكة اللّغويّة.

يهدف الانغماس اللّغوي إلى:

- إثراء الرّصيد اللّغوي باللّغة الهدف للطّفل.
- تنمية المهارات اللّغوية المختلفة.

3- **آليات تطبيق برنامج التّدريب بالانغماس اللّغوي:** تكاد تجمع كلّ التّقارير بضعف المهارات اللّغويّة عند الأطفال، ولعلّ السّبب في ذلك يعود إلى جملة من العوامل، فمنها ما هو متعلّق بالأسرة، باعتبارها المحضن الأوّل للطّفل، وتتّسع هذه الرّقعة تدريجيّا لتشمل الحي إلى المجتمع بمختلف قطاعاته وطبقاته وأشكاله ووسائل التّواصل فيه، حيث يكتسب الطّفل معجمه اللّغوي العاميّ وأساليب اللّغة العاميّة أو اللّهجة المحليّة وتراكيبها، وعند التحاقه بالمدرسة يتأرجح بين ما يسمعه ويتلقّاه بلغة فصيحة، وبين ما يسمعه في محيطه، وهذا يأثّر سلبا على الطّفل؛ لأنّه يشكّل عائقا واضطرابا في تعلّم اللّغة العربيّة الأكاديميّة أو الفصحى، دفعت هذه الأسباب الغيّورين على لغتهم الفصحى، والقائمين على إعداد المناهج التّربويّة إلى التّفكير في أساليب ونماذج تعليميّة توقف هذا النّزيف اللّغوي، وتنمّي المهارات اللّغويّة عند الطّفل، ومن هنا جاءت مناهج ومشاريع لحلّ هذه المشكلة، التي انتشر أيّما انتشار على ألسنة الأطفال، من بينها مشروع الانغماس اللّغوي، وهو مشروع تدريبي يقوم بتدريب الطّفل على استعمال اللّغة الهدف استعمالا

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية. الجزائر: 2007. د ط، موفم للنّشر ج1، ص 193.

سليما، ويتجسّد مشروع التّدريب بالانغماس اللّغوي في جملة من الآليات، تعمل متّحدة ومتجانسة في دمج الطّفل باللّغة الهدف، وهذه الآليات تتمثّل طرق اكتساب اللّغة عند ابن خلدون وهي: الاستماع، التّكرار، والحفظ والممارسة.

أ- **الاستماع والرّد والمشاركة والتّعبير الذّاتي:** سبق وأن تناولنا الاستماع وأهميّته في الفصل السّابق، فاللّغة تكتسب من البيئة المحيطة بالطّفل، فتعلّم اللّغة عند الطّفل يتوقّف على ما يسمعه من محيطه، ثم يبني على ذلك المنوال جملا وكلاما لم يسبق له سماعه فللمحيط دور كبير وأثر بالغ في اكتساب اللّغة، لذلك أولى المهتمّون جلّ اهتمامهم للمراحل الأولى من التّنشئة اللّغويّة (ما قبل المدرسة) وقد تنبّه العرب القدامي لأهميّة هذه المرحلة فقال ابن فارس (ت 395هـ): "تُؤخذ اللّغة اعتياديّا؛ كالصّبي العربي يسمع أبويه وغيرهما فهو يأخذ اللّغة عنهم على مرّ الأوقات"[1] فالطّفل يكتسب لغة والديه ومحيطه عن طريق السّماع ونظرا لأهميّة السّماع في اكتساب اللّغة وصفه ابن خلدون ب "أبو الملكات اللّغويّة"؛ لأنّه الجسر الرّابط بين مباشرة اللّغة ومحاكاتها وأدائها وتطويرها "والسّبب في ذلك أنّ البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعليما وإلقاءً، وتارة أخرى محاكاة وتلقينا بالمباشرة، إلاّ أنّ حصول الملكات عن المباشرة والتّلقين أشدّ استحكاما وأقوى رسوخا"[2] فالسّماع من الآليات المهمّة في العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة، لا سيما قبل المدرسة وفي المراحل الأولى للتّعليم الابتدائي؛ لأنّ الطّفل في هذه المرحلة لا يتقن لا القراءة ولا الكتابة، فهنا تبرز أهميّة السّماع؛ إذ يتوقّف عليها بناء الرّصيد اللّغوي المعجمي والتّركيبي للطّفل، ليستثمره عند التّعبير بتكوين جمل لم يسبق له سماعها، وأثناء الاستماع لا يكون الطّفل عنصرا سلبيّا بل يتفاعل عن طريق الرّد والمشاركة في الحديث، فبعد كلّ حصّة تطرح المربيّة جملة من الأسئلة؛ يقوم الأطفال بالإجابة عليها، لهذا اعتمد هذا البرنامج التّدريبي على السّماع، ولا يسمع فيه الطّفل إلاّ كلاما عربيّا فصيحا.

[1]- أحمد بن فارس، الصّاحبي في فقه اللّغة العربيّة، وسنن العرب في كلامها. بيروت: 1997. ط1، ص 64.

[2]- ابن خلدون، المقدمة، ص 971.

ب- **التّكرار والاسترجاع:** لا يمكن تعلّم اللّغة باعتماد السّماع فقط، بل لابدّ من التّكرار؛ لأن "الملكات إنّما تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تونسي الفعل تنوسيت الملكة النّاشئة عنه"[1] فالاستعراض المتكرّر للألفاظ والتّراكيب يحثّ الاستجابة العصبيّة السّريعة، والتي تعمل على إنشاء ذاكرة لتتبّع هذه الكلمات ممّا يؤدّي إلى سهولة حفظها وتذكّرها، فعنصر التّكرار يؤدّي دورا جوهريّا في تيسير اكتساب اللّغة، فترسيخ الألفاظ والتّراكيب في ذهن الطّفل يتمّ باسترجاعها، من خلال إعادة استعمالها وتوظيفها في مواقف تعليميّة مختلفة، لكن يجب أن ينبني التّكرار على الفهم والادراك لا على مجرّد السّماع فقط، وإلاّ تصبح مجرّد تخزين لا قيمة له، بل يجب أن يتجاوز تخزين المسموع المحفوظ إلى تطبيقه وتوظيفه في مواقف تعليميّة مشابهة "فالاسترجاع لا يعنِ مجرّد التّسميع، بل يعني استعادة المادة المتعلّمة بما تتضمّنه من معان وعلاقات"[2] فالمتعلّم يسترجع ما سمعه ويطبّقه في مواقف تعليميّة أخرى، وهذا هو الهدف الأسمى للتّكرار.

ت- **الممارسة والتّطبيق:** الممارسة من الأساليب الفعّالة في ميدان التّعليم/التّعلّم، ومصطلح الممارسة يشير إلى الاستمراريّة والمداومة؛ حيث يلجأ المُمارِس أو المتعلّم إلى تطبيق المعلومات التي اكتسبها نظريّا، فالممارسة من الطّرق المُثلى في تعليم اللّغات؛ لأنّها تقوم أساسا على الأداء هذا ما دفع المهتميّن بمجال تعليم اللّغات إلى تبنّيها في تدريس اللّغات، وقد أشار ابن خلدون إلى أهميّة النّصوص الرّاقية من النّص القرآني والسنّة المطهّرة ثمّ كلام العرب (شعرهم ونثرهم) باعتبارها نماذج لغويّة عالية يقوم الممارس بمحاكاتها، كما تثري رصيدهم المعجمي اللّغوي، لكن الممارسة لا تقف الممارسة عند حدّ السّماع، أو وضع المتعلّم في السّياق اللّغوي باللّغة الهدف، بل يجب استثمار ذلك الاحتكاك، عن طريق المحاورة، والتّلخيص مشافهة لضمان تحقيق مهارات السّماع والتّحدّث.

ث- **الحفظ:** يعتبر الحفظ جزءًا مهمّا في عمليّة التّعلّم، فلا يمكن أقصاؤه من حلقة التّعلّم لأنّه يساعد المتعلّم على الاندماج اللّغوي، كما يعتبر حلقة وسط يجمع بين الآليات الأخرى من سماع

[1]- المرجع السّابق، ص 973.

[2]- هند إسماعيل إمباني وعزّة عبد المنعم رضوان، محاضرات في علم نفس التّعلّم. القاهرة: د ط. د تا، درا طيبة للطّباعة والنّشر، ص 39.

وتكرا وممارسة، فتعلّم اللّغة يبدأ بتعلّم مفردات (المعجم اللّغوي) الذي يكون بمثابة اللّبة الأولى أو القاعدة الأساسيّة، واكتساب هذا المعجم اللّغوي يتأتّى عن طريق السّماع، فينمّي مخزونه اللّغوي ويتكرّر السّماع على مسامعه حتى يحفظه، ثم بفعل الممارسة يطبّقه في مواقف أخرى فالحفظ شرط ضروري لحصول الملكة اللّغويّة وتنمية المهارات اللّغويّة عند متعلّم اللّغة، ويؤكّد أهميّة الحفظ في اكتساب اللّغة قول ابن خلدون: "حصول ملكة اللّسان إنّما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يترسّم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم، فينسج هو عليه ويتنزّل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم حتى حصلت له الملكة المستقرّة في لعبارة عن المقاصد في نحو كلامهم"[1] فأشار ابن خلدون في هذا القول إلى:

- ارتباط حصول الملكة اللّسانيّة بكثرة الحفظ.
- مساعدة الحفظ على بناء نماذج وقوالب لغويّة سليمة.
- نسج المتعلّم على منوال ما سمعه من جمل بشكل تلقائي؛ لأن المتعلّم ينتقل من محاكاة ما سمعه إلى الأداء.

يساعد المحفوظ الطّفل على "استنباط القواعد اللّغويّة من النّماذج المحفوظة في ذاكرته ويتمكّن من إدراك العلاقات بين الجمل البسيطة والمركّبة، ويتوضّح لديه وظيفة كلّ منها، الأمر الذي يمكّنه من النّسج على منوالها نماذج جديدة"[2] فالحفظ يعزّز اكتساب اللّغة بعيدا عن جمود التّلقين الذي يحدّ من ممارسته للّغة، لأنّ الحفظ غالبا ما يُتبع بتكرار المحفوظ واسترجاع التي تعمل على ترسيخ الملكة اللّغوية وتنمية المهارات اللّغويّة لا سيما مهارتي الاستماع والتّحدّث عند طفل ما قبل المدرسة.

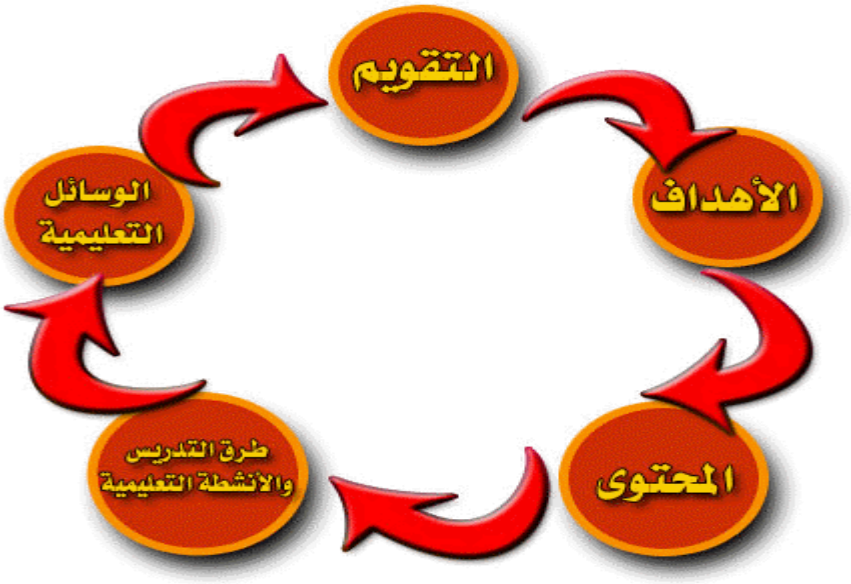
4- **عناصر المنهاج:** لا يجب أن يُترك نمو اللّغة عند الطّفل للفرص العابرة التي تأتي بالصّدفة فلتحصيل النّمو اللّغوي عند الطّفل لا بدّ من تسطير خطّة وإعداد منهاج يسعى إلى تنمية المهارات اللّغويّة عنده، فلابدّ من الاعتماد على المحاكاة ولعب الأدوار، والوسائل السّمعيّة

[1]- ابن خلدون، المقدّمة، 1089.

[2]- فوزية عساسلة، سلسلة دراسات تطبيقية. الجزائر: 2013. ط 1، دار الألمعيّة للنّشر والتّوزيع، ص 10.

الفصل الثّاني: مصادر التّربية اللّغويّة عند طفل ما قبل المدرسة

البصريّة في تدريس اللّغة العربيّة والمهارات اللّغويّة، ويتكوّن البرنامج من جملة من العناصر تشتغل في تكامل، وهي:



أ- **الأهداف:** من خصائص أي برنامج تعليمي فاعل أن يكون له أهدافا واضحة ومحدّدة والهدف هو الغاية أو القصد أو المرمى أو الغرض الذي يسعى لتحقيقه، فيمثّل في "الترجمة التّربويّة إلى أفعال وسلوكات ملموسة، فإذا حدّد الهدف على أساس أن يجعل الطّالب يفهم شيئا محدّدا فإنّ عمليّة التّعلّم تبقى غامضة إذ لم تترجم إلى أفعال سلوكيّة وإنجازات ملموسة معبّر عنها في صورة أهداف إجرائيّة"[1] فيعتبر الهدف نقطة بداية العمليّات التّخطيطيّة أو التّنفيذيّة للبرنامج والأهداف السّلوكيّة Behavior Objective، وهو كلّ ما يمكن أن يغيّر سلوك المتعلّم، نتيجة مروره بخبرة تعليميّة معيّنة أو هو يسعى إليه المعلّمين من تغيير في سلوك النّاشئة نحو الأفضل أو التّغيّر المرجو حدوثه في شخصيّة الطّفل (المتعلّم) نتيجة مروره بخبرة معيّة، أو هو السّلوك المتوقّع حدوثه من الطّفل (المتعلّم) نتيجة لحدوث عمليّة التّعلّم فالأهداف السّلوكيّة تغيّر في سلوك المتعلّم يراد حدوثه نتيجة للتّعلّم، ويعني ب:

تغيير: أنّ الطّفل (المتعلّم) قبل التّعلّم لا يستطيع الأداء، أو أنّ أداءه خاطئ أو ناقص، ويصبح بعد التّعلّم (تطبيق البرنامج) قادرا على الأداء الصّحيح.

[1]- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية، بيداغوجية الأهداف. د ت، ص 142.

الفصل الثّاني: مصادر التّربية اللّغويّة عند طفل ما قبل المدرسة

سلوك: السّلوك فعل ظاهر يمكن ملاحظته.

المتعلّم: الشّخص المتعلّم (الطّفل)

يراد حدوثه: أنّه مرغوب فيه، ومخطّط لتحقيقه.

نتيجة للتعلّم: يؤدّيه المتعلّم بعد التّعلّم؛ لأنّه تعلّم.

والهدف المراد من هذا البرنامج هو تنمية المهارات اللّغويّة عند الطّفل، وقد صنّفت الأهداف السّلوكيّة إلى ثلاثة أنماط، وهي:

-**الأهداف المعرفيّة العقليّة Congnitive Aimes:** وهي التي يكتسب فيها المتعلّم المعرفة والمهارات العقليّة والقدرات الذّهنيّة، ويعمل على تنميتها وتطويرها، مثل القدرة على التّذكّر والفهم والتّمييز والتّحليل والتّفسير والتّطبيق.

مستويات الأهداف المعرفيّة		
المستوى المعرفي	مفهومه	الأفعال الدّالة عليه
التّذكّر Knowledge	هو القدرة على تمييز واستدعاء المادة التّعليميّة واستذكارها.	ينظّم، يرتّب، يميّز، ينسب، يلصق، يعيد، يستخرج، يضع في قائمة، يسمّي، يتذكّر
الفهم Comprehension	وهو القدرة على استيعاب معنى الأشياء، وبالتّالي قدرة الطّفل على امتلاك معنى المادة المتعلّمة	يصنّف، يحلّل، يصنّف، يميّز، يناقش، يختار، يستعرض.
التّطبيق Application	هو القدرة على استعمال أو تطبيق المعرفة التي تم اكتسابها في مواقع جديدة، أو حلّ مسائل في أوضاع جديدة	يطبّق، يختار، يرسم، ينفّذ
التّحليل Analysis	القدرة على تفكيك المادة التّعليميّة إلى أجزائها المختلفة، وإدراك ما بينها من علاقات ممّا يساعد على بنيتها وتركيبها.	يحلّل، يجزّئ، يميّز، يفرّق، يربط، يعزل، يقارن.

التّركيب Synthesis	هو القدرة دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مركّب أو مادة جديدة، وهو عكس التّحليل	يفرّق، يثمّن، يميّز، يفحص، يوازن، يرتّب.
التّقويم	القدرة على إعطاء حكم على قيمة المادة التعلّمة وذلك بموجب معايير محدّدة واضحة.	يختار، يقارن، يفنّد.

- **الأهداف الوجدانيّة Affective Aims** : وهي التي يكتسب فيها المتعلّم الميول والاتّجاهات والقيم والرّغبات والانفعالات الايجابيّة، ويعمل على تنميتها وتطويرها، وتصنّف إلى خمس مستويات، وهي:

مستويات الأهداف الوجدانيّة		
الاستقبال Receving	يعني رغبة التّلميذ الذّاتية للانتباه غلى ظواهر أو حوافز معيّنة (كتب، صور، وسائل تعليميّة)	يميّز، يلتفت، يبدي اهتماما بسيطا، يجيب عن أسئلة، يستقبل دون تركيز.
الاستجابة Resdonding	تعني المشاركة الفعّالة من جانب الطّفل (المتعلّم)	يبدي اهتماما، يوافق على، يطيع، يتحدّث عن...
التقييم Valuing	وهي القيمة التي يعطيها الطّفل لشيء معيّن، أو سلوك محدّد	يدعّم، يحدّد، يساعد، يساند...
التّنظيم Organization	ضم قيم مختلفة مع بعضها، وحل التّناقضات الموجودة بينها بغرض الوصول إلى بناء قيمي متماسك داخلي.	ينظر، يجرّد، يوازن، يقرّر العلاقات، ينسّق...
تمثيل القيم وتجسيدها Characterization by valu	اعلى المستويات التّصنيفيّة في المجال الوجداني.	يعبّر قولا وفعلا، يقرّر، يطلب موقفا...

- **الأهداف النّفس حركيّة Psychomotor Aimes:** وهي التي يكتسب فيها الطّفل المهارات الحركيّة، التي لها علاقة بالحركات العضليّة، وتوافقها مع الجهاز العصبي، وتنقسم إلى خمسة مستويات، وهي:

مستويات الأهداف النّفس حركيّة		
	مفهومه	الأفعال الدّالة عليه
التّقليد والمحاكاة Imitation	يشير هذا المستوى إلى المواقف والعلاقات التي تقود بشكل طبيعي إلى تقليد الحركة أو مجموعة من الحركات البسيطة.	يردّد، يعيد، يقلّد، يحاكي، يعيد تركيب، يعيد بناء...
المهارة اليدويّة Manipulation	يشير هذا المستوى إلى استعداد الطّفل المتعلّم للقيام بأداء المهارات الفنيّة البسيطة.	ينفّذ حرفيّا، يؤدّي حسب التّعليمات...
الأداء بدقّة Precision	هو إعادة أداء المهارة بدقّة وتناسق وإتقان.	يتقن أداء، ينفّذ المهارة بطريقته الخاصّة، يكتب بخطّ جميل...
الأداء المميّز Articulation	يقصد به أداء عدد من المهارات في سياق منطقي متفوّق واتّساق وثبات في نفس الوقت.	يبني شكلا، يصمّم عملا، يمثّل دورا في موقف كامل...
الأداء الطّبيعي Naturalization	يؤدّي وينجز العمل الذي يتطلّب عددا من المهارات بسهولة ويسر، وبأقلّ جهد فكريّ أو جسميّ.	يقرأ.

ب- **المحتوى:** يعتبر المحتوى نظاما واضحا ودقيقا من المعارف والقدرات والمهارات... والمحتوى في البرنامج التّعليمي، كل ما يقدّم من معلومات وأفكار ومفاهيم، تحملها رموز لغويّة ويحكمها نظام معيّن من أجل تحقيق هدف ما، كأن يكون هذا الهدف تزويد الآخرين بالجديد في موضوع معيّن أو تغيير بعض ما يعرفونه في هذا الموضوع، أو مساعدتهم على إدراك أفكار معيّنة، أو التّعاطف مع مواقف محدّدة فهو "نوعيّة المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معيّن، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيما أو حقائق أم أفكار"[1]؛ أي كلّ ما يضعه القائم بتخطيط البرنامج من خبرات تفصيليّة للموضوعات المقرّرة، بهدف تحقيق النّمو الشّامل والمتكامل للمتعلّم، فالمحتوى هو المضمون التّفصيلي للبرنامج، الذي يجيب عن السّؤال الجوهري: ماذا ندرس؟، ماذا يشمل المحتوى؟ يشمل المحتوى كلّ المعلومات المكتوبة والرّسومات التّوضيحيّة، والأنشطة والتّمارين، والأسئلة...إلخ، واعتمدنا في هذا المبحث عند معالجة المحتوى على أربعة (4) مداخل وهي:

- **مدخل التّدرّج:** يُراعى فيه التّرتيب المنطقي للمحتوى، والتّدرّج من العام للخاص، ومن السّهل للصّعب، ومن البسيط للمعقّد، ومن المحسوس للمجرّد، ومن الجزء للكلّ...

- **مدخل سيكولوجي (نفسي):** يسعى هذا المدخل إلى تنظيم المحتوى وفقا لحاجات الأطفال وميولهم، ورغباتهم وقدراتهم واستعدادهم.

- **مدخل حلّ المشكلات:** ينظّم هذا المدخل المحتوى العام وفقا للمشكلات التي يمكن أت تعترض الطّفل، وكيف يمكن أن يحلّها.

- **مدخل التّكامل:** الذي يهتم بتنظيم مختلف عناصر المحتوى في ما بينها حول فكرة ما، أو وظيفة ما، أو تخصّص ما، كتكامل مهارات تعلّم اللّغة (الاستماع التّحدّث القراءة والكتابة)

ت- **طرائق التّدريس والأنشطة التّعليميّة:** طريقة التّدريس هي الأسلوب الذي يعتمد عليه المعلّم في العمليّة التّعليميّة، وهي مجموعة من الخطوات والإجراءات التّنفيذيّة والتّخطيطيّة التي

[1]- محمد حسن حمادات، المناهج التربويّة مفهومها عناصرها تخطيطها تقويمها. عمان: 2009. ط1، دار الحامد للنّشر والتّوزيع ، ص 111. توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحلية، المناهج التّربويّة الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها. عمان: 2008. ط6، ص 80.

يقوم بها المعلّم داخل الفصل المدرسي قصد تحقيق أهداف محدّدة، ومعرفة النّتائج التّعليميّة من خلال عمليّة التّقويم، فتلعب طريقة التّدريس دورا هامّا في نجاح العمليّة التّعلّميّة/التّعليميّة، فنجاح هذه الأخيرة مرهون بطريقة التّدريس، وتعتمد طرائق التّدريس على مدى اتقان المعلّم لهذه الطّرائق ومدى المهارة التي يمتلكها لإيصال المعلومة بالشّكل الصّحيح، وكانت طرق التّدريس في الماضي القريب تركّز على استراتيجيّات بسيطة لا تفِ بغرض التعلّم، ولا تلبّي حاجاته الأساسيّة في عمليّة التّعليم، حيث تضع المتعلّم في مكان التّلقّي وأهمّ هدف يمكن تحقيقه هو مدى حفظ المتعلّم للمعلومات، ويعتمد المعلّم على طريقة الإلقاء، ولا يوجد دور يذكر للمتعلّم، ويعتمد في التّعليم القديم (التّقليدي) على طريقة أو آلية المحاضرة، حيث تعتمد هذه الأخيرة على المعلّم؛ حيث يشرح المعلّم دون توجيه أيّ سؤال من قِبل التّلاميذ، في حين صبّت طرق التّعليم الحديثة اهتماماتها على المتعلّم، ومدى تفاعله معها، إضافة إلى مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، ومن بين استراتيجيّات التّعليم الحديثة نجد التّعلّم النّشط، وهو إحدى الفلسفيات التّربويّة التّعليميّة الهادفة إلى جعل المتعلّم جزءًا أساسيّا ومشاركا مهمّا في العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة، وهو ما يعرف بإيجابيّة المتعلّم، فبعد أن كان المتعلّم سلبيّا في التّعليم التّقليدي أي اقتصار دوره على الاستماع والتّدوين والتّخزين، ثم استرجاع ما خزّنه في الذّاكرة يوم الامتحان أصبح في التّعليم النّشط عضوا فعّالا يناقش ويحاور ويطرح الأسئلة ويبحث، ويستخلص النّتائج ويُعرف التّعلم النّشط أنّه "أسلوب تدريسي يتطلّب من المتعلّم القيام بعمل أكثر من مجرّد الاستماع السّلبيّ"[1] ويعدّ التّعلّم النّشط في العمليّة التّعليميّة أحد الطّرق التي تستخدم لاكتساب المعرفة والخبرة، وتشجّع التّفاعل بين المتعلّم والمعلّم، لأنّه "يشارك فيه المتعلّم مشاركة فعّالة، من خلال قيامه بالقراءة والبحث الاطلاّع ومشاركته في الأنشطة الصّفيّة واللاّصفيّة، ويكون فيه المعلّم موجّها ومرشدا لعمليّة التّعلّم"[2] بعد أن كان المعلّم مسيّرا للحصّة أصبح موجّها ومرشدا ومصمّما للمواقف اللاّزمة لعمليّة التّعلّم، كما يعزّز

[1] – Mckinny Kathleen ; Engaging Studies Throuth Active Learning Newsletter from the centre of the Advenced of Teaching, Illinois State University: 1998. P 142.

[2] – أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل، معجم المصطلحات التّربويّة المعرفة في المناهج وطرق التّدريس. القاهرة: 1999. ط2، ص 259.

التّعلّم النّشط "قدرة التّلاميذ على الاحتفاظ بالمعلومات وتنمية مهارات التّفكير العليا، ممّا يزيد من دافعيتهم للتّعلّم"[1] فلا يقوم التّعلّم النّشط على التّعلّم من خلال الاستماع وكتابة المذكّرات، وإنّما من خلال التّحدّث والكتابة عمّا يتعلّمونه وربطها بخبراتهم السّابقة، ويتجاوز ذلك إلى تطبيقها في حياتهم اليوميّة فالمتعلّمون بحاجة إلى تأمّل ما يتعلّمونه ومعرفة ما يجب أن يتعلّموه، وإلى تقييم ما تعلّموه ومن آليات واستراتيجيّات تدريس المهارات اللّغويّة وفق التّعلّم النّشط في التّربية التّحضيريّة، نجد:

- **المناقشة والحوار:** فلا تقدّم المربيّة أو المعلّمة المعلومة جاهزة، بل تتناقش مع الأطفال حتى يتوصّلوا إلى الإجابة.
- **القصّة:** يتمّ سرد المعلومات من المعلّم على الأطفال على شكل قصّة، لذا غالبا ما تكون هذه الطّريقة ممتعة للأطفال.
- **الرّسوم المتحرّكة:** وهي طريقة ممتعة أيضا، تجذب اهتمام الأطفال.
- **التّعليم باللّعب (التّمثيل المسرحي والألعاب اللّغويّة):** باستغلال أنشطة اللّعب في اكتساب اللّغة وتنمية المهارات اللّغويّة، باعتبار اللّعب أداة تربويّة تساعد على تفاعل الفرد مع عناصر البيئة، قصد التّعلّم.
- **الأنشطة اليوميّة:** قمنا بإعداد برنامج للأنشطة المختلفة والعمل على تشجيع الأطفال على ممارستها في جوّ من السّعادة والمرح والرّعاية والتّوجيه بما يحقّق له كسب المعلومات والخبرات والاتّجاهات الملائمة، فسطّرنا خطّة للنّشاط اليومي، وهي:
  - استقبال الأطفال على السّاعة 7:30 د.
  - تحيّة الصّباح على السّاعة 8:00.
  - تتراوح الفترة المخصّصة لكلّ نشاط بين نصف سا و45 د، يدخل فيها إعداد الأدوات في أوّل الفترة، ثم إعادتها إلى أماكنها بعد الانتهاء من استعمالها.

[1] -C- Meyers & T. B Jones, Promoting Active Learning : Stratigiee for the College Classroom, San Francisco: Jossey- Bass: 1993. P 22.

- فترة راحة وهدوء بعد كّل نشاط جسدي.
- مواعيد ثابتة للوجبات (اللّمجة: 10:00 سا، الغذاء: 11:45 د، اللّمجة 14:00 سا)
- **خطّة الدّراسة:** انقسمت الأنشطة إلى شقّين، أنشطة داخل القاعة، وأنشطة خارج القاعة وكليهما هام بالنّسبة للطّفل.

- **أنشطة داخل القاعة:** وهي جملة من الأنشطة يمارسها الأطفال داخل حجرة الدّرس، التي يجب أن يتوفّر فيها الهدوء والرّاحة، كما يجب أن تكون مزوّدة بالأثاث المناسب لكلّ نشاط، وهناك أنواع عديدة من النّشاطات التي تمارس داخل الحجرة الدّراسية، وتمثل جميع أنواع اللّعب الفردي الجماعي، الحر والتّمثيلي، ومن الأنشطة اللّغويّة التي ممارستها داخل القاعة، ما يلي:

- **السّماع / التّحدّث التّعبير الشّفوي:** يجب أن تتاح للطّفل فرصة التّعبير شفويّا، عند سماع قصّة أو أنشودة أو مشاهدة برنامج؛ لأنّ الطّفل مشحونا بالمناظر والأشياء التي رآها، فإذا أعطيناه فرصة للكلام عما رآه وساعدناه على التّعبير عن انفعالاته ومشاهداته دون حرج أو خجل واغتنام هذه الفرصة لتصحيح ألفاظه وطريقة نطقه وتنمية ثروته اللّغويّة.

- **إعداد الطّفل للقراءة والكتابة والحساب:** التّربية التّحضيريّة تعليميّة في المرتبة الأولى فيسعى البرنامج إلى اكتساب الطّفل مبادئ القراءة والكتابة والحساب كمعرفة الحروف العربية، نطقا وكتابة، أيّام الأسبوع، أشهر السّنة، أسماء الحيوانات وصغارها وأصواتها، الظّواهر الطّبيعيّة كالشّمس، والقمر، والرّياح والثّلج والمطر... والتّضاريس كالجبل والبحر والنّهر، وبعض، وبعض الأضداد كوقف وجلس، أبيض وأسود، طلع وهبط, غليظ رقيق... إضافة إلى معرفة الأعداد والحساب إلى ثلاثين (30) وعمليّات بسيطة في الجمع والطّرح.

- **الرّسم:** كثيرا ما يملي الأطفال في التّربية التّحضيريّة إلى الرّسم، ويعبّرون به عن أفكارهم ومشاعرهم، لذلك اهتمّت البرنامج بالرّسم، فقد يمارس الأطفال الرّسم دون قيود، ويستعمل الألوان الي يرغب فيها، وأحيانا توجّههم المربيّة إلى رسم منظر، أو مناسبة معيّنة، فمثلا بمناسبة عيد الأم يرسم الأطفال باقة ورد لأمّهاتهم، أو أي شيء مستوحى من بيئتهم، وهذ النّوع من النّشاط الفردي

الذي يقوم به الطّفل بمفرده يساعده على تنمية خياله، وكذا عضلات يده وعلى تناسق الحركة لديه.

- **القص واللّصق:** يولع الأطفال في هذه السّن باللّعب بالورق، لهذا وفّرنا لهم الأوراق الملوّنة والغراء والمقص، فيلعب بها الأطفال ويصنعون الأشكال التي يرغبون فيها، ممّا يساعدهم على الخلق والابداع والابتكار.

- **الموسيقى:** أكّدت الدّراسات على أهميّة الموسيقى في تنمية المهارات اللّغويّة عند طفل المرحلة التّحضيريّة، واشارت إلى إتاحة الفرصة للطّفل للاستماع إليها وتذوّقها، وترديد الأغاني ومتابعة النّغمات والإيقاع، وتضمّن البرنامج:

- **الأناشيد:** أناشيد قصيرة عن حروف الهجاء، وأغاني عن وصف الحيوانات والطّبيعة...

- **الألعاب الموسيقيّة:** كالجري والمشي والقفز، لعبة أيام الأسبوع...

- **القصّة:** يميل الطّفل في هذا السّن إلى سماع القصّة، ويجدون ف يذلك متعة كبرى، كما يمكن تعليم الطّفل اللّغة والمهارات اللّغويّة عن طريق القصّة، لذا زُوِّدت مكتبة الرّوضة بعدد وفير من كتب القصص المصّرة، ذات صور كبيرة ملوّنة بألوان جذّابة وتحت الصّور كلمات قليلة ومجموعات من الصّور تكوّن قصّة، بعضها للحيوات الاليفة التي تعوّد الطّفل رايتها في الدّار والبعض الآخر يراه الطّفل في برامج الأطفال المعروضة عليه أو في حديقة الحيوانات، وكتب التّلوين...

- **لعب الأدوار:** يستعمل الطّفل اللّغة عند تمثيله للمسرحيّة، مما يدرّبه على الاستعمال الصّحيح للّغة (يأتي الحديث عنه لاحقا)

- **أنشطة خارج القسم (القاعة):** تهدف هذه الأنشطة إلى تدريب عضلات الطّفل، وتناسقها وتنظيم الدّورة الدّمويّة وتنشيطها، وتمارس هذه الأنشطة خارج قاعة الدّرس، في الفناء الذي تتوفّر فيه ألعاب التّزحلق، والأرجوحة والألعاب الجماعيّة كالعربات والحبال... والحديقة التي يزرع فيها الأطفال البذور ويرعونها... إضافة إلى الرّحلات والزّيارات لمعالم بيئيّة (غابات، أنهار...) والحفلات التي تقام في المناسبات والأعياد الرّسميّة.

ث- **الوسائط التّعليميّة:** ومصطلح الوسائط واسع الانتشار، يشير إلى استعمال مجموعة من وسائل مختلفة لتقديم محتوى المادة التّعليميّة بطريقة تفاعليّة تحقّق جملة من الأهداف، وتشير الوسائط التّعليميّة إلى "الوسائط الحاملة للمعلومات كالورق والأشرطة والأقراص السّمعيّة والبصرية الممغنطة"[1] فهي تشمل كلّ الوسائل السّمعيّة والبصريّة الهادفة لتسهيل العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة فهو تكامل بين أكثر من وسيلة واحدة، تكمل كلّ واحدة منها الأخرى عند العرض والتّدريس، ومن بين هذه الوسائط نجد:

- **الوسائل البصريّة:** تتمثّل في جهاز عرض الشّرائح والصّور... أين تعرض صور ورسوم وبحجم كبير للأشياء قصد الدّراسة، وهي لقطات ساكنة لأشياء مرتبطة بموضوع العرض، وتختلف حجما ولونا حسب الموضوع، فعند دراسة الحيوانات مثلا: تظهر على الشّاشة صور لمختلف الحيوانات...

- **الوسائل السّمعيّة:** ومنها الإذاعة والمسجّلات الصّوتيّة (الأناشيد المسجّلة):

الإذاعة: واعتمدنا في انجاز هذا المبحث على برنامج "هلمّو يا صغار" وهي برنامج أسبوعيّ موجّه للأطفال على قناة الإذاعة الجزائريّة الأولى كلّ يوم جمعة من السّاعة التّاسعة (9) إلى غاية العاشرة (10) صباحا من تقديم (نسيمة بلحاج) التي تستضيف مجموعة من الأطفال الوافدين من إحدى المدارس الابتدائيّة، ويتكوّن البرنامج من مجموعة من الفقرات، وهي أنغام مدرستي، حيث يقوم أطفال المدرسة المستضَافة بتقديم أنشودة، ثمّ فقرة عذب الكلام، وهي قصائد وأناشيد ثوريّة من تقديم التّلاميذ دائما، والفقرة الثّالثة فقرة أمجاد الجزائر، يقدّم فيها أحد الأطفال نبذة عن بطل من أبطال الجزائر (مولده، تعليمه، أعماله البطوليّة، مطارة العدوّ له، واستشهاده) الفقرة الرّابعة، وهي فقرة صحّتي أولى، يقدّم تلميذ عرضا عن بعض الأمرار وكيفيّة الحماية والوقاية، الفقرة الخامسة وهي فقرة بيئتي، يقدّم التّلاميذ ورقة عن تحسيسيّة عن دور البيئة في حياة الفرد، أسباب التّلوّث

[1] - عبد العظيم عبد السلام الفرجاني، التربية التكنولوجية وتكنولوجية التربية، القاهرة: 1997. د ط، دار غريب للنشر والتوزيع، ص 211.

والحرائق مثلا، وإرشادات عن كيفيّة الحفاظ على البيئة، والفقرة الخامسة تياتر الأطفال، يقدّم أطفال مدرسة أخرى مسرحيّة تتناول موضوعا اجتماعيّا توعويّا أو تربويّا.

الأناشيد: تساعد الأناشيد على زيادة الثّروة اللّغويّة للطّفل، كما تنمّي مقدوراته المعرفيّة، ففضلا عن التّسلية تزوّده بألفاظ جديدة، كما تنمي المهارات اللّغوية عند الطّفل، ومن الأناشيد التي استعننا بها في إعداد هذا البرنامج، هي:

أناشيد حروف الهجاء، وهي أناشيد وألعاب لغوية في نفس الوقت، حيث تصحب الصّوت بالكلمة التي تبدأ به.

أنشودة قطّتي الصّغيرة.

– **الوسائل السّمعيّة البصريّة:** يشير هذا المصطلح إلى استخدام أكثر من حاسة من حواس الإنسان في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، كالسّمع والبصر؛ أي مرافقة الكلمة المنطوقة بعمليّة المشاهدة للأشياء، تتمثّل في جهاز عرض الأفلام الكارتونيّة، التّلفاز وجهاز الفيديو، والمسرح والتّلفاز من بين الوسائل الأكثر تأثيرا على الطّفل، فهو سيف ذو حدّين، فكما يعمل على إثراء الرّصيد اللّغوي عند الطّفل، وتنمية مهاراته اللّغويّة خاصة السّماع والتّحدّث، قد يعمل على هدم ملكته اللّغويّة، إذا كانت البرامج مدبلجة أو بلغة ركيكة، ومن بين البرامج الجزائريّة باللّغة العربيّة نجد برنامج "تلّ الزّهور" وهذا البرنامج يعرض كلّ يوم ثلاثاء، ويستخدم اللّغة العربيّة الفصيحة يهدف إلى تعليمها للأطفال، حيث يقوم بتعليم الأصوات العربيّة على ألسنة الحيوانات، وهي الخروف ويدعى (في هذا البرنامج) خروفي، والضّفدع يدعى ضفدوع، وهذا ما يزيد من انتباه الأطفال، فالطّفل كثيرا ما يميل إلى تشخيص الحيوانات والطّيور... إضافة إلى منشّطة (موني) ومجموعة من الأطفال، فيسعى إلى تعليم الأطفال وتسليتهم في نفس الوقت، وكانت لغة البرنامج جدّ بسيطة، وهي مزيج من الحوار والأناشيد، وتنتهي كلّ حلقة من حلقات البرنامج بلعبة الحروف والألحان، وهي لعبة جدّ لغويّة مفيدة للطّفل؛ حيث تُثري الحصيلة اللّغويّة عند الطّفل، فضلا عن تنمية مهارات السّماع عنده، واللّعبة عبارة عن صندوق عجيب، وعند الضّغط عليه يخرج منه حرف من حروف الهجاء، فالحلقة الأولى كانت لحرف الألف، فخرج حرف الألف مصحوبا

بالأنغام من الصّندوق العجيب، وعلى الجميع تقديم كلمات تبدأ بحرف الألف، في عدّة أشياء، وهي أسماء الأشخاص، الخضر والفواكه المدن، المِهن، فيبدأ بالمهن، يطلب ضفدوع من موني مهنة تبدأ بحرف الألف، تفكّر موني قليلا ثم تقول أستاذ، فمن المهن التي تبدأ بحرف الألف نجد الأستاذ، ثم يطلب ضفدوع من أحد الأطفال اسم إنسان يبدأ بحرف الألف، فيجيبه أحمد، أحمد اسم انسان يبدأ بالألف، فيصفّق الجميع للطّفل على الإجابة الصّحيحة، ثم يطلب من طفلة اسم حيوان يبدأ بالألف، وبعد تفكير بسيط، تجيب أرنب، فيصفّق لها الأطفال على الإجابة الصّحيحة، ثم يطلب ضفدوع من خروفي فاكهة تبدأ بحرف الألف، فيخطئ خروفي، ويقول له برتقال، فيضحك منه الجميع، يحاول خروفي مرّة أخرى حيث يقول ليمون، فيضحك عليه الجميع ثانية لأنّه لا يعرف فاكهة تبدأ بحرف الألف، فيعجز خروفي عن ايجاد فاكهة بحرف الألف، ويخرج من اللّعبة ووجدت موني الإجابة وقالت أناناس أمّا ففازت بهديّة اللّعبة، وهي الاستماع إلى لحن ونغم عن يصف حرف الألف من حيث الشّكل، والكلمات التي يرد فيها، وبالحركات الثّلاث الفتح الضمّ والكسر.

القصص الاليكترونيّة: تعرف القصّة أنّها فنّ من فنون الأدب "تهدف إلى كشف أو غرس مجموعة من القيم والمبادئ والاتّجاهات بواسطة الكلمة [...] تقوم بها شخصيّات بشريّة أو غير بشريّة"[1] ومن بين القيم التي تسعى القصّة إلى ترسيخها القيم اللّغويّة، من خلال محاكاة مفرداتها وأساليبها، فللقصّة دور كبير في تثقيف الطّفل واشباعه لغويّا، فتهدف القصّة إلى تنمية لغة الطّفل وتجويدها وإثراء مفرداتها بإضافة مصطلحات جديدة، فضلا على تدريب الطّفل على التّواصل اللّفظي تنمية مهارتي الاستماع والتّحدّث (التّعبير اللّفظي لديه) حيث يمثل الاستماع والتّحدّث توأم القصّة، فتجمع القصص بين المهارتين في آن واحد، فسماع الطّفل للقصّة يعطيه الفرصة لوضع نفسه مكان شخصيّاتها، فيقلّد حواراتها، لهذا يجب تقديم مسلسلات الأطفال كالقصص والقصص المصوّرة والمغامرات... باللّغة العربيّة الفصحى المبسّطة أو المخفّفة "قصص الأطفال يراعى فيها أن تكون سهلة وواضحة، ومفهومة لتتناسب مع مستوى إدراك الأطفال وخبراتهم، وأن تكون متّصلة

[1]– أحمد حسن حنورة، أدب الأطفال. الكويت: 1989. د ط، مكتبة الفلاح للنّشر والتّوزيع، ص 107.

بحياتهم وأحلامهم لتعينهم على فهم الحياة من حولهم والتّفاعل مع مجتمعاتهم"[1] إذ يميل الأطفال لسماع القصص وترديدها، فالقصص والكتب المصوّرة تعدّ من المواد الشّيّقة التي يحب الأطفال الاستماع إليها مع مشاهدة الصّور التي تتضمّنها القصّة خاصّة إذا كانت هذه الصّور جميلة وزاهية، هذا الجمال في الصّور والسّهولة في اللّغة جعل الأطفال يميلون ويولعون بالقصص التي تجري على ألسنة الحيوانات والطّيور والقصص والطّفل في مرحلة ما قبل المدرسة وحتى بعد دخول المدرسة يظلّ مدّة من الزّمن لا يستطيع أثناءها الاعتماد على نفسه في قراءة القصص، وهنا ظهرت الحاجة إلى عرض القصص المبرمجة الكترونيّا، ومن مزايا القصّة الاليكترونية أنّها تجمع بين عناصر القصّة ومثيرات التّشويق (الصّوت والصّورة) مما يجعل الطّفل يتابع أحداثها دون ملل فالقصّة الالكترونيّة هي تحويل أو إخراج أو إعداد قصّة على وسيط الكتروني (اسطوانة الليزر أو الأسطوانة المدمجة CD ROM من خلال إضافة بعض التّقنيّات المتعلّقة بالصّور والصّوت والرّسوم الكرتونيّة المتحرّكة، إضافة إلى مؤثّرات موسيقيّة، فالقصّة الالكترونيّة تقدّم المفاهيم المجرّدة بصورة مرئيّة ومسموعة (حيّة) ممّا يقرّب فهمها للأطفال ومتابعتها، فتساعد الطّفل على الاستماع الجيّد والنّطق السّليم، فالطّفل يميل كثيرا إلى مشاهدة هذه القصص الالكترونيّة التي تجذبه بحركتها وأصواتها ورسومها، وحتى لا يملّ الطفّل اعتمدنا في هذا البرنامج على ثلاث قصص الكترونيّة، وهي القصص المبرمجة في كتاب السّنة التّحضيريّة (مبرمجة في كتاب السّنة التّحضيريّة ورقيّا وليس الكترونيّا) وهي:

- **قصّة الذّئب والخرفان:** وهي من القصص القديمة، تعود إلى سنوات السّبعينات وموضوعها أنّ عنزة عندها ثلاثة (3) جديان، وفي يوم من الأيّام أرادت العنزة الخروج إلى السّوق أوصت أبناءها بعدم فتح الباب لأحد حتى تعود، فسألها الجديان عن كيفيّة التّعرف عليها فأخبرتهم أنّها تدخل رجلها الأبيض تحت الباب، وكان ثعلب ماكر يترقّب خروجها، وبعد مغادرة المعزة الدّار، طرق الثّعلب الباب قائل: افتحوا الباب يا أولادي، رفض الجديان فتح الباب لأنّ صوت الذّئب خشن فملء الثّعلب الماكر فمه وحنجرته بالعسل، واستلقى تحت أشعة الشّمس

[1] – محمود شاكر سعيد، أساسيّات في أدب الأطفال، البحرين: 1993. د ط، دار الحكمة للنّشر والتوزيع، ص 87-88.

والنّمل يدخل ويخرج لترقيق وتنعيم صوته، ورجع إلى دار الجديان وطلب منهم فتح الباب مدّعيا أنّها أمّهم، فطلبوا منه ادخال رجله من تحت الباب، وكانت رجله سوداء ليست بيضاء، فرفضوا فتح الباب، فالتجأ الثّعلب إلى الخبّاز وطلب منه (الطّحين) الفرينة، غمر الثّعلب الماكر رجله في الفرينة فأصبحت بيضاء كالثّلج ورجع إلى بيت الجديان، وأدخل رجله تحت الباب، فصدّقوا أنّها أمّهم، ففتحوا له الباب وهجم عليهم أكلهم، وعند عودة المعزة عرفت ما حدث لأبنائها، ذهبت إلى بيت الثّعلب وجدته مستلقيا، شقّت بطن الثّعلب وأخرجت أبناءها، وملأت بطنه بالحجارة، استيقظ الثّعلب وأحسّ بعطش شديد فاتّجه إلى البئر ليشرب فسقط داخله من شدّة ثقل الحجارة.

قصّة الدّجاجة الحمراء وحبّات القمح: مضمون القصّة أن دجاجة حمراء كانت تعيش في مزرعة مع مجموعة من الحيوانات (القط، والفأر والحمل) وفي يوم من الأيّام وجدت الدّجاجة الحمراء قليلا من حبّات القمح، أخذتها إلى الحيوانات الأخرى، وسألتهم من يساعدها على زرعها إلاّ أنّ الجميع رفض مساعدتها، فقرّرت الدّجاجة الحمراء زرع حبّات القمح وحدها، واعتنت بتلك الحبّات، وفي وقت الحصاد رجعت إلى الحيوانات وطلبت منها مساعدتها في الحصاد، لكن رفضوا هذه المرّة أيضا فحصدتها وحدها، وأخذته إلى الطّاحونة وحدها؛ لأنّ الحيوانات رفضت مساعدتها في حمل القمح إلى الطّاحونة، وحملت الطّحين وحدها إلى الخبّاز لخبزه لأنّهم رفضوا مساعدتها أيضا، وعندما طبخ الخبّاز الخبز حملته الدّجاجة إلى الحيوانات وسألتهم من يريد مساعدتها في الأكل، فأجابوها أنّهم سيساعدونها كلّهم، فوبّختهم على تصرّفاتهم وقرّرت أكل الخبز وحدها.

– **قصّة الشّمس والرّياح:** القصّة عبارة عن حوار دار بين الرّيح والشّمس، حيث التقت الشّمس والريح في أحد أيام الرّبيع الجميلة، وتسابقتا أيّهما أقوى، وتحدّتها الرّيح على من تستطيع نزع المعطف لرجل كان يمشي، بدأت الرّيح تنفخ وتنفخ حتى نزعت قبّعة الرّجل، كاد الرّجل يطير من شدّة الرّياح، لكنّه تمسّك جيّدا بمعطفه، فكلّما زادت شدّة الرّياح زاد تمسّكه بالمعطف، جاء دور الشّمس فأرسلت أشعّتها الدّافئة، أحسّ الرّجل بالحرارة ففتح أزرار معطفه، واصلت الشّمس في بعث أشعّتها، فقرّر الرّجل نزع معطفه، فهمست الشّمس للرّيح: تأثير اللّطف أقوى من تأثير القوّة.

- **المسرح:** أجمع الباحثون عبر التّاريخ –من عهد أفلاطون إلى يومنا هذا– على أهميّة اللّعب للطّفل الصّغير، بوصفه وسيلة للمتعة والتّعلّم في الوقت نفسه، فاللّعب في سنّ ما قبل المدرسة أكبر أنشطة الطّفل ممارسة، فيستغرق فيه معظم ساعات يقظته، وقد يفضّله أحيانا على الأكل والنّوم، فاللّعب مكافأة للطّفل ووسيلة فذّة يتعلّم بها الأطفال مهارات جديدة ويطوّر مهاراته السّابقة فاللّعب ورشة اجتماعيّة يجري عليها الأدوار الاجتماعيّة المختلفة، إمّا في شكل فرديّ وحده، أو جماعيّ مع مجموعة من الأطفال، كثيرا ما يتعلّم الطّفل عن طريق اللّعب والنّشاط الهادف وللتّنمية اللّغويّة نوع خاص من الألعاب، وهي الألعاب اللّغويّة والألعاب التّمثيليّة، فالألعاب اللّغويّة "نوع من اللّعب تستخدم فيه الرّموز والأصوات والكلمات [...] ويعتمد على اللّعب بالكلمات وكيفيّة اخراج الصّوت المنظّم وتكوين الجمل، ويستخدم الأطفال فيه أشكال اللّغة والقواعد اللّغويّة"[1] من أهمّ أنواع الأنشطة اللّغويّة التي تستخدم فيها اللّغة استخداما موجّها، لتنمية المهارات قبل المدرسة لعب الأدوار Role-playing، التّمثيل والمسرحيّة Dramatization، ويُعتبر لعب الأدوار Role-playing "أحد الأنشطة التّعليميّة التي تعتمد على الأداء اللّغوي التّمثيلي لبعض القصص والنّصوص الشّعريّة، التي صيغت بأسلوب حواري بين مجموعة من الشّخصيات التي يقوم الطّلاب بلعب أدوارها في ضوء ميولهم وقدراتهم..."[2] تعدّ المسرحيّة من أهمّ الأنشطة التّعليميّة؛ نظرا لاعتمادها على ممارسة اللّغة الشّفويّة التي تعدّ أوّل قناة اتّصاليّة، عند استخدام اللّغة استخداما وظيفيّا في مجالات التّعبير الشّفوي، والقراءة، فالطّفل يوظّف لغته توظيف صحيحا، ويختلف مشاهدة المسرح عن تمثيل المسرح، ففي الأوّل يكون الطّفل سلبيّا يستمع فقط (ينمّي مهارة السّماع فقط) أمّا عندما يكون ممثّلا على خشبة المسرح فينمّي كلّ مهاراته؛ لأنّه قبل التّمثيل سمع النّص وقرأه ثم يمثّله، ففي التّمثيل ينمّي كلّ مهاراته اللّغوية فضلا عن إثراء ملكته اللّغوية ومعجمه

[1] – Flower, w. Infant and child care; A guide to education in group settings. 1980. Boston. Allyn & Bacon inc. p 157.

[2] – علي سعد جاب الله، عبد الغفار محمد الشييزاوي، محمد جهاد جمل، الأنشطة اللغوية أنواعها معاييرها استخدامها، تق رشيد أحمد طعيمة. عمان: 2005. ط1، دار الكتاب الجامعي، ص 20. يعقوب الشاروني، الدّور التربوي لمسرح الأطفال والممثل في مسرح الطّفل. القاهرة: 1982. الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص 172.

اللّغوي، لذا يستخدم المسرح التّعليمي كنشاط قائم بذاته في العديد من المؤسّسات التعليمية والتّربوية؛ لأنّه يُكتب لتقديم المادة العلمية للأطفال في شكل مسرحي بسيط، فأصبح المسرح أحد العوامل الرّئيسيّة في تحقيق الكثير من الأهداف التّربوية، ويجعل من المادة العلمية مادة مستساغة سهلة للفهم والاستيعاب، كما يحرّرها من القوالب الجافة الجامدة، فهو يساعد الأطفال على تنمية طلاقتهم اللّغوية، فالطّفل قليل الكلام في المواقف العادية مع زملائه يجد ويحاول الكلام حتى يستطيع أن يصبح عضوا في اللّعب التّمثيلي، ومع تطوّر اللّعب تصبح لغة الطّفل أكثر تعقيدا... والأطفال في اللّعب التّمثيلي عندما يتحدّثون معا تتحسّن لغتهم وتنمو طلاقتهم اللّغويّة؛ لأنّ الطّفل يحاول أن يوصل أفكاره لزملائه، فما يتعلّمه الطّفل عن طريق المسرح من معلومات ومعارف مقرونة بالمتعة، عن طريق تمثيله ومشاهدته ومعايشته للعرض المسرحي، يبقى أثره مدّة طويلة في نفسه وعقله، وقد يستمر معه مدى الحياة، لذا يعتبر "اللّعب التّمثيلي من أهمّ الوسائط والسّبل لتعليم الطّفل مهارة الاستماع لفهم ما يريده الآخرون..."[1] فكثيرا ما تعتمد الرّوضة على مسرح الطّفل لتنمية المهارات اللّغوية عند الطّفل، حيث يتم توظيفه لتعليم المواد الدّراسية والمهارات اللّغوية فتساعد مشاركة الأطفال في هذه الخبرة على تعميق الفهم لها والاستفادة منها، استنادا إلى المقولة الصّينية: (أنا أسمع فأنسى، أرى فأتذكّر، أعمل فأفهم...) فالطّفل يسمع القواعد اللّغويّة لكن ربّما ينساها أو يحفظها ولا يستعملها، أمّا إذا وظّفها في مسرحيّة فتبقى راسخة في ذهنه، وسينسج على منوالها، ويهدف هذا النّشاط إلى تدريب الأطفال على التّحدّث والتّعبير السّليم، وإجادة فنّ الحوار وتنمية الثّروة اللّغويّة، إضافة إلى انتقاء الألفاظ واستخدام اللّغة استخداما صحيحا سليما، وتلعب هذه الألعاب دورا هاما في نمو الطّفل اللّغوي حيث يميل الطّفل –كعادته– نحو التّعبير عن ذاته من خلال تقمّصه أدوارا تمثيليّة، تخلق بداخله نوعا من المتعة والمرح، فيطلق العنان لنفسه للانطلاق نحو التّعبير عن شيء شاهده إمّا على الشّاشة، أو قرأه في قصّة، فالتّمثيل وسيلة تربويّة لتمكين الطّفل من تنمية البعد الحسّي والحركي وتفاعل النّشاط الشّفهي مع حركات الجسم، فالطّفل

[1] – هدى محمد قناوي، الطّفل وألعاب الرّوضة. القاهرة: 1995. د ط، مكتبة الأنجلو المصرية، ص 217. تامر مهدي، المسرح المدرسي. بغداد: 1985. الموسوعة الصّغيرة، ص 6.

يستطيع أن يتقمّص أدورا متعدّدة، أو يبتكر حكاية التّمثيل ممّا يزيد من ثروته اللّغويّة، وينمّي مهارته التّعبيريّة "من خلال هذا النّمط من اللّعب يكتسب الطّفل مزيدا من الادراك للبيئة المحيطة به... وتنطوي الألعاب التّمثيليّة على الكثير من المهارات الحركيّة وكثير من الخيال الابداعي وتنمية القدرة اللّغويّة... "وفي اللّعب التّمثيلي يقوم الطّفل بإبداع الشّخصيات والمواقف التي يجد فيها تعبيرا عن مشاعره الدّاخليّة... فبناءً على خبراته الذّاتية –كاطار مرجعي– يبتدع الطّفل نسخته الخاصة من شخصية الأب والأم أو الرّضيع وعن طريق ابتداعه لتلك الشّخصيات يعبّر الطّفل عن موقعه من الأسرة كما يراه"[1] وقد أكّد جيروم برونير J. BRUNER عند دراسته لكيفيّة تعلّم الأطفال استعمال الكلام دور اللّعب في النّمو اللّغوي للطّفل "إذ لاحظ أنّ تعلّم اللّغة يكون أسرع إذا ما اندرج في سياق لعبي، وأنّ ظهور الأشكال الصّرفيّة والنّحويّة الأولى لدى الطّفل قد يكون أثناء اللّعب، فبعض الأطفال يتوصّلون وهم يلعبون إلى استعمال صيغ معقّدة [...] إنّ في اللّعب عنصرا يشجّع بوجه العموم النّشاط التّركيبي وبالأخصّ هذا النّشاط التّركيبي اللّغوي بالمعنى الصّحيح الذي يتدخّل في صياغة العبارات الأكثر تعقيدا [...] اللّعب أهمّ سياق يتعلّم فيه الطّفل السّيطرة على لغته الخاصة؛ لأنّه سيّاق لا تستتبع فيه أخطاؤه المحتملة عواقب"[2] كما أكّدت معظم الدّراسات على دور اللّعب الرّمزي داخل حجرة الدّرس في تعلّم مبادئ القراءة والكتابة، فمن خلال اللّعب بالرّسم والتّلوين يتعلّم الطّفل كتابة الحروف، إضافة إلى استعمال الطّفل للغّة أثناء اللّعب ممّا يزيد من حصيلته اللّغويّة، كون الألعاب التّعليميّة تتّصف بقدرة عالية على جذب الانتباه لامتلاكها عنصر التّشويق، فهي تُشوّق الطّفل إلى الدّرس، وتضمن تفاعله مع المادة التّعليميّة التي تقدّم بأسلوب مسلٍّ وممتع بغية تحقيق الأهداف المرجوة منها، وتعمل هذه الألعاب على اشتراك الدّارس ايجابيّا في عمليّة التّعلّم أكثر من أيّة وسيلة مشابهة، لأنّ المتعلّم يستخدم قدراته العقليّة والانفعاليّة عندما يستجيب، فالألعاب اللّغويّة من أفعل الوسائل التي تستعين بها الرّوضة في تحقيق أهداف تعليم اللّغة العربيّة، حيث أصبح مسلّما به أنّ اللّغة لا تُعلّم بالقواعد وحدها، بقدر ما

[1] – محمد عماد الدين اسماعيل، الطّفل من الحمل إلى الرشد. الكويت: 1989. د ط، دار القلم، ج1، ص 434.

[2] – حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطّفل الجزائري. ص 19–20.

يكون بالتّقليد والمحاكاة والممارسة في مواقف حيّة تشبه مواقف الحياة إلى حدّ كبير، فيجب التّركيز على الألعاب التي تساعده على الاستماع والتّحدّث ثمّ القراءة والكتابة، وخلُصت الدِّراسة إلى أنّ معظم دور الرّياض تعتمد على لعب الأدوار في تدريس المهارات اللّغويّة، وهذا يؤكّد ويثمّن دور هذه الألعاب في اكتساب اللّغة عند الطّفل واعتمدنا في هذا البحث على أربع مسرحيّات وهي:

مسرحيّة الفراشات الثّلاث، ومضمون المسرحيّة هو أنّ "ثلاث فراشات تتعرّف ببعضها عند بحثها عن رفقة للتّجوال بين الأزهار واللّعب في الطّبيعة، تختلف الفراشات بينها في شكلها الخارجي، فلكلّ واحدة منها لون مختلف، بيضاء، وحمراء، وصفراء تزداد صداقة الفراشات حتى يأتيها وقت الامتحان عند هطول المطر الشّديد، وبحثها عن مأوى للاحتماء، تطلب الفراشات من الأزهار أن تخبّئها من المطر، إلاّ أنّ الأزهار ترفض، بحجّة أنّه ليس لديها مكان لأكثر من فراشة واحدة، ترفض الفراشات هذه الصّفقة مع الأزهار، ولا تقبل أي منها أن تفترق عن صديقاتها وعندما تشاهد الشّمس ما يحصل، تقرّر أن تساعد الفراشات وتفرّق الغيوم لي تبدّد الأمطار.

مسرحيّة "**النّظافة من الإيمان**" مضمون المسرحيّة طفلة (اسراء) لا تهتم لنظافة ملابسها، فتعود كلّ يوم إلى الدّار وملابسها موسّخة وملطّخة بالحبر وبقايا المأكولات، وفي يوم من الأيّام لمّا عادت اسراء إلى المنزل، رنّت جرس الدّار، فتحت لها أمّها الباب، دخلت اسراء وهي تُخفي جزءًا من ثوبها بالحقيبة المدرسيّة، التفت إليها أمها (رحيمة) عندما مرّت أمامها بسرعة مثل السّهم وأحسّت رحيمة أنّ في الأمر شيء ما، وهي تردّ ببطء: وعليكم السّلام ورحمة اللّه وبركاته، وفي الغرفة اصطدمت بأختها (فاطمة) التي كانت تحمل كأسا فارغا إلى المطبخ، فقالت لها: لما العجلة؟ ارستدارت اسراء مستعجلة باتّجاه خزانة ملابسها، توقّفت فاطمة قليلا متردّدة، ثم تحرّكت باتّجاه باب الغرفة، فنادتها اسراء في اللّحظة الأخيرة: فاطمة أريد أن أقول لك شيئا، فرّدت عليها فاطمة: خيرا، عند ذلك كشفت اسراء عن السّر، حيث ابعدت حقيبتها، فظهرت بقعا ملوّنة على ثوبها وبعدّة ألوان، من الأحمر، والأسود والأخضر، فقالت لها فاطمة: ألم تقل لك أمي أمس أن تهتمّ بنظافة ملابسك؟ هيا هات الملابس قبل أن تراها ماما، لكن اسراء أجابتها: لا أريد أن أخف

شيئا عن أمّي، وهنا دخلت الأم مسرورة، وقد سمعت آخر الجملة، وقالت: وأنا أحب ابنتي الصّادقة الصّغيرة، وقبل أن تكمل رأت ثوب اسراء المتّسخ، فسألتها: ما هذا؟ فأجابتها، كنا نأكل ونلعب مع صديقاتي، ووقع بعض الأكل على ملابسي، وسقط العصير من يد (سناء) وحاولتْ غسل البقع لكن لم أتمكّن، أنا آسفة يا أمّي، وقالت الأم بحزم: نعم يا إسراء يجب أن تكوني آسفة، وأن لا تكرّري ذلك، فالنّظافة من الايمان وعندما تلعبين مع صديقاتك أثناء تناول الطعام تتّسخ أيديكم هذا يعني أنّ الطّعام يصبح متّسخا أيضا، وتأتي إليه الكثير من الجراثيم المسبّبة للأمراض، ثم التفتت إلى فاطمة وقالت: هل تحب احداكم أن تمرض بسبب إهمالها للنّظافة؟ هزّت الطّفلتين رأسيهما نفيا وقالت اسراء: للأسف نحن نخاف أن تتّسخ ملابسنا أكثر من حرصنا على نظافة الطّعام، فقالت الأم: هذا بالطّبع خطأ كبير، فالطّعام أهم، نحن الطّعام ولا نأكل الملابس، ضحك الجميع وتعلّمت اسراء أنّها يجب أن تعط فترة الطّعام اهتماما أكبر بكثير.

– مسرحيّة "**الفراشة الصّغيرة**" مضمون المسرحيّة أنّ فراشة صغيرة ملّت البقاء في البيت فطلبت من أمّها الخروج، فمنعتها أمّها بحجّة أنّها لا تزال صغيرة، ولا يمكنها الاعتناء بنفسها وبقدر اسرار الفراشة الصّغيرة على الخروج يزيد اسرار الأم على الرّفض، وبينما غفلت الأم خرجت الفراشة الصّغيرة، وهي فرحة سعيدة تلهو وتمرح، فالتقت بوردة وتخاصمت معها، فبكت واشتكت للشّجرة التي كانت في صفّ الوردة، ثم التقت بنحلة وحكت لها الفراشة ما جرى بينها وبين الوردة والشّجرة، فنصحتها النّملة بالعودة إلى البيت، حتى لا تتعرّض لأذى الطّيور أو الثّعبان خافت الفراشة من كلام النّملة، وندمت الفراشة وشعرت بالذّنب على الخروج دون إذْن أمّها، فقرّرت العودة إلى الدّار إلاّ أنّ طيرا يطاردها، فجرت الفراشة ودخلت المنزل وهي تلهث، وغلقت الباب على نفسها وبقيت ترتعد من الخوف.

– مسرحيّة "**ظريفة والميكروبات**" مضمون هذه المسرحيّة هو طفلة صغيرة لطيفة اسمها "ظريفة" تعيش مع والديها، تحبّهما كثيرا وتطيعهما إلاّ في أمر واحد وهو الاستحمام، فهي لا تحب الاستحمام بحجّة أنّ الصّابون يؤلم عينيها، تحاول الأم إقناعها أنّ الماء والصّابون يمنعاني الميكروبات، وتهدّدها بالأمراض لكن دون جدوى؛ وبعد إسرار من الأم قبلت ظريفة الاستحمام

لكنها ظلّت باكية طيلة مدّة الاستحمام، وبعد الاستحمام خرجت للّعب بأرجوحتها، فأدهشها شيء غريب، يمشي ويتكلّم، ولمّا سألته أجابها أنّه صديقها زعيم الميكروبات، وانّه يعيش مع الأطفال الذين لا يستحمّون، وناد زعيم الميكروبات رفاقه للعيش في جسم ظريفة، لكنّهم لم يتمكّنوا من ذلك لأنّها استحمّت وأصبحت نظيفة.

إضافة إلى ألعاب التّلوين، حيث تقدّم المربيّة حرفا من حروف الهجاء، مرسوما على ورقة ويقوم الأطفال بتلوينه، فالطّفل يلهو بالتّلوين ويتعلّم صورة ذلك الحرف، ولعبة أيّام الأسبوع، وشهور السّنة...

فكانت كلّ النّشاطات تقدّم باللّغة العربيّة الفصيحة المبسّطة؛ كي يفهمها الطّفل، حتى عند الذّهاب إلى المطعم يستمع الأطفال إلى أدعية باللّغة العربيّة الفصحى، فيكتسب تلك القوالب اللّغويّة، لينسج على منوالها عندما يعبّر، كما تنمّي مهاراته اللّغويّة (السّماع والحديث) وتعتبر الرّسوم المتحرّكة والتّمثيل المسرحي والموسيقى من أكثر الأنشطة التّعليميّة متعة للأطفال فقدرتها على اللّم والجمع بين عنصري التّعليم والمتعة في آن واحد، فجعلت منها طرقا أساسيّة في تعزيز المهارات اللّغويّة؛ وتساعد هذه الأنشطة في تشخيص حالات ضعف السّمع بشكل أفضل إضافة إلى إثارة كثرة الأسئلة لدى الطّفل والرّغبة في المعرفة، كما تساعده على إدراك ما يصعب عليهم فهمه، من خلال الإجابة عن تساؤلاتهم وخبرتهم بالأشياء التي عجزوا إدراكَها ليتكوّن لديهم المفهوم عن الشّيء، ثمّ يقومون بابتكار أشياء جديدة وتعتمد كلّ هذه العمليّات بداية على الحواس باعتبارها منافذ إلى المعرفة والثّقافة، ويصل الطّفل في هذه المرحلة إلى مستوى متقدّم من الحسّ والإدراك ثم تنمو على تذكّر تلك الخبرات واسترجاعها، أي استرجاع الصّور الذّهنيّة التي كوّنها عن تلك الخبرات (سمعيّة أو بصريّة أو غيرها) وهو في ذلك يكون في مستوى العمليّات الارتباطيّة، ليصل أخيرا إلى مستوى العلاقات التي تنطوي على مهارات التّفكير وعمليّات والوصول إلى حلول المشكلة، وتعتمد وسائل التّدريس الحديثة في تنمية مهارتي الاستماع والتّحدّث على السّماع الجيّد، فهناك علاقة وطيدة بين اللّغة البصريّة السّمعيّة والتّفكير الابتكاري.

5- تقويم مهارتي الاستماع والتّحدّث عند طفل التّربية التّحضيريّة: من عناصر البرنامج التّقويم، وهو "عمليّة تتأسّس على القياس، وتستخدم نتائج القياس في إصدار أحكام حول سمات المتعلّم أو المعلّم أو محتوى المنهج أو تنظيمه أو أنشطته أو أهدافه، فوظيفة التّقويم في المنهج هي التّأكّد من صلاحيّة الأهداف والمحتوى والأنشطة وطرائق التّدريس، ومدى تحقّق الأهداف وقياس مقدار التّغيّر الحاصل في سلوك المتعلّم"[1] والتّقويم يكون: قبليّ أو تمهيديّ والتّقويم التّكويني أو المستمر، والتّقويم التّشخيصي، والتّقويم النّهائي أو التّحصيلي، واعتمدنا في هذا المبحث التّقويم القبلي والتّقويم النّهائي.

5-1- **التّقويم القبلي لمهارتي السّماع والتّحدّث عند الطّفل:** يهدف التّقويم القبلي إلى "امتلاك صورة كاملة عن الوضع قبل تطبيق منهج، كتحديد مستوى المتعلّمين وتحديد الأوضاع التي سيتمّ فيها تطبيق المنهج"[2] فالتّقويم القبلي يكون قبل تطبيق منهاج ما، ولمعرفة مدى فاعليّة برنامج التّدريب بالانغماس في تنمية المهارات اللّغويّة عند طفل ما قبل المدرسة، لابدّ من تقويم قبلي لمهارة الاستماع عند الطّفل من خلال اختبارين، وهما: مهارات التّمييز السّمعي، واختبار مهارات الفهم السّماعي.

أ- **تقويم قبلي لمهارات التّمييز السّمعي:** يتضمّن هذا الاختبار- بدوره- عددا من الاختبارات التي تحدّد مدى تمييز التّشابه والاختلاف بين الحروف، والكلمات والأصوات؛ لأنّه "هناك حروف في الأبجديّة العربيّة مثل السّين والصّاد والذّال والضّاد يحتاج الطّفل إلى العديد من التّدريبات اللّغويّة الشّفويّة التي تعتمد على الاستماع لتنمية القدرة على التمييز بين أصواتها وطريقة نطقها كما يدرّب الأطفال على التّمييز السّمعي بين أصوات الحركات: الفتحة والكسرة والضّمة في السّنة

[1]- عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطيّة، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة. عمان: 2009. ط 1، دار صفاء ص 43- 44.

[2]- عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطيّة، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية. ص 295.

الثّانية من الرّوضة"[1] كما تحدّد المهارات المتعلّقة بالإدراك السّمعي والذّاكرة السّمعيّة، من خلال عدد من المواقف الاختباريّة، منها:

أ-1- **تحديد البدايات الصّوتيّة للكلمات المسموعة:** يستمع الطّفل إلى شريط مسجّل عليه عدد من الكلمات، تبدأ هذه الكلمات بأصوات معيّنة؛ مثل كلمات (كلب، قط، دار، بقرة، تلفاز، خبز...) يستمع الطّفل لكلّ كلمة مرّتين على حدة، كأن يستمع لكلمة كلب، ثم تسأل المعلّمة: ما الحرف الذي تبدأ به الكلمة؟ فعلى الطّفل أن يقول حرف الكاف، وهكذا مع بقية الكلمات.

أ-2- **تحديد الكلمات ذات البداية الصّوتيّة المختلفة من بين عدد من الكلمات المسموعة ذات بدايات صوتيّة متقاربة:** تتشابه بعض الأصوات في النّطق، وهذا الاختمار يميّز الأصوات المتشابهة، فيستمع الطّفل إلى مجموعة من الكلمات ومن بينها كلمة ذات بداية صوتيّة مختلفة لكن مشابهة لبداية الكلمات الأخرى، مثل: (تاج، تلميذ، طاولة، تمساح) (ذيل، دب، ذئب، ذراع) (صورة، صراع، صهريج، سورة) (ظاهرة، طائرة، طبل، طير)...

بعد سماع الأطفال لكلمات كلّ مجموعة على حِدى، تطلب منهم تحديد الكلمة التي تبدأ بصوت مختلف في النّطق، فعلى الطّفل أن يذكر الكلمة، فمثلا يستمعون إلى كلمات المجموعة الأولى وعندما تطلب منهم تحديد الكلمة التي تبدأ بصوت مخالف، على الأطفال أن يقول (طاولة) لأنّ الكلمات الأخرى تبدأ ب (التّاء) في حين تبدأ طاولة ب (الطّاء) وهما صوتان متشابهان، ونفس الشّيء بالنّسبة لكلمات المجموعات الأخرى، ففي المجموعة الثّانية يجب أن يُدرك الطّفل أنّ صوت بداية كلمة دب يختلف عن صوت بداية الكلمات الأخرى، كذلك في المجموعة الثّالثة، عليه أن يُميّز بين صوت الصّاد والسّين، ويُدرك أنّ الكلمة التي تبدأ بصوت يختلف عن صوت بداية الكلمات الأخرة هي سورة، وفي المجموعة الرّابعة يجب أن يُميّز بين الظاء والطّاء رغم تشابههما فيُدرك أنّ الكلمة التي تبدأ بصوت مختلف هي كلمة ظاهرة، وهذه الأنشطة تُمكّن الطّفل من التّمييز بين الأصوات المتشابهة.

[1] – محمد محمود رضوان، الطّفل يستعد للقراءة. القاهرة: 1973. ط3، دار المعارف، ص 76.

الفصل الثّاني: مصادر التّربية اللّغويّة عند طفل ما قبل المدرسة

أ- 3- **تمييز الصّوت النّاقص في الكلمة المسموعة من بين عدّة أصوات متشابهة:** يستمع الطّفل إلى أربع كلمات كلّ كلمة على حدة مرّتين، نحو: قصر، نسر، كلب، قلم، ثم تقدّم لهم المعلّمة الكلمة بحذف حرف منها، وتقدّم له مجموعة من الحروف، ليتعرّف الطّفل على الحرف النّاقص أو المحذوف، فعندما يستمع لكلمة **قصر** وتكون مصحوبة بصورة للقصر، تحتها كلمة قصر محذوفة الصّاد –مثلا– ويستمع الطّفل لثلاثة أحرف مثلا: س ف ص، وتطلب منه الحرف النّاقص في الكلمة حتى تكتمل كلمة قصر، فعلى الطّفل أن يختار حرف الصّاد، ونفس الشيء بالنّسبة بالكلمات الأخرى، فتنطق المعلّمة كلمة **نسر** مرّتين أو ثلاث مرّات، وتكون مصحوبة بصورة للنّسر، وتحتها تكتب الكلمة وتحذف مثلا حرف النّون، فيستمع الطّفل لمجموعة من الأصوات –من بينها حرف النّون– مثلا هـ، ل، ن، ر وتطلب من الطّفل أن يختار من مجموعة الحروف التي سمعها الحرف النّاقص أو المحذوف ، فعليه أن يختار النّون...

قَصْرٌ

نِسْرٌ

كَلْبٌ

قِرْدٌ

أ-**4 - تمييز الحرف الصّوتي المختلف في بداية الكلمة المسموعة:** يستمع الطّفل إلى مجموعة من الكلمات، يتشابه كلّ زوج من الكلمات في حرفين وتختلفان في الحرف الأوّل، وعلى الطّفل ادراك الحرف المختلف، فمثلا كلمتي (رأس- فأس) فيقول حرف الرّاء والفاء (نام- قام) ويقول النّون والقاف (جِسر- نِسر) فيقول الجيم والنّون.

أ-**5- تمييز الحرف الصّوتي المتشابه في نهاية الكلمات المسموعة:** يستمع الطّفل إلى مجموعة من الكلمات، كلّ زوج من الكلمات تشتركان في الحرف الأخير، ولكنّهما تختلفان في الحروف الأولى، مثل: (بحر- نهر) فتسأل المعلّمة، ما هو الحرف الذي تنتهي به الكلمتان؟ فعلى الطّفل أن يقول، حرف الرّاء، وفي الكلمتين (دفاع- صداع) على الطّفل أن يقول أنّ الحرف الذي تنتهي به الكلمتان هو حرف العين...

أ- **6- ذكر الحروف المكوّنة للكلمة المسموعة:** يستمع الأطفال إلى مجموعة من الكلمات مثل: (طير، كلب، جمل) ثمّ يستمع إلى كلمة على حِدى مرّتين، ثم تطلب منه المعلّمة ما هي الحروف التي تتكوّن منها كلّ كلمة، فيقول **(ط ي ر)** في الكلمة الأولى، و **(ك ل ب)** في الكلمة الثّانية، و **(ج م ل)** في الكلمة الثّالثة...

أ- **7- ذكر الكلمات التي تبدأ بحركات متشابهة في الكلمات المسموعة:** يستمع الطّفل إلى مجموعة من التي تبدأ بحركات قصيرة ومتشابهة في النّطق وكلمات أخرى تبدأ بحركات قصيرة مختلفة في النّطق، مثل: كَلب، كِتاب، كَوكَب، كُرسيٌّ، كَشف

ثم تسأل المعلّمة الطّفل، ما هي الكلمات التي تبدأ بنفس الحركة؟ فعليه أن يقول: كَلب، كَوكب كَشف.

فتسأل المعلّم الطّفل نفس السّؤال، فعليه أن يقول قِرد، قَلم، قِدر، قِناع، قُفّاز.

أمّا في هذه المجموعة، فعلى الطّفل أن يقول: بُرتقال، بَطَّة، بُلبل، بَصَل، بُستان.

ب- **اختبار مهارات الفهم السّمعي:**

الفصل الثّاني: مصادر التّربية اللّغويّة عند طفل ما قبل المدرسة

ب-1- **أستمع وأميّز (التّعرّف على السّلوك المضاد للسّلوك المسموع):** يستمع الطّفل إلى أنشودة أو قصّة قصيرة، تتضمّن مجموعة من السّلوكيات، ثم تقدّم المعلّمة للطّفل مجموعة من الصّور التي تعبّر عن القصّة، ومجموعة أخرى من صور السّلوكيات المضادة للسّلوكيات التي سمعها أو التي تتضمّنها القصّة أو الأنشودة، ثم تسأل المعلّمة الطّفل: ما هي السّلوكيّات المضادة أو المختلفة عن التّي سمعتها في القصّة من بين هذه الصّور الموجودة أمامك؟

فعلى الطّفل أن يختار صورة الطّفلة التي تضرب القطّة، وصورة القطّة في القفص.

ب-2- **استمع وأرتّب (ترتيب الأحداث المعبّرة عن حدوث ظاهرة معيّنة كما وردت في المسموع):** يستمع الطّفل إلى قصّة صغيرة أو أنشودة عن ظاهرة ما، مثل مراحل انتاش البذرة وعدد الأيّام التي تحتاجها كلّ مرحلة، بداية من وضع البذور في التربة حتى تنبت، وكيفيّة العناية بها؛ كالسّقي، ثم تقدّم للطّفل مجموعة من الصّور تعبّر عن مراحل الانتاش وتطلب منه ترتيبها.

ب-3- **أستمع وأختار (وصف السّلوكيّات الإيجابيّة والسّلبية للأحداث المسموعة):** يستمع الطّفل إلى قصّة صغيرة (الغابة تبكي) مرّتين أو ثلاث مرّات، تتضمّن القصّة سلوكيّات إيجابيّة قام بها مجموعة من الأطفال، وهي: تنظيف الغابة، وغرس بعض الشّجيرات والزّهور والعناية بها، وأخرى سلبيّة يقوم بها مجموعة أخرى من الأطفال، كقطع الأغصان، ورمي الأوساخ... ثمّ تسأل المعلّمة ما هي السّلوكيّات الإيجابيّة، وما هي السّلوكيّات السّلبيّة؟ فعلى الطّفل أن يذكر السّلوكيات الإيجابيّة التي جعلت الغابة جميلة، والسّلوكيّات السّلبية التي أبكت الغابة.

ت- 4- **أستمع واشخّص (التّعرّف على الشّيء من خلال خصائصه):** يستمع الطّفل مرّتين أو ثلاث مرّات -حسب الحاجة- إلى قصّة تتضمّن معلومات الحيوانات، كطعامه، وخصائصه الجسمانيّة، ومكان عيشه (الكلب، الجمل، الحمار) وبعد عرض خصائص كلّ حيوان على حِدى تعرض المعلّمة عليهم مجموعة من الصّور، ثم تسأله ما هو الحيوان الذي تنطبق عليه المعلومات المسموعة من الصّور المعروضة أمامه.

فمثلا يستمع الطّفل إلى معلومات عن الجمل، حيوان كبير، يعيش في الصّحراء، يتحمّل الحرارة، ويصمد للعطش، يأكل من الأعشاب الصّحراويّة الشّوكيّة، يستفيد الإنسان من لحمه ووبره وحليب أنثاه... فعليه أن يختار صورة الجمل.

حيوان أليف، يعيش مع الإنسان، صبور، يحمل الأثقال على ظهره، له أذنان طويلان، يأكل الحشيش... فعلى الطّفل أن يدرك أن هذا الحيوان هو الحمار.

ب-5- أستمع وأجيب (الإجابة عن بعض الأسئلة التي تبدأ بحرف الاستفهام): يستمع الطّفل إلى قصّة صغيرة عن أهميّة الشّجرة في حياة الإنسان، كالاستمتاع بجمالها بظلّها، وتسلّق فروعها لقطف ثمارها اللّذيذة... ثمّ تسأل المعلّمة الطّفل عن الأفكار التي تناولتها القصّة المسموعة باستخدام مختلف أدوات الاستفهام، مثل:

- ما هو الشّيء الذي تحدّثت عنه القصّة؟
- ماهي فوائد الشّجرة؟
- أين توجد شجرة التّين؟
- كم لونا لثمار شجرة التّين؟
- ماذا نفعل لثمار التّين كي نحتفظ بها لفصل الشّتاء؟

ب- **6 – أستمع وأكمل (تكملة الجمل النّاقصة استنادا إلى ما سمعه):** يستمع الطّفل إلى قصّة صغيرة عن زيارة أحد رفاقهم لعمّه في الرّيف، تتضمّن القصّة معلومات عن النّباتات والحيوانات الموجودة هناك، وأشكالها وطعامها...

ثمّ تسأل المعلّمة الطّفل عمّا استمع إليه: سافر سمير إلى...

الحيوانات التي شاهدها هناك هي: ... و... و... و... يأكل الكلب ... أمّا الحصان يأكل ...

عمّة سمير تحلب ... على الطّفل أن يكمل الفراغات اعتمادا على ما سمعه.

ب-7- **أستمع وأرتّب (ترتيب أحداث قصّة مسموعة):** يستمع الطّفل لقصّة قصيرة مرّتين أو أكثر ثم تعرض له المعلّمة مجموعة من الصّور تمثّل تسلسل أحداث القصّة المسموعة لكن غير مرتّبة ثم تطلب المعلّمة من الطّفل ترتيب الصّور حسب ورودها في القصّة المسموعة.

6- تقويم مهارة التّحدّث:

أ- نطق حروف الكلمة المعبّرة عن الصّورة نطقا صحيحا: تعرض المعلّمة على الطّفل مجموعة من الصّور (قِرد- زَرافة- ذُباب- ثعلب- طَير- غُراب- جمل) ثمّ تطلب من الطّفل ذِكر اسم كلّ حيوان نطقا سليما، مع التّركيز على الحروف المتشابهة، فيجب أن بنطق القاف في **(قرد)** وليس **(إرد)** فكثيرا ما ينطقه الأطفال بالألف لسهولته في النّطق، كذلك في **(زرافة)** فيجب أن ينطق الطّفل حروف الكلمة نطقا صحيحا خاصة الزّاي، فكثيرا ما يصعب نطقهما على الطّفل **(صرافة)** نفس الشّيء بالنّسبة ل**(ذباب)** فالطّفل يميل إلى نطقه دالا **(دباب)**، والثّاء أيضا كثيرا ما ينطقه الطّفل تاءً فعلى المعلّمة أن تتأكّد من نطقه نطقا صحيحا سليما **(ثعلب)** وليس **(تعلب)**، كما يميل الأطفال إلى نطق الغين عينا، فبدلا من **(غُراب)** يقول **(عُراب)** كما يصعب نطق الجيم على الطّفل فينطقه حاءً فبدل من القول **(جمل)** يقول **(حَمل)** فعلى المعلّمة أن تحرس على نطق الطّفل للأصوات نطقا صحيحا خاصة الأصوات المتقاربة.

ب- التّعبير عن النّفس بجمل صحيحة: تطلب المعلّمة من الطّفل التّعبير عن نفسه: اسمه عنوانه، سنّه، عدد إخوته، والمأكولات التي يحبّها، ولُعبه المفضّلة، وتترك له المعلّمة حريّة التّعبير مع توجيهه وارشاده، كان تساله كم عمرك؟

ت- وصف الخصائص المميّزة لما في الصّورة: تعرض المعلّمة على الطّفل مجموعة من صور الحيوانات (أسد، جمل، ديك، قطّ، غزال، زرافة، بقرة، بطّة...) ثمّ تطلب منه المعلّمة ذِكر ما يعرفه عن كلّ حيوان: اسمه، مكان عيشه، طريقة تكاثره، طعامه وكيفية الحصول عليه... مع مراعاة صحّة معلوماته وسلامة جمله.

التّقويم القبلي لمهارتي السّماع التّحدّث عند أطفال ما قبل المدرسة				
المهارة	المجموعة الضّابطة		المجموعة التّجريبيّة	
	إجابة	النّسبة	إجابة	النّسبة

الفصل الثّاني: مصادر التّربية اللّغويّة عند طفل ما قبل المدرسة

	صحيحة	المئويّة	صحيحة	المئويّة
مهارات التّمييز السّمعي				
1- **تحديد البدايات الصّوتيّة للكلمات المسموعة** تحديد بدايات الكلمات (ظرف، ضب، تمر، ثلج، خروف،	8	%20	6	%15
تحديد الكلمات ذات البداية الصوتية المختلفة من بين عدد من الكلمات المسموعة ذات البدايات المتشابهة: (فم، فهد، فيل، أسد) (لحم، سهم، سور، سفينة) (برتقال، بطاطا، فرس، برقوق) (حمار، حلزون، حصان، جمل)	4	%10	4	%10
2- **تمييز الصّوت النّاقص في الكلمة المسموعة من بين مجموعة من الأصوات (ق، س، ن، ب)** (ن...ر) (...رد) (عي...) (كل...)	15	%37.5	13	%32.5
تمييز الحرف الصّوتي المختلف في بداية الكلمة المسموعة (كأس-رأس) (جسر- نِسر) (نام- قام- صام)	8	%20	7	%17.5
تمييز الحرف الصّوتي المتشابه في نهاية الكلمات المسموعة (صداع- صراع) (رجل- بصل) (نهر- بحر)	4	%10	6	%15
ذكر الأصوات المكوّنة للكلمة المسموعة: (كلب) (طير)(جمل)	4	% 10	4	% 10
ذكر الكلمات التي تبدأ بحركات متشابهة في الكلمات المسموعة: رَجُل- بِنتٌ- وَجْه- بُستان- مَزْرَعة	1	%2.5	0	%0
اختبار مهارات الفهم السّمعي				
- **أستمع وأميّز (التّعرّف على السّلوك المضاد للسّلوك المسموع)**	5	%12.5	3	%7.5

استمع وأرتّب (ترتيب الأحداث المعبّرة عن حدوث ظاهرة معيّنة كما وردت في المسموع)	2	%5	2	%5
أستمع وأختار (وصف السّلوكيّات الإيجابيّة والسّلبية للأحداث المسموعة)	0	%0	0	%0
أستمع واشخّص (التّعرّف على الشّيء من خلال خصائصه)	2	%5	1	%2.5
أستمع وأجيب (الإجابة عن بعض الأسئلة التي تبدأ بحرف الاستفهام)	3	%7.5	4	%10
أستمع وأكمل (تكملة الجمل النّاقصة استنادا إلى ما سمعه)	1	%2.5	2	%4
أستمع وأرتّب (ترتيب أحداث قصّة مسموعة)	4	%10	3	%7.5
تشخيص مهارات التّحدّث				
نطق حروف الكلمة المعبّرة عن الصّورة نطقا صحيحا	5	%12.5	6	%15
التّعبير عن النّفس بجمل صحيحة	0	%0	0	%0
وصف الخصائص المميّزة لما في الصّورة	0	%0	0	%0

8-1- **التّقويم النّهائي أو التّحصيلي لمهارتي التّحدّث والسّماع عند الأطفال بعد تطبيق برنامج التّدريب بالانغماس اللّغوي:** يجرى التّقويم النّهائي أو التّحصيلي في نهاية الفترة التّكوينيّة للتّأكّد من مدى اكتساب التّلميذ أو عدم اكتسابه لمجموع المعارف، وما تحقّق من نتاجات تعليميّة حاولت في المبحث تقويم مهارتي السّماع والتّحدّث عند طفل ما قبل المدرسة، وكانت عيّنة الأطفال متكوّنة مجموعتين، مجموعة تتكوّن من أربعين (40) طفلا درست في الرّوضة والسّنة التّحضيريّة بدون تطبيق البرنامج (ضابطة) ومجموعة تتكوّن من أربعين (40) طفلا درست بتطبيق البرنامج، وكانت النّتائج كالآتي:

تشخيص مهارتي السّماع التّحدّث عند أطفال ما قبل المدرسة		
المهارة	المجموعة الضّابطة	المجموعة التّجريبيّة

	عدد الإجابات الصّحيحة	النّسبة المئويّة	عدد الإجابات الصّحيحة	النّسبة المئويّة
مهارات التّمييز السّمعي				
3-**تحديد البدايات الصّوتيّة للكلمات المسموعة** تحديد بدايات الكلمات (ظرف، ضب، تمر، ثلج، خروف،	10	٪25	37	٪92.5
تحديد الكلمات ذات البداية الصوتية المختلفة من بين عدد من الكلمات المسموعة ذات البدايات المتشابهة (فم، فهد، فيل، أسد) (لحم، سهم، سور، سفينة) (برتقال، بطاطا، فرس، برقوق) (حمار، حلزون، حصان، جمل)	12	٪30	37	٪92.5
تمييز الصّوت النّاقص في الكلمة المسموعة من بين مجموعة من الأصوات (ق، س، ن، ب) (ن...ر) (...رد) (عي...) (كل...)	9	٪22.5	33	٪82.5
تمييز الحرف الصّوتي المختلف في بداية الكلمة المسموعة (كأس-رأس) (جسر- نِسر) (نام- قام- صام)	13	٪32.5	35	٪87.5
تمييز الحرف الصّوتي المتشابه في نهاية الكلمات المسموعة (صداع- صراع) (رجل- بصل) (نهر- بحر)	14	٪35	36	٪90

ذكر الأصوات المكوّنة للكلمة المسموعة (كلب) (طير) (جمل)	10	٪25	32	٪80
ذكر الكلمات التي تبدأ بحركات متشابهة في الكلمات المسموعة رَجُل– بِنتٌ– وَجْه– بُستان– مَزْرَعة	7	٪17.5	30	٪75
اختبار مهارات الفهم السّمعي				
– أستمع وأميّز (التّعرّف على السّلوك المضاد للسّلوك المسموع)	10	٪25	33	٪82.5
استمع وأرتّب (ترتيب الأحداث المعبّرة عن حدوث ظاهرة معيّنة كما وردت في المسموع)	15	٪37.5	36	٪90
أستمع وأختار (وصف السّلوكيّات الإيجابيّة والسّلبية للأحداث المسموعة)	11	٪27.5	34	٪85
أستمع واشخّص (التّعرّف على الشّيء من خلال خصائصه)	12	٪30	37	٪92.5
أستمع وأجيب (الإجابة عن بعض الأسئلة التي تبدأ بحرف الاستفهام)	17	٪42.5	37	٪92
أستمع وأكمل (تكملة الجمل النّاقصة استنادا إلى ما سمعه)	15	٪37.5	34	٪85
أستمع وأرتّب (ترتيب أحداث قصّة مسموعة)	13	٪32.5	35	٪87.5
تشخيص مهارات التّحدّث				
نطق حروف الكلمة المعبّرة عن الصّورة نطقا صحيحا	30	٪75	40	٪100
التّعبير عن النّفس بجمل صحيحة	28	٪70	40	٪100
وصف الخصائص المميّزة لما في الصّورة	17	٪42	35	٪87.5

ملخّص الباب الأوّل:

- عدم اهتمام الأسرة الجزائريّة بمنابع اكتساب اللّغة عند الطّفل (القصّة والمسرح...).
- قضاء الطّفل الجزائري أكثر من 10 ساعات أسبوعيّا أمّام شاشة التّلفزة، ومعظم ما يشاهده باللّغة الفرنسيّة، نظرا لعدم اشباع البرامج العربيّة رغباته.
- غياب قناة إذاعيّة خاصّة بالأطفال، ممّا أدّى إلى نفورهم من الإذاعة، وعدم استماعهم للبرامج القليلة المبثّة في القنوات المختلفة.
- اتقان معظم المربّيات اللّغة العربيّة العاميّة والفرنسيّة أكثر من اللّغة العربيّة الفصحى.
- انعدام المراقبة على دور الرّياض، ممّا جعل أغلبها لا يحترم القرار الوزاري في التّدريس باللّغة العربية فقط، فمعظمها تدرّس باللّغة الفرنسيّة.
- عدم احترام معظم دور الرّياض للبرنامج المسطّر من طرف وزارة التّربيّة الوطنيّة واستيرادها للبرامج الأجنبيّة.
- أهميّة البرنامج التّدريبي بالانغماس اللّغوي، وإسهام وسائل التّعليم الحديثة المتعدّدة في اكتساب اللّغة وتنمية مهاراتها عتد طفل ما قبل المدرسة؛ حيث أوضحت النّتائج التي توصّلت إليها أن هناك فرقا واختلافا جوهريّا في درجات تحصيل أطفال المجموعة التّجريبيّة للمفردات اللّغويّة وتنمية، مهاراتهم اللّغويّة باستخدام برنامج الانغماس اللّغوي، الذي يعمل على تثبيت المعلومات في ذهن الطّفل المتلقّي لفترات أطول، فالمعلومات التي يحصل عليها الطّفل من الوسائل السّمعيّة البصريّة تبقى عالقة في ذهنه لفترات طويلة بصورة حيّة؛ لأنّه تلقّى المعلومات عن طريق اشتراك أكثر من حاسة.

الباب الثّاني

المدرسة الجزائرية واكتساب اللّغة وتنمية مهاراتها عند الطّفل.

الفصل الأوّل: **المحتوى اللّغويّ للكتاب المدرسي:**

المبحث الأوّل: خصائص التّعليم الابتدائي والتّحليل الشّكلي للكتاب.

المبحث الثّاني: بيداغوجيّات تدريس المهارات اللّغويّة.

الفصل الثّاني: **تنمية المهارات اللّغوية عند تلاميذ المرحلة الابتدائيّة (السّنة الأولى والثّانية)**

المبحث الأوّل: تدريس المهارات اللّغوية

المبحث الثّاني: تقويم المهارات اللّغوية عند التّلاميذ

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ: تعتبر المنظومة التّربوية الحجر الأساس لكلّ تطوّر وتقدّم، شرط انتهاج سياسة تربويّة تقوم على استراتيجيّة تربويّة واضحة المعالم، يتمّ فيها الاهتمام بجميع المعطيات الرّئيسيّة: كالغايات والأهداف والمبادئ، إضافة إلى مراعاة الواقع الاجتماعيّ والفلسفة التي يقوم عليها، دون إهمال عنصر بالغ الأهميّة وهو تضافر الجهود من جميع أفراد المجتمع، كما تعدّ المدرسة الابتدائيّة اللّبنة الأولى من لبنات العمليّة التّعليميّة التّعلّمية لِما لها من أهمية في تطوير الفرد وتأهيله فهي قائدة النّهضة، ويطلق التربويّون مصطلح المدرسة للإشارة إلى "مكان يتم فيه تعليم المدرِّس للتّلاميذ مهارات بعينها، وتمثّل المدرسة المكان المناسب لعرض الدّروس وتحقيق المناقشات التربويّة والإرشاديّة"[1] والمدرسة أنشأها المجتمع قصد تعليم وتنمية شخصيّات الأفراد تنمية متكاملة ليصبحوا أعضاء صالحين وفاعلين فيه، فهي الوكالة الاجتماعيّة الثّانية بعد الأسرة، لاكتساب اللّغة عند الطّفل، فالمدرسة هي المؤسّسة الخطيرة التي أنشاها المجتمع لتتولّى تربية نشئه الطّالع... ومن جديد ما أتى به الجيل الثّاني (في المرحلة الابتدائيّ) الكتاب الموحّد، حيث أُدمِج في كتاب واحد نصوص للقراءة ودروس للتّربية الإسلاميّة وأخرى للتّربية المدنيّة، إضافة إلى كتاب الأنشطة اللّغويّة المرافق لكتاب القراءة، فوُزِّع برنامج تدريس المهارات اللّغويّة في السّنتين (الأولى والثّانية من التّعليم ابتدائي الجيل الثّاني) على كتاب القراءة ودفتر الأنشطة اللّغويّة، وهذه النّشاطات متكاملة، لا يمكن استغناء أحدهما عن الآخر؛ لأنّ الطّفل "يملك رصيدا لغويّا ولكنه ناقص ومحرّف، كما أنّه يستخدم اللّغة الشّفهية ولكنه استخدام عاميّ وغير منظّم"[2] فيعمل المقرّر المدرسيّ على تكملة الرّصيد النّاقص، وتقويم المحرّف منه، كما اعتمد في تدريس المهارات اللّغويّة للسّنتين الأولى والثّانية ابتدائيّ الأسلوب المتكامل أو الطّريقة التّكامليّة التي تجمع بين المهارات اللّغويّة الأربعة وفروعها في آن واحد وتقوم العمليّة التّعليميّة على محورين أساسيّن، وهما المحتوى (الكتب) وطريقة التّدريس.

[1] – مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلّم. الرياض: 2009. د ط، عالم الكتب، ص 890. ناصر ابراهيم، أسس التّربية. عمان: 1409 هـ. ط2، دار عمار، ص 171.

[2] – وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم السنة الأولى. الجزائر: 1981/1980، ص 15.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

المبحث الأوّل: خصائص التّعليم الابتدائيّ والمحتوى اللّغوي للكتب: يلتحق الطّفل بالمدرسة في سنّ السّادسة، وقد اكتسب من محيطه (الأسرة وسائل الإعلام المختلفة، الرّوضة والتّربية التّحضيريّة) المهارات الأساسيّة للمهارات اللّغويّة، والمدرسة الجزائريّة تؤدّي أخطر الأدوار من أجل النّهوض باللّغة العربيّة والارتقاء بها، من حيث الاستعمال فضلا عن ترسيخ الملكة اللّغويّة، وتستند المدرسة في ذلك على برامج ومناهج تعليم، تضعها وتسطّرها وزارة التّربية والتّعليم، بمعيّة أساتذة جامعيّين ومستشارين بارزين، ولتحقيق الأهداف التّعليميّة عامّة، وتعليم اللّغة خاصّة، يجب الاستعانة ببعض الوسائل التي تساعد على القيام بهذه العمليّة.

1– **تعريف التّعليم الابتدائي:** تعتبر المدرسة الابتدائيّة المرحلة الأولى التي يدخل إليها الأطفال للتّعلّم، وعُرّفت المدرسة الابتدائيّة أنّها "ذلك النّوع من التّعليم النّظاميّ الذي يأخذ مكانة بصفة أصليّة في أوّل السلّم التّعليميّ، والذي يلتحق به الأطفال من طفولتهم إلى نهاية الطّفولة المتأخرّة [...] بقصد تحصيل المعارف والمهارات الأساسيّة"[1] خاصة المهارات اللّغويّة، كاكتساب التّلميذ مهارات رسم الحروف، وحب القراءة وتعويده على المحادثة والتّعبير عمّا يشاهده، فتعتبر المرحلة الابتدائيّة الخطوة الأولى في مسار التّلميذ التّعليمي، فهي القاعدة التي يركّز عليها إعداد النّاشئين للمرحلة التّالية من حياتهم؛ حيث تعمل على تزويدهم بالأساسيّات من الخبرات والمهارات، كونها "المستوى الأوّل من مرحلة التّعليم الأساسيّ، تعمل على جعل التّلميذ عضوا فاعلا في مجتمعه"[2] وبقدر الاهتمام بهذه المرحلة يصبح الفرد قادرا على الإسهام في تقدّم المجتمع والنّهوض به، ونظرا لدورها المحوريّ طُبّق في الجزائر "نظام التّعليم الإلزامي والمجّاني" وفقا للقانون الذي يُلزِم أولياء الأمور على إخضاع الأطفال البالغين من العمر ستّ (6) سنوات لتلقّي التّعليم الابتدائي، حيث يلتحق بها كلّ الأطفال البالغين هذا السّن، وهي مرحلة إلزاميّة حيث يجب على كافة الأطفال ومن مختلف الطّبقات الاجتماعيّة أو الاقتصاديّة الالتحاق بها، فلا يقتصر التّعليم الابتدائي على طبقة

[1]– الشّلال عبد الرحمن بن سليمان، المدرسة الابتدائيّة في المملكة العربية السّعودية، نشأتها وتطوّرها مستقبلها. الرياض: 2003. ط1، مكتبة الرشد، ص 101.

[2]– إبراهيم مهدي الشّبلي، التّعليم الفعّال، التعلّم الفعّال. عمان: 2001. دار الأمل للنّشر والتّوزيع، ص 31.

أو فئة معيّنة دون أخرى ؛ لأنّ الطّفل حلقة من الحلقات الأساسيّة في النّظام التّربوي، وهو العنصر الحي فيها، فمن الأولى أن تُسخّر كلّ الوسائل المادية والبشريّة من أجل تربيته وتعليمه، كي يكون عنصرًا فعّالا في المجتمع في المستقبل، ومن أجل هذا الغرض النّبيل سعت الجزائر إلى تشييد المدارس، وتسطير خطط تربويّة لإعداد الطّفل وتكوينه وتعليمه، وِفق ما يضمن توازن المجتمع وتطوّره، وعرفت المنظومة التّربوية الجزائريّة عدّة منعطفات ومنعرجات منذ الاستقلال، وأهمّ محطّة شهدتها المنظومة التّربوية الجزائرية كانت في تسعينات القرن الماضي، بعد التّغيرات الاقتصادية والاجتماعيّة على شهدتها البلاد، حيث أُدرجت اللّغة الانجليزيّة كلغة أجنبيّة ثانية، وإنشاء المجلس الأعلى للتّربية –كخطوة ايجابية– في نهاية التّسعينات، ومن بين القرارات الجديدة التي أسفر عنها التّغيير –أيضا– تعريب المنظومة التّربويّة، وإنشاء مدرسة جزائريّة اللّغة والأهداف والمحتوى، بعد أن ورثت مدرسة فرنسيّة، لتعرف المنظومة التّربويّة الجزائرية آخرها المنعطفات والاصلاحات سنة 2003، والتي مسّت الطّور الابتدائي والمتوسّط والثّانويّ، وسأتناول في هذا المبحث التّعليم الابتدائيّ والمحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

2- تعريف المرحلة الأولى (مرحلة الايقاظ والتّعليم الأوّلي): ينقسم طور التّعليم الابتدائي إلى ثلاث (3) مراحل، وهي: المرحلة الأولى أو ما يعرف بمرحلة الايقاظ والتّعليم الأوّليّ، والمرحلة الثّانية وهي مرحلة تعميق التّعليمات الأساسيّة، والمرحلة الثّالثة التي تمثّل قمّة الهرم، وهي مرحلة التّحكّم في اللّغة الأساسيّة، فالمرحلة الأولى من التّعليم هي قاعدة الهرم التّعليمي الابتدائي، ويركّز التّعليم في هذه المرحلة على شحن التّلميذ في الرّغبة في التّعلّم والمعرفة، من خلال معاملته معاملة خاصّة، وذلك "بانتقال التّركيز من المعلّم وعمليّة التّعليم، إلى المتعلّم وعمليّة التّعلّم"[1] وذلك بربطه بالواقع المعيش اعتمادا على الصّور والرّسومات واللّعب لاكتساب مهارات جديدة؛ لأنّه في هذه المرحلة يكون تعلّمه حسيّا، تمكّنه من البناء التّدريجي لتعلّماته الأساسيّة عن طريق:

أ- **التّحكّم في اللّغة العربيّة المتواجدة في قلب التّعلّمات:** باعتبارها لغة التّعلّم في الجزائر يجب على المعلّم أخذها بعين الاعتبار؛ لأنّ التّلميذ المتعلّم يحاكي ويقلّد كلّ ما يسمع من نماذج

[1]– محمود أحمد شوق، الاتّجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدّراسيّة في ضوء التّوجيهات الإسلاميّة. القاهرة: 2001. د ط، دار الفكر العربي، ص 194.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

لغويّة، لذا لا يجب حصر اللّغة العربيّة فقط في مادة اللّغة العربيّة، بل يجب أن تكون في قلب جميع المواد التّعليميّة.

ب- المكتسبات المنهجيّة: وهي قطب آخر من الكفاءات العرضيّة، تتكوّن من المواقف والقيم والمساعي الفكريّة والمنهجيّة المشتركة بين المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات، والقيم التي نسعى إلى تنميتها الأساسيّة للمرحلة، وتكتمل هذه الكفاءات العرضيّة (لمختلف المواد) بكفاءات تشمل في الوقت نفسه المعارف والطّرائق الخاصّة بكلّ مجال من المواد؛ أي كيف يتعامل مع مختلف المواقف التي تواجهه أثناء التّعلّم؟ لذا فعلى كلّ معلّم أن يدرّب تلاميذه على الطّرائق السّهلة والتي تؤدّي إلى أفضل تعلّم، واكتساب أكبر قدر ممكن من المعارف والمهارات.

3- خصوصيّة متعلّم المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي: تعتبر المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، التي تشمل السّنتين أو المستويين الأوّل والثّاني عتبة انطلاقيّة تؤسّس للمراحل اللاّحقة وترتكز في منطلقاتها على عدّة أسس، منها:

- **المستوى السّيكولوجي:** يتميّز طفل هذه المرحلة من النّاحية الوجدانيّة بالاتّجاه والميول نحو الواقعيّة والمنطقيّة، بعد أن غلبت عليه نزعة التّمركز على الذّات من قبل، هذه الواقعيّة التي تبدأ في التّغلّب تدريجيّا على "الأنا المغلقة" حيث يبدأ في تشكيل خصائص تعامل وتكيّف الأنا مع الآخر؛ إذ تنتهي في هذه المرحلة أزمة الفطام العائلي، لتترك المجال لمرحلة الوئام الاجتماعيّ فيصبح الآخر جزءا مهمّا في تفكير التّلميذ.
- **المستوى البيداغوجي:** يجب أن تبنى العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة في هذه المرحلة على منطق لَمس الظّواهر، ومعاينة العلاقات الماديّة للأشياء، فأسئلة المساءلة والاستنتاج ينبغي أن يكون فيها للطّفل النّصيب الأوفر؛ حتى ينتهي إلى المساهمة في بناء المفهوم أو المعرفة المتلازمة مع إمكاناته في الاستيعاب.

4- كفاءات المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي (السّنتين الأولى والثّانية ابتدائي): بعد انتهاء السّنة الثّانية ابتدائي، يجب أن يكون التّلميذ (المتعلّم) قادرا على:

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

- اتقان المهارات اللّغويّة استماع، تعبير (كلام)، قراءة وكتابة.
- استعمال البنيات التّركيبيّة والأسلوبيّة والصّرفيّة للّغة العربيّة (في حدوده مستواه الدّراسي وعمره الزّمني وقدراته العقليّة)
- التّعرّف على صور الحروف العربيّة، وقراءتها ضمن كلمات وجمل.
- الرّسم الخطّي للحروف العربيّة مجرّدة وضمن كلمات.

5– **الكتاب المدرسي مواصفاته ومعايير تقييمه:** وهو أحد أهم تلك الوسائل الهادفة لتحقيق الأهداف التّربويّة، وإثراء الحصيلة اللّغوية لدى التّلميذ، ونظرا لأهميّته في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية تعدّدت تعريفاته، كما حدّد التّربوّيون مواصفات الكتاب النّموذجي، كما حدّدوا معايير تقييمه:

أ– **تعريف الكتاب المدرسي:** يمثّل الكتاب المدرسي الوسيط الحامل للمادة التّعليميّة للمعلّم والمتعلّم على حدّ السّواء، وهو مرجع مهمّ يعتمد عليه المعلّم؛ لأنّه الإطار المرجعيّ الرّئيسيّ الذي يستند إليه في العمليّة التربويّة، مما يجعله وسيلة تعلّمية أساسيّة تهدف إلى تحقيق ثلاث وظائف جوهريّة هي: التّبادل، التّأثير، والتّبليغ، حيث يقوم على تبادل المعارف بين المعلّم والتّلاميذ، كما يُحاول الأستاذ التّأثير في تلاميذه، فضلا عن العمليّة التّبليغيّة، تغيّرت النّظرة إلى الكتاب المدرسي بتغيّر أسلوب التّعليم والتّعلّم في القسم، كما تحوّلت منزلة الكتاب المدرسي في حصّة الدّرس، مع التّحوّلات الجذريّة والعميقة التي شهدتها المناهج التّربويّة والطّرق البيداغوجيّة للتّدريس، فتحوّل مفهوم الكتاب المدرسي من مفهوم تقليدي يرى الكتاب مجرّد وسيلة تعرض بشكل منظّم المفاهيم الأساسيّة المراد تدريسها، من خلال نصوص تلخّص المادة المدرسيّة، إلى مفهوم حديث يمثّل مجموعة وثائق مختارة ومعدّة للتّحليل في القسم، تعدّدت تعريفات الكتاب المدرسي، من بينها أنّه "أداة مهيكلة قصد الاندماج في مسار تعليمي، بهدف تجويد نجاعته وتحسينها"[1] كما عُرف أيضا أنّه "الوعاء الذي يحتوي المادة التّعليميّة الذي يفترض فيها أنّها الأداة –أو إحدى الأدوات على الأقل– التي تستطيع أن تجعل التّلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدّد سلفا، وهو المرجع الأساس الذي يستقي منه التّلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر، فضلا عن أنّه –أي الكتاب

[1] – François–Marie Gerard , Xavier Rogiers, concevoir et évaluer les manuels scolaires , BRUXELLES , 1993, p 51.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

– هو الأساس الذي يستند إليه المدرّس في إعداد دروسه، قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدّراسة"[1] كما عُرّف الكتاب المدرسي استنادا إلى أهمية محتواه، باعتباره "ركيزة أساسيّة للمدرّس في العمليّة التّعليميّة؛ فهو يفسّر الخطوط للمادة الدّراسية وطرق تدريسها، ويتضمّن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسيّة في مقرّر معيّن، كما يتضمّن القيم والمهارات والاتّجاهات الهامة المراد توصيلها لجميع التّلاميذ"[2] فالكتاب المدرسي يستعمله التّلميذ خارج حجرة الدّرس (في البيت) للتّوسّع والمراجعة، فهو –إذا– كتاب مرجع، وليس فقط وسيلة تعليميّة، كما يُعتبر وسيلة مساعِدة للمعلِّم في تحضير الدّرس وتنشيط القسم، كما أكّدت التعريفات على مدى أهميّة الكتاب من بين الوسائل التّعليميّة؛ فهو القلب النّابض للعمليّة التّعليميّة؛ ومن أهم الوسائل التّعليميّة استعمالا في المؤسّسات التربويّة، فهو لبّ العملية التّعليمية التّعلمية الذي يضبط المعارف التي يتعلّمها التّلاميذ، أو حجر الزّاوية في عملية التّعليم، إذ تعتمد عليه المواد الدّراسيّة في مختلف مراحل التّعليم، فيفسّر المادة الدّراسيّة وطرق تدريسها، فضلا عن احتوائه مجموعة من المفاهيم والأفكار والقيم والمهارات، التي يجب ايصالها للتّلاميذ، فالكتاب المدرسي يبقى المصدر الأساسي لتحقيق أهداف المنهج، وهو الوسيلة الرّسمية والأساسيّة للعمل التّربوي، فتطوير الكتاب المدرسي من تطوير المناهج، ورغم التّطوير السّريع في مجال تقنية التّعليم، إلاّ أنّ الكتاب المدرسي مازال أهم الوسائل التّعليميّة الواجب الاعتناء والاهتمام بها، فلا بدّ من بذل المزيد من الجهد في سبيل تطويره على أسس تربوية وعلميّة سليمة، فتكاد تتّفق أغلب تعاريف الكتاب المدرسي على أنّه الوعاء الذي يشتمل على المادة التّعلّميّة التّعليميّة، من قيم ومعارف ومهارات فهو "مجموع الكتب الموجّهة لخدمة مقرّرات دراسيّة معيّنة؛ حيث تحتوي على الحقائق الأساسيّة التي استمدّت من مجالاتها لتكوين الرّصيد المعرفي هدف هذه الكتب تعليمي في مقامها الأوّل [...] يركّز كلّ كتاب على وحدات موضوعيّة معيّنة، يغطّيها منهج دراسي معيّن... والكتاب المدرسي أيضا مرجع القياس بالنسبة لكلّ من الأستاذ والتّلميذ، بمعنى أنّه يتضمّن الحقائق والمعارف والمعلومات والنّظريات المرغوب في

[1]– صالح بلعيد، في قضايا التربية. الجزائر: 2009. ط1، دار الخلدونية للنّشر والتّوزيع، ص150– 151.

[2]– حمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد، الوسائل التّعليميّة والمنهج. القاهرة: 1956. د ط، دار النّهضة العربية ص 211.

دراستها، بما يجعلها مناط الحكم التّقويمي للأستاذ على التّلميذ، [...] وسيلة مفيدة في يد التّلميذ يستفيد منها في استرجاع دروسه واستذكار ما فاته منها، كما يساهم في توسيع ثقافتهم وتنميتها..."[1] ويضمّ الكتاب المدرسي جميع الوثائق المستعملة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة؛ بما فيها كتب التّمارين والتّطبيقات وكتب القراءة، فالكتاب المدرسي أداة ووسيط ديداكتيكي، أفضل ما يقوم بالتّدريب على المهارات اللّغويّة المختلفة، وخاصة مهارة القراءة، ولا ينبغي لوسائل تعليميّة حديثة من أفلام الصّور المتحرّكة أو الثّابتة أو التّسجيلات أو النّماذج أن تطغى على دور الكتاب المدرسي في عمليّة التّعليم الذي يعدّ ركنا من أركانه، وليس مجرّد وسيلة من الوسائل المعينة عليها في هذا العصر الذي يوصف بأنّه عصر تفجّر المعلومات وانتشار التّعليم، لأنّ الكلمة المطبوعة أشدّ تأثيرا وأبقى أثرا في نفس المتعلّم، فهو يُبقي المتعلّم في كلّ زمان ومكان، ويرجع إليه متى شاء لاسترجاع الدّروس"[2] فالكتاب المدرسي محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

ب– **مواصفات الكتاب المدرسي النّموذجي:** يرى التّربويّون أنّ الكتاب المدرسي النّموذجي يجب أن يتوفّر على[3]:

– **مقدّمة:** يجب أن يحتوي الكتاب المدرسي على مقدّمة شارحة للكتاب والأهداف التّربويّة المسطّرة والغرض من هذا الكتاب، ونظرا لأهميّتها البالغة يجب على واضعي الكتاب الاهتمام بها.

– **الأهداف التّعليميّة/التّعلميّة:** يجب أن تُصاغ الأهداف التّعليميّة/التّعلّميّة العامّة والخاصّة لهذا الكتاب بشكل واضح ومباشر، بعيدا عن التّصنّع والخيال، ويجب أن تكون قابلة للتّطبيق ومرتبطة بالمحتوى اللّغوي.

– **المحتوى:** يجب أن يكون المحتوى اللّغوي مناسبا لمستوى المتعلّمين، يحقّق رغباتهم وميولهم، ويلبّي حاجياتهم، كما يجب أن يرتبط بالواقع المعيش.

---

[1]– فتيحة حايد، "المحتوى اللّغوي في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّانية متوسّط –دراسة تحليليّة نقديّة". بحث الماجيستير جامعة باتنة 2012/2011، ص 28–31.

[2]– توفيق أحمد مرعي وآخرون، طرائق التّدريس العامة. عمان: 2009. دار المسيرة، ص 270.

[3]– عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللّغوي. الجزائر: 2010. ط1، مطبعة مزوار، ص 117.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

– **الأنشطة التّعليميّة:** أن تكون مرتبطة بالمحتوى اللّغوي، وأن تكون مناسبة لمستوى المتعلّمين والفروق الفرديّة بينهم.

– **العرض:** أن يكون مكتوبا بخطّ واضح، ومضبوط بالشّكل الصّحيح، وبمنهجيّة بسيطة يفهمها المعلّم والمتعلّم، ويجب أن يكون في قالب فنيّ يجذب المتعلّم نحو التّعلّم، وأن يكون مرفقا بالصّور والرّسومات الجميلة التي تشوّق المتعلّم وتدفعه نحو التّعلّم.

– **تقويم نهاية كلّ فصل:** وذلك بوضع امتحان نهاية كلّ فصل من أجل تقويم واكتشاف نقاط الضّعف والقوّة لدى المتعلّم، وتقويم طرائق التّدريس، والوسائل المستخدمة في العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة.

– **تقويم نهاية كلّ وحدة:** يكون على شكل بطاقة أنجز، وهي عبارة عن تمارين، يقوم المتعلّم بإنجازها كتغذيّة راجعة لما تناوله خلال وحدة معيّنة، أو وضع مشروع مرتبط بعنوان الوحدة ينجزه التّلاميذ.

– **الإخراج (العنوان):** يجب أن يُصاغ العنوان بشكل واضح مرتبط بمحتوى الكتاب، ومناسب للفئة المستهدفة من المتعلّمين بعيد عن التّصنّع.

ت– المبادئ الديداكتيكيّة المعتمدة في الكتاب المدرسي (الأولى والثّانية ابتدائي): رُعي في بناء برنامج اللّغة العربيّة في هذه المرحلة جملة من الاعتبارات والمبادئ، وهي:

➢ – **مبدأ الوحدة والمقطع:** قسّم برنامج كلّ سنة إلى ثماني مقاطع، وكلّ مقطع مقسّم إلى ثلاث وحدات، تستغرق كلّ وحدة منها أسبوعا كامل، ويخصّص الأسبوع الرّابع للإدماج.

➢ – **مبدأ التّكامل الدّاخلي:** يقوم على التّكامل بين مكوّنات المادة، إمّا على مستوى البناء الهيكلي لحصص مختلف المكوّنات، أو على مستوى المجال الذي تتمحور حوله مختلف الدّروس.

➢ – **مبدأ الاستضمار والتّضمين:** حيث يتضمّن القواعد اللّغويّة المختلفة (التّركيبيّة الصّرفيّة الصّوتيّة، الإملائيّة)

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

➢ – **مبدأ التّدرّج:** يبدأ من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المركّب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرّد، ومن الكلّ إلى الجزء، ومن العام إلى الخاص في تدبير وتقريب الظّواهر المعرفيّة.

ث– **معايير تقويم الكتاب المدرسي:** لتقويم الكتاب المدرسي جملة من المعايير، ومنها:

❖ – تطابق محتواه مع حاجات المتعلّمين، وانسجامه مع الأهداف العامّة والخاصّة لتعليم اللّغة المستهدفة (العربيّة)، إضافة إلى مراعاة ميول المتعلّمين وحاجاتهم ورغباتهم، وقدراتهم العقليّة والمعرفيّة في مستوى معيّن.

❖ – عكس الاستخدامات التي يوظّف فيها المتعلّمون اللّغة تحقيقا لأغراضهم؛ أي يجب أن تكون لغة الكتاب مفهومة لدى التّلميذ، ويتواصل بها ويوظّفها في كتاباته وتعبيره، لذا يجب مراعاة قدرات المتعلّمين، والأخذ بعين الاعتبار رصيدهم اللّغوي أثناء انتقاء المفردات والصّيغ والتّراكيب في المحتوى اللّغوي.

❖ – مراعاة الظّروف الاجتماعيّة للتّلاميذ المتعلّمين وواقعهم المعيشي، فكلّما كانت الكلمة ظاهرة مألوفة لديهم كان استيعابهم للمعلومات أفضل وأسرع.

❖ – دعم العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة، بتوسّطه بين اللّغة كهدف والمتعلّم؛ فالكتاب المدرسي هو مصدر اللّغة، والهدف منه تزويد التّلاميذ المتعلّمين بالكلمات والصّيغ التي تفيده في تكوين رصيده على الصّعيدين: اللّغوي والمعرفي.

6– **تحليل المحتوى:** قبل تعريف المصطلح العلمي لابدّ من الوقوف عند ضبط شقّيه حتى يتّضح مفهومه، والتّحليل مصدر يصاغ ماضيه من الفعل الثّلاثي: حلل، وحلل:

لغة هو: "ارجاع الشّيء إلى عناصره، حلل الشّيء أرجعه إلى عناصره، اي جزّأه، وحلل الشّيء درسه وكشف خباياه"[1] أمّا المحتوى لغة فهو مشتق من جذر الاحتواء، والمحتوى "من الفعل احتوى

[1]– ابن منظور، لسان العرب. مادة (ح ل ل)

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

تضمن جمعه محتويات ما يحتويه أو يحتوي عليه شيء ما في داخله، وحوى الشّيء يحويه وحواية واحتواه واحتوى عليه جمعه"[1]

الاصطلاح فيعرف المحتوى أنّه: "مجموع المعارف التي يتم اختيارها وتنظيمها، على نحو معيّن لتحقيق أهداف تعليميّة، مُسطّرة قبلا يأمل تحقّقها في فترة زمنيّة محدّدة"[2] وقد تكون هذه المعارف مفاهيم، أو حقائق أو مبادئ أو نظريّات...

يتطلّب بناء المحتوى عمليّتين، هما:

- ❖ – انتقاء المعلومات من أبواب المعرفة الكبرى.
- ❖ – تنظيم المعلومات ليسهل تعلّمها وتعليمها، وذلك أن يوضع وفق أهداف تعليميّة محدّدة سلفا يسعى لتحقيقها.

تعدّدت تعريفات تحليل المحتوى، شأنه شأن أيّ مصطلح، إلاّ أنّها تكاد تتّفق في فكرة تكشف معناه، وهي: "تجزئة الشّيء إلى مكوّناته الأساسيّة وعناصره التي يتركّب منها"[3] فهو أحد الأساليب العلميّة الهادفة إلى وصف المضمون الظّاهر لمادة ما وصفا موضوعيّا منتظما كمّا، فمن سمات تحليل المحتوى:

- ❖ – تجاوزه الوصف الكمي إلى محاولة تحقيق هدف معيّن.
- ❖ – اقتصاره على الوصف الظّاهر للمادة، ولا يتعدّاه إلى التّأويل.
- ❖ – شموليّته لجميع أنواع المادة، مكتوبة ومصوّرة.

تحليل المحتوى في هذا المبحث يهدف إلى وصف ظاهر المحتوى اللّغوي لكتب المرحلة الأولى ابتدائي، وصفا كمّيا بغية الكشف عن نقاط القوّة والضّعف في تنظيمه، ومدى ملاءمته لطفل هذه المرحلة، ويحقّق تحليل المحتوى جملة من الأغراض في المجال التّعليمي، وهي:

- تشخيص نقاط الضّعف والقوّة في محتوى الكتب المدرسيّة.

---

[1]– المرجع السّابق ، مادة (ح و ى)

[2]– عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطيّة، تحليل محتوى منهاج اللّغة العربية. ص 40.

[3]– المرجع نفسه. ص 145.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

- الكشف عن مدى استجابة محتوى الكتب المدرسيّة لمعايير اختيار المحتوى وتنظيمه.
- تزويد واضعي المنهاج بما ينبغي فعله من أجل تطوير المنهج.

7- معايير تنظيم المحتوى: لكلّ عمل معايير وأطر ليتمّ العمل على أكمل وجه، وليحقّق نجاحا ملحوظا ويتجنّب الخطأ، ويقصد بالمعايير مجموعة من المقاييس والقواعد المنظِّمة للقيام بالأشياء وهي الخطوط العامّة التي يرجع إليها أصحاب القرار، فالمعيار في تنظيم المحتوى التّعليمي هو جملة من الأسس التي "يستند إليها الحكم على الجودة في ضوء ما تتضمّنه هذه الجملة من وصف لما هو متوقّع في المحتوى الدّراسي، فيحكم على جودة المحتوى التّعليمي، ومن ثمّ إمكانيّة تقويمه استنادا إلى المعيار، وتنظيم المحتوى يُقصد به ترتيبه بطريقة توفّر أحسن الظّروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج، فهو تقديمه بشكل معيّن، يؤدّي إلى سهولة وسرعة وتدرّج تعليمه، يسمح بنمو التّعلّم وعمقه وتثبيته لدى المتعلّم واستمرار آثاره معه؛ لأنّه "يتم في ضوئها ترتيب ما تمّ اختياره من مكوّنات المحتوى، حتى يتمكّن من تقديمه للدّارسين ويحقّق أهداف المنهج المنشودة بأكبر فعاليّة، وتتمثّل هذه المعايير في التّكامل والاستمراريّة والتّتابع"[1] فعند الحديث عن جزء من المنهاج الذي هو المحتوى، فإنّنا نتحدّث عن بناء قدرات وصقل كفايات جيل، وهذا الأمر في غاية الحساسيّة والخطورة، لذا يستوجب تحديد معاييره بدقّة ووضوح؛ لأنّ تنظيم المحتوى يسهم إلى حدّ كبير في تحقيق الأهداف المسطّرة، بما يقدّمه من منافع جمّة، تعود على المتعلّم بشكل مباشر ممّا يسهم في إنجاح العمليّة التّعلّميّة/ التّعليميّة، والمقصود بالتّنظيم السّير وِفق خطوات واضحة ومتسلسلة، أو تنظيم تتابعيّ لمفردات محتوى التّدريس؛ بغية تسهيل تعلّم المتعلّمين لتلك المفردات وبأقصى درجة من الفاعليّة، وتستند أهميّ هذه العمليّة إلى مسلّمتين، هما:

❖ **المسلّمة الأولى:** المتعلّم لا يتعلّم مفردات المحتوى مرّة واحدة، بل تُقدّم له تدريجيّا؛ أي تدرّس له الواحدة تلوى الأخرى.

[1]- محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التّربويّة. عمان: 2011. ط1. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ص 42. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة، إعدادها، تطويرها، تقويمها. ص 34.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

❖ **المسلّمة الثّانية:** لتنظيم المحتوى علاقة وثيقة بتسيير أمر تعلّم الدّارسين للمحتوى، فلا بدّ أن تُراعى بعض الأمور في تنظيم محتوى المنهاج بصفة عامة ومحتوى منهاج اللّغة العربيّة بشكل خاص، لذا أورد التّربويّون تنظيمات، وهي[1]:

– **النّظام المنطقي:** وهو أقدم التّنظيمات وأكثرها انتشارا وشيوعا، ويرتبط هذا التّنظيم بالمادة التّعليميّة ارتباطا وثيقا، بغضّ النّظر عن المتعلّمين؛ أي يتم تنظيمه وِفق التّرتيب المنطقي للمادة والمفاهيم والمبادئ الأساسيّة للمادة العلميّة نفسها، فالمادة تعتبر محور العمليّة التّعليميّة، وغالبا ما تفرض المادة الانتقال: من المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرّد، ومن البسيط إلى المركّب، ومن السّهل إلى الصّعب ومن الماضي إلى الحاضر، ومن الجزء إلى الكل فيعدّ التّدرّج "آلية تربويّة معلومة، ومسألة طبيعيّة [...] على مختلف قضايا الاكتساب مهما كان نوعه وطبيعته[2] فالتّدرّج مبدأ مهمّ ورئيسيّ في إعداد المناهج عامة ومناهج اللّغة خاصّة.

– **التّنظيم السّيكولوجي (النّفسي):** يتم عرض المحتوى وِفق قدرات المتعلّمين واستعدادهم ومدى تقبّلهم وحاجاتهم، فالمعلّم فيه هو موضع الاهتمام ومحور العمليّة التّعليميّة، فهو تنظيم يقوم على الأسس النّفسيّة الخاصّة بالمتعلّمين وميول حاجاتهم.

– **التّنظيم القائم على التّطبيقات التّربويّة لنظريّات التّعلّم:** يستند هذا النّوع من التّنظيم إلى تطبيق نظريّات التّعلّم، فيكون تنظيم محتوى المنهج المطبّق وِفق نظريّات التّعلّم السّلوكيّة من الجزئيّات إلى الكليّات، في حين يكون تنظيم محتوى منهج وِفق النّظريّة الجشطالتيّة من الكليّات إلى الجزئيّات، ويكون تنظيم محتوى المنهج المطبّق لنظريّة التّعلّم البنائيّة بتسلسل وترابط التعلّمات حيث كلّ يأسّس ويبنى على تعلّم سابق له[3] فتحديد طريقة التّنظيم قائمة على المنهج المطبّق، ومن الأفضل الأخذ بالاتّجاهات معا في تنظيم المحتوى، وضمان التّوازن بينها، فلا يجوز الاعتماد على

[1]– جامل عبد الرحمن عبد السلام، أساسيّات المناهج التّعليميّة وأساليب تطويرها. عمان: 2000. ط1، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، ص 187.

[2]– عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللّغوي. ص 14.

[3]–أنطوان صياح وآخرون، تعلّمية اللّغة العربيّة. بيروت: 2006. ط1، دار النّهضة العربيّة، ص 187.

اتّجاه دون الآخر؛ وذلك لضمان توازن المنهاج بين متطلّباته وبين احتياجات المتعلّم وهناك عدّة معايير متّفق عليها لضبط عمليّة التنظيم، وهي:

❖ – **معيار الاستمراريّة:** وهو التّكامل الرّأسيّ أو العلاقة الرّأسيّة بين الموضوعات في منهج معيّن من المناهج لجميع الصّفوف، وهو "ايجاد علاقة رأسيّة بين الخبرات التّعليميّة، فتبدأ ببعض الأفكار البسيطة ثم تتعمّق بازدياد تعقد الموضوعات، وبزيادة القدرات العقليّة التي تتطلّبها عمليتا التّعليم والتّعلّم"[1] ويقصد بالاستمرار تدرّج المحتوى التّعليمي الذي يتمّ تقديمه للمتعلّمين، ويراعى فيه الانتقال من مستوى معلوماتيّ بسيط إلى مستوى آخر أعقد منه، ومواكبة لعمليّة التّعليم، كما يجب أن يراعى فيه قدرات المتعلّمين على الفهم والاستيعاب؛ لضمان الإتقان وزيادة فعاليّة التّعلّم، وجعله أكثر فائدة للمتعلّمين.

❖ – **معيار التّتابع (التّسلسل):** وهي أن "تؤسّس الخبرات الجديدة في المنهج على الخبرات السّابقة، وأن تؤسّس الخبرات الحالية للخبرات اللاّحقة"[2]؛ أي أن تكون كلّ خبرة تعليميّة آنية في المنهاج مبنيّة على السّابقة، ولكن بمستوى أشمل وأعمق، كوسيلة لفهم تلك الخبرة واستيعابها واستخدامها عند الحاجة؛ لأنّ عمليّة تنظيم المحتوى التّعليمي في ذاكرة المتعلّم تتمّ من خلال الرّبط بين المعلومات القديمة المخزونة والمستودعة، والمعلومات الجديدة ذات العلاقة، فالتّتابع هو بناء الخبرات الجديدة بالاعتماد على خبرات سالفة، فلا يحدث تقطّع للمعلومات ممّا يؤدّي بالانعكاس سلبا على المتعلّم.

❖ – **معيار التّكامل:** ويعني التّكامل الأفقي بين عناصر المناهج في مرحلة تعليميّة معيّنة، وتقديم المحتوى للمتعلّمين بشكل مترابط، يُشعرهم بتكامل المعرفة ووحدتها على مستوى الموضوعات في المادة الواحدة، أو على مستوى المواد في الصّف الواحد، ويكون ب"ربط الخبرات التّعليميّة في مجال معيّن بالخبرات التّعليميّة الأخرى، وفي ذلك قضاء على التّجزئة والتّقطيع،

[1]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التّعليمي والتّدريس الفعّال. عمان: 2006. دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ص 92.

[2]– محمد حسن حمدات، المناهج التربويّة نظرياتها ومفهومها. عمان: 2009. دط، دار الحامد للنشر والتوزيع ص 147.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

وتحقيق التّكامل الذي قد يكون أفقيّا أو عموديّا"[1] ويهدف التّكامل إلى تقديم المعلومات للمتعلّمين في صورة متكاملة غير مجزّأة في تصوّراتهم، فيمكّنهم ذلك من الاستفادة منها في حياتهم.

8- **العوامل المؤثّرة في اختيار المحتوى اللّغوي في كتاب اللّغة العربيّة:** تأتي هذه الجزئيّة من المحتوى ملبّية للأهداف، أو تأتي لإثراء المعلومات والتّأكّد من تحقيق الهدف، وفيها استخدامات لمهارات التّفكير الدّنيا منها والعليا، وتأتي في صور تمارين وتدريبات تعقب الدّرس المطروح في المنهاج بشكل عام، وفي منهج اللّغة العربيّة لضرورة ملحّة، ويرجع السّبب في ذلك إلى تفرّع علوم اللّغة، وللمحافظة على تكامل هذه العلوم، إضافة إلى تفرّع مهاراتها يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في المعالجات، ويجدر بالذّكر تلبية الأهداف العامّة والخاصة، والأهداف الإجرائيّة لا يمكن تحقيقها إلاّ من خلال هذه المعالجات، التي تكون أثناء تشكّل الفكرة أو المهارة، وممّا لا شكّ فيه أنّه من أبرز العناصر التي ينهض عليها تعليم اللّغة العربيّة، يستند إلى معيار اختيار، باعتباره مبدأ جوهريّ، وهذا الاختيار لا يكون بطريقة عشوائيّة أو ذاتيّة، بل يحتكم القائمون على وضعه إلى معايير علميّة تجعله قابلا للتّحكم فيه قابلا للفحص، وتتدخّل عدّة عوامل في اختيار المقرّر الدّراسيّ، منها عوامل خارجيّة وأخرى داخليّة:

أ- **العوامل الخارجيّة:** وهي العوامل التي لا تتّصل لا باللّغة ولا بخصائص المتعلّمين، منها:

أ-**1**- **الأهداف:** تعدّ الأهداف من أبرز العوامل المؤثّرة في عنصر اختيار المحتوى؛ لأنّها تتّصل مباشرة بالعمل التّعليميّ، ولابدّ من تحديدها تحديدا واضحا عند اختيار النّمط اللّغوي وكلّ منها يؤثّر تأثيرا مباشرا في اختيار المحتوى، وهي:

أ-**1**-**1**- **الغايات:** وهي مجموع الأهداف التّربويّة، أو الأغراض الواجب تحقيقها، من خلال نظام تعليميّ معيّن، تعطي توجيها للمعلّم في تخطيط وتنفيذ وتقييم نتائجه.

أ-**1**-**2**- **التوقّعات:** هي مجموعة الأهداف المتوقّع تحقيقها من خلال عمليّة تدريس لمواد معيّنة، أو وحدات دراسيّة.

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التّعليمي والتّدريس الفعّال. ص 93.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

أ-1-3- النّتائج التّدريسيّة: تلعب الأهداف التّدريسيّة دوار هامّا في العمليّة العليميّة/التّعلّميّة، فهي الموجّه الرّئيس لنشاطات طرفيها (المعلّم والمتعلّم)؛ إذ تعين الأستاذ على تحديد ما يجب تعليمه للتّلميذ، فتكّنه من اختيار المستوى المعرفي والطرائق والوسائل التي تناسب عمليّة تعليم وتعلّم مادة معيّنة، من المواد الدّراسيّة الموجّهة لمستوى دراسي معيّن، إضافة إلى مساعدته على اختيار أساليب التّقويم والتّرقيم، وبواسطتها يستوعب أداء التّلاميذ، ومدى تمكّنهم من تحقيق المطلوب منهم.

أ-2- مستوى المقرّر: يُختار المستوى وِفق مستوى ما؛ لذا يمثّل مستوى المقرّر في تعليم اللّغة العربيّة أهميّة خاصّة، فالمحتوى المقدّم لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة يختلف نوعيّا عن المحتوى المقدّم لتلاميذ المرحلة المتوسّطة والثّانويّة، وفي المرحلة الابتدائيّة أيضا يختلف في المرحلة الأولى ابتدائي عن المرحلة الثّانية والثّالثة ابتدائي، وذلك وِفق معايير كثيرة منها العرفيّة والبيئيّة واللّغويّة...

أ-3- الوقت: يطبّق المقرِّ الدّراسي على جدول زمنيّ محدّد.

ب- العوامل الدّاخليّة: وهي العوامل التي لها صلة وثيقة بجوهر اللّغة، والمحتوى اللّغوي يضمّ مهارات اللّغة (الاستماع، التّحدّث، القراءة والكتابة) وعناصر اللّغة التي هي ما يصطلح عليه البعض "مكوّنات اللّغة" وهي ثلاثة عناصر: الأصوات، المفردات والجمل (التّراكيب) وهذه العناصر الثّلاثة هي المادة الحقيقيّة التي تساعد على تعلّم مهارات اللّغة، ومن لم يسيطر عليها لا يتمكّن من السّيطرة على مهارات اللّغة، وبما أنّ اختيار محتوى المقرّر يمثّل عصب تعلّم اللّغة، فهو يتضمّن:

ب-1- اختيار النّمط اللّغوي: هو مسعى يخطّط له المتخصّصون وأصحاب القرار، وللأنماط اللّغويّة دخل كبير في اختيار المحتوى اللّغوي، وتنقسم إلى قسمين نمط رسميّ، ونمط غير رسميّ، وعند اختيار المحتوى لا بدّ من مراعاة هذا التّنوع في الأنماط اللّغويّة، والاعتماد على اللّغة الرّسميّة، أمّا إذا تطرّقنا إلى شكل الأداء اللّغويّ بطابعيه الكتابي أو المنطوق، نلاحظ أنّ الاختيار في معظم المقرّرات يركّز على اللّغة المكتوبة؛ فالأداء اللّغوي المعمول به في الغالب يبنى على

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

اللّغة المكتوبة، ويهمّش الجانب المنطوق منها "فيكاد يكون الاختيار في معظم المقرّرات مبنيّا على اللّغة المكتوبة، كما هو الأصل في تعليم العربيّة في العالم العربيّ، وهو نقص كبير جدّا؛ لأنّ إغفال المستوى المنطوق في الاختيار يؤدّي إلى خلل في تعليم اللّغة وبخاصة على الأداء الاستقبالي"[1] وهذا ما يراه أغلب الباحثين أنّه خلل كبير في تعليم اللّغة.

ب-2- اختيار مفردات المادة اللّغويّة: يدلّ لفظ المفردة في اللّغة على العدد واحد، وﷻ على لسان النّبي زكريّا عليه السلام ﴿**رَبِّ لَا تَذَرْنِي فَرْدًا وَأَنْتَ خَيْرُ الْوَارِثِينَ**﴾ [الأنبياء 89] وﷻ ﴿**وَلَقَدْ جِئْتُمُونَا فُرَادَى كَمَا خَلَقْنَاكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ**﴾ [الأنعام 94] أمّا في الاصطلاح فهي "مجمل الكلمات التي تؤلّف اللّغة باعتبارها أصغر وحدة مستقلّة ذات معنى"[2] فالمفردة هي المجموعة الصّوتية التي تدلّ على معنى، وهذه المجموعة هي وحدة كلاميّة تقوم مقام الجزء من الكلّ في الجملة، وهي الجزء الأوّليّ في بناء النّظم، والوحدة المكوِّنة له، فلا يغني أحدهما عن الآخر، فلا تستغني المفردة عن بقيّة أجزاء الجملة أو المفردات الأخرى المكوّنة للجملة في بناء النّظم، وتعتبر المفردة الرّكن الأساس لمحتوى كلّ كتاب؛ فالعلم بمركبات الكتاب قائم على معرفة مفرداته التي تكوّن لغته فالمفردات جزئيّات اللّغة، والمفردة قد تكون اسما أو فعلا يكون لها معنى مستقلاّ، وبهذا تُخرج الحروف من دائرة المفردات؛ لأنّه لا يمكن لها أن تستقلّ بذاتها، فهي لا ترد إلاّ مضافة إلى الأسماء أو الأفعال، فتعدّ الحروف كلمات وظيفيّة يستعان بها للرّبط بين الجمل، والوصل بين أجزاء الكلام، والمفردة اللّغويّة إجرائيّا هي المفردات التي اشتمل عليها كتابي السّنة الأولى والثّانية ابتدائي (الجيل الثّاني) من حيث خصائص هذه المفردات (عاميّة، فصيحة، أجنبيّة) تمثّل "قوائم المفردات مصدرا مهمّا لاختيار الكلمات المناسبة لتعلّم التّلاميذ"[3] ومن البديهي أنّ مدى الاختيار ليس واحدا في مستويات النّمط اللّغوي (الصّوتي، والصّرفي، والنّحوي، والمعجمي)، لذلك نحتكم

---

[1]- عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم اللّغة العربيّة. القاهرة: 1995. دار المعرفة الجامعيّة، ص 65.

[2]- حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة. القاهرة: 2003. د ط، الدار المصريّة اللّبنانيّة ص 278.

[3]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة. الأردن: 2009. د ط، دار المسيرة للنّشر، ص 304.

إلى معيار دقيق، وهو حجم فصائل المستوى، ودرجة الشّيوع في عناصره، فكلّما كثرت الفصائل واختلفت درجة الشّيوع كان مدى الاختيار فيها واسعا، والعكس صحيح.

❖ – **المستوى الصّوتي:** إنّ الاختيار جدّ محدود على المستوى الصّوتي؛ لأنّ العناصر الصّوتيّة في كلّ لغة وفي كلّ نمط محدودة ودرجة شيوعها عالية، ومن ثَمّ لا يكاد يكون هناك مجال للاختيار، كما أنّنا لا نستطيع أن نعلّم أصواتا من اللّغة دون أخرى، إلاّ في المرحلة الأولى فيكون الاختيار جانبا من جوانب اختيار المحتوى والتّدرّج فيه، حيث يتمّ مثلا اختيار الحروف الشّفويّة الميم والباء أوّلا لسهولة نطقهما، ثمّ الدّال والتّاء... فلا يكون تعليم الأصوات (الحروف) دفعة واحدة، كما لا يكون الاختيار عشوائيّا؛ وإنّما بطريقة علميّة دقيقة.

❖ – **المستوى الصّرفي:** يضيق مجال الاختيار في هذا المستوى أيضا؛ لقلّة الفصائل اللّغويّة الصّرفيّة من ناحية، وارتفاع درجة الشّيوع في معظمها من ناحية أخرى، فلا داع إلى اختيارها في المحتوى، كصيغة افعوعل، مثل إخشوشن واعشوشب؛ وصيغ كثيرة في جموع التّكسير، فلا بدّ من إسقاطها عند الاختيار؛ لأنّ درجة شيوعها منخفضة جدّا.

❖ – **المستوى المعجمي:** المقصود به اختيار الكلمات في محتوى لغويّ معيّن، ومعجم أيّة لغة يشتمل على عدد هائل من المفردات، فالاختيار مسألة حتميّة، ولكي يكون نافعا في التّعليم لا بدّ أن يستند إلى معايير موضوعيّة، وهي:

✓ – **الشّيوع Fréquence:** أوّل معيار من معايير اختيار المفردات اللّغويّة هو الشّيوع والمقصود بالشّيوع كثرة استعمال ودوران الكلمة بين أفراد المجتمع، وهو أهمّ معيار في اختيار الكلمات، فكلّما كانت الكلمة كثيرة الاستعمال كانت أنفع وأصلح في تعليم اللّغة، ويستند هذا المعيار إلى التّحليل الكّميّ الإحصائيّ للمفردات، وقد أشار عبد الرحمن الحاج صالح إلى ضرورة استخدام وتوظيف الكلمات الأكثر استعمالا دون إهمال الكلمات التّراثيّة الفصيحة الشّائعة عند العرب القدامى، وهو معيار مهم عند وضع أيّ محتوى لغويّ في الكتب المدرسيّة[1] للتوّصل إلى حقائق مقبولة عن شيوع الكلمات لا بدّ من إخضاعها للتّحليل الإحصائي (الكمّيّ) ومن ثمّ يمكننا

[1]– عبد الرحمن حاج صالح، "أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة". مجلّة اللّسانيات الجزائر: 1974. ع 4، ص 30.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

أن نقرّر الكلمات التي نختارها في المقرّر، فهذا المعيار تحكمه درجة استعمال المفردات وتواترها وورودها في مختلف النّصوص التّعليميّة كلّما كانت أيسر وأسهل في تعليم اللّغة، وهذه المفردات يمرّ بها المتعلّم في أغلب استعمالاته، كما تُستخدم كثيرا في محيطه اللّغويّ فهي مفردات أساسيّة لتعليم اللّغة.

✓ – **التّوزيع Répartition:** هذا المعيار تكملة لمعيار الشّيوع، فهو الذي "يكمل معيار الشّيوع، ويقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة، فهناك كلمات لها انتشار واسع في غير مجال، ومثل هذه الكلمات أنفع في تعليم اللّغة"[1] لأنّ المتعلّم يستطيع بذلك استعمال الكلمة الواحدة في مواضيع مختلفة ومتعدّدة، فكلّما ارتفعت نسبة توزيع الكلمة ارتفع حظّها في الاختيار مثل كلمة "عين" مرتفعة في التّوزيع، نحو: عين المكان، عين الإنسان، عين الماء... والفعل يشتري: كرّاسا، خبزا، محفظة... فيجب اختيار المفردات التي ترتبط بعلاقات كثيرة مع غيرها وتستعمل في مجالات مختلفة، كونها مفردات وظيفيّة، وذات نفع اجتماعيّ في تعليم اللّغة.

✓ – **قابليّة الاستدعاء أو التذكّر Disponibilité:** المعيار الثّالث من معايير اختيار المفردات هو معيار قابليّة الاستدعاء أو التّذكّر، فبعض المفردات يسهل علينا تذكّرها دون عناء ويسهل علينا استدعاءها عند الحاجة في مسألة ما، وهناك كلمات يصعب استدعاؤها، فلا شكّ أنّ الكلمات التي يسهل تذكّرها واستدعاؤها أنفع وأصلح في التّعليم، فيمكّننا هذا المعيار من اختيار المفردات التي يسهل على المتعلّم استدعاؤها وتذكّرها عند الحاجة دون جهد أو عناء، وهذه المفردات السّهلة والسّريعة التّذكّر هي التي ترتبط ارتباطا وثيقا بدرجة الاستعمال؛ لأنّ المفردات المستعملة بكثرة في البيئة والمحيط اللّغويّ للطّفل هي التي يستطيع استرجاعها وتذكّرها بسهولة ويُسر، كما أنّ المفردات المألوفة عند التّلميذ هي التي يسهل استدعاؤها، فكلّما كانت المفردة واضحة ومألوفة عند التّلميذ كلّما سهل استذكارها واستدعاؤها.

[1]– ميشال زكريّا، مباحث في النّظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة، ص 69.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

✓ – **معيار اتّساق المحتوى اللّغوي مع الواقع الاجتماعي للمتعلّم:** لابدّ من مراعاة البيئة الاجتماعيّة للطّفل (عادات، تقاليد...) عند اختيار المحتوى، فالبيئة الفكريّة بمثابة المرجع الأساسي بالنّسبة للقيم اللّغويّة والاجتماعيّة، فهي تمارس مفعولها على العامة والخاصة.

✓ – **المعيار النّفسي والتّعليمي:** لا تكفِ معايير الشّيوع وحدها في اختيار الكلمات والمفردات، بل لابدّ من الاحتكام إلى المعايير النّفسيّة والتّعليميّة، مثل قابليّة الكلمة للتّعلُّم؛ أي لا يصعب على التّلميذ أن يتعلّمها؛ أمّا قابليّتها للتّعليم؛ أي أن يعلّمها الأستاذ بيسر، ويرجع ذلك إلى طول الكلمة أو قصرها واطرادها أو شذوذها... فيقوم المعيار النّفسي والتّعليمي على المعايير السّابقة (الشّيوع، الانتشار، وقابليّة الاسترجاع) فما يقدّم للمتعلّم يجب أن يراع ميولاته ورغباته وحاجاته واهتماماته، فلا بدّ من مراعاة مبدأ الكم والكيف في هذا المعيار، فعلى مستوى الكم يُترجمه المعيار التّعليمي؛ فلا بدّ من مراعاة مستوى المتعلّمين وقدراتهم العقليّة، أمّا على مستوى الكيف فيُترجمه المعيار النّفسي؛ فيراعى فيه ميول المتعلّم ورغباته واهتماماته وحاجاته، فيجب أن تكون المفردات بسيطة، شائعة ووظيفيّة كما يجب أن تعكس محيط وبيئة الطّفل اللّغويّة، وأن لا تكون صعبة وغريبة وحتى لا ينفر منها التّلميذ.

9–تصنيف مفردات كتابي السّنة الأولى والثّانية ابتدائي (الجيل الثّاني)

المستوى الفصيح	المستوى العامي	المستوى المعرّب
أحمد، سنة، سباحة، كرة القدم، خديجة، جدّة، جدّ، نجّار	الشّربات	رسالة الكترونيّة، الفيتامينات، ياغورت، الأنترنيت، سينما.

وردت مفردة عاميّة واحدة وحيدة وهي "الشّاربات" وهي نوع من المشروبات المستعملة خاصة في شهر رمضان المعظّم، وأضنّ أنّه لا يوجد لها مقابل في اللّغة العربيّة الفصيحة، فيمكن اعتبارها نتيجة نتائج تطوّر اللّغة، فاللّغة تحويها وتضمّها، وهذه ميزة من ميزات اللّغات الحيّة؛ لأنّ اللّغة تتطوّر مع تطوّرات العصر، لتفي بمتطلّبات المجتمع وهذا دليل صحّتها.

وردت أربع مفردات أجنبيّة، في تسمية الأدوات وأجهزة الاتّصال الحديثة والمصطلحات العلميّة، حيث يعرف العصر الحالي بالتدفّق الكبير والمتسارع في مصطلحات عالم التّقانة والمعلوماتيّة؛ ففرضت المصطلحات الأجنبيّة استعمالها، لعدم وجود المصطلح العربي أو لعدم

تداوله، وهذا راجع إلى التّأخّر في وضع المصطلحات من جهة، وعدم توحيد المصطلحات من جهة أخرى، ممّا أدى إلى انتشار وشيوع المصطلح الأجنبيّ، حتى وإن وُضِع البديل العربي عنه كان ثمة عزوفا عنه واستمرارا في استخدام المصطلح الأجنبي، مثل الانترنيت فالمصطلح العربي هو الشّابكة، إلاّ أنّه قليل الاستعمال.

دراسة المفردات اللّغويّة في كتابي السّنة الأولى والثّانية ابتدائي: درسنا المفردات في كتابي السّنة الأولى والثّانية ابتدائي وفق المعايير الدّولية لاختيار المحتوى انطلاقا من الوسط اللّغويّ للتّلميذ، فمقياس الشّيوع يترجمه كثرة الاستعمال، ومقياس التّوزيع يجسّده ترابط المفردات في المجالات المختلفة، ومعيار معيار اتّساق المحتوى اللّغوي مع الواقع الاجتماعي للمتعلّم تجسّده المفردات المستوحاة من بيئة التّلميذ ومجتمعه وعاداته وثقافته، أمّا مقياس قابليّة الاستدعاء فتترجمه المفردات السّريعة والسّهلة التّذكّر، والمعيار النّفسي والتّعليمي تجسّده المفردات التي تلبّي حاجيات واهتمامات وميول ورغبات التّلميذ.

- **الشّيوع:** كانت دراسة هذا المعيار في الكتابين بتقسيم المفردات إلى: مفردات جدّ شائعة ومفردات متوسّطة الشّيوع، ومفردات نادرة الشّيوع، بالنّسبة للأسماء، فالمفردات جدّ الشّائعة هي التي يتوقّع أن يمرّوا بها كثرا، والمفردات المتوسّطة الشّيوع هي التي يتوقّع أن يصادفها التّلميذ أحيانا، أمّا المفردات النّادرة الشّيوع فهي تلك التي يندر المرور بها، أمّا الأفعال فقد قسّمنا المعيار إلى قسمين، مفردات شائعة جدّا، ومفردات متوسّطة الشّيوع.

الأسماء:

أسماء جدّ شائعة	أسماء متوسّطة الشّيوع	أسماء نادرة الشّيوع
أم، أب، أخت، مدرسة، رصيف، عطلة، قسم، معلّم، عيد، حلويّات، هدايا، بيت، أثاث، دمية، أمطار، حيّ، مجاهد، حارس، مدير، مصنع، مباراة، راحة، تلفاز،	كُنّاش، شيخ، جُحر، خليّة، عشّ، خزانة، جفنة، أمانة، مرعى، مسرح، محراث، سنابل، مذيع، سينما، تذكرة، خطّ الانطلاق، شوط، حَكَم، هواية، التّصوير، الرّسم،	بهو، طابع، حاصدة، موكب، ثغاء، منجل، معلّبات، تُحفة، كومة، بهلوان، الأنترنيت، الباندا، قلادة، عباءة،

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

ابن، وقت، نزهة، شلاّل، شمس، سماء، كتاب، معرض، متحف، قصّة، مكتبة، حيّ، نافذة، شارع، لافتة، وردة، فاكهة، مرفق، أوراق، الماء، الغاز، العائلة، مسجد، وضوء، ملابس، حمّام، سلوك، وجبة، خبز، حليب، طاولة، فطور، بطن، رأس، ألم، وجع، اسنان، هديّة، فخّار، قاعة، حرفة، وصفة الدّواء، مواطن، محفظة، جرس، مزرعة، قرية، مدينة،	رمز، رواق، شبّاك، نفايات، صنّارة، فاتورة، حنفيّة، كثبان، هضبة، لمجة، فيتامينات، بقوليات، جودة، لثّة، هاتف، مخيّم، منشّطة، ألغاز، الحاسوب، جرّة، عون الاستقبال، آثار قديمة، الملابس التّقليديّة، مستوصف، مِضرب.	

الأفعال:

أفعال شائعة جدّا	أفعال متوسّطة الشّيوع
استمع، فهم، عبّر، تحدّث، تأمّل، ذهب، تأخّر، أخذ، خرج، لعب، انطلق، دلّ، قرأ، مشى، تأخّر، دخل، رتّب، آمن، فعل، جلس، سلّم، توقّف، وقف، رفع، توجّه، طلب، أعدّ، أنجز، أوصى، سأل، اشترى، لعب، دخل، قال، زيّن، وضع، عاد، سمع، قرأ، تذكّر، أنجز، استيقظ، ركب، ساعد، كنس، رتّب، نظّف، نظّم، توجّه، أخبر، قام، رفع، استرجع، ترك، سلّم، حافظ، وصل، أحضر، غرس، سقي، نزع، اعتنى، رزق، زرع،	ركض، رجي، استعدّ، رافق، غيّر، ارتدى، اشتاق، أوصى، أذى، قصّ، اصطفّ، عقد، أتقن، تفنّن، اقترح، قضى، ابتسم، حثّ، زفّ، التحق، رافق، لفت، عبّر، كذّب، تحرّى، هتف، رفرف، حيّا، قاطع، تساقط، نفض، التقط، تمايل، تباهى، أوى، صوّب، دوّى، صفّر، صوّب، طالع، تدفّق، غصّ، ركض، ناد، كدّس، تحمّس، رنّ، كلّف، سدّد، تجنّب، أفقد، فاجئ، أودع، حذف، اشتدّ، نقر، رحّب،

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

غرس، اصطحب، حصد، درس، تضامن، جمع، صنع، مارس، رسم، تقدّم، فتح، قدّم، أعطى، استهلك، استعدّ، توضأ، مارس، حضّر، ركب، تناول، رتّب، استعدّ، دخل، أسرع، تعرّف، اتّصل، جلس،	

نستنتج عند تطبيق معيار الشّيوع على مفردات كتابي السّنة الأولى والثّانية ابتدائي (الجيل الثّاني) أنّ مفردات الأسماء جدّ شائعة كانت أكثر ورودا، ثم تليها المفردات المتوسّطة الشّيوع وفي المرتبة الثّالثة المفردات النّادرة أو القليلة الشّيوع، أمّا الأفعال فكانت الأفعال الشّائعة جدّا أكثر ورودا من الأفعال المتوسّطة الشّيوع، وكانت المفردات جدّ شائعة متنوعّة من حيث الوسط اللّغوي للتّلميذ، من مفردات حول الأسرة (أم، أب، جدّ، أخت...) وحول بعض الأدوات المدرسيّة (كتاب قلم، منضدة...) وبعض المأكولات (حليب، خبز، عصير...) أمّا المفردات المتوسّطة الشّيوع فتتمثّل في المفردات التي يمرّ بها التّلميذ أحيانا (كنّاش، مستوصف، مِضرب، حاسوب، جرّة...) أمّا ما يخصّ المفردات القليلة أو النّادرة الشّيوع، فتمثّلت في المفردات غير الوظيفيّة، والتي لا يحتاجها التّلميذ في وسطه اللّغوي، مثل (ثغاء وهو صوت الخرفان، عرعار، موكب، تُحفة...) فلا يستعملها التّلميذ في حياته اليوميّة.

التّوزيع: طبّقنا هذا المعيار على الأسماء والأفعال، فاستنتجنا أنّ معظم الأفعال انطبق عليها معيار التّوزيع، كما لاحظنا أنّ المفردات القابلة للتّوزيع في مختلف المجالات، تمثّلت في:

- **ظروف الزّمان والمكان:** مثل: قبل، بعد، تحت
- **الأعداد:** خمس، اثنان، ثلاثة.
- **أسماء التّفضيل:** أكبر، أكثر.
- **أسماء الإشارة:** هذا، هذه.
- **الألوان:** أبيض، أخضر، أحمر.
- **صفات:** طويل، كبير، صغير.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

قابلية الاستدعاء: نستنتج من تطبيق هذا المعيار، أنّ المفردات القابلة للاستدعاء من أسماء وأفعال، هي المفردات المستوحاة من الوسط اللّغوي للتّلميذ والشّائعة فيه.

الأسماء	الأفعال
أب، أمي، شمس، كرة، حليب، يد، شجرة، مدرسة، سرير، ماء...	دخل، كتب، قرأ، رسم، أكل، شرب، طلب، أشار...

تهدف تعليميّة اللّغة العربيّة إلى جعل المتعلّم يتحكّم في اللّغة العربيّة، وذلك بتدريبه على التّعبير والتّواصل معا، فالمحتوى المفرداتيّ راعى هذا الهدف بنسبة كبيرة جدّا، مع وجود بعض النّقائص كورود بعض الكلمات العاميّة (الشّاربات) إضافة إلى بعض الكلمات الأجنبيّة، التي يمكن اعتبارها ضمن اللّغة العربيّة المعاصرة، حيث لا نجد لها مقابلا في اللّغة العربيّة، وإن وُجِد فإنّه لا يُستعمل إلاّ نادرا.

ب-3- اختيار التّراكيب النّحويّة: كما تختلف المفردات في الشّيوع والتّوزيع، كذلك البنى النّحوية تختلف في الشّيوع والتّوزيع، فنفس المعايير التي تستخدم في اختيار المفردات أو الكلمات تستخدم في اختيار البنى النّحويّة؛ لأنّ هذه الأخيرة ليست متساوية لا من حيث الشّيوع ولا من حيث التّوزيع ولا من حيث القابليّة التّعلّم والتّعليم؛ فهناك بُنى بسيطة وأخرى مركّبة، إلى جانب بنى مركزيّة لا يستغن عنها في الاستعمال اللّغوي، وبنى هامشيّة يمكن حذفها والاستغناء عنها... فالاختيار قائم على دراسات إحصائيّة، لوضع قوائم للبنى النّحويّة الأساسيّة التي تكون مصدرا لاختيار المحتوى النّحوي في المقرّر.

ب-4- المستوى النّصيّ: يمثّل النّص العصب الرّئيسيّ في اختيار المحتوى اللّغويّ واختيار النّصوص مختلف بين تعليم اللّغة الأولى أو الثّانية، ففي مقرّر تعليم اللّغة الأولى لا بدّ أن تكون النّصوص أصليّة، مع مراعاة تبسيط النّص في مراحل تعليميّة معيّنة، كما يراعى في هذه النّصوص أن تكون شاملة لثقافة الأمّة ومجالات الحياة فيها، فلا بدّ من تجنّب النّصوص المعقّدة كما يجب أن تكون النّصوص مستوحاة من ثقافة الأمّة ولا تكون غريبة وبعيدة عنها.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

10- **خطوات التّحليل اللّغويّ للمحتوى لكتب المرحلة الأولى ابتدائي:** تحليل المحتوى عبارة عن منهج دراسي مرتبط بمتابعة وقراءة المحتويات التي يتضمّنها نصّ ما أو موضوع ما، فهو أسلوب من الأساليب المستخدمة في دراسة الأبحاث بالاعتماد على صياغة وصف دقيق للمحتوى البحثي، وتحليل المحتوى يستهدف الوصف الدّقيق والموضوعي، حيث يهدف إلى "التّصنيف الكمّي لمضمون معيّن في ضوء نظام للفئات صُمّم ليُعطي بيانات مناسبة لفروض محدّدة خاصّة بهذا المضمون [...] إنّه أسلوب لتصنيف سمات الأدوات الفكريّة في فئات طبقا لبعض القواعد التي يراها المحلّل كباحث علمي"[1] أو أنّه "أداة للوصف الموضوعي المنظّم والكمّي للمحتوى الظّاهر للاتّصال"[2] فتحليل المحتوى عبارة عن طريقة بحث يتمّ تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمّيّ هادف ومنظّم للمحتوى.

أ- **أهداف تحليل المحتوى اللّغوي:** يهدف تحليل المحتوى اللّغوي إلى تطوير مادّة الاتّصال التي يقوم الباحث بتحليل محتواها، فمادة الاتّصال في هذا المبحث هو الكتاب المدرسي للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي (السّنتين الأولى والثّانية الجيل الثّاني) الذي نحن بصدد دراسته وتحليله ونقده، ثم تحسين نوعيّته (شكلا ومضمونا) من خلال تثمين الجوانب الايجابيّة فيه، واقتراح مقترحات لتحسين الجوانب السّلبيّة فيه، وسدّ مواطن النّقص، ومع اختلاف الأهداف الخاصّة لتحليل المحتوى، إلاّ أنّه هناك مجموعة من الأهداف تعدّ القاسم المشترك بين معظم الدّراسات منها[3]:

- استكشاف أوجه القوّة والضّعف في الكتب المدرسيّة والمواد التّعليميّة، وتقديم أساس لمراجعتها وتعديلها، وينبغي على الدّراسات التي تجرى على هذه الكتب أن تدلّنا على أيّ الموضوعات أكثر قيمة.

[1]- محمد عبد الحميد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام من التّحليل الكمّي إلى التّحليل في الدّراسات الكيفيّة وتحليل محتوى المواقع الإعلاميّة. القاهرة: 1983. ط1، عالم الكتب، ص 16.

[2]- محمد عبد الباسط، أصول البحث الاجتماعي. القاهرة: 1980. د ط، دار الشّروق، ص 10.

[3]- عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطيّة، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة. ص 302.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

➢ – تزويد واضعي المناهج والبرامج الدّراسيّة بالفرصة للعمل تعاونيّا مع الأساتذة ومديري المدارس، وقادة العمل الحكومي والعام، وذلك لتحسين الكتب المدرسيّة والمواد التّعليميّة.

➢ – تقديم المساعدة للمؤلّفين والمحرّرين والنّاشرين في إعداد كتب مدرسيّة جديدة، وذلك بتزويدهم بمبادئ توجيهيّة، والإشارة غلى ما ينبغي تجنّبه وما يجب تضمّنه.

➢ – تقديم مواد مساعدة في عمليّة مراجعة برامج الدّراسة ككل، وفي إعداد الأساتذة والإداريّين وفي اختيار الكتب المدرسيّة والمواد التّعليميّة.

يبقى الهدف الأسمى من تحليل الكتب المدرسيّة والمواد التّعليميّة هو تحسين نوعها، بتثمين الجوانب الايجابيّة والتّركيز عليها، والكشف عن الجوانب السّلبيّة للعمل على سدّها وتقويمها، وِفقا لمتطلّبات محتوى الكتاب، والظّروف المحيطة به كالجوانب الاقتصاديّة والاجتماعية... ورغبات وميول المتعلّمين وحاجياتهم.

ب– تحليل المحتوى اللّغوي لكُتب المرحلة الأولى ابتدائي: تحليل المحتوى اللّغوي لكتب هذه المرحلة يكون وفقا للخطوات والمعايير التي ذُكِرت آنفا، من خلال التّحليل الشّكلي للكتب والجانب المضموني تحليلا لغويّا:

ب–1– التّحليل الشّكلي: وهو توثيق الكتب بالدّراسة والتّحليل، للكشف عن البيانات التي تتوفّر فيها وتتفرّع إلى جزئيّات تنصبّ في صميم الجانب الشّكلي للكتب، وهي:

❖ – **حجم الكتاب:** 16.5 X 23.5 سم

❖ – **الغلاف:** من الورق مقوّى، تصفيف جيّد أملس السّطح لونه أخضر، كُتب في الأعلى: الجمهوريّة الجزائريّة الديموقراطيّة الشّعبيّة وزارة التّربية الوطنيّة، يتوسّط الغلاف عنوان بخطّ واضح وكبير بالأحمر، كُتِب: كتابي في اللّغة العربيّة. التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة وهناك صورة ولد (أحمد) يرتدي مئزرا أزرقا، ويحمل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي يلوح بيده يلقي التّحيّة، مع أخته (خديجة) ترتدي مئزرا ورديّا اللّون، خلفها صورة لمدرسة ومسجد يرمز للتّربية الإسلاميّة، ومجموعة من الأدوات المدرسيّة (أقلام، وأقلام ملوّنة)، وتحتها كتب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، وعلى ظهر الكتاب صورة للجدّة يحيط بها مجموعة من الأطفال ومجموعة من الأدوات

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

المدرسيّة (محفظة ظهر، وأقلام)، وفي الأسفل إطارا فيه معلومات عن: دار النّشر، وسعر الكتاب، عموما يبدو الغلاف جذّابا، ألوانه جميلة مناسبة لهذه الفئة العمريّة من المتعلّمين، ويختف مع كتاب السّنة الثّانية في اللّون، فهذا الأخير ورديّ اللّون وأن البنت (خديجة) هي الحاملة لكتاب السّنة الثّانية ابتدائي.

- **الصّفحة الأولى:** تكرار للغلاف.
- **الصّفحة الثّانية:** تحتوي إعداد المؤلّفين

	السّنة الأولى		السّنة الثّانية	
	الاسم	**المرتبة العلميّة**	**الاسم**	**المرتبة العلميّة**
تأليف	محمود عبّود	مفتّش التّعليم متوسّط	نسيمة ورد تكال	مفتّش التّعليم الابتدائي
	عبد المالك بوطيش	مفتّش التّعليم الابتدائي	السّعيد بوعبد اللّه	
	حسيبة شنّاف مايدة	أستاذة مكوّنة في المدرسة الابتدائيّة	بلقاسم عمارة	
	فتيحة مصطفاوي تواتي			
	حكيمة عبّاش شطيبي		طيّب نايت سليمان	مفتّش التّربية الوطنيّة
أشراف عام	محمود عبّود	مفتّش التّعليم متوسّط		

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

المراجعة العلميّة واللّغويّة	رمضان إرزيل	مفتّش التّعليم الابتدائي		
الفريق التّقني				
الإشراف	شريف عزواوي			
التّنسيق	زهرة بودالي			
تركيب وتصميم	الحسين حسينة		فوزية مليك	
رسومات	لويزة سياحي الحسين		زهيّة يونسي شمول	
			فضيلة بوحيلة مجاجي	
معالجة الصّور			يوسف قاسي واعلي	
تصميم الغلاف			لويزة الحسين سياحي	
دار النّشر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة O .N.P.S التّابع لوزارة التّربية الوطنيّة، تحت عنوان: كتابي في اللّغة العربيّة التّربية الإسلاميّة التّربية المدنيّة			
عدد الصّفحات	144 صفحة		178 صفحة	

ذُكرت أسماء القائمين على إعداد الكُتب، كما ذُكِرت رتبُهم أو درجاتهم العلميّة والجانب الوظيفي الذي يؤدّون(مفتّش التّربيّة الوطنيّة، مفتّش التّعليم الابتدائي أو التّعليم المتوسّط، أستاذ مكوّن) فمستواهم له أهميّة كبرى في اختيار وتنظيم المحتوى، فيعتبر قيمة مضافة لقيمة الكتاب.

الصّفحة الموالية: تقديم استهِلّ بالبسملة، ختم بالتّوكّل على اللّه، وفيه بعض الرّسومات، كالأدوات المدرسيّة.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

الصّفحة الموالية: الدّور الرّئيسي والوظيفي لجدول المحتويات، هو تذليل مشقّة البحث عن النّصوص المراد دراستها، لهذا جاء جدول المحتويات في كتب الجيل الثّاني للمرحلة الأولى ابتدائي مفصّلا، في صفحتين، كلّ وحدة ملوّنة بلون مخالف وجذّاب مختلف عن لون الوحدات الأخرى

مرفق بصورة معبّرة عن المواضيع والمراد التي تتناولها في الوحدة.

الصّفحة الموالية: كيف أقرأ الكتاب: وهو شرح لكيفيّة قراءة الكتاب، بكلّ سهولة ويسر، بألوان جذّابة لافتة للاهتمام.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

يعتبر التّقديم أو الاستهلال في الكتاب النّافذة التي يطلّ من خلالها القارئ على محتوى الكتاب ولاحظنا فيها بعض المزايا، إلاّ أنّها لم تخلُ من النّقائص:

المزايا: تميّز التّقديم ب:

- ❖ – تقديم لمحة عن كيفيّة قراءة الكتاب باستعمال الصّور التّوضيحيّة والشّرح، ممّا يسهّل استعماله للمعلّم والمتعلّم على حدّ سواء.
- ❖ – إشارة إلى المواقف التّعليميّة التي يتعلّمها التّلميذ من الكتاب.
- ❖ – تقديم بعض الأمثلة التّوضيحيّة.
- ❖ – نظرة عامة عن دور الكتاب في تنمية المهارات اللّغوية (الاستماع، التّحدّث، القراءة والكتاب) والقيم الإسلاميّة والانسانيّة.
- ❖ – تقديم استراتيجيّة جديدة باعتماد المقاطع والوحدات والمشاريع.

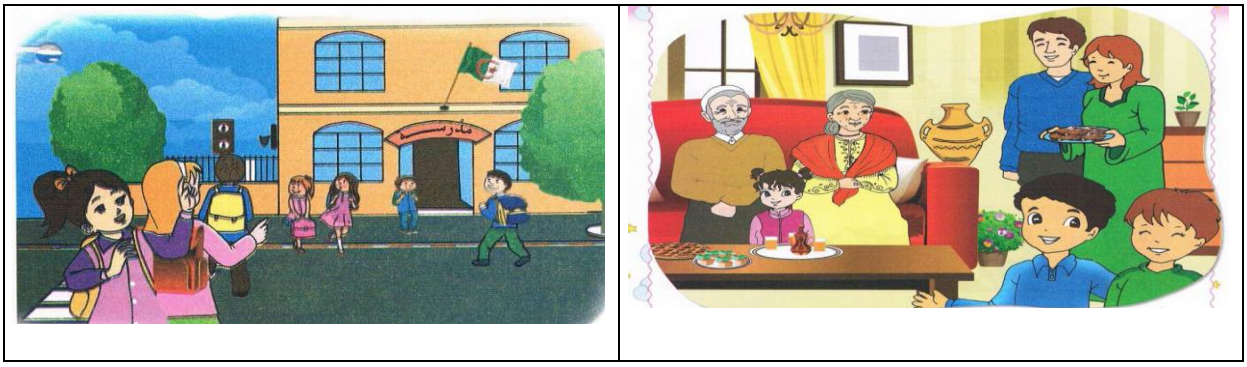
النّقائص: لاحظنا بعض النّقائص، وهي:

- ➢ – عدم تطرّقها إلى المقاربة التي يجب على المعلّم الإحاطة والتّزوّد بها، حتى يتمكّن من تطبيق وقائع المنهاج أو المقرّر.
- ➢ – إهمال القدرات التي ينبغي أن يكون عليها المتعلّم قبل بداية المقرّر، مثل: الخصائص اللّغويّة والنّفسيّة التي دعت إلى تأليف الكتب.

رغم هذه النّقائص اتّسمت المقدّمة بالوضوح، وعدم غموض المصطلحات، كما احتوت الأهداف التّعليميّة بشكل مختصر.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

❖ – **الصّور والرّسومات:** الصّور التّوضيحيّة الموظّفة في كتب الجيل الثّاني جميلة ومناسبة معبّرة وتجسّد لروح العنوان ومجريات الأحداث المتضمّنة في النّص، فكثيرا ما تذلّل الصّعوبات وتزيل الغموض باعتبارها وسيلة توضيحيّة، إضافة إلى عملها على جذب انتباه التّلاميذ، كما تساهم في ترسيخ المعلومات لديهم، كما جاء فهر الموضوعات مفصّلا؛ لتذليل مشقّة البحث عن النّصوص المراد دراستها، كما أنّ الصّور متوفّرة في جميع النّصوص اللّغويّة بأحجام متفاوتة بين الصّغيرة والمتوسّطة والكبيرة، حسب نوع وطبيعة النّشاط، وبألوان رائعة تسرّ النّاظرين إضافة إلى كونها مستوحاة من العادات والتّقاليد؛ أي أنّا محاكاة لبيئة المتعلّم، بعيدة عن الخيال والغموض الذي يشتّت انتباه المتعلّمين.



❖ – **الألوان:** الألوان في كتب الجيل الثّاني جذّابة ومناسبة، تسرّ النّاظرين، وتساهم في شدّ انتباه المتعلّمين وتثير لديهم الرّغبة في التّعلّم، مثل ما هو مبيّن في الصّور، فالصّورة الأولى من كتاب السّنة الأولى، نلاحظ العائلة مجتمعة حول مائدة الطّعام، الذي يتمثّل في طبق الكسكسيّ بالخضر واللّحم، وأكواب اللّبن، وهو طبق مشهور ومفضّل لدى العائلة الجزائريّة، إضافة إلى السّلاطة وبعض الفواكه، أمّا الصّورة الثّانية فكانت من كتاب السّنة الثّانية، تعبّر عن معلّمة تتحدّث مع تلميذة، وباقي التّلاميذ فتحوا كتبهم، ومحافظهم على الأرض، كما أنّ القسم مخرف بأشكال وألوان زاهية.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

❖ – **إخراج الكتاب:** يلعب إخراج الكتاب من حيث حجمه ونوع ورقه وحروف طباعته ووضوح الوسائل التّعليميّة الموجودة فيه، والألوان المستعملة فيه بغرض التّوضيح والتّمثيل له إضافة إلى خلوّه من الأخطاء دورا هاما في إغراء وجلب التّلميذ بشتى ميوله؛ بغرض التّعلّم والاستفادة من مكوّنات ومحتوى الكتاب ومضامينه أيّما إفادة؛ لأنّ التّلاميذ في هذه المرحلة ينبهرون بكلّ ما هو جميل ومؤثّر، خاصّة لمّا يكون هناك وضوح في الحرف وتناسق في الألوان ومن عوامل إخراج الكتاب عامل مهمّ من عوامل الجانب الشّكلي، ألا وهي طباعة الكتاب؛ حيث تملي علينا الدّراسة الشّكليّة للكتاب الوقوف على مجموعة من العناصر التي نراها مناسبة للإخراج الجيّد لأي كتاب، كون حسن الإخراج ينعكس على نفسيّة التّلميذ وتحبيذه للدّراسة، انطلاقا من جملة مرتبطة بعنصر الإخراج، مثل: حسن الخط، تناسق الألوان، ... ومن أبرز العناصر التي ينبغي التّطرّق إليها، والوقوف عندها أثناء طباعة الكتاب، هي: حجم الكتاب، ونوع الغلاف، حرف الطّباعة، وطبيعة الخط، ومدى تشكيل الحروف.

❖ – **المقاطع:** كتاب اللّغة العربيّة الموحّد للمرحلة الأولى ابتدائي، يتكوّن من جزء واحد، يشمل كلّ كتاب ثمان (8) مقاطع، ويتضمّن كلّ مقطع مجموعة من النّصوص في اللّغة العربيّة ووضعيّات تعلُّميّة في التّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة، ويُختم كلّ مقطع بمشروع يُنجز جزئيّا في نهاية كلّ أسبوع.

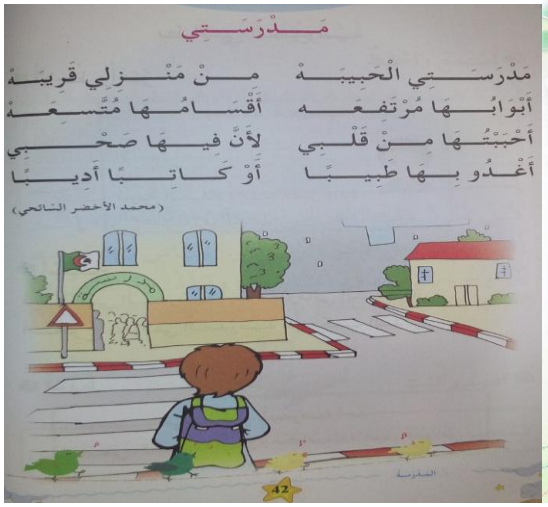
❖ – **الخطّ:** كُتِب بخطّ واضح كبير الشّكل وجميل.

❖ – **النّصوص:** أغلب النّصوص في كتاب السّنة الأولى ابتدائي قصيرة، لا تتجاوز خمسة (5) أسطر، كلماتها بسيطة وسهلة، مناسبة لمستوى المتعلّمين، أمّا نصوص السّنة الثّانية فجاءة طويلة نوعا ما مقارنة بنصوص السّنة الأولى، حيث تصل إلى تسعة (9) أسطر، جاءت العناوين

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

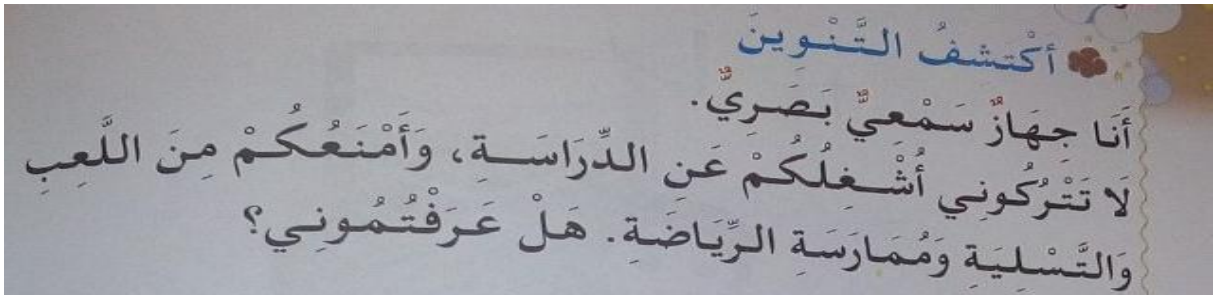
واضحة ومعبّرة عن المضمون، وجاءت العناوين جملا إسميّة بسيطة مثل: العائلة مجتمعة، أو شبه جمة، مثل في مدينتنا، في كتاب السّنة الأولى، أمّا عنوان نصوص كتاب السّنة الثّانية فمنها الجمل الفعليّة لكن حضورها جدّ محتشم، وجاء كلّها مضبوطة بالشّكل التّام، مثل:

❖ – **المحفوظات:** جاءت كلّ محفوظة في نهاية المقطع الخاص بها، مرفقة بصورة كبيرة معبّرة عن مضمون المحفوظة، بصورة مشوّقة تجدب التّلميذ، مكتوبة بخطّ واضح وجميل، بحروف كبيرة، مثل: أنشودة مدرستي المأخوذة من مقطع "المدرسة" في كتاب السّنة الأولى، وأنشودة مدرستي المأخوذة من مقطع "الحياة المدرسيّ" في كتاب السّنة الثّانية ابتدائي.



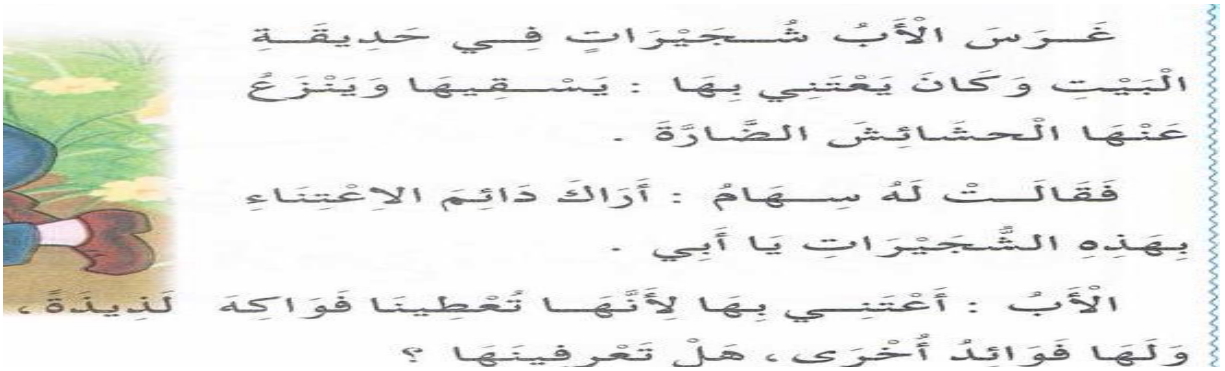
❖ – **ضبط الكتب بالشّكل وعلامات الوقف:** الكتاب مشكّل تشكيلا كليّا (من بدايته إلى نهايته) كما استعمل اللّون الأحمر، للحصص المخصّصة للظّواهر اللّغويّة صرفيّة وصوتيّة كالصّوت أو الصّيغة المراد دراستها، كما تتوفّر النّصوص على علامات الوقف المناسبة في أماكنها، مثل: النّقطة، الفاصلة، علامات الاستفهام والتّعجّب، والنقّطتان بعد الفعل: قال، مثل:

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.


أكتشفُ التّنوين

أنا جهازُ سمعي بصري.

لا تتركوني أشغلكم عن الدّراسة، وأمنعكم من اللّعب والتّسلية وممارسة الرّياضة. هل عرفتموني؟


غرس الأب شجيرات في حديقة البيت وكان يعتني بها : يسقيها وينزع عنها الحشائش الضارة .

فقالت له سهام : أراك دائم الاعتناء بهذه الشجيرات يا أبي .

الأب : أعتني بها لأنها تعطينا فواكه لذيذة ، ولها فوائد أخرى ، هل تعرفينها ؟

❖– **النّمط:** كلّ النّصوص نمطها حواريّ، وهو المناسب لهذه الفئة العمريّة من المتعلّمين خاصّة أنّه نمط حركيّ، يمكن تأديته بين التّلاميذ على شكل مسرحيّة.

➢ **مؤشّرات النّمط:** جليّة وواضحة، مثل: الشّخصيات والضّمائر، والرّجوع إلى السّطر مثل:

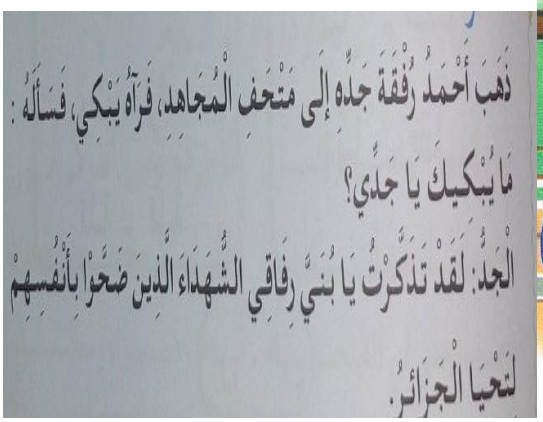
في اليوم الثاني من العيد ، قال الأب :

من يرافقني اليوم لزيارة عمّتكم ؟

خالد : أنا أريد أن أذهب للنّزهة يا أبي .

الأب : النّزهة في العطلة يا خالد .

المسلم يجب أن يزور كلّ أقاربه ، لأنّ الزّيارات العائليّة تقوّي المحبّة والاحترام بينهم .


ذهب أحمد رفقة جدّه إلى متحف المجاهد، فرآه يبكي، فسأله :

ما يبكيك يا جدّي؟

الجدّ: لقد تذكّرت يا بنيّ رفاقي الشّهداء الّذين ضحّوا بأنفسهم لتحيا الجزائر.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

❖ – **الأسئلة:** لك تأت الأسئلة بصيغة الاستفهام، بل جاءت على صيغة الجملة المضارعة (فعل مضارع) مصرّفة مع ضمير المتكلّم المفرد (أنا) لأنّه الطّفل في هذا السّن يتحدّث بلغة الأنا، مثل:

نستنتج من التّحليل الشّكلي للكتاب أنّ: حجم الكتاب مقبول، وغلافه جميل وُظّفت فيه ألوان جّابة، والعنوان الخارجي بخطّ كبير وواضح، كما استعمل في الكتاب الخط المطبعي العادي الواضح مضبوط كلّه بالشّكل، حتى يتسنّى للتّلميذ النّطق السّليم لها؛ لأنّ التّلميذ في هذه المرحلة لا يتقن مهارات القراءة، فلا بدّ من تشكيل كلّ المفردات، كما وُظّف فيه اللّون الأحمر؛ بغرض التّوضيح والإشارة إلى الظّواهر اللّغويّة؛ حتى يركّز عليها كلّ من المعلّم والمتعلّم، إضافة إلى استعمال اللّون الأحمر للكلمات الصّعبة، وتقديم شرحها في ركن (معاني المفردات)، أي تقديم معجم لشرح الألفاظ الصّعبة أو الجديدة.

ب–2– مستويات التّحليل اللّغوي لكتب المرحلة الأولى ابتدائي: أُعتمد في تأليف هذه الكتب المقاربة بالكفاءات القائمة على مبدأ التّواصل (فهم المنطوق، وفهم المكتوب) كما يسعى إلى تحسين تدريس اللّغة العربيّة ومهاراتها الأربعة من خلال الكتاب الموحّد فضلا عن تحبيب هذه المادة إلى التّلاميذ وتيسير التّحصيل بشقّيه: اللّغوي والمعرفي، وبُني منهج الكتابين وفق المنظور البنائي، الذي يدعو المتعلّم إلى حلّ المشكلات باعتماد الملاحظة والممارسة، إضافة إلى اعتماده على مبدأ بالمقاربة النّصيّة، فتناول نشاطات اللّغة العربيّة على اساس أنّها كلّ، حيث يعدّ النّص محطّة الانطلاق ومحطّة وصول لبناء نصّ جديد، فالنّص هو المنطلق الأساسي في دراسة

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

الظّواهر اللّغويّة المقرّة في المنهاج، من قواعد وإملاء وتعبير (شفوي وكتابي) باعتبار النّص لحمة كبرى تشمل مختلف المستويات اللّغويّة يقوم المتعلّم باكتشافها بتوجيه من المعلّم.

مستويات التّحليل اللّغوي موزّعة ما بين مستوى صوتي، وصرفي وتركيبي ودلالي، والتّركيز يكون على كتب اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة، باعتبارها الرّكيزة الأولى في إتقان المهارات اللّغويّة، ومستويات المستويات اللّغويّة مصطلح لساني حديث، ويعتبر منطلقا للتّحليل اللّساني والمستويات اللّغويّة تشمل: الجانب الصّوتي، والصّرفي، والنّحوي والمعجمي، إلاّ أنّ "هذه المستويات تعمل في تناسق وتكامل، ولا يكون فصل بعضها واستقلاله عن بعضه الآخر إلاّ ظاهريا، ومن أجل غرض تعليمي، فالتّرابط بينها عضوي والتّداخل طبيعي"[1] لأنّ اللغة كيان واحد لا يمكن الفصل بين محتوياته، فجميع العناصر اللّغوية تتفاعل وتتآزر معا لتحقيق مقاصد لغوية ولا يمكن استبعاد جانب من جوانبها؛ لأنّ اللغة بناء شديد التّماسك يشدّ بعضه بعضا.

1– المستوى الصّوتي: إنّ الأداة الطّبيعيّة للّغات الإنسانيّة هي الأصوات، والأصوات محدودة ومحدّدة في كلّ لغة، فيصدر الصّوت اللّغوي نتيجة لاندفاع الهواء من الرّئتين، وقيام أعضاء جهاز النّطق بتكييفه في صور متعدّدة تؤدّي إلى تنوّع الصّوت الإنساني، قبل أن ينتقل عبر الهواء إلى أذن السّامع، والمستوى الصّوتي هو علم الفونولوجيا الذي يعنى بالأصوات المنطوقة من حيث إنتاجها في الجهاز النّطقي وخصائصها الفزيائيّة، فهو علم يدرس الحروف من حيث هي أصوات، فيبحث في مخارجها وصفاتها وطريقة نطقها، وتُعتبر الدّراسة الصّوتيّة بوّابة الدّخول إلى أيّ عمل، وبداية الولوج إلى عالمه الدّاخلي لفهمه، فيهتم هذا العلم بإحصاء الفونيمات اللّغويّة وحصرها في أعداد، والفونيم أصغر وحدة لغويّة غير دالة، أي لا تحمل معنى ولا يُمكن تجزئتها إلى وحدات أصغر ف "يُمكن تحليل كلّ نصّ، في أيّ لغة صيغ، تحليلا تاما إلى مجموعة متتالية من الوحدات التّمييزيّة، هذه الوحدات التي تتّصف بالاستقلال، عددها محدود في كلّ لغة"[2] وللّغة العربيّة أربعة

[1]– عبد الكريم مجاهد، علم اللّسان العربي، عمان: 2005. ط1، دار أسامة للنّشر، ص 25.

[2]– A. Martinet ; Elément de Linguistique général.. Armand Colin, Paris, 1980. P 160.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

وثلاثون صوتا، وللأصوات اللّغويّة (أيّة لغة) عدّة تصنيفات، أساسها التّصنيف الثّلاثي المشهور: الصّوائت Consonants، أنصاف الصّوامت semi-consonants والصّوامت Vowels .

أ- **خصائص الصّوائت:** عدد الصّوامت في اللّغة العربيّة ثمانية وعشرون تمثّل حروف الهجاء،تقوم بوظيفة التّمييز بين الكلمات، ويكون تصنيف الصّوائت في جماليات هذه الأصوات وقدرتها على ايصال المعنى "ترتبط بصفاتها العامة: كالجهر والهمس، والشّدة والرّخاوة، والتّوسّط أو من صفاتها الخاصة التي تتميّز بها مجموعات صغيرة من الأصوات: كأصوات الإطباق، واللّين والمد، والاستطالة، والتّفشي، والصّفير، والغنة، أو تتميّز بها أصوات مفردة: كالانحراف، والتّكرير"[1] وهو ما يُعرف بالقيمة الخلافيّة (Differectial values) "فالقيم الخلافيّة هامة جدّا في دراسة الأصوات والتّشكيل الصّوتي"[2] كما تتحدّد طبيعة الصّوامت حسب "مخرج الصّوت ودرجة انفتاح الآلة المصوّتة أو إقفالها، والأحداث التي ترافق اجتياز الصّوت لهذه العوائق، وتقدير مدّة النّطق وتلوّن الصّوت في بعض الفراغات الرنانية كتجويف الحلق، وتجويف الفم والتجاويف الأنفية"[3] فصفات الصّوائت تتعلّق بطبيعة الأصوات وخواصها المميّزة لها، بالتّركيز في ذلك على معيارين مهمّين، هما وضع الأوتار الصّوتيّة، وطريقة مرور الهواء من الحلق إلى الفم والأنف، عند النّطق بصوت معيّن، الصّفة الصّوتية التّمييزيّة لتمنحه قيمته الصّوتية، وتعتمد الصّفات الصّوتية في نشأتها على جملة من المعطيات أو الحالات، وهي: مخرج نطق الصّوت، واهتزاز الوترين الصّوتيين أو عدم اهتزازهما وينتج عنه الأصوات المجهورة والمهموسة، وطبيعة مرور الهواء في الممرّ الصّوتي وما ينتج عند اعتراضه بعارض، وتنتج عنها الأصوات الشّديدة، والرّخوة، والمائعة والمركّبة.

ب- **تكرار الصوائت في الكتابين (السّنة الأولى والثّانية ابتدائي)** بعض الأصوات أكثر تكرارا من البعض الآخر، وهذا ما يؤكّده الجدول أدناه:

---

[1]- تامر سلوم، نظرية اللغة والجمال في النقد الأدبي. دمشق: 1983. ط1، دار الحوار، ص 36.

[2]- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة. القاهرة: 1990. د ط، مكتبة الأنجلو المصرية، ص 139- 155.

[3]- عصام نور الدين، علم الأصوات اللّغويّة، الفونيتيكا، بيروت: 199. ط1، دار الفكر اللبناني، ص 196.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

الصوت	التكرار	النسبة المئوية	الصوت	التّكرار	النسبة
أ	519	9.50	ض	53	0.97
ب	400	7.32	ط	40	0.73
ت	203	3.71	ظ	49	0.89
ث	242	4.43	ع	162	2.96
ج	99	1.81	غ	69	1.26
ح	81	1.48	ف	102	1.86
خ	62	1.13	ق	115	2.13
د	239	4.37	ك	205	3.75
ذ	206	3.77	ل	404	7.39
ر	149	2.72	م	465	8.51
ز	130	2.38	ن	308	5.63
س	85	1.55	و	412	7.59
ش	73	1.33	ه	286	5.26
ص	79	1.44	ي	224	4.19
المجموع	5461	99.99			

نلاحظ أنّ هناك من الحروف "ما يتكرّر ويكثر في الكلام استعماله، وهو: أ، ل، م، ه، و، ي ن، ومنها ما يكون تكراره دون ذلك، وهو: ر، ع، ف، ت، ب، ك، د، س، ق، ح، ج، ومنها ما يكون تكرارها أقل من ذلك، وهو: ظ، غ، ط، ز، ث، خ، ض، ش، ص، ذ"[1] وقد احتلت الهمزة الحلقيّة والميم والنّون أعلى المراتب إضافة، وقد ذكر ابن دريد أنّ: "أكثر الحروف استعمالا عند

[1]– جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، بيروت: د تا، دار صادر، ج1، ص 14.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

العرب هي الواو والياء والهمزة، وأقل ما يستعملونه لثقلها على ألسنتهم الظّاء"[1] فالعرب تميل إلى استعمال الأصوات الخفيفة، وتنفر من الأصوات الثّقيلة.

ت- تكرار الأصوات حسب الخصائص الصّوتية: تتعدّد خصائص الصّوت، حسب الجهر والهمس، وحسب الشدّة والرّخوة، وحسب المخرج...

أ- **حسب الجهر والهمس:** تنقسم الأصوات الصّامتة إلى فئات أو مجموعات بحسب وضع الأوتار الصّوتيّة، فتنتج الأصوات المجهورة والمهموسة، فالجهر والهمس ينشآن من اهتزاز الوترين الصّوتيين، وتأثّرهما بالهواء الخارج من الرّئتين وعدم تأثّرهما واهتزازهما، والجهر والهمس صفتان متقابلتان عند القدامى، فعند الجهر تنقبض فتحة المزمار، ويقترب الوتران الصّوتيان أحدهما من الآخر، ممّا يسبّب ضيق الفراغ بينهما، ممّا يسمح بمرور الهواء لكن مع احداث هزّات وذبذبات منتظمة للوترين الصّوتيين، فتحدث الأصوات المجهورة، أمّا الهمس فهو ارتخاء الوتران فلا يهتزّان ولا يتذبذبان؛ ويعرف الصّوت المجهور أنّه "الصّوت الذي يتذبذب الوتران عند النّطق به"[2] وقد تبعه الكثير من العلماء "فشاع عند العلماء شيوعا كبيرا، وأُعيدت عباراته دون تعديل فيها أو تبديل"[3] فالجهر يَنْتُج عن اهتزاز الوترين الصّوتيين، والهمس بعدم اهتزازهما.

الأصوات المجهورة			الأصوات المهموسة		
الصّوت	التّكرار	النّسبة المئويّة	الصوت	التكرار	النسبة المئوية
أ	519	9.50	ت	203	3.71
ب	400	7.32	ث	242	4.43
ج	99	1.81	ح	81	1.48
د	239	4.37	خ	62	1.13
ذ	206	3.77	س	85	1.55

[1]- ابن دريد، جمهرة اللغة، تح رمزي منير بلعبكي. بيروت: 1987. ط1، دار العلم للملايين، ج1، ص 11.

[2]-غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربية. عمان: 2004. ط1، دار عمار للنشر والتوزيع، ص 101.

[3]- عبد العزيز الصيغ، المصطلح الصّوتي. دمشق: 2000. ط1، دار الفكر، ص 109.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

ر	149	2.72	ش	73	1.33
ز	130	2.38	ص	79	1.44
ض	53	0.97	ط	40	0.73
ظ	49	0.81	ع	162	2.96
غ	69	1.26	ف	102	1.86
ل	404	7.39	ق	115	2.13
م	465	8.51	ك	205	3.75
ن	308	5.63	ه	286	5.26
و	412	7.59			
ي	224	4.19			
المجموع	3726	68.22		1735	31.77

كلّ صوت مجهور في اللغة العربية يقابله صوت مهموس، فعدد الأصوات المجهور يكاد يساوي عدد الأصوات المهموسة، فمن المنطق لنا أن تكون نسب تكرار الأصوات المجهورة والمهموسة متقاربا، إلاّ أنّ الدّراسة أثبتت العكس، حيث تجاوز تكرار الأصوات المجهورة ضعفي الأصوات المهموسة "وقد يتخيّل للمرء حين ينظر إلى عدد كلّ من المجهورات والمهموسات أنّ نسبتهما متعادلة في الكلام، ولكن الحقيقة غير ذلك، لأنّ العدد لا يعنينا بقدر ما يعنينا نسبة شيوع كلّ منها في الكلام، فالكثرة الغالبة من الأصوات اللّغوية مجهورة، ومن الطّبيعي أن تكون كذلك وإلاّ فقدت اللّغة عنصر الموسيقى ورنينها الخاص الذي نميّز به الكلام من الصّمت والجهر والهمس..."[1] فالأصوات المجهورة هي العامل الرّئيس في التعبير عما توحي به من معان، وذلك لما فيها من القوّة النّابعة من تذبذب الوترين الصّوتيين، ووضوح في السّمع، فبالرّغم من كثرة الأصوات المجهورة إلاّ أنّ ذلك لم يكن مُنفرا أو ثقيلا على السّمع؛ لأنّ هذه الأصوات "تنزل منزلة النّبرات الموسيقيّة المرسلة في جملتها كيف اتّفقت، فلا بدّ لها من ذلك نوع في التّركيب وجهة من التّأليف حتى يُمازج

[1]– ابراهيم أنيس، الأصوات اللّغوية. القاهرة: د تا، دط، مكتبة نهضة مصر، ص 22–23.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

بعضها بعضا، فتتداخل خواصها، وتجتمع صفاتها، ويتكوّن منها اللّحن الموسيقي، ولا يكون إلاّ من التّرتيب الصّوتي الذي يثير بعضه بعضا على نِسب معلومة ترجع إلى درجات الصّوت ومخارجه وأبعاده"[1] أضف إلى هذا، فإنّ "الأحرف المهموسة تحتاج للنّطق بها إلى قدر كبير من هواء الرّئتين، ممّا تتطلّبه نظائرها المجهورة، فالأحرف المهموسة مُجهدة للنّفس وبحسن الحظّ نراها قليلة الشّيوع في الكلام.

ب– **حسب الشدّة والرّخوة:** من بين الملامح والصّفات التي تُكسب الصّوت اللّغوي قوّة في ذاته، فتميّزه عن الأصوات الأخرى، الشدّة (الانفجار) فهو ملمح يحمل في اسمه مدلوله العلمي الذي يوحي بمدى شدّة حامل هذا الملمح أو هذه الصّفة، فتنتج الأصوات المجهورة (Plossives) عن حبس الهواء الخارج من الرّئتين حبسا تاما في موضع من المواضع و"تكوين قفل باعتراض عضو أو أكثر من أعضاء النّطق"[2] وينتج عن هذا الحبس أو التّوقّف، ضغط الهواء ثمّ يُطلق سراح المجرى الهوائي فجأة، فيندفع الهواء مُحدِثا صوتا انفجاريّا والسّبب في قوّة ها الملمح التّمييزي أو الصّفة المميّزة هو اطلاق الهواء اطلاقا مفاجئا، بعدة حبسه وضغطه، فيعمل الضّغط على زيادة طاقة الهواء المحبوس، فتزداد بذلك شدّته وجهارته.

أمّا الصّوت الاحتكاكي (الرّخو) فيحدث "عن طريق تضييق المجرى إلى درجة تسمح بمرور الهواء، ولكن مع احتكاكه بجانبي المجرى"[3] يعمل التّضييق –بدوره– على زيادة تردّد الأمواج الصّوتيّة، وذلك بالتّقليل من طولها من جهة، وزيادة كميّة طاقة الهواء الحركيّة الذي يحملها، لما يحدث من ضغط واقع عليه من جهة أخرى، فيكسب الاحتكاك القوّة للصّوت الذي يحمله.

إنّ تكوين صوت لغوي من دمج صوتيين لغويين صفة يستوجب قوّة في الصّوت المُنتج؛ لأنّه يجمع بين صفات صوتين مختلفين، وتُعرف الأصوات المُنتجة من صوتين مختلفين بالأصوات المركّبة (Affricates) ويكون هذا التّركيب على أساس مخرجيّ؛ حيث يشترك في إنتاجه أكثر من

[1]– مصطفى صادق الرّافعي، إعجاز القرآن والبلاغة النّبوية، بيروت: 2005. ط8، دار الكتاب، ص 148.

[2]– سليمان حسن العالي، التّشكيل الصوتي في اللغة العربية (فونولوجيا العربية) تر ياسر الملاح، جدة: 1983. النّادي الأدبي الثّقافي، ص 52.

[3]– ماريو باي، اسس علم اللّغة، تر عمر أحمد مختار، القاهرة: 1998. ط 4، ص 78.

طريقة تدخّل في مجرى تيار الهواء "فهي أصوات تجمع بين طريقة التدخّل التي تنتج الأصوات الانفجارية، وهي الاغلاق التام (Complete Closure) لمجرى الهواء، وطريقة التّدخّل التي تُنتج الأصوات الاحتكاكية، وهي تضييق المجرى (Narrowing)"[1] والجيم الفصيحة هي الصّامت الوحيد الذي يتميّز بها الملمح في اللغة العربية؛ حيث تُنطق بارتفاع مقدّم اللّسان في اتّجاه الغار حتى يتّصل به حاجزا وراءه الهواء الخارج من الرّئتين، غير أنّ انفصال هذين العضوين المتّصلين لا يتمّ فجأة كما يحدث في نطق الأصوات الانفجارية، وإنّما يتمّ ببطء، فبعد الانفجار يحتك الهواء بالعضوين المتباعدين، احتكاكا شبيها بما يسمع من صوت الجيم الشّامية♦فالجيم الفصيحة –إذا– مركّبة من: الجزء الأوّل منه صوت قريب من الدّال؛ لأنّ المرحلة الأولى من نطق الجيم الفصيحة تشبه المرحلة الأولى من نطق الدّال، والجزء الثّاني، صوت كالجيم الشّامية، ليكوّنا وحدة واحدة تجتمع فيها انفجاريّة الدّال وجهرها من جهة، واحتكاكيّة الجيم الشّامية –لتشريبها صوت الشّين الاحتكاكي– من جهة أخرى، "فكأنّ الجيم شين لم تُحبس، وكأنّ الشّين جيم ابتدئت بحبس ثم أطلقت"[2] فهو نوع من المزج والتّركيب بين النّموذج الانغلاقي الشّديد والنّموذج الاحتكاكي، لذلك ترسم الجيم في الكتابات الاجنبية برمزين (dj) فالرّمز الأوّل (d) قيمة للشدّة، والرّمز الثاني (j) لقيمة الرّخاوة.

ت– **الأصوات المائعة:** وهي الأصوات التي يمرّ معها الهواء في مجراه (في الممر الصّوتي) دون احتكاك أو انحباس من أيّ نوع؛ أي يخرج الصّوت دون أي انفجار أو احتكاك عند المخرج ويعود ذلك إلى أنّ مجرى الهواء في الفم، يتجنّب نقطة السّد أو التّضييق، كما يحدث في نطق اللاّم؛ لأنّ هذا التّضييق غير ذي استقرار كما يحدث في نطق الرّاء، أو لأنّ الهواء يمرّ من خلال الأنف كما يحدث في نطق الميم والنّون[3] فاللاّم يتميّز بالانحراف (الجانبيّة) ف"عند النّطق بهذا

[1]– محمد جواد النوري، علم أصوات العربية. ص 148.

♦– والجيم الشّامية، جيم تنطق في عامية أهل الشّام، وهو صامت غاري احتكاكي مجهور، يسمع فيه صوت الشّين، لأنّهما يختلفان فقط في الجهر والهمس، فالشّين صامت غاري احتكاكي مرموز، ويرمز له ب (j).

[2]– أبو علي الحسن ابن سينا، رسالة أسباب حدوث الأصوات، تح محمد حسان الطيّان ويحيى مير علم. دمشق: د تا. مجمع اللّغة العربية، ص 119.

[3]– علي خليل حمد، فصول في علم الأصوات. القدس: 1991. ط1، مطبعة النّصر التّجارية، ص 228.

الصّامت يتّصل طرف اللّسان باللّثة خلف الأسنان العليا، حيث تنشأ عقبة في وسط الفم، تمنع تيار الهواء من المرور، إلاّ من منفذ يسمح للهواء بالانسياب من أحد جانبي الفم، أو كليهما، وهذا هو معنى الجانبيّة (Lateral) في هذا الصّوت"[1] وممّا يكسب قوّة هذه الصّفة، هو عمل اللّسان باتّخاذ هيئته السّابقة على تسريب الهواء غزيرا سريعا، ممّا يؤدّي إلى زيادة ذبذبته التي تؤدّي بدورها إلى ازدياد التّردّد الموجي، في حين تتميّز بعض الصّوامت بالأنفيّة، حيث تتكوّن بحبس الهواء حبسا تاما في موضع الفم، ولكن ينخفض الحنك اللين، فيتمكّن الهواء من النّفاذ عن طريق الأنف، وهذا ما يعرف بالأنفية (Nasality)؛ أي أنّ الهواء الخارج من الرّئتين يمرّ في التّجويف الأنفي، مُحدِثا في مروره نوعا من الحفيف، ويعرف هذا الحفيف بالغنّة، وفي اللّغة العربية صوتان يتّصفان بهذه الصّفة، وهما الميم والنّون، وتكمن قوّة هذا الملمح في تحوّل مجرى الهواء إلى الأنف؛ حيث يحتوي التّجويف الأنفي على منخرين صغيري المجرى، أضيق من التّجاويف التي يمرّ فيها الهواء قبله أثناء إنتاج الصّوت الأنفي (Nasal Sound) حيث يعمل التّضييق –بدوره– على زيادة تردّد الأمواج الصّوتيّة، وذلك بالتّقليل من طولها من جهة، وبزيادة كميّة طاقة الهواء الحركيّة التي يحملها، بِما يُحدثه من ضغط واقع عليه من جهة أخرى، من الأصوات المائعة أيضا الصّوائت التّكريريّة، والصّوت التّكريري المتفرّد بهذه الخاصيّة هو صوت الرّاء؛ لأنّ التقاء طرف اللّسان بحافة الحنك، ممّا يلي الثّنايا العليا يتكرّر في النّطق بها، كأنّما يطرق طرف اللّسان حافة الحنك طرقا ليّنا يسيرا، مرّتين أو ثلاثا، لتتكوّن الرّاء، فيمثّل التقاء طرف اللّسان وحافة الحنك شكلا من أشكال اعتراض الهواء الخارج من الرّئتين، ويعمل تكرار هذا الاعتراض بسرعة بين انغلاق وانفتاح، على زيادة تذبذب الهواء الخارج، ممّا يؤدّي إلى زيادة تردّد الأمواج الصّوتية، وللرّاء في نطقها حالتان "فتكون الرّاء المكرّرة (Trill/Rolled) حين تكون ذبذبة اللّسان أكثر من مرّة، وذلك في حال إسكانها، وتكون راء لمسيّة (Tapped/Flapped) حين تكون مرّة واحدة، وذلك في حال الرّاء المتحرّكة"[2] لذا يوصف صوت الرّاء بالصّوت المكرّر.

[1]– محمد جواد النوري، علم أصوات العربية. ص 164.

[2]– عبد الصّبور شاهين، المنهج الصّوتي للبنية العربية. بيروت: 1980. د ط، مؤسّسة الرسالة، ص 27–28.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

الأصوات الشديدة			**الأصوات الرخوة**			**الأصوات المائعة**			
الصّوت	**التّكرار**	**النسبة المئوية**	**الصوت**	**التكرار**	**النسبة المئوية**	**الصوت**		**التكرار**	**النسبة**
أ	519	9.50	هـ	286	5.26	ل	**منحرف**	404	7.39
ب	400	7.32	ث	242	4.43	ر	**التكرير**	149	2.72
د	239	4.37	ح	81	1.48	م	**الأنفية**	465	8.51
ط	40	0.73	خ	62	1.13	ن		308	5.63
ت	203	3.71	ز	130	2.38	المجموع		1326	24.28
ض	53	0.97	س	85	1.55	**الجيم المركّبة**			
ك	205	2.13	ش	73	1.33	**التكرار**		**النسبة**	
ق	115	2.13	ص	79	1.44	**99**		**1.81**	
			ذ	206	3.77				
			ع	162	2.96				
			ف	102	1.86				
			غ	69	1.26				
			ظ	49	0.89				
			و	412	7.59				
			ي	224	4.19				
المجموع	1774	32.48		2289	41.91				

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

الأصوات الشّديدة (الانفجارية) "تحتاج إلى جهد عضلي أقل من نظائرها الرّخوة (الاحتكاكية)"[1] لهذا يكثر تكرارها، هذه هي أهمّ الملامح والمميّزات التي تميّز الأصوات اللّغوية من بعضها البعض، والتي تحدّد قوّة الصّوت الذّاتية أو ضعفه بالنّسبة إلى الأصوات الأخرى وفق توافرها فيه.

2- المستوى الصّرفي: وضع علماء العربية مقياسا لمعرفة أحوال بنية الكلمة، وذلك لضبط أوزان الكلمة ومعرفة صيغها، فعلم الصّرف يُعنى بدراسة بنية الكلمات وما يلحقها من تغيير مثل: "تغيير المفرد إلى المثنى والجمع، أو تغيير الاسم بتصغيره أو النّسبة إليه، أو ما يجري لحروف الكلمة من زيادة أو حذف أو ابدال"[2] وأحوال هيئاتها من اسم متمكّن وفعل متصرّف فلا يدرس الاسم المبني ولا الفعل الجامد مثل نعم وبئس... والتّغيّرات الصّرفية الطّارئة عليها فوحدته الأساسيّة هي الكلمة.

أ- **الفعل:** يكون الفعل جامدا ومتصرّفا، فالفعل الجامد هو الذي يلزم صورة واحدة، أمّا المتصرّف هو الذي تأتي منه الصّيغ الثّلاث (ماضي، مضارع، أمر) وهو الذي يهمّنا هنا، وقد يكون الفعل ثلاثيّا، رباعيّا أو خماسيّا:

أ-1- الفعل الثّلاثي:

- **من حيث التّجريد والزّيادة:** يكون الفعل الثّلاثي مجرّدا أو زائدا، فالفعل المجرّد هو ما كانت جميع حروفه أصلية

1- الفعل الثّلاثي المجرّد وأبنيته: الفعل الثّلاثي المجرّد يتكوّن من ثلاثة أحرف أصول، هي (الفاء العين واللاّم) وممّا ورد في كتابي السّنة الأولى والسّنة الثّانية ابتدائي:

صيغ الفعل الثّلاثي المجرّد									
فَعَل- يَفْعَل		فَعَل_ يَفْعُل		فَعَل- يَفْعِل		فَعِل- يَفْعَل		فَعِل- يَفْعِل	
حمَد	يحمَد	قال	يقول	هدي	يهدي	تعِب	يتعَب	سقي	يسقي

[1]- ابراهيم أنيس، في اللّهجات العربية. ص 89.

[2]- محمد عبد الله القواسمة، معالم في اللّغة العربيّة. عمان: 2003. ط2، مكتبة المجتمع العربي للنّشر، ص 29. نايف سليمان وآخرون، مستويات اللّغة العربيّة. عمان: 2000. ط1، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ص 10.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

ذهب	يذهب	عبَد	يعبد	قاس	يقيس	حفِظ	يحفَظ	نسي	ينسي
شرح	يشرح	حضر	يحضر	عاش	يعيش	لعب	يلعب	حرص	يحرص
33		38		24		10		3	
المجموع: 108									

➢ **الفعل الثّلاثي المزيد وأبنيته:** الفعل المزيد هو كلّ فعل زيد على حروفه الأصلية حرف يسقط بعض تصاريف الفعل لغير علة تصريفية، أو أكثر على حروفه الأصلية" ويسمى أيضا بالأفعال المنشعبة "ويقصد بالمنشعبة: الأفعال المزيدة، أو ذوات الزّوائد، والفعل الثّلاثي المزيد أقسام، ما زيد فيه حرف واحد، وما زيد فيه حرفان، وما زيد فيه ثلاثة أحرف، فغاية ما يبلغ الفعل بالزّيادة ستّة أحرف.

الفعل الثّلاثي المزيد بحرف واحد					
أفعَل– يُفْعِل		**فَعَّل– يُفَعِّل**		**فاعل– يُفاعِل**	
أخرج	يُخرج	طبّق	يطبّق	مارس	يمارس
أخبر	يخبر	قدّم	يقدّم	حافظ	يحافظ
أرجع	يرجع	نظّم	ينظّم	طارد	يطارد
11		11		6	
المجموع: 28			٪56		

الفعل الثّلاثي المزيد بحرفين								**الفعل الثّلاثي المزيد بثلاثة أحرف**	
تفعّل– يتفعّل		**افتَعَل– يَفْتَعِل**		**تَفَاعَل– يَتفَاعَل**		**انْفَعَل– ينْفَعِل**		**استفعل – يستفعل**	
توجّه	يتوجّه	استمع	يستمع	تساءل	يتساءل	انصرف	ينصرف	استعان	يستعين
تفنّن	يتفنّن	اقترب	يقترب	تصاعد	يتصاعد	انطلق	ينطلق	استأذن	يستأذن
تقدّم	يتقدّم	ارتدى	يرتدي	تهاون	يتهاون	انزلق	ينزلق	استخرج	يستخرج

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

9	7	4	6	6	
المجموع 16		**32٪**		**6**	**12٪**

ت– **الاسم:** يكون الاسم جامدا (مصدر، اسم المصدر) أو مشتقّا (اسم الفاعل، اسم المفعول، اسم التّفضيل، صفة مشبّهة، صيغ المبالغة، اسم الزمان والمكان، اسم الآلة)

الاسم الجامد	**الاسم المشتق**						
	اسم التّفضيل	**اسم الفاعل**	**اسم المفعول**	**الصفة المشبهة**	**صيغ المبالغة**	**اسم الزمان**	**اسم الآلة**
استئذان	أحلى	مسرع	محمول	فرِح	عجيب	مسجد	غسّالة
تعاون	أجمل	قائد	مطيع	فطِن	خنّاس	معرض	هاتف
دخول	أحسن	خالق	مطلوب		قهّار	موعِد	فاعول
73	9	34	12	2	14	18	10
73	99						

تكرار الأسماء والأفعال		
الأسماء	172	٪52.12
الأفعال	158	٪47.87
المجموع	330	٪99.99

من حيث التّجريد والزّيادة:

الاسم الثّلاثي				**الرباعي**	
المجرّد	**المزيد**			**المجرّد**	**المزيد**
	بحرف واحد	**بحرفين**	**بثلاثة أحرف**		
جَرس	صِراط	أكواب	أصدقاء	مسرح	براعم
دِين	صَباح	صاروخ		كسكس	حرائق

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

بيت	صديق	أقسام		دفتر	عرعار
98	54	19	1	4	10
98	74			4	10

الأفعال				**الأسماء**					
الصّحيح	**المعتل**	**المجرّد**	**المزيد**	**المجرّد**	**المزيد**	**الجامد**	**المشتق**	**المحسوس**	**المجرّد**
134	**24**	**108**	**50**	**98**	**74**	**73**	**99**	**139**	**33**

هدفت هذه الدّراسة الإحصائيّة إلى التّعرّف على نسبة تكرار الأفعال والأسماء، وطبيعتها من حيث الصحّة والاعلال، ومن حيث التّجريد والزّيادة، كذلك الألفاظ المجرّدة والمحسوسة الأكثر تواترا ومدى ملاءمتها وتماشيها مع القدرة العقليّة للتّلميذ في هذه المرحلة ونسبة استيعابها، ومدى خضوعها لمعيار التّدرّج، فلاحظنا من التّحليل:

- – بلغت عدد الكلمات المستعملة في الكتابين 330 لفظة، وهو عدد مناسب لسنّ التّلميذ ولمستوى قدراته العقليّة، وهو كفيل بزيادة ونموّ رصيده اللّغوي في هذه المرحلة، ويبقى الهدف الأهم من هذا الرّصيد هو "تحصيل للمفاهيم النّوعيّة والمعاني الحقيقيّة من هذه المفردات واستخدامها من أجل ترجمة أغراضه ومشاعره في واقع حياته"[1] فلا فائدة من الزّخم المفرداتي الذي يحشو به مخ التّلميذ إذا لم يوظّفه في تلبية الحلات التّواصليّة الخاصة به (الشّفهي والكتابي.
- – تقارب نسبي في النّسب المتعلّقة بالأفعال والأسماء في الكتب، حيث قدّرت نسبة الأسماء ب 52 ٪ ونسبة الأفعال ب 48 ٪ فحقّقت التّوافق العددي في ما بينهما، وكثرة الأسماء نسبيّا على الأفعال في الكتب مردّه إلى النّفعيّة من جهة وإلى عدم القدرة على التّجديد من جهة أخرى "فمعرفة الأسماء أنفع للطّفل من معرفة الأفعال وحاجته إليها أشدّ، ثم إنّ الأسماء أقل تجديدا من الأفعال..."[2] فكثرة الأسماء نسبيّا ملائم لسنّ التّلميذ.

[1]– حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النّفس اللّغوي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعيّة، ص 142.

[2]– المرجع السّابق، ص 143. سامي محمد ملحم، سيكولوجيّة التّعلم والتّعليم. عمان: 2001. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ص 108.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

➢ – كثرة الألفاظ المحسوسة، حيث تجاوزت نسبت تكرارها 80٪ مقارنة بالألفاظ المجرّدة التي تقل نسبة تكرارها عن 20٪؛ لأنّ التّلميذ في هذا السّن يمتاز بعدم النّضج والاستقلاليّة، فلا يستطيع التّفكير في بعض الأمور المجرّدة، فراعى المحتوى التّدرّج من المحسوس للمجرّد، فالتّلميذ في هذه المرحلة لا يزال يعتمد على حواس البصر والسّمع واللّمس في اكتسابه للمعارف.

➢ – الانتقال من البسيط إلى المركّب، فكانت الأفعال والأسماء المجرّدة أكثر من المزيدة، والصّحيحة أكثر من المعتلّة؛ لأنّ المجرّدة أصغر وأسهل من المزيدة.

3– المستوى التّركيبي: يتجاوز التركيب الحروف لتشكيل الكلمة إلى تركيب الكلمة مع الكلمة لتشكّل جملة، فعلم التّراكيب هو "الطّريقة التي من خلالها تنظم وترتّب الكلمات لتبين العلاقات الدّلالية داخل الجملة"[1]، واختلف النّحاة في تقسيمهم للجملة، فقسّموها وفق اعتبارات عدّة فمنهم من قسّمها وفق الكلمة التي تقع في صدرها، ومنهم من قسّمها باعتبار وقوعها في نطاق جملة أخرى، ومنهم باعتبار وظيفتها، ومنهم باعتبار موقعها الإعرابي... وما نركّز عليه في هذا البحث هو أنواع الجملة وفق الكلمة التي تقع في صدرها؛ أي الاسمية والفعلية، وباعتبار الوظيفة العامة التي تؤدّيها، حيث اعتمد واعتمد النّحاة في الأوّل على ما يعدّونه صدرا للجملة، فإن بَدأت الجملة باسم كانت اسميّة، وإن بدأت بفعل كانت فعليّة، وباعتبار وظيفيتها؛ أي الانشائيّة والخبريّة حيث نظر النّحاة إلى الجملة من حيث احتمالها للصّدق والكذب، كما أنّ النّحويّين الأوائل لم يستخدموا مصطلحي الجملة الإسميّة والجملة الفعليّة، بل كانوا يقولون: مبتدأ وخبر، وفعل وفاعل، وأوّل من استخدم هذين اللّفظين هو عبد القاهر الجرجاني، وذلك في قوله: "فالكلام لا يخلو من جملتين: إحداهما اسمية كقولك: (زيد أخوك) [...] والثّانية فعليّة كقولك: (خرج زيد)..."[2] فالإسناد يشمل الجملتين الإسمية والفعلية، ولا يوجد إلاّ في اسمين، أو في فعل واسم، فالجملة –اسمية أو خبريّة– تركيب اسنادي قائم على عنصرين أساسيين هما: المسند Predicat والمسند إليه Subject وهما

[1]– مازن الوعر، دراسات نحوية ودلالية وفلسفية في ضوء اللّسانيات المعاصرة. عمان: 2001. ط 1، دار المتنبي للطباعة والنّشر، ص 11.

[2]– عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح محمود مجمد شاكر. القاهرة: د تا: د ط، مكتبة الخانجي، ص 25.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

أساسيّان لتكوين أيّة جملة، وهما يشكّلان ما يُعرف في علم اللّغة الحديث بالجملة النّواة Wholesale Kernel فأيّة جملة لا بدّ أن تشتمل على جملة نواة؛ لأنّها لا تكون جملة بدون التّركيب الاسنادي predicative phrase الذي تتشكّل منه النّواة فإذا اقتصرت الجملة على عنصريها الأساسيين فيطلق عليها –علم اللّغة الحديث– مصطلح الجملة الدّنيا minimum sentence أمّا التّقسيم الثّاني وفق الوظيفة العامة التي تؤدّيها الجملة، فنظر النّحاة إلى إليها من حيث احتمالها للصّدق والكذب، فقسّموها إلى خبريّة وانشائيّة، وبهذين التّقسيمين ورد الحصر إذ لا ثالث لهما، ف"الجملة من حيث وظيفتها نوعان: خبريّة وإنشائيّة"[1] فإنْ احتملت صدقا أو كذبا فهي خبريّة، والصّدق ما طابق الواقع لذاته، والكذب ما خالفه لذاته، وإنْ لم تحتمل صدقا أو كذبا كانت إنشائيّة، والجمل الخبريّة أكثر استعمالا في الكلام العربي من الجمل الانشائيّة، وهذا نابع من طبيعة الجمل الخبريّة التي تصف لنا شيئا أو حقيقة ثابتة في ذاتها، من غير النّظر إلى صاحبها لذلك فإذا طابق الخبر تلك الحقيقة الثّابتة من جهة وقوعها فهو صادق وإلاّ فهو كاذب، على حين أنّ الجملة الإنشائيّة توجِد تلك الحقيقة الثّابتة من خلال الألفاظ، إذ لا يمكن أن نطلق عليها صادقة أو كاذبة، لعدم وجود تلك الحقيقة الثّابتة قبل التّكلّم، ومن المعروف أنّ الإنسان في كلامه واصف لحقائق ثابتة أكثر منه موجدا، فكانت طبيعة الجملة الخبريّة أقرب إلى مسعاه من الجملة الإنشائيّة يقول الجرجاني في هذا الصّدد "وجملة الأمر أن الخبر وجميع الكلام معانٍ ينشئها الإنسان في نفسه، ويصرفها في فكره، ويناجي بها قلبه [...] وأعظمها شأنا الخبر، فهو الذي يتصوّر بالصّور الكثيرة، وتقع فيه الصّناعات العجيبة، وفيه يكون في الأمر الأعمّ المزايا التي بها التّفاضل في الفصاحة"[2] ومن أنماط الجمل الواردة:

الجملة الخبريّة			
الجمل الاسميّة		الجمل الفعليّة	
البسيطة	المنسوخة	المثبتة	المنفية
هذا جهاز الحاسوب	إنّ الله يحب التوابين	اذهب إلى مكتب المدير	لا تركوني

[1]– فضل حسن عباس، البلاغة فنونها وأفنانها. عمان: 1998. ط5، دار الفرقان للنّشر والتّوزيع، ص 100

[2]– عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز. ص 406.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

الطّبيعة خلاّبة	كان العلم الوطني يرفرف	ساعدت أمي	لن أتهاون في واجباتي
69	**8**	**165**	**4**
77		**169**	
المجموع		**246**	

الأساليب الإنشائيّة				
الطّلبي				**غير الطلبي**
الأمر	**النهي**	**النّداء**	**الاستفهام**	**التعجّب**
تعالوا	لا تتركوني	يا جدّي	متى يحضر الطّعام	ما أطيب رائحة الشّواء!
1	4	11	78	**11**
94				**11**
المجموع				**105**

بلغ المجموع الكلّي للجمل ثلاث مئة وواحد وخمسون (351) جملة، ونستنتج من الجدول أعلاه أنّ توزيع الجمل غير متساوٍ؛ نظرا لطبيعتها اللّغويّة، ومن أبرز الملاحظات أنّ الجمل الخبريّة تجاوزت ضعف الجمل الانشائيّة، بنسبة تقدّر ب 70 ٪، في حين تقدّر الجمل الانشائيّة ب 30٪ "لأنّ الجمل الإنشائيّة في صياغتها المختلفة والمتنوّعة قد تذهب بالمتعلّم إلى فهم معان كثيرة غير المعاني المرجو فهمها، فيتيه بذلك ذهنه وتتشتّت أفكاره"[1] كما نلاحظ كثرة الجمل الاسميّة البسيطة مقارنة بالمنسوخة؛ فرعي فيها مبدأ التّدرّج ف"الجمل البسيطة يتناقص عددها ابتداءً من السّنة السّادسة، وتحلّ محلّها الجمل الأكثر تعقيدا..."[2] لأنّ قدرات الطّفل لا تسمح له بإدراك النّواسخ، نلاحظ أيضا كثرة الجمل الفعليّة مقارنة بالجمل الاسميّة وكثرة الجمل الفعليّة المثبتة مقارنة بالمنفيّة؛ فرعي أيضا مبدأ التّدرّج من البسيط إلى المركّب، فالجمل المثبتة بسيطة، أمّا الجمل المنفيّة مركّبة.

[1]– محمد رضا بركاني، "المحتوى الثّقفي في كتاب القراءة للسّنة الثّالثة ابتدائي دراسة تحليليّة نقديّة". بحث الماجستير جامعة باتنة: الجزائر. 2009. ص 98.

[2]– حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النّفس اللّغوي. ص 145.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

4– المستوى االدّلالي: يرتبط المستوى الدّلالي بالمستوى المعجمي ارتباطا وثيقا؛ لأنّ المعاجم اللّغويّة مخازن للألفاظ بمعانيها المختلفة، فالمعجم اللّغوي يشمل الكلمات اللّغويّة، كما يقدّم لها تفسيرا، فهو يشكل –إذا– الكلمة ومعناها.

أ– **تعريف نظريّة الحقول الدّلاليّة:** نظريّة الحقول الدّلالية من أهمّ النّظريّات اللّغويّة الحديثة التي تطوّرت في عشرينات القرن الماضي، وكان هدفها تضييق المداخل المعجميّة أو المعاني وترتيبها وفق نظام خاص، تقوم نظريّة الحقول الدّلالية على تصوّر مفاده أنّ اللّغة لا تتكوّن من كلمات مبعثرة لا علاقة بينها اطلاقا، بل اللّغة بناء لنظام متجانس توجد فيه الكلمات على شكل مجموعات، تقوم كلّ مجموعة فيها بتغطية مجال مفاهيمي محدّد، ترتبط كلّ كلمة بالأخرى من النّاحية المفهومية، ويستند أصحاب هذه النّظريّة على فكرة منطقيّة وهي أنّ: المعاني لا توجد منعزلة عن بعضها البعض في الذّهن الذي يميل دائما إلى اكتشاف معان جديدة، تجمع بينها الكلمات، فالكلمات تثبت في الذّهن دائما بعائلة لغوية، فلفظ "الإنسان نفهمه بالإضافة إلى الحيوان ولفظ عاقل بالإضافة إلى مجنون..."[1] فالأصل في تسمية الأشياء قائم على ما يوجد بينها من اختلاف.

ب– **تعريف الحقل الدّلالي**(Champs Sémantique، Sémantique Fieldle): وهو مصطلح يطلق على مجموعة من الكلمات التي ترتبط دلالتها وتشترك جميعا في التّعبير عن المعنى العام، فتقوم فكرة الحقل الدّلالي على أساس جمع الكلمات والمعاني المتقاربة، ذات ملامح دلاليّة مشتركة، وجعلها تحت لفظ عام يجمعها، فيعرف الحقل الدّلالي أنّه مجموعة من الكلمات ترتبط دلالتها في ما بينها وتوضع تحت لفظ عام يجمعها أو هو ذلك القطاع المتكامل من المادة اللّغويّة المعبّرة عن مجال معيّن من الخبرة، فالحقل الدّلالي "مجموعة من المفاهيم تبنى على علائق لسانية مشتركة، ويمكن لها أن تكون بنية من بنى النّظم"[2] فهو مجموعة جزئيّة لمفردات

[1]– فندرس، اللّغة، تر عبد المجيد الدواضي ومحمد القصاص. القاهرة: 1995. د ط، مطبعة البيان العربي، ص 8. حلمي خليل، الكلمة دراسة لغويّة ومعجميّة. القاهرة: 1996. ط2، دار المعرفة الجامعيّة، ص 143.

[2]– أحمد مختار عمر، علم الدّلالة. القاهرة: 2006. ط6، ص 79. موريس أبو ناضر، مدخل إلى علم الدّلالة مجلة الفكر العربي المعاصر، ع 18–19 بيروت: 1982. ص 35.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

اللّغة تربطها دلالة في التّعبير عن المعنى العام، وذلك نحو ألفاظ التّدريس تظم المدرسة والمعلّم والقسم والأدوات المدرسيّة... إلخ، فالحقل يتكوّن من مجموعة من الكلمات المتقاربة في المعنى التي تدور في فلك المعنى عام، يضمّها ويتميّز بوجود ملامح دلاليّة مشتركة، ومن خلالها تكسب الكلمة معناها في علاقاتها بالكلمات المجاورة لها؛ لأنّ الكلمة لا معنى لها بمفردها، بل يتحدّد مع أقرب الكلمات إليها في إطار مجموعة دلاليّة واحدة.

ت– مبادئ نظريّة الحقول الدّلالية: يتّفق أصحاب نظرية الحقول الدّلالية على جملة من المبادئ التي تقوم عليها، وهي:

- لا يصح انتماء وحدة معجمية واحدة إلى أكثر من حقل دلالي واحد[1] فالكلمة تنتمي إلى حقل واحد.
- لا يمكن دراسة المفردات مستقلة عن التّركيب النّحوي[2] فيستحيل دراسة المفردات مستقلة عن التّركيب النّحوي.
- لا يمكن اغفال السياق الذي ترد فيه الكلمة.
- لا وحدة معجمية لا تنتمي إلى حقل معيّن.

حقول المفردات الاكثر تواترا في كتب المرحلة الأولى ابتدائي					
الحقل المعجمي	المفردات	الحقل المعجمي	المفردة	الحقل المعجمي	المفردات
الزمان	ليل	**الإنسان**	وجه	**الديني**	ربّ
	نهار		يد		رحمن
	صباح		إبهام		صراط
	مساء		أسنان		رحيم
الطبيعة	مزارع		بدن		دين
	هواء		رأس		الله
	فسائل		رِجل		الجنة

[1]– نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي. القاهرة: 2008. ط1، دار المعارف، ص 373.

[2]– محمد محمد أسعد، علم الدّلالة. القاهرة: 2002. ط1، مكتبة زهراء شرق، 47.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

	شجيرة	**المكان**	منزل		برّ
	أزهار		غرفة		أجر
	سنبلة		مطبخ		مصحف
	شجرة		قرية		آذان
	عشب		مدينة		شهادتان
	بستان		حدائق		وضوء
	غصن		مسجد		صوم
	زيتون		متحف	**المدرسة**	معلّم
الرياضة	السباحة		مطعم		محفظة
	كرة القدم	**الحيوانات**	قطيع		كتاب
	لعبة الحبل		عصفور		أقسام
	درّاجة		مهر		قلم
	مسبح		أرنب		مصطبة
	حكم		خرفان		جرس
	ملاكم		ذئب		لوحة
	فريق		ببغاء		مبراة
	لاعب		حصان		كراس
	شوط		زرافة		
	مباراة		هرّة		
			غراب		
			سنجاب		

مفردات كتاب السّنتين الأولى والثّانية ابتدائي (الجيل الثّاني) مستوحاة من محيط الطّفل وبيئته ولم ترد الألفاظ الغريبة البعيدة عن واقع التّلميذ.

ث– علاقة الكلمات بعضها البعض داخل الحقل الدّلالي: لا تخرج عن كونها إمّا:

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

- **ترادف:** يتحقّق التّرادف بين اللّفظين حين يوجد تضمّن من الجانبين: دواء وشفاء،
- **علاقة اشتمال:** يختلف الاشتمال عن التّرادف، في أنّه يكون تضمن من طرف واحد الحيوان والحصان.
- **علاقة تضاد:** يستخدم "مصطلح التّضاد في الدّلالة على عكس المعنى[1] صباح ومساء في حقل الأوقات، واللّيل والنّهار.
- **علاقة جزء من الكل:** كالمدرسة والقسم فالقسم جزء من المدرسة، كرة القدم والرّياضة، فكرة القدم جزء من الرياضة، المنزل والمطبخ فالطبخ جزء من المنزل، الغصن والشّجرة، فالغصن جزء من الشّجرة، لاعب وفريق، فلاعب جزء من الفريق، الجسم واليد، فاليد جزء من الجسم إبهام ويد فالإبهام جزء من اليد، الشوك والمباراة، فالشّوط جزء من المباراة.

المبحث الثّاني: بيداغوجيات تدريس المهارات اللّغويّة: يهدف تعليم اللّغة العربيّة إلى اكساب المتعلّم مهارات اللّغة المختلفة (سماع، تحدّث، قراءة وكتابة) لتوظيفها في عدد لا متناه من السّياقات، وبلوغه درجة من الاتقان لها؛ بامتلاكه عدد معيّن من الأساليب التّلفّظيّة، وربطها بقوانين اللّغة المضمرة في اللاّوعي الإنساني، ليصبح بذلك قادرا على سماع اللّغة، والتّعرّف على إطارها الصّوتي الخاص (خصائصها الصّوتيّة) ومتحدّثا بها بطريقة سليمة عند التّعبير عن المقاصد، وقادرا على قراءة رسمها الإملائي، إضافة إلى الكتابة الصّحيحة لرموزها، وبالتّالي يكون قادرا على التّواصل بها، ويتجاوز هذا الحد إلى من درجة امتلاك ناصية اللّغة واتقانها إلى درجة الابداع والإسهام في ترقيّتها، والبحث في خصائصها ونظمها صوتا وصرفا ودلالة وبلاغة، ولن يتحقّق هذا إلاّ بتطبيق نظام تعليمي متجدّد يساير التّطوّرات الحاصلة في مختلف النّظريّات اللّسانيّة واللّغويّة والنّفسيّة والتّعليميّة، التي تسعى إلى تطوير المناهج والطّرائق والوسائل التّعليميّة فانبرى الباحثون في مجال التّربية والتّعليم يبحثون عن إيجاد أنجع الطّق وأنجحها، تهدف إلى تجويد العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة قصد الرّفع من مردوديّة العملية التّربويّة، والخروج من الجمود التّعليمي القائم على التّلقين، واستظهار المعلومات واسترجاعها، إلى حيويّة التّعلّم النّاتج عن

[1]– بالمر، علم الدّلالة إطار جديد، تر صبري السيد. القاهرة: 1995. د ط، 122.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

الاستكشاف والبحث والتّعديل، وصولا إلى حلّ المشكلات واكتساب الكفاءات اللاّزمة، ممّا دفع إلى إحداث ثورة نوعيّة في مناهج تعليم اللّغة العربيّة، من حيث المحتويات، والأهداف وأساليب وطرق التّدريس، والوسائط التّعليميّة قصد الوصول إلى إصلاح شامل، وهذا ما سعت إليه المنظومة التّربويّة بتبنّي بيداغوجيّا جديدة، تتلاءم وحجم التّحدّيات المعاصرة، التي تواجه المدرسة فممّا أسفرت عليه هذه الأبحاث المقاربة بالكفاءات، التي عمدت وزارة التّربية الوطنيّة إلى تطبيقها في السّنة الدّراسية 2004/2003 بغيت ترقية العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة، فتدعو هذا المقاربة إلى تطوير الألوان والأساليب اللّغويّة المحقّقة للوظيفة الأساسيّة للّغة، ألا وهي وظيفة التّواصل؛ أي تبادل الأفكار (شفويّا، وكتابيّا) بين المتخاطبين، كما تركّز على فهم المقروء.

1- **المداخل الحديثة في تدريس المهارات اللّغويّة:** يعرف المدخل في حقل تعليم اللّغة أنّه "مجموعة من المسلّمات أو المنطلقات والافتراضات المسلّم بصحّتها بين أهل الاختصاص في التّدريس، والتي تترابط في ما بينها بعلاقات وثيقة، بعضها يرتبط بطبيعة المادة، وبعضها يرتبط بعمليّتي التّعليم والتّعلّم"[1] وتعدّدت مداخل تعليم اللّغة، حيث يعتمد كلّ واحد منها على نظريّة لغويّة أو نفسيّة أو الاثنين معا، الأمر الذي ينعكس على تحديد طريقة التّدريس المناسبة

أ- **المدخل التّواصلي:** يقوم هذا المدخل على الغرض من اللّغة في الحياة اليوميّة والذي يتوقّف على تسهيل عمليّة الاتّصال بين أفراد المجتمع، باعتبار "أنّ أداة الاتّصال اللّغوي هي اللّغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة، والمعاني التي تحملها الألفاظ تمثّل المثير، وردّ فعل المتلقّي يمثّل الاستجابة، وذلك كلّه هو نتاج عمليّات عقليّة وأدائيّة بين طرفي عمليّة الاتّصال"[2] أركان نظريّة الاتّصال هي: المرسل، المرسل إليه، الرّسالة والوسيلة، والوسيلة هي اللّغة –ألفاظها وتراكيبها الحاملة للمعاني؛ لأنّ التّواصل لا يكون إلاّ بين مرسل ومرسل إليه، باعتبارهما الطّرفين الأساسيّين، فالمرسل لا يكون إلاّ متكلّما أو كاتبا، والمرسل إليه لا يكون إلاّ مستمعا أو قارئا وعليه تتشكّل اللّغة من أربع مهارات، وهي الاستماع والكلام أو التّحدّث عندما يكون الخطاب

[1]– فايزة السّيد محمد، الاتّجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها. القاهرة: 2004. ط1. ايتراك للنّشر والتوزيع، ص 112.

[2]– محسن علي عطيّة، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها. عمان: 2008. د ط، دار المناهج للنّشر والتّوزيع ص 69.

مباشرا، والكتابة والقراءة أثناء الخطاب الغير مباشر؛ لتخطّي حدود الزّمان والمكان عند الاتّصال بالآخرين فالموقف اللّغوي لا يكون إلاّ بين متحدّث ومستمع، أو بين قارئ وكاتب، فالشّخص الذي يتواصل مع من حوله يكون إمّا مرسِلا فيتكلّم أو يكتب، وإمّا مستقبلا فيسمع أو يقرأ، فتقوم العمليّة التّعليميّة برمّتها على أساس التّواصل اللّغوي، باعتبار اللّغة حاملة وناقلة للمعرفة، هذا ما يجعل تعلّمها قضيّة محوريّة في المنظومة التّربوية، كما أضحى واجبا على كلّ المعلّمين توظيف اللّغة العربية الفصحى بكلّ مستوياتها، وتدريس جميع مهاراتها، لا سيما في وقت عَرفت فيه الممارسات اللّغوية في المجتمعات العربية ضعفا في العمليّة التّواصليّة، أو ما يمكن الاصطلاح عليه بالنّزيف اللّغوي، وللحدّ من هذا النّزيف بات من الضّروري تفعيل بدائل نوعيّة، وذلك باكتساب المتعلّم قدرات الاتّصال اللّغوي السّليم الواضح على المستويين: الشّفوي والكتابي الذي يُعتبر من أهم أهداف تدريس اللّغة العربية، وتعدّ مهارات اللّغة الأربعة (الاستماع التحدّث القراءة والكتابة) من أهم أركان الاتّصال اللّغوي، فعند تدريس اللّغة كأداة اتّصال لا بدّ ان يكون "من بين الأهداف الاهتمام بكفاءة الاتّصال، والاتّصال في حدّ ذاته مهارة شديدة التّعقيد، حيث تتضمّن أكثر من مجرّد اتقان تراكيب لغويّة، فينبغي مراعاة أن يكون المنطوق ملائما لمستويات عدّة منها هدف المتحدّث والعلاقة بين المتحدّث والمتلقّي، والموقف والموضوع والسّياق اللّغوي"[1] يهدف تدريس اللّغة اتّصاليّا اكساب المتعلّمين المهارات اللّغويّة الأربعة وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتّصال، وتوظيف القواعد اللّغويّة من أجل أداء وظائف اتّصاليّة معيّنة في مواقف معيّنة؛ حيث يعمل على خلق مواقف طبيعيّة فرديّة وجماعيّة اتّصاليّة مباشرة، من خلال محتوى لغوي يركّز فيه على تدريبهم على المحادثة الشّفويّة أوّلا، ثم تدريبهم على باقي المهارات اللّغويّة، فيصبح المتعلّم (وِفق مدخل الاتّصال) مُلِمّا بالمعاني الاجتماعيّة لمختلف التّراكيب اللّغوية، كما يصبح قادرا على انتقاء التّعبيرات اللّغويّة المناسبة للمواقف الاتّصاليّة المختلفة، ولتحقيق هذا الهدف، يقتضي هذا المدخل في تعليم اللّغات، وضع اللّغة وأنشطتها موضوع الممارسات العمليّة، وعدم حفظ القواعد

[1]– أحمد عيد عوض، مداخل تعليم اللّغة العربيّة دراسة مسحيّة نقديّة سلسلة البحوث التربويّة والنّفسيّة. الرياض: 2000. ط 1، جامعة أم القرى، ص 68.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

اللّغويّة فيقتضي إتاحة الفرصة للمتعلّم لاستخدام اللّغة استخداما عمليّا، والاهتمام بجميع مهاراتها بشكل متوازن، وعدم التّشديد على حساب الجوانب الأخرى.

ب– **المدخل التّكاملي:** يعدُّ التّكامل أحد أساليب تنظيم الخبرة اللّغويّة المقدّمة للمتعلّم وتدريسها بما يحقُّ ترابطها ووحدتها، بصورة تمكّنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللّغوي، عن طريق الرّبط بين مختلف المواد الدّراسيّة، والتّعامل معها من منطلق وحدة المعرفة فهو أسلوب تنظيميّ لعناصر الخبرة اللّغويّة المقدّمة للمتعلّم، وتدريسها بما يحقّق ترابطها وتوحّدها بصورة تمكّنه من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائه اللّغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر؛ أي ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتّدريبات اللّغويّة والقواعد اللّغويّة بالمهارات اللّغويّة، ونوع الأداء المطلوب من خلال النّص، أو موقف تعبيري (شفوي أو كتابي) وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التّكامل والممارسة والتّدريب والتّقويم، فيوجب هذا المدخل على واضعي المنهاج إعادة تنظيمه بطريقة تزول فيها الحواجز بين مختلف المواد الدّراسية، كما يجب أن تتكامل المواد الدّراسيّة في ما بينها، فتقدّم الخبرات المختلفة في صورة متآزرة تُمكِّن المتعلّم من إدراك العلاقات بين المواد التّعليميّة، فيقدّم المحتوى اللّغوي متكامل العناصر، ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتّدريبات اللّغويّة، والقواعد اللّغويّة بالمهارات اللّغويّة، ونوع الأداء المطلوب من خلال النّصوص (النّثريّة والشّعريّة) أو موقف تعبيري (شفوي أو كتابي) وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التّكامل والممارسة والتّدريب، وتقويم المتعلّمين، وهذه الطّريقة لا تقتصر ولا تختص بتدريس "القواعد، بل تتجاوزه إلى تعلّم اللّغة بأنشطتها المختلفة يتمّ بواسطتها تدريس القواعد من خلال النّصوص الأدبيّة شعرا ونثرا، إلى جانب تدريس القراءة الإملاء والتّعبير..."[1] أي يتعلّم المتعلّم مهارات اللّغة الأربعة في آن واحد دون الفصل بينها، فتُقدّم اللّغة للمتعلّم كمادة دراسيّة على طبيعتها وحدة متكاملة، وتلغى الفواصل الصّناعيّة بين فروعها، وعدم تجزئتها، فلا يعدّ "موقفا سليما أن يُلقّن المتعلّم قطعة شعريّة أو نثريّة أو آيات قرآنيّة، يردّدها ويكرّرها حتى يحفظها، وهو لا يعِ دلالتها، وليس موقفا سليما في تعلّم اللّغة ذلك الذي يملي فيه المعلّم على تلاميذه قطعة لم

[1]– أنطوان صياح، تعليميّة اللّغة العربيّة. بيروت: 2006. د ط، دار النّهضة العربيّة، ص 130.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

يتمثّلوها، وليس موقفا تعليميّا لغويّا ذلك الذي يُراد فيه التّلميذ على أن يكتب عبارة مبتورة ليست كاملة الدّلالة بخطّ جميل [...] ذلك أنّ هذه المواقف كلّها وأمثالها تقصر اللّغة على أن تكون لفظا فحسب، أو رمزا مكتوبا وحسب، وما هي بذلك، فما اللّفظ إلاّ أداة وما الرّمز المكتوب إلاّ وسيلة وهما أداتان أو وسيلتان في بيان معنى أو ترسيخ إحساس، أو التّعبير عن موقف"[1] فلا يتخيّل لنا أنّ المتعلّم أثناء الكلام يستشير القاموس أوّلا ليمدّه بالمفردات التي يحتاج إليها في ذلك الموقف، ثم يستشير القواعد اللّغويّة ليدرك كيف يوظّف ويركّب الكلمات لتأليف جمل، بل يتمّ التّعبير بصورة سريعة متكاملة ومترابطة، وذلك بهدف تحقيق التّكامل بين جوانب الخبرة اللّغويّة:

– **الجانب المعرفي:** ممثّلا في ما يقدّم ضمن المحتوى اللّغوي، وتوجيهات لممارسة اللّغة استماعا أو تحدّثا أو قراءة وكتابة.

– **الجانب الوجداني:** ممثّلا في ما يمكن أن يكتسبه المتعلّم من اتّجاهات وقيم، نتيجة دراسته الموضوعات المتكاملة في المنهج، ومن ثمّ يتحقّق التّكامل داخل المتعلّم، ممّا ينعكس على ممارسته اللّغويّة.

ت– **المدخل الوظيفي:** يعتبر من أهمّ المداخل الحديثة، في تعليم اللّغات؛ حيث ينظر إلى اللّغة على أنّها أداة اجتماعيّة، أي ذات وظيفة اجتماعيّة، فلا يختلف اثنان في كون الوظيفة الأساسيّة للتّعليم هي تمكين الفرد من التّكيّف مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وتزويده بالوسائل التي تساعده على ذلك، ولا يختلف اثنان –أيضا– في أنّ أهم الوسائل على الإطلاق هي اللّغة التي بواسطتها يتحقّق التّواصل، فيقوم المدخل الوظيفي في تعليم اللّغة العربيّة "على وظيفة اللّغة في الحياة، وكونها وسيلة لتحقيق التّواصل بين النّاس للتّعامل مع شؤون الحياة المختلفة، ولمّا كان للّغة هذا الدّور توجّب أنّ تلبّي حاجة الفرد لاستعمالها في المواقف التي تتشكّل منها الحياة"[2] والتّعليم الوظيفي هو تحقيق القدرات والمهارات اللّغويّة عند المتعلّم، حيث يتمكّن من ممارستها في وظائفها الطّبيعيّة العمليّة ممارسة صحيحة سليمة، فعرِّف المدخل الوظيفي في تدريس اللّغة أنّه تدريس اللّغة "بطريقة تؤدّي إلى اتقان المهارات اللّغويّة الأربع: فهم اللّغة المسموعة، وفهمها مقروءة

[1]– نهاد الموسى، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللّغة العربيّة. عمان: 2003. ط1. دار الشّروق، ص 61.

[2]– محسن علي عطيّة، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها. ص 75.

والتّعبير الشّفوي، والتّعبير الكتابي فوظيفة اللّغة -أيّة لغة- هي القدرة على الفهم والإفهام، ولإتقان هذه المهارات الأربع لا بدّ من اعتبار قواعد اللّغة وسائل لإتقان المهارات الأربع السّابقة لا غايات في حدّ ذاتها، وبالتّالي يُقتصر في تدريسها على ما يحتاج إليه الطّالب لإتقان المهارات الأربع: فهم اللّغة بشقّيه فهما عميقا دقيقا والتّعبير الخالي من الخطأ بشقّيه، وهذا يُلغى معظم الإعراب التّقليديّ تلقائيّا ويحل محلّه الإعراب الوظيفيّ"[1] فتعليم اللّغة لا يكون عن طريق تلقين قواعد اللّغة الصّماء للمتعلّمين في مختلف المراحل الدّراسيّة وتحفيظهم لها والمطالبة باسترجاعها في الامتحانات؛ لأنّ ذلك لا يؤهّلهم لاستخدام اللّغة وممارستها في مختلف المواقف المعيشة، فتعليم قواعد اللّغة وسيلة وليست غاية في تعليم اللّغة، فالغرض من تدريس القواعد هو ربط اللّغة بمواقف الحياة المختلفة حيث يملك الفرد القدرة على التّعبير السّليم، كما يدرك وظيفة الصّوت في الكلمة ووظيفة الكلمة في الجملة ووظيفة الجملة في النّص أو الموضوع، ومن ثمّ وظيفة اللّغة في التّعبير عن انشغالاته وحاجاته، وكي يحصل هذا لا بدّ من ربط تدريس النّحو وقواعده بالنّواحي الوظيفيّة للّغة بما يحقّق المهارات اللّغويّة عند المتعلّمين استماعا وقراءة وتعبيرا (كتابي وشفوي)، وذلك بتوظيف قواعد اللّغة في كلّ مستوياتها الصّوتيّة والصّرفيّة والتّركيبيّة والدّلاليّة توظيفا صحيحا؛ لأنّ "قواعد اللّغة وضوابط الرّسم وقوانين البلاغة ليست مهارات مستقلّة يسعى المتعلّم إلى إتقانها لذاتها، وإنّما لتصحّ مهاراته اللّغويّة الأساسيّة، التي هي الاستماع والقراءة والكلام والكتابة"[2] فتفرض مسألة اختيار اللّغة نفسها - كعنصر أساسيّ- في عمليّة تعليم اللّغة وتعلّمها، إذ ينبغي أن يُبنى هذا المحتوى على أسس علميّة/وظيفيّة.

2- توظيف المقاربة بالكفاءات L'approche par compétence في تدريس المهارات اللّغويّة: يهدف كلّ نظام تعليميّ إلى تطوير العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة، وأمام عجز المدرسة الجزائريّة عن الاستجابة لحاجات المجتمع والتّدنّي الملموس للمستوى التّعليمي، لجأت إلى اصلاح المنظومة التّربويّة الذي انطلق في السّنة الدّراسيّة 2003-2004 إذ جاءت وزارة التّربية

[1]- حافظ إسماعيل علوي وليد أحمد العناني، أسئلة اللّغة أسئلة اللّسانيّات. الجزائر: 2009. منشورات الاختلاف، ص 65.

[2]- علي النّعيمي، الشّامل في تدريس اللّغة العربيّة. عمان: 2004. ط1. دار أسامة للنّشر والتّوزيع، ص 27.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

الوطنيّة بمقاربة جديدة، وهي المقاربة بالكفاءات، سعيا منها للرّفع من جودة التّعليم، وإرساء نظام تعليميّ يستجيب للمستجدّات التّعليميّة العالميّة، فتعدّ المقاربة بالكفاءات أحد المقاربات الحديثة في حقل تعليميّة اللّغات، كما تعدّ امتدادا للمقاربة بالأهداف، فلتحقّق الكفاءات لا بدّ من أهداف موضوعة في شكل سلوكات، ونظرا لنجاحها في حقل التّدريس وتطوير نوعيّة وجودة التّعليم، تبنّتها المنظومة التّربويّة في مناهجها الجديدة (الجيل الثّاني).

أ- **تعريف المقاربة بالكفاءات:** هي سياسة تربويّة ظهرت في الولايات المتّحدّة الأمريكيّة سنة 1968م كردّ فعل على التّقنيات التّقليديّة التي كانت معتمدة، والتي تقوم على تلقين المعارف وترسيخها في ذهن المتعلّم بشكل قوانين تخزينيّة نمطيّة، فهي تعبير عن تصوّر بيداغوجي ينطلق من الكفاءة المستهدفة في نهاية أيّ نشاط تعليميّ، أو نهاية مرحلة تعليميّة؛ لضبط استراتيجيّة التّكوين في المدرسة من حيث طرائق التّدريس والوسائل التّعليميّة وأهداف التّعلّم، وانتقاء المحتويات وأساليب التّقويم وأدواته، وتُعرف المقاربة بالكفاءات أنّها "قُدرة المتعلّم على تجنيد وإدماج القدرات والمهارات والمعارف بطريقة فعّالة؛ لإعطاء معنى وقيمة للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة"[1] فهي مذهب بيداغوجيّ حديث، يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلّمين، والتّحكّم فيها عند مواجهة التّحدّيات أو المشكلات في وضعيّات مختلفة، فأساس المقاربة بالكفاءات يتمثّل في تكوين المتعلّم لا يكتفِ بتلقّ العلم واستهلاك المقرّرات، بل ينبغي أن يكون مفكّرا وباحثا ومنتجا ومبدعا، قادرا على تحمّل المسؤوليّة فاعلا في حياته الفرديّة والجماعيّة، فالمقاربة بالكفاءات هندسة لمنهاج متكامل، وليست طريقة من طرائق التّدريس، فالطّرائق تستعمل في ما يسمّى بالتّعليميّة وليس البيداغوجيّة، فتستعمل في تعليميّة اللّغات عدّة طرق، أمّا البيداغوجيّة فقد تتبنّى إحدى هذه الطّرق لمساعدة المعلّم على تبليغ رسالته للمتعلّم، ففي مجال تعلّم اللّغة العربيّة من خلال هذه المقاربة خُصّصت لتعلّمها عدّة أنشطة، وهي القراءة والكتابة والتّعبير (الشّفوي والكتابي) وفي نشاط التّعبير الكتاب نشاط يسمّى الادماج وإنجاز المشاريع، ويعرف نشاط الإدماج أنّه "نشاط تقييميّ تختم بها وحدة التّعلّم وتكون

[1]– حاجي فريد، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلّبات. الجزائر: 2005. د ط، دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع د ط، ص 20. سليمان نايت وآخرون، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التّعليم. الجزائر: 2004. د ط، دار الأمازيغيّة، ص 29.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

فرصة لتقييم المتعلّمين في قدرتهم على توظيف المعارف والمهارات المكتسبة أثناء الأسبوع"[1] فهو نشاط يأتي كخطوة لختام الوحدة، يستغلّه المعلّم لتقييم مدى استيعاب التّلاميذ لِما قُدِّم له من معارف وخبرات، فأساس المقاربة بالكفاءات يتمثّل في تكوين متعلّم يتجاوز تلقّي العلم واستهلاك المقرّرات، إلى مفكّر وباحث ومنتج ومبدع، وقادر على تحمّل المسؤوليّة، فاعلا في حياته الفرديّة فهذه المقاربة ما هي إلاّ طريقة لإعداد الدّروس والبرامج التّكوينيّة اعتمادا على[2]:

- التّحليل الدّقيق لوضعيّات العمل التي يتواجد فيها المتعلّمون، أو التي سوف يتواجدون فيها.
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمّل المسؤوليّات النّاتجة عنها.
- ترجمة هذه الكفاءات إلى الأهداف وأنشطة تعليميّة.

تعدّدت أسباب لجوء المنظومة التّربويّة الجزائريّ إلى تبنّي هذه المقاربة، ومنها:

- عدم مواكبة البرامج المصمّمة وفق المقاربة بالأهداف للتّقدّم العلمي الذي أحدثته التّقنيات الحديثة في الإعلام والاتّصال.
- التّغيّرات السّياسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة التي شهدها المجتمع الجزائري.

والمقاربة بالكفاءة لا تعني القطيعة أو المعارضة مع البيداغوجيا الكلاسيكيّة (المقاربة بالأهداف) إنّما تعتبر امتدادا لها وتمحيصا لإطارها المنهجيّ والعلميّ.

ب– مبادئ المقاربة بالكفاءات: تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ، وهي:

– **الإجماليّة Globalité:** تعني تحليل عناصر الكفاءة، انطلاقا من وضعيّة شاملة (وضعيّة معقّدة، نظريّة عامة، مقاربة شاملة) فيسمح هذا المبدأ من التّحقّق من قدرة المتعلّم على تجميع مكوّنات الكفاءة المتمثّلة، في: السّياق والمعرفة السّلوكيّة والمعرفة الفعليّة والدّلاليّة.

– **البناء Construction:** يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائيّة، حيث يتعلّق الأمر بعودة المتعلّم إلى معلوماته السّابقة لربطها بمكتسبات جديدة، وحفظها في الذّاكرة لمدّة طويلة؛ أي

[1]– وزارة التربية الوطنيّة ومديريّة التّعليم الأساسي، مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي. ص 15.

[2]– وعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر: 2006. د ط، دار السّعادة، ص 09.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

تفعيل المكتسبات القبليّة وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف؛ فيمكِّن هذا المبدأ المتعلّم من استرجاع معارفه السّابقة والعمل على ربطها وإدماجها بالمكتسبات اللاّحقة، وتخزينها لاستظهارها عند الحاجة.

- **التناوب Alternance:** يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوّناتها ثم العودة إليها الشّامل (الكفاءة) ـــــ الأجزاء المكوّنة (المكوّنات) ـــــ الشّامل (الكفاءة)

- **التّطبيق Application:** وهو التّعلّم بالتّصرّف (Apprendre par Agir) فقدرة المتعلّم على التّصرّف والتّحكّم في وضعيّة ما موقوف على الممارسة الفعليّة لتلك القدرة، فيسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكّم فيها، فهي ضمان للتّأكّد من مدى الاستيعاب الجيّد والتّوظيف المقبول.

- **التّكرار Itération:** يقوم هذا المبدأ على وضع المتعلّم أمام نفس المهام الإدماجيّة التي تكون لها علاقة مع الكفاءة، عدّة مرّات أمام نفس المحتويات؛ أي تكليف التّلميذ بالمهام الإدماجيّة عدّة مرّات بهدف الوصول معه إلى مرحلة الاكتساب المعمّق للكفاءات والمحتويات.

- **الإدماج Intégration:** يعني ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض؛ لأنّ إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوّناتها بشكل ادماجي، ويعتبر هذا المبدأ اساسا في المقاربة بالكفاءات، وذلك لأنّه يسمح بتطبيق الكفاءة عند اقترانها بأخرى وجعل المتعلّم قادرا على التّمييز بين مكوّنات الكفاءة والمحتويات اللّغويّة أي المعارف، فيجعل هذا المبدأ عناصر مختلفة ومنفصلة تترابط في ما بينها للعمل في شكل موحّد ومنسجم.

- **التّمييز Distinction:** يعني الوقوف على مكوّنات الكفاءة، من سياق ومعرفة، ومعرفة سلوكيّة، ومعرفة فعليّة ودلاليّة) ويتيح هذا المبدأ للمتعلّم التّمييز بين مكوّنات الكفاءة والمحتويات، وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

- **الملاءمة Pertinence:** أي ابتكار وضعيّات ذات معنى ومحفّزة للمتعلّم؛ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسيّة من واقع المتعلّم المعيش، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلّمه.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

– **الترابط Cohérence**: يتعلّق الأمر بالعلاقات التي تربط بين أنشطة التّعليم وأنشطة التّعلّم؛ أي المزاوجة بين أنشطة التّعليم والتّعلّم والتّقويم لتكوّن كلاّ متكاملا في بناء كفاءة وتنميتها.

– **التّحويل Transfert**: يعني الانتقال من مهمّة أصليّة إلى مهمّة مستهدفة، باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعيّة مغايرة، وينصّ هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيّات مغايرة لتلك التي تمّ فيها التّعلّم.

ت– استراتيجية التّدريس بالكفاءات: فالمقاربة بالكفاءات، طريقة لإعداد الدّروس والبرامج التّكوينيّة اعتمادا على[1]:

– التّحليل الدّقيق لوضعيّات العمل التي يتواجد فيها المتعلّمون، أو التي سوف يتواجدون فيها.

– تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمّل المسؤوليّات النّاتجة عنها.

– ترجمة الكفاءات إلى أهداف وأنشطة.

– التّعمّق في فهم الوثائق والنّماذج المرافقة لها ولدليل المعلّم.

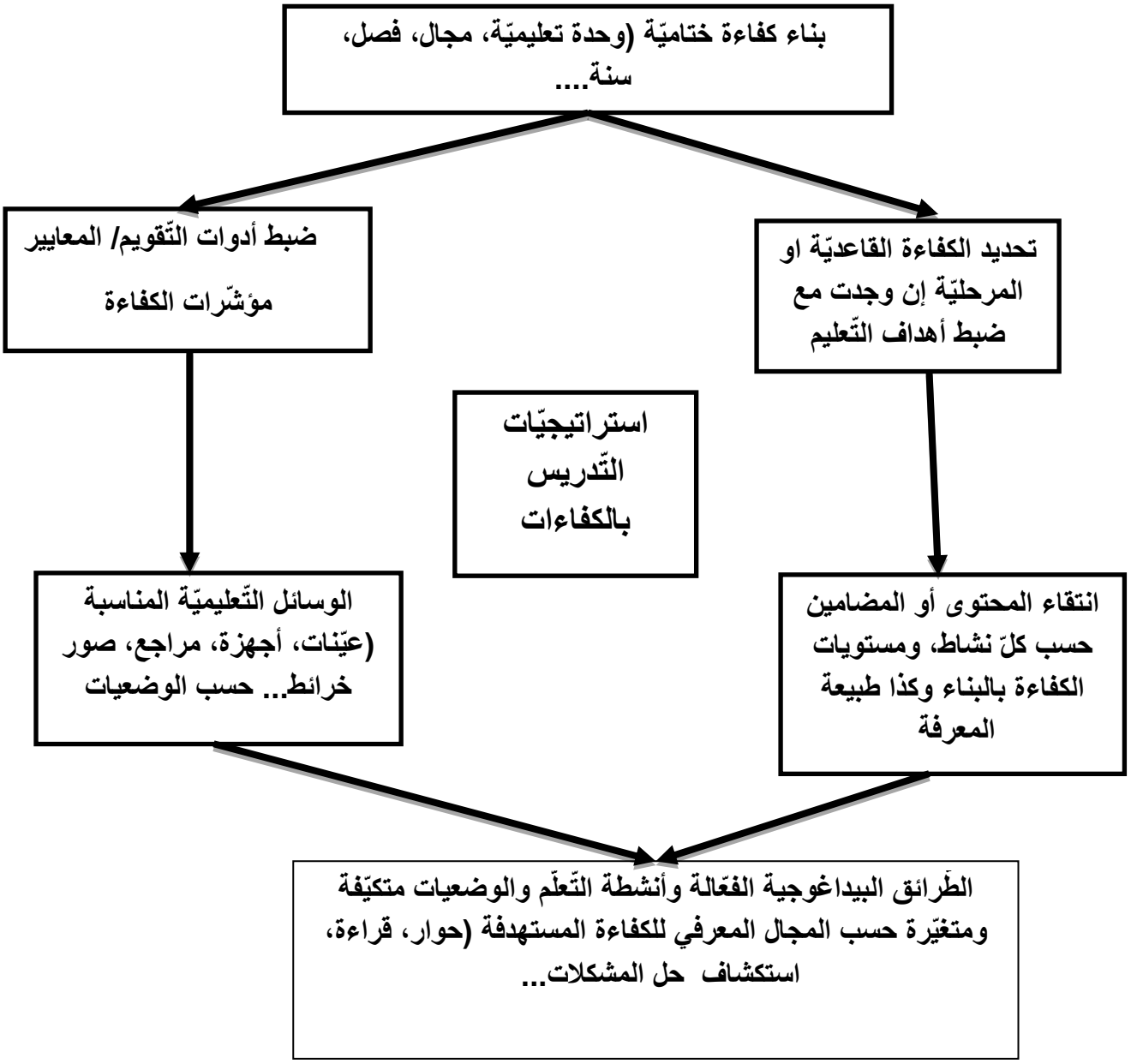
– مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.

– انتقاء الطّرق والوسائل التّعليميّة المناسب.

– توجيه الاهتمام نحو التّقويم التّكويني، باعتباره فعّالا في متابعة الأداء، وإبراز الكفاءات.

[1]– واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، نفس الصّفحة.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.



ث- خصائص المقاربة بالكفاءات: يهدف التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات إلى جعل المعارف النّظريّة سلوكات ملموسة، عن طريق جملة من التّحوّلات والتّحوّلات البيداغوجيّة التي تعتبر ميزات خاصّة، وتتمثّل في:

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

- **تفريد التّعليم:** عن طريق تشجيع استقلاليّته، والمبادرة لدى المتعلّم، مع إيلاء عناية خاصّة بالفروق الفرديّة للمتعلّمين.
- **قياس الأداء:** بالاهتمام بتقويم الأداءات والسّلوكات، بدلا من المعارف الصّرفة والنّظريّة.
- **تحرير المتعلّم من القيود:** إعطاء حريّة أوسع للمتعلّم في تنظيم أنشطة التّعلّم وتقويم الأداء.
- **دمج المعلومات:** قصد تنمية الكفاءات، أو حلّ إشكاليات في وضعيّات مختلفة.
- **تحويل المعارف:** وتوظيفها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاية (استغلال المعارف المكتسبة)

ج- كفاءات تدريس المهارات اللّغويّة في المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي وفق بيداغوجيّة المقاربة بالكفاءات: تُدرّس المهارات اللّغويّة ضمن مجموعة من الكفاءات وهي:

- **الكفاية القاعديّة Compétence de Base:** وهي مجموع نواتج التّعلّم الأساسيّة المرتبطة بالوحدات التّعليميّة، وتوضّح بدقّة ما سيفعله المتعلّم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محدّدة، لذا يجب على المتعلّم أن يتحكّم فيها؛ ليتسنّى له الدّخول دون مشاكل في تعلّمات جديدة ولاحقة، فهي الأساس الذي يبنى عليه التّعلّم.

- **الكفاءة المرحليّة Compétence d'Etape:** وهي مرحلة دالّة تسمح بتوضيح الأهداف الختاميّة أو النّهائيّة لجعلها أكثر قابليّة للتّجسيد، تتعلّق بشهر أو فصل أو مجال وهي مجموعة من الكفاءات القاعديّة.

-**الكفاية العرضيّة Compétence Transversale:** وهي مجموع المواقف والخطوات الفكريّة والمنهجيّة المشتركة بين مختلف المواد، والتي يجب اكتسابها أثناء إعداد مختلف المعارف، ذلك أنّ التّحكّم في الكفاءات العرضيّة يهدف إلى دفع المتعلّمين نحو التّمكّن من التّعلّم في استقلاليّة متزايدة.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

– **الكفاءة الختاميّة Compétence Finale:** وهي عبارة عن "كفاءات متعدّدة مكتسبة في مجالات متنوّعة وتكون عناصرها متفاعلة ومنسجمة في نهاية مستوى أو طور تعليميّ"[1] تعدّ ختاميّة؛ لأنّها تصف عملا منتهيا وتتميّز بطابع شامل وعام، كما تعبّر عن مفهوم إدماجيّ لمجموعة من الكفاءات المرحليّة، يتمّ بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسيّة أو طور.

– **الكفاءة الشّاملة Compétence Globale:** وهو "هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسيّة محدّدة، وِفق نظام المسار الدّراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ طور وكفاءة شاملة في نهاية كلّ سنة"[2] فهي مجموعة من الكفاءات الختاميّة لمجموعة من الميادين المكوّنة للمادة.

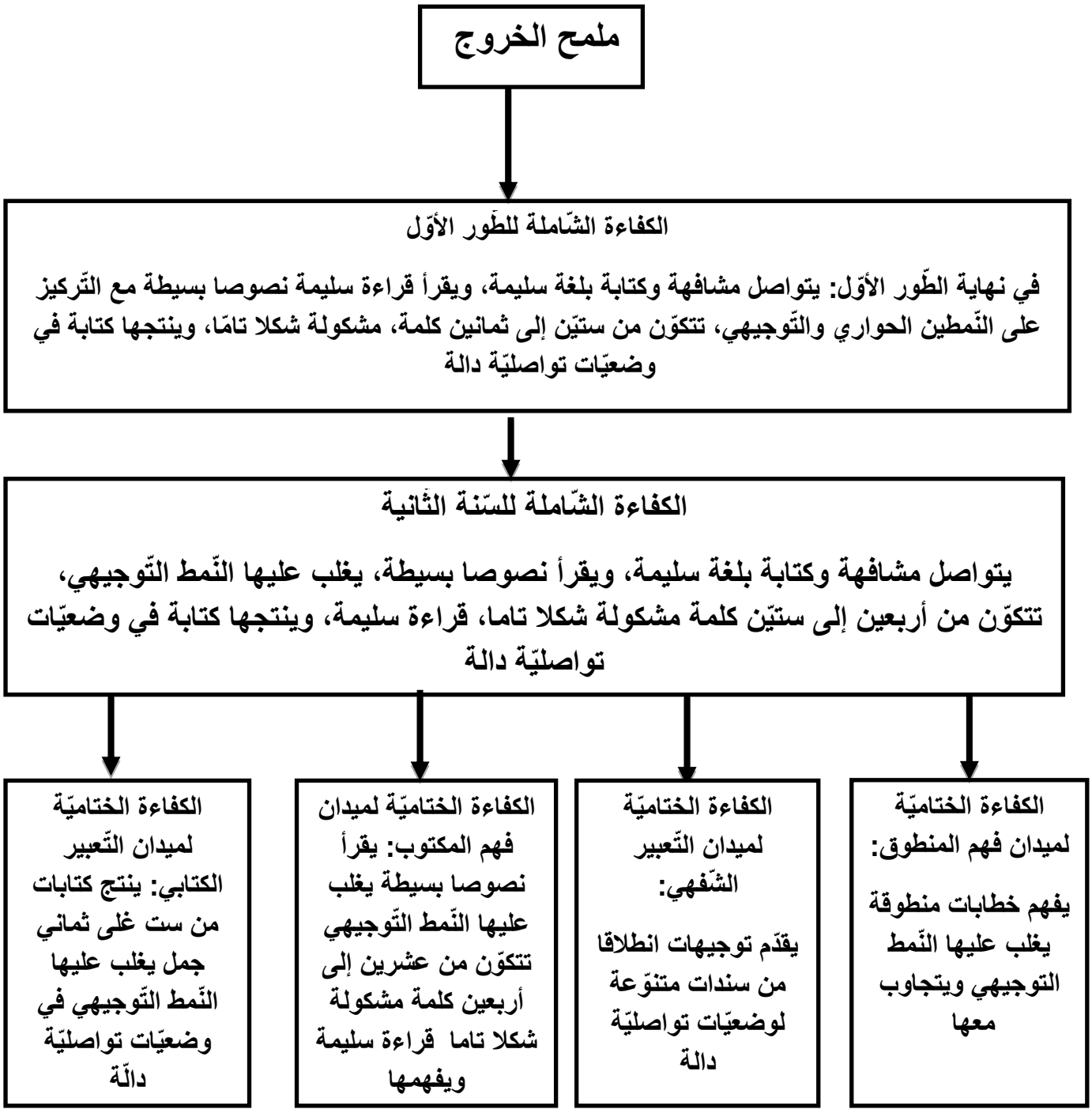
أخذت هذه الكفاءات مبدأ الانسجام العمودي في تحقيق ملامح التّخرج، ويتجلّى ذلك الانسجام من خلال التّصوّر التّنازلي في صياغة الكفاءات، انطلاقا من الكفاءة الشّاملة للمرحلة والتي تشكّل ملمح الخروج في الكفاءة الشّاملة للطّور ثم الكفاءة الشّاملة للسّنة، حيث تنبثق من الكفاءة الشّاملة للسّنة كفاءة ختاميّة لميادين اللّغة، وقد راعت مناهج كتب المرحلة الأولى ابتدائي الجيل الثّاني مبدأ التّدرّج والانسجام العمودي للكفاءات، تحقيقا لملمح التّخرج (كما سيتّضح في الشّكل الآتي) من خلال التّصوّر التّنازلي في صياغة الكفاءات، أمّا الانسجام الأفقي؛ فيعني التّداخل بين كفاءات المواد، وهذا ما ينتج عنه كفاءات عرضيّة؛ ناتجة عن التّقاطع بين المواد في إطار الأهداف التّربويّة المشتركة، وتنمية القيم في امتدادها، والتي تعطيها دلالة نفعيّا ومعنى أخلاقيّا، ويتّضح ذلك في المخطّط التّالي[3]:

[1]– صالح بلعروق، الكراس اليومي (ابتدائي) وملخّص للعمل بالكفاءات. الجزائر: د تا. د ط. دار اليمامة، ص 1.

[2]– وزارة التربية الوطنيّة، ملخص منهاج الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي. 2016. ص 4.

[3]– مديريّة التّعليم الأساسي، دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي. ص 10.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.



3- طرق التّدريس بالمقاربة بالكفاءات: جاءت المقاربة بالكفاءات كخيار يمكِّن المتعلّم من أن يكون قُطبا اساسيّا داخل العمليّة التّعليميّة، وأسلوب يتجاوز من خلاله أخطاء المقاربات الأخرى، التي لم تسمح له باكتساب الميكانزمات التي يستطيع من خلالها حلّ المشكلات التي تصادفه أثناء مساره التّعلميّ؛ وهذا يعني أنّها تفتح المجال واسعا للمتعلّم حتى يتعلّم بنفسه، ويعارك

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

الحياة التّعليميّة بقدراته الخاصّة، ولا ينتظر من المعلّم إلاّ الدّعم والتّوجيه في حالة العجز أو الخطأ، وهذا لا يتحقّق إلاّ عن طريق تجديد طرق التّدريس، أي ايجاد طرق عن كيفيّة التّعلّم، لهذا تعتمد المقاربة بالكفاءات على مجموعة من الطّق والاستراتيجيّات تختلف بها عن بقيّة المقاربات وتتميّز عنها، ومن بين هذه الطّرق:

أ- **التّدريس بواسطة المشاريع:** يعتمد هذا الأسلوب في التّعلّم على تشجيع المتعلّمين على التّقصّي والاستكشاف والمسائلة والبحث عن حلول لقضايا صعبة، كما يشجّع على إظهار كفاءات ذهنيّة تسمح بتوسيع دائرة معارف المتعلّم من المجرّد إلى التّطبيق من ناحية، وروح التّعاون بين المتعلّمين من ناحية أخرى لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى؛ إذ يقوم هذا الأسلوب على مشاركة كلّ فرد من أعضاء المجموعة، كلّ حسب قدرته وكفاءته على إنجاز العمل الجماعي، إذ يعدّ المشروع "نشاط تربويّ يخطّط له الطلاّب في تعلّمهم؛ لتحقيق هدف منشود عن طريق قيامهم بأنشطة متنوّعة، يكتسبون من خلالها الاتّجاهات الإيجابيّة والخبرات الفنيّة والمعلومات والحقائق"[1] فهذه الاستراتيجيّة تركّز على أنشطة تعليميّة/تعلّميّة مفتوحة وطويلة المدى قريبة من الواقع المعيش للمتعلّم، حيث يلعب فيه المتعلّم دورا أساسيّا وليس مجرّد متلقٍّ فقط، وذلك بإنجاز المتعلّمين لبعض الأعمال التي تساهم في تنمية قدراتهم ومهاراتهم، فبيداغوجيا المشروع طريقة من طرائق التّعليم، تقوم أساسا على إنجاز التّلميذ لبعض الأعمال التي تساهم في تنمية قدراتهم ومهاراتهم، وتنطلق هذه البيداغوجيا من فكرة أنّ المتعلّم يبني نفسه بالفعل والممارسة فيعمل على إنجاز المشروع فرديّا أو جماعيّا (حسب طبيعة المشروع) فينتقل التّلاميذ من الجانب النّظريّ إلى الجانب العلميّ، فيستخدمون اللّغة عمليّا، كما يبرزون مواهبهم في مختلف الفنون.

ب- **التّدريس بطريقة حلّ المشكلات:** تقوم هذه الاستراتيجيّة على عرض مواقف مشكلة على التّلاميذ، يمكن أن تكون نقطة انطلاق للبحث والاستقصاء، وتعتبر طريقة حلّ المشكلات من الطّرق الحديثة التي يتمّ التّركيز عليها في عمليّة التّدريس، وذلك لمساعدة المتعلّمين على ايجاد حلول للمواقف المتمثلة في المشكلة بأنفسهم؛ حيث تعدّ "طريقة بيداغوجيّة تسمح للمتعلّم بتوظيف

[1]- محمد داود سليمان الرّبيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة. عمان: 2006. عالم الكتاب الحديث، ص 60.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا للتّوصّل إلى حلّ مرتقب، تتطلّبه وضعيّة جديدة أو مألوفة يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلّها حسب قدراته، وتوجيه من المدّرس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلّم متعدّدة [...] إنّ حلّ المشكلة عندما يمارسه المتعلّم بمفهومه الحديث، يوفّر استراتيجيّة تعليميّة جيّدة لتنمية مهارات العمل الجماعي"[1] وهي كلّ "وضعيّة تعليميّة تتضمّن صعوبات، لا يمتلك المتعلّم حلولا جاهزة لها، الشّيء الذي يجعله يشعر بالحيرة والحاجة إلى بذل جهود وتعبئة موارده المعرفيّة من أجل ايجاد الحلول المناسبة"[2] فتدعو هذه الاستراتيجية إلى البحث، وتثير في المتعلّم التّساؤل الذي يحتاج إلى إجابة، وهي تعدّ آلية لبناء المعرفة، فتعدّ هذه الاستراتيجيّة من الأساليب الملائمة في تكوين الكفاءات؛ حيث يحاول أسلوب حل المشكلات تكييف الفرد مع محيطه وإدماجه فيه، كما تركّز استراتيجيّة التّعلّم بالمشكلات اهتمامها على نشاط المتعلّم، واعتباره أساس وقوام العمليّة التّعلّميّة؛ حيث تساعده على تنمية روح الإبداع والابتكار لديه، واكتسابه منهجيّة علميّة عن طريق التّفكير والاستنتاج، وحتى التّجارب التي يقوم بها، كما تساعده ايضا على التّأقلم والتّكيّف عند الدّخول في علاقات اجتماعيّة مختلفة.

ت– التّدريس بالإدماج: الادماج استراتيجيّة قائمة على التّفاعل بين مجموعة من العناصر، أو عمليّة إدماج عنصر جديد قصد تكوين كلّ منسجم من هذه العناصر، ويقصد به في المجال التّعليمي "عمليّة الرّبط بين موضوعات دراسيّة مختلفة من مجال معيّن أو من مجالات مختلفة، ويفيد هذا النّشاط في عمليّة إزالة الحواجز بين المواد، وإعادة استثمار مكتسبات المتعلّم المدرسيّة في وضعيّة ذات معنى، وهذا يُدعى بإدماج المكتسبات أو الإدماج السّياقيّ"[3] فهو نشاط تعليميّ وظيفته الأساسيّة تتمثّل في قيادة المتعلّم نحو التّجنيد، أي توظيف عدّة مكتسبات تم الحصول عليها بصفة منعزلة (معارف، سلوكات، قدرات...) فيساعد الإدماج المتعلّم على بناء كفاءاته المختلفة؛ من خلال الجمع بين مختلف العناصر (المعارف) لتصبح وظيفيّة وذات معنى

[1]– محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الهدى، ص 83– 84.

[2]– محمد الدريج، الكفاءات في التّعليم سلسلة التّعليم للجميع. الرباط: 2003. د ط. مطبعة النّجاح الجديدة، ص 63.

[3]– زيتوني عبد القادر وآخرون، تدريس التّربية البدنيّة والرّياضيّة في ضوء الأهداف الإجرائيّة والمقاربة بالكفاءات. الجزائر: ص 80.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

أي يكون التّلميذ فيها قادرا على بلوغ نتائج وأداءات معيّنة، ويفهم ماذا يفعل ويقوم به بأسلوب ذاتيّ، فيساعد الإدماج التّلميذ على بناء كفاءاته المختلفة من خلال الجمع بين مختلف العناصر المنفصلة (المعارف، السّلوكات والقدرات...) لتصبح وظيفيّة وذات معنى ودلالة، فتركيب الكلمات والجمل وِفق ضوابط وقواعد لغويّة وأشكال تعبيريّة معيّنة، يعطي لنا نصّا نثريّا أو شعريّا، ومن ثمّة نكون في وضعيّة إدماج، إدماج لمعارف ومكتسبات (قواعد لغويّة نحويّة صرفيّة تركيبيّة...)

4- **طرق تدريس المهارات اللّغوية في ضوء المقاربة بالكفاءات:** نقدّم في هذا العنصر مثالا عن كيفيّة تدريس المهرات اللّغويّة، في ضوء المقاربة بالكفاءات، وكان اختيار درس "الحي والقرية" الذي ينتمي إلى الوحدة الثّالثة، قبل التّطرّق إلى طرق تدريس المهارات اللّغويّة لا بدّ من الوقوف عند الحجم السّاعي الأسبوعي لكلّ مهارة، يتمّ العمل بوحدة خلال ثلاثة (3) أسابيع ويخصّص الأسبوع الرّابع للإدماج، والحجم السّاعي للّغة يقدّر ب اثنتي عشرة (12) حصّة أسبوعيّا، موزّعة على الأنشطة المختلفة (استماع/تعبير، قراءة وكتابة) مدّة كلّ حصّة هو خمس وأربعون (45) دقيقة لكلّ حصّة، يبيّن التّوزيع الآتي هذه الحصص:

توزيع الحصص الأسبوعيّة			
الميدان	**الحصّة**	**المدّة الزّمنيّة**	**منهجيّة التّناول**
فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي	فهم المنطوق (تعبير شفوي)	90 د	عرض المنطوق. تجزئة النّص المنطوق. اكتشاف الجانب القيمي في النّص المنطوق.
			التّحاور حول النّص المنطوق، التّعبير عن أحداث النّص.
	تعبير شفوي	45 د	ترتيب وتركيب أحداث النّص شفويّا، بالتّركيز على استعمال الصّيغ.
	إنتاج شفوي	45	التّدريب على الإنتاج الشّفوي (إنتاج خطاب شفوي)
فهم المكتوب والتّعبير الكتابي الكتابة	قراءة إجماليّة	45 د	استخراج الجمل من الرّصيد اللّغزي المكتسب في التّعبير (متعلّقو بالمحور) قراءة الجمل المكتوبة وتثبيتها بالمشاهد. تدريبات قرائيّة: (تشويش الجمل وإعادة ترتيبها)

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

المحفوظات			إعادة تقديم جمل ناقصة لإتمامها بكلمات من رصيد معروض عليه) تدريبات قرائيّة: (تغيير بعض الكلمات في الجمل)
	محفوظات	45 د	مقطوعة شعريّة مناسبة للمقطع (تقديم وتحفيظ)
	قراءة وكتابة	90 د	تجريد الحرف الأوّل استخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعيّات مختلفة. التدريب على كتابة الحرف (على الألواح، العجينة، كراس المحاولات) منفردا ومركبا وفي وضعيّات مختلفة. القراءة في الكتاب (مع مراعاة مختلف المهارات القرائيّة)
	تطبيقات	45 د	تثبيت الحرف الأوّل تثبيت الحرف في كلمات ثم جمل تكملة كتابة كلمة بالصّوت النّاقص كتابة الحرف مع بقية الاصوات
	قراءة وكتابة	90 د	تجريد الحرف الثّاني استخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعيّاته المختلفة التّدريب على كتابة الحرف، منفردا
القواعد	تدرس ضمنيّا في الاستماع/ تعبير، والقراءة والكتابة		
المجموع	11		495د (8 سا و15 د)

أ– تدريس مهرات التّعبير الشّفوي

الوحدة: الثّالثة **مجالها:** الحي والقرية

الكفاية المستهدفة من الدّرس: الاستماع الجيّد، والتّعبير الشّفهي السّليم باللّغة العربيّة الفصحى في وضعيّات مرتبطة بالقرية والمدينة.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

أهداف الدّرس: إمكان التّلميذ من:

- اكتساب رصيد لغوي مرتبط بالقرية والمدينة.
- استعمال أسلوب الاستفهام ماذا؟ والإجابة بنعم، وظروف الزّمان اليوم، غدا، أمس، التّمييز بين قليل وكثير.
- استعمال الجمل الفعليّة البسيطة (فعل وفاعل)
- استعمال الزّمن الماضي والمضارع مع ضمائر المخاطب: أنتَ، أنتِ، أنتم.

الوسائل: كلّ ما يساهم في التّنشيط الأمثل للوضعيّات التّعليميّة.

نصّ الانطلاق: "خرجت مع أبيك في نزهة إلى القرية التي يوجد بها حقل جدّك، فما أعجبك فيها؟ وما هو الفرق بين حيّك والقرية؟

الحصّة الأولى: تقديم					
الوضعيّات	**المقاطع الديداكتيكيّة**	**أهداف المقطع**	**التّدبير الدّيداكتيكي للأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة**	**الوسائل**	**التّقويم**
			الأنشطة التّعليميّة / **الأنشطة التّعلّميّة**		
وضعيّة مشكلة أوليّة	**تمهيد**	**تعريف المعلّم بموضوع الدّرس**	**تهيء التّلاميذ لسماع النّص، من خلال عرض مشهد يعكس مضمونه، وتوجيه ملاحظة التّلاميذ إليه. طرح سؤال لاستنباط موضوع النّص** / **يشاهد التّلاميذ الصّورة ويجيبون عن سؤال بسيط حولها. يتهيّؤون لسماع النّص**	**مشهد ملائم**	**يتم الإجابة عن سؤال الانطلاق**
	تسميع	**تعرّف التّلاميذ على**	**تسميع النّص عدّة مرّات، بكيفيّة معبّرة مع مراعاة، ابراز** / **يستمع التّلاميذ إلى النّص جيّدا ويجيبون على**	**صور للحقل، والجد،**	

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

		مضمون النّص	اسلوب الاستفهام ب: ماذا؟ "ماذا يوجد في الحقل؟ وظرف الزّمان أمس، اليوم وغدا	الأسئلة؟ أين ذهبت؟ مع من ذهبت؟ ما الفرق؟	والقرية	
مشكلة وسيطيّة	التّعرّف على الفاعلين والأحداث	أن يتعرّف التّلاميذ على الفاعلين وأحداث النّص	توجيه التّلاميذ إلى تحديد شخصيّات النّص، والأفعال التي يقومون بها عن طريق أسئلة متدرّجة	يحدّد التّلاميذ شخصيّات النّص وأفعالهم، من خلال الإجابة على الأسئلة: من ذهب؟ مع من ذهب؟ إلى أين ذهب؟ ماذا وجد هناك؟		أين تذهب في العطلة؟
	استعمال المعجم اللّغوي	أن يعبّر التّلاميذ عن مواقف النّص مستعملين الرّصيد اللّغوي المناسب	التّوسّع في المواقف التّالية من النّص لاستعمال الرّصيد اللّغوي للحي والقرية، (بناية، رصيف، طريق، شارع، والمهن: شرطي، طبيب، تاجر،) المزرعة (فلاح، حقل، محراث...)	يجيب التّلاميذ على أسئلة مثل: أين تسكن؟ ما هي المرافق الموجودة؟ من يعمل في العيّادة؟ كيف يسمّى الرّجل الذي ينظّم المرور؟ أين ذهب؟ أين تعيش الدّجاجة؟ بماذا يحرث الفلاّح الأرض؟	تشخيص الأفعال عن طريق الصّور: شرطي ينظّم حركة المرور طبيب في عيادة، فلاح يحرث	ما هي المرافق الموجودة في القرية؟ وما هي المرافق الموجودة في المدينة؟
مشكلة	تشخيص	أن يشخّص	تحديد أدوار المتعلّمين، لتشخيص	يتقمّص التّلاميذ شخصيّات من	التّشخيص	يتم بالأداء

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

ختامية	**مواقف من النّص**	**التّلاميذ مواقف من النّص**	**بعض مواقف من النّص. تصحيح الأخطاء المعجميّة.**	**النّص وتشخيص بعض مواقفه مع التّعبير عنها. تتبّع الأخرون عمليّات التّشخيص ويشاركون في التّصحيح.**		**الجيّد للتّشخيص**
			تختم الحصّة بطرح سؤال لاستخلاص الجملة الأساسيّة التي ستكون منطلق حصّة التّقديم في القراءة وترديدها من طرف التّلاميذ.			
الحصّة الثّانية: التّثبيت						
مشكلة أوّلية	تمهيد	**استحضار مكتسبات حصّة التّقديم**	**تحفيز التّلاميذ على تشخيص مواقف النّص المقدّم في الحصّة السّابقة.**	**تشخيص التّلاميذ بعض مواقف النّص السّابق**	**تشخيص**	**يتم التّشخيص بأداء جيّد**
مشكلة وسيطية	**استعمال الأسالـيب**	**أن يستعمل التّلاميذ بنية: لماذا؟ ونعم**	**ترويج أسلوب: هل؟ نعم بأنشطة، مثل: طرح السّؤال وتلقي الجواب: هل أنجزت واجباتك يا؟**	**يتحاور التّلاميذ مستعملين، هل للسّؤال، ونعم للجواب. هل زرت المدينة يا يوسف؟ نعم زرت المدينة يا ليلى. هل أخضرت أقلامك يا ريان؟ نعم أحضرت أقلامي يا**	**تشخيص عرض**	**إعطاء الجواب ودعوة التّلاميذ لاقتراح السّؤال؟ نعم أحبّ القرية.**

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

				نادية	صور	
	استعمال التّراكيب	أن يستعمل التّلاميذ الجملة الفعليّة البسيطة (فعل وفاعل) في زمني الماضي والمضارع	دفع التّلاميذ إلى صياغة جمل فعليّة ذات فعل ماض، بأسئلة مثل: مع من ذهبت إلى القرية؟ ماذا شاهدت هناك؟ اعتماد تقنيات أخرى كالتّكملة: سلّم أبوك على... زرت...	يجيب التّلاميذ على الأسئلة، مكوّنين جملا فعليّة مفيدة: ذهبت إلى القرية، وشاهدت الحقول والمزارع. سلّم أبي على جدّي زرت المزرعة	مناسبة	دفع التّلاميذ إلى تشخيص أفعال ماضية والتّعبير عنها
	استعمال التّحويلات الصّرفيّة	أن يستعمل التّلاميذ الزّمنين الماضي والمضارع المرتبط بضمائر المخاطب أنتَ، أنتِ أنتما	دفع التّلاميذ إلى تشخيص أفعال ماضية ومضارعة صحيحة، مثل: من زار القرية؟ من أنجز واجباته؟ ماذا فعلت يا أمين؟	يجيب التّلاميذ على الأسئلة بضمير المتكلّم. أنا زرتُ القرية، أنا أنجزت واجباتي، كتبت على السّبورة يحوّل التّلاميذ الأفعال مع ضمائر المخاطب: أنتَ زرتَ القرية, أنتِ أنجزتِ واجبك. أنتما كتبتما على السّبورة.		تفرّج أحمد مباراة ماذا ستقول لو خاطبت ليلى وخالد؟
الحصّة الثّالثة						
مشكل	التّمهيد	استحـ	دفع التّلاميذ إلى	يشخّص التّلاميذ	التّشخيص	الأداء

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

ة أوّليّة		ضار مكتسبات الحصتين السّابقتين	تشخيص مواقف من النّص، مع التّعبير عنها في نفس الوقت، مع الحرص على مساعدتهم في ذلك	زيارتهم للقرية، والأفعال التي قاموا بها، ويعبّرون عنها شفويّا.		الجيّد للتّشخيص
مشكلة وسيطيّة	توظيف المعجم	أن يوظّف التّلاميذ الرّصيد اللّغوي المكتسب وأن يتوسّعوا فيه	تحفيز التّلاميذ إلى توظيف معجم قرية والمدينة، مثل: المزارع في القرية ...، يعود عمي ... في المدينة عن طريق الاسئلة، كيف هي المزارع في القرية؟ من أين يعود العم؟ ماذا يوجد في المدينة؟	يوظّف التّلاميذ المعجم المقصود للإجابة عن الأسئلة: المزارع في القرية واسعة. يعود عم من المزرعة، في المدينة محلات تجارية كثيرة، وحدائق للتّسلية.	صور مناسبة	أين تسكن؟ ما هي المرافق الموجود ة؟
	توظيف الأساليب	لا تختلف أنشطة هذه المرحلة عن مثيلاتها في الحصّة السّابقة (التّثبيت) حيث يتم تحفيز التّلاميذ لتوظيف اسلوب الاستفهام بهل، والإجابة بنعم، والجملة الفعلية البسيطة (فعل وفاعل) في الماضي والمضارع، مع ضمائر المخاطب (أنتَ، أنتِ، أنتما) انطلاقا من الوضعيّات التّواصليّة والحوارات الموجّهة والأسئلة، مثل:				
	توظيف التّراكيب					
	توظيف التّحويلات	– توظيف المشاهد والتّعليق عليها. – تركيب وتكوين جمل من كلمات مبعثرة. – خلق الحوارات بين التّلاميذ (تلميذ يسأل، وتلميذ آخر يجيب)				
الحصّة الرّابعة						

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

مشكلة أوليّة	**تمهيد**	**أن يستحضر التّلاميذ موضوع الدّرس**	**دفع التّلاميذ لاستحضار شخصيّات الدّرس بأنشطة متنوّعة.** **عرض مشاهد للدرّس ومطالبة التّلاميذ بالتّعرّف على الشّخصيات والمرافق**	**يشاهد التلاميذ الصّور والمشاهد ويستحضرون شخصيّات ومرافق الدّرس بالإجابة على الأسئلة.**	**مشاهد مناسبة**	**يتم ذكر الشّخصيّات والأماكن**
مشكلة وسيطيّة	**تقويم ودعم الدّرس**	**أن يوظّف التّلاميذ البنيات الأساسيّة للدّرس**	**استدراج التّلاميذ لاستحضار معجم الدّرس والعمل على تثبيته.** **دفعهم لاستعمال وتثبيت مختلف البنيات (الصّرفيّة، التّركيبيّة)** **اختيار تمارين لدعم وتقويم الخلل في نهاية الحصّة.**			
مشكلة ختاميّة	**تقييم**	**أن توصّل التلميذ إلى الحوار والمناقشة**	**يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصوّرة في وضعيّات تواصليّة دالّة**			

قد يكون التّعبير الشّفهي قراءة صورة (التّعبير عن الصّورة) تسمية أشياء، التّعبير عن موضوع معيّن...

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

معيار التّقويم: تهدف أنشطة تنمية مهارة التّحدّث إلى "إكساب المتعلّم مهارة التّعبير الشّفوي لأنه هو الطّاغي على ما سواه في الممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي"[1] فالإنسان يعبّر شفهيّا أكثر ممّا يعبّر كتابيّا، فتتحقّق أهداف الدّرس، إذا تمكّن التّلاميذ من:

- توظيف أسلوب الاستفهام (هل– نعم)
- تركيب جمل فعليّة بسيطة في زمني الماضي والمضارع.
- تصريف الفعل مع ضمائر المخاطب (أنتَ، أنتِ، وأنتما).
- امتلاك وتوظيف معجم الدّرس في تعبيرهم الشّفوي، وقدرتهم على التّواصل مع محيطهم.

ب–**البناء المنهجي لدروس القراءة:** اعتمدت الاتّجاهات الحديثة على المواءمة بين النّص والقارئ؛ على اعتبار التّأثير والتّأثّر بينهما حتى تتحقّق الغاية الأساسيّة من التّعليم عامة ومن القراءة خاصّة، وإحداث التّفاعل المنشود الذي يؤثّر ايجابا على شخصيّة التّلميذ باعتباره المحور الأساس والرّئيس في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، فيلعب الاهتمام والدّافعيّة دورا هامّا في إقبال التّلاميذ على قراءة الكتب بالإضافة إلى دور الضّبط والتّرقيم الحركات، وتكوّن الدّروس القرائيّة عادية/ وظيفيّة أو شعريّة.

جدول تلخيصي لأنواع الدّروس القرائيّة وعمليّاتها وأهدافها	
عادية/ وظيفيّة	شعريّة
نصوص تقدّم في ثلاث حصص: 1–تمهيد 2–تسميع النّص 3–القراءات 4–شرح، فهم، تفكير، وبحث.	نصوص شعريّة بسيطة التّعبير ومتنوّعة المواضيع تقدّم في حصّتين: 1–تمهيد أ– تسميع النّص ب–القراءة: القراءات الفرديّة 2–تذكير ت–قراءة النّص وفهمه

[1]– أحمد حساني، دراسة في اللّسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات. الجزائر: 2000. د ط، ديوان المطبوعات الجامعيّة. ص 131.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

أهدافها: إغناء رصيد التّلميذ اللّغوي والمعرفي. تعزيز الدّور الوظيفي لنصوص الانطلاق	ث– تحفيظ النّص واستظهار أوّلي **أهدافها:** اكتساب رصيد أدبي في إطاره البسيط للتّلميذ، وتعويد سمعه على تذوّق إيقاع النّصوص الشّعريّة.

النّصوص العاديّة/ الوظيفيّة: يقدّم النّص القرائي في ثلاث (3) حصص، وتتمّ وفق الخطوات التّالية:

الحصّة الأولى: القراءة والفهم					
الوضعيات	**المقاطع الدّيداكتيكيّة**	**أهداف المقطع**	**التدبير الدّيداكتيكي الأنشطة التّعليم والتّعلّم (أنشطة المعلّم/ أنشطة المتعلّم)**	**الوسائل**	**توجيهات**
الوضعيّة الأولى اكتشاف واستقبال النّص	**التّمهيد**	**تعرّف على موضوع النّص وتحفيز التّلاميذ للأقبال عليه**	**تقويم تشخيصي للإعداد القبلي. وضعيّة انطلاق تضع المعلّمين في إطار النّص، من خلال تقنيات مختلفة: التّعبير عن مشه، الحوار، سرد قصّة، التّعليق على الصّورة المصاحبة للنّص...**	**أسئلة تحفيزيّة الكتاب المدرسي**	**تعتبر الأسئلة المطروحة بمثابة تقويم تكويني**
	التّسميع	**تكوين فكرة عامة عن النّص واشكالاته**	**يسمع المعلّم النّص للتّلاميذ والكتب مغلقة، وينصت التّلاميذ باهتمام، ملاحظين كيفيّة التّعامل مع مكوّنات النّص وظواهره نطقا وتشخيصا، مع إبراز الإشكالات النّطقيّة الواردة فيه.**	**قراءة الأستاذ إشاراته ونبراته الصّو**	**يلاحظ المعلّم وهو يقرأ مدى انتباه التّلاميذ**

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

				تيّة	.
	الأسئلة الاستطلاعيّة	التّأكّد من انتباه التّلاميذ وتجاوبهم	بعد التّسميع، يطرح المعلّم جملة من الأسئلة الاستطلاعيّة، تتناول المكوّنات الكبرى والبارزة في النّص، لاختبار مدى تتبّع التّلاميذ للنّص (الفضاء، الشّخصيّات، أبرز الأحداث...) باستعمال أدوات الاستفهام التي تعامل مع الذّاكرة، مثل: ماذا؟ كم؟ أين؟ متى؟	الأسئلة المختلفة	تشجيع التّلاميذ على المشاركة في النّقاش
الوضعيّة الثّانية التّفاعل مع النّص	القراءة النّموذجيّة	التّعرّف على كيفيّة قراءة النّص قراءة جيّدة والتّغلّب على بعض الكلمات المتضمّنة لصعوبة قرائيّة	يقرأ المعلّم النّص كاملا وفق مواصفات القراءة الجيّدة (التّأنّي، الصّوت المسموع، النّطق السّليم بإعطاء الأصوات حقّها ومستحقّها، احترام علامات التّرقيم وقواعد الوقف، تشخيص المعاني على المستوى الصّوتي...) يتمبع التّلاميذ القراءة النّموذجيّة باهتمام لمحاكاتها في قراءتهم	كتاب القراءة قراءة المعلّم بجميع مميّزاتها	تكليف بعض التّلاميذ بقراءة الكلمات الصّعبة النّطق للتّغلّب عليها
	القراءات الفرديّة	تدريب التّلاميذ على شروط القراءة الجيّدة والانصات الجيّد، وفتح المجال أمامهم لتصحيح الأخطاء	حثّ التّلاميذ على التّعامل والتّفاعل مع النّص، باعتباره مجالا قرائيّا يتطلّب جودة القراءة والاهتمام من أجل الفهم (القراءة والفهم الصّحيح) تحديد الجمل التي يتناوبون على قراءتها، وتوزيع القراءات الفرديّة بدءًا بالمجيدين، قراءة أكبر عدد ممكن من التّلاميذ، انصات الآخرين عند قراءة التّلميذ بيقظة، للمشاركة في تصحيح	المحاكاة والتّقليد توجيهات المعلّم	عدم توزيع القراءات الفرديّة بشكل تتبّعي آلي بين

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

		أخطاء القارئ. **تنبيه القارئ المخطئ لجعله يعيد قراءة الجملة ويصحّح خطأه بنفسه.** **عند عجز المقرئ الخاطئ على تصحيح خطئه بنفسه ينتدب أحد التّلاميذ ليصحّح الخطأ.** **حث الأستاذ تلاميذه على القراءة الجيّدة، بخلق تنافس وحماس على أحسن قراءة**		**التّلاميذ تجنّبا للملل وعدم الاكترا ث**
<u>الحصّة الثّانية: الشّرح والتّحليل</u>					
الوضعيّة الثّالثة التّفاعل مع المعنى	تمهيد	**تحفيز التّلاميذ على تذكّر النّص (شخصيّات، أماكن، أحداث بارزة)**	**استحضار مكتسبات حصّة التّقديم**	**صورة مرافقة للنّص**	**أسئلة محفّزة**
	التّسميع قراءة نموذجيّة + قراءات فرديّة	**يعيد المعلّم قراءة النّص كاملا وفق مواصفات القراءة الجيّدة، وقراءة تلميذين أو ثلاثة، لتذكّر التّلاميذ النّص وأحداثه.**	**تثبيت كيفيّة قراءة النّص قراءة جيّدة**	**النّص**	
	شرح الرّصيد اللّغوي	**بعد التّحكّم النّسبي في القراءة، يشرع المعلّم بموازاة مع القراءات الفرديّة في شرح المفردات والعبارات الصّعبة، على أن ينطلق من المعنى المرتبط بالسّياق، ويطلب من التّلاميذ تركيبها في جمل بسيطة.**	**شرح المفردات الصّعبة**		**الاطّلاع المسبق على النّص ومعالج ة عباراته**
	أسئلة الفهم	**بعد التّأكّد من فهم التّلاميذ للرّصيد، ينتقل بهم لفهم النّص، بطرح أسئلة**	**يطرح المعلّمة أسئلة تدرجيّة**		

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

		لفهم التّلاميذ لنّص	حواريّة تثير نقاشا حول نقاط معيّنة من مكوّناته، وتكون الإجابة واردة في النّص، ويقتصر دور التّلميذ على اختياره اعتمادا على الذّاكرة أو بالرّجوع إلى النّص والتّعبير عنه، شرط أن تكون الأسئلة واضحة ومرتّبة، وتغطّي مختلف أفكار النّص.		
الحصّة الثّالثة: المناقشة والاستثمار					
		التّمهيد	تقويم تشخيصي للإعداد القبلي طرح بعض الأسئلة للرّبط والتّذكير، قصد ربط الحصص السّابقة باللاّحقة	توجيهات الحصص السّابقة	
		التّسميع القراءة النّموذجيّة والقراءات الفرديّة	التّركيز على التّلاميذ المتعثّرين في القراءة قصد دمجهم		
	المناقشة	فهم خلفيّات النّص واستحضار الخبرات الشّخصيّة	الانطلاق من المعطيات الأوليّة الواردة في النّص، والتّوسّع فيها، والعمل على تجاوزها إلى تداعيات وامتدادات ات أبعاد مختلفة، وذلك عن طريق طرح أسئلة لا يرد جوابها في النّص بشكل مباشر، بل تستدعي التّفكير للتّوصّل إلى المسكوت عنه في النّص، ادراك ما بين السّطور		
	الاستثمار	تقوية الكفاءة اللّغويّة للمتعلّم وتوظيف بعض الظّواهر	الرّبط بين القراءة والدّرس اللّغوي من خلال طرح نماذج متعدّدة ومتدرجة من التّمارين اللّغويّة التي تدفع التّلميذ إلى القيام بأنشطة مثل: تكوين جمل وعبارات وصيغ وأساليب معيّنة،		

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

		اللّغوية	**واستعمال متحكّمات لغويّة.** **استخراج واستعمال ظواهر تركيبيّة وصرفيّة متنوّعة، وإجراء ألعاب القراءة، بربط الكلمات بالصّورة والعكس، ووضع الكلمات تحت الصّورة المناسبة.**	

من أهم عناصر التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات التّمهيد، حيث يمهّد المعلّم للدّرس، والهدف منه هو تهيئة التّلاميذ لموضوع الدّرس، وإثارة نشاطهم الفكري وتشويقهم إلى ما يقرؤون"[1] بتقديم نبذة عن النّص، ثمّ تأتي القراءة النّموذجيّة للنّص كخطوة تالية للتّمهيد للدّرس؛ حيث يقوم المدرِّس بمراعاة طبيعة الموضوع، فيقرأ المدرّس "النّص قراءة جهريّة بصوت واضح يسمعه الجميع، مراعيا في ذلك تقطيع العبارات وبيان أساليب الاستفهام والتّعجّب والأمر الإخبار [...] إذ أنّ القراءة المعبّرة تتّصف بحسن الأداء، والنّطق السّليم، وتمثيل المعاني"[2] وذلك باستعمال الجهاز الصّوتي استعمالا مناسبا مستعملا كلّ ما يثير انتباه التّلاميذ ويحبّب إليهم الدّرس كالقصّة أو الأنشودة...إلخ، فيسأل المعلّم تلاميذه حول المعنى العام والأفكار البارزة في النّص؛ لمعرفة مدى فهمهم له وقدرتهم على التّعبير عنه، ويجب أن تكون الأسئلة بسيطة ولا تستغرق وقتا طويلا، ثم يشرح المفردات الصّعبة، حتى يتسنّى للتّلاميذ فهم المعنى العام للنّص، لأنّ عدم فهمهم للمفردات يعيق فهم النّص، فيعدّ شرح المفردات "من الأمور المهمة في تدريس درس القراءة، فهي تُعين التّلاميذ على فهم المعنى، وتزيد من ثروتهم اللّغوية، وله دور رئيسي في جودة قراءتهم الجاهرة"[3] فلابدّ من شرح المفردات الصّعبة حتى يفهم التّلاميذ النّص، ثمّ يقسّم المعلّم الدّرس إلى فقرات ويطلب من أحد التّلاميذ القراءة بادئا بأجودهم قراءة، ثم ينتقل إلى آخر، بحيث تكون القراءة

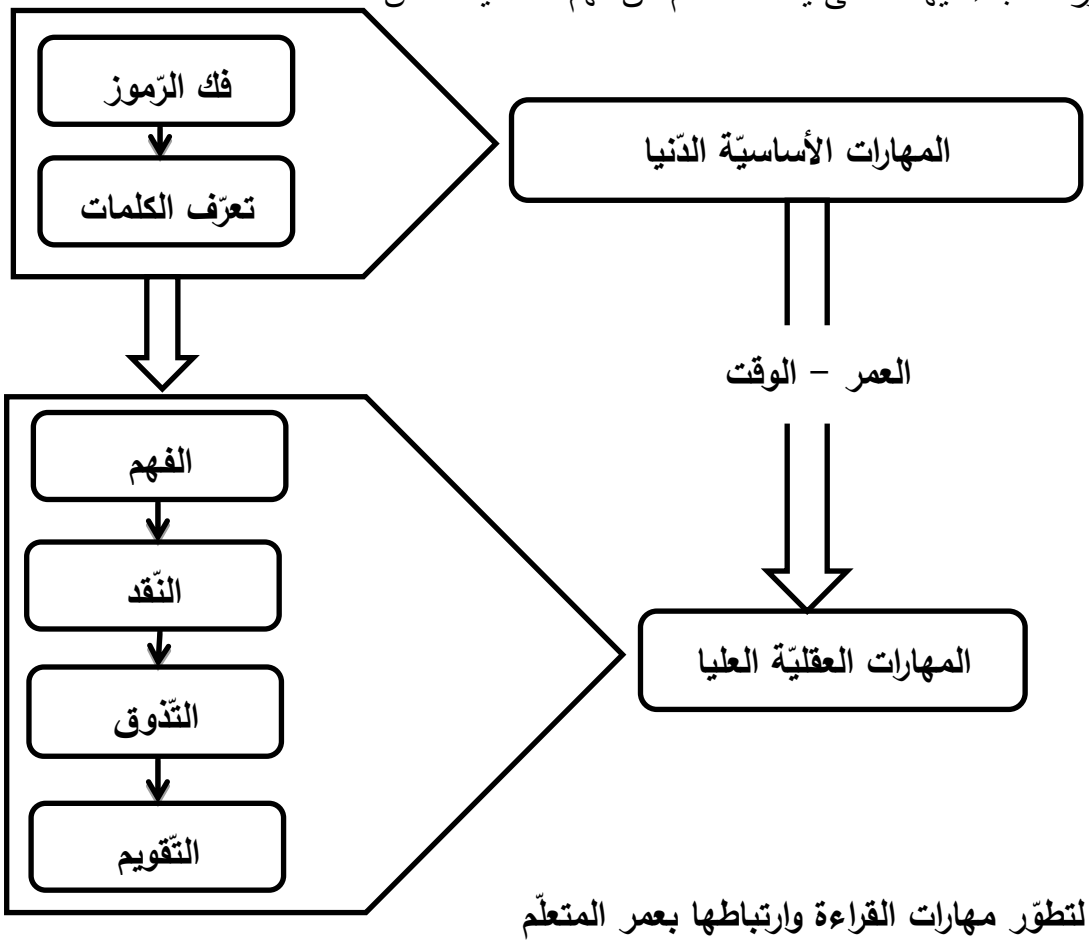
[1] – جودت الركابي، طرق تدريس اللّغة العربية. الجزائر: 2012. ط 3، دار الوعي، ص 92. علي جواد الطّاهر. أصول تدريس اللّغة العربية، بيروت: 1982. ط2، دار الرّائد العربي، ص 29.

[2] – فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربية وأساليب تدريسها. عمان: 2013. دار صفاء، ص 148.

[3] – عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النّظرية والتّطبيق. عمان: 1999. ط1، دار الفكر، ص 55.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

متتابعة، ثمّ يتلوه ثالث، ورابع، وهكذا حتى ينتهي النّص مع ضرورة أن تُتاح الفرصة لقراءة أكبر عدد من التّلاميذ ولا يُقاطع التّلميذ لتصحيح الخطأ إن وُجِد في نهاية الجملة، أمّا إذا كان الخطأ مخلاّ بالمعنى هنا يستطيع المعلّم تصحيحه للتّلميذ أثناء قراءته، ثم ينبّه المعلّم إلى ضرورة مراعاة شروط القراءة الجهرية الجيّدة، وفي الخطوة اللاّحقة يقوم المعلّم بشرح معنى الكلمات والتّراكيب الصّعبة، ثم تبدأ عملية تحليل الموضوع بعد أن يكون الطلاّب قد ألمّوا بمعاني المفردات الصّعبة جميعها، ويتبع المعلّم هنا استراتيجيّة النّقاش بالاعتماد على الحركات، والصّور، كما قد يلجأ إلى التّرادف والتّضاد... ثم يُقرأ النّص قراءة جهريّة أخرى، وهنا يركّز المعلّم على التّلاميذ الضّعفاء وتصويب أخطائهم، وفي المرحلة الأخيرة يسأل فيها "الجميع عن المعنى العام للموضوع، والأفكار التي تضمّنها، وأبرز ما جاء فيها"[1] حتى يتأكّد المعلّم من فهم التّلاميذ للنّص



شكل توضيحي لتطوّر مهارات القراءة وارتباطها بعمر المتعلّم

[1] – محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية. عمان: 2006. ط1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ص 256.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

النّصوص القرائيّة الشّعريّة: وهي نصوص شعريّة من البحور الخفيفة تناسب المرحلة الأولى ابتدائي، تتميّز النّصوص الشّعريّة بإيقاعها وجرسها الموسيقي، فتصبح هذه البنية الشّعرّة إحدى الرّوافد لاكتساب النّسق اللّغوي الفصيح لدى التّلميذ، وتهدف هذه القراءة تحقيق أهداف متميّزة، منها:

- اكساب التّلميذ رصيدا لغويّا ادبيّا من المنابع الأصليّة للأدب.
- تمكينه من تلمّس الجوانب الفنيّة للتّعبير الفني والجمالي في النّصوص الأدبيّة.
- تدريبه على التّنغيم والإنشاد.
- صقل قدراته على تذوّق الشّعر وجماليّة الصّور الشّعريّة.

تستغرق القراءة الشّعريّة حصّة كلّ أسبوع، ويدرس النّص الشّعري لمدّة ثلاثة (3) أسابع، وفق الخطّة التّالية:

الحصّة الأولى: القراءة والفهم					
الوضعيات	**المقاطع الدّيداكتيكيّة**	**أهداف المقطع**	**التّدبير الدّيداكتيكي لأنشطة التّعليم والتّعلّم (أنشطة المعلّم/ أنشطة التّلميذ)**	**الوسائل**	**توجيهات**
الوضعية الأولى اكتشاف واستقبال النّص	**التّمهيد**	**تعرّف على موضوع النّص وتحفيز التّلاميذ للإقبال عليه**	**تقويم تشخيصي للأداء القبلي وضع التّلاميذ في إطار النّص، من خلال تقنيّات مختلفة: التّعبير عن مشهد الحوار، سرد قصّة، التّعليق على الصّورة المصاحبة للنّص الشّعري.**	**اسئلة تحفيزيّة صور مناسبة كتاب مدرسي**	**تعتبر الأسئلة المطروحة بمثابة تقويم تكويني**
	التّسميع	**تكوين فكرة عامة عن**	**يسمع المعلّم النّص لتلاميذه والكتب مغلقة،**	**قراءة الأستاذ**	**يلاحظ المعلّم وهو**

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

		النّص وإشكالاته	وينصت التّلاميذ باهتمام ملاحظين كيفيّة التّعامل مع مكوّنات النّص وظواهره نطقا وتشخيصا، مع إبراز الإشكالات النّطقيّة والواردة فيه للتّغلّب عليها من لدن التّلاميذ، وعلى المعلّم أن يهتمّ بالنّبرة الموسيقيّة والوزن وأواخر المقطع	وإشاراته ونبرات صوته وتشخيصاته	يقرأ مدى انتباه التّلاميذ
	الأسئلة الاستطلاعيّة	التّأكّد من انتباه التّلاميذ وتجاوبهم	بعد الانتهاء من التّسميع، يطرح المعلّم أسئلة استطلاعيّة تتناول المكوّنات الكبرى والبارزة في النّص، والتي لا تتطلّب أي مجهود فكري، وذلك لاختبار مدى تتبّع التّلاميذ للنّص (الشّخصيات، الفضاء، أبرز الأحداث...)	الأسئلة المتعدّدة	تشجيع التّلاميذ للمشاركة في النّقاش
	القراءة النّموذجيّة	تعرف كيفيّة قراءة النّص قراءة جيّدة والتّغلّب على بعض الكلمات المتضمّنة	يقرأ المعلّم النّص القرائي كاملا وفق مواصفات القراءة الجيّدة (التّأنّي، الصّوت المسموع، النّطق السّليم بإعطاء الأصوات حقّها ومستحقّها، احترام علامات التّرقيم وقواعد الوقف، تشخيص المعاني على المستوى الصّوتي...)	كتاب القراءة قراءة المعلّم بجميع مميّزاتها	تكليف بعض التّلاميذ بقراءة الكلمات الصّعبة النّطق قصد التّغلّب عليها.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

		لصعوبة قرائيّة	يتتبّع التّلاميذ القراءة النّموذجيّة باهتمام لمحاكاتها في قراءتهم.		
	القراءات الفرديّة	تدريب التّلاميذ على شروط القراءة الجيّدة والإنصات الجيّد وفتح المجال أمامه لتصحيح الأخطاء	يحثّ المعلّم التّلاميذ على التّعامل مع النّص باعتباره مجالا قرائيّا يتطلّب جودة القراءة والاهتمام من أجل الفهم (القراءة والفهم الصّحيح) تحديد الأبيات التي يتناوبون على قراءتها، وتوزيع القراءات الفرديّة بدءًا بالمجدين، ويستحسن أن يقرأ أكبر عدد ممكن من التّلاميذ، حيث يقرأ تلميذ وينصت الآخرون متتبّعين ما يقرأ بيقظة للمشاركة في تصحيح أخطاء القارئ، بتنبيه القارئ المخطئ ليجعله يعيد قراءة الجملة ويصحّح خطأه بنفسه، وفي حالة عجز القارئ في ذلك يتدخّل المعلّم للتّصحيح.	المحاكاة والتّقليد	توزّع القراءات الفرديّة بشكل تتبعي آلي بين التّلاميذ تجنّبا للملل وعدم الاكتراث
	بناء معنى النّص	رح الرّصيد اللّغوي	بعد التّحكّم النّسبي في القراءة، يشرع المعلّم بموازاة مع القراءات الفرديّة في شرح المفردات	شرح النّص	الاطّلاع المسبق على النّص

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

			والعبارات الصّعبة، على أن ينطلق من المعنى المرتبط بالسّياق، ويطلب من التّلاميذ تركيبها في جمل بسيطة.		
		أسئلة الفهم	**بعد التّأكّد من فهم التّلاميذ للرّصيد، ينتقل بهم لفهم النّص، بطرح أسئلة حواريّة تثير نقاشا حول نقاط معيّنة من مكوّناته، وتكون الإجابة واردة في النّص، ويقتصر دور التّلميذ على اختياره اعتمادا على الذّاكرة أو بالرّجوع إلى النّص والتّعبير عنه، شرط أن تكون الأسئلة واضحة ومرتّبة، وتغطّي مختلف أفكار النّص الشّعري.**		**أسئلة والمناقشة**
<u>الحصّة الثّانية: التّحليل</u>					
الوضعيّة التّفاعل مع النّص	**التّمهيد**		**يكون التّمهيد للحصّة باستظهار بعض الأبيات المدروسة من النّص، وطرح أسئلة للرّبط والتّذكير قصد ربط السّابقة بالحصّة اللاّحقة**		**نفس توجيهات الحصّة السّابقة**
	التّسميع النّموذجيّة، القراءات	**القراءات**	**قراءة المعلّم والتّلاميذ، والتّركيز على التّلاميذ**		

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

	الفرديّة			**المتعثّرين لإدماجهم**	
	التّحليل والمناقشة	**فهم خلفيّات النّص واستحضار الخبرات الشّخصيّة**		**تدريب التّلاميذ على معالجة كلّ بيت شعري على مستوى: المعنى، الصّورة الشّعريّة... حيث يحاول التّلاميذ استجلاء أفكار النّص الشّعري والجانب التّربوي منه.**	
الحصّة الثّالثة: التّذوّق					
الوضعيّة الثّالثة: التّفاعل مع المعنى	**التّمهيد**			**يكون التّمهيد للحصّة باستظهار بعض الأبيات المدروسة من النّص، وطرح أسئلة للرّبط والتّذكير قصد ربط السّابقة بالحصّة اللاّحقة**	
	التّسميع القراءات النّموذجيّة، القراءات الفرديّة			**قراءة المعلّم والتّلاميذ، والتّركيز على التّلاميذ المتعثّرين لإدماجهم**	
	أسئلة الفهم	**يطرح المعلّمة أسئلة تدرجيّة لفهم التّلاميذ لنّص**		**بعد التّأكّد من فهم التّلاميذ للرّصيد، ينتقل بهم لفهم النّص، بطرح أسئلة حواريّة تثير نقاشا حول نقاط معيّنة من مكوّناته، وتكون الإجابة واردة في النّص، ويقتصر دور**	

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

			التّلميذ على اختياره اعتمادا على الذّاكرة أو بالرّجوع إلى النّص والتّعبير عنه، شرط أن تكون الأسئلة واضحة ومرتّبة، وتغطّي مختلف أفكار النّص.		
	تحفيظ	**يحفظ التّلاميذ النّص**	**يُحفِّظ المعلّم النّص للتّلاميذ باعتماد المسح التّدريجي للسّبورة**		

– **تذليل الصّعوبات القرائيّة:** كثيرا ما تعترض التّلاميذ في هذه المرحلة صعوبات قرائيّة يجدر على المعلّم تذليلها، مثل:

– تعدّد صور الحرف الواحد وأشكاله حسب موقعه في الكلمة (بدايتها وسطها نهايتها) مثل حرف العين (ع، ـع، ـع، ع)

– ارتباك التّلاميذ أمام الحروف التي تنطق ولا تكتب، أو تكتب ولا تنطق.

– عجز التّلاميذ في أداء معاني الجمل من حيث الوقوف المناسب في المكان المناسب (علامات التّرقيم) والنّبر والتّنغيم المتعلّق ببعض الأساليب كالاستفهام والتّعجّب... ممّا يؤدّي إلى القراءة المتقطّعة.

– ابدال أماكن بعض الحروف (قمر، مقر)

– عدم التّمييز بين الحركات كالفتحة والضّمة والكسرة.

– مشكل "أل" الشّمسيّة و"أل" القمريّة.

– انخفاض أو غياب الدّافعيّة في كتب القراءة للمرحلة الأولى ابتدائي، ممّا يدفع الكثير من التّلاميذ إلى الاستعانة بالكتب الخارجيّة.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

ت– تدريس مهارات الكتابة: المهارة الرّابعة والأخيرة من المهارات اللّغويّة هي مهارة الكتابة يقصد بمهارة التّعبير الكتابي "تلك المهارات التي تشمل مهارة دقة اختيار الكلمات، وحسن صياغة الأسلوب، ودقّة تنظيم الموضوع، وحسن ترتيب الفقرات وسلامة الكتابة من الأخطاء النّحوية والإملائية، واستخدام علامات التّرقيم"[1] فهي عمليّة ترتيب الرّموز الخطيّة وِفق نظام معيّن وتركيبها في جمل وعبارات، فهي تتطلّب جهدا عقليّا لتنظيم هذه الجمل والعبارات، وربطها بطرق معيّنة، تخضع لترتيب وتسلسل الأفكار والمعلومات فتتكوّن الكتابة من وجهين أساسيّين، وهما:

- **وجه آلي:** يتمثّل في رسم وخطاطة الحروف.
- **وجه فكري:** يتجلّى في التّعبير عن الأفكار تعبيرا واضحا منظّما.

يتكامل هذان الوجهان، فلا تعبير دون صّحة رسم الحروف، ولا قيمة لرسم الحروف في غياب التّناسق والتّرابط بين الحروف والكلمات والأفكار، فللكتابة شقّين عمل الحاسّة تشمل ما له صلة برسم الحرم وتدوين الكلمات، وعمل العقل تتّصل بتصميم وبناء الرّسالة والتّعبير عن المعنى فالكتابة تحدث من خلال عمليّتين:

- **إنشاء المعاني composition:** يحدّد فيها الكاتب أفكاره ويرتّبها، وينتقي الألفاظ والعبارات ويصوغها في قالب فنيّ.
- **رسم الحروف transcription:** والتّدوين.

ت–1– مهارات الكتابة: يستهدف تعليم الكتابة تكوين مجموعة من المهارات عند التّلميذ، وهي:

- رسم الحروف رسما صحيحا يسهل قراءتها.
- كتابة الكلمات موافقة للقواعد الإملائيّة.
- صياغة العبارات والجمل والفقرات التي تعبّر عن المعاني والأفكار.

كانت العناية بمهارة الكتابة في كتاب المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي أقل من المهارات الأخرى بكثير، فمناهجها غير محدّدة أو واضحة، كما أنّ عدد حصصها في الجدول الدّراسي

[1] – محمد صالح سمك، فنّ التّدريس للتربية اللّغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية. القاهرة: 1975. د ط، مكتبة الأنجلو المصرية، ص 492.

قليل، ولا يراعى في تقويم الأعمال الكتابيّة أسس التّقويم الصّحيحة لذلك فإنّ تدريس التّعبير يأخذ شكلا اختباريّا، وليس شكلا تعليميّا، وبهذا تهمل المدرسة مهارات التّعبير الأساسيّة، لكن يسعى كتاب الأنشطة اللّغوية إلى تنمية بعض هذه مهارات التّعبير، وتستهدف هذه النّشاطات تحقيق جملة من الأهداف وهي:

- التّمرّس على كتابة الحروف مجرّدة وضمن كلمات وجمل بشكل سليم.
- تمكين التّلميذ من القدرة على تحويل المسموع والمنطوق إلى المكتوب.
- تمكينه من نقل كلمات وجمل نقلا سليما مع استعمال علامات التّرقيم.

وذلك من خلال مجموعة من النّشاطات المختلفة والمتنوّعة، ومنها:

- **ترتيب كلمات لتكوين جملة:** تقدّم هذه الأنشطة مجموعة من الكلمات مشوّشة، ويقوم التّلميذ بترتيبها للحصول على جملة صحيحة.
- **ملء الفراغ بالكلمة المناسبة:** تقدّم للتّلميذ مجموعة من الكلمات، ومجموعة من الجمل تُحذف فيها بعض الكلمات، ويطلب من التّلميذ ملء الفراغات بالكلمات المقدّمة، للحصول على جمل تامّة أو فقرة.
- **ترتيب الجمل لتكوين فقرة:** يكون ترتيب الجمل في مرحلة لاحقة لتركيب الكلمات، وملء الفراغ، فبعدما تمكّن التّلميذ من ترتيب جمل مشوّشة لتكوين جملة صحيحة، وادراكه مكان الكلمة الفارغ، يأتي نشاط ترتيب الجمل، لتكوين فقرة صحيحة.
- **الرّبط بين شطري الجملة:** يقوم هذا النّشاط على الرّبط بين جزئي الجملة، حيث تقدّم له في الخانة (أ) مجموعة من أنصاف الجمل، وفي المجموعة (ب) مجموعة من أنصاف الجمل ويطلب من التّلميذ الرّبط بينها.

يواجه المعلّمون والتّلاميذ –في مدارسنا– مشكلة جديّة في تدريس وتعلّم مهارات التّعبير، فهو موضوع لا ينال عادة الاهتمام الكافي من المعلّمين والتّلاميذ على حدٍّ سواء، ففي المدرسة يتمّ إدراج حصّة التّعبير الكتابي في نهاية الجدول الدّراسي، ومن خلال حصّة يتيمة أسبوعيّة، أمّا التّلاميذ فيجدون صعوبة في تحديد غاياتهم وأهدافهم من الكتابة، إضافة إلى سوء اختيار

استراتيجيّات تدريسه وتقويمه... والتعبير يُعرف أنّه "اختبار وتنظيم الأفكار، التّعبير عنها بصورة لائقة"[1] أمّا تربويّا فيعني التّعبير "إقدار التّلاميذ على الكتابة المعبّرة عن الأفكار بعبارات صحيحة سليمة، خالية من الأخطاء بدرجة تتناسب ومستواهم اللّغوي، وتمرينهم على التّحرير بأساليب على جانب من الجمال الفني المناسب وتعويدهم الدقّة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها وربط بعضها ببعض"[2] فهو قُدرة التّلاميذ على الإفصاح عما يخالج نفوسهم من أفكار، ومشاعر وأحاسيس، بلغة سليمة وواضحة.

ت-2- خطوات تدريس التّعبير الكتابي (الكتابة): تسير حصّة التّعبير الكتابي وِفق خطوات وغالبا ما تكون مرتبطة بحصّة التّعبير الشّفهي، حيث يناقش المعلّم والتّلاميذ موضوعا معيّنا، ثم يطلب منهم إنشاء تعبير كتابي حول الموضوع، وذلك بالرّجوع إلى المراجع والعودة إلى ما قيل في حصّة التّعبير الشّفهي، وقد اتّبع المعلّم الخطوات التّالية[3]:

- **التّمهيد للموضوع:** يذكر المعلّم عنوان الموضوع، ويدوّنه على السّبورة، ثم يوجّه بعض الأسئلة التي تستثير اهتمام التّلاميذ وتجذب انتباههم، شرط أن تدور تلك الأسئلة فلك ذلك الموضوع، ويُذكِّرهم بمقدّمة حصّة التّعبير الشّفهي.

- **مراجعة عناصر الموضوع:** يراجع المعلّم التّلاميذ في عناصر الموضوع التي اتّفقوا عليها في حصّة التّعبير الشّفهي، ويدوّنها غلى السّبورة، ويناقشها ويشرحها، وذلك من خلال المعلومات التي جمعها التّلاميذ، كما يناقش معهم خاتمة الموضوع.

- **تحرير التّعبير على الكرّاس:** يطلب المعلّم من التلاميذ جمع المسودّات، ويوزّع عليهم كرّاس التّعبير الكتابي، ويكتبون عصارة ما توصّلوا إليه، معتمدين على ذاكرتهم، واستحضار معلوماتهم

[1] - أحمد حسن عبد الرحيم، أصول تدريس العربية. القاهرة: 1985.، د ط، ص 54.

[2] - حورية بشير، المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية، تحليل إنشاءات تلاميذ الطّور الثّاني. رسالة الماجستير، جامعة الجزائر، 2001-2002، ص 48.

[3] - محمد صالح سمك، فن التّدريس للغة القومية والتّربية الدينية. ص 159-160.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

وتجمع الكراريس في نهاية الحصّة، وتُصحّح جماعيّا، حتى يتعرّف كلّ تلميذ على نقاط القوّة والضّعف في أدائه.

تُدرّس المهارات اللّغويّة وفق المقاربة بالكفاءات متكاملة؛ أي وِفق مبدأ التّكامل، وهو محاولة التّغلّب على فكرة الخبرة المفتّتة التي تُقدّم للتّلميذ من خلال منهج المواد الدّراسيّة المنفصلة ولتحقيق التّكامل بين المهارات اللّغويّة ظهرت عدّة أفكار، منها: التّرابط والادماج، والأنشطة... فلا يمكن عزل الاستماع عن التّحدّث والكتابة، لأنّ الطّفل يستثمر لغته المسموعة في التّعبير عن أفكاره شفويّا أو كتابة، كما لا يمكن عزل القراءة عن السّماع، فلو لا السّماع لما استطاع التّلميذ قراءة الحروف والتّمييز بينها...

3- آفاق المقاربة النّصية في تدريس المهارات اللّغويّة: إذا كان تدريس اللّغة يصبّ اهتمامه على تنمية المهارات اللّغويّة (الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة) فإنّ منطلقة كلّ هذه الأنشطة هو درس القراءة، الذي يبدأ به المتعلّم من خلاله في التّعرّف على لغته بمستوياتها المختلفة الصّوتي الصّرفي التّركيبي والدّلالي، وقد اعتمدت اللّجنة المكَلَّفَة بإعداد النّصوص القرائيّة في تنظيم محتوى كتاب اللّغة على ما يعرف ب "المقاربة النّصيّة" التي كانت أساس معرفة النّصوص وتقويمها وبنائها ودراستها، فالنّص في نظرهم أساس المتعلّم للموصول إلى المعرفة، عن طريق التّفاعل معه وإشباع فضوله والإجابة عن أسئلته.

أ- مفهوم المقاربة النّصيّة L'approche textuelle: تختلف دلالة مصطلح المقاربة النّصيّة باختلاف المجال الذي تستعمل فيه، وما يهمّنا في هذا الفصل معناه البيداغوجي، وارتباطه ببناء منهاج اللّغة، وتدريس أنشطتها المختلفة، فتعدّ المقاربة النّصيّة من المنظور البيداغوجي من أهمّ روافد المقاربة بالكفاءات، والتي تقوم في اساسها على النّص، اذي يعدّ قطب الرّحى بالنّسبة لنشاطات اللّغة العربيّة المقرّة في المنهاج التربويّ/ التّعليميّ، الذي يقرّ أنّ المقاربة النّصيّة من المبادئ الجديدة في منهاج اللّغة العربيّة، فهي مقاربة تعليميّة تهتم ببنية النّص ونظامه، فوجّهت العناية إلى مستوى النّص ككلّ، ولا إلى دراسة الجملة؛ لأنّ تعلّم اللّغة هو التّعامل معها، من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء ومنسجم العناصر، فالنّص هو المنطلق الأساسيّ في دراسة الظّواهر

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

اللّغويّة المقرّرة في المنهاج، باعتباره بنية كبرى تشمل مختلف المستويات والمهارات اللّغويّة، وعلى المعلّم توجيه المتعلّمين لاكتشافها بفهم النّص ومعرفة نمطه ومميّزاته ثمّ التّعامل مع أدواته وتُعرف المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغات أنّها "عبارة عن خطّة موجّهة لتنشيط فروع اللّغة العربيّة من جانبها النّصيّ، باعتبار النّص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللّغويّة والبنائيّة والفكريّة والأدبيّة والاجتماعيّة، وعليه فإنّ المبدأ يتطلّب دراسة نصّ وفهمه، ومعرفة نمطه وخصائصه ثم التّفاعل مع أدواته"[1] فيتّضح من التّعريف أنّ المقاربة النّصيّة تقوم على اعتبار النّص الوحدة الأساسيّة للتّعليم، وبالتّالي الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النّص ويقصد بنحو النّص "تلك القواعد اللّغويّة التي لا تُقصد لذاتها، بل التي يُدرك بها نظام اللّغة والدّور الذي تؤدّيه قوانينه في مختلف أنماط النّصوص"[2] كما تعرف أنّها "مجموعة من طرائق التّعامل مع النّص وتحليله بيداغوجيّا لأغراض تعليميّة"[3] فهي مجموعة من تصوّرات تعليميّة تهتمّ بدراسة النّص ونظامه؛ فتوجّه العناية لمستوى النّص ككل، ولا لدراسة الجملة، فتقوم المقاربة النّصيّة على جعل النّص محورا تدور حوله مختلف الفعاليّات اللّغويّة، من قراءة وتعبير وكتابة، ولذلك جاء في المنهاج إنّ نصّ القراءة وحدة يتّصل بها المتعلّم لا ليقرأه فحسب، بل ليكتسب مهارة استثماره والبحث عمّا يوسّع موضوعه، فالمقاربة النّصيّة تقوم على أساس اتّخاذ النّص محورا تدور حول فلكه جميع نشاطات اللّغة، فيعتبر النّص المنطلق في تدريسها، كما يعتبر الأساس في بناء الكفاءات اللّغويّة (فهم المنطوق والمكتوب والتّعبير المنطوق والمكتوب)، فهو البنية الكبرى التي تظهر فيه كلّ المستويات اللّغوية (الصّوتيّة الصّرفيّة التّركيبيّة والدّلاليّة)، فيصبح النّص بُؤرة العمليّة التّعليميّة/ التّعلّميّة؛ لأنّ تعليم اللّغة هو التّعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر، ومن ثمّ تنصب العناية على ظاهرتي الاتّساق والانسجام التي تجعل النّص لا

---

[1]– أحمد الزّبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمّن دروسا نموذجيّة موجّهة لأساتذة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط مادة اللّغة العربيّة. الجزائر: د تا. د ط. المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، ص 5.

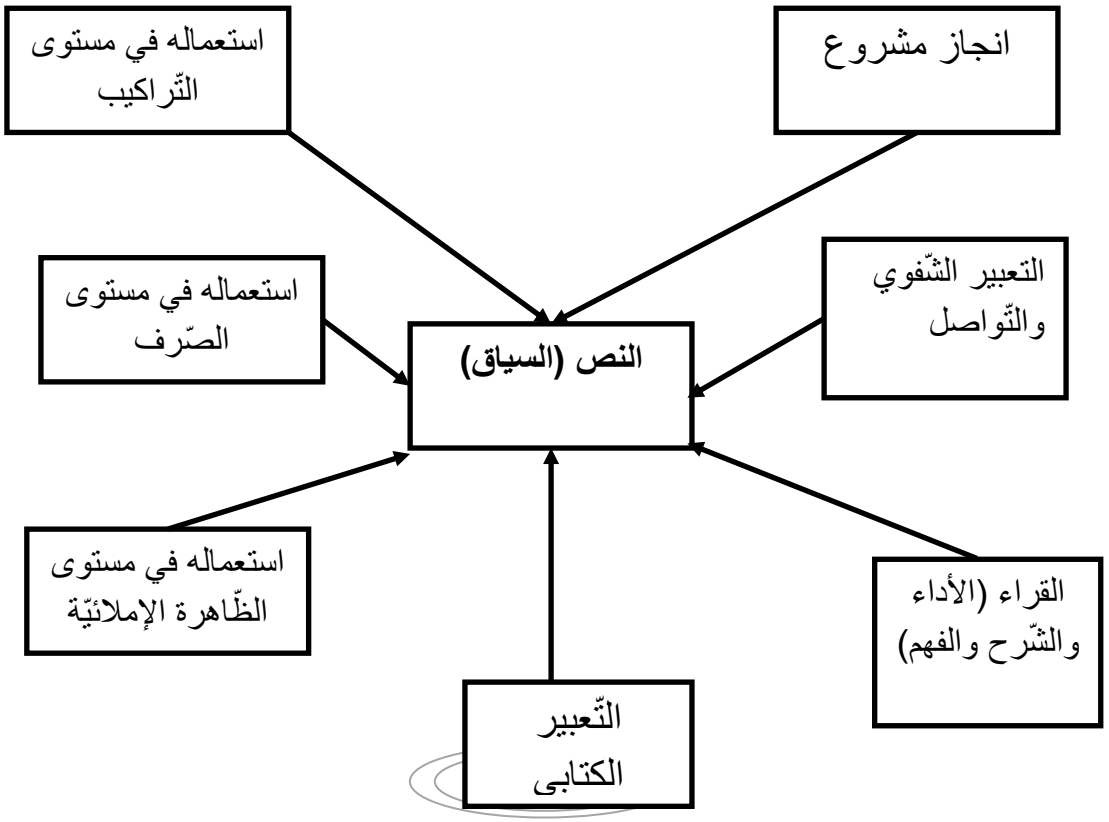
[2]– اللّجنة الوطنيّة للمنهاج، منهاج السّنة الأولى متوسط. الجزائر: 2003. وزارة التّربية الوطنيّة، ص 39.

[3]– عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي. الرباط: 2006. مطبعة النّجاح، ج1، ص 269. سيدي محمد دباغ بوعياد وحفيظة تازروتي، لغتي الوظيفيّة –دليل المعلّم– السّنة الثّالثة ابتدائي 2004–2005.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

يتوقّف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل يتجاوز ذلك إلى محاولة رصد كلّ الشّروط المساعِدة على أنتاج نصّ محكم البناء متوافق المعنى كما تعني الانطلاق من النّص، وجعله محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللّغويّة، وتبني عليه المهارات والكفاءات اللّغويّة (فهم المنطوق والمكتوب والتعبير بالمنطوق والمكتوب) وانطلاقا من كون النّص بنية كبرى تتضمّن المستويات اللّغويّة الأربعة (الصّوتي، الصّرفي، التّركيبي المعجمي) وتتجلّى فيها مختلف المؤشّرات السّياقيّة فإنّه يعدّ مادة خاصة لمختلف التّعليمات والنّشاطات اللّغويّة، إذ تنطلق المقاربة النّصيّة من نصّ معدّ للقراءة يمارس المتعلّم من خلاله التّعبير الشّفوي والتّدريب على مفاتيح القراءة، كما تقتضي المقاربة النّصيّة التّحكّم في التّعبير بشقّيه الشّفوي والكتابي، وِفق منطق البناء لا التّراكم ووِفق اتّساق تعابير المتعلّم لمكتسباته القبليّة، فالمقاربة النّصيّة تعتبر النّشاطات اللّغويّة روافد للنّص، ومن ثمّة يكون التّعامل معها وفق نمط اندماجي ضمن تناول النّصوص، فالنّص هو المحور الذي تدور حوله مختلف النّشاطات والفعاليّات اللّغويّة، كما أنّه دوما نقطة الانطلاق الذي تدور في فلكه باقي الأنشطة اللّغويّة لخدمة التّعلّم.

اعتمدت المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغات في إطار ما يسمّى بالتّدريس بالكفاءات، وتعني الكفاءة القدرة على تشغيل مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات العلميّة والمواقف من أجل انجاز عدد من المهام.



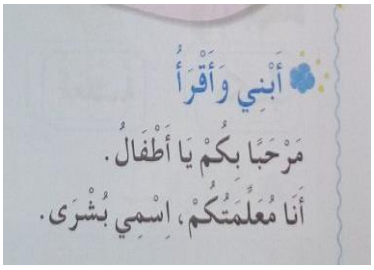
ب– أهداف المقاربة النّصيّة: أضحى النّص في بيداغوجيا المقاربة النّصيّة لتدريس المهارات والنّشاطات اللّغويّة المختلفة محطّة انطلاق ونقطة وصول لبناء نصّ جديد؛ كون المنظومة التّربويّة –اليوم– مطالبة بتحقيق النّوعيّة والأداء الفعّال، وهذا يحتاج ويتطلّب بيداغوجيا تضع المتعلّم في صلب نشاط التّعلّم؛ من أجل اكتساب معارف ومهارات تسمح له أن يتعلّم كيف يفعل، وتسعى المقاربة النّصيّة إلى ربط مختلف النّشاطات التّعليميّة للغة العربيّة ببعضها البعض، وذلك بجعل نصّ القراءة منطلقا وغاية في الوقت نفسه، وبذلك يتحقّق التّكامل المنشود بين مختلف الأنشطة، إذ تهدف المقاربة النّصيّة إلى:

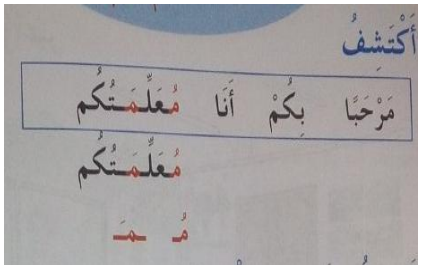
- التّركيز على أساس الانطلاق من النّص لا الجملة، وذلك لا يتمّ إلاّ عند التّحكّم في تناسق أجزائه وترابطها، وبالتّالي التّمكّن من القدرة على إنتاج نصّ.
- الاهتمام بالوظيفة الاجتماعيّة للّغة؛ حيث يفسح هذا الدّور التّواصلي للّغة الطّريق لاتّساع مفهوم النّحو، ليصح مكوّنا من مكوّنات نظريّة شاملة، تفسّر السّلوك الإنساني، وهذا لا يتمّ إلاّ من خلال نصّ متماسك بسياق تواصليّ وليس من خلال جملة.

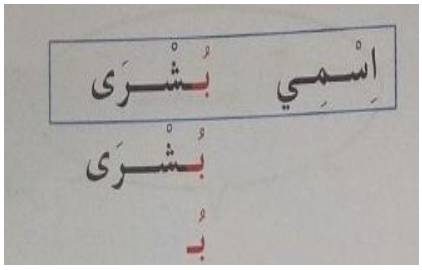
ت– أهميّة المقاربة النّصيّة في تدريس اللّغة: تلعب المقاربة النّصيّة دوار هاما في تدريب المتعلّم على كيفيّة التّعامل مع النّص، الاستنباط والاكتشاف والتّمعّن في مضمونه، إضافة إلى جعل المتعلّم نشطا، يتحلّى ببعد النّظر في إعمال الفكر والتّفكير، ومن أهم اجراءاتها المتمثّلة في المستويات اللّغويّة، وهي:

– **المستوى الصّوتي:** يتجسّد المستوى الصّوتي في النّشاط التّربوي من خلال القراءة والكتابة ويظهر فيها مدى استيعاب المتعلّم للخصائص الصّوتيّة المختلفة لذلك الصّوت، وتحديد ضوابط الحرف المنطوق الذي لا يرسم، وضوابط الرّسم التي لا يحدّدها الصّوت، كما يسهم المعلّم في هذه العمليّة باعتبار قراته النّموذجيّة المنبع الذي يستقي منها التّلميذ القراءة الصّحيحة، كما يكتشف التّلميذ الصّوتين المتشابهين انطلاقا من النّص.

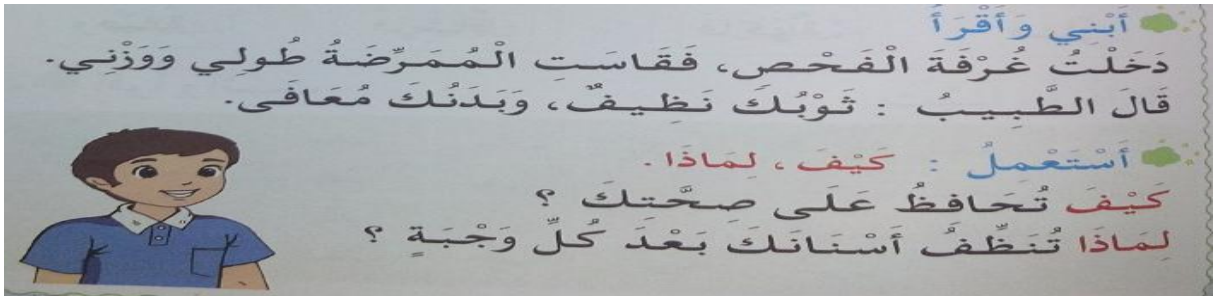
الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.







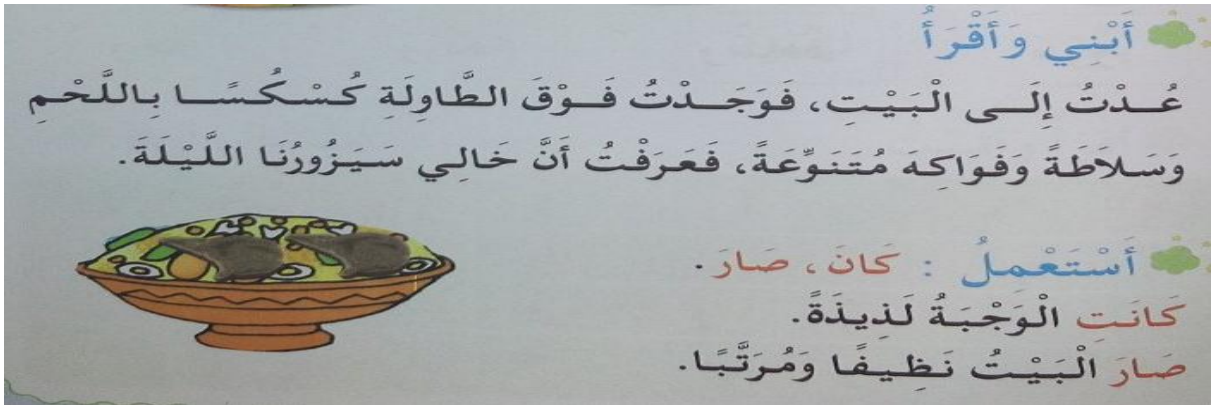
– **المستوى الصّرفي:** يتمّ فيها تدريب التّلميذ على صيغة معيّنة، وباعتبار الصّرف من أهمّ علوم العربيّة؛ إذ عن طريقه يتمّ ضبط الكلمة وتصاريفها ومعرفة تصغيرها والجموع القياسيّة والسّماعيّة، وهو ما يتجسّد في نصّ القراءة، فيقرأ المعلّم الدّرس أولاّ، وبعد تفكيك النّص يطلب من التّلاميذ مثلا التحويل، تحويل جملة مع ضمائر مختلفة، حتى يكتشف التّلاميذ القاعدة، ثم يطبّقونها على أمثلة أخرى، فيكون النّص منبع المادة الأولى فلاكتشاف تصريف الأفعال ينطلق المعلّم من الجملة "ثوبك نظيف" وسأل التّلاميذ: لو خاطب الطّبيب خالد وخديجة كيف يقول؟ وبعد المناقشة وتوصيل الفكرة إليهم يكتشف التّلاميذ ضمائر المخاطب "أنتما، أنتم، وأنتن...إلخ والتّحويلات الدّاخلة على الجملة، وهذه الطّريقة في تدريس القواعد وتساعد وتسهّل ترسيخها في فكر المتعلّم.



– **المستوى التّركيبي:** يهتم بالوظائف النّحويّة، عن طريق تقديم تطبيقات على مستوى النّص فيقدّم المعلّم النّص أوّلا، ثم يتناوله مع التّلاميذ، ويكلّفهم بتمرين حول النّص، ففي تدريس الاستفهام بكيف، ولماذا مثلا، في وحدة التّغذيّة الصّحية، بعد قراءة المعلّم والتّلاميذ للنّص، يسألهم المعلّم عن كيفيّة الحفاظ على الصّحة، ولماذا ننظّف أسنانا؟ فبعد النّقاش وسماع إجابات التّلاميذ يكتشفون القاعدة النّحويّة عن أدوات الاستفهام واستعمالاتها، كما يتعرّفون على الجملة الاسميّة من

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

النّموذج "ثوبك معافى" ويطلب المعلّم من التّلاميذ الاتيان بجمل على نفس المنوال، ثم الانتقال في النّص الموالي من نفس الوحدة إلى التّعرّف على الجملة الاسميّة المنسوخة ب "صار" و"كان" انطلاقا من النّص، فنلاحظ التّسلسل والاستمراريّة في بناء المحتوى إضافة إلى التّدرّج فيه، فالجملة الاسميّة هي الجملة السّهلة والمنسوخة أصعب منها.


أَبْني وَأَقْرَأُ

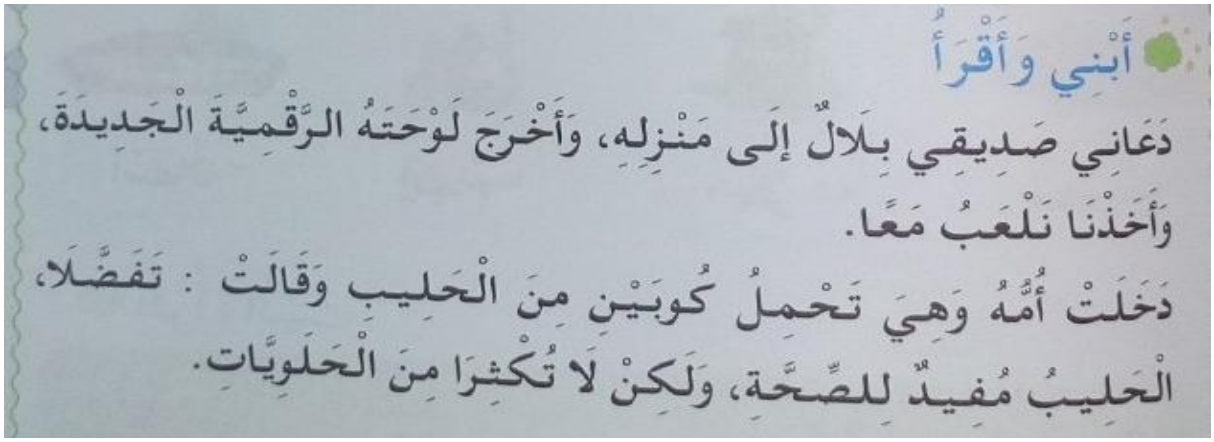
عُدْتُ إِلَى الْبَيْتِ، فَوَجَدْتُ فَوْقَ الطَّاوِلَةِ كُسْكُسًا بِاللَّحْمِ وَسَلَاطَةً وَفَوَاكِهَ مُتَنَوِّعَةً، فَعَرَفْتُ أَنَّ خَالِي سَيَزُورُنَا اللَّيْلَةَ.

أَسْتَعْمِلُ : كَانَ، صَارَ.

كَانَتِ الْوَجْبَةُ لَذِيذَةً.

صَارَ الْبَيْتُ نَظِيفًا وَمُرَتَّبًا.

وأداة نفي المضارع "لن" انطلاقا من النّص دائما، حيث وردت جملة "ولكن لا تكثرا من الحلويّات" فينطلق التّلاميذ من هذه الجملة لاستنباط قاعدة نفي الفعل المضارع ب "لن"

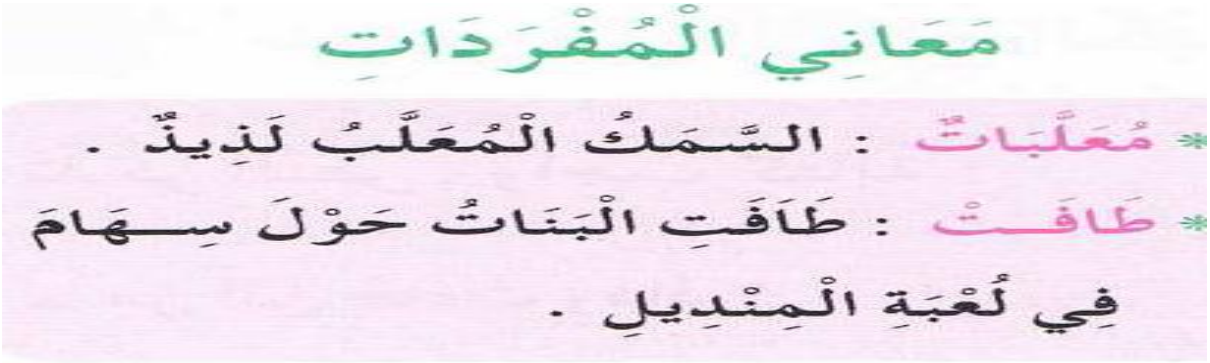

أَبْني وَأَقْرَأُ

دَعَانِي صَدِيقِي بِلَالٌ إِلَى مَنْزِلِهِ، وَأَخْرَجَ لَوْحَتَهُ الرَّقْمِيَّةَ الْجَدِيدَةَ، وَأَخَذْنَا نَلْعَبُ مَعًا.

دَخَلَتْ أُمُّهُ وَهِيَ تَحْمِلُ كُوبَيْنِ مِنَ الْحَلِيبِ وَقَالَتْ : تَفَضَّلَا، الْحَلِيبُ مُفِيدٌ لِلصِّحَّةِ، وَلَكِنْ لَا تُكْثِرَا مِنَ الْحَلْوِيَّاتِ.

– **المستوى الدّلالي والمعجمي:** يجد التّلميذ عند نهاية كلّ نص شرحا لبعض الكلمات الصّعبة أو المستعصية عليه، يسمّى في الكتاب بمعاني المفردات، فتساعد هذه المفردات على فهم النّص، كما تساهم في إثراء معجمه اللّغويّ، وهو غاية المعلّم المرجوة من التّلميذ لأنّ الدّلالة تربط بين عنصرين أساسيّين هما اللّفظ والمعنى، فمن خلالهما يتأتّى للتّلميذ فهم معنى النّص.

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.



ث– تجسيد المقاربة النّصية في كتب المرحلة الأولى ابتدائي: تُدرّس الأنشطة اللّغويّة في ضوء المقاربة النّصيّة ابتداءً من النّص، واعتباره نقطة بداية، ولتوضح الطّريقة التي تجسّدت فيها المقاربة النّصيّة في كتب المرحلة الأولى ابتدائي الجيل الثّاني، تمّ اختيار نص القراءة من كتاب "كتاب اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة" للسّنة الثّانية ابتدائي، وتتفرّع عنه مختلف الفنون اللّغويّة الأخرى:

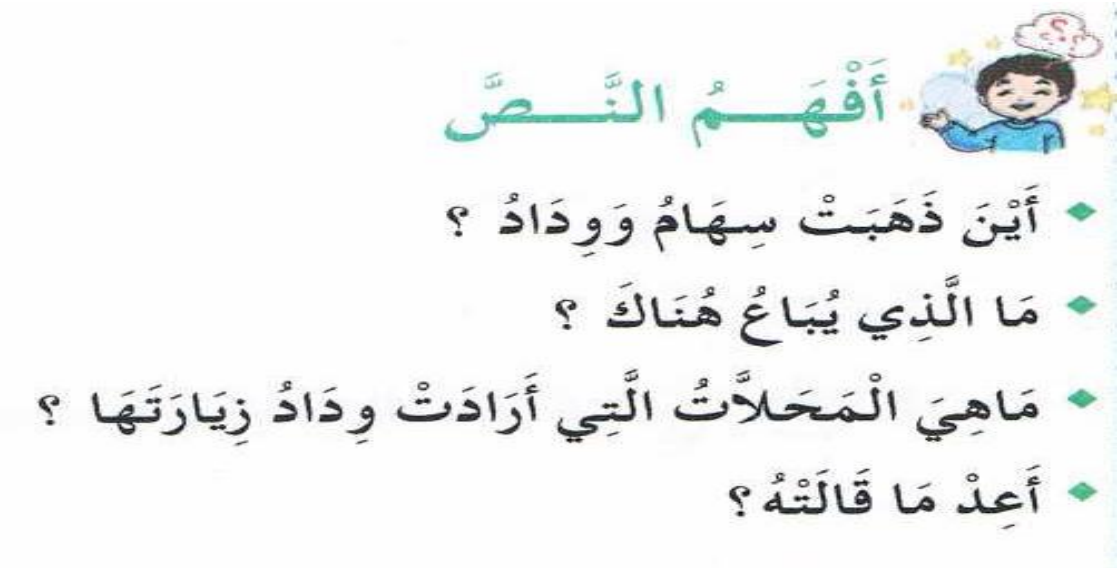
أ– **القراءة:** يتجاوز نص القراءة مجرّد التّعرّف على الرّموز اللّغويّة، إلى الفهم القرائي؛ أي فهم معنى النّص، فتنقسم القراءة إلى قسمين:

– **مهارات التّعرّف القرائي:** يعدّ التّعرّف على المفردات أساس القراءة، كما أنها من أهم المهارات التي يحتاج إليها القارئ، تدرّس القراءة من خلال كتاب خاص بها، وهو كتاب القراءة ويعرف في الجيل الجديد ب"كتابي في اللّغة العربية" ويقصد بالتّعرّف التّحقّق من أشكال الحروف والكلمات بالتّمييز بينها منفردة أو متتابعة، فمهارات التّعرّف تعكس ما يتّصل بالرّمز الكتابي فتعرف العلاقات بين الحروف السّاكنة والأصوات اللّيّنة، وحروف المدّ وحركات الشّد والتّنوين تمثّل ارتباط نطق الكلمة بشكلها المكتوب، إضافة إلى تميّز اللّغة العربيّة عن غيرها من اللّغات في نظامها الكتابي، باعتمادها على الصّوامت والصّوائت، ممّا يستلزم تعزيزي الكلمات بالحركات لإعطائها صورتها الحقيقيّة لتجبيبها إمكان الالتباس اللّفظي، ويتطلّب التّعرّف باعتباره مهارة بصريّة مهارات فرعيّة، مثل: التّمييز البصري، والتّتابع البصري، والذّاكرة البصريّة.

الفهم القرائي: الهدف من القراءة هو فهم المعنى، والخطوة الأولى في هذه العمليّة هي ربط خبرة القارئ بالرّمز المكتوب، فالغاية من تدريس القراءة هو الفهم "فكلّ قراءة لا تتوصّل إلى الفهم

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

ولا ترتبط بفهم لِما يقرأ تعدّ قراءة ناقصة بل لا يمكن أن نسمّيها قراءة في ضوء التّربية الحديثة لمفهومها"[1] فالفهم هو الرّكن الأساس للقراءة بنوعيها (الجهريّة والصّامتة)؛ لأنّ القراءة ليست مجرّد عمليّة ميكانيكيّة تقوم على مجرّد التّعرّف على الحروف والنّطق بها، بل إنّها عمليّة فكريّة معقّدة تُتَوَّج بالفهم، والفهم هو التّصوّر الصّحيح للمعنى، وقدرة استعداد الذّهن للاستنباط، أي أنّ التّلميذ يفهم ما يقرأ، فالفهم القرائي هو الغاية والضّالة المنشودة من القراءة، والهدف الأسمى الذي يسعى إلى تحقيقه كلّ معلّم، ومن أهمّ ما يُنمّي مهارات الفهم القرائي لدى التّلميذ الطّرائق المستعملة في التّدريس؛ باعتبارها ركنا أساسيّا من أركان التّدريس، فهي اعتماد استراتيجيّة محدّدة بإنجاز موقف تعليمي ضمن مادة دراسيّة معيّنة والاستراتيجيّة، تعني خطّ أو خطوات الأساسيّة التي خطّطها المدرّس وفق المنهاج والبرنامج لتحقيق أهداف الدّرس والوُصول إليها، حتى يتمكّن المتعلّمون إدراك محتوى المادة وفهمها وتطبيقها، فيعقب النّص مباشرة بجملة من الأسئلة؛ هدفها فهم النّص.



ب– تدريس مهارات التّحدّث وِفق المقاربة النّصيّة: يعتمد المنهاج في تدريس مهارات التّحدّث على نصّ القراءة، فيعتبر النّص القرائي منطلق نشاط التّعبير الشّفوي، فبعد فهمه للنّص القرائي يتمكّن من تلخيصه، إعادة ترتيبه، كما تتكوّن لديه فكرة عامّة عن الموضوع، ويحاول إعادة

[1]– محمود الجومدر، الطّرق العملية لتدريس اللّغة العربية. بغداد: 1962. د ط، مطبعة الهدف، ص 106.

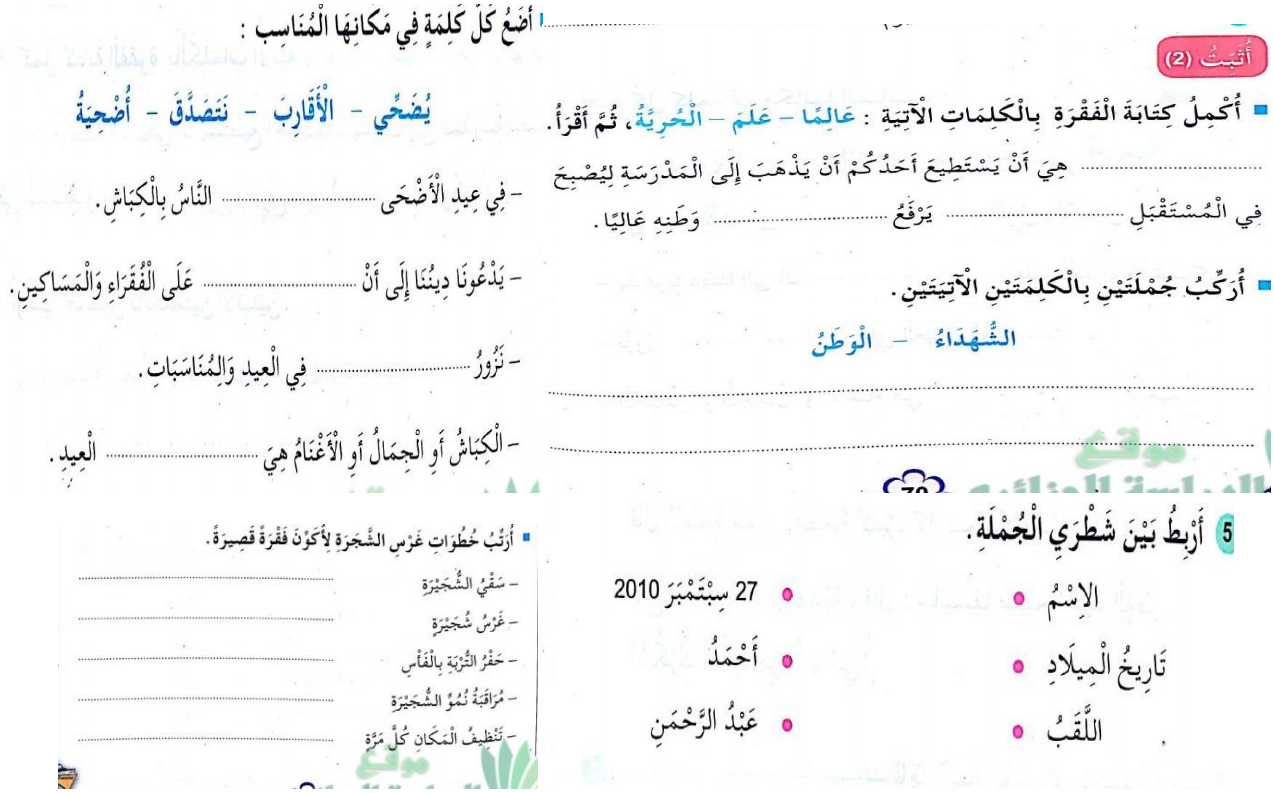
الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.

التّعبير عنها في مواضيع التّعبير الشّفوي، مثل: التّعبير عن اتقان العمل، حيث تطرّق التّلميذ في نصّ القراءة إلى الفرق بين العمل المتقن والعمل غير المتقن، واكتشاف أهميّة اتقان العمل، يطلب منه في نشاط التّعبير الشّفوي التّعبير عن صورة لمعلّمة توصي ليلى بإتقان العمل، فيتخلّ التّلميذ ما تقوله المعلّمة لليلى اعتمادا على ما درسه من نصائح في نصّ القراءة.

بعد أن درس التّلميذ درس مدينتنا في كتاب القراءة، يطلب منه في هذا النّشاط ذكر المرافق الموجودة في المدينة، نفس الشّيء درس القراءة المُعنون بالعودة إلى المدرسة، فيذكر التّلميذ شفويّا الأشخاص الذين يجدهم في المدرسة، كالمدير والمعلّم والتّلاميذ، ويدرك أنّ الشّرطي ليس من الأشخاص الذين يجدهم في المدرسة، فلا يذكره، وبعد دراسة نص عيد الاستقلال في القراءة يطلب منه في هذا النّشاط التّعبير عن العلم الوطنيّ باعتباره أحد رموز السّيادة الوطنيّة، فنلاحظ هذا التّدرّج من الكلّ الذي هو الاستقلال، إلى الجزء الذي هو العلم الوطني، باعتباره أحد رموز الاستقلال والسّيادة الوطنيّة.

ت- **تدريس مهارات الكتابة وِفق المقاربة النّصيّة:** المهارة الرّابعة والأخيرة من المهارات اللّغويّة هي مهارة الكتابة، فيسعى كتاب الأنشطة اللّغوية إلى تنميتها انطلاقا من النّص، فترتيب الكلمات للتكوين جملة، أو ترتيب الجمل لتكوين فقرة، كذا الرّبط بين شطري الجملة، يكون انطلاقا من النّص القرائي، مثل:

الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ.


أَضَعُ كُلَّ كَلِمَةٍ فِي مَكَانِهَا الْمُنَاسِب :

يُضَحِّي - الْأَقَارِبَ - نَتَصَدَّقَ - أُضْحِيَةُ

- فِي عِيدِ الْأَضْحَى ..... النَّاسُ بِالْكِبَاشِ.
- يَدْعُونَا دِينُنَا إِلَى أَنْ ..... عَلَى الْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ.
- نَزُورُ ..... فِي الْعِيدِ وَالْمُنَاسَبَاتِ.
- الْكِبَاشُ أَوِ الْجِمَالُ أَوِ الْأَغْنَامُ هِيَ ..... الْعِيدِ.

أُثبتُ (2)

أُكْمِلُ كِتَابَةَ الْفَقْرَةِ بِالْكَلِمَاتِ الْآتِيَةِ : عَالِمًا - عَلَمَ - الْحُرِيَّةُ، ثُمَّ أَقْرَأُ.

..... هِيَ أَنْ يَسْتَطِيعَ أَحَدُكُمْ أَنْ يَذْهَبَ إِلَى الْمَدْرَسَةِ لِيُصْبِحَ فِي الْمُسْتَقْبَلِ ..... يَرْفَعُ ..... وَطَنِهِ عَالِيًا.

أُرَكِّبُ جُمْلَتَيْنِ بِالْكَلِمَتَيْنِ الْآتِيَتَيْنِ.

الشُّهَدَاءُ - الْوَطَنُ

.....

.....

أُرَتِّبُ خُطُوَاتِ غَرْسِ الشَّجَرَةِ لِأَكُونَ فَقْرَةً قَصِيرَةً.

- سَقْيُ الشَّجَيْرَةِ .....
- غَرْسُ شَجَيْرَةٍ .....
- حَفْرُ التُّرْبَةِ بِالْفَأْسِ .....
- مُرَاقَبَةُ نُمُوِّ الشَّجَيْرَةِ .....
- تَنْظِيفُ الْمَكَانِ كُلَّ مَرَّةٍ .....

5 أَرْبِطُ بَيْنَ شَطْرَيِ الْجُمْلَةِ.

الِاسْمُ	27 سِبْتَمْبَرَ 2010
تَارِيخُ الْمِيلَادِ	أَحْمَدُ
اللَّقَبُ	عَبْدُ الرَّحْمَنِ

بعد النّظر الدّقيق والمراجعة المستفيضة لمحتويات الكتب المدرسيّة المقترحة لتعليم اللّغة العربيّة للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي الجيل الثّاني، لا بأس أن نُقِرّ بإيجابيّات الصّيغ البيداغوجيّة الجديدة الهادفة إلى تحقيق الكفاءات اللّغويّة الأساسيّة: (الاستماع التّحدّث القراءة والكتابة) حيث التمسنا تبسيط المعارف والمعلومات، وأصبحت في متناول التلاميذ، إضافة إلى الصّيغة الإدماجيّة القائمة على مبدأ المقاربة بالكفاءات، أي توجيه المتعلّم نحو المعرفة، من خلال الأنشطة، بدل تقديمه المعارف جاهزة، فأصبح المتعلّم عنصرا إيجابيّا داخل قاعة الدّرس، بعد أن كان سلبيّا مجرّد متلقي للمعلومات، فضلا عن إعداد المتعلّم وتهيئته لمواجهة مواقف ومشكلات ووضعيّات جديدة بإعطائه حريّة التّصرّف في اتّخاذ الموقف الملائم، إضافة إلى استعمال مكتسباته وقدراته الخاصة... إلى جانب ميزة التّقييم الذّاتي وبيداغوجية المشروع عند نهاية كلّ وحدة أو محور تعليميّين، لكن رغم هذه الايجابيّات إلاّ أنّها لا تخلو من نقائص منها عدم مراعاة بعض المقاييس والمعايير الضّروريّة كمقياس الحجم السّاعي أو أعمار التّلاميذ... فكم من نصّ مختار فلا تكفيه حصّة أو حصّتين، وكم من موضوع لا يتلاءم وسنّ التّلاميذ... واختيار بعض النّصوص البعيدة عن اهتمام ورغبات المتعلّمين وواقعهم المعيشي.

تمثّل المرحلة الابتدائيّة –في جميع دول العالم– قاعدة سلّم التّعليم، وكلّما كانت القاعدة قويّة وراسخة كان البناء قويّا فالتعليم الابتدائي هو مرحلة التّعليم الأولي بالمدرسة التي "تكفل للطّفل التّمدرس على طرق التّفكير السّليم وتؤمّن له الحدّ الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات، التي تسمح له بالتّهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج داخل إطار التّعليم النّظامي، سواء أكان ذلك في مناطق ريفيّة أو حضريّة داخل نظام التّعليم النّظام [...] أنّه التّعليم الذي يوثق الرّوابط بين التّعليم والتّدريب في إطار واحد متكامل ويهتم بالدّراسات العملية والمجالات التّقنية والفنية"[1] وتكاد تتّفق جميع التّعريفات على كون المدرسة الابتدائية تلك المؤسّسة الاجتماعية التي أنشأها المجتمع لتقاسم الأسرة مسؤولية التّنشئة الاجتماعية لأبنائها، فضلا عن تزوّدهم بالمعرفة، فهي مؤسّسة تربويّة تعليميّة، وتعتبر المرحلة الابتدائيّة "مرحلة مهمّة تعدّ النّاشئ بالقدرات التي يعتمد عليها في قابل أيّامه، وتعينه على مواصلة تعلّمه في المراحل الدّراسيّة الأخرى، وتعدّه للحياة التي تتطلّب مهارة في الأداء، ودقّة في التّعبير وطلاوة في القول"[2] فهي المرحلة الأولى في سلّم النّظام التّعليمي وتمثّل مرحلة التّفتّح في حياة الطّفل، وبداية خروجه من التّمركز حول ذاته إلى الانفتاح على الجماعات الأوليّة، تعمل على جعل الطّفل عضوا فاعلا في المجتمع، وهي في الجزائر إلزاميّة ومجّانية، تتكوّن من خمسة صفوف (خمس سنوات) يتمّ تسجيل الطّفل فيها بعمر (6) ست سنوات وقد تسبقها التّربيّة التّحضيريّة، والنّمو اللّغوي في هذه المرحلة بالغ الأهميّة، فتعدّ هذه المرحلة مرحلة الجمل المركّبة الطّويلة، فيستعدّ فيها الطّفل للقراءة والكتابة قبل الالتحاق بالمدرسة، وتتطوّر هذه القدرة بعد ذلك للتّعرف على الجمل، وربط مدلولاتها بأشكالها، لِما تتميّز به هذه المرحلة من خصائص لغويّة كاكتمال النّمو الحسيّ، ممّا يؤثّر إيجابا على عمليّة التّعلّم بصفة عامة، وتعلّم اللّغة بصفة خاصة، فطفل هذه المرحلة يمكنه السّيطرة على عضلاته الدّقيقة، وتكون قدرته على التّمييز الحسّي للموضوعات الخارجيّة أكثر من ذي قبل؛ لأنّ تحسّن قدرة الابصار لديه تساعده

[1] – عبد الغني عبود وآخرون، التّعليم في المرحلة الأولى واتّجاهات تطويره. القاهرة: 1994. مكتبة النّهضة المصرية، ص 284.

[2] – أحمد محمد عبد القادر، فلسفة إعداد معلّم اللّغة العربية. القاهرة: 2000. ط1، مكتبة النّهضة المصريّة، ص 91.

على القراءة الجيّدة، كما تساعده نضج وقوّة عضلاته على الكتابة بشكل أدقّ، ولا يحتاج إلاّ إلى التّشجيع والدّعم الكافي من معلّميه ومن والديه لإتقان المهارتين، إضافة إلى مهارات التّعبير واستخدام أساليب التّفكير الصّحيحة، والقدرة على الاستنباط وإدراك الكليّات، فيساعده النّمو اللّغوي وسيطرته على اللّغة على تصنيف الأشياء، ووضع المصطلحات تحت خانات تماثلها في الصّنف أو النّوع... كما يمكنه التّمييز بين أنواع وأصناف الجمل (خبريّة إنشائيّة) وبين الفاعل والمفعول والمبتدأ والخبر، فيستطيع ضرب الأمثلة عليها... فالنّمو اللّغوي للطّفل في هذه المرحلة يتميّز ب:

- نمو مهارات القراءة والكتابة لدى الطّفل، فيكون تفكيره قائما على إدراك معاني الأشياء وذلك نتيجة اتّساع دائرة المعرفة والخبرة لديه، واحتكاكه المباشر بالعالم المحيط به.
- التّمييز بين المترادفات والكشف عن الأضداد، والقدرة على تصنيف الأشياء حسب النّوع أو الجنس...
- ازدياد رصيده اللّغويّ نتيجة النّمو العضليّ والجسميّ... حيث يصبح لديه ما لا يقلّ عن خمسة آلاف كلمة.
- القدرة على القراءة وفهم ما قرأ والتّعبير عمّا قرأ، والقدرة على استخراج العناصر الأساسيّة من موضوع القراءة.
- ميوله إلى التّعبير الشّفوي، لما يجده فيه من متعة في إبراز قدراته أمام زملائه في القسم.
- ميوله إلى القراءة الصّامتة؛ للفهم بشكل أفضل.

المبحث الأوّل: تقييم مهارات القراءة والتّعبير عند تلاميذ المرحلة الأولى ابتدائي: بعد تحليل المحتوى الشّكلي واللّغوي لكتب هذه المرحلة، وبعد الوقوف عند المقاربات المعتمدة في التّدريس نقف في هذا المبحث، لتقييم المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ، لإبراز نقاط الضّعف ومحاولة تقديم بعض الحلول للرّفع من مستواهم، حيث عرف مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ في الجزائر تدنٍّ ملحوظ، وذلك راجع إلى التّعدّد اللّهجي في المجتمع الجزائري، فيبدأ الطّفل المناغاة وبعدها يحاول تعلّم ومحاكاة لغة أبويه وأهل بيته، والتي تكون إمّا مازيغيّة، أو دارجة عاميّة، ثم ينتقل لتعلّم

اللّغة السّائدة في المجتمع التي تتأرجح بين لغة المثقّفين وهي اللّغة الفرنسيّة، واللّغة العامية في الشّارع، هذا ما يشكلّ عائقا يحول بينه وبين تعلّم اللّغة الفصيحة.

1- **تحليل الأخطاء القرائيّة والتّعبيريّة عند التّلاميذ:** تمتاز اللّغة العربيّة عن الكثير من اللّغات الإنسانيّة بكونها لغة اشتقاقيّة تصريفيّة، لذلك يرتكب المتعلّمون الجدد لها الأخطاء، نتيجة عدم فهمهم هذه اللّغة في مستوياتها المختلفة (الصّوتيّة، الصّرفيّة، النّحويّة والإملائيّة)، لذا أسعى في هذا المبحث إلى تحليل الأخطاء تحليلا منهجيّا في مستويات اللّغة، لدى أطفال المرحلة الأولى ابتدائي، وإنّ منهج تحليل الأخطاء التي يواجهها تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي أمر ضروريّ حتى يتسنّى للقائمين على إعداد المناهج التّربويّة التّوصّل إلى أفضل السّبل لتسهيل عمليّة التّعلّم والتّعليم. فالأخطاء التي يقع فيها هؤلاء التّلاميذ، تعكس عدم تمكّنهم في المهارة لقد اهتمّت عدّت اتّجاهات بتحليل الأخطاء.

1- **تعريف الخطأ:** تعدّدت تعريفات الخطأ، ومنها:

أ- **لغة:** الخطأ لغة ضدّ الصّواب، ففي التّنزيل في قوله تعالى: ﴿**وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ وَلَكِنْ مَا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا (5)**﴾ [الأحزاب] والخطأ "مصدر خَطَأَ، والخطأ من الصّواب، وأخطأ الطّريق أعدل عنه، وأخطأ ما لم يتعمّد، وأخطأ ويُخطئ إذا سلك سبيل الخطأ عمدا أو سهوا"[1] ويعرّفه المعجم الفلسفي أنّه "تقصير في اتّباع القواعد الواجبة خلقيّا، أو فنيّا، أو علميّا أو منطقيّا"[2] فالخطأ عكس الصّواب، أي الخروج عن الصّحيح المعتاد.

ب- **اصطلاحا:** تعدّدت تعاريف الباحثين فيه قديما وحديثا، فالخطأ من مرادفات اللّحن، وهو الخروج عن القواعد والضّوابط الرّسميّة المتعارف عليها، ويُعرف الخطأ في ضوء اللّسانيات التّطبيقيّة أنّه "استعمال خاطئ للقواعد، أو سوء استعمال القواعد الصّحيحة، أو الجهل بالشّاذ (الاستثناءات) من القواعد ما ينتج عنه ظهور أخطاء، وتتمثّل في الحذف أو الإضافة أو الإبدال

[1] – ابن منظور، لسان العرب، بيروت: 2003. دار الكتب العلميّة، ط1، مادة (خ ط ا)

[2] – جميل صليبا، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والانجليزيّة، بيروت: 1982. مكتبة المدرسة، ص 530.

وكذلك في تغيير أماكن الحروف"[1] فالخطأ إذا هو استخدام متعلّمي اللّغة الهدف المادة اللّغوية فيها بصورة مخافة لقوانينها، فالخطأ اصطلاحا يتمحور حول خرق القواعد اللّغوية المتواضع عليها أو الانحراف عنها.

2- **الخطأ قديما وحديثا:** الخطأ ليس حديث العهد، بل هو معروف وموجود منذ القديم:

أ- **قديما:** اهتم العرب منذ القديم بتحليل ومعالجة الأخطاء ف "اللّغويّون العرب القدامى قد تناولوا الأخطاء الشّفوية خاصة والكتابيّة عامة منذ القرن الثّاني للهجرة"[2] والخطأ عندهم مرادف للّحن، وهو الخروج عن اللّسان المألوف في اللّغة العربيّة عند اللّغويّين القدامى خطأ لغوي أطلقوا عليه اسم اللّحن، إذ وصفوه بأنّه عيب وقُبح، ينبغي عدم الوقوع فيه، إلى جانب استعمالهم بعض المصطلحات الأخرى كالتّصحيف والتّحريف...

ب- **حديثا:** أخذت جماعة من علماء اللّغة العربية –في العصر الحديث– على عاتقها مسألة تصحيح الأخطاء اللّغوية، وتقويم اللّسان العربي؛ قصد تصويب ما آلت إليه اللّغة العربيّة، وتفشّي الأخطاء اللّغويّة بكلّ أنواعها في الاستعمال اليومي حتى عند الخاصة، وقاموا بتصحيح تلك الأخطاء على المستوى الكتابي، "بحيث كان همّهم الوحيد تصحيح أخطاء اللّغة المكتوبة"[3] ولم يهتمّوا بالمنطوق.

3- **النّظرة اللّسانية للخطأ:** نظر اللّغويّون القدامى للخطأ نظرة عدائيّة، فشبّهه الفرنسيّون بالوحش الأسود الواجب مطاردته، فسعوا إلى القضاء على البنى والتّراكيب اللّغوية التي لا يرغبون في أن يروج استعمالها في اللّغة، وذلك حرصا منهم على سلامة اللّغة، وانسجاما مع المقاييس

[1] – رشيد أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: 2004. ط1، دار الفكر العربي، ص 307.

[2] – جاسم علي جاسم، نظريّة تحليل الأخطاء في التراث العربي. الرياض: 2013. معهد تعليم اللغة العربية ص 5.
يوهان فك، اللّغة العربية دراسات في اللّغة واللّهجات والأساليب. بيروت: 2000. د ط، مكتبة الجيل الواعد ص 36.

[3] – فهد خليل زاهد، الأخطاء الشّائعة النّحوية الصّرفية الاملائية عند تلاميذة الصّفوف الأساسيّة العليا وطرق معالجتها، عمان: 2009. د ط، دار اليازوري العلميّة. ص 80.

الجمالية التي يتبنّونها، وترجع هذه النّظرة إلى الفكر السّائد قبل عصر الأنوار؛ حيث كانت معظم العلوم حكرا على الكنيسة ورجال الدين، ومنها علوم اللّغة التي لم يكن يُتاح للجميع الإلمام بها حيث كان ذلك من اختصاص أهل الدّين، إلاّ أنّ هذه النّظرة لم تَدُم طويلا؛ إذ ظهرت عدّت نظريّات ودراسات تناولت قضايا لغويّة عدّة بما فيها الخطأ.

4- **الخطأ في اللّسانيات التّطبيقيّة:** فرض الخطأ نفسه في العملية التّعليميّة/ التّعلّمية، إلى درجة أنّ عدّ البعض العلم المجال الأنسب له "إنّ المكان المفضّل للخطأ هو العلم، إنّ الخطأ ليس في النّشاط العلمي حدثا أو حادثا يمكن إلغاؤه بشيء من الانتباه والحذر، إنّه سابق وأوّلي، وما الحقيقة في العلم خطأ مصحّح أو معدّل"[1] فالخطأ –إذا– أمر لا بدّ من حُصوله أثناء التّعلّم والتّحصيل، فهو السّبيل إلى النّمو المعرفي وتجاوز العثرات، فهو الرّكيزة أو المنطلق الذي يعتمد عليه بلوغ الحقيقة وبناء الأفكار العلميّة، فالمعرفة تُبنى عن طريق المحاولة الخطأ، فالمعلّم يبني قدراته بتكرار التّجربة التي تمكّنه من إدراك مواطن الخلل والعثرات التي اعترت معرفته السّابقة فاللّسانيات التّطبيقيّة الحديثة تنظر إلى الخطأ نظرة ايجابيّة، وتعدّه نقطة انطلاق التّعلّم، كما تعتبره حلقة مهمّة من حلقات التّعلّم، عكس النّظريّة اللّغوية القديمة التي كانت تصف الخطأ بأنّه شيء مشوّش، وسوء فهم لا يستحق الوقوف عنده، لذا ينبغي اقصاؤه، وبالتّالي ازالته تلقائيّا عندما يتمكّن المتعلّم من الفهم، أي أنّه ليس ثمة قبولا للخطأ في العمليّة التّعليميّة/ التّعلّمية.

1- **منهج تحليل الأخطاء:** لكلّ لغة من اللّغات قواعد تحكم انظمتها (الصّوتية والصّرفيّة والنّحويّة...) فالخطأ اللّغوي هو خروج عن قواعد استخدام لغة من اللّغات، أو هو سوء استخدام القواعد الصّحيحة.

[1] – العربي السليماني، دينامية الخطأ في سيرورة التعليم والمعرفة. الدّار البيضاء: مجلة علوم التربية، ع 24. مارس 2003. ص 137.

الفصل الثّاني: تقييم المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ والمحتوى اللّغوي للكتب المدرسيّة

أ- **تعريفه:** هو مصطلح من المصطلحات التي يستخدمها علم اللّغة التّطبيقي في تعليم اللّغة ف "منهج تحليل الأخطاء يدرس لغة المتعلّم نفسه، لا نقصد لغته الأولى، وإنّما نقصد لغته التي ينتجها وهو يتعلّم"[1] فهو مهتم بلغة المتعلّم.

ب- **خطواته:** يقوم منهج تحليل الأخطاء على عدّة مراحل وخطوات منها:

*- **مرحلة جمع العينات:** تُختار العيّنات حسب المستويات وأنواع الأخطاء المراد دراستها (النّحويّة، الصّرفية، الصّوتية، الدّلاليّة)

*- **تحديد الأخطاء وتصنيفها:** يركَّز في هذه المرحلة على منتوج المتعلّمين، حيث يتم فيها تحديد الأخطاء المراد دراستها.

*- **تفسير الأخطاء:** يتم فيها تفسير الأخطاء في ضوء المعايير اللّغوية المعروفة، وِفق أسس اللّغة العربية، ومدى تأثير التّداخل والتّعدّد اللّغوي.

*- **تصويب الأخطاء:** يتمّ تصويب الأخطاء بعد معرفة أسبابها.

5- **مهارات القراءة عند تلاميذ المرحلة الأولى ابتدائيّ (الجيل الثّاني):** لقد حُظي تعليم القراءة والكتابة باهتمام كبير، كما اهتمّ بدراستها دراسة علميّة تحليليّة الكثير من العلماء، إضافة إلى اهتمامهم بجوانب النّجاح والفشل فيها، كما أقاموا برامج لدراسة حالات التّأخّر والضّعف فيها وكانت حصيلة تلك الجهود رصيدا ضخما من المعلومات على قدرات القراءة، ولكن وعلى الرّغم من الجهود التي يبذلها القائمون على العمليّة التّربويّة والمهتمّون بتطوير التّعليم لمواكبة عصر المعلومات والتّكنولوجيا، وتذليل الصّعوبات التي تعترض هذه العمليّة، إلاّ أنّه مازالت هناك مشكلات لم تجد طريقها إلى الحلّ النّهائيّ، وذلك لأنّها متجدّدة ومن المشكلات التي باتت تؤرق المربّين والآباء على حدّ سواء مشكلة تدنّي التّحصيل الدّراسي والضّعف القرائي والكتابيّ لدى

[1] - عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية. القاهرة: 2000. دار المعرفة الجامعية، ص 45.

الفصل الثّاني: تقييم المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ والمحتوى اللّغوي للكتب المدرسيّة

الكثير من التّلاميذ، والتّلميذ في المرحلة الأولى ابتدائي يتعلّم بداية القراءة وفكّ الرّموز، والعلاقة بين الحروف والاصوات، بين المكتوب المنطوق، ويمكن تلخيصها في الجدول الآتي:

المرحلة	العمر	الخصائص النّوعيّة	كيفيّة اكتسابها	علاقة القراءة بالاستماع
المرحلة الأولى بداية القراءة وفكّ الرّموز Initial reading and decoding	المرحلة الأولى ابتدائي 6-8 سنوات	- تعلّم التّلميذ العلاقة بين الأحرف والأصوات، بين المكتوب والمتلفّظ به من الكلمات. - قدرة التّلميذ على قراءة نصوص بسيطة يتضمّن كلمات ترد كثيرا في الاستعمال (أب، أم، قط...	- لتّعليم المباشر لعلاقة الحرف بالصّوت وممارسة استعمالها. - قراءة قصص بسيطة تستخدم كلمات بعناصر صوتيّة ثم تعليمها، وكلمات شائعة. - راءة مواد تقع فوق مستوى التّلميذ القرائيّ المستقبل لتطوير نماذج لغويّة ومعرفة كلمات وأفكار جديدة	- ستوى صعوبة اللّغة التي يقرأها التّلميذ يقع تحت مستوى اللّغة المفهومة عندما تسمع. - ند نهاية هذه المرحلة غالبية التّلاميذ يمكنهم فهم أكثر من 4000 كلمة مسموعة، لكنّهم يقرؤون فقط حوالي 600 منها

يوضّح الجدول أعلاه الخصائص النّوعيّة التي تميّز هذه المرحلة من مراحل النّمو اللّغوي عند الطّفل، إضافة إلى طرق وكيفيّة اكتسابه لمهارات القراءة، وعلاقتها بمهارة الاستماع، باعتبار هذا الأخير الشّق الأهمّ في عمليّة القراءة، حيث لا يمكن لأيّ شخص تعلّم أصوات الكلمات وكيفيّة نطقها في غياب مهارة الاستماع، فالتّلميذ يكون في أمسّ الحاجة إلى معلّم يرشده لمعرفة الرّموز المطبوعة وترجمتها إلى دلالات معيّنة، كما تعدّ قراءة القصص المشوّقة نوعا من أنواع القراءة

الخارجيّة الهادفة إلى التّعلّم والمتعة في الوقت نفسه، تساهم بشكل كبير في تدريب التّلميذ على القراءة، ومن ثمّ تشجيعه عليها، لذا وجب توفير قصص الاطفال في المدارس الابتدائيّة والبيت وعدم الاعتماد الكلّي على ما يقرأه في المدرسة والكتاب المدرسيّة، وتسعى المنظومة التّربويّة إلى تطوير المهارات اللّغويّة جميعا فتمكّنهم من التّعبير الصّحيح مشافهة وتحريرا، عمّا في أنفسهم لإفهام غيرهم، ومن هنا تظهر أهميّة اللّغة العربيّة في العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة، حيث أنّ اللّغة العربيّة ليست مادة دراسيّة فحسب، بل –بالإضافة إلى ذلك– وسيلة لدراسة المواد الأخرى التي تُدرّس في مختلف المراحل التّعليميّة.

5–1– **نظريّات القراءة الجهريّة:** تركّز معظم نظريّات القراءة الجهريّة على عمليّات المعالجة الصّوتية بدءًا من الوعي بالأصوات المُكوّنة للكلمات، وفكّ الأصوات من خلال الرّموز الحرفيّة التي تمثّلها في الكلمة المكتوبة، ودمجها للوصول إلى اللّفظ الصّحيح، ارتكازا على عمليّات تذكّر فعّالة صوتيّة، وهذه العمليّات تتطلّب من القارئ الضّعيف أو المبتدئ عبئا تفكيريّا؛ لذلك فهي تحدّق ببطء عند بداية القراءة، لتصبح أتوماتيكية آلية لا تتطلّب جهدا تفكيريّا، وتجنيدا لمصادر التّركيز مع مرور الوقت، إلاّ إذا كان هناك إشكالا في عمليّات المعالجة الصّوتية، التي تحدّ من عملية اكتساب القراءة، وهي المشكلة التي تحول بين المدرسة وبين أداء رسالتها هي وُجود الكثير من التّلاميذ لا يُجيدون القراءة، ولا يقرؤون كما يجب، فبعض حالات التّأخّر الدّراسي راجع إلى الضّعف القرائي، أو القراءة بالأخطاء، وتعدّدت تعريفات الخطأ، ومنها "الخروج عن القواعد والضّوابط الرّسمية المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص، ومن على شاكلتهم من المعنيّين باللّغة وشؤونها، فما خرج عن هذه القواعد أو انحرف عنها [...] يعد لحنا أو خطأ، وما جاء مطابقا لمبادئها فهو الصّواب"[1] وقد تظهر بعض الأخطاء لدى التّلاميذ حين قراءتهم للنّص في المرحلة الابتدائيّة، وقد يرجع سبب وقوعهم في هذه الأخطاء إلى عدم الانتباه وقلة التّركيز على المادة المقروءة، أو إلى بعض الأسباب العضوية كجهازي البصر والنّطق.

[1] – فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحوية والصّرفية والإملائية عند تلاميذة الصّفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها. ص 71.

الفصل الثّاني: تقييم المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ والمحتوى اللّغوي للكتب المدرسيّة

5–2– أهداف تدريس القراءة: يمكن تلخيص أهداف تدريس القراءة في[1]:

- القدرة على القراءة الإجماليّة.
- النّطق الصّحيح للأصوات والحروف.
- إدراك حدود الكلمات والجمل.
- إدراك الجمل المعبّرة عن دلالة الصّورة.
- إدراك أشكال الحرف والنّطق به حسب موقعه في الكلمة.
- وصل الأصوات بعضها ببعض.
- تمكين التّلميذ من معرفة الأصوات المتّصلة بالحرف بحركاته البسيطة والطّويلة وصحّة نطقها.
- التّمييز السّريع بين الحروف المتشابهة شكلا، المختلفة لفظا.
- قراءة النّصوص القصيرة قراءة متّصلة.
- القراءة باحترام علامات التّرقيم البسيط.
- فهم معنى المقروء.
- الإجابة عن أسئلة تتّصل بمضمون النّص.

5–3– صعوبات القراءة: يتميّز أغلبيّة التّلاميذ عند التحاقهم بالمدرسة بميزات فونولوجيّة وعقليّة ونفسيّة تؤهّلهم للتّأقلم مع المحيط والوضع الجديدين، إلاّ أنّ البعض منهم قد تنتابه عدّة اضطرابات تسبّب تأخّرهم الدّراسيّ، ويكاد يجمع الباحثون أنّ مواطن القصور تحدث عند تعلّم اللّغة، التي تعتبر همزة الوصل بين بقيّة العلوم الأخرى، وصعوبات القراءة أو ما يعرف باضطرابات تعلّم القراءة، أو عسر القراءة الذي يعاني التّلميذ في هذه المرحلة جزء من صعوبات التّعلّم العامة والتي تعرف أنّها: "عبارة عن اضطراب يؤثّر في قدرة الشّخص على تفسير ما يراه ويسمعه، أو في ربط المعلومات التي يتمّ تشغيلها في أجزاء ومراكز مختلفة من المخ"[2] والضّعف

[1]– وزارة التربية الوطنية، منهاج اللّغة العربيّة، ص 8.

[2]– محمد علي كامل، مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم، القاهرة: 2005. د ط، مكتبة ابن سينا، ص 103.

القرائيّ هو قصور جزئيّ أو كليّ في القدرة على القراءة ويُعرف أنّه "قصور القارئ عن تحقيق الأهداف التي ترمي إليها القراءة، وله آثار سيئة تمتدّ إلى كلّ ميادين المعرفة التي يراد اكتسابها وتؤدّي إلى التّخلّف الدّراسيّ"[1] فيأثّر الضّعف القرائيّ الحاصل عند التّلاميذ سلبا على اكتسابهم التّعلميّ والمعرفيّ؛ لأنّ الضّعف القرائيّ يشمل كذلك القصور في فهم المقروء والتّعبير عنه، والتّلفّظ الخاطئ للكلمة والخطأ في ضبط الألفاظ وشكلها... وكلّ ما يتّصل بأهداف القراءة، وتظهر هذه الصّعوبة عند عجز التّلميذ عن فكّ رموز اللّغة وفهم دلالة تلك الأصوات وهي الدّرجة أو المستوى أو العلامة الذي يحصل عليها التّلميذ في اختبار تشخيص صعوبات تعلّم القراءة، وصعوبة القراءة أو الضّعف في تعلّم القراءة يعني ضعفا دراسيّا وثقافيّا، ونظرا لِما للقراءة من أهمية في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة من وسائل اكتساب الإنسان للثّقافة والمعرفة، كما أنّها قناة التّواصل والاتّصال مع العالم وحضاراته القديمة والحديثة والمعاصرة، وبوّابة العلم والتّعليم فبدونها يبقى المفرد معزولا ومحروما عن السّفر المكاني والزّماني؛ لذا تحرص المجتمعات المعاصرة على الاهتمام بها وبتعليمها وبأساليب نشره بين الناس، ومن بين أساليب تدريسها برنامج "القراءة في احتفال" المقام بكل الولايات الجزائرية سنة 2014، وهي مبادرة حسنة من طرف وزارة الثّقافة إضافة إلى بعض المسابقات.

5-4- مظاهر الضّعف القرائي: تعدّدت مظاهر الضّعف القرائي عند التّلميذ، فقام الباحثون في مجال علم النّفس اللّغوي –منذ زمن بعيد– بمحاولة الكشف عن المشكلات التي يواجهها التّلاميذ أثناء القراءة ومعرفة أسبابها للتّمكّن من ايجاد وصفة لعلاجها، فاهتدوا إلى أربع (4) عناصر أساسيّة مجملة في بعض النّقاط، لوحِظت أثناء أداء ذوي صعوبات القراءة، وهي:

أ- **مشكلات مرتبطة بالفنولوجيا:** يعدّ الصّوت العمود الفقريّ لعمليّة القراءة، ويتمكّن المعلّم أثناء القراءة الجهريّة من الكشف عن خلل التّلميذ وتقويمه، ويؤكّد علماء النّفس المعرفيّين، والباحثون في القراءة على ذلك "الدّور الذي يلعبه الوعي الفونيميّ في تطوّر مهارات القراءة المبكّرة، حيث يرى

[1]- محسن علي عطيّة، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائيّة. عمان. 2007. ط1، دار المناهج، ص 271.

بول وبلاشمان أنّ التّلميذ يجب أن يدرك أنّ الكلمات يمكن أن تتمّ تجزئتها إلى مقاطع وفونيمات وأنّ الفونيم هو تلك الوحدة من الكلام، أو مجرى الحديث، التي يمكن تمثيلها عن طريق الرّموز الموجودة في الحروف الهجائيّة، ويبدو النّسق الهجائيّ أي الذي يتضمّن الحروف الهجائيّة بالنّسبة لذلك الشّخص الذي يتّسم بتطوّر وعيه الفونيمي أو ذوي الوعي الفونيمي المحدود جدّا فيبدو وكأنّه نسق عفويّ"[1] فعند تهجئة التّلميذ يجب على المعلّم أن يُبيّن أصوات الحروف المكوّنة للكلمة، وأن يمكّن التّلميذ وضعها في كلمات جديدة وفي مواضع مختلفة بداية الكلمة وآخرها ووسطها، وتكريرها حتى يتمّ حفظها، وتتجلّى هذه الأخطاء في:

– **سوء إخراج الحروف أو الأخطاء النّطقية:** تتمثّل في الصّعوبات التي يجدها المصاب عند النّطق بجملة من الأصوات، فالأخطاء النّطقية هي "أخطاء ثابتة ومنظّمة في طريقة نطقها والحركات الخاطئة المصاحبة للنّطق تُفسّر بأنّ هناك إنتاج لصوت خاطئ يأخذ مكان الصّوت العادي الطّبيعي للأصوات السّاكنة الذي كان من المفروض أن تُنتج"[2] ممّا يؤدّي إلى حدوث التباس وغموض في فهم السّامع لدلالة معنى الكلمات المنطوقة، وهناك أربعة أشكال أو مظاهر للأخطاء النّطقية، وهي:

*– التّشويه أو التّحريف: ويتجسّد عند نطق الصّوت بطريقة تقرب من الصّوت العادي، غير أنّه لا يُماثله تماما، وغالبا ما يظهر في أصوات معيّنة، متقاربة المخرج، كالسّين والزّاي، القاف والكاف...

*– الحذف: وهو حذف الطّفل لصوت أو أكثر من الكلمة الواحدة، فينطق جزءًا منها فقط.

*– الإضافة: تتضمّن إدخال صوت زائد على الكلمة.

[1]– دانيال هلالاهان وآخرون، صعوبات التّعلّم مفهومها طبيعتها –التّعلّم العلاجيّ– تر عادل عبد اللّه محمد. عمان: 2007, ط1. دار الفكر، ص 523– 524.

[2] – محمد حولة، الأرطوفونيا علم اضطراب اللغة والكلام والصّوت. الجزائر: 2008. ط1، دار هومة للنّسر والتّوزيع، ص 30.

*- الإبدال: إبدال صوت غير مناسب بدل الصّوت المنتظر نطقه.

فالأخطاء النّطقية مرجعها قلّة تركيز القارئ على النّص المكتوب، أو خلل في الجهاز النّطقي، مما يؤدّي إلى قراءة النّص قراءة غير مستوفية للشّروط المتعارف عليها، وينتج عنها عدم إفهام السّامع، كما تعدّ خصائص اللّغة العربيّة معيقا آخر أو سببا من أسباب ارتكاب التّلميذ للأخطاء الفونولوجيا، ومنها تقارب بعض الحروف في الصّوت أو المخرج، مثل (ت، ط) (س، ص) إضافة إلى تعدّد الحروف التي تلفظ ولا تكتب مثل الحرف المشدّد والتّنوين...

أ- **المشكلات المرتبطة بفكّ الشّفرة:** تعدّدت المشاكل المتعلّقة بفكّ الشّفرة، فيحاول التّلميذ تحويل الرّموز المرئيّة إلى أصوات مسموعة وتهجئتها اعتمادا على خبراتهم السّابقة، لكن البعض يفشل في هذا الأداء، فتعتبر هذه المشكلات التي يواجهها ويصادفا التّلاميذ في ما يتعلّق ب فكّ الشّفرة واضحة لكلّ من يستمع إلى أولئك التّلاميذ وهم يصارعون عندما يقرأون بصوت مرتفع، وفي واقع الأمر فإنّ الاستماع إلى ذلك القارئ الذي يقرأ بصعوبة يثير العديد من الفروض حول ذلك السّبب الذي يجعل مثل هؤلاء القرّاء يواجهون مشكلات في عمليّة فكّ الشّفرة، وفي هذا الإطار فإنّ الكثير منهم يرتكبون العديد من الأخطاء التي يبدو بعضها مرتكزا على ما يبذله التّلميذ من محاولات للوصول إلى معنى معيّن للقطعة التي يقرأها، ومن مظاهر هذه المشكلات:

- **تكرار الكلمة الواحد كثيرا:** وكثيرا ما يرجع السّبب إلى صعوبة الكلمة التي بعدها، أو إلى اضطراب في حركة العين.
- **التّقديم والتّأخير في عناصر الجملة:** وهو خطأ نحوي، ينشأ عن وضع كلمة مكان أخرى أثناء القراءة، إضافة إلى الحذف النّاتج عن السّرعة في القراءة، وقلّة الانتباه، والمشكلات المعرفيّة واللّغويّة التي تجعل التّلميذ يواجه صعوبات فكّ الشّفرة، لذا يجب الانتباه إليه منذ المرحلة الأولى ابتدائي (السّنة الأولى) حين يبدأ التّلميذ في تعلّم الحروف والكلمات وحفظ شكلها ومعناها، حتى يتمكّن من الانتقال من مرحلة إلى أخرى.

- **الإشباع الصّوتي:** وهو "نُطق الحركات بصوت يزيد عن صوت الحركة ليصبح مماثلا لصوت الحرف (الفتحة ألفا، الضمة واوا، الكسرة ياءً)"[1] أي إضافة صوت مدّ غير موجود.
- **القراءة على وتيرة واحدة:** يُطلق على هذا النّوع من القراءة مصطلح **Monotone Reading** بمعنى القراءة دون استعمال الصّفات فوق المقطعية، كالنّبر والشّد على بعض المقاطع أو الكلمات، إضافة إلى التّوقّف عند نهاية الجملة، وقراءة وفهم وظيفة الفاصلة بين الجمل والعبارات، وكثيرا ما تؤثّر هذه السّمات في وضوح المقروء.

تعدّدت أسباب هذه المشكلات، ومنها:

- تعدّد صور الحرف الواحد وتنوّعها، فلكلّ حرف صورة خاصّة بأوّل الكلمة، وصورة خاّصة بوسط الكلمة وأخرى خاصّة بنهاية الكلمة، مثل العين فتكتب في بداية الكلمة (ﻋ) وفي وسطها (ﻌ) وفي نهايتها (ع، ع)
- تشابه الكثير من الحروف في الجانب الخطّي (ب، ت، ث) (ج، ح، خ) (ص، ض) (ر،ز)

ب- **المشكلات المرتبطة بالطّلاقة:** الحصيلة اللّغويّة عند التّلميذ واتقانه نطق الحروف والكلمات في تزايد وتحسّن مستمرّ، وتساعد معرفته كيفيّة فكّ شفرات المادة المقروءة وتهجية الرّموز المكتوبة مهارتي السّرعة والطّلاقة، فتلاميذ هذه المرحلة يجب عليهم قراءة المقاطع القصيرة بشكل صحيح سليم من الأخطاء، وأن يركّزوا على الكلمات واحترام علامات الوقف من تعجّب واستفهام وفاصلة وتغيير نغمة الصّوت... إلخ، كما أنّ طلاقة التّلاميذ القراءيّة لا ترتبط بالفهم القرائيّ فحسب، بل تعدّ الطّلاقة ذات أهميّة كبيرة بالنّسبة للقارئ؛ لأنّها تسمح له بفكّ الشّفرة بطريقة آلية، فالطّلاقة تسمح للقارئ بالفهم، فالقارئ الذي يقرأ بطلاقة يفهم ما يقرأ عكس القارئ الذي يقرأ ببطء.

ت- المشكلات المرتبطة بالفهم: لا يختلف اثنان في كون الفهم جوهر عمليّة القراءة، فبدونه لا يتمّ الفعل القرائيّ بشكل صحيح فحتى وإن تمكّن القارئ من تهجئة الحروف وفك شفرة الجمل بسهولة وطلاقة، إلاّ أنّ عدم فهمه لِمَا قرأ دليل على عجزه على ربط الكلمات والجمل بدلالاتها

[1] - عبد السّلام أحمد الجعافرة، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها بين النّظرية والتّطبيق. عمان: 2011. ط1، مكتبة المجمع العربي، ص 209.

معانيها المناسبة، وقد تكون هذه الدّلالات لغويّة أو معجميّة، ممّا يؤدّي إلى عدم تأقلمه مع محيط المدرسة، فالمشكلات المرتبطة بالفهم غالبا ما تكون نتيجة لتلك المشكلات التي ترتبط إمّا بفكّ الشّفرة أو بالقدرات اللّغويّة العامّة أو بكليهما معا، فالقصور في فكّ الشّفرة عادة ما ينتج عن عدم قدرة أو عجز التّلميذ (القارئ) على القراءة بشكل جيّد يمكّنهم من ربط الأفكار بالنّص، فبالتّالي يعانون من مشكلات تتعلّق أو ترتبط بالدّقة والآلية في فكّ الشّفرة، أمّا عند تَعَلُّق المشكلة بالدّلالة اللّفظيّة فإنّها قد تنتج عن الجهاز المعرفي، والذّاكرة المعرفيّة، والمعلومات العامّة أو معاني الكلمات ولا علاقة له بمشكلة فكّ الشّفرة، فالتّلميذ القارئ الذي يملك قدرة لغويّة جيّدة يتمكّن من تنظيم أفكاره والتّعبير عنها بيسر وسهولة، عكس التّلميذ القارئ الذي لا يملك هذه القدرة، فيحاول تهجئة الكلمات حرفا حرفا، أو قراءة الجمل كلمة كلمة، وفهم معانيها مفردة مفردة مجزّأة لا فهمها من خلال السّياق وهذه المشكلة من المشاكل التي تواجه على وجه الخصوص تلاميذ المرحلة الأولى ابتدائيّ، نتيجة تعوّدهم على تهجئة الجمل والكلمات، فينعكس ذلك سلبا على تحصيلهم الدّلاليّ، حيث "يجب أن نلاحظ الطّفل الذي يبدأ الأولى الابتدائيّة قد اكتسب قدرة على الاستماع بفهم على مدى ستّ سنوات قبل التحاقه بالمدرسة، في حين أنّ قدرته على القراءة بفهم مختلفة عن قدرته على الاستماع بمقدار ستّ سنوات [...] ومن الضّروري خلال المرحلة الابتدائيّة أن يخصّص وقتا كبيرا لتنمية قدرة الطّفل في التّعرّف على الكلمات وزيادة حصيلته منها، وإذا تحسّنت هذه المهارات يصبح لدى الطّفل فرصة أكبر للتّركيز على عمليّة الفهم"[1] فكلّما تمكّن الطّفل من القدرة على التّعرّف على الكلمات زادت فرصته في التّركيز على عمليّة الفهم، ليحدث بعد ذلك زيادة قدرة التّلميذ على القراءة، كما "يزداد نضجه القرائيّ، وكفاءته في هذه المهارة، وبذلك تزداد قدرته على القراءة بفهم على قدرته على الاستماع بفهم"[2] فيتمّكن من تقييم ما قرأ، ومناقشة ما قرأ في ذهنه، وإعادة بعض أجزاء المادة المقروءة.

[1]– أحمد عبد الله أحمد ومصطفى محمد فهيم، الطّفل ومشكلات القراءة. القاهرة: 1994. ط 3. الدّار المصريّة اللّبنانيّة، ص 88.

[2]– المرجع السّابق، ص 88.

هذه المشكلات الأربع تعتبر محور صعوبات أو ضعف القراءة، ويستوجب انتباه القائمين على التّلميذ من وليّ أمر أو معلّم على حدّ سواء، بذل المجهودات لعلاجها، حتى لا تتسبّب في احباط التّلميذ وفشله طوال حياته، ونظرا لأهميّة القراءة في النّمو اللّغويّ لدى الطّفل، جنَدت معظم الدّول كلّ الجهود بغية الوصول إلى أنجع الطّرق لتعليمها؛ لأنّ نشاط القراءة يساهم في زيادة الحصيلة اللّغويّة التي يستفيد منها المتعلّم في حياته اليوميّة وتطلّعاته المستقبليّة فيبقى ثراء الحصيلة اللّغويّة مرهونا بالتّوسّع في القراءة لإنّتاج المكتوب، وكثرة الاطّلاع على تراث اللّغة المدوّنة، خصوصا أنّ للمادة المقروءة والكتاب الذي يعدّ موردها الرّئيس على أخصّ ميزات لا تتوافر في مصادر الثّقافة ووسائل الاتّصال الأخرى، ويمثّل هذا الجانب أحد أبرز مشكلات صعوبات التّعلّم لدى التّلاميذ وأكثرها شيوعا بين الحالات المختلفة، حيث تشير الدّراسات إلى أنّ نسبة انتشار صعوبات القراءة تُعدُّ مخيفة، حيث أنّها تصيب ما بين 2 إلى 10٪ من أطفال المدارس الابتدائيّة في العالم، ففي البلدان العربيّة "بيّنت دراسة أُجرِيت في جمهوريّة مصر العربيّة (1996) على 290 تلميذا في الصّف الرّابع الابتدائيّ أنّ 9.8 ٪ يعانون من أخطاء القراءة"[1] وصعوبات القراءة لا تقتصر على البلدان العربيّة فقط، بل مسّت حتى الدّول الغربيّة، فإنّ "ما نسبته ما بين 1–15 ٪ من أطفال المدارس الأمريكيّة يعانون من صعوبات في القراءة، وفي الأرجنتين تقدّر نسبة الأطفال ذو الذّكاء المتوسّط، والذين يظهرون صعوبات في القراءة أنّ ما بين 10 و25 ٪ من مجموع المدارس الكلّي وفي بلجيكا تقدّر نسبة الأطفال ذوي الصّعوبات القرائيّة ب 48٪، وتفيد التّقارير في كندا بأنّ مليون طفل يحتاجون إلى تقديم المساعدة عن طريق التّعليم الخاص، وفي بريطانيا تقدّر نسبة الذين يعانون من صعوبة في القراءة بحوالي 15٪ من الطلاب، منهم 4 ٪ حالتهم شديدة"[2] فصعوبات تعلّم القراءة مشكلة جادّة تعاني منها معظم المدارس لا سيما المدارس الابتدائيّة، فتفاقم

[1]– البشير شرفوح، انعكاس عسر القراءة على السّلوك العدواني لدى المعسورين، أطروحة دكتوراه دلوة في علم النّفس العيادي. 2005. جامعة الجزائر، ص 27.

[2]– أحمد السعيدي، مدخل إلى الدسلكسيا. عمان: 2009. د ط، دار اليازوري للنّشر والتّوزيع، ص 35.

نسبة انتشار صعوبات القراءة استرعت انتباه الخبراء والباحثين من أجل الاسراع لإيجاد الحلول لها.

5-5- تصنيف وإحصاء أخطاء القراءة الجهريّة لتلاميذ المرحلة الأولى ابتدائي: حاولنا في هذا العنصر رصد أهمّ أخطاء القراءة الجهريّة التي يقع فيها تلاميذ هذه المرحلة، وذلك عن طريق حضور بعض حصص القراءة؛ حيث حضرنا درسين لتلاميذ السّنة الأولى، وهما (درس من أنا؟ ودرس عيد الأضحى) ودرسين لتلاميذ السّنة الثّانيّة ابتدائيّ، وهما (درس نظافة الحيّ، ودرس واحة ساحرة)

أ- الأخطاء الفونولوجيّة:

أ- 1- الحذف:

الخطأ	الصّواب	نوع الخطأ	التّكرار
ركبنا **السّيرة**	ركبنا **السّيارة**	حذف حرف المد	66
أحكي **لك** قصصا	أحكي لكم قصصا	حذف حرف	
هناك **رجل** يكدّسون	هناك **رجال** يكدّسون		
لم نر إلاّ **الحلفا**	لم نرى إلاّ **الحلفاء**		
ما أطيب **هذ** الرّائحة	ما أطيب **هذه** الرّائحة		
تسير بخطى **بطيأ**	تسير بخطى **بطيئةٍ**		
أظهر لكم **صور**	أظهر لكم **صورًا**	حذف التّنوين	
يجري الأطفال **مساءَ**	يجري الأطفال **مساءً**		
وصلنا إلى المكان	وصلنا إلى المكان **المقصود**	حذف كلمة	
أسرع أحمد إلى المطبخ أممم	أسرع أحمد إلى المطبخ **وقال:** أممم		
هيا يا سمير لنرتاح	هيا يا سمير **إلى الخيمة** لنرتاح	حذف شبه جملة	

أ- 2- الإضافة:

الخطأ	الصّواب	نوع الخطأ	التّكرار
لمشاهدة الرّسوم **المتحرّكةٍ**	لمشاهدة الرّسوم **المتحرّكةِ**	إضافة التّنوين	29
شواء الكابد	شواء **الكبد**	إضافة صوت مدّ	
تتدفّق من **البئر** في أعلى الهضبة	تتدفّق من بئر في أعلى الهضبة	إضافة (أل)	
رجال **يتكدّسون** أكياس النّفايات	رجال **يكدّسون** أكياس النّفايات	إضافة حرف	
أمنعهم عن **الألعاب**	أمنعكم عن **اللّعب**	إضافة صوتين	
واحة **جميلة** ساحرة	واحة ساحرة	إضافة كلمة جميلة	

ب- 3- أخطاء الاختيار:

الخطأ	الصّواب	نوع الخطأ	التّكرار
الجمال **تصير** بخطى بطيئة	الجمال تسير بخطى بطيئة	إبدال حرف بحرف آخر	57
أبي **هي** الذي يذبح الكبش	أبي **هو** الذي يذبح الكبش		
بدأت أمي في شواء **اللّحم**	بدأت أمي في شواء **الكبد**	ابدال كلمة بكلمة أخرى	
لديّ يجري الأطفال مساءً	**إليّ** يجري الأطفال مساءً		
أُشغلكم عن **المدرسة**	أشغلكم عن **الدّراسة**		
استيقظ فريد على صوت ضجيج **من** الحي	استيقظ فريد على صوت ضجيج **في** الحي	ابدال حرف الجر بحرف آخر	

وفي اليسار مزرعة	وعلى اليسار مزرعة		
أسرع أحمد في المطبخ	اسرع أحمد إلى المطبخ		
استيقظ فريد على صوت ضجيج من الحي	استيقظ فريج على صوت ضجيج في الحي		

جدول احصائي للأخطاء الفونولوجيّة:

الخطأ	التكرار	النّسبة
الحذف	66	٪43.42
الإضافة	29	٪19.07
الإبدال	57	٪37.50
المجموع	152	٪99.99

يتّضح من الجدول أعلاه أنّ أخطاء الفونولوجيا الأكثر تكرارا هي أخطاء الحذف، بنسبة مئويّة تقدّر ب 43.42٪، وقد مسّ الحذف الحرف والكلمة وشبه الجملة، فيكون حذف صوت مثل (أحكي لك قصصا بدلا من أحكي لكم قصصا) أو حذف كلمة، مثل وصلنا إلى المكان بدلا من وصلنا إلى المكان المقصود)، ونتج عن هذا الحذف الفونولوجي تغيير في الضّمير (لكم، اصبح لك) وهو من الأخطاء الصّرفيّة نتيجة عدم التّمييز بين المفرد والجمع، نفس الشّيء بالنّسبة للمثال الآخر(رجلٌ بدلا من رجال) حيث تعتبر كلمة رجل مفرد لكلمة رجال، فحذف الألف ينقل الفاعل من الجمع إلى المفرد، ويبقى الفعل مصرّفا مع الجمع (رجل يدّسون)، كما أدّى حذف الحرف إلى الخلط بين المذكّر والمؤنّث في (هذا رائحة)، ممّا يوحي بعدم تمكّن التّلاميذ في المستوى الصّرفيّ أمّا حذف الحرف من كلمة (حلفاء) راجع إلى الثّنائيّة اللّغويّة، أي وجود المستويين اللّغويّين المختلفين العاميّ والفصيح عند الفرد، فكلمة حلفاء بالعاميّة تنطق بدون همزة أي تُنطق الحلفا...

وكانت المرتبة الثّانية لأخطاء الابدال، بنسبة تقدّر ب 37.50 ٪ وقد يكون ابدال كلمة بكلمة أو حرف بحرف آخر، مثل (تصير بدل تسير) فبدّل السّين بالصّاد نظرا للتّقارب الموجود بين الصّوتين، وابدال الواو بالياء في أبي هي الذي يذبح الكبش، وينتج من الابدال خطأ صرفي، وهو التّذكير والتّأنيث، فالتّلاميذ لا يميّزون بين المذكّر والمؤنّث، وابدال كلمة بكلمة من نفس الحقل الدّلالي الكبد باللّحم، فالتّلميذ يعرف أنّ الشّواء يتعلّق باللّحوم، فلم يقرأ كلمة كبد، بل قرأ مباشرة اللّحم؛ لأن هذا المثال كان موجودا في ذهن، استبدال حرف جرّ بحرف جرّ آخر، فلا يعرف التّلميذ مواضع واستعمالات حروف الجر، وفي المرتبة الثّالثة أخطاء الإضافة بنسبة تقدّر ب 19.07 ٪ كإضافة حركة حرف تنوين في مشاهدة الرّسوم المتحرّكةٍ بدل المتحرّكةِ، أو إضافة (أل) التّعريف في البئر بدلا من بئر، أو إضافة حرف مثل يتكدّسون بدلا من يكدّسون، أو إضافة حرف أو أكثر مثل ألعاب بدلا من لعي، فتحوّلت الكلمة بهذه الإضافة من مفرد إلى جمع، أو إضافة كلمة مثل جميلة إلى الجملة واحة ساحرة، فالتّلميذ يعرف أنّ الواحة السّاحرة لا بدّ من أن تكون جميلة.

ب- أخطاء فكّ الشّفرة:

ب-1- التّكرار

الخطأ	الصّواب	نوع الخطأ	التّكرار
اصطططفت على اليمين أشجار	**اصطفّت** على اليمين أشجار	تكرار حرف	71
فانندهشت لِما رأيت	**فاندهشت** لِما رأيت		
يككدّسون أكياس	**يكدّسون** أكياس		
ها قد شرع **شرع** المتطوّعون في العمل	ها قد شرع المتطوّعون في العمل	تكرار كلمة	
في **في** أعلى الهضبة	في أعلى الهضبة	تكرار حرف الجر	

ب-2- التّركيب:

الخطأ	الصّواب	نوع الخطأ	التّكرار

أمنعكم من **التّسلية واللّعب**	أمنعكم من **اللّعب والتّسلية**	تقديم وتأخير في عناصر الجملة	**42**
وسنذهب **لزيارة الطّاسيلي غدا**	وسنذهب **غدا لزيارة الطّاسيلي**		
وعلى اليسار **مرزعة**	وعلى اليسار مزرعة	تقديم وتأخير في حروف الكلمة	

ب-3-الإشباع الصّوتيّ:

الخطأ	الصّواب	نوع الخطأ	التّكرار
شواء **الكابِد**	شواء **الكبِد**	مدّ الصّوت القصير	**59**
ركبنا **السّياراة**	ركبنا **السّيارة**		
الخضر و**الفوكه**	الخضر **والفواكه**	تقصير الصّوت الممدود	
ما أطيب هذه **الرّئحة**	ما أطيب هذه **الرّائحة**		

ب-4- القراءة على وتيرة واحدة

الخطأ	الصّواب	نوع الخطأ	التّكرار
ما أجمل بلادنا	ما أجمل بلادنا!	لم يلاحظ أسلوب التعجّب عند القراءة، بل كانت القراءة على وتيرة واحدة	**79**
ما أطيب هذه الرائحة	ما أطيب هذه الرّائحة!		
متى يحضر الطّعام يا أمّي	متى يحضر الطّعام يا أمّي؟	لم يلاحظ أسلوب الاستفهام عند القراءة، بل كانت القراءة على وتيرة واحدة.	
هل عرفتموني	هل عرفتموني؟		
ماذا يحدث يا أبي	ماذا يحدث يا أبي؟		
لا تتركوني أُشغلكم	لا تتركوني اشغلكم	لم يلاحظ أسلوب الأمر عند	

عن الدّراسة	عن الدّراسة	القراءة، بل كانت القراءة على وتيرة واحدة	

جدول احصائي لأخطاء فكّ الشّفرة:

نوع الخطأ	التّكرار	النّسبة المئويّة
التكرار	71	٪28.28
التركيب	42	٪16.73
الاشباع الصّوتيّ	59	٪23.50
القراءة على وتيرة واحدة	79	٪31.47
المجموع	251	٪99.99

نستنتج من الجدول أنّ أكثر أخطاء فكّ الشّفرة ورودا هو القراءة على وتيرة وحيدة، حيث بلغت نسبة ورودها 31.47 ٪ فلكلّ أسلوب ايقاعه ونبره الصّوتيّة الخاصّة به والتي تميّزه عنها، فعند سماع نغمة أسلوب الاستفهام نفهم أنّ القائل يريد السّؤال والاستفسار، وعند سماع نغمة التّعجبّ نفس الشّيء، نعرف أنّ هناك ما يثير التّعجّب، فعندما يكون الخطاب كتابيّا تظهر علامة التّعجّب أو الاستفهام، أمّا ف يحال الخطاب الشّفويّ أو القراءة لا بدّ من ظهور نغمة أو نبرة صوتيّة تدلّ على ذلك الأسلوب، إلاّ أنّ التّلاميذ لا يميّزون بين الأساليب، فيقرؤون على وتيرة واحدة، أو كلمة كلمة.

جدول احصائي لأخطاء القراءة:

الخطأ	التّكرار	النّسبة
أخطاء الفونولوجيا	152	٪37.71
أخطاء فكّ الشّفرة	251	٪62.28
المجموع	403	٪99.99

يتّضح لنا من الجدول أعلاه أنّ أخطاء فكّ الشّفرة أكثر ورودا، بنسبة 62.28٪ فالتّلميذ في هذه المرحلة يميّز بين الحروف من النّاحية الخطيّة، لكنّه لا يعرف المعنى؛ أي أنّه أحيانا يحفظ بعض الكلمات دون أن يُدرك معناها، القراءة عندهم مجرّد آلية دون الفهم.

6- تقييم مهارات التّعبير: يعدّ التّعبير بوجهيه مصبّ التّعلّمات اللّغويّة التي يتلقّاها التّلميذ في دروس اللّغة، وفيه تنبثق المهارات اللّغويّة التي تلقّاها، وتجد لها الميادين التي تستعمل فيه، فهي بذلك خادمة لمهارة التّعبير، فيعدّ الإنتاج الخطابيّ بوجهيه (الكتابيّ والشّفويّ) من النّشاطات الأساسيّة التي يقوم عليها أيّ برنامج لتدريس أيّ لغة} إذ هي الغاية المرجوة من تعليم اللّغة، تعتمد الكتابة على مهارات الاستقبال اللغوي المتمثّلة في القراءة والاستماع؛ لتكوين وإثراء الحصيلة والثّقافة اللّغويتين، ولمّا كانت اللّغة جملة من المهارات المتكاملة فإنّ طبيعتها التّكاملية تلعب دورا محوريّا في استخدامها وتوظيفها، فيجب على التّلميذ الاستماع الجيّد والقراءة الجيّدة أيضا، فالتّعبير الكتابي مرتبط بجميع فنون ومهارات اللّغة، ارتباطا أساسه خدمة التّعبير الكتابي (المكتوب) الذي تصب فيه مختلف المهارات اللّغوية، كقاعدة لهذا الإنتاج ومصدرا له، والعلاقة بين القراءة والكتابة علاقة تكامليّة، حيث تعزّز الكتابة التعرّف على الكلمات كما تتطلّب القراءة مهارات كتابيّة، كما أنّ اكتساب مهارة القراءة يشكّل عاملا أساسيّا في تطوّر القدرة الكتابيّة، وتمثيل الكلام كتابيّا بشكل سليم، فعند القراءة يقوم الطّفل بتغذية القاموس الشّكلي للكلمات ف"إذا كانت عملية القراءة مرتكزة على استخراج النّغمات من الأشكال الحرفيّة، ودمجها للوصول إلى اللّفظ الصّحيح للكلمة، فإنّ عمليّة الكتابة مرتكزة على تمثيل تلك النّغمات بواسطة الرّموز الشّكلية (الأحرف) الملائمة لها"[1] فللتّحكّم في التّعبير الكتابيّ لا بدّ للمتعلّم أن يكون قادرا على التّحكّم في آليات وتقنيّات كثيرة انطلاقا من قواعد الرّسم والإملاء، إلى علامات التّرقيم، إلى قواعد النّحو والصّرف، وتنظيم النّصوص... فيجب أن يكون على دراية بهذه القواعد وملمّا لها، ليس على الصّعيد المعرفي فحسب بل على الصّعيد الوظيفي والتّطبيقي؛ فيوظّف هذه القواعد (نحويّا وصرفيّا، إملائيّا وبلاغيّا)

[1] – طه علي حسين الدّليمي، تدريس اللغة العربية بين الطّرائق التّقليديّة والاستراتيجيّات الحديثة. ص 204.

في تعبيره بصورة صحيحة، فتوظيف هذه قواعد اللّغة توظيفا سليما يمثّل مهارة مهمّة، ينبغي العمل على تنميتها لدى التّلميذ.

6-1- قراءة في موضوعات التّعبير وأهدافها: يهدف تدريس التّعبير بشقّيه الشّفهيّ والكتابيّ في هذه المرحلة، إلى[1]:

- تصحيح لغة الطّفل وتنظيمها مع إثرائها تدريجيّا.
- تحد موقع الأشياء من الفضاء الزّمنيّ والمكانيّ.
- تأليف جمل قصيرة ذات دلالة.
- وصف أحداث ومشاهد ذات دلالة.
- تدريبه على اساليب التّبليغ والتّواصل.
- اكتساب القدرة على تنظيم الصّورة الذّهنية انطلاقا من الصّورة اللّغويّة.
- مسك القلم بطريقة صحيحة.
- كتابة الحروف منفرة.
- كتابة الحروف متّصلة ضمن كلمات.
- تمييز الحروف ورسمها رسما صحيحا.
- الكتابة على السّطر واحترام أوضاع الحروف واتّجاهاتها.
- كتابة الحروف بتناسق وتناسب بين الأحجام والمسافات.
- نسخ كلمات وجمل قصيرة مع مراعاة المسافة الفاصلة في ما بينها.
- ترتيب عناصر الجملة ترتيبا صحيحا.
- ابدال كلمات بأخرى مناسبة للمعنى.
- ملء فراغات بكلمات مناسبة.
- كتابة جملة انطلاقا من مدلول الصّورة.

[1]– وزارة التربية الوطنية، منهاج اللّغة العربيّة، ص 5.

- الإجابة عن سؤال إجابة كاملة انطلاقا من عناصر السّؤال.
- شطب كلمة غير مناسبة في الجملة.
- كتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد.

6-2- **صعوبات التّعبير**: صعوبة التّعبير هي العجز أو عدم قدرة الفرد على التّعبير عن المعاني والأفكار التي تلج بداخله، فعند التّعبير الشّفهي يعجز عن التّحدّث وترتيب الأفكار شفهيّا وفي حال التّعبير الكتابي يعجز عن ترجمة تلك الأفكار إلى رموز (حروف وحركات)، ومهارات التّعبير قائمة على مجموعة من المهارات الجسديّة والنّفسيّة الأوليّة كالانتباه والتّمييز السّمعيّ البصريّ والقدرة على إدراك النّتائج والتّآزر بين حركة العين واليد وقوّة الذّاكرة السّمعيّة والبصريّة إضافة إلى نوع اليد المستخدمة أثناء الكتابة، وتُعرف صعوبة التّعبير أنّها "ضعف في التّهجئة الصّحيحة أو عدم الثّقة أو حذف بعض الحروف والمقاطع، أو الخطأ في الجوانب الإملائيّة"[1] وبشكل عام فإنّ صعوبات التّعبير (الشّفهي أو الكتابي) هو عدم التّمكّن من الإفصاح عن الأفكار أو عجز عن ترجمة الأفكار إلى رموز لغويّة مسموعة أو مكتوبة؛ لأنّ التّعبير ليس مجموعة من المهارات اللّغويّة المتنوّعة التي يجب أن يتقنها المتعلّم حتى يُصبح متمكّنا ممّا يريد التّعبير عنه بل هناك بُعد آخر غير البعد اللّغويّ، وهو البعد المعرفيّ، وهو مرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والآراء والخبرات عن طريق القراءة المتنوّعة، وهذا البعد يكسب التّلميذ عند التّعبير (الشّفهيّ أو الكتابيّ) الطّلاقة اللّغويّة، والقدرة على بناء الفقرات، الأمر الذي يتطلّب من المعلّمين تحديد تعيينات قرائيّة للمتعلّمين قبل تكليفهم بالتّعبير.

6-3- طريقة تصحيح التّعبير الكتابي: من الأسس التّربويّة الحديثة أن يُدرك التّلميذ خطأه بنفسه إذ عادة ما تكثر الأخطاء أثناء التّعبير، وتتعدّد أنواعها بين النّحوية واللّغويّة والأسلوبية هذا ما دفع اللّغويّين والتّربويّين إلى قضيّة تصحيح التّعبير، فاتّفقوا على عدم تصحيح الأخطاء كلّها حفاظا على الصحّة النّفسية للتّلميذ، وعدم إصابته بالإحباط، إلاّ أنّهم اختلفوا في طريقة

[1]- هشام حسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، القاهرة : 2003. د ط، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ص 160.

التّصحيح؛ أي أنّهم لم يتّفقوا على طريقة تصحيح واحدة موحّدة، فتعدّدت طرق تصحيح التّعبير الكتابي، منها:

– **التّصحيح المباشر:** ويكون هذا التّصحيح "بمشاركة التّلميذ معلّمه في قراءة الموضوع، وإيقاف التّلميذ عند الخطأ"[1] وهذه أحسن طريقة للتّصحيح.

– **التّصحيح بطريقة الرّموز:** وهو تصحيح مشفّر، ممّا يجعل هذه الطّريقة تُنمّي لدى التّلاميذ نوعا من النّشاط الذّهني، والبحث عن الخطأ بأنفسهم، وتعتمد الطّريقة على وَضْع المعلّم "تحت الخطأ رمزا باللّون الأحمر دون أن يكتب التّصويب، بل يكتب مثلا الرّمز (ن) للخطأ النّحوي والرّمز (م) للخطأ الإملائي، والرّمز (ع) للخطأ في المعنى، والرّمز (س) ويترك التّلاميذ يفكّرون في معرفة الصّواب"[2] فيعتمد التّرميز في التّصحيح.

– **كتابة الصّواب فوق الخطأ:** حيث يتم وضع الكلمة الصّحيحة فوق الكلمة الخاطئة، ممّا يسهل ادراك الصّحيح عند التّلميذ، ويستعمل هذا النّمط مع طلاّب المرحلة الابتدائية.

– **الطّريقة التّبادلية:** يتم فيها تبادل كتابات التّلاميذ وفيها يستفيد المعلّم من دراس الأقران لإثارة دافعية التّلاميذ للتّعلّم؛ حيث يتكفّل كلّ تلميذ بالتّصحيح لزميله على أن يُصحّح زميله له مع إرشادهم إلى إطار عام للتّصحيح.

6–4– **صعوبات ومعيقات الكتابة:** يصدم التّلميذ في هذه المرحلة بجملة من المعيقات، منها:

– **اختلاف المنطوق عن المكتوب:** فبعض الأصوات تنطق ولا تكتب مثل: هذا، هؤلاء ذلك... وأحيانا يكتب ولا ينطق، نحو: كتبوا في واو الجماعة،، والهمزة وحرف اللاّم في الكلمات المبدوءة ب "أل" القمريّة، وللتّقليل من هذه الأخطاء لا بدّ من كتابة هذه الكلمات حتى يعتاد عليها

[1] – دياب عيد، القياس والتّقويم في العملية التّدريسيّة. عمان: 2011. ط 5. دار الأمل للنّشر والتوزيع، ص 147.

[2] – سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية. عمان: 2001. ط1، ص 85. محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، الرياض: 1984. ط 1، دار المريخ، ص 240.

التّلاميذ، مع تكليفهم بكتابة الكلمات التي تتضمّن الصّعوبة على بطاقات ورقيّة تعلّق في القسم للعودة إليها عند الضّرورة.

– **تشابه بعض الحروف شكلا ونطقا:** تتشابه بعض الحروف، مثل (ب، ت، ث) فعلى المعلّم التّركيز الشّديد على النّطق الجيّد للحروف، وإعطائها حقّها ومستحقّها من مخرج وصفة.

– **تعدّد صور الحرف الواحد:** بعض الحروف يتغيّر شكلها أو صورتها حسب موقعها في الكلمة، فعلى المعلّم تعريف التّلاميذ بصور الحروف وتدريبهم على النّطق بها مع الحركات باستخدام اللّوحات الورقيّة للحروف وأشكالها مع حركاتها ومع الأصوات الممدود.

6-5- **تحليل أخطاء التّعبير عند تلاميذ هذه المرحلة:** تعجّ كتابات التّلاميذ –في هذا المستوى– بالأخطاء اللّغوية (النحوية، الصرفية، الإملائية...) ويشير الخطأ اللّغوي إلى "مخالفة ملحوظة لقواعد اللّغة التي يستخدمها النّاس في لغتهم الأم، وهو يعكس قدرة المتعلّم اللّغوية المرحليّة"[1] ويعتمد تحليل الأخطاء اللّغوية الكتابية على منتوج التّلاميذ، باعتباره الصّورة النّهائية التي تفصح عن القدرة اللّغوية، وتكشف عن مستوى الأداء اللّغوي للمتعلّم، والهدف من تحليل الأخطاء لا يقتصر على تحديد وحصر هذه الأخطاء، بل يتجاوز ذلك بردّها إلى مصادرها، وبيان الأسباب التي أدّت إلى وُقوعها، فتفسير وتحليل الأخطاء "مجال من مجالات علم اللّغة النّفسي إذ يدور البحث فيه عن أسباب وكيفية حُدوث الخطأ"[2] وقد عمدت إلى تحليل أخطاء التّعبير الكتابي باعتباره من أهم الوسائل التي يتم بها التّعرّف على الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون بشكل عام فهو يكشف لنا طبيعة تلك الأخطاء بمختلف أنواعها، فالموضوع الذي يكتبه التّلميذ هو أفضل ما يساعد على معرفة المستوى التّعليمي الحقيقي للتّلميذ، لذا يُعتبر "تحليل أعمال التّلاميذ الكتابية

[1] – محمد أبو الرب، الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التّطبيقي. عمان: 2005. ط1، دار وائل للطباعة والنّشر، ص 51.

[2] – محمود إسماعيل صني، إسحاق محمد الأمين، التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء. الرياض: 1982. ط1، عمادة شؤون المكتبات جامعة الملك السعود، ص 146.

تحليلا دقيقا من الوسائل الرّئيسيّة في تقويم تعلّم التّلاميذ مواد اللّغة"[1] فيساعد تحليل أخطاء التّلاميذ الكتابيّة على تسطير خطّة لتقويم رصيدهم اللّغوي، عن طريق ادراك نقاط الضّعف لديهم، وكانت مواضيع التّعبير وهي: (تنظيف الحي) و(الطّبيعة في الصّحراء) و(زيارة حديقة الحيوانات) وهي موضوعات تناولوا دروسا عنها في القراءة حولها، فلم تكن مواضيع غريبة عنهم.

جدول إحصائيّ للأخطاء اللّغويّة الواردة في تعبيرات التّلاميذ					
نوع الخطأ	إملائيّ	نحوي/تركيبي	صرفيّ	صوتيّ	المجموع
التّكرار	487	483	148	136	1254
النّسبة	٪38.83	٪38.51	٪11.80	٪10.84	٪99.98

يتّضح لنا من الجدول أنّ الأخطاء اللّغويّة تكرّرت في ألف ومئتين وأربعة وخمسين موضعا وتنوّعت الأخطاء وتباينت نسب كلّ نوع، وهي كالآتي:

أ– **الأخطاء الإملائيّة:** احتلّت الأخطاء الإملائيّة المرتبة الأولى، بنسبة تقدّر ب 38.83٪ من مجموع الأخطاء، والإملاء هو رسم الحروف وترتيبها لتكوين كلمة ما وِفق قواعد "نظام لغويّ معيّن، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، وتلك التي ينبغي وصلها، والحروف التي لا تزاد وتلك التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، سواء أكانت مفردة أم على أحد حروف اللّين الثّلاثة والألف اللّينة، وعلامات التّرقيم، ومصطلحات المواد الدّراسيّة والتّنوين بأنواع والمدّ بأنواعه، وقلب الحركات الثّلاث وإبدال الحروف، واللاّم الشّمسيّة والقمريّة، فتمثّل قواعد الإملاء القانون الذي ينظّم ويُهندِس اللّغة المكتوبة، وكلّ خروج عن هذه القواعد يعتبر خطأ إملائيّا، فالأخطاء الإملائيّة –إذا– هي كتابة الكلمة بشكل غير صحيح أو غير مضبوط؛ كزيادة حرف أو حذفه، أو تغيير موضعه في الكلمة فتكون الأخطاء في شكل رسم الكلمة، وتترجم عجز و"قُصور التّلميذ للمطابقة الكليّة أو الجزئيّة بين الصّورة الصّوتيّة والذّهنية للحروف والكلمات مدار الكتابة الإملائيّة، مع الصّور

[1] – سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظرية والتّطبيق. عمان: 2004. ط1، دار الشّروق للنّشر والتوزيع، ص 32.

الخطيّة لها، وِفق قواعد الكتابة الإملائيّة المحدّدة أو المتعارف عليها"[1] ويؤدّي الخطأ الإملائيّ إلى تشوّه الكتابة، كما قد يعوق فهم الجملة، فمعرفة قواعد النّحو والصّرف ضروريّة لمعرفة رسم الكلمة رسما صحيحا، ومن الأخطاء الإملائيّة الواردة في تعبيرات التّلاميذ، نجد:

نوع الخطأ		أمثلة		التّكرار
		الخطأ	الصّواب	
حذف المد	في الفعل	قل	قال	97
		ينظّفُن	ينظّفون	
		تساعدن	تساعدني	
	في الاسم	فرق	فريق	
		النفيات	النفايات	
		غبة	غابة	
	في المصادر	المسعدة	المساعدة	
	في الاسم	حايّنا	حيّنا	
	الذي يلفظ ولا يكتب	ذالك	ذلك	
		هاذه هاذا	هذه هذا	
		لاكن	لكن	
كتابة التّاء المربوطة عوض المفتوحة	في الأفعال	نظفة	بظّفت	131
		رمية	رميت	
	في الجمع المؤنّث السّالم	مهملة	مهملات	
		نفاياة	نفايات	
		الحيواناة	الحيوانات	
	في الأسماء	بية	بيت	
		وقة	وقت	
		خيمت	خيمة	

[1] – فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحوية والصّرفية والإملائية. ص 71– 75.

الفصل الثّاني: تقييم المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ والمحتوى اللّغوي للكتب المدرسيّة

كتابة التّاء المفتوحة عوض المربوطة		غابت	غابة	
		مكنست	مكنسة	
		ناقت	ناقة	
كتابة الهمزة	في وسط الكلمة	مألم	مؤلم	149
		رءيت	رأيت	
		بأر	بئر	
	في آخر الكلمة	بدء	بدأ	
		جاأ	جاء	
		صحراأ	صحراء	
	همزة الوصل	فنتهينا	فانتهينا	
		فخذ	فأخذ	
		وسترحنا	واسترحنا	
	همزة القطع	إبن	ابن	
		إرتديت	ارتديت	
		إنطلقنا	انطلقنا	
	الخلط بين "ال" التعريف والهمزة	أشّجرة	الشّجرة	
		أصحراء	الصّحراء	
الألف اللّينة	الألف الممدودة عوض المقصورة	مصطفا	مصطفى	71
		ليلا	ليلى	
		انتها	انتهى	
	الألف المقصورة عوض الممدودة	رضى	رضا	
		عصى	عصا	
اهمال التنقيط		عابه	غابة	22
		دهبيّه	ذهبيّة	
الإشالة		ظرب	ضرب	17

	ظفدع	ضفدع	

جدول إحصائيّ للأخطاء الإملائيّة الواردة							
الخطأ	المدّ	كتابة التاء	كتابة الهمزة	الألف اللينة	إهمال التّنقيط	الإشالة	المجموع
التّكرار	97	131	149	71	22	17	487
النّسبة	19.91	26.89	30.59	14.59	4.51	3.49	99.98

تنوّعت الأخطاء الإملائيّة، ويمكن تصنيفها كالآتي:

أ-1- **الخطأ في كتابة الهمزة:** تعتبر كتابة الهمزة من عوائق الخطّ العربيّ، وهي من الأمور المستعصية كثيرا على المتعلّم؛ لأنّها تخضع لضوابط تتعلّق بحركتها وحركة ما قبلها، فتتطلّب معرفة هذه القواعد، وقد لا تكفي معرفة هذه القواعد لضمان صحّة الكتابة، إذ كثيرا ما يضاف إليها السّلامة النّحويّة والحركة الإعرابيّة، فاحتلّ هذا النّوع من الخطأ المرتبة الأولى في الأخطاء الإملائيّة، بنسبة تقدّر ب 30.59٪ من إجمال الأخطاء الإملائيّة، ومن أخطاء الهمزة الواردة:

- **كتابة الهمزة في وسط ونهاية الكلمة:** وقد ارتفعت نسبة تكرار هذا النّوع من الخطأ؛ لأنّ تلاميذ المرحلة الأولى ابتدائي يجهلون قواعد كتابة الهمزة، حيث بدأت دروس قواعد كتابة الهمزة في وسط ونهاية الكلمة في المرحلة الثّانية ابتدائيّ.

- **همزة الوصل:** همزة الوصل هي همزة زائدة يؤتى بها للتّخلّص من الابتداء بالسّاكن عند الكلام وتكون في بعض الأسماء مثل ابن، وفي الأفعال الخماسيّة والسّداسيّة مثل استعمل، استعمر... وفي الأمر من الفعل الثّلاثي مثل انزع، فالكثير من التّلاميذ يحذفون هذه الهمزة، وذلك راجع إلى اعتمادهم على التّمييز السّمعي، وهذه الهمزة تكتب ولا تقرأ، فالتّالي لا يكتبها، إضافة إلى جهل التّلاميذ لأصول الكلمات ومشتقّاتها ورسمها الخطيّ، أمّا كتابة همزة القطع بدلا من همزة الوصل فيرجع أساسا إلى عدم معرفة التّلاميذ بالقاعدة (الأفعال الخماسيّة والسّداسيّة تكتب همزة وصل) إضافة إلى اعتبار بعض التّلاميذ أنّ الألف والهمزة حرفا واحدا، وأنّ الهمزة تابعة للألف، لهذا

يهملون رسم الهمزة أو العكس؛ حيث يرسمونها على الألف سواء كانت همزة قطع أو همزة وصل لعدم ادراكهم للفرق بين الحالتين.

– **الخلط بين "ال" التّعريف والهمزة:** هذا النّوع من الأخطاء الإملائية، وهو التّطبيق الخاطئ لقاعدة من قواعد الإملاء التي تخلّ بالمعنى المراد من قِبَل الكاتب، فالتّلميذ في هذا المستوى جاهل لقواعد اللّغة المكتوبة، التي تنص على "أنّ اللاّم القمرية هي: لام تُنطق ساكنة والحرف الذي بعدها يكون غير مشدّد ويسمّى حرفا قمريّا وعددها أربعة عشر حرفا [...] أمّا اللاّم الشّمسية فهي لام لا ينطق بها والحرف الذي بعدها يكون مشدّدا ويسمّى حرفا شمسيّا، وعددها أربعة عشر حرفا أيضا"[1] فيعتمد التّلاميذ على التّمييز السّمعي، يكتب كلّ ما يسمع، ولا يكتب ما لم يسمعه.

أ–2– الخطأ في **كتابة التّاء:** من خصائص اللّغة العربية تعدّد صور الحرف الواحد؛ أي اختلاف كتابة بعض الحروف حسب موقعها في الكلمة، واختلاف كتابة بعض الحروف في الفعل والاسم، فالتّاء أحد هذه الحروف، وقد تكرّر هذا النّوع من الخطأ في هذا الموضوع، بنسبة تقدّر ب 26.89٪ فتُكتب في الفعل مفتوحة في حيت تُكتب في الاسم مربوطة، لكن الطّفل في هذا المستوى يجهل هذه القاعدة "ويفسّر هذا الخطأ في عدم قُدرة التّلميذ على معرفة نوع الشّكل الخطي للتّاء الواجب كتابته هنا، إذ تملك التّاء شكلين خطّيين، مع أنّهما صامت واحد"[2] كما أنّه لا يُميّز – أصلا– بين الفعل والاسم فيخلط بينها، فيكتبها مفتوحة في الاسم ومربوطة في الفعل، أمّا حذف تاء التّأنيث فيدلّ على اعتماء التّلميذ على المنطوق، وعدم إدراكه لعلامة التّأنيث التي اعتبرها فتحة في آخر الكلمة؛ لأنّ علامة التّأنيث غالبا ما تُهمل شفاهيّا ويكتفي بالفتحة (كأن يقول في الشّفهي: ذهبت إلى المدرسَ) فلا تظهر تاء التّأنيث أثناء الحديث.

أ–3– **أخطاء حذف وزيادة المد:** اعتبر النّحاة المدّ أضعف الحروف، ووظيفته تنويع الأصل الواحد فإضافة الألف في عالم وعليم، لم يغيّر مادة الكلمة ولا أصل المعنى وهو العلم، و بلغ عدد

[1] – عبد الرحمان الهاشمي، إملاء والترقيم، عمان: 2006. ط 2، دار المناهج للنشر والتوزيع، ص 204.
[2] – محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي. ص 234.

أخطاء حذف المد سبعة وثمانين خطأ، بنسبة تقدّر ب 19.91٪ من إجمال الأخطاء الإملائيّة وحروف المدّ تابعة للحركات، فقد يهملها التّلميذ كما يهمل الحركة في الشّكل، ويمكن إرجاع هذا النّوع من الأخطاء إلى:

– ضعف مهارات الاستماع لدى التّلميذ، مهارة التّمييز السّمعي بين المدّ الطّويل والقصير.

– طريقة الالقاء والتّدريس، حيث لا يركّز المعلّم على حركات المد أثناء الحديث، فلا يدركها التّلميذ لا شفاهيّا ولا كتابيّا.

أمّا أخطاء زيادة المد فهي قليلة مقارنة بحذفه، ويرجع سبب هذا النّوع من الأخطاء أساسا إلى عيوب الكتابة العربيّة الخاصة بالحروف التي تلفظ ولا تكتب، فالخطّ العربيّ في بداياته لم تكن فيه حروف المدّ معرفة بالصّورة الحالية وعرف بعدها تطوّرا حتى أصبحت "الواو" و"الياء" و"الألف" تدلّ على الحركات الطّويلة ورغم تعميم استعمال حروف المدّ بعد ذلك، إلاّ أنّ بقايا النّظام القديم في الخطّ العربيّ ظلّت في بعض الكلمات المحدودة، مثل: هذا، هذه، ذلك، هؤلاء لكن... فوُقوع التّلاميذ في هذه الأخطاء مردّه إلى اعتمادهم على التّمييز السّمعيّ، وعدم تركيزهم على الذّاكرة البصريّة.

أ–4– **الألف اللّينة:** الألف اللّينة في نهاية الأسماء والأفعال من مشاكل الخطّ العربيّ، ومن الأمور التي يرتبك ويخطئ فيها التّلميذ؛ لأنّها تعتمد على معرفة أصل الحرف، وذلك بالرّجوع إلى أصل الكلمة، كمصدرها أو فعلها المضارع، فاعتماد التّلميذ على ذاكرته البصريّة غير كافٍ لتجنّب هذا النّوع من الخطأ، وهذا يستعصي عليه، وقد يفوق مستواه في المرحلة الأولى ابتدائيّ، فالتّلاميذ كثيرا ما يميلون إلى الألف الممدودة ويتجنّبون الألف المقصورة لأنّه في هذه المرحلة يعرف فقط أنّ المدّ بعد الفتحة ألفا، وهذا ما يفسّر ارتفاع هذا النّوع من الخطأ مقارنة بكتابة الألف المقصورة بدل الألف الممدودة.

إضافة إلى هذه الأخطاء سجّلنا بعض الأخطاء الإملائيّة الأخرى، لكن بنسب قليلة، وتتمثّل هذه الأخطاء في:

– أ–**5**– **إهمال التنّقيط،** يرجع سبب هذا النّوع من الأخطاء إلى عيوب الخطّ العربيّ في كثرة النّقط على الحروف، فهو من أخطاء الإعجام، أي نقط الإعجام "نصف عدد حروف الهجاء معجم، وقد يختلف عدد النّقط باختلاف صور حروف الهجاء المنقوطة، حيث يشكّل هذا التنوّع صعوبة أخرى تضاف إلى الصّعوبات المتمثلة في الكتابة العربية"[1] فبعض الحروف متشابهة في الرّسم ولكنّها تختلف بوضع النّقط، فنتيجة للتّسرّع يهمل التّلميذ هذه النّقط، رغم قلّة ورود هذا الخطأ وهذا إلاّ أنّه قد يؤدّي أحيانا إلى تغيير كلّيّ للمعنى؛ لأنّ عدم وضع النّقط المناسبة قد يعني حرفا آخر مثل زاوية وراوية حوض وخوض...

أ–**6**– **الإشالة:** إثبات الإشالة وعدم إثباتها دليل على عدم تحكّم التّلميذ في كتابة الحرفين (الضّاد والظّاء) والسّبب أنّ هذا النّوع من الخطأ يعتمد على الذّاكرة البصريّة، فلا يمكن التّمييز بينهما إلاّ بمعرفة كتابة الكلمة.

ب– **الأخطاء التّركيبيّة والنّحويّة:** احتلّت الأخطاء النّحويّة/ التّركيبيّة المرتبة الثّانية بنسبة تقدّر ب 3851٪، ويُقصد بالأخطاء النّحوية قصور المتعلّم في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النّحو المعروفة، وهي النّوع تُعتبر البنى التّركيبيّة جوهر النّظام اللّغويّ، وبمثابة جسر يربط المكوّنات اللّغويّة جميعها، فالمكوّن "التّركيبيّ يولّد مجموعة غير متناهية من البنى التّركيبيّة التي تحتوي على تمثيل دلاليّ يستمدّ من المكوّن الدّلاليّ، وعلى تمثيل صوتيّ يستمدّ من المكوّن الفونولوجيّ فيكون المكوّن التّركيبيّ بمثابة جسر يربط بين المعنى والصّوت"[2] والأخطاء النّحويّة وهي "قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النّحو والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها

[1] – خاطر محمود رشدي وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتّجاهات التربوية الحديثة. ص 109.

[2]– ميشال زكريّاء، الألسنيّة التّوليديّة التّحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة، بيروت: 1982. ص 160.

في الجملة"[1] فالخطأ النّحويّ/ التّركيبيّ هو عدم التّحكّم في كتابة الكلمات وفق القواعد النّحويّة/التّركيبيّة، كالخلط في استعمال الحركات الإعرابيّة، أو التّواسخ، أو رتبة الكلمة والإفراد والتّثنية، والجمع، التذكير والتّأنيث والضّمائر، وحروف المعاني... ومن الأخطاء التّركيبيّة/النّحويّة الواردة في تعبيرات التّلاميذ الكتابيّة:

نوع الخطأ		أمثلة		التّكرار
		الخطأ	الصّواب	
أخطاء الاختيار	**حروف الجر**	يجب أن تعتني **عن** الغابة	نعتني **بـ**الغابة	91
		رمى النّفايات **بـ**السّلة	رمى النّفايات **في** السلّة	
		ذهب للبحث **على** الشّاحنة	للبحث **عن** الشّاحنة	
	حروف العطف	كنسنا الفناء **و**أصبح نظيفا	كنسنا الفناء **ف**أصبح نظيفا	
		فنظّفنا الحيّ **ف**رمينا الأوساخ	نظّفنا الحي **و**رمينا الأوساخ	
	أداة النّفي	في الأسبوع المقبل **لم** أساعدك	في الأسبوع المقبل **لن** أساعدك	
	اختيار الكلمات	للنّظافة أهميّة **كثيرة**	للنّظافة أهميّة **كبيرة**	
		لم ينظّف الحي **مدّة** الشّتاء	لم ينظّف الحيّ **طول** الشّتاء	
أخطاء التطابق	**في الجنس**	احترم **هذا** اللاّفتة	احترم **هذه** اللاّفتة	102
		الشّاحنة **هو الذي** نقل الأوساخ	الشّاحنة **هي التي** نقلت الأوساخ	
	في العدد	اجتمع الجيران **لينظّف** الحي	اجتمع الجيران **لينظّفوا** الحي	
		قافلة **الجمال يسيرون**	قافلة الجمال تسير	
	في زمن الفعل	هم ينظّفون الحيّ وأنا **كتبت** لافتة.	هم ينظّفون الحيّ وأنا **أكتب** لافتة	
		نحن نجمع النّفايات، وعمّي ووضعها في الأكياس	نحن نجمع النّفايات، وعمي يضعها في الأكياس	

[1]– فخد خليل زايد، الأخطاء النحويّة الشّائعة والصّرفية والإملائيّة. ص 182.

الفصل الثّاني: تقييم المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ والمحتوى اللّغوي للكتب المدرسيّة

	الفعل مع الفاعل المتقدّم عليه	جاءوا الجيران	جاء الجيران	
		نظّفوا الأطفال الحيّ	نظّف الأطفال الحيّ	
أخطاء الإعراب		يحمل دلو	يحمل دلوًا	59
		كان الأسد نائمِ	كان الأسد نائمًا	
		عدت إلى الدّار مسرورِ	عدت إلى الدار مسرورا	
		لم أرى الأسد من قبل	لم أر الأسد من قبل	
		ذهب مع أبوه لمساعدة...	ذهب مع أبيه	
		أخذه أباه	أخذه أبوه	
		حيّكم نظيفا	حيّكم نظيف	
أخطاء الحذف	حذف الفعل	النّاس يوم الجمعة لتنظيف الحيّ	خرج النّاس يوم الجمعة لتنظيف الحيّ	54
		كنسنا الحي والأوساخ في الأكياس.	كنسنا ورمينا الأوساخ في الأكياس	
	حذف حرف العطف	نظّفنا الحيّ رمينا الأوساخ.	نظّفنا الحيّ ورمينا الأوساخ.	
		كم هو نظيف منظره رائع	كم هو نظيف ومنظره رائع.	
		بدأنا على **ساعة** الثّامنة صباحا	بدأنا على **السّاعة** الثّامنة صباحا	
أخطاء الزيادة	زيادة حرف عطف	عندما نظّفنا الحي **فقال** أبي	عندما نظّفنا الحي قال أبي	39
		بعد صلاة الجمعة **وأتت** صديقتي	بعد صلاة الجمعة أتت صديقتي	
	زيادة حرف جرّ	يجمع في الأوساخ	يجمع الأوساخ	
		وضع الأكياس على في الشّاحنة	وضع الأكياس في الشّاحنة	
أخطاء التّكرار	تكرار عنصر	نظّفوا الحيّ ونظّفوا العمارة	نظّفوا الحي والعمارة	34
		خرج الجيران، ونظّف الجيران	خرج الجيران ونظّفوا الحيّ	

	لغويّ	الحيّ		
		لعبت بالرّمال وبنت قصرا بالرّمال	لعبت بالرّمال وبنيت بها قصرا	
	تكرار أكثر من عنصر	كانت الحيوانات كثيرة، وكانت الحيوانات جميلة	كانت الحيوانات كثيرة وجميلة	16
		جمعنا النّفايات وبعدما جمعنا النّفايات في الأكياس	جمعنا النّفايات في الأكياس	
		الخيمة التي استرحنا فيها وشربنا الشاي فيها	الخيمة التي استرحنا وشربنا فيها الشّاي	
	التّراكيب الرّكيكة والغامضة	عندما يجمعون الأوساخ، قام أحد الجيران رمى النّفايات	عندما جمعوا الأوساخ قام أحد الجيران برمي النّفايات	39
		وكان الحي موسّخا بالأوساخ يرمون النّاس في الحي	كان الحيّ موسّخا بالأوساخ التي يرميها النّاس في الحيّ	
	أخطاء التّقديم والتّأخير	خرج من الدار أبي	فخرج أبي من الدّار	27
		ها هو يكدّس الأكياس عمّي	ها هو عمّي يكدّس الأكياس	
	أخطاء التداخل	فشدّ له الأكياس	فمسك عنه الأكياس	22
		لكن الآن أصبحت الحالة نظيفة	لكن الآن أصبح الحّي نظيف	

جدول إحصائيّ للأخطاء النّحويّة التّركيبيّة									
الخطأ	الاختيار	التّطابق	الإعراب	الحذف	الزيادة	التّكرار	التّراكيب الركيكة	التّقديم	التّداخل	المجموع
التّكرار	91	102	59	54	39	50	39	27	22	483
النّسبة	18.84	21.11	12.22	11.18	8.07	10.35	8.07	5.59	4.55	99.98

تنوّعت الأخطاء النّحويّة/التّركيبيّة الواردة في تعبيرات التّلاميذ، كما تباين نسب تكرارها، هي:

ب-1- أخطاء التّطابق: بلغ عدد أخطاء التّطابق مئة واثنان (102) خطأ، بنسبة تقدّر ب 21.1 ٪ من إحمال الأخطاء النّحويّة/ التّركيبيّة، وتتمثّل أخطاء التّطابق في عدم مطابقة الكلام اللاّحق للكلام السّابق إمّا في زّمن الفعل (الماضي الحاضر والمستقبل)، أو الجنس (مذكر ومؤنّث) أو العدد (مفرد مثنى وجمع)... ممّا يسبّ[اضطرابا في التّبليغ ، ومن الأخطاء الواردة:

- **أخطاء في تطابق الجنس:** لا يميّز تلاميذ هذه المرحلة بين الجنسين (مذكّر ومؤنّث) ممّا يؤدّي إلى سوء تقدير العائد عليه، فاستعمل في المثال الأوّل اسم الإشارة (هذا) (مذكّر مفرد) وذلك عوض (هذه) (مؤنّث مفرد)، في المثال الثّاني العكس، استعمل اسم الإشارة (هو) والاسم الموصول (الذي) بدلا من (هي التي) والسّبب يرجع إلى تداخل لغة المنشأ، فالشّاحنة في العامية وفي اللّغة المازيغيّة (كَامْيُو) مذكّرة، لأتّ اصلها من اللّغة الفرنسيّة مذكّر.

- **أخطاء في تطابق العدد:** يرجع سبب وقوع التّلاميذ في هذا النّوع من الخطأ، إلى عدم تمييزهم بين الصّيغة الصّرفيّة والطّلالة المعجميّة، وهذا نظرا لِما تحتوي عليه اللّغة العربيّة من بعض السّمات التي تتضمّن معنى الجمع ولكن صيغتها الصّرفيّة تدلّ على الإفراد، فتُعامَل على هذا اساس الإفراد، إضافة إلى خطأ تقدير العائد، ففي المثال الأوّل، عامل التّلميذ كلمة الجيران على أنّها مفرد (الجيران ينظّف) (خرج الحيران لينظّفوا الحي) وحقّها الجمع، وفي المثال الثّاني العكس، حيث كلمة (قافلة) معاملة الجمع، فصرّفه تصريف الفعل مع ضمير الغائب الجمع (هم) (يسيرون) وهذا يدلّ على عدم تمييزه بين الصّيغة الصّرفيّة للكلمة، الدّالة على المفرد، وصيغتها المعجميّة التي تدلّ على الجمع.

- **أخطاء في تطابق زمن الفعل:** من الأخطاء التي وقع فيها التّلاميذ، عدم تطابق زمن الفعل، فكثيرا ما يتكلّم التّلميذ بزمن ثمّ يغيّر ذلك الزّمن، ممّا يسبّب غموضا وتشويشا عند المتلقّي ففي المثال الأوّل (هم ينظّفون الحي، وأنا كتبت اللاّفتة) وظّف التّلميذ زمن المضارع في الفعل (ينظّفون) الدّال تواصل عمليّة التّنظيف إلى زمن الكلام، ثم انتقل إلى زمن الماضي في الفعل

(كتبت) دون وجود رابط زمنيّ بين الحدثين، ونفس الشّيء بالنّسبة للمثال الثّاني، وظّف التّلميذ زمن المضارع في الفعل (نجمع) الدّال تواصل عمليّة الجمع إلى زمن الكلام، ثم انتقل إلى زمن الماضي في الفعل (وضع) دون وجود رابط زمنيّ بين الحدثين.

– **أخطاء في تطابق الفعل مع الفاعل المتقدّم:** الصّواب عند تقدّم الفاعل عن فعله أن ينسب هذا الأخير إلى المفرد الغائب (هو، هي)، لكن التّلاميذ في هذه المرحلة يجهلون هذه القاعدة، ممّا أوقعهم في هذا النّوع من الخطأ، فصرّفوا الفعل إلى الجمع الغائب في الأمثلة السّابقة (جاءوا الجيران) (نظّفوا الأطفال الحي)، فالأصل في هذه الأمثلة (جاء الجيران) و(نظّف الأطفال الحي) فنظّموا الجملة على النّحو التّالي:

(فعل) + اسم + اسم

جاء + وا+ الجيران

نظّف + وا+ الأطفال

عادة ما يكون هذا النّوع من الخطأ في الفعل المتعدّي إلى مفعول به، لذلك ابتعدت اللّغة العربيّة عن هذا منها تجنّبا للالتباس، كما أنّ الفعل (جاء) قبل الفاعل (هم) ليس في حاجة إلى التّعدّد؛ لأنّه في حالة توزيعيّة، يصلح للمفرد كما يصلح للمثنّى والجمع، ولكن رفض العربيّ لهذه الصّيغة لا يعني عدم ورودها ، فقد شاعت في لسانهم، وسُميت بلغة "أكلوني البراغيث" كما وردت في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿**وَأَسَرُّوا النَّجْوَى الَّذِينَ ظَلَمُوا**﴾ [الأنبياء 03] وعلّل سيبويه هذه اللّغة بقوله: "وإنّ من العرب من يقول ضربوني قومك، ضرباني أخواك فشبّهوا هذا بالتّاء التي يظهرونها في: قالت فلانة، فكأنّهم أرادوا أن يجعلوا للجمع علامة كما جعلوها للمؤنّث، وهي قليلة"[1] وهذا النّوع من الخطأ يعدّا منطقيّا مع هؤلاء التّلاميذ؛ كونهم في هذه المرحلة يجهلون القواعد اللّغويّة، كما يمكن ارجاع هذا النّوع من الخطأ إلى لغة المنشأ، فيقال في العامية (جاو الجيران) وفي المازيغية (أُسَانْد لْجِرَانْ) فالفعل (يُساد) مصرّف لضمير الجمع الغائب (نُثْنِ أُسانْدْ).

[1]– سيبويه، الكتاب،. ج2، ص 40.

ب-2- أخطاء الاختيار: المحاور الأساسيّة التي تُنظّم وفقها اللّغة هي، محور التّركيب ومحو الاستبدال، وأخطاء الاختيار تندرج ضمن محو الاستبدال، الذي يشمل المجموعات الدّلاليّة التي تتمّ فيها عمليّات اختيار المودة اللّغويّة المناسبة الخاضعة للمخزون المعرفي للإنسان، فكلّ اختيار غير مناسب يؤدّي إلى تغيير ومساس بالتّركيب ككل، فأخطاء التّلاميذ في الاختيار مرجعه عجزهم عن استحضار الوحدات اللّغويّة (كلمات، حروف، جمل) المناسبة للتّعبير المقصود، ويعود سبب هذا العجز إلى ضعف الرّصيد اللّغوي لدى التّلاميذ، أو عدم تمييزهم بين المعاني المختلفة وخلطهم بين الكلمات والحروف، وتكرّر هذا النّوع من الأخطاء في واحد وتسعين (91) موضعا بنسبة تقدّر ب 18.84٪ من إجمال الأخطاء النّحويّة/ التّركيبيّة، وقد قسّمنا هذه الأخطاء إلى: أخطاء اختيار الحروف، واخطاء اختيار الكلمات:

- **أخطاء اختيار الحروف:** ترتبط أجزاء الجملة بحروف، وتسمّى ايضا أدوات الرّبط، ومنها حروف الجر والعطف، وأدوات النّفي...حروف الجرّ أكثر هذه الحروف استعمالا في تعبير التّلاميذ، لذا كانت أكثر أخطاء الاختيار ورودا، فالكثير من التّلاميذ يجدون صعوبة في اختيار حرف الجر المناسب، ويخلطون بين الحروف، وهذا راجع لعدم معرفتهم بالوظائف الدّلاليّة الخاصّة بكلّ حرف، حيث لاحظنا خلطا بين "ب" و"في" في (رمى النّفايات بالسّلة) والخلط بين "على" و"عن" (ذهب ليبحث على الشّاحنة) والصّواب ذهب ليبحث عن الشّاحنة، وهذا راجع إلى التّداخل اللّغوي وتأثير لغة المنشأ، لأنّه في العامية، يقول (يحوس عليه) وفي اللهجة المازيغية أيضا (يَتسْحَوِّيس فَلاَّس) أي يبحث عليه، لهذا استعمل التّلميذ حرف الجر (على) الذي يفيد الاستعلاء بدلا من حرف الحر (عن) الذي يفيد التّجاوز، كما شكّل اختيار حروف العطف صعوبة على التّلاميذ، فكثيرا ما يخلطون بين حرفي العطف "الفاء" و"الواو" ويرجع سبب سوء اختيار حرف العطف المناسب إلى عدم إدراك التّلميذ للمعنى الوظيفي لكلّ حرف من حروف العطف، فالتّلاميذ يعتبرونها مجرّد روابط، فيستعملون أي حرف دون مراعاة لسياق الكلام، ففي المثال الأوّل (كنسنا الحي وأصبح نظيفا) تتكوّن الحملة من حدثين متتابعين من النّاحية الزّمنية، ولكن التّلميذ عجز عن التّعبير عن هذا التّتابع الزّمنيّ؛ لأنّه استعمل حرف العطف "واو" بدلا من الفاء الدّالة على التّرتيب

من غير مهلة، ممّا يسبّب سوء فهم المقصود عند المتلقّي؛ لأنّه سيعتبر الحدثين منفصلين زمنيّا بربطهما بالواو، فاستعمال حرف ربط عوض الآخر يؤثّر في العمليّة التّبليغيّة، إضافة إلى سوء اختيار حروف الجر والعطف، لاحظنا خلط التّلاميذ بين أدوات النّفي الثّلاثة (لا، لن، لم)، ويمكن ارجاع سبب هذا النّوع من الخلط، إلى تأثير لعة المنشأ التي تستعمل نفس أداة النّفي في الماضي والحاضر والمستقبل، وهي في العامية (ما...ش) (ما رحتش) للماضي و(ما نروحش) للمستقبل وفي اللمازيغيّة (أر... أرا) فيقال (أُر رُحْغَرا) للماضي و(أُرْتسْرُخغَرا) للمستقبل، فالتّلميذ يفكّر بلهجة ويكتب اللّغة العربيّة، إضافة إلى عدم إدراكه للوظائف الدّلاليّة لهذه الحروف، فلا يميّز بين نفي الفعل في مختلف الأزمنة (الماضي، الحاضر، والمستقبل) حيث استعمل أداة النّفي (لا) للتّعبير عن المستقبل، فالتّلميذ يدرك أنّ النّفي يكون في المستقبل، حيث وظّف الأسبوع المقبل، ولكنّه لا يدرك أنّ أداة نفي الفعل في المستقبل هي (لن) وليس (لم)

- **خطأ اختيار الكلمات:** كثيرا ما يخطأ التّلاميذ في اختيار الكلمة المناسبة للمعنى المقصود ويعود سبب وقوعهم في هذا النّوع من الخطأ، غلى ضعف الرّصيد اللّغوي للتّلاميذ وعدم استيعابه لرغبتهم التّعبيريّة، أي قصور رصيدهم اللّغوي على استيعاب رغبتهم اللّغويّة، فكثيرا ما يعجز عن التّعبير عن معانٍ؛ لأنّه لا يملك في مستودعه اللّغوي الكلمة المناسبة، فيلجأ إلى استبدالها بكلمة أخرى، من نفس الحقل الدّلالي، وإن لم يتمكّن من ذلك فيضطرّ إلى استعمال كلمة من لغة المنشأ فاستعمل الأوّل كلمة (كبيرة) في المثال بدلا من كلمة (كثيرة) لأنّها المستعملة في العامية (فائدته كبيرة) وفي المازيغيّة يقال: (اَلْفَايْدَسْ تسَمَقْرَانتْ) أي كبيرة، كما استعمل كلمة (طول) عوضا من كلمة (مدّة) لأنه في العامية يقال: (طول الشتا).

ب-3- أخطاء الإعراب: الإعراب ميزة من مميّزات اللّغة العربيّة، والعلامة الإعرابيّة تظهر على آخر الكلمة، وهي التي تحدّد رتبة الكلمة من فاعل ومفعول... وكثيرا ما يُخطئ التّلاميذ في العلامة الإعرابيّة، وتكرّر هذا النّوع من الخطأ في تسعة وخمسين (59) موضعا بنسبة تقدّر ب 12.22 ٪ من مجموع الأخطاء النّحويّة/التّركيبيّة، وأكثر هذا النّوع من الأخطاء هي عدم إعراب المفعول به، لكثرة ورود صيغة (فعل+ فاعل+ مفعول به) كما جاء المفعول به في أغلب المواضع

نكرة، وهذا ما يستوجب إظهار علامة النّصب بالتّنوين، ويرجع سبب وقوع تلاميذ هذه المرحلة في هذا النّوع من الأخطاء إلى عدم معرفة التّلميذ لقواعد اللّغة، ففي المرحلة الأولى ابتدائيّ لا يدرس التّلاميذ العلامات الإعرابيّة إضافة إلى عدم اعتمادهم على الذّاكرة البصريّة، فمعظم الكلمات تناولوها في درس القراءة، إلى جانب أخطاء المفعول به، نجد أخطاء إعرابيّة أخرى لكنّها قليلة مقارنة بالأخطاء المتعلّقة بالمفعول به، ومنها، أخطاء إعراب اسم النّاسخ وخبره، فكثيرا ما يرفع التّلميذ خبر كان عوض نصبه، كما في المثال الثّاني، (كان الأسد نائم) فالتّلميذ في هذه المرحلة يجهل قاعدة رفع النّاسخ للمبتدأ ونصبه للخبر، فدرس النّواسخ غير مبرمج لهذه المرحلة، إضافة إلى خطأ رفع الحال الحال، ففي المثال الثّالث (عدت إلى الدّار مسرور) ف (مسرور) حال) ومن حقّ الحال النّصب، لكن التّلميذ ثبوت حرف العلّة بعد دخول حرف الجزم، وخطأ ثبوت حرف العلّة في حالة الجزم في المثال (لم أرى الأسد من قبل) فتلاميذ المرحلة الأولى ابتدائيّ يجهلون قاعدة إعراب الفعل المعتل بحذف حرف العلّة، فلا يعرفون أصلا الفرق بين الفعل الصّحيح والفعل المعتل، وخطأ إعراب الأسماء الخمسة في المثال (ذهب مع أباه) والصّواب ذهب مع أبيه، وخطأ جرّ الفاعل (أخذه أبيه) وخطا نصب الخبر في المثال (حيّكم نظيفا) وترجع هذا الأخطاء إلى عدم اعتماد التّلاميذ على الذّاكرة البصريّة؛ لأنّ معظم الكلمات وردت في كتاب القراءة.

ب-4- أخطاء الحذف: كثيرا ما يحذف التّلاميذ بعض عناصر الجملة، وتكرّر هذا النّوع من الأخطاء في أربعة وخمسين (54) موضعا، بنسبة تقدّر ب 11.18٪ من إجمال الأخطاء النّحويّة/ التّركيبيّة، ويمكن تقسيمها إلى:

- **حذف الفعل:** يعتبر الفعل أحد أهم عناصر الإسناد، فحذفه يحدث سوء الفهم والغموض عند المتلقّي، ومن خلال تحليل تعبيرات التّلاميذ لاحظنا حذف الفعل في الكثير من المواضع، ففي المثال الأوّل (النّاس بعد الجمعة لتنظيف الحي) علّل التّلميذ ما يفعله النّاس بعد الجمعة باستعمال لام التّعليل (لتنظيف) لكنّه لم يذكر قبلها سبب المعلّل، المتمثّل في ذهاب النّاس، فالتّلميذ عجز عن ربط العلاقة السّببيّة، وذلك بحذف الفعل (ذهب)، أمّا في المثال الثّاني (كنسنا الحي والأوساخ

في الأكياس) حذف التّلميذ الفعل (رمينا) فجعل الفعل (كنسنا) للحي والأوساخ، وهذا دليل على عدم تركيز التّلميذ.

- **حذف حرف العطف:** تربط حروف العطف بين التّراكيب، ويترتّب عن حذف هذه الحروف إلى خلل وتشويه في الفهم عند المتلقّي، ولاحظنا حذفها عند بعض التّلاميذ، ففي المثال الأول (نظّفنا الحي رمينا الأوساخ) أورد التّلميذ حدثين (نظّفنا الحي+ رمينا الأوساخ) لكنّ لم ينتبه إلى دور الرّابط، فحذفه، فأصبح الحدثان منفصلان، وسبب هذا النّوع من الأخطاء يرجع إلى تسرّع وعدم تركيزهم أثناء الكتابة.

ب-5- أخطاء التكرار: كثيرا ما يكرّر التّلميذ العناصر اللّغويّة، وقد كُرّر هذا النّوع من الخطأ في خمسين (50) موضعا، بنسبة تقدّر ب 10.35٪، و قد تكون أخطاء التّكرار عنصر لغويّ أو أكثر:

- **عنصر لغويّ واحد:** وهي الأخطاء التي يكرّر فيها التّلاميذ عنصرا لغويّا واحدا، ك:
  - ✓ - **الفعل:** كرّر التّلاميذ في الأمثلة السّابقة الفعل، ففي المثال الأوّل (فجمع النّفايات وجمع القارورات) كرّر الفعل جمع، ويمكن ارجاع سبب الوقوع ف يهذ الخطأ إلى تأثير لغة المنشأ إضافة إلى ضعف الرّصيد اللّغوي لدى التّلميذ، وعجزه عن استبداله بفعل آخر.
  - ✓ - **الفاعل:** كرّر بعض التّلاميذ الفاعل، مثل (خرج الجيران، ونظّف الجيران الحيّ) ويعود سبب الوقوع في هذا النّوع من الأخطاء إلى تسرّع التّلاميذ أثناء الكتابة، وضعف رصيدهم اللّغوي وجهلهم لقواعد الرّبط والعائد.
  - ✓ - **الاسم:** في المثال الثّاني كرّر التّلميذ الاسم (الرّمال) وكان بإمكانه تعويضه بالضّمير (ها).
  - ✓ - **النّاسخ:** كرّر التّلميذ في المثال الثّالث النّاسخ واسمه (كانت الحيوانات كثيرة وكانت الحيوانات جميلة)
- **أكثر من عنصر لغويّ:** وهي تكرار أكر من عنصر لغويّ، مثل:

✓ - **جملة فعليّة:** جمعنا النّفايات وبعدما جمعنا النّفايات، فالتّلميذ هنا كرّر الجملة الفعلية (فعل + فاعل ضمير مستتر تقديره نحن مفعول به) وسبب هذا النّوع من الأخطاء هي تفكير التّلاميذ بلغة المنشأ وترجمة أفكارهم مباشرة إلى اللّغة العربيّة الفصحى دون مراعاة خصائص هذه اللّغة.

✓ - **تكرار النّاسخ واسمه:** في هذا المثال كرّر التّلميذ النّاسخ واسمه (كانت الحيوانات)

كثرة أخطاء التّكرار عند التّلاميذ، دليل على تأثير لغة المنشأ واللّغة الشّفاهيّة على التّلميذ ممّا يُفقِده القدرة على التّحكّم في اللّغة المكتوبة، إضافة إلى ضعف الرّصيد اللّغوي عند التّلاميذ.

ب-6- أخطاء الزيادة: أخطاء الزّيادة قليلة مقارنة بأخطاء الحذف، وتكرّر هذا النّوع من الأخطاء في تسعة وثلاثين (39) موضعا، بنسبة تقدّر ب 8.07٪، وتمثّلت في زيادة:

- **حرف العطف:** مثل (عندما نظّفنا الحي فقال أبي) و(بعد صلاة الجمعة وأتت صديقتي) أضاف التّلميذ في المثال الأوّل حرف العطف (و) وفي المثال الثّاني (ف) ويمكن ارجاع سبب وقوع التّلاميذ في هذا النّوع من الخطأ إلى عدم إدراكهم للعلاقة التّركيبيّة بين عناصر الجملة.

- **حرف الجر:** كثيرا ما يزيد التّلميذ حروف الجرّ عند الكتابة، مثل (يجمع في الأوساخ) (وضع الأوساخ في على الشّاحنة) ويعود سبب وقوعهم في هذا النّوع من الخطأ إلى تأثير لغة المنشأ (يجمع فالأوساخ)، إضافة غلى معاملة التّلاميذ الفعل اللاّزم معاملة المتعدّي بحرف الجر لأنّه فصل بين الفعل (جمع) والمفعول به (الأوساخ) بحرف جر (في).

ب-7- التّراكيب الغامضة والرّكيكة: تتّسم بعض تراكيب التّلاميذ بالغموض، مثل وكان الحي موسّخا بالأوساخ يرمون النّاس في الحيّ، والسّبب في وقوعهم في هذا النّوع من الأخطاء إلى تشويش ذهنهم أثناء الكتابة، إضافة إلى ضعف رصيدهم اللّغويّ، وعدم إدراكهم بقواعد الرّبط...

ب-8- اخطاء التّداخل: تختلف لغة المنشأ عن لغة المدرسة في الجزائر، فالطّفل الجزائري يكتسب معجما لغويّا معتبرا قبل دخوله المدرسة، فعند عجز التّلميذ عن ايجاد الكلمة باللّغة العربيّة الفصحى عوّضها بكلمة من لغة المنشأ سواء كانت العربيّة العاميّة، أو المازيغيّة

وهذا التّداخل سببه ضعف الرّصيد اللّغوي عند التّلميذ، ففي المثال الأوّل استصعب عليه ايجاد الفعل (مسك) فعوّضه بالفعل باللّغة العاميّة (شدّ)، ونفس الشّيء بالنسبة للمثال الثّاني، فعند عجز التّلميذ عن ايجاد كلمة (المكان) عوّضها بالكلمة العاميّة (الحالة).

ب–9– أخطاء التّقديم والتّأخير: تخضع عناصر التّركيب اللّغويّ في كلذ لغة لترتيب خاص، لكن بعض التّلاميذ لا يدرون قواعد هذا الترتيب، فقدّموا ما بحقّه التّأخير وأخّروا ما بحقّه التّقديم.

ت– الأخطاء الصّرفية: يعنى علم الصّرف بالحركات داخل الكلمة، فكلّ تغيير في الحركات يؤدّي إلى تغيير في المعنى، والأخطاء الصّرفيّة هي تلك "الأخطاء التي تخرج عن قاعدة من قواعد تصريف الكلمات وطرق اشتقاقها، فأشكالها كثيرة نذكر منها: أخطاء التّثنية، أخطاء الجمع الخلط بيت اسم الفاعل واسم المفعول"[1] ومن الأخطاء الصّرفيّة الواردة في موضوع (نظافة الحي) نجد:

نوع الخطأ	المثال		التّكرار
	الخطأ	الصّواب	
تصريف الأفعال	إنّنا **ننظّفونه**	إنّنا **ننظّفه**	11
صيغ الفعل	**حضر** أبي الماء	**أحضر** أبي الماء	34
	يقظتني أمي	**أيقظتني** أمي	
صيغة المصدر	بدل **اقضاء** الوقت في اللعب	بدل **قضاء** الوقت في اللّعب	31
	قام **بكدسها** في الشّاحنة	قامن **بتكديسها** في الشّاحنة	
خطأ لغوي	أخذوا **ينظّفوا**	أخذوا **ينظّفون**	11
أخطاء الاشتقاق	خرجت **مجريا**	خرجت **جاريا**	24

[1] – أحمد مختار عمر، أخطاء اللّغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيّين، القاهرة: 2004. ط 4، عالم الكتب، ص 54.

الفصل الثّاني: تقييم المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ والمحتوى اللّغوي للكتب المدرسيّة

	الحيّ **ناظف**	الحيّ **نظيف**	
الخلط بين الفعل والمصدر والمشتقات	أراد **نظّافة** الحّي	أراد **تنظيف** الحي	16
	عند أنهينا التّنظيف	عند انتهاء التّنظيف	
صيغ الجمع	نظّفنا الأرصف	نظّفنا الأرصفة	21
	قالت أصدقائي	قالت صديقاتي	

جدول إحصائيّ للأخطاء الصّرفيّة

الخطأ	تصريف الأفعال	صيغ الفعل	خطأ لغوي	المصدر	الاشتقاق	الخلط بين الفعل والمصدر والمشتقات	صيغ الجمع	المجموع
التّكرار	11	34	11	31	24	16	21	148
النّسبة	7.83	22.97	7.83	20.94	16.21	10.82	14.18	99.98

الأخطاء الصّرفيّة قليلة مقارنة بالأخطاء الإملائيّة والنّحويّة/التّركيبيّة، حيث قُدّرت نسبة تكرارها ب 11.80٪، ووزّعت على:

ت-1- أخطاء تصريف الأفعال: احتلّت أخطاء تصريف الأفعال المرتبة الأولى في الأخطاء الصّرفيّة، حيث كُرّر هذا النّوع من الخطأ في أربعة وثلاثين (34) موضعا، بنسبة تقدر ب 22.97٪، وكانت أكثر هذه الأخطاء كانت في نون الأفعال الخمسة، فإمّا حذفها أين يجب إثباتها أو إثباتها أين يجدب حذفها، ممّا يدل على عدم ادراك التّلاميذ مواضع إثبات النّون ومواضع حذفها، وهذا راجع إلى عدم برمجة درس علامات إعراب الأفعال الخمسة في هذه المرحلة.

ت-2- أخطاء صيغ المصدر: لم يتمكّن التّلاميذ في المثالين من ايجاد صيغة المصدر المناسب للسّياق، وكُرّر هذا النّوع من الخطأ في أربعة وعشرين (24) موضعا، بنسبة تقدّر ب

16.21 ٪ من إجمال الأخطاء الصّرفيّة، والسّبب هو عدم إدراك التّلميذ في هذه المرحلة للفعل المجرّد والفعل المزيد فلم يميّز في المثال الأوّل بين (كدس) للفعل المجرّد و(كدّس) للفعل المزيد فاستعمل مصدر (كدس) بينما يستدعي السّياق (تكديس)، كما اخترع التّلميذ في المثال الثّاني (اقضاء) بدلا من (قضاء) وهو مصدر لا وجود له في الاستعمال.

ت–3– أخطاء صيغة الفعل: الفعل في اللّغة العربيّة قد يكون مجرّدا أو مزيدا، ولحروف الزّيادة معانٍ تؤدّيها، لكن التّلميذ –خاصة في هذه المرحلة– يعجز عن ايجاد الصّيغة المناسبة للفعل لعدم معرفتهم لمعاني الفعل المزيد، وقد تكرّر هذا النّوع من الأخطاء ف اثنان وعشرين (22) موضعا، بنسبة تقدّر ب 14.86٪، فلم يدركوا في المثالين (حضر الأب الماء، ويقظتني أمّي) معاني الفعل المزيد بحرف واحد (أفعل) الذي يفيد التّعديّة، لأنّ الفعل حضر ويقظ، أفعال لازم، لا تتعدّى إلى مفعلو به، لكن بإضافة حروف الزّيادة أصبحت متعدّية.

ت–4– أخطاء الاشتقاق: لا يعرف تلميذ هذه المرحلة المشتقات السّبع، لذا، ففي المثال الأوّل قصد التّلميذ اسم الفاعل من الفعل (جرى) ولكنّه لا يعرف كيفيّة صياغته فاشتقّه (مجريا).

ت–6– أخطاء صيغ الجمع: كانت هذه الأخطاء قليلة مقارنة بالأخطاء الصّرفيّة الأخرى ويعود سبب ارتكاب التّلاميذ لهذا النّوع من الأخطاء إلى، خلطهم بين الجمع السّالم وجمع التّكسير وبين الجمع المؤنّث والمذكّر، ففي المثال الأوّل جمع (رصيف) على أرصف، عوضا من أرصفة وفي المثال الثّاني جمع صديقتي على أصدقاتي، حيث جمعها جمع المذكّر السّالم وأضاف له تاء التّأنيث.

ت–5– أخطاء الخلط بين الفعل والمصدر والمشتقّات: خلط التّلاميذ بين الوحدات اللّغويّة وذلك لعدم ادراكهم للوحدة المناسبة للسّياقة، فاستعمل في المثال الأوّل (نظافة) عوضا من المصدر تنظيف، وفي المثال الثّاني أيضا استعمل الفعل (انهينا) عوض المصدر (تنظيف)، وهذا راجع إلى عدم معرفة التّلاميذ لمصادر الأفعال، فيستعملون الصّفة أو الفعل للدّلالة على المصدر وعدم تمكّنهم من اشتقاق المشتق المناسب للسّياق، لعدم تحكّمهم في الاشتقاق.

ث- **الأخطاء الصّوتيّة:** من خصائص الأصوات اللّغويّة التّشابه، وقد يكون التّشابه في المخرج، أو في الشّدة والرّخوة، أو في الجهر والهمس، فكثيرا ما يخلط التّلاميذ بين الأصوات المتشابهة من النّاحية الصّوتيّة يرجع هذا النّوع من الأخطاء إلى ضعف مهارات التّمييز السّمعي عند التّلميذ.

الخطأ	المثال		التّكرار
	الخطأ	الصّواب	
الخلط بين التّاء والطّاء	طنظيف الحي	تنظيف الحي	42
	عراجين الطّمر	عراجين التّمر	
الخلط بين السّين والصّاد	منطسف النّهار	منتصف النّهار	55
	سوّرنا الطّبيعة	صوّرنا الطّبيعة	
الخاط بين الذّال والضّاد	أيذا	أيضا	39
	ذربه	ضربه	

الخلط بين الأصوات، قُدّرت نسبة تكرار هذا النّوع من الأخطاء ب 10.84% من مجموع الأخطاء، ومن أخطاء الخلط الواردة:

- الخلط بين التاء والطّاء: عند نطق كلّ من التّاء والطّاء يلامس رأس اللّسان (الذّولق) الجهة الدّاخليّة لمنبت القواطع من الأسنان العليا (النّخاريب) فيقف الهواء وقوفا تاما عندها يضغط مدّة من الزّمن، ثمّ ينفصل اللّسان فجأة تاركا نقطة الالتقاء فيحدث الصّوت الانفجاريّ، فكثيرا ما يخلط التّلاميذ بين الصّوتين.

- الخلط بين السين والصّاد: مثل (بواصطة، بواسطة) يمكن تعليل سبب هذا الخلط باتّحاد المخرج بين (السّين والصّاد) لأنّهما من الأصوات الأسلية، إضافة إلى اشتراكهما في صفات الصّفير والهمس، إلاّ أنّهما تختلفان في التّرقيق في السّين والتّفخيم في الصّاد فلو لا الإطباق لصارت الصّاد سينا، إلاّ أنّ صفة "الإطباق قد تنتقل إلى السّين فينطق بها صادا، وذلك إذا اتّصلت ببعض الحروف كالخاء، والقاف، والطّاء، وهذا ما نلاحظه في كلمة (بواسطة، بسرعة)

حيث كتبت بالصّاد عوض السين، لأنّها تنطق في الأصل صادا، لكنها تكتب سينا"[1] فكثيرا ما يخلط بينهما التّلميذ.

– الخلط بين الذّال والضّاد: (أيذَن أيضا) يتفّق الذّال والضاد في صفة الجهر والمخرج، فالذّال صوت مجهور أسناني احتكاكي، والضّاد مجهور أسناني مطبق، فخلّط التّلميذ بينهما.

نتجت هذه أخطاء عن انسجام حروف الكلمة الواحدة: من الخصائص الصّوتيّة لأصوات اللّغة اشتراك بعضها في مخارجها وصفاتها وقد لا يفرّق بينهما إلاّ صفة واحدة، فإهمال هذه الصّفة يؤدّي إلى الالتباس واعتبارهما حرفا واحدا، كما تؤثّر بعض الحروف في غيرها إذا تتابعت في المقطع الواحد، فالتّاء تصبح طاءً إذا اتّصل بها أحد حروف الاطباق، مثل:

(اضترب اضطرب) (اصتلح اصطلح)

فصفة الاطباق انتقلت من الطّاء في الحالة الأولى ومن الصّاد في الثّانية إلى التّاء فأصبحت طاءً، فيمكن تعليل أخطاء التّلاميذ النّاتجة عن الخلط بين السّين والصّاد على هذا الأساس وهي أكثر الأخطاء ورودا، فالحرفان يتّحدان في المخرج لأنّهما من الحروف الأسليّة يخرجان من طرف اللّسان وأعلى باطن الثّنايا، إضافة إلى اشتراكهما في الصّفات، فكلاهما صفيري، ورخو ومهموس وتعتبر صفة الإطباق التي تتميّز بها الصّاد الفارق الوحيد بينهما، ويدخل ضمن هذه الحالة أيضا كتابة الضاد ذّالا في كلمة (أيضا).

المبحث الثّاني: دراسة مظاهر الاتّساق والانسجام في تعبير التّلاميذ: سبق وأن عرّفنا اللّسانيّات النّصيّة واهتمام علماء اللّغة بالنّص وتجاوزهم نحو الجملة؛ لأنّ "الشّخص المتكلّم يستطيع إنتاج وتأويل عدد غير محدود من الخطابات المختلفة، فمهارته حتما مهارة نصيّة ويستبعد أو يستحيل أن يتمّ إنتاج أو إدراك الكلام عن طريق مجموعة غير منظّمة لجمل معزولة"[2] فانصبّت اهتمامات لسانيّات النّص على تحليل الخطاب، مركّزة على القواعد المتحكّمة في بنائه

[1] – محمود السعران، علم اللّغة. ص 154.

[2] – Camille Ben SMAIL , Analyse de production écrite en français , thèse de magister , Université d’Alger : 1987 .P 34.

والأساليب التي تعمل على اتّساقه وانسجامه، على مبدأ وجود ترتيب Ordre للنّص، إضافة إلى وجود أسلوب لتسلسل الجمل التي تجدّد بدورها ترتيب العناصر المكوّنة لها، فيبني النّص على مبدأين أساسيّين، وهما الاتّساق والانسجام:

1- مفهوم الاتّساق Cohésion: تكاد تجمع المعاجم اللّغويّة العربيّة على أنّ معنى الاتّساق هو الانتظام والانضمام، حيث ورد "استوسقت الإبل: اجتمعت، ووسق الإبلَ: طردها وجمعها [...] واستوسقت: اجتمعت، وقد وسق اللّيل واتّسق وكل ما انظمّ فقد اتّسق والطّريق يأتسق، ويتّسق أي ينضمّ [...] وفي التّنزيل ﴿**فَلَآ أُقۡسِمُ بِٱلشَّفَقِ وَٱلَّيۡلِ وَمَا وَسَقَ وَٱلۡقَمَرِ إِذَا ٱتَّسَقَ**﴾ [الانشقاق 16-17-18] [...] وما وسق أي ما جمع وضم واتّساق القمر: امتلاؤه واجتماعه [...] والوسق ضمّ الشّيء إلى الشّيء [...] والاتّساق الانتظام"[1] فللاتّساق معان كثيرة، إلاّ أنّها لا تخرج عن فلك الاجتماع والانضمام والانتظام، أمّا في المعاجم الغربيّة فجاء معنى الاتّساق أنّه "إلصاق الشّيء بشيء آخر بالشّكل الذي يشكّلان وحدة: مثل اتّساق العائلية الموحّدة، وتثبيت الذّرات بعضها ببعض لتعطي كلا واحدا"[2] فالاتّساق حسب هذا المعجم يعني شدّة الالتصاق وتثبيت أجزاء الشّيء الواحد بعضها ببعض، فيتّضح من ذُكِر في المعاجم العربيّة والغربيّة أنّه يكاد يكون معنى الاتّساق واحد وهو يدور عموما حول الجمع والانتظام وانضمام الأجزاء، وذلك بإلصاق بعضها ببعض في كلّ موحّد، أمّا في الاصطلاح فيعدّ الاتّساق أحد المصطلحات المحوريّة في الدّراسات اللّسانيّة النّصيّة وقد شغل التّماسك أو الاتّساق مساحة شاسعة في الدّرس اللّسانيّ الحديث، فقد حظي باهتمام كبير من قِبل علماء النّص، بدءًا بالوقوف على مفهومه وتبيين أدواته ووسائله، والسّياقات التي تكتنف النّص... ونظرا لأهميّته البالغة أنفق الكثير من اللّسانيّين أوقاتهم وجهدهم من أجل تحديد مفهم كلّ من الاتّساق والانسجام والرّبط... فقد كثرت المصطلحات وتعدّدت المفاهيم، كما أنّه هناك من علماء اللّغة من أفردوا له مؤلّفات تحمل هذا المصطلح ومن بينها كتاب "هاليداي" و"رقيّة حسن" المعنون ب (Cohesion in English) وقد أكّد ا فيه على

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (و س ق)

[2] - OXFORD (Advanced learner' s) (OXFORD : Oxford University Press. 1989. P 173.

أهميّة التّماسك لإنشاء النّص، و بين أقسام الجمل لأنشاء الجمل فيعرف الاتّساق أنّه "ذلك التّماسك الشّديد بين الأجزاء المشكّلة لنص/خطاب ما، يهتمّ فيه بالوسائل اللّغويّة (الشّكليّة) التي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من خطاب أو خطاب برمّته"[1] فالاتّساق أو التّماسك لا يقتصر على أمر محدّد بذاته، وإنّما يتكوّن من مجموعة من أدوات التّرابط النّحويّ والمعجميّ التي تعتبر مكوّنات فعّالة في تحقيق الجانب الاتّساقيّ، إذ لا يمكن أن نطلق على نصّ أنّه متّسق إلاّ إذا تحقّق فيه وجود مجموعة من الرّوابط التي تعمل على تماسكه، كما يرى كلّ من "هاليداي" و"رقية حسن" أنّ مفهوم الاتّساق مفهوم دلاليّ "يحيل إلى العلاقات المعنويّة القائمة داخل النّص والتي تحدّده كنصّ"[2] في حين يعرّف محمد الشاوش الاتّساق أنّه "مجموعة من الإمكانيّات المتاحة في اللّغة لجعل أجزاء النّص متماسكة ببعضها البعض"[3] فقوله الإمكانات المتاحة تشير إلى الرّوابط الشّكليّة أو العناصر النّحويّة والمعجميّة البارزة في اللّغة، والتي تعمل على ربط أجزاء النّص المختلفة.

2– آليات الاتّساق: تعمل وسائل التّماسك الشّكليّة على خلق التّرابط الشّديد على مستوى البنية السّطحيّة للنّص، ممّا يسمح بإضفاء صفة النّصيّة عليه، فلا يكون ذلك إلاّ من خلال مجموعة من الآليات التي تجعل من النّص نسيجا متماسكا يشدّ بعضه بعضا ليصبح لحمة واحدة، وقد حدّد الدّارسون أهم الآليات الواجد توافرها في النّص، وهي:

أ–الإحالة أو المرجعيّة Référence: تعتبر الإحالة مادّة أوليّة يتّكئ عليها محلّل النّص؛ كي يثبت مدى اتّساق نصّه باعتبارها من الأهمّ أدوات التي تحقّق هذا الاتّساق، وتُعرَف أنّها "قسم من الألفاظ لا تملك دلالة مستقلّة، بل تعود على عنصر أو عناصر أخرى، مذكورة في أجزاء أخرى

[1]– محمد خطابي، لسانيات النصّ ندخل إلى انسجام الخطاب. بيروت: 1992. ط 1. المركز الثّقافي العربيّ. ص 05.

[2] – Halliday. M.A. K and R . Hassan. Cohesion In English. Longman. London. 1976. P 04.

[3]– محمد الشّاوش، أصول تحليل الخطاب. تونس: 2001. ط1. المؤسّسة العربيّة للتّوزيع،ج1، ص 124. أحمد عزت يونس، العلاقات النّصية في لغة القرآن الكريم. القاهرة: 2014. ط1. دار الأفاق العربيّة، ص 164.

من الخطاب"[1] فهي إذا تركيب لغويّ تشير إلى جزء ما ذُكر صراحة أو ضمنا في النّص، فالعنصر المُحال يعتمد على العنصر المحال إليه؛ فلا يمكن فهم الأوّل إلاّ بالعودة إلى على ما يحال عليه لأنّ العناصر المحالة لا تملك دلالة مستقلّة عن غيرها بل هي تابعة في دلالتها إلى عناصر أخرى، وللإحالة أهميّة كبيرة داخل النّص؛ باعتبارها تعمل على تحقيق استمراريّته والتّرابط بين أجزائه، والإحالة قد تكون داخليّة أو خارجيّة، حيث تقوم "بدور الرّابط بينها وبين ما تحيل غليه متقدّما كان أو متأخّرا، مذكورا في سياق الكلام أو مقدّرا، وهذا كلّه يعدُّ من الإحالة الدّاخليّة، أمّا الإحالة الخارجيّة فقد تمثّلت في دور المخاطَب والمتكلّم وعناصر السّياق المحيط بالنّص، وكلّ ما يُسهم في تفسير النّص دون أن يكون مذكورا في تركيبه فهو من الإحالة الخارجيّة، وطلتا الإحالتين تتعاونان في إظهار البنية التّركيبيّة أكثر ترابطا وانسجاما"[2] فتعدّ الإحالة من عناصر الاتّساق الهامّة، والت تُسهم وبشكل واضح في تماسك أجزاء النّص، عن طريق الإحالة القبليّة أو البعديّة.

ب– الاستبدال Substitution: يعتبر الاستبدال وسيلة هامّة لاتّساق النّص، فهي "عمليّة تتمّ داخل النّص، إنّه تعويض عنصر بعنصر آخر، ويعمل الاستبدال على اتّساق النّص داخليّا في المستوى النّحويّ والمعجميّ بين كلمات أو عبارات"[3] فإذا كانت الإحالة علاقة معنويّة تقع على المستوى الدّلاليّ، فالاستبدال علاقة تتمّ على المستوى النّحويّ– المعجميّ بين الكلمات والعبارات.

ت– الحذفEllipse : كثيرا ما يلجأ الإنسان أثناء التّعبير إلى الحذف بهدف الاختصار واقتصاد الوقت والجهد، فالحذف ظاهرة لغويّة اختصّت به جميع اللّغات الإنسانيّة دون استثناء، والحذف علاقة قبليّة كالاستبدال، والفرق بين الاستبدال والحذف، في كون الاستبدال يقتضي ذكر المستبدل الذي يسترشد به القارئ للبحث عن العنصر المستبدَل، أمّا الحذف فلا يحلّ مكان المحذوف شيء والقارئ يجد فراغا يهتدي إلى ملئه بالاعتماد على السّياق، فيعرف الحذف أنّه "استبعاد العبارات السّطحيّة التي يمكن لمحتواها المفهوميّ أن يقوم في الذّهن أو أنّ يوسّع أو أن

[1]– الأزهر الزناد، نسيج النّص بحث في ما يكون به الملفوظ نصّا. بيروت: 1993. ط 1، المركز الثّقافيّ العربيّ، ص 118.

[2]– نادية رمضان النجار، علم لغة النّص والأسلوب. القاهرة: 2013. د ط. مؤسّسة حورس الدّوليّة، ص 40.

[3]– محمد الخطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب. ص 20.

يعدّل بواسطة العبارات النّاقصة، وأطلق عليه تسمية الاكتفاء بالمبنى العدميّ"[1] والحذف لا يعدّ نقصانا في النّص.

ث- الوصل أو العطف Conjonction: يختلف عن كلّ أدوات الاتّساق، كونه لا يتضمّن إشارة موجّهة نحو البحث عن المفترض في ما تقدّم أو ما سيلحق (السّابق واللاّحق) بل يقوم على تحديد الطّريقة التي يترابط فيها اللاّحق مع السّابق، فالنّص يتشكّل أو يتكوّن من مجموعة من الجمل والتّراكيب الكلاميّة، وهذا يتطلّب وجود عناصر ربط تصل بين هذه الجمل، ولتناوب أدوات الوصل داخل النّص أهميّة كبيرة في ايجاد التّرابط النّصيّ.

ج- الاتّساق المعجميّ Lexical Cohésion: يعدّ المستوى المعجميّ المتمثّل في المفردات المستقلّة بمعنى معجميّ عن السّياق مادة أوليّة لا تمثّل بعدا نصيّا على مستوى الجملة البسيطة أو المركّبة؛ لكن عندما يعمد منتج النّص إلى انتاج فكرته يقوم على اختيار الألفاظ المنسجمة مع المعنى المقصود في الجملة المنضبط مع الدّلالة الجامعة للنّص والوحدة المعجميّة التي تدخل في هذا علاقة اتّساقيّة لا تحمل في ذاتها ما يدلّ على قيامها بهذا الدّور، بل يكون بحسب موقعها في النّص، وينقسم الاتّساق المعجميّ إلى نوعين:

- **التّكرير (Reiteration):** يعني تكرار عنصر من العناصر المعجميّة الاستعماليّة بعينه أو بمرادفه، أو ما يشبه مرادفه في النّص.

- **التّضام (Collocation):** يعني توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوّة نظرا إلى ارتباطهما بحكم علاقة من العلاقات، والعلاقة النّسقيّة التي تحكم هذه الأزواج في خطاب ما هي علاقة التّعارض كما هو في (بنت ولد) أو علاقة الجزء والكل، أو الجزء بالجزء، أو عناصر من نفس القسم مثل (كرسي طاولة)

3- تعريف الانسجام (Cohérence): الانسجام لغة من "سجمت العين الدّمع والسّحابة الماء تسجمه سجما وسجوما وسجمانا، وهو قطران الدّمع سيلانه [...] وسجم العين والدّمع الماء

[1]- روبرث دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء. تر تمام حسان،. القاهرة: 1988. طَ. عالم الكتب، ص 340.

يسجمه سجوما وسجاما إذا سال وانسجم، وانسجمت السّحابة دام مطرها"[1] عند التّدقيق في معاني مادة سجم نجدها تدور حول الانصباب والصّب والسّيلان ودوام المطر أمّا في الاصطلاح فالانسجام من المفاهيم التي وظّفتها اللّسانيّات النّصيّة للكشف عن التّلاحم القائم بين الجمل والفقرات والنّص بأكمله، وحدّد (سوفنسكي Sowinski) الانسجام بقوله: "الجمل والمنطوقات محبوكة إذا اتّصلت بعض المعلومات فيها ببعض، في إطار نصيّ أو موقف اتّصاليّ اتّصالا لا يشعر معه المستمعون أو القرّاء بثغرات أو انقطاعات في المعلومات"[2] فترابط المعلومات وعدم انقطاعها شرط أساسيّ لانسجام النّص عنده.

4- مظاهر الانسجام: للانسجام عدّة مظاهر، نلخّصها في:

أ- **التّرابط:** يقصد بمصطلح التّرابط الإشارة إلى علاقة خاصّة بين الجمل، فهي ليست مجرّد تراكيب فحسب، بل علاقة دلاليّة أيضا، والدّليل على ذلك وجود جمل سليمة من الجانب النّحويّ إلاّ أنّها خاطئة ومرفوضة دلاليّا، كما لا يتوقّف التّرابط على وجود الرّوابط، فعدم وجود الرّوابط لا يعني عدم الترابط، مثل "الجزائر بلد إفريقيّ غنيّ بالثّروات الباطنيّة" لكن يجب أن تتوفّر العلاقة الدّلاليّة بين معاني الكلمات، إضافة إلى التّطابق الإحالي؛ أي أن يكون نفس الشّخص المتحدّث عنه في طرفي الجملة، وتعالق الوقائع التي تشير إليها القضايا.

ب- الانسجام: يحتاج تحليل الانسجام إلى تحديد نوع الدّلالة، وتكون هذه الأخيرة نسبيّة؛ لأنّ الجمل لا تُؤوّل بمعزل عمّا سبقها.

ت- ترتيب الخطاب: كما يُعرف أيضا بالتّرتيب العاديّ للوقائع في الخطاب، ذلك أنّ ورود الوقائع في متتالية معيّنة يخضع لترتيب عاديّ، تحكمه مبادئ مختلفة على رأسها معرفتنا للعالم، وقد يكون التّرتيب حرّا فلا يُحدث فيه التّغيير في التّرتيب أي أثر على الخطاب، أو مقيّدا فأي تغيير يحدث في ترتيب الأحداث يؤدّي إلى خلل دلاليّ وعدم الانسجام في الخطاب.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب. مادة (س ج م)

[2] - SOWINSKI , Bernhard , Text linguistic, Verlage , w. Kohl hammer, Sttutgart-Berlin-Koeln-Mainz, 1983. P 83.

ث– الخطاب التّام والخطاب النّاقص: وهو مظهر من مظاهر انسجام الخطاب، ويقصد بالخطاب التّام "أنّ كلّ الوقائع المشكلة لمقام معيّن توجد في الخطاب"[1] ولكون الوقائع المشكِّلة لمقام ما لا يمكن حصرها، يتحتّم على منتج النّص (المتكلّم أو الكاتب) انتقاء ما يناسب غرضه التّبليغيّ، فلا نجد في النّص أو الخطاب إلاّ المعلومات الضّروريّة.

ج– موضوع الخطاب/ البنية الكليّة: يعدّ موضوع الخطاب بنية دلاليّة للتّحكّم في التّعبير الكتابي لا بدّ للمتعلّم أن يتحكّم في آليات وتقنيات كثيرة، انطلاقا من قواعد الرّسم والإملاء إلى علامات التّرقيم وقواعد النّحو والصّرف، وتنظيم النّصوص...

5– **تحقيق العلاقة العائديّة في تعبيرات التّلاميذ:** للعائد أهميّة كبيرة في تحقيق الاتّساق النّصيّ لذا انصبّ اهتمامنا في هذا المبحث على تحليل الأساليب التي اعتمدها التّلاميذ من أجل تحقيق العلاقة العائديّة، وسعينا إلى تحديد هذه الأساليب في التّعبير الكتابي لتلاميذ المرحلة الأولى ابتدائي، فمن "أجل وصف اتّساق الخطاب/ النّص يسلك المحلّل الواصف طريقة خطيّة، متدرّجا من بداية الخطاب حتى نهايته، راصدا الضّمائر والإشارات المحيلة إحالة قبليّة أو بعديّة [..]. كلّ ذلك من أجل البرهنة على أنّ النّص/الخطاب يشكّل كلاّ متآخذا"[2] وقد كان عدد التّلاميذ مئة (100) تلميذ، أمّا عدد الأوراق فكان ثلاث مئة ورقة وقد ركّزنا على الأساليب الأكثر استعمالا وهي: أسلوب الإضمار، والأسماء الموصولة، والإشارة، والاستبدال، فلم ندرس الحذف ولا الاتّساق المعجمي نظرا لعم وروده في تعبيرات التّلاميذ.

الأسلوب	التّكرار	النّسبة المئويّة
الإضمار	517	٪42.62
الإشارة	387	٪31.90
الاسماء الموصولة	293	٪24.15
الاستبدال	16	٪1.31
المجموع	1213	٪99.98

[1]– محمد الخطابي، لسانيات النّص. ص 40.

[2]–المرجع نفسه، ص 05.

أ- **الإحالة بالضّمير (الإضمار):** تعتبر الإحالة بالضّمير من أهم وسائل الاتّساق الإحاليّة فللضّمائر دور فعّال في تحقيق الاتّساق، بل يُعدّ من أقوى عناصر الرّبط لصعوبة الاستغناء عنه أو حذفه في الجملة إلاّ بدليل عليه، ويتمّ الإضمار عن طريق استبدال "الاسم" باعتباره وحدة لغويّة ظاهرة عند إعادة استعماله بالضّمير لكي يقوم مقامه وتكون بين هذين الوحدتين (الضّمير– الاسم/ المحال– المحال عليه) علاقة عائديّة تحقّق ما يسمّى اتّساقا، ويبقى الضّمير مبهما، ولا تزول عنه هذه الصّفة إلاّ بالعودة إلى ما أحال عليه في النّص (الاسم) فلتحقيق الإحالة لا بدّ من تطابق الضّمير والاسم، وذلك من ناحية الجنس والعدد وهذا التّطابق ما يحقّق تماسك الخطاب لكن لا يكفي ذكر الضّمير في السّياق لتحقيق العلاقة العائديّة؛ لأنّ اعتباره عائدا يستوجب وجود عائد عليه، وعلاقة الاشتراك المرجعيّ، لذا يقوم أسلوب الإضمار على مبادئ، منها:

- **وجوب تحقيق الإضمار:** ولذلك لتفادي تكرار الوحدة اللّغويّة التي ترد ضمن جملتين متجاورتين، فالإضمار في هذه الحالة ضروريّ، ليس من أحل الايجاز ومنع اللّغو فقط، بل لضرورة الوضوح الذي يشترطه المحاطب، وهذا ما يجعل تحقيق هذا الأسلوب إجباريّا.
- **وجوب إبراز علامة المضمر:** يقصد به ضرورة إبراز الضّمير (العائد) فحذفه يشكّل خللا في تماسك النّص؛ لأنّه يُحدث ثغرة وفراغا فيه، فيؤثّر على تبليغه.
- **لابدّ للمضمر (مقدّما) من مظهر (مؤخّرا) يعود عليه:** الضّمائر من المبهمات، وهي بمثابة صيغ مفرغة خارجة النّص الفعليّ الذي يعطيها دورها الحقيقيّ، لذلك لا بدّ للمضمر من اسم ظاهر قبله يُسقط عليه الإبهام، فحكم المضمر أن يأتي بعد ظاهر يتقدّمه يعود عليه لإزالة الإبهام.
- **وجوب تحقيق التّطابق بين المضمر المتقدّم والمظهر المتأخّر:** يؤدّي المضمر والمظهر نفس الوظيفة الدّلاليّة والتّبليغيّة، فلابدّ أن يحمل نفس ميزاته من حيث الجنس (التّذكير والأنيث) ومن حيث العدد (الإفراد والتّثنية والجمع)، فلا تتحقّق وظيفة العائد، ولا تتمّ علاقة الاشتراك

المرجعيّ إلاّ إذا تمّ التّطابق بين العائد (الضمير) والعائد عليه (الاسم الظّاهر)، أمّا بدون هذا التّطابق يصبح النّص مفكّكا ممّا يولد إبهاما لدى المتلقّي.

- **الإضمار في تعبير التّلاميذ:** كانت لأسلوب الإضمار حصّة الأسد، حيث أكثر التّلاميذ من استعمال هذا الأسلوب، بل هو أكثر أدوات الاتّساق استعمالا، فكرّر استعماله في خمس مئة وسبعة عشر (517) موضعا، بنسبة تقدّر ب 42.62٪ وقد سبب ميول التّلاميذ لهذا الأسلوب إلى سهولة استعماله، وتعوّدهم عليه في هذه المرحلة، حتى أصبح استعماله تلقائيّا على ألسنتهم لاستعمالهم في اللّهجة المحليّة (عاميّة أو مازيغيّة) إضافة غلى نفورهم من الثّقل الذي يُحدثه تكرار نفس لوحدة اللّغويّة.

الاجراءات السّليمة: تمكّن التّلاميذ من توظيف هذا الأسلوب بشكل جيّد، لذا ارتفعت الإجراءات السّليمة إلى 463 استعمالا، بنسبة تقدّر ب 89.55٪ وهذه بعض نماذج من استعمالات التّلاميذ.

نماذج لاستعمال الضّمائر مع الأسماء:

- زرنا **الواحة** واستمتعنا برمال**ها** الذّهبيّة.
- وصل **الأصدقاء** إلى حديقة الحيوانات، وقال أحد**هم**، ما أجملها!
- أراد **رضا** زيارة حديقة الحيوانات، فذهب مع أبيه.

تعلّق الضّمير في الأمثلة السّابقة بالأسماء من النّاحية الدّلاليّة، وهذه الضّمائر حقّقت اتّساقا نصيّا؛ كونها تطابقت دلاليّا على ما أحالت إليه، لو لا ذلك للاحظنا تفكّكا في الجمل، فضمير الهاء في المثال الأوّل الملحق بالاسم (الرّمال) والذي يحيل على المفرد المؤنّث، أحال على لفظ الواحة وهي لفظ مفرد مؤنّث، فحقّق وجود التّطابق بين المحيل والمحال عليه، كذلك هو الأمر في المثال الثّاني، فالضّمير الدّال على الجمع المذكّر (هم) الذي ألحق باسم، أحال على (الأصدقاء) وهو لفظ مذكّر جمع، نفس الشيّء بالنّسبة للمثال الثّالث، فالضّمير الدّال على المذكّر المفرد الذي الحق باسم، احال على رضا، وهو لفظ مفرد مذكّر، فحقّق وجود التّطابق بين المحيل والمحال عليه جنسا وعددا، وبذلك حقّ التّلميذ من جهة التّماسك والتّرابط بين الجملتين، ومن جهة أخرى ابتعد عن التّكرار واللّغو عن طريق الايجاز والاقتصاد.

نماذج مع الأفعال:

- كدّس الجيران **الأوساخ** ووضعو**ها** في الشّاحنة.
- شاهد الأطفال **السّياح** في الصّحراء وصوّرو**هم**.

نلاحظ في هذين المثالين استعمال إحالات بالضّمير، فقد تمّ إلحاق الأفعال بضمائر عائدة ساعد على تحقيق التّرابط بين الجمل، ففي المثال الأوّل ألحق التّلميذ (الهاء) بالفعل (وضع) وهو عائد على الأوساخ في الجملة التي سبقتها، وفي المثال الثّاني فالضّمير (هم) وهو لفظ مذكر جمع الحق بالفعل الماضي (صوّر) يعود على السّياح ولفظ سيّاح مذكّر جمع فحقّق التّطابق، فتجنّب تكرار لفظ السياح، باستعمال الضّمير

نماذج مع الحروف:

- وجدت **رفاقي** فسلّمت عليهم.
- **النّظافة** ضروريّة، **لأنّها** تحمي الناس من الأمراض.
- أحبّ **الصّحراء** واشتقت **إليها**.

كما تلتحق الضّمائر بالأسماء والأفعال، قد تلتحق بالحروف، ففي المثال الأوّل (هم) وهو مذكّر جمع عائدة على رفاقي وهو مذكّر جمع، فتحقّق التّرابط بين الجملتين، نفس الشّيء بالنّسبة للمثال الثّانيّ، فالضّمير (ها) وهو مؤنّث مفرد، عائد على النّظافة وهو لفظ مفرد مؤنّث، نفس الشيّء بالنّسبة للمثال الثّالث، فضمير (ها) مؤنّث مفرد عائد على الصّحراء وهو لفظ مفرد مؤنّث، فحقق التّطابق الجنسيّ والعدديّ، وحقّق التّلميذ بذلك اتّساقا نصيّا بتطابق الإحالة دلاليّا.

نستنتج من الأمثلة السّابقة استعمال التّلاميذ السّليم لهذا الأسلوب ممّا حقّق التّماسك والتّرابط بين الجمل.

الإجراءات الخاطئة: رغم ارتفاع نسبة الإجراءات السّليمة في هذا الأسلوب، إلاّ أنّنا سجّلنا بعض الإجراءات الخاطئة، التي كانت قليلة جدّا، مقارنة بالإجراءات السّليمة، حيث تكرّرت في

54 استعمالا، بنسبة تقدّر ب 10.44٪ وتتمثّل الإجراءات الخاطئة في مخالفة أحد مبادئ الإضمار السّالفة الذّكر، فتعدّدت أشكال الخطأ، ويمكن تقسيمها إلى عدّة أنواع ومنها:

النّوع الأوّل: تمثّلت أخطاء هذا النّوع في مخالفة المبدأ الأوّل القاضي بوجوب إبراز الضّمير عند إعادة استعمال العنصر اللّغويّ بنفس اللّفظ، ومن أمثلة هذه الأخطاء في تعبيرات التّلاميذ:

- بدأ يجمع **الأوساخ** وضع **الأوساخ** في الأكياس. (بدأ يجمع الأوساخ ويضعها في الأكياس)
- الطّبيعة في **الصّحراء** جميلة، الرّمال ذهبيّة في **الصّحراء**. (الطّبيعة في الصّحراء جميلة ورمالها ذهبيّة)
- ذهبنا إلى حديقة **الحيوانات**، وجدنا حيوانات كثيرة في حديقة **الحيوانات**. (ذهبنا إلى حديقة الحيوانات ووجدنا فيها حيوانات كثيرة)
- نظّف **الجيران** الحيّ، أخرج **الجيران** النّفايات.(نظّف الجيران الحيّ، وأخرجوا النّفايات)

في المثال الأوّل أدرج التّلميذ جملتين متتابعتين، ويتعلّق محو التّبليغ فيهما بالعنصر (الأوساخ) حيث وردت في كلّ جملة أخبارا عن هذا العنصر، وتدرجت في نمو موضوعي (جمع الأوساخ وضع الأوساخ في الأكياس) فالتّلميذ أعاد العنصر محور التّبليغ وهو الأوساخ في الجملة الثّانية بنفس اللّفظ، وقد خالف بذلك أحد مبادئ الإضمار؛ أي وجوب تحقيق الإضمار عند استعمال العنصر بنفس لفظه، وقد كان عليه أن يعوّض لفظ الأوسخ بضمير (ها) مفرد مؤنّث، فيكون الخطاب أكثر وضوحا وأقل تكلّفا، نفس الشّيء بالنّسبة للأمثلة الأخرى، فقد كرّر التّلميذ في المثال الثّاني لفظ (الحيوانات) وكان عليه أن يعوّضها بضمير (ها) مفرد مؤنّث، أمّا في المثال الثّالث فاللّفظ المكرّر هو الجيران، فكان على التّلميذ تعويض هذا اللّفظ بالضّمير (وا) جمع مذكّر، فبدل تكرار أخرج الجيران النّفايات، أخرجوا النّفايات، حتى يتفاد التّكرار، فبمخالفة هذا المبدأ أحدثوا لغوا وتكرارا لا يخدم عمليّة التّبليغ، وبل قد يؤثّر على استقبال المتلقّي للنّص، ووقوع تلاميذ هذه المرحلة في هذا النّوع من الأخطاء، راجع إلى:

الفصل الثّاني: تقييم المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ والمحتوى اللّغوي للكتب المدرسيّة

- جهل التّلاميذ باحتواء النّص ذاكرة داخليّة تجعل القارئ يقتصد من مجهود الاحتفاظ بالعناصر اللّسانيّة، ويتحقّق ذلك عن طريق العائد وهو في هذه الحالات المضمر.
- عدم امتلاك تلاميذ هذه المرحلة استراتيجيّة الكتابة، القائمة على المراقبة الذّاتية وتصوّر المرسل إليه، الذي يضطره إلى المراقبة الذّاتية ووضع نفسه في دور القارئ، وهذا ما يجنِّب التّلميذ هذا النّوع من الأخطاء.

النّوع الثّاني: يتمثّل هذا النّوع في مخالفة المبدأ القاضي بوجوب إحلال التّطابق بين المضمر (العائد) والاسم الظّاهر (العائد عليه)، من نماذج هذه الأخطاء:

- خرج **الجيران** لتنظيف الحيّ، **وبدأ** بجمع الأوساخ. (خرج الجيران لتنظيف الحي، وبدأوا بجمع الأوساخ)
- الحيوانات في الحديقة، **يأكلون ويشرون**. (الحيوانات في الحديثة تأكل وتشرب)
- أعجبتني **الصّحراء؛ لأنّه** جميلة. (أعجبتني الصّحراء، لأنّها جميلة)

حاول هؤلاء التّلاميذ توظيف اسلوب الإضمار، إلاّ أنّهم لم يوفّقوا فيه، كونه لم يؤدِّ دوره، ولم يحقّق علاقة الاشتراك المرجعيّ، والسّبب يرجع إلى عدم التّوافق بين العائد (الضّمير) والعائد عليه (الاسم الظّاهر) وذلك إمّا من حيث العدد كما في المثالين الأوّلين، خالف التّطابق العدديّ ، حيث تحدّث التّلميذ عن الجيران وهو جمع مذكّر، وبدل أن يكرّر عنصر (الجيران) استعمل أسلوب الإضمار، فتحقّق بذلك وجوب الإضمار، لكنّه هناك شرط واحد منع حدوث العلاقة العائديّة، وهو ضرورة التّطابق بين المضمر والاسم الظّاهر؛ لأنّ هذا الأخير (الجيران) جمع مذكّر، أما العائد فكان مذكّر مفرد، ولهذا لم يحدث التّطابق على مستوى العدد، ومما أدّى إلى الضّعف في ترابط النّص، أمّا في المثال الثّالث فالتّلميذ لم يحقّق التّطابق الجنسي بين الاسم الظّاهر الصّحراء مؤنّث، والضّمير (هـ) مذكّر فأصبح المضمر اسما مبهما لا يؤدّي وظيفته في النّص، ووقوع التّلاميذ في هذا النّوع من الأخطاء راجع إلى:

- عدم ادراك تلاميذ هذه المرحلة لدلالة بعض الوحدات المعجميّة والصّرفيّة، فمثلا كلمة الحيوانات تدلّ معجميّا على الجمع ولكنّها صرفيّا تدلّ على المفرد، كما أنّ لفظ الصّحراء مذكّر لفظا ومؤنّث معنويّا، فالتّلميذ إن لم ينتبه لهذا يقع في هذا النّوع من الخطأ.
- عدم اشباع التّلاميذ حرف الهاء في حالة التّأنيث، فيكتبونه (هَ) لعدم تمييزهم له، فالسّبب لا يرجع لعدم تمييزهم لجنس العائد عليه، أو لعدم تفريقهم بين المذكّر والمؤنّث، بل يرجع إلى عدم تمييزهم للحرف سماعيّا، فالخطأ في هذه الحالة يظهر على مستوى الكتابة، لكنّه لا يظهر على مستوى التّعبير الشّفهيّ، فالتّلميذ يكتفي بوضع الفتحة على الهاء للدّلالة على التّأنيث، يُحقّق بذلك التّطابق الجنسي.

النّوع الثّالث: يتمثّل في مخالفة المبدأ القاضي بضرورة أن يسبق المضمر (العائد) باسم ظاهر (عائد عليه) يطابق، ومن أمثلة هذا الخطأ:

- نظّف الحيّ، ووضع الأوساخ في الكيس، فشكره الجيران (نظّف ؟ الحي ووضع الأوساخ في الكيس فشكره الجيران)
- جاءت بخطى ثابتة، فركبناها (جاءت الجمال بخطى ثابتة فركبناها)

المدقّق في الأمثلة السّابقة يعجز عليه إدراك محتواها التّبليغي؛ لأنّها تحمل إبهاما مصدره الضّمير الوارد فيها، والذي لم يستند على عائد عليه، أي اسم ظاهر قبله يدلّ عليه، ففي المثالين ألحق التّلميذ الفعل (شكر) بالضّمير (ه) ولم يسبق ذلك باسم ظاهر يدلّ عليه، فالمضمر –كما سبقت الإشارة إليه– يبقى مبهما إذا لم يسبق باسم ظاهر يعطيه وظيفته الدّلاليّة والتّبليغيّة، فهو بذلك عائد لا بدله من عائد عليه، والهاء في هذه الحالة تعود إلى مجال مجهول كائن في ذهن التّلميذ، لا يمكن للمتلقّي أن يتنبّأ بما في ذهن التّلميذ، وبهذا يكون هذا الأخير تعبيره عن الوضوح الذي يعدّ شرطا من شروط نصيّة النّص، ويُمكن ارجاع اسباب وقوع التّلاميذ في هذا النّوع من الاخطاء، إلى:

- تسرّع التّلاميذ أثناء الكتابة، والذي يترتّب عنه أحيانا إهمال أو نسيان كتابة العنصر محور التّبليغ سهوا، فيواصل كتابة المحتوى التّبليغي المتعلّق بالعنصر السّابق، وتفاديّا للتّكرار

يلجأ إلى الإضمار على أساس أنّ العائد عليه قد سبق ذكره، فإذا راجع التّلميذ تعبيره أدرك خطأه المتمثّل في نسيانه للعائد، وفي حال العكس؛ أي إذا لم يراجع التّلميذ تعبيره لن يستطيع إدراك الخطأ، مثل ما حدث في المثال الأوّل، حيث ذكر التّلميذ أنّ أحدا قام بتنظيف الحيّ، وجمع الأوساخ، وألحق ذلك بمحتوى تبليغيّ آخر وهو (شكره) ولكنّه حذف الاسم الظّاهر (العائد عليه) ولكن نظرا لكون العبارة عبارة عن نتيجة منطقيّة أنّ أحد أفراد الحيّ قام بتنظيف الحي وجمع الأوساخ فشكره الجيران، إلاّ أنّه تجاوز ذكر هذا الفرد واضمره لاحقا.

- عدم إدراك بعض التّلاميذ لحقيقة الخطاب المكتوب.

النّوع الرّابع: يتمثّل في المبدأ القائم على ضرورة ابراز المضمر، ومن أمثلة هذا الخطأ:

- فخرج الجيران لينظّف الحي. (خرج الجيران لينظّفوا الحيّ)

عند قراءة هذه الأمثلة نشعر بنوع من الخلل في بنائها، والضّعف في إحكام التّماسك والتّرابط فيها، وهذا راجع إلى حذف عنصر مهم فيها وهو العائد المتمثّل في المضمر، والذي تقع عليه وظيفة الرّبط بين أجزاء الخطاب، الدّائر حول محو تبليغيّ واحد، ففي المثال الأوّل، ذكر التّلميذ جملتين متتاليتين (فخرج الجيران+ لينظّف الحي) فمحور الخطاب هنا يدور حول العنصر (الجيران) الذي نسبه إلى الفعل خرج في الجملة الأولى، و(ينظّف) في الجملة الثّانية، ولكن القارئ لهذه الجملة لا يمكنه إدراك ذلك؛ لأنّ الجملتين منفصلتين، لا يجمعهما رابط يدلّ على تعلّق محتوى الثّانية بما ورد في الجملة الأولى، وهذا بسبب حذف الضّمير في الفعل الثّاني (يبحث) فلو ألحق التّلميذ تركيبه بالعائد المناسب لنتج عن ذلك خطابا متماسكا ومحقّقا للفائدة، ولكان (خرج الجيران لينظّفوا الحيّ) فحذف المضمر أحدث إبهاما وتشويشا في ذهن القارئ، وسبب وقوع التّلميذ في هذا النّوع من الأخطاء عدم إدراكهم للمدّ، لأنّه شفاهيّا ينطق الضمّة التي تؤدّي وظيفة العائد فيضع بعض التّلاميذ الضّم آخر الكلمة للدّلالة على الجمع (لتنوب عن واو الجماعة) وهذا لعدم إدراكه للمدّ ووظيفة واو الجماعة التي تُكتَشف من خلال المكتوب، فذا يدلّ على عدم معرفة التّلميذ لوظائف بعض الوحدات اللّغويّة، واعتماده على التّمييز السّمعيّ أثناء الكتابة.

ثانيا: أسلوب الإشارة: يعمل أسلوب الإشارة على إنشاء التّرابط والتّماسك بين أجزاء النّص فأسلوب الإشارة عمليّة ربط تتمّ بين جملتين، وذلك بإعادة عنصر تمّ ذكره في الجملة الأولى وإعادته في جملة لاحقة بعنصر خاصّ يعود عليه، وهذه العلاقة تحقّقها أدوات تسمّى "أسماء الإشارة" وهي اسم يعين مدلوله تعيينا مقرونا بإشارة حسيّة، ويتمّ بها الاستغناء عن عمليّة التّكرار لنفس الوحدة اللّغويّة وتعويضها بعائد عليها، وأسماء الإشارة تحيل إحالة قبليّة، أي أنّها تربط عنصرا لاحقا بآخر سابق، وهي بذلك تسهم في اتّساق النّص، ولأسماء الإشارة فائدة كبيرة من النّاحيّة التّركيبيّة، فايرادها يغني عن تكرار الاسم الظّاهر، وهو يلتقي مع الضّمير في هذه الخاصيّة واستعمل التّلاميذ هذا الأسلوب بكثرة؛ لأنّه يلعب دورا هامّا في تماسك الخطاب، وذلك من خلال الرّبط بين أجزائه، حيث بلغ عدد استعماله (387) استعمالا؛ وقد أحسنوا توظيف هذا الأسلوب حيث بلغت نسبة الاستعمالات السّليمة 92.76٪ ومن نماذج الاستعمال السّليم:

- وصلنا إلى خيمة صديقي في الصّحراء، أعجبني هذه الخيمة كثيرا.
- كانت في الصّحراء جمال تسير بخطى بطيئة، فأعجبني ذلك المشهد.

في المثال الأوّل يصف التّلميذ في الجملة الأولى وصولهم إلى خيمة صديقه، وتلاها بجملة أخرى شارحا فيها اعجابه بتلك الخيمة، وأتى فيها باسم الإشارة (هذه) الدّال على المفرد المؤنّث والذي يحيل على الخيمة، وهي أيضا مفرد مؤنّث، فهو ما يتطابق جنسا وعددا مع لفظ الخيمة فاستعمل اسم الإشارة (هذه) تجنّبا للتّكرار، فلو لم يأتِ به لأضطر لقول: وصلنا إلى خيمة صديقي في الصّحراء، أعجبتني خيمة صديقي في الصحراء) والتّكرار عيب في الاستعمال.

الاستعمالات الخاطئة: كانت جدّ ضئيلة قُدّرت ب 7.23٪ وتمثّلت في مخالفة المبدأ القاضي بضرورة استناد اسم الإشارة على مرجع سابق معلوم لدى المخاطب، ومن أمثلة هذا الخطأ:

- نظّفنا هذا الحيّ
- أعجبني هذا الأسد

ورد اسم الإشارة (هذا) متبوعا بالاسمين المعرّفين (الحيّ، الأسد) فهذه الأسماء لم تفك الإبهام عن اسم الإشارة في المثالين، كونه لا يدّل على المشار إليه؛ لأنّه لا يستند على مرجع سابق يعلمه

المخاطَب، ممّا يؤدّي إلى الالتباس في فهم دلالة الإشارة التي لا تتّضح إلاّ بذهن التّلميذ الذي كتب هذا التّعبير.

ثالثا: أسلوب الأسماء الموصولة: يعتبر الوصل أحد الوسائل المحقّقة للعلاقة العائديّة، يقوم أسلوب الوصل بربط جملتين، حيث تصير الثّانية وصفا لأحد عناصر الجملة الأولى، ممّا يجعله من أهمّ الأساليب التي تحقّق الاتّساق النّصيّ، شرطان لا بدّ من توفُّرهما في هذا الأسلوب، وهما "عودُه على اسم ظاهر، واشتماله على رابط، فالاسم الموصول يقوم بتعويض العائد عليه ليغني عن تكراره بلفظه، فالتّطابق بين الاسم الموصول (العائد) والاسم الظّاهر (العائد عليه) واجب"[1] فيُشترط وجود مرجع يعود عليه اسم الإشارة، فوجود اسم ظاهر يعود عليه الاسم الموصول شرط لا بدّ منه كما يجب أن يحمل هذا الاسم الموصول نفس صفات العائد عليه من جنس ونوع، وقد استعمل التّلاميذ هذا الأسلوب بكثرة، وعلى العموم يمكن القول أنّهم وُفِّقوا فيه، فنسبة الإجراءات السّليمة بلغت 95.90 ٪ ومن أمثلة الإجراءات السّليمة:

- ذهبنا لزيارة **الجمال التي** يسكن في الصّحراء.
- كلّ ربيع نزور خالي الذي يسكن في الصّحراء.
- أخبرنا أبي أنّ **الجيران** هم **الذين** نظّفوا الحيّ.

نلاحظ في المثال الأوّل استعمال (التي) وهو اسم موصول موضوع للمؤنّث المفرد، ويعود في هذا المثال إلى لفظ (الجمال) وهو جمع مؤنّث، ومفردها (جمل) مذكّر، ويحال إليها بما يحال إليه الاسم المؤنّث المفرد؛ لأنّها غير عاقلة، فنقول (الجمال هي) ولا نقول الجمال هنّ أو هم لهذا حصل التّطابق في المثال السّابق باستعمال الاسم الموصول (التي) الدّال على المؤنّث المفرد، وفي المثال الثّاني استعمل التّلميذ الاسم الموصول (الذي) تجنّبا لتكرار لفظ (خالي) وقد وُفِّق في هذا الاستعمال، فلفظ (الذي) يدلّ على المفرد المذكّر ، وهو ما يتطابق جنسا وعددا مع لفظ (خالي) مفرد مذكّر، أمّا في المثال الثّالث استعمل التّلميذ الاسم الموصول (الذين) الدّال

[1]– المرجع السّابق، ص 19.

على الجمع المذكّر، لذا كان عليه أن يعود على اسم ظاهر يدلّ على الجمع المذكّر حتى يحكم على تركيبه بالصّحة، وهو الواقع حيث الإحالة عادت على الجيران، وهو جمع مذكّر.

الإجراءات الخاطئة: كانت أخطاء هذا النّوع جدّ ضئيلة، حيث لا تتجاوز نسبة تكرارها 4.09٪ كما أنّها غير متنوّعة، واقتصرت على نوعين فقط:

النّوع الأوّل: مخالفة مبدأ التّطابق، ومن أمثلة هذا الخطأ:

- نظّفنا **الحيّ التي** نعيش فيه (نظّفنا الحي الذي نعيش فيه)
- رأيت **الجمال الذي** يعيش في الصّحراء (رأيت الجمال التي تعيش في الصّحراء).
- شاهدت **الحيوانات الذين يعيشون** في الحديقة (شاهدت الحيوانات التي تعيش في الحديقة)

لم يُوفّق التّلاميذ في هذه الأمثلة عند توظيف أسلوب الوصل، فلم يؤدّ دوره في اتّساق الخطاب وتبليغه، وهذا بسبب مخالفة مبدأ من مبادئ هذا الأسلوب، وهو عدم إحلال التّطابق بين الاسم الموصول والاسم الظّاهر قبله، ففي المثال الأوّل أورد التّلميذ جملة (نظّفنا الحي) ثمّ خصّ العنصر الأخر منها (الحي) بتعيين ووصف من خلال محتوى تبليغي آخر، لكن عوض تكرير ذلك العنصر، لجأ إلى استبداله بوحدة أقلّ تكلفا، وتمثّلت في الاسم الموصول (التي) ثم أتبعه بصلته بيّنت مدلوله، ولكن ذلك لم يؤدّ الوظيفة التّبليغيّة التي يهدف إليها التّلميذ، والسّبب أنّه أخفق في إحلال التّطابق بين كلمة الحي (مفرد+ مذكّر) والتي (مفرد +مؤنّث) ويرجع سبب وقوع التّلاميذ في هذا النّوع من الخطأ إلى المرادف العمارة بالنّسبة للذين يسكنون في العمارة فهي مؤنّث، وكون الحي والعمارة يحملان نفس الدّلالة أدّى ذلك إلى سوء تقدير العائد عليه، إضافة إلى التّداخل اللّغوي بين العامية والفصحى، وتأثير لغة المنشأ فالحي في العامية هو الحومة وهو مؤنّث، كما أنّ الاسم الموصول في العاميّة (اللّي) يستعمل للجنسين المؤنّث والمذكّر كما يستعمل للمفرد والجمع والمثنّى.

النّوع الثّاني: حذف الاسم الموصول، مثل:

- كدّس الأوساخ جمعها في الأكياس. (كدّس الأوساخ **التي** جمعها في الأكياس)

- زرنا صديقي يعيش في الصّحراء. (زرنا صديقي **الذي** يعيش في الصّحراء)

أورد التّلاميذ في كلّ مثال جملتين منفصلتين تركيبا؛ لعدم وجود عنصر يدلّ على تعلّق الواحدة بالأخرى، ولكن عند التّمعّن فيها، ندرك أنّ الجملة الثّانية تتضمّن وصفا للعنصر الأخير من الجملة الأولى، فوصف التّلميذ في المثال الأوّل الأوساخ التي كُدِّست، وكان عليه ربط علاقة الوصف بين الجملة الثّانية والاسم الظّاهر قبلها بواسطة وحدة لغويّة تتمثّل في الاسم الموصول (التي) يطابقها في الجنس والعدد (مؤنّث+ مفرد) وبدون هذا العنصر (التي) تفقد الجملة الثّانية وظيفتها في تحقيق الوصف، ويبقى الاسم الظّاهر دون وصف، ونفس الشّيء بالنّسبة للمثال الثّاني، حيث تتضمّن الجملة الثّانية وصفا للعنصر الأخير من الجملة الأولى، فوصف التّلميذ فيه صديقه الذي زاره، وكان عليه ربط علاقة الوصف بين الجملة الثّانية والاسم الظّاهر قبلها بواسطة وحدة لغويّة تتمثّل في الاسم الموصول (الذي) يطابقها في الجنس والعدد (مذكّر+ مفرد) وبدون هذا العنصر (الذي) تفقد الجملة الثّانية وظيفتها في تحقيق الوصف، ويبقى الاسم الظّاهر دون وصف، فلم يتمكّن من تحقيق الهدف التّبليغيّ الذي هدف إليه من خلال ايراد هذا الخطاب.

ثالثا: أسلوب الاستبدال: الاستبدال من أهمّ عناصر الاتّساق، وهو يضفي جمالا على الأسلوب، لِما فيه من تنويع في الألفاظ، والاستبدال كمل يدلّ عليه اسمه هو استبدال عنصر في النّص بعنصر آخر، لتجنّب إعادة نفس العنصر، وهو بذلك يحقّق تماسكا داخل النّص، لإحالة المستبدَل به على المستبدَل، وهذه الإحالة تقع على المستوى الدّلاليّ، وأغلب إحالات الاستبدال قبليّة؛ أي أنّها علاقة بين عنصر متأخّر وعنصر متقدّم، وقد وظّف التّلاميذ هذا الأسلوب بشكل سليم، حيث حقّقت نسبة توظيفه بشكل سليم 100٪ أي لم نصادف فعند تحليل أوراق التّلاميذ أي استعمال خاطئ لهذا الأسلوب، وهو ما سمح بتحقيق اتّساق، وإن كان ورود استعماله ضعيف قليلا مقارنة بالأساليب الأخرى، وممّا ورد من هذا الأسلوب:

- وصلنا إلى خيمة صديقي في الصّحراء، أعجبني هذا المكان كثيرا.
- شاهدنا في حديقة الحيوانات الأسد، والفيل، والنّمر، والطّاووس، فهذه الحيوانات رائعة.

لاحظنا استعمال التّلاميذ لأسلوب الاستبدال، وذلك باستبدال وحدة لغويّة بوحدة أخرى تشترك معها في الدّلالة، ففي المثال الأوّل استبدل التّلميذ خيمة صديقي في الصّحراء بلفظ المكان، وهو في الاستعمال لفظ عام لا يفهم معناه إلاّ إذا رجعنا إلى المستبدل الذي يزيل عنه الإبهام، استعمله التّلميذ لأنّه لا يلجأ التّكرار، وكذلك في المثال الثّاني، استبدل أسماء الحيوانات الأسد والفيل والنّمر والطّاووس، بلفظ "الحيوانات" حيث تشترك في دلالتها على معنى، وهو فصيلة الحيوانات، فلفظ الحيوانات في الجملة الثّانية جامع للأسد والفيل والنّمر والطاووس في الجملة الأولى، وبذلك تحدث الاستمراريّة في الكلام.

نستنتج ممّا سبق أنّ أسلوب الإضمار يحتلّ المرتبة الأولى من حيث الاستعمال، حيث بلغ عدد استعمالاته 517 مرّة، بنسبة تقدّر ب 42.62٪ وكانت أغلب استعمالاته سليمة، وإن تخلّلتها بعض الاستعمالات الخاطئة، لكن بنسبة ضئيلة ،وقد حقّق أسلوب الإشارة المرتبة الثّانية من حيث الاستعمال، حيث قُدّرت نسبة استعمالاته ب 31.90٪ وكانت أغلب استعمالاته صحيحة، بنسبة تقدّر ب 92.76٪ والمرتبة الثّالثة من حيث الاستعمال كانت لأسلوب الوصل، حيث بلغ عدد استعمالاته 293 مرة، بنسبة تقدّر ب 24.15٪، وقُدّرت نسبة استعمالاته الصّحيحة ب 95.90 ٪ أمّا أسلوب الاستبدال فكان أقل هذه الأساليب استعمالا، حيث لم يرد استعماله إلاّ في ستّة عشر (16) موضعا، ما يمّز هذا الأسلوب أنّه ورد صحيحا في كلّ المواضع.

وفي الأخير وبشكل عام، جاءت تعابير التّلاميذ متّسقة، فكانت أغلب أدوات الاتّساق في نصوصهم مستعملة بشكل سليم، وبعض الأخطاء الواردة يمكن أن نرجعها إلى:

- **ضعف التّركيز:** فقد يتسرّع بعض التّلاميذ إلى تسليم الأوراق دون مراجعتها وتصحيح ما تخلّلها من سقط وهفوات.
- **الخوف والاضطراب:** تؤثّر الحالة النّفسيّة للتّلميذ على مردوده الكتابيّ، وكون التّلميذ في موضع امتحان كما هو الأمر في هذه الحالة، يزيد من هذا الاضطراب والخوف، إذ لا يخفى أنّ تعامل التّلاميذ مع موقف الامتحان يختلف من شخص لآخر، فمنهم من يتّخذه مصدر

قوّة ممّا يزيد من جديّته في العمل وتركيزه عليه، فإذا تغلّب عليه الخوف والاضطراب اتت النّتائج سلبيّة.

- **ضعف مستوى التّلميذ:** كثيرا ما يؤدّي ضعف مستوى التّلميذ إلى ضعفه في صياغة نصّ سليم، ويؤدّي إلى ارتباكه في أدائه.

نستنتج من التّحليل أنّ أهمّ الأساليب التي اعتمد عليها التّلاميذ لإحلال الاتّساق في كتاباتهم تتمثّل في الإضمار و الإشارة والوصل (الأسماء الموصولة) والاستبدال في المرتبة الأخيرة، وأهمّ ما ميّز هذا التّوظيف ارتفاع نسبة الاستعمالات أو الإجراءات السّليمة، حيث بلغت 1119 استعمالا بنسبة تقدّر ب 92.25٪، أمّا الاستعمالات أو الإجراءات الخاطئة، فقد تمكّنا من خلالها معرفة أهم الصّعوبات الي يواجهها تلاميذ هذه المرحلة عند توظيفهم أساليب الاتّساق، وهي:

- عدم إحلال التّطابق الجنسي والعددي بين العائد والعائد عليه.
- حذف العائد عليه في أسلوب الاضمار

تحليل الاستبيان: الغرض المنشود من تحليل المحتوى اللّغوي لكتب المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي، هو معرفة ايجابيّات هذا المحتوى وتثمينها، وكذا سلبيّاته وثغراتها لاقتراح مقترحات لسدّها وتقويمه، وعلى هذا الأساس جاءت عناصر الاستبيان موفقّة بين الجانب الشّكلي للكتاب من حيث الألوان والإخراج، إلى غاية الجانب المضموني، الذي اقتضى جملة من الأسئلة اللّغويّة إضافة إلى أسئلة التّعرُّف على المستجوَب، ووُزّع الاستبيان على أساتذة ومفتّشي التّعليم الابتدائي على وجه الخصوص أساتذة المرحلة الأولى ابتدائي (السّنتين الأولى والثّانية ابتدائي) الجيل الثّاني حيث وزّعت مئة (100) استبانة على المستوى الوطني، واسترجعت منها ست وثمانين 86 استبانة، وجدير بالذّكر أنّ الباحثة توخّت الموضوعيّة في طرح الأسئلة وكذا تحليل الاستبانة فكانت الاسئلة ملمّة بحيثيّات المحتوى اللّغوي وتدريس المهارات اللّغويّة عند تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي، وقسّمت أسئلة الاستبيان إلى ثمان (8) بنود، وتتفرّع عن كلّ بند مجموعة من أسئلة الاستبانة اثنان وثلاثون (32) سؤالا، تركّز معظم الأسئلة على مستويات التّحليل اللّغوي (الصوتي، الصّرفي، التّركيبي، الدّلالي) وطرق تدريس المهارات اللّغويّة في ضوء المقاربات

التّعليميّة (الكفاءات والنّصيّة) إضافة إلى واقع تدريس اللّغة العربيّة في الجزائر، من خلال إبراز النّقائص، والعوائق والصّعوبات التي تحول دون تحقيق أهداف التّدريس.

المحور الأوّل: ما يتعلّق بالتّعرّف على المستجوَب:

- **المؤهّل العلمي:** يتناول المستوى والمؤهلّ العلمي للأساتذة والمستجوبين:

المؤهّل العلمي	العدد	النّسبة المئويّة
ليسانس	46	٪53.48
ماستر	19	٪22.09
ماجستير	12	٪13.95
المعهد التّكنولوجي للأساتذة	9	٪10.46
المجموع	86	٪99.99

يتبيّن لنا من الجدول أعلاه أنّ نسبة الأساتذة الحاملين لشهادة اللّيسانس أكثر من بقيّة الاساتذة الحاملين للشّهادات الأخرى، حيث تجاوزت نسبتهم النّفص (53.48٪)؛ لأنّ الشّهادة المطلوبة حاليا للالتحاق بهذه الرّتبة هي شهادة اللّيسانس، ثم تليها نسبة الأساتذة الحاملين لشهادة الماستر وهي من ثمار التّغيير في نظام التّعليم العالي، وفي المرتبة الثّالثة الأساتذة الحاملين لشهادة الماجستير، وهي شهادة من شهادات النّظام الكلاسيكي القديم في التّعليم العالي، وقلّتهم في التّعليم الابتدائي راجع إلى توظيفهم في التّعليم العالي (الجامعي) وفي المرتبة الأخيرة نجد الأساتذة المتخرّجين من المعهد التكنولوجي للأساتذة، وهو نظام قديم يرجع إلى ثمانينات القرن الماضي حيث يلحق الذين لم يوفقهم الحظ للنّجاح في البكالوريا بهذا المعهد، وتدوم تطوينهم تقريبا ثلاث (3) سنوات، وتعود نسبتهم المحتشمة إلى زوال هذا النّظام، وتقاعد أغلب الاساتذة المتخرّجين من هذه المعاهد.

- **خبرة المستجوَب:** الخبرة هي المدّة التي قضاها الأستاذ أو المفتّش في مجال التّربية وما اكتسبه من خبرات في فنّ التّدريس:

الخبرة المهنيّة	العدد	النّسبة المئويّة
أقل من 5 سنوات	12	٪13.95

من 6- 10 سنوات	11	٪12.79
من 11- 15 سنة	37	٪43.02
من 16- 20 سنة	17	٪19.76
أكثر من 21 سنة	9	٪10.46
المجموع	86	٪99.99

يتبيّن من الجدول أنّ الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنيّة بين 11 و15 سنة هم أكثر من غيرهم، وتقدّر نسيتهم ب 43.02٪، وتليها في المرتبة الثّانية الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم بين 16 و20 سنة، بنسبة تقدّر ب 19.79٪، والمرتبة الثّالثة كانت للأساتذة الذين تقل خبرتهم المهنيّة عن 5 سنوات، وتقدّر بنسبة 13.95٪، أمّا المرتبة الأخيرة فكانت للأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنيّة بين 6 و10 سنوات، بنسبة تقدّر ب12.79 ٪ .

المحور الثّاني: ما يتعلّق بشكل الكتاب:

- كيف تقيّمون فكرة توحيد المواد الثّلاثة (اللّغة العربيّة التّربية الإسلاميّة التربية المدنيّة) في الكتاب الموحّد؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
صائبة	53	٪61.62
خاطئة	8	٪9.30
نوعا ما	25	٪29.06
المجموع	86	٪99.98

نستنتج من الجدول أنّ أكثر الأساتذة استحسنوا فكرة الكتاب الموحّدة، فقُدّرت الإجابة ب "صائبة" ب 61.62 ٪ وفي المقابل نجد الإجابة "خاطئة" بنسبة تقدّر ب 9.30 ٪ أيّ فكرة الكتاب الموحّد غير مناسبة لهذه الفئة من الأطفال، فهذا السّن لا يسمح لهم بدمج التّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة واللّغة في نفس الوقت، فكانوا يفضّلون الكتب المستقلّة لكلّ مادة، أمّا الذين أجابوا ب"نوعا ما" والذين تقدّر نسبتهم ب 29.06٪ فهم يرون أنّ لهذه الفكرة ايجابيّات كخفّة محفظة

التّلميذ، وترابط الأفكار بين مواضيع المواد المختلفة، إلاّ أنّهم يرون فيها بعض النّقائص؛ كاكتظاظ البرنامج، وعدم تمييز التّلميذ بين هذه المواد.

- هل شكل الكتاب (الحجم الخط والألوان) مناسب لهذه الفئة من المتعلّمين؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
ملائمة	56	٪65.11
غير ملائمة	6	٪6.97
نوعا	24	٪27.90
المجموع	86	٪99.98

احتلّت نسبة المستجوبين الذين يرون أنّ الشّكل والحجم والألوان موافقة لهذه الفئة العمريّة، حيث قُدرت نسبة الإجابة بنعم ب "65.11 ٪، والمرتبة الثّانية كانت للإجابة ب "نوعا ما" بنسبة تقدّر ب 27.90٪، وفي المرتبة الثّالثة والأخيرة الإجابة ب "لا" وكانت جدّ ضئيلة تقدّر نسبتها ب 6.97 ٪ بحجّة طول العنوان، وعدم قدرة التّلاميذ على حفظه، ممّا يؤكّد مناسبة شكل الكتابة لهذه الفئة العمريّة.

- هل الغلاف الخارجي للكتاب معدّ بشكل جيّد جذّاب يدفع المتعلّم للتّعلّم؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	61	٪70.93
لا	10	٪11.62
نوعا ما	15	٪17.44
	86	٪99.99

نستنتج من الجدول أنّ المرتبة الأولى كانت للإجابة ب "نعم" بنسبة تقدّر ب 70.93٪ والمرتبة الثّانية كانت للإجابة ب "نوعا ما" بنسبة تقدّر ب 17.44٪ أمّ المرتبة الثّالثة والأخيرة فكانت للإجابة ب "لا" بنسبة تقدّر ب 11,62 ٪، فنستنتج أنّ غلاف الكتاب جذّاب ويدفع المتعلّم نحو التّعلّم.

الفصل الثّاني: تقييم المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ والمحتوى اللّغوي للكتب المدرسيّة

المحور الثّالث: ما يتعلّق بالمحتوى اللّغوي للكتاب:

- هل أخذ المحتوى الوقت الكافي من أجل إعداده؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	13	٪15.11
لا	51	٪59.30
نوعا ما	22	٪25.58
المجموع	86	٪99.99

احتلّت الإجابة ب "لا" المرتبة الأولى بنسبة تقدّر ب 59.30٪، أي عدم أخذ إعداد المحتوى الوقت الكافي لإعداده، المرتبة الثّانية كانت للإجابة ب "نوعا ما" بنسبة تقدّر ب 25.58٪، أمّا المرتبة الثّالثة فكانت للإجابة بنعم، بنسبة تقدّر ب 15.11٪ فنستنتج من هذه الإجابات أنّ المحتوى لم يأخذ الوقت الكافي لإعداده، وهذه من الثّغرات التي نُقِد عليها هذا الكتاب.

هل تمّ تجربة البرنامج على عيّنة كافية قبل تطبيقه؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	15	٪17.44
لا	53	٪61.62
نوعا ما	18	٪20.93
المجموع	86	٪99.99

- كانت أعلى نسبة للإجابة ب "لا" بنسبة تقدّر ب 61.62٪، والمرتبة الثّانية للإجابة ب "نوعا ما" بنسبة تقدّر ب 20.93 ٪ والمرتبة الثّالثة والأخيرة فكانت للإجابة ب "نعم" فنستنتج أنّ المحتوى لم يُجرّب على عيّنة كافية قبل تطبيقه.

- هل النّصوص الواردة في الكتاب تنمّي المهارات اللّغويّة عند التّلميذ (السّماع، التّحدّث، القراءة والكتابة؟)

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	74	٪86.04

لا	//////	///////
البعض منها	12	٪13.95
المجموع	86	٪ 99.99

يتّفق أغلبيّة الأساتذة والذين تقدّر نسبتهم ب 86.04 ٪ على أنّ النّصوص الواردة في كتابي السّنتين تساعد على تنمية المهارات اللّغويّة عند التّلميذ، نظرا للتّصميم الجيّد من قبل المختصّين والخبراء، والذي رُعي فيه مستوى التّلاميذ وقدراتهم الذّهنيّة واللّغويّة، كما عمدت المقاربة الجديدة إلى توظيف المنهج التّواصليّ في ما يتعلّق بالمادة اللّغويّة، حيث جعلتها مستقاة من الواقع المعيش، وهذا ما جعلها تحظى بهذا القبول في أوساط التّلاميذ، وفي المرتبة الثّانية نجد الإجابة ب "البعض منها" بنسبة تقدّر ب 13.95 ٪ فهؤلاء يرون أنّ بعض النّصوص المقرّرة في الكتابين لا تساعد في تنمية المهارات اللّغويّة عند التّلميذ، كما لا تساعده على التّحكّم في اللّغة؛ وذلك لعدم مناسبتها مع مستوى تلاميذ السّنتين الأولى والثّانية ابتدائيّ، ممّا يتطلّب تعديل بعض محتويات الكتابين المدرسيّين، وجعلهما يستجيبان لمتطلّبات المقاربة التّعليميّة.

- هل المحفوظات شائقة تجذب المتعلّم؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	12	٪19.95
لا	51	٪59.30
البعض منها	23	٪26.74
المجموع	86	٪99.99

جاءت أعلى النّسب للإجابة ب "لا" بنسبة تجاوزت النّصف، إذ تقدّر ب 59.30٪، وفي المرتبة الثّانية فكانت للإجابة ب "البعض منها" بنسبة تقدّر ب 26.74٪ لي جين ترجع المرتبة الثّالثة للإجابة بنعم، بنسبة تقدّر ب 19.95٪، فنستنتج أنّ المحفوظات غير شائقة ولا تجذب المتعلّم.

الفصل الثّاني: تقييم المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ والمحتوى اللّغوي للكتب المدرسيّة

– هل الصّور المرفقة بالنّصوص هادفة ومعبّرة عن فحواها؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	72	٪83.72
لا	5	٪5.81
أحيانا	9	٪10.46
المجموع	86	٪99.99

– تقدّر نسبة الأساتذة الذين أجابوا ب "تعم" ب 83.72٪ من مجموع الإجابة، أمّا الإجابة ب "نوعا ما" فتقدّر نسبتها ب 5.81٪، أمّا الإجابة ب "لا" فكانت نسبتها تقدّر ب 10.46٪، فنستنتج أنّ الصّور المرفقة بالنّصوص مناسبة وهادفة تعبّر من فحواها.

– هل تعكس عناوين النّصوص محتواها فعلا؟

الإجابة	التكرار	النّسبة المئويّة
نعم	72	٪83.72
لا	5	٪5.81
نوعا ما	9	٪10.46
المجموع	86	٪99.99

– نستنتج أنّ نسبة الإجابة ب "نعم" تقدّر ب 83.72٪، وفي المرتبة الثّانية الإجابة ب "نوعا ما" بنسبة تقدّر ب 10.46٪، أمّا المرتبة الثّالثة والأخيرة فكانت للإجابة ب "لا" بنسبة جدّ ضئيلة تقدّر ب 5.81٪، مما يؤكّد أنّ عناوين النّصوص تعكس فعلا محتواها.

هل حجم النّصوص مناسب لهذه الفئة العمريّة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	69	٪80.23
لا	////	/////
نوعا ما	17	٪19.79
المجموع	86	٪99.99

- يتّضح لنا من الجدول أنّ النّصوص مناسبة لهذه الفئة العمريّة، فأكّدت هذا الإجابة بنعم المقدّرة ب 80.23٪ كما لم ترد الإجابات ب "لا"، أمّا الإجابة ب"نوعا ما" فتقدّر ب 19.79٪.

- هل يراعي المحتوى الفروق الفرديّة للتّلاميذ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	12	٪13.95
لا	54	٪62.79
نوعا ما	20	٪23.25
المجموع	86	٪99.99

- احتلت الإجابة ب "لا" المرتبة الأولى بنسبة تقدّر ب 62.79، والمرتبة الثّانية كانت للإجابة ب "نوعا ما"، بنسبة تقدّر ب 23.25٪، ممّا يؤكّد عدم مراعاة المحتوى للفروق الفرديّة للتّلاميذ.

- هل يراعي المحتوى اللّغوي للكتاب القدرات العقليّة والمعرفيّة للتّلاميذ؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	20	٪23.25
لا	45	٪52.32
نوعا ما	21	٪24.41
المجموع	86	٪99.99

- تقريبا نصف الإجابات كانت ب "لا" بنسبة تقدّر ب 52.32٪ والمرتبة الثّانية كانت للإجابة ب "نوعا ما" بنسبة تقدّر ب 24.41٪، والمرتبة الأخيرة كانت للإجابة ب "نعم" بنسبة تقدّر ب 23.25٪ فنستنتج أنّ المحتوى لم يراعي القدرات العقليّة والمعرفيّة للتّلاميذ.

- هل يلبّي المحتوى اللّغوي للكتاب حاجات المتعلّمين؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	59	٪68.60
لا	10	٪11.62

نوعا	17	٪19.76
المجموع	86	٪99.99

– نلاحظ أنّ الإجابة ب "نعم" احتلّت المرتبة الأولى، بنسبة تقدّر ب 68.60٪، والمرتبة الثّانية كانت للإجابة ب"نوعا ما" بنسبة تقدّر ب 19.76٪ أمّا المرتبة الثّالثة والأخيرة فكانت للإجابة ب "لا" بنسبة تقدّر ب 11.62٪ وهؤلاء الاساتذة يرون أنّ البرنامج فيه بعض الثّغرات، لنقص التّشويق فيه، وعدم اعتماده على وسائل التّسلية، لأنّ المتعلّم في هذا السّن لا يزال يميل إلى اللّعب.

– هل يتوافق المحتوى اللّغوي للكتاب مع سنّ التّلاميذ وقدراتهم العقليّة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	61	٪79.93
لا	4	٪4.65
أحيانا	21	٪24.41
المجموع	86	٪99.99

– يتبيّن من الجدول أنّ النّسبة المئويّة المعبّرة عن اختيار "نعم" تمثّل الأغلبيّة إذ قدرّت ب 79.93 ٪ من مجموع الإجابات، وذلك راجع إلى جملة من الأسباب، يمكن ايجازها في كون المحتوى اللّغوي يتوافق مع سنّ التّلاميذ وقدراتهم العقليّة، فالمحتوى بسيط ويتوافق مع درات التّلاميذ في هذه المرحلة، أمّا المرتبة الثّانية فكانت للإجابة ب "أحيانا" بنسبة تقدّر ب 24.41٪ فبعض الأساتذة يرون بعض النّقائص في المحتوى اللّغوي، خاصّة ما بتعلّق بالتّعبير والقواعد، وفي المرتبة الثّالثة كانت للإجابة ب "لا" فقدّرت ب 4.65 ٪ وهي نسبة ضئيلة، فيرجعون ذلك إلى تضمّن المحتوى معلومات تفوق مستوى التّلاميذ العقلي، مما يعجز استيعابه له.

– هل راعى المحتوى الظّروف الاجتماعيّة للمتعلّمين وواقعم الثّقافي؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	46	٪53.48
لا	12	٪13.95

أحيانا	28	٪32.55
المجموع	86	٪99.98

نستنتج أنّ المحتوى رعى الظّروف الاجتماعيّة والواقع الثّقافي للمتعلّمين، فقدّرت الإجابة ب "نعم" ب 53.48٪، أما المرتبة الثّانية فكانت للإجابة ب "أحيانا" بنسبة تقدّر ب 32.55٪ أمّا المرتبة الثّالثة والأخيرة فكانت للإجابة ب "لا" تقدّر نسبتها ب 13.95٪، ممّا يؤكّد مراعاة المحتوى للظّروف الاجتماعيّة والثّقافيّة للمتعلّمين.

- هل المحتوى اللّغوي واضح وجلي بالنّسبة للمتعلّم؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	67	٪77.90
لا	05	٪5.81
نوعا ما	14	٪16.27
المجموع	86	٪99.98

- نستنتج من الجدول أنّ أكثر من ثلثي الإجابات كانت ب "نعم" وفي المرتبة الثّانية الإجابة ب "نوعا ما" بنسبة تقدّر ب 16.27٪، أمّا المرتبة بالثّالثة، فكانت للإجابة ب "لا" بنسبة جدّ ضئيلة تقدّر ب 5.81٪، ممّا يؤكّد وضوح المحتوى بالنّسبة للمتعلّم.

- هل المحتوى اللّغوي واضح وجلي بالنّسبة للمعلّم؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	62	٪72.09
لا	05	٪5.81
نوعا ما	19	٪22.09
المجموع	86	٪99.99

- نستنتج من الجدول أنّ الإجابة ب "نعم" احتلّت المرتبة الأولى بنسبة تقدّر ب 72.09٪ والمرتبة الثّانية كانت للإجابة ب "نوعا ما" بنسبة تقدّر ب 22.09٪، في حين ترجع المرتبة الثّالثة

والأخيرة للإجابة ب "لا" بنسبة تقدّر ب 05.81٪ وهي نسبة جدّ ضئيلة، ممّا يؤكّد وضوح المحتوى اللّغوي للمعلّم.

– هل راعى المحتوى خصوصيّات المتعلّم في هذه المرحلة (السّيكولوجي والبيداغوجي)؟

	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	70	٪81.39
لا	////////	//////////////
نوعا ما	16	٪ 18.60
المجموع	86	٪99.99

نستنتج من الجدول اتّفاق الأستاذة على أنّ المحتوى رعى خصوصيّات المتعلّم في هذه المرحلة فكانت نسبة الإجابة ب "نعم" 81.39 ٪ وهذا لما لمسوه عن خبرة في هذا المحتوى، فكان بسيطا وبلغة بسيطة، في مستوى ومتناول التّلاميذ، وفي المقابل لم ترد الإجابة ب "لا" أي لا يوجد أستاذ يرى أنّ المحتوى لم يراعي خصوصيّات المتعلّم، أمّا الإجابة ب "نوعا ما" والتي تقدّر نسبتها ب 18.60 ٪ فيرى أصحابها أنّ المحتوى فيه بعض النّقائص، فوردت بعض المفاهيم تجاوزت مستوى التّلميذ، ومن بين الأمثلة التي قدّموها على ذلك "انتهاء تاريخ الصّلاحيّة" وموضوع "حيوان الباندا"... فالتّلميذ لا يفهم هذه الأمور في هذا السّن.

– هل تحقّقتْ معايير تنظيم اختيار المحتوى في الكتاب؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	64	٪74.41
لا	4	٪4.65
نوعا ما	18	٪20.93
المجموع	86	٪99.99

– نستنتج من الجدول تحقّق معايير اختيار المحتوى في الكتاب؛ فكانت الإجابة ب "نعم" تقدّر ب 74.41٪، والإجابة ب "نوعا ما" بنسبة تقدّر ب 20.93٪ فتحقّ مبدأ الاستمراريّة لأنّها نفس المقاطع في السّنة الأولى يعاد تدريسها في السّنة الثّانية بشكل من التّعمّق.

الفصل الثّاني: تقييم المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ والمحتوى اللّغوي للكتب المدرسيّة

المحور الرّابع: ما يتعلّق بطريقة تدريس المهارات اللّغويّة:

هل تطبّقون المقرّر الدّراسي كما هو مسطّر من طرف الوزارة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	53	٪61.62
لا	16	٪18.60
أحيانا	17	٪19.79
المجموع	86	٪99.99

احتلّت نسبة الأساتذة الذين أجابوا ب "نعم" أي أنهم يطبّقون البرنامج بحذافره المرتبة الأولى بنسبة تقدّر ب 61.62 ٪، فهؤلاء يرون أنّ تطبيق البرنامج الوزاري أمر مفروض منه نظرا لملائمته للحجم السّاعي المخصّص له وقدرات التّلميذ على استيعابه، أمّا المرتبة الثّانية فكانت للأساتذة الذين أجابوا ب "أحيانا" وتقدّر نسبتهم ب 19.79 ٪ فهؤلاء الأساتذة يتصرّفون أحيانا في البرنامج، كالحذف لما يرونه مكرِّرا، والتّقديم والتّأخير حسب حاجات التّلاميذ التّعلّميّة أمّا المرتبة الثّالثة والأخيرة، فكانت للأساتذة الذين أجابوا ب "لا" بنسبة تقدّر ب18.60 ٪ فهؤلاء كان تعليمهم مرتبط بالمادة التّعليميّة التي تفوق قدرات التّلاميذ اللّغويّة والذّهنيّة، والتي تُبعده من واقعه، مما يسبّب نفورهم، كما يرون صعوبة تطبيق المقاربة الجديدة وعدم ملائمتها لقدرات التّلاميذ العقليّة.

المحور الخامس: ما يتعلّق بالبيداغوجية المعتمدة:

هل تحقّقت في المحتوى مبادئ المقاربة بالكفاءات (الاجماليّة، البناء، التّناوب، التّطبيق)؟

هل المحتوى اللّغوي موضوع وفق المقاربة بالكفاءات؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	67	٪77.90
لا	//////	//////
نوعا ما	19	٪22.09
المجموع	86	٪99.99

يؤكّد الجول أنّ المحتوى وُضِع وفق المقاربة بالكفاءات، حيث تقدّرت نسبة الإجابة ب "نعم" ب 79.90٪، والإجابة ب "نوعا ما" تقدّر ب 22.09٪ أما الإجابة ب "لا" فلم ترد، أي لا يوجد أستاذ ينفي وضع المحتوى وفق المقاربة بالكفاءات.

- هل راعى المحتوى مبادئ المقاربة بالكفاءات (تحرير المتعلّم من القيود، قياس الأداء، دمج المعلومات...)

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	70	٪ 81.39
لا	//////////	//////////
أحيانا	16	٪18.60
المجموع	86	٪99.99

يتّضح من الجدول اتّفاق معظم الأساتذة على أنّ المحتوى رعى مبادئ المقاربة بالكفاءات حيث قُدّرت نسبة الإجابة ب "نعم" ب 81.39 ٪ في حين كانت الإجابة ب "أحيانا" بنسبة تقدّر ب 18.60 ٪ ويرى هؤلاء الأساتذة أنّ بعض النّشاطات لم يراع فيها مبادئ المقاربة بالكفاءات، بل المقاربة بالأهداف، فلا تترك الفرصة للتّلميذ للتّفكير وتوظيف مكتسباته القبليّة، فنستنتج أنّ المحتوى في مجمله رعى مبدأ المقاربة بالكفاءات.

- هل هذه المقاربة تجعل التّدريس ذو فاعليّة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
فعّال	76	٪88.37
غير فعّال	03	٪3.48
نوعا ما	07	٪8.13
المجموع	86	٪99.98

نستنتج أنّ عددا كبيرا من الأساتذة يرون أنّ التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات فعّال، بنسبة تقدّر ب 88.37 ٪ وهذا راجع إلى اطّلاعهم على البحوث التي تناولت التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات نظريّا، وما لهذه المقاربة من ايجابيّات، إضافة إلى ممارستهم لها على أرض الواقع من النّاحية

التّطبيقيّة العمليّة، كما أثبت الواقع العملي التّطبيقي نجاح التّدريس وفق هذه المقاربة؛ لأنّ المتعلّم وفقها أصبح شريكا فعليّا في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، فهو يكتسب من خلالها قدرات ومهارات ومعارف فعليّة وسلوكيّة، أما الذّين أجابوا ب نوعا ما، والذين تقدّر نسبتهم ب 8.13٪ فهم يرون أنّ المقاربة بالكفاءات غير مطبّقة بحذافرها، أو أنّ الظّاهر مقاربة بالكفاءات والمضمون لا يزال يعمل بالمقاربة بالأهداف، في حين نجد أنّ عددا قليلا من الأساتذة وتقدّر نسبتهم ب 3.48٪ يرون أنّ التّدريس بالكفاءات غير فعّال؛ ذلك لأنّ هذا الأسلوب في التّدريس يعتمد على تحسين نتائج التّلاميذ، إضافة إلى تطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة اللّغويّة، والتّكيّف مع المواقف التّعليميّة في تعليميّة اللّغات.

– هل تراعي في تدريس المهارات اللّغويّة مبادئ وأساليب المقاربة بالكفاءات (التّدرّج في عرض المادة اللّغويّة، والتّعزيز، والإدماج، والتّعلّم الذّاتي، والوضعيّة المشكلة...)؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	81	٪ 92.04
لا	///////	///////
أحيانا	07	٪ 7.95
المجموع	86	٪ 99.99

نستنتج أن معظم الأساتذة يراعون مبادئ المقاربة بالكفاءات في تدريس المهارات اللّغويّة، حيث تقدّر نسبة الإجابة ب "نعم" ب 92.04 ٪، وهذا راجع لاقتناعهم بجدوى هذه المقاربة وفاعليّتها وذلك باعتمادها على التّلميذ كمحور أساسيّ والمعلّم موجّه له، ثم التّقييم والتّقويم له، فبعد أن كان تدريس المادة اللّغويّة مرتبطا بالقاعدة اللّغويّة في المقاربة بالأهداف، أصبح في المقاربة بالكفاءات قائما على الوظائف التّواصليّة، والمواقف الاجتماعيّة التي يستعملها متعلّم اللّغة، فالمقاربة بالأهداف تراعي الحاجة والمتطلّبات الخاصّة بالمتعلّم، فتهتم بالجانب العمليّ، كيف تحوّل المعرفة إلى سلوك؟ مثلا، إضافة إلى تحديد الوقت والوسائل والجهد، كما تدرّب التّلميذ على استخراج العمل المشترك في وضعيّات مختلفة، في المقابل نجد بعض الأساتذة، والذّين تقدّر نسبتهم ب

7.95 ٪ أجابوا ب "أحيانا" لأنّه في بعض الأحيان يضطرّ الأستاذ إلى عدم تطبيق هذه المقاربة نظرا لبعض الظّروف، كضيق الوقت، واكتظاظ القسم، ولا نكاد نجد أستاذا واحدا لا يستعمل مبادئ وأساليب هذه المقاربة، لمعرفتهم بأهميّتها في تعليم مهارات اللّغة العربيّة خاصّة، وفي الّدريس الفعّال بصفة عامّة.

– هل وضع هذا المحتوى وفق المقاربة النّصيّة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	61	٪70.93
لا	25	٪29.06
نوعا ما	/////	/////
المجموع	86	٪99.99

نستنتج أنّ ثلثي الإجابات كانت ب "نعم" بنسبة تقدّر ب 70.93٪، أمّا الإجابة ب "لا" فكانت بنسبة تقدّر ب 29.06٪ ويرى أصحاب الإجابة بلا أنّ النّصوص كانت جدّ صغيرة، مجرّد جملتين أو ثلاث جمل ولا تُعتبر نصّا، لكن نستنتج من الاستبيان أنّ المحتوى اللّغوي للكتاب وضع وفق المقاربة النّصيّة، اي يعتبر النّص نقطة انطلاق مختلف الأنشطة اللّغويّة..

المحور السّادس: ما يتعلّق بأنشطة المهارات:

– هل تمارين دفتر الأنشطة اللّغوية كافية لتنمية المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ؟

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	17	٪19.76
لا	69	٪80.23
المجموع	86	٪99.99

– نستنتج من الجدول أن تمارين دفتر الأنشطة اللّغوية غير كافية لتمية المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ، فقدّرت الإجابة ب "لا" ب 80.23٪ لهذا يلجأ التّلاميذ للدّروس الخصوصيّة.

– هل الأنشطة اللّغويّة مرتبطة بدروس القراءة والتّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة

نعم	61	٪70.93
لا	7	٪8.13
أحيانا	18	٪20.93
المجموع	86	٪99.99

- نستنتج أنّ الأنشطة اللّغويّة مرتبطة بدروس القراءة والتّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة، حيث جاءت الإجابة بنعم، بنسبة مقدّرة ب 70.93٪ أما الإجابة ب"أحيانا" فقدّرت ب 20.93٪، في حين قدّرت الإجابة ب "لا" بنسبة جدّ ضئيلة تقدّر ب 8.13٪.

- أثناء تدريس مهارة القراءة هل تركّزون على النّطق السّليم للأصوات من طرف التّلاميذ؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	18	٪20.93
لا	11	٪12.79
أحيانا	57	٪66.27
المجموع	86	٪99.99

نستنتج من الجدول أنّ نسبة الإجابة ب "أحيانا" تمثّل أعلى نسبة، وتقدّر ب 66.27٪ من مجموع الإجابات؛ وعلّل معظمهم عدم التّركيز على النّطق السّليم إلى ضيق الوقت، فلا يسمح لهم قراءة كلّ التّلاميذ والتّركيز على النّطق الجيّد، والمرتبة الثّانية ترجع للإجابة ب "نعم" بنسبة تقدّر ب 20.93٪ لأنّهم يرون أنّ النّطق السّليم والوقوف على الحركات الإعرابيّة يؤدّي إلى الفهم الصّحيح للنّص، أما المرتبة الثّالثة فكانت للإجابة ب "لا" بحجّة أنّ الأطفال لا بدّ من ممارسة القراءة والتّدرّب عليها في الدّار؛ لأنّ الحجم السّاعي لا يسمح لهم بذلك في قاعة الدّرس.

ما هي الطريقة الأكثر اعتمادا في القراءة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
الصّامتة	31	٪36.04
المجهورة	55	٪63.95
المجموع	86	٪99.99

نستنتج من الجدول أنّ أكثر الأساتذة يركّزون على القراءة المجهورة، بنسبة تقدّر ب 63.95٪ أما القراءة الصّامتة فكانت بنسبة 36.04٪ وذلك لتصحيح أخطاء النّطق، ففي القراءة الصّامتة لا تظهر هذه الأخطاء.

– عند تدريس القراءة، على ماذا تركّزون؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
الأداء الميكانيكي	9	٪10.46
الفهم القرائي	77	٪89.53
المجموع	86	٪99.99

نستنتج من الجدول أنّ أكثر الأساتذة يركّزون على الفهم القرائي، بنسبة تقدّر ب 89.53 ٪ لأنّه عن طريق الفهم يصحّح التلاميذ أداءهم، أمّا الذين يركّزون على الأداء الميكانيكي فتقدّر نسبتهم ب 10.46٪ ويرى هؤلاء الأساتذة أنّ الطّفل في المرحلة الابتدائيّة الأولى لا بدّ من الاهتمام بقراءته الحروف قراءة صحيحة، والفهم يأتي في المراحل اللاّحقة.

هل تعتمدون الوسائل السّمعيّة والبصريّة في تدريس المهارات اللّغويّة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	///	////
لا	81	٪94.18
أحيانا	5	٪5.81
المجموع	86	٪99.99

نستنتج من الجدول أنّ الأساتذة لا يعتمدون على الوسائل السّمعيّة والبصريّة في تدريس المهارات اللّغويّة، فقدّرت الإجابة ب "لا" ب 94.18 ٪ لانعدام هذه الوسائل في المؤسّسات التّعليميّة.

– هل تستعينون بأنشطة وتمارين أخرى من إنشائك لتنمية المهارات اللّغويّة لدى التّلاميذ إلى جانب الأنشطة المقرّرة في الدّفتر؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	10	٪11.62
لا	53	٪61.62
أحيانا	23	٪26.74
المجموع	86	٪99.99

نستنتج من الجدول أنّ معظم الأساتذة لا يستعينون بأنشطة وتمارين أخرى لتنمية المهارات اللّغويّة عند الطّفل، إذ قدّرت الإجابة ب "لا" ب 61.62 ٪ في حين قدّرت الإجابة ب "أحيانا" ب 26.74٪ وحجّتهم ضيق الوقت، أي لا يكفِ الوقت لإضافة نشاطات أخرى، بل أحيانا لا يكفيهم حتى للأنشطة الواردة في المقرّر.

المحور السّابع: ما يتعلّق بمستوى المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ:

– كيف تقيّمون مستوى المهارات اللّغويّة عند تلاميذ هذه المرحلة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
جيّدة	//////	
متوسّطة	67	٪77.90
ضعيفة	19	٪22.09
المجموع	86	٪99.99

– نستنتج من الجدول أنّ مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلميذ متوسّطة، فتقدّر الإجابة ب "متوسّطة ب 77.90٪ أمّا الإجابة ب "ضعيفة" فتقدّر نسبة تكرارها ب 22.09٪، فرى هؤلاء الأساتذة أنّ التلاميذ لا يميّزون حتى بين الأصوات اللّغويّة.

المحور الثّامن: ما يتعلّق بأسباب ضعف المهارات اللّغويّة:

أسباب تتعلّق بالمتعلّم:

هل يؤثّر إحساس التّلاميذ بالارتباك والتّردّد في تنمية المهارات اللّغويّة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	78	٪ 90.69

لا	//////	//////
أحيانا	8	٪9.30
المجموع	86	٪99.99

يكاد يجمع الأساتذة على تأثير إحساس التّلميذ بالارتباك والتّردّد على تنمية المهارات اللّغويّة عنده، حيث قُدِّرت الإجابة ب "نعم" ب 90.69 ٪ أي أنّ التّلميذ إذا كان مرتبكا أو مردّدا فذلك يؤثّر سلبا على مستوى المهارات اللّغويّة عنده، مقارنو بالطّفل التّلميذ الذي لا يرتبك ولا يتردّد، في حين قُدّرت الإجابة ب "أحيانا" ب 9.30٪ أي أنّ بعض التّلاميذ رغم ارتباكهم وتردّدهم يحقّقون نجاحا في المهارات اللّغويّة.

هل يؤثّر ضعف القدرات اللّغويّة القبليّة على مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلميذ؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	73	٪ 84.88
لا	///////	//////
أحيانا	13	٪15.11
المجموع	86	٪ 99.99

يكاد يتّفق الأساتذة على تأثير المكتسبات اللّغويّة القبليّة على مستوى المهارات اللّغويّة عند الطّفل حيث قُدّرت إجاباتهم ب "نعم" ب 84.88 ٪ فالتّلاميذ الذين يمتلكون مكتسبات لغويّة قبليّة لديهم القدرة على السّماع التّعبير والتّحرير والقراءة والفهم، أحسن من التّلاميذ الذي لا يملكون مكتسبات لغويّة قبليّة، أما الإجابة ب "لا" أي عدم تأثير المكتسبات القبليّة اللّغويّة على مستوى المهارات اللّغويّة عند الطّفل فكانت منعدمة، فلم نسجّل أيّة إجابة ب "لا" ممّا يؤكّد تأثير المكتسبات القبليّة على مستوى المهارات اللّغويّة عند الطّفل، أمّا الإجابة ب "أحيانا" فتقدّر ب 15.11 ٪ فيرى هؤلاء الأساتذة أنّ بعض التّلاميذ رغم عدم امتلاكهم للمكتسبات اللّغويّة القبليّة إلاّ أنّهم حقّقوا نتائج إيجابيّة، وأنّ مستواهم لا يقلّ عن مستوى أولئك التّلاميذ الذي يملكون مكتسبات قبليّة.

هل يؤثّر ابتعاد التّلاميذ عن المطالعة الخارجيّة على مستوى المهارات اللّغويّة لديهم؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	78	٪ 90.69
لا	/////////	/////////
أحيانا	08	٪9.30
المجموع	86	٪99.99

نستنتج أنّ المطالعة الخارجيّة من العوامل المؤثّرة في مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ فكلّما طالع التّلميذ كلّما تحسّن أداؤه الكلاميّ والتّحريريّ والقرائيّ، والعكس صحيح، فقُدّرت الإجابة ب "نعم" ب 90.69٪ ولم ترد أية إجابة ب "لا" فلا أستاذ ينفي تأثير المطالعة الخارجيّة على مستوى المهارات اللّغويّة؛ لأنّ المطالعة الخارجيّة هي السّبيل الأنسب لزيادة الحصيلة اللّغويّة لدى التّلميذ، كما أنّها تزوّدهم بالأساليب اللّغويّة المناسبة للتّعبير في المواقف المختلفة، فضلا عن تيسير عمليّة القراءة لديهم؛ لأنّ الكتاب "أهمّ وسيلة يجد فيها التّلاميذ الغذاء الفكريّ الذي يحتاج إليه خياله، ولا بدّ من تحفيز المتعلّم إلى الإقبال على تذوّق الكتب وممارسة أعمال المطالعة والقراءة منذ الصّغر"[1] أي في مرحلة الاستعداد للقراءة ليستمرّ التّحفيز في المراحل الأولى من التّعليم الابتدائيّ، أمّا الإجابة ب "أحيانا" فقُدِّرت نسبة ورودها ب 9.30٪ أي ما يعادل خُمس الإجابات وهي نسبة ضئيلة، فيرى أصحاب هذه الإجابة أنّ بعض التّلاميذ رغم مطالعتهم يبقى مستوى المهارات اللّغويّة ضعيف عندهم، وأحيانا العكس، فبعض التّلاميذ رغم ابتعادهم عن المطالعة حقّقوا نتائج مرضيّة في المهارات اللّغويّة.

ما يتعلّق بالمعلّم:

هل يؤثّر قلّة استخدام أسلوب التّعبير الشّفوي من قِبل المعلّم مع تلاميذه على مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلميذ؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة

[1]– يوسف مارون، طرائق التّعليم بين النّظريّة والتّطبيق. طرابلس: 2008. ط1. المؤسّسة الحديثة للكتاب، ص 356.

نعم	81	٪94.18
لا	/////	////
أحيانا	7	٪06.81
المجموع	86	٪99.99

يتّضح لنا من الجدول اتّفاق معظم الأساتذة على تأثير استخدام أسلوب التّعبير الشّفهيّ من قِبل المعلّم مع تلاميذه على مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلميذ، فقُدّرت الإجابة ب "نعم" ب 94.18٪ وهي نسبة جدّ معتبرة، وممّا يعزّز هذه النّتيجة عدم ورود الإجابة ب "لا" فلا أستاذ ينكر دور استخدام الأستاذ أسلوب التّعبير الشّفهيّ مع التّلميذ على مستوى المهارات اللّغويّة عند هذا الأخير وهذا نظرا لخبرة هؤلاء الأساتذة في حقل التّعليم، أمّا الإجابة ب "أحيانا" فقُدّرت ب 6.81٪ وهؤلاء الأساتذة يرون أنّه لو كان لاستخدام الأسلوب الشّفهي دورا لكان مستوى التّلاميذ متساوٍ مدام الأستاذ يستخدم نفس الأسلوب مع جميع التّلاميذ داخل القاعة، إلاّ أنّ هذا لم يحدث، فنجد تلاميذ متفوّقون وآخرون ضعاف.

– هل تأثّر قلّة الدّورات التّدريبيّة التّطويريّة لمعلّمي اللّغة العربيّة على مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلميذ؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	70	٪81.39
لا	6	٪6.97
أحيانا	10	٪11.62
المجموع	86	٪99.98

يتّضح لنا من الجدول أنّ قلّة الدّورات التّدريبيّة التّطويريّة لمعلّمي اللّغة العربيّة يؤثّر سلبا على مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ، فقُدّرت نسبة الإجابة ب "نعم" 81.39٪ في المقابل قُدِّرت الإجابة ب "لا" بنسبة تقدّر ب 6.97 ٪ فهؤلاء الأساتذة يرون أنّ قلّة الدّورات التّدريبيّة للأساتذة لا تؤثّر على التّلميذ؛ لأنّ الأساتذة نالوا تكوينا جيّدا وتخرّجوا بشهادات عليا تمكّنهم من التّدريس على أحسن وجه، أمّا الأساتذة الذين أجابوا ب "أحيانا" والذين تُدقّر نسبتهم ب 11.62٪ فيرون أنّ

التّدريبات ضروريّة لا سيما مع تغيير البرنامج من الجيل الأوّل إلى الجيل الثّانيّ، أمّا إذا لم يتغيّر البرنامج والبيداغوجيّة فلا ضرورة للتّدريبات.

هل يؤثّر عدم مراعاة المعلّمين الأسس التّربويّة والنّفسيّة واللّغويّة التي يبني عليها على مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلميذ؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	86	٪100
لا	//////////	//////////
أحيانا	//////////	//////////
المجموع	86	٪100

نستنتج من الجدول أهميّة مراعاة المعلّم للأسس التّربويّة النّفسيّة واللّغويّة، فاتّفق كلّ الأساتذة دون استثناء على تأثير عدم مراعاة المعلّمين لهذه الأسس على مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلميذ فتساهل الأستاذ في التزام التّلاميذ باللّغة العربيّة الفصيحة في التّحدّث أو استغلال حصص المهارات اللّغويّة لغرض تدريس فروع أخرى، أو جعلها استراحة بين الحصص يسبّب فقدان الحماس بين التّلاميذ نحو هذه المهارات.

هل يؤثّر ضعف اطّلاع المعلّمين على طرائق تدريس المهارات اللّغويّة على مستوى التّلاميذ؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	78	٪90.69
لا	/////	//////////
أحيانا	08	٪9.30
المجموع	88	٪99.99

يتّضح لنا من الجدول دور اطّلاع المعلّمين على طرق التّدريس، حيث قُدِّرت نسبة الإجابة ب "نعم" ب 90.69٪ فاطّلاع المعلّم على طائق التّدريس أمر ضروريّ في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وممّا يؤكّد هذه الفرضيّة عدم ورود الإجابة ب "لا" فلا أستاذ ينكر دور اطّلاع المعلّم على طرائق التّدريس في انجاح العمليّة التّعليميّة، فطريقة التّدريس "الجيّدة هي التي تؤدّي إلى تعلّم جيّد [...]

وهذا التّعلّم الجيّد يؤدّي إلى تحقيق أهدافها، ويظهر ذلك بوضوح في نمو التّلاميذ اللّغويّ وتعديل سلوكه على وفق الاتّجاه المرغوب فيه"[1] أمّا الإجابة ب "احيانا" فقُدّرت ب 9.30٪ فهؤلاء الأساتذة يرون أنّ المهم في ايصال المعلومة للتّلميذ، ولا يهم الطّريقة التي نوصلها له.

هل يؤثّر إهمال المعلّم لبعض دروس التّعبير والقراءة على مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلميذ؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	61	٪70.93
لا	12	٪13.95
أحيانا	13	٪15.11
المجموع	86	٪99.99

من خلال الجدول نستنتج أنّ حذف الدّروس يؤثّر علة مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلميذ حيث قُدّرت الإجابة ب "نعم" ب 70.93٪ فيرى هؤلاء الأساتذة أنّ كلّ الدّروس المبرمجة ضروريّة لنجاح تدريس المهارات اللّغويّة، كما أنّها قائمة على مبدأ التّدرّج والتّكامل، فحذف أيّ درس يؤثّر على فهم الدّروس اللاّحقة، وفي المقابل قُدّرت الإجابة ب "لا" ب 13.95٪ ويرى هؤلاء الأساتذة أنّ المعلّم يعرف الدّروس الضّروريّة ويعرف الدّروس الثّانويّة التي لا تؤثّر حذفها على نجاح العمليّة التّعليميّة، أمّا الإجابة ب "أحيانا" فقُدّرت نسبة تكرارها ب 15.11٪ فهؤلاء الأساتذة يرون أنّ الحذف إذا مسّ الدّروس المكرّرة فلا يؤثّر على العمليّة التّعليميّة، أمّا إذا مسّ دروسا غير مكرّر فيؤثّر ذلك سلبا على مستوى التّحصيل في المهارات اللّغويّة، فنستنتج أنّ حذف الدّروس يؤثّر سلبا على مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ، فنظرا لضيق الوقت واكتظاظ البرنامج يستطيع المعلّم المرور بسرعة على أحد الدّروس، لكن لا يجب الحذف.

هل يؤثّر تحفيز التّلاميذ وإثارة اهتمامهم على مستوى المهارات اللّغويّة لديهم؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	76	٪88.37
لا	/////	//////////

[1]– محمد عودة، إعداد معلّم المرحلة الأساسيّة. أبو ظبي: 2006. ط1. دار الكتاب الجامعي، ص 58.

أحيانا	10	٪11.62
المجموع	86	99.99

نستنتج من الجدول أنّ تحفيز التّلاميذ وإثارة اهتمامهم يؤثّر على مستوى تحصيلهم للمهارات اللّغويّة، فقُدِّرت إجابة الأساتذة ب "نعم" ب 88.37٪ أي كلّما حفّز المعلّم التّلاميذ وأثار اهتمامهم كلّما كان مستواهم في المهارات اللّغويّة جيّد، فبعض التّلاميذ لا يرفعون إصبعهم للمشاركة، لكن إذا حفّزهم الأستاذ يتمكّنون من الإجابة إجابة صحيحة، ومما يؤكّد هذا عدم ورود الإجابة ب "لا" فلا أستاذ ينفي دور التّحفيز والاهتمام بالتّلاميذ في التّحصيل اللّغوي عندهم، فهي علاقة مطردة أمّا الإجابة ب "أحيانا" فقدّرت ب 11.62٪ فيرى أصحاب هذه الإجابة أنّ بعض التّلاميذ حتى وإن حفّزهم المعلّم وأثار اهتمامهم يفشلون في التّعبير والقراءة، لكن رغم هذا فالتّحفيز يلعب دورا هاما في التّحصيل اللّغوي والمهارات اللّغويّة عند التّلميذ.

هل يؤثّر استخدام النّمط الدّيكتاتوري في إدارة القسم على مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	86	٪100
لا	///////	/////////
أحيانا	////////	//////////
المجموع	86	٪100

اتّفق جميع الأساتذة دون استثناء على أنّ استخدام النّمط الدّيكتاتوري في التّدريس يؤثّر سلبا على التّحصيل اللّغوي والمهارات اللّغويّة عند التّلاميذ، فالتّلميذ ينتبه أكثر لمّا يكون المعلّم ليّن معه.

ما يتعلّق بالأولياء:

هل يؤثّر عدم تشجيع الأولياء أبناءهم على المطالعة والتّعبير على مستوى المهارات اللّغويّة لديهم؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	76	٪88.37

لا	5	٪5.81
أحيانا	5	٪5.81
المجموع	86	٪99.99

يكاد يتّفق الأساتذة على تأثير عدم تشجيع الأولياء أبناءهم على المطالعة على مستوى المهارات اللّغويّة لديهم، فقُدّرت الإجابة ب "نعم" ب 88.37٪ فيرى هؤلاء الأساتذة أنّ التّلاميذ الذين يشجعّهم أولياؤهم على المطالعة، يملكون رصيدا لغويّا أحسن من الذين لم يحظا بالتّشجيع على المطالعة من طرف الأولياء، فالتّلاميذ الذي يطالعون يتمكّنون من التّعبير والتّحرير والقراءة وفهم المسموع والمقروء أحسن من غيرهم، وفي المقابل تعادلت الإجابة ب "لا" والإجابة ب"أحيانا" حيث قُدّرت الإجابة بكلّ منهما ب 5.81٪ فيرى هؤلاء الأساتذة أنّ بعض التّلاميذ يميلون إلى المطالعة دون تشجيع من الأولياء، وبعض التّلاميذ حتى وإن شجّعهم الأولياء فهم ينفرون من المطالعة.

هل يؤثّر عدم اتاحة الأولياء الفرص لابن في التّحدّث على مستوى المهارات اللّغويّة لديه؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	73	٪84.88
لا	3	٪3.48
أحيانا	10	٪11.62
المجموع	86	٪99.98

يتّضح لنا من الجدول أنّ مستوى المهارات اللّغويّة عند الطّفل مرهون بمدى اتاحة الأولياء فرصة التّحدّث له، فبلغت نسبة الإجابة ب "نعم" ذروتها، حيث قُدّرت ب 84.88٪ وفي المقابل قُدّرت الإجابة ب "لا" ب 3.48 ٪، أمّا الإجابة ب "أحيانا" فقدّرت نسبة ورودها ب 11.62 ٪ فيرى أصحاب هذه الإجابة أنّ الطّفل حتى ولو لم تُمنح له فرصة الحديث والتّعبير في البيت فهو يتحدّث دائما مع أقرانه، سواء في المدرسة أو في الشّارع، والفرصة المتاحة له خارج البيت أوسع؛ لأنّه يقضي أكثر وقته خارج البيت.

الفصل الثّاني: تقييم المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ والمحتوى اللّغوي للكتب المدرسيّة

ما يتعلّق بالمنهاج وطرائق التّدريس:

هل يؤثّر ابتعاد مواضيع القراءة والتّعبير عن الحياة الواقعيّة للتّلاميذ على مستوى المهارات اللّغويّة لديهم؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	69	٪80.23
لا	5	٪5.81
أحيانا	12	٪13.95
المجموع	86	٪99.99

يتّضح من الجدول أنّ معظم الأساتذة يرون أنّ ابتعاد مواضيع القراءة والتّعبير عن الحياة الواقعيّة للتّلاميذ يؤثّر سلبا على مستوى المهارات اللّغويّة لديهم؛ حيث قُدّرت الإجابة ب نعم" بنسبة ٪80.23 فهو سبب من أسباب تدنّي مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ، فيجب التّنويع في الموضوعات حيث تتوافق مع ميولهم وحاجاتهم في هذه المرحلة العمريّة، وأنّ الرّغبة في استخدام اللّغة الشّفهيّة والقدرة على ذلك تتأصّل عند التّلميذ عندما يهيأ له الجو فقط، كالأفكار والموضوعات فالتّلميذ عندما يشعر أنّ الموضوع الذي سيناقشه يتّصل بعالمه، ويرتبط بميوله وخبراته سيكون تعبيره أفضل ، أكّدت الكثير من الأبحاث والدّراسات أنّ من أسباب ضعف التّلاميذ في المهارات اللّغويّة عامة والتّعبير (الشّفهي والكتابيّ) على وجه الخصوص هي بعد الموضوعات المختارة عن اهتمام التّلاميذ، فقضيّة الموضوع من أهمّ القضايا التي تُثار في تدريس المهارات اللّغويّة لأنّه الأساس الذي يستند إليه "فإذا أحسن اختيار الموضوع واتّفق مع ميول الطّلبة ورغباتهم، واتّصل بتجربة من تجاربهم، أقبلوا عليه وانطلقوا يعبّرون عنه"[1] أمّا الإجابة ب "لا" فتقدّر ب ٪5.81 وهي نسبة جدّ ضئيلة مقارنة بالإجابة ب "نعم" أّما الإجابة ب "أحيانا" فقُدّرت ب ٪13.95 ويرى أصحاب هذه الإجابة أنّ الطّفل يتمتّع بالخيال الذي يمكّنه من تجاوز حدود ما يعيش إلى إدراك

[1]– أحمد محمد عبد القادر، طرق تعليم اللّغة العربيّة. القاهرة: 1986. ط 5. مكتبة النّهضة المصريّة، ص 226.

الفصل الثّاني: تقييم المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ والمحتوى اللّغوي للكتب المدرسيّة

الأمور الأخرى التي لم يعشها، بل التّقيّد بالواقع المعيش يقبل مهارات الإبداع عند الطّفل، فلا بدّ من ترك خياله يعمل ويُنتج.

هل يؤثّر اكتظاظ البرنامج على مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلميذ؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	65	٪75.58
لا	9	٪10.46
أحيانا	12	٪13.95
المجموع	86	٪99.98

نستنتج من الجدول أنّ برنامج تدريس المهارات اللّغويّة يحتاج إلى تخفيض، فكانت الإجابة ب "نعم" بنسبة تقدّر ب 75.58٪ فهؤلاء الأساتذة يرجعون ضعف التّلاميذ في المهارات اللّغويّة راجع إلى اكتظاظ البرنامج، ممّا يسبّب التّشتّت المعرفيّ عند المتعلّمين، أمّا المرتبة الثّانية فكانت للإجابة ب "أحيانا" أي قد يؤثّر هذا الاكتظاظ وقد لا يؤثّر، أمّا الإجابة ب "لا" فكانت في المرتبة الثّالثة والأخيرة، بنسبة تقدّر ب 10.46٪ وكانت حجّتهم أنّ سبب الاكتظاظ هو تكرار المعارف والمعلومات، فالتّكرار أسلوب من أساليب التّدريس النّاجح.

هل يؤثّر ضيق الوقت على مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلميذ؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	69	٪80.23
لا	9	٪10.46
أحيانا	8	٪9.30
المجموع	88	٪99.99

ضيق الوقت بنسبة تقدّر ب 80.23٪ والذي يؤثّر سلبا أيضا على التّحصيل اللّغويّ للتّلميذ فكثيرا ما يعاني الأساتذة من ضيق الوقت الذي لا يسمح بإنهاء البرنامج، أو السّرعة في تقديمه فالمقطع التّعليمي من المفروض أن يُدرس في أربعة (4) أسابيع أضطر المعلّمون لتدريسه في

ثلاثة (3) أسابيع ونصف، وفي المقابل نجد الأساتذة الذين أجابوا ب "لا" والذين تقدّر نسبتهم ب 10.46 ٪ يرون أنّ الوقت كافٍ لتدريس المهارات اللّغويّة، فهم لم يأخذوا بعين الاعتبار القدرات الفرديّة، ووجود يحتاجون إلى إعادة الشّرح أكثر من مرّة، أمّا الذين أجابوا ب "أحيانا" فيرون أنّ بعض الدّروس لا تتطلّب الكثير من الوقت، ولا تستغلّ طول الفترة المخصّصة له، فيدخّر الأستاذ الوقت المتبقّي في الدّروس الأكثر صعوبة، فيكوّن الأستاذ التّوازن بين الدّروس، لكن الواضح أنّ الفترة المخصّصة لتدريس المهارات اللّغويّة غير كاف، وهي تحتاج إلى رفع الحصص الأسبوعيّة.

أسباب تتعلّق بالمدرسة:

– هل يؤثّر اكتظاظ القسم على التّحصيل تنمية المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	81	٪94.18
لا	5	٪5.81
أحيانا	//////	//////
المجموع	86	٪99.99

يكاد يتّفق الأساتذة على أنّ اكتظاظ قاعدة الدّرس يؤثّر على تنمية المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ بنسبة تقدّر 94.18 ٪ لأنّ طريقة التّدريس وِفق المقاربة بالكفاءات يلعب التّلميذ الدّور الأساسي ويقتصر دور المعلّم فيها على المراقبة والملاحظة والتّوجيه؛ فالهدوء يضمن التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم، كما الانتباه الفعّال لموقف التّعليم، وهنا تتجلّى كماءة المدرّس في توفير النّظام والانضباط الذّاتيّ وايجاد بيئة تعليميّة مشجّعة على حدوث التّعلّم من خلال تنظيم الصّف الدّراسي، ولن تكون هذه المهمّة ممكنة وسهلة في قسم مكتظّ، يتجاوز تعداده أربعين تلميذا، ممّا يعيق عمليّة التّواصل اللّغوي، ممّا يؤثّر على تنمية المهارات اللّغويّة عند المتعلّم خاصّة مهارة السّماع التي تعدّ أساس المهارات اللّغويّة الأخرى.

هل يؤثّر افتقار المدرسة إلى المكتبة على مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلميذ؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	69	٪80.23

لا	17	٪19.76
أحيانا	////////	/////
المجموع	86	٪ 99.99

يكاد يجمع الأساتذة على تأثير افتقار المدرسة على مستوى المهارات اللّغويّة عند التّلميذ، فبلغت نسبة الإجابة ي "نعم" 80.23٪ فيرى هؤلاء الأساتذة أنّ المكتبة أضحت من الضّروريّات لتشجيع التّلميذ على المطالعة، وبالتّالي اكتساب رصيد لغويّ يستعين به في مهارات التّعبير (الشّفهيّ والكتابيّ) وكانت في المقابل الإجابة ب "لا" بنسبة 19.76٪ وكانت حجّتهم أنّ الوقت في المدرسة لا يكفيهم لزيارة المكتبة حتى وإن وُجدت، وفي حال ما سمحت لهم بالزّيارة فيكون وقت الزّيارة جدّ ضيّق، لا يتجاوز السّاعة أسبوعيّا، فالطّفل يتدرّب على مطالعة الكتب في مكتبة الدّار، فافتقار المدرسة إلى مكتبة غنيّة سبب من أسباب تدنّي مستوى المهارات اللّغويّة عند تلاميذ هذه المرحلة إذ تبيّن للباحة أثناء زياتها الميدانيّة لبعض المدارس الابتدائيّة أنّ المكتبة المدرسيّة بالرّغم من أهمّيتها وفائدتها للتّلاميذ إلاّ أنّنا نجدها مقفلة لا يستفيد منها التّلاميذ قليلا ولا كثيرا، وتبقى تلك الكتب رهينة الرّفوف، والسّبب في هذا يعود غالبا إلى عدم وُجود مسؤول عن المكتبة، يتولّى مهمّة إعارة الكتب للتّلاميذ، أو عدم تفرّغ المشرف عليها، إذ يكون في الغالب معلّما، فيكون مشرفا على المكتبة ومكلّفا بالتّعليم، والسّبب الآخر يكمن ف يأنّ فترة الاستراحة بين الدّروس والمقدّرة ب عشر (10) دقائق لا تسمح للتّلميذ بزيارة المكتبة والاطّلاع على ما فيها واقتناء الكتب...

مزايا وعيوب المحتوى اللّغوي لكتب المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي الجيل الثّاني: استنتجنا من خلال الزّيارات الميدانيّة للمدارس الابتدائيّة، وتحليل الاستبيان، أنّ للكتب جملة من المزايا، فلا بدّ أن نشيد بالمجهودات التي بذلتها وزارة التّربية الوطنيّة لتطبيق هذه البيداغوجيا الجديدة، والقائمة على المقاربة بالكفاءات، إلاّ أنّه لم يخلُ من بعض النّقائص:

أ– ايجابيّات المحتوى:

أ–1– من حيث الشّكل:

– مناسبة حجم الكتاب لمستوى المتعلّمين من حيث الطّول والعرض والألوان.

الفصل الثّاني: تقييم المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ والمحتوى اللّغوي للكتب المدرسيّة

- تشويق الغلاف الخارجي، وجذبه للتّلاميذ ودفعهم للتّعلّم.
- وضوح الكتابة، ونوعيّة الخطّ، فالتّلميذ يراها ويستطيع قراءة حروفها بسهولة.
- ترتيب فهرس الموضوعات منطقي وواضح، موضوع وفق التّدرّج السّنوي.
- استعمال ألوان جّابة ومشوّقة.
- ارفاق النّصوص والمحفوظات بصور معبّرة عن النّص.
- إبراز عناوين النّصوص بخط كبير.
- ضبط النّصوص بالشّكل، ممّا يسهّل على التّلميذ عمليّة القراءة.

- أ-2- من حيث المضمون:

- انسجام وتوافق في المقاطع التّعليميّة.
- التّدرّج اللّغوي للمحتوى وِفق التّدرج المنطقي (من السّهل للصّعب).
- مناسبة حجم النّصوص لمستوى التّلاميذ العقليّة والمعرفيّة.
- وضع المحتوى ضمن المقاربة النّصيّة.
- تخلّل المحفوظات الدّروس النّثريّة مما يكسّر الرّوتين عند التّلميذ، كما يزيد من الرّصيد اللّغوي لديه.
- ارتباط تمارين الأنشطة اللّغويّة بدروس القراءة والتّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة.
- اعتماد المقاربة بالكفاءات.
- تحقّ معايير اختيار المحتوى، في محتوى كتب المرحلة الأولى، ووجود علاقة وطيدة بين الأهداف المسطّرة والنّصوص المختارة.

ب- نقائص المحتوى اللّغوي:

ب-1- من حيث الشّكل:

- طول العنوان نوعا ما، ما صعّب حفظه على التّلاميذ.
- افتقار المقدّمة إلى تطلّعات الجيل الثّاني، وأهداف الكتاب، ودور كلّ من المعلّم والمتعلّم...

ب-2- من حيث المضمون:

- عدم أخذ إعداد الكتاب الوقت الكافي، وعدم دراسته بشكل دقيق.
- عدم تحريبه على عيّنة كافية قبل تطبيقه.
- كثافة المحتوى يتضّح في فرض تعليم حرفين بأكل أشكالهما وخصائصهما في أسبوع واحد مما يؤثّر سلبا على التّحصيل اللّغوي للطّفل، وعدم تمييزه بين الصّوتين.
- افتقار المحفوظات المبرمجة لعنصر التّشويق.
- عدم مراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ، وعدم تجاوب الكثير من التّلاميذ مع الكتاب الجديد.

خاتمة

خاتمة: تناولت الأطروحة موضوع التّنشئة اللّغويّة عند الطّفل، والتي حاولنا من خلاله التّوصّل إلى معرفة أهمّ مصادر التّنشئة اللّغويّة عند الطّفل، وقد حاولنا قدر الإمكان الإلمام بعناصر البحث وذلك بتتبّع منابع التّنشئة اللّغويّة عند الطّفل الجزائر، ابتداءً من المحضن الأوّل الذي هو الأسرة وصولا إلى الأسرة الثّانية وهي المدرسة مرورا بالتّربية التّحضريّة، كما توصّلت إلى جملة من النّتائج أرجو أنّ تحرّك القائمين والمسؤولين على كلّ من التّربية التّحضيريّة ومنتجي البرامج المختلفة للأطفال، فضلا عن تحسيس الأسرة الجزائريّة بأهميّة التّخطيط اللّغوي، وقد تبيّن لنا بعد تناولنا للإطارين النّظريّ والميدانيّ معا، ما يلي:

- عدم اهتمام الدّولة الجزائريّة بصفة عامّة والأسرة الجزائريّة على وجه الخصوص بالتّربية اللّغويّة عند الطّفل، فلا تشجّع الطّفل على الاستعداد للقراءة قبل المدرسة، إضافة إلى عدم الاهتمام بتحضير الدّروس للأبناء، ومراجعتها مسبقا.
- عدم تطبيق قانون 16 أفريل 1979 الذي ينصّ على التّدريس باللّغة العربيّة فقط في التّربية التّحضيريّة، حيث تعتمد معظم دور الرّياض التّدريس باللّغة العربيّة.
- عدم استعمال الوسائل التّعليميّة الحديثة (السّمعيّة البصريّة) والموارد والتّجهيزات البيداغوجيّة في تدريس المهارات اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة.
- اكتظاظ برنامج المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي، مما جعل التّلميذ ينفر منه، إضافة إلى اكتظاظ الأقسام، ممّا يُصعّب تطبيق المقاربة بالكفاءات أثناء التّدريس.
- عدم تأطير وتأهيل وإعادة تأهيل المدرّسين وتكوينهم.
- التّدريس بالانغماس اللّغوي أكثر مردوديّة من التّدريس التّلقيني.
- مراعاة المحتوى اللّغوي للكتب المرحلة الأولى ابتدائي لسنّ التّلميذ وقدراته الفكريّة والعقليّة.
- مناسبة المقاربة بالكفاءات (آلياتها، أساليبها، تطبيقاتها، أسسها...) لتدريس المهارات اللّغويّة عند طفل هذه المرحلة.
- ضعف التّلاميذ في المهارات اللّغويّة، وتعدّدت أنواع الأخطاء (القرائيّة والكتابيّة).

-استعمال التّلاميذ أساليب الاتّساق في تعبيرهم الكتابي، وتتمحور، في أربعة أنواع وهي: الإضمار، الإشارة الوصل والاستبدال ولم يستعملوا العائد المعجميّ والحذف... لأنّهم في هذه المرحلة لم يكتسبوا اساليب جديدة غيرها، إضافة إلى ضعف رصيدهم اللّغويّ.

-وُفّق التّلاميذ في استعمال الأساليب السّالفة الذّكر، ولكن هذا لا يمنع وقوع بعضهم في الأخطاء، مثل حذف العائد عليه لأنّ التّلميذ في هذه المرحلة لا يدرك خصائص الخطاب المكتوب، كما لا يدر بعض التّلاميذ في هذه المرحلة دلالة بعض العناصر اللّغويّة، ممّا يوقعهم في أخطاء عدم تطابق العائد والعائد عليه جنسا وعددا، إضافة إلى اعتمادهم على التّمييز السّمعي عند الكتابة، ممّا يوقعهم في أخطاء عدم الإشباع.

المقترحات: يعتبر الأمن اللّغوي قضيّة استراتيجيّة كبرى، وأخطر ممّا قد يُثار من قضايا الأمن الوطني، ووضع سياسة لغويّة من شأنها النّهوض باللّغة العربيّة، وذلك بالاهتمام بكلّ الأطراف المشاركة والمسؤولة عن التّنشئة اللّغوية وتنمية مهاراتها عند الطّفل، ومنها ما يتعلّق ب:

1-الأسرة: الاهتمام بالأسرة بوصفها بيئة لغويّة، ب:

توعيّتها بطرق وأساليب التّنشئة الاجتماعيّة المتوازنة؛ لِما لها من مردود ايجابي على كافة جوانب حياة الطّفل، وبوجه الخصوص اكتساب وارتقاء اللّغة لديه، لإتاحة روافد تثقيف الطفل ومصادره داخل الأسرة من القصص والكتب والمجلاّت، وتشجيعها على القراءة للأطفال.

تقديم برامج للتّربية الوالديّة اللّغويّة تأكيدا للعلاقة العضويّة الوثيقة بين لغة الأم واللّغة الأم.

تدريب الوالدين ومقدّمي الرّعاية للأطفال على أن يكون نماذج لغويّة للأطفال، الذين يكتسبون من خلال آليات النّمذجة (التّقمّص) عادات لغويّة واتّجاهات نفسيّة نحو اللّغة وما تحتويه من معان ودلالات.

تشجيع مناخ التّعلّم للطّفل في إطار مناخ قائم على التّعزيز والاستحسان، تدعيما للأنماط السّلوكيّة اللّغويّة الجيّدة، من خلال تقديم المعزّرات الموجبة للاستجابات اللّغويّة للطّفل.

2-مربّية الرّوضة ومعلّم المرحلة التّحضيريّة:

- إعداد واهتمام مستمر بمربّيات الرّوضة ومعلّمي المدرسة الابتدائيّة تأهيلا عاليا، وتنظيم برامج تدريبيّة لهم على استخدام الطّرائق التّدريسيّة الحديثة والتّكنولوجيات التّربويّة المعاصرة عن طريق دورات تدريبيّة قصيرة.
- عدم تريس لغة أجنبيّة للأطفال قبل المدرسة، وضرورة التّركيز على الكلمات المحسوسة قبل الكلمات المجرّدة، والتّدرّج في التّلقين اللّغوي في مرحلة التّربية التّحضيريّة.

3-**المدرسة:** تفعيل دور المدرسة ب:

- الاهتمام بوضع "استراتيجيّة تنمية لغة الطّفل" موضع القلب من السّياسات والاستراتيجيّات والبرامج والخطط التّربويّة، والاهتمام بالتّدريس باللّغة العربيّة بدلا من تدريس اللّغة العربيّة فهي غاية وليست وسيلة.
- العناية بالإخراج الفنّي لكتب القراءة والأنشطة اللّغويّة، ومراعاة العناية بالجانبين: التّربوي واللّغوي.
- تخفيف البرنامج، وجعله أكثر تشويقا للتّلميذ.
- انتقال تعليم القراءة من الاقتصار على الجوانب الآلية إلى العناية باكتساب المهارات والقدرات الفكريّة والتّذوّقيّة، وتنميّتها تنمية مستمرّة.
- تأخير وتأجيل تدريس اللّغات الأجنبيّة إلى المرحلة الأخيرة من التّعليم الابتدائي.
- التّنويه بالبيئة المدرسيّة بوصفها بيئة لغويّة لا تقتصر فيها تنمية لغة الطّفل على مقرّرات اللّغة العربيّة الأساس فحسب، بل تتجاوزها في انتقال لأثر التّعلّم اللّغوي إلى مجالات وخبرات التّعلّم الأخرى في المقرّرات والأنشطة الدّراسيّة المختلفة، تأكيدا للوصل لا الفصل والتّناغم لا التّنافر بين خبرات التّعلّم اللّغوي بر المقرّرات المختلفة في المدرسة.
- اتباع أحدث الطّرق وأنجعها في تدريس اللّغات، واستخدام أرقى التّكنولوجيّات التّربويّة كالوسائط التّعليميّة (سمعيّة، بصريّة، سمعيّة بصريّة) لتكون أكثر تشويقا وأكثر جدوى والابتعاد عن تلقين القواعد دون التّمرّس في اللّغة.

- اشراك التّلميذ في الدّرس بصورة مستمرّة، وتنويع طريقة الشّرح في الحصّة؛ لتجنّب ملل التّلاميذ، إضافة إلى مراعاة الفروق الفرديّة في قدرتهم على الفهم.
- إيلاء اهتمام خاص بالسّياق الجمالي والتّذوقي والوجداني لخبرات التّعلّم اللّغوي للأطفال بحيث تنعكس هذه الخبرة على ترقية الوجدان والمشاعر والذّوق عند الطّفل، وعلى تنمية اتّجاهاته النّفسيّة نحو لغته الأم واعتزازه بها.
- الاهتمام بالأنشطة المدرسيّة خارج المنهج (لاصفيّة) ممّا يتوافر من خلال المكتبة والمسرح والرّحلات... وخبرات يكون فيها إضافة إلى التّرفيه اهتمامات بتنمية لغة الطّفل.
- إعادة النّظر في تعداد التّلاميذ؛ لأنّ المقاربة بالكفاءات والتي تعتمدها الجزائر مستقاة من الدّول الأوروبيّة، التي يتجاوز تعداد القسم الواحد فيها عشرون تلميذا، واقتراح أنشطة تعليميّة أخرى؛ لتعميم ثقافة التّلاميذ على المادّة، وتحديد محاور دراسيّة تكون أقرب إلى واقع التّلاميذ وميولاتهم.
- مراقبة مدى التّطبيق الفعليّ للمقاربة من قِبَل مفتّشيّ المواد؛ من خلال الزّيارات المفاجئة وعدم اقتصارها على يوم التّرسيم فقط.

4- وسائل الإعلام: استخدام الإعلام كوسيلة لتدريس اللّغة، ب:

- إرساء السّياسة الإعلاميّة على مبادئ رئيسة توجّه العمل الإعلامي إلى حماية ذاتنا اللّغويّة من تيارات الغزو الثّقافي واللّغوي، وتعزيز الإحساس بالهوية العربيّة، والاعتزاز بلغتنا الأم؛ باعتماد اللّغة العربيّة الفصيحة لغة لبرامج الأطفال الإذاعيّة والتّلفزيّة، بإنتاج مسلسلات تلفازيّة وإذاعة باللّغة العربيّة الفصيحة؛ حتى يشيع النّمط اللّغوي السّليم على ألسنة النّاس والحدّ من إذاعة المسلسلات والبرامج باللّهجات العاميّة والأجنبيّة.
- توجيه الإعلام إلى أن يكون إعلاما معلّما ومثقّفا، غنيّا بمضمونه المعرفي والمعنوي وفاعلا بلسان عربيّ مبين.
- الحرص على أن تحمل الرّسالة الإعلاميّة مضمونا ثقافيّا لغويّا، وأن تُنقل في نسق نماذج لغويّة تُحتذى من المتلقّين لتلك الرّسالة.

- فرض نوع من الرّقابة اللّغويّة على المنتجات الثّقافيّة المصوّرة والمذاعة والمطبوعة للطّفل الجزائري، دعما للّغة العربيّة الفصحى.
- العناية كلّ العناية ببرامج الأطفال وبإرسائها على توجيهات واعية ومسؤولة لتنمية لغة الطّفل، وإذكاء سمعه ولسانه وحواسه، وتنشيط عقله وغثراء وجدانه بالمثيرات اللّغويّة والنّماذج اللّغويّة الجيّدة والمناسبة للطّفل في المراحل المختلفة للطّفولة.
- التّنسيق والتّكامل بين التّعليم والإعلام في تنمية لغة الطّفل، إكمالا لدور المدرسة وتكاملا معها، ممّا يستلزم وضع سياسة ترمي إلى تغليب اللّغة الفصحى، وزيادة المدّة المخصّصة لها في جميع البرامج (الأغاني، برامج الأطفال، حصص مختلفة...) وتخصيص التّلفزيون قنوات وبرامج للّغة العربيّة، تساعدهم على التّمرّن والتّعوّد على سماعها واكتسابها.
- تقديم برامج وأنشطة ثقافيّة وترفيهيّة متنوّعة لتلبية حاجات الأطفال واهتماماتهم.
- تنظيم مهرجانات ومسابقات موجّهة إلى التّثقيف اللّغوي، يديرها الأطفال أنفسهم ويشاركون فيها في ظل رعاية المسؤولين.
- النّهوض بالمسرح العربي، وتسخيره في التّنمية اللّغويّة للطّفل.
- تخصيص جوائز تحفيزيّة لإبداعات الأطفال وإنتاجيّتهم في مجالات اللّغة.
- إبرام نوع من الشّراكة والتّعاون والتّنسيق بين الأندية والمراكز الثّقافيّة والتّرفيهيّة وبين الوكالات الأخرى للتّنشئة الاجتماعيّة كالرّوضة والمدرسة والإعلام، في البرامج والمبادرات الرّامية إلى تثقيف وتنمية لغة الطّفل.

قائمة

المصادر

والمراجع

القرآن الكريم: رواية ورش.

أوّلا: المعاجم:

1. أحمد بن فارس بن زكرياّ اللّغوي، مقاييس اللّغة، تح عبد السلام هارون،، 1972، د ط ، دار الفكر.
2. أحمد بن محمد بن علي المُقري الفيّومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرّافعي، تح عبد العظيم الشناوي، القاهرة: د تا. ط2، دار المعرف).
3. أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل، معجم المصطلحات التّربويّة المعرفة في المناهج وطرق التّدريس. القاهرة: 1999. ط2
4. أحمد حسين اللّقاني، وعلى أحمد الجمل، معجم المصطلحات التّربويّة المعرّفة في المناهج وطرق التّدريس، القاهرة: 2003. ط 3، عالم الكتب.
5. أحمد عمر مختار، معجم اللّغة العربية المعاصرة، القاهرة: 2008
6. إسماعيل بن حمّاد الجوهري، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربية، تح أحمد عبد الغفور عطّار بيروت: 1990. ط4، دار العلم للملايين
7. جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، إعداد عبد الله علي كبير وآخرون، القاهرة: د تا، د ط، دار المعارف.
8. الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تح مهدي المخزومي وابراهيم السامرائي، بغداد: د تا. دار الرّشيد للنّشر.
9. الكفوي أبو البقاء ، الكليات، بيروت: 1998. مؤسّسة الرسالة للطباعة والنشر
10. مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، الرياض: 2009. د ط، عالم الكتب.
11. مجمع اللّغة العربية، المعجم الوجيز، القاهرة: 1994. وزارة التربية والتعليم، جمهوريّة مصر العربية
12. محمد التنويحي، راجي الأسمر: المعجم المفصّل في علوم اللّغة، دار الكتب العلميّة، بيروت: 2001.
13. محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التّربويّة، عمان: 2011. ط1. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

14. محمد بن يعقوب الفيروز آبادي مجد الدين، القاموس المحيط، تح محمد نعيم العرقوسي 2005. بغداد: ط8. مؤسّسة الرسالة.

ثانيا: الكتب باللّغة العربية:

15. Robert E.Owens,JR، مقدمة في التّطوّر اللّغوي، تر مصطفى محمد قاسم، عمان: 2009. د ط، دار الفكر.

16. إبراهيم أنيس، الأصوات اللّغوية، القاهرة، د تا. د ط، مكتبة نهضة مصر.

17. ـــــــــــــ في اللّهجات العربية، القاهرة: 1992. ط 8، مكتبة الأنجلو المصرية.

18. ابراهيم صالح الفلاحي، ازدواجيّة اللّغة النّظريّة والتّطبيق، الرّياض، 1996. ط1، مكتبة الملك فهد.

19. إبراهيم مهدي الشّبلي، التّعليم الفعّال، التعلّم الفعّال، عمان: 2001. دار الأمل للنّشر والتّوزيع.

20. ابراهيم ياسين الخطيب وآخرون، أثر وسائل الإعلام على الطّفل، عمان: 2001. مكتبة دار الثّقافة.

21. أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثّقافي، بيروت: 1988. ط1، دار الغرب الاسلامي

22. أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، تح محمد أحمد قاسم، بيروت: 2000. ط1، المكتبة العصرية صيدا

23. أحمد السعيدي، مدخل إلى الدسلكسيا. عمان: 2009. د ط، دار اليازوري للنّشر والتّوزيع.

24. أحمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد، تح شعيب الأرنؤوط وآخرون، القاهرة: 1996، ط1، مؤسّسة الرّسالة.

25. أحمد حسن حنورة، أدب الأطفال. الكويت: 1989. د ط، مكتبة الفلاح للنّشر والتّوزيع.

26.أحمد عبد الله أحمد ومصطفى محمد فهيم، الطّفل ومشكلات القراءة. القاهرة: 1994. ط 3. الدّار المصريّة اللّبنانيّة.

27. أحمد عزت يونس، العلاقات النّصية في لغة القرآن الكريم. القاهرة: 2014. ط1. دار الأفاق العربيّة.

28. أحمد محمد الزّعبي، النّمو الإنساني في الطّفولة والمراهقة، دمشق: 2007. دار الفكر.

29. أحمد محمد عبد القادر، طرق تعليم اللّغة العربيّة. القاهرة: 1986. ط 5. مكتبة النّهضة المصريّة.

30. أحمد منوّر، معالم السّياسة التّعليميّة الاستعماريّة في السنتين السّنة الأولى من الاحتلال، الجزائر: 2004. دار الهدى للطّباعة والنّشر.
31. أحمد مختار عمر، أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة عند الكتاب والإذاعيّين، القاهرة: 2004. ط4، عالم الكتب.
32. أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللّطيف أبو أسعد، أديب عبد الله النوايسة، النّمو اللّغوي واضطرابات النطق والكلام، جدّة: 2009. د ط، عالم الكتب الحديث.
33. الأزهر الزناد، نسيج النّص بحث في ما يكون به الملفوظ نصّا. بيروت: 1993. ط 1، المركز الثّقافيّ العربيّ.
34. إسحاق أبو الحسن بن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، تح أحمد مطلوب وخديجة الحديثي، بغداد: 1967. د ط.
35. الأمم المتحدة، لجنة حقوق الطّفل، الدّورة الأربعون، جنيف 12-20 سبتمبر 2005.
36. أمين مرسي قنديل، أصول التربية وفنّ التّدريس، القاهرة: 1955. مطبعة الاعتماد.
37. أنسى محمد أحمد قاسم، سيكولوجية اللّغة، القاهرة: 2000. د ط، مركز الاسكندريّة للكتاب.
38. ـــــــــــــ، اللّغة والتّواصل لدى الطّفل، القاهرة: 2005. مركز الإسكندريّة للكتاب.
39. أيفون تيران، المواجهات الثّقافيّة في الجزائر المستعمرة، الجزائر: 2007. دار القصبة للنّشر والتّوزيع.
40. برنارد صبولسكي، علم الاجتماع اللّغوي، تر ستقادي عبد القادر، الجزائر : 2010. ديوان المطبوعات الجامعيّة.
41. بيير بورديو، الرّمز والسّلطة، تر بن عبد العالي عبد السّلام، الرباط : 2007. ط3، دار توبقال للنّشر.
42. تامر سلوم، نظرية اللغة والجمال في النقد الأدبي، دمشق: 1983. ط1، دار الحوار.
43. تامر مهدي، المسرح المدرسي، بغداد: 1985. الموسوعة الصّغيرة.
44. تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، القاهرة: 1990. د ط، مكتبة الأنجلو المصرية
45. توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحلية، المناهج التّربويّة الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها. عمان: 2008. ط6.
46. توفيق أحمد مرعي وآخرون، طرائق التّدريس العامة، عمان: 2009. دار المسيرة.

47. تينا بروس، أسس التّعليم في الطّفولة المبكّرة، تر ممدوحة محمد سلامة، إشراف كاميليا عبد الفتاح، القاهرة: 1992. ط1، دار الشّروق مصر.
48. ج فندرس، اللّغة، تعليق وتر عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، القاهرة: د تا. د ط، المكتبة الأنجلو مصريّة.
49. الجاحظ، كتاب الحيوان، تح محمد عبد السلام هارون، بيروت: 1955. د ط، دار الجيل.
50. الجاربريدي ابن جماعة، مجموعة الشّافية من علمي الصرف والخط، بيروت: 1984. ط3، عالم الكتب.
51. جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السّيوطي، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، بيروت: دتا، دط، دار الجيل.
52. جورج كلاس، الألسنة ولغة الطّفل العربي، بيروت: 1984. ط1، المنشورات الجامعيّة لبنان.
53. حسن بوسماحة، دليل مدير المدرسة الابتدائية، الجزائر: د تا. دار الهدى للطّباعة.
54. حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة. القاهرة: 2003. د ط، الدار المصريّة اللّبنانيّة
55. حسن مرعي، المسرح التّعليمي، بيروت: 2000. ط1، دار مكتبة الهلال.
56. حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطّفل الجزائري، الجزائر، 2003. د ط، دار القصبة للنّشر والتّوزيع.
57. حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللّغة، القاهرة: 2003. د ط، دار المعرفة الجامعيّة.
58. حمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد، الوسائل التّعليميّة والمنهج، القاهرة: 1956. د ط، دار النّهضة العربية.
59. حنان عبد الحميد العناني وآخرون، سيكولوجيّة النّمو وطفل ما قبل المدرسة، عمان: 2003. د ط، دار صفاء للنشر والتوزيع الأردن.
60. خالد عبد السلام، اكتساب اللّغة لدى طفل ما قبل المدرسة، الجزائر: 2015. ط1، دار التنوير.
61. دانيال هلالاهان وآخرون، صعوبات التّعلّم مفهومها طبيعتها –التّعلّم العلاجيّ– تر عادل عبد اللّه محمد. عمان: 2007, ط1. دار الفكر.
62. دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة وتعليمها، تر عبده الراجحي وعلي شعبان، بيروت: 1994. دار النهضة العربيّة.

63.راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، عمان: 2003. دار المسيرة.
64. رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس اللّغة العربيّة في التعليم العام نظريات وتجارب، القاهرة: 2000. ط1، دار الفكر العربي، مصر.
65. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها وتطويرها وتقويمها، القاهرة: 2000. ط2، دار الفكر العربي للطّبع والتّوزيع.
66. روبرث دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء. تر تمام حسان،. القاهرة: 1988. طَ. عالم الكتب.
67. زكريا اسماعيل أبو الضبعات، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، عمان: 2007. ط1، دار الفكر ناشرون وموزّعون الأردن.
68. سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التّفكير، القاهرة: 2006. ط1، عالم الكتب.
69. سليمان حسن العالي، التّشكيل الصوتي في اللغة العربية (فونولوجيا العربية) تر ياسر الملاح، جدة: 1983. النّادي الأدبي الثّقافي
70. سميح عبد الله أبو مغلي، وعبد الحافظ محمد سلامة، أساليب تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، الرياض: 1424 هـ، دار الخريجي للنشر والتوزيع.
71. سمير محمد سلامة شاش، اللّعب وتنمية اللّغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، القاهرة: 2001. ط1، دار القاهرة للكتاب
72. سهام محمد بدر، التربية والتّعليم في الطّفولة المبكّرة، القاهرة: 1992. د ط، دار الكتب الحديثة الإسكندريّة.
73. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التّعليمي والتّدريس الفعال، عمان: 2006. ط1، دار الشروق،
74. سؤدد فؤاد الألوسي، العنف ووسائل الإعلام، عمان: 2012. دار أسامة للنّشر والتوزيع
75. السيد الشرقاوي، الملكة اللّغويّة في الفكر اللّغوي العربي، القاهرة: 2002. ط1، مؤسّسة المختار
76. سيرجيو سبيني، التربية اللغوية للطّفل، تر فوزي محمد عبد الحميد عيسى وعبد الفتاح حسن عبد الفتاح، القاهرة: 1991. د ط، دار الفكر العربي.
77. الشريف الجرجاني، التعريفات، بيروت: 1985. د ط

78. شرين عبد المعطي بغدادي، الموسيقى والمهارات اللّغوية للطّفل، القاهرة: 2012. ط1، دار المكتب الجامعي الحديث.
79. شفيق علاونة، سيكولوجيّة النّمو الإنساني للطّفولة، عمان: 2001. د ط، دار الفرقان، الأردن.
80. شفيقة العلوي، محاضرات في الدارس اللّسانيّة المحاضرة، بيروت: 2004
81. الشّلال عبد الرحمن بن سليمان، المدرسة الابتدائيّة في المملكة العربية السّعودية، نشأتها وتطوّرها مستقبلها، الرياض: 2003. ط1، مكتبة الرشد.
82. صالح بلعيد، اللّغة الجامعة، الجزائر: 2015. منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة.
83. ـــــــــــ، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، الجزائر: 2009. د ط، دار هومة للطّباعة والنّشر والتوزيع.
84. ـــــــــــ، علم اللّغة النّفسي، الجزائر: 2008. دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
85. ـــــــــــ، في الأمن اللّغوي، الجزائر: 2010. دار هومة.
86. ـــــــــــ، في قضايا التربية، الجزائر: 2009. ط1، دار الخلدونية للنّشر والتّوزيع.
87. ـــــــــــ، هموم لغويّة، الجزائر: 2012. منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة.
88. طارق عبد الرؤوف عامر، المهارات اللّغويّة عند الأطفال، القاهرة: 2015. ط1، دار الجوهرة للنّشر والتوزيع.
89. طاهر أحمد الطّحان، مهارات الاستماع والتّحدّث في الطّفولة المبكّرة، عمان: 2003. ط1، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع.
90. عبد الرحمن أبو زيد وليّ الدّين بن خلدون، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيّام العرب والعَجَم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السّلطان الأكبر، ضبط خليل شحادة، مراجعة سهيل زكار، د ط، بيروت: 2001م، دار الفكر.
91. عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطيّة، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة. عمان: 2009. ط 1، دار صفاء.
92. عبد الرحمن بن صالح المذن، كيفية اكتساب المهارة وتقويمها "مهارات لغوية"، جدّة: 1420هـ، المملكة العربية السّعوديّة.
93. عبد العزيز الصيغ، المصطلح الصّوتي، دمشق، 2000. ط1، دار الفكر.
94. عبد العزيز شرف، المدخل في وسائل الإعلام، القاهرة: 1980. د ط، دار الكتاب المصري.
95. عبد العزيز مطر، علم اللّغة وفقه اللّغة، الدوحة: 1985. ط1، دار قطرى بن الفجاء

96. عبد العظيم عبد السلام الفرجاني، التربية التكنولوجية وتكنولوجية التربية، القاهرة: 1997. د ط، دار غريب للنشر والتوزيع.
97. عبد الفتاح أبو معال، أثر وسائل الإعلام على الطّفل، عمان: 1997. ط1، دار الشّروق.
98. ـــــــــــــــــــــــ، تنمية الاستعداد اللّغوي عند الأطفال، عمان: 2000. د ط، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع.
99. عبد الفتاح حسن البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائيّة والكتابيّة، عمان: 2002. د ط، دار الفكر للنّشر.
100. عبد القادر حلوش، سياسة فرنسا التّعليميّة في الجزائر، الجزائر: 1999. ط1، دار الأمّة.
101. عبد الكريم الخلايلة وعفاف اللبابيري، تطوّر اللّغة عند الطّفل، عمان: 1990. د ط، دار الفكر الاردن.
102. عبد الكريم مجاهد، علم اللّسان العربي، عمان: 2005. ط1، دار أسامة للنّشر
103. عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللّغوي. الجزائر: 2010. ط1، مطبعة مزوار.
104. عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، القاهرة: د تا. د ط، دار المعارف الجامعيّة.
105. عثمان أبو الفتح ابن جني (ت 392هـ)، الخصائص، تح محمد علي النجار، القاهرة: دتا، د ط، المكتبة العلمية.
106. ـــــــــــــــــــــــ، المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والايضاح عنها، تح عبد الحليم النّجار وآخرون، القاهرة: 1994. لجنة إحياء كتب السنة
107. عصام نور الدين، علم الأصوات اللّغويّة، الفونيتيكا، بيروت: 199. ط1، دار الفكر اللبناني
108. عفراء علي الحوسنية، الاستماع والتّحدّث، الواقع والمشكلات، عمان: 2013. د ط، منشورات جامعة قابوس.
109. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، القاهرة: 1991. د ط، دار الشواف للنّشر.
110. علي سعد جاب الله، عبد الغفار محمد الشييزاوي، محمد جهاد جمل، الأنشطة اللغوية أنواعها معاييرها استخدامها، تق رشيد أحمد طعيمة، عمان: 2005. ط1، دار الكتاب الجامعي.
111. عماد عبد الرّحيم الزّغلول، مبادئ في علم النّفس التربوي، عمان: 2009. ط1، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع الأردن.
112. عمرو أبو عثمان بن بحر الجاحظ، البيان والتّبيين، تح عبد السلام هارون، القاهرة: 1998. ط 7، مكتبة الخانجي.

113. غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربية، عمان، 2004. ط1، دار عمار للنشر والتوزيع.
114. الفارابي أبو نصر، الحروف، ت: محسن مجدي، بيروت. 1969، دط، دار المشرق،
115. ـــــــــــــ، رسالة التنبيه على سبيل السعادة، د ت : خليفات، عمان: 1987. ط1، الجامعة الأردنية
116. ـــــــــــــ، إحصاء العلوم، تح وتع عثمان أمين، القاهرة: 1968. مكتبة الأنجلو المصريّة.
117. فاضل فتحي والي، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الابتدائيّة طرقه وأساليبه وقضاياه، الرياض: 1418 هـ. دار الأندلس للنّشر والتوزيع.
118. فتحي علي يونس وآخرون، طرق تعليم اللغة العربية، القاهرة: 1986، د ط، وزارة التربية والتّعليم مصر.
119. فراس السلتيني، من فنون اللّغة المفهوم الأهمية المعوقات البرامج التّعليميّة، عمان: 2008. دط، عالم الكتب الحديث.
120. فردينان دي سوسور، علم اللغة العام، تر يوئيل يوسف عزيز، مر مالك يوسف المطلبي، بغداد: 1985. د ط، آفاق عربية.
121. فؤاد أبو حاطب، وصادق آمال، نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنّين، القاهرة: 1999. د ط، مكتبة الأنجلو المصريّة مصر
122. فؤاد أبو حطب سيد عثمان، القدرات العقليّة، القاهرة: 1983. ط4، مكتبة الأنجلو المصريّة.
123. فوزية عساسلة، سلسلة دراسات تطبيقية، الجزائر: 2013. ط 1، دار الألمعيّة للنّشر والتّوزيع.
124. القاضي أبو الحسن عبد الجبار (ت 415 هـ)، المغني في أبواب التّوحيد والعدل، قوم نصّه إبراهيم الأبياري اشراف طه حسين. د ب: د تا. د ط.
125. كمال محمد دسوقي، ذخيرة علوم النفس، القاهرة: 1990. الدار الدولية للنّشر والتّوزيع.
126. لويس جان كالفي، حرب اللّغات والسّياسات اللّغويّة، تر حسن حمزة، مرا سلام بزي حمزة، ببروت: 2008. مركز دراسات الوحدة العربية.
127. ليلى أحمد كرم الدين، اللّغة عند الطّفل تطوّرها ومشكلاتها، القاهرة: 1990. د ط، مكتبة النهضة المصرية
128. ماريو باي، اسس علم اللّغة، تر عمر أحمد مختار، القاهرة: 1998. ط 4.

129. محمد أبو سمرة، استراتيجيات الإعلام التّربوي، عمان: 2009. ط1، دار أسامة للنّشر والتوزيع.
130. محمد الشّاوش، أصول تحليل الخطاب. تونس: 2001. ط1. المؤسّسة العربيّة للتّوزيع.
131. محمد المعموري وعبد اللّطيف عبيد وسالم الغزالي، تأثير اللّغات الأجنبيّة في تعلّم اللّغة العربيّة، تونس: 1983. د ط، المنظّمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم
132. محمد حسن حمادات، المناهج التربويّة مفهومها عناصرها تخطيطها تقويمها. عمان: 2009. ط1، دار الحامد للنّشر والتّوزيع.
133. محمد خطابي، لسانيات النصّ مدخل إلى انسجام الخطاب. بيروت: 1992. ط 1. المركز الثّقافي العربيّ.
134. محمد رفقي عيسي، سيكولوجيّة اللّغة والتّنمية اللّغويّة بطفل الرّياض، الكويت: 1987. دار القلم.
135. محمد عبد الباسط، أصول البحث الاجتماعي، القاهرة: 1980. د ط، دار الشّروق
136. محمد عبد الحميد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام من التّحليل الكمّي إلى التّحليل في الدّراسات الكيفيّة وتحليل محتوى المواقع الإعلاميّة. القاهرة: 1983. ط1، عالم الكتب.
137. محمد عبد الله القواسمة، معالم في اللّغة العربيّة. عمان: 2003. ط2، مكتبة المجتمع العربي للنّشر
138. محمد علي كامل، مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم، القاهرة: 2005. د ط، مكتبة ابن سينا.
139. محمد عماد الدين اسماعيل، الطّفل من الحمل إلى الرشد، الكويت: 1989. د ط، دار القلم.
140. محمد فرحان القضاة ومحمد الترتوري، تنمية مهارات اللّغة والاستعداد القرائي عند طفل الرّوضة. عمان: 2006. د ط، دار الحامد للنّشر والتّوزيع.
141. محمد محمد داود، العربية وعلم اللّغة الحديث، القاهرة: 2001. دط، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع.
142. محمد محمود رضوان، الطّفل يستعد للقراءة، القاهرة: 1973. ط3، دار المعارف.
143. محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، علم النّفس التربوي، جدّة: 1980. ط1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ص 127.
144. محمد مهدي مناف الموسوي، علم الأصوات اللغوية، القاهرة، 1998. د ط، عالم الكتب.

145. محمود أبو زيد، اللّغة في الثّقافة والمجتمع مع تصوّر مبدئي لأطلس اللّهجات الاجتماعيّة في مصر، القاهرة: 2007. ط1، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع.
146. محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، دمشق: 1998. د ط، منشورات جامعة دمشق.
147. محمود أحمد شوق، الاتّجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدّراسيّة في ضوء التّوجيهات الإسلاميّة. القاهرة: 2001. د ط، دار الفكر العربي.
148. محمود السّعران، علم اللّغة مقدمة للقارئ العربي، بيروت: د تا. دط، دار النّهضة العربيّة
149. محمود شاكر سعيد، أساسيّات في أدب الأطفال، البحرين: 1993. د ط، دار الحكمة للنّشر والتوزيع.
150. مصطفى صادق الرّافعي، حضارة العرب، بيروت: 1981. ط 3، دار الكتاب اللّبناني.
151. معمر نواف الهوازنة، اكتساب اللّغة عند الطّفل، دمشق: 2010، الهيئة العامة السّورية للكتاب.
152. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية، بيداغوجية الأهداف، د ت.
153. موفق الحمداني، اللّغة وعلم النفس، بغداد: 1982. د ط، دار الكتب للطباعة والنشر.
154. ميجل سيجوان، وليام ف ميكاي، التّعليم وثنائيّة اللّغة، تر ابراهيم بن حمد القعيد، محمد عاطف مجاهد، الرياض: 1995. عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.
155. ميشال زكريا، الألسنيّة التوليدية التحويلية وقواعد اللّغة العربية (النظرية الألسنية) بيروت: 1986. ط2، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع.
156. ـــــــــــــ، مباحث في الألسنيّة وتعليم اللّغة، بيروت: 1985. ط2، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع.
157. نادية رمضان النجار، علم لغة النّص والأسلوب. القاهرة: 2013. د ط. مؤسّسة حورس الدّوليّة.
158. ناصر إبراهيم، أسس التربية، عمان، 1409 هـ. ط2، دار عمار.
159. نجم الدين علي مردان، النّمو اللّغوي وتطويره في مرحلة الطّفولة المبكرة، الكويت: 2005. مكتبة الفلاح للنشر والتّوزيع.
160. نوال محمد عطية، علم النفس اللّغوي، القاهرة: 1995. ط3، المكتبة الأكاديميّة.
161. هبة محمد عبد الحميد، أدب الطّفل في المرحلة الابتدائية، عمان: 1426 هـ. د ط، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع.

162. هدى محمد قناوي، الطّفل وألعاب الرّوضة، القاهرة: 1995. د ط، مكتبة الأنجلو المصرية.
163. هدى محمد قناوي، الطّفل ورياض الأطفال، القاهرة: 1994. مكتبة الأنجلو المصرية.
164. هدى محمود النّاشف، رياض الأطفال، القاهرة: 1995. ط2، دار الفكر العربي.
165. هشام حسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة. القاهرة : 2003. د ط، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
166. هند إسماعيل إمباني وعزّة عبد المنعم رضوان، محاضرات في علم نفس التعلم، القاهرة: د ط. د تا، درا طيبة للطّباعة والنّشر.
167. وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم السنة الأولى، الجزائر: 1981/1980
168. يحي السيد الحاوي، المدرّب الرّياضي، القاهرة: د تا، د 1، المركز العربي للنّشر.
169. يعقوب الشاروني، الدّور التربوي لمسرح الأطفال والممثل في مسرح الطّفل، القاهرة: 1982. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
170. يوسف عبد التواب، طفل ما قبل المدرسة، القاهرة: 1998. ط1، الدار المصرية اللبنانية.
171. يوسف مارون، طرائق التّعليم بين النّظريّة والتّطبيق. طرابلس: 2008. ط1. المؤسّسة الحديثة للكتاب.
172. اليونيسكو، التّعلم النّشط استراتيجيّات التّعلّم النّشط، 2012.

ثالثا: المراجع باللغات الأجنبية:

173. A. Martinet ; Elément de Linguistique général. Armand Colin, Paris, 1980.
174. Andeson Paul S & Lapp Diane, Langguage Skills in Elementary Education. New York; 1998. 4th ed; edition Macmilian Publishing Comp.
175. Anold Cath , Child development and learning 2-5 years , LONDON, 2001. Georgia' story, Paul CH p man Publisher.
176. B.F Skinner, pour une science du comportement : le behaviorisme, Delachaux, Paris
177. Benviniste , E, Problèmes de Linguistique Générale. 1966, Gallimard. Paris

178. C- Meyers & T. B Jones, Promoting Active Learning : Stratigiee for the College Classroom, San Francisco: Jossey- Bass.

179. Camille Ben SMAIL , Analyse de production écrite en français , thèse de magister , Université d'Alger : 1987.

180. Charl Robert Ageron , Les algériens musulmans et la France, Presses Universitaires de France, Paris, 1968

181. Dockrell, Julie David Messer, Children's Languige and Communication Difficulties, New York, 1999.

182. Fanny Colonna , Instituteur algériens 1883-1929. Presse de la fondation nationale des sciences politique, Paris.

183. Flower, w. Infant and child care; A guide to education in group settings. 1980. Boston. Allyn & Bacon inc.

184. François-Marie Gerard , Xavier Rogiers, concevoir et évaluer les manuels scolaires , BRUXELLES , 1993.

185. George MAUNIN ; Dictionnaire de la linguistique ;PARIS ;2006..

186. Halliday. M.A. K and R . Hassan. Cohesion In English. Longman. London. 1976.

187. Hartmann, R.R.K, and F.C. Stork, Dictionnery of Languige and Linguistics. Applied Science Publisher LTD, 1973, London

188. JEAN Dubois et autre, Dictionnaire de Linguistique ; LAROUSSE , Paris.

189. JENN Piaget, schèmes d'action et apprentissage du langage, théories du langage et théorie de l'apprentissage, Paris.

190. Mckinny Kathleen ; Engaging Studies Throuth Active Learning Newsletter from the centre of the Advenced of Teaching, Illinois State University:

191. Minovi Romin , Early reading and writing, 1976. The foundation of Literacy, London Cearge Allen. & UnuinLT.

192. NOAM Chomsky, Language and Mind, New york and London , Harcourt Brace.

193. NOAM CHOMSKY, Reflexion on Lalguage. Neu York : 1975. Pantheon

194. Norbert Sillamy, Dictionnaire de Psychologie, PARIS , 2004. IN EXTENSO.

195. OXFORD (Advanced learner' s) (OXFORD : Oxford University Press. 1989.

196. PAUL Robert, le petit robert ;Paris.1997

197. Pierre Bourdieu ; Question de sociologie ; Paris ; 1984. Édition Original de minuit

198. Reutzel D. Rey &Robert B.Cooter, Teaching children to read from basils to books, New York, 1992. Macmillan publishing company.

199. SOWINSKI , Bernhard , Text linguistic, Verlage , w. Kohl hammer, Sttutgart-Berlin-Koeln-Mainz, 1983.

رابعا: البحوث الأكاديميّة:

200. آمنة مناع، يحي بن يحي، "الانغماس اللّغوي واثره في تعليميّة اللّغات –دراسة لسانيّة"، مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات، مج 9، ع 1، 2016.

201. البشير شرفوح، انعكاس عسر القراءة على السّلوك العدواني لدى المعسورين، أطروحة دكتوراه دلوة في علم النّفس العيادي. 2005. جامعة الجزائر.

202. جيلالي بن يشو، "التّعدّد اللّغوي في الجزائر"، أعمال ملتقى التّعدّد اللّساني واللّغة الجامعة، الجزائر: 2014. منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

203. الحبيب النصراوي، "الاحتكاك اللّغوي وأثره في العربية الحديثة –عربية تونس نموذجا–" أعمال ندوة التّعدّد اللّساني واللغة الجامعة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.

204. رابح تركي، "المعركة من أجل التّعريب"، مجلّة المستقبل العربي، ع 57. بيروت: 1983. مركز دراسات الوحدة العربية.

205. رابح تركي،"جهود الجزائر في تعريب التّعليم العام والتّقني والجامعي (1962-1984)" مجلّة الثّقافة، الجزائر: 1986. ع 91، وزارة الثّقافة والسّياحة.

206. السعيد خنيش، "تكنولوجيا تعليم العربيّة في الجامعة الجزائريّة"، أعمال ملتقى: الممارسات اللّغويّة التّعليميّة والتّعلّميّة، منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة، الجزائر: 2010.

207. عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزائر: 2007. د ط، موفم للنّشر.

208. عمر داود، "واقع الرأسمال اللّغوي الجزائري، من التّعدّديّة إلى المزج اللّغوي"، أعمال ملتقى التّعدّد اللّساني واللّغة الجامعة، الجزائر: 2014. منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

209. فتيحة حايد، "المحتوى اللّغوي في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّانية متوسّط –دراسة تحليليّة نقديّة"، بحث الماجيستير، جامعة باتنة 2011.

210. محمد هاشمي، "المحيط اللّغوي وتأثيره على اكتساب الطّفل اللغة العربية الفصحى"، بحث الماجستير، جامعة الجزائر، 2005- 2006،

211. نوار عبيدي، "من اللاّوعي إلى الوعي اللّغوي –دراسة في سبل التّخلّص من الآثار السّلبيّة للازدواجيّة اللّغويّة في اللّسان العامي الجزائري"، أعمال ملتقى التّعدّد اللّساني واللّغة الجامعة، الجزائر: 2014. منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

212. يمينة مصطفاي، "اللّغة الفصحى وقريباتها: تعايش سلمي واحترام متبادل"، أعمل ملتقى التّعدّد اللّساني واللّغة الجامعة، الجزائر: 2014. منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة.

سادسا: مواقع الشّابكة:

213. عبد القادر خليفي، "السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر" من موقع www.sidiamer.com بتاريخ 06 فيفري 2017 على الساعة 13:17 د.

فهرس

المحتويات

العنوان	الصّفحة
المقدمة	01- 11
الفصل التّمهيدي: الواقع اللّغوي للجزائر	12-30
التّعدّد اللّغوي	12
اللّغة العربية بين الازدواجية والثّنائية اللّغوية في الجزائر	15
السّوق اللّغوية والرّأسمال اللّغوي الجزائري	19
تعليم اللّغة العربية في الجزائر	22
- قبل الاحتلال	23
- إبّان الثّورة	24
- غداة الاستقلال	25
سياسة التّعريب في الجزائر	26
الباب الأوّل اكتساب اللّغة وتنمية المهارات اللّغوية عند طفل ما قبل المدرسة	**28- 143**
الفصل الأوّل: التّنشئة اللّغوية والمهارات اللّغويّة	**29-84**
المبحث الأوّل: اللّغة والتّنشئة اللّغويّة	**29-50**
التنشئة اللّغويّة	29
تحديد الطّفولة المبكّرة	29
تعريف اللّغة	31
اشتقاقات اللّغة	31
اللّغة الأولى	37
مفهوم الملكة	38
الملكة اللّغويّة	42
أوجه التّشابه بين ابن خلدون ودي سوسور وتشومسكي	50
المبحث الثّاني: علم النّفس اللّغوي ومجالاته	**50- 67**
العلاقة بين الفكر واللّغة	50
اكتساب اللغة وتعلّمها	52
نظريات اكتساب اللّغة	54

طرق اكتساب اللّغة في التراث	55
نظريات اكتساب اللّغة حديثا	57
الاستعداد اللّغوي	63
مراحل النّمو اللّغوي	64
العوامل المؤثّرة في النمو اللّغوي	65
المبحث الثّالث: المهارات اللّغويّة الأساسيّة	**67 -84**
تعريف المهارة	68
القدرة والمهارة	69
مفهوم المهارة اللغوية	69
أهمية المهارات اللغوية	70
أنواع المهارات اللّغويّة	70
علاقات المهارات اللّغويّة بعضها البعض	82
الفصل الثّاني: مصادر التّربية اللّغوية عند طفل ما قبل المدرسة.	**85- 143**
المبحث الأوّل: المحيط اللّغوي واكتساب اللغة عند الطّفل	85- 108
دور الأسرة في اكتساب اللّغة عند الطّفل	85
التّربية التّحضيريّة واكتساب اللّغة عند الطّفل الجزائري	96
دور الروضة في تنمية لغة الطّفل الجزائريّ	98
المبحث الثّاني: فاعليّة برنامج الانغماس اللّغوي في تنمية المهارات اللّغويّة عند طفل ما قبل المدرسة	**104- 143**
خصائص النّمو اللّغوي لطفل ما قبل المدرسة	105
مفهوم الانغماس اللّغوي	105
آليات تطبيق برنامج التّدريب بالانغماس اللّغوي	107
عناصر البرنامج	110
تقويم مهارتي الاستماع والتّحدّث عند طفل التّربية التّحضيريّة	131
التّقويم القبلي لمهارات التّمييز السّمعيّ	131
اختبارات الفهم السّمعيّ	134
ملخص الباب الأوّل	143

الباب الثّاني المدرسة الجزائريّة واكتساب اللّغة وتنمية مهاراتها عند الطّفل	**144- 344**
الفصل الأوّل: المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسي	145-247
المبحث الأوّل: **خصائص التّعليم الابتدائيّ والمحتوى اللّغوي للكتب**	146
تعريف التعليم الابتدائي	146
تعريف المرحلة الأولى ابتدائي	147
خصوصيّة متعلّم المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي	148
كفاءات المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي	148
الكتاب المدرسي مواصفاته ومعايير تقييمه	149
تحليل المحتوى	153
معايير تنظيم المحتوى	155
العوامل المؤثّرة في اختيار المحتوى اللّغوي في كتاب اللّغة العربيّة	158
تصنيف مفردات كتابي السّنة الأولى والثّانية ابتدائي	163
خطوات التّحليل اللّغويّ للمحتوى لكتب المرحلة الأولى ابتدائي	168
مستويات التحليل اللغوي	178
المبحث الثّاني: بيداغوجيات تدريس المهارات اللّغويّة	**198-252**
المداخل الحديثة في تدريس المهارات اللّغويّة	199
توظيف المقاربة بالكفاءات في تدريس المهارات اللّغويّة	203
طرق التّدريس بالمقاربة بالكفاءات	211
طرق تدريس المهارات اللّغوية في ضوء المقاربة بالكفاءات	214
آفاق المقاربة النّصية في تدريس المهارات اللّغويّة	238
الفصل الثّاني: تقييم المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ والمحتوى اللّغوي اللّغوي للكتب المدرسيّة	**248**
المبحث الأوّل: تقييم مهارات القراءة والتّعبير عند تلاميذ المرحلة الأولى ابتدائي	249
تحليل الأخطاء القرائيّة والتّعبيريّة عند التّلاميذ	250
الخطأ قديما وحديثا	251
النّظرة اللّسانيّة للخطأ	251

الخطأ في اللّسانيّات التّطبيقيّة	252
منهج تحليل الأخطاء	252
مهارات القراءة عند تلاميذ المرحلة الأولى ابتدائي	253
نظريّات القراءة الجهريّة	255
أهداف تدريس القراءة	256
صعوبات القراءة	256
مظاهر الضّعف القرائيّ	257
تصنيف وإحصاء أخطاء القراءة الجهريّة لدى تلاميذ المرحلة الأولى ابتدائيّ	263
تقييم مهارات التّعبير	269
قراءة في موضوعات التّعبير وأهدافها	270
صعوبات التعبير	271
طريقة تصحيح التّعبير الكتابي	271
صعوبات ومعيقات الكتابة	272
تحليل أخطاء التّعبير عند تلاميذ هذه المرحلة	273
المبحث الثّاني: دراسة مظاهر الاتّساق والانسجام في تعبير التّلاميذ	**295**
مفهوم الاتّساق	296
آليات الاتّساق	297
تعريف الانسجام	299
مظاهر الانسجام	300
تحقيق العلاقة العائديّة في تعبيرات التّلاميذ	301
تحليل الاستبيان	314
خاتمة	345
قائمة المصادر والمراجع	351
فهرس المحتويات	367

ملحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الأدب واللغات

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

استبانة موجّهة لأولياء الأطفال.

في إطار البحث العلمي لإنجاز أطروحة الدّكتوراه بعنوان **التّنشئة اللّغويّة وتنمية مهاراتها عند الطّفولة المبكّرة –الطّفل الجزائري أنموذجا–** وأمام الواقع اللّغوي الذي تشهد الجزائر، من تعدّد وازدواجيّة لغويّة، وباعتبار الأسرة المنبع الأوّل للغة الطّفل، أرجو منكم كولي عشتم تجربة الاكتساب اللّغوي عند الطّفل، والعوامل المؤثّرة على هذا الاكتساب سلبا وإيجابا، وباعتبار دراسة لغة الطّفل من الأمور التي تهمّكم كأولياء، وتهمّنا كباحثين أرجو منكم مساعدتي في إنجاز هذا البحث، وذلك بتقديم آرائكم بالإجابة عن هذه الاستبانة، لمحاولة رصد المشاكل التي يواجهها الطّفل الجزائري في اكتساب لغته للوصول إلى حلول ناجعة، فبآرائكم نجد حلاّ للغة أطفالكم.

ماهي اللّغة التي تخاطبون بها أطفالكم؟

العربية الفصحى العربية العامية

اللغة المازيغيّة اللّغة الفرنسيّة

لغات أخرى:

.....

.....

هل تقرؤون القصص للأطفال؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

في حالة الإجابة بنعم ما هي لغات هذه القصص؟

عربية ☐ فرنسيّة ☐ لغات أخرى ☐

هل تصطحبون طفلكم لمشاهدة المسرح؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

هل يلعب أطفالكم لعب الأدوار في الدّار؟

نعم ☐ لا ☐

هل تسمحون لطفلكم بمشاهدة التّلفاز؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

في حالة الإجابة بنعم ما هي لغات البرامج التي يشاهدونها؟

العربية ☐ الفرنسيّة ☐

هل يستمع طفلكم لبرامج الأطفال الإذاعيّة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

في حالة الإجابة بنعم، ما هي لغات البرامج التي يستمعون إليها؟

عربية ☐ فرنسية ☐ مازيغية ☐ لغات أخرى ☐

هل يستعمل طفلكم الحاسوب واللّوحة الإليكترونيّة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الأدب واللغات

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

في حالة الإجابة بنعم، ما هي اللّغات التي يستعملونها؟

العربيّة ☐ الفرنسيّة ☐ المازيغيّة ☐ لغات أخرى ☐

إعداد الطّالبة: حياة بناجي

مع خالص الشّكر والتّقدير

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الأدب واللغات
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⵜ -
Faculté des Lettres et des Langues

استبانة موجّهة لمربّيات الرّوضة.

في إطار البحث العلمي لإنجاز أطروحة الدّكتوراه بعنوان **التّنشئة اللّغويّة وتنمية مهاراتها عند الطّفولة المبكّرة –الطّفل الجزائري أنموذجا–** وأمام الواقع اللّغوي الذي تشهد الجزائر، من تعدّد وازدواجيّة لغويّة، وباعتبار الرّوضة المنبع الأوّل للغة الطّفل بعد أسرته، حيث أصبح التحاق الطّفل بمؤسّستكم شبه ضروري، أرجو منكم كمربيّة عشتم تجربة الاكتساب اللّغوي عند الطّفل، والعوامل المؤثّرة على هذا الاكتساب سلبا وإيجابا، وباعتبار دراسة لغة الطّفل من الأمور التي تهمّكم كمربّيات، وتهمّنا كباحثين أرجو منكم مساعدتي في إنجاز هذا البحث، وذلك بتقديم آرائكم بالإجابة عن هذه الاستبانة، لمحاولة رصد المشاكل التي يواجهها الطّفل الجزائري في اكتساب لغته للوصول إلى حلول ناجعة، فبآرائكم نجد حلاّ للغة أطفالكم.

1- ما يتعلّق بالمربيّة:

- المستوى الثّقافي للمربيّة: متوسّط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐
  مستوى آخر ☐
- الخبرة المهنيّة: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐
  من 10 إلى 15 سنة ☐ من 15 إلى 20 سنة ☐
  أكثر من 20 سنة ☐
- **اللّغات المتقنة:** ما هو مستوى اتقانك للغات؟

العربية الفصيحة: جيّد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

اللّهجة العامية: : جيّد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

المازيغيّة: : جيّد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

الفرنسية: : جيّد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

الانجليزية: : جيّد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

2- ما يتعلّق بالبرنامج في الرّوضة:

- **هل تعتمدون البرامج المسطّرة من قبل وزارة التّربيّة والتّعليم؟**

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

علّق:.....

.....

- هل تعتمدون على البرامج المستوردة؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

علّق:.....

.....

- ما هي اللّغات التي تعتمدون عليها في التّدريس؟ بالتّرتيب، والحجم السّاعي لكلّ لغة:

العربية الفصيحة: ☐

العامية العربية: ☐

الفرنسية: ☐

الإنجليزية ☐

لغات أخرى:

.....

.....

- علّل سبب اختاركم هذه اللّغات:

.....

.....

.....

3_ ما يتعلّق بالألعاب اللّغويةهل تعتمدون على الألعاب اللّغوية في تدريس المهارات اللّغوية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

ما هي أنواع الالعاب اللّغويّة التي تعتمدون عليها في تدريس المهارات اللّغوية؟

لعب الأدوار ☐

حفلات ☐

مسرحيّات ☐

3- **الوسائط التّعليميّة:** هل تستعملون الوسائط التّعليميّة في تعليم المهارات اللّغوية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا

هل تعتمدونه في تعليم المهارات اللّغوية على القصّة؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل تستعينون في تدريس اللّغة والمهارات اللّغوية بالمسرح؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إعداد الطّالبة حياة بناجي

مع خالص الشّكر والتّقدير.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الأدب واللغات

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

استبيان

السّيد (ة) الأستاذ (ة) الفاضل (ة) بالمدرسة الابتدائيّة:

السّلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته:

يسعدني ويطيب لي –أساتذتي الكرام– أن ألتمس من سيادكم مساعدتكم في دراسة فصل من فصول أطروحة الدّكتوراه المعنونة ب "**التّنشئة اللّغوية وتنمية المهارات عند الطّفولة المبكّرة – الطّفل الجزائري أنموذجا** –ونظرا لأهميّة رأيكم في تحقيق أهداف هذا البحث، بصفتكم أستاذا في التّعليم الابتدائي، فلا يريب لي أن تكون أفكاركم سديدة وناجعة، يُرجى التّكرّم بالإجابة عن بنود الاستبيان، مع الإشارة إلى أنّ كلّ الاستجابات في سريّة تامة ولا تستخدم إلاّ لغرض البحث العلمي.

ملاحظة: ضعوا علامة (x) أمام الخانة التي تمثّل إجابتكم.

1– ما يتعلّق بالتّعرّف على المستجوَب: نوعيّة التّكوين

ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐ المعهد التّكنولوجي لتكوين الأساتذة ☐

تكوين آخر:.....

.....

– **خبرة المستجوَب:** الخبرة المهنيّة في التّعليم:

أقل من 5 سنوات ☐ من 6–10 سنوات ☐ من 11– 15 سنة ☐

من 16–20 سنة ☐ أكثر من 21 سنة ☐

2- ما يتعلّق بشكل الكتاب:

- كيف تقيّمون فكرة توحيد المواد الثّلاثة (اللّغة العربيّة التّربية الإسلاميّة التربية المدنيّة) في الكتاب الموحّد؟

صائبة ☐ خاطئة ☐ نوعا ما ☐

- هل شكل الكتاب (الحجم الخط والألوان) مناسب لهذه الفئة من المتعلّمين؟

ملائم ☐ غير ملائم ☐ نوعا ما ☐

- **السّؤال الخامس:** هل الغلاف الخارجي للكتاب معدّ بشكل جيّد جذّاب يدفع المتعلّم للتّعلّم؟

نعم ☐ **لا** ☐ **نوعا ما** ☐

3-ما يتعلّق بالمحتوى اللّغوي للكتاب:

- هل أخذ المحتوى الوقت الكافي من أجل إعداده؟

نعم ☐ **لا** ☐ **نوعا ما** ☐

هل تمّ تجربة البرنامج على عيّنة كافية قبل تطبيقه؟

نعم ☐ **لا** ☐ **نوعا ما** ☐

- هل طُبِق المحتوى على عيّنة كافية قبل تطبيقه؟

- **نعم** ☐ **لا** ☐ **نوعا ما** ☐

- هل المحفوظات شائقة تجذب المتعلّم؟

- **نعم** ☐ **لا** ☐ **نوعا ما** ☐

- هل الصّور المرفقة بالنّصوص هادفة ومعبّرة عن فحواها؟

- نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

- هل تعكس عناوين النّصوص محتواها فعلا؟

- نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

- هل حجم النّصوص مناسب لهذه الفئة العمريّة؟

- نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

- هل يراعي المحتوى الفروق الفرديّة للتّلاميذ؟

- نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل يراعي المحتوى اللّغوي للكتاب القدرات العقليّة والمعرفيّة للتّلاميذ؟

- نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل يلبّي المحتوى اللّغوي للكتاب حاجات المتعلّمين؟

- نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

- هل يتوافق المحتوى اللّغوي للكتاب مع سنّ التّلاميذ وقدراتهم العقليّة؟

- نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

-

- هل راع المحتوى الظّروف الاجتماعيّة للمتعلّمين وواقعم الاجتماعي؟

نعم ☐ **لا** ☐ **نوعا ما** ☐ ☐

- هل المحتوى اللّغوي واضح وجلي بالنّسبة للمتعلّم؟

- **نعم** ☐ **لا** ☐ **نوعا ما** ☐ ☐

- هل المحتوى اللّغوي واضح وجلي بالنّسبة للمعلّم؟

- **نعم** ☐ **لا** ☐ **نوعا ما** ☐ ☐

- هل رعى المحتوى خصوصيّات المتعلّم في هذه المرحلة (السّيكولوجي والبيداغوجي)؟

نعم ☐ **لا** ☐ **عا ما** ☐ ☐

- هل تحقّقتْ معايير تنظيم اختيار المحتوى في الكتاب؟

نعم ☐ **لا** ☐ **نوعا ما** ☐ ☐

4-ما يتعلّق بطريقة تدريس المهارات اللّغويّة:

- هل تطبّقون المقرّر الدّراسي كما هو مسطّر من طرف الوزارة؟

نعم ☐ **لا** ☐ **أحيانا** ☐

5-ما يتعلّق بالبيداغوجية المعتمدة:

هل تحقّقت في المحتوى مبادئ المقاربة بالكفاءات (الاجماليّة، البناء، التّناوب، التّطبيق)؟

هل المحتوى اللّغوي موضوع وفق المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ **لا** ☐ **نوعا ما** ☐

- هل رعى المحتوى مبادئ المقاربة بالكفاءات (تحرير المتعلّم من القيود، قياس الأداء، دمج المعلومات...)

- **نعم** ☐ **لا** ☐ **نوعا ما** ☐

- هل وضع هذا المحتوى وفق المقاربة النّصيّة؟

نعم ☐ **لا** ☐ **نوعا ما** ☐

- ما هو المدخل الأكثر اعتمادا في تدريس المهارات اللّغويّة؟

المدخل التّواصلي ☐ المدخل الوظيفي ☐ المدخل التّكاملي ☐

6-ما يتعلّق بأنشطة المهارات:

- هل تمارين دفتر الأنشطة اللّغوية كافية لتنمية المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ؟

- **نعم** ☐ **لا** ☐ **نوعا ما** ☐

- أثناء تدريس مهارة القراءة هل تركّزون على النّطق السّليم للأصوات من طرف التّلاميذ؟

- **نعم** ☐ **لا** ☐ **نوعا ما** ☐

ما هي الطريقة الأكثر اعتمادا في القراءة؟

الصامتة ☐ **المجهورة** ☐

عند تدريس القراءة، على ماذا تركّزون؟

الأداء الميكانيكي ☐ **الفهم القرائي** ☐

- ما هي الطّريقة التي تعتمدونها عند تصحيح التّعبير الكتابي؟

التصحيح المباشر طريقة الرّموز كتابة الصّواب فوق الخطأ الطّريقة التّبادليّة

- هل تعتمدون الوسائل السّمعيّة والبصريّة في تدريس المهارات اللّغويّة؟

- **نعم** ☐ **لا** ☐ **نوعا ما** ☐

- هل تستعينون بأنشطة وتمارين أخرى من إنشائك لتنمية المهارات اللّغويّة لدى التّلاميذ إلى جانب الأنشطة المقرّرة في الدّفتر؟

- **نعم** ☐ **لا** ☐ **أحيانا** ☐

7- ما يتعلّق بمستوى المهارات اللّغويّة عند التّلاميذ:

كيف تقيّمون مستوى التّعبير الشّفوي عند تلاميذ هذه المرحلة؟

جيّدة ☐ متوسّطة ☐ ضعيفة ☐ ضعيفة جدّا ☐

- **ما يتعلّق بأسباب ضعف المهارات اللّغويّة:**

- ما هي أبرز الصّعوبات والعراقيل التي تؤثّر على التّحصيل اللّغوي للتّلميذ؟

صعوبة المادة ☐ **ضيق الوقت** ☐ **كثافة البرنامج** ☐

تأثير اللّهجات ☐

ما هي أسباب ضعف مهارات التّعبير الكتابي عند التّلاميذ؟

فقر الرّصيد اللّغوي للتّلاميذ ☐ طريقة تدريسه ☐ الاقتصار على نصوص ونماذج تراثيّة ☐ اهتمام المدرّسين بتعليم قواعد اللّغة ☐

ما هي أسباب ضعف مهارات التّعبير الكتابي عند التّلاميذ؟

تشابه الحروف ☐ تعدّد صور الحرف الواحد ☐ ضعف رصيدهم اللّغوي ☐

هل يؤثّر اكتظاظ القسم على التّحصيل اللّغوي للتّلاميذ؟

نعم ☐ **لا** ☐ **نوعا ما** ☐

8-المقترحات:

ماذا تقترحون لسدّ ضعف التّلاميذ في اللّغة العربيّة؟

تمديد الحجم السّاعي ☐ تغيير المقاربة المعتمدة ☐ تغيير المحتوى ☐

اعتماد الوسائل السّمعيّة البصريّة ☐ مقترحات أخرى ☐

إعداد الطّالبة حياة بناجي

مع خالص الشّكر والتّقدير.