الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أحمد دراية ــ أدرار

كلية الآداب واللغـــات
قسم اللغة والأدب العربي

واقعُ تعليم اللُّغة العربية وآفاقُه في المدرسة الابتدائية الجزائرية

دراسة نظرية وميدانية بولاية أدرار نموذجاً.

بحث مقدم لنيل درجة دكتوراه علوم في اللغة والأدب العربي

تخصص: الدّراسات اللغوية

إعداد الطَّالب:
رمضان مسعودي

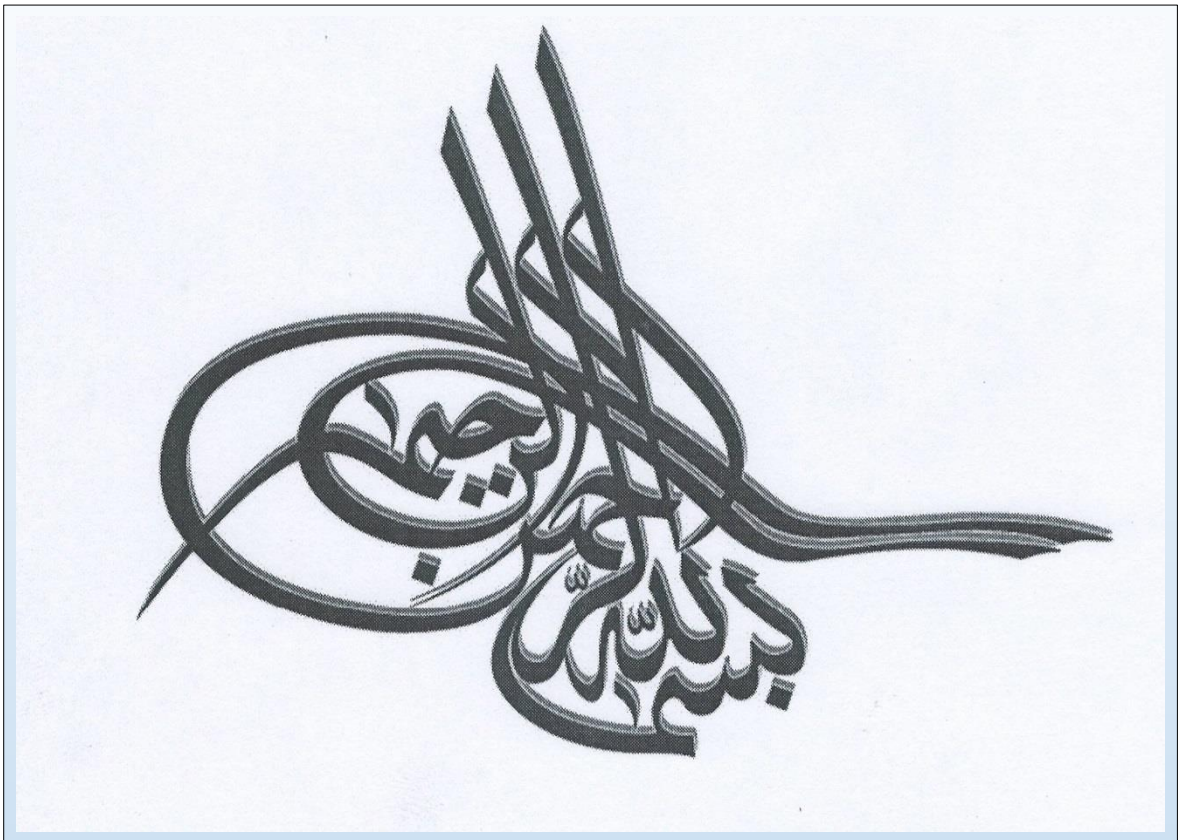
إشـــراف:
أ.د: إدريس بن خويا

أ

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة العمل	الصفة
د. عبد الحق خليفي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة أدرار	رئيساً
أ.د. إدريـس بن خـويا	أستاذ التعليم العالي	جامعة أدرار	مشـرفـاً ومقـــرراً
د. آمال بوخـريص	أستاذة محاضرة "أ"	جامعة أدرار	مناقشاً
أ.د. علي حمـوديـن	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشاً
د. مختـار درقـاوي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الشلف	مناقشاً
د. محمد حـاج هـني	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الشلف	مناقشاً

السنة الجامعية: 1439/1438هـ - 2018/2017م.



﴿وَلَقَدۡ ضَرَبۡنَا لِلنَّاسِ فِي هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانِ مِن كُلِّ مَثَلٖ لَّعَلَّهُمۡ يَتَذَكَّرُونَ ٢٧ قُرۡءَانًا عَرَبِيًّا غَيۡرَ ذِي عِوَجٖ لَّعَلَّهُمۡ يَتَّقُونَ ٢٨﴾

الزمر: 27-28

﴿وَلَقَدۡ نَعۡلَمُ أَنَّهُمۡ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُۥ بَشَرٞۗ لِّسَانُ ٱلَّذِي يُلۡحِدُونَ إِلَيۡهِ أَعۡجَمِيّٞ وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِيّٞ مُّبِينٞ ١٠٣﴾

النحل: 103

﴿إِنَّا جَعَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ ٣﴾

الزخرف: 3

يقول القاضي الفاضل عبد الرَّحيم البيساني:

«إنّي رأيتُ أنّه ما كَتَبَ أحَدُهُم في يَومِهِ كِتاباً إلَّا قالَ في غَدِهِ، لوغُيّرَ هذا لَكانَ أَحسن ولَو زيدَ ذاكَ لَكانَ يُستَحسن، ولَو قُدِّمَ هذا لكانَ أفضل، ولو تُرِكَ ذاكَ لَكانَ أجمل، وهذا مِن أعظَمِ العِبر، وهو دَليلٌ على استيلاءِ النّقْصِ على كافَّةِ البَشَـــــر.» *

*صديق بن حسن القنوجي، أبجد العلوم، الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم، منشورات وزارة الثقافة والإرشـــــاد القومي، دمشق، سوريا، د.ط، 1987، ج1، ص71.

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

ـ إلى الذَيْنِ قال فيهما جلَّت قدرته: ﴿وقُلْ ربِّ ارْحَمْهُمَا كَما ربَّيَاني صَغِيراً﴾

ـ إلى التي كُنتُ ومازِلْتُ لها دومـــاً مخلِصَـــاً راعيـــــاً مستشيراً؛

ـ إلى الذِينَ وقفْتُ عليهـــم زُغْبُ الحواصل، والآن يكبرون الله تكبيراً؛

ـ إلى الذين أَحْسَنُوا الظنَّ بطالب العلْـــم، وكانوا له دعْمَـاً ونصيراً؛

ـ إلى الذين يَذوبون كالشَّمعة؛ ليكونوا للآخرين سراجـــاً مُنِيراً؛

ـ إليهم من الله خيرٌ ﴿وجزاؤُهم بما صَبَرُوا جنَّـــــــةً وحريراً﴾؛

ـ إلى الذين شدُّوا على يَدي لِيُصْبِح العسيرُ ـ بعون الله ـ يسيراً؛

ـ إلى كلِّ هؤلاء، أهدي هذا العمل عـربون محبَّةٍ في الله وتقديراً .

شكرٌ وتقدير

عن أبي هريرة ـ رضي الله عنه ـ قال، قال الرسولُ صلىّ الله عليـــه وسلمَّ: مَن لا يَشكُرُ الناس، لا يَشكُرُ الله.

الشُّكرُ والحمد لله في المستهَلِّ، ثُمَّ للأستاذ الدكتـور الفاضـــــــل (إدريس بن خويا) لقَبُوله الإشراف على هذه الأطروحة، ولِحِرْصه الدَّؤوب على متابعتها وتصحيحها، كما أنَّني ممْتَنٌّ له على كلِّ ما قدَّم لي من توجيهات؛ فقد كان وما يزال أستاذاً وأخاً وصديقاً مُتواضعاً معْطاءً، يتجشَّمُ البذْلَ رغْمَ أعباء التدريس والمسؤولية الملقاة على عاتقه، ندعو الله أنَّ يمُدَّه بالصحة والعون، ويُديم له السَّريرة الخالصة الصَّافية.

الشكر ـ أيضاً ـ موصولٌ للواتي أشْرَفْنَ على كتابة هذه الرِّسالة، ولكلِّ زملائي في سلك التَّعليم من أساتذة ومفتشين صادقين محبِّين، فقد كانوا لي نِعْم العون والمحفِّزِ لمواصلة البحث والاستزادة المعرفية.

الشكر التامّ المُعطَّر لكلِّ المشرفين السَّاهرين على أنْ تكون الجامعة الإفريقية بأدرار رائدة في عطائها العلمي، ولقد كانت بالفعل اسماً على مُسمّى.

الشكْرُ الكامل للجنَةِ المناقشة الموقَّرة على تحمُّلها عِبْء تمحيص البحث وتقويمه وتَشْذِيبِه؛ ليُصْبِح شُجَيْرَةً قائمةً على أصولها بين أشجار العلْم الوارِفَة المعطاءة.

مقدمـــــــــة

مقدمـــــــــــة

ذهب علماء الاجتماع والتَّربية إلى أنَّ اللغة كائن اجتماعي ينْبُضُ بالحياة ويتأثر بالمناخ الذي يعيش فيه؛ لذلك يُفْترضُ فيها أنْ تزدهر وتنشط في ظل الثورة التكنولوجية والاجتماعية والفكرية، وتمضي مُسايِرَة لحركة الحياة التي تحفُّها.

اللغة العربية هي اللسان المعبر عن الفكر، وهي علامة تترجم الإحساس القومي والديني، وإنما جُعِل اللسان على الفوائد دليلاً، ولا ريب أن لسانَنَا الأول عربي، فاللغة العربية صورة وجود الأمة بأفكارها ومعانيها وحقائق نفوسها، وجوداً متميزاً قائماً بخصائصه. لذلك كان الاستعمار شغوفاً بالقضاء على اللسان العربي؛ لأنَّ ذلك ما يسهل له استعباد الخلق، فحين يبسط سلطانه على أمَّة، فإنه يعمل جاهداً على طمس عناصر الهوية وأسس الجمع بين الأفراد، وفي مقدمتها اللغة؛ لأنَّ اللغة هي سبيل التواصل وربط العلاقات والتعبير عن الحاجات، كما أنها تعبِّر عن فكر الأمة وحضارتها.

ولقد رأينا كيف كان حرص اليهود على إحياء لغتهم، لأنهم أدركوا بأنَّ أمتهم لا تقوم لها قائمة إلَّا بأخذ لغتهم مكانتها بين لغات العالم، ولقد حققوا ذلك بالفعل. إذْ لا يستسيغون في توصلهم اليومي الحديث بغيرها، كلُّ ذلك رغبةً في أنْ يفرضوا موقعاً لهم بين الأمم المتحضرة الشغوفة بثوابتها الحريصة على بقائها وعلو مجدها؛ فلِمَ لا تكون لنا هذه الغيرة.

نستشفُّ مما تقدَّم أنَّ ركائز اللغة يقيمها المجتمع، ويتمثل هذا الدور بالأساس في المدرستين؛ النظامية والقرآنية، فحين تَقْصُرُ هاتان المدرستان عن أداء المهمَّة، تكون إذْ ذَاك قد أسْهَمَتا في ذَوَبَان الجماعة وانحطاط فكرها.

والمدرسة الجزائرية النظامية تُعْنَى بتعليم أبنائها العلوم واللغات المختلفة، وفي مقدمتها اللغة العربية باعتبارها أولى اللغتين الوطنيتين (العربية والمازيغية)، لكنَّ ما هو ملْحُوظٌ في الواقع لا يَرْقى إلى مستوى الطموح الذي تسعى إليه الدولة منذ استرجاع الحرية.

حقاً إنّ لسان أبنائنا بالمدارس عامة، لم يستقِمْ على عربية واضحة، رغم الاجتهادات التي قام بها القائمون على التَّعليم عامة – واللغة العربية خاصةً – منذ فجر الاستقلال إلى يومنا هذا.

والأسباب التي تحول دون إقامة لغة سليمة ــ نجتمع عليها جميعاً في كنف وطنٍ واحدٍ؛ شمالاً وجنوباً، شرقاً وغرباً ــ كثيرةٌ ومتعددة.

من خلال معايشتي واحتكاكي بالمتعلمين مدة أربعٍ وثلاثين سنة، تبدَّتْ لي- كغيري- فجوة عميقة بين المتعلِّم واللغة العربية؛ لذلك ارتأيت أن يكون موضوع أطروحتي للدكتوراه بعنوان (**واقع تعليم اللغة االعربية وآفاقه في المدرسة الابتدائية الجزائرية، دراسة نظرية وميدانية بولاية أدرار نموذجاً**)، عسى أنْ أتمكَّن من استجلاء هذا الواقع؛ لِأَخذِ تدابير علاجية لتحسينه والرُّقي به إلى مستوى التَّواصل الذي نرتضيه.

أهمية الموضوع:

لا ريب أنَّ العنوان يُوحِي بأهمية الموضوع، فإذا كانت اللغة هي قوام الأمة، فلا بدَّ من أنْ ينصرف الاهتمام إليها لا عَنْها، وأنْ يعرف المتعلِّمون كنوزها، ويعلموا أنها أساسٌ من أسس الشخصية الوطنية وثوابتها؛ فتعلُّمُها يجب أنْ يسبق تعلُّم لغات أخرى، فحين يتمكن الفرد في مجتمعه من لغته، فإنَّ ذلك يكون من عناصر الإحساس القوي بالانتماء للجماعة اللغوية، دون الشعور بعقدة نقص مقزِّمة تحول دون الاندماج والتكيُّف.

ولَنَا أنْ نُبْرِزَ أهمية هذا الموضوع في النقاط الآتية:

1. لفت الانتباه إلى واقع اللغة العربية في التواصل بين عناصر المتعلمين؛
2. إطلاع المسؤولين على مدى تحقيق المناهج للغايات والأهداف من عدمه؛
3. إظهار حقيقة العلاقة بين العناصر الثلاثة المكونة للفعل التعليمي؛
4. إعطاء اهتمام أكثر لتعليم اللغة العربية؛
5. تنمية الاعتزاز بعناصر الهوية الوطنية، وعلى رأسها اللُّغة العربية.

أسباب اختيار الموضوع: يرجع اختيار موضوع بحثي هذا إلى سببين:

مقدمـــــــــــة

السبب الخاص:

باعتباري عنصراً من عناصر سلك التعليم، فإنَّني عايَشْتُ خلال رحلتي في هذه الوظيفة نماذجَ متنوعة من المعلمين والمتعلمين، وقد رأيت أنَّ جُلَّ المتعلمين وكذا المعلمين المشرفين على تعليمهم وتوجيههم، ليست لهم كفاءة التَّواصل باللغة العربيــة صحيحة لا مشافهةً ولا كتابــة، وذلك مما حزَّ في نفسي طيلة مساري في وظيفة التعليم إضافة إلى أنَّني لاحظْتُ أنَّ المشرفين على تعليم اللغة العربية لأبنائنا في التَّعليم الابتدائي، يفضلون التواصل بينهم ومع متعلميهم باللهجة العامية، وذلك مما انعكس سلباً على الأداء اللغوي المتعلمين.

السَّبب العام:

رأيت أنَّ مناهج التعليم الابتدائي (مناهج الجيل الأول والجيل الثاني) اشتملت على اختلالات، فشَحَذْتُ العزم من أجل إظهارها ولفت نظر الجهات الوصية إليها، ثم إبراز الصُّعوبات التي تحولُ دون تحسين واستقامة ألْسنة معلمينا ومتعلمينا على عربية سليمة، بحيث تسهُلُ معالجة السَّلبيات؛ ومن ثمة العمل على تمكين المتعلمين في الابتدائي خاصة ــ لأنه قاعدة الانطلاق ــ من تحقيق الأداء اللغوي المتوافق مع قدراتهم ومستواهم العقلي، وبالتالي يتيسَّرُ التدرُّج في اكتساب اللغة مع المراحل التعليمية اللاحقة، كما يتمُّ ــ في الوقت ذاته ــ إيقاظ همَّة المعلِّم بأن يعوِّدَ نفسه على استعمال اللغة العربية مع المتعلمين لتمكينهم من محاكاته والسَّير على نهجه.

إشكالية البحث:

يُعَدُّ من نافلة القول إنَّ اللغة العربية هي أحد الأضلاع الرئيسية للهويّة الوطنية، ولـمَّا كانت كذلك، وجدنا أنَّ الاستدمار منع التعليم باللغة العربية إلّا برخصة تحدد نشاطه وفق شروطٍ أهمها:

- اقتصار التعليم على تحفيظ القرآن الكريم لا غير؛
- عدم التَّعرض إلى تفسير الآيات التي تدعو إلى التحرُّر من الظلم والاستبداد ...؛

اليوم وبعد أنْ استرجعنا استقلالنا، وأصبحت لنا الحرية في اتخاذ القرارات التي ثُرْنا وجاهدنا من أجلها؛

نطرح التساؤل الآتي:

هل قامت المدرسة الابتدائية الجزائرية بالدور المنوط بها في تعليم اللغة العربية، والعمل على تحويلها إلى كفاءة حقيقية ملحوظة؟ يتفرع عن هذه الإشكالية التساؤلات التالية:

- هل كان إصلاح مناهج اللغة العربية في الجزائر فاعلاً؟
- هل المعلِّمون متمكِّنون من لغتهم العربية؛ لأداء رسالة التعليم؟
- هل توفَّرت للمتعلمين الوسائلُ التعليمية المساعدة على تعلُّم وتعليم اللغة العربية؟

استدعت هذه الإشكالية بفروعها أنْ نحدِّد الفرضية التي نعمل خلال هذه الدِّراسة على أثباتها أو دَحْضها، فكانت صياغة الفرضية الآتية:

الفَرَضية:

ملكة اللغة العربية لدى المتعلمين في المدرسة الابتدائية الجزائرية، تتأثر بالمستوى المعرفي للمعلمين ومستوى المناهج.

- **المتغير المستقل**: المستوى المعرفي للمعلمين ومستوى المناهج.
- **المتغيـــــر التَّابع**: ملكة اللغة العربية لدى المتعلمين.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى إبراز أهمية تعلُّم اللغة العربية، وتبيان واقعها في المدرسة الجزائرية، والبحث عن الحلول الكفيلة بمعالجة التعثرات الحائلة دون تحقيق الغاية من تعلُّم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية. تتجلَّى هذه الأهداف من خلال جانبي الدراسة الآتيين:

الدراسة النظـــرية:

- إبراز أهمية اللغة العربية في نسج علاقة التفاعل بين عناصر المجتمع البشري.
- تبْيَان دور اللسانيات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها.

الدراسة الميـدانية:

- المهارات الأساسية وآليات تنفيذها لتعلُّم اللغة العربية ملكةً وصناعةً.
- العلاقة التفاعلية اللازمة بين عناصر المثلث الديداكتيكي؛ لتحقيق كفاءة التواصل بلغة عربية سليمة.

منهجية البحث:

رأيت أنَّ هذه الدِّراسة تقتضي أنْ تكون دراسةً نظريةً ميدانيةً، وذلك يتطلَّبُ مني اعتماد؛

المنهج الوصفي بأداة التحليل:

وصفي: باعتباره يقوم على دراسة وتحليل وتفسير الظاهرة من خلال تحديد خصائصها وأبعادها، وتحديد العلاقات القائمة بينها، بهدف الوصول إلى وصف علميّ متكامل لها؛ وذلك باعتماد دراسة الحالة أو الدراسة الميدانية.

أداة التحليل: لأنَّ المنهج الوصفي لا يتوقف عند مجرد جمع بياناتٍ وَصْفِيةٍ حول الظاهرة، وإنَّما يتجاوز ذلك إلى التَّشخيص والتَّحليل والرَّبط، وتفسير هذه البيانات وتصنيفها وقياسها، وبيان نوعية العلاقة بين متغيِّراتها وأسبابها واتجاهاتها واستخلاص النتائج منها، وما إلى ذلك من جوانِبَ تَدُور حول سَبْر أغوار مشكلة أو ظاهرة معينة، والتَّعرف على حقيقتها في أرض الواقع، ثمَّ الوصول إلى تعميمات بشأن الموقف أو الظاهرة موضوع الدراسة. وذلك ما قمت به عند تحليل الوثائق التربوية والمناهج المعتمدة، وكذا وسائل جمع البيانات، ثمَّ استخلاص أثرها في تعليم اللغة العربية خاصة.

أَدَبيات البحث:

من خلال اطّلاعي على بعض رسائل الماجستير والدكتوراه في الجزائر، رصدت دراستين سابقتين تناولتا تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي لكن من جوانب أخري:

الدراسة الأولى: نشاط القراءة في الطور الأول الابتدائي؛ مقاربة تواصلية. رسالة ماجستير للطالبة حياة طكوك، بجامعة فرحات عباس، سطيف. الجزائر، السنة الجامعية 2009-2010م.

ركّزت الدراسة على مفهوم القراءة وأهميتها في التعليم الابتدائي، وبيَّنت مفهوم المقاربة التواصلية، وكذا الفرق بين الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية. وقد كانت المصادر الأساسية للدِّراسة كتب السنة الأولى ابتدائي من مناهج الجيل الأول.

الدراسة الثانية: التَّعليمية وتدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية الابتدائية واقع وطموح، وحدة البحث بكلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، برئاسة الدكتور رابح دفرور، جامعة أحمد دراية، أدرار. الجزائر، سنة 2010.

تطرَّقَتِ الدِّراسة إلى مفاهيم التعليمية، ثم طرائق تدريس اللغة العربية في التعليم الابتدائي بطوريه الأول والثاني، كما قام أعضاء وحدة البحث بدراسة ميدانية محمودة متعلِّقة بالموضوع، وهذا رغم أنَّهم لا ينتسبون لمرحلة التعليم الابتدائي. هذه الدِّراسة ـ أيضاً ـ اعتمدت على الوثائق المدرسية المتعلقة بمناهج الجيل الأول. ولم تكن مُلِمَّة ـ بالقدر الكافي ـ بِسير العمل التَّعليمي قي المدرسة الابتدائية، إضافة إلى عدم الإشارة لبعض التَّعثرات التي تحول دون تحقيق كفاءة التَّواصل باللغة العربية في الابتدائي.

عينة الدراسة:

بما أنَّ الدراسة ستكون نظرية ميدانية، وستركِّز على مرحلة التعليم الابتدائي؛ باعتباره المنطلق الأساس لتعلّم مبادئ اللغة العربية؛ فإن عيِّنة الدَّراسَة ـ بالطَّبع ـ ستكون مقصورةً على مرحلة التعليم الابتدائي، ولأنَّ الموضوع لا يمكن أن يشْمل جميع مدارس التعليم الابتدائي في الجزائر، فإنَّه أُقْتُصِرَ فيه على عينة من مدارس ولاية أدرار بأقاليمها الثلاث (قورارة، توات، تديكلت).

اعْتَمَدْتُ في هذه الدِّراسة خطةً من بابين: الباب الأول للدراسة النظرية، والباب الثاني للدراسة الميدانية.

الباب الأول: الدراسة النظرية

- **الفصل الأول**: اللغة في المجتمع البشري.

تناولْتُ فيه مفهوم اللغة ونشأتها، وبيَّنت أنماط التَّعبير البشري ومنه اللغة وعلاقتها الوطيدة بفكر الإنسان. ثمَّ حدَّدت خصائص اللغة الإنسانية، وأثر الازدواج اللغوي والثنائية اللغوية على اللغة العربية، وختمت الفصل بأهمية اللغة العربية على لسان غربيين تمكنوا من لغة القرآن وتواصلوا بها.

- **الفصل الثاني**: اللسانيات وتعليمية اللغة.

تطرَّقتُ في هذا الفصل إلى مفهوم اللسانيات بنوعيها النظرية والتطبيقية، والعلم المتفرع عنها؛ تعليمية اللغات، وبينت الفرق بين التَّعليمية والبيداغوجيا. ثمَّ فصَّلت القول في عناصر العملية التعليمية (المعلِّم، المتعلِّم، المعرفة)، وعنصر المعرفة يقتضي وضع المنهـــاج؛

لذلك رأيت من الضروري ذكر مكونات المنهاج وأهميته. وقد أوضحت مفاهيم المهارات الأربعة للغة ودورها في امتلاك اللغة العربية، وتَيْسِير التَّواصل بها.

الباب الثاني: الدراسة الميدانية

- **الفصل الأول:** آلية تناول مهارات اللغة العربية في التعليم الابتدائي.

لـمَّا كانت المعرفة أحد عناصر المثلَّث الديداكتيكي؛ فإنَّ معرفة اللغة تقتضي الإحاطة بجوانبها الأربعة، وبما أنَّني تطرَّقت لهذه الجوانب من الناحية النظرية؛ فإنَّني في الجانب التطبيقي تطرّقت للآلية التي تُتناوَلُ بها هذه المهارات في التعليم الابتدائي بأطواره الثلاث، وأبرزْت السُّبل الأفضل التي يجب اتّباعها لتحقِيق الغاية من تدريسها؛ وهي تمكُّن المتعلِّمين من التواصل كتابة وتعبيراً.

- **الفصل الثاني:** المثلث الدّيداكتيكي في التّعليم الابتدائي من خلال وسائل جمع البيانات.

عمَدْتُ في هذا الفصل إلى استخدام وسائل جمع البيانات الثَّلاث (الملاحظة، والمقابلة، والاستبانة)، وذلك قصدَ تَّشخيص وتحليل وتفسير البيانات التي أتحصَّلُ عليها، وتصنيفها لتِبْيان نوعية العَلاقة بين متغيِّراتها وأسبابها واستخلاص النتائج منها؛ لمعرفة الواقع الميداني لحقيقة اللغة العربية في التَّعليم الابتدائي، ثمَّ الوصول إلى مدى ارتباط الإشكالية المطروحة بالفرضية.

الخاتمة:

تطرَّقت فيها إلى النَّتائج التي خَلُصَ إليها البحث، حيث استظهَرْتُ خلالها أهمية اللغة العربية في التَّواصل بين أفراد المجتمع البشري، وأشَرْتُ إلى ضَرورة الحرص على تعلُّمها من المنبع الأساس؛ وهو المدرسة الابتدائية. كما بينت بأن ذلك لا يتحقَّق إلَّا من خلال تكامل العلاقة بين عناصر المثلث الديداكتيكي (المعلم، المتعلم، المنهاج)، ويكْمُن هذا التكامل في الحرص على التدقيق العلمي واللغوي للمناهج، وتحسين المستوى المعرفي للمعلمين بتكثيف التكوين الإقامي.

صعوبات البحث:

لا غرْوَ في أنَّ أيَّ باحثٍ سيجدُ كالنَّحلة بعض المشاقّ وهو يبحث عن رحيق المعرفة، وتلك من مستلزماته، إذْ لا يمكن أنْ يجني الفلَّاح ثمار تَعَبِه دون بذل جهدٍ مُسْبقٍ؛ لذلك أقول إنَّني وجدْتُ متعة كبيرة في التَّنَقلات التي قمْتُ بها أثناء هذه الدِّراسة، خاصة منطقة تيمياوين بأقصى الجنوب، ناحية برج باجي مختار، فلا يُمكِن للمرء أنْ يعرف معاناة السُّكان

هناك دون الوقوف على ذلك وملاحظته عياناً، وبالأخصِّ أولئك القائمين على التربية والتعليم، حيث إنَّ جلَّهم من الوافدين إلى المنطقة.

أما بالنسبة لمكتبة البحث، فقد توفرت لي بما فيه الكفاية، حيث حصلت على بعضها من مكتبات جامعية: جامعة أدرار، بشار، ورقلة، قسنطينة، المكتبة الوطنية بالعاصمة. واشتريت أخرى من معارض الكتاب بالجزائر، وأخرى من المغرب والسَّعودية. وأبرز مصادر البحث التي رافقتني خلال هذه الدراسة:

- القرآن الكريم برواية حفص؛
- وثائق التعليم الابتدائي الرسمية (أدلَّة المعلم، مناهج اللغة العربية، الوثائق المرافقة لمناهج اللغة العربية)؛
- كُتُبُ متعلمي التَّعليم الابتدائي في اللغة العربية؛
- معجم أعلام الموارد لمنير البعلبكي؛
- معجم لسان العرب لابن منظور.

في الختام لا يسَعُني إلَّا أنْ أتقدم ـ مرة أخرى ـ بجزيل الشكر إلى أستاذي الدكتور **إدريس بن أخويا** على كل ما أسْدَى لي من توجيهات، وما صحَّح من أخطاء واختلالات اشتملت عليها هذه الدراسة.

كما أتقدَّم بالتحية الخالصة للجنة المناقشة الموقرة؛ شاكراً لكل أعضائها تحمُّلهم عبء تمحيص البحث وغربلته؛ لإخراج شوائبه وتصحيح عثَراته.

من خلال المتْعَةِ في المشقات، أؤكِّد أنَّه لا مفْخَرَة ولا مَنَّاً في أنَّ يعرض الباحث الصعوبات التي اعترضته، **فما نيلُ المطالب بالتَّمني ولَكِن تُؤْخَذُ الدُّنيا غِلابا**.

رجائي أنْ أكون وُفِّقْت في زرع هذه الشُّجَيرة، عسى أنْ تُؤْتِي أكلَّها كل حين، كما آمل أنْ يكون ذلك محفِّزاً لي ولغيري على المزيد من الجهد خدمةً للعلْم وطالبيه، إلى أنْ يضمَّني اللَّحْدُ، والحمد لله ربِّ العالمين.

رمضان مسعودي

أدرار في 15 /2018/03

الباب الأول
الدّراسة النظرية

الفصل الأول: اللغة في المجتمع البشري

أولاً - اللغة المصطلح والمفهوم.

ثانياً - نشأة اللغة.

1.2- النظرية التوقيفية.
2.2- النظرية التوفيقية (الاصطلاحية).
3.2- النظرية الصوتية (المحاكاة).

ثالثاً - أنماط التعبير البشري.

1.3- المجال الأول: التعبير الطبيعي عن الانفعالات.
2.3- المجال الثاني: التعبير الوضعي الإرادي.

رابعاً - علاقة اللغة بالفكر.

خامساً - وظائف اللغة الإنسانية.

1.5- وظائف اللغة عند هاليدي.
2.5- وظائف اللغة عند بوهلر.
3.5- وظائف اللغة عند رومان جاكبسون.

سادساً - التواصل اللغوي.

سابعاً - خصائص اللغة الإنسانية.

ثامناً - التخطيط اللغوي.

1.8- أهمية التخطيط اللغوي.
2.8- أنواع التخطيط اللغوي.

تاسعاً - السياسة اللغوية.

عاشراً - التخطيط التربوي.

1.10- نشأة التخطيط التربوي.
2.10- أهداف التخطيط التربوي.
3.10- أهمية التخطيط التربوي.
4.10- مبادئ التخطيط التربوي.

حادي عشر - الازدواج اللغوي والثنائية اللغوية.

1.11- الازدواجية وأثرها في اللغة العربية.
2.11- الثنائية اللغوية وأثرها في اللغة العربية.

ثاني عشر - الجزائر ولغة التواصل.

1.12- الازدواجية اللغوية في الجزائر.
2.12- الثنائية اللغوية في الجزائر.

ثالث عشر - أهمية اللغة العربية.

1.13- أهمية اللغة العربية على لسان غربيين.

ملخص الفصل.

لا يعزُبُ عن أذْهَاننا أنَّ الإنسان يعيش عيشة جماعيةً، مع مجموعة من جِنْسه البشري، له بهم عواملُ متعددةٌ من النَّسَب والجوار واتحاد الغايات والآمال والعواطف، وما إلى ذلك من الروابط الاجتماعية، ولذلك هو في أشدِّ الحاجة إلى أنْ يتفاهم مع هذه المجموعة؛ لتستقيم حياته وتنتظم أموره.

ولا نستطيع أنْ نتصوَّر مجموعة من الناس، يمكنها الاستغناء عن وسيلة التفاهم بينها، ولا شكَّ أن المجموعات البشرية، قد جَهِدَتْ منذ العصور التاريخية الأولى في سبيل الوصول إلى هذا التفاهم المنشود، ولعلها تدرّجت في هذا السبيل، فاتخذت من الإشارات والحركات والأصوات والرموز وسائل تعين على تحقيق هذا التفاهم بينها، ثم انتهت هذه الجهود المتصلة باستخدام اللغة وسيلة لهذا التفاهم.

إذاً اللغة من أهم ما وصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم، لما تمتاز به من اليسر والوضوح، ودقة الدَّلالة، ولأنَّ كثيراً من العواطف والمعاني الوجدانية لا يمكن التعبير عنها إلَّا باللغة، وما الحركات والإشارات وغير ذلك من وسائل التعبير؛ إلَّا عوامل مساعدة للتبليغ، وقد تكون بديلاً ضرورياً حين لا يقوم الجهاز الصوتي بوظيفته عند الإنسان لإداء الرسالة التواصلية التبليغية، وليس أدلَّ على حاجة الإنسان إلى اللغة من أنَّ الله أرسل رسله إلى أقوامهم باللغة التي يتواصلون بها قال تعالى: ﴿**وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوۡمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمۡۖ فَيُضِلُّ ٱللَّهُ مَن يَشَآءُ وَيَهۡدِي مَن يَشَآءُۚ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ ٤**﴾[1]، وذلك لتحقيق الغاية المبتغاة من وراء ذلك التواصل، فيحدث التأثر والتأثير.

ولـمَّا كان للغة هذه الأهمية في المجتمع البشري، كان من الجدير في البدء التحدُّث عن مفهوم اللغة.

لقد أصبحت اللغة من أشدَّ الظواهر الإنسانية تشعباً وتعقيداً واتجاهاً، وأصبحت من الأمور التي يصعب إعطاؤها تعريفاً شاملاً ودقيقاً، ويعودُ ذلك لكونها تُعَدُّ من أهم مميزات الإنسان الاجتماعية والحضارية والإنسانية.

أولاً- اللغة المصطلح والمفهوم: جاء في لسان العَرب: لَغَا، اللَّغو واللَّغَا السَّقط وما لا يُعْتَدُّ به من كلام وغيره، ولا يحصل منه على فائدة ولا نفع، واللَّغْو واللَّغَا واللَّغْوَى، ما كان من الكلام غير معقود عليه... واللُّغة من الأسماء الناقصة، وأصلها لُغْوَة من لغا إذا تكلَّم[2].

(1) سورة إبراهيم الآية 4.
(2) ابن منظور الأنصاري، لسان العرب، مادة (ل.غ.و)، تحقيق على أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1 ،2005، ج8، ص679.

كما ورد في الصِّحاح: «لغا، يلْغُو، لغواً، أي قال باطلاً يُقال لَغَوتُ باليمين ... واللَّغا: الصَّوت مثل الوغا، ويقال – أيضاً – لغي به يلْغَى لغاً، أي لهج به، ولغيَ بالشراب أكثر منه»[1].

أمَّا دلالة كلمة (اللغة) فلم تكن تعْني قديماً المعنى اللغوي الذي نستعمله في الوقت الحاضر، وذلك لما أصابها من تطور لغوي كبير في معانيها المختلفة، ودلالاتها، وتشعب فروعها.

وقد تطرق لهذه الحقيقة إبراهيم أنيس بالقول: «يظهر أنَّ العرب القدماء في العصور الجاهلية وصدر الإسلام، لم يكونوا يعبِّرون عمَّا نسميه نحن باللغة، إلَّا بكلمة اللسان؛ تلك الكلمة المشتركة اللفظ والمعنوية في معظم اللغات السامية شقيقات اللغة العربية.»[2].

إنَّ اللسان من نعم الله العظيمة على الإنسان، قال تعالى: ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَٰهُ بِلِسَانِكَ لِتُبَشِّرَ بِهِ ٱلْمُتَّقِينَ وَتُنذِرَ بِهِۦ قَوْمًا لُّدًّا ﴿٩٧﴾﴾[3]، وقال تعالى: ﴿أَلَمْ نَجْعَل لَّهُۥ عَيْنَيْنِ ﴿٨﴾ وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ ﴿٩﴾ وَهَدَيْنَٰهُ ٱلنَّجْدَيْنِ ﴿١٠﴾﴾[4]، فاللسان من خلال الآيات، هو آلة الألفاظ، وهو عنوان السُّمو الإنساني، وما اختلاف وتعدد اللسان البشري إلا آية من آيات الله، قال تعالى : ﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ ﴿٢٢﴾﴾[5]، لا نجد في القرآن إلَّا كلمة (اللسان) للدلالة على المصطلح المتداول (اللغة)، و لا بأس أنْ نضيف دليلاً آخر علاوة على ما ذكرنا من الآيات، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُۥ بَشَرٌ ۗ لِّسَانُ ٱلَّذِى يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِىٌّ وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِىٌّ مُّبِينٌ ﴿١٠٣﴾﴾[6].

أمَّا لفظ اللغة في القرآن الكريم، فقد أُسْتُعمل لمعانٍ مختلفة، منها معنى السّاقط من الكلام، الذي لا جدوى منه. مثال ذلك قوله تعالى: ﴿وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ لَا تَسْمَعُوا۟ لِهَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ وَٱلْغَوْا۟ فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ ﴿٢٦﴾﴾[7]، واسْتُعمل لمعنى القولِ الباطل مثال ذلك، قوله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ هُمْ عَنِ ٱللَّغْوِ مُعْرِضُونَ ﴿٣﴾﴾[8]،كما استعمل لمعنى القصد الصَّريح، أو النِّية القاصدة عند أداء اليمين، مثال ذلك قوله تعالى: ﴿لَّا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِٱللَّغْوِ فِىٓ أَيْمَٰنِكُمْ وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ ۗ وَٱللَّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ ﴿٢٢٥﴾﴾[9].

---

[1] إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية)، مادة (ل.غ.و)، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، 1990، مج6، ص2483.
[2] إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط3، 2003، ص15.
[3] سورة مريم، الآية 97
[4] سورة البلد، الآيات 8 ،9، 10.
[5] سورة الروم الآية 22.
[6] سورة النحل الآية 103
[7] سورة فصلت الآية 26.
[8] سورة المؤمنون، الآية 3.
[9] سورة البقرة، الآية 225.

نستخلص أنَّ هذه المعاني(اللغو)ومشتقاته في الآيات تتوافق تماماً والمعنى الذي ذكرناه لمصطلح اللغة في المعاجم اللغوية التي اعتمدناها.

ولقد ميّز العرب بين (اللغة واللغو) فاللغة كلام يُقْصَد به معنىً مفيداً، وأمّا اللغو فكلام من غير رؤية دقيقة أو تفكير، وهو الكلام المهمَل، في حين اللغة هي الكلام غير المهمل[1]. وقد ورد في الصِّحاح «واللَّغو في الإيمان ما لا يعقد عليه القلب، كقول الرجل في كلامه بلى والله، ولا والله!»[2]

إنَّ انتقاء تعريف محددٍ للغة ليس بالعملية اليسيرة، نظراً لتعدد تعريفاتها، ومن ثمة يُفَضِّل بعضُ أهل اللغة أنْ تُعرَف اللغة من خلال استعمالاتها المختلفة بين الجماعة اللغوية، وبذلك نجد للغة عدة معاني عند العلماء. يقول دي سوسير: «هي نتاج اجتماعي لملكة الكلام، ومجموعة من المواضعات يتبنَّاها الكيان الاجتماعي ليتمَكَّن الأفراد من ممارسة هذه الملكة»[3]. فاللغة ـ إذاً ـ عند سوسير، هي وليدة المجتمع، وثمرة من ثمراته أوجَدَهَا من أجل التّواصل بين أفراده للتعبير عن الحاجات، وما يختلج في النَّفس.

ولقد نحا ابن جنِّي المنحى ذاته في تعريفها قائلاً: «أما حدُّهـا؛ فإنها أصوات يعبِّر بها كل قـوم عن أغراضهم»[4]، بينما ابن خلدون يعرفها بالقول: «اعلم أنَّ اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعلٌ لساني، فلابدَّ أنْ تصيرَ ملكةً مقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان»[5]. إذاً اللغة من خلال تعريفي ابن جني وابن خلدون، عبارة عن تعبير المتكلم عن القصد والحاجة، وقد ربطها ابن خلدون بفعل اللسان الذي هو أساس الملكة اللغوية، والتي يُحَاطُ بها من خلال الممارسة والتَّكْرار.

ومن بين تعاريفها قول يسبرسن «إنَّ اللغة ليست في حقيقتها سوى نشاط إنساني يتمثل ـ من جانب ـ في مجهود عضلي يقوم به فرد من الأفراد ومن جانب آخر ـ يتمثل في عملية إدراكية ينفعل بها فرد أو أفراد آخرون»[6]، كما أُعْتُبِرتِ اللُّغة بأنها نظام الأصوات المنطوقة، له قواعدُ تحكم مستوياته المختلفة، الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وتعمل هذه الأنظمة في انسجام ظاهر مترابطٍ وثيقٍ، ولهذا فهي نظام الأنظمة، أوهي نِظَام من الرموز الصوتية[7].

---

[1] ينظر، كمال يوسف الحاج، في فلسفة اللغة، دار النهار للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، د. ط، 1967، ص.63.
[2] إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، مج 6، ص2483.
[3] فردنان دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، تعريب صالح القرمادي، محمد الشاوش ومحمد عجينة، الدار العربية للكتاب، الجماهيرية العربية الليبية، ليبيا، د.ط، 1985، ص29.
[4] ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد على النجار، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط1 ،2006، ص67.
[5] ابن خلدون، المقدمة، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، د. ط،1986 ص339.
[6] عبد العزيز شرف، المستويات اللغوية في الاتصال الإعلامي، المجلة العربية للمعلوميات، القاهرة، ع3، 1979، ص69.
[7] يُنظر، أحمد مختار عمر، علم الدلالة، مكتبة دار العروبة، الكويت، د، ط،1998، ص6.

اللغة الإنسانية ــ إذاً ــ عبارة عن ذلك الانصهار والتعالق المتين بين الوحدات اللغوية خلال تركيبها، وحين تقصر اللغة اللفظية عن أداء الرسالة كاملة وتحقيق غايتها بين المرسل والمرسل إليه، فإنَّ إنجاز اللغة غير اللفظية؛ كحركة اليد، والعينين، وعلامات التغيُّر الطارئة على الوجه، إضافة إلى التلوين الصوتي، الذي يعبِّر عن الحالة المزاجية وكذا العاطفية للباث، كل ذلك يصل إلى جهاز استقبال المتلقي ليفك شفرات المحادثة، فيقوم هو بدوره بعملية وضع جديدة رداً على ما وصل إليه من المرسل.

انْصَرَفَ كلامنا في هذا العنصر إلى اللغة لفظيةً كانت، أو غير لفظية، كلغة الإشارات ولغة العيون، ولغة الحيوانات، وما إلى ذلك من المجازات، التي لَسْنا معنيين بتفصيل الحديث عنها في هذا المقام، وإنَّما سنوجز الحديث عنها لاحقاً.

ثانياً- نشأة اللغة: في البدء عن نشأة اللغة، حريٌّ بنا أنْ نتمثل قول الباحث صبحي الصالح: « لقد بات لزاماً علينا تجديدُ البحث في فقه اللغة، فليس يعنينا أنْ نتقصَّى أصل اللغة الغامض المجهول، وليس علينا أنْ نعلِّل كلَّ صوت لغوي، أو رمزٍ دلالي أنه على وجه الحكمة كيف وقع ، وبأية لغةٍ يُنْطَق؛ بل يُعْنِينا أنْ نتابع التطور اللغوي كيف حدث ...»[1]، في الكلام إشارة إلى أننا سنوجز القول في بحثنا هذا عن نشأة اللغة، وذلك لنبيِّن فقط أنَّ اللغة الإنسانية قد نالتْ حظَّها الأوفَر من البحث في دقائقها وخصائصها ونشأتها، وبالتالي نعطي هذه اللغة، ما تستحق من الاهتمام والتقدير.

اختلَفَ العلماء والبَحَثَة قديماً وحديثاً في موضوع نشأة اللغة الإنسانية الأولى، فمنهم من رأى أنَّه لا جدوى من البحث في حقيقة ذلك لما يكتنفه من الغموض وعُسْر الوقوف على حقيقتها القاطعة، «فقد انصرف الآن معظم اللغويين عن مثل هذا البحث، وأصبحوا يرونه أشبه بالبحث فيما وراء الطبيعة»[2]، ومنهم من رأى أنَّ البحث في اللغة هو كالبحث في أية ظاهرة اجتماعية لابد من التنقيب والتمحيص في أصل نشأتها ومعرفة خصائصها، وقد ذهب العلماء في ذلك مذاهبُ ونظرياتٌ، ومن أبرز هذه النظريات:

1-2 النظرية التوقيفية: رائد هذه النظرية في فقه اللغة العربية اللغوي (أحمد بن فارس) حيث ورد في كتابة الصَّاحبي في فقه اللغة قوله: «إنَّ لُغَة العرب توقيف، ودليل ذلك قوله جـــــلَّ ثناؤه ﴿**وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا**﴾ [3]، فكان ابن عباس يقول: علمه الأسماء كلها، وهي هذه التي يتعارفها الناس من: دابة وأرض وسهل وجبل وحمار، وأشباه ذلك من الأمم وغيرها»[4].

---

[1] صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط3، 2014، ص35.
[2] إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، دار المعارف، مصر، د.ط، 1970، ص15.
[3] سورة البقرة، الآية، 31.
[4] أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، تحقيق أحمد حسين بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1997، ص13.

وقد اجتهد ابن فارس في بيان القصد من كلمة (الأسماء) ليخلُصَ إلى أنَّ الأسماء تشمل كلَّ مسمىً من أعلام وأعيان وذوات، ثم استدل على توقيف اللغة بأنها من عند الخالق جل شأنه قائلاً: «والدليل على صحة ما نذهب إليه؛ إجماع العلماء على الاحتجاج بلغة القوم، فيما يختلفون فيه، أو يتفقون عليه، ثم احتجاجهم بأشعارهم، ولو كانت اللغة مواضعة واصطلاح، لم يكن أوليك في الاحتجاج بهم بأولى منا في الاحتجاج، ولو اصطلحنا على لغة اليوم ولا فرق»[1] ثم أضاف لدحض فكرة الاصطلاح أنْ ذَكَرَ بأنَّ الصحابة رضى الله عنهم ـ وهم البلغاء والفصحاء ـ ما عَلِمْنَاهم اصطلحوا على اختراع لغة ،أو إحداث لفظة لم تتقدَّمْهم[2].

ولقد أيَّدَ هذا القول الجصَّاص[3]، حين فسَّر الآية ﴿ وعلم آدم الأسماء كلها ﴾ قائلاً: « وهذه الآية تدل على أنَّ أصول اللغات كلها، توقيف من الله تعالى لآدم عليه السلام، وأنه علمه أياها بمعانيها، إذْ لا فضيلة في معرفة الأسماء دون المعاني، وهي دلالة على شرف العلم وفضيلته، لأنه تعالى لما أراد إعلام الملائكة فضيلة آدم علمه الأسماء بمعانيها حتى أخبر الملائكة بها، ولم تكن الملائكة عَلِمَتْ منها ما عَلِمَه آدم، فاعترفَتْ له بالفضل في ذلك »[4]،كما سار على المذهب ذاته العلامة ابن جني، والذي لم يجزم في كتابه ـ الخصائص ـ بأحد الرأيين التوقيف أم الاصطلاح، حيث قال متراجعاً عن التوفيق (الاصطلاح): « واعلم فيما بعد، أنَّني على تقادم الوقت، دائم التنفير والبحث عن هذا الموضع، فأجد الدُّواعي والخوالج قوية التجاذب لي، مختلفة جهات التغول على فكري ... بأنها من عند الله جلّ وعز، فقوي في نفسي اعتقاد كونها توقيفاً من الله سبحانه، وأنها وحي»[5]، وقد رأى بعض أتباع الديانة المسيحية صحة هذا الرأي بأنَّ اللغة الإنسانية إلهام إلهي هبط على الإنسان فعلَّمهُ النطق وأسماء الأشياء، وقد ذهب إلى هذا الرأي – في العُصُور القديمـــة – الفيلسوف اليوناني Héraclites[6] وفي العصور الحديثة

[1] أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، المصدر السابق، ص14.
[2] يُنْظر، المصدر نفسه، ص14.
[3] هو أحمد بن علي الرازي الجصاص أبو بكر، فقيه أصولي مفسر علامة مجتهد، انتهت إليه رئاسة المذهب الحنفي في وقته ببغداد، له الفصول في الأصول وشرح مختصر الطحاوي، وشرح الجامع الكبير لمحمد بن الحسين الشيباني توفي سنة 370 هـ، (ينظر ترجمته في الفتح المبين، ج1، ص203.
[4] أحمد علي الرازي الجصاص أحكام القرآن، تحقيق مجمد الصادق قمحاوي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ج1، د.ط، 1983، ص36.
[5] ابن جني، الخصائص، مصدر سابق، ص76-77.
[6] Héraclitus هيرقليطس، فيلسوف إغريقي من المدرسة البونية، ولد عام540هـ، كتب بأسلوب غامض، يغلب طابع الحزن على كتاباته لذلك عُرِف بالفيلسوف الباكي، تأثر بأفكاره سقراط وأفلطون وأرسطو، قال بأن النار هي الجوهر الأول، ومنها نشأ الكون، وتوفي عام480هـ. يُنْظر، عبد الرحمان بدوي، موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1، ج2، 1984، ص533-537.

طائفة من العلماء على رأسهم (Lami)[1] في كتابه فن الكلام De parler l'art[2] ،كما يعتمد المسيحيون على ما ورد في سفر التَّكوين، من أنَّ اللغة توقيف حيث جاء فيه: « والله خلق من الطين جميع حيوانات الحقول وجميع طيور السماء، ثم عرضها على آدم، ليرى كيف يسميها، وليحمل كل منها الاسم الذي يضعه له الإنسان؛ فوضع آدم أسماء لجميع الحيوانات المستأنسة، ولطيور السماء، ودواب الحقول»[3] كما ورد فيه أيضا: «وقال الرَّب الإله لا يحسُنُ أن يكون الإنسان وحده فاصنعْ له عوناً بإزائه، وجَبَلَ الرَّبُّ الإلهُ من الأرض جميعَ حيوانات البرِّيَّة ،وجميع طير السماء، وأتى بها؛ ليرى ماذا يسميها، فكل ما سماه به آدم من نفس حيَّةٍ، فهو اسمه فدعا آدمُ جميعَ البهائم وطير السماء، وجميع وحْشِ الصحراء بأسماء»[4].

غير أنَّ استدلالهم جاء مخالفاً لتأويلهم بتوقيفية اللغة؛ إذْ يظهر جلياً من محتوى الاستدلال أنَّ آدم هو الذي أعطى الحيوانات أسماءها، ولم يوحِ الله بها إليه، وهذا التأويل يكون موافقاً لما ذهب إليه ابن جني حيث يقول: «وذلك أنَّه قدْ يجوز أنْ يكون تأويله: أقدر آدم على أنْ واضعَ عليها»[5]، ولقد قطع المفكر الفرنسي ـ دي بونالد ـ الرأي باستحالة خلق الإنسان للغة، قائلاً «إذا قلنا نحن نفكر، فكأننا قلنا نحن نلغو، ولو أنَّ كائناً سُلِبَ اللغة لَسُلِبَ القدرة على التفكير أيضاً، وبناء على هذا يستحيل أنْ يكونَ الإنسان خالقاً للغة»[6].

ويعلل رأيه هذا بأنّ الإنسان لكي يخلق اللغة يجب أنْ تكون له فكرة واضحة عنها، فلا يُعْقَلُ أنْ يخلق خالقٌ شيئاً لا يملك عنه أيةَ فكرة[7]، ففي قول (ذي بونالد) ما يُبطِلُ زعمه، فحين يقول: ولو أنَّ كائناً سُلِب اللغة لَسُلِب القدرة على التفكير، فماذا نقول عندئذٍ عن الأصمِّ الأبكم الذي يفتقد اللغة، أليس لديه تفكير!؟

2-2 النظرية التوفيقية (الاصطلاحية): يرى أصحاب هذه النظرية أنَّ اللغة نشأت من اتِّفاقٍ بين أفراد المجتمع البشري، وقد ذكر ابن جنّي «أنَّ أصل اللغة إنَّما هو تواضع واصطلاح، لا وحي وتوقيف»[8]؛ فهو ينفي ها هنا نفياً جازماً بأن تكون اللغة وحيٌ من الله، ثمَّ يعضِّد قوله بالتعليل التالي: «وذلك أنهم

---

[1] دوم فرانسوا لامي Dom françois lami ولد بمونتيرو Montireau من أعمال فرنسا سنة 1636 وتوفي في Sant denis سنة 1711، وقد قام، بتدريس الفلسفة بكثير من المعاهد الدينية.

[2] يُنظر، علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الانسان والطفل، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2003، ص30.

[3] المرجع نفسه، ص32، نقلاً عن الإصحاح الثاني من سفر التكوين، ص20-21.

[4] محمد الأنطاكي، دراسات في فقه اللغة، دار الشرق العربي، بيروت، ط4، 2004، ص48، نقلاًعن الإصحاح الثاني من سفر التكوين. ص20-21

[5] ابن جني، الخصائص، ص72.

[6] محمد الأنطاكي، دراسات في فقه اللغة، ص51.

[7] ينظر المرجع نفسه، ص51.

[8] ابن جني، الخصائص، ص.72.

ذهبوا إلى أنَّ أصل اللغة لابد فيه من المواضعة، وذلك كأن يجتمع حكيمان أو ثلاثة فصاعداً، فيتحاجُّوا إلى الإبانة عن الأشياء المعلومات، فيضعوا لكل واحد منها سمةً ولفظاً، إذا ذُكِر عُرِف به مسماه ليمتاز عن غيره، وليُغني بذكره عن إحضاره إلى مرآة العين، فيكون ذلك أقرب وأخفُّ ... فكأنهم جاؤوا إلى وحدٍ من بني آدم، فأومأوا إليه، وقالوا :إنسان إنسان إنسان ...و إنْ أرادوا سِمَةَ عينه، أو يده، أشاروا إلى ذلك، فقالوا: يد، عين،...أو نحو ذلك، فمتى سُمِعَتِ اللَّفظة من هذا عرف معناها»[1]، ولعل كلام ابن حني تعضِّدُه الآية: ﴿ **وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوۡمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمۡۖ** ﴾[2]، أي إنَّ اللُّغة وُضِعَت في الإنسان بالإلهام لا بالخطاب.

يقول المفكر (جوريف فندرس **Vendryes**)[3]: «في أحضان المجتمع تكونت اللغة، فوُجِدَتِ يوم أحسَّ الناس بالحاجة إلى التفاهم فيما بينهم، فتنشأ (اللغة) من احتكاك بعض الأشخـــــاص الذين يملكون أعضاء الحواس، يستعملون في علاقاتهم الوسائل التي وضعتها الطبيعة تحت تصرفهم»[4].

يظْهَرُ أنَّ فندريس يقول باصطلاحية اللغة، وأنَّ أفراد الجماعة البشرية، هم الذين اتفقوا على وضع اللغة لأجل التفاهم وقضاء الحاجات.

2 –3 النظرية الصوتية (المحاكاة): يرى أصحاب هذه النظرية أنَّ الإنسان في نشأته الأولى، وقبل أنْ يعرف اللغة حاكى أصوات الطبيعة الحية والجامدة، يقول ابن جني مدعماً هذا الرأي: «وذهب بعضهم إلى أنْ أصل اللغات كلها، إنَّما هو من الأصوات المسموعات، كدوي الريح، وحنين الرعد، وخرير الماء، وشحيج الحمار ونعيق الغراب، وصهيل الفرس ... ثم وُلِدَتِ اللُّغات عن ذلك فيما بعد، وهذا عندي وجه صالح، ومذهب متقبَّل»[5]، إذِ الإنســـــان عند أصحاب هذا الرأي، أصْغَى إلى أصوات الذئب و البعير والقط والرعد والبركان والريح ... وقلَّب هذه الأصوات في أذنه، وردَّدها بلسانه، وصنعَ منها ألفاظاً تشبه في جرسها الأصوات الطبيعة، وتدلّ عليها، ثم خطا في هذا الاتجاه خطوة أخرى فحمَّل الألفاظ المحسوسة معانيَ مجردة، فكانت اللغة. ولمَّا كان المصدر الذي اشْتُقَّتْ منه هذه النظرية مادّتها الأولى، هو الطَّبيعة التي يتساوى في ملاحظتها العرب والأجانب، فقد تسَاووا في اكتشاف هذه الحقيقة[6]،

---

[1] ابن جني، الخصائص، المصدر السابق، ص 74 -75.
[2] سورة إبراهيم، الآية، 4.
[3] جوزيف فندريس **Vendryes** باحث ومفكر لغوي فرنسي، وُلد في 13 يناير 1875، وتوفي في 30 يناير 1960. شغل منصب عميد كلية الآداب بجامعة باريس، كما كان عضواً بالمعهد الفرنسي، ورئيس الجمعية الأسيوية بباريس، يُعْتَبَرُ كتابه اللغة، بمثابة دراسة مرجعيـــــة متخصصة في البحث اللغوي.
[4] رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة، مكتبة الخانجي، القاهر، مصر ط3، 1997، ص113.
[5] ابن جني، الخصائص، ص76.
[6] يُنظر، غازي مختار طليمات، في علم اللغة، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، سوريا، د.ط، 2000، ص47.

فحين ننعم النظر والتركيز في سلوك الطفـــل نلحظ أنه يحاول ــ في الغالب ــ أن يتعلم اللغة من خلال محاكاة ما يسمع وذلك ليعبِّر بهذه المحاكاة عن الشيء الذي يصدر عنه الصوت، فهو حين يعبر عن الدِّيك يقول: **كوكو**، وحين يعبِّر عن الكلب يقول: **هَوْ**، وحين يعبِّر عن القط يقول: **ميُوْ**...

ومما قد يؤيِّد هذه النظرية «ما نجده في بعض الأحيان من اشتراك في بعض الأصوات، في الكلمات التي تحاكي الطبيعة في عدة لغات؛ فإنَّ الكلمة التي تدل على الهمس في العربية هي (همس) وفي الإنجليزية (Whisper) وفي الألمانية (فلوسترن Flustern) وفي العبرية (صَفْصَفْ) وفي الحبشية (**فاصَى**) وفي التركية (سُوسْمك Susmek)، فالعامل المشترك بين هذه اللغات جميعها في تلك الكلمة، هو صوتي الصفير (**السين والصاد**) وهو الصوت المميز لعملية الهمس في الطبيعة»[1].

إلَّا أنَّ اشتراك اللغات في الكلمات المحاكية للطبيعة ليس ثابتاً، صحيح أننا نجد الرقة في لَفْظَتَي (**وسوس وهمس**) ـ مثلاً ـ ونجدُ القسوة في (**دقَّ وطَرَق**)، ولكنَّنا لا نستطيع أنْ نربط هذه الألفاظ بأصوات محددة، ولا نجدُ كل خشونة في الفعل مقرونةً بخشونة في القول؛ بل قد نجدُ اللفظ الرقيق (**كالسيف والرَّمْس**) دالاً على أقسى المعاني.

ولقد كان (هاردر Hader)[2] من المدافعين عن هذه النظرية في كتابة (بحوث في نشأة اللغة)، غير أنّه عدل عن فكرته هذه وتراجع عنها لـمَّا رأى فيها هذا النقص. كما سخِرَ منها (مكس موللر Max Muller)[3]، اللغوي لألماني. ومهما يكن الأمر، فإنَّ لِأَصْحاب هذه النَّظرية الفضل في فتح مجال البحث والتمحيص في نشأة اللغة.

وإلى جانب هذه النظريات الأكثر تناولاً من لدن البحثة، وعلماء اللغة نجد نظريات أخرى، نقْتَصِر على ذكرها:

- نظرية التنقيس عن النفس.
- نظرية الاستعداد الفطري، وهي التي أذاعها الألماني (ماكس موللر).

---

[1] ينظر، رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة، ص113.

[2] جون غوتفريد هاردر Johann Gottfried harder، هو ناقد ولاهوتي وفيلسوف ألماني، أحد أبرز وجوه (حركة العاصفة والإجهاد) الأدبية، عُنِي بدراسة الميثولوجيا والفلكلور، ولد عام 1744 في مورنجن، وتوفي سنة 1803، درس harder الطب والفلسفة والآداب، من مؤلفاته كتابه الذي لم يتم (أفكار في سبيل فلسفة لتاريخ الجنس البشري) و(بحوث في نشا اللغة) يُنْظر، منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، موسوعة تراجم لأشهر أعلام العرب والأجانب، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1992، ص467.

[3] ماكس موللرMax Muller عالم ولغوي بريطاني، ألماني المولد، اهتم باللغة السنسكريتية الهندية القديمة، درس الأديان دراسة مقارنة، من أشهر أعماله: محاضرات في علم اللغة، المدل إلى علم الدين. ولد سنة 1823 (بديساو ألمانيا)، سافر إلى المملكة المتحدة سنة 1946، وعاش فيها بقية حياته، وتوفي سنة 1900. يُنْظر، منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، موسوعة تراجم لأشهر أعلام العرب والأجانب، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1992، ص442.

-نظرية الملاحظة، وصاحبها العالم الألماني (جيجر **Geiger**)[1].

-نظرية التطور اللغوي.

إنَّ موضوع نشأة اللغة، لايزال الخوض فيه من الأمور الفلسفية الميتافيزيقية، التي تُخْرِج الباحث فيها عن نطاق الحقائق العلمية إلى البحث فيما وراء الطبيعة، وفي أمور لا نملك منها أية وثائق أو مستندات[2]، ولاريب أنَّ اللغويين مهما أوغلوا في تاريخ الألسن، فإنَّهم لا يصلون إلَّا إلى لغات قد تطوَّرت، وتركت خلفها تاريخاً ضَخْمَاً لا نعرف عنه شيئاً. أمَّا فكرة الوصول إلى إعادة بناء رطانة بدائية لمقارنة لغاتٍ موجودةٍ بالفعل فسراب خداع[3]، إذاً لعلَّه من الجدير البحث في تطور هذه اللغة لا التركيز على سماتها وأصولها؛ بما أنها ظاهرة من الظواهر الاجتماعية، تتفاعل مع المجتمع؛ فيتمُّ التأثر بها والتأثير فيها؛ لأنها تحيا في أحضان المجتمع، وتستمد كيانها منه ومن عاداته وتقاليده، وسلوك أفراده، فترقى برقيِّه، وتنحطُّ بانحطاطه. إنَّ تطور اللغة لا يجري تبعاً للأهواء والمصادفات، أو وفقاً لإرادة الأفراد؛ وإنما يخضع في سيره لقوانين ثابتة مطردة النتائج، فليس في قدرة الأفراد أنْ يوقفوا تطور لغة ما، أو يجعلوه متجمّداً في وضع خاص[4]، فاللغة العربية اليوم، ليست على الوضع ذاته منذ سنوات، لا شك أنَّ هناك ألفاظاً دخيلة معرَّبة، وألفاظاً مستحدَثَه تساير التغيُّر الحضاري والتكنولوجي المطَّرد.

ثالثاً- أنماط التعبير البشرى:

لقد أنعم الله على عباده بالحواس، هذه الحواس التي يقوم كل منها بدوره في حياة الإنسان، حتى يتمكن من التأقلم مع البيئة التي يعيش فيها. أمدَّ الله الإنسان باللسان والعينين والأذنين والمنخرين واليدين، علاوة على ما يشتمل عليه الجسم من الأعضاء. وما خلق الله هذه الحواس عبثاً؛ إنَّما لتقوم بوظائفها فالتَّعبير الإنساني وهو يستهدف الحاجات، يعتمد طرقاً كثيرةً من خلال الحواس، ويعود أهمها إلى مجالين:

3-1 المجال الأول، التَّعبير الطبيعي عن الانفعالات[5]: ويشمل جميع الأمور الفطرية التي تَصْحَبُ مختلفَ الانفعالات السَّارة وكذا الأليمة كالصُّراخ والضَّحك والبكاء، وإغماض العينين، واحمرار الوجه .... وغير ذلك من الظواهر الفطرية التي تبدو وبشكل غير إرادي في حالات الفرح والحزن والألم والخوف ... وهي تعبِّر ـ بالطبع ـ عن حالة وجدانية شخصية.

---

[1] براهام جيجرAbraham Geiger خبير ألماني يهودي، تناول بالدراسة المشابه بين القران الكريم، وبين الكتاب المقدس، ولد سنة 1810، بفرانكفورت ألمانيا، وتوفي سنة 1874 ببرلين، من أبرز كتبة (ماذا أخذ محمد من اليهودية) يُنْظر عبد الرحمان بدوي، موسوعة المستشرقين، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1993، ص222.

[2] يُنظر رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة، ص124.

[3] فندريس، اللغة، ص29.

[4] ينظر رمضان عبد التواب، التطور اللغوي، ص 09.

[5] ينظر، فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن، ط2، 1431هـ ،2010م، ص36-37.

وتنقسم هذه التعبيرات من حيث الحاسة **إلى نوعين:**

ا– تعبيرات بصريـــة: وتعني الاتصال عن طريق حاسة النظر كالحمرة والصفرة والرعشة، واتساع الحدقة، وما شابة ذلك من الظواهر الجسمية التي تصاحب الانفعالات والعواطف.

ب– تعبيرات سمعية: وتصل عن طريق حاسة السمع كالضحك والبكاء والغناء، وما شابه ذلك من الظواهر الصَّوتية الفطرية التي توافق حالات الفرح والحزن والسُّرور.

3–2 المجال الثاني، التعبير الوضعي الإرادي[1]: ويشمل جميع الوسائل الإرادية التي يلجأ إليها الإنسان للتعبير عن المعاني التي يودُّ إيصالها إلى غيره. وتنقسم هذه الوسائل من حيث الحاسة التي ندركها عن طريقها إلى نوعين: أحدهما التعبيرات الإرادية البصرية والآخر التعبيرات الإرادية السمعية.

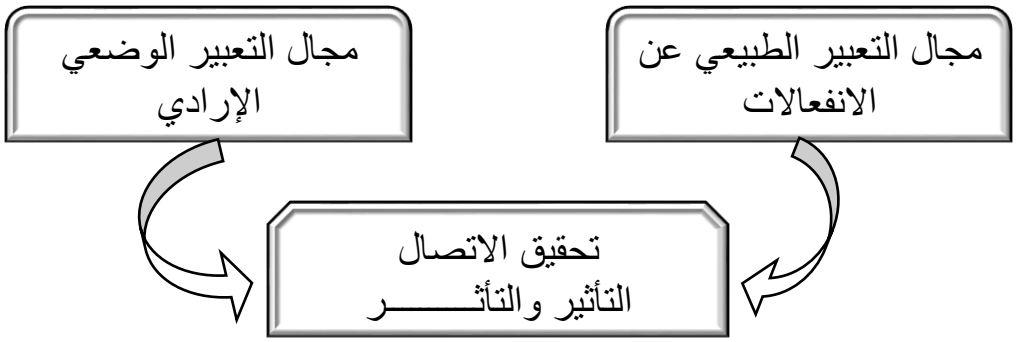
1-2 التعبيرات الإرادية البصرية: هي التي تصل عن طريق حاسة النظر، وتشمل جميع الإشارات الحسية التي تُسْتَخْدَم بقصد الدلالة، وهي نوعان:

ا- إشارات مساعدة: أي تساعد لغة الكلام وتنوب عنها في حالات خاصة، أو لضرورة، من أمثلتها الحركات اليدوية والجسمية التي يستخدمها الصّم والبُكم للتعبير عما يختلج في نفوسهم، والإشارات التي يستعين بها الفرد عندما لا يفهم المتلقي لغته[2]، والحركات التي يستعين بها من لا يجدُ من الكلمات والعبارات ما يسعفه لإيصال رسالته، والحركات التي تصْحَبُ حديثَنا لتأكيد المعاني، وزيادة التوضيح، إضافة إلى الحركات التي نستخدمها وحدها للدلالة على القَبُول كهزِّ الرأس، وللدلالة على الرفض كتحريك السّبَّابة.

ب– إشارات أصلية عامة: وهي التي تُسْتَخْدمُ وحيدةً في التواصل، فقد عُثِرَ في الأمم البدائية على جماعات كثيرة؛ لا تستخدم إلَّا لغة الإشارات اليدوية والجسمية، من هؤلاء بعض السكان الأصليين في أمريكا وأستراليا.

2-2 التعبيرات الإرادية السمعية، فهي التي تصلُ عن طريق حاسة السمع، وهي الأصوات المركَّبة ذات المقاطع التي تتألف منها الكلمات، وهذا النوع هو الذي تَنْصَرِفُ إليه كلمة (اللغة) حين نطلقها، وإنْ كنّا نستعمل كلمة اللغة مجازاً مع وسائل التعبير الأخرى، كلغة الإشارات، ولغة الجسد، ولغة العيون...

[1] ينظر، فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص37-38.
[2] ينظر، فرات العتيبي، مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص 43.



خطاطة مجالي التعبير الإنساني

حين يستخدم الإنسان أيَّة وسيلة تعبيرية، فهو يستهدف إيصال ما يريد إلى الآخر. (الأفكار)، ولـمَّا كانت أكثر أشكال التعبير الإنساني عن ذلك، هي التعبيرات الإرادية السمعية، أو ما نطلق عليه (اللغة)، فإنّ السؤال الذي يطرح نفسه الآن: هل علاقة اللغة بالفكر علاقة اتصال أم علاقة انفصال؟

رابعاً- علاقة اللغة بالفكر:

ذهب كثير من علماء اللغة ومفكريها إلى أنَّ اللغة لا تنفصم عن الفكر، وحين ميَّز الله الإنسان عن الحيوان بالخطاب كان ذلك تمييزاً له بالفكر المنبثق عن العقل، إذاً« المخاطبة (التواصل) ذات صلة وثيقة بالتفكير، وما هما إلَّا طريقتان في استخدام اللغة، وقد قيل الإنسان حيوان ناطق، وهو إن لم يجد من يحدثه تحدث إلى نفسه، وما نسميه (المخاطبة) فهو محادثة مع الآخرين، أما ما نسميه (التفكير) فهو محادثة المرء مع نفسه، ومع ذلك فإنَّ محادثة المرء مع نفسه ليست شاملة للتفكير بأجمعه، ولكنها ذلك الجزء من التفكير الذي يجرى فيه استعمال اللغة»[1].

وليس خفياً أنَّ المخاطبة والتفكير عملان مختلفان، غير أنهما يرتبطان ارتباطاً وثيقاً، إذِ التفكير الخاطئ يؤدي إلى المخاطبة الخاطئة والعكس.

ولقد أكد (هيردر **Harder**): «أنَّ الرُّوح الإنسانية تفكر بالكلمات، وأنَّنا باللغة نتعلم التفكير، ومن ثمة فإنَّنا إذا أردنا تحليل الفكر، فليس من وسيلة إلَّا تحليل اللغة»[2]، وذلك لأنَّ اللسان دليل على ما في دواخل الإنسان، فما أنْ تتابع بتركيز خطاب الباثِّ إلَّا وتدرك مسار فكره، الذي ما كان ليتضح لولا خطابه «وهذا المنطق

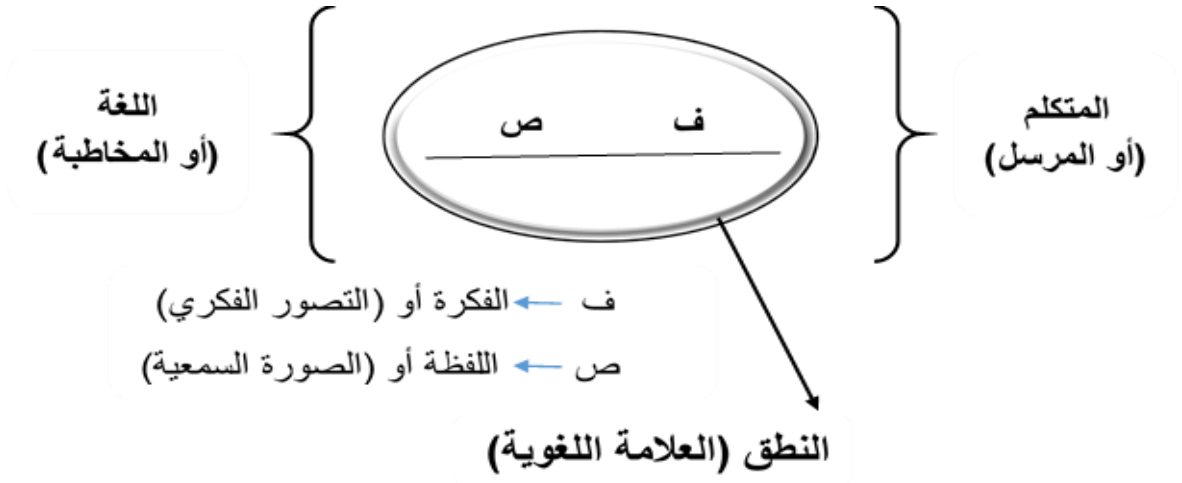
[1] روبرت ثاولس، التفكير المستقيم والتفكير الأعوج، ترجمة حسين سعيد الكرمي، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت ع 20، 1979، ص11.

[2] محي الذين محسب، فطرية اللغة بين الأساس البيولوجي والنظرية اللسانية، مجموعة ميرناس للتأليف والبحث العلمي، القاهرة، د.ط 1999، ص77.

هو الذي قاد **هاردر Harder** إلى رصد العلاقة المتوازية بين اختلاف الأنساق اللغوية، واختلاف أنساق التفكير، فكلُّ أمة تمتلك رصيداً خاصاً من الأفكـــار ـ التي تتحول إلى رموز ـ هي لغتها القومية»[1].

ولتأكيد علاقة اللغة بالفكر يمثل سوسير **Ferdinand de Saussure**[2] اللغة بسطْحِي الورقة، التفكير هو الجانب الأمامي لها، والصَّوت هو الجانب الخلفي، ولا يستطيع المرء أنْ يقطع الجانب الأمامي دون أنْ يقطع الجانب الخلفي في الوقت نفسه، وكذلك لا يستطيع المرء في اللغة أنْ يفصل الصوت عن الفكرة، ولا الفكرة عن الصوت[3]، ولذلك نجده يجعل العلامة اللغوية من مكونين تصور وصورة صوتية، فيستخدم المصطلحين(**signifié-signifiant**) المدلول والدال، وكلا جَانِبِي العَلامة مرتبط بالآخر، ويستلزم كل منهما الآخر، أي الدَّال هو الإدراك النفسي للكلمة الصوتية (الصورة السمعية) والمدلول هو الفكرة المتَصَوَّرَة، أو مجموعة الأفكار التي تقترن بالـــدال[4].

الوحدة النفسية تضم لفظة وفكرة، يمكن تمثيلها بالخطاطة التالية:[5]



بالنظر إلى مخطط التخاطب عند سوسير نجدُ العلامة اللغوية المحددة بالحيز، لا تجمع بين لفظة وشيء خارجي، بل تجمع بين تصور فكري، وصورة سمعية، ولا تمثل المرجع إلَّا في مرتبة ثالثة.

ويوضح أحمد محمد قدور العلامـــــة اللغوية عند سوسير بخطاطـــــة ميَّز فيها بين الواجهة

---

[1] محي الذين محسب، فطرية اللغة بين الأساس البيولوجي والنظرية اللسانية، المرجع السابق، ص77.

[2] فردينا ند دي سوسير Ferdinand de Saussure ، ولد في 26 نوفمبر 1857، عالم لغوي سويسري شهير. يعتبر بمثابة الأب للمدرسة البنيوية في علم اللسانيات، فيما عدّه كثير من الباحثين مؤسس علم اللغة الحديث. عُني بدراسة اللغة الهندية، الأوروبية، توفي في 22 فبراير 1913، من مؤلفاته، دروس في اللسانيات العامة Cours de linguistique General. يُنْظر، منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، موسوعة تراجم لأشهر أعلام العرب والأجانب، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1992، ص245.

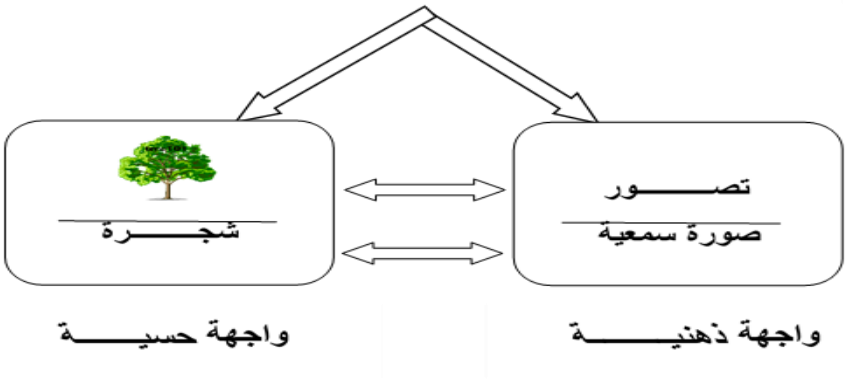
[3] ينظر، بريجيته بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمات باول حتى ناعوم تشومسكي، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط،1996 ص102.

[4] ينظر، ميشال زكريا، الألسنية علم اللغة الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات، لبنان، د.ط،1980، ص179.

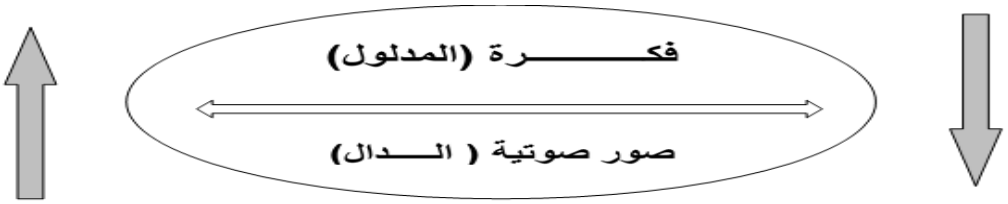
[5] ينظر رونالد إيلوار، مدخل إلى اللسانيات، ترجمة بدر الدين القاسم مطبعة جامعة دمشق، سوريا، د، ط ،1980، ص56. وحنون مبارك، دروس في السيمائيات، دار تبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 1987، ص36-37.

الذِّهنية، والواجهة الحسية واللتين تشكلان معاً العلامة اللغوية[1].

العلامة اللغوية حسب تصور أحمد محمد قدور



للخروج من مجال الذهن المجرد إلى مجال الواقع اللغوي جعل **سوسير** العلامة اللغوية مؤلفة من اتحاد الواجهتين، اتحاد التصور بالشيء المقصود (المرجع) ليكون (المدلول signifié) واتحاد الصورة الذهنية بأصوات الكلمة المنطوقة فعلاً، (ليكون الدال signifiant) وبالتالي يؤول رسم العلامة وفق الخطاطة التالية :



العلامة (الإشارة) اللغويـــــــة

الإشارة اللغوية إذاً هي كيان سيكولوجي (نفسي) له جانبان: هما (الدال والمدلول)[2]، ولـمَّا كانت الإشارة اللغوية كذلك، فقد نُظِرَ إلى اللغة بوصفها وعاء يحمل الفكر وانعكاساً له لكنه لم يُنْظَرْ إليها بوصفها مقرِّراً للفكر[3]، لأنَّ الفكرة تسبق الخطاب، فحين نتصور الفكرة يتم التَّعبير عنها بالصُّورة اللفظية، أو غير اللفظية.

رغم أنَّ اللغة تبدو مكوناً رئيساً لوجود الإنسان، واستمرار حياته وتحضُّره، إلَّا أنَّ الفكر في الإنسان قد يبدو أكثر أهمية، وأصلَبَ دلالة في كينونة هذا الكائن، واستمراره في هذا الكون، فبالفكر يدرك الإنسان وجوده، ووجود كلّ ما يحيط به متخذاً لنفسه سبيلاً إلى التجديد ووضعِ التصور الدقيق

[1] ينظر، أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط2، 1999، ص287.
[2] ينظر، فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، الأعظمية، بغداد، د. ط ،1985، ص85.
[3] ينظر، جلوريا بوردن، وكاثرين هاريس، أساسيات علم الكلام، ترجمة محي الدين حميدي، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، د. ط، 1990، ص20.

لعلاقته بكل ما حوله، فيُسَنُّ القوانين، ويشرع الشرائع، ويقيس شيئاً على شيءٍ، فيقبل ويرفض، ويحكم بخيره وشره، ويرى ذاته؛ بل به يعلم وجوده ويدركه، ومن هنا تأتي مقولة الفيلسوف العقلي ديكارت[1]، المشهورة (أنا أفكر إذاً أنا موجود).

إنَّ اللغة ـ كما ذكرنا ـ نظام إشاري يرى فيه الإنسان كيان نفسه، ويقرأ به العالم الذي يعيش فيه، فيرى رسم طبائع المجتمعات وخصائصها التي تتميز بها، فَيُسْهِم بذلك في بناء مجتمعه، وكذا يسهم مجتمعُه في بنائه، من خلال هذا النظام الإشاري؛ فيتكون بذلك السلوك ، والسلوك اللغوي الذي يُعبِّر عن فكر المجتمع، كما يعبر عن فِكْر الفرد في المجتمع، فيتحقق بذلك وجود أهم خاصيتين للإنسان التفكير ووسيلة التعبير الأساسية (اللغة)، وبها يتم تكوين الحضارة الإنسانية، وتّنَاقُلُ هذه الحضارة عبر القرون؛ فيكونان العلامتين اللتين تدلَّان على إنسانية الإنسان، وإشارة إلى لقاء حضارته ونتائج تفكيره بعد زواله. وما من شكٍّ في أن اللغة تبدو واضحة الاتصال بالإنسان أكثر من شيءٍ آخر، ذلك لكثرة اتصاله بها، واستعمالها أداء منطوقاً ومكتوباً، لِيُثْبِتَ بذلك تجاربه، وعلمه ومعارفه، يقول ابن حزم «لا سبيل إلى معرفة الأشياء إلا بتوسط اللفظ»[2]،واللفظ بمجموعه نَتَاجٌ لغويّ، فتكون اللغة علامة كلامية محسوسة لإبراز ما في مكنون الإنسان وضميره، كما يقول الإمام الغزالي: «ولا متكلم إلَّا وهو محتاج إلى وضع علامة لتعريف ما في ضميره»[3]، وذهب ابن حزم إلى أبعد من هذا في إبراز ارتباط وجود الإنسان باللغة، أو لإبراز أهميتها لاستمرار كينونته ووجوده، فيقول: «لا سبيل إلى تعايش الوالدين والمتكلفين والحضَّان إلَّا بالكلام، هو عنوان تفكيرهم يتفاهمون به مراداتهم، فيما لابد لهم منه لإثبات وجودهم»[4].

فالإنسان لكي يثبت وجوده في هذه الحياة لابد له من التعبير عن مكنوناته، ويتم ذلك من خلال اللغة الإنسانية المترجمة للحالة النفسية التي نطلق عليها التفكير. اللغة إذاً تُخْرِج التفكير إلى الوجود، وتزيح عنه طلاسم الظَّلام، يقول سوسيرSaussure: «إنَّ الفكر في حدّ ذاته يشبه السَّحابة الدوامة التي

[1] ديكارت فيلسوف ورياضي وفيزيائي فرنسي، ولد سنة 1596، وتوفي سنة 1650م ،تعلم بالمدرسة اليسوعية بلا فليش، لقب بأبو الفلسفة الحديثة، إذْ نجد كثيراً من الأطروحات الفلسفية الغربية التي جاءت بعده، هي انعكاسات لأطروحاته، والتي ما زالت تدرس حتى اليوم؛ خصوصاً (كتاب تأملات في الفلسفة الأولى 1641 م) يعتبر ديكارت الشخصية الرئيسية لمذهب العقلانية في القرن 17 كما كان ضليعاً في علم الرياضيات، ينظر، الموسوعة العربية الميسرة، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، شركة أبناء شريف الأنصاري، بيروت، لبنان، مج3،ط3، 2009، ص1575.

[2] ابن حزم، التقريب لحد المنطق، تحقيق أحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د. ط ،2003، ص145.

[3] أبو حامد الغزالي، المستصفى من علم الأصول، تحقيق حمزة بن زهير حافظ، مطبوعات الجامعة الإسلامية، كلية الشريعة، المدينة المنورة، د. ط ،1997، ص67.

[4] ابن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق أحمد محمد شاكر، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ج1، د. ط، د.ت، ص29.

ليس لها هيئة محددة بشكل جوهري، ليس هناك أفكار مسبقة، ولا شيء واضح المعالم قبل أن تأتي بالبنية اللغوية؛ ولكن هل تشكل الأصوات ـ التي تقع خارج العالم الغامض للفكر ـ في حد ذاتها كيانات تقام مسبقاً، ليس بوسعها أكثر مما تفعله الأفكار؟ إنَّ مادة الصوت ليست أكثر ثباتاً أو صلابة من مادة الفكر، وليس فيها قالب جاهز بأشكال تحتم على الفكر أنْ يتوافق معها، بل هي مادة سهلة التشكيل يمكن صياغتها في أجزاء منفصلة لكي تعطي الإشارات التي يحتاجها الفكر» [1].

وعليه باستطاعتنا أن نتصور الظَّاهرة اللغوية بكاملها ـ ونقصد بذلك اللغة ـ على شكل سلسلة من تقسيمات ثانوية متجاورة مطبوعة في الوقت ذاته على سطح الفكر الغامض؛ الذي لا شكل له، وعلى سطح الصوت؛ الذي لا ملامح له بالدرجة نفسها. لهذا يستحيل فصل اللغة عن الفكر فهما كالوجهين للعملة الواحدة.

إذا كان للغة هذه العلاقة الوطيدة بالفكر، ففيمَ تتجلَّى وظائف اللغة الإنسانية؟

خامساً- وظائف اللغة الإنسانية: لا جَرَمَ أنَّ التعاريف التي ذكرنا قبلاً، توضِّح بعض وظائفها، ولإبراز هذه الوظائف أكثر نُضيف بأنَّ وظيفة اللغة الإنسانية هي التعبير عما يختلج في نفس الإنسان، ونقل الأحاسيس والعواطف والأفكار بين الباثِّ والمتلقي، فهي بذلك وسيلة التأثير والتأثر، وأداة لا غنى عنها للتفاعل بين أفراد المجتمع البشري «إنَّ طبيعة اللغة وجوهرها لا يمكن أنْ يُفْهَمَا بوضوح من خلال الدور الذي يؤديانه في حياة الإنسان الفرد، وحياة الجماعة اللغوية الواحدة، وحياة الإنسان بصفة عامة»[2]، وقد عبَّر أحد الباحثين المحدثين عن هذه الحقيقة بقوله: «إذا أردنا أن ندرس الفكر والنتاج الفكري، فالواجب أنْ ندرس اللغة ووظائفها، وإذا أردنا أن ندرس اللغة، فعلينا أن ندرس عملها في المجتمع»[3].

معلوم أنَّ الرموز اللغوية ترتبط ببيئة محددة، يُطلَق عليها (الجماعة اللغوية) فعندما يسمع إنسان ما، لغة أجنبية لا يعرفها، فإنَّه يسمعها أصواتاً غير متميزة، وليس لها تصنيف واضح عنده، وليست لها دلالة رمزية، إنَّه يسمع سلسلة صوتية لها وحدات متميزة، لكن العارف بهذه اللغة المدرك لدلالة رموزها، لا يسمع هذه السلسلة؛ لأنه يعلم الرسالة الموجَّهَة ويحاول فك رموزها، فيكون بالتالي ردّ الفعل على

[1] روي هاريس، وتولبت جي تيلر، أعلام الفكر اللغوي، ترجمة أحمد شاكر الكلابي، دار الكتب الجديدة المتحدة، ج1، ط1 ،2004، ص255.
[2] عاطف مدكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع القاهرة، د ـ ط،1987، ص31.
[3] محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية، مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط،1995ص16.

الرسالة، (التغذية الراجعة Feedback). المؤكد أننا نتكلم، فلِمَ نتكلم، أو بعبارة أخرى ما وظيفة اللغة وما غايتها؟

قد يبدو السؤال ـ ما وظائف اللغة؟ ـ غريباً في البدء، فالنَّاس يمارسون اللغة في مختلف جوانب حياتهم دون أنْ يشغلوا أنفسهم بتحديد الوظائف التي تؤديها اللغة لهم.

ومن خلال ممارساتنا، أي تفعيل اللغة في التواصل اليومي، يمكِنُنا أنْ نحدِّدَ وظائف للغة قبل عرض أهم وظائف اللغة عند علماء اللغة واللسانيات، فوظائفها الأساسية، تندرج في العناصر الآتية:

ا– الوظيفة الاجتماعية: اللغة تبلور الخبرات البشرية، وتجارب الأمم في كلام مفهوم، يمكن أن يستفيد منه الآخرون، كما يمكننا من خلالها تدوين التُّراث ورصد الحضارة.

ب– الوظيفة النفسية: اللغة وسيلة للتحليل، بواسطتها يستطيع الفرد أنْ يحلِّل الأفكار إلى أجزائها حسب نظرته لها، أو كما عايشها في الواقع.

جـ– الوظيفة الفكرية: رأينا ـ قبلاً ـ أنَّ الإنسان، قد ميزه الله عن الحيوان بالفكر والقدرة على التصوير والتخيل، والتحليل والتركيب، واللغة في الحقيقة تخرج الأفكار من حيز الكتمان إلى حيز التصريح؛ فهي تقدم للفكر تعاريف جاهزة، وتصف الأشياء بخصائصها.

ولقد اهتم جملةٌ من علماء اللغة ومفكريها، بهذا الموضوع (وظائف اللغة)، وحقَّ لهم؛ بل وجب عليهم البحث والتمحيص في وظائفها نظراً للدور الذي تقوم به اللغة في أوساط الجماعة اللغوية.

نقتصر على أهم الوظائف عند بعض أبرز علماء اللغة، لنبيِّن مدى الدور الذي تلعبه (اللغة الإنسانية) في نقل الخبرات بين الأجيال والشعوب.

1–5 وظائف اللغة عند (هاليداي،Halliday)[1]: المواقِفُ التي يحتاج الفرد إلى استعمال اللغة للاتصال فيها ــ حسب هاليداي ــ كثيرة، وقد حصرها في الوظائف الآتية[2].

1.1 ***الوظيفة النفعية***: تسمح اللغة لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة أنْ يُشْبِعُوا حاجاتهم، وأن يعبِّروا عن رغباتهم، ويطلق على هذه الوظيفة وظيفة (أنا أريد).

[1] هاليداي، Fred Halliday كاتب ومفكر ايرلاندي، ولد سنة1946 في دبلن، تعلم في جامعة أكسفورد، حاز شهادة الدكتوراه، من كلية لندن الاقتصاد، سنة 1985، كان خبيراً في العلاقات الدولية، توفي سنة 2010 في برشلونة بإسبانيا. يُنْظر، منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، موسوعة تراجم لأشهر أعلام العرب والأجانب، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1992، ص467.

[2] ينظر، عاطف مدكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة د ـ ط، 1987، ص.19.

1ـ2 *الوظيفة التنظيمية*: بإمكان الفرد من خلال اللغة أن يتحكم في سلوك الآخرين، وتُعْرَف هذه الوظيفة (افعل كذا...ولا تفعل كذا) بمعنى أنّ اللغة لها وظيفة (الفعل) أو التوجيه العملي المباشر، ففي عقد القِرَانِ ــ مثلاً ــ يتم الزَّواج بمجرد النطق بألفاظ معيَّنة.

1ـ3 *الوظيفة التفاعلية*: تُسْتَخْدم اللغة للتفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي، وتُعْرَف هذه الوظيفة (أناو أنت) وتبرز أهمية هذه الوظيفة باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع الفكاك من أسْر جماعته، فنحن نستخدمها لإظهار الاحترام والتأدب، وإظهار عدم الرضى...

1ـ4 *الوظيفة الشخصية*: يستطيع الفرد طفلاً أو راشداً أنْ يعبِّر من خلال اللغة عن رُؤَاه الفريدة، ومشاعره نحو موضوعات كثيرة، وبالتالي فهو يستطيع من خلال استخدامه اللغة أن يثبت هويته وكيانه، ويقدم أفكاره، لذلك يؤكد أصحاب المنطق أنَّ الوظيفة الرئيسية للغة هي نقل الخبرة الإنسانية، وتعرف هذه الوظيفة بعبارة (خُذْ منِّي)

1ـ**5 *الوظيفة الاستكشافية***: بعد أن يبدأ الفرد في تمييز ذاته عن البيئة المحيطة به، يستخدم اللغة لاستكشاف وفهم هذه البيئة، وهي التي يمكن أنْ نطلق عليها الوظيفة الاستفهامية بمعنى أنَّه يسأل عن الجوانب التي لا يعرفها في بيئته؛ حتى يستكمل النقص في معلوماته عن هذه البيئة، وتُعْرَف هذه البيئة بعبارة (أخبرني عَنْ).

1ـ6. *الوظيفة التَّخيلية*: اللغة تسمح للفرد بالهروب من الواقع عن طريق وسيلة من صنعه هو، وتتمثل فيما ينتجه من إبداع أدبي في قوالب لغوية، تعكس انفعالاته وتجاربه وأحاسيسه، كما يستخدمها الإنسان للترويح، أو لشحْذِ الهمّة، وتعرف بعبارة (دعنا نتظاهر، أو ندَّعي).

1ـ7 *الوظيفة الإخبارية الإعلامية*: يستطيع الفرد من خلال اللغة أنْ ينقل معلومات جديدة ومتنوعة إلى أقرانه؛ بل ينقل المعلومات والخبرات إلى الأجيال المتعاقبة، ويمكِنُ أن تمتد هذه الوظيفة لتصبح وظيفة تأثيرية إقناعيه، وتُعْرَف هذه الوظيفة (لدي شيءٌ أريد إبلاغك به).

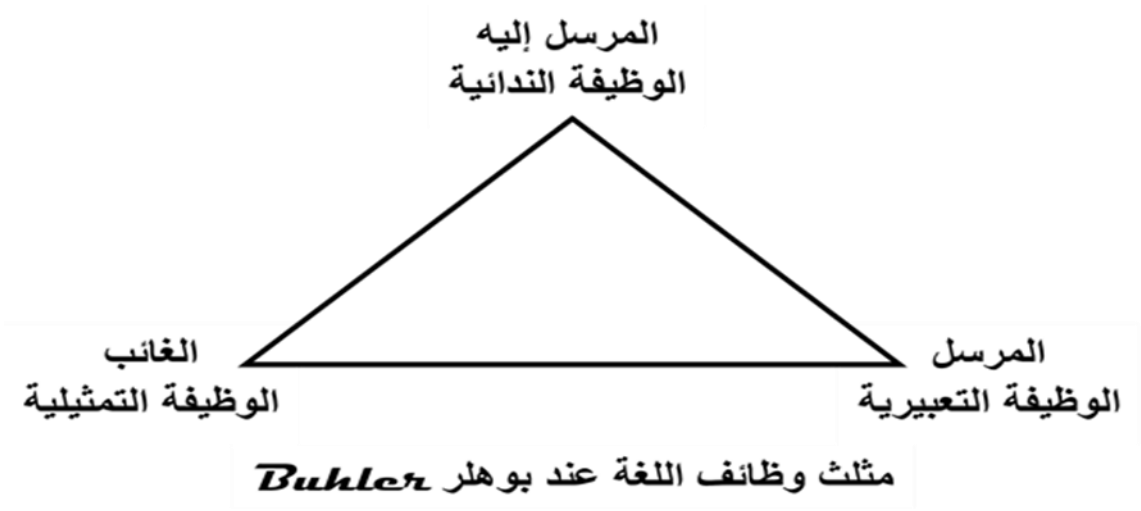
هذه الوظائف التي ذكرها Halliday للغة ركَّز فيها على سبع وظائف كل وظيفة لها أهميتها في عملية التواصل.

2-5 وظائف اللغة عند (بوهلرBohler[1]): لقد اقتصر على ثلاث وظائف يكون الفرد بحاجة إلى استعمال اللغة للاتصال خلالها:[2]

1ـ2 الوظيفة التعبيرية (الانفعالية): وترجع إلى المتحدِّث، وتشير إلى حالته الفِكرية والعاطفية قياساً إلى موضوع الحديث.

2ـ2 الوظيف الإفهامية (الندائية): وترجع إلى المخاطب وتورُّطه في التواصل كطرف مرتبط ومعني بالرسالة.

3ـ2 الوظيفة التمثيلية (المرجعية): ترجع إلى موضوع الحديث أو المحتوى الإرجاعي.



مثلث وظائف اللغة عند بوهلر Buhler

لقد أثَّرَ **Bohler**في تصور جاكبسون **Jakobson** تأثيراً مباشراً بنموذجه الثلاثي حيث جعله المرجع الأول؛ لإضافة العناصر الفرعية، التي أكمل بها العوامل المحيطة بإنشاء أو تشكل عملية تخاطبيه معينة إذْ وردَ في كتابه قضايا الشِّعرية قوله الصَّريح: «إنّ النموذج التقليدي للغة كما أوضحه على وجه الخصوص (بوهلر **Bohler**) يقتصر على ثلاث وظائف: انفعالية وإفهاميه ومرجعية، وتُنَاسِب القِمَم الثلاثة لهذا النموذج المثلث، ضمير المتكلم؛ أي **المرسل**، وضمير المخاطب؛ أي **المرسل إليه**، وضمير الغائب ـ بأصح تعبير ـ أي شخص ما؛ أو شيء ما، نتحدث عنهما، وانطلاقاً من هذا النموذج الثلاثي أمكننا مسبقاً أنْ نستدلَّ بسهولة على بعض الوظائف اللسانية الإضافية »[3]. بناء على هذا التَّعقيب المنهجي، يمكن التَّمييز بين نوعين من الوظائف اللغوية، ومن ثمَّة نوعين من العوامل: وظائف رئيسة

[1] بوهلر buhler عالم نفسي، ولغوي ألماني ولد سنة 1879 م، تكلم عن وظائف اللغة في الثقافة الغربية سنة 1918م. وتوفي سنة 1963 بلوس انجلوس بالولايات المتحدة الأمريكية. يُنْظر، منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، موسوعة تراجم لأشهر أعلام العرب والأجانب، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1992، ص123.

[2] ينظر، يوسف غازي، مدخل إلى الألسنية، منشورات العالم العربي الجامعية، دمشق، د. ط،1985 ص51-52. والألسنة علم اللغة الحديث المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، د.ط،1984، ص.87

[3] رومان جاكبسون، قضايا الشعرية، دار تبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب، ط1 ،1988، ص30.

تجسَّدت في نموذج Bohler، التقليدي، ووظائف أخرى لسانية إضافية اعتبرها جاكبسون مهمة في الوضع التخاطبي بمختلف مستوياته ومميزاته، لتبلُغَ بذلك ستة وظائف تقابلها عوامل التواصل الستة.

3-5 وظائف اللغة عند (رومان جاكبسون)[1]: ذكر جاكبسون ستّ وظائف للغة كل وظيفة ترتبط بعامل من عوامل التواصل وهذه الوظائف هي:

3ـ1 الوظيفة المرجعية La fonction Référentielle: وهي التي تؤديها أغلب الخطابات، وتقوم بنقل الأخبار باعتبار أن اللغة تحيلنا فيها على جملة من الأشياء والموجودات، وتتأسس هذه والوظيفة على المرسل، ومن خلالها يمكننا معرفة المرجعيات المعرفية والثقافية والحضارية التي ينطلق منها في تبليغ رسائله في مختلف الظروف والمقامات التي يتواجد فيها، وهذه الوظيفة هي الأساس في كل توصل، فاللغة ـ في رسالة تهمين عليها الوظيفة المرجعية ـ ينبغي أنْ تتجه إلى تفسير نفسها من حيث هي رموز معبرة عن أشياء، أو كما يقول بنفينيست Benveniste :« دور الدليل استعاضة وأخذ مكان شيء ما؛ فيُوحِي لنا أنه ناب عنه»[2]؛ أي إنَّ الدليل أو العلامة اللغوية بطبيعتها النيابية، تستعمل في العمليات التخاطبية باعتبارها نائبة عن أشياء عندما نتحدث عنها بدل استحضارها داخل السِّياق الخطابي. ويعتبر اللسانيون هذه العناصر السياقية اللفظية «من قبيل الكلمات المعزولة...وقد أمكننا معالجتها في التراث اللساني، في علاقتها مع الأشياء، وفق شعار كلمات وأشياء»[3]، وتُعْتبرُ الأشياء في قضايا خطاب ما (ألفاظ مرجعية) باصطلاح جاكسون.

3ـ2 الوظيفة التعبيرية La fonction expressive: ويُطْلَق عليها أيضاً الوظيفة الانفعالية émotive وتركز على المرسل لأنها «تهدف إلى أن التَّعبير بصفة مباشرة عن موقف المتكلم تجاه ما يتحدث عنه، وهي تنزع إلى تقديم انطباع عن انفعال معين صادقٍ أو خادع، ولهذا السبب فإنَّ تسمية الوظيفة الانفعالية التي اقترحها (**André Martinet**) قد بَدَتْ مفضلة على تسمية الوظيفة الوجدانية»[4].

---

[1] روما جاكبسون roman Jakobson عالم لغوي، وناقد أدبي روسي الأصل، ولد في موسكو سنة 1986، وتوفي في ولاية بوسطن الأمريكية سنة 1982، يعتبر أحد مؤسسي مدرسة براع اللغوية 1933، غادر براغ أثناء الحملة الألمانية على تشكوسلوفاكيا إلى الدنمارك ثم، إلى النرويج، ثم إلى أمريكا حيث استقر، فأسس حلقة نيويورك الألسنية، من مؤلفاته: دروس في الألسنية العامة. ينظر النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، فاطمة الطبال بركة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، د. ط،1980، ص29-35. يُنْظر، منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، موسوعة تراجم لأشهر أعلام العرب والأجانب، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1992، ص467.

[2] Emile Benveniste Problème de La Linguistique Générale Cérès Edition، Tunis، 1995، P48.

[3] رومان جاكسون، قضايا الشعرية، ص78

[4] المرجع نفسه، ص28

إنَّ معيار الصدق والكذب أو الخداع هنا، ليس بالقياس إلى القيمة الإبلاغية التي تحملها الرسالة، وإنَّما من زاوية الالتزام بالواقع الموصوف، أو التَّخلص منه في خطاب ما، والحجة في ذلك ما ذهب إليه جاكبسون في الحكم على الشعر بقوله: « الشِّعر هو في جميع الأحوال كَذِبٌ والشاعر الذي لا يقدم الكذب دُون تردُّد بدءاً من الكَلمة الأولى لا قيمة له»[1]، يتفق كلام جاكبسون مع قول النابغة الذبياني عندما سُئِل من أشعر الناس؟ قال: من أُسْتُجِيد كذبه، والحقيقة هي أنَّ لغة الشعر هي من نوع خاص، يبدعها الشاعر من أجل التعبير عن أشياء لا يمكن قولها بشكل آخر، وللقاضي الجرجاني رأي جريء، يتعلق بإشكالية **الدين والشعر** ، يقول: « فلو كانت الديانة عاراً على الشعر، وكان سوء الاعتقاد سبباً لتأخر الشاعر؛ لوجبَ أن يُمْحَى اسم أبي نواس من الدّواوين، ويحذف ذكره إذا عُدَّتِ الطبقات، ولَكَانَ أولاهم بذلك أهل الجاهلية، ومن تشهد عليه الأمة بالكفر، ولوجَبَ أن يكون كعب بن زهير وابن الزِّبَعْرَى وإضرابهما ممن تناول رسول الله صلى الله عليه وسلم وعَابَ منْ أصحابِه بُكْمَاً خُرساً وبِكَاء، مفحمين، ولكن الأمرين متباينان، والدين بمعزل عن الشعر»[2]. والشعرُ سحر إيحائي يحتوي الشيء وضده، لأنَّه حساسية جمالية مغايرة للمألوف، ومرادفة للخلق والإبداع على غير مثال سابق! إنه في أبهي تجلياته خرق للعادة ومحاولة مستمرة لِهَدْم الاحتذاء، أنَّه تمزيق اللغة المعتادة، لخلق جماليات الصورة المتجدِّدة.

الوظيفة الانفعالية بتركيزها على المرسل فإنها «تنزع إلى التعبير عن عواطف المرسل ومواقفة إزاء الموضوع الذي يعبر عنه، ويتجلى ذلك في طريقة النطق مثلاً، أو في أدوات تعبيرية تفيد الانفعال؛ كالتأوُّه، أو التعجيب، أو دعوات الثَّلْب أو صيحات الاستنفار...»[3].

3ـ3 الوظيفة الإفهامية:La fonction conative ويُطْلق عليها بعض اللسانين (وظيفة تأثيرية) impressive[4]، وهو اصطلاح له أهمية بحيث يمكن استثماره إلى جانب الإفهامية، ذلك لأنّ الأول نظر إليها من وجهة نظرٍ عقلية؛ بينما المصطلح الثاني impressive، يحمل مدلولاً عاطفياً للوظيفة. هذه الوظيفة تهيمِنُ، وتفرض كثافة حضورها «خاصة في الأدب الملتزم والروايات العاطفية»[5].

---

[1] رومان جاكسون، قضايا الشعرية، المرجع السابق، ص11.

[2] القاضي الجرجاني، بين المتنبي وخصومه، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد البجاوي، عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، د.ط، د.ت ص64.

[3] عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا، ط3 ،1986، ص44

[4] ينظر، سمير المرزوقي وجميل شاكر، مدخل إلى نظرية القصة تحليلاً وتطبيقا، وزارة الشؤون الثقافية العامة، آفاق عربية، بغداد، د.ط،1985، ص106

[5] المرجع نفسه، ص106.

لأنَّ هذين اللونين الأدبيين يعتمدان على مخاطبة الآخر، ومحاولة التأثير عليه وإقناعه، أو إثارته.

وتتأسَّسُ هذه الوظيفة على المرسَلِ إليه، ويتجسد التعبير عنها بكل الأساليب اللغوية، مثل الصيغ الدعائية والأسرية، مثل أيها السيد! يا رفيقي...

3ـ4 الوظيفة الانتباهية، أو التوكيدية La fonction phatique أهمّ ميزة تُرْسَم من خلالها معَالِمُ هذه الوظيفة، كونها «الوظيفة الوحيدة التي تشترك فيها الطيور الناطقة مع الكائنات الإنسانية، وهي أيضاً الوظيفة الأولى التي يكتسبها الأطفال، إنّ النزوع إلى التواصل عند الأطفال يسبق إصدار الرسائل الحاملة للأخبار»[1].

وكأنَّ جاكبسون يريد القولَ أنَّ الوظيفة الانتباهية للغة تقلُّ عندها القدرات العقلية الموجهة في شكل صوري للبنى اللغوية المستخدمة لذلك، ولهذا يشترك فيها الإنسان مع الطيور الناطقة، ومع الأطفال الصغار، لأنَّهما لا ينويان تبليغ معلومة، أو التساؤل عن شيءٍ، وإنما يهدفان إلى التَّواصل مع الآخرين، فينفجر الجهاز الصوتي بسلسة أصوات لا نفهمها لكنها قابلة للتأويل نفسياً.

3ـ5 الوظيفة ما وراء لغوية La fonction métalinguistique: نستخْدِمُ مثل هذه الوسائل عندما يشعر المتخاطبان أنَّهما بحاجة إلى التأكُّد من الاستعمال الصَّحيح للسَّنَنِ الذي يوظفان رموزه في العملية التَّخاطبية، فيكون الخطاب «مركَّزاً على السنن، لأنَّه يشغل وظيفة ميتالسانية، (أو وظيفة شرح) يتساءل المستمع: إنَّني لا أفهمك، ما الذي تريد قولهُ؟ أو بأسلوب رفيع، ما تقول؟ ويسبق المتكلم مثل هذه الأسئلة: فيسال أتفهم ما أريد قوله»[2]، ويمكن تصنيف هذه الأنماط من الخطابات ضمن الكلام، أو القول عن القول، خاصة إذا علمنا أنَّ «المنطق الحديث ميَّز بين مستويين من الكلام؛ هما الكلام عن الأشياء، والكلام عن الكلام»[3]، أو ما يسمي (مِيتَا لُغَة) حسب ترجمة عبد الرحمان حاج الصالح.

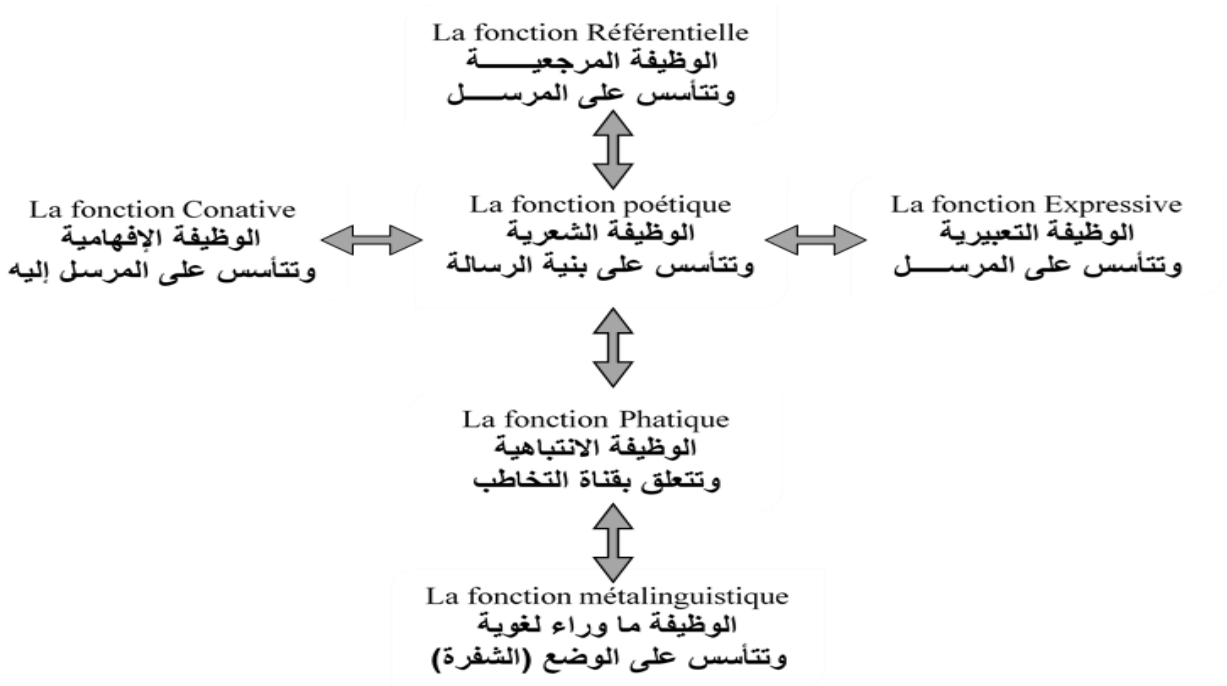
3ـ6 الوظيفة الشعرية :La fonction poétique الشعرية هي الوظيفة التي تركِّز على الرِّسالة مع عدم إهمال العناصر الثانوية الأخرى، ونلمح تعريفها في تحديد جاكسون لمجال الشعرية بوصفها علماً قائماً بذاته ضمن اللسانيات، أي «بوصفها الدراسة اللسانية للوظيفة الشعريَّة في سياق الرسائل اللفظية عموماً، وفي الشعر على وجه الخصوص»[4].

---

[1] روما جاكسون، قضايا الشعرية، ص30-31.
[2] المرجع نفسه، ص 31.
[3] صلاح فضل، علم الأسلوب وصلته بعلم اللغة، المجلد السابع، مصر، العدد الأول، 1984، ص57.
[4] روما ن جاكبسون، قضايا الشعرية، ص78.

وكل رسالة لفظية عند جاكبسون تكون بهذه الوظيفة (الوظيفة الشعرية)، ولا تكاد تغيب عن أية رسالة؛ لكنها بدرجات متفاوتة، بينما تفرض الهيمنة المطلقة على فن الشعر لكنها «ليست هي الوظيفة الوحيدة في مجال فن القول، وإنما هي الوظيفة الغالبة فيه»[1]، وفي تعريف جاكبسون للشعريات يقول، هي: «الدراسة اللسانية للوظيفة الشعرية في سياق الرسائل اللفظية عموماً، وفي الشعر على وجه الخصوص»[2]، وتكون فيها الرسالة غاية في حدِّ ذاتها، فلا تعبِّر إلَّا عن نفسها، وتصبح هي المعنية بالدرس.

وقد استخلص جاكبسون من نظرية الاتصال théorie des communications ـ التي ظهرت لأول مرة سنة **1984** ـ أنَّ عملية الاتصال، تتطلَّب ستة عناصر أساسية ـ **المرسل ـ المرسل إليه ـ قناة الاتصال ـ الرسالة ـ وشفرة الاتصال ـ المرجع**. واستخلَصَ من كل هذا أنَّ اللغة تقوم بست وظائف مختلفة[3]، يمكِنُنَا إيضاح هذا الترابط من خلال الخطاطة التالية:



خطاطة وظائف اللغة عند جاكبسون Jakobson

يظهر من خلال هذه الخطاطة أنَّ الوظائف اللغوية الستة، يرتبط كل منها بعاملٍ مناسب من عوامل الاتصال، وهي تتقابل بالشكل الآتي:

[1] أحمد منور، مفهوم الخطاب الشعري عند رومان جاكبسون، مجلة اللغة والأدب، العدد، 1994، ص30.
[2] رومان جاكبسون، قضايا الشعرية، ص 78.
[3] ينظر، احمد مومن، اللسانيات النشأة التطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2005، ص148، والتواصل اللساني والشعرية، بومزر الطاهر، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2007، ص35 -55.

- الوظيفة التعبيرية (الانفعالية) ← المرسل
- الوظيفة الإفهامية (الندائية) ← المرسل إليه
- الوظيفة المرجعية ← المحتوى
- الوظيفة الشعرية ← الرسالة
- الوظيفة الانتباهية ← الاتصال
- الوظيفة ما وراء لغوية ← الرموز

و**لأندري مارتيني**[1] André martinet رأيٌ في وظائف اللغة، إذِ الوظيفة الأساسية عنده، هي التواصل في إطار المجتمع، الذي ينتمي إليه الفرد، وهذه الوظيفة تؤديها اللغات بصورة أساسية، بالرغم من اختلافها وتباينها، فاللغة مؤسسة إنسانية يرتد كيانها إلى المجتمع الذي يتكلَّمها، وهي الوسيلة الأساسية التي تتيح للإنسان القيام بعملية التواصل مع أفراد جماعته، يقول مارتيني: «إننا لنتحرز من أن اللغة تُسْتَعْمل لوظائفَ أخرى غير تلك التي يتم بها التفاهم بين متكلِّميها، فاللغة تُسْتَعْمل في المقام الأول ـ تقريباً ـ كعماد للفكر إلى الحدِّ الذى فيه نتساءَلُ عن جدوى أيّ عملٍ ذهني يغزو الإطار اللساني، والواقع أنّ عالم النفس هو الحري بالإجابة عن هذا السؤال؛ وليس عالم اللسان، ومن جهة أخرى فالإنسان غالباً ما يستعمل اللغة للتعبير، أي أنه يحلِّل ما يختلج في صدره، دون أنْ يكترثَ بوجود مستمعيه، وإنه لَيَجدُ في تلك المناسبة وسيلة ليثبت وجوده تجاه نفسه وتجاه الآخرين. ويمكن أنْ نتحدث عن وظيفةٍ جمالية للغة، يكون من الصَّعب تحليلها لـمَا لها من تداخل مع وظيفتي التبليغ والتَّعبير. وفي نهاية المطاف، فإنَّ التَّبليغ، أي التفاهم المتبادل هو الجدير بالاعتبار كوظيفة لهذه الوسيلة التي هي اللسان[2]، لقد ركَّز (مارتيني) في تحليله الفونولوجي على تحليل العناصر الصوتية وتصنيفها حسب وظيفتها في اللغة، وعلى هذا الأساس ميَّز بين ثلاث وظائف أساسية[3].

- **الوظيفة التمييزية** Distinctive: وهي التي تمكّن السامع من معرفة أنَّ لفظة معينة عوض لفظة أخرى قد نطق بها المتكلم.

[1] اندري مارتيني André martinet، لساني ورائد المدرسة الوظيفة، ولد سنة 1908 بمقاطعة السافوا بفرنسا، اشتغال بالتدريس في ثانويات باريس، كانت له اتصالات مع حلقة براغ اللسانية، وبخاصة مع تروبتسكوي، استقر بالولايات المتحدة الأمريكية حيث كانت له نشاطات خاصة في اللسانيات، ولذلك عدّ من أشهر اللسانيين المعاصرين، عاد سنة 1955 إلى المعهد الذي كان يدرس فيه في باريس، توفي سنة 1999. من اهم أعماله، مبادئ اللسانيات العامة، نظرية وظيفة اللغة، اقتصاد التغيرات الصوتية. يُنْظر، منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، موسوعة تراجم لأشهر أعلام العرب والأجانب، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1992، ص404.

[2] ينظر، أندري مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامة، ص14-15.

[3] أينظر، حمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص153.

- **الوظيفة الفاصلة** Démarcative: وهي التي تمكن السامع من تحليل القول إلى وحدات متتابعة.
- **الوظيفة التعبيرية** Expressive: وهي التي تُعْلِمُ السَّامع عن الحالة العقلية أو الفكرية للمتكلم.

إنَّ تناول علماء اللغةِ، اللغةُ ووظائفُها بالتحليل والدِّراسة؛ لم يكن ذلك منهم إلَّا حرصاً على تبيان الدور الذي تلعبه اللغة، أيةُ لغة في الجماعة البشرية، والأفراد الذين يشكلون هذه الجماعة.

يمكِنُنا ــ من خلال الوظائف السابقة ــ أنْ نستخلِصَ وظيفتين أساسيتين، وظيفة اللغة في حياة المجتمع، ثم وظيفتها في حياة الفرد.

1. **وظيفة اللغة في حياة المجتمع:** تجلَّى لنا مما سبق أنَّ اللغة ترتبط بالمجتمع ارتباطاً وثيقاً « فالمجتمع الإنساني بالنسبة للغة كالتُّربة بالنسبة للزهرة أو الحبَّة، فالحبة تكْمُن فيها الحياة ، ولكنها لا تَنْبُت إلَّا في التربة، وكذلك اللغة للإنسان بين جماعته»[1]، لكي نفهم الدور الذي تنهض به اللغة في حياة المجتمع، ووظيفتها في تنظيم هذه الحياة؛ نتصور أنّ مجتمعاً ما، قد تعطلت فيه اللغة يوماً ما، إذْ لا كلام ولا كتابة ولا قراءة، وننظر بعد هذا، ما أصاب ذلك المجتمع من توقف وشلل وركود، فندرك مدى توقف حياة المجتمع على اللغة، ومدى حاجته إليها في قضاء مآربه الأولية، أو تنظيم شؤونه الإدارية والتعليمية وغيرها.

فاللغة وسيلة اجتماعية، وأداة للتفاهم بين الأفراد والجماعات، فهي سلاح الفرد في مواجهة كثير من المواقف الحيوية، التي تتطلب الكلام أو الاستماع أو الكتابة أو القراءة، وهذه الأنشطة الأربعة أدوات هامة في إتمام عملية التفاهم من جميع نواحيها. ومن الوظائف الاجتماعية للغة اتخاذها أداة للدعاية، فالخطب والمقالات والنشرات والإذاعة والمؤلفات كلها وسائل لغوية لهذه الدعاية، والتي أصبح لها شأن خطير في الحياة الإنسانية، ولقد أثبتت الحروب الحديثة أنَّ الدعاية سلاح تعتمد عليه الدولة المحاربة، وقد يؤدي ذلك إلى تحطيم معنويات وقوى الأعداء، فَتُحَقِّقُ النصر دون خسائر كبيرة في عدتها الحربية.

واللغة تعتبر من أهم وسائل الارتباط الروحي بين أفراد المجتمعات البشرية، وقد تختلف مجموعات من الدول في البيئة أو الجنس أو الدِّين أو في غير ذلك من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية، ولكنها تظل متحدة متماسكة، إذا كانت لغتها واحده. لعل هذا ما يفسر حرص الدَّول الاستعمارية على نشر لغاتها في الأمم التي تستعمرها؛ لأنَّها تكتسب بهذا العزو اللغوي قلوباً وميولاً ما كان لها أنْ تُكْسَبَ عن طريق العنف.

[1] إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، ص29.

كما أنَّ اللغة عامل هام في حفظ التراث الثقافي والحضاري ونقله من جيل إلى جيل، والمشاركة في تنمية هذا التراث للأجيال اللاحقة، ولقد بدأ المفكرون ينظرون إلى اللغة على أنها من أهمّ العوامل التي يمكن استخدامها في تحقيق فكرة التقارب والتفاهم العالمي، وذلك بتبادل الآداب المختلفة والدراسات الاجتماعية، وغير ذلك مما يوضح آمل الشعوب.

2. **وظيفة اللغة في حياة الفرد:** لا ريب أنها وسيلة الاتصال الأولى والأساسية للفرد بغيره، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته، ويحصِّل مأربه، كما أنَّها وسيلته في التعبير عن آلامه وآماله وعواطفه، وهي وسيلة الاتصال كوسيط عن طريق أربع مهارات، سنبسط القول عنها لاحقاً: اثنين منها استقباليتين والأخريين إرساليتين، أما المهارتين الاستقباليتين فهما: الاستماع، والقراءة؛ وأما الإرساليتين، فهما التحدُّث والكتابة[1]، وهذه الترجمة عما يخالج النفس من الميول والانفعالات والخواطر؛ تُعَدُّ من أبرز الفوارق بين الإنسان وغيره من الأحياء، واللغة تهيئ للفرد فرصاً كثيرةً متجددةً؛ للانتفاع بأوقات الفراغ عن طريق القراءة، وزيادة الفهم للمجتمع الذي يزيد إنتاجه الفكري يوماً بعد يوم. واللغة أداة الفرد حين يحاول إقناع غيره في مجالات المناقشة، وتبادل الرأي في أمر حيوي، وهي أداته حين يريدُ التأثير في جماعته، ليسلكوا سبيلة، وهي ـ كما سَلَفَ الذّكر ـ أداة التفكير لأن الصلة بين الفكر واللغة ـ كما رأينا ـ صلة وثيقة، لأنَّ الفكرة منذ تبلورها في الذهن تظل عامة شائعة، يعوزها الضبط والتحديد، حتى تجد الوسيلة التي تعبر عنها من اللغة، أو الرسم ... ودور اللغة في هذا التعبير، يأتي في المقام الأول، لذا يقال التفكير كلام نفسي، والكلام تفكير جهري.

ومن أهم ما يستفيد الفرد من اللغة؛ تغذية الجانب العاطفي عن طريق التذوق الجمالي للآثار الأدبية، كما تفيده من تجارب الجنس البشري، وثمار القرائح والعقول عن طريق القراءة والاستماع. وباللغة يستمتع الفرد بوسائل الترفيه، فيدفع عن نفسه الأحزان والكآبة ليعيش السعادة، أو ليخفف عنه عذابات الحياة.

يتضح من جملة ما سبق أنَّ اللغة تستخدم في أغراض عديدة، وتشتمل على أشكال من التفاعل مع أشخاص آخرين، والناس محتاجون ـ أثناء التفاعل في المواقف المختلفة، في مجرى الحياة اليومية ـ إلى استخدام اللغة؛ لكي يحافظوا على الاتصال بالآخرين، والحصول منهم على معلومات وإعطائهم معلومات، وبالأحرى لتحقيق عدة أهداف في آن واحد.

[1] ينظر، إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، ص 38

ولعلَّه يتفق أغلبية علماء اللغة المحدثين على أنَّ وظيفة اللغة هي التعبير والتواصل أو التفاهم؛ رغم أن بعضهم يرفضون تقيُّد وظيفة اللغة بالتعبير أو التواصل، فالتواصل هو أحد وظائفها إلَّا أنَّه ليس الوظيفة الرئيسية[1].

إنَّ اللغة هي نظام الأنظمة، وتتضمن وظيفة التواصل اللغوية نقطة الاتصال بين اللغة والواقع، أو الوجود غير اللغوي، ودراسة اللغة من هذه الناحية تدخل في إطار علم أوسع، يشمل جميع الأنظمة التي تتصل بعلامات أو رموز مختلفة، والتي يتمُّ بها هذا التَّواصل، وهو علم الرموز، أو السيميولوجيا، وبالتالي فإنَّ علم الرموز هو الدراسة العلمية للرموز اللغوية وغير اللغوية؛ باعتبارها أدوات الاتصال[2].

وإذا سلّمنا بأنَّ الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل؛ فإنَّ التركيز في هذا النشاط التَّواصلي يقتضي منا بَسْطَ الكلام عن التواصل اللغوي، ماهيته، عوامله ...

سادساً- التواصل اللغوي:

ماهية التواصل:

– **التواصل لغة:** ضدَّ التَّصَارم، وأعطاه وصلاً من ذَهَب أيّ صِلَةً وهبَةً، كأنَّه ماُ يُتَّصَلُ به، أو يُتَوصَّلُ في معاشه، وفي الحديث من أراد أن يطولَ عمره فليصل رحمه[3].

ووصل توصِيلاً، أكثر من الوصل، ومنه خيطٌ موصَّلٌ، فيه وُصَلٌ كثيرة[4]، فاستناداً لهذِهِ المعاني اللغوية، يتَّضِحُ أنَّ المراد بالتواصل لغة، الاقتران والاتصال والصِّلة والالتئام.

أما كلمة communication في اللغة الأجنبية، فتعني إقامة علاقة وتراسل، وترابط وإرسال وتبادل وإخبار وإعلام، أي هناك تشابه في الدلالة والمعنى بين مفهومي التواصل في اللغة العربية واللغة لأجنبيـــة.

وهذا المصطلح communication مشتق من الكلمة اللاتينية communicare بمعنى مشترك أو شائع، وإذا أرجعنا مصطلح الاتصال إلى أصله اللاتيني، نجد أنَّه أقرب إلى التواصل منه إلى الاتصال، إلَّا أنه تُرْجِم إلى العربية على أنه اتصال[5].

– **التواصل اصطلاحاً:** من التعاريف الواردة، نذكر تعريف عصام سليمان، إذ يقول: «التواصل مفهوم يعني استمرار العلاقة المتينة بين الطرفين المشاركين فيها»[6]، ويضيف قائلاً: «التواصُل هو انفتاح الذات على الآخر،

---

[1] يُنْظر، كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في علم اللغة، الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2 ،1985، ص 91.
[2] يُنظر أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، الكويت، ط5 ،1998 ص34.
[3] ينظر مرتضى الحسيني الزَّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس مادة (و.ص.ل)، تحقيق عبد العليم الطحاوي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، ج31، ط1 ،2000، ص85 -86، وابن منظور، لسان العرب، ص85.
[4] المرجع نفسه، ص85.
[5] يُنْظر، محمد حسن إسماعيل، مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهر، مصر، ط1، 2003، ص30.
[6] يُنْظر، عصام سليمان موسى، المدخل في الاتصال الجماهيري، مكتبة الكتاني، إربد، د.ط،1998، ص22-25.

في علاقة حية لا تنقطع حتى تعود من جديد»[1]،يتضح مما تقدم أنَّ التواصل هو عملية التفاعل بين المرسل والمستقبل، ويتم خلالها تأثير متبادل من خلال تبادل الآراء والأفكار والمعلومات، كل ذلك في إطار نسقٍ اجتماعي معين، ولذلك فالتواصل هو جوهر الاتصال[2].

أمَّا شارل كولي Charles Cooley فيعرِّف التواصل قائلاً: «التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن كل رموز الذهن، مع رسائل تبليغها عبر المجال، وتعزيزها في الزمان، ويتضمن ــ أيضاً ــ تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات، ونبرة الصَّوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغراف والتلفون، وكل ما يشمله آخر ما تمَّ من الاكتشافات في المكان والزمان»[3]، يبرز من خلال هذا التعريف أنَّ للتواصل وظيفتين هما:

ا– **وظيفة معرفية:** تتمثل في نقل الرموز الذهنية، وتبليغها في الزمان والمكان بوسائل لغوية، وغير لغويـــــــــة.

ب – **وظيفة تأثيرية وجدانية:** تقوم على تمتين العلاقة الإنسانية، وتفعليها على المستويين اللفظي وغير اللفظي.

كما يُعْرَفُ التَّواصل بأنه «تبادل المعلومات والوسائل اللغوية وغير اللغوية، سواءً كان هذا التبادل قصدياً، أم غير قصدي بين الأفراد والجماعات»[4]. فالتواصل ـ إذاً ــ لا يقتصر على ما هو ذهني ومعرفي فحسب؛ بل يتعدَّاه إلى ما هو وجداني، وما هو حسي حركي وآلي، أي ليس التواصل «مجرد تبليغ المعلومات بطريقة خطية أحادية الاتجاه، ولكنه تبادل الأفكار والأحاسيس والرسائل التي قد تُفْهَمُ، ولا تُفْهَمُ بالطريقة نفسها من طرف كل الأفراد المتواجدين في وضْعيةٍ تواصلية»[5].

ومنه التواصل عبارة عن تفاعل بين مجموعة من الأفراد والجماعات، يتم بينها تبادل المعارف الذهنية والمشاعر الوجدانية بطريقة لفظية وغير لفظية، وهذا يعتبر جوهر العلاقات الإنسانية. يقودنا هذا التصور لمصطلح التواصل ومفهومه إلى القول بأنَّ التواصل المنشود اليوم مع الآخر يشمل التفاعل والتعاون الفكري والاجتماعي والاقتصادي والثقافي والتربوي والتعليمي.

---

[1] عصام سليمان موسى، المدخل في الاتصال الجماهيري، المرجع السابق، ص25.
[2] يُنْظر، محمد حسن إسماعيل، مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير، مرجع سابق، ص31
[3] Charles Horton Cooley (social organisation) cité in: J. lohisse la communication: anonyme ED universitaire, 1989, p42
[4] François Raynal et Alain rieunier, Pédagogie Dictionnaire Des concepts clés ESF éditeur ،1977 paris، p76.
[5] العربي سليمان ورشيد الخديمي، قضايا التربية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1 ،2005، ص 31.

كما أنَّ هذا التصور يلتفت التفاتاً أميناً إلى أنَّ التواصل المنشود، لا يتوقَّف عند التَّواصل على مستوى الأفراد، ولكنه يشمل التواصل على مستوى المجتمعات، لأنَّ التَّواصل كما يكون بين فرد وآخر، فإنَّه يكون أيضاً بين مجتمع وآخر.

وحديثنا عن التواصل يقتضي منا طرح التَّساؤل التالي: هل هناك فرق بينه وبين الاتصال؟

يرى بعض الباحثين العرب أنَّ الأصح هو استعمال كلمة اتصال بدلاً من تواصل؛ لأسباب لغوية وأكاديمية، فالفعل **تواصل** يشير إلى حدوث المشاركة بين طرفين، والوصال يعني الرغبة في إقامة علاقة مع إنسان آخر، وغالباً ما تكون هذه العلاقة ذات طابع عاطفي، أمَّا الاتصال المأخوذ من كلمة اتَّصَلَ [إذا اعتبرنا الفعل هو أصل الاشتقاق] فيعني وصلُ شيءٍ بشيءٍ، وهذا يشير إلى رغبة أحد الطرفين بإقامة علاقة مع الآخر، وأن الآخر قد يستجيب متفاعلاً مع تلك الرغبة، وقد يرفضها، لذا فإن استعمال تعبير الاتصال يعكس واقع الحال[1].

غير أنَّ هناك من ذهب إلى القول «بأنَّ الاتصال مصطلح يُسْتَخْدم للإشارة إلى عملية نقل المعلومات في الإنسان أو الجماد على حد ســـــواء، ونظراً للاختلاف الكيفي بين الإنسان ـ من جانب ـ والكائنات ـ من جانب آخرـ كان الأحرى بنا تخصيص اصطلاح، يصف هذه العملية في الإنسان، وهو التواصل»[2]، ونحن نرى من جهتنا أنَّ مصطلح التواصل أكثر دلالة على التشاركية بين المرسِل والمرسَل إليه، سواءً استجاب للرسالة، أو لم يستجب، يكفي أنْ يكون حمَلَ محتواها الفكري. في حين أنَّ الاتّصال قد يكون من المرسِلِ فقط، في غياب المرْسَل إليه أو عدم استجابته؛ كما هو الشّأنُ عند عملية الاتصال عن طريق الهاتف دون ردٍّ من جانبِ المرْسَلِ إليه.

وفي اللغة نجد لفظتي تَوَكَّل واتَّكَل، ومنه فالتَّواكُل اعتماد طرفين على بعضهما؛ أي هناك تشاركية، أمَّا التَّوكُّل والاتِّكال فهو اعتماد أحَدَ الطرفين على الآخر، وهنا تنعدم التشاركية، كالاتّكال والتّوكُّل على الله، قال تعالى: ﴿... **وَعَلَى ٱللَّهِ فَتَوَكَّلُوٓاْ إِن كُنتُم مُّؤۡمِنِينَ** ﴿٢٣﴾﴾[3]،وقال جلّ شأنه: ﴿ **...وَمَن يَتَوَكَّلۡ عَلَى ٱللَّهِ فَهُوَ حَسۡبُهُۥٓۚ إِنَّ ٱللَّهَ بَٰلِغُ أَمۡرِهِۦۚ قَدۡ جَعَلَ ٱللَّهُ لِكُلِّ شَيۡءٖ قَدۡرٗا** ﴿٣﴾ ﴾[4] . فكذا القياس بالنسبة للفظتي التواصل والاتصـــــال.

[1] يُنْظر، عصام سليمان الموسى، المدخل إلى الاتصال الجماهيري، ص 48.
[2] محمد حسن إسماعيل، مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير، ص 30– 31.
[3] سورة المائدة، الآية 23.
[4] سورة الطلاق، الآية 3.

منذ حوالي نصف قرن مضى كتب (هارولد لاسويل) جملة قصيرة ولكنها عميقة، وذات دلالة، لأنها تلخص بوجه عام كلَّ فلسفة الاتصال ومجالات البحث فيه، إذْ يقول عن عملية الاتصال بعامة، والاتصال الجماهيري بخاصة، إنها تدور حول (من يقول؟ ماذا يقول؟ ولمن يقول؟ ولماذا يقول؟) ولقد كانت هذه العبارة، منذُ صدرت وحتى اليوم، تعتبر هي المبدأ الذي يوجِّه معظم البحوث في التواصل[1]؛ لأنَّها تقدم أربعة أبعاد للقضية، ينبغي البحث فيها في أية دراسة متعمقة. ثم يحدّد هذه الأبعاد هي على التوالي:

1 البحث عن طبيعة الشخص المرسِل، أو المؤسسة أو المنظمة التي تقوم بعملية الاتصال، أو طبيعة تكوينها وتنظيمها وسياستها.

2 البحث في محتوى (الرسالة) للتعرُّف على نوعِ المعلومات أو مادَّة الاتصال التي تنظمها.

3 دراسة طبيعة المرسَل إليه، سواء كان فرداً يتلقى رسالة من شخص آخر، أو كان جمهور القراء أو المستمعين، أو المشاهدين، إذا كانت أداة الاتصال هي الصحافة أو الإذاعة أو التليفزيون... وتركيبة هؤلاء المستقبلين، ومدى التجانس، أو التَّباين والتَّفاوت والاختلاف بينهم في الخصائص الفكرية والثقافية.

4 دراسة التأثيرات التي يراد إحداثها في المستقبلين، وإلى أي مدى أمكن تحقيق ذلك، ونوع الاستجابة ورد الفعل عليها2.

وتختلف عملية التواصل باختلاف الحقول الاجتماعية التي تجري فيها، فالتواصل في الشركة ليس هو نفسه في ملعب كرة القدم، والتواصل في الإدارة يختلف عن التواصل في الأسرة، والتوصل في ثُكْنَه عسكرية ليس نفسه في مؤسسة تكوينية، أو مدرسة تربوية، وإنْ كانت هناك عناصر مشتركة في كل نمط من أنماط هذا التَّوصل.

2-6 أنماط التوصل: التواصل أنماط متمايزة[3]:

1. **التواصل من الناحية الاجتماعية:** علامة متبادلة بين طرفين، أو انفتاح الذات على الآخرين.
2. **التوصل من الناحية السيكولوجية:** عملية ذاتية داخلية، يتم فيها الاتصال بين الفرد وذاته في نطاق أحاسيسه وتجاربه مع نفسه.
3. **التواصل من الناحية الآلية (الميكانيكية):** نظام متكامل له مدخلاته ومخرجاته وعملياته، وتغذية راجعة، (مرسل+ مستقبل+ محتوى + تغذية عائدة من المستقْبِل).

[1] يُنْظَر، مجلة عالم الفكر، وزارة الإعلام الكويتية، الكويت، المجلد 11، ع2، 1980 ص11و12
[2] المرجع نفسه، ص11و12
[3] يُنْظر، التواصل والتفاعل، تاعوينات علي، المعهد الوطني لمستخدمي التربية، الجزائر د.ط، 2009، ص11

4. **التوصل من الناحية التربوية:** عمليات تحدث في الموقف التعليمي التعلُّمي بين جميع الأطراف لتنظيم التعلُّم، ويمكنُ القولُ، إنَّ التواصل هو عملية تعلُّم، وأنَّ التَّعلُّم هو عملية تواصل.

ويمكن تقسيم التواصل إلى قسمين:

1 تقسيم التواصل باعتبار الطريقة المستخدمة، أو اللغة:

1-1 التواصل غير اللفظي[1]: رغم كثرة تعريفاته، إلَّا أنها تتفق في المعنى العام، وهو أنه وسيلة للاتصال بين البشر بطرق أخرى غير اللغة المنطوقة أو المكتوبة، فهو كما يقول **جيمس واطسون** لغةُ الجسم وحديث الجسم، وهو نظام رمزي للاتصال ويُعَدُّ الاتصال غير اللفظي، أقدم أشكال الاتصال، ورغم ذلك فإن الاهتمام به يُعَدّ حديثاً نسبياً، نظراً لما تتسم به الأفعال غير اللفظية من طبيعة معقدة. ويأخذ الاتصال غير اللفظي مظاهر متعددة كالإشارات والإيماءات، والصِّياح غير اللغوي، وتعبيرات الوجه وحركات الجسم وغيرها[2]، ولكي تتضح أهمية الاتصال غير اللفظي، ونتبيَّن بأنَّ له دلالة، كالاتصال اللفظي، نقدّم الجدول الآتية:

التواصل غير اللفظي	من دلالاته العلمية (تفسيره)
• الابتسامة	• الارتياح أو الرضا أو الموافقة
• قضم الشفاه	• العصبية أو الغضب أو الضيق
• رفع الحواجب	• المفاجأة أو عدم التصديق أو الدهشة
• رفع الحواجب مع تحريك الشفاه	• التعجب أو الاندهاش
• رفع الحواجب مع ابتسامة مصطنعة	• التهكم أو السخرية
• تضييق العينين	• عدم الموفقة، أو الشعور السلبي
• الإيماءات لأعلى ولأسفل	• المتابعة والإنصات أو التأثر
• الانحناء إلى الأمام	• الاهتمام أو الاعتناء
• التحرك الكثير على الكرسي	• القلق والتعب
• الاعتدال في الجلسة	• الثقة بالنفس
• الاسترخاء على الكرسي	• السَّأم واللامبالاة
• تركيز العين في عين الطرف الآخر	• الإنصات أو التركيز والانتباه
• تجنيب تلاقي الأعين	• اللامبالاة أو الهروب أو العصبية
• التثاؤب	• الملل والضَّجر
• التَّربيت على الكَتِف	• الموافقة أو الطمأنينة أو التشجيع

[1] يُنظر، محمود حسن إسماعيل، علم الاتصال ونظريات التأثير، ص66.
[2] ينظر، عبد الله الطويرفي، علم الاتصال المعاصر، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1، 1997، ص 87.

وقد يأخذ الاتصال غير اللفظي صوراً أكثر تعبيراً ودلالة من مجرد الإشارات والإيماءات، مثل العروض العسكرية، والتي تحمل وسائل إنذار للأعداء، فاستعراض القوة العسكرية، من خلال العروض العسكرية رسالة معلومة تنبئ عن القوة. والإضراب عن العمل والاعتصام دليل على المطالبة بحقوق معيَّنة... كل هذه السلوكات، تتحدث عن نفسها بغير ألفاظٍ.

للتواصل غير اللفظي مزايا عديدة أهمها:

- أنه أكثر صدقاً، وأعظم تأثيراً من الاتصال اللفظي.
- أنه تأييد ودعم للاتصال اللفظي خاصة أثناء المواجهة المباشرة، فهو يقدم تفسيراً للرسالة، ويوضح ما خفَقَ النص اللغوي في إيضاحه.
- أنه الوسيلة الأولى التي يستخدمها الإنسان، فالطفل لا يستطيع التعبير عن انفعالاته خلال السنتين الأوليين من عمره عن طريق اللغة، ولكنّه يستخدم الإشارات وحركات الجسم، وتعبيرات الوجه وسيلة صادقة للتعبير عن انفعالاته، وتحقيق احتياجاته.
- أنه يتخطَّى حاجز اللغة، فلا يشترط أنْ تكون هناك لغة منطوقة مشتركة بين الباث والمتلقي.

2-1 التواصل اللفظي[1]**:** ويعتمد أساساً على الرموز اللغــوية، وبتطور الرموز اللغوية؛ تطوَّرَ هذا النوع من الواصل ولكلِّ بيئة لغتها الخاصة، والتي تتواصل عن طريقها ولا يستطيع أحدٌ أن يفهم ثقافة وحضارة تلك البيئة، ما لم يفهم حقَّ الفهم وسيلتها اللغوية في التعبير.

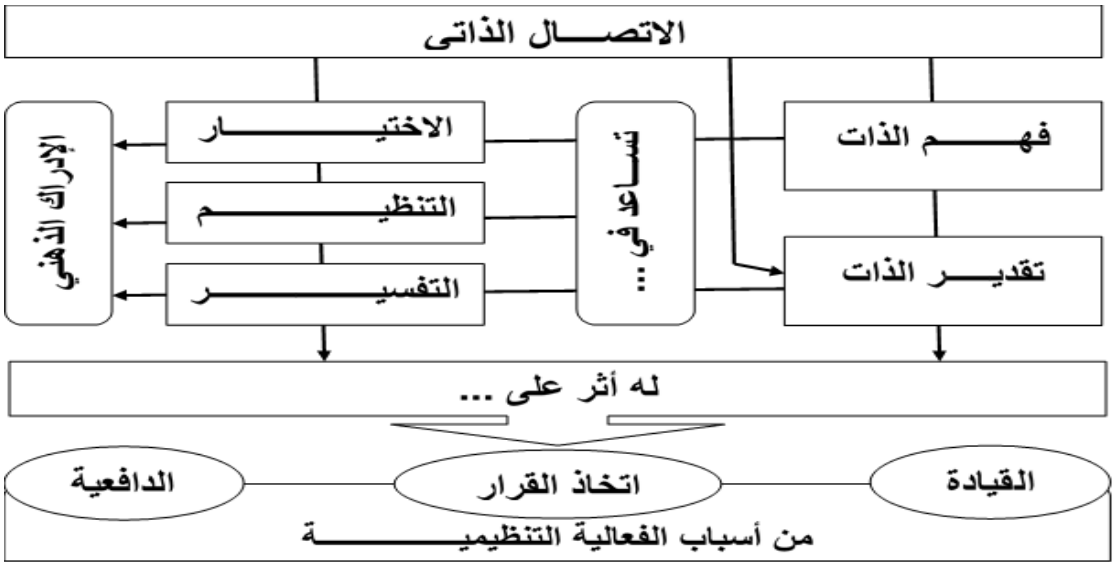
ولإتمام التواصل اللفظي لابد أن يكون لدى الفرد لغة يستطيع أن يعبر بها عن أفكاره، ولابد أيضاً أن يكون قادراً على فهم لغة الآخرين، والتواصل اللفظي، وغير اللفظي ليسا منفصلين عن بعضهما فكثيراً ما نستخدم إشارات وحركات لتوضيح معنىً يصعب فهمه بالتواصل اللفظي.

2 تقسيم التواصل اللفظي طبقاً لعدد المشاركين فيه: وهذا التقسيم يعتمد على العنصر البشري المشارك في عملية التواصل، والتقسيمُ هذا، هو السائد عند دراسة عناصر العملية التواصلية، خاصة فيما يتعلق بعنصر الجمهور والمتلقين؛ وأنواعه، هي[2]:

[1] يُنْظر، محمود حسن إسماعيل، علم الاتصال ونظريات التأثير، ص67.
2 محمود عبد الفتاح رضوان، الاتصال اللفظي وغير اللفظي، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط2 ،2012، ص 13 -14.

2-1 التواصل الذاتي: هو ذلك النوع من الاتصال الذي يحدث داخل الفرد، حينما يحدث نفسه، وهو غالباً ما يتضمن أفكاره وتجاربه ومدركاته، فالفرد قد يتناقش مع نفسه إذا كان يقرأ كتاباً، أو يشاهد برنامجاً تلفزيونياً، ويُعْتَبَرُ فهمُ هذه العملية التي تحدث بين الفرد وذاته أساس فَهْمِ عملية الاتصال.

ويعتبر الاتصال الذاتي هاماً للفرد والمجتمع، فاتصال الفرد مع ذاته؛ يمكِّنه من التواصل مع الآخرين من خلال اتخاذ القرارات السَّليمة، والاتصال الذاتي الصَّحيح، دليل على التوافق النفسي للفرد، والذي يقود بالتالي إلى توافق الاجتماعي[1].



2-2 التواصل الشخصي: هو الذي يحدث بين فردين أحدهما مُرْسِل والآخر مستقبل، وهو الأكثر شيوعاً، حيث نستخدمه يومياً، فنحن نتبادل التحية أو المناقشة، أو نعطي أو نتلقى أوامر. والاتصال الشخصي يحدث حينما يكون هناك تفاعل بين نظامين ذاتيين أو أكثر، فنحن حينما نتحدث إلى صديق نُعْتَبَر نظاماً ذاتياً، ويعتبر الصَّديق أيضاً نظاماً ذاتياً، ولكنَّ النظامين يتفاعلان ليكوِّنا نظاماً للتواصل الشخصي، وكلُّ نظام ذاتي يتأثَّر عندما يتفاعل مع النظام الآخر[2].

أنماط التواصل الشخصي[3]:

- **المحادثة**: وهي الاشتراك في الحديث بين شخصين أو أكثر.
- **المحاورة**: وهي المرجعية في الكلام والمجَاوبة في الخطاب.
- **المجادلة**: وهي المغالبة في الكلام لإظهار الحق، أو مقابلة الحجة بالحجة.
- **المناظرة**: وتكون بين شخصين يحاول كل منهما دحض فكرة الآخر.

1 سليمان درويش عامر، نظرات في الإعلام، دار الهدى للطباعة، القاهرة، 1988، ص 163.
2 يُنْظر، جيهان رشتى، الأسس العلمية لنظريات الإعلام، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط ،1988، ص120.
3 يُنْظر، سليمان درويش عامر، نظرات في الإعلام، ص181 -183.

2-3 التواصل الجماعي: وهو ذلك التواصل الذي يقوم فيه المرْسِل بمواجهة أكثر من شخص، قد يكون شخصين أو ثلاثة، أو مجموعة من الجماهير، ومثال له الخُطَب أو الندوات والمحاضرات.

وهو عبارة عن تواصل مباشر، ويتم في مكن معين وزمن محددٍ، ويمكن للمرْسِل أنْ يتعرَّف إلى حدٍّ كبير على ردود فعل رسالته؛ من خلال انفعالات الحاضرين، وما توحي به علامات وجوههم، ومدى تفاعلهم مع ما يلقى إليهم. ويميز البعض بين نوعين من التَّواصل الجماعي، هما التواصل بين الجماعات الصغيرة، والتواصل بين الجماعات الكبيرة.

إذاً تبيَّن لدينا أنَّ التواصل ـ ولا ضرَرَ إنِ استعملنا الاتصال لشيوع كلا المصطلحين ـ اللفظي أو غير اللفظي يمكنُ أن يكون ذاتياً، أو مع الآخر وقد يُبْنَى على الموافقة، أو على المعارضة والاختلاف ويَفْتَرِض التواصل ـ كما ذكرنا قبلاً، باعتباره نقلاً وإعلاماً ـ عناصر أساسية وهي[1]:

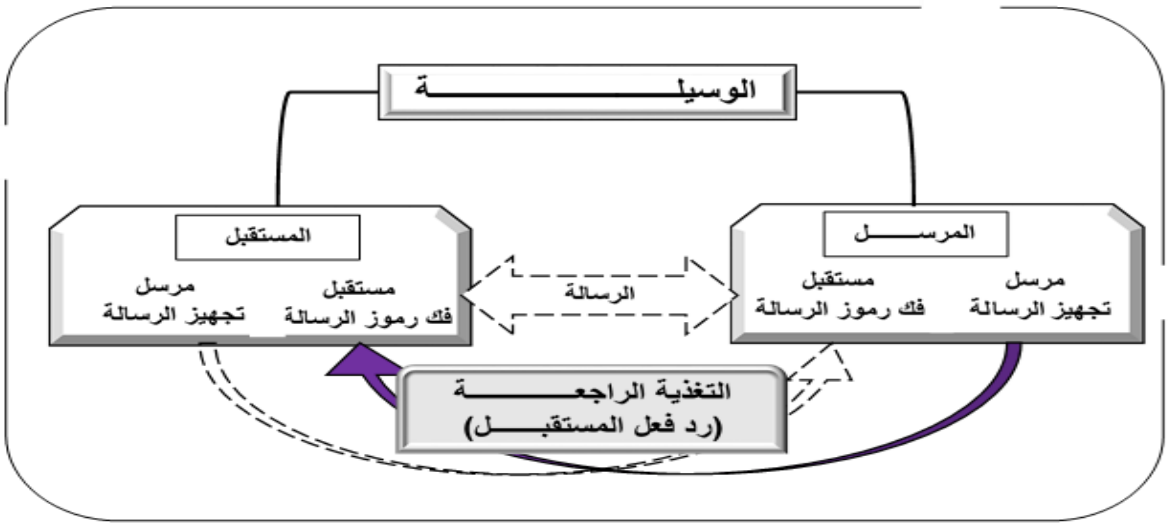
أ – **المرسِل**[2] : الجهة التي ترغب في إرسال معلومات، وأفكار لجهة أخرى.

ب– **المرسَلُ إليه**: هي تلك الجهة المطلوبة تزويدها بالمعلومات والأفكار.

ج– **الرسالة**: وتعني المعلومات التي يرغب المرسل إرسالها إلى المستقبل (المرسل إليه).

د– **ردُّ فعل المستقبل**: يتوقف ردُّ فعل المستقبل على طريقة فهمه للرسالة، قد يقبلها أو يرفضها، أو قد يصدقها، أو يكذبها، أو يستَاءُ منها أو يتجاهلها.

د– **القناة (الوسيلة)**: وقد تكون شفهية أو كتابية، وبعض العلماء أضاف (النظرة واللمسة).



خطاطة عناصر التواصل

1 يُنْظر، محمود عبد الفتاح رضوان، الاتصال اللفظي وغير اللفظي، المجموعة العربية للتدريب والنشر، د.ط، 2012، ص 15، 16، وفاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند جاكسون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1 1993، ص64.

2 إنَّ مصطلح (مرسِل) لا يُطْلَقُ على الأشخاص فحسب، بل يطلق على الأجهزة أيضاً فالراديو والهاتف والتلفاز ... كل منها يُعَدُّ مرسلاً.

نَخلُص بعد هذا إلى أنَّ الصورة المجرَّدة للتواصل تركَّز على ثلاثة عناصر أساسية:

- **الموضوع:** وهو الإعلام والإخبار.
- **الآلية:** تتمثل في التفاعلات اللفظية وغير اللفظية.
- **الغائية:** الهدف من التواصل، ومقصديته، البعد المعرفي، أو الوجداني(العاطفي)، أو الحسي الحركي.

لقد استطاع **جاكبسون** في هذا المجال أنْ يستفيد من أعمال المهندسين وتقنياتهم، لِيُطَوِّرَ نظرية التواصل، فالفكرة الأساسية لجاكُبْسُون تعيد المواقف المعاشة إلى سياق واحدٍ، فالمواقف الاجتماعية توصَفُ باعتبار موقف عام. وقد أضاف لعوامل الاتصال الخمسة عاملاً (عنصراً) سادساً وهو المرجع، لأن الرسالة لا يمكن أن تُفْهَمَ، أو تُنَفَّذَ إلَّا ضِمْنَ سياق نردُّها إليه، وهو ما نسميه(المرجع) ويمكن فهمُه من طرف المتلقي[1].

كل تواصلٍ بطبعه يرمي إلى تحقيق فعل معين، إلَّا أنَّ ذلك لا يعني وجود وظيفة لغوية واحدة في الرسالة الواحدة، فمن الممكن أن تجتمع عدة وظائف في المقولة الواحدة، فالدراسة اللغوية للشعر ـ مثلا ـ لا تتوقف عند الوظيفة الشّعرية، بل تتعداها إلى غيرها من الوظائف، والفنون الشعرية على أنواعها؛ تتطلب مشاركة وظائف لغوية مختلفة تبعاً لترتيبٍ معيَّن بالإضافة إلى الوظيفة الشّعرية المهيمنة.

يتصف الكلام بميزة رئيسية، وهي قدرةُ كلِّ إشارة لغوية على أن تفسَّرَ بإشارة لغوية أخرى، تكون أكثر وضوحاً منها، وهذا في الحقيقة العمل الأساسي الذي يقوم به المتلقي خلال عملية التواصل، فهو يقوم بإزالة الغموض والإبهام من الرسالة بغية الوصول إلى تحديد الهدف الرئيسي من بنائها، ومن هنا فإنَّ كلَّ تواصلٍ يعتمدُ على عمليتين[2]:

ا – عملية بناء الرسالة والتي تعتمد على انتقاء كلمات من المخزون اللغوي للمتكلم؛ لتتناسب مع الغرض الذي إليه يسعى، وهده العملية تتم على المحور الاستبدالي.

ب – عملية وضع هذه الكلمات جنباً إلى جنب وفق قواعد النّظم التي تخضع لها اللغة لِيُؤَلِّف منها جملاً يرسلها إلى المتلقي، ويتم ذلك على المحور النّظمي.

[1] ينظر، فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكسون، ص74.
[2] يُنْظر، المرجع نفسه، ص76.

بالموازاة مع اللغة الإنسانية، هناك اللغة الحيوانية، وقد أكَّد ذلك القرآن الكريم، بأنْ ذكر أنَّ للطير منطقاً، إلَّا أنه لا يعرِفُ تأويله إلَّا من علَّمَه الله منطق الحيوانات والحشرات، قال تعالى: ﴿ **وَوَرِثَ سُلَيۡمَٰنُ دَاوُۥدَۖ وَقَالَ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ عُلِّمۡنَا مَنطِقَ ٱلطَّيۡرِ وَأُوتِينَا مِن كُلِّ شَيۡءٍۖ إِنَّ هَٰذَا لَهُوَ ٱلۡفَضۡلُ ٱلۡمُبِينُ ١٦** ﴾[1]، ومما يدل على أنَّ سليمان كان يعرف لغة الحشرات أيضاً، ما ورد في القرآن الكريم على لسان النملة، وهي تُنْذِرُ بقية النمل مغبة التعرض لما قد يحدث من سليمان ـ عليه السلام ـ وجنوده من أذىً، قال تعالى: ﴿ **حَتَّىٰٓ إِذَآ أَتَوۡاْ عَلَىٰ وَادِ ٱلنَّمۡلِ قَالَتۡ نَمۡلَةٞ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّمۡلُ ٱدۡخُلُواْ مَسَٰكِنَكُمۡ لَا يَحۡطِمَنَّكُمۡ سُلَيۡمَٰنُ وَجُنُودُهُۥ وَهُمۡ لَا يَشۡعُرُونَ ١٨** ﴾[2]، ولـمَّا كان للحيوانات لغةٌ خاصة بها، فإنَّ الله جعل للغة الإنسانية خصائص تميُّزها ، فما هي هذه الخصائص؟

سابعاً- خصائص اللغة الإنسانية: نتناول هذه الخصائص من منظور لساني، من هذه الخصائص[3]:

1- **الإبداعية في اللغة** ؤؤCréativité: وتتمثل الإبداعية في قدرة المتكلم على إنتاج عدد غير متناهٍ من الجمل وتفهُّمِها، وإن لم يكن قد سمعها من قبلُ، وتختصُّ هذه القدرة بالإنسان.

2- **التلفظ المزدوج** Double articulation: يقيم أندري مارتيني مفهوم التلفظ على مستويين مختلفين، ويطلق على هذا المفهوم تسميه التلفظ المزدوج:

2-1 التلفظ الأول: هو الطريقة التي تُرَتَّب فيها الخبرة اللغوية المشتركة بين جميع أعضاء بيئة معينة، وتشكِّل وحدات التلفظ الأول دلالة وصورة صوتية؛ لا يمكن تحليلها إلى وحدات أصغر ذات معنى، ففي كلمة (**رَأْسٌ**) لا يمكن أنْ نُلْحِقَ دلالةً بـــ (**رَأْ**) وأخرى بـــ (**سٌ**)؛ فيكون مجمـــوع الدلالتين (**رَأْسٌ**).

2-2 التلفظ الثاني: هو إمكانية تحليل الصورة الصوتيـــــــة (**رَأْسٌ**) إلى وحدات صوتية مميزة (**ر**/َ /**أْ** /**س**/ُ /**نْ**).

3- **التحول اللغوي:** هو مقدرة الإنسان على أنْ يتكلَّم بواسطة اللغة عن الأشياء والأحداث؛ بحيث يذكر الأحداث التي رافقت حياته، والتي جرت قبل أن يولَدَ، وتتيح هذه الميزة (التَّحول اللغوي) للإنسان التَّفكير في مشاكله، ومعالجتها في غياب الأوضاع المادية التي تثيرها.

---

[1] سورة النمل، الآية 16.
[2] سورة النمل، الآيتان 18-19.
[3] ينظر، الألسنية علم اللغة الحديث (المبادئ والأعلام)، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط 1980 ص29-35 واندري مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامة، ص18-24.

4- **الانتقال اللغوي:** يتم اكتساب الطفل للغة خلال مراحل نموه، وعبر تعرُّضه للغة محيطه، فيكتسب طرق التعبير اللغوي، وتركيب الجمل، وبعدها يستطيع استعمال لغته بصورة إبداعية، ولا رَيْبَ أنَّ هذه الخصائص لا يتوفرُ عليها الحيوان.

استخلاصاً من هذه العناصر، يمكننا حصر خصائص اللغة الإنسانية في النقاط التالية:

- ✓ **إنسانية:** أي ظاهرة يختصُّ بها الجنس البشري .
- ✓ **نظامية:** تتضمن كل لغة مجموعة من الأنظمة الفرعية؛ الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية التي توحد استخدام اللغة.
- ✓ **اتصالية:** لابد للغة من أن تنقل المعنى، وتحقق الاتصال الفعال بين الناس.
- ✓ **رمزية:** أي مجموعة من الإشارات التي يتفق المتحدثون بها على مدلولها.
- ✓ **سياقية:** السياق وظروف الاستخدام، هي التي تحدد معنى اللغة ومدلول الكلمات فيها.
- ✓ **صوتية:** أي أن الأصلَ في اللغة، هو الجانب الصوتي، وليس الجانب الكتابي.
- ✓ **عرفية:** أي أنَّ الناس هم من يتفقون على المعاني والمدلولات والقواعد اللغوية.
- ✓ **ثقافية:** تعبِّر كلُّ لغة عن ثقافة محددة، يتفق عليها أفراد الجماعة البشرية، وتنقلها من جيل إلى آخر.

لقد خصَّ الخالق سبحانه وتعالى الإنسان بالظاهرة اللغوية، وقد عرفنا بأنها كائن ينمو ويتطور بوجود سياسة لغوية للدولة، تتصف بعمق الدراسة والتخطيط اللغوي المحكم، فمَا التخطيط اللغوي وخصائصه؟

ثامناً- التخطيط للغـــة

1-8 أهمية التخطيط اللغوي:

التخطيط اللغوي اللساني planification linguistique: نرى أنَّ التخطيط على اختلاف أنواعه ومجالاته سِمَةٌ عصرية؛ بحيث صَار يغشى حياتنا كلها، بل أصبح مفتاح التقدم والرفاه، ولم يعد ممكناً تحقيق أيّ هدف دون تخطيط مسبق لذلك.

كما أصبح الوفاء بحاجات المجتمعات والارتقاء بالحياة فيها واستشراف مسيرتها المستقبلية؛ يعقد بالدرجة الأولى على الاستقصاء والتخطيط، فالزيادة في أعداد السكان وما يتطلَّبه هذا من مواكبه في خدمات التعليم والصحة وزيادة فرص العمل في مجالات الزراعة والصناعة والخدمات، والوفاء بمتطلبات العصر من حيث سرعة الاتصال والانتقال، والعمل على الاقتصاد في الجهد والترشيد في الإنفاق،

والتنافس بين مختلف الدول للفوز في حلبة السباق العلمي والتقني، وفي الإنتاج الكمي والتحكم في نوعيته، كل هذا وغيره لا يمكن أنْ يتم بالكفاية المطلوبة دون تخطيط مسبق على أسُسٍ علمية.

كل عمل ـ لكي يكون ناجحاً ـ لابد من وضع خطة لتنفيذه فكذا الأمر بالنسبة للموجهين التربويين والمختصين في وضع المناهج، والمدرسين والطلاب، وغيرهم من العاملين في ميدان التدريس.

فلا يمكن أن ينجح أحدهم في عمله دون تزوُّد بمعلومات كافية عن أساليب التخطيط التي تساعده على تنفيذ العمل بصورة منظمة ومنسجمة؛ تبتعد عن الارتجال والعشوائية.

ولنا أنْ نأخذ من قصة يوسف عليه السلام مثالاً من أمثلة التَّخطيط الواردة في القرآن؛ فحين أشار بأنْ يزرعوا سبع سنين دأبا، وأنْ يدَعُوا القمح في سنبله، فإنَّه كان بذلك يخطِّط لدرء أخطار المجاعة القادمة بعد سنين عدة، وقد استخدم علمه وخبراته اللذين وهبهما الله له؛ حين فسَّر السبع بقرات السِّمان بأنها ترمز للسبعِ سنوات الرَّاغدات، وحين فسَّر السبع بقرات العجاف بأنها ترمز إلى السبع سنوات الجادبات. كما استخدم علمه وخبرته بأساليب تخزين القمح حين أشار بأن يَدَعُوا القمح في سنبله؛ لأنَّ ذلك أدْعَى إلى سلامة حُبُوبِ القمح في المخازن[1].

التخطيط اللغوي: من خَطَّطَ يخطِّطُ تخْطِيْطاً، والخَطُّ: الطَّريق، يقال: الْزَمْ ذلِكَ الخَط؛ ولا تظْلِمْ عنه شيئاً: قال أبو صخر الهُذَلي:

صدُودَ القِلاصِ الأَدِم في ليلة الدُّجَى عن الخَطِّ لم يسْرُبْ بها الخَطُّ سَارِبُ

التخطيط: التسطير، التهذيب، التّخطيط كالتَّسطير، تقول: خُطِّطَتْ عليه ذُنُوبه أَيْ سُطِّرتْ[2].

وُصِفَتْ لفظة (التخطيط) بلفظة (اللغوي)، وفي ذلك إشارة إلى أنَّ التخطيط المراد هو التخطيط للغة، ولقد شاعت وانتشرت كلمة التخطيط في العصر الحديث، وقد ارتبطت بالأعمال الكبيرة الناجحة فما من عمل ناجحٍ؛ إلَّا وَلهُ تخطيط محكم، لذلك كان التَّخطيط عامة ذا أهمية في الحياة الاجتماعية والإنسانية.

التخطيط اللغوي فرع من فروع اللسانيات الاجتماعية التي تهتم بدراسة «علاقة اللغة بالمجتمع ومدى تأثر كل منهما بالآخر، ويُعْنَي التخطيط اللغوي بدراسة المشكلات التي تواجه اللغة سواء أكانت مشكلات لغوية بحتة كتوليد المفردات وتحديثها، وبناء المصطلحات وتوحيدها، أم مشكلات غير لغوية

1 ينظر لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي، النظرية والتطبيقية، الديوان الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، د.ط، 2009، ص22.

2 يُنْظر، ابن منظور، لسان العرب، مادة (خ.ط.ط) ج4، ص709. والفيروز أبادي، القاموس المحيط، تحقيق أنس الشامي، وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، د.ط، 2008، ص480.

ذات مَساس باللغة واستعمالها»[1] ويستقي التخطيط أصُوله ومبادئه من علوم شَتَّى كاللغة واللسانيات، والإدارة وعلم النفس، وعلم الاجتماع والتربية. لذلك جاز القول: بأن «التخطيط اللغوي هو حقل معرفي مهجّنٌ أو متدخل التخصصات»[2] ولذلك وجب أن يُسْتَغَلَّ هذا التداخل المعرفي، إذا كنَّا نرغبُ في الاستفادة من بقية العلوم لخدمة اللغة.

والتخطيط اللغوي مصطلح يقتضي وضع استراتيجية مُحْكَمة للسير على منواله قصد تحقيق الغاية المرجوة من اللغة و«أوَّلُ من استخدم مصطلح التخطيط اللغوي هو العالم (فرناخ) عنواناً لندوة عُقِدَت في جامعة كولمبيا عام **1957**. والحقيقة أن أول من كتب بطريقة علمية في هذا العلم وألَّفَ فيه هو العالم (هاوجن) Einer haugen في مقال له حول التَّقْيِيس اللغوي في النرويج الحديث. عام**1959**، ولقد عرَّف آنذاك (هاوجن) التخطيط اللغوي بأنه «عملية تحضير الكتابة وتقنينها، وتقعيد اللغة، وبناء المعاجم؛ ليستدِلَّ ويهتدي بها الكتَّاب والأفراد في مجتمع غير متجانس لغوياً»[3].

فالغاية إذاً قائمة على أساس وضع استراتيجية محكمة للنهوض بهذه اللغة التي يتفاعل المجتمع من خلالها، فنعمل على إثرائها وجعلها تواكب العصر.

لا يُعتبر التخطيط اللغوي مجرَّد إجراءات بسيطة تُفْضي إلى نتائج مفيدة هامَّة؛ بل هو إجراءات متنوّعة متداخلة، يرى كلٌّ من(كابلن وبالدوف) «أنَّ التخطيط اللغوي هو حزمة اعتقادات و أفكـــار و تشريعات وقواعد تغيير وممارسات بغية إحداث تغيير (إيجابي) مستهدف في استخدام اللغة، أو توقيف تغيير(سلبي) محتمل فيه، ويعبران عنه بأنه جهود مبذولة من قبل (البعض) من أجل تعديل السلوك اللغوي في أي مجتمع لسبب ما، ومن ذلك المحافظة على ثقافة المجتمع وحضارته عبر صيانة لغته، وقد تكون هذه الجهود على المستوى الكلي، أو الجزئي مع التنويه بأن المستوى الأخير بدأ يلقى اهتماماً أكبر في الأدبيات العلمية الغربية»[4]،ذهب الباحثان اللغويان إلى أن الهدف من التخطيط اللغوي ليس لحل مشكلات اللغة فحسب؛ بل أيضاً استهداف تعديل السلوك اللغوي المفضي للمحافظة على الثقافة والحضارة، وبالتالي فاللغة هي ركيزة أساسية من ركائز بناء الحضارة بكل ما تحمله الكلمة من معنى «إن كل تخطيط في المجتمع يُعَدُّ بناءً على شفا جُرُفٍ هاوي، ما لم يواكبْه تخطيط لسلامة الوجود الداخلي

[1] خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ترجمة محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، ط3، 2007، ص190.
[2] فواز عبد الحق الزبون، دور التخطيط في خدمة اللغة العربية، مجمع اللغة العربية الأردن، مؤتمر اللغة العربية في المؤسسات الأردنية، واقعها وسبل النهوض بها، منشورات مجمع اللغة العربية، الأردن، ع07، 2009، ص85.
[3] فواز عبد الحق الزبون، دور التخطيط في خدمة اللغة العربية، المرجع السابق، ص88.
[4] فلاح الحسيني، الإدارة والاستراتيجية، مفاهيمها، مداخلها، عملياتها المعاصرة، دار وائل، عمان، ط1، 2000، ص77.

للإنسان، وعلى رأس هذا التخطيط، التخطيط اللغوي»[1]، حيث لا يمكن لأي تخطيط أن يُكَلَّلَ بالنجاح، ما لم يكن التَّخطيط اللغوي دقيقاً يتواءَمُ مع أفراد الجماعة البشرية. تجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنَّ التخطيط اللغوي اسْتُخْدِمَ كأداة لمقاومة الهجمات الشرسة على بعض اللغات الوطنية من قبل بعض الدول المحتلة، حيث تم إقصاء تلك اللغات وإضعافها، الأمر الذي دفع بعض الباحثين والمؤسسات الوطنية والدولية لبدل الجهود التخطيطية؛ من أجل استعادة مكانة تلك اللغات وحل المشكلات التي خلفتها أوضاع الاحتلال المباشرة وغير المباشرة؛ كما في بعض الدول الأسيوية والإفريقية[2]، ولما كانت هذه غاية من غايات المستعمر كان من «مهام التخطيط اللغوي تنظيم دور اللغة عند بناء الدول بعد تحريرها من الاستعمار الذي طمس الهوية اللغوية والقومية للشعوب المستعمرة. إنَّ عمر مصطلح التخطيط اللغوي بمفهومه الاستعماري، يزيد عن ستين سنة، ولم يستقرَّ بعْدُ؛ بل وتتجاذبه رؤىً ومسلمات متعارضة تنبع من تعارض المصالح»[3].

من خلال التعاريف السابقة للتخطيط اللغوي، ندراج التعريف التالي: «إنَّه نشاط ذهني هادف يتوخَّى رَسْم المسَار المستقبلي لوضع اللغة واكتسابها واستخدامها عبر تشريعاتٍ وقرارات وآليات وبرامجَ طويلة الأجل، توجه سلوك مستخدميها فردياً وجماعياً بطريقة معيارية مرنة تُعين على حماية بنائها، واحترام سياداتها، وتعزيز وظائفها وتحسين إسهامها في صيانة الهوية والوحدة، والذاكرة التراكمية وتقدم العلوم، وتنمية المجتمع، في سياق يتفاعل بروح المبادرة والابتكار مع توارث المعرفة والاتصال والتقنية»[4].

هناك ثلاثة أنواع متداخلة مترابطة للتخطيط اللغوي ومن المفيد استعراضها، مع الإشارة إلى الغايات التي يستهدفها التخطيط اللغوي.

8-2 أنواع التخطيط اللغوي[5]:

1. **تخطيط هيكل اللغة**: يشتغل هذا النمط من التخطيط على الأبعاد الداخلية للغة ذاتها، حيث يُعْنَى بالجوانب اللغوية الصِّرفة، ومن ذلك ما يتعلق بالقواعد والأساليب والكلمات والمصطلحات والمعاجم

[1] عثمان سيد أحمد، التخطيط اللغوي وتعليم اللغة العربية، دراسات تربوية، مصر، ج1، ج4، ص24.
[2] يُنْظرُ فواز عبد الحق الزبون، ص58.
[3] فلاح الحسيني، الإدارة والاستراتيجية، مفاهيمها، مداخلها، عملياتها المعاصرة، ص107.
[4] عبد الله البريدي، التخطيط اللغوي، تعريف نظري ونموذجي تطبيقي، بحث ألقي في الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، الرياض، يومي 7-9 مايو 2013، ص11.
[5] عثمان سيد أحمد، التخطيط اللغوي وتعليم اللغة العربية، ص36

والإبداع والاقتراض اللغوي، بما في ذلك الاعتراف الرسمي بالكلمات الدخيلة ونحو ذلك، ويُعَدُّ اللغويون اللسانيون الأقدر على هذا التخطيط نظراً لانطوائه على أبعاد لغوية تخصُّصيه.

2 . **تخطيط وضع اللغة:** هذا التخطيط يركز على الأبعاد الثقافية والمجتمعية ذات الصّلة بوضعية اللغة ومكانتها ونسبة احترامها في المجتمع، ويدخل في ذلك ما يتعلق بوضع اللغة ودرجة إلزامية استخدامها، وكونها اللغة الرّسمية، أو اللغة المستخدمة في هذا المجال أو ذاك، ويمكن للِّسانين وعلماء الإدارة والنفس والاجتماع أنْ يقدموا إسهامات ملموسة في هذا المجال التخطيطي.

3 . **تخطيط اكتساب اللغة:** ويتمركز هذا التخطيط على العوامل المتَّصلة بمسائل اكتساب، أو إعادة اكتساب اللغة (الأولى أو الثانية) والمحافظة عليها وصيانتها، وهذا التخطيط هو ميدان المتخصصين في اللسانيات واللغة والتربية وعلم النفس.

يتبدَّى من خلال العناصر الثلاثة أنَّ التخطيط اللغوي يستهدف الغايات الأتية[1]:

- إحلال اللغة الوطنية المرتبة الأولى قبل بقية اللغات.
- المحافظة على اللغة وعدم اندثارها.
- التنقية اللغوية الداخلية والخارجية.
- الإصلاح اللغوي.
- المعْيَرة اللغوية.
- إحياء اللغة الميتة.
- تحديث المفردات اللغوية.
- الانتشار اللغوي.
- تحديث المعاجم.
- توحيد المصطلحات.
- تيسير الأساليب اللغوية.
- تعزيز الوظيفة الاتصالية للغة.
- تيسير اللغة لذوي الحاجات الخاصة.

[1] فواز عبد الحق الزبون، دور التخطيط في خدمة اللغة العربية، ص97.

تَنَاوُلُنَا التخطيط اللغوي يجرُّنا لتِبْيان العلاقة بينه وبين السياسة اللغوية، فهل هناك فرق بين المصطلحين؟

ظلت إسهامات علماء اللغة متواصلة، وخاصة ما تعلق منها بدراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع، ومن ثمرات هذه الإسهامات والجهود (السياسة اللغوية) ثم التخطيط اللغوي. وقد قدَّمنا التخطيط اللغوي أولاً، قصد إبراز أهميته في السياسة اللغوية.

تاسعاً– السياسة اللغوية Einguistique politique:

ولمعرفة مفهوم هذا المصطلح؛ لابد من الإشارة إلى ماهية لفظتي (السياسة) ثم (اللغة) وقد عرفنا مفهوم اللغة قبلاً.

السياسة: من سَاسَ وسِيسَ عليه، أي أمر وأُمِّر عليه، وفي الحديث كان بنو إسرائيل يسُوسُهم أنبياؤهم، أي تتولَّى أمورهم كما يفعل الأمراء والولاة بالرعية.

والسياسة القيام على الشيء بما يصلحه، والسِّياسة فعل السَّائِسِ، يقال: هو يسُوسُ الدَّواب إذا قام عليها وراضَها، والوالي يسوسُ رعيته[1]

وسَوَّسَهُ القومُ، جَعلُوه يسُوسُهم، والسياسة فعل السَّائس، وهو من يقُوم على الدواب، ويروَّضها[2]، وفي المعاجم الغربية، يرجع مصطلح السياسة إلى مصطلح (بوليتيك **politique**) المشتقة من الكلمات اليونانية التالية [3]:

ا . **بـــوليس**: البلدة، المدينة، المقاطعة، أو– أيضاً – تجمع السكان الذين يؤلفون المدينة.

ب . **بوليتايا politeia**: الدولة، الدستور، النظام السياسي، الجمهورية، المواطنية (بمعنى حقوق الموطنين)

ج . **بوليتيكا**: جمع بوليتيكوس: الأمور السياسية، الأمور المدنية، كل ما يتعلق بالدولة، وبالدستور والنظام السياسي وبالسيادة.

د . **بوليتيك Politike** : العلم السياسي.

في هذا المصطلح (السياسية اللغوية) ارتبطت الصفة بالموصوف وهو السياسة، ومن خلال المعنى اللغوي يتجلَّى المعنى الاصطلاحي (السياسة للغوية) في اللسانيات الاجتماعية إذْ يعرفها (لويس جان كالفي Lois jean Calvet)، بالقول: «نحن نعتبر السياسة اللغوية هي مجمل الخيارات الواعية المتَّخَذَة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية، وبالتَّحديد بين اللغة والحياة في الوطن»[4]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (س.و.س) ص 216.
[2] الزبيدي، تاج العروس، تحقيق محمد محمود الطناحي، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، ج16، د.ط ،2004، ص159.
[3] ينظر، خلف الجراد، علم السياسة ومقدماته اليونانية، مجلة الفكر السياسي، اتحاد الكتاب العرب دمشق، العدد31، السنة العاشرة ،2007، ص24.
[4] لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسة اللغوية، ترجمة حسن حمزة، مراجعة سلام بزي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 8008، ص221

من التعريف يظهر أنَّ السياسة اللغوية تعني اتخاذ قرار بشأن جملة من الخيارات المطروحة التي قد تكون قابلة للتنفيذ، أو عكس ذلك، وهذا القرار المتخذ يكون بصورة واعية تبتعد عن الارتجال والعفوية.

السياسة اللغوية يتفرع عنها التخطيط اللغوي، وهو لذلك عملية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالسياسة اللغوية التي تصنعها المؤسسات الرسمية للدولة، يقول كالفي: «إنَّ التخطيط اللغوي هو البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق السياسة اللغوية وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ»[1]، لا ريب أنَّ القوانين التي تضعها الدولة لتحكم نشاط الأفراد، تكون مضمَّنة في دستورها وقوانينها، ولـمَّا كانت بلدنا إحدى الدول العربية، فإنَّ اللغة العربية هي أولى اللغتين الوطنيتين، تحرص الدولة على تعليمها لأبنائها؛ لترتقي بها إلى المستوى المرغوب؛ غير أنَّ واقع الحال يُنبئ بغير الوِجْهَة المقصودة، فلا نَحْن أثبتنا ركائز لغتنا الوطنية، ولا تمكن أبناؤنا التمكُّن الأمثل من اللغات الأخرى المنافسة للغتنا، فشاع عندنا الهَجِين اللغوي.

يقول **Tollefson** تولفسون: « إنَّ أسباب إخفاق ملايين البشر في تحصيل الكفاءات اللغوية اللازمة للغات التي يحتاجون إليها كي يعيشوا مكرمين في عالمنا الحديث؛ لا يعود إلى فقر النصوص، أو ضحالة الوسائل أو ضعف حوافز المتعلمين ودوافعهم، ومناهج التدريس غير الملائمة؛ إنما يعود إلى السياسات اللغوية التي تُبْطِنُ جعل هؤلاء الناس غير مقتدرين على التمكن اللغوي»[2]، ثمَّ يضيف قائلاً: « واستكشاف أثر السِّياسة اللغوية في سعي الناس إلى تلبية حاجياتهم الأساسية داخل نُظُمٍ اقتصادية وسياسية لا تمنح للفعل والمراقبة الفرديين إلَّا سلطة ضئيلة»[3]. ثم يؤكد **Tollafson** بأنَّ «السياسة اللغوية آلية في يدِ الدولة تستخدمها للحفاظ على سلطتها وسلطة المجموعات المتحكمة في سياسة الدولة، وهكذا فأهمية السياسة اللغوية؛ متجذرة بالأساس في ظهور الدولة الحديثة»[4].

وهذا ما نجد ترجمة له في عديد الدول مثل: فرنسا، الصين، إسرائيل.... كل هذه الدول وغيرها اعتمدت سياسة لغوية مركَّزة رغبة الحفاظ على كيان الدولة وحضارتها، (فكم عزّ أقوام بعزِّ لغات).

يتَّضح مما تقدم أنَّ مصطلحي السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، يرتبطان بالتَّنمية الشاملة بكل مستوياتها الاقتصادية والاجتماعية، والثقافية في المجتمع المتعدد الثقافات واللغات على وجه الخصوص، من أجل إيجاد الوسائط باستمرار، وتحيينها وتفعلها، لتعزيز النظام التواصلي بين أفراد المجتمع. وتعزيز نظام التواصل بين أفراد الجماعة البشرية، يقتضي هو كذلك تخطيطاً تربوياً يعمل على النهوض باللغة وترقيتها.

[1] لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسة اللغوية، المرجع السابق، ص221.
[2] يُنْظَر، طوليفصون السياسة اللغوية، خلفياتها ومقاصدها، ترجمة محمد الخطابي، مؤسسة الغني للنشر، الرباط، المغرب، ط1، 2007، ص6.
[3] المرجع نفسه، ص17.
[4] المرجع نفسه ص17.

عاشراً– التخطيط التربوي للغة:

أ ـ ماهية التخطيط التربوي لغة: عرفنا من تركيب اللفظين معنى التخطيط لغةً؛ نعرّف إذاً لفظة (التربوي) جاء في لسان العرب، رَبَا الشيءُ يرْبُو رُبُوّاً: زادَ ونَما، وأربيتُهُ: نمّيتُهُ، وفي الحديث الفردوسُ رَبْوة الجنَّة، أي أرفَعُهَا .... ورَبوتُ في بني فلان نشأتُ فيهم. ورَبَّيْتُ فلاناً أربّيهِ تَرْبيةً، ورَبَبْته ورَبَّبْته بمعنى واحدٍ[1]. إذاً التّخطيط هنا متعلق بالتربية التي تتطلب من الباحث التربوي البحث في دقائقها ومعرفة خصائصها، وما البحث التربوي إلَّا دراسة المشاكل التربوية في جميع حقول التَّربية والمعرفة[2]، وذلك مما يمكّن المشتغل بحقل التَّربية من أنْ يزرع معتمداً على أرضية خصبة.

ب ـ التخطيط التربوي اصطلاحاً : نجد له تعاريف متعددة من هذه التعاريف أنه عبارة عن « دراسة طبيعة البرامج المحددة و المهمة حالياً ، وكذلك تخطيط البرامج المستقبلية»[3]، كما يُعْتَبَرُ التخطيط التربوي «عملية تقوم بتحليل الوضع الحالي للنظام تربوي الذي أُعِدَّ من أجل تحديد وتوجيه وسائل تحقيق الهدف المستقبلي المرغوب، والذي يهدف أساساً إلى تنسيق وتوجيه الأجزاء المختلفة ككل للنظام التربوي اتجاه تحقيق الأهداف طويلة المدى للدولة، أو المحافظة، أو قطاع معين، شاملاً البنى المؤسساتية والمصادر المالية والبشرية، والتحول الاستراتيجي للأداء[4].وذهب بعض مفكري التربية إلى اعتباره ترجمة لأسس التخطيط التربوي الموضوعة، فاعْتُبِرَ « تحويل للغايات والمقاصد والأهداف، ـ التي تمَّ رسمها ـ إلى مرامٍ ـ كمية غالباً ـ وإلى برامج ومشروعات، يُسْتخْدمُ خلالها بوجـه خاص– لاسيما فيما يتعلق بالجوانب الكمية للتخطيط التربوي– طرائق وتقنيات حسابية معينة، خاصة في الإسقاطات والتنبؤات؛ بحيث يتم تحديد الصورة الكمية العددية للنظام التربوي خلال سنوات الخطة : سواء فيما يتصل بأعداد الطلاب (موزعة على مراحل التعليم وأنواعه)، أو أعداد المعلمين والإداريين أو أعداد الصفوف، أو فيما يتصل بالأبنية والتجهيزات المدرسية، أو ما يتصل بكلفة الخطة وتمويلها، سواء كانت تلك من مقومات النظام التربوي ومدخلاته أو مخرجاته، هذا إضافة إلى تحديد المرامي الكيفية تحديداً دقيقاً وكمياً؛ حيث أمكن ذلك. وأهم ما تتَّصف به عمليـة التخطيط التربوي هذه، مرونتها عن طريق

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ر.ب.و) ج8، ص285-286.
2 ينظر عباس عبد الله العلواني، البحث والتخطيط التربوي، مجلة آداب المستنصرية، كلية الآداب بالجامعة المستنصرية، بغداد، ع15، 1978، ص691.
3 المرجع نفسه، ص691.
4 ينظر محمد متولي غنيمة، التخطيط التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 1ـ2005، ص88.

مراجعتها دوماً وتقييمها أثناء التطبيق، وعن طريق إعادة النظر في شرائحها السنوية، ثم عن طريق تقييمها الختامي الذي يُؤْخَذ في الاعتبار عند إعداد الخطة الموالية»[1]، وقد ذهب عبد الدائم إلى القول :«بإنَّ التخطيط التربوي هو التنبؤ بسير المستقبل في التربية والسيطرة علية من أجل الوصول إلى تنمية تربوية متوازنة، وإلى تحقيق التنمية التربوية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة»[2]، التخطيط التربوي من خلال تعريف عبد الدائم هو عباره عن استشراف مستقبل حياة الأفراد في المجتمع، إذْ من خلال التربية الشاملة التي ينفذها المجتمع، يتحقق التوازن في جوانبه الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ذلك لأنَّ التربية عبارة عن أثرٍ تستقصدُ الفئة الناضجة تركه في الفئة الناشئة للحفاظ على كينونة المجتمع وسيرورته والحيلولة دون ذوبانه.

1-10 نشأة التخطيط التربوي: لقد ميز الله الإنسان عن الحيوان بالعقل ولذلك استعمل عقله ليتمكن من التكيف مع بيئته، والتخطيط لضمان حياة رغيدة، مراعياً خلال ذلك مواكبة التطور التكنولوجي الذي يعرفه العالم اليوم. ومن أهم أنواع التخطيط التي أولتها المجتمعات أهمية كبرى التخطيط التربوي «ولقد عُرِفَ التخطيط التربوي في الحضارات القديمة، بحيث نجد الإسبرطيين[3] في الحضارة اليونانية أثناء عصر النهضة اليونانية، أي منذ حوالي خمسة وعشرين قرناً، قد خططوا للتربية من أجل تحقيق الأهداف العسكرية والاجتماعية والاقتصادية والمعرفية، التي كانت محددة بشكل واضح. كما نجـــــد أفلاطـــــون في جمهوريته، قد وضع مخططاً تربوياً يناسب المجتمع الأثيني[4]، كما أنه تكلم بوضوح عن أهداف التربية وعن المراحل التي يقطعها الطفل منذ المرحلة الأولى إلى أن يتخرج فيلسوفاً، وحدد دور كل متخرج والطبقة التي ينتمي إليها تبعاً لمستواه التعليمي»[5] لم يقتصر التخطيط التربوي قديماً على اليونان فحسب، بل تميَّزت به أيضاً «الحضارة الصينية وغيرها من الحضارات القديمة التي خططت للتربية من أجل تحقيق أهدافها الوطنية»[6].وتحقيق استقرارها وجلب احترام الأمم الأخرى.

1 عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، 2004، ص487.
2 عبد الله عبد الدائم، التربية في البلاد العربية، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها، من 1950الى2000، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط6، 1998، ص12.
3 نسبة إلى أسبرطة، وتُعْرَف بأنها مدينة في اليونان القديمة تقع على جانب نهر يوروتاس، تأسست حوالي عام 900 قبل الميلاد، وقد أُشْتُهـــرت أسبرطة بمجتمعها العسكري الذي ينشأ أبناؤه بصفة أساسية على القتال، وقد توجهت إلى النظام العسكري بعد أن اضطرت إلى خوض حروب طويلة مع جيرانها، وعلى رأسهم أثينا، التي خاضت معها حربًا طاحنة استمرت ربع قرن.
4 مدينة أثينا هي عاصمة اليونان وأكبر مدنها، يعود اسم المدينة إلى أثينا إلهة الحكمة الإغريقية، وتُعَد هذه المدينة مهد الحضارة الغربية والديموقراطية، أقيمت في أثينا أول ألعاب أولمبية في العصر الحديث عام 1896.
5 لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي، النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص21.
6 المرجع نفسه، ص 21-22.

ولقد اهتم العلماء العرب وخاصة علماء الاجتماع بالتخطيط التربوي والتعليمي، ومن أبرزهم عند المسلمين العالم ابن خلدون[1] الذي وقَفَ حياته من أجل رسم طريق ناجعة لبناء المجتمعات ورقيها، ورأى بأنَّ ذلك لا يتحقق بالعجلة وإنما بالرويَّة والتخطيط التربوي المحكم، فيقول: «اعلم أنَّ تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً، يلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرَّب له في شرحها على سبيل الإجمال. ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرِدُ عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلَّا أنها جزئية وضعيفة. وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله. ثم يُرْجَعُ به إلى الفن ثانية فَيَرْفَعهُ في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويَسْتَوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال، ويُذْكَرُ له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أنْ ينتهي إلى آخر الفن فتجُودُ ملكته؛ ثمَّ يُرْجَعُ به وقد شَدَّ فلا يَتْرُك عويصاً ولا مغلقاً إلَّا وضحه وفتح له مقفلة؛ فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته، هذا وجه التَّعليم المفيد. وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاثة تكرارات. وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يُخْلَقُ له، ويتَيَسَّر عليه»[2]. هكذا يرى من خبر الحياة، وفكك طلاسمها أنَّ التربية والتعليم يقتضيان الفطنة، وحسن التدبير. ثم يردف ابن خلدون منتقداً طرائق وأساليب التربية والتعليم التي يعتمدها جل معلِّمي العصر معتقدين أنها تؤتي أكلها مع المتعلمين، وخاصة المبتدئين منهم، فيقول: « وقد شهدنا كثيراً من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق [طرائق] التعليم وإفادته ويُحْضِرُون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلِّها، ويحسبون ذلك مراناً على التعليم وصواباً فيه، ويكلِّفونه وعي ذلك وتحصيله، ويُخْلِطُون عليه بما يُلْقُون له من غايات الفنون في مبادئها، وقبل أنْ يستعدَّ لفهمها؛ فإنَّ قَبُول العلم والاستعداد لفهمه تنشأ تدريجياً، ويكون المتعلم أولَ الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلَّا في الأقل»[3]. أنه التخطيط المحكم الذي يترتبُ من تراكم الخبرة الواعية.

ما من شك أنَّ الدول الأوربية اهتمت بأشكال التخطيط في جميع الميادين، وذلك ما دفع بها إلى هذه النهضة العلمية المبهرة. الشيء الذي جعل بلادنا العربية تنتفض من سباتها لتحذو حذوَ هذه

[1] هو عبد الرحمن بن محمد، ابن خلدون أبو زيد، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي، من ولد وائل بن حجر، الفيلسوف العالم الاجتماعي، أصله من إشبيلية، ومولده ونشأته بتونس، اشتهر بكتابه العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والعجم والبربر، في مجلدات، أولها المقدمة وهي تُعَدُّ من أصول علم الاجتماع، وقد ترجمت إلى اللغة الفرنسية وغيرها، وكانت ولادته في تونس غرة رمضان 732هـ الموافق27 مايو 1332م، وتوفي في 26 رمضان سنة 808هـ الموافق 16 مارس 1406م، وسنه 76 سنة، ودفن خارج باب النصر بمقبرة الصوفية في القاهرة.

[2] ابن خلدون، عبد الرحمن. المقدمة، ص331-332.

[3] المصدر نفسه، ص332

الدول علَّها تجد نهضتها هي كذلك إذْ نجد الاهتمام بالتخطيط التربوي أخذ في الاتساع بعد أن أوصت الدَّورة العاشرة لليونسكو المنعقدة عام 1958 بضرورة إجراء مسح لمختلف الحاجات التربوية في البلاد العربية، وتشكلت إثر ذلك لجنة وقَفَتْ على المشكلات التربوية، وقدمت تقريراً تناولت فيه التوسع الكمي للتعليم، وذكرت أوجه الخلل الموجودة في التعليم، من ذلك افتقاد التوازن بين مراحل التعليم وبين فروعه، وبين تعليم البنين وتعليم البنات، وبين التعليم النظري والتعليم الفني وبين التعليم في الريف والتعليم في المدينة، وبين التوسع الكمي والتوسع الكيفي، وانتهى التقرير إلى ضرورة إعطاء أهمية أكبر للتخطيط التربوي من أجل الحد من هذا الاختلال الواضح في التوازن[1]، إنَّ الحاجة الملحة في عالم اليوم تتطلب التخطيط لكلِّ عمل تنموي، والتخطيط التربوي يأتي في أولها، إذْ به نبلغ المطمح، ونحقق الريادة، ونجلب الاحترام.

إنَّ المشتغل بالفعل التربوي التعليمي وجب عليه أنْ يفرق بين التخطيط التعليمي والتخطيط التربوي ؛ فالفرق بينهما« كالفرق بين مفهوم التربية ومفهوم التعليم؛ فالتخطيط التعليمي كما جاء في قاموس التربية يُعنى باستخدام التحليل العقلي المنظم في عمليات التطوير التعليمي بهدف جعل التعليم أكثر فعالية وأكثر كفاءة في استجابته لحاجات وأهداف طلابه ومجتمعه، ولابدَّ أن تتسم طرقه بالمرونة والقابلية للتعديل لتتناسب مع المواقف....والتخطيط التعليمي عملية متصلة ومنظمة تتضمن أساليب البحث الاجتماعي وطرق التربية والإدارة والمال والاقتصاد، وغايتها أنْ يحصل كل تلميذ على تعليم كاف ذي أهداف واضحة وعلى مراحل متعددة.»[2]، من خلال الموازنة بين التخطيط التعليمي، وما ذكرنا قبلاً عن التخطيط التربوي ينجلي الفرق بينهما.

2-10 أهداف التخطيط التربوي: لا رَيْبَ أنَّ الأهداف التربوية تعكس في الحقيقة نظرة المجتمع إلى المستقبل، وأنَّ أيّ نظام ليس له أهداف واضحة لا يستطيعُ رسم سياسة تربوية في الحاضر والمستقبل وعلى المربين والمخططين أنْ يدركوا المؤشرات والعوامل التي تؤثر في رسم السياسة التربوية للدولة، ومن أهداف التخطيط التربوي[3]:

1. التخطيط التربوي يريد أن يقبض على زمام التطور الذي حصل في التنمية الشاملة، وعن طريق البحث التربوي يمكنُنَا حلَّ المشكلات المستقبلية سواء تعلق الأمر بإعداد الطلبة، أو الحاجة إلى البيانات.

[1] يُنظر، رمزي أحمد عبد الحي، التخطيط التربوي، ماهيته ومبرراته وأسسه، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2006، ص87
[2] صهيب كمال الأغا ومحمود عبد المجيد عساف، الإدارة والتخطيط التربوي، نماذج وتطبيقات عملية، الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015، ص312.
[3] نظر، عبد الله عبد الدائم، التربية في البلاد العربية، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها، ص11.

2 . التخطيط التربوي لا يكتفي بالتَّنبؤ بما سيقع في المستقبل؛ بل يريد أن يتحكم فيه.

3 . التحكم في طراز توسع التربية في المستقبل، وتحقيق توسُّع سليم متوازن لكل أنواع التعليم، بمعنى صنع وبناء المستقبل لتفكير الإنسان في الحاضر من خلال المستقبل.

4 . الربط بين تنمية التربية وبين التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

5 . الاستخدام الأمثل يستهدف التخطيط الذي يوصلنا إلى مردود أكبر بنفس القدر من الإمكانات المادية والمالية.

أهم الطرائق والإجراءات العملية في التخطيط التربوي[1]:

1. تحديد الأهداف؛

2 . تحديد المشكلة؛

3 . تشخيص المشكلة؛

4 . وضع مقدمة؛

5 . البحث عن الحلول الممكنة؛

6 . اختيار الحلول الممكنة.

10-3 أهمية التخطيط التربوي:

لقد فرض التخطيط التربوي نفسه، لما له من دور كبير في تحديد مكانة النظام التربوي في الاستراتيجية التنموية الشاملة، ويمكننا إبراز أهمية التخطيط التربوي من خلال العناصر التالية[2]:

ا- دوره الإيجابي في التعرف على إمكانات المجتمع المعنوية والمادية والبشرية، وتشخيص الواقع بمجالاته المختلفة، الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛

ب- تحديد الأهداف التربوية والتعليمية، وترتيبها حسب الأولوية التي تمثلها في حاجات المجتمع؛

ج- ترجمة الأهداف إلى خطط ومشروعات وبرامج تربوية وتعليمية في آجال زمنية محـددة؛

[1] عبد الله عبد الدايم، التربية في البلاد العربية، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها، ص43.
[2] رمزي أحمد عبد الحي: التخطيط التربوي ماهيته ومبرراته وأسسه، ص145.

د- الاختيار بين البدائل المتوفرة في البرامج والوسائل والإجراءات ما هو أنسب لتحقيق متطلبات تنمية المجتمع، وما يناسب الإمكانات والموارد المتاحة؛

هـ- تمكين النظام التربوي من مسايرة التطورات والاتجاهات التربوية المعاصرة واستدراك مكامن الخلل التي وقعت في الماضي؛

و- زيادة الإنتاج والدخل القومي ومعدل النمو، لما يشكله من إبراز الدور الاستثماري للنظام التربوي؛

ز- تحقيق الرؤية الشاملة لمختلف متطلبات التنمية، وهذا من خلال التنسيق الذي يقوم به المخططون مع مختلف الجهات والأجهزة سواء في المجال التعليمي أو غيره من المجالات؛

ح- اقتصاد الجهد والوقت والمال، نظراً لدوره في تجنيب التداخل والجهد المضاعف، حيث إنه من شأن التخطيط الجيد أن يحدد دور كل الأجهزة القائمة على التعليم، دون تداخل بينها في القيام بالمهام المنوطة بها.

ط- كما يشكل التخطيط التربوي في كلياته وجزئياته الوسيلة الرئيسية لتطوير الأنظمة التربوية، لأنه بدون تخطيط لا يمكن تحديد مستقبل النظام التربوي، وبالتالي تحديد الفروق الإيجابية بين واقع النظام التربوي والمستوى الذي ينبغي أن يكون عليه في المستقبل.

ي- كل ما ذُكِرَ يؤكد على أن التخطيط التربوي ليس مجالا ثانوياً ولا عنصراً زائداً، بل إن مستوى كل أمة من النمو يتحدد بمدى قدرتها على التخطيط العلمي الفعال البعيد كل البعد عن الارتجالية والآنية والقرارات المزاجية المتسرعة، التي لا تحسب للمستقبل حسابه، فتفشل في تنميتها وتبتعد عن ركب الدول المتطورة.

4-10 مبادئ التخطيط التربوي: التخطيط التربوي من الركائز الأساسية التي يقوم عليها التعليم، وخاصة التخطيط التربوي للغة، وهو ترجمة واقعية للسياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، ومن أهم المبادئ التي يقوم عليها التخطيط التربوي نذكر العناصر الآتية[1]:

1 ينظر، لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي، النظرية والتطبيقية، مرجع سابق، ص27-29.

–**الواقعية** :إن واقعية التخطيط التربوي تتطلب معرفة واقع النظام التربوي وعلاقته بمختلف المجالات حيث «تستلزم واقعية التخطيط التربوي تقدير الموارد والحاجات من الناحيتين الاستاتيكي والديناميكية، ويُقصد بالتقدير الاستاتيكي إثبات الوضع القائم في المجتمع من حيث عدد السكان والتوزيع الجغرافي لهم»[1].

–**المرونة**: يقصد بمرونة التخطيط التربوي قابليته للتحويل والتبديل والتغيير الجزئي أو الكلي، إذا استدعى الأمر ذلك أثناء تنفيذ الخطة، وهذا كنتيجة منطقية للمستجدات الطارئة التي لم تؤخذ بالحسبان أثناء وضع الخطة .

–**الاستمرارية** :إن من مبادئ التخطيط التربوي أن تكون كل خطة مرتبطة بسابقتها ومهيِّئة للاحِقَتها، فهو عملية مستمرة لا تعرف توقفاً، تستمر مع استمرار الحياة إذْ «من الضروري عند وضع الخطط مراعاة مبدأ الاستمرارية، بمعنى ألَّا تنفصل أية مرحلة من مراحل التخطيط التربوي عن المراحل التالية لها»[2].

–**الشمولية والتكامل** :إن الخطة التربوية ينبغي أن تكون شاملة، بمعنى ضرورة تضمنها لمختلف العناصر التي تتشكل منها، فلا معنى لخطة تربوية تذكر الأهداف، وتغفل عن وسائل تحقيقها «فالشمولية والتكامل تتحقق بوسائل حية وفعَّالة بين أعضاء المجتمع [خاصة المجتمع التربوي]؛ مما يجعل الجميع مزودين باتجاه التكامل الذي يسهم في دفع عجلة الحياة»[3].

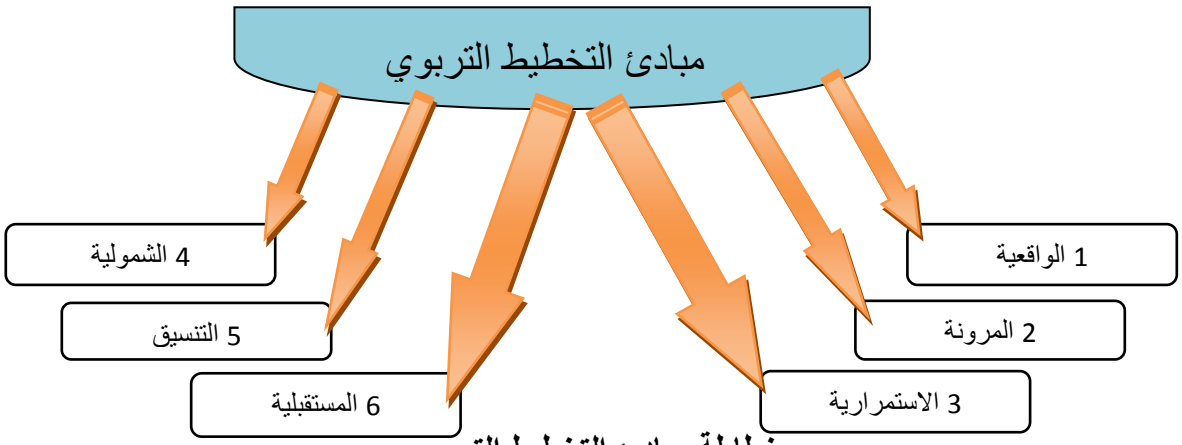
–**التنسيق**: يقصد بالتنسيق في التخطيط التربوي الانسجام بين الأهداف بحيث تكون صياغتها بشكل منطقي، فلا يكون تعارض بين الأهداف الاستراتيجية والأهداف العملية.

– **المستقبلية** :إن التخطيط التربوي لابد أن يكون مراعياً للمستقبل، بحيث تتوزع الخطة التربوية على مدى زمني قريب (من سنة إلى سنتين) ومدى زمني متوسط (أربع أو خمس

[1] عبد المنعم فهمي سعد، استراتيجية التخطيط التربوي، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص197
[2] المرجع نفسه، ص202
[3] أحمد كامل الرشيدي، بحوث ودراسات تربوية في الميزان، المكتبة الأكاديمية، الدقي، القاهرة، مصر، ط1، 1998، ص46-47

سنوات) ومدى زمني بعيد (عشرة إلى خمس عشرة سنة) وبطبيعة الحال فإن التوقع يكون دائما أقل دقة كلما كان المدى الزمني بعيداً.

نلحظ أنَّ عملية التخطيط التربوي تقتضي عناصر مترابطة كل عنصر منها يؤدي إلى الذي بعده، لتتحقق تكاملية التخطيط التربوي، وتتجلى وفق ترابطها التراتبي في الخطاطة الآتية:



خطاطة مبادئ التخطيط التربوي

وقد أشار عبد المنعم فهمي إلى هذه المبادئ تحت عنوان أسس عملية التخطيط التربوي، وهذه الأسس أيضاً مرتبطة فيما بينها، وهي[1]:

- شمول عملية التخطيط.
- تأكيد العنصر التخطيطي.
- التخطيط الاستراتيجي المتكامل.
- مرونة عملية التخطيط.
- تنسيق وتنظيم عملية التخطيط.
- تحليل معلومات عملية التخطيط.
- قيادة المؤسسة التعليمية.

تظهر هذه المبادئ والأسس ما للتخطيط التربوي من أهمية لأن غيابه ينبئ بما تعرفه المناهج من فوضى وعدم اعتماد استراتيجيات دقيقة، مما يؤدي إلى اختلافات في الاتجاهات الفكرية، لذلك

[1] عبد المنعم فهمي سعد، استراتيجية التخطيط التربوي، مرجع سابق، ص52-53.

يؤكد الباحثين في المجال التربوي على أهمية التخطيط التربوي في المجالين العملي والتنفيذي، فعندما يسير الفرد على طريق محدد المعالم يصل إلى هدفه دون تعثر أوتعب.

إذاً التخطيط التربوي غايته النهائية إنجاح المناهج التي يُنتظر منها أن تعود على المجالين الاقتصادي والاجتماعي بالفائدة، والنهوض بالتعليم هو نقطة البداية السَّليمة في أي إصلاح يستهدف التغلب على عوائق التنمية الاجتماعية الشاملة.

إنَّ العلاقة بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي والتخطيط التربوي؛ علاقة وطيدة متداخلة، لا يمكن فصمها؛ نظراً للترابط القوي بينها، فكلما كانت محكمة دقيقة؛ أدى ذلك إلى النهوض بحضارة الأمة، متميزة عن غيرها، لا تعرف تبعيَّة عمياء غير متفطنة، وليست قادرة على التمييز بين الصالح والطالح. ويمكننا تصوُّر هذا الترابط بالخطاطة الآتية:

علاقة الاحتواء والتكامل بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي والتخطيط التربوي

حين نهتم بالتخطيط للغة ـ وخاصة من خلال التخطيط التربوي الذي يشمل معارف ومفاهيم مختلفة ومتعددة ـ فإننا نبني مجتمعاً قائماً على أسس متينة، إذْ إنَّ اللغة المعتمدة كلغة رسمية وطنية، يمكن اعتبارها البحر الذي تسبح فيه جميع الأنشطة العلمية واللغوية المتناوَلَة.

الاهتمام باللغة (أية لغة) أمر ضروري، فمنذ وُجد الإنسان على هذه البسيطة، أخذ يسعى لإيجاد وسيلة تمكِّنه من التواصل مع بني جلدته؛ ليعبر عن حاجاته وما يختلج في نفسه، فكان أنِ اصطلحت كل جماعة بشرية على لسان يجمعها، فتعددت اللغات واختلفت، فتطور بعضها بمرور الزمن واندثرت أخرى.

وتعدد اللغات في المجتمع البشري من الأمور التي جعلت الإنسان حريصاً على أن يعرف خصائص وميزات اللغات الأخرى؛ ذلك لأنها لغة بشرية تلتقي في مجموعة من الصفات المميزة وتختلف في أخرى. فكان أنْ ظهرت علوم اهتمت بالبحث فيها ومن أبرز هذه العلوم علم اللسان الذي يهتمَّ بدراسة اللغة الإنسانية دونما اعتبار لكونها لغة أو لهجة، لأنَّ اللسان غايته التواصل والتعبير عن حاجات النفس البشرية.

حادي عشر- الازدواج اللغوي والثنائية اللغوية:

لا جَرَمَ أن تعمل كل جماعة لغوية على أنْ تكون لغتها لغة عالمية، مما يؤدي إلى ظهور صراع لغوي «وتُضِيفُ قضية الصراع اللغوي، سَواء ما كان داخلياً كالازدواجية اللغوية، أو خارجياً كالثنائية اللغوية بعداً جديداً؛ يُصنَّفُ ضمن علم اللغة الاجتماعي الذي يشمل ــ فضلاً على ما تقدم ــ دراسة الأقليات اللغوية ومظاهر الانحراف اللغوي، والمقاربات اللغوية ونحو ذلك. ومن خلال اِستعمالنا للغة»[1] قد يسود في المجتمع لغتان مختلفتان لظروف سياسية أو قومية أو دينية أو غير ذلك، وقد يتعلم الفرد لغة أو أكثر غير لغته الأم، فيصبح عارفاً للغات ليست من أصل واحد، فنحن هنا أمام ظاهرتين لغويتين مختلفين: الأولى معرفة لغتين من أصل واحد: اللغة الأم إلى جانب لهجة محلية ـ والثانية: معرفة لغتين مختلفتي الأصول، كالعربية والفرنسية مثلاً، وقد ترتب عن معرفة اللغات بهذا الشكل اختلاف الباحثين في تحديد مفهومٍ دقيقٍ لكل ظاهرة من هاتين الظاهرتين، وحديثنا عن الاختلاف في الاستعمال اللغوي، داخل المجتمع، أو لدى الفرد، يقودنا إلى الحديث عن الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية.

وإذا حاولنا تحديد كل مصطلح من هذين المصطلحين، وكيفية ظهوره وجدنا اختلافاً في تحديد كل منهما وكيفية ظهوره، والاختلاف هذا لدى علماء الغرب، ترتب عنه خلط واضطراب لدى علمائنا.

فقد ظهر مصطلح الازدواجية Diglossie أول ما ظهر عند الفرنسين على يد العالم وليم مارسيه[2] William marsaiالذي نحت هذا المصطلح Diglossie عام **1930**، وعرفه بقوله: «هو التنافس بين لغة

[1] عباس المصري وعماد أبو الحسن، ا مقال لازدواجية اللغوية في اللغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ع8، 2014، ص38.
[2] وليم مارسيه، مستشرق فرنسي ولد سنة 1874 اهتم ـ خصوصاً ـ باللغة البربرية واللهجة العربية المغربية، عين سنة 1898 مديراً لمدرسة في تلمسان، فمكنه هذا المنصب من الاتصال بالمعلمين العرب، فتعلم العربية والبربرية، قام بمطلع شبابه بترجمة (ديوان أوس بن حجر التميمي) إلى الفرنسية. له دراسات ومحضرات جُمْعت بعد وفاته. توفي سنة 1956. ينظر عبد الرحمان بدوي، موسوعة المستشرقين، مرجع سابق، ص 541

أدبية مكتوبة، ولغة عامية شائعة»[1]، ولما لم تكن في اللغة الإنجليزية كلمة لها هذه الدلالة نفسها، صيغ هذا المصطلح Diglossie ليدل على المعنى نفسه (الازدواجية اللغوية) Diglossie عوضاً عن كلمة Bilinguisme، إلَّا أنَّ اللغات الأوروبية الأخرى بوجه عام تستعمل كلمة الثنائية اللغوية في هذا المعنى الخاص نفسه أيضاً[2]، ولقد نقل شارل فرغسون Ferguson Charles مصطلح Diglossie إلى الإنجليزية، ليدل على شكلين مختلفين من الاستخدام للسان نفسه، أي أنه تَنَافسٌ بين تنوعين للسان واحد، ووجود وضع مختلف لكل من هذين الشكلين اللغويين، إذ يُسْتَخْدَمُ الآخر في الأمور الرسمية والدوائر الحكومية، في المدارس والمحاكم والوزارات وغرها، ويُعْتَبر هو المعيار الرسمي والحقيقي، وقدَّم لهذه الظاهرة تعريفاً قال فيه: «الازدواجية اللغوية عبارة عن حالة لغوية ثابتة نسبياً، يوجد فيها ـ فضلاً عن اللهجات الأساسية التي ربما تضم نمطاً محدداً، أو أنماطاً مختلفة باختلاف الأقاليم ـ نمط آخر في اللغة مختلف، عالي التصنيف، وفي غالب الأحيان أكثر تعقيداً من الناحية القواعدية، فوقي المكانة، وهو آلة لكمية كبيرة ومحترمة من الأدب المكتوب لعصور خلت، أو لجماعة سالفة. ويتعلم الناسُ هذا النمط بطرق التعليم الرسمية، لكنه لا يُسْتَعْمَل من قبل أي قطاع من قطاعات الجماعات المحَلية للمخاطبة، أو المحادثة العادية»[3]

هكذا وضع فرغسون الحُدود العَامَّة لمصطلح **Diglossie**، وقصد به الازدواج اللغوي الذي يقوم على تنوعات مختلفة للسان واحدٍ.

أما (**فيشمان fishman**) ، فيرى أنّ هذين المصطلحين – ثنائية اللغة، وازدواجية اللغة – ليسَا إلَّا وجهين لعملة واحدة، فيقول: وثنائية اللغة صفة مميزة للتصرف اللغوي على المستوى الفردي، أما ازدواجية اللغة، فإنها خاصية من خصائص التنظيم اللغوي على مستوى المجتمع، ثنائية اللغة هي سمة الاستخدام اللغوي من قبل الأفراد، بينما ازدواجية اللغَة، هي وصف لتخصيص المجتمع لوظائف معينة للغات أو لهَجات مختلفة[4]

[1] محمد راجي الزغول، ازدواجية اللغة، نظرة في حاضر اللغة العربية، وتطلع نحوا مستقبلها في ضوء الدراسات اللغوية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، السنة الثالثة، العدد المزدوج ،9 - 10. آ ب، كانون أول 1980، صفحة 120 - 121

[2] يُنْظَرُ، عبد الرحمان محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، مطابع التقنية للأوفست، الرياض، السعودية، ط1 ،1997، ص 11

[3] محمد راجي الزغول، ازدواجية اللغة، ص 121.

[4] إبراهيم صالح الفيلالي، ازدواجية اللغة، النظرية والتطبيق، مكتبة العبيكان للنشر، الرياض، ط1، 1997 م، ص 125.

فالفرق بينهما ـ عنده ـ ليس فرقاً جذرياً، إنه فرق من حيث الاستخدام فقط، فالنمط اللغوي الذي يستخدمه الفرد هو الذي يطلق عليه اسم الثنائية اللغوية، فهي صفة خاصَّة تطلق على تلك الوظائف التي فرضها المجتمع على استخدام مستويات لغوية محدَّدة لأغراض لغوية واجتماعية محددة[1].

نلاحظ التباين الواضح في حدِّ مصطلح الازدواجية اللغوية ومفهومه، لقد بدا في دراسات معظم اللغويين مختلطاً بمصْطلح الثنائية اللغوية، ومتداخلاً معه، فَأُطْلِق مصطلح الازدواجية اللغوية على الثنائية، والثنائية على الازدواجية[2]، ونشأ من هذا الاختلاط والتداخل خلطٌ بَيِّنٌ في المفهومين واختلاف واضِحٌ بشأن مكونات كلٍّ منهما؛ هذا الخلط والاضطراب انعكس سَلباً على كتابات العلماء العَرب من جرَّاء ترجمة هذين المصطلحين، فمن ترجمها عن الفرنسية خالف من ترجمها عن اللغات الأوربية الأخرى،كما أنّ كثرت الدراسات، وتشعبها في هذا المجال زاد من عدم وضوح الرؤيا عند الباحثين، فنجدُ من يستخدم مصطلح Diglossie، ويقصد به الثنائية اللغوية، ويستخـــدمُBilinguismeويريد به الازدواجية، ومن يعمل عكس ذلك، فيستخدم Diglossie ويقصد به الازدواجية، وBilinguisme ويريد به الثنائية، ظهر هذا واضحاً في الكتابة التي تناولت هذه الظواهر اللغوية. إذْ نجدُ البَحَثَة في المشرق العربي يستخدمون Diglossieللدلالة على الازدواجية اللغوية، وللدلالة على الثنائية اللغوية. وشاع لدينا في المغرب العربي عكسَ ذلك، فعلماء اللغة عندنا يعنون بـــ Diglossie الثنائية اللغوية، وBilinguisme الازدواجية اللغوية، وهذا الاستخدام غير مطَّرد، إذْ نجد من العلماء البحثة في المشرق من ساير المغاربة في استخدامه لهذين المصطلحين، فذهب إلى القول:« الازدواجية تكون بين عامية وفُصحى؛ لأنهما فصيلتان من لغةٍ ؛ وكل لغة بشرية تنقسم إلى عامية وفصحى، وعليه فإن الفارق بينهما هو فارق فرعي لا جذري، والازدواجية الحقة هي التي تقوم بين لغتين مختلفتي الروح والعبقرية، بين الفرنسية والعربية، بين الألمانية والتركية، بين الصينية والروسية»[3].

وقد ذهب الباحث اللغوي نهاد الموسى إلى أن الازدواجية اللغوية مقابل عربي لـــ Diglossie في حين تكون الثنائية هي المقابل العربي لـــ Bilinguisme، وبعدَ أنْ عرض لآراء العلماء العَرب في هذا

[1] ينظر الموقع على الأنترنت =http://entsab.com/vb/showpost.php?p=208165&postcount
[2] يُنْظَرُ، نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت وقوى النحول، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1 ،2007، ص،137 وبول جورج، معرفة اللغة، ترجمة، محمد فراج عبد الحفيظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط 1، 2000 م، ص 235.
[3] كمال يوسف الحاج، في فلسفة اللغة، دار النهار للنشر، لبنان، ط 2 ،1978، ص 156– 1957.

المجال[1] قال: « وعلى الرغم من هذا فإنَّنا نؤثر اتخاذ الازدواجية في الدلالة على هذا المفهوم من تقابل شكلين أو مظهرين أو مستويين لغويين في إطار العربية نفسها، وذلك أن الذين اختاروا الازدواجية في إفادة هذا المطلب(Diglossie) أكثر، والغلبة من مستلزمات المصطلح، ثم إنَّ الازدواجية مادتها (الزوج) وقد استقرت هذه المادة في العربية بدلالة جلية على الاقتراب والمشاكلة، شأن العربية ولهجاتها، أو الفصحى والعَامية، وهذه المادة في الطبيعة تَشِي بتوحد العرق و السّلالة ...، أما الثنائية، فإن أسَّ دلالتها مطلق العدد، إذْ تُطْلَق على متقابلات الأضداد كالخير والشر، والنور والظلام، والفقر والغنى، وذلك أشبهُ بالتقابل البعيد بين اللغات المتباينة، وهكذا تكون الازدواجية عندنا مقابلاً عربياً لـــ Diglossie على حين تكون الثنائية ــ عندنا ــ هي المقابل العَربي لـــBilinguisme »[2]، ويمكن تدعيم هذا الرأي بما ذهب إليه (**وليم مارسيه**) بأنَّ الازدواج اللغوي هـــــو« تنافس بين لغة أدبية مكتوبة، ولغة عامية شائعة، أي بين الفصحى والعامية»[3].

والمعنى ذاته نجده عند (أندري مارتيني)، إذ يعرّف الازدواج اللغوي « بأنه موقف لغوي اجتماعي تتنافس فيه لهجتان لكل منهما وضع اجتماعي وثقافي مختلف، فتكون الأولى شكلاً لغوياً مكتسباً ومستخدماً في الحَياة اليومية، وتكون الثانية لساناً يَفْرِضُ استخدامه في بعض الظروف الممسكُون بزمام السّلطة »[4]ولقد آثر ــ كما رأينا ــ الباحث عبد الرحمان القعود هذا الرأي هو كذلك؛ حيث يقـــــــول « إني أوثر الازدواجية لأنه ــ فيما يبدو ــ أشيعَ بين الباحثين، ولأننا نحصل على دعم لغوي من أحد معاني الفعل (ازدوج) في قولنا ازدوج الشيء؛ أي صار اثنين، والفصيحة وعاميتها اثنتان من أصل واحدٍ»[5].

أما الثنائية اللغوية فتكون بين لغتين مختلفتين، فالجمع بين العربية والفرنسية ثنائية، والجمع بين العربية والمازيغية ثنائية، وهكذا.

---

[1] ينظر الموقع السابق على الأنترنت =http://entsab.com/vb/showpost.php?p=208165&postcount

[2] نهاد الموسى، الازدواجية في العربية، ما كان وهو كائن، وما ينبغي أن يكون، ندوة الازدواجية في اللغة العربية، مطبعة الجامعة الأردنية، عمان، 1988، ص 84.

[3] محمد راجي الزغول، ازدواجية اللغة، مرجع سابق، ص 121.

[4] أندري مارتيني، الثنائية الألسنية والازدواجية الألسنية، دعوة إلى رؤية دينامية للواقع، ترجمة نادر سراج، مجلة العرب والفكر العالمي، مركز الإنماء القومي، بيروت، العدد 11، 1990، ص 24

[5] عبد الرحمان محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 12

11-1 أثر الازدواجية في اللغة العربية:

الازدواجية اللغوية ظهرت منذ العصور الغابرة في اللغة العربية (بعد الفتح الإسلامي) وذلك بسبب الاختلاط والامتزاج الذي وقع بين الغرب وغيرهم من العجم، فكان لابد من أن يحدث التواصل بين عناصر مختلفة اللغة، الشيء الذي أدى إلى صراع بين العربية واللغات الأخرى.

نُقِرُّ جميعاً أن الجَزيرة العربية عاشت فيها قبائل متعددة، وعرفت بين القبائل لهجات، يقول بديع يعقوب: «أغلب الظن أن العَرب عرفوا هذه الثنائية (يقصد الازدواجية) في اللغة منذ العصر الجاهلي، إذْ كان لكل قبيلة لهجتها، أو لغتها الخاصَّة بها، كما كان إلى جانب هذه اللهجات جميعاً لغة مشتركة جَامعة، استمدت خصائصها من لهجات وسط شبه الجزيرة العربية وشرقها، متولدة بتأثير التجارة والحج والظعن. وكان التواصل بين العربي وأفراد قبيلته، يتم بلغة القبيلة، حتى إذا خطب أو نظم، أو خاطب أحد أفراد القبائل الأخرى، عمد إلى اللغة المشتركة. وبقيت هذه الثنائية (الازدواجية) اللغوية بعد الإسلام»[1]. ظل العرب يستعملون لهجاتهم إضافة إلى اللغة المشتركة، واستمرت على هذه الحَال من التوحد إلى أن فتح المسلمون بلاد فارس والروم، وبدأ الأعاجم يدخلون الإسلام، وبدأ احتكاك حقيقي قوي بين العربية، وغيرها من لغات الأمم المغلوبة، فأدى إلى تفشي ظاهرة اللحن في اللسان العربي، وقد وصلتنا روايات كثيرة تؤكد ظهور اللحن منذ عهد الرسول الكريم ﷺ، قال أبو الطيب اللغوي: « واعلم أن أول ما اختل من كلام العرب، فأحوج إلى التَّعلُّمِ الإعرابُ، لأنَّ اللحن ظهر في كلام الموالي والمتعرِّبين من عهد النبي ﷺ، فقد روينا أنَّ رجلاً لحن بحضرته، فقال: أرشدوا أخاكم فقد ضلَّ... بل قد روينا من لفظ النبي ﷺ، أنه قال: أنا من قريش ونشأت في بني سعد، فأنى لي اللحن»[2]، ظهر اللَّحن في اللسان العربي، وبدأ الانحراف عن اللغة الفصحى في كل مستوياتها، وقد رصد علماؤنا هذه الانحرافات، وسجلوا مظاهرها المختلفة، وكانت سبباً رئيسياً في وضع كثير من علوم العربية، وقد أشار ابن خلدون في مقدمته إلى هذه الانحرافات التي شملت جوانب اللغة كلها، فقال في تناوله للتساهل في التقيد بعلامات الإعراب: « إنما هي ملكة في ألسنتهم يأخذها الآخِر عن الأول كما تأخذ صبيانُنَا لهذا العهد لغاتنا، فلما جاء الإسلام، وفارقوا الحجاز لطلب الملك الذي كان على أيدي الأمم والدول، وخالطوا العجم، تغيَّرت تلك الملكة بما أُلْقِي إليها السمع من المخالفات التي للمستعربين، والسمع أبو الملكات اللسانية ففسدت بما أُلْقِي إليها مما يغايرها لجنوحها إليه باعتياد السمع، وخَشِي أهل العلوم منهم أن

[1] إميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1982، ص146.
[2] أبو الطيب اللغوي، مراتب النحويين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط، 1974، ص19.

تفسد تلك الملكة رأساً، ويطول العهد بها؛ فينْغَلِقُ القرآن والحديث على الفُهُومِ»[1]، يُبيِّنُ العلامة ابن خلدون خوف العرب على ضياع لغتهم، وبضياعها يصعب فهمُ وتدَبُّرُ القرآن الكريم، وفهم الأحاديث النبوية، فما كان منهم إلَّا أنْ يجتهدوا في حلّ هذه المعضلة «فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطَّرِدة شبه الكليات والقواعد، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون الأشباه بالأشباهِ، مثل: إنَّ الفاعل مرفوع، والمفعول به منصوب، والمبتدأ مرفوع، ثم رأوا تغيُّر الدلالة بتغيُّر حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته إعراباً، وتسميةُ الموجب لذلك عاملاً، وأمثال ذلك، وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم، فقيدوها بالكتاب وجعلوها صناعةً لهم مخصوصة، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو، وأول من كتب فيها أبو الأسود الدؤلي»[2].

إنَّ الإنحراف الذي حَدَث هو صورة من صور العَامية (الدارجة)، وخطوة تجاه تشتيتها وتمييعها، وقد أدراك علماء العربية خطورة الوضع، فتداركوا ذلك.

ومن صور الانحراف التي ظهرت أيضاً إستخدام الصيغ والألفاظ في غير ما وُضِعت له، مما ترتَّب عليه إنغلاق المعنى وسوء فهم كثير من النصوص، وقد سجل ابن خلدون ملاحظاته حول هذا النوع من الإنحراف، فقال في تناوله لعلم اللغة: «العلم هو بيان الموضوعات اللغوية، وذلك أنه لـمَّا فسدت ملكة اللسان العربي في الحركات المسماة عند أهل النحو بالإعراب، واسْتُنْبِطَتِ القوانين لحفظها، كما قلناه، ثم استمر ذلك الفساد بملابسة العجم وَمُخالطتهم ؛ حتى تأدَّى الفساد إلى موضوعات الألفاظ فاسْتُعْمِل كثير من كلام العرب في غير موضِعه عندهم؛ ميلاً مع هُجْنة المسْتَعْرِبين في اصطلاحاتهم المخالفة لصريح العربية، فاحتيج إلى حفظ الموضوعات اللغوية بالكتاب والتدوين خشية الدروس، وَما ينشأ عنه من الجهل بالقرآن والحَديث، فشمَّر كثير من أئمة اللسان لذلك، وأمْلُوا فيه الدَّواوين، وكان سابق الحَلَبَة في ذلك الخليل بن أحمد الفراهيدي؛ ألف فيها كتاب العين »[3].

كما أنَّ العرب تفطنوا للإنحراف والتحْريف الذي تقوم به اللهجات العامية من أجل ترسيخ نفسها كلغة بديلة عن الفصحى، فتصدوا بقوة وحَزْم لهذا الزحف العامي الخطير، فألَّفوا المعاجم اللغوية التي حَصرت ألفاظ اللغة العربية كاملة، وحَافظت عليها من الإندثار، وحفَّزَتْها على التطور الذي هو من سِماتها.

[1] ابن خلدون، المقدمة، ص339
[2] المصدر نفسه، ص339
[3] المصدر نفسه، ص340.

لقد تابع ابن خلدون ملاحظاته حول الانحرافات التي أصابت العَربية نتيجة الِاحتكاك بغيرها من اللغات، تلك الانحرافات التي أصبحت متداولة بين مختلفِ طبقات المجتمع الإسلامي في ذلك الوقت؛ يقول: «إنه لما فسدت هذه الملكة لمضَرَ بمخالطهم الأعاجم، وسبب فسادها أنَّ الناشئ من الجيل صار يسْمَع في العبارة عن المقاصِد كيفيات العرب أيضاً، فاختلط عليه الأمر، وأخذ من هذا وهذه، فاسْتُحْدِثَتْ ملكة وكانت ناقصة عن الأولى، وهذا معنى فساد اللسان العربي »[1]، ثم يُبَيِّنُ ابن خلدون دواعي الاهتمام بلسان مضر خاصة، فيقول: «إنما وقعت العناية بلسان مضر لما فسد بمخالطتهم الأعاجم حين استولوا على ممالك العراق والشام ومصر والمغرب، وصارت ملكته على غير الصورة التي كانت أولاً، فانقلب لغة أخرى، وكان القرآن منزلاً به، والحديث منقولاً بلغته، وهما أصلا الدين و الملة، فَخُشِيَ تناسيها و انغلاق الأفهام عنها، بفقدان اللسان الذي نُزِّلا به»[2].إذاً البعد عن اللسان الفصيح؛ إنما هو بمخالطة العجم، ومن خالط العجم أكثر،كانت لغته من ذلك اللسان الأصلي أبعد، وهذا البعد عن اللسان الأصلي هو ما خشيه (ابن منظور) فكان دافعاً له لوضع معجمه الكبير (لسان العرب) إذْ يقول في مقدمته: «...وذلك لما رَأَيْتُهُ قد غلب في هذا الأوان، من اختلاف الألسنة والألوان، و لقد أصبح اللحن في الكلام يعد لحناً مردوداً، وصار النطق بالعربية من المعايب محدوداً، وتنافس الناس في تصانيف الترجمانات في اللغة الأعجمية، وتفاصحوا في غير اللغة العربية، فجمعت هذا الكتاب في زمنٍ أهلُهُ بغير لغته يفخرون، وصنعته كما صنع نوح الفلك وقومه منه يسخرون»[3]. ومن الكتب والمعاجم التعليمية، أو المعيارية التي وضعت لمراقبة استعمال اللغة، وأشارت إلى الأخطاء التي يقع فيها مستخدمو اللغة، ودلت على صوابها: كتاب لحن العامة للكسائي، وإصلاح المنطق لابن السكيت، ودرة الغوَّاص في أوهام الخواص للحريري، ولحن العوام للزَّبيدي وغيرها.

كلُّ هذه الهمم أُسْتُنْهِضَتْ من أجلِ إبعاد اللغة العربية الفصيحة ـ لغة التواصل الأساسية بين أفراد المجتمع العربي في كل مكان ـ عن الانحراف الكامل والذوبان الشامل، وما كان لِتَتَحَقَّقَ هذه الرَّطَانة اللغوية التي نشهدها اليوم لولا الاحتكاك بالأعاجم، والتأنق والافتتان بلغتهم ترسيخاً وترجمة لمقولة ابن خلدون «المغلوب مولع بتقليدِ الغالِبِ».

[1] ابن خلدون، المقدمة، المصدر السابق، ص344.
[2] المصدر نفسه، ص345.
[3] ابن منظور، لسان العرب، مقدمة الجزء الأول، ج1، ص23-24

فنحن نعايش ونشاهد اليوم نتيجة هذا الاحتكاك، إذْ ظهرت أشكال تعبيرية وأسلوبية تخالف ما عند العرب من الأساليب والتعبيرات، إنها أساليب وتعابير اقتبسها النشء الجديد من اللغات الأخرى، إلى جانب أشكال تعبيرية وأسلوبية أخرى، هي مزيج من أسلوب العربية وطرائقها في التعبير، وأساليب اللغة الأخرى، وطرائق تعبيرها. هذه الأشكال الأسلوبية أشبه ما تكون بما يعرف اليوم باسم اللغة الهجين، وهي لغة تنشأ من اتصال متحدِّثي لغتين مختلفتين ببعضهم، وكل طرف منه غير متمكن من لغة الآخر؛ وهي نتيجة مبدئية للتفاعل بين الثقافات المختلفة، ثم تظهر اللغة المولدة، بعد أن تستقر اللهجة الهجين.

ومن طرائق نشوئها أن يتمظهر المرء بمعرفته لغة أخرى ليوهم غيره بأنَّه متمكِّن من هذه اللغة، وفي هذا انغماس في التَّحَضُّرِ المزيَّف، ويمكن أنْ نَلْحَظَ ذلك في حديث بعض شباب العرب الذي يمزج حديثه بين لغات ثلاث وربما أكثر عامية، عربية، فرنسية، إنجليزية.

لقد تحقق الهجين اللغوي في العالم العربي بالفعل، حيث نجد لهجات محلية تنافس اللغة العربية، وهو ما عرفناه بالازدواج اللغوية الذي ينشأ حسب فرغســـون عندما تتوفر الشروط الثلاثة في مجتمـــــع لغوي بعينــه[1] :

- إذا توفرت مادة أدبية كبيرة بلغة ذات صلة وثيقة (أو حتى مماثلة) باللغة الأصلية للمجتمع، وهذه المادة الأدبية تجسِّدُ ـ سواء بوصفها مصدراً (وحي سماوي مثلاً) أو تعزيزاً ـ بعضاً من القيم الأساسية للمجتمع.
- عندما تكون الكتابية Literacy في المجتمع مقصورة على نُخْبَة قليلة.
- عندما تمرُّ فترة زمنية تقدر بعدة قرون على توفر الشرطين أو الحالتين الأوليين، ويمكن على الأرجح، أنْ نثبت أنَّ امتزاج هذه الظروف الثلاثة قد حصل مئات المرات في الماضي ونتج عنه الازدواج اللغوي.

عرفنا أثر الازدواج اللغوي في اللغة العربية، فهل للثنائية اللغوية الأثر ذاته؟

[1] عبد الرحمان محمد القعود، الازدواج اللغوي في العربية، ص224.

11-2 أثر الثنائية اللغوية في اللغة العربية:

لا ينكر أحدٌ بأنَّ الكفاءة اللغوية الإضافية، والقدرة على التواصل بلغات أخرى اليوم، يُعَدُّ مكسباً مهماً في محيط ثقافي معولم ومتعدد الثقافات، لكن (الجاحظ) يرى أنَّ اكتساب ملكتين لغويتين متوازيتين تتصفان بالوزن ذاته أمرٌ بعيد المنال، يقول في ذلك: «ومتى وجدناه، أيضاً، قد تكلم بلسانين، علمنا أنه قد أدخل الضيم عليهما؛ لأنَّ كلَّ واحدة من اللغتين تجذب الأخرى، وتأخذ منها، وتعترض عليها، وكيف يكون تمكن اللسان منهما مجتمعين فيه كتمكُّنه إذا انفرد بالواحدة، وإنما له قوة واحدة؛ فإن تكلم بلغة واحدة اسْتُفْرِغَتْ تلك القوة عليها »[1]. ولو تمحَّصنا التعريف الدقيق للثنائية اللغوية، فإننا نجد مثل هذه الحالة شبه منعدمة إذ لا يُعْتَبَرُ ثنائي اللغة أو متعدِّدُها؛ إلَّا من كانت لديه كفاءة في لغتين أو أكثر توازي لغة المنشأ التي تنمو مع الفرد منذ الطفولة، وهذا لا يتوفر إلَّا في حال اكتساب الطفل اللغتين متزامنتين، فكيف الحال إذا كانتا متعاقبتين، أو أنه قد اكتسب إحداهما بالتَّعلم. وحتى في حال ما تساوت اللغتان ـ وهذا نادر الحدوث ـ فإن التَّوازي لا يكون بينهما مضْمُوناً، ذلك لأنَّ المستعمل قد يفضِّل التخاطب بإحدى اللغتين لأسباب نفسية واجتماعية.

قد يُدْخِلُ ثنائي اللغة أو متعددها ضيماً على لغته الأصلية لمجرد اختلاطها بلغات أخرى، وخاصة إذا ما وجد العربي (الضعيف) الهمَّة أنَّ لغتَهُ لغةٌ مغلوبة، وطفِقَ يرطَن بلغة الغالِبِ لاعتقاده أنَّ لغته تفتقر إلى المصطلحات والمفاهيم التي يسهل عليه التلفّظ بها في لغة الغالب، فيسْهِم في إفقار لغته عوض إغنائها؛ بل إنّ إدخاله ـ على نحو مطَّرد متواتر ـ ألفاظاً دخيلة على لغته؛ لَيُوقِعه في ما يسميه علما ء اللغة خلط الشفرة؛ وهو غير تبديلِ الشِّفرة المتعارف عليه إذْ أنَّ مصطلح تبديل الشفرة يشير إلى التحدث بلغة ما، ثم الانتقال إلى الحديث بلغة أخرى ـ سواءً في عملية الترجمة، أو عند التوجه إلى مخاطبين متعددي اللغات ـ منصاعاً في كل مرة للقواعد النحوية لكل منهما. أما خلط الشفرة، فإنه يشير إلى التلفظ بكلمة أو عبارة أو جملة من اللغة (ب) ضمن خطاب في اللغة (أ)؛ وهذا أيضاً من بين المسالك المؤدِّية إلى اللغة الهجينة، وهي لغة رثَّةٍ غير منمَّطةٍ وغير مستقرة، يصْعب تعلُّمها وتعليمها، لأنَّها تستقي زادها اللغوي من أكثر من لغة على نحو غير منتظم، وهذا ما حدث في بلدان شمال إفريقيا على سبيل المثال ومنها الجزائر.

[1] الجاحظ، كتاب الحيوان، تحقيق عبد السلام هارون، شركه ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط2، 1965، ج1، ص76-77.

ثاني عشر- الجزائر ولغة التواصل:

دَخلت اللغة العربية الجزائر مع الشعوب العربية التي استوطنت شمال إفريقيا قبل الفتح الإسلامي، وبعده في القرن الهجري الأول وتوسع وجودها مع هجرة بني هلال، وبني سليم في القرن الخامس الهجري «وكان لدخول العرب إلى المغرب أثر كبير في تعريب البربر وإدماجهم في العنصر العربي، وذلك بفضل الدين الإسلامي والصفات المتشابهة، نحو: البساطة والصبر والأنفة والقناعة ومقاومة الأعداء»[1].

ومن خلال اندماجهم انسجموا معهم مشكلين أمة عربية واحدة يُظلُّها الإسلام بتعاليمه السَّمحة، وبذلك «تعربت البربرية، كما تعرب البربر أنفسهم، نتيجة لاتصالها باللغة العربية، ويتألف نحو ثلث البربرية ـ التي يتكلم بها سكان منطقة القبائل الكبرى ـ من كلمات عربية، وأمر ظريف مثل هذا يثبِتُ مقدار تأثير العرب العظيم، الذي لم يُكْتَبْ مثلهُ لأيّ أمة أخرى، ومن هذه الأمم، اليونان والرومان الذين دام سلطانهم في شمال إفريقية دوام سُلطان العرب، من غير أنْ يتَّفِقَ للغتهم أثرٌ في اللغة البربرية»[2].

ورغم أنَّ البربر في شمال إفريقيا عامة، وفي الجزائر خاصة، قد قبلوا بالإسلام وبالعربية لغة القرآن والدين، لغة جديدة، إلَّا أنهم لازالوا يستعملون لغتهم المازيغية، ويتواصلون بها فيما بينهم إلى اليوم، ذلك لأنها لغة المنشأ، إضافة إلى استعمالهم اللغة العربية، واللغتان كلتاهما في الجزائر «لغة وطنية رسمية»[3]، ورد ذكرهما في الدستور الجزائري.

يقول غوستاف لوبون[4] **Gustave Lebon**: «وإذا استثنَيْتَ ما يُسْمعُ في إفريقيا الشمالية من اللغات الأوربية عَلِمْتَ أنَّ العربية والبربرية [المازيغية] هما اللغتان اللتان يَتَكلَّم بهما سكان إفريقية الشمالية، ولكن اللغة العربية هي الأوسع انتشاراً، ولا يتكلم أحد بالبربرية في غير الجبال أو البقاع البعيدة جداً من المدن، وللبربرية لهجات كثيرة ومختلفة فيما بينها »[5]، وتوجد في مناطق محددة هي منطقة القبائل، ومنطقة الشاوية،

---

[1] بلقاسم بلعرج، الدارجة الجزائرية وصلتها بالعربية الفصحى، دراسة لسانية للهجة بني فتح (جيجل) المديرية الجهوية للنشر، جامعة قالمة، الجزائر، 2008 م، ص 08.

[2] غوستاف لوبون، حضارة العرب، ترجمة عادل زعيتر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، ط1 ،2012، ص 258.

[3] المادة **3** - اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، تظل العربية اللغة الرسمية للدولة، يحدث لدى رئيس الجمهورية مجلس اعلى اللغة العربية.
المادة **4** تمازيغت كذلك لغة وطنية ورسمية، تعمل الدولة لترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني، يحدث مجمع جزائري للغة المازيغية بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني، يحدث مجمع جزائري للغة المازيغية، يوضع لدى رئيس الجمهورية، ينظر الفصل الأول، الباب الأول من الدستور الجزائري، الجريدة الرسمية، العدد 14 السنة الثالثة والخمسون ،07 مارس 2016 ص06.

[4] غوستاف لوبون عالم نفس واجتماع فرنسي، ولد سنة 1841 م، كان يأخذ بنظرية التفوق العنصري، معروف بنزعته المضادة للديمقراطية، ألف عددا من الكتب في علم النفس الاجتماعي، منها «روح الجماعات » كما ألف «السنن النفسية لتطور الأمم » و«فلسفة التاريخ» ويُعْتَبَرُ (لوبون) من كتاب الغرب الذين انصفوا الحضارة العربية، وأشادوا بفضلها على الحضارة الأوربية في كتاب (حضارة العرب) ، توفي العالم غوستاف سنة 1931م، .يُنْظر الموسوعة العربية الميسرة، الجمعية المصرية لنشر المعرفـــــــة، شركة أبناء شريف الأنصاري، بيروت، لبنان، مج6، ط3، 2009 ، ص2885.

[5] غوستاف لوبون، حضارة العرب، ص258.

وأمازيغ تقارقرانت يتواجدون بالقرب من ورقلة وتقرت، وأمازيغ تمنراست وإليزي، وبرج باجي مختار (الطوارق)، إضافة إلى عينات أخرى قليلة في (إقْلي) ببشار و(بوسمغون) بالبيض و(بني صالح وبني مسعود) بالبليدة، وإن كانت اللغة المازيغية محدودة الاستعمال في الجزائر، فإن الدولة تعمل على ترقيتها لتكون جانباً إلى جَنبٍ مع اللغة العربية ليتمكن الجزائريون جميعاً من إتقانها.

يتميز الوضع اللغوي في الجزائر بمظاهر لغوية متعددة شكَّلت شيئاً من الاختلال، بحيث غابت أو كادت تغيب ملامح اللغة الأم عند الجزائريين، فلا هي لغة عامية مشتركة، ولاهي إحدى اللغتين الوطنيتين العربية أو المازيغية.

ومن المعروف أنَّ اللغة الأم هي اللغة التي يستعملها غالبية أفراد المجتمع، وهي صاحبة الدور الحاسم؛ لأنها اللغة الأولى التي يتعلمها الإنسان في حضن أسرته، فهي التي ينطقها الإنسان لأول مرة، وهي التي يحلم بها ويتسوق، يقول صالح بلعيد: «اللغة الأصل، هي التي تسمَّى بلغةِ المنشأ وتُكْتسَبُ عادة في البيت و الشارع، وهي اللغة الأولى التي يرضعها الصبي، وهو يَحْبُو، ويسمعها في محيطه الدائم»[1]، وتلعب اللغة الأم دوراً حاسماً في المجتمع، بحيث تضفي تجانساً لغوياً يتمظهر في الاتصال المباشر، والتفاهم مع الجميع، دون الوقوع في مطَبِّ التعاقب اللغوي العشوائي.

فحين نتأمل واقع اللغة الأم في الجزائر لا نجدها بارزة صافية، وذلك بسبب استعمال لغة هجينة، تشكَّلت من خلط الشفرة المتأتِّي من ثلاثة عناصر أساسية: الازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية، والتعدد اللغوي.

1-12 الازدواجية اللغوية في الجزائر: يتأرجح التواصل بين الناس في المجتمع الجزائري بين اللغة العربية الفصيحة التي تتجشم النخبة المثقفة الحديث بها في المناسبات الرسمية كالأعياد الوطنية، وجلسات البرلمان، كما تستعمل في التعليم والإبداع الأدبي. ولهجات محلية عامية تستغل في الحياة اليومية بين جميع أفراد المجتمع في السوق في الشارع والنوادي. إنَّ هذا التعامل بشفرتين أو أكثر في آن واحد أثناء التواصل أدى إلى اختلال في التنمية الاجتماعية والملكة اللغوية، وخاصة في الجانب التربوي التعليمي «ذلك أنَّ وجود مستويين لغويين في آن واحدٍ لبلد واحد مشكلة صعبة ومعقدة، تعيق التحصيل الجيد للغة العربية الفصحى، كما تجعل الناطقين ينزعون إلى استعمال العامية التي اعتادوا عليها، وارتاحوا إلى توظيفها في

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط،2009، ص63.

سائر حياتهم، وفي خطاباتهم ومعاملاتهم، وتظل الفصحى لغة التأليف والتدوين»[1]. إنَّ اللغة العامية (الدارجة) خلاف الفصحى ـ رغم أنها فرع عنها ـ فهي تمتاز بأنها تعاني من تحريف في اللفظ، وغموض أحياناً. فلا تعين الفصحى على السلامة، من حيث الإعراب وتغيير النطق وبناء الكلمة، ولا تحمل في بذورها قدرة أو قابلية على الاستمرار والتطور خارج نطاقها الشفهي المحصور[2]، ورغم ذلك يميل العرب ومنهم الجزائريون إلى استعمالها، وقد أرجع علماء اللغة ذلك إلى الأسباب الآتية[3]:

أ. **يُسْرُ العامية لخلوها من الإعراب:**

يعلم متحدث العربية العارف بمعاييرها أنها تقتضي الإعراب، وهو الإبانة عما نريد إرساله للمتلقي، لكن العامية لا تتطلب ذلك، يقول عبد الله نديم واصفاً العامية: «ليست منمقة بمجاز واستعارات ولا مزخرفة بتورية...ولكنها أحاديث تعودنا عليها، ولغة أَلِفْنَا المسامرة بها، ولا تُلْجِئَنَّك إلى قاموس الفيروزابادي، ولاتلْزِمنَّك مراجعة التاريخ، ولا نَظَر الجغرافيا، ولا تضطرُّك لترجمان يعبّر لك عن موضوعها، ولا شيخ يفسِّر لك معانيها»[4]،كما أنها لا تخضع لقواعد النحو والصّرف والإملاء عند كتابتها، ما يجعلها سهلة الاستعمال، والمرء بطبعه أميل إلى كل ما هو سهل غير مكلف.

ب. **تكاليف الفصحى:**

لكي يتعلم المرء اللغة الفصحى؛ لابد من أن يلتحق بالمدرسة، لأنها تتطلب معايير لضبطها، وهذا مما يكلف الدولة إمكانيات مادية وبشرية كبيرة «أما العامية، فهي هبة طبيعية مجَّانية، وتوظيفها اليومي في شتى المجَالات والتعاملات توظيف يفوق الفصحى بكثير، ودون عناء ولا بَذْلَ دينار واحدٍ من أجلها، خلافاً للفصحى التي توفِّر لها كلُّ دولة عربية إمكانات مادية وبشرية هائلة إلى جانب هياكل استقبال: مدارس، جامعات، مراكز، مجامع أكاديمية، ومجالس عليا ... كل هَذا من أجل تعلميها وإثرائها وترقيتها، ومحاولة تعميم استعمالها، وفي كل مرة نجد أنفسنا ندور في حلقة مفرغة، وكل ما ينجز فيها

[1] جيلالي بن يشو، نحو تخطيط لغوي لتهذيب لغة الإعلام في الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، التخطيط اللغوي في الجزائر، اللغة ووظائفها، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، د.ط،2011، ص331.

[2] ينظر، محمد عطوات، اللغة الفصحى والعامية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهر، مصر، د.ط،2003، ص65. وعلم اللغة الاجتماعي، كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط3 1997، ص175.

[3] ينظر نصيرة زيتوني، واقع اللغة العربية في الجزائر، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة حائل، السعودية، المجلد 10/27، 2013، ص2160-2161.

[4] عبد الله نديم، ونفوسة زكريا، بين الفصحى والعامية، الدار القومية للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، د. ط ،1986، ص 61-62.

يبقى نظرياً »[1]، فمنذ الاستقلال شرعت الدولة في إصلاح التعليم، إلَّا أنَّ النتائج لم تبلغ مستوى الطموح إلى يومنا هذا.

ج . العامل التاريخي والديني:

لا ريب أنَّ الاستعمار الفرنسي كانت له اليد القاسية النجسة في طمس الشخصية الوطنية، وفي مقدمتها اللغة العربية، فعمل على نشر الفرنسية، مما أدَّى إلى انتشار العامية، وقد جاء في إحدى التعليمات الصَّادرة إلى حاكم الجزائر غداة الاحتلال «إنَّ إيالة الجزائر لن تصبح حقيقة مملكة فرنسية إلَّا عندما تصبح لغتنا هناك قومية، والعمل الذي يترتَّب علينا إنجازُه هو السّعي وراء نشر اللغة الفرنسية بين الأهالي إلى أن تقوم مقام اللغة العربية الدارجة بينهم الآن»[2]،كما أنَّ الاستعمار كان حريصاً على القضاء على الدين الإسلامي ومن وراء ذلك القضاء على اللغة العربية، إذِ العربية هي وعاء الدين والمحافظة عليها تعني بقاء الإسلام والعُروبة.

12-2 الثنائية اللغوية في الجزائر:

تتمَظْهَرُ الثنائية اللغوية في الجزائر بين اللغة العربية واللغة الفرنسية، تمثل هذه الظاهرة إحدى مشكلات التواصُل في المجتمع الجزائري، إذْ نجد أن ثنائي اللغة يكون ــ غالباً ــ غير قادر على الإبداع الفكري الحقيقي، لأنه يعيش مترنحاً بين لغتين، وهو ما يمنعه من أنْ يكون متمكِّناً من لغته الأصلية بالشكل المطلوب، ولعلَّنا نعود لتدعيم رأينا هذا إلى قول الجاحظ: «وكيف يكون تمكّن اللسان منهما مجتمعين فيه، كتمكنه إذا انفرد بالواحدة»[3] .

ولو أنْعَمْنَا التركيز في حديث ثنائيي اللغة ــ عندنا ــ نجدهم يوجِّهُون ـ أحياناً ـ الخطاب باللغة العربية، ثم لا يلبثون أنْ يستعملوا اللغة الفرنسية (يغيِّرون الشفرة)، أو يمزجُون الحديث باللغتين. وما كان ذلك لِينتُجَ لو تمكَّن الفرد من لغته الوطنية أولاً، ثم بعدها اللغة الأجنبية.

إنَّ مصطلح اللغة الوطنية عندنا، عربية أو مازيغية، لم يأخذ معناه بدقة، حيث لم يُفْرَض استعمالها ـ كما ورد في الميثاق الوطني ــ في الإدارة العامة، والمدرسة العمومية، وفي المرافق العديدة للدولة؛ ولذلك مصطلح اللغة الوطنية أخذ بُعْدَاً سياسياً فحسب، إذْ هي لغة الوطن، والوطن له حدود جغرافية وسياسية؛

[1] عبد الجليل مرتاض، تجارب عربية في تفصيح العامية، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 10 ،2004 ص63.
[2] ساطع الحصري، ماهي القومية؟، دار العلم للملايين، د. ط، د. ت، بيروت لبنان، ص 73.
[3] الجاحظ، كتاب الحيوان، ص 77.

بينما نجد اللغويون يفسرونها ـ كما سبق الذكر ـ بمنطق الاستعمال، أيْ هي اللغة المستعملة في أرض الواقع، فهي لغة الدولة ولغة الشعب ولغة المدرسة ولغة الحياة العامة، والحياة الخاصة، والثقافة والصحافة، سواءً كان لها طابع رسمي أو لم يكنْ، وهي لغة المكتوب والمنطوق معاً. وهذا ما لا نجدُ أثراً له في واقع استعمالنا اللغوي.

فإذا كَانت السلطة الحَاكمة، هي التي تفرض استعمال اللغة الوطنية وتحرص على تثبيتها، فإننا نَلْحَظُ عندنا بالجزائر أنَّ بعض عناصر هذه السلطة هم من شكَّلوا عند الشباب الجزائري عقداً نفسية، حيث نجد جلَّ الشباب المتعلم والمتقن للغة العَربية، صار يميل إلى استعمال اللغة الفرنسية اقتداءً بمسؤولي الدولة اعتقاداً منهم بأن الطبقة الأكْثر تحْضُّراً، وذات الحُظْوة الاجتماعية الأهم، هي الطبقة التي تتحدث اللغة الفرنسية، ولذلك فهم يتجشَّمون الحديث بها بحثاً عن مكانة اجتماعية أو منصب عمل.

فلا غرابة أنْ نجد اللغة الفرنسية (اللغة الأجنبية الأولى) حاضرة في مجالات كثيرة . رغم أنها غير رسمية؛ لأنَّ الاستعمال الفردي والجماعي ـ خاصة في المناطق الشمالية ـ يميل إليها كثيراً؛ رغبةً في التَّحضُّر والموضة، وجرياً وراء الكَسْب. ولعل مما يُشْدَهُ له أنْ تجد بعض الجزائريين يكتبون رسائلهم SMS عبر الهاتف بحروف فرنسية يلْبَسُها ومضمون عربي، ذلك لأن هذا الذي لم يتمكَّن من ناصية اللغة الفرنسية، واقتصرت معرفته لها على حروفها الهجائية Alphabets، فإنه يجد ضالته في أنْ يجعل رسائله ذات جسد عربي ولباسٍ فرنسي، إنه الذوبان والمسخ الحقيقيين بما للكلمة من معنىً.

إنَّ عدم الاهتمام بسياسة لغوية دقيقة مستشرفة للمستقبل، هو مما أدَّى بنا إلى انفصام الشخصية اللغوية، وعدم إتمام الوطنية كَمَالَهَا وجمالها.

12-3 التعدد اللغوي في الجزائر:

يتجلى التعدد اللغوي في الجزائر من خلال اللغة العربية واللغة المازيغية، واللغة الفرنسية، وهذا ما كان له عظيم الأثر على غياب لغة مشتركة، فانتشرت ظاهرة اللغة الهجينة في المجتمع الجزائري، مما أدى إلى «خلط في التعبير، وتداخل بين ألفاظ وعبارات اللهجة العامية المحلية، وألفاظ وصيغ وتراكيب من اللغة الغربية، ولغات أجنبيه دخيلة ذات تأثير في المتلقي»[1].

التعدد اللغوي ليس مقصوراً على الجزائر فحسب؛ بل العديد من الدول تعرف ذلك، وقد تناول الباحثون هذه الظاهرة، ومن هؤلاء (**جان كالفي**)، الذي تناول التعدد اللغوي في المغرب العربي، إذْ يقـــول:

[1] جيلالي بن يشو، نحو تخطيط لغوي لتهذيب لغة الإعلام في الجزائر، التخطيط في الجزائر، اللغة ووظائفها، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، د. ط، 2011، ص 331.

«تمثل بلدان المغرب العربي وضْعاً مختلفاً تمام الاختلاف، ففي كل بلدٍ منها ثلاث لغاتٍ، ويتميز بَلَدَانِ من بُلْدانه (هما الجزائر والمغرب) بوجود أربع لغات تؤدي وظائف شديدة التنوع، ويعرف **جلبرت غرانغيوم** Gilbert Grandguiaumeفي كتابه عن التعريب والسّياسة اللغوية في بلدان المغرب هذه اللغات على الشكل الآتي: «تُسْتَخْدمُ في بلدان المغرب الحالي ثلاث لغات: العربية الفصحى والفرنسية، واللغة الأم؛ أم الأولَيَان فلغتا الثقافة، وهما لغتان مكتوبتان، وتُسْتخْدمُ الفرنسية أيضاً لغةً للمحادثة، غير أن اللغة الأم الحقيقية التي يستخدمها الناس دائماً في خطابهم اليومي لهجة، هي العربية أو البربرية (المازيغية) ولست هذه لغة الأم ـ باستثناء حالات نادرة جداً ـ لغة مكتوبة»[1].

يغلبُ انتشار لغة رسمية واحدة في عديد الدّول، إلَّا أنَّ هناك بعض الدول لها أكثر من لغة رسميـــــة، وإلى هذا أشار جان ديبوا Jean Dubois في قاموس اللسانيات: «التعدد اللغوي: عندما تجتمع أكثر من لغة في مجتمع واحدٍ، أو عند فردٍ واحدٍ ليستخدمها في مختلف أنواع التواصل، والمثال المشهور هو دولة سويسرا حيث الفرنسية والإيطالية والألمانية هي لغات رسمية بها»[2]. يختلف تقبُّل التعدد اللغوي من دولة إلى أخرى، بعض الدول اعتبرته نعمة؛ فعَمِلَتْ على التخطيط له، والعمل على ترسيخه والإفادة منه، فكان من أسباب تقدمها (أي الدول التي اعتمدته) ومن الدول من لم تحسن فهمه والتعامل معه، ولا العمل به؛ فكان نقمة عليها، وزاد من تدهورها وانفصامها، كما هو الشأن بالنسبة لدولنا العربية، ومنها الجزائر.

ثالث عشر- أهمية اللغة العربية:

اللغة العربية، هي لغة القرآن الكريم، وبها نزل على خاتم الرسل محمد ﷺ ، فالعناية بها عناية بكتاب الله تعالى، ودراستها والتمرس فيها، عَوْنٌ على فهم آياته، وأحاديث سيد الخلق أجمعين.

ولما كان البيان الكامل لا يحصل إلَّا بها؛ فان القرآن نزل بهذه اللغة الشريفة، قال تعالى: ﴿نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴿١٩٥﴾﴾[3]، ولقد أوضح هذا المعنى أحمد بن فارس، حيث قال: «فلما خَصَّ ـ جل ثناؤه ـ اللسان العربي بالبيان، عُلِم أنَّ سائر اللغات قاصرة عنه، وواقعة دونه»[4] .

---

[1] لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسة اللغوية، ترجمة، حسين حمزة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص 89.

[2]Voir. Jean Dubois et autre, dictionnaire de linguistique, Larousse, paris,1973, p368

[3] سورة الشعراء، الآيات 193-195.

[4] أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، مرجع سابق، ج1، ص4

ونظراً لهذه الأهمية العظيمة للغة العربية، فقد أشار كثير من علماء المسلمين إلى أهمية تعلم هذه اللغة والتبحُّر في علومها المتشعبة، وأساليبها المتعددة. نقل الإمام مرعي بن يوسف الكرمي، عن ابن أبي شيبة قال: «كتب عمر إلى أبي موسي رضي الله عنهما: أما بعد، فتفقهوا في السنة، وتفقهوا في العربية، وأعربوا القرآن، فإنَّه عربي»[1]، وفي آخر عن عُمَر: «تعلموا العربية، فإنها من دينكم وتعلموا الفرائض؛ فإنها من دينكم»[2] يتجلى من كلام عمر رضي الله عنه أمران هما:

1- التفقُّه في الدين الذي يشتمل على التفقُّه في الكتاب والسنة، ومن فروعهما الفرائض.

2- التفقُّه في العربية، ويندرج تحته معرفة إعراب القرآن الكريم، والداعي إلى ذلك أنَّ معاني الكلام العربي لا تتضح دون الإعراب، ولهذا أشار عمر إلى التفقه في هذين الأمرين.

فإذا كان المسلم حريصاً على دينه، راغباً في فهم الشرائع؛ فما له إلَّا أنْ يتعلم العربية، وبدونها يكون كلام الله غائباً عن فهمه؛ ولا يستطيع أن يهتدي دون القرآن للتي هي أقوم قال تعالى: ﴿إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا ۝٩﴾[3].

يُرْوَى عن الصَّاحب بن عباد أنَّه كان يتَرَدَّدُ في معنى الرَّقيم وتبارَك والمتاَع، ويدور على قبائل العرب، فسمع امرأة تسألُ أين المتاع؟ فيجيب ابنها الصغير بقوله: جاء الرَّقيم، وأخذ المتاع، وتبارَكَ الجبل، فاستفسر عنها، وعرف أنَّ الرقيم هو الكلب وأنَّ المتاع هو ما يُبَل بالماء فَيُمْسَح به، وأن تبارك بمعنى صعد[4]، ويُرْوَى ـ أيضاً ـ عن عبد الله بن عبَّاس ـ رضي الله عنه ـ قال: «ما كنت أدري ما معنى: فاطر السماوات والأرض، حتى سمعت امرأة من العرب تقول: أنا فطرْته، أي ابتَدَأْتُ به، وقال: إذا خفي عليكم شيءٌ في القرآن، فابتغوه في الشعر، فإنه ديوان العرب»[5].

وقد ذهب أحمد بن فارس إلى وجوب تعلُّم اللغة وعلوم العربية، حيث قال: «فلذلك قلنا: إنَّ علم اللغة كالواجب على أهل العلم، لئلَّا يَحِيدوا في تأليفهم، أو فُتْيَاهم عن سَنَنِ الاستواء. وكذلك الحاجة إلى علم العربية، فإن الإعراب هو الفارق بين المعاني، ألَا ترى أن القائل إذا قال: ما أحسن زيد، لم يفرق بين التعجب والاستفهام والذم؛ إلَّا بالإعراب. وكذلك إذا قال: ضرب أخوك أخانا، ووجهُكَ وَجْهُ حُرٍّ، ووجهُكَ

[1] مرعي بن يوسف الكرمي، مسبوك الذهب في فضل العرب، وشرف العلم على شرق النسب، مكتبة الرشيد، الرياض، السعودية، د. ط، 1990، ص177.
[2] المرجع نفسه، ص177
[3] سورة الإسراء، الآية 9
[4] إسماعيل حفي البروسَوِي، روح البيان في تفسير القرآن، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ج4، ط8، 2008، ص173.
[5] علي بن محمد الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق عبد الرزاق عفيفي، المكتب الإسلامي، ج 1، د. ط، د.ت، ص51.

وَجْهٌ حرٌّ، وما أشبه ذلك من الكلام المشتبه»[1]. فانطلاقاً من هذا فإنَّ تعلم اللغة العربية والاهتمام بها؛ ليس قضية تعليمية فحسب، وإنما هو قضية عقدية، ورسالة سامية نعتز بها، لفهم ديننا ودنيانا.

إنَّ الحرص على تعلم لغة القران لغة أهل الجنة، أمر بالغ الأهمية، فمن خلالها تلتقي أفكـــــار الأمة، وترسخ وحدة حضارتها، يقول الرافعي: «أمَّا اللغة، فهي صورة وجودِ الأمة بأفكارها ومعانيها، وحقائق نفوسها، وجوداً متميزاً قائماً بخصائصه، فهي قومية الفكر، تتَّحدُ بها الأمة في صور التفكير، وأساليب أخذ المعنى من المادة. والدِّقة في تركيب اللغة دليل على دقة الملكات في أهلها»[2]، ثم يُبَيِّن الرافعي مآل الشعب المسْتَصغر للغته، المحتقر لها، فيقول: «فلن يتحوَّل الشعب أول ما يتحول إلَّا من لغته، إذ يكون منشأ التحول من أفكاره وعواطفه وآماله، وهو إذا انقطع من نسب لغته انقطع من نسب ماضيه، ورجعت صورةً محفوظةً في التاريخ، لا صورةً محققةً في وجوده»[3]، إنَّ التّحول عن الأفكار والعواطف والآمال، دليل على الذوبان والضَّياع، وقَبُول الانصياع لأوامر المتسلِّط الممتَطِي ظهور عقولنا وأفكارنا «فما ذلَّت لغة شعب إلَّا ذلَّ، ولا انحطت إلَّا كان أمره في ذهاب وإدبار، ومن هذا يفرِضُ الأجنبي المستعمر لغته فرضاً على الأمة المستعمرة، ويركَبُهُم بها ، ويُشْعِرُهم عظَمَتَه فيها، ويسْتَلْحِقُهُم من ناحيتها، فيحْكُم عليهم أحكاماً ثلاثة، في عمل واحدٍ : أما الأول؛ فحبس لغتهم في لغته سجناً مؤبداً، وأمَّا الثاني، فالحكم على ماضيهم بالقتل محواً ونسياناً، أما الثالث، فتقييد مستقبلهم في الأغلال التي تصنعها، ، فأمرهـــم من بعدها لأمره تَبَع »[4]، وهذ الذي نَشْهَدُه اليوم في البلاد العربية، يترجم هذا الرأي عند الرافعي؛ إذْ نرى العربي أصبح مسلوب الإرادة، ضعيف الشخصية والهمة ـ إلَّا ما ندر ــ يعمل على التّظاهر بالرقي من خلال الارتماء في أحضان الحضارة الغربية، دون إعمال الفكر للتمييز بين ما هو صالح وما هو طالح .

ولولا أنَّ للعربية أهميتها العظمى لما نزل القرآن بها، ولمـَّا لم تصح الصلاة إلَّا بالقرآن، فإنها لم تصح إلَّا بلسان عربي مبين؛ ولذلك شرف الله هذه اللغة؛ حتى جعل أولئك الذين ليسوا من أهلها يشهدون بفضلها؛ بل يُجْهِدُون أنفسهم لتعلُّمها وسَبْر أغوارها.

1-13 أهمية اللغة العربية على لسان غربيين: أذا كانت اللغة العربية لم تستقم على ألسنة أهلها فإنَّ بعضاً من الغربيين قد تمكنوا من امتلاكها، فأحسنوا التواصل بها أحسن من بعض أهلها، وقد أثنوا عليها

[1] أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها، وسنن العرب في كلامها، تحقيق أحمد حسن بسج، دار الكتب العلميـــة، بيروت، لبنان، ط1، 1997، ص35.
[2] مصطفى صادق الرافعي، مراجعة درويش الجويدي، وحي القلم، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ج3، د.ط،2002، ص28.
[3] المرجع نفسه، ص29.
[4] المرجع نفسه، ص29.

وبينوا شرفها وأهميتها، لذلك نعتبر إثراءهم للغة العربية بالغ الأهمية، نذكر أمثلة منهم على سبيـــل الحصر لا الإجمال:

1 – بروكلمان[1]، Brocklman: يقول عن اللغة العربية: «بفضل القرآن بلغت العربية من الاتساع مدىً لا تكاد تعرفه أيّ لغةٍ من لغات الدنيا، المسلمون جميعاً يؤمنون بأن العربية، هي وحدها اللسان الذي أحلَّ لهم أن يستعملوه في صلواتهم، وبهذا اكتسبت العربية منذ زمنٍ طويل مكانة رفيعة فاقَتْ جميع لغاتِ الدنيا الأخرى»[2].

2 ـ لويس ما سنيون[3]Massignon: يُبَيّن فضل اللغة العربية على الغرب، فيقول: «واللغة العربية هي التي أدخلت في الغرب طريقة التَّعبير العلمي والفني والصّوفي ... ولم تَبْقَ لغة أوربية واحدة لم يصلها شيء من اللسان العربي المبين، حتى اللغة اللاتينية الأم الكبرى، فقد صارت وعاءً لنقل المفردات العربية إلى بنياتها»[4].

3 – أرنست رينان [5]: بيَّنَ إعجابه بهذه اللغة التي عرفت الانتشار في العالم، وبلغت درجة الكمال، يقول: «إنَّ أغرب ما وقع في تاريخ البشر، وصَعُبَ حَلُّ سرِّه انتشار اللغة العربية، فقد كانت هذه اللغة غير معروفة بادئ بدء، فبدت فجأة في غاية الكمال سلسة أيّ سلاسة! غنية أيّ غنىً! كاملة بحيث لم يدخل عليها منذ يومها هذا أي تعديل مهمٍّ، لها طفولة ولا شيخوخة، ظهرت لأول أمرها تامة مستحكمة، ولم يمض على فتح الأندلس، أكثر من خمسين سنة؛ حتى اِضطر رجال الكنيسة أنْ يترجموا صلواتهم بالعربية ليفهمها النَّصارى، ومن أغرب المدهشات أنْ تنبُتَ تلك اللغة القومية وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحاري عند أمة من الرحَّل»[6].

---

[1] كارل برو كلمان Carl B brocklman؛ ولد في 17 سبتمبر 1868 في مدنية روستوك Rostock بألمانيا، حضر دروس الأستاذ نرجر Nerger معلم اللغة العربية في الثانوية التي درس بها، ونظراً لاهتمامه بها تمكن منها، حتى كانت رسالته لدكتوراه التأهيل في يناير 1893 بعنوان (عبد الرحمان أبو الفرج ابن الجوزي: تلقيح فهوم أهل الآثار في مختصر السِّير والأخبار، أشهر مؤلفاته في العربية (تاريخ الأدب العربي بخمسة أجزاء) توفي في 06ماي 1956. يُنْظر، عبد الرحمان بدوي، معجم المستشرقين، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط3، 1993، ص98-105

[2] أنور الجندي، الفصحى لغة القران، دار الكتاب اللبناني، ومكتبة المدرسة، بيروت، لبنان، د. ط، 1982 م، ص 305.

[3] لويس ما سنيون، lauis massignon: مستشرق فرنسي ، ولد في 25يوليو 1883 في ضاحية نوجان إحدى ضواحي باريس، عُرف بدراسته في التصوف الإسلامي عامة، وفي الحلّاج بخاصة، فما كان ذلك في الواقع غير جانب واحدٍ من جوانب فكره المتعدد، وقد عني بالآثار الإسلامية ، واهتم بكل المشاكل العصرية في البلاد الإسلامية، توفر على دراسة الشيعة بكل تطوراتها وفروعها، درس اللغة العربية في المدرسة الوطنية للغات الشرقية الحية، وحصل فيها بتاريخ 1906/02/10 على دبلوم في اللغة العربية الفصحى والعامية، ومن تم بدأ حياته الاستشراقية، له أخبار الحلاج ألّفه مع باول كراوس، ونشر قصة الحلاج وهي قصة شعبية، ظل على هذه الحيوية إلى أن توفي في 1962/10/31 .- يُنْظَر، عبد الرحمان بدوي، معجم المستشرقين، مرجع سابق، ص 529 -534 .

[4] أنور الجندي، الفصحى لغة القران، ص 301 - 304.

[5] أرنست رينان :ERNEST RENAN مستشرق ومفكر فرنسي، ولد سنة 1823، أتقن رينان اللغة العبرية، أما العربية فلم يتقنها، ويعرِّف هو السبب في ذلك إلى أنَّ أستاذه في اللغات، لم يكن ضليعاً في العربية، ولقلة معرفته بالعربية لم ينشر رينان أي نص عربي، ورغم قلة بضاعته في اللغة العربية، فإنه كان مهتماً بالثقافة العربية والموضوعات الإسلامية، بل حرص على متابعة كل ما يصدر من كتب ودراسات في هذا الميدان، وراح يكتب عن هذه الكتب في مقالات ضافية، نذكر منها:

- مقامات الحريري سنة 1853 - ابن بطوطة سنة 1853
- إسبانيا الإسلامية سنة 1853 - مزوج الذهب للمسعودي سنة 1873

توفي رينان سنة 1892 – ينظر، عبد الرحمان بدوي، معجم المستشرقين، مرجع سابق، ص311- 313

[6] أنور الجندي، الفصحى لغة القران، ص307

4 – جورج سارطون[1] George Sarton : يؤكد أنَّ اللغة التي نزل بها الوحي هي اللغة العربية، فهي عند العرب والمسلمين لغة التواصل ولغة العبادة، فالقرآن بدون العربية لا يصلح للعبادة، يقول: «إنَّ الوحي نزل على الرسُول باللغة العربية، وهكذا كانت العربية لغة الله، ولغة الوحي ولغة أهل الجنة، وقد أكد الرسول وجوب قراءة القرآن باللغة العربية، فكان من نتائج هذا، ذلك الاتجاه العقلي الواحد في التأكيد على الصحة المطلقة للغة العربية، إذْ أصبحت اللغة العربية من اللغات البارزة في العالم وإحدى الوسائل الأساسية للثقافة في العصور الوسطى، وهي اليوم لم تزل لغة أمة موزعة في جميع بقاع الأرض، وهكذا اتَّفَق أنَّ اللغة الوحيدة التي عرفها رسول الله ﷺ من أجمل اللغات في الوجود»[2].

5 – عبد الكريم جرمانوس[3] AbdulKarim Germanos : أظهر فضل الإسلام في الحفاظ على اللغة العربية، فهما وجْهَانِ لعملة واحدة، لا يمكن الفصل بينهما، لأن الإسلام يقتضي معرفة اللغة العربية لتمام العبادة وقراءة القرآن، يقول عبد الكريم: «إنَّ الإسلام سندٌ هام للغة العربية، أبقى على روعتها وخلودها، فلم تنلْ منها الأجيال المتعاقبة على نقيض ما حدث للغات القديمة المماثلة كاللاتينية، حيث اِنزَوت تماماً بين جُدران المعابد. ولقد كان الإسلام قوة تحويل جارفة، أثَّرَت في الشعوب التي اعتنقته حدثياً، وكان لأسلوب القرآن الكريم أثرٌ عميق في خيال هذه الشعوب، فاقتبست آلافاً من الكلمات العربية؛ ازدانت بها لغاتها الأصليـــــة، فازدادت قوة ونماءً»[4].

6 – **جاك بيرك**[5] jack berque : يوضِّح أنَّ اللغة العربية كان لها الفضل في بقاء الأمة الجزائرية، عربية خَالصَة، ولم تندمج في الحضارة الفرنسية، يقول: «إنَّ أقوى القوى التي قاومت الاستعمار الفرنسي في المغرب

---

[1] جورج سارطون، George Sarton مستشرق بلجيكي، (وفي معجم أعلام الموارد، عالم أمريكي ص229) ولد سنة 1885 م، من أعضاء المجمع العلمي العربي، قالت مجلة المجمع في وصفة «أخلص الحب للعرب ولغتهم، وجلا فضل علمائهم في العالم القديم، في تجرد وإنصاف» زار مصر وبلاد الشام وأفريقيا الشمالية، وألقى محاضرات حول بيان فضل العرب على التفكير الإنساني، له محاضرات ترجمها إلى العربية عمر فروخ، توفي سارطون سنة 1956 م، يُنْظَر، خير الدين الزركلي، الأعلام، قاموس تراجم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ج2، ط 15، 2002، ص145.

[2] أنور الجندي، الفصحى لغة القران، ص 305.

[3] عبد الكريم جرمانوس AbdulKarim Germanos: مستشرق مجري، وُلِد في بودابست سنة 1884، ودرس في جامعات بودابست وإسطنبول وفيينا. نال الدكتوراه من جامعة بودابست. دعاه (طاغور) شاعر الهند العظيم لزيارة الهند، فلبى الدعوة، وهناك أعلن إسلامه وسمى نفسه عبد الكريم، زار مصر، ثم الحجاز، وأدى فريضة الحج. عاد إلى بلاده، وعُيِّنَ رئيساً للمعهد الشرقي في جامعة بودابست عام 1941، إلى أن أحيل على التقاعد، وكان أستاذاً زائراً في العديد من الجامعات العربية والهندية، وعضواً في بعض المجامع اللغوية العربية، من مؤلفاتـــــه الله أكبر والأدب العُثماني وشوامخ الأدب العربي. توفي سنة 1979 – يُنْظَر، أحمد العلاونة، ذيل الأعلام، قاموس تراجم، دار المنارة للنشر والتوزيع، جدة، السعودية، ط1، 1998، ص 127

[4] أنور الجندي، الفصحى لغة القرآن، ص301.

[5] جاك بيرك jack berque مستشرق فرنسي، ولد سنة1910 في ولاية وهران بالجزائر، درس في جامعتي الجزائر والسوربون، وفي الأخيرة نال الدكتوراه والتحق بالإدارة المراكشية عام 1953، ثم قضى في مصر ثلاث سنوات خبيراً دولياً لليُونسكو ثم مشرفاً على مركز الدراسات العربية في بكفيا بلبنان عام 1955، ثم اختير للتدريس بجامعة باريس، وكوليج ذي فرانس، له: دراسات في التاريخ الريفي المغربي، ومن الفرات إلى الأطلس، والإسلام يتحدى، والعرب بين الأمس والغد. توفي سنة1995م. ينظر، أحمد العلاونة، ذيل الأعلام، قاموس تراجم، مرجع سابق، ص56.

هي اللغة العربية؛ بل اللغة العربية الكلاسيكية الفصحى بالذات (ويقصد العامية)، فهي التي حالت دون ذوبان المغرب في فرنسا، إنَّ الكلاسيكية العربية هي التي بلورت الأصالة الجزائرية، وقد كانت هذه الكلاسيكية العربية عاملاً قوياً في بقاء الشعوب العربية»[1].

خلاصة الفصل.

ما مِنْ جماعة بشرية إلَّا ولها لغة تتوصل بها، وتعبِّر بها عن حاجاتها الإنسانية، إضافة إلى الوسائل والتعابير غير اللغوية المدعِّمة لوضوح الرسالة اللغوية.

لقد أرسل الله أرسل بلغات أقوامهم؛ لتحقِّق الرسالة هدفها، وهو إخراج هذه الأمم من الظلام إلى النور، يقول جلَّت قدرته: ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوۡمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمۡۖ فَيُضِلُّ ٱللَّهُ مَن يَشَآءُ وَيَهۡدِي مَن يَشَآءُۚ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ ۝٤﴾[2]؛ لأنَّه حينما تختلف الشِّفرة بين الباثّ والمتلقي؛ يتعثَّر وضوح الرسالة، لتحلَّ العلامات غير اللغوية محل اللغوية؛ لفكِّ بعض الغموض للوصول إلى مقاصد المتواصلَيْنِ.

ومهما يكن الكلام في نشأة اللغة؛ فإنَّ ذلك لم يعد اليوم ذا أهمية، قياساً بالاهتمام باستعمالها بين الأمم، وخطورتها من حيث استخدامها للسيطرة على الشعوب، وجرِّها من لسانها للتحكم في سلوكها وطبائعها، ذلك لأنَّ اللغة لا تنفصل عن الفكر، فالروح الإنسانية تفكر بالكلمات، وتعلُّم اللغة يتحقق بالتفكير.

فإذا تمكنَتْ لغةٌ ما، من فكر المرء، وأزاحت لغته الأمّ بأنْ بسطت سلطانها لوحدها على لسانه، أو كانت لها غلبة السيطرة؛ فلا ريب أنَّ التفكير يتبع اللغة الغالبة، وهذا مظهر جليّ في حياتنا يستشفُّه كل ذي عقلٍ وبصر.

نظراً لخطورة استعمال اللغة ـ في عصرنا اليوم ـ فإن الأمم باختلافها وخاصة المتقدمة ـ تعتمد واقيات للحفاظ على لسانها من الاضمحلال والذوبان، من ذلك مصطلح السياسة اللغوية، وهي عبارة عن خيارات واعية لضبط العلاقات بين اللغة والجماعة البشرية في الوطن الوحد.

لقد حقَّقت بعض الدُّول مبتغاها بهذه السياسة، لأنها عرفت كيف توظفها، وكانت صادقة وصارمة في أنْ يجدَ لسانها مكانته بين لغات العالم، نذكر منها: تركيا وإسرائيل...

[1] أنور الجندي، الفُصحى لغة القرآن، ص304.
[2] سورة إبراهيم، الآية 4.

وما من شكٍّ في أنَّ السياسة اللغوية الحكيمة، وما يتبعها من تخطيط للغوي وتخطيط تربوي دقيق فاعل؛ يؤدي إلى مناعة الدولة أو الأمة من الذوبان، وكذا المناعة من نَسْخ ومَسِخ هويتها. غير أنَّ ما نَلْحَظه على مستوى مجتمعاتنا العربية، ومنها الجزائر، لا يبشِّر بخير، فانصهار العقول العربية وذوبانها في زخرف الحياة الغربية بات واضحاً، وأبرز ما يتمظهر فيه ذلك الذَّوبان ما نرى من صور التَّقليد في اللباس وغيره من السلوكات، وهجين اللغات، وغير ذلك من الطبائع المستوردة. لقد أُولِعَتِ الشعوب العربية حقاً بتقليد (الغالب)، وليت ذلك التقليد كان ــ أيضاً ــ في لبِّ ما توصل إليه الغربيون من علوم، لا اهتماماً بالقشور فحسب.

إنَّ العلوم المختلفة البانِيَة للمجتمعات، هي التي ترتقي بالدول، بحيث تضع لنفسها مكانة بين شعوب المعمورة، ومن بين العلوم علوم اللغة.

إنَّ المقدرة على ملكة اللغة للعرَبِيِّ؛ وفي مقدمتها اللغة الأم (العربية)، تؤهلنا للتواصل والتفاهم المثمر، وتحقق لنا جَنْيَ ما طاب ولذَّ من جهود الأمم الأخرى لِتَطعيم جهودنا، باعتبار أنَّ الأخوة الإنسانية تجمع بيننا، ومنطق الحياة على كوكبٌ واحدٍ يفرضُ علينا ذلك.

لا يغيب عن امرئ عربي ما للعربية من التِصاق به، أحبَّ أم كره، فلفْظ (عربي) يجعله حتماً ينتمي إلى الدِّيانة المسيحية أو الإسلامية، ولـمَّا كان الجزائري عربياً مسلماً خالصاً؛ وجب أنْ يفقه لغة دينه الذي لا تُقْبل عبادته إلَّا بها، ولا يقرأ كلام الله بغير هذا اللسان، يقول جلَّ شأنه: ﴿وَهَٰذَا كِتَٰبٌ مُّصَدِّقٌ لِّسَانًا عَرَبِيًّا لِّيُنذِرَ ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ وَبُشْرَىٰ لِلْمُحْسِنِينَ﴿١٢﴾﴾[1]، ويقول سبحانه: ﴿ وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُۥ بَشَرٌ ۗ لِّسَانُ ٱلَّذِى يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِىٌّ وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِىٌّ مُّبِينٌ﴿١٠٣﴾﴾[2].

فَمَنْ مِنَ العَرَب أراد الإبانة عن مقصوده لأخيه العربي، فَلْيَتَعلَّم كلام الله، ويحرص على أنْ يتواصل معه بلغة القرآن أولاً، فهي صُورة وجود الأمة بأفكارها ومعانيها وحقائق نفوسها.

[1] سورة الأحقاف، الآية 12.
[2] سورة النحل، الآية 103

الفصل الثاني: اللسانيات وتعليمية اللغة

أولاً - اللسانيات.

1.1ـ أغراض اللسانيات.
1.2ـ اللسانيات العامة واللسانيات الوصفية.
1.3ـ اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية.

ثانياً - التعليمية النشأة والتطور.

2.1ـ دلالتها اللغوية والتاريخية.
2.2ـ ماهية التعليمية.
2.3ـ بين البيداغوجيا والتعليمية.
2.4ـ علاقات الفضاء التربوي التعليمي.
2.5ـ تعليمية اللغة العربية.

ثالثاً - عناصر العملية التعليمية.

3.1ـ المعلم.

3.1.1 معلم العصر لأجيال العصر الجديد.
3.1.2 المعلم وضرورة الكفاءة.
3.1.3 الكفاءات الواجب توفرها في المعلم.
3.1.4 خصائص المعلم الفاعل.
3.1.5 إدارة المعلم للصف.
3.1.6 خصائص معلم اللغة العربية.

3.2ـ المتعلّم.

3.2.1 نظرية ماسلو للحاجات النفسية.
3.2.2 دور الحاجات النفسية في التعلّم.
3.2.3 خصائص متعلمي المرحلة الابتدائية.

3.3ـ المعرفة.

3.3.1 ماهية المعرفة.
3.3.2 أنواع المعرفة في مجال التربية.
3.3.3 خصائص المعرفة.

رابعاً - المنهاج (المنهج).

4.1ـ ماهية المنهاج.
4.2ـ عناصر المنهاج التربوي التعليمي.
4.2.1 الأهداف التعليمية.
4.2.2 المحتـــوى.
4.2.3 طرائق التدريس.
4.2.4 الوسائل التعليمية.
4.2.5 التقويم.

خامساً - المهارات اللغوية (فنون اللغة).

5.1 مهارة الاستماع.
5.2 مهارة التعبير.
5.3 مهارة القراءة.
5.4 مهارة الكتابة.

خلاصة الفصل.

علم اللسانيات أو (اللسانيات) هو علم حديث اهتم باللسان البشري عامة دون تمييز بين اللغة واللهجة؛ ذلك لأن كليهما لسان يعبَّر به أفراد الجماعة عن حاجاتهم، إضافة إلى كونها تهتم باللغة المنطوقة ـ بالدرجة الأولى ـ قبل اللغة المكتوبة.

ولـمَّا كان هذا العلم يهتم باللغة الإنسانية فإنّه بات من الضروري على الباحث والقائم على تعليم الطلبة والمتعلمين الإلمام به، أو فقه بعض خصائصه ليتمكن من تعلُّم وتعليم اللغة المرادة بالطرائق والأساليب العلمية السليمة.

أولاً– اللسانيات (علم السان)[1]:هي الدراسة العلمية الموضوعية للسان البشري، أي دراسة تلك الظاهرة العامة والمشتركة بين بني البشر، والجديرة بالاهتمام والدراسة بغض النظر عن كل الاعتبارات الأخرى التي لاتُعَدُّ من صُلب اِهتمام اللسانيين[2].

اسْتَخْدَمَتْ خولة طالب الإبراهيمي مصطلحَا اللسانيات وعلم اللّسان تبعاً لعبد الرحمان الحاج صالح، والذي فضَّل مصطلح (علم اللسان) على غيره؛ لأنَّ النُّحاة وغيرهم من العلماء العرب يطلقون ـ غالباً ـ على مفهوم الدراسة العلمية لظاهرة اللسان بصفة عامة لفظ (علم اللسان)، يقول أبو نصر الفارابي: «علم اللسان في الجملة ضربان أحدهما حفظ الألفاظ الدالة عند أمةٍ ما، وعلم ما يدل عليه شيء منها. والثاني علم قوانين تلك الألفاظ والقوانين في كل صناعة، أقاويل كلية، أي جامعة»[3]. ثم يقدمُ عبد الرحمان الحاج الصالح مبِّرراً لإيثاره هذا المصطلح بقوله: «هناك شيء آخر أيضاً يثْبتُ اعتقادنا بصلاحية هذا اللفظ للدلالة على علم اللسان الحَديث، وذلك هو الترجمة اللاتينية لكتاب إحصاء العلوم التي قام بها **جراردو كريمونسي** Gerardo cremonensi في القرن الثاني عشر الميلادي، فقد جاء فيها هذه العبارة Scienta lingue مقابلة للفظ (علم اللسان)، وقد عرفنا أنَّ هذه العبارة هي التي يُحَدُّ بها الآن مضمون Linguistic في جميع الكتب التي تعالج هذه المادة، وهي The science of language، وما يماثلها من اللغات الأوربية الأخرى، ثم إن هذه التسمية بهذا المفهوم الذي وجَدَه الأوربيون في كتاب الفارابي، لم يسبق مجيئها فيما قبل ذلك التاريخ في نص يوناني أو لاتيني، أو نصّ آخر. وبما أن

[1] بسبب أزمة المصطلح في الوطن العربي، فانهم أطلقوا في ترجمتهم لمصطلح اللسانيات Linguistique: «علم اللغة، علم اللسان، الألسنية، اللغويات الحديثة، الدراسات اللغوية ...» ينظر، تمام حسان، الأصول دارسة إبستمولوجيا للفكر اللغوي عند العرب (نحو، فقه اللغة، بلاغة) الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، د، ط،1982، ص 271.

[2] خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات دار القصبة للنشر؛ الجزائر ط2 ،2006، ص09

[3] الفارابي، إحصاء العلوم، شرح علي أبو ملحم، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1،1996، ص17

هذه الموضوعات العامة التي ذكرها الفارابي، كأقسام هامة لعلم اللسان هي التي سَيُعالجه Linguistics في عصرنا الحاضر؛ فلا نظن أنه يوجدُ لفظ أَصْلحُ لتأدية المفهوم الحديث من هذا الذي انطلق منه أصْحاب Linguistics أنفسهم»[1].

ومن خلال هذا التبرير يتجلى سبق العرب في تناولهم لعلم اللسان (اللسانيات)، ووضعهم لهذا المصطلح. وتؤكد خولة طالب الإبراهيمي أنّ علم اللسان لا يهتم إلَّا باللسان ذاته، إذْ تقول: «أما اللسان، فلا يَنْظُرُ إلَّا في خصائصها الذاتية. وقدْ حددَّ ذي سوسير مجاله فقال: «إنه دراسة اللسان مُنْهُ وإليه» أي من أجله ولذاته، بهدف اكتشاف المميزات العامة المشتركة لظاهرة اللسان البشري من خلال دراسات اللغات الطبيعية المختلفة المتداولة بين بني البشر»[2]، أي إنَّ اللسانيات (علم اللسان) هي العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية تقوم على الوصف ومعاينة الوقائع؛ بعيداً على النزعة التعليمية والأحكام المعيارية[3]. من خلال التعاريف يتبيَّن أنّ للسانيات خصائص تميزها، ويمكننا حصرها في النقاط التالية:

- الاستقلالية، وهذا مظهر علْميتها، إذْ إنَّ النحو القديم خالطه كثير من المنطق والفلسفة؛
- الاهتمام باللهجات، فلا فضل للفصحى على اللهجات ولا العكس؛
- الاهتمام باللغة المنطوقة، وتقديمها على المكتوبة، عكس ما نجد في علم اللغة التقليدي؛
- لا تقيم اللسانيات وزناً للفروق بين اللغات البدائية والمتحضرة؛

1-1 أغراض اللسانيات (علم اللسان): ترمي اللسانيات من وراء دراستها للظواهر اللغوية إلى أغراض وصيفة تحليلية، يرجع أهمها إلى الأمور الآتية[4]:

أ- الوقوف على حقيقة الظواهر اللغوية والعناصر التي تتألف منها، والأسس القائمة عليها؛

ب- الوقوف على الوظائف التي تؤديها في مختلف مظاهرها، وفي شتى المجتمعات الإنسانية.

ت- الوقوف على العلاقات التي تربط بعضها ببعض، والعلاقات التي تربطها بما عداها من الظواهر، كالظواهر الاجتماعية والنفسية والتاريخية والجغرافية والفيزيولوجية والأنتربولوجية ... وهلم جراً.

ث- الوقوف على أساليب تطورها واختلافها باختلاف الأمم والعصور.

---

[1] عبد الرحمان الحاج الصالح، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، المجلد الأول، الجزء الأول ،1971، ص55

[2] خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، مرجع سابق، ص09

[3] أحمد محمد قدور، مدخل إلى اللسانيات، دار الفكر، دمشق سوريا، ط3، 2008، ص15

[4] المرجع نفسه، ص15.

ج- كشف القوانين التي تخضع لها في جميع نواحيها التي تسير عليها في مختلف مظاهرها (القوانين التي تسير عليها في تكونها، ونشأتها وأداتها لوظائفها، وعلاقاتها المتبادلة وعلاقاتها بغيرها وتطورها...

وهذا الغرض الأخير هو الأساس لبحوث علم اللسانيات؛ بل يكاد يكون غرضها الفذ، وذلك أنَّ الأغراض السابقة ليست في الواقع إلَّا وسائل للوصول إليه.

1-2 اللسانيات العامة واللسانية الوصفية:

يفرق اللسانيون بين ما يعرف عند هم باللسانيات العامة واللسانيات الوصفية، وتُعْنَي الأولى بدراسة اللغة من حيث هي؛ بوصفها ظاهرة بشرية تميّز الإنسان عن الحيوان، ونظاماً يتميز عن الأنظمة الأخرى. في حين تتناول الثانية وصفة لغة ما؛ كالعربية أو غيرها. وكما هو واضح، فإن هذا التفريق يتصل اتصالاً وثيقاً بالتفريق بين اللغة ـ بوصفها ظاهرة عامة ـ واللغة المعنية.

ويستفيد كلا الفرعين من النتائج التي يصل إليها الآخر «فاللسانيات العامة تقدم المفاهيم والمقولات التي تخلل بها اللغات المعنية؛ في حين تقدم اللسانيات الوصفية المادة التي تؤيد، أو تدحض القضايا والنظريات التي تتناولها اللسانيات العامة، وعلى سبيل المثال، فقد يفترض المتخصص في اللسانيات العامة أنَّ كل اللغات تحتوي على أسماء وأفعال، فيقوم المتخصص في اللسانيات الوصفية بدحْضِ ذلك بدليل علمي مفاده أنَّ ثمة لغة واحدة على الأقل لا يمكن أنْ يُثْبِتَ وصفها التمييز بين أسماء وأفعال، ولكن لكي يؤيد، أو يدحض اللساني الوصفي هذا الافتراض؛ عليه أنْ يتعامل مع مفهومي الاسم والفعل اللذين زوده بهما المتخصص في اللسانيات العامة»[1]، إذاً فرْعَا اللسانيات هذان يكملان بعضهما، ويقدمان خدمة للغة لرقيِّها وكشف حقائقها لمستعمليها وللمهتمين بها.

1-3 اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية:

ترمي اللسانيات النظرية إلى صوغ نظرية لبِنْيَة اللغة ووظائفها، بغض النظر عن التطبيقات العملية التي قد يتضمنها البحث في اللغات. أمَّا اللسانيات التطبيقية، فتهتم بتطبيق مفاهيم اللسانيات ونتائجها على عدد المهام العملية لاسيما تدريس اللغة[2].

اللسانيات التطبيقية، لم تظهر بميدان مستقل، إلَّا منذ نحو ثلاثين عاماً، حيث إنَّ هذا المصطلح ظهر حوالي 1946م، حين صار موضوعاً مستقلاً في معهد تعليم اللغات الإنجليزية بجامة متشجان، وقد كان

[1] جون ليونز، اللغة واللسانيات، ترجمة مصطفى التوني، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ج1، ط1 1978، ص36-37
[2] المرجع نفسه، ص 36.

هذا المعهد متخصصاً في تعليم الإنجليزية لغة أجنبية، تحت إشراف العالمين البارزين تشارلز فريز Charles frise، وروبرت لادو Robert lado، وقد شرع هذا المعهد يصدر مجلته المشهورة (تعليم اللغة، مجلة علم اللغة التطبيقي)، ثم أسِّسَت مديرية علم اللغة التطبيقي في جامعة إدنبرة سنة 1958م[1].

اللسانيات التطبيقية أقل حداثة من اللسانيات النظرية، حيث لم تتبلور معالمها بَعْدُ، ولم تتضح الوضوح المطلوب إلى غاية اليوم بالرغم من المحاولات الكثيرة في سبيل ذلك[2].

ولقد صادفت اللسانيات التطبيقية عده صعوبات في تحديد مفهومها وفصل معناها، ولعل أبرز الصعوبات في تحديد اللسانيات التطبيقية كونها تجمع بين النظري والتطبيقي، أي تتعامل مع اللسان من جهة، ومع تطبيقات العلوم من جهة أخرى، هذه التطبيقات كما يوضح اللسانيون لا حدود لها «فهي تعليمية تربوية، وإعلامية حاسوبية وغير حاسوبية، ونفسية علاجية وغير علاجية، واجتماعية ...»[3].

ويمكن أن تتداخل عدة علوم لسانية مع بعضها، فتكون حقلاً واسعاً للدراسات، حيث أُثِيرَتْ عدة تساؤلات حول انتماء بعض الفروع المعرفية اللسانية واللغوية إلى اللسانيات النظرية أو التطبيقية، ومن هذه الفروع أو الدراسات؛ صناعة المعاجم، والمصطلحية، ونظرية الترجمة؛ وهي من الحقول المعرفية التي تميل إلى التطبيق أكثر منه إلى النظرية، إضافة إلى تحليل الخطاب؛ هل يُعْتبر من الدراسات اللسانية النَّظرية أم من الدراسات التطبيقية؟ والشيء ذاته يقال عن اللسانيات الحاسوبية، ودراسات الترجمة الآلية، وهما مجالان يُقَدَّمَان في الجامعات العربية تحت علوم الحاسوب وفروعه[4].ومن الدلائل التي تبرز اختلاف الباحثين في تحديد (علم اللغة التطبيقي)، هو أنه «ليس ثمة اتفاق على تحديد قاطع لمعناه ولا تطبيقه ،ويظهر ذلك في أمرين :مجالات هذا العلم ، والمصطلح الذي استقر عليه؛ أمَّا الأمر الأول فيظهر واضحاً في المؤتمرات الكثيرة التي عقدت تحت مصطلح «**علم اللغة التطبيقي** »إذْ إنَّ هذه المؤتمرات تضمُّ عدداً كبيراً من المجالات، نحو: تعلُّم اللغة الأولى وتعليمها، تعليم اللغة الأجنبية، التعدد اللغوي، التخطيط اللغوي، علم اللغة الاجتماعي، علم اللغة النفسي، علاج أمراض الكلام، الترجمة، المعجم، علم اللغة التقابلي، علم اللغة الحاسبي، أنظمة الكتابة »[5].

[1] يُنْظَرُ، عنده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2 ،2004، ص14
[2] محمود إسماعيل صيني، اللسانيات في الأقطار العربية، دار الغربي الإسلامي، الرباط، المغرب، د.ط،1987، ص217.
[3] شكري فيصل، قضايا اللغة العربية، مجلة من قضايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم، تونس ،1990، ص184
[4] ينظر، محمود إسماعيل صيني، اللسانيات في الأقطار العربية، ص 218
[5] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص14-15

ورغم هذا التذبذب الذي كان واقعاً في مجالات علم اللغة التطبيقي (اللسانيات التطبيقية)، فإن بعضاً منها قد أصبح علوماً مستقلة خاصة علم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي.

بناء على ما سبق، لا يمكن حصر جميع المجالات تحت (علم اللغة التطبيقي) إلَّا أنه يمكن التركيز على «مجال واحد يكاد يغلب على هذا العلم، هو مجال (تعليم اللغة) سواء لأبنائها، أو لغير الناطقين بها، أي باعتبارها لغة أولى أو لغة أجنبية»[1].

وإنْ كان من الصُّعوبة حصر مجالات (اللسانيات التطبيقية)، فقد اتفق بعض البحثة على تحديد الدراسات اللسانية التي تُعْتَبَر من أبرز اهتمامات اللسانيات التطبيقية، وتدخل ضمن مجالاتها، فما هي هذه المجالات؟

مجالات اللسانيات التطبيقية:

لعله من أبرز المجالات التي تندرج تحت مسمى اللسانيات التطبيقية، والتي يعتمدها أكثرا المهتمين الباحثين في اللسانيات؛ المجالات التالية [2]:

- تعليم اللغات وتعلمها، ويُعَدُّ هذا المجال من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية.
- التخطيط اللغوي (مثل التعريب بمفهومه التخطيطي كتعريب الإدارة أو تعريب التعليم).
- المعجمية وصناعة المعاجم.
- المصطلحية بفروعها النظري والتطبيقي (أي ما يعرف بنظرية أو علم المصطلح، ووسائل وضع المصطلحات وتوثيقها وترتيبها ...)
- نظرية الترجمة أو علم الترجمة، أمَّا الترجمة الآلية، فلها شأن آخر، فهي من حيث هي ترجمة قد ترتبط بشكل أو بآخر بنظرية الترجمة، غير أنها ترتبط من زاوية أخرى بحقل لساني يدعى اللسانيات الحاسوبية.

علم اللغة التطبيقي (اللسانيات التطبيقية) فرع من علم اللغة (اللسانيات) يُعْنَى أساساً بتطبيق النظريات والمناهج والاستنتاجات اللغوية في تفسير المشكلات اللغوية التي تنشأ في قطاعات أخرى من الأنشطة، وأكثر فروعه تطوراً هو تعليم اللغات الأجنبية وتدريسها.

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص15
[2] ينظر، محمود إسماعيل صيني، اللسانيات في الأقطار العربية، ص 185

وفي تحديد البحثة للعلوم التي تهتم بقضايا تعليم اللغات وتعلُّمها، وجدوا أنَّ هناك علمين يطغيان على بقية العلوم، وهما علمان متداخلان فيما يقرعانه من مجالات بحث، ومن مصادر ومرجعيات معرفية، وهذان العلمان هما:

- اللسانيات التطبيقية (علم اللغة التطبيقي).
- تعليمية اللغات Didactique des langues.

نظراً لأنَّ هذ العلم يهتم اهتماماً كبيراً بقضايا تعليم اللغة وتعلمها ـ لغة أولى، أو لغة أجنبية ـ اقترح بعض الباحثين استقلالية الفرع المعرفي (الذي يهتم بتعليم اللغة)، عن اللسانيات التطبيقية، وهذا أحدهم يتساءل قائلاً: «لماذا لا نتحَدَّث نحْنُ أيضاً عن تعليمية اللغات بدلاً من اللسانيات التطبيقية، فهذا العمل سيزيل كثيراً من الغموض واللُّبس، ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها»[1]، فاقتـــرح له ما كي M .F.Makey تَسْمية Didactique des langues (تعليمية اللغات)، فكان المصطلح الأكثر انتشارا من بين الفروع المعرفية التي تهتم بها التعليمية، وقد اخْتُصِرت العبارة الاصطلاحية عند المختصين وغيرهم إلى التعليمية.

لقد فتح هذا السؤال المجال لتكثيف البحوث والدراسات؛ لأجل إعطاء هذا العلم حقه الكامل واستقلاليته عن العلوم الأخرى.

عرف هذا المصطلح عند نشأته اختلافات في دلالته من بلدٍ إلى آخر، خاصة في الدول الغربية، فقد اختلفت مباحث دراسته بين فرنسا وكندا، أمَّا في إيطاليا وسويسرا، فكان يشير إلى كل من علم النفس اللغوي، وعلم النفس التربوي، بينما نجده في بلجيكا يرادف البيداغوجيا.

لقد بدأت تتضح معالم هذا المصطلح حيث أصبح يدل على العلم الذي يهتم بتعليم اللغات وتعلمها، وطرائق اكتسابها، ويستعين في ذلك بعلوم أخرى، ليصبح بمثابة الوسيط، يمثل همزة وصلٍ تربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي، ومن أبرز هذه العلوم:

- اللسانيات بمختلف فروعها؛ علم التربية، علم النفس التربوي
- علم النفس اللغوي.
- علم الاجتماع اللغوي.

[1] Denis Girard : linguistique appliquée et didactique des langues, paris Amand-1colid ,1972, p9

إذاً يُعْتَبَرُ بمثابة النقطة التي تلتقي عندها هذه العلوم وأشباهها حين يكون الأمر خاصاً باللغة[1].

يكاد ينحصر (علم اللغة التطبيقي) اليوم في تعليم اللغات وتعلمها، لأهلها ولغير الناطقين بها، من ثم فإنَّه ميدان (علمي/تعلُّمي) في آن واحد[2]، ولا يعْزُب عن باحثٍ أنَّ التَّعليمية عامة، وتعليمية اللغات خاصةً، أصبحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنها تعتبَرُ الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية؛ وذلك باستثمار النتائج المحقَّقة في مجال البحث اللساني في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها، ولغير الناطقين بها.

ثانياً– تعليمية اللغات النشأة والتطور: تعد التعليمية أحد الفروع الرئيسية للسانيات التطبيقية، ولقد كانت ثمرة لتطورات مناهج وطرائق التعليم.

دلالتها اللغوية والتاريخية: التعليمية لغةً مصدر صناعي لكلمة (تعليم)، ومنه (علَّم) أي وضع علامة أوسمة من السِّمات للدلالة على الشيء دون إحضاره[3].

لفظة didactique في اللغات الأوربية مشتقة من didaktikos وتعني فَلْنَتَعَلَّمْ، أي يعلِّم بعضنا بعضاً ، والمشتقة أصلاً من الكلمة الإغريقية didaktikein ومعناها التعلم، وقد وردت بهذا المعنى في قاموس الفرنسية، حيث ذكر أنَّ «الأصل اللغوي للتعليمية، يعود إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك didactique ذات الاشتقاق اليوناني didaktikos الذي جاء من الأصل didaskein وهو يدل على فعل التعلُّم Enseignement والتكوين»[4].

أُسْتُخْدِمَتْ هذه الكلمة في التربية أول مرة كمرادف لفن التعليم ـ كما رأينا ـ وقد استخدمها كومينوس comenius الذي يعد الأب الروحي للبيداغوجيا، منذ سنة 1657 في كتابة الديداكتيكا الكبرى، حيث تُعْرَفُ بالفن العام للتعليم، في مختلف المواد التعليمية، وتصنَّفُ بأنها ليست فناً للتعليم فحسب؛ بل للتربية أيضاً. إنَّ كلمة ديداكتيك حسب (كومينوس) تدل على تبليغ وإيصال المعارف لجميع الناس[5].

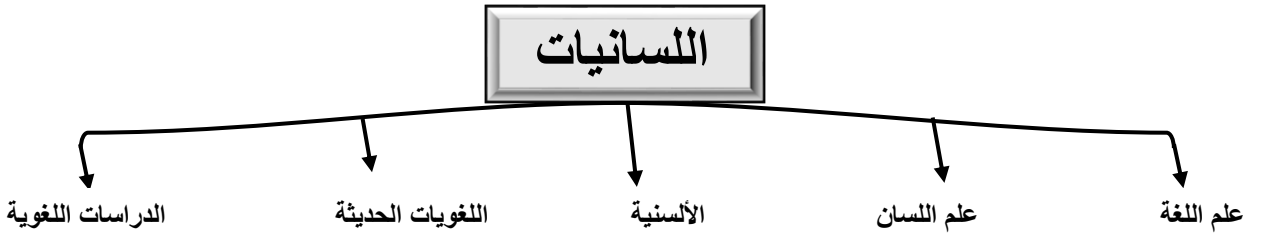
وفي نقل المصطلح (ديداكتيك) إلى اللغة العربية نجد له عدة مصطلحات ـ كما هو الشأن في مصطلح اللسانيات ـ وذلك عائد إلى تعدد مناهل الترجمة، من ذلك تعدد المصطلحات المستقاة من

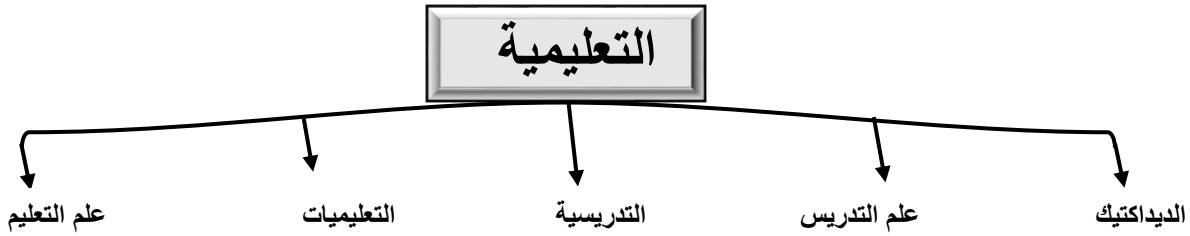
[1] ينظر، عند الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص17
[2] المرجع نفسه، ص18.
[3] ينظر، حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط،2003، ص77
[4] Hachette : le dictionnaire du français, Ed, ENAG, Alger, 1992, p404
[5] محمد الدربج، ما هي الديداكتيك؟ مجلة التدريس، كلية علم التربية، الرباط، المغرب العدد 7 ،1984م، ص96

الإنجليزية، وكذلك اللغة الفرنسية، وهما اللغتان اللتان ينهل منهما الفكر العربي المعاصر بخطاباته المتنوعة.

ومن هذه المصطلحات: **الديداكتيك، علم التعليم، علم التدريس، التدريسية، التعليميات، ...**

ويمكننا إيضاح ذلك من خلال الخطاطتين الآتيتين:





غير إنَّ الشائع هو مصطلح (اللسانيات)، ومن اللسانيات التطبيقية تفرَّعت التعليمية، خاصة في المغرب العربي.

2-2 ماهية التعليمية:

مصطلح ديداكتيك (Didactique) أُسْتُعْمل منذ زمن طويل للدلالة على كل ما يرتبط بالتعليم من أنشطة تحدث في العادة داخل الأقسام في المدارس، وتستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدرس إلى المتعلم ...لكن سَتَعْرِف الكلمة الكثير من التطور؛ وبالتالي الكثير من التعريف، والذي يمكن حصره في اتجاهين رئيسيين:

- اتجاه ينظر إليها باعتبارها تشمل النشاط الذي يزاوله المدرس، فتكون الديداكتيك بالتالي مجرد صفة ينعت بها ذلك النشاط التعلَّمي، الذي يحدث أساساً داخل حجرات الدرس، والذي يمكن أنْ يستمدَّ أصوله من البيداغوجيا.

وتستعمل في الاتجاه ذاته ـ أيضاً ـ كمرادف للبيداغوجيا، أو باعتبارها مجرد تطبيق، أو فرع من فروعها بشكل عام ودون تحديد واضح.

– الاتجاه الآخر هو الذي يجعل من الديداكتيك علماً مستقلاً من علوم التربية[1]، وهناك من البحثة من نظر إلى التعليمية متخذاً قطباً واحداً أساساً لها من الأقطاب الثلاثة، فمنهم اتجاه ركَّز على جانب (المتعلِّم)، فيعرِّف التعليمية بأنها الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلُّم التي يعيشها المتعلم؛ لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي حركي. واتجاه ثانٍ يركز على المعلم بحيث يعرِّف التعليمية بأنها علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تسهيل إنجاز مشاريع. واتجاه ثالث يأخذ بعين الاعتبار المادة التعليمية، فالتعلمية عنده هي مادة تربوية موضوعها الأساس هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ، قصد تيسير تعلُّمهم[2].

ويمكننا أنْ نعرف الديداكتيك بأنَّها الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلُّم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي (معرفة، علم ...) أو وجداني (قيم، موافق) أو حسّي حركي كمختلف الرياضات (رقص، قفز ...) وتتطلب الدراسة العلمية؛ الالتزام بالمنهج العلمي.

وتركِّز الديداكتيك على الوضعيات التعلمية، التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، أي إنَّ دور الأستاذ هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف التعليمية، وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعلم، وهذا يتطلب الاستعانة بعلم النفس لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لتحديد الطرائق المناسبة، وكل هذا من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية[3].

وقد ذهب (أستولفي astolfi)[4]إلى أنَّ التعليمية تبحث في عمق العلم والمعرفة، ومن جوانب مختلفة فيقول: «تعليمية العلوم، هي حقل الأبحاث المتطورة التي تناقش خط الأعمال المعمَّقة الخاصة، فأهداف التعليم العلمية: تطوير المناهج، تحسين شروط التعلُّم من أجل تلاميذ مواكبين لنموهم الفكري، إنها تقدم أيضاً مثل عنصر تركيبي متنام أولى ومستمر للمعلمين»[5]. التعليمية إذاً تشمل ثلاثة عناصر والتي سيكون الحديث عنها مفصلاً؛ **المعلم والمتعلم والمعرفة** أطراف متفاعلة تستهدف الغاية من التعلم.

---

[1] محمد الدريج، ماهي الديداكتيك؟، مجلة التدريس، المرجع السابق، ص93.

[2] يُنْظَرُ، إبراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفايات، دار هومة، الجزائر د. ط،2004، ص96.

[3] ينظر، عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علم التربية، مصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب ج1، ط1994 1، ص256.

[4] جان بيير استولفي astolfi أكاديمي فرنسي، ولد عام 1943 وتوفي في 21ديسمبر عام 2009.مختص في اللسانيات، ركزا بحاثة على قضية التعلّم الأكاديمي، واكتساب المعرفة من قبل الطلاب، كان يعمل لحساب مجلة (كراسات تعليمية)، له العديد من المؤلفات منها: كيف يتعلم الأطفال العلم /**مع آخرين**؛ الخطأ أداة للتعليم؛ نكهة المعرفة؛ الانضباط ومتعة التعليمية؛ تدرس العلوم. **ينظر، منير البعلبكي، معجم أعلام المواد، ص**163

[5] Jean pierre astolfi et autre : mots- clés de didactique de science (repères, définition, bibliographies de boeck,2eme Ed paris,1998, p5.

ويعرفها أحد أبرز الكفاءات في اللسانيات (محمد الدريج) بالقول: «هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم موافق التعلم، التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواءً على المستوى العقلي، أو على المستوى الوجداني، أو على المستوى الحس حركي»[1]،أي التعليمية تحيط بجميع جوانب الشخصية عند المتعلم، لينمو متكاملاً قادراً على التكيُّف مع بيئته.

ويقول **Georgmounin** في قاموس اللسانيات في مادة ديداكتيك **Didactique** :«مصطلح حديث، ويبدو واضحاً جداً أخذه من الألمانية **Didaktik** وُضِع بتضاد مع مفهوم (اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات) ليوضّح أكثر، التداخل بين التخصصات (اللسانيات وعلم النفس، والعلوم الاجتماعية والبيداغوجيا)، وليسجل طموح هذا العلم نحو مزيد من التنظير والتعميم والتجريد أكثر»[2]ونظراً للتداخل الذي نجده عند البعض بين التعلمية والبيداغوجيا ـ حتى لا يكاد يبين أحدهما من الآخر ـ فإنَّنا نحاول استجلاء الفرق بينهما، لِنَمِيز دور كل منهم في العمل التعليمي التعلُّمي و التربوي في آن واحد.

2-3 بين البيداغوجيا والتعليمية:

إنَّ مصطلحي البيداغوجيا **La pédagogie** والديداكتيك La **didactique** مصطلحان عويصان يثيران إشكاليات عدة على مستوى المفهوم، والتصور النظري والتطبيق العلمي؛ إذْ يصعب التفريق بينهما بشكل علمي دقيق؛ نظراً لتداخل هذين المفهومين في كثير من الدراسات العلمية والمعاجم والقواميس التربوية، ويصعب معه ـ كذلك ـ تبيان الحدود الفاصلة بينهما بشكل جليٍّ وواضح.

البيداغوجيا La pédagogie: تَعْنِي في دلالتها اللغوية، تهذيب الطفل وتأديبه وتكوينه وتربيته، وقد تَعْنِي من يرافق المتعلم إلى المدرسة. وتدل أيضاً على التربية العامة، أو فن التعليم، أو فن التأديب، أو نظرية التربية التي تنصبُّ على جميع الطرائق والتطبيقات التربوية التي تُمَارَس داخل المؤسسة التعلمية، وقد يكون المقصود بها كذلك العلم الذي يتناول التربية في أبعادها الفيزيائية والثقافية والأخلاقية[3].

كلمة بيداغوجيا «كلمة إغريقية الأصل، وكانت تدل على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته، وبخاصة من البيت إلى المدرسة، ولقد تطور استعمال الكلمة، وأصبح يدل على المربي Pédagogue وهي جملة من الأنشطة التعليمية التعلُّمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين»[4] .

[1] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعلمية، قصر الكتاب، البليدة الجزائر، د. ط2006، ص13

[2] Georg monin, dictionnaire de linguistique, quadrige,4éditon,2004, p107.

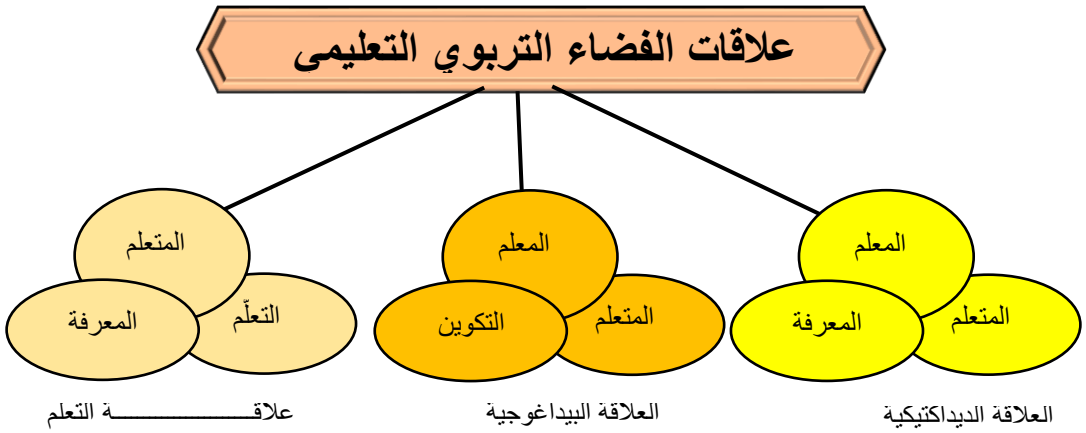
[3] ينظر الموقع التالي http://www.alukah.net/books/files/book_6734/bookfile/educational%20process.doc

[4] أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص150

لا جَرَمَ أنَّ البيداغوجيا لها علاقة وثيقة بالمعلم والمتعلم، وقد تَعْنِي البيداغوجيا تلك النظرة التربوية التي تهتم بالمتعلم في مختلف جوانبه السلوكية والتعليمية والتثقيفية. وبذلك تنبني البيداغوجيا على ثلاثة عناصر رئيسية هي: المعلم، المتعلم، المعرفة، أي إنَّ المعلم هو الذي ينقل المعرفة إلى المتعلم عبر المضامين والمحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية. ويعني هذا تأكيد القول أنَّ ثمة مرتكزات تربوية ثلاثة: المعلم، المتعلم، المعرفة. فالمعلم هو الذي يقوم بمهمة تكوين المتعلم، ضمن علاقة بيداغوجية، وما يعلمه المعلم من معارف وأفكار ومحتويات ومضامين وخبرات وتجارب يدخل ضمن علاقة ديداكتيكية، أمَّا ما يحصله المتعلم من معارف ومعلومات يدخل ضمن علاقة التعلم، والجامع بين المرتكزات الثلاثة يسمى الفضاء البيداغوجي[1].

2-4 علاقات الفضاء التربوي التعليمي:

يتضمَّن هذا الفضاء التربوي التعليمي ثلاث علاقات أساسية، هي العلاقة الديداكتيكية (المعلم، المتعلم، المعرفة) والعلاقة البيداغوجية (المعلم، المتعلم، التكوين) وعلاقة التعلُّم (المتعلم، التعلُّم، المعرفة)، نبرزها في هذه الخطاطة:



تسعى التربية جادة ـ من خلال هذه العلاقات في العملية التعليمية التعلُّمية ـ إلى إدماج الفرد في المجتمع تكيُّفاً وتأقْلُماً، كما تسعى إلى «الإنماء الكامل لشخصية الأنسان، وتعزيز حقوق الإنسان والحريات الأساسية. وهذا يعني تكوين أفراد متعلمين قادرين على الاستقلال الفكري والأخلاقي ويحترمون هذا الاستقلال لدى الآخرين طبقاً لقاعدة التعامل بالمثل، التي تجعل هذا الاستقلال مشروعاً بالنسبة إليهم»[2]، تلك هي الغاية الأساسية من الفعل التربوي التعليمي.

التربية ـ إذاً ـ في المجمل تستهدف مجموعة من الوظائف الجوهرية: التعليم، التثقيف، التهذيب، التنوير، تحرير الفكر من قيود الأسطورة والخرافة والشعوذة والسمو بالإنسان نحو أفاق مثالية إيجابية.

[1] ينظر الموقع http://www.alukah.net/books 6734 /files/book
[2] جان بياجي، التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة، محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص52.

الديداكتيك: البيداغوجيا أعمّ من الديداكتيك، لأنَّ البيداغوجيا هي عبار عن تفكير في غايات التربية وتحليل موضوعي لظروف وجودها، إنها تلك العلاقة الوثيقة بين المعلم والمتعلِّم، في حين أنَّ الديداكتيك(التعليمية) تهتم بالمقرر الدراسي الذي تحدِّده الوزارة الوصية، ومن ضمن موضوعات التعليمية تعليمية اللغات. ولقد أكدت البحوث في هذا المجال على وجود التعليمية في كل نشاط تعليمي معرفي، مما يجعل هذا العلم في جانبيه النظري والتطبيقي ينقسم إلى فرعين:

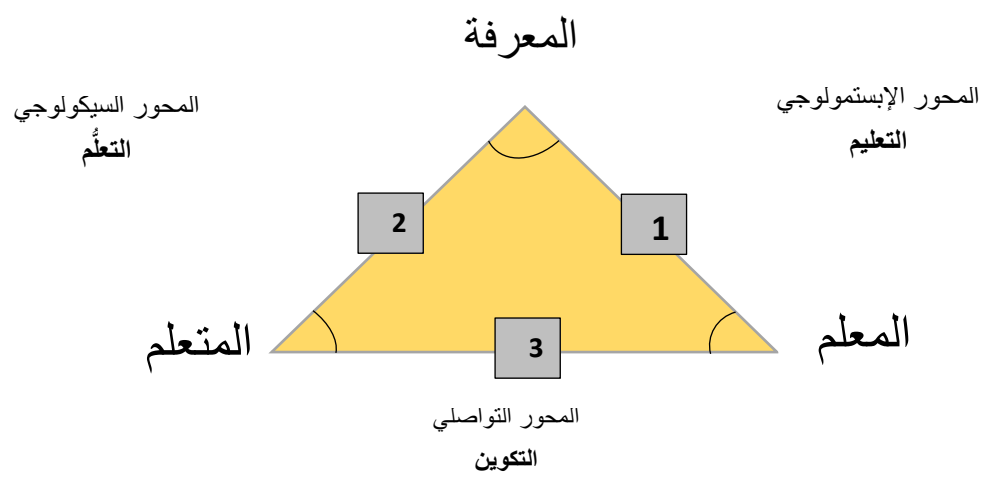
- التعليمية العامة المختصرة بالرمز **DG**.
- التعليمية الخاصة المختصرة بالرمز**DS**.

فالتعليمية العامة، تركز على دراسة توظيف المعرفة من لدن المتعلمين، وطريقة التفكير، وأساليب المعرفة، وتحليل المواقف، وأساليب التدريس، وطرائق التقويم والتقييم، وذلك بدراسة ما هو مشترك بين التعليميات عامة.

أما **التعليمية الخاصة**، ومنها تعليمية اللغات، فمرتبطة أكثر بدراسة المفاهيم الأساسية، الخاصة بفرع معرفي محدد، وبتطور هذه المفاهيم ونشرها، وبطرائق اكتساب المعارف، ولا بد من التأكيد على أنَّ التعليمية العامة والتعليمية الخاصة متداخلتان ومتكاملتان لا يمكِنُ الفصل الكامل بين حدودهما.

بناء على التعاريف التي عرفت بها التعليمية، والتي تركز على الأقطاب الثلاثة، فإن (العملية التعليميـــة) بمفهومها الواسع هي «عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم كي يتعلم معارف داخل إطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة، وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج»[1].

المثلث الديداكتيكي[2]



الأبعاد الثلاثة للديداكتيك Les trois dimensions de la didactique

[1] عبد المومن بعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي (من البيداغوجيا إلى بيداغوجيا التقييم والدعم) دار هومة، الجزائر، د.ط،1996م، ص22
[2] ينظر، عبد الكريم قريشي، مرتكزات التدريس الجيد، مجلة الأثر العدد 5، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، مارس 2006م، ص256

لقد تحدث **فليب ميريو** Ph. meirieu عن المثلث الديداكتيكي وألح على ضرورة تجنب الوقوع في بعض الانزياحات والانزلاقات التي يتعرض لها المعلم خلال عمليتي التخطيط والإنجاز، كأن يركز في هذا المثلث على المادة الدراسية؛ فيسقط في الانزياح المقرَّراتي Dérive programmatique، أو يركز على ذاته بوصفه معلماً وناقلاً للمعرفة، وهذا ما يسمى بالانزياح الديميورجيDérive démiurgique، أو يركز على المتعلم ويهمل الطرفين الآخرين، وهذا ما يسمى بالانزياح السيكولوجيDérive psychologique[1] .

فالمثلث الديداكتيكي مثلث متساوي الأضلاع، أقطابه ثلاثة كما رأينا (المعلم، المتعلم، المعرفة) والعلاقة بين كل طرف وآخر علاقة تواصل وحوار، لا علاقة تلقين من الباثّ إلى المتلقي.

ولقد نبَّهَ كوب F. koop إلى خطأ اختزال (التعليمية) في جانب واحد فقط؛ أي حصْرُه في محتويات التدريس، أو في طرائقه، وأشار إلى أنه يمكن إدماج المجالين في نظرة شمولية بحيث تتضمن التعليمية الجوانب الأربعة الآتية[2]:

1. محتوى التعليم؛
2. المتعلم أثناء سيرورة التعليم؛
3. المساعدة التي يقدمها المعلم لتسهيل التعلُّم؛
4. المدرسة بوصفها مجالاً حيوياً للتعليم والتعلُّم.

لكي نجمل الحدود الفاصلة بين الديداكتيك والبيداغوجيا، نقدم الجدول التالي:

الديداكتيك (التعليمية)	**البيداغوجيا**
- الديداكتيك، هي الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم لبلوغ الأهداف المرجوة. - تهتم بالعقـــــــد التعليمي من منظور العلاقة التعليمية تفاعل (المعرفة، المعلم، المتعلم). - يتم التركيز على شروط اكتساب المتعلم للمعرفة الخاصة بمادة محددة.	- البيداغوجيا، مجموعة القواعد والنظريات، وهي تتخذ التربية موضوعاً لها بفلسفتها وغاياتها. - تهتم بالعلاقة التربوية من منظور التفاعل داخل القسم (معلم، متعلم). - يتم التركيز على الممارسة المهنية، وتنفيذ الاختيارات التعليمية التي تسمح بقيادة القسم في أبعاده المختلفة.

[1] يُنظر، محمد الدريج، ماهي الديداكتيكية؟ مجلة التدريس، ص37.
[2] يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص437.

– تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق المعرفة. – تهتم بالجانب المنهجي لتوصيل المعرفة مع مراعاة خصوصيتها في عمليتي التعليم والتعلُّم. – **تركز** التعليمية على: . تنمية العلاقة بين الوضعيات، . تهتم بالمعينات الديداكتيكية، . تهتم بالتخطيط للأهداف وتعديلها. – تأخذ في الحسبان المعطيات الناتجة عن الممارسة البيداغوجية.	– تتناول منطق التعلم من منطق القسم (معلم، متعلم). – لا تهتم بدراسة وضعيات التعليم والتعلم من زاوية خصوصية المحتوى؛ بل تهتم بالبعد المعرفي للتعلم، وبأبعاد أخرى نفسية اجتماعية. – **تركز** على تناغم العلاقات بين الوضعيات، والمواضيع، والوسط، والمتعلم. – تستخدم معطيات التعليمية لإثارة التعلُّم الأحسن.

ذكرنا قبلاً أنَّ التعليمة قسمان التعليمية العامة والتعليمية الخاصة؛ التعليمية الخاصة ترتبط بفرع معرفي محدد، وتعليمية اللغات هي أحد فروعها، فما تعليمية اللغات؟

يُعَدُّ من المسلمات أنَّ التعليمة عامة وتعليمية اللغات خاصة، أصبحت متجذرة في الفكر اللساني المعاصر، حيث إنها من المجالات المعتمدة لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك من خلال استغلال النتائج العلمية والمعرفية التي تم تحقيقها في البحث اللساني النظري، في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها[1].

تعليمية اللغات هي مجموع الخطابات التي أُنْتِجَتْ حول تعليم اللغات سواءً تعلق الأمر بلغة المنشأ، أم بلغات أجنبية. وقد كانت في بدايتها، كما سلف الذكر، مرتبطة باللسانيات التطبيقية، مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة، طورت مجالات البحث في (تعليمية اللغات)، وأصبحت تهتم بمتغيرات مختلفة من متغيرات العملية التعليمية التعلمية نذكر منها[2]:

- ✓ المتعلم من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة، والأخطاء التي يرتكبها، وآليات استيعاب اللغة وفهمها وإنتاجها.

[1] ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1 ،200، ص130.
[2] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، ص69

- ✓ المادة التعليمية، حيث اتجه البحث إلى النظريات والمقاربات اللسانية، ومحاولة استثمارها في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللغات.
- ✓ عملية التدريس وما يتعلق بها من تكوين المدرسين، وطرائق التعليم واستعمال الوسائط وأساليب التقويم.
- ✓ المحيط الاجتماعي وبالأخصّ علاقة اللغة بالجماعات، وأساليب استعمالها في المجتمع، ووصفها ضمن اللغات الأخرى.

لقد حاولت (تعليمية اللغات) الإجابة عن بعض المشكلات في ميدان التعليم والتعلم، نحو[1]:

1. النحو الصريح والضمني؛
2. اعتبار الملفوظ أساس تعلم اللغة، أو التلفُّظية؛
3. الأخطاء اللغوية وظاهرة التداخل اللغوي؛
4. العلاقة بين المحتوى اللغوي المدرَّس، والنمو اللغوي للمتعلم؛
5. استراتيجيات الفهم والإنتاج اللغوي؛
6. المظاهر الثقافية والحضارية للجماعة اللغوية (الازدواجية، التعددية)

2-5 تعليمية اللغة العربية:

لمَّا كان بحثنا يركِّز بالأساس على اللغة العربية، كان الأجدر بنا الحديث عن مفهوم (تعليمية اللغة العربية). إنَّ مصطلح تعليمية حينما نضيف له لفظة (اللغات)، أو اللغة، فإنَّه يتخذ معنىً وبعداً جديداً بحيث تصبح مرتبطة بذلك الميدان العلمي الذي يهتم بالبحث في المسائل المتعلقة بتعليم اللغات وتعلمها، في إطار نظامي ـ في الغالب ـ تسيِّره شروط معيَّنة، وتحكمه قوانين ثابتة، وذلك باعتماد برامج محددة وطرائق فعالة؛ قادرة على تحقيق الأهداف المسطرة لتعليم هذه أو تلك سواءً تعلق الأمر باللغة الأم، أمْ باللغة الأجنبية.[2]ولقد عرفَتْ تعليمية اللغات، ومنها تعليمية اللغة العربية في السنوات الأخيرة تطوراً ملحوظاً؛ وذلك نتيجة تأثرها بالتفاعل الحاصل بين اللسانيات وفروعها المتنوعة من جهة؛ وعلوم التربية من جهة أخرى؛ فتحقق بالتالي بُعْدَانِ في اللغات، هما البعد التربوي والبعد اللغوي، لذلك يستحيل أنْ تركِّزَ التعليمية على قطبٍ واحد فقط من أقطابها.

[1] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، المرجع السابق، ص 70.
[2] ينظر، عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، دار المعارف، الجزائر، د.ط،2001، ص 80.

لغتنا العربية ليست بمعزل عما يشهده العالم من تطور معرفي، لذلك كانت ومازالت تؤثر وتتأثر بغيرها من اللغات، وتأخذ من نظمها وقوانينها كما تغيِّر هي أيضاً في قوانينَ ونُظُمِ لغات أخرى.

من جملة التأثر الذي شهدته لغتنا العربية، ماجَدَّ في مجال التعليمية، مثل: المقاربة بالكفاءات، المقاربة بالمشاريع، المقاربة التفاعلية، المقاربة النصية.

نستخلص ممَّا ذكرنا تعريفاً لتعليمية اللغة العربية: هي مجموعة منظمة من الطرائق والتقنيات الخاصة بتعليم وتعلم مادة اللغة العربية، خلال مرحلة دراسية محددة، أو طور تعليمي محدد، بغية تنمية جوانب الشخصية عند المتعلم (الوجدانية، العقلية، الحس حركية) بحيث تتحقق لديه جملة من الكفاءات ومنها الكفاءة اللغوية، التي تمكِّنه من القدرة التواصلية الفاعلة.

يجرُّنا تعريف التعليمية إلى تبْيَان علاقة تعليمية اللغة العربية (تعليمية المادة) بالتعليمية عامة من قبيل علاقة الجزء الكل، فهي(تعليمية اللغة العربية) جزء من التعليمية العامة، إذْ إنها تهتم بالمبادئ والقوانين والطرائق ذاتها لكن على نطاق محدد، حيث ينصب ذلك الاهتمام على ما يخصُّ تعليم مادة اللغة العربية دون سواه، سواء تعلق الأمر بالأساليب أو الطرق أو الوسائل الخاصة بها، وبعبارة أخرى فهي (تعليمية اللغة العربية) تمثل إحدى الجوانب التطبيقية الخاصة بالتعليمية، إذْ تبحث عن أفضل الوسائل لتحقيق أهدافها، وتلبية حاجات المتعلمين، وتُعْنَى عن قرب بمراقبة العملية في إطارها العام، وكذا تقويم إحدى جوانبها التعليمية وتعديلها.

تعليمية اللغات، ومنها تعليمية اللغة العربية، تتكفل بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

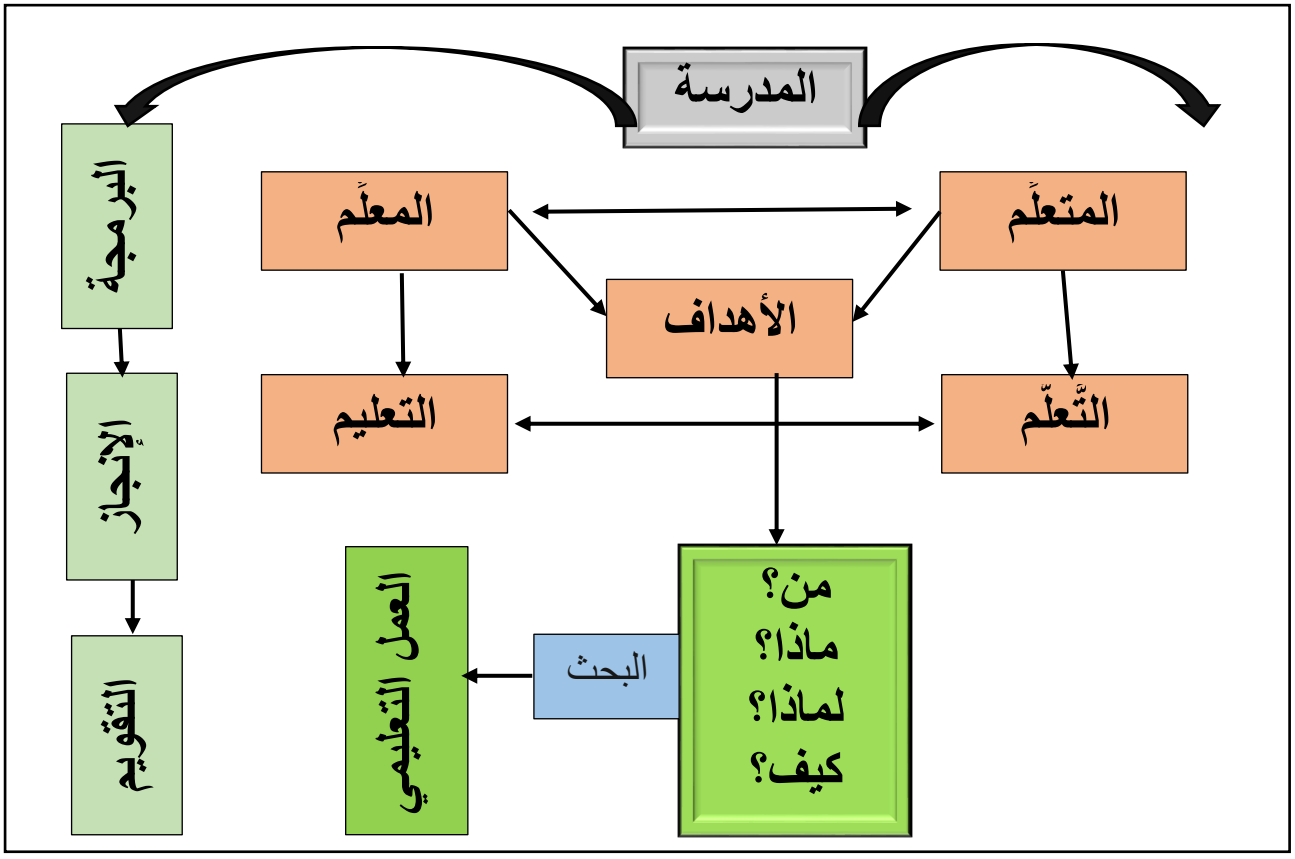
- **من نُعَلِّم؟** المتعلم للتعرُّف على خصائصه الجسمية الذهنية والنفسية.
- **ماذا نُعَلِّم؟** المقرر لتحديد المعارف المراد تعلمها من طرف المتعلم.
- **لماذا نُعَلِّم؟** الأهداف لتحديد الغايات المراد تحقيقها من عملية التعلُّم.
- **كيف نُعَلِّم؟** الطرائق والوسائل المعينة، لتمكين المتعلم من امتلاك الكفاءة.

انطلاقا من هذه التساؤلات، يتجلى أنَّ علم تعليم اللغات (تعليمية اللغات) ليست هي (تعليم اللغات)؛ لأن تعليم اللغات هو جزء من التعليمية الخاصة (تعليمية المواد)، وتعليمية المواد منها نعني به تعليمية اللغة العربية، تعليمية اللغة الفرنسية، تعليمية الرياضيات، تعليمية الجغرافيا....

نظراً لطبيعة عمل هذه الأقطاب المتداخل ونوعية العلاقة التي تربط بينها، فإن العملية التعليمية، تمثل نظاماً ترتبط فيه هذه الأقطاب فيما بينها ارتباطا عضوياً، يؤثر كل عضو منها في الآخر ويتأثر به، بحيث لا يمكن أن

نستغني عن أحدها، والحرص على إبقاء العلاقة الترابطية بينها؛ يجعلنا نتفادى الارتجال الناجم عن تناول هذه العناصر معزولة عن بعضها.

لا بأس أن نستعين بهذه الخطاطة[1] لتشخيص التعليمية ومنها (تعليمية اللغة العربية)، لإبراز العلاقة الترابطية بين مجالاتها المذكورة قبلاً.



بعد تركيز الإجابة على التساؤلات ضمن الخطاطة، يتم الشروع في عملية التعليم والتعلم، ثم ما تقتضيه من إجراءات عملية بعدية؛ لترسيخ المعرفة وتحويلها.

يتضح ـ إذاً ـ أن العمل الديداكتيكي يكون مرتبطاً حتما بمادة تعليمية، يتم التفكير في آلية تبليغها للمتعلم، يقول محمد الدريج: «لا يمكن في إطار ديداكتيك المواد الدراسية، أو ما كان يسمى (التربية الخاصة بالمواد) تصور أيّ عمل ديداكتيكي دون أن يكون هذا العمل مرتبطاً بمادة تعليمية معينة، وهذا لا يتعارض مع القول بالديداكتيك العامة، التي نسعى إلى جعلها مجالاً معرفياً مستقلاً، يهتم بدراسة العناصر المشتركة بين المواد الدراسية من حيث تعلمها وتعليمها، وما يرتبط بذلك من مجالات وقضايا، لذا دعونا ومنذ أواخر السبعينيات إلى القيام ببحوث في الديداكتيك النظرية حول مواضيع مشتركة بين تدريس المواد الدراسية»[2]

[1] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، د.ط،2004، ص133
[2] المرجع نفسه، ص47.

من خلال الخطاطة التركيبية للتعليمية والمثلث الديداكتيكي، علمنا أن عناصر العملية التعليمية هي ثلاثة: **المعلم**، **المتعلم المعرفة**، هذه العناصر الرئيسية في كل عملية تعليمية لا تستغني عن عنصرين ينتجان عن تفاعل وتناغم هذه العناصر، وهما: طرائق التدريس والوسائل الديداكتيكية المعِينَة.

ولما كانت العناصر الثلاثة أساساً في كل عملية تعليمية؛ فإنَّنا نفصِّل القول عن كل عنصر لتبيان أهميته وطبيعة العلاقة التي تربط هذه العناصر ببعضها.

ثالثاً– عناصر العملية التعليمية:

3-1 المعلم: هو أحد الأقطاب الثلاثة في العملية التعلمية، وبما أنَّه هو المشرف الموجه في عملية التعلُّم، فإنه يجدر بنا البدء بهذا القطب.

يعرِّف Philip Jackson المعلم قائلاً: «المعلم هو صانع قرار يَفْهَم طلبته ويتفهَّمهم، قادر على صياغة المادة الدراسية وتشكيلها، بصورة تسهِّل على الطلبة استيعابها، يعرف ماذا يعمل، ويعرف متى يعمل»[1] بينما خبير التربية David Berlinerيرى «أنَّ المعلم رجل إجرائي لأنه يُنْجز عدَّة أعمال إجرائية في الصَّف كل يوم»[2]، وقد ربط (دافيد) عمل المعلم بالإجراء وليس الإلقاء؛ ذلك لأنَّ الغاية من حرصه على تعلُّم المتعلم هو السلوك المعرفي الذي يَسْلكه هذا المتَعلِّم مترجماً تمكنَّه من الكفاءة العلمية العمليَّة.

لذلك فهو المرشد الموجه، يُنْظَرُ إليه على أنَّه الخبير الذي وظَّفَه المجتمع لتحقيق الغايات التربوية التي سطَّرها؛ أي المجتمع[3]، ولقد أشادت كتب التربية بالمعلم، صانع العقول الخادمة للمجتمع، فهو بحق بمثابة «العمود الفقري للعمل التعلِيمي التعلِّمي، وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم؛ بل إنَّ وجود هذا المعلم يعوض في كثير من الأحيان ما قد يكون من نقص»[4]. من خلال هذه التعاريف نستشف بأنَّ المعلم يُعْتَبر العنصر الأساس في العملية التعليمية التعلُّمية، لذا وجب عليه أنْ يكون كامل الاستعداد والعزم والإرادة للقيام بهذه المهمَّة النبيلة والصَّعبة في آن واحد؛ وذلك حتى يكون في مستوى المسؤولية و الأمانة التي تقبَّلَ حملها، بحيث يكون ملمَّاً بدقائق عمله، مستوعباً لجملة متنوعة من المعارف، فملكته اللغوية ومُكْنَتُه العلمية يكون بمثابة المفتاح الذي يفتح ذواكر

[1] محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفاعل، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د، ط،1996، ص35.
[2] المرجع نفسه، ص35
[3] ينظر، عبد الله الرشدان، ونعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ،2002، ص266
[4] المرجع نفسه، ص266

المتعلمين، ويضعهم على مسار التعلُّم الصَّحيح «وعلى قدر جودة التَّعليم وملكة المعلم، تكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول الملكة »[1].

المعلم مطالب بأن يكون ذا كفاءة لغوية؛ ذلك لأنه تعلَّم اللغة ويعلِّم بها العلوم المختلفة؛ لذا هو ملزم بأن يتلقَّى تكويناً في اللسانيات عامة، حتى يكون على دراية ببعض النظريات والمصطلحات والمفاهيم التي تساعده على فهم أسرار اللغة التي يعلمها ويعلِّم بها، كما عليه أن يحذق آلياتها؛ فإنَّ ذلك مما يسعفه، ويُيَسِّر عليه عملية التعليم. وبدون ذلك فإن رسالته لن تصل. وقد أكَّد **عبد الرحمان حاج الصالح** ضَرورة الملكة اللغوية لدى المعلم إذْ يجب: «...أن يكون معلم اللغة قدتم إكسابه الملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذه، والمفروض أنْ يكون قد تم له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص ...وأنْ يكون له تصور سيلم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أنْ يحصل له ذلك إلا إذا اطَّلع على أهمِّ ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص»[2].ولمَّا كانت الملكة اللغوية أساس التبليغ والتواصل السليمين، فإنَّ كثيراً من علماء التربية ألحُّوا عليها، يقول أحمد المتوكل: «وليكون المرء قادراً على التعبير عن حاجاته متمكِّناً من حسن التواصل مع أفراد جماعته، لا بدله من ملكة لغوية؛ لأنها أوثَقُ طرق التواصل، وتتألف القدرة التواصلية لدى مستعمل اللغة الطبيعية من خمس ملكات»[3]. وهذه الملكات هي[4]:

1. **الملكة اللغوية**: يستطيع مستعمل اللغة الطبيعية أنْ يُنْتج ويؤول إنتاجاً وتأويلاً صحيحين عبارات لغوية، ذات بنيات متنوعة جداً، ومعقدة جداً في عدد كبير من الموافق التواصلية المختلفة.
2. **الملكة المنطقية**: بإمكان مستعمل اللغة الطبيعية على اعتباره مزوداً بمعارف معنية، أنْ ينشئ معارف أخرى بواسطة قواعد الاستدلال تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي، والمنطق الاحتمالي.
3. **الملكة المعرفة**: ليستطيع مستعمل اللغة الطبيعية أنْ يكوِّن رصيداً من المعارف المنظمة، ويستطيع أنْ يشتقَّ معارف من العبارات اللغوية.
4. **الملكة الإدراكية**: يتمكن مستعمل اللغة الطبيعية من أنْ يدرك محيطه، وأن يشتقَّ من إدراكه ذلك معارفَ، ويستعمل هذه المعارف في إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها.

---

[1] ابن خلدون المقدمة، مصدر سابق، ص335

[2] عبد الرحمان حاج الصالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد4، جامعة الجزائر ،1973م، ص 41

[3] يُنْظَر، أحمد المتوكل، آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية، دار الهلال العربية، الرباط، المغرب، ط1، 1993 ص8.

[4] ينظر، المرجع نفسه، ص8-9.

5. **الملكة الاجتماعية**: لا يعرف مستعمل اللغة ما يقوله فحسب؛ بل يعرف كذلك كيف يقول ذلك لمخاطَبٍ معين، في موقف تواصلي معين، قصد تحقيق أهداف توصليه معينة.

ولقد ركز **ابن خلدون** في مقدمته على ملكة اللغة بالدرجة الأولى، وبين أهميتها في تبليغ الرسالة، إذْ يقول: «اعلمْ أنَّ اللغات كلّها ملكة شبيهة بالصناعة، إذْ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وتصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنَّظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبِّق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية في إفادة مقصود للسامع ... والملكات لا تحصل إلاَّ بتَكْرَار الأفعال»[1].

لقد ربَطَ العلامة **ابن خلدون** ملكة اللغة عند المعلِّم والمتعلِّم بالقدرة على حُسْن تركيب الألفاظِ المفردة للتعبير عمَّا نُريد البوح به، شرط أن نُراعي في ذلك المقام. إذاً ملكة اللغة ليست مجرَّد رصدٍ اعتباطي للمفردات.

وعلى غرار حديث (العلَّامة) عن ملكة اللغة وتشبيهها بالصناعـــــة ـ باعتبارها ملكة للعبارة عن المعاني ـ نجد نعوم تشومسكي Noam Chomsky يطلق على الفعل ذاته (الأداء الكلامي) فهو عنده: «الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين»[2]، إذْ إنَّ الأداء الكلامي عنده، يختلف عن الكفاءة اللغوية؛ فالكفاءة اللغوية تعني المعرفة الضِّمنية لمتكلم اللغة المثالي لقواعد لُغَته، التي تتيحُ له التواصل بواسطتها؛ أمَّا الأداء الكلامي، فهو طريقة استعماله للكفاية اللغوية، بهدف التواصل في ظروف التكلم الآنية[3]، وإنْ يكُنِ الأداء الكلامي ناجماً عن الكفاية اللغوية، فهو يتضمن ـ في الحقيقة ـ عدداً من المظاهر التي تعتبر طُفَيلية بالنسبة للتنظيم اللغوي، ويعودُ ذلك لعوامل خارجية منها: الذاكرة، الانفعالية، الانتباه، التعب ...

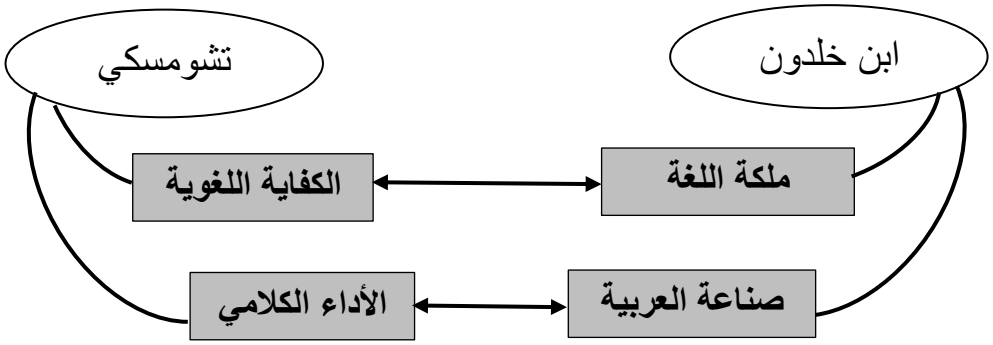
هذا التميز عند تشومسكي[4] Chomsky بين الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي، يقابله عند **ابن خلدون** ملكة اللسان (اللغة)، وصناعة العربية، حيث يقول «والسَّببُ في ذلك أنَّ صناعة العربية، إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة، ومقاييسها خاصة ...وهي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً ولا يُحْكِمُها عملاً»[5]

---

[1] ابن خلدون، المقدمة، ص334
[2] ميشال زكريا، الألسنية علم اللغة الحديث (المبادئ والإعلام)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان د.ط ،1980، ص 45
[3] المرجع نفسه، ص 261.
[4] نعوم تشومسكي N. Chomsky، ولد سنة 1928 في بنسلفانيا بأمريكا، أستاذ لسانيات وفيلسوف أمريكي، ومؤرخ وناقد، وناشط سياسي، يُعَدُّ أحد أبرز أعلام النهضة الحديثة في الدراسات اللسانية، من آثاره: التراكيب النظمية، تشي غيفارا ...ينظر، منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، مرجع سابق، ص142
[5] ابن خلدون، المقدمة، ص347

ويضرب لذلك مثلا، يوضِّح الفرق بين الملكة اللغوية أو (الكفاية اللغوية عند تشومسكي) وصناعة العربية أو (الأداء الكلامي عند تشومسكي) فيقول: «وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب، إنما هو علم بكيفية العمل، لذلك نجد كثيراً من جهابذة النُّحاة والمهَرَة في صناعة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين، إذا سُئِلَ في كتابة سطرين إلى أخيه...أخطأ فيهما عن الصواب، وأكثرَ من اللحن »[1] يقدم ابن خلدون لمعلم اللغة آلية تعليم اللغة ؛لتتحول إلى ملكة، فالتركيز في البدء لا يكون على قوانينها.

ويمكننا التمثيل لرأيي (ابن خلدون وتشومسكي) بالخطاطة التالية:



خلاصة القولين هي أنَّ ملكة اللغة لا تكون إلاّ بحسْن استعمال قوانينها حسب السياق والمقام، تلك القوانين التي ترسبت في (الكفاءة اللغوية) من جرَّاء الحفظ وتكرار الاستعمال «لأنَّ حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تركيبهم، فينسج هو عليه، ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم، وخالط عباراتهم في كلامهم، حتى حصلَتْ له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم»[2].

حين تتحقق الملكة اللغوية لدى المعلم كما ذكرَ (ابن خلدون) يكون آنذاك تزود بالزَّاد الذي يقضي به على الجوع المعرفي وبالتالي يكون فاعلاً حقاً.

إنَّ فاعلية المعلم[3](الأستاذ) هي الرَّكيزة الأساسية لتعليم المتعلمين، ولا تتأتَّى له الفاعلية؛ ما لم يكن جامعاً لجوانب المعرفة، وخاصة الجانب العلْمِي الذي اختص فيه «إننا ـ بشيء قليل من التأمل ـ ندرك أنَّ المقومات

[1] ابن خلدون، المقدمة، المصدر السابق، ص347-348
[2] المصدر نفسه، ص348
[3] آثرْتُ مصطلح معلم على أستاذ، ذلك لأن الأستاذ هو من حذق الكثير من العلوم، مثلما كان الشأن عند «أبي الريحان أحمد البيروني 973-1048، فقد كان عالماً في اللغة والفقه، والطبيعيات والفلك والرياضيات والجغرافيا، والتاريخ والفلسفة، والترجمة للثقافة الهندية»، والأستاذ اليوم لا يكاد يلمُّ حتى بمجال اختصاصه. يُنْظَر، محمد فارس، موسوعة علماء العرب والمسلمين، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1993 م، ص 100.

الأساسية للتدريس إنَّما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرس؛ وحسن اتصاله بالتلاميذ وحديثه إليهم، واستماعه لهم، وتصرفه في إجابتهم، وبراعته في استهوائهم، والنفاد إلى قلوبهم، إلى غير ذلك من المظاهر العلمية التعليمية الناجحة»[1]. فمن خلال ما تقدم نتبَيَّن الدور المنوط بالمعلم، وهو دور خطير، إنْ لم يتحقق ضاعت الناشئة.

ونحن لا نُنْكر سلطة المعلم المباشرة التي تظهر في أدواره المتنوعة، كالمحافظة على تقاليد المجتمع، باعتباره الوسيط في نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل؛ بل إنه أداة الوصل بين عصر الأمس وعصر اليوم، بما يحمله من تدفق معرفي هائل في حجم المعلومات وتقنياتها[2]. ينضاف إلى هذا الدور الريَّادي الذي يلعبه المعلم؛ فهو رائد اجتماعي بينهم في تطوير المجتمع وتقدُّمه عن طريق تربية الأطفال تربية صحيحة؛ تتَّسم بحب الوطن والحفاظ عليه، وتسليح تلاميذه بطرائق العمل الذاتي الذي يمكنهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين القدرات والمهارات، وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم، وتعويدهم ممارسة الحياة الديمقراطية في حياتهم اليومية[3].

3-1-1 معلم العصر لأجيال العصر الجديد:

في ضوء التوقعات لملامح النظام التعلِيمي الجديد؛ تتَّضح الحاجة إلى معلم جديد متجدِّد لمجتمع جديد، ولأجيال جديدة (أبناء المستقبل) ينمِّي فيهم صفات شخصية وأنماط سلوكية جديدة.

والسؤال الآن، **ما الأدوار التربوية والتعليمية الخاصة بالمعلم في المدرسة العصرية؟**

لقد ظهرت بالفعل أنماط وطرائق جديدة تُستَخْدم في التدريس، فرضت على المعلم دوراً جديداً، ومهارات جديدة، تتفق مع طبيعة المجتمع الذي انبثقت منه، ومع فلسفته وأهدافه وقيمه. فإنَّ المعلم اليوم لا يمكن أن يكون مثل معلم الأمس؛ يقف ليلقِّن التلاميذ المقررات منعزلاً عن زملائه المعلمين، أو عن التيارات الفكرية والتكنولوجية التي تحيطه به، وإنما أصبح المنظم والمنسق لبيئة التَّعلم بما فيها من موارد، وتوزيع العمل التعليمي وكسر عادة التبعية عند التلاميذ، وتشجيعهم على الاستقلال الفكري لمزيد من الخيال والإبداع، وترجمة مدى تحقق الكفاءة وتحويلها. ولذلك اتجه التفكير إلى تغيير بعض المفاهيم، والنَّظر إلى أدوار المعلم بشكل مختلف.

ولعل القول الآتي يكون مدعماً لهذا الرأي «يُعْدُّ عضو هيئة التدريس الجامعي ـ كأي معلم في أي مرحلة تعليمية ـ محور إدارة العلمية التعلمية، بل تزداد أهميته باعتباره المسؤول المباشر عن المقرر الذي يدرسه» ينظر، محمد رجب فضل الله، معلم المعلم، أداؤه التدريسي ورضاؤه الوظيفي، وتميزه الجامعي عالم الفكر، القاهرة، مصر 2012، ص13.

[1] إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، 1988، ص25.

[2] ينظر، محمد متولي غنيمة، القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي (دراسات وبحوث) سياسات وبرامج أعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، د.ط،1996، ص64.

[3] ينظر، بشارة جبرائيل، تكوين المعلم العربي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. بيروت، لبنات، د.ط، 1989، ص28

ومن بين هذه الأفكار أنه بدأت تختفي فكرة المعلم الموسوعي، متعدد القدرات متكامل الصفات، حيث إنَّ هذا النموذج الموسوعي خيالٌ غير واقعي. وبدأت الأنظار تتجه نحو تقنية جديدة في مجال التدريس، تعرف بالتدريس على هيئة فريق (الفريق التربوي)، كما أن التفكير اتجه إلى توطيد العلاقة بين جمعية أولياء التلاميذ والمعلم، وذلك بغية التواصل مع الأولياء لتخفيف العبء عنه، وتحميل الأولياء جزءاً من المسؤولية.

كما تتمثل أدوار المعلم المعاصر في إتقان مهارات التواصل والتعلم الذاتي، وامتلاك القدرة على التفكير الناقد والتَّمكن من فهم علم العصر وتقنياته المتطورة واكتساب مهارات تطبيقها في العمل والإنتاج، والقدرة على عرض المادة العلمية بشكل مميز والإدارة الصفية الفاعلة، وتهيئة بيئة صفية جديدة، والقدرة على استخدام التقويم المستمر، والتغذية الراجعة أثناء التدريس، وهذه القائمة من الأدوار تمثِّل الحد الأدنى لمعلم المدرسة المعاصرة، حتى نضمن ـ بنسبة عالية ـ تحسين نوعية المخرجات[1].

نستخلص مما ذُكِرَ أننا في المدرسة المعاصرة نحتاج إلى الآتي[2]:

1. معلم خبير في طرائق البحث عن المعلومة، وليس الخبير في المعلومة نفسها. فقد تحول المعلم من خبير يعلم كل شيء، إلى مرشد موجه إلى المهارة في اصطياد المعرفة وتوظيفها.
2. معلم يستطيع إنجاز مهامه الاجتماعية والتربوية، ويسهم في تطوير جانب الكيف، وينظم العمليات التربوية باتجاهاتها الحديثة، ويحسن استثمار التقنيات التربوية، ويستخدم مستحدثاتها في تمكن ومهارة كالتعليم المبرمج، والتعلُّم الذاتي، والتعلم التعاوني ...
3. معلم يتفهم بعمق مهامه تجاه مجتمعه وأمته عن طريق المواقف التعليمية وما ينشأ عنها من علاقات متبادلة بين المعلم والمتعلم، وهي علاقات يجب أن تتميز بالحوار والتفاعل وتبادل الخبرة، بحيث تتعدى نقل المعرفة من طرف إلى آخر، فيؤدي إلى تنمية القدرات وممارسة قوى التغيير والتفكير، وإطلاق قوى الإبداع، وتهذيب الأخلاق، وتطوير جوانب الشخصية كاملة.
4. معلم يملك روح المبادرة والنَّزعة إلى التجريب والتجريد، يثق بنفسه في تنظيم النشاط التربوي بحرية واختيار، وتمتلك من المهارات والقدرات والمعلومات ما يجعل منه باحثاً يُسْهِم في حل المشكلات التَّربوية عن دراسة ووعي.
5. معلم ممارس مفكر متأمل يقوم بالتأثير ـ من خلال اختياراته وأفعاله الإيجابية ـ على المتعلمين وغيرهم.

[1] ينظر، عبد العزيز الحر، مدرسة المستقبل، ص110
[2] ينظر الموقع الاتي: http://child-trng.blogspot.com/2011/01/blog-post_3247.html

معلم يملك استراتيجيات التقييم النظامية وغير النظامية، ويستخدمها لتقويم النمو العقلي والاجتماعي والجسمي للمتعلم ليضمن استمراره.

في ضوء هذه الأدوار التي سردنا ذكرها؛ تبْرُزُ مدى أهمية العملية التعليمية، فهي تتطلب ـ إذاً ـ المعلم الكفء الملمّ بالمعارف التي يقدمها، المدرك لحاجات المتعلمين الذين يشرف على تدريسهم وتوجيههم، المتمكن من الطرائق التعليمية التي تسهم في عملية التواصل المعرفي الفاعل.

لذا تقتضي ضخامة المسؤولية في هذه المهنة، وسموِّ مكانتها، الاهتمام باختيار المعلم وإعداده ليكون قدوة لمتعلميه في أقواله وأفعاله، وحركاته وسكاته؛ إذْ هو المثل الأعلى للأخلاق الكريمة والإخلاص في العمل وأداء الواجب. فمن البديهي ألَّ تسمح الجهات الوصية لأحد بمزاولة التعليم إلَّا إذا أُعِدَّ إعداداً خاصاً لأداء هذه المهمة الشريفة (مهنة التعلم) بحيث يأتمنه المجتمع على أبنائه، ويطمئن لعمله، وذلك لا يمكن أن يكون، إلَّا إذا تحقَّقتِ الكفاءة الشاملة للمعلم.

3-1-2 المعلم وضرورة الكفاءة: لا جَرَمَ أنَّ مهنة التعليم تقتضي أنْ يكون المعلم متوفراً على كفاءات، وهذه الكفاءات يكتسبها خلال سنوات إعداده لهذه المهنة، وتستند في الوقت ذاته على مكونات شخصية، وما يحمله من خصائص تشكل في مجملها وحدة متكاملة لتلك الشخصية التي تميزه.

لا ريب أنَّ هذه الكفاءات المنشودة ماهي إلَّا اتجاهات ومعارف أدائية ومهارات وسلوك لتسهيل عملية نمو المتعلمين عقلياً واجتماعياً وعاطفياً وجسمياً من خلال إيداع تلك الكفاءات في المتعلم، فهو مسؤول عن تحقيق وإظهار اكتسابه لتلك الكفاءات باعتبارها ضرورية؛ كفاعلية التعلُّم. وقد يكون له دور في تحديد هذه الكفاءات المطلوبة، أو في إعداد البيئة التي يبدي فيها تمكنه من هذه الكفاءات، أو في كليهما [1]، وبصورة عامة هناك عدد من الكفاءات التي يتفق التربويون على ضرورة توفرها لدى المعلم. والحديث عن الكفاءات يقتضي منَّا تحديد ماهية الكفاءة.

الكفاءة لغة: من كَفَى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر. ويقال كفاك هذا الأمر، أي حسبك ...وكفى الرجُلُ كفايةً، فهو كافٍ...ويقال كفاه الأمرَ إذا قام فيه مقامه[2].

[1] ينظر، أنطوان حبيب رحمة، تخطيط معلم المدرسة الابتدائية، مجلة التربية الجديدة، القاهرة، ع39 ،1986، ص99.
[2] ينظر، ابن منظور، لسان العرب، مادة (ك.ف.ي) ج8، ص658.

الكفاءة [1]**(الكفاية)**: هي: «حسن التصرف القائم عن التجنيد والاستعمال الناجعين لجملة من المورد»[2]وهي أيضاً «الأهلية لتنفيذ مهمة»[3].

ويعرف بيرنود pernoudالكفاية بالقول: «الكفاية (الكفاءة) هي القدرة على العمل بفعاليـة ضمن وضعية محدد معينة، وهي القدرة التي تستند إلى معارف دون الاقتصار عليها»[4]، أما **دينو** فيعرِّفهـــــا بأنها «مجموعة سلوكات اجتماعية وجدانية، وكذا مهارية نفسية، حسية حركية، تسمح بممارسة دورٍ ما؛ أو وظيفة، أو نشاط بشكل فعال»[5]

فالكفاية ـ أذاً ـ تقتضي النشاط الإجرائي الذي يقوم خلاله المتعلم بترجمة المعارف العلمية إلى سلوك متقن قابل للملاحظة والقياس.

3-1-3 الكفاءات الواجب توفرها في المعلم:

1- **كفاءة عامة:** وتشتمل على كفاءات في التكيف النفسي والاجتماعي مثل الشعور بالرضا عن الذات، وامتلاك أساليب تنمية الذات نفسياً وثقافياً ومهنياً واجتماعياً.

2- **كفاءة تخصصية:** وتتضمن المعرفة الكافية بالمادة، أو المواد الدراسية التي سيتولى تدريسها، وبالمستوى الذي يمكنه من أداء دوره التعليمي بكفاءة ونجاح متميز.

3- **كفاءة مهنية تربوية:** وتتطلب الإلمام بالأمور الآتية:

أ- استيعاب الخصائص الجسمية والنفسية والاجتماعية للتلاميذ، واستيعاب الفروق بين المرحل العمريـة.

ب- معرفة خصائص التعلم لكل مرحلة عمرية.

ت- إتقان الأساليب السلَّمِية في عمل المعلم مع متعلميه وفقا للفروق الفردية بينهم.

ث- امتلاك المعرفة والمهارة في معالجة مشكلات المتعلمين، ولاسيما مشكلة التعلُّم.

ج- امتلاك أسس التوجيه التربوي، والإرشاد النفسي، بحيث يتمكن من استخدامها ضمن حدود مهماته التعليمية المهنية.

ح- استيعاب المعارف الأساسية، وخاصة ما يتصل بمرحلة الطفولة.

---

[1] الكفاءة تعنى المماثلة والمشابهة، وقد وردت بهذا المعنى في القرآن الكريم **«ولم يكن له كفواً أحد»** لآية4، سورة الإخلاص. ومصطلح الكفاية هو الأصح ربطاً بالمعني اللغوي.

[2] برنار راي 'وآخرون، الكفاءات في المدرسة، تعلم وتقويم، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر د.ط،2015، ص15

[3] المرجع نفسه، ص15

[4] خالد لبصيص، التدريس العلمي الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف دار التنوير، الجزائر، د. ط،2004، ص101

[5] المرجع نفسه، ص101

خ- استيعاب طرائق التدريس العامة والخاصة الحديثة، والتَّمكن منها وكيفية استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة.

د- التَّمكن من استخدام الوسائل التعلمية، والتقنيات التربوية الحديثة، وإنتاج ما يمكن إنتاجه منها بالمواد المتاحة محلياً.

ذ- التَّمكن من إجراء عملية التقويم في المواقف المختلفة والإفادة من التغذية الراجعة، والتَّمكن من مهارة بناء الاختبارات وتطبيقها وتصحيحها، بما يناسب خصائص المتعلم ومرحلته العمرية[1].

4- **كفاءات اجتماعية وحضارية:** ويمكننا حصرها في النقاط الآتية:

أ- المعرفة الكافية بثقافة المجتمع مضموناً واتجاهات، ويشمل ذلك الجوانب الرئيسية من تراث المجتمع، كما يشمل الجديد في حياة المجتمع.

ب- استيعاب مفاهيم التنمية والتقدم، ومضامينها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية في بناء تنمية المجتمع الشاملة.

ج- إدراك أدوار المعلم ومهماته التنموية في المجتمع المحلي، وإتقان الممارسات والأساليب الناجحة في تحقيق هذه الأدوار والمهمَّات، وفي ذلك إسهام المعلم في دراسة مشكلات البيئة والمجتمع، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

5- **كفاءة التنمية الذاتية والمهنية:** وتقتضي تجشم البحث عن مصادر المعرفة، والحصول عليها، من خلال الاستخدام الأمثل لمصادر المعلومات المتنوعة، وذلك لتحقيق التطور المهني المستمر باستخدام أسلوب التعلم الذاتي[2].

يتجلى أنَّ مبدأ الكفاءات يؤكد على حدٍّ أدنى لفاعلية التَّحصيل، ويشمل المستويات المعيارية والقيم التربوية والنوعية التعليمية، ويمكن التركيز على خمسة أهداف تقوم عليها الكفاءات[3]، وهي:

أ- **الأهداف المعرفية:** ينتظر من المشارك في عملية التعليم والتعلم أن يظهر معرفة وقدرات ومهارات لتحقيق الإنجاز، والأداء يتطلب من المشارك أن يقوم بممارسة هذه المعرفة عملياً وليس مجرد معرفة نظرية، أي تحقيق ذلك عن طريق ما نسميه المعرفة الأدائية.

[1] ينظر الموقع التالي https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=43655
[2] ينظر، أنطوان حبيب رحمة، تخطيط معلم المدرسة الابتدائية، ص99.
[3] ينظر، عزت جرادات، التأهيل التربوي وفق مبدأ الكفاءات، مجلة رسالة المعلم، عمان الأردن، العدد 4، 1988، ص 16-17.

ب- **الأهداف السلوكية المكتسبة:** تتطلب من المشارك أنْ يُحْدِثَ تغييراً في الآخرين، حيث تقيَّمُ مقدرة المعلم بفحص وتدقيق مستوى تحصيل الطلبة الذين يقوم بتدريسهم، فيكون التركيز على الأداء والاستنتاج أكثر من التحصيل المعرفي، وبعبارة أخرى فإنَّ ما يعرفه عن التَّعليم، هو أقل أهمية عن مقدرته في أن يعلِّم، وأن يُحْدث تغييراً في المتعلمين.

ت- **أهداف الجانب الانفعالي:** نظراً لأنها تتعلق بالوجدانيات فإنها تظل أكثر حيوية في تفعيل الكفاءات المعرفية والوظيفية.

ث- **أهداف الاستكشاف:** تعتبر أهداف الاستكشاف مرتبطة بنتائج ومسؤولية المعلم في تحصيل طلابه كماً ونوعاً [1]، أو عينات من الكفاءات المطلوبة، ويتميز الموقف التعليمي القائم على **أساس الكفاءات التعليمية بالخصائص التالية:**

- تنظيم ما يُرَادُ تعلُّمه على أساس عناصر متتالية ومترابطة.
- يحدد ما يراد تعلمه بدقة.
- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة أثناء عملية.

فكفاءة التعليم بوظائفه المتعددة في مجتمع يريد التجديد لنفسه، لا يكون إلَّا بكفاءة القائمين على أمره، فمهما كان للعلم من نصيب في تفسير عملية التعلُّم والاقتصاد

فيها، ومهما استُحدِثت من أدوات وآلات وأجهزة وبرامج، ومهما ظهر في مجال التربية من نظريات وفلسفات، فإن القفزة النوعية في التعليم لا يمكن أن تتحقق إلا بتوفير المعلم الكُفْء[2]، والتعليم المبني على أساس الكفاءات، يؤدي إلى إنتاج متعلمين قادرين على تحويل الكفاءة من المدرسة إلى الحياة العملية، وهذا ما تهدف إلية مدرستنا الجزائرية، وخاصة في التعليم الابتدائي؛ لأنَّه منطلق بناء العقول النامية، وقد حدَّد علماء التربية أهم العناصر التي يتحقق بها التعليم المبني على أساس الكفاءات، نذكر منها[3]:

1. تحويل مسؤولية التعليم من المعلِّم إلى المتعلم ذاته (أي يكون المعلم بمثابة موجه للمتعلم).
2. الاهتمام بالحاجات والفروق بين المتعلمين.
3. تأكيد مبدأ تفريد التعليم والتعلم الذاتي.

[1] ينظر، توفيق مرعي، الكفايات التعلمية في ضوء النظم، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط1، 1973 م، ص 36.
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص 36
[3] ينظر، بشارة جبرائيل، تكوين المعلم والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، د. ط،1989، ص 75، وينظر الموقع السابق https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=43655

4. الاعتماد على التقنيات التربوية.
5. التركيز على نتائج عملية التعليم في العملية نفسها.
6. اعتماد التغذية الراجعة والدافعية.

يتضح من كل هذا أنَّ الحاجة تظهر ضرورة تملُّك كفاءات عالية المستوى لأداء المهام من قبل العاملين على جميع المستويات؛ أي امتلاك معارف عامة ومهارات واتجاهات إيجابية وأداء فعال يكون الشخص قد اكتسبه من خبراته ودراساته، ويرتبط ذلك كله بسلوكه الذي يَظْهَر من خلال أدائه الظاهري، وما يتطلَّبُه من معايير[1].

تقويم كفاءة المعلم:

توصلت الدراسات المتنوعة إلى عدد من الأساليب التي تكاد تكون مشتركة في أي عمل تقويمي، ومنها تقويم كفاءة المعلم، وتتجلى في الآتي[2]:

أ- تشمل عملية تقويم الكفاءة لدى المعلم على النشاطات التي يمارسها داخل المدرسة.

ب- عملية التقويم جهد تعاوني متكامل.

ت- التقويم يستلزم أدوات عديدة، ولا يكتفي بأسلوب واحد.

ث- التقويم جانب أساسي من العملية التربوية.

ج- الإفادة من نتائج التقويم بوصفة تغذية راجعة لتطوير الأداء المستقبلي.

من خصائص المعلم الفاعل: أمر بديهي أن يتمايز المعلمون، وذلك لاختلاف معارفهـــم وسلوكا تهم ووجدانا تهم؛ لكن هناك صفات بمقدور كل معلم أن يتحلى بها. وقد أوصى كثير من علماء التربية الحديثة، أمثال (وليم جيمس) بأهمية توفُّر مجموعة من المواصفات الخلقية خاصة في المعلم الفاعل، حتى وإنْ كان ذا معرفة واسعة»[3].

فماهي الصفات التي يجب أن يتوفر عليها المعلم الفاعل؟

بالطبع هناك صفات وخصائص مشتركة تجمع بين المعلمين الفاعلين، ولها أثرها على ما يحمله طلبتهم عنهم من تصورات وأفكار، وما تحدثه لديهم من انطباع عنهم، وهذه الصفات هي:

- البشاشة والحيوية.
- الحماسة والعدالة والأمانة والذكاء.

[1] ينظر نعيم حبيب، الكفايات الأساسية للمعلمين في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن من وجهة نظرهم، مجلة دراسات العلوم التربوية، الأردن، 2000 مج27، ع1، ص57-58.
[2] ينظر، باقر عبد الزهرة، كفايات المعلم، ص13-14
[3] عبد المجيد البيانوني، رسالة المعلم وآداب العالم والمتعلم، دار ابن حزم، بيروت، لبنات، د.ط،2002، ص109

- التحلي بالأخلاق الحميدة.
- الصبر والتحمل.
- روح المعرفة والاستفهام.
- تذوق النكتة والجمال.
- الكفاءة في العمل والإنجاز.

إنَّ مثل هذه الخصائص تسهم في تمكن المعلم بشكل كبير في إدارة الصف والتحكم في ضبط المتعلمين لتتحقق الكفاءة المنشودة، قما معنى إدارة الصف، وما أهميتها؟

3-1-5 إدارة المعلم للصف:

إنَّ المعلمين الناجحين هم ـ في الغالب ـ مديرون فاعلين فعالين للبيئية الصفية، فهم يجدون بيئة تعليميه إيجابية يشارك المتعلمون فيها بنشاط في تعلمهم وإدارة صفهم، وينظمون البيئة المادية، ويضبطون سلوك طلابهم، ويوفرون بيئة تعليمية يسودها الاحترام، ويسهلون التدريس ويؤكدون على الأمن والسلامة، ويتفاعلون مع الآخرين عند الضرورة. إنَّ كل هذه المواضيع والطروحات هي جزء لا يتجزَّأ من الإدارة الصفية، فالهدف الأساسي هو تكوين بيئة تعلمية إيجابية يشارك المتعلمون فيها بنشاط في تعلمهم وإدارة صفهم، وينظمون البيئة المادية، ويضبطون سلوك طلايهم، ويوفرون بيئة تعليمية يسودها الاحترام، ويسهلون التدريس ويؤكدون على الأمن والسلامة، ويتفاعلون مع الآخرين عند الضرورة.

إنَّ كل هذه المواضيع والطروحات هي جزء لا يتجزَّأ من الإدارة الصفية، فالهدف الأساسي هو تكوين بيئة تعليمية تعلُّمية إيجابية، ومن ثم إيجاد الإجراءات المناسبة للمحافظـــة عليها، بتوجيه سلوك الطلاب وتصحيحه.

مفهوم إدارة الصف: تناول الأدب التربوي تعريفات للإدارة الصفية وتباينت وجهات النظر تباين الآراء التي تبنت هذه التعريفات نذكر منها:

«تشتمل الإدارة الصفية أعمال المعلم لتكوين بيئة تعلُّم تشجِّع على التفاعل الاجتماعي الإيجابي والانخراط النشط والفعَّال بالتعلُّم والدافعية الذاتية»[1]،لقد ركز التعريف على مهارة المعلم في التعامل مع متعلميه في الصف بحيث يوجههم إلى عملية التعلُّم من خلال التحفيز والدافعية، وذلك مما يؤدي إلى الاستجابة، وتقبل المعارف والمفاهيم. كما تعرف الإدارة الصفية «بأنها مجمل عمليات التوجيه والقيادة التي يبذلها المعلم والمتعلمون في غرفة الصف،

[1] بوال بوردن، الإدارة الصفية، تكوين بيئة صفية ناجحة، ترجمة محمد طالب السيد سليمان، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين، د.ط،2009، ص 28.

وما ينشأ عن هذه الجهود من أنماط سلوكية والأصل في هذه الجهود أنْ تعمل على توفير المناخ أو الجو الملائم لبلوغ الأهداف المخططة»[1]

يؤكِّد التعريف بأن إدارة الصف عمل يشترك فيه كل من المعلم والمتعلمين، ولا يقوم على مهارة وحكمة المعلم فقط. ذلك لأنَّ التناغم الذي يعمل المعلم جاهداً على صنعة مع متعلميه، هو الذي يُضْفِي على الصف فضاءً نقياً قابلاً للتعلُّم دون مشوشات.

وذهب (مرعى) إلى أن إدارة الصف هي «تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعَّال داخل غرفة الصف من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق له تحديدها بوضوح؛ لإحداث تغييرات مرغوب فيها؛ في سلوك المتعلمين، تتفق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة، وتطور إمكاناتهم إلى أقصى حدٍّ ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى»[2]، بينما يعرِّف (حجي) الإدارة الصفية بأنها «العملية التي تهدف إلى تنظيم الإمكانات المتاحة لتحقيق التربية المتكاملة لشخصية المتعلم داخل بيئة الصف بمعناها الواسع، وتتضمن هذه الإدارة عدداً من العمليات المختلفة من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتقويم للعمل والأفراد»[3].

فهو يركز على جوانب الشخصية التي يعمل المعلم على تنميتها (معرفية، وجدانية، حسّ حركية) لأنَّ ذلك يؤدي لتنشئة متعلِّم مثقف هادئ يتصف بالحكمة.

من خلال هذه التعاريف تجدر الإشارة إلى أنَّ هناك فرق بين إدارة الصّف وضبط النظام. إذْ تشير إدارة الصف إلى العملية المنظمة والمخططة التي يوجِّهُ فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصفية، وكذا ما يبذله المتعلمون من أنماط سلوك تتصل بإشاعة المناخ الملائم لتحقيق أهداف تعليمية يخططها المعلم، ويستوعبها المتعلمون؛ حيث تتضمن تحديداً دقيقاً لدور كل من المعلم والمتعلم، لذلك فإنَّ مفهوم الإدارة الصفية أشْمل من ضبط النِّظام، والذي يشير إلى درجة التقيد بالسلوك المرغوب من جانب المتعلمين، ودرجة اندماجهم في الأنشطة الصفية، وتوجههم نحو العمل[4] التعليمي بفاعلية.

---

[1] رمزي فتحي هارون، الإدارة الصفية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1 ،2003، ص73

[2] توفيق مرعي وآخرون، إدارة الصف والصفوف المجمَّعة، مؤسسة الرسالة، عمان، الأردن، د.ط،1986، ص12

[3] أحمد إسماعيل حجي، إدارة الفصل، مطابع التيسير، القاهرة، مصر، د.ط،1999، ص09

[4] بوصلب عبد الحكيم، الصف التعليمي وتقنيات التنشيط داخل المجموعات، اليوم التكويني لتطوير الأداء البيداغوجي، سطيف بتاريخ 19-03-2014. ص3.

تشير شارلوت دانلسون charlotte danielson في تناولها للبيئة الصفية، باعتبارها أحد الجوانب الأربعة لمسؤوليات المعلم إلى جانب التخطيط والإعداد والتدريس، وأخيراً المسؤوليات المهنية، وحسب الرؤية التي قدمتها **دنيلسون** danielsonنجدُ أنَّ البيئة الصفية تشتمل على خمسة مكونات أساسية وهي[1]:

1. توفير بيئة من الاحترام والمودَّة.

2 . تأصيل ثقافة التعلُّم.

3 . إدارة الإجراءات الصفية.

4 . إدارة سلوك المتعلمين.

5. تنظيم المكان (الفضاء الدراسي)

يمكننا أنْ نوضّح مجمل هذه المكونات على الترتيب:

المكون الأول: يشير إلى مبادرات المعلم ومحاولاته المستمرة في إيجاد نوع من التفاعل والعلاقات الحميمية السويَّة بينهُ وبين متعلميه من جهة، وبين المتعلمين بعضهم بعضاً من جهة أخرى، وهذا المكون يمثل دعوة للمعلم لأن يتجاوز دوره التقليدي المحصور في التدريس، ليصبح مُحَركاً وموجهاً لنوعية العلاقات والأجواء النفسية والاجتماعية داخل الصف الدراسي الذي يشرف عليه.

الصف الدراسي الذي يسُودُه الاحترام والمؤَدة؛ يكون مريحاً نفسياً، تسُوده علاقات وتفاعلات اجتماعية سويَّة متَّزنة بين المعلم والمتعلمين أو المتعلمين أنفسهم.

المكون الثاني: فإنه يتمركز حول دور المعلم في مجال خلق وتأصيل ثقافة التعلُّم داخل حجرة الدراسة من خلال تحويل المتعلمين إلى باحثين عن المعرفة، يُتْقنون طرح الأسئلة والبحث عن الإجابات، ومعرفة طرائق وأدوات ووسائل التوصُّل للمعرفة، وفي مثل هذه الأجواء داخل الصَّف يشعر المتعلمون بأهميَّة العلم والتعلُّم.

المكون الثالث: يرتبط بإدارة الإجراءات الصفية بالطريقة التي تتضمن تحقيق عملية التعلُّم مثل تَقْسيم المتعلمين إلى مجموعات وإدارة الأنشطة والوسائل التعليمية، وإدارة الوقت والحفاظ عليه بتشغيل المتعلمين طَوَال وقت التعلُّم المدرسي المحدَّد الزمن.

المكون الرابع: ويتعلق بإدارة سلوك المتعلمين داخل الصف الدراسي، ويشتمل على ثلاثة عناصر: التوقعات السلوكية، ملاحظة سلوك المتعلمين، الاستجابة لسلوك المتعلمين. وتقول (دانلسون) بأنَّ هذا يتطلَّب من المعلم

[1] ينظر، شارلوت دانلسون، إطار للتدريس، تعزيز الممارسات المهنية، ترجمة عبد الله أبولبدة، منشورات جامعة الإمارات العربية المتحدة، د.ط، د.ت، ص59

أنْ يحدِّد مجموعة من المعايير السلوكية المتفق عليها بينه والطلاب لضبط السلوك، بشرط أنْ تكون هذه المعايير موضوعية، وتتفق مع المستويات العمرية، وفي النهاية ضمان تعويد المتعلمين مراقبة سلوكهم بأنفسهم.

المكون الأخير: وهو المتعلق بتنظيم المكان من حيث تأمين سلامة حركة المتعلمين داخل الصف، وتسهيل الوصول إلى الأدوات والمعدات الخاصة بعملية التعلم.

ويصف (الجاسر) ما يؤكد أهمية الإدارة الصفية مشيراً إلى تعدُّد أدوار المعلِّم داخل الصف باعتباره منظماً ومسيِّراً وموجهاً ومرشداً في عملية التعلُّم، وتتضح أهمية الإدارة الصفية فيما يلي[1] :

- تساعد على ضبط وحفظ نظام الصَّف الدراسي.
- توفير قدر من تنظم الأنشطة والأدوات التعليمية واستعمالاتها، والانتقال من نشاط إلى آخر، إضافة إلى توفير الوقت والمكان والإجراءات المناسبة لتنفيذ المنهاج.
- ينتج الصف ذو الإدارة الصفية الفاعلة معدلاً عالياً من الانشغال بالعمل الصفي، ومعدلاً منخفضاً من الانحراف عن الموقف التعليمي التعلُّمي.
- تُسْهِم الإدارة الصفية في تقليل اعتماد الطلبة على المعلم، باتخاذ إجراءات مناسبة لتعويد المتعلمين على استخدام مصادر أخرى للحصول على المعرفة.

إنَّ تنظم البيئة الصفية بالشَّكل المطلوب؛ يترك أثراً إيجابياً في تفعيل عملية التعلُّم، والتعلُّم يجعلها أكثر جاذبية، وتشتمل البيئة الصفية (فضاء الدراسة) على عدة عناصر؛ مثل: التهوئة، الإضاءة، الأثاث، المعينات الديداكتيكية، الأبواب والنوافذ، المعلقات الفنية والتربوية، ووسائل التكييف الهوائي.

أنماط لإدارة الصفية: تختلف إدارة الصَّف من معلم إلى آخر، وذلك مما يؤثر على مردود عملية التعلُّم، وأبرز هذه الأنماط[2]:

1. **النمط الفوضوي**: يسود هذا النمط عند المعلمين ضعاف الشخصية والمهملين غير القادرين على جذب انتباه المتعلمين، حيث نجدهم يتحركون في الحجرة بحرية دون ضبط، ويتصرفون وفقاً لأهوائهم، دون اعتبار لوجود ضوابط لتصرفاتهم. والمعلم غير قادر على القيام بالجهد اللازم لتقويم سلوك المتعلمين، تكاد شخصيته تذوب بين المتعلمين، وبذلك تكون نتيجة العملية التعليمية ضعيفة ومتدنية.

[1] ينظر، عفاف الجاسر، كفايات إدارة الصف لدى المعلم والمعلمة، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، ط1، 2001ص36
[2] يحيى محمد النبهان، الإدارة الصفية والاختبارات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1. 2018، ص5-6.

2. **النمط التسلطي**: يتصف هذا النمط بمناخ صفي يتصف بالقهر والخوف، حيث يرى المعلم في نفسه مصدراً رئيساً؛ بل وحيداً للمعلومات، وينتظر من تلاميذه الطاعة التامة لتعليماته وأوامره، فهو الذي يمتلك القدرة على الثواب والعقاب، مثبطاً متعلميه، مفقداً فيهم الثقة بأنفسهم من خلال اعتمادهم عليه كلياً، ولا يقبل أيَّ تغيير في نمط إدارته الصفية.
3. **النمط الديمقراطي**: هو ذلك النمط الذي يوفر الأمن والطمأنينة لكل من المعلم والمتعلم، حيث يسود جو التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، فهو يراعي النمو المتكامل للمتعلم، حيث يعطي للمتعلم الفرصة للتعبير عن نفسه، والتواصل والتحاور مع زملائه، مما يوفر إمكانية التعلُّم التَّعاوني، ويبني شخصية المتعلم الخاصة به، الشخصية القادرة على الإبداع.

يشجع المعلم ــ في هذا النمط ــ المتعلمين لبذل أقصى جهدٍ مستطاع في سبيل إقبالهم على التعلُّم، والكشف عن مواهبهم وقدراتهم الابتكارية، وذلك من خلال الثناء والتقدير والتحفيز على المواصلة. كما يحترم الطلاب ويقدر مشاعرهم وأحاسيسهم وتطلعاتهم[1].

العوامل المؤثرة في إدارة الصَّف: لا ريب أنَّ إدارة الصف تتأثر بعدة عوامل؛ مكونة حصيلة تفاعل بينها لنجاح هذه الإدارة، إنَّ السلوك الذي يتَّبعه المعلم في الصف ومستوى تطبيقه للانضباط المدرسي، ومدى ممارسته للنشاطات التربوية، وفاعليته في إدارة الوقت والمكان والموارد البيئية للصف، كل ذلك يؤثر في ضبط الصف وإدارته. كما أنَّ إدارة الصف تتأثر بالبيئة المادية للصف من حيث اتساعها، وتنظيم المقاعد وترتيبها، كما يؤثر فيها حسن توظيف المعلم للموارد والوسائل التعليمية. والمناخ النفسي الاجتماعي السائد بينهم وبين المعلم يُعْتَبر عاملاً هاماً من العوامل التي تؤثر في إدارة الصف، وضبط المعلم له لحفظ النظام فيه بالصورة المثلى: ومن هذه العوامل[2]:

1. نوع الإدارة الصفية.
2. وضوح الأهداف والإجراءات.
3. القواعد والقوانين.
4. التعزيز.
5. المشاركة وتبادل الخبرات.

[1] ينظر، فؤاد على العاجز، ومحمد البنَّا، الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، الجامعة الإسلامية، عزة، فلسطين، ط3 ،2007 ص11-18
[2] ينظر، أحمد بلقس، التواصل في غرف الصف، وكالة الغوث الدولية، عمان، الأردن، د.ط،1987، ص13.

6. النقد البناء.
7. الصمت الفعال.
8. توظيف التقنيات.

توجيهات المربين للمعلمين في مجال إدارة الصف: لينجح المعلم في إدارة الصَّف عليه أنْ يقوم ببعض الإجراءات المفيدة للتحكُّم في المتعلمين، لذلك نجد التربويون يركزون على هذه الإجراءات والتوجيهات في مجال الإدارة الصفية، وذلك من خلال الجوانب المختلفة المتعلقة بها؛ لتنظم الفضاء المدرسي، والاهتمام بمجال العلاقات الإنسانية، وتوفير مناخ صفي ملائم لعلاقات اجتماعية إيجابية، وتحفيز الطلاب على التعلُّم، ومن هذه التوجيهات[1]:

- أنْ يحرص المعلم على إعداد دروسه بشكل جيد، محدداً الأهداف التي يريد تحقيقها في الحصة راصداً التقويم المناسب لها لمعالجة التعثرات.
- أن يتواجد في الصف في موعده ولايتأخَّر عن الحصة، ضابطاً بذلك دخول الطلاب إلى الصف.
- أن يحرص على إعداد التجهيزات والمواد التعلمية والوسائل، والعمل على التمكن من استخدامها وتوظيفها في الدرس بشكل تسلسلي ممنهج.
- أنْ لا يكثر من الحركة والتنقل داخل الصف، لغير غاية أو هدف المتعلمين
- أنْ يبدأ بالنشاط بعد أن يستثير ذواكر المتعلمين، ويشدَّهم إليه، بحيث تكون استجابتهم جيدة.
- أنْ يعمل على توفير تفاعل صفي، وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة أثناء العملية التعلمية.
- مراعاة التسلسل الزمني وتوزيع محاور الدرس، بحيث تساير الزمن المحدد، بدءاً من الانطلاق إلى استثمار المكتسبات.
- أن يكون المعلم حازماً في الموافق التي تحتاج لذلك، وفي الوقت ذاته عطوفاً عليهم محفزاً لهم مادياً ومعنوياً.
- مناداة المتعلمين بأسمائهم، وعدم الاقتصار على الإشارة إليهم عند طلب الإجابة، لأنَّ ذلك يوحي بعدم اهتمام المعلِّم بهم.
- يستقطع سير الدرس ـ أحياناً ـ لتقديم أنشودة أو أي نشاط إيقاظي، لدفع الملل والضجر والشُّرود عن المتعلمين.

[1] شفيق محمود وهدى الناشف، إدارة الصف المدرسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2 ،2000م، ص107.

أبْرَزُ دوافع المشاركة في مسابقات التعليم:

إذا كانت لنا الرغبة في تحسين التعليم، فلابدَّ من أنْ نهتم بالمعلم، وأن يلقى الإجلال الذي يتوافق ومكانته وخطورة عمله، فلا نقتصر على حلِّ مشاكله المادية، وتوفير الجو المناسب للقيام بعمله، بل علينا أيضاً أنْ نأخذ في الحسبان أثر العمل الذي يقوم به خلال مسار حياته العملية ووجداناته وعلاقاته.

لقد فقدت مهنة التعليم ــ للأسف ــ قدسيتها التي كانت! وتدنَّت بذلك مكانة المعلم الاجتماعية، وأصبح النَّاس ينظرون إلى المعلم وكأن هذه الوظيفة بسيطة؛ بمستطاع كل من يرغب في مزاولتها أنْ يلتحق بسلك التعليم، خاصة وأن الحاجة ماسة لتوظيف أكبر عدد من المعلمين لسد الفراغ الحاصل في المؤسسات التعليمية وبخاصة التعليم الابتدائي.

إنَّ انضمام جل خريجي الجامعات لسلك التعليم، لم يكن برغبة جامحة عند جلهم، إنما ليفِيَ كل منهم بمتطلبات حياته اليومية الأساسية، والتي هي في ازدياد مستمر نظراً للارتفاع المستمر في تكاليف المعيشة.

ويمكننا حصر دوافع الالتحاق بمهنة التعليم في العناصر التالية:

- لأن التَّعليم يلبِّي اهتمامات المعلم الخاصة من خلال مزاولته هذه الوظيفة.
- الرغبة في خلق طفرة نوعية في حياة الإنسان بشكل عام.
- الدافع المادي باعتبار التعليم مصدراً من مصادر كسب الرزق.
- صعوبة تحقيق الطموح المرغوب فيه بالنسبة للجامعي؛ تجعله يصرف النظر عنه إلى ما هو أيسر التحقيق وهو التعليم.
- لم تجدِ النساء وظيفة أفضلَ من مهنة التعليم لتقتحمنها بكل قوة، ذلك لأنها تتفق وطبيعة المرأة أكثر من غيرها من الوظائف، وبخاصة في مراحل التعليم الأولى (أطوار التعليم الابتدائي).
- أغلب التخصصات الجامعية لا تتوفر مناصب توظيف من خلالها في القطاعات الأخرى، لذلك لا يجد صاحبها مجالاً غير سلك التعليم، وإن كان يعلم يقيناً ألَّا استعداد له لممارسة هذه الوظيفة.

يُعَدُّ المعلم الحجر الأساس في النظام التعليمي في الوطن العربي عامة، وفي الجزائر خاصة، فلا غرابة والأمر كذلك أنْ يكون هو أيضاً من أوائل المستهدفين للكائدين بنظامنا التعليمي، فالتعليم والتربية مهمَّتان عظيمتان، ويعدَّان من أعظم المهام المنوط القيام بهما من طرف المعلم، ولعل مهمَّة المعلم تفوق كل المهمات الأخرى التي

يتوقف عليها مصير الوطن بالطبع. هذا إذا قام بهذه المهمة على الوجه الأكمل، عندها يستحق بجدارة ما قاله شاعرنا أحمد شوقي:

قـم للمعلم وفه التَّبجيـــــــــلا كادَ المعلم أن يكون رســـــــولا
أعلمْتَ أشْرَف أو أجـــلَّ من الذي يَبْنِي وينشئ أنْفُسَاً وعُقُـــــــولا[1]

إنَّ مهمَّة معلِّم اللغة العربية تأتي في مقدمة هذه المهمَّات، نظرا لعظم المسؤولية الملقاة على عاتقه، فلا يخفى أنَّ عملية التعليم لا تُحَقِّقُ أهدافها المنشودة للوطن دون نهوض لغته وتفوقها على غيرها من اللغات، لأنَّ التفوق فيها سيصْحَبه تفوق في بقية المواد التعليمية الأخرى، والعكس صحيح. فسينخفض مستوى التعليم عامة إذا انخفض مستوى اللغة العربية. ولهذا قيل في هذا المقام (خير المتعلمين رغبةً في العلم أكثرهم معرفة باللغة الأم) وفي هذا السياق يقول الدكتور **معتوق**: «فالمقياس في حضارة الأمة ليس في عدد أفرادها، ولا في مساحة أرضها، وإنما فيما تبدعه عقول أبنائها، ونتيجة أفكارهم بلغتهم وليس بلغة قوم آخرين»[2]، ثم يضيف قائلاً: «إنَّ ضآلة محصول الناشئة من مفردات اللغة وصيغها وتراكيبها مهما كان منشؤها أو سببها ــ بلا شك ــ عواقب وخيمة وخطيرة وآثار سيئة على الصعيد النفسي والاجتماعي، وفي الصَّعيد العلمي والثقافي، والصعيد الحضاري بنحو عام. فمن المعروف أنَّ الطلاقة اللغوية أساسٌ في بناء الشخصية الناجحة ...ولا وجود للطاقة اللغوية دون ذخيرة لفظية وافية؛ بل إنَّ الطلاقة اللغوية والطلاقة الفكرية معاً، قائمتان أساساً على ذخيرة لغوية وافرة، حيث إنَّ اللغة وعاء الفكر وأداة الإرسال والاستقبال والأخذ والعطاء»[3]؛ لذلك كان لابد من العناية البالغة بالمعلمين عامة، ومعلمي اللغة العربية خاصة، وضرورة دعمهم ليكونوا مؤهلين علمياً وتربوياً

يشيع بين أوساط المجتمع عبارة (مهنة التعليم)، فهل التعليم حقيقة مهنة أم وظيفة؟

مهنة التعليم أم وظيفة التعليم:

يرى كثير من الناس أنَّ التعليم مهنة شأنها شأن المهن الأخرى، بينما يراها آخرون غير ذلك، ولكلٍّ رأيه ومبرراته التي تعزز وجهة نظره. ويمكننا عرض الوجهتين معاً.

أيَّةُ ركيزة نعتمدها لتحديد مفهوم المهنة لنقول أنَّ شخصاً ما، مثلاً، هو حدَّاد، أو طباخ أو غير ذلك؟ وهل ينطبق ذلك على التعليم وعلى من يزاوله من المعلمين؟

[1] أحمد شوقي، ديوان الشوقيات، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت، ص180.
[2] أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع212، 1996، ص21.
[3] المرجع نفسه، ص 20

الركيزة الأولى: حينما نقارن التعليم بالحرف والتنظيمات المهنية الأخرى، نجد أنَّ التَّعليم لا يتوفر فيه ما في المهن الأخرى من خصائص وميزات.

إنَّ ما يقوم به المعلم من اختلاف في المهام، وتنوع في الواجبات التي تتطلَّبها عملية التعليم؛ تجعل مهنته أمراً آخر يختلف عمَّا يقوم به أصحاب المهن الأخرى، والمهنة «بفتح الميم هي الخدمة ...ولا يقال مِهنة بالكسر ...وامتهنت الشيء ابتذلته، ويقال: هو في مهنة أهله، وهي الخدمة والابتذال»[1]، ومن خلال مفهوم المهنة نتبين أنها عمل لا يمارسه صاحبه كهواية، إنما يمارسه ليكون له مصدر رزق يكسب منه عيشه. وإذا اعتمدنا هذا التعريف كأساس لتحديد مفهوم المهنة، فإنَّ الكثيرين من المعلمين يندرجون تحت هذا الأساس، والذي بناءً عليه يمكن اعتبارهم أصحاب مهنة، وأنَّ التعليم هو مهنة كذلك، شأنهم في ذلك شأن مدرِّب كرة القدم مثلاً؛ لأنهم يتقاضون رواتبهم نظير قيامهم بالتعليم، وتقاضي الأجر على العمل هو من مقومات المهنة.

الركيزة الثانية: التي تقوم عليها المهنة؛ فهي أنَّ جميع أعضائها يقومون بعمل معين، يقتصر القيام به عليهم وحدهم، ولا يتعداهم إلى غيرهم، معتمدين في ذلك ـ أساساً ـ على امتلاك نوع معين من المعرفة لمزاولة المهنة.

وحين ننعم النظر في المفهوم اللغوي نجده (الخدمة والابتدال) والتعليم في حقيقة أمره ليس عملاً مبتذلاً وسهلاً كما يعتقد البعض؛ بل يتطلب إحاطة بدقائق المعرفة والمفاهيم، وهذا ما لا يتوفر لكل شخص، لذلك يكون الأصحُّ لنا أنْ نصنِّف العمل في مهنة التعليم بالوظيفة؛ لأنَّ الوظيفة تتطلب مؤهلاً علمياً بالدرجة الأولى، وكلما كانت الدَّرجة العلمية أعلى تبوأ صاحبها غالباً وظيفة توافقها. في حين أنَّ المهنة هي أيُّ عمل يقوم به الإنسان، بغض النظر عن المؤهل العلمي والخبرات والمهارات، فأيُّ عمل نقوم به مقابل أجر هو مهنة.

نخلص من جملة الكلام إلى القول بأن كل وظيفة هي مهنة، وليس كل مهنة وظيفة، والوظيفة تقتضي معرفة علْمِية عمليَّة، والمهنة تقتضي معرفة عملية بالدرجة الأولى.

3-1-6 خصائص معلِّم اللغة العربية: لـمَّا تحدَّثنا عن خصائص المعلم الفاعل فإننا نبتغي من وراء ذلك أنْ يكون كلُّ معلم فاعلاً مهما كان اختصاصه، وحين يتعلق الأمر باللغة العربية، فإن صاحبها له خصائصُ تميزه عن غيره، نذكر من هذه الخصائص ما يأتي[2]:

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (م.هـ. ن)، المجلد السابع، ص1005.

[2] ينظر، جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر دمشق، ط2، 2002، ص50.47. وينظر، فؤاد أبو الهيجا، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية، وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2001، ص31.30

- أنْ يكون المعلم محباً لمادته، معتزّاً بها، ويجب عليه أنْ تنبض حواسه كلها لهذا الحبِّ، وأن ينعكس ذلك على أسلوبه في تقدم المعرفة للمتعلمين.
- التمكن من المادة، بحيث يجب على مدرس اللغة العربية أنْ ينفجر العلم من شدقيه، وتتدفق المعرفة من عينيه.
- أنْ يتصف المعلم بحسن النطق وجودة الأداء، فألفاظه يجب أن تقرع الآذن، وعباراته يجب أنْ تدخل القلوب بجمال سكبها، فلا رطانة ولا عامية ولا تردُّد.
- أنْ يكون مرشداً وموجهاً لتلاميذه، فتعليم اللغة لا يتم فقط في الساعات المخصصة لهذه المادة في قاعة الدرس، وإنما يتم كذلك خارج الحجرة من خلال توظيفها (اللغة) في التواصل.
- سعة ثقافة وغِنِي مصادر المعلم، إذْ يجب أنْ يكون غنياً بالمصادر واقفاً على ذخائر التراث العربي، ويجب فوق هذا أنْ يكون واسع الحفظ من شعر العرب ونثرهم، مستعدَّاً لاستخدام الشواهد، كلَّما دعت لذلك الحاجة، لدعم قاعدة، أو ذكر مصدر.
- مدرس اللغة العربية ليس مدرساً عادياً يقتصر عمله على التدريس فحسب؛ بل يجب أنْ يكون ذا إنتاج أدبي عام، كما يجب أنْ يشارك في إثراء البرامج الدراسية ونقدها.
- نظافته وأناقته ووضوح صوته، وخلوه من العاهات، كالعمى والحول واللثغة والتأتأة التي تؤثر على عمله وأدائه، فقد يصبحُ محلَّ سخرية من المتعلمين، فيعاقبهم بتقليل عطائه، وعدم تفانيه في عمله.
- التمكن من المادة يبعث في نفس المدرِّس نشاطاً وإقبالاً على عمله، فيؤثر ذلك في تلاميذه، وتنعكس شخصية عليهم، ويجعلهم مندفعين نحو العلم شغوفين مجدين.
- يجب أنْ يوسع خبرات متعلميه في الحياة عن طريق الثقافة الواسعة الحية التي يكتسبونها في مطالعتهم.
- على معلم اللغة العربية أنْ يُتيحَ لمتعلميه فرص التعبير عن أفكارهم وتجاربهم الخاصة ومشاريعهم، وأن يشرف على ما يكتبون ويقوِّم أساليبهم، ويمدهم بالتشجيع اللازم.
- على مدرس اللغة العربية أنْ يعرف ما يختار لمتعلميه من هذا الإنتاج، كي يربي في نفوسهم عقولاً قوية الحسِّ، قادرة على التفكير الواضح فتستطيع في الوقت ذاته أنْ تفهم أجمل التجارب الإنسانية وأعمقها.
- أنْ يكون متألقاً بارزاً في الإبداع، وذلك من خلال ما تفيض به نفسه، فيشارك في أنشطة علمية وثقافية واجتماعية، فيحرَّر مقالاً في مجلة، أو يلقي حديثاً توجيهياً أو ثقافياً في إذاعة المدرسة، وهكذا يكون مؤثراً بشخصيته في مدرسته بين متعلميه وزملائه.

- أنْ يوظف المعلم قواعد اللغة العربية الواردة في المنهاج توظيفاً سليماً في التعبير والقراءة والكتابة.
- أنْ يقرأ النصوص الأدبية المتضمَّنة في المقرر الدَّراسي قراءة سليمة معبرة، يتمثل فيها المعاني ليشد انتباه المتعلمين.
- «أنْ يكون معلم اللغة قد اكتسب الملكة اللغوية الأساسية التي سيُكلف بإيصالها إلى تلاميذه، والمفروض أنْ يكون قد تمَ له ذلك قبل الدخول إلى طور التخصُّص ... وأنْ يكون له تصوُّر سليم للغة حتى يُحْكِم تعليمها، ولا يمكن أنْ يحصل له ذلك إلَّا إذا اطَّلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص»[1].

هذا هو معلم اللغة العربية الذي نريدُه، إنه منشئ جيل واعٍ، محبّ للغته وأمته ووطنه، شَاعر فوق ذلك بالقيم الإنسانية الكبرى التي يحاول أنْ يكون داعياً لها من خلال قلمه وعن طريق عقله وقلبه.

3 ـ2 المتعلم:

هو ذلك الفرد الذي توفر له الاستعداد لبدْء مرحلة تعليمية معنية، يتحكم فيها المستوى العقلي والزمني، كما وجب أن تتوفر لديه قدرات واهتمامات وانشغالات بغية اكتساب المهارات والعَادات اللغوية التي يطمح المعلم تعليمها له، ويجب على المعلم في الآن ذاته مراعاة استعدادات المتعلم لتقبل المعارف[2].

المصطلح المقابل في اللغة الفرنسية للفظة متعلم L'apprenant، وهو المصطلح الجديد القديم الذي أحيتْه التعليمية وجعلته في مقابل مصطلحات أخرى تشير إلى معناه، مثل التلميذ élève والطالب étudiantوالمتمدرس écolierو بتجديد الاسم تجدد دور المتعلم في العملية التعليمية، فلفظة متعلم توحي برغبة الفرد في التعلُّم والسعي من أجله دونما ضغط.

فالمتعلم اليوم هو محور العملية التعلمية، فهو في سعي دائم لاكتساب مختلف المعارف والخبرات والمهارات اللغوية لتطوير قدراته المعرفية واللغوية من خلال الإسهام الفعَّال في بناء هذه العملية. فإذا كان في التعليم التقليدي لا يملك أي دور في العملية التعلمية باستثناء تلقيه للمعلومات التي تملى عليه ليحفظها بهدف استرجاعها وقت الامتحان؛ فإنَّ المقاربة الجديدة للمناهج تعمل على إشراكه مسؤولية القيادة، وتنفيذ عملية التَّعلم من خلال

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، جامعة الجزائر، 1973، ص41.
[2] ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000، ص130.

تحضير بعض أجزاء المادة الدراسة وشرحها، كما تتيح له فرصة لبناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في المكتسبات السابقة[1].

ولاختلاف حاجات المتعلم واستعداداته التي تتطور خلال مراحل نموه، فإن محورتيه في العملية التعلمية وطبيعة الثقافة والمعارف التي يتلقاها، وكذا طرائق تقييمها له؛ تختلف من مراحل تعليمية إلى أخرى، وذلك لتتواءم وطبيعة نمو المتعلم اللغوي وخصائصه الجسمية، وحاجاته النفسية والاجتماعية في كل مرحلة، وبشكل يمكِّنه من الفهم والتدبُّر والتمييز، من ثمة يتحقَّق الانتقال من مرحلة عمرية إلى التي تليها دون صعوبات أو عوائق.

يتضح من كل هذا أنَّ المنهاج يأتي في صورة خبرات متكاملة، ويتم وضعة من أجل المتعلم، يُعْنَى بحاضره ونشاطه، ويراعي خصائصه وطبيعته، ويتغير بحسب حاجاته المرحلية؛ حتى يصبح متعلماً مشاركاً إيجابياً في كل عملية تعلُّمية «فبقدر مراعاتنا لهذه الطبيعة وتلك الخصائص أثناء بناء المنهج، ومن خلال الإجراءات العملية داخل حجرة الدرس، بقدر ما يساعد التلاميذ على تقبل اللغة كمادة دراسية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها، وبالتالي يساعد ذلك على نموه اللغوي، كما يساعد على اكتساب سلوكيات إيجابية، كالثقة بالنفس، والمبادأة في الحديث، وتوجيه الأسئلة والإجابة عما يطلب منه الإجابة عنه»[2] ،تتحقق هذه الاستجابة النوعية من المتعلم أثناء تعلُّمه وفي حياته العملية، أي يصبح ذلك عنده كفاءة حياتيه يوظفها عند الضرورة.

قد يكون جدير بنا ذكر حاجات المتعلم المساعدة للإقبال على التَّعلم، وهي حاجات لابدَّ لكلِّ كائن بشري، وبخاصة المتعلم في المدرسة.

نظرية (ماسلو Maslow) للحاجات النفسية: اهتم(Maslow)[3]بتحديد الحاجات النفسية للفرد، وقد بين ذلك من خلال هرَمه تدرج الحاجات، «والافتراض الرئيسي في هذه النظرية هو أن الفرد إذا نشأَ في بيئة لا تُشْبِعُ حاجاته؛ فإنَّه من المحتمل أن يكون أقلَّ قدرة على التَّكيُّف وغير صحيح وظيفياً»[4]

[1] ينظر، مناهج السنة الثالثة متوسط، الديون الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط،2004، ص04

[2] إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر، د.ط ،2005، ص72.

[3] إبرهام ماسلو، Abraham Maslow، عالم نفس أمريكي، وُلد في بروكلين، نيويورك سنة 1908، من أبوين يهوديين من روسيا، درس القانون بالجامعة بضغط من والديه؛ لكنه ما لبث أن ترك مدينته ليدرس في جامعة (وسكنس) فحصل فيها على ماجستير في الآداب عام 1931 ودكتوراه في الفلسفة عام 1934، بدأ التدريس في كلية بروكلين. خلال فترة حياته اتصل بالعديد من الأوربيين المهاجرين أمثال: ألدرفروم، وكورت قول دستن. أشتهر (ماسلو) بنظر يته تدرج الحاجات، ويُقترض في هذه النظرية أنَّ الحاجات أو الدوافع الإنسانية تنتظم في تدرج أو نظام متصاعد من حيث الأولوية، أو شدة التأثير. توفي في 08جويلية 1970 عن عمر ناهز 62 سنة. من مؤلفاته: الدافعية والشخصية سنة 1954، أبعد ما تستطيعه الطبيعة البشرية سنة 1972، نحو سيكولوجية كينونة 1968. ينظر، محمد حسين نصَّار وآخرون، الموسوعة العربية الميسرة، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، مج6، ط1، 2010-1431ه، ص2978.

[4] مدحت محمد أبو النصر، الإدارة بالحوافز: أساليب التحفيز الوظيفي الفعال، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط2، 2012، ص117.

لذلك رأيت أنه من الضروري التطرق لهذه النظرية لتبيان أهمية الحاجات وفاعليتها مع المتعلمين عامة، وفي التعليم الابتدائي بالأخص.

تتحدث هذه النظرية عن سلَّم أولويات الإنسان المختلفة مؤكدة بأن هناك العديد من الحاجات التي يسعى لإشباعها من خلال قيامه بالعديد من الأفعال والتصرفات للوصول إليها، كما تنصُّ على أنَّ الحاجات غير المشبَّعة تسبب إحباطاً وتوتراً وآلاماً نفسية حادة.

ويتمثل هذا الهرم **في الشَّكل الآتي**[1]:

هرم ماسلو للحاجات النفسية

قَدّم (ماسلو) نظريته في الحاجَات النفسية الإنسانية، وحاول فيها أن يضع نسقاً مترابطاً، يفسر من خلاله طبيعة الحَاجات التي تحرك السلوك الإنساني وتشكله، وفي هذه النظرية يفترض (ماسلو) أنَّ الحاجات أو الدوافع الإنسانية تنتظم في تدرج، أو نظام متصاعد من حيث الشدَّة أو التأثير، فعندما تُشْبع الحاجات الأكثر أولوية، أو الأعظم حَاجة وإلحاحاً، فإن الحاجات التالية في التَّدرج الهرمي تبرزُ وتطلب الإشباع هي الأخرى، وعندما

[1] ينظر، حمدي على الفرماوي، الحاجات النفسية في حياة الناس اليومية، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، ط1 ،2008، ص7-17.

نشبع نكون قد صعدنا دَرجة أعْلى على سلَّم الحَاجات. وهكذا حتى نصل إلى قمة هذه الحَاجات وفْقاً لأولويتها في النظام المتصاعد، كما وصفه (ماسلو) وقبل ذكر هذه الحاجات نقدِّمُ مفهوم الحَاجة.

الحاجة في الاصطلاح: الحاجة صفة يتميِّز بها كلٌّ منا حيث «يَرى ماسلو أنَّ الحَاجة هي ما يثير الكائن الحي، مما يجعله يعمل على تنظيم مجاله، بهدف القيام بنشاط ما، لتحقيق مثيرات أو أهداف معينة»[1]ويعرفها (زيدان) قائلاً: «الحاجة هي حالة داخلية أو استعداد فطري، أو مكسب شعوري أو لا شعوري، عضوي أو اجتماعي أو نفسي، يثير السُّلوك الحركي أو الذهني، ويُسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لا شعورية»[2].

من خلال هرم (ماسلو) لتدرج الحَاجات، نوضح تراتبية هذه الحاجات المتصاعدة والمترابطة[3]:

1. الحاجات الفسيولوجية: إنَّها حاجات أساسية لبقاء حياة الإنسان وتمتاز بأنها فطرية، كما تُعتبر نقطة البداية في الوصُول إلى إشباع حاجات أخرى، وهي تشمل جميع عناصر المجتمع البشري، إلَّا أنّ الاختلاف يعودُ إلى درجة الإشباع لكل فرد حسب حاجته.

2 . حاجات الأمن: تحقِيق هذه الحَاجات يرتكزُ على مقدار الإشباع المتحقَّق من الحاجات الفسيولوجية، فهي مهمة للفرد، فهو يسعى إلى تحقيق الأمن لنفسيه، وتحقيق الطمأنينة الكاملة، ويسعى كذلك إلى تحقيق الأمن في العمل أو مكان التعلُّم لتفادي الأخطار والمعيقات المثبطة. إنَّ شعور الفرد بعدم تحقيق هذه الحَاجات سيؤدي إلى انشغاله فكرياً ونفسياً مما يؤثر على أدائه في العمل أو التعلُّم.

3 الحاجات الاجتماعية: لا ريبَ أنَّ الكائن البشري اجتماعي بطبعه، يرغبُ أنْ يكون محبوباً من الآخرين عن طريق انتمائه إليهم، ومشاركته لهم في مبادئهم وشعاراتهم التي تحدّد مسيرة حياته، وأنَّ السلوك الذي يَسْلكه معهم هو فرصة لتحقيق هذه الحاجَة عن طريق تكوين علاقات ودٍّ وصَداقة، وقد أوضحت الدراسات أَنّ الفعل السلوكي الذي لا يحقِّق هذه الحَاجات يؤدي إلى اختلال في التوازن النفسي لدى المتعلمين أو العاملين.

4 . الحاجة للتقدير: حين يشعر الفرد بالثقة ويتحقَّق له التقدير والاحترام من الآخرين، فإنه يشعر بعظم مكانته، هذه الحاجة تشعر الفرد بأهميته وقيمه ما لديه من إمكانات، ليُسْهم في تحقيق أهداف مرصودة، لهذا يُتَطَلَّب من المسؤول أو المعلم أنْ يركِّز على حاجات التقدير، لأنها بمثابة محرك لدوافع المتعلمين والعاملين.

---

[1] عبد الرحمان عدس، ومحي الدين توق، المدخل إلى علم النفس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2005، ص177.
[2] محمد زيدان، النمو النفسي للطفل والمراهق، ونظريات الشخصية، دار الشروق، جدّة، السعودية، ط4، 1994، ص 52- 53.
[3] مدحت محمد أبو النصر، الإدارة بالحوافز: أساليب التحفيز الوظيفي الفعال، ص110.

5. الحاجة إلى تحقيق الذات: وهي حاجة يحقِّق خلالها الفرد طموحاته العليا، وهي مرحلة يصلُ فيها الفرد إلى درجة تميزه عن غيره، فيُصبِح له كيان مستقل، وتُعْتَبَرُ الحاجة إلى الاستقلال من أهم مكونات هذه الحاجة، حيث تظهر منذ مرحلة الطفولة، وتتطور مع تقدم الإنسان في العمر، وَيَنْضُج لِيبدَأ في التحرر والاعتماد على نفسِهِ، لِيُبْرِز قدراته ومواهبه. «وقد أضاف ماسلو في كتابه الأخير الحاجة إلى المعرفة والفهم، ووضعها من حيث الأهمية بعد الحاجة إلى التقدير وقبل الحاجة إلى تحقيق الذات، وذلك أنَّ الإنسان إذا فشل في إشباع حاجته إلى المعرفة والفهم؛ فإنَّ النتيجة المتوقعة هي أنَّه سوف تكون له شخصية فقيرة في معارفها، وقد يؤدي ذلك إلى عدم اهتمامه بالحياة»[1].

المعلم ـ بالطبع ـ يحتاجُ إلى هذا الهَرَم النفسي، لأنَّه يتعامل مع مجموعة من المتعلمين، ممن قد يكون منهم من يفتقد الأمن في البيت أو المدرسة أو يدفعُه الفقر والحاجة إلى إهمال الدروس، فلا ينتبه في الفصل بسبب شرُودِه. سيلاحظ المعلم أنَّ بعض طلابه في مراحل متفاوتة على سلَّم الحاجات في هرم ماسلو. فعدم توفر الغذاء والأكل يؤدي إلى الجوع وعدم التركيز. وقلة الأمن من الأسباب المؤدية إلى الخوف والقلق فينخفض التحصيل الدراسي، كما أنَّ القهر الأسري وفقدان العطف يؤديان إلى عدم الاتزان والاهتمام ورسم معالم الطموح المستهدف، والأمر ذاته بالنسبة للحاجة إلى التقدير، والحاجة إلى تحقيق الذات.

3-2-2 دور الحاجات النفسية في السلوك:

تلْعَبُ الحاجات النفسية دوراً هاماً في سلوك الفرد، وسلوكه في الغالب يوجَّه بحاجات نفسية على اختلافها، والدور الأكبر سوف يكون للحاجات الأكثر أهمية بالنسبة للفرد، أي إنَّ نمط سلوك الفرد سوف يعتمد وبشكل كبير على الحاجة النفسية الهامة لديه، فمثلاً نجد الأفراد الذين تغلُبُ على سلوكهم حاجة السيطرة والزعامة؛ يعملون على إشباع تلك الحاجة من خلال ميلهم للأدوار التي فيها تزعم الآخرين، ويشعرون بالضيق عندما يشعرون بأنْ ليس لهم دور في قيادة الوسط الذي هم فيه، ونراهم يميلون للمناقشة. ورغم ذلك فهم لا يتقبَّلون آراء الآخرين بسهولة؛ في حين نجد أنَّ الأفراد الذين تغلب عليهم الحاجة للإنجاز، فسيغلب على سلوكهم ما يجعلهم يحقِّقون تلك الحاجة، حيث يعملون بكل جدّ واجتهاد على إنجاز الأعمال الموكلة لهم بإتقان وتفوُّق؛ مما يشعرهم بالتفوق والنجاح والشهرة. في المقابل نجد أنَّ السلوك الغالب في الأفراد الذين لديهم الحاجة للاستقلال الذاتي، هو عدم اعتمادهم على الآخرين[2]. وتكون هذه الحاجة بشكل كبير في مرحلة المراهقة، حيث يكون

[1] المرجع السابق، ص110.
[2] ينظر المرجع نفسه، ص121.

المراهقون بحاجة لكل ما يثبت استقلالهم؛ ويرغبون بأن يعاملهم الآخرون بشكل يؤكد ذلك، وهم حساسون تجاه أيِّ شيء يؤثر على استقلالهم أو يمسُّه. وهناك حاجات نفسية تزداد في مرحلة الشباب بشكل عام، وهي الحاجة للتغيير والتنويع، خاصة وأنهم على أعتاب عالم جديد عليهم، وهو عالم الكبار؛ فشعورهم بالطاقة والحيوية يجعلهم يعملون على استكشاف هذا العالمَ؛ وشعورهم بالملل الذي لا يتناسب مع تلك الحيوية يجعلهم يسعَون نحو التجريب والتغيير، وربما المخاطرة أحياناً [1].

تُعْتَبر الحاجات النفسية من المحددات الرئيسية التي يجب التعرف عليها كي نستطيع فهم السلوك؛ بل يمكن القول بأنها المفتاح الحقيقي لفهم السلوك بوجه عام، وسلوك الإنسان بوجه خاص، حيث إنَّ مظاهر الاضطراب تظهر لدى الكائن الحي أو الإنسان خصوصاً عندما يواجه صعوبات تحُولُ دون قدرته على إشباع حاجاته «ومن هذا يمكن إدراك طبيعة وأهمية الحاجة النفسية؛ فالحاجة النفسية، ومنذ زمن طويل كانت ولاتزال من المجالات الخصبة للبحوث والدراسات العلمية، ففي البداية كانت مجالاً للدراسة الفلسفية والتجريدية والتأملية من جهة، ومن جهة أخرى مجالاً للدراسات الدينية، فنجد أن الإمام (أبا حامد الغزالي) استخـــــــدم في تفسيره للسلوك الإنساني مفهوم الدافع، ولقد أكَّد على الوظيفة المزدوجة للدوافع [2]» ولازالّتِ الحاجات النفسية تُعْتَبر من أولويات واهتمامات الباحثين والعلماء نظراً لأهميتها، والاهتمام بالحاجات النفسية بدأ منذ أوائل القرن العشرين على يد العالم (**ماكدوجال**) ثم (موراي) من بعده، ولكن الاهتمام الأكبر بهذا المصطلح برز بعد نظرية (ماسلو) حول هرمية الحاجات، حيث انصبَّتْ جهود الباحثين والعلماء على دراسة الحاجات النفسية انطلاقاً من الإطار الذي حدده (ماسلو) لتلك الحاجات أومن منطلقات أخرى[3]

الحاجات النفسية لا تقتصر على مجتمع بعينة، فهي تتميز بأنها عالمية من خلال أنَّها توجد لدى جميع البيئات والمجتمعات الإنسانية دون استثناء، وتكتسب خصائصها من ثقافة البيئة التي يعيشها الفرد، فأهمية الحاجات النفسية تختلف من مجتمع لآخر؛ فمثلاً المجتمعات الغربية تركِّز على تنمية الحاجة للاستقلال لدى أبنائها، في المقابل فإن المجتمعات الشرقية تنمي الحاجة للانتماء عند أبنائها، وقد يقع الاختلاف في الحاجات النفسية للمجتمع الواحد أو البيئة الواحدة، ويرجع هذا الاختلاف لطبيعة دور الفرد في البيئة التي

[1] ع ينظر، مر عبد الرحمان المفدى، الحاجات النفسية للشباب ودور التربية في تلبيتها، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض، السعودية، د.ط، ص44-47

[2] عبد الكريم العثمان، الدراسات النفسية عند المسلمين وعند الغزالي يوجه خاص، مكتبة وهبة، القاهرة مصر ،1981 م، ص 207

[3] ينظر، عمر المفدى، وسليمان جمعة الحاجات النفسية لمرحله وسط العمر، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، القاهرة، مصر، العدد41، 2002، ص03

يعيشها، فحاجات الذكور تختلف عن حاجات الإناث، والاختلاف قدْ يعود إلى المستوى التعليمي والاجتماعي لأفراد البيئة الواحدة [1].

إنَّ تناولنا للحاجات وأنواعها يقتضي منا الحديث عن الدافعية ومنها الدافعية للتعليم. إذْ ينشأ الدافع نتيجة وجود حاجة معنية لدى الكائن الحي؛ فإن وجود حالة الدافعية لدى الفرد؛ يعني أنه يَسْعى نحو إشباع بعض الحاجات المعينة التي نشأت عنها هذه الحاجة، ولكي تتجلَّى العلاقة بين الدافعية والحاجات نعرف في البدء الدافعية.

الدَّافعيةLa motivation: عرَّف (موري Murray) الدافعية بأنها «عاملُ داخلي يستشير سلوك الإنسان ويوجه لتحقيق التكامل»[2]،ويشير مصطلح الدافعية إلى «مجموعة الظُّروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حَاجاته، وإعادة التوازن عندما يختلُّ، وهي حالة فسيولوجية نفسية داخلية تحرِّك الفرد للقيام بسلوك ما، في اتجاه معين لتحقيق هدف محدد، وإذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الإنسان بالضَّيق والتوتر حتى يحققه»[3] ،إذاً الدَّافعية عَامة، حَالة تدفع الفرد إلى سلوك منهُ يستهدف إشباع تلك الحاجة، وتحقيق الاتزان.

الدافعية للتعلَّم: إنّ التعليم الجيد هو الذي يؤسَّسُ على واقع المتعلمين والموافق التعليمية التي يهيِّئهُا المعلم للمتعلمين، كلما نَبَعَتْ من دوافِعِهِ، كانت أكثر تأثيراً من غيرها. ويستطيع المعلم أنْ يربط دائماً بين كثيرٍ من موضوعات الدُّروس، ودوافع المتعلمين وحاجاتهم التي يسعون إلى إشباعها بما يتَّفق مع ميولهم وقدراتهم، ويلاحظ هنا ــ مثلاً ــ أنَّ المتعلِّم لا يتعلَّم حلَّ المسائل الحسابية، أو تحليل الأحداث التاريخية بسبب ميله الفطري لهذه الأعمال؛ وإنَّما لأنه يستطيع من خلال هذا إشباع حاجته إلى التفوق والشهرة والحُصول على تقدير معلميه أو ولديه، وذلك استجابة لدافع تحقيق الذات.

يتبين من خلال هذا أنَّ المعلم الناجح هو الذي يساعدُ المتعلم على إشباع كافة حاجاته من خلال ممارسة كافة الأنشطة المتنوعة داخل الفصل، أو في نطاق المدرسة، سعياً وراء الارتقاء بالعملية التعليمية التعلُّمية من أجلِ تحقيق أهداف التَّعلم والكَفَاءات المقصودة.

---

[1] ينظر، محمد الوطبان، وجمال علي، الفروق بين الجنسين في الحاجات النفسية الأساسية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، ع 49، 2005، ص18

[2] صالح حسن الداهري، علم النفس العام، دار الكندي للنشر، الأردن. د.ط ،1999، ص 99.

[3] بوحمامة وآخرون، علم نفس التعلُّم والتعليم، الأهلية للنشر والتوزيع، الكويت، د ـ ط، 2006، ص 86.

تُعْتَبَر الدافعية للتعلُّم أو الدافعية المدرسية على أنَّها حاله مميزة من الدافعية العامة، وهي خاصّة، وهي خاصّة بالموقف التعليمي.

الدافعية «حتمية إذْ لا سلوك بدون دافع، وهي توجه انتباه المتعلم، وتعمل على استمراره، وتزيد الاهتمام والسّعي نحو التعلُّم، ويعتمد التعلُّم على حالة المتعلم واتجاهاته نحو التعلُّم»[1]، كما أنَّ الدافعية للتعلُّم تشير إلى «حالة داخلية لدى المتعلِّم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجَّه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقَّق التَّعلُّم»[2]، يركز التعريف على الدوافع الداخلية النابعة من إرادة المتعلِّم ذاته، لا منْ دوافع خارجية، وحين تكون الدوافع داخلية، فإن تحقيق الطموح يكون أكثر قوة.

وقَدْ قَرَنَ (تارديف، Tardif) في تعريف الدافعية بين الحالتين الداخلية والخارجية، فيقول: «الدافعية للتعلم هي ما يحرِّك سلوك المتعلِّم نحو هدف أو غاية معينة، بحيث يكون مصدر ذلك السلوك داخلياً أو خارجياً، فهي ناجمة عن التصور والإدراك الذي يحمله المتعلِّم من الأهداف التي يتوقعها، ويرجوها من التحاقه بالمدرسة، وما يحمله عن قيمة تلك النشاطات التي يقدمها»[3]

نستشفُّ من هذه التعاريف أنَّ الدافعية للتعلُّم هي تلك القوة الداخلية أو الخارجية التي تقوم باستشارة سلوك المتعلم، وتقوم بتوجيهه نحو تحقيق هدف التعلُّم والرغبة في الحصول على أكبر قدر من المعرفة، ثم تقوم بإعطاء الطاقة والباعث للاستمرار في الأداء من أجل الوصول إلى الهدف المرجو؛ وهو السعي نحو التعلُّم.

سبق لنا الذكر في التعريفات أنَّ الدافعية ــ حسب مصدرها ــ إمأَّ داخلية أو خارجية، فما هي الدوافع الداخلية، وما الدوافع الخارجية؟

1. الدوافع الداخلية: الدوافع الداخلية تكون نابعة من داخل الشخص والطاقة الداخلية والتوجيه الذي يكون السّبب في القيام بالشيء. ويكون الباعث الرغبة الذاتية في القيام بذلك العمل، إذْ يقوم بالوظائف من أجل ذاته وسعياً منه لتحقيقها، وليس مدفوعاً للقيام بأي عملٍ من أجل أنْ يقدره الآخرون فحسب، وإذا كان الفرد ــ كما رأينا ــ مدفوعاً داخلياً للقيام بالنشاط من ذاته، فهو يقوم بأيِّ نشاط من أجل الحصول على إشباع الرغبة، وتحقيق الراحَة النفسية.

[1] يوسف قطامي، ونايفة قطامي، نماذج التعلم الصَّفي، دار الشروق، عمان، ـالأردن، ط2، 2000، ص97.
[2] محي الدين توق، ويسف قطامي، وعبد الرحمان عدس، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2003، ص211.
[3] صلاح محمود علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1988 1، ص77.

وقد عرَّف (روسل Roussel)الدافعية الداخلية بأنَّها تمثل مجموع القوى التي تدفعنا للقيام بنشاطات بمحض إرادتنا، وهذا للأهمية والمنفعة المتعلقة بها، كما تفرض اللذة والإشباع اللذان نشعر بهما، بمعنى أنّ الطالب يعمل في بعض الأحيان تحت تأثير الدافع الداخلي، فيعمل على إخراج طاقته وتوجيهها برغبته للقيام بأداء النشاط[1]، فيعزّزُ إذْ ذاك نفسه لذاته، ليحقق الرضى النفسي، لا ليحصل على تقدير أو ثوابٍ. فالمتعلم حينئذٍ يكون تعلُّمه كبيراً لأنه نابعٌ من دوافعه الداخلية.

2. الدوافع الخارجية: الدوافع في هذا النوع تتمثل في أنَّ مصدر الطاقة خارجي، حيث تقومُ بتوجيه أداء الفرد، وتحثه على العمل، فيقوم به من أجل الآخرين، لا من أجل نفسه، بحيث يقدره الآخرون، ويثنوا عليه، أو من أجل الحصول على حوافز خارجية كالمكافآت والثواب وتجنب العقاب.

فالمتعلم الذي يكون دافعه خارجياً يكون محكوماً من الخارج لا من الداخل، وبذلك يكون مسلوب الإدارة الحقيقية، فهو يعمل من أجل أنْ يترك انطباعاً حسناً عنه لدى الآخرين، لأنه يعمل من أجل إرضائهم وليس لذاته[2]، ومهما يكن الدافع داخلياً أو خارجياً، فإنه يحقِّق للمتعلم كفاءة، إلَّا أنَّ الكفاءة العملية تكون أكثر ثباتاً عندم يكون الدافع داخلياً لدَى المتعلم، وهذا الذي نريد ترسيخه في متعلمينا لتظل الإرادة والعزم مُتَّقِدَين بوقود الدافع.

أنواع الدوافع: الدوافع من حيث النوع قسمان: دوافع أساسية (أولية)، ودوافع ثانوية.

1- **الدوافع الأولية**: وهي مرتبطة بالجانب الفسيولوجي العضوي للفرد مثل الدافعية للغذاء والهواء، وهي تركز على الأساس البيولوجي الغريزي، ويطلق عليها كذلك الدوافع الفطرية، فهي وراثية تنشأ عن حاجات الجسم الخاصة، فهي فطرية غير متعلَّمة، وتسمى كذلك دوافع البقاء، ويعود ذلك إلى أنها ضرورية للمحافظة على بقاء الفرد واستمرار وجوده، مثل دوافع الجوع، ودوافع الإخراج، ودوافع حبِّ الذات[3].

2- **الدوافع الثانوية**: هي عبارة عن دوافع مُتَعلَّمة ومكتسبة، وتتغير خلال عملية التعلَّم والتطبُّع الاجتماعي التي يتعرض لها الفرد في الأسرة، أو في المدرسة، أو غيرها من مصادر التعلُّم، ويكون لها أساس نفسي، وتنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها. ومن أمثلة الدوافع الثانوية، الدافع للتفوق، الدافع للنجاح، الدافع للصداقة، الدافع للسيطرة [4].

[1] يُنظر، صالح حسن الداهري، علم النفس العام، المرجع السابق، ص105
[2] ينظر، السيد خير الله، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان. د- ط،1981، ص63-64.
[3] ينظر، صالح حسين الداهري، ص102-103.
[4] ينظر، المرجع السابق، ص 102-103.

إنَّ مجموعة الدوافع الثانوية التي يتعلَّم المتعلِّم تحت تأثيرها، تختلف من فرد إلى آخر، كما أنَّها تختلف عند الفرد الواحد في المواقف التعليمية المختلفة التي يمر بها. فالدَّافع الأساسي لتعلم موضوع ما، عند فرد معين، قد لا يثير عند فرد آخر أيَّ ميلٍ أو رغبة نحو تعلمه، وقد يندفع الفرد للعمل سعيا إلى هدف معين في وقت من الأوقات، ثم يتركه إلى عمل آخر نتيجة ظهور دوافع أخرى جديدة.

لهذا السَّبب علينا ألَّا نندهش حين نجد متعلماً يجتهد ويثابر ليظهر بمظهر متفوق في النشاط الرياضي، مثلاً، أو في دراسة مادة معينة في سنة من السنوات الدراسية، ثم يهمل هذا النوع من النشاط، أو يهمل دراسة المادة المعنية في السنة التالية، وهنا يجب أن نبحث عن الدوافع التي كان يعمل تحت تأثيرها في الحالتين، فقد يكون مدفوعاً لممارسة النشاط الرياضي، أو دراسة مادة محددة تحت تأثير الرغبة في إرضاء المعلم الذي يحفِّزُ على ذلك، أو الذي يدرسه تلك المادة لعلاقته الطيبة به، ولتشجيعه المستمر له؛ فلما تغيَّر المشرف أو المعلم في السنة الموالية ضعف الدافع، وتدنى بذلك نشاط المتعلم وانخفض بالتالي مستواه عما كان عليه قبلاً.

أسباب انخفاض الدافعية للتعلم: تُعَدُّ الدافعية في أيّ مجال عَاملاً مهماً من العوامل التي تؤدي إلى التقـــــدم والإنجاز خلال سنوات الدراسة المختلفة، غيرَ أنّ هذا العَامل قد ينخفض أو يتدنى عند كثير من المتعلمين لأسباب مختلفة، تذكُر منها[1]:

1 . عدم توفر الاستعداد للتعلم من ناحيتين: الأولى طبيعية كأن يكون في سنٍّ أقلَّ من أقرانه، فلا تتوفر له الاستعدادات اللازمة للتعلُّم، أو أنْ يكون نموُّه بطيئاً بالمقارنة مع أقرانه، أما الثَّانية فخاصه، مثل عدم توفر المفاهيم والخبرات القبلية الضرورية للتعلّم الجيد.

2. عدم اهتمام الطالب بالتعلم أساساً بالإضافة إلى عدم وضوح ميوله وخطط مستقبله، حيث لا يدرك الطالب أهمية الاستمرار في التعلم.

3 غياب النماذج الحية الناضجة ليقلِّدها الطالب ويسْتعين بها.

4. عدم إشباع بعض الحاجات الأساسية (الأولية).

ولعلاج هذه الأسباب المثبِّطة للدَّافعية، نرى أنَّه يجب العمل على:

ـ ترسيخ أهمية العلم وحبِّه لدى المتعلمين من خلال الإرشاد والتوجيه.

ـ تفعيل دور الأنشطة اللَّاصفية والرحلات والمعارض والألعاب الرياضية والمكتبة.

[1] الخالدي أديب، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص101.

ـ إعطاء المتعلم قدراً من الحُرية، يخلّصه من الضغط الذي يعيشهُ.

ـ مُساعدة الطالب في تحديد هدفه المستقبلي، ليكون ذلك حافزاً له على التعلُّم.

ـ إشباع حاجات المتعلمين الأساسية.

ـ العمل على توفير الراحة والاطمئنان للمتعلمين في كُلّ المراحل، خاصَّة مرحلة التعليم الابتدائي، لأنها بمثابة بداية صنع الإنسان المستقبلي الفاعل.

وما من شك في أنَّ المسلم الحقَّ يشبع حاجاته العضوية والنفسية والاجتماعية والعقلية دون الإخلال بجانب على حساب آخر، وتكون عملية إشباع الغرائز من خلال الدوافع في ظلال الإسلام الذي ينظم كيفية إشباعها باعتدال دون إفراط ولا تفريطٍ.

وظائف الدوافع: نستخلص مما تقدم عن الدافع أو الدافعية الوظائف الآتية[1]:

1 . تزويد السلوك بالطاقة المحركة: حيث إنَّ الدوافع تطلق الطاقة وتثير النشاط حَتى تتعاون المثيرات والحوافز الخارجية مع الدوافع الداخلية، على تحريك السلوك وتوجيهه.

2 . تحديد النشاط واختاره: الدوافع تجعل الفرد يستجيب لموضوعات وموافق معينة، وَيُهْمل غَيرها، كما تحدّد الطريقة والأسلوب الذين يستجيب بها الفرد لتلك المواقف.

3 . توجيه السلوك أو النشاط: الطاقة التي يطلقها الدافع دَاخل الكائن الحي لا جَدْوى منها، إلَّا إذا تحرك السلوك باتجاه الهدف لتحقيق الحاجة، وبالتالي إشباع الدافع وإزالة التوتر.

علمنا ـ إذاً ـ أنّ الدافع سبيل لإشباع الحَاجات، كما علمنا من خلال الحاجات النفسية أنّ محورية العلمية التعليمية وطبيعة الثقافة والمعارف التي يتلقاها الفرد، وطرائق تقديمها تختلف باختلاف المراحِل التعليمية، ويعني ذلك أنَّ لكلَّ طور في مرحلة التعليم الابتدائي خصائص يجب مراعاتها، فما هي خَصائص متعلمي المرحلة الابتدائية؟

3-2-3 خصائص متعلمي المرحلة الابتدائية:

لمَّا كان المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلُّمية، فإنَّ علماء النفس عمدوا إلى تقسيم مَراحِل الطفولة إلى خمس مراحل، ويُعَدُّ هذا التقسيم على أساس النمو الجسمي للطفل، وما يواكب هذا النمو من خصائصَ نفسية، ونمو عقلي ولغوي وهذه المراحل هي[2]:

[1] صالح حسن الداهري، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص120

[2] ينظر، عبد الغني عبُّود، وحسن عبد العال، فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط3، 1982، 137.

1 . مرحلة الطفولة الأولى: من الولادة إلى سن ثلاث سنوات.

2 . مرحلة الطفولة المبكرة: من ثلاث إلى ست سنوات.

3 . مرحلة الطفولة المتوسطة: من ست إلى تسع سنوات.

4 . مرحلة الطفولة المتأخرة: من تسع سنوات إلى اثنتي عشرة سنة.

5 . مرحلة المراهقة: من سن الثالث عشرة سنة.

على ضوء هذا التقسيم يقع متعلمو المرحلة الابتدائية في الفئة العُمرية من (**06** إلى **12**) سنة أيْ إنَّ المرحلة الابتدائية تمتدُّ لتشمل مرحلتي الطفُولة المتوسطة والمتأخرة إذْ «بانتقال الطفل من سن السادسة حتى سن الثانية عشرة يدخل مرحلتي الطفولة المتوسطة والمتأخرة، والمرحلة الأخيرة يُطلق عليها مرحلة الطفولة الهادئة علامة على بدْء اختفاء الصَّخب والضَّجيج والعناد الشائعة في المرحلة السَّابقة»[1]،ويمكن عرض خصائص النمو ومتطلباته من خلال مرحلتي الطفولة المتوسطة والمتأخرة (تلاميذ المرحلة الابتدائية) إلَّا أنّ لكل مظهر من مظاهر النمو المختلفة تطبيقات تربوية خاصَّة به، يجب أنْ يدْركها المعلم، أو من يقوم بعملية التدريس لهؤلاء التلاميذ في هاتين المرحلتين (الطفولة المتوسطة والمتأخرة)[2]، وتتمثل هذه الخصائص في الجوانب الآتية[3]:

1 –النمو الحركي: حيث تنمو العضلات الصَّغيرة والكبيرة في المرحلة العمرية من(**6إلى9**) سنوات، ويُقْبل الطفل على العمل اليدوي، كما يتميز بالنشاط الزائد، وتعلم المهارات الجسمية والحركية اللازمة للألعاب والأنشطة المختلفة، ويطَّردُ النَمو الحَركي، حيث تعتَبَرُ المرحلة العُمرية من(**9إلى12**) سنة هي مرحلة النشاط الحركي الواضح، ويستمتع الأطفال في المرحلة العمرية من (**6الى9**) سنوات بأوجه النشاط العضلي كالجري والقفز والتسلق؛ أما أطفال المرحلة من(**9الى12**) سنة تنمو لديهم المهارات الحركية ويتميز أداؤهم بالتناسُقِ.

إجراءات عملية تربوية للنمو الحركي:

- الاهتمام بتغذية الطفل.
- توسيع نطاق الإدراك عن طريق الرحلات إلى المتاحف والمعارض.
- توفير الوسائل الديداكتيكية المجسَّمة في المدارس الابتدائية؛ لأنَّ الطفل شغوف بالمحسوسات.
- توفير الكتاب المدرسي بخط واضحٍ وصور واضِحة جذابة.

[1] مريم سليم، علم نفس النمو، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2002ص313
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص320، وينظر، حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، دار المعارف، د.ط ،1986، ص216-233
[3] ينظر، عبد الغني عبُّود، وحسن عبد العال، فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته، ص250، وحامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، ص161-235.

- إتاحة الفرص للمتعلمين للتعبير عن نشاطهم العضلي خلال ممارسة الألعاب مع توفير المكان والوقت المناسبين للأطفال.
- إتخاذ النشاط الحَركي خاصة مدخلاً لتعليم الأطفال، وإثراء أنواع النمو المختلفة.
- لغة الأطفال الأساسية في هذه المرحلة هي الحركة والجري والانطلاق مع أدوات اللعب الإيهامي، كما أن خيال الطفل يتدخل في تصور الأشياء والأحداث، وحواس الطفل هي المصدر الرئيس للإدراك ولتنمية محصوله اللغوي.

2 ـ **النمو الحسي**: يشاهد في المرحلة من (**6إلى 9**) سنوات تطور في النمو الحسي، وخاصة الإدراك، ويتضح ذلك تماماً في عمليتي القراءة والكتابة. ومع بداية المدرسة الابتدائية تظهر قدرة الطفل على التمييز بين الحروف الهجائية المختلفة الكبيرة والمطبوعة، ويستطيع تقليدها. ويستمر السمع في طريقه إلى النضج، ويتطور الإدراك وخاصة إدراك الزمن، إذ يتحسن في المرحلة من (**9 إلى 12**) سنة إدراك المدلولات الزمنية والتتابع الزمني للأحداث التاريخية.

وتمتاز شخصية تلاميذ الحلقة الأولى من (**6إلى 9**) سنوات بأن إدراكهم المفاهيم الزمن والمكان والمسافة مازال محدوداً، كما يستخدمون خبراتهم البديلة والفجَّة أحياناً في حل بعض مشكلاتهم، في حين تتسع قدرة متعلمي المرحلة (من **9 إلى 12** سنة) على فهم العلاقات السَّببية ويتسع إدراكهم لمفاهيم الزمن والمكان والمسافة.
إجراءات عملية للنمو الحسي: تتفق التطبيقات التربوية للنمو الحسي مع النمو الحركي، حيث يُفَضَّل إتاحة الفرص للأطفال في هذه المرحلة للتعبير عن نشاطهم من خلال الألعاب مع توفير المكان والزمان المناسبين، إضافة إلى ضرورة تركيز النشاط اللغوي على المحسوسات من الأشياء.

3-**النمو العقلي**: إنَّ الالتحاق بالمدرسة يؤثر في نمو الطفل، وذلك في المرحلة العمرية من (**6 إلى 9**) سنوات، والمدرسة هي المؤسسة التي أقامها المجتمع للتكفل بعملية التربية والتعليم والسلوك القويم القائم على القيم والمعايير الاجتماعية التي تحدِّدُها ثقافة المجتمع، ويستمر النمو العقلي بصفة عامة في تسارعه خلال المرحلة من (**6 إلى 9**) سنوات ومن ناحية التحصيل يتعلَّم الطفل المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب. ويُلَاحظ هنا أهمية التعلُّم بالنشاط والممارسة الدائمين. كما ينمو في هذه المرحلة التخيل، وينتقل من الإسهام إلى الواقعية والابتكار والتركيب، وينمو اهتمام الطفل بالواقع والحقيقة.

ومن ناحية أخرى فإن النمو العقلي يظهر في هذه المرحلة من (**9 إلى 12**) سنة بصفة خاصة في التحصيل الدراسي، ويدعَّم ذلك الاهتمام بالمدرسة والتحصيل وبناء المستقبل العلمي للطفل. وتنمو مهارات القراءة وتتضح تدريجياً القدرة على الابتكار مع القدرة على التخيل والإبداع، وينزع أطفال السنة السابعة بشكل عام إلى النقد والتشكك والسؤال باستمرار عن معنى ما يلقى عليهم من مفردات، أو ما يقدم إليهم من معلومات. ويزداد حبُّ الاستطلاع عند الأطفال في المرحلة العمرية من (**9 إلى 12**) سنة إضافة إلى الرغبة في التعلُّم، ويحبون جمع البيانات والحصول على معلومات من مجالات مختلفة ومن مصادر متنوعة ومتعددة.

إجراءات عملية للنمو العقلي:

- أنْ تكون مقررات المناهج ملائمة لمستوى النُّضج العقلي التي وصل إليها الطفل.
- أنْ يعتمد التدريس في السنوات الأولى على حواس الطفل، وذلك عن طريق تشجيع الملاحظة والنَّشاط
- ربط التدريس بمظاهر الحياة، أو الأشياء الموجودة في البيئة.
- استغلال الهويات والمهارات الموجودة عند الطفل لمساعدته على تنمية الخيال؛ مع العلم أن التخيل في مرحلة الطفولة المبكرة يبدأ من الواقع وهو خيال جامع، أما التخيل في مرحلتي الطفولة المتوسطة والمتأخرة، تخيل مرتبط بالواقع ومقيد بقوانين الطبيعة.
- تدريب الأطفال على التفكير واكتشاف العلاقات بين الأشياء.
- مواصلة استخدام الألعاب اللغوية، وتوظيف أوجه النشاط المختلفة والتركيز على التدريبات الاتصالية التي تنمي القدرة على الإبداع اللغوي والتخفيف من التدريبات النمطية.

4- **النمو اللغوي**: يعتبر النمو اللغوي في المرحلة من (6 **إلى 9**) سنوات بالغ الأهمية، حيث تُعْتبر هذه المرحلة هي الأساس في اكتساب اللغة، وتعتبر هذه المرحلة مرحلة الجمل المركبة الطويلة، ولا يقتصر الأمر على التعبير الشفهي، بل يمتد إلى التعبير الكتابي؛ أمَّا عن القراءة؛ فإن استعداد الطفل لها يكون موجوداً قبل الالتحاق بالمدرسة، ويظهر ذلك من خلال الاهتمام بالصور والرسوم والمجلات.

وتتطور القدرة على القراءة بعد ذلك إلى التَّعرف على الجمل وربط مدلولاتها بأشكالها، كما أنَّ عدد الكلمات التي يقرأها الطفل في الدقيقة تزداد مع النمو، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة تمييز المترادفات، ومعرفة الأضداد. وينضج تقدم النمو اللغوي في المرحلة من (**9إلى 12**) سنة في كلام الطفل وقراءته وكتابته، حيث تزداد المفردات، ويزداد فهمها، كما يزداد إتقان الخبرات والمهارات اللغوية، ويلاحظ طلاقة التعبير والجدل المنطقي في المرحلة

الابتدائية عامة. وتنمو المفردات اللغوية من صف دراسي إلى آخر أعلى، كما أنَّ تلاميذ هذه المرحلة يستخدمون الأسماء بنسبة تصل إلى ثلاثة أضعاف استخدامهم للأفعال، وذلك لأن طبيعة الفعل أكثر من طبيعة الاسم تعقيداً، كما يقل تَكْرار المفردات في الأحاديث المنطوقة تدريجياً تبعاً لتقدم المتعلم في العمر[1].

إجراءات عملية للنمو اللغوي:

- توضيح أهداف تعليم اللغة العربية وإشعارهم بقيمة ما يتعلمونه، وذلك تماشياً مع رغبتهم في هذه المرحلة في السؤال عن أهداف ما يُقَدَّم لهم من خبرات؛
- تعويدهم على الاستعمال السليم لمخارج الحروف ليكون تواصلهم مع غيرهم دون عوائق؛
- تحفيزهم على التواصل والحوار دخل الحجرة وخارجها باللغة العربية، بغية تدريبهم على الاسترسال في الحديث بهذه اللغة دون تلكؤ أو ارتباك؛
- الممارسة المتكررة للفراءة الكتابة، فما القراءة والكتابة إلا وجهان لعمله واحدة كل منهما تؤدي للأخرى

أهداف تعلم المتعلم اللغة العربية: لا جَرَمَ أنَّ الحرص على تعلم اللغة العربية له أهداف يقصدها المجتمع أو متعلم اللغة ذاته، من هذه الأهداف نذكر[2]:

- تنمية قدرة المتعلم على القراءة وشغفة بها، وتمرُّسه بمهاراتها والتَّعوُّد على آلياتها كالاسترسال فيها، وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى.
- إثراء ملكة المتعلم اللغوية، ليستطيع التواصل بها والتعبير عن حاجاته وما يختلج في صدره.
- توجيه المتعلم نحو القيم الجمالية في اللغة العربية، وإشعاره بما فيها من روعة الخيال وصور الجمال اللفظي والأسلوبي.
- تمكين المتعلم من التعبيرين الوظيفي والإبداعي، وهما وسيلتان أساسيتان في حياته.
- الاتصال بمشاهير الأعلام المبرزين في تاريخنا العربي والإسلامي، وقراءتهم في أعمالهم الأدبية والإنسانية، والإفادة من تراجمهم ونتاجهم؛ للكشف عن قيمتهم وأحوال عصورهم وتطور مجتمعاتهم.
- تنمية المهارات الأساسية اللازمة للتفكير ومنها: الدقة، الوضوح، التسلسل، والمنطقية، والتدليل، وإتقانهم المهارات اللازمة في كل فن من فنون اللغة.

[1] ينظر، يوسف قطامي، ونايفة قطامي، نماذج التعلم الصَّفي، مرجع سابق، ص107
[2] ينظر، عامر فخر الدين، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب القاهرة، مص.د.ط.2000، ص37

3-3 المعرفة:

حتى نتناول عناصِر العملية التعليمية، فإننا نجدُ أنَّ المعْرفة هي عنصر من العناصِر المكونة للمثلث الديداكتكي، ذلك لأن العلاقة بين هذه العناصر الثلاثة هي علاقة تكامل، والمعرفة وتوظيفها هي المقصَدُ في نهاية العملية التعليمية، ولا تكون المعرفة وظيفية إلَّا إذا تحولت إلى كفاءة علمية عملية.

إنَّ تاريخ الفلسفة منذ المرحلة اليونانية القديمة يمكن عدها عملية بحث عن إجابة لسؤال: ما المعرفة؟ وعلى الرغم من الفروق الجوهرية بين المذهب العقلي والمذهب التجريبي فقد اتفق الفلاسفة الغربيون عموماً على أنَّ المعرفة معتقد صادق مبرّر؛ وهو مفهوم طرحه أول مرة أفلاطون في أحد مؤلفاته، غير أنَّ تعريف المعرفة أبعد ما يكون عن الكمال من حيث المنطق، فوفقاً لهذا التعريف لا يشكل اعتقادنا في صدق شيء ما، معرفتنا الحقيقية به ما دامت هناك فرصة ولو ضئيلة لأن يكون معتقدنا خاطئاً؛ ولذا فإن السَّعي وراء المعرفة في الفلسفة الغربية يكتنِفُه قدر كبير من النزوع إلى الشَّك، وهو ما دفع فلاسفة عديدين إلى البحث عن طريقة تساعدهم على تبيُّن حقيقة المعرفة بما لا يدع مجالاً للشكِّ مستهدفين اكتشاف المعرفة الجوهرية أو الأساسية والتي يمكن تأسيس المعارف الأخرى كلّها عليها[1].

والمعرفة تتطلَّب التوظيف والاستخدام، فبقدر استخدام المعرفة في تنظيم الأعمال وتسخير الوسائل وحلِّ المشكلات تكون كفاءة الأعمال، ويكون مردودها وفوائدها المرجوة محققة، فقوة المعرفة تأتي من توظيفها بكفاءة في شؤون الحياة، فدون هذا التوظيف تبقى المعرفة شكلاً جميلاً تنقصه الروح التي تبثُّ به الحياة .

تُغَذِّي محطَّات دورة المعرفة بعضها بعضاً، فنشر المعرفة وكذلك استخدامها، يؤديان إلى ظهور مصادر جديدة لتوليدها، وتوليد المعرفة يتطلَّب نشرها والاستفادة منها، كما أنَّ توظيف المعرفة والاستفادة منها على نطاق واسع لا يتم دون نشرها وجعلها متاحة للجميع.

إنَّ مجتمع المعرفة في هذا العصر هو المجتمع الذي يهتم بدورة المعرفة، ويوفر البيئة المناسبـــــــــة لتفعيلها لتفعيلها وتنشيطها وزيادة عطائها، بما في ذلك البيئة التقنية الحديثة بشكلها العام وبيئة تقنيات المعلومات على وجه الخصوص، بما يسهم في تطوير إمكانات الإنسان وتعزيز التنمية والسعي نحو بناء حياة كريمة للجميع. وأركان مجتمع المعرفة تتمثل في:

- إطلاق حريات الرأي والتعبير والتنظيم؛

[1] توفيق عبد الرحمان، الإدارة بالمعرفة، تغيير ما لا يمكن تغيُّره، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة، مصر، د.ط، 2004، ص431.

- النشر الكامل لتعليمٍ راقي النوعية؛
- توطين العلم؛

3-3-1 ماهية المعرفة:

المعرفة لغة: عرِفَ، العِرْفَانُ: العِلْمِ[1].عرفَهُ يعرفُهُ معرفَةً وعِرفاناً وعِرْفةً بالكسر فيهما ...قال الراغِبُ: المعرِفَة والعِرْفان إدراك الشيء بتفكير وتدبُّر لأثره، فهي أخص من العلْم، ويُضَادُّه الإنْكَارُ، ويُقال فلانٌ يعرف الله ورَسُوله، ولا يُقَالُ يعلَمُ اللَّهَ، لمَّا كان معرفة البشر لله تعالى هو تدبُّر آثاره دون إدراك ذاته. ويُقالُ، اللهُ يعلَمُ كذا، ولا يُقَالُ يُعْرِفُ كذا لمَّا كانت المعرفة تُسْتَعْمَل في العلم القاصر المتوصَّل إليه بتفكيرٍ، وأصلُه من عرفْتُهُ، أي أصَبْتُ عرْفَهُ، أي رائحتَهُ.[2]

إذاً، المعرفة هي الإدراك الجُزئي أو البسيط، في حين أنَّ العِلم للإدراك الكلي أو المركّب.

المعرفة اصطلاحاً: المعرفة هي كل عملية يتمكن الفرد بها من معرفة شيء ما، أو الحُصول على معلومات عنه، أو كل أنواع المعرفة من إدراك حِسَّي وتذكر وتخيل وتصوُّر وحكم واسْتدلال[3]...ويمثِّل هذا المستوى (المعْرفة) أبسط العمليات العقلية، وأولها يتعرف الفرد فيه على الأشياء، أو يميز بعْضها وفق المعطيات المقدمة له، كما يُقْصَدُ به القدرة على تذكر المعلومات أو المعارف سَواء للتعرف عليها، أو باستدعائها من الذاكرة بصورتها نفسها، أو بشكل مقارب جداً للذي سبق به تعلُّمها من قبل[4]، وجاء في المعجم التربوي أنَّ المعرفة هي «مجموعة الوقائع والحقائق والمفاهيم ولمعلومات التي تتكون لدى الإنسان نتيجة محاولات متكررة لفهم الأشياء والظواهر المحيطة به»[5]، ويجدها ربحي عليان عبارة عن «إبداعٍ إنساني رَاقٍ ناتج عن تفاعل حيوي بين مكونات المنظومة المعرفية من خبرات إنسانية، وإمكانات مادية وتقنية وبحث وتطوير ودراسات، إلى غير ذلك، (ويضيف)... إنَّ المعرفة تتولدَّ في واقعٍ حيّ معاش تتشكَّل وتعيد تكوين ذاتها في منظومات جديدة، من سماتها أنها تضيف قوة ونفوذاً وتسلطاً وتفوُّقاً لمن يمتلكها»[6].

---

[1] ابن منظور، لسان الغرب، مادة (ع.ر.ف)، مج[5]، ص636.
[2] مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مصطفى حجازي، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، مج[24]، د.ط،1987، ص133.
[3] حسن شحاتة، وزينب النجار، وحامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص281.
[4] مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، مادة (ع.ر.ف)، ص281.
[5] فريدة شنان، ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ملحقة سعيدة الجهوية، الجزائر، د.ط،2009، ص123.
[6] ربحي مصطفى عليان، إدارة المعرفة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ،2008، ص471.

فالمعرفة بشكل عام هي تلك البيانات المبوَّبة والمرتبة ترتيباً منطقياً يستخْلِصُ منها ذوو القدرة على التفكير الإبداعي خبرة أو معرفة في موضوع معين (بيانات، معلومات، معرفة) وهي نوعان[1]:

أ . **المعرفة الصريحة**: وهي موثَّقةٌ معلنة ظاهرة للعيان ولها وجودٌ مادّي (مكتوب، مطبوع، مرسوم، مصور، منطوق...) بالإمكان تناقلها وقياسُها وتداولها بين الأفراد.

ب . **المعرفة الكامنة (الضمنية)**: غير موثَّقة ضمنية في عقول الأفراد، ناتجة عن خبرات شخصية يصْعُبُ تناقلها وقياسُها، ويمكن إثراؤها والتشارك بشكل اجتماعي. تتألف من حقائق وبيانات وصور ذهنية، وأحكام وتوقعات ومعتقدات، ووجهات نظر ومفاهيم واستراتيجيات تفكير...

بناءً على ما تقدم تُعْتَبرُ المعْرفة أكثر خُصوصية من العِلم، لأن المعرفة هي العلمُ بعين الشيء مفصْلاً عمَّا سواه، إذْ إنّ كل معرفة تُعْتَبَر عِلماً ولا يُعْتَبَر كل علم معرفة؛ لأنَّ لفظ المعرفة يعني تمييز هذا المعلوم عما سواه، والمعرفة تتم بنوع من التدبُّر والتفكير، وتُسْتخْدَم في موضعٍ آثارُه مُدْرَكَة دون إدْراك ذاته، كقولنا (أعرف الله)، أمَّا العلم فيْستَخْدَمُ في إدراك الذات، كأن تقول لقد عرفْتُ زيداً، ولا تقول علمت زيداً.

أنواع المعرفة في مجال التربية: لقد صنَّف علماء التربية المعرفة إلى أصناف كل منها يتعلق بجانب من جوانب المعرفة الإنسانية[2].

1. **المعرفة السلوكية**: عندما يصير موقف المتعلم مألوفاً، نتعرف من خلاله على كونه قد اكتسب معرفة سلوكية، يمارسها بصفة تلقائية دون إيعاز من المعلم.

2 . **معرفة تقريرية**: معرفة المتعلم عن الشيء، أو موضوع مَا، كمعرفة مجموعة من الحقائق، أو قائمة من التواريخ، أو قواعد لعبَة، كلها أمثلة للمعرفة التقريرية، وهناك الأكثر تعقيداً للمعرفة التقريرية، مثل معرفة أنَّ الماء ضروري للنبات، وأنّ الأرض تدور حول نفسها، كما أنَّ التفضيلات الشخصية، والآراء مثل الديمقراطية أفضل من الديكتاتورية هذا كلَّه من أشكال المعرفة التقريرية.

3. **معرفة شرطية** : وهي مَعْرفةُ متى ولماذا تُسْتخَدَم المعْرفة التقريرية، أو المعرفة الإجرائية، إنَّ معرفة متى تُسْتَعمل الجملة التعجبية في نصَّ تعبيري يعتبر مثالاً للمعرفة الظرفية أو الشرطية، والشأن ذاته في معرفة متى تُسْتَخدْم استراتيجية من استراتيجيات التعليم، مثال ذلك أثناء إنجاز اجب مدرسي : متى يقرأ المتعلم بتركيز ودقة؟ ومتى يضعُ خطاً تحت الكلمات المفتاحية؟

[1] ينظر، المرجع السابق، ص471.
[2] ينظر، فريدة شنان، ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ص34- 35.

4. **معرفة إجرائية:** هي معرفة المتعلِّم كيفية عمل شيء، فالقدرة على آلية القراءة الشعرية، أو أداء لعبة رياضية، أمثلة عن المعرفة الإجرائية، مع ملاحظة أنَّ معرفة قواعد لعبة من اللعب تصنّف كمعرفة تقريرية، بينما معرفة أدائها معرفة إجرائية.

5. **معرفة فعلية:** أنْ يتعلم المتعلِّم المعرفة الفعلية بأن يكتسبها كعلم، ليوظفها في العمل الفعلي، ثم يمارس هذه المعارف الفعلية المكتسبة في وضعيات أخرى أكثر تعقيداً.

3-3-3 خصائص المعرفة: للمعرفة خصائص متعددة، أهمها الآتي[1]:

ـ **أنها إنسانية:** مَّيزت المعرفة الإنسان عن باقي الكائنات الحية، كما أنه هو الذي ينقلها من جيل إلى آخر، وهو القادر على إيجادها وتوليدها وتجديدها.

ـ **أنها تراكمية:** إذْ تتكونُ المعْرفة وتحدث في فترات زمنية طويلة نسبياً، وتتراكم ويحتفظ بها الفرد أو المنظمة بغرض معالجة مشكلات، أو مواقف معينة.

ـ **أنها تتولَّدُ وتتجدَّدُ:** إنَّ لدى الأفراد والمنظمات خصوبة ذهنية تجعلها قادرة على توليد المعرفة الجديدة.

ـ **أنها تتقادم أو تموت:** فكما تتولَّد فإنها تتقادم، أو تموت أيضاً، فمثلاً في مجال الحاسوب أصبحت تتقادم بسرعة، أو تُفْقَد بموت حاملها.

ـ **المعرفة يمكن امتلاكها:** الحائز على لمعرفة يمكنه الاحتفاظ بها، أو بيعها، أو المتاجرة بها، ومع ذلك تظل موجودة لديه.

ـ **أنها تُخَـــــــــزّنُ:** فالمعرفة يمكن أنْ تخزن في الوثائق وأدمغة الأفراد، وقواعد المعْرفة، ومواقع الأنترنت وغيرها.

ـ **أنها لا تفنى بالاستعمال:** المعرفة قابلة للاستعمال الدائم لأكثر من غرض.

المعرفة المدرسية: حين نتناول المعرفة المدرسية، فإنَّنا نجدها المعرفة التي تُبْنَي وترَّكزُ عليها بقية المعارف، وهي معرفة تتجسَّد في المقرَّر الدراسي والمقرر الدراسي، هو جزء من مكونات المنهاج الذي هو أعم وأشمل، إذْ يجمع كُلَّ العناصر المساندة والميسرة لتحقيق المعرفة، والحديث عن المعرفة المدرسية يقتضي منا تناول المنهاج ليتجلى الفرق بينه وبين المقرر الدراسي.

رابعاً – المنهاج (المنهجُ)

1-4 ماهية المنهاج:

[1] ينظر، نجم عبود نجم، إدارة المعرفة، المفاهيم والاستراتيجيات، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، ط2، 2002، ص103..

ا. **المنهج لغة**: المْنهَاجُ والمْنهجُ مصْدَران لنَهَجَ يَنْهَجُ، ومنه الطريق نَهْجٌ: واضحٌ، ونهجْتُ الطريقَ: بيَّنتهُ، وانتهجْتُهُ: اسْتبَنْتهُ، ونهجَ الطريقُ وأنْهَجَ: وَضُحَ. قال يزيد حداق السُّنِّي:

ولقد أضاءَ لك الطريقَ وأنْهَجَتْ منْـــه المسالِك والهُدى بعديُّ

وأنهج الثوب: أخلَقَ، صار قديماً، وأنهجَهُ البِلَى، وبُرْدٌ منْهَجٌ: أيْ قديم[1]، والمناهج جمع المنهج والمنهاج، وقد ورد في القرآن ذكر لفظ المناهج في قوله تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾[2]، واللفظ من نفس المادة نهج نهجاً الأمر: أبانه، ونهج الطريق: سلكه.

منهج ومنهاج Ligne de conduite / méthode: كلمة المنهج ترجمة للكلمة الفرنسية méthode، وهي يونانية الأصل، استخدمها أفلاطون بمعنى البحث أو النظر أو المعرفة، كما استخدمها أرسطو بمعنى البحث[3].

المنهج اصطلاحاً: يختلف المنهج في مفهومه القديم عن مفهومه الحديث:

- **المنهج في مفهومه التقليدي**: يعني المنهج المدرسي قديماً مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية اصْطُلح على تسميتها بالمقررات الدراسة[4]، وهذا يعني أن المنهج قديماً كان يركز على المعلومات في صورة مقررات دراسة، لكن مع مرور الزمن تطور هذا المفهوم، فأصبح غير مقصور على المقرر الدراسي.
- **المنهج في مفهومه الحديث**: يُعْتَبَر المنهج بأنه «مجموعة القرارات التي تسفر عنها دراسة المجتمع وثقافته وفلسفته التي يلتزم بها، ودراسة المتعلم وطبيعته وعلاقاته وتفاعلاته في السياق الاجتماعي الذي ينتمي إليه والتي تنعكس على أهداف المنهاج ومحتواه، وتحدد العلاقة بين المحتوى والتعليم واستراتيجيات التدريس، وغير ذلك من مقومات العملية التعلمية سواءً على مستوى القرارات الاستراتيجية، أو في مستوى القرارات التكتيكية»[5]، ومن بين تعريفاته ـ أيضاً ـ أنه عبارة عن «مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية و الثقافية و الرياضية و الفنية والعلمية التي تخططها المدرسة و تهيؤها لطلبتها ليقوموا بتعلُّمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف اكتسابهم أنماطاً من السلوك أو التعديل، أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب من خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات

[1] ينظر، جار الله الزمخشري، مادة (ن.هـ. ج)، أساس البلاغة، دار الفكر، بيروت، لبنان د.ط،2004، ص659-660.
[2] سورة المائدة، الآية 48
[3] ينظر، عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، شركة وكالة المطبوعات، الكويت، د.ط ،1987، ص 4-5.
[4] ينظر، صالح هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر العربي، عمان، الأردن ط3 ،1999، ص19
[5] أحمد اللقاني، وعلى الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرَّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط2 ،1999، ص263.

المساعدة في نموهم»[1]، والحديث هنا عن المنهج التربوي لا يعني منهج مرحلة معنية، ولا مستوى محدداً، ولكن يعني المناهج التربوية في جميع مراحل التعليم المختلفة. ولقد ركز الدَّمرداش في تعريف المنهج على الخبرات التي يتعلمها المتعلم، وتُتَرْجم في سلوكه داخل المدرسة وخارجها إذْ يقول: «المنهاج بالمفهوم الحديث الواسع يشمل جميع الخبرات التعليمية التي تنظِّمها وتشرف عليها المدرسة، ويمارسها التلاميذ داخل المدرسة وخارجها لغرض إحداث تغييرات معينة في سلوكهم تحددها ا لأهداف التربوية»[2].

جاء المفهوم الحديث للمنهج كردِّ فعل للمفهوم التقليدي، فبدأت دعوات المربين فلاسفة التَّربية إلى أنْ يتضمن المنهج ما وراء قاعة التدريس ليشمل الاهتمام بالجوانب المهارية والوجدانية للمتعلمين، إضافة إلى الجوانب المعرفية، وهي الأساس في عملية التعلُّم.

4-2 عناصر المنهاج التربوي التعلمي:

هناك وجهات نظر مختلفة حول عناصر المناهج، ومن وجهات النظر الشائعة التي تنسب إلى (تايلور) أنَّ المنهاج يتكون من العناصر التالية[3]:

1. **الأهداف.**
2. **المحتوى.**
3. **طرائق التدريس.**
4. **الوسائل التعليمية (تكنولوجيا التعليم).**
5. **التقويم.**

4-2-1 المكون الأول ـ الأهداف التعلمية: على ضوء الأهداف التَّربوية التعلمية يتحدد المحتوى وطرائق التدريس والوسائل التعليمية، ثم التقويم، وتقويم المخرجات والهدف هو نتاج متوقع حدوثه لدي المتعلمين في ضوء إجراءات وإمكانات وقدرات. وباعتبار الهدف وصْفٌ متوقَّعٌ لسلوك، فلابد أنْ تكون له مصادر اشتقاق، وتختلف مصادر الاشتقاق باختلاف مستويات الأهداف. بالنسبة للأهداف التربوية العامة، فتشتق من السياسة التربوية، وتشتق السياسة التربوية من فلسفة تربوية تكون مكتوبة أو غير مكتوبة. وفي الحالتين تكون هذه الفلسفة في

[1] صالح هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، ص27
[2] توما جورج خورى، المناهج التربوية (مرتكزاتها، تطويرها، تطبيقاتها) المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1983، ص218.
[3] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها، وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2001، ص94.

الإطار الفكري الذي ينظم السلوك ويوجهه ويدفعه. وتنبثق الفلسفة التربوية من فلسفة المجتمع الفكرية ومن منظومته القيمية ومن حاجاته الاجتماعية المتنوعة بالضرورة.

- **ماهية الأهداف التعلمية:**

ـ **.الهدف لغـــــــــــة**: يعنى المرمى والبُغْيَة والحاجة والقصد أو الدقة وتحديد الإصابة، ومن المجاز أهدف له الشيء واستَهْدَفَ: انتصف وأعرض، وهدف للخمسين وأهْدَفَ: قارب[1].

ـ **الأهداف في الاصطلاح**: «هي تلك العبارات التي تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة الدراسية، أو بَعدَ الانتهاء منها مباشرة»[2]، فهي تترجم السلوك المتوقع من المتعلمين بعد تقديم المعارف أو المعارف الأدائية، وهي بالتالي «تمثل العبارات التي يصف الأداءات التي نرغب من المتعلمين أن يكونوا قادرين على القيام بها، قبل الحكم عليهم بالكفاءة في تلك الأداءات. إنها تصف النتيجة المرغوب فيها للعملية التعليمية التعلُّمية، وليس خطوات عملية التدريس ذاتها»[3]، أي ذلك السلوك الذي نوجه إليه المتعلِّم.

ما الأهداف ـ حسب جرونولد ـ إلَّا «تلك النتائج النهائية للتعلُّم مصاغة على أساس التغييرات المرادة في سلوك التلاميذ»[4]، أمَّا عبد الحفظ مقدم، فيجمع بين الأهداف العامة والخاصة في تعريف واحد، فيقول: «تُعْتَبَرُ الأهداف هي الغايات أو المقاصد التي يسعى الإنسان لتحقيقها، وفي المنظومة التربوية تتمثل في النواتج المعرفية والسلوكية والوجدانية التي يسعى كل برنامج تعليمي إلى تحقيقها بعد كل فترة تعليمية باستعمال مجموعة من النشاطات والإجراءات التربوية»[5].

لقد ميز الباحثون بين مستويات الأهداف، وقسموها إلى مستويين: المستوى العام والمستوى الخاص.

1- ***المستوى العام***: ويشمل الغايات والمرامي والأهداف العامة[6].

أ. **الغايات:** هي الأهداف التي تعكس مبادئ مجتمع معين أو تتمثل في نظام القيم التي تشكلت عبر مختلف مراحل تاريخ المجتمع، وللغابات صلة وثيقة بسياسة الدولة في تخطيطها للنظام التعليمي وهي تبعد عن التحديد الواضح للزمان والمكان.

---

[1] ينظر، جار الله الزمخشري، أساس البلاغة، ص697

[2] أحمد سعادة جوت، مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1990، ص226.

[3] أحمد سعادة جودة، وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي للقرن الحادي والعشرين مكتبة الفلاح؛ الكويت، د.ط،19997، ص 282-283.

[4] محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط،1999، ص18

[5] المرجع نفسه، ص18.

[6] المرجع نفسه، ص21-23.

ب. **المرامي**: هي عبارة عن الجانب التطبيقي لما حدَّدْته الغايات معبرةً عن السياسة الرَّسمية للدولة، وهي أقل شمولية وتميل إلى التحديد، وتظهر على مستوى التسيير التربوي، حيث تحدد المرامي التي تقود إلى تحقيق غايات السياسة التربوية، وتتمثل عادة في مخططات ومراحل وبرامج ومقررات.

ج. **الأهداف العامة**: وهي أهدف تصف السلوك، أو الأداء النهائي المتوقع صدوره من المتعلِّم بعد مادة دراسية، أو مقرر دراسي معين تضعه الجهة الرسمية؛ لذلك فهي تظهر على مستوى الفعل التربوي.

2- ***المستوى الخاص***: وتشمل الأهداف الخاصة والأهداف الإجرائية[1].

أ. **الأهداف الخاصة**: وتتعلق بالسلوك المتوقع من المتعلم بعد الانتهاء من مادة دراسية، أو برنامج دراسي، فهي «أهداف مصاغة بعبارة واضحة محددة تعبر عن السلوك المراد تحقيقه عند المتعلِّم، كما تعبِّر عن المهارات القابلة لأن تكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم»[2].

ب. **الأهداف الإجرائية**: وهي أهداف ترتبط بالسلوك الذي يؤديه المتعلم في نشاط معين، هذا لسلوك الذي لا يكون قابلاً للتأويل، بل قابلاً للملاحظة والقياس، كما يُنجز هذا النشاط وفق شروط محددة، وبمعنىً آخر هي «أهداف تصف نيَّة المعلِّم وتحدِّدُ نشاط المتعلِّم وتوجهه، كما تساعد على القياس للحكم على العملية التعليمية»[3]، وتتشكل الأهداف الإجرائية من ثلاثة عناصر:

- ***الفعل السلوكي***: يدل على عملٍ واضح غير قابلٍ للتأويل.
- ***شروط الإنجاز***: يحدِّدُ خلالها المعلم الشروط التي يتم بها عمل المتعلم كاستعمال الوسائل، أو استعمال وسيلة محددة ...
- ***مقياس الإنجاز***: يحدد المعلم عدد الأخطاء التي يمكن قَبُولها، كما يحدد المدة الزمنية للإنجاز لقياس النجاح أو عدمه.

وللأهداف الإجرائية شروط لصياغتها تذكر منها:

- أنْ يتسم بالوضوح والدقة؛
- أنْ يكون قابلاً للتحقيق والتنفيذ؛
- أنْ يكون قابلاً للملاحظة والقياس؛
- أنْ يصف بدقة التغيُّرات التي يراد إحداثها في المتعلم؛
- أنْ يتضمَّن وصفاً للشروط التي ترافق النتائج.

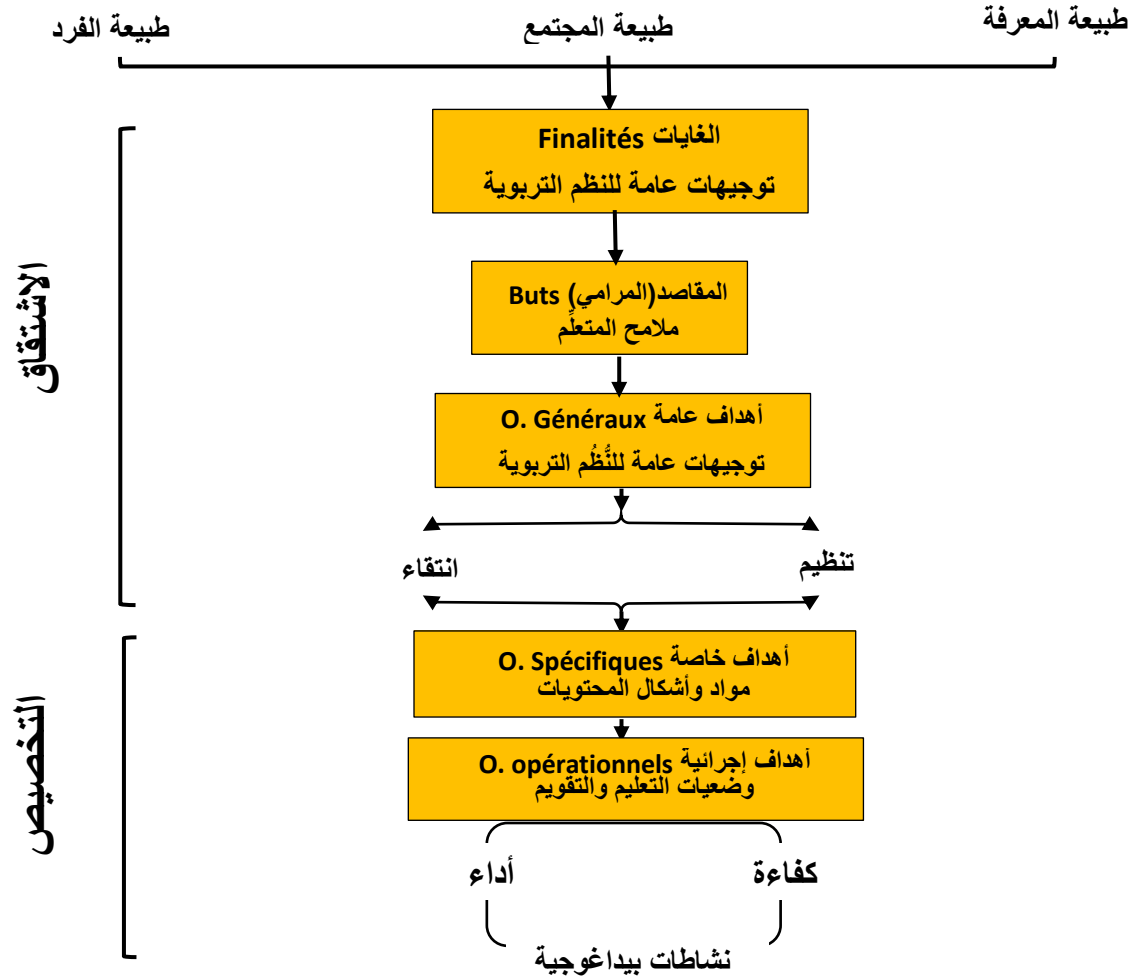
---

[1] ميلود التوري، من درس الأهداف إلى درس الكفايات، مطبعة آنفو برانت، فاس، المغرب، ط1، 2004، ص77.
[2] محمد الدريج، التدريس الهادف، دار عالم الكتب، الرياض، السعودية، ط1، 1414ه، ص86.
[3] على أوحيدة، الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس، مطبعة عمار قرفي، باتنة، الجزائر، د.ط،1997، ص14

تصنيف (سيزار بيرزيا Cisar birzéa) للأهداف: اقترح **Birzéa** سنة **1979** نموذجاً لتصنيف الأهداف التربوية من حيث مستوياتها ومددها الزمنية، وكان من أكثر التصنيفات شمولية وتحديداً، إذْ إنه استطاع أنْ يحدَّد وبدقة كل مدىً زمني بالمستوى الذي ينبغي أنْ يبلغه تحقيق الأهداف، كما حدَّدَ المراحل الفرعية ومتطلبات كل مستوى محدداً قبلها المصادر الأساسية التي يجب أنْ يُرْجَعَ إليها في

اشتقاق الأهداف مكوناً مرجعية المناهج والأهداف التربوية. وأصبح تصنيفه أكثر إجرائية، ولقي انتشاراً كبيراً في أنحاء العالم، وهذا المخطط تبنّته المنظومة التربوية الجزائرية في عملية تخطيط المناهج، وتكوين المكونين.

المخطط التالي يوضح مصادر اشتقاق الأهداف حسب birzéa[1]:



الخطاطة العامة لتعريف الأهداف التعليمية حسب بيرزيا birzéa

وقد صنَّف جماعة شيكاغو **B. Bloom** و**Krathwohl** و**E. Simpson**، الأهداف التربوية حسب نتاجات التعلم، وجوانب الشخصية إلى ثلاثة مجالات وهي المجال **المعرفي** والمجال **الوجداني** والمجال **المهارى الحركي**:

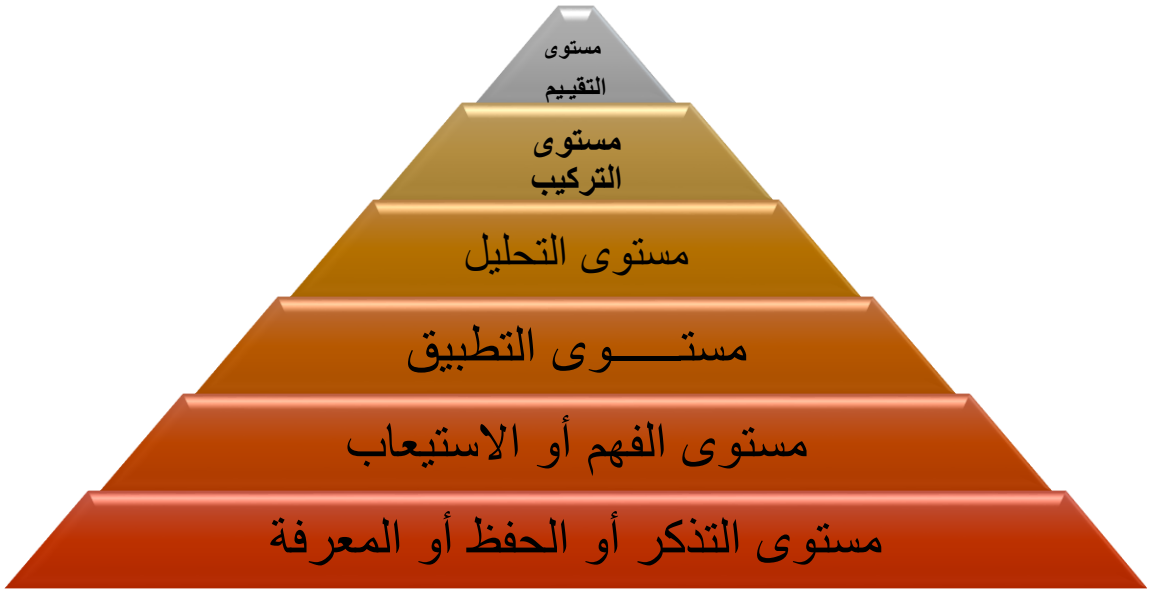
[1] Richard Girard, Les objectifs pédagogiques département démesure et évaluation université Laval, kanada, 1994, p5

مجالات الأهداف:

1- المجال المعرفي[1]: قام بلوم **Bloom**[2] عام **1956** بطرح تصنيفه المشهور للأهداف التعلمية، وقد حُظِي تصنيفه بمنزله كبيرة، ولقد أثر بالفعل تصنيفه في ظهور توجُّهات تربوية حديثة كالتعليم المبرمج، وتفريد التعلم ... وخلال تصنيفه للأهداف التعليمية في المجال المعرفي، قام بتقسيمه إلى ستِّ مستويات مرتَّبة ترتيباً هرمياً تبدأ من السَّهل صعوداً إلى الصعب[3]:

- مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة؛
- مستوى الفهم أو الاستيعاب؛
- مستوى التطبيق؛
- مستوى التحليل؛
- مستوى التركيب؛
- مستوى التقييم.

ويمكن تجسيد تَرَاتُبية هذه المستويات في الخطاطة الآتية[4]:



صنافة بلوم Bloom المعرفية

[1] ينظر، جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص161-165.

[2] **بنامين بلوم B. Bloom**، عالم نفس وتربوي أمريكي، ولد في بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1913، درَّس التربية في جامعة بنسلفانيا، حصل على شهادة الدكتوراه في التربية من جامعة شيكاغو سنة 1942، نال بلوم شهادات مختلفة من جامعة بنسلفانيا، وانتسب لقسم التعليم في جامعة شيكاغو سنة 1940، تخصص في البحث حيث ركز هو وزملاؤه على المجال المعرفي أساساً، وقد طوَّر كراثول المجال العاطفي، بينما **هارو وسمبسون** طورا المجال المهاري الحركي، توفي بلوم سنة 1999 بشيكاغو بالولايات المتحدة الامريكية. ينظر، حسين محمد نصار وآخرون، الموسوعة العربية المسيرة، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، مج2، ط3، 2009، ص768.

[3] جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ص161.

[4] المرجع نفسه، ص162.

أمثلة عن صياغة الأهداف التعليمية لمستويات المجال المعرفي في اللغة العربية.

مستويات المجال المعرفي	أمثلة عن صياغة الأهداف التعليمية.
التذكر أو الحفظ	أنْ يستعمل المتعلم علامات الترقيم المناسبة في المكان المحدد.
الفهم أو الاستيعاب	أنْ يتحدث المتعلَم عما يراه في المشاهد المعروضة مستعملاً جملة تعجبية.
التطبيق	أنْ يستخرج المتعلَم من الفقرة الأفعال المضارعة المرفوعة، والأفعال المضارعة المنصوبة.
التحليل	أنْ يفرق المتعلَم بين الجملة الاستفهامية والجملة التعجبية من خلال التَّنغيم الصوتي، وعلامة الترقيم المناسبة لكل منهما.
التركيب	أنْ يركّب المتعلَم جملة صحيحة من الكلمات التالية: أكبر، أحب، وطني، ولغتي، حباً، المواطن، عظيماً.
التقييم	أنْ يستخرج المتعلَم أحسن عبارة أعجبته في النص، ويذكر سبب اختياره لها.

2- **المجال الوجداني**[1]: يمثل الجانب الوجداني أو العاطفي أحد الجوانب المهمة التي ينبغي التركيز عليها لدى الناس بصورة عامة، ولدى المعلم والمتعلِّم بصورة خاصة، إذْ لا قيمة للمعارف، أو تلك الخلفية المعرفية، إذا لم يمتلك صاحبها مجموعة من القيم والاتجاهات تفيده في حياته اليومية ومهنته العلمية، أو ما نسميه (أخلاقيات المهنة) وهي المتعلقة بالجانب الوجداني للفرد.

ولقد طرح (كراثول Krathwohl)عام 1964 تصنيفاً للأهداف التعليمية في المجال الوجداني (العاطفي) وقد عمل على تقسيمه إلى خمسة مستويات، تبدأ بالسَّهل اليسير في قاعدة الهرم، وتنتهي بالمعقد والصعب في قمته، وتتمثل هذه المستويات الخمسة في الآتي:

- الاستقبال أو التقبُّل؛
- الاستجابة؛
- التَّقييم أو إعطاء القيمة؛
- التَّنظيم؛
- تشكيل الذَّات.

[1] جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ص497، ومحمد بن يحيا زكريا، وعباس مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، د.ط، 2006، ص32-33.

صنافة كراثوُل Krathwohl الوجدانية[1]

يصعُب تحديد المشاعر والأحاسيس، أو إثباتها في المجال الوجداني؛ لذا فإن العديد من المربين يعتقدون بأنه ليس من الضروري استخدام المعيار أو المحك عند كتابة الأهداف التعليمية في هذا المجال؛ بل يتم الاقتصار على كتابة فعل السلوك والجملة التابعة له، ثم الظروف أو الشرط، دون الحاجة إلى تضمين المعيار أو المحك.

ومع ذلك فإنَّ بعض المربين يعتقدُ بأنه يمكن استخدام المعيار عند صياغة الأهداف التعلمية في المجال الوجداني، وذلك عن طريق تحويل الظرف أو الشرط إلى نشاط معرفي أو مهاري حركي وللتمثيل ندرج هذين المثالين:

- أنْ يؤمن المتعلم بأهمية التكنولوجيا في حياة الناس، وذلك من خلال كتابة فقرة من سبعة أسطر تؤكد ذلك.
- أنْ يؤمن المتعلم بأهمية كل من الحاسوب وشبكات الأنترنت في التقدم العلمي والتكنولوجي وذلك بالحديث شفوياً عنها أمام زملائه، ولمدة لا تقل عن عشر دقائق.

أمثلة عن صياغة أهداف تعليمية في اللغة العربية لمستويات المجال الوجداني:

مستويات المجال الوجداني	أمثلة عن صياغة الأهداف التعليمية
الاستقبال أو التقبل	أنْ ينتبه المتعلم إلى صديقه، وهو يتحدث عن المشهد ثم يعيد التَّعبير دون الخروج عن مضمونه.
الاستجابة	أنْ يبيِّن المتعلم متعته في قراءة قصة أعجبته في كتيِّبات المطالعة.
التقييم	أنْ يبيِّن المتعلَم فائدة اللغة العربية في حياته، وهو يعيش في مجتمع مسلم، من خلال كتابة فقرة من ستة أسطر.
التنظيم	أنْ يخطط المتعلَم لعرض مجلة حائطية، تتضمن قصص ومعلقات المتعلمين عن طلب العلم وأهميته.
تشكيل الذات	أنْ يعتز الطالب باللغة العربية، وذلك باستعمالها في تواصله مع زملائه داخل القسم وخارجه.

[1] ينظر، جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ص498

3- المجال المهاري الحركي (النفس حركي)[1] : زادت المنافسة بين المربين بعد ظهور تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وتصنيف كراثول للمجال الوجداني، مما أدى إلى تصنيفات عديدة للمجال المهاري الحركي، مثل تصنيف(راكزديل Ragsdale)وتصنيف (هارو Harrow)وتصنيف (tanner تانر) وتصنيف (ديفDave) ؛ غير أنَّ التصنيف الذي عرف شيوعاً أكثر بين المربين، هو تصنيف (سمبسونSampson) ، وذلك نظراً لسهولته وإمكانية تطبيقه في مختلف المواد الدراسية تقريباً، وتماشيه مع النظام الهرمي الذي سار عليه كل من (بلوم، وكراثول) إذْ يبدأ من السَّهل صعوداً إلى الصعب.

وقد قسمت (إليزابيت سمبسون) المجال المهاري الحركي إلى سبع مستويات وهي:

-مستوى الإدراك الحسي؛

-مستوى الميل والاستعداد؛

-مستوى الإجابة الموجهة؛

-مستوى الآلية أو التعويد؛

-مستوى الاستجابة المعقدة؛

-مستوى التكيف؛

- مستوى الإبداع.

والشكل التالي يمثل التراتُبية الهرمية لهذه المستويات[2]:

صنافة سامبسون Sampson المهارية

[1] ينظر، جودة أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، المرجع السابق، ص552

[2] محمد بن يحيا زكريا، وعباس مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص28، وينظر، جودة أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية ص553.

أمثلة عن صياغة الأهداف التعلمية في اللغة العربية لمستويات المجال المهاري الحركي.

مستويات المجال المهاري الحركي	أمثلة عن صياغة الأهداف التعليمية
الإدراك الحسي	أنْ يختار المتعلم القاموس الذي يحدُ فيه الكلمات التي حددها المعلم للشرح.
الميل والاستعداد	أنْ يبدي المتعلَم رغبة في الكتابة بخط جيد، محاولاً تقليد المعلم.
الاستجابة الموجهة	أنْ يقلَد المتعلَم معلمه في القراءة الجهرية المعبرة والمصحوبة بحركات اليد والإيماءات بعد مشاهدته له.
الآلية أو التعويد	أنْ يستخدم المتعلَم قاموس اللغة العربية بشكل اعتيادي كلَما استدعى الأمر ذلك.
الاستجابة المعقدة	أنْ يصنع المتعلَم وسيلة تعليمية من الأفعال الخمسة بدون مساعدة.
التكيف	أنْ يدخل المتعلَم تعديلات على لوحة تعليمية صنعها زميله عن المبتدأ والخبر بالإعتماد على نفسه.
الإبداع	أنْ يصمِّمَ المتعلَم لوحة تبيِّن الفرق بين الفعلين اللازم والمتعدي.

أهمية الأهداف التَّعليمية: حين نعمل بالأهداف التعليمية في المواقف التعليمية؛ فإننا نقوم بذلك من أجل وضع الأهداف التربوية في عبارات واضحة وقابلة للقياس، فقد عملت الأهداف العامة ـ التي توصف بالغموض في طبيعتها ـ على جعل الآباء وكذا المعلمين غير متأكدين من فعَّالية البرنامج التعليمي ومدى تقدم المتعلمين، ومن هنا فإنه يصعب تقييم المتعلمين، إذا لم تكن الأهداف التعلمية واضحة ومحدَّدة، بحيث تبرهن على وجود ذلك التقدم، وتبْرُزُ أهمية الأهداف في الآتي[1]:

1- استخدامها كدليل للمعلم في عملية تخطيط الدَّرس، بالرغم من أنَّ الأهداف العامة تساعد المعلم على تحديد المحتوى الذي سيقوم بتدريسه، إلَّا أنَّها غير فاعلة في مساعدته لتخطيط دروسه اليومية، ذلك لأن الهدف العام شامل لا يحدّدُ بدقة العمل الإجرائي المتطلَّب القيام به في حصة ما؛ مع المتعلمين.

2- تسهّل الأهداف التعليمية من عملية التعلُّم، حيث يعرِفُ المتعلمون تماماً ما يُتَوقَّع منهم القيام به بموجب هذه الأهداف، فمثلاً لو كانت الأهداف الآتية:

ـ أنْ يذْكر المتعلم الأفعال التي تشتمل عليها الفقرة.

ـ أنْ يحدِّدَ المتعلم الجملة الاستفهامية في النص.

[1] ينظر أبراهيم أحمد غنيم، الصافي يوسف شحاته الجهمي، الكفاءات التدريسية في ضوء الموديولات، التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص55.

ــ أنْ يقرأ المتعلم النَّص قراءة صامتة، ثم يستخرج منه الجملة التعجبية.

فإنَّ المتعلمين هنا يعرفون ما يُتَوقَّعُ منهم القيام به لتحقيق هذه الأهداف، فهم سيقومون بذكر الأفعال في الفقرة، وتحديد الجملة الاستفهامية في النص، ويقرأون النص قراءة صامته ليستخرجوا بعدها الجملة التعجبية المطلوبة.

3ـ تساعد الأهداف التعليمية المعلم على وضع أسئلة أو فقرات الاختبارات المناسبة وبطريقة سهلة وسريعة.

4ـ تعمل الأهداف التعليمية على تجزئة محتوي المادة الدراسية إلى أجزاء صغيرة، يمكن توضيحها وتدريسها بفعالية ونشاط.

5ـ تمثل الأهداف التعليمية معايير دقيقة يمكن استخدامها لاختيار أفضل طرائق التدريس المطلوبة، وأنسب الأنشطة والوسائل التعليمية المرغوب فيها.

6ـ تساعد الأهداف التعليمية المتعلمين على اكتشاف ما إذا تمَّ بالفعل تحقيق ذلك الهدف أم لا، وتُعْتَبر الاختبارات الأدوات أو الوسائل ذات أهمية كبرى في التعليم والتعلُّم إذْ توضح للمعلمين والمتعلمين على حدٍّ سواء فيما إذا كانواً قد نجحوا في تحقيق أهداف أيِّ مقرر دراسي أم لا.

من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات: تمَّ الارتقاء من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات أو كما يصفه بعض المربيين (الانتقال من الجيل الأول للأهداف إلى الجيل الثاني للأهداف) وذلك لتلافي منطق التعليم الذي يركز على المعرفة، وتقديمها جاهزة للمتعلم إلى منطق التعليم المركز على المتعلم، الذي يُعْتَبَر دوره محورياً في العملية التعليمية التعلُّمية[1].

فالمتعلم الحقيقي لا يركز على المعارف فقط؛ بل أيضاً توظيف ودمج المعارف، فلا يُعْقَلُ تقديم المعرفة للمتعلم دون تحويلها إلى ممارسات وكفاءات لها دلالة واقعية عند المتعلم، إذِ الدروس لم تعدْ عبارة عن معارف فقط؛ بل هي معارف ومعارف أدائية، ثم دمج المكتسبات (الكفاءة).

وقد سبق أنْ عرَّفنا الكفاءة قبلاً، وتمَّ تحديدها بأنها «حُسْنُ التَّصَرف القائم على التجنيد والاستعمال الناجعين للموارد»[2]. والموارد هي عبارة عن موارد داخلية (المعارف، والمعارف الأدائية، والمواقف) وموارد خارجية وتتمثل في (الكتب، الخرائط، القواميس، أجهزة إلكرتونية ...)

ولعل أبرز الأسباب التي أدت إلى العمل بالمقاربة بالكفاءات هي التالية:

- مواكبة الطفرة العلمية التي يشهدها العالم.
- الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلُّم.

[1] برنارد ري، الكفاءات المدرسية تعلم وتقويم، ص15-24.
[2] المرجع نفسه، ص14.

- التركيز على السيرورة بدل النتائج.
- يمكِّن المتعلمين من بناء المعرفة بالشَّكل السَّليم.
- تطوير وترقية بيداغوجيا الأهداف.
- تجاوز الطرح السلوكي المجزّئ للفعل التعليمي التعلُّمي.
- تحويل المعارف العلمية إلى معرفة عملية.
- تحقيق الانسجام الأفقي والعمودي بين الأنشطة والأطوار التعليمية.
- جعل التقويم ملازماً للفعل.
- إعداد مناهج فعالة وقابلة للتنفيذ.

بعقد مقارنة بينه وبين الأهداف، نتبيَّنُ التميُّز الذي حُظِيَت به المقاربة بالكفاءات:

العناصر الديداكتيكية	المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
المتعلِّم	• يتبيَّن بسهولة النتيجة التي يجب بلوغها (محددة بدقة) • تركِّز على تعليمات تعكس مهمَّات بسيطة، تهدف إلى أن يشعر المتعلم بالطمأنينة.	• يصْعُب على المتعلِّم تبيّن النتيجة التي يصل إليها، فلابد من تجنيده موارد متنوعة. • تركز على تعليمات تعكس مهمَّات مركبة تسعي إلى المبادرة (يمكن أنَّ تولِّدَ لدى المتعلم شعوراً بعدم التوازن في بداية التعلُّم)
التعلُّم	• تركز على المعارف خاصة. • تهدف إلى تعلُّمات محددة بدقة. • تعلُّمات مجزأة (أهداف محددة) • متأثرة بالسلوكية.	• تركز على المهارات والقدرات خاصة. • تهدف إلى تعلمات عامة غير مجزأة. • تعلمات مدمجة (معارف، مهارات، قدرات). • متأثرة بالبنائية، والبنائية الاجتماعية.
التقييم	• التقييم بواسطة تمارين تطبيقية. • تقييم يقوم على المقارنة بين المتعلمين. • في العادة كمِّي. • تبحث عن مشروعية المحتوى (تغطى مجموع محتويات المادة) • تخبر عن النتائج بالنظر إلى الأهداف.	• التقييم بواسطة أنشطة إدماجيه. • تقييم دوري ومنتظم يعتمد مقارنة النتائج بالمعايير. • في العادة نوعي. • تنتقي محتويات بالنظر إلى الكفاءات الأساسية. • تخبر عن درجة تملُّك المتعلم للكفاءات واستراتيجيات التعلُّم.
التعليم	• تهتم اكثر بالتعليم التلقيني والطريقة الاستجوابية. • مقارنة تحليلية. • التخطيط للأنشطة باعتبار الأهداف الخاصة.	• تهتم بالتعليم التفاعلي الذي يركز على أنشطة التعليم، وعلى التقييم التكوني. • مقارنة إجمالية. • التخطيط للأنشطة باعتبار الكفاءات الأساسية.

لا يمكن أبداً الفصل بين الأهداف والكفاءات فالأهداف جزء من التدريس بالكفاءات، ذلك أنه ما من كفاءة من أنواع الكفاءات إلَّا وتشتمل على أهداف، وتختلف من حيث دلالتها وتجسيدها حسب نوع الكفاءة، وهذه الكفاءات في التعليم أنواع[1]:

1. **الكفاءة الأفقية La compétence Transversales**: وهي مجموعة الموافق والمعارف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، ويرمي التحكم في الكفاءات الأفقية إلى دفع المتعلِّم نحو اكتساب المعارف وحسن الفعل، والتعلُّم باستقلالية متزايدة، فالقراءة مثلاً: هي آلية الأداء في كل الأنشطة مهما كانت لغوية أو علمية أو اجتماعية.
2. **الكفاءة القاعدية La compétence de base**: هي مجموع نواتج التعليم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية التي توضِّح بدقة ما سيفعله المتعلِّم، أو ما سيكون قادراً على أدائه، أو القيام به في ظروف معينة، وكلَّما تحكم فيها تسنى له الدخول دون مشاكل في تعلُّمات جديدة ولاحقة، فهي الأساس الذي يُبْنَى عليه التعلُّم.
3. **الكفاءة المرحلية La compétence d'étape**: هي مجموعة من الكفاءات القاعدية تسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد كأن يقرأ المتعلم جهراً، ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ، وهي تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين.
4. **الكفاءة الختامية La compétence Finale**: تُعَدُّ ختاميه كونها تصنف عملاً كلياً منتهياً وتتميز بطابع شامل وعام، وهي تعبِّر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسة أو طور، فقي نهاية الطور الأول الابتدائي مثلاً: يقرأ المتعلم نصَّ القراءة باسترسال مع فهم المعنى الإجمالي.

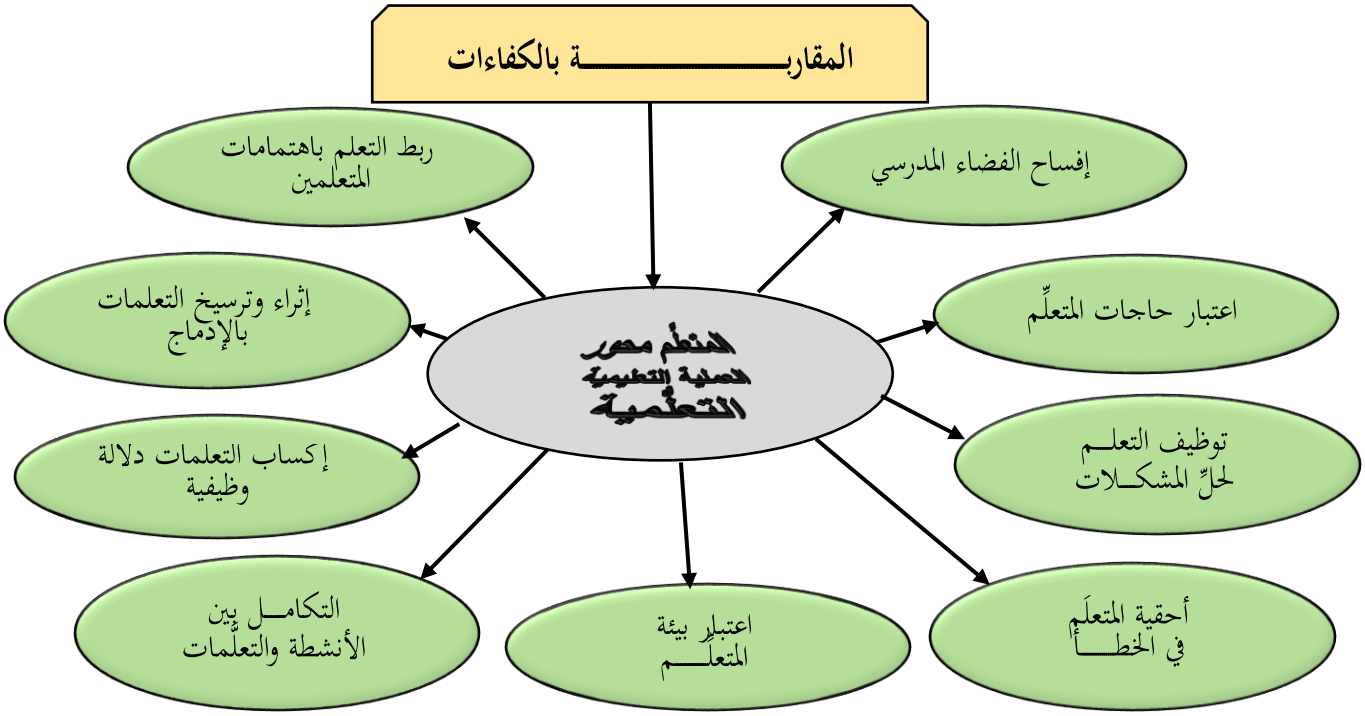
المتعلم في المقاربة بالكفاءات محور العملية التعليمية: إنَّ ما يقوم به المتعلِّم لاستيعاب المعلومات جعل التربويين يركزون على أهمية الدور الذي يقوم به المتعلِّم في العملية التعلمية الناجحة، وبتعبير آخر يمكن القول بأن الدور الذي يقوم به المتعلم لا يقلُّ أهمية عن الدور الذي يقوم به المعلم، حيث يُنْظَر اليوم إلى العملية التعليمية التعلمية بأنها عملية تفاعل بين معلم ومتعلِّم في محيط معين.

وانطلاقاً من هذا يمكن القول بأن المتعلِّم أصبح يلعب دوراً جوهرياً في العملية التعليمية التعلُّمية، وقد دفع هذا الدور واضعي المناهج والمعلمين إلى الأخذ بخصائص المتعلمين بعين الاعتبار، أثناء عملية التدريس،

[1] ينظر، فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، ط2، 2013، ص12- 13.

وهذه الخصائص لا تنحصر فيما يسمى الفروق الفردية، ولكن تشمل الطرائق التي يتَّبِعها المعلمون لاستيعاب المعلومات والمعارف، وللمعلمين دور في تنمية طرائق إكساب المعرفة عند المتعلمين. فالمعلم في المقاربة الجديدة هو مجرد موجه ومرافق للمتعلم[1].

ومن خلال الخطاطة نوضِّح مدى محورية المتعلم في المقاربة بالكفاءات:



المتعلم محور العملية التعليمية في المقاربة بالكفاءات

مبادئ المقاربة بالكفاءات: تقوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على جملة مبادئ نذكر منها[2]:

- **مبدأ البناء**: وفيه يعتمد المتعلِّم على استرجاع المعارف السابقة ليربطها بالمكتسبات الجديدة، ثم يخزِّنها في ذاكرتـــــه.
- **مبدأ التطبيق**: وفيه يعمل على الممارسة بغرض التَّحكم في الكفاءة باعتبار أنَّ الكفاءة قدرة على حسن التصرف.
- **مبدأ التَّكْرَار**: وفيه يتمُّ تكليف المتعلم بالمهام الإدماجة نفسها عدة من أجل الوصل إلى تعميق الكفاءة وترسيخها.
- **مبدأ الإدماج**: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تُقْرَنُ بأخرى كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات ليدرك الغرض من مبدإ تعلمه.

[1] ينظر، محمد زياد حمدان، ترشيد التدريس، دار التربية الحديثة، الأردن، ط2، 1985، ص315
[2] ينظر، رمضان أرزيل، ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، دار الأمل الجزائر، ط2، 2002، ص 11.

- **مبدأ الارتباط**: وفيه يمكن لكلٍّ من المعلِّم والمتعلِّم الربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التقويم التي ترمى كلها إلى تنمية الكفاءة.

تخلص في النهاية إلى أنَّ المقاربة بالأهداف تأسست على المدرسة السلوكية[1]،وتقوم على تحديد مجموعة الأهداف حول المعارف والمهارات التي ينبغي تعليمها من طرف المعلِّم، واكتسابها من طرف المتعلِّم، ومن ثمة تقويمها، بينما الكفاءات تأسَّست على ثلاثة مدارس هي: المدرسة البنائية، والمدرسة البنائية الاجتماعية، والمدرسة المعرفية.

وعلى الرغم من مرور أكثر من نصف قرن على ظهور المدرسة البنائية في علم النفس المعرفي؛ إلَّا أنَّ حضورها في نظريات المعلمين الضِّمنية وفي ممارساتهم البيداغوجية ظلَّت محدودة أو معدومة[2]، إذْ يطغى على تلك النظريات الضِّمنية وعلى تلك الممارسات النزعة التقليدية الإلقائية.

والغاية المرجوة من عملية التعليم والتعلُّم، والمرجو تحقيقها في المتعلم هي الكفاءة العلمية التي يتم تحويلها من معرفة نظرية إلى أداء أو فعل إجرائي قابل للملاحظة والقياس.

4-2-2 المكون الثاني- المحتوى: ذكرنا- في مستهل حديثنا عن الأهداف ـ إنَّ المحتوى يتحدد على ضوء الأهداف المرصودة في المنهاج، فما مفهوم المحتوى؟

المحتوى مصطلح عام يشير إلى مضمون الشيء، ويشيع استخدام هدا لمصطلح في مجال المناهج التعليمية، حيث يشير إلى أحد عناصر أو مكونات المنهج، والمحتوى هو المكون الثاني لأي منهج تعليمي، يأتي في الترتيب بعد المكون الأول، وهو الأهداف[3] ، ويشمل محتوى المنهج أو المنهاج كافة الخبرات والمعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي يسعى المنهاج إكسابها للمتعلم. كما يشير محتوى المنهج أيضاً إلى المعلومات المكتوبة والمصطلحات والمفاهيم، والمبادئ والقوانين والنظريات، والرسوم التوضيحية، والأنشطة والتمرينات والأسئلة، والاختيارات المنصوص عليها في وثيقة المنهاج.

يخلِطُ البعض بين مصطلحي المنهاج والمحتوى، إذْ يُعْرَف محتوى المنهاج بأنه كل ما يضعه القائم بتخطيط المنهاج من خبرات تفصيلية للموضوعات المقرَّرة سواء أكانت خبرات معرفية، أم مهارية، أم وجدانية، بهدف تحقيق

[1] منذ خمسينيات القرن العشرين هيمنت النظرية السلوكية على صياغة طرائق التعليم والتي كانت تتم بأسلوب التلقين المباشر، والقائم على النموذج التقليدي في التعليم المتمركز حول المعلم مصدر للمعرفة وناقل لها، فدوره كان إخبار الطلبة بالمعلومات وسردها لهم، أما المتعلمون أو الطلبة فان دورهم ينحصر بكونهم متلقين سلبيين لا دور لهم سوى الاستماع والإنصات في أغلب الأوقات. ينظر، كمال زيتون، تدريس العلوم للفهم، رؤية بنائية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1 2002، ص27.

[2] ينظر جان بياجيه، دراسات في علم النفس التكويني، ترجمة محمد الحبيب بلكوش، منشورات الفنك، الدار البيضاء، المغرب، د.ط،1993، ص93.

[3] ينظر، علم الدين الخطيب، الأهداف التربوية، تصنيفها وتحديدها السلوكي، مكتبة الفلاح، الكويت ،1998، ص107.

النمو الشامل والمكتمل للمتعلِّم، أي أنَّ المحتوى هو المضمون التفصيلي للمنهج الذي يجيب عن التساؤل ماذا ندرس؟[1] وهنا نقصد المعرفة المراد تمكين المتعلِّم منها من أجل تحويلها إلى الحياة العملية.

وحين نتحدث عن المحتوى فإنَّ المحتوى يشمل المقرر الدراسي، والمقرر الدراسي من المفاهيم التي ربما تتداخل لدى البعض مع مفهوم المنهج أو المنهاج.

المقرر هو ذلك المفهوم الذي يشير إلى العناوين والموضوعات والعناصر الرئيسة التي يدور حولها المحتوى العلمي لأي منهج، أو برنامج تعليمي، أو دراسي موجَّه لأية فئة أو مجموعة من الدارسين.

ويُعْرَف **المقرر الدراسي** بأنه: ذلك الجزء من المحتوى الدراسي، والذي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يُلْزَم المتعلمون بدراستها في فترة زمنية محددة قد تتراوح بين فصل دراسي واحد، وعام دراسي كامل وفق خطة محددة. ويرتبط المقرر الدراسي بمفهوم الخطة الدراسية، تلك التي تشير إلى توصيف كامل للمقرر الدراسي الذي يدْرُسُهُ المتعلمون من حيث: تحديد القائم على تدريسه، والفئة المستهدفة من المتعلمين، ومجموعة الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من خلاله، والموضوعات التي يتناولها المقرر، وتوزيعها على مدة الدراسة، وأهم المتطلبات التعليمية اللازمة لتنفيذه، وأساليب التقويم التي تستهدف الحكم على مدى تحقق أهدافه، وقائمة المراجع التي تدعم تعليم وتعلَّم المقرر[2].

علاقة المحتوى ببقية عناصر المنهج: لما كانت عناصر المنهج تتكون من الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم، فإننا رأينا أنْ تتناول كل عنصر منها لتبيان العلاقة المتينة التي تربط هده العناصر المكونة للمنهج، وكما سلف الذكر فإنَّ تحديد الأهداف خطوة لها أهميتها في اختيار محتوى المنهج، حيث إنَّ محتوى المنهج، ما هو إلَّا ترجمة حقيقة للأهداف المنصوص عليها في المنهج، ولا يعمل محتوى المنهج بشكل منفصل عن المكونات الأخرى، فالمعرف والحقائق التي يشملها ليست سوى وسيلة

البلوغ الأهداف المحدَّدَة للمنهج، أي إنَّ المنهج إذا كان يهدف إلى تنمية مفاهيم ومعارف معينة؛ فإنَّ الوظيفة الرئيسية للمحتوى هي تكامله مع الطريقة المستخدمة في التدريس والوسيلة التعليمية وكذا النشاط المصاحب من أجل تنمية المفاهيم والمهارات.

معايير اختيار المحتوى: إنَّ عملية اختيار المحتوى لها معايير معينة، يجب أنْ تُؤْخَذَ في االحُسْبان منها[3]:

[1] ينظر، محمد السيد علي، مصطلحات في المناهج وطرائق التدريس، عامر للطباعة والنشر، المنصورة، د.ط، 1998، ص37.
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص13.
[3] ينظر، عايش محمود زيتون، الاتجاهات العلمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، ص494-495.

1. «**أنْ يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف:** يعتبر ارتباط المحتوى بالأهداف المراد الوصول إليها من أهمّ معايير الاختيار، ذلك لأنَّنا خلال العملية التعليمية نحاول الوصول إلى أهداف معينة، وأخذُ الوسائل لتحقيق هذا المحتوى، لذا يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف»[1].

2. أنْ يكون المحتوى صادقاً وله دلالته: يعتبر المحتوى صادقاً وله دلالته إذا كان ما يحتويه من معارف حديثة وصحيحة من الناحية العلمية البحتة، كما أنَّ دلالة المحتوى تعني قدرته على إكساب التلميذ روح المادة وطرائق البحث فيها.

3. أنْ يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه التلميذ: يجِبُ أنْ تكون المعارف المختارة تتماشى مع واقع المتعلِّم وتساعده على فهم الظواهر التي تحدث حوله، والمشكلات التي تنجم عن هذه الظواهر وكيفية مواجهتها.

4. أنْ يكون هناك توازن بين الشُّمول وعمق المحتوى: الشُّمول يعني المجالات التي يغطيها المحتوى ويتناولها بالدِّراسة بحيث تكفي لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها، أمَّا العمق فيَعْني تناول أساسيات المادة مثل المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية، وكذلك تطبيقاتها بشيءٍ من التفصيل الذي يلْزَم لفهمها فهماً كاملاً وأنْ يربطها بغيرها من المبادئ.

5. أنْ يُراعِي المحتوى ميول وحاجات المتعلمين: تُعْتَبَر الدَّافعية أهم شروط عملية التعلم، والاهتمام بميول المتعلمين وحاجاتهم من خلال المحتوى يُوجَدُ الدافع لديهم للإقبال على دراسة المحتوى، وييسِّر عملية تعلمهم[2]، ولذا تعتبر عملية مراعاة ميول المتعلمين وحاجاتهم هي أحد المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى، بحيث يكون ملائماً لمستوى المتعلمين والقدرات العقلية والجسمية لمرحلة النمو التي يمرُّون بها.

6. أنْ يُراعِي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين: هناك فروق بين المتعلمين في القدرات والاستعدادات والميول والاتجاهات، وكذلك في درجة النمو الجسمي، وهذا يتطلب تقديم دراسات متنوعة وبرامج وخبرات مختلفة بحيث يمكن من خلالها مواجهة هذه الفروق الطبيعية بين المتعلمين.

يتبيَّن لنا مما سبق أنَّ عملية اختيار المحتوى للمنهج الدراسي؛ لابد أنْ تتمَّ في ضوء معايير معينة تراعي المنهج والواقع الثقافي وكذلك المتعلمين.

[1] فتحي يونس، وآخرون، المناهج: الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، دار الفكر، عمان الأردن، 1425ه، ص93.
[2] ينظر، عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة، القاهرة، مصر، د.ط، 2000، ص23.

تنظيم المحتوى ومعاييره:

بعد أنْ يتم اختيار المحتوى وفق المعايير السابقة تأتى عملية تنظيم المحتوى بشكل معين يؤدى إلى أنْ يتعلمه المتعلم بشكْلٍ أسرع وأسهل ومتدرج، وبحيث ينمو هذا التعلُّم ويعمَّق ويثْبُت لدى المتعلم، وتستمر آثاره معه وهناك مجموعة من المعايير الأساسية التي يجب مراعاتها عند تنظيم المحتوى وهذه المعايير تتمثل فيما يلي:

ا–الاستمرار: «وَيُقْصد بالاستمرار العلاقة الرأسية لعناصر المنهج الرئيسية»[1]، وهذا «يعنى إتاحة الفرصة أمام المتعلم لممارسة جوانب التعلم المختلفة من مفاهيم وحقائق وتعميمات ومهارات وقيم واتجاهات في مراحل مختلفة، سواء على مستوى الصَّف أو على مستوى السَّنوات الدراسية ككل وهو ما يسمى بالاستمرار الرأسي، أيْ إتاحة فرص متكررة لممارسة هذه الجوانب حتى يتقنها المتعلمون»[2] مثال على ذلك إذا كان من ضِمْن أهداف تدريس مواد اللغة العربية تنمية المهارات اللغوية الأساسية لدى الطالب فمن الضروري إتاحة فرص مستمرة ومتكررة للطالب لكي يمارس فيها المهارات ويتقنها وذلك من خلال مواد اللغة العربية التي تدرس له خلال سنوات الدراسة. «أمَّا الاستمرار الأفقي فيتحقق من خلال التّرابط بين المواد الدراسية التي يدرســـها المتعلمون.»[3].

ب– التتابع: «والمقصود بالتتابع هو أنْ تكون الخبرة الحالية التي يكتسبها الفرد مبنية على أساس الخبرات السابقة وأنْ تكون هذه الخبرة أساساً لخبرات لاحقة»[4] وتحقيق التتابع في تنظيم المحتوى يتطلب أن تقدم الخبرات للتلاميذ بصورة متدرجة، تبدأ من ا لسهل ثم تزداد تعقيداً واتساعاً وعمقاً كلما انتقلنا إلى المستوى الأعلى، وأن تكون تلك الخبرات مترابطة داخل المادة الواحدة وعلى مستوى المرحلة التعليمية»[5]

وهذا التتابع المتدرج من شأنه أن يزيد دافعية المتعلم لدراسة المحتوى والتفاعل معه؛ مما يسْهِمُ في تحقيق نتائج تعلم أفضل[6]،كما أنَّ له فوائد أيضاً من ناحية ثبوت المادة العلمية والتأكد من فهـــــم المتعلِّم لها فهماً صحيحاً كاملاً دقيقاً.

ج– التكامل: «ويقصد به أنْ تُقَدَّم المعرفة في صورة مترابطة غير مجزأة، بحيث يشعر المتعلِّم بوحدة المعرفة وتكاملها سواء كان ذلك على مستوى الموضوعات التي يعالجها المحتوى في المادة الواحدة أوبين المادة والمواد

[1] مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة: مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2006، ص149.
[2] فتحي يونس وآخرون، المناهج: الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، ص101.
[3] المرجع نفسه، ص101.
[4] محمد صلاح مجاور، وفتحي عبد المقصود الديب، المنهج المدرسي وتطبيقاته التربوية، دار القلم، الكويت،1997م، 1418ه، ص323.
[5] فتحي يونس وآخرون، المناهج: الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، ص101.
[6] المرجع نفسه، ص102.

الدراسية الأخرى[1]، كالتكامل بين فروع المعرفة: مثل الجغرافيا والتاريخ والتربية المدنية، تحت مسمى الدراسات الاجتماعية وهذا من شأنه أنْ يجعل المتعلِّم أكثر فعالية؛ حيث إنَّه يرى العلاقات بين المجالات المختلفة التي يتضمَّنها المحتوى المعرفي من المنهج.

4-2-3 المكون الثالث – طرائق التدريس:

كانت طرائق التدريس ولاتزال ذات أهمية بالنسبة إلى عملية التدريس، ولذلك ركز التربويون أكثر جهودهم طوال القرن الماضي على طرائق التدريس المختلفة وفوائدها لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

وقد أدَّى هذا الاهتمام بطرائق التدريس إلى انتشار القول: إنَّ المعلم الناجح ما هو إلَّا طريقة وأسلوب ناجحين[2]. وعمد القائمون على تدريب المعلمين وتكوينهم إلى تكوين متعلميهم على استخدام طرائق التدريس المختلفة التي تحقق أهداف التدريس بيسر ونجاح، ولذلك فإن أقدم ما تردَّدَ من تعريفات لطريقة التدريس يشير إلى كونها أيسر السُّبل للتعليم والتعُّلم.

ولقد كانت طريقة التَّدريس في الماضي تركز على توصيل المعلومات إلى ذهن المتعلم بشكل يسَّهل استيعابها من خلاله، أمَّا حديثاً فإنَّها تعني إلى جانب ذلك العمل على تهيئة الفرص أمام المتعلمين لاكتساب الخبرات، وذلك عن طريق النشاط والممارسة. وبهذا يتسع الدور الذي تقوم به طرائق التدريس، وتصبحُ جزءاً لا يتجزأ من المنهج بمعناه الوسع المتطور، بدلاً من كونها وسيلة لنقل المعلومات إلى المتعلمين فحسب[3].

– **الطريقة لغةً**: الطريقة جمعها طرائق، والطريقةُ: السّيرة، وطريقة الرجل مذهبُه، ويقال فلان على طريقة واحدة، أي على حَالة واحدةٍ ...والطريقة أماثل الناس، ورؤوس القوم... كما يُطلقُ لفظ الطريقة على الوسيلة الموصلة إلى هدفٍ ما[4].

– **الطريقة في الاصطلاح**: هي «النظام الذي يَسْلكه المعلم لتوصيل المعارف إلى إذهان المتعلمين بأيسر السُّبل، وبإحدى الأساليب، وبأسرع وقت وأدنى تكلفة»[5].

---

[1] فتحي يونس وآخرون، المناهج: الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، ص101.

[2] أسلوب التدريس يختلف مفهومه عن الطريقة، فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بالعملية التعليمية، أو هو الكيفية التي يتبعها المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميّزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون الطريقة نفسها، ومن ثمَّ فإن الأسلوب يرتبط بصورة أساسية بخصائص المعلم التعليمية. يُنظر، حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط7، 1982، ص57.

[3] ينظر، حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، ص38.

[4] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ط.ر.ق)، ج5، ص956- 957.

[5] محمد صالح بن علي، المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس، دار الطرفين للنشر والتوزيع، الطائف، السعودية، ط1، 1998م، 1419هـ، ص424.

التعريف يؤكد على ضرورة اقتران الطريقة مع الأسلوب وذلك حتى تتحقق المعرفة لدى المتعلمين في وقت وجيز وبالصورة الأبسط، كما يشير مفهوم طريقة التدريس إلى «كل ما يتبعه المعلِّم مع المتعلمين من إجراءات وخطوات وحركة متسلسلة متتالية مترابطة لتنظيم المعلومات، والمواقف والخبرات التربوية لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محدَّدَة»[1].

الطريقة ـ إذاً ـ حسب التعريف، تقتضي التسلسل والترابط لتحقيق هدفٍ أو مجموعة أهداف، وحين يعَضِّدُ الأسلوبُ الطريقةَ، فإنَّ النشاط التعليمي يُؤْتِي أُكُلَه بكل تأكيد.

استراتيجيات التدريس الحديثة (الطرائق): استراتيجيات أو طرائق التدريس الحديثة متنوعة نقتصر على ذكر أهمها:

1. **الطريقة الحوارية**: تراعي هذه الطريقة الاهتمام بالتفاعل والاتِّصال اللغوي الذي يتم في حجرة الدرس، عن طريق الحديث الموجه من المعلم للمتعلمين، وعن طريق الإجابات التي يؤديها المتعلمون، أو عن طريق الأسئلة والاستفسارات التي يوجهها المتعلمون إلى زملائهم أو معلميهم، ومن هنا نلاحظ أنَّ عملية التفاعل اللفظي وتبادل المواقف بين المتعلمين ومعلمهم تسمح بإشاعة جوّ من الحُرية والمشاركة الفاعلة والحوار الدائم[2].

2. **طريقة التعليم المتمايز**: هو تعليم يهدف إلى رفع مُسْتوى جميع المتعلمين وليس المتعلمين الذين يواجهون مشكلات في التحصيل، إنه سياسية مدرسية تأخذ في الاعتبار خصائص الفرد وخبراته السابقة، وهدفها زيادة إمكانات وقدرات المتعلم، وأنَّ النقطة الأساسية في هذه السّياسة هي توقعات المعلمين من المتعلمين، واتجاهات المتعلمين نحو إمكاناتهم وقدراتهم، إنها سياسة لتقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع المتعلمين، ويرتبط مفهوم التعليم المتمايز بما يلي[3]:

ـ استخدام أساليب تدريس تسمحُ بتنوُّع المهام والنتاجات التعليمية.

ـ إعداد الدرس وتخطيطها وفق مبادئ التعليم المتمايز.

ـ تحديد أساليب التعليم المتمايز وفق كفاءات المتعلمين.

---

[1] حسن حسين زيتون، استراتيجية التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003، ص241.

[2] يُنظر، وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن ط2، 2005، 1425هـ، ص167-168.

[3] ينظر، دوقان عبيدات، وسهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمشرف التربوي، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2009، ص109.

الفرق بين التَّعليم العادي والمتمايز:

التعليم العادي: يتمُّ النشاط مع المتعلمين وفق التراتبية التالية:

المثير نفسه ⟵ المهمة أو النشاط نفسه ⟵ المخرجات نفسها

التعليم المتمايز: يتمُّ النشاط خلاله مع المتعلمين وفق التراتبية التالية:

المثير نفسه ⟵ المهمـــة نفسها ⟵ مخرجات مختلفة حسب مستوياتهم

3- **التعلُّم بالطريقة الاستقصائية**[1]:وهي ذلك الجُهْد الذي يبذلُهُ المتعلم في سبيل الحصول على حَلٍّ للمشكلة، أو الموقف الغامض، أو الإجابة عن سؤال، إنَّه يستخدم حواسه وتفكيره لإزالةِ الغموض أو الحيرة أو عدم الوضوح. وخطوات الاستقصاء هي:

- الإحساس بالمشكلة؛
- تحديد المشكلة؛
- وضعُ حلولٍ أو إجابات مؤقتة؛
- فحص الحل المقترح؛
- النتيجة تم مناقشتها.

4- **التعلم التعاوني**[2]: يُقْصَدُ بالتعلم التعاوني أنْ يعمل المتعلمون في مجموعات لتحقيق أهداف التعلُّم، ويستند هذا التعلُّم إلى الأسس التالية:

- التعاون والاعتماد المتبادل بدلاً من التنافس.
- يعمل المتعلمون في فريق، تربطهُ علاقات اِجتماعية قوية.
- تحقيق الالتزام بالعمل مع الآخرين.
- المساواة بين أعضاء الفريق أو المجموعة.

5- **التعلم بحل المشكلات**[3]: ويعتمد على تفعيل أداء المتعلمين من خلال تنشيط بيئتهم المعرفية واستخراج خبراتهم السَّابقة لبناء معارف وإكساب مفاهيم جديدة، وتتضمن طريقة حل المشكلات ـ باعتبارها استراتيجية تدريس ـ عمليات وأنشطة متعددة، ويُرَاعَي فيها مجموعة من المبادئ الرئيسية:

[1] يُنظر، ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، المرجع السابق، ص113 -115.
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص 121- 122
[3] ينظر، عبد الحميد حسن عبد الحميد، استراتيجيات التدريس المتقدمة، واستراتيجيات التعلُّم وأنماط التعليم، مطبوعات كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مَصر، د.ط،2010، ص42

- رفع الدافعية للتَّعلُّم؛
- التفكير المركَّز؛
- العمل باستقلالية للوصول إلى حَلِّ الموقف المشْكِل؛
- العمل على تعميم النتائج للاستفادة منها في مواقف أخرى؛
- اِعتماد خطة العمل، ثم عرض ما تمَّ التوصُّل إليه.

6- التعلم باللعب: يعرَّفُ اللعب «بأنه نشاط موجَّه يقوم به الأطفال المتعلمون لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقتِ المتعة والتسلية. وأسلوب التعلُّم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في إكساب المعرفة، وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية»[1].

فوائد التعلم باللعب بالنسبة للأطفال[2]:

- تحفيز المتعلِّم على التَّعلُّم،
- تحقيق مبادئ التعلُّم؛
- تعزيز القدرة على التفاعل؛
- تنمية الجانب الإبداعي؛
- الترغيب في التعلم؛
- اكتساب المزيد من المعرفة؛
- سهولة وصول المعلومة؛
- زيادة الدافع لدى المتعلِّم للتعلُّم أكثر.

7-التعلم بالمشاريع: عرَّف (كلبا تريك) المشروع بأنَّه «عبارة عن نشاط يقوم به المتعلم من أجل تحقيق الأهداف المحدّدة والمرسُومة، ويقوم به بشكل طبيعي في جو اجتماعي يشبه المناخ الحقيقي للعمل»[3]، كما أنه عبارة عن «أسلوب تعليمي فريد، محوره المتعلم؛ أما المعلم فدورُه يقتصر على الإشراف والتوجيه والمساعدة عند الحاجة، فالمتعلمون يقومون بأنشطة ذاتية، تحت إشراف المعلم»[4].

[1] ليز وُود، وسو رُوجرز، التعلم من خلال اللعب، ترجمة، خالد العامري، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2009 ص63
[2] يُنْظر، المرجع نفسه، ص64
[3] زيد الهويدي، أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات المتحدة، 2006، ص 217
[4] يحيى نبهان، الأساليب الحديثة في التعليم والتعلّم، دار اليازوري، عمان، الأردن، د.ط، 2008، ص 99

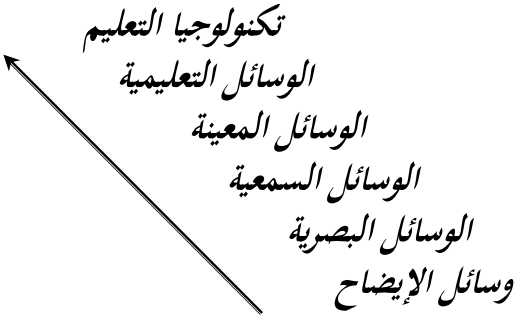
المشاريع لها أهمية بالغة في بث روح الاستكشاف عند المتعلمين، والمشاركة البناءة بينهم في فريق العمل، إلى جانب التأكيد على العمل بروح الفريق الواحد للوصول إلى الهدف.

4-2-4 المكون الرابع- الوسَائل التعليمية: لقد دفع التَّطور التكنولوجي المهتمين بالتربية والتعليم إلى استغلال تكنولوجيا التعليم من أجل الاهتمام بحل المشكلات التي تواجه العملية التعليمية، وتحاول التغلب على الصعوبات التي تعوق وصول المعرفة إلى طالبها، وتسهِّل الوصول إليها بأيسر وأسرع الطرق، وتلعب الوسائل التعليمية دوراً رئيسياً وهاماً في العملية التعلمية، فهي تُعَدُّ حجر الزاوية فيها؛ لذلك نالت الوسائل التعلمية اهتمام العديد من العلماء بالدراسة والتحليل والتطوير، حتى تحقيق الوسائل التعلمية الهدف منها.

لم تعد الوسائل التعليمية إيضاحية أو معينةً فحسب؛ يستطيع المعلم الاستغناء عنها متى شاء، والاكتفاء بالشرح الشفوي؛ بل أصبحت مرتبطة بالموقف التعليمي، وعليها يتوقف تحقيق الأهداف التعلمية المطلوبة بشكل كبير، كما ترتبط بالمتعلم؛ حيث يتم تقديم المعارف والخبرات التعليمة والمهارات من خلال أنواع مختلفة من الوسائل التعليمية، وعليها يتوقف نجاح عملية التعلُّم.

مفهوم الوسائل التعليمية: يعرِّف عبد الحفيظ سلامة الوسائل التعليمية بالقول: «إنها أجهزة وأدوات وموادّ يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلُّم»[1]، أمَّا حمدان فيعرفها بأنها «كافة الوسائل التي يمكن الاستفادة منها في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من عملية التعلُّم سواء أكانت هذه الوسائل تكنولوجية كالأفلام، أو بسيطة كالسبورة والرسوم التوضيحية، أو بيئية كالآثار المواقع الطبيعة»[2].

وقد تدرج المربون في تسمية الوسائل التعلمية، بحيث عمدوا بها إلى أنْ تكون أكثر دلالة في الفعل التَّعليمي المواكب للتطور التكنولوجي، فكانت التسميات الآتية:

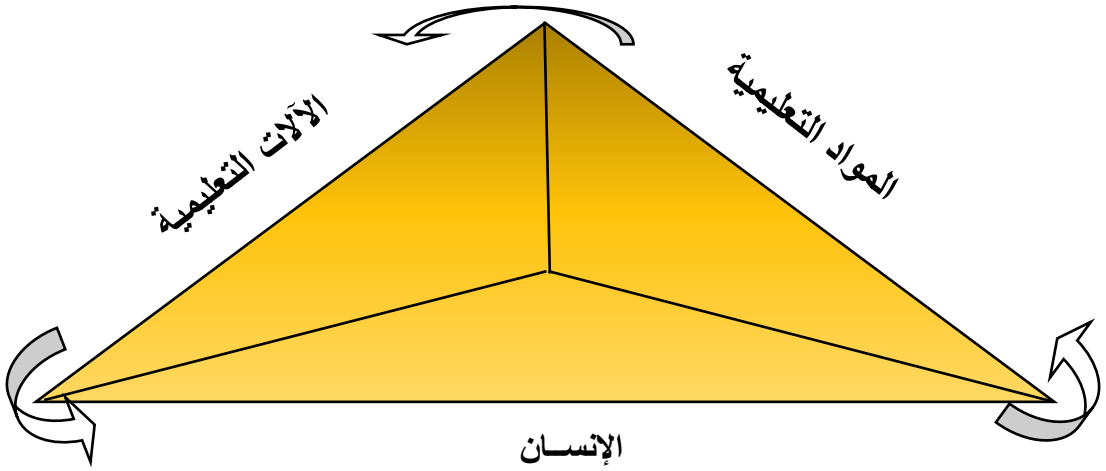


[1] عبد الحفيظ سلامة، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دار الفكر، الأردن، ط2، 1998 م، ص17
[2] المرجع نفسه، ص17.

أحدث تسمية للوسائل التعليمية هي تكنولوجيا التعليم، وهي «عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلوم والمعرفة عن التعليم الإنساني، واستخدام مصادر تعلم بشرية، وغير بشرية تؤكد نشاط المعلم وفرديته بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل لتعلم أكثر فعالية»[1]، أما وقد أمكننا معرفة تكنولوجيا التعليم، فماذا نعني بتكنولوجيا التربية؟ تعرف لجنة تكنولوجيا التعليم ـ التابعة للأكاديمية القومية للهندسة ـ تكنولوجيا التربية على أنها «المعرفة الناتجة عن تطبيق علم التدريس والتعليم في العالم الواقعي داخل الفصل، بالإضافة إلى الأدوات ومناهج البحث التي تمَّ تطويرها للمساعدة في هذه التطبيقات»[2]، إذاً تكنولوجيا التربية هي طريقة منهجية في التفكير والممارسة. لقد تغيرت النَّظرة إلى تكنولوجيا التعليم من مجرد أدوات وأجهزة، أو قنوات اتصال لنقل الرسالة التعليمية إلى كونها منظومة، ولذلك كانت هناك محاولات عديدة لتحديد مكونات منظومة تكنولوجيا التعليم، تحاول أنْ نقدم أبرز اتجاه يحدِّد مكونات منظومة تكنولوجيا التعليم.

مكونات تكنولوجيا التعليم:

يحدِّدُ عبد العظيم الفرجاني ثلاثة مكونات متفاعلة لتكنولوجيات التعليم، تمثل ثلاثة أوجه لمثلث واحد، وهي: الإنسان، والمواد التعليمية، والآلات، كما يوضحها الشكل التالي[3]:



مكوّنات تكنولوجيا التعليم
(الوسائل التعليمية)

1- **الإنسان:** يمثل العنصر الأول المتفاعل ضمن منظومة تكنولوجيا التعليم، وهو كائن بشري يلعب دوراً أساسياً في المنظومة التعليمية، ويشمل ذلك المعلم والمتعلِّم، كما يشمل ـ أيضاً ـ الفنيين واختصاصيِّي الوسائل التعليمية فالإنسان ـ أذاً ـ هو المحرك الحقيقي لهذا التطبيق، والقائم بتصميمه وتنفيذه والمتحكم في إخضاع عملية التطبيق لتحقيق أهدافه، والإنسان هو مكتشف المواد ومبتكر وظائفها، وهو المصمِّم للآلات والمنفذ لها.

[1] مصطفي نمردَعْمَس، تكنولوجيا التعليم وحوسبة التعلم، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م 1430هـ، ص21.
[2] جاري أنجلين، تكنولوجيا التعليم الماضي والحاضر والمستقبل، ترجمة صالح بن مبارك الدباسي، وبدر بن عبد الله الصالح، مطابع النشر العلمي، الرياض، السعودية، د.ط، 2004، ص6.
[3] ينظر، عبد العظيم عبد السَّلام الفرجاني، التكنولوجيا وتطوير التعليم، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2 ،2007، ص 67

2- **المادة التعليمية**: وهي العنصر الثاني ضمن منظومة تكنولوجيا التعليم، وهي محتوى تعليمي مصاغ بشكل مكتوب أو مصور أو مجسم أو مخطط أو مسموع، أو يجمع بين أكثر من شكل من هذه الأشكال، كما قد يكون مُتَضَمَّنَاً في شيءٍ حقيقي. وتنقسمُ المواد التعليمية إلى الأقسام التالية:

- مواد تعليمية بسيطة؛ مثل صورة غزال أو مدرسة.
- مواد تعليمية معقَّدة؛ مثل الشرائح الشفافة والأفلام الثابتة.
- مواد تعليمية مبرمجة؛ مثل أشرطة فيديو، برمجة كومبيوتر.

3- **الآلات التعليمية**: وتمثل العنصر الثالث والأخير ضمن منظومة تكنولوجيا التعليم، وهي كلّ ما يُسْتخْدم لعرض أو توضيح أو تفسير المحتوى المتضمَّن في المادة التعليمية، وتنقسم الآلات التعليمية إلى ثلاثة أنواع:

- الآلات التعليمية اليدوية، مثل القلم المعدني، المدور؛
- الآلات التعليمية الميكانيكية، مثل جهاز عرض الشرائح الشفافة؛
- الآلات التعليمية الإلكترونية، مثل مسجلات الفيديو، الحاسوب.

والخُلاصة إنَّ التكنولوجيا هي محصلة التفاعل بين الإنسان والمواد والآلات أو الأدوات، وإنَّ مجرد وجود الآلة لا يعني وجود التكنولوجيا، لكن عملية استخدام الآلة، أو تصنيع المواد من قبل الإنسان هي بداية عملية التكنولوجيا.

ويمكن تمثيل مكونات العملية التكنولوجية عامة، ومنها تكنولوجيا التعليم من خلال المعادلة الآتية:

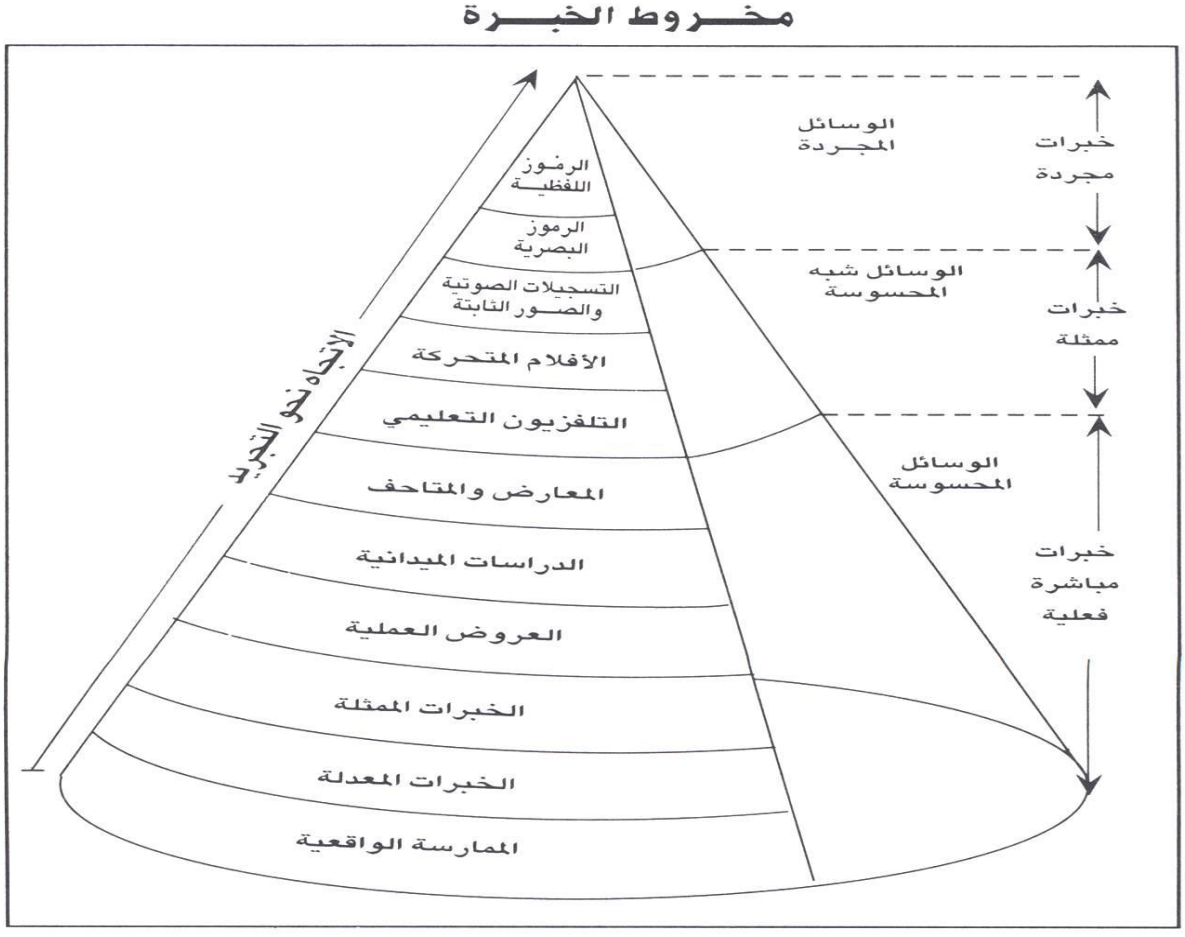
تفـــاعل إنســاني + مــواد + آلات = تكنـــولوجيــا

وذلك لأن التكنولوجيا حسب (**دونالد بيل** Donalad beel) هي: «التنظيم الفعَّال لخبرة الإنسان من خلال وسائل منطقية ذات كفاءة عالية وتوجيه القوى الكامنة في البيئة المحيطة بنا للاستفادة منها في الربح المادي»[1]، ويضيف جلبرت Galbraith بأنَّ «التكنولوجيا هي التطبيق النِّظامي للمعرفة العلمية، أو معرفة منظمة من أجل أعراض عملية»[2] وبناء على التعريفين يمكننا القول أن مفهوم التكنولوجيا يجب أنْ لا يختلط بمفهوم العلم، لأن العلم يعني بناءً من المعرفة العلمية المنظمة والتي يتم التوصل إليها عن طريق البحث العلمي، أمَّا التكنولوجيا فهي التطبيقات العلمية للمعرفة العلمية في مختلف المجالات ذات الفائدة المباشرة بحياة الإنسان.

[1] مصطفى نمردعمس، تكنولوجيا التعليم وحوسبة التعلّم، ص 21
[2] المرجع نفسه، ص21

الخبرات التي تهيئُها تكنولوجيا التعليم (الوسائل التعليمية): لقد أشار (إدجارديل[1]، Edgar dalle) في كتابة (**الطرق السمعية والبصرية في التدريس**) إلى ترتيب الوسائل التعليمية ـ مخروط أسماه مخروط الخبرة Cone of Expérience ـ على أساس الخبرات التي تهيئوها كل منها.

ويُعْتَبَرُ **ديل E. Dale** من التربويين الذين قدموا مساهمات رئيسة في تطوير تكنولوجيا التعليم الحديثة، لقد قدم **مخروط للخبرة** الذي يَعْرِضُ تشبيهاً بصرياً للمستويات المحسوسة والمجردة من طرائق التدريس والوسائل التعليمية. ويُعَدُّ أول محاولة لبناء أساس منطقي لاختيار الوسائل التعليمية، اشتمل على نظرية تعلُّم واتصالات سمعية بصرية، وكان ذلك عام **1964**م. والمخروط الذي وضعه (dale) يتمثل في الشكل الآتي[2]:



مخروط الخبرة لإدجار ديل **Edjar Dale**

[1] إدجارديل E. Daleتربوي أمريكي وُلِدَ في بنسون بولاية مينيسوتا في 7 أبريل 1900م، حصل على دكتوراه في جامعة شيكاغو، وكانت أطروحته للدكتوراه بعنوان «الأساس الواقعي لتنقيح المناهج، مع إشارة خاصة إلى فهم الأطفال من شروط الأعمال، وهو مقدمة لعمله في هذا الإطار في وقت لاحق. كان ديل مدرساً ثم مدير مدرسة في وبستر داكوتا الشمالية، وفي عام 1924 أصبح مدرساً الإعدادية في وينتكا إلينوي، حيث بقي حتى عام 1926. وفي عام 1929 أصبح أستاذ في جامعة أوهايو؛ وظل (ديل) أستاذ جامعياً حتى تقاعده سنة 1970م، توفي ديل يوم 8 مارس 1985، في كولومبوس أوهايو. من الجوائز التي تحصل عليها:

- جائزة جمعية مكتبة الأفلام التعليمية سنة 1965 – جائزة كوداك الذهبية سنة 1968 – جائزة الخدمات المتميِّزة سنة 1972. قدم مخروط الخبرة في كتابة «الأساليب السمعية البصرية في التدريس عام 1946م. يُنْظر، نبيل راغب، موسوعة أدباء أمريكا، دار المعارف، القاهرة، مصر، ج1، ط2، 1987، ص27- 28.

[2] ينظر، حسن حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، ط8 ،1987، ص42

إنَّ غرَضَ المخروط هو عرض نطاق من الخبرات تتراوح بين الخبرات المباشرة والاتصال الرمزي. وقد بُنِيَ المخروط على سلسلة منتظمة ومرتبة، تبدأ بالأشياء المحسوسة وتنتهي بالأشياء المجردة. ويعتقد dale أنَّ الرموز والأفكار المجردة يمكن أنْ يفهمها المتعلم ويتذكرها بسهولة أكبر؛ إذا كانت مبنية على خبرات محسوسة.

وقد وضع في رأس المخروط الخبرات المجردة كالرموز اللفظية والبصرية، وفي قاعدة المخروط الخبرات الملموسة الحسية الواقعية، وقام بترتيب الوسائل التعليمية الأخرى في هذا المخروط حسب قرب أو بعد الخبرات التي تهيِّئُها من التجريد أو الواقعية، وليس حسب صعوبتها أو سهولتها أو أهميتها»[1]، أو أي معيار آخر على أساس أننا كلما انطلقنا من قاعدة المخروط في اتجاه قمته؛ قلَّت الخبرات المباشرة الحقيقية، وازدادت نواحي التجريد.

مرتكزات نحاج الوسائل التعليمية[2]: يتوقف نجاح الوسائل التعليمية على قدرة المعلِّم في استخدامها بشكل وظيفي من خلال تحقيق الآتي:

1. حتى يكون التعلُّم أبقى أثراً وأدْوَم؛ لابد من مخاطبة الحواس المختلفة للمتعلم والتقليل من اللفظية، فالوسائل التعليمية الفعَّالة تخاطب حواس الإنسان ومداركة، مما يؤدي إلى فهمة للمحتوى العلمي وليس حفظة، كما هو الحال في التعليم البنكي الذي نودع فيه معلومات نستردُّها بسؤال أو مثير معين، مما يقلِّل التفكير عند المتعلم.
2. تعمل الوسائل التعليمية على إنارة المتعلم وتشويقه من خلال قيام المعلم الواعي بمهنته بتنويع المثيرات، كالخرائط والرسومات والمجسمات والشفافيات والأجهزة، التي تدمج المتعلم في المواقف التعليمية، وتريد من تفاعله ودافعتيه.
3. تقديم خبرات وقعيه ترتبط بمجالات الحياة اليومية للمتعلم واستخدام العروض العملية والدراسات المخبرية والتفاعل مع الوسيلة التعليمية لموضوع معين يكسب الفرد مهارة وقدرة في التعامل معها، وهكذا كلما كانت عمليتا التعليم والتعلُّم تركزان على المنحنى العملي في التدريس؛ يزيد المردود التعليمي الإيجابي للفرد ويدمجه في الحياة العملية بفعالية وسهولة.
4. يؤدى التفاعل مع الوسائل التعليمية التعلُّمية ـ وبخاصة الحاسوب وغيره من الوسائل التفاعلية ـ إلى تنمية التفكير وزيادة الخبرات العملية التي لا تنسى، والتي يصعب اكتسابها دون هذه الوسائل.

[1] حسن حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، المرجع السابق، ص43
[2] ينظر، محمد عيسى الطيطي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، مرجع سابق، ص21

هكذا فإن الوسائل التعلمية مهمة للمتعلم ومدعِّمة لنشاط المعلِّم، حيث تنمّي حب الاستطلاع وتقوي العلاقة بين المعلِّم والمتعلِّم، وتوسع الخبرات، كما تنمى الاتجاهات وتعالج اللفظية والتجريد، وتشجع المتعلِّم على المشاركة والتفاعل، كما أنها مهمة للمادة التعليمية، حيث تعمل على تبسيطها، وتساعد على توصيل المعلومات والمواقف والاتجاهات وتساعد على إدراك المعلومات الواردة فيها، كما تساعد أيضاً على إبقاء المعلومات حية؛ فتعرضها مصورة أو متحركة بطريقة تفاعلية كما هو الحال في المادة المحوْسَبَة.

4-2-5 المكون الخامس- التقويم:

التقويم لغة: قوَّمَه أزال اعوِجَاجهُ... وقَوَّمْتُ السّلعَةَ، واستَقَمْتُهُ: ثَمَّنْتُهُ... استَقَامَ: اعتدَلَ، وقوَّمْتُهُ: عدَّلْتُه، فهو قوِيٌم ومستقيمٌ[1]. وقوَّمَ دَرْأَهُ: أزال عِوَجَهُ ... وقوَّمَ السّلْعَةَ واسْتَقَامَهَا: قدَّرَهَا[2].

من خلال التعريفين يتبين أنَّ كلمة (تقويم) تعني إزالة الاعوجاج، الاعتدال والاستقامة، وهذا المعنى يمكن إسقاطه على عملنا التعليمي التعلُّمي، فتعلُّمات المتعلمين، تقتضي منا تعديلها وإقامتها، بحيث تصبح سليمة صحيحة. والمعني اللغوي يأتلف مع المعني الاصطلاحي.

التقويم في الاصطلاح: يُعَرَّف (روجرز، Roegiers) التقويم بأنه عبارة عن «مجموعة من المعلومات الصّادقة والثابتة، وتحليل درجة ملاءمتها لمعايير خاصَّة بالأهداف المحدَّدة في البداية، بهدف اتخاذ قرار»[3]وذهب جرونلند Gronlundإلى أنَّ «التقويم عملية منهجية، تحدّد مَدَى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل المتعلمين، وأنه يتضمن وصفاً كمياً وكيفياً، فضلاً عن إصْدار حُكم على القيمة»[4].

إذاً التقويم في التربية والتعليم هو تقويم أحداث سلوكية سواءً كنا بصدَدِ تقويم منهج دراسي كامل أو جُزْءٍ منه، أو الطريقة المتبعة في تدريس منهج أو أهداف مرحلية تعليمية بكاملها، وذلك لأنَّ ما يعْنينا في هذا كلِّه هو مدى التَّغيُّر الناتج في أداء الطلاب وسُلوكهم ومَدَى تأثير هذا الموقف أو ذاك.

أنواع التقويم: التَّقويم يرافق مختلف مَحَطّات التعلُّم ويوجّهها، ويُيسّرُ مَهَّمة المتعلم في اكتساب الكفاءات المستهدفة، وبالتالي يسْهِمُ التقويم في تحسين التَّعلم. وتتمثل أنواع التَّقويم الثلاثة[5]في:

---

[1] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، (ق.و.م)، تحقيق محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، البنان، ط6، 1998، ص1152.

[2] ابن منظور، لسان العرب، (ق.و.م)، مج7، ص 458-459

[3] عبد الواحد الكبيسي، القياس والتقويم، دار جرير للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2007، ص39.

[4] المرجع نفسه، ص39.

[5] ينظر، طلعت منصور، وأنور الشرقاوي وآخرون، علم النفس العام، مكتبة الأنجلو لمصرية، القاهرة، د.ط،2003، ص390.

1. **التقويم التشخيصي**: يتم هذا النوع من التقويم في بداية كُلَّ درسٍ، أو مجموعة دروس، أو في بداية العام الدراسي، وذلك قصد تكوين فكرة عن مكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم، ومَدَى استعداده لتعلّم المعارف الجديـدة، وقدْ ذهب Bloom إلى أنَّ وظيفة التقويم التَّشخيصي تتعدَّى الكشف عن مستوى التَمُّيز عند بعض المتعلمين.

2. **التقويم التكويني(البنائي)**: يتم هذا النوع أثناء العمَلِية التعليمية التعلّمية، وباعتبار أنَّ الدَّرس الواحد يتكون من عدة مقاطع أو مراحل منتظمة ومتناسقة فيما بينها، وتشكل نسقاً تعلمِّياً. خلال التقويم التكويني يتم تزويد المتعلِّم بمعارف ملائمة بُغْية ضبط تعلماتِهِ، وتقديم تغذية رَاجعة تسّهل للمتعلَّم التكيف مع الوسَائل التعليمية.

التقويم النهائي (التحصيلي، الخِتامي): يمكَّنُ . هذا النوع . المعلِّم من جرْدِ الكفاءات المكتسبة بعد مقطع تكويني لفترة قد تطول أو تقصُر، ويركز فيه المعلَّم على الأداءات، فهو بالتالي الممارسة التي يقوم بها المعلمين أو جهاز خاص مكلف بالمتعلمين، في نهاية تعليم معين، قصد الحُكم على نتائجهم، أو إصْدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها للأهداف المحَددّة أو الكفاءة الشاملة.

الفرق بين القياسُ والتقييم والتقويم[1]: القياسُ يعني عملية منظمة يتم بواسطتها تحديد كمية أو مقدار مَا يوجَدُ في الشيء أو الشخص من الخاصية أو الصفة المرادُ قياسها بدلالة وحدة قياس مناسبه، ويعبر عن القياس بقيمةٍ رقميَّة كأن نقول: إنّ أحمد حَصَلَ على سَبع نقاط من عشرة في اللغة العربية.

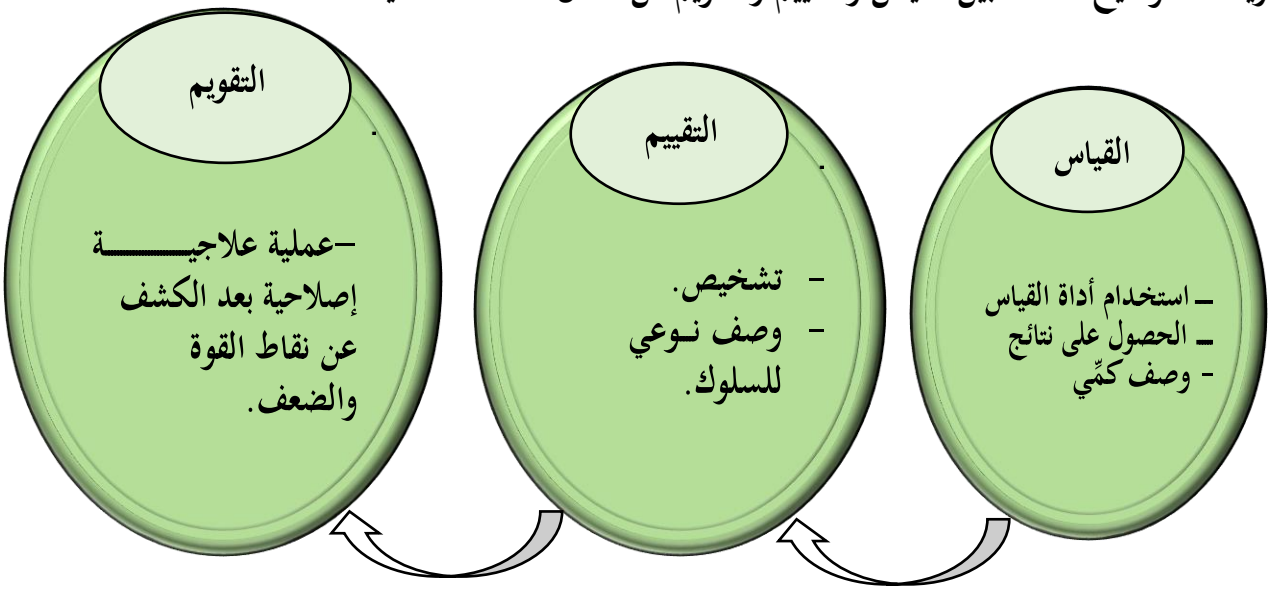
تُسْتَخْدمُ أدوات القياس في النواحي الإنسانية، مثل الاختبار لقياس الجانب المعرفي، والملاحظة لقياس المهارات، والميول، والاتجاهات لقياس الجَانب الوجداني.

أما التَّقييم فَيَعني التثمين، أيْ إعطاء قيمة أو دلالة لكمية أو مقدار وُجُود الخاصية أو الصِّفة في الأشياء أو الأشخاص، وذلك بمقارنتها بمعايير مناسِبة، فعملية التقييم ـ إذاً ـ تُسْتَخْدم نتائج القياس التي نحصل عليها في إعطاء دلالة لدرجة القياس. ويمكن القول أنَّ التقييم هو عملية تثمين وإعطاء قيمة لعملٍ ما، من خلال معرفة نواحي القوة والضعف فيه، أي معرفة ماذا تعلَّم المتعلمون، وما الذي يسْتطيعون القيام به.

أمَّا التَّقويم، فنظراً لشيوع هذا المصطلح وكثرة استعماله، أُقِرَّ في مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ومن ثمَّ أصبحت كلمة التقويم في العملية التعليمية التعلميَّة، تعني مجموعة الأحكام التي نزنُ بها جانباً من جوانب التعليم والتعلُّم، وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه واقتراح الحُلول التي تصحَّحُ مَسَارَه، وتقوَّي دعائمهُ[2].

[1] فؤاد محمد موسى، المناهج: مفهومها، أسُسُها، عناصرها، تنظيماتها، مطبوعات جامعة االمنصورة، مصر، دط،2002، ص330.
[2] ينظر، عبد الواحد الكبيسي، القياس والتقويم، مرجع سابق، ص47.

ويمكننا توضيح العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم من خلال الخطاطة التالية:



العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم

بناء على ما تقدم يمكن القول أنَّ التقويم لا يكون دون قياس، ويمكن توضيح هذه العلاقة التَّلازمية من خلال النقاط الآتية:

- القياس يهتم بوصف السُّلوك، بينما التقويم يحكم على قيمته، ويعالجه.
- القياس يقتصر على التقدير الكمي والنوعي للسلوك، كما يشمل حُكماً يتعلق بقيمة السوك.
- التقويم أكثر شمولاً من القياس، وَالقياسُ إحْدى الأدوات أو الوسائل المسْتخدمة في التقويم.
- بالتقويم تبرُزُ نقاط القوة والضعف، ومن ثمَّ الإصلاح والتعديل.

الأسس التي يُبْنى عليها التقويم: لكي يَكُون التقويم مبنياً على أسس علمية يجب أن يتصف بالصّدق والثبات والموضوعية والتنوع والتمييز[1]:

أ. **الصدق:** ويُقْصَدُ به أنْ تكون أداة القياس لديها القدرة على قياس الشيء المراد قياسه بدقة بدون أنْ تتأثر النتيجة بعوامل أخرى، فإذا كان المراد قياس القدرة على الفهم؛ فيجب أن تكون الأسئلة تقيس بالفعل عملية الفهم وليس التذكر.

ب. **الثبات:** ويُقْصَد بالثبات أنه لو أُعِيد تطبيق نفس أداة القياس عده مرات على المتعلمين أنفسهم، وفي الظروف نفسها، فأنها تعطينا النتائج ذاتها تقريباً، وتوجد طرائق عديدة لحساب ثبات الأدوات، كإعادة تطبيق، أو تطبيق صور متكافئة...

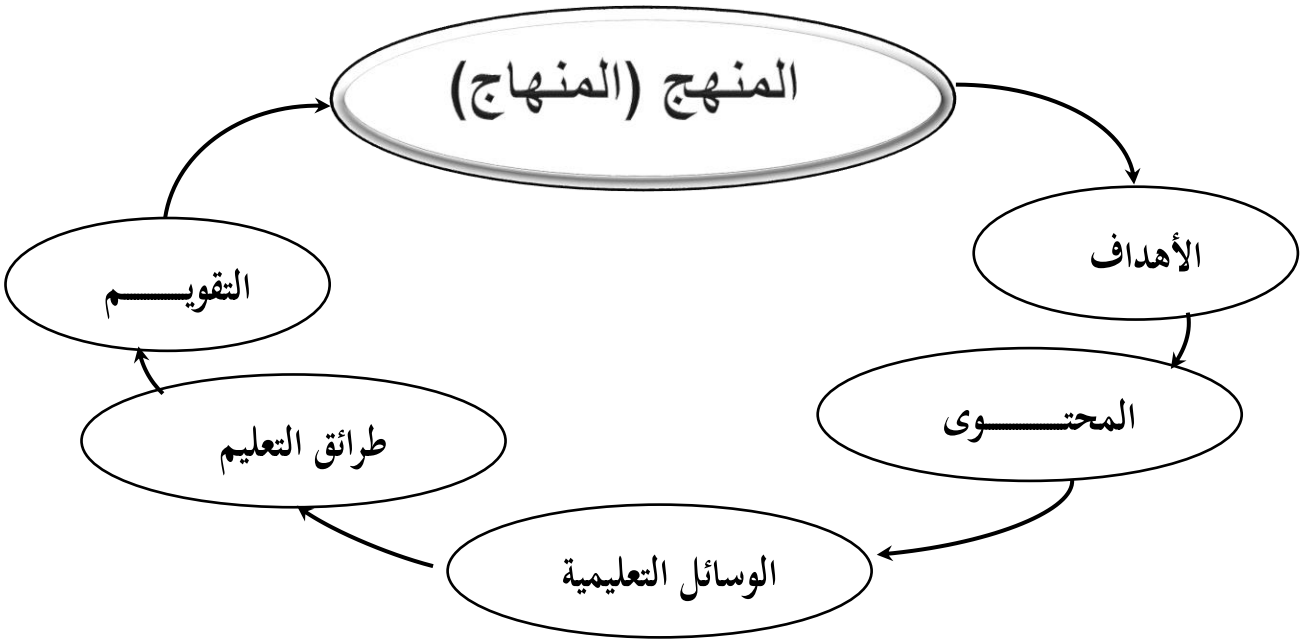
[1] ينظر، فؤاد محمد موسى، أسُسها، عناصرها، تنظيماتها، مرجع سابق، ص337.

ج. **الموضوعية:** ويُقْصَدُ بالموضوعية عدم تأثر النتائج التي يتم التوصل إليها بالعوامل الشخصية لمن يقوم بعملية التقويم، وحتى تكون عملية التقويم عملية موضوعية، يجب أنْ يُخْتار لها الوسائل المناسبة التي تساعد على تحقيق هذا الهدف، مثل الاختبارات الموضوعية والملحوظات العملية الدقيقة.

د. **التميز:** والمقصود به القدرة على إظهار الفروق الفردية الحقيقية بين المتعلمين، وهذا الأمر يُسْهِم في الكشف عن ميول وقدرات واستعدادات واتجاهات المتعلمين، فيسهل توجهُّهم نحو المجالات المناسبة لتعلُّمهم وتثقيفهم كما يُسْهِم في الكشف عن مواهب المتعلمين واستعمال هذه المواهب وتنميتها.

خلاصة القول عن عناصر المنهاج؛ هي أنَّ التقويم يُبْنَى على أساس العناصر السابقة (**الأهداف، المحتوى، طرائق التعليم، تكنلوجيا التعليم**) كما أنَّ التقويم هو الذي يحدد مدى صلاحية العناصر السابقة في تحقيق أهداف المنهج؛ لذا فإن النتائج المترتبة على عملية التقويم، تعمل كتغذية راجعة، تؤثر على بقية عناصر المنهج، ومنها الأهداف، فقد يتطلب الأمر تغيرات في كل العناصر السابقة لإحداث عملية تطوير في المنهج بناء على نتائج عملية التقويم، فكل عنصر من عناصر المنهج، يؤثر ويتأثر بباقي عناصر المنظومة.

والخطاطة التالية توضح عناصر المنهج ومدى الترابط الشديد بينها.



منظومـــــــــــــة عناصر المنهج

خامساً– المهارات اللغوية (فنون اللغة): إنَّ تطبيق النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغات عامة وتعليم اللغة العربية خاصة، دون الاهتمام بتحديد الحاجات البيداغوجية، يسيء حتماً إلى عملية التعلُّم، ولتقادي ذلك لابدَّ

من الفصل أولاً بين القواعد اللسانية العملية والقواعد اللسانية البيداغوجية والتعليمية، وهذا يقتضي بالضرورة التمييز بين تعليم مسائل اللغة، وبين كيفية استعمال اللغة.

حين يتحقق ذلك، يكون معلم اللغة يسعى إلى جعل القواعد البيداغوجية وسيلة مساعدة في انتقاء المادة التعليمية بالإستاد إلى ما تقدمه القواعد اللسانية، ويعود نجاحه في ضبط الغايات البيداغوجية التي يسعي إلى تحقيقها أساساً إلى قدراته الذاتية التي تخوّل له الاضطلاع بمهَمَّة تعليم اللغة (أيَّة لغة كانت) ولهذا لابد أنْ تتوفر في أستاذ اللغة ثلاثة شروط، وهي[1]:

أ- **الكفاية اللغوية** [2]: التي تسمح له باستعمال اللغة ـ التي يُرَادُ تعليمهاـ استعمالاً صحيحاً.

ب- **الإلمام بمجال بحثه**: حيث يجب أن يكون أستاذ اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث للساني.

ت- **مهارة تعليم اللغة**: ولا يتحقق ذلك إلَّا بالاعتماد على الشرطين السابقين من جهة، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى.

ولكي يتمكن معلم اللغة من تمكين المتعلمين من آليات استعمالها والتواصل بها، لا بدله من الاعتماد على المهارات اللغوية الأربعة، هي:

- مهارة الاستماع (فهم المنطوق)؛
- مهارة التعبير (المحادثة)؛
- مهارة القراءة؛
- مهارة الكتابة.

وهي مهارات تؤكد على ملكة الفهم خاصة فهم المسموع وفهم المقروء، وهما مهارتان يستقبلهما المتلقي، وتُعْتبران من مستويات تعلم اللغة غير القابلة للقياس والتقييم، إلَّا من خلال فعل سلوكي يترجمهما، وهذا الفعل السلوكي يتمثل في مهارة الكلام ومهارة الكتابة، وهما مهارتان يمكن الحكم من خلالهما على مستوى تمكن المتعلم من اللغة[3]، ومدى قدرته على استعمالها وسيلة للتعبير والتواصل الفاعل.

---

[1] ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000، ص141.

[2] الكفاية اللغوية تحدَّدُ «بأنها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة، في حين أنَّ الأداء اللغوي هو الاستعمال الآني لهذه المعرفة في عملية التكلم» **ينظر**، ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993م، ص61.

[3] ينظر عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص22.

إنَّ الدعوة إلى تعلم اللغة العربية، وهي دعوة قديمة قدم نزول الوحي على الرسول ﷺ، ولعل قول عمر رضي الله عنه: «**تعلموا العربية فإنها تزيد في المروءة**»[1]وقوله أيضاً: «**عليكم بالتفقُّه في الدين وحسن العبادة والتفقُّه في العربية**»[2]وليتحقق ذلك لابد لمن أراد تعلُّم العربية أنْ يسعى لامتلاك مهاراتها الأربعة، وفي ذلك يتم معرفة أساليب القول الفصيح، وهو الإعراب والإبانة ،وقد دعا رسولنا ﷺ لذلك بقوله : « أعربوا القران و التمسوا غرائبه » وأكثر ما يشرف اللغة العربية، هو أنها لغة القرآن والتعبد، فعن ابن عباس رضى الله عنهما قال: قال رسول الله صلى عليه وسلم: « **أحبوا العرب لثلاث: لأنِّي عربي، والقرآن عربي، ولسان أهل الجنة عربي**»[3]، ولذلك يؤكد علماؤنا من فقهاء اللغة بأن «من أحب الله أحب الرسول، ومن أحب النبي أحب العرب، ومن أحب العرب، أحب اللغة العربية التي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب، ومن أحب العربية عني بها وثابر عليها، وصرف همته إليها»[4]

تتمثَّلُ مهارات اللغة العربية في أربع مهارات، وهي على الترتيب:

5-1 **مهارة الاستماع**: أول مهارات اللغة أو فنونها الاستماع، فما هو الاستماع؟

الاستماع لغة: استمع يستمع استماعاً: ما وقَرَ في الأذن من شيء تسمعه، ورجُلٌ سمَّاعٌ: إذا كان كثير الاستماع لما يقال، وينطق به قال الله عزَّ وجل: «**سَمَّاعُون للكذِبِ**» ... يسمعون لكي يكذبوا فيما سمعوا[5].

الاستماع اصطلاحاً: «إنَّ الاستماع أو القراءة السمعية من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها المتحدث في موضوع ما»[6]، فالاستماع[7] ـ إذا ـ عملية إنسانية واعية مدبرة لغرض معين، هو اكتساب المعرفة. تستقبل فيها الأذن أصوات الناس في المجتمع في مختلف حالات التواصل وبخاصة المقصود منه، كما تحلَّل فيها الأصوات إلى ظاهرها المنطوق وباطنها المعنوي، وتشتقُّ معانيها ما لدى الفرد من معارف سابق، وسياقات

---

[1] أحمد بن الحسين البيهقي، الجامع لشعب الإيمان، تحقيق عبد العلي عبد الحميد حامد، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية ج3، ط1، 2003، ص210.

[2] ابن الجزري، مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطاب، دار ابن خلدون الإسكندرية، مصر، د.ط،1996 م، ص292.

[3] ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق ناصر عبد الكريم العقل، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، د.ط،2001، ص395.

[4] أبي منصور الثعالبي، فقه اللغة وأسرار العربية، تحقيق وضبط ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط2 ،2000م، 1420هـ، ص29

[5] ابن منظور، لسان العرب (س.م.ع)، مج5، ص150

[6] محمد فؤاد الحوامدة، وراتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، د.ط،2009، ص221.

[7] يختلف الاستماع عن السماع، فالسماع عملية حسية تتضمن نقل الإحساسات الصوتية من الأذن إلى المخ؛ في حين يتضمن الاستماع فهماً وتفسيراً لم يتم سماعه. **ينظر**، دخيل بن عبد الله، المهارات الاجتماعية، المفهوم والوحدات والمحددات، العبيكان للنشر، الرياض، السعودية، د.ط،2014م، ص116.

التحدث والموقف الذي يجري فيه التحدث، وبذلك تكون الصور الذهنية في الدماغ البشري، وهي إمَّا صور مسموعة خالصة، أو مسموعة مبصرة معاً.

ومن ثمَّ تكون أبنية للمعرفة في الذهن من خلال الاستماع الذي لا بدَّ فيه من الإنصات، وخلوه من المشتتات، أو التركيز على معنى المستَمَعِ إليه، وهذا هو القصد من عملية الاستماع كلها[1].

والاستماع يَعْنِي فهم الكلام أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع إلى متحدث، بخلاف السمع الذي هو حاسةٌ وآلته الأذن، ومنه السَّماع، وهو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا تحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه لمصدر الصوت، ويمكننا القول أنَّ الاستماع هو عملية إنسانية مقصودة، تستهدف اكتساب المعرفة، حيث تستقبل فيها الأذن بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلل فيها الأصوات، وتُشْتَقُّ معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث، وسياق الحديث نفسه، والخبرات والمعارف السابقة للفرد، ثم تكون أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع المتعمد على الإنصات، وعدم التشتت والتركيز على المسموع[2]، ولقد كان ابن خلدون من أبرز العلماء الذين أكدوا على أهمية السَّمع في التعليم، حيث يقول :«السمع أبو الملكات اللسانية »[3]، وهذه الملكة تحتاج إلى عناية من أجل تنميتها وتطويرها، ويكون ذلك بالتعليم والتَّدريب «فالمتَكَلِّم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصَّبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقَّنُهَا أولاً؛ ثمَّ يسمع التركيب بعدها فيلقنها كذلك، ثمَّ لايزال سماعهم لذلك يتحدَّد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرَّر إلى أنْ يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم. هكذا تصيّرت الألسن واللغات من جيل إلى جيلٍ»[4]. يتجلَّى من قول ابن خلدون أنَّ مهارة الاستماع لابدَّ من تنميتها بخطوات يجب اتباعها والتزام تراتُبيتها:

أ. الاستماع للمفردات؛

ب. الاستماع للتراكيب؛

ج. تحقيق مهارة الاستماع.

[1] محمد فؤاد الحوامدة، وثابت قاسم عاشور، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص220

[2] رشدي أحمد طعيمه، ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2000م، ص80.

[3] ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ص339.

[4] المصدر نفسه، ص 344.

ولا تتحقق مهارة الاستماع إلَّا بالإنصات، وبالإنصات يتحقق الإدراك والفهم. لذلك عند قراءة القرآن يطْلَبُ الاستماع والإنصات يقول جلَّ شأنه: ﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴿٢٠٤﴾﴾[1]، والفرق بين الاستماع والإنصات فرق في الدَّرجة، وليس في طبيعة المهارة بحدِّ ذاتها[2].

من ذلك يمكننا التمييز في مهارة الاستماع بين مستويين اثنين هما:

- **الأول**: هو الاستماع الذي يتم بشكل إرادي، أي لا يحتاج فيه إلى تركيز أو انتباه.
- **الثاني**: هو ذلك الاستماع الذي يعتمد على تركيز المستمع وانتباهه لما يقال.

وقد عمدت مناهج الجيل الثاني في المدرسة الجزائرية لإدراج هذه المهارة (مهارة الاستماع) تحت عنوان (فهم المنطوق) ـ وسيتضح ذلك لاحقاً ـ وجاء تحديد الاستماع في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية كالتالي: «ميدان المنطوق (فهم المسموع) هو إلقاء نص بجهارة صوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحَّة الفكرة التي يدعو إليها المتلقي، ويجب أنْ يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة؛ لأن السامع قدْ يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أنْ تنفذَها، فلا يسعى لتحقيقها، هذا العنصر من أهم عناصر المنطوق؛ لأنه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب»[3].

التدريب على الاستماع: ينبغي التدريب عليه في كل فرصة ممكنة من حصص اللغة العربية[4]:

1- فيمكن في بعض دروس القراءة أن يقرأ المعلم على المتعلمين قصة عجيبة أو موضوعاً شائقاً جديداً، أو جزءاً من موضوع في مجلة، أو صحيفة، أو كتاب، والمتعلمون يستمعون إليه، وقد يكون القارئ أحد المتعلمين، ثم يناقش المعلم المتعلمين فيما سمعوا، وقد يكلفهم ـ بعد ذلك ـ أن يكتبوا خلاصةً لما سمعوا على أورق أو كراسات التعبير، هذه الوسيلة يدَرَّبُ بها المتعلمون على حسن الاستماع، وفهم ما يلقى عليهم، ومزجه بخبراتهم السابقة.

2- في حصة الإملاء يمكن أن تلقى عليهم قصة، ثم يُنَاقَشُونَ فيها شفوياً، أو يكلفون بتلخيصها كتابناً.

3- يمكن أن تلقى عليهم في درس التعبير قصة، ثمُ ينَاقَشُونَ فيها شفوياً أو يكلفون بتلخيصها كتابة.

4- الإذاعة المدرسية، وسيلة محبَّبة ومجدية للتدريب عل النطق السليم وحسن الاستماع.

---

[1] سورة الأعراف، الآية :204

[2] حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، د.ط،1999م، ص121.

[3] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط،2016، ص05.

[4] عبد الحليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، 1991م ص72-73

أهداف الاستماع: يهتم مخططو برامج الاتصال اللغوي ـ والتي يجب أن تعني بها المدرسة ـ بتحديد أهداف الاستماع، من أهمها[1]:

أ. أنْ يقدِّر المتعلمون الاستماع كفن هام من فنون اللغة والاتصال اللغوي.

ب. أنْ يتخلَّص المتعلمون من عادات الاستماع السيئ، وأن تنمو لديهم المهارات الأساسية، والمفاهيم والاتجاهات الضرورية لعادات الاستماع الجيد.

ج. أنْ يتعلموا كيف يستمعون بعناية مع الاحتفاظ بأكثر قدر من الحقائق والمفاهيم والتصورات، مع القدرة على تذكر نظام الأحداث في تتابعه الصَّحيح.

د. أنْ يستطيعوا تمييز أوجه الشبه والاختلاف في بداية الأصوات ووسطها ونهايتها.

هـ. أنْ تكون لديهم القدرة على إدراك الكلمات المسموعة، وعلى الاستجابة للإيقاع الموسيقى في الشعر والنثر.

و. أنْ تنمو لديهم القدرة على إكمال الحروف الناقصة في الكلمات، وكذا الكلمات الناقصة في الجمل المفيدة.

ز. أن تنمو لديهم القدرة على المزج بين الحروف المنفصلة في كلمات منطوقة، والكلمات المنفصلة في الجمل المفيدة.

ح. أن تنمو لديهم القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم، وإكمال الحديث حال سكوته.

ط. أن يكونوا قادرين على استخلاص الفكرة الرئيسية من الأفكار والحقائق والمفاهيم في المادة المسموعة، والتفريق بينها وبين الأفكار الثانوية أو الجزئية.

ي. أن يكونوا قادرين على التفكير الاستنتاجي، والوصول إلى المعاني الضِّمنية في الحديث وتمييزها.

ك. أن يكونوا قادرين على الحكم على صدق محتوى المادة المسموعة في ضوء المعايير الموضوعية التي تتمثل في الخبرة الشخصية، ونظام القيم والمعايير، والواقع الاجتماعي، وهدف المتحدث من الحديث.

وإذا كان فن الاستماع هو أول فنون اللغة وأهمها، إلَّا أنه لم يحظ باهتمام مناهجنا التعليمية السابقة، ولا باهتمام المعلمين على مستوى المدارس، فنادراً ما يلقى المتعلمون عناية في تعليم

[1] على أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، د.ط،2002، ص88-89

الاستماع (فهم المنطوق) مما يؤدي إلى كثرة شكواهم من عدم قدرتهم على التركيز والانتباه، وما من شكٍّ أنَّ هناك أسباباً مؤدية إلى إهمال الاستماع.

أسباب إهمال الاستماع: رغم ما لتنمية مهارة الاستماع من أهمية إلَّا أنها لم تحظ بالاهتمام في مدارسنا خاصة في مناهج الجيل الأول، ولازال منهاجا الطورين الثاني والثالث غير مشيرين إلى هذه المهارة، ومن أسباب إهمالها[1]:

1- عدم اهتمام المعلم وعدم معرفته بطبيعة عمليه الاستماع ـ حتى وإن لم يشر إليها المنهاج ـ باعتبارها نشاطاً فكرياً كعملية القراءة.

2- افترض أنَّ الطفل ينمو بصفته مستمعاً جيداً بالفطرة دون تعلم مقصود، وبأن قدرته على السماع تجعله قادراً على الاستماع.

3- الاعتقادات الخاطئة والأساليب التربوية غير الصحيحة، مثل الاعتقاد **بأنَّ:**

- ✓ مهارة الاستماع كغيرها من المهارات تنمو بشكل طبيعي كالمشي أو الكلام.
- ✓ مهارة الاستماع تستعصي على البحث العلمي والقياس الكمي.
- ✓ السماع هو الاستماع ولا فرق جوهري بينهما.
- ✓ الإنسان يقضي معظم وقته متكلماً أو قارئاً أكثر منه سامعاً.
- ✓ قلة البحث العلمي الذي أُجْرِي في ميدان الاستماع.
- ✓ عدم توفر أدوات موضوعة لقياسه، وتقويم مستوى المتعلمين فيه.

تصحيح الاستماع ومهارته: الدور الأكثر في تصحيح مهارة الاستماع وتنميتها يعود إلى المعلم، إذْ هو أكثر الناس اتصالاً بالمتعلمين في حجرة الدرس، ويرى اتصالهم بعضهم ببعض سمعياً وبصرياً، ومن ثم يمكنه معرفة ما لَدَى المتعلمين من نقص في الاستماع، وعليه أنْ يكشف عيوب السمع، ويعالج عوامل التثبت السمعي والبصري، ويكيِّف مطالب التعلُّم لتتوافق مع حاجات المتعلمين خاصة في التعليم الابتدائي بمراحله الثلاثة.

على المعلم في الابتدائي أنْ يتعرف على أسُسِ الاستماع الفعال لكي يؤدي دوره بنجاح في التدريب على مهارة الاستماع، وللاستماع الفعَّال مطالبان[2]:

أ . أنْ يكون المتعلم قادراً على التميز بين الأصوات.

[1] ينظر، رشدي أحمد طعيمه، ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، مرجع سابق، ص81

[2] ينظر، أحمد إبراهيم صومان، دراسات في تنمية مهارات التحدث والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د. ط، 2010 ص 10

ب . أنْ يكون قادراً على الاستماع لغرض (لغاية مقصودة).

إجراءات تعلم مهارة الاستماع: لتعلم مهارة الاستماع ثلاثة أجزاء أساسية وهي: الإعداد للاستماع، الاستماع المتابعة.

ـ **الإعداد للاستماع:** وفيه يساعد المعلم تلاميذه على فهم الغرض، وفهم طبيعة الموقف الذي سيستمع إليه، وتزويده ببعض أساليب الاستماع الذكي.

ـ **الاستماع:** في أثناء الاستماع يقوم المعلم بمناقشة متعلميه فيما استمعوا إليه، قبل أن يطلب منهم تلخيص ما استمعوا اليه، كما يقوم بشرح المصطلحات الجديدة لهم، وتقديم بعض التوجيهات، بحيث تصبح ملخصاتهم أكثر وضوحاً وقابلة للفهم.

ـ **المتابعة:** ويقصد بها تقويم المتكلم والمستمع والحديث، ففي حالة الاستماع لاجتماعات قد تأخذ المتابعة شكل خطاب تقدير للمخاطبين، واقتراحات ببرامج للمستقبل، والتدريس الفعال للاستماع يتطلب أن يكون للمستمع غرض، وأن يكون قادراً على فهم المادَّة، وأن يعرف ما يستمع إليه، وأنْ يكشف أسباب نجاحِه وفشلِه.

5-2 مهارة التعبير:

التعبير نوعان: تعبير شفوي، وتعبير كتابي: فالتعبير الشفوي هو ما يعرف باسم المحادثة أو التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي هو ما يعرف باسم الإنشاء التحريري.

ـ **المحادثة (التعبير الشفوي):** لقد أكدت الأبحاث أنَّ المحادثة تحتل مرتبة متقدمة من حيث الأهمية، إذْ يستخدمها المرء بصورة واسعةٍ في حياته وتؤدي لَهُ وظائف اجتماعية كثيرة، فبها يؤثر في نفوس الآخرين، ويتبادل معهم الفكر والرأي في شؤون الحياة، وهي من الوسائل الفعَّالة في تدريس اللغة العربية، كما أنها من سُبُل التهيئة إلى المهارات الأخرى، ومن المفاتيح الأساسية للدخول إليها.

وقدْ أثبتت الأبحاث قوة العلاقة بين المحادثة ومهارات اللغة الأخرى، فالتَّحصيل القرائي يدل بوضوح على الدقة في التحدث كما أنه ينمي الثروة اللغوية، ويعطي مجالاً قوياً للقدرة على المحادثة (الكلام)، كما تعَدُّ المحادثة أساساً فعّالاً في إغناء الكتابة.

والتدريب على مهارة المحادثة يتطلَّب بالضَّرورة التدريب على مهارة الاستماع، ومن جَانب آخر فإنَّ صِحَّة الكلام تتطلب صحَّة القواعد النحوية[1].

[1] ينظر، أحمد إبراهيم صومان، دراسات في تنمية مهارات التحدث والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية، مرجع سابق، ص 11- 12

كما يُعْرَفُ **التعبير الشفهي** باسم الإنشاء الشفوي أو المحادثة وهو أسبق من التعبير الكتابي، وأكثر استعمالاً في حياة الفرد من الكتابي، وهو الذي يتحقق عن طريق النطق، ويُسْتَقْبل عن طريق الأذن[1].وهو عبارة عن المحادثة والتخاطب الذي يتم بين الفرد وغير حَسب الموقف الذي يعيشه، أو يمرُّ به الفرد. ومن ثمة تبدو أهمية التعبير الشفوي بأنه أداة الاتصال السَّريع بين الفرد وغيره. والنَّجاح فيه يحقق كثيراً من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة.

كما تُعْرَفُ المحَادثة (التعبير الشفوي)[2] بأنَّها «النشاط اللغوي الذي يُسْتخدَم بصورة مستمرة في حياة الإنسان، وهو أكثر نشاطٍ كلامي يمارسه الصِّغار والكبار على السواء، كما تعتبر المحَادثة إحدى مهارات الاتصال، حيث يتم تبادل الأفكار والمعلومات حول موضوع مَا، أو أكثر من موضوع بين شخصين أو أكثر. وبالمحادثة يعبّر المتحدث عما في نفسه، وما يجول بخاطره من مشاعرَ وأحَاسيس، وما يزخرُ به عقله من رأي أو فكر، وما يريدُ أنْ يزوِّدَ به غيره من معلومات في طلاقةٍ وانسِياب مع الصحة في التعبير والسلامة في الأداء»[3].

ويشير (**لافي**) بأن التحَّدث فنٌّ لغوي يتضمن أربعة عناصر أساسية هي[4]:

1-**الصوت:** فلا يوجد التحدث دون صوت، وإلَّا تحول إلى إشارات وحركات للإفهام.

2-**اللغة:** فالصوت يحمل حروفاً وكلمات وجملاً، يتم النطق بها وفهمها، وليس مجرد أصوات لا مدلولات لها

3-**التفكير**: لا معنى للكلام بلا تفكير يسبقه، أو يكون أثناءه، وإلَّا كان الكلام أصوات لا مضمون لها ولا هدف.

4- **الأداء:** هو عنصر أساسي من عناصر الكلام، يشير إلى الكيفية التي يتم بها الكلام من تمثيل للمعنى، وحركات الرأس وَاليدين، مما يسْهِم في التأثير والإقناع، ويعكس المعنى المراد.

تشكل المحادثة أو التعبير الشفهي ركيزة من ركائز ملكة اللغة، فعن طريقها يتم استثمار النسَق اللغوي وترسيخ البنيات اللغوية الأساسية (أساليب، تراكيب، صيغ) عن طريق الاستعمال.

وتتحدَّد علاقة فنَّ التعبير بتعلُّم اللغة عن طريق مهارة التكلُّم (التَّحدث) ويتمُّ ذلك من خلال مستويين اثنين، هما على التوالي[5]:

ا-التكلم المبني على التكرار: ولقد أشار ابن خلدون إلى دور التَّكرار في ترسيخ المكانة اللغوية، وتتجلى ممارسة هذا النمط من التكلم من لَدُن المتعلمين في:

---

[1] ينظر، طه علي حسين الدليمي، وآخرون، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2 ،2005، ص 265

[2] جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية في التعليم الابتدائي التعريف التالي «ميدان التعبير الشفهي هو أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداة عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار». ينظر، الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، ص5

3 مصطفى فهيم، مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، دار الفكر العربي، القاهرة ط1 ،2002، ص83

[4] ينظر، عبد الباري ماهر شعبان، مهارات التحدث العملية والأداء، عمان، الأردن، المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1 ،2011، ص92-93

[5] ينظر، قراس السليتي، فنون اللغة، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008، ص81.

- إعادة العبارات وتكرار مجموعة من التركيب الخاصة الواردة في النص المدروس.
- تَكْرار أسلوب من الأساليب، أو صيغ صرفية مطابقة للمواقف.
- تَكْرار الرصيد الوظيفي المصاحب للمواضيع وطبقاً للمجالات والمواقف.

ب–التكلم الإنتاجي: وهو نوع يأتي في مرحلة لاحقة، فعن طريق التَّكلم المبني على التكرار تترسخ وتُسْتَضْمَر مجموعة من البنايات الأساسية الأسلوبية، والتركيبة والصرفية، بالإضافة إلى البنيات المعجمية والدلالية، وهو ما يجعل المتعلم يقوم بتحويلها إلى عددٍ متناه من الجمل، ويمكن التأكُّد من مَدَى تحقيق هذا النوع من التكلم في الممارسة اللغوية للمتعلم انطلاقاً من:

- قدرته على التعبير عن أفكاره بحرية وتلقائية؛
- قدرته على التعبير عما يحيط به ويشاهده؛
- قدرته على الإجابة الصحيحة والسليمة عن أسئلة لغوية شفوياً أو كتابياً.

وتأتي أهمية المحادثة ــ إذاً ــ باعتبارها الأسلوب الطبيعي للتعامل في الحياة، فالناس يتحدثون أكثر مما يكتبون، و الإنسان في تعامله من الآخرين لابد أن يتحدَّث إليهم، وأن يتحدثوا إليه، و أن يستمع إليهم، ودور المعلم في كبير في تدريب المتعلمين على ذلك عن طريق الممارسة في حصة التعبير[1]، إنَّ العلاقة بين التعبيرين الشفوي والكتابي ناتجة عن كون التعبير يُؤَدَّى بطريقتين: طريقة كلامية وطريقة كتابية، فالمتعلم الجيد في التعبير الشفوي ــ غالباً ــ يكون جيداً في التعبير الكتابي، ولكن رُبّما يستخدم المتعلم في كِلا التعبيرين استراتيجيات تختلف في التَّعبير الشفوي عنها في التعبير الكتابي، والحقيقة إنَّ التقارب بين لغة الحديث ولغة الكتابة في الإجادة الفنية اللغوية؛ لا يكون إلَّا في المراحل المتقدمة من التَّعلم، إذْ من الطبيعي بالنسبة للمتعلم المبتدئ أنْ تساير كتابته نمط حديثه العادي دون اختلاف كبير بينهما.

2-2 التعبير الكتابي: عبارة عن «قدرة المتعلم على أنْ يكتب بقوة ووضح، ودقة حُسْن عرض عما يجول في خاطره وفكره، وما يدور بمشاعره وأحاسيسه في تسلسل وتلازم وانسجام وترابط في الفكرة والأسلوب»[2]، إذاً التعبير ليس مجرد رَصْف اعتباطي للمفردات والجمل، وإنما أن تكون الفكرة تابعة من أحاسيس الفرد، وأن تُكْتَبَ في تسلسلٍ وترابط واتساق. ويعرفه (نبيل) قائلاً: «التعبير ما يصدر عن المتعلم من سلوك لفظي أو مهاري نابع

[1] ينظر، أحمد إبراهيم صومان، دراسات في تنمية مهارات التحدث والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية، ص 66.
[2] إبراهيم محمد عطا، المرجع في اللغة العربية، القاهرة، مصر، ط 2، 2006 م ،217

من خلفية معرفية وجدانية معينة ضمن مستوى معين، يستدل منه على قدرته أو عَدَمها؛ على أداء عمل ما»[1] التعبير بصفة عامة هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، أيْ إنه الهدف النهائي الشامل، فنحن عندما نعلِّم المتعلم الاستماع الجيد، فإنَّنا نقصد بذلك تقوية قدرته على التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي.

المرتكزات الأساسية التي تتطلَّبها مهارة التعبير الكتابي: يرى كثير من الباحثين أنَّ هذا المرتكزات تتلخَّص في النقاط التاليـــــــة [2]:

- ✓ تحديد الأهداف المنْوِي تحقيقها حول المهمات الكتابية بشكل واضح ودقيق.
- ✓ التركيز على اللفظ والمعنى معاً.
- ✓ تدريب المتعلمين على موضوعات مختارة من الخبرات الحياتية؛ لأنَّ الكتابة من الخبرة الشخصية تدعم الإبداع.
- ✓ تنويع موضوعات التعبير، وإشراك المتعلمين في تحديدها، وذلك لتكون قريبة من حاجاتهم، مما ينشأ عنه إثارة دافعيتهم واندماجهم في المهمات الكتابية.
- ✓ اعتماد معايير واضحة، يحكم من خلال لها على جودة التعبير، ويكون الطلبة على دراية بها.
- ✓ مراعاة الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات للكتابة عند المتعلمين لكي تُبْنى خطوات التنمية على أساس تقني سليم.
- ✓ تعوُّد المتعلمين على التقويم الذاتي لِمَا يكتبون في أثناء عملية المراجعة.
- ✓ استخدام استراتيجيات تدريسية تتلاءم وأوضاع المتعلمين، وبخاصة تلك التي يؤيدها البحث التربوي، مثل العمل في مجموعات.
- ✓ توظيف التقنيات الحديثة المثيرة للدافعية، مثل أجهزة العرض الحديثة، وعرض اللوحات التوضيحية والمناظر الطبيعية.
- ✓ التَّدريس في جو من الحرية وعدم التكلُّف.
- ✓ تقديم نماذج كتابية جيدة ليقتدي بها المتعلمون.

[1] نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2005م، ص107.
[2] ينظر، أحمد إبراهيم صومان، دراسات في تنمية مهارات التحدث والكتابة، ص56-57

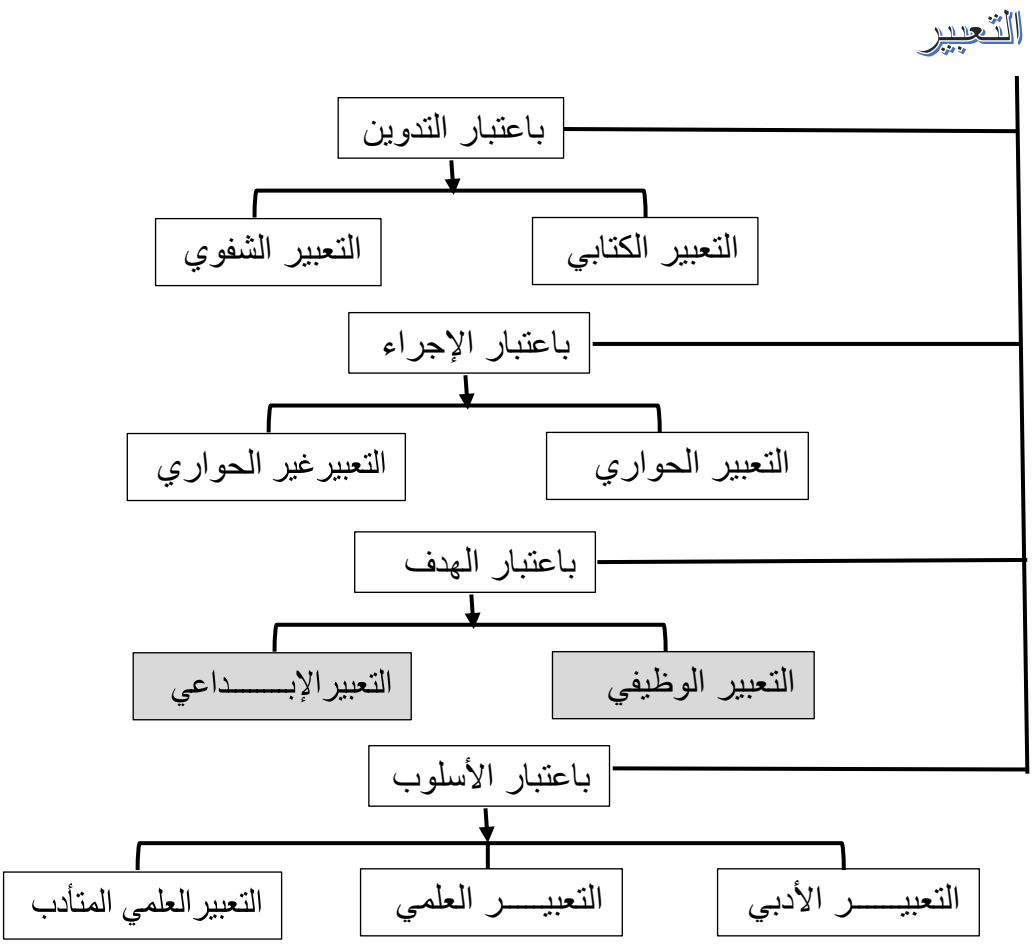
فوائد مهارتي المحادثة والتعبير الكتابي:

1. **فائدة المحادثة**[1]: لا يعْزُبُ عن تربوي ما للمحادثة من فوائد للإنسان عامة، وللمتعلم خاصة، ومن هذه الفوائد:
   - ✓ اكتساب المتعلمين القدرة على التعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم حول قضية معينة؛
   - ✓ اكتساب المعلمين القدرة على التعبير عن معلوماتهم في موضوع معين باستخدام مهارة المحادثة؛
   - ✓ إبعاد ظاهرة الانطواء التي تنتاب بعض الطلاب في تعاملهم مع الآخرين؛
   - ✓ اكتساب اللغة اكتساباً سليماً؛ لأنَّ اللغة لا تُكْتَسَبُ بالعزلة، وإنما بالسَّماع إلى الآخرين والتَّحدث إليهم؛
   - ✓ إنْمَاء الجانب الاجتماعي في حياة المتعلمين، وذلك عن طريق تبادل الأحاديث الخاصة والعامة.
   - ✓ اكتساب المتعلمين سلوكات محببة كاحترام الآخرين عن طريق التحدث معهم بلغة هادفة تمتاز باللباقة؛
   - ✓ تعويد المتعلمين على المشاركة الإيجابية في كل حديث يجريه المعلم أو الأسرة، أو الزملاء في الحجرة أو المنزل أو الشارع.
2. **فائدة التعبير الكتابي**[2]: القدرة على التعبير الشفوي يسر الطريق لمهارة التعبير الكتابي، وتتمثل فوائده في:
   - ✓ استخدام الأنماط اللغوية المختلفة القادرة على نقل ما يريد المتعلم أنْ يعبر عنه.
   - ✓ استخدام الصُّور الفنية الجميلة، مما يضفي على الموضوع طلاوة وجمالاً؛
   - ✓ الاستفادة من قراءته وخبراته في إثراء مضمون الموضوع المعبر عنه؛
   - ✓ الاستشهاد بما تستوعب حافظته من القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر والنثر والحكم والأمثال؛ لإغناء مواضيع التَّعبير المختلفة.
   - ✓ استخدام المهارات اللغوية المختلفة التي اكتسبها المتعلم من خلال تعلم فروع اللغة المختلفة.
   - ✓ تحديد الفكرة واستقصاؤها من جوانبها المختلفة بتعمق يتناسب مع مستوى النمو اللُّغوي للمتعلم.
   - ✓ بناء الجمل والعبارات بشكل سليم.
   - ✓ ربط الفقرات بعضها ببعض بشكل متساوٍ يقود إلى البناء الكلي للفكرة أو الإحساس المعبر عنه.

[1] ينظر، زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية القاهرة، مصر، د.ط،2005، ص170
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص170

إنَّ التعبيرين الشفهي والكتابي ركنان من أركان مهارات اللغة العربية؛ بل هما الغاية من الاستعمال اللغوي، فالغاية من الاستعمال اللغوي، هي أداء المعاني وقضاء الحاجات، وبعبارة أخرى، هي الاتصال اللغوي لتيسير شؤون الحياة وللتواصل لإنساني.

أنواع التعبير: التعبير عما يجيش في النفس يكون بطرائق مختلفة، ولذلك فهو أنواع، نبيُّنها في الخطاطة التالية:



نركِّزُ في الخطاطة على نوعي التعبير باعتبار الهدف، ذلك لأنهما أهمُّ الأسس في العملية التعليمية خاصة في المرحلة الابتدائية.

نوعا التعبير باعتبار الهدف: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي يتحققان في مهارتي المحادثة والتعبير الكتابي.

1- **التعبير الوظيفي**: هو التعبير الذي يؤدي عرضاً وظيفياً تفتضيه حياة المتعلم سواءً داخل المدرسة، أوفي محيط المجتمع، أي أنه التعبير الذي يساعد الناس في قضاء حوائجهم العادية والاجتماعية وتنظيم حياتهم وعلاقتهم بالآخرين، ومن ثم فهو ضروري لكل إنسان.

وتتضح مجالات التعبيرين الشفهي والكتابي الوظيفية في مواقف الاستعمال والتعريف بالآخرين، وكلمات الشكر، والدعوات. ويُعدُّ التعبير الشفوي أكثر استعمالاً بين أفراد المجتمع البشرى في حياتهم العامة ومعاملاتهم عند قضاء حاجاتهم وتنظيم شؤونهم.

2- **التعبير الإبداعي**: ويُعْرَف بأنّه «ذلك التعبير الذي يهدف إلى ترجمة الأفكار والمشاعر الداخلية والأحاسيس والانفعالات، ومن ثم نقلها بأسلوب أدبي رفيع، بغية التأثير في نفوس السامعين»[1]، أو بعبارة أخرى هو ذلك النوع من التعبير الذي ينفت فيه الشاعر أو الناثر أفكاره وأحاسيسه، فيُفصِحُ عما في داخله من عواطف، بعبارات منتقاة بليغة الصياغة، مستوفية الصِّحة والسلامة النحوية واللغوية، تهتز لها نفوس المتلقين طرباً وحزناً.

التعبير الإبداعي يهيئ الفرص الممكنة للمتعلمين كي يعبروا عن إحساساتهم وخلجات نفوسهم وانطباعاتهم عما رأوه أو سمعوها؛ ويتجسَّد ذلك من خلال سرد القصص والتعبير عن الصور والأحداث.

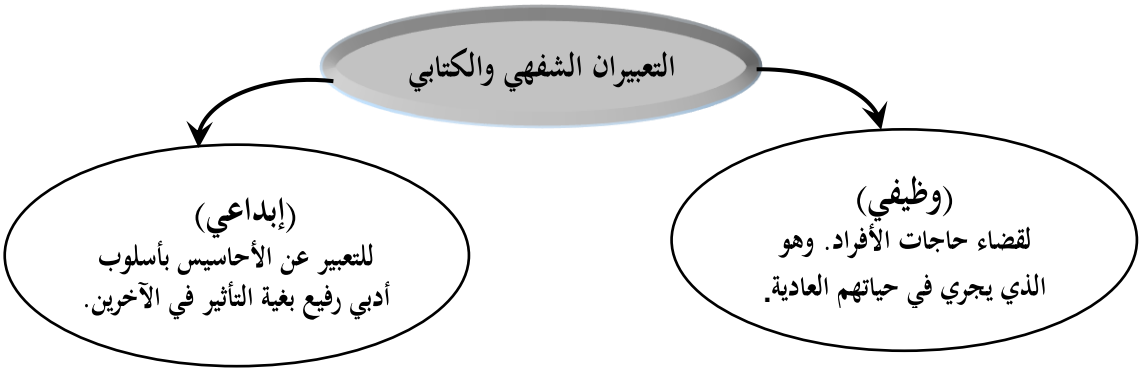
هذان النوعان من التعبير ضروريان لكل إنسان في المجتمع الحديث، فالأول يحقق له حاجته من المطالب المادية، والثاني يمكنه من أن يؤثر في الحياة العامة بأفكاره وشخصيته.

وهذا التقسيم (باعتبار الهدف) هو لغرض الإيضاح والتعليم ليس إلَّا، لأنَّ كِلِي النوعين يتطلب المهارة اللازمة للكتابة نفسها، فضلاً عن أنَّ الحدود الفاصلة بين التعبيرين ليست واضحة، ولا جدية، وإنَّما يكون الأمر متداخلاً بينهما، وقد يلْجَأ المعبِّر وظيفياً إلى تضمين رسالته ـ مثلاً ـ مقطعاً إبداعياً، كما قد يعبر المبدع عن رغبته وحاجته في سياق كتابته الإبداعية[2].

بناءً على ما سبق يمكن القول إنَّ التعبير ليس شرطاً أنْ يكون إبداعياً أو وظيفياً، وإنما هو إنتاج له مواصفات وشروط متفق عليها، لأنَّ الأصل في تعليم التعبير أنْ يتمكن المتعلمون من مهارتي التعبيرين الشفوي والكتابي؛ بغضِّ النظر عن النوع سواءً أكان وظيفياً أو إبداعياً، فالقضية في تعليم التعبير الكتابي ـ مثلاً ـ ليس عدداً مكتوباً، وإنما مضمون مكتوب بمهارات متقنة إلى حدٍّ معقول ومقبول.

وعلى هذا الأساس ينبغي تدريب المتعلمين على هذين النوعين من التعبير وإعدادهم للمواقف الحيوية المختلفة التي تتطلَّب كل نوع منهما [3]، وهما يتحققان في التَّعبيرين الشَّفوي والكتابي، فكل تعبير شفهي يمكن تدوينه، أي تحويله إلى رموز بصرية وظيفية أو إبداعية.

[1] يُنْظر، عبد الحليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص153
[2] يُنْظر، أحمد إبراهيم صومان، دراسات في تنمية مهارات التحدث والكتابة، ص 58.
[3] المرجع نفسه، ص 152



نوعا التعبير باعتبار الهدف

توجيهات عامة في تدريس المحادثة (التعبير الشفهي): تتطلب المحادثة مراعاة بعض الأمور، لتنشئة المتعلم المتمكن في حديثه، وتتمثل هده الأمور في النقاط التالية[1].

1- **الرصيد اللغوي**: إنَّ الشرط الأول لإدارة محادثة أنْ يكون لدى المتعلَّم رصيدٌ لغوي يسمحُ بالمحادثة في الموضوع المطروح أو القضية المثارة.

2 – **تعليم المفردات والتراكيب**: ولا يقتصر الأمر عند هذا الحَدّ. إنَّ اللغة أكثر من مجرد مفردات، إنَّها أيضاً تراكيب ...ولا يمكن لنا إنْ نتصور متعلماً لا يعرف من التراكيب اللغوية أو أصُولها ما يستطيع به صياغة جملة؛ أنْ يقدر على المحادثة، ومن هنا نقول إنَّ القدرة على التعامل بالمفردات ووضْعِها في تراكيب مناسِبة، أمران يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالثروة اللغوية عند الدارسين.

3 – **التدرج في موضوع المحادثة**: ينبغي أنْ يتدرج المعلَّم في تقديم المحادثة فهي تختلف من طور إلى طور، ففي الطور الأول من التعليم الابتدائي؛ تدور حول شؤون الحياة اليومية، وفي الطور الثاني تدور حول موضوعات وصفية إلى حَدّ مَا، وفي الطور الثالث تدور حول مواقف تجريدية إلى حَدٍّ كبير، حيث تتنَاوَلُ قضايا يكثر فيها الجَدَل وتتباين فيها وجهات النظر.

4 ــ **الابتعاد عن التصنع اللغوي**: ينبغي أنْ يتحرَّر المعلم في تدريس المحادثة من تَكْرَار العبارات والاصطلاحات النمطية التي يجدها الدارس في كل كتاب، ينبغي أن يقدم المعلم للمتعلمين أنماط الحديث العَادية التي سوف يستمعون إليها، والتي سوف يستخدمونها في حياتهم.

[1] يُنظر، رشيدي احمد طعمية، ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 2000 م، ص117. 118.

5 ـ تنمية الثروة اللغوي: تكوين رصيد من الكلمات والتراكيب عند المتعلمين أمر لابد منه؛ حتى يستطيع هؤلاء المتعلمين القيام بالمحادثة بالشكل المراد.

ومن أجل تكوين هذا الرصيد يستطيع المعلم القيام بعدة أمور منها:

ـ أنْ يلفت أنظار المتعلمين للكلمات الجديدة.

ـ أنْ يستنبط منهم معاني هذِه الكلمات قبل أن يشرحها لهم.

ـ أنْ يطلب من المتعلمين تخصيص كراسة لتسجيل الكلمات والتراكيب الجديدة.

ـ ألَّا يتردد المعلم في ذكر البدائل اللغوية للمواقف المختلفة.

6 ـ التدرج في اختيار التراكيب: ينبغي عند تناول نصوص المحادثة التَّدرج في اختيار التراكيب اللغوية التي تتوافق والمستوى العقلي للمتعلمين.

7 ـ آلية تناول المحادثة: لا ينبغي قبل أنْ يلقي المعلم المحادثة أنْ يحدد مقدماً اسم المتعلم الذي سيتلوها بعْدَه، أو المتعلم الذي سيمثلها بعده، ذلك أنَّ هذا التحديد يوحي للمتعلمين الآخرين أنَّهم غير معنيين بالمتابعة.

8 ـ تصحيح الأخطاء: لـمَّا كان الهدف من المحادثة تنمية مهارة الحديث والتعبير عن العواطف بدون قيود؛ فإنه يصبح من اللازم على المعلم أن يكون يقظاً في تصحيح أخطاء المتعلمين، بحيث لا يستعمل طريقة تحرج المتعلم، أو تَنَالُ من قُدُرَاته أمام زملائه.

خلاصة القول عن التعبير إنَّه «نشاط لغوي وظيفي إبداعي يقوم به المتعلم للتعبير عن الموضوعات المختارة تعبيراً واضح الفكرة، صَافي اللغة، سليم الأداء، ويتطلب الإبداع زيادة على ذلك التأثير في السامع أو القارئ»[1].

3-5 القراءة (فهم المكتوب)[2] :لا ريب في أنَّ القراءة مهمة للفرد والمجتمع على حد سواء، ويكفي أنها وسيلة تنمية لتحقيق التطور والازدهار، أمَّا بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، فهي تساعدهم على النجاح في مواد الدراســة، كما أنها تُعْتَبَر همزة الوصل بين بقية العلوم الأخرى، وخصوصاً علوم اللغة، من تعبير شفوي، وتعبير كتابي، وإملاء وكتابة، وقواعد اللغة. فالقراءة لها أهميتها بالنسبة للفرد «لأنها تسهم في بناء شخصية الإنسان عن طريق تثقيف

[1] عبد الرحمان الهاشمي، التعبير، فلسفة، واقعة تدريسه، أساليب تصحيحه، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 1 ص 2005، ص 76

[2] ورد تعريفه في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، بأنه «عملية فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص) ويعتبر أهم وسيلة، يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة، ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، ويدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تعاملهم وتفاعلهم مع النص ومحاورته، كتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم، وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم » **ينظر** الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي ،مرجع سابق ، ص5.

العقل واكتساب المعرفة، وتهذيب العواطف والانفعالات، وهي أداة التعلُّم في الحياة المدرسية، فالمتعلم لا يستطيع أنْ يتقدم في أية ناحية من النواحي، إلَّا إذا استطاع السيطرة على مهارة القراءة، وهي كذلك مهمة للجميع لأنها أداة للاطلاع على التراث الثقافي الذي تعتزُّ به كلُّ أمة تفتخر بتاريخها، وهي أداة من أدوات الاتصال الاجتماعي فتربط الإنسان بعالمه وما فيه»[1]. ولا يمكن للإنسان أنْ يؤدي رسالته كاملة في الحياة إلاَّ إذا تعلم القراءة ـ والقراءة في ذاتها كتابة ـ لذلك لم يُؤْمَر الرسول ﷺ بأداء الرسَّالة إلاَّ بعد تعلُّم القراءة بوحْيٍ من الله، فكان أول ما نزل على رسولنا من القرآن الكريم ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ﴾[2]. وهذا أكبر دليل على أهمية القراءة في حَياة البشر.

ماهية القراءة: مفهوم القراءة قديماً، يختلف عنه في الوقت الحَاضِر حيث «إنَّ مفهوم القراءة في الماضي كان يقف عند الإدراك البَصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها والقدرة على قراءتها، إلَّا أنها نتيجة للبحوث التربوية العامة، والبحوث التربوية التي أُجريَتْ على القراءة الصَّامتة بخاصَّة، تغيَّر مفهومُها خلال هذا القرن، وأصبح مفهوم القراءة: أنها عملية عقلية يتفاعل القارئ معَها، فيفهم ما يقرأ، أو ما ينفِّذُه ويستخدمُه في حَلِّ ما يواجِهُ من المشاكل والإِنتفاع بها في المواقف الحيوية»[3]، وتعني القراءة «عملية تحويل الرُّموز المكتوبة إلى ما تدل عليه من مَعَانٍ وأفكار عن طريق النطق، وليس بالضرورة أنْ يكون النطق مَسْموعاً، بل رَبما يكون مهموساً في حالة القراءة الصَّامتة، ولكن في كلتي الحَالتين يَستخدم القارئ أسلوب تحليل هذه الرموز إلى معانيها الذهنية؛ لذلك فإنَّ عناصِر القراءة الأساسية هي: الرَّمز المكتوب، المعنى المكتوب، اللفظ في حَالة القراءة الجهرية، والوصول إلى المعنى مباشرة في القراءة الصَّامتة»[4]، تبيَّن من خلال التعريف بأن القراءة أساسها ما هو مكتوب، والمحادثة أساسُها ما هو مسموع.

يظهر مما تقدَّم «إنَّ القراءة عملية يراد بها إيجاد الصِّلة بين لغة الكلام والرَّموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تشكل هذه المعاني، ويفهم من هذا أنَّ عناصر القراءة ثلاثة وهي:

1- المعنى الذهني؛

2- اللفظ الذي تؤديه؛

3- الرمز المكتوب

[1] محمد صلاح الدين مجاور، تدريس العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، ط 3 ،1980 م، ص 305
[2] سورة العلق، الآية 1
[3] فهيم مصطفى، الطفل والقراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة مصر، ط1 ،1994 م، ص10
[4] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العَربية، دار المعرفة الجَامعية، مصر، د. ط، 2005، ض104

ومهمَّة المدرسَة هي التأليف السَّريع بين هذه العناصر الثلاثة التي تتم القراءة باجتماعها؛ فالبدء بالرمز والانتقال منه إلى لغة الكلام يسميَّ قراءة، والعكس يسمى كِتابة، وترجمة الرموز إلى معانٍ قراءة سرية، وترجمتها إلى ألفاظ مسموعة، قراءة جهرية»[1].

أغراض القراءة: لا جَرَمَ أنَّ للقراءة أغراضٌ أساسية نذكر منها[2]:

1- جَودت النُّطق وحُسْنُ الأداء وتمثيل المعْنى؛

2- كسب المهَارات القرائية المختلفة، كالسُّرعة، والاستقلال بالقراءة، والقدرة على تحصيل المعاني، وإحسان؛ الوقف عند اكتمال المعنى؛

3- تنمية الميل إلى القراءة؛

4- الكسب اللغوي، وتنمية حصيلة المتعلم من المفردات والتركيب الجديدة؛

5- تدريب المتعلم على التعبير الصَّحيح عن معنى ما قرأ؛

6- القراءة تسمو بخبرات المتعلم العَادية وتجعل لها قيمة عالية؛

7- توسِّعُ القراءة دَائرة خبرتهم، وتعمق فهمهم لضروب الحَياة، مما يساعد على التوافق الشخصي والإجتماعي؛

8- تزيدُ طاقة المتعلم بنفسه وتساعده علَى حلِّ مشكلاته بشكل سليم وإيجابي؛

9- «القراءة تمدُ الإنسان بالأفكار التي تشحَذُ قواه العقلية، وبما أنّ سلوك الإنسان يعتمد على نوعية أفكاره، فإنَّ القراءة تمدُّ الإنسان بأفكار جديدة، وترشدُ خياراته، وتقوِّم سُلوكه، وترتقي بنوعيَّة حياتِه»[3].

نستطيع القول ـ إذاً ـ بناءً على هذه الأغراض بأنَّ نوعية تقدُّم أي مجتمع مرتبط بنوعية قراءة أفراده، والمجتمع لا يستطيع أنْ ينمو ويزدهر إلَّا إذا كانت القراءة هي الأداة الأولى عند أفراده.

أنواع القراءة: القراءة من حيث الأداء نوعان. قراءة صامتة وقراءة جهرية.

أ- **القراءة الصَّامتة:** حين نتأمَّل الأسلوب الذي نستخدمه في القراءة في حياتنا اليومية خارج المدرسَة، أو بعد الانتهاء من مراحِل التعليم كلها أو بعضها؛ نجدُ أنَّ معظم قراءاتنا صامتة، وفي هذا النوع من القراءة؛ يدرك القارئ الحُروف وَالكلمات المطبوعة أمامه، ويفهمها دون الجهر بنطقها، وَعَلَى هذا

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 57
[2] ينظر المرجع نفسه، ص 59، ويُنْظر حَسن شحَّاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط3، 1996 م 1417هـ، ص 67
[3] عبد الكريم البكار، القراءة المثمرة مفاهيم وآليات، دار التعلَّم، الأردن، ط 3، 1999 م، 1420 هـ، ص 17

النحو يقرأ المتعلم الموضوع في صَمْتٍ، ثُمَّ يعاودُ التفكير فيه ليتبيَّنَ مَدَى فهمه منه؛ أي إنَّ القراءة الصَّامتة تركيز وتمعُّن[1].

أهداف تدريس القراءة الصامتة: بَيَّنت البُحوث التربوية والنفسية أنَّ القراءة الصَّامتة تُحقِّق الكثير من الأغراض نذكر منها[2]:

1- إنها أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسُها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة، ولهذا يجب التدريب عليها وتعليمها للأطفال منذ الصّغر؛

2- زيادة سرعة المتعلم في القراءة مع إدراكه للمعاني المقروءة؛

3- العناية البالغة بالمعنى، وَاعتبار عنصر النُّطق (القراءة الجهرية) مشتّتاً يعوق سُرعَة التركّيز على المعنى، والالتفات إلى الخبرات الفنية التي تتاحُ من خلال القراءة الصامتة؛

4- زيادة قدرة المتعلم على القراءة والفهم في دروس القراءة وغيرها من المواد، وهي تساعده عَلى تحليل ما يقرأ والتمعُّن فيه، وتنمِّي فيه الرغبة لحلِّ المشكلات؛

5- زيادة حصيلة القراءة اللغوية والفكرية، لأنَّ القراءة الصَّامتة تتيحُ للقارئ تأمُّل العِبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها؛

6- تشْغِلُ متعلمي الفصلِ جميعاً، وتعوِّدهم الإعتماد على النفس في الفهم كما تعوِّدهم حُبَّ الاطلاع؛

7- القراءة الصَّامتة ضَرورية لمواجهة الكمية الهائلة من المعَارف والكتب التي تطرَحُها المطابع كل يوم.

ب – **القراءة الجهرية**: هي التعرف على الرموز المطبوعة وفهمها ونطقها بصوت مسموع مع الدقة والطلاقة وتجسيد المعاني[3]، بالرغم من أهمية القراءة الصامتة وأهميتها في العَالم اليوم، إلَّا أنَّ متعلمي الابتدائي يحتاجون إلى القراءة الجهرية، كما أنَّ القراءة الجهرية تيسِّر للمعلم الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون عند النطق، وبالتالي تتيح له فرصَة عِلاجها، كما تساعِده في اختيار قياس الطلاقة والدقة في القراءة.

تتطلب القراءة الجهرية مهارة خاصّة في النطق، وهي التعبير عن المواقف والحَالة الإنفعالية للكاتب، لذلك يعدُّ بعض الدارسين القراءة الجهرية مهارة من مهارات القراءة وليست شكلاً من أشكالها.

---

[1] يُنْظر، جابر عبد الحميد وآخرون، الطرق الخاصَّة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال، مطبوعات وزارة التربية والتعليم، القاهرة، د. ط، 1982، ص 43

[2] يُنظر، رشيد احمد طعيمه، ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، مرجع سَابق، ص123

[3] يُنْظر، علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 45

يجب أنْ تكون نصوص القراءة المقدمة للطفل عند بدْء تعليمها له مستمدَّة من قاموس حديثة، وينبغي أنْ يجِيء نطق الكلمات وقراءة العبارات متناسِقاً مع معانيها.

أهداف تدريس القراءة الجهرية: من ضِمْنِ أهْداف تدريس القراءة نذكر[1]:

1-تُسَاعِد المتعلم في الربط بين الألفاظ المسْموعة في الحياة اليومية والرموز المكتوبة؛

2-تيَسِّر للمعلم الكشف عن أخطاء المتعلمين في النطق؛

3-وسيلة المعلم في اختيار قياس الطلاقة والدقة في النُّطق والإلقاء، وهذه المهارة مطلوبة في مهن كثيرة؛

4-القراءة الجهرية تستخدم حاستي السمع والبصر مما يؤدي إلى زيادة إمتاع المتعلمين بها، وخاصَّة إذا كانت المادة المقروءة قصة أو حواراً؛

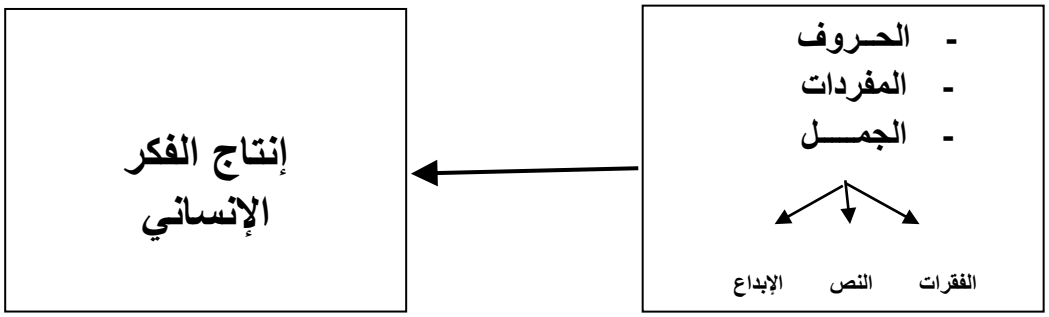
5-تساعدُ المعلم على تشخيص مَواطن الضَّعْف لدى المتعلم، ومن ثم وَضْعُ برنامج العلاج المناسب؛

6-بالقراءة الجهرية يتخطَّى المتعلم حاجز الخوف والتردُّد والخجل؛ فيجد الفرصة مواتية للتعبير عن نفسه.

علاقة القراءة بالتفكير: يأتي ارتباط القراءة بالتفكير، كون القراءة من أهم مجالات النشاط اللغوي، إذْ تساعد المتعلمين في تكوين أبنية لغوية، تكون في النهاية وسيلة من وسائل التفكير، لذا فإنَّ مفهوم القراءة الحديث قائم على النظر، ثم الإدراك للمعاني والرموز، ومن ثمَّ الفهم، ثم النقد التفاعلي، ثم توظيف المقروء في وَاقع الحَياة فهي عملية عقلية مهمة[2] وبذلك نستطيع القول إنه كلما زاد مستوى المعرفة لدى الإنسان، ارتقى بمستواه الفكري، ومن غير المعْرِفَةِ تنهار عمليات الدماغ، وتنحط إلى مُسْتوىً أدنى من المطلوب.

وقد أشار (فيجوتسكي Vigoteskie) إلى أنَّه «يوجَدُ مركز خَاص في الدِّماغ البشري يختص بالقراءة؛ حيث ارتبط المركز بالبَصر، إذْ يُسْهِم في ربط اللغة المقروءة بالذاكرة»[3].

والخطاطة التالية توضح إرتباط اللغة المقروءة بالذاكرة:



[1] ينظر، رشيد أحمد طعيمه، ومحمد السَّيد مناع، تدريس العربية في التعليم العَام، مرجع سابق، ص 125
[2] ينظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 104
[3] عبد الهادي نبيل وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، الأردن، ط 1 ،2003، ص107

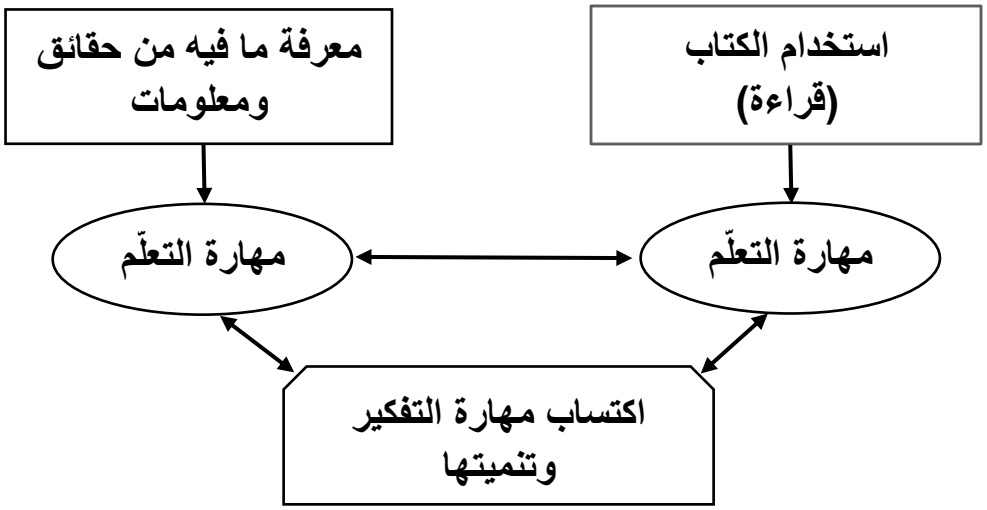
وهنا يظهر أنه ومن خلال عملية القراءة وارتباطها بالتفكير، نسْعى إلى أمرين هما:

1- توسيع مساحة الرؤيا والإدراك والفهم لدى المتعلمين ولن يصِلَ عقل المتعلم إلى مستوى النُّضج الذي يؤهله لترشيد خياراته، وتحديد المناسب إلَّا بالقراءة.

2- تنمية مهاراتهم العقلية ليكونوا مبتكرين يأتون بكل جديد مغاير للمألوف.

ولقد أيَّد الكَنْدَرِي هذه العَلاقة الوطيدة بين القراءة والتفكير المفْضِيَة إلى التعلّم واكتساب مَهارة التفكير «إذْ يلزمُ البحْث عن المعلومات والمعارف والحقائق والأفكار داخل النص المقروء، ومحاولة فهمها وتفسيرها وتحليلها ورَبطها؛ حتى يكتسب المتعلم مهارات التفكير وينمو عقلَهُ»[1].

والخطاطة التالية، تبرزُ العلاقة بين القراءة والتفكير والتعلُّم.



العوامل المؤثرة في القراءة:

الطفل قبل المدرسة يتعامل ـ بالدرجة الأولى ـ مع الكلام الشفوي الذي يعتمد على الصوت والإيماءات والإشارات الحسية، وهذه العوامل تيسّر عليه عملية الفهم، والقراءة شكل من أشكال التعبير، والطفل حين يبرهن على أنه يمتلك القدرة العقلية التي تمكنه من اكتساب لغة الكلام الشفوي، فإنه يثبت ـ في الوقت نفسه ـ أنه يمتلك القدرات الضرورية للإقبال على نظام رمزي آخر.

وبالطبع فإنَّ إدراك الصورة المكتوبة ليس أصعب من إدراك الصورة السَّمعية شريطة أن تكون هذه وتلك مرتبطتين بالشيء الذي تدلاَّن عليه، وبحياة الطفل.

[1] سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)، الدقهلية للطباعـــــــة والنشر، مصر، ط2 ،2004، ص 100-101

تتأثر مهارة القراءة بعوامل يُعْزَى إليها مسؤولية كون القارئ جيداً، أو غير جيد، يمكن حَصر هذه العوامل في الآتي[1]:

أ . الذكـــــــاء: نشاط عقلي ينطوي على استخراج المعنى من المادة المطبوعة، وإجراء عملية تمثيل لهذا المعنى، فيما يختزنُهُ الفرد من معلومات، وعلى هذا فالقراءة عملية لا تنفصل عن التفكير.

إنَّ التأخر القِرائي أكثر انتشاراً بين المتعلمين ذوي الذكاء المنخفض منه بين المتعلمين ذوي الذكاء المرتفع، ويجب أن نقدم مادة متنوعة تناسب المستويات المختلفة للمتعلمين.

ب . الخبرة السابقة: يفسّر القارئ ما يقْرأ في ضوء خبرته السَّابقة، خاصَّة وأنّ هذا التفسير لابدَّ من أن يتَّصِل بالخبرة، وإذا كان القارئ يُضْفِي على المقروء بقدر ما يأخذُ مِنْهُ، فمدى هذه الإضافة يتوقف على الخبرة السَّابقة.

وتتفاوت الخبرة باختلاف النشأة والمستوى الاجتماعي والثقافي، والخِبرات التي يمرُّ بها الطفل تساعد في عملية الفهم؛ فتؤدي الخبرة إلى إثراء الألفاظ وتوسيع مدلولاتها وتيسير استخدامها.

ويضيف (أحمد عبد الله أحمد) العوامل التالية[2]:

ج . القدرة على التَّمييز السَّمعي البصري: يقتضي تعليم القراءة قدرة على رؤية الكلمات وملاحظة ما بينها من تشابه واختلاف، فقد تؤدي عيوب البصر إلى رؤية الكلمات على غير صورتها الحقيقة. كما يقتضي اِستماعاً صحيحاً، فإنْ عجز الطفل عن الاستماع فإنه سيجدُ عَائقاً يحول بينه وبين رَبط الأصوات التي يسْمعها بالكلمات التي يراها، كما سيجدُ صعوبة في تعلُّم الهجاء الصَّحيح في الكلمات، وفي الاستماع لزملائه حين يتحدثون ويقرأون، لذلك فالقدرة على التمييز الدقيق من النواحي السمعية والبصرية ضروري لمهارة القراءة.

د . الانقـــــرائية: وهي مسألة تتعلق بمدى الالتقاء والتكافؤ بين طرفين: القارئ بميوله وقدراته، والمادة المقروءة بمحتوياتها وَلُغتها، وهيئتها الطباعية، والمدى الذي يمكن القراءة به مع توافر الفهم والسُّرعة؛ هو الذي يحدّد درجة الالتقاء والتكافؤ بين الطرفين المذكورين، فالانقرائية مُصْطلح يرتبط بالصُّعوبة النسبية للمادة المقروءة، تتأثر بعوامل اِستعداد القارئ للتعلم وقدراته عليه.

هـ . الثروة اللغوية: من المتوقع أنَّ القارئ المبتدئ لا يقرأ كلمات بعيدة عن خبرته، وعندما يحقق الطلاقة في القراءة فإنه يستطيع اِستخدام هذه القدرة لتفسير وفهم السياق، بحيث يستطيع من خلال ذلك زيادة ثروته من المفردات، وزيادة درجة فهم ما يقرأ.

---

[1] سمير عبد الله وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية) الدقهلية للطباعة والنشر، مصر، ط2، 2004م، ص100-101.

[1] يُنظَر، أحمد عبد الله أحمد، وفهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 4 ،2000، ص 61

والعوامل الذاتية: الميل دَافع مهم في عملية تعلم القراءة، إذْ يرتبط الميل للقراءة بالمستوى العقلي للطفل، وعمره الزمني، والذكاء، والحالة الاقتصادية، ومن سِمات القارئ الناجح، الحَماس للقراءة والميل إليها.

وترتكز تنمية هذه الميول والدافعية للقراءة على المعلم من خلال أسلوبهِ وطريقته في تحبيب المتعلمين لمهارة القراءة.

للإشارة فإنَّ تناولنا للعوامل المؤثرة في القراءة يدخُل ضِمنَه عَامل عُسر القراءة أو ما يعرف بالديسليكسيا Dyslexia ،لأنَّ الديسليكسيا «هي أحْدى إعاقات التعلُّم التي تصيب الفردَ مبكّراً كغيرها من إعاقات مرحلة النمو، وهي خلل أو قصور أو اضطراب في القدرة على الكتابة والقراءة، و هو ما يعرف بالديسليكسيا»[1]، ومصدر هذا المصطلح من اللغة اليونانية القديمة، ويتألف من مقطعين Dys ومعناه ركيك أو ناقص غير متكامل، ومقطع Lexis وتعني كلمة أو لغة، وعلى هذا فإنها تعني قصور أو ضعف أو ركاكة القدرة على الاتصال اللغوي.

إذاً يمكن اِعتبارها حالة قصور في القدرة على القراءة الصَّحيحة بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل من الذين هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية، وتحدث نتيجة عوامل عضوية عصبية أو وراثية أثناء مرحلة النمو نتيجة قصور في نمو الجهاز العصبي المركزي[2]، وما يزيد في تأكيد القول تعريف سُهير محمد أمين «الديسليكسيا هي فقدان القدرة على القراءة وهو تأخر في نمو الميكانيزم الذي يمهد ويؤلف قدرات القراءة ،حيث يؤدي إلى عسر القراءة الذي يمثل مشاكل خَاصَّة من وجهة النظر الطبية والتعليمية، ويكون التأخر في نمو العمليات المعرفية في المخ والتي تُنسق القدرات الضرورية للقراءة كقصور وظيفي معزول في شخصٍ طبيعي»[3].

يتضح من التعريف أنَّ الديسليكسيا مرض عبارة عن قصور وظيفي معزول في الفرد الطبيعي، إذْ يُعْتَبر عسر القراءة مشكلة خاصة من الناحية الصحية، وكذلك من الناحية التعليمية، وذلك لتأخر نمو العمليات المعرفية في المخ.

ذكرنا أنَّ العوامل السابقة تؤثر سلباً أو إيجاباً على مهارة المتعلم القرائية ولعلاج الظاهرة القرائية السالبة (الضَّعف القرائي)، نأخذ بمقترحات العلاج الآتية[4]:

1. تعويد المتعلمين قراءة الجمل وليس الكلمات المتفرقة، أو الجمل مبتورة المعنى؛
2. تنمية مهارة القراءة كالسرعة المناسبة والطلاقة وحسن الأداء بالتنغيم الذي تفتضيه علامات الترقيم؛
3. عدم التركيز على الناشطين في الحجرة فحسب، بل يجب إشراك الجميع في هذه المهارة؛

[1] أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عسر القراءة (الديسليكسيا)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط 1 ،2008، ص 53.
[2] يُنْظر، المرجع نفسه، ص 53.
[3] محمد أمين سهير، اللجاجة أسبابها وعلاجها، دار الفكر العربي، القاهرة ط 1 ،2000 ص 17.
[4] يُنْظر، محمد شحادة زقوت، المرشد في تدريس اللغة العربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، ط2، 1999، ص122- 708.

4. ربط القراءة بفروع اللغة العربية الأخرى (النحو، الإملاء، المفردات ...) وذلك حتى يشْعُر المتعلمون بوحدة اللغة وتكاملها؛
5. البعد عن التهكم أثناء قراءة المتعلِّمين، بل يجب القيام بتصويب أخطائهم وتشجيعهم على تحاشيها،
6. الاستعانة ببعض تكنولوجيا التعليم المناسبة لدرس القراءة كالرسوم والصور والأفلام ...مما يسهِّل تحقيق أهداف الدرس؛
7. تشجيع المتعلمين على الانخراط في ألوان النشاط اللغوي خارج الصف، كالإذاعة المدرسية والصُّحف والمجلات الأدبية؛
8. أنَّ يدرك المعلم أنَّ تعليم المتعلمين، وتعويدهم على القراءة النموذجية السَّليمة يحتاج إلى صبر وأناة.

5-4 الخط والكتابة:

- **الخط لغة:** جاء في لسان العرب «خَطَّ القلَم: أيْ كتَبَ، وخطَّ الشّيء يخطُّه خطاً: كتبَهُ بالقلم أو غيره ...والخَطُّ: الكتابة ونحوها مما يُخَطُّ»[1].
- **الكتابة لغة:** كتب الشَّيء يكتُبه كتْباً وكِتاباً وكِتَابَةً، وكتَبَهُ خَطَّه، والكتابة لمن تكون له صناعة، مثل الصياغة والخياطة، والكتْبَةُ واكتِتَابُك كتاباً تنسخه[2]. وذهب الكُرْدِي إلى أنَّ «الخط والكتابة والتحرير والرقم والسَّطر والزبْرُ بمعنى واحدٍ، وقد يطلق الخط على الرَّمل»[3].

من خلال التعريفين اللغويين يتبَيَّن أنَّ الخط كتابة والكتابة خَطٌّ، فقد ورد فيهما (خطَّ القلَمُ: أي كتب، كتَبَه: خطَّه) وهذا المعني غير بعيد عن المعنى الاصطلاحي.

الخط والكتابة في الاصطلاح: يعرِّف العلامة ابن خلدون الخط قائلاً: «إنَّ الخط والكتابة من عداد الصنائع الإنسانية؛ وهو رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس، فهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية وهو صناعة شريفة»[4]، يوضح ابن خلدون أنَّ هذه الرموز التي تأتي على أشكال ورسوم مختلفة، هي ترجمة للأصوات السمعية الدالة على ما في النفس، ثم يضيق بأن الكتابة «من خواص الإنسان التي يميَّزُ بها عن الحيوان، وأيضاً فهي تُطْلِع على ما في الضمائر، وتتأدَّى بها الأغراض إلى البلاد البعيدة، فتُقْضَى الحاجات»[5].

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (خ.ط.ط)، مج 4، ص708
[2] يُنْظر، المصدر نفسه، (ك.ت.ب)، مج 1، ص 642
[3] محمد الطاهرين عبد القادر الكردي، تاريخ الخط العربي وآدابه، مكتبه الهلال، القاهرة، مصر، ط1، 1939م، ص07
[4] ابن خلدون، المقدمة، ص 266
[5] المصدر نفسه، ص266.

ولازال هذا الدور للكتابة قائماً رغم وجود وسائل التواصل الحديثة، إذْ عبْرَهُ تمر الكتابة لتصل إلى قارئها في حينها، ومن تعاريف الكتابة أنَّها «إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض وفق نظام معروف، اصْطَلَح عليه أصحاب اللغة في وقت ما ، وذلك بغرض نقل أفكار الكاتب وآرائه ومشاعره إلى الآخرين »[1]، وفي أبسط تحديد لمفهوم الكتابة يقول الدليمي « إنها فن تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رمز مكتوبة »[2] فالأصوات المنطوقة يعبرها بها الفرد عن الأفكار التي تختلج في نفسه، ويمكنه تحويل هذه الأفكار المنطوقة إلى رموز مكتوبة ولاشك أنَّ الكتابة «هي عملية معقدة ، و هي في ذاتها كفاءة ، أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحواً، وفي الأساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح، ومعالجتها في تتابع وتدفق ، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير »[3].

لا ينكر منصف أنَّ للخط مكانه سامية في المجال التعليمي، فهو من وسائل التعبير الكتابي، ومثل الخط الجيد في تيسير الأداء وصدق الإبانة عن أفكار الكاتب، مثل التعبير الجيد.

والخط من الفنون الجميلة التي تشحذ المواهب وتربي الذوق، وترهف الحس، وتغري بالجمال والتنسيق. وتبدو أهمية الخط والكتابة في أوراق الإجابات، فلا شك أنَّ جمال الخط يشرح صدر المعلِّم، وييسِّر له قراءة الإجابة، وتقديرها تقدير اً عادلاً.

إذاً، مهارة الكتابة هي القدرة الفردية على فك الرموز المنطوقة أو المسموعة إلى رسوم أو رموز كتابية، أو محاكاة ونقل الرموز الكتابية؛ لذلك تعد هذه المهارة أخر مهارة في العملية التعليمية؛ لأن مهارة الكتابة مهارة تتطلب بذل جهدٍ، عضلي من خلال ضبط الأصابع عند مسك القلم، والسيطرة على حركة اليد، كما تتطلب جهداً ذهنياً من خلال التركيز والملاحظة الدقيقة لحروف الكلمة والتميز بينها.

عقب تمكن المتعلم من آليات السماع والتعبير والقراءة، يكون قد اكتسب جملة من المفردات والعبارات، وحينما تأتي هذه المرحلة، مرحلة التدريب على الكتابة يقوم المعلم باستحضار ما علمه من حروف وكلمات؛ ثم

[1] سعد عبد الرحمان وإيمان زكي محمد، الاستعداد لتعليم القراءة تنمية وقياسه في مرحلة رياض الأطفال، مكتبة الفلاح، القاهرة، مصر، ط1، 2002، ص19

[2] طه الدليمي وسعاد الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د. ط،2005، ص120.

[3] حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، د. ط،1994، ص248

جمل؛ حتى يسهل على المتعلِّم عملية الخط والكتابة، بعد ثبات صورها في ذهنه، وهناك سبيلان لتعلُّم مهارة الكتابة [1]:

- **الأول**: يعتمد على تعليم الحروف المتشابهة، ثم الكلمات فالجمل.
- **الثاني**: يبدأ المتعلم برسم جمل فكلمات، ثم تفكيكها إلى حروف مع معرفة كتابة كل حرف على حدة.

أبعاد الكتابة:

ينبغي أنْ يدرك المعلم أنَّ الكتابة تُبْنَى على بعدين متلازمين لا يمكن الفصل بينهما، وهما:

1. **الشكل أو ما يسمى بالبعد اللفظي**: ويُقْصَد به الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب اللغوية التي يختارها الكاتب؛ بما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل بنات أفكاره ومعانيها التي رغب في إيصالها إلى الآخرين.
2. **المضمون أو ما يسمى بالبعد المعنوي المعرفي**: ويُقْصَدُ به المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني والخبرات التي يحصل عليها الإنسان عن طريق قراءته الواعية من خلال مشاهداته في المدرسة وخارجها.

يُجْمِلُ ابن خلدون هذين البعدين بالقول: «إنَّ في الكتابة انتقالاً من الحروف الخطية إلى الكلمات اللفظية في الخيال، ومن الكلمات اللفظية في الخيال إلى المعاني التي في النفس ...فيحصل لها ملكة الانتقال من الأدلة إلى المدلولات، وهو معنى النظر العقلي»[2]

أهمية الكتابة:

تُعْتَبَر الكتابة مفخرة العقل الإنساني عبر تاريخ البشرية الطويل، فهي أشبه بأضواء كاشفة تنحو هنا وهناك، لتلتقط صوراً معبرة أيَّما تعبير عن إنتاج العقل البشري المتميز في فكره وتاريخه وثرائه الثقافي الأصيل، لذا فهي تعتبر من أعظم اختراعات الإنسان في ماضيه، وحاضره، حيث تمثل ذاكرة التاريخ، ووعاء الإنجاز الإنساني وأساساً راسخاً من أسُسِ الحضارات الإنسانية.

والكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للمتعلم أنْ يعبِّر عن أفكاره، وأنْ يقف على أفكار غيره، وأنْ يبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر، ويسجل ما يودُّ تسجيله من حوادث ووقائع، وكثيراً ما يكون الخط الكتابي في الإملاء، وفي عرض الفكرة سبباً في قلب المعني وعدم وضوح الفكرة؛ لذا تُعْتَبَر الكتابة الصَّحيحة

[1] ينظر، إسماعيل زكرياء، طرق تدريس اللغة العربية، ص158
[2] ابن خلدون، المقدمة، ص272.

عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنَّها عنصرُ أساسي من عناصر الثَّقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها [1].

وتمثل الكتابة القوانين والأصول والأعراف اللغوية، لأنَّ اللغة المنطوقة تمثل لغة الحديث، وما يواكب سيرتها من تطور وتحوُّل؛ أمَّا اللغة المكتوبة في الأغلب فإنَّها تمثل اللغة المستقرة وتحمل السمات الأصلية المتوارثة كما يجِبُ أنْ تكون، وهي لغة الإنتاج الأدبي والفكري ومجال اهتمام العلماء والمبدعين.

أهداف تعلم الخط (الكتابة): يستهدف تعلّم الكتابة المهارات التالية[2]:

1. التَّدريب على كتابة الكلمات بشكل صحيح وترسيخ صورتها في الذهن؛

2. التدريب على كتابة ما يسمع بصورة صحيحة؛

3. يزيد حصيلة المتعلم من المعلومات والمعارف؛

4. توسيع الخبرات وإغناء الثروة اللغوية؛

نضيف إلى هذا:

5. قوَّة الملاحظة ودقتها؛

6. حفظ التراث البشري وسهولة نقل المعارف الإنسانية من جيل إلى جيل؛

7. القدرة على التعبير عما يجول في خاطر المتعلم؛

8. صياغة العبارات والجمل والفقرات التي تعبر عن المعاني والأفكار؛

9. السَّيطرة على حركة الأصابع والذراع؛

10. التعوُّد على الكتابة من اليمن إلى اليسار في العربية وما شابهها، والعكس في غيرها؛

11. سرعة التعود على الكتابة مع صحتها وسلامتها؛

12. مراعَاة علامات الترقيم، وتذكُّر هجاء الكلمات؛

ووفقاً لما تقدم من أهداف تعلم مهارة الكتابة فإن هذه المهارات تتحدَّد في أنواع ثلاثة:

ـ **الأول**: آلي.

ـ **الثاني**: عقلي.

[1] ينظر محمد رشيدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية، والتربية الإسلامية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، مصر، ط 2، 1981 ص 277

[2] ينظر، سميح أبو مغلي، وعبد الحافظ سلامة، أساليب تعليم القراءة والكتابة، دار يافا العلمية، عمان، الأردن، ط 1 ،2000 م، ص 147

ـ **الثالث:** يتصل بشكل الكتابة.

فالمهارة الآلية يوظفها الكاتب في كل ما يخطُّه وهي مهارة تتصل بطريقة رسم الحروف والكلمات والجمل، وتطبيق ما يَعْتَرِي الكلمات من قواعد إملائية.

أما المهارات العقلية، فتشمل اختيار الكلمات ووضعها في قوالب لغوية بترتيب معين، وموافقة لترتيب الأفكار في ذهن الكاتب.

أما المهارات التي تتصل بشكل الكتابة، فهي: علامات الترقيم، ونظام الفقرة في الكتابة، وهي مهارات ذات علاقة بالمضمون في الوقت نفسه.

ما بين مهارتي القراءة والكتابة يمكننا القول إنَّ العلاقة بينهما تبادلية الموقع، تأييداً لما ذهب إليه منذر عياشي «ولقد نعلم أنَّ هاتين الفعاَّليتين وجهان لفعل واحد، فالقراءة لا تنفكُّ تدور في فلك الكتابة؛ بلْ هي الكتابة ولكن بطريقة أخرى، والكتابة لا تنفك بدورها تدور في فلك القراءة؛ بل هي قراءة ولكن بطريقة أخرى»[1].

تكاملية المهارات اللغوية (فنون اللغة):

نَخْلُصُ في نهاية الحديث عن المهارات اللغوية إلى أنَّ الفضل في الحديث عنها أثناء دراستها وتعليمها للمتعلمين ما هو إلَّا فصل إجرائي فحسب، المرجو من ورائه تسهيل عملية تعليم وتعلُّم اللغة.

فالمهارة اللغوية تشترك في مجموعة من المميزات وتنفصل في أخرى، وهذه التشاركية يوضحها الجدول الآتي:

	استقباليـــه	إنتاجيـــــة
وسيلة سمعيـــة ـ مكتسبة	الاستمـــاع	المحادثـــــة
وسيلة بصريـــة ـ متعلَّمـة	القـــــراءة	الكتابـــة

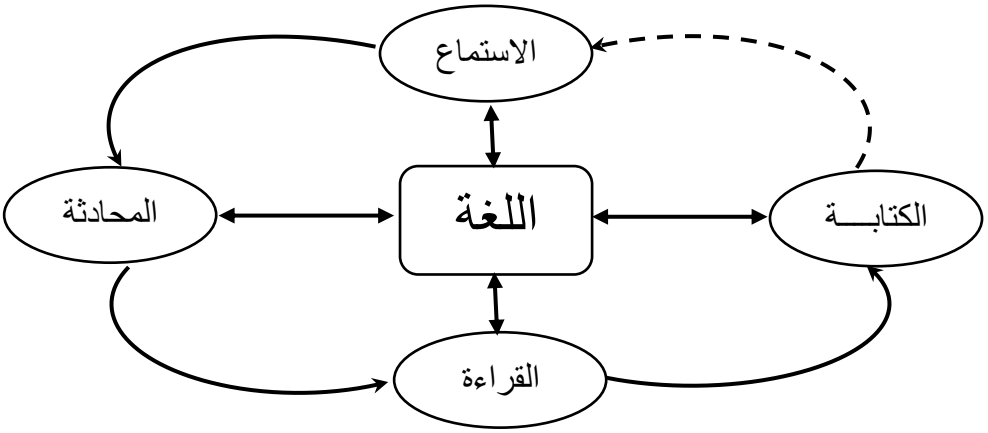
إنَّ المهارات والفنون اللغوية التي تحدث من خلالها عملية الاتصال الشفوي أو الكتابي تتكامل فيما بينها بعلاقات، كما أنَّ العملية العقلية المتضمَّنة في هذه الفنون تعدُّ قاسماً مشتركاً بينهما، فضلاً عن أنَّ اللغة هي ميدان ممارستها، فالشَّخص حين يستخدم اللغة يستخدمها كلية، وحين يستقبلها استماعاً وقراءة، فإنَّه

[1] منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 198، ص 5

يستخدم كلَّ ما تعلمه من مفردات وتراكيبَ ودلالاتٍ، وقواعدَ وبلاغة، وحين يرسلها محادثة أو كتابة، فإنَّه يستخدم كل ما تعلمه في لغته.

إذاً هناك علاقة بين مهارات اللغة منطوقة ومكتوبة، فالأولى تظهر قبل الثانية، وتؤسس أنماطها، بحيث إنَّ المتمكِّن من نطق الأصوات صحة ودقة، يتمكن من رسم الأشكال الكتابية الدَّالة على الصوت أو على الصورة السمعية.

والشَّكل التالي يوضح علاقة الترابط بين المهارات اللغوية:



بناءً على ما سبق من ترابطٍ بين مهارات اللغة، يجب النَّظر إلى تعليم اللغة بصورة تكاملية مترابطة، وأيّ نمو يحدث في أي مهارة من مهارتها يتبعه نمو في المهارات الأخرى، فالطّفل عندما يدرك اللغة في صغره؛ فإنَّه يدْرِكها كلاً متكاملاً دون تمييزٍ لمهاراتها، فاللغة وُجدت حتى تمثل المعاني، فهي مكوَّنة من رموزٍ سمعية وبصرية تخضع لقواعد تنظِّمُها مشافهة وكتابة.

خلاصة الفصل.

اللغة العربية هي جزءٌ من أجزاءِ اللِّسان الواحد، وجزءٌ من العائلة اللغويةِ الواحدةِ التي تتشابَهُ عناصرها الأساسية المميّزة، وتختلِفُ في بعض علاماتها الفارقة.

نجدُ بعضُهُم يستبدِلُ مصطلح اللِّسان بمصطلح اللغة مجازاً؛ من باب إطلاق الجزءِ على الكلّ، واللّسان في الحقيقة لا تتمُّ ترجمتُه إلَّا بالصوت والنُّطق والكلام، وهذا ما لا يتحقَّق بالضَّرورة في اللغة.

عمَدْنا في هذا الفصل إلى إبراز العلاقة بين علْمِ اللّسان واللغة؛ لنبيِّن أنَّ بينهما علاقة وطيدة، باعتبار أنَّ علم اللسان هو الدراسة العلمية للسان البشري؛ أيْ دراسة الظاهرة المشتركة بين البشر

دراسةً تبتعد عن النَّزعة التَّعليمية والحكم المعياري، وعلم اللِّسان لا يفَاضل بين لغةٍ ولهجةٍ؛ فكلاهم لسان يتطلب الدِّراسة. كما يقدم في الوقتِ ذاته المنطوق على المكتوب.

وبتعريف علم اللِّسان أوضحنا أنَّه ينقسم إلى لسانيات عامَّة ولسانيات وصفية، وكذا لسانيات نظرية ولسانيات تطبيقية (علم اللغة التطبيقي)، وقد كانت اللسانيات التطبيقية تضمُّ مجالات متعددة؛ ومنها مجال التخطيط اللغوي، وغلم الترجمة، دون الترجمة الآلية، المعجمية، وتعليم اللغات وتعلُّمها، وهذا العلم الأخير أصبح يكاد يغلُبُ على هذا العلْم (علم اللغة التطبيقي).

وقد تبيَّن أنَّ جملةً من البَحَثَة ذهبوا إلى ضرورة استقلال الفرع المعرفي الذي يهتم بتعليم اللغة؛ عن علم اللغة التطبيقي، واقترح أحَدُهم (ماكيMAKEY) مسمَّى تعليمية اللغة، والذي استقرَّ في النِّهاية على ألْسِنَة المختصين وغيرهم بمصطلح التَّعليمية.

وعليه فالتعليمية هي أحدُ الفروع الرئيسة للسانيات التطبيقية (علم اللغة التطبيقي)، والتي تُعْتَبرُ من نتائج تطوُّر مناهج التَّعليم، إذْ هي دراسة علمية لتنظيم وضعيات التعلُّم التي يعيشها المتعلِّم لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسّ حركي من التعلُّم عامة، وتعلُّم اللغة العربية خاصة.

وتعليمية اللغة العربية، تعني مجموعة منظمة من الطرائق والتقنيات الخاصة بتعليم وتعلُّم مادة اللغة العربية خلال مرحلة تعليمية محددة. وعناصر التعليمية لم تعد تنساق مع النظرة الثنائية التقليدية (معلِّم ومتعلِّم)؛ بل هي مثلَّث متساوي الأضلاع، زاويتا قاعدته (المعلِّم والمتعلِّم)؛ وزاوية قمَّته (المنهاج).

والمنهاج يتكوَّن من عناصر أساسية متكاملة، فهو بذلك لا يقتصِرُ على المحتوى فحسب؛ بل يجمع بين (**الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، تكنولوجيا التّعليم (الوسائل التعليمية)، التقويم**).

وتستهدف تعليمية اللغة العربية – من خلال التَّفاعل بين عناصرها الثلاثة – التَّمكن من اللغة العربية ولا يتحقق ذلك إلَّا بامتلاك مهارات أربعة، وهي: **الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة**.

إذاً التَّعليمية تحيط بجميع جوانب شخصية المتعلِّم؛ ليستطيع التَّكيف مع بيئته. لذلك وَجَبَ على المعلِّم – حسب قول عبد الرحمان الحاج صالح – حتَّى يحْكِمَ تعليم اللغة العربية أنْ يطَّلع على أهمِّ ما أثبتَتْهُ اللسانيات العامة، واللسانيات العربية بالخصوص. وإن لم يُثْرِ معارفه ومفاهيمه، فإنَّ رسالته لن تصِلَ إلى مقصدها.

الباب الثاني

الدّراسة الميدانية

الفصل الأول: آلية تناول مهارات اللغة العربية في التعليم الابتدائي

أولاً - تدريس مهارات اللغة العربية في الطور الأول.

1.1- **أنماط النصوص المقترحة للطور الأول.**

2.1- **سير حصص اللغة العربية أسبوعياً في السنة الأولى.**

1.2.1- مهارات: الاستماع، التعبير الشفوي، القراءة، الكتابة.

2.2.1- تفعيل علم الأصوات لتعليم القراءة والكتابة.

3.2.1- أنواع الإملاء وأهدافه.

4.2.1- أهمية التخطيط للدروس.

3.1- **سير حصص اللغة العربية أسبوعياً في السنة الثانية.**

1.3.1- مهارات: الاستماع، التعبير الشفوي، القراءة، الكتابة.

2.3.1- المقاربة النصية في الطور الأول- الثانية ابتدائي.

3.3.1- التقويم لتعليم التعبير.

ثانيـــــــــاً- تدريس مهارات اللغة العربية في الطور الثاني.

1.2- **أنماط النصوص المقترحة للطور الثاني.**

2.2- **سير حصص اللغة العربية أسبوعياً في السنة الثالثة.**

1.2.2- مهارات: التعبير الشفوي، القراءة، الكتابة (تراكيب، نحو، صرف، إملاء).

2.2.2- تدريس النحو في الثالثة ابتدائي.

3.2.2- آلية إنجاز مشروع بيداغوجي.

3.2- **سير حصص اللغة العربية أسبوعياً في السنة الرابعة.**

1.3.2- مهارات: التعبير الشفوي، القراءة، الكتابة (تراكيب، نحو، صرف، إملاء).

2.3.2- خلط في الوثيقة الرسمية بين النحو والصرف.

3.3.2- آلية تصحيح الوضعية الإدماجية (التعبير الكتابي).

ثالثـــــــــاً- تدريس مهارات اللغة العربية في الطور الأخير.

1.3- **أنماط النصوص المقترحة للطور الثالث.**

2.3- **سير حصص اللغة العربية أسبوعياً في السنة الخامسة ابتدائي.**

1.2.3- مهارات: التعبير الشفوي، القراءة، الكتابة (تراكيب، نحو، صرف، إملاء).

2.2.3- الموازنة في تدريس النحو.

3.2.3- علاقة علم الصرف بعلم الأصوات.

4.2.3- حقيقة العلاقة بين الإملاء والفروع الأخرى للغة.

5.2.3- طرائق تصحيح التعبير الكتابي (الوضعية الإدماجية).

6.2.3- أخطاء في امتحان شهادة التعليم الابتدائي.

7.2.3- طرائق تدريس الخط العربي، أسباب رداءته، وطرائق علاجه.

ملخص الفصل.

لـمَّا تعرَّضْنَا في الجانب النظري إلى الحديث عن أهمية اللغة في المجتمع البشري، وعلاقتها باللسانيات، والمهارات التي يُبْنى عليها تعلم اللغة؛ فإنَّنا في الجانب التطبيقي سنركز على واقع اللغة العربية في مدارسنا الابتدائية، وسبيل النهوض بها إلى ما هو أحسن وأفضل، ترجمةً لما أسْهَبْنا القول فيه في الجانب النظري من هذا البحث.

الدراسة الميدانية سنركز فيها على أطوار التعليم الابتدائي الثلاث[1]:

1. **الطور لأول (مستويا الأولى والثانية)**: ويطلق عليها طور الإيقاظ والتعليم الأولى، ذلك لأنَّ المتعلم ينتقل في هذه المرحلة من بيئة الأسرة إلى بيئة المدرسة، وهو عالَـمٌ جديد على المتعلِّم؛ ذلك لأنَّه في هذه البيئة سيبدأ في تعلُّم إنشاء صداقات جديدة، وتعلُّم التعاون والانتماء إلى الجماعة، والتدرب على سماع توجيهات ممَّن هم بمثابة أبويه، علاوة على تعلم لغة تواصل مهذَّبة تختلف بعض الاختلاف عن اللغة الأم السابقة. وتَكْمُن أهمية تعلُّم اللغة في هذا الطور- بصفتها كفاءة عرضية – في الآتي:
   - العمل على المجانسة والتكيف لدى الأطفال الذين لم يستفيدوا من التربية التحضيرية؛
   - توطيد التعلمات الأدائية الرئيسية (السماع، التعبير بنوعيه، القراءة، الكتابة)؛
   - تعليم المتعلمين هيكلة الزمان والمكان؛
   - الأخذ بيد المتعلمين نحو الاستقلالية، وتنمية قدرتهم على المبادرة؛
   - ترسيخ قيم الهوية وتنصيب المعارف الأولى المتعلقة بالتراث التاريخي والثقافي للوطن.
2. **الطور الثاني (مستويا الثالثة والرابعة)**: ويُطْلَق عليه طور التعمق في التعلمات الأساسية، وذلك لأنَّ المتعلم في هذا الطور يكون قد اكتسب مبادئ الاستماع وأسس القراءة من خلال تعلم رسم الحروف ونطقها، إضافة إلى استنطاق المشاهد التي يشاهدها. وبناء على هذا الأساس فإنَّ التعمق في التعلمات الأساسية يشكل التحكم الجيد في التعبيرين الشفهي والكتابي، وفهم المنطوق والمكتوب بما يتناسب مع المستوى العقلي للمتعلمين، باعتبار هذه العناصر أساسية في تعلُّمات هذه المرحلة، تمهيداً للمرحلة اللاحقة الأكثر تركيزاً.
3. **الطور الثالث (مستوى الخامسة)**: ويُطْلق عليه طور التحكم والإتقان، ذلك لأنَّ المتعلم في هذا الطور يكون قد ألَمَّ بأصوات اللغة ومخارجها، وأصبحت له القدرة على تشكيل

[1] ينظر الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص4-5.

الكلمات والجمل، ثم الفقرات ذات الدلالة، إضافة إلى أنَّه قد تعلَّم آليات التَّعبير عما يجيش في نفسه بلُغَةٍ حسنة تدل على تجاوزه الأميَّة.

إنَّ الطور الأخير من التعليم الابتدائي، هو الطور الذي نتأكَّد فيه من نسبة الإنتاج المعرفي الذي يؤهِّل المتعلم إلى تعلمات أخرى أكثر تركيز ودقة. ويتحقق ذلك من خلال تقييم المتعلم في الاختبارات الشهرية، إضافة إلى نتائج امتحان شهادة التعليم الابتدائي، التي تكون بمثابة التقييم النهائي وقياس مجموع الكفاءات الختامية للطور ولمرحلة التعليم الابتدائي ككفاءة شاملة، والانتقال أو عدمه إلى التعليم الأعلى (مرحلة التعليم المتوسط)

بناء مناهج اللغة في التعليم عامة، والتعليم الابتدائي خاصة:

لقد عرفت مقاربة بناء المناهج تطوراً له علاقة متينة بتطور البيداغوجيا بصفة عامة، وتطور طرائق التعليم والتعلُّم بصفة خاصة، إذْ ترتبط كل طريقة بمقاربة معينة:

- ❖ الطريقة الإلقائية ←المقاربة بالمضامين (المحتويات). المدرسة الابتدائية من 1970إلى1980
- ❖ الطريقة السلوكية←المقاربة بالأهداف. المدرسة الأساسية من 1980 إلى 2002
- ❖ الطريقة البنائية ←المقاربة بالكفاءات. المدرسة الابتدائية، الجيلان الأول ثم الثاني، من 2003 إلى 2015 الجيل الأول، ثم ابتداءً من 2016 الجيل الثاني.

عمدت وزارة التربية الوطنية إلى التدريس بالمقاربة بالكفاءات؛ وهي مرجعية جديدة بالنسبة إلى ما كُنَّا نعمل به في بناء البرنامج أو ممارسات القسم، وهذا قصد إعطاء نفسٍ جديد لمواكبة التطور التكنولوجي السريع الذي يعرفه عالمُ اليوم.

ومن أبرز الكفاءات التي تعمل دول العالم العربي عامة ـ والجزائر بصفة خاصة ـ على تنميتها والرقي بها أكثر الكفاءة اللغوية، وبالأخصِّ كفاءة اللغة العربية باعتبارها لغة رسمية وإلى جانبها اللغة المازيغية في الجزائر.

وليس غريباً أن يزيد الاهتمام باللغة العربية في مختلف مراحل التعليم؛ لإنَّ هذه اللغة الشريفة ـ في لسان الإسلام ـ تُؤكد وجودنا وتبني حضارتنا، ومن خلالها نقبض على لباب المعرفة.

حقاً لتعلُّم اللغة العربية دور هام في حياة المجتمع؛ فهي أداة التفاهم بين الأفراد والجماعات، وهي سلاح الفرد في كثير من المواقف التي تتطلب الكلام أو الاستماع أو الكتابة أو القـــراءة، وهذه الفنون

أو المهارات الأربعة أدوات هامة في إتمام عملية التفاهم من جميع نواحيها، ولا شكَّ أنَّ هذه الوظيفة من أهم الوظائف الاجتماعية للغة.

لم تَعُدْ نظرة التربية إلى تعلم اللغة تلك النظرة التقليدية القاصرة التي تعتبر اللغة مادة دراسية تُعَلَّم لذاتها، بحيث أُهْمِلَت كثيرٌ من النواحي الوظيفية للغة، وقد نشأ عن هذه النظرة التقليدية كثيرٌ من الأخطاء يرجع بعضها إلى المناهج الدراسية، وبعضها إلى طرائق التدريس، وبعضها إلى تحديد الغاية من تعليم اللغة للمتعلمين.

ومن ضمن الأخطاء في مناهج اللغة العربية أنَّها كانت تراعي في وضعها ما يسمى بزيادة الثروة اللغوية والمبالغة في الاهتمام بالمصطلحات الجافة، فنشأ عن ذلك مناهج تحتوي على مجموعة من متن اللغة يحفظها المتعلمون، وهي ــ في الغالب ــ ألفاظ غريبة ليس لها مجال في الاستعمال في تواصلهم الحياتي، كما عمدت المناهج إلى تحفيظ المتعلمين أساليب لغوية لا تتفق ولغة الحياة، الشيء الذي دفعهم إلى النفور من درس اللغة إلى مجالات أخرى يجدون فيها متَنَفَّساً.

وقد أثر ذلك على طرائق التدريس، فكان موقف المتعلم دائماً موقفا سلبياً، وكان المعلم بدوره في موقف الملقي الملقِّن للعلوم.

بينما نجد التربية –اليوم – قد نظرت إلى اللُّغة نظرة أخرى، حيث نظرتْ إليها على أنَّها وسيلة تفيد الفرد في فهم النواحي الثقافية، وعلى أنها مادة اِجتماعية تمكن الفرد من الاتصال بغيره، وقد بنيت هذه النظرة على اعتبارين:

ــ اعتبارها وسيلة اجتماعية للتفاهم بين الأفراد،

ــ اعتبار أهميتها الوظيفية أساساً في حياة أفراد المجتمع البشري.

وذلك ليدرك المتعلم أنه يتعلم شيئاً يحتاج إليه في حياته، كما أنَّ المعلم حين يدرك أهمية اللغة وغايتها سيغيِّر طريقته التقليدية فيهتَمُّ بتمرين المتعلمين على الاستعمال اللغوي الصحيح؛ لا بتحفيظهم القواعد والتعاريف، ومالا يُسْهِمُ في التعلُّم السَّليم للغة.

إنَّ المناهج الحديثة ـ تحقيقا لهذه الغاية ــ تتَّجه إلى الناحية العملية، وذلك بتدريب المتعلمين على الفنون الأربعة والتي نسميها مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)؛ ولأهمية هذه المهارات، والصلة الوثيقة والمتكاملة بينها؛ عمدَت اللجنة الواضعة للبرامج في تأليفها لكتاب اللغة العربية للتعليم

الابتدائي اتخاذ المقاربة النصية سبيلاً لتعلُّم وتنمية مهارات اللغة، وهي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، وتجسيد النَّظر إلى اللغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يُتَّخذ النَّص محوراً تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية: الصوتية، النحوية، الصرفية ، الدلالية، الأسلوبية. وبهذا يصبح النص محور تعلم اللغة، ومن خلاله تُنمَّى ميادين اللغة الأربعة.

لقد عرضنا لمفهوم ميادين اللغة (مهاراتها) في الجانب النظري، أما في الجانب التطبيقي (الميداني)؛ فسنتناولُ هذه المهارات من حيث إجراؤها العملي في الأطوار الثلاث من التعليم الابتدائي.

1. تدريس مهارات اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي:

اهتم المختصون على وضع المناهج بتحديد الزَّمن الخاص بتعليم الأنشطة المقررة لكل مستوىً من مستويات التعليم، في التعلم الابتدائي، وكان الحجم السَّاعي لأنشطة اللغة العربية أكبرَ، وذلك لتأخذ الحظ الأوفر من الحجم الزمني للتعلُّم.

ولـمَّا كان الوقت ذا أهمية في التعليم والتعلم، فإنَّه وجب على المعلم التخطيط الجيد لكيفية استثماره استثماراً جيداً، بحيث يساعده على تحقيق أعلى معدَّل إنتاجٍ علمي في أقل وقتٍ، وبأقل جهدٍ ممكن، وحين يحقق ذلك، يمكننا القول بأنه يحسن إدارة الوقت.

جاء الزمن المحدد ـ خلال الأسبوع ـ لتدريس ميادين اللغة العربية في الطور الأول ـ حسب ما ورَدَ في مناهج الجيل الثاني ـ كافياً، والجدول التالي يفصِّل توزيع الزمن على ميادين اللغة العربية خلال الأسبوع بالنسبة لمستويي الطور الأول (الأولى والثانية)[1]:

الميادين (مهارات اللغة العربية)	السنة الأولى	السنة الثانية	الحجم الساعي
فهم المنطوق (الاستماع)	حصـــة	حصـــة	45 دقيقة
التعبير الشفـــــــوي	3 حصص	3 حصص	2.15 سا
فهـــــــم المكتوب	6 حصص	6 حصص	4.30 سا
التعبير الكتـــــــابي	5 حصص	5 حصص	3.45 سا
المجمـــــــــوع	15 حصة	15 حصة	11.15 سا

[1] الوثيقة المرفقة لمنهج التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر د.ت، 2016، ص16

أما الحجم السَّاعي المقرر لميادين اللغـــــة العربية في الطور الأول خلال السَّنة الدراسيـــــة، يبيِّنه الجدول الآتي[1]:

	مستوى الأولى	مستوى الثانية
الحجم الزمني	**11** ساعة و**15** دقيقة	**11** ساعة و**15** دقيقة
عدد الحصص	**15** حصـــة	**15** حصـــة
زمن الحصة	**45** دقيقة	**45** دقيقة
المجموع السنوي	**360** ساعة	**360** ساعة

أما الكفاءات المراد تحقيقها في الطور الأول من التعليم الابتدائي فنوضحها في الآتي:

الكفاءة الشاملة في الطور الأول الابتدائي

في نهاية الطور الأول من التعليم الابتدائي يتواصل المتعلم مشافهة وكتابة بلغة سليمـــة، ويقرأ نصوصاً بسيطة مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي، تتكون النصوص من **10** إلى **60** كلمة مشكولـــــة شكلاً تاماً وينتجها كتابة في وضعيات دالة.

1-مخطط التَّعلُّمات لإنماء الكفاءة (مستوى الأولى)

ميدان فهـــم المنطوق	الكفاءة الختامية	-يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط الحواري ويتجاوب معها.
	مركبات الكفاءة	-يردُّ استجابة لما يسمع. -يتفاعل مع النص المنطوق. – يحلّل معالم الوضعية التواصلية. – يقيِّم مضمون النص.
ميدان التعبير الشفوي	الكفاءة الختامية	– يحاور ويناقش انطلاقاً من سندات مكتوبة أو مصورة في وضعيات تواصلية دالة.
	مركبات الكفاءة	-يتواصل مع الغير، يفهم حديثه، يقدِّم ذاته ويعبر عنها.
ميدان فهم المكتوب	الكفاءة الختامية	-يقرأ نصوصاً بسيطة يغلب عليها النمط الحواري، تتكون من **10** إلى **20** كلمة مشكولة شكلاً تاماً، مع قراءة مفهومة سليمة.
	مركبات الكفاءة	-يفهم ما يقرأ، يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتـوب. -يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب. -يستعمل استراتيجية القراءة، – ويقيِّم مضمون النص المكتوب.
ميدان التعبير الكتابي	الكفاءة الختامية	-يُنْتِج كتابة من أربع إلى ست جمل يغلب عليها النمط الحواري، انطلاقاً من سندات أو صور.
	مركبات الكفاءة	-يتعرف على مختلف أشكال الحروف وضوابط الكتابة العربية، يتحكم في مستويات اللغة الكتابية – يُنتج مَنْصوصاً حسب وضعيات التواصل.

[1] الوثيقة المرفقة لمنهج التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر د.ت، 2016، ص15

2-مخطط التَّعلُّمات لإنماء الكفاءة (مستوى الثانية ابتدائي)

ميدان فهـــم المنطوق	الكفاءة الختامية	-يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط التوجيهي ويتجاوب معها.
	مركبات الكفاءة	-يردَّ استجابة لما يسمع. -يتفاعل مع النص المنطوق. – يحلّل معالم الوضعية التواصلية. – يقيِّم مضمون النص.
ميدان التعبير الشفوي	الكفاءة الختامية	– يقدم توجيهات انطلاقاً من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالـــــة.
	مركبات الكفاءة	-يتواصل مع الغير ـ يفهم حديثه ـ يقدِّم ذاته ويعبر عنها.
ميدان فهم المكتوب	الكفاءة الختامية	-يقرأ نصوصاً بسيطة يغلب عليها النمط الحواري، تتكون من **20** إلى **60** كلمة مشكولة شكلاً تاماً، مع قراءة مفهومة سليمة.
	مركبات الكفاءة	-يفهم ما يقرأ، – يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتـوب. -يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب. -يستعمل استراتيجية القراءة، – ويقيِّم مضمون النص المكتوب.
ميدان التعبير الكتابي	الكفاءة الختامية	-يُنتج كتابة من ست إلى ثماني جمل يغلب عليها النمط التوجيهي في وضعيات تواصلية دالة.
	مركبات الكفاءة	ــ يتعرف على مختلف أشكال الحروف وضوابط الكتابة العربية، يتحكم في مستويات اللغة الكتابية ــ يُنتج مَنْصوصاً حسب وضعيات التواصل.

ولما كانت المقاربة النَّصية هي الأساس الذي تدور حوله جميع فروع اللغة العربية، كما أنَّ النَّص من خلالها يمثل البنية الكُبرى التي تظهر فيها كل مستويات اللغة؛ فإنَّ المشرفين على وضع المنهج قد اقترحوا لكل مستوى دراسي نمطاً من أنماط النصوص يجب التركيز عليه، دون إهمال بقية الأنماط عند الضرورة وحصول الفائدة.

أنماط النصوص المقترحة للطور الأول[1]:

	الطـــــــــــــور الأول	
المستـــــــــــــوى	الأولى ابتدائي	الثانية ابتدائي
النمط المعتمـــــــــد	الحـــــــواري	التـــــــوجيهي

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج التعليم الابتدائي، ص6

1. **النمط الحواري**[1]: هو التواصل الكلامي، أو التَّحادث المباشر أو غير المباشر بين اثنين أو أكثر، ويتصف بالحركة والعبارات القصيرة، ويتلون بتلون المواقف.

مؤشراته:

- استخدام الاستفهام والتعجب والأمر...
- تواتر أسماء الأعلام؛
- غلبة ضمير المخاطب والمتكلم بالتتابع، أنا، أنت، أنتم...؛
- وضوح اللغة والابتعاد عن المجاز؛
- العودة إلى السطر ــ في الكتابة ــ كلَّما انتقل الكلام من محاور إلى آخر.

أهم موضوعاته: القصة، الحكاية، الرواية، المقابلة، الاستجوابات، التخاطب بين الناس.

2. **النمط التوجيهي(الإرشادي)**[2]: يأتي للنصح والإرشاد والتوجيه لا أكثر، يخاطب أكبر فئة من الناس لحثِّهم على القيام بفكرة معينة، أو نَهْيِهم عن تصرف محدد، ويتضمن توجيهات لإفادة السامع أو القارئ حول الأمور التي تهمُّهُ، أو تهمُّ مجتمعه بصورة عامة، في شكل نصوص مرتبة ومتسلسلة منطقياً بحيث تصل بالقارئ إلى التَّصرف الأمثل.

مؤشراته:

- استعمال الجمل الإنشائية الطلبية (الأمر، النهي، الاستفهام)؛
- استخدام ضمائر المتكلم والمخاطب، وأساليب النفي والإغراء والتحذير؛
- استعمال أفعال الالتزام ونحوها: يتوجب، يلزم، يقتضي...؛
- استعمال جمل قصيرة واضحة الدلالة.

موضوعاته: النصوص الإرشادية توجه إلى كافة أنواع القراء دون تفرقة، ويمكن استعمالها في مختلف المواقف وتشمل تعليمات وتوجيهات داله على نوع التَّصرف الواجب القيام به في الزمان والمكان المعينين.

1. **منهجية تناول (ميادين اللغة العربية)[3]، خلال الأسبوع في السنتين الأولى ابتدائي:**

لكي نوضح منهجية تناول (ميادين اللغة العربية) خلال الأسبوع في السنة الأولى ابتدائي نستعين بالمخطط التالي سنداً لتبيان كل ميدان بأنشطته الفرعية.

[1] يُنْظر، محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، ط1، 1980، ص107

[2] يُنْظر، المرجع نفسه، ص107

[3] سنستعمل خلال البحث مصطلح (الميدان أو الميادين) كما هو واردٌ في منهاج التعليم الابتدائي والوثيقة المرافقة له، ونعني به (مهارات اللغة).

مخطط تناول ميادين اللغة العربية خلال الأسبوع في السنة الأولى[1]:

الميدان	الحصـــــة	الزمن	منهجيـــــــة التناول
فهم المنطوق والتعبير الشفهي	(الأوليان) فهم المنطوق والتعبير الشفهي	90 دقيقة	ـ عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري، اللغوي، اللفظي، الملمحي (الإيحاء والإيماء). ـ تجزئة النص المنطوق، ثم أجراه أحداثه. ـ اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته. ـ التحاور حول النص المنطوق والتعبير عن احداثه انطلاقا من تعليمات محددة وسندات مختلفة تؤدي إلى عرض الأفكار والتعبير عن الأحاسيس، وإبداء المشاعر حول الموضوع.
	(الثانية) التعبير الشفهي	45 دقيقة	ـ ترتيب وتركيب أحداث النص شفوياً، والتركيز عل استعمال الصيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالة. ـ مسرحة الأحداث.
	(الثالثة) إنتاج شفوي	45 دقيقة	التدريب على الإنتاج الشفوي (إنتاج خطاب شفوي مماثل انطلاقاً من سندات أو صور
فهم المكتوب والتعبير الكتابي	(الرابعة) قـــــراءة إجمـــالية	45 دقيقة	ـ استخراج الجمل من الرصيد اللغوي المكتسب في التعبير. ـ قراءة جمل مكتوبة ثم تثبيتها بالمشاهد. ـ تدريبات قرائية مثل: (تشويش وترتيب للجمل ثم للكلمات) ـ إعادة تقديم الجمل الناقصة لإتمامها بكلمات من رصيد معروض عليه. ـ تدريبات قرائية مثل (تغيير بعض الكلمات في الجمل ـ قراءة الكلمات الملونة المشكلة للرصيد في الجملة...)
	(الخامسة) محفوظات	45 دقيقة	ـ تُتَناول مقطوعة شعرية (محفوظة أو أنشودة) مناسبة للمحتـــوى (تقديم وتحفيظ)
	(السادسة) قـــــراءة وكتـــــابة	90 دقيقة	ـ تجريد الحرف الأول. ـ استخراج الجملة وتقطيعها، واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة. ـ التدريب على كتابة الحرف، (على الألواح، العجينة، كراس المحاولات) منفرداً ومركباً في وضعيات مختلفة. ـ كتابة الحرف على كراس القسم ـ القراءة في الكتاب مع مراعاة مختلف المهارات القرائية.
	(السابعة) تطبيقات	90 دقيقة	ـ تثبيت الحرف الاول. ـ تثبيت الحرف في كلمات انطلاقاً من: صور، تعابير، ألفاظ، ... ـ تكملة الكلمة (كتابة) كلمة بالصوت الناقص فيها، ـ كتابة الحرف (مع بقية الأصوات)، كراس المحاولات، دفتر الأنشطة.
	(الثامنة) قـــــراءة وكتـــــابة	90 دقيقة	ـ تجريد الحرف الثاني. ـ استخراج الجملة وتقطيعها، واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة. ـ التدريب على كتابة الحرف، (على الألواح، العجينة، كراس المحاولات) منفرداً ومركباً في وضعيات مختلفة. ـ كتابة الحرف على كراس القسم. ـ القراءة في الكتاب مع مراعاة مختلف المهارات القرائية
	(التاسعة) تطبيقات	90 دقيقة	ـ تثبيت الحرف الثاني. ـ تثبيت الحرف في كلمات انطلاقاً من: صور، تعابير، ألفاظ، ... ـ تكملة الكلمة (كتابة) بالصوت الناقص فيها، ـ كتابة الحرف (مع بقية الأصوات)، كراس المحاولات، دفتر الأنشطة.
	(العاشرة)إدماج	45دقيقة	ـ القراءة في الكتاب. ـ ألعاب قرائية.
	(الحادية عشرة)محفوظات	45دقيقة	ـ تتناول مقطوعة شعرية (محفوظة او انشودة) مناسبة للمحتـــوى (تقديم وتحفيظ)
	(الثانية عشرة) إنتـــــاج	45 دقيقة	ـ يتم خلال هذه الحصة التدرب على الإنتاج الكتابي (كتابة تتجسد من خلال حل التمارين، الإملاء، كتابة كلمات، جمل...)

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص17.

ويتم تناو هذه الميادين وفق مخطط توزيع الحصص (استعمال الزمن) على أيام الأسبوع الدراسي من الأحد إلى الخميس.

مخطط استعمال الزمن في نظام الدوام الواحد لمادة اللغة العربية للسنة الأولى[1]:

الأيـــام	8	9.30		9.45	11.15		14	15.30		15.45	16.30
الأحد	فهم المنطوق والتعبير الشفوي. ح1+2		استراحة			الفترة المسائية	ت. شفوي ح3		استراحة		
الإثنين				إنتاج شفوي ح4	قراءة إجمالية ح5			محفوظات ح6			
الثلاثاء	قراءة وكتابة ح 7 + 8				كتابة تثبيت ح 9						
الأربعاء				قراءة وكتابة ح 10 + 11				كتابة تثبيت ح12		معالجة	
الخميس	ألعاب قرائية ح13			محفوظات ح14			أنتاج كتابي ح15				

سير حصص اللغة العربية أسبوعياً في السَّنة الأولى:

ذكرنا بأنَّ من المهارات التي يجب التركيز عليها في البدء مع الأولى ابتدائي هي مهارة الاستماع، لأنَّ السمع أبو الملكات اللسانيَّة، وبعدها المهارات الثلاث الموالية؛ لذلك تبدأ كل وحدة خلال المقطع التعليمي[2] بترتيب الميادين (مهارات اللغة) على الشكل التَّراتُبي التالي:

1. ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي:

1 ـ 1 ـ حصتا فهم المنطوق والتعبير الشفوي: ومدة الحصتين **90** دقيقة.

ا ـ فهم المنطوق[3]: يقرأ المعلم النَّص المحدَّد في دليل المعلم على المتعلمين وهم يستمعون بتركيز، مراعياً الجوانب التالية: الفكري واللغوي واللفظيّ اللمحي (الإيحاء والإيماء)

يجزِّئ بعد ذلك النَّص المنطوق لمناقشة المتعلمين فيما سمعوا، وذلك من خلال طرح أسئلة موجهة لبناء أفكار المتعلمين بناءً سليماً، ولتدريب أسماعهم حسن الإصغاء، ثم المحاكاة، والإجراء هذا في عملية

[1] دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي، اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012، ص13.
[2] المقطع التعليمي، هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمَّات، تتشكل من ثلاث وحدات، ويتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج أولي، يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها، ومن أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين، ويدوم شهراً كاملاً خاتمته الأسبوع الرابع للإدماج والتقويم. يُنْظر الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرج سابق، ص05
[3] النصوص المنطوقة التي يلقيها المعلم على مسامع المتعلمين، مدرجة بدليل المعلم لمستويي الأولى والثانية.

التعليم والتعلُّم يساير المنطق «لأنَّ الاستماع هو الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي، لأن القراءة بالأُذن أسبق من القراءة بالعين، فالوليد يسمع الأصوات، ثمَّ ينمو فيسمع الكلمات ويفهمها قبل أنْ يعرف القراءة بالعين، والبشرية بدأت القراءة بالأذن، حين استخدمَتْ ألفاظ اللغة وتراكيبها»[1].

وقد دعَّم هذا المذهب ابن خلدون بأنْ أكَّد على أنْ الصَّبي من العرب «يسمع استعمال المفردات في معاينها، فيلقنُها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها، فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدَّد ... إلى أنْ يصير ذلك ملكة راسخة»[2]، وأبرزُ مثالٍ على ذلك أنَّ أبناءنا يتعلمون لهجاتنا العامية، ويستخدمونها مثلنا تماماً دون منهجٍ أو معلِّمٍ، إذاً فالملكة اللسانية التي كان يتمتع بها العرب قديمًا لم تكن جبِلَّة وطبعاً، وإنما حَصَلَتْ عند من تحققت لهُ، نتيجة العرف والعادة، والمعايشة المستمرّة للنطق الفصيح في بيئة الفرد اللغوية. فالملكة الصَّحيحة تتكون بتكرار الاستماع إلى اللغة الفصيحة وممارستها تحدثاً.

ومن أفضل وسائل تنمية مهارات التعبير عند صغار المتعلمين، تمثيل الأدوار، أو ما يسمى بمسرحة الأحداث لأنَّ «المسرح المدرسي يمدُّ الطالب بالمعلومات، ويزوِّده بأنواع كثيرة من الخبرات والمهارات، فيدرِّبه على الأداء المعبر والنطق الواضح، كما يعوِّده الإلقاء الجيد، وتنويع الصوت، ورعاية ما يقتضيه المقام من ألوان السلوك...كما أنَّ المواقف التمثيلية علاج ناجح للطلاب الذين يغلب عليهم الخجل والتَّهيُّب، ويميلون إلى العزلة والانطواء»[3]، فالمتعلمون أمْيَلُ إلى التعلّم عن طريق الحركة واللَّعب؛ لذا يجبُ استغلال ذلك في مهارة المحادثة.

لقد كان خيار البدء بمهارة الاستماع في مناهج التعليم الجديدة خياراً صائباً لتمكين المتعلمين من القراءة السَّمعية الصَّحيحة للغة العربية؛ ليسهل القبض على بقية المهارات.

ولم يغفل المنهاج القيم التي يمكن أنْ تشتمل عليها النصوص سواءً كانت قيماً إنسانية، أو فنية أو اجتماعية أو علمية أو جمالية، والقيم التي يتمُّ التركيز عليها مع تلاميذ الطور الأول عامة، هي الإنسانية والعلمية والاجتماعية والدينية والجمالية.

والاهتمام بمثل هذه الجوانب القيمية ينمِّي عواطف المتعلمين، ويوجِّه أحاسيسهم.

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة مصر، ط14، 1991، ص71.
[2] ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ص344.
[3] إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص414.

ب ـ التعبير الشفهي: هذا النشاط ملازمٌ لفهم المنطوق، لذلك حُدِّد للناشطين معاً زمن موحَّد (**90د**).

إنَّ مناقشة المتعلمين في مضمون النص المنطوق (المسموع من طرف المتعلمين) من خلال استجوابهم بأسئلة موجهة؛ يجعلهم قادرين على إعادة تركيبه من جديد بمساعدة المعلم، واعتماد سندات (مشاهد) كمشهد أيقونة (أَلَاحِظ وأعبر) في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى. ولا بأس أنْ نتقبل من المتعلمين ألفاظاً عامية «ومن مشكلاته (التعبير الشفوي) في الميدان المدرسي مزاحمة اللغة العامية، وغلبتها على ألْسنة التلاميذ»[1]، إلَّا أنَّ الممارسة والتوجيه، وإثراء القاموس اللغوي للمتعلمين سيقيم ألْسنتهم فيتعودون على استعمال اللغة الفصيحة.

صور التعبير الشفهي: التعبير الشفهي لا يتَّخذ آلية واحدة في إجرائه، إنما له صور متعدِّدة لتنميته نذكر منها[2]:

-التعبير الحر؛

-التعبير عن الصور التي يجمعها المتعلمون، أو يعرضها عليهم المعلم، أو الصور التي في كتب القراءة.

-التعبير الشفهي عقب قراءة نصٍّ من خلال المناقشة والتلخيص، والإجابة عن الأسئلة.

-استخدام القصص في التعابير بالطرائق التالية:

- إكمال القصص الناقصة؛
- تطويل القصص القصيرة؛
- سرد القصص المسْموعة أو المقروءة؛
- التعبير عن القصص المصوَّرة.

-حديث المتعلمين عن حياتهم ونشاطهم داخل المدرسة وخارجها (الألعاب، الأشغال، الرسم، الرحلات، الحافلات...)

-الموضوعات الخلقية والوطنية والاجتماعية.

1 ـ2 ـ حصَّة التعبير الشفهي: ومدتها **45** دقيقة. في هذه الحصة الثالثة يقوم المتعلمون بتركيب أحداث النص شفوياً، ويكون التركيز على توجيه المتعلمين إلى استعمال الصيغ الأسلوبية والتركيبية والصرفية في

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص150.
[2] المرجع نفسه، ص151.

وضعيات تواصلية دالة، من خلال أسئلة حوارية تعين المتعلمين على إعادة ترتيب وتركيب أحداث النص، وتمكينهم من إدراك القالب (الصيغة) واستخدامه في وضعيات مختلفة.

لقد حُدِّدت الظاهرة اللغوية المقصودة في كتاب اللغة العربية تحت أيقونة (**استعملُ**)، حيث يتم التدريب على توظيف الصيغ والظواهر اللغوية في التعبير بدفع وتوجيه من المعلم.

والحصة التدريسية هذه محطَّة لإرساء موارد لغوية تسْهم في تنمية مهارة التَّعبير لدى المتعلمين، لأنَّ المتعلم يكتشف من خلال هذه المحطة مجموعة من الصِّيغ والأساليب التي يتزود بها لإثراء زاده اللغوي.

إضافة إلى الصيغ يستعمل المتعلم التركيب، والتركيب أو بنية الجملة هو مستوًى من مستويات اللغة. والحديث عن التركيب هو الحديث عن النحو، لأنَّه العلم الذي يُعْنى ببنية الجملة والتأثير والتأثر (نظرية العامل) الذي يحدث بين عناصر الجملة.

لا تقتصر الحصَّة على تنمية الظواهر التركيب فحسب، بل كذلك على مستويات أخرى من مستويات اللغة وهي المستوى الأسلوبي، والمستوى الصَّرفي الذي يُعنى بِبِنْية الكلمة، وما يلحقها من تغيير والمستوى الصوتي والمستوى الدلالي؛ لهذا يمكننا القول أنَّ الكتاب (كتاب اللغة العربية) في المنهج الجديد قد اهتم بالمستويات الأربع للغة: الصّوتي والصَّرفي والتركيبي والدلالي.

غير أنَّ ما تجدُرُ الإشارة إليه، هو أنَّ بعض الأساتذة المشرفين على تعليـــــم المتعلمين في الابتدائي لا يعِيرُونَ اهتماماً للوثائق التربوية التي تدلُّهُم وتوجِّهُهم إلى كيفية العمل، كالمناهج والأدلة والوثائق الرسمية عامة. ولذلك نجد عند بعضهم نوعاً من الارتجال والعشوائية في الأداء. إذْ من خلال زياراتي لبعضهم وجدت أنَّهم حين يجـــدون ـ مثلاً ـ في المخطط السنوي لبناء التعلمات في خانة التراكيب ضمن ميدان فهم المكتوب (**الجملة الاسمية البسيطة**)، فإنَّ جلَّهم يعملون على تدريسها كقاعدة نحوية لمتعلمين لازالوا في إطار التعلُّمات التمهيدية.

ودليل المعلِّم يشير إلى «أنَّ المبتغى من هذا النشاط، هو أنْ يحاكي المتعلِّم النماذج التركيبية، وينسُج على منوالها، ثم يعمل على تجنيدها ودمجها في وضعيات دالة»[1]، فإذا أُدْرجت (الجملة الاسمية البسيطة) في المخطط السنوي لبناء التعلمات، فليست الغاية من ذلك معرفة متعلمي هذا الطور الأول (الأولى أو الثانية) الجملة الاسمية البسيطة كقاعدة نحوية؛ وإنما أنْ يركّب المتعلمون جملاً اسمية يستعملونها في تعابيرهم.

[1] دليل المعلم، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2016، ص29.

يقول ابن خلدون مؤكداً هذا في تعليم التراكيب النحوية للصغار: «اعلَمْ أنَّ اللغات كلها شبيهة بالصناعة، إذْ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودَتُها وقُصُورها بحسَبِ تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنَّظر إلى المفردات ـ الكمّ المفرداتي ـ وإنما بالنَّظر إلى التراكيب؛ فإذا حصلَتِ الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبِّق الكلام على مقتضى الحال؛ بلَغَ المتكلم حينئذٍ الغاية من مقصوده للسَّامع»[1]، وتطبيق الكلام على مقتضى الحال يتحقق معَ متعلمي الطور الأول الابتدائي خاصة، من خلال النسج على منوال ما يستمعون من المعلم، وما يقرأون من النصوص.

ولقد عَابَ العلَّامة على بعض المعلمين تقديم المسائل والتعلُّمات الصّعبة لمتعلمين صغار، حيث يقول: «وقَدْ شاهدنا كثيراً من المعلمين لهذا العهد الذي أدْركنا يجهلون طرق التَّعليم وإفادته ويحضرون للمتعلِّم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم ويطالبونه بإحضار ذِهْنه في حلِّها، ويحسبون ذلك مراناً على التعلم وصواباً فيه»[2]،ربط ابن خلدون هذا الفعل من المعلمين بالعهد الذي عاشه، نضيف نحن أنّه لازال إلى هذا العهد مستمراً.

إنَّ الأيقونة في كتاب المتعلم للغة العربية جاءت بعنوان (أستعملُ) وليس (أحفظ)، وفي هذا إشارة إلى محاكات التراكيب والصِّيغ لا دراسة قواعد النحو والصَّرف.

1 ـ 3 ـ حصة الإنتاج الشفوي: ومدتها **45** دقيقة. بعد حصتي فهم المنطوق والتعبير الشفهي الحر، والتي يكون المتعلم خلالها قد تمكن من بعض الصيغ والتراكيب والأساليب التعبيرية؛ تأتي حصَّة الإنتاج الشفوي، وفيه يقوم المتعلم بإنتاج خطاب شفهي مماثل انطلاقاً من سندات مصورة أو الصَّور المعروضة في كتاب المتعلم تحت أيقونة (**ألاحظ وأعبر**) والعبارة تدل على أنَّ المعلم يترك الحرية للمتعلم في التَّعبير، ويعمل على توجيهه عند الضرورة.

يَغْلُب في هذه المرحلة من التعليم الابتدائي التدريب على التعبير الشفهي، لأنَّ التعبير الكتابي يستوجب نوعاً من المهارة الكتابية، والمتعلِّم في هذه المرحلة تُعْوِزه هذه المهارة، وينبغي استغلال ما فُطِرَ عليه قبل كل شيء.

[1] ابن خلدون، المقدمة، ص344
[2] المصدر نفسه، ص332.

- فهو يميل إلى التَّعبير عما يحسُّه أو يشاهده، أو يتأثر به في ألعابه، لهذا تختارُ موضوعات المحادثة من هذه النواحي: كاللعب، والمشاهدات في البيت والشارع والمدرسة والحفلات والزيارات والرحلات.
- الطفل يميلُ إلى مشاهدة الصور، ولهذا تُسْتَخدم الصور الملونة المعبرة مادَّةً لتدريب الأطفال على الحديث وذلك من خلال أسئلة موجهة.
- الطفل يميل إلى سماع القصص وسردها، والاستمتاع بالحوارات الشِّيقة.
- الطفل ميالٌ بطبعه إلى الحديث عن عمله، وإلى إلقاء الأخبار، لهذا كان التَّعبير الحرّ خيرُ ما يلائم المتعلمين في التَّدريب على مهارة المحادثة.

ونظراً لما لهذا النَّشاط وجدواه في تنمية مهارة المشافهة والتواصل والاسترسال في الحديث، وإبداء المواقف الخاصَّة بكل متعلِّم، فإنه يجدُر بنا تأكيد الإشارة إلى أنْ يتخلَّى المعلمون عن تقييد المعلمين أو إلزامهم بإنتاجات شفوية جاهزة، وإنَّما يجب الالتزام بترك المتعلمين يعبِّرون عن أفكارهم ومشاعرهم ومواقفهم بحرية، ولا يتدخَّل المعلِّم إلَّا بالقدر الضروري لتوجيه المتعلمين، وفكِّ بعض العقبات التي تعترضهم، بما يمكِّنُهم من الاسترسال في الحديث، كما يجب عدم التركيز على صحة المعارف المقدمة بقدر التركيز على تنمية كفاءة التواصُل والمشافهة.

فمن خلال المحاكاة والتوجيه والنسج على منوال ما يسمع، يلقن المتعلم العبارة السليمة، ويستقيم حديثه بالتدريج، والعلامة ابن خلدون يبيِّن أنَّ الجيل يتعلم اللغة ممَّن حَذِقها من الكبار، وله مراسٌ طويل فيها «فمن نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثمَّ يتصرف بعد ذلك في التَّعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم، وترتيب ألفاظهم؛ فتحصُل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ويزداد بكثرتها رسوخاً وقوة»[1].

والملكة في هذا السَّبيل تُفْضِي إلى الإمساك ببعض مستويات اللغة، كالمستوى المعجمي والصوتي والتركيبي بطريقة غير مباشرة.

2 ميدان فهم المكتوب والتعبير الكتابي:

2ـ 1ـ حصة القراءة الإجمالية: ومدتها **45** دقيقة. إنَّ الكفاءة المنشودة من درس القراءة التَّمهيدية في السنة الأولى قبل إدراك الرموز الكتابية مشافهةً ورسماً، هي اكتساب القدرة على قراءة كلمات مندمجةٍ

[1] يُنْظر، أحمد عبد الله أحمد. وفهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط3، 1994، ص73.

في سياق جمل أو نصوص قصيرة، ويتم تحقيق هذه الكفاءة استناداً إلى مجموعة من الاستراتيجيات نذكُرُ منها استراتيجيتين متكاملتين:

اـ استراتيجية القراءة الإجمالية: وتقوم على إدراك المتعلِّم لكلمات معزولة، أو في سياق جملة، عن طريق دعامات بصرية معينة، وإنْ كان غير متمكن من قراءتها وإدراك جميع رموزها.

ب ـ استراتيجية التهجي: وتقوم على تتبع مقاطع الحروف داخل الكلمة بحسب الشكل المتصل بها، أو بحسب ارتباطها بالمدود المشتملة عليها.

وتتم القراءة الإجمالية في هذه الحصّة من خلال أيقونة (**أعبر وأبني**) في مرحلة القراءة التمهيدية، وأيقونة (**أبني وأقرأ**) في مرحلة التدرب على مفاتيح القراءة، أي تعلّم مجموعة أصوات، وتُعْتَمد فيها الآلية التالية:

1- استخراج الجمل من الرصيد اللغوي المكتسب في التعبير؛

2- قراءة الجمل المكتوبة، ثم تثبيتها بالمشاهد؛

3- تدريبات قرائية مثل: ترتيب وتشويش الكلمات والجمل؛

4- إعادة تعديل الجمل الناقصة لإتمامها من رصيد كلمات معروضة على المتعلم؛

5-تدريبات قرائية مثل تغيير بعض الكلمات في الجمل، قراءة الكلمات الملونة.

مرحلة القراءة التمهيدية تنجز في السنة الأولى ابتدائي خلال وحدات تعليمية محدَّدة، ويسعى المعلم في هذه المرحلة إلى تهيئة المتعلمين ومساعدتهم على التكيف مع القراءة والرغبة في تعلُّمها، وكذلك تطوير لغتهم الشفوية، وجعلهم يدركون العلاقة بين الأشكال والرموز والصور، وتصحيح نطقهم، وتنمية محصولهم اللغوي عن طريق القراءة الإجمالية.

2. ـ 2ـ حصة المحفوظات ومدتها **45** دقيقة، ويُقْصَد بالمحفوظات «القطع الأدبية الراقية المختارة من النثر والشعر، لتدريب المتعلمين على فهم معناها، وتُلْقى بطريقة تمثِّل ما تحتويه من انفعالات وصور جميلة»[1]، يُكَلَّف المتعلمون بحفظها أو جزء منها لتمرين حافظتهم على الاستيعاب، وذاكرتهم على التذكر والاسترجاع، إضافة إلى الاستفادة منها في التعبير والاسترسال في الحديث.

[1] محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحة الابتدائية، ص107.

أهداف تدريس المحفوظات: علاوة على ما ذكرنا يهدف تدريس المحفوظات إلى تحقيق مجموعة من الأهداف اللغوية والجمالية والأخلاقية، ومن هذه الأهداف[1].

1. تدريب المتعلمين، على جودت النطق وحسن الإلقاء وتمثيل المعنى،
2. تمدُّ المتعلمين بثروة جيدة من المفردات والتراكيب اللغوية، والتي يوظفونها في لغتهم التواصليـــــــــة؛
3. تربط المتعلِّم بالآثار الإنسانية الرفيعة، وتجعله يتأثر ويتفاعل معها ويعرف أصحابها؛
4. تُغْري بعض المتعلمين بجمال موسيقاها ونظمها وصورها وعاطفتها إنْ كانت شعراً، وبجمال ورشاقة أسلوبها إنْ كانت نثرا؛
5. تُغْريهم بمحاكاتها والنَّسج على منوالها.

ويجب على المعلم أن يراعي في اختيار المحفوظات الأمور التالية:

ـ أنْ تكون ملائمة للمستوى العقلي للمتعلمين، ولمستوى لغتهم؛

ـ أنْ تُنوَّع أشكالها شعراً ونثراً، وموضوعاتها وفقاً لميول ورغبات المتعلمين؛

ـ أنْ تتضمن مَعَانيها وصورها ما يثير خيال المتعلم ويحرّكه.

وبالاطلاع على كتاب اللغة العربية للسنة الأولى، يتبيّن أنَّ ما تقرَّر من المحفوظات لم يكن إلَّا شعراً، أي محفوظات شعرية، وذلك لأنَّ المتعلمين أمْيَل إلى التذوق الجمالي والألعاب وبعث المرح في النفس أكثر، فبالمحفوظات يتجدَّدُ نشاطهم ونُبْعِد عنهم الرتابة والملل.

إجماع المعلمين الخاطئ في تدريس المحفوظات والأناشيد:

يتفق جُلّ المعلمين الذين تمكَّنا من زيارتهم على الطريقة التالية في تدريسهم للمحفوظات:

1- قراءة المحفوظة أو المقطع منها من طرف المعلم؛

2- يشرح بعض مفرداتها الصعبة؛

3- تنغيم المحفوظة من طرف المعلم، أو أحد المتعلمين؛

4- محاكاة التنغيم من طرف المتعلمين صفاً صفاً.

وكأن الغاية من المحفوظة تنمية الذوق الموسيقي فحسب، دون غايات أخرى تخدم الكفاءة المستعرضة.

[1] محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحة الابتدائية، ص173

الطريقة الأنجع لتدريس المحفوظات في التعليم الابتدائي:

بالنسبة للسنة الأولى تقرَّرَ تدريس (محفوظة واحدة) خلال المقطع التعليمي، أي تدوم شهرا كاملاً، لذلك وجب توزيع أبياتها على الوحدات الثلاث خلال المقطع، وبالتالي سَتُقَدم للمتعلمين بيتين أو ثلاثة في كل وحدةٍ، ويتم تناولها بالشكل الآتي:

1- قراءة البيتين قراءة جهرية نموذجية معبِّرة مرتين أو ثلاث؛

2- قراءة بعض المتعلمين، بعد قراءة المعلم؛

3- شرح إجمالي للأبيات، وذلك من خلال أسئلة موجهة للمتعلمين تتعلق بالمضمون، ومحاولات المتعلمين الإجابة، ثم تصويب المعلم للأخطاء؛

4- تنغيم الأبيات من طرف المعلم مع الإيحاء والإيماء، ويُفَضَّل استعمال جهاز من وسائل التعليم ليكون ذلك أكثر وقعاً في نفوس المتعلمين؛

5- تنغيم المتعلمين جماعة وراء المعلم أو الجهاز مراتٍّ متعددة؛

6- تكليف أحسن المتعلمين وأجْرَؤُهُم بتنغيم الأبيات؛

7- تكليف المتعلمين بالتنغيم أفواجاً يحدّدها المعلم، بحيث يتضمن كل فوج قائداً يكون أحسن المتعلمين وأنشطهم.

8- التنغيم الجماعي مرة أخرى، وخلاله يتم مسح الأبيات شطراً في كل مرة؛ والمتعلمون يردّدون الأبيات كاملة في كل مرة إلى أنْ يتم مسح جميع الأشطر، ويستمر التنغيم من طرف المتعلمين إلى أنْ يستوعب المتعلمون البيتين أو الأبيات، وفي حصص المحفوظات الموالية يتم ربط الأبيات السّابقة باللاحقة في نهاية كل حصة.

هكذا نكون دربنا المتعلِّم على القراءة الجيدة والحفظ السّليم للمحفوظة.

ويتم تدريس الأناشيد بالطريقة ذاتها في المحفوظات الشعرية، لأنَّ التنغيم المباشر، يؤدي إلى الحفظ العشوائي والقراءة غير الواعية وغير الدالة.

وبما أن أول نشيد[1] أدرج في كتاب المتعلم للغة العربية؛ هو النشيد الوطني، فإنه تجدُر الإشارة إلى حفظه الخاطئ من بعض المتعلمين، إذْ يردّدون كلمات لا معنى لها، منصرفين للحرص على الوزن، من ذلك ما سجّلناه من أخطائهم في ترديد النشيد الوطني (الأخطاء معينة بخط تحتها):

[1] لم يُذكر في مقترح استعمال الزمن (مخطط توزيع الحصص على الأسبوع) مصطلح (نشيد) في دليل المعلم، بل مصطلح (محفوظات) فقط، وكأن واضعي المنهاج لم يفرقوا بين المحفوظات والأناشيد. يُنْظر، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي في (اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية) الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2016، ص17.

قسماً بالنازلات الماحقات والدمان الزاكيـــــات الطاهرات
والبلود النامعات الخافقات في جبال الشامخات الشاهقات

لم يقع هذا الارتباك والخطأ في الحفظ عند المتعلمين إلَّا بسبب الطريقة الخاطئة التي تدرَّس بها المحفوظات والأناشيد، وعدم استعمال الوسائل التعليمية، إضافة إلى عزوف المعلمين عن قـــــراءة أبيات المحفوظة أولاً قبل التنغيم، لكي يتمكن المتعلمون من قراءة الكلمات قراءة سليمة.

وتصحيح الخطأ بعد رسوخه منغماً في ذهن المتعلمين أمر يصعب تحقيقه.

2ـ3ـ حِصَّتا القراءة والكتابة[1]: ومدة الحصتين **90** دقيقة، يُعْرض في الحصة الأولى على المتعلمين المشهدَ، ثم يناقشهم المعلم فيه ليستنبط من خلال المناقشة الجملة المدونة في كتاب التلميذ للغة العربية تحت أيقونة (أكتشِفُ)، ثم يكتبها مرتّبة على السبورة، يقرأ المتعلمون الجملة بعد قراءة المعلم، ثم يقطِّعها إلى كلمات يقرأها المتعلمون، تمسح كلمات الجملة الواحدة تلو الأخرى، لتبقى في النهاية الكلمة المشتملة على الحرف المراد تقديمه.

يقرأ المتعلمون الكلمة، ثم يمسح المعلم حروف الكلمة ليبقى الحرف المراد، وفي كل مرة يمسح فيها حرفاً من الكلمة، يقرأه المتعلمون «وتدعى هذه الطريقة بالطريقة الكلية أو الطريقة التحليلية، لأنها تبدأ بالكل، ثم تنتقل إلى الجزء»[2]، وهذه الطريقة هي التي يحسُن بالمعلمين اتباعها في تعليم الحروف بمدارسنا الابتدائية «وطريقة الكلمة إحدى الطرق الكلية، لأن المتعلم يتعلم الكلمة أولاً، ثم يتعلَّم الحُروف التي تكونت منها الكلمة، وهي معاكسة تماماً للطريقة الحرفية والطريقة الصوتية اللتين تعلِّمان الحرف أو الصوت ثم تنتقلان إلى تعليم الكلمة ... ولطريقة الكلمة أساس نفسي يعتَمِدُ على الافتراض بأنَّ المتعلم يدرك الكل أولاً، ثم يبدأ بإدراك الأجزاء التي يتكون منها الكُل، وهذا يعني أنَّ طريقة الكلمة تتماشى مع طريقة الإدراك البشري»[3].

عندما يُسْتَخْرج الحرف من الكلمة، يقرأه المتعلمون مع الحرص على إخراجه من مخرجه الصّحيح، ثم يتدرب المتعلمون على كتابته في الفضاء باستعمال الأصبع، قصد ترسيخ صورة الحرف في أذهان المتعلمين، ثم كتابته على الألواح، وكراس المحاولات، وتشكيله بالعجينة بصوره المختلفة.

[1] سنقدّم مثالاً تطبيقياً عن هذه الحصة، نظراً للخلط الذي يقع فيه المعلمون وهذا بعد التناول الإجرائي لحصص الوحدة خلال الأسبوع.
[2] محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، د.ط، 2000، ص110.
[3] المرجع نفسه، ص110.

بعد أن يتم التحقق من إدراك المتعلمين للحرف، يتم رسمه على كراس القسم الخاص بكلٍّ متعلم، والذي يكون المعلم قد كتب فيه نموذج الحرف متصلاً ومقطعاً ليكتب المتعلمون على منواله وذلك على الشاكلة التالية: **ب، بـ**....

ولترسيخ الحرف وتثبيته أكثر يقرأ المتعلمون ما تحت عنوان (**أقرأ الكلمات التي فيها حرف** ...) مع مراعاة مختلف المهارات القرائية، ووضعيات الحَرف في الكلمة.

إنَّ قراءة الحرف ضمن كلمات عقب كتابته عمل مقصود؛ ذلك لأنَّ الكتابة ماهي إلا قراءة بشكل آخر كما ذكر منذر عياشي.

تفعيل علم الأصوات لتعليم القراءة والكتابة السليمة في الابتدائي:

أهمية أصوات الكلام تأتي من أنها تمثل الجانب العملي للغة، وتقدم طريق الاتصال المشترك بين الإنسان وأخيه الإنسان، مهما قل حظُّه من التَّعليم أو الثقافة. ولهذه الأهمية حرص واضعو المنهاج على الاهتمام بالمستوى الصَّوتي إلى جانب المستويات الأخرى بدءاً من السنة الأولى ابتدائي.

ولـمَّا كان علم الأصوات علماً واسعاً، وبَحْثُنَا ليس معنياً بالتفصيل والإسهاب فيه؛ فإننا نحاول إيجاز القول عن هذا العلم لإبراز أهميته الأساسية في تعلُّم اللغة العربية بدءاً من التعليم الابتدائي.

علم الأصوات: علم يُعنَى بدراسة الصوت اللغوي، أي الصوت البشري باعتباره المادة الأساسية لبناء اللغة، وهي الأداة التي يحقق بها الإنسان وجودهُ اللغوي ونقل تراثه.

الصوت اللغوي: يُعْرف الصوت اللغوي بأنَّه «ذلك الأثر السّمعي الحَاصل من احتكاك الهواء بنقطة ما، من نقاط الجهاز الصوتي عندما يحدث في هذه النقطة انسداد كامل أو ناقص، ليمنع الهواء الخارج من الجوف من جريه المرور، مثل الباء التي هي نتيجة انسداد كامل الشفتين، ومثل السين التي هي نتيجة انسداد ناقص في أطراف الأسنان»[1].

وعلم الأصوات ينقسم إلى فرعين:[2]

1- **الفونيتيك** phonétique: وهو يدرسُ أصوات اللغة العربية وهي معزولة عن البنية اللغوية، حيث يحدِّد علماء الأصوات طبيعة الصوت اللغوي ومصدره، وكيف يحدث، ومواضيع نطق الأصوات المختلفة والصفات النطقية والسمعية المصاحبة لها، ويتفرع هذا العلم إلى فروع ثابتة وهي:

- علم الأصوات النطقي؛

[1] محمد الأنطاكي، المحيط في أصوات العربية ونحوها، دار الشروق العربي، بيروت، لبنان، ج1، د.ط، د.ت، ص13.
[2] ينظر، كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنَّشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 2000، ص37 -42.

- علم الأصوات الفيزيائي؛
- علم الأصوات السمعي.

2– **علم وظائف الأصوات** la phonologie: أو علم الأصوات الوظيفي، وهو العلم الذي يدرس الصوت اللغوي، وهو داخل البِنْيَة اللغوية من حيث وظيفته وتوزيعه وعلاقة ذلك بالمعنى والقوانين التي تحكم ذلك.

مخارج الأصوات (الحروف): ذهب العلماء مذاهب في مخارج الأصوات، وتباينت بعض الشيء، وسنقتصر على ما ذهب إليه المرصفي على أنها أربعة مخارج[1]:

ا – الجوف: أي جوف الحلق والفم وهو في اللغة العربية الخلاء، وتخرج منه حروف المد الثلاثة (**و، ا، ي**)

ب – الحلق: له ثلاثة مخارج لستة أحرف، هي: أقصاه (**ء، هـ**) وسطه (**ع، ح**) وأدناه (**غ، خ**).

ج – اللسان: وهو مخرج لثمانية عشر حرفاً، وتنحصر في أربعة مواضع منه، وهي أقصاه، وسطه، حافته، طرفه.

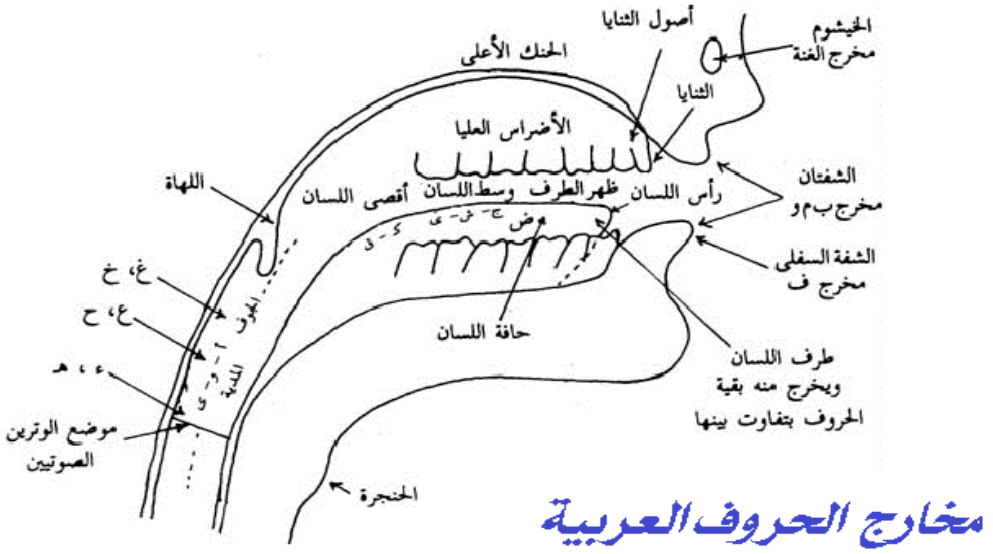
فأقصاه مخرجان، أولهما الحلق، وما فوقه من الحنك الأعلى (**ق**) وثانيهما مما يحاذيه من الحنك الأعلى، فهو مخرج لثلاثة أحرف (**ج، ش، ي ـ غير المدية**).

- ومن إحدى حافتي اللِّسان، وما يليها من الأَضْراس العليا مخرج واحد (**للضاد**) حيث تخرج من الجهة اليسرى بخفةٍ.
- ومن أدنى حافتي اللِّسان (الأقرب إلى الفم) بعد مخرج الضاد، وما يليه من اللثة مخرج (**اللام**).
- وتخرج (**النون**) السَّاكنة المظهرة ولو تنويناً والمدغمة في مثلها، وكذا المتحركة من طرف اللسان تحت مخرج اللام قليلاً، وما يحاذيه من لثة الثنيَّتَين العلويين.
- أما طرف اللسان مع ظهره بالقرب من المخرج السَّابق، فمنه يخرج حرف (**الراء**) أي إنّ (**الراء والنون**) مخرجهما واحد، والاختلاف يكمن في إدخال ظهر اللسان مع الراء.
- وإذا استخدمنا أصول الثنايا السُّفلي مع إبقاء فرجة قليلة بينهما أثناء النطق هو مخرج (**ص، ز، س**)
- أما استخدامه مع أطراف الثنايا العليا، أي رؤوسهما، فلخروج ثلاثة أحرف هي (**ط، د، ت**).

د– الشفتان: وهما محل خروج أربعة أحرف من حيِّزين، فمن الأول حرف واحد وهو (**الفاء**) حيث تخرج من باطن الشفة السُّفلى وأطراف الثنايا العليا؛ أما الثاني، فما بين الشفتين معاً، وتخرج منه (**الواو غير المدية، ب، م**)

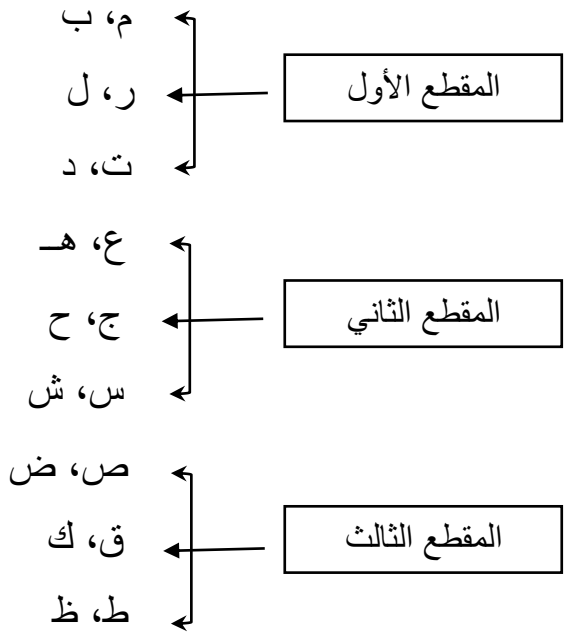
[1] عبد الفتاح السيد عجمي المرصفي، هداية القارئ إلى تجويد كلام البارئ، دار الفجر الإسلامية، المدينة المنورة، السعودية، ط1، 2001، ص 69-65.

وقد تناولت مؤلفات علم الأصوات ـ باختلاف أنواعها القديم منها والمحدث ـ مخارج الأصوات بالتفصيل، والشكل التالي يبرز مخارج الحروف بدءاً من الشفاه، وانتهاءً بالحلق.

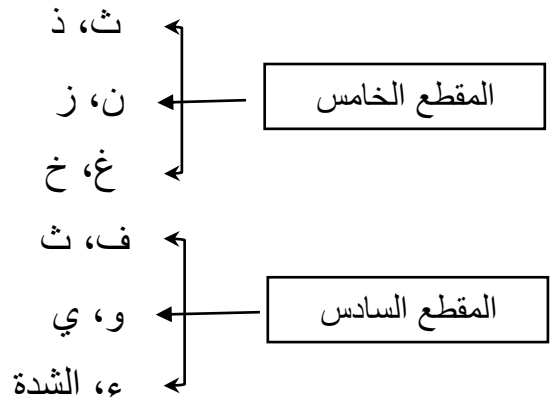


شكل جهاز الصوت عند الإنسان

ولكل صوت من هذه الأصوات صفة تمييزية، والصفة تعرف لغة بأنها الحلية والنعت، وأما **اصطلاحاً**، فهي «الكيفية التي يخرج بها الصوت من الجهاز الصوتي البشري»[1]. وبناءً على مخارج الأصوات العربية، تم إدراج **الحُروف للسنة الأولى** وكذا **الثَّانية**، وقد ورد ترتيبها حسب المقاطع التعليمة على الشكل التالي:



[1] خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006، ص56.



ويتم تناول الصوائت القصيرة، والصوائت الطويلة مع الصوامت بدءاً من أول مقطع.

ما يُلاحَظُ من خلال توزيع الحروف على المقاطع في السنة الأولى؛ أنها لم تراع ترتيب مخارج الحروف بدقة، ابتداء من الحروف الشفوية وانتهاء بالحروف الحلقية. وللتدليل على عدم انسجام الحروف المدروسة في المقاطع نذكُر مثالاً على ذلك:

حرف الفاء أدرج في المقطع التعلُّمي السادس، وهو حرف شفوي، بينما **حرف الثاء** المدرج معه بالمقطع ذاته، هو حرف لثوي. وكان الأفضل إدراج حرف (**الفاء**) مع حرفي (**الميم والباء**) في المقطع الأول، للجمع بين الحروف الشفوية.

2 ـ 4 ـ حصة التطبيقات ومدتها **45** دقيقة، وهذه الحصة خاصة بتثبيت الحرف الأول خلال الأسبوع.

يثبت المتعلم الحرف الأول في ذاكرته من خلال قراءته انطلاقا من كلمات وصور وتعابير سبق التعرف عليها، أو كلمات أخرى مشتملة عليه، لربط صلته بضوابطه، وهذا العمل أدرج في كتاب المتعلم للغة العربية تحت أيقونة (**أثبتُ**)، وذلك لما لترسيخ المعارف من أهمية، فبالتَّكْرَار والممارسة تثبت الأفعال والمعلومات والمفاهيم.

«إنَّ المعلم الفعَّال في التعليم النَّشِط لا يكتفي بتوضيح كثير من جوانب التَّعلم، بل يحاول دائما إعطاء (الطلبة) الكثير من التمارين داخل الحجرة الدراسية، وفي المنزل حتى يزداد فهمهم للمعارف.

صحيح أنَّ الجانب النظري مهمٌّ لأي نشاط أو موضوع، ويمثل الأساس الذي يقوم عليه، ولكن الأكثر أهمية هو تطبيق هذا الأساس في مواقف تعليمية أو حياتية متنوعة، حتى يسهل استيعابه من ناحية، وتزيد فائدته، ويتم توظيفه لما يفيد وينفع من ناحية ثانية»[1]، يتضح من القول هذا أنَّ التطبيقات لا بد منها في كل تعلُّم، إذا أردنا أن يكون تقديمنا للمعارف ذا فائدة نجني ثمارها مع المتعلمين من خلال

[1] أحمد سعادة جودت وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص117

المتابعة والتوجيه وتصحيح المسار« فالتمارين لا تؤدِّي في مواقف التعلُّم النشط ما هو مقصود منها؛ إلَّا إذا وُجِدت المتابعة الحثيثة من جانب المعلم نفسه، بحيث يقوم بمراجعتها مع الطلبة ، وتوضيح نقاط الضَّعف فيها، تمهيداً للتخلص منها، أو التخفيف من حدتها على الأقل؛ أما التدريبات الميدانية على مواقف التعلم النشط، فتبقى هي الجانب التطبيقي أو العملي الأكثر فائدة من مجرد الشُّروحات التوضيحية، أو التمرينات النظرية »[1].

ولكي يدرك متعلم السنة الأولى الحرف أكثر في وضعيات كتابية مختلفة، فإنَّه تتم كتابته على كراسات القسم، أو كراسات المحاولات ويمكن تركيب كلمات تشتمل على الحرف الجديد والحروف المدروسة قبله، من أجل معرفة دلالة الكلمات المشكَّلة من الحروف.

فمن الخطأ أنْ تُكْتَب كلمات لم يحِنْ بعْدُ تناول حروفها، مع الحرف محل التعلَّم والدراسة، فلا جدوى ترتجي من فعل ذلك.

وهذا ما لاحظت فعله خلال زياراتي لجُمْلَة من المعلمين بحيث يكتبون كلمات؛ بل جمل تشتمل على الحرف الجديد بُغية تثبيته، وهذا مما يشوش أذهان المتعلمين، فحين نشكل كلمات من حروف مدروسة فإنه يكون قد أخذ الفرصة لإدراك الغاية من تعلم الحروف، وبالتالي يكون بمقدوره تشكيل كلمات ذات دلالة، وفهم أخرى حين يتم إملاؤها عليه. وقد حرصت الوزارة المعنية على طبع دفتر خاص (**دفتر الأنشطة**) لزيادة تثبيت الحروف والكلمات المدروسة، ويستغل هذا الدفتر في الحصة المسائية. بحيث يتمُّ فيه تناول كلمات أو إملاء كلمات مكونه من حروف تمت دراستها.

والإملاء له أهمية كبرى في تعلم القراءة والكتابة بدءاً من السَّنة الأولى.

الإملاء: «هو تصوير خطي لأصوات الكلمات المنطوقة، يتيح للقارئ أن يعيدَ نُطقها طبقاً لصورتها التي نُطقت بها»[2].

ولـمَّا كان للإملاء أهمية في تنمية مهارات اللغة العربية، كان الأولى لمتعلمي المدرسة الابتدائية أنَّ يمرُّوا بجميع أنواع الإملاء، وهي[3]:

- الإملاء المنقول؛
- الإملاء المنظور؛
- الإملاء غير المنظور؛
- الإملاء الاختباري.

[1] أحمد سعادة جودت وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ص118

[2] عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب القاهرة، مصر، د.ط، 1975، ص3.

[3] جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2002، ص152-153.

لأن من أسس هذه المرحلة أنْ يخرج المتعلم منها وهو قادر على كتابة ما يلقى عليه من نصوص كتابة سليمة خالية من الخطأ.

أنواع الإملاء[1]:

1. **الإملاء المنقول:** ويعتمد على التقليد والمحاكاة، وخلاله ينقل المتعلمون القطعة من كتاب، أو سبورة بعد قراءتها، وفهمها، وتهجي بعض كلماتها شفهياً.
2. **الإملاء غير المنظور:** وفيه يقرأ المعلم القطعة، وبعد مناقشة المتعلمين في معناها وهجاء بعض كلماتها، أو هجاء كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات تملى عليهم.
3. **الإملاء المنظور:** وهو أنْ تُعرض القطعة على المتعلمين لقراءتها وفهمها وهجاء بعض كلماتها، ثمَّ تُحجب عنهم وتُملى بعد ذلك.
4. **الإملاء الاختباري:** والغرض منه قياس قدرة المتعلم، ومدى تقدمه، ولهذا تملى عليه القطعة بعد فهمها دون مساعدة في الهجاء.

أهداف نشاط الإملاء: لا ريب من أنَّ تحديد الهدف من كل عمل، يساعد على اختيار أنجح للوسائل الكفيلة بتحقيق الغاية من هذا العمل، ومن أهداف درس الإملاء[2]:

أ– تدريب المتعلمين على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً مطابقاً للأصول الفنية.

ب– تذليل الصعوبات الإملائية التي تحتاج إلى مزيد من العناء كرسم الكلمات المهموزة، والحروف المتشابهة.

ت– تجويد خط المتعلمين.

ث– تربية العين عن طريق الملاحظة والمحاكاة في الإملاء المنقول، وتربية الأذن على حسن الاستماع.

ج– إمداد المتعلمين بزاد من المفردات والعبارات التي تفيدهم في التعبير.

يجب على المعلم في نشاط الإملاء مع متعلمي الأولى ابتدائي والثانية ابتدائي أنْ ينطق بالحروف المشكِّلة للكلمات بهدوء، ليُدرك المتعلمون كيفية نُطقها من مخارجها الصَّحيحة.

3 ـ 5 ـ **حصتا القراءة والكتابة** ومدة الحصتين **90** دقيقة، يتم تقديم الحصتين لتعليم الحرف الثاني تماماً كالحصتين الأوليين (رقم**6**) في توزيع الحصص، هذا في مرحلتي القراءة التمهيدية والأساسية؛ أما في مرحلة القراءة الفعلية، فتقدم للمتعلم جملٌ تتضمن آلية القراءة المقصودة، ويجب

[1] جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص152-153.
[2] عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، ص8-9.

أنْ يكون النص، وكذا الكلمات والجمل المطلوب كتابتها مضبوطة بالشكل التام والدقيق وذلك لأنَّ «كثيراً من الكلمات العربية تحتاج إلى الشكل لإزالة اللَّبْس وتيسير القراءة...وعلى الطالب أنْ يقرأ ليتعرَّف على الكلمات التي سيتردَّدُ في نطقها نطقاً صحيحاً، فيسرع إلى تشكيلها، فسيجد ـ مثلاً ـ أن الفعل المبني للمجهول من أهمِّ هذه الكلمات، وكذلك سيجد كلمات كثيرة يزيدها الشكل وضُوحاً وجلاءً مثل: الكتاب ـ الكتَّاب / يكُونُ ـ يكوِّنُ...»[1].

إنّ ما يُشْدَهُ له هو أنَّ أغلب المتعلمين لا يحسنون الكتابة، وذلك راجع إلى عدم اهتمام المعلمين بالخط وتدريب المتعلمين ـ خاصة في الطور الأول ــ الكتابة وفق أسطر صفحات الكراس، وعدم اعتمادهم تسطير السبورة محاكاةً للكراس، فلو تحقق ذلك لتمكن المتعلمون من الكتابة الجيدة، ولتوضيح ذلك ندرج الشكل التالي في رسم الحروف والكلمات وفقاً للأسطر الرئيسية والفرعية في الصفحة.

لقد أوضح الكتاب الجديد في اللغة العربية للأولى ابتدائي كيفية رسم الحروف والكلمات، لكن المعلمين لم يعملوا بها عدا البعض منهم، وما تخصيص أكثر الحصص للكتابة والخط، إلَّا دليل على رغبة واضعي المنهاج في تحسين خط المتعلمين.

2 ـ 6 ـ حصة التطبيقات: ومدتها **45** دقيقة، يثبَّتُ خلالها الحرف الثاني المقرر خلال الأسبوع، ويتم إجراؤها على شاكلة سير الحصة (رقم7) باستغلال كراس القسم، ودفتر الأنشطة المطبوع الذي حُدِّدت فيه التطبيقات تحت عنوان(**أثبت2**).

2 ـ 7 ـ حصة الإدماج؛ ومدتها **45** دقيقة، وتتجسدُ مع متعلمي الطور الأول ـ وخاصة الأولى ابتدائي ــ من خلال إنجاز مجموعة من التمارين على شكل ألعاب محفزة تساعد المتعلمين على القراءة التلقائية، مثل كتابة الحُروف المدروسة ــ خلال الوحدة ــ باستعمال أعواد الكبريت، العجينة، الحبوب

[1] أحمد شلبي، كيف تكتب بحثا أو رسالة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط21، 1992، ص109

الجافة...، أو البحث عن الحرفين المدروسين في السلة، أو علبة أو رمل أو ظرف، وذلك داخل القسم أو خارجه، ويمكن القيام بذلك في أفواج.

وحصة الإدماج هذه في نهاية الوحدة، تسهم في ترسيخ المعارف، وتمد المعلم بمستوى تقدم الكفاية التعليمية عند المتعلم «والكفاية التعليمية تقوم على الإدماج الوظيفي للمعارف والموارد والمكتسبات والقدرات وتوظيفها في الوضعيات التعليمية المتنوعة»[1]. وهذه الحصة مع السنة الأولى اسْتُحْدِثت للتحقُّق من مستوى الخبرة المكتسبة «لأنَّ عملية الإدماج هذه في الواقع لا تتم إلَّا بالخبرة المكتسبة من الأوضاع التعليمية الواقعية المعاشة في الصَّف، والتي تعالج المشكلات الحيَّة التي تطرأ في الممارسة التعليمية الصفية والمبنية على الممارسة المفكِّرة لمهنة التعليم»[2].والإدماج في هذه المرحلة يقتضي توظيف التعلُّم باللَّعب. والذي هو عبارة عن استراتيجية تعليمية وتربوية ممنهجة وفعَّالة في تحقيق مبادئ التعلُّم وأهدافه؛ باعتباره منفذاً أساسياً تتسرب من خلاله المعرفة إلى المتعلم بأسلوب يشجعه على الإبداع ويحفزُّه على التعلم، ويكسبه مجموعة من المهارات التفاعلية في إطار تربوي يجمع بين المعرفة والتسلية تحت إشراف المؤطر الذي من خلال توجيهاته تتحقّق عملية التعلم[3].

فإذا كان «اللعب يجعل الحيوانات أكثر (ذكاءً) وقدرة على التكيف ويعزِّز التعاطف لدى الحيوانات العليا، ويجعل من اختلاط الفئات الاجتماعية المعقدة أمراً ممكناً، فإنَّه بالنِّسبة إلينا نحن البشر يدخل في صميم الإبداع والابتكار»[4]، وليس هذا فحسب؛ بل إنه «انجذاب كامن ينطوي على المتعة، ويحسِّن شعور الإنسان، إذْ يوفر الإثارة النفسية ـ ولذا يقول علماء السلوكيات عن شيء معين بأنه مثير ـ فضلاً عن أنه علاج لِلْمَلَلِ»[5].

علاقة التعلُّم باللّعب: يمكننا أنْ ننظر للّعب باعتباره أحد الرموز المميَّزة والحيوية في مرحلة التعليم المبكرة، ولذلك يمكننا ذكر بعض فوائده في عملية التعليم[6]:

أ- يوفر اللعب الظروف المثالية للتعلُّم ويعزّز من جودته؛

ب- يُعْتَبَر الشعور بامتلاك زمام الأمور عنصراً أساسياً لتعلم الطلاب من خلال اللَّعب؛

ت- يُمكِنُ التعلم بشكل أكبر من خلال اللعب، إذا اختار الطُّلَّاب نشاط اللعب بأنفسهم؛

---

[1] أنطوان الصياح، مفاتيح التعليم والتعلّم، دار النهضة العربية لطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط5، 2015، ص85

[2] المرجع نفسه، ص85

[3] ينظر، ليزوود وآخرون، التعلم من خلال اللعب، ترجمة خالد العامري، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2009، ص20.

[4] ستيورت بروان، وكريستوفر فون، اللعب كيف يصقل الدماغ، ويطلق المخيلة، وينعش الروح؟! ترجمة محمد الخضراء، مكتبة العبيكان للنشر، الرياض، السعودية،2017، ص9.

[5] المرجع نفسه، ص24.

[6] ليز وود وآخرون، التعلم من خلال اللعب، ص 63-64

ث- يعلَّم الطلاب الصغار كيفية التعلم من خلال اللعب؛

ج- يَبْدُو الطلاب أكثر قدرة على تذكر ما قاموا به في أثناء اللعب؛

ح- يتم التعلُّم من خلال اللعب بسهولة، ودون وجود أيِّ خوف ودون وضع أيِّ حواجز؛

خ- يتيح اللَّعب للطلاب فرصة الاكتشاف والتجربة؛

د- يمكِّن اللَّعب المعلمين من ملاحظة تحصيل الصغار للعلم بشكل عملي.

2 ـ 8 ـ حصة المحفوظات الثانية: ومدتها **45** دقيقة. يتم إجراء الحصّة بالطريقة ذاتها في الحصّة(رقم**5**)، على أنْ نستمِرَّ في تقديمها مجزَّأة خلال الوحدات الثلاثة في المقطع (بيتان أو ثلاثة في كل حصَّة) والعزوف عن تقديم المقطع دُفعةً واحدة في كل حصّة.

ومما يساعد على حفظ واستعذاب المحفوظات والأناشيد مسرحتها، بحيث يقوم كل متعلِّم بإلقاء بيتٍ أو شطر أمام زملائه بصوت جَهُور مع حركات اليد، وتغيير نبرة الصوت في المواقف التي تتطلب ذلك؛ عند التعجب، التحدّي، إظهار الفرح...

2 ـ 9 ـ حصة الإنتاج: ومدتها**45** دقيقة، في نهاية كل وحْدَة نكون قد حققنا أربع كفاءات ختامية لأربعة ميادين (**ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفهي، وميداني فهم المكتوب والتعبير الكتابي**). الإنتاج الكتابي يتم على السبورة، ثمَّ على كراس المحاولات، ودفتر الأنشطة المطبوع الخاص بكل متعلِّم، ويأتي تحت أيقونة (**أنتجُ**).

يُنجز المعلم التطبيقات مع المتعلمين، وهي في الدفتر على شكل (ألعاب) ويدعم ذلك بتمارين أخرى من إنجازه على السبورة والكراسات.

يمكن للمعلم أنْ يعرض صوراً (تكون ملونة) ويطلب من المتعلمين تسمية الصور، بحيث يوافق تركيب أسمائها الحروف التي تمَّ تناولها، حتى يتحقق لهم الرَّبط بين الصورة الحسية والصورة الذهنية، وبالتالي الرَّبط بين الدال والمدلول.

في حصة الإنتاج إجمالاً نعتمد وضعيات متنوعة من أمثلتها:

- كتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد؛
- الإجابة عن سؤال إجابة كاملة انطلاقاً من عناصر السؤال؛
- شطب كلمة غير مناسبة في الجملة؛
- كتابة جمل انطلاقاً من مدلول صورة؛
- مَلْءُ فراغات بكلمات مناسبة؛

- ترتيب عناصر جملة ترتيباً صحيحاً.

يَكُون الإنتاج الكِتَابي الفعلي ابتداءً من المقطع السَّادس، أمَّا المقاطع الأخرى فيكون الإنتاج على شكل ترتيب جمل وملء فراغات.

يُفَضَّل ـ بعد دراسة الحرف خلال الأسبوع ـ تعليقه بشكل ملون جذاب داخل القسم، وذلك قصد تركيز الأنظار عليه، وملاحظة الحروف باستمرار، فترسخ في أذهان المتعلمين. ويمكِنُ للأستاذ أنْ يبتكر ويبدع وسائل أخرى مناسبة لبناء التعلمات.

أهمية التخطيط للدروس:

ليس بإمكاننا مواجهة وضعيات التدريس إلَّا من خلال التخطيط للدروس (إعداد الدروس) وما من عملٍ إلَّا وله تخطيط مسبق، لكي ترتفع نسبة التَّكهن بنجاحه، وبدون ذلك فمآله الفشل حتماً. «التَّخطيط للدروس هو مجموعة من الإجراءات التي يتخذها المعلم لضمان نجاح العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها»[1]، فإذا عزف المعلِّم عن التخطيط لدروسه، كان كَمَنْ يخوض البحر دون عُدّة، لأنَّ «المدرس الذي يعرف قدر نفسه لا يدخل الدرس ــ مهما علت منزلته وسمت معرفته ــ إلَّا بعد أنْ يكون قد أعدّ درسه إعداداً كافياً، لأنَّه بذلك إنمَّا يدْرَأُ عن نفسه الصعوبات التي قد تعترضه، كما يكون واثقاً من أنَّ الفائدة التي سيقدمها إلى تلاميذه محقَّقة، لأنَّها جاءت بعد دراسة وتمحيص»[2].

من فوائد التخطيط للدروس ــ حسْبَ رأيي ــ أنَّه...

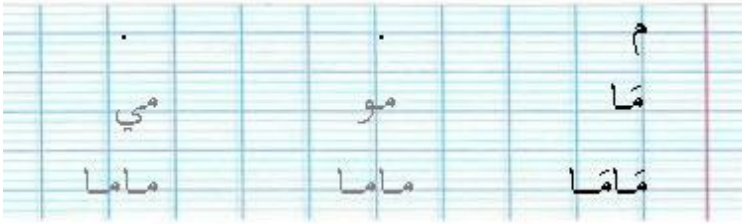
1. يجعل عملية التدريس متقنة الأدوار وفق خطوات محددة منظمة ومترابطة الأجزاء وخالية من الارتجالية والعشوائية، محققة للأهداف الجزئية.
2. يجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة.
3. يسهم في نمو خبرات المعلم المعرفية أو المهارية.
4. يساعد على رسم وتحديد أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدروس وتقويمها.
5. يعين على الاستفادة من زمن الدرس بالصورة الأمثل.
6. يســـهم التخطيط في التعرف على مفردات المقررات الدراســـية، وتحديد جوانب القوة والضعف فيها، وتقديم المقترحات لتحسينها.
7. يعين المعلم على التعرف على الأهداف العامة والخاصة وكيفية تحقيقها.
8. يساعد المعلم على اختيار وسيلة التعليم المناسبة وإعدادها.

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط،2012، ص56.
[2] جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، ص53.

نموذج لسيرورة حصتي القراءة والكتابة في السنة الأولى ابتدائي:

ولإبراز فائدة الإعداد للدروس نقدم نموذج المذكرة التالية:

- **الميدان:** فهم المكتوب. - **المقطع الثاني:** المدرسة. - **الوحدة:** أحمد في المدرسة. - **الكفاءة الختامية للميدان:** يقرأ المتعلم نصوصاً بسيطة وقصيرة من **10** أسطر، إلى **20** كلمـــة، مع فهمها ويجب أن تكـون مشكولة، يغلب عليها **النمط الحواري**.	- **النشاط:** أقرأ وأكتشف. - **رقم الحصة: 6** - **المدة: 90** دقيقة. - **المعينات الديداكتيكية:** السبـــــورة، الكراسات، - العجينة، الألواح، دفتر الأنشطة...

المراحل الديداكتيكية	الوضعيات التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة
مرحلة الانطلاق	**عرض المشهد ثمَّ توجيه الأسئلة:** - رحبت المعلمة بالتلاميذ، ماذا قالت؟ - من تكون هذه المرأة ما اسمها؟ - كتابة الجملة على السبورة، ثم قراءتها من طرف المعلِّم ثم بعض المتعلمين.	ـ يجيب المتعلمـــون على الأسئلة الموجَّهة
مرحلـــــة بناء التعلمات	**مَرْحباً بِكُـــم أَنَا مُعَلِّمَتُكُـــم** مَرْحباً | بِكُم | أَنَا | مُعَلِّمَتُكُم تتم عملية مسح الكلمات: الأولى، الثانية، الثالثة لتبقى في النهاية الكلمة ← **مُعَلِّمَتُكُم** - تُمْسح الحروف (**عَلِّ ــ تُ ــ كُم**) وأثناء المسح يطالبُ المتعلمـــــون بقراءة ما تمَّ مسحـــــــه. - يتبقى في النهاية الحرف (**مُ ــ مَ**) - تدريب المتعلمين على كتابة الحرف بالأصبع في الهـــــواء، على الألواح وبالعجينة، وعلى كراس المحاولات. كتابة على كراس القســم: لابدَّ من أن يكون على كراس كلِّ متعلم نموذجاً ليحاكيه.  أثناء كتابة النموذج يجب على المعلم مراقبة المتعلمين، والأخذ بيد المتعثرين منهم بُغْية تحسين خطهم. تحفيز هؤلاء المتعثرين للكتابة على السبورة، وذلك لزرع الثقة فيهـــم أمام زملائهم.	ـ قـــراءة الكلمات المؤطَّـــــرة. ـ قراءة الكلمـــة مع الجهـــــر بأصواتها. ـ قراءة الحـــــرف باعتماد حركتـــه. ـ رســـم الحرف بوضعيات مختلفة. ـ نســـخ الحرف على كراس القسم
استثمـــــار المكتسبـــات	- كتابة كلمات تشتمل على حرف الميم، ثمَّ مطالبة المتعلمين بتحديد الكلمة التي بها حرف الميم: كتب، مكتب، مسطرة... - قـــــراءة ما تحت عنوان: (قراءة الكلمات التي فيها حرف الميم)	ـ قـــراءة كلمات تشتمل على حرف الميم

لا يقتصر الأعداد على المذكرات فقط؛ بل يجب التركيز على عناصر أخرى؛ لابد منها للخطة الدرسية، هي: الدفتر اليومي، والوسائل.

منهجية تناول الميادين في السنة الثانية ابتدائي[1]

سنتبيَّن منهجية تناول الميادين الأربعة خلال الأسبوع في السنة الثانية ابتدائي من خلال تراتبية حصص الوحدة في الجدول الآتي:

الميدان	الحصـــــة	الزمن	منهجيـــــــة التناول
فهم المنطوق والتعبير الشفهي	(الأوليان) فهم المنطوق والتعبير الشفهي	90 دقيقة	ـ عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري، اللغوي، اللفظي، الملمحي (الإيحاء والإيماء). ـ تجزئة النص المنطوق، ثم أجزأه أحداثه. ـ اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته.
			ـ التحاور حول النص المنطوق والتعبير عن احداثه انطلاقا من تعليمات محددة وسندات مختلفة تؤدي إلى عرض الأفكار والتعبير عن الأحاسيس، وإبداء المشاعر حول الموضوع.
	(الثانية) التعبير الشفهي	45 دقيقة	ـ ترتيب وتركيب احداث النص شفويا والتركيز عل استعمال الصيغ والاساليب في وضعيات تواصلية دالة. ـ مسرحة الأحداث.
	(الثالثة) إنتاج شفوي	45 دقيقة	التدريب على الإنتاج الشفوي (إنتاج خطاب شفوي مماثل انطلاقاً من سندات أو صور.
فهم المكتوب والتعبير الكتابي	(الرابعة) قـــــراءة	45 دقيقة	ـ قراءة للمراجعة (يتم التعامل مع النص جزئياً في فترة مراجعة الحروف خلال **المقاطع الحمسة الأولى**) ـ قراءة للفهم (يتم التعامل مع النص كلياً في فترة **المقاطع الثلاث الأخيرة**)
	(الخامسة) محفوظات	45 دقيقة	ـ تُتَناول مقطوعة شعرية (محفوظة أو أنشودة) مناسبة لمحتـــوى المقطع المقـــــــرر (تقديم وتحفيظ)
	(السادسة) قـــــراءة وكتـــــابة	90 دقيقة	ـ قراءة الفقرة مع استخراج الجملة وتقطيعها لمراجعة الحرفين وقراءتهما في وضعياتهما المختلفة. ـ التدرب على كتابة الحرفين (على الألواح، العجينة، كراس المحاولات) ـ كتابة الحرفين على كراس القسم. ـ القراءة في الكتاب. (**يتم هذا الإجراء خلال المقاطع الخمس الأولى**)
			ـ قراءة النص كاملاً (مع مراعات مركبات الميدان). (**يتم هذا الإجراء خلال المقاطع الثلاث الأخيرة**).
	(السابعة) إمـلاء	90 دقيقة	ـ **تثبيت الحرفين** في كلمات انطلاقا من: صور، تعابير، الفاظ، ... ـ تكملة الكلمة (كتابة) بالصوت الناقص فيها من خلال بطاقات، ـ كتابة الحرفين (مع بقية الأصوات) على كراس القسم. ثم على دفتر الأنشطة. (**يتم هذا الإجراء خلال المقاطع الخمس الأولى**) ـ دراسة الظواهر اللغوية الواردة في المخطط السنوي وكتابتها. (**يتم هذا الإجراء خلال المقاطع الثلاث الأخيرة**)
	(الثامنة) قـــــراءة وكتـــــابة	90 دقيقة	ـ قراءة الفقرة المحددة لدراسة الظاهرة اللغوية، ثم مناقشة في الفهم العام. ـ تدوين الطاهرة اللغوية (صرفية أو نحوية) والعمل على ترسيخها في أذهان المتعلمين من خلال النسج على منوالها. ـ أنجاز التمارين في دفتر الأنشطة (أوظف وأركبُ) لترسيخ الظاهرة.
	(التاسعة) إمـــلاء	90 دقيقة	**تثبيت الظاهرة اللغوية.** ـ تثبيت الظاهرة المدروسة انطلاقاً من نسج جمل على منوالها في كراس القسم. ـ استعمال الظاهرة من خلال إملاء جمل، أو ملء الفراغات... ـ استغلال كراس الأنشطة المطبوع للترسيخ.
	(العاشرة) إدماج	45 دقيقة	ـ نشاطات ادماجية مختلفة على الكراس ودفتر الانشطة. ـ ألعب قرائية إدماجية متنوعة.
	(الحادية عشرة) محفوظات	45 دقيقة	ـ تُتَناول مقطوعة شعرية (محفوظة أو أنشودة) مناسبة للمحتـــوى (تقديم وتحفيظ)، ثم مسرحة أحداثها.
	(الثانية عشرة) إنتـــــاج	45 دقيقة	ـ يتم خلال هذه الحصة التدرب على الإنتاج الكتابي (كتابة تتجسد من خلال حل التمارين، الإملاء، كتابة كلمات، جمل في كراس المحاولات، تطبيقات على دفتر الأنشطة)

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص18.

ويتم تناول الميادين الأربعة وفق مخطط توزيع الحصص على الأسبوع (استعمال الزمن) وهي موزعة على الشكل الآتي:

الأيـــام	8	9.30	استراحة	9.45	11.15	الفترة المسائية	14	15.30	استراحة	16.30 15.45
الأحد	فهم المنطوق والتعبير الشفوي. ح1+2						ت. شفوي ح3			
الإثنين				إنتـــاج شفـــوي ح4	قـــراءة ح5			محفوظات ح6		
الثلاثاء	قراءة وكتابـــة ح 7 + 8				إملاء تثبيت ح9					
الأربعاء				قراءة وكتابـــة ح 10 + 11			إملاء تثبيت ح12			معالجـة
الخميس	إدمـــاج ح13	أنتاج كتابي ح14						محفوظات ح15		

سير حصص اللغة العربية أسبوعياً في السنة الثانية ابتدائي

1. ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفهي:

1ـ 1ـ حصتا فهم المنطوق والتعبير الشفهي: تستغرق الحصتان من الزمن **90** دقيقة، دون وضع حدود فاصلة بينهما، فهما ترتبطان ارتباطاً وثيقاً ببعضهما.

أ– فهم المنطوق: إنَّ مواصلة اعتماد هذه الحصَّة بدءاً من السنة الأولى إلى السنة الثانية، فيه تركيز على دعم مهارة الاستماع عند المتعلمين، والتمكن من هذه المهارة بلا شك، يُسهم في تحصيل الملكات الإنتاجية؛ الشفوية والكتابية.

النص المنطوق الذي يلقيه المعلم على مسامع المتعلمين مدرج في دليل الكتاب تحت عنوان (فهم المنطوق). يتوجَّب على المعلم أثناء الإلقاء جهارة الصوت وتنغيمه، مع الإشارات والحركات، والغرض من ذلك إثارة المتعلمين واستمالتهم بجملة من المواقف.

تستهدف الأسئلة المدرجة بالدليل عقب النص المنطوق مركبات الكفاءة، من حيث فهم المعنى الظاهر والمعنى الضمني، والحكم على مضمون النص. وللمعلم الحرية في إضافة أسئلة أخرى، إضافة إلى أسئلة تستهدف القيم المتضمنة في النص.

ولإشباع رغبة المجتهدين النجباء، يمكن إعطاؤهم الفرصة لإعادة تركيب النص معتمدين على ما سمعوه، مع إعطائهم الحرية في الحديث لإطلاق ألسنتهم، ولهم أنْ يستعينوا باستنطاق المشهد في الكتاب تحت عنوان فهم المنطوق؛ لأنَّ متعلم السّنة الثانية أصبح لهُ زادٌ لغوي ومعرفة لا بأس بها في التعبير عن خلجات نفسه.

ب– التعبير الشفوي: في هذه الحصة المكملة لفهم المنطوق، يندرج نشاط التعبير الشفوي الحر عن المشاهد، ثم التعبير الشفوي الموجه؛ بأسئلة هادفة توجّه المتعلمين للتعبير عن مضمون المشاهد، وهي تحت أيقونة (أتأملُ وأتحدثُ) والمشاهد المدرجة يجب أنْ تكون دائماً من الحقل المفهومي للنص المنطوق، كما أنَّ الأسئلة الموجَّهة تصاغ بحيث تدفع المتعلمين إلى استثمار بعض معطيات النَّص المنطوق للتعبير عن المشاهد بحرية دون معْيَرَة لتعابيرهم، ففي ذلك تشجيعاً لهم على الحديث والإقبال على التعبير دون تردُّد أو ارتباك.

1ـ 2ـ حصة التعبير الشفهي: ومدة الحصة **45** دقيقة، ويختلف سير هذه الحصَّة وهدفها عما رأيناه مع السّنة الأولى، بحيث تستهدف استعمال صيغ محددة في المخطط السنوي لبناء التعلمات، وقد ورَدَتْ في الكتاب تحت عنوان (أستعملُ الصيغ)، فالمتعلم من خلال هذه الحصّة يكتشف مجموعة من الصّيغ والأساليب، يوظفها من خلال وضعيات دالة يعدُّها المعلم.

وليست الغاية من إدراج الصّيغ والأساليب؛ تعلم قواعد الصّرف وأنواع الأساليب، إنَّما التدريب العملي على الاستعمال، فالمرحلة اللاحقة من المدرسة الابتدائية هي الكفيلة بتعلم بعض قواعد اللغة التي توافق المستوى العقلي للمتعلمين.

وما من علمٍ من علوم اللغة إلَّا وله أهمية في خدمة اللسان العَربي، وعلم الصّرف «من أهم علوم العربية، لأنَّ عليه المعَوَّل في ضبط صيغ الكلم ومعرفة تصغيرها والنسبة إليها والعلم بالجموع القياسية والسماعية... وغير ذلك من الأصول التي يجب معرفتها»[1]، والصّرف «علم بأصول تُعرف به صيغ الكلمات العربية وأحوالها التي ليست بإعراب ولا بناء» [2].

[1] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، صيدا، لبنان، ط36، ج1، 1999، ص09
[2] المرجع نفسه، ص8

وقد كان علم الصّرف قديماً جزءاً من علم النحو، حيث كان يُعْرَف النحو بأنه علمٌ تعرف به أحوال الكلمات العربية مفردة ومركّبة «وقد استطاع الباحثون المحدثون أنَّ يخصصوا للصّرف فرعاً مستقلاً في البحث اللغوي، تَخَصَّصَ فيه باحثون أطلق عليهم صرفيون»[1].

وقد اهتم واضعو المنهاج بتقديم الصّرف على النحو لأنَّ المنطق يقتضي ذلك، إذْ «ينبغي أنْ يقدَّمَ علم الصّرف على غيره من علوم العربية؛ فهو معرفة ذوات الكلم في أنفسها من غير تركيب، ومعرفة الشيء في نفسه قبل أنْ يتركب، ينبغي أنْ يكون مقدمة على معرفة أحواله التي له بعد التركيب، إلَّا أنه أخِّرَ لِلُطفه ودقَّته، فجُعل ما قدّم عليه من ذكر العوامل توطئة، حتى لا يصلَ إليه الطالب، إلَّا وهو قد تدرَّب وارتاض للقياس»[2].

والدرس الصوتي ــ أيضاً ــ ما هو إلَّا مقدمة للدرس الصَّرفي، وإنْ تداخلت المباحث، إلَّا أنَّ هذين العلمين نشأا تحت مضلّة واحدةٍ[3].

ولما كان علم الصرف يهتم ببنية الكلمة مفردة، فإن علم النحو يهتم بها مركبة. والمتعلِّم في المدرسة الابتدائية بحاجة إلى الأخذ بأوليات هذه المستويات ليتدرَّج في معرفتها خلال مراحله الدِّراسية. وكما أكَّدنا مع السَّنة الأولى بأن التراكيب لا يمكن أنْ تُدرَّس للمتعلمين في هذا الطور كقواعد نحوية، وإنما بصورة ضمنية، فإنَّ الأمر كذلك بالنسبة للسنة الثانية؛ إذْ بأتلاف مستويات اللغة الأربعة: **الصوتي، الصرفي، التركيبي، الدلالي،** يَتَحقق للمتعلم الأرضية السليمة للبناء اللغوي والفكري السليمين؛ لأنّ قواعد اللغة لا تدرَّس فقط للعلم بها، إنما توظيفها لتنمية تذوُّق جمال الأدب، يقول حسن عبد الفتاح مدعماً هذا القول: «فإلى جانب فهم المتعلم لصيغ اللغة واشتقاقاتها وأوزانها، وتمرُّسه بمختلف تراكيبها، وتكوين عادات لغوية سليمة لديه؛ فإنَّ درس القواعد بالمرحلة الابتدائية، ينبغي أن يهدف أيضاً إلى تنمية الذوق الأدبي للمتعلِّم وتربيَّة عقله»[4].

لم يكتف المنهاج ـ لتثبيت الصيغ والتركيب ــ بالاستعمال الإجرائي الوارد في كتاب المتعلم للغة العربية تحت عنوان (أستعملُ الصيغ)؛ بل كذلك بزيادة الترسيخ من خلال دفتر الأنشطة، والتطبيقات الواردة فيه تحت عنوان (أوظفُ الصيغَ والتراكيب)، وبالاستعمال والتوظيف تقوى ملكة اللغة عند المتعلم.

---

[1] محمد عكاشة، علم الصرف الميسر، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص07.
[2] عبد القادر عبد الجليل، علم الصرف الصوتي، دار أزمنة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1998، ص31.
[3] ينظر، المرجع نفسه، ص31.
[4] حسن عبد الفتاح، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمَّان، الأردن، د.ط، 1999، ص249.

1ـ 3ـ حصة الإنتاج الشفوي: ومدتها **45** دقيقة، وهي محطّة من محطات ميدان التعبير الشفوي، هذه الحصة تتوج الحصّتين الأوليين (فهم المنطوق والتعبير الشفوي)، ومن ثمَّ فهي وضعية لتعلُّم الإدماج. وقد أدرجت في كتاب اللغة العربية تحت أيقونة (أنتجُ شفوياً) إذْ يجنّد فيها المتعلم الموارد بشكل مدمج من أجل التعبير عن الأحداث التي تتضمنها المشاهد المرتبة الواردة في كتاب المتعلِّم.

ونظراً لأهمية هذا النَّشاط وجدْوَاهُ في تنمية مهارة المشافهة والتَّواصل والاسترسال في الحديث، وإبداء المواقف الخاصّة بكل متعلِّم، وجب التأكيد الدَّائم على إعطاء الحرية للمتعلمين أثناء الإنتاج الشفوي في كل نشاط، والاكتفاء بالتوجيه عند الضرورة.

وللمعلم المشرف على تدريس متعلمي الأولى والثانية، أنْ يطالب المتعلمين بأن يقصوا حكايات يعرفونها حيث «إنَّ الحكايات والقصص والنِّكات والنوادر تعدُّ أهم ألوان التعبير الشفوي، وكثيراً ما يفضل الآباء والأمهات قصَّ القصص على أبنائهم، وكذا يقص الأطفال على زملائهم قصصاً، والكبار يسلّون أصدقائهم برواية القصص، مما يؤكد أهميتها كمدخل لتدريس التعبير»[1]، ومن طرائق التعليم المساعدة على التعبير الشفوي طريقة التعلُّم التعاوني حيث «بينت دراسة في هذا المجال لهنتر hunter مدى فعَّالية إدماج بعض استراتيجيات التعلُّم التعاوني في تحسين الإنتاج الشفوي للطلاب»[2]، وذلك لأنه في إطار الأنشطة التعاونية يسعى المتعلمون لتحقيق برامج ذات جدوى لهم ولجميع أعضاء الجماعة حيث يحسُّ المتعلمون أنَّ على كل منهم مسؤولية معينة، ولكل منهم أدوار محدّدة، لابدّ أنْ يمارسها ليتكامل عمل المجموعة كلها. وفي هذا التشاور والتعاون بين أعضاء الفوج، يتحقق دافع قوي لتنمية مهارة المحادثة الواعية والتدرب على التواصل المُجْدِي.

2.ميدان فهم المكتوب والتعبير الكتابي:

2ـ 1ـ حصة القراءة: ومدتها **45** دقيقة. في السنة الثانية يكون المتعلم قد تجاوز تعلم مفاتيح القراءة، وأصبح الآن بإمكانه تركيب وقراءة بعض الكلمات من الحروف التي تمكَّن منها.

وتنقسم هذه الحصة من حيث إجرائها إلى مرحلتين:

[1] علي عبد السميع قورة، ووجيه المرسي أبو لبن، الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلُّم اللغة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د. ط، 2002، ص90.
[2] المرجع نفسه، ص172.

- ***قراءة للمراجعة***: يتم التعامل خلالها مع النص جزئياً في فترة مراجعة الحروف، وهذا خلال المقاطع الخمس الأولى.
- ***قراءة للفهـــم***: يتم التعامل فيها مع النص كلياً، وهذا في المقاطع الثلاث الأخيرة من المخطط السنوي لبناء التعلمات.

وحصَّة القراءة هذه تأتي تحت عنوان (أقرَأُ) في كتاب التلميذ للغة العربية، وهي حصَّة لإرساء موارد ميدان فهم المكتوب. لها أهميتها في تحقيق الملمح الشامل للتعليم، من حيث هي أداة للتعلم في الحياة المدرسية، وهي بحق مفتاح التعلُّم، وهي النشاط المحوري لجميع أنشطة اللغة من خلال تجسيد المقاربة النصية[1].

يعقبُ قراءة النص أسئلة تستهدف المعنى الظاهر والمعنى الضمني وهي تحت عنوان (أفهمُ النَّص)، أسئلة ملازمة لنشاط القراءة، من شأنها أنْ تُسْهِم في تحقيق معايير فهم المكتوب بمختلف مركباته: فهم المعنى، تفسير الأفكار ودمجها، وتقييم المضمون.

يمكن للمعلم أنْ يصيغ أسئلة أخرى توافق خصوصيات المستوى الذي يدرسه والفروق الفردية بين المتعلمين، إلَّا أنّ الأسئلة ينبغي أن تكون شاملة لمركّبات فهم المكتوب، والحرص على استنباط القيم والمواقف الموجودة في النص.

بعد مناقشة المتعلمين في فهم النَّص، يقوم المعلم بشرح مبسّط للمفردات الصّعبة الفهم، وهي تحت عنوان (معاني المفردات) يوظفونها بعد ذلك في جمل من إنشائهم، ليدركوا أنَّ المفردات هي التي تشكل النص، ولا قيمة لها من غير تآلُفِها مع مفردات أخرى.

ولـمَّا أُعْتُبِر فهم النص كفاءة ختامية لميدان فهم المكتوب، فإنَّ ذلك لا يأتي إلَّا بفهم مفرداته من خلال السِّياق الذي وردت فيه «فبعض المفردات تعطي أكثر من معنىً، وبعضها يتطلب قرائن عديدة لفهمها... فعلى المدرّس أنْ يهتم بمعاني المفردات، فهي تُعَدُّ خطوة من الخطوات المهمة، فالقصد منها إعانة الطلبة على فهم المعنى، وزيادة ثروتهم اللفظية. إنّ حُسْنَ أداء الطلبة في قراءاتهم الجهرية بعد ذلك يتوقف إلى حدٍّ كبير على فهم معنى ما يقرأون»[2].

ولزيادة تنمية تركيز الفهم والإدراك السليم دُعِّمَ نشاط القراءة بنشاط إجرائي (تطبيقي) على دفتر الأنشطة، وجاء تحتَ عنوان (أفهمَ وأجيب).

[1] سنقدم لاحقاً درساً تطبيقياً نجسِّد من خلاله أهمية المقاربة النصية في التعليم، وواقع تفعيل المعلمين لهذه المقاربة.
[2] على النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، د.ط، 2005، ص83.

والحقيقة إنَّ الآليات التي اعتُمِدت في المنهاج الجديدة لتعلم اللغة العربية مدروسة بعناية، فإنْ عمل بها المعلمون، فلا شك أنهم سيحققون الكفاءة المرجوة مع متعلميهم. غير أنّ ما لاحظناه هو أنَّ جُلّ المعلمين لا يطلعون على الوثائق المساعدة الدالة على كيفية القيام بمهمَّة التعليم وخاصة (المنهاج، والوثيقة المرافقة، والدليل).

2ـ 2ـ حصة المحفوظات؛ ومدتها **45** دقيقة. يقترح المنهاج تناول محفوظة واحدة خلال المقطع التعليمي، أي تدرس خلال شهر كامل.

والمحفوظات نشاط يستهوي المتعلمين، فهو وسيلة من وسائل الارتقاء بأذواقهم؛ نظراً لما للنّص الشعري من خصوصية تنقُلُ المتعلمين من النمط المألوف (النصوص النثرية) إلى نوع آخر من النصوص، ينمّي مهارات أخرى من الأداء والإلقاء. ويسعى نشاط المحفوظات في السنة الثانية إلى تحقيق **الأهداف التالية**[1]:

- تقوية الحفظ والتَّذكر لدى المتعلمين؛
- إثراء الرَّصيد المعرفي واللغوي للمتعلمين؛
- تنمية النُّطق الصّحيح. والإلقاء الجيد وحُسْن تمثيل المعنى؛
- تنمية مهارة الاستماع وفهم المنطوق.

أما بالنسبة للطريقة الناجعة لتقديم المحفوظات، فهي بالكيفية ذاتها التي تطرقنا لها عند الحديث عن المحفوظات في الأولى ابتدائي، ذلك لأنَّ المستوى العقلي لا يزال متقارباً بين متعلمي الأولى ابتدائي والثانية ابتدائي.

2ـ 3ـ حصتا القراءة والكتابة؛ تقدمان خلال **90** دقيقة. نجدها في كتاب المتعلم تحت عنوان (أكتشفُ وأميِّزُ)، وهي حصّة قائمة بذاتها، غير أنَّها امتداد واستكمال لمعايير القراءة الجيدة، وذلك لأنَّ النطق السَّليم للأصوات يُعْتَبَر مؤشراً من مؤشرات القراءة الجيدة؛ ولذلك تمَّ تناول الأصوات حسب اتفاقها في المخرج أو مخارجها المتقاربة، مثل (**ز، س**)، وهما حرفان **أسليان**، و (**ط، ت**) وهما **حرفان نطعيان** كما أنَّ النشاط يعمل من خلال هذا التمييز على مراجعة الحروف بجميع حركاتها ومدودها؛ حتَّى يتسنّى معالجة الصّعوبات التعليمية لدى المتعلمين الذين لم يتمكنوا بشكل جيد من الحُرُوف في السَّنة الأولى من التعليم الابتدائي.

[1] دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2016، ص32.

ولتنفيذ هذه الحصّة يُتَّبَعُ الإجراء التَّالي:

تُقْرأ الفقرة المقصودة فقط، لا النَّص كاملاً، هذا خلال المقاطع الخمسة الأولى من مخطط بناء التعلمات، بينما يُقْرأ النص كاملاً مع مراعاة مركبات الميدان خلال المقاطع الثلاث من مخطط التعلمات. يقرأ كل متعلمٍ جزءاً من الفقرة المحدَّدة، ثم يناقشون في الفهم العام ــ خاصةً وأنَّ النَّص قد قرئ قبلاً ــ ليتم استخراج الجملة المرادة.

يتم تقطيع الجملة المرادة لمراجعة الحرفين[1]، وقراءتهما في وضعياتهما المختلفة، وبعدها يتدرب المتعلمون على كتابتهما **على الألواح، وباستعمال العجينة، وكراس المحاولات، ثم كتابتها بعد ذلك على كراس القسم.**

يجب أنْ يكون المعلم قد كتب نموذجاً واحداً على الكراس ليحاكيه المتعلم، وذلك من خلال النقاط المعلَّمَة على السطر، دون أنْ يُكْتَبَ له الحرف المنقط أو الشَّفَّاف الذي يسير على منواله؛ كما مرّ معنا في الأولى ابتدائي.

شكل رسم النماذج (نماذج الحروف) على صفحة الكراس

يجب التأكيد على تشكيل كلمات من الحروف المدروسة مع تبيان معناها، أو ربطها بالصورة التي تدل عليها، وذلك لتدريب المتعلم على ربط الدَّال بالمدلول، أو الصورة الحسية بالصورة المعنوية؛ حتى لا يتعود المتعلم على الإتيان بكلمات لا معنى لها.

بعد كتابة الحرفين، يقرأ المتعلمون ما في الكتاب تحت عنوان (أكتشفُ وأميز) حروفاً وكلمات. ولترسيخ الحرفين لا بدَّ من استغلال دفتر الأنشطة المطبوع؛ لمحاكاة الحرفين، الذين نجدهما تحت عنوان (خط) والكلمات المشكلة المحتوية على الحرفين.

[1] يغيب التوازي أحياناً بين الكتاب المدرسي والمنهاج والوثيقة المرافقة للمنهاج، إذْ نجد على سبيل المثال في الوثيقة المرافقة العبارة التالية: «قراءة الفقرة مع استخراج الجملة وتقطيعها لمراجعة الحرف وقراءته» بينما في كتاب التلميذ للغة العربية وكذا المنهاج، نجد أنَّ المقرر **حرفان للدراسة** وليس حرفاً واحداً. ينظر، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص18.

2ـ 4ـ حصة الإملاء؛ ومدتها **45** دقيقة. عرفنا بأنَّ الإملاء هو أحد فروع اللغة المكتوبة، وعُرِف بأنَّه «إكساب المتعلمين مهارةً عملية (يدوية وعقلية) تتمثل في القدرة على رسم الحروف وكتابة الكلمات مفردة، أو في جمل، واستخراجها من الذاكرة كما حُفظت بصورتها الصَّحيحة»[1]، وتجسيداً لما ورد في التعريف، يقوم المعلم بتثبيت الحرف الأول في كلمات انطلاقاً من صور، تعابير... تكملة كتابة كلمات بالصوت الناقص، كتابة الحرف أو الكلمة أو الجملة على كراس القسم إملاءً. هذه الطريقة في حصَّة الإملاء، تتم خلال المقاطع الخمس الأولى.

والإجراء يكون بالكيفية التالية:

- يذكر المتعلِّم كلمة تحتوي على الصوت الأول المدروس، ثم يكتبها على لوحته؛
- يذكر كلمة أخرى تحتوي على الصوت الثاني، ثم يكتبها على لوحته، ولْيَكُنِ الحرفان على سبيل المثال:(**د، ذ**)؛
- يُنجز المعلم بطاقات (جماعية وفردية) تحتوي على الحرفين (**د، ذ**) بلونين مختلفين:

ثم يعرض الكلمات الناقصة على السبورة:

يقوم المعلم بمناقشة المتعلمين في الكلمات الناقصة الصَّوت، ثم يُطالب المتعلمين بالخروج لاختيار الصوت المناسب لتَتِمَّة الكلمات، ثم قراءتها.

هذا الاقتراح لسير حصَّة الإملاء مع الثانية ابتدائي ليس بالنموذج الأَمْثَل؛ بل يمكن للمعلم اقتراح طرائق أخرى نَشِطَة للحصة. ولزيادة ترسيخ الحُروف ورسمها لا بد من استغلال دفتر الأنشطة في حصتي الإملاء الأولى والثانية والنشاطين تحت عنوان (**أستمعُ جيداً، ثم أكتبُ**).

وبالاهتمام والإعداد المركز ذاته يتم سير حصَّة الإملاء الثانية (**رقم9**) في ترتيب الحصص، وخلال هذه الحصّة، تتم دراسة الظواهر اللغوية المحدّدة في مخطط بناء التعلمات للوحدات الدراسية، وهذا خلال المقاطع الثلاث الأخيرة.

[1] محسن علي عطية، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص227.

إنَّ الاهتمام بالإملاء له أثر بالغٌ في كتابة المتعلم إذْ «تتأسس أهميته على أهمية الكتابة، والقلم الذي يُعَدُّ لليد لساناً وللخُلْدِ تُرجماناً، الذي على ركن منه تقوم جودت الأدب، وبه يبلغُ الكاتب معالي الرُّتب، فإذا كان المرء باللسان يخاطب الحاضر والغائب، فالإملاء له مُهِمٌّ؛ لأنه معني بصحة الكتابة التي لا أدَلُّ على أهميتها من ورُودها في القَسَم في قوله تعالى: ﴿نٓ وَٱلۡقَلَمِ وَمَا يَسۡطُرُونَ ۝١﴾[1]»[2]، فالجمع بين الكتابة وأدائها يبين أهميتهما جميعاً في هذه المهارة.

2ـ 5ـ حصّتا القراءة والكتابة (رقم2) ومدتها **90** دقيقة. تتم تنمية المهارات القرائية لدى المتعلمين من خلال النَّص القاعدي، ونظراً لأهمية هذه المهارة، فإنَّ هذه الحصّة الثانية، تُعْنَى بجميع الموارد الأدائية والتي تمكِّن المتعلمين من تنمية مهارة القراءة الجيدة، كما يمكن أنْ تُعْتَبَر هذه الحصّة محطَّة لتعلُّم الإدماج؛ لأنَّه وبالإضافة إلى المورد الجديد الذي يرسيه المتعلم خلال كل حصة؛ فإنَّه يدمج المورد السابقة لقراءة النَّص المقترح بأداء جيد.

الفقرة المقترحة تحت أيقونة (أحسّنُ قراءتي) قد تكون جزءاً مستوحىً من النص القاعدي (نص القراءة)، أو فقرة أخرى من الحقل المفهومي نفسه لنصِّ القراءة، يجدها المعلم مناسبة لتناول الموارد الأدائي المقصود إرساؤه.

بما أنَّ هذه المحطة من نشاطي القراءة والكتابة تُعْنَى بمعالجة الظاهرة اللغوية تحت أيقونة (أركِّبُ)؛ فإنَّ التركيب يبدأ بقراءة الفقرة مع احترام علامات الترقيم، ويتضح ذلك من خلال القراءة النموذجية للمعلم. إذْ نجدُ جملة من المعلمين لا يُعِيرون اهتماماً لعلامات الترقيم، لا رسماً ولا بإبرازها تنغيماً موحياً أثناء القراءة.

ولعلّه يُعَدُّ من الواضحات للمعلم «أنَّ المشافهة لغة المجموع، وهي في سعيها المتواصل إلى التأثير على المتلقي، قد تستعين بوسائل كثيرة لغوية أو غير لغوية، كالتنغيم، والمدّ الصوتي، والإشارات والإيماءات باليد أو ملامح الوجه، وهذا ما تفتقده الكتابة التي تُعْتَبر لغة فردية خاصّة، أنها تَكُون من كاتب واحدٍ بعيد، إلى قارئ آخر بعيدٍ، ولهذا كان لابد من وجود مقابل لغوي كتابي يعوض القاص

[1] سورة القلم، الآية 1.
[2] محسن علي عطية، أساليب تدريس اللغة العربية، ص228.

أو الكاتب عما يفتقده، ويمنحه الإحساس بالتواصل والحميمية مع المتلقي، ومن هنا جاءت أهمية علامات الترقيم»[1]، لإيجاد ذلك التواصل المؤثر بين الباث والمتلقي.

يناقش المعلم متعلميه في مضمون الفقرة ليستخرج الظاهرة اللغوية (صرفية أو نحوية) دون أن يتعرض إلى تفصيل بنيتها الإعرابية أو الصرفية؛ إنما يكون ذلك ضمنياً.

فعند دراسة (**المفعول به**) مثلاً، يسأل المعلم المتعلمين:

- **ماذا أحضر الضيوف؟**
- **أحضر الضيوف الهدايا.**

تُدَوَّن الجملة على السبورة مع تلوين (**المفعول به**) دون تفسير لقاعدته النحوية، بل ينسج المتعلمون جملاً على غرار الجملة المدونة، وذلك من خلال أسئلة موجهة تنتج عنها جملاً تحوي مفعولاً به.

ولزيادة التدريب والاستثمار يُسْتغل دفتر الأنشطة للإجابة عن الأسئلة المدرجة تحت أيقونة (**أوظف التراكيب اللغوية**).

2ـ 6ـ حصّة الإدماج: ومدتها **45** دقيقة. يقدم المعلم خلالها نشاطات إدماجية تشمل أنشطة الأسبوع، وكأمثلة على ذلك يتم:

- رسم حروف؛
- كتابة كلمات من حروف مدرسية؛
- إملاء كلمات، أو إتمام أخرى ناقصة؛
- ملاحظة صور وتسميتها؛
- نسخ جمل تشتمل على ظاهرة لغوية مدروسة؛
- تشكيل حروف بالعجينة بعد إملائها من طرف المعلم.

إضافة إلى هذا ينجِزُ المتعلمون التطبيق تحت عنوان (أثري لغتي، أو أثري رصيدي اللغوي) في دفتر الأنشطة الخاص بالمتعلم. ثم إنجاز المشروع الذي يكون المتعلمون قد أنجزوه خلال الأسابيع الأربعة للمقطع التعلُّمي، وإنجاز المشروع من أهم الطرائق البيداغوجية الحديثة ذلك لأنَّها تروم تحقيق ما يلي:

- تكوين شخصية المتعلم وتعويده الاعتماد على النفس، والسَّعي إلى إبداع منتوج ما، يتَّسم بالأصالة؛

[1] علي عبد الجليل، فنّ كتابة القصة القصيرة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2007، ص78.

- المشاريع توطِّد الصلة بين الحياة المدرسية والحياة الاجتماعية، إذْ يكشف المتعلم جدوى المواد التعليمية وترجمتها على أرض الواقع؛
- إحداث التّفاعل بين مختلف الأنشطة لأنَّ إنجاز المشاريع قد يستدعي تجنيد موارد من مواد أخرى خاصة باعتماد الكتاب الموحد.

مما يُلْحَظ على المعلمين عدم الاهتمام بالمشاريع ومتابعة إنجازها، وتقديم التوجيهات للمتعلمين. إنَّ إنجاز المشاريع فيه تعويد للمتعلمين على البحث، وبذل الجهد والاعتماد على النفس؛ «لأن الأنشطة الجماعية لا تقلُّ أهمية عن الأنشطة الفردية في تعرّف المعلِّم على المتعلم، ولا سيما من حيث تعاونه مع زملائه، ومدى مساهمته البحثية الجماعية، أو المناقشات الصّفية الجماعية أو المشاركة في الألعاب الرياضية الجماعية، كما يتأكد المعلم من مدى احترام الطالب لآراء زملائه»[1].

2ـ 6ـ حصة الإنتاج: ومدتها45 دقيقة. هي حصة من الحصص التي يتعلم فيها المتعلم الإدماج بعد حصتي الإنتاج الشفوي وتحسين القراءة.

لقد تميز نشاط التدرب على الإنتاج الكتابي في الكتاب بميزة التدرج بدءاً من ترتيب كلمات الجملة الواحدة إلى ترتيب نص مشوش، ثم بناء حوار بسيط بين شخصين، ثم التَّعْبَير عن صور تمثل مشاهد مُثيرة لاهتمامات المتعلمين، علماً أنه يمكن للمعلم بناء وضعيات أخرى تستوفي شروط التدريب على الإنتاج الكتابي، خاصة ما تعلق بمراعاة اهتمامات وميول المتعلمين، واعتماد سندات معينة على التعبير. ومن أمثلة التدرب على الإنتاج الكتابي في كتاب المتعلم للغة العربية، نأخذ ـ من المقطع الرابع، الوحدة الأولى ـ المثال التالي[2]:

رتب الجمل ورقمها:

- يصفِّر الحكم معلناً عن بداية المباراة؛
- يستمِعُ الفريقان للنشيد الوطني؛
- في نهاية المباراة يتصافحُ اللاعبون؛
- يحاول اللاعبون تسجيلَ أهدافٍ.

[1] أحمد سعادة جودت وآخرون، التعلم النّشط بين النّظرية والتطبيق مرجع سابق، ص114.
[2] كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، للسنة الثانية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2016، ص75.

نَلْحَظُ أنَّ مثل هذا الإنتاج يستهوي المتعلمين، ويجذب اهتمامهم وميولهم. إضافة إلى التدرب على الإنتاج الكتابي في كتاب اللغة العربية؛ يقوم المتعلمون، بإنجاز التطبيق على دفتر الأنشطة، وهو تحت عنوان (**أنتجُ كتابياً**)، ولنأخذ ـ لتوضيح ذلك ـ المثال التالي[1]:

أربط بين السؤال وجوابه:

– **هل حضّرتم الحلوى؟** – **أين أنتِ يا سلمى؟** – **كم عدد السيارات؟** – **متى وصل الموكب؟**	– **كثيرة الواحدة تلوى الأخرى.** – **لقد وصل باكراً.** – **نعم، وهي لذيذة جداً.** – **أنا هنا أرتب الهدايا مع أختي.**

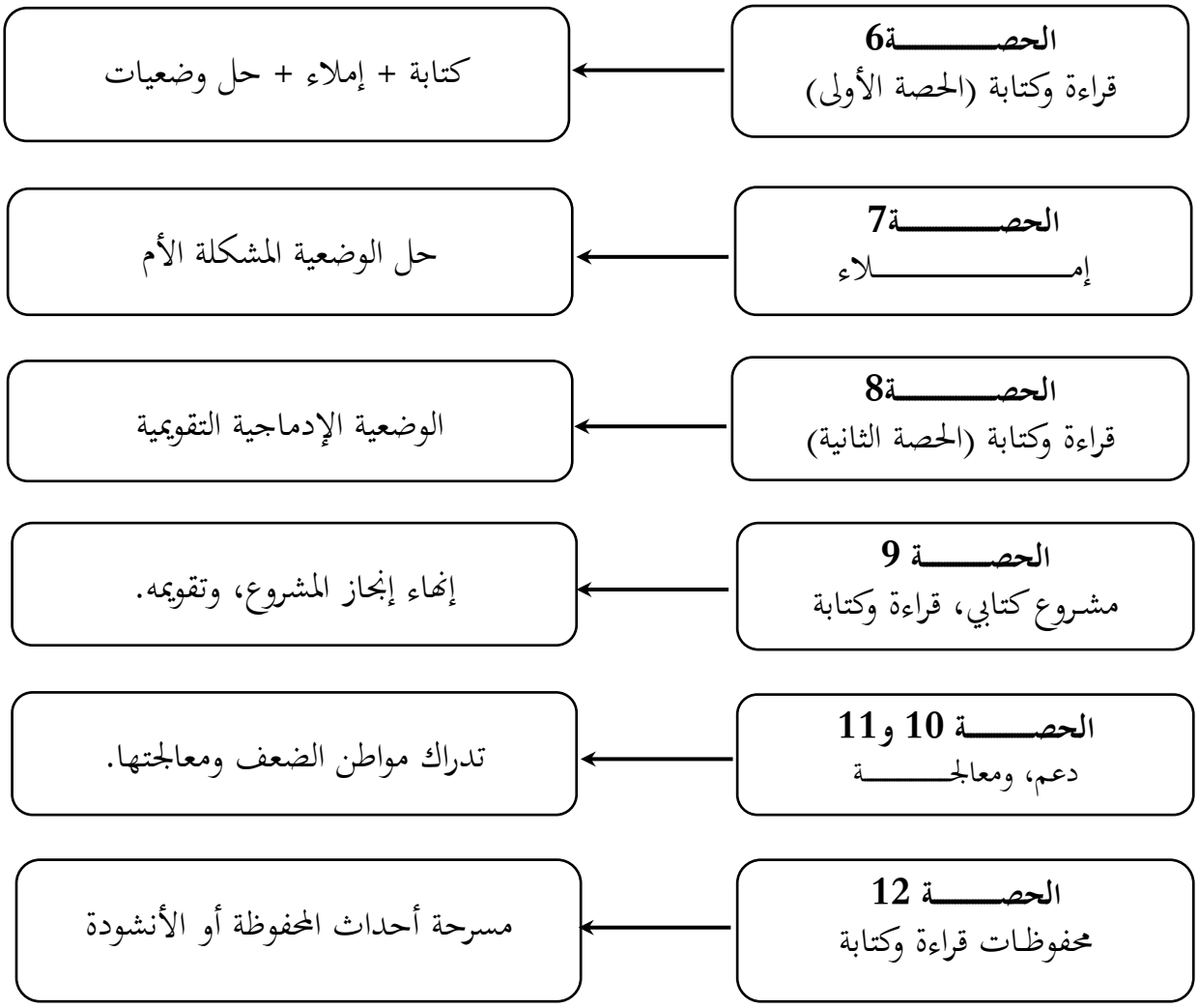
الإدماج المقطعي: ينظم الوقت في الأسبوع الرابع المخصَّص للإدماج والتقويم بشكل مرن، إذْ تتغير سيرورة الحصص وفق متطلبات الأنشطة المدرجة في مستويي (الأولى والثانية)، وبحسب الأهداف المتوخاة وحاجات المتعلمين، مع التأكيد على ضرورة تخصيص حِصص للمعالجة البيداغوجية.

مقترح توزيع حصص اللغة العربية على أسبوع الإدماج: يأخذ توزيع نشاطات الإدماج، مراتب حصص بناء التعلمات ذاتها خلال الأسبوع، وذلك لترسيخ تعلمات كل حصة، وتحقيق الكفاءة المرحلية من خلال مجموع الكفاءات الختامية.

وتوزيعها يجب أن يكون على الشكل التالي:

الحصة الأولى فهم المنطوق والتعبير الشفهي.	استذكار القصص المنطوقة + استعمال التراكيب والصيغ في وضعيات دالة.
الحصة الثانية التعبير الشفهي	توظيف الصيغ والتراكيب
الحصتان 3و4 إنتاج شفوي، وقراءة	قراءة النصوص الثلاث + أفهم وأجيب لأسبوع التقويم + مراجعة حروف المقطع.
الحصة5 محفوظات	التركيز على استظهار المحفوظة أو الأنشودة، ومسرحة أحداثها

[1] دفتر الأنشطة في اللغة العربية والتربية، والتربية المدنية للسنة الثانية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2016، ص18.



ولتحقيق الكفاءة العرضية (الأفقية) بين المواد، وخاصة اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتربية المدنية، فإنَّ واضعي المنهاج قد جعلوا الكفاءة الختامية بين المواد (الأنشطة) الثلاثة واحدة، وذلك لشدة العلاقة بين هذه المواد وعليه أُطْلِقَ على كتاب التلميذ (الكتاب الموحَّد) لأنَّه جمع بين المواد الثلاثة جملةً.

المقاربة النصية في التعليم الابتدائي:

علمنا أنَّ المقاربة النصية هي المرتكز والمنطلق لتعلُّم جميع مهارات اللغة العربية؛ ولكي نبيِّن أهمية المقاربة النصية في تعلُّم مهارات اللغة ندرج ـ بعد التعريف قبلاً بمفهوم المقاربة النصية وأهميتها ـ درساً تطبيقياً في السنة الثانية.

إنَّ مواكبة التطور التكنولوجي، والتطور المعرفي؛ تقتضي النهوض بحقل التربية والتعليم؛ لأنه المصدر الذي يمدُّ المجتمع بالعناصر البشرية الفاعلة في كل مجالات الحياة: الاقتصادية والاجتماعية

والأدبية...فالثروة الحقيقة ـ إذاً ـ لم تعد تلك الثروة الطبيعة؛ بل الثروة البشرية المتعلِّمة المنتجة، فهي رأس المال الدائم الذي تشرئبُّ به رؤوس الدول في العصر الحديث.

من الركائز التي يقوم عليها المجتمع البشري (اللغة)، فاللغة هي الهويَّة، وحين تُنْسَخُ الهوية وتُمْسَحُ يندثِر المجتمع. وهذا ما كان دافعاً من دوافع إصلاح منظومتنا التربوية، منذ سنة **1965** إلى الإصلاح الأخير الذي وُضِعَ حيز التَّطبيق منذ يناير **2015**.

لقد عَمَدَتْ منظومتنا التربوية ـ في الإصلاحات الأخيرة ـ إلى التدريس بالمقاربات الجديدة، المقاربة التفاعلية والاجتماعية، والمقاربة بالكفاءات، والمقاربة بالمشاريع، والمقاربة النصية.

فما هو واقع تجسيد المقاربة النَّصية في التعليم الابتدائي؟ للإجابة عن ذلك ننطلق من الإشكال التالي:

- لِمَ المقاربة النصية في التعليم الابتدائي؟
- هل يتم تفعيل المقاربة النصية في التعليم الابتدائي؟
- هل يعي أستاذ المدرسة الابتدائية ماهية المقاربة النصية؟

ماهية المقاربة النصية:

المقاربة النصية l'approche textuelle: تتشكل المقاربة النصية من لفظين (المقاربة، والنص).

المقاربة: مصدر الفعل (قارب)، «وقارب الخطو داناه... والمقاربة والقراب: المشاغرة للنكاح»[1] «النص أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها، ومنه قيل: نَصَصْتَ الرَّجُلَ إذا استقصيْتَ مسألته عن الشيء؛ حتى تستخْرِجَ كل ما عنده»[2]، ومن تلازم الصفة للموصوف في مصطلح (المقاربة النصية) نستشفُّ أنَّ المعنى يشير إلى الدُّنُوِّ من النص والصِّدق في تحليله، والابتعاد عن الحكم المسبق عليه.

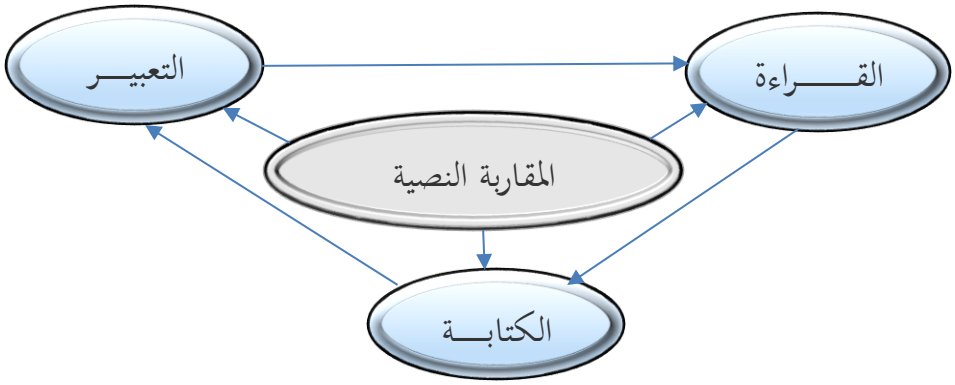
والمقاربة النصية تعني مجموع التصورات والمبادئ والاستراتيجيات، التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمـــــه.

1 ابن منظور، لسان العرب (ق.ر.ب)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مج1، ط1 ،2005، ص611 -612
2 المصدر نفسه، مج4، ص540.

«وتعني تصوُّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة، أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعَّال والمردود المناسب، من طريقة ووسائل، ومكان وزمان، وخصائص المتعلم، والوسط والنَّظريات البيداغوجية»[1].

أما النَّص؛ فيعني مجموعة التصورات والمفاهيم والقواعد المرتبطة بالنص؛ باعتباره وحدة أساسية للفهم والإفهام والتأويل والتحليل والإنتاج.

إذاً المقاربة النَّصية بيداغوجياً، تعني جعل النص محوراً تدور حوله جميعُ أنشطة اللغة العربية، إذْ بذلك تبدو الصلة الفعلية بين أنشطة: القراءة، والتعبير، والكتابة من أجل التواصل. ويمكِنُنَا التمثيل لهذه العلاقة المحورية بالخطاطة التالية:



إنَّ تطبيق المقاربة النصية يخدم **وظيفتين**:

تتعلق الأولى بالتلقي والفهم، فبواسطة دارسة النصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها وقصدية أصحابها، وفي مستوى أكثر تجريداً ندرك الآليات المتحكمة في تعالق البنيات النصية.

أما الثانيـــة فتتعلق بالإنتاج، فبمجرد فهم الكيفية التي تَشْتَغِلُ بها النصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها، يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتماسك.

من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص:

تهتم المقاربة النصية بدراسة النص ونظامه، حيث ينصبُّ التحليل على النص جُمْلَةً، لا على دراسة الجملة في حدِّ ذاتها، حيث إنَّ تعلم اللغة هو عبارة عن التعامل معها بوصفها خطاباً متناسقاً منسجماً، غير متوقف على مجموعة الجمل المتتابعة «إنَّ النص يرتبط ـ من حيث هو لغة ـ مع اللسانيات بعلاقة تصير فيها اللسانيات نفسها لغةَ دراسة، نتحدث بها عن النص كلغةٍ أولى، ولكن

1 ينظر، فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط،2005، ص25.

هذه العلاقة لا تجعل من نظام النص نظاماً مطابقاً لنظام اللسانيات، لأنَّ طبيعة العلاقة بينهما تقوم على المحاورة والتشابه لا على التقمص والمطابقة»[1]، إذْ إنَّ لسانيات الجملة تهتم بثلاث مستويات:

- المستوى الصوتي؛
- المستوى النحوي؛
- المستوى الدلالي؛

كما تهتم لسانيات النص بالمستويات ذاتها، لكن لا تضعها على صعيدٍ واحدٍ مع مستويات لسانيات الجملة «ولقد درس **تودوروف** هذه القضية؛ وأوضحها من خلال سمات النص وأنساقه، حيث تنجلي بذلك نظرة اللسانيات إلى النص في مقابل نظرتها إلى الجملة، ففي النص ثلاث سمات وهي:

- **السمة الشفوية**: وتشمل العناصر الصوتية والقاعدية.
- **السمة النحوية**: وتركز فيها على العلاقة القائمة بين وحدات النص جميعاً.
- **السمـة الدلالية**: وترتبط بالمضمون الدلالي الذي يجمع بين الجمل والسياق ومقاصد المتكلم»[2]

إذاً النص ـ بالتالي ـ مجموعة من الجمل المترابطة المنسجمة، وليس تتابعاً اعتباطياً للألفاظ والجمل؛ بل تتابعٌ تتعالقُ فيه الجمل وتتكاتف لتتحقَّقَ العلاقة الاتساقية في نسيج النص.

والمقاربة النصية ترتكز على أساس الانطلاق من النص لا الجملة، إلا أنَّ ذلك لا يتم إلَّا عند التحكم في آليات تناسق أجزائه وترابطها، وبالتالي التمكن من القدرة على إنتاج النص. وهذا ما نعني به الاتساق؛ أي الترابط الوثيق بين الأجزاء التي تشكل النص، وذلك يتحقق من خلال العلاقات التركيبية والأسلوبية، وحلقة الروابط المعنوية والمادية، والمحتويات الدلالية ودرجات التنغيم الأدائي. فمصطلح المقاربة النصية إذاً، هو مولود اللسانيات.

المقاربة النصية لتعليم اللغة العربية في مناهج الإصلاح التَّربوي الأخير:

اعتمدت المناهج القديمة في تعليم اللغة العربية على قواعدها بالأساس، لتحقيق المِلَكَة بعد ذلك، وهدا المنهج لا يليق باللغة العربية؛ بل لا بدَّ من الملكة أولاً، ومنها الوقوف على جزئياتها، بل قواعد صناعتها؛ لذلك جاءت المناهج، فَبُنِيَتْ على مبدإ بيداغوجيا الإدماج (المقاربة بالكفاءات)، والمقاربة

1 منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص118-119.
2 المرجع نفسه، ص119.

بالكفاءات تعتمد في كفاءة اللغة العربية على المقاربة النصية، وهي بدورها تهتم بالمعرفة والاستعمال اللغوي الذي يؤكد على أنَّ مفهوم البنية متوقف على السياق والعلاقات داخل النص.

ولكي يتجلَّى لنا واقع تطبيق هذه المقاربة في التعليم الابتدائي، نتناول إجراءها تطبيقاً في السنة الثانية ابتدائي.

المقاربة النصية في الطور الأول (السنة الثانية ابتدائي):

حدَّدَ واضعو المنهاج الجديد أنماطاً نصوصية، تتناسب والمستوى العقلي لمتعلمي كل طور من أطوار التعليم الابتدائي، وأنماط النصوص المقترحة للطور الأول مبيَّنة في الجدول أدناه[1]:

الطـــــــور	الطـــــــور الأول	
المستـــــــوى	الأولى ابتدائي	**الثانية ابتدائي**
النمط المقـــــرر	الحواري	**التوجيهي**

إذا كان النمط الحواري يناسب متعلمي الأولى ابتدائي؛ لأنهم أمْيَلُ في بدء حياتهم المدرسية، وما قبل المدرسية إلى الحوار، وهو في الآن ذاته مشجع لهم على الأداء الكلامي؛ فإن النمط التوجيهي (الإيعازي الإرشادي) يوافق مستوى الثانية ابتدائي، ذلك لأنه يعلِّم المتعلِّم طرائق التفكير، والتمييز بين ما هو إيجابي، وما هو سلبي، كما أنَّه يدفع المتلقي إلى اكتشاف العبر التي ينبغي الاقتداء بها.

النمط التوجيهي الإرشادي: يمتاز بالترتيب والتسلسل المنطقي، يخلو من المشاعر أو العاطفة، فهو يأتي للنصح والإرشاد والتوجيه فحسب، يخاطب أكبر فئة من الناس لحثهم على القيام بفكرة معينة، أو نهيهم عن تصرف محدد، ويتضمن توجيهات وإرشادات لإفادة السَّامع أو القارئ حول القضايا التي تهمه، أو مجتمعة بصورة عامة، لغة النمط التوجيهي واضحة ودقيقة، تخلو من استخدام المجاز والتشبيهات، كما يمكن أنْ يحتوي على صور توضيحية ورسوم إرشادية مع مراعاة تنوع أحجام الحروف وألوانها وأشكالها، وظهور بعض العبارات وبروزها عند الطباعة؛ بهدف لفتِ النظر والدفع إلى الدقة والتركيز وقوة الاستجابة.

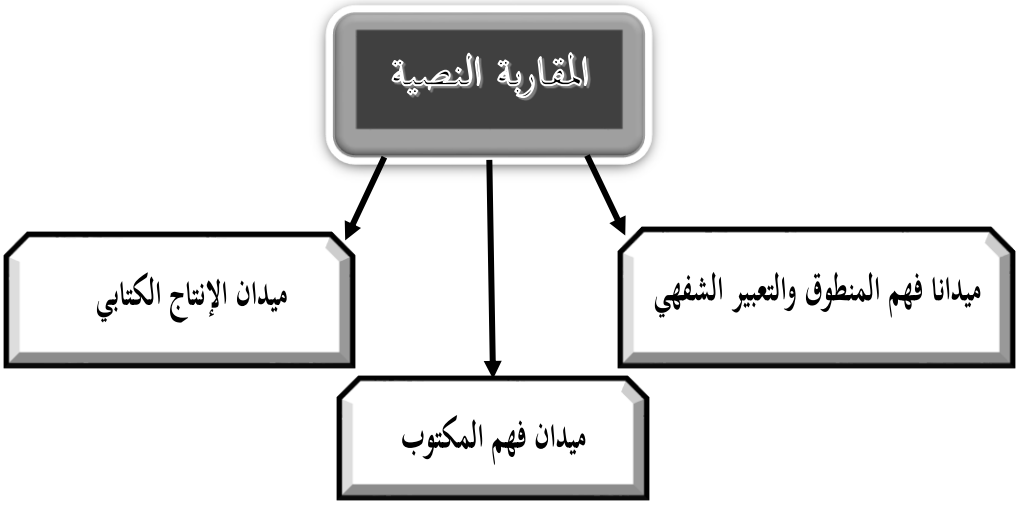
1 الوثيقة المرافقة المناج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2016، ص06.

من مؤشرات النمط التوجيهي:

- استعمال ضمائر المخاطب وأساليب النفي والإغراء والتحذير.
- استعمال ألفاظ طلبية مثل:(ينبغي، يلزم، يقتضي، يَجِبُ...)
- استعمال الجمل القصيرة الواضحة الدلالة.
- تواتر الأفعال المضارعة الدالة على المستقبل.

ولتحقيق المقاربة النصية عمد واضعو منهاج اللغة العربية إلى تناول المضامين من خلال أربعة ميادين: **ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفهي، ميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي)**. والميدان هو «جزء مهيكل ومنظم للمادة قصد التعليم، وعدَدُ الميادين يحدِّد الكفاءات الختامية التي تتحقق في ملمح التخرج»[1].

يمكن التمثيل لهذه **الميادين** بالخطاطة التالية:



يبدأ المقطع التعليمي[2] ـ والذي يمتدُّ شهراً كاملاً ـ بوضعية مشكلة (الوضعية الأم) وتكون شاملة للموارد التعلمية المستهدفة، من خلال المهمَّات التي تتفرع عنها. حيث تُتَنَاولُ مهمَّة واحِدة في الأسبوع، ليكون حلّ الوضعية في نهاية المقطع. ويتم تناول الأنشطة المذكورة في الميادين الأربعة بشكل تراتبي خلال كل وحدة تعلُّمية في المقطع.

1 منهاج مراحل التعليم الابتدائي، جميع الأطوار، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر د.ط ،2016، ص09.
2 المقطع التعلُّمي هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الوضيعات والأنشطة والمهمات. يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة، وتعتمد المقاطع التعلمية سيرورة واحدة. ينظر، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط،2016، ص28.

أولاً– ميدان[1] **فهم المنطوق والتعبير الشفهي**: لماذا فهم المنطوق؟ ذلك لأن الطفل في هذه المرحلة بحاجة إلى إقامة لسانه ــ في البدء ــ على اللغة الجديدة، التي تتميز ببعض الاختلاف عن اللهجة العَامية، ولا تتحقق له هذه الكفاءة الأولية إلَّا عن طريق السَّماع، باعتباره ملَكَة لغوية تسعى المناهج اللغوية لتنميتها و«السمع أبو الملكات اللسانية»[2]، والتمكُّن من هذه الملكة يسْهِم في تحقيق ملكتي الإنتاج الشفوي والكتابي؛

وتندرج تحت هذا الميدان ثلاث أيقونات:

أ- **أيقونة أستمع وأفهم**:

يعتمد المعلم في فهم المنطوق (استمع وأفهم) على نَصّ مدرج في دليل الكتاب يلقيه على مسامع المتعلمين، بعد أنْ يهيئ ظروف الاستماع. ويراعي الأستاذ أثناء إلقاء النص، جهارة الصوت، والانفعال مع المحتوى بتمثيل المواقف، وتنغيم الصوت؛ لإثارة المتعلمين وجلب انتباههم، وبعدها يطرح أسئلة موجهة تتعلق بالنص المسموع، تُعَالِجُ فهم المعنى الظاهر والمعنى الضمني.

ب - أيقونة أتأمل وأتحدث:

في هذه الأيقونة يتم التعبير عن المشاهد بحرية، ثم التعبير الشفهي الموجه بأسئلة هادفة، توجه المتعلمين للتعبير عن مضمون المشاهد التي تُسْتَمدُّ من الحقل المفاهيمي للنص المنطوق. إذْ من خلال استثمار معطيات النص المنطوق. يتم تدريب المتعلمين على استعمال المعجم العربي، وذلك دون تقييد بصحة التعبير.

ج - أيقونة أستعمل الصيغ وأركب: ويتم من خلالها إرساء موارد لغوية تُسْهِم في تنمية مهارة التعبيــر لدى المتعلمين، وتتعلق بالصيغ التعبيرية. يتم استنباط الجملة المقصودة من النص، والتي تتضمن الظاهرة اللغوية، ومن الجملة تُسْتَنْبَطُ الصيغ المقصودة، ثم يتدرب المتعلمون على استعمالها في سياقات مختلفة، وينجزون وضعيات على دفتر الأنشطة تحت عنوان أوظف الصيغ والتراكيب.

1 الميدان :جزء مهيكل ومنظّم للمادّة قصد التعلُّم، وعدَدُ الميادين في المادّة يحّدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخّرج. ويتضمَّن هذا الإجراء التكفل الكلّي بمعارف المادَّة في ملامح التخّرج، ينظر كتاب مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط،2016، ص9

2 ابن خلدون المقدمة، ص339

وفي تناول التراكيب مع هذا المستوى (السنة الثانية)، المطلوب هو أن يحاكي المتعلم النماذج التركيبية، وينسج على منوالها، ثم يعمل على تجنيدها ودمجها في وضعيات دالة. إذْ ليست الغاية إدراك القاعدة النحوية مع هذا المستوى؛ بل تدريب المتعلمين على تركيب جملٍ تحوي الصيغة المرادة أي توظيف الصيغة فقط.

في هذا الفعلِ تدريبُ المتعلمين على ملَكَةِ تركيب الألفاظ للعبارة عن المعاني، وهذا ما ذهب إليه العلامة ابن خلدون حيث يقول: «اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذْ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة، أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فاذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة؛ ومراعاة التأليف الذي يطبِّقُ الكلام على مقتضى الحال؛ بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع»[1].

يمتدُّ نشاط فهم المنطوق والتعبير الشفهي تسعين دقيقة، دونما اعتبار لحواجز الزمن بين النشاطين، ويتضح من خلال تناول هذين النشاطين تجسيد المستويات الآتية:

المستوى الصرفي؛

المستوى النحوي؛

المستوى الدلالي.

غير أنَّ التناول لا يكون مرتكـــزاً على المفردات والصيغ معزولة عن سياقاتهـــا، وإنما من خلال نسيج الجمل المشكلة للنص.

ثانياً ـ ميدان فهم المكتوب: يتم في هذا الميدان تناول الأيقونات التالية:

ا- **أيقونة أقـــرأ**: وهي عبارة عن نشاط لإرساء موارد فهم المكتوب من خلال نشاط القراءة، فالقراءة والكتابة وظيفتان متعاكستان كل منهما تؤدي إلى الأخرى، يقول منذر عياشي: «ثمة فعّاليتان للمتعة، تنطلق منهما كل عملية إبداعية: الأولى وهي فعالية القراء. والثانية وهي فعالية الكتابة، ولقد نَعْلم أنّ هاتين

1 ابن خلدون المقدمة، ص 344

الفعّالتين وجهان لفعل واحد؛ فالقراءة لا تنفك تدور في فلك الكتابة؛ بل هي الكتابة، ولكن بطريقة أخرى، والكتابة لا تنفك بدورها تدور في فلك القراءة؛ بل هي قراءة، ولكن بطريقة أخرى»[1].

والقراءة بحق مفتاح التعليم والتعلّم، فهي النشاط المحوري لجميع أنشطة التعليم؛ باعتبارها حامل لموارد المادة.

وتستهدف القراءة في **مستوى الثانية ابتدائي** مقاصدَ منها[2]:

ـ إثراء القاموس اللغوي للمتعلمين؛

ـ مهارتا التحليل والتعليل؛

ـ تنمية مهارة القراءة عند المتعلمين؛

ـ تنمية الاسترسال في القراءة مع ضبط مخارج الحروف؛

إنّ للقراءة فضل كبير في تنمية التفكير وإعمال العقل، كلَّما رغبنا المتعلمين في القراءة التي تلبي ميولهم الفكري؛ زادَ نهمهم وشوقهم للبحث وإثراء معارفهم، فشتان بين محبٍّ للقراءة وعازفٍ عنها «قال أبو عمر بن العلاء: ما دخلتُ على رجل قط؛ ولا مرَرْتُ ببابه، فرأيته ينظر في دفتر وجليسهُ فارغ اليد، إلَّا اعتَقَدْتُ أنّه أفضلَ منه وأعقل»[3]، لذلك كان الأَولَى الاهتمام بالقراءة في التعليم الابتدائي، وهي تقتضي بالضرورة العِلْم المسبق برموز الكتابة.

من خلال الأيقونة (**أقْرَأُ**) يتم تناول العناوين التالية: **أفهم النص، ومعاني المفردات**. حيث يلجأ الأستـــــاذ ـ بعد قراءة النص ـ إلى طرح أسئلة دقيقة حول النص لتنشيط التفكير عند المتعلمين ودفعهم إلى استيعاب المضمون. كما يعمل على إثراء قاموسهم اللغوي بالمفردات المحدَّدَة؛ من خلال شرحها وتوظيفها في جمل، ومن خلال هذين العنوانين يُتَرجَّى تحقيق المستوى الدلالي عند المتعلم.

ما يُلْحَظُ من خلال الاطلاع على منهاج السنة الثانية للغة العربية، وكذا دليل الكتاب؛ غياب القراءة الصامتة، ما عدا ذِكْرٌ لها ضمن أنواع القراءة في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ولم تشِرِ الوثيقة إلى استعمالها أو إبراز أهميتها؛ وإنما إشارة إلى ماهية القراءة الصامتة لا غير.

---

[1] منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، مرجع سابق، ص5

[2] دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مرجع سابق،ص30

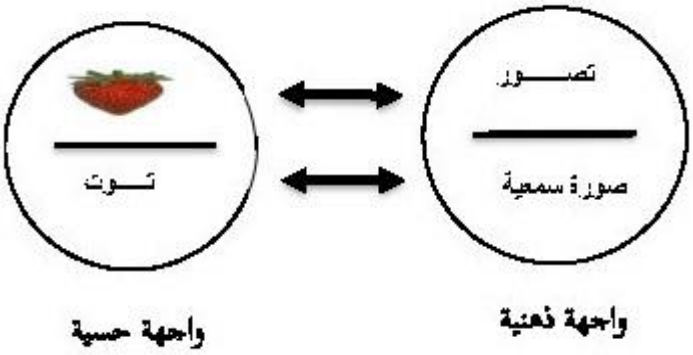
[3] الجاحظ، كتاب الحيوات، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ج1، ط2، 1965، ص60

فمهارة القراءة الصامتة، لا تُفَعَّل في حصة القراءة فحسب، فالطالب يقضي معظم الساعات في ممارسة عملية التعلم، فهو يقرأ مسائل الرياضيات، والتربية الإسلامية، والعلوم ...في كل هذه الأنشطة يقرأ بالضرورة قراءة صامتة، والتي هي عبارة عن «استعمال الرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ، وفي القراءة الصامتة تَلْتَقِطُ العين الرموز المكتوبة، والعقل يُتَرْجِمُهَا، ولا عمل لجهازِ نطقِ الإنسان فيها؛ فلا صوت، ولا تحريك للسان أو الشفتين»[1]، إنها وسيلة التركيز والتمعُّن والتفكير، والمتعلم يوظف القراءة الصامتة بكثرة في حياته، لذا وجب الحث عليها والاهتمام بها، فإنَّ ذلك مما يدفع إلى الإدمان على القراءة والإفادة منها. ولقد وَرَدَ في الدعوة إلى القراءة عامة، أقوال لمشاهير كثر، نذكر منها: «سئل فولتير الفيلسوف الفرنسي الشهير عمن سيقود الجنس البشري، أجاب: الذين يعرفون كيف يقرأون»[2]، وقال الفيلسوف الصيني كونفوشيوس: «مهما بلغت درجة انشغالك، فلا بد أنْ تجدَ وقتاً للقراءة، وإنْ لم تفعل، فقد أسلمت نفسك للجهل بمحض إرادتك»[3].

ب ـ أيقونة أكتشفُ وأميزُ: ينطلق المتعلم من قراءة النص أو الفقرة، ليستخرج الجملة، ويتم تقطيعها لاستخراج الصوت المراد تناوله، ذلك لأنَّ النطق السليم للأصوات يُعْتَبر مؤشراً من مؤشرات القراءة الجيدة وقد أُولِيَ جانباً من الاهتمام، ليتمكن المتعلمون من ضبط مخارج الأصوات، إذْ تعمَّد واضعو المنهاج تناول الحروف حسب مخارجها، مثل:(**س، ز**) (**ط، ت**) كلُّ حرفين يتمُّ تناوُلهما معاً، والغاية من هذا النشاط دعم ما اكتسبه المتعلم من حروفٍ في السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

يكتب المتعلمون الحروف على كراساتهم، لترسيخ صورة الحرف وربطه بالصورة الصوتية الصحيحة له، وقد رأيت أنَّ الأجدى أنْ يكتب المتعلم دوماً كلمة ذات دلالة ــ بعد كتابة الحرفين المقررين ــ تتشكَّلُ من الحروف التي سبقت دراستها، فمثلاً، حين يدرس المتعلمون الحروف (**س، ز، ت، ط**) تشكل لهم كلمات من هذه الحروف المدروسة ذاتها، مثل: (**زيت، توت**) وذلك قصد تدريب المتعلمين على ربط الدال بالمدلول، فتصبح الواجهة الذهنية عند المتعلم تقابلها الواجهة الحسية. والخطاطة التالية توضح ذلك:

1 سعيد عبد الله لافي. القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص15
2 ساجد العبدي، القراءة الذكية، الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 2007، ص24
3 المرجع نفسه. ص29



حين نقوم بهذا الفعل التربوي، فإننا نعلّم المتعلم كيف يركّب كلمات من الحروف، حيث تكون هذه الكلمات ذات معنى. هكذا يتحقق عنصر من عناصر فهم المكتوب من خلال المقاربة النصية.

ج ـ أيقونة أحسن قراءتي: تتم تنمية المهارات القرائية عند المتعلمين من خلال النّص القاعدي (نص القراءة) ويُعْتبر هذا النشاط بمثابة محطة لتعلُّم الإدماج، لأنه بالإضافة إلى الموارد الجديدة، فإن المتعلم يدمجُ الموارد السّابقة لقراءة النص المقترح بأداء جيد. والنص المقترح في كتاب المتعلم قد يكون عبارة عن جزءٍ مستوحىً من النص القاعدي (نص القراءة)، أو نصاً آخر من الحقل المفاهيمي لنص القراءة نفسه، ويعْطِي المنهاج للمعلِّم الحرية في أنْ يقترح نصاً ينتمي للحقل المفاهيمي ذاتـــه[1].

ثالثاً. ميدان التعبير الكتابي: يتم تناول هذا الميدان من خلال الأيقونات الآتية:

أيقونة أتدرب على الإنتاج الكتابي: ويهتم هذا النشاط بالتدرب على الإنتاج الكتابي، بدءاً من ترتيب كلمات الجملة الواحدة، إلى ترتيب نصٍّ مشوش، ثم بناء حوار بسيط بين شخصين. والوضعيات المقترحة ليست إلزامية، إذْ يمكن للمعلِّم بناء وضعيات أخرى تستوفي شروط التدريب على الإنتاج الكتابي، وللإشارة فإنَّ هذا النشاط هو للتدريب وليس للتقويم، وعملية التدريب تتطلب المرافقة والتوجيه المرن من طرف المعلِّم.

يُعْتَبَرُ الإنتاج الكتابي نشاط إدْماجي بالضرورة، فيه يستجمع المتعلِّم قدراته ويوظف مكتسباته المتصلة بمختلف الأنشطة؛ بوصفها كفاءة تحَقَّقَتْ من خلال التعبير الشفهي، القراءة، التراكيب، والصيغ الصرفية.

والغاية من الإنتاج الكتابي[2] في ضوء المقاربة النصية، هي التواصل بين المتعلمين كتابة ومشافهة في فضاء المدرسة وخارجه؛ للتعبير عن العواطف والمشاعر. والإنتاج الكتابي نوعان:

ـ **وظيفي**: وهو الذي يكْثر اعتماده في الحياة اليومية، كالمراسلات الإدارية، أو ملء استمارات، أو كتابة شعارات، وفائدته دوماً وظيفية.

[1] ينظر دليل كتاب السنة الثانية، لغة عربية، تربية، إسلامية، مرجع سابق، ص31.
[2] ينظر المرجع نفسه، ص31.

ـ **إبداعي**: وهو الذي يتصف بحسن السَّبك وجودة العبارة، واختيار الألفاظ، كما يستعمل فيه الخيال «ويفصح فيه المتعلم عن مشاعـــره وخلجات نفســـه، ومكنوناتها، فيترجمها بعبارات منتقاةٍ، جيدة النسق، بليغـــة اللفظ، حسنة التأليف، مستوفيـــة شروط السَّلامة اللغوية والنحوية، مترابطة الأفكار، لتنتقل بيُسرٍ من ذهن المتعلم إلى أذهان الآخرين»[1].

هذا مما نسعى إلى تحقيقه في الناشئة بمدارسنا الابتدائية خاصة، لأنها نقطة الانطلاق لصناعة الرجال الذين يحملون على عاتقهم بناء مجتمع سليم مزدهر.

الإنتاج الكتابي في الطور الأول ــ حسب المنهاج الجديد ــ غايته وظيفية، بحيث نمكِّن المتعلم من القدرة على ربط الدال بمدلوله. كما أنّ له غاية إبداعية، فحين يلاحظ المتعلم مشهداً، فيعبّر عن محتواه شفاهياً، ثم يترجم مقاله إلى رموز في شكل جمل بسيطة متناسقة منسجمة، يكون إذْ ذاك عمله إبداعاً يوازي مستواه العقلي.

والإنتاج الكتابي ــ في الطور الأول عامة ــ يأتي كحل جزئي للوضعية المشكلة[2](الوضعية الأم)، هذه الوضعية التي تتحقق على مستوى ثلاث مواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، وقد جمعت في كتاب موحد. وكانت الغاية تفاعل هذه المواد فيما بينها لتجسيد الكفاءة العَرْضِيَة (الأفقية) ذات الطابع الفكري، والطابع المنهجي، والطابع التواصلي، والطابع الشخصي الاجتماعي، وتحقيق هذه الكفاءات يؤدي إلى تحقيق الكفاءة الختامية لكل ميدان من الميادين الأربعة.

يُخْتم المقطع التعلمي بعد ثلاث وحداتٍ بأسبوع الإدماج والتقويم (الأسبوع الرابع)، ويتم خلاله إنجاز وضعيات تعلمية على دفتر الأنشطة، تحت العناوين الآتية:

- أوظف الصيغ؛
- أفهم وأجيب؛
- أوظف التراكيب اللغوية؛
- أثري لغتي؛

1 محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر، دط،1998، ص35.
2 الوضعية المشكلة، هي وضعية تقدَّم في بداية المقطع، وتكون شاملة للموارد التعلمية، من سماتها أنها مركبة وتعمل على تحفيز المتعلمين لإرساء الموارد التعلمية وتجنيدها بشكل واضح، من أجل حلها في نهاية المقطع، يُنْظَر، دليل الكتاب، السنة الثانية ابتدائي، مرجع سابق، ص 28.

- خط (رسم الحروف الستة المدروسة خلال المقطع)؛
- إملاء (أسمع جيداً وأكْتُبُ)؛
- أنْتجُ كتابياً؛

إضافة إلى هذه الوضعيات في اللغة العربية، تُنجَزُ وضعيات أخرى على الدفتر نفسه في التربية الإسلامية، والتربية المدنية. بإنجاز هذه الوضعيات يكون المتعلم قد حقق الكفاءات الختامية لكل ميدان من الميادين السالفة الذكر (**ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفهي، ميدان فهم المكتوب، ميدان التعبير الكتابي**) ولإبراز آلية تنفيذ حصة تدريسية من ميدان فهم المكتوب نُدْرج (المذكرة)التالية:

الميدان: فهم المكتوب **المقطع التعلمي:** العائلة **النشاط:** قراءة وكتابة **مركبات الكفاءة:** يقرأ المتعلم النص. يميِّز بين الحروف المتشابهة. القيم: إحياء المناسبات، صلة الرَّحم، التعاون ...	**المدة: 90د** **الكفاءة الختامية:** يقرأ المتعلم نصوصاً يغلب عليها النمط التوجيهي، قراءة سليمة دون تهجي. **الحصة: 6** **الوسائل التعلمية:** السبورة، الكتاب، الألواح،....

المراحل	الوضعيات التعليمية التعلّمية	مؤشرات الكفاءة
مرحلة الانطلاق	يلخّص النص المقروء من خلال أسئلة موجهة؛ لتحديد الأفكار الأساسية. • ماهي المناسبة التي تحدث عنها النص؟ • كيف حضرت العائلة للمناسبة؟ • كيف عبرت سلمى عن حبها لأخيها؟	ـ يتذكّر المعنى العام للنص بالإجابة عن الأسئلة.
مرحله بناء التعلُّمات	**1 ـ أكتشفُ وأميزُ:** يُعْنَى النشاط بمعالجة الظاهرة اللغوية، وهي التمييز بين الحروف المتقاربة المخرج، والمتشابهة رسماً (**د.ذ**). يمكن تنفيذ النشاط وفق الطريق التالية: أ . **عرض النموذج:** ـ قراءة النص قراءة صامتة، ثم سؤال الفهم العام. ـ قراءة نموذجية، ثم فردية من بعض المتعلمين. ـ استنباط الجملة المعروضة من خلال المناقشة، (ما الشيء الذي أعدَّه أهل العروس؟) ـ قراءة الجملة المعروضة في الكتاب. **(أعْدَدْنا حلوياتٍ لذِيذَة)** ـ تحليلها إلى كلمات، والتركيز على الكلمتين: أعدَدْنا ولذيذٌ، ثمّ التفكيك إلى مقاطع صوتية جماعياً على السبورة، ثم فرادى على الألواح. ـ تحديد الحرفين وقراءتهما. ب . **الاستجابة الموجهة:** تثبيت المهارة على النحو التالي: ـ قراءة كلمة أعددْنا مع تكْرار الصوت (**د دْ**) . (**دَ دْ**) **أعدَدْنا**. ـ قراءة كلمة لذِيذٌ مع تكْرار الصوت (**ذي**) (**ذي**)...**لذيذٌ** ـ يردّد المتعلمون الصوت الذي ينطق به المعلم، بتوظيف جميع الحركات، ثم إعادة النطق بالكلمة، كأن يقول: **ذي، ذي...لذيذٌ** ـ مطالبة المتعلمين بكلمات أخرى تحوي الحرفين. ج . **الاستجابة المستقلة:** مطالبة المتعلمين بقراءة الكلمات المعروضة في الكتاب دون مساعدة.	ـ يقرأ المتعلم النص. ـ ينطق بالحرفين نطقاً سليماً. ـ يركز المتعلم ويقرأ الحرفين (**د. ذ**).

	التطبيق: العودة إلى النص، وتمييز الحرفين في الكلمات التي وردا فيها. **2- أكتبُ جيداً:** يكتب المعلم الكلمات التي تتضمن الحرفين، وباتباع طريقة المناقشة يستخرج الحرفين على التوالي، ويُكْتَبَان في مواقعهما، باتباع الطريقة التالية: أ. أقرأ الحرف(د)جيداً. **ب**. أكتب الحرف (**د**) على اللوحة بمحاكاة أداء المعلم على السبورة (يجب أن تكون مسطرة) بحيث يبين نقطة البداية موضحاً اتجاه رسم الخط، وتعرجاته. **ت**. مراقبة الجلسة الصحيحة للمتعلمين، ومسك القلم مسكاً سليماً لكتابة الحرف على الدفتر ومصاحبته بالصوت، مع مراعاة مقياس رسمه. **ث. يرسم المتعلم الحُروف** مع حركاتها (الأصوات القصيرة والأصوات الطويلة) 	ـ يرسم المتعلم الحرفين على اللوح. ـ يرسم المتعلم الحرفين على كراسه بمحاكاة النموذج
استثمار المكتسبات	ـ قراءة الكلمات المستهدفة، ثم كتابتها على دفتر الأنشطة. ـ إملاء كلمات تحوي الحرفين على المتعلمين، وكتابتها على السبورة.	ـ يقرأ، ثم ينسخ. ـ يكتب الكلمات على السبورة.

قدْ يُطْرَحُ التساؤل، لماذا إدراج المذكرة[1]؟ إنّ الهدف منها هو تَبْيَان أهمية الإعداد الجيد للدروس، فما أنْ يكتب المعلم مذكرة درسه متتبعاً المراحل المنهجية التراتبية ـ كما هو جلي في المذكرة ـ لتقديم المعرفة للمتعلم، فإن محتواها يرسخ بذهنه، ويكون له تصوُّر واضح عند تقديم النشاط التعليمي. وإذا ما عَرَفَ وتقاعس عن الإعداد والتخطيط الجيد؛ فإن المعرفة التي سيقدمها لن تكون دقيقة ولا سديدة.

مفهوم المقاربة النصية عند أستاذ المدرسة الابتدائية: قدَّمْتُ استبانة إلى سبعين (**70**) أستاذاً، جاء من ضمن أسئلتها: ما معنى الكفاءة، وما المقاربة النصية، وما الفرق بينهما؟

تبين أنّ واحداً وخمسين (**51**) منهم، قدموا تعريفاً غير دقيق للكفاءة، أي نسبة **85.72**٪، والنسبة المتبقية **21.14**٪ كانت إجابتهم سليمة، حيث تقاطعت الإجابات مع التعريف التالي: (الكفاءة هي القدرة على تجنيد وتعبئة **الموارد الداخلية**" المعارف، المعارف الأدائية " **والموارد الخارجية** " كتب، قواميس، خرائط ..." من أجل حلِّ وضعيته مشكلة ذات دلالة).

غير أنّ تعريف المقاربة النصية، لم يكن صحيحاً عند جل الأساتذة، وهذا مما كان مثيراً للدهشة، حيث كان عددُ الإجابات الخاطئة أربعاً وستين (**64**) إجابة، أي ما نسبته **91.42**٪،

1 المذكرة، هي وثيقة تمثل التخطيط الذي يعده الأستاذ للقيام بنشاط تعليمي ما، ويحدِّد من خلاله مؤشرات الكفاءة المقصودة، وبدون إعداد المذكرة يكون العمل ارتجاليا، يستهدف المجهول.

وباقي الإجابات كان صحيحاً، حيث اعتمد المخطئـون على تصوُّر تعاريف للمقاربة النصية، نذكر من بين هذه التعاريف:

- **المقاربة النصية**، هي أنْ يعمل الأستاذ على تقريب فهم النص من المتعلمين.
- **المقاربة النصية** هي الاسترسال في القراءة، وفهم محتوى النص المقروء.

كانت جملة التعاريف الخاطئة، خارجة تماماً عن التعريف الصحيح للمقاربة النصية. رغم أنَّ المعلمين قد استفادوا من عدة أيام تكوينية حول مناهج الجيل الثاني، خاصة تعريف الكفاءة، المقاربة بالمشاريع، والمقاربة النصية مع دروس تطبيقية عنها.

من شواهد عدم تجسيد المقاربة النصية؛ لعدم الفهم، أنَّنَا لازلْنَا نجدُ معلمين تقليديين، يدرِّسون التراكيب انطلاقاً من جمل يكتبونها على السبورة مباشرة، دون استنباطها من سياقها الطبيعي وهو النص، ودون أسئلة موجهة لاستخراجها من أفواه المتعلمين! ثم يشرعون في تقديم الظاهرة اللغوية، متصورين أنَّ الغاية هي المعرفة، وليس توظيف المعرفة، بحيث تتحول إلى كفاءة حقيقة داخل المدرسة وخارجها.

كما نجد في كتابة الحروف أن بعض الأساتذة يأخذون الحرف مباشرة من الكلمة بعد قراءتها، ثم يدربون المتعلمين على صور رسمه وحركاته. والآلية المنهجية تقتضي من الأستاذ أنْ يستخرج من النص الجملة، ومن الجملة الكلمة، ومن الكلمة الحرف المراد دراسته. كما أن تركيب الكلمات أثناء تثبيت الحرف مع متعلمي الطور الأول (الأولى والثانية ابتدائي) ينبغي ألَّا يكون مشكلاً من حروف لم تُدْرَس، أو لم يتم تثبيتها بعْدُ، مع الحرف محل الدراسة؛ بل تتكون الكلمة من جمله الحروف المدروسة، أي الحروف التي تمَّ ترسيخها في ذهن المتعلم، ذلك لأن الغاية من تعلُّمِ الحُرُوفِ أنْ يكون المتعلم قادراً على قراءة أية كلمة تُكْتَب له، ومن خلال قراءة الكلمات، يكون قادراً على قراءة الجمل وبالتالي قراءة النص، مع معرفة دلالة الكلمات.

فلو ركَّزْنا على معرفة رسم الحروف فقط، دون تركيب ذي دلالة؛ متى يكون آنئذٍ المتعلم صاحب كفاءة قرائية دالة، يستطيع بها تحويل الصورة السمعية إلى صورة بصرية، أي تحويل الشفهي إلى كتابي؟!

والمقاربة النصية لم يتم اعتمادها في حقل التربية والتعليم، إلَّا لتمكين المتعلمين من الإمساك بأدوات اللغة العربية.

ولـمَّا كانت الغاية من تعلم اللغة التواصل للتعبير عن الحاجات، كان لابدَّ من اتخاذ سبيل لتقويم التعبير، لأنَّ التعبير هو خلاصة التمكن من فنون اللغة.

التقويم لتعلُّم التعبير:

يُعْتَبر التقويم ركناً أساسياً ومهماً في العملية التعليمية التعلمية، فالعملية التعليمية تتكامل بالتقويم الذي يكشف نواحي القوة والضَّعف، وقد لا تكون عملية التقويم ذات قيمة حقيقية؛ ما لم يسهم في عملية التصحيح وتعديل المسار وصولاً لتحقيق الأهداف المقصودة.

يشير مفهوم التقويم قديماً وحديثاً ــ في أغلب الأحيان ــ إلى أن الامتحانات هي الغاية التي يسعى إليها الطلبة والمعلمون، غير أنَّ عملية التقويم هي أكثر شمولاً واتساعاً، يمكن إيجاز أهميتها فيما يلي:

- تحديد الأهداف بشكل واضح سهل، يساعد على ترجمتها إلى غايات سلوكية يمكن ملاحظتها.
- وضع مجموعة من الطرائق والأساليب لاستخدامها في التعرف على مدى ما تحقق من الأهداف السابقة والمناهج وطرائق التدريس.
- التقويم يساعد على جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.
- تحويل البيانات إلى خطة عملية تهدف إلى الرفع من مستوى التحصيل الدراسي، والنظر في تحسين المناهج، وطرائق التدريس، وإعداد المعلم لهذه الوظيفة.

ولقد عرَّف (ستاف ليبام) **التقويم** «بأنَّه العملية التي يتمُّ من خلالها تخطيط وجمع وتَزوُّدٍ بمعلومات مفيدة للحكم على بدائل القرارات»[1]، أمَّا (ثورندايك، وهاغن) فقد أشارا إلى التقويم «بأنه عملية كاملة لتحديد الأهداف المتعلقة بجانب من جوانب العملية التربوية، وتقويم مدى تحقيق هذه الأهداف»[2]. ولِمَا للتقويم من أهمية، فإنَّ تقويم التعبير بنوعيه يجب أن يُحْظى بكل الاهتمام. وفيما يلي نقدِّم أنموذجاً ــ نراه مناسباً ــ لشبكة الملاحظة والمتابعة (الخاصة بالمتعلم) لتقويم ميدان التعبير الكتابي، بناء على مؤشرات[3] محددة.

---

[1] نبيهة صالح السامرائي، الاستراتيجية الحديثة في طرق تدريس العلوم: المفاهيم، المبادئ، التطبيقات، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ، 2014م، ص171.

[2] المرجع نفسه، ص171.

[3] صيغت المؤشرات في شكل مصادر ليتسنى للمعلم اشتقاق أفعال قابلة للملاحظة والقياس، بما يتناسب وطبيعة الوضعية. يمكن للمعلم اقتراح مؤشرات أخرى.

الرقم	المعايير	المؤشرات	مكتسب	غ.مكتسب	ط.الاكتساب
			+	-	x
1	العـــــرض	جمالـــــية الإخراج.			
2		رسم خطوط وأشكال ممهدة للقراءة.			
3		خط الحروف منفردة مع احترام مقاييس الكتابة.			
4		خط الحروف في مختلف الوضعيات مع احترام مقاييس الكتابة.			
5		استعمال الحركات، المدود، الشد والتنوين استعمالاً سليماً.			
6	الوجاهـــة	نقل كلمات مألوفة تتضمن الحروف المدروســـــــــة.			
7		نسخ الكلمات غير المكتوبة (إملاء) مع احترام مقاييس الكتابة.			
8		المحافظة على المسافات عند نسخ الكلمات والجمل القصيرة.			
9		استعمال علامات الترقيم.			
10	سلامـــــة الإنتاج	اختيار من متعدد، جملة أو جمل تعبر عن صورة معطاة.			
11		تكويـــن جمـــل.			
12		ترتيب جمـــــل			
13		إكمال فراغات لتشكيل نص يتركب من 6 إلى 8 جمل.			
14		إكمال جمل لإبداء رأيه في موضوع ما أو شخصية ما.			
15	الإتقان والإبداع	كتابة إرشادات بسيطة بالترتيب حول موضوع ما، أو صور معطاة بالترتيب.			
16		إعداد بطاقة هوية شخصية تتضمن أهم المعطيات.			
17		إنجاز نموذج لبطاقة تهنئة، أو دعوة استناداً لمعجم ألفاظ.			
18		استخدام عبارات:(التحية، الترحيب، الشكر، الاستحسان، الاعتذار، التهنئة)			
19		جمالية الخط وجودته.			

(الإشارة + تعني مكتسب) ــ (الإشارة ــ تعني غير مكتسب) ــ (الإشارة x تعني في طريق الاكتساب)

لا ريب أنَّ المتعلم في التعليم الابتدائي ــ وخاصة في الطور الأول ــ يجدُ صعوبة في تعلم اللغة العربية، فهي غير اللغة الأم التي تعلمها بين أحضان الأسرة والمجتمع، حيث إنها تتطلب طرائق وآليات لتعلمها، والإمساك بمهاراتها. والجدول التالي نوضح من خلاله بعض الصعوبات التي يجدها المتعلِّم في الطور الأول من التعليم الابتدائي، وهو يتعلم اللغة العربية الفصيحة، مع تقديم الحلول المقترحة.

الميدان	نوع الصعوبة	المعالجة المقترحة
التعبير	– الدلالة اللفظية بين العامية والفصحى. – تأثير لغة الأم. – صعوبة إدراك التسلسل الزمني في سرد الأحداث. – صعوبة توظيف المكتسبات في مواقف جديدة.	– ممارسة الدلالات اللفظية في وضعيات حقيقية. – استعمال الموضحات المناسبة. – قبول لغة الطفل الخاصة في بداية التعلم. – بناء وضعيات ملائمة لتعلم الإدماج.
القراءة	– عدم التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل. – إبدال أو حذف أو إضافة بعض الحروف والكلمات. – عدم التمييز بين الحركات والمد الطويل. – عدم التمييز بين (الـ. الشمسية) و (الـ. القمرية). – عدم التمييز بين ياء المد والألف المقصورة. – عدم نطق التنوين والشدة والإشباع. – عدم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة. – عدم قراءة وحدات لغوية كاملة.	– تمرين الذاكرة البصرية على الحفظ وإدراك الفوارق. – تمرين الجهاز الصوتي على المخارج الصحيحة للأصوات. – تنمية ملكة الانتباه بتنويع الطرائق والأساليب. – تنمية خبرات المتعلمين عن طريق الملاحظة والسماع. – التدريب على التحليل والاكتشاف وإيجاد الروابط. – التدريب على سماع الأصوات أثناء القراءة من الزملاء، ثم نطقها. – ربط النطق بالصورة لاستيعاب أسماء الأشياء. – تقسيم الكلمة إلى مقاطع لتسهيل نطقها جملة.
الكتابة	– عدم تمييز كتابة الحرف في مختلف الوضعيات. – عدم استعمال الحركات، والمد، والشد، والتنوين، استعمالاً سليما – الخلط في كتابة الحروف المتشابهة نطقاً. – الخلط في كتابة الحروف المتشابهة شكلاً. – كتابة الحروف التي تُنْطَقُ ولا تُكْتَب.	– تمرين العين على تتبع الأشياء ودقة الملاحظة. – استعمال وسائل تقوية العضلات الدقيقة (استغلال الرياضة) – ترويض الأصابع بواسطة المران. – ضبط وجه من أوجه الاختلاف بين الحروف المتشابهة للتمييز بينها (كالفرق بين الحاء والجيم هو النقطة تحت الجيم) و(الحاء صوت خلقي، والجيم صوت شجري)

تدريس مهارات اللغة العربية في الطور الثاني من التعليم الابتدائي (الثالثة والرابعة ابتدائي)

مازال الطور الثاني والطور الثالث من التعليم الابتدائي خاضعين للعمل بمناهج الإصلاح التربوي لسنة **2003/2004**، وذلك لأن مناهج الجيل الثاني، بدئ تطبيقها سنة **2016** مع الطور الأول (مستويي الأولى والثانية ابتدائي). وسيستمر تطبيق هذه المناهج مع الطورين الأخيرين إلى غاية**2019**، ليشمل في النِّهاية الأطوار الثلاثة جميعاً.

ولـمَّا كان بحثنا لم يتزامن وتطبيق مناهج الجيل الثاني مع الطورين الثاني والثالث، فإننا سنتناول المناهج المطبقة حالياً (مناهج **2003،2004**) مع هذين الطورين (الثالثة والرابعة/ الخامسة)

الحجم السَّاعي المخصص لتدريس اللغة العربية في الطور الثاني (الثالثة والرابعة) خلال الأسبوع.

الأنشطة (السنة الثالثة)	عدد الحصص	الحجم الساعي	الأنشطة (السنة الرابعة)	عدد الحصص	الحجم الساعي
– قراءة/ تعبير شفوي/كتابة	8 حصص	6 ساعات	ـ قراءة/ تعبير شفوي وتواصل	7حصص	5.15 سا
– محفوظات	حصة واحدة	45 دقيقة	ـ محفوظات	حصة واحدة	45 دقيقة
ـ تعبير كتـــــابي	حصة واحدة	45 دقيقة	ـ تعبير كتـــــابي	حصة واحدة	45 دقيقة
ـ تصحيح التعبير الكتابي إنجازالمشروع/نشاط الإدماج.	حصتان	1.30 ساعة	ـ تصحيح التعبير الكتابي إنجاز المشروع/نشاط الإدماج.	حصتان	1.30 سا
المجمـــــــوع	12 حصة	9 ساعات	**المجمـــــــوع**	11 حصة	8.15 سا

نَلْحَظُ أنَّ الحجم الزمني المخصص للسنة الثالثة في اللغة العربية يزيد عنه في السنة الرابعة بخمس وأربعين دقيقة، بزيادة حصَّة واحدة فقط، كما أنَّ حصة الكتابة في الرابعة ابتدائي حُذفت لتحلَّ محلها قواعد اللغة العربية (نحوية، صرفية، إملائية). وقَدْ حُدِّدَتْ لكل مستوى (كفاءة ختامية)[1]، يعمل المعلم على تحقيقها مع متعلميه في نهاية السنة الدراسية.

الكفاءة الختامية في مستويي الطور الثاني:

الكفاءة الختامية لنهاية السَّنة الثالثة ابتدائي[2]:

1ـ الكفاءة الختامية لنهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي

يكون المتعلم في نهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي قادراً على فهم وإنتاج نصوص إخبارية شفهية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع **السردي**.

2ـ الكفاءة الختامية لنهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي قادراً على فهم وإنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع **الوصفي**.

يتبَيَّنُ من خلال الكفاءة الختامية المحدَّدة لكل مستوىً في الطور الثاني، أنه تمَّ تحديد نمط النص الذي يتم التركيز عليه؛ ليتمكن منه المتعلم، بحيث يكتسب في كل سنة آليات التعامل مع نمط نصّ جديد؛ وذلك باعتماد المقاربة النصية التي عرفنا أهميتها من خلال تناولنا لمهارات اللغة العربية في الطور الأول من المدرسة الابتدائية.

تمَّ التركيز في المستويين على نمطين مبيّنين في الجدول التالي:

	الطـــــــور الثاني	
المستـــــــوى	الثالثة ابتدائي	الرابعة ابتدائي
النمط المقـــــرر	السردي	الوصفي

[1] يُطلق على هذه الكفاءة في مناهج الجيل الثاني (الكفاءة الشاملة) أما الكفاءة الختامية، فهي التي تتحقق خلال كل ميدان من الميادين الأربعة، عند تناول الوحدة التعليمية خلال المقطع. ينظر، منهاج الثالثة ابتدائي لأنشطة اللغة العربية، ومنهاج الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2011، ص14

[2] منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2011، ص9.

[3] منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط،2011، ص14.

1. النمط السردي[1]:

السرد اصطلاحاً هو إخبار من صميم الواقع، أو نسج الخيال، أو من كليهما معاً، في إطار زماني ومكاني، يتصف بحبكة فنية متقنة. والنمط السردي هو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد وإخراج النّص القصصي وغيره (كتب، صحف، مجلات...) بُغْيَةَ تحقيق غاية المرسل.

ويغلب عليه الزمن الماضي، وكثرة الروابط الظرفية، والأسلوب الخبري، وهو من أكثر أنواع الفنون الأدبية جذباً للقارئ وتشويقاً له.

مؤشراته: ظروف الزمان والمكان، الجمل الخبرية، أفعال الحركة، الأفعال الماضية، أدوات الربط.

خصائصه: يغلب عليه الزمن الماضي، ويحدَّدُ فيه الزمان والمكان.

أنواعه:
- السرد الشخصي؛
- السـرد الخارجي؛
- السـرد البسيط؛
- السـرد المركب.

غايته وأهدافه:
- سرد الأحداث ونقلها؛
- غرس الأفكار والمفاهيم لدى المرسَلِ إليه بطريقة غير مباشرة؛
- يُعطي للمرسَل إليه خبرة اجتماعية معرفية؛
- ينمي الخيال عند المرسَل إليه؛
- يرتقي بالذوق الجمالي والأدبي عند المرسَل إليه.

2. النمط الوصفي[2]:

الوصف اصطلاحاً هو الرسم بالكلام الذي ينقل مشهداً حقيقياً، أو خيالياً للأحياء أو الأشياء أو الأمكنة بتصوير خارجي أو داخلي، من خلال رؤية موضوعية أو ذاتية أو تأملية. والنمط الوصفي طريقة تقنية في التعبير تقوم على:

[1] ينظر، محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص108.
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص109.

أ- النظرة الثاقبة؛

ب- الملاحظة الدقيقة؛

ت- المهارة في التعبير والربط.

مؤشراته:

- عناصر الإطار الزماني والمكاني الحركي؛
- دقَّة الوصف؛
- استعمال المجاز؛
- وجهة نظر الواصف الذاتية أو الموضوعية؛
- حقل معجمي لتجميل الموصوف أو تقبيحه.

خصائصه:

- الإكثار من الخبر، النعت، الحال؛
- استعمال المماثلة والمشابهة؛
- استخدام الفعلين الماضي والمضارع للدلالة على الحيوية والحركة والاستمرار؛
- استعمال الأساليب الانفعالية (التعجب، التمني، المدح، الذّم، المبالغة...)

الهدف منه: يهدف النمط الوصفي إلى إبراز الصفات الخارجية والداخلية.

1. الوصف من حيث علاقته بالموصوف:

- الوصف الداخلي
- الوصف الخارجي

2. الوصف من حيث علاقته بالواصف:

- الوصف الموضوعي؛
- الوصف الذاتي (الوجداني)؛
- الوصف التأمل بوظيفته الجمالية والمرجعية.

الانتقال من السَّرد إلى الوصف في السنة الرابعة ابتدائي فيه نقْلَة بعقل المتعلم إلى عالم الحقيقة والخيال، بحيث ننمي تفكيره، ونسْتَدْرِجه إلى تعلُّم إبداء الرأي وإصدار الأحكام.

لاريب أنَّ المتعلم يأتي إلى السنة الثالثة وكذا الرابعة بتعلُّمات وخبرات تراكمت لديه من الطور الأول (السّنتين الأولى والثانية) وتشخيص هذه التعلمات يفضي إلى:

أ- **ملمح الدخول للسنة الثالثة:** حيث يكون المتعلم في بداية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي قادراً على:

- القراءة بيسر؛
- فهم نصوص قصيرة؛
- إعطاء معلومات عن نص مدروس، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالنص ذاته.
- التعبير شفوياً عن مشاعره وذكرياته في مواقف متنوعة.
- كتابة نصوص قصيرة ومتنوعة؛ استجابة لوضعيات ذات دلالة يراعي فيها الرسم الصحيح للحُروف والكلمات[1].

لا شك أنَّ ملمح الدخول يعطي صورة واضحة للمعلم عن مكتسبات المتعلم الأولية، ليبني على أساسها ملمح خروج المتعلم من السّنة الثالثة:

ب- **ملمح الخروج من السّنة الثالثة:** في نهاية السنة الثالثة يكون المتعلم قادراً على:

- القراءة المسترسلة والمعبرة لنصوص ملائمة ذات وحدات لغوية متعددة.
- فهم النصوص المقروءة وإعطاء معلومات عنها بطريقته الخاصّة.
- تنظيم خطابه الشفوي بتوظيف جمل تامة البناء للتعبير عن المشاعر والمواقف والوقائع.
- تحرير نصوص متنوعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر استجابة لتعليمات واضحة، أو وضعيات ذات دلالة بتوظيف موارده المختلفة.

وبانتقال المتعلم إلى السنة الرابعة ابتدائي، يكون قد أثرى معارفه التي تؤهله لاكتساب معارف جديدة، تتوافق مع عمره الزمني ومستواه العقلي، ولكي يُشْرَعَ معه في التعلُّمات الجديدة لا بد من تشخيص ملمح الدُّخول للسنة الرابعة[2].

[1] ينظر دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص9.
[2] ينظر المرجع نفسه، ص9.

أ- **ملمح الدخول للسنة الرابعة ابتدائي:** إنّ ملمح الخروج لمتعلم السنة الثالثة من التعليم الابتدائي؛ هو مُرْتَكَزُ ملمح الدّخول إلى السنة الرابعة ابتدائي، وعليه ينبغي أنْ يكون المتعلم في بداية السّنة الرابعة قادراً على:

- القراءة المسترسلة والمعبرة بمراعاة ضوابطها؛
- فهم المقروء والحكم عليه في حدود مستواه؛
- توظيف المكتسبات اللغوية في التعبير شفوياً عن مشاعره ومواقفه؛
- كتابة نصوص متنوعة[1].

يُفْضِي ضبط ملمح الدخول للسّنة الرابعة إلى رَصْدِ ملمح الخروج منها في نهايتها.

ب- **ملمح الخروج من السّنة الرابعة ابتدائي:** في نهاية السنة الرابعة يتوقع أن يكون المتعلم قادراً على:

- القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجام؛
- تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه، وبما يحسُّه ويشاهده، وإدراك الصِّلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديماً منظماً.
- توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء الأفكار والتعبير عن المشاعر والمواقف من خلال الأفعال التي يستعملها لإيصال ما يريد.
- فهم التعليمات واستقراؤها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكفية ملائمة؛
- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية، الصرفية، الإملائية؛ في تركيب الجملة وحسن استعمالها؛
- استظهار جملة من القطع الشعرية والتعبير عن تمثله للمحفوظ تمثلا دالاً على الفهم؛
- تذوق الجانب الجمالي للنصوص، وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها، وإنتاج نصوص حوارية سردية ووصفية.

السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

أ- **جدول النشاطات الأسبوعية وحجمها الزمني في الثالثة ابتدائي:** لكي يتمكن المعلم من تحقيق ملمح الخروج من السّنة الثالثة، والسنة الرابعة ابتدائي لابدَّ له من الالتزام بتنفيذ المخطط السّنوي لبناء التعلمات، وفق تَرَاتُبِيَّةِ الأنشطة خلال الأسبوع والتي نوضحها في الجدول التالي[2].

[1] ينظر منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2011، ص13.
[2] ينظر، دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2012، ص14-15

النشاط		الزمن	منهجية التناول
قراءة - تعبير كتابة (اليوم الأول)		حصتان (90دقيقة)	– قراءة النص مع مراعاة حسن الأداء؛ – مناقشة المتعلمين في مضمون النص؛ (شرح المفردات)، (الفهم العام)؛ – إنجاز التمرين الأول من(أفهم نص القراءة) في كراس النشاطات اللغوية.
			– مناقشة المتعلمين بأسئلة موجهة لاستعمال الصيغة المرادة لإثراء قاموس المتعلم؛ – التعبير عن المشهد مع التركيز على استعمال الصيغة.
			– التركيز على الكتابة بـنسخ فقرة، أو من خلال فروع الكتابة المتنوعة: (الخط، الإملاء، التمارين الكتابية....)
قراءة - تعبير كتابة (تراكيب نحوية) (اليوم الثاني)		حصتان (90دقيقة)	– قراءة الفقرات المحددة باسترسال؛ – مناقشة المتعلمين في مضمون النص بأسئلة موجَّهة تساعد على إعادة التركيب؛ – انجاز التمرين الثاني من (أفهم نص القراءة) في كراس النشاطات اللغوية.
			– تلخيص فقرة من النص؛ – تثبيت الصيغة من خلال التعبير الشفوي؛ – استنطاق مشهد لدفع المتعلمين إلى التعبير الحرّ باستعمال معجمهم اللغوي.
			– التعرف على الظاهرة التركيبية وتوظيفها؛ – إنجاز تمارين تطبيقية فورية؛ – العمل على ترسيخها من خلال كراس النشاطات(المطبوع).
قراءة - تعبير كتابة (أثري لغتي. صرف) (اليوم الثالث)		حصتان (90دقيقة)	– قراءة النص فقرة فقرة مع التركيز في كل مرة على علامات الترقيم؛ – إنجاز التمرين الثالث من(أفهم نص القراءة) في كراس النشاطات اللغوية.
			– وصف مشهد وترسيخ الصيغة باعتماد أسئلة موجهة؛ – استعمال الحوار لتوظيف الصيغة من أجل إثراء معجم المتعلِّم.
			– توظيف الصيغ اللغوية أو الصرفية من خلال العنوان أثري لغتي؛ أو أوظف الصرف بإنجاز تمارين كتابية في (كراس النشاطات اللغوية)
قراءة - تعبير كتابة (إملاء) (اليوم الرابع)		حصتان (90دقيقة)	– قراءة النص كاملاً مع التركيز على المتعثرين؛ – تجسيد التنغيم الموازي لعلامات الترقيم؛ – إنجاز التمرينين الرابع والخامس من(أفهم نص القراءة) في كراس النشاطات اللغوية.
			– استعمال الصيغة المقصودة في التعبير الشفوي، وتثبيتها بأسئلة موجَّهة؛ – إعادة تركيب النص بأسلوب التلميذ الخاص، مع توجيه المتعلم عند الضرورة.
			– الكتابة (خط أو إملاء) كتابة حروف وكلمات وجمل وفقرات؛ – استعمال كراس النشاطات لإنجاز التطبيقات الواردة تحت عنوان (أكتُبُ جيداً).
(اليوم الخامس)	التعبير الكتابي	حصة واحدة (45دقيقة)	– العرض والتحرير؛ ينطلق التعبير من وضعيات حقيقية وشبه حقيقية دالة للمتعلم؛ (اعتماد مشهد، أو زيارة مكان ما والتعبير عنه، ...) – توظيف المتعلمين للمفردات والصيغ والتراكيب المدروسة؛ – الحرص على تقنيات الكتابة المكتسبة.
	محفوظات	حصة واحدة (45دقيقة)	– تقديم الأبيات المرادة للمتعلمين باعتماد الطريقة ذاتها في الطور الأول (مع زيادة عدد الأبيات بما يتوافق واستيعاب المتعلمين)؛ – استعمال الوسائل السمعية (المسجل، الهاتف، آلات موسيقية...).
	إنجاز المشروع،تصحيح التعبير،إدماج	حصتان (90دقيقة)	– تقديم الجزء المحدد للأسبوع (المشروع ينجز خلال أربعة أسابيع)؛ – مناقشة وتشاور بين أعضاء الفوج، وتوجيه من طرف المعلِّم؛
			– تصحيح التعبير الكتابي، باختيار أحسن التعابير وتنقيحه رفقة المتعلمين؛ – تصحيح أكثر الأخطاء شيوعاً عند المتعلمين على السبورة بذكر الخطإ، ثم صوابه؛ (يختار المعلم أنجع الطرق لتصحيح التعبير الكتابي التي تتناسب و متعلميه)
			– إنجاز تطبيقات تتعلق بالوحدة المدروسة، وفي مختلف الأنشطة اللغوية المدروسة خلالها؛ – تنجز التطبيقات فردياً وجماعياً، تحت مراقبة المعلم وتوجيهه؛ – ضبط المتعثرين والتركيز عليهم في المعالجة البيداغوجية.

حِصَصُ أنشطة (التعبير، القراءة، الكتابة) تشتمل ـ كما هو مبين ـ على ثلاثة أنشطة، تُتَنَاول دون حدود فاصله بينها، وإنَّما يأخذ كل نشاط الزمن المناسب لإنجازه من التسعين الدقيقة ـ سير بناء تعلمات كل نشاط يحدد الزمن المطلوب ـ وهذا تجسيداً للمقاربة النصية التي بنيت عليها مناهج اللغة العربية. ويتم تناول هذه الأنشطة وفق المخطط التالي المقترح لتوزيع حصص أنشطة اللغة العربية على الأسبوع (استعمال الزمن):

ب- مقترح استعمال الزمن للسنة الثالثة في نظام الدّوام الواحد لمادة اللغة العربية[1].

الأيـــام	8 9.30		9.45 11.15		14 15.30		15.45 **16.30**
الأحد	قراءة/تعبير. ش/كتابة. **ح1+2**						
الإثنين			قراءة/تعبير. ش/كتابة **(تراكيب نحوية)** **ح3+4**				
الثلاثاء	قراءة/تعبير. ش/كتابة **(أثري لغتي. أو صيغ صرفية)** **ح5+6**						
الأربعاء					قراءة/تعبير. ش/كتابة **(إمـــلاء)** **ح7+8**		معالجـة
الخميس	محفوظات **ح9**	تعبير كتابي **ح10**			إنجاز المشروع/تصحيح التعبير **نشاط الإدماج** **ح11+12**		

استراحة — الفترة المسـائية — استراحة

سير حصص اللغة العربية أسبوعياً في السنة الثالثة ابتدائي:

إنَّ واضعي المناهج بدءاً من السّنة الدراسية **2003-2004** قد جعلوا من مهارات اللغة العربية أساساً لتعلمها، ولذلك نجدُ ـ كما هو واضح ـ في (استعمال الزمن) الجمع بين الأنشطة الثلاثة (قراءة، تعبير، كتابة)؛ لأنَّ هذه الأنشطة تُعْتَبَر كفاءات متصل بعضها ببعض، ولا يقتضي إرساؤها معرفة اللغة كنظام فحسب؛ بل معرفة كيفية توظيفها في وضعيات حقيقية ولمقاصد متعددة، أما فهم المسموع ـ بالنسبة لمناهج الجيل الأول ـ ليس نصاً منطوقاً ضمن المقرر؛ وإنَّما يتمثل في قراءة النصوص من طرف الأستاذ ومناقشتهم فيه، ثم إعادة تركيبه وتلخيصه في حصص التعبير.

ولتبيان آلية تناول كل نشاط، نعتمد التَّراتيبيَّة المدرجة في استعمال الزمن.

[1] ا دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، ص13

1. الحصتان الأولى والثانية (قراءة، تعبير شفوي وتواصل، كتابة): ومدة هذه الأنشطة جميعاً تسعون (**90**) دقيقة.

1-1-**القراءة**: يمثل نشاط القراءة وحدة متماسكة، يُسْتَغلُّ فيها المقروء والمكتوب، وهو نشاط لغوي يتدرّب من خلاله المتعلِّم على عملية الأخذ والاكتساب من النُّصوص المقررة، بما تتناوله من موضوعات، وما تحمله من رصيد وظيفي.

وتهدف القراءة في السّنة الثالثة ابتدائي إلى:

– القراءة المسترسلة، التي يتمثل فيها المتعلم المعنى الكلي للنّص، وتجـــــــاوز ذلك إلى جزئياتـــــــه؛

– تنمية رصيد المتعلم المعرفي واللغوي؛

– تنمية الجانب الاجتماعي والوجداني لدى المتعلم؛

– استعمال التحكم في آليات القراءة، واحترام علامات الترقيم[1].

تبدأ حصّة القراءة ـ كما رأينا في الطور الأول ـ بالقراءة الصامتة[2] ـ وقد علمنا أهميتها ـ يعقبها سؤال مراقبة الفهم، ثم القراءة النموذجية من طرف المعلِّم، فقراءة المتعلمين التي يتخللها شرح المفردات الصّعبة وقد وردت في الكتاب تحت عنوان (**أتعرف على معاني المفردات**)، والتدرب على معرفة معاني المفردات من خلال القواميس والمعاجم أمر ضروري للمتعلم لأنَّ «المعجم يقدم للمتعلم معلومات موسوعية أخرى»[3]، إذْ كلَّما استعمل المتعلم القاموس أو المعجم، أخَذَ لَبِنَةً أو لَبِنَاتٍ جديدة لبناء لغته التواصلية؛ لذلك «على مدرسي اللغة أنْ يزودوا تلامذتهم بثقافة معجمية، لأنَّ إهمال هذا الجانب الحيوي في التربية اللغوية بدا جلياً، لا بسبب عدم تمكن الطَّالب من استخدام المعجمات بشكل فعّال فحسب؛ بل بسبب ظهور مفاهيم خاطئة عن طبيعة المعجم ووظيفته أيضاً»[4]، ولا جَرَمَ أنَّ «تحصيل معاني المفردات بالنسبة لإدراك المعنى الكلي بمثابة اللَّبِن لمن يريدُ إقامة البِنَاءِ»[5].

---

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط،2008، ص30.

[2] لا نجدُ ذكراً **للقراءة الصامتة** في نماذج المذكرات المقدمة في دليل المعلم للسنة الثالثة، بل تبدأ المذكرة مباشرة بالعبارة «قراءة النص من طرف المعلم قراءة معبِّرة»؛ ينظر، دليل المعلم للسنة الثالثة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط،2012، ص16

[3] أحمد مختار عمر، صناعة المعاجم الحديث، عالم الكتب، القاهرة، مصر، د. ط، 1998، ص115

[4] على القاسمي، علم اللغة وصناعة المعاجم، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، د.ط، 1411هـ، 1991م، ص123.

[5] محمد أحمد خضير، التركيب والدلالة والسياق، دراسة تطبيقية، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر، د. ط، 2005، ص133.

وبما أن جُلَّ المدارس تتوفر على قوامِيسَ للطُّلابِ وكتبٍ للمطالعة في مكتباتها، فقد وجب على المعلم استغلالها، وتدريب المتعلمين على طرائق استعمالها والإفادة منها.

وفهم النص ليس مقصوراً على المفردات فحسب؛ بل لابد من استغلال الأسئلة الموجودة في الكتاب تحت عنوان (أفهمُ النص)، وذلك لدفع المتعلمين إلى التفكير المركز، والعودة إلى النص لمعرفة الإجابة عند الضرورة. ولا شكّ أنَّ معرفة الإجابة ستساعد المتعلم فيما بعْدُ على تركيب النص.

ولترسيخ الفهم أكثر يستغلُّ كراس النشاطات الخاص بالمتعلمين للإجابة على الأسئلة الواردة فيه تحت عنوان (أفهم نصَّ القراءة)، ولعل تكرار العنوانين (**أفهم النص**) في كتاب القراءة، و(**أفهم نص القراءة**) في كراس النشاطات اللغوية، فيه تركيز وإلحاح عن إظهار الغاية من نصِّ القراءة، وهي فهم المضمون والإفادة منه.

1-2-**التعبير الشفوي**: يُنجز نشاط التعبير الشفوي والتواصل في السّنة الثالثة، إثر حصة القراءة، ويُمهَّدُ له بربط محكم لما أثاره نص القراءة حول موضوع معين، لتحفيز المتعلمين على التوسع في ذلك الموضوع، بتوظيف خبراته ومكتسباته، كما يمكِنُ للمعلم أنْ يحضّر وضعيات تعلُّمية أخرى، يرى أنها تستجيب للظرف الراهن (عيد، حادث طارئ، واقعة خاصّة...) أو أنها تخدم بطريقة أدقّ الهدف التعلمي المسطر للنشاط. ومهما يكن من أمر، فإنَّ وضعية التعبير الشفوي، قد تكون حقيقية أو شبه حقيقية أو مفتعلة، لكنها تكون مدعومة بموضحات (مشاهد، أو وسائل أخرى)[1] ويُفَضَّلُ في بداية التعبير الشفوي أنْ يستغلّ المعلم نصّ القراءة ذاته، وذلك بمطالبة المتعلمين بتركيبه من جديدٍ، على أنْ يساعدهم بأسئلة موجهة، مع التركيز أثناء التعبير على الصيغ والأساليب المراد إضافتها لمعجم المتعلِّم والمحدّدة ضمن المخطط السنوي لبناء التعلمات، نحو:(كذلك، أيضا، لماذا، إلَّا، عليك أنْ...)، وهذا لتكون مساعدة للمتعلم على تعلُّم التَّعبير الرَّصين شفوياً أو كتابياً. يمكن للمعلم ـ أيضاً ـ استغلال ما تحت عنوان (أعبِّرُ) في كتاب المتعلم للغة العربية.

[1] ينظر منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص31.

ولتنمية خيال المتعلمين يمكن للمعلم ـ لاستثمار نص القراءة في التعبيرـ أن يطالب المتعلمين بتصور نهاية أخرى للنص سواء كان قصة أو حادثة... باعتبار أنَّ النمط السردي من أكثر الفنون الأدبية جذباً للقارئ وتشويقاً له.

1-2- **كتابة (خط)**: الكتابة وسيلة من أهم وسائل الاتصال عن بعد. وإذا كان المتعلم في السّنة الثانية، قد شرع في الانتقال من مستوى الممارسة الصوتية إلى مستوى الإنجاز الكتابي، بهدف التدرب على نماذج الخط والاسترسال في كتابة الكلمات؛ فإنَّ السنة الثالثة يبدأ فيها المتعلم بالوعي بأهمية الكتابة في عملية التواصل. ومن هنا تنمية مَيْلِ المتعلمين لاستخدام الكتابة لتحقيق مختلف الأغراض، وتزويدهم بالمهارات الأربع اللازمة، والوسائل المناسبة ويتجسد نشاط الكتابة في:

- الخط؛
- الإملاء؛
- التمارين الكتابية؛
- التعبير الكتابي[1].

لتدريب المتعلمين على جودت الخط ومقروئيته يطالبون بكتابة فقرة من النَّص على كراس القسم ملتزمين أسطر الصَّفحة، مراعين فنيات الكتابة المتعَلَّمَة، بحيث يراعَي في الكتابة الوضوح من حيث رسم الكلمات وتوزيعها في فضاء الورقة، وتوظيف علامات الترقيم المختلفة، والسرعة والوصول بالمتعلم إلى الكتابة بوضوح ويسر لتنمية الإحساس بأنَّ هذا الوضوح عامل من عوامل نجاح التواصل[2].

2. الحصتان الثالثة والرابعة: (قراءة، تعبير، كتابة "التعرف على الظاهرة التركيبية").
يتم تقديم نشاطي القراءة والتعبير، كما تقدّم في الحصّتين الأوليين؛ إلَّا أنّ التَّعبير يكون عبارة عن إنتاج شفوي حراً استنادً إلى مشهد. أمّا نشاط الكتابة في هاتين الحصّتين، يتمُّ فيه تناول (**التراكيب النحوية**).

[1] ينظر جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي المعاصر، بيروت، لبنان، ط2، 2002، ص156-157.
[2] ينظر منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص31.

والظواهر التركيبية المقرّرة للسنة الثالثة محدّدة ضمن المخطط السنوي لبناء التعلمات.

لا يمكن للمعلم أنْ يتناول غيرها؛ لأنها أدرجت لتوافق المستوى المعرفي للمتعلِّم.

وإذا كان تناول الظواهر اللغوية (نحوية، صرفية، إملائية...) في الطور الأول ضمنياً دون التعرض لقاعدتها؛ ففي السّنة الثالثة أيضاً يتم تناولها بشكل ضمني، دون توسّع في شرح الظاهرة والقاعدة، إلَّا إذا كان الأمر بسيطاً يدركه المتعلمون؛ لأنَّ القاعدة الكُلية سيعرفها في السنتين الرابعة والخامسة.

ولنأخذ مثالاً على ذلك من (كتاب اللغة العربية[1]) للسنة الثالثة:

أتعرف على الجملة المنفية بـــ لَمْ، لَنْ

بعد تناول الأمثلة بالتحليل والتوضيح، والتغذية الراجعة وإدراك الظاهرة يصاغ المفهوم باختصار تحت عنوان (أتذكر).

أتذكّر

الجملة الفعلية المنفية بلم، مثل: لم يتأخَّرْ أَبو الطفلَينِ عنْهُما.
الجملة الفعلية المنفي بلن مثل: لن أُهْمِلَ هذه الشَّتلاتِ أبداً.

فالمتعلم يوظِّف أداتي النفي دون تعريفه إلى أيِّ أنواع الحروف ينتمي كلا الحرفين، أو عمَلهما في الفعل بعدهما. ويتم ترسيخ الظاهرة اللغوية من خلال تطبيقات الكتاب تحت عنوان (**أتدرَّبُ**)، وفي كراس نشاطات اللغة تحت عنوان (**أوَّظِّفُ**).

ولتبيان إنجاز درس في القواعد النحوية مع الثالثة ابتدائي، ندرج المذكرة التالية:

النشاط: كتابة، تراكيب نحوية
الموضوع: الجملة الفعلية+الحال المفردة (السند: نص البط الصغير)
الكفاءة المستهدفة: تمييز الحال المفردة عن بقية المنصوبات.
الحصة: الرابعة
المدة: 90 دقيقة
الوسائل: السبورة، كراس النشاطات، كراس القسم، الألواح....

[1] كتابي في اللغة العربية للسنة الثالثة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2012، ص132.

المراحل الديداكتية	الوضعية التعليمية التعلُّمية	مؤشر الكفاءة
مرحلة الانطلاق	- لماذا طار البط الصغير مع سرب البط الذي رآه في السماء؟ - كيف نزل المطر بعد أن قصف الرعد؟ - (يكتب المتعلمون الإجابة على اللوح)	يكتب المتعلمون الإجابة على السؤال
مرحلة بناء التعلُّمات	- يكتب المعلم الجملة على السبورة، ويقرأها مركزاً على الحال المفردة. **نَزَلَ المَطَرُ غَزِيرَاً** - يركز المتعلمون في صورة البط المعروضة في الكتاب، ثمَّ يسألهم المعلِّم بأسئلة موجَّهة، تُفضي إلى جملة مشتملة على حال مفردة. - 1. ماذا فعل البطُّ الصغير عندما رأى البركة المملوءة بالماء؟ - 2. كيف اجتمعت الحيوانات بعد نزول المطر؟ **الأمثلة** **ـ جاء البّطُّ الصغيرُ مُسْرِعاً.** **ـ اجتَمَعَتِ الَحَيوانَاتُ فَرِحَةً بِنُزُولِ المَطَرِ.** - بِمَ تبدأ الجملة الأولى؟ - بِمَ تَبدأ الجملة الثانية؟ - إذاً كلا الجملتين فعليتين. - كيف جاء البطِّ الصغير؟ .....مسرِعاً. - كيف اجتمعت الحيوانات؟ .....فرِحَـةً. - إذاً هذه الكلمات (**غزيراً** بيَّنت حال المطر، **مسرعاً** بيَّنت حال البط، **فرحة** بيَّنت حال الحيوانات) ***أتَذَكَّـــرُ*** **الحال مثل: غَزِيرَاً، مُسْرِعاً، فَرِحَةً** **نَزَلَ المَطَرُ غَزِيرَاً** **تطبيقات فورية** - عبر عن الحال فيما يلي: ـ رأيت العصفـور وهو محلِّق. ـ عادت الطُّيور وهي ترفرفُ. - حدِّدْ الحـال فيما يلي: ـ عادَ البطُّ مغنيًّا. ـ رأى البطُّ السماء صـافيةً.	. يقرأ المتعلمون الجملة . يجيب المتعلمون بجملة فعليـة مختومة بحال مفردة. يجيب المتعلِّمون باستعمال الحال. .يركِّبُ المتعلمون جملاً تشملُ حالاً مفـردة. .يعيِّنون الحال في الجملتين.
استثمار المكتسبات	- يُنْجز المتعلمون التمرينين الأول والثاني من كتاب القراءة على كراس المحاولات، ص**106**. - يُنْجز المتعلمون التمارين (**1.2.3.4**) على كراس النشاطات اللغوية، ص**53** التطبيقات تحت عنوان (أوظِّفُ الحال).	.يُنْجز المتعلمون فرادى على كـراس المحـاولات، ثمَّ كراس النشاطات.

إنَّ تدريس القواعد عنصر من نظام اللغة العربية المتكامل والذي لا يقتصر الاهتمام عليه دون بقية فروع اللغة «فإلى جانب فهم المتعلِّم لصيغ اللغة واشتقاقاتها وأوزانها، وتمرُّسه بمختلف تراكيبها، وتكوين عادات لغوية سليمة لديه؛ فإنَّ درس القواعد بالمرحلة الابتدائية ينبغي أنْ يهدف أيضاً إلى تنمية الذوق الأدبي للمتعلِّم وتربية عقله»[1].

3. الحصتان الخامسة والسادسة؛ (قراءة، تعبير، كتابة أثر لغتي، صيغ صرفية): بعد نشاطي (القراءة، والتعبير الشفوي)[2]، يتم إثراء القاموس اللغوي للمتعلم بمفرداتٍ وأساليب، أو تناول صيغة صرفية. إثراء لغة المتعلم ورد في كتاب اللغة تحت عنوان (**أثرى لغتي**) بغرض تنمية المعجم اللغوي للمتعلم، وللتمثيل على ذلك من كتاب المتعلِّم، نذكر المثال التالي:

اكتُبْ في كراسك واربط بين الكلمات المتشابهة في المعنى[3]:

- ***لذيذة*** – ***باليـة***
- ***قديمة*** – ***لامعة***
- ***نـــزل*** – ***طيبـة***

يتعلم المتعلم ـ كما هو ملحوظ ـ ظاهرة الترادف بشكل غير مباشر، ودون الإشارة إلى هذا المصطلح، وقد نستعمل اللفظ (ما معنى...؟) بدل كلمة (ما مرادف...؟)

أما الصّيغ الصرفية، فتأتي تحت عنوان (أوظف)؛ لأنَّ الغاية ليست معرفة القاعدة، وإنما التوظيف الصحيح للصّيغة، وقد أشار منهاج السنة الثالثة إلى ذلك، حيث ورد القول: «يتناول المعلم الصيغ والتراكيب بشكل ضمني»[4]، ومن الأمثلة على ذلك في كتاب اللغة للمتعلم[5].

أوظف هو وهي:

- **حملتْ سُنْدُس المحفَظَة ⟵ هي حملَتِ المحفَظَةَ.**
- **حملَ طارِقٌ المحفظـــةَ ⟵ هو حملَ المحْفَظَـةَ.**

[1] حسن عبد الفتاح، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمَّان، الأردن،1999، ص249.
[2] المذكرات النموذجية مدرجة في دليل المعلم للسنة الثالثة (جميع المواد) ليستعين بها المعلم في الإعداد، فهي لا تغنيه عن الإعداد الخاص به، والمتوافق مع مستوى متعلميه. ينظر، دليل المعلم للسنة الثالثة، ص16.
[3] كتابي في اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، ص85.
[4] منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي (جميع المواد)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط 2011، ص16.
[5] ينظر، كتابي في اللغة العربية للسنة الثالثة، ص17.

بعْدَ توضيح الأمثلة للمتعلمين وفهمها، ينسجُون على منوالها جُملاً أُخرى، ويُنْجزون التَّطبيق المدرج تحت عنوان (**أتدرَّبُ**).

لم يستعمِلِ الكتاب أيقونة (أتعرَّفُ)؛ بلِ استعمل (أوظِّفُ) والقصد المعرفة الضمنية للظاهرة واستعمالها في التواصل.

4. الحصتان السابعة والثامنة، (قراءة، تعبير، كتابة "إملاء") عَقِبَ نشاطي القراءة والتعبير، يتناول المعلم مع متعلميه (**نشاط الإملاء**)، يشرع المعلم في تدريس هذا النَّشاط بإجراء مراجعة للمقرر السابق (السنة الثانية)، ثم ينطلق في تنشيط دروس الإملاء المقررة للسّنة الثالثة.

ومن الأمثلة التطبيقية لنشاط الإملاء في كتاب اللغة للمتعلم نأخذ المثال التالي[1]:

بعد قراءة الفقرة والتركيز على نطق التَّاء المربوطة في الأسماء المؤنثة يقوم المعلم بشرح مُبَسّط، مبيناً أوجه الفرق بين المذكَّر والمؤنث، كأن يقول: **هذا رشيدٌ**، و**هذه رَشِيدَةٌ** ماذا نضيف لكي نجعلها مؤنثة؟ ⟵ نضيف تاءً مربوطة (ة).

بعد ذلك يكتب المفهوم للتذكير، وهو تحت عنوان (أتذكّر):

أتذكّر

اكتب دائماً التاء مربوطة في الاسم المفرد المؤنث:
السّحابة، الزّيادة، الوردة، الكرة، المسطرة

ولترسيخ المعرفة يجيب المتعلم على الأسئلة التي تحت عنوان (**أتدرب**) في كتاب اللغة. وفي كراس نشاطات اللغة (**المطبوع**)، يجيب على الأسئلة التي تحت عنوان (**أكتبُ جيِّدَاً**) التاء المربوطة

إنَّ الطرائق النشطة في التعلُّم، هي الكفيلة بترسيخ التَّعلمات ويُسْرِ الفَهْم لدى المتعلمين، وكل ذلك يتمُّ من خلال الإعداد الجيد للدروس.

5.الحصَّة التاسعة (محفوظات): آلية تناول المحفوظات لا تختلف كثيراً في أطوار المرحلة الابتدائية ـ وقد بينا كيفية التناول عند الحديث عن طريقة تقديم المحفوظات والأناشيد في الطور الأول ـ حيث أنَّها تتطلب وسائلَ أساسية هي:

- الأجهزة السمعية وكذا البصرية أحياناً؛

[1] ينظر، كتابي في اللغة العربية للسنة الثالثة، المرجع السابق، ص103.

- أجهزة العرض؛
- مشاهد تمثل مضمون المحفوظات الشعرية خاصة.

من خلال المحفوظات يتدرّب المتعلم على الاتصال بنماذج أدبية ليتذوّقها ويحفظها. ويجب أن يراعَى في اختيار المحفوظات، ما يراعَى في اختيار الأنشطة الأخرى، من ذلك:

- أنْ تكون ملائمة لمستوى إدراك المتعلمين ولمستواهم اللغوي، وتتدرج بشكل منطقي، بحيث يراعَى طول المقطوعة وقصرها.
- أنْ تتنوع في أشكالها ـ نثراً وشعراً ـ وفي موضوعاتها وفقاً لميول ورغبات المتعلمين، مراعاة للفروق الفردية بينهم.
- أنْ تتضمن معاينها وصورها ما يثير خيال المتعلّم ويحرّكُه، وألَّا تكونَ مقصورة على الوعظ والإرشاد.

6. الحصّة العاشرة التعبير الكتابي (تحرير): إنَّ أهم ما يجب توافره في هذا النشاط ليكون فعَّالاً، هو أنَّه كلما كانت الوضعيات دالةً بالنسبة للمتعلم، زادت رغبته في الكتابة، لأنَّه يجدُ خلالها مجالاً للتعبير عن اهتماماته وميوله وحاجاته، وبالتالي يجدُ فرصة لتوظيف ما اكتسبه من تعلمات.

وما الاهتمام بإثراء لغة المتعلِّم وتنمية معجمه إلَّا من أجل أنْ يتراكم لديه زادٌ لغوي يُسعفه عند التواصل «فلا مجال للشك في أهمية المفردات للتعبير الكتابي، إذْ لابد من معرفة عدد كبير من الكلمات المختلفة ليتمكَّن الإنسان من التَّعبير عن أفكاره، ومن الملاحظ أنَّ كثيراً من الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، لا يعرفون العدد الكافي من المفردات بسبب نقص الخبرات لديهم "قراءة النصوص، الرَّحلات..." أو بسبب عدم التَّعرض الكافي للخبرات اللغوية الشفوية»[1].

رغم أنَّه من أهم غايات تعلم اللغةِ التَّعبيرُ والتواصلُ؛ إلَّا أنّ المتعلمين لا زالوا قاصرين عن الطلاقة اللغوية، والتعبير بشكل سليم[2]، بدءاً من التعليم الابتدائي إلى الجامعة؛ لأنَّ التعبير لم يَحْظَ بالاهتمام الكافي في مدارسنا، وكيف له أنْ يستقيم ويتحقّق إذا كان بعض

[1] أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرهم، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن، د. ط، 2011، ص172.
[2] الاستبانات التي سنقدّمها لاحقاً في الفصل الرابع تثبت ضعف الملكة التعبيرية عند المتعلمين في التعليم الابتدائي عامة.

المعلمين أنفسهم يُحَاوِرون متعلميهم باللسان الدَّارج؛ بل نجد بعضهم ليست له القدرة على أنْ يحاورك بجملة واحدة فصيحة.

7.الحصتان الحادية عشرة والثانية عشرة، (إنجاز المشروع، تصحيح التعبير، نشاط الإدماج).

7-1-إنجاز المشروع: المشاريع في التعليم الابتدائي عبارة عن عمل مشترك ـ غالباً ـ ينجزُه فوج المتعلمين خلال أربعة أسابيع، في كل أسبوعٍ يُنجَزُ جزء منه، لينتهي مع تمام الشهر، وأحياناً ينتهي بانتهاء الوحدة التعليمية إذا كان المشروع بسيطاً.

وتهدف المشاريع إلى ربط المتعلمين بما تعلموه أثناء أنشطة اللغة المختلفة، كما تجعله يجسّد تلك التعلمات في أفعالٍ يحقق من خلالها مهاراته وقدراته المعرفية والنفس حركية. كما تُعْتَبَرُ نشاطاً تحفيزياً يدفع المتعلّم إلى الفضول وإشباعه، والتعود على البحث والاكتشاف وبذل الجهد، وإجراء المقارنات، ويمكِّنُه من عقد علاقات اجتماعية تفاعلية مع الأقران، داخل المحيط المدرسي وخارجه. ومن خلال هذا النَّشاط يمكِن أنْ تتضحَ مؤشرات الكفاءة.

وبما أنَّ دليل المعلم لم يحتوِ على طريقة نموذجية لإنجاز المشروع، نقدم الطريقة التالية، والتي اقترحناها على المعلمين، وكانت مجديَّة في إِحْدَاثِ التنافس بين المتعلمين.

لإنجاز مشروع المتعلمين ندرج النّموذج التالي، وهو عبارة عن مشروعٍ مقررٍ لمتعلمي السّنة الثالثة ابتدائي (مشروع كتابة رسالة)

الأسبوع	النشاط	سيـــــــــــــر الإنجاز
الأسبوع الأول	التحضيـــر	يقوم المعلم بتوجيه المتعلمين إلى أهمية التواصل، مع ذكر مختلف أنواعه، ثم يطلب منهم تحضير الوسائل: **ظرف، ورقة مخصصة للرسائل، طابع بريدي، قلم حبر**.
الأسبوع الثاني	إنجاز المشروع	يقوم المتعلمون ـ بتوجيه من المعلم ـ بإعداد الرسالة وكتـابة ما يشاؤون ـ وفق نموذج كتاب المتعلم ـ ويطلب أن يكتب كل واحد منهم رسالة لزميله في القسم.
الأسبوع الثالث	إنجاز المشروع	يدعو المعلم المتعلمين إلى كتابة العناوين على الأظرفة، بعد تسطيرها بقلم رصاص، لتكون الكتابة على السطر، إلصاق الطابع البريدي على الظرف في الركن العلوي الأيسر.

الأسبوع الرابع	مراقبة وتصويب	يعرض المتعلمون رسائلهم وأظرفتهم للمراقبة والتصحيح من طرف المعلم، وكل خطأ يقوم أعضاء الفوج بتصحيحه، ثمَّ يضعون الرسائل في الأظرفة، ويغلقونها، ثم يرسلونها عن طريق البريد.

رغم أنَّ وسائل التواصل في العصر الحديث أصبحت أكثر تطوراً من الرسائل البريدية، وذلك للتطور التكنولوجي المتسارع، والذي أصبح معه التواصل لا يتجاوز الثواني؛ إلَّا أنّ الرسائل البريدية لا زالت تستعمل إلى اليوم؛ لذلك كان لا بدَّ من أنْ يتعلَّم المتعلمون كلَّ وسائل التراسل.

7-2- تصحيح التعبير: يجب الاهتمام بتصحيح التعبير الكتابي، وذلك ليدرك كلُّ متعلمٍ الأخطاء التي وقع فيها، فيسارع إلى تصويبها، ويمكِن أنْ نعتمد في تصحيحه الطريقة التالية:

بعْدَ أنْ يطَّلعَ المعلم على تعابير المتعلمين، ويرصُدُ أخطائهم بوضع خطٍّ تحت كل خطأٍ مع تسجيل ملحوظة تقييمية.

يشرع في نشاط التصحيح مع المتعلمين، وذلك بأن يطالب بعض المتعلمين بكتابة خطأ من أخطائهم على السبورة داخل الجدول، ليتم التصحيح جماعياً من خلال الحوار والمناقشة:

	الخطـــــــأ	الصـــــواب	التوظيف في جملة
1	.....	.....	.....
2	.....	.....	.....
3	.....	.....	.....
	.....	.....	.....

بعد الانتهاء يصحِّحون أخطائهم بنسخ الجدول، وتبادل الأوراق أو الكراسات، ليصحّحَ كلٌّ منهم لصاحبه بقية الأخطاء المعيَّنَة بخطٍّ، وذلك بمساعدة المعلم على التنافس، وتجنُّب الأخطاء بكثرة المطالعة والمناقشة والاستفسار.

ومن أهم الأمور التي يركز عليه المعلم أثناء تصحيح التَّعبير الكتابي[1]:

- **الناحية الفكرية:** وتشمل النّظر في الأفكار التي تندرج تحت الموضوع من حيث صحتها وترتيبها والربط بينها؛

[1] فهد خليل زايد، الكتابة فنونها وأفنانها، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص32-33

- **الناحية اللغوية:** وتشمل مراعاة قواعد النحو والصّرف والإملاء، واستعمال الألفاظ والمعاني التي وضعت لها؛
- **الناحية الأدبية:** ونعني بها أسلوب الأداء، ومراعاة الذوق الأدبي وجمال التصوير وحسن الدلالة؛
- **الناحية الإملائية:** وتعني جودت الخط وحسن الترتيب والنّظام.

7-3- نشاط الإدماج: نشاط تعليمي يأتي بعد مجموعة دروس وهو«نشاط ديداكتيكي وظيفته الأساسية جعل المتعلم يجنّدُ مجموعة من المعارف المكتسبة التي كانت عبارة عن تعلمات منفصلة. يتعلّق الأمر إذاً بأوقات تعلُّم الهدف منها الوصول بالمتعلم إلى إدماج مختلف مكتسباته وإعطائها معنىً دالاً على تحقيق الكفاءة»[1]. إذاً تتجلى أهمية الإدماج في السّنة الثالثة في كونها تساعد عل تشخيص المكتسبات التّعلُّمية من البداية، قصْدَ إعادة استعمالها، ومن هنا فهي تبيِّن فائدة كلِّ تعلُّم، كما تسمح بمعرفة مدى استجابة المتعلم للعمل التطبيقي الكتابي، حينما يكتب موضوعاً في التعبير، أو يستعمل مهاراته وقدراته، ضمن تحويل معطيات تقدّم له.

وفي هذا الإطار فإنَّ حصيلة المواد التعليمية المختلفة، تجد في نشاط الإدماج أحسن وسيلة ومجال لتوظيفها واختبارها من قبل المتعلِّم.

على المعلم في هذه الحصّة أنْ يستغلَّ كراس النشاطات اللغوية؛ لاستثمار المكتسبات التي تمكَّن منها المتعلّم خلال الوحدة التعليمية. إضافة إلى تمارين أخرى تدون على السبورة؛ لينجزها المتعلمون على كراس القسم، ثم التصحيح الجماعي بتوجيه من المعلم.

أسس إعداد نشاط الإدماج:

لإعداد نشاط الإدماج؛ ينبغي أنْ نعتمد على إيجاد الصيغة التي تجعل المتعلم في وضعية تجنيد معارفه المختلفة ومكتسباته المتعددة؛ للوصول إلى الكفاءة المستهدفة. ولتحقيق ذلك على المعلم[2]:

- تحديد الكفاءة المستهدفة؛
- تحديد المكتسبات التي نريد أنْ يجنِّدها المتعلمون، ومن ثمّ إدماجها في وضعيات جديدة؛

[1] الحسن اللحية، بيداغوجيا الإدماج، الأسس والرهانات، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب، ط1، 2010، ص75.
[2] ينظر، أنطوان الصبَّاح، مفاتيح للتعليم والتعلم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2015، ص85.

– اختيار وضعيات جديدة في كل حصّة لنشاط الإدماج، على أنْ تكون ذات دلالة، ويراعَى في ذلك محتوى النَّشاط والوسائل المستخدمة فيه وخطوات الإنتاج.

السنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

ا– جدول النشاطات الأسبوعية بمنهجية التناول والحجم الزمني: إنّ الوصول بالمتعلم لملمح خروج محدَّد في المنهاج، يتطلّب منا تنفيذ التعلُّمات المقررة للمتعلمين في مخطط البناء السّنوي. وترتيب الأنشطة مع حجمها الزمني نبيِّنه في الجدول التالي[1]:

النشاط	الزمن	منهجية التناول
قـــــراءة ـ تـــعبير شفوي وتواصل (اليوم الأول)	حصتان (90دقيقة)	– ملاحظة المتعلمين للصورة المرافقة للنص، ثم مطالبتهم بالتحدث عنها؛ – قراءة النص قراءة صامتة، ثمَّ قراءة فردية؛ – مناقشة المتعلمين في مضمون النص؛ (شرح المفردات)، (الفهم الإجمالي للنص)؛ – إنجاز التطبيقات في كتاب اللغة، ثمَّ تطبيقات(أفهم نص القراءة) في كراس النشاطات اللغوية. – مناقشة المتعلمين في مضمون النص باعتماد أسئلة موجَّهة مساعدة على إعادة التركيب؛ – مطالبة بإعادة تركيب النص، أو إتمامه بخاتمة أخرى. – استغلال أيقونة الكتاب(أعبِّرُ) لدعم مكتسباتهم، وتمكينهم من الاستيعاب؛ – عرض مشاهد مشابهة، ومطالبة المتعلمين بملاحظتها، ثمّ التعبير الحر عما يشاهدون؛ – يمكن تمثيل أحداث النصّ لزرع شجاعة التحدث في المتعلمين.
قـــــراءة تراكيبّ نحوية وتطبيقاتها (اليوم الثاني)	حصتان (90 دقيقة)	– قراءة النص، ثمّ أسئلة لمراقبة مكتسبات فهم المضمون السابقة؛ – تحديد الشخصية الرئيسية في النص؛ – مراقبة فهم المتعلمين للظواهر السابقة، باستخلاصها من النص بأسئلة موجَّهة؛ – طرح الأسئلة لاستنباط الأمثلة المرادة للنشاط الجديد من النصّ؛ – قراءتها من طرف المتعلمين. – مناقشة وتحليل الظاهرة اللغوية، ثمَّ تطبيقاتها الفورية لترسيخها؛ – إنجاز تمارين (أتدرَّبُ) في كتاب اللغة للمتعلِّم؛ – إنجاز تمارين (أوظف) في كرَّاس النشاطات.
مطالعة موجَّهة ـ محفوظات وأناشيد (اليوم الثالث)	حصة واحدة (45 دقيقة)	– يُطالَبُ المتعلمون بمطالعة النص التوثيقي المخصص للمطالعة؛ وذلك قبل الحصة، وحثهم على التركيز لفهمه جيداً؛ – قراءة النص داخل القسم مرَّة واحدة الاسترجاع؛ – مناقشة المتعلمين في المضمون بأسئلة موجَّهة من أجل استثمار مطالعتهم؛ – استخلاص عبرة أو فائدة من النص تُسَجَّل على السبورة ثم كراسات القسم.
	حصة واحدة (45 دقيقة)	– مطالبة المتعلمين بقراءة المحفوظة أو الأنشودة في المنزل؛ لأنهم أميل إلى التذوق الموسيقي؛ – قراءة المحفوظة أو الأنشودة قراءة دون تنغيم، ثم شرح إجمالي للمضمون؛ – شرح بعض المفردات؛ – تنغيم الأبيات المحدَّدَة للمستوى؛ – التحفيظ بالمسح المتدرِّج.

[1] دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2012، ص13.

(اليوم الرابع)	قراءة - صرف أو ملاء	حصتان (90 دقيقة)	– قراءة النص قراءة معبرة، ثم قراءة من طرف المتعلمين، مع احترام علامات الترقيم؛ – مناقشتهم في الفهم العام بأسئلة موجَّهة؛ – تدريب على تلخيص فقرة محددة من النص (تعلُّم آليات التلخيص)؛ – إنجاز بقية تمارين (أثري لغتي) في كراس النشاطات اللغوية؛ – إنجاز التمارين التطبيقية في كراس النشاطات اللغوية تحت عنوان (أفهم نص القراءة)؛
			– قراءة النص القراءة من طرف بعض المتعلمين؛ – مناقشتهم في المضمون لاستخلاص الأمثلة المرادة؛ – تحليل وشرح الظاهرة اللغوية الصرفية أو الإملائية؛ – تطبيقات فورية لترسيخها؛ – استخلاص القاعدة بحيث تكون بسيطة؛ – إنجاز التطبيقات (أتدرَّبُ) في كراس اللغة؛ – إنجاز التطبيقات (أوظِّفُ) في كراس النشاطات اللغوية؛
	التعبير الكتابي	حصة واحدة (45 دقيقة)	– مناقشة المتعلمين في نصِّ القراءة المدروس؛ – كتابة نصِّ الموضوع بصياغة واضحة العبارة؛ – إبراز العناصر الأساسية التي تُعْتَمدُ في التحليل والإنجاز؛ – وضع التصميم المناسب (مقدمة، تحليل، خاتمة)؛ – كتابة الموضوع باستثمار المكتسبات القبلية.
(اليوم الخامس)	إنجاز المشروع	حصة واحدة (45دقيقة) (في كلِّ أسبوع يُقَدِّمُ أحد النشاطين بالتناوب)	– يُنجزُ المشروع خلال أربعة أسابيع (المشاريع المقرَّرة أربعة مشاريع) – تقديم الجزء المحدَّد من المشروع للأفواج؛ – مناقشة مجريات العمل بينهم، تحت إشراف المعلم؛ – تنفيذ العمل بالجزء المقدم.
	تصحيح التعبير الكتابي		– يُحضر المعلم كراسات التعبير أو أوراقه، بعد ان يكون قد صحَّحها مسبَّقاً وفق رموز لأنواع الأخطاء متفق عليها مع المتعلمين؛ مثل: (ن. نحوي، إ. إملائي، ص. صرفي...) – نقل الجدول على كراسات القسم؛ – يجب تدريب المتعلمين ــ بدءاً من الرابعة ابتدائي ــ على مراعات معايير كتابة التعبير (الوجاهة، الانسجام، سلامة اللغة، الإتقان والإبداع)
	نشاط الإدماج + خط	حصة واحدة (45دقيقة)	– يتم الإدماج في نهاية الوحدة التعليمية؛ وذلك من خلال تطبيقات تُقَّم للمتعلِّم تشملُ كلَّ أوجلَّ التعلمات التي أخذها خلال الوحدة (معجمية، نحوية، صرفية، إملائية)؛ – التركيز في الإدماج على التعبير الكتابي (الوضعية الإدماجية)؛ لأنها تُحمل مكتسبات المتعلِّم في كلِّ فروع اللغة.
			– تقديم توجيهات في كيفية رسم الحروف، وضرورة ترك الفراغات والبياض أول الفقرة (تعلُّم تقنيات الخطّ)؛ – تقديم حكمة أو مَثَل ...بخط اليد، ومطالبة المتعلمين بتقليد الخط المعروض (يتمّ العمل داخل القسم، ثمّ إنهاؤه في المنزل)

نَلْحَظ من خلال جدول تراتبية أنشطة اللغة العربية أنَّ تخصيص حصّة مستقلة لنشاط الكتابة؛ قد تمّ الاستغناء عنه، إذْ يُفْتَرَض في السنة الرابعة أنَّ المتعلم لم يعد بحاجة إلى نشاط خاصٍّ بالكتابة يومياً؛ لأنه يمارسها من خلال التعبير الكتابي، وكتابة المفاهيم على كراس القسم، وإنجاز التطبيقات الكتابية، إضافة إلى ضبط الخط في حصّة الإدماج؛ أما

بالنسبة للمتعثّرين في الكتابة يمكن معالجة ذلك معهم في حصّة المعالجة البيداغوجية الأسبـــــــوعية.

تُسْتَخلَص تراتبية الأنشطة اللغوية للسنة الرابعة ابتدائي من خلال مخطط توزيع أنشطة اللغة العربية[1] على الأسبوع (استعمال الزمن الأسبوعي):

الأيـــام	8	9.30		9.45	11.15		14	15.30		16.30 15.45
		استراحة			الفترة المسائية			استراحة		
لأحد					قراءة/تعبير شفوي وتواصل ح1+2					
الإثنين					قراءة/تراكيب نحوية ح3+4					
الثلاثاء		مطالعة موجهة ح 5			محفوظات، وأناشيد ح 6					
الأربعاء		قراءة/ صيغ صرف، **أو** إملاء ح7+8		تعبير كتابي ح 9						معالجة
الخميس	تصحيح التعبير إنجاز المشروع ح 10						نشاط الإدماج خـط ح 11			

سير حصص أنشطة اللغة العربية في السّنة الرابعة ابتدائي:

اثبتت الدراسات والبحوث أنَّ النظام العام للغة مرتبط ببعضه (صوتي، صرفي، نحوي، إملائي) لا ينفصم بعضه عن بعض، ولكي يتمكّن المتعلم في السنة الرابعة من هذا النظام فقد خُصِّصَ من فروع اللغة نشاط في كل حصّة (نحوي، صرفي، إملائي)، بعد نشاط القراءة أسبوعياً، وذلك ليتمكن المتعلم من قواعد اللغة وصيغها، إضافة إلى إثراء قاموسه اللغوي. كل هذا يتم انطلاقاً من نصِّ القراءة تجسيداً للمقاربة النصية أساس تعلم المهارات اللغوية.

ولتوضيح طريقة تناول أنشطة اللغة العربية في السّنة الرابعة؛ نعتمد ترتيبها المدرج ضمن جدول تراتب الأنشطة، وكذا استعمال الزمن الأسبوعي:

1. **الحصتان الأولى والثانية؛ قراءة، تعبير شفوي وتواصل:** مدة الحصتين **90** دقيقة.

القراءة وحدة لغوية يتدرب المتعلم من خلالها على عملية الأخذ والاكتساب من النّصوص، فهي مجال غَني بالمضامين والدَّلالات التي تكون إطاراً عامًّاً للدرس اللغوي.

[1] الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2009، ص12.

1-1-القراءة: حصّة القراءة الأولى من الوحدة، يقرأ المتعلمون فيها النّص، بعد قراءة المعلم ـ دون إغفال القراءة الصامتة لما لها من أهمية ـ يتم خلال قراءة المتعلمين شرح المفردات الصّعبة التي تحت عنوان (أتعرف على معاني المفردات)، ثم مناقشتهم في الفهم العام بالإجابة على الأسئلة تحت عنوان (أفهم النص) في كتاب المتعلم.

ولتعميق فهم النّص، وإثراء لغة المتعلم، فإنّه يتم استغلال ما تحت عنوان (أثري لغتي) في كتاب اللغة للمتعلم، إضافة إلى الإجابة عن الأسئلة المدرجة في كراس أنشطة اللغة (أفهم نص القراءة).

يتم التركيز في هذه الحصّة على الأداء وفهم مضمون النص، وإثراء لغة المتعلم «بالكسب اللغوي، وتنمية حصيلته من المفردات والتراكيب الجديدة، والعبارات الجميلة»[1] المساعدة له في التعبير بنوعيه.

1-2-تعبير شفوي وتواصل: التعبير الشفوي في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي وسيلة لممارسة اللغة الشفهية، وتنمية قدرات الاتصال والتواصل، فهو نشاط يتيح للمتعلم فرصة الحديث والمناقشة وإبداء الرأي. إذْ من المعلوم أنَّ المتعلم يميل فطرياً إلى التعبير عن أفكاره والتحدث عن تجاربه، وهذا ما ينبغي استغلاله في حصّة التَّعبير الشفهي.

التعبير الشفوي يأتي بعد حصّة القراءة مباشرة، ليتَّخذ من نصَّ القراءة سنداً ومنطلقاً له، وذلك بربط محكم لما أثاره هذا النّص.

يمكن للمعلم أنْ يطرح أسئلة توجيهية مركَّزة تتعلق بنص القراءة، وذلك ليكتشف المتعلم الأبعاد الغامضة في الموضوع، ويتزود بالرَّصيد الجديد الذي يمكِّنه من التعبير. يمكن للمعلّم أيضاً أنْ يطلب من المتعلمين إبداء رأيهم في حدث من الأحداث الواردة في النّص عن طريق عرض الحجج، وهو ما يعوّدهم على النَّقد النَّزية. وللمعلم أنْ يدعوهم إلى تصور خاتمة أخرى للنص، إنْ كان النص يروي حدثاً أو قصة[2].

معالم لبلوغ الهدف من التعبير الشفوي: ليتمكن المعلم من بلوغ الأهداف من التعبير الشفهي نقترح أن يهتدي بالتوجيهات الآتية:

1- ترك المتعلمين يعبرون بكل حرية دون مقاطعة ـ في بداية مقرر السَّنة الرابعة ـ ثم تصويب لغتهم بعد الانتهاء؛

[1] جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، ص85.
[2] ينظر، جودي ويليس، تعليم الدماغ القراءة: استراتيجيات تحسين الطلاقة والمفردات والاستيعاب، ترجمة سهام جمال، العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1، 1436، 2015، ص175-176.

2- يأخذ المعلم دور المرشد الموجه في هذا النشاط، فلا يتدخل إلَّا لإثارة المتعلمين واستفزازهم للتعبير، حتى يكون المتعلم هو الفاعل الحقيقي؛
3- يجب ألَّا تتحول حصّة التعبير الشفوي والتواصل إلى حصّة محادثة (سؤال وجواب)؛
4- الحرص على تحقيق الغرض الأساسي من نشاط التَّعبير الشفوي والتواصل، وهو تمرين المتعلمين على الكلام في سهولة ويسر وطلاقة؛ لاختيار معلوماتهم العامة.
5- تحفيز المتعلمين باستعمال اللسان الفصيح كلما تقدموا في مقرَّر اللغة العربية السَّنوي، فمتعلم السنة الرابعة الآن، يُفْتَرَضُ أنَّ له مكلة لغوية لا بأس بها تسمح له بتجشُّم استعمال الفصحى[1].

2.**الحصتان الثالثة والرابعة؛ قراءة وتراكيب نحويه:** ومدتها **90** دقيقة.

2-1- القراءة: يقرأ المتعلمون النَّص ذاته، ثم تتمُّ مناقشتهم في مضمونه العام، ومراجعة المفاهيم والمعارف السّابقة (نحوية، صرفية، إملائية)، وذلك باستعمال النص ذاته؛ ليدرك المتعلمون أنَّ الظاهرة اللغوية أو التركيبية المدروسة، سياقها الطبيعي هو النص، أيُّ نصٍ؛ وليس النص الذي استخلصت منه فحسب.

يراجع المعلم مع المتعلمين الظاهرة اللغوية المدروسة انطلاقاً من النَّص أولاً، ثم يُعطون أمثلة محاكية لها من نسجهم. بهذا يتم استرجاع المعارف المقدمة وتثبيتها.

2-1- تراكيب نحوية: يهدف هذا النشاط إلى تعزيز المهارات القرائية المكتسبة سابقاً، وتمييز الآليات التي تخضع لها اللغة بدراسة بعض المبادئ النحوية، وإنجاز تطبيقاتها، بعدما كان تناولها ضمنياً خلال السنوات الثلاثة الماضية (الأولى والثانية والثالثة) ابتدائي.

تزوِّد قواعد اللغة المتعلم بما يحتاجه للتعامل مع المقروء فهماً وأداءً، وترسخ في ذهنه القوالب اللغوية التي تمكنه من التَّعبير بنوعيه الشفهي والكتابي، فهو يطبقها ويتدرب عليها في كلِّ مَا يقومُ به من أنشطة لأنها الركيزة الأساسية لضبط الكلام، وتصحيح الأساليب، وتقويم اللسان.

ويتم ذلك باستغلال نص القراءة الذي يتوفر على الظاهرة النحوية المقصودة، فيفكِّر المتعلم، ويدرك الفروق بين التَّراكيب مستعيناً بالملاحظة والموازنة.

فحين يدرك المتعلم الفرق بين الفاعل والمفعول به، يستطيع إدراك ذلك بسهولة في مثل قوله جلَّ شأنه: ﴿وَإِذِ ٱبۡتَلَىٰٓ إِبۡرَٰهِـۧمَ رَبُّهُۥ بِكَلِمَٰتٖ فَأَتَمَّهُنَّۖ قَالَ إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامٗاۖ قَالَ وَمِن ذُرِّيَّتِيۖ قَالَ لَا يَنَالُ عَهۡدِي ٱلظَّٰلِمِينَ ١٢٤﴾[2]، بأن الفاعل مؤخَّـــــر(ربُّه) والمفعول به مقدَّم (إبراهيمَ).

[1] ينظر الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011، ص17.
[2] سورة البقرة، الآية، 124.

آلية تقديم نشاط القواعد النحوية:

لتحقيق الهدف من القواعد النحوية، نرى أنه على المعلم أنْ يستعين بالتوجيهات التالية:

1- المزاوجة بين القراءتين الأدائية والوظيفية مع التركيز على الثانية، فهي الغاية للوصول بالمتعلم إلى اكتشاف الظاهرة النحوية المقصودة؛

2- تحفيز تفكير المتعلم للوصول إلى الاستنتاج التدريجي السَّليم للقاعدة؛

3- إنجاز التطبيقات فورياً بغرض دعم المكتسبات وتثبيتها؛

4- الاهتمام بالعلاج الفردي أثناء تطبيق الظاهرة النحوية المدروسة؛

5- تخصيص الوقت الكافي لدراسة الظاهرة النحوية والتطبيق عليها؛

6- العزوف عن حفظ القواعد النحوية؛ بل التركيز على توظيفها عملياً، ويجب التركيز على ذلك في التعبيرين الشفوي والكتابي.

لكي تُرَسَّخ الظاهرة النّحوية لابدّ من إنجاز تطبيقات الكتاب، والتطبيقات المدرجة في كراس أنشطة اللغة تحت العنوان (أوظف).

3. **الحصة الخامسة؛ المطالعة الموجهة:** ومدتها **45** دقيقة. بدءاً من السنة الرابعة أضيفت حصة المطالعة الموجهة، بما يتوافق مع المستوى العقلي للمتعلمين. وذلك لما لها من أهمية في إشباع فضولهم.

والمطالعة عمليَّة بصرية وفكرية وإدراكية، الغرض الأساسي منها، هو فهم المتعلِّم ما يقرأ إلى جانب ما يتبع ذلك من جودة النطق والتفاعل مع المقروء[1]. ورغم أنَّ المطالعة نصوص مقروءة إلَّا «أنَّ القراءة سلوك إنمائي، ومقدرة اقتصادية، وسلطة واستعداد نفساني؛ أمّا المطالعة، فهي ممارسة، أو امتناع عن الممارسة، فهي لها بعد اختياري أكثر منه إلزامي»[2].

يتميز نشاط المطالعة في السّنة الرابعة من التعليم الابتدائي بكونه وسيلة لتحقيق أغراض تعلُّمية مختلفة؛ علماً بأنَّ المتعلم قد اكتسب من قبل المهارات اللازمة لممارسة هذا النشاط، وأصبح مهيأً لاستخدامه استخداماً مفيداً، وذلك بالسيطرة على ركنيه السُّرعة والفهم معاً، وعليه فإنَّه على المعلم في هذا المستوى العمل مع متعلميه على تنمية الاهتمام بهذا النشاط في الفضاءين:

[1] ينظر منهاج السنة الرابعة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011، ص21.
[2] محمود الشبراوي، دَور المكتبة المدرسية في تنمية المهارات والبحث العلمي لدى المعلم والمتعلم، دار الكلمة للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، د. ط، 2006، ص83.

- **داخل القسم:** أُقْتُرِحَتْ ضمن كتاب اللغة للمتعلم في الرابعة ابتدائي نصوص للمطالعة، تحت عنوان (نصوص توثيقية) يمكن استغلالها، كما يمكن استغلال سندات متنوعة (قصص، مجلات، جرائد، إعلانات...) أو نصوص مختلفة الأنماط (سرد، حوار، وصف...)
- **خارج القسم:** يمكن للمعلم أنْ يحدِّد قائمة بالسّندات والكتب التي يوجه المتعلمين إلى مطالعتها، على أنْ يتابع العملية ويسعى إلى استغلالها في إثراء نشاط الإدماج.

ويتوقع في هذا المستوى، ومن خلال نشاط المطالعة، أنْ يكون المتعلم قادراً على[1]:

- تلخيص قصة طالعها، أو نصِّ القراءة؛
- اكتساب الميل نحو المطالعة الحرَّة، دون تكليف من آخر؛
- استعمال القاموس للبحث عن معاني الكلمات الغامضة لديه؛
- إبداء رأيه في سلوك بعض شخصيات القصة أو الحادثة؛
- الانتفاع من المقروء بإثراء رصيده اللغوي والمعرفي.

أهداف المطالعة: المطالعة تحقق أهدافاً ثمينة لطالب العلم وخاصة متعلمي المرحلة الابتدائية، ومن بين أهدافها:

- خلق مجتمع قارئ حتى بعْدَ مغادرة المدرسة؛
- جعل المطالعة وسيلة من وسائل التَّعلُّم، وربطها بمشاغل الحياة؛
- تتصف بالمرونة، حيث يمكن للمتعلم أن ينتقي ما يريد قراءته وفقاً لميوله ورغباته؛
- تمكِّن المتعلِّم الذَّكي من الاستزادة من المعارف والخبرات خارج نطاق الكتب المدرسية المقرَّرة.

4. **الحصّة السادسة؛ محفوظات وأناشيد:** ومدته **45** دقيقة. هذا النشاط ـ كما سبقت الإشارة ـ مهم لإثارة العواطف النبيلة في نفس المتعلم، وبعث السُّرور في وجدانه، كما ينمي عقله وتفكيره.

وطريقة تناول هذا النشاط هي الطريقة ذاتها التي ذكرناها آنفاً مع السّنة الثالثة. وما على المعلم إلَّا العمل بالتوجيهات والاطلاع على المستندات التَّربوية، ليحقق هذا النشاط الغاية منه.

5. **الحصتان السابعة والثامنة؛ القراءة والصّرف والإملاء:** ومدتها **90** دقيقة.

5-1- القراءة: يتم البدء بنشاط القراءة، وذلك لإثراء الرصيد اللغوي بما يتضمنه النَّشاط من مفردات مساعدة، ويتكون ذلك من خلال استعمال القاموس للتدرب على البحث فيه (منجد

[1] ينظر منهاج السنة الرابعة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مرجع سابق، ص21.

الطُّلاب)، بعد قراءة النص قراءة معبِّرة من طرف أحسن المتعلمين، يطالبهم المعلِّم بالبحث عن معنى كلمة محدَّدة من النص في القاموس وتسجيل الإجابة على كراس المحاولات.

ومن أيقونات كتاب اللغة للمتعلم (أثري لغتي)، نجد أنَّ بعض أنشطتها تطلُب ـ أحياناً ـ استعمال القاموس، ومن الأمثلة على ذلك ما ورد في كتاب اللغة العربية الخاص بالمتعلم[1]:

أُكْتُبْ في كراسِكَ الحُرُوف الهجائية، حسْبَ ظهورها في قاموسك الصَّغير: أ، ب، ت، ...

5-2- الصيغ الصرفية: يهدف هذا النشاط إلى تدريب المتعلم من خلال القراءة، واستثمار النص على اكتشاف القواعد الصرفية، أو الإملائية بالتناوب أسبوعياً.

ينطلق المعلم من النص ــ بعد استثماره في إثراء لغة المتعلم ــ لاستخراج الظاهرة الصرفية بأسئلة موجهة، ثم تسجيل الأمثلة على السبورة، ليتم تحليلها وتوضيحها. ويتم تحفيز المتعلمين على التفكير فيها، ونقدها نقداً سليماً، حيث يدلي المتعلمون بملحوظاتهم لتُنَاقَشَ جماعياً، وتُخْتَم باستنتاج القاعدة المناسبة للظَّاهرة، ثم تُسْتَثْمر في تطبيقات فورية.

تُتوّج الحصّة التي تتناول الظاهرة الصّرفية بتحويلات يتدرّب المتعلم بواسطتها عل التحويل، عدداً وجنساً وتعريفاً وتنكيراً وخطاباً وتكلُّماً وغياباً.

وتُثَبَّتُ الظاهرة الصرفية بإنجاز تمارين كتاب القراءة، ثم التَّمارين المتعلقة بالصَّرف في كراس النشاطات اللغوية.

خلطٌ في الوثيقة الرسمية بين النحو والصرف:

مما يُلاحَظُ على الوثائق الرسمية، الأخطاء الواردة فيها. من هذه الأخطاء ما ورد في دليل المعلم للسنة الرابعة، حيث أُدْرِجَتْ مذكرة[2]نموذجية في نشاطي (القراءة والقواعد النحوية)، بينما مضمونها هو تصريف الفعل الماضي مع الضَّميرين (أنا، ونحن) وقد كُتِبَ الموضوع ــ أيضاً ــ خطأ إذْ كُتِبَ: (الضمائر: أنا، ونحن) والصَّحيح (الضميران: أنا، ونحن) لأنهما مثنى.

[1] كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2012، ص21.
[2] المرجع نفسه، 2012، ص15.

فحين يكون دليل المعلِّم ذاته خاطئاً؛ فإن هذا يعني أنَّ الذي اعتمد عليه يسير منحرفاً عن الصَّواب الذي يُفْتَرَضُ أنْ يكون الدليل مجنِّباً له.

3-5- إملاء: نشاط الإملاء يُنجَزُ انطلاقاً من نص القراءة، كنشاطي الصَّرف والنحو، حيث يُسْتَدْرَجُ المتعلمون بأسئلة تُسْتَخرَجُ من خلالها الظاهرة الإملائية، فيَتَمُّ تبيانها وتوضيحها، ثم يتدرَّب المتعلمون عليها لتثبيتها.

ومن أمثلتها في كتاب اللغة للمتعلم (التاء المربوطة)، بعد التوضيح يتم استخلاص القاعدة بعنوان (أتذكَّر)[1]:

أكْتُبُ التاء المربوطة في أواخِر الأسماء المفردة المؤنثة:
مثل: سَمَكَةٌ، جميلَةٌ.

يجب أنْ تكون الأمثلة المدرجة مستخلصة من النص، أو من أفواه المتعلمين، ليظلَّ راسخاً في فهم المتعلم أنَّ المفردات تكون ضمن سياق معين، فتتحقق من خلاله دلالتها.

الإملاء السليم يضفي على الكتابة جمالاً، والخطأ يشوه صورة المكتوب «فإذا كان جمال الخط العربي يمثل منزلة يسعى إليها كل من أراد الإبداع؛ فإنَّ الكتابة السليمة والصحيحة (الإملاء) هي الركيزة الأساسية لهذا الجمال والإبداع»[2]، وإذا كان الخطأ أمَارَة ضعف في إتقان الفصحى التي يعتبر الإملاء جزءاً من منظومتها اللغوية، فإنَّ إتقان المهارة الإملائية، يعكس تمكُّن صاحبها من هذه اللغة.

من الأخطاء الإملائية في الوثيقة الرسمية.

من العيب والمُجْحِفِ أنْ نجد في وثائق صادرة عن وزارة تشرف على التربية والتعليم أخطاءً في وثائق رسمية كرسم همزةِ الوصل مثلاً، همزةَ قطعٍ في دليل المعلم، وقد وردت في القول التالي: «عملنا على جمع وثائق كل مواد المستوى الدراسي الواحد. في "**كل كتيب بتيسير لإستعمالها**" **والإطلاع** على التوجيهات التربوية»[3].

[1] كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2012، ص17.
[2] رشيدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ص170.
[3] دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق، ص أ (مقدمة الدليل).

6.الحصة التاسعة: تعبير كتابي (تحرير): ومدته **45** دقيقة. في السَّنة الرابعة من التعليم الابتدائي، يعالج المتعلم موضوعات متعلقة بمجالات حياته واهتماماته؛ فينمي إبداعاته ويوسع خياله، ولذلك حدَّد المنهاج مواضيع التَّعبير التي يكتب فيها المتعلم، وهي ثمانية مواضيع[1]:

- يحرّر بطاقة تهنئة؛
- يلخّص نصّاً مقروءاً، أو خطاباً مسموعاً؛
- يصف شخصاً أو منظراً أو حدثاً؛
- يضعُ أسئلة لأجوبة، أو أجوبة لأسئلة؛
- يُكمل قصةً مبتورة النهاية، أو يتحدَّث عن نشاط اجتماعي؛
- يضعُ أسئلة لمناقشة موضوعٍ ما؛
- يكتب تعليقاً عن مباراة رياضية؛
- يملأ استمارات أو مطبوعات؛

يمكن للمعلم أن يختار مواضيع أخرى مناسبة للمحور، وتثير تفكير المتعلمين.

أثناء التحرير يراقب المعلم المتعلمين، ويوجِّههم كلما دعت الضرورة لذلك من أجل أنْ يتعودوا على الطريقة السّليمة في ترجمة المعاني الذِّهنية إلى رموز مكتوبة دالَّة ضمن سياق لغوي فصيح.

ولكي يحقق هذا النَّشاط الأهداف المتوخاة منه في الرابعة ابتدائي يمكن للمعلم أنْ يسترشد بالمعالم التالية:

- صياغة نصِّ الموضوع صياغة مناسبة واضحة المطلوب والعبارات؛
- اعتماد طريقة الاستجواب لإشراك المتعلمين باستدراجهم من خلال الحـوار المركز الهادف، إلى استخراج العناصر الأساسية التي سيتم التركيز عليها في التحليل والإنجاز؛
- وضع التَّصميم المناسب له؛
- تكليف المتعلمين بالكتابة في الموضوع.

7.**الحصة العاشرة؛ تصحيح التعبير، أو إنجاز المشروع**: المدة المقررة للنشاطين **45** دقيقــة، ويتم تناول، نشاطي تصحيح التعبير وإنجاز المشروع في هذه الحصة بالتناوب أسبوعياً.

[1] منهاج السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2011، ص24.

7ـ 1ـ تصحيح التعبير الكتابي: يتطلَّب تصحيح التعبير أنْ يكون المعلم قد اطلع على المواضيع، ورصَدَ الأخطاء ودوَّن ملحوظاته. وينبغي أن يكون تصحيح التعابير وتقييمها وفق شبكة تقييم التي يمكن أنْ تتضمن المقاييس والمؤشرات التالية:

- **الوجاهة**: حجم المنْتَجِ، نمط المنتج، التقيد بالموضوع، استعمال المعلومات الصحيحة؛
- **الانسجام**: ترتيب الأفكار وترابطها؛
- **سلامة اللغة**: التركيب السليم للجمل، احترام علامات الترقيم، تفادي الأخطاء النحوية، الصرفية، الإملائية.
- **الإتقان**: تنظيم الورقة، وضوح الخط ومقروئيته، توظيف الشواهد.

وللاطلاع على آلية من آليات تصحيح التعبير، نُدرج هذا النموذج من تعابير السنة الرابعة ابتدائي:

نصُّ الموضوع (الوضعية الإدماجية)

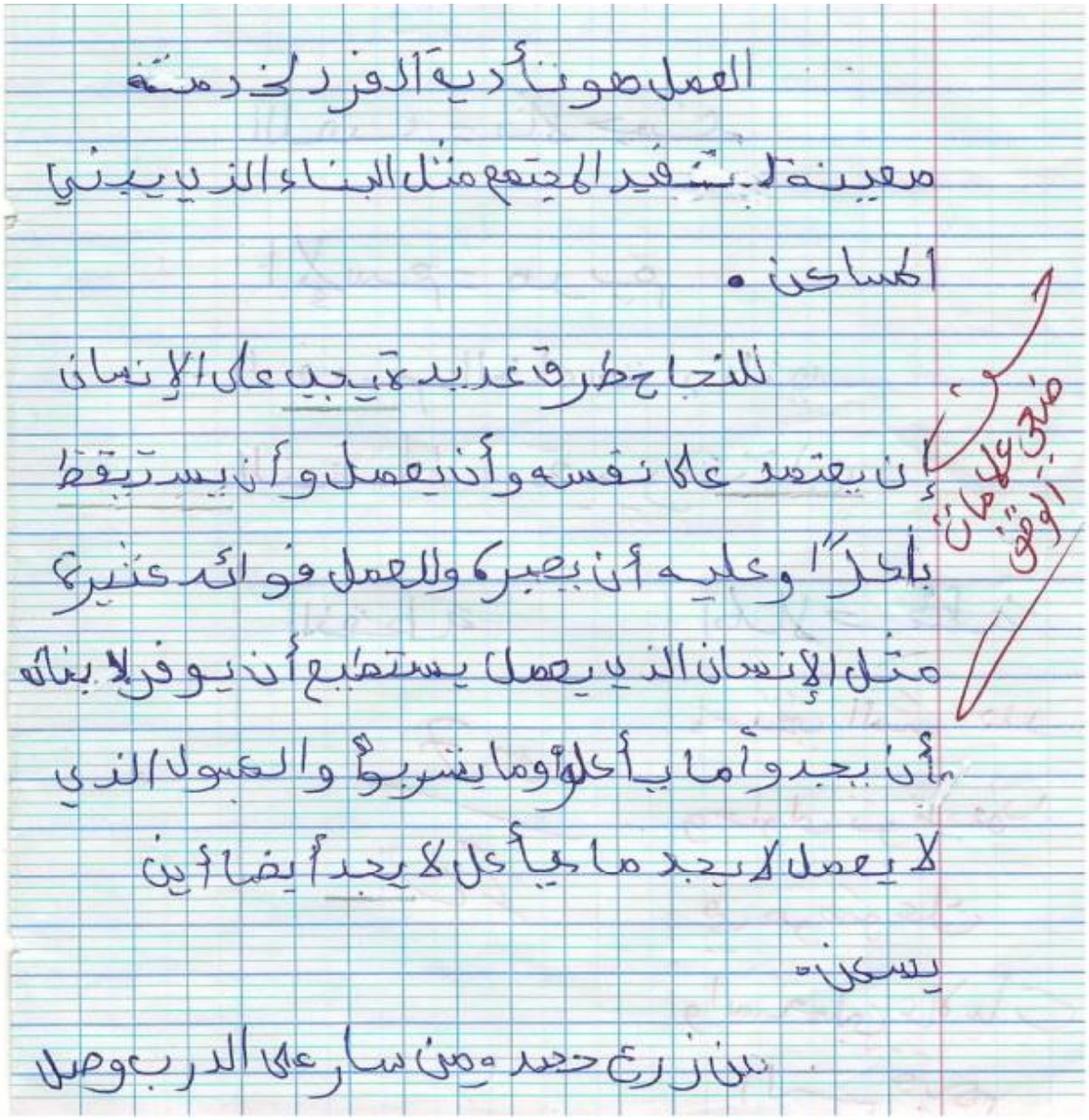
العمل عبادة، ومن دونه يعيش الإنسان فراغاً يؤثر على صحته ونفسيته ودوره كفرد نشيط في المجتمع.

اكتب موضوعاً ـ لا يزيد عن عشرة أسطر ـ تتحدث فيه عن العمـــل وأهميته للفرد والمجتمع، ***موظفاً صفةً وجملة استفهامية***. (***ضع خطاً تحت كل منهما***)

الوضعية الإدماجية في اللغة العربية؛ تقتضي من المتعلِّم أنْ يجنِّد معارفه المخزَّنة، ومعارفه الأدائية من أجل بناء موضوع تعبيري إدماجي، يترجم تحكمه في الكفاءة.

ويجبُ على المعلم ــ عندما يطلب من المتعلِّم في نصِّ الموضوع توظيف نماذج(عيِّنات) من القواعد النحوية، أو من الصيغ الصرفية، أو الصيغ الدلالية ـ أنْ يتحقَّقَ من تنفيذ المعيار ليكون التقييم مُكافئاً للعمل المطلوب المنجز.

ولتقييم الوضعية الإدماجية نقترح الموضوع النموذجي ـ أهمية العمل ـ التالي لتصحيحه ولتنقيحه مع المتعلمين:


العمل هو تأدية الفرد لمهنة
معينة لتفيد المجتمع مثل البناء الذي يبني
المساكن.
للنجاح طرق عديدة يجب على الإنسان
أن يعتمد على نفسه وأن يعمل وأن يستيقظ
باكرا" وعليه أن يصبر وللعمل فوائد كثيرة
مثل الإنسان الذي يعمل يستطيع أن يوفر لأبنائه
أن يجد وأما يأكلوه وما يشربوه والعسول الذي
لا يعمل لا يجد ما يأكل لا يجد أيضا أين
يسكن.
من زرع حصد ومن سار على الدرب وصل

يقرأ المتعلمون نصَّ الموضوع، ثم يحدّد المعلم رفقتهم الأفكار التي بُنِيَ على أساسها الموضوع، بدءاً بالمقدمة ثم العرض فالخاتمة.

بعد عرض الموضوع الذي أُختِيرَ للتَّصحيح، يقرأه المتعلمون، ثم يحدّدون الأخطاء الواردة فيه (النحوية، الصرفية، الإملائية) على أنْ يكون هذا الموضوع قد تركه المعلم عمداً من أجل التَّصحيح الجماعي.

بعد تنقيحِهِ على السبورة رفقة المتعلمين، يتم نسخه على كراس القسم، (أمَّا ملحوظات المعلِّم على تعابير المتعلمين لنا فيها كلام، سيأتي في الفصل الرابع)، ولكي نقيِّم عمل كل متعلم على حدة، يمكننا استعمال مجموعة من المقاييس والمؤشرات التي نقيِّم من خلالها إنتاج المتعلم، هل كان وجيهاً أم غير وجيه، ولنأخذ موضوع أهمية العمل كمثال لتحديد المؤشرات:

شبكة تصحيح التعبير الخاصة بكل متعلم

المقـــــاييس	المؤشرات	نعم	لا
الأفكار المناسبة	– تَنَاوَلَ الأفكار المتعلقة بموضوع أهمية العمل للفرد والمجتمع؛ – ذَكَرَ فوائد العمل.	....	....
النص المنسجـم	– رَتَّبَ الأفكار حسب تعاقبها: (تعريف العمل، الفرق بين العمل والكسل، أهمية العمل للفرد ثمَّ الجماعة)؛ – اسْتَعْمَلَ الروابط المناسبة.	....	....
اللغة السليمـــة	– وَظَّفَ العناصر التالية مرة واحدة: **صفة ــ جملة استفهامية**؛ – رَاعَى التركيب السليم للجمل؛ – احْتَرَمَ قواعد اللغة.	....	....
الإتقان والإبداع	– كَتَبَ على السطر، وترك البياض أوَّل الفِقْرَة؛ – كَتَبَ بخطٍّ واضِح مقروء؛ – اسْتَعْمَلَ بعض الشواهد (آية، حديث، قَولٌ، حكمة...)	....	....

يمكن للمعلم التنوع في التقدير، فيكون وصفياً بـ (+، –) أو (نعم، لا) أو نوعياً (جيد، حسن، متوسط، دون الوسط).

رغم إلحاح الكثير من المربين على التعبير الشفوي والكتابي، إلَّا أنه يُلاحَظُ أنَّ عدداً كبيراً من المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، يعانون من ضَعْفٍ ظاهر في التعبير بنوعيه في مراحل التعليم عامَّة؛ بل كذا الجامعة، كما أنهم يعانون من قلة الثروة اللغوية والفكرية بالإضافة إلى التواء الأسلوب والتواء عباراته[1]، ولا يجد أغلبهم طلاقة لسانه، إلَّا عندما يسمح له باستعمال العامية.

7ـ 2ـ إنجاز المشروع: إنجاز المشاريع في السّنة الرابعة ابتدائي لها أهمية تزيد عن أهميتها في المستويات السابقة؛ فيها يواجه المتعلم وضعيات تتيح له إدماج مكتسباته، وإعطائها بعداً وظيفياً باعتبار المشروع وسيلة عمليَّة تنمي كفاءته بطريقة فعَّالة؛ لأنه يبحث خلاله عن معلومات بجهده الذاتي وتفكيره المنظم، فيبادر ويتفاعل مع الآخرين، مما يكوِّن شخصيته، ويعوده الاعتماد على النفس، وعلى العمل الجماعي.

وتنفيذ المشروع في السّنة الرابعة ابتدائي ـ كما اعتدنا ـ يتمُّ بالطريقة الآتية:

- يحدِّد المعلم الكفاءة المراد تنميتها؛
- يطلب من المتعلمين في حصة قبلية تحضير وسائل تنفيذ المشروع؛

[1] ينظر، هشام سعيد الحلاق، ومنصور النصراوي، كيف نجعل أساليب التدريس أكثر تشويقاً للمتعلم، دار عالم الثقافة والنشر، دمشق، سوريا، ط2، 2009، ص 226.

- يجعل المتعلم في (وضعية مشكلة) تمهيداً للمشروع؛
- يكشف عن موضوع المشروع، ويُخبر المتعلمين بمراحل إنجازه؛ وبالمدة الزمنية المخصصة لذلك. إلاَّ إنَّ اعتماد الإنجاز المتدرِّج (تحديد عمل للإنجاز أسبوعياً) كما مرَّ معنا ـ في الثالثـــة ابتدائي ـ يكون أفضل، إذْ تتم المتابعة الدقيقة للإنجاز، والتوجيه المناسب في الآن ذاته.
- تفويج المتعلمين ولْيَكُنْ على رأس كل فوج قائد محرك لأعضائه.
- تقويم المشروع في الأسبوع الرابع، وتعليق أحسن مشروع، أو وضعه في متحف القسم[1].

8. **الحصة الحادية عشرة، إدماج وخط:** ومدة الحصة **45** دقيقة. يتم إنجـــاز نشاطيهما (الإدماج والخط) في الحصة ذاتها.

8ـ 1ـ الإدماج: تشمل التطبيقات الإدماجية مختلف التعلُّمات (النحوية، والصرفية، والإملائية، والمعجمية) التي اكتسبها المتعلم خلال الأسبوع.

يتم في نشط الإدماج إنجاز تمارين تشمل الأنشطة التي تم تناولها قبلاً خلال الأسبـــــوع، وقد أُدْرِجَتْ هذه التطبيقات تحت عنوان (**وقفة تقييمية**) لأنَّ «الواقع أنَّ عملية الإدماج هذه لا تتم إلاَّ من الخبرة المكتسبة من الأوضاع التعليمية الواقعية المعاشة في الصّف والتي تعالج المشكلات الحية التي تطرأ في الممارسة التعليمية الصفية، والمبنية على الممارسة المفكِّرة لمهنة التعليم»[2]، وقد تضمَّنت الوقفة التقييمية عناوين صيغَتْ بأفعال ماضية:

- فهمتُ النصوص؛
- وظفتُ لغتي؛
- أثريتُ لغتي.

وهي النشاطات التي نتناولها خلال الوحدة التعلمية، فبكَثْرَة التَّطبيقات خلال الأنشطة والوقْفَة التقييمية، نكون قد دعمنا الفهم عند المتعلِّم.

مميزات نشاط الإدماج: من المعلوم لدينا أنَّ نشاط الإدماج يمتاز بأنه:

- نشاط يكون الفاعل فيه هو المتعلِّم؛
- تُجَنّدُ فيه مجموعة من المكتسبات؛

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة، المرجع السابق، ص23.
[2] أنطوان الصياح، مفاتيح للتعلم والتعلُّم، ص85.

- موجَّه نحو كفاءة، أو هدفٍ ختامي إدماجي؛
- يتصف بالطابع الدَّلالي؛
- مرتبط بوضعية جديدة (لم يتم التعرض لها من قبل).

8ـ 2ـ الخط: في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قد استكمل مرحلة تنمية المهارات الخطية، وغُرِسَت فيه بعض العادات السليمة المتصلة بالنظام والنظافة والدقة وحسن الترتيب.

ولعل من الواضحِ أنَّ «الغاية الإجمالية من تدريس الخط العربي على امتداد مراحل التعليم، تكْمُن في إقدار الطَّالب على أنْ يكتب بسرعة معقولة كتابةً يتحقق فيها الوضوح مع التنسيق والجمال. وتُكْتَسَبُ السرعة بتمرين اليدِ على للاسترسال والانطلاق في الكتابة من غير إفراطٍ حتَّى لا تذهب السرعة بجمال الخط»[1].

وإذا كان واضعو المنهاج قد حرصوا على تخصيص حصّة للخط في السنة الرابعة، وكذا السنة الخامسة، فذلك لأنَّ القدرة العضلية للمتعلم في هذين المستويين تكون في تمامها لرسم الخط الجميل والتدرب عليه، لأنه «في المجال التعليمي، دراسة الخط العربي ضرورة فنية هامّة، فمن خلال التعبير الوثيق بالكتابة؛ تمكن العقل البشري من التَّفاهم الطبيعي بكل سهولة ويسر، إنْ بواسطة اللسان نطقاً أو الأذن سمعاً، أو بواسطة القراءة والكتابة، الأمر الذي يبرِزُ الخط العربي وحده كوسيلة ناطقة للتعبير الكتابي»[2]. يوحي القول بأنَّ الخط إذا لم يكن واضحاً ولا مقروءاً، فإن التعبير الكتابي يكون أبكَمَ غير قادرٍ على إيصال الفكرة من المرسِل إلى المرسَل إليه.

وتتم ترجمة هذا النشاط على كراس القسم من طرف المتعلمين بتوجيه من المعلم، كأن يكتب بيتاً شعرياً، أو حكمة أو مثلاً، يدرِّب من خلاله المتعلمين على فنيات الخط الجميل، ولا يتحقق ذلك إلَّا باستغلال أسْطُر الصفحات في الكراس لضبط مقاييس رسم الحروف.

ومن أهداف الخط في الرابعة ابتدائي[3]:

- تدريب المتعلمين على النقل والنسخ؛
- كتابة بعض الكلمات والجمل من الذاكرة؛

[1] عباس علي مناصيفي، الأصول الفنية لتدريس الخط العربي، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1986، ص10.
[2] المرجع نفسه، ص07.
[3] ينظر، منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د.ط، الجزائر، 2011، ص19.

- التدرج في نمو المهارات الخطية من حيث رسم الحروف، واستيفاء نقْطِها، ووضع النقط في مكانها؛
- رسم الحروف والكلمات بحسب الخط المقروء.

تدريس مهارات اللغة في الطور الثالث الأخير من التعليم الابتدائي

الخامسة ابتدائي:

الخامسة ابتدائي (الطور الثالث) تتوج مرحلة المكتسبات الأساسية (الطور الأول)، ومرحلة التحكم فيها (الطور الثاني)، أمّا في هذه السنة، فَيُعتَبَرُ تعليم اللغة العربية تعزيزاً لمكتسبات المتعلِّم السابقة، وترسيخاً للمبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة، وذلك قبل انتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط.

الحجم السَّاعي المخصص للغة العربية في الطور الثالث الأخير[1].

الأنشطة (السنة الخامسة)	عدد الحصص	الحجم الساعي
قراءة/ تعبير شفوي وتواصل	حصتين	1.30 ساعة
قراءة / قواعد نحوية	حصتين	1.30 ساعة
قراءة / قواعد صرفية، وإملائية	حصتين	1.30 ساعة
تعبيـــــــــر كتابي	حصة واحدة	45 دقيقـة
محفوظـات	حصة واحدة	45 دقيقـة
مطالعة موجَّهـــــــة	حصة واحدة	45 دقيقـة
نشاطات إدماجية/ إنجاز المشاريع/ تصحيح التعبير	حصتين	1.30 ساعة
المجمـــــــــوع	11 حصة	8.15 ساعات

بالنسبة للحجم الزمني المخصص للسنة الخامسة ابتدائي، هو ذاته الذي خُصِّصَ للسنة الرابعة. إذْ إنَّ مستوى الرابعة يتقارب مع مستوى الخامسة، لذلك فإنَّ المفاهيم والمعارف التي اكتسبها المتعلم في الرابعة ابتدائي، يتم في هذا الطور تعزيزها وترسيخها، بحيث يتمكن المعلم من تحقيق الكفاءة الختامية (الكفاءة الشاملة) مع متعلميه.

الكفاءة الختامية لنهاية الطور الثالث الأخير (الخامسة ابتدائي)[2]

الكفاءة الختامية لنهاية الطور الأخير(السنة الخامسة) من التعليم الابتدائي

يكون المتعلم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي قادراً على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفهية، ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: **الحواري، التوجيهي، السردي، الوصفي، الإخباري، الحجاجي.**

[1] دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2012، ص10.
[2] المرجع نفسه، ص9.

الكفاءة الختامية للسنة الخامسة، تجمع جميع الأنماط السابقة في الطورين الأول والثاني، إضافة إلى النمطين الإخباري والحجاجي، وهذا لينتقل المتعلم إلى مرحلة التعليم المتوسط، وهو ملِمٌّ بأنماط النصوص قادر على فهمها، ونسج تعابير على منوالها.

والنمطان اللذان يتم التركيز عليهما في الخامسة، إضافة إلى الأنماط السابقة، نبرزهما في التوضيح التالي:

	الطـــــــــور الثالث (الخامسة ابتدائي)
الأنماط المعتمدة	الحواري، التوجيهي، السردي، الوصفي، **الإخباري، الحجاجي.**

قدمنا تعريفاً للأنماط السابقة، عند تناول مهارات اللغة العربية في الطورين الأول والثاني. وقبل تعريف النمطين الأخيرين نعرف بماهية النمط:

النمط: في البدء نعرِّف النوع للتَّمييز بينه وبين النَّمط. النوع هو الفن الأدبي الذي ينتمي إليه النص، وهو مختلف كلياً عن النمط، فالنوع يُعْنَى بالمضمون أو المعنى؛ في حين أن النمط يُعْنَى بالأسلوب الذي كتب به النص[1].وهو ـ أيضاً ـ الطريقة المستخدمة في إعداد النَّص لغاية يريدها الكاتب، ولكلِّ فنّ أدبي نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصة والسيرة يناسبها النمط السردي، ووصف الرِّحلة النَّمط الإيعازي، والقصة النمط الحواري[2]. ويندُرُ وجود نصّ أحادي النمط، أما إطلاق النَّمط على النص فيكون للنمط المهيمن أو الرئيسي فيه.

النمط الإخباري: نمط يحرص الكاتب فيه على عرض المعلومات والأخبار التي يرمي من خلالها إلى إعلام المتلقي بالمستجدات والظهور بمظهر الحياد، أيْ نقل الأخبار بأمانة ودقَّة وتفصيل.

النمط الإخباري لا يتحدث بصيغة المتكلم (أنا، نحن) ولا يتوجَّه إلى القارئ بصيغة المخاطب أنت، أنتما[3]، «ويوصف النمط الإخباري بأنه مجموعة من الملامح الاستطرادية التي يتم تشاطرها ضمن جماعة خطاب خاصّة، التي يمكن التَّعرف عليها من خلال أعضاء هذه الجماعة...والنمط سواء أكان أدبياً أم غير ذلك، فليس سوى هذا التصنيف للملكيات الاستطرادية»[4].

[1] ينظر، بسمة خليفة، إضاءات على مادة تقنيات التعبير، دار النهضة، بيروت، لبنان، ط1، 2014، ص132.
[2] المرجع نفسه، ص133.
[3] ينظر، محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص114.
[4] نهى ميلور، الصحافة العربية الحديثة، المشكلات والتوقيعات، ترجمة محمود محمد، مكتبة العبيكان للنشر، الرياض، السعودية، ط1، 1433هـ، 2012، ص182.

خصائص ومؤشرات النمط الإخباري[1]:

1. **خصائصه:** تُسْتَخْدَمُ فيه الشروحات بكثرة، وكذا أساليب الإجابة عن الأسئلة (ماذا؟ كيف؟ متى؟) وأدوات الشرح (أعني، بمعنى، أقصد، ذلك...)، ويكون إمَّا اجتماعي أو سياسي أو علمي أو فني.
2. **مؤشراته:** المؤشرات التي تغلب على النمط الإخباري هي:
   - غَلَبَة ضمير الغائب؛
   - الجمل الخبرية مثبتة أو منفية؛
   - أفعالها ماضية؛
   - حروف العطف الدَّالة على التّعاقب والترتيب.

النمط الحجاجي (الإقناعي)[2]: هو أسلوب تواصلي يرمي إلى إثبات قضية، أو الإقناع بفكرة أو رأي، أو السّعي لتعديل وجهة نظر من خلال الحجج والبراهين والوقائع.

1. **خصائصه:**
   - يُعْتَمَدُ فيه على الأدلة والشَّواهد؛
   - استخدام ضمير المتكلم لإبداء الرأي؛
   - استخدام ضمير جماعة المتكلمين لتأييد الرأي بشمولية وحجم كبير؛
   - الإكثار من أساليب النَّفي والإثبات؛
   - الاستنتاج والبرهنة والتعليل بأدوات الرَّبط (لا، بل، إنما، لذلك، هكذا، مثلاً، أولاً، أخيراً...).
2. **مؤشراته:**
   - غَلَبَة الاستدلال المنطقي؛
   - ذكر السَّبب والنتيجة؛
   - أدوات الربط المنطقية المتَّصلة بالأسباب والهادفة إلى الإقناع (إذا، لأنَّ، كي، بما أنَّ، غير أنَّ...)؛

[1] ينظر، محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص115.
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص115-116.

- استخدام الخطاب المباشر؛
- اعتماد الجمل القصيرة.

تناول مهارات اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي، يرتكز على أنماط النصوص المذكورة سلفاً ـ المتناولة في الطورين السابقين ـ غير أنَّ التركيز يكون على النمطين الأخرين في هذه السّنة، وبذلك ينتقل المتعلم إلى الأولى متوسط، وله معرفة بأنماط النُّصوص وكيفية توظيفها والتَّمييز بينها.

علمنا أنَّ لكل مستوىً دراسي في الابتدائي ملمح دخول للمستوى وملمح خروجٍ منه. فما هو ملمح الدخول، وما هو ملمح الخروج بالنسبة للسنة الخامسة؟

أ–ملمح الدخول للسنة الخامسة: ملمح الدخول إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، هو ملمح الخروج من السَّنة الرابعة، والذي يتوقع فيه أن يكون المتعلم قادراً على[1]:

- القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجام؛
- تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات؛ ترتبط بما يعيشه في محيطه، وبما يحسُّه ويشاهده، وإدراك الصِّلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديماً منظماً؛
- توظيف التراكيب المفيدة، والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتَّعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريد؛
- فهم التَّعليمات واستقراؤها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة؛
- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النّحوية، الصّرفية، الإملائية، في تركيب الجملة وحسن استعمالها؛
- استظهار جملَةَ من القطع الشعرية، والتَّعبير عن تمثُّلِه للمحفوظ تمثلاً دالاً على الفهم؛
- تذوق الجانب الجمالي للنّصوص، وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسْجِ على منوالها، وإنتاج نصوص حوارية وتوجيهية وسردية ووصفية وإخبارية وحجاجية.

يُفْضِي ملمح الدخول للسنة الخامسة (آخر طور في مرحلة التعليم الابتدائي) إلى توقُّع ملمح خروج منها، بناءً على المعارف المقدمة والتي يحدّدُها المنهاج من خلال المخطط السَّنوي لبناء التعلمات.

[1] منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2011، ص11.

ب- ملمح الخروج من السّنة الخامسة ابتدائي: لمّا كانت السنة الخامسة آخر طور من التعليم الابتدائي؛ فإنه يجدُر بالمتعلم ـ في هذا الطور ـ أنْ يكون قادراً على[1]:

- قراءة كل السَّندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه، وباحترام ضوابط النُّصوص من حركات، وعلامات ترقيم، وبأداء معبّر؛
- فهم ما يقرأ، وتكوين حكْمٍ شخصي عن المقروء؛
- فهم الخطاب الشَّفوي في وضعية تواصلية دالة، والتَّجاوب معه؛
- التَّعبير الشفوي السَّليم الذي يعكسُ درجة تحكمه في المكتسبات السّابقة، والمناسب للوضعيات التواصلية المتنوعة؛
- كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعلمات؛

جدول النشاطات الأسبوعية وحجمها الزمني: لا يمكن للمعلم أنْ يحقِّق ملمح الخروج من السنة الخامسة؛ مالَمْ يعمل بالمخطط السنوي الرسمي لبناء التَّعلمات، والذي تكون نشاطاته مرتَّبة التَّناول حسب الجدول الآتي[2]:

النشاط		الزمن	منهجية التناول
(اليوم الأول)	قراءة تعبير شفوي وتواصل	حصتان (90دقيقة)	- قراءة النص كاملاً (قراءة صامتة، نموذجية، فردية)؛ - شرح المفردات الصعبة في النص؛ - أسئلة فهم مضمون النصِّ تحت عنوان (أفهم النص في كتاب القراءة)؛ - التطرق لبعض الظواهر اللغوية المدروسة الواردة في النص لترسيخها.
			- إنجاز التعبير الشفوي يتناول ما تحت العنوان أعبِّر في كتاب اللغة العربية؛ - تفعيل التخاطب والتواصل وإبداء الرأي والتعبير عن العواطف من خلال أسئلة توجيهية دقيقة تتعلَّق بنصِّ القراءة، تحفِّز المتعلِّم على التعبير؛ - تصوُّر نهاية أخرى للنصِّ إذا كان قصة أو حدثاً؛ (تحفيز المتعلمين على استعمال الفصحى أثناء التعبير الشفوي)
	محفوظات	حصة واحدة (45 دقيقة)	- يتم تناول المحفوظات والأناشيد بالطريقة ذاتها، التي رأيناها في مستوى الرابعة ابتدائي؛ - يتم التركيز في السنة الخامسة ابتدائي على مسرحة أحداثها لتقوية الشجاعة الأدبية عندهم، وتقوية الملكة اللغوية.
قراءة قواعد نحوية (اليوم الثاني)		حصتان (90 دقيقة)	- قراءة النص من طرف بعض المتعلمين؛ - توجيه سؤالين لمراقبة الفهم العام؛ - استغلال نص القراءة بما يحويه من مظاهر لغوية مدروسة (معجمية، نحوية، صرفية، إملائية)
			- قراءة الفقرة أو النص المدرج تحت عنوان (أتعرَّف على...)؛ - استخراج الأمثلة، ثمَّ شرح وتحليل الظاهرة، ثمَّ صياغة القاعدة؛ - تُستَنبط القاعدة من أفواه المتعلمين تحت عنوان(أتذكَّر)؛ - تثبيت الظاهرة بتمارين مدرجة عقب القاعدة في كتاب اللغة، وتمارين أخرى في كراس الأنشطة اللغوية؛ - يمكن تقديم تمارين أخرى لحلِّها في المنزل.

[1] منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص11
[2] ينظر، دليل المعلم للسنة الخامسة، ص14.

(اليوم الثالث)	قـــراءة ـ صيغ صرفية، أو قواعد إملائية	حصتان (90 دقيقة)	– قراءة النص أو الفقرة، ثمَّ مناقشة المتعلمين في المضمون لاستنباط الأمثلة المرادة؛ – مناقشة المتعلمين في الصيغة الصرفية الجديدة؛ – ترسيخ الظاهرة الصرفية من خلال تطبيقات كتاب اللغة (تمارين أتدرَّبُ)، ثمَّ تطبيقات (كراس النشاطات اللغوية)؛ – توظيف الصيغة الصرفية من خلال التعبير عن المشهد؛
			– قراءة الفقرة المدرجة في كتاب اللغة تحت عنوان (أكتب جيِّداً)؛ – استخراج الجمل التي تحتوي الظاهرة الصرفية، أو الإملائية المقصودة، ثمَّ مناقشة وتحليل الظاهرة، ثمَّ تطبيقات فورية؛ – صياغة القاعدة من خلال أسئلة موجَّهة؛ – تثبيت الفهم بفتح تمارين الكتاب، ثمَّ كراس النشاطات اللغوية.
(اليوم الرابع)	مطالعة موجَّهة	حصة واحدة (45 دقيقة)	– يتمُّ ـ قبل الحصة ـ تقديم سندات للمتعلمين (قصص، مجلات، جرائد، كتب)، من أجل الاطلاع على مضمون نصٍّ يختارونه بأنفسهم، ويستوعبونه؛ – يناقش كلّ متعلم في الموضوع الذي اختاره، في القسم دون العودة إلى ذلك النص، وهذا قصد تدريبهم على استغلال المطالعة والإفادة منها؛ – يمكن تقديم نص المطالعة داخل القسم، ثمَّ يُنَاقَشُ فيه المتعلِّمون، ويُسَجَّل ملخَّص عنه على السبورة.
	تعبيـــر الكتابي	حصة واحدة (45 دقيقة)	– يكتب المعلّم نص الموضوع على السبورة، ثم يُقْرَأ من طرف المتعلمين؛ – مناقشة الموضوع مع المتعلمين؛ ثمَّ تحديد الأفكار لبنائه، (يتمُّ هذا في بداية مقرر السنة الخامسة)؛ – يعبر بعض المتعلمين عنه، مستعينين بالأفكار المسجَّلة على السبورة؛ – يشرع المتعلمون في كتابة الموضوع على الأوراق، أو كراس التعبير؛ (في الأشهر الخمسة الأخيرة من المقرر، كلّ متعلم يكتب أفكاره بنفسه لبناء موضوع التعبير الكتابي)
(اليوم الخامس)	إنجاز المشاريع	حصة واحدة (45 دقيقة)	– تفويج التلاميذ حسب التحديد الذي وضعه المعلِّم، على أن يكون على رأس كل فوج متعلِّم نجيب؛ – إخراج الوسائل المطلوبة للمشروع، (قائمة الوسائل التي طلب المعلِّم إحضارها)؛ – توضيح طريقة الإنجاز للجزء المحدَّد من المشروع؛ – الشروع في الإنجاز تحت مراقبة وتوجيه المعلِّم عند الضرورة.
	تصحيح التعبير الكتابي		– توزَّع أوراق التعابير المصحّحة على المتعلمين؛ والتي يكون المعلم قد راعَى فيها المؤشرات المعروفـــــة (الوجاهة، الانسجام، سلامة اللغة، الاتقان)؛ – الشروع في التصحيح باعتماد إحدى الطرائق التالية: التصحيح الثنائي، التصحيح الفوجي، الجماعي؛ – كتابة تصويبات الأخطاء الشائعة عند المتعلمين على كراس القسم (نحوية، صرفية، إملائية).
	نشاط الإدماج	حصة واحدة (45 دقيقة)	– تُقَدَّم للمتعلمين تطبيقات إدماجية تحفز المتعلمين على استثمار تعلُّماتهم النحوية والصرفية والإملائية، وكذا المعجمية لإثراء قاموسه اللغوي؛ – مراقبة الإنجاز من يطرف المعلِّم، وتوجيه المتعثرين لتشجيعهم على إنجاز العمل؛ – إنجاز العمل جماعياً على السبورة، ثمَّ تصحيح المخطئين لأخطائهم؛ – تكليف المتعثرين بتمارين أخرى لإنجازها في المنزل.
	خـــط		– توجيه أسئلة للمتعلمين بغرض استنباط آيات أو أحاديث أو أبيات شعرية؛ – تسجيل النصوص المستخلصة من أفواههم على السبورة بخط جيد واضح؛ – مطالبة المتعلمين بمحاكاة هذا الخط على كراساتهم؛ – كتابة فقرة من النص القرائي ومطالبتهم بتشكيلها، قصد، ضبط الكتابة؛ – إملاء حِكَم وأمثال على المتعلمين لكتابتها بخط واضح في دقائق محدد.

نَلْحَظُ من خلال هذا الجدول أنّ القواعد اللغوية (نحوية، صرفية، إملائية)، تأتي دوماً بعد حصة القراءة، وذلك قصد تجسيد المقاربة النّصية لتعلُّم مهارات اللغة العربية، وهذا في جميع الأطوار الابتدائية وخاصة الطور الأخير من مرحلة التعليم الابتدائي.

وتوزيع هذه الأنشطة على الأسبوع، يتجلّى في استعمال الزمن الآتي[1]:

الأيـام	8 9.30		استراحة	9.45 11.15		الفترة المسائية	14 15.30		استراحة	15.45 **16.30**
لأحد	قراءة/تعبيـــر شفوي وتواصل **ح1+2**						محفوظات، وأناشيد **ح 3**			
الإثنين				قراءة/قواعد نحوية **ح4+5**						
الثلاثاء	قراءة/ صيغ صرف، **أو** إملاء **ح6+7**									
الأربعاء							تعبير كتابي(تحرير) **ح 9**	مطالعة موجهة **ح 8**		
الخميس				إنجاز المشروع تصحيح التعبير **ح 10**		إدماج + خـط **ح 11**				معالجة

منهجية تناول حصص اللغة العربية أسبوعياً في الطور الأخير (الخامسة ابتدائي)

تناول الأنشطة في السنة الخامسة يتميَّزُ بشيء من التركيز وزيادة في التَّحليل عمَّا كان عليه في السّنة الرابعة. ففي السّنة الخامسة تُسْتَهْدَفُ أنماط النصوص المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي بأنواعها، ومن خلالها يتم تعزيز مكتسبات المتعلمين في الظَّواهر اللغوية، النَّحوية، والصَّرفية والإملائية؛ لأنَّ تعلُّم اللغة، يقتضي دوماً الربط بين فروعها، فهي جميعاً متعاونة في تحقيق غاية مشتركة، والدَّرس الناجح، هو ما يبدو فيه هذا التَّرابط بصورة طبيعية لا تكلُّف فيها.

وطريقة تناول هذه الأنشطة، مع الاختلالات الموجودة فيها، يتَّضح في النقاط الآتية:

1ـ الحصتان الأولى والثانية؛ قراءة تعبيـــــــــر شفوي وتواصل: ومدة الحصتين **90** دقيقـــــــة.

1ـ 1ـ القراءة: يقرأ المتعلمون نصَّ القراءة المحدَّد للحصة وفق المراحل المعروفة، وأهمُّ مرحلة من مراحل القراءة؛ قراءة للمتعلمين الجهرية ؛ لأنَّ من أهدافها؛ الهدف النفسي بالدرجة الأولى، فالمتعلم القارئ جهراً «يشعر بالثِّقة في نفسه حين يقرأ جهراً مخاطباً زملاءه، ومتخطياً حواجز التردُّد والخوف والخجل التي تقف عقبة أمام الفرد في مستقبل حياته، فالفَرْد المتردِّد الخجل يواجه

[1] يُنظر، دليل المعلم للسنة الخامسة، ص11.

الأمور في الغالب بالهروب منها والنكوص عنها؛ ولهذا نعتقد أنّ المواقف الجهرية في المدرسة تتيح للمتعلم أكبر فرصة ليعبِّرَ عن نفسه، وكي يثق بها»[1].

ويتمُّ خلال القراءة شَرْحُ بعض المفردات، أو الإتيان بأضدادها، أو توظيف مفردات محدّدة في جمل من إنشاء المتعلمين.

كما يَحْسُن بالمعلم تناول بعض الظواهر اللغوية المدروسة ــ وإنْ كانت من مقرر السّنة الرابعة ــ ليتمكن المتعلمون من استيعابها والتعود على استعمالها في تعابيرهم الشَّفوية والكتابية.

1ـ 2ـ التعبير الشفهي والتواصل: التعبير الشفهي ــ كما رأينا ــ يأتي بعد نشاط القراءة، لأنَّ التعبير الشفوي مكمل للنص في جميع أهدافه، المعرفية واللغوية والتَّربوية، ويقوم عليه باعتبار المنطَلَق والسّند، ويمكن للمعلم أنْ ينجز هذا النشاط بالطريقة التالية:

- طرح أسئلة توجيهية دقيقة تتعلَّق بنص القراءة، وتدفع المتعلم إلى التعبير، فيحلِّل ويعلِّق، ثم يستخلص ما لم يصرّح به النص؛
- إبداء الرأي فيما يطرحه النَّص من أحداث وقضايا؛
- تصوّر نهاية أخرى تكون مناسبة للنّص، يُبْرِزُ من خلالها المتعلِّم إعمال فِكْرِه وتنظيم معارفه.

إنَّ التعبير الشَّفهي يسبق التعبير الكتابي، لذلك «يُعَدّ التّعبير الشفهي الأساس الذي يُبْنَى عليه التعبير الكتابي... والواقع أنَّه لا يتوفر النجاح في التعبير الكتابي، ما لم يكن هناك اعتناء واضح بالتَّعبير الشفهي؛ لأنَّ الإنسان يبدأ الحديث والتواصل مع غيره شفوياً قبل أنْ يتعلَّم الكتابة بسنوات»[2].يكفي التَّعبير الشفوي قيمة أنْ يكون القالب الذي يصُبُّ فيه المتعلِّم أغلَى ما لديه، وهي الأفكار، وأنْ تَكُون الصلة بينه وبين أفراد مجتمعه داخل المدرسة وخارجها.

وإن كانت الغاية القريبة والبعيدة التي يهدف إليها تعلّم اللغة، هي مقدرة المتعلِّم على تبليغ أعراضه بعبارات سليمة صحيحة، كما هو متعارف عليه بين أبناء اللغة نفسها، فالمتعلِّم أحوج ما يكون لتعلُّم هذا الفن لإتقان الكلام بلغة سليمة خالية من غموض اللفظ وخفاء المعنى[3].

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ص125.
[2] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس اللغة والأدب والبلاغة والتعبير، دار المشرق، فلسطين، ط1، 2004، ص88.
[3] ينظر جمال مصطفى العيسوي وآخرون، طرق تدريس اللغة بمرحلة التعليم الأساسي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1426هـ، 2005م، ص134.

2ـ الحصّة الثالثة؛ محفوظات وأناشيد: ومدتها **45** دقيقة. تُعَدّ المحفوظات في السنة الخامسة ابتدائي امتداداً لما سبق تناوله في السنة الرابعة.

تُخْتَارُ موضوعات المحفوظات من بين القطع الأدبية المناسبة لهذا المستوى، إنْ توفرت في مجملها الخصائص اللفظية الموحية، والصور الشعرية الجميلة والأفكار النبيلة، ويُمَيِّز المحفوظات الشعرية الوزن الموسيقي الخفيف؛ لجذب المتعلمين والإفادة منها لغة وتدرّباً على الذّوق الجمالي.

3ـ الحصتان الرابعة والخامسة؛ قراءة قواعد نحوية وتطبيقاتها: ومدتها 90 دقيقة. يُعَدُّ هذا النشاط في الخامسة ابتدائي مجالاً لتعزيز المهارات المكتسبة وتدريباً على الجديد منها:

1ـ 1ـ القراءة: يحس في نشاطي القراءة والقواعد النحوية أن ينطلق المعلم نص القراءة المقررة، أو من القوة المحدّدة في كتاب المتعلم تحت عنوان (أتعرف على...). يقرأ المتعلمون النص، ثم مناقشتهم فيما يتعلق بظاهرة من الظواهر اللغوية المدروسة من أجل الربط بينها وبين الظاهرة الجديدة.

– القواعد النحوية: تُعْتَبَرُ هذه الحصّة دعامة مهمّة لتمييز آليات النّظام اللغوي، ومواطنه التركيبية من خلال ما يتجسَّد في النّص من موضوعات نحوية، وتراكيب لغوية مختلفة تُساعد المتعلِّم على فهم المقروء، وتحسين أدائه من جهة؛ فَتَرْشح عنده تلك القوالب اللغوية والنَّماذج التّركيبية من جهة أخرى، ليتَّخذَ أسلوبه طابعاً متميزاً شفوياً كان أو كتابياً، فيستقيم لسانه وتتهذب لغته.

وكي يتمكن المعلِّم من تحقيق هذا المسعى؛ يُسْتغلُّ نصّ القراءة، فَيَسْتَدْرِج المتعلمين بأسئلة موجّهة لاستخراج الجمل المرادة لتحليلها. فيقارنُ المتعلم بينها وبين غيرها، مما هو في رصيده؛ ليكشف بتوجيه من المعلم النموذج الجديد، ويستنتج ضوابطه، ويربطه مع بقية الظواهر السّابقة، فيوظفه بعد ذلك في جميع أنشطة اللغة، وخاصة نشاط التعبير «لأنَّ مزج النحو بالتعبير الصَّحيح يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائص التعبير الإعرابية، كما يساعد على تعلُّم القراءة السليمة، وفهم المعنى وتوسيع المجال المعرفي لدى التلاميذ وتدريبهم على الاستنباط»[1].

بعد أن يدرك المتعلم مفهوم الظاهرة النحوية ومجال توظيفها تُسْتَخْلَص القاعدة من أفواه المتعلمين، وهذه القاعدة ستكون مرتكزاً لتطبيقات عديدة مقبلة، فهي مرجع المتعلم لتوظيف الظاهرة النحوية.

[1] راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص38.

إذْ بعد شعور المتعلم بصحّة القاعدة وجدواها نتيجة للأمثلة المفصَّلة الكثيرة حولها، فإنَّ المتعلم يمكن أنْ يطبِّق على هذه القاعدة، ويكون ذلك بإثارة المعلم للأسئلة، أو إعطاء أمثلة إعرابية، أو التمثيل في جملة مفيدة[1]. ولمساعدة المتعلم على إدراك التراكيب النحوية، لا بدَّ له من إنجاز التمارين على كراس الأنشطة اللغوية، إضافة إلى تطبيقات أخرى يُعدُّها المعلم، تتناسب ومتعلميه.

إنَّ إدراك المتعلمين للتراكيب النحوية، يعجّل باكتسابهم اللغة «وإلى جانب فائدته في اكتساب اللغة، فإنَّ درس القواعد يربي في المتعلمين القدرة على التعليل والاستنباط ودقة الملاحظة، والموازنة ودقة التفكير، والقياس المنطقي، وكلُّها أمور يحتاجها المتعلمون»[2].

الموازنة في تدريس النحو:

يتطلب تدريس قواعد اللغة العربية المقارنة والموازنة بين ما تشابه منها من حيث الإعراب لتبديدِ الخلط الذي قد يقع عند المتعلمين بين الظواهر اللغوية التي سبقت لهم دراستها. ومن الأمثلة على ذلك درس الحال المفردة في السّنة الخامسة، مع درس الصفة.

وقد وردت قاعدة الحال المفردة في كتاب الخامسة بالصياغة التالية[3]:

أتذكـــــر

الحال المفردة: هي اسم يبيِّن هيئة (حالة) صاحبـــــه عند وقوع الفعل، مثل: **يُقْبِلُ المريضُ على الطَّبِيبِ مُطْمَئِنّاً.**

وصاحب الحال يكون معرفة.

وقد عرف المتعلِّمون سلفاً في درس الصّفة، قاعدة الصفة والموصوف، وهي في الكتاب ذاته[4]:

أتذكـــــر

الصفة اسم يُذكر لبيان صفة الاسم الذي سبقه، ويسمى لاسم الذي يأتي قبل الصفة الموصوف.

الصفة تتبع الموصوف في حركات الإعراب، وفي التعريف والتنكير وفي الإفراد والتثنية والجمع، مثل: **يرتَدِي أَفْرَادُهَا أَلْبِسَةً بيْضَاءَ.**

[1] ينظر، محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، كلية التربية جامعة دمشق، د. ط، 1996، ص105.
[2] محمد فضل الله رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، د.ط، 1998، ص190.
[3] كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2011، ص106.
[4] المرجع نفسه، ص92.

فحين نوازن بين الجملتين:

- **يُقْبِلُ المريضُ على الطّبيبِ مُطمئِناً.**
- **يرتدي أفرادُها ألبسةً بيضاءَ.**

فإنه يجب أنْ نبيِّن للمتعلم أنّ (مطمئناً) حال منصوبة، وصاحب الحال (الطّبيبُ) معرفة ولا يكون نكرة. وأنّ (بيضاءَ) صفة منصوبة تبعت الموصوف (أَلْبسةً) في الإعراب والتأنيث والتنكير والجمع.

هذه الموازنة البسيطة تجعل المتعلم يدرك أن ليس كل منصوب حال، وليس كلّ منصوب صفة، فيتعود على إعمـــــال فِكْرِهِ قبل الإجابـــــة.

4ـ الحصتان السادسة والسابعة؛ قراءة، قواعد صرفيـــــة وإملائية: ومدة الحصتين **90** دقيقـــة.

4ـ1ـ قراءة: يقرأ المتعلمون النّص قراءة جهريَّة مسترسلة، ثم يناقشهم المعلم في مضمونه. يتم التركّيز على استخراج الظاهرة النحوية السّابقة من النص بأسئلة موجَّهة، ويطالبُ المتعلمين بنَسْجِ جملٍ أخرى تحوي الظاهرة النحوية، محاكاةً للجمل المستخرجة.

إنَّ هذا التَّكرار لاستغلال نصِّ القراءة واستثماره يجعل المتعلمين يَسْتوعبون كثيراً من قواعد اللغة ضمن سياقها الطبيعي وهو النَّص.

4ـ2ـ صيغ صرفية: أنشطة الصرف مع السنة الخامسة يُراعَى فيها الوضوح والتبسيط والإكثار من النماذج والتطبيقات، خاصَّة منها التحويل. ويحرص المتعلِّم في هذه التطبيقات على توظيف تلك القواعد كتابياً ليتحقق مبدأ الإدماج. ولـمَّا كان درس الصَّرف مع السنة الخامسة لا يختلفُ عنه ــ من حيث طريقة التقديم ــ في السَّنة الرابعة؛ فإنَّه جدير بنا أنْ نتحدّث عن العَلاقة الوثيقة بين علْم الصَّرف وعلم الأصوات، إذْ لا يمكن الفصل بينهما، فهما كالتَّوأم الملتَصِق.

علاقة علم الصرف بعلم الأصوات، وأثر ذلك في التعليم الابتدائي:

عَلِمْنَا أنَّ الصَّرف «هو علم بأصول تعرف به صيغ الكلمات العربية وأحوالها التي ليست بإعراب ولا بناء»[1]، و الكلمة «تُسَمى في اللسانيات الحديثة عند الفرنسيين مونيم Monème، وعند اللغويين الأمريكانيين المورفيم Morphème»[2]، ولـمَّا كانت الكلمة (مجال علم الصّرف) مكونة من أصوات تآلفَتْ بينها ضمن نظام معين، لتشكِّل نظاماً مقطعياً خاصّاً باللغة ــ وقد تشترك في بعضه مع غيرها

[1] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، مرجع سابق، ص8.
[2] ينظر، خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006، ص85.

من لغات الفصيلة نفسها، أو مع غيرها من لغات الفصائل الأخرى، وهذه المقاطع تتآلف بينهما لتشكّل الوحدات الصّرفية ــ فإنَّ دراسة بنْيَة الكلمة العربية أو الصّرف بمعزل عن دراسة المكوّن الصوتي وقوانين التطور اللغوي يُعَدُّ ضرباً من الإجحاف بحقِّ اللغة ودراسة وحدتها الرئيسية، وهي الكلمة.

ومن المصطلحات الأساسية في هذا المجال، نذكر المصطلحات الثلاث الآتية[1]:

- **الفونيم phonéme**: وهو مصطلح مُقْتَرَض من الدراسات الغربية، وقد أطْلَق عليه بعضُ اللسانيين العرب (الصوتيم). وهو أصغر وحدة صوتية أصلية ليس لها معنى، ويمكن أنْ يكون (الفونيم)صامتاً، ويمكن أنْ يكون علَّة (صائتاً طويلاً) أو حركةً (صائتاً قصيراً)، وتتكون اللغة عامةً من مجموعة محدّدة من الفونيمات. ففي العربية ثمانية وعشرون صوتاً صامتاً، وست حركات: ثلاث قصيرة، وثلاث طويلة.
- **ألوفون Allophone** : إذا كان الفونيم هو أصغرُ وحده صوتية أصلية ليس لها معنى؛ فإنّ الأَلُوفُون، هو أصغر وحدة صوتية غير أصلية، وليس لها معنىً أيْضاً، ويمكِنُ أنْ نسميها التَّلوين الصَّوتي، أو التلوين الألوفوني أيضاً، وهذه التلوينات كثيرةٌ في اللغة العربية، نحو: (والله، وبالله)، نجد اللام الأولى بعد الواو مفخَّمة، والثانية بعد الباء مرقَّقةً، وما نجد في الألوفون الاستثنائي، نحو: **سوف**، التي ينطقها بعض الذين لديهم خللٌ في مخرجها، **ثوف**. وإخراج الذالِ زاياً عند جلِّ سكان الجنوب وخاصةً أدرار، إذْ ينطقون مثلاً: الذين ←اللزين.
- **المورفيم Morphéme**: وهو مصطلح غربي يَعْنَي أصغر وحدة صرفية لها معنىً، وهذا لا يكون إلَّا في الكلمات، أيْ إنَّه الكلمة، وهي ميدان علم الصّرف.

إذاً يتضِحُ أنَّ علم الصرف هو علم الكلمة، أو علم المورفيم أو المونيم. ولمَّا كانت هذه الكلمة مكونة من مقاطع تتكون هي الأخرى من أصوات مجرَّدة (فونيمات) أو أصوات متحوّلة (ألوفونات)؛ فإن دراستها يجبُ ألَّا تكون بمعزل عن علم الأصوات، وقوانين التطور الصوتي.

يشير علي أبو المكارم إلى أنَّ ميدان علم الصَّرف من أهم ميادين البحث اللغوي التي تأثرت بالأصوات، فيقول: «في بحوث علم الصرف يتَّضح اعتماد علمائه اعتماداً يوشِك أنْ يكون تاماً على معلومات صوتية، حتى أنه يُمكن أنْ يقال ــ دون تجوُّز ــ إنَّه ليس من الممكن تصور وجود واضح ومحددٍ لعلم الصَّرف كما حفظه لنا التراث مجرَّداً من المؤثرات الصوتية الخاصة، أو صداها المباشر. وهل

[1] خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، المرجع السابق، ص85.

يمكن فهم ظواهر الإعلال والإبدال والقلب والهمز والتَّسْهيل والمد والحذف والزيادة ــ وهي محاور البحث الصرفي ــ دون أنْ يُوَضعَ في الاعتبار ما خلف هذه الظواهر من حقائق صوتية[1]؟!.

كما ذهب عبد الصبور شاهين إلى أنْ الصرف من أشد الميادين اِلْتصاقاً بالأصوات ونظرياتها ونظمها، ويَعْجَبُ لمن يتصدى لتدريس الصَّرف العربي دون اعتماد أفكار علم الأصوات اللغوية، ويجدُ مبرّراً للأقدمين الذين لم يدركوا بوضوح التَّرابط الوثيق بين مستويات اللغة، فيقول: «وإذا كان الأقدمون لم يعرفوا تشابك العلاقة بين الأصوات والنحو والصرف، [وكذا الإملاء] ، فقد كانوا معذورين، وهم ـ مع ذلك ــ بذلوا غاية إخلاصهم في تقعيد أحوال الكلمة، والتركيب العربي، وورَّثُونَا علوماً ذات كيّانٍ مترابطٍ من وجهة نظرهم، فلهُمْ منا غاية التَّقدير والتبجيل.»[2]، لذا وجب على المعلم أنْ يفرق بين مستويات التركيب اللغوي، ومستويات التحليل اللغوي. إذا أردنا أنْ نوجه دراستنا إلى أي لغة إنسانية، فجميع اللغات الطبيعية تشتمل على مستويات التركيب اللغوي، وهي مستويات رئيسية أربعة: المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى النحوي، والمستوى الدلالي، والدلالة غاية اللغة.

فحين نسمع نصّاً (النص المنطوق) أو نقرأه، فإنَّ هذا النص لا يكون مفهوماً، ولا يقدر المتلقي على تحليله، إلَّا إذا كانت وحداته اللغوية منتظمة دالة، حيث «إنَّ أيَّ بناء للكلام لا يكون صحيحاً سليماً إلَّا بصحّة لبناته وتكاملها، حتى يصير مؤهلاً لأنْ نطلق عليه مصطلح جملة أو عبارة أو نصّ، وهذه الصِّحة تتطلَّبُ أموراً ثلاثة يلعبُ فيها المكوِّن الصَّوتي الدور الأبرز، وهي: صحة المبنى وصحة الأداء الصوتي، ومطابقة الكلام للمقام»[3].

إنَّ ذكر كلمة النَّص في المنهاج، تتَّفِقُ مع الحقيقة اللسانية للنَّص كما هي مثبتة عند المختصين، يقول الأزهر الزّناد: «يطلق مصطلح النَّص على الشّكل الصوتي المسموع من الكلام...وهذا الشكل الصّوتي يمثل آخر طور يبلغه الكلام في تولُّده»[4]. إذاً من خلال ما ذكرنا يتضح أن الجانب الصّوتي في تعلم اللغة بالابتدائي، يتم تناوله ضمنياً من خلال الأنشطة المقدمة، باعتماد المقاربة النصية، والابتعاد

[1] ينظر، علي أبو المكارم، تقويم الفكر النحوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د. ط، 2005، ص245.
[2] عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية (رؤية جديدة في الصرف العربي) مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، د. ط، 1980، ص9.
[3] كمال بشر، فن الكلام، دار غريب، القاهرة، د. ط، 2003، ص79.
[4] الأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1993م، ص12.

عن المقاربة الجُمَلِية. فالمقاربة النّصية أعادت للمستوى الصّوتي مكانته المغيَّبة في الدِّراسات اللغوية قديماً، ولذلك كان اعتمادُها (المقاربة النصية) في التَّعليم منسجماً مع الاهتمام بعلم الأصوات.

من مظاهر الاهتمام بعلْمِ الأصوات في الخامسة ابتدائي:

نجدُ في منهاج السنة الخامسة ابتدائي، ما يشير إلى تناول المستوى الصوتي، من ذلك ما ورد في منهاج السنة الخامسة[1]:

يحقق المتعلم وجه القراءة بشقيه، الأدائي والاستثماري انطلاقاً من الأهداف الآتية؛ (نذكر من تلك الأهداف):

- جودة القراءة المعبرة عن الفهم؛
- تجاوز المعنى السّطحي والوصول إلى المعاني الداخلية، بالاستعانة بالقرائن اللغوية، وغير اللغوية (التنغيم، الإيحاء، الإيماء)؛

كما تسعى المحفوظات إلى تحقيق الأهداف الآتية؛ (نذكر من تلك الأهداف)[2]:

- تذليل صعوبات النُّطق بواسطة الإنشاد الجماعي؛
- استخدام القدرات الصوتية لإشباع الحاجات الوجدانية؛
- تمثل المحفوظ تمثلاً دالاً على مضمون النَّص.

ليس ذكر هذه الأهداف إلَّا دليلاً على الاهتمام بالجانب الصُّوتي، والحث على تعلُّمه والتركيـــــز عليه.

وحين نتناول مع المتعلِّم من أنشطة المعجم وأنشطة التركيب:

- **الجملة الاستفهامية؛**
- **الجملة التعجبية؛**
- **الجملة المنفية؛**
- **جملة النهي.**

[1] منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص15.
[2] المرجع نفسه، ص20.

فإنَّ ذلك يتطلَّب من المتعلِّم تغيير الطَّبقة الصوتية عند النُّطق بكل جملةٍ، بما يتوافق والمعنى المراد. وقد أشار إلى هذا مصطفى النَّحاس حيث يقول: «إنَّ النظام اللغوي، والاستعمال السياقي جميعاً في اللغة العربية، يستَخْدِمان التشكيل الصّوتي في التمييز بين المعاني»[1].

عَلِمْنا من مطالعة كتب اللغة ما يحدث من إبهام وغموض ـ أحياناً ـ في دلالة الكلام؛ ما لَمْ يقترن بالتنغيم الصّوتي المناسب للسياق والمقام، ومن أمثلة ذلك الجملة الآتية: (**ما أحسن أحمد**).

قد تكون هذه الجملة دالةً على الاستفهام، أو التعجب، أو النفي.

- الاستفهام ⟵ **ما أَحْسَنُ أَحْمَدَ؟** (أيُّ شيءٍ حَسَنٌ فيه)
- التعجب ⟵ **ما أَحْسَنَ أَحْمَدَ!** (شيءٌ أحْسَنَ أحْمَدَ)
- النفـــي ⟵ **ما أَحْسَنَ أَحْمَدُ.** (نفي فِعْلِ الإحسانِ عنه)

فتغيير الطبقة الصوتية، أو التلوين الألوفوني مع الإعراب، وضَّحَا المعنى المراد من كل جملة، أمَّا كتابةً؛ فعلامات الترقيم تقوم مقام التَّنغيم أو التَّلوين الصوتي.

إذاً لا مَفَرَّ لنا من الاهتمام بالصَّوت اللغوي؛ لأنه من العناصر الأساسية في نظام اللغة الإنسانية.

4ـ 3ـ الإملاء: إذا كانت القواعد النَّحوية والصّرفية وسيلة إلى صحَّة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها، فإنَّ الإملاء وسيلةٌ إليها من حيث الصورة الخطية.

ونستطيع أنْ ندرك منزلة الإملاء بوضوح، إذا لاحظنا أنَّ الخطأ الإملائي يشوِّه الكتابة، وقَدْ يعوق فهم الجملة؛ كما أنه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه، مع أنَّه قد يُغْفَرُ له خطأ في النّحو والصرف[2] ـ تتضح حقيقة ذلك في الأمثلة اللاحقة ـ وبالتالي تضيع الدَّلالة، ويضيع قصد المرسل فيؤول التواصُل إلى الصِّفر.

درسُ الإملاء نشاط وظيفي مرتبط بالأنشطة التحريرية، يحقّق المنفعة للمتعلِّم، إذْ يتناول فيه ظاهرة واحدة أسبوعياً، يتدرَّب عليها إلى أنْ يستوعبها، ويتعوَّد على كتابتها صحيحة؛ ليصل في نهاية الابتدائي (السنة الخامسة) إلى تحقيق الكفاءات الآتية[3]:

- إتقان أغلب المهارات الإملائية (المد، الألف اللينة، الهمزة...)؛

[1] مصطفى النحاس، من قضايا اللغة، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، ط1، 1995، ص89.
[2] ينظر، عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، د. ط، 1975، ص10.
[3] منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص18.

- التحكم في استعمال علامات الترقيم.

لقد أثبتت الدراسات الحديثة أنَّ الإملاء يستند إلى النظام العام للغة، أي إنَّه يرتبط بالنظام الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي، ولقد أكدّت ذلك البحوث التي أجريت في جامعة ستانفورد Stanford لبرمجةٍ حاسبية، باستخدام المفاتيح الصوتية، ثم المفاتيح النحوية والدلالية[1].

ولـمَّا كانت همزةُ القطع من الدروس المقررة في الإملاء لمتعلمي السنة الخامسة ابتدائي تحت عنوان (أكتُبُ جيداً همزة القطع)؛ فإنَّنَا نأخذها كنموذج لتَّدْلِيلِ على ما قد يعْتَري نظام اللغة من لبسٍ وغموضٍ في الدَّلالة لخطأ فيها (الهمزة)، إضافةً إلى ما قَدْ يقعُ من أخطاء في غيرها من الظواهر الإملائية، كاستعمال الألف الفارقة، والتاء المربوطة والهاء آخر الكلمة، ومَا، حين تسبق بحرف جرٍّ، وعدم استعمال الشَّدة، نوضِّح ذلك في الآتي:

حقيقة العلاقة بين الإملاء وفروع اللغة الأخرى:

للتَّدليل على ارتباط نظام الكتابة بأنظمة الصّرف والنحو والدلالة، نضربُ أمثلة من الأخطاء الشائعة التالية:

أ-الخطأ في همزتي الوصل والقطع والخلْط بينهما:

لِنَأخُذ الفعلين (**أَنْزَلَ** و**اِنْزِلْ**) الفعلان ليسَا لفظاً واحداً، والفارق بينهما دليل على قاعدة صرفية تؤدي إلى اختلاف الدّلالة:

فالأول: فعلٌ مزيد بهمزة حولته فعلاً متعدياً، يمكِنُ أنْ نستعمله للدلالة على الماضي، فنقول: **أَنْزَلَ الطُّلَّابُ العَلَمَ**، أو للدلالة على الأمر فنقول: **أَنْزِلِ العَلَمَ**.

أما الثاني: فلا يكُونُ إلَّا أمراً من الفعل الثلاثي اللازم، فنقول: **انزِلْ إلى أسفلَ**.

ب- الخطأ في استعمال الألف الفارقة: لنأخُذْ الجملتين التَّالِيتين:

- **هؤلاء لاعبوا الفريق الفائز.**
- **هؤلاء لاعبو الفريق الفائز.**

فالألف الفارقة ميَّزَت بين (**لاعبوا**) و(**لاعبو**) في الجملتين. نجدُ الأولى (**لاعَبُوا**) فعلاً ماضياً، والواو فيه ضمير الجماعة حلّ محل الفاعل، و (الفريقَ) مفعول به، ويكون ضبط الجملة على الشكل التالي:

-**هَؤلاءِ لاعَبُوا الفريقَ الفَائِزَ.**

[1] ينظر، حسن شحاته، أساسيات في تعلّم الإملاء، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، ط2، 1986، ص11.

أما الكلمة الثانية (**لاعِبُو**) ليست فعلاً؛ بل اسم على صيغة جمع المذكر السَّالم، وهو في الجملة خبرٌ للمبتدأ (هؤلاء) و (الفَرِيقِ) مضافٌ إليه مجرور، ويكون ضبط الجملة كالتالي:

– هَؤلاءِ لاعِبُو الفريقِ الفائزِ.

يظهَرُ أنَّ الفرقَ جليٌّ بين الجملتين من حيث الدَّلالة، ولقد كانَ تعالقُ فروعِ اللُّغة واضحاً في الجملتين (الإملاء والنحو والصَّرف)، لتحديدِ الدَّلالة.

ت– الخطأ في كتابة التاء المربوطة، والهاء آخر الكلمة:

نحو ما نجد في الكلمتين التَّاليتين:

– قاتلة.

– قاتله.

فكلمة (**قاتِلَة**) لا يمكن أن تكون هنا إلَّا اسم فاعل، مؤنث (**قَاتِل**)؛ لأنَّ التاء المربوطة، يستحيل أنْ تلحق الأفعال في نظام اللغة العربية، فهي تاءٌ دالة على التَّأْنيث.

أما كلمة (**قاتله**) فيمكن أن تكون فعلاً ماضياً (**قَاتَلَهُ**)، والضمير المتصل عندئذٍ يكون في محل نصب مفعول به، أو تكون فعلَ أمرٍ (**قاتِلْهُ**) ويكون الضمير ــ أيضاً ــ مفعولاً به، كما يمكن أنْ تكونَ الكلمة ذاتها اسماً (**قاتِلُهُ**) ويكون الضمير ــ في هذه الحال ــ مضافاً إليه.

ث– الخطأ في (ما) حين تسبق بحرف جر:

نحــو: **فيــم كانوا يختلفون؟**

...فيما كانوا يختلفون.

(**ما**) الأولى، لا يمكن أنْ يلحقها ألف؛ لأنها اسم استفهام، ونظام اللغة العربية، يقتضي حذف ألف (ما) الاستفهامية حين تكون مسبوقة بحرف جرّ(**فِيمَ**)، تمييزاً لها عن غيرها، ومعنى الجملة: **في أي شيء كانوا يختلفون؟**

(**ما**) الثانية، فلا يمكِنُ أنْ تكونَ إلَّا اسماً موصولاً بمعنى (الذِي)، فيكون مَعْنَى الجملة: **في الذي كانوا فيه يختلفون.**

ج– الخطأ في إهمال الشدة عند الضرورة: الشدة تعني إدغام حرف في حرف آخر من جنسه، أو من المخرج نفسه، أو قريب من مخرجه، والأمثلة على الترتيب: اتَّبَعَ، اطَّلع، امَّحَى.

وعليه فإن الشدة تعني (وجود حرف آخر)، فعدم استعمالها حال توقع اللّبس في الكلمة، يُعتبر خطأ. نحو ما نجد في الجملة التالية: **سقطت سيّارتهما في نهر فتوفيتا** قد نقرأ الكلمة (فَتُوفِيتا) على أنها اسمٌ لِنَهرٍ؛ غير أنَّ تشكيل الكلمة يوضح المعنى (**فَتُوفّيَتَا**)، أي فاضت روحهما إلى بارئها. ومن أمثلة غموض المعنى لإهمال الشدَّة، ما نجدُ في كلمة (**عداء**) في الجملة التالية: **كان بين المتسابقين عداء كبير**. حيث تحملُ معنيين هما: **عَدَاءٌ، وعدَّاءٌ**.

5ـ الحصّة الثامنة؛ مطالعة موجهة: ومدتها **45** دقيقة. تُحَقِّقُ المطالعة الموجَّهة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي مجموعة من الأغراض التَّعليمية المختلفة والمتمثلة في[1]:

- فهمُ المقروء مهما كان شكْلُه؛
- إثراء الرَّصيد اللغوي والمعرفي؛
- إكساب المتعلم جملة من المبادئ والقيم، وفق طبيعة النصوص المقروءة؛
- اكتساب الميل نحو المطالعة، وحبّ القراءة الذاتية؛
- استعمال أساليب التلخيص، وتحديد أفكار النص، والبحث عن نهاية أخرى للنصوص.

يمكِنُ للمعلم إجراء النشاط داخل القسم مباشرة، أو تحضيره من طرف المتعلمين خارج القسم، ليتم الإنجاز بإشرافه بعدها، وذلك باستغلال (قصص، مجلات، جرائد، كتب...).

ربط المطالعة بفروع اللغة: يتمُّ ربط المطالعة بفروع اللغة؛ ذلك لأنَّ المطالعة تقتضي فهم المعجم المستعمل، إعراب الكلمات وشكل بنائها في الجمل إضافة إلى الدلالة المتولدة من تركيب الجمل. ويتمظهر هذا الربط في الآتي[2]:

- درس المطالعة مجال واسع لتدريب التلاميذ على التعبير الشفوي، فإجابتهم على الأسئلة التي تُوَجَّه إليهم فيما قرأوه، وتلخيصهم الموضوع المقروء، أو بعض فقراته،

[1] ينظر، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص13.
[2] ينظر، عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص134.

وإجابتهم عن الأسئلة التي تلقى للتعبير عن المشاهد، كل ذلك لون من ألوان التعبير الشفهي الذي يرتكز على المطالعة؛

- تكليف التلاميذ بأنْ يجيبوا كتابة على بعض الأسئلة، أو أنْ ينهوا قصه، أو يحولوا بعض الموضوعات القصصية إلى تمثيليات صغيرة، وفي هذا تجسيد لاستثمار المطالعة في التعبير الكتابي.
- يمكن في المرحلة الابتدائية ــ وخاصة في الطور النهائي ــ ربط المطالعة بالإملاء، وذلك بأنْ يُتَّخذَ نصّ قراءة ــ اطلع عليه المتعلمون ــ موضوعاً للإملاء، ومناقشتهم فيه.

تكليفهم بقراءة نصٍّ ما، حواري، أو سردي، أو حجاجي...في المنزِل، وحثِّهم على فهمه جيداً، وفي القسم تستنبط الأمثلة المرادة مباشرة بأسئلة موجهة لمناقشته ظاهرة نحوية أو صرفية مدروسة.

نظراً لما للمطالعة من أهمية في تعزيز الملكة اللغوية، فإنَّ المنهاج قد حَدَّد نصوص المطالعة للسنة الخامسة ابتدائي، أدرجت في كتاب اللغة العربية تحت عنوان (نصوص توثيقية) أُخْتيرَتْ بعناية، فهي نُصوصٌ معزِّزة لثقافة المتعلم، إذْ تُنَمِّي فيه الرُّوح الإنسانية، والاعتزاز بالوطن، والحفاظ على البيئة...

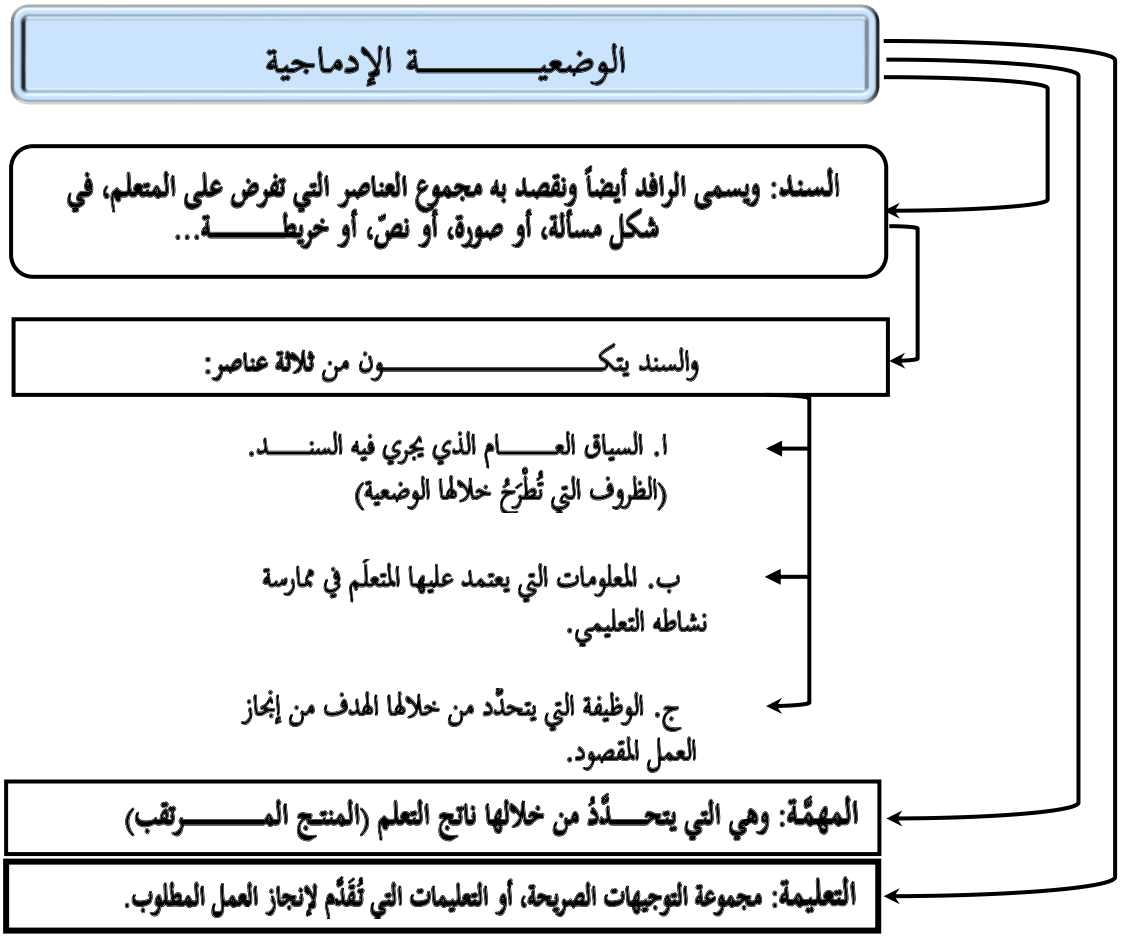
6-الحصَّة التاسعة؛ التَّعبير الكِتابي (الوضعية الإدْماجية): ومدته 45 دقيقة. يُعْتَبَر هذا النَّشاط في السنة الخامسة؛ أهمّ ما ترمي إليه نشاطات اللغة باعتبار أنَّه نشاطٌ إدماجي، يستثمر فيه المتعلِّم مكتسباته السَّابقة؛ فيوظِّف الأساليب التَّعبيرية، ليُنْتِجَ نصّاً من بَنَاتِ أفكاره المترسخة عنده من الأنشطة اللغوية المختلفة.

يطلق على التعبير الكتابي في الطور الأخير والذي قبله (الوضعية الإدماجية). فما هي الوضعية الإدماجية؟

- **مفهوم الوضعية الإدماجية:** يُقْصَدُ بالوضعية الإدماجية، الظروف العامة التي سيتم فيها الإدماج، حيث تمكِّن المتعلِّم من تجنيد مختلف مكتسباته السَّابقة (معارف، مهارات، مواقف) من أجل إنتاجٍ مركَّب تستخرج منه معلومات وبيانات للإقرار بتحقيق الكفاءة[1].
- **مكونات الوضعية الإدماجية:** يري **دي كاتل Dekatele** أنَّ الوضْعية تَتَكون من ثلاثة دعائم وهي: (السند، المهمَّة، التَّعليمة) نبيِّنها في الشكل التالي[2]:

[1] ينظر، برنارد راي، الكفاءات في المدرسة، تعلُّمٌ وتقويمٌ، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، د. ط، 2015، ص171-.172.

[2] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، الجزائر، ط1، 2005، ص119-120.



وهذه الدعائم تكسب الوضعية الإدماجية جملة من الميزات، نختصرها في العناصر الآتية[1]:

- توظيف جملة من المكتسبات بدمجها لا جمعها الواحدة تلو الأخرى؛
- تكون ذات دلالة بالنِّسبة للمتعلم؛
- تَسْتندُ إلى صنف من المشكلات الخاصَّة بالمادة أو الموارد؛
- هي شيء جديد بالنسبة للمتعلم يثير فيه الرغبة في التعلُّم.

وأول ما يجب الحرص عليه في الوضعية الإدماجية مع المتعلمين، الوجاهة (عدم الخروج عن الموضوع)، أي أن يكون هناك تناصٌ بين الوضعية الإدماجية وعنوانها المستخلص من نص الموضوع المقدم. ولقد شبّه أحد المربين موضوع التَّعبير بعنقود العنب، فحبَّات العنب معلّقة بالعنقود، وكذلك جمل موضوع التعبير معلقة بالموضوع، فكل جملة تشبه حبَّة عنب، وحتى يكون موضوع التعبير متناسقاً لابدّ أنْ تكون كل جملة تَصُبُّ في خدمة العنوان ومرتبطةٌ به وإلَّا كان موقِعُها نشازاً.

[1] رائدة خليل سالم، التعليم الابتدائي، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص104.

حين يتمكّن المتعلِّم في السنة الخامسة من الوضعية الإدماجية نقول إذْ ذَاك: إنَّه حقق الكفاءة التعبيرية، وهذا يعني أنَّه أَلَمَّ بجملة من فروع اللغة (النحو، الصرف، الإملاء، المعجم) المكافئة لمستواه العقلي.

7ـ الحصة العاشرة؛ إنجاز المشروع، تصحيح التعبير الكتابي، ومدة الحصة **45** دقيقة.

7ـ1ـ إنجاز المشروع: يعتمد منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التَّعليم الابتدائي على (بيداغوجيا المشروع)[1]؛ لكونه رافداً من روافد دعم وإدماج الكفاءات القاعدية المحدّدة والكفاءات الختامية[2]، إذْ يهدف إنجاز المشروع إلى «حبِّ التَّعلم الذاتي من خلال جعل الطَّالب يبحث عن المعلومة بنفسِه، ويتحقق ذلك في مسار الحرفانية ومسار المشاريع، حيث إنَّ الطالب من خلال إنجاز المشاريع، يحاول أنْ يجد حلاً للمشاكل التي تعترضه في إنجاز المشروع، وبالتالي غرس حبّ التَّعلُّم»[3].

إذاً بيداغوجياً المشروع عبارة عن مقاربة تربوية تجعل المتعلِّم شريكاً فاعلاً في بناء معارفه عبر منطق تعاقدي، وهي تعوِّل على الدافعية التي يثيرها في نفوس المتعلِّمين نجاحُهم في بلوغ إنجاز فعلي.

ولمَّا كان المشروع جملة من المهام يؤديها المتعلّم لتفعيل مكتسباته وترسيخها، وكذا تجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات، فإنَّه في نهاية مرحلة التَّعليم الابتدائي، يُفْتَرَض أنْ يكون قد تحقّق له التكامل الوظيفي لمجموع الكفاءات القاعدية والختامية (الكفاءة الشاملة) للانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط.

لا تقلُّ مدّة المشروع البيداغوجي في السنة الخامسة عن أسبوعين، وقد تزيد حسب أهداف المشروع وطبيعته وتنوع وسائله.

والمشاريع المقترحة للسَّنة الخامسة ــ حسب المخطط السنوي لبناء التعلمات ــ ثلاثة:

1- إعداد مطويَّة حول حقوق الإنسان؛

2- إنجاز مطوية حول أيام وطنية أو عالمية؛

3- إعداد مصنَّف لأنواع الهوايات.

وقد أُقْتُصِرَ على هذه المشاريع الثلاثة، بعد (حذف مجموعة من المشاريع)[4]، لأنَّ كثرة المشاريع أدَّتْ إلى عدم الاهتمام بإنجازها بالشكل الذي يُحقّق الأهداف المرجوَّة منها.

---

[1] وهي خطة تسعى إلى تحقيق أهداف معرفية مهارية ووجدانية، تترجم حاجات ومشكلات يسعى المتعلم لبلوغها عبر عمليات منطقية. ينظر، عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص252.

[2] ينظر منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص19

[3] ينظر، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2006، ص37.

[4] ينظر، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، ص7.

7ـ2ـ تصحيح التعبير الكتابي: عَلِمْنَا من خلال ما تقدم أنّ التعبير الكتابي يحتل أهمية كبيرة في عملية التَّواصل ونقل التُّراث، وإطلاع الآخرين على مَا تمَّ التوصُّل إليه، وإبداء الرأي، ووجهات النظر فيما يطرحه الآخرون، ثمَّ إنَّه على الكتابة تتوقف مهارة القراءة، فمن دون الكتابة لا توجد قراءة[1].

وَلِكِي يتحسّن التَّعبير الكتابي عند المتعلمين، لابدَّ من الاهتمام بالاطلاع على تعثراتهم التعبيرية بغرض تقويمها، وكلَّمَا قوَّم المعلِّم تعثرات المتعلمين اللغوية، فإنَّ ذلك يعوّدهم على التوجُّه إلى ما هو أصْوَبُ، وبالتالي إكسابهم الكفاءة التعبيرية.

طرائق تَصحيح التعبير الكتابي في السنة الخامسة: يقومُ المعلم بتقييم مواضيع التَّعبير خارج القسم ليسجِّل ملحوظاته عليها وفْقَ شبكة التقييم[2]، التي تتضمن مقاييس ومؤشرات، تبيّن المدى الذي حقَّقه المتعلم في التَّعبير الكتابي. ومجموع تقييم مؤشراته أربع نقاط، وهي أكثر علامة من جملة أنواع الأسئلة الثلاث (**حول الفهم، حول اللغة، حول الوضعية الإدماجية**) في شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي. يتم علاج الأخطاء في الوضعية الإدماجية بطرائق مختلفة منها على سبيل المثال:

- **التصحيح الثنائي:** ويتم بتقسيم المتعلمين مثنى مثنى مع مراعاة التَّفاوت في المستوى المعرفي.
- **التصحيح الفوجي:** ويتمُّ خلاله تفويج المتعلمين حسب المقاييس التي أخفقوا فيها، قَصْدَ التَّعاون على ضبط الإجابة.
- **التصحيح الجماعي:** وهو الذي يخصِّصه المعلم بين الفينة والأخرى، لعلاج الأخطاء الشائعة باستدراك الظواهر اللغوية المدروسة.

عمد واضعو المنهاج إلى تسمية التَّعبير الكتابي بالوضعية الإدماجية، وقد أدركنا أنَّ الإدماج عبارة عن ربط كل تعلم جديد بما قبله بانسجام كامل. أو بعبارة أخرى هو مسارٌ مركَّب يمكِّن من تجنيد مكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة من وضعيات ذات دلالة، قصد إعادة هيكلة تعلُّمات سابقة، وتكييفها طبقاً لمستلزمات سياق معين لاكتساب تعلُّم جديد.

فالوضعية الإدماجية في اللغة العربية تُنْبِئُنا بالمستوى اللغوي والأدبي اللذين وصل إليهما المتعلم، إذْ تتجلّى لنا خلالها كفاءة المتعلم في مستويات اللغة العربية جميعاً.

[1] ينظر، أحمد عبد الكريم الخولي، التعبير الكتابي وأساليب تدريسية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص73-74.
[2] شبكة التقييم هي ذاتها التي عرضنا لها في تصحيح التعبير مع السّنة الرابعة ابتدائي.

ونص الوضعية الإدماجية التالي ــ الذي قُدِّم في امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، دورة **2017** ــ نوضّح من خلال صياغته استجلاء مقدار ما لدى المتعلم من كفاءة لغوية في نهاية الطور الأخير من المرحلة الابتدائية.

نص الوضعية الإدماجية[1]:

شاركت في حملة تشجير بالحي الذي تسكنـــــــــــه؛ فبدا جميلاً **[!]**
أُكتب فقرة من **8** إلى **12** سطـــراً، تتحدث فيها عن أهم الأعمـــال التي قمت بها، واصفاً شعورك عند نهاية العمل، موظفاً: صفة، وجملة تعجبيـــة. **[**واضعاً تحتهما خطاً**]**

لا جَرَمَ أنَّ المتعلم ــ في بناء تعبيره ــ سيضطرُّ إلى استعمال قاموسه اللغوي، ومعارفه التركيبية والصرفية والإملائية، وكذا الأسلوبية، التي اكتسبها، ومارس تدريبات عليها خلال سنة دراسية كاملة؛ بل خلال سنوات المرحلة الابتدائية عامة.

تَعَرُّضُنا لنصّ امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي؛ يَدْفَعُنا إلى التَّطرق لملحوظات سلبية تعدُّ عيباً مقِيتَاً وجوده في نص امتحان رسمي.

من الأخطاء في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي الرسمي[2] :

1- صرف الممنوع من الصَّرف: جاء في نصِّ الامتحان، ما يلي:

استخرج من النص ما يلي:... فعلاً معتلاً أجوفاً. والصحيح (**أجوفَ**)؛ لأنَّه ممنوع من الصَّرف، فهو صفة على وزن الفعل.

2- عدم وضع علامة التعجب في نص الوضعية الإدماجية بعد كلمة جميلاً. (...**فبدا جميلاً!**)، ونص الوضعية ذاته يطلب في نهايته استعمال جملة تعجبية.

3- إجابة نموذجية خاطئة عن السؤال (حول اللغة): وقد ورد السؤال بالصياغة الآتية:

علّل كتابة الهمزة في الكلمتين الآتيتين: **أحِنُّ ــ رِئَتي.**

الإجابة النموذجية الرَّسمية[3] عن هذا السؤال كانت على الشكل التالي:

«**أحِنُّ**: كُتبت الهمزة على الألف، لأنها همزة قطع.

---

[1] الملحق رقم 1 نص امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في اللغة العربية، دورة2017.
[2] الملحق رقم 1 نفسه.
[3] الملحق رقم 2 الإجابة النموذجية لموضوع امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي (مادة اللغة العربية) دورة 2017.

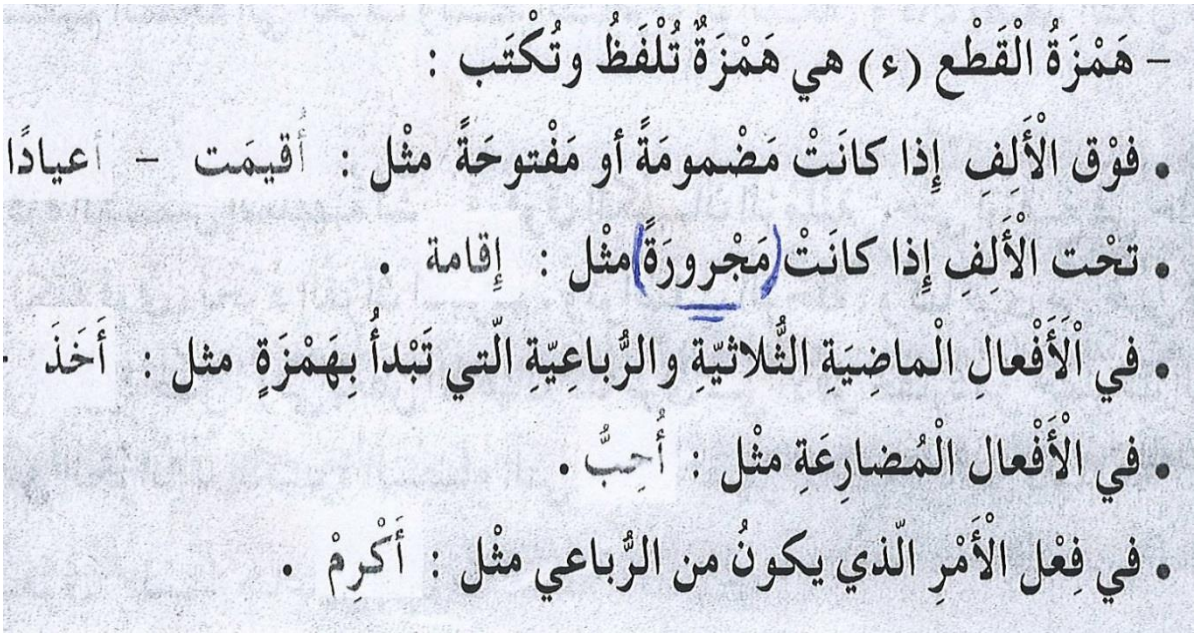
رئتي: كُتبت الهمزة المتوسطة على النبرة؛ لأنها مفتوحة وما قبلها مكسورٌ».

والإجابة الصائبة هي:

أحِنّ: كُتِبَتِ الهمزة على الألف لأنَّها مضمومة حيث إنّ الإجابة الخاطئة (...لأنَّها همزة قطع) يُفْضِي إلى قَبُولِ كتابة (الهمزة المكسورة) على الألف أيضاً، لأنها همزة قطع كأن تكتب كلمة (**إصَابَة ــ أصَابَة**).

رِئَتِي: كُتبت الهمزة المتوسطة على النَّبرة لأنَّ ما قبلها مكسور، (نذكر مكسوراً فقط)، لأنَّ الكسرة أقوى الحركات (والياء المتوسطة السَّاكنة بقوة الكسرة) دون موازنة بينهما وبقية الحَرَكات، إذ تكتب الهمزة المتوسطة على النبرة إذا كانت مكسورة، أو ما قبلها مكسور.

وبنظرة إلى القاعدة في كتاب اللغة العربية نجد الإجابة الصحيحة. والقاعدة المعروضة بصورتها الأصلية في الكتاب توضح ذلك[1]:


- هَمْزَةُ الْقَطْع (ء) هي هَمْزَةٌ تُلْفَظُ وتُكْتَب :
- فوْق الْأَلِفِ إذا كانَتْ مَضْمومَةً أو مَفْتوحَةً مثْل : أُقيمَت - اعيادًا
- تحْت الْأَلِفِ إذا كانَتْ مَجْرورَةً مثْل : إقامة .
- في الْأَفْعالِ الْماضِيَةِ الثُّلاثيّةِ والرُّباعِيّةِ الّتي تَبْدأُ بِهَمْزَةٍ مثل : أَخَذَ
- في الْأَفْعال الْمُضارِعَةِ مثْل : أُحِبُّ .
- في فِعْل الْأَمْرِ الّذي يكونُ من الرُّباعي مثْل : أَكْرِمْ .

نَلْحَظُ أنّ القاعدة ذاتها في الكتاب، اشتملت على خطأ وهو كلمة (مجرورة) حيث أخذَتِ العلامة (الحركة) وصْفَ نوع الإعراب، والصّحيح أنْ نكتب: (... **تَحْتَ الأَلِف إذا كَانَتْ مَكْسُورة، مثل: إقَامَة**).

إنَّ حرص المعلِّم على مراقبة الأخطاء وتصحيحها، يدْفَعُ المتَعَلِّمِين أيضاً إلى الاهتمام بعدم ارتكاب الأخطاء أثناء الكتابة؛ وتلك كفاءة مستهدفة.

[1] كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2011، ص89.

وضع فرضيات حول مصادر أخطاء المتعلمين:

يرمي التَّقييم إلى الكشف عن أخطاء المتعلمين قصد علاجها، حيث يحرصُ المعلِّم على أنَّ يتَعَرَّف على الأخطاء التي من شأنها أن تعيق تعلماتهم اللاحقة؛ فيقوم بحصرها إثر كلِّ اختبار أو استجواب، ثم يعمل على تصنيفها؛ بوضع فرضيات حول مصادرها وأسبابها وتواترها وأولوياتها؛ فيفسرها، ثم يعدُّ تمارين علاجية مناسبة تساعد المتعلمين على تجاوز أخطائهم وتعثراتهم، وبالتالي تحسّن مستواهم.

نقترح للمعلم اعتماد الجدول التالي، لوضع الفرضيات حول مصادر أخطاء المتعلمين:

مصادر الأخطاء	أصنافها	العلاج
المعلِّم	– السرعة في تقديم التعليمات؛ – تخيُّر غير مناسب للأنشطة؛ – تخيُّر غير مناسب للتعليمة؛ – عدم تنويع الطرائق والوسائل؛ – عدم القدرة على التواصل؛ – تصورات سلبية عن الذّات، أو الوظيفة أو المحيط.	– التمهُّـــــل والتريُّث؛ – تحديد الهدف لطريقة... – ..... – ..... – ..... – .....
المتعلِّم	– السهو وقلّة الانتباه؛ – اكتساب ناقص للمعرفة المدروسة؛ – ضعف دافعية التعلُّم؛ – عدم القدرة على التواصل؛ – ضعف في القدرة الذهنية؛ – مرض مزمن؛ – حالة اجتماعية متوترة.	– تصميم الجواب في بداية العمـــل؛ – استحضار الأهداف من الدراسة؛ – ..... – ..... – ..... – ..... – .....
المعرفـة	– تجاوز المستوى الذهني للمتعلم؛ – عدم التلاؤم مع ميولاته؛ – عدم إدراكه لقيمة المعرفة ومردودها النفعي.....	– تكييف التعلمات والمعارف؛ – ..... – .....

8ـ الحصة الحادية عشرة؛ نشاط الإدماج والخط؛ ومدة الحصة **45** دقيقة.

8ـ1ـ نشاط الإدماج: يسعى المعلَّم في نشاط الإدماج إلى حثّ المتعلمين على استثمار تعلماتهم النحوية والصرفية والإملائية المكتسبة خلال الوحدة التعلمية. ويتم ذلك من خلال التطبيقات التي يقدِّمها للمتعلمين:

- تطبيقات تنجز جماعياً على السُّبورة من خلال مناقشة التلاميذ؛

- تطبيقات تُنجز على كراس القسم فردياً؛
- تطبيقات تُنجز على كراس النَّشاطات اللغوية.

ولتحقيق الهدف من التطبيقات الإدماجية في السّنة الخامســـة، يمكن للمعلم أنْ يسترشد بالتوجيهات التالية:

- تنويع التطبيقات لتغطية كل المكتسبات اللغوية وإدماجها؛
- انتقاء ما يساعد المتعلم من التطبيقات، قصد توظيف ما توصل إليه في نشاطات اللغة العربية؛
- إتاحة فرصة التفاعل والتعاون بين المتعلمين لإنجاز التطبيقات الإدماجية، بغية إكسابهم مهارة العمل الجماعي البنَّاء.

8ـ2ـ الخط: يُفْتَرَضُ أنْ يكون متعلمو السنة الخامسة، قد تجاوزا مرحلة تعزيز هذا النشاط؛ لأنَّهم تمكَّنوا من بعض مهاراته؛ لكن بما أنَّ حاجتهم إلى الخط تبقى قائمة ـ لكونها عملية ضرورية في حياتهم ـ فإنَّ المعلِّم خلال الطور الثالث الأخير من التَّعليم الابتدائي، يحثُّ المتعلِّمين على تجويد الخط، فيسعون في هذه الحصّة إلى الكتابة الواضحة وصولاً إلى الخط الفني الجيد في كتابة النصوص المختلفة. وجمال الخط لا يكون إلَّا من طريق انسجام الحروف ومراعاة التَّناسق في أوضاع الكلمات وأبعادها.

ولتعزيز تمكُّن المتعلمين من تحسين الخط وجماله في هذا المستوى (الخامسة ابتدائي) نطلبُ من المعلم أنْ يستعين بالتالي:

- الاهتمام بنشاط الخط للتخلُّص من صعوبة رسم الحروف؛
- تعويد المتعلمين على كتابة النّصوص المشكولة، وذلك لضبط الخطّ وتحسينه؛
- تشجيع الموهوبين منهم؛ قصد تنمية موهبتهم في مادة الرسم؛
- القيام بالتقويم الفردي آنيا؛
- تشجيع المتعلمين على ممارسة الخط داخل المدرسة وخارجها؛
- تعليق بعض النماذج من أشكال الخطوط الجميلة، قصد التأثر بها والحرص على محاكاتها.

لتحسين الخط العربي وتجويده، قام عددٌ من المربين والمهتمين به، بوضع طرائق مناسبة لتدريسه؛ خاصة في التَّعليم الابتدائي.

من طرائق تدريس الخط[1]:

1. **التمهيد:** يطلُبُ المدرس من المتعلِّمين إخراج الكرَّاسات، ثم يدون على الجانب الأيمن من السبورة بخط جيد واضح النموذج ويترك الجانب الأيسر للشرح والإرشاد؛
2. يكلف المدرس أحد المتعلمين بقراءة النموذج، ثم يناقشهم في معناه حتى يتضح؛
3. **الشرح الفني:** يطلُبُ المدرس من التلاميذ أنْ ينتبهوا إلى ما يكتُبُ ويلاحظ طريقة الكتابة، ثم يكتب الحرف المطلوب شرحه، ويوضح أجزاءه بألوان مختلفة مع الاستعانة بخطوط رأسية وكذا أفقية لضبط أجزاء الحرف، وتحديد اتجاهاته وأبعاده لتيسير المحاكاة على المتعلمين؛
4. **المحاكاة:** وتبدأ على كراسات غير كراسات النَّماذج، ثم يطلُبُ منهم الكتابة في كراسات النماذج مع العناية بمحاكات النموذج والنظر إليه عند كتابة كل سطرٍ؛
5. **الإرشاد الفردي:** يمرُّ المدرّس بين المتعلمين، ويرشد كل منهم إلى خطئه ليصحّحه؛
6. **الإرشاد العام:** يشرح المدرِّس الخطأ الشائع بين المتعلمين وذلك بكتابته على السبورة، وكتابة الصحيح إلى جانبه، على أنْ تشطَّب بخط مائل الكلمة غير الملائمة. ويوجه الأنظار إلى صورة الحرف أو الكلمة الصَّحيحة وطريقة رسمها.
7. **يتابع المدرّس الإرشاد الفردي** والإرشاد العام، ويحفِّز متعلميه بإخراج بعضهم إلى السبورة ليكتبوا بعض النماذج.

الخط العربي فنٌّ يعتمد على الموهبة الطَّبيعية، ثم التعلُّم والتدريب اللذان يقُومَانِ على العمل المتواصل: «والنهوض بتعليم الخط للطلاب منوط أولاً وآخراً بالمدرس الذي يتولى التَّعليم والتوجيه الصحيحين، إذْ إنَّ الخط العربي ليس من المواد الدراسية التي يستطيع الطلاب الاستقلال بتحصيلها دون الاستعانة بالمدرس، الذي يزوده بالإرشاد والتوجيهات والمراجع»[2].

أسباب رداءة الخط عند المتعلمين في الابتدائي:

من أهم أسباب رداءة الخط عند متعلمي الابتدائي نذكر[3]:

[1] ينظر، جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص158-159. ويُنظر، عباس علي مناصيفي، الأصول الفنية لتدريس الخط العربي، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1986، ص18-20.
[2] ينظر، عباس علي مناصيفي، الأصول الفنية لتدريس الخط العربي، مرجع سابق، ص7.
[3] ينظر، حبيب الله فضائلي، أطلس الخط والخطوط، ترجمة محمد التونجي، دار طلاس للدراسات والتَّرجمة والنشر، دمشق، ط1، 1993، ص77.

1- **المشاكل الصحية**: وتتمثل في ضعف عضلات اليد عند الطفل والتي لا تتحمل الإمساك بالقلم مدة زمنية طويلة؛ مما يصعِّب عليه تحريك القلم في المسارات الصَّحيحة لكتابة الحرف. إضافة إلى ضعف البصر عنده، يجعل متابعته لرسم الحروف على السبورة صعباً.

2- **الاضطرابات النفسية الداخلية**: إذْ يجد المصاب بها صعوبة نقل الإدراك بين اليد والعين، وصعوبة حفظ التجارب البصرية، وصعوبة إدراك المحيط الخارجي.

3- **الاضطرابات النفسية الخارجية**: الملحوظات التي يسجّلها المعلمون للمتعلمين، مثل (حسِّن خطك) و(خطك رديء)؛ تؤدي بهم إلى الإحباط والمزيد من الفشل. كذلك الخوف من العقاب البدني ــ الذي يتخذه بعض المعلمين وسيلةً للتعلُّم ــ بسبب رداءة الخط؛ يزيد المتعلِّم رهبة فيفقد السيطرة على تحريك يده بالاتجاهات السليمة أثناء رسم الحروف.

4- **رداءة خط المعلِّم**: لا يتحقق تحسين خط المتعلم ما لَمْ يكن خط المعلم جيداً جذاباً، لذا وجب على المعلم أن يكون ملمَّاً بقواعد الخط وأصوله، أليس المعلم قدوة المتعلم؟!

وأضاف محمد حنش إلى هذه الأسباب، أسباباً أخرى[1]:

5- **عدم صلاحية أدوات الخط**: ويتعلَّق الأمر بالأدوات التي تستخدم في الكتابة (القلم، الورق، الكراس، السبورة)، فطول القلم أو قصره، أو حجمه السَّميك أو الرفيع جداً، لا يساعد على الإمساك بالقلم؛ مما يؤثِّر على خطِّ المتعلِّم. كما أنَّ الأوراق والكراسات والسبورة غير المسطَّرة لا تساعد على مقاييس رسم الحروف وحدُوُدها.

6- **جهل المعلم لقواعد رسم الخط**: تحسين الخط يخضع لمجموعة من القواعد التي تضبط ممارسة الكتابة بخط سليم جيدٍ، وأغلب المعلمين من خريجي الجامعات، لم يتعلموا شيئاً من قواعد الخط، إلَّا من امتلك منهم هذه المهارة عن طريق الإرادة والموهبة.

7- **المشاكل العاطفية**: المحيط المضطرب الخالي من العواطف، يجعل الطفل مرتبك الخط لارتباك حياته، ومرتجف الخط لارتجاف نفسه.

الإجراءات اللازمة للتعامل مع رداءة خط المتعلِّم: لتصحيح وتحسين خطِّ المتعلِّم، نقترح ــ استنتاجاً من الأسباب المذكورة ــ الاستعانة بالتوجيهات الآتية:

[1] ينظر، محمد حنش إدهام، الخط العربي وإشكالية النفد الفني، دار الأمراء للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، ط1، 1990، ص103.

1- إزالة الأسباب المباشرة التي تؤدي لسوء الخط، فالمشاكل الصحية تُعَالَجُ بالأساليب الناجعة، كاستغلال الحركات الرياضية اليدوية، وحلُّ المشاكل النفسية بالاستعانة بالمختصين النَّفسانيين، أمَّا المشاكل العاطفية، فبتوفير المحيط الإيجابي المليء بالحب والتقدير داخل المدرسة وفي المنزل، لزرع الثقة في نفس المتعلم.

2- أنْ يهتم المعلم بدراسة قواعد الخطّ، والتدرُّب على أن يكون مثالاً حقاً للمتعلم في كل شيء، وهذا لا يتحقق إلَّا إذا كان له ضمير مِهَنِيٌّ مُتَّقد.

3- توفير وسائل الكتابة المساعدة على رسم الحروف، القلم المناسب السِّيال، والكراسات المسطرة. وبالنسبة للطور الأول، يجب أنْ يشتمل كراس المتعلم على نماذج الحروف والكلمات مكتوبه بشكل مُنقَّط، ليحاكيها المتعلم.

4- تعليق نماذج من خطوط المتعلمين الجيدة في القسم، مع كتابة اسم صاحب الخط تحته، أو إلصاق صورته الفتوغرافية جانب نموذج خطه؛ لأنَّ ذلك مما يدفع إلى الغيرة والتنافس على تحسين الخطِّ عند المتعلمين.

خلاصة الفصل.

إنَّ ملكة اللغة ــ ومنها اللغة العربية ــ تقتضي الممارسة الفعلية للعملية التَّعليمية التعلُّمية، والاطلاع على نتائج البحث اللساني والتَّربوي، باعتبار أنَّ اللسانيات تهتم باللسان البشري عامة دون معْيَرَته، إضافة إلى اهتمامها بالمنطوق قبل المكتوب. والتَّربية في اسْتِعَانتها بالعلوم تَسْتهدف ترك أثَر الفئة الرَّاشدة على الفئة التي لم تنضج بعد؛ لتسير على نهجها، وتواصل الحفاظ على بقاء أثرها وطباعها، وتعمل في الوقت ذاته على تحسين ظروفها ومنهج حياتها.

وصاحب الأثَرِ الجليِّ على النَّشْء، هو المعلم عامة؛ ومعلم اللغة العربية على الخصوص. فالمعلم كفيل بتعليم المتعلمين مهاراتها وآليات التواصل بها؛ لتَحْقيق الغايات والتعبير عن الحاجات. وليحقّقَ ذلك، لا بدَّلَهُ من الحرص على تمكين المتعلمين من المهارات اللغوية الأربع، وهي:

- ✓ مهارة الاستماع؛
- ✓ مهارة التعبير (المحادثة)؛
- ✓ مهارة القراءة؛
- ✓ مهارة الكتابة؛

وهذه المهارات بترتيبها، إنْ تمكَّن منها المتعلم، يكون قد حقَّق ملكة اللغة العربية.

لمَّا كانت ملكة اللغة العربية تقتضي هذه المهارات، فإنَّ المنظومة التربوية في الجزائر، اهتمت بها في التعليم الابتدائي، ولقد كان الاهتمام بالتعبير والقراءة والكتابة، منذ بداية الإصلاح التربوي سنة **1964** بُعَيْدَ استرجاع الحرية مباشرة؛ غير أنَّ المقاربة التي كانت معتمدة إلى سنة **1982**م، هي المقاربة بالمحتويات، ثم اعتمدت ــ بعد ذلك ــ المقاربة بالأهداف، فالمقاربة بالكفاءات.

لم تهتمّ المقاربتان الأوليان بالاستماع في تعليم اللغة العربية، إلى أنْ اعتُمِدَتِ المقاربة بالكفاءات. ذلك لأنَّ ظهور علم اللسانيات، أبرز أهمية الاستماع في تعليم اللغات؛ لأنَّه هو الطريق الطَّبيعي للاستقبال الخارجي، إذِ القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين، فالقراءة السَّمعية تسهِّل القبض على بقية المهارات وملكتها «فالاستماع أو القراءة السَّمعية ــ كما يسميها البعض ــ هي العملية التي يتلق بها الإنسان الأفكار والمعاني الكامنة؛ مما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ جهراً، أو المتحدث في موضوع معين، أو المترجم لبعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة»[1]، أليْسَ السمع أبو الملكات اللسانية؟!

اعتَمَدَتْ مناهج التعليم من الجيل الثاني في الجزائر (مهارة الاستماع) في الطور الأول (السنتين الأولى والثانية)، وذلك في مسْتهلِّ كل وحدة تعليمية، بغرض تدريب المتعلم على حسن الاستماع لتنمية الجانب الفكري واللغوي واللفظي عنده.

وقد تمَّ توزيع هذه المهارات على أربعة ميادين، هي: ميدان فهم المنطوق، والتعبير الشفوي، وميدان الإنتاج الشفوي، وميدان التعبير الكتابي. كل ميدانٍ من هذه الميادين يتطلَّب من المتعلَّم نشاطاً موازياً له، ويتطلَّب من المعلم اختيار الطريقة والأسلوب الأمثلين لتحقيق كفاءة ختامية في نهاية كل ميدان، ومجموع هذه الكفاءة الختامية يؤدي في نهاية السَّنة أو الطور أو المرحلة التَّعليمية إلى كفاءة شاملة؛ تجعلُ المتعلِّم قادراً على تحويلها إلى خارج المدرسة.

إنْ تمكَّنت المدرسة الابتدائية ــ في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ــ من تخريج متعلِّمين متمكِّنين من (مهارة الاستماع، التعبير، القراءة، الكتابة) بما تَشْتَمل عليه هذه المهارات من مستويات لغوية متوافقة مع المستويات المعرفية والوجدانية والنفس حركية للمتعلمين، فإنَّه يمكِنُ عند ذلك القول بأنَّنا حققنا الكفاءة الشاملة المرصودة في المناهج، وهذا مما تَرْمي إليه مناهج الجيل الثاني في التعليم الابتدائي.

[1] طاهر علوي عبد الله، تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص32.

الفصل الثاني: المثلث الدّيداكتيكي في التّعليم الابتدائي من خلال وسائل جمع البيانات.

أولاً ــ الملاحظـــــــــة.

1.1ـ السنة الأولى بالمجمع الجديد قصر قدور.
1.2ـ السنة الثانية بالمدرسة الجديدة، تيمياوين.
1.3ـ السنة الثالثة بمدرسة الموشي بوجمعة **140** مسكن، أدرار.
1.4ـ السنة الرابعة بمدرسة تيوريرين، زاوية كنتة.
1.5ـ السنة الخامسة بمدرسة الأمير عبد القادر، زاوية حينون، أولف.

ثانيـــــــــاً– المقابلـــــــــة.

2.1ـ مفتش المقاطعة الأولى، بأدرار المركز.
2.2ـ مفتش المقاطعة الرابعة عشرة، بطلمين.
2.3ـ مفتش المقاطعة السابعة والعشرين، قصر قدور.
2.4ـ مفتش المقاطعة الرابعة، بفنوغيل.
2.5ـ مفتش المقاطعة الثامنة عشرة، برج باجي مختار.

ثالثـــــــــاً– الاستبانـــــــــة.

3.1ـ فحص الاستبانات قبل اعتمادها.

3.2ـ توزيع الاستبانات.

3-2-1- استبانات المعلمين.
3-2-2- استبانات المتعلمين.

3.3ـ خصائص عيِّنة المعلمين.

3-3-1- الجدول الأول: عيّنة المعلمين والمعلمات باعتبار السن.
3-3-2- الجدول الثاني: عيّنة المعلمين والمعلمات باعتبار الجنس.
3-3-3- الجدول الثالث: عيّنة المعلمين والمعلمات باعتبار الرتبة في الوظيفة.
3-3-4- الجدول الرابع: عيّنة المعلمين والمعلمات باعتبار المرسمين والمتربصين.
3-3-5- الجدول الخامس: عيّنة المعلمين والمعلمات باعتبار الخبرة في الوظيفة.
3-3-6- الجدول السادس: المستوى الدراسي لعيِّنة المعلمين المستجوبين.
3-3-7- الجدول السابع: تحليل الاستبانات الخاصة بالمعلمين.

3-4- خصائص عيِّنة المتعلمين.

3-4-1- خصائص عيِّنة متعلمي الطور الأول.
3-4-2- خصائص عيِّنة متعلمي الطور الثاني.
3-4-3- خصائص عيِّنة متعلمي الطور الثالث.

ملخص الفصل.

عَلِمْنا أنَّ التعليمية تركِّز على الأقطاب الثلاثة في العملية التعليمية؛ لأنَّ العملية التعليمية ــ بالطبع ــ عملية تفاعلية بين المعلِّم والمتعلم، كي يتعلم هذا المتعلِّم معارف داخل فضاء المدرسة، من أجل أنْ يحقِّق أهدافاً وكفاءات عن طريق الأنشطة، والمعينات الديداكتيكية المساعدة على بلوغ النتائج المرجوة.

وفي هذا الفصْل الأخير سَنُركز على حقيقة هذه العَناصِر الثلاثة في مدرستنا الابتدائية، وحقيقة العَلاقة التفاعلية بينها، وقد عمدنا لاستجلاء ذلك من خِلال أدوات جمع البيانات: **الملاحظة، والمقابلة، والاستبانة**.

مفهوم أدوات جمع البيانات: لكي نبرز ما توصلنا إليه من نتائج الدراسة التَّطبيقية الميدانية مع العينات العشوائية في مرحلة التعليم الابتدائي، ومن خلال الأدوات التي اعتمدناها، علينا في البدء التعريف بهذه الأدوات المستخدمة.

1. الملاحظة *Observation*: هي «عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظاهرات والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية، ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقاتها بأسلوب علمي منظم ومخطط وهادف، بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بسلوك الظاهرة، أو توجيهها لخدمة أغراض الإنسان وتلبية احتياجاته»[1]

كما يمكن اعتبار الملاحظة مشاهدة مقصودة دقيقة ومنظمة، وموجَّهة وهادفة تربط بين الظواهر، وهي رؤية منظمة ممزوجة باهتمام بالظواهر الخاضعة لها، وقد تستعين بآلات وأدوات علمية دقيقة[2]. وقد أشارَ ذوقان عبيدات إلى أنَّ الملاحظة، هي وسيلة يسْتخدمها الإنسان العَادي في اكتسابه لخبراتِه ومعلوماته حيث نجمع خبرتنا من خلال ما نشاهده، أو نسمع عنه؛ ولكن الباحث حين يلاحظ؛ فإنه يتبع منهجاً معيناً يجعل من ملاحظاته أساساً لمعرفة واعية، أو فهم دقيق لظاهرة معينة.[3]

ولقد ركّزنا في هذه الدرّاسة على الملاحظة العملية العلْمية المقصودة والمنظَّمة لظاهرة تعليم وتعلم اللغة العربية في الابتدائي؛ بغية اكتشاف وَاقعها في العناصر الثلاثة (المعلم، المتعلِّم، المعرفة).

2. **المقابلة *Interview***: وتعني «الاستبيان الشفوي لعدد من الناس، وسؤالهم شفوياً عن بعض الأمور التي تهم الباحث؛ بهدف جمع إجابات تتضمن معلومات وبيانات يفيد تحليلها في تفسير المشكلة أو اختبار

---

[1] نائل حافظ العواملة، أساليب البحث العلمي، الأسس النظرية وتطبيقاتها في الإدارة، الجامعة الأردنية، ط1، 1995، ص130.
[2] ينظر، مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الورَّاق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص174.
[3] ذوقان عبيدات وآخرون، البحث العلمي، مفهومة وأدواته وأساليبه، دار الفكر، عمان، الأردن، د.ط ،1984، ص149.

الفروض[1]. ومن الجَدير الإشارة إلى أنَّ المقابلة «هي والاستبيان صِنوان، ولكن بعض الناس يفضلون المعلومات كتابياً، وتجري لأغراضٍ عدة منها البحث والتوجيه والعِلاج»[2].

وكون المقابلة تتطلب وقتاً طويلاً لإجرائها مع العينة المختارة، فإنني قصرتها على مفتشي المقاطعات[3] التالية بالولاية: **المقاطعة الأولى بأدرار المركز، المقاطعة الرابعة عشرة بطلمين، المقاطعة السابعة والعشرون قصر قدور بتميمون، المقاطعة الرابعة بفنوغيل، المقاطعة الثامنة عشرة ببرج باجي مختار.**

3 **الاستبانة *Questionnaire***: يعتمد كثير من البحثة على الاستبانة في الدَّراسات الميدانية، لأنَّها تحقق للباحث أخذ استجوابات من عينية كبيرة من المستجوبين. والاستبانة في مفهومها العَام «هي قائمة تتضمن مجموعة من الأسئلة معدة بدقة ترسل إلى عدد كبير من أفراد المجتمع الذين يكونون العينة الخاصة بالبحث»[4]، وتُعَد الاستبانة أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي للحصول على الحَقائق، والتوصُّل إلى الوقائع والتعرف على الظروف والأحوال ودراسة المواقف والاتجاهات والآراء، وتسَاعدُ الملاحظة وتكمِّلها؛ لذلك فإنَّ أغلب الباحثين يعتمدونها في جمع البيانات.

أنواع الاستبانات من حيث صياغة الأسئلة: يمكن تقسيم الاستبانات من حيث صياغة الأسئلة إلى أربعة أنواع[5]:

3ـ1ـالاستبانة المفتوحة: وفيها يُتْرَكُ للمبحوث حرية الإجابة عن السُّؤال المطروح بطريقته الخاصة، وتعابيره وألفاظه التي يراها مناسبة. ويُسْتخدم هذا النوع من الأسئلة ـ في الغالب ـ عندما لا يكون لدى الباحث معلومات وافية عن جوانب الموضوع[6]،كما أنها تَعْنِي «حرية تعبير المفحوص عن آرائه بالتفصيل، وهذا يُسَاعدُ البَاحِث في التَّعرُّف على الأسباب والعَوامل والدَّوافع التي تؤثر على البَاحث في التعرُّف على الأسباب والعَوامل والدَّوافع التي تؤثر على الآراء والحقائق»[7].يتبين من خلال هذين التعريفين أنَّ هذا النوع من الأسئلة يمتاز بعدم تقييد المبحوث بإجابات محدَّدة؛ بل يعطيه حرية في أنْ يعبِّر عن رأيه، بدلاً من التقيد، وحصْر إجابته في عددٍ من الخيارات، ويتميز هذا النوع بأنه[8]:

ـ ملائم للمواضيع المعقدة؛

---

[1] مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، المرجع السابق، ص171.
[2] رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العلمية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000، ص323.
[3] المقاطعة: هي مجموعة المدارس التي تُسْند للمفتش البيداغوجي ليسهر على تكوين معلميها من خلال الندوات والزيارات التوجيهية الشهرية التي يقوم بها.
[4] مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجَامعية، ص 171.
[5] ينظر، محمد عبيدات وَآخرون، منهجية البَحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2 ،1999، ص 68.
[6] ينظر، محمد عبيدات وآخرون، منهجية البَحث العِلمي، القواعد والمراحِل والتطبيقات، مرجع سابق، ص 67.
[7] رَجاء وحيد دويدري، البحث العلمي، أساساته النظرية وممارساته العلمية، ص 334.
[8] ينظر، محمد عبيدات وَآخرون، منهجية البَحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، ص70

ــ يعطي معلومات دقيقة؛

ــ مرِنٌ في إعداده.

3ـ 2ـ الاستبانة المفتوحة المغلقة: وتتكون من أسئلة مغلقة يُطلَبُ من المفحوصين اِختيار الإجابة المناسبة لَها، وأسئلة مفتوحة تعطيه الحُرية في الإجابة عن أمُور لم يُسْأل الباحِث عنها، ويُسْتعمل هذا النوع عندما يكون موضوع البحث صَعْباً، وعلى درجة كبيرة من التعقيد، مما يَعْني حاجتنا لأسئلة وَاسِعة وعميقة، ويمتاز هذا النوع بأنه أكثر كفاءة في الحُصول على معلومات[1]؛وهذا ما دفعنا إلى اعتماده بصورة خاصَّة.

3ـ3ـ الاستبانة المغلقة: تكون الإجابة فيها عَلى الأسئلة ــ في العادة ــ محدَّدة بعدد من الخيارات مثل: نعم أو لا، موافق أو غير موافق ... وقد تتضمن عدداً من الإجابات، وعلى المجيب أنْ يختار من بينها الإجابة المناسبة، ويمتاز هذا النوع من الاستبانات بـــــ:

ــ سهولة تفريغ المعلومات؛

ــ لا يتطلب من المجيب عمق التفكير؛

ــ قلة التكاليف؛

ــ لا تأخذ وقتاً طويلاً للإجابة عن الأسئلة[2]؛

الاستبانة المغلقة تساعد الباحث في الحُصول على معلومات وبيانات أكثر؛ مما يساعد على معرفة العَوامل والدوافع والأسباب.

3ـ 4ـ الاستبانة المصورة: تركِّز على أسئلة بشكل رُسوم وصور بالدَّرجة الأولى، وهذا النوع مفيد مع الأطفال والأميين، وفي حَالة التحليل النّفسي للأشخاص[3].

العينات المفحوصة تتمثل ــ كما سلف الذِّكر ــ في (المتعلم، والمعلم، والمعرفة)، وقد أُسْتُخدمت مع العينات وسائل جمع بينات مناسبةٍ من الوسائل المذكورة قَبْلاً.

لا يعْزُب عن دارس للتربية والتَّعليم أنَّ التَّربية التقليدية كانت تَنْظُرُ إلى المتعلِّم على أنه عنصر ثانوي في العملية التَّربوية والتعليمية، وأنَّ التركيز كان يجري على بقية العناصِر كالمعلم والمعرفة، والإدارة، والمبنى المدرسي والنظام الدراسي وغيره؛ لذلك فإنّ الخبرات التربوية والتعليمية لهذه التربية لم تراعِ حاجات المتعلم،

---

[1] ينظر، ذوقان عبيدات وآخرون، البحث العلمي مفهومه وأدوته وأساليبه العلمية مرجع سابق، ص124.
[2] عمار بوحوش، ومحمد محمود مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 1995، ص58.
[3] مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرَسائل الجامعية، مرجع سابق، ص168.

ولم تعطه الاهتمام الكافي؛ غير أنَّ هذه النظرة سُرعان ما تغيرت في ظل التربية الحَديثة، وذلك بانطلاق هذه التَّربية من المتعلم بالتركيز على قابليته وميوله وطبائعه ومقوماته الشخصية[1]. فالمتعلم هو محور العملية التعليمية والمركز الفعلي لها.

أدوات جمع البيانات المعتمدة في استجلاء واقع اللغة العربية بالمدارس الابتدائية، وآليات النهوض بها.

1. الملاحظة: في زياراتي للمقاطعات التفتيشية البيداغوجية على مستوى ولاية أدرار قصد توزيع الاستبانات المعدَّة، قمت بجلسات مُلاحظة استطلاعية علمية لسلوكات المتعلمين المعرفية والحس حركية، تدعيماً وموازنةً بمَا سُيسْفر عليه تحليل الاستبانات.

وقد اقتصرت الملاحظة على فوج واحد من كل مستوىً من مستويات المرحلة الابتدائية.

المدارس التي تمت فيها الملاحظة العلمية:

	المدرســـــــــة	المستوى الدراسي	عدد المتعلمين	المقاطعة البيداغوجية	تاريخ الزيارة
1	المجمع الجديد قصر قدور- تيميمون	السنة الأولى ابتدائي	27	المقاطعة 27 قصر قدور	الأحد 2016/12/04
2	المدرسة الجديدة. تيمياوين.ج المختار	السنة الثانية ابتدائي	59	المقاطعة 26 تيمياوين	الأحد 2016/12/11
3	الموشي بوجمعة 140 مسكن ـ أدرار	السنة الثالثة ابتدائي	41	المقاطعة 2 أدرارـ المركز	الإثنين 2017/01/23
4	مدرسة تيورين ـ ز. كنتة	السنة الرابعة ابتدائي	16	المقاطعة 25 تامست	الثلاثاء 2017/03/14
5	مدرسة الأمير عبد القادر. ز.ح ـ أولف	السنة الخامسة ابتدائي	20	المقاطعة 6 أولف	الثلاثاء 2017/05/16

1ـ 1ـ السنة الأولى بالمجمع الجديد قصر قدور[2]: اخترت هذه المدرسة نموذجاً من إقليم قورارة كونها مدرسة قروية نائية، تبعد عن دائرة تيميمون بخمسة وأربعين (45) كيلو متر. عدد المتعلمين في الفوج سبعٌة وعشرون27 متعلِّماً، وهو عدد مناسب لتلقِّي التعلُّمات، يدرِّسهم معلم مثبت في سلك التعليم، له أقدمية إحدى عشرة سنة، وهي خبرة متوسطة.

السلوكات المعرفية والحسّ حركية الملحوظة[3]: رُكِّزَت الملاحظةُ على الأنشطة التَّعليمية الآتية:

---

[1] هادي مشعان ربيع، القياس والتقويم في التربية والتعليم، جامعة التحدي الجماهيرية الليبية، ليبيا، ط1، 2006، ص37.

[2] مدرسة قصر قدور (المجاهد لمعلم علي) هي مدرسة تقع في مركزبلدية قصر قدور والتي تبعد عن تيميمون بـ 45 كيلومتر، تضم المدرسة كل مستويات المرحلة الابتدائية.

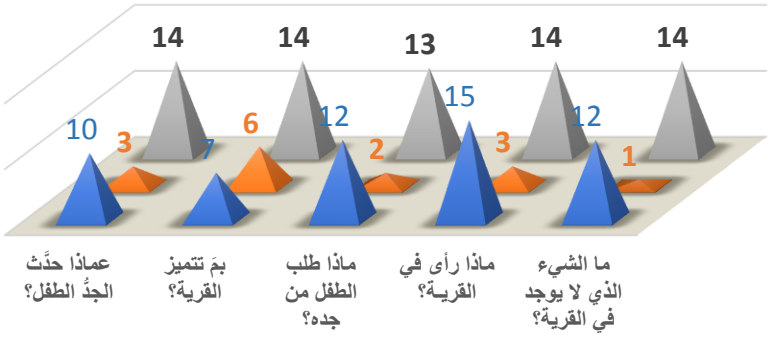
[3] لم يكن في حضوري أيُّ تدخُّل في عمل المعلم خلال ملاحظتي لسلوكات المتعلمين، بل تركْتُ العملية التعليمية تسير طبيعيةً بين المعلم ومتعلميه، خلال هذه الزيارات الخمس.

1. فهم النص المنطوق ⟵ في القرية[1]
2. قراءة المتعلمين ⟵ في القرية[2]
3. خط المتعلمين ⟵ حرف العين[3]

1ـ1ـ1ـ فهم النص المنطوق: قرأ المعلم النص على مسامع المتعلمين، بعد أنْ هيَّأهم لذلك، ثم شرع في مراقبة فهمهم لما سمعوه بطرح أسئلة، وهي المدرجة في الجدول التالي:

	أسئلة فهم المنطوق	عدد الإجابات الصحيحة	النسبة	عدد الإجابات الخاطئة	النسبة	غير المشاركين	النسبة
1	عماذا حدَّث الجدُّ الطفل؟	10	%37.03	03	%11.11	14	%51.85
2	بمَ تتميز القريـــــــة؟	07	%35.92	06	%22.22	14	%51.85
3	ماذا طاب الطفل من جده؟	12	%44.44	02	%07.40	13	%48.14
4	ماذا رأى في القريـــــــة؟	10	%37.03	03	%11.11	14	%51.85
5	ما الشيء الذي لا يوجد في القرية؟	12	%48.14	01	%03.70	14	%51.85

مخطط بياني لفهم المنطوق- مدرسة قصر قدور



تحليل جدول البيانات: نلْحظ في الجدول أنَّ نسبة عدد المجيبين إجابات صحيحة كانت **42.21%**، ونسبة عدد المجيبين إجابات خاطئة كانت **11.10%**، **أما** غير المشاركين تماماً كانت نسبتهم **51.10%**.

إنَّ ما يثير الانتباه هو ارتفاع نسبة عدد المنْزَوين غير المشاركين، وهذا يرجع ــ بالطبع ــ إلى أسباب منها: المتعلم ذاته والمدرسة، والإدارة الصَّفية الخاطئة، وقائدها هو المعلم بالدرجة الأولى. وإذْ نركِّز هنا على المعلم؛ لأنه هو المرشد الموجَّه إلى المعرفةِ، والمعرفةُ لا تتحقق إلَّا بذكاء قائدها وفطنته.

---

[1] كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 45.
[2] دليل المعلم للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص55.
[3] كتابي في اللغة العربية، ص46.

ولكي يتمكن المعلِّم من التواصل مَع متعلميه، فإنَّه يحتاج إلى امتلاك عدد كبير من المهارات والكفاءات، ويمكن القول إنَّ أكثر المهارات التي يحتاجها هي مهارة الاتصال التي تعدُّ من المهارات الصَّعبة التي تواجه المعلم سَواء كان معلماً جديداً، أو معلماً صاحب خبرة، حيث يحدث في كثير من الأحيان عدم فهم التلاميذ لمعلمِّهم. وقد لا يفهمهم هو أيضاً. «ولذلك احتلَّت مهارة الاتصال مركزاً هاماً في مجال البحوث والدَّراسات التي تستهدف تحسين الممارسات التَّعليمية التي أظهرتْ أنَّ نسبة كبيرة من المعلمين يستأثرون بوقتِ الدَّرس والتلاميذ يستمعون»[1]، وفي ذلك هدرٌ للوقت الذي يجب أنْ يُسْتغلَّ في توجيه المتعلمين ودَفعهم إلى الحَديث والنشاط والبحث؛ لتنمية كفاءتهم وزادِهِم المعرفي.

مهار الاتصال الصفي الفعال: الاتصال مهارة مركَّبة ومعقدة، وتتشكل من خلال مجموعة من المهارات، فأول خطوة في عملية الاتصال تتمثل في أنْ يكون الفرد على وعي بالصُّعوبات التي تواجه عملية الاتصال الفاعلة، ومن أجل تحسين مهارة الاتصال وتطويرها، ينبغي ـ لاستنهاض المتعلمين الجَامدين، ومعالجة أخطاء المتعلمين المحاولين ــ أنْ نسترشِدَ بالتوجيهات التالية[2]:

1. تطوير القدرة اللفظية للمعلم والمتعلِّم؛
2. تدريب كل من المعلمين والمتعلمين على مهارات الاتصال؛
3. تطوير مهارات الاستماع؛
4. تطوير القدرة على إقناع الآخرين؛
5. تطوير أساليب التعزيز وتوظيفها؛
6. اسْتِشَارة الدافعية لدى المتعلمين؛
7. تطوير مهارة العمل التعاوني؛
8. التغذية الراجعة.
9. توفير المناخ النفسي الذي يؤمن الاتصال المفتوح بين المتعلمين ومعلِّمهم[3].

رَأينا في الجدول البياني أنَّ نسبة المخطئين جاءت بنِسَبٍ ضعيفة، ومهما تكن نسبة الأخطاء، فإنَّها دليل على المشاركة، وكُلمَّا كانت للمتعلم القدرة على المشاركة وعدم الإحجام؛ فإنها تُعَدّ مؤشراً على إمكانية تعديل سلوكه، وتطوير كفاءته بيسْرٍ، خلافاً لما نجدُ عليه المنزوي والمنطوي من المتعلمين. وإن لم

---

[1] محمد الخامس المخلافي، الإدارة الصفية الفاعلة، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص63.
[2] المرجع نفسه، ص66.
[3] مفضي عابد والخريشة المساعيد، الإدارة الصفية، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012، ص66-67.

تكن الأخطاء ذات فائدة لما أوجدها الله سبحانه في حياتنا، فمن خلالها قد تتحقق الكثير من الفوائد والمكاسب السلوكية أو التربوية التي ما كنَّا لنحصل عليها لولا الوقوع غي الخطأ، ونجد من المخطئين من حفزَّه الخطأ على تغيير سلوكه إلى الموجب، فتغيرت مساراته كلها.

إنَّ التعلُّم من وجهة نظر ثورندايك[1] ، هو تغير آلي في السلوك، ولكنَّه يقود تدريجياً إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة، أي يدفع إلى نِسْبَة تكرار أعلى للمحاولات الناجحة. وقد استنتج نظريته (التعلم بالمحاولة والخطأ) من خلال تجربته على القطة الجائعة والصناديق المشكلة، حيث استنتج أنَّ القطة لم تتعلم الاستجابة الصحيحة التي تؤدي إلى الهدف إلَّا بعد بذل عدد من المحاولات الخاطئة، وأنْ تعلم هذه الاستجابة الصحيحة، واستبعاد الخاطئة، تمَّ بالتدريج[2]، وهذا السلوك يمكن إسقاطه على المتعلم، فهو بحاجة إلى تكرار المحاولات من أجل أنْ يترسَّخ عنده الصَّواب، فيُفْتَرَض في المعلِّم أنْ لا يقلق أو يتهور إذ أخطأْ المتعلم في سلوك معرفي معين، فالخطأ ــ عادة ــ يقود إلى الصواب.

ولـمَّا كان الخطأ يدفعنا إلى تغيير سُلُوكنا نحو الموجب، وجَب على المعلم أنْ لا يعتبر خطأ المتعلم عيباً؛ بل إشارة إلى تعثُّر ينبغي علينا أنْ نسارع إلى إزالته بلطفٍ.

لقد لاحظْتُ على المعلم اِمتعاضاً من أولئك الذين أخطأوا أثناء الإجابة. ولم يحاول تصويب أخطائهم، إ نَّما كان في كل مرة ينتقل إلى متعلم آخر، وكأنه يُسَارع إلى النَّجدة من أنْجَبِ المتعلمين.

أماً بالنّسْبة لغير المشاركين في الدرس، فلم يدفعهم إلى المشاركة، ولم يحفِّزهم لا مادياً ولا معنوياً من أجل ذلك، وكأنهم عناصر زائدة في القسم.

رَغْم أَنَّ المعلم له صَوت جهور، وتحضير مادي جيد، إلَّا أنَّ نقل المعرفة إلى المتعلمين لم تكن في مستوى الإعداد الجيد، فالتحضير المادي والمعنوي المركز للدروس هو الكفيل بتحقيق الأهداف المرصودة، والإعداد الجيد يقتضي اِختيار الطَّرائق المناسبة لتقديم كل درس، إضافة إلى الإعداد الذهني بعد الإعداد المادي.

1-1-2 قراءة المتعلمين: اِستخلص المعلم العبارتين التَّاليتين من أفواه المتعلَّمين، اِستثماراً لمفاهيم النص المنطوق: «**المزَارِعُ في القَرْيةِ وَاسِعَةٌ ــ الحَياة فيها هَادِئَةٌ، والهواءُ نَقيٌّ**»[3]، قرأ المتعلمون العبارتين قراءة فردية عقب قراءة الأستاذ، ثمَّ كانت الملحوظات التالية على قراءتهم.

---

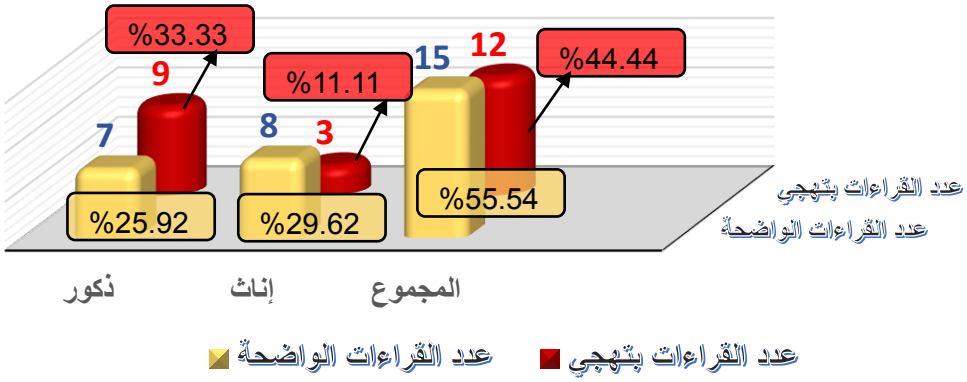
[1] ثورندايك إدوارد لي edward lee thorndike، مربٍّ وعالم نفس ومعجمي أمريكي، ولد سنة 1884، طبق الطرائق العلمية في دراساته النفسية والتربوية، عُنيَ أكثر ما عُنِيَ بعلم النفس التربوي، وبقياس الذكاء والقدرة عل التعلم، وقد كان للنظريات التي تبنَّاها على تجاربه الواسعة في حقل التعليم أثر عالمي النطاق في حقل التربية، وعلم النفس. من أشهر آثاره (علم النفس التربوي) في ثلاث مجلدات. توفي سنة 1949م، ينظر، منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، مرجع سابق، ص 153.

[2] يُنظر، إبراهيم وجيه محمود، التعلُّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د.ط ،2004. ص150 –151.

[3] كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، ص45.

الجنـــس	عدد القراءات الواضحة	نسبة الوضوح	عدد القراءات بتهجي	نسبة التهجي
ذكور	07	%25.92	09	%33.33
إناث	08	%29.62	03	%11.11
المجموع	15	%55.54	12	%44.44

مخطط بياني لقراءة المتعلمين ـ قصر قدور



رغْمَ أنَّ متعلِّمي السنة الأولى لم يتمكنوا من تعلُّم جميع الحُروف إذْ لازالوا في المقطع التعلُّيمي الثالث، إلَّا أنَّ النسبة الكبيرة **55.54** % منهم قد قرأوا قراءة واضحة، أمَّا الذين لازالوا يتهجُّون، فنسْبتهم **44.44**%.

يتضح أنَّ المتعلمين يقرأون ـ في بداية عهدهم بتركيب الحروف (الأصوات) العَربية ـ الكلمةَ جملةً واحدةً دون إدراك كامل للفونيمات التي تتشكل منها «فهم ينطقون الكلمات الجديدة عليهم ككتل صوتية غير واضحةِ المعالم، غير أنَّ تلك الكتلة الصوتية تكون أقرب شيء إلى الأصل من وجهة نظر الطفل نفسه»[1]، وبتعلمهم للحُروف وإدراكها في تمام السَّنة الأولى امتداداً إلى الثَّانية اِبتدائي يبدأون في تركيب الحُروف لتشكيل كلمات ذات دلالة. ولذلك لابد من تدريب المتعلمين في الطور الأول على القراءة الواعية تدريجياً، فلا يمكن أن يقرأوا دون فهم «نظراً لأنَّ القراءة تُعَدُّ في أساسِها نشاطاً أو عملاً ذهنياً خالصاً؛ فإنَّه لا توجدُ طريقة غير عقلية لأداء هذا النشاط، ولذلك يمكن تحديد أسباب فشل الكثير من التلاميذ الذين يعتمدون في تحصيلهم للمعرفة والمناهج على القراءة السَّريعة التي تتم بالعين فقط، دون أنَّ يحقق العقل الدرَّجة المطلوبة للاستيعاب، ويشبِّه الكثير من علماء النفس قراءة العين بإنسان يتحرك في مكانه،

[1] عطية سليمان أحمد، النمو اللغوي عند الطفل، دراسة ميدانية تحليلية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، د.ط، 1993، ص 35

ولا يسير خطوة إلى الأمام»[1]، والذي يهدي المتعلم إلى القراءة الواعية، هو المعلم من خلال الطرائق والأساليب التي يعتمدها، فهو الموجه والقدوة.

لاحظت المتعلمين في درس القراءة، يقرأون دون تلوين صوتي، والتلوين الصوتي ـ كما هو معروف ـ له أهميته في تجسيد المعنى، وليس بإمكان المتعلِّم أنْ يقوم بذلك ما لم يَقُمْ به المعلم.

لقد سمعت المعلِّم مع هذا المستوى (الأولى ابتدائي) يقرأ بتنغيم واحدٍ رغم جهارة صوته، والقراءة بدون تنغيم لا تكون مثيرة ولا جذابةً لانتباه المتعلمين. وأغلب المعلمين في التعليم الابتدائي يقرأون بتنغيم واحدٍ دون مراعاة للمعاني السياقية، وهذا ما يوافق كتابتهم، فأغلبهم لا يستعمل علامات الترقيم، وهي ترجمة للتلوين الصوتي في الكتابة. ومما يلاحظُ ـ أيضاً ـ على قراءة المتعلمين ضمن هذه العينة عدم جهارة الصوت، رغم الصوت الجهور للمعلم، والسَّبب في ذلك أنه لا يطالبهم بمحاكاته في رفع الصوت، إضافة إلى عدم اِهتمامه بالتحفيز المادِّي أو المعنوي، ونحن نعلم أنَّ التحفيز له أثر كبير في نشاطهم، ولعل التَّحفيز المعنوي يكون أكثر وقعاً من المادي في نفوس المتعلمين «لأنَّ التحفيز المعنوي من كلمة طيبة وغيرها أفضل من ألفِ هدية عند البعض، والتَّشجيع يُعْتبَرُ من أهم الحوافز »[2]، غير أنَّ أغلب المعلمين لا يعيرونه اِهتماماً بالأخصَّ مع متعلمي التَّعليم الابتدائي.

1-1-3 خط المتعلمين: عقِبَ القراءة انتقل المعلِّم مع متعلميه إلى رسم الحرف، والحرف المقرَّر في المقطع التعليمي الثالث هو (حرف العين) تدرَّج المعلم ـ لاستخلاص الحرف ـ بدءاً من الجملة، ثم الكلمة ليستخلِص الحرف المقصود:

المــزَارِعُ	فِي	القَريَةِ	واسِعَةٌ
المــزَارِعُ			
عُ			

دَرَّبَ المعلم المتعلمين على نطق الحرفِ مَعَ الصَّائت القصير من مخرجه الصَّحيح (وسَط الحلق)، غير أنَّ المعلم لم يَسْتعمل مع الحرف إلَّا (الضمة)، وكان المفترض أنْ يقدِّم الحرف بصوائته القصيرة الثلاثة (**الضمة والفتحة**

[1] أحمد كامل الرشيدي، علموا أولادكم القراءة، رؤية تربوية جديدة، المكتبة الأكاديمية، مصر ،2001، ص37

[2] بلقاسم بن تركي سلطانية وآخرون، الفعالية الإدارية في المؤسسة مدخل سوسيولوجي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2013، ص 192.

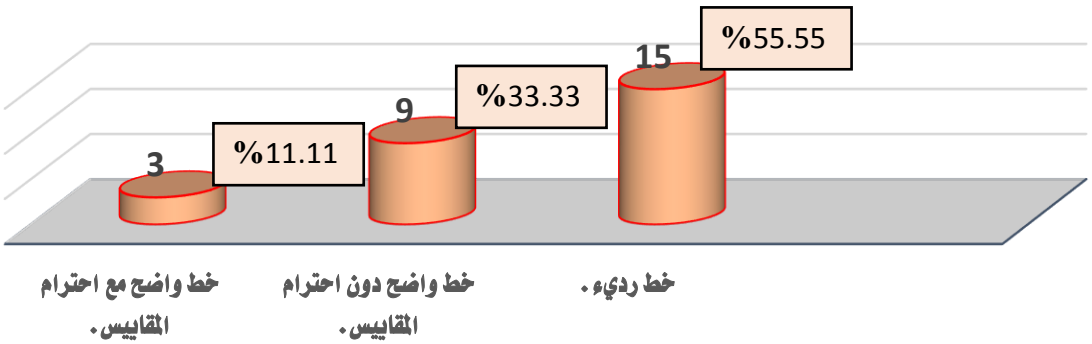
والكسرة)؛ ليقدِّم الحَرف ذاته في الحصة القادمة بصوائتهِ الطويلة (الواو، الألف، والياء) ليدرك ويَسْتوعب المتعلمون قراءة الحرفِ في وضعياته الصوتية المختلفة.

شَرَعَ المتعلمون في كتابة الحَرف على كراس القسم، وكان المعلم قدْ كتب نموذجاً واحداً على كراس كل تلميذ، ووضع بعدَ الحَرف النموذج نقاطاً ثلاثة، كَمعْلَمٍ لبداية محاكاة الحرف.

بعد كِتابة الحَرف على كراسات القسم، جَمعنَا الكراسات للاطلاع عَلى مستوى خط المتعلمين، وكانت النتيجة الواردة في الجدول الآتي:

الفئة	العدد	النسبة
خط واضح مع احترام المقاييس.	03	%11.11
خط واضح دون احترام المقاييس.	09	%33.33
خط رديء.	15	%55.55

مخطط بياني لخط المتعلمين



نلْحظُ ـ من خِلال الجَدول ـ أنَّ نسبة المتعلمين الذين يحترمون مقاييس رسم الحُروف **11.11%** ونسبة الذين يكتبون حروفاً مقروءة دون احترام لمقاييس رسم الحروف **33.33%**، أما الذين اتَّصف خطهم بالرداءة كانت نسبتهم أكثر **55.55%**

رداءة خطِّ المتعلمين بهذه النسبة الأخيرة، تعود إلى أسباب رصدناها والمعلم يقدم هذا النشاط، وما لوحظ على كراسات المتعلمين.

أسباب رداءة الخط ـ كما نرى ـ عند متعلمي هذا الفوج (السنة الأولى ابتدائي):

أ. عدم تسطير السّبورة المغناطيسية البيضاء محاكاة لصفحة الكراس؛

ب. عدم رسم النموذج المنقط على الكراسات لمحاكاته؛

ج. عدم وضوح الخط لجميع المتعلمين على السبورة (حجم الخط صغير جداً)؛

د. عدم اعتماد التَّدرج الآتي في رسم الحرف (أي متابعة المتعلمين للمعلم وهو يرسم الحرف خطوة بخطوة)؛

هـ. عدم تنظيف السبورة بشكل جيد (تكاد تزْرَقُّ لعدم تنظيفها)؛

و. عدم تدريب المتعلمين على رسم الحرف في الهواء، فاللوح، ثم العجينة.

ولعلَّ أبرز أسباب رداءة الخط لدى المتعلمين، هو أنْ يطلب منهم المعلم أنْ يحاكوا نموذج الخط من دون الاهتمام بمتابعتهم أثناء رسم الحُروف، فقد يكرِّر المتعلم الأخطاء نفسها، ولا يجدْ من يرشده إلى تصحيحها.

صعوبات يجب على المعلم الانتباه إليها في رسم الحروف العربية[1]:

1-تعدَّدُ صور الحرف الواحد باختلاف موضعه: فهناك حروف تبقى على صورة واحدة، مثل: (الدال) وهناك حروف لكل منها أربعُ صور (**العين والغين**)، وغنيٌّ عن البيان أنَّ تغير أشكال الحرف الهجائي الواحد بتغير موضعه في الكلمة، يتطلب إجهادَ الذهن، ويستدعي مزيداً من التفكير والمراجعة، فعندما تتعدَّد الصور الخطية المحتملة يحتاج المتعلِّم إلى ممارسة عملية الاختيار في ضوء القَواعد المرتبطة بهذه الصّور الخطية.

2-عامل وصل الحروف وفصلها: تتكون الكلمات العَربية من حُروف يجب وصْلُ بعضها، وأخرى يجب فصلها، والقاعدة العامة أنْ تتكون الكلمة في الكِتابة من مجموع الأحرف المنطوقة متَّصلة، فتطابق الكلمةُ النطقَ. وتتولى الكلمات منفصلة بعضها عن بعض مادام لكل منها معنىً مُسْتقل، ولكنَّ رَسْم بعض الكلمات شذَّ ولم يخضعْ لهذه القواعد؛ حيث اِنفصلت الحُروف في الكلمات؛ فأصبح لدينا مواضعُ للوصل وأخرى للفصل. ولاشكَّ أنَّ تعدُّد أنظمة رسم الحُروف والربط بينها، هي صُعُوبة بحدِّ ذاتها، والأمثلة على ذلك كثيرة نذكر منها: الحروف بعد الواو لا تتصل بها [مثل: يقُودون، وَاعَدُوه]، وكذلك بعد الدال والراء [مثل: يَعْبُدُون، دَارَاهُ]، وهناك الوصل والفصل على مستوى الكلمات، حيث تُرسَمُ ـ أحياناً ـ كلمات في صور خطية واحدة، مثال ذلك الضمائر المتصلة في نحو (**ذَهَبْتُ**)و(**كلَّمَهُما**) [فاللفظان يتشكلان من كلمتين: ذَهَبْ...تُ /كلَّم ...هُمَا] ومِن مواضِع فَصل الكلمات، عدم اتصال حُروف كلمة (**ذَاك**) بما يسبقها من ظروف مثل (حينَ ذاك، ويومَ ذاك)، والشواهد على ذَلك كثيرة .

[1] ينظر، فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2011، ص65

ففي رسم حرف العين ــ مثلاً ــ مع مستوى الأولى ابتدائي، يجب على المعلم أنْ يبيَّن للمتعلمين أشكال وصور كتابته في أول الكلمة، وفي وَسَطها، وفي آخرها، نحو: **عَادَ، يُعِيدُ، يَدْعُو**. ثم يُحدِثُ موازنة بينه وبَيْن حرف **الغِين**؛ لأنهما متشابهان رَسْماً، ومن مخرجين متقاربين، فالعين من وسط الحَلق والغين من أدْناه.

وأحْسَنُ طريقة ــ قبل رسم الحُروف المتشابهة ــ للتفريق بينها، هي استعمال الثنائيات الصُّغرى، أثناء كتابة الكلمات المشكَّلة من الحروف المدروسة.

الثنائيات الصغرى: الثنائيات الصَّغرى لها دورٌ في ترسيخ الحروف والتمييز بينها وضبط مخارجها؛ مما يسَاعِد على النطق السليم والكِتابة السَّليمة «ويقصَدُ بهذه الثنائية كلمتان تختلفان في المعْنَى وتتشابهان في النطق، إلَّا في موقع واحد، مثل: **سَال/زَالَ**»[1]، وقَدْ يكون الموقع أولياً، أو وسطياً أو ختامياً:

من أمثلة التقابل الأولي:

- سَامَ/صَامَ ⟵ (س، ص)
- سَرَابٌ /شَرَابٌ ⟵(س، ش)
- تَلَا /طَلَى ⟵(ت، ط)

من أمثلة التقابل الوسطي:

- لَكَمَ / لَطَمَ ⟵(ك، ط)
- جَرَى/جَزَى ⟵(ر، ز)
- نَائمٌ/ ناقِمٌ ⟵(ء، ق)
- صَابَر/ صَاهَرَ⟵(ب، ه)

من أمثلة التقابل الخِتامي:

- أصوافٌ / أصْواتٌ ⟵(ف، ت)
- أصنَامٌ /أصنافٌ ⟵(م، ف)
- هَدَّافٌ/ هَدَّامٌ ⟵(ف، م)
- قِطاعٌ/ قِطارٌ ⟵(ع، ر)

[1] ينظر، محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سَابق، ص 51.

بِمِثْلِ هذه الثنائيات الصُّغرى يَعْرف ويُدركُ المتعلمون أنَّ كلَّ حرفٍ لَه أهمية في الكلمة، وقد يكون سبباً في تغيير معناها.

عندما يعمل المعلم جَاهداً من أجل زرع محبة التعلُّم في المتعلمين بالطرائق التعليمية النشطة، فإنه يجدُهم مقبلين على أخذ المعرفة منْهُ بشغف، خِلافاً لما رأينا عليه المعلم مع هذا المستوى (الأولى ابتدائي)، إذْ لم تَبْدُ عليه في هذه الحِصَّة عَلامات اللُّطف بمتعلميه، فقد رأينا علامات الغضب باديةً على وجهه عندما وجَدَ متعلماً غير قادر على رَسم الحَرف بالصُّورة المقبولة، حيث اختطف القلم من يد المتعلم، وعيناه شاخِصَتَان تكاد مقلتاهُ تخْرجان من محجريهما، ثم أخذ يوضح له كيف يرسُم الحرف، وهو يرتجف بين يديه. وربَّما كان حضورنا بالقسم حَائلاً دون عقابه بدنياً.

فمثل هذه الخشونة، لا تُجدِي مع متعلمي الابتدائي خاصةً، لانَّ «العِقاب البدني له العديد من الآثار النفسية السّلبية، مثل إصابة الأشخاص ــ الذين وقع عليهم العِقاب ــ بالاكتئاب والكبت ، وفقد الثقة بالنفس، ومستوىً مرتفع من القلق»[1]. و لايلْجأ المعلم إلى العقاب البدني أثناء تعليمه المتعلمين، إلَّا إذا كان مهتزّ الشخصية، غير قادر على التعامل مع صبية قد أوصى الرسُول ﷺ على التَّصابي لهم، حيث روى ابن عساكر عن معاوية قال، قال رسول اللهﷺ: « **من كان له صبُّي فليتصَابَ له**»[2]، والحقيقة « أَنَّ لجوء المعلم للعقاب البدني يشير إلى فشل هذا المعلم في الحدِّ من التصرفات السيئة للطلاب باستخدام طرق أخرى تربوية، مثل اسْتخدام السلطة الخلقية للمعلم، واستخدام نظام للثواب، أو استخدام وسائل أخرى للعقاب أكثر مناسبة، وأقل شدة: أي إنَّ المعلِّم قد فشل في خلق مُنَاخ من الاحترام المتبادل بينهُ وبين الطلاب»[3].

1-2- السنة الثانية ابتدائي بالمدرسة الجديدة تيمياوين[4]: تم اختيار هذه المدرسة للظروف القاسية التي يعيشها المعلمون والمتعلمون على السواء، لنستجلي مدى أثر ذلك على تعلُّم المتعلمين. عدد المتعلمين الذين رافقناهم بهذا الفوج تسعة وخمسون (59) متعلماً، وهو عدد يفوق العدد الرَّسمي المطلوب بكثير والمحدد

---

[1] شبل بدران، التربية المدنية (التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2009، ص 160.
[2] عبد الرؤوف المناوي، فيض القدير، شرح الجامع الصغير، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1972، مج6، ص209.
[3] المرجع نفسه، ص160.
[4] هي مدرسة تقع في بلدية تيمياوين، وهذه البلدية تبعد عن الولاية المنتدبة برج باجي مختار 150 كيلومتر، هي منطقة على حدود مالي، يعيش أغلب أهلها على الرعي، جل المتعلمين يلتحقون بالمدرسة متأخرين عن السن القانوني للدخول إلى المدرسة بسبب مساعدة أوليائهم في الرعي، لذلك نجد بعض المستويات مكتظة بالمتعلمين من أعمار مختلفة.

بـخمسة وعشرين (25) متعلماً، وقد أرجع المعلِّم المشرف على تدريس الفوج سبب هذا العدد الزائد إلى عَدَم اِلتحاق المعلم المخصَّص للفوج الثاني، فأُدْمِجَ الفوجان. المعلم المشرف على تدريس الفوج، متربِّص في عامه الأول، يصرّح بأنه لم يتلقَّ تكويناً معمقاً يجعله مُرتاحَاً ومقْتنعاً بما يقدِّم.

السلوكات المعرفية والنفس حركية الملحوظة:

1-قراءة المتعلمين ⟵ نصّ من خيرات الريف[1].

2-خط المتعلمين ⟵ الحرفان (الياء، النون)[2].

مازال المعلِّم في الوحدة الثانية من المقطع الثالث، بينما يُفْتَرضُ أنْ يكون بالنسبة لهذا الشهر ديسمبر، في الوحدة الأولى (**مباراة حاسمة**) من المقطع الرابع (الرياضة والتسلية).

إنَّ التأخر في بدأ البرنامج الدراسي مَع المتعلمين يؤدي حتماً إلى عَدَم إنهائِه، أو يضطر المعلِّم إلى دمج دروسٍ ببعضها ليُنْهي البرنامج المقرَّر.

1-2-1-قراءة المتعلمين:

قرأ المعلم النَّص كامِلاً قراءة نموذجية، ثم طالب المتعلمين بالقراءة الواحد تلو الآخر. والطريقة المثْلَى لتقديم نشاط القراءة تتطلب القراءة الصامتة أولاً، وذلك كي يتعودَ المتعلمون على التركيز أثناء القراءة، وفهم المقروء. كما أنَّ القراءة الصّامتة تُسَاعد على إدراك ما أخطأ فيه المتعلِّم بعد سماع القراءة النموذجية للمعلم.

كان المعلم أثناء قراءة المتعلمين، يشرح الكلمات الصعبة الواردة في النص دون تسجيلها على السّبورة ولا على كراسات المتعلمين.

فَشَرْحُ الصَّعب من مفردات نص القراءة، والحرص على تدونيه يؤهِّل الطلاب إلى إثراء مُعْجَمهم اللغوي، وتحسين تواصلهم وإبداعهم[3]، ولكي يتعوّد المتعلم على توظيف المفردات نطالبه بإدخالها في جمل من إنشائه، خاصة وأن طلبة السنة الثانية قد توفر لديهم معجم لا بأس به لتركيب جمل بسيطـــــة، فكان على المعلم أنْ يسجل ـ على الأقل مع الشرح ـ الجمل الواردة في كتاب المتعلِّم، ولا يقتصر على الشرح الشفوي للكلمات، وهي كما وردت في كتاب المعلم[4].

- البادية = الريف ⟵ يعيش الفلاحون في البادية.

---

[1] كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر د.ط ،2016، ص 59.
[2] المرجع نفسه، ص 60
[3] ينظر، نهاد الموسى، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص48.
[4] كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية، المرجع السابق، ص 59

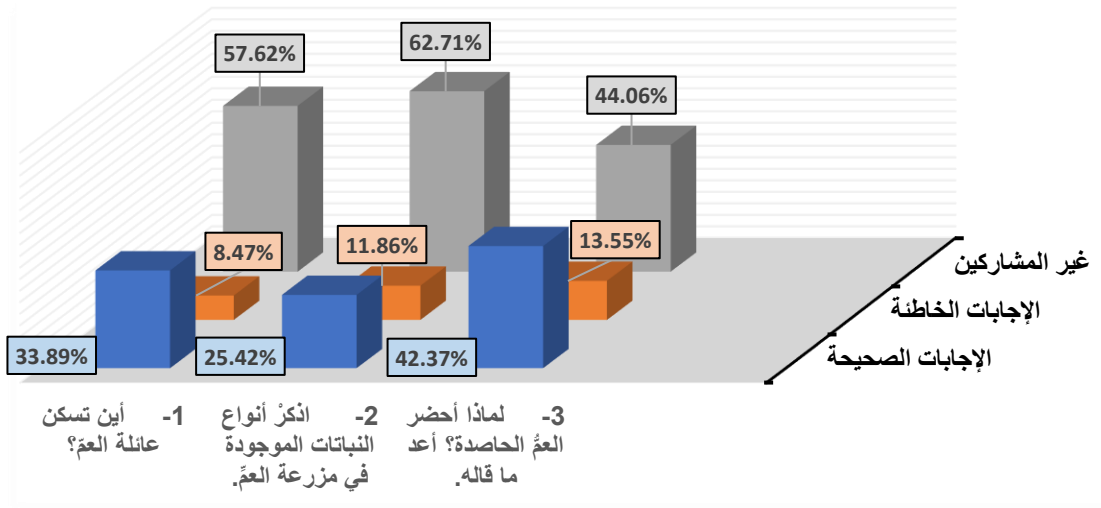
- تتباهي = تفتخر ←——— يتباهى الطاووس بريشه الجميل.

ما لاحظناه على قراءة المتعلمين الذين تمكنوا من القراءة أنَّ جلهم يقرأ قراءة تهجٍّ، كما أنَّ مخارج الحروف عند بعضهم غير صحيحة. كنطق الذال زاياً، ونطق الضاد ظاءً، مثلما هو الشَّأن عند سكان الشرق الجزائري إذْ ينطقون الضادَ ظاءً.

إضافة إلى هذا فإنَّ قراءة المتعلمين في هذا الفوج قراءة خافتة، ولعل ذلك يعود إلى الخجل الشديد الذي يسيطر على جُلِّهم بالمنطقة. عقب قراءة المتعلمين الفردية، ناقشَ المعلم متعلميه في فهم المضمون بطرح الأسئلة الواردة في كتاب المتعلم للغة العربية[1]:

أسئلة فهم النص	الإجابات الصحيحة	النسبة	الإجابات الخاطئة	النسبة	غير المشاركين	النسبة
1- أين تسكن عائلة العمّ؟	20	%33.89	05	%08.47	34	%57.62
2- اذكرْ أنواع النباتات الموجودة في مزرعة العمّ.	15	%25.42	07	%11.86	37	%62.71
3- لماذا أحضر العمُّ الحاصدة؟ أعد ما قاله.	25	%42.37	08	%13.55	26	%44.06

مخطط بياني لنسبة الإجابات في نشاط القراءة - الثانية ابتدائي

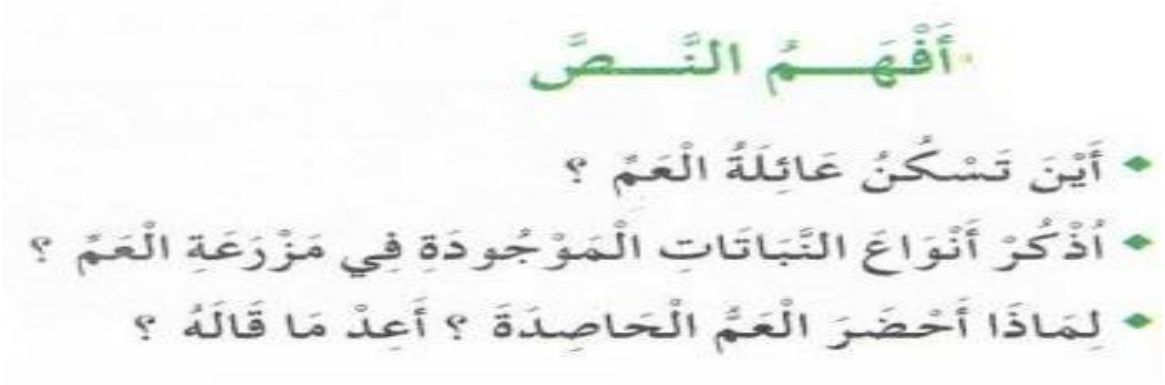


قبل تحليل بيانات الجدول، لابدَّ من الإشارة إلى الأخطاء التي ترِدُ في الوثائق الرسمية من وزارة التربية الوطنية، وهي التي يفترض فيها أنْ تقدِّم كل صحيح خالٍ من الأخطاء.

[1] كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية، مرجع سابق، ص59

ومن الأخطاء ما ورد في أسئلة الفهم لهذا النص (**من خيرات الريف**) وهي الأسئلة ذاتها التي طرحها المعلم على المتعلمين.

وهذه الأسئلة مصورة كما وردت في الكتاب[1]:



نلْحظ أنَّ السؤال الثاني قد وُضِعت في نهايته علامة استفهام، والسؤال ليس جملة استفهامية؛ بل جملة طلبية أمرية تتطلب نقطة في نهايتها.

وكذلك السؤال الثالث الأخير، الجزء الأول منه جملة استفهامية؛ أما الجزء الثاني (أعِدْ ما قاله.) ليست جملة استفهامية؛ بل هي كذلك جملة طلبية أمرية، تقتضي خاتمتها نقطة، لا علامة استفهام.

علامات الترقيم، علامات لها دور في أداء المعنى الكتابي، فهي لا توضع عشوائياً، بل لها غايات تنغيمية تؤديها؛ ليتحقق المعنى المراد من الكلام، فهي «رموز مخصوصة في أثناء الكلام، لتعيين مواقع الفصل والواقف والابتداء، وأنواع النَّبْرَات الصوتية والأغراض الكلامية في أثناء القراءة»[2]. إذاً علامات الترقيم، ترجمة للتَّلوين الصوتي الذي يضطر إليه المتكلم عند حدثيه، لتبليغ رسالته واضحة، يقول زكي باشا عن علامات الترقيم: «هي علامات مخصوصة لفصل الجمل وتقسيمها؛ حتى يستعين القارئ بها ــ عند النظر إليها ــ على تنويع الصوت، بما يناسب كل مقام من مقامات الفصل والوصل أو الابتداء، إلى ما هنالك من المواضع الأخرى التي يجب فيها تمييز القول بما يناسب من تعجب أو استفهام، أو نحو ذلك من الأساليب التي تفتضيها طبيعة المقال»[3]، فكيف يصحُّ أنْ تتحول جملة أمرية، مثل: (أعدما قاله.) إلى استفهامية (**أعدما قاله؟**)، كيف لطالب يجدُ الخطأ في الكتاب، أنْ يثق فيما يقدم المعلِّم، وما يقدم الكتاب؟!

والملاحظ أنَّ قراءة الأستاذ للأسئلة لم تكن مراعية للتلْوين الصوتي حسب المقام؛ بل كانت قراءة بنبرة صوتية واحدة.

---

[1] كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية، ص 59

[2] أحمد زكي باشا، الترقيم وعلاماته في اللغة العربية، دار البشائر الاسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2 ،1987، ص14

[3] كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية، ص03

فلو كانت له فكرة عن الدور الذي تؤديه علامات الترقيم؛ لَحَرِصَ على استعملها حسب سياقها، والحقيقة «أنَّ كثيراً من الدارسين يعانون في أثناء دراسة النصوص واستيعابها ــ سواءً أكانت نحوية أم غير نحوية ــ إذا لم تكن علامات الترقيم مثبَّتة في مواضعها بشكل صحيح. وبات معلوماً لدى الدارسين أنَّ علامات الترقيم تؤدي دوراً مهماً في ضبط النص، وتسهل على القارئ فهمة واستيعابه من دون عناء يذكر»[1].

تحليل جدول البيانات:

من خلال الجدول يتبين أنَّ نسبة الإجابات الصحيحة فاقت الإجابات الخاطئة، وبجَمْعِ عدد المجيبين إجابات صحيحة مع المجيبين إجابات خاطئة؛ أي الذين كانت لهم محاولة الإجابة، نجد أنَّ مجموعهم حسب تراتبية الأسئلة الثلاثة يكون كالآتي:

- السؤال الأول 25 متعلماً، نسبة المحاولات 42.37%.
- السؤال الثاني 22 متعلماً، نسبة المحاولات 37.28%.
- السؤال الثالث 33 متعلماً، نسبة المحاولات 55.93%.

إذاً عدد الذين حاولوا الإجابة كان بين خمسة وعشرين (25) متعلماً، وثلاثة وثلاثين (33) متعلماً، وهو العدد الذي يمكن أنْ يسيطر عليه المعلم، ويتفاعل معه، أمَّا ما زادَ عن خمسٍ وثلاثين35 متعلماً، فإنَّ ذلك من الصعب على المعلم أن يتكيف معه، أو يقدر على توجيهه.

وذلك ما لاحظناه مع فوج الثانية ابتدائي بتيمياوين، فالمعلم لم يُشْرِك في نشاط القراءة إلَّا نصف متعلمي الفوج، لأنه يستحيل أنْ يسيطر على هذا الكم الهائل في الحجرة الواحدة تسعة وخمسون (59) متعلماً.

وبالعودة إلى جدول البيانات نجدُ ما بين 44.06% إلى 62.71%، لم يشاركوا في الدرس.

لم نركزِّ على الفعل القرائي، وتحديد عدد الذين قرأوا ومستوى قراءاتهم؛ ذلك لأنَّ القراءة فهم واستيعاب للمضمون، فالمتعلم إذا توفرت له القدرة على فهم النص، فإنَّه يفهمه سواء قرأه أو سمعه، خاصة وأن المتعلمين في الأولى والثانية ابتدائي لهم حصة خاصَّة بفهم المنطوق (أي فهم النص المسموع).

1-2-2-خط المتعلمين: بعد مناقشة المعلم للمتعلمين في مضمون النَّص انتقل بهم إلى الخط (رسم الحروف).

استدرج المعلم متعلميه بأسئلة موجهة لاستنباط الجملة التي تحوي الحرفين المقررين في المقطع الثالث (النون والياء).

[1] كمال الدين الأنباري، البيان في غريب إعراب القرآن، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، لبنان، ط2 ،2016، ص33

كتب المعلم الجملة، ثم تحتها مباشرة الحرفين المقررين، دون الاستخراج التدريجي للحرف، بحيث تُستَخرج الكلمة، ومن الكلمة الحرف المراد.

وطريقة تقديم الحرف لا تختلف عنها في الأولى ابتدائي، ففي السنة الثانية، يتم تثبيت وترسيخ الحروف المدروسة في الأولى، ولذلك يدرس المتعلمون في السنة الثانية حرفين لا حرفاً واحداً.

كان على المعلم أن يقَّدَم الحرفين بالطريقة التالية:

يستدرجُ المتعلمين بدءاً من الجملة، ثم عزل الكلمات، فعزل الحرفين المرادين. **الجملة المُقَدَّمة هي: «كَانَتِ السَّنَابِلُ تتمايَلُ يَمِيناً وشِمَالاً.»**[1].

كَانَتِ	السَّنَابِلُ	تَتَمَايَلُ	يَمِيْنَاً	وَ	شِمَالاً
	السَّنَابِلُ	تَتَمَايَلُ	يَمِيْنَاً		
	....نا...	.....يـ..	..يـ..		

قراءة نماذج الحُروف المحصَّل عليها (نَا، يَـ، يـْ)، ثم التدريب على رَسْمها.

من خلال ملاحظتنا للكراسات، وجدنا أنَّ المعلم لم يسجِّل للمتعلمين ملحوظات سابقة على كراساتهم إلَّا للبعض منهم في شهري سبتمبر وأكتوبر، ولم تشتمل على نماذج المحاكاة التي يكتبها المعلم، ولم يضع نقطة كمَعْلَم لمكان كتابة الحرف.

والحقيقة أنَّ المعاناة التي يعانيها هؤلاء المعلمين في منطقة نائية كتيمياوين، إضافة إلى اكتظاظ الأقسام في جلَّ المدارسِ، قَدْ يشفعُ لهم في إيجاد بعض المبررات. لكن على المعلِّم أنْ يبذل الجهد الذي يستطيع لتعليم الأطفال في هذه المناطق، لا أنْ يتَّخذ من هذه المبررات متكأً ليْعزِف عن العمل تماماً.

ولـمَّا كان عدد المتعلمين بهذا الفوج كبيراً، كان على المعلَّم أن يضع على كراستاهم نقاطاً كمَعَالِم تنظيمية توجيهية لرسم الحروف، بدل أن يتركهم يكتبون ما يشاءون، وفي أية صفحة شاءوا دون نظام أو ترتيب.

والحرفان المقرران في المقطع الثالث كان يجب رسمهما، ليس على شاكله ما ورد في الكتاب؛ بل كتابتهما بالإشباع، وفي كراس الأنشطة بالصُّور الأخرى للحرف.

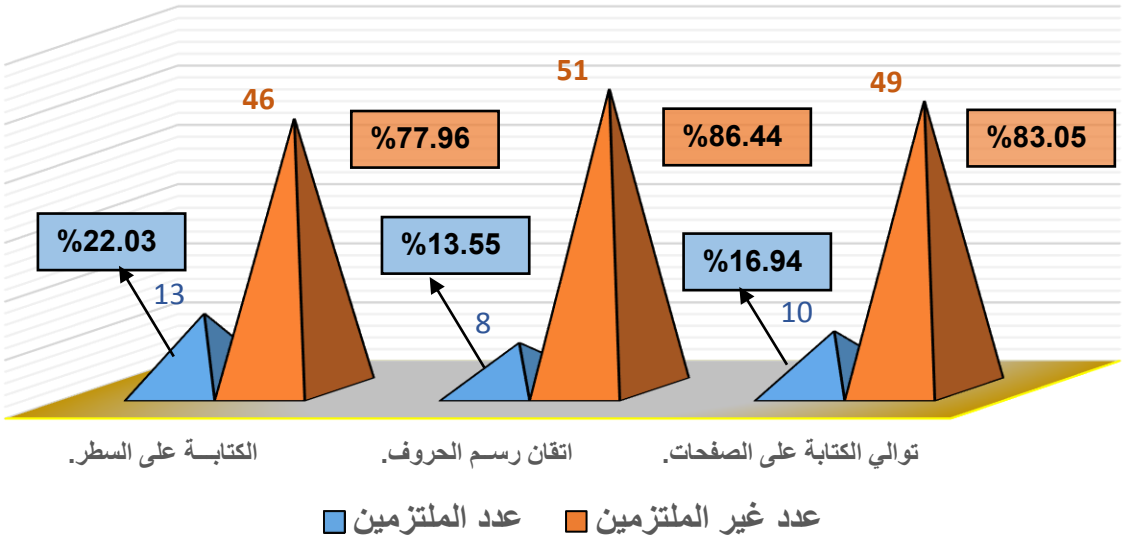
[1] كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية، مرجع سابق، ص60.

لو قام المعلم بهذا الإجراء على كراسات المتعلمين لتحسن خط الكثير منهم، فما على المعلِّم إلَّا أن يجدد العزم والإرادة لتعليم هؤلاء الأبرياء مفاتيحَ العلم. هذا ما أوصينا به معلم هذا الفوج، وقدمنا النصيحة ذاتها لجملة من المعلمين في جلسة خاصة بمدرسة هيباوي مولاي الوافي.

ملحوظات على خط متعلمي السنة الثانية بالمدرسة الجديدة تيمياوين.

طلبنا من المعلم المشرف على تدريس الفوج أن يحضر مجموعة من كراسات المتعلمين؛ للاطلاع على مستوى خطهم، وقد ركزنا على مجالات الملاحظة الواردة في الجدول التالي:

مجالات الملاحظـــــــة	عدد الملتزمين	النسبة	عدد غير الملتزمين	النسبة
الكتابـــــــة على السطر.	13	%22.03	46	%77.96
اتقان رســـــــم الحروف.	08	%13.55	51	%86.44
توالي الكتابة على الصفحات.	10	%16.94	49	%83.05



يَتَبَدَّى في الجدول أنَّ جلَّ المتعلِّمين في الفوج المُزَارِ، لا يحسنون الكتابة، فالذين لا يكتبون على السطر، نسبتهم 77.96% وهي نسبة كبيرة جداً، والذين لا يحسنون رسم الحروف نسبتهم 86.44، والذين لا يحترمون ترتيب الصفحات أثناء الكتابة 83.05%، وهذا يعني أنَّ أغلبية المتعلمين غير متمكنين من الخط الجيد المنظم. وقلَّةٌ منهم يحسنون رسم الحرف في جانب من جوانبه، أمَّا الذين يكتبون بإتقان لم تتجاوز نسبتهم 13.55%.

هذه النسب الدالة على رداءة خط المتعلمين، تقتضي البحث في الأسباب التي أدت إلى هذه النسبة، من أجل تفادي المعيقات، وتحسين استعمال هؤلاء المتعلمين للقلم والكراس، وبالتالي الخط السليم المنظم المقروء.

من أسباب رداءة الخط في المدارس النائية:

1 . عدم اهتمام المتعلمين بتقنيات الخط وفنيات رسم الحروف؛

2 . عدم اتباع الطرائق السليمة في تدريس الخط؛

3 . عدم تسطير السبورة محاكاة لصفحة الكراس؛

4 . اكتظاظ الأقسام، مما يفقد المعلم القدرة على السيطرة؛

5 . عدم تكوين المعلمين التكوين الذي يمكنهم من آليات العمل الفعلية في المدارس؛

6. تذبذب حضور بعض المعلمين إلى المؤسسات التعليمية بالمناطق النائية؛

7 . عدم الاهتمام بالتأثيث المناسب للمدارس النائية؛

هذه بعض الأسباب التي رأينا أنها تؤدي إلى رداءة خط المتعلمين، ولكي يتحسن خطُّهم، لابُدَّ من التدرُّب عليه وباهتمام متواصل، خاصة في هذه المناطق البدوية النائية، لأنَّ «الخط العربي [بطبعه] فنٌّ يعتمد على الموهبة الطبيعية، ثم التَّعلُّم والتدرب اللذان يقومان على العمل المتواصل، مما يساعد على تنمية القدرة على الترتيب والتنظيم والنظام والدقة في الملاحظة، والقدرة على التركيز في تميز الخط الجيد»[1]، وتحسين خط المعلمين، يقتضي بالضرورة أنْ يكون خط المعلم ذاته جيداً أو حسناً.

بالنسبة للملحوظات التي سجلها المعلم على كراسات بعض المتعلمين في بداية البرنامج الدراسي، كانت غيرُ عملية ولا نوعية، وكأنه كان يكتبها فقط لإثبات بصمته على كراسات المتعلمين، وأنه يقوم بالواجب المنوط به، إذْ وجدنا خط بعض المتعلمين غيرَ مقروء بينما المعلم يكتب لهم الملحوظة(حسن)، وبعضهم لمجرد كتابته على السطر كتب له (جيد)، أما أولئك الذين يكتبون على أية صفحة شاءوا، فلم يسجل لهم ملحوظة تبين لهم خطأ ما يفعلون، فاستمرار فعلهم ذلك إلى شهر ديسمبر، يدلُّ على عدم تَنَبُّهِ المعلِّم لهم، أو حرصه على معالجة هذا التَّعثر عندهم.

1ـ 3 ـ السنة الثالثة بمدرسة لموشي بوجمعة أدرار[2]: اخترت هذه المدرسة من بين جملة المدارس بمقر الولاية أدرار؛ لمعرفة أثر العدد الزائد بالمدرسة على مردود المتعلمين. وقد ذكر لي

---

[1] عباس علي مناصيفي، الأصول الفنية لتدريس الخط العربي، مرجع سابق، ص 8.

[2] مدرسة تقع بمركز المدينة أدرار، تقع في حي مئة وأربعين مسكن ، قرب مكتب البريد . تضم هذه المدرسة عدداً كبيراً من المتعلمين إذْ تحوي من كلّ مستوىً تعليمي عدداً مزدوجاً، وذلك مما قد يؤثر على مردود المتعلمين.

المدرسة بأنها كانت تضم قبل سنة 2016 ما يزيد عن سبعمئة متعلم. يضُمُّ هذا الفوج المُزَار أربعة وعشرين(41) متعلماً، تدرِّسهم معلمة مثبتة، لها خبرة عشْر سنوات في سلك التعليم الابتدائي.

عدد المتعلمين زاد عن العدد المطلوب المحدد رسمياً بـخمسة وعشرين 25 متعلماً، ولذلك يُعَدُّ من الأفواج المكتظَّة. أطلعتنا المعلمة من البدء أنَّ بفوجها متعلمون مستواهم جيد وآخرون مستواهم متوسط، وقلة من المتعلمين دون المستوى. رصدنا هذه الملحوظات المقدمة لمقارنتها بما تتم ملاحظته بعد متابعة المتعلمين والمعلمة من خلال إجراء الأنشطة التعليمية.

السلوكات المعرفية والنفس حركية الملحوظة:

1. تعبير شفهي ⟵ استعمال الصفة[1].

2. إمـــلاء ⟵ التاء المربوطة[2].

النشاطان من المحور السَّادس (الطبيعة والبيئة) والمحور يوافق تراتُبِية المحَاور حسب الأشهر في المخطط السَّنوي لبنا التعلمات، إذْ وافق هذا المِحور شهر يناير 2016، فكلَّما تمَّ تناول المحاور في موعدها، تمكَّن المعلِّم من إنهاء البرنامج الدراسي مع تمام السَّنة الدراسية.

1ـ3ـ1نشاط التعبير الشفهي: ناقشَتِ المعلمة المتعلمين في مضمون نصِّ القراءة (السَّحابة المسافرة) الذي تم تناوله في حصة القراءة، فطرحت الأسئلة االآتية[3]:

ـ كيف تكونت السّحابة؟

ـ أين حملت السَّحابة هنداً؟

ـ من الذي استفادَ من مَاء السَّحابة؟

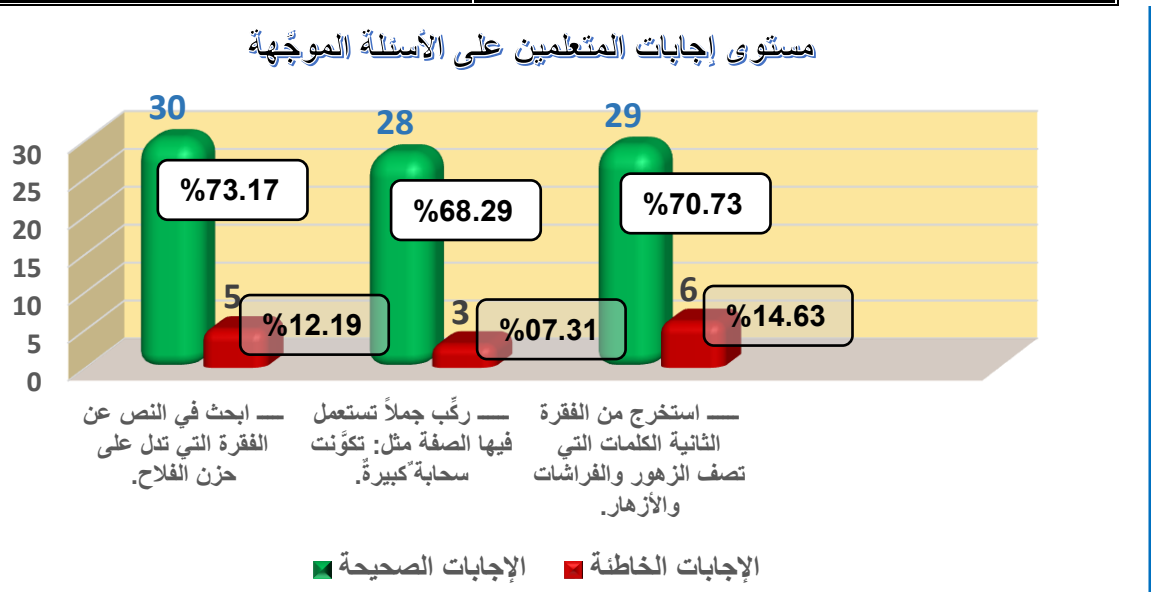
إنّ مثل هذه الأسئلة تدفع المتعلمين إلى استرجاع المفاهيم السَّابقة، وفي الوقت ذاته التدرَّب على التعبير الشفهي.

بعد مناقشة المتعلمين في مضمون نص القراءة السَّابقة شَرَعَتِ المعلمة في طرح الأسئلة المدرجة في الكِتاب تحت عنوان أعّبر[4].

---

[1] كتابي في اللغة العربية للسّنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ت، 2012، ص101-102.
[2] المرجع نفسه، ص 103.
[3] المرجع نفسه، ص 101.
[4] المرجع نفسه، ص 101.

الأسئلة الموجَّهة (بناء التعبير)	الإجابات الصحيحة	النسبة	الإجابات الخاطئة	النسبة
ـ ابحث في النص عن الفقرة التي تدل على حزن الفلاح.	30	%73.17	05	%12.19
ـ ركِّب جملاً تستعمل فيها الصفة مثل: تكوَّنت سحابةٌ كبيرةٌ.	28	%68.29	03	%07.31
ـ استخرج من الفقرة الثانية الكلمات التي تصف الزهور والفراشات والأزهار.	29	%70.73	06	%14.63



الإجابة النموذجية عن الأسئلة حسب ورودها في مذكرة المعلمة، هي الآتية:

1 ـ الفقرة التي تدل على حُزْن الفلاح هي الفقرة التالية: «فَرَأْتْ هندُ فلاحاً يجلسُ حَزيناً ... والفواكه[1]»

2 ـ جمل تشتمل على صفة مثل: رَأيتُ فلاحاً فرحاً، المدينة تزيِّنُها شوارعُ نظيفةٌ.

3 ـ الكلمات التي تصف الزهور والفراشات في الفقرة الثانية: «أَرَى الفراشَاتِ الملونَةَ، تطيرُ فوقَ الزُّهورِ البَديعَةِ، تغنِّي فوقَ الأشجارِ العاليةِ»

بالنّسبة لتوظيف الصيغ والأساليب مع مُسْتوى الثالثة ابتدائي، يكون ضِمنياً دون تحديدِ القاعدة اللغوية، ولْنُمَثلْ لذلك بما ورَد عن الصّفة في كتاب المتعلم للغة العَربية[2]:

أتَذَكَّرُ ـ الصِّفةُ مثل: الجَميلة، الذَّهبية، الملونة.

لـمَّا كانت الصيغة المدروسة مفهومة للمتعلمين، فإنَّهم تمكنوا من الإجابة عن الأسئلة الموجهة إليهم، وقدْ وظَّفوا الصِّفة التوظيف المناسب، وجدول بيانات الملاحظة يظهر ذلك، إذْ نلْحَظُ أنّ نسبة الإجابة كانت في المستوى المطلوب:

[1] كتابي في اللغة العربية للسنة الثالثة، ص100

[2] كتابي في اللغة العربية للسنة الثالثة، ، ص102.

- السؤال الأول **73،17%**.
- السؤال الثاني **68،29%**.
- السؤال الأخير **70،73%**.

يتضِحُ أَنَّ هذا الفوج يمتاز بالنشاط والحَيوية، والقدرة على الاستيعاب والفهم، وقدْ تجلّى ذلك من خلال تفاعل المتعلمين مع المعلمة برفع الأصابع والتنافُس الحَادِّ من أجل الإجابة.

وقدْ لاحَظْنا أنَّ عدد المتعلمين غير المشاركين، لم يكنْ كثيراً؛ بل اقتصر على سبعة متعلمين، منهم اثنان لديهم ـ حسب زعم المعلمة ـ شرود ذِهني، أمَّا عدَد الإجابات الخاطئة، فكانت قليلة، لم تتجاوز **14،63%**.

وقدْ أكَّدت لنا المعلمة أنَّ الذين أخطأوا، هم ـ أيضاً ـ من المتعلمين النَّشِطِين، ومن الطبيعي أنْ يخطئوا أحياناً. كانت المعلمة تشجع حَتى أولئك الذين لم يوفَّقُوا في إجاباتهم. وهذا بالطبع مما يحَفّز المتعلمين على النشاط، وعدم الإحجام عن المشاركة.

تأكَّد لنا ـ مع هذا الفوج ـ تمكُّن المتعلمين من التَّعبير الشفوي، عندما طالبتهم المعلمة بإعادة تركيب النّص باستنطاق الصور فقط، حيث إنَّ جُلَّ من عبروا، كَانت تعابيرهم سَليمة مستنطقةً لمحتويات الصور المعْروضة.

التعبير الشفهي يؤهل المتعلّم إلى التعبير عن خَلَجَات نفسه دون تردُّدٍ أو ارتباك، كما أنه «يُعدُّ الأساس الذي يُبْنَى عليه التَّعبير الكتابي ... والواقع لا يتَأتَّى النَّجاح في التَّعبير التَّحريري ، إذا لم يكن هناك اعتناء واضحٌ بالتعبير الشفهي، ومن هنا يتأتّى الاهتمام بالشفهي أولاً في الخطّة الدراسية»[1]، فهو السَّبيل لإعْمَال الفكر وتدريب الذاكرة على الاسترجاع «إنْ جودت التعبير الشفهي مستمَدَّة من حضور الأفكار والمعاني التي ستكون موضوعاً أو محوراً للحديث»[2]، ولذلك يعدُّ التعبير الشفهي «عماد المحادثة التي هي مفتاح التَّعلم في مرحلة التعليم الأساسية لجميع الموضوعات والمواد الدراسية بلا استثناء، على الرغم من أنَّها تُقصَدُ لِذاتها في دروس المحادثة اللغوية »[3]، ولا تقللُ أهمية التَّعبير الكِتابي عن أهمية التعبير الشفهي؛ بل إنَّ التعبير

---

[1] علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دَار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص 145.
[2] المرجع نفسه، ص 154.
[3] أحمد صومان، دراسات في تنمية مهارات التحدث والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية، ص 35.

الكِتابي من أكثر هموم مدرسي اللغة العربية، فإنهم يعانون كثيراً من تعليم طلابهم الكِتابة الصَّحيحة الواضحة بأسلوب صحيح يكشِفُ عن المعَاني المقصودة.

من أهم أنشطة تعلّم الكِتابة الصَّحيحة، وترجمة الصُّور الذهنية إلى صور حسية، نشاطُ الإملاء.

2_3_1 نشاط الإملاء: بَعْدَ نشاط التعبير الشفهي، تَمَّ الشُّروع في نشاط الإملاء، وَكَان موضُوعُه (التاء المربوطة).

ناقشَتِ المعلمة المتعلمين في مضمون النص مرة أخرى، ومن خِلال أسئلة موجَّهَة اِستخلصَتِ الفقرة التَّالية من أفواه المتعلمين تحت عنوان ألاحظُ: «**رَحَّبتْ هِنْدُ بهذِهِ الصَّداقَةِ؛ فَنزلَتِ السَّحَابةُ وَحَملَتْهَا عَالياً، فَسَقَتْ حَقْلَ الفَلاحِ، فأهَداهَا وردَة، فَشكرتْهُ عَلى الهَدِية، ووعَدتْهُ بالزيارة**»[1].

بعد قراءة الفقرة من طرف المتعلمين طالبتهم باستخراج الكلمات التي فيها حرف التاء، باعتبارهم تعلموا الحُروف من السَّنة الأولى، وتمَّ ترسيخُها في السَّنة الثانية، فأخرج المتعلمون كل الحُروف التي تشتمل على حرف التاء مربوطة ومفتوحة.

عَرَّفتهم على التاء المربوطة، ثم وضَّحَتْ لهم الفرق بينها وبين التَّاء المفتوحة، إلّا أنَّه كان بالإمكان أنْ تبيِّن للمتعلمين، أنَّ التاء «قد رُسِمت في المصحف العثماني، تارةً بصورة التاء المبسوطة، مثل قوله تعالى: ﴿ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِّلَّذِينَ كَفَرُوا امْرَأَتَ نُوحٍ وَامْرَأَتَ لُوطٍ ... ﴿١٠﴾﴾[2]، وقوله جلَّ شأنه: ﴿فَٱنظُرْ إِلَىٰٓ ءَاثَٰرِ رَحْمَتِ ٱللَّهِ كَيْفَ يُحْيِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَآ﴾[3]، وتارة بصورة الهاء، مثل قوله:﴿ وَيَٰقَوْمِ هَٰذِهِۦ نَاقَةُ ٱللَّهِ لَكُمْ ءَايَةً فَذَرُوهَا تَأْكُلْ فِىٓ أَرْضِ ٱللَّهِ﴾[4].»[5]، ذلك لأنَّ أغلبُ المتعلِّمين بالجنوب يدرسون فى المدرسة القرآنية، وقد يصادفون هذه التاء المفتوحة التى يتناولونها بالمدرسة مربوطة، فيكونون على علم بمختلف رسمها في القرآن الكريم والإملاء الحديث. وفي الأخير اِستخلَصَتْ من أفواههم الاستنتاج:

أتذكّر: أكْتُبُ دَائماً التاء مربوطةً في الاسم المؤنث، مثل: الصَّداقة، السَّحابة، وردة، الزيارة.

1 كتابي في اللغة العربية للسنة الثالثة؛ ص103.
2 سورة التحريم، الآيـــــــة 10.
3 سورة الروم، الآيـــــة 50.
4 سورة هود، الآيـــــــة 94.
5 مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية ، ج2، ص128.

اِنتقلَتِ المعلّمة مباشرة إلى اِسْتعمال كراس النَّشاطات لفتح التطبيقات، وَكانَ يُفْتَرض بها أن تقدم تمارين فورية باستعمال الألواح وَفْقَ طريقة (لامارتنيار)[1]، وكذلك تطبيقات أخرى عَلى السُّبورة لترسيخ المعرفة في أذهان المتعلمين، بالمتابعة وَالمراقبة الدقيقة لرصدِ المتعلمين، إذْ «لا تؤدي التمارين ـ على مواقف التّعَلم النشط ـ ما هو مقصودٌ منها، إلَّا إذا وَجَدت المتابعَة الحثيثة من جانب المعلم نفسه، بحيث يقوم بمراجعتها مع الطلبة، وتوضيح نقاط الضَّعف فيها، تمهيداً للتخلُّص منها أو التخفيف من حِدَّتها على الأقل»[2].

عندما يتأكَّد المعلم أنَّ هناك نسبة مُرْضِية من المتعلمين الذين استوعبوا التَّعلمات الجديدة، بتنقِلُ بهم إذْ ذَاك إلى استعمال كراس النشاطات المطبوع، لزيادة الترسيخ والتأكيد.

الفرق بين التعليم والتدريب: يجب على المعلم أنْ يفرِّق بين التَّعليم والتَّدريب؛ حيث أنَّ التدريب يركز على كَمِّ المهارات والتطبيقات، والتَّعليم يركز على كمِّ المعلومات والمعارف التي قُدِّمَت للمتعلم دون التأكد من تحقيقها، فمعرفة مدى تحقيقها يتجلَّى من خلال مهارة التَّطبيق الإجرائي.

وتتضِحُ أهميةُ التَّطبيق في النقاط الآتية[3]:

1. إنَّ التَّدريبَ يهيِّئ الفُرص أمام المتدرب لاكتساب معارف ومهارات جديدة؛
2. إنَّ التَّدريبَ يساعد على تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهاتٍ إيجابيةٍ تجاه المعرفَةِ المُمَارسة؛
3. إنَّ التَّدريبَ يساعد على اكتساب مهارات جديدة؛
4. التَّدريبَ يساعد المتعلِّم على اكتساب أساليب التَّعلُّم والبحث عن المعرفة؛
5. التَّدْريبَ يدفع المتعلِّم إلى الاستعانة بزملائه عندما لا يوفَّقُ في معرفة معيَّنة، كما يدفعه ذلك إلى أنْ يسأل المعلم عن كل ما لم يتمكن من فهمه.

لم يكن على المعلِّمةِ استغلال كراس التطبيقات في الصَّبيحة ـ وهي حصَّة لبناء التَّعلمات ـ بل كان لها أنْ تستغلَّهُ (كراس التطبيقات) في حصَّة الاستثمار، وهي حصَّة تطبيقات خاصة بترسيخ المعارف في التَّعليم الابتدائي.

---

1 سميت بهذأ الاسم (طريقة لامارتينار) نسبة إلى مكتشفها المدرب (طيرو) سنة 1826، في مدرسة (لامارتنيار) بليون الفرنسية؛ ولها طريقة ومراحل وتقنيات لتنفيذها، تساعد المعلم في اقتصاد الوقت، والتمكن من تحقيق الأهداف في مدة وجيزة.

2 جودت أحمد سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ص 118.

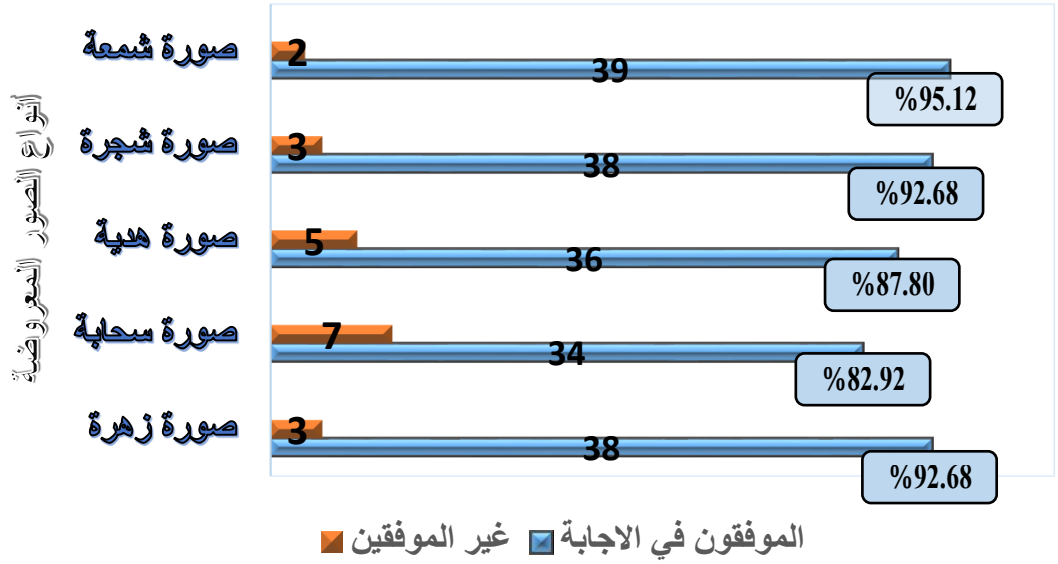
3 ينظر صلاح صالح معمار، التدريب، الأسس والمبادئ، ديبونو للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1 ،2010، ص20.

طلبَتِ المعلمة من متعلّميها إخراج كراس التطبيقات، وفتح التطبيق الأول ص51، والذي يتعلَّق بمضمون الدرس. والمطلوب الوارد في كراس النشاطات جاء بالصيغة التالية:

اكتب الكلمة المناسبة للرسم:

أنواع الصور المعروضة	الموفقون في الإجابة	النسبة	غير الموفقين	النسبة
صورة زهرة	38	%92.68	03	%07.31
صورة سحابة	34	%82.92	07	%17.07
صورة هدية	36	%87.80	05	%12.19
صورة شجرة	38	%92.68	03	%07.31
صورة شمعة	39	%95.12	02	%04.87

مخطط بيان نسبة إجابة المتعلمين على التطبيق



يتبيَّن من خلال البيانات المفرَّغة في الجدول أنَّ جل المتعلمين، قد تمكنوا من الإجابة، وقد كانت النسبة محصورة بين 82.92% و95.12%، بينما غيرُ الموفقين كانت نسبتهم بين 04.87% و17.07%، وهي نسبة يسيرة.

الأسس التي اعْتُمِدَتْ لتحديد الموفقين من المتعلمين في التطبيق:

1. كتابة اسم الصورة صحيحاً بتاء مربوطة؛
2. الكتابة الصحيحة وفق النقاط الموضوعة للاسم تحت الصورة؛

3. الكتابة الصحيحة للاسم، مع مراعاة مقاييس رسم الحروف؛
4. وضوح الخط مع كتابة الاسم صحيحاً.

الأسس التي اعْتُمِدَتْ لتحديد غير الموفقين من المتعلمين في التطبيق:

1. كتابة اسم الصورة بتاء مفتوحة؛
2. كتابة لاسم بخط غير مقروء؛
3. كتابة لفظ صحيح إملائياً، لكنه لا يوافق الصورة المعروضة؛
4. الكتابة غير الصحيحة للاسم مع غياب الكتابة على السطر.

بناء على هذه الأسس يمكننا التعليق على بعض تعثرات المتعلمين الملحوظة على غير الموفقين.

من خلال مرافقتنا للمتعلمين ومراقبة كراساتهم، وجدْتُ أنَّ مجموعة المتعلمين التي لم تكتب وفق النقاط، هم أولئك الذين تعودوا على إيجاد أسطرٍ تحاكي صفحات (كراس القسم)، وهو كراس يستعملُهُ المتعلمون لكتابة استنتاجات الدروس. بينما نجدُ كراس الأنشطة مجرد نقاط متتالية أفقية لكتابة الكلمة، والحقيقة أنَّه كان يُفْتَرَضُ أنْ تكون كل صفحات كراس النَّشاطات مسطَّرة كصفحات (كراس القسم)، أسطر رئيسية وأسطر فرعية؛ لكي ينضبط المتعلم مع مقاييس الحروف. وهذا الإجراء يجب أنْ يتحقق مع المتعلمين من الأولى إلى الثانية ابتدائي، لكي نَضْمن تمكنهم من رسم الحروف بالمقاييس المقبولة، إذْ «كلَّمَا التزم طالب الصُّفوف الأساسية الكتابة على السطر، تدرج في تقنيات رسم الحروف وفق مقاييسها المقبولة، وقد يوفَّقُ في أنْ يكون خطَّاطاً مُبْهِراً في مستقبل حياته»[1].

لقد تبين من ملاحظتنا وموازَنَتِنَا بين خطِّ المعلِّمة وبعضِ المتعلمين أنَّهم يحاكون المعلِّمة في خطها، لذلك اعْتُبِرَ المعلِّم قدوةُ المتعلِّم.

مما لُوحِظَ ــ أيضاً ــ على كتابة المتعلِّمين، الخط غير المقروء، فَحِين طلَبَتْ المعلمة من متعلِّم أنْ يقرأ ما كَتَبَ، كانت قراءته صحيحةً وموافقةً للصور غير أنَّ رسمه للحروف لم يكنْ واضحاً تماماً. وهذا يستدعي إعادة النَّظر في معالجة هذه الظاهرة عنده وأمثاله، وذلك بالعودة إلى الطرائق العلمية السليمة في رسم الحروف، وقد سبق الحديث عن ذلك عند تناولنا لآلية الخط في الابتدائي.

[1] فتحي الخولي، دليل الإملاء وقواعد الكتابة العربية، مكتبة المنهل، جدة، السعودية، ط5، 1988، ص73.

كما أنَّ الإملاء يُعَدُّ مهارةً تمكِّن المتعلِّم من رسم الحروف صحيحة، إضافة إلى تجنُّب الأخطاء في بنية الكلمة، وجدنا ـ كذلك ـ بعض المتعلمين قد رسم التاء مفتوحة في بعض أسماء الصور، رغم أنَّ المعلمة قد أوضحت الفرق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، إلَّا أنها لم تُجْرِ تطبيقات فورية على الألواح والسبورة، ولم تقم بموازنة دقيقة واضحة بين التَّائين، كأن تقوم بالموازنة التالية:

تكتب المعلمة الكلمة: **هَدِيةٌ**.

وتحتها تمامـــــــاً: **هَديْتُ**.

ثمَّ تطلُبُ من المتعلمين قراءة اللفظين، ثم تسأل لماذا كتبنا التاء الأولى مربوطة، وفي الكلمة الثانية مفتوحة؟ أنْ لم يتوصلَ المتعلمون للإجابة تبيِّن أنَّ (الهدية) اسم دلَّ على مؤنث مفرد، و(هديْتُ) فعل بمعْنى أعطيتُ، ويجب استدراجُ المتعلمين أثناء الموازنة إلى الإجابة المقصودة من خلالِ الأسئلة الموجهة.

ثم توضح أنَّ التاء المتصلة بالفعل كُتِبَتْ مفتوحة، والتاء المربوطة هي التي ترسم في آخر الاسم المؤنث المفرد، ويمكننا أنْ نقفَ عليها نطقاً كالهاء (هديه). ثم نطالب المتعلمين بعد التوضيح بإعطاء أسماء مختومة بتاء مربوطة، مع قراءتها بتحقيق التاء، ثم قراءتها بالوقوف عليها هاءً.

من عثراتِ المتعلمين الملحوظة كذلك الخلْط بين الدّال والمداول، حيث وجدنا بعضهم كتب الأسماء المؤنثة المفردة سليمة؛ إلَّا أنَّه وقع لهم خلط بين الصور وأسمائها. ولقد رأينا أنَّ سبب ذلك هو التسرع وعدم التركيز، فلو تعوَّد المتعلمون على مراجعة الإجابة لأدركوا الأخطاء. وكثيراً ما يقعُ مثل هذا الخلط والارتباك في الامتحانات الرَّسمية.

وتأكيداً لما سبق ذكره؛ نقولُ إنَّ الإملاء العربي هو أساس تعلُّم الرَّسم الجيد، والكتابة الخالية من الأخطاء، ويمكننا تحديدُ أهمِّ أسباب الأخطاء الإملائية في النِّقاط الآتية[1]:

أ ـ عدم مقدرة الطَّالب المطابقة الصَّحيحة بين الصوت والصورة؛ بالنسبة للحروف والكلمات؛ فعندما تُلْفظُ كلمة ما؛ للطالب، فهو يعيدُ لفظها لكنَّهُ في الوقت نفسه يعجز عن نقلها من الواقع الصوتي إلى رموز مكتوبة (أيْ يعجز عن رسم الكلمة على الورق؛ لأنَّه لا يستطيع التَّهجي الصحيح، مما يجعله عاجزاً عن المطابقة بين أصوات الكلمة وصورة كتابتها)

[1] ينظر، حسن عبد الرَّازق منصور، نحو تأصيل لغوي مقنَّن، مشكلة الضَّعف في الإملاء، دار أمواج للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص111.

ب ـ عدم تعليم الطالب الحَرف مرتبطاً بالحركة ارتباطاً أساسياً، فالمعلِّم يعلِّم طلَّاباً صغاراً قابلين للتلقي والفهم، لأنهم ذَوو أذهان خالية من كل معلومة مسبقة.

ج ـ الخلط بين حُروف المد الثلاثة والحركات الثلاث (الفتحة والضمة والكسرة) وهذا سبب ـ وإنْ يكُن في الظاهر فرعياً ـ إلَّا أنَّه يشكِّلُ إرباكاً للطالب فيجعل كتابتهُ مشوَّهة، إذْ أنَّه ينسى كتابة هذه الحروف الثلاثة في أي موقع من الكلمة يجبُ أنْ تكون؛ لأنَّه غير واثق ما إذا كانت حروفاً أم مجرَّد حركات.

د ـ تشابه بعض الحروف العربية في لفظِهَا واختلافها في طريقة رسمها كالتاء المربوطة والتاء المفتوحة، والواو الخاصة بالجماعة ـ وقد تأتي بعدها ألف زائدة ـ مثل: **لم يستوعبوا**، والواو الأصلية في الفعل مثل: **يدْعُو**.

1ـ 4 ـ السنة الرابعة بمدرسة تيورين، زاوية كنتة: عدد المتمدرسين بالفوج المُزَار **16** متعلماً ، والعدد مناسب جداً لتلقي التعلُّمات، يدرِّس الفوج معلِّم لهُ خبرة **32** سنة في التعليم، ولذلك يفترض فيه أن يكون ملمَّاً بقضايا التعليم والتعلُّم.

السلوكات المعرفية والحسن حركية الملحوظة: كان التركيز في هذا في الفوج على الأنشطة التعليمية الآتية:

1. قراءة (استثمار النص) ⟵ الاختراع الرائع[1]، من المحور السابع عالم الصناعة والابتكار.
2. إملاء ⟵ الهمزة المتوسطة على الواو[2].
3. مطالعة ⟵ صناعة الورق[3].

1ـ 4ـ1 قراءة (استثمار النص):

قرأ الأستاذ النص قراءة نموذجية على مسامع المتعلمين، ثم طلب بعدها من المتعلمين القراءة الصامتة. وفي هذا الفعل خطأ تربوي منهجي، إذْ يُفْترض أن يقرأ المتعلمون قراءة صامتة أولاً، وعقبها سؤال يوجهه لمراقبة الفهم العام، ثم تأتي بعد ذلك القراءة النموذجية، ولقد سبق لنا ذكر أهمية القراءة الصامتة، والتي نجد الأدلة ـ المقدمة للمعلمين ـ تهملها رغم أهميتها.

بعد القراءة الفردية من طرف خمسة متعلمين ـ وقد كانت قراءتهم جهْوَرِيَة مسترسَلَة ـ سأل المتعلمين أسئلة ثلاثة؛ لمراقبة مدى فهم المضمون، واستنباط الكلمات التي تشتمل على همزة قطع، وهو نص قد سبق تقديمه في الحصة الأولى.

---

[1] كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ،2012، ص122
[2] المرجع نفسه، ص71.
[3] المرجع نفسه، ص 136

أسئلة مراقبة الفهم:

1. فكرة الطيران شغلت بَالَ الإنسان منذ زمن بعيد، استخرجوا من النص الجملة التي تدل على العربي الذي حاول الطيران.
2. هل كان **ابن فرناس** يؤمن بنجاح تجربته؟
3. كيف وصف الكاتب الطائرة بعد أنْ أُعْجِبَ بها؟

كانت إجابة المتعلمين، التالية:

1. من هؤلاء الذين حاولوا الطيران العالم العربي عباس بن فرناس؛
2. لم يكن عباس بن فرناس يؤمن بنجاح تجربته، لكنه حاول ذلك؛
3. إنها اختراع عظيم ورائع حققه الإنسان.

2.4.1 إملاء:

طلب المعلم من المتعلمين استخراج الكلمات التي تشتمل على همزة، فكانت الكلمات التاليـــــة: **(هؤلاء، يؤمن، إنها، رائع، الإنسان)**

سألهم: لِمَ كُتِبَتِ الهمزة تحت الألف في الكلمتين: **إنها، الإنسان؟** فأجاب المتعلمون لأنها جاءت مكسورة في أول الكلمة، وقد سبقت معرفتهم بكتابة الهمزة على الألف قبلاً، ثم وجَّه السؤال الثاني: ما الكلمات التي كتبت فيها الهمزة على الواو؟ بعد أنْ حدد المتعلمون الكلمتين: **(يؤمن، هؤلاء)** وضَّح المعلم سبب كتابة الهمزة على الواو في كلمة **(يُؤْمِن)** لتجنب الغموض ـ كما ذَكَرَ لَنَا – في كلمة **هَؤُلاء**، والحقيقة أنَّ الواو في **(هَؤُلاء)** ليست زائدة كما يعتقد المعلم؛ بل أنَّ اسم الاشارة هؤلاء، قد اتصلت به هاء التَّنْبيه، فصارت الهمزة وسطاً وهي مضمومة، فَصُوِّرت واواً بدلاً من الألف، فأغنَتْ بصورتها عن الواو الزائدة؛ لذلك لم تظهر زيادة الواو فيها، كما في **(أولي، وأولاء)** وبالتالي فقاعدة كتابة الهمزة على الواو تنطبق عليها أيضاً ككلمة **(يُؤْمِن)**.

بيَّن المعلم أنَّ ما قبل الهمزة جاء مضموماً، ولذلك كُتِبَت على الواو، ثم طالبهم بكلمات مماثلة تشتمل همزة على الواو، فذكر المتعلمون الكلمات التالية: **(مسألة، يتألم، مسؤول، يؤذن، المؤذن، مؤمنة** ...)

لم يكن صحيحاً من إجاباتهم إلَّا الكلمات (**مسؤول، يؤذن، المؤذن، مؤمنة**)، اسْتَخْرَجَ من هذه الكلمات، لفظة (**مَسْؤُول**)، ثم سألهم: ما حركة الهمزة؟ بيَّن المتعلمون بأن الهمزة جاءت مضمومة، عكس ما رأينا في كلمة (يؤمن).

انتَقَلَ بعدها إلى استنتاج القاعدة، بأسئلة موجهة، وكانت بالمضمون الآتي:

أَكْتُبُ الهمزة على الواو ــ إذا كانت مضمومـــــة، مثل: **ملْؤُهَا**.
ــ إذا كان ما قبلها مضموماً، مثل: **يُؤَذِّن**.

بعد الاستنتاج، أملى على المتعلمين الكلمتين التاليتين للكتابة على كراس المحاولات: **سؤال، مدْفَأة**؛ ليتم بعد ذلك التصحيح على السبورة. وقد كان عدد المخطئين ــ من خلال ملاحظتنا للألواح المرفوعة ــ خمسة متعلمين. لأنَّ حرف الهمزة متقلِّب الصور غير قارٍّ كبقية الحروف.

ولا بأس أنْ نشير ــ ونحن نتحدث عن الهمزة ــ إلى أنَّ الخليل بن أحمد لَمَّا أراد «أنْ يجعل الخط العربي مطابقاً لنطق العربية الفصحى وضع رمز الهمزة الذي تستخدمه اليوم، والذي لم يكن معروفاً في الكتابة العربية من قبلُ، وقد أُقْتُطِعَ من رأس العين؛ ولذلك يسمى في بعض الأحيان القُطْعة، ولعله أُقْتُطِعَ من رمز والعين لقرب الهمزة من العين في المخرج»[1]، فالهمزة من أقصى الحلق، والعين من وسطه.

إنَّ درس همزة القطع من أصعب الدُّروس استيعاباً على المتعلمين، لما يكتنفها من تشتت في قاعدتها، لاختلاف اللُّغَويين في ذلك، وعليه كان يُفَضَّلُ تأخير دراستها إلى المرحلة المتوسطة (التعليم المتوسط).

أبرز سَبب للخطأ في رسم الهمزة، هو وجُوه كتابتها المتعددة كما يعرف المطلع على دروس الإملاء؛ إذْ تُكْتَبُ على الألف وتحته، وعلى الواو وعلى السطر، وحنياً نجدها محققة (**ذئب**) وحنياً مسهلة (**ذيب**). يقول الغلاييني: « الهمزة حرف لا صورة له في الخط، وَإنما تُكْتبُ غالباً بصورة الألف أو الواو أو الياء، لأنَّها إنْ سُهِّلت انْقلبت إلى الحَرف الذي كُتبت بصورته، لذلك نرى أنَّهم لم يراعوا في كتابتها هجاءها، إلَّا إذا أُبْتُدئَ بها... فكتبوها عَلى ما تسَّهل إليه من ألف أو واو أو ياء، وَالتي لم تسهَّلْ، لم يكتبوها عَلى حَرف، بل رسموها قُطْعَةً منفردة»[2].

---

[1] رمضان عبد التواب، مشكلة الهمزة العربية، مطبعة المدني، القاهرة مصر، ط1، 1417 هـ، 199، ص 14.
[2] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العَربية، ج2، ص 141.

فالمفروض أنْ يكون للكلمة وجهٌ واحدٌ فقط، فتعدُّد أوجه كتابة الكلمة، دليل على عدم الاستقرار، وتشتت الأفكار. فمثلاً الكلمة الآتية تقبل الرسم بالأوجه التالية: **يقرءون، ويقرؤون. ويقرؤن، ويقرأون،** وقد أشار الغلاييني إلى استعمالها واقعاً بهذه الأوجه، إذْ يقول: «منهم من يحذف صورتها، ويكتبها همزة منفردة، بعد حرف انفصال، مثل: **قرءوا، ويقرءون،** وعلى شبه ياء [نبرة] بعد حرف اتصال مثل: **مسئول** ... ومنهم من يرسم الواوين معاً، وهو القياس، مثل: ...**قرؤوا، ويقرؤون**...، ومنهم من يكتفي بواوٍ واحدة برسم الهمزة عليها مثل: ... **قرؤا، ويقرؤن،** وعليه رُسم كثير من المصاحف. ومنهم من يُبْقي الهمزة المتطرفة المكتوبة على الألف المتصلة بما يجعلها شبه متوسطة، على حالها من الرسم، مثل: **قرأوا، ويقرأون**... وهو الشائع على أكثر الأقلام اليوم، لسهولته وبُعْدِهِ عن إعمال الفكر»[1]، إلَّا أنَّ مجمع اللغة العربية بالقاهرة، أقرَّ كتابتها باعتبار القاعدة التي ذكرنا قبلاً، أي ما جاءت عليه كلمة (**يقرؤون**)، وقد جاء نص القرار بالصّيغة التالية « إذا كانت مضمومة رُسِمَتْ على واو؛ مثل: **قرؤوا وشؤون،** إلَّا إذَا سبقتها كسرة قصيرة أو طويلة، فترسم على ياء؛ مثل: يسْتَنبِئونَكَ وبريئون ومئون.»[2]، وهذا كيلا يكون هناك تشتت، ولا خلط في قواعد اللغة والمصطلحات. للسَّبب هذا، نجد كثيراً من علماء اللغة امتَعَضُوا من هذه الصور المتعددة التي يجيء عليها حرف الهمزة، وأخذوا يُمنُّون النفس في «أنْ يبتكر متبكرٌ صورةً وَاحدة للهمزة لا تتغير أينما وقعت، شأنها شأن بقية الحُروف، وقد تصلح صورتها هذه (ء) على أن يعالجها خطَّاط موهوب بما يجعلها تنسجم هي وصورة بقية الأحرف متصلة ومنفصلة»[3].

ولقد تجسَّد هذا الخلط عند المتعلمين، وعند المعلم ذاته في المدرسة اللـمُزَارَة، حيث إنَّ المتعلمين لم يدركوا رسم الهمزة بالشكل المطلوب الموافق للقاعدة.

وقَدْ تبيَّن ذَلك من خلال التَّطبيقات التي قدَّمها المعلم للمتعلمين، وكان إنجازها على كُراس النشاطات[4]:

ـ الوضعية[5] الأولى:

لوَّنْ الكلمات التي تحوي همزة متوسطة على الواو في الآتي:

رؤوف، سُؤال، مسؤول، مائدة، فأرٌ، مؤذن، فؤاد، مسألة، كؤوس، بؤس، فؤوس.

---

[1] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العَربية، المرجع السابق ، ج2، ص151.

[2] صدر القرار في 1960/1/5 وقد نُشِر في مجموعة القرارت العلمية، من الدورة الأولى إلى الدورة الثامنة والعشرين، ص189-190، ينظر، رمضان عبد التواب، مشكلة الهمزة العربية، مطبعة المدني المؤسسة السعودية بمصر، مصر، ط1، 1996، ص109.

[3] سعيد الأفغاني، الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 2003، ص416.

[4] كراسُ النشاطات اللغوية للسَّنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د.ت، الجَزائر ،2012، ص 36.

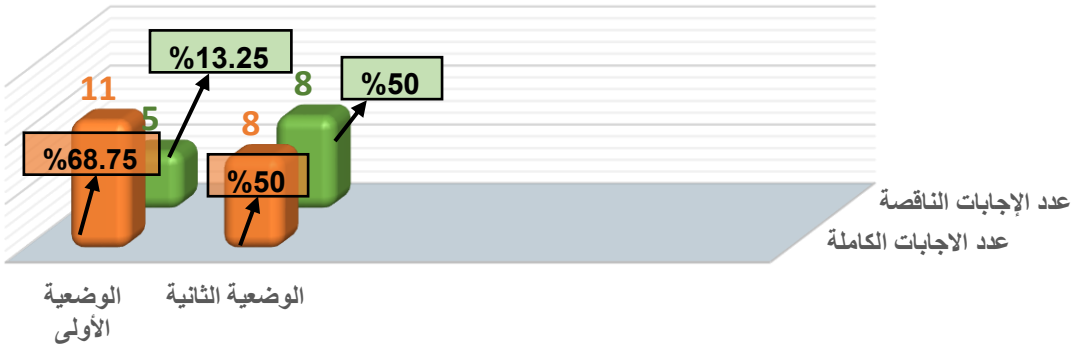
[5] الوضعية المشكلة هي وضعية ذات معنىً تنطلق من مشكلة حقيقية، تولِّد صراعاً فكرياً وانقطاعاً معرفياً، يطرح تحدِّيَاً للمتعلِّم، فيدفَعُه إلى استثمار كفاياته المكتسبة في حلِّ المشكلات. يُنظر، أنطوان الصياح، مفاتيحُ للتعلُّيم والتَّعلُّم، مرجع سابق، ص28.

ـ **الوضعية الثانية:** ضعْ الهمزة المناسبة في المكان الفارغ الآتي:

1. صديقي فُـــ... **ادٌ** تلْميذٌ نَجيبٌ؛
2. فوق **الما**... **دَةِ** صُحُونٌ ومَلاعقُ، **وكُـــ**... **وسٌ**؛
3. لا تُـــ...**خِّرَ** مَعْروفَكَ، لا تُـــ...**جلْ** عَملك؛
4. السَّيّد رَ... **وفً** طبيبٌ **مَسْـــ**...**ولٌ** في عيادته.

الوضعيـــات	عدد الاجابات الكاملة	النسبة	عدد الإجابات الناقصة	النسبة
الوضعية الأولى	11	%68،75	05	%13.25
الوضعية الثانية	08	%50	08	%50

مخطط يبيِّن حل الوضعيتين



بالنسبة للوضعية الأولى، نلْحَظُ أنَّ أغلب المتعلمين، قد وُفِّقوا في الإجابة على السؤال، حيث كانت الإجابة الكاملة 68.75%، وقد تمكنوا من معرفة الإجابة؛ لأنَّ الهمزة على حرف الواو الظاهرة مُبصَرَة تدركها العين ويحويها الإدراك المؤقت. ولهذا يتوجَّب علينا في العمل التعليمي التَّعلمي «البدء من المحسوس إلى المجَّرد، ومن البسيط إلى المعقد، ثم نتقدَّم نحو المفاهيم المجَّردة والمعقدة وغير الدقيقية»[1]. وهذا ما تحقق بين الوضعيتين، فالوضعية الأولى بسيطة، أمَّا الثانية فمعقدة؛ لأنَّها تستدعي صوَّرَ كتَابَةِ الهمزة التي درسها المتعلم، واختيار ما يناسب منها لملْءِ الفراغ.

[1] الوضعية المشكلة: هي وضعية ذات معنى تنطلق من مشكلة حقيقية، تولّد صراعاً فكرياً وانقطاعاً معرفياً، يطرح تحدياً للمتعلم، يدفعه إلى استثمار كفاياته المكتسبة في حل المشكلات، يُنظر، أنطوان الصياح، مفاتيح للتعليم والتعلم، ص28.

فما لاحظْناه بالنسبة للوضعية الثانية، هو أنَّ نصف المتعلمين أجاب إجابة كاملة، أمَّا نصفهم الآخر، فقد تعثَّر في الإجابة عن توظيف الهمزة المتوسطة على الواو محل الفَراغ في الكلمات.

وقد وقَع المعلم ذاته في تناقُص بينه وبين القاعدة التي استخلصها، حيث كُتِبَتِ الهمزة في كلمة مسؤول على النبرة **مسْئُول** وهي صحيحة أيضا بالقياس على قواعد اللغة وقوانينها، إلَّا أَنَّ أنْجَب متعلميه نبَّهَه إلى الخطأ، إذْ لم يجدْه يتوافق مع القاعدة التي قُدِّمَت له، فلَمْ يجدِ المعلم بُدَّاً إلَّا أنْ يكتبها على الواو ممتنعاً عن الاستدراك بأنها يمكن أن تُكْتَب على النبرة حتى لا يختلِط الأمر على المتعلمين.

ولترسيخ قواعد اللغة لابدَّ من التَّدريب والممارسة في حصص المعالجة البيداغوجية، وحصص التطبيقات الأسبوعية.

ومن أفضل طرائق التعلُّم ــ في مثل هذه الوضعيات التعلُّمية ــ استغلال طريقة التعلم التعاوني «لأن الصَّبي عن الصّبي أَلْقَنُ، وهو عنه آخَذُ، وبه أنسَقُ، وأدْعَى إلى التعلم والتخرجِ، فإنَّه يباهي الصبيان مرة، ويغبطهم مرة، ويأنَفُ عن القصور عن شأوِهم مرة، ثم إنهم يترافقون ويتعاوضون الزيارة...وفي ذلك تهذيب لأخلاقهم، وإثراء لعلمهم، وتحريك لهمَمَهِم »[1]، فكلَّما تعاون المتعلمون، وجدوا راحةً نفسية بينهم، وبمساعدة المعلم وتوجيهه يتمكنون من الاستيعاب، وتتحقق لهم كفاءات معرفية، ومعرفية أدائية أكيدة يتمكَّنون من تحويلها إلى خارج المدرسة.

وقد أشار العالم (ابن سينا) مؤكداً هذا المسعى، حيث يوصى المربي (المعلِّم) بوجوب مسايرته للصبي، يتعرَّفُ مواهبه، فإذا عرفها أحسن توجيهها وهذه من أحسن نظريات التربية وأهدافها اليوم[2].

1ـ4ـ3 المطالعة: حَضَرْنا مع المعلم ذاته حصة المطالعة في اليوم الموالي (الأربعاء **2017/03/15**) رغبةً في ملاحظة طريقة أجراء هذا النشاط الذي يقل الاهتمام به في مدارسنا الابتدائية، فالمعلِّمون لا يعبرونه اهتماماً.

طرح المعلم في مرحلة الانطلاق السؤالين التاليين: علام تكتب خلاصة الدرس؟...والكراسات مما تتكون؟

أثار المعلم فُضُول المتعلمين، ثم طالبهم بقراءة النَّص على الصفحة المحددة[3]، ليكتشفوا معارف ومفاهيم تتعلق باختراع الورق، وأهميته ومجالات استعماله.

بعد عشر دقائق من القراءة طرح عليهم سؤالاً للفهم العام: هل للورق فائدة؟ ... اذكروا بعض فوائده...

---

[1] محمد أسعيد طلس، التربية والتعليم في الإسلام، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصرط1، 2014، ص169

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص168

[3] كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ص136

طالبهم بقراءة النَّص للمرة الثانية، وكانت المدة – هذه المرة – خمسَ دقائق ليغلق المتعلمون الكتب بعدها، فيسألهم المعلم: هل فهمتم النص؟...من يتحدث لنا عما جاء فيه؟

ركَّبَ المتعلمون النَّص (صناعة الورق) بأسلوبهم الخاص، ولقد كانت محاولاتهم حسنة، إلَّا أنَّ بعضهم استعملَ بعض الألفاظ الدارجة و لعل قول محمد ناشف يصحُّ إدراجه في هذا المقام حيث يقول: «هذا الوضع أثَّر كثيراً على مستوى التحصيل المعرفي واللغوي لدى المتعلمين، وهو ما لاحظناه من خلال زياراتنا للمؤسسات التربوية، سواء في التعليم الابتدائي أو المتوسط أو في الثانوي، والأخطر من ذلك هو ضعف المحصول اللغوي للطالب الجامعي في النهاية، وبالتالي انتقال الخلل إلى مستوى التفكير المنطقي المرتبط أساساً بإمكانية الاستعمال الحسن والمتوسط للغة التي يدْرُسُ بها الطالب العلوم والمعارف»[1]، وبالإضافة إلى استعمال العامية من بعض المتعلمين؛ هناك إهمال للتلوين الصوتي أثناء التعبير، وهو ما يقتضيه المعني أثناء المحادثة.

كان المعلم أثناء محاولاتهم يدعِّمُهم من حين لآخر بكلمات وعبارات مساعدة، بعدها طرح عليهم الأسئلة الواردة عَقِبَ النص؛ للإجابة عليها على كراس المحاولات.

الأسئلة المطروحة:

السؤال الأول: من هو أول من اختراع الورق؟

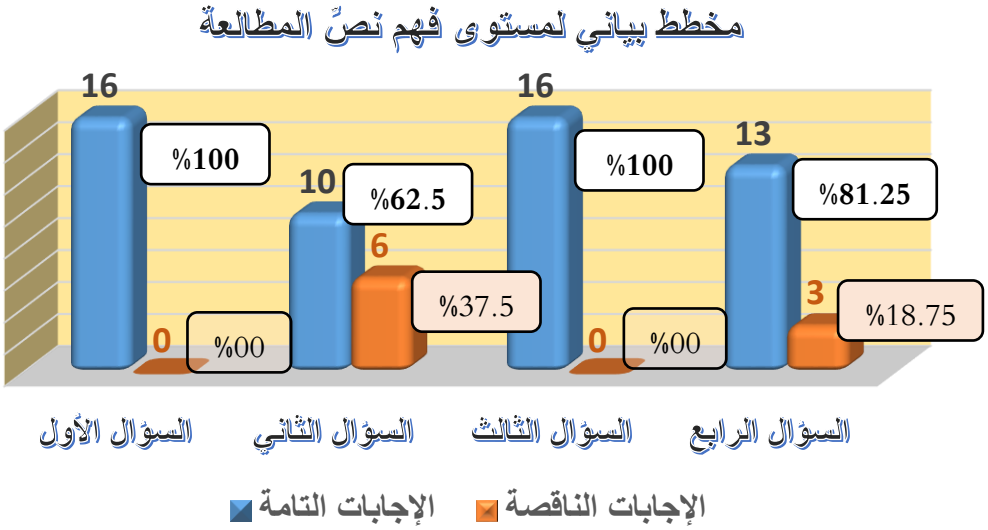
السؤال الثاني: مِمَّ يُصْنع الورق في عصرنا الحالي؟

السؤال الثالث: لماذا تُعْتَبر صناعة الورق من أهم الأحداث؟

السؤال الرابع: فيمَ يستخدم الورق؟

الأسئلة المطروحة	الإجابات التامة	النسبة	الإجابات الناقصة	النسبة
السؤال الأول	16	%100	00	00
السؤال الثاني	10	%62.5	06	%37.5
السؤال الثالث	16	%100	00	00
السؤال الرابع	13	%81.25	03	%18.75

[1] أحمد ناشف تعريب التعليم في الجزائر، بين الطرح الإيديولوجي والطرح المعرفي، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار، الجزائر، ط1، 1432هـ، 2011م، ص 130.



يظهرُ من خلال الجدول البياني أنَّ نسبة كبيرة من المتعلمين قد تمكنوا من الإجابة على الأسئلة الأربعة، والنِّسبة محصورة بين **62.5%**و**100%** وهذا يعني أن فهم المكتوب بالنسبة للمتعلمين تحقق في هذه الحصة، وذلك من خلال إعادة تركيب النص، ومن خلال الإجابة على الأسئلة المتعلقة باستجلاء مضمونه.

أما أولئك المتعلمين الذين كانت إجابتهم ناقصة ولست خاطئة، فالمداومة على المطالعة، ستجعلهم يمرِّنون ذواكرهم على الاستيعاب والفهم، إنَّ ما هو ملحوظٌ في مدارسنا عدم الاكتراث بالمطالعة، رغم توفر بعض المدارس على المكتبة المدرسية. وما ذلك الإهمال إلَّا بسبب جهل بعض المعلمين أو تجاهلهم لأهمية المطالعة ودورها في إثراء المعرفة عند المتعلمين، وتنمية تعلماتهم وترسيخها «إنَّ التدرب على المطالعة منذ الصغر يهيئ الفرد حين يصبح على أعتاب المرحلة الجامعية ليكون مشروعاً مذهلاً لقارئ محترف ولباحث من الطراز الأول، ولطالب غير عادي ينجز آلاف الصَّفحات من القراءة والبحث، وهو سعيد متَّسم بالصِّحة الفريدة والعلاقة الوثيقة مع عالم المعرفة والبحث»[1]، حقاً إنَّ مهارتي القراءة والكتابة لا تتحققان إلَّا بالتدريب الذي ينتج عن كثرة المطالعة المتنوعة، ولكن غيابها؛ بل عدم المبالاة بثمراتها أدَّى إلى تقوقع الفكر « فالمهارات لا تُكْتَسَب إلَّا من خلال الممارسة والتَّدريب والتَّواصل، فقد تفشَّى الجهل ـ مع مرور الزمن ـ بأساليب القراءة الفاعلة، و المطالعة الصحيحة، فَبَات في تصَوُّر البعض أنَّ القراءة حكرٌ على العباقرة وحدهم، أو على أقل تقدير حكرٌ على أناس لديهم مقدرة ذهنية متقدمة، أو لديهم جينات وراثية سهَّلت لهم اكتساب

[1] مريم عبد الله النعيمي، في سبيل التغيير، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1، 1427 هـ-2006 م، ص 128.

القدرة على السياحة بين الكتب والتجوال بين صفحاتها لِارتشاف ما تحوي من رحيق مختوم»[1]، يُبْرِئ الفكر، ويشفي من علَّة النسيان.

إنَّ هذا التفكير الخاطئ منهم عن المطالعة والقراءة الفاعلة، زادَ الهوة بينهم وبين الكتاب، خاصَّة مع التِّكنولوجيا المعاصرة.

كنت أرجو من السيد المعلِّم أنْ لا يقتصر فقط على إعادة تركيب النص والإجابة على الأسئلة المطروحة عقِبَهُ؛ بل يَسْتَثْمِرُ النَّص في قوعد اللغة التي تم تناولها معهم. ومن خلال المخطط السنوي لبناء التعلمات المعلَّق، تبيَّن لي أنَّه تم تناول الظواهر اللغوية الآتية:

في نشاط النَّحو:

- الجملة الاسمية؛
- أنواع الفعل؛
- حروف الجر؛
- الحال؛

في نشاط الصرف:

- الضمائر؛
- تصريف المضارع مع الضمائر؛
- التحويل من المفرد إلى المثنى؛
- الضمائر المتصلة بالاسم؛
- .....

وهناك ظواهر أخرى مدروسة من نشاط الإملاء والمفردات. فلو عَادَ بهم إلى النص، ليطالبهم باستخراج بعض الظواهر التي يُفْتَرَض أنهم استوعبوها، أو مطالبتهم بإعراب كلمات، أو تحويل جمل، كما

[1] [1] مريم عبد الله النعيمي، في سبيل التغيير، المرجع السابق، ص 162 - 127.

كان يمكن استغلال النص لمراجعة دَرْس الإملاء السابق (همزة القطع). إن قام بذلك يكون قد اسْتَفَزَّ ذواكر المعلمين لاسترجاع المعارف السابقة، ففي ذلك تدريب لهم على التَّرسيخ وعدم النسيان، ومن الظواهر التي كان يمكنه مراجعتها من خلال النص المُقدَّم:

- **الأفعال الماضية في النص:** اخترع، قطع، جعل، ظهرت.
- **الصفات:** للورق أهمية كبيرة، ذات الخشب اللين، من الثياب البالية.
- **حروف الجر:**... على يد،... من خشب، ...كالورق، ... في عصرنا.
- **الضمائر المتصلة بالاسم:** الصينون، عصرنا.

لا جَرَمَ أنَّ الاهتمام بقوانين اللغة والتَّدرب على إعمالها وتوظيفها، يقوِّي اللغة الإبداعية عند المتعلِّم، فنحن لا ندرس الظواهر اللغوية، أو وحدات التعلُّم من أجل المعرفة فحسب؛ بل لتقويم ألسنتنا من أجل تواصل سليم كذلك، «فدراسة العلاقة بين وحدات اللغة يأتي في المرتبة الأولى، قبل دراسة الوحدات ذاتها، فالمهمُّ هو نسق العلاقات بين الوحدات اللغوية سواء كانت دلالية أو صرفية أو نحوية أو صوتية، ولا اعتبار لهذه الوحدات في ذاتها»[1]، لذلك وجب الانطلاق من النَّص لاستخلاص الظواهر اللغوية، أيْ العمل على تفعيل المقاربة النصية، ثم إعادة هذه الظواهر إلى سياقها الطبيعي (النص)

1ـ 5 ـ السنة الخامسة بمدرسة الأمير عبد القادر، زاوية حينون[2]، أولف: تمَّ اختيار هذه المدرسة في قرية زاوية حينون؛ لأنها تمثل القرية والمركز في آن معاً؛ كما أنَّ أحد زملائي القاطنين بالقرية ألحَّ عليَّ بأن أزورها، فحسب رأيه المعلمون بها يتصفون بالانضباط والجدية.

يتشكل عدد المتعلمين من عشرين (20) متعلِّماً، يدرسهم معلمٌ له خبرة في سلك التعليم، بلغت عشرين سنة، هذا العدد بالفوج يمكن المعلم من أن يقدِّم المعارف المطلوبة للمتعلمين؛ لأنه بمستطاعه مراقبتهم جميعاً، أيْ مراقبة أعمالهم المكتوبة، إضافة إلى سلوكهم داخل حجرة الدرس.

السلوكات المعرفية والحسن حركية الملحوظة: لمَّا كانت السنة الخامسة مقبلة على امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، فإنَّنا ارْتَأينا ملاحظة عمل المتعلمين في النَّشاطين التاليين:

1. الوضعية الإدماجية (التعبير الكتابي) من المحور التاسع (الصناعات التقليدية والحرف)[3].

---

[1] محمد أحمد خضير، التركيب والدلالة والسياق، دراسة نظرية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2009، ص55-56.

[2] تقع هذه المدرسة جنوب غرب مدينة أولف التي تبعد عن رقان بتسعين كيلو متر، والقرية هي ضمن تداخل أحياء المدينة أولف، حيث إن شارعاً من السوق يؤدي إليها مباشرة. تشتمل المدرسة على كل مستويات المرحلة الابتدائية.

[3] كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، د.ت ،2012، ص 157.

2. تصحيح التعبير الكتابي.

حَضَرْنا الحصة مع فوج الخامسة ابتدائي بزاوية حينون من أجل تبيُّن مستوى التعبير الكتابي المترسِّخ في مُخَيِّلة المتعلمين لأنَّ «القدرة على التعبير هي الغاية الأساسية من تعليم اللغة العربية، ومن المعروف أنَّ أسْمَى أهداف تعليم اللغة العربية هو تمكين المتعلم من التعبير عن حاجاته، وما قواعد النحو والصرف والبلاغة والرسم والأدب إلَّا وسائلُ لتحقيق ذلك الهدف، وعلى هذا الأساس فإن جميع فروع العربية لا تدرَّس لذتها وإنما يجب أن تدرس لخدمة التعبير»[1].

في مستهل تقديم الوضعية الإدماجية للمتعلمين ناقش المعلم متعلميه في الصناعات الحرفية وركَّز على المصنوعات الطينية التي تصنعها بعض الأمهات والجدَّات بالمنطقة وكانت الأسئلة التالية:

- ما هي أنواع المصنوعات الطينة التي تصنعها الجدات؟
- ما هي المواد التي يستعملنها مع الطين في هذه المصنوعات؟
- من يحدثنا عن صناعة الجِرَار الطينية (القلَّة) من البداية إلى النهاية؟
- اذكروا بعض الحرف الأخرى؟

من الحرف الإضافية التي ذكرها المتعلمون:(صناعة النعال الأوَلْفيَة، صناعة الأفرشة المحلية، صناعة الخواتم الفضية، صناعة السكاكين والسيوف...)

أردف المعلم ـ بعد أنْ سمع بعض تعابير المتعلمين وإجاباتهم ـ اليوم سنكتُبُ تعابير تتحدث عن حرفة من الحرف في منطقتنا الجنوبية عامة، وبأولف خاصة، ثم طالبهـــم بالمتابعة والتَّركيز فيما يكتب **(نص الوضعية الإدماجية كما دوَّنها المعلِّم)**:

> زُرْتَ حِرَفِياً من الحِرفيين في بَلْدَتِنا ○ فَأُعْجِبْتَ بالصِّناعةِ التي تَخْرُجُ من بينِ أنَامِلِه ○ تحدَّثْ فيما لا يزِيدُ عن إثنا عَشَر سطرَاً عن هَذِهِ الصِّناعةِ وكيفيَةِ إنجَازِهَا ○ معبِّـــراً عنْ إعْجَابِكَ بِها، موظِّفاً جملَةً تعجُّبيةً وصِفةً ○ **(أبرِزْهمُا بلونٍ مغاير)**.

الأخطاء الملحوظة على المعلم في كتابة نصِّ الوضعية الإدماجية:

1-الخطاء النحوي في العبارة (...فيما لا يزيد عن **إثنا** عشر سطر) والصحيح (**اثني عشر سطراً**) لتقدُّم حرف الجر (**عن**)، ولأنَّ كلمة (**سطراً**) تمييز منصوب.

[1] تحسين على عطية، الكافي في أساليب تدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص181.

2-الخطاء الإملائي في (اثْني) فهي بهمزة وصل، لا همزة قطع، لأنَّ (اثنين) من الكلمات السَّماعية المشتملة على همزة وصل.

3-الخطأ الإملائي في عدم وضع علامات الترقيم حيث يجب (**مكان الدوائر**)، فلم يضع المعلِّم إلَّا فاصلة بعد الجملة (معبراً عن إعجابك بها).

طالب المعلم المتعلمين بقراءة نص الوضعية، فاقْتَصَرَ على ثلاثة متعلمين، ثم انْبَرَى يحلِّلها برفقتهم، واضعاً خطوطاً تحت الجمل الأساسية التي تقوم عليها الوضعية الإدماجية، والجمل المعنية هي:

- أُعْجِبت بالصِّناعة؛
- تحدَّث عن هذه الصِّناعة وكيفية إنجازها؛
- معبراً عن إعجابك؛
- موظفاً جملةً تعجبية وصفة.

ومن الملْحُوظات على المعلم وَضْعُه هذه الخطوط بيده، دون استعمال المسطرة، ونحن نعْلَمُ أَنَّه من الأمور المعرفية التي يجبُ أنْ تتحقق في التعلُّم هي الكَفَاءة الأفقية (المستعرضة)، «ونَقْصدُ بها الكفاءة العامة التي لا ترتبط بمجال ضيقٍ محدد، أو مادة دراسية معينة، وإنما يتَّسع توظيفها في مجالاتٍ واسعةٍ متعددة المناحي والنواحي، أو مواد دراسة مختلفة، ولهذه الأغراض والدواعي، فإنَّ هذا النوع من الكفاءة يتَّسِم بغزارة المضامين، وبِغِنَى مكوناته الأساسية»[1]، ولذلك فإنَّ اسْتعمال المسطرة كفاءة تعلَّمها المتعلِّم في نشاط الرياضيات، فكان يجب أنْ تفعَّل وتستغلَّ في الأنشطة الأخرى، ومنها اللغة العربية، بحيث تُسطَّرُ الكلمات والجمل بالمسطرة، وتُسْتَخْدَم في تسطير الجداول.

فإذا استخدم المعلم يده في التَّسطير؛ فلا غَرْوَ أنْ يستخدِمَها المتعلم اقتداءً بالمعلم، «فكَوْنُ المعلم قدوة حالة تنبَثِقُ من صميم التَّعليم وعندما يرْفُضُ المعلم ذلك، أو يتأفَّفُ منه، فإنه يقلِّل من فاعلتيه إلى حدٍّ كبير. وما ذلك إلَّا لِأنَّ التَّعليم ليس مهنة كباقي المهن، فالمعلِّم ليس كالحدَّاد يقدِّم لنا خدمة ...إنَّ ما يحتاجه الطلاب من معلميهم ليس ما يقولونه فحسب؛ وإنَّما ما يتمثَّلُونه من قيم ومبادئ وما يختطونه من منهجٍ أيضاً»[2]؛ فليحْذَرِ المعلِّم إنَّه بين عيون؛ بل في عيون متعلميه وفي قلوبهم، فهو يصنع رجل المستقبل بمعارفه وسلوكه.

---

[1] عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 ،2011، ص264-265.
[2] عبد الكريم بكار، بناء الأجيال، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض السعودية، ط1، 1423هـ، 2002م، ص124.

بعد تحديد الجمل الأساسية، سأل المعلم متعلميه، بماذا يجب أنْ نبدأ قبل الشروع في تحرير الموضوع؟ أجاب المتعلمون: نحدد العناصر الأساسية والتي تشكل (**المقدمة، العرض، الخاتمة**).

فَسَحَ ــ بعدها ــ المعلم المجال للمتعلمين للشروع في إنجاز الوضعية مؤكداً أنَّ الزمن المحدد هو **20** دقيقة، لا غير.

ظلَّ المعلم طَوَالَ الوقت يراقب المتعلمين، وهم يحرِّرون الموضوع، ويرشد عند الضرورة بعض المتعثرين. تجاوز المتعلمون الوقت المحدد بإضافة خمس دقائق، ولم ينْتَبِه المعلِّم إلى ذلك إلَّا بعد أنْ نبَّهَه أحد النُّجباء.

بعد إنهاء التحرير، طرح السؤال: من يقرأ موضوعه؟ قرأ خمسة متعلمين مواضيعهم، وكانت قراءتهم جهْوَرية ومسترسلة إلَّا أنَّ التعابير لم تلتزم التلوين الصوتي الذي يقتضيه السياق وعلامات الترقيم؛ لأنَّ المتعلمين يهملونها كما يهملها معلمهم، ونصُّ الوضعية دليل على ذلك.

رصدنا أنَّ اثنين من الذين قرؤوا لم يوظفا الجملة التعجبية ولا الصَّفة المطلوبة في نص الوضعية. والخطأ ذاته يقع فيه الكثير من المتعلمين في الوضعية الإدماجية في امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

عقب قراءة المتعلمين طالبهم قائلاً: من يحدِّد عناصر موضوعه؟ تقدَّم أحدُ المتعلمين النّجباء لتدونيها على السبورة:

أ. صناعة النِّعال الأولفية[1]؛

ب. جمال النعال الأولفية، وإقبال المشترين عليها؛

ج. المحافظة على هذه الحرفة.

طلب المعلم من المتعلِّم أنْ يحدد عناصر المقدمة، وعناصر العرض ثم الخاتمة، فكان أن جعل العنصر الأول للمقدمة والثاني للعرض والأخير للخاتمة على الترتيب.

بعد أن بيَّن المعلم بأنَّ المقدمة غير مناسبة، قام بتعديل العناصر المسجلة وتنقيحها من خلال أسئلة موجهة إلى المتعلمين، وبمشاركتهم توصلوا إلى العناصر الآتية:

أ. أهمية الاهتمام بالحرف للإسهام في المحافظة على تقاليد المنطقة؛

ب. أبرز الصِّناعات الحرفية في منطقة أولف؛

[1] النعال الأولفية: هي نعال مصنوعة من جلد الإبل الممتاز، تخرج من بين أنامل حرفيين مهرة في منطقة أولف، يُقبل على شرائها الكثير ممن يزورون المنطقة لجمالها ودقة صناعتها.

ج. صناعة النِّعال الأولفية أشهر الصناعات التقليدية؛

د. إقبال المعجبين بها على شرائها؛

هـ. ضرورة المحافظة على الحرف والتُّراث التقليدي.

إنَّ الموضوع الذي أثاره المعلم (الحرف والصناعات التقليدية)، وإنْ كان مقرراً؛ فهو جديرٌ بالاهتمام لدفع المتعلمين إلى إدراك أهميته الحضارية والتاريخية، «فثمة خاصيتان مهمتان، تتميز بهما الصناعات الشعبية التقليدية والحرفية قاطبة، وهما كون القيم الجمالية والوظيفية متداخلتين؛ يكمل بعضهما بعضاً **ويتمثل ذلك في:**

أولاً: أنَّ منتجاتها تعبِّر عن الموروث الثقافي في والتاريخي... وترتبط بالجانب اليدوي المعتمد على المهارة اليدوية ...

ثانياً: اعتمادها على الأداء المكتسب نتيجة للممارسة في كثير من الأحيان تبعاً للنظام الأسري والطائفي أكثر من اعتمادها على خلفية معرفية كبيرة نسبياً، أي توريث الصناعة بالحرص على تعلمها وتواترها»[1].

كلَّفَ المعلم متعلميه بأَنْ يكتبوا موضوعاً في المنزل وفق العناصر التي استخلَصُوها على كراس المحاولات، لعرضه في نهاية حصَّة تصحيح التَّعبير القادمة.

1ـ 5ـ2 تصحيح الوضعية الإدماجية (التعبير الكتابي):

اتَّفَقْنا مع المعلِّم بأنْ يقدم تصحيح التعبير في اليوم الموالي، في الحصة السابعة من الوحدة، بدل حصة المطالعة، وذلك من أجل الاطلاع على آلية التَّصحيح التي يعتمدها مع المتعلمين.

في اليوم التالي **17/ 2017/05** حضَرْنا مع الفوج ذاته لتصحيح التعبير الكتابي.

عقب ولُوجِنَا حجرة الدَّرس مع المتعلمين؛ وزع المعلَّم أوراق التعبير على المتعلمين، والتي كان قد صححها قبل موعد الحصة. سلَّم لكل طالب ورقة غير ورقته من أجلِ تصحيح أخطاء لم يعيِّنها المعلم وأخطاء أخرى معينة، إذْ يقْتَضِي «تصحيح المدرِّس لكتابات التلاميذ تصحيحاً شاملاً غير متقيِّد بإصلاح كل خطأ وارد، وأنْ يكون إصلاح الكراسات بطريقة الرُّموز ليُثِيرَ تفكير التَّلاميذ في أخطائهم، ويبعث نشاطهم إلى معرفة الصَّواب»[2]، وبالفعل عين أخطاءهم باستعمال رموز دالة متَّفَقٍ عليها مع المتعلمين، وهذه الرموز **هي:**

---

[1] محمد هيكل، مهارة إدارة المشروعات الصغيرة، مجموعة النيل العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص140-141.

[2] جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية مرجع سابق، ص126.

الرمز (م) ⟵ إملائي .

الرمز (ن) ⟵ نحوي .

الرمز (ص) ⟵ صرفي .

الرمز (س) ⟵ أسلوبي .

حدَّد المعلِّم زمن التصحيح بعشرين دقيقة، بعد انتهاء الزمن المحدد طالبهم بالتوقُّف، ووضع الأقلام، ليطلب منهم في البدء تقديم الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية والأسلوبية الواردة في التعابير.

صنَّف المتعلمون الأخطاء المحدَّدة، والتي قاموا بتصحيحها على السبورة بأنفسهم «فالتَّصحيح الذاتي والمتبادل أسرع وأقل إثارة للمتاعب؛ كما أنَّه يوفِّر الوقت والجهد على المعلم ... فمن خلاله يرصد مع طلابه أخطاءهم الشائعة»[1]، ثم يعمل على تصويبها بمعيتهم، فكلَّما كانت التغذية الراجعة مركَّزَة؛ زاد المتعلِّم معارف جديدة، حيث «توفِّر التَّغذية الرَّاجعة الخارجية ـ **أو تلك التي تقدِّمها العملية التَّعليمية** ـ إضافات تكميلية على التغذية الراجعة المتأصلة ذاتياً في المتعلم»[2].

تصحيح الأخطاء المرصودة في تعابير المتعلمين:

الأخطاء إملائية	تصحيحها	الأخطاء النحوية	تصحيحها
1-بِسُـــــآلِهِ	ـ بسؤالـــــه.	1- لم يقي	ـ لم يَقِ ....
2-عمَّا تبحثُ	ـ قال: عمَّ تبحَثُ؟	2-يدعِّمُهم المسؤلين.	ـ يدعِّمهم المسْؤولون
3-يجِبُ الإهتمام..	ـ يجبُ الاهتمام...	3-كانوا الحرفيين...	ـ كان الحرفيون...
4- المسؤلين.	ـ المسؤولين/ المسئولين	4-يصْنعُو الفخار.	ـ يصنعون الفخَّار.
5- يقومُ بِسَبْغِها.	ـ يقوم بصَبْغِها.	5-لا يحبُّون أنْ يعملون.	ـ لا يحبُّون أنْ يعملوا.
6- يخـــــذِّهُا.	ـ يخَـــــزِّهُا.	6-لأنَّ الحرفيون.	ـ لأنَّ الحرفيين.
7- ضَلام الجَهْل	ـ ظلام الجهل.	7-كأنها النَّجمةُ ساحرةٌ.	ـ كأنها نجمةٌ ساحرةٌ.
8- صانعوا الأفْرِشَة	ـ صَانعو الأفرشةِ.		

[1] محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص135.

[2] باتريشال سميث، وتيلمن، ج راغن، التصميم التعليمي، ترجمة مجاب محمد الإمام، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1 ،1433هـ، 2012، ص 600.

الأخطاء الصرفية	تصحيحها
1-على مدراء الثقافة أن يهتمو....	- على مديري الثقافة أنْ يهتموا....
2-يُصَادرونها للخارج للشهرة.....	- يصدِّرونها للخارج ....
3-علينا أن نتوعَّظ	- علينا أنْ نَتَّعظَ....
4-يهتمون بمنسَجَاتِهم.	- يهتَمُّون بمنسُوجاتهم.

الأخطاء الأسلوبية	تصحيحها
1- كانَ الحرفيين في القديم الزَّمان اهتمامهم أكثر بالحرفة.	- كان الحرفيون في القديم يهتمون أكثر بالحرف.
4- لكي نُشْهِر بلادنا فالسُّياح يزورونها بكثرة.	- لكي تشتَهِرَ بلادنا، فيزورَها السّياح بكثرة.
5- فهي جميلة للأكل فيها الأواني الطينية.	- الأكلُ في الأواني الطِّينية جميلٌ ولذيذٌ!
6- إنَّها نعالٌ جميلةٌ ما أجملها بروعتها الجميلة.	- إنَّها نعالٌ جميلةٌ تدهشُك بروعتها!

ملحوظات على الأخطاء التي رصدها المعَلِّمُ:

من خلال الأخطاء المرصودة على أوراق المتعلمين، تبيَّن لَنا أنَّ المعَلِّم رَصَد أخطاء كان له أنْ لا يحدّدها؛ لأنها غير مقررة ضمن البرنامج الدراسي، ولا هي محتواة في المخطط السنوي لبناء التعلمات، ذلك لأنَّها تفوق المسْتوى العقلي للمتعلمين، ودراستها مؤجَّلة إلى مرحَلتي التعليم المتوسّط والثانوي، وتتمثل هذه الأخطاء في:

- حذف (**ما**) الاستفهامية، مع (**عن**) وإدْغام نون (عَنْ) في الميم ⟵قال عَمَّ تبحثُ؟
- حذفُ الألف الفارقة بعد واو الجماعة عند الإضافة ⟵(**صَانعوا الأفرشة**) الصواب (**صَانِعُو الأفرشة**).
- العُزوف عن لغةِ (أكلوني البراغيث) إدراج اسمين للناسِخ ⟵ (كانوا **الحرفيون**) والصواب (**كان الحرفيون**...).
- نصب اسم الحرف المشبه بالفعل ⟵الصَّواب، لأنَّ الحرفيين ..../لا الحرفيون.
- قلب فاء المثـــــال الواوُي(**تاء**) إذا صِيغَ منه الوزن (**إفتَعل**) أو ما شابَهَهُ، ثم إدْغامُهـــا في (**التاء**) بَعْدها ⟵ علينا أنْ نتَّعِظ، والأصل أنْ (نَوْتَعِظَ).

إنَّ إقْحَام المتعلمين في معارف تفوق مستواهم، يؤدي إلى اسْتصْعَاب اللغة العربية، وبالتالي النُّفور منها، فلا بدَّ من مُراعاة ذلك، لأنَّ «الطَّالب لديه مستويان من النمو: هما مستوى النمو الفعلي، وهو المستوي العقلي الحالي للفرد، وقدرته على التعلُّم بنفسه. ومستوى النمو الكائن، وهو المستوى الذي

يستطيع الوصول إليه بمساعدة الآخرين، وهذا الفرق، بين المستويين، هو حيز النمو الممكن، وهو ما يُطْلَقُ عليه منطقة النمو المركزي»[1].

والعلم بمستوى النمو المعرفي الممكن يساعد المعلم على تنمية قدرات المتعلم، وتحقيق الكفاءات الموازية لمستوى نموه.

بعد تصحيح الأخطاء الإملائية والصرفية والنحوية، قام المعلم ذاته بتصويب الأخطاء الأسلوبية المعينة، لأنَّ المتعلمين لم يتمكنوا من تقويمها بالصورة السليمة، ذلك «لأنَّ جودة الأساليب لا تأتي إلَّا متأخرة، وبكثرة التدريب، وأنَّ ضيق الأفكار، والتواء الأساليب، وفساد التعبير، وكثرة الأخطاء، وغير ذلك من مظاهر الضعف في الإنشاء لن تُجْدِيَ في علاجه الطريقة المعهودة في التصحيح، وإنَّما يكون علاجه بكثرة القراءة والتَّمرس بالأساليب»[2]، حتى تتحقق الكفاءة اللغوية، وكذا التَّعبيرية في آن معاً.

عَقِبَ تصحيح الأساليب، جمع المعلِّم الأوراق، وأعَادَ توزيعها بعد تصحيحها من طرف زملائهم لمراقبة التصحيح، ورصد عدد الأخطاء، إضافة إلى الاطلاع على التقييم والملحوظة.

دوَّن المعلم مجموع الأخطاء مصنفة على السبورة، وكان ذلك باتفاقٍ مُسْبَقٍ لنا معه، من أجل تسجيل نسبة الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون.

طلب المعلم منهم ــ بعد رصد مجموع أخطائهم ــ قراءة مواضيعهم، فقرأ سبعةٌ من المتعلمين ما كتبوا، وكانت قراءتهم جهورية واضحة. إلَّا أنَّ التساؤل الذي يطرح نفسه؛ أين هو توظيف الجملة التعجبية والصفة؟!

لم يتَّضح لنا من خلال قراءتهم لمواضيعهم توظيف هاتين الظاهرتين اللغويتين المحددتين في نص الوضعية الإدماجية، ما عدا اثنين ممن قرؤوا، ولم ينتبه المعلم لذلك، ولم يُشْعِرْ متعلمة. وقد أَلْحَحْنا على ضرورة التَّركيز على تنفيذ التعليمات الموجَّهة والالتزام بها. هكذا نكون قد عوَّدنا المتعلم على الالتزام بالجواب قدر السؤال.

بَدَا لنا المعلم متضجِّراً من أخطاء بعض المتعلمين أثناء التصحيح على السبورة؛ لأنَّه حسبما فهمنا، كان يتمنى أنْ يشرِّفوه بحضورنا معهم. والحقيقة أنَّ التَّعبير هو من الغايات التي تُسْتَهْدَفُ من تعلُّم اللغة، ولكن لا يتأتى ذلك إلَّا بترغيب المتعلمين فيها، والأخذ بأيديهم لتعلّمها بالتدريج لا دفعة واحدة، وبضَغْطٍ معرفي بمكثف، «إنَّ جودة التعبير لا يمكن أنْ نحصل عليها في درس الإنشاء فقط؛ لأن الإنشاء عملية دائمة ذائبة تعالج داخل الصف وخارجه، وفي مختلف دروس العربية، وبميعاد وغير ميعاد»[3]. وبما أنَّ المعلم في المرحلة الابتدائية هو

---

[1] زيد سلمان العدوان، وأحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، ط1 ،2016، ص66

[2] جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، ص 126 -127.

[3] المرجع نفسه، ص127.

الذي يدرِّس المتعلمين جميع الأنشطة بالعربية ــ خلافاً لما نجد عليه الأفواج التربوية في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي ــ فإنه يكون هو الكفيل بصناعة مشروع المواطن الجزائري المتمكن من لغته العربية.

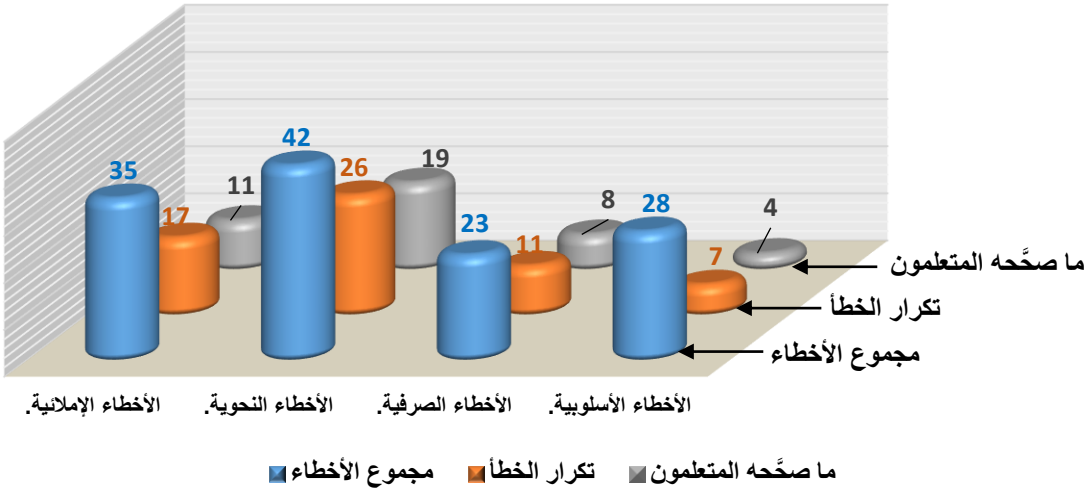
ذَكَّر المعلم متعلِّميه بالواجب التحريري الذي طلبه منهم آخر الحصَّة السَّابقة (التعبير الكتابي)، وهو موضوع يتحدثون فيه عن النعال الأولفية. أخرج المتعلمون كراسات محاولاتهم، ففسح المعلم الفرصة لقراءة أربعة تعابير، ولم يوقِفْهم عند الخطأ أثناء العرض؛ بل رصد أخطاءهم على ورقه، ثم بعد ذلك سجَّلها على السبورة وطالبهم بتحديد نوع كل خطأ؛ ليتم تصحيح جميع الأخطاء بمعية المتعلمين.

إنَّ تصحيح المتعلم أثناء قراءته أو حديثه يزيد من ارتباكه وتَلَعْثُمِهِ وعدم قدرته على الاسترسال، لذلك «يجب على المدرس أن يعامل الطفل المرتَبِك المتلعْثِم بالطريقة نفسها التي يعامل بها الأطفال الآخرين والذين لا يعانون من التلعْثُم. كما يجب عليه، وضْعُ أسسٍ يتم من خلالها تحديد طريقة المناقشة داخل قاعات الدرس؛ وذلك بالتَّنبيهِ على جميع التلاميذ بعدم مقاطعة بعضهم بعضاً، وألَّا يكمل أحدُهم حديث الآخر»[1].

رَصَدْنا مجموع أخطاء المتعلمين التي سجَّلها المعلم على السبورة:

نوع الخطأ	مجموع الأخطاء	تكرار الخطأ	ما صحَّحه المتعلمون
الأخطاء الإملائية.	35	17	11
الأخطاء النحوية.	42	26	19
الأخطاء الصرفية.	23	11	08
الأخطاء الأسلوبية.	28	07	04

مخطط بياني لمجموع الأخطاء وتصحيحها



[1] محمد أحمد محمود خطاب، اضطراب النطق والكلام واللغة وعلاقتها بالاضطرابات النفسية، المكتب العربي للمعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2015، ص72.

يتجلَّى من خلال الجدول أنَّ الأخطاء اللغوية عند المتعلمين كثيرة، ويتفقون في فهمهم لبعض المعارف اللغوية، إذْ نلْحَظُ مَدَى تَكْرَارَ الأخطاء ذاتها عندهم.

وقد تمكنوا من تصحيح مجموعة أخطاء من جملة الأخطاء اللغوية التي رصَدَها المعلم على أوراقهم. بمثل هذه الطرائق يتمكَّن المتعلمون من معرفة أخطائهم، واستبدالها بالصحيح، فينطبع الصَّواب في أذهانهم بالتدريب والممارسة.

ومما تجدُر الإشارة إليه أنَّ المعلم ــ كما ذكرنا قبلاً ــ قد رصَدَ بعض الأخطاء التي لم يدرسها المتعلمون؛ بل ليست مقررة لهم وكان الأفضل التركيز على بعض ما تمَّ تناوله بالدِّراسة معهم وليس الكل، وخاصة في المرحلة الابتدائية، لأنَّه «على المعلِّم أن يعالج مثل هذه الأخطاء بروية وحكمة، دون أنْ يخلُقَ عندهم نوعاً من الإحباط، فالطالب الذي يكتب موضوعاً معيناً، ويرى أنَّ المعلم قد قام بتصحيح كل جملة فيه؛ يُصَابُ بنوع من عدم الثِّقة في نفسه ... وهنا لابد للمعلم ــ لتشجيع الطفل على الكتابة ــ أنْ يصحِّح الأخطاء الفاحشة فقط، وبعض التراكيب الركيكة وليس كلها ... ومع تقدمهم في الكتابة، يقوم على الأخْذ بأيديهم شيئاً فشيئاً إلى أنْ يتقنوا بعد ذلك فن التعبير الكتابي.»[1]، ومن أبرز الطرائق في تيسير التَّمكن من التعبير الجيد شفهياً كان أم كتابياً، التحضير القبلي وذلك «بأن يُعْنَى المدرس بتوجيه التلاميذ إلى التَّدرب على التَّعابير قبل الدَّرس، فإذا دخلوا الحجرة كان زادهم جاهزاً، وليس للمدرس إلَّا أنْ يرتِّب طريقة البناء، ذلك بأن يوزع درسه على الدقائق المحدَّدة »[2]، وهذا لا يَعْني أن يجعل من نفسه محوراً للعملية التعلمية، وإنما يكون هو المحرك الذي يدفع عجلة النَّشاط في المتعلمين للوصول إلى الكفاءة المستهدفة.

ملحوظات على آلية تصحيح تعابير المتعلمين الكتابية:

بالاطلاع على أوراق التَّعبير المصحَّحة، رأينا أنْ نُلْفِت الانتباه إلى بعض الأخطاء المنهجية عند المعلم المُزَاوِل وغيره ممن يحاكُونه في طريقة تصحيح تعابير المتعلمين:

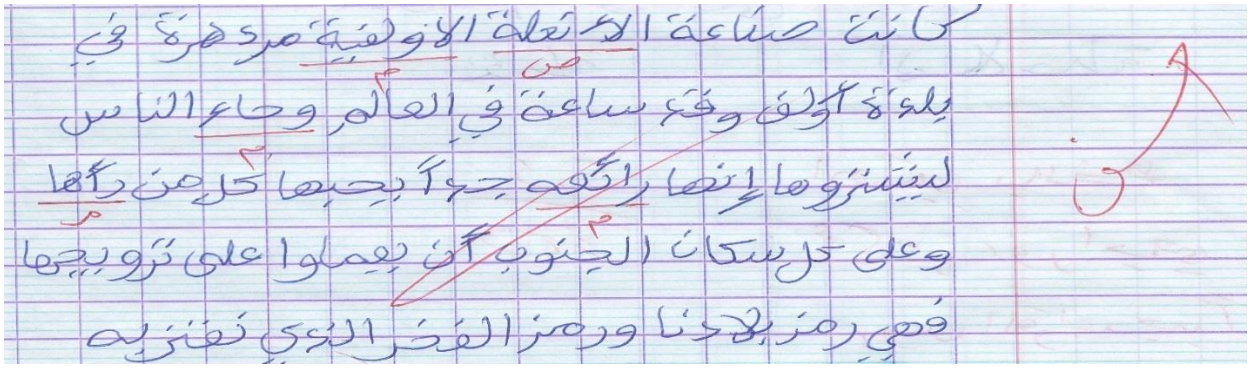
- يجب عدم شطْبِ أية كلمة مما كَتَب المتعلِّم؛
- عدم تصحيح الكلمة الخاطئة على الورقة من طرف المعلِّم؛
- الابتعاد عن تصويب الظواهر اللغوية التي تفوق مستوى إدراك المتعلمين؛

[1] منصور حسن الغول، مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، إربد، الأردن، ط2، 2009، ص 232.
[2] سامي الدَّهان، المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة أطلس، دمشق، سوريا، 1963، ص170.

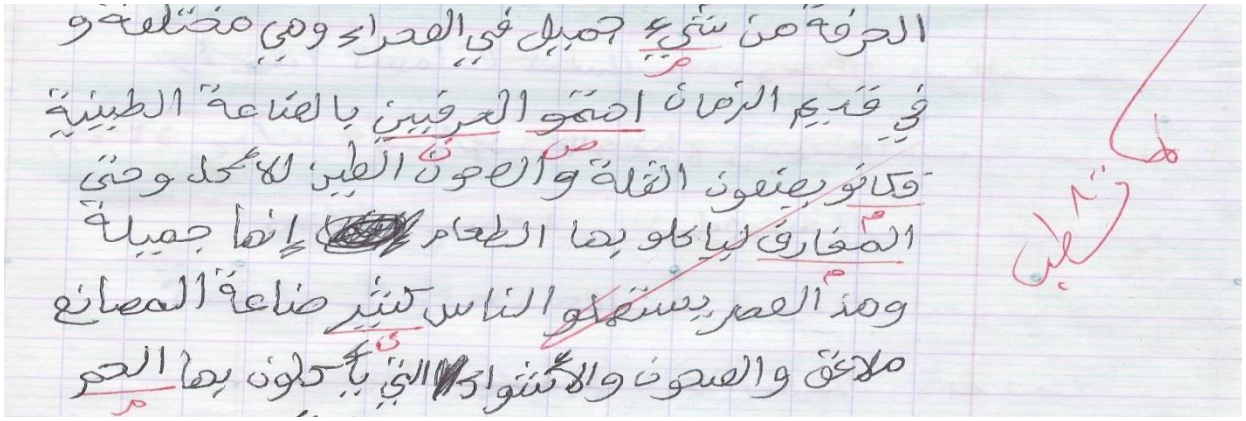
- وجوب الانتباه إلى علامات الترقيم، والحثِّ على استعمالها في كل تعبير كتابي؛
- تسجيل الملحوظة النوعية التي تُفْضِي إلى تعديل السلوك نحو الموجب.

وبالحديث عن الملحوظة الموجَّهة الجانبية التي يكتبها المعلم للمتعلِّم على ورقة التعبير، أو كرَّاس التعبير، فإنَّني رصدت عنده وعند جملة من عيِّنة المعلمين التي زرتها، يكتبون الملحوظات على الهامش بشكل مائل متجنِّبين الكتابة السطر، والنموذجان االآتيان يوضحان ذلك:

النموذج الأول:



النموذج الثاني:



إنَّ أول ما يطَّلع عليه المتعلم عند تسليمه ورقته، هو الملحوظة المسجلة ومستوى تثمين عمله (النقطة التقييمية)، فحينما يرى أنَّ المعلم قد كتب الملحوظة دون مراعاة أسطر الصفحة؛ فيكتبها بخط تَرْكَبُ حروفُه على بعضِهَا كالشكل التالي: (حجم الخط صغير) بدل الرسم التالي: (**حجم الخطِّ صَغِيرٌ**) وقد يُعْتَمد خط الرقعة، كالشكل التالي: (حسن جدا)، بَدلَ الرسم التالي: (**حسن جداً**) على السطر الرئيسي؛ فيصْعُب بذلك الأمر أكثر على المتعلِّم. وقد يعمل جاهداً على تقليد معلِّمه فيما لا يفْقَهُ ظنَّاً منه أنَّ كل ما يفعله المعلم هو المثال والنموذج الذي يجب أنْ يعمَلَ به ويحاكيه، أَليسَ المعلِّم قدوةَ المتعلِّم؟!

ما من أحد في بداية تعلُّمه علماً أو معرفة ما، إلَّا ويأخذ من الآخرين لأنَّ « من طرائق التعلُّمِ، التعلُّم بالنَّمذجة، أو الاقتداء بالمحاكاة، وتعني وجود نموذج، أو قدوة ينبغي على المتعلم الاقتداء بها، أو محاكاتها، حتى يكتسب نوع السلوك المرغوب تعلّمه»[1]. إنَّ القدوة في التربية أفضل وسائل تقويم السلوك، ولمَّا كان المعلِّم هو الأكثر تأثيراً في المتعلمين وجب «أنْ يكون قدوة حسنة لطلابه، إذْ إنَّ نصائحه ومواعظه مهما كَثُرَت؛ لا تعني من الأمر شيئاً، قياساً بسلوكه وتصرفاته وأفعاله، وهذا يفرض على المعلم أنْ يراقب نفسه أشدَّ ما تكون المراقبة »[2]، لقد عمَدَتُ إلى الاستدلال ــ أكثر من مرة ــ على أنَّ المعلم قدوة المتعلِّم، لأنَّني أعلَم من خلال مسيرتي في سلك التَّعليم الأثر الذي يتركه المعلِّم على الصفحة البيضاء (المتعلِّم) إنْ حسناً فحسنٌ، وإنْ سيئاً فَسيءٌ.

2– المقابلة: اعتمدت المقابلة الشخصية الفردية، والتي تتم وجهاً لوجه بين المبحوث والباحث لما لها من مزايا في ارتفاع معدل الاستجابة وإسهامها في جمع المعلومات الأساسية بشكل مُعمَّق[3].

وقد اقتَصَرْت ــ كما ذَكَرْتُ آنفاً ــ على خمسة من زملائي المفتشين ذلك لأني أحدهم، وجلَّ الانشغالات والهواجس عندهم ــ وأنا من ضمنهم ــ متوافقة؛ تَبيَّن ذلك لنا من خلال اللقاءات والندوات التربوية التي نعقدها كلَّ ثلاثي. وقد عُقِدَتِ المقابلات مع مفتشي المقاطعات موزعين حسب الأقاليم الثلاثة ــ المذكورة آنفاً ــ لولاية أدرار، وقد اخترت هذه المجموعة بالذات نظراً لردِّهم بقبول هذه اللقاءات، كما أني اِلْتَمَسْت فيهم رغبة في تغيير ظروف العمل التربوي ميدانياً، إضافة إلى جدِّيتهم في العمل حسبما أعرف عنهم.

وقد كانت الأسئلة التي قمت بصياغتها للمقابلة ــ انطلاقاً من مشكلة البحث ــ مفتوحةً، وعلى الترتيب الآتي:

- **السؤال 1** – هل هناك قفزة نوعية بين مستوى مناهج الجيل الأول، ومستوى مناهج الجيل الثاني في اللغة العربية؟
- **السؤال 2** – هل وجدْتَ حَسَنَات في مناهج الجيل الثاني للغة العربية؟
- **السؤال 3** – هل هناك اختلالات لم تتمَّ معالجتها في مناهج الجيل الثاني للغة العربية؟
- **السؤال 4** – هل تلَقَّى معلمو اللغة العربية التكوين الكافي لممارسة مهمة التعليم؟

---

[1] إبراهيم شوقي عبد الحميد وآخرون، علم النفس في التراث الإسلامي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، مصر، د.ط، 1417هـ،1996م، ج1، ص226.
[2] المرجع نفسه، ص226.
3 ينظر، محمود حسين الوادي، مدخل منهجي تطبقي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص42.

- **السؤال 5** ــ هل وجدْتَ ــ من خلال زياراتك للمعلمين ــ المستوى اللغوي عندهم مرضياً، لتعلِيم اللغة العربية؟

2-1- مفتش المقاطعة الأولى بأدرار المركز[1]: كان اللقاء، وكانت الإجابات حسب ترتيب الأسئلة أعلاه:

- ج1 – بالطَّبع هناك قفزة بين المنهاجين الأول والثاني؛ وذلك لأن مناهج الجيل الأول اعتمدت المقاربة بالأهداف، بينما مناهج الجيل الثاني اعتمدت المقاربة بالكفاءات.

والمقاربة بالكَفَاءات تهدف إلى جعل المتعلم يستوعب المعرفة، ثم يوظفها في حياته المدرسية والاجتماعية، فإذا كانت المعرفة تتحقق داخل المدرسة فحسب، فأنها لاتُعَدُّ كفاءة من منظور المناهج الحديثة.

وقد برَزَ أثرها ــ بالطبع ــ في جميع الأنشطة المدرسية ومنها اللغة العربية، إذْ نجد المقاربة النَّصية التي اعْتُمِدت في المناهج الجديدة كان لها الأثر الفاعل في جميع المستويات: المستوى النحوي، الصرفي، الإملائي، الصوتي، بحيث أصبح المتعلم يدرس قواعد اللغة انطلاقا من سياقها الطبيعي؛ ليوظِّفها بدوره في سياقها المناسب.

- ج2 – من حسنات مناهج اللغة العربية في الجيل الثاني؛ أنها اعتمدت تصنيف الكفاءات من أجل تحقيقيها بصورة دقيقة مع المتعلمين، وهذه الكفاءات:

– الكفاءة العرضية بين مختلف المواد؛

– الكفاءة الختامية للميادين التعليمية؛

– الكفاءة الشاملة بأنواعها (نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، نهاية الطور، نهاية السنة).

غير أنَّ هذه الكفاءات ليست مستوعبة من طرف المتعلمين، بل المناهج جملة ليست واضحة المفاهيم عند جل المعلمين القدماء منهم والمحدثين، وذلك لقلة التَّكوين والتَّدريب على هذه المناهج.

- ج 3 – من الاختلالات في مناهج اللغة العربية، إدراج بعض القواعد اللغوية خاطئة في الكتب المدرسية. كما توجد بعض التناقضات أحياناً بين الأمثلة والقاعدة اللغوية، كالحديث عن همزة الوصل، وفي الأمثلة نجدُ تثبيتاً لهمزة القطع بدل همزة الوصل ككلمة (اسْتعمال...) نجدها في كتاب المتعلم ــ غالباً ــ بهمزة قطع.

[1] يشتمل مركز الولاية على ثلاث مقاطعات بيداغوجية، تضم المقاطعة البيداغوجية الأولى مجموعة مدارس يقع مكتب المفتشية ناحية سوق دينار الطيب، وهو عبارة عن قسم تمَّ تعديله ليتحول إلى مكتب مفتشية.

بعض النصوص تفوق المستوى العقلي للمتعلمين، رغم أنَّها توافق النّمط المقرر (حواري، توجيهي، سردي..)، كما نجدها أحياناً تشتمل على بعض الأخطاء اللغوية، وقد أشْعَرْنَا بها الجهات المعنية.

- ج4 – لم يتلقَّ معلمو اللغة العربية التَّكوين الكافي في المناهج وفي اللغة العربية، فالتَّكوين التناوبي أثناء العطل، أو خلال أسبوع أو أسبوعين لا يسدُّ حاجات المعلِّم في مجال التربية والتعليم؛ لذلك لابد من إعادة فتح المعاهد التكنولوجية؛ ذلك لأنَّها تكوِّنُ المعلِّم لمهنة التَّعليم من جميع الجوانب (المعرفية، المنهجية، السلكية)، ولقد ظهر فضلُها على المعلمين القدامى. فشتَّانَ بين خريجي المعاهد التِّكنولوجية سابقاً، وخريجي الجامعات حالياً، إذْ نجدهم يمتلكون معارف وفيرة، غير أنَّ توظيف هذه المعارف وإفادة المتعلمين منها غير محقَّق بالصورة المرضية؛ لجهلهم طرائق التعليم وأساليبه، ولعدم امتلاكهم سُبُل التعامل مع الصِّبية الصغار.
- ج5 – المستوى اللغوي، أو ملكة اللغة العربية عند المعلمين ليست كما ينبغي أنْ تكون، إذْ إنَّ كثيراً منهم يستعمل اللسان الدَّارج أثناء العملية التَّعليمية التعلُّمية، وإذا شاع استعمالها في حجرات الدَّرس، فلاغَرْوَ أنْ المتَعلِّمين لَنْ ينالوا حظَّهم من تعلُّم اللغة العربية.

ولعل السَّبب في ذلك يعود إلى أنَّ التخصصات التي يُسْمح بها لخريجي الجامعات دخول المسابقة متنوعة، منها: العلوم السياسية، العلوم الاجتماعية، الرياضيات، الاجتماعيات ... فحين يكون المعلِّم غير متمكن من اللغة التي يجب أنْ يتواصل بها مع المتعلمين، فلا ريب أنَّ الهدف الذي وُظِّف من أجله لن يتمكَّن من تحقيقه.

2-2 - مفتش المقاطعة الرابعة عشرة[1]، بطلمين:

- ج1 – القفزة بين مناهج الجيل الأول والجيل الثاني في اللغة العربية، لم تكن كبيرة، ذلك لأنَّ مناهج الجيل الأول اعتمدت المقاربة بالأهداف، واعتمدت مناهج الجيل الثاني، الجيل الثاني من الأهداف (المقاربة بالكفاءات)، حيث تستهدف بالدرجة الأولى تحويل الكفاءة، أي توظيفها في الواقع العملي. إضافة إلى أنَّ المناهج الجديدة، فصَّلت وجزَّأت الكفاءة إلى: شاملة، وختامية،

[1] تضم هذه المقاطعة مجموعة مدارس بلدية طلمين ،والتي تبعد عن مقر الولاية من الناحية الشمالية بما يزيد عن ثلاثمئة كيلومتر، خُصصت لهذه البلدية مقاطعة نظراً لبعدها عن مقر الولاية، ولظروف الحياة بهذه المنطقة الأمازيغية، وأغلب المعلمين ليسوا من المنطقة، وبالتالي فهم إلى موجه تربوي قريب منهم

وعرضية. وقد تبيَّن أنَّ مفاهيم بعض المصطلحات الجديدة تختلف من دليل كتاب في نشاط(مادة) معين إلى دليل كتاب في نشاط آخر.

- ج2 – مناهج الجيل الثاني تميزت عن سابقتها ببعض الحسنات، حيث نجد أنها تركز على الكفاءة بالدرجة الأولى، أي المعرفة العلمية وتوظيفها. إلَّا أنها قرنَتِ التَّقويم بتكديس المعارف، والمعارف لا يمكن ترسيخها إلَّا بالتَّدرج في تقويمها، واعتماد الانتقال من البسيط إلى المعقد؛ فهل يعقل أنْ يُقَرَّر لمتعلمي الثَّالثة مثلاً: اسم الفاعل واسم المفعول، وهما من المشتقات قبل أنْ يدركوا الفعل ومصدره.

العَجَلَةُ في صدور مناهج الجيل الثاني ــ رغم اللجان التي أُنْشت لذلك ــ جعلتها تشتمل على بعض الأخطاء، ما كان أنْ تشتمل عليها.

- ج3 – هناك اختلالات في كتب اللغة العربية والتربية الإسلامية، من هذه الاختلالات أن نجد جملة استفهامية مختومة بنقطة، وغير الاستفهامية تنتهي بعلامة استفهام. إضافة إلى عدم وضع علامة التعجب في نهاية الجملة التعجبية، وهذ مما يدلُّ على عدم إخضاع هذه الوثائق للتدقيق اللغوي.
- ج4 – يتَّضح أنَّ التكوين الاستعجالي الذي يخضع له المعلمون المتربصون في فصل الصيف وأثناء العطل غير كافٍ، حيث لاحظنا ــ باعتبارنا من المكونين لهم ــ أنَّ جلهم يأتي لإثبات الحضور فقط، لأن حرمان هؤلاء المتربصين من العطل المدرسية يجعلهم متقاعسين عن التكوين. إضافة إلى أنَّ التكوين بفترات محددة، لا يمكن أن يكون مستوفياً لكل ما يحتاجه المعلم للانطلاق في عمله التربوي التعليمي، فهو بحاجة إلى دراسة علم النفس، التربية العامة، طرائق التعليم وأساليبه، أساليبه إدارة الصف ... وهذا يقتضي تكويناً إقامياً كافياً، لمدَّة سنة أو سنتين على الأقل.
- ج5- أغلب المعلمين ليس لهم المستوى اللغوي الذي يجب أنْ يتواصلوا به مع المتعلمين، فاللسان الدارج هو وسيلتهم الأولى في ذلك، ومن تجشَّم منهم الحديث باللغة العربية، فإنَّ لغته تكون مشوَّهة بالأخطاء اللغوية والأساليب غير المستقيمة.

لا وجود لتفعيل الكفاءة المستعرضة، فحين يدرِّس المعلم المتعلمين قاعدةً لغوية، يُفْتَرَض فيه أن يُفَعِّلها في تواصله معهم، وإلَّا فما الغاية من تدريس قواعد اللغة؟ حيث نجدُ المعلّم ـ مثلاً ـ يعلِّم المتعلمين أنَّ الفاعل يكون مرفوعاً، والمفعول به يَكون منصوباً، وعند حديثه، ينصِبُ الفاعل ويرفع

المفعول بهِ. كما يعلمهم علامات الترقيم، وعندما يكتب نصاً على السبورة نجده خالياً منها. لذلك لابدّ من إعادة النَّظر في تكوينهم تكويناً جاداً فاعِلاً.

2-3 مفتش المقاطعة السابعة والعشرين، قصر قدور[1]، تميمون:

- ج1- اعتقد أنَّ هناك قفزة نوعية على مُستوى الوثائق الرسمية الوزارية (كتب. مناهج. أدلة ...) غير أنَّ هذه القفزة لا وجودَ لها في الواقع التطبيقي، فحين نطَّلع على الوثائق نجدُ مشروعاً تعليمياً طموحاً، لكنه اتَّصف بالعجلة في التطبيق، إذْ كَان يجب التَّرَيُّث قبل البدء في تنفيذه. ذلك لأنَّه كان يجب تكوين المكونين تكويناً دقيقاً مركَّزاً بالدرجة الأولى؛ لينطلقوا هم بدورهم في تكوين المعلمين.

فإذا كانت القدرة قاصرة على تحقيق الطموح، فلا فائـــدة منْهُ، لأنه يبقى مجرّد أمل. وهذا ما لا نريده في منظومتنا التربوية، إذْ لابدَّ أنْ يكون الطموح معزَّزاً بكل الوَسائل وَالآليات التي تدعِّم تحقيقه.

- ج2 – مناهج الجيل الثاني عامة اِتَّصفت بالدقة في تحديد الكفاءات والأهداف التعليمية، ومنها منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، رغم ما اشتملت عليه من أخطاء علمية ولغوية، لأنها ـ كما يبدو ـ لم تخضع للتدقيق اللغوي من طرف مختصين، وهذه خطيئة اِرتكبتها الجهات الوصية في إخراج مناهج الجيل الثاني. أمَّا طبع الوثائق من حيث الشكل كان أنيقاً ومُهذباً، يجذب اِنتباه المتعلمين ويحفزهم على مُراجعتها.

- ج3 –الاختلالات كثيرة على مستوى الكتب المدرسية المطبوعة في اللغة العربية والرياضيات، والتربية العلمية ... وقد اكتشفنا رفقة المعلمين الكثير من هذه الأخطاء، خاصة كتاب المتعلم في اللغة العربية. فإذا كانت وثائق اللغة العربية ـ التي تدرس بها جميع الأنشطة الأخرى ـ تشتمل على أخطاء؛ يَعْني هذا أنَّ كل ما يتلقاه المتعلمون بهذه اللغة سيكون مشوباً بالأخطاء، واذكُرُ على سبيل المثال لا الحصر الخطأين الآتيين في كتاب السَّنة الثانية ابتدائي:

  - أعبِّرُ وأبني ←«منزلنا جميل وواسيع، فيه غرفة ...»[2].
  - أعبِّرُ ←« اذكُرْ مكونات البطاقة؟»[3].

[1] تعرفنا على بلدية قصر قدور بتميمون عند الحديث عن المدرسة التي تمت فيها ملاحظة الدروس، في هذه البلدية أنشئ مكتب المفتشية.
[2] كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2016، ص 17.
[3] المرجع نفسه، ص44.

في العبارة الأولى، أهْمِلَت علامة التعجب، وأمَّا العبارة الثانية فخُتِمَت بعلامة استفهام، وهي ليست جملة استفهامية، وإنما طلبية أمرية.

- ج4 – لم يتلقَّ معلمو اللغة العربية التَّكوين الكافي، فما لم تَعُدِ المعاهد التكنولوجية للعمل؛ فإنَّ كفاءة المعلمين تكون ناقصة لأنَّهم ليسوا بحاجة إلى المعارف فحسب، وإنَّما هم بحاجة إلى طرائق التعليم، وعلم نفس الطفل، وكيفية إدارة الصف.

التكوين التَّناوبي للمعلمين غير مجدٍ، لأنَّ تكوين العقول يقتضي مهارة فائقة وقدرة عالية، لأنه ليس حرفة؛ بل وظيفة ثقيلة وخطيرة، يجب على من يتحمَّلها أن يكون صاحبَ ضمير متَّصل.

- ج 5- إنَّه لشيء يَنْدَى له الجبين أنْ نجد معلماً يُطْلَقُ عليه معلم اللغة العربية، بينما يحدِّث متعلميه باللسان الدَّارج، وهذه الظاهرة تنتشر عند جلِّ المعلمين في التَّعليم الابتدائي، فهم لا يكلفون أنفسهم حديثاً بالعربية، وإنْ أجهد أحدُهم نفسه التواصل بها، فإنَّه يكسر قوانينها ويطمس معانيها المرادة.

لا شك أنَّه حين تفتح وزارة التربية الباب على مصراعيه لمختلف شهادات التخرج الجامعية للانضمام إلى سلك التعليم، فإنَّ ذلك يُضْعِفُ تنمية الملكة اللغوية عند متعلمين مبتدئين لازالوا بحاجة إلى اكتساب أبجديات اللغة، ومن يعلِّمها لهم هو ذاته يفتقر لمَلَكَتِها.

2– 4 – مفتش المقاطعة الرابعة[1]، فنوغيل:

- ج1 ــ ظهر لي من خلال الممارسة الفعلية لمناهج الجيل الأول، ثم مناهج الجيل الثاني أنَّ هناك نوع من تدارك بعض الأخطاء التي رُصِدَتْ في الجيل الأول، حيث كان المعلم في الجيل الأول يركز على الهدف، والهدف قد يُكْتَسَبُ بمعرفة عمَلِية، أو بمعرفة علْمِية، وحين يتحقق ذلك يرى المعلم أنَّه حقق الغاية.

والغاية في مناهج الجيل الثاني هي المعرفة العِلْمية وتوظيف هذه المعرفة في الحياة العملية، فنحن نستهدف بناء الفرد للحياة بعد المدرسة. هذا ما وُجِدَت المدرسة من أجله، فقد أُسِّست لإمداد المجتمع بمختلف العقول الفاعلة والأيدي العاملة في مختلف المجالات.

[1] تشمل هذه المقاطعة مجموعة مدارس بلدية فنوغيل، تقع هذه البلدية جنوب الولاية، وتبعد عنها بخمسة وثلاثين كيلو متر، يقع مكتب المفتشية بمحاذاة الطريق الوطني رقم ستة المؤدي إلى رقان.

- ج2- اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني نالت حظَّها من الاهتمام لولا ما اشتملت عليه من أخطاء، فالحجم الساعي الأسبوعي لتدريسها لا يقلّ عن تسْع سَاعات في الأسبوع، وهذا دليل على الرغبة الأكيدة في إعطائها الأهمية الأكبر. ضف إلى ذلك تحقيق هذه الملكة اللغوية من خلال الأنشطة المختلفة التي تدرَّسُ بها، خاصة وأنَّ مرحلة التعليم الابتدائي يشرف فيها على كل فوج معلم وَاحد للغة العَربية، يدرس جميع المواد باللغة ذاتها.
- ج3. لقد قمنا رفقة المعلمين برصد الاختلالات في وثائق الطور الأول، وأرسلناها للجهات الوصية، ولكن إلى حدِّ اليوم لم يتمّ تدارك هذه الاختلالات، من ذلك أنَّ المقاطع المحددة في اللغة العربية ثمانية مقاطع، وتستغرق اثنين وثلاثين أسبوعاً، بينما السَّنة الدراسية لا تتجاوز ثمانية وعشرين أسبوعاً.

هناك تمارين مكثَّفة في أسبوع الإدماج من كل وحدةٍ، لذلك طالبنا بتخفيض عدد التَّطبيقات، والتركيز على الأهم منها، إضافة إلى أنَّ هناك بعض الأخطاء اللغوية، وكذا العلمية في كل الكتب المدرسية وخاصة كتاب المتعلم في اللغة، فمن العيب ومن المجحف أنْ يشتمل كتاب اللغة العربية على أخطاء لغوية، بل ولو خطأً لغوياً واحداً لأنَّها كتب صادرة عن وزارة بكاملها؛ لاعن شخص واحد.

- ج 4- إنَّ الاكتفاء بدورات تكوينية محددة تناوبية، غير كافٍ لمعلم حديث عهد بمهنة التعليم، بل لابد لهم من تكوين متواصل مدة سنة دراسية، يتعلمون خلالها كل ما يتعلق بالعملية التعليمية من تقديم الدروس إلى ضبط المتعلمين وطريقة التعامل معهم، وبعد التحاقهم بمناصبهم يتمكنون من إثراء معارفهم من خلال الندوات الداخلية مع الفريق التربوي على مستوى المؤسسات التعليمية، والأيام التكوينية التي تتم على مستوى المقاطعة.

لا ريب أنَّ إقحام المعلم في وظيفة التعليم دون تكوين كافٍ يجعله يستصعب العمل التربوي برمَّته، فتضعف همته، وتَخْبُو عزيمته، وبالتالي يَكْرهُ العمل التربوي، فيميل إلى التغيب والتأخر، ويصبحُ حُضوره صوَّريا في المدرسة، وذلك ليس في صالح المتعلمين.

- ج 5 ـ من خلال احتكاكي بالمعلمين على مدار سنوات بمرحلة التعليم الابتدائي، رَأيت أنَّ أغلبية المعلمين في الاثنتي عشرة سنة الأخيرة، ليست لهم الإرادة والهمة لإثراء معارفهم، وتقويم لسانهم العربي، فقلَّما أجدُ معلماً يحاور متعلمين بلسان عربي، وهم كذلك بدورهم يردِّدون باللسان ذاته الذي يسمعونه. فأيْنَ نحن من تعلّم اللغة العربية بهذا السلوك في المدرسة وخارجها؟! وهل نحن بحق قدوة للمتعلم؟!

إنَّ إهمال التَّواصل باللغة العربية في المدرسة، أدَّى إلى ضعف التَّعبيرين الشفوي والكتابي كليهما عند المتعلمين، ونتائج تصحيح الوضعية الإدماجية في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي دليل على ذلك.

5.2 . مفتش المقاطعة الثامنة عشرة[1]، ببرج باجي مختار:

- ج 1 ـ ما مِنْ شكٍّ في أنَّ مناهج الجيل الثاني قد جاءت لتصلح ما كان ناقصاً في المناهج السابقة، فهي تهدف إلى تحقيق غاية شاملة مشتركة بين كل المواد (الملمح الشامل في نهاية المرحلة الابتدائية)، إضافة إلى الانسجام العمودي والأفقي للمناهج الجديدة.

وقد تميزت هذه المناهج بمفاهيم بيداغوجية جديدة **كالمقطع التعلمي، الميادين المهيكلة للمواد، التعلُّم البنائي، تقويم المسارات، تقويم الكفاءات**، كل ذلك من أجل تعلُّم فاعل للمتعلم. وذلك يقتضي معلماً كفْئاً مطلعاً على دقائق العمل التعليمي التعلُّمي.

- ج2 – اتَّسمت مناهج الجيل الثاني في اللغة العربية بالدِّقة والضبط، إذْ لم تكن السابقة مفصَّلة وموضحةً ذلك التفصيل المبسِّط للأهداف والمضامين والمواقيت ... وذلك مما حفز القائمين على التنفيذ لانتقاد هذه المناهج وغربلتها، إذْ كلَّما كان الشيء جلياً واضحاً سَهُلَ انتقادُه للوصول به إلى الجودة المنشودة، ومن هذه المناهج منهاج اللغة العربية، فمن حسناته أنْ جَمَعَ بين مناهج (اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتربية المدنية) للوصول إلى الكفاءة الختامية مجتمعة في كل ميدان من الميادين الأربعة خلال الوحدة.

وقد رَكَّزَت مناهج اللغة العربية على مهاراتها (اللغة العربية): التعبيرين الشفهي والكتابي، والقراءة والكتابة، حيث جُعِلَ لفهم المنطوق والتعبير الشفهي زمناً موحداً بـــ **90** دقيقة دون فاصل بينهما، والأمر ذاته مع القراءة وقواعد اللغة (النحو، الصرف، الإملاء).

- ج3 – كلُّ المناهج السابقة واللاحقة عرفت اختلالات، ولذلك لابد من التدقيق فيها والتمحيص، قبل إخراجها للتنفيذ، ولعلَّ ما قمنا به على مستوى المقاطعات البيداغوجية من جمْعٍ للاختلالات التي اكتشفها بعض المعلمين ـ وهم يمارسون الفعل التعليمي ـ يدلُّ على ذلك، ومنها على سبيل المثال:

1 – علامة استفهام في نهاية جملة ليست استفهامية: «**أعبر: اذكُرْ الأشياء التي تجدها مرمية في الغابة؟**»[2].

2 – أغلب فقرات النُّصوص لم يُتْرَكْ بياضٌ في أولها، منها نص (**ما أعجب الحاسوب!**)[3].

3 – علامة استفهام في نهاية جملة ليست استفهامية «**أفهم النص: اذكُرْ أنواع الكتب التي تباع فيه ؟**»[4].

---

[1] تقع المقاطعة هذه في الولاية المنتدبة برج باجي مختار، والتي تبعد عن دائرة رقان بستمئة وخمسين كيلومتراً جنوباً، وقد كانت مجموعة مدارس بلدية تيمياوين تابعة لها، غير أنَّ هذه البلدية استقلت بمقاطعة بيداغوجية خاصة، نظراً لبعد المسافة بين برج باجي مختار وتيمياوين.

[2] كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى، مرجع سابق، ص 92.

[3] المرجع نفسه، ص10

[4] كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية، مرجع سابق، ص86.

إنَّ هذا الخلْط وعدم الضبط لقواعد اللغة، كالذي نجده بين علامات الترقيم في المناهج وخاصة استعمال علامة الاستفهام في أغلب الجمل الطلبية الأمرية التي تبدأ بالفعل (أُذكُرْ) يعتبر من الأخطاء غير المقبُولَة من وزارة بأكملها تشرف على إنجاز الكتب المدرسية.

رغم أنَّ درس التَّعجب والاستفهام مدرج في كتاب السنة الثانية ابتدائي ــ مثلاً ــ بالصفحة **96**، إلَّا أنَّنا نجدُ به ذاته أخطاء متعلقة بعلامة الاستفهام.

- ج 4 – إنَّ عدم تمييز المعلمين وعدم فهمهم للمصطلحات التي تشملها المناهج الجديدة، يدل دلالة قاطعة على أنهَّم لم يتلقوا التكوين الكافي الذي يؤهلهم لممارسة مهامهم التعلمية. فمن الغريب أن نجدَ معلماً مرَّ على تعامله واشتغاله بحقل التعليم سنة دراسية كاملة أو أكثر، وما زال لا يميز بين الكفاءة الختامية والكفاءة الشاملة، والوضعية الإدماجية.

يعود السَّبب ــ في نظرنا ــ إلى عدم الجدِّية والاهتمام بتكوين المعلمين، لأنَّ التكوين المستَعْجَل لا يأتي بثمار جيدة ناضجة، ولذلك فنحن نجني في التعليم بلَحَاً غير ناضج.

- ج5– حين كانت مهنة التعليم تعتمد على التزوُّد بالإطارات المشرفة على التَّعليم من المدرسة العليا للأساتذة، ومن المعاهد التكنولوجية، كان للمعلم والأستاذ كفاءة مقبولة، يستطيع تنميتها بتراكُمِ الخبرة والتكوين أثناء ممارسة الفعل التعليمي، أَمَا وأنَّنَا أصبحنا نعتمد على توظيف أغلب التخصصات من خريجي الجامعات غير المتمكنين؛ فإنَّ مستوى التعليم عامة سيتدهور، ومنه اللغة العربية التي تسعى الدَّولة إلى ترسيخها وتمكينها على ألِسنة أفراد المجتمع.

لا يمكن أنْ نحقق تقويم لسان الناشئة على اللغة العربية، ومعلِّمهم يحاورهم باللسان الدارج، أو بلغة عربية تعْزِفُ عن استعمال قوانين اللغة المقِيمة للمعاني الضامنة لحسن التواصل وتحقيق غاية المرسِلِ.

عقب إجراء هذه المقابلات قمت بتحويل نتائج الأسئلة المفتوحة إلى ما يوافقها من الأسئلة المغلقة:

– فما كان منها موجباً وضعت له ←نعم

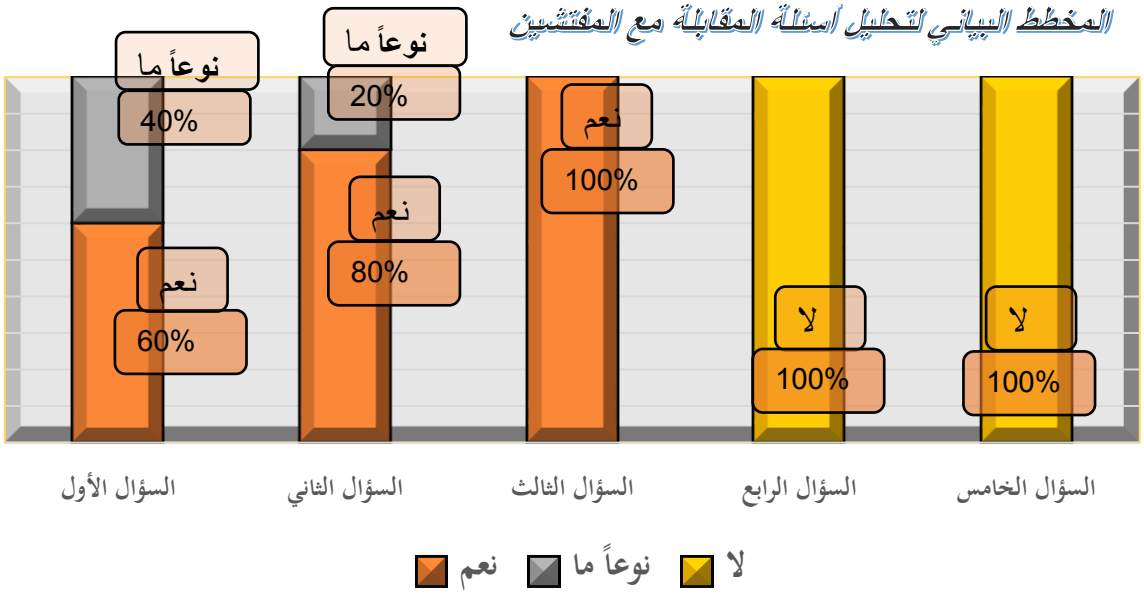
– وما كان منها بين الإيجاب والسَّلب وضعت له ←نوعاً ما.

– وما كان منها سالباً وضعت له ←لا.

وذلك حتى نتمكَّن من التحليل الإحصائي السليم والدقيق للمقابلات ومعرفة النتيجة التي تمَّ التوصل إليها، ومدى توافقها مع الفرضية المطروحة.

	العبارات	المقياس	نعم	نوعاً ما	لا
.1	هل هناك قفزة نوعية بين مستـــــوى مناهج الجيل الأول، ومستوى مناهج الجيل الثاني في اللغة العربية؟	التكرار	3	2	0
		النسبة	%60	%40	%00
.2	هل وجدت حسنات في مناهج الجيل الثاني للغـــة العربيـــة؟	التكرار	4	1	0
		النسبة	%80	%20	%00
.3	هل هناك اختلالات لم تتمّ معالجتها في مناهج الجيل الثاني للغة العربية؟	التكرار	5	0	0
		النسبة	%100	%00	%00
.4	هل تلقّى معلّمُو اللغة العربية التّكوين الكافي لممارسَة مهمَّة التعليم؟	التكرار	0	0	5
		النسبة	%00	%00	%100
.5	هل وجدْت ــ من خلال زيارتك للمعلمين ــ المسْتَـــــوى اللغوي عندهم مُرضِياً لعليم اللغة العربية؟	التكرار	0	0	5
		النسبة	%00	%00	%100

المخطط البياني لتحليل أسئلة المقابلة مع المفتشين



من خلال الجدول يتبيَّن أنَّ نتيجة الإجابات على الأسئلة بعد حساب التكرارات والنسبة المئوية، كانت بالشكل الآتي:

1. نتيجة هذا السؤال بنعم 60% ، ونوعاً ما 40% ، وهذ يعني أنَّ هناك قفزة محققة على مستوى مناهج الجيل الثاني في اللغة العربية تنظيراً، أمَّا تطبيقاً فتظهر من خلال الأسئلة الموالية.
2. نتيجة هذا السؤال بنعم 80 %، ونوعا ما 20% وهذا يعني أنَّ حَسَنات الجيل الثاني في اللغة العربية مرتفعة قياساً بالجيل الأول من المناهج.

3. نتيجة هذا السؤال بنعم **100%**، وهذا يفسِّر ما تشتمل عليه مناهج اللغة العربية من اختلالات، خاصةً من حيث الأخطاء اللغوية المرتكبة.
4. نتيجة هذا السؤال بلا **100%**، وهذا يعني أنَّ المعلمين لم يتلقوا التكوين الكافي لممارسة مهامهم في تربية وتعليم النشْء.
5. نتيجة هذا السؤال بلا **100%**، وهذا يعني أنَّ المستوى اللغوي للمعلمين ليس بالمستوى المرضي، بسبب قلَّة التكوين والارتجالية في اختيار المعلِّمين الأكْفَاء لمهنة التَّعليم، فأكثرهم ــ كما صرَّح المفتشون المستجوبون وغير المستجوبين ــ يستعملون اللسان الدَّارج في تواصلهم مع متعلميهم.

وبالتالي نجدُ النتيجة النهائية ــ للملاحظة التي تمت في خمس مدارس والمقابلات مع المفتشين ــ توازي وتوافق الفرضية المطروحة: بأنَّ ملكة اللغة العربية في التعليم الابتدائي تتأثَّر بالمستوى المعرفي للمعلمين ومستوى المناهج.

وقد لاحظنا ذلك جَلياً من خِلال حضورنا مع عينة الأفواج التربوية التي زرناها، حيث رأينا أنَّ جملة المتعلمين مستواهم المعرفي والحس حركي دون الذي نبتغيه لهم، وقد كان ذلك انعكاساً لمستوى معلميهم في اللغة العربية، وقد أبرَزْنا جملة من الأخطاء التي يرتكبها بعض المعلمين في بناء تعلمات المتعلمين.

كما أنَّ المناهج قديمها وحديثها، لم تخضع للتدقيق العلمي واللغوي الذي يؤهلها للتنفيذ، فما الاختلالات التي أُكْتشفَتْ في المناهج الجديدة بمجرَّد صدورها إلَّا دليلٌ على التَّسَرُّع الذي تعرفه عملية إصلاح المناهج من سنة **1964** إلى سَنة **2015**.

3. الاستبانة: ذَكَرْنَا ــ عند الحَديث على وسائل جمع البيانات ــ أنَّ الاستبانات ثلاثة أنواع: الاستبانة المغلقة، والاستبانة المصورة، ولاستبانة المفتوحة. وقد رَكّزتُ على الاستبانة المفتوحة مع المعلمين، والمفتوحة المصورة مع المتعلمين، ذلك لأن هذا النوع «أكثر كفاءة في الحُصول على معلومات، كما يعطي للمجيب فرصة لإبداء رأيه»[1]، بحيث لا يُقَيَّد بإجابة محددة.

3 ـ 1ـ فحص الاستبانات قبل اعتمادها:

قُمْتُ بعرض الاستبانات المقترحة للمعلمين والمتعلمين على خبراء لتنقيحها والتعديل عليها، وكان من بين الذين عُرِضَتْ عليهم:

[1] عمَّار بوحوش، ومحمد محمود، مناهج البحث العلمي، وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 1955، ص57-58.

ـ عبد الله قلي، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

ـ فريد حَاجي، جامعة الجزائر2 (أبو القاسم سعد الله)، الجزائر.

ـ محمد الظاهر وعلى، خبير بيداغوجي، المعهد الوطني لتكوين مسْتخدمي التربية، الحراش، الجزائر.

وقد كان اللقاء بهم بمعهد مستخدمي التربية الوطنية، وتحسين مستواهم بالحراش، بمناسبة الملتقى الذي نظمته وزارة التربية الوطنية لفائدة مفتشي البيداغوجية للتعليم الابتدائي، حول مشروع المناهج الجديدة للطور الثاني من التعليم الابتدائي، يومي 07و08ديسمبر2016.

وقد عدَّلت في الاستبانات وفق ما طلبَ منِّي الأساتذة تعديله، ومنها توجيه محمد الطاهر وعلي، بأن أقوم بتحويل نتائج هذه الاستبانات المفتوحة إلى ما يتوافق مع الاستبانات المغلقة، لأتمكَّن من التحليل الدقيق للاستبانات؛ تفادياً للصعوبات التي تَكْتَنِف تحليل الاستبانات المفتوحة رغم أهميتها.

وقبل إخراج الاستبانات في شكلها النّهائي عرضْتُها على أستاذي المشرف على الأطروحة؛ لاقتراح التعديل النهائي عليها، فأشار على بإضافة تحديد عمر المتعلم في استبانة (متعلمي الطور الأول).

بعدَ طبع الاستبانات، قمت بفحصٍ ميداني تجريبي أولي لها، وقد كان ذلك مع مُعَلِّمي التَّعليم الابتدائي في تربصهم الثالث بثانوية سيدي أحمد ديدي تمنطيط، ولاية أدرار، الذي دَامَ ستة (**06**) أيام، من**2016/06/04** إلى **2016/06/09**. جسَّدْتُ هذا تطبيقاً لقول عبيدات: «يقومُ الباحث بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاستبيان؛ بتجريبه على عيِّنه محددةٍ من المجتمع الأصلي للبحث وذلك للتأكُّد من وضوح الأسئلة وابتعادها عن الغموض»[1].

أمَّا بالنِّسبة لتجريب الاستبانات مع المتعلمين، فقد كان ذلك على مستوى المقاطعة البيداغوجية التي أشرف عليها، بمدرسَتَيْ: **العقيد عمروش بقصر لحمر، وخالد بن الوليد بقصر مكيد**[2].

بعد جمع الاستبانات التجريبية الخاصة بالمعلمين والمتعلمين، والقيام بعملية اسْتجلاء الاختلالات التي يمكِنُ أنْ تحتويها؛ رأيت أنها كانت مناسبة وصالحة للاعتماد في الدراسة، وأنَّ ما سبق عليها من تنقيحٍ وتمحيص كان سَليماً.

3 ـ2 ـ توزيع الاستبانات:

3. 2 . 1. **استبانات المعلمين:** بعد ثبات صدق الاستبانات، قمْتُ بتوزيعها شخصياً في إحدى عشرة مقاطعة بيداغوجية بولاية أدرار، وهي المدرجة على الترتيب في الجدول الآتي:

---

[1] ذوقان عبيدات، عبد الرحمن عدس، كايد عبد الحق، البحث العلمي، مفهومه، أدواته وأساليبه، دار الفكر، القاهرة، د. ط، 1984، ص122.

[2] المدرستان تابعتان للمقاطعة البيداغوجية رقم خمسة وعشرين ببلدية تامست، التي تبعد عن مقر الولاية بأربعة وخمسين كيلومتر جنوباً.

	المقاطعة البيداغوجية	عدد الاستبانات
1	.المقاطعة الأولى، أدرار.	33استبانـــــة
2	. المقاطعة الرابعة عشرة، طلمين.	28استبانـــــة
3	.المقاطعة الثالثة عشرة، شروين.	28استبانـــــة
4	.المقاطعة العاشرة، تيميمون.	25استبانـــــة
5	.المقاطعة السَّابعة والعشرون، قصر قدور.	37استبانـــــة
6	.المقاطعة الرابعة، فنوغيل.	34استبانـــــة
7	.المقاطعة الخامسة والعشرون، تامست.	35استبانـــــة
8	.المقاطعة السادسة عشرة، زاوية كنتة.	28استبانـــــة
9	.المقاطعة الخامسة، رقان.	28استبانـــــة
10	.المقاطعة الثامنة عشرة، برج باجي مختار.	29استبانـــــة
11	المقاطعة السادسة، أولف.	32استبانـــــة
	المجمـــــــوع	**337استبانـــــة**

استرجَعْتُ الاستبانات بعد عشرة أيام، وكان أنْ ألْغيتُ منها 29 استبانة من337 استبانة، وذلك لعدم اكتمالها، أو عدم مَلْئِها تماماً، فأصبح عدد الاستبانات المقبُولة للدراسة 308 استبانـــــة.

3 ـ 2 ـ2 **استبانات المتعلمين:** تم توزيع الاستبانات على المتعلمين من طرف المعلمين على مستوى المقاطعات ذاتها التي قُدِّمَتْ بها الاستبانات للمعلمين، وذلك لاستجلاء نتيجة الفَرَضية المطروحة من خلال تحليل واقع العلاقة التَّعليمية التَّعلمية بين المعلمين ومتعلميهم، وتبيان أثر هذه العلاقة في معارف المتعلمين.

كان توزيع الاستبانات حسب أطوار التعليم الابتدائي على الشكل الآتي:

أ . الطور الأول ←ـــــــ **306** استبانة

ب . الطور الثاني ←ـــــــ **312** استبانة

ج ـالطور الثالث ←ـــــــ **351** استبانة

وقد كان توزيع هذه الاستبانات حسب المقاطعات البيداغوجية بالولاية على الشكل الآتي:

	لمقاطعات البيداغوجية	الطور الأولى(1+2ابتدائي)	الطور الثاني(3+4ابتدائي)	الطور الثالث(5 ابتدائي)
1	.المقاطعة الأولى، أدرار.	25استبانة	31استبانة	35استبانة
2	. المقاطعة الرابعة عشرة، طلمين.	27استبانة	23استبانة	34استبانة
3	.المقاطعة الثالثة عشرة، شروين.	29استبانة	27استبانة	31استبانة
4	.المقاطعة العاشرة، تيميمون.	26استبانة	33استبانة	35استبانة
5	.المقاطعة السَّابعة والعشرون، قصر قدور.	30استبانة	27استبانة	29استبانة
6	.المقاطعة الرابعة، فنوغيل.	29استبانة	25استبانة	27استبانة
7	.المقاطعة الخامسة والعشرون، تامست.	40استبانة	36استبانة	32استبانة
8	.المقاطعة السادسة عشرة، زاوية كنتة.	20استبانة	24استبانة	36استبانة
9	.المقاطعة الخامسة، رقان.	23استبانة	27استبانة	28استبانة
10	.المقاطعة عشرة، برج باجي مختار.	30استبانة	27استبانة	34استبانة
11	المقاطعة السادسة، أولف.	27استبانة	32استبانة	30استبانة
	المجمـــــوع	**306استبانة**	**312استبانة**	**351استبانة**

استْرجَعْتُ الاستبانات الموزعة على المتعلمين، وقُمْتُ بعملية فرزها وترتيبها، فتمَّ إلغَاءُ بعْضِها لعدم اكتمالها، أو إرجاعها دون ملئِهَا، والاستبانات الملغية حسب الأطوار:

- **الطور الأول**:**37** استبانة ملغية، ليتبقى **269** استبانة مقبولة.
- **الطور الثاني**: **22** استبانة ملغية، ليتبقى **290** استبانة مقبولة.
- **الطور الثالث**: **27** استبانة ملغية، ليتبقى **324** استبانة مقبولة.

3-3-خصائص عينة المعلمين: بناء على بطاقة المعلومات التي صدِّرَت بها الاستبانة، نبيِّن خصائص عيِّنة المستجوبين من المعلمين والمعلِّمات في الآتي:

3-3-1-**الجدول الأول**: يبين عينة المعلمين والمعلمات باعتبار العمر (السِّن).

الفئات العمرية		التكرار	النسبة
ذكور	-- من **22** إلى **32** سنة	**51**	% 41.46
	-- من **33** إلى **42** سنة	**35**	%28.45
	-- من**43** إلى **52** سنة	**26**	%21.13
	– من**53** فما فوق...	**11**	%08.94
إناث	-- من **22** إلى **32** سنة	**97**	% 52.43
	-- من **33** إلى **42** سنة	**49**	%26.48
	-- من**43** إلى **52** سنة	**32**	%17.29
	– من**53** فما فوق...	**07**	%03.78
المجموع		**308**	**%100**

يتضحُ من خلال الجدول الأول أنَّ مجموع الإناث يفوق مجموع الذكور، وذلك لأنَّ عدد الفئة العمرية من 22 إلى 32 هو سبع وتسعون (**97**) معلمة، أي ما نسبته 52.34%، بينما ما يقابل هذه الفئة من المعلمين، هو واحد وخمسون(51) معلماً، أي ما نسبته 41.46%، وهذا يدلُّ دلالةً قاطعة أنَّ نسبة الإناث بسلك التعليم يفوق بكثير نسبة الذكور، إذْ نجدُ المجموع الكلي للمستجوبين من الذكور 123 معلماً، ومن الإناث 185معلمة.

غير أنَّ نسبة الذين يحالون على التقاعد نجدها عند الإناث أكثر من الرجال، ويتجلَّى ذلك من خلال ملاحظة الفئة العمرية التي لازالت في الوظيفة من53 فما فوق عند الذكور 11معلماً بنسبة 08.94%، وعند المعلمات سبع (07) معلمات، بنسبة 03.78%، حيث قلَّمَا نجد أنثى في سلك التعليم تستنْفِذُ السِّن القانوني للتقاعد 55 سنة.

3-3-2-**الجدول الثاني**: يبين عيِّنة المعلمين والمعلمات باعتبار الجنس:

الجنس	العدد	النسبة
الذكور	123	% 39.93
الإناث	185	% 60.06
المجموع	**308**	**% 100**

هذا الجدول يؤكد ما ذهبنا إليه في الجدول السابق؛ من أنَّ نسبة المنضمِّين إلى سلك التعليم من الإناث في السنوات الأخيرة تفوق نسبة الرجال، وهو ما يتجلَّى في الجدول، فنسبة الذكور 39.93 %، بينما نسبة الإناث 60.06 %.

هذه النسبة من الإناث في سلك التعليم، تفيد بأنَّ النساء وجدن في وظيفة التعليم الوظيفة المناسبة لهن، لأنَّها تتوافق وبعض مهامهِنَّ في البيت كتربية الأطفالِ وتعليمهم.

3-3-3-**الجدول الثالث**: يُبيِّن عيِّنة المستجوبين من المعلمين باعتبار الرتبة في الوظيفة.

الرتبة في سلك التعليم	التكرار	النسبة
01 معلم مدرسة ابتدائية.	**00**	**%00**
02 أستاذ مدرسة ابتدائية.	**187**	**% 60.71**
03 أستاذ رئيسي في المدرسة الابتدائية.	**102**	**% 33.11**
04 أستاذ مكون في المدرسة الابتدائية.	**19**	**% 06.16**
المجموع	**308**	**% 100**

في هذا الجدول يتبيَّن أنَّ نسبة رُتْبَة (معلم مدرسة ابتدائية) آلَتْ إلى الصفر، ذلك لأنَّ جلّ معلمّي التعليم الابتدائي الذين لهم أقدمية عشر سَنوات؛ بدءاً من تاريخ تعيينهم بصفتهم معلمو مدرسة اِبتدائية، قد استفادوا من الجمع بين الرتبة الأولى (معلم مدرسة ابتدائية) والرتبة المستحدثة (أستاذ التعليم الابتدائي)، لتتم ترقيتهم إلى رتبة أستاذ مكوِّن في التعليم الابتدائي.

رَغم أنَّ هؤلاء المعلمين ليسوا خريجي جامعات؛ إلَّا أنَّهم يتميزون بخبرة كبيرةٍ في التعليم نظراً لتمرُّسهم وتعاملهم مع المتعلمين مدة غير يسيرة، أمَّا من وُظِّفُوا جُدُدَاً في التَّعليم من خرجي الجامعات، فإنَّ الرتبة الأولى التي يبدأُ بها توظفهم، هي أستاذ مدرسة ابتدائية، ومن خلال رُتبتي (أستاذ مدرسة ابتدائية، وأستاذ رئيسي في المدرسة الابتدائية)؛ أي الجمع بين النسبتين **60.71** %، **33.11** %. يتجلَّى أنَّ من يوظفون في سلك التعليم حالياً هم من خرجي الجامعات.

3-3-4-**الجدول الرابع**: يبيِّن عيِّنة المعلمين المستجوبين باعتبار المتربصين منهم والمرسمين في سلك التعليم الابتدائي.

الجنس	صفة الموظف	التكرار و النسبة		صفة الموظف	التكرار والنسبة		المجموع
ذكور	متربصون	التكرار	97	مُرسَّمون	التكرار	49	146
		النسبة	% 31.49		النسبة	% 15.90	% 47.39
إناث	متربصات	التكرار	109	مُرسَّمات	التكرار	53	162
		النسبة	% 35.38		النسبة	%17.20	% 52.58
المجموع		206	%66.87	المجموع	202	%33.10	308 %100

يبدو جلياً من خلال الجدول أنَّ عدد المتربصين من الإناث يفوق عدد الذكور المتربصين (المتدربين) إذْ بلغَتْ نِسبة الذكور المتربصين **31.49 %**، وهذا يؤكد ما ذهبنا إليه وأوضحناه قبلاً، من أنَّ نسبة الإناث في التعليم تفوق نسبة الذكور بكثير. كما أنَّ تَشْبِيبِ المنظومة التربوية يظهر جلياً من خلال الفارق بين نسبة المتربصين **66.87 %**، ونسبة المرسمين **33.10 %**، وخاصَّة في السنوات الثلاث الأخيرة. لذلك وجب التركيز على تكوينهم من البدء؛ ليكونوا ذوي كفاءة مؤهِّلَة لممارسة التعليم.

3-3-5-**الجدول الخامس**: يبيِّن عيِّنة المستجوبين باعتبار الخبرة (الأقدمية في الوظيفة):

الجنس	سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
ذكور	. من 01 إلى 10 سنوات	56	%45.52
	. من 11 إلى 20 سنة	38	%30.89
	. من 21 إلى 30 سنة	21	%17.07
	. من 31 فما فوق...	08	%06.50
إناث	. من 01 إلى 10 سنوات	79	%42.70
	. من 11 إلى 20 سنة	64	%34.59
	. من 21 إلى 30 سنة	39	%21.08
	. من 31 فما فوق...	03	%01.62
المجموع		308	% 100

من خلال هذا الجدول يبْرُزُ لنا أنَّ أغلبية موظفي سلك التعليم، هم موظفون جدُدٌ، وخاصة من 1 إلى10 سنوات خبرة في فئة الذكور وفئة الإناث، يأتي بعد ذلك متوسِّطو الخبرة من 11 إلى 20 سنة. وقد بدا التَّجديد جلياً (تشبيبُ المنظومة التربوية) بدءاً من السنة الدراسية 2016/2015، حيث إنَّ أغلب موظفي التعليم، وخاصة المعلمين، قد سارعوا إلى دفع ملفاتهم للتقاعد المسبق أو النِّسبي، مخافة تطبيق

قانون التَّقاعد الجديد الذي يقتصر على شرط السِّن، مع 32 سنة عملاً بالنِّسبة للذكور، وتخفيض خمس سنوات من الشرط بالنِّسبة للإناث.

إنَّ تطعيم سلك التَّعليم عامة، والابتدائي بصفة خاصة بمعلمين من الشباب، سيكون في خدمة العملية التعليمية بالطَّبع، إذا ما كان هناك تكوين مركَّز لمن يلتحقون بهذه الوظيفة الخطيرة والممتعة في الوقت نفسه، لأنَّهم خريجو جامعات يتوفرون على المعرفة، بينما يفتقدون لطرائق وأساليب توظيف هذه المعرفة عند تنشيط الدروس مع المتعلمين.

3-3-5-**الجدول السادس**: يُبيِّن المسْتوى الدّراسي لعيِّنة المعلمين المستجوبين في التَّعليم الابتدائي:

المستوى الثقافي للمعلمين	التكرار	النسبة
1 إنهاء الدراسة بالمتوسط، أو شهادة التعليم المتوسط.	57	% 18.50
2 السنة الثالثة ثانوي، أو شهادة البكالوريا.	98	%31.81
3 شهادة الليسانس نظام كلاسيكي، أو نظام **LMD** .	153	% 49.67
المجموع	308	%100

يتضحُ من خِلال هذا الجدول أنَّ المستوى الثقافي للمعلمين والمعلمات، هو نحو التَّطور إلى المستوى الأعلى، في حين يتناقص المسْتوى الأَدْنى، وذلك بضخِّ دماءٍ جديدة في وظيفة التعليم.

فالمتحصِّلون على شهادة الليسانس من المستجوبين 153 معلماً، ما نسبتهُ 49.76 ٪، أمَّا الذين مستواهم الثقافي شهادة البكالوريا، أو الثالثة ثانوي، فعدَدُهم 98 معلماً، ما نسبته 31.81 ٪، أمَّا الذين مستواهم دون الثالثة ثانوي، فعددهم 57 معلماً، ما نسبته 18.50 ٪.

إنَّ تراجع المستوى الأدنى، وتقدم المستوى الأعلى، يقتْضي ــ بالضرورة ــ أنْ يكون في خدمة العملية والتعليمية والرُّقي بالمستوى المعرفي لدى المتعلمين. وخاصَّة اللغة العربية إحدى ثوابت الشخصية الوطنية.

3 ـ 3 ـ7. تحليل الاستبانات[1] الخاصة بالمعلمين: وُضِعتَ الاستبانات المقدمة مفتوحة، وقد هدَفْنَا من خلالها الاطلاع على المستوى المعرفي للمعلمين المستجوبين من حيث مهاراتهم: النّحوية والصرفية والإملائية والأسلوبية، لنبيَّن أثر هذا المسْتوى سلباً أو إيجاباً في تعلُّم المتعلمين اللغة العربية.

[1] الملحق رقم 3.

ونظراً لعُسر تفريغ نتائج الأسئلة المفتوحة، فإنَّني قمْتُ بتحويلها ـ بعد قراءتها وتحديد مؤشراتها ـ إلى أسئلة مغلقة توافق وتوازي الإجابات المفتوحة التي تحصَّلت عليها، باستعمال (نعم) للإجابة الموجبة، و(لا) للإجابة السَّالبة.

3 ـ 3 ـ 7 ـ 1. **جدول تفريغ نتائج استبانات المعلمين:** وقدْ اسْتخدمْتُ فيه مرتَكَزَات الإحصاء التاليين:

أ ـ النسبة المئوية: (التكرار×100) ÷ عدد أفراد العيِّنة.

ب ـ المتوسط الحسابي: مجموع التكرارات ÷ عدد أفراد العينة **308**.

العبارات	المقياس	نعم	المتوسط الحسابي	لا	المتوسط الحسابي
1ـ هل اللغة العربية ـ من خلال اعتماد مناهـــج الجيل الأول ـ حققت الكفاءة اللغوية عند المتعلمين؟	التكرار	96	0.30	212	0.68
	النسبة	%31.16		%68.83	
2 ـ هل مناهج الجيل الثاني للغة العربية، تخدم الكفاءة اللغوية عند المتعلمين؟	التكرار	152	0.49	156	0.50
	النسبة	%49.35		%50.64	
3 ـ هل هناك ضعف في كفاءة اللغة العربيـــــة لدى المتعلمين في المدرسة الابتدائية؟	التكرار	277	0.89	31	0.10
	النسبة	%89.93		%10.06	
4ـ هل تتواصل مع المتعلمين باللغة العربية بصفة تامة، دون استخدام اللسان الدارج؟	التكرار	131	0.42	177	0.57
	النسبة	%42.53		%57.46	
5 ـ هل التَّعبير والقراءة والكتابة مهارات كافيـــة لتعلُّم اللغة العَربيـــــة؟	التكرار	150	0.48	158	0.51
	النسبة	%48.70		%51.29	
6 ـ هل تعتمد في تحضيرك للدرس عَلى الوثائق الرسمية فقط؟	التكرار	66	0.21	242	0.78
	النسبة	%21.42		%31.16	
7 ـ هل تجد اطمئناناً نفسياً بعد تحضيرك، ثم تنفيذك للدروس؟	التكرار	302	0.98	06	0.01
	النسبة	%98.05		%01.49	
8 ـ هل المتعلمون في التَّعليـــم الابتدائي قادرون على التواصل باللسان العربي؟	التكرار	63	0.20	245	0.79
	النسبة	%20.54		%79.54	

3-3-7-2 **تحليل نتائج الاستبانة:** بعد تفريغ النتائج في جدول البيانات، يمكننا تحليلها حسب ترتيب العبارات في الجدول على التوالي:

-**العبارة الأولى**: يتَّضحُ من خلالها أنَّ جلّ المعلمين يذهبون إلى أنَّ مناهج اللغة العربية في الجيل الأول، لم تحقق الكفاءة اللغوية عند المعلمين، حيث أنَّ نسبة من يرون ذلك 68.83 ٪، بينما من يرون عكس هذا الرأي 31.16 ٪، ولعلَّ هذا كان من الدوافع إلى تبنِّي مناهج الجيل الثاني في المنظومة التربوية الجزائرية.

-**العبارة الثانية**: نلاحظ أنَّ من يرون بأنَّ مناهج الجيل الثاني لا تخدم الكفاءة اللغوية عند المتعلمين، نسبتهم فاقت بقليل نسبة من يرون أنها تخدم الكفاءة اللغوية، إذْ كانت نسبة المؤيدين 49.35 ٪، بينما غير المؤيدين 50.64 ٪. رَغم أن مناهج الجيل الثاني لم يخضع منها في هذه الدراسة إلَّا مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي، ذلك لأن مناهج الجيل الثاني لم يبدأ العمل بها إلَّا السنة الدراسية 2017 – 2018.

-**العبارة الثالثة**: يؤكِّد المستجوبون أنَّ هناك ضَعْف في كفاءة اللغة العَربية عند متعلمي المدرسة الابتدائية، إذْ يكادَ المعلمون يجمعون على هذا الضعف، فنسبة المؤيدين 89.93 ٪، أمَّا من يرون بأنه ليس هناك ضَعْف، فنسبتهم قليلة جداً تشير هذه النتيجة إلى أننا لم نحقق الكفاءة التي تسعى المناهج لتحقيقها، ولذلك يقتضي الحرص منا إيجاد حلول للمناهج، إمَّا بالتعديل أو التصحيح أو الإلغاء.

-العبارة الرابعة: من خلال هذه العِبارة، يبرُزُ أن جلَّ المعلمين يميلون في تواصلهم مع المتعلمين إلى مزج اللغة العربية وَالعَامية 57.46 ٪، والذين يحْرصون على اسْتعمال اللغة العربية، نسبتهم 42.53 ٪.

ولا جَرَمَ أنَّ المزج بين اللغة العَربية واللهجة العامية يؤثر سلباً على ملَكَة العربية «فاللهجات المحلية المنتشرة في ربوع الوطن العَربي تُعْتَبرُ تحدّياً آخر، وأنَّ الدَّعم لتعزيز هذه اللهجات، يتأتَّى من مصادر داخلية وخارجية، فالداخلية تتأتَّى من خلال عدم تعزيز اللغة العربية وفْقَ القواعد النحوية لدى الأفراد في البيت والمدرسة وهذا يجعل لغة الشارع، أو اللهجة المحلية، أو ما يسمَّى اللغة الدارجة تستهوي اللسان، وتطغى على اللغة العَربية، وأما المصَادر الخارجية، فتأْتِي من خلال القنوات الفضائية وغيرها»[1]، فإنْ كان من هو أولى بإقامة اللسّان العَربي على ألسنة الناشئة (المعلم)، يَتَواصَل معهم بالعامية، فكيف لنا أنْ نحقق الكِفاية اللغوية في مجتمعنا الجزائري خاصَّة ومجتمعنا العربي عامة؟!

[1] محمد يوسف الهزيمة، العولمة الثقافية واللغة العَربية، التحديات والآثار، دَار النفائس، بيروت، لبنان، ط1 ،2012، ص 193.

-**العبارة الخامسة:** ترى نسبة 51.29 ٪ من المعلمين أنَّ التعبير وَالقراءة والكتابة ليست مهارات كافية لتعلَّم اللغة العَربية، ونسبة أخرى 48.70 ٪ ترى أنها كافية. والحقيقة إن مهارة الِاستماع ـ التي أهملتها مناهج الجيل الأول ــ هي أيضاً لها أهميتها، ولذلك رسخ في ذهن جلّ المعلمين أنَّ المهارات المطلوبة للتمكن من اللغة تقتصر فقط على القراءة والكتابة والتعبير.

لا ريب أنَّ الاستماع أساس اِمتلاك المهارات الأخرى، يقول الله عز وجلَّ: ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴿٢٠٤﴾﴾[1]، ويقول جلَّت قدرته: ﴿وَإِذَا سَمِعُوا مَا أُنْزِلَ إِلَى الرَّسُولِ تَرَى أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا مِنَ الْحَقِّ يَقُولُونَ رَبَّنَا آمَنَّا فَاكْتُبْنَا مَعَ الشَّاهِدِينَ﴿٨٣﴾﴾[2].

نَسْتشِفُّ من الآيتين ما للسَّمع من أهمية في إدراك المفاهيم وأخذِ العبر. كما يخاطب الله سبحانه وتعالى عبادهُ، ويوجّههم إلى المزيَّة التي يتميز بها الاستماع، والفائدة التي تتحقق به خِلال التواصل. فالِاستماع أول حاسَّة يستعملها المخلوق من البشر، وتعدَّ من أهم وسَائل الفهم والتواصُل.

الإنسان يبدأ مراحل تطُّوره اللغوي مستمعاً، ثم متحدثاً، وقد أدرك العرب أهميته؛ لذلك كانوا يرسلون أبناءهم إلى البادية لسماع اللغة من معينها، وقد امتلك الرسولﷺ فصيح اللغة في قبيلة بني سعد. لذا يُعَدُّ الاستماع وسيلة رئيسية للمتعلم في اكتساب اللغة[3].

العبارة السادسة: نلْحظ من خلال العبارة أنَّ جلَّ الأساتذة لا يعتمدون على الوثائق الرسمية فحسب عند إعدادهم للدروس؛ بل يستعينون بمراجع خارجية تخدمهم في دعم المعارف المراد تقديمها للمتعلمين، وقد كانت نسبة هؤلاء 78.57٪، أمَّا من صرَّحُوا أنهم يعتمدون الوثائق الرسمية فقط (المنهاج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، ودليل المعلم) عند إعداد دروسهم، فقد كانت نسبتهم 21.42٪.

لا غَرْوَ أنَّ الاستعانة بالمراجع الخارجية يمدُّنا بزاد معرفي إضافي، ولا يتأتَّى ذلك إلَّا بالاطلاع وكثرة القراءة، والحكمة تقول: «أشعة الوعي والحكمة تنفذُ إلى عقلك عبر نافذة القراءة، فلا تتركها مغلقة، لكيلا تصاب بالعمى»[4].إذاً على المثقف؛ بل بني الإنسان عامة، واجب إثراء المعرفة؛ وذلك بالنهل من آثار وأفكار من خبروا الحياة، وعرفوا صعابها، وأدركوا السلاح الذي تُجَابَهُ به هذه الصعاب.

---

[1] سورة الأعراف، الآية، 204.
[2] سورة المائدة، الآية 83.
[3] ينظر، عفراء على الحوسنية، الاستماع والتحدث، الواقع والمشكلات جامعة السلطات قابوس، سلطنة عمان، د. ط،2013، ص277.
[4] حسين آل حمادة، تجارب الكتاب من القراءة إلى الكتابة، دار الحجة البيضاء للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2014، ص14.

العبارة السابعة: يكادُ يتفق أغلب المستجوبين على أنَّهم يجدون اطمئناناً نفسياً بعد تحضيرهم وتنفيذهم للدروس، وقد بلغت نسبتهم 98.05٪. هذا يدل على أنَّ المعلمين في المدرسة الابتدائية ــ إلَّا ما شذَّ منهم ــ يفتقدون للطرائق والأساليب، وبعض قواعد اللغة التي تشوِّه تلك المعارف عندهم.

إضافة إلى أنَّ الرَّغبة تتطلب الإرادة وشحذ الهمَّة والعزيمة لتحقيقها، فإذا كانت قراءة المعلم ومطالعته مَقْصُورتين على الوثائق التربوية الرسمية، فإنه لن يفيد متعلميه الفائدة الكاملة المرجوة، ولن تتحقق لهم الكفاءة المعرفية الوظيفية المرغوبة.

ولعل الضَّعف اللغوي الذي وجدناه عند أغلب المعلِّمين يعود إلى عزوفهم عن مجالسة كتب اللغة العربية بمستوياتها المختلفة، فالسائق لا يكون ماهراً إلَّا إذا فقه قانون المرور، ووظَّفه عند قيادة سيارته، فكذلك الشأن بالنسبة للغة العربية، لابد من معرفة قوانينها، قبل البدء في قيادة النشء.

العبارة الثامنة: المتعلمون في التعليم الابتدائي غير قادرين على التواصل باللسان العربي، هذا ما ذهب إليه نسبة 79.54% من المعلمين، وهم المشرفون على تعليمهم، وقد أرجع أغلبهم ذلك ــ إجابة عن السؤال المفتوح ــ إلى العوائق التالية:

- ✓ التسارع في تغيير المناهج وإصلاحها أو تعديلها، قبل أنْ يدرك المعلمون أو المتعلمون المناهج التي يتم تغييرها.
- ✓ كثرة الظواهر اللغوية المدرجة ضمن المقرر للمتعلمين في الأطوار الثلاثة جميعها.
- ✓ عدم توفير الوسائل الضرورية، والتي ليس بمستطاع المعلم توفيرها بمفرده.
- ✓ عدم العدل والصرامة في اختيار الأكْفَاء في مسابقات الانضمام ليسلك التعليم عامة.

لم يُشر أيٌّ من المستجوبين إلى ضعف الأساتذة، عدا العبارة التي استعملها بعضهم، وهي «عدم الصرامة في اختيار الأكفاء» فمن جِهَتِنا نرى أنَّ جلَّ الأساتذة الجدُدِ، ليست لهم كفاءةَ تدريسِ اللغة العربية، وقد لاحظنا ذلك من خلال معايشتنا لهم، وزياراتنا لهم في حجرات الدَّرس على مدار السنوات، وخلال إعداد هذه الدراسة، وهذا ما أكده الزملاء المفتشين في المقابلات التي أجريت معهم.

ولعل ما دوَّنه المعلمون المستجوبون على الاستبانات في إجاباتهم على الأسئلة التي تعمَّدْنا أن نقدمها مفتوحة من أجل جمع البيانات، وفي الوقت ذاته رصد آثارهم الكتابية والتعبيرية لقياس كفاءتهم اللغوية، ومعرفة أثر ذلك على الملكة اللغوية عند المتعلمين.

3-3-7-3 مآخذ على المعلمين المستجوبين في آثارهم الكتابية على الاستبانات:

أتيح لنا أن نستشِفَّ المستوى اللغوي للمعلمين من خلال تفحص وتمحيص أثرهم الكتابي على الاستبانات، وكان من بين جملة المآخذ على جل المستجوبين، الآتي:

أ . **إهمال فنيات الكتابة**: لا يعتمد أغلب المعلمين نظام الفقرات، ولا يتركون بياضاً في أول الفقرة، ولا يستعملون علامات الترقيم؛ وقد علمنا أهميتها ــ عدا استعمال النقطة أحياناً في نهاية الفقرة ــ كما أنَّ الخط غير مقروء عند غالبيتهم. إنَّ المعلم هو المهندس الذي يعلِّم المتعلمين كيفية بناء النصوص كتابة ومشافهة، نستعين في هذا المقام ــ تأكيداً لهذا ــ بقول الصوفي: «إنَّ المعلم يقوم بدور المهندس الذي يقوم بتدريب البنائين، وهم بالنسبة إليه (المعلم) الكُتَّاب المبتدئين، يوجههم لوضع المخططات، وهي عملية تحتاج إلى وقت وصبرٍ ومِرَانٍ، وهو يساعدهم في كل مرة على وضعها، ويكون عليهم في البدء واجب تطبيقها إلى أن يتمكنوا من وضعها بأنفسهم»[1]، فإنْ فقدنا القائد البصيرَ ضاعَ القائد وتاه الجمع.

ب **الأخطاء النحوية**: تكثر أخطاء المعلمين النحوية في عدم معرفة علامة إعراب الفاعل؛ حين يكون جمع مذكرٍ سالم، كأن يكتب بعضهم (**يهتم المعلمين**) بنصب الفاعل بدل رفعه.

يخطئون ــ أيضاً ــ في عَدم حذف حرف العلَّة من المضارع المجزوم المعتل الآخر، أو في الأمر منه كأنْ يكتب أحدهم: (لم يتلقَّى المعلمون التكوين الكافي) كما يخطِئون في إعراب اِسم الناسِخ وخبره، والأمثلة كثيرة اقتصرنا منها على هذا المثال.

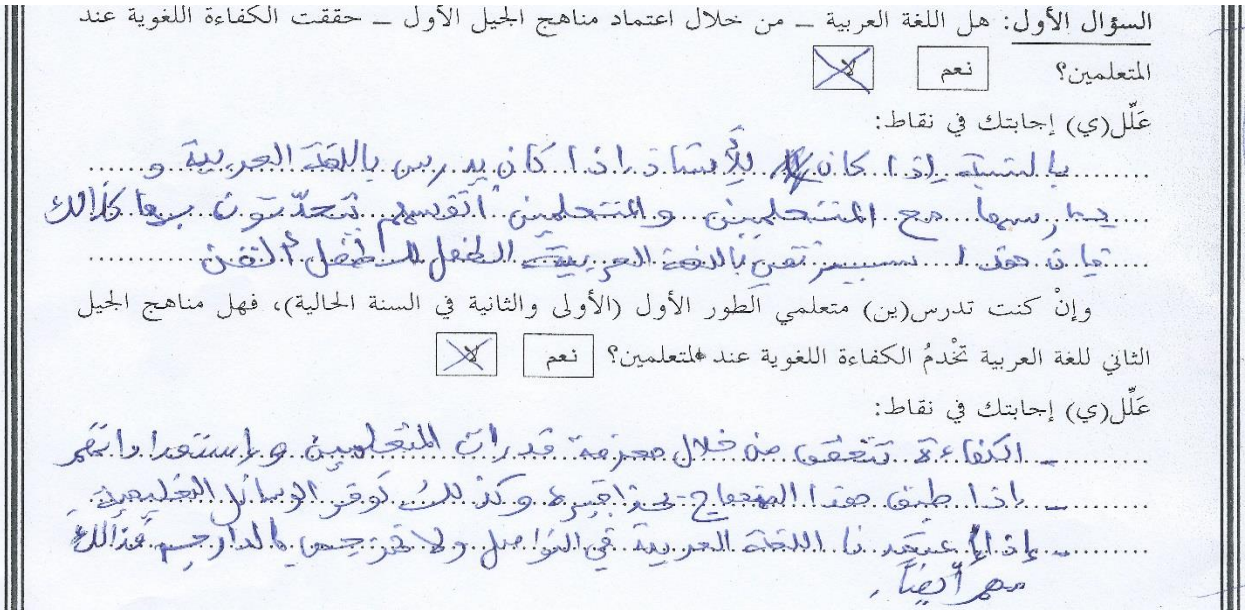
ج-**الأخطاء الإملائية**: جُلَّ أخطاء المعلمين تَكْمُن في رسم همزتي الوصْلِ وَالقطع، ومن ضمن مَا يكتبونَهُ بهمزة القطع خطأً نذكر الكلمات التالية: الابتدائية، الاستعداد، الاطلاع، الاهتمام، اسم ... ومما يتجاهلونَه أو يجهلونه كِتَابَةُ كلماتٍ أو حروفٍ بدون همزة قطع منها: أنَّ، إنَّ، الإنتاج ...إضافةً إلى هذا يضيف بعضهم الألف الفارقة خطأ بعد الواو الدالة على الجمع في جمع المذكر المضَاف نحو :(مُعلِّمو المدَارس)، كما يكتبون ألف الحذف في (ذلك) هذه بعض أخطائهم الإملائية على سبيل الذكر.

3-3-7-4 نماذج مصورة من اسْتبانات المعلمين: لتوثيق تعثرات المعلمين وقياس ملكتهم اللغوية؛ ندرج هذه النماذج المصَّورة.

---

[1] عبد اللطيف الصُّوفي، فن الكتابة أنواعها مهاراتها، أصُول تعليمها، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط2 ،2009، ص173.

النموذج الأول:



السؤال الأول: هل اللغة العربية – من خلال اعتماد مناهج الجيل الأول – حققت الكفاءة اللغوية عند المتعلمين؟ نعم [X] لا

عَلِّل(ي) إجابتك في نقاط:

- بالنسبة إذا كان الأستاذ إذا كان يدرس باللغة العربية و.....
- يحاربها مع المتعلمين والمتعلمين أقسام تحدثوا بها كالأك
- تما هذا ... نسبيا تقن باللغة العربية الطفل المتفوق

وإنْ كنت تدرس(ين) متعلمي الطور الأول (الأولى والثانية في السنة الحالية)، فهل مناهج الجيل الثاني للغة العربية تخدمُ الكفاءة اللغوية عند المتعلمين؟ نعم [X] لا

عَلِّل(ي) إجابتك في نقاط:

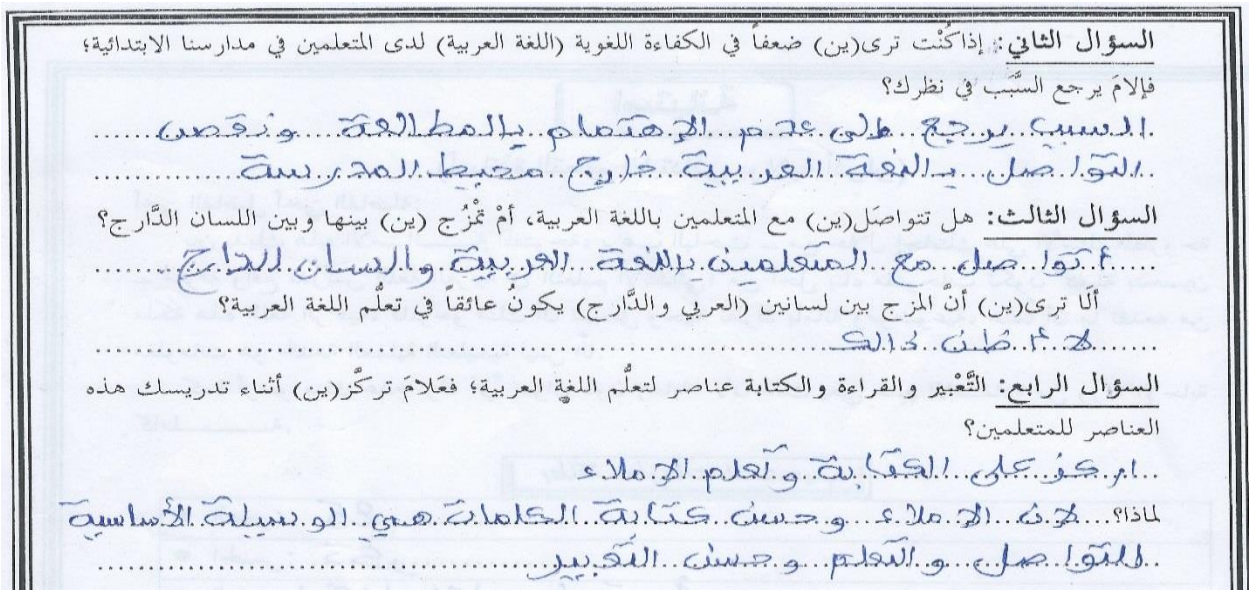
- الكفاءة تتحقق من خلال ممارسة قدرات المتعلمين واستعداداتهم
- إذا طبق هذا المنهاج بجدية وكذلك توفر الوسائل التعليمية
- إذا أعيد النظر في اللغة العربية في المواد ولا تزحزح بالدارجة مثلا

مع أيضا

نلاحظ في هذه النموذج:

- ✓ عدم استعمال صاحبه علامات الترقيم؛
- ✓ عدم التمييز بين همزتي الوصل والقطع؛
- ✓ رسم (ذلك) بألف بعد حرف الذال؛
- ✓ الأسلوب غير دقيق.

النموذج الثاني:



السؤال الثاني: إذا كُنْت ترى(ين) ضعفاً في الكفاءة اللغوية (اللغة العربية) لدى المتعلمين في مدارسنا الابتدائية؛ فإلامَ يرجع السَّبب في نظرك؟

- السبب يرجع على عدم الاهتمام بالمطالعة ونقص
- التواصل باللغة العربية خارج محيط المدرسة

السؤال الثالث: هل تتواصَل(ين) مع المتعلمين باللغة العربية، أمْ تمْزُج (ين) بينها وبين اللسان الدَّارج؟

- التواصل مع المتعلمين باللغة العربية واللسان الدارج

ألَا ترى(ين) أنَّ المزج بين لسانين (العربي والدَّارج) يكونُ عائقاً في تعلُّم اللغة العربية؟

- لا أظن ذلك

السؤال الرابع: التَّعْبير والقراءة والكتابة عناصر لتعلُّم اللغة العربية؛ فعَلامَ تركِّز(ين) أثناء تدريسك هذه العناصر للمتعلمين؟

- التركيز على الكتابة وتعلم الإملاء

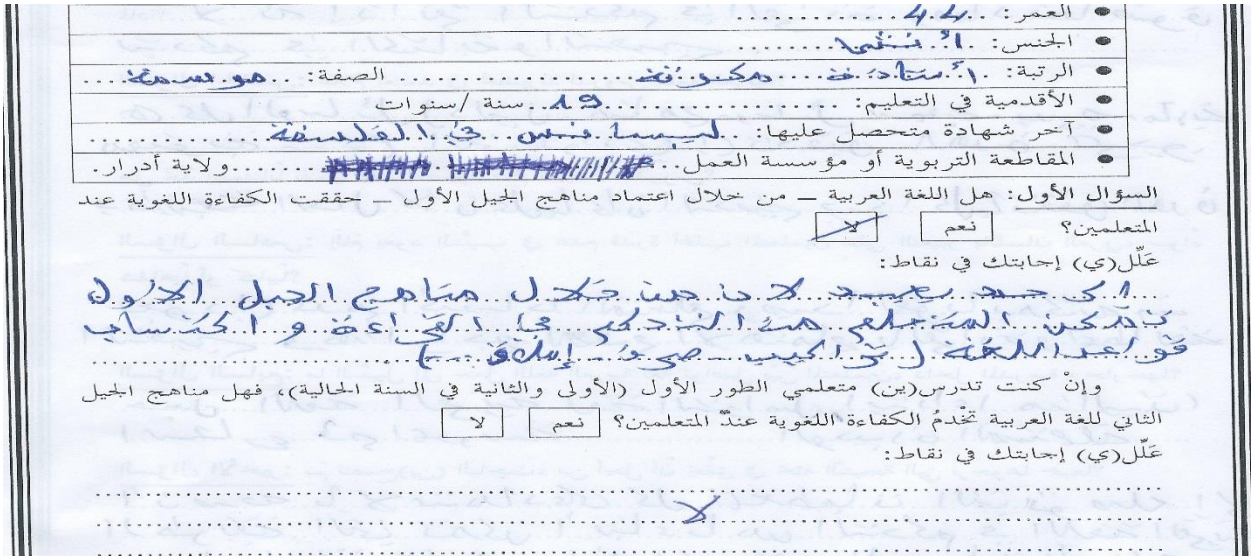
لماذا؟ ... لأن الإملاء وحسن كتابة الكلمات هي الوسيلة الأساسية

- التواصل والتعلم وحسن التعبير

نلاحظ في هذا النموذج:

- غياب عَلامات الترقيم كذلك؛
- أخطاء إملائية في رسم الهمزة، وحذف اللام من كلمة (اللسان)، إضافة إلى رسم الكلمة (ذلك) بألف.

النموذج الأخير:



- العمر: 44
- الجنس: أنثى
- الرتبة: أستاذة مكونة الصفة: موسمة
- الأقدمية في التعليم: 19 سنة /سنوات
- آخر شهادة متحصل عليها: ليسانس في الفلسفة
- المقاطعة التربوية أو مؤسسة العمل: ولاية أدرار.

السؤال الأول: هل اللغة العربية ــ من خلال اعتماد مناهج الجيل الأول ــ حققت الكفاءة اللغوية عند المتعلمين؟ نعم [ ] لا [X]

عَلّل(ي) إجابتك في نقاط:

لا جيد بعيد لا جيد خلال مناهج الجيل الأول يمكن المتعلم من الدخول في العالم و الكتاب في عبد اللغة (ن الكبير ص ج إملاء)

وإنْ كنت تدرس(ين) متعلمي الطور الأول (الأولى والثانية في السنة الحالية)، فهل مناهج الجيل الثاني للغة العربية تخدمُ الكفاءة اللغوية عندَ المتعلمين؟ نعم [ ] لا [ ]

عَلّل(ي) إجابتك في نقاط:

نلاحظ في هذه النموذج:

- إهمال همزتي القطع والوصل، وكذا علامات الترقيم؛
- الخط غير جيد ليكون مثالاً يحاكيه المتعلمون.

وللإشارة في هذا المقطع المصور، نلْحَظ أنَّ المعلمة مرسمة لها تسع عشْرَة سنة في التعليم، كما أنَّها (أستاذة مكونة) وهذه الرتبة أعلى رتبة في تصنيف المعلمين بالتعليم الابتدائي.

يُفْتَرضُ ــ حسب قوانين وزارة التربية ــ أنْ يكون الأستاذ المكون مساعداً للمفتش البيداغوجي في تكوين المعلمين المتربصين، وإثراء معارفهم من خلال الندوات والعمليات التكوينية. إلَّا أنَّ الإجراء الذي اتخذتْه وزارة التَّربية الوطنية في ترقية كافة المعلمين الذين يتوفرون على خبرة عشر سنوات إلى رتبة أستاذ مكون؛ قذف ببعض المعلمين غير المؤهلين إلى هذه الرتبة التي لا توازيهم من حيث معارفهم وكفاءتهم.

3 -4- خصائص عينة المتعلمين: اعتمدنا مع عينة المتعلمين ثلاثة أنواع من الاستبانات:

- استبانات خاصة بمتعلمي الطور الأول (الأولى والثانية).
- استبانات خاصة بمتعلمي الطور الثاني (الثانية والرابعة).

- استبانات خاصة بمتعلمي الطور الثالث (الخامسة ابتدائي)

وبناءً على هذا التقييم سنتناول كل نوع – حسب الطور– بالتحليل والدراسة

3- 4- 1- خصائص عينة متعلمي الطور الأول: بالنسبة للطور الأول رَكَّزْتُ على أن تكون الاستبانة مفتوحة مصورة لاستقصاء واستجلاء معارف المتعلمين، ومدى ملكتهم اللغوية.

ولقد أضَفْتُ إلى استبانة هؤلاء المتعلمين ـ دون غيرهم ـ كتابة الاسم واللقب والمستوى الدراسي، وذلك من أجل تبيُّن مقدرتهم على فعل ذلك، فالمتعلم إنْ لم يتمكن من كتابة اسمه ولقبه خاصة بعد تعلُّم الحروف؛ فإنَّ ذلك ينبئُ عن تعثُّر في تعلمه ومقدرته المعرفية المهارتية المتعلقة باللغة العربية خاصة، وقد يعود ذلك بالدرجة الأولى إلى المعلم المشرف على تدريس الفوج في الطور الأول، لأنَّ هذا الطور بمثابة الأرضية التي تُبْنى عليها المعارف، وبالأساس المهارات اللغوية ، إذْ على معلِّمي هذين الفوجين في الطور الأول ـ الأولى والثانية ابتدائي ـ « قبل الخوض في أساليب تدريس اللغة العربية، لابد من إحاطته بالمبادئ العامة التي ينبغي أنْ يتأسَّس عليها تدريس اللغة العربية، كي يضعها نصب عينيه في تصميم خططه التدريسية، وتحديد أهدافه، وتنفيذ تلك الخطط»[1]، فما من نجاحٍ يتحقَّق من وراء العمل دون تخطيط محكم مسبق.

بناء على بطاقة المعلومات التي أُسْتُهِلَّت بها استبانة متعلمي الطور الأول، نبيَّن خصائص هذه العينة المستجوبة.

3 ـ 4 ـ 1 ـ 1. عينة متعلِّمي الطور الأول حسب السن (العمر الزمني).

	السن	التكرار	النسبة
الأولى ابتدائي	6 سنوات	14	%5.20
	7 سنوات	73	%27.13
	8 سنوات	27	%10.03
الثانية ابتدائي	7 سنوات	15	%5.57
	8 سنوات	102	%37.91
	9 سنوات	30	%11.15
	10 سنوات	08	%2.97
المجموع		**269**	**%100**

[1] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص180.

بإلقاء النظرة الأولى على جدول بيانات أعمار المتعلمين، نلْحظ تعدُّدَ الأعمار في المستويين (الأولى والثانية)، بينما العمر القانوني للأولى ابتدائي هو سبع سنوات، بينما للثانية ثماني سنوات. نلْحظ أنَّ من المتعلمين من التحق بالمدرسة قبل السِّن القانوني، وآخرون بعده، وفي كلِّ ذلك أثرٌ على التَّعلُّم، وسنوضح هذا الأثر لاحقاً.

3 ـ 4 ـ 1 ـ 2. عيِّنة المتعلمين الموفَّقِين في كتابة أسمائهم ومستواهم الدراسي، وغير الموفَّقين في ذلك.

	التقدير	التكرار	النسبة
الموفَّقون	**جيد**	17	%6.31
	حسن	25	%9.29
	متوسط	77	%28.62
غير الموفَّقين	**غير مقروء**	91	%33.92
	يجهل الكتابة	59	%21.93
المجموع		**269**	**%100**

نلحظ في هذا الجدول أنَّ نسبة المتعلمين الذين يكتبون بشكل جيد عددهم قليل، وذلك جلي من خلال نسبتهم **06.31%**، أما نسبة من يكتبون بشكل حسن، فكانت **09.29%**، وأما متوسطو الخط، فنسبتهم **28.62%**.

وحين نجد نسبة غير المقروء خطهم **33.82%**، والذين يجهلون أو لا يكتبون شيئا تماماً، نسبتهم **21.93%**، فهذا يعني أنَّ غالبية المتعلمين لا يعرفون الكتابة الصحيحة والسليمة، وذلك لأنهم لم ينالوا حظهم من التعلُّم المركّز والهادف، والمتعلِّم غير المتمكن من الكتابة، فهو بصفة آلية متعثِّر في القراءة، لأنَّه « من الصّعب جداً عزل تعليم القراءة عن تعليم الكتابة، لأنَّ المبتدئ في أثناء تعلمه القراءة؛ قصداً يتعلم بطريقة عرضية رسم الحروف والكلمات، ولكي نتمكَّن من الحصول على قراءة فاعلة، ونعمل على تحسين استيعاب المقروء، لا بدّ من أنْ نُقْرِن عملية القراءة بالكتابة»[1]، فهما مفتاح العلوم جميعاً، بما فيها العلوم اللغوية والأدبية.

[1] أحمد إبراهيم صومان، تنمية مهارات التحدث والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية، مرجع سابق، ص64.

3- 4- 1-3. تحليل استبانات[1] متعلمي الطور الأول: بديهيٌّ أنَّه لا يمكن تقديم استبانة مفتوحة بالكامل لهؤلاء المتعلمين، وبما أنهم أمْيَل إلى ما يشدُّ انتباههم ويهزُّ وجدانهم؛ فإنَّ التعلم باللعب واستنطاق الصور، يكون أفْيَدُ لاستجلاء مواهبهم ومستوياتهم المعرفية، لأنَّهم في ذلك يستعملون أكثر من حاسَّةٍ لأنَّ «التعلم يكون أفضل إذا اسْتَخدم أكثر من حاسة من حواس التعلُّم، وأنَّ التعلُّم بالمحاكاة والصور أكثر فائدة من التعلم بالصور فقط أو المحاكاة فقط»[2].

ولقد ذهب (سولومون، **Solomon**)[3] إلى تأييد هذا الرأي بأنَّ «التَّصور الإدراكي يمكِنُ أنْ يكون مشاهداً، يتعلَّق بصور الأشياء، أو مسموعاً يرتبط بالأصوات، أو ملموساً، أو ما يتمُّ شمُّهُ، أو ذَوقه، والذي يمكِن تحقيقه عن طريق أدوات الحسِّ المباشرة»[4]، ومن بين ما ذُكِرَ من أنواع السلوك التعليمي في مجال الإدراك «التعلُّم بالصور لإثارة التَّصور الإدراكي المعرفي، حيث يكون الطفل قادراً على التعلم بالصور التي تمثل صور الأشياء، وتجسيداتها، ويكون التعلم في هذا المستوى باستعمال العينات والمجسمات والصور والرسوم...»[5]، وبما أننا اعتمدنا ثلاثة أسئلة (مصورة ومفتوحة) مع هذا الطور، فإنَّنا سنقوم بتحليل الفعل المعرفي المهاراتي عند المستَجْوَبين:

3- 4- 1-4. تفريغ نتائج استبانات المتعلمين: يتبيَّن ذلك من خلال الجدولين الآتيين:

الجدول الأول:

الأسئلة	الموفَّقون		غير الموفقين		المتوسط الحسابي	
					الموفقون	غير الموفقين
1ـ اقرأ هذه الحروف (ب، ف، م، ت، ط، ل، ر، ن، ظ، ث، ز) اختر منها حروفاً وركِّب منها ثلاث كلمات تعرف معناها.	التكرار	87	التكرار	182	0.32	0.67
	النسبة	%32.34	النسبة	%67.65		
2ـ لاحظ هذه الصور، ثمَّ اكتب اسم كلِّ صورة. (صـــورة حمامة، صـــورة كتاب، صورة كرة)	التكرار	103	التكرار	166	0.38	0.61
	النسبة	%38.28	النسبة	%61.71		

[1] الملحق رقم 4.

[2] إيمان عباس الخفاف، اللعب، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،1435 هـ، 2015م، ص136.

[3] سولومون آش **SololmonAsch**، طبيب نفساني، ورائد في علم النفس الاجتماعي، أمريكي وُلد في وارسو، بولندا، في 14سبتمبر1907، هاجر مع عائلته إلى الولايات المتحدة الأمريكية، حيث عاشوا في نيويورك، تحصَّل على البكالوريا وعمره 21 سنة، ثم تحصل على الماجستير عام1930، وعلى الدّكتوراه عام1932م، توفي سولومون يوم 20 فبراير1996.
من مؤلفاته - علم النفس الاجتماعي سنة 1952م.
- حول استخدام الاستعارة في وصف الأشخاص، سنة 1955م.
- الآراء والضغط الاجتماعي سنة 1955م.

[4] بشيرة ملوا العين، الخرائط الذهنية بين الفكرة والتطبيق، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص 19.

[5] المرجع نفسه، ص20.

السؤال الأول: نستخلص من بيانات الجدول أنَّ أغلبية المتعلمين بنسبة 67.65%، ومتوسط حسابي يوافق النسبة 0.67%، لم يركّبوا كلمات ذات معنى من الحروف المعطاة رغْم أنَّهم درسوا جميع الحروف حسب مخارجها الصَّوتية بدءاً من التَّربية التحضيرية وصولاً إلى السَّنة الثانية.

إنَّ سبب إخفاقهم في ذلك ـ كما بدا لنا ـ يعودُ إلى عدم تركيز المعلمين على تركيب كلمات من الحروف المدروسة، بحيث تكون الكلمات المركبة ذات دلالة بالنِّسبة للمتعلم، إذْ «يغيب الاهتمام لدى طائفة من المعلمين بالنواحي الوظيفية للغة»[1].

ولا ريب أنَّه كلما كانت الغاية معرفة الحروف فحسب، دون توظيفها لتركيب كلمات وجمل...، فإنَّ المتعلم لا يكتسب القدرة على تركيب الحروف لتشكيل الكلمات، ومن ثمَّ تعثره في القراءة.

مرحلة تركيب الكلمات، مرحلة هامة للتَّمكن من مهارتي القراءة والكتابة، وفيها يطلب المعلِّم من متعلميه «أن يعيدوا تركيب كلمات جديدة من حروف سبق لهم تجريدها، ثم تركيب هذه الكلمات في جمل سبق لهم تحليلها، ويكون التركيز على آخر حرف، تمَّ تجريده»[2]، والطريقة التركيبية من أقدم الطرائق في تعليم مهارتي القراءة والكتابة، وفيها يُبْتَدَأُ مع المتعلم من الجزء إلى الكلّ، أي أنْ يتعلم المتعلِّم الحروف أولاً، ثم الكلمات، ثم العبارات والجمل، فالموضوع (النص)، وإذا كنَّا ـ ونحن نعلِّم الحروف ـ نستخلص من الكلمات الحروف المراد تعليمها، ذلك لأنَّ المتعلِّم يدرك الكلمة ـ في بدء تعلُّمه ـ صورة لا كلمة مكونة من حروف.

يجب على المعلم في هذه الطريقة، تعليم المتعلمين الحروف الهجائية وأصواتها وحركاتها الأساسية، ثم يتدرَّج إلى تهجّي الكلمات التي تتكون من حرفين أو أكثر ـ وقد وضّحنا ذلك في الدَّرس النموذجي للسنة الثانية في الفصل الثالث ـ لأنَّ الطريقة التركيبية ـ كما يعلم المشتغلين بقطاع التربية والتعليم ـ تنقسم إلى ثلاث طرائق تعليمية فرعية هي:

أ- **الطريقة الألفبائية:** وتعتمد على تعليم المتعلمين رسم وتمييز الحروف الألفبائية بأسمائها ونطقها في أوائل ووسط وأواخر الكلمات، ثمَّ ننتقل إلى مرحلة تركيب كلمات ذات معنى من هذه الحروف، ويحسُنُ أن نبدأ بحرفين، ثم ثلاثة، ثم تزداد تدريجياً. وبعدها الانتقال إلى مرحلة تكوين كلمات ثم جمل، كل ذلك بتدرّج وبمستويات مختلفة، تراعي المستوى العقلي للمتعلمين.

---

[1] فاطمة البريكي، نقد مناهج اللغة العربية، مركز الإمارات للدراسات والبحوث، أبو ظبي الإمارات العربية، د.ط، 2008، ص107.
[2] فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص47.

ب- **الطريقة الصوتية:** وتتفق مع الطريقة الألفبائية في خطواتها، فيما عدا تعلم أسماء الحروف، وذلك بالتركيز على الصَّوت المجرد المقابل لكل رمز مكتوب؛ أي أنَّ الحروف تدرَّس هنا بأصواتها، لا بأسمائها، فمثلاً تُدرَّس الحروف: **الباء، والفاء، والميم، والتاء، والدال**...على أنْ يتعلَّم المتعلِّم خلالها نطق كل حرف بصوته من مخرجه الصَّحيح، ثم توضع ــ تدريجيا ــ بقية الحروف بجانب بعضها حتى يتمكن من نطق حروف الكلمة كاملة، مثل: (**ما، ما**) تُتهَجَّى بعد جمعها (**مَامَا**). ولتعليم المتعلمين القراءة والكتابة بهذه الطريقة، يقوم المعلِّم بعرض الحرف على المتعلِّمين، وينطق بصوته، ثم يربطه باسم حيوان لصيق بالمتعلِّمين، أو لعبة يحبونها، مثل:

- **م** ------ ماعِزٌ.
- **ب** ------ بومٌ.
- **ك** ------ كرةٌ.

ت- **الطريقة المقطعية:** وتعتمد هذه الطريقة على مقاطع الكلمات كوحدات لها في تعليم القراءة والكتابة، بدلاً من الحروف. والمقطع[1] في اللغة العربية ينقسم إلى قسمين: مفتوح ومغلق، وله خمسة أشكال:

1. مقطع قصير مفتوح (**مَ**)
2. مقطع قصير مغلق (**مَنْ**)
3. مقطع طويل مفتوح (**مَا**)
4. مقطع طويل مغلق بصامت (**مَالْ**)
5. مقطع طويل مغلق بصامتين (**خُبْزْ**)

ولأهمية الصوت كان على المعلم أنْ يبدأ بتدريس المتعلمين مقاطع الكلمات مباشرة، فينطق الكلمة كاملة، مثل: **شَ رَ بَ/ أَ كَ لَ/ كَ تَ بَ/ لَ عِ بَ**. بذلك يتدرَّب على تحسّسِ النطق المقطعي للكلمات، سواءً كان المقطع قصيراً أو طويلاً.

[1] المقطع عند اللغوي (هيلمسليف **Hjelmslev**) هو: سلسلة تعبيرية تشتمل على نبْر واحد بالضبط. يُنظر، محمد جواد الفوزي وآخرون، علم الأصوات العربية، منشورات جامعية القدس، عمان، الأردن، ط1، 1996، ص234.

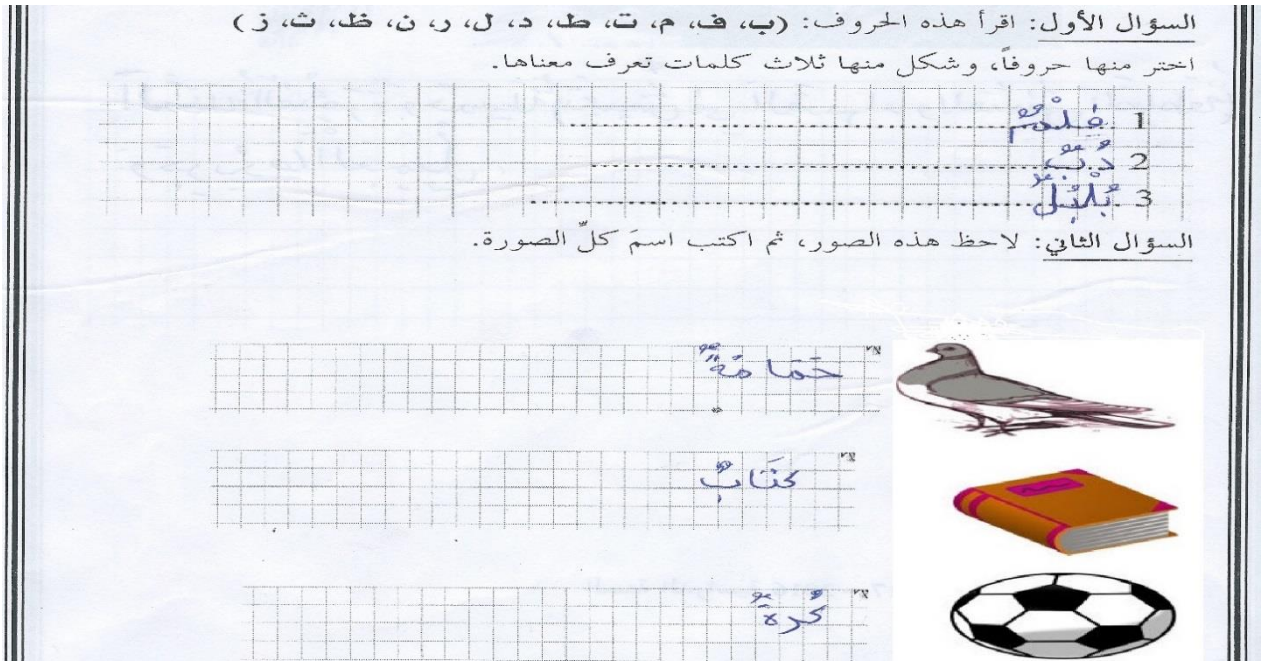
السؤال الثاني: يبدُو جلياً أنَّ نسبة المتعلمين الذين وفّقوا في استنطاق المشهد كانت نسبتهم 38.28%، وقد فاقت نسبة الموفقّين في السؤال الأول؛ ذلك لأنَّ المتعلمين ــ كما ذكرنا آنفاً ــ يميلون إلى التعلُّم بالصور والمحاكاة، فلمَّا كان الاسم مربوطاً بالصورة الموافقة له استطاع المتعلِّم أنْ يصل إلى استرجاع صورة الكلمة المقابلة، والموافقة لصورة الشيء؛ فربط بين الصورة الحسّية والصورة الذهنية.

رَغْم هذه النسبة من الموفقين في الإجابة عن السؤال الثاني، إلَّا أنَّ الأغلبية لم يُوفَّقوا في كتابة أسماء الصور، أو ربط الدَّليل بالمرجع بشكلٍ الصّحيح، حيث كانت نسبتهم61.71%، وهذا مما يؤكِّد أنَّ الطرائق والأساليب التي يعتمدها بعض المعلمين ــ خاصة منهم الجدد ــ ليست سديدة، وغير فاعلة. إضافة إلى أنَّ المناهج الموضوعة، غير مدروسة بالشكل الدّقيق الذي يؤهلها لأن تكون محقِّقَة للكفاءات اللغوية الموجودة.

لا بدَّ من أنْ تضعَ الجهات الوصية على التربية، إنجاز المناهج التعليمية في درجة الاهتمام اللائقة بها، وخاصة مناهج اللغة العربية ــ باعتبارها لغة تُدَرّس بها بقية المواد ــ من أجل ملكة اللغة الرسمية، «ويُقْصد بالأهمية درجة ارتباط المفهوم المتَعَلَّم بالهدَف التَّعليمي المنشود من ناحية، ودرجة ارتباطه بواقع المتعلِّم وبيئته من ناحية أخرى»[1]، فإذا غاب الحرص والاهتمام الواعي والصّادق؛ غابَتْ واضمحلّت ركائز الشَّخصية الوطنية، ومنها اللغة العربية.

3- 4- 1-5. صور من استبانات تبيّن آثار المتعلمين الكتابية عن السؤالين الأول والثاني:

النموذج الأول:

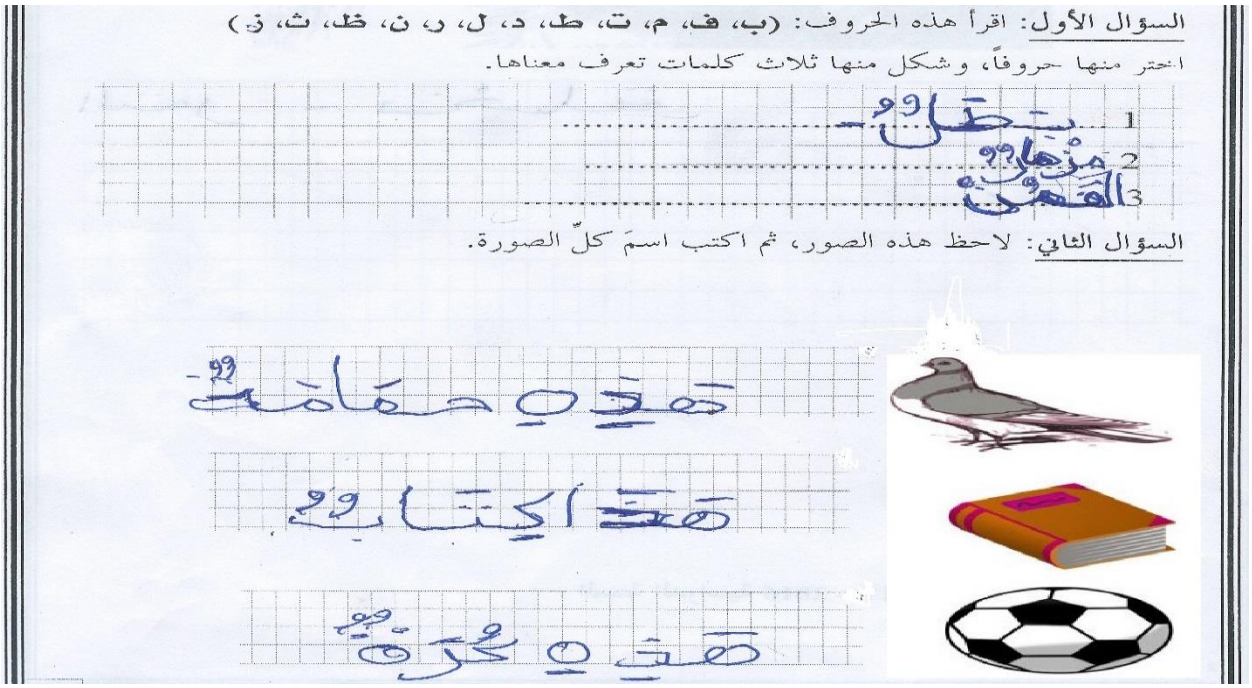

السؤال الأول: اقرأ هذه الحروف: (ب، ف، م، ت، ط، د، ل، ر، ن، ظ، ث، ز)
اختر منها حروفاً، وشكل منها ثلاث كلمات تعرف معناها.
1 فلم
2 دب
3 بلبل
السؤال الثاني: لاحظ هذه الصور، ثم اكتب اسمَ كلّ الصورة.
حمامة
كتاب
كرة

[1] شوقي حساني محمود حسن، تطور المناهج، رؤية معاصرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2012، ص134

نلْحَظُ في هذا النموذج أنَّ المتعلّم قد أصاب في استنطاق المشهد المعروض، وقد تميَّزت إجابته بالإيجابيات التالية:

- الكلمات المركبة في سؤال الأول شُكِّلَت من الحروف المعروضة؛
- الخط واضح مقروء؛
- الكتابة على السَّطر؛
- الشكل صحيحٌ وتام للكلمات المكتوبة، عدا كلمة (دُبٌّ) غير مشدّدة.

النموذج الثاني:

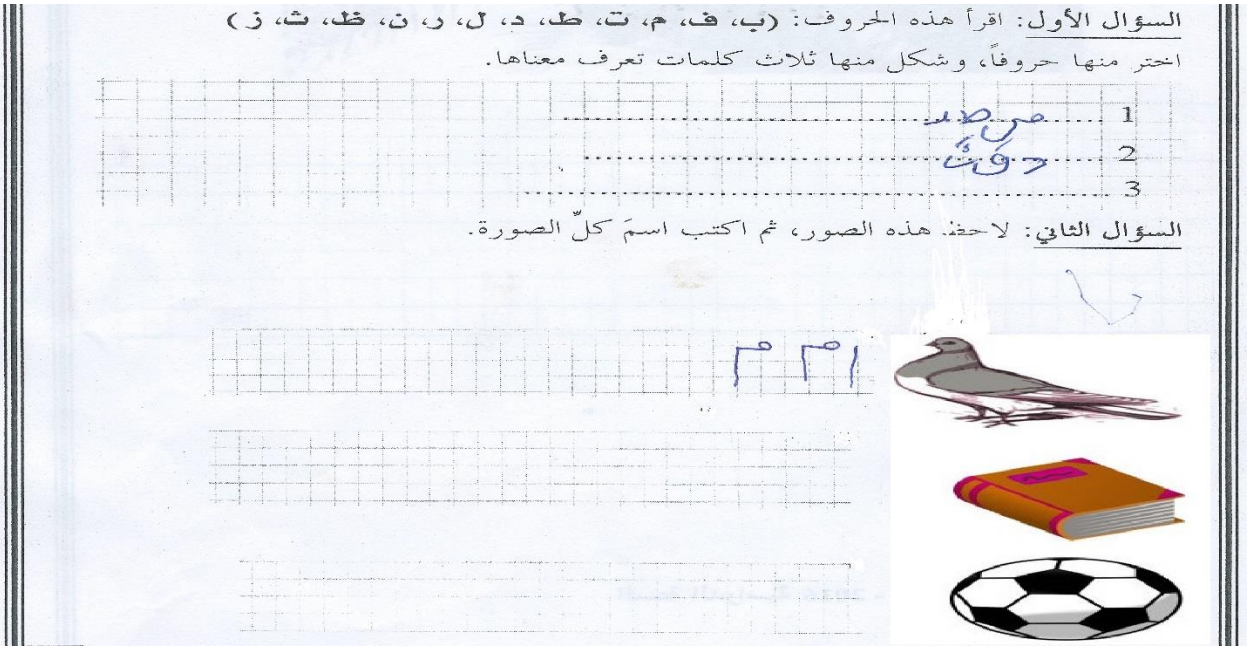


صاحب هذا النموذج أظْهَرَ تمكُّنه جزئياً من كفاءة الكتابة وكذا القراءة، باعتبار أنَّ الكتابة لا تُدْرَك إلَّا من خلال القراءة.

وما يُلْحَظُ على هذا النموذج:

- التمكن من الإجابة على السؤالين؛
- عدم مراعاة مقاييس رسم الحروف؛
- الاهتمام بإبراز الحروف بالتَّكْرار عليها؛
- الخط مقروء، وشكل الكلمات صحيح.

النموذج الثالث:


السؤال الأول: اقرأ هذه الحروف: (ب، ف، م، ت، ط، د، ل، ر، ن، ظ، ث، ز)
اختر منها حروفاً، وشكل منها ثلاث كلمات تعرف معناها.
1 .....
2 .....
3 .....
السؤال الثاني: لاحظ هذه الصور، ثم اكتب اسمَ كلّ الصورة.

يبدو جلياً في النموذج الثالث الأخير أنَّ المتعلِّم متعثر للغاية في تعلماته، رغم أنَّه في السَّنة الثانية ابتدائي، إذْ يُفْتَرَض أنَّه قادرٌ على تركيب كلمات وقراءتها، غير أنَّه لا زالَ دون مستوى التَّحضيري، فهو غير مُتَمَكّنٍ حتى من كتابةِ اسمه.

ما نلْحَظُهُ في إجابته:

- عدم إدراكه لما يكتب؛
- لا يستطيع تركيب كلمات من حروف درسها؛
- عدم إتمامه كتابة ما هو مطلوب منه وإن خطأ.

من خلال هذه النماذج المعروضة من آثار المتعلمين المعرفية والمهارتية وأغلبها ـ خلال تمحيصنا لها ـ يُظْهِرُ مدى ضَعْفِ المتعلمين وتعثُّر ملكتهم اللغوية في جميع مهاراتها.

معلوم أنَّ كل مهارات اللغة تستهدف التواصل بنوعية الشفهي والكتابي الجيد؛ أي تحقيق الكفاءة اللغوية عند المتعلِّم.

الجدول الثاني: يتعلَّق الجدول الثاني بجملة ملحوظات على التعبير الكتابي (استنطاق المشهد)، فمِنْ خلاله يمكن الحكم على مدى تمكُّن المتعلمين من آليات التواصل اللغوي ومهارات اللغة:

المهارة والمستويات اللغوية المفحوصة	الملحوظات التقديرية							
	جيد		حسن		متوسط		دون المستوى	
1 مهارة الكتـــــابة	التكرار	18	التكرار	42	التكرار	72	التكرار	135
	النسبة	%66.91	النسبة	%15.61	النسبة	%27.50	النسبة	%50.18
2 المستوى الإملائي			التكرار	17	التكرار	53	التكرار	199
			النسبة	%6.31	النسبة	%19.70	النسبة	%73.97
3 المستوى الصرفي			التكرار	32	التكرار	237		
			النسبة	%11.89	النسبة	%88.10		

لا أكشف سرًّا، إذا قلت بأنني عانيتُ في تعابير المستجوبين على الاستبانات (استبانات الأطوار الثلاثة)؛ وذلك لأنَّ مجموع عدد استبانات المتعلمين المفحوصة، هو:883 استبانة.

ولولا أنَّني استعنْتُ في مُراقبتها وتفحُّصِها بمعلمين أكفاء من ذوي الخبرة على مستوى المقاطعة التي أُشْرف عليها؛ لكانت المعاناة والصُّعوبة بلغَتْ حدَّها، غير أنَّ شحذ الهمَّة والعزم، قلّصَ المشقة بشكْلٍ كبيرٍ، فتمكّنا بعون الله من مراقبةِ الاستبانات وتفحّصها جميعاً.

وقد اعتمدت في وضعِ الملحوظات التقديرية الأربعة (**جيد، حسن، متوسط، دون المستوى**) تَبَعَاً للمعايير التالية:

1. **مهارة الكتابة**

أ- التقدير (**جيد**) إذا توفرت في التعبير الشروط التالية:

- الكتابة بخط واضح مقروء؛
- الكتابة وفق مقاييس رسم الحروف على السطر.

ب- التقدير (**حسن**) يكون بناء على المؤشرات التالية:

- الكتابة بخط مقروء؛
- الكتابة على السطر مع إهمال مقاييس رسم الحروف.

ت- التقدير (**متوسط**) يكون بناء على لمؤشرات التالية:

- الكتابة بخط مقروء مرفوق بتشطيب، وتكرار كتابة الحرف قصْدَ إبرازه؛
- عدم مراعاة مقاييس الحروف والكتابة على السطر.

ث- التقدير (**دون المستوى**) بُنِي على المؤشرات التالية:

- الخط غير المقروء؛
- عدم احترام مقاييس الحروف والكتابة على السطر؛
- عدم كتابة أي شيء، أو كتابة كلام ليست له دلالة.

2. **المستوى الإملائي**:

أ- التقدير (**حسن**) بُنِي على لمؤشرات التالية:

- استعمال النقطة آخر الفقرة، والفاصلة بين الجمل؛
- رسم همزة القطع على الألف، أو تحته، إضافة إلى رسم همزة الوصل حسب قاعدة رسمها؛
- التمييز بين رسم الحروف المتشابهة.

ب- التقدير (**متوسط**) يكون وفق لمؤشرات التالية:

- استعمال النقطة نهاية الفقرات، واستعمال الفاصلة بين الجمل ثلاث مرات على الأقل؛
- عدم تجاوز ثلاثة أخطاء في رسم الحروف المتشابهة خطأً؛
- رسم همزة القطع في المكان المناسب لها.

ت- التقدير (**دون المستوى**) باعتبار لمؤشرات التالية:

- عدم استعمال أي علامة ترقيم؛
- تجاوز ثلاثة أخطاء في رسم الحروف المتشابهة؛
- إهمال رسم همزة القطع بالكامل.

3. **المستوي الصَّرفي**:

أ- التقدير (**حسن**) يكون بناء على لمؤشرات التالية:

- حُسن توظيف الضمائر باعتبار المفرد والمثنى والجمع، والمذكر والمؤنث، دون تجاوز خطأين؛
- استعمال الأفعال باعتبار أزمنتها المناسبة، دون تجاوز خطأين.

ب- التقدير (**متوسط**) يكون حسب المؤشرات التالية:

- عدم تجاوز أربعة أخطاء في توظيف الضمائر.

- عدم تجاوز أربعة أخطاء في استعمال الأفعال باعتبار أزمنتها.

لم يتمَّ تقدير المتعلمين باعتبار الجودة في الإملاء؛ لأنَّهم يدرسونها ضمنياً، دون تركيز على القاعدة، ولذلك تستحيل جودة لإملاء في هذا الطور. وكذلك بالنسبة للمستوى الصرفي. لم نعتمد إلَّا على التقديرين (حسن، ومتوسط)، وذلك لأنَّ علم الصَّرف كالإملاء؛ يُتَنَاول ضمناً من خلال التَّوظيف دون تحديد القاعدة. أمّا علم النحو، فلم يتمّ تقديره، فالمتعلمون في طور تعلُّم الكتابة والتواصل والمحادثة الشفوية المقبولة، أمَّا العلاقات التركيبية، فسيتناولونها في الطورين الثاني والثالث.

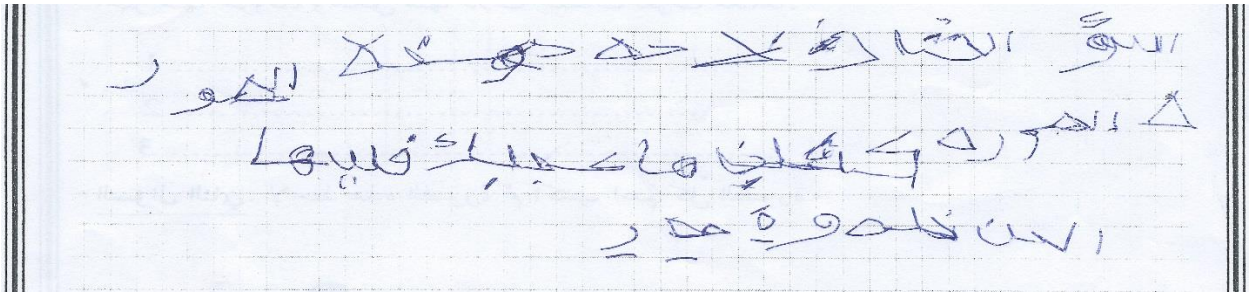
3- 4- 1-6. صور من تعابير متعلمي الطور الأول تبيِّنُ مستواهم في التعبير الكتابي:

عمدْتُ إلى تقديم ثلاثة نماذج مختلفة تُظهر حقيقة هذه الكفاءة (التَّعبير الكتابي) عند متعلمي الطور الأول في التَّعليم الابتدائي.

النموذج الأول:

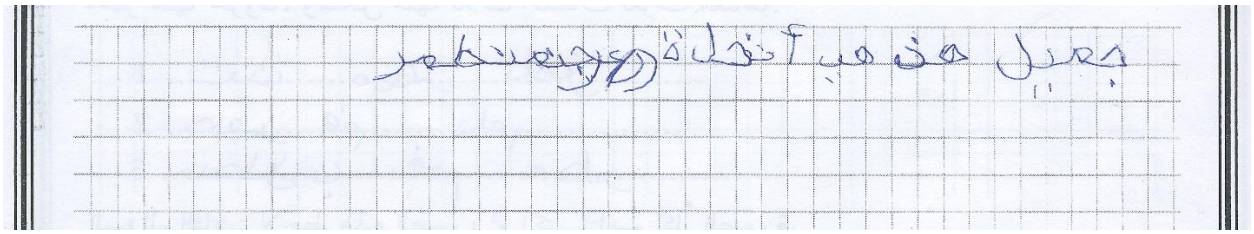
هذا النموذج يمتاز بالخط المقروء والشكل المقبول ـ رغم أخطائه ـ كما أنَّ صاحبه استعمل النقطة (علامة الترقيم) مرتين، وفي ذلك تدريب على استعمال هذه العلامات، إضافة إلى استعمال الهمزة مرّة واحدة حيث وجب استعمالها، وبناء على ذلك فالتعبير في هذا النموذج حسنٌ قياساً بمستوى المتعلم.

النموذج الثاني:



يُلْحظ ــ في هذا النموذج ــ من النظرة الأولى أنَّ صاحبه لا يعرف ما يكتب، فالرُّموز المكتوبة مجرَّد خربشة، لا دلالة لها، ولم يحترم في هذه الخربشة السَّطر. ولذلك فهو تعبير دون المستوى المطلوب، فصاحبه متعثِّر إلى حدٍّ كبير.

النموذج الثالث:



في هذا النموذج الأخير يتجلَّى ــ أيضاً ــ عدم قدرة المتعلِّم على استنطاق المشهد وكتابة (شيء) يدلُّ على الصورة الذهنية عنده، فالصّورة توحي بما يفعل الفلاح، غير أنَّ المتعلم ليست له الأدوات الكتابية التي يترجم بها ما في مصوَّرَته. فلم يكتب إلَّا جملة بالكَادِ تُقْرأ، قد يكون مُرادُه ــ حسب اجتهادنا فيما دوَّنه ــ كتابة الجملة التالية: (**جميل هذه النخلة عرجون تمر**).

ولـمَّا كان التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي هو الغاية من تعلم اللغة العربية؛ فإنَّنا نؤكد ــ مرَّة أخرى ــ على تدنِّي مستوى التعبير في الابتدائي، ولعل النسبة **دون المستوى** في مهارة التعبير الكتابي المدرجة في الجدول 50.18%، ونسبة المستوى الإملائي 73.97% تدل على ما ذهبنا إليه، بغض النظر ــ في هذا الطور ــ على المستويين الإملائي والصرفي، إذْ لم نقُمْ بتقديرهما إلَّا بحسن ومتوسط، مراعين المستوى المعرفي للمتعلمين، ففي هذا الطور يتمّ تناوُل هذين المستويين دون تفصيل في القواعد التي تحكمهما.

ولكي تتحقق غاية **ملكة التعبيرين الشفهي والكتابي**، نؤكد مرة أخرى على مهارات اللغة «لأنَّ وصول الطالب إلى لغته القومية لا يحصل إلَّا بإتقان مهارات اللغة (**الاستماع، الحديث، القراءة، والكتابة**) وتعلُّم

هذه المهارات يتمّ بشكل مترابط...إنَّ من يبحث في هذه المهارات يجدُ من دون شكٍّ أنَّ مهارتي التعبيرين الشفهي والكتابي من أبرز أهداف دراسة اللغة»[1]؛ لذلك يقتضي التسارع التكنولوجي الاندماج الحقيقي للمناهج مواكبة لعصر التفكير المستقبلي الذي يستهدف نزع الشكلية عن المناهج، ويدعو إلى التوجيه والتجديد الشُّمولي للتربية والتَّعليم بما يناسب الظروف والإمكانات الواقعية للمتعلمين.

وإذا كنَّا تحدثنا عن ضعف مستوى بعض المعلِّمين، فإنَّ ضعف تكوينهم ليس مقصوراً على الجزائر فحسب؛ بل هو مشكلة العالم العربي عامّة حيث «يُلَاحظُ أنَّ الأُطُر البشرية القائمة على التعليم في الوطن العربي ضعيفة القدرة، ويبدو ذلك من خلال تدنِّي العطاء التربوي والتعليمي الموكل إليها، وهذا المؤشر الحقيقي دالٌّ على الحاجة الماسة إلى تكوينٍ متين يساعد الأطر التعليمية على امتلاك الكفايات المطلوبة المؤهِّلة للقيام بالعمل بكفاءة عالية»[2]، لكي تتحقق الكفاءة المرجوة ـ بالتالي ـ عند المتعلم، ويتحقَّق التفاعل المُنْتِج بين عناصر المثلث الديداكتيكي.

3- 4-2. خصائص عينة متعلمي الطور الثاني: اعتمدت في استبانة هذا الطور على أربعة أسئلة مفتوحة، وقبل تحليل الاستبانات نطَّلع على العمر الزمني عند المستجوبين.

3 ـ 5 ـ1 ـ 1. عينة متعلمي الطور الثاني حسب السن (العمر الزمني).

	السن	التكرار	النسبة
الثالثة ابتدائي	8 سنوات	20	%6.89
	9 سنوات	78	%26.89
	10 سنوات	22	%7.58
	11 سنـــة	17	%5.86
	12 إلى 14 سنة	13	%4.48
الرابعة ابتدائي	9 سنوات	21	%7.24
	10 سنوات	71	%24.48
	11 سنـــة	22	%7.58
	12 سنـة	19	%6.55
	13 إلى 15 سنة	07	%2.41
المجموع		**290**	**%100**

[1] أحمد إبراهيم صومان، تنمية مهارات التحدُّث والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية، مرجع سابق، ص36.
[2] عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، اللغة العربية أنموذجاً، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص17.

السِّن القانوني الذي يفترض لمتعلمي السنة الثالثة ابتدائي، هو تسع سنوات؛ أمَّا متعلمو السنة الرابعة، عشر سنوات؛ لكن ما هو ملْحوظ في الجدول أنَّ بعضَ المتعلِّمين تجاوزوا السِّن القانوني (**ست سنوات**) عند دخولهم للسنة الأولى ابتدائي، وهذا بدليل وجود متعلمين في الثالثة أعمارهم تجاوزت التسع سنوات وصولاً إلى أربع عشرة سنة.

أمَّا في السَّنة الرابعة؛ فنجدُ من تجاوزوا السّن وصُولاً إلى خمس عشرة سنة، والحقيقة أنَّ «مسألة التأخير في دخول المدرسة يُوهِنُ الأداء الأكاديمي والاجتماعي في وقت لاحقٍ من سنِّي الدراسة، إذْ تبيَّن في إحدى الدِّراسات أنَّ الأولاد الذين تأخر دخولهم المدرسة، كانوا يحالون إلى الأخصائيين لتقويمهم تعليمياً ونفسياً، وقليلاً ما تعرَّض الموهوبون لمثل هذا الأمر، مقارنةً بالأولاد الذين لم يتأخروا في دخولهم المدرسة»[1]، ولقد وُجَدْتُ هذه الظاهرة مستفحلةً في برج باجي مختار وتيمياوين، فكثير من المتعلمين اِلتحقوا بالمدرسة بعد تجاوزهم السِّن القانوني. فقدْ وجدْتُ بالمدرسة الجديدة تيمياوين بعض المتعلمين يدرسون في السنة الثانية ابتدائي أعمارهم بلغت اثنتا عشرة سنة، في حجرة تضمُّ ــ كما ذكرنا قبلاً ــ تسعة وخمسين متعلماً، كما أنَّ الاستبانات التي شملت المستجوبين منهم، حوت متعلمين من هذه الفئة العمرية التي تأخَّرت في دخول المدرسة، وذلك يعود ــ كما ذكر بعض المعلمين ــ إلى اهتمام بعض الأولياء أكثر بالرَّعي في الصحراء؛ حيث يأخذون معهم أبناءهم لمساعدتهم في رعي الغنم والإبل، إضافة إلى جهل بعضهم أهمية العلم.

يجب ألَّا يَعْزُبَ عن ذهن المعلمين والأولياء أنَّ السّن له تأثير في عملية التعليم، إذْ «للعمر الزمني تأثيرٌ كبير في عملية التذكر، ويتوقف ذلك على كلٍّ من الاستعداد العقلي والبدني والنفسي والاجتماعي، والتي ترتبط بتطور العمر الزمني للفرد وفقاً لخصائص مرحلة النّضج، حيث إنَّ لكلِّ مرحلةِ نمو فترة يكون فيها المتعلم مهيأً لتعلم مهارات معنية، فإذا ما تم التعلّم في الفترة المناسبة، فإنَّ التَّذكر يكون جيداً »[2]، لذلك فإنَّ السن المناسب لدخول المدرسة ــ كما يرى علماء النفس ــ هو ست سنوات، ولا بأس إنْ تأخر بسنة واحدة فقط. فكل من التأخر في الدخول إلى المدرسة، أو الدُّخول لمزاولة الدراسة قبل الأوان؛ يؤثّر في عملية التعلُّم، وهذا مما يدلُّنا على أنَّ التعليم يقتضي النُّضج و «النضج يعني وصول الفرد إلى درجة من

---

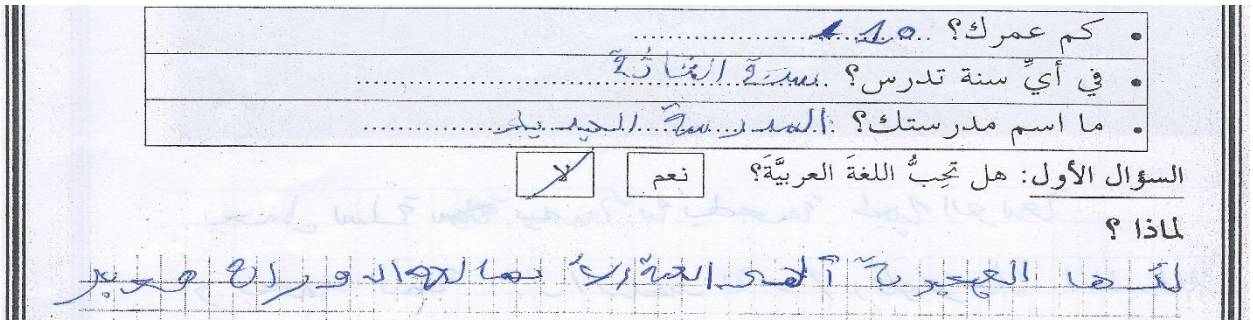
[1] نيكولاس كولانجيلو، وغازي ديفيز، المرجع في تربية الموهوبين، ترجمة صالح محمد أبو جادو، دار العبيكان للنشر، الرياض، السعودية، ط1، 2012، ص565.

[2] عيسى محمود الحسن، التعلم الحركي والنمو الانساني، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص 164.

النمو في الوظائف العامة؛ عقلية أو جسمية أو نفسية أو اجتماعية أو انفعالية، وهو يتفاعل مع الخبرة تفاعلاً يجعل من الصَّعب على المعلم أنْ يفرق تفريقاً دقيقاً بين ما يُعْزَا من سلوك الفرد إلى التعلم، وما يُعْزا إلى النُّضج، وقد أكَّدتِ العديدُ من البحوث والدراسات العلمية على وجود علاقة متينة بين النضج والتعلم»[1]، ولذلك فإنَّ الأولياء في هذه المناطق الصَّحراوية بحاجة إلى توعية بأهمية العلم، وأنْ استلزم ذلك تخصيص رحْلاتٍ توعيةٍ خاصة بهم حيث يقيمون مع أبنائهم في مناطق الرعي التي يعيشون فيها.

فإذا كان المتعلم في السنة الثالثة أو الرابعة ابتدائي، لا يستطع أنْ يكتب شيئاً مقروءاً له دلالة، فهذا يعني أننا لن نكون قادرين على إزالة تعثراته بسهولة في السنة الخامسة؛ وهو مقْبِل على امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

ولْنَطَّلع على النموذج المصوَّر التالي لأحد متعلمي السنة الثالثة بالمدرسة الجديدة تيمياوين، والنَّماذج المحاكية له كثيرة نقتصر منها على هذا النموذج:



يتبيَّن في هذا النموذج أنَّ عمر صاحبه عشر سنوات، وهذا يعني دخوله المدرسة متأخراً بسنة واحدة، ورغم أنَّه في السنة الثالثة؛ لم يكتب شيئاً مقروءاً في إجابته عن السؤال الأول، والأمر ذاته بالنسبة للسؤالين الآخرين.

3-4-2-2. تحليل الاستبيانات[2] الخاصة بمتعلمي الطور الثاني (الثالثة والرابعة)

بالنِّسبة للطور الثاني، فقد حوَت الاستبانات ثلاثة أسئلة مفتوحة والهدف ــ دوماً ــ من استخدامنا لها مع المتعلمين الاطلاع على مستوى الكَفَاءة اللغوية عندهم من خلال آثارهم الكتابية.

قمنا بتفريغ نتائج استبانات متعلمي الطور الثاني في ثلاثة جداول:

[1] يوسف لازم كماش، عبد الكاظم جليل حسان، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار الخليج للصحافة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2017، ص28.
[2] الملحق رقم 5.

الجدول الأول:

الأسئلة	الموفَّقون		غير الموفقين		المتوسط الحسابي	
					الموفقون	غير الموفقين
1ـ هل تحب اللغـــــــة العربية؟ لماذا؟	التكرار	151	التكرار	139	0.52	0.47
	النسبة	%52.06	النسبة	%47.93		
2ـ اقرأ هذه الفقـرة، وصحِّحْ ما تجد فيها من أخطـــاء (اكتب الصحيح فوق الكلمة) «اللغة العربية.....وغرباً»	التكرار	46	التكرار	144	0.15	0.84
	النسبة	%15.86	النسبة	%84.13		

السؤال الأول: الجدول يبيِّن أنَّ نسبة الموفقين **52.06 %**، فاقت نسبة غير الموفقين **47.93%**. نستنتج من هذا أنه ما من متعلِّم إلَّا ويحبُّ لغته العربية، لأنَّ الوطنية تدفع إلى التعبير عن ذلك؛ حتىَّ وأنْ كان المرء غير متمكن منها إلَّا ما شذَّ.

نذْكر من بين إجاباتهم عن السؤال الفرعي (لماذا؟) فيما تمكنَّا من قراءته؛ ما يأتي:

- أحب اللغة العربية لأنها لغة القرآن.
- أحب اللغة العربية لأنها لغة الجزائر.
- أحب اللغة العربية لأنني اتحدَّث بها.

ولا شكَّ أنْ يكون التعبير كذلك؛ لأنَّ «اللغة العربية هي لسان الأمة ووسيلة التَّعبير عن هويتها الحضارية، وهي وعاء الفكر والعلم والقيم، وأداة نقل المعرفة؛ مما يتطلَّب الحفاظ عليها والعمل على تطويرها وتنشيط حركة التَّرجمة منها وإليها»[1]، تُضَاف إليها اللغة الوطنية الثَّانية المازيغية، والتي هي بدورها لغة موغلة في حضارة الأمة، ولذلك فهي جديرة بالاهتمام؛ وإنْ كانت جارية على ألسنة مواطنين في مناطق محدودة من الوطن.

نشير إلى أنَّ الشيء الذي جعل نسبة غير الموفقين تبلغ 47.93%، هو أنَّ بعض المتعلمين لم يكتبوا شيئاً عن السؤال (لماذا؟)، وبعضهم كانت إجابته غير مقروءة تماماً، فلم يتسنَّ لنا التعليق على الإجابة.

السؤال الثاني: يتعلَّق برصد المتعلمين للأخطاء اللغوية التي تمكنوا من معرفتها في الفقرة المعروضة، وهي تتعلق بالإملاء بالدرجة الأولى، وذلك لأنَّها لا تنفصِمُ عن النحو والصرف «فلمَّا كانت القواعد النحوية

[1] محمد عبد الله الخَوالدة، وريم تيسير الزعبي، التربية الوطنية، المواطنة والانتماء، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص132.

والصرفية حارس اللسان من الخطأ، فإنهَّا وقواعد الرَّسم حارس الكاتب من الوقوع في خطأ. وإذا كان التعبير الكتابي ترجمة أحاسيس النفس بالكلام المكتوب، فالإملاء يتولى تلك الكتابة بالرسم الصحيح»[1].

الأخطاء المقصودة بالاكتشاف في الفقرة: اشتملت الفقرة على الأخطاء التالية، قصد اكتشافها وتصحيحها من طرف المتعلمين:

ـ أربعة أخطاء متعلقة بالهمزة؛

ـ أربع علامات ترقيم؛

ـ رَفْعُ كلمة (المسلم) بعد حرف الجر على؛

ـ رسم الألف بعد الهمزة في كلمة قراءة.

وقد اعتمدنا في تقدير إجابة السؤال الثاني على المؤشرات التالية:

- **الموفَّقُ**: المتعلم الذي صحَّحَ...

ـ ثلاث همزات قطع على الأقل؛

ـ الاسم المجرور (المسلم) بعد حرف الجر (على)؛

ـ رسم الألف في مكانها في كلمة (قراءة)؛

ـ استعمال ثلاث علامات ترقيم على الأقل.

- **غير الموفَّق**: المتعلم الذي...

- صحيح أقل من ثلاث همزات؛
- لم ينتبه إلى رفع كلمة (مسلم) بعد حرف الجر (على)؛
- لم ينتبه إلى رسم الألف بعد الهمزة في كلمة قراءة.
- استعمل أقل من ثلاث علامات ترقيم.

يُظْهِرُ جدول البيات أنَّ نسبة غير الموفقين في هذا السؤال **84.13**%، وهذا يُبْرِز مدى الإخفاق الذي يعانيه المتعلمون في مهارة الكتابة، وخاصة الإملاء، وبصفة مركزة ودقيقة رسم همزتي القطع والوصل،

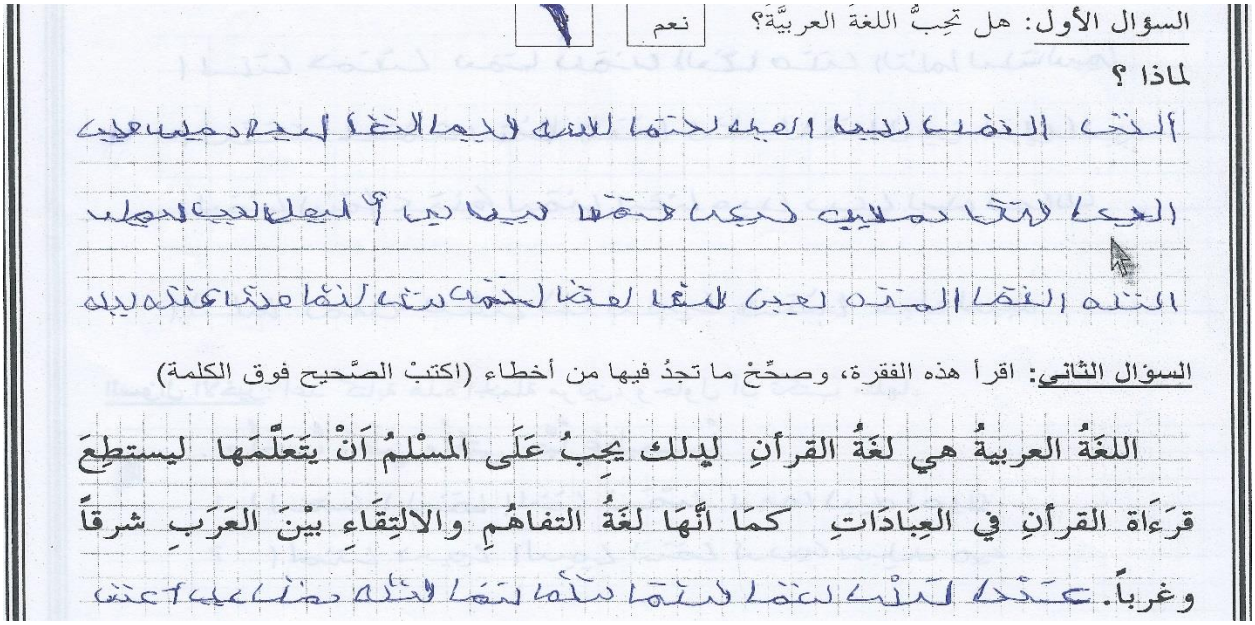
[1] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العَربية، مرجع سابق، ص 228.

واستعمال علامات الترقيم. ولقد أشرنا سلفاً أنَّ كثيراً من المعلمين أنفسهم لا يعيرون الهمزة ولا علامات الترقيم اهتماماً، وقد تأكَّد لنا ذلك خلال دروس الملاحظة مع المعلمين، ومن خلال الاستبانات.

لا يمكن إغفال علامات الترقيم، حيث أنَّه «إذا ألَمَّ القارئُ بعلامات الترقيم شعر بشيءٍ من سرعة الفهم إذا قرأ كتاباً أو نصَّاً اسْتُخْدِمَتْ فيه»[1]، فالمعاني التي تظهر بالتَّلوين الصَّوتي تتمُّ ترجمتها كتابة بعلامات الترقيم.

3-4-2-3. صور من استبانات متعلمي الطور الثاني تبين أخطاء هم في الإجابة على السؤالين الأول والثاني:

النموذج الأول:


السؤال الأول: هل تحِبُّ اللغةَ العربيَّةَ؟ نعم

لماذا ؟

السؤال الثاني: اقرأ هذه الفقرة، وصحِّح ما تجدُ فيها من أخطاء (اكتبْ الصَّحيح فوق الكلمة)

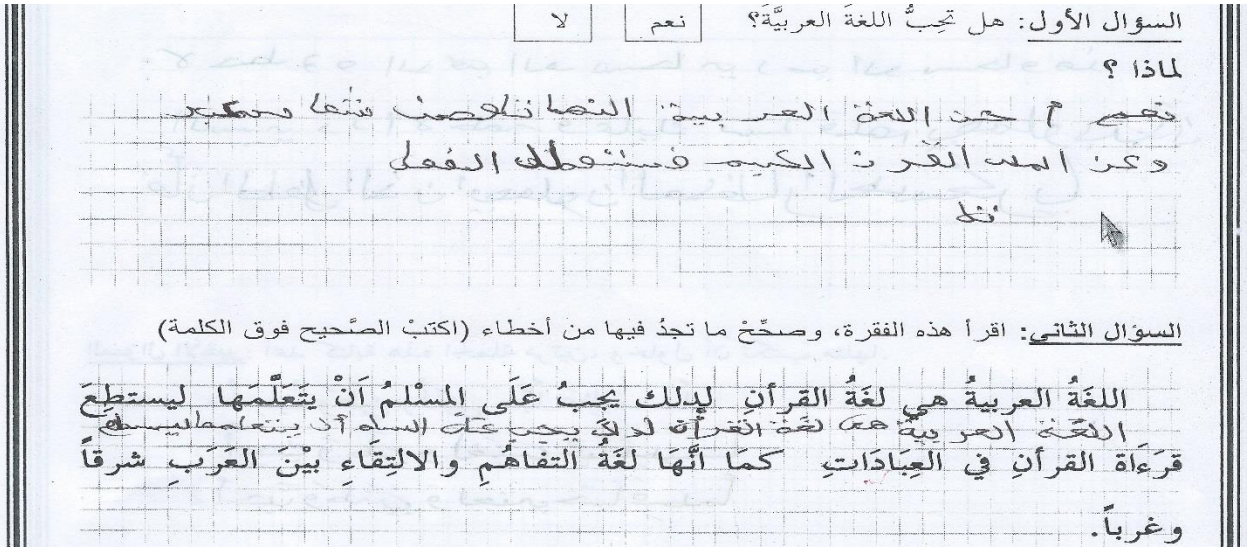
اللغةُ العربيةُ هي لغةُ القرآنِ لِذلك يجِبُ عَلَى المسْلمُ اَنْ يتَعَلَّمَها ليستطِعَ قرَءَاة القرآنِ في العِبَادَاتِ كمَا انَّهَا لغَةُ التفاهُمِ والالتِقَاءِ بيْنَ العَرَبِ شرقاً وغرباً.

هذا المتعلِّم حسب الاستبانة عمره أربع عشرة سنة، وليس من المقبول أنْ نجد متعلماً في السنة الثالثة بهذا العمر لا يكتبُ بخط مقروء، وإنَّما يكتب أشباه حروف متصلة لا دلالة لها.

وبالنسبة لهذا المتعلم وأمثاله، فقد أوصينا المعلمين في جلسة خاصةٍ معهم بأن يحرصوا على معالجة تعثُّراتهم في القراء والكتابة، وذلك بإعادة تعليمهم الحروف؛ وكيفية تركيب كلمات ذات دلالة، عسى أنْ يتمكنوا من القراءة أولاً، ثم الكتابة ثانياً، فالمتعلم بدون هذين المفتاحين لا يستطيع مواصلة التعلُّم وتحقيق الكفاءة اللغوية وغير اللغوية للتعبير عن حاجاته.

[1] بسام قطوس، المختصر في النحو والإملاء والترقيم، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، أربد، الأردن، ط1، 2000، ص155.

النموذج الثاني:


السؤال الأول: هل تحبُّ اللغةَ العربيَّة؟ نعم لا

لماذا ؟

نعم أحب اللغة العربية لأنها تعلمنا عن ديننا وكتابنا

وعن الله القرآن الكريم فستنطلق الفعل

السؤال الثاني: اقرأ هذه الفقرة، وصحّحْ ما تجدُ فيها من أخطاء (اكتبْ الصَّحيح فوق الكلمة)

اللغةُ العربيةُ هي لغةُ القرآنِ لذلك يجبُ عَلَى المسْلمُ اَنْ يتعَلَّمَها ليستطيعَ

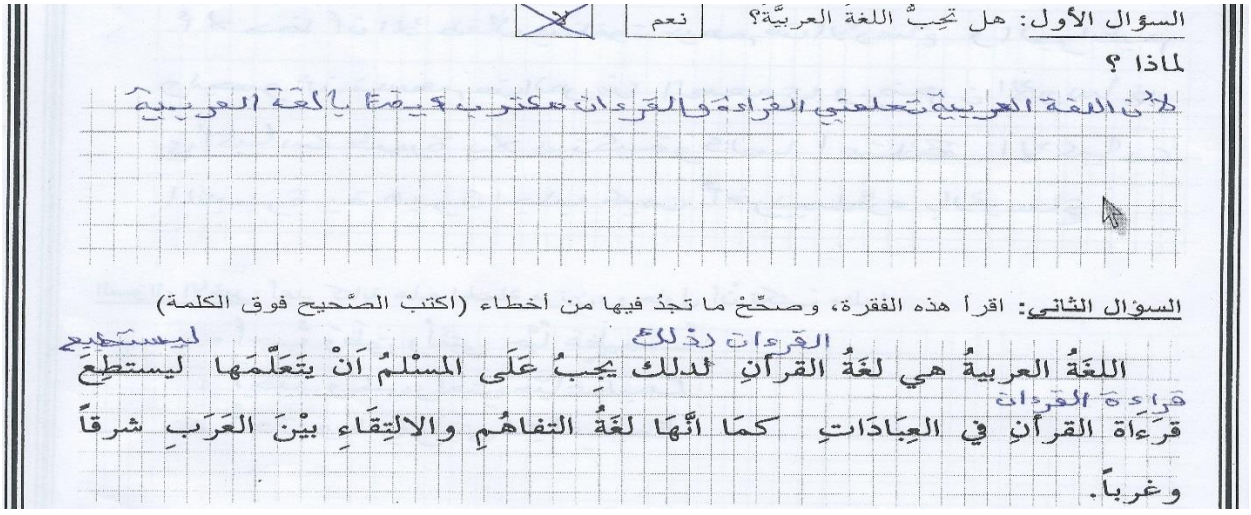
قرَاءة القرآنِ في العِبَادَاتِ كمَا انَّهَا لغةُ التفاهُمِ والالتِقَاءِ بيْنَ العَرَبِ شرقاً

وغرباً.

يَظْهَر من خلال استبانة هذا النموذج أنَّ المتعلم يبلغ خمس عشرة سنة، ولازال يدرس في السنة الرابعة ابتدائي، ورغم عمره الزمني المتقدم، إلَّا أنَّ عمره العقلي لا يوازى عمره الزمني، والذي يترجم ذلك خطُّه غير الواضح وغير المقروء، إضافة إلى أنَّه لم يعمل بالتَّعليمة الثانية، فبدل أنْ يصحِّح الأخطاء، أعاد كتابة ما هو مكتوب في الفقرة.

إنَّ هذه النماذج المصورة ــ وغيرها كثير ــ تدلُّ على أنَّ المتعلمين بحاجة إلى معلمين أكْفَاء، ومناهج تحيط بالمستوى العقلي والنفس حركي والوجداني للمتعلمين على أنْ يتم وضعها بتأنٍّ.

النموذج الثالث:


السؤال الأول: هل تحبُّ اللغةَ العربيَّة؟ نعم ✗

لماذا ؟

لأن اللغة العربية تعلمني القراءة والقرآن مكتوب باللغة العربية

السؤال الثاني: اقرأ هذه الفقرة، وصحّحْ ما تجدُ فيها من أخطاء (اكتبْ الصَّحيح فوق الكلمة)

اللغةُ العربيةُ هي لغةُ القرآنِ لذلك يجبُ عَلَى المسْلمُ اَنْ يتعَلَّمَها ليستطيع

قرَاءة القرآنِ في العِبَادَاتِ كمَا انَّهَا لغةُ التفاهُمِ والالتِقَاءِ بيْنَ العَرَبِ شرقاً

وغرباً.

في هذا النموذج أجاب المتعلم على السؤال الأول إجابة مقبولة، إضافة إلى أنَّ خطُّه مقروء، وقد اِلتزم فيه احترام السطر.

وفي إجابته على السؤال الثاني، نلْحظ أنَّه لم يستعمل علامات الترقيم ــ وقد تركنا لها مكاناً فارغاً ــ حيث يجب استعمالها. كما أنَّه كتَبَ كلمة القرآن حسب ورودها في المصحف الشريف (**قرءان**) مثل: ﴿**الر تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ وَقُرْءانٍ مُبِينٍ**﴾[1]، إمَّا في الإملاء العربي الاصطلاحي، فإنَّ القاعـــــدة تقول : « إذا لَزِم من كتابة الهمزة ألفاً اجتماع ألفين: الهمزةُ و ألفُ المدّ، فإنْ سَبقَتْ ألفُ المدِّ أُلِفَ الهمز؛ كُتِبَتْ ألفُ المدِّ وحدها، ورُسِمَتْ أُلِفُ الهمْزِ قطعةً منفردةً بعدها، مثل: **تضاءل** ...وإنْ سبقَتْ ألفُ الهمزِ ألفَ المدِّ؛ كُتِبَتْ ألفُ الهمزِ، وطُرِحَتْ أُلِفُ المدِّ معوَّضاً عنها بمدَّةٍ تُكْتَبُ على طرف ألفِ الهمز، مثل: **القرآن**.»[2].

لا بأس أنْ نشير إلى أنَّه يجب الانتباه والعلْم بأنَّ «العلاقة بين الرسم المصحفي والإملاء الذي يستخدِمُه الكاتبون منذ القديم إلى اليوم في غير المصحف، هو أنَّ الرسم كان يمثل مرحلةً من مراحل الكتابة العربية، حمل خصائص تلك المرحلة. وما إملاؤنا اليوم إلَّا امتداد للرسم القرآني في معظم خصائصه»[3]، ثم أنَّنا نحاول في كتابتنا اليوم توحيدَ رسم الكلمات على قاعدة أنَّ الأصل هو كتابة الكلمات بحروفِ هجائها مبدوءاً بها، وموقوفاً عليها. كما أنَّ قوانين اللغة العربية وُضِعَت بعد نزول القرآن الكريم، وذلك لحفظه من اللحن والتحريف وتغيير المعني.

الجدول الثاني: يخُصُّ استنطاق المشهد، وقد وضعْنَا صورةً ذات دلالة من اهتمامات المتعلمين، قصْدَ تمكينهم من التَّعبير السلس عنها، وقد اعتمدنا مؤشرات لتقييم أثرهم الكتابي.

معايير تقدير تعابير المتعلمين في الطور الثاني:

- **مهارة الكتابـــــــة: تقدير مهارة الكِتابة بُنِي على المؤشرات ذاتها التي اعتمدناها في تعابير الطور الأول.**
- **المستوى الإملائي: التقدير (جيد) بناءً على المؤشرات التالية:**
  - استعمال خمس علامات ترقيم على الأقل، حيث وجب استعمالها.
  - ترك بياض أول الفقرات.
  - عدم الخطأ في رسم الهمزة أكثر من مرة واحدة.
  - عدم الخلط في رسم أيِّ حرف من الحروف المتشابهة خطاً.

التقدير (حسن) بني على لمؤشرات التالية:

---

[1] سورة الحجر، الآية 1.
[2] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، مرجع سابق، ص149.
[3] غانم قدوري الحمد، رسم المصحف دراسة لغوية تاريخية، اللجنة الوطنية للطباعة، بغداد، العراق، ط1، 1402 هـ، 1982م، ص738.

- استعمال ثلاث علامات ترقيم ــ على الأقل ــ في مكانه المناسب.
- ترك بياض أول الفقر ولو مرة واحدة.
- ألَّا يتجاوز الخطأ في رسم الحروف المتشابهة خطأين.
- ألَّا يتجاوز الخطأ في رسم الهمزة ثلاثة أخطاء.

التقدير (متوسط) اعتمدت فيه المعايير التالية:

- استعمال علامتي ترقيم على الأقل في مكانها المناسب.
- رسم الهمزة مرتين على الأقل في مكانها المناسب.
- ألَّا يتجاوز الخطأ في رسم الحروف المتشابهة ثلاثة أخطاء.

التقدير (دون المستوى) بُنِي على المؤشرات التالية:

- الإهمَال التام لعلامات الترقيم.
- عدم رسم الهمزة في موقعها.
- الخلط بين رسم الحروف المتشابهة خطأً.

- **المستوى الصرفي: التقدير (جيد) بني على المؤشرين التاليين:**
  - استعمال الأفعال في أزمنتها المناسبة لسياق الكلام.
  - التمييز بين الجمع والمثنى والمفرد، والمذكر والمؤنث.

التقدير (حسن) اعتمدت فيه المؤشرين التاليين:

- عدم تجاوز ثلاثة أخطاء في الجمع والمثنى والمفرد.
- ألَّا يخطئ المتعلم أكثر من ثلاثة أخطاء في استعمال الأفعال حسب أزمنتها.

التقدير (متوسط) بُنِيَ على المؤشرين التاليين:

- عدم تجاوز أربعة أخطاء في توظيف الجمع والمثنى والمفرد، والمذكر والمؤنث.
- عدم تجاوز أربعة أخطاء في استعمال الأفعال حسب أزمنتها.

التقدير (دون المستوى) يُبْنَى على المؤشرين التاليين:

- استعمال الأفعال في غير أزمنتها الصحيحة.
- عدم التمييز بين الجمع والمثنى والمفرد، والمذكر والمؤنث.

- **المستوى النحوي: التقدير (جيد) اعْتُمِد فيه المؤشرات التالية:**

- الإستاد الصحيح للأفعال عند تركيب الجمل.
- استعمال أدوات الربط في مكانها المناسب.
- مراعاة إعراب الكلمات (بما يتوافق مع البرنامج المقرر)

التقدير (حسن) بُنِيَ على:

- ألَّا يتجاوز عدد الأخطاء في إسناد الأفعال خطأين.
- استعمال خمسة ــ على الأقل ــ من أدوات الربط.
- عدم تجاوز ثلاثة أخطاء في تركيب الجمل (مراعاة إعرابها).

التقدير (متوسط) اعْتُمِدت فيه المؤشرات التالية:

- عدم تجاوز ثلاثة أخطاء عند إسناد الأفعال.
- استعمال أربعة ــ على الأقل ــ من أدوات الربط.
- عدم تجاوز ثلاثة أخطاء في إعراب الكلمات الموظفة.

التقدير (دون المستوى) بُنِيَ على المؤشرات التالية:

- أخطاء متعددة في استعمال أدوات الربط، أو عدم استعمالها.
- عدم إعراب الكلمات في السياق التركيب.
- عدم إسناد الأفعال للمسند إليه إسناداً سليماً.

المهارة والمستويات اللغوية المفحوصة	الملحوظات التقديرية							
	جيد		حسن		متوسط		دون المستوى	
1 مهارة الكتـــــابة	التكرار	20	التكرار	33	التكرار	9	التكرار	168
	النسبة	%6.89	النسبة	%11.37	النسبة	%23.79	النسبة	%57.93
2 المستوى الإملائي	التكرار	8	التكرار	17	التكرار	51	التكرار	214
	النسبة	%2.75	النسبة	%5.86	النسبة	%17.58	النسبة	%73.79
2 المستوى الصرفي	التكرار	15	التكرار	22	التكرار	58	التكرار	195
	النسبة	%5.17	النسبة	%7.58	النسبة	%20	النسبة	%67.24
3 المستوى النحوي	التكرار	11	التكرار	17	التكرار	43	التكرار	219
	النسبة	%3.79	النسبة	%5.86	النسبة	%14.82	النسبة	%75.51

بعد تفحُّص التعابير وتقديرها حسب المعايير المعتمدة، قمنا بتفريغها في الجدول الآتي:

بالاطلاع على النتائج الظاهرة في الجدول، يتجلَّى أنَّ التقدير (**دون المستوى**)، فاق التقديرات الأخرى (**جيد، حسن، متوسط**) في مهارة الكتابة والمستويات اللغوية الثلاثة، مثلما يظهر على الترتيب:

- مهارة الكتابـــة ⟵ **57.93 %**
- المستوى الإملائي ⟵ **73.79 %**
- المستـوى الصرفي ⟵ **67.24 %**
- المستـوى النحوي ⟵ **75.51 %**

إنّ تدنِّي مستوى المتعلمين في هذه المهارات، بهذه النِّسبة الكبيرة يدفعنا إلى تأكيد القول بأنَّ المناهج التي اعْتُمِدَت سواء مناهج الجيل الأول، أو مناهج الجيل الثاني ــ مع العلم أن مناهج الجيل الثاني لازالت في طور التَّجريب ــ لم تحققْ الطموح والمبتغى بعد عام من بدء تنفيذها.

ولمَّا كانت المناهج بهذا القصور، كان لابدَّ من «اتباع آلية جديدة في إعداد المناهج، بأن تأخذ في اعتبارها المشاركة الفعَّالة من مختلف قطاعات المجتمع ذات العلاقة بالمناهج، كالصِّحة والفلاحة والطاقة والجامعات، وغيرها من المؤسسات العامَّة والخاصَّة لضمان استمرارية تطور المناهج وتقويمها»[1]، أمَّا الارتجال والتَّسرع غير المبني على نظرة مستقبلية دقيقة ومتأنِّية، يؤدِّي حتماً لهذه النتائج غير المرضية، والتي لا تحيط بخصائص عناصر العملية التَّعليمية (**المعلم، المتعلم، المناهج**)

3-4-2-4. نماذج مصورة من تعابير المتعلمين تبين مستواهم في مهارة التعبير:

النموذج الأول:

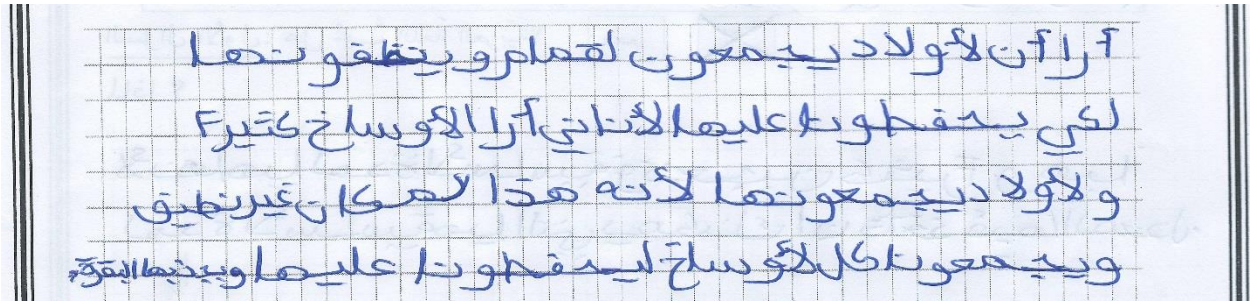
[1] غسان إسماعيل عبد الخالق، ثقافة الطفل العربي، الواقع والآفاق، دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011، ص223.

يبدُو في الأثر الكتابي الأول أنَّ المتعلم، صاحب التعبير ــ رغم أنَّه في السنة الرابعة ابتدائي ــ لم يكتب إلَّا إجابة محدودة عن السؤال (عبر عما تراه في الصورة)، فكتب ثلاث جملٍ لا غير، وقد اشتملت على الأخطاء التاليـــــــــة:

- (**أرا**) بألف طويلة.
- رفع المفعول به (**تلميذين**) وكذا (**أكياس**).
- كتب كلمة (**قمامة**) بدون تاء تأنيثٍ.

والحقيقة أنَّ المقرر الدراسي للسنة الرابعة تضمَّن رسم الألف آخر الكلمة، كما تضمن إعراب الفاعل والمفعول به، ورغم ذلك لا وجود لتوظيف المعارف المدروسة.

النموذج الثاني:

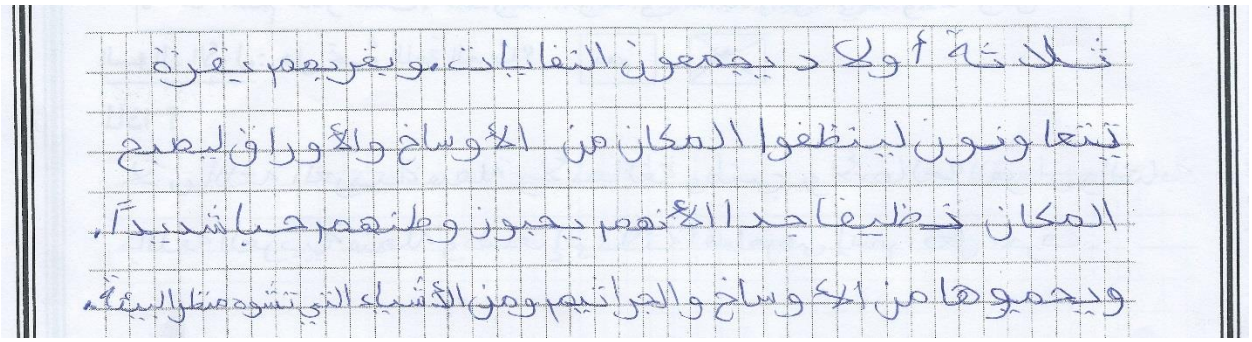


نلحظ أنَّ استنطاق المتعلم للمشهد كان قريباً من المتوسط، إذْ في مصوَّرته كلام، لكن ترجمته إلى مكتوب لم تكن سليمة، فقد اتصف أسلوبه بالتكرار: ــ كرّر كلمة يجمعون ثلاث مرات.

ــ كرّر كلمة يحفظون ثلاث مرات.

إضافة إلى الأخطاء الكثيرة، وإهمال علامات الترقيم تماماً، ما عدا نقطة في آ خـــــر الفقرة.

النموذج الثالث:



صاحب التعبير الأخير يمتاز بِحسْنِ توظيف الجمل ــ قياساً بمستواه العقلي ــ وقد عبَّر التعبير الكَامِل عما تبادر إلى ذهنهِ من الصورة، إذْ يُحْتَمل أنْ يعبر هَذَا المشهد عن تفتيش الأطفال قي القمامة عن مسترجعات مفيدة، أو العمل على جمع هذه الأوساخ وتنظيف المكان، وقد أبرز المتعلِّم قيمة وجدانية، هي محبة الوطن، فمن يحافظ على نظافة وطنهِ، فهو ممن يحبُّونه حَقاً. غير أنَّ التعبير جاء خالٍ أيضاً من أيّ علامة ترقيم، عدا اسْتعمال ثلاثة نقاط، والأولَيَين منها كان يُفْترضُ وضع فاصلة مكانهما، بينما نجدُ أنه اهتم برسم همزة القطع في سَبعة مواقع.

لا أجانب الصَّواب إذا قُلْتُ ــ مؤكّداً هذا القول ــ إنَّ المتعلمين يهملون عَلامات الترقيم وهمزة القطع؛ لأنَّ بعض المعلمين يهملونها، أو يجهلونها؛ لذلك لا تتحقق كَفاءة لغوية ما، إلَّا إذا توفرت عند المعلم أولاً.

الجدول الثالث: يتعلق بالسؤال الرابع الأخير، والذي أردنا من خِلالهِ اكتشاف مَدى تمكُّن المتعلمين من محَاكاة الخط، ومدى أثر المعلم في متعلميه من خلال توجيهاته وخطه إن كان جيّداً.

لقد تمكن أغلب المتعلمين من محاكاة الجملة على السَّطر بخط وَاضحٍ، لكن ليس بجمالية الخط المعروضة ذاتها. ولكي يتعود المتعلمون على جمالية الخط يجِبُ أنْ «يبدأ الطلاب في مُحاكاة النموذج بعد إرشادهم إلى كيفية امساك القلم والعناية بالنظافة والنظام والجلسة الصِّحية، وإلى مراعاة التأني والدقة في مُحاكاة النموذج المطبوع، على أنْ تكون المحاكاة على كراساتٍ أو أوراق خارجية»[1]. وقد لاحظنا كيف أنَّ بعض المعلمين لا يهتمون ــ أيضاً ــ بالخط، إذْ يكتب بعضهم بخط الرقعة لمتعلمي الابتدائي. وما زاد الطين بلَّة في خط المعلم والمتعلمين معاً السبورات المغناطيسية التي أُعْتمدَت للكتابة في السنوات الأخيرة بالمدارس، فهي غير مساعدة تماماً على تحسين الخط، أو إعطاء القدوة والمثال في رسمهِ.

من خِلال ملاحظاتنا لخطِّ المتعلمين في محاكاتهم للنموذج المقدم في الاستبانة، خلصْنَا إلى النتائج المفرغَة في الجدول الآتي:

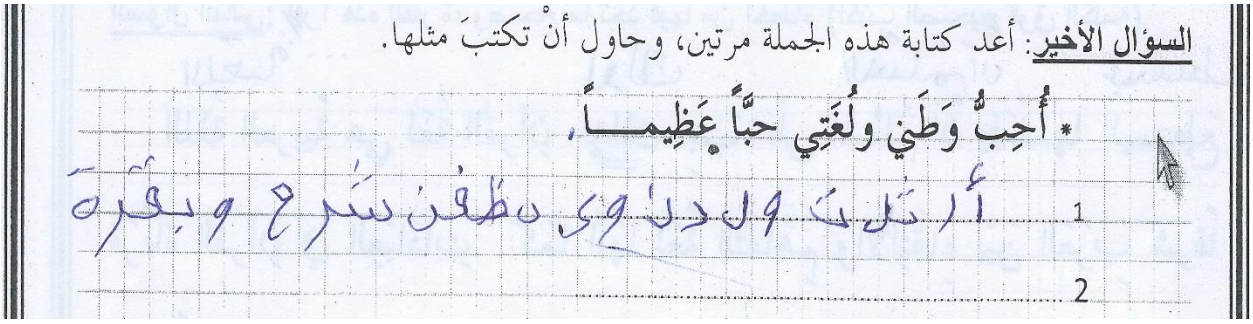
السـؤال	الملحوظات التقديرية							
	جيد		حسن		متوسط		دون المستوى	
ــ أعدْ كتابة هذه الجملة مرتين، وحاول أن تكتب مثلها. (أحبُّ وطني ولغتي حبًّا عظيماً)	التكرار	86	التكرار	82	التكرار	71	التكرار	51
	النسبة	%29.65	النسبة	%28.27	النسبة	%24.48	النسبة	%17.58

[1] -عباس علي مناصيفي، الأصول الفنية لتدريس الخط العربي، دَار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1 ،1406 هـ ،1986م، ص19.

يبدو من خلال جدول البيانات، أنَّ جلَّ المتعلمين يحسنون محاكاة الخط، فإذا جمعنا بين عدد من كان خطهم حسناً أو متوسطاً، نجده 168 متعلماً، أي بنسبة 57.92%، وهذه النِّسبة تعتبر حسنة. علماً أنَّنا اعتبرنا عدد 71 متعلماً، بنسبة 24.48% دون المستوى؛ بسبب عدم التزامهم الكتابة على السطر، أو لأنَّ حجم الخط كبير أو صغير جداً؛ فإنْ أَلْحَقْنَا هذه النِّسبة بمتوسطي الخط، فستكون النِّسبة أكثر، لهذا فهم ــ فقط ــ بحاجة إلى توجيه يضبط خطهم، بحيث يتدربون على مقاييس رسم الحروف والتزام الكتابة على السطر.

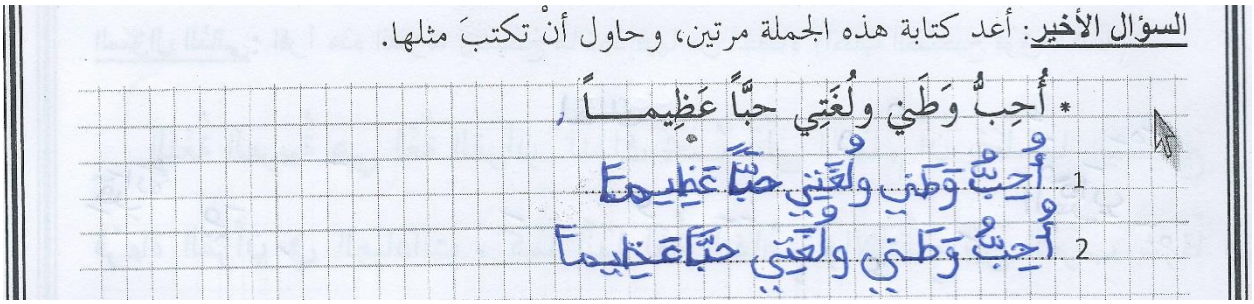
3 ــ 4 ــ 2 ــ 5. نماذج مصورة من محاكاة متعلمي الطور الثاني للجملة المعروضة.

النموذج الأول:



يبدو في النموذج أنَّ المتعلِّم غير متمكّن من رسم الحروف، وليست له القدرة حتى على تركيب كلمات ذات دلالة، رغم أنَّ الفعل السلوكي المطلوب مجردَ محاكاةٍ فقط، فهو يكتب حروفاً متنافرة لا علاقة لها بالجملة النموذج، لذا يجب الحرص على أنْ يكون الخط مقروءاً ــ إنْ لم يكن جيداً ــ لأنَّه «إذا كان الخط رديئاً، فإنه يثير في النفس شعوراً بالملل لدَى قراءته ولا يستطيع القارئ التَّعبير عن مقاصد الكاتب»[1]، ومن الفطرة أن النفس تميل لكل ما هو جذاب وجميل.

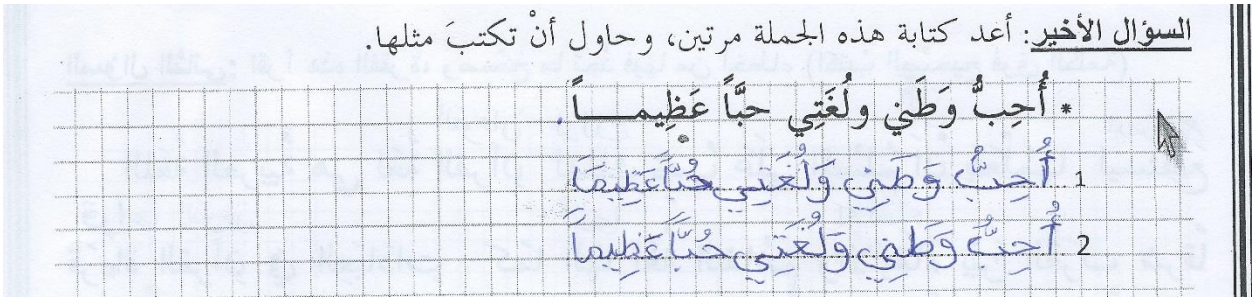
النموذج الثاني:



[1] عباس علي مناصيفي، الأصول الفنية لتدريس الخط العربي، المرجع السابق، ص07.

خط المتعلِّم واضح مقروء، اِلتَزم فيه الكِتَابة على السطر ومراعاة مقاييس رسم الحروف؛ إلَّا أنَّ ضغط المتعلم على القلم جعل الحروف تبرزُ أكثر من اللازم، مما أفقد الخط بعض جمالتيه.

النموذج الثالث:



هذا النموذج ـ أيضاً ـ الخط فيه واضح مقروء اِلْتَزم فيه المتعلم السطر، وما جعله أحسن من سابقيه، هو أنَّ المتعلم لم يضغط على القلم، وإنما كتب دون تكلُّف، أو إجهاد، وهذا مما سيمكِّنه من تجويدِ خطه مستقبلاً.

3-4 -3. خصائص عينة متعلمي الطور الثالث الأخير: لما كان العمر الزمني له اعتباره في التعلُّم، فإنَّني رأيت استجلاء ذلك مع متعلمي الخامسة ابتدائي أيضاً، لنتبيَّن أثر الدخول المسبق للمدرسة أو تأخره ـ أيضاً ـ على عملية التعلم عامة، وملكة العربية خاصة.

3- 4- 3-1. عيِّنة متعلمي الطور الثاني حسب السن (العمر الزمني):

	السن	التكرار	النسبة
الخامسة ابتدائي	10 سنوات	24	%7.92
	11 سنـــة	101	%33.33
	12 سنـــة	73	%24.09
	13 سنـــة	48	%15.84
	14 سنـــة	36	%11.88
	15 سنـــة	21	%6.93
المجموع		303	%100

إنَّ العمر القانوني لمتعلم السنة الخامسة هو إحدَى عشْرة سنة، ويجب ألَّا يتَجاوز ـ على الأكثر ـ اِثنتا عشْرة سنة، وما نلْحظُهُ في الجدول أنَّ بعض المتعلمين كان دخولهم مسبق للمدرسة، وهم أولئك المتعلمين ذوي العشر سنوات الدارسين في الخامسة ابتدائي، إذْ يتضحُ أنهم التحقوا بالمدرسة في سن الخامسة من العمر، حيث أُقْحموا في الأولى ابتدائي، ولم ينالوا حظَّهم من التَّربية التحضيرية. أمَّا الذين التحقوا بها

متأخرين بعد السن القانوني؛ فهؤلاء كَثْرة، وأعمارهم تفوق إحدى عشرة سنة، إذْ تمتدُّ من اِثنتي عشرة سنة إلى خمس عشرة سنة، وقد ذكرنا بالتفصيل ما يترتَّبُ عن ذلك عند تناول هذه الظاهرة مع عينة متعلمي الطّور الثاني.

يمكن أنْ نضيف على ما ذُكر، أنَّ الدارسات أثبتت أنَّ تأخر الالتحاق بالمدرسة ليس له أثرٌ سلبي متزامنٌ على تقييم المتعلمين في سنتِهم الدراسية الأولى، غير أنَّ هناك ارتباطاً بين ذلك التأخُّر والأداء الضّعيف في اختباراتهم المعيارية المصنَّفة حسب العمر في أنشطة التعبير والكتابة والمطالعة والرياضيات واختبارات الانتباه، ويستمر ذلك الأثر السلبي في الازدياد مع تقدم عمر المتعلم[1]. ولعلَّ ما نستخلِصُـــه من النماذج المصورة من استبانات المتعلمين يؤكد ذلك.

3 ـ 4 ـ3 ـ2. تحليل استبانات[2] متعلمي الطور الثالث: اشتملت الاستبانة عَلى ثلاثة أسئلة مفتوحة، نتطلَّعُ عَبْرها عَلى مستوى كفاءتهم الكتابية والتَّعبيرية، والنَّتائج التي تحصلنا عليها مفرَّغة في الجدولين التاليين:

الجدول الأول:

الأسئلـــــة	الموفَّقون		غير الموفقين		المتوسط الحسابي	
					الموفقون	غير الموفقين
1ـ أية لغة تفضلها أكثـــر، اللغة العربية أم اللغة الفرنسيـــــــــة؟ لماذا؟	التكرار	162	التكرار	141	0.53	0.46
	النسبة	%53.46	النسبة	%46.53		
2ـ اقرأ بتركيز الفقـــــرة، وصحِّحْ الأخطاء التي قد تجدها. (اكتب الصحيح فوق الكلمة)	التكرار	75	التكرار	228	0.24	0.75
	النسبة	%24.75	النسبة	%75.24		

السؤال الأول: يَظْهر أنَّ نسبة الموفقين **53،46%**، إذْ زادت قليلاً على غير الموفقين، كما يظهر أنَّ المتوسط الحسابي للموفقين، وغير الموفقين يوازي النسْبة المحصَّلة.

لقد أبدى **287** متعلماً ــ ممن كان خطهم مقروءاً ــ رأيهم في اللغة المفضّلة عندهم، منهم **278** متعلماً؛ فضلوا اللغة العربية، و**4** متعلمين اللغة الفرنسية واللغة العربية، و**5** متعلمين اللغة الفرنسية. بالنسبة للذين اختاروا اللغة الفرنسية، كان اختيارهم للأسباب الخمسة التالية، وهي كما وردت في الاستبانات:

ــ لأنَّ اللغة الفرنسية أحتاجها إذا أصبحت ممرِّضاً؛

[1] ينظر، عبد المجيد سيد أحمد منصور، واخرون، علم النفس التربوي، دار العبيكان للنشر، الرياض، السعودية، ط9، 1435هـ، 2014، ص297.
[2] الملحق رقم 6.

ـ لأنَّ اللغة الفرنسية تساعد في إيجاد العمل بسرعة.

ـ لأنَّ اللغة الفرنسية أُصْبحُ بها مهندساً، أو طبيباً أُدَاوي الناسَ.

ـ لأنَّ اللغة الفرنسية تساعد في الإعلام الآلي.

نستخلص من الأجوبة الخمسة أنَّ الغاية من تفضيل اللغة الفرنسية عند هؤلاء المتعلمين، لمْ تكُنْ إلَّا لجلْبِ مصلحة، وليس كرهاً من المتعلمين للغة العَربية، هذا ما يمكن أنْ نستشفَّه من هذه الأجوبة.

إنّ منطق الحَياة والعالم الذي نعيش فيه، يستوجبان تعلُّم لغات أخرى إلى جانب اللغة العربية «وتأكيد أهمية تعلم اللغات الأجنبية الحية، هو لتمكين الأجيال من الاطلاع على العلوم والآداب وشتَّى أشكال النشاط الإنساني المكتوب بتلك اللغات، وتحقيق التواصل الحضاري مع الأمم الأخرى»[1]،والتعليم الإلكتروني اليوم أصبح ضرورة تستدعي تعلم لغات إضافية. ولقد صدق المتعلم الذي ذكر أنَّ سبب اِختياره اللغة الفرنسية بأنَّها «تساعدهُ في الإعلام الآلي»، ذلك لأنَّ «التعليم الإلكتروني[ذاته]يسَاعدُ على تعلُّم اللغات الأجنبية، فطبقاً لاتجاه العولمة الحَادث، قد وُجِدَتْ مطالبُ عديدة لدى كثير من الأفراد لتعلُّم اللغات الأجنبية، ولتحسين مهاراتهم اللغوية من أجل العمل في بيئة عالمية»[2] ،ودون ذلك يجدُ المرء نفسه متأخراً عن مواكبة العَصر والتكنولوجيا.

السؤال الثاني: طُلِبَ فيه تصحيح الأخطاء التي تضمنتها الفقرة، وقَدْ كان التركيز في هذه الأخطاء على الإملاء خاصَّةً، إذِ التمكُّن من الإملاء يسهَّل الإمساك بالمستويات الأخرى للغة.

الأخطاء المقصودة بالاِكتشاف في الفقرة: تضمنت الفقرة الأخطاء التالية:

ا ـ اسمي الإشارة (**هذا السنة**) كُتِب مذكراً، و(**دلك**) كتب بحرف الدال؛

ب ـ خطأ واحداً متعلقاً بهمزة الوصل في كلمة (**الإجتهاد**)؛

جـ ـ خطأ في كتابة الكلمتين (**العُلى، وصَهر**)؛

د ـ إغفال أربع علامات ترقيم.

ولتقدير إجابات المتعلمين على السؤال الثاني اِعتمدنا المؤشرات التالية:

الموفَّقُ ـ المتعلم الذي تمكَّن من تصحيح ...

---

[1] محمد عبد الله الخوالدة، وريم الزعبي، التربية الوطنية، المواطنة والانتماء، مرجع سابق، ص135.

[2] منال البارودي، التعليم الإلكتروني، مفهومه، فلسفته ونشأته، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط2 ،2015، ص77.

- اِسم الإشارة (هذا) و(ذلك)؛
- همزة الوصل في كلمة (الاجتهاد)؛
- خمسة أخطاء متعلقة بهمزة القطع؛
- الكلمتين: العلا، سَهِر؛
- استعمال علامات الترقيم في مكانها المناسِب.
- يُعْتَبر المتعلم الذي يتمكن من تصحيح ثلاثة أخطاء موفقاً كذلك.

غير الموفَّقِ ــ المتعلم الذي لم يتمكن من تصحيح...

- اِسم الإشارة (هذا)؛
- همزتي قطع؛
- كلمة (سَهِر)؛
- علامتي ترقيم؛
- المتعلم الذي خطُّه غير مقروء.

بالعودة إلى جدول البيانات، نجدُ أنَّ عدد الذين أخفقوا في الإجابة عن السؤال الثاني هو **228** متعلماً من **303** متسجوبين، أي ما نسبته **75،24%**، وهذه نسبه كبيرة جداً، والمتعلِّمون المعنيون مُقْبلون على امتحان نهاية مرحلة التَّعليم الابتدائي.

ذكرنا قبلاً أهمية الإملاء في ملكة اللغة العربية، وعلاقته بتنمية بقية المهارات، لكن بعض الصعوبات تعيق بعض المتعلمين، وتحول دون امتلاك هذه المهارة، ومن أبرزِ العوامل التي تعمل على تعزيز هذه الصعوبات نذكر[1]:

– قلَّة الخبرة العلْمِية والعمَلِية عند طائفة كبيرة من أولئك المعلمين الذين يباشِرون تدريس فن الإملاء العربي.

– تعثُّر معلم الإملاء في أثناء نطق الكلمات والحروف التي يقوم بإملائها على متعلميه، وفشله في إخراج الأصوات من مخارجها الصَّحيحة.

– استهانة بعض المتعلمين أحياناً بالأخطاء الإملائية التي يقعون فيها، والتجاوز عن تصويبها.

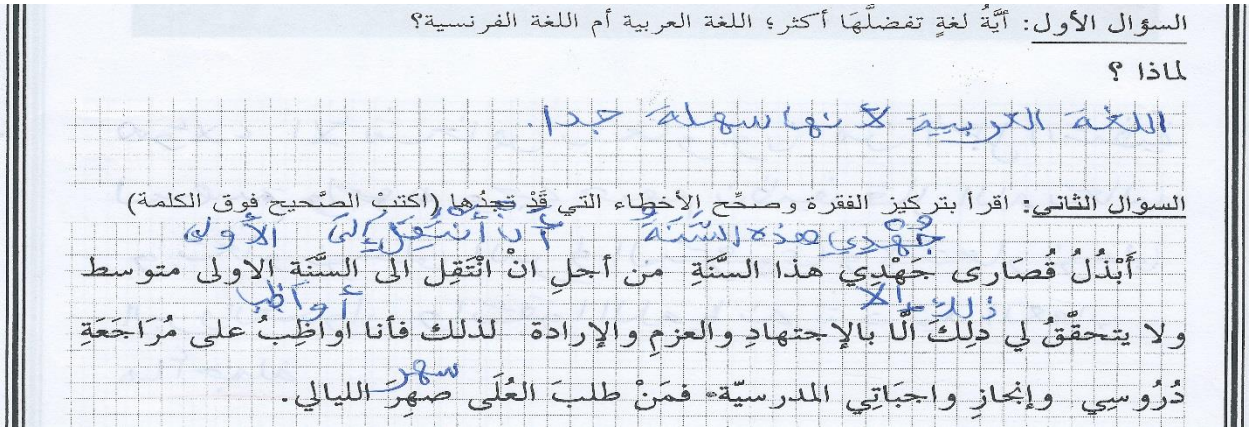
[1] ينظر، راما عبد الهادي مصلح، دور المعلم في علاج مشكلة الضعف الإملائي لدى الطلاب، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط ،2015، ص 13-14.

– الضَّعف في بعض المسائل النَّحوية والصرفية التي تؤثر في رسم بعض الألفاظ، ومثل هذا الضعف يؤدي إلى شيوع الخطأ وتوسيع دائرته.

وللاطلاع على حقيقة الضعف الإملائي عند المتعلمين، نعرض نماذج من أثارهم الكتابيـــة.

3 ـ 4 ـ3 ـ3. نماذج مصورة من إجابات متعلمي الطور الثالث على السؤالين الأول والثاني:

النموذج الأول:


السؤال الأول: أيَّةُ لغةٍ تفضلّهَا أكثر؛ اللغة العربية أم اللغة الفرنسية؟

لماذا ؟

اللغة العربية لأنها سهلة جدا.

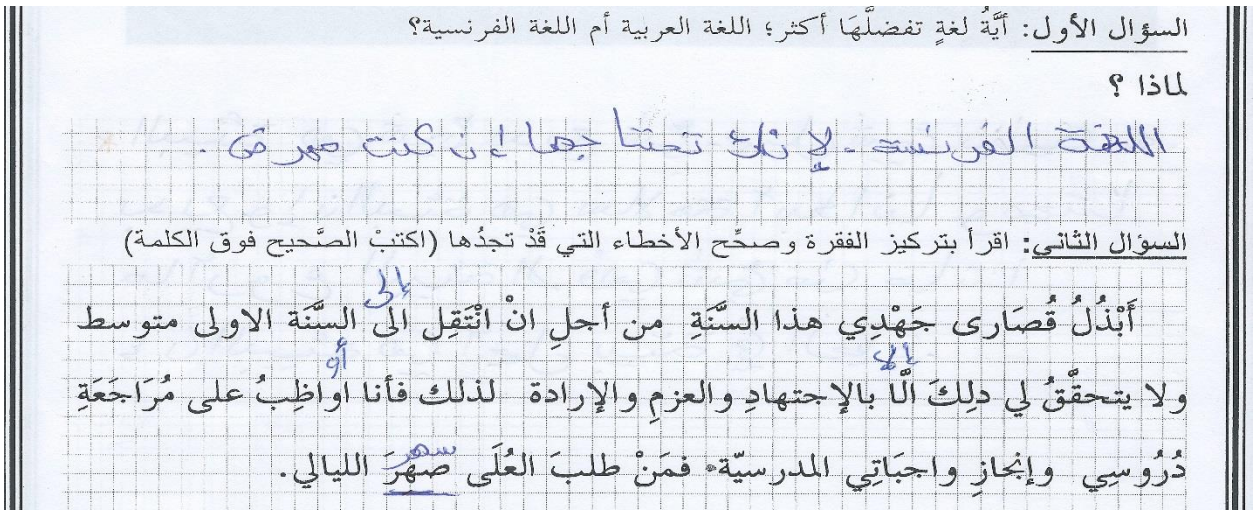
السؤال الثاني: اقرأ بتركيز الفقرة وصحّح الأخطاء التي قَدْ تجدُها (اكتبْ الصَّحيح فوق الكلمة)

أَبْذُلُ قُصَارى جَهْدِي هذا السَّنَةِ من أجلِ انْ أنتقِل الى السَّنَة الاولى متوسط ولا يتحقّقُ لي دلِكَ الّا بالإجتهادِ والعزمِ والإرادة لذلك فأنا اواظِبُ على مُرَاجَعَةِ دُرُوسِي وإنجازِ واجبَاتِي المدرسيّة، فمَنْ طلبَ العُلَى صهرَ الليالي.

في هذا النموذج أبدَي المتعلِّم في ــ السؤال الأول ــ محبَّته للغة العربية وذلك لأنها بالنسبة له (سهلة جداً)، وليس هذا بالأمر الغريب، لأنَّ الطفل يتشرَّبُ مبادئ اللغة العربية في الأسرة قبل الالتحاق بالمدرسة، أمَّا باقي اللغات فهي بحاجة إلى استعداد وحضور ذهني وطرائق ناجعة لتعلُّمها.

أما تصحيحه للأخطاء في الفقرة، فقد تمكن من تصحيح جلِّ الأخطاء، غير أنَّه لم يستعمل أي علامة من علامات الترقيم.

النموذج الثاني:


السؤال الأول: أيَّةُ لغةٍ تفضلّهَا أكثر؛ اللغة العربية أم اللغة الفرنسية؟

لماذا ؟

اللغة الفرنسية لأنك تحتاجها إن كنت مهرق.

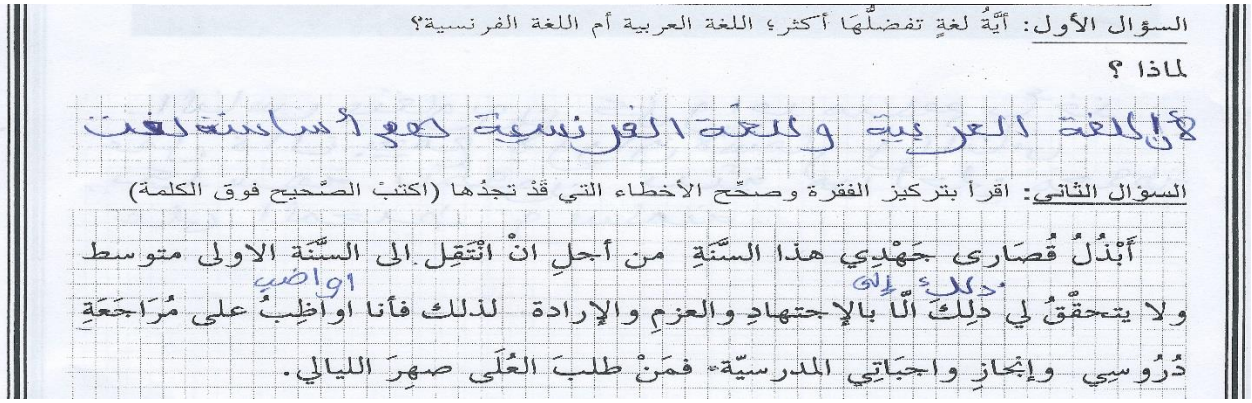
السؤال الثاني: اقرأ بتركيز الفقرة وصحّح الأخطاء التي قَدْ تجدُها (اكتبْ الصَّحيح فوق الكلمة)

أَبْذُلُ قُصَارى جَهْدِي هذا السَّنَةِ من أجلِ انْ أنتقِل الى السَّنَة الاولى متوسط ولا يتحقّقُ لي دلِكَ الّا بالإجتهادِ والعزمِ والإرادة لذلك فأنا اواظِبُ على مُرَاجَعَةِ دُرُوسِي وإنجازِ واجبَاتِي المدرسيّة، فمَنْ طلبَ العُلَى صهرَ الليالي.

صَاحب النموذج اختار في إجابته على سؤال الأول، اللغة الفرنسية، وقَدْ برَّرَ اختياره لها بأنها تساعدُه إنْ أصبح ممرضاً، وهذه الإجابة توحي بطموحه الآنِي، وهو أنْ يكون ممرضاً، والممرض ـ في بلادنا ـ بحاجة إلى إتقان اللغة الفرنسية بالدرجة الأولى.

وفي إجابته على السُّؤال الثاني، فإنَّه لم يتمكن إلاَّ من تصحيح ثلاثة أخطاء، وهذا يدلَّ على أنَّه ذو مستوىً متوسط في اللغة العَربية، وقد أكَّدَ تعبيرهُ أيضاً هذا المستوى.

النموذج الثالث:


السؤال الأول: أيَّةُ لغةٍ تفضلُّهَا أكثر؛ اللغة العربية أم اللغة الفرنسية؟
لماذا ؟
لأن اللغة العربية واللغة الفرنسية هي أساسة لغت
السؤال الثاني: اقرأ بتركيز الفقرة وصحّح الأخطاء التي قَدْ تجدُها (اكتبْ الصَّحيح فوق الكلمة)
أَبْذُلُ قُصَارى جَهْدِي هذا السَّنَةِ من أجلِ انْ انْتَقِل الى السَّنَة الاولى متوسط
ولا يتحقّقُ لي ذلِكَ الّا بالإجتهادِ والعزمِ والإرادة لذلك فأنا اواظِبُ على مُرَاجَعَةِ
دُرُوسِي وإنجازِ واجباتِي المدرسيّة، فمَنْ طلبَ العُلَى صهرَ الليالي.

اختار صاحِبُ هذا النموذج اللغتين معاً، وقد عَزَا سبب اختياره اللغتين بأنهما أساس اللغات، ذلك لأنَّ هذا المتعلم يَرَى أنَّ المجتمع الجزائري يتعامل بهاتين اللغتين، فأراد أنْ يجمع بينهما.

وفي إجابته على السُّؤالُ الثاني، لم يتمكَّن إلَّا من تصحيح خطأ واحد، كلمة (ذلك)، وبناء عليه يظهر تدنيٍّ مُسْتواه في اللغة العربية، رغم أنَّ هذا المتعلَّم يبلُغُ من العمر ثلاث عشرة سنة، وهذا يترجم عدم توازي مستواهُ العقلي مَعَ عمره الزمني.

الجَدول الثاني: يتعلق باستنطاق مشهد النظافة، والغاية من ذلك دفع المتعلمين إلى التعبير عما يختلج في صدورهم حول النظافة دون صعوبة، باعتبار أنهم تعوَّدوا على نظافة المدرسة وحجرات الدرس في إطار أنشطة التَّربية المدنية.

وقد اعتَمدْتُ في تقييم المتعلمين المؤشرات ذاتها التي يقيَّمُون بها في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، حيث يقيَّمُون وفْقَ أربعة معايير (**الوجاهة، الانسجام، سلامة اللغة، الإتقان والإبداع**)، ومجموع نقاط التعبير (الوضعية الإدماجية) أربع نقاطٍ موزعة على المؤشرات المحددة، وذلك لتبيُّنِ النتائج التي سيحْصلون عليها تحضيراً لامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

شبكة التقييم المعتمدة في امتحان شهادة التعليم الابتدائي:

المعايير	المؤشـــــــرات	العلامـــــــة مجزّأة	العلامـــــــة المجموع
الوجاهـــــة	ـ احترام حجم المنتج؛ ـ التقيُّد بالموضوع (استنطاق المشهد)؛ ـ نمط النَّص وصفي.	0.5 0.5 0.5	1.5ن
الانسجـــــام	ـ ترتيب الأفكار وتسلسلها؛ ـ توظيف الجملة التَّعجبية والمفعول لأجله.	0.5 0.5	1ن
سلامة اللغـــة	ـ التركيب السَّليم للجمل؛ ـ احترام علامات الترقيم؛ ـ خلو الموضوع من الأخطاء (نحوية، صرفية، إملائية).	0.5 0.5 0.5	0.75ن
الإتقان والإبداع	ـ تنظيم الورقـــة؛ ـ وضوح الخط ومقروئيته؛ ـ توظيف الشواهد (آية قرآنية، حديث، شعر).	0.5 0.5 0.5	0.75ن

اسْتَعَنْت بثمانية معلمين (أساتذة مكونين) أكْفاء لتصحيح هذه التَّعابير التي اشتملت عليها الاستبانات، ثم قمنا بتفريغ النتائج في الجدول الآتي:

المعـايير	الملحوظات التقديرية							
	جيد		حسن		متوسط		دون المستوى	
1 الوجَاهـــــة	التكرار	35	التكرار	42	التكرار	60	التكرار	166
	النسبة	%11.55	النسبة	%13.86	النسبة	%19.80	النسبة	%54.78
2 الانسجـــــام	التكرار	22	التكرار	27	التكرار	45	التكرار	209
	النسبة	%7.26	النسبة	%8.91	النسبة	%14.85	النسبة	%68.97
2 سلامـــــة اللغة	التكرار	17	التكرار	19	التكرار	31	التكرار	269
	النسبة	%5.61	النسبة	%6.27	النسبة	%10.23	النسبة	%77.88
3 الإتقان الإبـــداع	التكرار	29	التكرار	36	التكرار	75	التكرار	163
	النسبة	%9.57	النسبة	%11.88	النسبة	%24.75	النسبة	%44.88

بالاطِّلاع على النَّتائج في جدول البيانات، نجدُ أنَّ الملحوظات التقديرية كانت بأربعة أصناف (**جيد، حسن، متوسط، دون المستوى**)، وقد اعتمدت العَلامات الآتية؛ باعتبار مجموع علامة التعبير أربع نقاط، وفق ترتيب الملحوظات على الشَّكل الآتي:

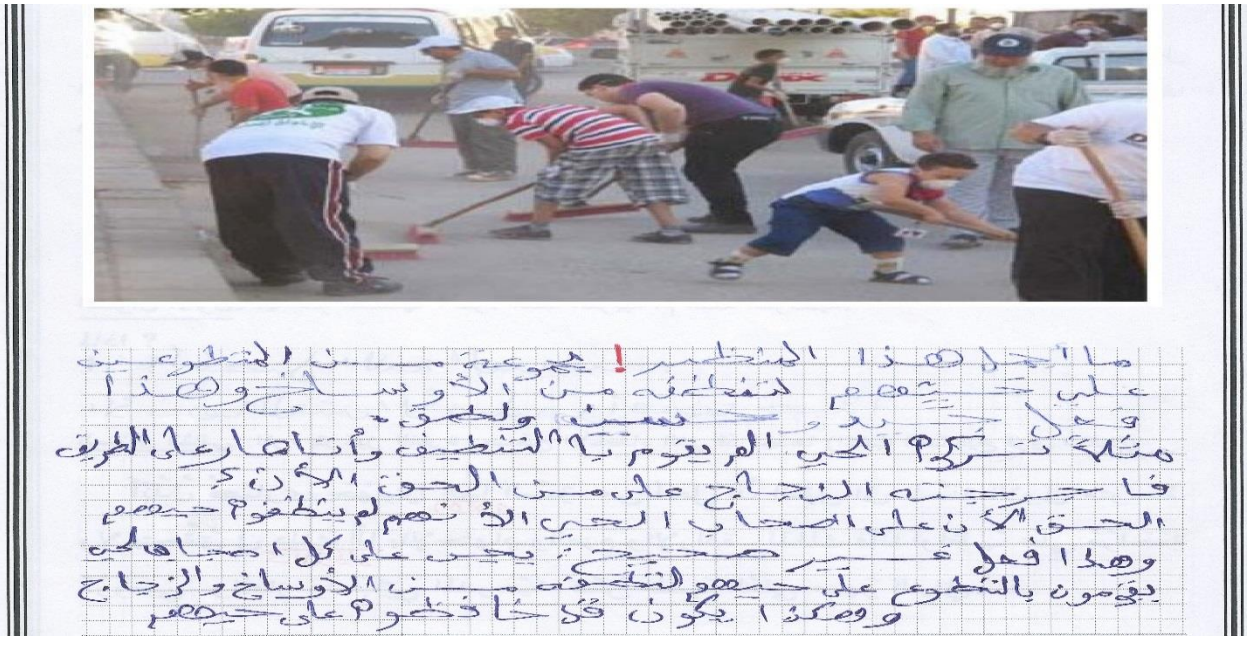
- جيـــــــــــد ←——— **3.5** إلى **4** نقاط.
- حســـــــــن ←——— **2.5** إلى **3** نقاط.
- متوســـــــط ←——— **3.5** إلى **4** نقاط.
- دون المستـــــوى ←——— **0** إلى **1.5** نقطة.

باعتبار التعبير غايته التواصل باللغة العَربية، فإنَّ ما نَسْتنتجُهُ من النتائج المحصل عليها، هو أنَّ المتعلمين ليسوا في المستوى المطلوب، إذْ نَلْحَظ أنَّ نتائج التقدير (دون المستوى) نسبتها أكثر قياساً بباقي التقديرات، فهي تنحَصِر في المعايير الأربعةِ بين **44.88 %**، و**77.88%**، وهذه النتيجة تدلُّ على أنَّ الكفاءة التَّعبيرية غير محقَّقة عند جلِّ المتعلمين المسْتَجْوَبين.

وبناء على النتائج الملحوظة، ينبغي إعادة النَّظر في المناهج والطرائق التعليمية والعمليات التكوينية؛ من أجل تحسين هذه الملكة الأساسية عند المتعلمين؛ لأنَّ «التعبير الكتابي عملية ذهنية غاية في الصُّعوبة والتعقيد، تقوم على الإبداع، إذْ تُحَوَّل فيها الأفكار والمعلومات والصور الذهنية المجردة لدى الكاتب؛ إلى رموز خطية تترجم الأفكار، وتعكس المعلومات في صورة مرئية. وتعليم التَّعبير الكتابي تدريب عملي على التفكير من ناحية، وعلى استخدم مهارات اللغة من ناحية أخرى»[1]، فَمَتى تمكَّن المتعلم من التعبير بنوعيه؛ يكون قد امتلك كفاءة التَّواصل السليم.

3 ـ 4 ـ 3 ـ4. نماذج مصورة من تعابير المتعلمين تبيِّن مستوى الكفاءة التعبيرية:

النموذج الأول:



[1] أكرم صالح محمد خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص133.

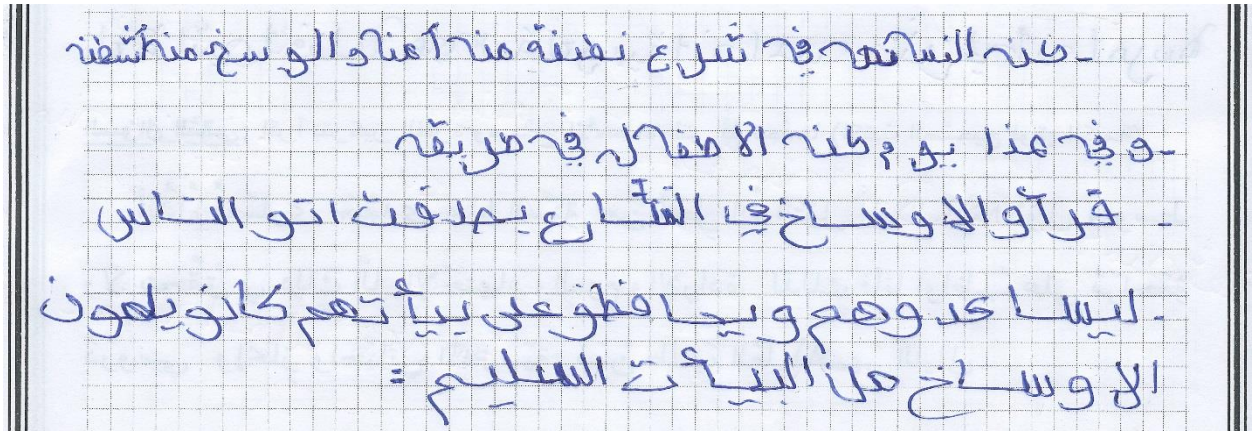
عُمرُ صاحبه ــ حسب الاستبانة ــ أربع عشرة سنة.

نلْحَظ في هذا التَّعبير، عدم التزام حجم المنتج. إضافة إلى ترتيب الأفكار وسلامة الأسلوب، مع كثرة التكـــــرار.

ومن حيث الظواهر اللغوية نرى مجموعة الأخطاء الإملائية والنَّحوية والصَّرفية، وغياب علامات الترقيم، إذْ لم يَسْتعمل منها إلَّا علامة التَّعجب، وعلامة الاستفهام.

لقد التزم المتعلِّم بالتعليمة (استعمال **الجملة التعجبية**) في أول تعبيره، غير أنَّ المفعول لأجله غير موجود. والملحوظ على جلِّ المتعلمين المستجْوَبين إهمالهُم للتعليمة الأخيرة في الوضعية الإدماجية.

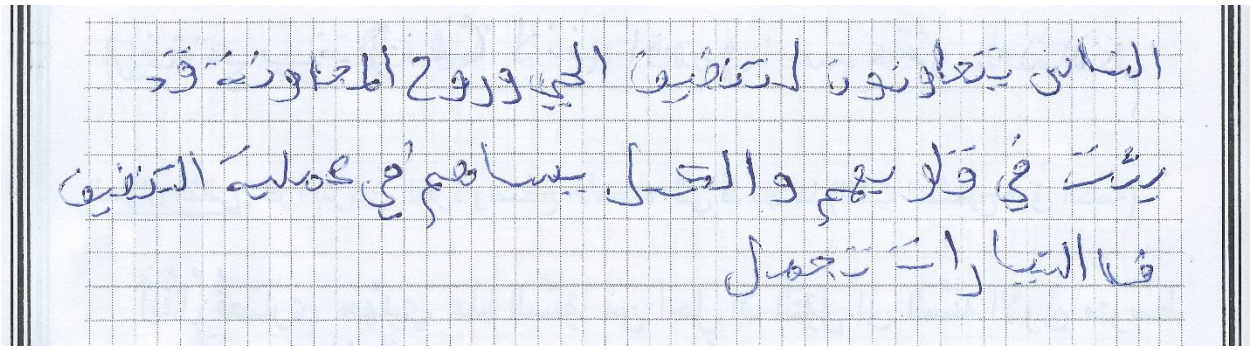
النموذج الثاني:



عمر صاحبه ــ حسب الاستبانة ــ خمس عشرة سنة.

يبدو أنَّ صاحب هذا النموذج غير متمكِّن من رسم الحروف، فخطُّه دون المستوى، إضافةً إلى ركاكة التَّعبير وعدم استقامته، وإهمال علامات الترقيم، وهمزة القطع، كما أنَّه لم يهتمَّ بالتعليمة الأخيرة في الوضعية (توظيف **جملة تعجبية، ومفعول لأجله**).

النموذج الثالث:



عمر صاحبه ــ حسب الاستبانة ــ اثنتا عشرة سنة.

يتَّضح في هذا النموذج عدم تمكُّن صاحبه من أية مهارة من مهارات اللغة، لا المهارة التعبيرية، ولا القرائية ولا الكتابية، باعتبار أنَّ القراءة هي كتابة من وجهة أخرى.

يخُزُّ في نفس المطَّلِع على مثل هذه التعابير، أنْ نجدَ متعلمين تدرجوا في مستويات التعليم الابتدائي بدءاً من الأولى وصولاً إلى الخامسة ابتدائي، ولم يتمكنوا من أبسط آليات التعبير.

ولما كانَتْ للتعبير هذه الأهمية، فإنَّه لابد من أنْ يعلَمَ المعلِّم بأنَّ التعبير عملية عقلية فكرية أدائية ذات مراحل متداخلة ومتشابكة، وإجراءات بنائية تراكمية، تبدأ قبل بدء الكتابة، وتستمر أثناءها، وتنتهي بعد انتهاء الكتابة. لذلك يجب أنْ تُتَنَاول بأهمية وجدّية.

خلاصة الفصل:

تعليمية اللغة علم تفرَّع عن علم اللغة التطبيقي، وهي تركِّز على الأقطاب الثلاثة في العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، والمعرفة)، لأنَّها عبارة عن عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم ليتعلَّم معارف داخل الحرَم المدرسي، من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة والاستعانة بوسائل محددة لكل نشاط.

لا يمكن أبداً اختزال التَّعليمية في جانب واحد، أي أنْ نحصرها في المحتويات أو الطَّرائق أو المتعلِّم، إنَّما تَشْملُ جميع عناصرها دون استثناء: المتعلم محور العملية التعليمية وأساسها، المعلِّم موجِّه ومنشط، المعرفة المقصودة في فضاء مدرسي محدد).

للتَّحقُّقِ من مَدَى تفاعل عناصر التَّعليمية بأبعادها الثلاثة في المدرسة الابتدائية الجزائرية، عَمَدْتُ إلى الاستعانة بوسائل جمع البيانات للاطلاع على واقع اللغة العربية في مدرستنا الجزائرية. وكانت الوسائل التي ركَّزْتُ عليها هي: الملاحظة والمقابلة والاستبانة.

تمَّتِ الملاحظة في حجرات الدَّرس مع المعلِّم ومتعلِّميه بخمس مدارس موزعة بين الجهات الأربع لولاية أدرار. وجملة ما استخلصته من مرافقتي للمتعلِّمين في المدارس المحدَّدة، أنَّ أغلبَهم مازالوا دون المستوى في اللغة العربية بمهاراتها الأربع (**الاستماع، التعبير، القراءة، الكتابة**)، لأنَّ الطرائق المتَّبعة غير فاعلة، كما أنَّ الأساليب المعتمدة من طرف المعلمين لا تحفِّز على زيادة النشاط. وما يُشْدَهُ له هو أنَّ أغلب المعلِّمين يستعملون في تواصلهم مع متعلميهم اللسان الدارج، والمنوط بهم ــ في الواقع ــ تعليمهم اللغة العربية لا اللِّسان الدارج، باعتبار

أنَّ اللغة العربية هي اللغة التي تدرَّس بها جميع المواد في التعليم الابتدائي، ومن طرف معلم واحدٍ للمستوى أو الفوج الواحد.

أمَّا المقابلة، فتَمَّت مع مفتشي البيداغوجيا بالمقاطعات، وقد أدْلُوا بعدم رضاهم عن سير العمل التَّربوي، إذْ يؤكدون أنَّ أغلَبَ المعلمين الجدُد منهم خاصة، ليسَتْ لهم كفاءة التَّدريس، ذلك لأنَّهم لم يُحْظوا بالتكوين الكافي الذي يؤهِّلهم لأنْ يقدِّموا المعارف للمتعلمين، فأغلبهم يجهلُ الطرائق والأساليب الكفيلة بتحقيق التعلُّمات، حيث إنَّ التَّكوين التَّناوبي خلال العطل ومن طرف مكوِّنين هم أنفسهم بحاجة إلى تكوين؛ يودي بالطَّبع إلى الدوران في حلقة مفرغة، لا تفضي إلى نقطة نهاية.

وقد أضافوا (أي المفتشين) بأنَّ المناهج الجديدة، قد وُضِعَت على أساس تطلُّعات وطموحات لا توافق ما هو متوفر بين أيدي القائمين على العملية التعلمية، حيث لم تتوفر لهذا الطموح الوسائل والفضاءات المساعدة على تحقيق الغايات المنشودة. فالمعينات الديداكتيكية غير متوفرة، والكتب المدرسية تشْمُلُ كثيراً من الأخطاء العلمية واللغوية، لأنَّها لم تخضع للتدقيق اللغوي والمعرفي، كما أنَّ بعض الفضاءات المدرسية غير مساعدة على التَّعلُّم، فلا هي مريحة للمعلم ولا للمتعلِّم. وحين تكون الأرضية غير مناسبة للبناء، فإنَّ كل بناء يُنْجَزُ عليها سَيَنْهَار لا محالة. هكذا هي حال التربية والتعليم عندنا؛ فنحن مازِلْنَا بحاجة إلى مزيد من الحكمة والتَّروي والإحساس بالمسؤولية، وخاصة ما تعلَّق بالمنبَعِ الأساس الذي تتزود منه جميع قطاعات المجتمع، وهو بالطبع قطاع التربية والتعليم.

الوسيلة الأخيرة التي اعتمَدْتُها هي الاستبانات، حيث وزَّعتها على المعلمين والمتعلمين، وقد استهدفت من خلالها استخلاص رأي قُطْبِي العملية التعليمية (المعلم، المتعلم) في سير العملية التعلمية، وفي الوقت ذاته، أطَّلع ــ من خلال الاستبانات ــ على الأثر الكتابي لكليهما: المعلِّم باعتبار مصدر المعرفة، والمتعلِّم باعتباره متلقٍ لهذه المعرفة.

لقد ظهر لي ــ من خلال النتائج المفرَّغة في جداول البيانات ــ أنَّ نسبة كبيرة من المتعلمين بدءاً من الأولى إلى الخامسة ابتدائي، لمْ يتمكنوا من العربية لا تعبيراً ولا كتابة، وقد تأكَّدَ لي مَدَى توافق هذه النَّتائج مع ضَحَالة المستوى اللغوي الذي نلْحَظُه في إجابات المتعلمين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، حيث كانت نتائج اللغة العربية أقلَّ من مادة الرياضيات خلال السنوات الثلاث الأخيرة.

لا يمكن لِأَضْلَاعِ المثلث الدِّيداكتيكي أنْ تكون متكاملة متماسكة إلَّا إذا اقْتَرَن الطّموح بتوفير الوسائل والمسبِّبَات الكفيلة بتحقيقه واقعاً.

الخاتمـــــة

الخاتمة

نخلص في النهاية إلى أهمِّ النتائج التي تمخَّض عنها البحث وهي على الترتيب في النقاط الأتية:

- التعبير البشري عن الانفعالات طبيعة فطرية في الإنسان، ويتَّخذ لذلك وسيلتين: هما التعبير اللغوي والتعبير غير اللغوي، إلَّا أنَّ التعبير اللغوي أيسر وأفضل لأداء الحاجات.
- يتميَّز الإنسان عن غيره من المخلوقات باللغة، واللغة لا تنفصم عن الفكر؛ فكلما كان التَّمكن من اللغة جيداً كان التَّفكير ــ غالباً ــ سليماً.
- اللغة الإنسانية تؤدي وظائف، أهمها: الوظيفة الاجتماعية، والوظيفة النفسية، والوظيفة الفكرية، بهذه الوظائف يُثْبت الإنسان كينونته ضمن جماعته اللغوية.
- للغة الإنسانية خصائصُ تتجلى في: **الإبداعية** من خلال إنتاجٍ غير متناهٍ من الملفوظات مع فهمها، والتحول **اللغوي**، بأنْ يعبِّر الإنسان باللغة عن أحداثٍ رافقت حياته وكذا التي وقعت قبل ولادته.
- نمو اللغة ورقيُّها في وسط الجماعة البشرية، يقتضي تخطيطاً لغوياً، وما التَّخطيط اللغوي إلَّا بحث عن الوسائل الضَّرورية لتطبيق السياسة اللغوية، ووضع تلك الوسائل موضع التنفيذ والتحقيق.
- تتمَظْهر آثار التخطيط اللغوي وفاعليته من خلال التخطيط التربوي للغة، فهو من الركائز التي يقوم عليها التَّعليم، لأنَّ التخطيط التربوي للغة هو ترجمة واقعية للسياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في آنٍ واحدٍ.
- التخطيط التربوي عامة، والتخطيط التربوي للغة خاصة، يقوم على مبادئ أساسية، وهي: الواقعية، المرونة، الاستمرارية، الشمولية والتكامل، التنسيق، المستقبلية. ففي تكامل هذه المبادئ وائتلافها يُحقق التعليم غايته، ومنه اللغة العربية.
- الإعداد اليومي للدروس في التعليم، هو تخطيط، والتخطيط لتعلُّم اللغة العربية، ينصَبُّ على أربع مهارات، وهي: مهارة الاستماع، مهارة التعبير بنوعيه، مهارة القراءة، مهارة الكتابة. مجموع هذه المهارات يعني ملكة اللغة وصناعتها.
- الكفاءة (الكفاية) اللغوية، قدرة على تجنيد موارد اللغة لإنتاج جملٍ غير محدودة من أجل تحقيق الغاية من التواصل بصفة سليمة، ووظيفة التعليم تقتضي أن يكون المعلم متوفراً على كفاءات تسهِّل عليه تعليم المتعلمين بالصورة الأمثل.

الخاتمة

- لا يكون معلِّم اللغة العربية معلِّماً حقيقياً لها؛ إلَّا إذا توفَّر على خصائص منها: محبَّته لهذه اللغة، التمكُّن منها، حسن النُّطق وجهارة الصوت، القدرة على الإبداع الأدبي، حسن الاتصال والتَّواصل.
- استعمال معلِّم اللغة العربية للسان الدارج في تواصله مع المتعلمين؛ يُفْضِي إلى الدَّوران في حلقة مفرغة، إذْ لا يمكن للمتعلِّم ــ بفعل ذلك ــ أنْ يتعلَّمها؛ بل يزداد افتتاناً باللسان الدارج؛ لأنَّ قُدْوته (المعلِّم) حرَّضَه على ذلك، ودفعه إليه بصفة غير مباشِرة.
- المعلِّم الطَّموح، هو صاحب الهمة والعزم، يُثري معارفه، ويطلع على الوثائق التربوية من منهاج وأدلة وكتب من شأنها أنْ ترسم له كيفية العمل وتوضِّحُها له، بحيث لا يخوضُ في الظلمات دون مشعلٍ ينير طريقه إلى الغاية التي يريد.
- ضَرُورَة توفير تكنولوجيا التعليم بكل المدارسِ الابتدائية، ليتوافق التَّنفيذ مع مستوى الطُّموح المُنْتظَر، إذْ يستحيل على المعلمين أنْ يوفِّروا بأنفُسِهم كل الوسائل التعليمية؛ إنَّما الجهات المعنية المشرفة على التربية والتعليم، هي الكفيلة بذلك.
- تَكْثِيف العمليات التَّكوينية للمعلمين خلال ممارستهم وظيفتهم التَّربوية التعليمية؛ لإثْرَاء معلوماتهم، وغرس ثمْرَة المطالعة والقراءة؛ فبهما ينمو التفكير وتتعزّزُ المعرفة.
- المتعلِّم في المدرسة هو محور العملية التعليمية؛ لذلك وجب أنْ يعرف المعلِّمُ كيف يربط الاتصال به والتواصل معه، بحيث ويوجِّهه إلى اصطياد المعرفة واستثمارها، ولا يُعَوِّدُه على أخذ المعرفة دون توظيفها وتحويلها.
- لا يتحقق توازن المتعلِّم مع بيئته إلَّا بالعلم السليم، والعلم لا يكون سليماً، إلَّا بوضع منهاج قويمٍ مدروس، يراعي جميع جوانب شخصية المتعلِّم: المعرفية، الوجدانية، المهاراتية. فحين يغيب المنهاج الفاعل، تغيب الشخصية الكُفْأة العارفة الواعية.
- المنهاج الرسمي حين يوضع للبدء في تنفيذه، فإنَّ المشرفين على عملية التنفيذ أجْدَر بتمحيصه وتدقيقه، واستخلاص ما فيه من اختلالات وأخطاء، ثم إبلاغ الجهات الوصية بذلك؛ لتلافي الشوائب المشوِّهَة، والإبقاء على المعارف الخالصة الصافية.

الخاتمة

- استعانت مناهج اللغة العربية في وضعها باللسانيات، وهي من العلوم الحديثة التي تخدم اللغات عامة، فالإحاطة والإلمام بعلوم اللسان، يحقق لنا الوقوف على حقيقة الظواهر اللغوية والعناصر التي تتألَّف منها، إضافة إلى الوظائف التي تؤديها في مختلف مظاهرها وفي مختلف المجتمعات الإنسانية.
- تعليمية اللغة هي علم متفرِّع من اللسانيات، لها أهمية كبرى في رسم إطار لفنِّ تعليم اللغة العربية، من خلال تحقيق علاقة الترابط بين عناصرها الثلاثة: المعِّلم، المتعلم، المعرفة.
- الازدواج اللغوي والثنائية اللغوية، يؤثران على اللغة الأمّ، لأَنَّه متى تكلَّم الإنسان بلسانين، أدخل الضَّيْمَ عليهما جميعاً، أذْ لا يمكن أنْ يكون التَّمكن منهما كالتّمكن من واحدةٍ يُسْتَفْرغ الجهدُ عليها لوحدها. ومتى تحققت ملكة اللغة الأم، فُسح المجال لغيرها من اللغات.
- التعدُّد اللغوي في الجزائر ولَّدَ لغةً هجينةً، تجمع بين العربية والفرنسية والدارجة (إذا اعتبرناها لغة) والمازيغية، هذا المزج بين شفراتٍ متعدِّدة، أدَّى إلى اختلال في ملكة اللغة العربية، وبالتالي قصورها عن النُّمو والتطور.
- اللغة العربية لغة القرآن (كلام الله)؛ لذلك لا يمكن رَدْمُها مهما كانت الدَّسائس، قال تعـــالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ۝٩﴾، ولعلَّ إعجاب غير أهلها بها وإتقانهم لها دليل على ذلك، فمن أمثلة الذين أولِعُوا بها: أرنست رينان، بروكلمان، عبد الكريم جرمانوس، وغيرهم، فكيف بأهلها لا يزداد حرصهم عليها؟!
- إنَّ استخدامنا لوسائل جمع البيانات في البحث أفْضَى إلى إظهار ضعف في كفاءة اللغة العربية عند جلِّ المعلمين والمتعلمين على حدٍّ سواء، وذلك ما يقتضي الإسراع في اعتماد آلية لتحسين التَّواصل بهذه اللغة والتمكُّن منها.
- وزارة التربية كفيلة بأخذ توصيات المشرفين على تنفيذ المناهج (معلمين، أساتذة، مديرين، مفتشين...) من أجل الرُّقي بالتَّعليم والتَّعلُّم، وتطوير الكفاءات بأنواعها، وعلى رأسها كفاءة اللغة العربية.

الملحقات

الملحق رقم 1

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي — دورة : 2017

اختبار في مادة : اللغة العربية — المدة : ساعة و نصف

(.....)

جَلَسْتُ فِي الحَدِيقَةِ المُوَاجِهَةِ لِلشَّارِعِ وَلَاحَظْتُ أَنَّ الْمَارَّةَ فِي هَذِهِ الْمَدِينَةِ لَا يَعْرِفُونَ مَعْنًى لِلعُشْب ، وَلَا لِلحَشَائِشِ الصَّغِيرَة ، وَلَا لِلأَزْهَار ... كَانُوا يَمُرُّونَ وَيَدُوسُونَ العُشْبَ الأَخْضَرَ وَ الْحَشَائِشَ الصَّغِيرَةَ عَلَى جَنَبَاتِ الطَّرِيق ، عُيُونُهُم عَلَى الأَرْضِ وَأَجْسَامُهُم تَتَحَرَّكُ بِلَا وَعْي وَعُقُولُهُم سَابِحَةٌ شَارِدَة . مَا أَقْبَحَ أَنْ نَمْشِيَ فَوقَ الأَعْشَابِ الخَضْرَاءِ ونَدُوسَ النَبَاتَاتِ وَالأَزْهَارَ! إِنَّهَا حَقٌّ لِلْجَمِيعِ وَمُتْعَةٌ لِلْأَعْيُنِ ... تَمَنَّيتُ أَنْ أَكُونَ طِفْلًا صَغِيرًا أَلْعَبُ هُنَاكَ جَنْبَ العُشْبِ الأَخْضَرِ والحَشَائِشِ الصَّغِيرَةِ وَالْوُرُودِ الْمُتَفَتِّحَة ، لَكِنَّ الْحُلُمَ يَضِيعُ حِينَ أَهْتَزُّ وَ يَهْتَزّ مَعِي الشَّارِعُ لأزيز السيارات وَالْحَافِلَاتِ ، فَأَحِنُّ مَرَّةً أُخْرَى إِلَى الْعُشْبِ الأَخْضَرِ حَنِينًا تَقْتُلُهُ أَقْدَامُ الْمَارَّة .

أَحِنُّ إِلَى الْغَابَةِ .. إِلَى الأَشْجَارِ الْخَضْرَاءِ الوَارِفَةِ الظِّلَال .. إِلَى مِيَاهِ الأَنْهَار.. إِلَى هَوَاءٍ نَقِيٍّ يَغْسِلُ رِئَتِي وَيُزِيلُ مَا عَلِقَ بِهَا مِنْ دُخَانِ الْحَافِلَاتِ وَالْمَعَامِلِ وَالْمَصَانِعِ.

إدريس الخوري (بتصرف)

الأسئـــلة

حول الفهم : (3 نقاط)

1 - هَات عنْوَاناً مُنَاسِبًا لِلنَّصّ.

2 - مَاذَا تَمَنَّى الكَاتِبُ؟

3 - اشْرَحْ الْكَلِمَتين الآتِيَتَيْنِ وَوَظِّفْهما فِي جُمَلتين مُفِيدَتين : تَدُوس - الوَارِفَة .

حول اللغة : (3 نقاط)

1 - أَعْرِبْ مَا تَحْتَهُ خَطٌ فِي النَّص.

2 - اسْتَخْرِجْ مِنَ النَّص مَا يلي :

اسْماً مَمْدُوداً	فِعْلاً مُعْتَلاً نَاقِصاً	اسْمَ إِشَارَة	فِعْلاً مُعْتَلاً أَجْوَفاً

3 - عَلِّل كِتَابَة الهَمْزَةِ فِي الكَلِمَتَيْنِ الآتِيَتَيْنِ: أَحِنُّ - رِئَتِي .

الوضعية الإدماجية: (4 نقاط)

شَارَكْتَ فِي حَمْلَةِ تَشْجِيرٍ بِالْحَيِّ الَّذِي تَسْكُنُهُ فَبَدَا جَمِيلاً .

أُكْتُبْ فقْرَةً مِن 8 إِلَى 12 سَطْراً تَتَحَدَّثُ فِيهَا عَن أَهَمِّ الأَعْمَالِ الَّتِي قُمْتَ بِهَا ، وَاصِفًا شُعُورَكَ عِنْدَ نِهَايَةِ الْعَمَل، مُوَظِّفاً صِفَةً وَ جُمْلَةً تَعَجُبِيّة.

الملحق رقم 2

الإجابة النموذجية لموضوع امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي — دورة : 2017

اختبار مادة : اللغة العربية — المدة : ساعة و نصف

عناصر الإجابة	العلامة مجزأة	العلامة المجموع
حول الفهم :(03 نقاط)		
1 – العنوان: المحافظة على النبات - الطبيعة – حماية البيئة – الحدائق العامة – نزهة في الحديقة	1ن	1ن
2 - تمنّى الكاتب أن يكون طفلاً صغيراً يلعب جنب العشب الأخضر و الحشائش الصغيرة و الورود المتفتّحة.	1 ن	1 ن
3 – الشرح:		
تدوسُ : تمشي عليها – تَطَأُ – تضعُ الرِّجْلَ عليها...	0.25	
الجملة: (.....)	0.25	1 ن
الوارفة: الممتدّة الظّل – الكثيرة الظّل	0.25	
الجملة: (.....)	0.25	
حول اللّغة:(03 نقاط)		
1 – الإعراب:		
يعرفون: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون لأنّه من الأفعال الخمسة.	0.5	1 ن
الحلمَ: اسم لكنّ منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.	0.5	
2 – الاستخراج:		
اسم ممدود: الخضراء – هواء؛ فعل معتل ناقص: نَمشي - تمنيّتُ؛ اسم إشارة: هذه - هناك؛ فعل معتل أجوف: كانوا - يدوسون - ندوس - أكون - يَضيع - يُزيل	4×0.25	1 ن
3 – التعليل:		
أحنّ: كتبت الهمزة على الألف لأنّها همزة قطع.	0.5	1 ن
رنتي: كتبت الهمزة المتوسطة على النبرة لأنّها مفتوحة وما قبلها كسر.	0.5	
الوضعية الإدماجية:(04 نقاط)		
الوجاهة:		
- حجم المنتج (08 - 12 سطرا).	0.5	
- نمط النّصّ (وصفي).	0.5	1.5ن
- الكتابة في صلب الموضوع: - ذكر الأعمال التي قمتَ بها.	0.25	
- وصف شعورك عند نهاية العمل.	025	
الانسجام:		
- ترتيب الأفكار.	0.5	1 ن
- توظيف الصّفة والجملة التعجّبية.	0.5	
سلامة اللغة:		
- التركيب السّليم للجمل.	0.25	0.75 ن
- احترام علامات الوقف.	0.25	
- خلوّ الموضوع من الأخطاء (نحوية – صرفية – إملائية).	0.25	
الاتقان والإبداع:		
- تنظيم الورقة.	0.25	0.75 ن
- وضوح الخطّ ومقروئيته.	0.25	
- توظيف الشّواهد (آية قرآنية – حديث – شعر). قوّة الكلمات المختارة.	0.25	

الملحق رقم 3

استبانـــــــة

(أساتذة التعليم الابتدائي بولاية أدرار)

أخي الفاضل أختي الفاضلة:

بين يديك هذه الاستبانـــــة المفتوحة المغلقة، يرغبُ الباحثُ ــ من خلال إجابتك على الأسئلة المطروحة ــ معرفة واقع تدريس اللغة العربية في التعليم الابتدائي؛ من أجل بناء مقترحات تكون كفيلةً بتحسين ملَكَة هذه اللغة الرسمية، فالمرجو منك أن تسجل وجهة نظرك بأمانة وموضوعية، علماً أنَّ ما تقدمه من معلومات هو لخدمة العملية التعليمية ليس إلَّا.

كما أرجو منك عدم ترك أيِّ سؤال دون إجابة؛ لأنَّ ذلك يعني عدم الاستفادة من ورقة الإجابة كاملـــــــةً.

بطاقة معلومات المستجْوَب

- العمر: .....
- الجنس: .....
- الرتبة: ..... الصفة: .....
- الأقدمية في التعليم: .....سنة /سنوات
- آخر شهادة متحصل عليها: .....
- المقاطعة التربوية أو مؤسسة العمل.....ولاية أدرار.

السؤال الأول: هل اللغة العربية ــ من خلال اعتماد مناهج الجيل الأول ــ حققت الكفاءة اللغوية عند المتعلمين؟ نعم ☐ لا ☐

عَلِّل(ي) إجابتك في نقاط:

.....

.....

.....

وإنْ كنت تدرِّس(ين) متعلمي الطور الأول (الأولى والثانية في السنة الحالية)، فهل مناهج الجيل الثاني للغة العربية تَخْدمُ الكفاءة اللغوية عند المتعلمين؟ نعم ☐ لا ☐

عَلِّل(ي) إجابتك في نقاط:

.....

.....

.....

الملحق رقم 3

السؤال الثاني: إذاكُنْت ترى(ين) ضعفاً في الكفاءة اللغوية (اللغة العربية) لدى المتعلمين في مدارسنا الابتدائية؛ فإلامَ يرجع السَّبب في نظرك؟

.....

.....

السؤال الثالث: هل تتواصَل(ين) مع المتعلمين باللغة العربية، أمْ تمْزُج (ين) بينها وبين اللسان الدَّارج؟

.....

ألَا ترى(ين) أنَّ المزج بين لسانين (العربي والدَّارج) يكونُ عائقاً في تعلُّم اللغة العربية؟

.....

السؤال الرابع: التَّعْبير والقراءة والكتابة عناصر لتعلُّم اللغة العربية؛ فعَلامَ تركّز(ين) أثناء تدريسك هذه العناصر للمتعلمين؟

.....

لماذا؟.....

.....

السؤال الخامس: عَلامَ تعتمد (ين) في تحضيرك لدروس اللغة العربية؟

.....

.....

هل تَجِد (ين) اطمئناناً نفسياً بعد تحضيرك، ثم تنفيذك للدروس؟

.....

السؤال السادس: إلَامَ يعود السَّبب في عدم قدرة أغلب المتعلمين على التعبير باللسان العربي، سواءً شفاهياً أو كتابياً؟

.....

.....

السؤال السابع: ما السَّبيلُ إلى جعل اللغة العربية لغة تواصلٍ بيْنَ المتعلمين، داخل المدرسة وخارجها؟

.....

.....

السؤال الأخير: بِمَ تنصح(ين) الباحِثَ، من أجل أنْ يحقِّق في بحثه النَّتيجة التي نرجوها جميعاً؟

.....

.....

.....

الملحق رقم 4

استبانـــــــة

(متعلمو الطور الأول – الأولى والثانية ابتدائي)

أخي المعلم أختي المعلمة، رجائي تقديم هذه الاستبانة للمتعلمين المعنيين، وتَبْيان العمل المطلوب منهم دون مساعدة، وذلك لأنَّ غايتنا هي قياس ملكة اللغة العربية لدى المتعلمين في هذا الطّور.

بطاقة

• ما اسمك؟ .....
• ما لقبك؟ .....
• كم عمرك؟ .....
• في أيِّ سنة تدرس؟ .....

السؤال الأول: اقرأ هذه الحروف: **(ب، ف، م، ت، ط، د، ل، ر، ن، ظ، ث، ز)**

اختر منها حروفاً، وشكل منها ثلاث كلمات تعرف معناها.

1.....

2.....

3.....

السؤال الثاني: لاحظ هذه الصور، ثم اكتب اسمَ كلِّ الصورة.

.....

.....

.....

الملحق رقم 4

السؤال الثالث: لاحظ هذه الصورة واكتب ما أعجبك فيها.

الملحق رقم 5

استبانـــــة

(متعلمو الطور الثاني ــ الثالثة والرابعة ابتدائي)

أخي المعلم أختي المعلمة، رجائي تقديم هذه الاستبانة للمتعلمين المعنيين، وتَبْيان العمل المطلوب منهم دون مساعدة؛ وذلك لأنَّ غايتَنَا هي قياس ملكة اللغة العربية لدى المتعلمين في هذا الطّور.

بطاقـــة

- كم عمرك؟ .....
- في أيِّ سنة تدرس؟ .....
- ما اسم مدرستك؟ .....

السؤال الأول: هل تحِبُّ اللغةَ العربيَّةَ؟ نعم لا

لماذا ؟

السؤال الثاني: اقرأ هذه الفقرة، وصحِّحْ ما تجدُ فيها من أخطاء (اكتبْ الصَّحيح فوق الكلمة)

اللغَةُ العربيةُ هي لغَةُ القرأنِ لدلك يجِبُ عَلَى المسْلمُ اَنْ يتَعَلَّمَها ليستطِعَ قرَءَاة القرأنِ في العِبَادَاتِ كمَا انَّهَا لغَةُ التفاهُمِ والالتِقَاءِ بيْنَ العَرَبِ شرقاً وغرباً.

الملحق رقم 5

السؤال الثالث: لاحظ الصورة، ثم عبِّرْ في أربعة أسطر عَمَّا تراهُ فيها، متحدثاً عن رأيك في تصرُّف هؤلاء الأطفال؟

السؤال الأخير: أعد كتابة هذه الجملة مرَّتين، وحاول أنْ تكتبَ مثلها.

* أُحِبُّ وَطَني ولُغَتِي حبًّا عَظِيمـــاً

..... 1

..... 2

الملحق رقم 6

استبانـــــــة

(متعلمو الطور الثالث ــ الخامسة ابتدائي ابتدائي)

أخي المعلم أختي المعلمة، رجائي تقديم هذه الاستبانة للمتعلمين المعنيين، وتَبْيان العمل المطلوب منهم دون مساعدة؛ وذلك لأنَّ غايتَنَا هي قياس ملكة اللغة العربية لدى المتعلمين في هذا الطّور.

بطاقـــــــة

- كم عمرك؟ .....
- في أيِّ سنة تدرس؟ .....
- ما اسم مدرستك؟ .....

السؤال الأول: أيَّةُ لغةٍ تفضلُّهَا أكثر؛ اللغة العربية أم اللغة الفرنسية؟ أفضّل .....

أُكتبْ لماذا ؟

السؤال الثاني: اقرأ بتركيز الفقرة وصحِّح الأخطاء التي قَدْ تجدُها (اكتبْ الصَّحيح فوق الكلمة)

أَبْذُلُ قُصَارى جَهْدِي هذا السَّنَةِ من أجلِ انْ انْتَقِل الى السَّنَة الاولى متوسط ولا يتحقَّقُ لي دلِكَ الَّا بالإجتهادِ والعزمِ والإرادة لذلك فأنا اواظِبُ على مُرَاجَعَةِ دُرُوسِي وإنجازِ واجبَاتِي المدرسيّة فمَنْ طلبَ العُلَى صهرَ الليالي.

الملحق رقم 6

السؤال الثالث: لاحظ الصورة. إنْ أثارك هذا المنظر، فعبِّرْ عنه في أربعة أسطر أو خمسة، **موظفاً جملةً تعجبية، ومفعولاً لأجله**، ثمَّ أبرزهما بلون مغاير.

مكتبة البحث

* **القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.**

المصادر والراجع

1. ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق ناصر عبد الكريم العقل، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، د.ط،2001.
2. ابن الجزري، مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطاب، دار ابن خلدون، الإسكندرية، مصر، د.ط،1996م.
3. ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد على النجار، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط1 ،2006.
4. ابن حزم ــ التقريب لحد المنطق، تحقيق أحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د. ط ،2003
5. ــ الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق أحمد محمد شاكر، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ج1، د. ط، د.ت.
6. ابن خلدون، عبد الرحمن. المقدمة، تحقيق، حُجر عاصي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، د.ط، 1986.
7. ابن منظور الأنصاري، لسان العرب، تحقيق علي أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2005.
8. إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د. ط، 1985.
9. إبراهيم شوقي عبد الحميد وآخرون، علم النفس في التراث الإسلامي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، مصر، د.ط، 1417هـ،1996.
10. إبراهيم صالح الفيلالي، ازدواجية اللغة، النظرية والتطبيق، مكتبة العبيكان للنشر، الرياض، ط1، 1997.
11. إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، 1988.
12. إبراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفايات، دار هومة، الجزائر د. ط،2004.
13. إبراهيم محمد عطا، المرجع في اللغة العربية، القاهرة، مصر، ط 2، 2006.
14. إبراهيم وجيه محمود، التعلُّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د.ط ،2004.
15. أبو حامد الغزالي، المستصفى من علم الأصول، تحقيق حمزة بن زهير حافظ، مطبوعات الجامعة الإسلامية، كلية الشريعة، المدينة المنورة، د. ط ،1997.
16. أبو الطيب اللغوي، مراتب النحويين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط، 1974.
17. أبو منصور الثعالبي، فقه اللغة وأسرار العربية، تحقيق وضبط ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط2 ،2000.
18. أحمد إبراهيم صومان، دراسات في تنمية مهارات التحدث والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د. ط، 2010.
19. أحمد إسماعيل حجي، إدارة الفصل، مطابع التيسير، القاهرة، مصر، د.ط،1999.
20. أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.
21. أحمد بلقيس، التواصل في غرف الصف، وكالة الغوث الدولية، عمان، الأردن، د.ط،1987.

22. أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها، وسنن العرب في كلامها، تحقيق أحمد حسن بسج، دار الكتب العلميـة، بيروت، لبنان، ط1، 1997.
23. أحمد البيهقي بن الحسين، الجامع لشعب الإيمان، تحقيق عبد العلي عبد الحميد حامد، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية ج3، ط1، 2003.
24. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000.
25. أحمد زكي باشا، الترقيم وعلاماته في اللغة العربية، دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2 ،1987.
26. أحمد سعادة جودت ــ مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1990.
27. ــ وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي للقرن الحادي والعشرين،مكتبة الفلاح؛ الكويت، د.ط،1997.
28. ــ صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2001.
29. ــ وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.
30. أحمد شلبي، كيف تكتب بحثا أو رسالة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط21، 1992
31. أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عسر القراءة (الديسليكسيا)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط 1 ،2008.
32. أحمد عبد الكريم الخولي، التعبير الكتابي وأساليب تدريسية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.
33. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرهم، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن، د. ط، 2011.
34. أحمد عبد الله أحمد، وفهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 4 ،2000.
35. أحمد العلاونة، ذيل الأعلام، قاموس تراجم، دار المنارة للنشر والتوزيع، جدة، السعودية، ط1، 1998.
36. أحمد علي الرازي الجصاص أحكام القرآن، تحقيق محمد الصادق قمحاوي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ج1، د.ط، 1983.
37. أحمد كامل الرشيدي، علموا أولادكم القراءة، رؤية تربوية جديدة، المكتبة الأكاديمية، مصر ،2001.
38. أحمد اللقاني، وعلى الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرَّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط2 ،1999.
39. أحمد المتوكل، آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، دار الهلال العربية، الرباط، المغرب، ط1، 1993.
40. أحمد محمد قدورــ مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط2، 1999.
41. ــ مدخل إلى اللسانيات، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط3، 2008.
42. أحمد مختار عمرــ صناعة المعاجم الحديث، عالم الكتب، القاهرة، مصر، د. ط، 1998.
43. ــ علم الدلالة، مكتبة دار العروبة، الكويت، د، ط،1998.
44. احمد مومن، اللسانيات النشأة التطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط،2، 2005.

45. أحمد ناشف، تعريب التعليم في الجزائر، بين الطرح الإيديولوجي والطرح المعرفي، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار، الجزائر، ط1، 2011.

46. إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية)، تحقيق أحمد عبد الغفـــــور عطار، دار العلم للملاين، بيروت، لبنان، ط4، ج7، 1990.

47. إسماعيل حقي البروسَوَي، روح البيان في تفسير القرآن، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ج4، ط8، 2008.

48. إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د.ط ،2005.

49. الأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1993.

50. أكرم صالح محمد خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012.

51. إميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1982.

52. أنطوان الصياح، مفاتيح التعليم والتعلّم، دار النهضة العربية لطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط5، 2015.

53. أنور الجندي، الفصحى لغة القران، دار الكتاب اللبناني، ومكتبة المدرسة، بيروت، لبنان، د. ط، 1982.

54. إيمان عبَّاس الخفاف، اللعب، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،1435 هـ، 2015.

55. باتريشال سميث، وتيلمن، ج راغن، التصميم التعليمي، ترجمة مجاب محمد الإمام، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1 ،1433هـ، 2012.

56. باقر عبد الزهرة، كفايات المعلم، مطبوعات وزارة التربية العرقية، بغداد العراق، د. ط،1991.

57. برنارد راي، وآخرون، الكفاءات في المدرسة، تعلم وتقويم، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربويـــــة، الجزائر، د.ط،2015.

58. بريجيته بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمات باول حتى ناعوم تشومسكي، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط،1996.

59. بسام قطوس، المختصر في النحو والإملاء والترقيم، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، أربد، الأردن، ط1، 2000.

60. بسمة خليفة، إضاءات على مادة تقنيات التعبير، دار النهضة، بيروت، لبنان، ط1، 2014.

61. بشارة جبرائيل، تكوين المعلم والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسســـــــة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، د. ط،1989.

62. بشيرة ملو العين، الخرائط الذهنية بين الفكرة والتطبيق، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.

63. بلقاسم بلعرج، الدرجة الجزائرية وصلتها بالعربية الفصحى، دراسة لسانية للهجة بني فتح (جيجل) المديرية الجهوية للنشر، جامعة قالمة، الجزائر، 2008.

64. بلقاسم بن تركي سلطانية وآخرون، الفعالية الإدارية في المؤسسة مدخل سوسيولوجي، دار الفجر للنشـــــــر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2013.

65. بوال بوردن، الإدارة الصفية، تكوين بيئة صفية ناجحة، ترجمة محمد طالب السيد سليمان، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين، د.ط،2009.

66. بول جورج، معرفة اللغة، ترجمة، محمد فراج عبد الحفيظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2000.

67. ومزر الطاهر، التواصل اللساني والشعرية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2007.

68. تحسين على عطية، الكافي في أساليب تدرسي اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، .2006.

69. تمام حسان، الأصول دارسة إبستمولوجيا للفكر اللغوي عند العرب (نحو، فقه اللغة، بلاغة)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، د، ط،1982.

70. توفيق عبد الرحمان، الإدارة بالمعرفة، تغيير ما لا يمكن تغيُّره، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة، مصر، د.ط، 2004.

71. تـــــوفيق مرعي ــ الكفايات التعلمية في ضوء النظم، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط1، 1973.

72. ــ وآخرون، إدارة الصف والصفوف المجمَّعة، مؤسسة الرسالة، عمان، الأردن، د.ط،1986.

73. ــ ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها، وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2001.

74. توما جورج خورى، المناهج التربوية (مرتكزاتها، تطويرها، تطبيقاتها) المؤسسة الجامعيـــة للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1983.

75. جابر عبد الحميد وآخرون، الطرق الخاصَّة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال، مطبوعات وزارة التربيـــة والتعليم، القاهرة، د. ط، 1982.

76. الجاحظ، كتاب الحيوان، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مطبعـــة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ج1، ط2، 1965.

77. جار الله الزمخشري، أساس البلاغة، دار الفكر، بيروت، لبنان د.ط،2004.

78. جاري أنجلين، تكنولوجيا التعليم الماضي والحاضر والمستقبل، ترجمـــة صالح بن مبارك الدباسي، وبدر بن عبد الله الصالح، مطابع النشر العلمي، الرياض، السعودية، د.ط، 2004.

79. جان بياجيـــه ــ دراسات في علم النفس التكويني، ترجمة محمد الحبيب بلكوش، منشورات الفنك، الدار البيضاء، المغرب، د.ط،1993.

80. ــ التَّوجهات الجديدة للتربية، ترجمة، محمد الحبيب بلكوش، دار توبقـــال للنشر، الدار البيضـــــاء، المغرب، ط1، 1998.

81. جلوريا بوردن، وكاثرين هاريس، أساسيات علم الكلام، ترجمة محي الدين حميدي، دار الشـــــرق العربي، بيروت، لبنان، د. ط، 1990.

82. جمال مصطفى العيسوي وآخرون، طرق تدريس اللغة بمرحلة التعليم الأساسي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1426هـ، 2005.

83. جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2002.

84. جون ليونز، اللغة واللسانيات، ترجمة مصطفى التوني، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ج1، ط1 1978.

85. جيلالي بن يشو، نحو تخطيط لغوي لتهذيب لغة الإعلام في الجزائر، التخطيط في الجزائر، اللغة ووظائفها، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، د. ط، 2011.

86. جيهان رشتي، الأسس العلمية لنظريات الإعلام، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط ،1988.

87. حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، دار المعارف، مصر، د.ط ،1986.

88. حافظ أبراهيم، ديوان حافظ أبراهيم، شرح وترتيب، أحمد أمين، وأحمد الزين، وإبراهيم الأبياري، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، د.ط، 1987،

89. حبيب الله فضائلي، أطلس الخط والخطوط، ترجمة محمد التونجي، دار طلاس للدراسات والتَّرجمة والنشر، دمشق، ط1، 1993.

90. حسن حسين زيتون، استراتيجية التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.

91. حسن حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، ط8 ،1987.

92. حَسن شحَّاته ــ أساسيات في تعلّم الإملاء، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، مصر، ط2، 1986.

93. ــ تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط3، 1417هـ،1996.

94. ــ وزينب النجار، وحامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، دار المصرية اللبنانية، القاهـــــرة، ط1، 2003.

95. حسن عبد الرَّازق منصور، نحو تأصيل لغوي مقنَّن، مشكلة الضَّعف في الإملاء، دار أمواج للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2013.

96. حسن عبد الفتاح، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعـــــة والنشر، عمَّان، الأردن، د.ط، 1999.

97. الحسن اللحية، بيداغوجيا الإدماج، الأسس والرهانات، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب، ط1، 2010.

98. حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، د. ط،1994.

99. حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، د.ط،1999.

100. حسين آل حمادة، تجارب الكتاب من القراءة إلى الكتابة، دار الحجة البيضاء للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2014.

101. حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط7، 1982.

102. حمدي علي الفرماوي، الحاجات النفسية في حياة الناس اليومية، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، ط1 ،2008.

103. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط،2003.

104. خالد لبصيص، التدريس العلمي الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف دار التنوير، الجزائر، د. ط،2004.

105. الخالدي أديب، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.

106. خولة طالب الإبراهيمي ــ مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر؛ الجزائر، ط2 ،2006.

107. ــ الجزائريون والمسألة اللغوية، ترجمة محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، ط3،2007.

108. خير الدين الزركلي، الأعلام، قاموس تراجم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ج2، ط 15، 2002.

109. دخيل بن عبد الله، المهارات الاجتماعية، المفهوم والوحدات والمحددات، العبيكان للنشر، الرياض، السعودية، د.ط،2014.

110. ذوقان عبيـــدات ــ عبد الرحمن عدس، كايد عبد الحق، البحث العلمي، مفهومه، أدواته وأساليبه، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1984.

111. ــ وسهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلـــم والمشرف التربوي، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2009.

112. راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.

113. راما عبد الهادي مصلح، دور المعلم في علاج مشكلة الضعف الإملائي لدى الطلاب، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط ،2015.

114. رائدة خليل سالم، التعليم الابتدائي، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

115. ربحي مصطفى عليان، إدارة المعرفة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ،2008.

116. رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العلمية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000.

117. رشدي أحمد طعيمه، ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2000.

118. رمزي أحمد عبد الحي، التخطيط التربوي، ماهيته ومبرراته وأسسه، دار الوفاء لدنيا الطباعـــة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2006.

119. رمزي فتحي هارون، الإدارة الصفية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1 ،2003.

120. رمضان أرزيل، ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، دار الأمل الجزائر، ط2، 2002.

121. رمضان عبد التواب ــ قضايا الشعرية، دار تبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب، ط1 ،1988.

122. ــ مشكلة الهمزة العربية، مطبعة المدني المؤسسة السعودية بمصر، مصر، ط1، 1996..

123. ــ المدخل إلى علم اللغة، مكتبة الخانجي، القاهر، مصر ط3، 1997

124. رونالد إيلوار، مدخل إلى اللسانيات، ترجمة بدر الدين القاسم مطبعة جامعة دمشق، سوريا، د، ط ،1980.

125. روي هاريس، وتولبت جي تيلر، أعلام الفكر اللغوي، ترجمة أحمد شاكر الكلابي، دار الكتب الجديدة المتحدة، ج1، ط1 ،2004.

126. الزبيدي، تاج العروس، تحقيق محمد محمود الطناحي، مطبعة حكـــــومة الكويت، الكويت، ج16، د.ط ،2004.

127. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية القاهرة، مصر، د.ط،2005.

128. زيد سلمان العدوان، وأحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، ط1 ،2016.

129. زيد الهويدي، أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمـــــــارات المتحدة، د.ط ،2006.

130. ساجد العبدي، القراءة الذكية، الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 2007.

131. ساطع الحصري، ماهي القومية؟، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان د. ط، د. ت.

132. سامي الدَّهان، المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة أطلس، دمشق، سوريا، 1963.

133. ستيورت بروان، وكريستوفر فون، اللعب كيف يصقل الدماغ، ويطلق المخيلة، وينعش الروح؟! ترجمة محمد الخضراء، مكتبة العبيكان للنشر، الرياض، السعودية،2017.

134. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس اللغة والأدب والبلاغة والتعبير، دار المشرق، فلسطين، ط1، 2004.

135. سعد عبد الرحمان وإيمان زكي محمد، الاستعداد لتعليم القراءة تنمية وقياسه في مرحلة رياض الأطفال، مكتبة الفلاح، القاهرة، مصر، ط1، 2002.

136. سعيد الأفغاني، الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 2003.

137. سعيد عبد الله لافي. القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2006.

138. سميح أبو مغلي، وعبد الحافظ سلامة، أساليب تعليم القراءة والكتابة، دار يافا العلميـــة، عمان، الأردن، ط1، 2000.

139. 129-سمير عبد الله، وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية) الدقهلية للطباعة والنشر، مصر، ط2، 2004.

140. سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية) ، الدقهلية للطباعـــة والنشر، مصر، ط2 ،2004.

141. السيد خير الله، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان. د. ط،1981.

142. شارلوت دانلسون، إطار للتدريس، تعزيز الممارسات المهنية، ترجمة عبد الله أبولبدة، منشـــورات جامعة الإمارات العربية المتحدة، د.ط، د.ت.

143. شبل بدران، التربية المدنية (التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2009.

144. شوقي حساني محمود حسن، تطور المناهج، رؤية معاصرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2012.

145. شفيق محمود وهدى الناشف، إدارة الصف المدرسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2 ،2000.

146. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط،2009.

147. صالح حسن الداهري ــ علم النفس العام، دار الكندي للنشر، الأردن. د.ط ،1999.
148. ــ أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.
149. صالح هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، ط3 ،1999.
150. صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط3، 2014.
151. صلاح صالح معمار، التدريب، الأسس والمبادئ، ديبونو للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1 ،2010.
152. صلاح محمود علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن، د.ط، 1988.
153. صهيب كمال الأغا ومحمود عبد المجيد عساف، الإدارة والتخطيط التربوي، نماذج وتطبيقات عملية، الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015.
154. طاهر علوي عبد الله، تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2010.
155. طلعت منصور، وأنور الشرقاوي وآخرون، علم النفس العام، مكتبة الأنجلو لمصريـة، القاهرة، د.ط،2003.
156. طه الدليمي وسعاد الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د. ط،2005.
157. طه علي حسين الدليمي، وآخرون، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2 ،2005.
158. طوليفصون السياسة اللغوية، خلفياتها ومقاصدها، ترجمة محمد الخطابي، مؤسسة الغني للنشر، الرباط، المغرب، ط1، 2007.
159. عاطف مدكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع القاهرة، د ط،1987.
160. عامر فخر الدين، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب القاهرة، مصر.د.ط.2000.
161. عباس علي مناصيفي، الأصول الفنية لتدريس الخط العربي، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1986.
162. عبد الباري ماهر شعبان، مهارات التحدث العملية والأداء، عمان، الأردن، المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2011.
163. عبد الحفيظ سلامة، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دار الفكر، الأردن، ط2، 1998.
164. عبد الحليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، 1991.
165. عبد الحميد حسن عبد الحميد، استراتيجيات التدريس المتقدمة، واستراتيجيات التعلُّم وأنماط التعليم، مطبوعات كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مَصر، د.ط،2010.
166. عبد الرحمن بدوي ــ مناهج البحث العلمي، شركة وكالة المطبوعات الكويت، د.ط ،1987.
167. ــ موسوعة المستشرقين، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1993.
168. عبد الرحمان عدس، ومحي الدين توق، المدخل إلى علم النفس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2005.

169. عبد الرحمان محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، مطابع التقنية للأوفست، الرياض، السعودية، ط1، 1997.

170. عبد الرحمان الهاشمي، التعبير، فلسفة، واقعة تدريسه، أساليب تصحيحه، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2005.

171. عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا، ط3 ،1986.

172. عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية (رؤية جديدة في الصَّرف العربي) مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، د. ط، 1980.

173. عبد العظيم عبد السَّلام الفرجاني، التكنولوجيا وتطوير التعليم، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2 ،2007.

174. عبد العليم إبراهيم ــ الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، د. ط، 1975.

175. ــ الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة مصر، ط14، 1991.

176. عبد الغني عبُّود، وحسن عبد العال، فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط3، 1982.

177. عبد الفتاح السيد عجمي المرصفي، هداية القارئ إلى تجويد كلام البارئ، دار الفجر الإسلامية، المدينة المنورة، السعودية، ط1، 2001.

178. عبد القادر عبد الجليل، علم الصرف الصوتي، دار أزمنة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1998.

179. عبد القادر فصيل، ومحمد الصالح رمضان، إمام الجزائر عبد الحميد بن باديس، دار الأمة، الجزائر، د.ط، 1998.

180. عبد الكريم بكار ــ بناء الأجيال، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض السعودية، ط1، 2002.

181. القراءة المثمرة مفاهيم وآليات، دار التعلَّم، الأردن، ط3، 1420 هـ،1999.

182. عبد الكريم العثمان، الدراسات النفسية عند المسلمين وعند الغزالي يوجه خاص، مكتبة وهبة، القاهرة مصر ،1981.

183. عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، 2004.

184. عبد اللطيف الصُّوفي، فن الكتابة أنواعها مهاراتها، أصُول تعليمها، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط2 ،2009.

185. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علم التربية، مصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب ج1، ط1، 1994.

186. عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة، القاهرة، مصر، د.ط، 2000.

187. عبد الله البريدي، التخطيط اللغوي، تعريف نظري ونموذجي تطبيقي، بحث ألقي في الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، الرياض، يومي 7-9 مايو 2013.

188. عبد الله الرشدان، ونعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002.

189. عبد الله الطويرقي، علم الاتصال المعاصر، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1، 1997.

190. عبد الله عبد الدائم، التربية في البلاد العربية، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها، من **1950**الى**2000**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط6، 1998.

191. عبد الله نديم، ونفوسة زكريا، بين الفصحى والعامية، الدار القومية للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، د. ط ،1986.

192. عبد المجيد البيانوني، رسالة المعلم وآداب العالم والمتعلم، دار ابن حزم، بيروت، لبنات، د.ط،2002.

193. عبد المجيد سيد أحمد منصور، وآخرون، علم النفس التربوي، دار العبيكان للنشر، الرياض، السعودية، ط9، **1435**هـ، 2014.

194. عبد المنعم فهمي سعد، استراتيجية التخطيط التربوي، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2008.

195. عبد المومن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي (من البيداغوجيا إلى بيداغوجيا التقييم والدعم) دار هومة، الجزائر، د.ط،1996.

196. عبد الهادي نبيل وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، الأردن، ط1 ،2003.

197. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2 ،2004.

198. عبد الواحد الكبيسي، القياس والتقويم، دار جرير للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2007.

199. عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، اللغة العربية أنموذجاً، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010.

200. عبد الوهاب الكيالي، الموسوعة السياسية العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، د.ط، ج5، 1990.

201. عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

202. العربي سليمان، ورشيد الخديمي، قضايا التربية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1 ،2005.

203.عصام سليمان موسى، المدخل في الاتصال الجماهيري، مكتبة الكتاني، إربد، د.ط،1998.

204. عطية سليمان أحمد، النمو اللغوي عند الطفل، دراسة ميدانية تحليلية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، د.ط، 1993.

205.عفاف الجاسر، كفايات إدارة الصف لدى المعلم والمعلمة، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، ط1، 2001.

206. عفراء علي الحوسنية، الاستماع والتحدث، الواقع والمشكلات جامعة السلطات قابوس، سلطنة عمان، د. ط،2013.

207.علم الدين الخطيب، الأهداف التربوية، تصنيفها وتحديدها السلوكي، مكتبة الفلاح، الكويت ،1998.

208.علي أبو المكارم، تقويم الفكر النحوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د. ط، 2005.

209.علي بن محمد الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق عبد الرزاق عفيفي، المكتب الإسلامي، ج 1، د. ط، د.ت.

210.علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، د.ط،2002.

211.علي أوحيدة، الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس، مطبعة عمار قرفي، باتنـــــة، الجزائر، د.ط،1997.

212.علي بركات، التعليم المستمر والتثقيف الذاتي، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1997.

213.علي تاعوينات، التواصل والتفاعل، المعهد الوطني لمستخدمي التربية، الجزائر د.ط، 2009.

214.علي عبد الجليل، فنّ كتابة القصة القصيرة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2007.

215.علي عبد السميع قورة، ووجيه المرسي أبو لبن، الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلُّم اللغة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د. ط، 2002.

216. علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2003.

217.علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعاجم، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، د.ط، 1411هـ، 1991.

218.علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دَار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.

219.عمار بوحوش، ومحمد محمود مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعيـــــة، الجزائر، د.ط، 1995.

220. عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، دار المعارف، الجزائر، د.ط،2001.

221. عمر عبد الرحمان المفدى، الحاجات النفسية للشباب ودور التربية في تلبيتها، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض، السعودية، د.ط، 1374هـ.

222. عيسى محمود الحسن، التعلم الحركي والنمو الإنساني، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

223. غازي مختار طليمات، في علم اللغة، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، سوريا، د.ط، 2000.

224. غانم قدوري الحمد، رسم المصحف دراسة لغوية تاريخية، اللجنة الوطنية للطباعة، بغداد، العراق، ط1، 1982.

225. غسان إسماعيل عبد الخالق، ثقافة الطفل العربي، الواقع والآفاق، دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011.

226. غوستاف لوبون، حضارة العرب، ترجمة عادل زعيتر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، ط1 ،2012.

227. الفارابي، إحصاء العلوم، شرح علي أبو ملحم، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1996.

228. فاطمة البريكي، نقد مناهج اللغة العربية، مركز الإمارات للدراسات والبحوث، أبو ظبي الإمارات العربية، د.ط، 2008.

229.فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند جاكسون، المؤسسة الجامعيـــــة للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1 1993.

230. فتحي الخولي، دليل الإملاء وقواعد الكتابة العربية، مكتبة المنهل، جدة، السعودية، ط5، 1988.

231. فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن، ط2، 1431هـ ،2010.

232. فتحي يونس، وآخرون، المناهج: الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، دار الفكر، عمان الأردن، د. ط، 1425هـ.

233. فراس السليتي، فنون اللغة، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008، ص81.

234. فردينان دي سوسير ــ علم اللغة العام، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، الأعظمية، بغداد، د. ط، 1985، ص85.

235. دروس في الألسنية العامة، تعريب صالح القرمادي، محمد الشاوش، ومحمد عجينة، الدار العربية للكتاب، الجماهيرية العربية الليبية، ليبيا، د.ط، 1985.

236. فريد حاجي ــ التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، ط2 ،2013.

237. ــ بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط،2005.

238. فريدة شنان، ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ملحقة سعيدة الجهوية، الجزائر، د.ط،2009.

239. فلاح الحسيني، الإدارة والاستراتيجية، مفاهيمها، مداخلها، عملياتها المعاصرة، دار وائل، عمان، ط1، 2000.

240. فهد خليل زايد ــ الكتابة فنونها وأفنانها، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

241. ــ الأساليب العصرية في تدريس اللغة، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2011.

242. فهيم مصطفى، الطفل والقراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة مصر، ط1 ،1994.

243. فؤاد أبو الهيجا، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية، وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2001.

244. فؤاد على العاجز، ومحمد البنَّا، الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، الجامعة الإسلامية، عزة، فلسطين، ط3 2007.

245. فؤاد محمد موسى، المناهج: مفهومها، أسُسُها، عناصرها، تنظيماتها، مطبوعات جامعة االمنصورة، مصر، د. ط،2002.

246. فواز عبد الحق الزبون، دور التخطيط في خدمة اللغة العربية، مجمع اللغة العربية الأردن، مؤتمر اللغة العربية في المؤسسات الأردنية، واقعها وسبل النهوض بها، منشورات مجمع اللغة العربية، الأردن، 2009.

247. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، البنـــان، ط6، 1998.

248. القاضي الجرجاني، بين المتنبي وخصومه، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد البجاوي، عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، د.ط، د.ت.

249.

250. كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في علم اللغة، الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2 ،1985.

251. كمـال بشر ــ علم اللغة الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط3،1997.

252. ــ علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنَّشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د.ط، 2000.42.

253. ــ فن الكلام، دار غريب للطباعة والنَّشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د. ط، 2003.

254. كمال الدين الأنباري، البيان في غريب إعراب القرآن، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، لبنان، ط2 ،2016.

255. كمال زيتون، تدريس العلوم للفهم، رؤية بنائية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1 2002.

256. كمال يوسف الحاج، في فلسفة اللغة، دار النهار للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، د. ط، 1967.

257. لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي، النظرية والتطبيقية، الديوان الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، د.ط، 2009.

258. ليز وُود، وسو رُوجرز، التعلم من خلال اللعب، ترجمة، خالد العامري، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1 ،2009.

259. لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسة اللغوية، ترجمة حسين حمزة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربيـــة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2008.

260. مبارك حنون، دروس في السيمائيات، دار تبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 1987.

261. محسن علي عطية، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

262. محمد أحمد خضير، التركيب والدلالة والسياق، دراسة نظرية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2009.

263. محمد أحمد محمود خطاب، اضطراب النطق والكلام واللغة وعلاقتها بالاضطرابات النفسيـــة، المكتب العربي للمعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2015.

264. محمد أسعد طلس، التربية والتعليم في الإسلام، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، ط1، 2014.

265. محمد أمين سهير، اللجاجة أسبابها وعلاجها، دار الفكر العربي، القاهرة ط 1 ،2000.

266. محمد الأنطاكي ــ المحيط في أصوات العربية ونحوها، دار الشروق العربي، بيروت، لبنان، ج1، د.ط، د.ت.

267. ــ دراسات في فقه اللغة، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، ط4، 2004.

268. محمد بن يحيا زكريا، وعباس مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، د.ط، 2006.

269. محمد جواد الفوزي وآخرون، علم الأصوات العربية، منشورات جامعية القدس، عمان، الأردن، ط1، 1996.

270. محمد حسن إسماعيل، مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهر، مصر، ط1، 2003.

271. محمد حنش إدهام، الخط العربي وإشكالية النفد الفني، دار الأمراء للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، ط1، 1990.

272. محمد الخامس المخلافي، الإدارة الصفية الفاعلة، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.

273. محمد الدّريج ــ مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، د.ط،2004.

274. ــ التدريس الهادف، دار عالم الكتب، الرياض، السعودية، ط1، 1414هـ.

275. محمد رجب فضل الله، معلم المعلم، أداؤه التدريسي ورضاؤه الوظيفي، وتميزه الجامعي عالم الفكر، القاهرة، مصر، 2012.

276. محمد رشيدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية، والتربية الإسلامية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، مصر، ط2، 1981.

277. محمد زياد حمدان، ترشيد التدريس، دار التربية الحديثة، الأردن، ط2، 1985.

278. محمد زيدان، النمو النفسي للطفل والمراهق، ونظريات الشخصية، دار الشروق، جدّة، السعودية، ط4، 1994.

279. محمد السيد على، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، عامر للطباعة والنشر، المنصورة، مصر، د.ط، 1988.

280. محمد شحادة زقوت، المرشد في تدريس اللغة العربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، ط2، 1999.

281. محمد صالح بن علي، المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس، دار الطرفين للنشر والتوزيع، الطائف، السعودية، ط1، ، 1419هـ، 1998م.

282. محمد الصالح حثروبي ــ نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط،1999.

283. ــ الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط،2012.

284. محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر، دط،2571998-محمد صلاح الدين مجاور، تدريس العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، ط 3 ،1980.

285. محمد صلاح الدين مجاور، وفتحي عبد المقصود الديب، المنهج المدرسي وتطبيقاته التربوية، دار القلم، الكويت، 1418هـ، 1997م.

286. محمد الطاهر بن عبد القادر الكردي، تاريخ الخط العربي وآدابه، مكتبه الهلال، القاهرة، مصر، ط1، 1939م.

287. محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفاعل، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيـــع، عمان، الأردن، د. ط،1996.

288. محمد عبد الله الخَوالدة، وريم تيسير الزعبي، التربية الوطنية، المواطنة والانتماء، عمان، الأردن، ط1، 2013.

289. محمد عبيدات وَآخرون، منهجية البَحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2 ،1999.

290. محمد عطوات، اللغة الفصحى والعامية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهر، مصر، د.ط،2003.

291. محمد عكاشة، علم الصرف الميسر، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، ط1، 2005.

292. محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، د.ط، 2000.

293. محمد فارس، موسوعة علماء العرب والمسلمين، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1 ،1993.

294. محمد فضل الله رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، د.ط، 1998.

295. محمد فؤاد الحوامدة، وثابت قاسم عاشور، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط2 ،2009.

296. محمد متولي غنيمة ــ القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي (دراسات وبحوث) سياسات وبرامج أعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، د.ط،1996.

297. ــ التخطيط التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 1،2005.

298. محمد هيكل، مهارة إدارة المشروعات الصغيرة، مجموعة النيل العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

299. محمد يوسف الهزيمة، العولمة الثقافية واللغة العَربية، التحديات والآثار، دَار النفائس، بيروت، لبنان، ط1 ،2012.

300. محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، كلية التربية جامعة دمشق، د. ط، 1996.

301. محمود إسماعيل صيني، اللسانيات في الأقطار العربية، دار الغربي الإسلامي، الرباط، المغرب، د.ط،1987.

302. محمود حسين الوادي، مدخل منهجي تطبقي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

303. محمود الشبراوي، دَور المكتبة المدرسية في تنمية المهارات والبحث العلمي لدى المعلم والمتعلم، دار الكلمة للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، د. ط، 2006.

304. محمود عبد الفتاح رضوان، الاتصال اللفظي وغير اللفظي، المجموعة العربية للتدريب والنشر، د.ط ،2012.

305. محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية، مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط،1995.

306. محي الدين توق، ويسف قطامي، وعبد الرحمان عدس، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2003.

307. محي الدين محسب، فطرية اللغة بين الأساس البيولوجي والنظرية اللسانية، مجموعة ميرناس للتأليف والبحت العلمي، القاهرة، د.ط 1999.

308. مرتضى الحسيني الزَّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد العليم الطحاوي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، ج31، ط1 ،2000.

309. مرعي بن يوسف الكرمي، مسبوك الذهب في فضل العرب، وشرف العلم على شرق النسب، مكتبة الرشيد، الرياض، السعودية، د. ط، 1990.

310. مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة: مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2006.

311. مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الورَّاق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.

312. مريم سليم، علم نفس النمو، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2002.

313. مريم عبد الله النعيمي، في سبيل التغيير، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1 ،1427هـ 2006.

314. مصطفى صادق الرافعي، مراجعة درويش الجويدي، وحي القلم، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ج3، د.ط،2002.

315. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، صيدا، لبنان، ط36، ج1، 1999.

316. مصطفى فهيم، مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، دار الفكر العربي، القاهرة ط1 ،2002.

317. مصطفى النحاس، من قضايا اللغة، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، ط1، 1995.

318. مصطفي نمردَعْمَس، تكنولوجيا التعليم وحوسبة التعلم، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ، 2011م.

319. مفضي عابد والخريشة المساعيد، الإدارة الصفية، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012.

320. منال البارودي، التعليم الإلكتروني، مفهومه، فلسفته ونشأته، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط2 ،2015.

321. منذز عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.

322. منصور حسن الغول، مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، إربد، الأردن، ط2، 2009.

323. منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، موسوعة تراجم لأشهر أعلام العرب والأجانب، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1992.

324. الموسوعة العربية الميسرة، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، شركة أبناء شريف الأنصاري، بيروت، لبنان، مج3، ط3، 2009.

325. ميشال زكريا، الألسنية علم اللغة الحديث (المبادئ والأعلام)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان د.ط ،1980.

326. ميلود التوري، من درس الأهداف إلى درس الكفايات، مطبعة آنفو برانت فاس، المغرب، ط1، 2004.

327. نائل حافظ العواملة، أساليب البحث العلمي، الأسس النظرية وتطبيقاتها في الإدارة، الجامعة الأردنية، ط1، 1995.

328. نبيل راغب، موسوعة أدباء أمريكا، دار المعارف، القاهرة، مصر، ج1، ط2، 1987.

329. نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2005.

330. نبيهة صالح السامرائي، الاستراتيجية الحديثة في طرق تدريس العلوم: المفاهيم، المبادئ، التطبيقات، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ، 2014.

331. نجم عبود نجم، إدارة المعرفة، المفاهيم والاستراتيجيات، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، ط2، 2002.

332. نهاد الموسى ــ الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.

333. ــ الازدواجية في العربية، ما كان وهو كائن، وما ينبغي أن يكون، الازدواجية في اللغة العربية، مطبعة الجامعة الأردنية، عمان، 1988.

334. ــ اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت وقوى التحول، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1 2007.

335. نُهَى ميلور، الصحافة العربية الحديثة، المشكلات والتوقيعات، ترجمة محمود محمد، مكتبة العبيكان للنشر، الرياض، السعودية، ط1، 1433هـ، 2012.

336. نيكولاس كولانجيلو، وغازي ديفيز، المرجع في تربية الموهوبين، ترجمة صالح محمد أبو جادو، دار العبيكان للنشر، الرياض، السعودية، ط1، 2012.

337. هادي مشعان ربيع، القياس والتقويم في التربية والتعليم، جامعة التحدي الجماهيرية الليبية، ليبيا، ط1، 2006.

338. هشام سعيد الحلاق، ومنصور النصراوي، كيف نجعل أساليب التدريس أكثر تشويقاً للمتعلم، دار عالم الثقافة والنشر، دمشق، سوريا، ط2، 2009.

339. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن ط2، 2005.

340. يحي محمد النبهان، الإدارة الصفية والاختبارات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1. 2018.

الدوريـــــــــات:

1. أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع212، 1996.

2. أحمد منور، مفهوم الخطاب الشعري عند رومان جاكبسون، مجلة اللغة والأدب، العدد، 1994.

3. أندري مارتيني، الثنائية الألسنية والازدواجية الألسنية، دعوة إلى رؤية دينامية للواقع، ترجمة نادر سراج، مجلة العرب والفكر العالمي، مركز الإنماء القومي، بيروت، ع11، 1990.

4. أنطوان حبيب رحمة، تخطيط معلم المدرسة الابتدائية، مجلة التربية الجديدة، القاهرة، ع39 ،1986.
5. خلف الجراد، علم السياسة ومقدماته اليونانية، مجلة الفكر السياسي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ع31، السنة العاشرة ،2007.
6. شكري فيصل، قضايا اللغة العربية، مجلة من قضايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم، تونس ،1990.
7. عباس عبد الله العلواني، البحث والتخطيط التربوي، مجلة آداب المستنصرية، كلية الآداب بالجامعة المستنصرية، بغداد، ع15، 1978.
8. عبد الجليل مرتاض، تجارب عربية في تفصيح العامية، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 10 ،2004.
9. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، جامعة الجزائر، 1973.
10. عبد العزيز شرف، المستويات اللغوية في الاتصال الإعلامي، المجلة العربية للمعلوميات، القاهرة، ع3، 1979.
11. عبد الكريم قريشي، مرتكزات التدريس الجيد، مجلة الأثر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العـــــدد 5، مارس 2006.
12. عزت جرادات، التأهيل التربوي وفق مبدأ الكفاءات، مجلة رسالة المعلم، عمان، الأردن، العدد 4، 1988.
13. عمر المفدَّى، وسليمان جمعة، الحاجات النفسية لمرحله وسط العمر، مجلـــة كلية التربية، جامعة الزقازيق، القاهـــرة، مصر، ع41، 2002.
14. مجلة عالم الفكر، وزارة الإعلام الكويتية، الكويت، المجلد 11، ع2، 1980.
15. محمد الدريج، ما هي الديداكتيك؟ مجلة التدريس، كلية علم التربية، الرباط، المغرب، العدد 7 ،1984.
16. محمد راجي الزغول، ازدواجية اللغة، نظرة في حاضر اللغة العربية، وتطلع نحوا مستقبلها في ضوء الدراسات اللغوية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، السنة الثالثة، العدد المزدوج ،9 /10. آب، كانون أول 1980.
17. محمد الوطبان، وجمال علي، الفروق بين الجنسين في الحاجات النفسية الأساسية، مجلة كلية التربية، جامعـــــــة الزقازيق، مصر ع49، 2005.
18. نصيرة زيتوني، واقع اللغة العربية في الجزائر، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة حائل، السعودية، المجلد 10/27، 2013.

المستندات التربوية:

1. دفتر الأنشطة في اللغة العربية والتربية، والتربية المدنية للسنة الثانية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2016.
2. دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي في (اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية) الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2016.
3. دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي في (اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية) الديوان الوطني المطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2016.

4. دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2012.

5. دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2012.

6. دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2012.

7. كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، للسنة الأولى، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2016.

8. كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، للسنة الثانية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2016.

9. كتابي في اللغة العربية للسنة الثالثة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2012.

10. كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2012.

11. كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2011.

12. كراسُ النشاطات اللغوية للسَّنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجَزائر، د.ت ،2012.

13. منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي (جميع المواد)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط 2011.

14. منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2011.

15. منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2011.

16. منهاج مراحل التعليم الابتدائي، جميع الأطوار، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر ط1 ،2016.

17. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1 ،2016.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Charles Cooley (social organisation) cité in: J. lohisse la communication: anonyme ED universitaire, 1989.
2. Denis Girard : linguistique appliqué et didactique des langues, Paris Amand-1colid ,1972.
3. Emile Benveniste Problème de La Linguistique Générale Cérès Edition، Tunis، 1995.
4. François Raynal et Alain rieunier, Pédagogie Dictionnaire Des concepts clés ESF éditeur paris،1977.
5. Georg monin, dictionnaire de linguistique, quadrige,4éditon,2004.
6. Hachette : le dictionnaire du français, Ed, ENAG, Alger, 1992.
7. Jean Dubois et autre, dictionnaire de linguistique, Larousse, paris,1973.
8. Jean pierre astolfi et autre : mots- clés de didactique de science (repères, définition, bibliographies de boeck,2eme Ed paris,1998.
9. Richard Girard, Les objectifs pédagogiques département démesure et évaluation université Laval, kanada, 1994.

المواقع الأنترنيتة

1. http://entsab.com/vb/showpost.
2. http://www.alukah.net/books 6734 /files/book.
3. http://child-trng.blogspot.com/2011/01/blog-post_3247.html.
4. https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=436554.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

- الإهداء.
- كلمة شكر وتقدير.
- مقدمة. ا ـ د

الباب الأول: الدراسة النظرية

الفصل الأول

العنـــوان	الصفحة
▪ تمهيد.	3
▪ اللغة المصطلح والمفهوم.	3 - 6
▪ نشأة اللغـــــــــــة.	6 - 11
▪ أنماط التعبيـــــــــــر	11- 13
▪ علاقة اللغـــــة بالفكر	13 -17
▪ وظائف اللغة الإنسانية.	17- 28
• وظائف اللغة عند هاليدي	18- 19
• وظائف اللغة عند بو هلر	20-21
• وظائف اللغة عند رومان جاكبسون	21- 25
• وظائف اللغة عند أندري مارتيني	25- 26
▪ وظيفة اللغة في حياة المجتمع وحياة الفرد	26- 28
▪ التواصل اللغوي.	28- 37
▪ ماهية التواصل.	28 - 31
▪ أنماط التواصل اللغوي.	31-37
• التواصل باعتبار الطريقة المستخدمة أو اللغة.	32-33
• التواصل طبقاً لعدد المشاركين فيه.	33-37
▪ خصائص اللغة الإنسانية.	37-38
▪ التخطيط للغة.	38-54
• التخطيط اللغوي اللساني.	38-43
• السياسة اللغوية.	43-44
• التخطيط التربوي للغة.	45-54
– ماهية التخطيط التربوي.	45-46
– نشأة التخطيط التربوي.	46-48

– أهداف التخطيط التربوي.	50-48
– مبادئ التخطيط التربوي.	54-50
▪ الازدواج اللغوي والثنائية اللغوية	62-54
• الازدواجية وأثرها في اللغة العربية.	61-58
• الثنائية اللغوية وأثرها في اللغة العربية.	62
▪ الجزائر ولغة التواصل	68-63
• الازدواجية اللغوية في الجزائر.	66-64
• الثنائيـــة اللغوية في الجزائر.	67-66
• التعـــدد اللغوي في الجزائر.	68-67
▪ أهمية اللغة العربيـة	73-68
• أهمية اللغة العربية على لسان غربيين.	73-70
▪ خلاصـــــــة الفصل	74-73
الفصل الثاني	
▪ تمهيد.	76
▪ اللسان (علم اللسان).	77-76
▪ أغراض اللســـــان.	78-77
▪ اللسانيات العامـــة واللسانيات الوصفية.	78
▪ اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية.	80-78
▪ مجالات اللسانيات التطبيقية.	82-80
▪ التعليمية النشـــــأة والتطور.	92-84
• دلالتها اللغوية والتاريخية.	88-82
• بين الديداكتيك والبيداغوجيا.	90-88
▪ تعليمية اللغة العربيـــــة.	93 -90
▪ عناصر العملية التعليمية.	128 -93
1. المعلم	114 -93
• ملكات القدرة التواصلية.	97 -94
• معلِّم العصر لأجيال العصر الجديد.	99 -97
• المعلِّم وضرورة الكفـــاءة.	100 -99

• الكفاءات الواجب توفرها في المعلم.	103 -100
▪ من خصائص المعلم الفاعل	109-103
• إدارة المعلم للصف.	107-104
• أنماط الإدارة الصفية.	108-107
• العوامل المؤثرة في إدارة الصف.	108
• توجيهات للمعلمين في إدارة الصف.	109
▪ دوافع الدخول لمسابقات التَّعليم.	111-110
▪ مهنة التعليم أَمْ وظيفة التَّعليم.	112-111
▪ خصائص معلم اللغة العربية	114-112
2. المتعلم	128 -114
• نظرية ماسلو للحاجات النفسيـــة.	118-115
• دور الحاجات النفسية في السلوك.	120 -118
• الدفاعية للتعلم.	124 -120
▪ أنـــواع الدوافع.	124 -122
▪ وظائف الدوافع.	124
▪ خصائص متعلِّمي المرحلة الابتدائية	127 -124
• النمو الحركي.	126 -125
• النمو الحسي.	126
• النمو العقلي.	127 -126
• النمو اللغوي.	128 -127
▪ أهداف تعلم المتعلم اللغـــــــة.	128
3. المعرفة	132 -129
• ماهية المعرفة.	131 -130
• أنواع المعرفة في مجال التَّربية.	132-131
• خصائص المعرفة.	132
- المنهـــــاج	163 -132
• ماهيـــــــة المنهاج	134 -132

- عناصر المنهج التربوي 163 -134

أ- الأهداف التعليمية 147 -134

- ماهية الأهداف التعليمية. 135
- المستوى العام والمستوى الخاص. 137-135
- مجالات الأهداف (المعرفي، الوجداني، النفس الحركي). 143 -138
- من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات. 145 -143
- المتعلم في المقاربة بالكفاءات. 146 -145
- مبادئ المقاربة بالكفاءات. 147 -146

ب- المحتـــــــــــوى 151 -147

- المحتـــــــــوى والمقرَّر. 148 -147
- معايير اختيار المحتـــوى. 149 -148
- تنظيم المحتوى ومعاييره. 151 -150

ت- طرائـــق التدريس 155 -151

- ماهية الطريقة. 152 -151
- استراتيجيات التدريس الحديثة. 155 -152

ث- الوسائل التعليمية 160 -155

- مفهوم الوسائل التعليمية. 156 -155
- مكونات تكنولوجيا التعليم. 157 -156
- الخبرات التي تهيئها تكنولوجيا التّعليم. 159 -158
- مرتكزات نجاح الوسائل التَّعليميـــة. 160 -159

ج- التقويـــــــــم 163 -160

- ماهية التقويم. 160
- أنـواع التقويم. 162 -160
- الأسس التي بُني عليها التقويم. 163 -162

■ المهارات اللغوية (فنون اللغة) 192 -163

- مهارة الاستماع. 170 -165
- مهارة التعبير. 178 -170
- مهارة القراءة. 186 -178

• مهارة الخط والكتابة.	190 -186
▪ تكاملية المهارات اللغويـــــة.	191 -190
خلاصة الفصل	192 -191
الباب الثاني: الدّراسة الميدانية	
الفصل الأوّل	
- تمهيد	196 -195
- بناء مناهج اللغة في التعليم عامة، والابتدائية خاصة.	198 -196
1. تدريس مهارات اللغة العربية في الطور الأول الابتدائي	254 -198
• أنماط النصوص المقترحة للطور الأول.	201 -200
أ. منهجية تناول ميادين اللغة العربية في الأولى ابتدائي.	223 -201
• ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي.	208-201
• ميدان فهم المكتوب والتعبير الكتابي.	222 -208
▪ أهمية التخطيط للدروس.	222
▪ نموذج سيرورة حصتي القراءة والكتابة في الأولى إبتدائي.	223
ب. منهجية تناول ميادين اللغة العربية في السنة الثانية إبتدائي.	253 -224
• ميدان الفهم المنطوق والتعبير الشفهي.	228 -225
• ميدان فهم المكتوب والتعبير الكتابي.	253 -228
- المقاربة النصية في التعليم الابتدائي.	252 -237
- التقويم لتعليـــــــــــم التعبير.	253-252
2. تدريس مهارات اللغة العربية في الطور الثاني ابتدائي.	254
▪ أنماط النصوص المقترحة للطور الثاني.	258 -255
▪ ملمح الدخول وملمح الخروج لمستويي الطور الثاني.	259 -258
الثالثة من التعليم الابتدائي	272 -259
▪ سير حصص اللغة العربية أسبوعياً في الثالثة إبتدائي	272 -260
• الحصتان الأولى والثانية (قـــــراءة، تعبير، كتابة).	264 -262
• الحصتان الثالثة والربعة (قـــراءة، تراكيب نحوية).	267 -264
• الحصتان الخامسة والسادسة (قراءة، صيغ صرفية).	268 -267
• الحصتان السابعة والثامنة (قراءة، تعبير، إملاء).	268
• الحصة التاسعة (محفوظات).	269 -268
• الحصة العاشرة (تعبير كتابي).	269
• الحصة الحادية عشرة والثانية عشرة (إنجاز المشروع، تصحيح التَّعبير، نشاط الإدماج).	272-270

الرابعة من التعليم الابتدائي.	288 -273
■ سير حصص اللغة العربية أسبوعياً في الرَّابعة ابتدائي.	288 -273
• الحصتان الأولى والثانية (قراءة، تعبير شفوي، تواصل).	277 -275
• الحصتان الثالثة والربعة (قراءة، تراكيب نحوية).	278 -277
• الحصتان الخامسة (المطالعة الموجهة).	279 -278
• الحصة السادسة (محفوظات وأناشيد).	279
• الحصتان السابعة والثامنة (قراءة، صرف، إملاء).	281 -279
• الحصة التاسعة (تعبير كتابي، تحرير).	282
• الحصة العاشرة (تصحيح التعبير، أو إنجاز مشروع).	286 -282
• الحصة الحادية عشرة (إدماج، وخط).	288 -286
3. تدريس مهارات اللغة العربية في الطور الثالث الأخير (الخامسة ابتدائي)	316 -288
■ أنماط النصوص المقترحة في الطور الثالث.	291 -289
■ ملمح الدخول وملمح الخروج من السنة الخامسة.	292 -291
■ منهجية تناول حصص اللغة العربية أسبوعياً في الطور الأخير.	316 -294
• الحصتان الأولى والثانية (قراءة، تعبير، تواصل).	295 -294
• الحصة الثالثة (محفوظات، وأناشيد).	296
• الحصة الرابعة والخامسة (قراءة، قواعد نحوية).	298 -296
• الحصتان السادسة والسابعة (قراءة، صيغ صرفية، إملاء).	305 -298
• الحصة الثامنة (مطالعة موجهة).	306 -505
• الحصة التاسعة (تعبير كتابي).	308 -306
• الحصة العاشرة (إنجاز مشروع، تصحيح التعبير).	312 -308
• الحصة الحادي عشر (نشاط إدماج والخط).	316 -312
■ خلاصة الفصل	317 -316
الفصل الثاني	
■ تمهيد	319
■ مفهوم أدوات جمع البيانات (الملاحظة، المقابلة، الاستبانة).	322 -319
1- الملاحظة ـ المدارس التي تمَّت فيها الملاحظة العلمية.	367 -322
- السنة الأولى بالمجمع الجديد قصر قدور تيميمون (نص منطوق، قراءة، خط).	331 -322
- السنة الثانية بالمدرسة الجديدة، تيمياوين (قراءة وخط).	338 -331
- السنة الثالثة مدرسة لموشي بوجمعة، أدرار (تعبير شفهي، إملاء).	347 -338

- السنة الرابعة بمدرسة تيوريرين (قراءة، إملاء، مطالعة). 347- 356
- السنة الخامسة بمدرسة زاوية حينون، أولف (تعبير كتابي، تصحيح التعبير الكتابي). 356-367

2- المقابلة 367-377

- أسئلة المقابلـــــــة مع المفتشين. 367- 368
- مفتش المقاطعة الأولى بأدرار المركز. 368- 369
- مفتش المقاطعة الرابعة عشرة، طلمين. 369- 371
- مفتش المقاطعة السابعة والعشرين، قصر قدور، تيميمون. 371- 372
- مفتش المقاطعة الرابعة، فنوغيل. 372- 374
- مفتش المقاطعة الثامنة عشرة، برج باجي مختار. 374- 377

3- الاستبانة 377- 427

- فحص الاستبانات قبل اعتمادها. 377- 378
- توزيع الاستبانات (استبانات المعلمين والمتعلمين) 378- 380
- خصـــــائص عيّنة المعلميـــــــن 380- 391
  - تحليل الاستبانات الخاصة بالمعلمين 384- 391
- خصـــــائص عيّنة المتعلميـــــــن 391- 428
- خصـــــائص عيّنة متعلمي الطور الأول 392- 393
  - تحليل استبانات متعلمي الطور الأول 394- 404
- خصـــــائص عيّنة متعلمي الطور الثاني 404- 406
  - تحليل استبانات متعلمي الطور الثاني 406- 418
- خصائص عيّنة متعلمي الطور الثالث الأخير 418- 419
  - تحليل استبانات متعلِّمي الطور الثالث 419- 427
- خُلاصـــــة الفصل. 427- 428
- الخاتمـــــــــة. 429- 432
- الملحقـــات (1 – 6). 433- 443
- مكتبـــــة البحث. 444- 462
- فهرس الموضوعـات. 463- 470

الملخَّص

اللُّغة العربية هي لغة القرآن ولغة العبادة، عِلاوة على كونها الهوية وَالحَضارة، فحريّ بالمسْلم أنْ يتعلَّمها، ويجعلها لغة التواصُل الأولى مع أفراد جماعته.

ولـمَّا كانت المدرسَة هي أساس التمَّكن منها، والمُنطلق لتعلَّم مبادئها، فإنَّ الباحث أراد أنْ يستظهر واقعها في المدرسة الابتدائية الجزائرية، ويستَشْرِف مستقبلها. فكان المنطلق من الإشكالية التالية: هَل قامت المدرسة الابتدائية الجزائرية بالدَّور المنوط بها في تعليم اللغة العربية، والعمل على تحويلها إلى كفاءة حقيقية ملحوظة؟

من هذه الإشكالية وما تفرع عنها، عمل الباحِث على صياغة الفَرَضِية الرئيسية التالية:

ملكة اللغة العربية لدى المتعلِّمين في المدرسة الابتدائية، تتأثر بالمستوى المعرفي للمعلمين ومستوى المناهج.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، المدرسة الجزائرية، المعلمِّ، المتعلمِّ، المنهاج.

Résumé

La langue arabe est la langue du saint Coran et la langue de la prière, en plus, elle est l'identité et la civilisation, dont le musulman l'apprend avec fierté et la considère la première langue de communication dans la société.

L'école était la base de l'atteindre et d'apprendre ces initiations, où le chercheur a voulu montrer sa réalité dans l'école primaire algérienne, et impatiemment dévoiler son futur, à partir de la problématique suivante : Est-ce que l'école primaire algérienne a fait son rôle avec prudence de l'apprentissage de la langue arabe, et de la transférer à des compétences réal et remarquables ?

A partir de cette problématique le chercheur a interprété l'hypothèse principale suivante : La valeur de la langue arabe chez les apprenants de l'école primaire s'influence du niveau éducatif et celui des manuels scolaires.

Les mots clés : *Langue arabe, école algérienne, enseignant, apprenant, curriculum.*

Abstract

Arabic is the language of Coran, the saint book; the language of praying, and the crucial component of identity and civilization. Moslems learn it with pride, and a great deal of them considers it as the first language of communication in society.

Primary school constitutes the background to reach and learn the aforementioned initiations, for this reason the researcher wanted to study this reality in the Algerian primary school. In order to reveal and prospect its future the following question was set up: Did the Algerian primary school play carefully its role in teaching Arabic language, and transfer it to clear, real and potential competences?

Starting from these questions the researcher advocated the following principal hypothesis: The learner's competence in Arabic language at primary school is highly influenced by the educational level of teachers and that of textbooks.

key words*: Arabic language; Algerian primary school; teachers; learners; Curriculum.*