وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ
المدرسة العليا للأساتذة
آسيا جبّار -قسنطينة
وبالشراكة مع:
المجلس الأعلى للّغة العربيّة
وزارة التّربية الوطنيّة

أَعْمالُ مُلْتَقَى

«فَقْرُ التَّعَلُّم»

-ندوة الشّرق-

مدير النّدوة: أ.د رابح طبجون
-مدير المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبّار-قسنطينة-
إشراف وتنسيق: أ. آمال حمزاوي

المدرسة العليا للأساتذة -قسنطينة-
15 نوفمبر 2023

أعمال الملتقى الوطنيّ

حول:

فقـــــــر التّعـــــلم

ندوة الشّرق

الرّئيس الشّرفيّ للملتقى: البروفيسور صالح بلعيد.

مدير الملتقى: البروفيسور رابح طبجون.
تنسيق واشراف: أ. آمال حمزاوي
المدقّق اللّغويّ: حسن بهلول.
التّصفيف والتّوضيب: أ. أمينة درامشية

- **كتاب:** فقر التّعلم ندوة الشّرق
- **إعداد: المجلس الأعلى للّغة العربيّة**
- **قياس الصّفحة: 24/16**
- **عدد الصّفحات: 496**

منشورات المجلس

ردمك: 978-9947-821-93-0

المجلس الأعلى للّغة العربيّة

52، شارع فرانكلين روزفلت-الجزائر-

ص. ب. رقم 575، ديدوش مراد الجزائر.

رَوَابِط الاتّصال:

الموقع الإلكتروني: elmadjlisse.dz@gmail.com

الهاتف: 023487278

النّاسوخ: 02348726

الفهرس	الصّفحة
كلمة رئيس المجلس الأعلى للّغة العربيّة. البروفيسور صالح بلعيد.	15-9
كلمة مدير المدرسة العليا للأساتذة في ملتقى فقر التّعلم. البروفيسور رابح طبجون.	18-17
الأداء اللّغويّ القرائي للنّص الشّعري الجاهلي لدى متعلمي السّنة الأوّلى ثانوي شعبة آداب . أنموذجا.. أ.أحسن الصّيد.	36-19
دور التّعلم النّشط في معالجة فقر التّعلم وإثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلم. أ.د. بوحراثي سلاف.	66-37
المهارات اللّغويّة في مناهج اللّغة العربيّة–رصد وملاحظات أ. عبد السّلام بن عبد القادر.	92-67
الألعاب اللّغويّة ودورها في تنمية مهارات اللّغة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية (مقررات اللّغة العربيّة للطور الأوّل الابتدائي أنموذجا) د. مهدي مشتة.	110-93
أهمية الحفظ والتّكرار في اكتساب المهارة اللّغويّة. أ. عبد العزيز قيبوج.	129-111
فقر التّعلم وفلسفة القراءة. د. فتيحة بلعكروم.	142-131
أثر النّصوص اللّغويّة في تنمية استعداد الطّفل للقراءة.	166-143

د. محمّد لمين مقرود.	
أهمية تدريس التّعبير الشّفويّ وفق المقاربة بالكفاءات في تنمية المهارة اللّغويّة للتلميذ في التّعليم المتوسط. د. عيمر سهام. د. يعقوبي نسيمة.	187-167
أهمية الكتاب المدرسي ودوره في تعليم اللّغة العربيّة. أ. معزوزي.	214-189
التّعبير الشّفهي في الكتاب المدرسي الجزائريّ للسنة 2 ابتدائي: مقاربة تحليلية. د. بلقاسم يخلف.	240-215
دور كتاب اللّغة العربيّة في بناء التّعلم وترسيخ القيم التّربويّة – قراءة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط–. أ.د. نسيمة لوح.	261-241
رصيدي الجديد في نصوص القراءة وأثره في تنمية المهارات اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. د. نسيمة حمّار.	285-263
فضاءات التّربية التّحضيرية وأثرها في التّنشئة اللّغويّة للمتعلم. د.سعاد عباسي. د.أنوار بن شوك.	307-287
نشاط فهم المنطوق في مرحلة التّعليم الابتدائي مشاكلّ وحلول. د. فاطمة سعدي. د. فاطمة لواتي.	331-309
التّعبير الشّفهي: المفهوم والأهداف والمهارات.	355-333

أ. نعيمة عزي.	
الرّصيد اللّغويّ لمتعلّمي المرحلة الابتدائية بين الاكتساب والتّوظيف. أ. جبـــــانــة محمّد؛ ط. د. سنة رابعة؛	377-337
التّعبير الشّفوي ودوره في ثراء الرّصيد اللّغويّ لطفل المرحلة الابتدائية. ط. د، أ. لزرق محمّد.	401-379
دور الكتاب المدرسي في بناء الكفاية المعجميّة لدى متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي . ط. د. حكيمة دليل. د. فيصل بن علي.	428-403
دور الإلقاء الشّفوي في تحقيق الثّقة لدى متعلم المرحلة الابتدائية تلميذ السّنة الخامسة –انموذجا– أ. بن علي سعادة عودة.	436-429
أهمية الكتاب المدرسي وفق اصلاحات الجيل الثّاني من منظور أساتذة اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي. ط. د كرباش الزّهرة.	465-437
المحددات البنيوية الاسرية ودورها في اكتساب اللّغة عند الطّفل "دراسة نقدية في تأثير المحيط الاسري على تطور اللّغة من منظور نظرية الرّموز اللّغويّة لبيرنشتاين." د. صالحي عبد الكريم.	495-467

كلمة رئيس المجلس الأعلى للّغة العربيّة

البروفيسور صالح بلعيد.

الدّيباجة: إنّ المَعنى اللّغويّ لمُتلازم **(فَقْرُ التّعلّمِ)** يعني وجود فئة مُعتبرة مِن التّلاميذ الدّارسين للغة مِن اللّغات دون العاشرة لا تستطيع قراءة نصّ بسيط قراءة جيّدة، أضف إلى ذلك أنّها لا تفهم ما تقرأ. وبحسب تقرير البنك الدّوليّ لسنة 2020م؛ هناك 59 % مِن الأطفال المَعنيين يُعانون الآن **(فَقْرَ التّعلّم)** وعلى وجه الخصوص في **مَنطقة الشّرق الأوسط وشمال أفريقيا**. وهذا الفقرُ لغويّ بحت وفي مجال القراءة والكتابة تحديداً. وقد أدّى إلى تأثيرات مُباشرة في المَعيشة والدّخل، وله تأثيرات " في الإنتاجيّة الاقتصاديّة مُستقبلا، ولا سيّما عند تحويل الاستراتيجيات الاقتصاديّة إلى برامِج تنفيذيّة.

وإنّ مُحاربة هذا الفقر يكون مِن خلال التّعليم والحصول على الشّهادات الوظيفيّة في أساليب مُحاربة العَوَز والفقر بشكل دائم، ولا سيّما أنّ التّعلّم أكثر قدرة على بناء ثروات المُجتمَع بطريقة ديناميكيّة؛ لأنّه يُسهِم في بناء ثروات المُجتمَعات ذاتياً وفي شتّى المَجالات. أي أنّ "المُجتمَع يصنع المَعرفة بشكل تلقائيّ، وبخاصّة عندما تتوافر سياسات اقتصاديّة واجتماعيّة تتّسم بالإصلاح العميق للاقتصاد والتّشريعات، ومُكافحة الفساد، وتمْكين الكفاءات". ولهذا يشكّل مُحاربة **(فَقْر التّعلّم)** ظاهرة العصر التي تتطلّب علاجها على الزّمن السّريع؛ لردّ الاعتبار للحصيلة اللّغويّة التي يجب أن يكسبها المُتعلّم في مَراحل التّعليم الأولى لبناء مُستقبل الرّفاهيّة اللّغويّة بمَحمول امْتلاك مَعرفة قويّة مِن المُفردات التي تعمَل على الرّفع مِن سويّة المُتعلّم بشكل وظيفيّ استعمالي في القراءة والحوار والحساب والتّواصل بصفة عامّة، وذلك هو رأسمال المال البشري؛ باعتبارها مَوارد بشريّة ناشئة يتعيّن على صنّاع السّياسات اللّغويّة الاستثمار في تحسينها وتطويرها وتحصينها بقدر عالٍ مِن الحمُولة اللّغويّة التّواصليّة التي يكون بها

شخصاً نافعاً في مُجتمَعه، ولا سيّما أنّ وظائف المُستقبل سوف تشكّل مَهارات مُتقدّمَة تواصليّة تفاعليّة، ومَعلومات حديثة تساير مُستجدّات العصر.

1. الإشكاليّة مِن مَوضوع (فَقْر التّعلّم): إلى أيّ مَدى يمْكن علاج الظّاهرة بالسّريع، وبخطط إنمائيّة لغويّة، ونحن لم نخرج مِن صدمَة الإغلاق والحظر بسبب كورونا؟ وهل يمْكن استدراك ما ضاع خلال مُدّة وجيزة؟ وهل يكون المُعلّمُون وأولياء الأمُور والتّربويّون والمُستشارون في مُستوى علاج هذه الظّاهرة للسّيطرة على الضّرر، واستدراك ما فات؟ وهل السّياسة التّربويّة الوطنيّة لها تخطيط الرّفع مِن قدرة استيعاب التّلاميذ دون مُراجعة طرائق التّدريس، ومُحتوى الكتاب المَدرسي؟ كيف يمْكن مُواجهة (الهدر اللّغويّ) ونحن نشهد انحسار المُستوى، وبُعْدنا عن التّفاصح، وما نشهده مِن هُجْنة لغويّة تزيد الشّقوق شقوقاً؟ أما حان الوقت إعداد استراتيجيات التّغلّب على **(فَقْر التّعلّم)**؟ وهذا ما نبّه له تقرير مُستوى (فَقْر التّعلّم/ The State Learning Poverty) الذي أصدرته ستّ (6) مُؤسّسات دوليّة لسنة 2022م، بتمْويل البنك الدّولي، وجاء ببيانات وأرقام صادمة تنذر بالخطر المُحقّق والذي يزيد شرخاً كلّ سنة، في دول الشّرق الأوسط وشمال أفريقيا، ويرفع العلم الأحمَر للمُستوى اللّغويّ المُتدهور في هذه البلاد، وبخاصّة مُنذ نازلة الكورونا، ويحثّ التّقرير على إيجاد طريقة الرّفع مِن مُستوى تمْكين التّلاميذ في قراءة وفهم النّصوص بسهولة.

2. أفكار في التّغلّب على (فَقْر التّعلّم): هي أفكار بصُرنا بها مِن خلال الرّصد التّعلّمِي لمَدرستنا الجزائريّة التي بدأت بوادر القهقرى مُنذ إصلاح 2003-2004م، ولم يقع التّنبيه لخطورة الوضع، بدعوى السّير مَع العالم في خطوات الجيل الأوّل+ الجيل الثّاني، وتخطيط إنزال الفرنسيّة في السّنة الأولى/ الثّانيّة ابتدائي، ثمّ التّراجع عن ذلك، واختيار الفرنسيّة دون غيرها مِن اللّغات، وهناك

عوامُل أخرى أسهمَت في هذا القلق مِن **(فقر التّعلّم)**. والمُهمّ في الأمْر أنّ المُشكلة قائمَة، والعلاج مُمْكن، وعلى مَن يهمُّه الأمْر أن يصنع القرار مِن أفكار المُختصّين. ونقترح الحلول والنّصائح التي قد تُخفّف/ تمْسح بشكل نهائيّ مُشكلة **(فقر التّعلّم)** وإليكمُوها في النُّقاط التّاليّة:

1/2. ضرورة توصيف الوضع اللّغويّ مِن سنوات الإصلاح إلى وقتنا الحالي؛ وهذا بُغيّة وصف الواقع الذي يقع عليه تسليط دراسات مَيدانيّة بمَنهجيات اللّسانيات التّطبيقيّة.

2/2. التّنبيه إلى ضرورة التّخطيط للأزمات والنّوازل، وكلّ الظّروف الاستثنائيّة التي تُعيق عمَليّة التّعليم العادي.

3/2. مَنْح الأولويّة لتعليم المَهارات الأساسيّة في المَرحلة القاعديّة: السّماع+ القراءة+ الحوار+ الكتابة. وما يتبع ذلك مِن ضرورة الإشباع اللّغويّ بالعربيّة الفصيحة، ويعضدها تدريس الحساب والمَنطق وحفظ ما يكثر دورانه؛ وبخاصّة الشّعر الفصيح.

4/2. تنبيه المُتعلّم في عمَليّة التّعليم على تفعيل المُتعلّم في مُبادرات تُعالج (فَقْر التّعلّم) بأنشطة تربويّة تفاعليّة في داخل الصّفوف، أو خارجها؛ لجعل المُتعلّم يعيش الحمام اللّغويّ الاصطناعيّ في المَدرسة وفي خارج المَدرسة. وهذا في عمَليات التّعليم عن طريق السّياحات اللّغويّة/ أعمال التّطوّع/ المُناسبات الوطنيّة أو العالمِيّة بخصوص الاحتفاءات بأيام اللّغة العربيّة. وهو نوع مِن إشراك المُتعلّم في عمَليات التّحسين اللّغويّ، بل يمْكن أن نقول إنّه نوع مِن توفير بيئة إيجابيّة مُشجّعة للتّطوّر والمُنافسة اللّغويّة في مسألة استعمال اللّغة في مختلف المقامات.

3. ماذا عسانا نفعل في وطننا؟: يبدو لي علينا استنهاض الهمّة لعلاج هذا الخطر الحاضر، وربّما القادم أخطر، وهذا بتشكيل هيآت مُختصّة لمُواجهة هذا

القصور الذي يستدعي الاستثمار في مَدى المَقروئيّة وحصص القراءة في المَنظومة التّربويّة، وتخصيص ساعات للقراءة الخارجيّة، والتّشجيع على مُبادرات قرائيّة على غرار: تحدّي القراءة العربي، ومُسابقات القراءات النّموذجيّة، وما يتبع ذلك مِن استعمال الوسائل الحديثة للسّماع للفصيح: قرآن+ حديث+ شعر+ بودكاست+ لغتنا الجميلة+ قُلْ ولا تقُلْ... وهنا لا بدّ مِن تحدّي ومُواجهة هذه الأزمَة بإعداد برامِج ودراسات لمُواجهة أزمة التّعلّم لضمان التّعلّم التّأسيسي وتحويله مِن تلقين إلى إشراك المُتلقّي لمادة التّعليم. وعندما نقول التّعلّم التّأسيسي نعني به غرس اللّبنات الأساس لجميع مَهارات التّعلّم والمَعرفة والمَهارات العليا الأخرى التي يحتاج الأطفال إلى اكتسابها خلال مَراحل التّعليم. وهذا ربّما سيكون له أثر في تحقيق فعاليات ردْم فجوة الفَقْر اللّغويّ، وضمان التّعافي القرائي، وتسريع التّعلّم، وسدّ الفجوة في المَوارد التّعليمِيّة، بل يمْكن أن يكون ذلك سبيلاً لتمْكين المُتعلّم القراءة الجيّدة والسّريعة وبفهم حسن، وذلك ما يضمَن النّهوض بالتّعليم الأساسي. ولا بدّ أن نستفيد مِن تجارب سابقة أثبتت عدم النّجاعة، ونبتعد عنها. وهنا علينا الاستثمار في الحقائب القرائيّة، وفي تلك التّجارب النّاجحة عربياً على غرار (التّنال العربي) ومَشاريع وطنيّة كثيرة نراها جديرة بالتّنويه والاعتماد على بعض أنماط وصفاتها مِن مِثل أنّ المُتعلّم يحتاج إلى بقائه مُدّة أكثر في المَدرسة حتى ينال الإشباع اللّغويّ، خلق الحمامات اللّغويّة الاصطناعيّة للحوار ومُمارسة اللّغة بصورة عفويّة، أضف إلى ذلك تلك المَطالب التي يرفعها المُختصّون في أنّ المَدرسة عليها أن تعمَل على تلبيّة مَطالب التّربيّة والتّعليم بانتظام، وتُعطي أولويّة تدريس المَهارات الأساسيّة لزيادة كفاءة التّعليم؛ وُصولاً إلى الرّفاهيّة اللّغويّة المَنشودة لرفع **(فَقْر التّعلّم)**.

4. أهميّة القراءة: تمثّل القراءة صلبَ التّعليم في أيّ نظام تربويّ، وهي المَهمّة الأولى للمَدرسة، بضمان الإتقان والأداء لدرجة التّشرّب، ورفع كلّ

مضايقات التّعلّم مَدى الحياة، وهي التي تسدّ فقر التّعلّم. ولهذا نجد المَنظومات التّربويّة تستثمِر في الطّفولة المُبكّرة؛ بمُرافقة نمُوذجيّة أثناء القراءة مِن الرّوضة إلى مَرحلة الثّانويّة، مَع ما يتبعها مِن تعزيز مَهارات التّنظيم الذّاتي للطّفل، وهي مَهارة اجتماعيّة عاطفيّة أساسيّة. ومِن هنا يستدعي الوضع الحالي دعْم الجهود الرّاميّة لضمان تعليم الأطفال القراءة والكتابة بتوجيهات وإرشادات التّدريس والبرامِج الخاصّة، وتوفير مَناهج بسيطة وفعّالة لتوجيه المُعلِمين. ولتحقيق ذلك علينا إطلاق المُبادرات الإصلاحيّة، وضمان أسلوب عمَل النّظام التّعليميّ في الأمَد الطّويل؛ بدءاً مِن المُعلّم إلى المُتعلّم والمُسيّر والبرنامَج، واستمالة المِهْنيين لاستقطاب المُتسرّبين مِن النّظام المَدرسي، والاحتفاظ بهم في دورات تكوينيّة بهدف التّعليم مَهما أُصيبوا مِن فشل. ولقد أثبتت تجارب مَيدانيّة أنّ القراءة للأطفال واللّعب مَعهم يُسهِم في زيادة مَهاراتهم الاجتماعيّة والعقليّة، وأنّ هذه المهارات اللّغويّة تزيد بزيادة المستوى العلمي للأبوين بشكل مَلحوظ، ويعني كلّ هذا أنّ الرّصيد اللّغوي يُبنى من البيت فالرّوضة، ويتحسّن أكثر في المدرسة وينمو في مراحل لاحقة.

5. كيف نقضي على (فَقْر التّعلّم) ؟: لا بدّ مِن خريطة طريق للحدّ مِن (فقر التّعلّم) وبناء مَهارات للتّعلّم والنّجاح في المُستقبل، وكذلك مُعالجة التّحدّيات النّاجمَة عن الفجوة بين اللّهجات والمَحكيات والفصحى، وزيادة المّهارات الرّقمِيّة. وهذا لا يتحقّق إلاّ ببناء برامِج حكومِيّة في تغيير المَناهج ونُظم التّقييم، ومَطلوب مِنّا التّركيز على التّعلّم الذي يوفّر للمُعلّمين الوسائل التّعليمَيّة المُساعدة، مَع إتاحة تحسين مُستواهم اللّغويّ داخل الفصول، وفي القراءات النّموذجيّة. وهناك أساسيات علينا التّركيز عليها، وهي البحث في كيفية تجاوز مَسألة المُرور المَرِن بين المَحليّة والفصحى؛ لربح عامِل استعمال الفصحى قبل دخول المَدرسة في ظلّ انغلاق مُعظم العائلات الجزائريّة في بيوتهم على لغة المُحادثّة اليومِيّة الشّعبيّة،

عدا السّماع للقرآن الكريم، وبعض الأفلام التّاريخيّة الفصيحة، وبرامج الأطفال، وما يتبع ذلك مِن انخفاض في مُعدّلات قراءة الأولياء ومتابعة أولادهم بفعل تفشّي الأميّة.

يمكن أن نعقد لقاءات بين المُختصّين لعرض هذه الأفكار واستشعار الخَطَر، بُغيّة التّفكير في البحث عن بيئة لغويّة ثريّة في تنمِيّة مَهارات القراءة ما قبل المَدرسة، والتّخطيط لتعليم اللّغة العربيّة وتقديمها على نحو يُساعد على التّغلّب على العوائق، وسبيلُنا البحث عن طرائق تقويّة المَعرفة التّربويّة؛ باستغلال تقارب مَداليل الكلمات بين الفصحى والعاميّات والمَحلّيات، ولا بدّ مِن فكر جديد في بناء وعيٍ لغويٍّ جديدٍ لدى المُعلّم بأن يكون مُسلّحاً بمَخارج أصوات اللّغة وعوامِل النّحو، ووضع مَعايير عاليّة في القراءة تكون مَبنيّة على توفير مَوارد عالية الجودة للتّعليم والتّعلّم. وهنا مِن الضّروري بمَكان مَسْح مَقولة (سيروا على قدِر ضعفائكم) واستبدالهاأٌأ ضم طحظم عج عم غج غم ً المُطففين 26. مَع ضرورة تحديد المُتعثّرين ودعمِهم بإجراءات مُستعجلة للرّفع بمُستواهم، والتّدّخل المُبكر بالرّعاية الخاصّة لأصحاب الهِمَم. ويبدو لي من خلال تشخيص هذه الظّاهرة تكون باستراتيجيّة مَبنيّة على مَعايير تقويم في قصور/ إعاقة في القراءة يمْكن إنتاج مَجلات الأطفال، وأدب أطفال وكلّ ما يعمل على تنميّة الخيال والبحث. ولا بدّ مِن نظرة أعمَق في إطار سياسة لغويّة مُتعدّدة الأبعاد في مَهارة القراءة والكتابة، بتوجيه مَسارات تأكيد أهمِيّة اللّغة المُشتركة في احترام الهُويّة والدّستور والقرار السّياسيّ، مَع إدراك أنّ استعمال الفُصحى يُمَثّل أولويّة. وعلينا جميعاً أن نرفع ونُعلي مِن جهودنا الفكريّة النّظريّة والتّطبيقيّة؛ للحدّ مِن **(فقْر التّعلّم)** في مَدارسنا؛ بالعمَل على إيجاد وصفة النّهوض بتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمِها؛ بوضع أهداف لذلك على الآماد الثّلاث: المُستعجل+ المُتوسّط+ البعيد المَدى، وإقرانها بخطط العمَل ذات الصّلة بأجرأة التّطبيق لرفْع هذا الفقر اللّغويّ،

وهذا يستدعي النّظر في إعداد مُعلّمِي مَرحلة القاعدة، مَع توفير مُستلزمات مُكمِّلة مِن مكتبات وقاعات المُطالعة، ودعم المُعلّمين النّموذجيين.

وأختم القول، إنّها لمُبادرة نريد أن تُعالج مِن خلال هذه الإشكاليّة التي لوحِظت عالمَياً في دولنا، وما كان يجب أن نبقى دون فعْل/ ردّ فعل للنّظر فيها ولهذا نروم أن **نعقد مُلتقى وطنياً** يجمَع المَعنيين في إطار الشّراكة؛ للنّظر في اقتراح المُبادرات والخُطط والمَناهج التي تُدعّم النّماذج القرآنيّة لبناء تخصّص في أصول تدريس العربيّة، وتشجيع المُبادرات والحمْلات ذات العلاقة بتحسين تعليم العربيّة في جانبها الشّابكيّ وفي البحث التّربويّ. وإطلاق مُبادرات (مَن يقرأ أكثر يحصل على الأكثر+ اقرا في بيتك+ اقرأ في أيّ مَكان+ المَكتبة في كلّ التّجمّعات...) وهو مشروع كبير يمكن أن يُحقّق نقلة حضاريّة لمجتمع يقرأ، وهو يرقى بالقراءة. وهنا يستلزم مُواصلة تدعيم القاعدة المَعرفيّة في أصول تدريس العربيّة، وتكوين فهم مُشترك لعلم القراءة، والتدّريس الفعّال مِن أجل الارتقاء بمُبادرات الخروج مِن **(فَقْر التّعلّم)**.

كلّمة مدير المدرسة العليا للأساتذة

البروفيسور رابح طبجون.

يسرنا اليوم أن نجتمع لتوحيد الجهود لطرح هذه الإشكالية المهمة في المجال التّربويّ والتّعليميّ وهي فقر التّعلم الذي أشارت إليه التّقارير الدّوليّة، والذي يعني وجود فئة مُعتبرة مِن التّلاميذ الدّارسين للّغة مِن اللّغات دون العاشرة لا تستطيع قراءة نصّ بسيط قراءة جيّدة، أضف إلى ذلك أنّها لا تفهم ما تقرأ. وهذا الفقرُ لغويّ بحت وفي مجال القراءة والكتابة تحديداً. وقد أدّى إلى تأثيرات مُباشرة في المَعيشة والسّلوك والعلاقات العامة وكيفية التّواصل بين أفراد المجتمع وله تأثيرات "في الإنتاجيّة الاقتصاديّة مُستقبلا، ولا سيّما عند تحويل الاستراتيجيات الاقتصاديّة إلى برامِج تنفيذيّة. وقد حرصت المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار بقسنطينة، أن تتواصل مع المجلس الأعلى للّغة العربيّة وتستنفر طاقات وكفاءات وزارة التّعليم العالي ووزارة التّربية الوطنيّة لمعالجة هذه الظّاهرة التي بدأت تستفحل في منظومتنا التربوية. ومواصلة إطلاق المُبادرات الإصلاحيّة، ومراجعة أسلوب عمَل النّظام التّعليميّ في الأمَدين المتوسط والطّويل؛ بدءاً مِن المُعلّم إلى المُتعلّم والمُسيّر والبرنامَج والخطط والاستراتيجيات.

ولا شك أن الحوار المثمر سيفضي بنا لوضع الاستراتيجية المناسبة في بناء المَناهج ونُظم التّقييم، ومساعدة الوزارات الوصية في وضع الخطط البديلة لبناء مُستقبل الرّفاهيّة اللّغويّة، وبخطط إنمائيّة لغويّة. ومَنْح الأوّلويّة لتعليم المَهارات الأساسيّة في المَرحلة القاعديّة: السّماع+ القراءة+ الحوار+ الكتابة. وما يتبع ذلك مِن ضرورة الإشباع اللّغويّ.

وأنا ممتن جدا للسّيد رئيس المجلس الأعلى للّغة العربيّة البروفيسور صالح بلعيد على اختياره للمدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار بقسنطينة لاحتضان ندوة الشّرق الجزائري للاستماع إلى مختلف الأطروحات في هذا المجال.

وكذلك أرحب بالسّيد مدير التّربية لولاية قسنطينة الذي استجاب لدعوتنا رغم كثرة ارتباطاته وانشغالاته. وكلّ نساء ورجال التّربية والتّعليم والأسرة الجامعية بقسنطينة.

إنّ الجامعة اليوم معنية بإيجاد الحلول لمشاكلّ المجتمع وما يطرأ عليه من مستجدات في مجال التّعليم والتّربية والتّنمية وكلّ القضايا المصيرية. وترسيخ قيمة التّعلّم مَدى الحياة، والتّعلّم الذّاتي المستمر.

أملي أن تكلّل أشغال هذا الملتقى بالنّجاح خاصة وأن كلّ المؤشرات تدل على ذلك من وجود هذه النّخبة من الأساتذة والمفتشين ومن الباحثين في الفلسفة وعلوم التّربية وعلوم اللّغة.

والسّلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الأداء اللّغويّ القرائي للنّص الشّعري الجاهلي لدى متعلمي السّنة الأوّلى ثانوي شعبة آداب . أنموذجا.

أ.أحسن الصّيد؛

المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر.

المقدّمة:

يواجه متعلمو السّنة الأوّلى من التّعليم الثّانوي مشكلّات حقيقية في قراءة النّص الشّعري الجاهلي وفهمه، فهو من منظورهم نص مغلق وغامض، يتسم بالغرابة والشّذوذ، ومن الصّعب معالجته وتفكيك رموزه، وتزداد مصاعب هذا النّص تعقيدًا في غياب منهجية واضحة لقراءة هذا النّوع من النّصوص.

تحاول هذه الورقة البحثية تحليل هذه الظّاهرة، والبحث في مشكلّات تعليم النّص الشّعري الجاهلي، والعقبات التي تعترض المتعلّمين والمعلّمين في هذا المجال، وتحاول تقديم الطّرائق البيداغوجية، والإجراءات المنهجية الصّحيحة لتعليم هذا النّوع من النّصوص، وتذليل مصاعب قراءتها؛ من خلال تقديم مقاربة نقدية لقصيدة "**وصف البرق لعَبيد بن الأبرص**"، وتقويم الأداء اللّغويّ الشّفوي والكتابي للمتعلمين في هذه المرحلة من التّعليم.

الكلّمات المفتاحية: الكفاءة اللّغويّة؛ الشّعر الجاهلي، عَبيد بن الأبرص؛ التّعليم الثّانوي.

Linguistic reading performance of pre-Islamic poetic text among first-year secondary school learners.

Abstract:

Learners of the first year secondary education face real problems in reading and under standing

Islamic poems. From their view this latter is closed and ambiguous one.

It is characterized by strangeness and anomalies, and it is difficult to deal with and decode it. Moreover, the difficulties of this text become more complex in the absence of a real methodology for reading it.

This research paper attempts to analyze this phenomenon, and researching the problems of teaching pre-Islamic poetic text and the obstacles facing both teachers and learners in this domain. Also it attempts to present pedagogical methods as well as correct methodological procedures for teaching this type of texts, and overcome the difficulties of reading them, by providing a critical approach to " Describing of Lightning" poem by "Abid Bin Al-Abras", and evaluating the oral and written linguistic performance of learners at this stage of learning.

Keywords: linguistic performance, Pre-Islamic poetry, Abid Bin Al-Abras, secondary education

أ/ تعليم الأدب العربي القديم بأيّ منهج؟

تتجه مناهج التّعليم نحو تعليم النّص الأدبي القديم للمتعلمين، في مراحل التّعليم المتقدمة، في محاولة لربط الأجيال الجديدة بالتّراث القديم، وجعله منهلا للتعلمات الخاصة باللّغة والهوية الثّقافيّة، ووسيلة لتطوير المهارات اللّغويّة والنّقدية، فالمتعلم في مرحلة التّعليم الثّانوية، وفي مختلف الشّعب العلمية والأدبية منوط بمهمة :" **إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء، وتحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي وما يتركه من أثر في النّفس مع التعليل، كما يضطلع بمهمات أخرى أكثر عمقا وصعوبة، يستنتج من خلالها عناصر العمل الأدبي شكلّا ومضمونا، ويصدر أحكاما معللة ..**"[1].

يصادف المتعلم في هذه المرحلة صعوبات كثيرة في فهم قراءة النّصوص القديمة عموما، والنّص الجاهلي على وجه خاص، ما يحول دون تحقيق الأهداف المرجوّة من تعليم هذا النّوع من النّصوص، بل وأبلغ من ذلك يلقى النّص القديم صدودًا وتبرّما لدى المتعلمين، الذي يجدون مشقّة في قراءة هذه النّصوص، فما بالك فهمها، ومحاكاتها بعد ذلك، والحقيقة إنّ مسألة تعليم هذه النّصوص والإشكالات التي تواجه المتعلمين خلالها، قديمة تعود إلى الصّراع الأبدي بين أنصار القديم، المتعصبين له، وبين دعاة التجديد الرّافضين لكلّ قديم :" **قال صاحبي وهو يحاورني: إنّكم لتشقّون علينا حين تكلّفوننا قراءة شعركم القديم هذا، وتلحّون علينا فيه، وتعيبوننا بالإعراض عنه، والتّقصير في درسه وحفظه.. لا تفرضوا شعركم الجاهلي، بل شعركم القديم، على الطّلاب والتّلاميذ فليس هذا الشّعر منهم، وليسوا من هذا الشّعر في شيء، علموهم ما يستطيعون**

[1] – منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، وزارة التربية الوطنية الجزائر مارس 2005 ص 5.

أن يتعلموا، وخذوهم بحفظ ما يستطيعون أن يحفظوا، ولا تفسدوا عقولهم وأذواقهم بتكلّيفهم ما لا يطيقون..."[2].

ازداد البون اتساعا مع نشوء أجيال كثيرة، تطمح للحداثة، وترنو للتّجديد وسط صيحات عالية، تدعو لترك القديم، وتعتبره تركة ثقيلة ورثناها عن ماضٍ تجاوزته أحداث العصر، ومستجدات الظّروف، وتذهب إلى حد تحميله وزر التخلّف الحضاري، والجمود الفكري والثّقافيّ وتتساءل عن جدوى تعليم الأدب القديم، الذي نشأ في ظروف مختلفة عنّا، وفي سياقات تاريخية خاصة، لم نعد بحاجة إليها اليوم.

إنّ تجديد مناهج تعليم النّص الأدبي القديم، صارت ضرورة ملحة، وتقريب هذه النّصوص من المتعلمين تحدٍ جديد يواجه المهتمين والمتخصصين في مجال التّعليمية، فالنّص القديم صار غريبا في ألفاظه ومعانيه، ومن الصّعب قراءته وفهمه، وفكّ رموزه، والكشف عن جماله، وتذوق فنّه، ومهمة تفسير هذه النّصوص، توكلّ إلى معلمين، يغفلون في الغالب عن خصوصيات هذا النّوع من النّصوص، والتعامل معها بتساهل فجٍّ، يحول دون الوصول إلى الهدف من قراءة هذه النّصوص، وتحليلها، فتحقّق في النّهاية أهدافًا عكسيّة، تجعل المتعلمين زاهدين في هذه النّصوص رافضين لها، تغيب عنهم حتى أسماء أصحابها والعصور التي أنجبتهم!

الحقيقة إنّ تعليم النّص العربي القديم، لازال محل اختلاف واضح، والبحث عن طرق تعليمه مصدر قلق واضطراب لدى المتخصصين، والمشكلّة الأوّلى تنبع من طبيعة هذا النّص، وإشكالية تلقيه، والهدف من تعليمه، والمنهج الصّحيح

---

[2] – طه حسين؛ حديث الأربعاء، دار المعارف، ط 11، (د ت) مصر ص ص 05. 06.

لتعليمه. وقبل البحث في الطّرائق، والحلول للمشكلّات البيداغوجية وجب معرفة العلل، التي تتعلق بعزوف المتعلمين عن هذه النّصوص، والزّهد فيها.

ب/ في مفهوم الكفاية اللّغويّة والأداء التّواصلي:

يميّز علماء اللّغة بين مصطلحين متقاربين في الدّلالة وهما: الكفاية اللّغويّة والأداء اللّغويّ، وهما مصطلحان متداخلان يجب الفصل بينهما؛ فالكفاية اللّغويّة هي: "**القدرة التي يمتلكها المتحدث والمستمع للّغة معيّنة، لكي يفهم أو ينتج عددًا غير محدود من الجمل الصّحيحة نحويا، وتدل الكفاية في الواقع على المعرفة الضّمنية للّغة، أي على النّظام المستبطن للقواعد الذي يشكلّ مجموعة القواعد النّحوية لتلك اللّغة...**"[3].

إنّ معرفة نظام اللّغة النّحوي والصّوتي والصّرفي، لا تعني القدرة على استخدامه وتوظيفه في وضعيات اجتماعية تواصلية دالة، لذلك يعرّف الأداء اللّغويّ، على أنّه ممارسة اللّغة بوجه أو أكثر من وجوهها المهارية المختلفة استماعًا أو قراءة أو كتابة، أو هي السّلوك اللّغويّ (المنطوق والمكتوب) الذي يساعد على تحقيق الصّحة اللّغويّة، وإذا أمكن التّمييز بين المصطلحين نقول إنّ الكفاية اللّغويّة معرفة تكون على مستوى الفهم، أمّا الأداء اللّغويّ فيكون على مستوى الإنجاز والتّواصل وتداول اللّغة؛ فالاستخدام الفعلي للّغة يعتبر أداءً شفويا أو كتابيا تحريريا.

إنّ ملاحظة الأداء اللّغويّ الشّفوي ينصبّ على مهارة الاستماع والإلقاء القرائي للّغة، من جهة ومن جهة ثانية ملاحظة مهارة التّواصل، والتّعبير عن الحال وفق مقام اجتماعي معيّن، وتقويم هذا الأداء يحتاج إلى اعتماد مقاييس دقيقة، تقيس مؤشرات هذا الأداء، وتحصي نتائجه.

---

[3] – **رولان دورون، فرنسواز بارو؛ موسوعة علم النّفس، تعريب فؤاد شاهين، منشورات عويدات، لبنان 1997 ص 220.**

ج/ محفزات الأداء القرائي ودوافعه:

يعتبر التّحفيز من المصطلحات الشّائعة في ميادين الدّراسات النّفسية والاجتماعيّة والتربوية؛ فالتحفيز في علم التّربية:"**هو إحساس أو شعور أو عامل يثير التّلميذ لخيارات سلوكية متعددة**"[4]. ويعرّفه آخرون على:" **أنّه التّحريك للأمام، وهو عبارة عن كلّ قول أو فعل، أو إشارة تدفع الإنسان إلى سلوك أفضل أو تعمل على استمراره...**"[5].

إنّ تحويل المعرفة باللّغة إلى ممارسة، يحتاج إلى محفزات وشروط خاصة تدفع المتعلم إلى التّواصل الذي يسمح له بممارسة اللّغة، وتطويع استخدام فهمه لها إلى إنجاز فعلي تطبيقي ملموس، لذلك يتطلب الأداء اللّغويّ تحفيزات كثيرة تكون على مستوى الذاّت وأخرى على مستوى الموضوع.

ج/1 الحافز النّفسي:

ينزع المتعلمون في هذه المرحلة من حياتهم نحو تمجيد البطولة، وتعظيم القوة والانبهار بقصص الغزو وحياة المغامرة، والفروسية، إنهم يميلون لكلّ ما هو خارق ومهيمن، وقد ينتقل هذا الشّغف من الصّغار إلى الكبار، ومن الأفراد إلى الشّعوب أيضا: " قد يحسّ المراهق بأنّه أقوى من جميع النّاس وأنه يستطيع أن يقلب الدنيا، وأنّه يستطيع أن يقوم بأعمال البطولة التي لم يستطع أحد القيام بها من قبل، وطبيعي أنّ إحساس المراهق بالقوة يدفعه إلى الإقدام والمغامرة، والتّشبه

---

[4] – محمد زياد؛ تحفيز التعلم والتحصيل(د ط) دت ص7 .

[5] – رشيد بن عبد العزيز أبو رشيد وآخرون؛ التّحفيز وإيجاد الدّافعية وأثرهما في الميدان التّربوي، كليّة التّربية، جامعة سعود 14423هـ ص2.

بالفرسان والقادة بغير تهيب، وبغير حساب للمخاطر، فهذه المرحلة إذن هي مرحلة الشّجاعة بالنّسبة للمراهقين.."[6].

ويفرّق بعض الدّارسين بين الحافز والدافع، باعتبار الأوّل خارجي يقوم على الاستجابة للمثيرات الخارجية، بينما الدّافع أبلغ كونه يركّز على الداخل وما تجيش به الذّات والخاطر.

يحمل النّص القديم هذه الخصائص، التي تستهوي المتعلمين في هذه المرحلة، وتثير فيهم الشّغف والفضول، فحياة العربي القديم فيها من البطولة والفروسية، ما يرضي هذا الميل الفطري عند المتعلمين، لكنّ هذا الحماس سرعان ما يخبو أمام نصوص مغلقة، عصيّة وغامضة، تحتاج إلى جهد كبير لتذليل لغتها، وعمل شاق لفكّ رموزها، فالتلقي السّلبي لهذه النّصوص يحول دون فهمها ويجعلها غير قابلة للانقراء، وتتحول عند بعض المتعلمين إلى حمل ثقيل، وعقاب شديد، يحاول المعلمون والمتعلمون معًا التخلص من شر سؤاله؛ فالعزوف عن النّص القديم لا يعود إلى اختلاف العصور، وتباعد الأجيال، وتغير الملكات اللّغويّة فقط، فالمتغيرات الاجتماعيّة والثّقافيّة أيضا لها دور كبير في توجيه القراءة، وتفعيلها:" **إنّ التغيرات التي عرفتها الشّعوب العربيّة من العصر الجاهلي وصولا إلى العصر الحديث، تجعل المكتسبات اللّغويّة تختلف، فبعض الكلّمات لم تعد مستعملة، ولا يمكن لأغلبية القرّاء فهمها، اللّهم إلّا إذا استعان بأحد القواميس المعروفة..**"[7] .

---

[6] – كلير فهيم؛ المشاكل النّفسية للمراهق، دار الثّقافة، ط2، القاهرة جمهوريّة مصر العربيّة 2014 ص 11.

[7] – سهام زياني؛ العلاقة بين التلقي والنّص الجاهلي في ظلّ متغيرات اللغة والبيئة والفكر، مجلة الباحث، المجلّد 02، العدد 03، جامعة الأغواط، الجزائر سبتمبر 2010 ص 50.

إنّ ضعف الآداء اللّغويّ للنّص القديم عموما والجاهلي على وجه خاص لدى متعلمي السّنة الأوّلى من التّعليم الثّانوي لا يرجع في الأساس إلى صعوبة اللّغة، وغرابة الألفاظ فقط؛ بل ثمة عوامل أخرى تسهم في صعوبة هذا الآداء وضعفه، ومشاكلّ الفهم القرائي، وفقدان الرّغبة في تلقي النّص القديم، منها ما يتعلق بالمتعلمين، ومنها ما يتعلق بالنّصوص في حدّ ذاتها، من حيث اختيارها ودرجتها، ومن حيث انفتاحها على القراءة والتأويل، فاختيار النّصوص يخضع لمنطق العصر الأدبي، ويستجيب للظواهر الاجتماعيّة والسّياسية والثّقافيّة والفنية التي تحكمه :" **يتم التركيز على النّصوص التي تعكس المظاهر التي تطبع العصر وتميّزه عن سواه، ثم العمل على تدريب المتعلم على التّفاعل مع المنتوج الأدبي الذي يدرسه، ليكتشف ويستنتج خصائص هذه المظاهر، وفي ذلك تفعيل لقدراته ومكتسباته..**"[8].

لقد تم انتقاء النّصوص الأدبية على هذا الأساس، المتعلق بالظّواهر الفنية والموضوعاتية، ولم يراعَ فيه منطق التدرّج، واليُسر في الولوج إلى عصر أدبي له خصوصيته الثّقافيّة والفنيّة، والذي حمل اسم الجهل، ووسم بالسّخافة والحماقة والطّيش، وهو بعد ذلك عصر الصّعلكة والتشطّر، وعصر الموؤودة والاقتتال القبلي من أجل "قطرة ماء".

لقد قدّمت الجاهلية على هذا النّحو، وحمّلت وجوها قبيحة منفرّة، فهذا الشّعر الجاهلي يعكس حياة العربي الجاهلي، بل لم يكن للعرب وجود أدبي أو سياسي من قبل، فالإسلام هو الذي أوجدهم وأدخلهم دائرة التاّريخ فالفضل يرجع له دون سواه، فقد اتفقت السّلطة السّياسية وعلماء اللّغة على تجاهل هذا الموروث والطّعن فيه وفي أخباره وسروده :" **وهذا الاتفاق يرجع إلى أصليين: فهو عند**

---

[8] – المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى الثّانوية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2005 ص 04.

مؤرخي الإسلام من المسلمين تأييد لنزعة دينية يراد بها إثبات أن الإسلام هو الذي خلق العرب خلقا وأنشأهم إنشاء، فنقلهم من الظّلمات إلى النّور، ومن العدم إلى الوجود، وهو عند مؤرخي اللّغة العربيّة وآدابها يرجع إلى الشّك في كثير من النّصوص الأدبية التي أُثرت عن العرب قبل الإسلام من خطب وأسجاع وأمثال"[9].

يعتبر تقديم العصر الجاهلي على هذا النّحو، ضربا من الانتقاص، وهذا التقديم يؤثر على المتلقين للنّص الجاهلي- معلمين أو متعلمين- ويُفضي إلى القطيعة مع هذا الأدب، ويزهّد في تلقيه، وينتج عنه في النّهاية قارئ ضعيف يتلقى نصا غريبا بالغ التعقيد.قد لا تكفي قواميس اللّغة العربيّة كلّها لشرحه والكشف عن معانيه.

تتداخل عوامل عديدة تعطل عملية التلقي أو تبطئها، منها ما يتعلق بالمتعلم من ميول واستعداد نفسي، وتحفّز لتلقي النّص ومحاورته، ومنها ما يتعلّق بالمعلّم من حيث تكوينه البيداغوجي والثّقافيّ، ما يجعله قادرًا على تذليل الصّعوبات وإيجاد الطّريقة النّاجعة، لفهم النّصوص وتفسيرها؛ فالمعلّم هو من يوجه المعلّمين إلى النّص ويعيينه على الولوج إليه تدريجيا، والعامل الآخر الذي يسهّل التلقي ويدعمه هو النّص الذي يستهوي القارئ ويستدرجه نحو الدّاخل، وأمر اختيار النّص في الكتاب المدرسي يرجع إلى المؤلف، الذي ينتقي النّص، ويحدّد مقارباته له، باعتبار الرّافد الذي تتفرع عنه النّشاطات الأخرى، وباعتبار علاقة النّص بالعصر الأدبي، والظّواهر الاجتماعيّة والثّقافيّة والفنية التي تتخلله.

اختار المؤلفون ثلاثة نصوص أدبية، مرفقة بنصوص تواصلية تدعمها فأدرج النّص الشّعري الأوّل تحت عنوان " **في الإشادة بالصّلح والسّلام والتّحذير**

---

[9]– زكي مبارك: النّثر الفني في القرن الرّابع،ج2، منشورات الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1، مصر، 2010، ص 35 .

من ويلات الحرب" للشاعر الجاهلي " **زهير بن أي سُلمى**" صاحب المعلقة الشّعرية الخالدة، وصاحب الحكمة والرّوية ومؤسّس مدرسة الصّنعة الشّعرية في الشّعر العربي، وقد جاء اختيار هذا النّص الشّعري الجاهلي في سياق ثقافي محدد هو :" **التقاليد والأخلاق والمثل العليا**"، وقد تمّ توجيه النّص توجيها أخلاقيا عاليا، ركّز فيه المؤلفون على إبراز ثقافة السّلم، ودورها في استقرار المجتمعات؛ فالسّلم خُلُقٌ إيجابي يسهم في بناء مجتمع قوي ومتماسك، وقد رسم الشّاعر صورة نادرة للحرب المشؤومة التي تأتي على الأخضر واليابس، فهي وحش ضارٍ، ونار ملتهبة، وناقة كشوف تتئم، وتلد أبناءً "الشّؤم" و" الشّقاء".

ورغم استثمار النّص فكريّا ولغويّا ونقدياً، من خلال أسئلة موجهة، ومنهجية مدروسة وموحدة، فمعلقة زهير من أصعب المعلقات، تتسم بالمعنى المكثف والصّور الشّعرية المتداخلة، والمعقدة، والأسلوب المحكم القوي، والنّص في مجمله يحيل على الحياة العربيّة الجاهلية، وعلى "**أيّام العرب**" وحرب" **داحس والغبراء**" التي دارت رحاها بين قبيلتي "**عبس**" و"**ذبيان**"، وقد استطاع "**هرم بن سنان**" و"**الحارث بن عوف**" حقن الدّماء، ودفع ديّات القتلى وإحلال "**السّلام**" بين المتحاربين.

كان للنّص محمول قيمي كثيف، ولكنّه برأينا لم يراع المستوى الفكري للقارئ، وميولاته وخبراته، ولم يتلاءم مع "العمر القرائي" للمتعلمين، الذين يبذلون جهدًا كبيرًا في شرح الكلّمات، والبحث في القواميس.

يحمل النّص من البداية إيحاء الاستغلاق، والاستعلاء والغرابة، وتعطيل عملية "**الفهم القرائي**" أو إبطائها على الأقل، فالقراءة الواعية ترافقها عملية تقصٍ وتحليل ونقد أيضا، وتتحدّد درجتها وفق شروط ومقاييس منها، الدّافعية للقراءة والمَقصدية منها، والتفاعل الذي يحدث بين النّص والقارئ:" **إنّ الفهم القرائي هو**

عملية بناء واستخلاص، من المعنى من خلال التّفاعل والاندماج مع اللّغة المكتوبة، إنّ هذه العملية تعتمد على القارئ الذي يقوم

بالفهم، والنّص الذي يجب فهمه، والنّشاط الذي يكون الفهم جزءًا منه إنّ هذه الأبعاد الثّلاثة تحدّد ظاهرة الفهم الذي يحدث ضمن السّياق الاجتماعيّ والثّقافيّ المتكامل.."[10].

يأتي **النّص الشّعري الجاهلي الثّاني** في الكتاب المدرسي، في سياق مختلف هو "**الفروسية**" التي تظل الموضوع الأقرب إلى وجدان المتعلمين في هذه المرحلة العمرية، وتتلاءم مع ميولاتهم نحو البطولة والقوة، وإبراز الذاّت وتتجلى هذه الصّفات كلّها في البطل الخارق، **عنترة بن شدّاد**، العبد الأسود الذي يحمل مهمة الدّفاع عن الشّرف والعدالة، فيرعب الأعداء، ويقهرهم، وبالمقابل يهزمه حبّ ابنة عمه مالك "**عبلة**"، ويقتله بغير نِزال:

أقاتلُ كلّ جبّارٍ عنيدٍ ويَقتلُني الفراقُ بلا نِزالِ[11].

يُقدّم النّص صورة عن البطل العربي، وشجاعته التي لا تقهر، وعزيمته التي لا تضعف، ولكنّ النّص بدا فاترًا، يكاد يخلو من حماسة الحَرب، ولهيب النّزال وهول المعارك، وصيحات الأبطال، والقصيدة في مجملها، تتحدث عن نهاية فارس خاض الحروب، وظفر بالنّصر، ولكنّه مريض، يشرف على الموت ولو سأل القارئ نفسه لمَ هيمن الفعل "كان" النّاقص على النّص؟ لوجد أنّ البطل يحكي عن بطولاته السّابقة في المعارك، وحسرته على ماضيه المشرق، الذي ذهب ولن يعود، وقد قال الشّاعر قصيدته في يوم من أيام حروبه سميت: "**يوم المصانع**" نقتبس منها ما ورد في الكتاب المدرسي هذه الأبيات:

---

[10] – سامية عبد الله؛ استراتيجيات الفهم – الأسس والنّماذج، كنوز المعرة للنّشر والتّوزيع، ط1، الأردن 2015 ص 52.

[11] – ديوان عنترة بن شدّاد العبسي؛ منشورات دار الآداب، ط4، بيروت 1894 ص 63.

يقول الطّبيبُ دواؤك عِندي إذا ما جَسّ كفّك والذِّراعَـــــا
ولو عرفَ الطّبيبُ دواءَ داءٍ يرُدُّ الموتَ ما قاسَى النّزَاعَـــا
حِصاني كان دلّالالمَنايـــــا فخاضَ غِمارها وشرَى وباعَا

يُصاحب النّص أسئلة فهم، يكتشف فيها القارئ معطيات النّص، ويناقشها، وتمتاز بالتدرج من السّهل إلى الصّعب، ظهر فيها عنترة حكيما، خبر الحرب والحياة وانتهى إلى ما ينتهي له كلّ محارب.

يأتي النّص الأخير من هذا المقطع عن العصر الجاهلي في سياق "**وصف الطّبيعة**" للشّاعر الجاهلي عَبيد بن الأبرص، ويجد القارئ نفسه في مواجهة نص شعري، بالغ التعقيد، يصف فيه الشّاعر البرق والمطر "**السّيل**" في صورة نادرة من صور الطّبيعة في الصّحراء العربيّة.

ج/2 الحافز الاجتماعيّ:

لا يمكن فهم النّص بمعزل عن سياقه النّفسي والاجتماعيّ والثّقافيّ فالشّاعر الجاهلي وفي بيئته البدوية الصّحراوية المجدبة، وقد طال أمد الجفاف وعمره يعبّر عن لهفته وشوقه للمطر، ويناديه من بعيد "**يا**" مستغيثا ومعظّما شأنه " **يا مَنْ لبرقٍ أبيتُ اللّيلَ أرقبُهُ**".

إنّ موقف ترصّد المطر ومراقبة البرق يلمع في الآفاق ليس حدثا استثنائيا وأمرًا غريبا، فوصفُ المطر وَحدة من وحدات القصيدة الجاهلية، أطلق عليها وحدة " **السّيل**"؛ وامرؤ القيس أوّل الواصفين له في معلقته الشّهيرة:

أَصَاحِ ترى بَرقًا أُريك وَميضَـهُ كلّمْعِ اليَدَيْنِ في حَبِيٍّ مُكلّلِ
يُضيئُ سَناهُ أو مَصَابيحُ راهِبٍ أَمالَ السّليطَ بالذُّبالِ المُفتَّلِ[12]

[12] – أبو عبد الله حسين بن أحمد الزّوزني؛ شرح المعلقات السّبع، منشورات بيت الحكمة، ط2، العلمة الجزائر 2009 ص 48. 49.

يقف القارئ عاجزًا عن فهم المعنى، وإعادة صياغته في قالب جديد، وفق أسلوبه وفهمه، فالمعنى اللّغويّ وحده لا يكفي لتفسير النّص، وتذوقه فالدّارسون للأدب الجاهلي يؤكدون صعوبة فهمه، بمعزل عن الطّبيعة التي احتضنته، والبيئة التي نشأ فيها وخبرها:" **الظّاهرة الأدبية ليست ظاهرة لغوية، إلّا من حيث الأداة؛ ظاهرة اجتماعية لها خصوصيتها النّوعية، ومن ثمّ لا بُدّ من إقامة الصّلة بينها وبين البُنى الثّقافيّة والاجتماعيّة الأخرى.."**[13].

تتداخل صورة البرق والمطر في قصيدة عَبيد تداخلا شديدًا، فالمطر قريب مثقل بالغيوم الماطرة، يقترب من جبل "**شطيب**"، يشبه حصانًا أبلق سريع الرّكض يسابق الخيل، ويرميها بأرجله بقوة، فينهمر المطر بغزارة، ويعمّ غيثه الأرض العطشى، فيرويها بعد طول انتظار. وهو خلال ذلك يصدر صوتا كصوت النّوق وهي تحنّ لأولادها متدلية المشافر، عِشارًا، وقد بحَّ صوتها من شدة الحنين، وهي ترعى في أرض خضراء لينة مفعمة بالحياة.

عندما نعود إلى ديوان عَبيد بن الأبرص، نجد شرحًا للمفردات اللّغويّة يطول، ثم شرحًا للمعنى جاء فيه: "**يشبّه بياض السّحاب ببياض خاصرتي فرس أبلق، يرفس برجليه، ويدفع الخيل أمامه.**" [14]

وفي الصّورة الثّانية يشبه السّحاب بـ: " **يصف تلك النّوق بصوتها المبحوح ومشافرها المتدلية والمسترخية، ترعى أولادها في أرض مطمئنة خصبة بارزة.."**[15].

---

[13] – وهب رومية؛ شعرنا القديم والنّقد الجديد، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثّقافة والفنون، الكويت 1996 ص 172.

[14] – عبيد بن الأبرص ؛ ديوان عبيد بن الأبرص، شرح أشرف أحمد عذرة، دار الكتاب العربي، ط1، بيروت لبنان 1994 ص 46.

[15] – المصدر نفسه ص 46

يستمد الشّاعر صورته من بيئته؛ فالحصان الأبلق، والنّوق العِطاش وأولادها وصفاتهم، ووجه الشّبه بينهم وبين السّحاب والغيوم الماطرة، والبرق اللاّمع صور غريبة صعبة القراءة، غامضة من العسير فهمها من طرف المتخصصين فكيف بالمتعلّمين في هذه المرحلة؟

إنّ تقديم هذا النّوع من النّصوص لمتعلمي السّنة الأوّلى من التّعليم الثّانوية من شأنه التأثير على فهم المتعلّمين والمعلّمين معًا، ووضع هؤلاء في حرج شديد وهم يقومون بتهجّي الحروف، والتعرّف على المعاني بطريقة مُربكة، فانقرائية النّصوص شرط ضروري لتعليمها ومناقشتها، واستظهارها. وقياس الانقرائية والعمر القرائي للمتعلمين اعتبارات يجب مراعاتها عند الكتابة والتأليف.

د/ مثبطات الفعل القرائي ونتائجه:

اختار المؤلفون نصًّا شعريّا بالغ التعقيد، يصف فيه الشّاعر الجاهلي عَبيد بن الأبرص ظاهرة طبيعية هي البرق والمطر، ويواجه القارئ خلاله سيلا من المفردات والمعاني والصّور المبهمة، والعجيب أنّ هذا النّص تُرك وحيدًا، لم يشفع بأسئلة ولا شرح، فقد سلّم أمره للقارئ وحده، ليكتشف بنفسه معطياته، ويشرح مفرداته ويحلّل صوره، ويفكّك رموزه؛ نص بلا تعليمات، وبلا وسائط، ولا علامات دالة يهتدي بها القارئ، لا يتناسب مع المستوى الفكري واللّغويّ للمتعلمين، الذين يجدون مصاعب في قراءته، وفهمه لا محالة. فهل كان هذا التخلّي اختبارًا للمتعلمين؟ أم كسرًا لمسار شاقٍ وشائق من نصوص جاهلية اختيرت بعناية فائقة؟

يواجه القارئ المتعلم في هذا النّص الشّعري، سيلا من الألفاظ الصّعبة، التي تتطلب جهدًا خارقا لشرحها، والمطلوب ليس الشّرح الذي يُفضي إلى المعنى اللّغويّ فقط، بل الولوج إلى الدّاخل، حيث التّجربة الوجدانية والشّعورية، التي جعلت الشّاعر متهلّلا فرِحا بقدوم المطر في صحراء قاحلة، وجفاف طال أمده واشتدّ اصطباره، وضاق به النّاس ردحًا من الزّمن ليس قصيرًا:

يا مَنْ لِبرْقٍ أبيتُ اللّيلَ أرقبُـــه مِنْ عارِضٍ لِبياضِ الصّبحِ لمـّاحِ
دانٍ مُسِفٌّ فُوَيْقَ الأَرْضِ هَيْدَبُهُ يَكادُ يَدْفَـــعُهُ مَنْ قـــامَ بالـــرّاحِ
كأنّ رِيِّقَـــهُ لمّـــا عَلا شَطِبًـــا أَقْرابُ أَبْلَقَ يَنفي الخَيْـــلَ رمّاحِ [16]

يحاول المتعلمون فكّ رموز النّص، بشرح المفردات الصّعبة :"**عارض**" "**مُسف**"، "**هيدبه**"، "**ريّقه**"،" **شطِبًا**"، "**أقراب**"، "**أبلق**"، "**رمّاح**"، وعندما ينهون شرح الكلّمات المفردة، يحاولون لمّ شتات المعنى، وفهم الصّورة وتحليلها إلى عناصر وإعادة تركيبها من جديد، فتضطرب المعاني، وتفلت الصّوّر منهم؛ فالمفردات لا يمكن فهمها خارج سياقها النّفسي والفني :"**لا يجوز أن تقرأ اللّغة مجزأة ومنفردة فلا بدّ أن تُقرأ في إطار البنية العاطفية والإيقاعية والتصويرية الموحية بدلالتها في سياق النّص**"[17].

يتخذ النّص الأدبي دلالته وهويته من خلال وظيفته التّواصلية، وعلاقة التفاعل مع القارئ، فيتحوّل من مجرد بناء لغوي، وتركيب نحوي له دلالة إلى خطاب موّجه إلى قارئ ضمني، فالقارئ هو الذي يحيي النّصوص، ويجعلها قابلة للتداول: "**أن تتعامل مع اللّغة كنص يستوجب دراسة وحدات تواصل برمتها، ينظر إليها على أنّها بُنى متماسكة تركيبيا ودلاليا، ويمكن لها أن تكون محكية أو مكتوبة، وبالإجمال فإنّ النّصوص يمكن اعتبارها وسيطا..**"[18].

إنّ تقديم النّص الجاهلي على النّحو الذي رأينا من شأنه التّأثير على القارئ، والإخلال بعادات القراءة السّليمة عنده ويسبّب ما يلي:

---

[16] – المصدر نفسه ص **60**.

[17] – حسين جمعة؛ كيفية قراءة النّص الأدبي– النّص الأدبي نموذجا– مجلة مجمع اللغة العربية–المجلد **74**، الجزء **2**. دمشق سوريا ص**281**.

[18] – روجر فاولر؛ ترجمة عفاف البطاينة، مراجعة هيثم غالب النّاهي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت لبنان **2012** ص **109**.

1- العزوف عن قراءة الأدب الجاهلي، والزّهد فيه.

2- وضع الحواجز النّفسية أمام المتعلمين لاستقبال النّص الجاهلي.

3- ترسيخ الإحساس عند المتعلمين بصعوبة الأدب الجاهلي وغرابته.

4- اتخاذ موقف سلبي من التراث الأدبي واللّغويّ ورفضه.

5- وصف الأدب الجاهلي بالجمود وتحجّر الأساليب.

6- اعتبار اللّغة العربيّة لغة صعبة والدعوة لاستبدالها بلغات هجينة يطلق عليها: " لغات النّسق اليومي".

هـ/ ضعف الأداء اللّغويّ لدى متعلمي السّنة الأوّلى ثانوي الشّعر الجاهلي اقتراحات وحلول:

تحتاج عملية تقويم الأداء اللّغويّ القرائي الشّفوي والكتابي إلى دراسة عيّنات، وتحليل مستوى الأداء وفاعليته، كما يجب مراعاة مستوى النّصوص والتّدرّج في صعوبتها، وتنويع سياقاتها وأغراضها، وتوفير الظّروف الجيّدة للمتعلمين لقراءة هذا النّوع من النّصوص، وتذليل صعوبات القراءة والفهم لديهم.

ومن خلال تعاملنا مع هذا النّوع من النّصوص وممارستنا لقراءته وفهمه وتحليله ونقده على مدار سنوات طويلة، يمكننا أن نقدم للمتعلمين مجموعة من الطّرائق الكفيلة بتطوير آدائهم اللّغويّ منها:

1- تقديم العصر الجاهلي تقديما موضوعيا، يركز فيه المعلمون على الجوانب الإيجابية فيه، فالمحمول القيمي لهذا العصر غني بالمواقف، والقيّم مثل البطولة، الفروسية، عزّة النّفس، الكرم، المروءة، نصرة المظلوم، نصرة الحق الوفاء، العفّة، الحكمة، الصّدق، نصرة الأخ، التعصّب للوطن والقبيلة، الشّجاعة الجرأة في الحقّ...

2- التّركيز على طبيعة العربي البدوية، وعلاقة الإنسان فيها، ارتباطه بالمكان، علاقته بالحيوان؛ ناقة وحصان، وظباء، وذئاب جائعة، وأسود ضارية

وطيور مهاجرة، يمام، وأسراب القطا، نباتات نادرة عشرق زجل، حنظل، علقم نخل باسق، طلح نضيد، رياض معشبة، سيول، ورعد، وبرق، وأطلال وخيام صور من الطّبيعة العربيّة وبواديها التي علمت الإنسان العربي معاني الصّلابة والصّمود، والإباء.

3- تنويع وسائل الإيضاح والتّبليغ والتّفاعل، خرائط، صور، تسجيلات مؤثرات صوتية، الاستماع لقراءات فردية مسجلة، تشجيع فنيات الإلقاء والترديد والتّرجيع، والتّنغيم والتطريب والترقيص، والشّعر الجاهلي مفعم بالحماسة والوجدان والطّرب والغناء...

4- انتقاء النّصوص الشّعرية والنّثرية غير الطّويلة، المنسجمة مع سن المتعلمين واهتماماتهم، تثير الشّغف والدّهشة، وتربي الذّوق والخيال المبدع تهذب النّفوس وتصقل المواهب، تغني اللّغة وتطوّع الالسّنة، وتحفز المتعلم على تمثلها ومحاكاتها.

5- ربط المتعلم بالعصر والشّاعر وحياته، وأسلوبه في الوصف، والغزل والهجاء، تعبيره عن الضّيق والملل، والخوف، ومواجهته للمواقف، لحقيقة الموت مواقف قوته ومواطن ضعفه، نظرته للحياة، للأشياء، للعلاقات مع النّاس، مع الله، مع الجمال والمرأة، مع الكون والنّجوم؛ فالشّاعر الجاهلي إنسان يحب الحياة لم ينعم بالاستقرار يوما، حياته مضطربة، تحدق به الأخطار وتفتك به الطّبيعة وتعصف به الصّراعات القبيلية.... يجب التّقرب منه وفهم مشكلّاته والقضايا التي يدافع عنها ويموت لأجلها، هو صاحب قضية، مرتحل يبحث عن هوية وعن وطن.

6- إكبار العصر وأهله، وإعلاء مكانة الشّعراء والنّاثرين، والابتعاد عن تسفيه الجاهليين، والسّخرية من تراثهم الثّقافيّ والاجتماعيّ، وتقزيم العصر ورجالاته، ونعتهم جهلا بأوضع النّعوت..

7- البحث عن مقاربات جديدة لقراءة الشّعر الجاهلي، من شأنها تقريب النّصوص الجاهلية من المتعلم العربي والجزائري، تثري لغته، وتروي شغفه، وتلبي رغبته في تلقي نصوص جاهلية راقية.

وخلاصة القول: يُعتبر الأدب الجاهلي مَعين اللّغة الصّافي، وشكلّها اللّغويّ النّاضج، الذي جذب إليه اهتمام المفسرين، وعلماء اللّغة، فجعلوه شاهدًا نحويا وبلاغيا، وجذب اهتمام النّقاد فقدموه وجعلوه أولا، لذا وجب البحث عن مقاربات بيداغوجية جديدة وناجعة لقراءته وفهمه، وتقريبه من النّاشئة والمتعلمين كبارًا وصغارًا، والتّعسّف عن التعامل مع نصوصه بجهالة وتبرم، واتهامه بالجمود والانغلاق والسّماجة والحمق.

دور التّعلم النّشط في معالجة فقر التّعلم وإثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلم.

أ.د. بوحراثي سلاف؛
المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار.

الملّخص:

يعنى التّعلم النّشط بنقل الاهتمام من المعلم إلى المتعلم الذي يمثّل محور العملية التّعليمية التّعلمية، وذلك في إطار التفاعل بين المتعلمين والذي يبرز مدى استعدادهم لاكتساب المهارات التي تساعدهم في رفع رصيدهم اللّغويّ وقدرتهم على التفكير السّليم.

وتكمن أهمية البحث في توضيح التّعلم النّشط كأسلوب حديث ظهر في إطار العملية التّعليمية التّعلمية، فهو القادر على استيعاب ظروف العصر والتطور التّكنولوجي الكبير لأنه يتجاوز الطّرق التّقليدية التي أصبحت قاصرة مع مرور الزّمن والتي أدت إلى فقر التّعلم.

تهدف هذه المداخلة إلى التّركيز على دراسة التّعلم النّشط واثبات نجاحته وفاعليته في تحقيق التّعلم المناسب والقدرة على تحقيق الأهداف التّربوية من خلال الاستراتيجيات المختلفة (العصف الذهني، المناقشة، تعلم القران...).

تتخذ مداخلتنا الخطة الآتية بالإضافة إلى الخاتمة وقائمة المصادر والمراجع:

تمهيد: حول التّعليمية والتّعلم.

أولا: التّعلم النّشط واستراتيجيات التّعلم.

ثانيا: العصف الذهني وتطبيقاته في العملية التّعليمية التّعلمية.

الكلّمات المفاتيح: التّعلم النّشط، استراتيجيات التّعلم النّشط، العصف الذّهني، الرّصيد اللّغويّ.

Summary

Active learning means transferring interest from the teacher to the learner, who represents the focus of the educational learning process, within the framework of interaction between learners, which highlights their readiness to acquire skills that help them raise their linguistic balance and their ability to think soundly.

The importance of the research lies in clarifying active learning as a modern method that has emerged within the framework of the educational learning process. It is able to accommodate the conditions of the times and the great technological development because it goes beyond traditional methods that have become inadequate with the passage of time and which have led to poverty of learning.

This intervention aims to focus on studying active learning and proving its efficiency and effectiveness in achieving appropriate learning and the ability to achieve educational goals through various strategies (brainstorming, discussion, learning the Qur'an...).

Our intervention takes the following plan, in addition to a conclusion and a list of sources and references:

Introduction: About teaching and learning.

First: Active learning and learning strategies.

Second: Brainstorming and its applications in the educational learning process.

Keywords: active learning, active learning strategies, brainstorming, linguistic balance.

تمهيد: التّعليمية والتّعلم.

وظف في مجال التّربية والتّعليم مصطلح التّعليميّة كمصطلح مرادف لفن التّعليم أو علم التّدريس، أو مجموع النّشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتقييم وتحسين مواقف التّعليم (حثروبي د ت، 14)، وبذلك تسهم التّعليمية في تنظيم وضعيات التّعلم، التي يحقق فيها المتعلم أهدافه المعرفية ويكتسب المفاهيم اللازمة لتكوين كفاءاته اللّغويّة التي تجعله قادرا على توظيف رصيده اللّغويّ في الإطار التّواصلي المناسب.

ويعود مصطلح التّعليمية إلى المصطلح الأجنبي(Didactique) الذي تقابله في اللّغة العربيّة مصطلحات كثيرة منها: تعليمية، تعليميات، علم التّدريس والتّدريسية.

والدّيداكتيك هي شق من البيداغوجيا موضوع الدّرس، بمعنى أدق أسلوب معين لتحليل الظّواهر التّعليمية وله صلة بالتّعليمية أو يعرفه التربويون بأنّه: استراتيجية تعليمية، تواجه مشكلّات كثيرة: «مشكلّات المتعلم، ومشكلّات المادّة أو المواد، وبنيتها المعرفية، ومشكلّات الطّرائق، ومشكلّات الوضعيات التّعليمية التّعلمية» (رزقي 2018، 37)، فهي طريقة تعليمية تتبع من أجل تحقيق الأهداف التّربوية التّعلمية من خلال الطّرق والتّقنيات المختلفة.

ويرتبط التّعليم بالتّعليمية أو علم التّدريس فيعد «جزءا من التّربية رغم استخدامه للدلالة عليها، فالتّربية أشمل من التّعليم، يقوم بها المعلم وغير المعلم أما التّعليم فهو محدود بما يقدم داخل الفصل من معلومات ومهارات» (رزقي 2018، 37) وقد شاع استخدامه عند السّلف للدلالة على معنى التّربية مثل: «رسالة (العالم والمتعلم) للإمام أبي حنيفة النّعمان (ت150هـ)، وكتاب (تعلم المتعلم طريق التّعلم) لبرهان الدين الزّرنوجي (ت620هـ)» (رزقي 2018، 37).

ويستخدم اليوم في الجانب المعرفي المتمثل في طلب العلم.

التّعلم:

يقول (جاتس/ Gates): « يمكن تعريف التّعلم بأنه تغير السّلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة» (أحمد 2009، 46) فإذا تأملنا هذا التعريف نستخلص منه أن التّعلم:

. هو تغير ايجابي متطور في سلوك المتعلم؛

. هو إدراك للوضع القائم؛

. هو بذل جهود مستمرة من المتعلم لاكتساب الطّرائق وتحقيق الغايات المرجوة من عملية التّعلم.

فالتّعلم عملية راقية في تكوين الإنسان وهو أيضا «نظام من الممارسات الايجابية التي تقود أفراد المجتمع إلى السّلوكات النّاجحة، ويتبدى ذلك بخاصة في التّحسن المستمر الذي يظهر أثناء ضبط العمل خلال التّدريب على المهارة المقصودة تعلمها» (أحمد 2009، 49). وهذا ما تهدف إلية العملية التّعليمية التي تسعى إلى تمكين المتعلم من كلّ المهارات التّواصلية.

فالتّعلم يعني اكتساب الخبرات والمهارات والمعارف والاتجاهات والقيم التي تساعد الإنسان على التّغير والتكيف، فالتّعلم شرط رئيس لتكيف الإنسان مع محيطه (محمّد و عامر طارق عبد الرّؤوف 2008، 50).

شروط التّعلم: يحتاج المتعلم للتّعلم إلى:

1/ **وجود دافع للتّعلم:** تمثل الدافعية شرطا رئيسا للتعلم فالشّخص الذي ليس له دافعية للتعلم لن يتعلم ولن تزداد خبراته وسوف يبقى حبيس تعلمه السّابق ويرتبط الدافع للتعلم بأهداف عند الفرد قد تكون دراسية أو لها علاقة بالحصول على مكانة اجتماعية مرموقة (محمّد و عامر طارق عبد الرّؤوف 2008، 52).

2/ **التّعزيز والمكافأة:** التّعزيز هو المحفز الحقيقي للتعلم وهو شرط رئيس لتشكيل سلوك التّعلم وتسلسله عند الفرد، والتّعزيز المتواصل في مراحل تعلم الفرد للمهارات الدّراسية شرط لاستمرار عملية التّعلم.

3/التّدريب الموزع: فالمتعلم لا يتعلم دفعة واحدة بل على مراحل.

4/**البدء بالطّريقة الصّحيحة:** إذا أتقن المتعلم كتابة الحروف بالطّريقة الصّحيحة منذ أن يتعلم كيف يحرك يده وأصابعه وكيف تتآزر أصابعه لرسم الحرف وان يكتبه بشكلّ صحيح سيتمكن من كتابته وكتابة الكلّمات أو المهارات الأخرى بطريقة صحيحة.

5/**معرفة النّتيجة باستمرار:** معرفة نتائج التّعلم تساعد المتعلم على فهم الصّحيح من الخاطئ وتغيير الاستجابات باستمرار نحو الأحسن.

6/**أهمية الإرشاد والتوجيه:** وذلك يشمل التوجيهات والاستراتيجيات التي تساعد المتعلم على التّغيير وربح الوقت.

7/ **التفاعل الاجتماعيّ:** يحتاج التّعلم إلى التّفاعل والمشاركة داخل الصّف أو المدرسة لتكوين متعلم ناجح وقادر على الاندماج في المجتمع (محمّد وعامر طارق عبد الرّؤوف 2008، 53 –54).

وقد أصبحت العملية التّعليمية التّعلمية في حاجة ماسة إلى أساليب جديدة قادرة على استيعاب ظروف العصر والتطور التكنولوجي الكبير.

أولا: التّعلم النّشط واستراتيجيات التّعلم:

تواجه العملية التّعليمية التّعلمية تحديات كبيرة نتيجة التّغيرات الكثيرة التي تحدث في التّطور التّكنولوجي وفي المعارف والمعلومات، وهو ما يتطلب المراجعة الشّاملة لمنظومة التّعليم في كلّ الأطوار، وقد أدى ذلك إلى إيجاد طرق جديدة تهتم بدور المتعلم وتجعله مركز العملية التّعليمية التّعلمية من أجل الوصول به إلى التّعلم الأفضل والقضاء على مشاكلّ التّعلم كفقر التّعلم الذي يعاني منه الكثير من المتعلمين في مختلف أطوار الدّراسة (الابتدائي، المتوسط، الثّانوي) وفي مختلف دول العالم.

ولعل من أهم أساليب التّعلم الحديثة نجد أسلوب التّعلم النّشط الذي «يعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التّعليمي، ويشمل جميع الممارسات التّربوية والإجراءات التّدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم» (الرّؤوف و عيسى المصري إيهاب 2016، 07)، حيث يعتمد المتعلم على ذاته من خلال البحث عن المعلومة واكتساب المهارات التّواصلية (الاستماع، الكتابة، القراءة، التّحدث) وبذلك فهو «يتضمن استراتيجيات عدة للتعلم تسمح للمتعلم بان يتحدث ويسمع ويقرأ ويكتب ويتأمل محتوى المنهج المقدم إليه. ويتضمن التّعليم النّشط كذلك تدريبات لحل المشكلّات ومجموعات العمل الصّغيرة ودراسة الحالة والممارسة العلمية التطبيقية» (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 13) وهي أنشطة تتطلب من المتعلم أن يتأمل في كلّ ما يتعلمه وان يطبقه فيتمكن من بناء المعارف شيئا فشيئا ويثري رصيده اللّغويّ مع مرور الوقت ويصبح قادرا على اختيار الكلّمات والجمل والنّصوص المناسبة للمواقف التّعليمية واستخدام كفاءاته المتحصل عليها في مكانها.

وفي هذا الإطار ظهرت مفاهيم كثيرة للتعلم النّشط نظرا لاختلاف النّظريات وتنوع الخلفية المعرفية واختلاف الخبرات في مجال العملية التّعليمية التّعلمية ولكنها تكاد تجمع في جوهرها ونظرتها إلى هذا النّمط الهام من أنماط التّعلم فيعرف التّعلم النّشط بأنّه: «كلّ ما يتضمنه قيام المتعلم بأنشطة وأعمال تتطلب التّفكير والتّأمل» (الرّؤوف و عيسى المصري إيهاب 2016، 13)؛ فالتّعلم النّشط يبدأ في مخ الإنسان عندما يتطلب الموقف التّعليمي تشغيل خلايا المخ عن طريق عمليات التفكير، يتم من خلالها نشاط غير عادي للخلايا العصبية في المخ فتزداد أعداد الخلايا التي تشارك في عملية التفكير وتزداد الاتصالات وتتوزع بينه. (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 8) وهو ما يظهر على السّلوك الخارجي للمتعلم الذي يستجيب ويشارك بأفكاره التي تمكنه من المبادرة، واليقظة والاستجابة أي يتعامل بايجابية في الموقف التّعليمي.

ويعرف أيضا بأنّه «التّعلم الذي يعتمد اعتمادا كلّيا على الأنشطة التي تسمح للتلاميذ المشاركة بفاعلية في عملية التّعلم من بداية النّشاط، وحتى نهايته» (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 13) فيكتسب المتعلم المهارات اللازمة التي تجعله يستطيع القيام بالأنشطة الفردية والجماعية.

كما نجد تعريفا آخر للتعلم النّشط بأنّه «مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المتعلم في البيئة التّعليمية عن قصد، بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التّعليم والتّعلم، دون إهدار في الوقت أو الطّاقة» (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 14)، فهو التّعليم الذي يسهم فيه المتعلم بفاعلية، فهو طريقة للتعليم والتّعلم في الوقت نفسه لان المتعلم يشارك في كلّ الأنشطة والمشروعات بفاعلية من خلال بيئته التّعليمية.

فالتّعلم النّشط يسمح للمتعلم «بالإصغاء الايجابي والحوار البناء والمناقشة الثّرية، والتفكير الواعي والتحليل السّليم والتأمل العميق لكلّ ما تتم قراءته أو

كتابته أو طرحه من مادة دراسية أو أمورا أو قضايا أو آراء بين بعضهم البعض مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعلم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطّموحة للمنهج المدرسي والتي تركز على بناء الشّخصية المتكاملة والإبداعية للمتعلم» (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 14).

وبذلك نجد هذه المفاهيم تؤكد على أهمية التّعليم النّشط وفائدته في تعديل سلوك المتعلم وتحقيق اندماجه خلال نشاط ما، واكتساب خبرات تعليمية جديدة في بيئته المعرفية.

يحتاج التّعلم النّشط إلى عنصرين أساسيين هما:

المعلم النّشط: وهو العنصر الأساسي في العملية التّعليمية التّعلمية، وهو القائم بدور التّربية والتّعلم، أو المرشد للتلميذ إلى التّعليم الذاتي (السّمان 1983 14) والمعلم النّشط تتوفر فيه مجموعة الخصائص المعرفية التالية:

. حصيلة المعلم المعرفية وقدراته العقلية؛

. استراتيجيات التدريس التي يستخدمها؛

. مجموعة الخصائص الشّخصية وكفاءاته (التّواصلية، النّفسية البيداغوجية).

وبذلك يحتاج التّعليم النّشط إلى معلم نشط ومتعلم نشط حتى يتم التّعلم بنجاح ويتم معالجة مشاكلّ التّعلم التي تواجه المتعلمين كفقر التّعلم الذي أصبح مشكلّة حقيقية تواجه وتهدد تطور المجتمعات وبخاصة النّامية منها والتي تعاني من الضّعف الاقتصاديّ والاجتماعيّ...

فنلاحظ الضّعف الكبير في القراءة والكتابة والتّحدث عند المتعلمين دون سن العاشرة خاصة حيث أصبح هؤلاء الأطفال يعانون من تدهور لغوي كبير رغم توجههم إلى المدارس وممارسة العملية التّعليمية التّعلمية. وهذا الأمر تفاقم

أكثر في البلدان العربيّة نتيجة الظّروف الاقتصاديّة كالحروب الأهلية، وثورات الرّبيع العربي وما سببته جائحة كورونا التي خلفت اثأرا كبيرة على مستوى التّعليم والتّعلم.

فالتّعلم النّشط يساعد في معالجة فقر التّعلم من خلال الاهتمام بالطّريقة والأسلوب الذي يكتسب به المتعلم المعلومات والمهارات والقيم أثناء حصوله على المعلومات.

- **المتعلم النّشط:**

وهو المقصود من العملية التّعليمية التّعلمية إذ تسعى التّربية إلى توجيه المتعلم وإعداده للحياة وحتى يتحقق ذلك يجب الوقوف على احتياجات المتعلم فالتّعلم لا يتوقف على عدد الدروس المقدمة في الأسبوع داخل القسم، بل تتعدى الصّف الدراسي إلى البيئة الخارجية وذلك لفتح مجال التّعلم والتفاعل مع مواقف تعليمية متنوعة. (جاسم وسلطاني حمزة هاشم 2014، 147) ومن خلال العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم يحاول المعلم توجيه المتعلم باعتماد طرائق ووسائل تعليمية خاصة إذا تعلق الأمر بإثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلم الذي يقوم أساسا على معرفة قواعد النّحو والصّرف والإملاء ومن ثمة تكوين معجم المتعلم وفهم الدلالات والمعاني المتعلقة بالحصيلة اللّغويّة.

فقواعد اللّغة هي القوانين والضّوابط التي يتكون الكلّام بموجبها ويتركب من أجزاء مختلفة، فتشمل القوانين الصّوتية المتصلة بلفظ الكلّمة أو مجموعة الكلّمات والقوانين الصّرفية، والقوانين النّحوية المتصلة بنظم الجملة أو آخر حركات الكلّمة (الرّحمان 1979، 52). فالقواعد تعين المتعلم على ترتيب المعلومات اللّغويّة وتنظيمها في أذهانهم، وتنمية ثرواتهم اللّغويّة وصقل أذواقهم الأدبية من خلال الأمثلة والشّواهد والأساليب الجيدة والتّراكيب الصّحيحة (راتب والحوامدة محمّد فؤاد 2009، 260).

فلسفة التّعلم النّشط:

يعتمد التّعلم النّشط على النّشاط الذّاتي للمتعلم في الموقف التّعليمي والمشاركة الايجابية للمتعلم التي يبحث في إطارها مستخدما مجموعة الأنشطة والعمليات العقلية التي تساعد على التّوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه تحت إشراف المعلم وتوجيهه وإدارته (الرّؤوف و عيسى المصري إيهاب 2016، 15) فيقوم المعلم بممارسة مجموعة من المهارات كالتخطيط والتّنفيذ والتّقويم لإدارة التّعليم النّشط.

يبدأ التّعلم النّشط في مخ الإنسان عندما يتطلب الموقف التّعليمي تشغيل خلايا المخ عن طريق التفكير وهو ما ينعكس على السّلوك الخارجي للمتعلم فتراه أكثر ايجابية وتفاعلا ومشاركة (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 17). فتتحقق مجموعة من الأهداف والنّتائج منها:

. يكون المتعلم يقظا سريعا في الرّد والاستجابة والفهم؛

. يكون المتعلم مستمتعا بالتّعلم وسعيدا بما يحققه من إنجازات؛

. يكون المتعلم مشاركا في اتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمه؛

. يكون المتعلم مشاركا في متابعة تقدمه الدراسي وفي تقييم نفسه.

وهذا ما يحقق التّعلم بفاعلية فيتسع نطاق بيئة التّعلم ليشمل حجرة الدّراسة والمكتبة وحجرة النّشاط والمسرح المدرسي...

فالتّعلم النّشط يحتاج إلى مراجعة كلّية لأدوار المعلم والمتعلم ونقل الاهتمام إلى المتعلم لأنه محور العملية التّعليمية التّعلمية لأن التّعلم النّشط يوفر «فرصا عديدة أمام المتعلمين لاكتساب واختبار ما يحيط بهم، وهم يتبعون التكرار والتقليد والتجربة والخطأ من اجل أن يفهموا عالمهم ويوسعوا مداركهم فيتعلموا مهارات الاتصال والتفاوض والتعامل مع المشاعر والصّراعات» (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 19).

دور التّعلم النّشط في إثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلم:

يمثل المتعلم محور العملية التّعليمية التّعلمية في التّعلم النّشط كما سبق الذّكر ولكن يبقى الموقف التّعليمي قائما بين الطّرفين المعلم والمتعلم وهذا ما يؤدي إلى إكساب المتعلم المعلومات والمهارات وبقائها لمدة طويلة في ذاكرة المتعلم كما يسهم التّعلم النّشط في تنمية مهارات التفكير والقدرة على التحليل وحل المشكلّات (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 24) وهذا حتى ينجح التّعلم النّشط داخل الصّف الدّراسي ويتحقق التّفاعل والانسجام بين المعلم والمتعلم ويرافق ذلك التّنوع في أساليب التّدريس.

- **كيفية تحقيق الممارسات التّعليمية في التّعلم النّشط:**

. يستثمر المعلم وقت الحصة من البداية وحتى النّهاية فيما يفيد المتعلم؛

. توجيه سلوك المتعلم داخل الفصل وخارجه؛

. المناقشة الفعالة؛

. أن يتم النّظر لكلّ متعلم باعتباره حالة لها استعدادها وميولها الخاص؛

. إشراك المتعلمين في الأنشطة الخارجية (برامج الإذاعة المدرسية الحفلات المدرسية، أسابيع التوعية، المجلات المدرسية)؛

. التعزيز الفوري في الحصة لفظيا أو ماديا أو معنويا؛

وبفضل هذه الممارسات التّعليمية يتم إدراك المتعلم للتّكامل المعرفي بين مختلف النّشاطات ويبني رصيده اللّغويّ المناسب لها.

في التّعلم النّشط يقوم المتعلمون بدور فعال في عملية التّعلم عن طريق التفاعل مع ما يسمعون أو يشاهدون أو يقرؤون في الدرس، فيؤدي بهم ذلك إلى المقارنة والملاحظة والتّفسير واكتشاف العلاقات ويتواصلون بصورة فعالة وميسرة مع زملائهم ومعلمهم (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 33) وبالتالي

يتعلم التّلميذ الاعتماد على النّفس في التّعلم، والعمل الجماعي والاشتراك العقلي الفعال في الأنشطة وتقييم ذاته.

•أهداف وفوائد التّعلم النّشط:

. إكساب المتعلم مهارات التفكير النّاقد كالاستنتاج والاستقراء والتّمييز والتحليل والتركيب؛

. تحقيق الأهداف التربوية من خلال تنوع الأنشطة التّعليمية؛

. دفع المتعلم لاكتشاف مختلف القضايا ورفع الإحساس بالثّقة في النّفس والقدرة على حل المشكلّات التي يواجهها وفهم المعارف الجديدة؛

. جعل المتعلم قادرا على التّفاعل والتّواصل الصّحيح في إطار العمل التّعاوني؛

. التّمكن من استثمار التّعلم النّشط في المواقف التّعليمية المختلفة؛

واستخدامه في تعليم المهارات التّواصلية (الاستماع، القراءة، الكتابة التحدث).

•أهمية التّعلم النّشط:

يساعد المعلم المتعلم على تطبيق المعلومات وحل المشكلّات فهو يوسع قدرات المتعلم وينميها لزيادة القدرة على التفكير والنّجاح على المدى البعيد فيختار الأنشطة الملائمة في هذا النّوع من التّعلم (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 24). ونلاحظ أن عدم استخدام التّعلم النّشط في المواقف التّعليمية قد يؤدي إلى ضعف التلقي والتذكر لدى المتعلم في كثير من الأنشطة التّعليمية.

•استراتيجيات التّعلم النّشط:

تتعدد الاستراتيجيات المستخدمة في التّعلم النّشط من اجل الوصول إلى تحقيق التّعلم وإتقانه ومعالجة مشاكلّ التّعلم ويمكن أن نتناول هذه الاستراتيجيات باختصار كما يلي:

1/ استراتيجية التّعلم التّعاوني:

يعرف(ارتزت 1990) التّعلم التعاوني بأنّه: «أحد أساليب التّعلم التي تتطلب من التّلاميذ العمل في مجموعات صغيرة لحل مشكلّة ما أو لإكمال عمل معين أو تحقيق هدف ما ويشعر كلّ فرد من أفراد المجموعة بمسؤولية تجاه مجموعته» (الرّؤوف و عيسى المصري إيهاب 2016، 42) والتّعلم التّعاوني استرتيجية تدريس ناجحة «تستخدم فيها المجموعات الصّغيرة المتعاونة وتضم كلّ مجموعة تلاميذ من مستويات مختلفة القدرات حيث يمارسون أنشطة تعليمية متنوعة لتحسين فهمهم للموضوع المراد تعلّمه» (الرّؤوف و عيسى المصري إيهاب 2016، 26)، حيث يصبح كلّ متعلم مسئولا عما يتعلمه ومسئولا عن مساعدة زملائه في المجموعة، فكلّ التّلاميذ يعملون بمتعة كبيرة خلال التّعلم فيكون التّحصيل أفضل، فيتعلم بطيء التّعلم من المتفوق بالمناقشة والحوار فيتحقق الاندماج بين الجميع لان نجاح أو فشل الفرد هو نجاح أو فشل المجموعة . لهذا السّبب نجد الباحثة (كوجكك 1992) توضح أن استراتيجية التّعلم التّعاوني «تهدف إلى تعويد المتعلمين على العمل مع بعضهم البعض لإنجاز مهمة ما وعلى كلّ منهم مسئولية معاونة الآخرين ومساعدتهم على التّعلم» (الرّؤوف و عيسى المصري إيهاب 2016، 43).

ويرى (روجر وآخرون 1992) أن استراتيجية التّعلم التعاوني من الاستراتيجيات التي «تهدف إلى تنظيم عمل الجماعة بهدف تعزيز التّعلم وتنمية التحصيل الدراسي من خلال تعليم بنائي دقيق لكيفية تعامل المعلم مع غيره من المتعلمين واشتراكهم معا من اجل تحقيق الأهداف» (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 43). وهو ما ذهب إليه جونسون وجونسون.

- **أهمية التّعلم التّعاوني:**

حدد(شيلتز) (1990) أهمية التّعلم التعاوني في الآتي:

. تنمية الاتجاه الايجابي نحو التّعلم؛

. إشباع رغبات التّلاميذ التّجريبية.

وأضاف (فرتنجلر):

. يعمل على تطوير المهارات الاجتماعيّة لدى التّلاميذ؛

. يعمل على تعزيز التّحصيل الدّراسي.

وترى (هيوجا) أنّه:

. يدرب التّلاميذ على تحمل المسؤولية ويساعدهم على التّفاعل الايجابي مع بعضهم البعض، ويتم فيه التّوصل إلى الاستنتاجات والقرارات بالمناقشة.

وتحدد (ماثوس) أهميته بأنّه:

ينمي المهارات الاجتماعيّة مثل مهارة الاتصال الفعال وبناء الثّقة بين التّلاميذ وتقبل الأخر (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 45). فالتّلميذ يحتاج إلى التّفاعل اللفظي والتّحدث وإعطاء التفسير والتبرير لمختلف القضايا ما يساعده على إثراء رصيده اللّغويّ، كما ترتفع لديه نسبة المسؤولية الفردية عندما يقوم بمسؤوليته تجاه الآخرين.

•مراحل التّعلم التعاوني:

المرحلة الأوّلى مرحلة التّعرف: وفيها تحدد المهمة المطلوبة والوقت المخصص لها.

المرحلة الثّانية: مرحلة بلورة معايير العمل الاجتماعيّ: يتم فيها توزيع الأدوار وتحديد المسؤوليات والمهارات لإنجاز المهمة وحل المشكلّة بشرط ألا يتجاوز عدد أفراد المجموعة ستة أفراد.

المرحلة الثّالثّة: الإنتاجية: يتَحد المتعلمون في العمل المطلوب منهم.

المرحلة الرّابعة: الانتهاء: يتم كتابة التقرير أو عرض ما توصل إليه أفراد المجموعة (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 53).

أهداف ومزايا التّعلم التّعاوني:

تحقيق النّمو الاجتماعيّ للمتعلم، وإتقانه لجوانب التّعلم المتضمنة للمادة الدراسية، وتعزيز الثّقة بالنّفس والتقدير الذاتي، والقضاء على الملل في التّعلم والقضاء على الانطوائية لدى البعض، وإتاحة حرية التّعبير.

2/ استراتيجية تعلم الأقران:

اشتغل التّربيون على كيفية الاستفادة من نظريات التّعلم التي تتضمن نماذج تدريسية مثل نظريات (برونر) (1955)، و(أوزبيل) (1963)، و(هيلدا تابا) (1985)، ومن الاستراتيجيات الحديثة إستراتيجية تدريس الأقران وهي: «نظام للتدريس يساعد فيه المتعلمون بعضهم البعض، ويبنى على أساس أن التّعلم موجه أو متمركز حول المتعلم، مع الأخذ في الاعتبار بيئة التّعلم الفعالة التي تركز على اندماج المتعلم بشكلّ تام في عملية التّعلم، وتعلم الأقران يعد صورة من صور التّعلم التعاوني ويعتمد على قيام المتعلمين بتعليم بعضهم البعض تحت إشراف المعلم» (الرّؤوف و عيسى المصري إيهاب 2016، 28)، وبالتالي يتحقق التّعلم للجميع.

ويعرَف هذه الاستراتيجية (حسن شحاتة وزين النّجار) (2003) بأنّها: «خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة» (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 154).

كما يشير (أدال) (2008) إلى أن التّعلم بمساعدة الأقران يتضمن استخدام الأقران في الأنشطة المنظمة وذلك لإعطاء الفرصة للتلاميذ لممارسة ما تعلموه في المحتوى (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 155).

يتم تطبيق هذه الاستراتيجية عندما يقوم المعلم بشرح الموقف التّعليمي ويتأكد من تمكن أغلب المتعلمين من إتقان المهارة المقصودة ثم يتدرب المتعلمون في ثنائيات بحيث يساعد بعضهم بعضا على التّعلم ويتدربون على استخدامهم

لأفكارهم، فيتعلم الطّفل من الطّفل بشكلّ أفضل لكلّ ما يحدث بطريقة عفوية أو تلقائية في إطار العلاقة المتبادلة بينهم.

●**أهمية استراتيجية تدريس الأقران:** (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 157)؛

. يؤكد (روبين) أن هذه الاستراتيجية تقضي على الملل ويجعل المادّة التّعليمية مثيرة للتّعلم، وهي طريقة تتسم بالجاذبية والتّشويق كما وصفتها **لي**؛

. يذكر توماس أنها تشجع تقدير الذات وتوليد الإحساس بالرّوح الجماعية؛

. تحسن من السّعة العقلية للمتعلم.

يتضمن التخطيط لتنفيذ هذه الاستراتيجية في تدريب المتعلمين على مجموعة من الخطوات هي: (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 161):

. تهيئة البيئة التّعليمية كاستعداد التلميذ المعلم للقيام بتدريس أقرانه وتقبل الأقران لها؛

. تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تضم كلّ مجموعة قرين معلم وأقران متعلمين؛

. تحليل المهارات موضع التّدريب بدقة لدراستها بالتّفصيل وتقديمها في الزّمن المحدد لها (20 دقيقة للتدريس) و(15 دقيقة لمعاودة التّدريس).

3/ استراتيجية الحوار والمناقشة:

يعتمد الحوار والمناقشة على تبادل الأفكار والآراء وتفاعل الخبرات بين المتعلمين، فهي: «تهدف إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين من خلال الأدلة التي يقدمها المتعلم لدعم الاستجابات في أثناء المناقشة» (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 27) والمناقشة من أهم الاستراتيجيات التي تستخدم في كلّ استراتيجيات التّعلم.

- **طرق المناقشة:**

أسلوب النّدوة: يضم مجموعة من المتعلمين عددهم (6) يجلسون على شكلّ نصف دائرة يعين لهم مشرف ومقرر يتولى إدارة النّدوة.

أسلوب النّقاش الجدلي: نقاش ثنائي يتم بين متعلمين أحدهما يسال والثّاني يجيب.

حلقة المناقشة: يجلس خمسة أو ثمانية من المتعلمين يتكلّم كلّ واحد منهم عن جانب معين من الموضوع المطروح للمناقشة ويدير هذه العملية مقرر ومشرف من الصّف.

الأسلوب الحر في المناقشة الاجتماعيّة: يتولى المعلم مهمة طرح الأسئلة لإثارة تفكير التّلاميذ وحملهم على الإجابة.

أسئلة المناقشة: وهي

المقارنة، التّقييم، الاستفسار، التّحليل، الإخباريّة، التلخيصين، التّشخيصية، العمومية.

خطوات المناقشة:

. يحدد المعلم أهداف المناقشة؛

. تقسيم موضوع المناقشة إلى عدة أفكار ويتمكن المعلم من تحليل محتوى الكتاب المقرر ودليل المعلم وكرَاسة التدريبات والأنشطة؛

. طرح الأسئلة على المتعلمين من اجل المناقشة؛

. يناقش التّلاميذ كلّ عنصر من خلال الأسئلة المطروحة؛

. الاستنتاج ووضع النّتائج.

فالمعلم هو مشجع المناقشة والحوار حيث يسهم المتعلم في طرح الأسئلة والأجوبة ويصبح قادرا على المحاورة وليس مجرد تلقي المعلومات فيستطيع

تحسين مهاراته التّواصلية وبناء قدراته اللّغويّة ومعارفه المختلفة، وتتاح الفرصة للمتعلمين لممارسة مهارات التفكير والاستماع والتحدث.

4/ استراتيجية العصف الذّهني:

من الاستراتيجيات المهمة في التّعلم النّشط ويسمى كذلك بالقصف الذّهني لأن العقل يعصف بالمشكلّة ويفحصها.

وسنتحدث عن هذه الاستراتيجية أكثر في المحور الثّاني من هذه الورقة البحثية.

5/ استراتيجية حل المشكلّات:

هي: «خطة تدريسية تتيح للمتعلم الفرصة للتّفكير العلمي؛ حيث يحدد المتعلمون مشكلّات معينة فيخططون لمعالجتها، ويجمعون البيانات وينظمونها ويستخلصون منها استنتاجاتهم الخاصة» (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 133) تعتمد هذه الاستراتيجية على نشاط المتعلم ودوره الايجابي في التّعلم من خلال البحث والاكتشاف وإيجاد الحلول والاستنتاجات المناسبة ليصل في نهاية الأمر إلى حل المشكلّة التي واجهته والتي لم تكن لديه معلومات أو مهارات مسبقة وجاهزة للإجابة عليها.

ويمكن تعريف المشكلّة بأنها: «سؤال محير أو موقف مربك لا يمكن الإجابة عنه أو حله عن طريق المعلومات أو المهارات الجاهزة لدى الشّخص الذي يواجه هذا السّؤال أو الموقف» (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016 134)، ويتطلب هذا الأمر وعي المتعلم بالمشكلّة ورغبته في الوصول إلى الحل.

وطريقة حل المشكلّات هي طريقة استقرائية واستنتاجيه وخطواتها الرّئيسة هي: (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 132)؛

. تحديد المشكلّة؛

. فرض الفروض المختلفة لحل المشكلّة؛

. جمع المعلومات عن كلّ فرض وتفسيرها وتنظيمها؛

. اتخاذ فرض معين للاستنتاج والتوصل إلى قرار؛

. تطبيق القرار.

6/ استراتيجية الاكتشاف:

تعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات المهمة في التّعلم النّشط حيث «تركز على مواجهة المتعلم بموقف مشكلّ، يوجد لديه الشّعور بالحيرة ويثير عنده العديد من التساؤلات، فيقوم بعملية استقصاء وبحث ليجد الإجابات عنها» (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 28).

يعتمد المتعلم على جهده الخاص لاكتشاف المعلومة.

7/ استراتيجية لعب الأدوار:

يستخدم هذا الأسلوب في مجال تدريس دروس معينة، ويعرف بأنّه: «مشاركة في مواقف تحاكي المواقف الواقعية» (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 168)؛ فيمارس المتعلم دورا ما متفقا عليه فيتصرف كصاحب الدّور كتمثيل دور أحد العلماء أو الأطباء أو المجاهدين وغيرهم تجعله يقدم أهم اكتشافاهم أو اختراعاتهم وما قاموا به في جو من الحرية في التّعبير فلا يلزم بحفظ نص معين بل يترك له المجال للمبادرة.

فلعب الأدوار يعطي للمتعلم فرصة الإبداع في مواقف كثيرة فيتعلم دوره في المجتمع الذي يعيش فيه. ومن خصائص هذه الاستراتيجية ما يلي: (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 169):

. الأفعال المكررة تستدعي الصّورة الذهنية التي تمثل أحداثا وأشياء سبق أن مرت في الخبرة السّابقة؛

. تقليد ومحاكاة الأفعال والسّلوكيات والتصرفات تؤدي به إلى الإدراك والتصور والتفكير وهو بذلك يقوم بنشاط معرفي واضح؛

. استخدام النّشاط اللّغويّ باستخدام المهارات اللّغويّة؛

. استخدام النّشاط الحركي حسب ما يتطلبه لعب الدور؛

. استخدام النّشاط الاجتماعيّ الانفعالي (الجماعي) في بعض لادوار كدور الأب والأم، السّائق، الفارس؛

. التخلص من المشاعر والانفعالات السّلبية التي قد يعاني منها عندما تتاح له فرصة لعب دور الأسد والفريسة فيعبر عن الانفعالات التي تساعده في التخلص من الصّراعات والتوتر ثم إعادة التكيف.

ومن أهم الأمثلة على هذه الاسترتيجية نجد الدروس التالية:

. درس في اللّغة العربيّة: يقوم المعلم بشرح درس كان وأخواتها فيجعل المتعلمين يتقمصون ادوار كان وأخواتها ثم يقف كلّ واحد منهم وهو يحمل فعلا ناقصا واحدا ويتكلّم عن عمله في رفع المبتدأ ويسمى اسمه وينصب الخبر ويسمى خبره؛

. درس رقيب السّير: يلعب المتعلم دور السّائق المتهور الذي يضبطه رقيب السّير ويحرر له مخالفة ما، في الوقت الذي يقوم فيه متعلم آخر بدور رقيب السّير وتقوم مجموعة من المتعلمين بدور أفراد المجتمع الذين يراقبون الوضع؛

. درس الإسعافات الأوّلية: دور رجل الدفاع المدني، دور الطّبيب، دور السّائق، دور الممرض، دور المعلم؛

. درس الرّاعي والذئب: يلعب المتعلم الأدوار ضمن الحوار الذي يجري في هذا الدرس لتثبيت قيمة الصّدق في حياة الإنسان؛

. درس العلوم (أجهزة جسم الإنسان)

. درس تركيب الذرة: يلعب المتعلم الأدوار فأحدهم يقوم بالنّواة وأخر يقوم بدور البروتونات وأخر بدور النّيزونات وأخر دور الالكترونات.

ويجب توفير المشرف الكفء والتوقيت الكافي لتحقيق هذه الاستراتيجية حتى لا تكون عرضة للضياع وتتحقق الأهداف المرجوة منها كأسلوب لتطوير التفكير وتنمية اللّغة وتطوير العلاقات الاجتماعيّة بين المتعلمين وتقريب المفاهيم إلى أذهانهم في المجالات والموضوعات التي تتضمنها مناهج اللّغة العربيّة والتّربية الاجتماعيّة والتاريخ والتّربية الدينية... (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 173).

من الشّروط الأساسية لنجاح استخدام استراتيجيات التّعلم النّشط ما يلي:

. يستخدم التّعلم النّشط في مرحلة مبكرة حتى يتسنى للتلميذ تشكيل فريق ومجموعات تعلم؛

. مناسبة الأنشطة لأهداف المقرر ومحتواه مع مستوى المتعلمين؛

. يوضح المعلم للتلاميذ مسؤولياتهم وأدوارهم وكيفية تنفيذ الأنشطة المختلفة في مناخ ملائم من أجل الوصول إلى حل المشكلّات.

- **دور استراتيجيات التّعلم النّشط في إكساب مهارات الاتصال:**

يقوم التّعلم النّشط على منهج واضح ومن خلال استراتيجيات التّعلم يسهم في إكساب المتعلم المعلومات والمهارات اللازمة التي تثري رصيده اللّغويّ مثل:

1/القراءة: يتعلم المتعلم القراءة ويبقى مفتقرا لتحسين عملية فهم النّصوص المقروءة فيتحقق ذلك من خلال تمارين التّعلم النّشط لتحسين عملية فهم النّصوص واستخلاص المعاني واستثمارها في حياته الدراسية. ويجب أن تتجه القراءة إلى تحقيق الأغراض التالية:

. تنمية قدرات المتعلم على القراءة وجودة نطقه وأدائه وتمثيله للمعنى؛

. فهمه للمقروء فهما صحيحا؛

. دفع المتعلم إلى الاتصال بما يلائمه وينفعه من الكتب والمطبوعات؛

. الكسب اللّغويّ وتنمية حصيلة المتعلم من المفردات والتراكيب الجديدة والعبارات الجميلة؛

. تدريب المتعلم على التّعبير الصّحيح عن المعنى؛

. دفع المتعلم إلى البحث واستخدام المراجع والمعاجم والانتفاع بالمكتبة والفهارس؛

. الاستفادة ممَا يكتبه الأدباء وأصحاب الأساليب في مختلف العصور (جودت 2005، 59).

فالقراءة مسألة حيوية بالغة الأهمية لتنمية ثقافة المتعلم، وتفتح أمامه باب الفضول والاستطلاع وتنمي رغبته في معرفة أشياء كثيرة (ن. محمّد 2008 87).

2/ الكتابة: في التّعلم النّشط تساعد الكتابة المتعلم على تلخيص المعلومات بطريقته الخاصة فتمكنه من استثمار كفاءته اللّغويّة التي يتعلمها فيوظفها بما يناسب الموضوع.

3/ الاستماع والمناقشة:

يحقق المتعلم بالاستماع لربط المعلومات التي يتلقاها ويربطها بمعارفه السّابقة. والاستماع هو «عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه: كالأسئلة، والأجوبة، والمناقشات والأحاديث، وسرد القصص والخطب والمرافعات... وفيه كذلك تدريب حسن الإصغاء، وحصر الذهن، ومتابعة المتكلّم وسرعة الفهم» (رزقي 2018، 90)، فالاستماع من أهم وسائل التلقي والفهم في العملية التّعليمية التّعلمية، فمجالاته عديدة وفيها يتدرب الطّلاب على الانتباه وحسن الإصغاء، والإحاطة بما يسمعون. فينتج عن ذلك:

. زيادة ثروة المتعلم اللّغويّة وإتقان التّعبير؛

. تنمية كفاءة المتعلم في الفهم؛

. يفهم المتعلم طبيعة التراكيب والأساليب وإدراك التّنوع اللّغويّ الكبير الذي يوظفه في تعلمه فيتدرب على حسن الأداء.

4/ التّحدث: يتجلى التّحدث في صور كثيرة منها: التّعبير الحر، والمناقشة والتعليق، والتلخيص عقب القراءة، والإجابة عن الأسئلة، والتحدث في الموضوعات المختلفة، والخطب والمناظرات (جودت 2005، 116)، فهو يجعل المتعلم يسترجع معرفته عند الإجابة عن سؤال ما والتحدث أداة اتصال مهمة بين الأفراد تمكن من التّعبير عمَا في نفوسهم أو عمَا يشاهدونه.

ويساعد التّعلم النّشط في إنماء مهارة التّحدث وتمكين المتعلم من إتقانه في المواقف التي تتطلب منهم ذلك بأسلوب سليم وأفكار متسلسلة واضحة وصحيحة نحويا، كما يساعد على كشف المواهب وتنميتها.

5/ طرح الأسئلة: أسئلة يجب أن تساعده على الابتكار وتحفيز التّفكير النّقدي لديهم وتنمية مهارات حل المشكلّات.

فالأسئلة تدفع الدّرس وتحركه في اتجاه هدفه، وهي مقياس مهارة المعلم وحسن استخدامه لطريقته وتسيير درسه، واستخدام الأسئلة يثير نشاط التّلاميذ ويربطهم بحقائق الدّرس، ويجعلهم فاعلين غير منفعلين، فيجعلهم يشاركون في الدّرس، ويكتشفون حقائقه ويوضحونها في أذهانهم (جودت 2005، 59)، وهذه الاستراتيجيات هي مكملة لبعضها البعض وكلّها تساعد في معالجة فقر التّعلم الذي أصبح يعاني منه المتعلم في كلّ أنحاء العالم، وتساعده على الابتكار وبناء الثّروة اللّغويّة المناسبة في مختلف النّشاطات التي يمارسها داخل القسم وخارجه وتشجيع التّلاميذ المترددين على الاندماج.

ثانيا: العصف الذهني وتطبيقاته في العملية التّعليمية التّعلمية:

- **استراتيجية العصف الذّهني:**

هي خطة تدريسية تعتمد على استثارة أفكار المتعلمين وتفاعلهم، بالاعتماد على خلفيتهم العلمية؛ حيث يعمل كلّ متعلم كمحفز لأفكار المتعلمين ومنشط لهم في أثناء إعداد المتعلمين لقراءة أو مناقشة أو كتابة موضوع ما وذلك بتوجيه من المتعلم (الرّؤوف و عيسى المصري إيهاب 2016، 27)، ويعرف العصف الذهني بأنه تكنيك قدمه (أليكس أوسبورن) في الثّلاثينيات: «تستخدم هذه الطّريقة مع المجموعات لكي يتم تدعيم الحل الإبداعي للمشكلّة وذلك من خلال توليد الأفكار الجديدة وقبول الكثير من الحلول المقترحة» (الرّؤوف و عيسى المصري إيهاب 2016، 72).

ويعرفها (علي دويدي) 2004 بأنها: «عملية متطورة لإنتاج وتطوير الأفكار الجديدة باستخدام مجموعة من القواعد والمبادئ التي لا تتوافر في الظّروف المعتادة» (الرّؤوف و عيسى المصري إيهاب 2016، 74)، حيث يقوم المعلم بالتخطيط والتنفيذ والتقويم من أجل الوصول إلى أكبر عدد من الأفكار لدى المتعلمين لتنمية فكرهم ومعالجة المشاكلّ اللّغويّة والمعرفية التي يعانون منها.

ويعد العصف الذهني من أكثر الاستراتيجيات المستعملة في العملية التّعليمية التّعلمية من أجل تحفيز الأفكار وحل المشكلّات، حيث يقوم المعلم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات تضم كلّ واحدة ستة أفراد ثم يطرح عليهم مشكلّة مرتبطة بالدرس فيقومون بإعطاء الحلول الممكنة وتوليد أكبر قدر من الأفكار ويتم قبول كلّ الاقتراحات مهما كانت، حيث يتم في الأخير الوصول إلى مجموعة من الأفكار لمعالجة الموضوع المطروح، وبذلك يسهم العصف الذهني في التّدريب الجماعي والفردي.

يمر العصف الذهني بثلاث مراحل (قبل، أثناء، بعد)، فقبل الدرس يستعد المعلم والمتعلم بالقراءة حول الموضوع، وعند توزيع الأدوار وتقسيم المجموعات

وتهيئة المكان بالوسائل اللازمة، ويحدد المقرر وضابط الوقت والمسجل ثم يتم إعلان الموضوع مع تتبع أربع قواعد رئيسية في جلسة العصف الذهني أي أثناءه:

. عدم الحكم على الأفكار؛

. التّرحيب بجميع الأفكار؛

. لا مانع من دمج الأفكار؛

. قبول أكبر قدر ممكن من الأفكار ومعالجتها وغربلته؛

. توزيع النّتائج (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 70)، أما في المرحلة النّهائية للعصف يشارك المعلم تلاميذه ويقوم بتقويم النّتائج وغربلة الأفكار واختيار الحل المناسب.

●**أهداف العصف الذّهني:** من خلال ما سبق يمكن أن نستنتج أهم الأهداف التي نحققها من استخدام استرتيجية العصف الذهني وهي:

. إتاحة الفرصة للمتعلمين وتفعيل دورهم في عملية التّعلم؛

. تنشيط المخ من اجل السّرعة في توليد الأفكار حول المشكلّة المطروحة والبحث عن الجواب الصّحيح؛

. تبادل الأفكار واحترام الرّوح الجماعية ينمي شخصية المتعلم في كلّ المستويات؛

. الابتعاد عن الأساليب القديمة التقليدية في دراسة المشكلّات؛

. خلق التنافس البناء بين المتعلمين؛

. تحفيز المتعلم على الابتكار وطرح المعلومات الجديدة واستثمار الطّاقات الكامنة؛

. تأجيل إصدار الأحكام على الأفكار المقدمة وفتح المجال للتحليل والمقارنة.

ونلاحظ أنه مع تطور الاتصالات تطورت أنماط العصف الذهني فظهرت طرق كثيرة لاستعمال هذه الاستراتيجية منها:

1/**الأسلوب التقليدي لممارسة العصف الذهني:** وفيه يلتقي المتعلمون في مجموعة تحتوي على (6) أو (12) فردًا بشكلّ مباشر وفي المكان والزّمان نفسه.

2/ العصف الذهني بمساعدة الحاسوب: ظهر هذا الأسلوب الجديد عام (1984) حين ابتكره (سيث هولندر)، وفي (1985) أعد برنامج الحاسوب الذي عرف باسم (the idea cenerator) ووضح (تروست) (1993) هذه الفكرة بأنها تعتمد على تأكيد التفكير ألابتكاري لدى المستخدم من خلال تقديم مشكلّة ما ثم يقوم مستخدم البرنامج بتوليد الأفكار لحلها ويتولى البرنامج تسجيل هذه الأفكار، حيث يصبح البرنامج كشريك ومرآة للأفكار المولدة.

3/**العصف الذهني من خلال الانترنت:** اعتبر (سابو) (2002) أن شبكة الإنترنت تمدنا بفرص لممارسة العصف الذهني من خلالها ولها عدد من الأشكال:

. المنتديات الثّقافيّة؛

. القوائم البريدية؛

. البريد الالكتروني.

. برامج المحادثة. (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 85) وتمر جلسة العصف الذهني بعدة خطوات تتمثل في:

1. إعطاء المتعلمين الحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع.
2. صياغة المشكلّة الموضوع وطرح الأسئلة المناسبة.
3. تهيئة مناخ الإبداع والعصف الذّهني.

يدرب المعلم المشاركين على الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالموضوع مثل:

. قدم أفكارك مهما كانت صحيحة أم خاطئة؛

. لا تعترض على أفكار الآخرين ولا تنتقدها؛

. لا تسهب في الكلّام؛

. حاول الاختصار ما استطعت؛

. استثمار أفكار الآخرين والاستفادة منها؛

. قدم فرصة لمقرر الجلسة لتسجيل أفكارك.

4. العصف الذهني (استمطار الأفكار): الطّلب من المتعلمين تقديم أفكارهم بكلّ حرية.

5. تحديد أغرب فكرة ويطلب منهم تحويلها إلى فكرة علمية مفيدة.

6. جلسة التقييم: تقييم الأفكار المتوصل إليها واخذ المناسب منها (الرّؤوف وعيسى المصري إيهاب 2016، 92)، وعلى المعلم أن يعنى بملاحظة حسن العرض وترتيب الأفكار وسلامة العبارة، وان يترصد الأخطاء الشّائعة ليعرضها على التّلاميذ حتى لا تتكرر في إجابتهم المقبلة (جودت 2005، 63).

ومن اجل نجاح هذه الاستراتيجية يمكن أن ننبه إلى بعض العيوب التي قد تحدث في جلسات العصف الذهني:

فإذا لم يتم التّخطيط جيدا للجلسات سيضيع الوقت، وإذا لم تنفذ المشكلّة المطروحة بطريقة مناسبة فقد تتحول الجلسة إلى فوضى كبيرة، لذلك يفضل تطبيق جلسات العصف الذهني في المرحلة الثّانوية على نطاق أوسع مع الانتباه من تطبيقها في الابتدائي والمتوسط.

❖ **تنفيذ موقف تعليميي باستخدام إستراتيجية العصف الذّهني:** يمكن أن نقترح موقفا تعليميا نعالجه وفق استراتيجية العصف الذّهني كالتّالي:

المشكلّة (موضوع الجلسة): أسباب الضّعف اللّغويّ لدى المتعلمين (موجه لجميع الأطوار).

1/ **تحديد ومناقشة المشكلّة:** يقوم رئيس الجلسة بمناقشة مع المشاركين حول الموضوع المطروح لإعطاء مقدمة نظرية مناسبة (لمدة خمس دقائق).

2/إعادة صياغة المشكلّة: يعيد رئيس الجلسة صياغة المشكلّة في (خمس دقائق): أسباب الضّعف اللّغويّ لدى المتعلمين، ويطرح الأسئلة التالية:

. ما هي أسباب الضّعف اللّغويّ لدى المتعلمين؟ كيف نعالج الضّعف اللّغويّ؟ كيف نثري رصيدنا اللّغويّ؟

3/ تهيئة جو العصف الذهني: يشرح رئيس الجلسة خطة العمل ويذكر المتعلمين بقواعد العصف الذهني لمدة (خمس دقائق):

. قدم أفكارك دون التركيز على خطئها أو صوابها أو غرابتها؛

. لا تنتقد أفكار الآخرين؛

. حاول الاختصار ما استطعت؛

. الاستفادة من أفكار المتعلمين وتطويرها؛

. منح فرصة لمقرر الجلسة لتدوين الأفكار.

4/ الإجابة: يطلب من المشاركين البدء بالإجابة عن الأسئلة لمدة (40 دقيقة).

5/ يكتب مقرر الجلسة الأفكار المتسلسلة على السّبورة أمام المتعلمين.

6/يحفز رئيس الجلسة المتعلمين بإمعان النّظر في الأفكار المطروحة والاستنتاج منها أو الرّبط بينها.

7/التّقييم: تصنيف الأفكار إلى أفكار أصيلة ومفيدة وقابلة للتّطبيق وأفكار مفيدة ولكنها غير قابلة للتّطبيق المباشر وتحتاج إلى البحث أكثر، كما قد تستثنى بعض الأفكار لأنّها غير عملية وغير قابلة للتطبيق.

8/ يقوم رئيس الجلسة بتلخيص الأفكار المفيدة والقابلة للتطبيق ويعرضها على المشاركين لمدة (عشر دقائق).

وقد اثبت التفكر في كثير من المواقف التّعليمية التّعلمية تنمية تفكير المتعلم وحل المشكلّات من خلال توليد الأفكار الجديدة في جو يسوده الأمان والحرية.

الخاتمة:

يسهم التّعلم النّشط في التركيز على استثمار قدرات المتعلم في مختلف أطوار التّعلم فيتحول المعلم من ملقن للمعرفة إلى موجه لهذه القدرات والمهارات مما يجعل المتعلم قادرا على البحث والعمل والتفكير مع الأقران، ويتحقق له الاختيار السّليم للاستراتيجيات المتاحة للتعلم كالحوار والمناقشة، والعصف الذّهني (التفاكر) وحل المشكلّات، والاكتشاف، وهو ما يجعله يتعلم ويكتسب ثروة لغوية واسعة في كلّ مجالات التّعلم (ثروة لغوية ضمن تعلم قواعد اللّغة العربيّة وثروة لغوية عامة تشمل الأدب والرّياضيات والتاريخ والجغرافيا، ومعارف بيئية وغيرها)، وهذا ما يجعله قادرا على القضاء على الظّواهر التّعليمية التّعلمية السّلبية وخاصة معالجة فقر التّعلم من خلال العملية البنائية التي يحققها في الصّف المدرسي وخارجه، وفي هذا الإطار تبنى كفاءة المتعلم المناسبة والتي نريد تحقيقها للمتعلم النّاجح.

المصادر والمراجع

–الجابوري عمران جاسم، و سلطاني حمزة هاشم. المناهج مطرائق تدريس اللّغة العربيّة. تحرير ط2. دار الرّضوان للنشر والتوزيع، 2014؛

–الرّكابي جودت. طرق تدريس اللّغة العربيّة . دمشق: دار الفكر، 2005؛

–النّجدي عبد الرّحمان. نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيا. تحرير د ط؛ الكويت: مؤسسة دار العلوم، 1979؛

–حساني أحمد. دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات؛ تحرير ط 2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2009؛

–حورية رزقي. لغة الخطاب التربوي بين التبليغ والتّداول. ط1. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي، 2018؛

–ربيع محمّد، و عامر طارق عبد الرّؤوف. الإدراك البصري وصعوبات التّعلم. دار اليازوري العلمية للنشر والتّوزيع، 2008؛

–عامر طارق عبد الرّؤوف، وعيسى المصري إيهاب. التّعليم النّشط. الجزائر: أطفالنّا للنشر والتوزيع، 2016؛

– قاسم عاشور راتب، والحوامدة محمّد فؤاد. فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النّظرية والتطبيق. تحرير د ط. عمان: عالم الكتب الحديث 2009؛

– محمود علي السّمان. التوجيه في تدريس اللّغة العربيّة. القاهرة: دار المعارف، 1983؛

– نبهان يحي محمّد. استخدام الحاسوب في التّعليم. دار اليازوري العلمية للنّشر والتّوزيع، 2008.

المهارات اللّغويّة في مناهج اللّغة العربيّة–رصد وملاحظات

أ. عبد السّلام بن عبد القادر؛
بالمدرسة العليا للأساتذة.

المقدّمة:

إنّ عصرنا هذا الّذي تتوالى أيّامه على الشّعوب والأمم بين مطلع شمس وغروبها بات يحمل اسم "عصر العلم".

ولقد أكدّ جلّ العلماء على اختلاف قومياتهم ومشاربهم ودياناتهم أنّ المستقبل للعلم، حتّى قالوا من لا علم له لا مستقبل له، ومن لم يملك هذا السّلاح عاش على هامش الحياة وحرم من خيراتها.

إنّ القراءة مفتاح العلوم، وأداة للتّواصل وهذا أمر لا يختلف فيه اثنان. «فالقراءة هي الوسيلة الأساسيّة للاتّصال بين الأفراد والمجتمعات، وهي أداة الإنسان لكسب المعارف والتّعلم، وهي أداة المجتمع للرّبط بين أفراده، وهي أداة البشرية للتّعارف بين شعوبها مهما تفرّقت أوطانهم، وبين أجيالها مهما تباعدت أزمانهم» (1).

لذا حرصت الأمم المتيقّظة على نشر العلم وتسهيل أسبابه، وجعلت مفتاح ذلك كلّه تشجيع القراءة والعمل على نشرها بين جميع فئات المجتمع.

وقد جاء في أولى آيات القرآن الكريم خاتم الكتب السّماوية، حثّ على القراءة. حيث قال تعالى: «اقرأ باسم ربّك الّذي خلق» (2).

والشّعوب الّتي بلغت مبلغا عظيما من الازدهار هي – بلا شكّ – تلك الشّعوب الّتي جعلت للقراءة مكانة مثل مكانة الهواء بالنّسبة لحياة الكائنات

الحيّة، فهي تقرأ وهي مسافرة وتقرأ وهي مقيمة، وتقرأ وهي تستجّم، وتقرأ وهي في قاعات الانتظار. فهي في جميع أحوالها تقرأ.

وكثير من الأطفال في كثير من دول العالم –خاصّة في جزئه الجنوبيّ – يعيشون مشكلّة صعوبة القراءة أو انعدامها كلّية، فقد صرّح البنك الدّوليّ أنّ 70% من الأطفال في سنّ العاشرة هم عاجزون عن قراءة نصّ بسيط وفهمه، وأنّ 87% من بين هؤلاء الأطفال يوجدون في إفريقيا(3).

لسنا نملك إحصاءات دقيقة عن نسبة فقر التّعلم في بلادنا، ولكنّ الأكيد أنّه يطال العديد من أبنائنا وبناتنا في ربوع الوطن. وبوجه خاص في المناطق النّائية من جنوبنا الكبير، ومناطق أخرى من شماله خاصّة في الولايات الحدوديّة سواء كان في شرق البلاد أم في غربها.

يعرّف البنك الدّولي "فقر التّعلم" بأنّه عدم إتقان القراءة عند الأطفال دون العاشرة على الرّغم من تمدرسهم. فهذا بالضّرورة يجرّنا ويلزمنا بالحديث عن التّعلم ما قبل التّمدرس ولو كان ذلك بإيجاز، وعن التّعلم في المدرسة بشيء من التّفصيل. والّذي يشمل مرحلة التّعليم الابتدائيّ.

وعليه؛ فقد وجدت أنّ من الوجاهة في تناول موضوع «فقر التّعلم» أن أعود إلى منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائيّ فأفحصه، وأرصد كلّ ما له علاقة بتنمية الثّروة اللّغويّة للمتعلّمين خلال هذه المرحلة العمريّة الهامّة والأساسيّة من حياتهم، وهو تناول عمليّ ميدانيّ.

فمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائيّ هو النّموذج والأرضية الأساسيّة الّتي يمكن أن يعالج من خلالها «فقر التّعلم»، وكان تركيزي على السّنة الأوّلى، باعتبارها أول اتّصال بالمدرسة النّظاميّة، حيث يسهر عليه أساتذة ومكوّنون مؤهّلون لهذه المهمّة الجليلة والخطيرة. واخترت محاور رأيت أن لا غنى عن التّطرق لها فجاءت كما يأتي:

أوّلا: وقفة مع تعريف البنك الدّوليّ لفقر التّعلم.

ثانيا: دور الأسرة في إثراء الرّصيد اللّغويّ للطّفل.

ثالثًا: مهمة المدرسة في تنمية الرّصيد اللّغويّ لدى المتعلّمين من خلال منهاج اللّغة العربيّة.

رابعا: الأستاذ (المؤهّلات والتّكوين والدّور).

خامسا: الكتاب المدرسي (المؤلفون – المحتوى – الإخراج).

سادسا: الوسائل والمعينات والفضاء التّربوي.

سابعا: العطل المدرسية وعلاقتها بفقر التّعلم

ثامنا: العطل المدرسية.

أوّلا: وقفة مع تعريف البنك الدّولي لفقر التّعلم.

عرّف البنك الدّولي فقر التّعلم بأنّه: «عدم القدرة على قراءة نصّ بسيط وفهمه في سنّ العاشرة». (4)

إذا حلّلنا عناصر هذا التّعريف نجده يتضمّن عنصرين أساسيّين هما: العنصر الأوّل وهي المشكلّة (عدم القدرة على قراءة نصّ بسيط وفهمه) والعنصر الثّاني وهو (ارتباط المشكلّة بمرحلة عمرية معيّنة وهي من الميلاد إلى سنّ العاشرة).

إذن فالموضوع يتعلّق بعدم قدرة المتعلّم على قراءة نصّ بسيط وفهمه خلال هذه المرحلة من عمره وهي عشر سنوات، والّتي تعني التّعلم ما قبل التّمدرس من خلال الأسرة والتّعلم بالمدرسة بصفة نظامية، أي المتعلّمين الّذين يختلفون إلى المدرسة لكنّهم يصلون إلى نهاية المرحلة الابتدائيّة دون أن يتعلّموا الحدّ الأدنى من مهارة القراءة.

ويؤكّد تقرير البنك الدّولي على أنّ الأطفال من البيئات الاجتماعيّة والاقتصاديّة المحرومة هم الّذين يعانون أكثر من فقر التّعلم.

فماهي القراءة؟ وما هو النّص البسيط؟

أما عن مفهوم القراءة: فهي عمليّة مزدوجة أي ذات جانبين: أحدهما ميكانيكيّ والآخر عقليّ، فأما الجانب الميكانيكيّ فنعني به عملية الإبصار للرّموز المكتوبة من حروف وكلّمات ونقلها إلى المخ. وأمّا الجانب العقليّ فهو محاولة فكّ هذه الرّموز وفهمها.

تعريف النّص البسيط:

النّص البسيط في القراءة هو نصّ قصير قليل المفردات والجمل، لا يحتوي على تعقيدات لغويّة، ويهدف إلى توصيل المعلومات بوضوح وسهولة لقارئه. وهو النّص المستخدم عادة في تدريب الأطفال على القراءة في المراحل العمريّة الأوّلى.

ثانيا- دور الأسرة في إثراء الرّصيد اللّغويّ للطّفل:

إنّ الأسرة تسهر على تدريب الطّفل على حسن السّماع وإجادة الكلّام وأحيانا في بعض الأسر تعلَمه مبادئ القراءة والكتابة ما قبل فترة المتمدرس.

وتعدّ هذه المرحلة الّتي يقضيها الطّفل بين أحضان الأسرة اللّبنة الأوّلى والأهمّ في التّحصيل اللّغويّ. إذ تحرص الأسرة على مراقبة سلامة حاسّتي السّمع والنّطق لدى طفلها وذلك من خلال ملاحظة استجاباته وانفعالاته. وكم تكون سعادتها حينما يبدي استجابة عند سماع الأصوات وعندما يتلفّظ بالكلّمات الأوّلى.

وبالمقابل كم يكون حزنها شديدا عندما تلاحظ عدم الاستجابة للأصوات من حوله، والتّأخر في النّطق، وحينئذ تشجّعه على الكلّام وتشاركه في الحوار.

وقد يضطرّ الأبوان لمعاينة الطّفل لدى الطّبيب المختّص للتّأكد من سلامة جهاز الاستقبال ويتمثل في الأذنين والعينين، وسلامة جهاز الإرسال وهو اللّسان إذا لاحظوا تأخرا في النّطق.

والأسرة في جميع أحوالها تسعى سعيا حثيثا لتدريب الطّفل على السّماع والحديث والقراءة والكتابة.

لكن رغم أهمّية ما تقوم به الأسرة في تطوير لغة الطّفل وتدريبه على السّماع والحديث والقراءة والكتابة، وهذه كلّها أدوات للتّواصل، فإنّ اللّغة الفصحى في المجتمع الجزائريّ تبقى محاصرة من قبل اللّهجات المختلفة تزاحمها وتكبح تطورها. وتزيد هذه المزاحمة أو تنقص بقدر المستوى التّعليمي لأفراد الأسرة واهتمامهم بالنّمو اللّغويّ للطّفل.

ويتأثّر النّمو اللّغويّ للطّفل بعدّة مؤثرات مثل عدد الإخوة في البيت وترتيبه العمري بينهم والمستوى التّعليمي للأبوين وغير ذلك من المؤثّرات المباشرة أو غير المباشرة.

***عدد الإخوة في البيت:**

من المؤكد أنّ الطّفل الوحيد في الأسرة تقلّ عنده فرص المشاركة في الحديث والتّعبير، خاصة في السّنوات الثّلاث أو الأربع الأوّلى من عمره أي قبل التحاقه بالرّوضة أو المسجد. وحينئذ يحرم من رافد مهم من روافد تعلّم الكلّام والمحادثة، في حين أن الطّفل الّذي ينشأ بين إخوة كثر، يكون أحسن حظّا، إذ يجد روافد عديدة لتعلّم الحديث، من خلال الاستماع إليهم وهم يتحدثون أو مشاركتهم في الألعاب والحوارات.

***ترتيب الطّفل العمري بين إخوته:**

كذلك الطّفل الّذي يأتي إلى الوجود بعد أخ أو أكثر يحوز على فرص أوفر للاستماع والتحدث من الطّفل البكر الذي لا يجد أخا يستمع إليه أو اختا تبادله الكلّام.

فكثرة الإخوة في الأسرة رافد إيجابي يسهم في تنمية الرّصيد اللّغويّ للطّفل الّذي يأتي بعدهم، فهؤلاء الإخوة سيسهرن على تلقينه مبادئ الكلّام عبر تدريبه

على نطق الكلّمات وتسمية الأشياء والأشخاص والحيوانات والنّباتات والفواكه والخضروات والألبسة وغيرها.

لكن يحدث العكس عند الطّفل البكر، إذ يحرم من هذه الفرص والمصادر في هذه المرحلة المبكرة الهامّة من النّمو اللّغويّ.

***المستوى التّعليميّ للأبوين:**

إنّ الأسرة الّتي تملك مستوى تعليميّا حسنا أو جيّدا لا شكّ أنّها تعي جيّدا أهميّة مساعدة الطّفل في اكتساب اللّغة من خلال مساعدته على الكلّام عبر التّلقين. كما أنّ الأسرة الّتي تملك قدرا من التّعليم تشارك أطفالها منذ سنّ مبكّرة في أنشطة التّعلم مثل مشاركته في سماع القصص ورواية الأحداث اليوميّة.

كما لا يفوتنا أن نشير إلى أن مساعدة الطّفل في البيت على تعلّم الحروف الأبجدية يسمح له أن يكتسب الأسس الأساسيّة للتّعلّم ويسهم في نمو لّغته ومهارات القراءة والكتابة لديه.

ثالثّا–مهمة المدرسة في تنمية الرّصيد اللّغويّ لدى المتعلّمين من خلال منهاج اللّغة العربيّة:

إنّ السّنة الأوّلى من التّعليم الابتدائي تعتبر السّنة الأكثر أهمية في حياة الطّفل التّعلمية، ففيها يتمّ أوّل اتّصال بعالم وفضاء غير عالم وفضاء البيت، أين كان الطّفل يتحدّث بحرّية وعفوية، وإذا شاء لزم الصّمت، فصار في المدرسة لا يتكلّم حتّى يؤذن له بالكلّام.

يبدأ دور المدرسة من حيث ينتهي دور الأسرة، ففي المدرسة يتعلّم الطّفل اللّغة الفصحى بصفة رسميّة و منظّمة، وذلك لما لها من دور إيجابي فاعل في تنمية المهارات اللّغويّة من استماع وقراءة وكتابة ومحادثة، وبما تعتمده من مناهج وطرائق تدريس. ولا يمكننا أن نتجاهل هذا الدّور الخطير الّذي تقوم به المدرسة في تنمية المهارات اللّغويّة.

فللمعلّم دور في تنمية هذه المهارات عند الأطفال لأنّه هو الشّخص المؤهّل لذلك بما يملكه من كفاءات مهنية، ومهارات تدريسية تتيح الفرص للمتعلّمين لكي يستمعوا ويعبروا ويقرأوا ويكتبوا.

ويمكن في بعض الحالات الاستثنائية أنّ يمارس دورا معاكسا لأهداف المدرسة حينما يتصرف سلبيّا فيضع العراقيل أمام هذا التّعلم، من خلال تصرفاته البيداغوجية المناقضة لغايات التّربية، حتى قيل: « يقضي الآباء ستّ سنوات في تعليم أبنائهم الكلّام، ويقضي المعلّمون في تعليمهم الصّمت بعد ذلك ».

ويضطّلع المعلّم بدور هام في توجيه التّلاميذ إلى كيفية ممارسة هذه المهارات (كفية الاستماع وكيفية التّعبير والتحدث وكيفية ممارسة القراءة وكيفية الكتابة بنوعيها التدوين والإنتاج).

***المهارات اللّغويّة في منهاج اللّغة العربيّة**

تعريف اللّغة:

عرّف ابن جنّي في مؤلفه «الخصائص» اللّغة بقوله: «هي أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم». فاللّغة هي نظام من الرّموز الصّوتية المتعارف عليها الّتي يستخدمها أفراد مجتمع معيّن للتّفاعل فيما بينهم وفق الأنماط الثّقافيّة الشّائعة بينهم.

أهميّة اللّغة:

تعتبر اللّغة أداة من أدوات التّخاطب والتّواصل ووسيلة من وسائل التّفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع في جميع ميادين الحياة. وبدون اللّغة يتعذّر التّواصل والتّفاهم بين النّاس.

وترتبط اللّغة بالتّفكير ارتباطًا وثيقًا؛ فأفكار الإنسان تصاغ دومًا في قالب لغويّ.

تعريف المهارة اللّغويّة:

تعرّف المهارة على أنّها أداء لغويّ (صوتي: بالمحادثة والقراءة أو غير صوتيّ: بالاستماع والكتابة)، يتميّز بالكفاءة والسّرعة والفهم مع مراعاة القواعد اللّغويّة المنطوقة والمكتوبة.

وإنّنا عندما نتعلّم اللّغة الأمّ، فإنّنا نستمع أوّلا، ثم نتحدّث، ثم نقرأ وأخيراً نكتب. وهذا يعني أنّنا نمارس مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

والمهارات اللّغويّة تمكنّ الطّفل من تحقيق غرضه في التّواصل مع الغير استقبالا عبر الاستماع والقراءة أو إنتاجا من خلال التّعبيرين الشّفهيّ والكتابيّ.

اللّغة العربيّة في وثائق وزارة التّربية الوطنيّة:

جاء في منهاج اللّغة العربيّة:

«تحظى اللّغة العربيّة بمكانة متميزة في منظومتنا التّربوية، باعتبارها اللّغة الوطنيّة الرّسمية، ومكوّنا رئيسيّا للهوّية الوطنيّة، ولغة التّدريس لكافّة الموادّ التّعليميّة في المراحل الثّلاث وهي بذلك كفاءة عرضيّة، ولذلك فإنّ التّحكم فيها هو مفتاح العملية التّعليميّة/التّعلميّة وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات الّتي تمكّن المتعلّم من هيكلّة فكره، وتنمية شخصيته، والتّواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليوميّة» (5).

سنتناول جميع المهارات اللّغويّة كما جاءت في منهاج السّنة الأوّلى من مرحلة التّعليم الابتدائيّ، من حيث الحجم الزّمنيّ المخصّص لها أسبوعيّا فمحتوياتها وسنداتها، ثمّ طريقة تناولها وأخيرا معايير تقويمها.

***المهارة الأوّلى: السّماع (فهم المنطوق):**

إنّ الطّفل وهو يخوض غمار هذه الحياة في مراحلها الأوّلى بحاجة إلى التّواصل مع أقرانه ومع من يفوقه سناّ، وكان لزاما على من يقومون على شؤونه أن يزوّدوه بثروة لغويّة، فهو مثل الكبار يرغب في الاستماع إلى خطابات النّاس

وفهمها وهو يحتاج إلى التّواصل معهم، وهو يحتاج إلى أن يقرأ وأن يفهم ما يقرأ وهو يحتاج إلى أن يعبّر عن حاجاته ورغباته إن مشافهة أو كتابة.

ويبدأ امتلاك هذه الثّروة عن طريق السّماع، وقديما أشار أحد العرب إلى هذا المعنى فقال:

لست نحويا يلوك لسانه... ولكن سليقيّ أقول فأعرب(6)

فاللّغة تتعلّم أوّلا سليقة عبر السّماع ثمّ بالتّدريب على المحادثة والتّعبير وأخيرا بالقراءة والكتابة.

والنحو–وقد وضع أساسا للأعاجم –سوى ضبط وتنظيم للّغة وليس إنتاجا لها، فالاختلاف إلى المدارس ينمّيها ويهذبّها.

وبربّك لننظر كيف تعلّم أبناء الجزائر على اختلاف أقاليمهم الجغرافية ما بين صحراء وساحل وهضاب وسهول، وتمايز أوضاعهم الاجتماعيّة ما بين غنى وعوز في الجبال والقرى والمدن–كيف تعلّموا لغاتهم المحكيّة ولهجاتهم؟ أليس بالسّماع والمحادثة!

كما لا ننسى أن نذكر قصّة أبي الأسود الدؤلي مع ابنته، فقد روي عنه أنّه كان واقفا ذات ليلة مع ابنته في شرفة الدّار فسمعها تقول يا أبت ما أجملُ السّماءِ؟ وقرأت أجملُ مرفوعة فظنّ انّها تسأله فردّ عليها: أي بنيّة نجومُها. (7)

فبين الإعجاب والاستفهام تتغيّر الحركات ويلاحظ نشاز اللّسان ومجانبته فصيح الكلّام.

والسّماع مهارة يتدرّب بها المتعلّم على الاستماع إلى الأصوات وتمييزها والتّحكم فيها نطقا بعد ذلك.

ولعلّ السّماع هي المهارة الأهّم في اكتساب اللّغة، فعلى اكتسابها وتملّكها تتوقّف بقيّة المهارات الأخرى. ولقد أكدّ المختصّون أنّ الجنين يبدأ بالسّماع وهو في رحم أمّه، ولكن لعدم اكتمال نمو أعضاء السّمع فهو لا يميّز بين الأصوات

في الفترة الأوّلى من المرحلة الجنينية، فإذا خرج إلى الحياة فلا يبطئ حتّى يبدأ بتمييز بعضها عن بعض.

وجاء في القرآن الكريم تقديم السّمع عن سائر الحواس نحو قوله تعالى في شطر الآية «وجعل لكم السّمع والأبصار والأفئدة لعلّكم تشكرون» [8].

واقتطف عبارة من الأديب توفيق الحكيم: "إنّ الطّفل الاوروبي منذ اليوم الأوّل الّذي يستقبل النّور فيه لا ينام إلّا على غناء جميل. [9]

وكانت جدّاتنا قديما تفعلن ما تفعله النّساء الأوروبيات، فكنّ يسردن على أسماعنا ونحن نخلد للنّوم قصص «بقرة اليتامى» و«لونجه» وغيرهما من الحكايات.

وقد أكّدت الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة على أهمية السّماع إلى جانب المحادثة فجاء فيها: «يعتبر الاستماع والتّحدث ميدانين أساسيّين للتّواصل الشّفويّ، ففيهما يتمّ التّركيز على الإصغاء والحوار، بتجنيد موارد معتبرة تظهر استعدادات المتعلّمين، ومواقفهم واتّجاهاتهم في الاستعمال السّليم للّغة». [10]

وقد أدرج السّماع أو ما يطلق عليه «فهم المنطوق» في مناهج التّعليم الجزائري، فقط مع حلول مناهج الجيل الثّاني عام 2016. ولذلك يعتبر حديثا نسبيا.

- **الحجم السّاعي المخصّص لنشاط السّماع:**

ويبيّن الجدول التّالي بجلاء الحجم الزّمني الّذي خصّصته مناهج اللّغة العربيّة لمهارة السّماع في المرحلة الابتدائية من خلال المواقيت الأسبوعيّة تحت عنوان "فهم المنطوق. [11]

المستوى	س1	س2	س3	س4	س5
الحجم السّاعي	30د	30د	30د	30د	30د

وبالرّغم من تأكيد وزارة التّربية الوطنيّة على أهميّة هذا النّشاط في جميع وثائقها إلا أنّنا نرى أن الحجم الزّمنيّ المخصّص لهذه المهارة غير كاف. فلا يمكن أن تؤديّ حصّة واحدة من ثلاثين دقيقة في الأسبوع وظيفتها وغرضها.

إنّ الإنسان بطبيعته يستمع أكثر مما يتحدّث، فكان السّماع حقيقا بأن يخصّص له ما يستحقّه من الزّمن. إنّه المهارة الأهمّ في اكتساب اللّغة كما بيّنا سابقا لأنّ عليها يتوقّف التّحكم في سائر مهارات اللّغة.

فهل يتنبّه القائمون على إعداد المناهج ويجعلوا حظّ السّماع على الأقل نصف ساعة يوميّا وما ذلك عليهم بعسير.

- **المحتويات المعرفية والسّندات المعتمدة لنشاط السّماع:**

أودّ أن أشير إلى خطأ في التّمييز بين المحتويات المعرفية وبين السّندات.

فالسّندات هي ما يستند إليه التّلميذ في اكتساب معارفه نحو: المشاهد والكتب والصّور والفيديوهات والخرائط وغيرها (supports)، بينما المحتويات المعرفية هي ما يتعلّمه الطّفل فعلا مثل الأسماء والأفعال والرّوابط وغيرها (savoirs).

وتتمثّل المعارف في الأسماء والأفعال والظّروف والرّوابط.

وأمّا السّندات فهي نصوص مسموعة مدوّنة في دليل الأستاذ. وأمّا المنهاج فتحدّث عن الفيديوهات وقصص من التّراث وتسجيلات صوتية.

أضف إلى قلّة الحجم السّاعي المخصّص لهذا النّشاط، فإنّ بعض النّصوص المخصّصة له تكاد تخلو من الجاذبية بل هي تصرف المتعلّم وتجعله يعيش حالة من الملل والضّجر وشرود الذّهن.

- **طريقة التّناول:**

يبدأ الأستاذ هذا النّشاط بإثارة اهتمامات ودوافع المتعلّمين، ثم يسرد النّص مرتين أو أكثر بحسب طوله أو قصره وبساطته أو تعقيده، ثمّ يطرح أسئلة حول المعنى العام للنّص، ويطلب من المتعلّمين إعادة سرد النّص بأسلوبهم الخاصّ وهذا ما يطلق عليه استثمار المكتسبات.

لكن علينا أن نشير إلى أنّ بعض أو أكثر الأساتذة يعوزهم فنّ الإلقاء الذي يجذب انتباه المتعلّمين. فالأستاذ شبيه في دوره بما يقوم به قائد الاوركسترا من حركات على الخشبة، فيميل أعناق السّامعين ويحرّك أجسادهم، يفعلون ذلك تأثّرا بما يرون ويسمعون، فتنطلق أيديهم بالتّصفيقات وحناجرهم بالهتاف رصَا بما يصنع. وهذا ما يجب أن يكون عليه الأستاذ.

- **معايير التّقويم:**

ولاختبار مدى استيعاب المتعلّمين للنّص المسموع فقد وضع القائمون على المناهج هذين المعيارين الأساسيين:

- يجيب بأسئلة حول النّص المسموع؛
- يعبّر بالرّسم بعد سماع القصّة.

أمّا المعيار الأوّل فهو مقبول من حيث نمط التّقويم (الأسئلة)، وكذلك من حيث زمن الحصّة. و أمّا المعيار الثّاني فهو ليس كذلك، إذ أنّ زمن الحصّة لا يكفي لفعاليات هذا النّشاط (قراءة النّص– شرح التّعليمة – ممارسة الرّسم).

***المهارة الثّانية: المحادثة أو التّعبير الشّفويّ:**

الكلّام نعمة من نعم الله عزّ وجلّ منحها للإنسان فقال: «علّمه البيان»[12] والإنسان في يومه من صباحه إلى مسائه يتحدّث أكثر ممّا يكتب.

والإنسان في سلوكه اليوميّ يحتاج إلى الكلّام ليبين عن حاجاته، فإذا تألّم عبّر بلسانه عما يؤلمه، وإذا فرح عبّر عمّا يفرحه بلسانه، وإذا جاع أو عطش وإذا غضب أو رغب، كلّ ذلك يعبّر عنه من خلال الكلّام الشّفويّ.

وقد نقل إلينا القرآن والسّيرة والشّعر والحكمة والمثل مشافهة عبر الأجيال قبل اختراع المطبعة بقرون عديدة.

والكلّام أو التّحدث مهارة يتدرّب من خلالها المتعلّم على نطقِ الحروفِ وإظهارِ الكلّماتِ، كما تمكنُّه أيضًا من الإفصاح عِن أفكارهِ والتّواصل مع الآخرين. وهي تعرف بالمهارة الإنتاجيّة، أو المهارة النّشطة.

فهي مهارة إنتاجية لأنّ المتعلّم ينتج كلّمات وجملا ونصوصَا بطريقة صحيحة، ومهارة نشطة لأنّ استخدامها يتطلّب توظيف أعضاء عديدة من جسم المتعلّم، كاللّسان والحنجرة والدّماغ.

- **الحجم السّاعي المخصص لنشاط التّعبير الشّفويّ:**

إنّ الجدول التّالي يبيّن بجلاء الحجم الزّمنيّ الّذي خصّصته مناهج اللّغة العربيّة لمهارة التّعبير الشّفويّ في المرحلة الابتدائية من خلال المواقيت الأسبوعيّة تحت عنوان «فهم المنطوق». [13]

المستوى	س1	س2	س3	س4	س5
الحجم السّاعي	2سا	1سا30د	30د	1سا	1سا

ولم يمنح المنهاج لهذا النّشاط غير ساعتين من الزّمن رغم أهميته القصوى في حياة الطّفل. فيجدر بالقائمين على المناهج إعادة النّظر في كمية الزّمن الممنوح لهذه المهارة.

فكيف يتمهر المتعلّم على إجادة الحديث في المدرسة في هذا الزّمن القصير مع العلم أنّ عدد المتعلّمين يفوق الثّلاثين، فكم يكون نصيب كلّ منهم في الحديث.

- المحتويات المعرفية والسّندات:

المعارف تتمثّل في أفعال الكلّام (التّحية والمجاملة والشّكر والاعتذار الاستفهام والجواب...إلخ)

وأمّا السّندات في نصوص فهم المسموع (يعاد استثمارها)، والصّور التي غالبا ما تكون باهتة لا ترغّب المتعلّم في استنطاقها.

- معايير التقويم:

- يدرج حوارا في القصة حسب تسلسلها المنطقي؛
- يستعمل أدوات الإقناع؛
- يقدم تعليمات؛
- السّيولة (بدون تلعثم).

***المهارة الثّالثّة: القراءة (فهم المكتوب):**

إنّ القراءة هي المرحلة الثّالثّة من مراحل التّعلم وإنماء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم لدى البشر جميعا سواء أكان في اللّهجات أم المحكيات أم اللّغة الفصحى.

وقد أضحى شائعا اليوم في بلادنا عندما تسأل المتعلّم إلى أين يذهب كلّ صباح فيجيبك: ذاهب لأقرأ (رايح نقرا)؟ وإذا سألته عن الصّف التّعليمي الّذي يدرس به تقول له (فاش تقرا).

فالقراءة – بهذه المعاني –شاملة للعلم ومادّته وظروفه ومستوياته.

وبالقراءة يكتسب المتعلّم المعارف والمعلومات المختلفة والمفاهيم اللّغويّة والعلميّة وغيرها. وبالقراءة يبني القيّم الايجابيّة والاتّجاهات القويمة.

وترتبط القراءة ارتباطا وثيقا بالسّماع، فسبب عدم القدرة على القراءة في السّنة الأوّلى والثّانية يأتي من عدم القدرة على تمييز الحروف سمعيّا أوّلا ثم بصريّا ثانيا، خاصّة تلك الّتي تتشابه في رسمها ح–خ–ج أو في لفظها (س) و(ز) أو (ض) و(ط) أو (ذ) و(د).

-صعوبات القراءة الّتي تعترض المتعلّم في السّنة الأوّلى من مرحلة التّعليم الابتدائي:

جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة ما يلي:

لا يستطيع المتعلّم قراءة المكتوب بشكلّ صحيح بسبب عيب من عيوب النّطق (أمراض الكلّام).

فهو يقرأ في مستوى يقلّ كثيرا عما يتوقّع منه. وتظهر صعوبة القراءة عند هؤلاء في الآتي:

. حذف بعض الكلّمات أو أجزاء من الكلّمة المقروءة؛

. إضافة كلّمات غير موجودة في النّص أو بعض الأحرف؛

. إعادة بعض الكلّمات أكثر من مرة من دون أي مبرّر؛

. قلب الأحرف وتبديلها؛

. ضعف في التّمييز بين الأحرف المتشابهة؛

. قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة؛

. قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلّمة، كلّمة. (14)

والقراءة في منهاج اللّغة العربيّة أداء ومعنى، يركّز في الفصلين الأوّليين على جانب الأداء ونعني به فكّ الرّموز ونطق الحروف والكلّمات صحيحة، بدءا بالتّهجية ثم الاسترسال بعد ذلك وهذا يتمّ من خلال القراءة الجهريّة.

وأمّا الفهم فنعني به بناء المعاني عبر طرح الأسئلة حسب أنماط النّصوص المعتمدة (الحوار- السّرد- الوصف- الإخبار والحجاج).ويتمّ من خلال الموازنة والتّناوب بين القراءتين الجهرية والصّامتة.

- الحجم السّاعي المخصّص لنشاط القراءة:

وهذا الجدول التّالي يوضّح بجلاء الحجم الزّمني الّذي خصّصته مناهج اللّغة العربيّة لمهارة السّماع في المرحلة الابتدائية من خلال المواقيت الأسبوعيّة تحت عنوان «فهم المكتوب». (15)

المستوى	س1	س2	س3	س4	س5
الحجم السّاعي	3سا	4سا	2سا	2سا	2سا

وزمن نشاط القراءة قليل نسبيا خاصّة في هذه السّنة الحاسمة من سنوات الدّراسة، فهو لا يكفي للتّحكم في القراءة أداء ثمّ فهما، فكثرة المواد زاحمت النّشاط اللّغويّ وقلّصت من الحجم الزّمني المخصّص له. (نقترح دمج التّربية الموسيقيّة والتّربية التّشكيلية في نشاط واحد يسمى التّربية الفنية، ودمج التّربية الإسلامية والمدنية في نشاط واحد يمسى التّربية الخلقية).

- المحتويات المعرفية والسّندات:

يقترح منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأوّلى من التّعليم الابتدائيّ المحتويات التّالية:

. كلّمات مفردة؛

. جمل؛

. نصوص قصيرة؛

وأمّا السّندات فتأتي على شكلّ بطاقات وكتاب القراءة المدرسيّ.

– معايير التّحكم في القراءة:

. معرفة كلّ الحروف والأصوات (حرف الجيم – صوت جَ –جُ– جِ)؛

. الأصبع غير مستعمل أثناء القراءة لتتبع الكلّمات؛

. لا يتوقف التّلميذ حتّى ينهي الجملة؛

. التّخلّي عن التهجي تدريجيا؛

. تحديد عدد الكلّمات الواجب قراءتها في مدة معينة من الزّمن ولتكن دقيقة؛

. تنمية رغبته في حب القراءة والاستمتاع بها.

***المهارة الرّابعة: الكتابة**

وهي فنّ التّعبير عن المشاعرِ والأفكارِ والعلومِ والأشعارِ وكلّ ما يجولُ في الأذهانِ من خلالِ خطِّهِ على الورقِ، حيثُ تمكّننا مهارةُ الكتابةِ من الاحتفاظ بالأفكارِ على المدى البعيد وتناقلها بين الأجيالِ.

والكتابة من أعقد المهارات وأصعبها فتبدأ بتمثّل الحرف أو الكلّمة في الذّاكرة، ثمّ استرجاع هذه التّمثلات، وبعدها يبدأ المتعلّم الكتابة مركّزا على البصر الدّقيق من جهة وحركة الأصابع من ناحية أخرى.

وما يقع فيه المتعلّم من أخطاء في الكتابة، يرجع بالدّرجة الأوّلى إلى هذه التّمثلات قبل حركة اليد والأصابع.

ويخطىء كثير من المعلّمين حين يظنّون أن الخطأ في الكتابة مردّه إلى كيفية مسك القلم فقط.

يبدأ الطّفل في التّمرن على مسك القلم بطريقة سليمة، والجلوس باستقامة الظّهر ثمّ يتدرّب على رسم الخطوط هذا في المرحلة التّحضيرية الّتي تدوم ثلاثة أسابيع من السّنة الأوّلى ابتدائي، بعدها يشرع في التّعرف على الحروف الهجائية

قراءة ثمّ كتابة حتى الوصول به في نهاية السّنة إلى اتخاذ الكتابة وسيلة لتسمية أشياء وحيوانات وأشخاصا، والتّعبير بجمل بسيطة عن مواقف ووصف مشاهد.

وكم تكون فرحة الجميع تلاميذ وأساتذة وأولياء عندما يشاهدون هذا الطّفل وهو يمسك قلمه ويرسم بالكلّمات عما يجيش به صدره من المشاعر والأفكار.

-صعوبة الكتابة في السّنة الأوّلى من مرحلة التّعليم الابتدائي:

– صعوبات رسم الحرف العربيّ[16]:

يتغيّر رسم الحرف العربيّ حسب انفصاله أو اتّصاله وتتنوّع أشكاله حسب موقع الحرف عند الاتصال أو الانفصال (فالميم مثلا تجد لها صورا عديدة منها. (مـ – مـ – م – م) وهذا التّعدد في صور الحروف يؤدّي إلى إرباك المتعلّم سواء في القراءة أم الكتابة.

ب–تشابه بعض الحروف نطقا مثل:(ث، ذ، ض، ظ) . (س، ص) والبعض الآخر كتابة مثل:(الباء – التاء – الثّاء – النّون – الياء)

(الجيم –الحاء – الخاء)، (الرّاء – الزّاي)، (الدّال – الذّال)، (الصّاد – الضّاد – الطّاء – الظّاء).

ج–صعوبة الضّوابط:

نعني بها استخدام الحركات الثّلاث (الضّمة – الفتحة – الكسرة) باعتبارها حركات قصيرة المدّ لا يضبط النّطق إلّا بها.

جـ –صعوبة الحرف من حيث مصوّتاته:

ليس في العربيّة حروف خاصّة تدلّ على المدّ، وهذا ما يتسبب للمتعلّم في صعوبة التّمييز بين الحرف القصير و الطّويل المتّصل بحرف المدّ (هَ، هَا)، (عُ، عُو)، (حِ، حِي) خاصّة في بداية مرحلته التّعليمية، فالبعض يرسم الصّوائت القصيرة حروفا مثل: (لهُ) يكتبها (لهُو) (بهِ) يكتبها (بهِي)...إلخ

إنّ خلّو الحرف العربي من حروف الحركة يؤدّي إلى الوقوع في زلّات لغوية لا حصر لها.

د–صعوبة الحرف المنطوق وغير المكتوب:

ويظهر ذلك في الكلّمات المنوّنة مثل: (كتابٌ) الّتي قد يكتبها البعض (كتابن). ونجد نفس الصّعوبة في كتابة أسماء الإشارة أو الأسماء الموصولة: (هذا) تكتب (هاذا) و(ذلك) تكتب (ذلك).

الحجم السّاعي المخصّص لنشاط الكتابة:

نصّ الدّليل التّطبيقي لشبكة مواقيت مرحلة التّعليم الابتدائي على أنّ الحجم المخصّص لنشاط الكتابة هو كالآتي:

المستوى	س1	س2	س3	س4	س5
الحجم السّاعي	30د	30د	00د	00د	00د

كما نلاحظ أنّ الزّمن المخصّص للكتابة قليل جدا، وأنّ هذا النّشاط قد غاب بعد السّنتين الأوّلى والثّانية وهو لا يفي بتحقيق الأهداف الّتي وضعها المنهاج.

ومن المشكلّات الّتي تواجه اللّغة العربيّة أنّه كلّما أضيف نشاط جديد إلى البرنامج الدّراسي كلّما كانت اللّغة العربيّة هي كبش الفداء، وذلك من حيث الانقضاض على الحجم الزّمني المخصّص لها والانتقاص منه لصالح النّشاط المضاف إلى أنشطة المتعلّم. فجاءت اللّغة الفرنسية في السّنة الثّالثّة ثمّ الإنكلّيزية

فكان الحجم السّاعي للّغة العربيّة هو الضّحية باعتباره أكبر الحجوم السّاعية مقارنة بسائر الأنشطة، ففي كلّ مرّة ينتقص منه حتّى لم يعد يسع الفعاليات المرتبطة به كفاية. فاللّغة العربيّة تضمّ القراءة والتّعبير الشّفوي والكتابة والأناشيد والمطالعة والإنتاج الكتابيّ.

وقد ذكّرني هذا بالقصّة الّتي كنّا ندرسها في كتاب القراءة للسّنة الثّالثّة ابتدائي في سبعينيات القرن الماضي ألا وهي قصّة «سروال عليّ» الّذي اشتراه له أبوه بمناسبة العيد وكان طويلا وحينما طلب من أخواته قصّه ومعالجة طوله حتّى يصير متناسبا مع طول عليّ، اعتذرت الأخوات كلّهن بأشغالهن ولما فرغن منها أخذت كلّ واحدة منهن السّروال وقصّت من طوله مقدارا. حتّى صار السّروال تبّانا لا يصلح لأن يلبس يوم العيد.

فنشاط اللّغة العربيّة قد صار حاله مثل حال سروال عليّ أو مثل مال اليتيم كلّ ما احتاج الوكلّاء والأوصياء إلى مبلغ أخذوا منه.

وأتذكّر قصيدة شاعر النّيل حافظ ابراهيم(17):

رجعت لنفسي فاتّهمت حصاتي وناديت قومي فاحتسبت حياتي
رموني بعقم في الشّباب وليتني عقمت فلم أجزع لقول عداتي
ولدت ولمّا لم أجد لعرائسي رجالا وأكفاء وأدت بناتي

المحتويات المعرفية والسّندات:

ما يطالب به المتعلّم هو الحروف الهجائية والحركات الطّويلة والقصيرة والتّنوين والتّضعيف. ويتدرّج إلى جمل ثمّ نصوص قصيرة. وهي ما يطالب المتعلّم بكتابته في هذه المرحلة من التّعليم. لكن يحصل كلّ هذا بالتّدرج على مدار العام الدّراسيّ.

- معايير التّقويم:

. يحاكي نماذج خطية؛

. يحترم السّطر؛

. يرسم علامات الوقف.

رابعا –الأستاذ (المؤهلات والتّكوين والدّور).

الأستاذ هو رأس مال السّياسة التّربية الوطنيّة وهو عمودها، فمهما كانت المناهج جيّدة، وكانت الوسائل متوفّرة، فإن لم يكن هناك أستاذ جيّد فإنّنا سنخيب خيبة كبيرة في تنشئة المتعلّمين واكسابهم ثروة لغويّة جيّدة تمكّنهم من التّواصل في هذا المجتمع الّذي تشابكت علاقته وزادت حاجياته.

قال حافظ ابراهيم:

وإذا ساء المعلّم لحظ بصيرة ... جاءت البصائر على يديه حوّلا"[18].

والبصائر الحوّل هي ما صار يطلق عليه اليوم «فقر التّعلم»، كمصطلح الجديد في القرن الجديد.

والأستاذ الجيّد ليست منحة تتنزّل من السّماء كما نزلت مائدة بني إسرائيل، إنّما الأستاذ الجيّد هو الّذي انتخب من بين المتفوّقين، والّذي يملك ملمح المربّي، وهو الّذي خضع لتكوين جادّ وصارم، وهو الّذي لم يترك في الميدان وحده يجابه مشكلّات التّربية وحده، بل انتخب له من المكوّنين الأكفاء من يقوم بمرافقته وتذليل الصّعوبات أمامه وتشجيعه.

إنّ المهمّة الخطيرة الّتي يضطلع بها الأساتذة والمعلّمون قال عنها الفيلسوف جان جاك روسو في كتابه الشّهير "إميل": "إنّ التّعليم الصّحيح يجب أن يشجّع على التّفكير الذّاتي والابتكار والإبداع، بدلا من تعلّم المواد بصورة ميكانيكية".

في كثير من الأحيان تغيب الممارسات البيداغوجية السّليمة عن الأساتذة وسبب ذلك يعود إلى ما يستجدّ من مقاربات ومصطلحات وتوجّهات، والتّسرّع في

وضع المقاربات الجديدة موضع التّنفيذ دونما اختبار وجاهتها أو صلاحيتها وإهمال التّدرج في تطبيقها، ونقص فضيع في تكوين الممارسين والفاعلين في الحقل التّربوي من مفتّشين ومديرين وأساتذة حول ما يستحدث منها.

ولا ننسى الجانب الماديّ، فبهذه الأجور الزّهيدة الّتي تمنح للأستاذ لن نرجو منه بعد ذلك أن يتفرّغ لمهامّه كما تنصّ عليها التّشريعات.

خامسا: الكتاب المدرسي (المؤلفون – المحتوى – الإخراج).

الكتاب المدرسي هو أحد أهمّ الأدوات الرّئيسة للتّعلّم ويسمّى «المعلّم الصّامت» للتّلاميذ، فهو من يرجعون إليه متى ما أرادوا ذلك، ويعتبر أحد أركان العملية التّربوية والتّعليمية الأساسية.

والكتاب المدرسيّ درة ثمينة يتعلم منها التّلميذ كيف يواجه الحياة بمتطلباتها المختلفة وكيف يسهم في بناء مجتمعه ووطنه، فهو له صديق لا يستغنى عنه أبداً .

ومؤلفو الكتب ينبغي أن يكثر عددهم وتتنوّع تخصّصاتهم بين الأساتذة الجامعيين والمفتّشين والمديرين والمعلّمين وأساتذة علم النّفس والفنيين في الإخراج والتلوين والطّباعة.

وكتبنا المدرسية تفتقد لكلّ هذه الخصائص بشكلّ عام.

سادسا: الوسائل والمعينات

جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة تعريف الوسائل التّعليمية/التّعلمية كما يلي: «هي كلّ ما يستعان به في المواقف التّعليمية/التّعلمية، وتستخدم بغرض مساعدة المتعلمين على بناء تعلماتهم وترسيخ مكتسباتهم وتنميتها» (19)

حقيقة لم تغفل وزارة التّربية الوطنيّة الإشارة إلى دور الوسائل وتكنولوجيات الإعلام والاتصال في تكوين معارف التلميذ ومنها اللّغة العربيّة، بل أكدت على

استخدامها في شتى المواقف التّعليمية وأدرجتها ضمن الكفاءات المستهدفة في المنهاج. ولم تكتف بذلك إذ وضعت مدونات الوسائل لكلّ نشاط تربوي من مشاهد وسبورات وألواح وحواسيب ...إلخ

فعدا الحاسوب فما ذكر من الوسائل فهي تقليدية تجاوزها الزّمن، ثمّ إنّ أغلبها غير متوفر على مستوى معظم المدارس الابتدائية، وما وجد منها غير صالح للاستعمال وما هو صالح للاستعمال تنقصه مكملاته، فمثلا وجود السّبورة البيضاء في أغلب المدارس ينقصها الأقلام الخاصّة بالكتابة عليها.

كما يشار إلى عدم توظيف هذه الوسائل بطريقة ايجابية من طرف بعض الأساتذة، فأحيانا يتعمدون إهمالها ليس جهلا بأهميتها ولكن تقاعسا ولامبالاة .

سابعا: العطل المدرسية

العطل في مجملها هي استراحة المقاتل، والمقاتل هنا هو المتعلّم الّذي لم يتجاوز عمره العشر من السّنوات، فهو ينتظرها بفارغ الصّبر، ويعتبرها فرصة للّعب والتّنزّه والتّرويح عن النّفس بمشاهدة التلفاز والنّوم لساعات أطول ممّا كان عليه أيّام الدّراسة. وهذا حقّ المتعلّم بعد فصل أو عام دراسيّ.

وقد تطول هذه العطل فتمتدّ لثلاثة أشهر وأكثر أحيانا، يفقد خلالها المتعلّم الكثير ممّا تعلّمه من مهارات لغوية، حيث تقلّ عنده القراءة وتندر الكتابة، ويتقهقر مستواه بشكلّ ملحوظ.

ويتأثّر بشكلّ كبير أولئك الأطفال الّذين ينتمون للأسر ذوات الدّخول المحدودة، تلك الأسر الّتي لا تستطيع توفير الكتب والدفاتر لهم للمطالعة، أو إرسالهم إلى المخيّمات ودور الثّقافة.

ففي بعض الدّول تتّخذ المدارس ما يسمّى بـ:(Holidaynotebooks) أي دفاتر العطلة، وهذا لمحاولة المحافظة على استمرار التّعلم خلال هذه الفترات الّتي ينقطع فيها المتعلّمون عن المدارس.

وفي هذه الدّفاتر يكلّف المتعلّم بإنجاز تمارين حول الإنتاج الكتابي بشكلّ خاصّ وتمارين أخرى عن القواعد النّحوية والصّرفية وتركيب الجمل والمفردات ويربطون هذه الإنتاجات بالمناسبات الدّينية والوطنيّة والتّاريخية الّتي تتصادف وموعد العطلة .

كما يعتمدون على التّعلم الرّقمي، وتكلّيف المتعلّمين بإنجاز الواجبات الموضوعة على موقع المنصّة التّابعة للمدرسة أو المقاطعة التّربوية.

ويمكن استغلال الاحتفال بعيد الاستقلال وأحداث الشّمال القسنطيني؛ حيث يكون المتعلّم في عطلته الصّيفية لتكلّيفه بالإنتاج الكتابي والقراءة حيث يكون في عطلة طويلة نسبيا.

كما يمكن استغلال العطل الفصلية (عطلة الخريف والشّتاء والرّبيع) لأنشطة لغويّة متعدّدة ومتنوّعة ومفيدة.

الخاتمة:

إنّ هذه المداخلة كان القصد منها رصد ما جاء في منهاج اللّغة العربيّة من كفاءات ومهارات تثري لغة التّلميذ وتنهض بها ليتمكّن من القراءة والفهم والتّواصل، وتجاوز هذا الفقر في التّعلم، ثمّ تقديم ملاحظات من شأنها أن تصحّح المسار الدّراسي للتّلميذ في مجال اللّغة العربيّة.

وقد حاولنا الإلمام بكثير من العناصر ذات العلاقة بتنمية الرّصيد اللّغويّ للتّلميذ من المهارات اللّغويّة والكتاب المدرسي والأسرة والأستاذ والوسائل التّعليمية والعطل.

نأمل أنّنا قدمنا إضاءة عن منهاج اللّغة العربيّة خاصّة فيما يتعلق بجانب المهارات الأربع الّتي تسهم في تنمية وتطوير الرّصيد اللّغويّ للمتعلّمين حتى يستطيعوا قراءة نصّ بسيط وأن يفهموه.

الهوامش

1) البلاغ منهاج اللّغة العربيّة 2016 وزارة التّربية الوطنيّة أكتوبر 2023.

2) سورة العلق الآية الأوّلى.

3) مجموعة البنك الدولي 2022 http :www.albankaldawli.org topic>.

4) البنك الدولي 2019<topic http :www.albankaldawli.org.

5) منهاج اللّغة العربيّة 2016 وزارة التّربية الوطنيّة.

6) تاريخ آداب اللّغة العربيّة. جرجي زيدان موفم للنشر 1993.

7) اللّغة العربيّة صاحبة الجلالة http :www.arabiclanguageic.org.

8) سورة النّحل الآية 78.

9) تحت شمس الفكر –توفيق الحكيم –دار مصر للطباعة–1932م–.

10) الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العرب يّة2016.

11) الدّليل التّطبيقي لشبكة مواقيت مرحلة التّعليم الاب تدائيّ2023.

12) سورة الرّحمن الآية 4.

13) الدّليل التّطبيقي لشبكة مواقيت مرحلة التّعليم الابتدائيّ2023.

14) الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة 2016.

15) الدّليل التّطبيقي لشبكة مواقيت مرحلة التّعليم الابتدائيّ 2023.

16) الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة 2016.

17) ديوان حافظ إبراهيم.

18) ديوان حافظ إبراهيم.

19) الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة 2016.

الألعاب اللّغويّة ودورها في تنمية مهارات اللّغة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية (مقررات اللّغة العربيّة للطور الأوّل الابتدائي أنموذجا)

Language games and their role in the development of language skills among primary school students. – Arabic Language Courses for the first phase of the primary model–

د. مهدي مشتة؛
جامعة الإخوة منتوري – قسنطينة –

الملّخص:

إن تنمية مهارات اللّغة العربيّة عند متعلمي الطّور الأوّل ابتدائي تقتضي إتباع استراتيجيات تربوية و بيداغوجية تعمل على ذلك، وفي الوقت نفسه تجلب انتباه المتعلم و تشوقه وتجعله يقبل على عملية التّعليم من غير نفور وهو ما تجسده الألعاب اللّغويّة كأحد استراتيجيات التّعليم التّعاوني. ونحن نسعى في هذه الورقة العلمية إلى إبراز أهمية استعمال الألعاب اللّغويّة في سد الحاجات اللّغويّة التّعلميّة لطفل الطّور الأوّل ابتدائي وذلك من خلال قراءة فاحصة في المقررات الدراسية الخاصة بهذه المرحلة وإبراز مدى تجليات هذه الألعاب اللّغويّة فيها وهل عملت على تحقيق الكفاءات المستهدفة في تنمية هذه المهارات اللّغويّة؟

الكلّمات المفتاحية: الألعاب اللّغويّة، المهارات، التّعليم، الطّور الابتدائي.

Abstract: The development of Arabic language skills among learners of the first stage is primary, which requires **the follow of educational strategies and pedagogy working on it ،At the same time, it brings the attention and longing of the learner and makes him accept the process of education without distaste, which is embodied in language games as one of the strategies of cooperative. Education.** In this scientific paper, we seek to highlight the importance of using language games to meet the learning language needs of the child of the first stage of primary school through a close reading in the curricula for this stage and to highlight the extent of manifestations Are these language games in it, and have you worked to achieve the targeted competencies in the development of these language skills.

Keywords: language games, Skills, Education, Primary Phase.

المقدّمة:

تحتلّ المهارات اللّغويّة في مجال تعليمية وتعلّم اللّغة أهمية كبيرة، وتكوّن أهمّ مكانة في تعليمية بعض اللغات كاللّغة العربيّة باعتبارها لغة سماعية، تعتمد على معطيات سمعية صوتية دقيقة، تؤثّر على الفهم . من منطلق

أن تعدد مهارات اللّغة أفرزت طرقا ونظريات التّعلم ونظريات علم النّفس واللسانيات عدة إجراءات ترجمت في شكلّ أنشطة تعليمية تعتمد على عدة أساليب

تترجم في شكلّ ألعاب لغوية تعليمية فباتت المناهج والمقرّرات التّعليمية ميدانا خصبا لاقتراح واعتماد هذه الاستراتيجية البيداغوجية؛ حيث تستهدف كلّ لعبة لغوية مهارة من المهارات اللّغويّة؛ تتناسب المرحلة العمرية للمتعلم ومدى تقدّمه في التّحصيل اللّغويّ.

وعلى هذا الأساس نسعى في هذه الورقة البحثية إلى إبراز أهمية استعمال الألعاب اللّغويّة في سد الحاجات اللّغويّة التّعلميّة لطفل الطّور الأوّل ابتدائي وذلك من خلال قراءة فاحصة في المقررات الدّراسية الخاصة بهذه المرحلة وإبراز مدى تجليات هذه الألعاب اللّغويّة فيها، وهل عملت على تحقيق الكفاءات المستهدفة في تنمية هذه المهارات اللّغويّة؟

أوّلا: المهارات اللّغويّة الأساسية عند تلاميذ الطّور الأوّل ابتدائي:

تتلخص المهارات اللّغويّة النّهائية من وراء تعليم اللّغة للطفل في مختلف المستويات العمرية في مهارتين أساستين هما: المحادثة والكتابة، ولكن من حيث التأسيس للعملية التّعليمية و التّعلمية اللّغويّة في الطّور الأوّل الابتدائي نجد العملية تدور حول تنمية مهارات جزئية ترتبط بالحواس والآليات النّفسية والعقلية، وهذه المهارات عبارة عن مراحل بنائيّة تكمّل بعضها البعض تنبثق عن احتياجات المتعلم في هذه المرحلة وهي كالآتي:

أ/ مهارة الاستماع وفهم المنطوق:

مما لا شك فيه أنّ الاستماع كمهارة لغوية تعتبر هي الأساس لتحقيق فهم المنطوق؛ فالمنطوق هو المشافهة وفهمه لا يحصل إلا بالاستماع بل لا يحصل التّعلم اللّغويّ برمته إلا به، والاستماع « نعني به فهم الكلّام المسموع، أي فهم ما يُلقى باللّغة العربيّة من لدن المتكلّم وبإيقاع طبيعي في حدود المفردات

المعروفة لدى السّامع»[19]. (الدريج، 2015)،وهذه المهارة هي قدرة المتعلم على أن تتجاوز وبفاعلية مجرد عملية تلقي أصوات الكلّام المسموع، إلى القدرة على فهمه وتحليل مضمونه، تحليلا يتطلب الاستجابة بفاعلية للتواصل والتعامل اللّغويّ المطلوب[20] (أبو صواوين، 2005)؛ وذلك بسبب أن حاسة السّمع، تعتبر أرهف، أحس وأدق إدراكا لما هو مجرد من حاسة البصر، وهو ما يجعل من عملية الاستماع أن تكون أولى عناية للتدريب[21] (مركور، 1991)؛ لذلك فإنّه من الضّروري التحضير والتدارك الجيد لخطوات تفعيل مهارة الاستماع لدى المتعلم و تنميتها؛ لأنها الأساس في فهم المنطوق على اعتباره«الكلّام الذي يصدره المرسِل مشافهة، ويستقبله المستقبل استماعا، ويُستخدم في مواقف المواجهة»[22]، (الدريج، 2015) فمهارة الاستماع مهمة بالنّسبة لمتعلم الطّور الأوّل ابتدائي لأنها مهارة ترتكز عليها كلّ فنون اللّغة من تحدّث وقراءة وكتابة.

ب/ مهارة المحادثة أو المشافهة:

هي مهارة تتأتّى بعد فهم المسموع، وتتمثل في مقدرة المتعلم على التّعبير وإبداء الآراء والأفكار المفهومة والمتضمنة، حول وضعية أو إشكال معين وتفعيلها يكون عبر مجموعة من الكيفيات ومنها، المناقشة والسّرد والحوار، كما أن التّمكن

---

[19] الدريج محمد، المنهاج المندمج :أطروحات في الإصـــلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، منشورات مجلة علوم التربية، 2015م، ص 99

[20] ينظر: أبو صواوين، راشد محمّد عطية، تنمية مهارات التواصل الشّفوي، ط1، 2005 م، ص167.

[21] ينظر: مركور أحمد علي، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشّـــواف، الرّياض للنّشـــر والتّوزيع 1991 م، ص7.

[22] الدّريج محمّد، المنهاج المندمج :أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التّربية والتكوين،ص 99.

منها يسمح بالدّربة على التّمكن الجيّد من مهارة الكتابة[23] (الدريج، 2015) وهذه المهارة في الأصل أساس التّواصل عند التلميذ لأنها الأداة لعرض الأفكار والأحاسيس والأغراض والحاجات لأن ذلك «يؤدي إلى تعويد المتعلم على جودة الأداء اللفظي عن طريق اختيار الألفاظ والأفكار الملائمة، وتسلسلها وترتيبها والرّبط بينها، لذلك يولي منهاج التّعليم الابتدائي أهمية كبيرة لتدريب المتعلمين على التّعبير بلغة سليمة في مواقف متنوعة ولأغراض مختلفة»[24] (طه علي حسين و سعاد، 2005).

ويرى المربون أنّ العامل الأوّل الذي يساعد على المشافهة هو أن يجد المتعلّم ما يحاكي من مادة لغوية وعليه فمهارة المشافهة تبنى على المحاكاة ثمّ ما تلبث أن تتحول إلى نافذة يطلّ منها المتعلم على العلوم المختلفة؛ حيث يمتلك الطّفل ناصية اللّغة فيتصرّف فيها بطريقته الخاصّة.

ج/مهارة القراءة وفهم المقروء:

مهارة تفعل وتنجز باعتماد المكتوب وهي تتبدى في المقدرة على إجادة وفهم وأداء ما هو مكتوب من الكلّمات والجمل والعبارات بفاعلية[25] (مركور 1991)، سواء أكان نمطي القراءة جهريا أم صامتا حيث أن القراءة الأوّلى تفيد في تدارك الأخطاء وتقويمها إلى جانب التمكن من المهارات الصّوتية كالتنغيم المعبر عن منحى ومقصود الكلّام مثلا، وأما الثّانية فتتبدى في القراءة الصّامتة،

---

[23] ينظر: المرجع نفسه، ص 108.

[24] طه علي حسين الدّيلمي، وسعاد عبدالكريم عباس الوائلي، اللغة العربيّة مناهجها وطرق تدريسها، دار الشّروق رام الله، المنارة، 2005م،ص 138

[25] ينظر : مركور أحمد علي، تدريس فنون اللغة العربية . ص126.

والتي تنفيذ في التّركيز، إلى جانب فهم معاني المقروء وبدقة[26] (طه علي حسين و سعاد، 2005)، كما تسمح الرّغبة والتّمكن من المهارة بإثراء الرّصيد اللّغويّ والمعرفي للقارئ مما يمكنه من مهارتي التّعبير الشّفوي، أو التحرير الكتابي الإبداعي [27] (مركور، 1991).

فهي إذن نشاط فكري وعقلي تتضمن الأداء اللفظي السّليم علاوة على فهم التّلميذ لما يقرأ، وتقتصر هذه المهارة عند متعلمي الطّور الأوّل ابتدائي في الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعرّفها والنّطق بها، والقارئ الجيّد إذن هو الذي يستطيع نطق الكلّمات المكتوبة نطقا جيّدا خاليا من الأخطاء[28] (أحمد علي وآخرون، 2004) فهذا المفهوم مرتضى في السّنوات الأوّلى من المرحلة التّعليمية.

د/ مهارة الكتابة والإنتاج الكتابي:

هذه المهارة عند تلاميذ المرحلة من التّعليم الابتدائي تتمظهر من خلال عملية ترتيب المتعلم للرموز الخطية (الحروف) وفق نظام معيّن، ووضعها في جمل وفقرات، مع الإلمام بما اصطلح عليه من تقاليد الكتابة، وتتطلب جهدا عقليا لتنظيم هذه الجمل، وربطها بطرق معيّنة، وترتيب الأفكار والمعلومات[29] (أحمد علي و وآخرون، 2004)، من هذا التعريف يظهر لنا أن مفهوم الكتابة يتعدى حدود رسم الحروف والكلّمات، وإجادة الخط، فهو أيضا عملية عقلية

---

[26] ينظر :حسين الدّليمي، طه علي .عبد الكريم عباس الوائلي، سعاد، اللّغة العربيّة مناهجها وطرق تدريسها .ط1.دار الشّروق للنّشر والّتوزيع، 2005 م، ص : 115 .

[27] ينظر: مركو أحمد علي، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص 126 .

[28] أحمد علي الكردي وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، الدّقهلية للطّباعة والنّشر، القاهرة، ط2 ،2004 ، ص.29 :

[29] أحمد علي الكردي وآخرون، المرجع السّابق، ص109.

وذهنية من أجل تنظيم الجمل وترتيب الأفكار. وعند الحديث عن الكتابة في مرحلة التّعليم الابتدائي- خاصة في صفه الأوّل- يجب الحديث عن طريقة الإمساك بالقلم، فإنَّه إن أساء هذه الطّريقة أساء معها الكتابة، فيبدأ الطّفل بالتّدرّب على الكتابة المبهمة، مثل كتابة الخطوط المستقيمة، والمنحنية والدوائر والزّوايا حتى تتعود يده على ضبط القلم.

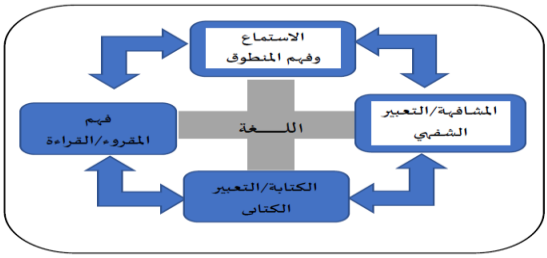
والكتابة مهارة أخيرة من المهارات الأربع للّغة لذلك لابد أن يسبقها فهم ونطق سليم، وقراءة ناجحة، فالتلميذ «يتعرف على الحروف والكلّمات ببصره، وصوته، ثم يأتي الدّور على أن يكتب هذه الحروف والكلّمات بيده، بعد أن تستوفي هذه الحروف والكلّمات حقها في التدريب على قراءتها في جمل مفيدة»[30] (عبد الوهاب، أحمد علي، و محمّد، 2004)، ولهذه المهارة جانبين. جانب حسّي يدوي وبصري، وجانب عقلي مرتبط باستخدام العقل في توليد الأفكار وتجسيدها في شكلّ جمل وفقرات متناسقة.

إن التحكّم في اللّغة بشقيها اللّغويّ والتّواصلي يتطلب التحكم في كفايات أربعة مجالات رئيسة هي :الاستماع (فهم المسموع)، التّحدث (العبير الشّفوي) القراءة (فهم المكتوب) والكتابة(التّعبير الكتابي)، وتكون هذه المجالات منسجمة فيما بينها على مستوى واقع الاستخدام اللّغويّ، فمجالاَ الاستماع والتّعبير الشّفوي يعتمدان الكلّمة المنطوقة (الشّفوي)، ومجالا القراءة والكتابة يعتمدان الكلّمة المكتوبة، ومن جهة أخرى يعتمد مجالا الاستماع والقراءة على مهارتي الاستقبال والفهم، ومجالا التحدث والكتابة على الإنتاج، فالتجزئة المعتمد ما هو إلا فصل منهجي وتقني منظم لأغراض بيداغوجية محاكاة، غير أنه رغم هذا الفصل المنهجي، قد يشترك في كثير من الأحيان، الاستماع مثلاً مع القراءة

[30] عبد الوهاب سـمير، أحمد علي الكردي، محمّد جلال الدّين، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية – رؤية تربوية، ص 119.

أو التّعبير الشّفوي، وكذا القراءة مع التّعبير الكتابي. (شاذلي و بن يمينة 2022)[31].

وتوضح الخطاطة التالية العلاقات المتبادلة بين مجالات اللّغة الأربعة:



شكل رقم-1: مخطط يبرز علاقة المهارات فيما بينها

وقد ورد ذكر المهارات القاعدية اللّغويّة الأربعة بصراحة في مدخل الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي بالنّص الآتي: « إنّ مهارات فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي وفهم المكتوب والتّعبير الكتابي ستسهم إن طبقت تطبيقا صحيحا ليس في تحقيق ملامح التخرّج فحسب؛ بل في تلبية طموحات مجتمع يعمل على استرجاع عناصر تميّزه الحضاري وتملك أسباب النّجاح والانفتاح على الثّقافة العالمية...أمّا الهدف الأسمى لتعليم اللّغة العربيّة هو تزويد المتعلمين بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التّواصل الشّفهي والكتابي»[32] (اللجنة المتخصصة للّغة العربيّة، 2016)، وفي هذا إشارة إلى الهدف العام والكفاءة الشّاملة المرتبطة بامتلاك ناصية اللّغة في

[31] شاذلي عمار، بن يمينة بن يمينة، المهارات اللغوية الأساسية وأهميتها في بناء الكفاءات القاعدية لمتعلمي مرحلة التعليم الابتدائي وفق المناهج الجديدة، مجلة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشّلف، المجلد 08، العدد 02، جوان 2022، ص 251-252

[32] اللجنة المتخصصة للّغة العربيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي، 2016، ص 3-4 .

التّعبير عن شخصيته وحضارته وانتمائه الجمعي، والاطلاع على ثقافات الغير من خلال مهارة القراءة التي تسمح له بالتّواصل مع الآخر.

ولابد أن نشير أن هذه المهارات تتفاوت فيما بينها عند متعلمي الطّور الأوّل ابتدائي فكما هو معروف أن المتعلم في هذه المرحلة يكون مستقبلا أكثر منه منتجا؛ لذا فمهارتا السّماع والتحدث تشكلّان المنطلق الأوّل للتعلم اللّغويّ بينما تتأخّر كلّ من مهارتي القراءة والكتابة اللتين لا يكتسبهما الطّفل إلا بفعل خارجي هو التّعليم.

ثانيا: الألعاب اللّغويّة وفاعليتها في تنمية مهارات اللّغة لدى متعلمي الطّور الأوّل ابتدائي:

لم تعد الألعاب اليوم وسيلةً للتسلية أو لقضاء أوقاتِ الفراغ، بل أصبحت أداة مهمةً في الحياة يحققُ النّموَ العقلي والمعرفي، وهي من الاستراتيجياتِ الفاعلة التي تُستخدم لتنمية الأداء اللّغويّ وتحسين مهاراته اللّغويّة، فالألعابُ تجعلُ المتعلمين أكثر فاعليةً ومشاركةً في الموقفِ التّعليمي، وتضعهم في مواقف تُشبه مواقفَ الحياة اليومية وتساعدُ هم على التركيزِ، والانتباه، والتخيلِ، والإبداع.

2-1: مفهوم الألعاب اللّغويّة وخصائصها:

تعددت تعاريف الألعاب اللّغويّة وتنوعت، وفي هذا الشّأن يعرّف ناصف مصطفى عبد العزيز اللعبة اللّغويّة بأنّها« اصطلاحٌ يُستخدم في تعليم اللّغة لكي يعطي مجالا واسعا في الأنشطة الفصلية، لتزويد المعلم والدّارس بوسيلة ممتعة ومشوّقة للتدريب على عناصر اللّغة، وتوفير الحوافز لتنمية المهارات اللّغويّة المختلفة»[33] (ناصف مصطفى، 1983)، فاللعبة اللّغويّة بحسب رأيه تجسّد

[33] ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، دار المرّيخ الرّياض، ط1 ، 1983 م، ص 12

نشاطا لغويا في شكلّ إجرائي، كما أنها تشكلّ وسيلة تعليمية فيها المتعة والتشويق وتتعلق في طبيعتها بطبيعة المهارات اللّغويّة المستهدفة.

أما فلور (Flower) فيرى بأنها « نوع من اللعب الذي تُستخدم فيه الرّموز والأصوات والكلّمات للتعبير، وتعتمد على اللعب بالكلّمات، وكيفية إخراج الصّوت المنظم، وتكوين الجمل»[34] (الصّويركي، 2005)، في حين يرى مصطفى عبد العزيز بأن الألعاب اللّغويّة هي « تلك الألعاب التي لها بداية محددة، ولها نقطة نهاية و تحكمها القواعد والنّظم، وهي وسيلة ممتعة لتدريب الطّلاب على عناصر اللّغة، وتثير الحوافز لتنمية المهارات اللّغويّة المختلفة»[35] (ناصف مصطفى، 1983) فالألعاب اللّغويّة عبارة عن مجموعة من الأنشطة اللّغويّة الفصلية والممارسات العملية التي يعدها المعلم، ويقوم بها المتعلم بأسلوب تربوي مشوق، بغرض تنمية بعض جوانب الأداء اللّغويّ واكتساب بعض مهارات اللّغة العربيّة، وتتضمن الألعاب اللّغويّة أنواعاً عديدة ومتنوعة وهي متدرجة ومتتابعة حسب مستويات الدارسين وأعمارهم كما أنّها تحيل إلى أجرأة المهارات اللّغويّة في شكلّ ألعاب تخدم جوانب اللّغة المختلفة مع تحقيقها لأهداف نفسية وتعليمية لدى المتعلم.

وهناك الكثير من المعايير والخصائص التي يجب على المعلم الانتباه لها عند اختيار الألعاب اللّغويّة من أجل الحصول على الفوائد التربوية المرجوة منها، وهي[36] (الصّويركي، 2005):

---

[34] الصّويركي محمّد علي، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية،2005م ص27.

[35] ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، ص 12

[36] الصّويركي محمد علي، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، ص 29

– أن تكون الألعاب اللّغويّة جاذبة للطفل، لتتمكن من استثارته، وتوفير المتعة له؛

– أن تكون اللعبة معروفة من حيث قواعدها ونشاطاتها والمهارة اللازمة لها؛

– أن تكون الألعاب اللّغويّة مناسبة لأعمار التّلاميذ، ومتفقة مع ميولهم ومستواهم العمري والعقلي؛

– أن تكون اللعبة اللّغويّة قابلة للتنفيذ، بحيث تخلو من التعقيد، فربما تكون معقدة لدرجة يصعُب فهم قواعدها، أو تشكلّ خطرا عليهم؛

– أن تكون اللُّعبة اللّغويّة ذات صلة بالأهداف التربوية التي يسعى المعلم لتحقيقها لدى المتعلمين؛

– أن تكون اللّعبة اللّغويّة قابلة للقياس، بمعنى أن تكون نتائج اللعبة واضحة ومحددة.

2-2: الألعاب اللّغويّة في مقررات اللّغة العربيّة للطور الأوّل الابتدائي ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربيّة:

2-2-1 عينات لألعاب لغوية متعلقة بالمهارات اللّغويّة في الكتب المدرسية:

إن المتصفح لكتابي القراءة ودفتري الأنشطة اللّغويّة للسنتين الأوّلى والثّانية يجد عينات لهذه الألعاب اللّغويّة والتي تسعى في الأساس إلى تحقيق كفاءة مستهدفة عامة هي تنمية مهارتي القراءة والكتابة، ويمكن تقديم عينات عن هذه الألعاب اللّغويّة بمختلف أشكالها كالآتي37 (أحمدوخالد،):

---

[37]أحمد لطمن، خالد بن عميور، أهمية الألعاب اللُّغوية في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، جامعة تمنراست، المجلّد11، العدد1، 2021م، 68-70

-**لعبة دار الإخوة:** في هذه اللعبة اللّغويّة يضع التّلميذ الكلّمات التي تحتوي على نفس الحرف في دار واحدة، ويوجد الكثير من التدريبات في دفتر أنشطة اللّغة العربيّة للسنتين الأوّلى والثّانية ابتدائي.

الشّكل رقم (2) لعبة دار الإخوة

– **لعبة إكمال الحرف النّاقص:** في هذه اللعبة يُكمل التلميذ الحرف النّاقص ثم يقرأه وهذا بالاعتماد على الصّورة، وهذه اللعبة موجودة بكثرة في دفتر الأنشطة مثل التدريب الموجود في الصّفحة 17 من دفتر الأنشطة.

الشّكل رقم (3) لعبة الحرف النّاقص

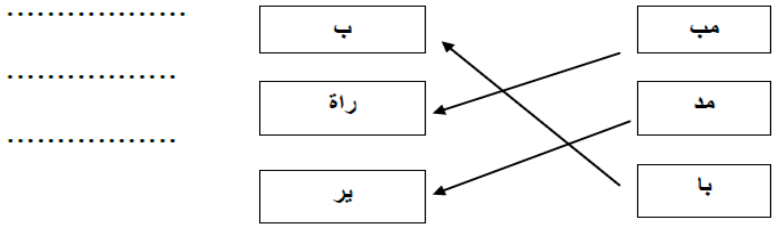
بوطيس عبد الغالب وآخرون، دفتر الأنشطة لغة عربية السنة الأولى ابتدائي، (2020) الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

– وزارة التربية الوطنية،كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، للسنة الأولى ابتدائي.

– نسيم ورد تكال و آخرون، كتابي في اللّغة العربيّة، التربية الإسلامية، التربية المدنية، للسنة الثّانية ابتدائي، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط2016،1-2017

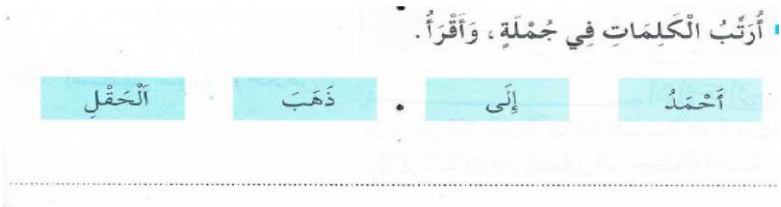
– نسيم ورد تكال و آخرون، دفتر الأنشطة لغة عربية تربية إسلامية تربية مدنية سنة ثانية ابتدائي الجيل الثّاني الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط2016،1-2017

– **لعبة الأسهم:** في هذه اللّعبة يصل التّلميذ بسهم بين أجزاء الكلّمة من أجل الحصول على الكلّمة المقصودة، ثم يقوم بقراءتها قراءة صحيحة، وإعادة كتابتها.



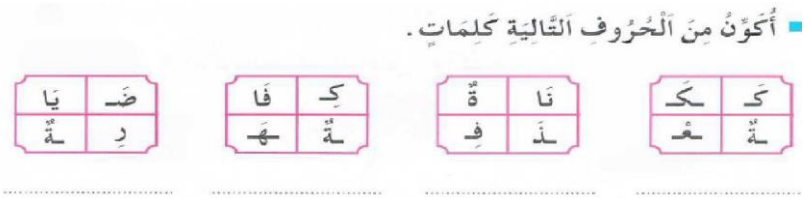
الشّكل رقم (4) لعبة الأسهم

على كلّمات غير مرتبة، فيطلب من التلميذ إعادة ترتيب البطاقات من أجل بناء جملة مفيدة، ثم يكتبها ويقرأها، ودفتر الأنشطة فيه .الكثير من هذه التدريبات مثل تمرين الصّفحة 25



الجمل بناء الشّكل رقم (5) لعبة إعادة

–**لعبة بناء الكلّمات:** في هذه اللعبة يقوم التلميذ بتشكيل كلّمات انطلاقا من حروف، فيقوم بقراءتها ثم كتابتها مثل تمرين الصّفحة 47 من دفتر الأنشطة.



الكلمات الشّكل رقم (6) لعبة بناء

-لعبة الكلّمات المتقاطعة: تهدف هذه اللعبة إلى استخدام الحروف لتشكيل الكلّمات المعطاة مسبقا من طرف المعلم على جدول يحتوي على مربعات، يقوم التلميذ بتشطيب الحروف التي تتألف منها الكلّمات، ثم يشكلّ من الحروف الباقية الكلّمة المقصودة (كلّمة السّر) مثال: الكلّمات هي أسماء لحيوانات (زرافة، فراشة، ضفدع، أرنب، حصان، فيل، فأر، قرد)، يشطب التلميذ الحروف المشكلّة للكلّمات السّابقة، أما الحروف الباقية فيشكلّ منها كلّمة السّر، والتي هي اسم حيوان أيضا(طاووس).

ز	ض	ف	د	ع	ط
ر	ف	ر	ا	ش	ة
ا	ح	أ	ر	ن	ب
ف	ص	ا	ق	ر	د
ة	ا	ف	ي	ل	و
و	ن	س	ف	ا	ر

المتقاطعة الشّكل رقم (7) لعبة الكلمات

التي سطرها منهاج اللّغة العربيّة لهذه المرحلة وهي تتعلق في الأساس بتنمية مختلف المهارات الخاصة باللّغة العربيّة إلى جانب أنها تنمي التفكير العقلي و الوجداني و المهاراتي لمتعلمي الطّور الأوّل ابتدائي ويمكن توضيح نوع اللعبة اللّغويّة الموجودة في مقررات الطّور الأوّل ابتدائي *والمهارة التي تهدف لتنميتها كالآتي:

نوع اللعبة اللّغويّة	المهارة المستهدفة
لعبة الأسرار المتسلسلة– لعبة سلسلة الكلّمات– لعبة تذكر الكلّمات– لعبة الكلّمة المفقودة– لعبة التعرّف على الشّيء.	تخدم الاستماع والنّطق وتؤسّس للمشافهة وتثري الرّصيد اللّغويّ للطفل.
لعبة هات السّؤال – لعبة الألغاز الشّفوية حول اسم الشّيء، وهي تعتمد في الوصف والتعريف والتفسير والتقديم لشيء ما.	يكتسب الطّفل من خلالها مهارة التحدّث والمشافهة، وهي الألعاب التي تتجسّد في أشكال من الكلّام الفردي
لعبة بطاقة الحروف–لعبة الكلّمات المبعثرة–لعبة البطاقة النّاقصة أو ملء الفراغ بكلّمة أو حرف– لعبة الصّور المتسلسلة المعبرة عن قصة قصيرة أو حدث معيّن.	تخدم القراءة (قراءة الحروف و الكلّمات والجمل أو قراءة أحداث من خلال سلسلة صور معبّرة، وهي ألعاب تساعد على الحفظ والفهم والتّذكر.
لعبة التمييز بين الحروف المتطابقة– لعبة التمييز بين الكلّمات المتطابقة وتصلح في اللغات الاشتقاقية، واللغات التي تعتمد الكلّمات المتشابهة صوتيا كاللّغة العربيّة، لعبة تصحيح الخطأ– لعبة الرّبط بكلّمة، ولعبة إكمال جملة، وإكمال قصة.	تخدم وتنمي مهارة الكتابة

بقي أن نشير هنا إلى نقطتين هامتين؛ الأوّلى مفادها أنّ هذه الألعاب قد تشترك في تنمية مهارتين أو أكثر في الوقت نفسه كما قد تشترك عدة ألعاب في

تنمية مهارة واحدة وهنا على المعلم أن يعرض ويكثّف وينوّع من الألعاب أو أن يركّز على لعبة واحدة بتنويع محتواها فقط، أما النّقطة الثّانية وهي أنّ تصنيف الألعاب يتعدد بحسب العمليات الفكرية المطلوبة أو المستهدفة، أو بحسب المهارة التي تخدمها، أو بحسب الحاسة التي ترتكز عليها...

2-2-2 أهمية الألعاب اللّغويّة في تنمية مهارات اللّغة العربيّة عند تلاميذ الطّور الابتدائي الأوّل:

إن الألعاب اللّغويّة وسيلة تربوية ونشاط تعليمي يسهم في نمو مهارات اللّغة العربيّة الأربع عند متعلمي الطّور الأوّل ابتدائي وذلك انطلاقا من الأهمية التي تشغلها هذه الألعاب في تشويق المتعلم وجذب انتباهه لتلقي تعليم لغوي جيد، إلى جانب تنمية مهارته اللّغويّة وتطويرها حيث أنّه:

- تساعد الألعاب اللّغويّة على إثارة الدافعية لدى المتعلمين وتحفزهم على التّعلم.

-استخدام الألعاب اللّغويّة يوفر مواقف اجتماعية تساعد على التّعليم والتّعلم بصورة

واضحة، وأكثر من ذلك استخدامها يعمل على توفير أجواء مريحة وممتعة تُستخدم

فيها اللّغة.

-تركيز انتباه المتعلمين على تراكيب لغوية أو نماذج قواعدية أو مفردات محددة.

–تعزيز ما تُعلمه إلى التّلاميذ وإثراؤه، وإعطاء فرصة مناسبة للمراجعة الهادفة؛

–المشاركة الفعالة للمستويات المختلفة للتلاميذ، لأنها تقدم فُرصاً متساوية لبطيئي التّعلم وسريعي التّعلم؛

– تزويد المعلم بتغذية مراجعة مباشرة؛

– توفير تدريب مناسب للمتعلمين في المهارات اللّغويّة كافة، عندما يستخدمها المعلم في عرض الدرس، أو عند المراجعة وتكرار استخدام النّشاطات اللّغويّة، أو عندما يريد المعلم أن يتيح الفرصة للتلاميذ لاستخدام اللّغة استخداماً حرّا، ويمكن استخدامها في جميع أنواع الوظائف اللّغويّة مثل :التشجيع والموافقة والانتقاد.

–استخدام الألعاب التي تدعم النّمو اللّغويّ، والتي منها ألعاب التحدث عن الأشياء وإتباع التّعليمات، وإضافة كلّمة لجملة... وهذا من شأنه مساعدة المتعلمين على تطوير اللّغة، والتفكير، وحرية التّعبير، والمحادثة، ومهارة الاستماع، ومن هنا نصل إلى أن الألعاب وسيلة لتنمية مهارات اللّغة العربيّة بعد أن كانت للتسلية في أوقات الفراغ، وهي في كلّتا الحالتين تساعد على النّمو الجسمي والعقلي للطفل. (راتب قاسم و محمّد فخري، 2005)

الخاتمة:

من خلال ما تم عرضه في هذه الورقة العلمية التي حاولنا من خلالها إبراز دور الألعاب اللّغويّة كاستراتيجية بيداغوجية في عملية التّعليم والتّعلم في تنمية مهارات اللّغة العربيّة عند تلاميذ الطّور الأوّل ابتدائي توصلنا إلى مجموعة من النّتائج نوجزها فيما يلي:

1– تتلخص المهارات اللّغويّة النّهائية من وراء تعليم اللّغة في مهارتين أساسيتين هما المحادثة والكتابة وترتكز على أربع مهارات خاصة في الطّور

الابتدائي الأوّل هي: مهارة الاستماع، مهارة القراءة، مهارة المشافهة، ومهارة الكتابة.

2- الألعاب اللّغويّة هي أنشطة هادفة موجهة إلى التّلاميذ بأسلوب تربوي مشوق وتخضع لمجموعة من الضّوابط والشّروط، بإشراف المعلم ومراقبته من أجل تحقيق المتعة والتّعليم.

3- تنوعت الألعاب اللّغويّة في الكتب المدرسية للطور الأوّل من التّعليم الابتدائي فشملت ألعابا تتعلق بمهارة النّطق والقراءة وأخرى بمهارة التّعبير والكتابة؛

4- تمثلت أهمية الألعاب اللّغويّة عند متعلمي الطّور الأوّل ابتدائي في تنمية مهارات اللّغة العربيّة من خلال المشاركة الفعالة في المستويات المختلفة للتلاميذ، وتركيز انتباههم على التراكيب اللّغويّة أو النّماذج القواعدية أو مفردات محددة، وتوفير تدريب مناسب لهم في المهارات اللّغويّة كافة.

أهمية الحفظ والتّكرار في اكتساب المهارة اللّغويّة

أ. عبد العزيز قيبوج؛
المدرسة العليا للأساتذة . آسيا جبار . قسنطينة

The importance of memorization and repetition in acquiringlinguistic skills

الملخص:

حاولنا في هذه الورقة البحثية إبراز أهمية التكرار والحفظ في اكتساب المهارة اللّغويّة، وعلاج الفقر اللّغويّ، رغم أن الكثير من المشتغلين في تعليم اللّغة يقللّون من أهمية الحفظ في اكتساب اللّغة، وربما يتصورون أن التكرار والحفظ من الأمور التي تجاوزها الزّمن في مجال التّعليميات، ولكن الواقع التّعليمي يثبت فعاليتهما في اكتساب اللّغة وإنتاج الكلّام، فقد كان القدامى يعتمدون هذه التقنية التي مكنتهم من امتلاك الفصاحة والبيان، وفي هذا المقال نوضح أهمية الحفظ والتكرار ونسلط الضّوء على أبعادهما النّظرية والتّطبيقية.

الكلّمات المفاتيح: المهارة، اللّغة، الحفظ، التّكرار، الذّاكرة

Summary

In this article, we tried to highlight the importance of repetition and memorization in acquiring linguistic skills and treating linguistic poverty, although many of those working in language education underestimate the importance of

memorization and repetition in language acquisition, and they may think that repetition and memorization are unimportant matters in the field of education, but the educational reality proves Their effectiveness in acquiring the language and producing speech. The ancients used this technique, which enabled them to possess a good language. In this article, we explain the importance of memorization and repetition in the theoretical and applied aspects.

Keywords: skill, language, memorization, repetition, memory

المقدّمة:

تعدّ اللّغة من أهم مظاهر الحضارة البشرية، والمرآة التي تعكس المستوى الثّقافيّ والعلمي للأمة، فهي ليست وسيلة تواصل فحسب إنما هي تمثّل عقل الأمة وفكرها وشعورها ومظهر من مظاهر رقيها وتميزها، ومقوّم أساسي لقيمتها وقيمها الحضارية والتاريخية والاجتماعيّة، وهي تعبّر عن خصوصيتها وتميزها وتقدمها في شتى مناحي الحياة، واللّغة في أبسط مفاهيمها هي: " نظام من العلامات يحقّق وظيفة أساسية هي التّواصل" (المعتوق، 1996، صفحة 58) وهي كذلك " قدرة ذهنية مكتسبة يكوّنها نسق يتكوّن من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما" (شاهين، 1980، صفحة 39) واللّغة نظام أنشأه المجتمع لتحقيق التّواصل الاجتماعيّ، وهي تخضع للتّطور والتجدّد والتّغيّر لتلبية الاحتياجات الحضارية والثّقافيّة والعلمية، فللّغة أهمية بالغة على المستوى الفردي وعلى المستوى الاجتماعيّ، فعلى المستوى الفردي هي وسيلة الإنسان لقضاء حاجياته، وإقناع الآخرين بجدوى أفكاره، وكذا التّعبير عن آماله وآلامه، وبها

يطّلع على تجارب الآخرين عن طريق القراءة وغيرها (السّمان، 1983، صفحة 1983)، أما على المستوى الاجتماعيّ فتعمل اللّغة على حفظ التّراث الثّقافيّ والتّقاليد الاجتماعيّة جيلا بعد جيل، وتسهم في تراكم التّراث المعرفي والفكريّ للأمّة، فللّغة وظائف كثيرة منها الاتصالية والمعرفية والوجدانية والجمالية والانفعالية (مرتاض، صفحة 49).

والمتتبع لتاريخ اللّغة العربيّة يلاحظ أنها من أرقى اللغات وأغناها لفظا وأدقها معنى، وأكثرها انتشارا، وقد ظلت إلى وقت قريب لغة العلم والحضارة والمدنية، لكنها في العصر الحديث، تعرضت لأزمات شتى وهجمات متعددة من قبل المستعمر الذي على حرص على إقصائها ومنع تدريسها وتداولها واستبدلها بلغته الدخيلة، وكذلك أهملت اللّغة الوطنيّة من بعض أبنائها، بتهمة أنها لا تواكب العصر ولا تلبي احتياجات المدنية، ولا تساير التطور العلمي والتّقني.

ومن أجل استعادة اللّغة العربيّة لمكانتها الرّائدة، ومواكبة التّطورات العلمية والاجتماعيّة، سعى بعض أبنائها المخلصين إلى البحث في سبل ترقيتها وتيسير قواعدها، والبحث في المناهج والوسائل والطّرق التي تمكن ترقبتها، وجعلها تواكب روح العصر وتستوعب التّطور الذي يشهده.

لذلك يعدّ موضوع تعلّم اللّغة والبحث في طرق اكتسابها ومناهج تدريسها من الموضوعات التي لاقت اهتماما كبيرا من قبل العلماء والباحثين خصوصا في وقتنا الحالي؛ حيث تراجع مستوى المتعلمين والطّلبة في مادة اللّغة العربيّة بشكلّ واضح، وأصبحنا نرى أن الكثير منهم لا يمكنه التّواصل شفويا ولا كتابيا بشكلّ جيد باللّغة العربيّة، ويعاني الطّلاب من ضعف ظاهر وفقر بيّن في مفردات اللّغة، وأساليب التّعبير وصيغ الكلّام، إضافة إلى الأخطاء اللّغويّة بمختلف أنواعها،

ورغم الجهود التي بُذلت من أجل حلّ هذه الإشكالات، وجلب العديد من المناهج التّعليمية وطرق التّدريس من الشّرق والغرب، وتجريب إصلاحات متعددة إلا أن مشكلّ الضّعف اللّغويّ لدى المتعلمين لا يزال مطروحا إنْ لم نقل إنّه يتفاقم سنة بعد أخرى، ويزدار سوءا بمرور الوقت.

وسعيا منا للإسهام في علاج هذه الإشكالية واقتراح الحلول المناسبة لها حاولنا في هذه المداخلة، البحث في الموروث العربي وطرق التّعليم عند القدامى لعلنا نجد بعض الآليات والتقنيات التي تساعد في حلّ إشكاليات ضعف استعمال اللّغة العربيّة والفقر اللّغويّ لدى التّلاميذ في مختلف المراحل التّعليمية، خصوصا إذا علمنا أنّ مثل هذه الإشكالات لم تكن مطروحة لدى الطّلبة في العصور السّابقة، فقد كان القدامى يتحدثون بلغة فصيحة سليمة خالية من اللحن ويحفظون القصائد الطّوال ونصوصا من النّثر و المتون من شتى العلوم والفنون، ويكتبون بلغة راقية، ... ولم يكن القدامى يعانون من ضعف في اللّغة ولا من قصور في التّعبير، وهذا دليل على نجاعة منهجهم العلمي وأسلوبهم التّربوي، وكانت طرق التّعليم آنذاك تعتمد أساسا على مهارات محددة تتمثل في التكرار والحفظ والتسميع والاستظهار، فالجانب الصّوتي والاستعمال الشّفوي للّغة، كان ركيزة العملية التّعليمية آنذاك، وعلى هذا الأساس سعينا في هذا المقام إلى وضع تصور لكيفية الاستفادة من آليات التكرار والحفظ والسّماع والاستظهار، في تجاوز الضّعف اللّغويّ، وتحسين مستوى المتمدرسين والتحكم في اللّغة كتابة ومشافهة.

أهمية البحث:

- أهمية التكرار والحفظ والتذكّر والتسميع في إثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلم والقدرة على الإنتاج اللّغويّ السّليم والدقيق عند الكتابة والمحادثة؛

- توظيف آليات محددة من شانها تطوير مهارة المتعلمين في التّعبيرين الكتابي والشّفهي للمتعلمين.

إشكالية البحث:

- تفاقم ظاهرة الضّعف اللّغويّ لدى المتعلمين في مختلف المراحل التّعليمية، خصوصا في المراحل التّعليمية الأوّلى؛

- قلّة الدراسات والأبحاث التي تعالج مظاهر الفقر اللّغويّ، وتزود المتعلّم بالتقنيات والكيفيات التي تمكنه من اكتساب الثّروة اللّغويّة.

الهدف من البحث:

- يهدف البحث إلى معرفة تقنيات التكرار والحفظ والسّماع والاستظهار، وعلاقتها باكتساب اللّغة والقدرة على استخدامها بشكلّ صحيح؛

- علاج الفقر اللّغويّ للمتعلم عبر تطبيق آليات التكرار والحفظ والتذكر.

فرضيات البحث

- اللّغة معيار الرّقي الحضاري ومفتاح لشتى العلوم والمعارف؛

- اللّغة ملكة مكتسبة ومهارة يمكن التحكم فيها بالتّعلم؛

- التّكرار الواعي والحفظ الجيد من أهم وسائل اكتساب اللّغة.

مفهوم التّكرار والحفظ في اللّغة والاصطلاح:

التّكرار لغة من الكرّ بمعنى الرّجوع، ويأتي بمعنى الإعادة والعطف (منظور، لسان العرب) كرّر "الشّيء وكركره أعاده مرّة بعد مرّة" (ابن منظور لسان العرب، صفحة 135)، أما اصطلاحا فيقصد به" أن يأتي المتكلّم بلفظ ثم يعيده بعينة... أو يأتي بمعنى ثم يعيده" (طبانة، 1997، صفحة 585)، فالتكرار يقوم أساسا على الإعادة أكثر من مرة لكلّمة أو جملة أو نصّ، سواء أكان التكرار لفظيا أم معنويا، والغرض من التكرار غالبا هو تأكيد المعنى وترسيخه في الذّهن. وللتكرار علاقة بفهم النّصوص الأدبية فوظيفة التكرار عند الجاحظ هي الإفهام فالتّكرار من الظّواهر الأسلوبية التي تعرض لها الكثير من النّحاة والبلاغيين في النّقد والشّرح والتفسير في أبحاثهم العلمية والأدبية (مدور، 2021، صفحة 4).

وللتّكرار أهمية بالغة في عملية التّعلم وهو يقوم على أساس" تكرار كلّمة أو جملة، أكثر من مرّة في سيّاق واحد لنكتة ما، إما للتوكيد أو التنبيه أو التعظيم" (ابن معصوم المدني / علي صدر الدين، 1969، صفحة 345/5)، فكلّ من التوكيد والتنبيه والتعظيم مفاهيم تدلّ على الأثر الذي يتركه التّكرار في ذهن المتعلم، وطبعا لا نقصد هنا مجرد التكرار الأصم، إنما المقصود به ذلك التّكرار الواعي المصحوب باستحضار الذهن والتركيز من أجل تثبيت وترسيخ اللفظ والمعنى بشكلّ صحيح في الذاكرة، وعند تتبّع كلّمة حفظ في المعاجم اللّغويّة نجد لها عدة معان، ففي لسان العرب: الحفظ مأخوذ من حَفِظَ: الحفيظ من صفات الله عزّ وجلّ، وقد حفظ السّموات والأرض بقدرته (ابن منظور، لسان العرب، 1993، صفحة 168)... وعند ابن سيدة الحفظ نقيض النّسيان، وهو التعاهد وقلّة الغفلة... ورجل حافظ وقوم حفّاظ وهم الذين رزقوا حفظ ما سمعوا وقلّما ينسون شيئا وعوه، وفي المنجد في اللّغة والأعلام: حفظ الكتاب ونحوه: استظهاره عن ظهر قلب، حفظ الشّيء: صانه، حرسه، رعاه، حفظ العهد: لم يخنه، حفظ العلم والكلّام: ضبطه ووعاه (المنجد في اللّغة والاعلام، 1973، صفحة 143) أما في الاصطلاح فإن الحفظ هو عملية تخزين المعلومات والمعارف والخبرات في الذّاكرة قصد استدعائها عند الحاجة، فالحفظ عملية ذهنية واعية مرتبطة بالذّاكرة والتّذكر، "وهو أن يستظهر الكلّام عن ظهر قلب، فيضبطه في ذهنه ويثبّته، بحيث يتمكّن من استحضاره متى شاء" (السّحبياني ع.، صفحة 5) وهناك علاقة تكامل بين عملتي التّكرار والحفظ، فالتكرار من شروط الحفظ ومستلزماته كما أن الحفظ يكون نتيجة التّكرار، وكلّاهما من متطلبات عملية التّعلم، وبقدر ما يكون الطّالب مقبلا على التّكرار والحفظ والمذاكرة بوعي وتفهم، زاد ذلك من زاده المعرفي ورصيده اللّغويّ واتسعت آفاقه المعرفية وقدراته الثّقافيّة.

والحفظ مكمل للتعلم، فلا يتم التّعلم إلا بحفظ ما تعلمناه، لأن الانسان معرض لنسيان ما تعلمه ولذلك فمن الضّروري أن يقوم من حين لأخر بتكرار ما تعلمه لتنشيط ذاكرته وتنمية قدراته الذهنية، ومن أقوال السّابقين في أهمية التكرار والحفظ" من حفظ المتون حاز الفنون، ومن لم يحفظ الأصول حرم الوصول فمنزلة الحفظ من العلم أرفع منزلة، بل الحفظ شرط للعلم، والشّرط ما يلزم من عدمه العدم، ولا يلزم من وجوده وجود ولا عدم" (السّحبياني، صفحة 5).

مهارات اكتساب اللّغة:

اللّغة هي الوسيلة التي يتواصل بها أفراد المجتمع، والأداة التي يعبر بها الفرد عن حاجياته ورغباته، وهي أيضا وسيلة لتلقي العلم والمعرفة، ولها أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع، إذ يصعب تصور حياة اجتماعية بدون لغة، ولما كانت اللّغة بكلّ هذه الأهمية، فإن امتلاكها والتحكم فيها يصبح ضروريا جدا يرى العلماء أنّ اللّغة ملكة يكتسبها الفرد تدريجيا منذ طفولته بالممارسة والمران على استخدامها بالتحكم في مجموعة من المهارات، ف(ابن خلدون) يرى أنّ" اللغات كلّها ملكات شبيهة بالصّناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها"، فاللّغة عنده تكتسب كباقي الصّناعات وآلة اكتسابها هو اللسان، وطريقة حصول المهارة اللّغويّة يكون بالممارسة والتكرار والتمرين، فتكرُّر سماع كلّام العرب وممارسته والتّفطّن لتراكيبه هو طريق الاكتساب (ابن خلدون، المقدمة، 2016، صفحة 621).

"إنّ إتقان اللّغة يتطلب التّحكم في مهاراتها الأساسية ولن يتحقق ذلك التّحكم ما لم يتمكن المتعلم من الاستخدام اللّغويّ الصّحيح والاستعمال الفعلي للّغة في مضانها ويتحكم في الأداء الجيد، إن على مستوى الإرسال أو على مستوى الاستقبال، ذلك أن عملية التّواصل تتطلبهما معا ويمكن ملاحظة الأداء

أو قياسه من خلال ممارسة اللّغة استماعا وكلّاما وقراءة وكتابة" (الرّؤوف 2017/2016، صفحة 19).

يحتاج تعلم اللّغة إلى مجموعة من المهارات أهمها: (الاستماع، الحديث القراءة، الكتابة)، وهذه المهارات الأربع من المسلمات التي عنيت بها جل المجتمعات في تعليم أبنائها، فقد روى الجاحظ في كتابه البيان والتبيين أنّ العرب" كانوا يروون صبيانهم الأرجاز، ويعلمونهم المناقلات، ويأمرونهم برفع الصّوت وتحقيق الإعراب" (الجاحظ، 1998، صفحة 272).

-**السّماع:** يأتي السّمع في المرتبة الأوّلى لأن الإنسان يوظف هذه الحاسة قبل الحواس الأخرى، ويعدّ الاستماع أمرا أساسيا في بناء التّعليميات، لأنه إذا استقامت هذه المهارة في حياة الطّفل فإنها ستكون المفتاح الأساس لكلّ المعارف الأخرى (محمّدي، 2016/ 2017، صفحة 19)، كما أن اللّغة ظاهرة صوتية تعتمد أساسا على حسن السّماع، وعملية الاستماع تتضمن أربعة مواقف، فالأوّل فهم المنطوق، ثم إدراك الوظيفة الاتصالية المتضمنة في الكلّام، ثم تفاعل الخبرات المحمولة في هذا الكلّام مع خبرات المستمع، وأخيرا تقويم هذه الخبرات والحكم عليها (مذكور، 1981، صفحة 159/ 160).

-**الحديث:** ونقصد به التّعبير مشافهة، فاللّغة الشّفاهية تأتي في المرتبة الأوّلى في عملية الاتصال وبذلك تسبق اللّغة المكتوبة في جميع مجالات النّمو اللّغويّ، لذلك "فالغاية القصوى من تعليم اللّغة هو قبل كلّ شيء أن يجعل الطّالب قادرا على استعمال اللّغة في شتى الظّروف والأحوال الخطابية" (صالح، 2007 صفحة ج1/ 174/ 175)، ويتطلب الحديث مشافهة اكتساب المتكلّم الكثير من المفردات والتّراكيب وصيغ الكلّام، إضافة إلى الالمام بالدلالات والمعاني، والقدرة على التحليل والاستنتاج، والكلّام " فن من الفنون اللّغويّة يتعلق بالمتحدث الواحد

ويشترط طول الزّمن والاستقلال اللّغويّ المنطوق، وزيادة الوعي بالمعنى والمبنى معا" (عصر، 2005، صفحة 486).

-**القراءة:** ظاهريا تبدو القراءة عملية بسيطة تتم من خلال النّظر إلى الحروف ونطقها بشكلّ يتناسب مع أصواتها وشكلّها الإعرابي، ولكنها في الحقيقة نشاط هام تشارك في إنجازه عدة مهارات منها ما هو جسدي فسيولوجي متعلق بجهاز النّطق، ومنها ما هو ذهني مرتبط بالدلالة والخبرات السّابقة، والتحكم في القراءة دليل على نمو خبرة المتعلم بالكلّام، فهي إذن " عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا و نشاط يحتوي على أنماط التفكير والتحليل والتقويم والتّعليل وحل المشكلّات، وليس مجرد نشاط بصري ينتهي بتعريف الرّموز المطبوعة فحسب" (طعيمة، 1998، صفحة 32).

-**الكتابة:** وهي نشاط ينبني على أساس تحويل المعنى إلى نص مكتوب والحديث عن الكتابة يستوجب الحديث عن الخط، وقد اعتنى علماء العربيّة بفن الخط وتجويده وأضفوا عليه مسحة جمالية سواء تعلق الأمر بالخط الفني أم الخط الوظيفي، والكتابة أو الخط:" فن رسم الكلّمات في اللّغة العربيّة عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها الأوّلى، ويكون ذلك وفق قواعد وضعها علماء اللّغة" (طه الديلمي سعاد عبد الكريم الوائلي، 2005، صفحة 121)، فإنجاز المكتوب يستوجب استحضار معارف متعددة مرتبطة بعلوم اللّغة، وتقنيات الكتابة.

التّدريس بالتّكرار والحفظ في الموروث العربي:

ليست التّعليمية ومناهج التّعليم علوما أو نظريات مستحدثة ومقتصرة على الغرب، بل كان للفلاسفة والعلماء العرب اسهامات كبيرة في هذا المجال، فتحدثوا عن طرق التدريس وصفات المعلم و المتعلّم، وكيفيات تقديم المادة العلمية وشروطها وغير ذلك من مباحث التّعليمية في بعديها النّظري والتطبيقي، فمثلا

(الخطيب التبريزي) يرى أن التّعليم يأتي عن طريق الخبرة وعن طريق الحفظ يقول:" الحفظ الإتقان" (معلوم، الفكر التربوي عند الخطيب التبريزي، 1990 صفحة 192)، ويرى كذلك أنّ أنفع العلم ما كان محفوظا، يقول:" ليس العلم ما حواه القمطير، وإنما العلم ما حواه الصّدر" (معلوم، الفكر التربوي عند الحطيب التبريزي، 1990، صفحة 193)، ويقترب التبريزي من نظرية علم النّفس التربوي في التأكيد على دور العلم في تغيير السّلوك، يقول :" إنما العالم من اتّبع العلم واستعمله واقتدى بالسّنن وإن كان قليل العلم" (معلوم، الفكر التربوي عند الحطيب التبريزي، 1990).

ويعدّ ابن خلدون من أكثر العلماء اهتماما بالقضايا التّعليمية، وله آراء رائدة في هذا المجال من ذلك إشارته إلى إمكانية إتقان اللّغة كونها ملكة مكتسبة يقول: " أنّ اللغات لما كانت ملكات كما مرّ، كان تعلمها ممكنا شأن سائر الملكات" (ابن خلدون، المقدمة، 2016، صفحة 637)، ثم بيّن أن اكتساب اللّغة يتم بطريقتين، إما بالترعرع في البيئة واكتساب لغتها أو بالممارسة والمران، ويقدم (ابن خلدون) منهجا في طريقة التّعليم يتضمن، مراعاة سن المتعلمين، وظروفهم النّفسية والاجتماعيّة، والفروقات والاستعدادات الفردية، وتقديم المادة العلمية بالتدرج للمتعلمين، والانتقال من العام إلى الخاص ومن الإجمال إلى التفصيل، ومن المحسوس إلى المعنوي، وغير ذلك من القضايا التي تعد من صميم تعليمية اللّغة.

ومما لا شك فيه أنّ طريقة التدريس في التراث العربي كانت طريقة ناجحة وسليمة، ولم يكن الطّلاب فيها يعانون من الضّعف اللّغويّ، والعجز التّعبيري، بل كانوا على درجة عالية من الفصاحة والبلاغة والبيان، وقدرة فائقة على التحكّم في الاستعمال السّليم للّغة مشافهة وكتابة، وهذا دليل على نجاعة أسلوبهم في تعلم اللّغة.

ويعتمد القدامى في تلقين اللّغة والعلوم على تقنيات كثيرة لعل من أهمها التكرار (المران) والحفظ الواعيين، بإشراف صارم من الشّيخ أو المعلم، حيث يلزم هذا الأخير طلابه على حفظ نصوص معينة، ثم استظهار القديم من المحفوظ قبل الشّروع في تعلم الجديد، حيث يُسمع الطّالب ما حفظه من قبل مع الحرص على نطقه بشكلّ سليم، فإن أخطأ في التسميع يُطلب منه إعادة ما حفظه (آسيا بلا تاريخ) مرات ومرات (التكرار)، ويتعلق الأمر هنا بحفظ القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف والمتون اللّغويّة والأدبية، وحفظ الأشعار والنّصوص النّثرية وغير ذلك.

فاعتماد هذه الطّريقة التي تقوم على التعامل مع تعليم اللّغة باعتبارها ظاهرة لسانية أولا وذلك بالتلقين عن طريق السّماع والمران الشّفهي المتكرّر والحفظ الواعي بإشراف المعلم، تُمكّن الطّلاب من تحقيق الأهداف البيداغوجية التالية:

-النّطق السّليم لأصوات اللّغة ومفرداتها؛

-الحفظ الواعي عن طريق التكرار لصيغ العبارات وأساليب الكلّام؛

-تصحيح الأخطاء بجميع أنواعها بشكلّ فوري من طرف المعلم؛

-الثّراء اللّغويّ والمعجمي لدى المتعلمين؛

-ترسيخ المعارف والمعاني عن طريق الممارسة اللّغويّة؛

-تنمية الذاكرة وتوسيع آفاقها وإغنائها لغويا وفكريا.

كيفية اكتساب اللّغة بالتّكرار:

يشير (ابن خلدون) إلى أمر هام في تعلمية اللّغة وهو التّمييز بين تعلم اللّغة واكتساب ملكة اللّغة، فتعلم اللّغة يقصد به معرفة القواعد والقوانين التي تحكم اللّغة من علوم اللّغة المختلفة كالنّحو والصّرف والبلاغة وغيرها، وإتقان هذه العلوم لا يعني بالضّرورة التحكم في اللّغة، أما اكتساب اللّغة يعني اكتساب

القدرة على الاستعمال الصّحيح للّغة وتحصيل ملكتها. "وهذه الملكة كما تقدم تحصل بممارسة كلّام العرب وتكررّه على السّمع والتفطن لخواص تركيبه، ولن تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك، التي استنبطها أهل صناعة البيان، فإن القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة في محلها" (ابن خلدون، المقدمة، 2016، صفحة 630)، فهو هنا يؤكد على أهمية تكرير الكلّام على السّمع وما يصحب ذلك من التعوُّد والتدرب على خواص التراكيب، وبنية العبارات والجمل، وبذلك يصير استعمال اللّغة صفة ثابتة (ملكة)، لأنّ" اللغات كلّها ملكات شبيهة بالصّناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات، وإنما هو بالنّظر إلى التّراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي ينطبق الكلّام على مقتضى الحال، بلغ المتكلّم حينئذ الغاية من إفادة مقصودة للسامع وهذا هو معنى البلاغة" (خلدون، المقدمة، 2016، صفحة 622/621).

والتّكرار آلية من آليات التّذكّر، فالعقل يعمل على مبدأ أنه كلّما كررنا عمل الشّيء ذاته زادت مهارات الإبداع فيه، وقلت نسبة الوقوع في الخطأ وبالتالي يأخذ العمل وقتا أقصر من قبل بسبب تحسّن المهارات الذهنية والفكرية في هذا الصّدد، لذلك كان التكرار من أهم أدوات تنشيط الذاكرة التي يمارسها المعلم داخل حجرة الدراسة، ويتفق ذلك مع الطّريقة السّمعية الشّفوية التي تعتبر تكرار الأصوات والكلّمات من أهم الأساليب التي تساعد على اكتساب اللّغة بشكلّ سلوكي بنيوي يتم ممارستها من خلال التقليد والمحاكاة (العصيلي، 1422هـ، صفحة 326).

يقرر العديد من العلماء أن أساس اكتساب اللّغة يبدأ بالسّماع ثم بالكلّام ولا يستقيم الثّاني إلا بإتقان الأوّل أي السّماع، ويكون هذا السّماع سماعا غيريا أو سماعا ذاتيا، وإعادة التسميع الذاتي أي تكرا ر المسموع عدة مرات، فبذلك

تحصل ملكة اللّغة، لأن" الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتعود حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة" (ابن خلدون، المقدمة 2016، صفحة 622) ففي هذا القول يظهر (ابن خلدون) أهمية التكرار في إتقان الكلّام وكلّما زاد تكرار الفعل زادت نسبة التحكم فيه، حتى يصبح صفة راسخة وملكة فطرية لديه، ثم ويوضح مراحل التدرّج في اكتساب اللّغة حيث يقول: " يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها فيلقّنها أولا، ثم يسمع التّراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كلّ لحظة، ومن كلّ متكلّم واستعماله يتكرر، إلى أن يصير ذلك ملكة راسخة" (ابن خلدون المقدمة، 2016، صفحة 622).

ويقسّم ابن خلدون التكرار إلى ثلاث مراحل:

- المرحلة الأوّلى: عند تكرار الفعل مرة واحدة يكون صفة عابرة؛
- المرحلة الثّانية: عند تكرارها تصير هذه الصّفة حالا أي صفة غير راسخة؛
- المرحلة الثّالثّة: يتكرر الحال فيصير صفة راسخة أو ملكة.

ويقترح توني بوزان الكيفية التي يتمّ بها حفظ المعلومات في الذاكرة ومن ثمة استحضارها وتوظيفها وقت الحاجة "التذكّر"، حيث أنّ المعلومات الجديدة يتم تخزينها أولا في الذاكرة قصيرة المدى، لكن التحزين لأول مرّة "مرّة واحدة" لا يكفي لحفظ المعلومة، ويتطلب نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى تدريبا وممارسة، فالتدريب بمعنى التكرار والحفظ، والممارسة تتعلق بالاستعمال وتوظيف المحفوظ في سياقات جديدة، يقول:" في المتوسط نحتاج إلى تكرار العمل خمس مرّات على الأقل قبل أن يتم نقل المعلومات بشكلّ دائم إلى الذّاكرة طويلة المدى

وهذا يعني إعادة مراجعة ما تعلمناه باستخدام أسلوب واحد أو أكثر من أساليب الذّاكرة بشكلّ منتظم، وأنصح هنا بمراجعة تكرار ما تعلمناه

- بعد وقت قصير من تعلمه؛
- بعد يوم واحد من تعلّمه؛
- بعد أسبوع واحد من تعلمه لأول مرّة؛
- بعد شهر واحد من تعلمه لأول مرّة؛
- بعد ثلاثة إلى ستة أشهر من تعلمه لأول مرّة" (بوزان، 2018، صفحة 116).

لأنه كلّما راجعت المعلومات التي تعلمتها قمت بربطها أكثر بالمعلومات والمعارف التي تحتفظ بها بالفعل.

ومن شروط نجاح عمليتي التّكرار والحفظ، أن تسبق بالفهم والشّرح والنّطق الصّحيح، وأن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين، وذلك بتخطيط ومراقبة من طرف المعلم، كما يجب أنْ تكون النّصوص المستهدفة في الحفظ من أفضل كلّام العرب، نحو القرآن الكريم، والحديث النّبوي الشّريف، والخطب البليغة، والاشعار الهادفة، والنّصوص النّثرية الجيدة في أسلوبها ومضمونها.

آلية الحفظ وإنتاج الكلّام:

تعتمد الإنتاجية الكلّامية على المخزون اللّغويّ للذاكرة، فالمتكلّم يستمد ألفاظه وصيغ كلّامه، وأساليب حديثه مما سمعه وحفظه واطلع عليه في الماض وتخزّن في ذاكرته ووعيه، وكلّ هذا يشكلّ خبرته التي تظهر أثناء حديثه الملفوظ أو المكتوب، وهذه العملية تتم بقصد من المتحدث أحيانا، وفي الغالب تتم عن غير قصد، فاللسان أو الاستعمال الفردي للّغة هو ما يميز الأسلوب وطريقة الكلّام الخاصة بالفرد، ويتناسب ثراء الكلّام ودقته وصحته طرديا مع سعة

الاطلاع وجودة المحفوظ ورسوخه في الذّهن، وكلّ هذا لا يتأتى إلا بالتّكرار الواعي والحفظ الصّحيح وسعة المطالعة.

ويحدد أنّ طريقة اكتساب المهرات اللّغويّة بالحفظ

– أولا: بحفظ الجيد من كلّام العرب، يقول ابن خلدون: " ووجه التّعليم لمن ينبغي هذه الملكة، ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلّامهم القديم وأساليبهم من القرآن والحديث، وكلّام السّلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم، وأشعارهم، وكلّمات المولدين أيضا، في سائر فنونهم" (ابن خلدون المقدمة، 2016، صفحة 639).

– ثانيا: وهذا الحفظ يسعف أثناء انتاج الكلّام مشافهة وكتابة حيث " يتصرف بعد ذلك في التّعبير عمّا في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلّماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم، وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذا الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخا وقوة" (ابن خلدون المقدمة2016، صفحة 639)

ويؤكد علماء اللسان وخبراء التّربية على ضرورة الاهتمام بالتّمرين اللّغويّ وضبطه والتّخطيط له، وتحديد أهدافه، لأنه يعدّ نوعا من الممارسة اللّغويّة والمران اللساني، ويمثل التّطبيق الذاتي لاكتساب اللّغة، يقول ابن خلدون:" الدؤُوب على التّعلم والمران على اللّغة، وممارسة الخط يفضيان بصاحبهما إلى تمكن الملكة"، فالتمرّن والاستعمال الشّخصي للّغة السّبيل الصّحيح لتعلمها، ويكون ذلك أولا بالحفظ الجيد لنصوص مختارة، حسب مستوى المتعلم، لتنمية المخزون اللّغويّ، ثم التّعبير مشافهة وكتابة فتحصل ملكة اللّغة.

وتتم عملية إنتاج الكلّام –حسب ابن خلدون – عبر آلية النّسج عن المنوال وقريب من هذا المصطلح مصطلحات أخرى منها القالب والأسلوب، فما اكتساب الكلّام إلا رسوخ مجموعة منوالاته التي تقوم بتوليده (المسدي، 1979، صفحة

10)، فالمتكلّم ينتج كلّامه من خلال النّسج على المنوال الذي ترسخ في ذاكرته انطلاقا من التكرار والحفظ، "فمؤلف الكلّام هو كالبنّاء أو النّساج، والصّورة الذهنية المنطبقة كالقالب الذي يبني فيه أو المنوال الذي ينسج عليه" (ابن خلدون المقدمة، 2016، صفحة 640)، ويمكن تصور تطبيق هذه العملية على النّحو التالي:

–التّكرار الواعي والحفظ الصّحيح للنصوص الجيدة، وفهم معانيها، مع الحرص على الأداء الصّوتي لها، ومراقبة مخارج الأصوات، وعلامات الوقف والإعراب؛

– استثمار المحفوظ في شكلّ تعبير شفوي وكتابي، بأشكال مختلفة، نقترح منها على سبيل المثال:

*انتاج عبارات وفقرات من خلال النّسج على منوال نصوص تم حفظها؛

*استبدال بعض المفردات والعبارات بما يرادفها، في نص أو فقرة تم حفظها؛

* إدراج بعض العبارات المحفوظة في نص من إنشاء المتعلم؛

*التّعبير عن المعنى الواحد بعبارات مختلفة، لتنمية الثّراء المعجمي والدلالي؛

*الحفاظ على معاني نص وتغيير أسلوبه، مثل (التوكيد والنّفي) (الإخبار والاستفهام)، ونحو ذلك.

نتائج البحث:

حاولنا في هذا البحث تصور بعض الحلول التي من شأنها علاج إشكاليات الضّعف اللّغويّ لدى المتمدرسين، وقد اعتمدنا في تصورنا هذا على آراء الباحثين العرب القدامى، وتجاربهم النّظرية والتطبيقية في ميدان التّعليميات، لما لمسناه

من نجاعة تعليمية اللّغة عندهم، كما استثمرنا خبرتنا المتواضعة في مجال تعليم اللّغة العربيّة، وقد توصلنا من خلال هذا العرض إلى النّتائج التالية:

1- من الأفضل في تدريس اللّغة العربيّة الاهتمام بالجانب اللساني (الكلّام)، انطلاقا من السّماع ثم القراءة ثم التّعبير الشّفوي.

2- التّأكيد على أهمية التّكرار والحفظ في تفعيل وتنشيط الذّاكرة وإثرائها لغويا وتحفيز الذهن على اكتساب المهارات اللّغويّة، والخبرة بالكلّام.

3- يهدف الحفظ إلى تكوين أنماط وعادات لغوية (صيّغ، أساليب عبارات).

4- يساعد الحفظ في إنتاج الكلّام، انطلاقا من الأنماط اللّغويّة التي اختزنت في الذّاكرة.

5- يساعد التكرار في تحسين مهارة القراءة، ويكسب المتعلم سلامة النّطق، وسرعة الأداء، والقدرة على الفهم.

المصادر والمراجع:

الكتب:

- ابن خلدون عبد الرّحمن، المقدمة، مؤسسة الرّسالة ناشرون، بيروت، لبنان 2016؛

- ابن معصوم المدني، علي صدر الدين، تح: شكر شاكر هادي، مطبعة النّعمان النّجف الأشرف، 1969؛

- الجاحظ عمرو بن بحر، البيان والتبيين، مكتبة الخانجي، القاهرة 1998؛

- سالك أحمد معلوم، الفكر التربوي عند الخطيب التبريزي، مكتبة لبنان لبنان، 1990؛

– السّمان محمّد، التّوجيه في تدريس العربيّة، دار المعارف القاهرة 1983؛

– شاهين عبد الصّبور، في علم اللّغة العام، مؤسسة الرّسالة بيروت،1980؛

– طبانة بدوي، معجم البلاغة العربيّة، دار المعارف، جدة السّعودية 1997؛

– طعيمة أحمد رشدي، مناهج تدريس اللّغة العربيّة بالتّعليم الأساسي، دار القلم القاهرة، 1998؛

– طه دبلمي سعاد، عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرق تدريسها، دار الشّروق عمان، 2005؛

– عبد الرّحمن الجاح صالح، بجوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، موفم للنشر، الجزائر 2007؛

– عبد القيوم السّجستاني، الحفظ، أهميته، عجائبه، طرقه، أسبابه، دار القلم الرّياض، دار القلم الرّياض؛

– عصر حسين عبد الباري، تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية مركز الإسكندرية للكتاب، 2005؛

– العصيلي عبد العزيز، أساسيات تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، السّعودية، 1422هـ؛

– مذكور علي أحمد، سيكولوجيا الاستماع في كتاب التّربية العلمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1981؛

– مرتاض عبد الجليل، اللّغة والتّواصل، دار هومة، الجزائر؛

– المعتوق محمّد، الحصيلة اللّغويّة، سلسلة عالم الفكر، الكويت، 1996؛

– معلوم محمّد سالك، الفكر التربوي عند الخطيب التبريزي، مكتبة لبنان لبنان، 1990.

المقالات:

– مدور آلاء محمّد ياسين، دور التكرار في الذاكرة وأثر ذلك على تطوير مهارة القراءة عند طلاب اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، مقال مجلة العلوم الإنسانية والطّبيعية، مجلد 2، عدد6، 2021، إسطنبول، تركيا.

الرّسائل:

– محمّدي عبد الرّؤوف، صعوبات تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها بين النّظرية والتطبيق، رسالة دكتوراه، كلّية الآداب جامعة ورقلة الجزائر، 2017/2016.

المعاجم:

– ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت؛

– المنجد في اللّغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، 1973.

المواقع الالكترونية:

– آسيا بنسلمون، الكتاتيب القرآنية نشأتها ودورها في المجتمع المسلم المجلس الإسلامي السّوري، https://sy-sic.com/?p=7962

فقر التّعلم وفلسفة القراءة

د.فتيحة بلعكروم؛
المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار قسنطينة.

الملّخص:

يعاني أطفال العالم في مختلف بلدان العالم، لا سيما منطقة شمال إفريقيا ومنطقة الشّرق الأوسط من فقر التّعلم، بحيث لا يمكنهم في سن العاشرة قراءة نص ملائم لأعمارهم، وللتغلب على هذه الظّاهرة، وضع البنك الدولي سنة 2019 مفهوما جديدا لفقر التّعلم كمؤشر لاكتشاف طرق التغلب على هذه الوضعية المزرية، ودعا التقرير الرّئيسي للنهوض بعملية التّعلم في هذه البلدان النّاطقة بالعربيّة وتقديم استراتيجية ملزمة بشأن تعليم القراءة والكتابة كلّغة فصحى معاصرة.

وعليه نتساءل لماذا التركيز على القراءة كمؤشر أساسي لأزمة التّعلم؟ ما قيمتها البيداغوجية والعلمية في العملية التّعلمية؟ وما الموقف الفلسفي من القراءة؟

الكلّمات المفتاحية: فقر التّعلم؛ القراءة؛ البيداغوجيا؛ الفلسفية.

Summary:

Children around the world, especially in North Africa and the Middle East, suffer from educational poverty, to the extent that by the age of ten, they cannot read age-appropriate texts. To address this phenomenon, in 2019, the World Bank introduced a new concept of educational poverty as an indicator to discover ways to overcome this dire

situation. The main report emphasized the need to enhance the learning process in Arabic-speaking countries and proposed a compelling strategy for teaching reading and writing in contemporary Standard Arabic.

This raises the question: Why focus on reading as a fundamental indicator of the learning crisis? What is its pedagogical and scientific value in the educational process? And what is the philosophical stance on reading?

Keywords: Educational poverty, reading, pedagogy, philosophy.

المقدّمة:

في خضم أزمة تعلّم عالمية تهدد جهود البلدان لبناء راس المال البشري –المهارات– والدّراية اللاّزمة لوظائف المستقبل، ولتسليط الضّوء على نطاق المشكلّة، قدّم البنك الدولي المفهوم الجديد لفقر التّعلم، الذي يعني "عدم القدرة على قراءة نص بسيط وفهمه في سن العاشرة" (البنك الدولي، 2019).

إنّه مقياس يحدّد نسبة الأطفال الذين لم يحققوا الحد الأدنى من إتقان مهارات القراءة، بما في ذلك المتسربون من التّعليم والمتوقع عدم إتقانهم للقراءة وكان ذلك في أكتوبر (2019).

وتعد الجزائر وكلّ بلدان شمال إفريقيا ومنظمة الشّرق الأوسط مناطق معنية بالأزمة (البنك الدولي، 2021)، ازمة فقر التّعلم الخاصة باللّغة العربيّة، من أجل تخفيض معدل فقر التّعلم إلى النّصف، لكن لماذا التركيز على القراءة كمؤشر أساسي لأزمة التّعلم؟

أولا: القراءة كقيمة لغوية وبيداغوجية علمية

في المجتمعات المتعلمة حول العالم، كانت القراءة لعدّة قرون تمثل صلب التّعليم الرّسمي، ويتفق أولياء الأمور والأطراف المعنية الأخرى في كلّ مكان على أن المهمة الأوّلى للمدرسة، تتمثل في ضمان إتقان الأطفال القراءة.

فعندما يتقن الطّفل القراءة يفتح أمامه الباب لينهل من المعارف الواسعة المدونة في النّصوص بجميع أنواعها (البنك الدولي، 2019).

كما أنّ القراءة أداة تواصل حضاري فكري ثقافي، صنعة من صنائع العقل البشري على حدّ تعبير (ابن خلدون): "إنّما الذي ظهر على أهل الحضر من ذلك هو رونق الصّنائع والتّعليم، فإن لها آثارا ترجع إلى النّفس" (ابن خلدون، صفحة 309)، "أمّا البدو الضّاربين في البداوة والتخلّف كانوا أميين لا يكتبون ولا يقرأون ومن قرأ منهم وكتب فيكون خطه قاصرا وقراءته غير نافذة" (ابن خلدون، صفحة 298).

فارتقاء النّفس في نظر (ابن خلدون) وسموها وخروجها من الطّبع إلى الثّقافة والإبداع، لا يتحقق إلا بالقراءة والكتابة، ومفاد ذلك أن كلّ المعارف تنتقل من الأشكال المرسومة إلى المفاهيم النّظرية بالقراءة والنّظر العقلي "وبيانه أن في الكتابة انتقالا من الحروف الخطّية إلى المعاني التي في النّفس (...) فيحصل لها ملكة الانتقال من الأدلة إلى المدلولات" (ابن خلدون، صفحة 306).

وإذا كانت القراءة في البيداغوجيا المعاصرة تؤسس للكتابة وتعزّزها، بأن تنمي ملكة الكتابة (البنك الدولي، 2021)، بزيادة المفردات وارتفاع الفهم والتركيز، والذاكرة والانتباه، لأنها نشاط فكري يشمل كلّ العمليات الذهنية، فإن (ابن خلدون) أقام علاقة بين الكتابة والقراءة التي قسمها إلى مراحل مختلفة باختلاف القارئ والمقروء وتعدّدت القراءات بتعدّد مجالاتها وموضوعاتها:

–القراءة السّطحية، قليلة الاهتمام بالمقروء لكنها حافز للقراءة لدى القارئ؛

–قراءة ما بين السّطور وتحت الكلّمات ويختص بها أهل النّظر والتّفكير العقلي؛

–القراءة الثّالثّة ويختص بها العلماء وخاصة من صفوة المفكرين والفقهاء وغيرهم من ذوي الحكمة والنّظر. والقراءة في هذه المرحلة منسوبة إلى القارئ لأن اكتساب اللّغة مثلا لا يكون بتعلّم قوانينها وقواعد إعرابها فحسب، وإنّما يكون التّحصيل بالقراءة من تراثها الثّقافيّ (محصر، 2014، ص 3–4).

ويحسن بنا أن نشير إلى اهتمام (ابن خلدون) بكيفية القراءة إلى جانب أنواعها وانتقاده لمنهجية القراءة في عصره "إن كثرة التأليف في العلوم عائقة على التحصيل" (ابن خلدون، صفحة 399). إذ يعلّل ذلك "بأن العرف السّائد في منهجية التّعليم والقراءة، كان يفرض على الطّلاب قراءة وحفظ جميع تلك المؤلفات واحد بعد الآخر" (الحصري، 1972، صفحة 422).

وهذا ليس بعيدا عما تدعو له البيداغوجيا المعاصرة بتوفير مواد قرائية جذابة وداعمة للمقروؤية، كون القراءة المدخل الأساس لانطلاق كلّ عملية تعليمية سليمة، تسعى إلى الخروج مما يسمّى بالتّعليم البنكي (الجزيرة، 2017)، بين المعلِّم والمتعلَّم اين يتحوّل التلميذ إلى بنك للمعلومات عن طريق التلقين ومن خلال القراءة السّطحية التي أشار إليها (ابن خلدون) في أنواع القراءة، وليس القراءة المعمّقة، قراءة ما بين السّطور وتحت الكلّمات والقراءة التحليليّة الفاتحة لكلّ مغلق.

هذه القراءة التي أثبت العلم نفاذها على الدّماغ والنّشاط الدّماغي، مثل المتعلّقة باللّمس والحركة والخيال، واكتساب خبرات حياتية عديدة، مثلما جاء في تجربة (ناتالي فيليبس) (مدرسة في جامعة ميشيغان الأمريكية) لفحص النّشاط الدّماغي عند القراءة حيث لاحظت (ناتالي) النّتائج التالية:

1.ارتفاع نسبة التّواصل بين الخلايا الدّماغية في المنطقة الصّدغية اليسرى (فوق الأذن) وهي المنطقة الحساسة لغويا من الدّماغ، وتبين أن هذه التوصيلات الجديدة قد بقيت في الدّماغ حتى لو أن الطّلاب فحصوا في حالة راحة وهذا ما يدعى (Shadow Activity).

2.لوحظ نسبة التّواصل بين الخلايا العصبية في منطقة الشّق المركزي من الدّماغ، وهي المنطقة التي تحوي خلايا عصبية مسؤولة عن صنع أو تمثيل الحركة في خيالنّا، ممّا يجعلنا قادرين على تنفيذها في ما بعد. وهذا يعني أن مجرد قراءتك لجمل تدل على أن بطل القصة يجري من مكان لآخر، سيحفز هذه الخلايا العصبية لتنتج صورة الإنسان يجري في دماغك، وهو ما سيمكنك من القيام بالحركة بشكلّ أفضل بعد أن أخذت تمثيلا لها في ذهنك.

دامت هذه النّتائج دون تغيير لفترة خمسة ايام بعد انتهاء الطّلاب من قراءة قصتهم، وهو ما يؤكد أن هذه النّتائج ليست مؤقتة أو بسيطة (ميولات تربوية).

هذا وأكّد علماء الأعصاب أمثال (جريجوري بيرنز) أن قراءة القصص والرّوايات ستزيد حتما (ميولات تربوية) من ذكائك العاطفي أي قدرتك على فهم مشاعر الآخرين والتعامل مع الحالة العقلية التي يعيشونها، لأن القارئ لهذه القصص والرّوايات، سيمر حتما بخياله على كمٍّ كبير من المشاعر، التي تتنوّع بين الخوف، الفخر، السّعادة، الاكتئاب، الغيرة، وهذا ما سيزيد من خبرته بها وقدرته على ملاحظتها على غيره.

إذن القراءة كعملية بيداغوجية علميّة معامل قوي في إرساء قنوات الحوار بين أفراد المجتمع الواحد، بين المجتمعات والثّقافات والحضارات كأداة اتصال وتواصل حقيقي، وفي ضعفها عزلة المجتمعات وقطيعة بين الثّقافات.

ثانيا: القراءة كقيمة فلسفية إبداعية

إذا كان (رونيه ديكارت) يقول: "أنا أفكر إذن أنا موجود" فالأفضل القول "أنا أقرأ إذا أنا موجود". لأن القراءة في السّؤال الفلسفي ليست تجربة معرفية محضة، بل تجربة وجودية جمالية نقدية، حيث تسمو بالإنسان إلى ما قاله المفكر الفرنسي (رولان بارث) "لحظة متعة بتحقيق لذّة النّص".

فيصير مفهوم القراءة بهذا المستوى مجموعة متنوّعة من الألغاز المفاهيمية والتجريدية، خاصة فيما يخص ويتعلق بالاستجابات الوجودية تجاه العالم، الشّاغل الرّئيس للإنسان، إن القراءة كفعل وجودي "هي إضفاء المعاني على العالم، هذه المعاني التي تهيمن علينا تقول (سيمون ويل Simone Wiel)* في كلّ لحظة من حياتنا، من خارج ذواتنا، بواسطة المعاني التي نقرؤها في ما يمثُل أمامنا يمكننا نتيجة لذلك، أن نواصل النّقاش إلى ما لا نهاية، حول واقع العالم الخارجي. لأن ما نطلق عليه عالم هو تلك المعاني التي نقرؤها، العالم ليس حقيقي، لكنه يجذبنا كما لو كان خارجنا، وهكذا يكون العالم حقيقيا". (فيل، 2021).

إن القراءة المتعالية الوجودية لا تفصل بين القارئ والمقروء، بل تحاول إبراز القيمة الوجودية للفرد، للإنسان، مؤكدة على مفاهيم ترتبط بهذا الوجود ارتباطا مباشرا، كالحرية والاختيار والإرادة. ومن ثمة لم تعد القراءة تراوح في مدارات التجارب الإنسانية السّكونية، ذات البعد السّطحي، بل تنفتح على التجارب

---

* سيمون **أدولفين ڤيل** Simone Weil (3 فبراير 1909–24 أغسطس1943) فيلسوفة ومتصوفة وناشطة سياسية، وُلِدَتْ في عائلة يهودية غير متدينة. سلكت طريقا غير مألوف بالنّسبة إلى المثقفين اليساريين في القرن العشرين، وأصبحت أكثر تدينا وميلا إلى الرّوحانية مع تقدمها في السّن. كتبت العديد من المؤلفات التي لم تلفت الانتباه إلا بعد وفاتها. في الخمسينيات والسّتينيات من القرن العشرين، أصبحت أعمالها مشهورة في أوروبا. وتُعتبَر من أهم فلاسفة القرن العشرين، تجاوزت مؤلفاتها العشرين. مع أنها لم تعش سوى 34 سنة .

الإنسانية، ذات البعد الشّمولي الكوني، مثل الحياة، الموت، مصير الإنسان السّياسة، فشكلّت بنية هامة في الثّقافة الإنسانية لأنها تعيد تشكيل الإنسانية والإنسان تقول (سيمون فيل): "القراءة تكوّن شخصك فإن المعاني التي باعتبارها مجرّدة تبدو كالأفكار البسيطة –تنشأ وتحيط بي وتسيطر على روحي وتغيرها من لحظة لأخرى، ولهذا باستخدام عبارة إنكلّيزية مألوفة، إن روحي لم تعد ملكي أؤمن بما أقرأه، أحكامي هي ما أقرأه، وأتصرف بناء على ما قرأته، كيف يمكنني التصرّف بطريقة مغايرة؟ " (فيل، 2021).

إننا إذن لا نقرأ إلا من خلال أنفسنا ولا نتواجد إلا من خلال القراءة وليس العالم سوى الانتقال من قراءة إلى قراءة، إنها صناعة العظماء، هكذا تحدّث (فريدريك نيتشه) (1844–1900)، الفيلسوف الذي عرف بجرأته العالية واعتزازه بفكره وغروره الذي يوشك أن يكون بلا قرين، يشكو من سوء فهم تتعرّض له كتاباته، خصوصا في ألمانيا، وهو يفسر ذلك بعطب أو ضعف لدى القارئ ويبرئ كتاباته من أي مشكلّ أو تعقيد "عندما ينكر الكاتب موهبته لا لشيء إلا ليجعل نفسه في مستوى القارئ فإنه يقترف الخطيئة المميتة الوحيدة التي لا يغفرها له هذا الأخير، فالكاتب يستطيع أن يقول كلّ أنواع الشّرور عن الإنسان لكن ينبغي أن يعرف كيف يحفظ له غروره في الطّريقة التي يقول بها ذلك". (نيتشه، 1998 صفحة 110 شذرة1900)

وهنا ينتقم ينتشه عبر نصوصه من حال القراءة والفكر في ألمانيا، إذ نقرأ له في كتابه (هذا هو الإنسان) ما يؤكد ذلك "لي في كلّ مكان عدا ألمانيا قرّاء من صفوة الأذكياء وفي فيينا وسان بيترسبورغ وستوكهولم وپاريس في كلّ مكان وقع اكتشافي، لكن ذلك لم يحصل في البلاد المسطحة من أوروپا ألمانيا" (نيتشه 2009، صفحة 75).

لكن أي قارئ يريده نيتشه؟

يرفض (نيتشه) صنف "القراء الخاملون"، الكسلاء أصحاب القراءة السّطحية، الذين ربطوا القراءة بالصّحف والتّعليم والمكتبات العامة المفتوحة أمام الجميع، والتي تجعل من القراءة والكتابة شيئا يشبه تجمع النّاس بعضهم البعض طلبا للدفء كالبشر الآخرين "القرّاء الخاملون يفسدون كلّا من القراءة وعملية التفكير على حدّ سواء" (نيتشه، صفحة 66)، "إنّني أبعض كلّ قارئ كسول" (نيتشه، صفحة 66).

يسعى نيتشه من خلال هذا الانقلاب على ما هو سائد في عصره من طريقة في القراءة ونوع القرّاء الذين تعاملوا مع كتبه ونصوصه، تغير شيء عند القارئ، فخلق تحديا إشكاليا للقرّاء بنوع من الكتابة تتجاوز فعل الإنسان الأخير أو إنسان الحداثة إلى فعل الإنسان الأعلى، فلا يمكن فهم (زراداشت) واستيعابه إلا من الاقتران مع تغير في ترتيب دوافع المرء على مستوى الجسد "يجب أن يكون القرّاء قادرين بالفعل على عمليّة التحوّل الذاتي، أن يكونوا تلاميذ.." (نيتشه، صفحة 66).

وقال أيضا: "فلا تميل نفسي إلا لما كتب الإنسان بقطرات من دمه (...) وليس بالسّهل أن يفهم الإنسان لما غريب" (نيتشه، صفحة 66).

إن الكتابة الأمثولية هي التحدّي للقارئ حتى يتحوّل من قارئ كسول إلى قارئ مبدع، يقرأ بدمه مثلما كتب المؤلف بدمه. وهذا التحدّي متعمّد ليس لقلب موضوع القراءة، بل طريقة القراءة التي لا تتحقق على مستوى جملة جملة، بل كلّ حكمة يمكن أخذها بمعزل عن الحكم التي سبقتها.

إن الكتابة النّيتشوية تنبض بالحياة ولا يمكن فهم حياة غريبة عن حياة الآخر، ففصل بالتالي بين المؤلف والقارئ، حتى يعطي حياة له –القارئ– فحول القراءة إلى عملية حياتية وتجربة ذاتية خالصّة، فحياة هذا الكتاب عبر قرّائه حيوات متنوعة ومتعدّدة "يفاجأ الكاتب مفاجأة لا تنتهي حتى يرى كتابه الذي

انفصل عنه يحيا حياته الخاصة (...) يحيا ككائن له روح وعقل ولكنه مع ذلك ليس إنسانا" (نيتشه، 1998، صفحة 115)، ويضيف "كلّ من يعتقد أنه فهم شيئا من كتاباتي فقد فهم منّي ما فهم طبقا لصورته الخاصة" (نيتشه، 2009 صفحة 73)، فالكتاب يبحث عن قرّائه، يبعث فيهم الحياة ويلهم قرّاءه، حتى يصير بين المؤلف والكتاب بعدا يتجلّى في جملة الأعمال التي تتولّد عن هذا الكتاب.

ولهذا نجد (نيتشه) في تصدير مؤلفه (هذا الإنسان) يقول: "الآن إنني أهيب بكم أن تفقدوني حتى تجدوا أنفسكم، وعندما تنكرونني جميعا أعود إليكم" (نيتشه، 2009، صفحة 17)، تبدو القراءة من منظور (نيتشه) كعمل شاق لا يقدر عليه إلا من يتسم بالقوّة والصّبر والمثابرة.

"لأنّ القراءة تجربة معاشة لا يمكن لهم أن يسمعوها" (نيتشه، 2009 صفحة 17)، ولا أن يرتقوا لها، فصاغ لها مصطلحات حسيّة فيزيولوجية بعيدا عن الميتافيزيقا والتجريد، فربط القراءة بالدم، وبالتجربة الحياتية البحتة، لأنه بصدد التأسيس لمفهوم جديد للثقافة وللمثقفين من أصحاب العقول الحرّة الذين وجه لهم عمله (إنساني مفرط في إنسانيته).

لكن متى يدرك أنه أصبح فوق الفانين في القراءة؟ وكيف يقرأ (نيتشه)؟

يرى نيتشه أن أهم مؤشر لبلوغ هذه الدرجة من القراءة الشّعور بالرّاحة أثناء القراءة ومن ثمّة تحقيق لذة النّص "كلّ أنواع القراءة تعد استراحة، وهي من الأشياء التي تبعدني عن نفسي وتسكنني من التّفسح بين علوم وأنفس غريبة عني، أي ما لم أعد آخذه بجدية، إن القراءة تريحني بالفعل من جدّيتي" (نيتشه، هكذا تلكم زراداشت، ترجمة فليكس فارس).

بيد أن ما يقرأه (ينتشه)، يعتمد منهجية محكومة بقاعدة الانتقاء والاتقاء في اختياراته من الكتب، ويبقى يعيد قراءة تلك الكتب التي لمس فيها الفائدة

والمنفعة بأكثر ما يتوجه لكتاب صدر حديثا، فحين يتعلّق الأمر بالكتب الجديدة فإن الحذر والمعاداة يكونان اقرب إلى شعوره. (جركس، 2020)، لأنّه يتحمّلها ولا يتحمّل القراءة العادية لأعماله، فالقارئ الكامل هو "وحشا من الشّجاعة والفضول وكذلك الطّواعية والدّهاء والحصافة، مولود مغامر مستكشف، وفوق كلّ شيء لا أستطيع أن أجد أفضل من (زراداشت) لأدل من أوجه لهم نفسي أساسا لهم وحده يريد أن يكشف لهم لغزه" (نيتشه، 2009، صفحة 77).

إن القراءة في نهاية المطاف وفي الموقف الفلسفي تتجاوز الفعل اللّغويّ فهي ليست مجرّد قراءة لمعاني الحروف، بل هي قراءة عميقة لا تنتهي بانتهاء المتون بل بانتهاء الذوات القارئة، فهي قراءة القراءة.

قائمة المصادر والمراجع:

- البنك الدولي. (06 11, 2019). تم الاسترداد من عدم القدرة على قراءة نص بسيط وفهمه في سن العاشرة:

www.abankaldawali.org/ar/news/immersie-story/2019

- البنك الدولي Récupéré sur .(29 06 ,2021) .النّهوض باللّغة العربيّة وتعلمها مسار للحد من فقر التّعلم في منطقة الشّرق الأوسط وشمال إفريقيا

https://www.albankaldawli.org/ar/events/2021/06/29/advancing-arabic-language-teaching-and-learning-in-mena

- ابن خلدون ,عبد الرّحمان. المقدمة .عبد الرّحمن محمّد لنشر القرآن.
- الجزيرة .(8 6 ,2017) .أطياف باولو فريري :التّعليم كفعل تحرّري Récupéré sur

https://www.aljazeera.net/midan/intellect/sociology/2017/6/8

- الحصري ,ساطع .(1972) .دراسات عن مقدمات ابن خلدون، ط 3. القاهرة :عالم الكتب.
- جركس ,إبراهيم .(5 11 ,2020) .شرح كتاب هكذا تكلّم زراداشت . 6724.الحوار المتمدن.
- فريدريك نيتشه. (1998). إنسان مفرط في إنسانيته، كتاب العقول الحرة، ج1. إفريقيا الشّرق.

▪فريدريك نيتشه. (2009). هذا هو الإنسان، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد، لماذا أكتب مثل هذه الكتب الرّائعة، سلسلة تراث الفكر الإنساني. دار التنوير للطباعة والنّشر.

▪فريدريك نيتشه. (بلا تاريخ). هكذا تلكم زراداشت، ترجمة فليكس فارس. بيروت: دار القلم.

▪فيل ,سيمون .(5 10 ,2021) .مفهوم القراءة) .ت .م .الحلواني (.Trad مجلة الحكمة.

▪محصر وردة .(2014) .القراءة والمقروؤية عند عبد الرّحمن ابن خلدون) .ج .أ .بلقايد (.Éd ,مجلة أنثروبولوجيا الأديان.16-10 ,(2)10

▪ميولات تربوية Récupéré sur ..فلسفة القراءة والآثار الإيجابية الكفيلة بتغييرك إلى شخص مختلف كلّيا/http://www.moyoultarbawiya.net :

أثر النّصوص اللّغويّة في تنمية استعداد الطّفل للقراءة

د. محمّد لمين مقرود.
المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار –قسنطينة–

الملّخص:

قامت هذه المداخلة بالبحث في أثر النّصوص اللّغويّة في تنمية استعداد الطّفل للقراءة، وتوصلت إلى نتيجة مفادها أنّ اكتساب مهارة القراءة وعلاج مشكلّاتها يكمن في جزء كبير منه في التّبكير بالتعرض للنصوص اللّغويّة. وأن النّصوص تسهم في تنمية استعداد الطّفل للقراءة من أربعة جوانب: الاستعداد العقلي من خلال تنمية الوعي بالكلّام المطبوع، والاستعداد اللّغويّ من خلال تنمية المعجم اللّغويّ، والاستعداد التّجريبي من خلال تنمية التّجارب والخبرات والاستعداد النّفسي من خلال تنمية الدّافعية والرّغبة في القراءة.

Summary:

This intervention investigated the effect of linguistic texts on developing a child’s readiness for reading, and reached the conclusion that acquiring the skill of reading and treating its problems lies in large part in early exposure to linguistic texts. Texts contribute to developing the child’s readiness for reading in four aspects: mental readiness through developing awareness of printed speech, linguistic readiness through developing the linguistic lexicon,

experiential readiness through developing experiences and expertise, and psychological readiness through developing motivation and desire to read.

المقدّمة:

يحدد البنك الدولي مفهوم فقر التّعلم بأنّه "عدم القدرة على قراءة نص بسيط وفهمه في سن العاشرة" (البنك الدولي، 2019)، فمشكلّة فقر التّعلم تدور حول النّص قراءة وفهما، ويعلل البنك سبب تركيزه على القراءة بأنّها تمثّل صلب التّعليم الرّسمي. ويتفق أولياء الأمور والأطراف المعنية الأخرى في كلّ مكان على أن المهمة الأوّلى للمدرسة تتمثّل في ضمان إتقان الأطفال القراءة. فعندما يتقن الطّفل القراءة، يُفتح أمامه الباب لينهل من المعارف الواسعة المدونة في النّصوص بجميع أنواعها (البنك الدولي، 2019).

من هنا كان اختيار القراءة موضوعا لهذه المداخلة، واخترنا أن نبحث في مشكلّة القراءة في مراحلها الأوّلى وهي مرحلة الاستعداد لها، فهذه المرحلة تعد الأهم في اكتساب مهارة القراءة، واخترنا أن نبحث في وسيلة نحسب أنها الأهم في تعزيز الاستعداد للقراءة وهي النّصوص اللّغويّة.

وتنطلق هذه المداخلة من سؤال محوري هو:

ما أثر النّصوص اللّغويّة في تعزيز استعداد الطّفل للقراءة؟ وكيف ينعكس ذلك على اكتساب مهارة القراءة ومعالجة مشكلّاتها؟

وتتفرّع عن هذا مجموعة من الأسئلة هي:

لماذا التركيز على مرحلة استعداد الطّفل للقراءة في اكتساب مهارة القراءة وعلاج مشكلّاتها؟

لماذا التّركيز على النّصوص اللّغويّة في تعزيز استعداد الطّفل للقراءة؟

كيف تسهم النّصوص اللّغويّة في تعزيز استعداد الطّفل للقراءة؟

ما أثر تعزيز الاستعداد بالنّصوص اللّغويّة في اكتساب مهارة القراءة وعلاج مشكلّاتها؟

وتقوم على فرضية مفادها:

أنّ اكتساب مهارة القراءة وعلاج مشكلّاتها يكمن في جزء كبير منه في التبكير بالتعرض للنصوص اللّغويّة.

1.مفاهيم الدّراسة:

النّصوص اللّغويّة: هناك آراء ومدارس متعددة لمفهوم النّص، تختلف باختلاف خلفيتها اللسانية، لكن الرّأي الذي نميل إليه في تعريف النّص هو أنّه بنيةٌ لغويّةٌ تَواصُليَّةٌ مُتشابكةٌ؛ فالبنيَة تحيل على التّرابط بين أجزائه المكوِّنة له وهذا التّرابط يكون في جزئه اللّغويّ، أي الجانب الشّكلّي منه؛ لأنّ اللّغة تشمل الأصواتَ والصّرفَ والتّركيبَ، ويكون في جزئه التّواصليّ، أي الجانب الدَّلاليّ التّداوليّ منه؛ لأنّ التّواصل لا يمكن أن يتحقّق بدونهما، "فكلّ تعبيرٍ لغويٍّ أُنتِجَ في مَقام مُعيَّنٍ قَصْدَ القِيامِ بغَرضٍ تَواصُليٍّ مُعيَّن يُسمَّى نَصًّا أو خِطابًا" (المتوكلّ 2001، صفحة 17) والتّشابك يحيل على التداخل بين مستويات نصية ثلاثة هي: اللّغة والدلالة والتداول، ويحيل على الجمع بين أبعاد مختلفة هي: اللّغة والذهن والمجتمع والاستعمال. (بوجراند، 1998، صفحة 85، 86، 106)

فالنّص بهذا التحديد هو الجانب المكتمل للّغة، فاللّغة إنما يتم بناؤها نصيّا وتكون بذلك قابلة للاستعمال، فنحن حينما نتواصل أو نعبر لغويا إنما ننشئ نصوصا ونتبادل نصوصا، لكنّ الأمر لا يقتصر على الجوانب اللّغويّة، فالنّص يبنى في الذهن قبل أن يبنى في المتن، كما أنّه "إنتاج خالصّ للتّفاعل المجتمعيّ

سواء تعلّق الأمر بنشاط كلّاميّ يحدّده المقام المباشر أم السّياق الأوسع الذي تكوّنه مجموعُ شروطِ حياةِ جماعةٍ لسنيّة ما" (باختين، 1986، صفحة 127).

استعداد الطّفل للقراءة: الاستعداد للقراءة مرحلة تسبق الدّخول الفعلي في القراءة، ويعرّف بأنّه "الحالة التي يكون الطّفل فيها قادرا من النّاحية العقلية والمعرفية، والجسمية، والانفعالية، والاجتماعيّة على متابعة تعلّم القراءة بيسر وسهولة بحيث يحقق الأهداف في الوقت المحدّد" (الطّحان، 2010، صفحة 25)، هذه المرحلة تلي الفطام وتسبق دخول المدرسة وتبدأ من السّنة الثّانية إلى السّنة السّادسة من العمر وتتميّز بأنّها خليط بين الاعتماد على الأم ومحاولة الانفصال عنها (مناصرة، 2014، صفحة 29)، ويوسّعها آخرون من الولادة إلى سنّ الثّامنة (Otto، 2019، صفحة 3) فالاستعداد للقراءة لا يقتصر على النّضج العقلي فقط، بل إنّ له عوامل مختلفة وثيقة الصّلة بعضها ببعض، وكلّ منها يتأثر بالآخر ويؤثر فيه (سليمان عبد الواحد يوسف، 2010، صفحة 303) وأهم هذه العوامل هي: النّمو العقلي، التمييز البصري، النّمو اللّغويّ، النّمو الاجتماعيّ الرّغبة في القراءة (الطّحان، 2010، صفحة 26)، ويمكن إجمالها أيضا في أربعة عوامل هي: الاستعداد العقلي، الاستعداد الجسمي، الاستعداد الشّخصي الانفعالي، الاستعداد في الخبرات والقدرات (النّاشف، 2007، صفحة 121).

فالاستعداد بهذا المفهوم مستوى معيّن من النّضج يصل إليه الطّفل من عدّة نواح يكون فيها مؤهلا لاكتساب مهارة القراءة، وهذا النّضج "لا يرتبط بعمر معيّن لأنّ الأطفال يختلفون فيما بينهم اختلافا جذريا في درجة استعدادهم للقراءة". (الطّحان، 2010، صفحة 25).

2.أهمية مرحلة استعداد الطّفل للقراءة في اكتساب مهارة القراءة وعلاج مشكلّاتها:

تأتي أهمية مرحلة الاستعداد للقراءة من أمرين:

الأوّل: طبيعة المشكلّة: فمشكلّة القراءة يتم تشخيصها على أنها تأخّر نمائي يختفي على المدى البعيد (Doudin Pierre–André & Eric Tardif 2021، صفحة 344). فهي صعوبة نمائية تتجلّى أكاديميا، فمعظم مشكلّات القراءة إنّما تكون في المهارات الأساسية الأوّلى لتحصيل القراءة.

ومن هنا تأتي أهمية مرحلة الاستعداد باعتبارها مرحلة متقدّمة تستبق المشكلّة قبل وقوعها، بمعنى أنه إذا كانت المشكلّة تأخرا فإن الحلّ يكون في التبكير والاستعجال بتحضير الطّفل للقراءة.

كما أنّه إذا كانت المشكلّة نمائية فإنّ الوقاية منها إنما تكون بتنمية المهارات الأساسية؛ لأنّ الصّعوبات النّمائية هي اضطراب في الوظائف والمهمات الأوّلية التي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية. (خصاونة 2013، صفحة 24)، وتنمية المهارات إنما يكون في مرحلة الاستعداد للقراءة.

الثّاني: طبيعة المرحلة: مرحلة ما قبل المدرسة من المراحل المهمة في حياة الطّفل، وفي تكوين شخصيته، إذ إنها تتيح للطفل فرصة اكتساب العديد من الخبرات، والمعارف، والمرانة الكافية لتنمية اللّغة بشكلّ دقيق وسليم (الطّحان 2010، صفحة 11) والاستعداد للقراءة جزء مهم جدّا في هذه المرحلة.

ومن المعلوم أيضا أنّ القراءة خلافا للّغة ليست لها خلفية أحيائية فهي لا تتعلّم بطريقة تلقائية، بل تحتاج إلى تدخّل صريح، فالقراءة ليست استجابة طبيعية تنشأ عن التعرض للّغة المكتوبة (فيرنانديز وكيتز، 2018، صفحة 142)، فهي من المهارات الثّانوية التي تكون أصعب في الاكتساب وتتطلب مزيدا من الجهد الواعي، ومزيدا من الاستراتيجيات والفنيات (Pierre–André & Eric Tardif Doudin، 2021، صفحة 41)، ولهذا لا يمكن الدخول إليها مباشرة، فلابد من إعداد الطّفل وتهيئته لذلك، ومن هنا تظهر أهميّة مرحلة الاستعداد للقراءة. فهي

تعدّ الدعامة الأساسية لاكتساب القراءة، كما أنّها مؤشر دالّ على مستوى الطّفل المعرفي بعد ذلك. (الطّحان، 2010، صفحة 16).

3.أهمية النّصوص اللّغويّة في تعزيز استعداد الطّفل للقراءة:

قبل الخوض في تبيان أهمية النّصوص اللّغويّة في تعزيز الاستعداد للقراءة نوضح أنّنا نتحدّث هنا عن التّعرض للنصوص اللّغويّة وليس قراءة النّصوص إذ إن المتخصصين يكادون يجمعون على أنّ الإسراع بتعليم القراءة لأي طفل قبل بلوغه النّضج الكافي يؤدي إلى عواقب سيئة، فالطّفل الذي ندفعه إلى القراءة قبل الأوان ينشأ لديه في الغالب شعور بعدم الثّقة في نفسه، وبأنّه شخص فاشل (الطّحان، 2010، صفحة 11)، ولا يوجد في الدّراسات التي أجريت في هذا المجال ما يفيد أن الطّفل إذا بدأ القراءة في سنّ مبكرة سيكون قارئا أفضل، فالطّفل الذي يجد صعوبة في تعلم القراءة في سنّ متأخر سيجد صعوبة أشد في تعلمها في سنّ مبكّر، ثم إنّ الإحساس بالفشل مبكّرا يولد لدى الطّفل مقاومة ويمثّل عائقا نفسيّا أمام تعلّم مهام ربما كان سينجح فيها لو قدّمت له وهو مستعدّ لها (النّاشف 2007، صفحة 121)، بل إن عديدا من الدراسات أثبتت أنّ الأطفال الذين بدأوا القراءة في سن السّادسة يقرؤون في سنّ الثّامنة أحسن من نظرائهم الذين بدأوا القراءة في سنّ الخامسة (الطّحان، 2010، صفحة 11، 12) (منصوري 2017 صفحة 103)، ويعزى سبب ذلك إلى أنّ مادة القراءة تحتاج إلى عمليّات ذهنية تشارك فيها مناطق مختلفة من الدماغ تتطلب النّضج العقلي والعصبي، وهذا لا يزال غير مكتمل لدى التّلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة مبكّرا (منصوري، 2017 صفحة 103).

أما بالنّسبة لأهمية النّصوص اللّغويّة في تعزيز الاستعداد للقراءة فتظهر من أمرين أيضا:

الأوّل: طبيعة المشكلّة: فهي مشكلّة في التعامل مع النّصوص، ولهذا تكون المعالجة لها عن طريق التبكير بالتعرّض للنصوص، فإن الأطفال الذين يتعرضون إلى النّصوص مبكرا يطوّرون معرفة استخدام اللّغة المكتوبة ويدركون تدريجيا تطور النّصوص من اليمين إلى اليسار ومن الأعلى إلى الأسفل ويصبح بمقدورهم إدراك أنّ الحروف والنّصوص هي التي تحمل الرّسالة الحقيقية للقصة وليس الصّور، كما يتعلّم الأطفال الذين لهم تجارب كتابية متكرّرة بأنّ النّص ثابت ويتوقعون أنّ ما يقوله النّص في يوم ما سيقوله في يوم آخر (Otto 2019، صفحة 256)، ومن هنا تظهر أهمية النّصوص في تعزيز استعداد الطّفل للقراءة.

فالتعرض المبكر للنصوص عامل وقائي كبير من مشكلّات القراءة التي تظهر في المستقبل، ومن أهم ما تعمل عليه النّصوص في ذلك بشكلّ مباشر تكوين الخلفية اللّغويّة العامة للطفل، إذ إنّ غيابها يسبب مشكلّات كبيرة في عملية القراءة (كولينجفورد، 2003، صفحة 217). كما أنّه عامل مهم في تنمية الكفاية النّصية عند الأطفال، فتعريض الأطفال لعيّنة كافية من كلّ نوع من أنواع النّصوص هو أنجع السّبل وأيسرها لإكسابهم كفاية نصية عالية على المستويين القرائي والإنتاجي (الصّبيحي 2008، 121).

الثّاني: طبيعة النّصوص: فالنّصوص –كما ذكرنا سابقا– ذات أبعاد متعدّدة (لغوية، واستعمالية، وذهنية، واجتماعية)، وهذه الطّبيعة المتعدّدة تجعل النّصوص مؤهلة لأن تكون وسيلة فعّالة في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة، فهي تنمي مهارة الاستعداد اللّغويّ استنادا إلى بعدها اللّغويّ وذلك من الجوانب اللّغويّة كلّها، فالنّص هو المظهر الجامع لكلّ العناصر اللّغويّة (الصّوتية، والصّرفية، والنّحوية، والدلالية)، كما أنّه ينمي مهارة الاستعداد التّواصلي استنادا إلى البعد

الاستعمالي، وينمي مهارة الاستعداد العقلي استنادا إلى بعده الذهني، وينمي مهارة الخبرات استنادا إلى بعده الاجتماعيّ.

ولهذا نجد أنّ المقاربات الأحدث لتعليم اللّغة وتعلمها تعتمد النّص وحدة أساسية للتحليل، وأساسا لفهم اللّغة واستعمالها، وأصبح التركيز من خلالها على السّمات الخطابية المتنوعة في أيّ نشاط لغويّ (العناتي، 2017، صفحة 360).

4.أثر النّصوص اللّغويّة في تعزيز استعداد الطّفل للقراءة:

تحدّثنا سابقا عن مفهوم الاستعداد للقراءة وأنّه مستوى معيّن من النّضج يصل إليه الطّفل من نواح متعدّدة، عقلية ونفسية وتجريبية ولغوية، ونحاول في هذا العنصر أن نبيّن كيفية تأثير النّصوص على تنمية هذه الجوانب المختلفة

1.4.أثر النّصوص اللّغويّة في تنمية الاستعداد العقلي للقراءة:

يرتبط الاستعداد العقلي بالذّكاء، فالذكاء هو العنصر الذي يحدّد مدى استعداد الطّفل اللّغويّ، ومدى سرعته في الاستعداد أكثر من غيره من الأطفال الذين يتساوى معهم في العمر الزّمني (أبو معال، 2000، صفحة 15).

ويعرّف الذكاء بأنّه قدرة عامة تشترك في جميع العمليات العقلية المعرفية بنسب مختلفة متباينة وهي تبدأ بالإدراك الحاسي وتنتهي بالتّفكير المجرّد وفهم واكتشاف العلاقات المعنوية (السّيد، 1956، صفحة 145).

وتعمل النّصوص اللّغويّة على تنمية ذكاء الطّفل في جميع العمليات العقلية المعرفية، وذلك لطبيعتها التكوينية، فهي تتكون من جانبين رئيسين، علاقات شكلّية حسيّة (الاتساق) وعلاقات دلالية معنوية (الانسجام)، فالطّفل حينما يتعامل مع النّصوص فهو يتعامل مع علاقات، ولابد أنّ هذه العلاقات ستؤثر فيه بشكلّ غير مباشر، فيعمل دماغه على إدراك هذا البناء العلائقي وتقليده في حدّه الأدنى فينمو لديه الوعي بالعلاقات اللّغويّة والواقعية. وتلك العلاقات هي علاقات إحالة

في جانبها الحسيّ وعلاقات منطقية أو شبه منطقية في شقها المعنوي، والإحالة بالإضافة إلى وظيفتها الرّبطية تشكلّ ذاكرة للنص لكونها عملية استرجاعية، وهي بهذا تسهم في تنمية عملية التذكر لدى الطّفل التي تعدّ من أهم العمليات العقلية فهي تعطي للدماغ طرائق التذكر عن طريق استعمال الوسائل اللّغويّة كالضّمائر والحذف والتكرار وغيرها. وكذلك الأمر بالنّسبة للعلاقات المنطقية وشبه المنطقية في الجانب المعنوي تسهم في تنمية جانب آخر من العمليات العقلية وهو الإدراك السّببي، لكونها تقوم على فكرة السّبب والنّتيجة. ثمّ إنّ التعامل مع النّصوص لا بدّ أنه سيقود إلى عمليات للفهم والتساؤل والمناقشة ولو في حدّها الأدنى، وهذا كلّه يسهم في تنمية عملية التفكير، كما أنّ هناك أنواعا من النّصوص كالنّصوص القصصية تسهم في تنمية التخيل وتنظيم الأفكار وطريقة سردها.

كلّ ما ذكرناه يمثّل التأثير غير المباشر للنصوص اللّغويّة على العمليات العقلية العامة، فماذا عن التأثير المباشر في العمليات العقلية الخاصة بالاستعداد للقراءة؟

يمكن أن نجمل العمليات العقلية الخاصة بالاستعداد للقراءة في شيء واحد وهو "الوعي بالكلّام المطبوع"، ويعد هذا الوعي جانبا عقليا في الاستعداد للقراءة لكونه ينتمي إلى الشّعور الميتا– لغوي الذي يمثل القدرة على التفكير بشكلّ واع في اللّغة والموضوعات اللّغويّة، والشّعور باللّغة موضوعا ومادّة (فيرنانديز وكيتز 2018، صفحة 96، 188).

والنّصوص اللّغويّة تسهم في تنمية الوعي بالكلّام المطبوع إسهاما مباشرا فإن الأطفال الذين يتعرضون إلى النّصوص مبكرا يطوّرون معرفة استخدام اللّغة المكتوبة ويدركون تدريجيا تطور النّصوص من اليمين إلى اليسار ومن الأعلى إلى الأسفل ويصبح بمقدورهم إدراك أنّ الحروف والنّصوص هي التي تحمل الرّسالة الحقيقة للقصة وليس الصّور، كما يتعلّم الأطفال الذين لهم تجارب كتابية

متكرّرة بأنّ النّص ثابت ويتوقعون أنّ ما يقوله النّص في يوم ما سيقوله في يوم آخر (Otto، 2019، صفحة 256)، ويفسّر هذا الأمر عصبيّا بأنّ أدمغة الأطفال النّامية في مرحلة ما قبل القراءة تمرّ بخبرة التّعلم بالتقليد من خلال نشاط الخلايا العصبية الانعكاسية، فهذه الخلايا تهيّؤهم ليقلّدوا غيرهم، فإثارتها من خلال قراءة النّصوص لهم تسهم في وعيهم بالكلّام المطبوع (ويليس، 2015 صفحة 29، 30، 31).

ويشمل الوعي بالكلّام المطبوع الوعي بسمات المعرفة اللّغويّة الخمس (المعرفة الصّوتية، والمعرفة الصّرفية، والمعرفة النّحوية، والمعرفة الدّلالية والمعرفة التداولية)، فعند قراءة القصص للأطفال بشكلّ عال سيكون لدى الأطفال فرصة لتطوير:

–معرفة أنّ استخدام اللّغة يختلف باختلاف نوع القصة (المعرفة التداولية)؛

–معرفة النّظام السّمعي الصّوتي والنّظام السّمعي البياني للّغة (معرفة علم الأصوات)؛

–معرفة استيعابية حول كيفية تأثير الوحدات الصّرفية على معاني الكلّمات (المعرفة الصّرفية)؛

–معرفة المفردات من خلال اللّغة الأدبية الغنية والمتنوعة (المعرفة الدلالية)؛

–معرفة كيفية تنظيم الأفكار في جمل وعبارات لغة الكتاب (المعرفة التداولية والنّحوية) (Otto، 2019، صفحة 295).

لكنّ أهم جانب في الوعي بالكلّام المطبوع هو "الوعي الصّوتي"، وهو القدرة على تحديد مقاطع الكلّمات ومعالجتها، ويعمل على تعليم الطّفل أنّ الكلّام يتكوّن من وحدات صوتية مترابطة، وتكشف الدراسات أن هذا الوعي يتطور من سنّ 3–4 سنوات (Doudin Pierre–André & Eric Tardif، 2021

صفحة 329)، وهو يعدّ المهارة الميتا– لغوية المرتبطة بالقراءة المبكرة ارتباطا جليا، ومن خلاله يمكن التنبؤ بمدى نجاح اكتساب القراءة لدى من لم يكتسبوها بعد، ويمكن مساعدة الذين قد يكون لهم صعوبة فيها (فيرنانديز وكيتز، 2018 صفحة 188، 189)، وقد وجد أنّ التّلاميذ الذين تدربوا على الوعي الصّوتي في سنّ مبكرة قد حقّقوا تقدّما في القراءة بالمقارنة بالتّلاميذ الذين لم يتدربوا (جمعية إدراك والمركز التربوي للبحوث والإنماء، 2013، صفحة 72).

يتطور الوعي الصّوتي عندما يبدأ الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في التفاعل مع اللّغة المكتوبة بشكلّ أكبر عندما يقوم البالغون بقراءة القصص التي تحتوي على أحرف تشير إلى إشارات موجودة في محيط الطّفل، مثل إشارات الطّريق وإشارات المطاعم أو المتاجر، فيبدؤون حينها بربط هذه الحروف الأوّلية بأصوات محدّدة (Otto، 2019، صفحة 230).

ومن أهم النّصوص التي تعين الأطفال على اكتساب الوعي الصّوتي النّصوص التي تركز على السّجع (فيرنانديز وكيتز، 2018، صفحة 189) (Otto، 2019، صفحة 358).

2.4.أثر النّصوص اللّغويّة في تنمية الاستعداد اللّغويّ للقراءة:

يُعرَف الاستعداد اللّغويّ بأن يصل الطّفل إلى مرحلة يكون فيها قادرا على التّعبير عمّا يجول في نفسه من خواطر وأفكار عند سماعه أو رؤيته أيّ شيء (أبو معال، 2000، صفحة 13).

والقدرة على التّعبير لا يمكن أن تتم إلا بتحصيل سعة في المعجم اللّغويّ فبدون المفردات يبقى تعبير الطّفل وتفاعله ناقصا وغير دقيق، لهذا كانت تنمية الرّصيد اللّغويّ أمرا مهما جدّا، ويمكن حصر الاستعداد اللّغويّ عند الطّفل للقراءة في إثرائه لمعجمه اللّغويّ.

وتعمل النّصوص من حيث كونها بناء لغويا يقوم على تجميع الكلّمات جمعا منظما ومنسّقا ومتماسكا على إثراء الحصيلة اللّغويّة للطفل الذي يتعرّض لها باستمرار، وهذا الإثراء يتمّ بأحسن طريقة وهي الاستعمال، فهي لا تعلّم المفردات مجرّدة عن سياقاتها بل تعلّمها ضمن سياقها اللّغويّ الذي يبني عند الطّفل وعيا بالمواقع التي تحتلها، ووعيا بالعلاقات التي تنشأ بينها، ووعيا بالتّشابه والتّباين بينها. كما تعلّم النّصوص الكلّمات ضمن سياقاتها غير اللّغويّة وهذا يكسب الطّفل معرفة بالمعاني والدلالات المختلفة لها، ويكسبه معرفة بالمواقع الاجتماعيّة لها. وكلّ ما سبق هو الذي ينشئ التفاوت بين الأطفال في الاستعداد للقراءة، فكلّما اتسع معجمهم اللّغويّ وازداد وعيهم بها ازداد استعدادهم للدخول إلى عالم القراءة.

فالنّصوص اللّغويّة لديها ميزات ثلاث في إثراء الرّصيد اللّغويّ وهي: التّجميع، والتّنويع، والتّسريع.

فالتّجميع يتمثّل في القدرة على جمع مفردات كثيرة في حيّز مكاني وزماني واحد، وميزة هذا التجميع أنه تجميع منسّق ومنتظم يشكلّ نسيجا محكم البناء وليس تجميعا عشوائيا.

والتّنويع يتمثّل في القدرة على إظهار استعمالات متنوّعة للمفردات اللّغويّة سواء من النّاحية اللّغويّة أم من النّاحية الاجتماعيّة.

والتّسريع يتمثّل في إكساب الطّفل حصيلة من المفردات في ظرف وجيز لأن أسرع الطّرق في تعلّم الأشياء إدراك حقيقتها، وحقيقة المفردات استعمالها.

فالأطفال يتعلّمون الكلّمات الجديدة عن طريق الاستخدام وليس عن طريق تعلّم قوائم هذه الكلّمات أو معرفة المترادفات أو التعريفات. (كولينجفورد، 2003 صفحة 195).

يزداد تطور المفاهيم والمفردات من خلال مشاركة الكتب بنص قصصي وغير قصصي، وتعرض اللّغة المكتوبة للأطفال مفردات متنوعة وأكثر دقة من المفردات التي يجربونها خلال حديثهم اليومي، وتكمن جاذبية النّصوص المكتوبة في الطّرق المتنوعة التي تستخدم بها اللّغة لإيصال قصة أو معلومات موجودة في العالم الحقيقي، ولا يتعلّم الأطفال المعاني الحرفية للكلّمات المستخدمة في النّصوص المكتوبة فقط ولكن أيضا يكتسبون معاني أكثر دقة (Otto، 2019 صفحة 236، 237).

كما أنّ الأطفال يكتسبون معرفة عملية عن كيفية استخدامهم للّغة نتيجة تجاربهم المبكرة مع القصص وكتب المعلومات، وقد يطوّر الأطفال الذين لديهم تفاعل متكرر مع مجموعة واسعة ومتنوعة من النّصوص القصصية وعيا بكيفية استخدام اللّغة في كلّ نوع من أنواع الخطاب (Otto، 2019، صفحة 16).

لكنّ السّؤال الذي يطرح هنا: ما أثر تنمية الرّصيد اللّغويّ في اكتساب مهارة القراءة؟

والجواب المباشر لهذا السّؤال هو أن الدراسات التي أجريت في هذا الموضوع أثبتت أنّ معرفة الطّفل بالمفردات تؤثر تأثيرا مباشرا في نجاحهم لاحقا في تعلّم القراءة؛ إذ تبيّن أن الأطفال ذوي المعرفة المحدودة بالكلّمات يعانون كثيرا عند التحاقهم بالمدرسة، ويواجهون صعوبات جمة في طلاقة القراءة والاستيعاب التي ستزداد مع مرور الوقت (ويليس، 2015، صفحة 118).

وهناك دليل على أنّ الأطفال الذين يبدؤون المرحلة الابتدائية بعدد أكبر من المفردات يستمرون بتطوير هذه المفردات عكس الأطفال الذين يبدؤون المرحلة الابتدائية بعدد محدود من المفردات (Otto، 2019، صفحة 391).

ويظهر ذلك التأثير في أمرين أساسا:

1.تحديد الكلّمات: فتحديد الكلّمات في عملية القراءة يكون جهده مضاعفا ومشتّتا عند التعامل مع الكلّمات غير المألوفة لدى الطّفل، ففي هذه الحالة سيكون على الطّفل القيام بأمرين: إدراك الكلّمة الجديدة صوتيا أولا ثم العمل على ربط الصّوت بالرّمز الكتابي، فيكون جهده مضاعفا وذهنه مشتتا، بخلاف الكلّمات التي تكون مألوفة عنده والتي يكون مدركا لطريقة نطقها فيبذل جهدا أقل بذهن مركّز، حيث ينصب كلّ جهده على ربط الصّوت بالرّمز الكتابي.

والجهد المضاعف والتشتت هما اللذان يسببان مشكلّات في القراءة وحدوث بعض الظّواهر كالتلعثم مثلا، فقد أظهرت دراسات التلعثم أنه يحدث غالبا مع الكلّمات الأقل تكرارا، والكلّمات ذات التكرار المنخفض تزيد من تعقد معالجتها. (فيرنانديز وكيتز، 2018، صفحة 206، 281).

وباختصار فإن القارئ المبتدئ لا يقرأ كلّمات بعيدة عن خبرته (عبد الوهاب، الكردي، و سليمان، 2004، صفحة 103).

2.الاستيعاب القرائي: فعملية الاستيعاب القرائي تشترط تعرّف الأطفال على الكلّمات مسبقا، فهذه المعرفة تجعل عملية الفهم سهلة بالنّسبة إليهم، ولن يجدوا صعوبة في إدراك معنى النّصوص نتيجة الخبرة السّابقة بمعرفة هذه الكلّمات.

فقد وجدت بعض الأبحاث أن معرفة المفردات هي المكون اللّغويّ الأقوى ارتباطا بالاستيعاب القرائي، وأنه يشترط أن يعرف القراء مسبقا نسبة عالية جدا من الكلّمات الموجودة في النّص لكي يكونوا قادرين على استيعابه. (Palatridge و Phakiti، 2021، صفحة 400).

3.4.أثر النّصوص اللّغويّة في تنمية الاستعداد التجريبي للقراءة:

يرتبط الاستعداد التجريبي بالمحصول السّابق لدى الطّفل من الخبرات والتجارب، فمن المعروف بديهيا أن عملية القراءة تهدف إلى الحصول على

المعاني والأفكار، ولا تتكون هذه الحصيلة من المعاني والأفكار لدى الطّفل إلا إذا سبق ذلك تجارب وخبرات، فالقراءة هي خبرات مكتوبة، والهدف التربوي لدى جميع الباحثين في هذا المجال أن يتدرّب الطّفل عليها عندما يراها بشكلّ مكتوب، وبقد معرفته بهذه الخبرات تكون فرصة الطّفل في إدراكها والتوصل إلى معرفتها ناجحة (أبو معال، 2000، صفحة 25).

والتجارب التي يطوّر بها الأطفال مفاهيمهم نوعان:

تجارب مباشرة: حين يتعرّض الأطفال للأشياء والأحداث في عالمهم بالمشاركة المباشرة عن طريق اللمس والتذوق والشّم والرّؤية والسّمع.

تجارب غير مباشرة: عندما يتعرّض الأطفال للأشياء والأحداث في عالمهم عن طريق الرّموز المصورة والمطبوعة، أو الوصف اللفظي فقط.

فمثلا: الاستماع لوصف شاحنة في كتاب معيّن يعدّ تجربة غير مباشرة وركوبها أو مشاهدتها يعدّ تجربة مباشرة.

وعلى الرّغم من أن التجارب المباشرة لها تأثير أكبر على تطور المفاهيم فإنّ كلّا من التّجارب المباشرة وغير المباشرة تقدّم إسهامات قيمة في تطوير المفاهيم لدى الأطفال في مراحل مختلفة (Otto، 2019، صفحة 142، 143).

وتعد النّصوص اللّغويّة من أهم التجارب غير المباشرة التي يتعرض لها الأطفال، وتعمل على بناء هذا الاستعداد من خلال ثلاثة أمور:

عالم النّص: فكلّ نص هو بناء لعالم، يتشكلّ هذا العالم من أشياء وأشخاص وأحداث وأعمال، قد يكون هذا العالم واقعيا أو شبيها بالواقع أو متخيلا لكنّه في كلّ الحالات يعمل على اختزال تجارب إنسانية تؤثر في بناء الخبرة بالواقع، والنّصوص المقدّمة للأطفال عالمها في الغالب يكون مباشرا غير غامض وبسيطا غير معقّد، ويسهم هذا العالم في بناء وعي الطّفل وزيادة خبرته الواقعية.

ونجد أن عالم النّصوص يكون في كثير من الأحيان أوضح من العالم الواقعي، فأحد أسباب جاذبية القصص لدى مختلف الأعمار هو أنها تقدّم للقارئ شكلًا أكثر وضوحا من ذلك الرّكام من الفوضى الذي يشكلّ حياتنا الحقيقية (تاكر، 1999، صفحة 23).

معلومات النّص: يعدّ تقديم المعلومات جزءا رئيسا في بناء النّصوص، ولا يمكن أن يتشكلّ النّص إلا من خلال بنائه لشبكة من المعلومات، تبدأ من المعلومات اللّغويّة (صوتية، نحوية، صرفية...) والمعلومات النّصية (بناء النّص نوع النّص، ...) التي يقدّمها بشكلّ غير مباشر، إلى المعلومات في شتى الميادين والمجالات (الواقع، والتّعليم، والصّحة، ...). وتكمن قوّة النّصوص في بناء المعلومات في الاستيعاب والتنوع، فهي قادرة على استيعاب كمّ هائل من المعلومات، وقادرة في الوقت ذاته على التنويع فيها.

تفاعلات النّص: كلّ نص هو نتيجة تفاعلات اجتماعية وثقافية، تعمل تلك التّفاعلات على بناء الجانب الاستعمالي للنص، الذي يظهر القواعد الاجتماعيّة والخصائص الثّقافيّة في استعمال اللّغة، وهذا كلّه يسهم في بناء خبرات التّواصل والتّفاعل الاجتماعيّ عند الأطفال.

ومن أهم الطّرق في تحصيل التجارب من النّصوص أن يعمل البالغون على القراءة التّصويرية حينما يعرضونهم للنصوص اللّغويّة، فهذه القراءة تجعل مفاهيمهم تتطور بشكلّ أسرع، وذلك مثلا أن يقوم البالغون بقراءة القصة بناء على الصّوت الذي يصدره العنصر المصور، مثل زئير الأسد، فيقوم الطّفل باستخدام الصّوت البديل (كلّمة مختلقة) لصور الأسد بناء على صوت الزّئير. ويظهر الأطفال الذي تمّ إشراكهم في أحداث تبادل القصص القصيرة في مرحلة مبكرة من طفولتهم، أي من 4 إلى 5 أشهر، تنبؤهم بمعنى النّص القادم من خلال سلوكهم اللفظي وغير اللفظي، ويمكنهم من إسناد معنى لمحتوى النّص، وكلّ

ذلك شكلّ من أشكال معرفة القراءة والكتابة المبكرة (Otto، 2019، صفحة 148، 149).

ومن الطّرق في ذلك أيضا المناقشات مع الأطفال بعد تعرضهم للنصوص فهذه المناقشات تنمي مفاهيم الأطفال، وتسهم في توسيع المعرفة الدلالية عندهم وصقلها، كما تعزز التطور الدلالي عندهم، وتوفر للكبار طريقة التعرف على كيفية تطوير الأطفال لمعرفتهم بالمفاهيم (Otto، 2019، صفحة 237).

وباختصار، فإنّ قراءة القصص للأطفال تجعلهم يتميّزون بقدرات خاصة عن نظرائهم، حيث إن القصص تتيح فرصة التّعبير والتخيل والتحليل والمناقشة وحرية التّعبير وتكشف عن شخصية الأطفال وانفعالاتهم، وبقدر ما تتنوع خبرة الأطفال يكون نجاحهم في الاستعداد للقراءة (الطّحان، 2010، صفحة 20، 21).

ويظهر أثر الاستعداد التجريبي عند الأطفال في اكتساب مهارة القراءة بعد ذلك في أنّ القراءة عملية بنائية تفاعلية تحتاج إلى توظيف المعارف السّابقة (الخبرة الشّخصية عن موضوع النّص، العلاقة العاطفية معه، التعرف على الكلّمات وتحديد دلالتها...)، وكلّ ذلك يزيد من القدرة على استيعاب النّصوص المقروءة (عبد الباري، 2010، صفحة 103).

ويظهر تأثير المعرفة السّابقة على التعرف على الكلّمات عند قراءتها عندما يحفّز المعلمون التّلاميذ على تذكر المعرفة السّابقة المخزنة، فهذا الأمر يحفّز بدوره الشّبكات العصبية ذات الصّلة، ويمكن الدماغ من البحث بوعي عن روابط في معارفه السّابقة بالأشخاص والأحداث والأماكن في النّص. (ويليس 2015، صفحة 179).

4.4.أثر النّصوص اللّغويّة في تنمية الاستعداد النّفسي للقراءة:

الاستعداد النّفسي للقراءة هو حالة من الشّعور والرّغبة، تتمثل في تفاعل الفرد، واندماجه مع المادة القرائية، بهدف إشباع حاجاته، أو إثارة عواطفه وانفعالاته (البصيص، 2011، صفحة 111).

فالاستعداد النّفسي يتمثّل أساسا في الرّغبة، فالرّغبة هي التي تجعل الطّفل مقبلا ومتحفّزا للدّخول إلى عالم القراءة، والاستمرار فيها بعد ذلك، كما أن هذه الرّغبة تزيل الحواجز والعوائق النّفسية التي قد تطرأ في مرحلة القراءة، كالصّعوبات التي قد تولّد شعورا بالنّقص أو الفشل وغيرها، وهي أيضا تمنع وقوع الطّفل في إرهاب القراءة الذي قد ينشأ من الدخول المفاجئ إليها.

وأهم ما في الاستعداد النّفسي في القراءة هو تكوين الهدف من تعلّم القراءة فالدّافعية حالة نفسية عامة تشتمل بين طيّاتها على مكوّنات وابعاد مختلفة، حيث إنها تحثّ السّلوك وتدفعه نحو الهدف، كما أنّها تتضمن الميل نحو تحقيق الهدف إضافة إلى بنية المعرفة الذاتية للمتعلّم التي تلعب دورا مهما في التعامل مع الهدف. (البصيص، 2011، صفحة 114).

وتعمل النّصوص اللّغويّة على تنمية هذا الاستعداد النّفسي للقراءة من عدة وجوه:

1.بناء الحميمية مع النّص: فالتعامل الحسيّ (نظرا وسماعا ولمسا) مع النّصوص في شكلّ كتب أو غيرها يكوّن علاقة خاصة بين الطّفل والكتاب، فقد دلت الأبحاث على أن القراءة للأطفال تخلق تآلفا بين الأطفال ولغة الكتاب، وأن الأطفال الذين يُقرأ لهم باستمرار يميلون للقراءة في وقت أبكر من الآخرين، كما أنهم يقرؤون بسهولة أكبر، وتنمي لديهم حالة إيجابية نحو القراءة لما يصاحب هذه العملية من مشاعر الدفء والتّواصل بين الطّفل والقارئ. (النّاشف، 2007 صفحة 253، 254).

2.بناء الرّغبة في القراءة: ترتبط الرّغبة في القراءة عند الأطفال بمدى المتعة التي يجنونها منها، فإذا ربطت القراءة بالمتعة ازدادت الرّغبة فيها، فأفضل هدية تقدم للأطفال هو ربط القراءة بالمتعة، والنّصوص اللّغويّة قادرة على خلق المتعة وخاصة منها النّصوص القصصية، فالقصص أوضح وسيلة لمشاركة متعة القراءة، ويستمتع الأطفال بالقصص التي لها لازمة متكررة، ويحبون أن تكرر عليهم القصص التي يحبونها مرات ومرات (كولينجفورد، 2003، الصّفحات 105- 112)، فإذا ربط الطّفل في ذهنه بأنّ النّصوص تعني حصوله على المتعة يدخل إلى عالم القراءة برغبة عالية، وهذه الرّغبة تسهل وتسرّع عملية تعلّم القراءة بعد ذلك.

3.بناء الهدف من القراءة: ربط الأطفال النّصوص بالمتعة يشكلّ لديهم هدفا من القراءة، فتصبح القراءة نشاطا ذا مغزى، ويفهم الأطفال مغزى القراءة عندما يكون هناك غرض واضح منها وعندما يفهمون هذا الغرض، وفي هذه اللحظة يتمكّن الأطفال من تخطي الصّعوبات الخاصة بالمرحلة الانتقالية، حيث لا ينظر إلى الأحرف المطبوعة على أنها لغز بل وسيلة لتحقيق هدف. (كولينجفورد، 2003، صفحة 105، 106).

ومن الطّرق التي يبني بها الأطفال هذا الهدف مشاركة متعة القراءة مع البالغين، فهذا يطور الوعي بأنّ الكتب لها معنى (Otto، 2019، صفحة 169) وكذلك تؤثر الطّريقة التي يتفاعل بها البالغون أثناء مشاركة القصص القصيرة على إدراك الطّفل بأن الكتب تحتوي على معلومات ومعرفة (Otto، 2019 صفحة 170).

الخاتمة:

سعينا في هذه المداخلة إلى تقديم بعض الدّلائل لإثبات الفرضية التي قدمناها في البداية وهي أنّ اكتساب مهارة القراءة وعلاج مشكلاتها يكمن في جزء كبير منه في التّبكير بالتعرض للنصوص اللّغويّة.

ويظهر أثر النّصوص في إعداد الطّفل لمرحلة القراءة في أربعة أشياء هي: الإعداد العقلي، والإعداد اللّغويّ، والإعداد التجريبي، والإعداد النّفسي. وكلّ هذا الإعداد بالنّصوص ينعكس بعد ذلك انعكاسا مباشرا على مرحلة القراءة.

1.يظهر أثر النّصوص في الإعداد العقلي للقراءة في إكساب الطّفل "الوعي بالكلّام المطبوع"، ويتمثّل هذا الوعي في معرفة استخدام اللّغة المكتوبة والوعي الصّوتي بالكلّمات، وإدراك طريقة التعامل مع النّصوص من اليمين إلى اليسار ومن الأعلى إلى الأسفل، وإدراك أنّ الحروف والكلّمات هي التي تحمل الرّسالة الحقيقة وغير ذلك. واكتمال هذا الوعي هو البداية الفعلية لاكتساب مهارة القراءة.

2. يظهر أثر النّصوص في الإعداد اللّغويّ للقراءة في إثراء المعجم اللّغويّ عند الطّفل، وتكمن قدرة النّص في هذا الإثراء في التجميع (جمع عدد كبير من المفردات في حيز مكاني وزماني واحد)، والتنويع (إظهار الاستعمالات المختلفة للمفردات)، والتسريع (اكتساب أكبر قدر من المفردات في ظرف وجيز).

وأثبتت الدراسات التي أجريت في هذا الموضوع أنّ معرفة الطّفل بالمفردات تؤثر تأثيرا مباشرا في نجاحهم لاحقا في تعلّم القراءة. وذلك من جهتي القراءة معا: تحديد الكلّمات، والاستيعاب.

3. يظهر أثر النّصوص في الإعداد التجريبي للقراءة في إكساب الطّفل تجارب وخبرات، وتعمل النّصوص على ذلك من ثلاثة جوانب: عالم النّص (كلّ نص هو بناء لعالم يتكون من أشياء وأشخاص وأحداث وأعمال) وميزة عالم النّص غالبا أنه عالم واضح ومنظم، معلومات النّص (المعلومات جزء أصيل في

النّصوص) وميزتها أنها كثيفة ومتنوعة، وتفاعلات النّص (كلّ نص هو نتيجة تفاعلات اجتماعية وثقافية).

ويظهر أثر الاستعداد التجريبي عند الأطفال في اكتساب مهارة القراءة بعد ذلك في أنّ القراءة عملية بنائية تفاعلية تحتاج إلى توظيف المعارف السّابقة.

4. يظهر أثر النّصوص في الإعداد النّفسي للقراءة في تكوين الدّافعية عند الطّفل، وتعمل النّصوص على هذا من خلال: بناء الحميمية مع النّص (نتيجة التعامل الحسي معه سماعا ونظرا ولمسا)، بناء الرّغبة في القراءة (نتيجة خلق المتعة للطفل)، بناء الهدف من القراءة (نتيجة جعل المتعة هدفا).

ويسهم هذا الإعداد النّفسي في اكتساب مهارة القراءة عن طريق ربط القراءة بالمتعة في ذهن الطّفل، وجعل المتعة التي يجنيها من القراءة هدفا.

قائمة المراجع:

1. Doudin Pierre-André & Eric Tardif. (2021). العلوم العصبية والإدراك آفاق جديدة لعلوم التّربية. (أحمد علي عبد الجواد النّادي المحرر) الرّياض: دار الملك سعود للنشر.

2. Beverly Otto. (2019). التطور اللّغويّ في مرحلة الطّفولة المبكرة. (محمّد محمود طلال مهيدات، المترجمون) الرّياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

3. Prian Palatridge، و Aek Phakiti. (2021). مناهج البحث في اللسانيات التطبيقة. الرّياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

4. إبراهيم سليمان عبد الواحد يوسف. (2010). المرجع في صعوبات التّعلم النّمائية والأكاديمية والاجتماعيّة والانفعالية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

5. أحمد المتوكلّ. (2001). قضايا اللّغة العربيّة في اللّسانيّات الوظيفيّة: بنية الخطاب من الجملة إلى النّصّ. الرّباط، المغرب: دار الأمان.

6. البنك الدّولي. (11 06, 2019). القضاء على فقر التّعلم: هدف لحفز العمل على محو الأمية. تاريخ الاسترداد 05 10, 2023، من البنك الدولي: https://www.albankaldawli.org/ar/news/immersive-story/2019/11/06/a-learning-target-for-a-learning-revolution

7. إيفا م. و هيلين سميث فيرنانديز وكيتز. (2018). أسس اللسانيات النّفسية. (عقيل بن حامد الزّماي الشّمري، المترجمون) بيروت، لبنان: جداول للنشر والترجمة والتوزيع.

8. جمعية إدراك والمركز التربوي للبحوث والإنماء. (2013). الصّعوبات التّعلمية والاضطرابات النّفسية الشّائعة في المدارس. بيروت: المركز التّربوي للبحوث والإنماء.

9. جودي ويليس. (2015). تعليم الدماغ القراءة. (سهام جمال المترجمون) الرّياض: العبيكان للنّشر والتّوزيع.

10. جون لاينز. (1987). اللّغة والمعنى والسّياق. (عباس صادق الوهاب، المترجمون) بغداد، العراق: دار الشّؤون الثّقافيّة.

11. حاتم حسين البصيص. (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة – استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم –. دمشق: الهيئة السّورية العامة للكتاب.

12. روبرت دي بوجراند. (1998). النّصّ والخطاب والإجراء. (تمام حسان، المترجمون) القاهرة، مصر: عالم الكتب.

13. سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكردي، و محمّد جلال سليمان. (2004). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتائية. الدقهلية: الدقهلية للطباعة والنّشر.

14. سيدريك كولينجفورد. (2003). مشكلّات تعلم القراءة عند الأطفال – رؤية علاجية–. (هاني مهدي الجمل، المترجمون) القاهرة: مجموعة النّيل العربيّة.

15. طاهره أحمد الطّحان. (2010). مهارات الاستعداد للقراءة في الطّفولة المبكرة. عمان، الأردن: دار الفكر.

16. عبد الفتاح أبو معال. (2000). تنمية الاستعداد اللّغويّ عند الأطفال. عمان: دار الشّروق.

17. فؤاد البهي السّيد. (1956). الأسس النّفسية للنمو. القاهرة: دار الفكر العربي.

18. ماهر شعبان عبد الباري. (2010). استراتيجيات فهم المقروء. عمان: دار المسيرة.

19. محمّد أحمد خصاونة. (2013). صعوبات التّعلم النّمائية. عمان الأردن: دار الفكر.

20. محمّد الأخضر الصّبيحي. (2008). مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه. الجزائر: منشورات الاختلاف.

21. محمود محمّد مناصرة. (2014). طرق إشباع الحاجات النّفسية للطفل في مراحل العمر المختلفة. عمان، الأردن: دار المستشارون للنشر والتوزيع.

22. مصطفى عبد القادر بن جلول منصوري. (2017). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيةالذين التحقوا بالمدرسة في سنّ مبكرة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنّفسية 96 – 106.

23. ميخائيل باختين. (1986). الماركسية وفلسفة اللّغة. (محمّد بكري ويمنى العيد، المترجمون) الرّباط، المغرب: دار توبقال.

24. نيكولاس تاكر. (1999). الطّفل والكتاب –دراسة أدبية نفسية – (مها حسن بحبوح، المترجمون) دمشق: منشورات وزارة الثّقافة.

25. هدى محمود النّاشف. (2007). تنمية المهارات اللّغويّة لأطفال ما قبل المدرسة. عمان، الأردن: دار الفكر.

26. وليد العناتي. (2017). تحليل الخطاب وتعلّم اللّغة. مجلّة جامعة القرى لعلوم اللّغة وآدابها(18)، 360.

أهمية تدريس التّعبير الشّفويّ وفق المقاربة بالكفاءات في تنمية المهارة اللّغويّة للتلميذ في التّعليم المتوسط.

د. عيمر سهام.

د. يعقوبي نسيمة.

المدرسة العليا للأساتذة: آسيا جبار قسنطينة.

الملّخص:

تعتبر اللّغة وسيلة يجسد من خلالها عقل الانسان كلّ أفكاره وتصوراته وادراكاته، فيعبر عن ذلك من خلال مهارات الكتابة والتّحدث، المخاطبة والاستماع، وهذا ما يحتاجه التّلميذ في المواقف التّعليمية بتوظيف مختلف مهاراته من خلال الخطاب ومهارة التّحدث في وضعيات تعليمية متنوعة خاصة من خلال نشاط التّعبير الشّفوي، وميدان فهم المنطوق حيث تتعدد مجالاته في مختلف الأنشطة اللّغويّة وفق المقاربة بالكفاءات من قراءة، دراسة نص قواعد...الخ

لذلك قمنا بدراسة أهمية تدريس التّعبير الشّفوي وفق المقاربة بالكفاءات في تنمية المهارة اللّغويّة للتّلميذ في التّعليم المتوسط لمعرفة ما مدى اسهام نشاط التّعبير الشّفوي وأساليب تدريسه في تحقيق مهارات لغوية وتطويرها لدى التلميذ.

الكلّمات المفتاحية: التّعبير الشّفوي، المقاربة بالكفاءات، المهارة اللّغويّة أسلوب التّدريس.

Title of the intervention: The importance of teaching oral expression according to the competency approach in developing the student's linguistic skill in middle school.

Summary:

Language is considered a means through which the human mind embodies all of its ideas, perceptions, and perceptions. It expresses this through the skills of writing and speaking, speaking and listening, and this is what the student needs in educational situations by employing his various skills through discourse and the skill of speaking in various educational situations, especially Through the activity of oral expression, and the field of understanding spoken language, where its fields are numerous in various linguistic activities according to the approach to competencies such as reading, studying text, grammar…etc.

Therefore, we studied the importance of teaching oral expression according to the competency approach in developing the student's linguistic skill in middle education to find out the extent to which oral expression activity and its teaching methods contribute to achieving and developing the student's linguistic skills.

key word :

Oral expression, competency approach, linguistic skill, teaching methods.

المقدّمة:

أنّ التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات يستلزم اجراءات وعمليات وممارسات حديثة تجعل من المتعلم محور العملية التربوية في حين يعتبر المعلم الموجه والمسير للعملية بما تتطلبه من طرائق ووسائل وانشطة تضمن النّجاح في تحقيق أهدافها التي تختلف باختلاف طبيعة المادة التّعليمية خاصة إذا تعلق الأمر باللّغة العربيّة التي تعتبر عاملا مهما للتواصل بين المعلم والمتعلم في كلّ المواد وبالتّالي يتمكن التلميذ من تعديل مهارته اللّغويّة وتطويرها من خلال التّعبير بلغة سليمة دون أخطاء.

فالتّعبير نشاط فكري يمارسه المتعلم في مختلف الوضعيات التّعلمية وينمي البعد الثّقافيّ للمتعلم وكفاءته اللّغويّة والذّوق الفني الابداعي.

الإشكالية: تعتبر اللّغة أداة تفكير عن طريقها يقوم العقل يجمع وظائفه في التفكير من إدراك وتخيل واستنباط وهي وسيلة تواصل يتم عن طريق التّحدث والاستماع والقراءة والكتابة (بوفليح، 2014، ص14) وتسهم اللّغة في التّعبير عن احتياجات المتعلم من خلال التفاعل مع مختلف الخبرات التّعليمية وتطوير مهاراته اللّغويّة وتعزيز الثّقة في النّفس وتوظيف اللّغة مشافهة أو كتابة في مختلف المواقف.

في هذا الاطار يعتبر التّعبير من الأنشطة الهامة و الاساسية لتحقيق كفاءة لغوية عند المتعلم فالتّعبير نشاط يسمح للتلميذ بالافصاح بالحديث أو الكتابة عن أحاسيسه وميولاته واحتياجاته وأفكاره و معانيه بعبارات سليمة تتوافق

مع مستواه فهو وسيلة لعرض أفكار ومقاصد (ابراهيم،2003، ص 37) و يهدف التّعبير الى تنمية المجال الحسي الحركي حيث يسمع و يلاحظ و يتحدث والمجال العقلي حيث يوظف المتعلم قدراته العقلية من ذاكرة تحليل تركيب، تقييم انتاج فهم و أيضا المجال الوجداني عن طريق تفاعل المتعلم في مختلف الوضعيات التّعليمية وابرازه لميولات واتجاهات وقيم أضف الى مختلف المشاعر التي يعبر عنها في تلك الخبرات (أوحيدة،2007،ص100).

والتّعبير في إطار المقاربة بالكفاءات يعرف بميدان فهم المنطوق هو القاء للنص بجهارة لإثارة انتباه واهتمام المتعلم، يهدف الى تطوير مهارة الاستماع والتّواصل بلغة واضحة سليمة كما يسهم في تنمية القدرة على فهم خطاب مسموع و منطوق والتفاعل معه مع انتاج خطاب شفوي و لتحقيق هذه الكفاءات يمر بثلاث مراحل تتمثل الأوّلى في وضعية الانطلاق ليتعرف المتعلم على الموضوع من خلال نص قصير يلقيه المعلم بطريقة نمودجية تسمح للمتعلم بالاهتمام و الانتباه.

بعد ذلك يجب على التّلاميذ في مرحلة ثانية و هي بناء التّعلمات الاجابة على أسئلة لتبيان مدى الفهم واستخراج الفكرة العامة للنص و بالتّالي ينمي مهارة الفهم و التحليل و أخيرا مرحلة الختام يجب على المتعلم أن يستخلص العبرة من النّص في شكلّ قيمة تربوية للنص المسموع كذلك من خلال التّعبير الشّفوي يمكن للمتعلم أن يستخلص ايجابيات و سلبيات التي لاحظها في التّعبير المنجز مشافهة من طرف زملائه مع ابداء الرّأي حول الموضوع المصغى اليه مدعما ذلك بالحجج مما يؤدي الى تنمية كفاءة التقييم و النّقد ومهارة التّعبير و المحادثة لدى المتعلم.

انطلاقا مما سبق تمحورت اشكالية الدراسة حول أهمية أساليب تدريس التّعبير الشّفوي وفق المقاربة بالكفاءات في تنمية المهارة اللّغويّة للمتعلم في التّعليم

المتوسط حيث نعمل على معرفة مدى إسهام هذه الأساليب في تنمية مهارة التّعبير والاصغاء والنّقد والتحليل للمتعلم من منظور الأساتذة وما له من آثار في زيادة الرّصيد اللّغويّ عند التّلميذ.

وعليه تتمثل اشكالية الدّراسة فيما يلي:

هل تسهم أساليب تدريس التّعبير الشّفوي وفق المقاربة بالكفاءات في تنمية مهارة لغوية للمتعلم؟ .

مصطلحات الدّراسة:

التّعبير الشّفوي و"إفصاح المرء على أفكاره، ومشاعره و ما يجول في خاطره من خلال استخدام اللسان و ايصال ما يريده الفرد للآخرين و هذا النّوع يعود المرء الطّلاقة في الحديث و التخلص من الخجل و الجرأة في ابداء الرّأي ضبط اللّغة و اتقان ايصالها" (محمّد،2014، ص،14).

المقاربة بالكفاءات:

"تترجم منطق التّعلم المركز على المتعلم (أفعاله، و ردود أفعاله ازاء الوضعية المشكلّة في مقابل منطق التّعليم الذي يرتكز على المعارف التي ينبغى اكسابها للمتعلمين) " (محمّد الصّالح، 2012، ص،35)

أسلوب التدريس:

"تلك الاجراءات التي يستخدمها المعلم لتنفيد طريقة من طرق التدريس من أجل تحقيق الأهداف المحددة للمادة التّعليمية مستعينا بوسيلة من الوسائل التّعليمية المناسبة" (عطاء الله،2006، ص،7).

المهارة اللّغويّة:

"هي أداء لغوي صوتي أو غير صوتي يتميز بالسّرعة والثّقة والكفاءة ومراعاة القواعد اللّغويّة المنطوقة والمكتوبة" (ربيعي، 2005، ص7،).

- إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة:

إن المنهج المتبع يخضع لطبيعة الدّراسة، وبما أن موضوع الدّراسة يتمثل في التّعرف عل أهمية اساليب تدريس التّعبير الشّفوي في تنمية لغة المتعلم فإن المنهج المتبع هو المنهج الوصفي، وقد قمنا باختياره على اعتبار أنه يتضمن تحليلا كميا وكيفيا معا، ويتم اللجوء إليه من أجل الحصول على فهم متعمق ووصف شمولي للظاهرة الإنسانية. حيث نقوم باستقراء الظّواهر الإنسانية من خلال وجهات نظر المشاركين في البحث باستخدام طرق متعددة ومرنة للوصول إلى نتيجة دقيقة وعميقة لا يمكن التوصل إليها إلا عن طريقه (العزاوي،2017 ص.99).

عينة الدّراسة:

تتمثل عينة الدراسة في أساتذة التّعليم المتوسط مأخوذة من متوسطات بقسنطينة تم اختيارهم بطريقة قصدية نظرا للتسهيلات المقدمة من قبل الطّاقم الإداري وتعاونهم لإنجاز هذه الدراسة، كما تم اختيار الأساتذة أيضا بطريقة قصدية وفق ماهو متاح أمامنا لإجراء المقابلة معهم، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (1): عينة الدّراسة

المتوسطة	المجموع
متوسطة سعدة خلخال	4
متوسطة سعد قليل	3
متوسطةعبدالحفيظ بوصوف	3
متوسطة بوغابة رقية	3
متوسطة منايفي الحواس	4
متوسطة عبد المؤمن	3
المجموع	20

أدوات جمع البيانات:

من أجل تحقيق أهداف الدّراسة تم الاعتماد على أداتين هما: المقابلة الغير موجهة بغرض البحث وعلى تحليل المضمون.

المقابلة النّصف موجهة:

تعتبر المقابلة من الوسائل الأكثر نجاعة واستعمالا من قبل الباحثين، وهي لا تهدف للتشخيص أو العلاج بل تخص البحث العلمي. وتعد محادثة موجهة بين الباحث والشّخص، أو أشخاص آخرين بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معين يسعى الباحث للتعرف عليه من أجل تحقيق أهداف الدراسة. (عليان 2011، ص.106)؛ وعلى الباحث الذي يختار المقابلة الغير موجهة أن لا يتدخل في مجرى كلّام الفرد، بل يكتفي بطرح بعض الأسئلة ويترك حرية التّعبير للحالة.

وقد تمثلت أسئلة المقابلة في ما يلي:

- هل تسهم أساليب تدريس التّعبير الشّفوي وفق المقاربة بالكفاءات في تنمية لغة المتعلم ومهارته؟ .
- ما مدى اهتمام التّلاميذ بالتعيير الشّفوي؟
- ما واقع تدريس التّعبير الشّفوي وفق المقاربة بالكفاءات؟
- ماهو تقييمك للتلميذ في التعيير الشّفوي؟
- ماهي الصّعوبات التي تعرقل تحقيق هدف التّعبير الشّفوي؟

تحليل المضمون:

إنّ المقابلة الغير توجيهية بغرض البحث التي قمنا بها تستلزم تحليلا لمضمون محتواها، وهذا بغرض إعطائه معنى، وهو التّقنية المستخدمة للوصول إلى وصف موضوعي ومنهجي وكمي لاستجابة أفراد العينة خلال المقابلة، بهدف

التفسير والفهم والمقارنة، وذلك من خلال تقييم استجابات الحالة التي تعد معطيات قابلة للدراسة العلمية الموضوعية. وقد قدمت العديد من التّعريفات لتحليل المضمون منها: تعريف (اوسجود/Osgoad) الذي يرى في تحليل المضمون بأنه إجراء يقوم الفرد بواسطته بعمل استنتاجات معينة حول كلّ من مصدر الرّسالة ومستقبلها في ضوء دلائل معينة تشتمل عليها هذه الرّسالة. (طعيمة 2004، ص.70).

ويشترط في تحليل المضمون التجرد من الذاتية في فك رموز المعطيات المتحصل عليها من المقابلات، وعليه هناك شروط أساسية لابد من توفرها في تحليل المضمون ليتم بطريقة موضوعية علمية، وهي كما وصفها Mucchielli) كالتالي:

– الموضوعية: بمعنى اعتبار المعطيات كمواضيع قابلة للدراسة العلمية وللوصف والتحليل والشّرح؛

– الشّمولية: بمعنى الإحاطة الشّاملة بموضوع التحليل دون نسيان أو ترك أي شيء منه؛

– المنهجية: بمعنى الخضوع لقواعد صارمة وإتباع خطوات دقيقة للوصول للهدف المنشود؛

– الكمية: بمعنى الوصول إلى حسابات وقياسات، وتقويمات محددة بقدر الإمكان.(Mucchielli, 1979, p17) .

عرض النّتائج ومناقشتها:

قبل مناقشة وتحليل نتائج المقابلات نشير إلى أن هذه النّتائج كيفية ولا يمكن تعميمها خارج أفراد العينة والمتكونة من 20 أستاذ(ة) للتعليم المتوسط، إن الغرض من هذه الدراسة هو تسليط الضّوء على أهمية التّعبير الشّفوي في تنمية المهارة اللّغويّة وفق منظور أساتذة التّعليم المتوسط، حيث أتيحت لهم الفرصة

للتعبير بحرية عن مختلف جوانبه، الأمر الذي مكننا من تحديد أبعاده، والمؤشرات الدالة وسمح لنا بتفسيره.

فباستخدامنا لتحليل مضمون المقابلات، توصلنا لتبويب وحدات نص المقابلة تحت أربعة محاور وسمحت لنا بالتعرف على أهم جوانبه من منظور أساتذة التّعليم المتوسط، حيث نستدل على كلّ محور بمجموعة من المؤشرات التي نوضحها كالتالي:

محرر مدى اهتمام التلميذ بالتّعبير ودوره:

جدول رقم (2) يوضح نوع التّعبير المفضل لدى التّلاميذ:

السّؤال / البدائل	ما نوع التّعبير المفصل لدى التّلاميذ	
	ت	%
شفوي	09	0%45
كتابي	11	%55

من خلال القراءة الفاحصة للجدول نلاحظ أن هناك تقاربا بين اختيارات الأساتذة حيث كانت نسبة التّعبير الشّفوي 45% والكتابي وتتمثل في 55 %.

هذا ما يدل على أن المتعلم يميل لكلّا النّوعين وهذا بسبب ما يتطلبه من مهارات لغوية وثقة بالنّفس للتعبير عمَا يشعر به التّلميذ كذلك سرعة التّعبير عن الفكرة، هذا ما يدفع التّلاميذ الى عدم تفضيل التّعبير الشّفوي أو التّعبير الكتابي حيث أن كلّاهما يتطلب نفس المهارات ويوظف المتعلم نفس الكفاءات في انتاج نص كتابي أو شفاهي الا أنه يمكن ارجاع نسبة الاختلاف الى خجل التلميذ في التّعبير الشّفوي وسرعة الاجابة والوقت القصير في الاستجابة.

جدول رقم (3) يوضح مدى سلامة مهارة التّعبير عند التّلاميذ

السّؤال / البدائل	هل يستطيع التّلاميذ التّعبير مشافهة بشكلّ سليم	
		%
نعم	6	%30
لا	3	%65
أحيانا	1	%5

من خلال القراءة الفاحصة للجدول نلاحظ أن اختيارات الأساتذة تتمثل في أن التّلاميذ يستجيبون بنسبة 30% وأحيانا 5% في حين اختيار الأساتذة عدم استجابة المتعلم في التّعبير الشّفوي بنسبة65%. وهذا ما يؤكد نتائج السّؤال الأوّل أن التّلاميذ لا يولون اهتماما كبيرا للتعبير الشّفوي وذلك راجع لأسباب تتعلق بخصوصية النّشاط وما يتطلبه من مهارات لغوية وسرعة التفاعل مع المعلم كذلك قدرة التلميذ على التفكير بسرعة بطريقة سليمة وعدم الخجل.

جدول رقم (4) يوضح ما مدى أهمية التّعبير الشّفوي وفق المقاربة بالكفاءات بالنّسبة للتلاميذ:

العبارة / البدائل	ماهي أهمية التّعبير الشّفوي وفق المقاربة بالكفاءات بالنّسبة للتّلاميذ	
	ت	%
تعزيز المعاني والألفاظ	15	75%
مساعدته على صياغة الجمل والعبارات	18	0%9
تعزيز الثّقة بالنّفس	20	0%10
اثراء الحصيلة الفكرية اللّغويّة	18	0%9
تعويدهم على الطّلاقة	17	%85
تعزيز سرعة التّعبير عن االتّفكير	19	%95
تنمية الذوق الفني	14	0%7

من خلال القراءة الفاحصة للجدول نلاحظ أن الاساتذة يعتبرون تعزيز الثّقة بالنّفس من أهم العوامل الهامة بنسبة 100% في التّعبير الشّفوي بالنّسبة للمتعلم

يليه عامل تعزيز سرعة التّعبير عن الفكرة بنسبة 95% تم عامل اثراء الحصيلة اللّغويّة بنسبة 90% و صياغة الجمل بالعبارات بنسبة 90% ثم عامل تعويد المتعلم على الطّلاقة بنسبة 85%.هذا يؤكد ان التّعبير الشّفوي له دور كبير في تثمين عوامل لها علاقة بالجانب النّفسي و اخرى بالجانب العقلي المعرفي للمتعلم حتى يتمكن من الاستجابة بشكلّ صحيح و بكلّ ثقة و تمكن لغوي و فصاحة خلال مروره بهذه الخبرة التّعلمية.

المحور (2) واقع تدريس التّعبير الشّفوي

	العبارة / البدائل	ما بين مجالات تدريس التّعبير الشّفوي	
		ت	%
مجال دراسة نص	الشّرح العام	17	5%8
	الاجابة على الأسئلة	18	0%9
	النّقد	13	%65
مجال القراءة	الاجابة على الأسئلة	19	%95
	تلخيص المقروء	17	%90
	نقد المقروء	16	%80
مجال القواعد	مناقشة معنى النّص	16	0%8
	القواعد مناقشة معنى الفقرة	18	0%9
	مناقشة معنى المثال من النّص	20	%100

جدول رقم (5) يوضح مجالات استخدام التّعبير الشّفوي من طرف التلميذ

من خلال نتائج للجدول نلاحظ أن التلميذ يستخدم التّعبير الشّفوي في مختلف أنشطة اللّغة العربيّة حيث أكدت اختيارات الأساتذة على أن المتعلم يوظف مهارة التّعبير في دراسة النّص بنسبة 90%.

عند الاجابة على الأسئلة و 85% في الشّرح العام للنص كذلك في نشاط القراءة يجيب على الأسئلة بنسبة 95% تلخيص النّص بنسبة 90% و نلاحظ أن استجابة التلميذ حسب الأساتذة لإبداء الرّأي أو للنقد تكون أقل في دراسة النّص أو القراءة حيث تمثلت 65%في دراسة النّص و 80% في القراءة أما في نشاط القواعد فيوظف التّعبير في شرح معنى المثال من النّص بنسبة 100% ثم مناقشة معنى الفقرة بنسبة 90% و أخيرا مناقشة معنى النّص بنسبة 80%.تبين كافة النّتائج مرة أخرى أن التلميذ يميل الى الاستجابة و التّعبير مشافهة في خبرات تعليمية تعزز صورته و تبين قدراته و مهاراته اللّغويّة و تنمي شعوره بالثّقة بالنّفس.

جدول رقم (6) يوضح الأسلوب الذي يميل اليه التلميذ أكثر في التّعبير الشّفوي.

السّؤال / البدائل	ما هو الأسلوب الذي يميل اليه التلميذ أكثر في التّعبير الشّفوي	
	ت	%
الحوار و المناقشة	19	5%9
الوصف	18	0%9
الإجابة على الأسئلة	20	%100
التّلخيص	17	%85
ابداء الرّأي	16	%80
النّقد	14	%70

استنتاج الفكرة العامة	18	0%9
التّعبير عن القيمة التربوية	17	%85

من خلال نتائج للجدول نلاحظ أن التّلاميذ يميلون الى أسلوب الاجابة على الأسئلة نسبة 100% يليه أسلوب الحوار و المناقشة في التّعبير الشّفوي بنسبة95% ثم أسلوب الوصف بالتساوي مع أسلوب استنتاج الفكرة العامة بنسبة 90% ثم التّعبير عن القيمة التّربوية و أسلوب التلخيص بنسبة 85% ثم أسلوب ابداء الرّأي بنسبة 80% و أخيرا أسلوب النّقد بنسبة % 70 فيمكن القول أن المتعلم يميل الى الأساليب التي لا يواجه فيها صعوبة في التّعبير و لا يحتاج الى اثبات ذاته أو تبيان مهاراته و قدراته فهو يتفاعل مع الأسئلة الخاصة بالنّص بكلّ سهولة كذلك الحوار و المناقشة استنتاج الفكرة كلّها تجعل من المتعلم يتفاعل بشكلّ ايجابي بالتّعبير مشافهة لأنها أساليب لا تتطلب منه التّعبير بتوظيف مهارات لغوية و فصاحة و سرعة التّعبير عن الفكرة.

جدول رقم (7) يوضح الأهداف التي تحققها مهارة التحدث عند المتعلم

العبارة / البدائل	**ماهي الأهداف التي تحققها مهارة التحدث بالنّسبة للتلاميذ**	
	ت	%
توفر فكرة أو تصور يتحدث عنه	18	%90
تنمية ودقة الملاحظة (حسن الاصغاء)	16	0%8

العمل على جعل استجابة التّلميذ من نابع ذاتي	13	%65
تكوين جمل بشكلّ متناسق	17	%85
تنسيق وتوضيح الجمل والفقرات	17	%85

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن أهداف مهارة التحدث عند التلميذ تتمثل حسب آراء الأساتذة في توفر فكرة أو تصور يتحدث عنه المتعلم نسبة 90% وتنسيق الجمل و الفقرات نسبة 85% تكوين جمل بشكلّ سليم و متناسق 85% ثم تنمية دقة الملاحظة حسن الاصغاء بـ80% و أخيرا العمل على جعل التلميذ يستجيب تلقاء ذاته بنسبة 65% فهذا يدل على أن مهارة التحدث تنمي لدى المتعلم القدرة على التّعبير على أفكاره و مشاعره و تصوراته و آرائه بأساليب لغوية سليمة و متناسقة و هذا ما يعزز الثّقة بالنّفس لديه و التقليل من الخجل في التحدث كما ينمي مهارة الاستماع بحسن الاصغاء و دقة الملاحظة التي تسمح له بالانتباه و التركيز ليتمكن من التّعبير و ترتيب أفكاره.

المحور (3): تقييم الأستاذ للتلميذ في التّعبير

جدول رقم (8) يوضح تقييم الأستاذ لمستوى المتعلم في التّعبير

السّؤال / البدائل	**ما هو تقيمك لمستوى التلميذ للتعبير**	
	ت	%
جيد	05	%25
متوسط	08	0%4
ضعيف	05	%25

ضعيف جدا	02	%10

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن الاساتذة يعتبرون أن مستوى التّلاميذ في التّعبير الشّفوي متوسط نسبة 40% في حين يرى البعض أنه ضعيف بنسبة 25% بنفس النّسبة بالنّسبة لمستوى جيد هذا ما يؤكد نتائج المحاور السّابقة المتعلقة بمدى اهتمام المتعلم بالتّعبير و أساليب التّعبير.

جدول رقم (9) يوضح نوع الأخطاء المرتكبة من التّلميذ في التّعبير

السّؤال / البدائل	**ما هي نوعية الأخطاء المرتكبة من طرف المتعلم في التّعبير**	
	ت	%
نحوية	15	%75
صرفية	13	%65
تركيبية	10	%50

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن الأخطاء التي يرتكبها التّلاميذ في التّعبير الشّفوي بدرجة أولى أخطاء نحوية بنسبة 75% ثم أخطاء صرفية بنسبة 65% وأخيرا أخطاء تركيبية بنسبة 50% هذا يعني أن التّلاميذ يواجهون صعوبات في القواعد و الصّرف مما يؤدي الى أخطاء تركيبية

جدول رقم (10) ماهي في التّعبير

السّؤال / البدائل	ما هي الصّعوبات التي تعيق التّلميذ في التّعبير	
	ت	%
نفسية	20	%100
عقلية	17	%85
جسمية	15	%75

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن الصّعوبات التي يواجهها التّلاميذ في التّعبير الشّفوي هي صعوبات نفسية بنسبة 100% حيث يعاني المتعلم من الخجل، القلق، التعرق مما يعيق استجابته و القدرة على التحدث تليه صعوبات عقلية معرفية و خاصة ما يرتبط بقواعد اللّغة و الفصاحة و الطّلاقة في التّعبير بنسبة 85% و أخيرا صعوبات جسمية بنسبة 75% خاصة التأتأة، التلعثم ما يشعر المتعلم بالحرج و بالتالي فقدان الثّقة بالنّفس و عدم القدرة على التّعبير.

الخاتمة:

حاولنا في هذه الدراسة الكشف عن أهمية تدريس التّعبير الشّفوي وفق المقاربة بالكفاءات من منظور أساتذة التّعليم المتوسط وهي دراسة كيفية لا تعمم نتائجها الا على العينة المدروسة ويمكن أن نلخص نتائجها كالآتي:

- نفور التّلاميذ وتفضيلهم التّعبير الكتابي بدلا من التّعبير الشّفوي وهذا لشعورهم بالخجل وعدم الثّقة بالنّفس وبسرعة التّعبير عن أفكارهم؛
- لابد من ترك الحرية للتلميذ في التّعبير عن شعوره والتّحدث بطلاقة أمام زملائه؛

- ضرورة ربط مواضيع التّعبير الشّفوي باحتياجات واهتمامات وميولات التّلاميذ؛
- تعزيز علاقة نشاط التّعبير الشّفوي بباقي أنشطة اللّغة العربيّة مع استعمال أسلوب التشويق لجلب انتباه المتعلم؛
- تمكين التلميذ من قراءة أفكاره وتصوراته (التّعبير عنها مشافهة)؛
- تنمية ثقة المتعلم بنفسه ومساعدته على التّطور الفكري والاجتماعيّ؛
- تعليم المتعلم حسن الاصغاء ودقة الملاحظة في الوصف؛
- تدريب التّلميذ على سرعة التّعبير بلغة سليمة؛
- تعليم المتعلم الدقة والايجاز في التّعبير بشكلّ واضح؛
- تقييم الأخطاء النّحوية والصّرفية والتركيبية حتى يتمكن من انتاج تعبير سليم ومن حيث المعنى، التّركيبة والنّحوية؛
- مساعدة التلميذ على تجاوز الصّعوبات النّفسية والمعرفية والجسمية التي من شأنها أن تعيق خطاب و محادثة المتعلم و ذلك بتعزيز الثّقة بالذات و جلب الانتباه و الاهتمام لموضوع التّعبير، كذلك تطوير المكتسبات المعرفية اللّغويّة وعلاج العوائق الجسمية حتى يتمكن التلميذ من التّعبير بفصاحة و بلغة سليمة وأسلوب ابداعي.

وفي الأخير نقول إن التّعبير الشّفوي أداة تواصل اجتماعي فكري نفسي بين المعلم والمتعلم يسهم الى حد بعيد في تنمية وتطوير المهارة اللّغويّة للتلميذ و تعزيز قدراته خاصة اذا توافق مع ميولاته وعليه يمكن أن نقترح التّوصيات التالية:

- زيادة الوقت المخصص لحصص التّعبير الشّفوي التي تدوم ساعة فقط؛
- الاهتمام باحتياجات و ميولات التّلاميذ في نشاط التّعبير مما يسهم في تنمية الذوق الابداعي للمتعلم؛

- تنويع أساليب تدريس التّعبير الشّفوي بحيث تكون أكثر تشويق واثارة باستعمال تكنولوجيا التّعليم؛
- تشجيع المطالعة وتوظيف المعاجم والقراءة لإثراء لغة المتعلم.

المصادر والمراجع:

د. ابراهيم العقيل (2003) " طرائق مقترحة لتدريس فروع اللّغة العربيّة " دار المؤلف للطباعة والنّشر والتوزيع، بيروت.

د. ابراهيم خليل، د. امنتان الصّمادي، 'فن الكتابة والتّعبير' دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان الأردن ط1 2008، ط2 2009).

العزاوي. سالم جاسم محمّد (2017). البحث الكيفي في العلاقات العامة، مجلة الباحث الإعلامي، العدد 38، العراق.

بوفليج محمّد اغراب (2014)، 'فنيات للتدريس في مواد اللّغة بين النّظري والتّطبيقي'، نوميديا للطباعة والنّشر والتّوزيع.

ربيعي مصطفى، د.عدنان محمود الطّرابلسي، 'الاتصال والعلاقات العامة" دار صفاء للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

طعيمة. رشدي أحمد، (2004)، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه – أسسه – استخداماته، ط 19، دار الفكر العربي، بيروت.

عليان. ربحي مصطفى (2011). البحث العلمي أسسه، مناهجه وأساليبه اجراءاته، بيت الأفكار الدولية، جامعة البلقاء التطبيقية الأردن.

علي اوحيدة (2007)،" التدريس الفعال بواسطة الكفاءات"، مطبعة الشّهاب، باتنة.

عطاء الله أحمد (2006) ' أساليب و طرائق التدريس في التّربية البدنية و الرّياضة ' ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر

محمّد صالح الحثروبي (1999)، 'نمودج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقه'، دار الهدى، الجزائر.

محمّد الصّالح الحثروبي (2012) 'الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي'، دار الهدى للطباعة والنّشر والتوزيع، الجزائر.

محمّد الصّويركي (2014)، " التّعبير الكتابي التّحريري" دار الكندي عمان، ط1.

المراجع باللّغة الأجنبية:

- Mucchielli . R , (1979) , L'analyse de contenu des documents et des communications ,

applications pratiques , les librairies techniques entreprise moderne d'édition et les éditions ESF.

أهمية الكتاب المدرسي ودوره في تعليم اللّغة العربيّة

The importance of the textbook and its role in teaching Arabic.

أ. معزوزي؛
جامعة باتنة1.

الملّخص:

تهدف هذه الدّراسة إلى الوقوف على أهمية الكتاب المدرسي وإبراز كيفية تعليم اللّغة العربيّة، فالكتاب المدرسي هو مؤلف تعليمي يقدم بشكلّ عملي المعارف التي ينص عليها المنهاج الدّراسي، وتتجسد في نصوص ومفاهيم أساسية لعلم من العلوم، إذن هو مواد تعليمية وتشمل مختلف الكتب والأدوات المصاحبة التي يتلقى منها الطّالب المعرفة، والتي يوظفها المعلم في البرنامج التّعليمي.

والمقصد من هذا البحث هو إبراز أهمية الكتاب المدرسي وكيفية تعليم اللّغة العربيّة، وكذا الوقوف على وظائف وأنواع الكتاب المدرسي.

وقد توصلت هذه الدّراسة إلى نتائج تبين أن الكتاب المدرسي من أهم مصادر تعلم الطّالب، وتقويته ومراجعته، فهو سهل الاستعمال، وقليل التكاليف مقارنة بالبدائل التكنولوجية الأخرى.

- ويستخدم الكتاب المدرسي كمساعد رئيس للمدرس وكمرجع وكمرشد؛
- يعد الكتاب المدرسي وسيلة للإصلاح التربوي يمكن استخدامه بسهولة مقارنة بالوسائل التّعليمية الأخرى.

الكلّمات المفتاحية: أهمية؛ لكتاب المدرسي؛ تعليم؛ اللّغة العربيّة.

Abstract:

This study aims to identify the importance of the textbook and to highlight how Arabic is taught. The textbook is an educational author that practically provides the knowledge provided in the curriculum. It is embodied in basic texts and concepts of science. Therefore, it is an educational material and includes various books and accompanying tools from which the student receives knowledge, which the teacher employs in the educational programme.

The purpose of this research is to highlight the importance of the textbook and how Arabic is taught, as well as to identify the functions and types of the textbook.

This study has yielded findings showing that the textbook is one of the most important sources of a student's learning, strengthening and reviewing, which is user-friendly and low costs compared to other technological alternatives.

- The textbook is used as a principal assistant to the teacher and as a reference and guide.

- The textbook is a means of educational reform that can be used easily compared to other educational means.

Keywords: Relevance of the book; School; Teaching; Language Arabic.

المقدّمة:

إن الاهتمام باستدلال مفهوم الكتاب في مجال التّربية وفي العملية التّعليمية، والسّعي إلى تطويره وإصلاحه مطلب أساس سعت إليه وزارة التّربية والتّعليم الجزائرية، فالكتاب المدرسي يشكلّ الوعاء الحاوي للمنهاج، ويعتبر أداة لتحقيق الأهداف المرسومة للمادة الدراسية، فهو لديه دور أساس في تحديد موضوعات الدراسة وطرق تدرسيها، وأساليب تقويم الطّلبة مما يعين المعلم على أداء مهمته، فهو المصدر الذي يحتوي على المعارف والمعلومات المراد توصيلها للتلاميذ. لذلك أولاه المسؤولون في مجال التّعليم اهتماما خاصا ليكون أداة فاعلة في عمليتي التّعليم والتّعلم،

أهمية الدّراسة:

الكتاب المدرسي ليس كغيره من الكتب الموجهة لعامة النّاس، فهو يؤلف لغرض خاص، كما أنه يحتوي على مادة تعليمية ترمي إلى تحقيق جملة من الأهداف، والتي يسعى المربون إلى تحقيقها، فهذا الكتاب بإلزامية توفره لجميع التّلاميذ، ويعد العامل الحاسم في العملية التّعليمية، حيث يتوقف على جودته العلمية والمنهجية والفنية نجاح العملية التربوية أو فشلها.

وتظهر أهمية هذه الدّراسة في كونها تعالج قضية في غاية الأهمية تتعلق بالكتاب المدرسي ودوره في تعليم اللّغة العربيّة وطرق استخدامه في إنجاح عملية التّعليم، والذي يعد وسيلة من وسائل الاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم إصدارا. ولعل أهمية الكتاب المدرسي وقيمته تبدو من خلال تسليط الضّوء على مدى فاعلية الكتاب المدرسي في تعليم اللّغة العربيّة.

أهداف الدّراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف الآتية:

- التّعرف على مصطلحات البحث؛
- الوقوف على أهمية كلّ من الكتاب المدرسي واللّغة العربيّة؛
- إبراز دور الكتاب المدرسي في تعليم اللّغة العربيّة؛
- معرفة فوائد وخصائص الكتاب المدرسي؛
- التّعرف على أهداف تعلم اللّغة العربيّة.

إشكالية الدّراسة:

تتمثل المشكلّة الأساسية حسب بحثنا هذا في الأسباب والدّوافع التي جعلت الباحثين يعتمدون على الكتاب المدرسي كركيزة أساسية في نجاح عملية التّعليم،وعليه جاءت إشكالية البحث كالتالي: إلى أي مدى يمكننا أن نعتمد على الكتاب المدرسي كمرجع أساسي لتعلم اللّغة العربيّة؟

وتتفرع هذه الإشكالية إلى أسئلة فرعية وهي:

- ماذا نقصد بالكتاب المدرسي؟ وفيم يكمن دوره؟
- هل الكتاب المدرسي هو المرجع الوحيد الذي يعتمد عليه الباحثون والدارسون في نجاح عملية التّعليمية؟
- كيف يسهم الكتاب المدرسي في تعليم اللّغة العربيّة؟

الدّراسات السّابقة:

رصدت أثناء بحثي عددا من الدراسات السّابقة التي تعرضت لدراسة هذا الموضوع منها:

1- (ربيعة عوته)، دور الكتاب المدرسي في تعليم اللّغة العربيّة عند تلاميذ السّنة الأوّلى متوسط، كلّية الآداب واللغات، قسم الآداب واللّغة العربيّة جامعة محمّد خيضر (بسكرة)،2017م.

تناولت في هذه الرّسالة مفاهيم في العملية التّعليمية، وبعدها قامت بتحليل كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأوّلى متوسط.

2- (زينب حمدها، مليكة أوفيان)، استراتيجية الكتاب المدرسي في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالعملية التّعليمية مستوى السّنة الرّابعة ابتدائي، كلّية الآداب واللغات، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة(أحمد دراية)،(أدرار)،2016م.

تحدثتا عن واقع الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية، ثم حددتا إستراتيجية الكتاب المدرسي بين التصميم وعناصر التقويم، وفي الأخير قامتا بدراسة ميدانية حول الكتاب المدرسي في المرحلة الابتدائية السّنة الرّابعة أنموذجا.

3- (صفراني بن محمّد سامين)، الكتاب المدرسي لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها أهميته، ووظائفه، وأهداف تعليمها، مجلة(المنار)، العدد الأوّل،2017م.

استهل حديثه حول أهمية الكتاب المدرسي في عملية التّعليم، ثم بين وظائف الكتاب المدرسي لتعليم اللّغة العربيّة، واختتم بأهداف تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها.

منهج الدّراسة:

تعتمد هذه الدراسة تقنية الوصف والتّحليل لأهم الدّراسات التي بحثت في موضوع الكتاب المدرسي ودوره في تعليم اللّغة العربيّة، واستخلاص أهم النّتائج التي توصلنا إليها في البحث.

أما منهجنا النّصي فكان يعتمد على العنصر الفني في تقصي فكرة البحث واستخلاص النّتائج، إضافة إلى استعانتنا بالمنهج السّياقي المعتمد على الجانب الاجتماعيّ التاريخي المصاحب للإنسان والظّاهرة معا.

2.عرض

1.2 الكتاب المدرسي أهميته وظائفه ودوره في تعليم اللّغة العربيّة

أ. ماهية الكتاب المدرسي:

الكتاب مطلق التوراة وبه فسر الزّجاج قوله تعالى:" نبذ فريق من الذين أوتوا الكتاب"، وقوله: "كتاب الله جائز أن يكون القرآن، وأن يكون التّوراة، لأن الذين كفروا بالنّبي ﷺ، قد نبذوا التّوراة، وقوله تعالى:" والطّور وكتاب مسطور قيل:" الكتاب ما اثبت على بني آدم من أعمالهم والكتاب: الصّحيفة والدّواة، عن اللحياني، قال: وقد قرئ ولم تجدوا كتابا وكتابا وكاتبا، فالكتاب ما يكتب فيه الصّحيفة والدواة، وقيل أيضا:" الكتاب يوضع موضع الفرض، قال الله تعالى:" كتب عليكم القصاص في القتلى"، وقال عز وجل:" كتب عليكم الصّيام" معناه: فرض." (ابن منظور، صفحة 699).

ويسمى الكتاب المدرسي عادة بكتاب القراءة، ويدرس التّلاميذ ما فيه من كلّمات وتراكيب وجمل، قراءة وكتابة، وعادة ما يؤلف هذا الكتاب ويحتوي على كلّمات وتعابير وتراكيب يعتقد المؤلف أنها مناسبة للتلاميذ، وهي في واقع الأمر بعيدة عنهم كلّ البعد، وبها من الألفاظ والمعاني ما لا قبل لهم بها.

وقد عُرف الكتاب المدرسي: "بالمنهل التربوي بكونه الوعاء الذي يحقق المادة التّعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة، أو إحدى الأدوات على الأقل التي تستطيع أن تجعل التّلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفا". (غريب ع.، 2006م، صفحة 575).

إذن يعتبر الكتاب المدرسي أداة تعليمية أو وسيلة تربوية من أهم الوسائل التّعليمية ضمن المناهج الدّراسية.

وكذلك عرفه الباحث روجرز Rogers": بأنه أداة مطبوعة بكيفية تجعلها مندرجة في سيرورة تعلم من أجل تحسين فعالية تلك السّيرورة أما عند المختصين

في إعداد الكتب المدرسية فتعطي تعاريف أخرى من بينها:" هو مؤلف تعليمي يقدم المفاهيم الجوهرية لعلم ما أو تقنية ما يتطلبها البرنامج التّعليمي في شكلّ ميسر، وهو منوال تعليمي، تعرض فيه عناصر منظمة لمادة علمية معطاة كتابيا ومناسبة لوضعية بيداغوجية محددة لكي يستوعبها المتعلم". (عوته، 2017م، صفحة 30).

فالكتاب المدرسي الجزائري هو" الوثيقة التّعليمية المطبوعة التي تجسد البرامج الرّسمية لوزارة التّربية الوطنيّة، من أجل نقل المعارف للمتعلمين، وإكسابهم بعض المهارات، ومساعدة كلّ من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التّعلم". (حثوبي، 1999م، صفحة 126).

وعليه فالكتاب المدرسي هو الرّكيزة الأساس لعملية التّعليم، وهو المصدر الذي يستند إليه المعلم والمتعلم على التخطيط لعملية التّعلم والتّعليم.

ب. أنواع الكتاب المدرسي:

ينقسم الكتاب المدرسي حسب متطلبات وحاجيات المتعلم إلى نوعين هما:

1.الكتاب المغلق:

هو منوال مبرمج أي يتضمن المعلومات والطّريقة والتّمارين والتّقييم، ويقدم للمتعلم معارف متينة طبق تدرج منتظم، ولكنه يقيد حريته في ممارسة نشاطات فردية أو جماعية، لكونه يقدم كلّ المعلومات الجاهزة والكافية التي قد تكون اصطناعية ولا صلة لها بخبرته، ولا بواقعه،فهو بذلك يحد من تطلعات المتعلم إلى التجربة الشّخصية واكتشاف المعلومات بنفسه ثم محاولة بناء المعرفة، فهو عموما يتضمن مجموعة كاملة من النّشاطات التّعليمية إلا أنه يسمح للمتعلم بتحقيق الذات". (ظريفة، 2007م، صفحة 114).

فالنّمط المغلق (Type Fermé)هو الذي يوفر للمعلم كلّ التّعليمات والوسائل الضّرورية لإنجاز أي نشاط". (العزيز، صفحة 270).

2.الكتاب المفتوح:

هو الكتاب الذي يحرر المبادئ الذّاتية لكلّ من المعلم والمتعلم اللذين يستعملان حسب الأوضاع التّعليمية المختلفة، ويتيح لكلّ منهما فرصة إدماج أو إنجاز مشاريعه الشّخصية للبحث ويشجع على اكتشاف الحقائق وبناء المعرفة واختيار النّشاط المناسب لذلك". (ظريفة، 2007م، صفحة 114).

والنّشاط المفتوح(Type ouscerite) يمنح مسالك توفر للمعلم إمكانيات التكييف ويمنحه استغلالية أكبر". (العزيز، صفحة 270).

ج. دور الكتاب المدرسي في تعليم اللّغة:

يعد الكتاب المدرسي" وسيلة من وسائل تعليم اللّغة، وتختلف أهميته باختلاف المراحل التّعليمية، فإذا كان الكتاب المدرسي لا يستغنى عنه في المرحلة الابتدائية، وإذا كان عنصرا هاما وضروريا أيضا في المرحلة الإعدادية، فليس له مثل هذه الأهمية في المرحلة الثّانوية، إذ يمكن للمدرس في بعض دروس هذه المرحلة، كدروس الأدب مثلا" أن يستغني عن الكتاب المدرسي ليرشد الطّلاب إلى المراجع الهامة، وليقدم إليهم بعض الأمالي التي يجب أن تهيأ خارج الدرس وتعطي للطلاب دون أن تملى عليهم إملاء في قاعة الدرس". (الرّكابي، طرق تدريس اللّغة العربيّة، 2012م، صفحة 80).

فالكتاب المدرسي ليس كأي كتاب آخر،فهو يتميز عن غيره من الكتب بما يحويه من المادة العلمية، فلا يكون في المرحلة الثّانوية مختصرا لكتب المرحلة العالية، فهو نابع من الحياة الاجتماعيّة بما فيها من مشاكلّ وأحداث واقعية فهو المصدر الأساس بالنّسبة للتلميذ في إثراء معارفه ومعلوماته ويحسن استغلالها.

د. أهمية الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي أحد الوسائل التّعليمية للتعلم وركنا من أركان العملية التّعليمية الأساسية، وله قيمة ثمينة في الحياة العلمية، وهو المرجع الأساس الذي يعود إليه المتعلم لإيجاد المعلومات والخبرات، وقد لخص أيزنر (Eisner) وغيره من الباحثين أهمية الكتاب المدرسي وضرورة استخدامه في الجوانب التالية (غريب و محمّد، 2009م، صفحة 6):

- ينظم المحتوى حول بعض الموضوعات تنظيما منطقيا ونفسيا؛

- يعد معلما تعليميا يضم بين دفتيه المحددات العلمية والمعرفية الملزمة لكلّ من المعلم والمتعلم في إطار منهج دراسي خاض، وبالكيفية المقبولة، ومن ثم يساعد المعلم على أن يكيف ذلك المنهج للزمن المحدد له؛

- وله دور فعال في عملية التّعليم، إذ يعتبر ركنا من أركانها ومجرد وسيلة من الوسائل المعينة عليها في هذا العصر، فالكتاب المدرسي أداة رئيسة في عملية التّعليم والتّعلم، وهو أداة سهلة التّناول، ومجال لمقارنته بأي وسيلة من الوسائل التّعليمية؛

- يعتمد عليه المعلمون في بناء نماذج الخطط الخاصة بالدروس،ويقترح أنشطة للممارسة، وكذلك يزود المعلمين بنماذج من الأسئلة والإجابات مما يسهل عليهم عملية التّعليم؛

- يعد مرجع القياس بالنّسبة لكلّ من المعلم والمتعلم، بمعنى أنه يتضمن تحديد الحقائق والمعارف والمعلومات والنّظريات المرغوب في دارستها.

ويجمع معظم المهتمين بالبيداغوجيا المعاصرة على أهمية الكتاب المدرسي في الوقت الرّاهن، رغم تعدد الوسائل التّعليمية الأخرى المعتمد عليها في العملية التّعليمية، إذ لا يمكن الاستغناء عنه في العملية التّعليمية، رغم وجود مختلف الوسائل السّمعية البصرية الأخرى، ولذلك يجمع معظم الباحثين التربويين على

أهمية الكتاب المدرسي، نظرا لعلاقته الوطيدة بالنّظام التربوي، باعتباره أداة لتصريف مكونات المنهج التّعليمي، وهو كذلك أحد المدخلات لدراسة النّظام التربوي وتحليل وتقويم عناصره ومقوماته الأساسية، فهو يعكس فلسفته الاجتماعيّة وغاياته وأهدافه، ويمثل أحد المجالات الدالة على خصوصية هذا النّظام بما ينقله من معارف وعلوم وثقافة، وما يتضمنه من مشروع ورؤية اجتماعية وثقافية وما ينتج من علاقات بين المتفاعلين المؤثرين والمتأثرين بالحقل التّربوي". (المنصف 1986م، صفحة 8).

وتكمن أهميته القصوى في ارتباطه بأطراف العملية التّعليمية المدرس والمتمدرس، والمحتوى والتّقويم، فالكتاب المدرسي يصرف غايات وأهدافا، ويقوم المحتوى ثم اختياره طبقا لمواصفات ومعايير ومتطلبات المنهاج التّعليمي المعتمد.

و. فوائد الكتاب المدرسي:

يمكننا أن نحصر فوائد الكتاب المدرسي فيما يلي (الرّكابي، طرق تدريس اللّغة العربيّة، 2012م، صفحة 81)؛

- الكتاب المدرسي النّاجح يعرض المنهاج بدقة وأمانة؛
- أنّه يجمع المادة التي يجب تقريرها بشكلّ يمنع الطّالب عن الشّرود والدّخول في تفاصيل لا طائل منها؛
- أنّه الموجه للمدرس وللطالب، فهو يضع المدرس في الإطار الذي يجب أن يدور فيه، ويضمن للطالب أن يجد فيه المادة الأساسية، التي يحتاج إليها في دراسته.

هـ. وظائف الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي عدة وظائف، نستنبطها من التّعاريف السّابقة، فالوظيفة الأوّلى التي يتميز بها الكتاب المدرسي عن غيره، هي أنه أداة تعلم وتكوين

فالكتاب المدرسي يمكن أن يؤدي عدة وظائف، وهذه الوظائف تتغير حسب المادة العلمية وحسب مستعملي الكتاب، وهما المعلم والمتعلم. (عوته، 2017م، صفحة 34).

والكتاب المدرسي بالنّسبة للمتعلم هو منوال للتعلم ينقل المعارف، أما بالنّسبة إلى المعلم هو منوال يساعده على التّعليم وعلى تطوير ممارسته التّربوية.

ويرى بعض الباحثين أنّه يمكن التّفكير في وظائف الكتاب المدرسي الحالي، انطلاقا من مستويين": مستوى عام جدا ويتعلق بإمكانيات التّعليم ومستوى التّشغيل، وإذا كانت الوظائف العامة التي تدخل ضمن المستوى الأوّل، ترتبط بالاختيارات الإيديولوجية للمضامين المعرفية التي يعرضها الكتاب المدرسي وبالمرجعيات السّيكولوجية المحددة للعلاقة البيداغوجية، وبالنّظام الدّاخلي للمؤسّسة المدرسية وتوزيع شعبها ومستوياتها، فإن الوظائف الخاصة التي تدخل ضمن المستوى الثّاني ترتبط أساسا بعملية التّعلم وإمكانيات التّشغيل الفعلي التي يتم تحديدها تبعا لأهداف نوعية وإجرائية خاصة بكلّ مستوى من مستويات التّمدرس". (منصف، 2007م، صفحة 240).

وتأسيسا لما تقدم يقوم الكتاب المدرسي بوظائف أساسية، متعلقة بأنشطة التّعليم والتّعلم سواء تعلق الأمر بالأهداف التّعليمية العامة؛ أم بالوظائف الديداكتيكية والبيداغوجية، أو بأطراف العملية التّعليمية.

2.2 اللّغة العربيّة أهميتها وخصائصها ومكانتها بين اللغات السّامية

1.نشأة اللّغة العربيّة وماهيتها:

تعد اللّغة العربيّة من اللغات السّامية وهي أقدمها نشأة وتاريخا، فاللّغة العربيّة هي الأقرب إلى اللّغة السّامية، كما يرى (حنا الفاخوري) 1972م صاحب كتاب" تاريخ الأدب العربي:" أن العربيّة ولاحتباسها في جزيرة العرب لم تتعرض لما تعرضت له باقي اللغات السّامية الأخرى من اختلاط، فظلت بذلك محافظة

على نقائها وأصالتها، وحافظت على كلّ خصائص اللّغة السّامية الأم، إضافة لما ذكر، فهناك العديد من الآراء والرّوايات حول أصل اللّغة العربيّة لدى قدامى اللّغويّين العرب، فيذهب إلى أن يَعْرُبُ (بن كنعان) هو أول من أعرب في كلّامه وتكلّم بهذا اللسان العربي فسميت العربيّة باسمه". (البستاني، صفحة 65).

وورد في الحديث النّبوي:" عن أول من فتق لسانه بالعربيّة المبينة هو (إسماعيل بن إبراهيم)" (إبراهيم، صفحة 502).

فنبى الله تعالى (إسماعيل بن إبراهيم) أول من فتق لسانه بالعربيّة المبينة وهو ابن عشر (10) سنوات بينما نسى لسان أبيه وهو أول من نطق بالعربيّة.

فاللّغة العربيّة "مركبة من اسمين "اللّغة" و "العربيّة" فاللّغة مصدر من لغا يلغي لغة، هي أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم، أما العربيّة أصلها من كلّمة العرب، والعرب معناها أمة من النّاس سامية الأصل، وكان منشؤها شبه جزيرة العرب" (محمّد، 2019م، صفحة 2).

واللّغة العربيّة هي لغة القبائل التي سكنت شبه الجزيرة من اليمن إلى الشّام إلى العراق، وتخوم فلسطين وسيناء للوصول إلى أغراضهم وهي إحدى اللغات السّامية، وكان موضوع اللّغة العربيّة من المواضيع التي تناولها الباحثون قديما وحديثا.

وقال (ابن فارس):" أعرب الرّجل عن نفسه إذا بين وأوضح، فأما الأمة التي تسمى العرب فليس ببعيد أن تكون سميت عربا من هذا المقياس، لأن لسانها أعرب الالسّنة وبيانها أجود البيان". (طليمات و عرفان، 1422هـ، صفحة 14).

وامتازت للّغة العربيّة من أخواتها السّاميات بالحفاظ على الإعراب الكامل إذ العبرية والسّريانية مجردتان من حركات الإعراب وألفاظهما مبنيات الأواخر على السّكون، والعربيّة تلتزم البناء على السّكون يسير من ألفاظها مثل أُكْتُبْ كمْ.

فاللّغة العربيّة اكتسبت هذا الاسم من الإعراب أو العروبة أو العربيّة، أي أنها لغة الفصاحة والبيان والوضوح، لذلك سمى العرب أنفسهم عربا وسموا سائر الأمم عجما أي أن كلّامهم غير مفهوم " (مصطفى، 2008م، صفحة 12). وعليه فاللّغة العربيّة هي إحدى اللغات المسماة اصطلاحيا بالسّامية، وقد بقيت أقرب تلك اللغات إلى اللّغة الأم.

وورد في أخبار المؤرخين العرب أن الحروف العربيّة أنزلها الله على (أدم) عليه السّلام، فسكبها في طين طبخه وجعله في كتب كثيرة، متعددة الخطوط وبعد وفاته أغرقت الأرض، وأخذ كلّ قوم كتابه، وقيل:» (إن خنوع بن يرد) وهو النّبي (إدريس) عليه السّلام هو واضعها، وهو أول من خط القلم، وقيل أن (إسماعيل) أول من كتب العربيّة وأول من فاه بها". (عباسية، 2015م، صفحة 59).

وكانت وجهة نظر العرب القدامى أن الخط العربي دخل جزيرة العرب، ولم يكن فيها أساسا، و(لابن عباس ت687هـ) في ذلك رواية طريفة يزعم فيها أن ثلاثة رجال وضعوا لغة العرب قياسا على هجاء السّريانية، وهم(مرامر بن مرة)الذي وضع الصّورة، و(أسلم بن سدرة) الذي فصل ووصل، و(عامر بن جدرة) الذي وضع الأعاجم". (عباسية، 2015م، صفحة 79).

2.أهمية اللّغة العربيّة

حمل العرب الإسلام إلى العالم وحملوا معه لغة القرآن – اللّغة العربيّة – واستعربت شعوب غرب آسيا وشمال إفريقية بالإسلام، فتركت لغاتها الأوّلى وأثرت لغة القرآن الكريم؛ أي حبهم للإسلام هو الذي عربهم، فهجروا دينا إلى دين وتركوا لغة إلى أخرى، وبعدها شارك الأعاجم الذين دخلوا في الإسلام في عبء وشرح قواعد العربيّة وآدابها للآخرين، فكانوا علماء النّحو والصّرف والبلاغة بفنونها الثّلاثة "المعاني، البيان، البديع".

واكتسبت اللّغة العربيّة أهميتها الأوّلى كونها لغة القرآن الكريم، وهي اللّغة التي اختارها الله عزوجل لتشريع دينه القيم المبين، والاهتمام باللّغة العربيّة هو اهتمام بكتاب الله تعالى، والدين لأنها لغة شريعة ودين.

وبالتالي لا يمكن فهم الإسلام من دون اللّغة العربيّة، هي لغة للوصول إلى أسرار القرآن الكريم والسّنة النّبوية، وارتباط اللّغة بالإسلام كان سببا في بقائها وانتشارها في العالم، إذ يقول (عمر بن الخطاب) رضي الله عنه:" تعلموا العربيّة، فإنها من دينكم، وتعلموا الفرائض، فإنها من دينكم". فهي لغة القرآن الكريم والسّنة النّبوية، وهي بذلك جزء لا يتجزأ من الدين الإسلامي.

ولأجل ذلك اهتم معظم الأئمة الإسلامية باللّغة العربيّة وحثوا على النّاس بتعلمها، كما اهتم الإمام(الشّافعي) وحث المسلم في كتابه "الرّسالة" حيث يقول:" فعلى كلّ مسلم أن يتعلم لسان العرب ما بلغه جهده حتى يشهد به أن لا إله إلا الله وأن (محمّدا)عبده ورسوله، ويتلو به كتاب الله وينطق بالذكر فيما افترض عليه من التكبير وأمر به التسبيح والتشهد وغير ذلك". (الشّافعي، صفحة 28).

وأكد المفسر (ابن كثير) رحمه الله على أهمية اللّغة العربيّة، وقال في تفسيره وهو يتكلّم عن تفسير التابعين للقرآن الكريم: "إذا أجمعوا على شيء فلا يرتاب في أنه حجة، فإنه اختلفوا فلا يكون بعضهم حجة على بعض ولا على من بعدهم، ويرجع في ذلك إلى لغة القرآن الكريم أو السّنة أو عموم لغة العرب." (كثير، صفحة 23).

كما أكد (ابن تيمية) رحمه الله وحث على تعلمها وتعليمها، حيث يقول:" معلوم أن تعلم العربيّة وتعليم العربيّة فرضُ على الكفاية، وكان السّلف يؤدبون أولادهم على اللحن، فنحن مأمورون أمر إيجاب أو استحباب أن نحفظ القانون العربي، ونصلح الالسّن المائلة عنه، فيحفظ لنا طريقة فهم الكتاب والسّنة،

والاقتداء بالعرب في خطابها، فلو ترك النّاس على لحنهم كان نقصا وعيبًا". (ابن تيمية أ.، صفحة 221)

3. مميزات وخصائص اللّغة العربيّة:

خص الله سبحانه وتعالى اللّغة العربيّة بمجموعة من السّمات وميزها عن غيرها، حتى تبوأت هذه المكانة السّامية بين لغات البشر، فللّغة العربيّة قيمة كبرى ومكانة خاصة بها، فمن أهم خصائص ومميزات اللّغة العربيّة هي:

- كونها لغة القرآن الكريم الكتاب الحاوي للعقيدة السّماوية الرّاسخة؛
- هي لغة الدين والثّقافة والحضارة؛
- هي لغة الضّاد واللّغة الوحيدة في العالم التي تشتمل على هذا الحرف؛
- من خصائص اللّغة العربيّة احتواؤها على صيغة المثنى حيث لا توجد في كثير من اللغات؛

- اللّغة العربيّة مبنية على جذور متناسقة، والجذور هي الماضي والمضارع والأمر"؛

- لها الخصائص الصّوتية وليست هذه الوظيفة إلا في اللّغة العربيّة وللأصوات في اللّغة العربيّة وظيفة بيانية وقيمة تعبيرية؛

- الاشتقاق: فالكلّمات في اللّغة العربيّة مع نظام المجتمع العربي، فكما يرتبط أفراد المجتمع العربي وقبائله بصلات القربى والنّسب والتّضامن والتّعاون ترتبط ألفاظها في نسق خاص في حروفها وأصواتها، ومادتها، وتركيبها وبنائها؛

- الإعراب: من خصائص اللّغة العربيّة الإعراب، وهذا أمر لا يوجد في اللغات أخرى؛

- الإيجاز: وهو صفة واضحة في اللّغة العربيّة، وكانت العرب تقول:" البلاغة الإيجاز، وخير الكلّام ما قل ودل".

4.مكانة اللّغة العربيّة بين سائر اللغات:

تميزت اللّغة العربيّة عن غيرها من سائر اللغات في الأرض لأنها لغة القرآن الكريم الذي أنزله الله تعالى بواسطة جبريل الأمين على قلب رسول نبي الأمي الأمين، محمّد خاتم الأنبياء والمرسلين صلى الله عليه وسلم، وعلى آله أجمعين بلسان عربي مبين.

ومن المعلوم أن كلّ مسلم مطالب بتلاوة القرآن الكريم في صلاته، والتي هي مفروضة في اليوم خمس مرات، ومعنى هذا أن كافة المسلمين مطالبين بتعليم اللّغة العربيّة، فالقرآن الكريم هو سر بقاء هذه اللّغة التي لا تشابهها لغة في كافة الأمم.

فاللّغة العربيّة هي من أهم اللغات في تاريخ البشرية، وهي الحاوية للعقيدة الإسلامية وشرائعه الرّاسخة، وتعاليم تلك الرّسالة الخاتمة للخلق أجمعين، أنسهم وجنهم على السّواء، على الرّغم من اختلاف السّنتهم وألوانهم وعلى اختلاف أزمانهم وأوطانهم وبلدانهم حتى قيام السّاعة، لأجل ذلك حفظت من التحريف والتّبديل والضّياع، بخلاف اللغات الأخرى، وذلك وعد الله سبحانه وتعالى وعهد بحفظ القرآن الكريم ولغته، حيث يقول:" وَإِنّا نَحَنُ نَزَلَنَاَ الَذِكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُوَنَ"

5.أثر اللّغة العربيّة في اللغات الأخرى:

إن الكلّمات العربيّة في اللغات الإسلامية "الفارسية والتركية والأوردية والمالاوية والسّنغالية أكثر من أن تحصى، والكلّمات العربيّة في الإسپانية والپرتغالية ثم في الألمانية والإيطالية والإنكلّيزية والفرنسية ليست قليلة أيضا.

فقد الّتقت العربيّة بالفارسية والسّريانية والقبطية والبربرية، وكان عندها أسباب القوة، فهي لغة القرآن، وتتميز ببناء قوي محكم، وتملك مادة غزيرة.

فحملت رسالة الإسلام فغنيت بألفاظ كثيرة جديدة للتعبير عما جاء به الإسلام من مفاهيم وأفكار ونظم وقواعد وسلوك، وأصبحت لغة الدين والثّقافة والحضارة والحكم في آن واحد.

وعززت العربيّة اللغات الأخرى كالفارسية والتركية والأوردية والسّواحلية فأدخلت إليها حروف الكتابة وكثيرًا من الألفاظ، وكان تأثيرها في اللغات الأخرى عن طريق الأصوات والحروف والمفردات والمعاني والتراكيب.

فأدى اصطدام العربيّة باللغات الأخرى إلى انقراض بعض اللغات وحلول العربيّة محلها في العراق والشّام ومصر، وإلى انزواء بعضها كالبربرية وانحسار بعضها الأخر كالفارسية.

ولقد أصبحت لغات الترك والفرس والملايو والأوردو تكتب جميعها بالحروف العربيّة، وكان للعربية الحظ الأوفر في الانبثاث في اللهجات الصّومالية والزّنجبارية لرجوع الصّلة بين شرق إفريقيا وجزيرة العرب إلى أقدم عصور التاريخ.

6.أقوال العلماء حول اللّغة العربيّة:

قال (ابن تيمية) رحمه الله: "اعلم أن اللّغة تؤثر في العقل والخلق والدين تأثيرًا قويًا بيناً، ويؤثر أيضا في مشابهة صدر هذه الأمة من الصّحابة والتابعين، ومشابهتهم تزيد العقل والدين والخلق، وأيضا فإن نفس اللّغة العربيّة من الدين، ومعرفتها فرضُ واجبُ، فإن فهم الكتاب والسّنة فرضُ، ولا يفهم إلا بفهم اللّغة العربيّة، ومالا يتم الواجب إلا به فهو واجبُ". (تيمية أ.، صفحة 22).

وكذلك يقول (ابن تيمية):"فإن اللسان العربي شعار الإسلام وأهله، واللغات من أعظم شعائر الأمم التي بها يتميزون". (تيمية أ.، صفحة 219).

أما الإمام (الشّافعي) يقول:" اللسان الذي اختاره الله عز وجل لسان العرب فأنزل به كتابه العزيز، وجعله لسان خاتم أنبيائه محمّد صلى الله عليه وسلم ولهذا نقول:" ينبغي لكلّ أحد يقدر على تعلم العربيّة أن يتعلمها، لأنها اللسان

الأوّل بأن يكون مرغوبا فيه من غير أن يحرم على أحد أن ينطق بالعجمية". (ابن تيمية أ.، صفحة 221).

وكذلك يقول (ابن تيمية):" معلوم أن تعلم العربيّة وتعليم العربيّة فرض على الكفاية، وكان السّلف يؤدبون أولادهم على اللحن، فنحن مأمورون أمر أيجاب أو أمر استحباب أن نحفظ القانون العربي، ونصلح الالسّن المائلة عنه، فيحفظ لنا طريقة فهم الكتاب والسّنة، والاقتداء بالعرب في خطابها، فلو ترك النّاس على لحنهم كان نقصا وعيباً". (تيمية أ.، صفحة 221).

ويقول (ابن قيم الجوزية) رحمه الله:" وإنما يعرف فضل القرآن من عرف كلّام العرب، فعرف علم اللّغة وعلم العربيّة، وعلم البيان، ونظر في أشعار العرب وخطبها ومقولاتها في مواطن افتخارها، ورسائلها". (الجوزية، صفحة 7).

7.أسس تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها:

- تطوير المعلم وتدريبه، حيث لا يكتفي تحديث المناهج أو تكديس الوسائط التكنولوجية، وتأهيل المعلم علميا، إن لم يعزز ذلك بتدريبه عمليا على تقديم علمه ومعرفته وخبراته إلى طلابه بشكلّ ينسجم مع فلسفة تربوية تستند إلى أن دور الطّالب لا يقل أهمية عن دور المعلم، لذا فإن معارف المعلم ومهاراته ستقوده إلى تغيير في نمط التّعليم ليخرج من إطار التلقين إلى المشاركة والتيسير؛

- التّوجه نحو تعليم اللّغة العربيّة بالاكتساب، وإرجاء القواعد إلى المراحل المتقدمة، كي لا يثقل ذهن الطّالب الصّغير في السّن أن كان ناطقا بالعربيّة، أو المبتدئ، إن كان من النّاطقين بغيرها، بقواعد كثيرة قد يجد في فهم علاقتها بما يحتاجه من اللّغة في حياته اليومية؛

- البدء بتعليم اللّغة العربيّة باستخدام نصوص ذات معنى ومرتبطة بالواقع المعاصر، وتأخير استخدام النّصوص القديمة إلى حين امتلاك الطّالب مهارات

لغوية تمكنه من التعامل معها بنجاح، وذلك تماشيا مع البديهيات التربوية القائلة بالتدرج من السّهل إلى الصّعب، وليس العكس؛

- عدم الإقتصار على تدريس اللّغة العربيّة من خلال حصة اللّغة العربيّة فقط؛ بل جعل بقية المواد رافدًا قويًا، ودعمًا مهماً لها، من خلال تدريسها باللّغة العربيّة الفصحى؛

- التّركيز على أن اللّغة العربيّة لغة اليوم بكلّ تجلياته الحداثية والعصرية في العلم والتّقنية والفنون، وليست لغة مرتبطة بالتاريخ بالماضي فقط؛

- عدم عزل اللّغة العربيّة عن اللغات الأخرى، حتى لا يشعر الطّالب أنّها غريبة في سياق اللغات الأخرى، أو أنها في منافسة غير مأمونة النّتائج، فاللغات تتلاقح وتفيد بعضها من بعض؛

- والأمر نفسه يُقال عن علاقة اللّغة العربيّة باللهجات المحلية، حيث توجد الكثير من المفردات والتراكيب والأمثال والصّور الفنية على سبيل المثال والمشتركة، بينما هذا رصيد يضاف لصالح اللّغة العربيّة، ومن المفيد استثماره في عملية تعليمها وتعلمها؛

- ضرورة الإفادة من "مواقع التّواصل الاجتماعيّ، كالفيسبوك وتوتير واليوتيوب لإنشاء صفحات خاصة بتعليم اللّغة العربيّة وتعلمها على المستويات المختلفة". (العربيّة، 2021م، صفحة 15).

فهذه الأسس تسهم في وضع اللّغة العربيّة في موضعها المناسب للمتعلم النّاطق بها وبغيرها، دون أي قيود أو عوائق أو تصورات سابقة قد تؤثر سلبا على عملية التّعليم والتّعلم؛

- ومما يساعد على تعليم اللّغة العربيّة" الإقبال الواضح على تعلمها في عدد من الدول الإسلامية، واعتبار اللّغة العربيّة لغة رسمية في عدد من المؤسسات العالمية التي يجيء في مقدمتها الأمم المتحدة، فقد جاء في القرار

رقم 3190 في كانون الأوّل/ ديسمبر عام 1973أن الجمعية العامة إذ تدرك ما للّغة العربيّة من دور هام في حفظ حضارة الإنسان وثقافته، وأن تدرك أيضا أنها لغة تسعة عشر عضوا من أعضاء الأمم المتحدة.....تقرر إدخال اللّغة العربيّة ضمن اللغات الرّسمية، ولغات العمل في الجمعية، ولجانها الرّئيسية، كما أصدر المجلس الأعلى للجامعات المصرية توجيهات لتدريس اللّغة العربيّة في التعاليم العالي عام 1993م". (بدوي، 1996م، صفحة 19)؛

- فكان للجامعات الأجنبية والمستشرقين دور مرموق في جمع التراث، وتحقيقه ودراسته، وذلك من خلال اهتمامهم باللّغة العربيّة.

7.أهداف تعليم اللّغة العربيّة:

إن تحديد الأهداف ووضوحها أمام المعلم والمتعلم أمر مهم لنجاح العملية التّعليمية، "فمعرفة المعلم للأهداف تساعده على صياغة أهدافه السّلوكية للدرس أو الوحدة التي يقوم بتدريسها، كما تعمل هذه الأهداف على إثارة الدافع كلّ من المعلم والمتعلم لتحقيقها، وتكون مجهوداتهم كلّها منصبة حول هذا الهدف الهام". (إسماعيل، 2005م، صفحة 42).

ويمكننا أن نحصر أهداف تعليم اللّغة العربيّة فيما يلي (عطية، 2007م، صفحة 111):

- أن يعرف الطّالب أساليب التّعبير الوظيفي؛
- أن يفهم الطّالب ما يقرأه ويلخصه؛
- أن يقرأ الطّالب قراءة جهرية صحيحة معبرة عن المعاني؛
- أن يتمكن الطّالب من إدراك مواطن الجمال في اللّغة العربيّة؛
- أن يستطيع الطّالب الكشف عن الأخطاء النّحوية؛
- أنه يضم التمرينات المختلفة التي توفر جهدا للمدرس والطّالب معا، والتي يجد الطّالب في حلها العون الهام لتثبيت درسه؛

- أنه وعاء المعلومات التي يجب على الطّالب حفظها كلّيا أو جزئيا.

الخاتمة:

يحتل الكتاب المدرسي موقعا مهما أساسيا في عملية التّعليم، لقد كان ومازال، وسيلة التّعليم الأوّلى في عصرنا الرّاهن على الرّغم من التقدم الكبير الذي حققته التكنولوجيا في حياتنا الحاضرة وفي ميدان التّربية والتّعليم.

وبعد مرورنا بالمحطات العربيّة السّابقة تبينت لنا مجموعة من النّتائج التالية:

- تعد اللّغة العربيّة لغة عريقة ضاربة جذورها في التاريخ؛

- للّغة العربيّة مكانة ورفعة وتشريفا أن يصطفيها الله تعالى دون سائر اللغات، وجعلها لغة القرآن الكريم الذي يحتوي في ثناياه على تعاليم وشرائع الإسلام تلك الرّسالة الشّاملة الموجهة للخلق أجمعين.

- تعد اللّغة العربيّة من أقدم اللغات التي مازلت تتمتع بخصائصها من ألفاظ وتراكيب وصرف ونحو وأدب وخيال، مع الاستطاعة في التّعبير عن مجالات العلم المختلفة؛

- يعتبر الكتاب المدرسي أحد الرّوافد المهمة والمساعدة لعملية التّعليم وأهدافه العامة؛

- للكتاب المدرسي أهمية حيوية فهو من أقوى الوسائل في تشكيل عقلية التلميذ وتحقيق المفاهيم الصّحيحة؛

- يعد الكتاب المدرسي وسيلة مثلى في مساعدة الطّالب وتكوين قدراته وتنمية مواهبه وزيادة معارفه.

- كان للكتاب المدرسي حضور فعال وقوي في العملية التّعليمية منذ تأسيس التّعليم في الأمم عامة وفي البلدان العربيّة خاصة.

وفي ختام هذا البحث القصير نود تقديم مجموعة من التوصيات لعلها تقدم خدمة أعمق للبحث مستقبلا:

- الدّعوة إلى الاهتمام بالكتاب المدرسي وتعليم اللّغة العربيّة، وحث أبناء وأجيال المسلمين بأخذها وتعلمها بالجد والالتزام؛

- ضرورة تعليم وتعلم اللّغة العربيّة لفهم أسرار الدين الإسلامي، فلا يفهم الدين إلا باللّغة العربيّة؛

- ضرورة استثمار التقنيات المتاحة لخدمة تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها؛

- تحفيز الطّلاب بدور الكتاب المدرسي في تعلم اللّغة العربيّة.

قائمة المصادر والمراجع:

1. (أحمد ابن عبد الحليم ابن تيمية)، اقتضاء الصّراط المستقيم، تحقيق (عصام الحرستاني ومحمّد إبراهيم)، دار الجيل،بيروت،ط1.

2. (أحمد بن عبد الحليم ابن تيمية)، مجموع فتاوي شيخ الإسلام (ابن تيمة)، مكتبة فهد الوطنيّة، ج32.

3. (ابن القيم شمس الدين أبي عبد الله محمّد بن أبي بكر الجوزية)، الفوائد المشوق إلى علوم القرآن وعلم البيان، دار الكتب العلمية.

4. (إدين محمّد)، تاريخ نشأة اللّغة العربيّة وتطورها،2019م.

5. (بطرس البستاني)، معجم محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت.

6.(حاجي محمّد منصف)،الكتاب المدرسي والنّظام التربوي، سلسلة علوم التّربية،منشورات التونسية،1986م.

7. (جودت الرّكابي)، طرق تدريس اللّغة العربيّة، در الوعي للنشر والتوزيع، ط13، الجزائر،2012م.

8. (ربيعة عوته)، دور الكتاب المدرسي في تعليم اللّغة العربيّة عند تلاميذ السّنة أولى متوسط، كلّية آداب ولغات، قسم الآداب واللّغة العربيّة، جامعة (بسكرة)،2017م.

9. (زكريا إسماعيل)، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعية،2005م.

10. (قريسي ظريفة)، اللّغة العربيّة–تكوين المعلمين، مستوى السّنة الثّانية، مفتشية التّربية والتكوين،2007م.

11. (عبد الحق منصف)، رهانات بالبيداغوجيا المعاصرة، إفريقيا الشّرق، المغرب،2007م.

12. (عايدة عباس أبو غريب، جيهان كما محمّد)، دارسة ميدانية لاستخدام الكتب المدرسية بمرحلة التّعليم الأساسي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، جمهورية مصر العربيّة،2009م.

13. (عبد الكريم غريب)، المنهل التربوي–معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية، مطبعة النّجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب،2006م.

14.(عماد الدين أبي الفداء إسماعيل ابن كثير)،تحقيق:(مصطفى السّيد محمّد، محمّد السّيد رشاد، محمّد فضل العجماوي، علي أحد عبد الباقي، حسن عباس قطب)،مؤسسة قرطبة،القاهرة،ط1.

15.(عبده محمّد بدوي)،أهمية تعليم اللّغة العربيّة، حوليات كلّية الأدب،جامعة(الكويت)،1996م.

16. (عمرون عباسية)، طقوس الدفن عند العرب، دارسة في الشّعر الجاهلي، مجلة مقاليد، العدد 09، 2015م.

17. (غازي طليمات، عرفان الأشقر)، الأدب الجاهلي قضاياه أغراضه فنونه، دار الفكر، دمشق، ط1، 1422هـ.

18(لجنة) تعليم اللّغة العربيّة، العربيّة لغة حياة، غمارات،2021م.

19. (محمّد عبد العزيز) الكتاب المدرسي ووظائفه التّعليمية والتّعلمية أعمال الملتقى الوطني.

20. (محمّد صالح حثوبي)، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته دار الهدى، الجزائر 1999 م.

21. (محسن علي عطية)، مهارات الاتصال اللّغويّ وتعليمها، دار المناهج للنشر والتّوزيع، عمان،2007م.

22. (محمّد ابن إدريس الشّافعي)، الرّسالة، تحقيق (أحمد محمّد شاكر).

23. (محمّد ناصر الدين الألباني)، صحيح الجامع الصّغير، مكتب الإسلامي، ج1.

24. (محمّد مصطفى)، أسرار صناعة اللّغة، دار كيوان، دمشق ط1،2008م.

التّعبير الشّفهي في الكتاب المدرسي الجزائريّ للسنة 2 ابتدائي: مقاربة تحليلية

د. بلقاسم يخلف؛
المدرسة العليا للأساتذة، آسيا جبار، قسنطينة

الملّخص:

اللّغة الشّفهية المباشرة تكون أحسن تعبيرا عن الأفكار وأكثر وضوحا وأسرعها وصولا للمستمع حيث تتجلى معانيها من خلال نبرات الصّوت وشدته وحركات اليدين مثلا وتعابير الوجه ومختلف الإيماءات؛ أي اللّغة غير المباشرة. كما أن الخاصية الوجدانية عند التّواصل المباشر تكون حاضرة: المتكلّمون يتأثرون ببعضهم البعض. لهذا كان التّعبير الشّفهي في التّعليم الابتدائي لحظة تعلم يتواصل فيها المتعلمون وفرصة لإثراء رصيدهم اللّغويّ. فما مكانة التّعبير الشّفهي في الكتاب المدرسي الخاص بالسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي في الجزائر؟

المقدّمة

التّعبير في شقيه الشّفهي والكتابي أساس التّواصل، والتّواصل ركيزة وركن من أركان التّعلم، والتّعلم يحفظ بقاء الفرد والجماعة. بالتّعبير الجيد تُربط العلاقات وتنمى الكفاءات وتسقل المهارات فتتطور الذات. أما أداةُ التّعبير هي الكلّمة، تلك الكلّمات المنطوقة أولا والمكتوبة في ما بعد، أي اللّغة التي بها تُيسَّر شؤون الحياة وتقضى جميع الحاجات. اللّغة حررت الفكر وسهلت التّواصل بين الافراد

والشّعوب. فآدم عليه السّلام تعلم أولا الأسماء﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كلّهَا.. ﴾[البقرة 31].

وإذا كان التّعبير هو الإبانة والإفصاح عما يجول في الخاطر من أفكار ومشاعر لتحقيق التّواصل بالكلّمة المنطوقة أو المكتوبة ومختلف الاشارات فإن شح الكلّمات في المخزون اللّغويّ لأي فرد أو فقره اللّغويّ أو أي نقص في مخزونه اللّغويّ سيعيق حسن تواصله مع من هم حوله (إيصال واستقبال الكلّمة أي الفكرة) وسيؤخر تعلمه وتطوره.

صرخة الميلاد هي أول كلّمة معبرة عن الحياة والدالة على أن المولود حي. كما أن حفظ بقاء المولود الجديد ليس بالحليب أي بالرّضاعة فقط –تلبية الحاجات البيولوجية–بل أيضا وخاصة بتواصله مع أمه وتفاعلها معه بالكلّمة أي باللّغة التي هي وسيلة اتصال الفرد بغيره والتي تبدو بسيطة في بدايتها في مرحلة الطّفولة لكنها معقدة في تلك الفترة عند الأطفال.

فغياب الصّرخة عند الولادة هي غياب الحياة أما الكلّمة عند الطّفل أي غياب التّعبير هو علامة دالة على سوء التوافق النّفسي والاجتماعيّ. من مؤشرات الاندماج في المجتمع المحيط بنا مباشرة هو اكتسابنا للغته، وإلا فكيف يُفسر عدم قدرة مهاجر ما على اكتساب لغة أجنبية لمجتمع هاجر إليه!

إذا كُنت بين النّاس فالتّعبير عن طلباتك وعن نفسك شفهيًا مثلا يعد أمرًا مهماً وأساسيًا لضمان التّواصل، لهذا السّبب تدريس التّعبير الشّفهي في المدرسة الابتدائية كان الضّرورة الحتمية وله أهداف لا يستهان بها في الحياة النّفسية الخاصة أو الأسرية أو العامة سواء في المدرسة أم في الشّارع والمجتمع ككلّ والحياة المهنية.

ونظراً لهذه الأهمية في حياة الفرد، والمجتمع على السّواء وكونه أداة تزيد قدرة التّلاميذ في الفهم، والاستيعاب، والتمكن من إفهام الآخرين بأسلوب واضح كان للتعبير الشّفهي نصيبه في الكتاب المدرسي الجزائري في التّعليم الابتدائي.

وبما أن كلّ التّعليمات توظف التّعبير الشّفهي كان هذا الأخير الأداة الأنجح للتواصل البيداغوجي. فمن خلال التّواصل الشّفهي مع الأطفال في القسم يستطيع المعلم التعرف على مختلف جوانبهم: نقائصهم وما هم بحاجة إليه من كفاءات ونقاط قوة ومختلف اهتماماتهم فينظم تدريسه على ذلك.

التّلميذ أيضا سيكتسب وسينشط ويُطور مخزونه اللّغويّ ابتداء من التّعبير الشّفهي الذي هو المدخل العام للتعبير الكتابي. هذا سيساعد على تطوير الذاكرة والتخيل والتصور عنده.

وبما أن الكتاب المدرسي في التّعليم الابتدائي الوسيلة الأوّلى والمصدر الأساس لكلّ التّعليمات حاولنا التعرف على مكانة التّعبير الشّفهي في هذا الكتاب المدرسي الخاص بالسّنة الثّانية؟

وكيف يمكنه أن يجعل الأطفال في المدرسة ينتجون نصوصا تعبيرية أكثر ثراء وتعبيرا؟

وكيف نتعامل معهم كي ننمي كفاءاتهم التّعبيرية (شفهيا أو كتابيا) ورصيدهم اللّغويّ؟

وإلى أي مدى أُعطي للتعبير الشّفهي الاهتمام في التّعليم الابتدائي؟

ا – تعريف التّعبير

الجذر **عبر** كما جاء في المعاجم العربيّة يستهدف معان متعددة.

1– **عبَّرَ** عن، **يعبِّر**، **تعبيرًا**، فهو **مُعبِّر**، والمفعول **مُعبَّر**.

2 –عَبَّر به الأمرُ: اشتدَّ عليه.

3–عَبَّر: فسر وأخبر بما توصل إليه. (**لسان العرب** لابن منظور).

4- عَبَرَ الرّؤيا يَعبُرُها عَبراً وعِبارةً وعبَّرها: فسَّرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها. وكما جاء في قوله تعالي﴿ **إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ.** ﴾ [يوسف، 43].

5 – وعبَّر عما في نفسه: أعرب وبيَّنَ... وعبر عن فلان: تكلّم عنه، واللسان يعبر عما في الضّمير.

6 –وعَبَرَ المتاع والدّراهم يعبرها: نظر كم وزنها وما هي. وعبَّرها: وزنها دينارا دينارا، وقيل عبَّرَ الشّئ إذا لم يبالغ في وزنه أو كيله. (إبن منظور).

العِبارة: لَفْظة أَو جُمْلَة تُعَبِّر عَن فِكْرة أو رأْي. جمعها العِبارات. في قواعد اللّغة هي جُمْلة صغيرة دالَّة على مَعْنى، أو هي أَلْفاظ صحيحة دالَّة على مَعانٍ مركَّبة تَرْكيبًا فصيحًا، نحو: " العِلْمُ نور والجهل ظلام."

II – أنواع التّعبير ومجالاته

قسم بعض علماء اللّغة التّعبير من حيث **الغرض** إلى نوعين: التّعبير **الوظيفي** والتّعبير **الإبداعي**، أما التّعبير الوظيفي فهو التّعبير عن المواقف الاجتماعيّة التي تمر في حياة الإنسان ويؤدَّى بطريقة المشافهة أو الكتابة. بينما التّعبير الإبداعي فهو التّعبير عن هواجس النّفس وخواطرها وحديثها بطريقة إبداعية مشوقة. لذلك لا يختلف التّعبير الوظيفي عن التّعبير الإبداعي إلا في اختلاف الموضوع. (أبو عمشة، 2017).

كما يُقسم من حيث **الشّكلّ أو الأداء** وهما التّعبير **الشّفهي** والتّعبير **الكتابي**. أما التّعبير الشّفهي فيتم من خلال الكلّام أو الحديث أو المناظرات وغيرها، بينما التّعبير الكتابي فيقصد به التّعبير التحريري أو ترجمة الأفكار إلى عبارات مكتوبة صحيحة لغويا ويتم من خلال الكلّام المكتوب مثل كتابة المذكرات، والقصص، والرّسائل والشّعر وغيره.

على العموم المجالات التي يبرز فيها التّعبير الشّفهي نجد على سبيل المثال:

– **الحوار**: يدور بين شخصين (شخصيتين) أو أكثر ويشمل صورا عديدة منها المناظرة والمجادلة...؛

– **المناقشة:** هو الأخذ والرّد والعطاء في الكلّام...؛

– **الخطابة:** عكس المناقشة فهي اتصال من اتجاه واحد تنطلق من الخطيب، هي فن من فنون الكلّام أيضا، تتعامل مع العقل والعاطفة مع تركيزها على العاطفة؛

– **الانشاد وقراءة الشّعر**. الاناشيد والشّعر يحققان الكثير من الغايات التربوية واللّغويّة والنّفسية، بهم تنمى الرّوح الوطنيّة والشّعور الديني والفن الجمالي اللّغويّ والتفكير الابداعي وكشف المواهب.

– قراءة **الصّورة** والتّعبير عما فيها. وغير ذلك من النّشاطات التي يمارسها المتعلم في المدرسة خاصة.

III – أهمية التّعبير الشّفوي للتلاميذ

تظهر أهمية التّعبير الشّفوي عامة في كونه أداة الاتصال السّريع بين الفرد وغيره من الأشخاص من مجتمعه وفي تقوية الرّوابط الاجتماعيّة والفكرية ونقل العواطف والاعتقادات والاتجاهات، والأفكار والأحداث للآخرين، كما أن النّجاح فيه يحقق كثيراً من الأغراض الحياتية.

نظراً لأهميته اتفقت أغلبية آراء التربويين والمربين على تنمية قدرة المتعلم على التّعبير الشّفوي والحديث الصّحيح داخل القسم الدراسي وخارجه. إنه من أهم الأغراض التربوية في تعلم اللّغة وتمكين وتمكن المتعلم منها وقدرته على الإفصاح عن حاجاته وأغراضه التي تعد من علامات التقدم الثّقافيّ تصبو إلى جعل المتحدث يعبر عمّا يدور في خاطره بلغة سليمة خالية من الأخطاء اللّغويّة والنّحوية وتتصف بالجمال والوضوح والقوة.

إنه يمثل أيضا نشاطاً أدبياً، واجتماعيا، فهو الطّريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة، وتصوير جميل، وما تطلب صياغته بأسلوب صحيح في الشّكلّ، والمضمون، وهو الغاية من تعليم اللّغة علما أن فروعها كلّها وسائل للتعبير الصّحيح بنوعيه الشّفهي، والكتابي، وأن كلّ فروع اللّغة العربيّة روافد تزود التلميذ بالثّروة اللّغويّة اللازمة حين يمارس التّعبير فتمده بالأساليب الجيدة، والأفكار الطّريفة، والعبارات الواضحة ليصبح قادراً على التّعبير عما يخالج **نفسه** بلغة سليمة تربطه بحياة البيئة التي يعيش فيها. (عاشور والحوامدة، 2003، ص. 199)؛

ويعد التّعبير أهم فرع من فروع اللّغة العربيّة، فإذا كانت المطالعة تزود القارئ بالمادة اللّغويّة والثّقافيّة وإذا كانت النّصوص منبعاً للثروة الأدبية، وإذا كانت القواعد النّحوية وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ، وإذا كان الإملاء وسيلةً لرسم الكلّمات والحروف رسمًا صحيحًا فإن التّعبير غايةُ هذه الفروع مجتمعة وهو غاية تحقيق هذه الوسائل. (النّعيمي، 2004، ص. 134)؛ وغيرها من فضائل تدريس التّعبير الشّفهي. أهميته تكمن في:

- تزويد الاطفال بالأفكار القيمة، والملائمة لمستواهم العقلي وتعويدهم علي ترتيبها، وربطها ببعضها البعض؛
- تزويدهم بثروة لغوية من الألفاظ والمعاني والتراكيب، واستخدامها استخداما صحيحا مناسبا لسياقات الكلّام والمعاني والأفكار؛
- الزّيادة في طلاقة اللسان، وإجادة النّطق، وحسن الأداء وتحصيل المعني عند إلقائها والتحدث بها؛
- معالجة بعض العيوب النّفسية كالخجل والتلعثم، وعدم الثّقة بالنّفس؛
- تعويد المتعلم على ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث وانتقاء الشّواهد والقدرة على التلخيص؛

– كما أنه أيضا يعتبر الممهد للتعبير الكتابي.

لكي تتحقق الغاية من التّعبير الشّفهي، لابد من **الممارسة والتّمرين** عليه وتشجيع التّلاميذ عليه.

هذا عن أهميته وهناك ما يبرر تدريسه والاهتمام به في التّعليم وخاصة التّعليم الابتدائي.

IV– أسباب أساسية تبرر تدريس التّعبير

التّعبير أساسي في حياة الإنسان لا نستطيع التخلي عنه لأنه من أسباب نجاح الانسان في حياته العامة وما يتطلب منه إلا القدرة على التحدث. فكثير من المواقف تتطلب من الفرد إجادة الكلّام والتحدث وحسن التّعبير.

هناك أسباب أساسية **تبرر تدريس التّعبير الشّفهي** في التّعليم الابتدائي منها:

– سبب **وظيفي:** جزء كبير من التّواصل بين المتعلمين والمعلم خلال الحصص البيداغوجية يتم التدريس فيه شفويا. المتعلم الذي ليس لديه القدرة على التّعبير عن نفسه يحجم عن المشاركة ويُلجَم عن التّواصل داخل القسم؛

– سبب **نفسي:** المشاركة التفاعلية تخلق مناخا يساعد على التّعلم والانشراح له لهذا يجب أن يُشجع المتعلمين على التّواصل، فالتفاعلات التّواصلية المتكررة في الفصل الدراسي تثير التّلاميذ وتعزز مشاركتهم في الدّرس؛

– سبب اجتماعي: التّعبير الشّفهي أداة الاتصال، والحياة في المدرسة هي الحياة في المجتمع، ولاكتساب المهارات الاجتماعيّة التّواصلية يجب على الطّلاب أن يمارسوها بالفعل في المدرسة، وأن يتعلموا كيف يعيشون معًا، وأن يحلوا أيضًا مشكلّاتهم بالحوار والمحادثة، لذلك فهي ضرورة وحقيقة لا مفر منها ويجب أن يمتلكها تلميذ التّعليم الابتدائي...

لأن التّعبير يساعد على:

– تطوير وعي الطّفل بالكلّمات (الشّفهية المنطوقة وفي ما بعد المكتوبة) كوحدات لغوية؛

– تمكين الطّفل في المدرسة من تشكيل جمل والتّعبير عن الافكار (الخاطر) وتنظيمها؛

– تحسين النّطق والتهجية وتدريب اللسان على التّحكم فيه؛

– تحضير الطّفل للكتابة والتّعبير الكتابي وما لذلك من مزايا؛

– إتقان التّعبير وبخاصة التّعبير الشّفوي، يساعد على تخطي كثير من صعوبات الازدواجية اللّغويّة التي يعاني منها أطفالنّا وشبابنا في كثير من المواقف الحياتية، وذلك لتعدد اللهجات المحلية مثلا.(السّعدي وآخرون، 1991 ص. 77)؛

– عدم الدقة في التّعبير يؤدي إلى الإخفاق في تحقيق الأهداف، وقد يوصِل إلى عكس المطلوب، وكثيراً ما يكون لدقة التّعبير دخلٌ في مقاييس الكفاءة والنّجاح في العمل بالنّسبة لبعض فئات النّاس كالمعلمين، والمحامين، والقضاة والمذيعين، والصّحفيين، والمراسلين، وموظفي الاستقبال، والاستعلامات، وغيرهم.(أبو مغلي، سميح، 1986م. ص. 52)؛

– يساعد على تنمية الرّصيد اللّغويّ؛

– تنمية الذكاء الاجتماعيّ؛

– تعزيز مفهوم الضّمائر عند المتعلمين.

إن من أهداف التّعبير الشّفوي نجد مثلا:

– إزالة المشكلّات النّطقية التي تسيطر علي الأطفال كالعي، والحصر والفأفأة، واللعثمة؛

– تنمية سرعة التفكير، وتنسيق الأفكار، وترتيبها بسرعة؛

– يزيل عن نفسية الطّفل ظاهرة الخجل، والتهيب، والتردد، ويكسبه الجرأة في مواجهة الجمهور؛

– إكساب المتعلمين القدرة على التّعبير عن المعاني، والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة؛

– تزويد المتعلمين بالثّروة اللّغويّة التي تساعدهم على التّعبير الواضح السّليم.

V– التّعبير الشّفهي وعلم نفس الطّفل

مع تقدم النّمو، تتشكلّ عند الطّفل ذات مستقلة وهذا من خلال انتزاع نفسه تدريجيا من الكون الذي يحيط به والذي كان ملتحما معه، ومن خلال كذلك التفاعلات التي يمر بها كلّ يوم مع الأشياء والأشخاص.

تطور ذات الطّفل ومفهوم الذات **والأنا** وذوات الآخرين يحدث في وقت واحد. أما اللّغة فستعكس جيداً المراحل التي يمر بها هذا التطور: فالضّمير "**أنا**" المستعمل في حوالي العامين ونصف (30 شهرا) غير منفصل عن الضّمائر الأخرى مثل "**هي**" أو "**هو**" (أي الأم أو الأب) فيقول الطّفل "هو شَرِبَ" ليعبر عن نفسه أو ليقصد "أريد أن أشرب" مثلا، أولاً هذا التّعبير هو نوع من الخلط بين وجهة نظره ووجهة نظر الآخرين. أما التمايز وتحديد الضّمائر يحدث نتيجة المحادثة والتّعبير والتفاعل واستعمال اللّغة أو الكلّمات التي يملكها أو يكتسبها يوميا وتدريجيا عبر التفاعل مع المحيط. فيصبح التّعبير الأداة الأساسية لتحديد الذات الاجتماعيّة وتطورها. حتى السّنة الثّالثّة يحدث نفسه أثناء اللعب ويتحدث مع لعبه مثلا ويتفاعل معها. أما وعي الذات فسيظهر عندما يميز الطّفل بين نفسه وبين بقية العالم وحين تتفرد كلّمة "**أنا**" عن الكلّمات الأخرى.

تمامًا مثل المشي وباقي القدرات، فإن اكتساب اللّغة عملية طويلة ومتطورة تتبع مراحل معينة وبوتيرة يمكن أن تختلف من طفل إلى آخر ولكن قبل أن تكون شفهية فإنها تتخذ أشكالا مختلفة من التّواصل، لهذا لا ينبغي لنا أن نقلل من قدرة الرّضيع على التّواصل (فرانسواز دولتو (Françoise Dolto)). فالرّضيع يتواصل مع أمه ويحدثها وتحدثه بلغة خاصة قبل ظهور اللّغة الشّفهية المنطوقة فالإيماءات وتعابير الوجه والصّراخ والبكاء في الاشهر الأوّلى هي لغة التّواصل الأساسية عند الرّضيع.

وفقًا لنظرية عالم النّفس السّويسري جان بياجيه (Jean Piaget) الذي حدد مراحل النّمو الذهني التي تسمح باكتساب اللّغة والتي تتوافق مع مراحل نضوج الدماغ. فالأطفال يطورون أنواعًا مختلفة من اللّغة اعتمادًا على أعمارهم: الإماءات، الابتسامة، والبكاء، والهديل، والثّرثرة، والمحاكاة الصّوتية، والمصطلحات أحادية المقطع، واستخدام ضمير الغائب للتحدث عن أنفسهم، ثم استخدام "أنا" والبناء النّحوي.

قبل 6 أشهر (خلال المرحلة الحسية/الحركية) فالتّواصل غير اللفظي هو الذي له الأسبقية: التّواصل الإيمائي والبصري، تعابير الوجه وحركاته تقول الكثير عن صحته الجسدية والعقلية، فالرّضيع ينظر إليك ويتبعك بعينيه لجذب انتباهك يُضاف إلى هذه الطّريقة في التّعبير عن النّفس الدّموع والصّراخ التي تعكس الصّعوبات المؤقتة والقلق والأوجاع والآلام. وشيئًا فشيئًا يبدأ اكتساب اللّغة المنطوقة، فهي ترتبط أولًا بالسّمع، وإدراك الأصوات. ابتداء من الشّهر الثّالثّ تبدأ التّغريدات الأوّلى (**Premiers gazouillis**)، يُصدر الطّفل أصواتًا صغيرة عالية النّبرة. خلال هذه الفترة، من الضّروري إقامة تواصل مع الطّفل وبالتالي الرّد على محاولاته للتواصل بكلّمة ولكن أيضًا بابتسامة أو تقليد إنتاجاته الصّوتية. من المهم أيضًا أن نتحدث معه لفظيًا حتى يعرف ويفهم العالم من

حوله. فمن هنا يبدأ التّعبير اللّغويّ. "عند الولادة، يكون الطّفل قادرًا على سماع أصوات جميع لغات العالم، لكنه يستمع بشكلّ خاص إلى اللحن، أي لحن الجمل. في عمر 6 أشهر تقريبًا، يصبح حساسًا بشكلّ خاص لأحرف العلة في لغة الأم. وبعد بضعة أشهر تستقر الحروف السّاكنة.» (Laura Alaria & Pr. Edouard Gentaz , P. 15).

لكن لكي يتكلّم، يجب على الطّفل أن يكون قادرا على التحكم في جهازه الصّوتي: يجب عليه تنسيق حركات الحنجرة والحنك الرّخو والفك والشّفتين واللسان من خلال مزامنة أنشطة الجهاز التنفسي والصّوتي. ولكون الطّفل عند ولادته ليس لديه قناة صوتية تسمح له بهذه الأنشطة وكونه أيضا لم يتقن نشاطه التنفسي وحنجرته مثل البالغين فلن يتمكن من النّطق. ولن يكون ذلك إلا بعد 5 أشهر ثم تدريجيًا (حتى 5 أو 6 سنوات) سيتمكن من ذلك التحكم في لسانه، وحنكه وفتحة بلعومه، بالتآزر مع تنفسه.

الكلّمات الأوّلى للطفل، التي يسمعها الكبار ويتعرفون عليها، تظهر بين الشّهر الحادي عشر والرّابع عشر. ويستغرق الأطفال خمسة أو ستة أشهر لبناء ذخيرة من خمسين كلّمة. وينتجون في المتوسط عشر كلّمات في عمر 13 شهرًا وخمسين كلّمة في عمر 17 شهرًا، وثلاثمائة وعشر كلّمات في عمر 24 شهرًا. على العموم هناك تباين في الأداء بين الأطفال. « ... عندما ينطق الطّفل، وهذا غالبًا عن طريق الصّدفة، صوتين متكررين ويشكلّان كلّمة مثل ما/ما أو با/با ("ma/ma" أو" pa/pa" أو "دا/دا"...)، فإن ابتهاج الشّخص البالغ الحاضر واعتبارهما أنها الكلّمات الأوّلى للطفل سيخلق عند هذا الأخير شعورًا وإحساسا قويا بالمتعة ورغبة لا تقاوم في إعادة إنتاج السّلوك اللفظي. ومن ثم، فمن خلال المتعة التي يتقاسمها مع والديه أو المهنيين، يتمكن الطّفل من الوصول إلى لغة ذات معنى.» (Laura Alaria & Pr. Edouard Gentaz , P. 15)

هذا عن بداية نشأة اللّغة والتّعبير عند الطّفل.أما بعد اكتساب لغة الكبار والدخول إلى المدرسة، ونظرًا لكون التّعبير نظامًا أساسيًا في عملية التّعليم والتّعلم فإن عدم تفعيل أداة التّواصل هذه في القسم مثلا فإن ذلك سيعيق التلميذ في دراسته ويتسبب في فشله. وبالمثل، فإن عدم القدرة على التّعبير عن نفسه شفهياً في القسم، سيشكلّ عائقاً خطيراً أمام اندماج الطّفل في المجتمع؛ ومن هنا ضرورة مساعدة المعلمين أنفسهم على تطوير مهاراتهم في استعمال التّعبير الشّفهي داخل القسم لتحسين طرق التّعليم عندهم أولا ومنه تحسين تعلم المتعلمين.

لكي ننجح في تعليم التّعبير الشّفهي علينا أن نعلم أن الطّفل:

– لا يعبر إلا إذا كانت له **الثّقة** في معلمه وزملائه في القسم؛

– يعبر عن نفسه بسهولة أكبر مع **أقرانه** منه مع المعلم (وبالتالي الاهتمام بتشجيع العمل في مجموعات) ؛

– يعبر عن نفسه بسهولة عندما يشعر **بالحرية**؛

– يعبر عن نفسه بشكلّ أفضل أثناء **اللعب** (وبالتالي الاهتمام بخلق مواقف مريحة)؛

– يشارك بنشاط عندما يكون **مهتما** (وبالتالي ضرورة مراعاة اهتماماته الاهتمام باختيار المواضيع)؛

– يعبر عن نفسه بشكلّ أفضل عندما تكون هناك **فرص** عديدة للقيام بذلك؛

عدم امتلاك الطّفل لهذه الأداة التّعليمية ستسبب له فقرا في اللّغة ومنه فقرا في التّعلم.

عدة أسباب تفسر فقر لغة المتعلمين وتبرر ضعفهم اللّغويّ. لكن هناك وسائل ووسائط وطرق تساعد على اكتساب اللّغة وزيادة تعلمها منها المدرسة بمختلف مكوناتها وقوانينها وببرامجها منها الكتاب المدرسي.

VI– مهام المدرسة:

هي المؤسّسة الرّئيسية التي تحضن الطّفل بعد الأسرة، لهذا كانت المدرسة على اختلاف اشكالها وبرامجها وطرق تدريسها وعبر تاريخ الأمم محل اهتمام كلّ المجتمعات. مهامها عديدة ومتعددة ولا يمكن الاستهانة بها أو الغفلة عنها.

لا تنحصر أهميتها في التّعليم الابتدائي مثلا في تعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب أو في كونها مكانًا للتثقيف والابتكار والتطور فحسب، بل هي جزء من حياة المجتمع. هي مستقبل المجتمع والأمة، فكما تكون المدرسة اليوم تكون كلّ مؤسسات المجتمع غدا. مهام المدرسة لا يمكن حصرها هنا في بعض الفقرات أو الأسطر.

أما لو عدنا إلى القانون التوجيهي للتربية رقم 08– 04 المؤرخ في 19 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008 نجد في الباب الأوّل، أسس المدرسة الجزائرية، الفصل الأوّل، غايات التّربية، ففي المادة 2 منه نقرأ ما يلي: " تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشّعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية." التكوين ليس لأهداف محلية بل عالمية وبعيدة النّظر. هذا المبتغى يتحقق ببرامج تكوين وإعداد خاص وطرق تعلم مناسبة وبتكوين أساتذة خاص. وكما جاء في هذا القانون التوجيهي للتربية رقم 08– 04 سنة 2008 نجد كذلك في المادة 4، الفصل 2 من الباب الأوّل ما يلي: " ... يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

– تنمية قدرات التّلاميذ الذهنية والنّفسية والبدنية، وكذا **قدرات التّواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التّعبير، اللّغويّة منها والفنية والرّمزية والجسمانية**...(نحن من يكتب بالخط العريض.)؛

– تزويد التّلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة، يمكن توظيفها، بتبصر، في وضعيا تواصل حقيقية...» (الجريدة الرّسمية للجمهورية الجزائرية، عدد 4، يناير 2008)؛

لا نريد تعداد مختلف المهام التي تقوم بها المدرسة لكن كما جاء في وثيقة لوزارة التّربية الوطنيّة " وعلى أساس هذه الغايات، حدَّدَ القانون التوجيهي للتربية ثلاث مهام للمدرسة:

– مهمة التّربية والتّعليم؛

– مهمة التنشئة الاجتماعيّة؛

– مهمة التأهيل." هذا التأهيل الذي يُقصد به الاستجابة للحاجات المختلفة للتلميذ بتوفير المعارف والكفاءات والمهارات التي يمكن استثمارها في الحياة اليومية منها مهارة التّواصل مثلا. (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية، وزارة التّربية الوطنيّة، ملخّص مناهج الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، 2016، ص. 3).

أكيد أن تعلم القراءة والكتابة والحساب يعد القاعدة الأساسية التي يمر بها كلّ تعليم لكن التحدث والتّعبير مسألة أيضا مهمة تشغل دائمًا مجال التدريس والتّعلم. لو أخذنا التحدث نجده تلك العملية التي تتيح في الفصل للمتعلم والمعلم التّواصل وتقديم المعلومة وشرحها وصياغتها بما يناسب كلّ متلق والإفصاح عن آرائه وأفكاره وتبريرها ومناقشتها إما من خلال طرح الأسئلة مثلا أو تقديم الأجوبة. كلّ هذا يمنح المتعلم الفرصة لبناء علاقة مع معلمه والحصول على قدر معين من الثّقة بالنّفس مما يساعده في ما بعد على التحدث والتّواصل بثقة تامة خارج نطاق المدرسة.

إنّ التّعبير الشّفهي عبارة عن إنشاء شفوي يقوم على **سلامة اللسان وغزارة** المفردات **وحسن** النّطق **وطلاقة** التّعبير **ووضوح** الفكر **واستقامته**. ومن الوسائل الاساسية في بلوغ مختلف هذه الاهداف نجد الكتاب المدرسي.

VII- وظائف الكتاب المدرسي

المقصود بالكتاب المدرسي هو الكتاب التّعليمي الذي يُقدِّم، المفاهيم الأساسية لعلم، وتقنية، وخاصة المعارف التي تتطلبها البرامج المدرسية. (Dictionnaire le Petit Robert (2003).

وفقًا لفرانسوا ماري جيرار وكزافييه رويجيرز (François-Marie GÉRARD et Xavier ROEGIERS) (2009)،" يمكن تعريف الكتاب المدرسي على أنه أداة مطبوعة، تم تصميمها عمدًا لتكون جزءًا من عملية التّعلم، بهدف تحسين فعاليتها.»

والكتاب المقصود هنا والذي نحاول الاحاطة به هو " **كتابي في اللّغة العربيّة** " الموجه للسنة 2 من التّعليم الابتدائي الطّبعة الأوّلى سنة 2016/ 2017، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

تختلف وظائف الكتاب المدرسي اعتمادًا على ما إذا كان موجها للمعلم أو للتلميذ.

فإذا كانت وظيفته في الأساس بيداغوجية بالنّسبة للمعلم ويمكن وصفها بأنها تقليدية -مرتبطة بالتّعلم: نقل المعرفة، وتنمية القدرات والمهارات عند المتعلم وتوطيد المكتسبات، وتقييمها فإنه بين يدي المتعلم يؤدي عدة وظائف كبيرة ومتنوعة: تعليمية تثقيفية اجتماعية-تربوية مساعدة على إدماج الطّفل في بيئته المحلية والجهوية والعالمية وهذا الإدماج يكون عن طريق التّواصل الذي يتعلمه من خلال ما يحتويه الكتاب المدرسي من نشاطات متنوعة.

إنه أيضا رفيق التلميذ يصاحبه إلى البيت، يرجع إليه في الوقت الذي يريد يعيد القراءة ويتعلمها ويحسن نطقه، يساعده على حل التمارين المختلفة، فيه يراجع ما درس في القسم بل به قد يستبق المعلم ويحضر الدرس في البيت قبل أن يبرمج في القسم.

VIII– طرق تدريس التّعبير للمرحلة الابتدائية

كيف يمكننا تعزيز تعلم اللّغة؟ أولًا، لكي يتحدث الطّفل، يجب أن يكون **لديه ما يقوله** (يرتبط باحتياجاته وتفضيلاته)، **ويعرف كيف** يقوله (بناءً على معرفته ومهاراته اللّغويّة)، **وتكون لديه الرّغبة** في قوله (يكون متحفزًا)، **يحق** له أن يقول ذلك (بناءً على تصور الفرد لتوقعات المعلم ودور الطّالب)، وأن **تتاح له** الفرصة.

نحن ننطلق من فكرة أن قدرة المتعلم على التّعبير يتم اكتسابها وتحسينها من خلال الممارسة أي التجربة، كما أن ثراء اللّغة وغزارة الكلّمات التي يملكها تكون خاصة بكثرة استعمالها وبتنوع فرص التّعبير التي يقوم فيها المعلم بتنويع وضعيات التّعبير عند المتعلمين. فاختلاف المواقف التّعليمية يتطلب كلّمات تتوافق مع الوضعية.

ويبدو هذا النّهج مقنعا بالنّسبة لنا، لأن مبدأه هو أن إنتاج قطعة من الكتابة يمثل نشاطا عقليا معقدا لبناء المعنى، وهو ما لا يمكن القيام به إلا من خلال تقدم تدريجي.

التّحدث " يعكس التلقائية والطّلاقة من غير تكلّيف فالتّعبير عن النّفس مثلا أمر ذاتي عند الطّفل، يحبه ويميل إليه.» (سعدون محمّد السّاموك، هدى علي جواد الشّمري، 2005 ص. 236).أما الكتابة فهي « ترجمة للفكر ونقل للمشاعر ووصف للتجارب وتسجيل للأحداث وفق رموز مكتوبة متعارف عليها بين أبناء الأمة المتكلّمين والقارئين والكاتبين، ولها قواعد ثابتة وأسس علمية

تراعي الذات والحدث والأداة حتى تكون في الإطار الفكري والعلمي ليتم تداولها وفق نظام معين متعارف عليه لتحمل إنجازات الأمة من علوم ومعارف وخبرات وشعور وغير ذلك.» (فخري خليل النّجار، ط1، 2011، ص. 69)

على العموم الهدف من تعليم وتعلم اللّغة هو تمكين الطّفل من التكلّم وإيصال أفكاره وآرائه المختلفة باستخدام اللّغة.

وكي يتعلم التّلاميذ النّطق الجيد فمن المهم وبشكلّ خاص أن يقدم المعلم نموذج إنتاج ويعدل لغته من أجل جعل اللّغة في متناول جميع المتعلمين وبالتالي يكون التّعليم بـ:

- اعتماد سرعة معينة في الكلّام ومراعاة مخارج الحروف؛
- التّعبير بوضوح؛
- استخدام المفردات المناسبة؛
- استخدام جمل ذات طول وتعقيد مناسبين؛
- إعادة الصّياغة والتكرار وإعادة الصّياغة؛
- تقديم دعم إضافي لتسهيل الفهم (الأشياء الملموسة، الصّور الرّسومات الصّور التوضيحية، مقاطع الفيديو، وما إلى ذلك)؛
- استخدام نغمة الصّوت للتأكيد على الكلّمات الرّئيسة، وحركات اليد وتعبيرات الوجه، (ولغة الجسد، التمثيل الصّامت)، لإعطاء أدلة شبه لفظية إضافية.

IX – مكانة التّعبير الشّفهي في الكتاب المدرسي الجزائري:

'كتابي في اللّغة العربيّة ' الخاص بالسّنة 2 من التّعليم الابتدائي

هذا الكتاب المدرسي الخاص بالسّنة الثّانية لم يهمل التّعبير الشّفهي بل أوقف له حيزا من الوقت والنّشاطات المختلفة لممارسته. مقدمة هذا الكتاب تخاطب التلميذ " هذا كتابك في اللّغة العربيّة، والتّربية الإسلامية والتّربية المدنية

للسنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، يساعدك على التحصيل العلمي، ويشجعك على الانتاج اللّغويّ، وينمي عندك مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة... » إذ منذ البداية يحث التلميذ على اكتساب اللّغة وممارسة المحادثة.

هذا الكتاب يحتوي على ثلاث مواد تعليمية: مادة **اللّغة العربيّة** ومادة **التّربية الاسلامية** ومادة **التّربية المدنية.**

جدول رقم (1) بطاقة عن مقاطع الكتاب المدرسي سنة 2 ابتدائي

المقاطع/ المحاور	التعليمات	النّشاط	عدد النّشاطات
	فهم المنطوق	أستمِعُ إلى ما يُلقى عليّ كي أفهم وأعبر.	24 أسبوعا
– الحياة المدرسية – العائلة – الحي والقرية – الرّياضة والتسلية – البيئة والطّبيعة – التّغدية والصّحة –التّواصل –الموروث الحضاري	– أتأمل وأتحدث	(ملاحظة صور، تخيل حوار، وصف صورة المكان،)	
	–استعمال الصّيغ	أين؟ / كم؟ هذا، ذاك، تلك. لم/ لن.	
	– أُركب	استعمال ضمائر، ضرف مكان وزمان... اتيان بجمل من المنوال نفسه.	
	– إنتاج شفوي	ألاحظ المشاهد وأعبر عن أحداثها.	
	أقرأ(قراءة نص)		

ما نلاحظه في الكتاب أن المقاطع تدور حول بعض محاور حياة الطّفل في الحياة العامة وفي الأسرة والمدرسة والبيئة الطّبيعية... وعددها ثمانية مقاطع. و «المقطع التّعلمي: هو مجموعة مرتّبة ومترًابطة من الأنشطة والمهمّات، ويتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة وتحقيق مستوى من مستويات الكفاءة الشّاملة أو تحقيق كفاءات ختامية معيّنة.» (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية، وزارة التّربية الوطنيّة. دليل المقاطع التّعليمية للسنة الأوّلى ابتدائي والسّنة الثّانية ابتدائي 2016). كلّ مقطع يُبنى بنفس الكيفية وتوزع أجزاؤه على مدار ثلاثة أسابيع. « ويبنى المقطع على الخطوات الآتية:

تحليل قبلي للمادّة الدراسية بدراسة الكفاءة الشّاملة، والكفاءات الختامية ويحدد إسهام المادّة في تحقيق الملمح الشّامل؛

- ضبط مركّبات الكفاءة الختامية؛
- ضبط الموارد المعرفية والمنهجية المستهدفة؛
- ضبط القيم والكفاءات العرضية؛
- ضبط الوضعيات، انطلاقا من الوضعية المشكلّة الانطلاقية لتوجيه وضبط التّعليمات، متبوعة بوضعيات مشكلّة بسيطة لممارسة الفعل التّعليمي وأخرى لتعلّم الإدماج وتقويمه، وصولا إلى حلّ الوضعية المشكلّة الانطلاقية.»

(الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية، وزارة التّربية الوطنيّة، دليل المقاطع التّعليمية للسنة الأوّلى ابتدائي والسّنة الثّانية ابتدائي 2016).

كما أن الوثيقة المرافقة للكتاب تحث على المنطوق وتعطي له بعدا اجتماعيا. " إن مهارات فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي وفهم المكتوب والتّعبير الكتابي، ستسهم إن طبقت تطبيقا صحيحا ليس في تحقيق ملامح التخرج فحسب

بل في تلبية طموحات مجتمع...» (الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، 2016 ص. 3).

نلاحظ أيضا أن هناك تدرجا في التعليمات –في كلّ مقطع–بالوتيرة نفسها إذ نبدأ **بالتأمل والملاحظة** ثم **يستعمل** التلميذ بعض **الصّيغ** المراد تعليمها له، ثم يليه **التركيب** أي الإتيان بجمل من المنوال نفسه، ثم **الانتاج الشّفهي** وأخيرا ملاحظة المشاهد **والتّعبير** عن أحداثها ليُختتم **بالقراءة** في النّهاية.

لو أخذنا الصّفحة 16 مثلا نلاحظ صورا أي مشاهد. وهنا يساعد المعلم التلميذ على دمج الصّورة 1 والصّورة 2 والصّورة 3 (الصّور مرقمات) لينتج فقرة. ونطلب من التّلاميذ التّعبير عما يشاهدون كقول المعلم ماذا تشاهدون في الصّورة رقم 1؟ والاجابة تكون مثلا "نشاهد التّلاميذ يلعبون في ساحة المدرسة." كيف يلعبون؟ بعنف؟ برفق؟ ... في الصّورة 2 نلاحظ صورة العلم الوطني والتّلاميذ واقفون أمام سرية العلم ويرددون النّشيد الوطني...

في الصّفحة 9 مثلا من الكتاب المدرسي نجد صورا، يُطلب من التلميذ أن يتخيل من خلالها ما تطلبه الأم من أبنتها.

أو أن يتخيل الحوار الذي يدور بين تلميذتين.

أو كما جاء في الصّفحة 14 في حصة التّربية الاسلامية يطلب من المتعلم التّعبير شفهيا وتخيل تبرير عدم إلتحاق تلميذ بالمدرسة.

في الكتاب نجد خمسة وثلاثين (35) موقفا –وضعية–أين يُطلب فيها من التلميذ أن يعبر شفويا.

المتأمل في النّشاطات المقترحة يجد أنها أحيانا بعيدة عن قدرة التّلميذ عن التّعبير، أي المشهد لا يثير حفيظته أو مشاعره مثلا أو لا يساعده على التّعبير خاصة باللّغة العربيّة الفصحى. على سبيل المثال في الصّفحة 16، في "أتأمل

وأتحدث" نطرح السّؤال التالي على التلميذ: "كيف يبني الطّائر عشه؟" أو أن نطلب منه وصف مكان معالمه غامضة.

حتى وإن كانت هذه النّماذج من الصّور أو الأسئلة قليلة في هذا الكتاب المدرسي فعلينا أن نأخذ بعين الاعتبار خصوصية الطّفل ذى السّت سنوات أو السّبع سنوات وخصوصية البعد الجغرافي خاصة إذا علمنا أن الكتاب موجه لكلّ أطفال المدرسة الجزائريّة.

أيضا ما لاحظناه هو تلك الصّور الباهتة الغامضة، وهي كثيرة جدا، والتي لا يستطيع الطّفل تحديد المشهد ومعالمه مما يفقده القدرة على التّعبير بل وحتى قد تجعل التلميذ محل سخرية بين زملائه لأنه لم ير في الصّورة ما يراه الآخر.

الخاتمة:

لقد كان للتعبير الشّفهي عبر التاريخ مكانة خاصة في المجتمعات لأن الحضارات كانت شفهية قبل اختراع الكتابة وأدوات الكتابة. في المجتمع الجزائري كان الشّفهي ومازال الوعاء الذي يحتوي على ثقافة المجتمع وحكمته، فالأمثال الشّعبية مثلا المتداولة شفهيا تحمل الكثير من العبر والمعايير المجتمعية، بها نحتفظ بالقيم وتُحدد السّلوكات. ومازال للتواصل الشّفهي أهميته فالتقنيات الحديثة الخاصة بالتّواصل مثل الرّاديو، والتلفاز ومؤخرا الهواتف النّقالة أبقت بل وعززت التّعبير الشّفهي.

نحن بحاجة إلى التحكم في الكلّمة وضبط التّعبير الشّفهي.

الانسان الحديث عليه أن يتكلّم بشكلّ صحيح وبفنية أثناء الملتقيات والنّدوات وكلّ التظاهرات وعلى المنبر.

كي نمارس مهنة التّعليم علينا أن نعرف كيف نتكلّم لإيصال الفكرة للمتعلمين، للمستمعين.

التّحدث بصعوبة أمام النّاس أو عدم القدرة على التّعبير يؤدي إلى الهروب من النّقاش أو قبول رأي الآخر.

والتّعبير على الصّعيد المدرسي نشاط لغوي لا ينحصر في مادة تعليمية معينة وليس مقرراً في درس التّعبير مثلا بل إنَّه يمتد إلى جميع فروع مادة اللّغة مثلا داخل الصّف أو خارجه وكذلك يمتد إلى المواد الدراسية الأخرى وفي كلّ موقف تعليمي. إجابة التلميذ عن أسئلة في القراءة تعد فرصة لممارسة التّعبير وفي شرحه بيتاً من الشّعر يكون تدريبا على التّعبير، وفي إجابة الطّالب عن أسئلة حول نص في الإملاء قد يتحقق التّعبير، ومع ذلك إن إجادة التّعبير والمهارة فيه لا تتحقق إلاَّ بالممارسة المستمرة والتدريب المتواصل.

التّعبير الشّفهي هو أداة قيِّمة للتواصل بين العباد أينما كانوا في المنزل أو في المدرسة أو في الشّارع.

. يبدأ الكلّام في الأسرة ويعزز في المدرسة بهدف إثراء وتعميق اللّغة لتمكين الاطفال من التّعبير السّهل والتّواصل المفهوم.

التّعبير الشّفهي من أهم النّشاطات التّعليمية التي يمارسها المتعلم في المرحلة الابتدائية إذ هو تقنية يتعلمها الطّفل يستعمل فيها لغته وكلّماته. كما أنه فرصة لعرض الافكار وترتيبها تمكنه من اكتساب المهارات والقدرات الخاصة بالحديث والمناقشة وإيصال المعنى للآخرين.

فقر اللّغة والمفردات عند المتعلم هو فقر في التّعلم.

كلّما كان المخزون اللّغويّ لدى الطّفل ثريا –كبيرا– كانت أدوات التفكر والتّعبير المستعملة ثرية وبالتالي الثّراء الفكى وسهولة التّواصل.

كم تخوننا الكلّمات في الكثير من المواقف لأن رصيدنا غير كاف لإتمام الفكرة أو توضيحها أو تبريرها والدفاع عنها، أي الإفصاح عما يجول بخاطرنا.

كي نعبر عنه نحن بحاجة إلى مخزون لغوي أي أن نكون أغنياء بل أثرياء ومن مصادر الثّراء والعوامل المساعدة على ذالك التّعبير الشّفهي. .

كما أن الثّراء النّفسي يتوقف على الثّراء اللّغويّ.

المراجع:

1- أبو عمشة، خالد حسي، **التّعبير الشّفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التدريسي**، ط1، 2017 عمان-الأردن.

2- أبو مغلي، سميح، **الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة**، ط.2 مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن- عمان، 1986 م.

3- النّعيمي، علي، **الشّامل في تدريس اللّغة العربيّة**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن – عمان 2004 م.

4- السّعدي، عماد توفيق والبوريني، زياد مخيمر وموسى، عبد العطي نمر، **أساليب تدريس اللّغة العربيّة**، ط.1، دار الأمل للنشر والتوزيع، 1991 م.

5- عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمّد فؤاد :**أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتطبيق**، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطّباعة عمان، 2003 م.

6- سعدون محمود السّاموك، هدى علي جواد الشّمري، **مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها**، دار وائل للنشر، ط.1، 2005

7- فخري خليل النّجار، **الأسس الفنية للكتابة والتّعبير**، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2011.

وثائق مدرسية:

1- **كتابي في اللّغة العربيّة – التّربية الإسلامية التّربية المدنية، السّنة 2 من التّعليم الابتدائي**، الطّبعة الأوّلى، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية سنة 2016/ 2017. (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية، وزارة التّربية الوطنيّة.)

2- دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، مديرية التّعليم الاساسي (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية، وزارة التّربية الوطنيّة.)

3- الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي 20016 (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية، وزارة التّربية الوطنيّة.)

4- دليل المقاطع التّعليمية للسنة الأوّلى ابتدائي والسّنة الثّانية ابتدائي 2016 (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية، وزارة التّربية الوطنيّة.)

5- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية، وزارة التّربية الوطنيّة **ملخّص مناهج الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي**، 2016.

المعاجم:

- إبن منظور، **لسان العرب**، ص. 16- 18 مادة عَبَرَ.

- Dictionnaire le Petit Robert (2003)

الدّوريات

1 -الجريدة الرّسمية للجمهورية الجزائرية، عدد 4، 19 محرم عام 1429 الموافق 27 يناير سنة 2008.

باللّغة الاجنبية

1- Gérard, F.-M et Roegiers X., 2009, Des manuels scolaires pour apprendre — Concevoir, évaluer, utiliser, Bruxelles, De Boeck Université.

2- Laura Alaria & Pr. Edouard Gentaz, **Le développement du langage oral chez les jeunes enfants mono-ou multilingues**, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, P.15.

دور كتاب اللّغة العربيّة في بناء التّعلم وترسيخ القيم التّربويّة
– قراءة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط–

The role of Arabic language books in building learning and consolidating educational values
Reading in the Arabic language book for the of intermediate education–second year

أ.د. نسيمة لوح
ج. لونيسي علي البليـــدة–2–

الملخّـص:

تعدّ الوسائل التّعليميّة على اختلافها أدوات مهمّة يعتمد عليها المعلّم أثناء العمليّة التّعليميَّة التّعلميّة، لِمَا لها من دور في استثارة اهتمام المتعَلّم وإشباع حاجته للتّعلّم، واستيعاب المعلومات والمعارف والقيم وترسيخها، خاصّة وأنّها تُشرك جميع حواس المتعلّم في تشكيل الخبرة الجديدة وربطها بالخبرات السّابقة ويعدّ الكتاب المدرسيّ من أهمّ الوسائل التّعليميّة الّتي لا يمكن الاستغناء عنها نظرا للوظائف الهامّة الّتي يؤدّيها في عمليّة بناء التّعلم، فهو المرشد للمعلّم والمرجع الّذي يستقي منه المتعلّم معارفه أكثر من غيره من المصادر، فالكتاب المدرسي وعاء يحتوي على المادّة التّعليميّة الّتي تحقّق أهداف المنهاج التّعليمي.

وفي ورقتنا البحثيّة هذه؛ سنحاول معالجة الإشكال التّالي: ما أهمّية كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسّط؟ وما الّذي يقدّمه لمتعلّم هذه المرحلة؟ وهل يسهم في بناء التّعلم وترسيخ مختلف القيم؟

الكلّمات المفتاحية: الكتاب المدرسي – اللّغة العربيّة – بناء التّعلم – القيم التّربويّة.

The abstract:

Means of educational are different as an important tools it depends on the teacher during the learning process, why does it have a role in arousing the learner's interest and satisfying his need to learn? And absorbing informations and knowledge and values and solidify it, especially it involves all of the learner's senses in shaping the new experience and liking it to previous experiences¸The text book is one of the most important educational tools that can not be dispensed with due to the important functions it performs in the process of building learning .he is the guide for the teacher and the reference from which the learner learns more then other sources .the text book is a container that contains the educational material that achieves the objectives of the curriculum.

In our research paper: We will try to address the following problem: What is the importance of the Arabic language book for the second year of intermediate school?

What does it provide to the learner at this stage? Does it contribute to building learning and consolidating various values?

Key words: – Educational the Arabic language– Building learning – the school book– values.

المقدّمـــة:

يعدّ الكتاب المدرسيّ من أقدم الوسائل التّعليميّة وأهمّها، إذ لا يزال يحتفظ بمنزلته في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة رغم وجود وسائل أخرى متطوّرة أضحت تنافسه على غرار جهاز الحاسوب، والألواح الإلكترونيّة والرّقميّة وغيرها.

فالكتاب المدرسي هو المعلّم الثّاني للمتعلّم، وهو الوعاء الّذي يحفظ المادّة التّعليميّة، الّتي تقدّم في كتاب اللّغة العربيّة في شكلّ أنشطة تعلّميّة متنوّعة مرفوقة بمجموعة من الوسائل للإسهام في بناء التّعلم كالصّور التّعليميّة، والجداول والخرائط، والأشكال التّوضيحيّة، والمشجّرات وغيرها.

وفي هذه الدّراسة، سنحاول تقديم قراءة لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسّط من خلال دراسة وصفية تحليليّة نقدية لمحتويات الكتاب.

1/- تعريف الكتاب المدرسي:

يطلق اسم الكتاب المدرسي على الكتب الموجّهة للمتمدرسين وفق المنهاج الدّراسي، والمقرّرة من الجهات الرّسمية، ونقصد بها وزارة التّربية والتّعليم تمييزا لها عن بقيّة الكتب الأخرى.

وقد تعدّدت تعريفات الكتاب المدرسي وتنوّعت، لكن ما يجمع بين هذه التّعريفات، هو اعتبار الكتاب المدرسي ركيزة أساسية في عملية بناء التّعلم ووسيلة هامّة لا يمكن الاستغناء عنها مهما تعدّدت الوسائل التّعليميّة الأخرى وتطوّرت فالكتاب المدرسي هو الكتاب الّذي يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية

الّتي من شأنها تحقيق أهداف تربويّة محدّدة سلفًا (معرفيّة، وجدانيّة ونفس حركيّة) وتقدّم في الكتاب في شكلّ علمي منظّم لتدريس مادّة معيّنة في مقرّر دراسي معيّن لمدّة زمنيّة محدّدة (الهاشمي و عطيّة، 2009، صفحة 260).[1]

«وبالجملة يعتبر الكتاب المدرسي أداة تعليميّة، أو وسيلة تربويّة من أهمّ الوسائل التّعليميّة ضمن عناصر المنهاج الدّراسية، فهو تفصيل وتوضيح عمليّ لما يقترحه المنهج، ومساعد قويّ في إكساب المتعلّم الحقائق العلميّة المنظّمة ووسيلة في يد المدرّس لتنفيذ المقرّرات الرّسميّة بمستواها ومحتواها المحدّدين» (الحاج، 2010، صفحة العدد3).[2]

فالكتاب المدرسي هو الموجّه والمرشد للمعلّم يجد فيه تفصيلا لما جاء في المنهاج الدّراسي، ويرسم له الأطر المعرفيّة لدرسه، وهو المرجع الأوّل للمتعلّم يستقي منه المعلومات، ويكتسب الخبرات ويرسّخها من خلال مختلف الأنشطة التّعلميّة.

2/- أهمّيته:

لقد كان الكتاب المدرسي ولا يزال أهمّ وسيلة تعليميّة رغم مزاحمة العديد من الوسائل له، على غرار أجهزة الحاسوب، والألواح الالكترونية والرّقميّة المحمولة الّتي أضحت تستعمل في كثير من الدّول بديلا عن المحفظة المدرسيّة ككلّ وليس الكتاب المدرسي فحسب، إنّ التطوّر الّذي حصل في هذا المجال جعل الطّفل يستهوي كلّ ما هو متطوّر وينفر من الوسائل التّقليديّة، فالطّفل اليوم

الهوامش:

[1] عبد الرّحمن الهاشمي وعلي عطيّة محسن، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة: رؤية نظريّة تطبيقيّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1/2009م، ص260.

[2] محمّد بن الحاج، الكتاب المدرسي والوسائل التّعليميّة، دفاتر التّربية والتّكوين، العدد3 2010م.

يحسن استعمال الألواح الإلكترونية منذ نعومة أظافره، واستعمال مثل هذه الوسائل في المدرسة تجعله يواكب واقعه الّذي يعيشه، لكن في المقابل في واقعنا لا نجد مثل هذه الوسائل متوفّرة ومتاحة للجميع، وبالتّالي لا غنى لنا عن الكتاب المدرسي الّذي تستطيع كلّ فئات المجتمع اقتناءه.

ويمكننا أن نلخّص أهمّية الكتاب المدرسي في النّقاط الآتية:

✓ يعدّ الكتاب المدرسيّ مرجعا علميّا مهمّا للتّلميذ والمعلّم، وأحيانا المصدر الوحيد بالنّسبة للمتعلّم؛

✓ يتيح الفرصة أمام المعلّم ليستخدم العديد من طرق التّعليم، وانتقاء الوسائل التّعليميّة الملائمة والإسهام في بناء التّعلم، ويساعد المعلّم أيضا في إعداد الخطّة اليوميّة، وتنظيم الخطّة السّنويّة لتحقيق الأهداف والكفاءات المسطّرة والمرجوّة (عبيدات، 1989، صفحة 173)؛[3]

✓ يثري تعلّم المتعلّمين ويلبّي الحاجات التّربويّة والتّعليميّة ويعزّزها ويساعد المتعلّمين على اكتساب العادات الدّراسية السّليمة (عليمات، 2006 صفحة 30)؛[4]

✓ يعزّز الدّافعية للتّعلم، وينمّي قدرة المتعلّم على التّفكير بكلّ أنواعه ومستوياته، ممّا يجعله وسيلة من وسائل التّعلم الذّاتي.

3/ـ وظائف الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي عدّة وظائف، منها (أوشان، 2006، صفحة 110):[5]

✓ وظيفة تطوير الكفاءات والقدرات؛

---

[3] سليمان أحمد عبيدات، أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العمليّة، مطبعة النّور النّموذجية، ط2/ 1989م، ص173.

[5] ينظر: علي آيت أوشان، اللّسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي: الأسس المعرفيّة والديداكتيكية، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب، ط 2/ 2006م، ص110.

✓ وظيفة تدعيم المكتسبات؛

✓ وظيفة تقويم المكتسبات؛

✓ يُقدِّم ترجمة عمليّة للمنهاج الدّراسي وأساليب تنفيذه، إذ يمثّل المقرّر الدّراسي تمثيلا معتمدا من الجهة الرّسميّة المشرفة على التّعليم؛

✓ يعدّ دليلا للمعلّم في التّحضير، والإنجاز والتّقويم؛

✓ يعدّ مصدرا من مصادر التّعلم، ووسيلة مساعدة للمتعلّم على الفهم وتبسيط المعلومات، والحقائق، وتنمية قدراته الفكريّة، واكتساب المعارف وتوظيف مختلف المكتسبات بصورة فعّالة.

4/ـ مواصفات كتب اللّغة العربيّة:

على مؤلّفي الكتب عامّة، ومؤلّفي كتب اللّغة العربيّة خاصة مراعاة ما يأتي:

✓ الأهداف العامّة لتدريس اللّغة العربيّة في كلّ مرحلة، وتوظيف الكتاب المدرسي لخدمتها وفق السّياسة التّعليميّة للدّولة؛

✓ التّنويع والابتكار في الأنشطة التّعليميّة، وأساليب التّقويم، والتّدريبات والتّشديد على وظيفتها والحرص على ارتباطها بأهداف تدريس الموضوع؛

✓ الحرص على تنمية مهارات التّعلم، ومهارات التّفكير وتناول الموضوعات بطريقة تنمّي القدرة على التّعلم الذّاتي؛

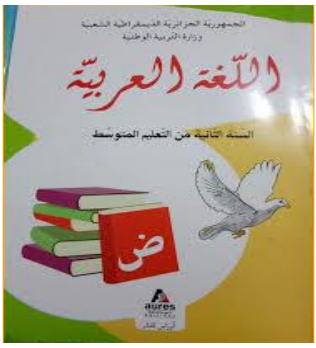
✓ إظهار مواطن الجمال في اللّغة العربيّة، وتعزيزها وتنمية الاتجاهات نحو تعلّمها؛

✓ التّشديد على القيم الاجتماعيّة والثّقافيّة المرغوب فيها، وتوظيف المواضيع الّتي تضيف قِيَمًا يحتاج إليها المتعلّمون؛

✓ تحقيق التّوازن بين مهارات اللّغة العربيّة، والحرص على مبادئ التّكامل والوحدة بين فروعها في تعلّمها وتعليمها، وبين المواد الأخرى تجسيدا لوحدة المعرفة (الهاشمي و عطيّة، 2009، صفحة 103).[6]

5/ـ سيكولوجية الطّفل المتمدرس في السّنة الثّانية متوسّط:

ينتمي المتعلّم في هذه المرحلة إلى ما يسمى بمرحلة التّفكير المجرّد: وتبدأ هذه المرحلة من سن (الثّانية عشرة) حتّى (الخامسة عشرة) من العمر، وفي هذه المرحلة يتطوّر التّفكير المنطقي، ووضع الفرضيات والاحتمالات، والتطوّر في التّفكير النّاقد، ومُقارنة الأشياء وتحليلها واختيار الأنسب، وفي هذا العمر يكون انغماس الطّفل الّذي أصبح مُراهقاً في المجتمع قد بدأ ينمو، وهذا يكسبه الكثير من المنطقيّات الّتي يتبنّاها تباعاً للبيئة المُحيطة له بدءاً من الأسرة مروراً بالمدرسة والأصدقاء، وهذه هي قاعدته في التّطوّر للانطلاق في حياته، فيمتلك قاعدةً فكريّةً خاصّةً به من أفكار ومُعتقدات.



والسّؤال الّذي يمكن أن نثيره هنا: هل راعت الكتب المدرسيّة هذا التّغيّر الّذي حصل للمتعلّم وانتقاله من مرحلة إلى أخرى؟ هل حقّقت كفاياته المعرفيّة والنّفسيّة؟

6/ـ قراءة في كتاب السّنة الثّانية متوسّط، دراسة وصفيّة تحليليّة:

1.6). **التّعريف بالكتاب محلّ الدّراسة:**

- **العنوان:** اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط.
- **عدد الصّفحات:** (175) صفحة.

---

[6] عبد الرّحمن الهاشمي وعلي عطيّة محسن، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة: رؤية نظريّة تطبيقيّة، ص103.

♦**الحجم:** (20سم×28.5سم).

♦**تأليف** :أحمد سعيد مغزي، عزوز زرقان، نور الدين قلاتي، الطّاهر لعمش كمال هيشور، ميلود غرمول، أحمد بوضياف،

رضوان بوريجي.

♦**تنسيق وإشراف:** ميلود غرمول، مفتّش التّربية الوطنيّة للّغة العربيّة.

♦**دار النّشر:** الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة Onps. (2022-2023).

♦**الإيداع القانوني:** (2019م).

♦**المحتوى:** يتوزّع محتوى الكتاب المدرسي على مقاطع (وحدات) ثمانية تشمل نصوصا ودروسا متنوّعة.

2.6). تحليل محتوى كتاب السّنة الثّانية متوسّط:

يعتمد كتاب السّنة الثّانية متوسّط المقاربة النّصية؛ حيث يشتمل على ثمانية مقاطع تعلّميّة كما ذكرنا سابقا تتعلّق بمحاور ثقافية، وكلّ مقطع يتكوّن من سلسلة منظّمة من النّشاطات التّعليميّة مجسّدة في شكلّ ميادين، وهي:

أ). نشاط التّعبير الشّفهي:

يتمثّل في ميدان(فهم المنطوق وإنتاجه) ؛ حيث يعتمد فيه المعلّم على نصّ غير موجود في الكتاب المدرسيّ ولكنّه موجود في دليل الأستاذ- مع أنّنا لا نجد مبرّرا لعدم إرفاقه في الكتاب المدرسيّ-، والغاية منه تعزيز ملكتي السّماع (الاستماع) والكلّام؛ حيث يقرأ الأستاذ النّص مرّتين على الأقل مع تسجيل المتعلّم بعض رؤوس الأقلام، ومن خلال المناقشة يتوصّل المتعلّم إلى صياغة فكرة عامّة للنّص واستخراج القيم الّتي يحتوي عليها ويعيد صياغة النّص شفهيّا، فالغاية من هذا النّشاط هو ممارسة اللّغة وتنمية مهارة المشافهة والتّواصل والاسترسال في الحديث وإبداء المواقف الخاصّة بكلّ متعلّم.

الجدول رقم (1): جدول يبيّن عناوين نصوص فهم المنطوق ومؤلّفيها

المقطع	النّص المنطوق	الصّفحة	المؤلّف
الحياة العائليّة	عائلة عيني رعاية الجدّة وجبة بلا خبز	11 16 21	النّصوص كلّها لـ(محمّد ديب)
حب الوطن	المطاردة من أجل حياة أفضل درس في الوطنيّة	31 36 41	(محمّد ديب)
عظماء الإنسانيّة	لالة فاطمة نسومر الأسير المهيب صانع السّلام	51 56 61	منشورات المتحف الوطني للمجاهد (عبد الله صالح الجمعة) (نيلسون مانديلا)
الأخلاق والمجتمع	المروءة إيثار امرأة عربية أسفي على الأخلاق	71 76 81	. (أبو الحسن الماوردي) . (إبراهيم شمس الدّين) . (محمّد الهادي الزّاهري)
العلم والاكتشافات العلمية	. سبيل النّجاح . يجب أن نتعلّم . دليل استعمال لوحة رقمية	91 96 101	. (أحمد أمين) . (فؤاد صروف) . الدّليل المكتمل لاستعمال لوحة رقمية
الأعياد	. صباح العيد . ليلة الاحتفال . عيد الأمّ	111 116 121	. (جمال علوش) . (عمر بن قينة) . (أحمد زكي)
الطّبيعة	. حقل تغزران . الاستنبات . ما أجمل الحياة	131 136 141	. (مولود فرعون) . (عبد الرّزّاق الزّهراني) . (أحمد حسن الزّيّات)
الصّحّة والرّياضة	. الصّحّة . نأكلّ لنعيش . مارس الرّياضة تكتشف نفسك	151 156 161	. (عبد الله المشنوق) . (ميتشل ولسن) . (أورنت برس)

ومن خلال عناوين النّصوص المختارة لممارسة هذا النّشاط، يتبين أنّ معظمها نصوص مختارة بعناية من مصادر قديمة وحديثة من المشرق والمغرب وكلّها تسهم في إثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم وتبني شخصيته وتصقلها من خلال مختلف القيم الاجتماعيّة، والوطنيّة، والدّينيّة والصّحيّة الّتي يستشفها المتعلم منها.

ويسعى منهاج السّنة الثّانية إلى تزويد المتعلّم بمحتويات معرفيّة تدمجه في الحياة المدرسيّة والاجتماعيّة معا، في شكلّ خطابات حوارية وتوجيهية انطلاقا من نصّ مسموع يتواصل عبرها مجيبا أو سائلا بهدف إنتاج خطابات موازية لها، تحمل النّمط ذاته في وضعيّات تواصليّة مختلفة مستوحاة من حياته الاجتماعيّة.

ب). نشاط القراءة ودراسة النّصّ:

ويتمثّل في ميدان فهم المكتوب الّذي يرتبط بثلاثة أنشطة مختلفة، وهي نشاط القراءة الّتي يهدف من خلاله إلى تنمية القدرة على استخراج القيم والمعاني الّتي يحملها النّص، ودراسة النّص دراسة أدبيّة من خلال تعليمة: أتذوّق نصّي ودراسة الظّاهرة اللّغويّة المقرونة بالنّص المحوريّ.

ويهدف نشاط القراءة إلى تعزيز ملكة القراءة من خلال ممارسة القراءة بنوعيها الصّامتة والجهريّة مع مناقشة النّص، عبر الأسئلة لاستنتاج الفكرة العامّة والأفكار الأساسيّة وتزويد المتعلّم بمجموعة من الألفاظ والمصطلحات لإثراء قاموسه اللّغويّ؛ حيث نجدها مشروحة في الجانب الأيمن من النّص، وتحديد قيمة النّص في الأخير.

والملاحظ على نصوص هذين النّشاطين تنوّعهما بين النّثر والشّعر ولو أنّنا لاحظنا غلبة النّصوص النّثرية، ونشير كذلك إلى ما تضيفه هذه النّصوص الّتي جاءت أغلبها موثّقة ومن مختلف مناهل الأدب العربي والأدب الجزائري خاصّة – وهذا ما نادى به كثير من الباحثين في كثير من المناسبات العلمية من ضرورة إشراك نصوص من الأدب الجزائري خاصة والأدب العربي عامة وذلك

لشبه غيابها من كتب الجيل الأوّل التي اعتمدت على نصوص غير موثّقة أو مأخوذة من الشّابكة– كالكتب سواء كانت تاريخيّة كنص(سهرة عائلية) المأخوذ من كتاب (تاريخ الجزائر في القديم والحديث) (ج1)، لـ(مبارك الميلي)، أو كتب تراثية منها نص(الحديث النّبوي الشّريف) الوارد في (سنن التّرمذي)، ونص (نظام الغذاء) المأخوذ من(مجالسّ التّذكير) لـ(عبد الحميد بن باديس) ونص(أخلاق صديق) لـ (ابن المقفع) ضمن نصوص من التّراث لـ (أبي حسن النّدوي)، أو نصوص حديثة مثل نص :(غاندي الرّجل العظيم) من كتاب(فيض الخاطر) لـ (أحمد أمين) وهو من النّصوص السّردية التّاريخية، ونص(تحيّة العلم الوطني) من كتاب(المطالعة العربيّة) لـ(أنطوان جميل)، أو قصائد مأخوذة عن دواوين شعريّة لشعراء أمثال: (محمّد العيد آل خليفة) و(علي الجندي)و(مفدي زكريا)و (عبد الكريم العقون) و(محمّد الأخضر السّائحي)، إضافة إلى استخدام نصوص من مصادر أخرى كالتّقارير والمقالات مثل نصّ: (صحّة أطفالنّا والعادات الخاطئة) لـ(دينا توفيق) من (مجلّة العربي).

ولاحظنا افتقار الكتاب المدرسي للجانب الفكاهي، وكان بالإمكان الاستعانة بـ (نوادر جحا) لـ (كامل الكيلاني) ومن التّراث الجزائري سلسلة (تأمّل واضحك مع حديدوان) لـ (محمّد المبارك)، فالمتعلّم في هذه السّن يقرأ القصص ليتعلّم ويحلم ويضحك وهو ما توفّره هذه النّوعية من النّصوص كما يمكن إرفاقها برسوم كاريكاتورية لتشترك حواس المتعلّم كلّها في هذا النّشاط الذي يوفر التّعلم والتسلية معا، ولهذا النّوع من القصص فوائد كثيرة على الجوانب النّفسيّة والاجتماعيّة والمعرفيّة للمتعلّم.

إن استعمال مثل هذه النّصوص الأصيلة يربّي الذّوق الأدبي للمتعلّم خاصّة وأنّه يتعلّم كذلك بعض المعارف البلاغية الّتي تجعله يتذوّق هذه النّصوص ويلمس مواطن الجمال فيها.

وقد احترمت النّصوص علامات الوقف المناسبة الّتي تسهم في ترابط النّص وتساعد المتعلّم في قراءته قراءة صحيحة متمثّلا معانيها، وقد غلب على نصوص هذه المرحلة التّعليميّة النّمط الحواري والإرشادي التّوجيهي، وذلك لتدريب المتعلّم على الحوار الجيّد المؤسّس وكيفية توجيه الإرشادات والتّوجيهات بطريقة منظّمة لتنمية حس المسؤولية والوعي لديه.

أمّا عن القيم الّتي حوتها النّصوص فقد تنوعت؛ حيث نجد أنّ كلّ مقطع يرسّخ قيما، وقد جاءت كالتّالي:

الجدول رقم (2): جدول يبيّن القيم التي ترسّخها نصوص المقاطع التّعليميّة

المقطع	القيمة المرسخة
الحياة العائليّة	تقوية الرّوابط الأسريّة والبرّ بالوالدين
حبّ الوطن	التّحلي بالرّوح الوطنيّة، والاعتزاز بالانتماء للوطن
عظما الإنسانيّة	التّذكير بإنجازات عظماء العالم، والمحافظة على الإرث التّاريخي الإنساني
الأخلاق والمجتمع	حبّ الخير للنّاس وبثّ روح التّضامن والتآزر والتّمسّك بالأخلاق التي دعا إليها ديننا الحنيف
العلم والاكتشافات العلميّة	تعريف المتعلّم بالاختراعات الحديثة وما تقدّمه من خدمات للإنسان مع الحث على ضرورة التّسلّح بالعلم
الأعياد	تعريف المتعلّم بالأعياد العالميّة والوطنيّة والدّينيّة، والتّحلّي بالرّوح الوطنيّة والتّمسك بالثّقافة الإسلاميّة
الطّبيعة	تنمية الوعي لدى المتعلّم بأهمّية المحافظة على الطّبيعة
الصّحّة والرّياضة	تبيان أهمّية المحافظة على الصّحة والحثّ على ممارسة الرّياضة والتّحلّي بالرّوح الرّياضية

جـ). قواعد اللّغة (الرّوافد اللّغويّة):

وهي تابعة لميدان فهم المكتوب؛ حيث وبناء على المقاربة النّصّيّة فإنّ أمثلة الدّرس تؤخذ من نصّ القراءة الّتي يناقشها الأستاذ مع متعلّميه ليصل بهم

في الأخير إلى استنتاج القاعدة النّحوية أو الصّرفية، ثم يتدرّب عليها المتعلّمون من خلال تدريب أو تمرين فوري.

إنّ مشكلّ عدم اشتمال نصّ القراءة على كلّ أمثلة الدّرس وجزئيّاته يبقى مطروحا؛ حيث يعود استكمالها على عاتق الأستاذ الّذي يجتهد في إنشاء أسئلة وأمثلة تصل بالمتعلّم إلى الإحاطة بكلّ جوانب الدّرس.

والملاحظ في إخراج الكتاب فيما يخص القواعد غياب استعمال الألوان ونحن نعلم دور الألوان في تعليم قواعد النّحو والصّرف لاسيما ما تعلّق بالاشتقاق من الأصول اللّغويّة وتبيان الآثار النّحوية كالإعراب بالعلامات الفرعيّة والأصليّة وذلك بأن يظهر الأصل اللّغويّ بلون واحد في جميع المشتقّات منه، وكأن يظهر حرف الجرّ مثلا، وأثره الإعرابي الكسرة أو الياء والنّون في الجمع السّالم والمثنّى بلون واحد دون سائر الكلّام، وبذلك يتم الرّبط في ذهن المتعلّم بين الحرف والأثر الّذي أحدثه عن طريق الألوان.

ويشتمل برنامج قواعد اللّغة في كتاب السّنة الثّانية متوسّط على الدّروس التّالية:

الجدول رقم (3): جدول يبيّن دروس قواعد اللّغة

الدّرس	الصّفحة	الدّرس	الصّفحة
المقصور والمنقوص	13	إسناد الفعل النّاقص إلى الضّمائر	93
حروف العطف	18	جزم الفعل المضارع	98
الفعل المعتل وأنواعه	23	الأفعال الخمسة	103
اسما الزّمان والمكان	33	أحرف التّنبيه وأحرف الزّيادة	113
حروف القسم	38	الفعل المجرّد	118

إسناد الفعل المثال إلى الضّمائر	43	أحرف الجواب	123
الاسم الممدود	53	الأفعال المتعدّية إلى مفعولين	133
نصب الفعل المضارع	58	الفعل المزيد وأوزانه	138
حروف الاستفهام	63	أحرف المفاجأة والتّفسير والاستقبال	143
الجامد والمشتق	73	"أفعل" التّفضيل	153
إسناد الفعل الأجوف إلى الضّمائر	78	الأحرف المصدريّة	158
حروف النّفي	83	أحرف الاستفتاح والتّمنّي	163

إنّ ما نلاحظه هو عدم التكامل في إعداد برنامج القواعد مع ما تعلّمه المتعلّم في السّنوات السّابقة، لأنّ الغرض هو بناء التّعلم، فنجد مثلا في درس حروف العطف في (ص18) تطرّق المؤلّفون إلى هذه الحروف دون أمثلة ودون إعراب، واكتفوا بثلاثة حروف وهي: (الواو–الفاء–ثم)، بينما قد سبق للمتعلّم وأن تعرّف عليها في المرحلة الابتدائية، ففي السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي تعرّف على: (الواو–ثم–الفاء–أو) أي أربعة حروف، وفي السّنة الخامسة يعرف ستّة حروف وهي: (الواو–الفاء–ثم–أو–أم–بل) بأمثلة وجملة معرَبة تشتمل على حرف عطف.

ونجد الملاحظة نفسها بالنّسبة لدرس نصب الفعل المضارع في (ص58) فقد تطرّق المؤلّفون إلى حروف نصب الفعل المضارع وهي: (أن–لن–إذن–كي) دون أمثلة لكلّ حرف ودون إعراب، وهذه الحروف يعرفها المتعلّم في السّنة الرّابعة ابتدائي وهي: (أن–لن–لام التّعليل–كي–حتّى) بأمثلة وجملة معرَبة إعرابا

مفصَّلا، كما تطرّق إليها في السّنة الخامسة كذلك بأمثلة وجملة معرَبة إعرابا مفصلا.

كما اشتمل الكتاب على درس (جزم الفعل المضارع) (ص98) دون أمثلة كافية، ودون إعراب، وتضمّنت القاعدة ما يلي: ((حذف النّون إذا كان من الأفعال الخمسة))، بينما المتعلّم لم يقدّم له الأستاذُ الأفعالَ الخمسة الّتي أدرجت في (ص103)، فالأوّلى تدريس الأفعال الخمسة قبل هذا الدّرس، والملاحظ أيضا أنّه قدّمت القاعدة دون أمثلة ودون إعراب مفصّل لكلّ نوع، ونجد أنّ درس الأفعال الخمسة قد تناوله المتعلّم في السّنة الخامسة ابتدائي بأمثلة مفصّلة وجملة معرَبة إعرابا مفصَّلا.

كما أنّنا نجد المتعلّم يقف عاجزا أمام قاعدة المنقوص والمقصور وغيرها من القواعد الّتي يستعمل فيها (فاء الفعل) و(عين الفعل) و(لام الفعل) ولا يعرف سرّ هذه الحروف، لأنّ درس الميزان الصّرفي الّذي كان موجودا في كتاب السّنة الأوّلى للجيل الأوّل قد حذف من البرنامج ربّما لصعوبته، ولكنّه مهمّ كذلك لفهم دروس كثيرة، ولا ننكر أنّه تمّ كتابة الحرف الأوّل أمام (فاء الفعل) بين قوسين، والحرف الثّاني أمام (عين الفعل) والحرف الثّالثّ أمام (لام الفعل)، لكن هذا لا يبعد الغموض عن ذهن المتعلّم الّذي يمكن أن نوصل إليه مفهوم الميزان الصّرفي وقيام اللّغة العربيّة في معظمها على الجذر الثّلاثي ومقابلة ذلك بمادة (فعل)، وهذا سيساعده في فهم دروس المشتقّات وغيرها.

الحقيقة أنّ المقاربة بالكفاءات تعتمد على المكتسبات القبلية في بناء التّعلم، لكن في الأمثلة السّابقة نلاحظ أنّه لم تراعى هذه اللّبنة، فقد قدّمت المعلومات ناقصة مبتورة دون أن تضيف للمتعلّم شيئا.

د). التّعبير الكتابي) إنتاج المكتوب) :

وهو آخر الأنشطة؛ حيث يتعرّف المتعلّم على تقنية من تقنيات التّعبير ويتدرّب عليها ويقدّم إنتاجا كتابيّا يوظّف فيه ما اكتسبه من ظواهر لغويّة؛ حيث «وبعد كلّ ثلاثة أسابيع تعلّميّة يخصّص أسبوع للإدماج، ينطلق من سند منطوق وآخر مكتوب ويقطع مرحلتين متكاملتين هما مرحلة التّدريب على توظيف وإدماج المكتسبات ومرحلة التّقويم النّهائي الّذي يظهر في إنتاج فردي هو التّعبير وفي إنتاج جماعي هو المشروع» (غرمول و آخرون، 2023، صفحة مقدمة الكتاب).[7]

ويعدّ هذا النّشاط من أهمّ الأنشطة التي يقيّم بها الأستاذ متعلّميه ليقف على مواطن الضّعف عندهم ويستدركها بالتقويم المناسب، كما أنّ هذا النّشاط يسعى فيه الأستاذ إلى تنشيط متعلّميه في شكلّ مجموعات أو ما يسمّى بالتّعليم التّشاركي أو التّعاوني الذي يتعلّم من خلاله المشاركة والتّعاون والإصغاء إلى رأي غيره ويزرع الثّقة بالنّفس،

وللأنماط التي تعلّمها من خلال النّصوص دور مهمّ في تعليمه فنّ الحوار والتّوجيه الذي يحتاجه خلال هذا النّشاط الجماعي.

هـ). الصّور التّعليميّة:

إنّ الصّورة التّعليميّة تعدّ من الوسائل المهمة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وقد عرّفها أهل الاختصاص أنّها «وسيلة تعليميّة مساعدة، وسيط يتمّ من خلاله

---

[7] ميلود غرمول وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2023م، ص: مقدّمة الكتاب.

تحقيق وظيفة تعليميّة معيّنة، كالعرض والوصف والشّرح والتّحليل والبرهنة...» (الفاربي و آخرون، 1994، صفحة 228).[8]

لقد أثبتت الدّراسات التّربويّة أنّ مصاحبة الوسيلة المصوّرة لنصّ مكتوب لها دور فعّال في فهم واستيعاب محتوى هذا النّص، وتكفي صورة واحدة أحيانا لتعبّر عن فكرة قد لا يكفي مقال طويل للتّعبير عنها، وإذا رافقت نصّا ما فإنّها تشكلّ دعما حسّيًّا للكلّمة المجرّدة ما يساعد على عمليّة الإدراك عند القارئ وربط المعلومة بالواقع (سلامة، 2000، صفحة 168) .[9]

لقد وجدنا توظيفا مقبولا ومتنوّعا للصّور التّعليميّة في الكتاب المدرسي وقد كانت أغلبها مناسبة للمحتوى التّعليمي سواء في نصوص القراءة أم في نشاطات أخرى، وقد ساعدت في بناء مختلف التّعليمات واكتساب الكفاءات المرجوّة محترمة النّمو العقلي والعاطفي للمتعلّم، كما ساهمت في غرس مختلف القيم التّربويّة.

إنّ ما نعيبه فقط هو حجم بعض الصّور الّذي جاء صغيرا، كما أنّه من شروط اختيار الصّورة أن تكون مناسبة وملائمة للنّص المصاحبة له، وأن تكون معبّرة عن البيئة الّتي تعبّر عنها المادّة المكتوبة زمنيّا ومكانيّا؛ بحيث تشكلّ الصّور مع المادّة المكتوبة وحدة متكاملة ومتوازنة من خلال التّرابط الوثيق بينهما (سلامة، 2000، صفحة 169)[10] ، لكنّنا في نصّ سهرة عائلية مثلا لـ(مبارك

---

[8] عبد اللّطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التّربية: مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك، دار الخطابي، المغرب، ط1994/1م، ص228.

[9] عبد الحافظ سلامة، الوسائل التّعليميّة والمنهج، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، الأردن ط2000/1 م، ص168.

[10] المرجع نفسه، ص169.

الميلي) (ص12) نجد أنّ الصّورة فعلا لعائلة مجتمعة لكن ليست من نفس بيئة وزمن النّص، فالعائلة في النّص مجتمعة حول المدفأة والبيت لعائلة بسيطة، أمّا في الصّورة فالعائلة تحلّقت حول التّلفاز الّذي لم يكن موجودا أصلا في زمن الكاتب، ويبدو البيت في الصّورة لعائلة ميسورة الحال، فالصّورة لا تتوافق مع بيئة وزمن النّص لذلك وجب اختيار هذه الصّور المرافقة للنّصوص بدقّة متناهية حتى تسهم في بناء التّعلم .

الخاتمة:

وخلاصة الكلّام فإنّ المحاور المبرمجة ضمن المقاطع التّعليميّة الّتي تتألّف من عدد من الوضعيّات التّعلميّة الإدماجية والتّقويميّة قد روعي في تحديدها

قائمة المصادر والمراجع:

1- سليمان أحمد عبيدات، أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العمليّة، مطبعة النّور النّموذجية، ط2/ 1989م.
2- عبد الحافظ سلامة، الوسائل التّعليميّة والمنهج، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط2000/1 م.
3- عبد الرّحمن الهاشمي وعلي عطيّة محسن، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة: رؤية نظريّة تطبيقيّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط2009/1م.
4- عبد اللّطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التّربية: مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك، دار الخطابي، المغرب، ط1994/1م.
5- عبير عليمات، تقويم وتطوير الكتب المدرسيّة للمرحلة الأساسية، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط2006/1م.
6- علي آيت أوشان، اللّسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي: الأسس المعرفيّة والديداكتيكية، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب، ط 2/ 2006م.
7- ميلود غرمول وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2023م.

المجلّات والدّوريات:

1.محمّد بن الحاج، الكتاب المدرسي والوسائل التّعليميّة، دفاتر التّربية والتّكوين، العدد3، 2010م.

اهتمامات المتعلّم وحاجاته في هذه المرحلة العمريّة، وقد تمّ صياغتها في شكلّ وضعيّات تلامس واقع المتعلّم بغية إدماجه في الحياة الاجتماعيّة، كما نجد أنّ المواضيع المتداولة فيه متنوّعة بين الدّينية والاجتماعيّة والإنسانيّة والوطنيّة وحتّى الرّياضية، وتتماشى مع النّمو العقلي للمتعلّم في هذه المرحلة، ويهدف هذا التّنوّع إلى إثراء رصيده اللّغويّ وغير اللّغويّ من خلال القيم الّتي يستفيدها من النّصوص الّتي جاءت متنوّعة بدورها من مناهل أصيلة في الأدب العربي، وقد جاءت منثورة وفي شكلّ قصائد تربّي حسّ المتعلّم و ذوقه، وتسهم في بناء شخصيته من خلال ما يستفيده من قيم دينية وأخلاقية وصحّيّة وغيرها .

كما لا ننكر وقوع بعض الهنات في تأليف الكتاب، من ذلك ما أشرنا إليه بخصوص دروس القواعد الّتي افتقرت في الكتاب إلى الأمثلة الكافية وإلى الإعراب النّموذجي، فبالمثال يتّضح المقال، فلا يكفي أن نترك هذا النّقص للمعلّم ليكمله أثناء الحصّة، ألم نقل أنّ الكتاب هو المرجع الأساسي للمتعلّم الّذي يغنيه عن بقيّة المراجع؟ فكيف يكون كذلك وقد جاءت المعلومات فيه ناقصة بشكلّ كبير ومبتورة عن المكتسبات السّابقة للمتعلّم دون مراعاة قاعدة بناء التّعلم.

وفي الأخير ندعو القائمين على وضع الكتب المدرسيّة إلى ضرورة مراعاة مبدأ بناء التّعلم وذلك بالرّبط بين ما نقدّمه للمتعلّم ومكتسباته القبليّة، والاهتمام بمحتوى الكتب المدرسيّة وشكلّها حتى يقبل عليها أبناؤنا بشغف، مع ضرورة إشراك أهل الميدان من معلّمين وأساتذة في عمليّة التّأليف لدرايتهم بحاجات المتعلّمين، كما لا يفوتنا أن ننادي بضرورة الاستفادة من الدّراسات والرّسائل الجامعية وتوصيات الملتقيات والمؤتمرات العلميّة التي كانت الكتب المدرسيّة موضوعا لها حتّى نتلافى الأخطاء والهنات الموجودة فيها ونحسّنها كي لا نضطر إلى تغييرها كلّ فترة .

قائمة المصادر والمراجع:

1- سليمان أحمد عبيدات، أساسيات في تدريس الاجتماعيّات وتطبيقاتها العمليّة، مطبعة النّور النّموذجية، ط2/ 1989م.

2- عبد الحافظ سلامة، الوسائل التّعليميّة والمنهج، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط2000/1 م.

3- عبد الرّحمن الهاشمي وعلي عطيّة محسن، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة: رؤية نظريّة تطبيقيّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط2009/1م.

4- عبد اللّطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التّربية: مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك، دار الخطابي، المغرب، ط1994/1م.

5- عبير عليمات، تقويم وتطوير الكتب المدرسيّة للمرحلة الأساسية، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط2006/1م.

6- علي آيت أوشان، اللّسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي: الأسس المعرفيّة والديداكتيكية، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب، ط 2/ 2006م.

7- ميلود غرمول وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2023م.

المجلّات والدّوريات:

1.محمّد بن الحاج، الكتاب المدرسي والوسائل التّعليميّة، دفاتر التّربية والتّكوين، العدد3، 2010

رصيدي الجديد في نصوص القراءة وأثره في تنمية المهارات اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

My new acquisition in texts reading and its impact on developing language skills for primary school students

د. نسيمة حمّار؛

ج. عبد الرّحمان ميرة، بجاية.

الملّخص:

اللّغة سرّ الحياة وهي الفارق بين الإنسان والبهيم، وما كان الإنسان ليعبر عن أغراضه لولا مجموع المفردات التي يمتلكها، وهذا ما يتجلى في الرّصيد اللّغويّ أو المخزون اللفظي للفرد، أو قُلْ معيار التفاضل بين المتعلمين في مهاراتهم اللّغويّة، إذا ما ربطنا الرّصيد بالعملية التّعليمية التّعلمية، ولما كان اقتران الرّصيد اللّغويّ بالمهارة اللّغويّة كان لزاما علينا أن نقف عنده ونستشف أهميته وأثره على المتعلم.

واستنادا إلى المعطيات التّعليمية في المراحل الأوّلى؛ فإن المتعلم يكون على استعداد فطري كبير في امتلاك أكبر عدد من المفردات بأنواعها، وهذا ما سعت إليه مناهج التّعليم الابتدائي من خلال استهداف الرّصيد اللّغويّ لدى المتعلم بداية من أقسام التّربية التحضيرية إلى السّنة الخامسة، ووضع رصيد جديد في نصوص القراءة المبرمجة والذي يظهر في نشاط شرح المفردات في السّنتين الثّانية والثّالثّة، ورصيدي الجديد في الرّابعة والخامسة، ولست في المقام الذي يسمح لي بتتبع الرّصيد اللّغويّ في نصوص القراءة لهذه المرحلة لذلك وجهت

هدفي صوب الرّصيد الجديد ومحاولة تحليل مضمونه واستجلاء أهميته في تطوير قدرات السّماع والتّحدث والكتابة والتّعبير.

الكلّمات المفتاحية: رصيدي الجديد، نصوص القراءة، الملكة اللّغويّة المرحلة الابتدائية...

Summary:

Language is the secret of life and it is the distinction between mankind and animals. Mankind would not be able to express his purposes without the set of the acquired vocabulary, and this is evident from the language repertoire or the vocabulary storage of the individual. In other words, let's say it's the criterion of differentiation between the learners in their language skills in relation with those acquisitions and the teaching-learning process. Also, because of the combination of the language acquisition and the language skills, it is compelling to see and consider finding out its importance and impact on the learner.

Based on the educational data in the early stages, the learner has a great innate readiness to acquire the largest number of all kinds of vocabulary, and this is what the primary education curricula sought to achieve by targeting the learner's language acquisition storage starting from the preparatory education sections until the fifth year, and establishing new acquisitions in the programmed texts

reading, which appears in the vocabulary explanation activity in the second and third years, and the new acquisitions in the fourth and fifth years. We are not in the position which allows tracking the language acquisitions in the texts book for that stage, so my target study is the new acquisitions and try to analyze its content and clarify its importance in developing the listening, speaking, writing, and expressing abilities.

Keywords: My new acquisition, texts reading, language skills, primary school students

المقدّمة:

على الرّغم من الجهود المبذولة في تعليم وتعلّم اللّغات، والنّظريات المستحدثة في هذا المجال، إلا أن النّتائج في كلّ مرة تترجم تدني مستوى المتعلم في المراحل التّعليمية المختلفة، بداية من المرحلة الابتدائية التي تعد لبنة التّعليم ثم التّعليم المتوسط الذي يمثل امتداد التّعليم الابتدائي، ثم الثّانوي إذ هو نافذة الاطلاع أو التطلع إلى التّعليم العالي.

ويعد الرّصيد اللّغويّ كما أسلفنا الحديث، مؤشرا عمليا في الحكم على المتعلم بالتّميز أو الضّعف بالثّراء اللّغويّ أو الفقر، وعليه فقد أولت له وزارة التّربية والتّعليم أهمية كبرى كمًّا ومحتوى ونوعية، وذلك بالوقوف عند طرائق إجرائية في تلقينه وإيصاله وتثبيته للمتعلم، ومن هنا كان وقوفنا عند نشاط رصيدي الجديد في كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية، إذ يظهر لنا هذا النّشاط جليا

بداية من السّنة الثّانية إلى الخامسة من المرحلة التّعليمية، وهذا لا يعني أننا حكمنا على عدم وجود رصيد لغوي في التّربية التحضيرية والسّنة الأوّلى؛ بل إن هذا النّشاط يتمظهر كجزء من نصوص القراءة بداية من السّنة الثّانية.

ويأتي هذا العمل ليبرز لنا الهدف الإجرائي من هذا النّشاط؛ وهو محاولة تنمية القدرات اللّغويّة للمتعلم، وأهميته في التحصيل اللّغويّ، وكذا الوقوف عند مضمونه ومدى توافقه مع القدرات الذهنية للمتعلم، وإمكانية توظيفه في اكتساب المهارات اللّغويّة الأربع، والاستراتيجيات التي يعتمدها المعلم في معالجة وتثبيت هذه المفردات الجديدة، وعليه كان البناء العام لهذه المداخلة بداية بالجانب النّظري الذي حددنا فيه مجموعة من العناصر هي: المفهوم اللّغويّ والتّعليمي للرصيد اللّغويّ، ثم أهمية نصوص القراءة في المرحلة الابتدائية، المهارات اللّغويّة وعلاقتها بالرّصيد اللّغويّ، ليكون الجانب التّطبيقي فيه دراسة وصفية لمحتوى هذا النّشاط من خلال عدد وأنواع الكلّمات والتراكيب التي وردت فيه، وفي نقطة ثانية التطرق إلى العلاقات الدلالية التي تربط الكلّمات بمعانيها، وكيف تعمل على تنمية قدرات المتعلم اللّغويّة.

لنصل في ختام العمل إلى نقطة عملية هي محاولة إيجاد طرائق مثلى في تثبيت الرّصيد اللّغويّ الجديد، من خلال التدريب والاستعمال المتكرر للمفردات، لأن اللّغة وضع واستعمال.

2 – الجزء النّظري:

سنقف في هذا الجزء عند مجموعة من العناصر؛ لتكون دعامة في تحليل نشاط رصيدي الجديد في كتب القراءة للمرحلة التّعليمية.

2.1 المفهوم اللّغويّ والتّعليمي للرصيد اللّغويّ:

الرّصيد اللّغويّ مركب وصفي يتكون من اسمين الرّصيد واللّغة، والمركب الاسمي الذي بين أيدينا من الفعلين رصد ولغا، والمعاجم اللّغويّة تشير إلى أن كلّمة الرّصيد من الجذر الثّلاثي رصد الذي يعني مراقبة الشّيء، جاء في معجم مقاييس اللّغة لابن فارس: «الرّاء والصّاد والدال أصل واحد، وهو التهيؤ لرقابة شيء على مسلكه، ثم يحمل عليه ما يشاكلّه، يقال أرصدت له كذا أي هيأته له كأنك جعلته على مرصده» (ابن فارس، 1979، صفحة مادة رصد) فالجذر رصد يحمل في دلالته المتابعة أو الترقب، وأما اللّغة فإنها من الفعل لغا أي تحدث وأفصح.

ويبدو جليا أن الرّصيد اللّغويّ في مجال التّعليم هو ذلك المخزون المفرداتي الذي يمتلكه الإنسان عن طريق التحصيل اللّغويّ، أو قبله ويستوي في ذلك الاسم والفعل والحرف، وهذا المخزون يستدعيه الشّخص لغرض الاستعمال اللّغويّ أو التّواصل، في شكلّ جمل قد تكون فعلية أو اسمية، أو أنواع أخرى تدخل في طائلة أقسام الجملة العربيّة، يقول خالد الزّواوي: « تتمثل ثروة الطّفل اللّغويّة في الكلّمات التي يعرف مدلولاتها عندما يسمعها و يقرأها أو يستخدمها وهو ينظر إلى اللّغة على أنها تأليف بين كلّمات وتعلمه اللّغة يتطلب تعلم الكلّمات أولا» (خالد، 2005م، صفحة 36) وعلى هذا فالرّصيد اللّغويّ هو ما يملكه الطّفل أو بتعبير يكون أكثر عموما الشّخص، من عدد الكلّمات لأن الرّصيد اللّغويّ لا يتوقف عند الطّفل فقط، بل يمس جميع شرائح المجتمع من صغير وكبير وذكر وأنثى ومتعلم وأمي، شرط أن يكون عارفا لمعناها ومدلولها، ويظهر هذا حين سماع هذه الكلّمات وقراءتها واستخدامها واستدعائها في تراكيبه المختلفة بالتالي تمكنه من تعلم اللّغة، وهذا التّعلم لا يتأتى له إلا إذا مرَّ بالمفردة ومعناها الإفرادي والتركيبي أيضا، وتبدأ عملية اكتساب الرّصيد اللّغويّ لدى الطّفل في السّنوات

الأوّلى من عمره؛ إذ إن بداية نطق بعض الكلّمات كاملة هو بداية تشكلّ رصيده وهو ما يكون في السّنتين الثّانية والثّالثّة من عمره، ويستمر مدى الحياة كما يمكن أيضا أن يزيد أو ينقص في مختلف مراحل النّمو.

ولم تكن فكرة الرّصيد اللّغويّ متجذرة في التراثين الغربي والعربي، لأن أّول حديث عن الرّصيد اللّغويّ لم يتجاوز بدايات القرن العشرين في أروپا ناهيك عن الدول العربيّة « ولعل أول رصيد ظهر للوجود الرّصيد الإنكلّيزي المعروف بالبزيك الذي تعود فكرة إعداده إلى سنة 1920 حينما كان مؤلفاه ريتشارد وأوجدن (Richads) et (Ogden) عاكفين على تأليفهما معنى المعنى (The meanig of meanig) ولكنهما لم يشرعا في تجسيدها إلا في سنة 1923 وتمكنا من إنجازه بعد أربع سنوات من العمل 1923/ 1927م إذ أخرجا سنة 1928م قائمته المتكونة من خمسين وثمانمائة مفردة 850 » (حفيظة، 2003م، صفحة 243) وقد توسعت فكرة هذا الرّصيد إلى أن مست الكثير من الدول في أروپا كفرنسا وألمانيا وإسپپانيا وغيرها كثير.

وأما فكرة الرّصيد اللّغويّ في الوطن العربي، فقد بدأت في العقد الثّاني من القرن العشرين، إذ عمد اللّسانيون على تقييم المفردات التي كانت مبرمجة على تلاميذ الأطوار التّعليمية الثّلاثة، فتوصلوا إلى أن معظم الكلّمات غير وظيفية، لذلك كانت فكرة الرّصيد اللّغويّ الوظيفي نقطة جوهرية في هذا المشروع، ومنطلق هذه الفكرة ما تميزت به مفردات الرّصيد من حشو لا يعمل على إكساب المتعلم رصيدا مستعملا يتماشى ومقتضيات العصر« فقد اقترحت فيه طريقة كاملة في كيفية إنجازه وحددت أهدافه بالدقة المطلوبة، فاتضح لأول مرة ما يقصد من هذا المشروع الخطير وكيف تكون طريقة إنجازه، واتفق على تسميته بمشروع الرّصيد اللّغويّ الوظيفي، وتقرر أن يبدأ في إنجازه على الفور فشرع في العمل

بين بلدان ثلاثة هي تونس والجزائر والمغرب» (عبد الرّحمان، صفحة 10) لكن إنجاز هذا المشروع وتطبيقه لم يجسد على أرض الواقع كما كان مأمولا.

وغير خاف أن الرّصيد اللّغويّ المستهدف في المرحلة الابتدائية يختلف عن مرحلة التّعليم المتوسط والثّانوي، إذ من الشّروط التي ينبغي أن تتوفر فيه أن يكون محتواه متماشيا وقدرات التلميذ، ويكون مستمدا من النّصوص العربيّة الفصيحة، ولعل القرآن أثرى كتاب يحوي جميع الألفاظ الفصيحة، ثم الشّعر والنّصوص التراثية، وأن يكون وظيفيا بعيدا عن الغريب والعامي مسايرا لتطورات العصر؛ ويكون ملما بجميع ظواهر اللّغة العربيّة وخصائص كلّماتها، لأن حشد عدد هائل من المفردات دون توظيفها سيؤدي إلى نسيان هذه الكلّمات ومحوها من ذاكرة المتعلم.

2.2 أهمية نصوص القراءة في المرحلة الابتدائية:

نصوص القراءة مادة لغوية مهمة للمتعلم يستمد منها ما يمكنه التّعبير عن أغراضه المختلفة، وتعد القراءة عملية لغوية ذهنية بصرية وهي من وسائل الاتصال البشري بها تنمو معلومات المتعلم ويكتسب بها معارف جديدة تمكنه من التحدث بطلاقة في المدرسة أو خارجها كما تقوم ببناء شخصية التلميذ إذ منها يستمد القيم ويتعرف إلى ثقافته وثقافة أجداده، والقراءة بنوعيها الصّامتة والجهرية مهمة للتلميذ إذ تعود بفوائد جمة عليه يقول علي أحمد مدكور « فإن الأطفال يحتاجون إلى التدريب على مهارات القراءة الجهرية في البداية، لأنهم يستفيدون تربويا من قراءة الأناشيد والقصص الشّعرية والمسرحيات بصوت عال فهي تؤدي إلى تذوقهم لموسيقى الأدب كما تؤدي إلى حسن نطقهم وتعبيرهم وإلقائهم حيث تيسّر للآباء والمعلمين الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها الأطفال في النّطق، مما يتيح لهم فرصة علاجها فتسهم في اختيار قياس الطّلاقة وضبط

النّطق أثناء القراءة » (علي أحمد، 2007م، صفحة 66) فمن القراءة الجهرية نتعرف على أخطاء المتعلم ثم تقويمها.

3.2 المهارات اللّغويّة وعلاقتها بالرّصيد اللّغويّ:

إن البحوث التي تناولت الرّصيد اللّغويّ تبين أن هذه المهارات تؤثر في تنمية الرّصيد اللّغويّ، لكننا سنقف هنا عند التأثير العكسي، بمعنى أن الرّصيد اللّغويّ يلعب دورا كبيرا في تنمية المهارات اللّغويّة سواء تعلق الأمر بمهارة الاستماع، والقراءة أم التّعبير والكتابة.

أ* مهارة السّماع:

السّماع أو الاستماع من الفنون اللّغويّة التّواصلية الأوّلى بل من أهمها أيضا، وهو أبو الملكات اللّغويّة على حد تعبير ابن خلدون، فهي « العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكافية، وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها المتحدث في موضوع ما، أو ترجمته لبعض الرّموز والإشارات ترجمة مسموعة، وهي في تحقيق أهدافها تحتاج إلى حسن الإنصات، ومراعاة آداب السّمع والاستماع، كالبعد عن المقاطعة والتشويش أو الانشغال عما يقال» (خليل فهد، 2013، صفحة 63) والحقيقة أن الطّفل الصّغير يبدأ في اعتماد هذه الصّفة في البدايات الأوّلى من نموه، والعلاقة القائمة بين السّماع والرّصيد اللّغويّ تبادلية فمن جهة فالسّماع الجيد يكسب المتعلم رصيدا لغويا كبيرا، وأما الجهة العكسية فإن المخزون المفرداتي الذي يمتلكه المتعلم يساعد في فهم النّصوص المسموعة وهذا يظهر جليا في اللغات الأجنبية، إذ إن امتلاك عدد محدود من المفردات يكون حجر عثرة أمام فهم المسموع.

ب* مهارة القراءة:

إنّ المفهوم الإجرائي الذي تأخذه القراءة هو أنها عملية ذهنية تأملية تستدعي الفكر والبصر والرّبط بين ما هو فكري وبصري، ولعل الجانب العقلي

في عملية فهم القراءة يتجلى في مجموع الكلّمات التي امتلكها المتعلم من قبل «وهكذا تعمل ممارسة القراءة على زيادة فرص استيعاب الفرد معاني اللّغة وفرص ربط هذه المعاني بألفاظها على نحو وثيق صحيح كما تعمل على إنعاش العناصر اللّغويّة التي يكتسبها أو على تعزيز تذكر هذه العناصر.» (أحمد محمّد، 1996م، صفحة 235) فمعرفة الكثير من الكلّمات يسهل على التلميذ القراءة بشكلّ جيد.

ج* مهارة التّعبير:

يظهر ثراء الرّصيد اللّغويّ عند شخص ما من خلال كلّامه، إذ إنّ التّعبير مرآة عاكسة لمخزون المتعلم، فحينما يقوم بانتقاء الألفاظ فتتداعى الكلّمات بصفة تلقائية نحكم آنذاك على ثراء الرّصيد اللّغويّ لدى المتعلم، وأما « إذا ما قل محصوله من ألفاظ هذه اللّغة وصيغها وتراكيبها ضعفت عباراته وأساليبه وقلت قدرته على التّواصل والتخاطب والتفاهم مع الآخرين، مما يؤدي إلى تقليل فرص الاختلاط بهم، وبالتالي إلى العجز عن تحقيق المصالح التي يطمح إلى تحقيقها، وقد يؤدي إلى الشّعور بالفشل وإلى تصور استحالة إيجاد روابط قوية وناجحة مع أفراد المجموعة أو إلى الشّعور بالنّقص والتخلف عن مستوى هؤلاء الأفراد وعدم جدوى المحاولة لإنشاء علاقات معهم.» (أحمد محمّد، 1996م، صفحة 59) فضعف الرّصيد اللّغويّ عند المتعلم يؤثر على جودة التّعبير والتّواصل.

د* مهارة الكتابة:

الكتابة نوع من التّعبير ولا يختلف كثيرا عن التحدث، فالمكتوب هو تجسيد فعلي لما في الفكر، والمالك لثروة لغوية كبيرة لا يجد عوائق في الكتابة «يمنح التّعبير الكتابي للطلاب من خلال هذه القيمة المجال للتفكير والتدبر، واختيار التراكيب وانتقاء الألفاظ وترتيب الأفكار إضافة إلى تنسيق الأسلوب وجودة الصّياغة» (عبد الفتاح حسن، 2005، صفحة 211) فالكتابة إذن تربط ما هو

موجود في الفكر وهي الكلّمات، وبين النّظام اللّغويّ لتلكم اللّغة وهو كيفية ترتيب الأفكار والجمل.

3-الجزء التطبيقي:

استهدفنا في هذا العمل نشاط رصيدي الجديد، إذ يأتي مباشرة بعد نصوص القراءة المبرمجة على تلاميذ المرحلة الابتدائية، وفيه يتم شرح بعض المفردات الصّعبة بداية من السّنة الثّانية، أين تبدأ برمجة أنشطة متعلقة بالرّصيد اللّغويّ الجديد من خلال نصوص القراءة.

3-1 الرّصيد اللّغويّ الجديد في نصوص القراءة -دراسة وصفية إحصائية

اعتُمِد في الكتب المدرسية نشاط رصيدي الجديد بداية من السّنة الثّانية غير أن المصطلح الذي أطلق على هذا النّشاط هو شرح المفردات، إذ يتم التعرف من خلاله على المفردات الجديدة التي لم يتسن للمتعلم التعرف عليها من قبل أو التي تظهر أنها غير مألوفة لديه بل تحتاج إلى شرح حتى يتعرف عليها وتكون إضافة إلى مخزونه اللّغويّ.

أ* أكتشف الكلّمات في كتابي في اللّغة العربيّة للسنة الأوّلى:

لقد عبّر عن الرّصيد الجديد في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأوّلى بصيغة أكتشف الكلّمات، وهي مجموعة من الكلّمات التي ينبغي على المتعلم أن يمتلكها وقد كان الرّصيد اللّغويّ موزعا على ثمانية مقاطع متنوعة هي على هذا النّحو: عائلتي، المدرسة الحي والقرية، الرّياضة والتسلية، البيئة والطّبيعة، التغذية والصّحة، التّواصل الموروث الحضاري (جماعة من المؤلفين، 2017/2016م) والملاحظ أن هذه المقاطع شملت الكثير من الجوانب، بالتالي فالرّصيد لا يكون في مجال واحد بل في مختلف المجالات، ويحوي الكتاب مجموعة من النّصوص في القراءة وهي نصوص قصيرة، وأغلب الكلّمات المستعملة فيها من الأسماء

في كلّ نص تبرمج على التلميذ مجموعة من الكلّمات التي يتعلمها وجميعها من الأسماء فإما أن تكون أسماء الأشخاص أو الحيوان أو الأشياء يتم فيها استهداف الحرف الذي يتعلمه، أما الأفعال فإن ورودها في نصوص القراءة قليل جدا مقارنة بالأسماء، وهذا ليس بالغريب لأن الطّفل في هذه المرحلة يحتاج إلى الأسماء أكثر من الأفعال، لأنه في البدايات الأوّلى من التّعليم.

ب- نشاط شرح المفردات في كتابي في اللّغة العربيّة للسنة الثّانية:

لا يختلف كتاب السّنة الثّانية عن الأوّلى، في احتوائه على موضوعات اللّغة العربيّة والتّربية الإسلامية والتّربية المدنية، فهو كتاب غير مخصص للّغة العربيّة في حد ذاتها، أما عن المقاطع التي برمجت على تلاميذ السّنة الثّانية فهي نفسها المبرمجة على تلاميذ السّنة الأوّلى، والفرق يكمن في تقديم الحياة المدرسية على العائلة في هذه السّنة، لأن محتوى المقطع يتوافق والدخول المدرسي، والحقيقة أن كلّ مقطع مكون من ثلاثة نصوص في القراءة، بالتالي فالعدد الإجمالي لنصوص القراءة حدد بـ 24 نصا لغويا. (نسيمة ورد، 2016/ 2017)

إن القراءة المتأنية في محتوى نشاط شرح المفردات يبين أن الغرض منه أن يتعرف المتعلم على الكلّمات المستعصية عليه، ولم يسمع بها من قبل أو لم يمتلكها بعد فيأتي هذا النّشاط ليقرب الصّورة من المتعلم، ويعلّمه أن كلّمات اللّغة العربيّة لها ما يرادفها في ذات اللّغة، وأن الترادف فيها سمة من سماتها.

وبعد تتبع نشاط شرح المفردات في كتاب اللّغة العربيّة تبين لنا أن عدد الأسماء أكبر من عدد الأفعال وقد أدرجنا الصّفات ضمن خانة واحدة، ونتائج الإحصاء أفرزت ما يلي:

نشاط معاني المفردات	الأسماء	الأفعال	التركيب الفعلي	التركيب الاسمي
الرّصيد الجديد	31	17	00	00
معناه	8	10	31	17
المجموع	39	27	31	17

جدول رقم1 إحصاء الكلّمات المشروحة الواردة في نصوص القراءة للسنة الثّانية

ويتضح من الجدول أعلاه أن الكلّمات الجديدة أغلبها من الأسماء ثم الأفعال بصفة أقل، وأما التركيب الفعلي أو الاسمي فغير وارد في الكلّمات الجديدة ذلك لأن الهدف من الرّصيد هنا هو الكلّمة لا الجملة، باعتبار أن التلميذ لا يزال في البدايات الأوّلى من التّعليم.

وأما بالنّسبة للجمل الاسمية والفعلية فقد وردت كشروح للكلّمات أو المفردات الجديدة، إذ إن كلّ كلّمة تتبع بمرادفها ثم يتم استعمال هذه الكلّمة في جملة فعلية أو اسمية، ليتمكن التّلميذ إدراك المعنى التركيبي لها. وفي هذا الإطار فإن عدد الجمل الفعلية أكبر من الإسمية لأن الجملة الفعلية ربما تتميز بالسّهولة مقارنة بالجملة الاسمية. وجاءت هذه الجمل لتشرح معاني الكلّمات الغامضة في نصوص القراءة، ففي بعض الأحيان يتم مقابلة المفردة بمفردة مثلها، وأما بعض الكلّمات فيتم إيرادها في جملة، وقد يكون السّبب في هذا أن وضع المقابل لهذه المفردة لا يتوافق وقدرات التلميذ الذهنية، كما أن هذه المفردات الجديدة من الضّروري بمكان أن تستعمل أكثر من مرة حتى يتمكن التلميذ من تثبيتها، لذلك فقد كانت بعض هذه المفردات تتردد في نصوص التّربية الإسلامية وكذا التّربية المدنية.

ت-كلّماتي الجديدة في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّالثّة ابتدائي:

جاء نشاط الرّصيد اللّغويّ في هذا الكتاب بعنوان كلّماتي الجديدة، وللعلم فإن كتاب اللّغة العربيّة للسنتين الثّالثّة كتاب تفرد بموضوعات لغوية محضة عكس السّنة الأوّلى والثّانية، يحتوي هذا الكتاب على ثمانية مقاطع وكلّ مقطع يحوي ثلاثة نصوص للقراءة باستثناء المقطع الأخير أين احتوى على نصين فقط، وتحمل هذه المقاطع عناوين مختلفة عن السّنتين الأوّلى والثّانية وهي: القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعيّة، الهوية الوطنيّة، الطّبيعة والبيئة، الصّحة والرّياضة الحياة الثّقافيّة، عالم الابتكار (بن الصّيد، 2017/ 2018)، فقد أخذت عناوين المقاطع تسميات جديدة تختلف عن سابقاتها، غير أن عناوين بعض المقاطع مكررة مثل: الطّبيعة والبيئة واستبدلت العائلة والمدرسة بالحياة الاجتماعيّة.

وأما الكلّمات الجديدة التي وردت في نصوص القراءة فقد أخذت المنحى نفسه، لكن مع ظهور بعض التراكيب الفعلية في هذا النّشاط والنّتائج مترجمة في الجدول أدناه:

نشاط كلّماتي الجديدة	الأسماء	الأفعال	التركيب الفعلي	التركيب الاسمي
الرّصيد الجديد	57	35	07	00
معناه	44	21	28	21
المجموع	101	56	35	21

جدول رقم: 2 إحصاء الكلّمات الجديدة ومعانيها في نصوص القراءة للسنة الثّالثّة

من خلال الجدول السّابق يتبين لنا أن عدد الكلّمات الجديدة في نصوص القراءة ازداد عددها مقارنة بالسّنة الثّانية وهذا طبيعي بل من البديهي، والجديد في رصيد السّنة الثّالثّة أن التركيب الفعلي كمادة تحتاج إلى شرح وصل عدده إلى سبعة، بمعنى أن هذا الرّصيد بدأ يستهدف التراكيب الفعلية، أما عن نوع

الكلّمات فقد كان عدد الأسماء أكبر من الأفعال مع العلم أن هذه الأسماء والأفعال وردت أيضا بصفات مختلفة.

* **الأسماء:** جاءت الأسماء الواردة في نشاط كلّماتي الجديدة متنوعة بين الأسماء والصّفات وكذا الظّروف فمن الأسماء: شظية، البهو، الزّاد، براعم الكثبان، الصّقيع، أنين... فقد جمعت هذه الأسماء بين النّكرة والمعرفة، والمفرد والجمع، أما الجمع فالجموع بأنواعها فالجمع المذكر السّالم مثل: الشّغوفين والمؤنث السّالم مثل: عادات، ندبات، توجيهات... وجمع التكسير نحو: أساطير صفوف، والكلّمات المفردة مثل: البهو، شظية... والمركبة نحو: اختراق الصّفوف، سفح الجبل، سيناريو المسرحية، فقد جاءت هذه التراكيب إضافية، وكذا اللحم المقدد، بعناية فائقة، مرض فيروسي، وهي تراكيب وصفية، غير أن الكلّمات المركبة كانت أقل ورودا من المفردة.

* **الوصف أو الصّفات أو المشتقات:** وردت المشتقات في الكلّمات الجديدة فمنها اسم الفاعل من الفعل الثّلاثي: نحو: عاصف، فاتنة، ناصع، دائب، ومن غير الثّلاثي نحو: معدِم، مسخِّرا، مزدحِم، واسم المفعول نحو: مغرورة، وكذلك المصادر: نحو: إيثار تدبير، قَدَر.

* **الأفعال:** تنوعت الأفعال الواردة في هذا النّشاط فمن الأفعال الماضية: ادخر انصرفت، تخضبت، انتفضت، وهبه، تدحرجت، أردف، ثبت والأفعال المضارعة نحو: أتوق، أجوب، يهللون، ينصرف، تعبق، وقد ورد منها الفعل المضارع المجزوم: لم يتذمر وحتى أفعال الأمر نحو: تأمّل، وجاء منها المبني للمعلوم وهو الغالب كما ورد المبني للمجهول أيضا: أُسندت، كما ورد صنف آخر وهي الأفعال الخمسة نحو: يهللون يغدون.

•**الجمل الاسمية:** على الرّغم من أن عدد الأسماء يفوق عدد الأفعال، إلا أن الجمل الاسمية في هذا الرّصيد لم تلق لها الأهمية، ولم ترد الجمل الاسمية

كرصيد جديد بل وردت في شرح معنى بعض المفردات فقط مثل: زهرة النّبات قبل أن تتفتح، لسعة مؤذية تسببها الحشرات، ...

• **الجمل الفعلية:** كان الرّصيد الجديد المقترح مكونا من الجمل الفعلية، لكن بصفة قليلة إذا ما قورنت بالأفعال الواردة، وقد تنوعت أنماط الجمل الفعلية بين المثبتة والمنفية فمن المثبتة: أتوق إليه، وهبه، تحايل الأحفاد، إذ تكونت هذه الجمل من الفعل والفاعل والمفعول باستثناء جملة تحايل الأوّلاد، وأما الجمل المنفية فهي: لا يستغني عنه...

ث* رصيدي الجديد في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرّابعة ابتدائي:

يبدو أن الرّصيد الجديد المعد لتلاميذ السّنة الرّابعة أقل عددا من السّنة الثّالثّة، على الرّغم من أن عدد المقاطع المبرمجة من حيث العدد هو نفسه، أما من حيث عناوين المقاطع فهي على هذا النّحو: القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعيّة، الهوية الوطنيّة، الطّبيعة والبيئة، الصّحة والرّياضة، الحياة الثّقافيّة الرّحلات والأسفار (بن الصّيد ب.، 2019/2018) وهي نفس المقاطع التي برمجت في السّنة الثّالثّة دون إحداث أي تغيير حتى في عناوينها، والاختلاف الوحيد هو في المقطع ما قبل الأخير في عالم الابتكار والإبداع والابتكار. وقد احتوت هذه المقاطع على 23 نصا متنوعا كلّ مقطع برمجت فيه ثلاثة نصوص للقراءة، وقد كان عدد الكلّمات الجديدة مقسمة في عمومها إلى الأسماء والأفعال دون استبعاد التراكيب الفعلية والاسمية، والنّتائج التي توصلنا إليها مدونة في الجدول أدناه:

نشاط رصيدي الجديد	الأسماء	الأفعال	التركيب الفعلي	لتركيب الاسمي
الرّصيد الجديد	44	14	09	21
معناه	31	14	15	37

المجموع	75	82	24	58

الجدول رقم3: الكلّمات الجديدة ومعانيها في نصوص القراءة للسنة الرّابعة ابتدائي

إذا ما قارنا نتائج الإحصاء في الرّصيد الجديد لهذه السّنة والسّنة الثّالثّة ألفينا أن هناك بعض التراجع في عدد الكلّمات الجديدة، وقد يعزى هذا إلى أن الرّصيد الجديد تفرع إلى تراكيب فعلية وأخرى اسمية، فلم يقف الرّصيد عند الأسماء والأفعال بل تجاوزها إلى التراكيب الفعلية والاسمية.

•**الأسماء:** والجديد الملاحظ في الرّصيد الجديد أنه ظهرت فيه بعض الكلّمات القبائلية: مثل: تاجماعت، الكانون، نانا... وغيرها، كما وردت بعض الكلّمات العامية منها: حوش الدار، الغرايف... وحددت الأسماء حسب المجال الذي تنتمي إليه الكلّمة فهناك من الكلّمات المفردة وكذلك الجمع، وقد وردت كلّمات علمية تجعل التلميذ يساير بها العصر مثل: العاكس الضّوئي، عزل حراري، الطّحالب، كما وردت كلّمات مكررة مثل: الأسطورة.

•**الصّفات:** الصّفات التي وردت في الرّصيد الجديد تتضمن أسماء الفاعلين والمفعولين. وكذا المصادر.

•**الأفعال:** الأفعال الواردة في الرّصيد قليلة إذا ما قورنت بالأسماء، وقد وظفت الأفعال بصيغ الماضي والمضارع دون الأمر، كما دخلت الجوازم على الفعل المضارع في: لم يتوان، لم يغمض لسامية، وذكرت صيغ المدح في قوله حبّذا.

•**الجمل الاسمية:** وردت بعض الجمل الاسمية مثل: أسلوبي في العيش، فهي البديل بين حطة ورفدة، وهذا العدد قليل إذا ما أخذنا بعين الاعتبار السّنة التي بين أيدينا.

•**الجمل الفعلية:** تنوعت أنماطها في هذا الرّصيد فوردت مثبتة أو مسبوقة بأداة جزم.

ج* نشاط رصيدي الجديد في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة:

لا جديد يذكر في عناوين المقاطع وعددها والنّصوص المبرمجة في كلّ مقطع غير أن النّصوص المبرمجة تختلف من مستوى إلى آخر، وهذا يعود إلى أن الرّصيد اللّغويّ المستهدف متضمن لمجموعة من المجالات المجسدة في المقاطع السّابقة الذكر، ثم إن عدد النّصوص المبرمجة هي: 23نصا (بن الصّيد ب.، اللّغة العربيّة السّنة الخامسة ابتدائي، 2019/ 2020م)، وأما الكلّمات الجديدة فقد فاقت كلّ السّنوات الماضية ويبقى عدد الأسماء أكثر من عدد الأفعال، والنّتائج المحصاة مدونة في ما يلي:

نشاط رصيدي الجديد	الأسماء	الأفعال	التركيب الفعلي	التركيب الاسمي
الرّصيد الجديد	72	17	18	12
معناه	48	17	21	38
المجموع	120	34	39	50

الجدول رقم4: إحصاء الكلّمات الجديدة في نصوص القراءة للسنة الخامسة ابتدائي.

إن القراءة الإحصائية للرصيد الجديد يبين أن الأسماء في الرّصيد الجديد يتعدى الأفعال، والتراكيب الفعلية تتعدى التراكيب الاسمية.

•**الأسماء:** وردت بعض الكلّمات التي نرى أنها فاقت مستوى التلميذ بل إن التلفظ بها صعب المنال مثل: التارفاقارا، الفجاج، وقد كرر معنى بعض الكلّمات كالأوبئة.

•**الصّفات:** وردت بعض الصّيغ الجديدة مثل: عصبية، تلقائية، عبقرية، عقلية، موضوعية، روتينية، عصبية وهي مصادر صناعية، كما ورد مصدر الهيئة مثل: فِطنة.

•**الأفعال:** تنوعت الأفعال بين الأفعال المجردة والمزيدة فمنها: الثّلاثية والرّباعية وكذا الخماسية، فمن الأفعال الثّلاثية مثل بدا، والرّباعية مثل: تدبُّ، كافأ، والخماسية مثل: تفعّل: تهلّل، تثمّن.

•**الجمل الاسمية:** غابت الجمل الاسمية عن الرّصيد اللّغويّ وما نجده في الرّصيد الجديد هو بروز المركبات الاسمية التي لا ترتقي إلى مستوى الجملة، على الرّغم من أن عدد الكلّمات الجديدة كبير.

•**الجمل الفعلية:** التركيب الفعلي أكبر عددا من التركيب الاسمي وهذا يعني أن التركيز كان على الجمل الفعلية أكثر من الاسمية، على اعتبار أن الجمل الفعلية أسهل من الجمل الاسمية.

2.3 العلاقات الدلالية في أنشطة الرّصيد الجديد:

أشرنا فيما سبق أن الرّصيد اللّغويّ الجديد المبرمج على تلاميذ المرحلة الابتدائية غلبت عليه الأسماء، كما أنه كان ثريا إذا ما نظرنا إلى أنواع الكلّمات الواردة فيه، أما الجانب الإجرائي منه أو تطبيقه فقد كان هذا النّشاط مرفوقا ببعض التطبيقات، التي تفتح المجال للتلميذ ليبحث عن معاني كلّمات أخرى جديدة وردت في نصوص القراءة دون التطرق إلى المعنى الذي تحمله، لذلك فقد كانت هناك الكثير من الطّرائق الإجرائية لإيجاد كلّمات أخرى تنمي في التلميذ قدراته اللّغويّة.

أ* البحث عن معاني الكلّمات باستعمال الترادف فقط:

إن الملاحظ في نشاط شرح المفردات في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّانية أن الطّريقة الوحيدة في وضع مرادفات الكلّمات الجديدة هي الترادف فقط، ولم يعتمد التضاد أو باقي العلاقات في عرض معاني الكلّمات، وتكون المقابلة بهذه الطّرق:

* **الاسم = الاسم**، ومثال ذلك: الباقة = الحزمة.

* **الفعل= الفعل**، ومن ذلك: اشتقنا= اشتاق = حنّ

* **الاسم = جملة فعلية**، موكب: انطلق الموكب إلى بيت العروس.

* **الاسم= الجملة الاسمية**: ترتيب: الملابس مرتبة في الخزانة.

وعلى هذا فإن العلاقة الوحيدة في شرح الكلّمات هي الترادف، كما أن الرّصيد الجديد في كتاب السّنة الثّانية هي كلّمات مفردة فقط دون الجمل، أما طرق الترادف فهي متنوعة، وهو جانب إيجابي إذ يوسع من مخيلة التلميذ، وإن توظيف الكلّمة الجديدة في جملة فعلية أو اسمية يعطي فرصة تثبيت الكلّمة الجديدة، لأن التكرار يرسخ المعلومات.

ب* الترادف والتضاد والتعويض:

وإذا ما انتقلنا إلى كتاب اللّغة العربيّة في السّنة الثّالثّة ألفينا أن الترادف ليست الطّريقة الوحيدة التي يطالب فيها التلميذ إيجاد معنى الكلّمات، كما أن النّشاط المرفق في كلّماتي الجديدة إمّا أن يطلب من المتعلم إيجاد مرادف الكلّمة أم ضدها أو تعويضها بكلّمة أخرى مناسبة، أو اختيار المعنى المناسب أو الصّحيح للكلّمة، وذلك انطلاقا مما ورد في نص القراءة، وإن اعتماد مثل هذه الطّرق في إيجاد المقابل لها يعزز لدى التلميذ استخدام فكره والوصول إلى النّتيجة بمختلف الطّرق.

4-الخاتمة:

بعد تتبع نشاط رصيدي الجديد في كتب المرحلة الابتدائية، وصلنا إلى مجموعة من النّتائج هي على هذا النّحو:

- إن أغلب الكلّمات الجديدة كانت من الأسماء ثم الأفعال، وكان عددها يتزايد في كلّ سنة باستثناء السّنة الرّابعة التي نجد فيها نقصان الكلّمات الجديدة مقارنة بالسّنة الثّالثّة؛

– كانت الأسماء مقسمة إلى أسماء الأشخاص والحيوانات والأشياء خاصة في السّنة التحضيرية والسّنة الأوّلى، كما أن الأسماء أكثر من الأفعال في جميع السّنوات، أما قسيم الأسماء وهي الأوصاف بأنواعها، فأكثرها ورودا أسماء الفاعلين والمفعولين، وأما الوصف الذي تكرر كثيرا في السّنة الأخيرة من المرحلة الابتدائية هو المصدر الصّناعي، فكما نعلم أنه انتقال من الملموس إلى المجرد وكأنه بصدد تدريب التلميذ على العملية التجريدية التي تؤهله لإطلاق عنانه للخيال والإبداع؛

– التراكيب الاسمية والفعلية نسبتها قليلة مقارنة بالأسماء والأفعال، باعتبار أن الرّصيد في عمومه مجموعة من الكلّمات؛

– تنوعت الكلّمات باختلاف نصوص القراءة والمقاطع اللّغويّة التي ينتمي إليها، فمن الكلّمات التي تغرس في التلميذ القيم الإنسانية والهوية الوطنيّة وكلّمات علمية، وغيرها كثير وقد جسدت في حقول دلالية مختلفة؛

– للرصيد اللّغويّ أهمية كبرى في تنمية المهارات اللّغويّة للتلميذ في الطّور الابتدائي، فالمتعلم الذي يملك الرّصيد اللّغويّ الكبير يجعله مهتما بالمسموع؛ بالتالي تتقوى لديه ملكة السّماع؛

– يقوي الرّصيد اللّغويّ في المتعلم ملكة القراءة؛ إذ إن معرفة وامتلاك الكثير من الكلّمات يسهل على المتعلم القراءة بشكلّ جيد، لأن القراءة عملية ذهنية قبل أن تكون عملية مرئية؛

– ثراء الرّصيد اللّغويّ عامل إيجابي خاصة في التّعبير، إذ إن التمكن من التّعبير الشّفهي يستدعي تتابع الكلّمات، وهذا لا يتأتى إلا بالعدد الكبير من الكلّمات التي يمتلكها؛

– الكتابة أو التّعبير الكتابي يقتضي رصيدا لغويا معتبرا ومتنوعا، فلا تكفي الأسماء والأفعال لبناء نص لغوي بل لابد من معرفة الجمل الاسمية والفعلية وأنواعها، أيضا كما ينبغي أن يكون متنوعا.

5 *المصادر والمراجع:

1. ابن فارس. (1979). معجم مقاييس اللّغة. مصر: دار الفكر للطّباعة والنّشر والتوزيع.

2. البجة عبد الفتاح حسن. (2005). أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها. العين: دار الكتاب الجامعي.

3. الحاج صالح عبد الرّحمان. (2010). الرّصيد اللّغويّ للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر. الممارسات اللّغويّة.

4. الزّواوي خالد. (2005م). اكتساب وتنمية اللّغة. مصر: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

5. المعتوق أحمد محمّد. (1996م). الحصيلة اللّغويّة أهميتها مصادرها وسائل تنميتها. الكويت: عالم المعرفة.

6. بورني سراب وآخرون بن الصّيد. (2019/ 2020م). اللّغة العربيّة السّنة الخامسة ابتدائي. الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية.

7. بورني سراب بن الصّيد. (2019/2018). اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة ابتدائي. الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية.

8. بورني سراب وآخرون بن الصّيد. (2017/ 2018). اللّغة العربيّة. الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية.

9. تازروتي حفيظة. (2003م). الرّصيد اللّغويّ العربي والتأليف المدرسي. اللّغة العربيّة، 243.

10. تكال نسيمة ورد وآخرون. (2016/ 2017). كتابي في اللّغة العربيّة، التّربية الإسلامية التّربية المدنية.

11. جماعة من المؤلفين. (2017/2016م). كتابي في اللّغة العربيّة التّربية الإسلامية التّربية المدنية. الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية.

12. زايد خليل فهد. (2013). أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة. الأردن: دار اليازوري.

13. مدكور علي أحمد. (2007م). طرق تدريس اللّغة العربيّة. عمان: دار المسيرة.

فضاءات التّربية التّحضيرية وأثرها في التّنشئة اللّغويّة للمتعلم

د.سعاد عباسي؛

د.أنوار بن شوك.

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربيّة – وحدة تلمسان–

الملّخص:

تكتسي مرحلة التّربية التحضيرية أهمية بارزة في تكوين شخصية الطّفل وتنشئته تنشئة اجتماعية سليمة، والمجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات العربيّة وغير العربيّة على وعي تامّ بأهمّية هذه المرحلة التّحضيرية في تنمية قدرات الطّفل المعرفية والوجدانية والعقلية ليتمكّن من التّفاعل والتّواصل مع أقرانه ومحيطه، وذلك عن طريق فضاءات متعدّدة اختلفت طرقها وأساليبها وأهدافها باختلاف كلّ فضاء. ومن هذه الفضاءات الأقسام التّحضيرية والمساجد وبعض المدارس القرآنية والكتاتيب المهتمّة بفئة الأطفال وتستقطب اهتمام الأوّلياء. ودور الحضانة ورياض الأطفال بما تتيحه من مناهج معاصرة لرعاية الأطفال دون سنّ المتمدرس وإعدادهم للمدرسة.

وعليه نحاول في هذه الورقة البحثية لفت أنظار القائمين على منهاج التّربية التحضيرية كأساس للتخطيط اللّغويّ؛ خاصّة أمام تفاقم ظاهرة فقر التّعلم والفشل المدرسي، وإعداد الطّفل وتحضيره لمرحلة المتمدرس، والتوعية بهذه المرحلة الحساسة. فما أثر مختلف فضاءات التّربية التحضيرية في إعداد الطّفل وتنشئته تنشئة لغوية هادفة؟ وما ملمح خروج المتعلم من مرحلة التّربية التّحضيرية إلى التّعليم الالزّامي؟

الكلّمات المفتاحية: التّربية التحضيرية؛ المتعلّم؛ الفضاءات؛ التنشئة اللّغويّة.

Abstract:

The preparatory education stage is of prominent importance in the formation of the child's personality and his sound social upbringing, and Algerian society, like other Arab and non-Arab societies, is fully aware of the importance of this preparatory stage in developing the child's cognitive, emotional, and mental abilities so that he can interact and communicate with his peers and his surroundings, through multiple spaces. Its methods, methods, and goals differed according to each space. These spaces include preparatory departments, mosques, some Quranic schools, children's books, and nurseries and kindergartens, with the contemporary curricula they provide for caring for children under school age and preparing them for school.

Accordingly, we try in this research paper to draw the attention of those in charge of the preparatory education curriculum as a basis for linguistic planning. Especially in light of the worsening phenomenon of learning poverty and school failure, preparing the child for the school stage, and raising awareness of this sensitive stage. What is the impact of the various preparatory education spaces in preparing the

child and giving him a purposeful linguistic upbringing? What is the characteristic of the learner's exit from the preparatory education stage to compulsory education?

Keywords: Preparatory education; learner; spaces; Linguistic upbringing.

المقدّمة:

أصبحت السّياسات التربوية تتفق مع الفلسفات الاجتماعيّة والسّياسية في كون مرحلة التّعليم ما قبل المدرسي، تشكلّ حاجة مصيرية زيادة عن كونها حاجة تربوية واجتماعية، وهو ما يبرر الانتشار الواسع للتعليم التحضيري في مختلف أنحاء العالم وإدماجه ضمن المسارات التربوية النّظامية في العديد من الدول في إطار الالزّامية تارة وخارجها تارة أخرى، وهي في الحقيقة مستجدات أملتها روح العصر تماشيا والسّياسات التربوية المعاصرة.

وتتعدد المؤسسات التي تتكفل بتربية الأطفال قبل المدرسة، وهي مؤسسات تربوية لها أهميتها البالغة في تنشئة الطّفل تنشئة اجتماعية يكتسب من خلالها المهارات والقيم والأخلاق بالإضافة إلى اكتسابه لغة بيئته، وعلى رأس هذه المؤسسات الأقسام التحضيرية والمدارس القرآنية ودور الحضانة، ورياض الأطفال.

1-لمحة تاريخية عن التّربية التّحضيرية:

تشكلّ التّربية والتّعلم انعكاسا لفلسفة كلّ أمّة وانعكاسا لمبادئها الرّوحية والحضارية. واحتلت التّربية منذ أمد طويل مكانة مرموقة واقترنت بالرّسالة المحمّدية وطلب العلم والقراءة في المجتمعات الإسلامية. والجزائر كغيرها من المجتمعات الإسلامية تنبهت إلى دور التّربية التحضيرية بما يحتويه من مرجعية فكرية مؤسساتية، وفي فهم طبيعة الطّفل واحتياجاته.

وتعدّ التّربية التحضيرية تنمية الشّخصيات البشرية إلى أقصى درجة تسمح بها إمكانياتها واستعداداتها بحيث تصبح شخصية مبدعة خلاقة منتجة، متطورة لذاتها ولمجتمعها ولبيئتها من حولها(**عمايرة، 1999، صفحة 11**). وهي مرحلة تربوية اجتماعية تهدف إلى تحقيق النّمو المتكامل المتوازن للأطفال بجميع أنواعه الجسمية والعقلية والنّفسية والاجتماعيّة واللّغويّة. وقد مرت التّربية التحضيرية في

الجزائر بمراحل وفترات زمنية حاولت فيها الجزائر النّهوض بنظامها التّعليمي وفيما يلي نوجز هذه المراحل:

1-1. مرحلة ما قبل الاستقلال: كانت الزّوايا والكتاتيب ومدارس الحركة الإصلاحية ممثلة في جمعية العلماء المسلمين الجزائريين هي التي تقوم بعملية التّربية والتّعليم، حيث يلتحق الطّفل بها في سن مبكرة (4-5سنوات)، حملت على عاتقها مواجهة مشروع المدرسة الاستعمارية ذات الطّابع التبشيري، بتلقين ثوابت الأمة من لغة ودين وكلّ معالم الهوية الوطنيّة في أذهان النّاشئة وترسيخها، إلى جانب تعليمهم الحروف الهجائية وبعض الكلّمات والجمل. وكذا وجدت بعض المدارس النّظامية العمومية التي اعتمدت القسم التحضيري المدمج قصد تقريب الأطفال إلى السّنة الأوّلى ابتدائي **(وزارة التّربية الوطنيّة، 2004، صفحة 7).** وبعض مؤسسات رياض الأطفال التي كانت خاصة بأبناء الفرنسيين وفئة قليلة من أبناء الموالين للمستعمر.

1-2. مرحلة ما بعد الاستقلال: وجدت الجزائر نفسها أمام مرحلة إعادة بناء شامل للمنظومة التربوية، حيث بدأت بتأميم المدارس، وأدمج التّعليم القرآني في النّظام العام، وما بقي من المؤسسات التربوية التحضيرية تكفلت بها قطاعات مهنية واجتماعية أخرى، كما عملت على توسيع قاعدة الهرم التّعليمي بإدماج التّعليم التحضيري. وهذا تجسيدا للأمرية رقم 76/35 الصّادرة بتاريخ 16أفريل1976 التي حدّدت الإطار القانوني ومهام التّعليم التحضيري، وبذلك أصبحت هذه المرحلة جزءا أساسا وقاعدة متينة تقوم عليها المراحل التّعليمية الأخرى، وتم فتح أقسام التّربية التحضيرية بدءا من الموسم الدراسي 1982/1981. وتم زيادة فتح أقسام التحضيري التي ألحقت بالمدرسة الابتدائية لاستقبال الأطفال في سن خمس سنوات. وقد تطور مفهوم هذه المرحلة من مفهوم التّعليم إلى مفهوم التّربية **(وزارة التّربية الوطنيّة، 2004، صفحة 8)**، حيث

نصت الوثائق الرّسمية التنظيمية والبيداغوجية على أنّ الأطفال من 4 إلى 5 سنوات يستفيدون من التّربية التحضيرية للالتحاق بالتّعليم الالزّامي.

2-فضاءات التّربية التحضيرية في الجزائر وأهدافها:

سمحت الدولة بإنشاء مؤسسات خاصة بالتّعليم التحضيري وذلك حسب ما جاء في المادة 40 من القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة " تمنح التّربية التحضيرية في المدارس التحضيرية وفي رياض الأطفال وفي أقسام الطّفولة المفتوحة بالمدارس الابتدائية". والمادة 42: "يمكن للهيئات والإدارات العمومية والجماعات المحلية والمؤسسات العمومية والتعاضديات والجمعيات ذات الطّابع الاجتماعيّ والثّقافيّ والمنظمات الاجتماعيّة المهنية أن تفتح هياكلّ التّربية التحضيرية". **(وزارة التّربية الوطنيّة، 2008، صفحة 54).**

ومن هذا المنطلق تسعى الدولة الجزائرية إلى تعميم التّعليم التحضيري على كلّ الأطفال قصد تنشئتهم تنشئة اجتماعية حتى يكتسبوا سلوكات المجتمع وما يمثله من عقيدة ولغة وعادات وتقاليد. **(عشوي، 1994، صفحة 71)**

ولاشك أنّ السّنوات الأوّلى من حياة الطّفل هي سنوات تكوين وترسيخ المفاهيم الاجتماعيّة، كما يترسخ فيها النّمو اللّغويّ، بحيث يظهر في هذه المرحلة بعض المهارات الابتكارية والإبداعية **(محمّد قناوي، د.ت، صفحة 109)**، وتتحدد اتجاهات الأطفال النّفسية من جوانبها السّلبية والإيجابية، كما أنها مرحلة هامة وأساسية يتم فيها تربية الأطفال وتعليمهم وإيقاظ فضولهم وتحضيرهم للحياة الاجتماعيّة ومساعدتهم على تنمية مهاراتهم وكشف مواهبهم وصقلها، وذلك عن طريق مؤسسات تربوية تعليمية أنشئت لإدماج الطّفل داخل مؤسسات تحضيرية لتحقيق النّجاح في المستقبل. وتهدف التّربية التحضيرية إلى:

-التّنشئة الاجتماعيّة واللّغويّة؛

-اكتشاف الطّفل لقدراته وإمكاناته وتوظيفها، وتنمية لغته المنطوقة ومهاراته؛

- تعويد الطّفل على جو المدرسة وما يفرضه من نظام؛

-بناء كفاءات ذات ترابط وتكامل وثيق وتندرج الكفاءات في سيرورة تنمية شاملة، وهي تحدّد الأدنى من المكتسبات في مجالات المعرفة والمواقف والاتجاهات والأداءات، ليتم على أساسها تحقيق ملمح تخرج الطّفل من هذه المرحلة **(وزارة التّربية الوطنيّة، 2004، صفحة 10)**. وهي في الحقيقة تجسد مجموع الكفاءات القاعدية التي يتطلبها منهاج التّربية التحضيرية.

أما عن لغة التّعليم في التّربية التحضيرية فهي اللّغة العربيّة، وهذا ما أكدت عليه المادة 22 من الجريدة الرّسمية، أمرية 16 أفريل1976. **(Journal Officiel , 1976, p. 428)**

2-1.التّعليم الديني:

2-1.1 الكتاتيب: من أُقدم المؤسّسة التّعليمية التي عرفتها الجزائر أسهمت بقدر كبير في العملية التّعليمية، جعلت القرآن الكريم محور المنهج والنّشاطات. وهي عبارة عن حجرة أو مكان تابع للمسجد، يلتحق إليها الأطفال بسن الرّابعة أو الخامسة. وتحرص الكتاتيب على ترسيخ الرّوح الإسلامية.

2-1.2 المدرسة القرآنية: هي مؤسسة تعليمية دينية تنشأ بقرار المكلّف بالشّؤون الدّينية والأوقاف للرّاغبين في حفظ القرآن وتعلّم مبادئ الدين الإسلامي الحنيف. وهي مدرسة تتباين فيها مستويات التّعلم، تدرّس فيها مبادئ القراءة والكتابة والتلقين وتحفيظ القرآن الكريم، وتدريس باقي العلوم الشّرعية المساعدة على فهم معاني الألفاظ القرآنية وروح الشّريعة**(وزارة التّربية الوطنيّة، 2004، صفحة 87)**. ويهدف التّعليم بالمدرسة القرآنية إلى ما يلي: **(وزارة الشّؤون الدّينية، 2009، صفحة 73)**:

▪يساعد التّعليم بالقرآن على القراءة الجيدة وحسن الحوار الذي ينمّي قيم التّواصل مع الغير؛

▪تدبّر معاني القرآن الكريم والتّعرّف على أحكامه للاستعداد للفهم والتطبيق، وبذلك يكتسب الطّفل القيم الايجابية التي تجعله عضوا فاعلا في المجتمع؛

▪تحفيظ القرآن الكريم للنّاشئة حتى تستقيم السّنتهم وتجود عباراتهم بعبارات مستقاة من القرآن وألفاظه؛

▪ تعزيز سلوكات الأطفال بما يتماشى وتعاليم الدين الحنيف لبناء مجتمع سليم متماسك؛

▪تقديم نماذج طيبة للسيرة النّبوية للاقتداء بها؛

▪تزويد النّاشئة برصيد لغوي ثري، وتدريبهم على القراءة الصّحيحة السّليمة من الأخطاء، والكتابة بخط مقروء جميل؛

▪تنمية ثقافتهم الدينية وتدريبهم على التّواصل الشّفهي، من خلال القصص والمعاني الدينية التي جاء بها القرآن الكريم، لأنها ليست مجرّد آيات اعتبارية إنّما هي صورة حيّة تمرّ بخيال القارئ، فينمو خياله الخصب.

2-2.التّعليم التحضيري: تعرّفه منظومة التّربية الوطنيّة على أنّه:" التّربية التي تسبق التّمدرس الالزّامي على مختلف مستويات التّكفل الاجتماعيّ، والتربوي للأطفال الذين يتراوح سنهم بين 3 سنوات و6 سنوات" **(الجريدة الرّسمية 2008، صفحة 12)**، وهناك تسميات متعددة تشير إلى التّعليم التحضيري منها التّربية التحضيرية، والتّعليم ما قبل الالزّامي والتّعليم ما قبل المدرسي وغيرها من التسميات التي يقصد بها ما يتلقاه الطّفل من تربية وتعليم بين الثّالثّة والسّادسة من العمر تمهيدا للدخول إلى المدرسة. وقد عملت وزارة التّربية الوطنيّة على تعميم قسم التّربية التحضيرية ابتداء من عام 2008-2009 ليشمل كلّ أطفال

05سنوات فما فوق **(معتوق، 1996، صفحة 23)**. وهي أقسام تهتم بتنشئة الأطفال اجتماعيا وتربويا، تستقبلهم قبل الدخول المدرسي وذلك لتهيئتهم للمرحلة الابتدائية. ويتمدرس فيها الأطفال في أقسام من المفروض أن تكون مهيأة لتناسب هذا النّوع من التّربية لكنها في الواقع على الأقل إلى حد الآن أغلبها تماثل أقسام التّعليم الابتدائي في تهيئتها وهو المكان الذي ينظر فيه إلى الطّفل على أنه طفل وليس تلميذ، وهذه التّربية امتداد واستمرارية للتربية الأسرية وما قبل المدرسية تعمل على تهيئة الطّفل للالتحاق بالتّعليم الالزّامي.

وقد كانت المدارس التحضيرية من قبل تخص فقط أبناء العاملين فيها وبعض أطفال العائلات الرّاقية، أما الآن فتوسع نشاطها ليشمل أبناء العامة وبنسبة كبيرة على ما كانت عليه في السّابق، فلا تكاد ترى مقاطعة أو مدرسة ابتدائية إلا وفيها أقسام تحضيرية **(تركي، 1990، صفحة 56، 82)**، لما لها من ايجابيات في إبراز الملامح الأساسية لشخصية الطّفل التي تتشكلّ في غضون السّنوات الأوّلى من حياته.

2-3. دار الحضانة وروضة الأطفال: تعدّ دور الحضانة ورياض الأطفال "من أهمّ المؤسّسات المساعدة على تنمية لغة الطّفل بعد الأسرة حيث تستقبل الأطفال عادة من سنتين إلى ست سنوات بالنّسبة لمدارس الحضانة، ومن سنتين إلى خمس سنوات بالنّسبة لرياض الأطفال" **(تركي، 1990، صفحة 89، 90)**. وتكون هذه المؤسسات تابعة للبلديات وبعض المؤسسات الوطنيّة التي تمولها وتوفر لها الوسائل اللازمة لتسييرها. إذ تهتم بقدر كبير بتنمية قدرات الطّفل وشخصيته من جميع الجوانب النّفسية والجسمية والاجتماعيّة، عن طريق ما تقدمه من أنشطة مناسبة لعمره، وهذا بهدف تحضيره للحياة الاجتماعيّة بصفة عامة والتمدرس الالزّامي بصفة خاصة. **(الجريدة الرّسمية، 2008، صفحة 12)**.

ويعدّ "دورها مكمّل لدور الأسرة، حيث تهتمّ بقدر كبير بتنمية قدراتهم وشخصياتهم من جميع الجوانب النّفسية، والجسمية، والخلقية، والانفعالية والاجتماعيّة والرّوحية، وذلك عن طريق ما تقدّمه من أنشطة مناسبة لعمر الطّفل ويهدف هذا إلى تحضيره للحياة الاجتماعيّة بصفة عامّة والحياة المدرسية بصفة خاصّة" **(زعيمي، 2006، صفحة 75)**. ويتولّى العمل في دور الحضانة ورياض الأطفال مربيات مؤهّلات للاهتمام بالطّفل واكتشاف قدراته ومواهبه التي تسمح له بالاندماج مع أقرانه.

وترمي التّربية التحضيرية إلى تحقيق جملة من الأهداف نلخصها فيما يلي:

- ✓ مساعدة الأطفال على تفتيح طاقاتهم وقدراتهم الذهنية؛
- ✓ مساعدتهم على التعرف على بعض مكونات البيئة في شكلّها البسيط؛
- ✓ تحفيظهم سورا من القرآن الكريم قصد تدريبهم على ملكة الحفظ؛
- ✓ تحضيرهم للحياة الاجتماعيّة وذلك بتوفير فرص التفاعل مع أقرانهم؛
- ✓ تدريبهم على ممارسة الأنشطة المتعددة كالقراءة والكتابة والحساب؛
- ✓ تنمية الذوق الجمالي لديهم؛
- ✓ إكسابهم عادات أخلاقية تدخل في إطار التعامل اليومي؛
- ✓ إكسابهم عادات الترتيب والتصنيف حسب أنواع الأشياء وأشكالها؛
- ✓ الوصول بهم إلى امتلاك القدرة على التّعبير التلقائي عن مختلف الوضعيات وذلك من خلال تعاملهم مع أنواع الأشياء المتوفرة، وتذكر مكان ترتيبها ومكان وجودها. **(معهد التكوين، صفحة 13، 26، 27)**؛

3- التّكامل الوظيفي لطفل التّربية التحضيرية وباقي مؤسّسات التّنشئة:

تعدّ الأسرة البيئة الطّبيعية الأوّلى للطفل، يكتسب منها لغته وفق معطيات سوسيو–ثقافية واجتماعية، والتي لا تخرج عن أحداث الحياة اليومية والمواقف

الخاصة بالأسرة. ثم ينتقل إلى فضاء الرّوضة أين نجد الحوارات اللّغويّة والكلّمات التي تتردد على مسامعه والتي ينطق بها في هذا الفضاء تكون مرتبطة بألعابه الفردية والجماعية، وبنواحي النّشاطات الممارسة من قبله(**أحمد قاسم، 2002 صفحة 192، 193**)، فتتسع آفاقه في تصور الحياة حيث يتطلع إلى أشياء جديدة، لم يكن بإمكانه معرفتها في بيته.

ولاشكّ أنّ الاهتمام بالطّفولة في مرحلة التّعليم التحضيري له دوافع نفسية واجتماعية وتربوية، وما يهمنا هو الدافع التربوي أو التّعليمي الذي يرمي (**تركي، 1990، صفحة 85**) إلى إعداد الطّفل تربويا وأخلاقيا قصد الالتحاق بالمدرسة الابتدائية. ومن هنا " تفطن المربون إلى أن العملية التربوية تبدأ قبل أن يبدأ الطّفل الدراسة في المدرسة الابتدائية ووجدوا أن النّمو الحسي، والعقلي السّليم يعتمدان على البيئة الصّالحة ليس في المنزل وحده بل و في البيئة التي يعيش فيها الطّفل كذلك، ولذلك نادوا بواجب توفير تلك البيئة الصّالحة. وبما أن الأطفال في هذا السّن ميالون بطبيعتهم إلى اللعب وإلى التقليد أنشئت مدارس الحضانة ورياض الأطفال لكي توفر لهم الجو المناسب والبيئة الصّالحة وأدوات اللعب المفيدة التي تثير خيالهم وتشحذ ذهنهم وتساعدهم على التّعليم عن طريق اللعب وتقليد السّلوك الاجتماعيّ الصّالح، وحفظهم من الألعاب العشوائية، والتقليل غير التربوي في سلوكهم وأحاديثهم و معاملاتهم". (**تركي، 1990، صفحة 86 87**).

ولا بدّ لنا هنا أن نشير إلى التّعلم عن طريق اللعب البيداغوجي كاستراتيجية حديثة لما لها من دور فعال، لأنّ اللعب من أهم مظاهر النّشاط العضوي عند الطّفل كما أنه تعبير خارجي عن حياته الداخلية، ويتميز بكون الطّفل/المتعلم إيجابيا، وزيادة نشاطه وفاعليته لما فيه من عنصر الجذب والتّشويق. كما يساعده على اكتشاف قدراته وتأكيد ذاته، ويشجعه على التّعلم والبحث، ويوفر له فرصة التّعلم بالممارسة، والقدرة على الانتباه والملاحظة والابتكار وحل المشكلّات.

الأمر الذي يؤدي به إلى النّمو الشّامل في المجال المعرفي والوجداني والحركي بالإضافة إلى أن اللعب البيداغوجي يبعده عن الملل والضّجر ويوفر له مناخا يمتزج فيه التحصيل المعرفي بالتسلية **(عطية، 2009، صفحة 234)**. وحتى يشارك غيره في اللعب ويندمج معهم ينبغي على المربيات أن تسهمن في ذلك بممارسة الدروس العلمية بالتعاون والعمل المشترك، وتوجيههم في ألعابهم وتصحيح أخطائهم لاسيما في النّطق، عبر برنامج مسطر هادف.

وأول الحصص التي تقدم للأطفال تتمثل في الألعاب سواء أكانت فردية أم جماعية مع إجراء المحادثة والحوار على الصّور لتسهيل اكتساب مهارات جديدة تؤهله للتواصل مع زملائه. كذلك يجب إثراء بيئة الطّفل بالصّور والأشكال والألوان المختلفة، مع مصاحبة هذه المثيرات بأنواع مختلفة من الحكايات التي تدور حول هذه الصّور والرّسوم، مما يساعد الطّفل على توسيع الأفق واكتساب خبرات مباشرة تسهم في حصيلته اللّغويّة، وتنمية مهاراته اللّغويّة وأولها مهارة الاستماع من حيث مساعدتُه على فهم وإدراك الرّموز اللّغويّة المنطوقة، ومساعدته على التّعبير عن ذاته بلغة سليمة، من حيث مستويات اللّغة الصّوتية والدلالية والنّحوية والصّرفية والمعجمية وفق ما تعارفت عليه الجماعة اللّغويّة.

ومن أجل استمرار الأثر الإيجابي على النّشاط الفكري والاجتماعيّ للطفل الذي تبرزه المرحلة التحضيرية طيلة فترة التّمدرس يستدعي متابعة مستمرة وحرصا شديدا على تحسين القدرات والمهارات لأن التّعليم التحضيري يرسمه مسار الأطفال المتمدرسين دون عقبة أو صعوبة، مما يجعلنا نفكر بعمق في تطوير هذا التّعليم لإيجاد الكيفيات المثلى للتكفل الأفضل بالطّفولة المبكرة، والتي ينبغي أن تؤسس على أهداف واضحة المعالم تخدم الطّفل أولا والمجتمع ثانيا، ولا يكون ذلك إلا بأن تحظى المربيات بتكوين بيداغوجي وسيكولوجي متطور وعال، يواكب التطور العلمي. فالأسرة ودور الحضانة والأقسام التحضيرية عبارة عن فضاءات

اجتماعية تحوي الطّفل في كنفها، تعدّه وتنشئه وفق ما تجده مناسبا لها وله في وقت واحد **(معهد التكوين، صفحة 11، 43)**. ولهذا نجدها تركز على اللعب بالدرجة الأوّلى لأنه يولد طاقات يكتشف بفضلها الطّفل خبايا هذا العالم المحيط به، وتشكيل سلوكاته التّعبيرية المكتسبة.

4-برنامج التّربية التحضيرية وأثره في التحصيل اللّغويّ للمتعلم:

تتميّز مرحلة ما قبل المدرسة بميزة خاصّة وفاعلة نظرا لتأثيرها على المسار الدراسي والتربوي ككلّ، لذلك لا بد أن تحظى مناهجها بالعناية والدقة في اختيار مواضيعها ووسائلها بما يخدم خصوصيات طفل هذه المرحلة لتقييم الفعل التربوي.

ولأجل هذه الاعتبارات لابد من الاهتمام بمنهاج التّربية التحضيرية من حيث البناء والإعداد وفقا للمقاييس العالمية باعتماد مختلف نشاطات التّعلم وتكييفها تماشيا وخصوصيات المجتمع الجزائري. وقد سطّر منهاج التّربية التحضيرية جملة من الكفاءات التي يكتسبها الطّفل في نهاية هذه المرحلة، وذلك بالاعتماد على وضعيات وأنشطة تعلّمية من مختلف المجالات، يتم على أساسها تحقيق ملمح تخرج طفل التّربية التحضيرية. وفي جانبه اللّغويّ–الذي يعنينا في بحثنا هذا– يتخرج الطّفل بالكفاءات الآتية: **(وزارة التّربية الوطنيّة، 2004، صفحة 15)**:

- يتحدث ويتكلّم بصفة سليمة؛
- يبحث ويتساءل عن معاني ومدلولات الكلّمات؛
- يستعمل رصيدا لغويا يتراوح بين 2500 و3000 كلّمة؛
- يستعمل الجمل الاسمية والفعلية المفيدة متجاوزا استعمال الكلّمة/الجملة (ينطق كلّمة ويقصد بها جملة)".

يتميّز برنامج التّربية التحضيرية بالمرونة، أما عن الحجم السّاعي الأسبوعي فهو 27 ساعة، موزّعة على مجموعة من الأنشطة: نشاط اللّغة العربيّة

بروافده المتعددة، ونشاط الرّياضيات والتّربية العلمية والفنية إضافة إلى نشاط التّربية البدنية، وذلك قصد تنمية مختلف القدرات لعلّ أهمّها القدرة التّواصلية. ومن خلال احتكاكنا بمدارس ابتدائية مختلفة لاحظنا أنّ الأقسام التحضيرية تسند في أغلب هذه المدارس إلى معلمات ذوات خبرة مهنية تتجاوز 20سنة أو اقتربن من سن التقاعد، وهنا نطرح سؤالا في غاية الأهمية: ما السّبب وراء إسناد الأقسام التحضيرية لهؤلاء المعلمات، هل يعود لخبرتهنّ في التعامل مع هذه الفئة الحسّاسة؟ أم أنّ هؤلاء المعلمات ولأسباب معينة- ربما تكون مرضية- أسندت إليهن هذه الأقسام على اعتبار التّربية التحضيرية ليست مرحلة الزّامية؟

4-1الأنشطة اللّغويّة:

اختار واضعو منهاج التّربية التحضيرية مصطلح "النّشاط" بدل مصطلح "المادة" لأنّ استعمال مصطلح المادة يوحي بالعملية التّعليمية المبنية على المضامين، بينما يدلّ مصطلح النّشاط على عملية تعليمية يكون الطّفل محورها، وتهدف إلى بناء كفاءات بالاعتماد على اللعب المنظم والهادف **(وزارة التّربية الوطنيّة، 2004، صفحة 14)**. نشاط اللّغة نشاط أفقي يُمارس عبر جميع الأنشطة التي ينجزها الطّفل أثناء بناء تعلّماته في مختلف المجالات المقرّرة عليه في هذه المرحلة قصد توسيع كفاءته التّواصلية التبليغية التي تقتضي تنمية القدرات التالية للطفل: **(وزارة التّربية الوطنيّة، 2004، صفحة 51)**:

- القدرة على فهم الكلّام المنطوق؛
- القدرة على التّعبير الشّفهي؛
- القدرة على التعامل مع النّصوص المكتوبة) قصص، كتب للأطفال: كراسات...)؛
- القدرة على الكتابة(التخطيط، الرّسم، كتابة بعض الحروف).

ويتشكلّ منهاج اللّغة العربيّة من مجموعة مبادئ تخدم بناء وتعزيز المهارات اللّغويّة الأساس، وهي:

4-1.1 نشاط مبادئ التّعبير الشّفوي: يهدف إلى تحاور الطّفل مع أقرأنه وإصغائه لغيره وإبداء رأيه ويتعلم وصف الأشياء والتّعبير عنها وسرد القصص معتمدا على الصّور أو بعد سماعها **(مديرية التّعليم الأساسي، 2004، صفحة 15)**. تنمية لمهارتي الاستماع والكلّام.

4-2.1 مبادئ القراءة: يتعرف الطّفل على الكلّمات والتمييز بينها، ويربط بين الكلّمات والصّورة، فالهدف من هذا النّشاط تعلم قراءة بعض الكلّمات **(مديرية التّعليم الأساسي، 2004، صفحة 16)**. حيث تعتبر التمارين المقترحة في نشاط القراءة أنشطة تمهيدية لترسيخ السّلوكات القرائية التي تساعد الطّفل/المتعلم مستقبلا عند القيام بهذا النّشاط، وتحسيسه بأهميته وجعله يألف سماع الأصوات، والنّطق بها نطقا صحيحا، وإدراك حدود الكلّمة وشكلّها العام، وإشعاره بأن كلّ كلّمة مكتوبة ترمز إلى كلّمة منطوقة وأن لهما المعنى نفسه **(ساعود، فتاح، و آخرون، صفحة 9)**. وهي عملية تضمن فهم المقروء سواء أكان صورة أم حرفا أم كلّمة أم جملة أم نصوص قصيرة، كما تساعد الطّفل على حل مختلف التمارين القائمة على الملاحظة والمقارنة والتصنيف والترتيب وتشكيل كلّمات وجمل واستنطاقها.

ومن التمارين التي يقترحها دفتر الأنشطة اللّغويّة تعريف الطّفل على أصوات الحروف (يمكن الاطلاع على محتوى هذه التمارين في دفتر الأنشطة اللّغويّة للتربية التحضيرية " تعلماتي الأوّلى"، رقم التمرين 8-11-14-20-23-26-32-35-38)، حيث يتم إقحام في كلّ تمرين كلّمة دخيلة وكلّمات تتضمن أصواتا متقاربة للأصوات المستهدفة، بهدف تدريب الطّفل على التمييز

السّمعي، وحسن الإصغاء، والنّطق الصّحيح للأصوات، وتصويب بعض عيوب النّطق والكلّام لديه.

4-1.2مبادئ الكتابة: يتعلم التحكم في حركات اليد والجسم عن طريق الرّسم والتلوين والتخطيط. ويتعلم كتابة الحروف وبعض الكلّمات. **(وزارة التّربية الوطنيّة، 2004، صفحة 17).**

كما تعد القصص مصدر إثراء الرّصيد اللّغويّ للطفل وتزويده بالأساليب اللّغويّة الفصيحة، خاصة إذا كان مضمونها قريبا من واقع الطّفل محببا إلى نفسه، سهل الألفاظ، مراعيا قدراته العقلية، فإنّ الطّفل يعمد إلى اقتباس تلك الألفاظ والتراكيب فيتم: **(وزارة التّربية الوطنيّة، 2004، صفحة 15)**

- إثراء رصيد الطّفل من المفردات اللّغويّة؛
- التدريب على استعمال الأنماط اللّغويّة والصّيغ والتراكيب المختلفة؛
- تنمية مهارة الإصغاء؛

كما تتحقق أهداف أخرى من أهمها:

- التسلية والمتعة النّفسية التي يوفرها موضوع القصة؛
- تنمية العمليات العقلية المختلفة؛
- غرس القيم والاتجاهات المرغوب فيها؛
- تنشيط الخيال وتقمص شخصيات القصة؛
- التّعبير عن المشاعر والأحاسيس بكلّ حرية.

وأمّا عن نشاط التّربية الإسلامية يحفظ المتعلم بعض الآيات والسّور والأحاديث، كما يتعلم إلقاء التحية وردها. ويتلفظ بالشّهادتين، وبعض السّلوكيات الجيدة. وبذلك، فإنّ حفظ القرآن ينمّي مهارة التحدث عند الطّفل، كما ينمّي مهارة الكتابة لديه من خلال التعرف على رسم الكلّمات وكتابة الحروف بشكلّ صحيح.

ومن الأنشطة المقدمة أيضا تسميع الأطفال أناشيد دينية ومحفوظات وطنية قصيرة بالتركيز على تدريب الطّفل على توظيف حاسة السّمع حيث يردد النّص المسموع بمساعدة المعلم عدة مرات حتى يتسنى له حفظه وفي معظم الأحيان تكون كلّماتها بسيطة ومتداولة ليسهل حفظها، فهي بالتالي نماذج لغوية سليمة يمكن أن يحتذي بها الطّفل في ممارساته اللّغويّة؛ فالأغاني والأناشيد إذن" تهذب السّمع، وتعين على إخراج الحروف من مخارجها، وتسهم في تجويد النّطق وتخلّص الفرد من الخجل والانطواء والتردد، وتكشف عن مواطن الإبداع، وتنمي القدرة على التخيل والتركيز والإصغاء، وتنمّي التفكير والذاكرة". **(العناني 1990، صفحة 19)**

وتتعدد أنشطة الرّوضة هي الأخرى؛ وتعمل على تنمية المهارات اللّغويّة للأطفال ومفاهيمهم ومهاراتهم الرّياضية والعلمية وتنمي قدرتهم على التّعبير من خلال اللّغة والحركة. ويقدّم هذا البرنامج في كلّ روضة بحسب مسؤول الرّوضة نفسها والمربيات في تنظيم الدّروس وتقديم الموضوعات وتأخيرها.

وفيما يلي جدول لنشاطات التّربية التحضيرية والكفاءة النّهائية لها: **(وزارة التّربية الوطنيّة، 2004، صفحة 14، 28)**

النّشاط	الكفاءة النّهائية
التّعبير الشّفوي	تفاعل وتواصل في الوضعيات الحوارية والوصفية والسّردية
نشاط القراءة	يقرأ بعض الكلّمات
نشاط الكتابة	يتحكم في مبادئ الكتابة
نشاط الرّياضيات	ينهي مشروعا بتوظيف معارف رياضية وإستراتيجية حل المشكلّات

نشاط التّربية العلمية	ينجز مشروعا بتوظيف معارفه البيولوجية والفيزيائية والتكنولوجيا
نشاط التّربية الإسلامية والمدنية	يتعايش ويندمج في مختلف الفضاءات الاجتماعيّة
أنشطة التّربية البدنية والإيقاعية	يستعمل إمكاناته الجسمية في مختلف الوضعيات الحركية
أنشطة التّربية الموسيقية	يتجاوب مع الإيقاع واللمس الموسيقي
نشاط التّربية التشكيلية	يوظف إمكاناته الإبداعية في إنتاجيات تشكيلية
أنشطة المسرح والتمثيل	يتواصل مع الآخرين بتمثيل وضعيات مسرحية ودرامية

يتضح أن نشاطات التّربية التحضيرية سواء أكانت أنشطة لغوية أم علمية أم فنية، تشكلّ تكاملا وتداخلا فيما بينها بحيث تسعى كلّها إلى تحقيق تواصل فعال يخدم وضعيات نفعية متنوعة، ويحقق أبعادا مختلفة ترتبط بكلّ نشاط. ويساعد على النّمو النّفسي والاجتماعيّ لبناء شخصية الطّفل.

الخاتمة:

نقول إنّ التّربية التحضيرية هي أهمّ مرحلة في المسار التّعليمي، فهي اللبنة الأساسية في بناء تعلم الطّفل وإعداده للمراحل الدراسية القادمة، تهدف إلى إرساء جملة من الكفاءات لدى طفل ما قبل سنّ التّمدرس وتهيّئه إلى ولوج مرحلة التّعليم الالزّامي. وفي جانبها اللّغويّ، يسعى منهاج التّربية التحضيرية إلى إكساب الطّفل رصيدا من اللّغة العربيّة بما يتناسب مع هذه الفئة العمرية. مهما اختلفت هذه الفضاءات (رياض الأطفال–المدارس القرآنية–أقسام التّحضيري) إلا أن هدفها واحد، وتتنوع الأنشطة باختلاف الأهداف المرجوة.

- التّربية التحضيرية من أهم المراحل التّعليمية تسهم بشكلّ كبير في تعويد الطّفل على الانتباه والاستماع إلى الدرس، وبالتالي يكتسب لغة بسيطة على حسب قدراته الفكرية؛

- يركز منهاج التّعليم التحضيري في كلّ مؤسساته على تنمية مهارتي الاستماع والتّعبير بدرجة أولى، كما يتعلم قراءة الحروف الصّامتة وكتابتها؛

كما يجب أن يكون لهذه المؤسسات برنامج تعليمي يهدف إلى استخدام الألفاظ التي تثير اهتمامه لجلب الطّفل ومحاكاته، وتجسيد الحوار مستعيناً بالقصص والصّور البعيدة عن العنف عن طريق أجهزة عصرية لتعويده على حسن الاستماع والفهم، وهذا ما يعزز في ذات الطّفل ثقافة مجتمعه، فترسيخ مبدأ السّماع والفهم يعوّد الطّفل طرح الأسئلة وإنشاء حوارات مع غيره. كما ينبغي على المربين السّماح للطفل التّعبير بأسلوب عربي فصيح والاستماع إليه لغرس ثقافة الإصغاء والقدرة على التّعبير، لأن الهدف من كلّ هذا هو التّواصل الفعال في مواقف مختلفة.

يتضح من خلال هذه الدراسة أن التّعليم قبل المدرسة يسهم في تنمية المهارات اللّغويّة لدى المتعلم، وعليه من الضّروري **(التوصيات):**

- الحرص على إجبارية هذا التّعليم، وتعميمه على جميع الأطفال في مختلف المناطق؛
- الاهتمام بمرحلة التّربية التحضيرية انطلاقا من إعداد مناهج خاصة؛
- توفير مربين ذوي كفاءات عالية ومعرفة عميقة بعالم الطّفل في مختلف الفضاءات) الأقسام التحضيري، المدارس القرآنية الكتاتيب ورياض الأطفال) ؛
- تبني سياسة تربوية منفتحة على مختلف القطاعات العمومية والقطاع الخاص قصد تحقيق مشروع التعميم وضمان الجودة؛
- الإعداد والتكوين الجيد للمربيات؛

- توفير مختلف الوسائل التّعليمية التي تواكب التّطور التّكنولوجي.

قائمة المراجع:

1- أحمد محمّد معتوق. (1996). الحصيلة اللّغويّة أهميتها مصادرها وسائل تنميتها. (د.ط). الكويت: عالم المعرفة.

2- أنسي محمّد أحمد قاسم. (2002). اللّغة والتّواصل لدى الطّفل. مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.

3- حنان العناني. (1990). أدب الأطفال. (ط1). عمان- الأردن: دار الفكر.

4- رابح تركي. (1990). أصول التّربية والتّعليم. الجزائر: المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية.

5- ساعود، فاطمة فتاح، وآخرون. دليل دفاتر الأنشطة اللّغويّة والعلمية للتربية التحضيرية (5-6 سنوات). وزارة التّربية الوطنيّة.

6- محسن علي عطية. (2009). المناهج الحديثة وطرق التدريس (د.ط). عمان-الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

7- محمّد حسن عمايرة. (1999). أصول التّربية (ط1). عمان: دار المسيرة.

8- مديرية التّعليم الأساسي. (2004).

9- مراد زعيمي. (2006). مؤسسات التنشئة الاجتماعيّة. عنابة- الجزائر: منشورات جامعة باجي مختار.

10- مصطفى عشوي. (1994). مدخل إلى علم النّفس المعاصر. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

11-معهد التكوين، مديرو المدارس الابتدائية. التّعليم التحضيري وآثاره على المسار الدراسي للطفل-دراسة ميدانية-. سعيدة-الجزائر.

12-هدى محمّد قناوي. (د.ت). الطّفل في رياض الأطفال (د.ط). مصر: المكتبة الأنجلو مصرية، مطبعة محمّد عبد الكريم حسان.

13-وزارة التّربية الوطنيّة. (2004). اللجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج التّربية التحضيرية (أطفال في سن 5-6سنوات). الجزائر: المديرية الفرعية للتعليم المتخصص.

14-وزارة التّربية الوطنيّة. (2004). اللجنة الوطنيّة للمناهج، الدليل التطبيقي لمنهاج التّربية التحضيرية أطفال (5-6 سنوات). الجزائر.

15-وزارة التّربية الوطنيّة. (2008). النّشرة الرّسمية للتربية الوطنيّة القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة. الجزائر.

16-وزارة الشّؤون الدّينية. (أفريل 2009). رسالة المسجد: التّعليم القرآني في الطّور التمهيدي. العدد 4. الجزائر.

17-الجريدة الرّسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية. (27جانفي 2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة. المادة 38. العدد4 .

Journal Officiel de la république algérienne. (1976). N°33.

نشاط فهم المنطوق في مرحلة التّعليم الابتدائي مشاكلّ وحلول

د. فاطمة سعدي؛

د. فاطمة لواتي؛

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربيّة–وحدة البحث تلمسان

الملّخص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى تسليط الضّوء على نشاط فهم المنطوق وإنتاجه في مرحلة التّعليم الابتدائي، بعد التعديلات التي قامت بها الوزارة الوصية والمتمثلة في المناهج المعاد كتابتها ومن بين الايجابيات أو أهمها هو إعادة الاعتبار للتعبير الشّفهي–نشاط فهم المنطوق– وهذا ما يظهر لنا جليا في محتويات مناهج الجيل الثّاني؛ حيث حاولنا من خلال هذه الدراسة التركيز على المقرر الدراسي والمتمثل في الوثائق التّربوية والكتاب المدرسي، ومدى تفاعل المتعلم مع هذا النّشاط وتنمية المهارات اللّغويّة لديه، فهل حققت الإصلاحات هذه الأهداف المسطرة ؟وما هي الأسباب التي يعود لها تدني مستوى التّلاميذ في مستوى التّواصل الشّفهي؟ وما هي الحلول المناسبة؟

الكلّمات المفتاحية: التّعليمية، اللّغة العربيّة، فهم المنطوق وإنتاجه، مرحلة التّعليم الابتدائي.

Abstract:

The aim of this research is to shed light on the activity of understanding and producing speech at primary school

level, following the changes made by the relevant Ministry, represented by the rewritten curricula. Among the positive points, or the most important of them, is the reconsideration of oral expression – the activity of understanding speech – and this is what we see in the content of the second generation programmes, whereas in this study we have tried to focus on the academic programme, represented in the teaching documents and in the textbook, as well as the extent of the learner's interaction with this activity and the development of his or her linguistic skills. Have the reforms achieved these aims? What are the reasons for the students' low level of oral communication? What are the appropriate solutions?

Keywords: education, Arabic language, oral .comprehension and production, primary school level

المقدّمة:

يعدّ التّعبير بشقيه الشّفهي والكتابي واجهة التّواصل ومظهراً من أهمّ مظاهره ومرآة عاكسة لأفكار المتكلّم وأحاسيسه ومشاعره، لهذا السّبب يحظى باهتمام كبير من قِبل المدرسة الجزائرية حيث أضحى يتقدّم على باقي النّشاطات اللّغويّة الأسبوعية وفق منهاج تدريس اللّغة العربيّة وإنّ تغيّر الاصطلاح عليه "بفهم المنطوق وإنتاجه" خاصّة مع تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وما أحدثته النّظريات المعرفيّة من إفرازات علمية أسهمت في تطوير الأساليب التّعليميّة التي تعمل المنظومة التربوية على تبنيها وإعادة النّظر في استخدامها، بغية توظيفها

من أجل حلّ بعض المشاكلّ التي تعاني منها اللّغة العربيّة في الوقت الرّاهن. خاصّة وأنّ التّعبير الشّفهي مقياس للكفاءة اللّغويّة.

1. مفهوم التّعبير الشّفهي:

أ/لغة: شفه: الشّفتان من الإنسان: طبقا الفم، الواحدة شفة، منقوصة لام الفعل ولامها هاء، والشّفة أصلها شفهة لأن تصغيرها شفيهة، والجمع شفاه بالهاء وإذا نسبت إليها فأنت بالخيار إن شئت تركتها على حالها وقلت شفي مثل دمي ويدي وعدي، وإن شئت شفهي، وزعم قوم أن النّاقص من الشّفة واو لأنه يقال في الجمع شفوات. قال ابن بري رحمه الله: المعروف في جمع شفة شفاه مكسرا غير مسلم ولامه هاء عند جميع البصريين ; ولهذا قالوا الحروف الشّفهية ولم يقولوا الشّفوية، وحكى الكسائي إنه لغليظ الشّفاه كأنه جعل كلّ جزء من الشّفة شفة ثم جمع على هذا. الليث: إذا ثلثوا الشّفة قالوا شفهات وشفوات والهاء أقيس والواو أعم لأنهم شبهوها بالسّنوات، ونقصانها حذف هائها. قال أبو منصور: والعرب تقول هذه شفة في الوصل وشفة بالهاء فمن قال: شفة، قال: كانت في الأصل شفهة فحذفت الهاء الأصلية وأبقيت هاء العلامة للتأنيث ومن قال: شفه بالهاء أبقى الهاء الأصلية. **(ابن منظور، صفحة 650)**

ب/اصطلاحا: من النّاحية الاصطلاحية يعرف التّعبير الشّفهي بالمحادثة أو الإنشاء الشّفوي "وهو أداة الاتصال السّريع بين الفرد وغيره، والنّجاح فيه يحقق كثيرا من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة **(الرّكابي، 1973، صفحة 125)**، بمعنى أنّ التّعبير الشّفهي وسيلة من وسائل التّواصل ونقل المعلومات واتصال الفرد بغيره، وتقوية روابطه الفكرية والاجتماعيّة مع الآخرين.

ويعرفه محمّد رجب فضل الله: "التّعبير الشّفهي فن لنقل الأفكار والمعتقدات، والآراء، والمعلومات إلى الآخرين، بصوت" **(رجب فضل الله، د.ت صفحة 49)**، قصد إيصالها إلى المتلقي (الأستاذ، التلميذ) بلغة فصيحة خالية

من الأخطاء، ويتضمن هذا الفن أربعة عناصر هي: الصّوت، واللّغة، والتفكير والأداء.

فحتى يعبّر المتعلم عن أفكاره يحتاج إلى نطق حروف وكلّمات وعباراتوجمل كلّامية لإفهام الآخرين وإذا انعدم الصّوت تحولت، عملية نقل الكلّام إلى لغة إشارات التي لا تفهمها إلا فئة معينة من أفراد المجتمع.

أما اللّغة فهي عبارة عن أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم، سليمة من الأخطاء تخضع لقواعد النّحو، والصّرف، والإملاء، وثالثّها يتمثل في التّفكير وهذا لا يكون إلا من خلال التحضير الجيد، والمسبق للكلّام من طرف التلميذ حتى يكون لتعبيره معنى وهدفا، ويبتعد عن الغموض، هذا ما يسهل عليه عملية إيصال المعلومات بطريقة واضحة، ومفهومة.

وآخر عنصر من عناصر التّعبير الشّفهي يكمن في الأداء والذي نعني به كيفية تعبير التلميذ، وقدرته على إقناع المستمع، والتأثير فيه، وذلك باستخدامه الأساليب الإنشائية، والخبرية بأنواعها إلى جانب توظيف الصّور البيانية والمحسنات البديعية، التي تعطي للكلّام إيقاعا موسيقيا يجلب انتباه الآخرين وتطرب الآذان لسماعه. **(رجب فضل الله، د.ت، صفحة 49)**

والتّعبير الشّفهي، هو أن تنطلق بمرسلة تتوجه بها إلى أذن المتلقي في حالات تواصلية محددة تتطلب تعبيرا شفهيا **(جبيقة، 1996، صفحة 7)**، أما مفهومه في المنظومة التربوية؛ فهو نشاط لغوي مقرر تتاح فيه الفرصة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم، ووجهات نظرهم، وعواطفهم، وتجاربهم، بل يتشجعون فيه على تكوين آرائهم بأنفسهم، واستخدام اللّغة استخداما صحيحا، "كما تساعدهم الإيماءات، والإشارات باليد، والانطباعات على الوجه، والنّبرة في الصّوت". **(خليل زايد، د.ت، صفحة 141)**

نفهم من هذا القول، أنه يجب على التلميذ عند التّعبير، أن يكون بصوت مرتفع، ويخفضه عند اللزوم، واستخدام علامات الوقف استخداما صحيحا عند الإلقاء، والإشارات باليد، كلّ هذا يساعده على تخطي حواجز الخجل والخوف، وتبعث لديه الثّقة في النّفس، واستخدام قواعد اللّغة استخداما صحيحا يقول ابن خلدون: "... هو عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني فلابد أن تصير ملكة مقررة في العضو الفاعل لها: وهو اللسان". **(ابن خلدون. 1991، صفحة 339)**

معنى هذا أنّ اللّغة هي تعبير المتكلّم عما يريده، وهي وسيلة لاتصال الفرد بغيره، وان العضو المتحكم في هذه اللّغة هو اللسان الذي يؤثر في السّامعين ويترك في أنفسهم الوقع، حتى تبقى تلك العبارة راسخة في الذهن.

2. أهمية التّعبير الشّفهي:

يعدّ التّعبير الجيّد من أسس التفوّق الدراسي في المجال اللّغويّ، وفي غيره فإذا تفوّق الطّالب في تعبيره تفوّق في دراسته اللّغويّة وفي حياته الدراسية.

فهو إذن، مرآة عاكسة لشخصية المتعلّم ومعيار مستواه الفكري والاجتماعيّ والعلمي، وهو أهمّ نشاط مدرسي تتضح فيه شخصية التلميذ وتلقائيته المبدعة خاصّة وأنّه يعدّ وسيلة الاتصال والتفاهم بين البشر، وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلاّ إذا كان صحيحاً، ودقيقاً، إذ يتوقف على جودة التّعبير، وصحته، ووضوح الاستقبال اللّغويّ، والاستجابة البعيدة عن الغموض والتّشويش.

ولهذا فهو يحتلّ مكانة هامّة في تعليم اللّغة عامةً واللّغة العربيّة على وجه الخصوص، إذ يستمدّ أهميته من كونه كلّاما سابقا للكتابة، ومن ثمّة يعدّ تمهيداً للتعبير الكتابي والأساس الذي يبنى عليه، لأنّه في الواقع لا يأتي النّجاح في التّعبير التحريري إذا لم يكن هناك اعتناء واضح بالتّعبير الشّفهي. **(عبد الكريم الوائلي، 2004، صفحة 49)**

لكن ما ألاحظه في حجرة الدّرس خلاف ذلك فكثيرا ما يحجم بعض التّلاميذ عن المشاركة الشّفوية أثناء حصة فهم المنطوق وإنتاجه ممّا ينعكس عليهم سلباً أثناء تحرير الوضعية الإدماجة التي يُعانون قصوراً كبيراً وعجزاً واضحاً في إنشائها وهذا راجع للاضطراب وفقد الثّقة بالنّفس، وهذا ما يفسّر محدودية قدراتهم الإبداعية في الإنتاج الكتابي.

أهداف التّعبير الشّفهي:

يهدف ميدان التّعبير الشّفهي في السّنة الثّالثّة من التّعليم الابتدائي إلى إثراء الرّصيد اللّغويّ والمعرفي المستمد من نفس الحقل المفاهيمي للنص المنطوق وتنمية مهارة المشافهة والتّواصل والاسترسال في الحديث وإبداء مواقف الحياة الحقيقية، والتفاعل مع الآخرين، علما أن الهدف الأسمى للعملية التّعليمية التّعلمية برمتها يسعى إلى إعداد المتعلم للاندماج في النّسيج الاجتماعيّ والمشاركة في حياة مجتمعه اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا. بالإضافة إلى تنمية الحس اللّغويّ عنده، اي حسه بقيمة الفكرة، وقيمة الكلّمة ودقتها، ومناسبة الاسلوب، وثراء الصّور الخيالية.

واكساب القيم واستخلاص العبر والاتجاهات الإيجابية التي يتضمنها النّص المنطوق.

3. أنواع التّعبير الشّفهي:

ينقسم التّعبير الشّفهي حسب العرض المبتغى منه لهذا فهو نوعان: وظيفي وإبداعي.

3-1-التّعبير الوظيفي: هو التّعبير الذي يؤدي وظيفة خاصّة في حياة الفرد والجماعة، لأنّه يلّبي حياة المتعلم سواء أكان هذا داخل المدرسة أم خارجها والحياة مليئة بالمواقف التي تقتضي التّعبير، مثل: الفهم والإفهام، المحادثة بين النّاس، كتابة الرّسائل، البرقيات، الاستدعاءات، التقارير، الإعلانات، التّعليمات

الموجّهة إلى النّاس، ومواقف المواساة للآخرين، وتعزيتهم في مواقف الحزن والتعليق على الأحداث، وكلّمة الشّكر. **(عبد الكريم الوائلي، 2004، صفحة 92)**

3-2-التّعبير الإبداعي: هو "التّعبير الذي يحرص فيه الفرد على إظهار أحاسيسه وعواطفه بعبارات مختلفة ومختارة بدّقة، وعناية، يتوخى منها المعبّر إحداث الأثر في نفس السّامع من خلال سلامة الألفاظ، وعذوبتها وحُسن تركيبها وما تشتمل عليه من مواطن الجمال، وعمق الدّلالة وجزالة المعنى، ممّا يؤدي الى استثارة السّامع، وتفاعله مع ما يسمع". **(علي عطية، 2006، صفحة 205)**

فإذا كان الغرض من التّعبير الشّفهي الوظيفي تلبية متطلبات حياة المتكلّم التّعليمية والثّقافيّة والاجتماعيّة وغيرها من مجالات الحياة، فإنّ الغرض من التّعبير الشّفهي الإبداعي إبراز المواقف الشّخصية الوجدانية والتأثير في نفسية السّامع من أجل جلب تفاعله معه وإشراكه في فهم مقاصده العاطفية.

4-مهارات التّعبير الشّفهي:

يرتكّز التّعبير الشّفهي على مهارتي الحديث والاستماع اللّذين يعتبران الأساس في نجاح العملية التّعليمية ويُنمّيان الجرأة والثّقة بالنّفس لدى المتعلّم.

4-1-مهارة الحديث:

تعدّ اللّغة عملية إرسال منطوق واستقبال مسموع، وهي عبارة عن مضمون الأنشطة التي تنمّي هذه المهارات وهي كالتالي:

- عرض صورة على التلميذ محبّبة إلى نفسه ويطلب منه التحدّث عمّا يراه فيها، ثم يزيد الأمر تعقيداً فيطلب منه تبيان رأيه فيها؛
- أخذه في جولة أو سفرة إلى مكان جميل ثم نطلب منه إنجاز ما رآه وتبيان رأيه؛
- عرض قصة قصيرة ثم نطلب منه تبيان أبرز الأحداث والشّخصيات؛

– يعرض عليه موضوعات من قيم ومفاهيم متعارضة ويطلب منه توضيح آرائه والدفاع عنها؛

– التّعبير عن ظاهرة سلسة أو إيجابية تحصل في المجتمع وغير ذلك من الأنشطة التي لا يمكن حصرها، والمدّرس الجيّد كفيل بالبحث عنها، وتدريب التّلاميذ عن ممارستها كي تنمو لديهم القدرة على التحدّث بلباقة وطلاقة **(علي عطية، 2006، صفحة 172)**، وتعمل على تصحيح العيوب النّطقية، والجرأة على مخاطبة النّاس ومواجهتهم، وانتزاع عنصر الخجل من نفوسهم وإزالة الانطواء.

(خليل زايد، د.ت، صفحة 30)

لكن وفق المقرّر الجديد لمنهاج اللّغة العربيّة الذي أقرّته وزارة التّربية الوطنيّة أصبح نشاط التّعبير الشّفهي (فهم المنطوق وإنتاجه) يتمّ من خلال إسماع النّص المنطوق ثم مطالبة التّلاميذ بالمناقشة وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مع مراعاة الصّياغة السّليمة للأفكار ومخارج الحروف وآداب الحوار المتعارف عليها تنتهي بإعادة تركيب أفكار النّص المنطوق شفهياً بعد إسماعه للمتعلّم أكثر من مرة وتذليل الصّعوبات الفكرية واللّفظية الواردة في النّص من خلال شرح الكلّمات المفتاحية.

4-2-مهارة الاستماع:

هو اللّبنة الأساس لنموّ اللّغة وتطوّرها، كما أنّه مهارة من مهارات الاتصال اللّغويّ التي تكاد تكون مهملة في أغلب المدارس، وعند أغلب المدّرسين، مع أنّها مهمّة جدا في حياة الفرد، إنّ المواقف التي يمكن أن نكون فيها مستمعين كثيرة، وأنّ النّقص في التدريب على الاستماع سيؤدي بالفرد إلى عدم قدرته على الإنصات لفترات طويلة. **(علي عطية، 2006، صفحة 172)**

لذا يجب تدريب المتعلّم على الاستماع إلى أشرطة مسّجلة لا تزيد عن ثلاث دقائق كالاستماع إلى نص قرآني مبرمج في المقرّر الدراسي أو قصيدة شعريّة ممّا يدرسون.

ووفق المنهاج الجديد للمنظومة التربويّة، فإنّ طبيعة سير نشاط فهم المنطوق وإنتاجه تفرض على التلميذ حُسن الاستماع إلى النّص المنطوق وتسجيل الأفكار الواردة فيه حتى يتمّ مناقشتها أثناء سيرورة الدّرس. وهناك تجارب رائدة في هذا الميدان تحدّث عنها الدكتور "راشد محمّد عطية صواوين" في كتابه "مهارات التّواصل الشّفوي (التحدث والاستماع)- (دراسة عملية تطبيقية)"، دراسة كولن (Colin, 1970) ودراسة يابينج (Yaping, 1988)، ودراسة إدجر (Edgier, 1994)

5-الوسائل المعتمدة في تدريس التّعبير الشّفهي:

رغم افتقار مدارسنا الجزائرية إلى أنشطة دعم الحصص التّعليمية، إلا أنها تشكلّ حيزا كبيرا في ترقية العملية التربوية، باعتبارها وسائل تعليمية، يستطيع الأستاذ من خلالها تكوين التّلاميذ على بساط علمي دقيق وصحيح بدون عراقيل ومن بين هذه الأنشطة نجد: **الإذاعة المدرسية، المسرح المدرسي، القصة.**

أ- الإذاعة المدرسية:

نظرا للدور الفعال والكبير الذي تلعبه الإذاعة المدرسية في تنمية قدرات ومهارات التّعبير الشّفهي، التي يفتقرها تلامذتنا اليوم، كحسن الاستماع وإتقان الإلقاء، والتدريب على أساليب الأداء **(شحاتة، 1996، صفحة 392)**، فقد تم استخدامها والاستعانة بها في بعض البلدان الأجنبية في مدارسها وجامعاتها وأثبتت دورها الكبير في تكوين طلاب وتلاميذ متمكنين من التجاوب مع مختلف مواقف الحياة.

والتجربة التي قام بها "**نيكولاس**"، دامت عدة أسابيع بسبع حصص بمعدل أربع ساعات، وقسمت هذه الأخيرة بدورها إلى النّظري والتطبيقي.

أما النّظري فقد قدم في القسم حيث عملت "نيكولاس" على إعطائهم القواعد النّظرية، والبعد التقني للإنتاج الإذاعي، في حين تم الجزء التطبيقي في الميدان خارج المدرسة؛ إذ كون التّلاميذ مجموعات صغيرة بسرعة فائقة، فاختار البعض منهم العمل على طريقة الحوار والبعض الآخر على الأشرطة الوثائقية.

كانوا جميعا قد اتفقوا على المواضيع التي اختاروها لمعالجتها، وراسلوا الأشخاص الذين يريدون محاورتهم، وكانت وظيفة "نيكولاس" المراقبة وتقديم المساعدة والنّصائح لهم، وبعد أن أنهوا أعمالهم، قدموها داخل القسم في شكلّ إذاعة.

كانت نتائجها مذهلة حيث لقت صدى كبيرا من طرف الطّلاب الذين يرفضون طريقة التّعلم النّظري، ويبحثون عن وسيلة إخبارية، تعطي معاير جديدة لتعلمهم، وقد صرح الطّلاب أن الإذاعة كوسيلة تعليمية، تساعدهم على الفهم الشّفهي، فهناك من تعلم قراءة النّصوص بشكلّ أعمق مما يبدو عليه، ما جعله يتعلم اللّغة الفرنسية.

ب- المسرح المدرسي:

هو جهاز تربوي وتعليمي، يؤثر في سلوكيات التّلاميذ كما يمنحهم الثّقة في النّفس، والقدرة على مواجهة المواقف الصّعبة، كما يقضي على كثير من الأمراض النّفسية التي تصيب الطّفل كالخوف، والانطواء.

يهدف المسرح المدرسي إلى تعريف التّلاميذ بمكونات المسرح والعمل المسرحي، وتشجيعهم على القراءة، والإلقاء والتّعبير عن أنفسهم، كما يهدف إلى الاعتماد على النّفس، وعلاج الخجل والعزلة، ويمكن تحقيق هذه الأهداف من خلال القيام ببعض التمثيليات وإعداد الملابس والإضاءة والصّوت وتحويل

النّصوص المقررة إلى مسرحية لما لهذه الأخيرة من أثر في فهم وترسيخ المعلومات في أذهان التّلاميذ. **(شحاتة، 1996، صفحة 395)**

ج – القصة:

القصة من خير الوسائل للتدريب على التّعبير لأن التّلاميذ يميلون بفطرتهم إليها، حيث يقوم الأستاذ بتمهيد قصير، يكون عبارة عن أسئلة ثم إلقاء القصة بتأن، ووضوح وتمثيل المعنى، ثم يقوم بإلقاء طائفة من الأسئلة مرتبة على مراحل القصة ويدربهم على تنويع الإجابات.

ثم يطلب من التّلاميذ أن يختار كلّ واحد منهم عنوانا مناسبا ويناقشهم فيه ثم يختار العنوان الأكثر صلاحا لموضوع القصة، ثم يطلب المدرس من التّلاميذ أن يختاروا أسئلة من القصة على أن يجيب بعضهم عن أسلة بعض، وهذه الخطوة مفيدة للتلاميذ من النّاحية النّفسية واللّغويّة.

– التّلخيص: يطلب الأستاذ من تلاميذه تلخيص القصة بحيث يلخص كلّ تلميذ مرحلة منها.

– التمثيل: إذا كانت القصة أو بعض أجزائها صالحة للتمثيل. **(الرّكابي، 1973، صفحة 129، 130)**

6–تعليمية فهم المنطوق بمرحلة التّعليم الابتدائي:

السّنة الثّالثّة ابتدائي:

✓ **حصة نشاط فهم المنطوق**

المقطع القيم الإنسانية الأسبوع الأوّل

الموضوع حول مائدة الطّعام

الوسائل التّعليمية: مشاهدة أو وسائل سمعية بصرية.

✓ **الأهداف التّعليمية**

يصغي باهتمام إلى النّص المنطوق ويذكر أبرز أحداثه

يكتسب مهارات ومعارف وقيما وخبرات من النّص المنطوق

الممارسات التّعليمية التّعلمية
أولا: نشاط فهم المنطوق **النّشاط الأوّل:** الملاحظة والتوقع -يكتب المعلم عنوان النّص على الصّبورة يطلب المعلم من التّلاميذ قراءة عنوان النّص، وتوقع ما سيحدث في النّص من خلال العنوان في حال توفر مشهد مناسب للنص المنطوق، يطلب منهم ملاحظة مشهد النّص وتأمله، وتحديد المجال الذي يرتبط به لا يستعمل الكتاب **النّشاط الثّاني:** التسميع الأوّل حول مادة الطّعام حان وقت العشاء كلّ أفراد العائلة جلسوا حول مائدة الطّعام وبسرعة أفرغ وسيم في صحنه كمية كبيرة من الكسكس، ثم مد يده لأخذ قطعة لحم كبيرة كانت أمام أخيه. الأم: ما هذا التصرف يا وسيم كلّ مما يليك فرسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم يقول "ياغلام سم الله، وكلّ بيمينة، وكلّ مما يليك" - وسيم أريد قطعة اللحم الكبيرة فأنا جوعان - الأم لا يؤثر نفسك بأكبر قطعة وأحسنها فهذه أنانية. - الأب احترم آداب الأكلّ مع الجماعة يا بني، واقتنع بالجزء المخصص لك فقط ولا تبدأ الأكلّ قبل الآخرين -حميد صحيح يا أبي لابد أن يحب الإنسان ما يحبراءةه لغيره، وأن يحترم آداب الأكلّ مع الآخرين حتى يحترمه الآخرون ويرضى الله عنه ورسوله.

أسئلة لمراقبة الفهم – سم شخصيات القصة؟، أين جلست العائلة ومتى؟ ماذا فعل وسيم؟ **النّشاط الثّالثّ:** التسميع الثّالثّ **توجيه:** يكون بالإيحاءات والايماءات مع شرح المفردات الصّعبة للتلاميذ بعد الانتهاء من القراءة –إعادة التسميع لمقاطع النّص وطرح الأسئلة. – عم يدل تصرف وسيم؟ – تنبه أمه ماذا قالت له. – ماذا قال حميد – النّشاط الرّابع: أجرأة النّص المنطوق ومسرحة أحداثه تمثيل مسرحي لأحداث النّص وأجرأة ما يمكن أجرأته مثل النّبرات الصّوتية.		
المكان: مائدة الطّعام	الشّخصيات الأب الأم وسيم حميد	الأحداث جلسوا، مد وسيم يده نهرته أمه وجهته رد وسيم تدخل الأب عقب حميد.

✓ **توجيهات المعلم أثناء الحصة:**

– أثناء حديث التلميذ لا ينبغي أن يقاطعه أحد سواء أخطأ لغويا أم غير ذلك لأنّ ذلك التدخل يؤدي إلى توقفه عن التّعبير، ومن الصّعب عليه مواصلة الحديث في الموضوع، وإذا حدث ذلك فعلى الأستاذ التدخل و مساعدته للمواصلة الحديث.

– تشجيع التّلاميذ على التّعبير والتغاضي عن الأخطاء البسيطة ومناقشة الأخطاء بعد الانتهاء من التّعبير.

كأن المعلم ينتظر انتهاء المتعلم من حديثه، ثم يطلب المعلم من التّلاميذ بالتصويب دون مقاطعة المعلم له وإن أخطأ يمنع المعلم زملاءه بمقاطعته في أثناء الكلّام، لأن الغرض الأوّل من التّعبير الشّفوي إتاحة الفرصة للتلميذ للحديث، و الانطلاق في الكلّام، وإكسابه القدرة على القول في غير تلعثم وخوف ثم يقوم المعلم بالتصحيح توجيه التّلاميذ إن أخطئوا، حتى يتجنبوا تكرارها مستقبلا.

- ✓ **ما تم ملاحظته أثناء سير الحصة عند:**

أ- التّلاميذ

- ✓ الخوف والخجل؛
- ✓ التلعثم؛
- ✓ الارتباك؛
- ✓ كثرة الالتفات والحركة، أو انعدامها مطلقا؛
- ✓ تركيز النّظر إلى أسفل أو إلى مكان محدد.

ب الأفكار:

- ✓ ضحالة الأفكار، وضعف القدرة على استيفائها؛
- ✓ عدم تناسق الأفكار، وعدم ترابطها وعدم ترتيبها منطقيا؛
- ✓ غموض الأفكار، وضعف القدرة على توضيحها؛
- ✓ كثرة الاستطرادات، والخروج عن الفكرة الرّئيسية؛
- ✓ عدم القدرة على ربط الأفكار بعضها ببعض.

ج- الرّصيد اللّغويّ:

ترتبط بالألفاظ بمجموعة من مظاهر ضعف الطّلبة في التّعبير الشّفوي مثل:

- ✓ قلة الثّروة اللّغويّة؛
- ✓ شيوع المفردات العامية والأجنبية؛

- ✓ العجز عن اختيار المفردات الدقيقة المعبرة عن المعنى؛
- ✓ تكرار الكلّمات بصورة متقاربة وبطريقة غير مناسبة.

د- التركيب والأسلوب:

ترتبط بالتركيب والأسلوب مجموعة من مظاهر ضعف الطّلبة في التّعبير الشّفوي، مثل:

- ✓ الاضطراب في بناء جملة؛
- ✓ استخدام ضمائر لا يعلم مرجعها، تفكك الجمل، والضّعف في استخدام أدوات الرّبط؛
- ✓ شيوع الخطأ النّحوي؛
- ✓ الانتقال من الخبر والإنشاء، وبين القسم والخطاب بشكلّ مفاجئ وبدون مبرر.

أ- الأداء:

ترتبط بالأصوات مجموعة من مظاهر ضعف الطّلبة في التّعبير الشّفوي، مثل:

- ✓ عدم إخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة؛
- ✓ التّعبير والتردد في النّطق، أو البطء الشّديد في السّير على وتيرة واحدة في الحديث؛
- ✓ عدم استخدام التفخيم المناسب في نطق الجمل والأساليب، وعدم تلوين الصّوت وتمثّل المعنى.

✓ **أسباب ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفهي:**

قبل الشّروع في البحث عن الأسباب التي تقف حاجزا أمام التلميذ للتعبير شفويا عما يريده في حياته التّعليمية، ارتأينا أن نطرح سؤالا نراه جوهريا في تحديد هذه الأسباب والعوامل الأساسية في عدم تمكن التّلاميذ من التحكم في التّعبير

الشّفهي، وبالتالي عدم القدرة على التّعبير والتحدث بلغة فصيحة ومعبرة، خالية من الأخطاء وهو: لماذا لا يملك التلميذ القدرة على التحدث أو التّعبير بلغة فصيحة في قالب لغوي مركب من جمل، وألفاظ تحمل بين طياتها دلالات مختلفة؟ وإلى ماذا يؤدي هذا الضّعف البين في التّعبير الشّفهي؟ هل الأسباب تبرز في: المعلم، المتعلم، المنهاج، المحيط (البيئة).

أ- ما يعود إلى المعلم:

يعتبر المعلم القدوة اللّغويّة للمتعلم، وهذا الأخير يقلده ويمثل أداءه اللّغويّ حيث يصبح المعلم رسول اللّغة في المؤسّسة التربوية، لكن ما نراه في الكثير منهم لا يعكس حقيقة هذه الرّسالة التي كلّفوا بها وهذا راجع لجملة من الأسباب أهمها:

- ضعف قدراته كمتكلّم من حيث ضعف صوته، خاصة إذا كان القسم مكتظا بالتّلاميذ، إلى جانب تضارب أفكاره والخلل في أدائه مما يجعله غير مقنع أو مؤثر؛

- تحدث بعض المعلمين أمام التّلاميذ باللهجة العامية، وهذا ما ينعكس سلبا على لغة التّلاميذ لأنهم كما قلنا سلفا أن التلميذ مفطور بتقليد أستاذه، إلى جانب تسامحه في استعمال العامية أثناء التّعبير الشّفهي، ومن ثمة فإنه يصعب عليه التمييز بين اللّغة الصّحيحة ولغة الخطاب اليومي؛

- التّواصل في الحديث وعدم إتاحة الفرصة للتلميذ للكلّام أو التّعبير بكلّ حرية، وتلقائية كونه لا يستطيع توليد الدافع لدى هذا الأخير للتعبير عن موضوع معين؛ **(عبد الكريم الوائلي، 2004، صفحة 86)**

- عدم ممارسة نشاط التّعبير الشّفوي ممارسة صحيحة في أساليب تدريسه لذلك نجده يفتقر إلى عنصر التشويق، وخاصة في كيفية بنائه وتنظيمه. **(أعمال النّدوة الوطنيّة، 2000، صفحة 221)**

كلّ هذه الأسباب قد تعيق التّلاميذ للتعبير بكلّ حرية، لكن خلال دراستنا الميدانية لاحظنا أن عدد التّلاميذ في القسم ثلاثة وعشرين تلميذا وهو عدد قليل يمكن للأستاذ أن يتحكم فيه، وذلك بتصحيح الأخطاء، وعدم فسح المجال للتحدث باللهجة العامية باستثناء تلميذ أو تلميذين، وأن حصة التّعبير الشّفوي هي حصة للتلميذ، لأن الأستاذ يعتبر موجها فقط والدور الكبير على التلميذ.

كما أن الأستاذة كانت متمكنة من اللّغة وتغير نبرة الصّوت عند الحاجة والدليل على ذلك تحكمها في جميع التّلاميذ.

ب- ما يعود إلى المتعلم:

- وجود بعض العاهات التي تعيق قدرته على ممارسة التّعبير الشّفهي كالعيوب السّمعية كون الأذن غير قادرة على الاستجابة لموجات صوتية، وبالتالي عدم قدرتها على ترجمة هذه الرّموز عن طريق الجهاز العصبي إلى جانب العيوب النّطقية مثل: التأتأة، والفأفأة....الخ (**رجب فضل الله، د.ت، صفحة 43**)، بحيث تمنعه من إخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة والأصلية كنطق العين ألفا والغين قافا (**عبد المجيد، 1961، صفحة 205**)، فإذا كان التلميذ لا يسمع النّطق الصّحيح للكلّمة فإنه لا يستطيع محاكاتها كما تنطق، إن هذه العيوب قد تسبب للتلميذ عقدا نفسية تمنعه من تحقيق عملية التّواصل مع الآخرين؛

- شعور التلميذ بالخوف أو الخجل أثناء تعبيره الشّفهي عن موضوع ما وذلك خشية أن يقع في الخطأ فيوبخه الأستاذ ويسخر منه زملاؤه وهذا ما يمنعنا من التحدث بكلّ طلاقة واسترسال وهذا يولد لدى التلميذ عيوبا وأمراضا نطقية مختلفة كالحبسة (**أعمال النّدوة الوطنيّة، 2000، صفحة 122**)،

- عدم قدرته على الرّجوع إلى ما سمعه شفهيا من الأستاذ، وذلك لقلة انتباهه لتتابع الكلّام وتعاقب الكلّمات إما لعدم قدرته على استيعاب الكلّام، أو

عدم قدرته على التّعبير الشّفهي لذا ينبغي على المعلم إعادة كلّماته عدة مرات. **(فتحي الشّيخ، 2005، صفحة 126)**

لكن من خلال دراستنا رأينا أن التّلاميذ يتلعثمون في التّعبير وهذا راجع إلى الخجل والخوف والاعتماد على الألفاظ الموجودة في النّص دون اللجوء إلى رصيدهم اللّغويّ.

ج- ما يعود إلى المنهاج:

يقصد بالمنهاج الذي يسير وفقه كلّ معلم لمعرفة المادة المدروسة ونوعية الموضوع الذي يعالجه، قصد تبليغه في مرحلة تعليمية معينة، لكن ما نراه في الواقع لا يعكس حقيقة ما يتناوله هذا المنهاج وذلك راجع لعدة أسباب نذكر منها:

- الاختيار السّيئ لبعض موضوعات التّعبير الشّفهي التي لا ترتبط بالمحيط الذي يعيش فيه التلميذ، ولا تتماشى مع ميوله ورغباته ومستواه الفكري واللّغويّ؛ **(أعمال النّدوة الوطنيّة، 2000، صفحة 121)**

- تقرر دروس التّعبير الشّفهي وفق البرنامج المطروح غير أن بعض الأساتذة يغيرون المواضع حسب ميولات وأفكار تلاميذهم؛

- عدم استعمال الوسائط التّعليمية في النّشاط المقرر على التلميذ مثل وسائل التصوير والتسجيل والأشرطة وزيارة المتاحف والاكتفاء بطريقتي التلقين والحفظ مما يجعل دور التلميذ سلبيا في الموقف التّعليمي، بحيث يجد نفسه أمام مفاهيم ومدركات مجردة؛ لأن النّمطية في طريقة التدريس تبعث على الملل وتقضي على روح الإبداع والابتكار. **(شحاتة، 1996، صفحة 406)**

ففي الدراسة الميدانية رأينا أن الوسائل التّعليمية الحديثة غير موجودة، لكن المواضيع التي تطرقوا إليها تم وصفها في النّص وهم أعادوا تلخيصها فقط.

7- الحلول المقترحة لعلاج ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفهي:

إن تحديد العوامل والأسباب التي تؤثر سلبا في تعبير التّلاميذ شفهيا هي المنطلق الأساس لإيجاد العلاج المناسب لها وبالتالي إلى عزل أثرها وتبيان الأدوار الإيجابية التي يمكن أن تستبدل بها هذه السّلبيات.

أ- المعلم:

- إعطاء المعلم للتلميذ الحرية الكافية في تعبيره عن موضوع معين وعدم إحراجه أمام زملائه، وتصحيح أخطائه بطريقة تشجيعية حتى يتمكن من اختيار المفردات واستحضار الأفكار، وصياغة الأعمال والتراكيب؛

- مراعاة معلمي اللّغة العربيّة للأسس النّفسية والتربوية واللّغويّة التي تؤثر إيجابا في تعبير التّلاميذ، وتشجيعهم على استعمال اللّغة استعمالا سليما داخل القسم مما يؤدي إلى تخلصهم من الخجل والخوف وهذا ما يكسبهم الثّقة في النّفس؛

- استخدام الوسائل التّعليمية الحديثة في عملية التّعلم كالأشرطة والتمثيليات وزيارة المتاحف مما يثير النّشاط الذاتي لدى التّلاميذ، حيث يحقق تنوعا في الخبرات التّعليمية التي تقتل الملل وتحبب إلى التّلاميذ الموقف التّعليمي؛

- إجراء التمارين الفعالة وإعطاء الفرص للتلاميذ لخلق الأفكار والتّعبير عنها بوضوح وإشعار التّلاميذ بأهمية التّعبير الشّفهي؛

- عيوب التلميذ كالسّمع والنّطق تحال إلى طبيب أخصائي أو أحد علماء النّفس، وإذا كان التلميذ يخطئ في نطق بعض الحروف فمن الممكن تدريبه على قراءة كلّمات وجمل تحتوي على هذه الحروف مع تعليمه وضع اللسان موضعه الصّحيح حتى يدرك الفرق في النّطق كاللام والرّاء.

ب- التّلميذ:

كما أن هناك حلول تتعلق بالمعلم فإن للتلميذ حلول تتعلق به:

– ينبغي على التلميذ المطالعة وقراءة الكتب لكي يتزود بالمعارف والأفكار الواسعة التي تساعده في عملية التّعبير؛

– ينبغي عليه إتقان قواعد اللّغة العربيّة ومعرفة توظيفها واستخدام علامات الترقيم استخداما صحيحا؛

– المشاركة في الأنشطة المدرسية كالمسرح والمسابقات التي تجرى بين الأقسام وهذا ما يزيل عنه الخوف والخجل وتبعث الثّقة بالنّفس والجرأة على التّعبير، ولا يكون هذا إلا بتشجيع من حوله من أساتذته وأسرته.

ج–البرنامج:

– حسن اختيار الموضوعات التي تتلاءم مع محيط التلميذ وميوله ومستواه الدراسي وتنفيذها بمنهجية وهذا ما يمكنه من التّعبير عنها بلغة سليمة ومن ثمة تحقيق الهدف المنشود من اختيار الموضوع والتّعبير عنه شفويا؛

– التخفيف من البرامج المقررة حتى يتمكن المتعلم من التردد على المكتسبات ويتعود على المطالعة والقراءة قصد توسيع دائرته الثّقافيّة وتنمية ثروته اللّغويّة وبالتالي يكون لديه قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينة على التّعبير.

الخاتمة:

– استغلال المقاربة النّصية في حصص التّعبير الشّفوي وربطه بفروع اللّغة الأخرى؛

– خلق الدافع للتعبير وتشجيع التّلاميذ لأخذ زمام المبادرة للتعبير؛

– توظيف الوسائل التّعليمية في التّعبير الشّفوي؛

– حث التّلاميذ على المطالعة والقراءة لإثراء الرّصيد اللّغويّ لدى التّلاميذ؛

– محاولة الابتعاد عن التحدث بالعامية؛

- تشجيع التّلاميذ للتعبير دفعا للخوف والارتباك؛
- توفير بيئة تربوية بناءة مساعدة لعمليات التطوير تمتلك أهدافا محددة وأنشطة وإجراءات تربوية وإدارية وخدمات مساعدة ونظاما هادفا لكلّ من الإدارة والتقويم.

التّوصيات:

- إعداد المتعلّمين إعدادا يؤهّلهم للتعامل والتفّاعل مع متغيرات القرن الحادي والعشرين وذلك من خلال تطوير عمليتي التّعليم والتّعلم؛
- النّظر إلى العملية التّعليمية كمنظومة؛
- تطوير المناهج والبرامج بحيث تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير واكتساب المتعلّمين الخبرات والمهارات اللازمة لمواجهة المواقف الحياتية؛
- تطوير برامج إعداد المعلّم بحيث يعتبر المعلم بمثابة الرّكيزة الأساسية في العملية التّعليمية؛
- انتقاء القيادات التربوية المتفتّحة والتي يتم اختيارها في ظل النّظريات القيادية التربوية الحديثة، حيث إن القيادة الفعالة تسهم في إيجاد الانسجام بين المدخلات التّعليمية وذلك من خلال تهيئة التفاعل بين هذه المدخلات والعكس إذا كانت القيادات التربوية غير فعالة.

قائمة المصادر والمراجع:

1. أعمال النّدوة الوطنيّة. (2000). إتقان العربيّة في التّعليم. الجزائر: منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

2. ابن خلدون. (1991). المقدمة. (تحقيق: عاصي حجر). بيروت: دار و مكتبة الهلال.

3. ابن منظور. لسان العرب. (المجلد 13).

4. جودت الرّكابي. (1973). طرق تدريس اللّغة العربيّة (ط1). دمشق: دار الفكر.

5. حسن شحاتة. (1996). تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية والتطبيق. الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنّشر والتوزيع.

6. حنان فتحي الشّيخ. (2005). دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي النّاتج عن خلل في المخ. (د.ط). مصر: دار شتان.

7. راتب قاسم عاشور، ومحمّد فؤاد الحوامدة. (د.ت). أساليب تدريس اللّغة العربيّة. (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطّباعة.

8. راشد محمّد عطية أبو صواوين. (2005). مهارات التّواصل الشّفوي (التحدث والاستماع) –دراسة عملية تطبيقية–. القاهرة: دار إيتراك للطباعة والنّشر والتوزيع.

9. سعاد عبد الكريم الوائلي. (2004). طرق تدريس الأدب والتّعبير والبلاغة، بين النّظرية والتطبيق. (ط1). عمان–الأردن: دار الشّروق.

10. عبد العزيز عبد المجيد. (1961). اللّغة العربيّة وأصولها النّفسية. (د.ط3). مصر: دار المعارف.

11. فهد خليل زايد. (د.ت). أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة. (د.ط). الأردن- عمان: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

12. محسن علي عطية. (2006). الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة. (ط1). عمان- الأردن: دار الشّروق للنشر والتوزيع.

13. محمّد رجب فضل الله. (د.ت). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة. (د.ط). القاهرة: عالم الكتب.

14. مي جبيقة. (1996). التّعبير الشّفهي. (ط1). بيروت- لبنان: دار المشرق.

التّعبير الشّفهي: المفهوم والأهداف والمهارات

أ. نعيمة عزي؛

ج. عبد الرّحمن ميرة – بجاية–

الملّخص:

يعدّ التّعبير الشّفهي أهم مهارات اللّغة العربيّة، فهو الوسيلة الأوّلى للتواصل والتفاهم، وهو غاية الاستعمال اللّغويّ، ووسيلة لنقل المعارف والخبرات والعلوم وقد منحته هذه الأهمية أولوية ومنزلة بين مختلف الأنشطة اللّغويّة الأخرى وجعلته في صدارة ما اعتنت به المقاربة التّواصلية، ومن هنا كان لزاما تسليط الضّوء على هذه المهارة لتحديد مفهومها، والحديث عن مهاراتها ومجالاتها وكذا أسس تدريسها، كما تطرقنا إلى الحديث عن أهمية التّعبير الشّفهي في العملية التّعليمية.

الكلّمات المفاتيح: التّعبير الشّفوي، المتعلم، الأسس، المهارة.

Summary :

The oral expression is the most important skills of the Arabic language, as it is the first means of communication and understanding, and it is the purpose of linguistic use, and a means of transferring knowledge, experiences and

sciences, and this importance gave him a priority and a status between various other linguistic activities and made it at the forefront of what the communication approach took care of, hence it was necessary to shed Highlight this skill to determine its concept, and talk about its skills and fields as well as the foundations of its teaching, as we talked about the importance of the oral expression in the educational process.

Keywords: oral expression, learner, foundations, skill

المقدّمة:

تتم العملية التّعليمية بين قطبين اثنين هما: المعلم والمتعلم، ومن خلال نشاطين اثنين هما: التّعلم والتّعليم، وحتى تتم هذه العملية بنجاح، ينبغي أن تكون عملية توصيل المعلومات والمعارف والخبرات... سواء أكانت لغوية أم غير لغوية عملية هادفة تسهم في تيسير الاكتساب، وفي ترسيخ المكتسبات، وعلى هذا تكون العملية التّعليمية كذلك مؤلفة من قطبين آخرين هما المحتوى؛ المتمثل في مجموعة المعارف والخبرات المراد تعليمها، والطّريقة المعتمدة في إيصال هذا المحتوى، وهنا ينبغي أن ينظر في عناصر العملية التّعليمية، ولكن قبل ذلك لابد لنا أولا من تحديد العلاقة بين التّعلم والتّعليم:(Enseignement et Apprentissage)؛ فالتّعلم من بابه العام يتمثل في التحصيل ويعني« العملية التي يدرك بها الفرد موضوعا ما، ويتفاعل معه ويستدخله ويتمثله، عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات »[38]، ويشكلّ التّعلم

[38]– محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)، قصر الكتاب الرّباط، 2000، ص 13.

موضوعا من مواضيع علم النّفس العام(سيكولوجية التّعلم)؛ الذي ينظر في شروطه وكيفياته، وقد قامت حوله العديد من النّظريات التي حاولت تفسيره؛ كالنّظريات السّيكولوجية والمعرفية.

أما التّعليم .وحسب (الدريج)– فهو مرادف للتدريس أي أنه « نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التّعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة الأفعال التّواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكلّ قصدي ومنظم »[39]، و من خلال هذا التعريف يبدو أن (محمّد الدريج) لا يفرق بين التّعليم والتدريس، إذ أنّ هذا الأخير يكون في مواقف رسمية محددة بالأقسام الدراسية في المدرسة، أما التّعليم فغير محدد بها، إذ يمكن أن يتم خارج نطاق المدرسة، فالتدريس شكلّ من أشكال التّعلم، ولذلك أصبح التدريس محورا رئيسا (لعلم التدريس أوالديداكتيك)، إلاّ أنّ العناية بالتّعليم لم تحظ بنفس القدر من الاهتمام الذي حظي به التّعلم، بل وكان هذا الاهتمام حديث العهد لأنّ علماء النّفس نظروا في التّعليم باعتباره مرآة عاكسة للتعلّم، وبناء عليه يعرف (كاج Cage) العملية التّعليمية في مجال البحث بأنها « كلّ تأثير يحدث بين الأشخاص، ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر، ويتضمن هذا التحديد – في إطار التأثير المتبادل بين الأشخاص – استثناء مختلف العوامل الفيزيائية والفسيلوجية، والاقتصاديّة التي تؤثر في سلوك الأفراد، مثل إبعادهم عن عملهم ... فالتأثير المقصود إذن هو الذي يعمل على إحداث تغييرات في الآخر بفضل وسائل تصورية معقولة أي بالطّريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنّسبة للأفراد»[40].

أما عن عناصر العملية التّعليمية، فإن ذلك يتطلب تحليلا لها، ونعني بهذا التحليل تلك الدراسة التي تهدف إلى فهم وتفسير ظواهر التّعليم داخل المؤسسات

---

[39]– المرجع نفسه، ص 13.

[40]– محمد الدريج: المرجع السّابق، ص 14.

المدرسية، وقد تنصب هذه الدّراسة إما على تحليل ظواهر التّعليم بصفة عامة وبالشّكلّ الذي توجد عليه في النّظام التربوي وفي ارتباطها بمختلف الشّروط المؤسسية والتربوية وبمختلف التغييرات السّياسية والاقتصاديّة والاجتماعيّة فنكون حينئذ بصدد الحديث عن التنظيم المدرسي أو تحليل التّعليم، أو قد نقتصر على محاولة تفكيك ظاهرة مشخصة من صلب الواقع المدرسي، وفي هذه الحالة نكون أمام المعنى الضّيّق للدراسة التحليلية، ويكون من الأفضل الحديث عن تحليل العملية التّعليمية أو تحليل التدريس[41]، وهذا ما يؤكد ما ذهبنا إليه سلفا في أن التّعليم قد يقع في مجالات خارجة عن نطاق المدرسة، أما التدريس فمشروط بها

مفهوم التّعبير الشّفهي*:

يأخذ مصطلح التّعبير صفاته من اللّفظ نفسه، فعبّر عن الشّيء أي أفصح عنه، وبيّنه، ووضّحه ويكون هذا التبيان أو الإيضاح باللّفظ أو الإشارة، وعلى هذا الأساس يمكن تعريف التّعبير بأنه «عمل لغوي دقيق كلّاما أو كتابة، مراع للمقام، ومناسب لمقتضى الحال»[42].

لكن مفهومنا للتعبير الشّفوي في ضوء مناهج التّعليم بشكلّ موجز عبارة عن: «إفصاح المرء بالحديث... عن أحاسيسه الداخلية، ومشاعره، وأفكاره

---

[41]– المرجع نفسه، ص 15.

*– يكون في مواقف رسمية محددة بالأقسام الدراسية في المدرسة، أما التعليم فغير محدد بها.

* – ونجد في كثير من الكتب كلمة الشّفوي، وهي لفظة مرادفة للشفهي، وهي من حيث الاستعمال صحيحة، لكن الأفصح هي كلمة الشّفهي باعتبارها مشتقة من الشّفاه.

[42] – مدكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2000، ص 228.

ومعانيه، بعبارات سليمة تتوافق مع مستويات الطّلاب المختلفة »[43]، وبعبارة أخرى عبارة عن:« العمل الذي يسير على وفق خطة متكاملة للوصول بالطّالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره، ومشاعره، وأحاسيسه، ومشاهداته وخبراته شفاها... بلغة سليمة، على وفق نسق فكري معين »[44].

لا يرتبط هذا النّوع من التّعبير في بداية حياة الطّفل لا بالقراءة، ولا بالكتابة، وإنما يبدأ بالتّعبير اللّفظي؛ المتمثل في ثلاث مراحل أساسية تتمثل في: فترة الصّراخ، وفترة المناغاة، وفترة تقليد الأصوات المسموعة، وتسمى بالمرحلة السّابقة للّغة، وبعدها تأتي المرحلة اللّغويّة بأتم معنى الكلّمة فيكتسب الطّفل المفردات أولا، ثم يتعلم تركيب الجمل، وبعد تجاوز الطّفل سن السّادسة، فان نمو قريحته اللّغويّة يبدو أكثر ما يبدو في الوظائف الإنشائية، وليس معنى ذلك أن الجمل البسيطة تختفي تماما، بل كلّ ما هنالك أن نسبتها تقل، كما أنه في المرحلة الدراسية يتدرب على اكتساب العادات النّحوية، والصّرفية التي تحفظ لسانه وقلمه، من اللحن والخطأ، ويتعلم مفردات جديدة ويصبح قادرا على إدراك معانيها من سياق الكلّام.[45]

أجمع الباحثون على أنّ الغرض الأهم من تعليم اللّغة هو تمكين التّلاميذ من التّعبير الجّيد السّليم، لذلك كان لابد للمدرسة أن تعرف ما يجري خارجها وإذا كان الوسط العائلي هو المدرسة الأوّلى في تعليم التّعبير، فإنّ أصول التّعبير

---

[43] – حسن البجة عبد الفتاح، أصول تدريس العربية بين النّظرية والممارسة – المرحلة الأساسية العليا، دار الفكر العربي، ط1، الأردن 1999، ص 284.

[44] – الدليمي طه علي حسين وعبد الكريم عباس الوائلي سعاد، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق، ط1، الأردن، 2003 ص 123.

[45] – بن عيسى حنفي: محاضرات في علم النّفس اللغوي، الشّركة الوطنية للتوزيع والنّشر، ط2، الجزائر، 1980، ص ص 142-159. بتصرف.

تتغير كثيرا، بناء على تغييرات سن الأطفال، وتغييرات البيئات الاجتماعيّة، والثّقافيّة، والاقتصاديّة، ونجد هنا أن **هايمز دال (Hymes Dell)** يرفض إهمال العناصر الثّقافيّة والاجتماعيّة، عندما يتعلق الأمر بتعليم اللّغة، والحرص الشّديد في المقابل على العناصر اللّغويّة[46]، ذلك أنّ الطّفل العادي « يكتسب معرفة بالجمل اللّغويّة، ليس فقط كجمل سليمة نحويا، وإنما كونها ملائمة أو غير ملائمة، فهو يكتسب الملكة التي تعلّمه متى يتكلّم، ومتى لا يتكلّم كيف يتكلّم، مع من، في أي وقت، أين، وبأي طريقة، مشاركا في الأحداث الكلّامية، مقوّما للكيفية التي ينجز بها الغير هذه الأفعال»[47]، وهنا يتأتي دور المدرسة في ترميم الثّغرات الحاصلة في تعبيرات الأطفال.

1- أهداف تدريس التّعبير الشّفهي:

أشرنا سابقا إلى أنّ التّعبير أهم أنماط النّشاط اللّغويّ، وأكثرها انتشارا، ودونه لن يتمكن الفرد من نقل أفكاره، منطوقة أو مكتوبة إلى الآخرين، ويعتبر تمكين المتعلم من التّعبير عن أفكاره بوضوح ودون تعقيد في الفهم، وأن يكون في اتصاله بالآخرين متمكنا من التّعبير عن نفسه، تعبيرا كافيا هو الهدف الأساس من تدريس التّعبير، إلى جانب أهداف أخرى تتمثل في:

---

[46]– HYMES DELL, vers la compétence de communication, traduction : de mugler France, and mars halle, les éditions dider , PARIS , 1991 ,p 121.

[47] – MOIRAND SOPHIE, enseigner á communiquer en langues étrangers, coll. , (f) , hachette , PARIS, 1982 , p 19.

1- تعويد التّلاميذ الطّلاقة في التّعبير، والقدرة على صوغ العبارات العربيّة السّهلة، التي تتماشى وقواعد النّحو[48].

2- التّعبير عن أحاسيسه، وعواطفه، وأفكاره، وتجاربه تعبيرا فصيحا مشافهة.

3- تعود آداب المناقشة والحوار من حيث الإصغاء، وتتبع الحديث، واستيعاب الأفكار، وعدم المقاطعة واختيار الوقت المناسب للمشاركة.

4- القدرة على عرض تقارير عن أعمال قام بها أو مارسها.

5- القدرة على انتقاء الألفاظ الملائمة للمعاني.

6 - القدرة على التعليق على الأخبار، والأحداث، والمداخلات.

7- إزالة الخوف، والتردد، والخجل من نفوس بعض التّلاميذ، عندما يواجهون غيرهم، أو عند إصغاء جماعة لحديثهم، أو عند الكتابة للآخرين.

2- مهارات التّعبير الشّفهي:

تتمثل مهارات التّعبير الشّفهي في:

✓ السّلاسة والوضوح، والدقة في تناول الفكرة المراد التّعبير عنها، ومن ثم إخراجها من ذهنه وإيصالها إلى أذهان القارئين والسّامعين؛

✓ مهارة النّطق الصّحيح، وذلك بإخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة؛

✓ أن تكون لديه القدرة على اختيار التّعبيرات الملائمة للمواقف المختلفة؛

✓ أن تكون لدى التلميذ القدرة على استعمال الأساليب استعمالا صحيحا من حيث اللّغة، والقواعد.

3- مجالات التّعبير الشّفهي:

---

[48]- محمود الحسون جاسم وجعفر الخليفة حسن، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار، ط1، ليبيا، 199، ص 125.

بتعدد مجالات الحياة تعددت مجالات التّعبير الشّفهي، وسنقف عند أهم هذه المجالات التي يجب تعليمها والتدريب عليها لكي يحقق المعلم هدفه من تعليم التّلاميذ هذا النّوع من التّعبير، وتتجلى هذه المجالات في:

1- المحادثة والمناقشة والحوار.
2- طرح الأسئلة.
3- الخطب والكلّمات والأحاديث.
4- حكاية القصص والنّوادر.

أ- المحادثة والمناقشة والحوار:

تعد المحادثة، والمناقشة، والحوار، أهم أنواع النّشاط اللّغويّ، ولقد بات من الضّروري جدا الاهتمام بالمحادثة والمناقشة والحوار، لما تقتضيه الحياة الحديثة من اهتمام بالمناقشة، والإقناع، لذا ينبغي أن تحظى كلّ من: المناقشة والمحادثة والحوار بمكانة كبيرة في المدرسة، لأن الحياة الحديثة تقتضي أن يكون كلّ فرد منا قادرا على النّقاش والحوار، كي يستطيع أن يؤدي واجبه كعضو في المجتمع ويمكن تعريف الحوار والمناقشة بأنها عبارة عن:« أسلوب يستخدم من خلاله الأسئلة والأجوبة من أجل الوصول إلى الحقيقة، وإكساب الطّالب القدرة على النّقد البناء، واستخلاص النّتائج وهو كذلك وسيلة للتفكير السّليم، واكتساب المعلومات، وتفسير آراء الآخرين، بهدف الوصول إلى الحقيقة »[49]، وبالرّغم من الأهمية الكبيرة التي تحظى بها كلّ من المحادثة والمناقشة، إلا أنهما لا تلقيان العناية الكافية، إذ أن تدريس المحادثة قاصر على المرحلة الابتدائية فقط دون المراحل الأخرى، أما المناقشة فلا نجد لها أثرا على وجه الإطلاق.

---

[49] – مصطفى فهيم، مهارات التفكير في مراحل التعليم العام – رياض الأطفال، الابتدائي، الإعدادي (المتوسط)، الثّانوي، دار الفكر العربي ط1، دب 2002، ص 88.

من الأهمية بمكان الإشارة إلى أن المناقشة تكشف عن اتجاهات التّلميذ وقيمه، وتزيد من تفاعله، ومشاركته في الدرس، وتسمو بالصّلات بينه وبين المعلم، ويحقق لهم الدافعية، والإنجاز معا كما يعطي للتلاميذ إحساسا بتقبل المعلمين لآرائهم وأفكارهم[50]، وتعد المناقشة وسيلة للتفكير السّليم في كثير من مجالات التّعلم، وهي تعني في جوهرها أسلوبا لحل المشكلّات[51]، كما أنها تعني جهدا للوصول إلى فهم واضح، ونتيجة ايجابية عن طريق تبادل الرّأي، والتعاون الفكري، لذا يمكن القول بأنها خبرة في جماعة مفكرة، ولكي يحقق الغرض منها لابد من الإلتفات إلى القدرات، والمهارات والميول التي يجب أن نستهدفها في تعليم المحادثة والمناقشة، إذ يجب أن يتعلم التلميذ كيف تكون له القدرة على مجاملة غيره أثناء المحادثة، وأن يكون قادرا على تغيير مجرى الحديث، ومعرفة الأماكن والأوقات التي ينبغي الكلّام فيها، ولابد أن يكون قادرا على تقديم النّاس بعضهم لبعض[52] .

وللمعلم دور هام في تنمية مهارة المحادثة والمناقشة، لدى تلاميذه، وهذا يتطلب منه ما يلي[53]:

1 – يطرح الأسئلة التي تساعد على استمرار الحوار والمناقشة.

2– يلخص أهم الأفكار الواردة في موضوع المناقشة من وقت لآخر.

---

[50] – شحاتة حسن، تعليم اللغة العربية بين النّظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط4، القاهرة، 2000، ص 264.

[51] – مجاور محمّد صلاح الدين، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثّانوية، دار الفكر العربي، د ط، القاهرة، 2000، ص 255.

[52] – شحاتة حسن، المرجع السّابق، ص ص 264–265.

[53]– مصطفى فهيم، المرجع السّابق، ص ص 89–90.

3- ينبغي على المعلم أن يوضح للتلاميذ المشكلّة المطروحة للمناقشة من جميع الجوانب، كي يتمكن التّلاميذ من الإسهام والمشاركة الفعالة في المناقشة.

يظهر نجاح المعلم في تنمية مهارة الحوار والمناقشة لدى التّلاميذ من خلال المبادرة التي يبديها التلميذ، كما يجب عليه أن يعمل على إكساب بعض القدرات للتلاميذ مثل:

ا-أن يكون صوت المتحدث واضحا لكي يساعد المستمع على فهم عناصر موضوع النّقاش.

ب- تجنب التكرار لما فيه من ملل للمستمعين.

ت- احترام وجهة نظر الآخرين عند المناقشة.

ث- عدم الخروج عن الموضوع أثناء المناقشة.

ح- يستمع كلّ تلميذ بعناية واهتمام لغيره أثناء المناقشة.

إن كانت هذه أمور يجب على المعلم الإلمام بها، فهناك أمور أيضا لابد أن تتوفر لدى المتعلم لكي ينجح في تحقيق أهداف المناقشة والحوار، وتتمثل هذه الأمور في:

1 - أن تكون لدى المتعلم الثّروة اللّغويّة التي تعينة على إبراز أفكاره، ولاشك إن فرص القراءة الحرة، وتمكين التّلاميذ من البحث في القواميس، وإلمامهم بكثير من مأثور الكلّام، يساعد في زيادة هذه الثّروة.[54]

2 - أن يكون المتعلم ملما بآداب الحديث، والمخاطبة، وأن تكون لديه القدرة على فهم من يخاطبه، أو يتحدث إليه.

3 - أن تكون لديه القدرة على المواجهة، مدعما رأيه بالحجة والدليل.

---

[54] - مجاور محمد صلاح الدين، المرجع السّابق، ص 258.

4 – على المتعلم أن يتعلم كيف يبدأ الحوار والمناقشة، وكيف يديرها، وكيف يستخرج منها الأفكار من الأذهان، والمعلومات من الذاكرة، وذلك عن طريق طرح الأسئلة التي تتسم بالذكاء، وأن يعرف كيف يلخص النّتائج الرّئيسية، وكيف يحكم على وجهات النّظر المختلفة في لباقة، وكيف يلفت أنظار الآخرين عند الخروج عن موضوع الحوار في أدب وحسن تصرف[55].

5– أن يعترض على القضية المطروحة– إن لزم الأمر ذلك– في الصّميم دون أن يحرج المتكلّم.

فكلّ من المناقشة والحوار أداة للتفكير، تهدف إلى الكشف عن الحقائق، أو إيجاد التفسيرات الملائمة، أو عرض لوجهات النّظر المختلفة، قصد إيجاد حلول معقولة للمشكلّات المطروحة، ولها قيمة كبيرة في الحياة التّعليمية للتلاميذ، فهي تنمي فيهم القدرة على الحديث، كما تعودهم الجرأة، وآداب الحديث والمناقشة، وتزيل عنهم الخوف والخجل، كما تدربهم على انتقاء الكلّمات المناسبة وتمثيل المعنى، لهذا كانت لها قيمة كبيرة في الحياة الدراسية، وفيما بعدها، فهي تهدف إلى:

1. تدريب التّلاميذ على الإجابات السّليمة، والمنطقية التي تطرح عليهم أثناء المناقشة.

2. تعبير التلميذ عن مشاعره وانفعالاته، وتبادل الأحاديث ببساطة، وتلقائية، وتبادل الأفكار مع غيره، وتدريبه على كيفية التفكير في حل المشكلّات الدراسية، والحياتية حاليا ومستقبلا.

3. إكساب التلميذ الجرأة، والفصاحة، وآداب الحديث، والمناقشة.

ب– مهارة طرح الأسئلة:

---

[55]– مصطفى فهيم، المرجع السّابق، ص 89.

يعتمد هذا الأسلوب من أساليب التّعلم والتّعليم، على لون الحوار الشّفهي بين المعلم والمتعلم ويؤدي في النّهاية بالتلميذ إلى التوصل إلى المعلومات والمفاهيم الأساسية، وتعرف هذه المهارة بأنها « القدرة على قياس فهم الطّالب واستيعابه للمعلومات، والحقائق من خلال الأسئلة المطروحة عليه، أو الأسئلة التي يقوم هو بطرحها على غيره »[56]، وما ينبغي معرفته عن هذه المهارة هو أن لها جوانب قوة، وجوانب ضعف، فهي من ناحية تعمل على تشجيع التّلاميذ على المشاركة في عملية التّعلم وتجعل موقفهم منها أكثر ايجابية من موقف المتفرج أو المستمع، ولاشك أن دورهم هنا أكثر ايجابية منه في أسلوب المحاضرة مثلا فالتّلاميذ يتوصلون إلى المعلومات بأنفسهم، بدلا من أن يدلي بها إليهم المعلم وفي توصلهم إلى المعلومات بأنفسهم، استخداما وتطبيقا لمعلوماتهم، وخبراتهم السّابقة، كما أن فيه نشاطا ذهنيا، يتفق مع مبدأ أهمية ايجابية المتعلم، وفاعليته في عملية التّعلم، أما نواحي القصور في هذا الأسلوب تكمن في:

– الأسئلة التي توجه إلى التّلاميذ قد تكون غير جيدة الصّياغة، والتّحديد بحيث تشجع على التخمين ويمكن التوصل إلى إجابات صحيحة عنها من وجهة نظر المعلم، مرجعه إلى الصّدفة، أكثر منه إلى الفهم والإدراك الصّحيحين، لما تتطلبه الإجابة عن السّؤال من معلومات ومفاهيم؛

– قد يغالي المعلم في توجيه الأسئلة، ويكثر منها، فيشتت انتباه التّلاميذ وبذلك تحرم أغلبية التّلاميذ من التوصل إلى المغزى الحقيقي للدرس، والمفاهيم الأساسية فيه.

– قد يحدث مع المعلم أن يفقد سيطرته على النّظام في القسم، فتكثر الضّوضاء، والإجابات الجماعية وغيرها من العوامل المشتتة للانتباه، مما يحدّ

---

[56] – المرجع نفسه، ص 91.

من فاعلية عملية التّعليم والتّعلم[57]، وفي ظل المناهج التّعليمية المعاصرة، والتي تركز على تنمية هذه المهارة لدى التّلاميذ، كان من الضّروري أن يعمل المعلم على تنميتها، لما لها من أهمية، حيث تتمثل أهميتها في [58] :

1 – إثارة التّفكير، وتنمية الفهم، والاستيعاب، والتحصيل عن طريق طرح الأسئلة.

2– تنمية القدرة على الحوار، والمناقشة، وتهيئة مناخ جيد للتفكير.

3– التدريب على وضوح المعنى المقصود، والإيجاز في التّعبير.

4– التدريب على استخدام الأسلوب المناسب المرتبط بموضوع السّؤال.

ولهذه المهارة عوامل عديدة تعمل على زيادة فاعليتها، وتنميتها لدى التّلاميذ، وسنكتفي بذكر بعضها فقط، وتتمثل هذه العوامل فيما يلي[59]:

ا– السّؤال الجيد الصّياغة، الواضح، الذي تستخدم فيه الألفاظ المألوفة والذي يعرف كلّ تلميذ ماذا تعنيه كلّ كلّمة فيه، من مقتضيات نجاح مهارة الأسئلة والأجوبة، وكلّما كان السّؤال قصيرا، ويدور حول فكرة واحدة، كان ذلك أفضل.

ب– الصّوت الواضح المسموع من كلّ تلميذ في القسم له أهميته، ونبرات الصّوت التي تدل على الثّقة ورؤية الهدف بوضوح معينة للتلاميذ.

ت– توجيه السّؤال إلى تلاميذ القسم كلّهم، وترك الفرصة للتفكير فيه قبل أن يستقر اختيار المعلم على أحد التّلاميذ للإجابة عنه، أدعى إلى مشاركة كلّ التّلاميذ، وإعمال فكرهم، لأن تحديد التلميذ الذي سيكلّف بالإجابة قبل توجيه السّؤال، يشجع باقي التّلاميذ على التراخي، وعدم بذل الجهد في التّفكير.

---

[57] – بسيوني عميرة ابراهيم والديب فتحي، تدريس العلوم والتربية العلمية، دار المعارف، ط14، دب، 2000، ص ص 215–215.

[58] – مصطفى فهيم، المرجع السّابق، ص ص 91–92.

[59] – بسيوني عميرة ابراهيم، المرجع السّابق، ص 216.

ث–أن تكون الأسئلة مختلفة الصّعوبة، كي لا تكون معظم الإجابات حكرا على بعض التّلاميذ فقط وهذا يساعد في إشراك أكبر عدد من التّلاميذ في الموقف التّعليمي، ومن الأفضل أن يطرح المعلم السّؤال الصّعب للتلميذ الذكي، والسّؤال السّهل للتلميذ الأقل ذكاء.

ت –الخطب والكلّمات والأحاديث والتّقارير:

الحياة حافلة بالمواقف التي يتعرض لها الإنسان فتلزمه بإلقاء كلّمة، أو تقديم خطبة، أو تقديم خطباء ومحاضرين، وهناك مواقف تقديم الهدايا، وحفلات التكريم، وهناك التقارير التي تتطلب إلقاء كلّمة عن المؤتمرات التي حضرها الإنسان، أو الرّحلات التي قام بها، إلى جانب الخطب في الاجتماعات العامة، وفي المدرسة كثير من المناسبات والمواقف، التي تظهر فيها الحاجة إلى الخطب والكلّمات.

بالرّغم من كون الحاجة للخطابة أقل منها اليوم عن ذي قبل، إلا أن الحياة مليئة بهذه المواقف التي يتعرض لها هذا المجال الشّفهي، وتمثل الخطبة نمطا من أنماط النّشاط اللّغويّ الشّفهي، وتتطلب استعدادا من المتكلّم قد لا يتوفر لكلّ التّلاميذ، ومن ثم كان ولا بد للمعلم أن يقوم بعملية التعرف على قدرة التّلاميذ الخطابية، ويعمل على تشجيع كلّ من لديه هذه القدرة، بحيث يواجه المواقف دون خجل أو اضطراب.

يعد النّشاط الخطابي من مستلزمات المجتمع، فهو ضرورة من ضرورات التعامل في أي مجتمع، لذا كان لابد من إعداد أجيال تتولى القيام بمثل هذه الأعمال[60]، ولهذا كان ولابد أن يتضمن تعليم التّعبير فرصا للتدريب على شتى أنواع الخطب، والكلّمات، بمعنى أن يقوم المعلم بخلق هذه الفرص عن قصد إن

[60] – مجاور محمد صلاح الدين، المرجع السّابق، ص ص 261–262.

لم تكن موجودة، وينبغي العناية بالقدرة على الاختيار، وتنظيم محتويات الخطبة أو الكلّمة، إلى جانب القدرة على الحكم، وتقدير الوقت الذي يتوقف فيه الإنسان عن الكلّام، والقدرة على النّطق الحسن، والأداء الجيد، والقدرة على استخدام الكلّمات المناسبة[61]، وما يميز الخطيب هو استعداده الصّوتي، وقدرته على تسلسل الأفكار، وتفهمه لما يتحدث فيه، ويجب أن يتعود التّلاميذ على هذا التسلسل وهذه المنطقية.

أما بالنّسبة لإلقاء الكلّمات، فيحدث في كثير من المواقف أن يطلب إليك تقديم متحدث، أو التعريف بإنسان ما، وهذا اللون من النّشاط موجز، ومختصر يمكن أن يتدرب عليه التّلاميذ مرتين أو ثلاث مرات أثناء العام الدراسي، لذا يجب تخصيص بعض حصص التّعبير الشّفهي لتنمية مهارة الخطب وإلقاء الكلّمات، كما يجب أن تكون هناك دروس تدريبية يعطى فيها التّلاميذ فرصة للحديث، ولابد من تعويد التلميذ تحضير كلّمته وتذكيره بأن الخطبة لها غرض يتجه لتحقيقه، وعلى المعلم أن يرشدهم إلى نواحي الضّعف لديهم.

5- دور المتعلم في درس التّعبير الشّفهي: للتلميذ واجبات نحو نفسه أثناء التّعبير مشافهة أو كتابة، وتتمثل في[62]:

1- دقة ملاحظة الأشياء، ووصفها كما هي، وبمنهجية سليمة.

2- الاستناد إلى إحساس جيد وسليم يساعد في انتقاء الكلّمة والجملة والتّعبير المناسب.

3- الوضوح في التفكير، بحيث يحدد الأفكار الرّئيسية وينظمها قبل الكتابة.

4- الدقة في مناقشة الأفكار والقضايا بعد عرضها.

---

[61] – شحاتة حسن، المرجع السّابق، ص 272.

[62]– المرجع نفسه، ص246

5- إتقان القواعد اللّغويّة الخاصة بالتركيب والصّياغة والإملاء والخط.

6 – البعد عن السّرد الجاف، إذ لابد من استخدام الأفعال المعبرة والحوار والموازنات البسيطة.

7- توظيف الاقتباسات توظيفا صحيحا بحيث يمكن استخدامها في تأكيد فكرة، أو نفيها، أو مناقشتها.

8- مراعاة الدقة في استخدام علامات الترقيم، والهوامش والفقرات.

وعلاوة على هذا، لابد للتلميذ أن يكون ملما ببعض الأمور، والمتمثلة في[63]:

- **التماسك اللّغويّ** Cohesion:

أن يدرك التلميذ أن هناك مواصفات، وقواعد لبناء الموضوع، ينبغي مراعاتها،أو توفرها في الموضوع، كي نعتبره مقبولا، وإلا كان غير مقبول، ومن أهم هذه المعايير التماسك اللّغويّ، الذي يعني ترابط الجمل في الموضوع مع بعضها البعض، بوسائل لغوية معينة نوجزها فيما يلي:

1- **الإحالة** Reference: وهي استخدام الضّمير، ليعود على اسم سابق أو لاحق، بدلا من تكرار الاسم نفسه.

2- **الرّبط** Conjoining: يعدّ استخدام أدوات الرّبط، كحروف العطف مثلا من الوسائل الشّائعة جدا، لإيجاد علاقات بين الجمل في الموضوع أو النّص، فعندما نقرأ نصا عربيا، نلاحظ أن معظم الجمل أو الفقرات، مرتبطة بسابقتها بحرف الواو أو بحرف آخر، وتشتمل أدوات الرّبط على حروف كالواو ثم، الفاء، لكن، وهناك كلّمات وعبارات أخرى تبدأ بالجمل، أو الفقرات وتدل على وجود علاقة معينة بين الجمل التي تتقدمها هذه العبارات والجمل السّابقة، ومن

---

[63] – حمدان جهاد وآخرون، مقدمة في اللغويات المعاصرة،ط1، دار وائل للنشر والتوزيع عمان – الأردن،2000، ص ص 201-206. بتصرف.

أمثلتها نذكر: مثلا، على سبيل المثال وفي الختام، وأخيرا، وعلى العكس ومما سبق...

3- **الإبدال** Substitution: يعني الإبدال استخدام كلّمة بدلا من كلّمة، أو عبارة سابقة، وذلك لتجنب إعادتها مثلا: أن يسأل المعلم التلميذ: هل تحب التّعبير والمطالعة والنّصوص؟ فيجيب التلميذ ب: نعم، أحب ذلك. لقد استخدم المتكلّم كلّمة ذلك في المثال ليتجنب إعادة ما سئل عنه.

4- **الحذف Ellipsis**: ويلجأ الكاتب أو المتحدث إلى حذف جزء من الكلّام يمكن فهمه، وتقديره من السّياق، دون أن يسبب خللا نحويا أو دلاليا في الجملة، وفي اللّغة العربيّة كثيرا ما يكون الفاعل ضميرا مستترا يمكن تقديره من السّياق.

5- **التّرادف والتّكرار** Synonymy and repetition: تتدرج هذه الوسيلة لإيجاد التماسك اللّغويّ في النّصوص تحت موضوع استخدام المفردات لإيجاد علاقات بين الجمل lexical cohesion، ونعني بالترادف هنا استخدام كلّمة أو عبارة مرادفة لعبارة أخرى سابقة لها لتجنب إعادة الأوّلى، لأن الاعادة قد تكون سمة غير مرغوبة في الكتابة، فإذا كنا نتحدث أو نكتب عن الجامعة الجزائرية مثلا نكتب مايلي: الجامعة الجزائرية.....وهذه المؤسّسة التّعليمية.....ولكن هذا الصّرح العلمي.....

إن استخدام مرادف للجامعة الجزائرية، كالعبارات التي استخدمت في المثال، قد يلاقي استحسانا أكثر لدى القارئ، مما لو أعدنا العبارة نفسها مرات عدة.

فالترادف وسيلة لربط الجمل مع بعضها بعضا دون الحاجة إلى إعادة الكلّمة أو العبارة المقصودة عدة مرات، ولكن هذا لا يمنع أحيانا من استخدام العبارة نفسها في ثنايا النّص حتى نذكر القارئ بأننا مازلنا نتحدث عن الشّيء

نفسه، وهذا النّوع من التكرار مقبول، ولا يؤدي إلى ضعف أسلوبي في الكتابة، ومن الأمثلة على هذه الظّاهرة تكرار آية: ﴿ **فبأي آلاء ربكما تكذبان**﴾ إحدى وثلاثين مرة في سورة الرّحمن التي بلغ عدد آياتها 78 آية.

6- التراكيب المتوازية Parallelism:_يقصد بهذا الأسلوب تكرار وحدات لغوية من نفس الفئة النّحوية – شبه جملة تتكون من مضاف ومضاف إليه أو جار ومجرور مثلا- أكثر من مرة في جملة واحدة، كما نرى في المثال التالي:لقد خدم ذلك الباحث البشرية باختراعاته واكتشافاته وكتاباته وبحوثه في مجال الطّب.

إنّ استخدام هذه الوسائل يساعد في انشاء موضوع أو نص متماسك لغويا ولكن ليس بالضّرورة استخدامها جميعا في كلّ نص أو حديث، إلى جانب أنها تختلف من لغة إلى أخرى.

- **الوحدة الموضوعية** Coherence: يتصف الموضوع الجيد بكونه يتحدث عن موضوع واحد، فنجد أن كلّ جملة فيه تضيف لبنة جديدة إلى الفكرة الرّئيسية في الموضوع، فإذا قرأنا نصا، ووجدنا أنه يطرق موضوعا واحدا، وليس مجرد مجموعة من الجمل غير المترابطة، نقول حينئذ أنه يحقق الوحدة الموضوعية الذي يعتبر شرطا أساسيا للموضوع المقبول.

6-أهمية التّعبير في العملية التّعليمية: من الأهمية بمكان الإشارة إلى أن التّعبير ينبني على بعدين متلازمين، لا يتحقق بناؤه إلا بهما معا وهما[64]:

البعد اللفظي: المقصود به هو: الألفاظ والتراكيب، والأساليب، والقوالب اللّغويّة، التي يختارها المتحدث أو الكاتب، بما يتفق مع العرف اللّغويّ، كوعاء يحمل بنات أفكاره، ومعانيه التي رغب في إيصالها إلى الآخرين.

---

[64] – حسن البجة عبد الفتاح، المرجع السّابق، ص 283.

البعد المعنوي والمعرفي: ويقصد به المعلومات، والحقائق والأفكار والمعاني والخبرات التي يحصل عليها الإنسان عن طريق قراءاته الواعية ومن خلال مشاهداته في المدرسة وخارجها ولعل هذا البعد ما يكسب التلميذ عند الكتابة الطّلاقة اللّغويّة، والمهارة في بناء الفقرات وترتيبها، الأمر الذي يدعو المدرسين إلى إيلاء القراءة والمطالعة الحرة كلّ الاهتمام.

إنّ هذين البعدين وثيقا الصّلة، إذ لا يمكن الفصل بينهما، لأن علاقة اللّغة بالفكر علاقة متلاحمة، لا استغناء لأحدهما عن الآخر، إذ يرى بعض الباحثين أن التّعبير والتفكير مظهران لعملية عقلية واحدة، فنمو كلّ واحد منهما، وارتقاؤه منوط بنمو الآخر وارتقائه، والاثنان مقترنان بخبرات الإنسان، وتجاربه في الحياة فالفكر لا ينفصل عن اللّغة في عمليات التّعبير؛ فالتفكير ييسر التّعبير باللّغة واللّغة تنظم التفكير، وتضيء جوانبه، وعلى هذا الأساس، تعتبر اللّغة شرطا لازما لوجود الفكر لأنها وسيلة من وسائل تحقيقه، وتتمثل مهمتها– كما أشار " **فون هومبولت**" في نظريته– في « مساعدة الذهن على حصر المعاني وتوضيحها، وبما أن المعاني لا حصر لها فيلزم أن تستعمل اللّغة وسائل محصورة العدد، استعمالا غير محصور»[65]، فاللّغة إذا جوهر التفكير، ورغم كون هذا الأخير عملية معرفية معقدة، إلا أنه يرتبط مع اللّغة دائمًا في وحدة لا تنفصم؛ إذ أن اللّغة بمثابة الواقع المباشر للفكر، بل إنها وعاؤه، ويمثلان معا أساسا مظاهر الحياة الموضوعية.

إنّ التّفكير وسيلة عقلية، يستطيع الإنسان بها أن يتعامل مع الأشياء والواقع والأحداث من خلال العمليات المعرفية المتمثلة في استخدام الرّموز

---

[65] – عبد الرّحمان الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان البشري الحديث (3)، مجلة اللسانيات مجلد 2، ع 1، 1972، ص 24.

والمفاهيم[66]، ولقد أثبتت الأبحاث والتجارب، بأن التمكن من اللّغة له صلة وثيقة بالقدرات العقلية، وبالقدرة على الفهم والإفهام، وبالتحصيل في كلّ الميادين المعرفية والثّقافيّة، ويدل هذا على أن الباحثين ربطوا اللّغة بالفكر الإنساني، ومن الباحثين من قال بأن « التفكير ليس سوى الحركات اللاّشعورية للأحبال الصّوتية وإنّه نوع من الهمس غير المسموع الذي يدور بين المرء ونفسه، أو بتعبير آخر: إنّ التفكير ما هو إلا مجرد كلاّم باطن »[67].

ويرى بعض الباحثين (علماء التّربية والنّفس خاصة) أنّ النّمو العقلي للإنسان مرتبط بالنّمو اللّغويّ أيّما ارتباط، وأنه كلّما اتسعت لغة هذا الإنسان ارتقت قدراته العقلية، ونما ذكاؤه، وقوى تفكيره وبهذا تعتبر اللّغة وعاء الفكر، وتتجلى وظيفتها في التّعبير عن الأفكار، فاللّغة أداة التعامل، والتّواصل بين بني البشر، وتختلف وظائفها باختلاف المواقف التي تستعمل فيها، ومما لاشك فيه أننا نقصد بالتّواصل هنا التّواصل اللّغويّ*؛ فلكي يتم التّواصل لابد أن يفهم المتلقي ما يقوله المتكلّم، أو الكاتب فيما يريد إيصاله إلى الآخرين، وذلك بنقله عن طريق وضعه في كلّمات، ويقوم المتلقي بفك رموز الرّسالة، كاشفا عن هدف

---

66 – سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النّظرية والتطبيقية، دار المسيرة ط1، الأردن، 2001، ص:23.

67 – خالد الزّواوي، اللغة العربية، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، د ط، القاهرة، 2002، ص 16.

* التواصل اللغوي هو :« تمفصل مزدوج يحوي مستويين هامين هما : مستوى المحتوى ومستوى التعبير» ينظر: عبد الجليل مرتاض: اللغة والتواصل، دار هومة، الجزائر، 2000، ص36.

المرسل، ومحللا كلّماته إلى أفكار[68]، وهذا يعني أن عملية التّواصل تقوم على عمليتين هما[69] :

- عملية بناء الرّسالة، وتعتمد على انتقاء الكلّمات من المخزون اللّغويّ للمتكلّم، لتتناسب مع الغرض الذي يسعى إليه؛

- عملية وضع هذه الكلّمات جنبا إلى جنب وفق قواعد النّظام التي تخضع لها اللّغة ليؤلف منها جملا يرسلها إلى المتلقي.

وهذا يعني أن التّواصل الفعلي لا يتم إلا إذا كان متفقا عليه من قبل طرفي التّواصل، فوجود النّظام يضمن فهم الرّسالة*.

معنى ما سبق أن كفاءة المنحى الاتصالي في تنمية مهارات اللّغة العربيّة تتطلب **مرسلاً** يجيد النّطق الصّحيح، والوصف الدقيق، وحسن اختيار واستخدام الألفاظ، وسلامة تركيب الجمل، والعبارات وتنظيم الأفكار، وتوضيحها، والأداء المعبر عما يريد، وجودة الخط، وصحة الرّسم الإملائي والنّحوي، وسلامة الأسلوب، وحسن التّعبير، كما تتطلب . أيضا **مستقبلاً** لديه مهارات، وعادات تعينة على استقبال الرّسالة، والترجمة الصّحيحة لمعانيها، والاستجابة الواعية لها وتتطلب النّظر إلى **القسم** وما فيه من تفاعل لغوي (تدريس) على أنه عالم من عوالم التّواصل، لأنه تواصل باللّغة المحملة بالمعاني والأفكار، والقيم والاتجاهات، وتتطلب النّظر **للرسالة** في عملية الاتصال اللّغويّ من حيث **الشّكلّ والمضمون، إذ** لا يعقل في الاتصال الشّفهي مثلا إغفال الطّبيعة الصّوتية

1- فاطمة الطّبال بركة، النّظرية الالسّنية عند رومان جاكبسون – دراسة ونصوص، المؤسسة الجامعية للدراسات والنّشر والتوزيع، ط1 بيروت، لبنان، ص1993. ص68.

69 – المرجع نفسه، ص 69.

* – ومثال ذلك أن لو تم ترميز رسالة باللغة الهندية، وكان المستمع لا يفهم هذه اللغة، تكون الرّسالة بالنّسبة إليه عبارة عن ضجة غير مفهومة وينعدم بذلك التواصل.

للّغة، من حيث عدد الأصوات، ومخارجها، وصفات كلّ صوت منفرد، وصفات مجموعة الأصوات الممثلة للكلّمات والجمل، وإنّ خلوّ قناة الاتصال من أية مؤشرات سالبة، قد تعطل استقبال المتعلمين لرسالة المعلم وهو مطلب أساسي لضمان كفاءة استخدام هذا المنحى، مع التسليم بأن تمام التّواصل أمر مثالي يندر حدوثه في ظل النّظام التّعليمي السّائد، حيث لا يتوفر التطابق الكامل بين المرسل والمستقبل والرّسالة بسهولة، وإذا ما توفر في أوقات قليلة فانه لا يستمر في أغلب الأحوال طويلا.

وثمة أمور لا بد من مراعاتها أثناء التّعبير لتحقيق أهدافه، وتتمثل هذه الأمور في ما يلي[70]:

❖ ألاّ يبدأ التلميذ الكتابة أو التحدث إلاّ إذا برزت الفكرة في ذهنه، وتبلورت بصورة لا غموض فيها ولا إبهام، ومعنى هذا أن يحاول المدرس أن يعد التلميذ نفسه قبل الوقت المخصص له؛

❖ إن الحقيقة التي يجمع عليها كلّ المشتغلين بالتّعليم هو أنّ التلميذ يتعلم الكتابة بالكتابة، ويتعلم التحدث بالحديث، ومعنى هذا أن يدرب التلميذ على الكتابة دائما وباستمرار وان يتدرب على التحدث وأساليب القول المختلفة من مناقشة وإبداء رأي وما إلى ذلك دائما وباستمرار كذلك؛

❖ أن الوضوح في الكتابة والتحدث بأنواعه من أبرز الأمور التي تنقل الفكرة إلى الآخرين دون غموض، وعلى هذا الأساس فواجب المعلم أن يضع في ذهن تلميذه أنّ عليه حين يكتب وحين يتحدث أن يتمثل أنّ هناك قارئا سيقرأ له ويحكم على فكرته وكتابته، وعليه حين يكتب كذلك أن يعمل حساب أيّ نوع من القراء سيقرأ له، أي مناسبة المقال للمقام؛

---

70 – مجاور محمد صلاح الدين، المرجع السّابق، ص ص 233-234.

❖ أن تحديد الموضوع بدقة يساعد التلميذ في عملية التحدث أو الكتابة؛

❖ أن الفكرة التي يراد عرضها على الآخرين في عملية التّعبير تتضمن:

ا- أسلوبا يتلاءم وهذه الفكرة؛

ب-ألفاظا ملائمة لهذه الفكرة؛

ج-أن الفكرة ذاتها تتضمن أفكارا جزئية.

ومما سبق نخلص إلى أنّ للتعبير علاقة وطيدة بالعقل، فلكي يكون التّعبير جيدا لابد من الاستناد على دعامتين: إحداهما؛ العبارات والأساليب، والأخرى: الأفكار والمعاني، ومن هنا فعلى المعلمين أن يضعوا في حسبانهم الانطلاق من هاتين الدعامتين أثناء تدريس التّعبير.

خاتمة:

للتعبير الشّفهي دور فعّال في تنمية وإثراء الرّصيد اللّغويّ والمعرفي للمتعلم فهو يهدف إلى تمكين المتعلم من اكتساب مهارات التّواصل مع الآخرين بالحديث والمناقشة وايصال المعنى للآخرين، و تؤكد الدراسة على ضرورة إعادة النّظر في برامج تعليم اللّغة العربيّة، وبالتالي تحقيق الهدف المنشود، والمتمثل في تكوين تلاميذ أكفاء، وعلى معلمي اللّغة العربيّة الاهتمام بشكلّ كبير بنشاطي التّعبير الشّفهي والكتابي، لأن كفاءة المتعلم في اللّغة العربيّة، بل في كلّ المواد تظهر في مدى تمكنه من إيصال أفكاره وآرائه و... إلى غيره بلغة صحيحة سليمة من الأخطاء مشافهة وكتابة.

ويوصي البحث بما يلي:

❖ إعادة النّظر في الحجم السّاعي لمادة التّعبير، ويقترح البحث في هذا زيادة ساعات التّعبير ليفي هذا النّشاط بما هو منتظر منه؛

❖ ترك المجال للتلاميذ لاقتراح موضوعات التّعبير التي تتماشى وميولهم، وسنهم وقدراتهم اللّغويّة والعقلية؛

❖ اعتماد مادة التّعبير الشّفهي والكتابي كمعيار لانتقال التّلاميذ من مستوى تعليمي إلى آخر؛ من المدرسة الابتدائية حتى المرحلة الثّانوية والجامعية أيضا؛ فالتلميذ الذي لا يتمكن من التّعبير مشافهة وكتابة بلغة عربية فصيحة لا ينتقل إلى القسم الأعلى؛

❖ لا بد من إعادة النّظر في طريقة تدريس التّعبير في المرحلة الابتدائية والأساسية بما يساعد المتعلم على التمكّن من التّعبير بطريقة سليمة؛

❖ ضرورة التأكيد على أهمية المطالعة، وتشجيع التّلاميذ عليها، لما لها من دور كبير في تنمية الرّصيد اللّغويّ والمعرفي للتلاميذ؛

❖ ضرورة اختيار أساتذة ذوي كفاءات عالية في اللّغة العربيّة، متمكنين من اللّغة الفصحى بشكلّ جيّد، ومتمرّنين على تقنيات التّعبير الشّفهي والكتابي؛

❖ يجب على المعلم الالتزام بالتحدث باللّغة الفصحى مع التّلاميذ داخل المدرسة؛

❖ يجب على خريجي الجامعات من قسم اللّغة والأدب العربي القيام بتربصات بدل مذكرة التخرج، ليكونوا على إطلاع بطريقة التّعليم، فتكون لهم تجربة في الميدان ويكونوا على دراية بطريقة التدريس ليقفوا على أهم العوائق في العملية التّعليمية، ومحاولة إيجاد حلول لها أثناء نزولهم إلى الميدان.

في الأخير نعتقد أنه لو تؤخذ هذه التوصيات بعين الاعتبار نجزم بأن النّتيجة ستكون إيجابية ويتمكن التّلاميذ من التّعبير باللّغة الفصحى مشافهة وكتابة دون أي مشاكلّ، كما تسهم هذه التوصيات على خلق وتكوين مواطن صالح محب للغته ووطنه.

الرّصيد اللّغويّ لمتعلّمي المرحلة الابتدائية بين الاكتساب والتّوظيف.

The linguistic balance of the primary education learners between acquisition and employment

أ. جبـــــانــة محمّد؛

ط. د. سنة رابعة؛

ج. تيسمسيلت.

الملّخص:

يعاني بعض المتعلّمين في المرحلة الابتدائية من مشكلّ امتلاك الرّصيد اللّغويّ، فرغم وجود برنامج خاص لكلّ مستوى تعليمي، إلاّ أنّ المتعلّمين عاجزون عن الإنتاج الشّفوي والكتابي، فلا يستطيعون التّواصل مع غيرهم ومع أساتذتهم داخل المدرسة باللّغة العربيّة الفصحى، ما سبّب لهم مشاكلّ واضطرابات في العملية التّعليمية التّعلمية، تؤدي بهم في غالب الأحيان إلى الانقطاع عن الدراسة وهجران المدرسة.

وعملنا هذا يتناول كيفية اكتساب الرّصيد اللّغويّ في المرحلة الابتدائية من خلال أنشطة اللّغة العربيّة خاصّة، ومن خلال إسهام بقيّة المواد التّعليمية ثمّ كيفية توظيفه من طرف المتعلّمين، وممّا توصّلنا إليه أنّ اكتساب الرّصيد اللّغويّ عملية مستمرّة من الأسرة إلى المدرسة الّتي تهذّبه، وتوفّر شروط توظيفه وتنميته.

الكلّمات المفتاحية: الرّصيد اللّغويّ، المرحلة الابتدائية، المتعلّم، أنشطة اللّغة العربيّة.

Abstract:

Some primary education learners suffer the lack of the linguistic balance. Despite the existence of a special program for each educational level, the learners cannot make written and oral productions. Therefore, they cannot communicate with their peers and teachers using standard Arabic inside the school. This causes issues in the educational processes and leads to dropping out of school.

This paper revolves around the acquisition of the linguistic balance in the primary education through the activities of the Arabic language in particular, and the other subjects in general. Besides, the paper sheds light on how the learners use this balance. Findings show that the acquisition of the linguistic balance is a continuous process from the family to the school.

Key words: linguistic balance; primary education; learner; Arabic activities

المقدّمة:

تعتبر مرحلة التّعليم الابتدائي أولى المراحل التّعليمية في أي تعليم نظامي فيها يتمّ تكوين الأطفال من خلال تزويدهم بالمهارات الأساسية التي تجعل منهم أعضاء فاعلين في مجتمعهم، يبدأ غالباً في سن السّادسة، وهي مرحلة للتّحكّم في اللّغة الرّسمية لأي بلد، يتمّ تعلّمها ثمّ يتمّ التّعلم بها، ولغتنا العربيّة لها مكانتها المتميّزة في بلادنا، فهي اللّغة الوطنيّة والرّسمية، وأحد مكوّنات الهوية الوطنيّة " لذلك فإنّ التّحكّم فيها هو مفتاح العملية التّعليمية التّعلمية، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكّن المتعلّم من هيكلّة فكره، وتكوين شخصيته، والتّواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية" (وزارة التّربية الوطنيّة، 2016، صفحة 32)، وهي لغة التّدريس لكافّة المواد التّعليمية في كلّ المراحل، ونجاح العملية التّعليمية متوقّف على اكتسابها والتّحكّم فيها.

يتم توفير كلّ الشّروط والظّروف التي تمكّن المدرسة من تحقيق أهدافها من وسائل عمل، وأنشطة، وهياكلّ وكتب، والأهمّ من ذلك الحرص على تكوين المعلّم الكفء القادر على التّوجيه والقيادة لتحقيق الأهداف المرجوة، فبشخصيته وكفاءته العلمية، وحسن تدبيره والتّخطيط الجيّد، يتمكّن من "إكساب طلبته الخبرات المتنوّعة، ويعمل على تهذيب شخصياتهم، وتوسيع مفاهيمهم ومداركهم، وينمّي أساليب تفكيرهم، وقدراتهم العقلية، ويكمّل النّقص المحتمل في كتب ومقررات المدرسة، وفي أنشطتها وإمكاناتها" (الحيلة، 2002، صفحة 27)، ومع ذلك يفشل أحياناً بعض المتعلّمين في التمكّن من القراءة والفهم.

من المتعلّمين من يعجز عن فكّ الرّموز والتّمكّن من مفاتيح القراءة، ومنهم من يقرأ دون فهم لمعنى الكلّمات والعبارات الّتي ينطقها، كونه لم يهذّب رصيده

اللّغويّ المكتسب من الأسرة ومن الشّارع، ولم يثر رصيده اللّغويّ في المدرسة وبالتّالي يجد صعوبة في التّواصل ومواصلة التّعلم، والإشكالية الّتي نطرحها هنا: كيف نمكّن متعلّم هذه المرحلة من اكتساب رصيد لغوي يناسبه؟ وكيف يوظّفه في مساره الدّراسي، وفي حياته بصفة عامّة؟ لكن قبل ذلك علينا أن نُذكّر بخصائص متعلمي هذه المرحلة حتى نجد الحلول لهذه الإشكالية.

2-خصائص المتعلّم في مرحلة التّعليم الابتدائي:

غالباً ما تبدأ مرحلة التّعليم الابتدائي من سن السّادسة وتستمرّ لمدّة خمس أو ستّ سنوات، بمعنى أنّ المرحلة العمرية لهذه الفئة هي ما بين(6سنوات إلى 12سنة)، ولكي ينجح المعلّم في تعليم وتنشئة هذه الفئة عليه أن يكون على دراية بخصائصها، ليختار الأنشطة ويحدّد طرائق التّدريس المناسبة، ويتمكّن من مراعاة حاجات المتعلّمين وإثارة فضولهم ودافعيتهم نحو التّعلم.

أ-المرحلة الابتدائية الأوّلية(6سنوات إلى9 سنوات) هي نقطة تحوّل في حياة الأطفال الّذين ينتقلون من الأسرة إلى مجتمع جديد، عليهم أن يتأقلموا معه فهم يتميّزون " في هذه المرحلة بالحيوية والنّشاط، وإذا فرضنا عليهم الجلوس في غرفة الصّف والقيام بأعمال لا يميلون إليها، فإنّهم يصرفون طاقتهم على هيئة عادات عصبية مثل قضم الأظافر ومضغ الأقلام وبرم الشّعر والتململ" (الجوادي، 2016، صفحة 256) هذه الطّاقة الإيجابية يجب أن تُستغلّ في ما هو أَفْيَد لهم، وإبعادهم عن التصرّفات السّلبية، فنشاطهم وفضولهم الزّائد وتساؤلاتهم المتكرّرة تُوجّه توجيهاً سليماً حتى لا تكون مصدر قلق وضيق داخل المدرسة، ومن أهم خصائصهم:

- في الجانب الجسمي: يتحكّم في عضلاته الكبرى، فهو قادر على المشي والجري، يستثمرها في أهمّ شيء وهو اللّعب، موازاة مع ذلك "تبدأ العضلات الصّغرى تدريجياً بالنّضج، والطّفل في سنّ السّادسة لم ينضج جهازه العصبي لذا

فهو غير قادر على القيام بأي عمل يتطلّب السّيطرة على العضلات الصّغيرة" (جابر، 2005، صفحة 56) لذلك يُكلّف بأعمال تتنوّع بين القراءة والكتابة واللّعب في فترات زمنية قصيرة، خاصّة في المرحلة التّحضيرية وفي الطّور الأوّل؛

–في الجانب النّفسي: تزداد نزعتهم إلى تقليد الكبار بما في ذلك تقليد أدائهم اللّغويّ، فتنمو عملية تعلّم اللّغة عندهم من خلال الأداء التّمثيلي، ويرفضون كثرة تصحيح الأخطاء من الكبار، ويميلون إلى التّشكيك والتّساؤل المستمر عن معاني المفردات والبحث عن المعلومات، يتشوّقون إلى القراءة واستعمال الكتاب يحكون القصص القصيرة المرتبطة بخبراتهم بجمل متكاملة وبلغة بسيطة (طعيمة 1998، صفحة 34)، تسهم هذه الخصائص في زيادة قدراتهم اللّغويّة، خاصّة إذا أحسّوا بالأمن والمحبة والرّضا من الكبار.

–في الجانب العقلي واللّغويّ: إضافة إلى النّمو الجسمي،" يكون النّمو العقلي في هذا العمر سريعاً، لذا فإنّه يُلاحظ اتّصاف أطفالها بالرّغبة الواضحة في حب الاستطلاع، ومعرفة أشياء غير معروفة لديهم" (جابر، 2005، صفحة 57)، ما يدفعهم إلى طرح الكثير من الأسئلة، والبحث عن الأجوبة الصّحيحة فتنمو ثروتهم اللّغويّة، وتفكيرهم المنطقي؛

ب–المرحلة الابتدائية المتأخرة: من(6إلى12 سنة) يكون الأطفال قد اندمجوا في مجموعات، ولهم قدرة على التّحكّم في أجسامهم وكلّامهم، وبالتّالي يملكون "في هذا السّن طاقة من النّشاط، تدفعهم إلى تفريغها في اللّعب مع الأقران خارج المنزل، ويجدون في ذلك متعة كبيرة" (جابر، 2005، صفحة 58)، نجدهم يتحدّثون كثيراً عند عرضهم لأفكارهم في اللّعب، ممّا يشعرهم" بالقدرة على التّمكّن من اللّغة والسّيطرة على عناصرها، كما يميلون إلى معرفة المترادفات والمتضادات، ويتحوّل تعلّم اللّغة عندهم من عملية آلية تلقائية إلى عملية عقلية

يشتغل معها فكرهم" (طعيمة، 1998، صفحة 36) فما يسمعونه، يستطيعون قراءته وكتابته وتتكامل مهاراتهم اللّغويّة، خاصّة إذا كان المسموع بطريقة جيّدة.

هذه الخصائص لمتعلّم المرحلة الابتدائية تجعله يكتسب رصيداً لغوياً يوظّفه شفهياً وكتابياً في المدرسة، حتّى وإن كان توظيفه خارجها بسهولة لطغيان العامية على كلّامه، ولشعوره بالحرية في الكلّام مع أقرانه، لذا يجب تهذيب الرّصيد العامي بطريقة سلسة لا تحرج المتعلّم، تسهيلاً لتعلّمه.

3-تعليم الرّصيد اللّغويّ:

3-1-تعريفه: يُعرّف الرّصيد اللّغويّ بأنّه " ثروة معجمية ولغوية يكتسبها الفرد خلال مراحل تعلّمه، وتتمثّل في عدد الكلّمات التي يكتسبها فتصبح جزءاً من مدخراته المعرفية، فيستطيع من خلالها التّواصل مع الآخرين" (الشّنطي 2006، صفحة 53) فالكلّمة هي العنصر الأساس في تكوين أي رسالة، منطوقة أو مكتوبة، يَعْرفُ المتعلّم بُعدها الصّوتي، والصّرفي، والدّلالي، حتى يُخزّنها ويتمكّن من توظيفها.

كما يُعرّف أيضاً بأنّه: " ثروة الطّفل اللّغويّة في الكلّمات الّتي يَعرف مدلولاتها عندما يسمعها، أو يقرأها، أو يستخدمها، وهو ينظر إلى أنّها تأليفا بين الكلّمات، وتعلّمه اللّغة يتطلّب تعلّم الكلّمات أوّلاً" (الزّواوي، 2005، صفحة 35) هذه الثّروة اللّغويّة تكسبه مهارة في الاتصال، في حالة استقباله للّرسالة، أو في حالة تبليغه لها، ففهمه لدلالة الكلّمات وتذوّقه لها يُتيح له التّفاعل الاجتماعيّ خاصّة في المدرسة خلال تعلّمه لغته العربيّة، أو تحصيله العلمي بصفة عامّة.

يكتسب المتعلّم الرّصيد اللّغويّ من خلال مروره بمراحل تعلّمية، لذلك يُنظر إليه على أنّه: "درجة الاكتساب التي يحققها فرد، أو مستوى النّجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية، أو مجال تعلّمي، أو مجال تدريبي معين" (علام 2001، صفحة 305)، فيصبح من الضّروري احترام فترات النّمو عند المتعلّم

في هذه المرحلة التّعليمية، بتخصيص الحد الأدنى من المفردات الواجب اكتسابها حتى يكتسب ثروة لغوية مناسبة تمكّنه من تحقيق نجاحه، وكلّ تأخر يُشعره بعدم الرّضا، وعدم مواكبة غيره، فيؤدي إلى تعطّل في التّعلم.

3-2-كيفية تعليمه: يملك الطّفل رصيداً لغوياً اكتسبه من أسرته، ومن الشّارع، ومن سماعه ومشاهدته لبرامج تلفزيونية، وعند التحاقه بالمدرسة يجب تهذيبه وتنميته، كما يتمّ تعليم رصيد لغوي جديد لمتعلّمي المرحلة الابتدائية تماشياً وخصائصهم النّمائية، فالمتعلّم "في السّنوات الأوّلى لديه قابلية في استيعاب المهارات أكبر وأفضل، ويكون تثبيتها وبقاؤها أسهل، فإنّ العقل يكون في أوج مراحل الاستقبال والحفاظ، وكلّما كبر قلّ نشاط العقل من الاستقبال" (زايري و سماء تركي داخل، 2015، صفحة 88)، لذلك يجب اختيار نصوص تناسب المرحلة العمرية، تتماشى وواقع المتعلّم، والبيئة التّعليمية، ألفاظها سلسة مفهومة "ممّا يشيع في استخدام الأطفال في حياتهم اليومية، والتدرّج بعد ذلك في انتقاء الألفاظ الفصيحة التي تشيع في الكتابة العربيّة، مستهدفين بذلك إثراء لغة الأطفال" (طعيمة، 1998، صفحة 33)، ويتمّ ذلك باختيار المفردات بصفة دقيقة ومدروسة دون الإكثار منها لحشو ذاكرة المتعلّم، وإنّما ننتقي ما يحتاجه المتعلّم في الاستعمال أوّلاً، ويجب مراعاة ما يلي:

-الاقتصاد في عدد المفردات التي تقدّم في الكتب المدرسية، وتكون مستهدفة بطريقة تجعلها أكثر رسوخاً؛

- التدرّج في عدد المفردات الجديدة في الدرس، مع تكرارها وتوظيفها في التّدريبات في جمل ومواقف مختلفة وربطها بالسّابقة؛

-مراعاة القاموس اللّغويّ للطّفل سواء من حيث أنواع المفردات، أو من حيث دلالات الاستخدام؛

– تفضيل الكلّمة التي تغطّي عدّة مجالات في وقت واحد، على تلك التي لا تخدم إلاّ مجالاً واحدًا، أو مجالات محدودة؛

–تفضيل الكلّمة شائعة الاستخدام على غيرها، على أن تكون صحيحة لغوياً، ودقيقة في استخدامها، والتّأكد من قدرتها على التّعبير عن المعنى المراد توصيله للطّفل؛

– تطعيم النّصوص بمفردات ترتبط بها، وتخدم خصائص لغوية معيّنة تَرِدُ بشكلّ طبيعي غير مفتعل قدر الإمكان، مع التّركيز على الكلّمات الفصيحة المشتركة بين العامية والفصحى، والتّدرج في الاستعانة بالكلّمات الفصيحة غير المستخدمة في محيط الطّفل. (طعيمة، 1998، الصّفحات 123–124) هذه المفردات تُدرج في المنهاج اللّغويّ حسب المستويات التّعليمية، وتخضع " لمعايير الانتقاء؛ كالشّيوع بكثرة الاستعمال، والذيوع لكثرة المستعملين، والشّمول لتردّد المفردة في أكثر من حقل أو قطاع" (الأوراغي، 2011، صفحة 109).

يتمّ تقديم هذه المفردات بأساليب وطرق مختلفة منها:

–عن طريق الحوار والقصص القصيرة، مع التّركيز على ما هو مطلوب اكتسابه، خاصّة مع متعلّمي المراحل الأوّلى، وتحفيظ الأناشيد شرط أن تكون ذات إيقاع موسيقي سهل يثير انتباه المتعلّمين حتى يتمكّنوا من إنشاده؛

–تركيز النّشاط اللّغويّ حول لعب الدّور والأداء التّمثيلي، وأن يدور حول اهتمامات الطّفل وقدراته في هذه المرحلة. وتقدّم المفاهيم اللّغويّة من خلال مواقف سياقية ذات معنى، لا أن تُقدّم منعزلة مجرّدة، لأنّ لعب الأدوار يوفّر فرص التّحدث بكثرة للأطفال، والكلّام لمجرد الكلّام، والإحساس بأن هناك من ينصت إليهم، فتزيد ثقتهم بأنفسهم وهم يتدرّبون على الكلّام، وعلى الاستماع للآخرين بانتباه (الجوادي، 2016، صفحة 257) يكون ذلك في جوّ يقترب به من الحياة

العادية، فيكتسب ألفاظاً بمعانيها، ويسهل عليه ممارسة لغته بنجاح في مواقفها الطّبيعية داخل المجتمع؛

–الاعتماد على الحواس في تقديم الأنشطة، وتنويع الوسائل البصرية، مع مصاحبة الصّور للكلّمات، خاصّة بالنّسبة للمتعلّمين الصّغار، والتّقليل من التّدريبات الكتابية الّتي تستهدف المفاهيم المجرّدة، إضافة إلى مراعاة مبدأ الفروق الفردية؛

– استعمال الوسائل التّعليمية، الصّوتية والمتلفزة والإذاعة المدرسية، لأنّها أكثر وقْعاً وتأثيراً على المتعلّمين؛

– الألعاب اللّغويّة هي الأخرى تسهم في تعليم رصيد لغوي للمتعلّمين، في جوّ من اللّعب والمرح والتّنافس، كأن تُقدّم مجموعة من المفردات يستخرج منها المتعلّمون المترادفة منها، والمتضادّة، بالرّبط أو التّصنيف أو التّلوين، ويمكن توظيف المعجم المدرسي، والعمل ضمن أفواج صغيرة أو بطريقة ثنائية، مع تحديد زمن معيّن للعمل، والتوسّع مع الجانب الصّرفي في المثنى وأنواع الجموع والجانب النّحوي في أنواع الكلّمة وتصنيف الأفعال؛

–المعلّم دوره كبير في ممارسة اللّغة من خلال قراءته النّموذجية الّتي يحترم فيها الجانب الصّوتي من نبر وتنغيم، يقرّب المعنى من أذهان المتعلّمين، يشبع حاجاتهم، ويدعوهم إلى ممارستها شفهياً وكتابياً في مواقف مختلفة، فيستطيع قياس مدى اكتسابهم للرّصيد اللّغويّ المستهدف، وتصحيح ما يمكن تصحيحه واكتشاف إبداعات المتعلمين، وإتاحة الفرصة للآخرين للإبداع والثّقة بالنّفس والشّجاعة، والإقبال على التّعلم بكلّ جرأة.

3–3– أهمّية تعليم الرّصيد اللّغويّ: تعليم الرّصيد اللّغويّ لمتعلّم المرحلة الابتدائية، هدف أساس من أهداف تعليم اللّغة العربيّة أهمّيته تظهر في:

-اتّساع الثّروة اللّغويّة للمتعلّم من خلال تثبيت أكبر عدد من الألفاظ والكلّمات والمعاني، ممّا تجعله متمكّناً في استعمالها في التّعبير والإيضاح وإيصال الفكرة؛

- تجعله أكثر فهماً لِمَا ينطق أو يكتب، وتزداد الخبرات والتّجارب والمعارف والمهارات التي يكتسبها، وبالتّالي يزداد المحصول الفكري والثّقافيّ والفني عامّة؛

- تنفتح الشّخصية على ما يحيط بها، وتنمو غريزة الاجتماع لديها، ومن ثم تنمو روح الألفة، والجرأة الأدبية والثّقة بالنّفس؛

-تُسهّل له مواصلة عملية التّعليم، فتساعده على الفهم وإدراك كثير ممّا يقرأ، وتُعين الثّروة اللّفظية المكتسبة عن طريق ممارسة قراءة اللّغة المكتوبة بصورة خاصة على فهم ما في التراث من إنتاج فكري، وفهم واستيعاب قواعد اللّغة وتوظيف هذه القواعد توظيفاً صحيحاً (الزّواوي، 2005، صفحة 91)؛

يُؤدّي عدم الاهتمام بتعليم الرّصيد اللّغويّ، وضعف التّخطيط لتنميته إلى أضرار تنعكس على المسار الدّراسي للمتعلّم، فتقلّ ملكته اللّغويّة الّتي تجعله غير قادر على متابعة التّعلم، وتحدّ من امتلاكه للمهارات اللّغويّة والتّحكّم فيها من استماع أو حديث أو قراءة، ممّا لا يتيح له الفرصة لتعلّم أكبر عدد من الألفاظ الّتي تساعده على التّعبير والتّواصل بلغة سليمة، فتكون النّتيجة "العزلة الاجتماعيّة وضعف القدرة على التّفاعل، اضطراب الشّخصية، ضيق الأفق الثّقافيّ والفكري ضحالة الإنتاج الإبداعي" (الزّواوي، 2005، صفحة 92).

4-دور ميادين اللّغة العربيّة في إثراء الرّصيد اللّغويّ:

في إطار المقاربة بالكفاءات، تمّ تبنّي المقاربة النّصية كاختيار بيداغوجي في تعليم اللّغة العربيّة، فمن النّص يثري المتعلّم رصيده اللّغويّ، يستنتج القواعد اللّغويّة كمورد معرفي يُعينة على بناء كفاءة من الكفاءات، ليصل إلى إنتاج النّص الخاص به، و" منهج اللّغة العربيّة في هذه المرحلة يركّز على التّعبير الّذي لم

يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السّابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع، نظراً لدوره الأساسي في هيكلّة الفكر وصقل الشّخصية، وكأساس ينبني عليه الفهم الّذي يمثل مفتاح النّفاذ في كلّ التّعليمات، وقاعدة لبناء كفاءة للتّواصل الّتي طالما أهملت في منظومتنا التّربوية" (وزارة التّربية الوطنيّة، 2016، صفحة 32) والتّعبير بنوعيه الشّفهي والكتابي يعتمد على رصيد لغوي يمكّن المتعلّم من التّواصل، يُثرى من خلال النّصوص المسموعة والنّصوص المقروءة.

وقد حُدِّدت أربعة ميادين لتعليم اللّغة العربيّة، ميدان فهم المنطوق لخدمة مهارة الاستماع، من خلال نص يُلقى على مسامع المتعلّمين، يثري رصيدهم اللّغويّ بكلّمات جديدة، تُوظف في ميدان التّعبير الشّفوي، حيث ينتج المتعلّم خطابات شفوية، وخُصّص ميدان فهم المكتوب لمهارة القراءة والتّعامل مع النّص المكتوب، لتُوظّف كلّ المكتسبات في ميدان التّعبير الكتابي، يتواصل المتعلّم من خلاله كتابياً، وهذه الميادين مجتمعة تتولّى "مهمّة إرساء الرّصيد اللّغويّ ودعمه لدى المتعلّم، وذلك قصد تحقيق الملكة اللّغويّة المهيكلّة لفكره، والمنهجية الّتي تمكّنه من التّحليل والتّركيب، والاستنباط والاستقراء" (وزارة التّربية الوطنيّة 2016، صفحة 32)، يتمّ تقديم أنشطة مادّة اللّغة العربيّة وفق النّظام المقطعي يضمّ كلّ مقطع محوراً يركّز على حقل دلالي معيّن يستهدف إرساء رصيد لغوي قواعد لغوية، قيم ومهارات معيّنة، تُخصّص لها ثلاث وحدات تعلّمية جزئية في ثلاثة أسابيع، تُتبع بأسبوع خاص بالإدماج والتّقويم، كلّ وحدة تعلّمية جزئية تشتمل على مجموعة من النّشاطات تُقدّم أسبوعياً، تنمّي الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم وهي:

–فهم المنطوق: نصّ يُلقى على مسامع المتعلّمين عدّة مرّات، يتضمّن ألفاظاً جديدة يتمّ التّركيز عليها بأسئلة موجّهة من طرف المعلّم، والتّحاور حول مضمون النّص، ثمّ تتمّ مسرحته لتثبيت هذه الألفاظ وكذا القيّم الّتي يهدف إلى إرسائها؛

–التّعبير الشّفهي: يتمّ في هذا النّشاط تناول صيغ وأساليب تُثري رصيد المتعلّم اللّغويّ، يوظّفها في إنتاج نصوص شفوية لتثبيتها وربطها بمخزونه.

–القراءة: هي أهم نشاط لغوي مخصّص لاكتساب ثروة لغوية، ومعرفة التّراكيب اللّغويّة الموجودة في النّصوص القرائية، حيث تتنوّع أنماطها من مستوى لآخر، وتبعاً لهذا التّنوّع يزيد رصيد المتعلّم، فالسّنة الأوّلى ابتدائي خصّص لها النّمط الحواري، والسّنة الثّانية النّمط التّوجيهي، والنّمط السّردي للسّنة الثّالثّة، والوصفي للسّنة الرّابعة، أمّا في السّنة الخامسة يتناول المتعلّم النّمطين التّفسيري والحجاجي، ولكلّ نمط خصائصه ومفرداته، في السّنة الأوّلى مهارة القراءة تؤجل لغاية اكتساب الرّموز والتّحكّم فيها، والاعتناء بالجانب الصّوتي، وتوظيف مهارات الوعي الصّوتي في تثبيت الحروف والتّعرّف عليها، والاهتمام بتوسيع الاستخدامات اللّغويّة من خلال الحوار وسرد القصص من بيئتهم الخاصّة، تُوظّف فيها مفرداتهم الشّائعة ليتمّ تهذيبها، وعرض المفردات الجديدة بالنّسبة للمتعلّمين ولمّا يتحكّم المتعلّم في قراءة النّصوص، تُخصّص الحصّة الأوّلى منها للقراءة الإجمالية، يُكتشف فيها المعنى العام للنّص، مع تخصيص أيقونة أثري لغتي الّتي تهدف إلى "إثراء الرّصيد الّذي قد يحتاجه التّلميذ في الإنتاج الشّفوي أو الكتابي 'صفات، أضداد، مرادفات'، رصيد لغوي خاص بمجال معيّن حسب الوحدة" (وزارة التّربية الوطنيّة، 2018/2017، صفحة 41). تُستخرج الكلّمات الجديدة لشرحها وتوضيح معناها، يُشار إليها بِلَوْن خاص، ويُطلب من المتعلّمين توظيفها في سياقات مختلفة لتثبيتها، وقد يحتاج المعلّم لاستعمال الصّور والرّسوم والأشكال لتقريب المعنى أكثر، أو يطلب من المتعلّمين توظيف القاموس المدرسي، ويمكنه التّطرّق لألفاظ يراها مستعصية الفهم عند متعلّميه مراعياً الفروق الفردية؛

–قواعد اللّغة: الألفاظ المتعلّقة بتعليم القواعد النّحوية، والصّرفية، والإملائية بدورها رصيد جديد، يتعامل معها المتعلّم من خلال إدراكه لمعانيها، فألفاظ مثل: الفعل، الفاعل، المبتدأ، الخبر، المجرد والمزيد، النّعت، الهمزة... حتى وإن أخذت معان في سياقات أخرى، قد تتغيّر دلالتها في تعليم قواعد اللّغة الّتي تعين المتعلّم على فهم ما يقرأ، وإنتاج النّصوص الشّفوية والكتابية، تعلّمها يكون انطلاقاً من نصوص القراءة، لِيتمَّ توظيفها في الفهم والإنتاج؛

–الكتابة والتطبيقات: الكتابة السّليمة والصّحيحة كلّها تثبّت مفردات جديدة، إمّا منفردة أو في جمل قصيرة، وتُعينتا في ذلك التّطبيقات المختلفة من خلال تثبيت ألفاظ متعلّقة بمعاني الاستفهام، أو الإجابة؛

– المحفوظات: هي نصوص شعرية بسيطة، يتمّ التّصرّف فيها لتكييفها مع مستوى المتعلّمين، لها وَقْع موسيقي يُسهّل الحفظ، لأنّه "على قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظماً وشعراً" (ابن خلدون، 2005، صفحة 495) تهدف إلى تقوية الحفظ لدى المتعلّمين، تنمية النّطق الصّحيح، ومهارة الاستماع، وإثراء الرّصيد اللّغويّ، يستشهد بها المتعلّمون في خطاباتهم المختلفة؛

–المطالعة: تُستغلّ النّصوص التّدعيمية الموجودة في كتاب القراءة في "أيقونة أوسع معلوماتي" للمطالعة، ويمكن توزيع قصص بسيطة على المتعلّمين تناسب مستوياتهم، فنشاط المطالعة يهدف إلى توثيق صلة المتعلّم بالمكتبة، حيث ينمو تفكيره، ويتعلّم، ويكتب حول ما يقرأ في موضوعات مختلفة واسعة المدى، لزيادة رصيده اللّغويّ (طعيمة، 1998، صفحة 38) لذلك يجب تشجيع المتعلّم على كتابة ملخصّات بسيطة لِمَا قرأ، وأهم المفردات الّتي وجد فيها صعوبة ليعتمد على نفسه في شرحها بتوظيف القاموس، واختيار المفردات الّتي نالت

إعجابه وعرضها على زملائه، ويمكن التّنويع في طرق تسيير هذا النّشاط لتجنّب الملل، وتحفيز المتعلّمين على الإقبال عليه؛

-الإنتاج الكتابي: بعدما انطلق المتعلّم من النّص المنطوق، ومن النّص المكتوب في تعلّم الأنشطة اللّغويّة، يصل إلى إنتاج نصّه الخاص، يوظّف فيه ما تعلّمه من رصيد لغوي جديد من مختلف المواد الّتي يدرسها، أو من تجارب حياته الخاصّة.

تُعاد نفس الأنشطة اللّغويّة في الوضعيتين الجزئيتين الثّانية والثّالثّة، على أن يكون الإدماج في نهاية المقطع، وإنجاز مشروع يربط المتعلّم بالحياة الاجتماعيّة، ويستدعي توظيف موارد أخرى، وهكذا مع بقية المقاطع الأخرى فكلّ مقطع يتعلّم فيه المتعلّم رصيداً خاصّاً بحقل دلالي معيّن، فالرّصيد اللّغويّ ليس مجرّد مفردات تُحفظ وتخزّن بل يجب معرفة دلالتها في السّياق وخارجه، بنيتها الصّرفية، وقوانين تركيبها في الجملة أي النّحو، وقوانين الخط والكتابة، وبالتّالي يتحقق تكامل المهارات اللّغويّة في تعليم اللّغة العربيّة، ليتمكّن المتعلّم من فهمها حين يسمعها منطوقة، ويفهمها حين يراها مكتوبة، ويتكلّمها بطلاقة معبّراً عن أفكاره، أو يُبدع بها كتابة.

5- دور المواد الأخرى:

معلّم المرحلة الابتدائية هو معلّم للّغة العربيّة رغم أنّه يدرّس عدّة مواد لذلك تكوين ثروة لغوية وتنميتها لا يتوقف على مادّة اللّغة العربيّة فقط، وإنّما تشاركها المواد الأخرى المَهمَّة نفسها، فمن خلال اللّغة "يستوعب المتعلّمون المفاهيم الأساسية، ويعبّرون عمّا لديهم من أفكار في تفاعل مشترك مع المواد الدّراسية المقرّرة، ومن ناحية ثانية فإنّ الموادّ الأخرى تسهم اسهامات فاعلة في إثراء الرّصيد اللّغويّ للتّلميذ، وتمكّنه من توظيف مختلف المفاهيم في وضعيات مناسبة" (وزارة التّربية الوطنيّة، 2016، صفحة 33) فمادّة التّربية الإسلامية لها

ألفاظها الخاصّة المستقاة من القرآن الكريم، ومن الحديث الشّريف، ومادّة التّربية المدنية تمدّ المتعلّم برصيد خاص بالديمقراطية، والمواطنة، والانتخابات، والتّاريخ له مصطلحاته التّاريخية، ونجد المواقع الجغرافية، والمواقع الفلكية، والقارات والبحار والمحيطات في مادة الجغرافيا، وبعض المصطلحات العلمية في مادتي الرّياضيات والتّربية العلمية ..... وهكذا تتداخل المواد جميعها في تنمية الثّروة اللّغويّة لمتعلّم المرحلة الابتدائية. وتتدعّم بالأنشطة اللاّصفية من مسرح ونشاطات ثقافية، إضافة إلى الإذاعة المدرسية، فزيادة على الطّابع التّرفيهي، من تسلية ولعب وتمثيل أدوار، تعلّم أنماطاً لغوية وأساليب متنوّعة ومفردات جديدة من شأنها خدمة اللّغة العربيّة.

6-برنامج الرّصيد اللّغويّ للمرحلة الابتدائية:

تستقبل المدرسة الأطفال قبل سنّ التّمدرس في الأقسام التّحضيرية لتهيئتهم للدّراسة، حيث تعمل على تطوير ممارساتهم اللّغويّة من خلال وضعيات التّواصل المنبثقة من النّشاطات المقترحة ومن اللّعب، ففي المجال اللّغويّ يُهذّب رصيد الطّفل الّذي اكتسبه من قبل ويُنمّى، فنجد المحتوى الخاص بالتّعبير الشّفوي يتضمّن ما يلي: جمل اسمية بسيطة، جمل فعلية بسيطة، الاستفهام، الضّمائر الصّفات، الألوان، أسماء الإشارة، ظروف المكان، العطف، الأسماء الموصولة (وزارة التّربية الوطنيّة، 2018) يتحاور بها الطّفل ويوظّفها في وضعيات دالّة في كلّ الأنشطة الّتي يقوم بها للتّحكّم فيها.

في المرحلة الابتدائية يُدرج برنامج خاص بالرّصيد اللّغويّ في ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي، هذا لا يعني اقتصاره على هذا الميدان وإنّما يمارس في كلّ ميادين اللّغة العربيّة، وحتى في المواد الأخرى مثلما تطرّقنا إليه سابقا في الطّور الأوّل الّذي يضمّ السّنتيْن الأوّلى والثّانية، وهو طور للإيقاظ والتّعلم الأوّلي يُقترح فيه على متعلّمي السّنة الأوّلى برنامجاً موزّعاً على المقاطع الثّمانية، بداية

بمقطع خاص بالعائلة، ثمّ المدرسة، وهو ترتيب منطقي يراعي تمشيات المتعلّم الّذي غادر أسرته ملتحقاً بمدرسته، مروراً بحيّه وقريته مع الإشارة إلى بيئة المتعلّم المتنوّعة بين الرّيف والمدينة، ومظاهرهما المختلفة، وجاء البرنامج كما يلي: العائلة، المدرسة 'تلميذ، جرس، حصة، حقيبة، كتاب طاولة، معلم، ورقة.. أدوات مدرسية'، الحي والقرية 'شارع، بناية، رصيف، تاجر، سائق، بستان، مزرعة... الرّياضة والتّسلية ' الرّياضات، الرّحلات، الملاعب'، البيئة والطّبيعة 'حديقة حيوانات، بحر، واحة'، الصّحة والتّغذية 'الجسم، الحواس الخمس، الطّعام النّظافة'، التّواصل والإعلام 'تلفزة، راديو، أنترنيت'، الموروث الثّقافيّ 'لباس تقليدي، أعياد ومناسبات'. (وزارة التّربية الوطنيّة، 2016، صفحة 6،7،8)

في السّنة الثّانية ابتدائي أعيدت نفس مقاطع التّعلم المقترحة في السّنة الأوّلى 'الحياة المدرسية، العائلة، الحي والقرية، الرّياضة والتّسلية، البيئة والطّبيعة التّغذية والصّحة، التّواصل، الموروث الحضاري'، ما يلاحظ هو بداية التّعلمات بمقطع الحياة المدرسية وتأخير مقطع العائلة، في إشارة إلى الارتباط الّذي توثّق بين المتعلّم ومدرسته الّتي صارت عائلته، وكذلك إضافة رصيد آخر للإثراء وفي كتاب القراءة أُدرِجَ بعد نص القراءة أيقونة معاني المفردات، لشرح كلّمات جديدة "إذ عُدّ فهم النّص كفاءة ختامية لميدان فهم المكتوب، فلأنّ ذلك لا يتأتّى إلاّ بفهم مفرداته من خلال السّياق الّذي وردت فيه، وإنّ لِشرح المفردات الصّعبة والجديدة غاية أخرى، تتمثّل في إثراء قاموس المتعلّم، وتمكينه من رصيد لغوي يكون له سنداً في التّعبير" (وزارة التّربية الوطنيّة، 2016، صفحة 31).

الطّور الثّاني يضمّ السّنتيْن الثّالثّة والرّابعة وهو طور التّعمق في التّعليمات الأساسية، حيث تضمّن برنامج السّنة الثّالثّة ما يلي: محور القيّم الإنسانية 'رصيد خاص بآداب الأكلّ، القيم، رصيد خاص بالحشرات'، محور الحياة الاجتماعيّة 'رصيد خاص بالأعياد وبأفراد العائلة، رصيد خاص بالأعراس وبالصّفات'، محور

الهوية الوطنيّة 'رصيد خاص بالمهن، رصيد خاص بالبطولة، رصيد خاص بالرّموز الوطنيّة'، محور الطّبيعة والبيئة 'رصيد خاص بأصوات الطّبيعة، وأسماء الطّيور، أسماء الحيوانات البحرية'، محور الرّياضة والصّحة 'رصيد خاص بالألعاب الرّياضية، الطّب والتّغذية'، محور الحياة الثّقافيّة 'رصيد خاص بآلات الموسيقى، المسرح والسّيرك، التّراث)، محور عالم الابتكار والإبداع 'رصيد خاص بالاتصال والسّفر، وبالاختراعات'، محور عالم الأسفار والرّحلات 'رصيد خاص بالدّول والشّعوب' (وزارة التّربية الوطنيّة، 2018/2017، صفحة 28...31) وفي حصص القراءة يتمّ تناول التّضاد والتّرادف في كلّ النّصوص ضمن التّطبيقات الخاصة بالفهم والتوظيف.

في السّنة الرّابعة اُعتمِدت نفس المحاور مع التّوسّع في المفردات وجاءت كما يلي: محور القيم الإنسانية 'رصيد خاص بأعمال الخير، بألعاب الأطفال بالقيم الإنسانية'، محور الحياة الاجتماعيّة 'التّرابط الدّلالي الخاص بالمجموعات المشتقات، رصيد خاص بالمعرفة والمدرسة، التّضاد'، محور الهوية الوطنيّة 'علامات التّرقيم، الصّفات المادية، الرّموز والمعالم الوطنيّة'، محور الطّبيعة والبيئة 'أسماء الحيوانات، أصوات الطّبيعة، التّرابط الدّلالي الخاص بعناصر من الطّبيعة'، محور الصّحة والرّياضة 'رصيد خاص بالأغذية، خاص بالصّحة خاص بالرّياضة'، محور الحياة الثّقافيّة 'التّرابط الدلالي، رصيد خاص بالحرف وبالموروث الثّقافيّ'، محور الابداع والابتكار 'رصيد خاص بالغوص، بالحاسوب بالاكتشاف والاختراع'، محور الرّحلات والأسفار 'رصيد خاص بالصّفات والسّفر وبالعواصم والبلدان' (وزارة التّربية الوطنيّة، 2018/2017، صفحة 30،31،32)ما يلاحظ على برنامج السّنة الرّابعة مقارنة بالسّنة الثّالثّة، إضافة التّرابط الدّلالي، التّضاد وعلامات التّرقيم، والمشتقّات، وأُدرِج مع نصّ القراءة أيقونة رصيدي الجديد فيها شرح لمعاني كلّمات جديدة، يَطلب الأستاذ من

المتعلّمين شرحها وتوظيفها، ولا يقتصر على ذلك، بل يمكنه اختيار كلّمات أخرى تماشياً ومستوى متعلّميه، وأيقونة أثري لغتي بها تراكيب تتضمّن توظيف المفردات المطلوب التّعرف عليها كرصيد جديد.

الطّور الثّالثّ يضمّ مستوى السّنة الخامسة فقط، وهو طور التّحكم والإتقان باعتباره يمثّل نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي، وجاء البرنامج الخاص بها كما يلي: محور القيم الإنسانية 'عبارات اللّياقة، معاني العبارات، التّعبير الحقيقي والمجازي'، محور الحياة الاجتماعيّة والخدمات 'رصيد لغوي خاص بالحرف والمهن، علبة الإسعاف الأوّلي، معاني كلّمات من نفس العائلة'، محور الهوية الوطنيّة' تسميات الجماعات، الاشتقاق من الأفعال، استعمال: خير/ شر'، محور الّتنمية المستدامة' رصيد خاص بالمياه، التّرابط الدلالي بين الكلّمات، التّرابط الدلالي في العبارات'، محور التّغذية والصّحة 'المرادفات والأضداد، اسم الآلة معاني العبارات'، محور العلوم والاكتشاف 'رصيد لغوي خاص بمؤسّسي بعض العلوم، التّرابط الدّلالي بين العبارات، رصيد خاص بالمخترعات'، محور قصص وحكايات من التّراث 'رصيد لغوي خاص بالحيوانات، الأمثال والحكم، رصيد لغوي خاص بالأحجار الكريمة'، محور الأسفار والرّحلات 'الرّصيد اللّغويّ الخاص بالتّراث المادّي، الرّصيد اللّغويّ الخاص بالعواصم والبلدان' (وزارة التّربية الوطنيّة 2019، صفحة 10..13)، أهمّ ما ميّز برنامج السّنة الخامسة هو إضافة محور التّنمية المستدامة الّذي له علاقة بالطّبيعة وكيفية استغلالها اقتصادياً والحفاظ عليها من التلوّث، والانتقال من معاني الكلّمات المفردة إلى معاني العبارات والتّرابط الدّلالي بينها، وخُصّص لها أيقونة أثري لغتي للتّوظيف على دفتر الأنشطة، والتّطرّق للتّعبير الحقيقي والمجازي، وبعد كلّ نص قراءة في كتاب الّتلميذ نجد أيقونة أفهم وأقرأ، لشرح مفردات جديدة من النّص، وكذلك رصيدي

الجديد، وأحياناً يُطلب من المتعلّم توظيف القاموس لشرح كلّمات أخرى وتوظيفها هذا كلّه يسهم في إثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم.

الخاتمة:

في نهاية ورقتنا البحثية هذه، وصلنا إلى بعض النّتائج نوردها فيما يلي:

-الأسرة دورها كبير في اكتساب رصيد لغوي لأبنائها، من خلال مخاطبة الوالديْن، والتّوجيه السّليم في مشاهدة البرامج التّلفزية الهادفة، وشراء القصص المناسبة؛

-ضرورة تناسب الرّصيد اللّغويّ مع أعمار المتعلّمين وخصائصهم؛

-استعمال الوسائل المعينة على التّعلم، خاصّة مع متعلّمي المراحل الأوّلى؛

-نصوص القراءة يجب أن تكون مشوّقة ومحفّزة على التّعلم، ومتنوّعة الأنماط؛

-التّدرّج في عرض المفردات في المستوى الواحد، مع مراعاة السّياق المناسب لعرضها؛

-المعلّم الكفء له دور في تنمية رصيد المتعلّم بأدائه وتوجيهه، وقراءته النّموذجية الّتي تحترم الجانب الصّوتي خاصّة؛

-طرائق التّدريس المعتمدة من طرف المعلّم تزيد من ثروة المتعلّم اللّغويّة خاصّة التي تعتمد على اللّعب، وتمثيل الأدوار، ومسرحة النّصوص؛

-النّشاطات اللّاصفية تكون هادفة ومقصودة، ولا تقف عند الجانب الترفيهي، بل تتعدّاه إلى الجانب القيمي وتنمية الثّروة اللّغويّة عند المتعلّم؛

-ضرورة تكامل الأنشطة اللّغويّة، وبقيّة المواد، باعتبار المرحلة الابتدائية تهدف إلى تعليم اللّغة العربيّة؛

-اكتساب رصيد لغوي يعني مواصلة التّعليم، واندماج المتعلّم في مجتمعه وتفاعله معه، وقلّته يؤدّي إلى الفشل الدّراسي.

8-قائمة المراجع:

1-خالد الزّواوي. (2005). اكتساب وتنمية اللّغة (الإصدار 1). الأسكندرية، مصر: مؤسسة حورس الدولية.

2-رشدي طعيمة. (1998). مناهج تدريس العربيّة بالتّعليم الأساسي (الإصدار 1). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

3-رياض بن علي الجوادي. (2016). مفاهيم تربوية حديثة (الإصدار 2). تونس: دار التّجديد للطباعة والنّشر.

4-سعد علي زايري، و سماء تركي داخل. (2015). اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة (الإصدار 1). عمان، الأردن: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

5-صلاح الدين محمود علام. (2001). القياس والتقويم التربوي والنّفسي (الإصدار 1). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

6-عبد الرّحمن ابن خلدون. (2005). المقدمة (الإصدار 1). القاهرة، مصر: دار ابن الهيثم.

7-محمّد الأوراغي. (2011). اللسانيات النّسبيةوتعليم اللّغة العربيّة (الإصدار 1). الرّباط، المغرب: دار لامان.

8-محمّد الصّالح الشّنطي. (2006). فن التحرير العربي (الإصدار 7). حائل، السّعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

9-محمّد محمود الحيلة. (2002). مهارة التّدريس الصّفي (الإصدار 1). عمان، الأردن: دار الميسرة.

10-وزارة التّربية الوطنيّة. (2016). دليل كتاب المعلم السّنة الأوّلى من التّعليم الابتدائي لغة عربية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

11-وزارة التّربية الوطنيّة. (2016). دليل كتاب المعلم السّنة الثّانية ابتدائي لغة عربية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

12-وزارة التّربية الوطنيّة. (2016). مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

13-وزارة التّربية الوطنيّة. (2018/2017). دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثّة ابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

14-وزارة التّربية الوطنيّة. (2018/2017). دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة ابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

15-وزارة التّربية الوطنيّة. (2018). التدرّج السّنوي لقسم التّربية التّحضيرية. الجزائر.

16-وزارة التّربية الوطنيّة. (2019). دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الخامسة ابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

17-وليد أحمد جابر. (2005). طرق التّدريس العامة (الإصدار 2). عمان، الأردن: دار الفكر.

التّعبير الشّفوي ودوره في ثراء الرّصيد اللّغويّ لطفل المرحلة الابتدائية

ط. د، أ. لزرق محمّد؛

ج. احمد بن بلة 1 وهران.

الملّخص:

التّعبير الشّفهي هو إفصاح المرء عن أفكاره ومشاعره وما يجول في خاطره من خلال استعمال اللسان وإيصال ما يريده الشّخص للبقية، وهذا النّوع يجعل الفرد له علاقة في كلّامه للتخلص من الخوف والخجل، وتصبح له الجرأة في إبداء الرّأي والتحكم في اللّغة وإتقان استعمالها.

ويستعمل التّعبير الشّفهي في المواقف الحياتية اليومية والهدف من تعليمها للتلاميذ اكسابهم مهارات لغوية خاصة الحديث والحوار وتنمية قدراتهم اللّغويّة حتى يتمكنوا من الارتجال والتّعبير الجميل المؤثر، وتكون الحاجة الى التّعبير الشّفهي أكثر من الحاجة للتعبير الكتابي وهذا في استعمال اللّغة العربيّة الصّحيحة.

ومن أهم ما يميز التّعبير الشّفهي المناقشة والحوار والتعليق على الأمور التي تكون بعد القراءة والإجابة على الأسئلة الشّفوية وحتى المناظرات والمحاضرات وسرد القصص.

فالتّعليم هو العمل المنهج الذي يوضع وفق خطة تامة للوصول بالفرد الى مستوى يجعله يترجم أفكاره وتسويتها بالأسلوب الذي يحبه بلغة سليمة من أجل التّواصل والتفاهم مع غيره لكي يدرك مقاصده بكلّ سهوله.

الكلّمات المفتاحية: التّعبير الشّفهي- اللّغة- المتعلم- الحياة اليومية - التّواصل.

Abstract

Oral expression is the act of expressing one's thoughts, feelings, and innermost reflections through the use of the tongue, conveying what the individual wants to others. This type of expression allows the individual to have a connection

in their speech to overcome fear and shyness, enabling them to have the courage to express opinions and master the language.

Oral expression is used in everyday life situations, and its purpose in education is for students to acquire language skills, especially in speaking and dialogue, and to develop their linguistic abilities so that they can improvise and express themselves beautifully and effectively. The need for oral expression is greater than the need for written expression, particularly in the use of the Arabic language.

One of the most important features of oral expression is discussion, dialogue, and commenting on matters that come after reading, answering oral questions, debates, lectures, and storytelling.

Education is the systematic work that is designed according to a comprehensive plan to bring the individual to a level that enables them to translate their ideas and settle them in the style they prefer, in a proper language, for the purpose of communication and understanding with others, in order to easily grasp their intentions.

Keywords:

Oral expression – Language – Learner – Daily life – Communication.

المقدمة:

يُعد التّعبير الوسيلة الأساسية بين السّبل، وتكون لغوية او كتابية ويعتبر التّعبير الشّفهي من أهم أنواع التّواصل انتشارا واستعمالا بين الأفراد وله أهمية كبيرة في الحياة الإنسانية وتأثيره لا يتحقق إلا بوجود وسائل التّعبير المساعدة ومنها اختيار الفاظ مع تكوين الجمل وترتيبها حتى تكون الفكرة تامة، و يكون بأساليب تحميل اللّغة لأنه يستعمل ألفاظا محدودة بأساليب معنية وبواسطته يستطيع إفهام الفرد والجماعة وهذا الاتصال يكون ذا فائدة اذا كان صحيحا ودقيقا إذ يتوقف على جودة التّعبير وصحته ووضوح الاستقبال اللّغويّ وهو نشاط أدبي واجتماعي وهو الطّريق التي يضع بواسطته الفرد أفكاره وأحاديثه وحاجته بلغة سليمة.

التّعبير:

التّعبير يتحدث الشّخص أو يعبر عما يجول في نفسه عن موضوع ما أو ما يشعر به، فيقوم بالحديث عنه استجابة لمؤثر في الطّبيعة أو المجتمع.

فكلّ فرد له القدرة على فعل ذلك كلّ يوم ولكن ليس في مستوى واحد في الاتّصال مع الآخرين ويكون التمييز بين هؤلاء التّلاميذ فمنهم من يكون كلّامه له تأثير كبير على السّامعين او القارئين، لكن هذا التنوع يكون نادرا ونسميهم بالمبدعين.

ولا يمكن ان نجد كلّ الطّلبة لهم القدرة على التّعبير بطلاقة وفصاحة تامة فبعض العاجزين منهم يعود المشكلّ الى المعلم وليس المتعلم لان الاستاذ بمقدوره أن يجعل الطّالب يعبر ويتحدث ويكون عن طريقه مواضيع يمكن له أن يكون

يعرفها ويدركها ولها اهمية في حياته وفي أفكاره، فيتسابق الى الحديث والكتابة وهو في رغبة وشوق وكأنه يقوم بعمل يحبه[71]

ولكن ليس من المنطقي أن نسمح لهؤلاء المتعلمين التّعبير بالعامية، فيجب الزّامهم وتوجيههم على استعمال اللّغة الفصحى. إذ يعتبر الحديث باللهجة العامية مشكلّة يصعب معالجتها، يتعود الطّالب الحديث بها.

وان المعضلة القائمة بذاتها في التّعبير بنفسه فهنا تصبح مشكلّة صنعها المعلم والمناهج التي اعتمدت تدريس مادة التّعبير[72].

التّعبير من أهم الأنشطة اللّغويّة الأكثر انتشارا وبفضله يقوم الاتصال بين أفراد المجتمع لأنه يعتبر الجزء الفعال والحيوي وليس فقط وسيلة اتصال والعامل الرّئيسي للجمع بين الأشخاص وارتباطهم.

يقول محمّد صلاح الدين وعلي المجاور أن التّعبير وسيلة اجتماعية التي يملكها الفرد في التحدث الى غيره وهذا لتحقيق مطلب اكتساب المعرفة وهو كذلك أداة من أدوات التّعلم والتدريس؛ بل ان التحصيل المدرسي في كثير من الصّور على هذا اللون يعالج المشكلّات الفردية والمشكلّات الاجتماعيّة التي تتطلب تبادل الآراء لإيصال أفكاره[73].

نظريات لغوية:

---

[71]علي جواد الطّاهر (1984)، أصول تدريس اللغة العربية، ط1 دار الرّائد العربي بيروت لبنان ص30

[72](علي جواد الطّاهر 1984: 39)

[73]محمد صلاح الدين (2000) مرجع تدريس اللغة العربية في مرحلة الثّانوية ط1 دار الفكر العربي ص 221.

سيكون حديثنا عن الفصل بين وجهين في الكلّام عن اللّغة كلّغة استثنائية .والحديث عن اللّغة العربيّة الفصحى ضمن اللّغة الإنسانية من ناحية أخرى وعلى تسميتها وخصائصها عن غيرها من لغات من ناحية أخرى اذ يقارن الفرد بين المناهج والاستراتيجيات وطرق تدريسها.

وقد ارتكب الباحثون اخطاء عند فصلهم بين اللّغويّ واللّغة حيث لا يمكن الفصل بينهما فمن المستحيل وجود انسان بلا لغة لأنها الوسيلة الأساسية للاتصال والتفاهم وقد اعترف البعض منهم بهذه المشكلّة بقولهم أصل اللّغة وثيق الاتصال بأصل اللسان ذاته وبنمو وتطوير بدنه وعقله، اذا تعتبر فضية اصل اللّغة ليست قضية بحثه بل في اطار انتروبيولوجيا والفلسفة، وهذا ما يجعل الحديث فيها مستحبا ومتفرعا.

فقوام هذا البحث ثلاث أقسام علم النّفس، على التاريخ، والإنسان وهنا نفهم الدراسة على المزج بين المنهج والنّظرية وبين مجالي اللّغة والتّربية.

ومن أهم النّظريات[74].

ملكه إنشاء اللّغة:

اللّغة التي نتحدثها توجد قبل ولادتنا بفترة طويلة ولا نعرف من الذي اخترعها.

ان النّظر الى اللّغة تنتج أن كونها وظيفة واي تغيير في بنيتها مهما كان مستوى البنية، ينخر في بعدها الوظيفي، ذلك لأنه لا يوجد ما يبرر فناء اللّغة أو بقائها.

---

[74]المكي درار (2016) المعالم الأساسية في اللسانيات التطبيقية ط1 دار الكتاب للنشر والتوزيع صفحة 70.

وتعتبر المفردات اللّغة نموذجا حيا لأنها تمكننا من بناء صوره تقريبيه كمرحلة بناء ذلك[75].

التّمثلات:

إن اللّغة التي تنشئها في كلّ لحظة هي انعكاس للواقع غبر ضربين من السّيرورة.

فأولها مرحلة نقل التجربة الخارجية مع ما يعرض من تشويه، وحذف، لحن قبل أن يتم استثمارها.

اما ثانيا فهي مرحلة تحويل الواقع كما نعتقده لا كما هو حقيقة الى سلسلة لغوية متمفصلة وهي مرحلة تستدعي كلّ المخزون من التجارب السّابقة[76].

المهارة الشّفهية:

كما يعتقد علماء النّفس عن اكتساب الذكاء العلمي الذي يفضله لا تتم عملية إدراك العلاقة الرّياضية الا باكتساب اللّغة في سن السّادسة او السّابعة وهذا ما قام به بياجي وسطره بما يسمى بنموذج السّلم في نمو الذكاء، يحدث في مراحل تراتبية ذات بعد وصيغة تراكمية، لكن الدراسات التي اقيمت بعد بياجي أثبتت أن اكتساب اللّغة في صورتها الكاملة يتم بفضل الذكاء العلمي

وسائل بنية المهارات الشّفهية

لتعبير الشّفهي أو الحديث مثل جميع المهارات المكتسبة، فهو يرتكز على مجموعة من العوامل التي تساعد على تعزيز الاستعداد وترسيخ القدرة العلمية وهذا ما سنذكرفيما يلي:

---

[75]نواري سعيد ابو زيد(2012) محاضرة في اللسانيات التطبيقية ط1 بيت الحكمة للنشر والتوزيع الجزائر 75

[76](نواري سعيد ابو زيد2012: 79)

- التّركيز على الأنشطة داخل القسم كالأعمال الجماعية والثّنائية ويكون على شكلّ حوار ويجب أن يكلّف به المتعلمون على شكلّ واجب خاصة في حصص التفويج، ويكون لها متسع من الوقت؛
- استغلال الحصص اللّغويّة خارج القسم كالمسرح والالعاب، مثل الالغاز والنّشاطات الجمعوية واجبة على القائمين بها الحرص عليها وهذا ما يساعده في تطوير وتنمية القدرة الكلّامية لدى التلميذ والتحكم في آليات الحوار واستراتيجيات وطرق الإقناع المختلفة والزّامهم وتوجيههم وتلقينهم كلّ ما يتعلق بالعربيّة الفصحى حتى تصبح جزءا منهم؛
- دور الأسرة في إحياء اللّغة العربيّة القومية كما فعلت الأجيال السّابقة؛
- استغلال حصص الاستماع بفتح مجال التّعبير الشّفهي والترسل في الكلّام للمتعلمين، سواء في المدارس ام رياض الأطفال ام في المرحلة التحضيرية والحرص على عدم مقاطعة التلميذ أثناء حديثه بل توجيهه عند الزّلل؛
- هذه الحصص يكون المتعلم هو الذي قد اختارها، لأنها تعد الأرض الخصبة لتنمية امتلاك عادة الكلّام وهذا ما يكسبه الجرأة وتلافي الأخطاء اللّغويّة وكيفية التصرف فيها؛
- اعتماد أساليب التّربية الجمالية في تعليم اللّغة والتّعبير الشّفهي خاصة، كالرّسم والموسيقى لأنها تنمي الذوق، وتفتح آفاق الإبداع.

وهذا ما يجعل الطّفل الموهوب سواء في الرّسم أم الموسيقى ان يعبر عن أسباب انتقائه هذا العمل؛

- ضرورة الالتفات الى الالعاب الرّياضية وما تؤديه من دور فعال في تحقيق الإدماج الاجتماعيّ بين كلّ شرائح المجتمع وما تفتحه من نوافذ الحوار وتبادل الآراء مع كسر حاجز السّن والطّبقية

•والدور المهم التي تقوم به الأسرة وهو الاستماع لأبنائها وجعلهم يميلون الى الحديث والحوار خاصة في سنواتهم الأوّلى لأنه يعتبر زادا ومعينا في تشكيل التطورات والمفاهيم في مختلف الخبرات، وبناء القيم والمعايير الأخلاقية والجمالية التي يرضى عنها المجتمع بداية من الأسرة حتى المدرسة [77]

الأهداف العامة لتعليم اللّغة العربيّة

تنقسم اهداف تعليم اللّغة العربيّة إلى أهداف عامة وأهداف خاصة

الأهداف العامة مشتقة من الأهداف التربوية، فهذه الأهداف تتحقق بتدريس اللّغة العربيّة، وبمساعدة المواد الدراسية الاخرى ويمكن ذكر أهمها:

- إشعار التّلاميذ بأهمية اللّغة العربيّة باعتبارها اللّغة القومية واللّغة التي تبنى الشّخصية الوطنيّة ويتحقق هذا في مادة القراءة والتّعبير بالإضافة إلى المواد الاجتماعيّة مثل الجغرافيا والتاريخ والتّربية البدنية؛
- تعويد التّلاميذ على مقاومة الظّلم وتحقيق هذا الهدف بالتعاون بين المعلم والمتعلمين؛
- نشأة التّلاميذ على حب التعاون وفهم المجتمع الذي يعيشون فيه والذي يهمنا هو الأهداف الخاصة؛
- اكتساب التّلاميذ القدرة على التعامل مع اللّغة تعاملا صحيحا والاتصال بغيرهم عن طريق الحوار؛
- اكتسابه القدرة على القراءة السّريعة والصّامتة مع الفهم الفكري وتذوق ما يقرأه والحكم عليه بالكيفية التي تسمح به درجة نموه اللّغويّ مع النّطق بالجمل والعبارات نطقا صحيحا، واداء حسنا؛
- تنمية قدرة الاستماع، وهذا يكون بالانتباه والتركيز على المسموع وفهمه؛

---

[77] (نواري سعيد ابو زيد2012: 80)

● القدرة على التّعبير إما بنفسه وما تقع عليه حواسه كلّاما وكتابة ومساعدته على القيام بما تتطلبه فنون التّعبير الوظيفي من كتابة الرّسائل والبرقيات .....الخ؛

● قدرتهم على الكتابة الصّحيحة من النّاحية الهجائية وتزويدهم بالثّروة اللّغويّة وتدريسهم على فهم النّصوص ولتحقيق هذه الأهداف يجب التركيز على التحدث والاستماع والقراءة والكتابة ويكون بالتدريب عليها تدريبا واسعا ودقيقا كي يكون متمرنا ولا يكون هذا إلا باكتساب مهارات لغوية ومنها؛

● جعل التلميذ يستأنس بالأبجدية العربيّة نطقا وكتابة ليكون قادرا على فهم اللّغة العربيّة والتحدث بها؛

● يمكنه من القواعد الصّرفية والنّحوية التي تساعد على بناء التراكيب البسيطة التي تنشئها؛

● تنمية قدرة التّعبير والاتصال شفهيا وكتابة وكلّ ما يقصده الاتصال اللّغويّ في محيطه؛

● توجيهات بيداوجيه في تعليمية نشاط التّعليم الشّفهي والتّواصل[78]

للتعبير ركيزتان أساسيتان

ا–**المعنوي:** وتشمل الأفكار التي تكون لدى التلميذ ويريد التّعبير عنها.

ب–اللفظي: هي الكلّمات والجمل التي يعبر بها عن تلك الأفكار ويمثلان ركيزتين متصلتين ببعضهما البعض.

---

[78]صالح بلعيد(2011) دروس في اللسانيات التطبيقية ط 6 دار هومة الجزائر ص103

-العمل على تحقيق الغرض الأساس من هذا النّشاط وهو تمرين المتعلمين وتعويدهم على طلاقة اللسان والسّهولة في التّواصل مع البقية بيسر ودون تردد لاختيار معلوماتهم العامة.

-ترك التّلاميذ يعبرون بكلّ حرية وتلقائية دون مقاطعتهم أو فرض قيود عليهم.

-الحرص على ألا تتحول حصة التّعبير الشّفهي إلى حصه المحادثة (سؤال وجواب).

-تحفيز المتعلمين على حسن التّعبير بتسجيل تعابيرهم ما امكن على السّبورة لتكوين نص مشترك.

-الحرص على خلق الوضعيات التي تغري المتعلمين وتحفيزهم على التّعبير انطلاقا من الأحداث والوضعيات المشخصة، او المصورة، او النّقاش والحوار الحي والمنظم.

-دفع التّلاميذ الى تجاوز الاستعمالات اللّغويّة المحدودة والنّمطية خاصة عند توظيف الصّيغ-الاساليب الى استعمالات أغنى واكثر تنوَعا.

-يطلب تشجيع المتعلمين وخاصة في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي على التّعبير بلغة هادئة ودون رفع الصّوت عاليا تجنبا لإرهاق احبالهم الصّوتية.

-يجب على المعلم أن يكون في موقف الموجه والمرشد والمساعد والمنظم ان الفاعلية في هذه الحصة يجب ان تكون للتلميذ بحيث يستغل الحيز الاكبر من الزّمن المخصص للحصة.

-الاهتمام بتصحيح مكتسبات تلاميذ اللّغويّة وتهذيبها وتنظيفها بصورة افضل، و بالكيفية البيداغوجية المناسبة مع الحرص في كلّ مرة على تنمية

رصيده اللّغويّ واثرائه بمفردات وتعابير جديدة تتقف والمستوى الفكري للمتعلمين والوضعيات التّعليمية المقترحة[79].

اهداف تدريس اللّغة العربيّة

تُعد اللّغة العربيّة من أهم الرّكائز التي يستند عليها الشّخص في حياته فبها يعبر التلميذ والمدرس عن أحاسيسه وأفكاره وبها يتواصل مع غيره ليثري زاده الفكري، والوجداني، والمعرفي.

ومن ثم فإن المدرسة تضطلع بمنح تربية قاعدية في مجال اللّغة العربيّة لتحقيق جملة من الأهداف الأساسية أهمها:

–تمكين التّلاميذ من التحكم في القدرة على القراءة والتّعبير والتّواصل مع الأفراد ببعضهم البعض مشافهة وكتابة بما يناسب مستواهم ووضعهم؛

–تزويد التّلاميذ برصيد لغوي يستعمل في حياتهم اليومية داخل المؤسّسة التربوية وخارجها ويبدا في التوسع كلّما تقدم في التّعلم وانتقاله من مرحلة إلى أخرى أعلى.

–تزويد التّلاميذ بأداة للعمل والتبادل وتمكينهم بواسطتها من تلقي المعارف واكتساب مختلف التّعليمات المدرجة في الأنشطة التّعليمية التّعلمية، وتتيح لهم فرص التكيف والتجاوب مع محيطهم؛

–تنمية بعض القيم الإسلامية والوطنيّة والإنسانية من خلال تعلم اللّغة العربيّة وتوظيفها بحيث تتأصل في شخصيتهم الوطنيّة، وتتمثل في سلوكهم؛

---

[79]محمد صلاح احترامي(2012) الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي دار الهدى للطباعة والنّشر والتوزيع ميلة الجزائر ص 156.

-اكتساب التلميذ بمنهجيات التفكير والملاحظة والمقارنة والاستدلال، وتنظيم العمل وضبط الوقت من خلال الإنجازات الكتابية والبحوث الخاصة التي يكلّفون بإنجازها والتدريب على ممارستها.

التّعبير الشّفهي

1-يتناول الكلّمة لتعبر عن أفكاره بلغة سليمة.

2-يتدخل لإضافة معلومات جديدة تثري الموضوع.

3يحترم التنغيم المناسب للمقام.

4-يستعمل أدوات الرّبط المناسبة.

5-الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي.

6-التركيز على المتعلم واحتياجاته لحال الخطاب.

يجب التركيز على التلميذ لا على اللغات، فعلينا معرفة ما يحتاجه، وامداده بهذه الحاجيات من ألفاظ وعبارات وتراكيب.

إن هذه الحاجات تختلف باختلاف سن المتعلم والمستوى العقلي والمحيط الذي يعيش فيه.

لأن الأفعال الكلّامية التي ينتجها التلميذ لا تحصل منفردة بل تحدث في حال حديث معين ويكون هذا الحديث موجها الى مستمع معين (مقصود) ويكون له تأثير على موقف المتكلّم وسلوكه الكلّامي ,وحتى على تعلم اللّغة،فيوجد بين الألفاظ والبنى ومدلولاتها علاقة تجعل التلميذ يسرع في التحكم في اللّغة التي يتعلمها بطريقة عجيبة، وهنا تظهر أهمية الخطاب وحتى العلاقة الموجودة بين المرسل والمستقبل.

اكتساب لغة هو اكتساب مهارة

عندما يكتسب المتعلم اللّغة هو دليل على اكتسابه لملكة معينة وتسمى بمهارة التصرف في البناء اللّغويّ وهذا ما يتطلبه الخطاب.

والهدف منها هو إيصال المعطيات اللّغويّة – مادة وصورة والاجتهاد على ترسيخها ولا يجب ان ينحصر في تلك المعطيات بل اظهار قدرته حتى يتمكن من التصرف فيها.

العناية باللّغة المنطوقة اولا ثم اللّغة المكتوبة

يعتبر الكلّام المنطوق هو الأصل والمكتوب هو الفرع عليه لأن أصل اللّغة هو الكلّام المنطوق الذي هو اللّغة الحية التي يستعملها الأشخاص في تعاملاتهم اليومية وبها تنمى القدرة على التّعبير الشّفهي.

يعمل المعلمون على اكساب المتعلمين اللّغة المنطوقة لغة الحياة اليومية ولغة المجتمع بكلّ أطيافه المتمثلة في الحوار والمناقشة التي تتكيف وتتناسب مع العرض[80].

استخدام طرق التدريس والوسائل والتقنيات التّعليمية

ومن أهم الأساليب التي يقوم بها المعلم للوصول إلى هدفه اختيار طريقة التدريس والوسائل المناسبة والتقنيات التّعليمية في ضوء الأهداف التربوية المحددة.

–استعمال المواقف التّعليمية المناسبة في طرق التدريس؛

–يجعل المتعلمين يشعرون بأهمية تدريس مادة التّعبير الشّفهي؛

–ان يهتم بطريقة التدريس والبحث عما يلائم المتعلمين حسب مستوياتهم؛

–ربط الأهداف بحاجات التّلاميذ النّفسية والعقلية والاجتماعيّة؛

–مناسبة المواضيع لقدرة التلميذ وخصائصه لنمو قدراته اللّغويّة؛

–تنوع الاساليب والانشطة داخل الموقف التّعليمي؛

---

[80] (صالح بلعيد2011: 78)

-يكون طرح الأسئلة بأشكال مختلفة ومتنوعة وخاصة التي تشجع المتعلمين على زيادة حماسهم في المواقف التّعليمية؛

-استخدام طرق واستراتيجيات تعزيز الإشكاليات المختلفة المادية والمعنوية؛

-تعريف التّلاميذ بنتائجهم وإشعارهم بالوصول الى النّجاح والتقدم[81]؛

اللّغة أداة لتحصيل العلم وتوسيع دائرة الاختبار والتجربة.

من أهم وظائف اللّغة وتعتبر أداة لتحصيل العلم وتوسيع الخبرة والتجربة. فالفرد يتعلم من تجربة غيره كما يتعلم من تجربته الشّخصية ويأتي هذا عن طريق اللّغة.

حيث أن اللّغة أداة التفكير إذ يرى بعض المفكرين أن التفكير كلّام باطني فمن الواجب على المؤسسات التربوية بان تعنى بجلاء التّعبير لا لأنه مدعاة إلى التفاهم فحسب بل يساعد على جلاء التفكير[82].

فتح المجال أمام التّلميذ للتعبير عن أفكاره

اذا اردنا ان ننمي ونطور المتعلم وتقوية في النّطق والقدرة على الحديث يجب علينا أن نترك له مجال الاتصال مع الاخرين وان نشجعه على التّعبير عن حاجاته ورغباته وعواطفه حتى ولو اخطأ او عبر ببطء.

ضرورة تعويد التلميذ على صحة التّعبير حتى يتعود على صحة التّفكير

---

[81]إبراهيم بن عبد العزيز ادعيلج (2007) المناهي المكونات الأسس التّنظيمات التّطوير دار القاهرة القاهرة مصر ص 32.

[82]تركي رابح (1982) وصول التربية والتعليم للتعليم مطابع الكرمل الحديثة بيروت لبنان ص 128.

يعتبر التفكير والتّعبير أمران متلازمان فإذا قمنا بتدريب التّلاميذ على التّعبير الصّحيح فإنه يتعود على صحة وحسن التفكير.

– ضرورة اختيار مواضيع التّعبير

– يجب اختيار الموضوع الذي تكلّفه به، أن يكتب عنه ويختار الموضوعات التي تحفزه على الرّغبة في الحديث عنها، ومن الأفضل ان يعرض المدرس على المتعلمين مواضيع عديدة ثم يترك لهم اختيار الموضوع الذي يفضلونه.

–لا يمكن توجيه التّلاميذ بتطبيق القواعد على حساب حسن التّعبير لأنه انتاج ادبي والهدف منه تصور ما يجول في عقله من افكار وما يجيش في صدره من احاسيس ومشاعر.

مفهوم التّعبير الشّفهي:

أهمية التّعبير الشّفهي في عملية الاتصال واكتساب المهارات اللّغة المختلفة فقد عرفه كثير من اللّغويّين، فمنهم من يرى بأنه عبارة عن خليط من العناصر الذاتية للتفكير سلبيات عقلية اللّغة، والصّياغة للأفكار والمشاعر في كلّمات وصور كعملية حمل الأفكار والكلّمات عن طريق أصوات منطوقة للأخرين او الفعل كهيئة جسمية واستجابة[83].

الاستماع، التّعبير الشّفهي فن نقل الاعتقادات والعواطف الاتجاهات والمعاني والافكار والأحداث من المتحدثين الى الآخرين كما هو عملية إدراكية

[83]أمل عبد المحسن زكي، الدكتور محمد عوض الله سالم تبع(2009) صعوبة التّعبير الشّفهي والتشخيص والعلاج المؤسّسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية ص 83

تتضمن دافعا للتكلّم ثم مضمونا للحديث، ثم نظاما لغويا بواسطته يترجم الدافع والمضمون في شكلّ كلّام.

أهمية التّعبير الشّفهي

تعد لغة الحديث هي الأساس الذي يبنى عليه باقي فنون اللّغة المتعلمين الذين يمتازون من مناقشة والمحادثة وكيفية التّواصل الشّفهي مع الآخرين يمكن لهم استخدام مستويات مناسبة من تقييم الكلّام المنطوق بسبب التجربة الشّخصية مع اللّغة الشّفهية.

حيث تكمن أهميته في:

-انه وسيله الاتصال اللّغويّ والتي تشكلّ حيزا كبيرا وزمانيا لا بأس به.

-يعتبر من الأنشطة اللّغويّة الأكثر انتشار، بعد الاستماع لأنه اكثر ممارسة في قضاء الحاجات وتحقيق المطالب.

-أن لكلّ فن لغوي قيمته الخاصة التي لا غنى عنها للمتعلم ولكن التّعبير الشّفهي يستمد قيمته ليس فقط من انه حصيلة اللّغة كلّها بل لأنه مرتبط أيضا بدافع ذاتي عند الاطفال وتوجيه من الآخرين.

العلاقة بين التّعبير الشّفهي وبين فنون اللّغة

تنقسم فنون اللّغة العربيّة الى اربعة اقسام وهي الاستماع التحدث القراءة والكتابة. ويجب دراسة هذه الفنون لأنها متصلة ببعضها البعض إذ تعتبر اللّغة كلّاَ متكاملاَ ولا يمكن ان تتفرع.

ان هذه الاقسام تنقسم الى قسمين وهما:

-الاستقبال ويجب الاستماع والقراءة.

-الارسال ويشمل على التّعبير الشّفهي والكتابة ويعتبر الاستماع والتحدث اهم عنصرين في التّعبير الشّفهي بغرض الدراسة منه وهو ارتقاء اللّغة، وهي غاية في حد ذاتها ويعتبر التّعبير فرعا من فروع اللّغة العربيّة الفصحى.

ويمكن توضيح العلاقة بين اللّغة والتّعبير الشّفهي كالاتي:

الاستماع والتّعبير الشّفهي:

للاستماع مكانة مهمة بين فنون اللّغة ومهاراتها، لان اول اتصال للطفل مع اللّغة يتم من خلال اجتماع بل انه الاتصال الوحيد باللّغة تقريبا في السّنة الأوّلى من عمر التلميذ، وبعد الاستماع للبنة الأوّلى التي تبنى عليها مهارات التّعبير الشّفهي حيث هي عملة ذات وجهين، وهي التّواصل الشّفهي اذ يصعب الفصل بينهما بسبب الدراسة والبحث وإن مدى ارتباط الاستماع والتّعبير الشّفهي أنهما حلقتين في اصبع واحد لا يمكن تحريك واحدة دون الاخرى.

شروط التّعبير:

يرى المختصون أن هناك عناصر لابد من وجودها في عملية التّعبير.

–توافر المادة أن يكون هناك شيء ما للقول ومعرفة كيفية استمدادها عن طريق الملاحظة المباشرة للمحيط الذي نعيش فيه لأن به مصادر المعرفة المختلفة من كتب وجرائد....الخ

–فنية القول ووسائله ويكون هذا بالتمرين على تكوين الجمل واستعمال الألفاظ الدالة والمعبرة وتحقيق التوازن بين المبني والمعرب.

–وجود الدافعة ويتم ذلك من خلال مرافقة المعلم لروح العصر الذي يعيش فيه يجب المطالعة والقراءة ومعرفة ما يستجد من المعرفة المتحددة في كلّ وقت، وهذا ما يجعل المعلم في خلق جو من التعاطف والمشاركة.

الاغراض الاساسية للتعبير

اهداف التّعبير عديدة:

–قدرة التّلاميذ على توضيح أفكارهم توسيعها باستخدام الكلّمات والعبارات المناسبة في أسلوب مناسب وجميل؛

–قدرة التّلاميذ على تنسيق عناصر الفكرة المعبرين عنها لما لها من قوة التؤثر في السّامع؛

–نقل التّلاميذ ما يجول في خاطرهم ونقل، وجهة نظرهم الى الآخرين عبر التّعبير الشّفوي وحتى الكتابي؛

–تزويد المتعلمين بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب وأساليب لغوية التي تنمي فيهم جانب التذوق؛

–تنمية مهارة الطّلاقة في الحديث عندما تدعو الحاجة إليه؛

– تعويد التّلاميذ على التفكير المنطقي وقدرتهم على التّعبير وترتيب الأفكار وتسلسلها وربط بعضها ببعض؛

–إعداد تلاميذ للمواقف الحيوية التي تتطلب منهم فصاحة اللسان؛

– الكشف عن أصحاب المواهب الأدبية وإحاطتهم بالرّعاية والسّقل والتشجيع[84].

الأهداف الخاصة بالتّعبير الشّفهي

من أهم الأهداف التربوية وابرزها التي يسعى المنهاج تحقيقها من تدريس التّعبير الشّفهي

–اثراء ثروة المتعلم اللّغويّة من مفردات وتراكيب حتى يتمكن من استعمالها.

–تنمية قدرته على تنظيم الأفكار بطريقة مترابطة وعقلانية بلغة سهلة وسلسة.

–أن يتحدث ويحاور بجمل بسيطة بمساعدة أساتذة مثلا عند التّعبير عن مشهد أو صورة.

---

[84]محمّد الصّويركي(2014) التعبير الشّفوي حقيقته وواقعه الأهداف مهارات ط1 دار مكتبة الكندي للنشر والتوزيع الأردن ص 20.

-أن يعبر عن موضوع ما تعبيرا شفهيا في زمن قصير؛

-إثراء اهتمامات التّلاميذ وتوسيع مداها وتشجيعهم للقيام بنشاطات خارج القسم؛

-تنمية الآداب اللازمة المحادثة والمناقشة والحوار والتحاور مع الغير؛

-قدرة المتعلم على سرد القصص القصيرة والحكايات؛

-تحسين الاتصال الشّفوي في مختلف الأنشطة داخل القسم؛

-تشجيع الطّلبة على الحوار والنّقاش الرّسمي وغير الرّسمي؛

-القدرة على الاشتراك في تمثيليات سهلة وبسيطة داخل الصّف.

وكلّ هذه الأهداف نلخصها فيما يلي:

-تطوير لغة الطّفل بكلّمات شفوية كوحدات لغوية؛

-إ ثراء ثروته اللّغويّة الشّفهية؛

-تحسين تهجيته ونطقه[85].

مزايا مهارات التّعبير الشّفوي

على حسب ما اشار اليه المختصون أن للتعبير الشّفهي أهمية كبيرة إذ يعتبر وسيلة اتصال الأشخاص ببعضهم البعض وايضا هو أداة لتثمين وتقوية الرّوابط الاجتماعيّة والفكرية التي تخدم القدرة على التّعبير، ويترك أثرا سلبيا في نفوس المتعلمين، عندما يترتب عليه الاضطراب وعدم الثّقة بالنّفس وتأخر النّمو الفكري كما انه عنصر أساس في حل المشكلّات عن طريق تبادل الآراء ومناقشتها.

يعتبر وظيفة تقويمية من خلال اختبار المتكلّم مهاراته في استعمال النّحو والتسلسل الأفكار وتوسيعها والرّبط بينها بأسلوب مفهوم.

---

[85](محمد علي الصّويركي 2014: 29)

الاتصال يكون بفائدة وقيمة إذا كان صحيحا ومفهوما اذ يتوقف على جودة التّعبير وصحته.

التّعبير الصّحيح شيء مهم في شتى المراحل الدراسية يعتبر أداة للتعلم والتّعليم، واتقانه يتوقف عن اكتساب التلميذ المعلومات الدراسية المختلفة[86].

أسس تشخيص التّعبير الشّفهي:

يعتبر تشخيص التّعبير الشّفهي من أهم المواقف الشّفهية، يرتكز على الحديث والتفاعل في وعاء اللّغويّ متكامل وسليم.

يوجد عدد من الأسس التي يجب الارتكاز عليها لتشخيص صعوبة تعلم التّعبير الشّفهي وهي:

-يتم تشخيص أثناء مواقف التّعبير الشّفهي وتكون بطريقه فرديه حتى يتمكن المعلم من ملاحظة استجابات المتعلم الشّفهية وتحليلها بدقة بعيدا عن أي من مثيرات يمكن ان تؤثر عليه.

-مراعاة الحالة النّفسية للمتعلم، ويجب خلق مناخ مناسب وملائم؛

-يجب التشخيص أن يكون على عينات لغوية إذ إنها تسجيل حقيقي للّغة الطّفل الشّفهية أثناء الحديث، بطرق كثيرة للحصول على العينات ومنها الأسئلة؛

-معرفة متوسط طول الحديث لتشخيص تطور اللّغة؛

-تحليل القواعد النّحوية.[87]

كما يتعدد تشخيص صعوبات التّعبير الشّفهي وهي تدور حول عدة مجالات ومنها:

-كم اللّغة الشّفهية؛

---

[86](محمد علي الصّويركي2014: 27).

[87]محمود عوض الله سالم (2010) صعوبات التعبير الشّفهي المؤسسه العربيه للاستشارات العلميه والتنميه الموارد البشريه مصر ص 147.

-نطق المصطلحات؛

-ترتيب الكلّام؛

-استخدام اللّغة في سياق اجتماعي.[88]

[88](محمود عوض الله سالم 2010: 128)

المراجع والاحالات

إبراهيم بن عبد العزيز ادعيلج (2007) المناهي المكونات الأسس التنظيمات التطوير دار القاهرة مصر.

أمل عبد المحسن زكي، الدكتور محمد عوض الله سالم تبع(2009) صعوبة التعبير الشّفهي والتشخيص والعلاج المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية.

تركي رابح(1982) وصول التربية والتعليم للتعليم مطابع الكرمل الحديثة بيروت لبنان .

حمار فتيحة(2016) واقعة تعلم اللغات الأجنبية في الدور الثّانوي دار الأمل للطباعة والنّشر والتوزيع الجزائر.

صالح بلعيد(2011) دروس في اللسانيات التطبيقية ط 6 دار هومة الجزائر.

علي جواد الطّاهر(1984)، أصول تدريس اللغة العربية، ط1 دار الرّائد العربي بيروت لبنان.

محمد الصّويركي(2014) التعبير الشّفوي حقيقته وواقعه الأهداف مهارات ط1 دار مكتبة الكندي للنشر والتوزيع الأردن.

محمد صلاح احترامي(2012) الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي دار الهدى للطباعة والنّشر والتوزيع ميلة الجزائر.

1. محمد صلاح الدين (2000) مرجع تدريس اللغة العربية في مرحلة الثّانوية ط1 دار الفكر العربي.
2. محمود عوض الله سالم (2010) صعوبات التعبير الشّفهي المؤسسة العربية للاستشارات العلميه والتنميه الموارد البشريه مصر.
3. المكي درار(2016) المعالم الأساسية في اللسانيات التطبيقية ط1 دار الكتاب للنشر والتوزيع.

الخلاصة:

للتعبير الشّفهي دور في تنمية المهارات وترتيب الأفكار وترابطها وتصديرها كما له دور على الاستجابة لمشاعر السّامعين وفيه استخدم المنهج المنطقي الملائم في عرض المقدمات على أي متحدث وتلخيص الموضوع بعد سماعه وتتوقف جودة التّعبير على حضور الأفكار والمعاني التي ستكون موضوعا للحديث الحسن يعرفه بالكلّمات التي تدل على المعاني الهادفة، وبه يتعلم التلميذ علاقة اللسان في نطق الألفاظ وأداء تلك العبارات. وإذا أردنا تحقيق الغاية في تعلم اللّغة العربيّة فعلينا المداومة، وعلى تجنبهم الخطأ والارتجال و الخجل والتردد والخوف.

---

4. نواري سعيد ابو زيد(2012) محاضرة في اللسانيات التطبيقية ط1 بيت الحكمة للنشر والتوزيع الجزائر.

دور الكتاب المدرسي في بناء الكفاية المعجميّة لدى متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي

ط. د. حكيمة دليل؛

د. فيصل بن علي؛

ج. الوادي.

الملّخص:

يُعدّ الكتاب المدرسي من أهمّ الوسائل البيداغوجيّة التّي تزوّد المتعلّم بثروة لغويّة (مفردات وتراكيب)، باعتباره حلقة وصل بين أقطاب العمليّة التّعلميّة التّعليميّة، خاصة المتعلّم الذي يكتسب مختلف كفاياته من المحتوى الدّراسي المقرّر، والذي يشكلّ المعجم جزءا مهمّا منه.

ويتمّ تعليم المعجم في الكتاب المدرسي بطريقة مباشرة ضمن نشاط القراءة في أيقونتي "رصيدي الجديد" "وأثري لغتي"، لكن الأمر لا يقتصر عليهما، بل يتجاوزهما ليشمل عديد الأنشطة اللّغويّة التّي تسهم في تعليمه بطريقة ضمنيّة وذلك إذا ما استثمرت بشكلّ فعّال من طرف المعلّمين والمتعلّمين.

وفي هذا السّياق سنسعى من خلال هذا المقال إلى إبراز دور الكتاب المدرسي في بناء الكفاية المعجميّة لمتعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

– هل الرّصيد اللّغويّ في الكتاب المدرسي كاف لبناء كفاية معجميّة لمتعلمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي؟

–ما أهم الاستراتيجيات التي اعتمدها الكتاب المدرسي في بناء الكفاية المعجميّة للمتعلّم؟

– كيف تسهم الأنشطة اللّغويّة في بناء الكفاية المعجميّة؟

-الكلّمات المفتاحيّة: الكتاب المدرسي، الكفاية المعجميّة، العمليّة التّعلميّة التّعليميّة، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي.

Abstract:

The textbook is one of most important pedagogical means of providing the learner with a linguistic wealth (vocabulary and compositions), as it is link between the poles of the educational learning process, especially the learner who acquires his various competencies from the planned school content, of which the lexicon is an important pat.

The lexicon in the textbook is taught directly within the reading activity, in my new credit icon and my language's impact but not only, but also to include many linguistic activities that contribute to its education in an implicit way, if effectively invested by teachers and learners.

In this context, through this article, we will seek to highlight the role of the textbook in building the lexical sufficiency of fifth-year primary school learners by answering the following questions:

-The linguistic balance in the textbook is sufficient to build a lexical adequacy for learners of the fifth year of primary education?

–What are the most important strategies adopted by the textbook in bulling a learner' s lexicon?

–How can language activities help build lexical sufficiency?

Keyword: Textbook, lexical adequacy, the educational learning process .Fifth year of primary education.

المقدّمة:

يوفّر الكتاب المدرسي فرصا فعليّة وناجعة لبناء مختلف كفايات المتعلّمين التّواصليّة من خلال المحتوى المقرّر، لهذا سعت الدول–ومازالت– إلى العناية به رغم منافسة وسائل حديثة له؛ خصوصا من طرف التّكنولوجيات المعاصرة.

من هذا المنطلق، يعدّ المحتوى اللّغويّ اللّبنة الأساسية لبناء الكفايات المستهدفة في اللّغة العربيّة؛ أبرزها الكفاية المعجميّة، لهذا وجب الاهتمام بها وتعليمها وفق طرائق علميّة فعّالة ومقاربات حديثة.

وفي هذا السّياق تهدف المداخلة إلى الوقوف على مدى إسهام الكتاب المدرسي للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي في بناء الكفاية المعجميّة للمتعلّمين وذلك من خلال عرض وتحليل أهم المواضع التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بتلقّي المعجم وتوظيفه في الكتاب المدرسي.

2–الكتاب المدرسي:

يعدّ الكتاب المدرسي" أساس التّعليم وجوهره" (عبد العزيز، 2022، صفحة12)، لأنّه حلقة وصل بين أقطاب العملية التّعليمية التّعلميّة، فهو "الوعاء الذي يحتوي المادة التّعليمية التي تعتبر وسيلة من الوسائل المهمّة لتحقيق أهداف

المنهج التّعليمي" (عطيّة، 2009، صفحة313)، كما أنّه "سند بيداغوجي تعليمياتي يتمّ به تنفيذ المنهاج باعتماد طريقة تعلّم معيّنة" (مقران، 2019، صفحة28).

أمّا بالنّسبة للمعلّم، فهو «أداة عمل" (مقران، 2019، صفحة28) ضروريّة، تساعده في تحضير دروسه في قسمه، باستعمال طرائق واستراتيجيات مختلفة؛ في حين يعدّ المصدر الأساس "الذي يسهم إلى حدّ كبير بتزويد المتعلّم بالخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات التي تسهم في إعداده إعدادا متكاملا للحياة عن طريق تنمية التّفكير اللّازمة لمواجهة المشكلّات الاجتماعيّة والسّياسية والاقتصاديّة المختلفة" (عطيّة، 2009، صفحة313)، وهذا باعتباره حاملا للمحتوى المقرّر من طرف المختصّين لتلك الفئة المستهدفة.

إذا، الكتاب المدرسي وسيلة بيداغوجيّة لا يمكن الاستغناء عنها في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، لأنّه يمثّل جزءا مهمّا من المنهاج، باعتباره الحامل للمقرّر الدّراسي، والمترجم له، بل والمسهم في تحقيق أهدافه؛ كما يعدّ أداة أساسيّة يعتمد المعلّم عليه في إعداد دروسه، في حين ينطلق منه المتعلّم لاكتساب مختلف كفاياته.

لكن الكتاب المدرسي المقصود في هذه الورقة البحثيّة هو ذلك الذي يتضمّن المعجم، كمّا ونوعا، وأهدافه التّعليميّة، والوقت المخصّص له في الأنشطة اللّغويّة، وكلّ استراتيجيات تعلّمه، إنّه كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، فأيّ دور له في بناء الكفاءة المعجميّة؟

3-مفهوم الكفاية/ الكفاءة:

ارتبط مصطلح الكفاية/الكفاءة بالمفهوم التّشومسكي إن صحّ التّعبير، غير أنّ هذا لم يؤثّر على انتشاره في مجالات عدّة بما في ذلك قطاع التّعليم، الذي

شهد فيه اضطرابا كبيرا بدءا بالإشكال المتعلّق بالمصطلح الأنسب للمقابل الأجنبي (Competence) أهو كفاية أم كفاءة؟

ورغبة منا في توخّي الدّقة العلميّة، كان من الأجدر بنا أوّلا تحديد أنسب المصطلحين للاستعمال؛ وعليه كان لا بدّ من العودة إلى المعاجم اللّغويّة لإزالة هذا الإشكال أو حتى توضيحه.

ورد عن مجمع اللّغة العربيّة أنّ "الكفء: المماثل، جمعه أكفاء وكِفاء/ الكفاءُ: لا كِفَاءَ له لا مماثل. الكفاءة: المماثلة في القوة والشّرف ومنه الكفاءة في الزّواج أن يكون الرّجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك" (العربيّة، 2004، صفحة791)، فالمفهوم اللّغويّ لهذا المصطلح يتمحور حول النّظير والمماثلة، وهو نفس المعنى الوارد في سورة الإخلاص، في قوله تعالى "ولم يكن له كفؤا أحد" الآية4.

أما مفهوم الكفاية، فيقال "كفى الرّجل كفاية، فهو كافٍ أو كفى إذا قام بالأمر، ويقال كفاه هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا الشّيء، ويقال استكفيته أمرا فكفايته، و كفى تدل على كفاية الشّيء: يكفيه كفاية، أي يسّد حاجته ويجعله في غنى عن غيره، ويقال أيضا كفى به عالما؛ أي بلغ مبلغ الكفاية في العلم" (منظور، 1990، صفحة269)، فالكفاية هنا تقابل الحصول على القدر اللّازم أو الحاجة المطلوبة من شيء ما، وقد تكون قليلة لكنّها كافية لصاحبها.

من خلال المقارنة بين التعريفين نجد أنّ هناك اختلافا بين المصطلحين؛ فالأوّل يُستعمل للمماثلة والمناظرة والمكافأة بين شخصين أو شيئين، في حين يُقصد بالثّاني "استغناء وحصول الاكتفاء أو الارتواء ماديا" (اللّحية، 2006 صفحة135)؛ بمعنى أَخْذ الكفاية من شيء ما.

وإذا كان الجانب اللّغويّ يوضّح الفروق الدّقيقة بين المصطلحين، فالأمر يختلف عنه في المعنى الاصطلاحي، الذي كثيرا ما استعمل فيه المصطلحان

كمرادفين في ترجمة المصطلح الأجنبي (Compétence)؛ رغم وجود باحثين لهم وزنهم في السّاحة العلميّة أشاروا للمصطلح الأنسب، وعلى رأسهم (الحسن اللّحية) الذي نقل عن (لحسن بوتكلّاي) قوله" الكفي" هو "الكافي" القدير فيقولون هو "كفـء" في عمله أي قادر ذو كفاية وكان الصّحيح أن يقال: هو "كاف في عمله "ومنه اللّقب المشهور(كافي الكفاة)، وهكذا تمّ هجران استعمال لفظ كفاية يكفي وليس الكفاءة، فالكفاءة تعني المساواة، والكفـء هو النّظير بينما تعني الكفاية القدرة فيكون الكافي هو القادر" (اللّحية، 2006، صفحة135،136).

وهنا نصل إلى نتيجة مهمة، وهي ضرورة استعمال مصطلح كفاية في مجال التّعليم بدل كفاءة؛ باستثناء حالة واحدة، وهي عندما يتساوى مفهوما الكفاءة اللّغويّ والاصطلاحي، ويحدث هذا التّساوي عندما تحصل مماثلة ومناظرة بين المتعلّم الدّارس والنّموذج المعياري الموضوع له سلفا من قبل القائمين على مجال التّعليم، وهو نفسه المفهوم الذي أشارت له (سونيا هانم قزامل) في معجمها، لكن كمقابل للمصطلح الأجنبي (Efficiency)، والذي يعني "ارتفاع مستوى الأداء إلى الدّرجة التي تجعل صاحبها مماثلا للنّموذج المعياري الذي يُعتدّ به ويحتكم إليه عند تقييم مستوى الأداء (قزامل، 2013، صفحة63)، غير أنّه قليل الحدوث في مدارسنا.

بناء على ما سبق، يمكن القول كفاءة معجميّة إذا اكتسب منها المتعلّم ما يناظر بها النّموذج المعياري، وليس أقل من ذلك، وهذا شرط يصعب تحقيقه مع جميع المتعلّمين، فلا يمكن أن يكونوا جميعهم أكفاء؛ وعليه سنعتمد على مصطلح كفاية معجميّة، أسوة بكبار الباحثين من جهة، وتحريرا للبحث من قيود ذلك الشّرط من جهة أخرى.

4- مفهوم الكفاية المعجميّة:

شهد مفهوم الكفاية المعجميّة جملة من التّعاريف مثله مثل أي مصطلح في مجال التّعليم، فقد عرّفته (Corbin) بقولها "المعارف غير واعية التي يمتلكها المتحدّث/ المستمع المثالي حول كلّمات لغته، بالأخص الكلّمات المشتقّة" (Mohammed & El djamhouria, 2021)، فالمتأمل لهذا التّعريف يجد شبها بينه وبين مفهوم الكفاية النّحويّة (لتشومسكي)، فمثلما هناك إبداعيّة نحوية توجد في المقابل إبداعيّة معجميّة حسبها، ترتكز على قواعد الاشتقاق لتوليد أو إبداع ما لا نهاية من المفردات.

أما (إبراهيم الفوزان)، فقد جمع في تعريفه بين البعد البنوي والدّلالي والتّواصلي، "فليس الهدف حسبه في تعليم المفردات أن يتعلّم الطّالب نطق حروفها فحسب، أو معانيها مستقلّة فقط، أو معرفة طريقة الاشتقاق منها، أو مجرّد وصفها في تركيب لغوي صحيح، بل إنّ معيار الكفاءة في تعليم اللّغات هو أن يكون الطّالب قادرا على هذا بالإضافة إلى شيء آخر هو أن يكون الطّالب قادرا على استخدام الكلّمة المناسبة في المكان المناسب" (الفوزان، 2014، صفحة182).

في حين أشار (العناتي) لهذا المفهوم بنوع من التّوسّع، "ليصير مفهومها الاقتدار على استعمال المفردات في السّياق التّواصلي المناسب، ويعني السّياق التّواصلي:

-استعمال المفردات المناسبة للشّخص المخاطب مما يدلّ على طبيعة علاقة المرسل به وخصائصه (العمر، والجنس، والثّقافة...إلخ)؛

-استعمال المفردات الملائمة لقناة التّواصل كتابة ومشافهة؛

-استعمال المفردات الدّالة على غرض المرسل؛

-استخدام المفردات الدّالة على نوع الخطاب وترتيبه وبنيته؛

-استخدام المفردات الدّالة على موقف المرسل من القضيّة المطروحة" (أحمد العناتي، 2010، صفحة101).

تشترك المفاهيم السّابقة جميعها وتتّفق في أنّ العنصر الرّئيسي للكفاية المعجميّة هو المفردة، التي تعتبر نواتها، فهي الجزء المادي والنّشيط الذي يستخدمه الفرد في تواصله الشّفاهي والكتابي، وهو ما تدلّ عليه جل المفاهيم الموضوعة لها، منها ما ورد عن (بيكوش) أنّها "مجموع الكلّمات التي يستعملها متكلّم معين في ظروف معّينة" (شارودو ودومينيك، صفحة581).

وبما أنّ الكميّة الإفراديّة لأي لغة كبيرة، ويستحيل للدّارس خاصة في مراحله الأوّلى الإلمام بها، فقد تم تحديد العدد المناسب منها كمحتوى لتعليمه بالاعتماد على مجموعة من الأسس تتمثّل في" (الفوزان، 2014، صفحة182،183):

-الشّيوع؛

-الارتباط بحاجات الدّارسين؛

-الارتباط بعالم الدّارسين المعرفي؛

-الارتباط بمستوى الدّارسين العمري؛

-الأهميّة الاتصاليّة؛

-الصّحة اللّغويّة والفصاحة.

يتوقّف اكتساب الكفاية المعجميّة مما سبق على معرفة المفردات أو بالأحرى على تعلّمها، والذي يتحقّق إذا تمّ" (الفوزان، 2014، صفحة184):

-نطقها نطقا صحيحا؛

-فهم معناها؛

-استعمالها في سياق لغوي صحيح؛

-استخدام الكلّمة المناسبة في السّياق المناسب؛

-هجاؤها وكتابتها؛

-معرفة طريقة الاشتقاق منها".

إنّ الوقوف على المفهوم الصّحيح للكفاية المعجميّة ومكوناتها وخصائصها يتيح لمؤلفي الكتب المدرسية اختيار المحتوى الإفرادي بدقّة ومعالجة كلّ متعلّقات الكفاية المعجمية، مما يسهم في اكتسابها وتعلّمها بشكلّ فعّال.

5-أهميّة الكفاية المعجميّة في اكتساب الكفاية اللّغويّة:

لمعرفة أهميّة الكفاية المعجميّة في اكتساب الكفاية اللّغويّة، لا بدّ من الرّجوع إلى مكوّنات هذه الأخيرة والمتمثّلة في" (أحمد العناتي، 2010 صفحة101):

-**الكفاية الصّوتيّة:** وهي جوهر النّظام الصّوتي للّغة وما يكتنفه من قوانين؛

-**الكفاية الصّرفيّة:** وتُعنى بقوانين صياغة الكلّم وفق أبنية مخصوصة تحمل مدلولات صرفيّة محدّدة؛

-**الكفاية المعجميّة:** وتُعنى بالقدرة على توظيف مفردات اللّغة استقبالا وإنتاجا؛

-**الكفاية النّحويّة:** وتتضمّن الكفاية الإعرابيّة ووظائف الكلّم في الجملة من ناحية، والنّظام التّركيبي للّغة من ناحية أخرى. وقد يضاف إليها: الكفايات الأسلوبيّة والأدبيّة وكفايات رسم الكلّم...".

تعدّ الكفاية المعجميّة إحدى مكوّنات الكفاية اللّغويّة، بل تُعدّ مكوّنا أساسيا وضروريّا لاكتسابها؛ وهنا قد يتساءل سائل عن أساس هذا الحكم، وما مدى صحّته؟ ثمّ ما الحجّة في ذلك؟ خاصة مع وجود باقي المكوّنات التي لها وزن كبير كالكفاية النّحويّة التي كانت محلّ اهتمام الباحثين والدّارسين ردحا من الزّمن بل كان لها الدّور الرّئيس في تعليم اللّغة وتعلّمها في ذات الأبحاث.

والحجّة التي نسوقها في هذا المقام ما يرجع لوظيفة المعجم داخل النّظام اللّغويّ، "فالمتحدّث بلغة معيّنة لا يبدأ كلّامه انطلاقا من العلاقات النّحويّة التي تربط مفردات كلّامه، إنّه ينطلق من المفردات والعبارات التي ينتقيها، وبعد ذلك يربط فيما بينها بالعلاقات النّحويّة التي يجدها مناسبة" (صيّاح، 2011 صفحة109،110).

هذه المفردات والعبارات المنتقاة تكون على أساس ملاءمتها للأفكار التي يريد الفرد عموما والمتعلّم خصوصا طرحها، إذا كانت قادرة –سواء من حيث النّوع أم الكمّ–على توصيل المعنى المرغوب فيه للسّامع، وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على ضرورة اكتساب المعجم أوّلا،"لأنّه يشكلّ الأساس الذي نبني عليه كلّامنا، فإذا كان معجمنا اللّغويّ غنيّا أتى كلّامنا شاملا دقيقا غنيّا، وإذا كان معجمنا اللّغويّ فقيرا أتى كلّامنا قاصرا في التّعبير عن مقاصدنا، فالأفكار لا تظهر دون الثّوب اللّغويّ الذي يعبّر عنها، ولا يكون بالتّالي لها وجود إلا في ذهن حاملها" (صيّاح، 2011، صفحة110).

بناء على ما سبق، نستنتج أنّ المفردات هي قناة تربط ذهن المتعلّم بمن حوله، تلقيّا وإنتاجا، فمن خلالها يُخرج الأفكار التي تدور في ذهنه إلى العلن ومن خلالها يفهم ما يوجد بالعالم الخارجي وبواسطتها ينقله إلى ذهنه؛ وعليه ذهب (بيار ماركير) إلى تجاوز وجود كفاية معجميّة واحدة، حيث صرّح "بامتلاك كلّ متكلّم في الواقع كفاية معجميّة مزدوجةcompétence (une double lexicale) إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الفهم والإنتاج اللّغويّين (عوجان، 2016 صفحة229).

6-دور الأنشطة اللّغويّة في بناء الكفاية المعجميّة لدى متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:

أخذت أيقونتي"**رصيدي الجديد**" و"**أثري لغتي**" من نشاط القراءة جزءا مهمّا من الحيّز الذي يشغله المعجم في المحتوى الذي يتضمّنه الكتاب المدرسي للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، أين عُرض فيه –أي المعجم–بطريقة مباشرة، ما ينعكس إيجابا على بناء الكفاية المعجميّة للمتعلّمين نظير كميّة ونوعية المفردات المقترحة، بالإضافة إلى تساوي فرص التّلقي والتّوظيف فيه، ما يجسّد حقيقة مفهوم الكفاية.

1.6- المعجم في أيقونة " رصيدي الجديد":

وتنقسم هذه الأيقونة إلى قسمين؛ الأوّل منها عبارة عن قائمة لشرح المفردات، وتضمّ من 3إلى 7 كلّمات، يُعتمد في شرحها على التّرادف، ثمّ تأتي بعدها مرحلة توظيفها من طرف المتعلّمين في جمل لترسيخها في أذهانهم لاحقا وهذه أمثلة عنها مأخوذة من كتاب اللّغة العربيّة:

المقطع	الوحدة	المفردات	شرحها	توظيفها في جمل من إنتاج المتعلّمين.
1	1	السّراء والضّراء التّفاول	اليسر والعسر رؤية الحياة من جانبها الجميل	الجمل يكتبها المتعلّم في كراسه.
2	2	تقلّه	تنقله	
3	1	المغوار حرب ضارية	الشّجاع شديدة قويّة	
4	3	أبذر أغمار	أنثر الحبّ لأزرعه جمع غمرة بمعنى حزمة	

5	2	الأجسام المضادة	أجسام تدمّر الكائنات الدّخيلة على الجسم	

بلغ عدد الكلّمات المشروحة في الكتاب المدرسي 121كلّمة؛ أي بمعدّل 5 كلّمات في النّص الواحد، وهو عدد يفوق المسموح به، استنادا لما ورد عن (أحمد مدكور) في قوله وهنا يجدر القول "بأنّ الصّفحة يجب ألا تزيد الكلّمات الجديدة فيها عن كلّمتين أو ثلاث على الأكثر" (مدكور، 1991، صفحة162)، فكلّما كان العدد صغيرا كان أفيد للمتعلّم، وأسهل لبناء كفايته المعجميّة.

وبالعودة إلى العيّنة التي اعتمدناها في الجدول أعلاه فهي متنوّعة، ففيها المصطلحات والصّفات، والأفعال، والمفردات المركّبة، ومفردات بصيغة الجمع...إلخ، وهو ما يسهم في بناء الكفاية الهدف.

أما الشّق الثّاني من نفس الأيقونة فهو عبارة عن تطبيق ينجزه المتعلّم وغالبا ما يكون بالبحث في النّص الرّئيس عن مرادفات أو أضداد أو البحث في القاموس، مع التّوظيف في سياقات أخرى، وهو ما يسهم في بناء الكفاية المعجميّة، ومن الأمثلة الواردة في الكتاب ما يلي:

المقطع	الوحدة	التّعليمة
2	1	–ما هي المعاني التي نستقيها من كلّمة عزم؟
3	1	–مرادفات الكلّمات الآتية وردت في النّص ذاته جدها: الغالي، نهوا، الخيانة، ودّ.
5	2	–أضداد الكلّمات التّاليّة وردت في النّص ذاته أوْجُدها: الخارجي، وافرا، مرِض. –ابحث عن معاني كلّمة(الأوبئة) في القاموس ووظّفها في سياق آخر.
6	1	–استخرج العبارة التي توافق معنى الجملة التّالية: أظهر رغبة كبيرة في اكتشاف أسرار الطّبيعة.

6	2	-المجهر اسم آلة هات أسماء آلة أخرى.

2.6-المعجم في أيقونة " أثري لغتي":

ويتمّ التّطرّق إليها تقريبا في آخر الحصّة، وهي عبارة عن الرّصيد اللّغويّ المقترح للسّنة الخامسة على شكلّ تطبيقات تتمثل في استراتيجيات مختلفة تسهم في بناء الكفاية المعجميّة، ومن أمثلتها ما يلي:

المقطع	الوحدة	أيقونة أثري لغتي
1	3	انسب لكلّ تعبير حقيقي التّعبير المجازي الذي يناسبه مثال: تألّمت الأمّ على فراق ابنها =تمزّق قلب الأم على فراق ابنها/يتكلّم كلّاما جميلا= يخرج من فمه الدّر. أوْجد الكلّمة المخفيّة التي تجمع معاني الكلّمات التّالية: فاز، ظفر، تفوّق، بلغ الغاية، أفلح، قضى حاجته، تيسّر له، تمكّن، برز، تميّز.
2	1	اجمع بين كلّ حرفي وما يناسبه: الحرفي/ أدواته/ مكان عمله.
2	3	ابحث في القاموس عن أصل كلّمة مستقبّل ثم اختر أربع كلّمات تنتمي إلى نفس العائلة، واذكر معنى كلّ منها.

تُظهر هذه العيّنة المأخوذة من أيقونة "أثري لغتي"، تنوّعا في التّطبيقات التي يتمرّن عليها المتعلّم لبناء كفايته المعجميّة، وهي ضروريّة ومفيدة في ذلك، وقد وُفّق المعنيون في إدراجها في المقرّر الدّراسي للسّنة الهدف.

وفي هذا المقام تجدر الإشارة إلى أن تعليم المعجم وتعلّمه لا يقتصر على ما جاء في الأيقونتين السّابقتين، بل يتجاوزه إلى مواضيع عديدة من الكتاب، لكن يتمّ ضمنيّا؛ وهي من الفرص الكثيرة التي يوفّرها الكتاب المدرسي لبناء الكفاية

المعجميّة بطريقة غير مباشرة، وذلك إذا ما استغلّت بطريقة جيّدة وذكيّة من طرف المعلّمين؛ تأتي في مقدّمتها الصّور الواردة فيه بشكلّ واسع، وهذا "لما لها من تأثير فعّال في إنجاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة عامة، وإثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم وشدّ انتباهه إلى المدرسّ خاصة" (عزوز و بوعناني، 2021، صفحة422)، وفيما يلي بعض الأمثلة التّوضيحيّة:

الأنشطة الواردة فيها الصّور في الكتاب	**دور الصّورة في بناء الكفاية المعجميّة**
أيقونة أشاهد وأتحدّث	تسمح تلك الصّور بإعادة توظيف مفردات وأفكار النّص المنطوق التي تلقّاها من خلال التّعبير عنها، وهي العمليّة التي ستسهم في بناء الكفاية الهدف.
الإنتاج الشّفاهي	
الصّور المرافقة لنصّ القراءة	تعتبر الصّورة هنا إحدى المداخل التي تؤدّي بالمتعلّم إلى فهم النّص، فيستحضر ما يلائم ويناسب من مفردات معجمه الذّهني للتّعبير عنها، هذه العمليّة تمكّن المتعلّم من تنشيط ذاكرته، ما ينعكس إيجابا على عمليات التّخزين والنّفاذ والاسترجاع لاحقا.
الصّور الواردة في أيقونة استعمل الصّيغ	يلجأ المتعلّم للتّعبير عن الصّور باستعمال الصّيغ المدروسة، لتوظيفها في جمل قصد ترسيخها في ذهنه.

تعدّ الصّورة أداة مهمّة في بناء الكفاية المعجميّة من جوانب مختلفة، لعلّ أهمّها:

-"قدرتها على إيضاح المفاهيم الأساسيّة بشكلّ صحيح وإدراكها بصورة ذهنيّة واستحضارها لدى المتعلّمين" (عزوز وبوعناني، 2021، صفحة422)؛

- تنشيط ما ركد منها أي المفردات في ذاكرتهم المعجميّة؛

–توفير فرص استحضار المفردات المناسبة والملائمة للتّعبير عن تلك الصّور، والتي من المفروض أن تكون من المعجم الذي تلقّوه، تجسيدا للمقاربة النّصيّة المتبنّاة؛

– تسهم بقدر كبير في ترسيخ المفردات الجديدة، لكثرة سماعها وإعادتها من طرف بقيّة المتعلّمين في المواقف التّواصليّة المخطّط لها في القسم.

إلى جانب هذه الصّور، تخدم النّصوص الواردة في الكتاب المدرسي بناء الكفاية المعجميّة من زوايا متعدّدة، نلخّصها في الجدول الآتي:

زوايا بناء الكفاية المعجمية من خلال نصوص كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي.	أمثلة من الكتاب–نص وادي الحياة أنموذجا.
من حيث عدد المفردات التي تقدّمها النّصوص، تتكوّن النّصوص من "120 إلى 180" (للمناهج، 2016، صفحة38)مفردة، وهي كميّة كافية ومناسبة لبناء الكفاية المعجميّة للمتعلّمين.	ورد أكثر من 180 مفردة في نص وادي الحياة.
تسهم القراءة في بناء الكفاية المعجميّة، "فمن خلالها تنمو المفردات وتتّسع" (مصلح، 2019، صفحة 178)، وذلك عن طريق عدد ونوع المفردات التي يتعامل معها المتعلّم في هذا النّشاط، وكذلك عن طريق تنشيط مفردات معجمه	بلغ عدد نصوص القراءة 23 نصّا، وهي كميّة مناسبة وكافية لبناء الكفاية المعجميّة، خاصة إذا أضفنا النّصوص الثّمانية للإدماج.

الذّهني، استنادا لما ورد عن (المعتوق) في قوله" تعمل أحيانا صور الألفاظ والعبارات التي يراها القارئ كحوافز ومثيرات وروابط مؤثّرة تساعد على انتشال ما قد ركد أو ترسّب من مدلولاتها أو معانيها في قاع الذّاكرة" (معتوق، 1996، صفحة237).	
هناك تنوّع في مفردات النّصوص المقترحة: فمنها الأسماء والأفعال من مختلف الأزمنة، والحروف، المفردات الجامدة والمشتقّة، المحسوسة والمجرّدة، البسيطة والمركّبة، المفرد، المثنى، الجمع، المصطلحات، الغامضة والواضحة؛ يسهم –حسن الاطّلاع على هذه الأنواع ومعرفتها وتوظيفها–في بناء الكفاية المعجميّة.	الكريات، يحارب، سلّح، المضخّة، على، و، السّائل، وادي الحياة، مادتين...
يساعد السّياق في بناء الكفاية المعجميّة، من باب تحديد المعنى بدقّة، لأنّ الكلّمة عندما "توضع في سياق داخل نص ما، فإنّها تولد من جديد، فيؤدّي السّياق دوره في إضفاء دلالات جديدة على هذه	"هذا السّائل يدور في الجسم"، فالسّائل من خلال السّياق الوارد فيه يُقصد به الدّم، وليس المتحدّث السّائل.

الكلّمة، أو يقوم بإزالة بعض الدّلالات الأخرى العالقة بها، والإبقاء على دلالة واحدة، وهي الدّلالة التي تم ترجيعها من خلال هذا السّياق، وما ذاك إلا لمجاورة الكلّمة لكلّمات أخرى في سلك النّص" (الغويل، 2011، صفحة23).	
النّمطان المستهدفان في السّنة الهدف، هما الحجاجي والتّفسيري، ومن مؤشّراتهما: "استخدام ضمير المتكلّم، استخدام أدوات الرّبط المتّصلة، استخدام الأفعال المضارعة الدّالة على الحقائق، كثرة الجمل الاسميّة الدّالة على الاستمرار" (العربيّة ل.، 2016، صفحة8).	بفضلهما، يتجمّد، دمهم، يتركّب.
تتكوّن أدوات الرّبط من الضّمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، حروف العطف الجر، ومعرفتها وحسن توظيفها من عوامل بناء الكفاية الهدف.	هو، هذا، الذي، على، من...
يوفّر موضوع النّص المقترح، الذي تناوله المتعلّم، فرص تشكيل حقول معجميّة،	الدّم–الجسم–الأكسجين–البلازما–الكريات الحمراء والبيضاء–القلب...

تكون قابلة للتّوظيف في إنتاجه الكتابي لاحقا.	
يسهم تكرار المفردات سواء في النّص الواحد، أم في عدّة نصوص مختلفة في بناء الكفاية المعجميّة: لأنّه "كلّما ارتفع تكرار الكلّمة انخفض زمن النّفاذ إليها وتمّت تسميتها وربطها وتصنيفها بسرعة أكبر من الكلّمات الأقل تكرارا" (تيقرشة، 2016، صفحة279).	تكرار بعض المفردات في النّص الواحد: الحياة، السّائل، الدّم، الكريّات، الجسم... أما المفردات المتكرّرة بين النّص النّموذج ونص ممنوع الدّخول من نفس المقطع فتتمثّل في: الدّم، الجسم، الجراثيم، سائل...

يمكن لكلّ نص مقترح في كتاب القراءة للسّنة الخامسة أن يسهم في بناء الكفاية المعجميّة من جوانب مختلفة، ولعلّ هذا راجع لمكانة النّصوص في المقاربة المتبنّاة.

وليس بعيدا عن هذه النّصوص، تسهم باقي الأنشطة اللّغويّة بدورها في بناء الكفاية المعجميّة بطريقة غير مباشرة، نكتشفها من خلال بعض الأمثلة المدرجة في الجدول الآتي:

الأنشطة	**طريقة إسهام الأنشطة اللّغويّة في بناء الكفاية المعجمية**	**أمثلة من محتوى الكتاب المدرسي**
النّحو	يقال إنّ "المعجم هو الذي يؤمّن لعلم النّحو العدّة التي يبني عليها الجملة" (صيّاح، 2011، صفحة105)، فالمعجم هي المادة الخام التي يستخدمها المتعلّم في تركيب الجمل،	الأفعال الخمسة، نائب الفاعل، الأسماء الخمسة، جمع التّكسير...

	ومعرفتها شرط مهمّ في بناء الكفاية المعجميّة.	
الصّرف	يعمل هذا النّشاط على توليد العديد من المفردات، "انطلاقا مما يملك من آليات وقوانين يتمّ بموجبها تصميم نماذج إفراديّة تمكّن المتعلّم من استعمالها في بناء ملكته اللّغويّة" (عبد السّلام، 2016، صفحة183)، من هذه الآليات الإفراد والتّثنية والجمع، الاشتقاق، تصريف الفعل مع مختلف الضّمائر، وحسب الأزمنة.	تصريف الفعل المضارع المنصوب والمجزوم، تصريف الفعل المعتل النّاقص...
الإملاء	يسهم هذا النّشاط في بناء الكفاية المعجميّة من خلال اقتراح قواعد للكتابة السّليمة والصّحيحة للمفردة، والتي تعدّ شرطا ضروريّا في بناء الكفاية الهدف.	الهمزة بمختلف أنواعها.

أما نشاط المحفوظات فيسهم في بناء الكفاية المعجميّة هو الآخر من جوانب مختلفة، تتمثّل في:

طريقة إسهام نشاط المحفوظات في بناء الكفاية المعجميّة	أمثلة من الكتاب المدرسي
تقدّم المحفوظات معجما غنيّا وثرّيا ومتنوّعا للمتعلّمين، وعليه "مع مرور فترات زمنيّة متعاقبة يجد التّلميذ نفسه قد حفظ كمّا من المفردات جراء ممارسته لهذا النّشاط" (عبد السّلام، 2015، صفحة28).	هناك ثمان محفوظات مقترحة في البرنامج.
شرح بعض المفردات الغامضة في تلك المحفوظات منها ما جاء على سبيل المثال في المقطعين الثّالثّ والثّامن؛ بالإضافة إلى جودة نطق مفردات المقطوعة وحسن إخراجها من مخارجها عن طريق الإنشاد الجماعي، كلّها عوامل تساعد على بناء الكفاية المعجميّة.	استعن بالقاموس لشرح المفردات التّاليّة: تسري، المحن، نبراس، الإقدام، يناجيني. -أوجد المفردة التي تؤدّي المعنى: اتعشق: تهوى تعانق/ الضّجر: الصّعاب الملل...
تلعب الموسيقى والإيقاع دورا مهمّا في تسهيل عملية الحفظ، بالتّالي حفظ الكثير من المفردات الواردة في تلك المحفوظات.	/////
تشترك المحفوظات مع النّصوص الرّئيسيّة في نفس الموضوع، وهذا وفقا لمبدأ المقاربة النّصيّة، وعليه يمكن تكرار بعض المفردات الموجودة في تلك النّصوص، وهو مؤشّر فعّال في بناء الكفاية المعجميّة.	لا توجد مفردات مشتركة أو مكرّرة بين المحفوظات والنّصوص الرّئيسيّة وهذا لا يخدم الكفاية الهدف.

وأخيرا يعدّ نص الإدماج من المحتوى الذي يوفّر للمتعلّم فرصا حقيقيّة في بناء كفايته المعجميّة عن طريق توظيف مكتسباته القبليّة، خاصة في الإنتاج الشّفاهي، وهو ما سنتطرّق إليه من خلال الجدول أدناه:

طريقة إسهام نص الإدماج في بناء الكفاية المعجميّة	**أمثلة من كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي"** (سراب، حلفاية داود، بن عاشور، و بوسلامة،2020/2019، صفحة 124، 90، 73، 56، 22، 39،90).
أسئلة مباشرة حول المعجم: ورد سؤال واحد فقط عن التّرادف في ثمانية نماذج للإدماج، وهو شيء قليل جدّا، رغم ذلك فهو يسهم ولو بنسبة قليلة في بناء الكفاية المعجميّة.	ابحث في الفقرة الأخيرة عن مرادفات الكلّمات التّالية: البئر– المستبدّ–قفز.
الأسئلة المرافقة للنّص تعمل بدورها على بناء الكفاية المعجميّة من خلال تكوين حقول معجميّة، تتعلّق حسب الأمثلة المقترحة في الحقل الخاص بالانتماء، والحقل الخاص بالأجهزة الكهربائيّة، والحقل الخاص بالتّغذية، لكنّها أيضا تبقى نسبتها قليلة.	–حددّ في النّص العبارات التي تظهر اعتزاز مختار بوطنه ورموزه. –ما هي الأجهزة الكهربائيّة التي ذكرت إرشادات في النّص بشأن استعمالها –ما هي الأغذية التي رفض عليّ تناولها.

الإنتاج الشّفاهي: يلاحظ من خلال نشاط الإدماج، التّأكيد على توظيف الصّيغ المدروسة في كلّ المواضيع المقترحة، وهذا ما يعمل على بناء الكفاية المعجميّة من خلال إعادة توظيفها، وفق ما ينصّ عليه مفهوم الكفاية.	– مستعملا الصّيغ الآتية(لذلك، لأنّ، بل). – مستعملا (لكنّ، غير أنّ، بالتّالي).
الإنتاج الكتابي: لم يطلب في هذه الأيقونة توظيف الرّصيد الجديد المقترح، بل اكتفت التّعليمات المقترحة باستخدام القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، وهو جانب من جوانب بناء الكفاية المعجميّة، لكنّه في نفس الوقت ناقص لغياب استخدام المعجم المستهدف بالدّراسة؛ رغم أنّه يمكن تدارك الأمر بتنبيه المعلّمين لمتعلّميهم إلى ضرورة هذا التّوظيف. بالإضافة إلى ورود تعليمة عن تلخيص النّصوص، فرغم قلّتها إلاّ أنها ستسهم ولو بنسبة قليلة في بناء الكفاية المعجميّة.	تلخيص نص "الخس والملفوف" في خمسة أسطر.

من خلال تحليلنا المواطن الإسهام في بناء الكفاية المعجمية تبيّن لنا أنّها كثيرة، ولا تقتصر على أيقونتي "رصيدي الجديد" و"أثري لغتي" رغم أهميتها في ذلك، بل يتجاوز إلى مواضع أخرى ضمنيّة؛ لهذا يُشترط الإشارة إليها، واستثمارها بطريقة بنّاءة من طرف المعلّمين.

ولعلّ هذه الفرص الكثيرة التي يوفّرها الكتاب المدرسي لبناء الكفاية المعجميّة ناتجة عن تبني المقاربة النّصيّة، والتي تسمح بتعلّم المفردات من محيطها الطّبيعي من خلال تلك النّصوص المقترحة، بالإضافة إلى كونها تجمع بين قدرتي التّلقي والإنتاج، فالمتعلّم يتلقّى المعجم، ثم تأتي مرحلة توظيفه في الوضعيات المقترحة عليه.

7-الخلاصــة:

يسهم كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي عموما في بناء الكفاية المعجمية للمتعلّمين من خلال المحتوى المقرّر، وذلك بطريقتين؛ الأوّلى منها مباشرة، وذلك عن طريق ما تمّ اقتراحه من معجم، واستراتيجيات تعلّمه في أيقونتي "رصيدي الجديد" و"أثري لغتي".

أمّا الثّانية، فهي بطريقة غير مباشرة، وتتم من خلال دراسة النّص المقترح ومختلف الأنشطة اللّغويّة، بالإضافة إلى نشاط الإدماج، حيث يسهم تبنّي المقاربة النّصية في بناء كفاية معجمية تقوم على التّلقي والإنتاج، ممّا يساعد على ترسيخها وتوظيفها في كافة المواقف التّواصليّة.

من خلال هذه النّتائج ندعو القائمين على تأليف الكتب المدرسيّة إلى الاهتمام بها ومراعاة معايير التأليف شكلّا ومضمونا، لكي تجذب اهتمام المتعلمين باعتبارها المورد الرّئيس في بناء كفايتهم المعجميّة، فرغم تطور الوسائل البيداغوجيّة يبقى الكتاب المدرسي المنطلق والمرجع الأساس في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

قائمة المراجع:

-القرآن الكريم

-Mohammed, B., & El djamhouria, S. (2021). Déficience lexicale chez les élèves de 1ier année moyenne. Afak des Sciences , 6 (3), pp. 424-432.

-أحمد محمّد معتوق. (1996). الحصيلة اللّغويّة أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

-الحسن اللّحية. (2006). الكفايات في علوم التّربية-بناء الكفاية (مجزوء الكفايات) (الإصدار 1). المغرب: إفريقيا الشّرق.

-اللّجنة الوطنيّة للمناهج. (2016). مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي. وزارة التّربية الوطنيّة.

-المهدي إبراهيم الغويل. (2011). السّياق وأثره في المعنى دراسة أسلوبيّة. ليبيا: أكادميّة الفكر الجماهيري.

-أنطوان صيّاح. (2011). تعلميّة القواعد العربيّة، دليل عملي. بيروت: دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر.

-باتريك شارودو، ومانغونو دومينيك. معجم تحليل خطاب. (عبد القادر المهيري، وصمود حمادي، المترجمون) تونس: دار سينترا، المركز الوطني للتّرجمة.

-بن الصّيد بورني سراب، وفاء حلفاية داود، عفاف بن عاشور، وعائشة بوسلامة. (2020/2019). اللّغة العربيّة-للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي. الجزائر: الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.

-بن علية عبد السّلام. (2015). تعليمية المفردات اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة: مقاربة لسانيّة في تثبيت الملكة الافرادية لدى المتعلّم. التّعليميات، 4 (1)، الصّفحات 10-31.

-بن علية عبد السّلام. (2016). تعليمية المفردات اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة، مقاربة صرفيّة في تثبيت الملكة الإفراديّة لدى المتعلّم. المدوّنة، 3 (2)، الصّفحات 182-211.

-جمال الدّين ابن منظور. (1990). لسان العرب (الإصدار 1). دار صادر.

-سونيا هانم قزامل. (2013). المعجم العصري في التّربية (الإصدار 1). عالم الكتب.

-عائشة عوجان. (2016). تعليمية المعجم: مفاهيم أساسيّة. العربيّة (7)، الصّفحات 204-242.

-عبد الرّحمان إبراهيم الفوزان. (2014). إضاءات لمعلّمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها. الرّياض: العربيّة للجميع.

-عبد العزيز. (2017). كتاب تعليم اللّغة العربيّة للمرحلة الأوّليّة(دراسة تحليليّة وتقويميّة). (رسالة ماجستير). جامعة شريف هداية اللّه الإسلاميّة الحكوميّة جاكرتا.

-علي أحمد مدكور. (1991). تدريس فنون اللّغة العربيّة. مصر: دار الشّواف للنّشر والتّوزيع.

-فازية تيقرشة. (2016). تعليمية الوحدة المعجميّة-بين واقع السّندات التّعليميّة في الجزائر وآفاق الدّراسات المعرفيّة. العربيّة، 4 (7)، الصّفحات 243-281.

-المجموعة المختصّة للّغة العربيّة. (2016). الوثيقة المرافقة، مرحلة التّعليم الابتدائي. الجزائر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج.

-مجمع اللّغة العربيّة. (2004). المعجم الوسيط (الإصدار 4). مصر: مكتبة الشّروق الدّوليّة.

-محسن علي عطيّة. (2009). المناهج الحديثة وطرائق التّدريس. عمان: دار المناهج للنّشر والتّوزيع.

-محمّد أحمد مصلح. (2019). أثر استراتيجيات تدريس مفردات اللّغة العربيّة على تعلّم طلبة الصّف الثّالثّ الأساسي في لواء الرّمثا الأردن في ضوء برنامج الرّامب Ramp. جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التّربويّة والنّفسيّة، 11 (29)، الصّفحات 176-185.

-وردية عزوز، وآمنة بوعناني. (2021). فاعليّة الصّورة الملوّنة وعلاقتها بمحتوى النّصوص في الكتاب المدرسي-كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأوّلى متوسّط (الجيل الثّاني) أنموذجا. لغة-كلّام، 7 (3)، الصّفحات 434-421.

-وليد أحمد العناتي. (2010). تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربيّة للنّاطقين بغيرها. البصائر، 13 (2)، الصّفحات 91-126.

-يوسف مقران. (2019). في ضوابط انتقاء المحتوى اللّغويّ ومدى مراعاتها في النّص المدرسي لكتاب الجيل الثّاني-السّنة الأوّلى متوسّط -كتاب اللّغة العربيّة. التّعليميّة، 9 (2)، الصّفحات 27-54.

دور الإلقاء الشّفوي في تحقيق الثّقة لدى متعلم المرحلة الابتدائية تلميذ السّنة الخامسة -انموذجا-

أ. بن علي سعادة عودة؛
ج. عبد الحميد بن باديس مستغانم.

الملّخص:

يُعد التّعبير أحد فروع مادة اللّغة العربيّة ويعتمد تقسيم التّعبير اللّغويّ على معاير خاصة ذات صلة ما يعرف بفنون اللّغة أو ما يسميه بعض الباحثين بمهارات اللّغة الاساسية وهي أربع: الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة فالكتابات التقليدية في طرق تدريس اللّغة العربيّة تطلق مفهوم الاتصال

الشّفوي بالتّعبير الشّفوي فنقول التّعبير الشّفوي أو الاتصال الشّفوي نفس الشّيء، ومن الوسائل التي تعرض لها التّعليم الحديث هي فن الإلقاء والإلقاء الارتجالي من المهارات التي يحتاج إليها المتعلم وتدريبه عليها يعوده على اختيار الجملة المناسبة ووضعها في مكانها المناسب، فعندما يطلب منه الحديث يقف ويرتجل أفكار الموضوع ولما كان للإلقاء دورا مهما في إنجاح التّواصل الشّفهي لا سيما في المرحلة الابتدائية و نخص بالذكر متعلمي السّنة الخامسة ابتدائي باعتبارها سنة مفصلية في تاريخ المتعلم ينتقل من خلالها إلى مرحلة مهمة وهي المرحلة المتوسطة كان لنا ان نطرح الإشكال الآتي:

كيف يسهم الإلقاء في تحقيق الثّقة لدى متعلمي السّنة الخامسة ابتدائي؟ والذي تتفرع منه إشكاليات عدة منها:

- ماذا نعني بالإلقاء الشّفهي؟

-ماهي المشاكلّ المصاحبة لعملية الإلقاء الشّفهي بالنّسبة للمرحلة الابتدائية؟

- ماهي الحلول المقترحة لنجاح الفعل التّواصلي الإلقائي للطفل في المرحلة الابتدائية؟

- **الكلّمات المفتاحية:**

اللّغة، الإلقاء، التّعبير الشّفوي، التّواصل، القدرة، الصّوت، الثّقة

المقدّمة:

تُعد اللّغة العربيّة من أهم الظّواهر الاجتماعيّة التي أنتجها التطور البشري وتعد عاملا من عوامل ربط الفرد بجماعته ولذا نالت حظا وافرا من العناية من قبل الباحثين فأولوها منذ بداية الثّورة العلمية عناية خاصة بالبحث والدراسة، ولاسيما في ميدان التّعليمية والذي يهتم بها (نطقا) التّعبير الشّفوي (و كتابة) التّعبير الكتابي، ولذا سنتحدث في هذه الأوراق البحثية حول موضوع مهم له علاقة بالتّعبير الشّفوي وهو الإلقاء وكيف أنه يسهم في تنمية الثّقة لدى المتعلم و تعزيز اندماجه في الوسط التّعلمي و لا سيما في مرحلة مهمة كالمرحلة الإبتدائية وبالخصوص السّنة الخامسة ابتدائي، من هنا سنسعى للإجابة عن الإشكال الآتي:

كيف يسهم الإلقاء في تعزيز الثّقة لدى متعلمي السّنة الخامسة ابتدائي؟

سنبدأ مداخلتنا بقراءة مفاهيمية في مصطلحات الدراسة وهي:

- التّعبير: يعرف التّعبير في الاصطلاح بعدة تعريفات، ولكنها تتفق كلّها على أن التّعبير هو الإفصاح عن الأفكار أو المشاعر شفاهه أو كتابة بلغة تناسب المستمعين وقد عرفته سعاد عبد الكريم الوائلي قائلة :" العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول إلى مستوى يمكن الفرد من

ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته مشافهة وكتابة بلغة سليمة وفق نسق فكري معين[1] .

- التّعبير الشّفوي: يعرفه كلّ من طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: "إنه المنطلق الأوّل للتدريب بين الفرد وغيره بحسب الموقف الذي يعيشه أو يمر به، من مهاراته غرس الثّقة في النّفس و زيادة القدرة على اختبار الأفكار وتنظيمها[2] .

- المهارة: " هي استعداد خاص أقل تحديدا من القدرة تتكون عند الإنسان نتيجة تدريبات متكررة ومتدرجة و متصلة [3]، وتعني أيضا «: أداء للقيام بعملية بدرجة من السّرعة والإتقان معا والإقتصاد في الوقت والجهد المبذولين مع مراعاة الانسجام مع الموضوع المخصص للدراسة [4] .

- الإلقاء: " إنه تدريب على المزج بين الحركة، الصّوت والإشارة والنّغمة[5]، ويعرفه فاروق سعد قائلا: " الإلقاء هو ضم التّعبير بالحركة إلى النّطق المتنوع حتى يحس المرء بكلّ ما في الفكر من قوة[6] .

القدرة: " هي استعداد عام عند كلّ إنسان، فالمهارة جزء يكون القدرة وعامة يندرج تحتها عدد من المهارات والقدرة اللّغويّة جزء من القدرات الإنسانية عامة تتضمن أربع مهارات كلّامية: الكلّام، القراءة، الكتابة، الاستماع)[7].

الإلقاء جزء من الاتصال الشّفهي:

تعودت الكتابات التقليدية في تدريس اللّغة العربيّة أن تطلق على مفهوم الاتصال الشّفوي بالتّعبير الشّفوي، ومن الوسائل التي يجب أن نتعرض لها لتعليم الحديث فن الإلقاء وتعبير الإلقاء الارتجالي من المهارات التي يحتاجها الفرد ، وهذا الأمر لا يتأتى بغتة إنما بعد إعداد وتحضير في الذهن للمحتوى وتنظيم للأفكار التي سيتناولها في الحديث، وتدريب التّلاميذ على الطّريقة الارتجالية في الإلقاء يعودهم على الأسلوب النّقدي في التفكير، وعلى اختيار

الجمل المناسبة ووضعها في المكان المناسب، فعندما يطلب منه الحديث يقف ويرتجل موضوعه وأفكاره وقد يستخدم في حديثه مذكرة بالنّقاط التي سيتكلّم فيها.

الإلقاء وأهميته في المرحلة الابتدائية:

تعد المدرسة البيئة الثّانوية والتي فيها يتم تربية المنشئ والمرحلة الابتدائية من المراحل المهمة في حياة التلميذ لأنها تعتبر فرصته الأوّلى والتي يتلقى فيها الخبرات والمعارف والمهارات الأساسية بصورة علمية تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن صالح في المجتمع.

من الأنشطة التّعليمية والتي وجب على المتعلم إتقانها التّعبير الشّفهي أي قدرة المتعلم على التحدث بكلّ طلاقة في الإجابة عن الأسئلة، قراءة فقرة وسنخص بالذّكر متعلم السّنة الخامسة باعتبارها من أهم المراحل الابتدائية.

عناصر الإلقاء:

لكي نفهم عملية الإلقاء لابد من التحدث عن كلّ عنصر وتحديد المواصفات اللازمة له وذلك من أجل تسهيل عملية التّواصل بين المعلم والمتعلم داخل حجرة الصّف ولا يمكن أن تغيب هذه العملية إذا غاب عنصر من العناصر وهي كالآتي [8]:

المرسل: وهو مصدر الرّسالة إلى المستقبل من خلال قنوات الاتّصال فهو الذي يصوغ الرّسالة في أصوات أو ألفاظ أو إشارات أو مسجلات صوتية، ولكي يكون المرسل ناجحا في رسالته يجب توفر الشّروط الآتية:

-أن يكون ملما برسالته متقنا لها؛

أن يراعي استجابة المستقبل؛

أن يحسن اختيار زمان ومكان الإرسال الملائمين.

المستقبل: وهو الشّخص الذي توجه إليه الرّسالة ويقوم بحل رموزها وتغيير محتواها، وما يقوم به المستقبل من سلوك بعد تلقي الرّسالة.

الرّسالة: هي الموضوع بين المرسل والمستقبل، ولكي نعرف بأن الرّسالة تحققت، نعود إلى ملاحظة استجابة المستقبل فإن تطابق السّلوك مع الهدف نقول إن الرّسالة قد تحققت.

الوسيلة: هي التي تساعد في نقل المعلومات من المرسل إلى المستقبل.

لكن لابد إلى التنويه بأن الإلقاء تتخلله كثير المشاكلّ ومنها:

المشاكلّ اللّغويّة : (les problèmes linguistiques)

*قلة المحصول اللّغويّ لدى التلميذ؛

*ضعف الحصيلة اللّغويّة والفقر المعجمي بسبب قلة المطالعة؛

*مزاحمة اللّغة العامية، فازدواجية اللّغة عند التلميذ لها كبير الأثر في إحباطه؛

*جهل المتعلمين بحيثيات الموضوع المعبر عنه (المكتسبات القبلية)؛

*ركاكة الأسلوب؛

*شيوع الأخطاء النّحوية والإملائية.

المشاكلّ النّفسية/les problèmes pcychologique :

يميل التلميذ إلى الحديث عما يحول في نفسه والتّعبير عما يشعر به وتتمثل هذه المشاكلّ النّفسية في:

- الخوف وهو أهم مشكلّ يصادف العملية التّعبيرية فالقلق يجعل المتعلم في حيرة من أمره وبالتالي عدم التحكم فيما يقوله؛
- عدم الثّقة في النّفس فهذا ما يجعله لا يرتقي إلى مستوى التّعبير الجيد المطلوب منه؛
- الأسباب الأسرية المرضية النّفسية.

المشاكلّ التّربوية: فالمشاكلّ التّربوية المتعلقة بالتّعبير عديدة وأهمها:

*عدم إعطاء الحرية للمتعلم في اختيار الموضوع أو عرض الأفكار والعبارات؛

*التكرار في طرح المواضيع وعدم مواكبتها لمتطلبات العصر؛

*تغليب التّعبير الكتابي على التّعبير الشّفوي؛

*إهمال التدريب على المهارات الآتية: الحديث في المستويات الابتدائية؛

*نمطية طرق التدريس وغياب الوضوح المنهجي؛

*مركزية المدرس فهو يحتل المشهد باعتباره مرسلا باستمرار؛

*نمطية تقويم التّعبير، وضعف أنشطة الدعم؛

*هذه كانت أبرز المشاكلّ التي تصاحب متعلم السّنة الخامسة ابتدائي والتي نحصرها في التربوية، النّفسية، اللّغويّة والتي من شأنها أن تعرقل عملية الإلقاء وهذه أبرز الحلول نذكرها كالآتي:

*تحديد الكفاية الأساس أو كفاية المرحلة أي القدرة المستهدفة؛

*تنزيل القدرة التّواصلية على المحتوى عبارة عن فعل كلّامي؛

*اختيار وضعيات من محيط المتعلم تضعه في سياق التّواصل اللّغويّ؛

*مراعاة الفرقة الفردية في التّعبير والتّواصل؛

*قبول إنتاج كلّ متعلم والعمل على تطويره؛

*توظيف ما أمكن من تقنيات التنشيط والتّواصل مثل : الحوار، لعب الأدوار؛

*التّركيز على التقويم بأنواعه؛

*وضعيات تقوية إدماجيه.

على سبيل الختم:

توصلنا بعد هذا البحث إلى النّتائج الآتية:

- الإلقاء شكلّ من أشكال التّعبير الشّفوي.

- التقويم الجيد وتنويع الأنشطة من شأنه أن يتميز ملكة التّعبير لدى المتعلم.
- صعوبة عامل الخوف في إلغاء ثقة المتعلم بنفسه.
- لابد من حسن اختيار الموضوع حيث يتماشى مع ميول المتعلمين سنهم وخبرتهم التّعليمية.
- تعزيز ثقة المتعلم تكون من خلال الإلقاء الجيد.
- الاهتمام بالمستوى الصّرفي النّحوي والدلالي في التحدث.

مكتبة البحث:

1- سعاد عبد الكريم الوائلي، تدريس الأدب، البلاغة والتّعبير، دار الشّروق للنشر والتوزيع (عمان، الأردن) ط1، 2004، ص77.

2- طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها طرائق تدريسها، دار الشّروق للنشر والتوزيع (عمان، الأردن) ، ط1، ص138.

3- سلوى الشّماخي، مذكرة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي ،تخصص لسانيات تعليمية، دور التّعبير الشّفوي في تنمية القدرات اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، دراسة ميدانية في ابتدائية يوسفي معمر ببسكرة، ص23.

4- راتب عاشور، مهارات التّعبير الكتابي في القراءة لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، د. ط، أريد الأردن ،2013، ص09.

5-،Messaoui.zakaria فن الإلقاء الشّفوي، في الخميس سبتمبر 2012.20، 37am.1

6- نفس المرجع.

7- سلوى الشّماخي، مذكرة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي ، تخصص لسانيات تعليمية دور التّعبير الشّفوي في تنمية القدرات اللّغويّة لدى

تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية غي ابتدائية يوسفي معمر ببسكرة، ص22.

8-لطفي الخطيب ،تكنولوجيا التّعلم والتّعليم الذاتي دار وائل للنشر، ط1، الأردن عمان،2013،ص21.

أهمية الكتاب المدرسي وفق اصلاحات الجيل الثّاني من منظور أساتذة اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي.

ط. د كرباش الزّهرة؛
المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة-الجزائر

الملّخص:

عرفت المنظومة التربوية تغيرات و تطورات عديدة تعكس التطور العلمي و التكنولوجي و ذلك من خلال إحداث تغيرات على المناهج و الطّرائق التدريسية و الوسائل التّعليمية و أساليب التقويم التربوي و من بينها اصلاحات الجيل الثّاني في اطار المقاربة بالكفاءات بهدف إعداد المتعلم مع واقعه و دمج المعارف و توظيفها في مختلف الوضعيات و المواقف و في هذا الاطار طورت الوزارة الوصية في مناهج التّعليم على غرار ذلك محتويات الكتب المدرسية حيث عرفت بكتب الجيل الثّاني في كلّ المواد التّعليمية بهدف جعل المتعلم يستثمر موارده و مهاراته و قدراته لإيجاد حلول لمختلف الوضعيات.

لذلك اخترنا دراسة موضوع أهمية الكتاب المدرسي وفق إصلاحات الجيل الثّاني من منظور أساتذة اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي لنلقي الضّوء على أبرز الكفاءات التي ترمي الى تحقيقها هذه المحتويات وما مدى إسهامها في اثراء لغة المتعلم.

الكلّمات المفتاحية: الكتاب المدرسي، اصلاحات الجيل الثّاني، اللّغة أستاذ، التّعليم الابتدائي.

Abstract : The educational organization has witnessed many change and devlopments that reflect scientific and

technological development,through making changes to the curricula,teaching methodes, educational methods,including the second generation reforme within the framework of the competency the approach,with his reality and integrating knowledge and employing it in various setting and situations.

In this context,it has developed,The Ministry of Guardianship in education curricula is similar to the contents of the textbook.as it is known as the second generation books in all educational subjects,with the aim of making the learner invest his resources,skills,and abilities to find solutions to various situation.Therefore,we chose to study the topic of the importance of the textbook according to the reforms of the second generation from the perspective of Arabic language teacher in primary education.Let us shed light on the most prominent competencies that these contents aim to archieve and the extent of the thier contribution to enriching the learner`s language.

Keywords: School book,Second generation fixes,The language,Primary education.

المقدّمة:

يُعتبر الكتاب المدرسي من الوسائل التّعليمية الهامة، لما له من دور فعال في مساعدة كلّ من المعلم والمتعلم في أداء مهامهما على أكمل وجه، فهو أداة عمل ضرورية بالنّسية للمعلم وبالنّسبة للمتعلم فهو مصدر أساس لاكتساب

المعلومات والمعارف لذلك يجب الاهتمام به والعمل على تطويره شكلّا ومضمونا مع مراعاة الشّروط التربوية والبيداغوجية والعلمية في صناعته، حتى يكون في مستوى المناهج الجديدة.

والكتاب المدرسي من الوسائل التّعليمية الأساسية المساعدة في تيسير العملية التّعليمية التّعلمية وذلك لما له من دور فعال في تنمية القدرات والمهارات اللّغويّة لدى المتعلمين من خلال مستويات النّص اللّغويّة، ويعتبر ايضا الكتاب المدرسي المؤشر الرّئيس في نظام الاصلاح التربوي إذ أنه انعكاس ومحاكاة للمناهج التّعليمة وطرق التّدريس ولعمليات التقويم وهو الذي يرسم خريطة المفاهيم والقيم للمتعلمين ويحدد التطلعات السّياسية للمنظومات التربوية كما له دور كبير في تنمية القدرات الكتابية والشّفوية ومهارات التّواصل والحوار وإثراء الرّصيد اللّغويّ وغرس القيم والمبادئ في نفوس المتعلمين، فحسب دراسة سومية قدي(2022) حول دور الكتاب المدرسي في تنمية التفكير الابداعي لدى تلاميذ المرحبة الابتدائية في ظل البرامج التربوية الحديثة، توصلت الدراسة إلى ان للكتاب المدرسي دورًا ايجابياً في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتؤكد أن أيضا كلّ من دراسة **تورسين (1964)** ودراسة **بن قادة(2020)** ودراسة **قدي(2020)** ودراسة **كردي(2009)** على أن للكتاب المدرسي أهمية كبيرة في تنية الجوانب المعرفية والحسية والحركية والوجدانية والابداعية للطفل.

ولقد شهدت المنظومة التربوية في السّنوات الاخيرة جملة من الاصلاحات أحدثت نقلة نوعية على مستوى الطّرائق التّعليمية وعلى مستوى المحتويات خاصة في مجال تعليمية اللّغة العربيّة حيث اعتمدت المناهج الجديدة على بيداغوجية جديدة تواكب التطورات الحاصلة في مجال التّعليم في البلدان الاجنبية وهي بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي يتمحور اهتمامها حول المتعلم

كفاعل اساس في بناء المعرفة والتّعليمات ومحور العملية التّعليمية التّعلمية ويندرج تحت بيداغوجية الكفاءات في تعليمة اللّغة العربيّة كلّ من المقاربة النّصية وهي مقاربة جديدة جعلت من النّص محورا تدور حوله مختلف أنشطة اللّغة العربيّة إضافة إلى ظهور مفهوم الكفاءات المستهدفة وغيرها من المفاهيم الجديدة.

فقد شهد الدخول المدرسي لعام 2017/2016 جملة من الاصلاحات تمثلت في منهج الجيل الثّاني حسب ما جاء في **القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة 04/08** مركزين على مبدأ الشّمولية والانسجام بين مناهج السّنوات في جميع الأطوار التّعليمية، لمعالجة تفكك مناهج الجيل الأوّل التي افتقدت تحقيق الكفاءات بمختلف أنواعها، وتهدف هذه المقاربة الى نقل التلميذ من اكتساب المعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع الى التفكير والتحليل وإبداء الرّأي والنّقد، وخلق عملية تفاعلية داخل القسم من خلال عمل الأفواج الذي يسمح بالتفاعل الاجتماعيّ للتلميذ مع المعلم والزّملاء مما يساعده على تطوير كفاءاته**(وزارة التّربية الوطنيّة.2016).**

ومما لا شك فيه أن مرحلة التّعليم الابتدائي تعتبر منطلقا لاكتساب المعارف وتطوير القدرات الذهنية والمعرفية واكتساب الخبرات تماشيا بما يقدمه المعلم وما يكتسبه المتعلم ولا يكون ذلك الا بالاستغلال الجيد للكتاب المدرسي. لأن الكتاب المدرسي يعد أداة من الأدوات التي يسعى من خلالها أي منهج تحقيق بعض الأهداف التي تحقق الهدف المنشود الذي يسعى إليه التّلاميذ على اختلاف مستوياتهم لتحقيق بعض الاهداف التّعليمية التّعلمية لدى التّلاميذ مما يتيح لهم فرص اكتساب القدرات والمهارات والكفاءات لتحقيق بعض الأهداف.

2.أهميـة الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تعالجه وهو معرفة أهمية الكتاب المدرسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية وفق إصلاحات الجيل الثّاني.

– الكشف عن الفرق بين منهاج الجيل الأوّل ومنهاج الجيل الثّاني؛

– التّعرف على مختلف النّصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي لمرحلة التّعليم الابتدائي؛

– التعرف على مفهوم المقاربة النّصية في الكتاب المدرسي لمرحلة التّعليم الابتدائي والتعرف ايضا على أهدافها وأهميتها بالنّسبة للتلميذ؛

– الكشف عن المهارات اللّغويّة المختلفة التي يكتسبها تلميذ المرحلة الابتدائية من خلال الكتاب المدرسي؛

– التعرف على الفرق بين مختلف السّنوات الدراسية في مرحلة التّعليم الابتدائي من حيت النّصوص المبرمجة وأهدافها وغاياتها؛

– الكشف عن مدى تحقق أهداف بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في صناعة وتصميم الكتاب المدرسي في مرحاة التّعليم الابتدائي؛

– معرفة الفرق بين بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وبيداغوجية الاهداف في تصميم وصناعة الكتاب المدرسي.

3.حدود الدراسة:

تمثلت محددات الدراسة فيما يلي:

- **الحدود الزّمنية:** أجريت الدراسة خلال الموسم الدراسي 2022/2023.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على ست ابتدائيات بولاية سكيكدة.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على أساتذة التّعليم الابتدائي لمادة اللّغة العربيّة، والبالغ عددهم 20 أستاذاً وأستاذة.

4.المفاهيـم الأساسية للدراسة:

1.4 الكتاب المدرسي:

هو ذلك الكتاب الذي يشمل مجموعة من المعلومات الأساسية التي تتوفر على تحقيق أهداف تربوية محددة سلفا معرفية أو وجدانية أو حسية أو حركية

وتقدم هذه المعلومات في شكلّ علمي منظم لتدريس مادة معينة في مقرر دراسي معين ولفترة زمنية محددة.

ويعرفه "**جرولا نشر**" بأنه مؤلف ديداكتيكي اعد من أجل اعلم المعارف والمهارات التي حددها البرنامج التّعليمي في شكلّ محتوى مادة من المواد الدراسية، وهذه المعارف مقدمة بكيفية تمكن الفئة المستهدفة من تتبعها(**تعاشات،2022**).

2.4 الإصلاح التّربوي:

يعرفه **لكحل لخضر (2010)** أنه تلك الجهود المبذولة والقائمة على الدراسة العلمية المنهجية لمختلف مشكلّات المنظومة التربوية، في إطارها الكلّي أو الجزئي قصد تجاوز سلبياتها وتدعيمها بحلول جديدة، بغرض تكييفها مع مختلف التغييرات الحاصلة على السّاحة الداخلية والعالمية في مختلف المجالات سواء أكانت سياسية أو اقتصادية أم اجتماعية أم تكنولوجية دون الخروج عن الخصائص الحضارية للمجتمع. (**بوشريط،2020**).

3.4 منهاج الجيل الثّاني:

مجموعة من الطّرق الجديدة التي تكمل إصلاح بدأته المنظومة التربوية سنة 2003 في إطار المقاربة بالكفاءات فالجيل الثّاني جاء ليكمل نقائص الجيل الأوّل، بما يخدم المتعلم.

4.4 مرحلة التّعليم الابتدائي:

هي المرحلة التّعليمية التي تشكلّ القاعدة الاساسية للتعلم النّظامي ومدته خمس سنوات وتعني بالتّلاميذ في مرحلة الطّفولة التي تتشكلّ فيها شخصياتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وتبدأ عادة من 6-11 سنة.

5.4 المقاربة بالكفاءات:

هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التّعليمية حيث تنص على التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد بها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون بها، وتحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤولية النّاتجة عنها.

وتعرف أيضا بأنها منهجية حديثة في تقديم الدروس وتنفيد البرامج ويكون فيها التّركيز على المعلم الذي يعتبر محور العملية التّعليمية، حيث لا يكتفي بتلقي المعلومات، وإنما يبني معارفه بنفسه، وتهدف إلى جعل المتعلم فعالا في مجتمعه ويسهم في تطويره.

6.4 النّص التّعليمي:

هو الوعاء الذي يسهم بشكلّ فعال في تعليم اللّغة وتنمية المعارف والمهارات والميول والاتجاهات والقيم وهو نص كبقية النّصوص الأخرى يتميز بالخصائص نفسها إلاأن الشّق الثّاني من المصطلح (تعليمي)يكسبه خصوصية تميزه عن بقية النّصوص وتربطه بمجال التّعليم الذي يضفى عليه غايات جديدة محملة بمضامين معرفية ولغوية موجهة الى فئة معينة تقدم وفق طرائق تعليمية محددة. **(قشطولي،2021).**

7.4 المهارات اللّغويّة:

المهارات اللّغويّة تنقسم إل مهارات الحديث ومهارات الاستماع(الإنصات) ومهارات القراءة والكتابة، وتأتي في مقدمة المهارات اللّغويّة، مهارات التحدث والاستماع، واكتساب المفردات الجديدة وتسمية الأشياء، والتّعبير عن الأفكار والمشاعر والأحداث، تم التمييز البصري للأشكال، وإدراك التشابه والاختلاف في الصّورة والصّوت واللفظ(النّطق) الصّحيح للحروف والكلّمات، وتنمية المهارات الحركية للأعضاء الدقيقة لأصابع اليدين، كمهارات ممتدة لعمليتي القراءة والكتابة**(بوخيط وتعوينات،2022).**

8.4 المقاربة النّصية:

هي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النّص ونظامه حيث تتوجه العناية على مستوى النّص ككلّ وليس إلى دراسة الجملة فقط، لأن تعلم اللّغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء ومنسجم العناصر ومن هنا تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النّص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل بل تتعدى ذلك الى محاولة رصد كلّ الشّروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء ومتوافق المعنى **(وزارة التّربية الوطنيّة،2008).**

9.4 الكفاءات المستهدفة:

ويقصد بها الكفاءة التي تندرج حسب مراحل التكوين، الكفاءة القاعدية تعتبر المستوى الأوّل من الكفاءات وتتصل مباشرة بالوحدة التّعليمية وهي الأساس الذي تبنى عليه باقي الكفاءات، والكفاءة الختامية هي الكفاءة المحددة في المنهاج الرّسمي المراد تنميتها واكتسابها خلال السّنة الدراسية توزع على ثلاثة مجالات تعليمية وهي فصول السّنة الدراسية. **(الزرق،وحبارة،2022).**

5.الجانب الميداني:

1.5 منهج الدراسة:

الهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن أهمية كتاب اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي من خلال إجراء مقابلات بحثية مع اساتذة اللّغة العربيّة في المدارس الابتدائية، ولذلك رأينا أن المنهج المناسب في هذا النّوع من الدراسات هو المنهج الوصفي التحليلي لأنه يهدف لوصف الظّاهرة ومعرفة متغيراتها وأسبابها، وتفسير هذه البيانات وتصنيفها، وقياسها واستخلاص النّتائج باعتماد تحليل المضمون لبعض المقابلات البحثية. وحسب بيرلسون **"Berelson"**المنهج الوصفي المعتمد على تحليل المضمون هو تقنية من تقنيات

البحث التي تستخدم من أجل الوصف الموضوعي، المنهجي والكمي للمحتوى الظّاهر للاتصالات (Leray C. , 2008).

2.5 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 20 أستاذ من أساتذة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية، تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية من بين 6 مدارس ابتدائية بولاية سكيكدة، والجدول رقم 1 يوضح ذلك:

الجدول 1: يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التّكرار	النّسبة المئوية
ذكر	8	%40
أنثى	12	%60

يتضح من خلال الجدول رقم (01) أن الذكور يمثلون (40%)، والإناث يمثلن نسبة (60%) حيث شكلّت نسبة الإناث أعلى مقارنة بنسبة الذكور.

3.5 حدودها وأفرادها:

أجريت الدراسة على مستوى(6) ست مدارس ابتدائية بولاية سكيكدة وهي: "ابتدائية الامير عبد القادر، ابتدائية سعد حجال، ابتدائية ابن باديس، ابتدائية بن ناصر العربي، ابتدائية قويسم عبد الحق، ابتدائية بوعمامة، وقد تمت الدراسة على20 أستاذ للّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول 2: يوضح توزيع أفراد العينة حسب مكان إجراء الدراسة

مكان إجراء الدراسة	التّكرار	النّسبة المئوية%
ابتدائية سعد حجال	4	%20
ابتدائية الأمير عبد القادر	3	%15
ابتدائية العلامة عبد الحميد بن باديس	5	%25

ابتدائية بن ناصر العربي	2	%10
ابتدائية قويسم عبد الحق	3	%15
ابتدائية الامير بوعمامة	3	%15

يبين الجدول أعلاه أن أفراد عينة الدراسة توزعوا على (6) ست مدارس ابتدائية بولاية سكيكدة، كان العدد الأكبر لكلّ من مدرسة عبد الحميد ابن باديس بنسبة 25% يليها مدرسة سعد حجال بنسبة 20%في حين كلّ من مدرسة الأمير عبد القادر والأمير بوعمامة ومدرسة قويسم عبد الحق بنسبة 15%، وفي الأخير مدرسة بن ناصر العربي بنسبة 10%.

4.5 أدوات الدراسة: تم الاعتماد في هذه الدراسة كأداة على:

1.4.5 المقابلة النّصف موجهة:

اعتمدنا في دراستنا هذه على المقابلة النّصف موجهة بهدف البحث لأنها الوسيلة الأنسب للحصول على المعلومات، والتعرف على أسباب الدروس الخصوصية ويعرف موريس أنجرس"**Maurice Angers**"المقابلة بأنها من أهم التقنيات لاكتشاف الأسباب المشتركة والحوافز العميقة للأفراد وسلوكهم وذلك من خلال خصوصية كلّ فرد وكلّ حالة (أنجرس، 2006).

ويعرفها أيضا بأنها "تقنية مباشرة للتقصي العلمي تستعمل إزاء الأفراد الذين تم سحبهم بكيفية منعزلة، كما أنها تستخدم في بعض الحالات إزاء مجموعات من أجل استجوابهم بطريقة نصف موجهة"(**أنجرس، 2006**).

وتعتبر المقابلة من أهم وسائل جمع البيانات من خلالها يتم الحصول على المعلومات الخاصة والمعمقة للمبحوث والتي قد لا تمكننا أدوات البحث الأخرى من الحصول عليها.وكان السّؤال الرّئيسي للمقابلة على النّحو التالي: "ماهي الأسباب التي دفعتك لمزاولة الدروس الخصوصية؟"

2.4.5 تحليل المضمون:

استعملنا في هذه الدراسة تقنية تحليل المضمون من أجل معالجة معطيات المقابلات من خلال تفكيك البناء المادي للمقابلات، وهو أحد أساليب البحث العلمي والوصفي، والتي يعرفها بيرسون بأنها أحد الأساليب البحثية التي تستخدم في وصف المحتوى الظّاهري أو الصّريح وصفا موضوعيا منتظما وكميا(**شريك، 2011**)، وهو أيضا تقنية تستعمل في حالة وجود محتوى إجابات على أسئلة مفتوحة أو حوار يتم التحصيل عليه من خلال مقابلات قد تكون موجهة أو غير موجهة، حيث يقسم هذا المحتوى إلى وحدات تحلل وتبوب وترتب ضمن عبارات تمثل أبعادا للدراسة.(**Mucchielli, 1979**).

وتوصلنا إلى تحديد الأبعاد التالية من خلال الإجابات على الأسئلة المطروحة في دليل المقابلة كما يلي:

- **البعد الأوّل:** أنماط النّصوص في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي.
- **البعد الثّاني:** المقاربة النّصية في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي.
- **البعد الثّالثّ:** الكفاءات المستهدفة في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي.
- **البعد الرّابع:** المهارات اللّغويّة التي ينميها كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي.
- **البعد الخامس:** كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

5.5 تحليل وتفسير نتائج المقابلات:

- **عرض نتائج السّؤال الأوّل:** ماهي أنواع (أنماط) النّصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي لمرحلة التّعليم الابتدائي.

الجدول 3: يبين تكرار إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد أنماط النّصوص المبرمجة في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي.

الرّقم	العبارات المتكررة	عدد التكرارات	النّسبة المئوية
01	السّنة أولى يغلب على نصوص كتاب اللّغة العربيّة النّمط الحواري	20	100%
02	السّنة الثّانية ابتدائي النّمط التوجيهي	20	100%
03	السّنة الثّالثّة ابتدائي النّمط الغالب هو النّمط السّردي	20	100%
04	السّنة الرّابعة ابتدائي النّمط الغالب هو النّمط الوصفي إضافة الى النّمط الحجاجي	20	100%
	السّنة الخامسة ابتدائي جميع الانماط لكن النّمط الغالب هو النّمط الحجاجي	13	%65

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن أنماط النّصوص في مرحلة التّعليم الابتدائي المبرمجة في الكتاب المدرسي تحتلف باحتلاف سنوات الدراسة فلكلّ سنة دراسية نمط نص خاص بها فكلّ من النّص الحواري والتوجيهي والوصفي والنّمط السّردي كانت نسبتهم (100%)، في حين النّمط الحجاجي حصل على نسبة (65%).

عرض نتائج السّؤال الثّاني: ماهي أهمية المقاربة النّصية في الكتاب المدرسي لمرحلة التّعليم الابتدائي.

الجدول 4: يبين تكرار إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد أهمية المقاربة النّصية في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي.

الرّقم	العبارات المتكررة	عدد التكرارات	النّسبة المئوية
01	بناء المعارف	12	60%
02	تعلم مبادئ النّقد	8	40%
03	فك أسرار النّصوص من قبل المتعلم بنفسه	12	60%
04	إنتاج عدد غير محدود من النّصوص	15	75%
05	مقارنة النّصوص مع بعضها البعض	11	55%
06	التحكم في الانتاج الشّفوي	16	80%
07	التّحكم في الانتاج الكتابي	14	70%
08	تعلم إبداء الرّأي	12	60%
09	المشاركة والحوار	17	85%
10	ربط تعليم اللّغة بالنّصوص بمعنى الاهتمام بالنّص وليس بالكلّمة	9	45%
11	زيادة الرّصيد اللّغويّ للمتعلم	13	65%

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن أفراد عينة الدراسة قد اختلفوا في ترتيب أهمية المقاربة النّصية في الكتاب المدرسي تبعا من وجهة نظرهم للتدرج في الأهمية، حيث جاءت في مقدمة الترتيب المشاركة والحوار بنسبة85% يليها التحكم في الانتاج الشّفوي بنسبة80%، تم إنتاج عدد غير محدود من النّصوص بنسبة 75%، لتكون بعدها زيادة الرّصيد اللّغويّ للمتعلم بنسبة 65% يليها كلّ من فك أسرار النّصوص وتعلم إبداء الرّأي بنسبة60%، ونسبة 55% لمقارنة النّصوص مع بعضها البعض في حين لربط تعليم اللّغة بالنّصوص بنسبة 45%، وفي الأخير تعلم مبادئ النّقد بنسبة 40%.

عرض نتائج السّؤال الثّالثّ: الكفاءات المستهدفة من الكتاب المدرسي في مرحلة التّعليم الابتدائي.

الجدول 5: يبين تكرار إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد الكفاءات المستهدفة في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي.

لرّقم	السّنة الدراسية	العبارات المتكررة	عدد التكرارات	النّسبة المئوية
1	السّنة أولى ابتدائي	-التعرف على الحروف -التمييز بين الحروف -كتابة الحروف بالمقاييس الصّحيحة. -تشكيل كلّمات. قراءة كلّمات مختلفة. -القدرة على تركيب جمل بسيطة وقراءتها.	17	85%
2		تركيب جملة بسيطة. التمييز بين الاسماء والافعال.		

	السّنة الثّانية ابتدائي	والتمييز بينهما. القدرة على قراءة نص قراءة بسيطة مع بعض الاخطاء. التّعبير الشّفوي البسيط على بعض الاحداث البسيطة. تركيب جمل بسيطة وقراءتها مع الفهم.	15	%75
3	السّنة الثّالثّة ابتدائي	– القدرة على تركيب جملة –التمييز بين أنواع الجملة. –فهم المنطوق –القدرة على الإنتاج الشّفوي البسيط كالتّعبير عن الاحداث. –فهم المكتوب (القراءة والفهم). –حسن القراءة وجودتها القراءة الصّحيحة للنصوص –التعرف على بعض الظّواهر النّحوية البسيطة وتوظيفها في تطبيقات كتابية. –التعرف على الظّاهرة الصّرفية وتوظيفها في تطبيقات تربوية.	16	80%

		-التعرف على الظّاهرة الاملائية وتوظيفها في تطبيقات كتابية. -التعرف على الظّاهرة الاملائية وتوظيفها في تطبيقات تربوية. -التعرف على المبادئ الولية للتعبير الكتابي مثل المقدمة, العرض, الخاتمة.		
4	السّنة الرّابعة ابتدائي	-القدرة على الانتاج الكتابي وبناء فقرة سليمة لغويا ونحويا مع مراعاة قواعد التّعبير الكتابي. -توظيف مختلف الظّواهر النّحوية. -القدرة على اعراب الكلّمات في وسط النّص. -التمييز بين عناصر الجملة. -القدرة على الانتاج الشّفوي -فهم المنطوق. -فهم المكتوب. -القدرة على التعليل في الظّواهر الاملائية. -قراءة النّصوص قراءة مسترسلة.	17	%85

		استخراج الافكار الاساسية للنص.		
5	السّنة الخامسة ابتدائي	–فهم الخطاب والتّواصل الشّفوي. الأداء القرائي. فهم المكتوب. الانتاج الكتابي. القدرة على اعراب مختلف الكلّمات. القدرة على التعليل واعطاء الحجج والبراهين.	16	%80

يتضح من خلال الجدول رقم **(05)** الذي يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة حول محور الكفاءات المستهدفة في الكتاب المدرسي لكتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي فحسب إجابات افراد عينة الدراسة ان لكلّ سنة دراسية وكلّ مادة دراسية كفاءات مستهدفة خاصة بها وان هذه الكفاءات تتدرج من السّهل الى الصّعب تبدا في السّنة الأوّلى بالقدرة على كتابة وقراءة الحروف والكلّمات البسيطة لتتدرج عبر السّنوات فيصبح المتعلم قادرا في نهاية المرحلة الابتدائية على إنتاج نصوص شفويا وكتابيا وقراءتها بطريقة مسترسلة وتوظيف مختلف الظّواهر اللّغويّة.

عرض نتائج السّؤال الرّابع: المهارات اللّغويّة التي ينميها الكتاب المدرسي في مرحلة التّعليم الابتدائي.

الجدول 6: يبين تكرار إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد المهارات اللّغويّة التي ينميها كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي.

الرّقم	العبارات المتكررة	عدد التكرارات	النّسبة المئوية
01	مهارة الاستماع	20	%100
02	مهارة الكتابة	20	%100
03	مهارة القراءة	20	%100
04	مهارة الكلّام	20	%100
05	مهارة التّواصل	11	%55
06	مهارة تحليل النّصوص	12	%60
07	مهارة التّعبير	16	%80

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن أفراد عينة الدراسة قد اختلفوا في ترتيب أهمية المقاربة النّصية في الكتاب المدرسي تبعا من وجهة نظرهم للتدرج في الأهمية، حيث جاءت في مقدمة الترتيب المشاركة والحوار بنسبة85% يليها التحكم في الانتاج الشّفوي بنسبة80%، يليها إنتاج عدد غير محدود من النّصوص بنسبة 75%، لتكون بعدها زيادة الرّصيد اللّغويّ للمتعلم بنسبة 65% يليها كلّ من فك أسرار النّصوص وتعلم إبداء الرّأي بنسبة60%، ونسبة 55% لمقارنة النّصوص مع بعضها البعض في حين لربط تعليم اللّغة بالنّصوص بنسبة 45%، وفي الأخير تعلم مبادئ النّقد بنسبة 40%.

عرض نتائج السّؤال الخامس: كيف تحقق نصوص الكتاب المدرسي أهداف المقاربة بالكفاءات؟

الجدول 7: يبين تكرار إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد كتاب اللّغة العربيّة لمرحاة التّعليم الابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

الرّقم	العبارات المتكررة	عدد التكرارات	النّسبة المئوية
01	من خلال الوضعيات الادماجية بحيث يتمكن المتعلم استغلال مكتسباته اجرائيا	14	70%
02	توظيف مختلف القواعد النّحوية والصّرفية والاملائية في الانتاج الكتابي وهذا لم يكن موجودا في المقاربة بالاهداف.	11	55%
03	الابتعاد عن النّمطية في النّصوص	6	% 30
04	ظهور مصطلحات جديدة تتماشى مع الجيل الحالي في أغلب النّصوص	16	% 80
05	دمج مختلف الظّواهر سواء الظّاهرة النّحوية ام الصّرفية ام التركيبية ام الاملائية	9	%45
06	الرّبط بين مختلف النّصوص في الكتاب المدرسي وحياة التلميذ ومحيطة الاجتماعيّ	6	%30
07	الوضعيات الاندماجية في الكتاب المدرسي في اللّغة العربيّة تتناول مشكلّات حقيقية واقعية.	10	%50

08	يركز كتاب اللّغة على القدرات الذاتية للمتعلم	9	%45
09	الرّبط بين مختلف النّصوص بمعنى ان جميع دروس ونصوص الكتاب المدرسي متصلة مع بعضها البعض	6	%30

من خلال الجدول رقم (07) الذي يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة حول محور كيف يحقق الكتاب المدرسي أهداف المقاربة بالكفاءات حيث جاءت في مقدمة الترتيب ظهور مصطلحات جديدة في كتاب اللّغة العربيّة تتماشى مع الجيل الحالي بنسبة 80%يليها ظهور الوضعيات الادماجية التي من خلالها يستغل التلميذ مكتسباته وتعلمانه إجرائيا بنسبة 70% في حين نسبة55% لتوظيف التلميذ مختلف الظّواهر اللّغويّة في إنتاج النّصوص سواء الشّفوية أم الكتابية يليها تناول الوضعيات الادماجية لمشكلّات حقيقة واقعية بنسبة%50، في حين كلّ من ابتعاد النّصوص عن النّمطية التي كانت معهودة سابقا وتركيز الكتاب المدرسي على القدرات الذاتية للمتعلم بنسبة 45% وفي الأخير كلّ من الرّبط بين مختلف النّصوص والدروس في كتاب اللّغة العربيّة والرّبط بين مختلف النّصوص وحياة التلميذ ومحيطة الاجتماعيّ والابتعاد عن النّمطية في النّصوص بنسبة 30%

الخاتمة:

من خلال عرض نتائج المقابلات مع أساتذة التّعليم الابتدائي يمكن القول أن للكتاب المدرسي أهمية كبيرة بالنّسبة للمتعلم والمعلم على حد سواء فبالنّسبة للمتعلم الكتاب المدرسي يعتبر قاعدة أساسية في تعلمه يساعده في بناء معارفه وفي اكتساب لغته السّليمة كما يدخل في تنمية مهاراته اللّغويّة المختلفة و كذلك يسهم في تقوية لغته التّواصلية ويعزز لديه القدرة على التفكير وينمي لديهم

القدرات الذهنية والتفكير الإيجابي، إضافة الى انه يبني شحصياتهم من خلال الإرتقاء بها فبفضل القراءة تتغير طريقة تفكيرهم واتجاهاتهم وتصوراتهم نحو مختلف المواضيع في حياتنا، كما أنه ينمي الرّصيد اللّغويّ فيصبح المتعلم قادرا على التّعبير عن اراءه وميوله والقدرة على إبداء الرّأي وينمي ايضا لديه القدرة على لتفكير النّاقد وهذا ما أكدته "**دراسة السّاسي حوامدي ورمضان كربوش وعبد الباسط هويدي**" حول اتجاهات أساتذة التّعليم المتوسط في دور الكتاب المدرسي في تنمية مهارات التفكير النّاقد دراسة ميدانية ببعض نتوسطات ولاة الوادي وقد تم استخدام كأداة للدراسة مقياس تم بناءه من قبل الباحثين على عينة قوامها 124أستاذ وقد توصلت الدراسة إلى للكتاب المدرسي دور ايجابي في تنمية مهارات التفكير النّاقد.

أما بالنّسبة للمعلم فالكتاب المدرسي بالنّسبة له الوثيقة الرّسمية التي ينطلق منها أي معلم في عملية تعلمه، بحيث يسهل عليه تحضير الدروس إذ يهيئ له القدر الكافي من المعلومات، ومن خلاله يعرف المتعلم مذى تحقيق الاهداف التربوية، فالكتاب المدرسي كلّما كان مصمم بطريقة جيدة وبناءا على معايير مضبوطة يسهم في نجاح العملية التّعليمية التّعلمية ففي دراسة "**وهيبة تعاشات**"**(2022)** بعنوان نحو تقويم الكتاب المدرسي من خلال المستوى المعجمي كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأوّلى متوسط نمودجا–دراسة وصفية تحليلية حيث أكدت نتائجها أن نحاج العملية التّعليمية التّعلمية وتسييرها مرتبط بالإعداد الجيد للكتاب المدرسي.

وفيما يخص نتائج المحور الأوّل المتعلق بأنماط النّصوص في الكتاب المدرسي فحسب أفراد عينة الدراسة لن لكلّ سنة دراسية نمط غالب فالبنسبة للسنة الأوّلى ابتدائي يغلب على النّصوص المبرمجة في كتاب اللّغة العربيّة لهذه السّنة النّمط الحواري وهو النّوع المناسب لهذه المرحلة العمرية والمقصود منه هو ذلك

الحوار المبني على الحديث الذي يدور بين طرفين أو مجموعة من الأطراف، يتصف بالحركة والتقطع والعبارات القصيرة، ويتلون بتلون المواقف من تعجب وإستفهام ونفي ورفض ودعاء وطلب وأمر ونهي.....**(الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة)**، ويغلب على هذا النّمط من النّصوص بعض الخصائص الأسلوبية المميزة، كاستعمال الجمل الحوارية القصيرة الواضحة وكثرة ضمائر المتكلّم والمخاطب مع كثرة أساليب الاستفهام والأمر والتعجب.

وعن السّنة الثّانية ابتدائي النّمط الغالب لهذه السّنة هو النّمط التوجيهي ففي هذه المرحلة يكون التلميذ قد اكتسب مفاتيح القراءة الأوّلية حيث بإمكانه قراءة نصوص بسيطة قراءة مسترسلة ووفقا لذلك فإن النّصوص المبرمجة في هذه السّنة يزيد حجمها ويمتاز هذا النّوع بالترتيب والتسلسل المنطقي ويخلو من المشاعر والعاطفة ويكون موجها للنصح والارشاد والتوجيه ويخاطب فئة من النّاس ويحثهم على القيام بفكرة معينة أو نهيهم عن تصرف سيئ وتكون لغته واضحة دقيقة تخلو من استخدام المجاز والتشبيهات مع مراعاة أحجام الحروف وألوانها وأشكالها للفت انتباه التّلاميذ والتركيز على المهم.**(نفس المرجع السّابق)**

فيما يخص النّمط الغالب في السّنة الثّالثّة ابتدائي حسب اجابات أفراد عينة الدراسة هو النّمط السّردي، الذي يتميز بوصف أحداث معينة في إطار زماني معين يبين فيه كيف تجري الاحداث وكيف تتطور عبر الزّمن، وتكون هذه الاحداث واقعية ويرتبط بعضها ببعض، إضافة الى إحتوائه على هدف معين واضح صريح أو ضمني للوصول في نهاية النّص إلى عبرة معينة سواء أخلاقية أم سياسية أم اجتماعية.

في السّنة الرّابعة ابتدائي يغلب على نصوص كتاب اللّغة العربيّة النّمط الوصفي وذلك وفقا للتدرج المعتمد الذي تتبناه مناهج اللّغة العربيّة مراعية في ذلك النّمو الجسدي والعقلي، وهذا النّوع من النّصوص يعكس واقعا فيه إدراك

كلّي للعناصر المكونة لهذا الواقع وكيفية إنتظامها في المكان الذي توجد فيه ومن الخصائص الأسلوبية المميزة لهذا النّوع من النّصوص في هذه السّنة تركيز الوصف على منظر طبيعي، أو شخصية أو شكلّ من الأشكال أو حالة نفسية أو حادثة.....، إستعمال الصّور البلاغية وخصوصا الاستعارة والكناية والتشبيه، إستعمال الجمل الانشائية التعجب، النّداء، الاستفهام، ثراؤه بالنّعوت والأحوال والصّفات، كثرة الجمل الفعلية التي تتضمن الأفعال المضارعة.

فيما يخص السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي يكون المتعلم قد إطلع على العديد من أنواع النّصوص، ليختم هذه المرحلة بنوع غالب على مجموع نصوص كتاب اللّغة العربيّة، يتشكلّ من النّمط الحجاجي ويتميز هذا النّوع من النّصوص باستخدام أساليب التوكيد، والنّفي والتعليل، والاستنتاج، والتفضيل والمبالغة، وطرح قضية معينة ودعمها بالبراهين، كذلك الاكثار من استخدام ضمير المتكلّم، واستخدام الخطاب المباشر والجمل القصيرة، والاستعانة بالبراهين والادلة، إضافة الى استخدام أدوات الرّبط واسلوب الشّرط.

وعن نتائج المحور الثّاني المتعلق بأهمية المقاربة النّصية في الكتاب المدرسي لمرحلة التّعليم الابتدائي فجميع أفراد عينة الدراسة أكدوا ان لها أهمية كبيرة في عملية تعلم التلميذ وأغلبهم أقروا أنها تسهم في بناء المعارف وتعلم مبادئ النّقد كما أنه من خلالها يستطيع المتعلم إنتاج عدد لامحدود من النّصوص سواء الكتابية أم الشّفوية، وبفضلها يستطيع التحكم في الانتاج الكتابي والانتاج الشّفوي للنصوص، كما أنها تفعل المشاركة والحوار وتزيد من الرّصيد اللّغويّ للمتعلم.

وفيما يخص المحور الثّالثّ المتعلق بالكفاءات المستهدفة في الكتاب المدرسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية فحسب اجابات أفراد عينة الدراسة أن لكلّ مادة دراسية كفاءات خاصة بها ولكلّ درس أيضا كفاءته المستهدفة وهناك ما

يعرف بالكفاءات الختامية بمعنى ما يجب على التلميذ أن يكتسبه أو يتعلمه في نهاية أي مرحلة معينة، ففيما يخص أهم الكفاءات المستهدفة للسنة أولى ابتدائي هي قدرة التلميذ في هذه المرحلة على أولا معرفة الحروف وكتابتها بالمقاييس الصّحيحة وقراءتها قراءة سليمة، فيما بعد التمييز بينها، لتأتي بعدها مرحلة تركيب بعض الجمل البسيطة جدا بعد ما قراءتها، هذا فيما يخص السّنة أولى أما فيما يخص السّنة الثّانية ابتدائي أهم الكفاءات هي تركيب جمل بسيطة، إضافة إلى التمييز بين الأسماء والأفعال، القدرة على قراءة نص بسيط قراءة بسيطة التعبير الشّفوي البسيط على بعض الأحداث تركيب جمل صغيرة مع قراءتها وفهمها.

فيما يخص السّنة الثّالثّة ابتدائي بالاضافة الى الكفاءات التي يكون قد إكتسبها في المراحل السّابقة يصبح التلميذ في هذه المرحلة قادرا على الانتاج الشّفوي والكتابي فهم المنطوق والمكتوب (القراءة والفهم)، القراءة الصّحيحة التعرف على بعض الظّواهر النّحوية والصّرفية والتركيبية والاملائية.

وعن الكفاءات المستهدفة في السّنة الرّابعة ابتدائي إضافة الى الكفاءات السّابقة الذكر يكون التلميذ في هذه السّنة قادرا على الانتاج الكتابي وكتابة فقرة سليمة لغويا ونحويا مع توظيف بعض الظّواهر سواء الصّرفية ام النّحوية ام التّركيبية، إعراب الكلّمات وسط الجمل ووسط النّصوص الانتاج الشّفوي فهم المنطوق فهم المكتوب، قراءة النّصوص قراءة مسترسلة مع استخراج افكاره الاساسية.

فيما يخص آخر سنة دراسية في مرحلة التّعليم الابتدائي السّنة الخامسة يكون التلميذ قد إكتسب أغلب الكفاءات السّابقة الذكر ويكون قادرا في هذه المرحلة على فهم الخطاب والتّواصل الشّفوي، الأداء القرآئي فهم المكتوب، الانتاج الكتابي السّليم لفقرة طويلة نوعا ما مع توظيف مختلف الظّواهر اللّغويّة، القدرة على التعليل وإعطاء حجج وبراهين.

وعن نتائج المحور الرّابع المتعلق بالمهارات اللّغويّة التي ينميها الكتاب المدرسي بالنّسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية فقد تمحورت اجابات افراد عينة الدراسة على أربع مهارات لغوية أساسية وهي مهارة القراءة ومهارة الكتابة ومهارة الكلّام ومهارة الاستماع، فقد أجمع أساتذة التّعليم الابتدائي المشاركين في هذه الدراسة على هذه المهارات اللّغويّة الاساسية إضافة الى بعض المهارات الاخرى الفرعية والتي كان هناك تباين في اجاباتهم وهي مهارة التّواصل ومهارة تحليل النّصوص ومهارة التّعبير.

فيما يخص المحور الاخير من الدراسة المتعلق بالكتاب المدرسي في ضوء المقاربة بالكفاءات وإذا ماكان الكتاب المدرسي يحقق أهداف المقاربة بالكفاءات فأغلب إجابات أفراد عينة الدراسة أن الكتاب المدرسي الجديد مصمم فعليا لخدمة هذه المقاربة لكن المشكلّ في طريقة تطبيقه من قبل الاساتذة، من حيث طرق التدريس الحديثة فحسب دراسة **فوزية حنتيت ويونس لعوبي (2022)** حول واقع ممارسة طرق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة مرحلة التّعليم الابتدائي من وجهة نظرهم، دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات الأمير عبد القادر، بولاية جيجل، توصلت الدراسة إلى أن اساتذة التّعليم الابتدائي يمارسون طرق التدريس الحديثة وفق المقاربة بالكفاءات بصفة غير دائمة، وأكثر طرق التدريس استعمالا هما طريقتي حل المشكلّات والتّعلم بالمشروع إضافة الى طريقتي المناقشة والتّعلم الجماعي .

و في ضوء الاصلاحات التربوية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية أو ما يعرف بإصلاحات الجيل الثّاني فالكتاب المدرسي للّغة العربيّة ظهرت فيه تغيرات تخدم هذه المقاربة وأهم النّقاط التي تم تناولها من قبل افراد عينة الدراسة فيما يخص هذه النّقطة ظهور ما يعرف بالوضعيات الادماجية حيث تجعل المتعلم يستغل تعليماته ومكتسباته إجرائيا كما أنه يوظف فيها مختلف الظّواهر اللّغويّة

وهذا ما جاءت به بيداغوجية المقاربة بالكفاءات بحيث أن المتعلم يسير عملية تعلمه بنفسه، كما أن نصوص الكتاب المدرسي للّغة العربيّة لم تعد نمطية كما كانت في السّابق، ظهور مصطلحات جديدة تتماشى مع الجيل الثّاني والتغيرات الحاصلة في المجتمعات، كما أن نصوص الكتاب المدرسي مرتبطة فعليا بحياة التلميذ ومحيطه الاجتماعيّ وهذا من اهداف المقاربة بالكفاءات اي ربط المدرسة بالحياة، الوضعيات الإدماجة تتناول وضعيات حقيقة واقعية مع اقتراح حلول وهذا من أهم أهداف المقاربة بالكفاءات اي ان التلميذ يكون واعيا بقضايا العصر ويستطيع تقييم الظّواهر المختلفة واقتراح حلول لها ليس كما في السّابق المتعلم يعرف الظّاهرة فقط، نصوص ودروس الكتاب المدرسي تكون متصلة ببعضها البعض كلّ درس يخدم الدرس الذي يليه في ترابط واتصال، بمعنى آخر عدم تجزئة التّعلم كما كان سائدا في بيداغوجية المقاربة بالأهداف، أيضا الكتاب المدرسي مصمم في ضوء هذه المقاربة بالتركيز على القدرات الذاتية للمتعلم. استخدام العديد من الطّرق والاساليب التدرسية فالكتاب المدرسي متنوع في الطّرق التّعليمية على عكس السّابق كان التّعلم محصورا بطريقة واحدة أو طريقتين، بينما حاليا ترك الحرية للمتعلم وعدم تقييده بطرائق معينة دون غيرها، وهذا أهم هدف لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات، فأكيد أن الكتاب المدرسي يخدم فعليا وتم تصميمه بناءً على بيداغوجية المقاربة بالكفاءات فحسب دراسة **نورية بوشريط (2020)** حول إتجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي نحو إصلاحات الجيل الثّاني، دراسة ميدانية ببعض مدارس ولاية تبارت، توصلت الدراسة إلى ان اتجاهاتهم حول اصلاحات الجيل الثّاني ايجابية بمستوى متوسط، لكن كما ذكرنا سابقا قد يعرقل التطبيق الفعلي لمنهاج الجيل الثّاني أو ما يعرف بالمقاربة بالكفاءات الشّاملة نقص تكوين الاساتذة في هذه المقاربة إضافة الى التفاوت في القدرات بين التّلاميذ وغيرها من الاسباب الأخرى....

7. توصيات الدراسة:

- إعداد برامج تدريبية للأساتذة لإكسابهم مهارات وخبرات اصلاحات الجيل الثّاني؛

- عقد دورات تكوينية وأيام دراسية وذلك بإشراك جميع الفاعلين في قطاع التّربية والتّعليم لإثراء النّقاش وتدارك النّقائص الحاصلة في الميدان؛

- القيام بندوات وايام دراسية حول بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لصالح الأساتذة في جميع الأطوار التّعليمية؛

- التّشجيع على التكوين الذاتي للأساتذة من خلال الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة.

قائمة المراجع:

– بوشريط نورية، (2020)، اتجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي نحو منهاج الجيل الثّاني دراسة ميدانية ببعض مدارس ولاية تيارت، مجلة الجامع في الدراسات النّفسية والعلوم التربوية، العدد 2، المجلد5، جامعة ابن خلدون تيارت.

– تعاشات وهيبة، (2022)، نحو تقويم الكتاب المدرسي من خلال المستوى المعجمي كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأوّلى متوسط نموذجًا، مجلة الصّوتيات، العدد 02،المجلد 18جامعة علي لونيسي البليدة 02

– شريك مصطفى، (2011)، نظام السّجون في الجزائر، رسالة دكتوراه جامعة عنابة، الجزائر. أنجرس موريس، (2006)، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، (بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، وسعسد سبعون، المترجمون) دار القصبة للنشر، الجزائر.

– قشطولي كمال،(2021)أنواع النّصوص التّعليمية في المرحلة الابتدائية وغاياتها،مجلة المداد،جتمعة يحيى فارس المدية.

– وزارة التّربية الوطنيّة، (2016)، مناهج الجيل الثّاني بمنظور التوعية.

–الجريدة الرّسمية للجمهورية الجزائرية(2008)، القانون04/08 المؤرّخ في 23 يناير(2008)، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة في الجزائر.

بوخيط أميرة، علي تعوينات، (2022)، الدمج المدرسي ودوره في اكتساب المهارات اللّغويّة لدى أطفال متلازمة داون، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية العدد2،المجلد 11،جامعة وهران2

لزرق أحمد، حبارة محمّد، (2022)، استراتيجيات التدريس الحديثة ودورها في بلوغ الكفاءات المستهدفة من وجهة نظر أساتذة التّربية البدنية والرّياضية الطّور الثّانوي، مجلة الابداع الرّياضي، العدد 01، المجلد 13، جامعة محمّد بوضياف المسيلة.

وزارة التّربية الوطنيّة، (2008)، مديرية التّعليم الثّانوي الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة أولى جدع مشترك آداب جدع مشترك علوم، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية.

المراجع الأجنبية:

- C Leray .(2008) .l'analyse de contenu –de la théorie a la pratique .Québec: press de l'universitéde Québec.
- Roger Mucchielli .(1979) .l'analyse de contenu des documents et des communications .entrprise moderne d'edition.

المحددات البنيوية الاسرية ودورها في اكتساب اللّغة عند الطّفل "دراسة نقدية في تأثير المحيط الاسري على تطور اللّغة من منظور نظرية الرّموز اللّغويّة لبيرنشتاين."

د. صالحي عبد الكريم؛
ج. خميس مليانة.

الملّخص:

مما لا شك فيه أن الأسرة تلعب دورا هاما في اكتساب المهارات اللّغويّة لدى الطّفل باعتبارها أول وسط طبيعي و اجتماعي ينشا فيه الفرد و يتلقى من خلاله المكونات الأوّلى لثقافته، و لغته، و تراثه الاجتماعيّ عن طريق أهم وظيفة اجتماعية، ألا وهي عملية التّنشئة الاجتماعيّة، و على الرّغم من تعدد مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة التي تعنى بتربية الطّفل وإعداده للحياة، فإن الأسرة كانت ومازالت ولا تزال أهم وكالة اجتماعية أوكلّت لها مهمة تربية النّشء، وتنمية قواه المختلفة، فهي ترتكز على مقومات و وظائف اجتماعية مما يجعلها كلّاً متكاملاً يتأثر بعوامل بنيوية بدورها تشكلّ المرجعية الأوّلى في اكتساب اللّغة و تعلمها و من بين هذه العوامل نجد المستوى الثّقافيّ و التّعليمي للوالدين و الذي يلعب دورًا كبيرًا في خلق فرص اكتساب المهارات اللّغويّة من خلال تسلح الوالدين بأساسيات تعلم اللّغة، من نطق و تعبير، بالإضافة إلى الوضعية الاجتماعيّة و الاقتصاديّة و التي تحدد أساليب التنشئة و الإمكانيات المساعدة في تحقيق النّمو اللّغويّ.

في هذا السّياق تأتي هذه الورقة البحثية لتقديم صورة عن دور بعض العوامل البنيوية التي تشكلّ المرجعية الأوّلى لاكتساب اللّغة وتعلمها عند الطّفل في ضوء نظرية " الرّموز اللّغويّة" (لبازل بيرنشتاين)، والتي تصنف ضمن

نظريات التّعليم وعدم المساواة، من خلال فرضية مفادها: أن العوامل البنيوية للأسرة لها دور في اكتساب مهارات اللّغة والتّعبير عند الطّفل.

الكلّمات المفتاحية: المحددات البنيوية، الاسرة، اللّغة، الطّفل.

Abstract : No doubt family plays an important role in the acquisition of language skills of the child as the first natural and social environment in which the individual grows and receives the first elements of his culture, language and social heritage through the most important social function which is social education, the latter helps family to change the individual from a biological being into a social being characterized by the culture and values of his community. Considering that family is a social structure, it is based on social components and functions making it all integrated influenced by structural factors which constitute the first reference in the acquisition of language; among these factors we find the cultural and educational level of parents that plays a major role in creating opportunities to acquire language skills by arming parents with the basics of language learning, pronunciation and expression, in addition to the social economic situation which define the methods of upbringing and the possibilities that help in achieving linguistic development. This is why our study came to explain, through the most important socio-cultural handicap

theory of the brilliant eminent sociologists “Basil Bernstein” theory of linguistic symbols” which is categorized within theories of education and inequality through the hypothesis: structural factors of the family have a role in the acquisition of language skills and expression of the child.

Key words: Structural déterminants- Family – language -child

المقدّمة:

في الحقيقة لا يمكننا ان نخوض في موضوع فقر التّعلم دون أن نتناول أهم رافد لعملية التّعلم ألا وهو اللّغة، ونجد أنفسنا حينها مجبرون على الخوض من جديد في أهم الوسائط التي تساعد الطّفل على اكتساب هذه العملية العقلية ألا وهي الاسرة، هذه الأخيرة تعتبر من المؤسسات المهمة للتنشئة الاجتماعيّة فهي في نهاية المطاف عملية تربوية تكوينية، تكسب الفرد شخصية اجتماعية وتسهم في اندماجه ضمن أنساق اجتماعية، و تعمل على تحديد أدواره المستقبلية وهي لا تنشأ من فراغ، بل هي انعكاس لثقافة المجتمع التي هي جزء منه، حيث تزوده بمجموعة من القيم و المعايير لممارسة الأدوار و العلاقات الاجتماعيّة التي يتبناها المجتمع، فنتيجة هذه التنشئة التي يتلقاها الطّفل خلال فترة زمنية طويلة، يكتسب فيها عادات و تقاليد مجتمعه وأعرافه و معتقداته و ثقافته و قيمه فهي عملية ديناميكية مستمرة تبدأ من ولادة الفرد و تستمر حتى مماته.

و الفضل في ذلك يعود إلى أولى مؤسساتها و هي الأسرة، هذه الأخيرة التي تعد مؤسسة تربوية قاعدية لها دورها الكبير في بناء شخصية الفرد و صقلها كونها تبني له تمثلات عن الواقع الذي يحيط به، فضلا عن أن الأسرة هي البيئة الاجتماعيّة الأوّلى التي ينشأ فيها الطّفل، و الدعامة الأساسية لتكوين ذاته

والتعرف على نفسه، فيكتسب منها اتجاهاته و قيمه و عاداته و ثقافة مجتمعه و من بين هذه الأمور المهمة و المتوارثة لغته، هذه الأخيرة التي تعد مظهرًا من مظاهر الثّقافة المتوارثة و عملية اجتماعية مكتسبة، يكتسبها الطّفل اكتسابا مستمرا منذ ولادته لتستمر لباقي مراحله العمرية عن طريق محيطه الأسري أولا و باقي الأوساط التي تحيط به ثانيا.

فالأسرة كانت ولا تزال أول وسط طبيعي و اجتماعي ينشا فيه الفرد و يتلقى من خلاله المكونات الأساسية التي تسهم في نموه اللّغويّ، فاكتسابه لمهارات اللّغة، حيث تعمل الأسرة من خلال وظيفتها التربوية على منح أفرادها المهارات التي تساعدهم على الاتصال و التّواصل في المجتمع من جهة و الاندماج و القدرة على أداء الأدوار التي ستقع على عاتقهم من جهة أخرى، و ذلك عن طريق ركائز و مقومات أساسية مستوحاة من الأسرة كبناء اجتماعي، تتكامل فيه هذه المقومات لتشكلّ عوامل بنيوية تسهم في بناء شخصية الفرد و صقلها من جميع النّواحي الجسمية و العقلية و الانفعالية، لتنمي لديه مهارات التّواصل اللّغويّ، و لعل من بين هذه المكونات الأسرية التي تساعد الطّفل على ذلك نجد بعض العوامل التي تؤثر في عملية تنشئة الطّفل الاجتماعيّة بشكلّ مباشر من بينها المستوى الثّقافيّ و التّعليمي للوالدين، و الذي يوفر بدوره بيئة ثقافية داخل الأسرة توفر للطفل أساسيات التّعلم من قراءة و مطالعة و نشاطات لا صفية تنمي مهاراته اللّغويّة و قدرته الاتصالية.

إذا يمكننا القول إن الوضعية الثّقافيّة للوالدين تنعكس على تربية الأبناء وتنشئتهم مما يجعل منها مرجعية أساسية تلعب دورًا بالغ الأهمية في تنمية قدرة الطّفل على التّعبير والنّطق السّليم، فالمستوى الثّقافيّ والتّعليمي للوالدين يسهم في وعيهم في كيفية معاملة الطّفل وتنمية مهاراته اللّغويّة من خلال اللّغة الثّرية بالمصطلحات والمفاهيم المعبرة. بالإضافة إلى الوضع الاجتماعيّ و الاقتصاديّ

و نخص بالذكر الشّؤون المالية التي تسعى الأسرة إلى توفيرها كأحد المقومات الأساسية لتسيير متطلبات الحياة و إشباع حاجاتهم المادية و الأساسية وتوفير الحياة السّهلة، و قد بينت العديد من الأبحاث و الدراسات أن الوضع المادي الجيد للأسرة ينعكس على مستوى التنشئة الاجتماعيّة ليضمن بذلك ظروف بيئية ملائمة و مساعدة على النّمو في مختلف المجالات الجسمية و النّفسية و الانفعالية، وعلى النّقيض من ذلك فالنّقص و العوز الذي يؤدي إلى القلق و التوتر في تنشئة الأبناء يجعلها عائقًا أمام البعض في اكتساب مهارات اللّغة نتيجة غياب الحوار و الاتصال بين الآباء و الأبناء لانشغالهم بتوفير الأمور المادية للأسرة.

تأسيسا على ما سبق ذكره نحاول في هذه الورقة البحثية ابراز الدور الذي تلعبه الاسرة – كمؤسسة مهمة من مؤسسات التنشئة الاجتماعيّة– في تشكيل مظاهر النّمو اللّغويّ لدى الطّفل، وفق رؤية تربوية من منظور نظرية الرّموز اللّغويّة للباحث البريطاني الشّهير "بازل بيرنشتاين" و الذي يقر من خلالها تطور السّجل اللّغويّ للفرد وفق مرجعية الأسرة و محدداتها، من خلال التركيز على أهم العوامل البنيوية التي تستهدف الأسرة كبناء اجتماعي، و عليه سنحاول في هذه الورقة البحثية دراسة تطور اللّغة لدى الطّفل داخل محيطه الأسري بشكلّ لا يتعدى الكشف عن خصوصية الدور الوظيفي للوسط الأسري الاجتماعيّ والتّربوي، بتسليط الضّوء على التطور و النّمو انطلاقا من تحليل المفاهيم والمراحل التي تحدد النّمو اللّغويّ و النّهوض باستعدادات اللّغة و مهاراتها فحص العلاقة بين الأسرة كمؤسسة أولية و النّمو اللّغويّ عند الطّفل– اللّغة بين النّمو والتطور داخل الأسرة–، الوقوف على الدور الفعال للأسرة في اكتساب اللّغة ومدى إسهام المحيط الأسري في النّهوض بكفاءتها و تطوير مضامينها ثم عرض وتحليل محتوى العوامل البنيوية للأسرة المؤثرة في اكتساب اللّغة و تطوير

مهاراتها، (المستوى الثّقافيّ و التّعليمي للأسرة أولا، و الوضع الاجتماعيّ والاقتصاديّ ثانيا الاطلاع بشكلّ معمق على دور الأسرة في اكتساب اللّغة وفق نظرية الرّموز اللّغويّة (لبازل بيرنشتاين).

1-الاسرة.

- **الاسرة لغة** وحسب المعجم الوسيط هي: "اهل الرّجل وعشيرته، وجماعة يربطها امر مشترك. جمع اسر" (المعجم الوسيط، 1997، صفحة ص17) وهناك تعريفات اصطلاحية نذكر منها:

- يعرف **(ميردوك الأسرة):** بأنها " جماعة اجتماعية تتسم بمكان إقامة مشترك، وقد تتعرض إلى مشاكلّ اقتصادية ولها وظيفة تكاثرية، تمد من خلالها المجتمع بأفراد لهم بصمات واعدة على ثرائها (سرحان، 2012، صفحة ص267).

- أما **(بيرجس ولوك)** فيعرفان الأسرة:" على أنها مجموعة من الأشخاص يرتبطون معا بروابط الزّواج والدم والتبني، ويعيشون تحت سقف واحد ويتفاعلون معا وفقًا لأدوار اجتماعية محددة، ويخلقون نمطا ثقافيا عاما ويحافظون عليه (الشافعي، 2001، صفحة ص185).

- في حين يعرفها **(برنار بربار)** " :B. **BARBER** بأنّها " المؤسّسة التي ينتمي إليها الطّفل، و تضع الجذور الأوّلى لشخصيته و خبراته التي تستمر طول حياته (زرارقة، 2005، صفحة ص19).

يتضح لنا جليا مما سبق ذكره من تعريفات أن الاسرة نظام اجتماعي معقد يتضمن وظائف متداخلة بين اعضائها وهي الخلية الأوّلى التي يحتك بها الطّفل، وهي المكان الأوّل الذي تبدأ فيه معالم التنشئة الاجتماعيّة له، و على الرّغم من تعدد مؤسسات التنشئة الاجتماعيّة التي تعنى بتربية الطّفل وإعداده للحياة، فإن الأسرة كانت ومازالت ولا تزال أهم وكالة اجتماعية أوكلّت لها مهمة تربية النّشء،

وتنمية قواه المختلفة من خلال وظائفها المتعددة، ويكاد يجمع علماء النّفس بأن المكونات الأساسية لشخصية الطّفل تتشكلّ ببلوغه الخامسة من عمره وذلك في أحضان الأسرة، فيتعلم استجابات عقلية وبدنية وعاطفية إلى بعض المهارات الأوّلية، "وهكذا يتضح أن المتطلبات القبلية للحياة الاجتماعيّة التي سيواجهها الطّفل تتحكم فيها إلى حد ما الحياة الأسرية، وأن جزءًا كبيرًا من مستقبل الطّفل ونوع الحياة وفرصها، يتوقف على نوع الأسرة التي يعيش فيها.

2-اللّغة:

التّعريف اللّغويّ: اللّغة في القاموس العربي الشّامل: "مشتقة (جمع لغات، ولغى ولغون، أصوات وكلّمات يعبر بها كلّ قوم عن حاجاتهم، كتب اللّغة القواميس، وأهل اللّغة العالمون فيها" (قبيعة، 1997، صفحة ص507).

التّعريف الاصطلاحي: تعتبر كلّمة اللّغة عند اللسانيات بأنها " الكفاءة الملاحظة لدى كلّ النّاس للتبليغ بواسطة أو من خلال السّن(des langues)، وهي مجموعة من الالسّن أو اللغات الإنسانية المأخوذة بعين الاعتبار في مزاجهم المشترك " ، و جاء في الموسوعة الفرنسية مفهوم اللّغة " بأنها علامات مركبة تولد شعورا وإحساسات متباينة، إما مستثارة متباينة أو مخمنة عن طريق الارتباط (الجليل، دون سنة، صفحة ص29)."

واللّغة يعرفا (جون ديوي): "بأنها وسيلة اتصال بين أفراد جماعة تؤلف بينهم على صعيد واحد (واخرون، 2007، صفحة ص17) ."و تناولت **الجمعية الأمريكية للنطق واللّغة والسّمع** اللّغة في مفهومها الشّامل speech (American Association: language heaiying)على أنها: "نظام ديناميكي معقد من الرّموز المتفق عليها، تستخدم بعدة أشكال في التفكير والتّواصل "، و تتفق الآراء المعاصرة حول اللّغة على أن :

أ-اللّغة تتطور في سياقات تاريخية، اجتماعية، ثقافية محددة.

ب–اللّغة كسلوك تحكمه القواعد، يمكن وصفها من خلال خمس مكونات (فونولوجية، مورفولوجية، نحوية دلالية، برجماتية).

ج–تعلم اللّغة واستخدامها تحدده تفاعل عوامل بيولوجية معرفية، نفسية اجتماعية، بيئية (عمايرة، 2015، صفحة ص18).

واللّغة لدى **علماء الاجتماع** تتحدد على أساس التأكيد على " الوظيفة التفاعلية الاجتماعيّة في الوقت الذي لم يهملو الرّموز غير اللفظية"، أما **علماء النّفس** فقد تمركز مفهوم اللّغة لديهم من خلال التأكيد "على عمليات الاكتساب والارتقاء والإنتاج اللّغويّ بالإضافة إلى المعاني والدلالات والعمليات النّفسية" (العشاوي، 2004، صفحة ص61) .

وعلى العموم تعد اللّغة في مفهومها الشّامل ظاهرة اجتماعية بسيكولوجية قبل أن تكون كلّمات وأصواتًا وصرفا ونحوا، فاللّغة أداة مركبة من أصوات، فكلّمات فتراكيب ,وهي في الواقع الفكر ذاته عند البعض أو طريق الفكر لإدراك الوجود عند البعض الآخر، ولا كيان للّغة بمعزل عن المجتمع، و عليه يرى **(سويت ودي سوسير)** السّويسري :انه لا كيان للّغة إلا في ذهن الأفراد.

واستنتاجا لما تم عرضه يمكننا القول إن اللّغة هي وسيلة الاتصال والتخاطب بين النّاس وسبيل التفاهم بينهم حيث يستجيب الأطفال إلى اللّغة التي ترد إلى مسامعهم قبل أن تتولد لديهم القدرة على استخدامها، فالرّضيع يعجز عن إيصال رسالته لذويه باستخدام اللّغة ومفردات الكلّمات إلا انه يستطيع أن يستخدم حنجرته لإخراج أصوات ترتبط بنغمات خاصة تعبر عما يريد الوصول إليه.

3– الاسرة و النّمو اللّغويّ لدى الطّفل: يعتبر النّمو اللّغويّ مظهرًا من مظاهر الطّبيعة الإنسانية، فنمو اللّغة هو عملية مستمرة تبدأ مع صرخة الطّفل الأوّلى (صرخة الميلاد)، ويستمر اكتساب اللّغة طوال الحياة، طالما لدى للفرد القدرة على التّعلم، فاللّغة هي شكلّ مجرد يتوافق تماما مع حاجات الكائن البشري.

فلاستعداد اللّغويّ عند الطّفل يعني أن يصل الطّفل إلى مرحلة يكون قادرا فيها على التّعبير عما يجول في نفسه من خواطر وأفكار عند سماعه أو رؤيته أي شيء، وهذا الاستعداد اللّغويّ لا يتأتى إلى الطّفل دفعة واحدة وفي مرحلة من المراحل وإنما يتدرج الطّفل فيه تدريجيا منذ الولادة وحتى تطور مراحل حياته التي يمر بها، فقد يبدأ هذا الاستعداد بحركات بسيطة كأن يحرك عينيه تجاه الصّوت الذي يسمعه وهي في الغالب أصوات أفراد أسرته ولو حللنا هذه الحركات لوجدناها تقوم مقام أشكال التّعبير اللّغويّ نظرا لضعف تكوين القاموس اللّغويّ بداية، ويتدرج الطّفل في نموه الجسمي وما يتبعه من أنواع النّمو الأخرى ويبدأ في إصدار أصوات بسيطة غير واضحة أو مفهومة وقد تكون عبارة عن ضحكات في حالة الاستجابة لمؤثر الفرح والسّرور أو قد تكون نوعا من البكاء في حالة شعوره بالجوع أو الألم.

بعد ذلك ينتقل إلى مرحلة يصدر فيها حروفا متفككة متقطعة وقد تكون بدايات لكلّمات مثل حرف الباء يقصد به بابا، وبنمو الطّفل ينمو الاستعداد اللّغويّ لديه فيأخذ بلفظ عدد أكثر من حروف الكلّمة الواحدة ذات الأثر المباشر في حياته وإن كانت الكلّمة لا تأخذ شكلّها اللفظي الواضح إنما يظل ذلك محاولة من الطّفل في التّعبير اللّغويّ عما يريد التّعبير عنه، وهذا التدرج في النّمو يقود الطّفل إلى التّعبير عن الكلّمات بشكلّ واضح لكن دون تكوين الجمل المفيدة ويتقدمه في مراحل النّمو المختلفة وبما يرافق ذلك من خبرات ينقلها من أسرته وبيته والبيئة المحيطة به، يتطور استعداد الطّفل اللّغويّ إلى أن يصل إلى شكلّ محدد ومعروف وهذا التدرج والتطور إنما يدل على وجود الاستعداد اللّغويّ عند الطّفل منذ بداية حياته لأنه يعني مشاركة الطّفل وتفاعله مع الحياة ومع المحيطين به فهو صورة من صور التفاعل الضّرورية للطفل لكي يأخذ طريقه في الحياة الإنسانية (معال، 1996، الصفحات 13-15)

ومما تجدر الإشارة اليه أن الأمهات عادة ما يهتمن بمشاكلّ التغذية والحالة الصّحية للأولاد الصّغار داخل الاسرة وخارجها، وحديثا أدرك النّاس أهمية المساحات المخصصة للعب الطّفل، ولكن الوعي بالأهمية الأساسية للكلّمة في السّنوات الأوّلى من عمر الطّفل مازال دون المستوى، كما يلاحظ للأسف في انه في كثير من الأسر ورياض الأطفال يقضي الطّفل ساعات طويلة من النّهار صامتا ومثبتا أمام التلفزيون أو منهمكا في العاب فردية أو في الرّسم الكتابي فالالتزامات الكثيرة وعدم الإعداد النّفسي التربوي لكلّا الوالدين والتقليل السّريع لعدد الأبناء وميل الأسرة وهذا يتضح بصورة قوية في المدينة إلى الانغلاق على نفسها، وارتفاع عدد الأوّلاد في أقسام رياض الأطفال ومحاولة المعلمات تمييز جوانب أخرى أكثر إيحاء من النّشاط التربوي تؤدي إلى أن يصبح العديد من الأطفال متخلفين لغويا

4-النّمو اللّغويّ: يعرف النّمو بأنه تلك التغيرات التي تطرأ على جميع الأجزاء المكونة للإنسان دون استثناء، ويشير (Legendre Renald)في تعريفه للنمو إلى التحول والتغير الذي يمس بعض الأعضاء لغاية الوصول إلى ذروة النّمو، والنّمو سلسلة من التغيرات تمكن الفرد من إظهار إمكانياته الكامنة على شكلّ قدرات ومهارات وصفات وخصائص شخصية.

-4-1 مراحل النّمو اللّغويّ عند الطّفل.

❖ **النّمو اللّغويّ من الولادة إلى سنتين :** حيث تنمو اللّغة عند الطّفل في هذه المرحلة على شكلّ أصوات متنوعة تفهمها الأم، كما يلاحظ في هذه المرحلة تقليد الرّضيع للأصوات والاستجابة لغويا بالتّعبير عن رضاه وسروره وغضبه، بعدها تأتي المناغاة التلقائية وتكون عشوائية غير مترابطة، ويناغي الرّضيع هنا نفسه دون أن يكون هنالك من يستجيب لصوته، تتميز هذه المرحلة بنطق الحروف الحلقية (أ)، ثم حروف الشّفاه (م-ب) ثم الجمع بين الحروف

الحلقية وحروف الشّفة ماما–بابا) ثم الحروف السّنية ثم الحروف الأنفية.....الخ (واخرون، 2007، صفحة ص81).

❖ **النّمو اللّغويّ عند الطّفل من سنتين إلى ست سنوات:** تتجلى مظاهر النّمو اللّغويّ في هذه المرحلة على النّحو التالي :

- يتجه الطّفل نحو الوضوح ودقة التّعبير والفهم؛
- يتحسن النّطق ويختفي كلّام الطّفل الطّفيلي تدريجيا كالجمل النّاقصة؛
- يزداد فهمه لكلّام الآخرين؛
- يزداد في الإفصاح عن حاجاته وخبراته؛
- تزداد صفة التجريد نحو (الكلّب حيوان، اللبن طعام)؛
- يتضح لدى الطّفل معاني الحسن والرّديء عنده.

وتعتبر هذه المرحلة أسرع مراحل النّمو اللّغويّ تحصيلا وتعبيرا وفهما ولها قيمة كبيرة في التّعبير عن النّفس والتوافق الاجتماعيّ والشّخصي والنّمو العقلي، حيث يقوم في هذه المرحلة بتحصيل عدد كبير من المفردات وفهمها بوضوح، وربطها مع بعضها البعض في جمل ذات معنى، وفهم لغة الكبار والصّغار، وفي هذه المرحلة يصبح لدي الطّفل القدرة على التّعبير اللّغويّ حيث ينتج جملاً قصيرة تتكون من أربع كلّمات وجملاً كاملة تتكون من أربع إلى ست كلّمات، وهي جملة مفيدة بسيطة سليمة من النّاحية الوظيفية (واخرون، 2007، صفحة ص83).

5–الاسرة واكتساب اللّغة عند الطّفل.

مما لا شك فيه أن للمحيط الأسري تأثيرًا مباشرًا في نمو الطّفل اللّغويّ، إذ يرتبط اكتساب الطّفل للّغة بتنشئته وتربيته الأسرية فضلا عن سلامته عضويا ونضجه انفعاليا حتى يكون نموه اللّغويّ نموا عاديا يتطور مع مختف مراحله العمرية.

'فالأسرة هي نواة التنظيم الاجتماعيّ و الوسيط بين الفرد و المجتمع، والمؤسّسة التي يتوارث فيها الأفراد و الجماعات من خلال تنشئتهم، تطبيعهم، انتمائهم، ثقافتهم.. (بورغدة، 2007، صفحة 51) ومنه " تلعب أسرة الطّفل دورا هاما في تعلمه اللّغة وقدرته على استخدامها ودلالتها، الثّقافيّة والتغيرات اللّغويّة المناسبة للمواقف الاجتماعيّة، فإدخال اللّغة والقدرة على النّطق والتّعبير وتوصيل الأفكار تبدأ من الأسرة، من خلال ما توفره للطفل من فرص لاستخدامها، والتّواصل مع الآخرين والتّعبير عن أفكاره وآرائه (السيد، 2004، صفحة 74).

ومن هذا المنطلق فإن اكتساب اللّغة عملية اجتماعية، تفاعلية، حيث تؤثر البيئة الاجتماعيّة في تعلم اللّغة و تحصيل المعرفة، فالطّفل يتعلم اللّغة و أساليب الكلّام من مخالطّيه في مراحل نموه الأوّلى، و تكون اللّغة و المعرفة عندئذ في أبسط صورهما، فالطّفل عندما يسمع الصّوت فانه غالبا ما يسمعه مرتبطا بشيء محسوس، و باستعمالها في مواقف مشتركة بين طرفين تكون المعرفة في ابسط صورها، و حين تقدم الأم لابنها لعبة أو كساء أو غذاء فإنها تنطق صوتا معينا يصاحب تقديم هذا الشّيء، و بما أن الابن سيكون طرفا في هذا الاتصال فانه يكون طرفا في نشاط ايجابي فيتعرف على الشّيء و على اسمه. (الرشدان، 1999، صفحة 34) فترسخ لديه معاني هذا الاسم ويكون صورة مجردة عن الأشياء والمعاني.

وفي هذا السّياق يمكننا القول إنه هناك اتفاق بين علماء النّفس والاجتماع على أن للمحيط دورا مهما ومؤثرا في نمو الرّصيد اللّغويّ للطفل بالإضافة إلى الممارسة الاجتماعيّة، ونجد بأن قدرات الطّفل على التّعبير اللّغويّ تزداد بداية من سن الثّلاث سنوات إذ بإمكان الطّفل في هذا العمر استعمال الضّمائر المختلفة والتعامل بألف كلّمة في المتوسط، وتشهد هذه القدرات ثراء في سني الرّابعة

والخامسة لتصبح التعابير أكثر تماسكا وفهما كما تنشأ عند الطّفل القدرة على التمكن من قواعد النّحو من خلال استخدام القواعد الصّرفية لتكوين الجموع وتصريف الأفعال والتفريق بين الاسم والفعل وبين الأزمنة الماضي والحاضر والمستقبل ويتدعم كلّ هذا انطلاقا من المدرسة القرآنية أو روضة الأطفال قبل ولوج الطّفل إلى المدرسة.

6-مدى تأثير العوامل البنيوية للأسرة في اكتساب اللّغة والمهارات اللّغويّة لدى الطّفل.

ان الاسرة بجميع افرادها هي المكان الأوّل الذي يتم فيه بداية الاتصال الاجتماعيّ الذي يمارسه الطّفل في بداية سنوات حياته والذي ينعكس إيجابا أو سلبا على نموه الاجتماعيّ فيما بعد، و تتأثر وظائف الاسرة كأولى مؤسسات التنشئة الاجتماعيّة بعدة عوامل بنيوية تتكامل أدوارها مع عوامل أخرى، لتشكلّ نظاما متكاملا يلعب دورا مؤثرا في عملية التنشئة الاجتماعيّة لتكوين شخصية الفرد، باعتبارها أهم وظيفة اجتماعية تقوم بها الأسرة و التي يتشرب من خلالها الفرد ثقافة مجتمعه و لعل أهم هذه العوامل نجد المستوى الثّقافيّ و التّعليمي للوالدين، العامل الاقت صادي أو مايعرف بالوضع المادي للأسرة، بالإضافة إلى الوضعية الاجتماعيّة وعدد أفرادالأسرة.

وهذا ما أكده (أسعد علي وطفة) في كتابه: علم اجتماع المدرسي -بنيوية الظّاهرة المدرسية و وظيفتها الاجتماعيّة-في قوله: " يتوقف أثر الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعيّة على نسق من العوامل البنيوية المكونة لها، كالأصل الاجتماعيّ، مستوى الدخل، و المستوى التّعليمي للأبوين و عدد أفراد الأسرة.. الخ (وطفة، 2004، الصفحات 141-142).

وفي هذا السّياق و تماشيا مع ما تم ذكره انفا، يتضح لنا جليا أن كلاًّ من المستوى الثّقافيّ و الاجتماعيّ و الاقتصاديّ تعدّ عوامل بنيوية تدخل ضمن

تركيبة الأسرة كبناء اجتماعي يبنى عليه المجتمع، و هي دون شك عوامل مؤثرة بصفة مباشرة في نمو الطّفل الاجتماعيّ و اللّغويّ، بل و أضحت لسبب و لآخر كمحددات رئيسية لاكتساب المهارات اللّغويّة، فأسرة الطّفل من خلال مستواها الثّقافيّ و وضعيتها الاجتماعيّة و الاقتصاديّة تتبنى أنماطًا و أساليب في عملية التنشئة الاجتماعيّة تأتي في شكلّ استراتيجيات أسرية تساعد الطّفل في اكتساب المهارات اللّغويّة، من حيث، النّطق السّليم، و التّعبير الجيد، و ثراء المصطلحات و المفاهيم.

6-1-دور المستوى الثّقافيّ والتّعليمي للوالدين في اكتساب المهارات اللّغويّة.

يرى (**سيزتن**) أن التنشئة الاجتماعيّة هي حصيلة تفاعلات تبدأ من الولادة و تسهم في الأنا عند الطّفل، وفي كلّ الحالات العلاقة الاجتماعيّة تظهر كعنصر أساس في تكوين الشّخصية (Let, 1994, p. 344) وهو الأمر الذي يجعل من التنشئة الاجتماعيّة عملية " تأثير و تأثر "، فهي من حيث التأثير عملية تعلم و تعليم يكتسب من خلالها الفرد اتجاهاته و قيمه و ثقافة مجتمعه بما في ذلك لغته القومية، أما من حيث التأثر فهي وظيفة اجتماعية مستخلصة من الأسرة كبناء اجتماعي و هي وظيفة ناتجة عن التفاعل بين الجنسين.

والتنشئة الاجتماعيّة تتأثر بالمستوى التّعليمي بشكلّ كبير، سواء كان ذلك على مستوى الفرد التّعليمي، أم مستوى الأسرة التّعليمي (الناصر، دون سنة، صفحة 61)، حيث يؤثر كلّ من المستوى التّعليمي و الثّقافيّ للوالدين على الاتجاهات التي يتبنوها في تطبيع أبنائهم اجتماعيا، إذ تميل الأسر المثقفة إلى توظيف ما تعلموه و ما تثقفوه في معاملتهم لأبنائهم، و العمل على تنشئة أطفالهم على حسب ما تعلموه و تكونوا عليه علميا و ثقافيا، و بهذا تختلف اتجاهاتهم في عملية التنشئة الاجتماعيّة على اتجاهات الأسر الغير مثقفة، و ربما الأمر

البارز في الأسر المثقفة هو الاعتناء بأبنائهم من ناحية تحصيلهم الدراسي وتطوير ثقافتهم و حثهم على المطالعة (مصباح، 2011، صفحة 92).

وعليه؛ فالمستوى الثّقافيّ واللّغويّ للأسرة يعد خلفية مرجعية لاستعداد الطّفل اللّغويّ، إذ أن نشأة الطّفل وميلاده وسط لغة ثرية ينمي لديه القدرة على الكلّام الذي ينعكس على أدائه اللّغويّ، حيث تصبح لغة الطّفل لغة غنية وزاخرة بالمصطلحات والمفاهيم، مما يؤدي إلى سلامة نطقه وتحكمه الجيد في الكلّام والحديث.

حيث أن " الطّفل يبدأ الحياة بجعبة لغوية خاوية ثم يصبح الطّفل مستخدما للّغة حينما تمتلئ الجعبة بالخبرات التي توفرها النّماذج اللّغويّة في بيئته (دريوش، دون سنة، صفحة 61).

فكمية اللّغة التي يتعرض لها الطّفل تؤثر على مستواه اللّغويّ، و هو ما توصل إليه علماء النّفس في إعطاء فكرة واضحة عن العوامل المؤثرة في استعدادات الطّفل و نموه اللّغويّ، على غرار دراسة (بيتي هارت و تود ريسلي) التي تم إجرائها حول تطور اللّغة، توصلت الى أن نوعية اللّغة و الطّريقة التي يتكلّم بها الأهل مع أولادهم تؤثر أيضا و بعمق في تعلم الأوّلاد للّغة و اكتسابهم مهارتها (دريوش، دون سنة، الصفحات 62-63). بل ويجعل إكستابهم للمهارات اللّغويّة كذاك أمرًا لابد منه لرفع تحصيلهم الدراسي، كما يؤثر المستوى التّعليمي لأسرة الطّفل على اتجاهاته نحو الدراسة، و اهتمامه بالمعرفة، و أساليب تحصيلها، فالأسرة التي تهتم بالاطلاع و تقدر المعرفة و الأساليب المتنوعة لتحصيلها تنعكس اهتماماتها هذه بصورة غير مقصودة على أبنائها، كما أن معارفها و خبراتها المكتسبة تحدد طرق تفاعلها مع أبنائها.

مما يؤدي إلى اكتساب لغة سليمة ثرية، لا تتعارض مع اللّغة المستعملة داخل المدرسة كمؤسسة تربوية، بعد الأسرة وهو الأمر الذي يسهل عملية تعلم

الأبناء للّغة تلقائيا نتيجة الممارسة اليومية والمحاكاة مع الآباء، مما يخلق ويوفر فرص نجاحهم التّعليمي والأكاديمي. وهذا ما تقره تحليلات اللّغويّ بيرنشتاين في نظريته الرّموز اللّغويّة.

فالأسرة من حيث المستوى التّعليمي للأب و الأم، و فلسفتهما الاجتماعيّة و نظرتهما للحياة و تخطيطهما لمستقبل الأبناء، تحدد إلى حد بعيد –إلى جانب قدرات الطّفل–، فرص نجاحه المدرسي من خلال تحقيق مطالب النّمو و تقديم الأنشطة و الخبرات بالإضافة إلى توفير البيئة الاجتماعيّة و النّفسية المساعدة على الاكتساب المعرفي، كما أن اهتمام الأسرة بالقراءة لدى الأطفال في سن مبكرة يقدم النّموذج لأهمية القراءة كوسيلة للحصول على المعرفة و يشجع الأبناء عليها مما يساعدهم الى حد كبير على حسن استخدام اللّغة و زيادة حصيلتهم اللّغويّة، وهذا ييسر للطفل الاندماج في المجتمع و الحياة الاجتماعيّة من خلال تزويده بأهم وسائل الاتصال و التّواصل مع أفراد جنسه و النّهوض باستعداداته و مهاراته اللّغويّة.

6-2-أهمية الوضع الاجتماعيّ و الاقتصاديّ للأسرة ودوره في اكتساب المهارات اللّغويّة.

ان الحديث عن الوضعية الاجتماعيّة و الاقتصاديّة للأسرة كأحد العوامل البنيوية، يعطي لنا لمحة عن مدى تأثيرها المباشر في الحياة الاجتماعيّة، فالطّبقة الاجتماعيّة و الاقتصاديّة لأسرة الطّفل تحدد مركزه الاجتماعيّ و مكانته الاجتماعيّة، و فرص نموه الجسمي و العقلي و الانفعالي و الاجتماعيّ، ويرى العديد من الباحثين على حد تعبير (الدسوقي،2017) أنه كلّما ارتفع المستوى الاجتماعيّ والاقتصاديّ للأسرة، أتيح لأفرادها فرص توفير الغذاء المناسب وفرص تعليمية وثقافية غير متوفرة لأفراد الأسر ذات الدخل المنخفض، بمعنى أن الأطفال الذين ينتمون إلى الأسر ذات المستوى الاجتماعيّ والاقتصاديّ

المرتفع، تتهيأ لهم إمكانات من الرّعاية الجسمية والعقلية والاجتماعيّة والثّقافيّة بعكس الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اجتماعي واقتصادي منخفض.

فالوضع الاجتماعيّ للأسرة يحدد إلى حد كبير أساليب التنشئة الاجتماعيّة التي تستخدمها في مساعدة الطّفل على تحقيق مطالب نموه الجسمي و النّفسي و الانفعالي، فالأسرة التي تنتمي إلى الطّبقة المتوسطة عادة ما تعمل على توفير الجو النّفسي الاجتماعيّ الذي يساعد على النّمو السّليم للطفل و أطفال هذه الطّبقة عادة ما يتميزون بالطّلاقة اللّغويّة بإضافة إلى قدرتهم على استخدام اللّغة و حسن التّعبير عن النّفس و الاتصال (communication)، وهذا بدوره يساعد على النّجاح المدرسي. (السيد، 2004، صفحة 77)" إذ تلعب الشّؤون المالية في الأسرة أهمية بالغة، حيث أن توفير الأساس المادي من الأمور الحيوية في حياة الأسرة، فالأسرة تقوم بأداء وظائفها المختلفة على أساس توفر الموارد الاقتصاديّة، و المالية، و تحقق النّاحية الاقتصاديّة للأسرة الإشباع اللازم للحاجات المادية التي يحتاج إليها الفرد في حياته الزّوجية و الأسرية (محمد، 2009، صفحة 28) .

وباعتبار أن الأسرة بناء اجتماعي تتكامل فيه المقومات والمرتكزات الأساسية للمعيشة فإن العامل الاجتماعيّ والاقتصاديّ يلعبان دورا هاما و مكملا لوظائف الأسرة، فالوضع الاقتصاديّ للأسرة يؤثر في تنشئة الأطفال و تربيتهم، فالحياة السّهلة الرّغدة تفي بالحاجات اللازمة لهم من مأكلّ و ملبس و استمتاع بمتع الحياة، وعليه فالعلاقة الموجودة بين التخلف الاقتصاديّ و التأخر اللّغويّ جعلت من أبناء الأسر الفقيرة مآلهم الإهمال، فلا يجدون في محيط الأسرة تكملة ما يتعلمونه في المدرسة.

مما تقدم ذكره نجد أن الوضعية الاجتماعيّة والاقتصاديّة للأسرة هي بمثابة الآليات الأساسية لاستقرار البناء الأسري واستمراره، فقيام الأسرة بوظائفها

المتعددة لا يتم إلا في ظل الإمكانيات المادية المتاحة، والعلاقات المنسجمة والتي تؤدي إلى تلبية احتياجات الطّفل ومتطلبات نموه الأساسية (الصّحية، الجسمية، النّفسية ...) ومن ثم إكسابه اللّغة ومهاراتها عن طريق التفاعل والتّواصل بين أفراد الأسرة والتي تؤدي بتوفيرها للمتطلبات المادية إلى توفير سبل الاستقرار الاجتماعيّ داخل النّسق الأسري.

7-الدور الوظيفي للأسرة في اكتساب اللّغة من منظور نظرية الرّموز اللّغويّة "لبيرنشتاين".

لقد أكدت العديد من النّظريات و الدراسات و الأبحاث مدى أهمية الوسط الاجتماعيّ في تعلم اللّغة و اكتسابها، و أهم هذه النّظريات **نظرية الرّموز اللّغويّة (لبيرنشتاين)** حيث اشتهر عالم الاجتماع البريطاني " بازل بيرنشتاين" بفضل أعماله المبكرة حول اللّغة و الطّبقة و التحول الاجتماعيّ و تناول في سلسلة أعماله بالمشاركة مع مساعديه في وحدة أبحاث علم الاجتماع العلاقات بين أنواع استخدام اللّغة و الطّبقة الاجتماعيّة و النّوع، و تشير دراساته و أبحاثه الاجتماعيّة حول اللّغة أن هناك اختلافات جوهرية و إن كانت ضئيلة لكنها مهمة بين الطّبقات الاجتماعيّة في استخدامها للّغة عن طريق وسائل التّعبير المتاحة لها (محمد ج.، 2009، صفحة 26).

يرى عالم الاجتماع البريطاني (برنشتاين) في نظريته" الرّموز اللّغويّة" " أن اللّغة صفة إنسانية فريدة تمكننا من التّعلم و التفكير و حتى من التغير الاجتماعيّ (الشافعي، 2001، صفحة 198) ."و في إطار العلاقة بين الوسط الاجتماعيّ الأسري و تعلم اللّغة و اكتساب مهاراتها، فإن ثقافة الأسرة تتضمن اللّغة، الرّموز، المعايير، القيم، الدين، و المعتقدات و من اجل بقاء هذه الثّقافة فإنه يتطلب نقلها من جيل لأخر، و تعليمهم إياها بواسطة التّعليم و التلقين و هذا لا يتحقق إلا بواسطة التفاعل الاجتماعيّ، فمن خلال هذا التفاعل المستمر

بين الأبناء و الأسرة يتم نقل الأسرة لتراثها الثّقافيّ (خالدي، 2014، صفحة 196).

وقد توصل (برنشتاين) بمقاربته النّظرية الموسومة "بالرّموز اللّغويّة": إلى "أن الأطفال الذين ينشئون في مهاداة اجتماعية مختلفة يطورون في مراحل مبكرة من حياتهم رموزا مختلفة و أشكالا من الكلّام تترك أثارها على تجربتهم المدرسية اللاحقة، حيث أن هذه الرّموز لا تعني المفردات أو المهارات الشّفوية، بل الفوارق في صيغ التّعبير و أساليب استخدام اللّغة في أوساط الأطفال الفقراء مقابل الأطفال الأغنياء (وطفة ع.، 2013، صفحة 20) " قائلا بذلك: أن " حديث أطفال الطّبقة العاملة تمثل رموزا " مقيدة "، أي وجوها لاستخدام اللّغة تنطوي على افتراضات غير معلنة، يتوقع من المتحدثين الآخرين أ ن يكونوا على علم بها، حيث ترتبط هذه الرّموز المقيدة بسياقات ثقافية محددة، إذ أن الكثير من أفراد الطّبقة العاملة يعيشون في سياق ثقافي يتميز بالترابط العائلي والإحساس بالجيرة، و في مثل هذا يتواضع النّاس على كثير من القيم و المعايير و يتفهمونها دون أن يتحدثوا عنها و في مثل هذه السّياقات تستخدم اللّغة للتواصل بين النّاس حول خبرات عملية لا لمنافسة الأفكار و العمليات، و من هنا فإن التحادث بالرّموز المقيدة هو واحد من الخصائص التي تميز الأطفال الذين ترعرعوا في عائلات متدنية الدخل (الصياغ، 2005، صفحة 58).

وبين مختلف أنماط الحياة الاجتماعيّة يميز (برنشتاين)، بين نوعين من اللّغة " لغة العمال"، و "لغة الفئات الوسطى"، و يطلق على لغة العمال مصطلح اللّغة المحدودة، و هي لغة تفتقر إلى أدوات الرّبط و ينحدر فيها مستوى التّعبير الرّمزي المجرد و تسودها عبارات طفيلية أما لغة " الفئات الوسطى " فهي اللّغة التي يطلق عليها اللّغة" المتـقنة "، تتميز بدرجة عليا من الرّمزية والتّجريد واستخدام الضّمائر و التسلسل في الأزمنة حاضر، ماضي، مستقبل.

ويرجع هذا التباين اللّغويّ بين الأفراد إلى التباين في أنماط الحياة الاجتماعيّة وإلى التباين في أنماط التفكير والتصورات التي تحيط بكلّ فئة اجتماعية، فنمط الحياة والتفكير عند الفلاحين يختلف عنه عند العمال أو الفئات الاجتماعيّة الوسطى (وطفة أ.، 2004، صفحة 168).

ومن أجل المقاربة المنهجية في تحليلنا للّغة في تطورها واكتساب قاموسها لدى الطّفل، يرجع **(برنشتاين)** هذا التباين اللّغويّ، بين كلّ من لغة العمال ولغة الطّبقات الوسطى: إلى " تباين الحياة الاجتماعيّة بين الوسطين، فالوسط العمالي يتميز بهيمنة البعد العاطفي للحياة المشتركة التي تتطلب نوعا من الحوار البسيط أو لغة التفاهم الضّمنية، فالحياة المشتركة تجعل الأفراد قادرين على فهم الأمور بإشارات بسيطة وهي بالتالي تقلل من أهمية الحوار المتقن.

ليصل بذلك إلى حقيقة مفادها أن أطفال الأوساط الفقيرة لا تملك رصيدًا لغويًا ثريًا يتماشى مع الثّقافة المدرسية، بل على العكس من ذلك فإنها تصادف تصادمًا لغويًا بينها و بين الرّصيد اللّغويّ و الثّقافيّ للمدرسة، مقابل نظيرها من أطفال الطّبقة الوسطى الذين يكتسبون ما يسميه برنشتاين" الرّموز المفصلة " و التي تعكس أوساطا ثرية و مثقفة لكونها تمثل نفس اللّغة المرجعية بالنّسبة للّغة المدرسية، و هو الأمر الذي يعتقد من خلاله **(برنشتاين)** أن الأطفال الذين يكتسبون الرّموز المفصلة يكونون أقدر على التعامل مع متطلبات التّعليم الأكاديمي الرّسمي من نظرائهم الذين تلقنوا الرّموز المقيدة مما ييسر دخول أبناء الطّبقة الوسطى و تعايشهم مع بيئة المدرسة (الصياغ، 2005، صفحة 559) . الأمر الذي يؤكد الدور الوظيفي لمحددات الأسرة في مكوناتها العملية و عواملها البنيوية في اكتساب اللّغة و مهاراتها على البعد التطوري المؤسس لنظامها الاجتماعيّ و الاقتصاديّ و الثّقافيّ، و بشكلّ عملي مؤثر لوظائفها، و في هذا السّياق فإنه تتحدد المرجعية الاجتماعيّة الأوّلية للأسرة في تكوين لغة الطّفل

حيث يلعب المحيط الأسري و الثّقافيّ و التربوي دورا مؤثرا يشكلّ الأساس في بناء القاموس اللّغويّ و تطوير كفاءات اللّغة عند الطّفل و منه تحديد المستوى اللّغويّ الذي يعكس الفئة الاجتماعيّة للطفل عند دخوله المدرسة و بشكلّ يجعل تعاملات الطّفل اللّغويّة في التّعبير و التّواصل مميزات و استعدادات تسهل على المدرسة و أطراف العملية التربوية تصنيف المتعلم و وضعه في الفئة الاجتماعيّة التي ينتمي لها و هذا ما تقره النّظرية اللّغويّة البيرنشتاينية.

8-مناقشة مضمون نظرية الرّموز اللّغويّة لبيرنشتاين واسقاطها على اكتساب المهارات اللّغويّة بين الاكتساب والتّعلم.

استنادا إلى الأبحاث اللّغويّة التي اشتغل عليها (بيرنشتاين) في اكتساب اللّغة وتطوير مفاهيمها داخل الأسرة وبإسقاط نظري على دور الأسرة الوظيفي التربوي، وبالتركيز على المحيط الأسري بمحدداته الثّقافيّة، الاجتماعيّة والاقتصاديّة، في اكتساب وتطوير الكفاءات اللّغويّة لطفل المرحلة العمرية الأوّلى نخلص الى ما يلي:

❖ يتضح أن تعليمية اللّغة لدى طفل المرحلة العمرية الأوّلى داخل محيطه الأسري تمكنه من إحراز أداء لغوي عال واكتسابه لمهارات اللّغة كلّما كانت هناك بيئة أسرية مشجعة للتعلم والاكتساب، حيث الاستقرار العائلي والعاطفي بعيدا عن كلّ التوترات والمشاحنات الأسرية التي من شأنها أن تكبت أو تشتت في الوقت ذاته تركيز الطّفل في تعلمه لمصطلحات اللّغة وإثراء قاموسه اللّغويّ بكلّ ما هو مسموع ومنطوق على مدى عال من التّعلم والاكتساب بشكلّ يجعلها أكثر ترسخا إذا ما كان ذلك محددًا بقدرته الاستيعابية طبعا؛

❖ طبيعة العلاقات بين الأوساط هي من يسهم في تطوير كفاءات اللّغة لدى الطّفل حيث التّواصل والتّعبير الدائميْن يمّكنًان من تطوير مصطلحات اللّغة وإثرائها بشكلّ يتماشى وطبيعة المواقف التّعبيرية من حيث الاستجابة والانفعال؛

❖ تعمل البيئة الأسرية الغنية بالمثيرات العلمية و الثّقافيّة كعوامل بنيوية تحدد نظام الأسرة في بنيتها و وظائفها على توجيه مهارات الطّفل اللّغويّة وتطوير كفاءات اللّغة على بعد تطوري ملحوظ عبر مختلف المراحل من التّعلم والاكتساب بشكلّ عال، فيسهل المحيط الزّاخر بالمستجدات المعرفية و اللّغويّة التّعليمية و الثّقافيّة للأسرة (الكتب، و المطالعة و ممارسة مفاهيم اللّغة و تداولها.. الخ) على تعلم أساسيات اللّغة مما يقرب الصّورة الحقيقية لمصطلحات و تراكيب اللّغة و تطويرها بشكلّ قياسي و هذا ما تقره الرّؤية البيرنشتاينية لأبحاث (بازل بيرنشتاين) و الذي نجده يجعل منها سببا رئيسيا مكونًا للفئوية الاجتماعيّة اللّغويّة بين أوساط الأسر تمتد لأطفالهم فتحدد لغاتهم من خلال اللّغة المحدودة والمختصرة للفئات الهشة التي تفتقر إلى المستويات التّعليمية و اللّغويّة التي تجعل من لغة الأطفال عند دخولهم المدرسة لغة مقيدة عكس اللّغة الدّقيقة والمطلقة التي يتحلى بها الأطفال منذ دولهم المدرسة و التي تتماشى ولغة المدرسة و المعلمين و الجماعة التربوية ككلّ، مما يسهل اندماجهم و تكيفهم مع المحيط المدرسي و يؤدي إلى نجاحهم و بلوغهم أعلى المستويات و المراحل التّعليمية.

الخاتمة.

بعّد عرض بعض العوامل البنيوية للأسرة وعلاقتها باكتساب اللّغة ومهاراتها بالإضافة الى تحليل نظرية الرّموز اللّغويّة (لبيرنشتاين)، يتضح لنا أن العوامل الاسرية المتمثلة في المستوى الثّقافيّ والتّعليمي للوالدين، الوضع الاجتماعيّ والاقتصاديّ للأسرة، هي مقومات بنائية للأسرة، هذه الأخيرة التي تعد نظاما اجتماعيًا تتكامل فيه الأدوار والوظائف لتحقيق التكيف والتوازن الاجتماعيّ للفرد . وباعتبار أن اللّغة هي وسيلة للتواصل وأداة لتحقيق التكيف الاجتماعيّ فلابد من الإشارة إلى أن المقومات الوظيفية للبناء الأسري والمتمثلة في كلّ من المستوى

الثّقافيّ والوضع الاجتماعيّ والاقتصاديّ تلعب دورا حاسما في تحديد مصير الطّفل ومستواه التربوي واللّغويّ.

وعليه تلعب العوامل الأسرية دورا مؤثرا في اكتساب اللّغة ومهاراتها، باعتبارها محفزات ومحددات اجتماعية في آن واحد، ذلك أن اكتساب اللّغة وتطورها عند الطّفل أساسه التّعلم، المحاكاة والتقليد فضلا عن الممارسة والتدريب وهو ما يمهد ويسهل أو يكبح ويمنع نمو اللّغة وتطورها لدى الطّفل هذا الذي يعد فاعلاً اجتماعياً يؤثر ويتأثر بباقي أفراد جنسه.

وتبرز أهمية العوامل البنيوية للأسرة في اكتساب اللّغة ومهاراتها من خلال أساليب التحادث والتحاور بين الوالدين والأبناء وما يحتويه هذا الحوار من مفردات ورموز لغوية تنعكس بدورها على النّمو اللّغويّ لدى الأبناء، لتصبح بذلك المرجعية الأساسية التي يبني من خلالها الطّفل تمثلاته الاجتماعيّة ويكون تفكيره الاجتماعيّ .و في إطار الجانب الاجتماعيّ للّغة، و ما توصلت العديد من الدراسات و الأبحاث، من بينها ما أقرته "المقاربة النّظرية لعالم الاجتماع البريطاني (بازل برنشتاين) إلى أن الوسط الاجتماعيّ له دور كبير في تحديد مستوى اللّغة، تطورها و شكلّها لدى الفرد انطلاقا من النّماذج اللّغويّة المستوحاة من الأسرة كخلفية مرجعية لنمو الطّفل اللّغويّ و النّفسي و الاجتماعيّ، نستخلص أن الطّفل في اكتسابه للّغة يتأثر بجماعته الأوّلية كمرجعية أساسية له بالاستعمالات اللّغويّة التي تتضمنها بيئته الاجتماعيّة منذ بداية نموه اللّغويّ وهو ما يجعل المستوى اللّغويّ مرهونًا بمستوى الحياة الاجتماعيّة لكلّ طبقة اجتماعية على البعدين التربوي و التّعليمي للأسرة و المدرسة.

- قائمة المراجع:

Let, F. G. (1994). dectioaire de sciences humains sociologie. Anthropologie. Paris: ,revue et augmente.

-ابراهيم النّاصر. (دون سنة). علم الاجتماع التربوي. بيروت -لبنان: دار الجليل.

-إبراهيم أنيس واخرون. (1997). المعجم الوسيط (المجلد ج1). القاهرة.

-أسعد على وطفة. (2004). علم الاجتماع المدرسي -بنيوة الظّاهرة المدرسية و وظيفتها الاجتماعيّة. بيروت -لبنان: المؤسّسة الجامعية للدراسات والنّشر و التوزيع.

-انطوني غدنز، ترجمة: فايز الصّايغ. (2005). علم اجتماع مع مدخلات عربية. بيروت : المنطقة العربيّة للترجمة.

-جون سكوت، ترجمة: حلمي محمود محمّد. (2009). خمسون عالما اجتماعيا اساسيا المنظرون المعاصرون. بيروت: الشّبكة العربيّة للابحاث.

-خديجة كاملة خالدي. (2014). المعوقات السّوسيو-ثقافية في اكتساب اللّغة الفرنسية. الجزائر: منشورات جامعة الجزائر2.

-دلال ملحس استيتية، عمر موسى سرحان. (2012). المشكلّات الاجتماعيّة . عمان : دار وائل.

-راتب أحمد قبيعة. (1997). القاموس العربي الشّامل عربي-عربي. بيروت- لبنان: دار الرّاتب الجامعية.

-ريمة دريوش. (دون سنة). الطّفل ونمو السّلوك اللّغويّ في الحالة العادية والمرضية. الجزائر : دار سكولي.

-سميرة أحمد السّيد. (2004). الاسس الاجتماعيّة للتربية في ضوء متطلبات التنمية الشّاملة و الثّورة المعلوماتية. القاهرة: دار الفكر.

-عامر مصباح. (2011). التنشئة الاجتماعيّة و الانحراف الاجتماعيّ. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

-عائشة بورغدة. (2007). المدرسة الجزائرية و الاستراتيجيات الاسرية. الجزائر: منشورات جامعة الجزائر 2.

عبد الجليل مرتاض. (دون سنة). اللّغة و التّواصل اقترابات لسانية للتواصل الشّفهي و الكتابي. الجزائر: دار هومة للطباعة والنّشر .

-عبد الفتاح أبو معال. (1996). تنمية الاستعداد اللّغويّ عند الاطفال . عمان: دار الشّروق .

-عبد الله الرّشدان. (1999). علم اجتماع التّربية. عمان -الاردن : دار الشّروق.

-عدنان ابراهيم أحمد، محمّد المهدي الشّافعي. (2001). علم الاجتماع التربوي. ليبيا: منشورات جامعة سبها.

-على أسعد وطفة. (2013). اللّغة و االنّتماء الاجتماعيّ رؤية نقدية في طروحات بازل بيرنشتاين. الكويت: مركز الرّافدين.

-فيروز زرارقة. (2005). الاسرة و علاقتها بانحراف الحدث المراهق . قسنطينة: منشورات جامعة منتوري .

-محمّد عبد الفتاح محمّد. (2009). ظواهر ومشكلّات الاسرة و الطّفولة المعاصرة من منظور الخدمة الاجتماعيّة. مصر: دار الكتاب الحديث.

-موسى محمّد، عمايرة. (2015). اللّغة وصعوبات القراءة . عمان : دار الفكر .

-نبيل عبد الهادي واخرون. (2007). تطور اللّغة عند الاطفال . المملكة الاردنية – عمان: الاهلية للنشر و التوزيع.

-هدى عبد الله الحاج،عبد الله العشاوي. (2004). اطفالنّا وصعوبات اللّغة واضطرابات الكلّام دليل عملي للاباء و المعلمين . دمشق -سوريا: دار الشّجرة للنشر.

ملخص الملتقى وتوصياته

يحافظ المجلس الأعلى للّغة العربيّة، بالشّراكة مع الجامعات الجزائرية والمدارس العليا للأساتذة على تقاليده الرّامية إلى ترقية اللّغة العربيّة وتعزيز تواجدها في الحياة اليومية الرّسمية منها والشّعبية، ومعالجة بعض القضايا التي تعيق هذا الهدف المنشود، منها قضية فقر التّعلم، وقد خصص لها ندوات شرقية غربية، شمالية جنوبية، احتضنت المدرسة العليا للأساتذة الكاتبة آسيا جبار بقسنطينة ندوة الشّرق، يوم 15 نوفمبر 2023 حضوريا وعن بعد، حاضر فيها ثلة من اللّغويّين والمفتشين التربويين.

قدم المشاركون في النّدوة عصارة خبراتهم وتجاربهم في ميدان نشر اللّغة العربيّة في الوسط التربوي، حللوا المتون اللّغويّة المتعلقة بالكتب المدرسية وغيرها من المراجع المفيدة في تعلم اللّغة العربيّة وتعليمها، فمست محاور مهمة جدا لها علاقة مباشرة بهذه الظّاهرة الخطيرة (فقر التّعلم)، كالرّصيد اللّغويّ للأطوار الثّلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وكذلك بينوا أهمية تهيئة البيئة (الأسرة، الإعلام الهيئات الاجتماعيّة) في المشاركة في مشروع اكتساب اللّغة والقراءة والكتابة وكذلك ركّز الكثير منهم على أهمية الكتاب المدرسي في تعليم اللّغة العربيّة ومحاربة ظاهرة فقر التّعلم، وعرض مجموعة أخرى من الباحثين دور التّعبير الشّفهي في ثراء الرّصيد اللّغويّ لطفل المرحلة الابتدائية.

لقد كلّلت النّدوة وبعد عرض ومناقشة أهم القضايا امتدت أشغالها عبر جلسات حضورية وعن بعد بمجموعة من التوصيات، تليت في الجلسة الختامية بعد كلّمة السّيد رئيس المجلس الأعلى للّغة العربيّة الأستاذ الدكتور صالح بلعيد وكذلك السّيد مدير المدرسة العليا للأساتذة الأستاذ الدكتور رابح طبجون، مست أهم المحاور، فكانت بحق عملية، موجهة ودقيقة هادفة، كانت الخاتمة لهذه النّدوة فاتحة لبذل المزيد من المجهودات قصد تعزيز تواجد اللّغة العربيّة، ودعمها

بالممارسات اللّغويّة السّليمة، ثم القضاء على ظاهرة الفقر اللّغويّ، أو على الأقل الإنقاص من حدتها، تمثلت التوصيات في ما يلي من النّقاط المهمة:

1. البحث عن مقاربات جديدة لتعليم اللّغة العربيّة وتعلمها تتسم بالأصالة والانفتاح على الآخر.

2 . الدعوة إلى إنشاء هيئة تربوية عليا تتكون من نخبة من الباحثين في مجال التّربية، تضطلع بمهمة توجيه ومراقبة مشكلّات التّعليم واستراتيجيات تحديثه وتفعيل عمل المجلس الأعلى للتربية.

3 . التأكيد على أهمية التخطيط اللّغويّ والأمن اللّغويّ ودورهما في الحفاظ على أصالة المجتمع الجزائري وأصالته فالمتعلم ابن بيئته.

4 . الإسراع في عملية تحديث المناهج التربوية والمقررات المدرسية ومراجعتها من قبل الهيئات العلمية المختصة لاسيما مناهج التّعليم الثّانوي.

5 . عقد شراكة حقيقية بين الجامعة ووزارة التّربية الوطنيّة من أجل الاستفادة من أهم البحوث والدراسات التي تتعلق بمشاكلّ التّعليم وطرق علاجها.

6 . عقد حوار وطني يجمع كلّ أطراف المجتمع ومنظماته من أجل محاربة الظّواهر التي تهدد التّعليم النّاجح مثل: فقر التّعلم، التسرب المدرسي، العنف والانحراف ...

7 . إعداد دراسة عميقة حول وضع المعلمين الاجتماعيّ والعلمي ومرافقتهم نحو إعداد جيل تربوي رائد.

8 . تعبئة الطّاقات الوطنيّة من أجل إعلاء مكانة اللّغة العربيّة، وإكبارها وجعلها لغة حية يتداولها الجميع.

9 . إعداد دورات تكوينية للمعلمين يشرف عليها الباحثون الجامعيون رؤساء مخابر، رؤساء فرق بحث.

10 . إنشاء نوادي للمتعلمين داخل المؤسسات تشجع النّشاط القرائي والكتابي للمتعلمين.

11 . تجمع أعمال المشارك بها وتطبع في كتاب واحد يكون في متناول المهتمين.

إنه لأمر جلل أن تنتبه الجهات الوصية على اللّغة العربيّة كالمجالسّ والمجامع اللّغويّة والجامعات والمدراس العليا إلى مثل هكذا قضايا سلبية، تمس اللّغة العربيّة وكينونتها في الواقع، وتحاول بشتى الطّرائق والوسائل أن تحد من تفاقمها، بتنظيم ندوات علمية تجمع المتخصصين في اللّغة والأدب من جهة والتّربية والتّعليم من جهة أخرى، مع ضرورة الحرص على تطبيق توصيات ومخرجات النّدوات، وهذا ما يسعى إليه دائما المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

أعمالُ مُلتقى

«فَقْرُ التَّعَلُّم»

-ندوة الشّرق-

أضحـــى فقر التّعلّم معضلة حقيقية تهـــدّد رقي المجتمعات وتطورها وبخاصّة مجتمعات الدول النامية والتي تعاني ضعف البنية التّحتية وتردّي الأوضاع في جميع النّواحي الاقتصادية، السياسية والاجتماعية ...وغيرها.

إذ يعاني معظم شعوب هذه الدّول من ضعف واضح في القراءة والكتابة وبخاصّة التلاميذ دون سنّ العاشرة رغم تمدرسهم، ففي التقارير الرّسميّة التي صدرت مؤخرا من مؤسسات دولية وردت فيها إحصائيات رهيبـــة ومخيفة لتفاقم هذه المعضلة تشير فيه إلى المستوى اللغوي المتدهور الذي يعانيه أطفال هذه البلدان.

وتعدّ البلدان العربيّة أكثر المجتمعات معاناة من هذه الظاهرة نظرا للظروف السياســـية والاقتصادية التي مسّـــتها مؤخرا كالحروب الأهلية، ثورات الرّبيع العربـــي، الثورات الدّاخلية، العقوبات الاقتصادية على بعض الدّول، التّدخل العســـكري في بعضها الآخر، ثمّ جائحة كورونا التي مسّت كلّ العالم وخلفت آثارا جمّة خاصّة على مستوى التّعليم وجودته...

ولمجابهة تفاقم هذه الظاهرة ومعالجتها، لابدّ لهذه الدّول من استراتيجيات وخطط تعليمية تعلميّة تراعي مرجعيتها الفكرية والحضاريـــة وتهتمّ في الوقت نفســـه بالتحـــوّلات المتنوعة تكنولوجيا ورقميا على مستوى العالم فلا تعزلها عنه.

شارع فرانكلين روزفلت، الجزائر.
ص ب 575، ديتوش مراد، الجزائر.
روابط الاتصال:
الإيميل: elmadjlisse.dz@gmail.com
الهاتف: 023487278 - الفاكس: 023487262
المجلس الأعلى للغة العربية

منشورات المجلس الأعلى للغة العربية
2024

أعمالُ مُلتقى «فَقْرُ التَّعَلُّم» -ندوة الشرق-