وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر - بسكرة

كليـــة الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

تعليمية اللغة العربية وعوائقها في المرحلة الابتدائية
دراسة في مناهج التعليم الابتدائي بالجزائر

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الآداب واللغة العربية
تخصص: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات

إعداد الطالب:
فتحي بن غزالة

إشراف الأستاذ الدكتور:
عمار ربيح

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة العمل	الصفة
محمد خان	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	رئيسا
عمار ربيح	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
حمدي منصور جودي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة بسكرة	مناقشا
عبد الكريم عوفي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	مناقشا
عز الدين صحراوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	مناقشا
عبد الحميد بوترعة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الوادي	مناقشا

العام الجامعي: 1443/1442هـ – 2021/2020م

{وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾ قَالَ يَٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئْهُم بِأَسْمَآئِهِمْ ۖ فَلَمَّآ أَنۢبَأَهُم بِأَسْمَآئِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّىٓ أَعْلَمُ غَيْبَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ ﴿٣٣﴾}

(البقرة: 31-33)

إهداء:

إلـى:

والـدي الكريمين،

صــهري، إخـوتي، أخواتي،

زوجتي وفلــذات كــبــدي:

خديجة، زينب، صالح، عائشة.

شكر:

ٱلۡحَمۡدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ

رب لا تحرمنا أجر خدمة كتابك المبين.

الشكر لكل من أعانني على إنجاز هذا العمل وأخص بالذكر:

- أستاذي الفاضل أ. د. عمار ربيح على قبوله الإشراف وتوجيهي ونصحي
- ولجنة التحكيم الموقرة
- وأخي د.عبد القادر رحيم
- ورئيس مصلحة التكوين والتفتيش الأستاذ مسلم غربية بمديرية التربية لولاية بسكرة
- والأساتذة والمفتشين المحكّمين لاستبانة العمل الميداني
- والأساتذة المبحوثين بالاستبانة والمديرين المساهمين في مقاطعتي سيدي خالد وأولاد جلال
- والشكر موصول لجميع أساتذتي من الابتدائي إلى الجامعي.

مقـدمـة

شهِدَ تعليم اللغة عامة عبر التاريخ طرائق ومناهج متعددة، منها تقليدية اعتمدت أساسا على الحفظ والتلقين، وأخرى حديثة استندت إلى أحدث النظريات التعليمية والمستجدات النفسية والتربوية. ومع تطور العمل التعليمي وارتقاء مناهجه، تعقّدت تطبيقاته في الوسط المدرسي، ودعت الحاجة إلى استيعاب أهدافه، وفهم مساراته لاسيما لدى أصغر فئة عمرية في المرحلة الابتدائية، ليكون نجاحها لدى تلك الفئة ضمانا لنجاحها لدى الفئات الأخرى.

واللغة العربية أهم مادة تعليمية في المناهج التربوية الجزائرية؛ فهي الوعاء المعرفي للمواد كلّها، وقد أجمعت الدراسات الميدانية على أنّ إتقان لغة التدريس إتقانٌ لباقي المواد، والضعف فيها في المقابل ضعف في سائر المواد، فالسر في ذلك علاقة اللغة بالفكر حضنا للأفكار والتصورات والعواطف والوجدان.

وقدتَشكَل موضوع الأطروحة الموسومة **"تعليمية اللغة العربية وعوائقها في المرحلة الابتدائية، دراسة في مناهج التعليم الابتدائي بالجزائر"** بهدف بحث موضوع تدريس اللغة العربية في المدرسة الابتدائية وفق المناهج الحالية، واستشفاف عوائق تدريسها في فهم المعلمين لمناهجها وتطبيق مستجدّاتها بما يناسب طبيعة المتعلمين في هذه المرحلة العمرية.

وتكمن أهمية البحث في أهمية اللغة العربية ذاتها، وارتباطها بلغة الوحي الإلهي في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ولغة انتماء لحضارة إسلامية عربية عريقة لا تزال شواهدها في المؤلفات الأصيلة منذ عصرنا الذهبي إبان العصور الوسطى في تعريب علوم الهند والفرس واليونان، وعلوم العرب في شتى حقول الطب والكيمياء والهندسة والعمران وغيرها. ولا تزال في عطائها وإسهامها منذ النهضة العربية على الرغم من المحن التي أصابت قومها والعوائق التي اعترضت طريقها.

إنّ تدريس اللغة العربية وفق ما تقتضيه المستجدات التعليمية بات أمرا ملّحا في ظل التغير الاجتماعي والحضاري الذي شهده العالم العربي في جميع مستوياته خصوصا ما اتصل بالطفل العربي في خضم العولمة التي فرضت نفسها على جميع أنظمة الحياة. ولم تستثن المدرسة من تلك التحولات، فلم تعد المكان الوحيد المخصص للتعليم والتعلم، بل تعددت مشارب الطفل العربي فأعجب بالوسائط الحديثة المكتوبة منها والسمعية والبصرية لاسيما الشابكة.

وعلى الرغم من كون اللغة العربية اللغة الرسمية في الوطن العربي عامة، وفي جميع صيغ دساتيره منذ الاستقلال إلى اليوم، لا تزال فئة من شتى أطياف المجتمع تجهل قواعدها وتعجز عن استخدام أبسط مستويات تعبيرها في الحياة الاجتماعية عامة حتى من المثقفين أنفسهم.

ومن هنا تنبع إشكالية البحث في عوائق تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية، بحثا عن جذور الظاهرة التي تفشّت حتى صارت العربية غريبة في عقر دارها، وحل في المقابل مكانها شتات من عاميات ولغات دول الاحتلال -الانجليزية شرقا والفرنسية غربا- حتى استغني عن المشافهة بالعربية واختزلت كتابة في وسائل الإعلام والتثقيف التي لم تسلم هي الأخرى من "التشوه اللغوي" الذي حل بها فأثّر في أبنيتها اللغوية كما أثّر في اعتزاز النشء بها.

لم يرق مستوى التعليم الأساسي للنهوض بتدريس اللغة العربية على الرغم من مسيرة الإصلاح التي شهدتها المنظومة التربوية في تحديث المناهج، والنتائج التي قدمتها المصادر الرسمية على غرار المديرية الفرعية للتقييم البيداغوجي والإرشاد المدرسي بخصوص نتائج امتحانات الفصل الأول للسنة الخامسة ابتدائي (نهاية التعليم الابتدائي) والرابعة متوسط (نهاية التعليم المتوسط) في الموسم الدراسي 2015/2014، بأنّ نسبة الحاصلين على المعدل في مادة اللغة العربية قد فاق 90% في التعليم الابتدائي، وفاق 88% في التعليم المتوسط، وكذلك بالنسبة لامتحان نهاية المرحلة الابتدائية لدورة ماي 2016 حيث سجّل المعدل الحسابي للغة العربية 6,47 من 10 لجميع المترشحين.

وهي نتائج لا تتناسب حقيقة مع نتائج البرنامج الدولي لمتابعة مكتسبات التلاميذ PISA في تلك الفترة، إذ استهدف معرفة مستوى التلاميذ في القدرة التحليلية في فهم المكتوب والثقافة العلمية والرياضية، وبّينت نتائجه أنّ نسبة 61% من التلاميذ في سن الـ15 يفتقدون إلى القدرة التحليلية؛ مما تطرح تساؤلات حول طرق التعليم والتقويم التي تنتهجها المنظومة التربوية في مناهجها والأساتذة في مدارسهم.

تزامن البحث مع شروع المنظومة التربوية في بناء مناهج تعليمية في طبعة جديدة سّميت "مناهج الجيل الثاني"، إذ انطلقت بهدف تصحيح الخلل في المناهج السابقة واستكمال نقائصها، وأعدّت ندوات تربوية في العديد من ولايات الوطن، فطّبقت في العام الدراسي 2016/2015 ابتداء بالطور الأول الابتدائي (السنتين الأولى والثانية)، والسنة الأولى من التعليم المتوسط، لتعّمم بعدها تدريجيا على باقي المستويات التعليمية الأخرى.

انطلقت في البحث من خبرتي الميدانية في المجال التربوي بدءا بالعام الدراسي 2004/2003 والاحتكاك بأساتذة اللغة العربية والاستماع لانشغالاتهم بشأن الصعوبات والعقبات التي تواجههم في كل مرحلة من مراحل الإصلاح، وآخرها تساؤلات الأساتذة عن جدوى هذه المناهج الجديدة التي تؤكّد الوزارة الوصية أّنها نابعة من انشغالات الأسرة التربوية في حين ظهرت انتقادات عدة بشأنها في الأوساط التربوية لتمتد إلى أوساط اجتماعية وحتى سياسية، وهو أمر طبيعي ينبئ بمدى وعي الشعوب بأهمية التعليم والقيم واللغة والهوية.

هنا تتضح تساؤلات الدراسة حول طبيعة النقائص وأوجه الخلل في المناهج السابقة، وعن جوهر الإصلاح في المناهج الجديدة، ومدى قدرة "مناهج الجيل الثاني" عامة ومناهج اللغة العربية خصوصا إلى التصدي لعوائق التعليم عامة وتعليم اللغة العربية حتى يستكمل النقص ويصلح الخلل.

لقد تناول موضوع عوائق تعليم اللغة العربية ومشاكل تعليمها في مختلف المراحل التعليمية العديد من الباحثين في الوطن العربي عامة. وكلّها تجتمع على نقاط جوهرية تتلخص في المستويات الآتية:

المستويان الاجتماعي والثقافي: وذلك في ضعف تفعيل سياسة تعريب المحيط الاجتماعي حتى تنهض الأسرة والمجتمع بالطفل فيتعلم لغته الفصيحة ويتحدى الأثر السلبي للتعدد اللغوي المحيط به، وترتقي وسائل الإعلام والتثقيف في برامجها وتستخدم المستوى الفصيح للغة العربية حتى يستفيد الطفل منها في بناء ثقافته واكتسابه اللغوي.

والمستويان التربوي والتعليمي: في بحث مدى فهم الأساتذة لمناهج تعليم اللغة العربية وتطبيقها في أحسن أداء، وبأحدث الوسائل وأكثرها فاعلية، ومراعاة خصائص الأطفال في التعلّم في هذه المرحلة حتى يتحقق تفاعلهم وتزداد رغبتهم في التعلم.

وانطلقت الدراسة من الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: توجد عوائق اجتماعية وثقافية تعيق تعليم اللغة العربية وتعلمها في المدرسة الابتدائية تتصل بدور الأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام والتثقيف.

الفرضية الثاني: توجد عوائق نفسية وتربوية عامة لتعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية في فهم الأساتذة لمناهجها وتوفر وسائل تطبيقها.

الفرضية الثالثة: توجد عوائق خاصة بتعليم اللغة العربية في ميادينها (الميدان الشفهي، وميدان القراءة، وميدان التعبير الكتابي، والظواهر اللغوية في النحو والصرف والإملاء).

ولبحث الفرضيات تناول الفصل الأول مدخلا للمفاهيم وعرضا لبعض الدراسات السابقة ومدخلا للدراسة الحالية.

وتناول الفصل الثاني الجانب النظري لتعليم اللغة ومناهجها؛ مبحث عن المقاربات الحديثة لتعليمية اللغة، ومبحث عن المقاربة بالكفاءات وأساليب التدريس، ومبحث عن تعليمية الكفايات اللغوية: الاستماع والتعبير والقراءة والكتابة.

وتناول الفصل الثالث عرضا لأهم الإصلاحات والمستجدات في مناهج تعليم اللغة العربية، وملخصا عن تعليم ميادين اللغة العربية وفق مناهج الجيل الثاني: الميدان الشفهي وميدان القراءة والظاهرة اللغوية وميدان الإنتاج الكتابي.

والفصل الرابع فصل ميداني تطبيقي، ينطلق من بناء استبانة تحوي أهم العوائق المحتملة التي قد تعترض تعليم اللغة العربية وتعلمها، بغرض عرضها على أساتذة التعليم الابتدائي فتكشف وجهات نظرهم حول تلك الصعوبات والعوائق وتبّين حدتها ودرجتها، ويختم الفصل بمبحث يفسر نتائج الدراسة الميدانية ويقّوم المناهج الحالية ويلملم عوائق تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

ويختم البحث بنتائج الدراسة وخاتمة للبحث.

وقد سار البحث على المنهج الوصفي الإحصائي في وصف العملية التعليمية في المناهج التربوية الحالية (مناهج الجيل الثاني) وتحليل مختلف سياقاتها وفهم مساراتها والبحث في المستجدات والعوائق التي قد تعترض نجاح تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

وأّما حدود البحث:

الحد الموضوعي: ينحصر البحث في دراسة تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وفق المناهج الحالية (مناهج الجيل الثاني) فيتقيد بدراستها دون غيرها من المناهج السابقة، وإن تعّرض للمناهج السابقة دون تعمق ولكن بقصد تقصّي مسار الإصلاح وتسلسل المناهج واكتشاف الثغرات التي بنيت المناهج الحالية من أجل سدها واستكمالها؛ فتقّيد البحث بدراسة عوائق التعليم الخاصة بالمعلم وجمعت في 62 بندا ولم يتعرض لصعوبات التعلّم الخاصة بالمتعلم في جوانبها النفسية والفسيولوجية وإن أشار إليها دون تعمق؛ إذ يختص البحث بدراسة المستويين الاجتماعي والثقافي المتصلين بدور الأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام والتثقيف في مساعدة الطفل على تعلم لغته العربية، والمستويين التربوي والتعليمي المتصلين بتطبيق المناهج الحالية في تعليم ميادين اللغة العربية في فهم المسموع والإنتاج الشفهي وفهم المكتوب والإنتاج الكتابي وتعليم الظواهر اللغوية في النحو والصرف والإملاء.

الحد البشري: ركّز البحث على المعلم، لأنه أهم طرف في عناصر العملية التعليمية؛ ففي الشق الميداني، اعتمد البحث أساسا على بحث عوائق تعليم اللغة العربية بمعرفة آراء المعلمين حول المناهج الجديدة وبلغ عددهم 125 أستاذا وأستاذة في مختلف أطوار التعليم الابتدائي (32 أستاذا في السنة الأولى، و31 أستاذا في السنة الثانية، و32 أستاذا في السنة الثالثة، و30 أستاذا في السنة الرابعة). وقد شملت مختلف الرتب في التعليم الابتدائي (المستخلفين، والمتربصين، والمثّبتين الجدد، والرئيسيين، والمكّونين).

الحد الزمني للبحث التطبيقي والبحث الميداني: انطلقت الدراسة في العام الجامعي 2016/2015، ولم يشرع في العمل التطبيقي إلا بعد تعديل المناهج الجديدة ونشرها وتعميمها رسميا من قبل وزارة التربية الوطنية في سبتمبر 2017، كما انطلق في العمل الميداني نهاية العام الدراسي 2019/2018.

الحد الجغرافي والمجتمع الأصلي للدراسة: اختيرت عينة الدراسة عشوائيا من أساتذة اللغة العربية في مدارس مقاطعتي سيدي خالد وأولاد جلال التابعتين لمديرية التربية لولاية بسكرة وهي المجتمع الأصلي للدراسة.

وقد واجهت البحث صعوبات أبرزها جدة المناهج التي لم تعمم في المرحلة الابتدائية إلا في العام الدراسي 2019/2018، إذ شكل العامل الزمني صعوبة في طريق البحث، فتأخر الإنجاز إلى حين استيعاب الأساتذة المناهج التي لا تزال في طور التكوين والإعداد، وصعب عليهم في المقابل تتبع الفعل التعليمي لدى المتعلمين. كما صعب اختيار منهج الدراسة فكان الأستاذ المشرف أ.د. عمار ربيح خير معين وموجّه.

اعتمد البحث على مراجع نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما اتصل بواقع تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية:

- عبد القادر فضيل، "واقع تدريس اللغة العربية في مدارسنا وسبل تطويره"، العربية الراهن والمأمول، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 1430هـ/2009م.
- رمضان مسعودي، "واقع تعليم اللغة العربية وآفاقه في المدرسة الابتدائية الجزائرية، دراسة نظرية وميدانية بولاية أدرار نموذجا"، رسالة دكتوراه علوم غير منشورة في تخصص الدراسات اللغوية، إشراف أ.د. إدريس بن خويا، بقسم اللغة والأدب العربي بكلية الآداب واللغات جامعة أحمد دراية أدرار، 2018/2017.
- السعيد جبريط وعبد المجيد عيساني، "واقع تعليمية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية"، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع10، 2018.

كما اعتمد البحث على الوثائق التربوية الرسمية: "الوثيقة المرجعية لإعداد المناهج" و"الدليل المنهجي لإعداد المناهج"، و"مناهج اللغة العربية"، و"وثائقها المرافقة"، و"الكتب المدرسية"، و"أدلتها" المعتمدة رسميا في العام الدراسي 2018/2017، ودليل بناء امتحان نهاية التعليم الابتدائي لعام 2018.

والله الموفق

الفصل الأول: مدخل تأصيلي وعرض الدراسات السابقة والدراسة الحالية

أولا- نبذة تاريخية عن اللغة العربية ومقوماتها

ثانيا- مفاهيم تربوية وتعليمية: المنهاج التعليمي

ثالثا- الدراسات السابقة والدراسة الحالية

أولا- نبذة تاريخية عن اللغة العربية ومقوّماتها:

من أجمل ما قيل عن العربية ودخولها الجزائر وموقعها بين الماضي والحاضر والمستقبل كلام الشيخ محمد البشير الإبراهيمي في قوله[1]:

"اللغة العربية في القطر الجزائري ليست غريبة ولا دخيلة، بل هي في دارها، وبين حماتها وأنصارها، وهي ممتدة الجذور مع الماضي، مشتّدة الأواخي مع الحاضر، طويلة الأفنان في المستقبل؛ ممتدة مع الماضي لأّنها دخلت هذا الوطن مع الإسلام على ألسنة الفاتحين ترحل برحيلهم وتقيم بإقامتهم. فلما أقام الإسلام بهذا الشمال الأفريقي إقامة الأبد وضرب بجرانه فيه أقامت معه العربية لا تريم ولا تبرح، ما دام الإسلام مقيما لا يتزحزح، ومن ذلك الحين بدأت تتغلغل في النفوس، وتنساغ في الألسنة واللهوات، وتنساب بين الشفاه والأفواه. يزيدها طيبا وعذوبة أّن القرآن بها يتلى، وأّن الصلوات بها تبدأ وتختم، فما مضى عليها جيل أو جيلان حتى اتسعت دائرتها، وخالطت الحواس والشواعر، وجاوزت الإبانة عن الدين إلى الإبانة عن الدنيا؛ فأصبحت لغة دين ودنيا معا، وجاء دور القلم والتدوين فدّونت بها علوم الإسلام وآدابه وفلسفته وروحانيته؛ وعرف البربر على طريقها ما لم يكونوا يعرفون، وسعت إليها حكمة يونان، تستجديها البيان، وتستعديها على الزمان، فأجدت وأعدت. وطار إلى البربر منها قبس لم تكن لتطيره لغة الرومان، وزاحمت البربرية على ألسنة البربر فغلبت وبزت، وسلطت سحرها على النفوس البربرية فأحالتها عربية، كل ذلك باختيار لا أثر فيه للجبر، واقتناع لا يد فيه للقهر، وديمقراطية لا شبح فيها للاستعمار. وكذب وفجر كل من يسمي الفتح الإسلامي استعمارا. وإّنما هو راحة من الهم الناصب، ورحمة من العذاب الواصب، وإنصاف للبربر من الجور الروماني البغيض".

---

[1] محمد البشير الإبراهيمي (1889-1965م) مفكر وأديب ومصلح جزائري، خلف الشيخ عبد الحميد بن باديس في النضال فترأس جمعية العلماء المسلمين الهادفة إلى التحرير من المستعمر والخرافات. وقد جمع أعماله نجله أحمد طالب الإبراهيمي "آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي".

أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، ج3: عيون البصائر، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1997م. ص206. (نشرت في العدد 41 من جريدة «البصائر»، 28 جوان سنة 1948)

1- اللغة العربية وخصائصها:

تختص اللغة العربية بطبيعتها بخصائص مكّنتها من الصمود طيلة الأزمان؛ فهي من أقدم اللغات إن لم تكن أقدمها على الإطلاق، وهي من اللغات السامية – نسبة إلى سام بن نوح (عليه السلام)- وقد مكّنت المقارنة بينها وبين اللغات الحديثة على غرار اللغتين الإنجليزية والفرنسية مثلا من تلّمس الاختلافات البّينة في جميع مستوياتها بدءا بخصائصها اللغوية في أصواتها ومفرداتها وتراكيبها إلى خصائصها الحضارية ماضيا وحاضرا.

أ- الخصائص اللغوية:

1- الاتساع الصوتي: للعربية ثمان وعشرون صوتا، تتوزع على سبعة عشر مخرجا، مما منحها مرونة في احتواء مختلف أصوات اللغات وتمييزها، وسلاسة في النطق، وراحة في الكلام بخلاف اللغات التي تفتقر إلى تلك الخصائص على غرار أصوات الذال والثاء والظاء والضاد في الإنجليزية المشتركة جميعها في الحرفين «th». هذا وللعربية طابع لحني مجسّد في مقامات التجويد القرآني والإلقاء الشعري والنظم النثري.

2- الترادف: المترادف (synonyme) هو "ما اختلف لفظه واتفق معناه أو هو إطلاق عدة كلمات على مدلول واحد"، والعربية من أغنى لغات العالم بالمترادفات؛ "فللسيف أكثر من ألف اسم، وللأسد خمسمئة اسم، وللداهية أكثر من أربعمئة، وللثعبان مئتان، وللعسل أكثر من ثمانين..."[1] وأقّر ابن جنى[2] الترادف في العربية مفسرا ذلك على النحو الآتي: "فاللفظتان إما أن تكونا متساويتين في المعنى ولكن العرب قد تركوا ذلك للحاجة إليه في أوزان شعرهم وسعة تصرفهم في أقوالهم..وكلّما كثرت الألفاظ للدلالة على المعنى الواحد، فإنّ هذا يعني أنّ هذه الألفاظ هي استعمالات لجماعات أو قبائل مختلفة، لكن هذه الألفاظ اجتمعت لإنسان واحد من هنا ومن هناك".

---

[1] إيميل بديع يعقوب، ميشال عاصي، المعجم المفصل في اللغة والأدب، المجلد الأول، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 1987م، ص 373.

[2] أبو الفتح عثمان ابن جنى (322- 392هـ)، الخصائص، ج2، ص310، نقلا عن علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، مصر، 1991. ص 48.

3- الدقة والبلاغة: حاول ابن فارس إنكار الترادف في قوله: "إنّ في "قعد" معنى ليس في"جلس"، فالقعود يكون عن قيام، والجلوس يكون عن اضطجاع، فالجلوس ارتفاع عما هو دونه"[1]؛ وكذلك بالنسبة للسيف فقد ذكر له خمسون اسما نحو: السيف والمهند والحسام، إلا أنّ ابن فارس قال: "إنّ الاسم واحد هو السيف، وما بعده من الألقاب صفات. ومذهبنا أنّ كل صفة معناها غير معنى الأخرى"[2]؛ ومن نماذج الدقة والبلاغة في العربية ما كتبه المبرد في الكامل[3]، وما صنّفه الثعالبي في فقه اللغة[4]، وما كتبه الجاحظ في الحيوان، والبيان والتبيين[5]، وما رتبّه ابن قتيبة في أدب الكاتب[6]، وما بوّبه الهمذاني في الألفاظ الكتابية[7]، وما جمعه ابن سيده في مخصصه[8]، وابن فارس في تمام فصيح الكلام[9]... وتكتمل أوجه الدقة والبلاغة في القرآن الكريم الذي انطلق منه العرب في دراساتهم اللغوية.

---

[1] أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي (395 هـ/1004م)، فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، في عبد الحميد الشلقاني: مصادر اللغة، الرياض، عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، 1980م، ص226-228، نقلا عن: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، مصر، 1991. ص 48.

[2] إيميل بديع يعقوب، ميشال عاصي، المعجم المفصل في اللغة والأدب، ص 374.

[3] أبو العباس المبرد، الكامل في اللغة والأدب والنحو والصرف، ت. زكي مبارك، ط1، مطبعة مصطفى التابي الحلبي وأولاده، مصر، ط1،، 1355هـ/ 1936م.

[4] أبو منصور عبد الملك بن مجمد بن اسماعيل الثعالبي (ت. 430هـ)، كتاب فقه اللغة أسرار العربية، ت. ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، بيروت لبنان، ط2، 1420هـ/2000م.

[5] أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب (ت.255هـ):

- كتاب الحيوان، ت. عبد السلام محمد هارون، ط2، 1384هـ/1965م.

- البيان والتبيين، ت. عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر.

[6] أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة (ت.276هـ)، أدب الكاتب، ت. علي فاعور، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، المملكة العربية السعودية.

[7] ينظر: عبد الرحمن بن عيسى بن حماد الهمذاني، كتاب الألفاظ الكتابية، ت. إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1411هـ/ 1991م.

[8] أبو الحسن علي بن إسماعيل (ت. 458هـ)، المخصص، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.

[9] ابن فارس، تمام فصيح الكلام، ت. زيان أحمد الحاج إبراهيم، مركز المخطوطات والتراث والوثائق، الكويت، ط1، 1416هـ/1995م.

4- الإيجاز: امتاز العرب منذ القدم بالإيجاز، وقد صنّف الثعالبي[1] بعض كلام العرب فاستهله بنماذج من القرآن الكريم، بدأها بقول الله عز وجل: **(إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُواْ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسْتَقَـٰمُواْ تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ ٱلْمَلَـٰٓئِكَةُ أَلَّا تَخَافُواْ وَلَا تَحْزَنُواْ)**[2]، وبيّن مدلول "ٱسْتَقَـٰمُوا": "كلمة واحدة تفصح عن الطاعات كلها في الائتمار والانزجار"، ثم استشهد بالآية **(أَلَآ إِنَّ أَوْلِيَآءَ ٱللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ)**[3] فبيّن مدلولها في الجمع بين طلب كل محبوب وزوال كل مكروه في كلمتي الخوف والحزن، "لأنّ الحزن يتولد من مكروه ماض أو حاضر؛ والخوف يتولد من مكروه مستقبل؛ فإذا اجتمعا على امرئ لم ينتفع بعيشه"... كما أورد أمثلة عن إيجاز النبي ﷺ وصحابته الكرام ثم كلام العرب قديما.

وتتّضح خاصية الإيجاز عند مقارنة العربية بباقي اللغات؛ فنجد على سبيل المثال الجملة القرآنية (**فَسَيَكْفِيكَهُمُ**)[4] في ترجمات تفسير القرآن الكريم تقابلها ست مفردات فرنسية في الجملة (Alors Il te suffira contre eux) وثمان مفردات إنجليزية في الجملة (So He will suffice for you against them)؛ فالضمير المستتر الدال على لفظ الجلالة "الله" تقابله في اللغتين اللفظتان Il وHe، واللفظة العربية "فَ" تقابلها alors وso، واللفظة "سَ" تقابلها ra، وwill، والفعل "يكفي" تقابلة suffi وsuffice، واللفظة "كَ" تقابلها te وyou، واللفظة "هم" تقابلها contre eux وagainst them. وكذلك بالنسبة للجملة القرآنية (**أَنُلْزِمُكُمُوهَا**)[5] مترجمة إلى خمس مفردات فرنسية (Devrons-Nous vous l'imposer) وسبع مفردات إنجليزية (Shall We compel you to accept it).[6]

---

[1] أبو منصور عبد الملك بن مجمد بن اسماعيل الثعالبي النيسابوري (350-429هـ)، كتاب الإعجاز والإيجاز، تحقيق: إبراهيم صالح، دار البشائر، سوريا، ط1، 1422هـ/ 2001م. ص 22.

[2] سورة فصلت: الآية 30.

[3] سورة يونس: الآية 62.

[4] سورة البقرة: الآية 137.

[5] سورة هود: الآية 28.

[6] القرآن الكريم وترجمة معانيه إلى اللغة الفرنسية، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المملكة العربية السعودية،1421هـ.

5- الاشتقاق: العربية لغة اشتقاق. وهو "نزع لفظ من آخر بشرط مناسبتهما معنى وتركيبا ومغايرتهما في الصيغة، نحو اشتقاق كلمة "كاتب" من "كَتَب"، و"مطبعة" من "طبع"[1]؛ فكلمة "كتب" يمكن أن تكون فعلا ماضيا بفتح الكاف، واسما بضمه، كما يمكن أن تكون فعل أمر بإضافة ألف في الأول "أكتب" وللمؤنث المفرد ياء في الآخر "اكتبي"، وللجمع المؤنث نون "اكتبن"، وللجمع المذكر "أكتبوا"، أو فعل مضارع بإضافة ياء أو تاء أو نون في أولها "يكتب" و"تكتب" و"نكتب"، ويمكن أن يشتق منها اسم الفاعل "كاتب" واسم المفعول "مكتوب"، وغيرها من الاشتقاقات كمكتبة، ومكتبات، وكتاّب، وكتاتيب... إلى جانب اشتقاق المصطلحات الجديدة في شتى المجالات كالتعليمية، والأسلوبية، والبنوية، والتأميم، والعولمة، والخوصصة، والخصخصة، وغيرها.

6- المرونة: العربية لغة مرنة تستوعب المصطلح الأعجمي، كمرونتها في الاشتقاق من كلمة "باستور" Pasteur فعل "بَسترَ" بجميع تصاريفه وأجناسه من ماض وحاضر ومستقبل وذكر وأنثى ومفرد وجمع لكل من الجنسين، واشتق اسم المرة "بسترة" للدلالة إذا وقع الفعل مرة واحدة، و"بسترتان" أو بسترتين" -حسب موقع الكلمة من الإعراب- إذا وقع مرتين، و"بسترات" إذا وقوع الفعل مرات عديدة، و"مبستر" للدلالة على من قام بالعملية، و"بستار" للدلالة على اسم المحترف، و"مبسترة" لاسم الآلة، وهكذا تضع العربية اسما لأية آلة قبل أن توجد الآلة نفسها، واشتق اسم فاعل "البسترة" "مبستر"، والمادة التي طاوعت العملية "تبسترت" و"تتبستر" "تبسترا" فهي "متبسترة" مع إمكانية التثنية والجمع والتذكير والتأنيث إلى غيرها من الخصائص التي لا توجد بنفس الثراء اللغوي في اللغات الأعجمية حتى في الفرنسية نفسها التي ينتسب إليها العالم باستور Pasteur.[2] وكذلك بالنسبة لتعريب مختلف المصطلحات الأجنبية على غرار تعريب المصطلحات الكيميائية كالأوكسجين (oxygène) والهيدروجين (hydrogen) وباقي العناصر الكيميائية وما يتصل بها من عمليات كالأكسدة أو التأكسد (oxydation) من الفعل أكسد، يؤكسد...، والهدرجة (hydrogénation) من هدرج، يهدرج ...

القرآن الكريم وترجمة معانيه إلى اللغة الانجليزية، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، 1419هـ.

[1] إيميل بديع يعقوب، ميشال عاصي، المعجم المفصل في اللغة والأدب، ص 142.

[2] إدريس بن الحسن العلمي، في اللغة، إخراج:أمل العلمي،مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء2001، ص28،29.

7- النحت: والعربية قابلة للنحت أيضا. وهو "أن ينتزع من كلمتين أو أكثر كلمة جديدة تدل على معنى ما انتزعت منه. وتكون هذه الكلمة إما اسما كالبسملة (من قولك: بسم الله)، أو فعلا كـ"حمدل" (من قولك: الحمد لله)، أو حرفا كـ"إنما" (من "إن" وما") أو مختلطة كـ"عما" (من "عن" و"ما")[1]. وقد نحتت مصطلحات عديدة في مختلف التخصصات مقابلة للمصطلحات الأجنبية وهي في تزايد مستمر من قبيل: ألفبائي (من ألف وباء)، وأبجدي (من ألف وباء وجيم ودال)، وزمكاني (من زمان ومكان)، وبرمائي (من بر وماء)، وسوسيولساني (من سوسيولوجي ولساني)، وسوسيوثقافي (من سوسيولوجي وثقافي)، وجيوسياسي (من جيولوجي وسياسي)، وأورومتوسطي (من أوروبي ومتوسطي)، وإسلاموفوبيا (من "إسلام" والكلمة المعربة "فوبيا" phobia أو الرهاب)...

8- التطور: إنّ الخصائص اللغوية للعربية وبخاصة في المرونة والاشتقاق والنحت كفيلة أن تجعلها لغة تطور دائم؛ فبالإضافة إلى ثراء تراثها اللغوي الذي لم يكشف عنه إلى الآن لا تزال في تجدد ونماء، وقد أثبتت استيعابها علوم الحضارات القديمة وبخاصة بعد ظهور الإسلام واهتمام العرب والمسلمين في العصر العباسي بتعريب علوم الفرس والهند واليونان، ثم استيعاب علوم الغرب في عصر النهضة العربية وما بعدها[2].

9- الثبات: لم يمر على الإنجليزية القديمة إلا ثلاثة قرون حتى صارت عصية على الفهم بالنسبة للإنجليزي المعاصر حتى أعيدت صياغة النصوص الأدبية المهمة كنصوص شكسبير بإنجليزية حديثة Modern English يفهمها المعاصرون عوضا عن الإنجليزية القديمة Old English[3]، في مقابل ثبات العربية مبنى ومعنا، والدليل آيات القرآن الكريم التي بين أيدينا التي تعود إلى بداية القرن السابع الميلادي يقرؤها تلاميذ المرحلة الابتدائية ويفهمون معانيها.

---

[1] إيميل بديع يعقوب، ميشال عاصي، المعجم المفصل في اللغة والأدب، ص 145.

[2] للاستزادة ينظر: يونج، ولاثام، وسيرجنت، الدين والتعليم والعلم في العصر العباسي، تر: قاسم عبده قاسم، المركز القومي للترجمة، القاهرة ، ط1، 2016م. و: مريم سلامة كار، الترجمة في العصر العباسي مدرسة حنين بن إسحاق وأهميتها في الترجمة، تر: نجيب غزاوي، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، 1998م.

[3] محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص 24 .

ب- الخصائص الاجتماعية والثقافية:

بالإضافة إلى الخصائص اللغوية التي ميّزت اللغة العربية، وفسّرت عمق تجذّرها في الأزمان الغابرة، وثبات أبنيتها واستقرارها في الأزمان اللاحقة على الرغم من موت لغات أخرى كالفينيقية والمصرية القديمة وصولا إلى اللاتينية التي لم يبق لها أثر في الساحة المعرفية وقد كانت تمثل مجد أوروبا ولغة حضارتها، لنستشف أهم عامل لبقاء العربية على الرغم من قدمها، وقلة الاهتمام بها، والتنكر لماضيها، ومحاولات طمس تاريخها، وإنكار إسهامها في النهضة الإنسانية، وأول العوامل:

1-الارتباط الديني: منذ أن أخصّ الله سبحانه وتعالى العربية لغة للوحيوجعلها لغة تَعبّد في الصلاة والدعاء وتلاوة القرآن، وتعهدّها ربنا بالحفظ في كتابه قائلا: **(إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ)**[1]، علا شأنها وذاع صيتها، فنّورت العقول، وفتحت الأوطان حتى صارت لغة علمية عالمية ذات هيبة على الرغم من الضعف الذي حلّ بها، والوهن الذي أصاب قومها. وقد ربطها العامل الديني بالنسيج الاجتماعي والتراث الثقافي والإسهام الحضاري لهذه الأمة؛ إذ وحّد معتقدها كما وحّد مصيرها ومستقبلها قال تعالى: **(إِنَّ هَٰذِهِۦٓ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَأَنَا۠ رَبُّكُمْ فَٱعْبُدُونِ ﴿٩٢﴾)**[2]، وارتقى بالمعنى الضيق للأخوة الأسرية والقطرية إلى معنى الأخوة الدينية التي لا تحدّها حدود جغرافية ولا انتماءات عرقية، قال تعالى مخاطبا نبيه محمد ﷺ: **(وَمَآ أَرْسَلْنَٰكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَٰلَمِينَ ﴿١٠٧﴾)**[3]، والدعوة إلى التمسّك بالوحدة والإصلاح في قوله تعالى: **(إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴿١٠﴾)**[4]، والنهي عن التنازع والشقاق في قوله تعالى: **(وَأَطِيعُوا۟ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَلَا تَنَٰزَعُوا۟ فَتَفْشَلُوا۟ وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ ۖ وَٱصْبِرُوٓا۟ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴿٤٦﴾)**[5].

---

[1] سورة الحجر، الآية 9.

[2] سورة الأنبياء: الآية 92

[3] سورة الأنبياء: الآية 107.

[4] سورة الحجرات: الآية 10

[5] سورة الأنفال: الآية 46

2- الإرث التاريخي: خطّت العربية حضارة الأمم القديمة كحضارات الفرس، واليونان، والرومان، والحضارات الحديثة في المشرق والمغرب في ظل الخلافة العباسية ولا تزال شواهدها بين مؤلفات القرن العاشر الميلادي وما بعده في الدين والفلسفة واللغة والطب والرياضيات والهندسة... وقد تجدّدت خلال النهضة العلمية في القرن التاسع عشر في ظل خلافة محمد علي بداية من مصر فسوريا لتشمل وطننا العربي.[1]

3- الامتداد الجغرافي: العربية هي اللغة الأساس وأداة التواصل ولغة التدريس الموحّدة لأزيد من 422 مليون عربي في الوطن العربي في قارة آسيا وشمال أفريقيا في 22 دولة عربية، وهي لغة الدين والشعائر لمليار ونصف المليار نسمة يشكّلون 22.7% من مجموع قرابة ستة مليارات نسمة من مجموع سكان العالم[2]، محتلة المرتبة الرابعة من حيث الانتشار بعد الصينية والإسبانية والإنجليزية على الترتيب.

4- التواصل الحضاري: اللغة العربية هي اللغة الرسمية لتسعة عشر عضوًا من أعضاء منظمة الأمم المتحدة. وهي معتمدة في المنظمات المتخصصة كمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ومنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة، ومنظمة الصحة العالمية، ومنظمة العمل الدولية، ومنظمة الوحدة الإفريقية، وغيرها من المنظمات التي تحضر فيها العربية. وكما نقلت إلى البشرية أسس بناء الحضارة وعوامل التقدم تنقل اليوم إلى العالم بأسره العقيدة الإسلامية في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة[3]، وهي منهج حضاري شامل يصبو إلى سمو الإنسان وراحته وبناء المجتمع ورفعته، وقد قرن ذلك كله بمطلب السعادة الأبدية في تطبيق أمر الخالق ودليل الصانع.

---

[1] ينظر على سبيل المثال: علي عبد الفتاح، أعلام المبدعين من علماء العرب والمسلمين، مكتبة ابن كثير الكويت، دار ابن حزم، لبنان، ط1، 1431هـ/ 2010م. (1539 صفحة). و: يحيى مراد، معجم تراجم أعلام الفقهاء، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1425هـ/ 2004م. (364 صفحة). و: أحمد العلاونة، العلماء العرب المعاصرون ومآل مكتباتهم، دار البشائر الإسلامية، لبنان، ط1، 1436هـ/2011م. (304 صفحة)

[2] موقع الأمم المتحدة https://www.un.org/ar/events/arabiclanguageday/index.shtml تاريخ الإطلاع: 08 أكتوبر 2019م. و: إيمان ريمان وعلي درويش، بين العامية والفصحى، مسألة الازدواجية في اللغة العربية في زمن العولمة والإعلام الفضائي، شركة رايتسكوب المحدودة، ط1،أستراليا، 2008م، ص 45.

[3] اعتمدت اللغة العربية رسميا في الأمم المتحدة بتاريخ 18 كانون الأول/ ديسمبر 1973 بموجب قرار الجمعية العامة 3190 (د-28) ينظر: موقع الأمم المتحدة https://www.un.org/ar/events/arabiclanguageday/index.shtml تاريخ الإطلاع: 2019/4/8 . و: علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، الرياض، 1991، ص 50.

2- اللغة العربية ومنهج تعليمها قديما:

أَحبّ العرب لغتهم منذ **العصر الجاهلي** - وهو فترة ما قبل القرن السابع الميلادي قبل ظهور الإسلام ونزول القرآن - فأقاموا لها **نوادي وأسواق ومجتمعات**؛ أّما الأندية فمجالس آداب تشبه الأندية اللغوية والمجامع العلمية، تعقد من أجل مناشدة الأشعار ومبادلة الأخبار والبحث في شؤون العامة ومنها نادي قريش. وأما الأسواق فيجتمع الناس فيها للبيع والشراء فتلقى فيها المآثر والمفاخر شعرا وخطابة ويتحاكمون إلى قضاة نصّبوا أنفسهم لنقد الشعر، ومن أشهر تلك الأسواق سوق "عكاظ" بالطائف وسوق "مجنة" بمكة وسوق "ذي المجاز" على فرسخ من عرفة، إلى جانب المجتمعات الكثيرة والمتعددة[1].

واعتمد العرب في تعليم أطفالهم على التواصل والمشافهة فكانوا يرسلون الصبيان إلى البادية لتعلم شؤون الحياة فيها وأخذ الفصاحة من أفواهها، فاختاروها مكانا مناسبا ينغمس فيه الصبيان لتنمو ملكاتهم ويحصّنوا من اللحن في الكلام، وقد وجدوا البادية ملاذا آمنا يعصم ألسنتهم ويقوي سلوكهم وأبدانهم، وقد قيل من الأمثال العربية: (التعلم في الصغر كالنقش على الحجر).

لقد سلمت اللغة العربية تماما في الصحراء من خطر اللحن وفساد اللسان بعد اختلاط العرب بالأعاجم بعد انتشار الإسلام في بلاد الفرس وبلاد الروم عن طريق التجارة إذ لم يقصدها الأعاجم أو أولئك الذين فسدت ألسنتهم. وأصبحت **البادية** حتى القرنين الأولين للهجرة بمثابة المدرسة، وقد عد ارتكاب اللحن حينها "عارا لا يغتفر"[2]؛ خصوصا بعد **ظهور الإسلام** وانتشار **القرآن الكريم** على أفواه المسلمين القادمين من البلاد غير العربية ممن لم يتقنوا بعد القراءة العربية وشروط التلاوة وأحكام التجويد، فأقام العرب والمسلمون للتعليم **دورا وكتاتيب**، واتبعوا في ذلك **حلق الذكر**[3] التي لا تزال قائمة

---

[1] عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، لبنان، ط5، 1984، ص 135- 139.

[2] المرجع نفسه، ص 151-152.

[3] بينما كان رسول الله ﷺ جالسا في المسجد والناس معه إذ أقبل ثلاثة نفر، فأقبل إثنان إلى رسول الله ﷺ وذهب واحد. قال فوقفا على رسول الله ﷺ، فأما أحدهما فرأى فرجة في **الحلقة** فجلس فيها، وأما الآخر فجلس خلفهم، وأما الثالث فأدبر ذاهبا، فلما فرغ رسول الله ﷺ قال: "ألا أخبركم عن النفر الثلاثة؟ أما أحدهم فأوى إلى الله فآواه الله،

في البلاد الإسلامية، إذ يتوسط المعلم تلاميذه في شكل نصف دائري فيتواصل معهم جميعهم، وتقام الدروس غالبا في **المساجد** أو **الفضاء الرحب**، بحسب الطبيعة المعمارية في كل فترة تاريخية إلى تاريخ نشأة **المدارس**.

ويرجع المؤرخون تاريخ أول مدرسة افتتحت إلى عام 459هـ في بغداد ضمن المدارس التي أنشأها الوزير السلجوقي[1] ثم انتشرت هذه المدارس في بلدان العالم الإسلامي قاطبة[2].

طرق التعليم: عرف العرب طرقاً في التعليم عامة وتعليم العربية خاصة، أبرزها:

أ- الطريقة القياسية: وهي طريقة في التفكير يستخدمها العقل للوصول من المعلوم إلى المجهول، انتقالا في الفكر من القاعدة العامة أو القانون العام إلى الحالات الجزئية أو الخاصة بناء على القاعدة. وهي طريقة تستخدم لتعليم العربية لأبنائها.

ب- طريقة النحو والترجمة: استخدمت هذه الطريقة في تعليم العربية لغير الناطقين بها في جنوب شرق آسيا، وأفريقيا، فكان الطلاب يحفظون سور القرآن الكريم، ويستمعون إلى شرح الألفاظ، والقواعد ليصلوا إلى فهم التراكيب، ثم يتدربون على قراءة النصوص وكتابتها وترجمتها إلى لغاتهم[3].

ت- طريقة التلقين والحفظ: انتهجها العرب خصوصا في تعليم القرآن لغلبة اعتمادهم على الذاكرة أكثر من اعتمادهم على الكتابة، وافتخارهم بالعلم الذي "حوته الصدور" لا بالعلم الذي "حّورته السطور" فكان يقال: "أول الصمت، والثاني الاستماع، والثالث الحفظ، والرابع العقل، والخامس النشر".[4]

وأما الآخر فاستحيا فاستحيا الله منه، وأما الآخر، فاعرض فأعرض الله عنه". رواه البخاري في صحيحه، رقم: 66. دار ابن كثير دمشق - بيروت، ط1، 1423هـ/2002م.

[1] هو قوام الدين أبو علي الحسن بن علي بن إسحاق بن العباس الطوسي، ت. 485هـ/1092م)، لقب بنظام الملك، اشتهر بحبه للعلم وتأسيسه "المدارس النظامية.

[2] تاريخ التربية الإسلامية لأحمد شلبي، بيروت 1954م، ص 19. نقلا عن: عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، لبنان، ط5، 1984، ص 145.

[3] علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق، القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، 1427هـ/2006م، ص 30.

[4] عيون الأخبار لابن قتيبة نقلا عن: عبد الله عبد الدايم، المرجع السابق، ص 185.

ث- طريقة المناقشة والمناظرة: استخدم العرب هذه الطريقة في تدارس العلوم، وقد بّين ابن خلدون أهم أسباب الركود الفكري الذي شاع في بلاد المغرب في القرن الرابع عشر الميلادي في إهمال طريقتي المناقشة والمناظرة في التعليم، فيقول: "وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها. فنجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون. وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم"[1].

ج- بناء الملكة: يعد ابن خلدون من التربويين السباقين الذين تناولوا مسألة الملكة وطريقة بنائها، وبّين ذلك في مقدمته المشهورة، في الفصل الثامن والثلاثين "في وجه الصواب في تعليم العلوم وطريق إفادته" قائلا: "إعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا. يلقي عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب. ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، إلا أّنها جزئية وضعيفة، وغايتها أّنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله. ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته. ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا مغلقا إلا وضحه وفتح له مقفله؛ فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته. هذا وجه التعليم المفيد. وهو كما رأيت إّنما يحصل في ثلاث تكرارات. وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه". وانتقد ابن خلدون كثيرا المعلمين في عهده ممن يجهلون طرق التعليم، ومن إرشاداته لهم:

- تجنب البدء بالمسائل المقفلة من العلم.
- عدم الخلط في المسائل بغيرها من المسائل الأخرى.
- تجنب تحميل المتعلم مالا يطيق من الفهم والاستيعاب.
- التدرج في تقديم العلم وبناء الملكة.

[1] عبد الله عبد الدايم، المرجع السابق، ص 188.

- تكرار المسائل حتى يتم إدراكها.
- عدم التطويل في الفن الواحد وتفريق المجالس وتقطيع ما بينها[1].

3- علوم اللغة العربية وأعلامها:

بّين ابن خلدون مدى اهتمام العرب والمسلمين بالعلوم وتثبيتها بالكتابة والتدوين؛ فيقول: "كانت العناية قديما بالدواوين العلمية والسجلات في نسخها وتجليدها وتصحيحها بالرواية والضبط. وكان سبب ذلك ما وقع من ضخامة الدولة وتوابع الحضارة. وقد ذهب ذلك لهذا العهد بذهاب الدولة وتناقص العمران بعد أن كان منه في الملة الإسلامية بحر زاخر بالعراق والأندلس. إذ هو كله من توابع العمران، واتساع نطاق الدول، ونفاق أسواق ذلك لديهما، فكثرت التآليف العلمية والدواوين، وحرص الناس على تناقلهما في الآفاق والأعصار فانتسخت وجلدت، وجاءت صناعة الوراقين المعانين للانتساخ والتصحيح والتجليد وسائر الأمور الكتبية والدواوين، واختصت بالأمصار العظيمة العمران"... "وكانت السجلات أولا لانتساخ العلوم وكتب الرسائل السلطانية والإقطاعات والصكوك في الرقوق المهيأة بالصناعة من الجلد... ثم طما بحر التآليف والتدوين، وكثر ترسيل السلطان وصكوكه، وضاق الرق عن ذلك. فأشار الفضل بن يحيى بصناعة الكاغد وصنعه، وكتب فيه رسائل السلطان وصكوكه، واتخذ الناس من بعده صحفا لمكتوباتهم السلطانية والعلمية وبلغت الإجادة في صناعته ما شاءت. ثم وقفت عناية أهل العلوم وهمم أهل الدول على ضبط الدواوين العلمية وتصحيحها بالرواية المسندة إلى مؤلفيها وواضعيها"[2].

وهنا تبرز أهمية الكتابة عند العرب لاسيما في العصر الذهبي في الفترة الممتدة ما بين منتصف القرن الثامن والقرن الرابع عشر والخامس عشر الميلاديين حيث تأسست منظومة علمية تعليمية كثر فيها العلماء في علوم الدين واللغة والفلسفة...[3]

---

[1] عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون ج2، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، ط1، 2004م. ص347- 348.

[2] المرجع نفسه، ص128.

[3] للاستزادة ينظر: محمد حسن عبد العزيز، في التعريب القديم والحديث، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990م. ص 87- 93. ويمكن العودة لكتاب: مفتاح يونس الرباصي، المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول، ط1، جامعة 7 اكتوبر، ليبيا، 2010م.

وقد تسابق علماء اللغة في دراسة القرآن بغية إثبات إعجازه، بدءا بكتاب "مجاز القرآن" لأبي عبيدة[1]، وكتاب "البيان والتبيين" للجاحظ، ثم "دلائل الإعجاز" و"أسرار البلاغة" لعبد القاهر الجرجاني[2] في القرن الخامس الهجري، ثم جاء أبو هلال العسكري[3] بـ"الصناعتين" فأنشأ مباحث للفصاحة والبلاغة، والإيجاز والإطناب والحشو والتطويل، ثم جاء السكاكي[4] في نهاية القرن السادس وأوائل القرن السابع الهجري فوضع كتابه "مفتاح العلوم" مرتبا في أقسام ثلاثة هي الصرف والنحو والبلاغة[5].

وبدأ العرب اهتمامهم بالنحو - بحسب ابن خلدون - بعد مخالطتهم العجم حينما انتشر الإسلام في العديد من الأمم وازداد المستعربون من العجم فتغّيرت الملكة اللسانية وخشي على فسادها، فظهر الإعراب وضبطت مصطلحاته وأصبح صناعة خاصة اصطلح على تسميتها بعلم النحو، فكان أبو الأسود الدؤلي[6] من بني كنانة أول من كتب فيه، ثم كتب فيه الناس من بعده إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي[7] الذي هذّب الصناعة وكمل أبوابها أيام الخليفة هارون الرشيد. وقد أخذها عنه سيبويه[8] فكمل تفاريعها ووضع فيها كتابه المشهور (الكتاب)، ثم وضع أبو علي الفارسي[9] وأبو القاسم الزجاج[10] كتبا مختصرة للمتعلمين[11].

---

[1] هو معمر بن المثنى التيمى البصري، ت.209هـ.

[2] هو عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني ت.471هـ.

ينظر: تمام حسان، الأصول، دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو–فقه اللغة– البلاغة، عالم الكتب، القاهرة، 1420هـ - 2000م. ص277-278. وأيضا: علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق، ص 20.

[3] هو الحسن بن عبد الله العسكري، ت. 395هـ/1005م.

[4] هو سراج الدين أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر السَّكَّاكي، ت.626هـ/1229م.

[5] تمام حسان، المرجع السابق، ص277-278.

[6] هو ظالم بن عمرو بن سفيان بن جندل الدؤلي، ت.69هـ/688م.

[7] أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري، ت.170هـ/786م.

[8] عمرو بن عثمان بن قنبر، ت.180هـ/796م.

[9] الحسن بن أحمد بن عبد الغفار، ت.377هـ/ 987م.

[10] عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي، ت.340هـ,

[11] عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون ج2، (الفصل 46: في علوم اللسان العربي)، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، ط1، 2004م. ص 367-369.

وكتب أبو بكر الزبيدي[1] لهشام المؤيد (عاشر الحكام الأندلسيين) في المئة الرابعة ولخص كتاب العين للخليل بن أحمد الفراهيدي وجعله سهلا للحفظ. وألف الجوهري[2] كتاب الصحاح. ومن الأندلسيين ابن سيده[3] الذي ألف كتاب المحكم، ولخصه محمد بن أبي الحسين، إضافة إلى كتاب المنجَد لكراع[4]، وكتاب الجمهرة لابن دريد[5]، وكتاب الزاهر للأنباري[6]. وهي من أصول كتب اللغة. ومن الكتب الأخرى كتاب الزمخشري[7] في المجاز وسماه أساس البلاغة، وكتاب الثعالبي[8] في فقه اللغة ويختص ببيان لسان العرب ومواضع اللحن التي مسّته. إضافة إلى المختصرات في هذا الفن مثل الألفاظ لابن السكيت[9] والفصيح لثعلب[10] وهي أكثر إفادة للطلاب لسهولة استيعابها وحفظها[11].

وما هذا إلا غيض من فيض، ولا يتسع المقام لذكر أعلام العربية، ليس في اللغة العربية فحسب بل في شتى العلوم في الطب والكيمياء والرياضيات والهندسة..، ولا تزال المكتبة العربية تشهد بأعمالهم وتزخر بمؤلفاتهم كما لا تزال الأجيال تنتفع بها وتستنير بعلومها، فلا يزال بريقها متقدا وعطاؤها مستمر، والسر في ذلك عزة الأمة ووحدة كلمتها والتقاء فكرها بلغتها حتى بنت دولتها وذاع صيتها مشارق الأرض ومغاربها، واستنار الغرب بعلومها بعد الفتح الإسلامي للأندلس عام 92هـ/711م بفضل علمائها ممن أحيوا العلوم بتنوعها وخدموا العربية ونهضوا بها وبتعليمها.

---

[1] هو أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي الإشبيلي، ت.379هـ/928م.

[2] هو إسماعيل بن حمّاد الْجَوْهَري، ت.393هـ/1003م.

[3] أبو الحسن علي بن إسماعيل، ت.458هـ/1066م.

[4] هو علي بن الحسن الهنائي، اشتهر باسم كراع في القرن الرابع الهجري.

[5] هو أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي، ت.321هـ.

[6] هو أبو بكر محمد بن القاسم بن بشار بن الأنباري. ت 304 هـ.

[7] هو أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد بن عمر الخوارزمي الزمخشري، ت.538هـ/1144م.

[8] هو عبد الله بن محمد بن إسماعيل المعروف بالثعالبي، ت.429هـ/1038م.

[9] هو أبو يوسف يعقوب بن إسحاق بن السكيت، ت.244هـ/858م.

[10] هو أبو العباس أحمد بن يحيى بن زيد بن سيار، ت.291هـ/904م.

[11] عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون ج2، (الفصل 46: في علوم اللسان العربي)، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، ط1، 2004م. ص370- 372.

4- اللغة العربية والنهضة العلمية الحديثة:

ظلّت العربية ولا تزال مفتاح النهضة وهو حال كل لغة حية، وظل السر في ذلك الكتابة والتدوين؛ فقد استفاق العرب بعد قطيعة مع عصرهم الذهبي، بعدما كثر الجهل وسادت الخرافة وانحط مستوى التأليف إلى قيام النهضة العلمية بمصر والشام؛ وكانت الصحافة لاسيما الجرائد "من أقوى عوامل هذه النهضة، بما أثرته من حركة فكرية نقلت أخبار الغرب الناهض إلى أهل الشرق النائم"، ثم المدارس والجامعات، والمجمع العلمي في دمشق ومصر، ومسجد الأزهر بمصر والمسجد الأموي في دمشق ومسجد الزيتونة في تونس ومسجد القرويين في فاس، ممن ساهموا في الحفاظ على اللغة العربية ونشر الشريعة الإسلامية.[1]

وفي الجزائر شعّ نور الإصلاح وظهرت جرائد إصلاحية أبرزها جريدة "البصائر" لسان جمعية العلماء المسلمين التي أسّسها عبد الحميد بن باديس ثم خلفه محمد البشير الإبراهيمي وغيرهما ممن ساهموا في النهضة العلمية والتربوية والتعليمية، فمن أجمل ما كتب محمد البشير الإبراهيمي مخاطبا المعلمين:

"إنّكم تجلسون من كراسي التعليم على عروش ممالك، رعاياها أطفال الأمة، فسوسوهم بالرفق والإحسان، وتدّرجوا بهم من مرحلة كاملة في التربية إلى مرحلة أكمل. إنّهم أمانة الله عندكم، وودائع الأمة بين أيديكم، سلمتهم إليكم أطفالا، لتردوهم إليها رجالا، وقدمتهم إليكم هياكل لتنفخوا فيها الروح، وألفاظا لتعمروها بالمعاني، وأوعية لتملوها بالفضيلة والمعرفة... إنّ من الطباع اللازمة للأطفال أنّهم يحبون من يتحبب لهم، ويميلون إلى من يحسن إليهم، ويأنسون بمن يعاملهم بالرفق، ويقابلهم بالبشاشة والبشر. فواجب المربي الحاذق المخلص، إذا أراد أن يصل إلى نفوسهم من أقرب طريق، وأن يصلح نزعاتهم بأيسر كلفة، وأن يحملهم على طاعته وامتثال أمره بأسهل وسيلة، هو أن يتحبب إليهم، ويقابلهم بوجه متهلل، ويبادلهم التحية بأحسن منها، ويسألهم عن أحوالهم باهتمام، ويضاحكهم، ويحادثهم بلطف وبشاشة، ويبسط لهم الآمال، ويظهر لهم من

[1] شكيب أرسلان (1869-1946م)، النهضة العربية في العصر الحاضر، الدار التقدمية، لبنان، ط1، 2008. ص29-47. وقد كتب محمد كرد علي عن الحضارة الغربية في تلك الحقبة؛ أنظر كتابه: غرائب الغرب، ج1، المطبعة الرحمانية مصر، ط2، 1341هـ/1923م.

الحنان والعطف ما يحملهم على محبته... ليحذر المعلمون الكرام من سلوك تلك الطريقة العتيقة التي كانت شائعة بين معلمي القرآن، وهي أخذ الأطفال بالقسوة والترهيب في حفظ القرآن، فإنّ تلك الطريقة هي التي أفسدت هذا الجيل وغرست فيه رذائل مهلكة. إنّ القسوة والإرهاب والعنف تحمل الأطفال على الكذب والنفاق، وتغرس فيهم الجبن والخوف، وبغض إليهم القراءة والعلم.."[1]

وما يستشف من ماضي اللغة العربية ومنهج تعليمها أنّ العرب والمسلمين قد استنبطوا من القرآن الكريم وعلومه ما أمكنهم من النهوض باللغة العربية، وازدادت نهضتهم بها مع توسّع علومهم وأخذهم من ثقافات غيرهم حتى صارت العربية سيّدة العلوم والفنون إلى أن قلّ الجد والعزم في الدولة وكثر الهزل والطرب فضعف حالها وقصرت شوكتها فاستصغرها الأعداء ونصبوا للعربية العداء حتى ضعف حالها.

ومع تحرّر العربية من استعباد المحتل واستقلال الشعوب العربية وبخاصة في بلدنا لم تستعد العربية مكانتها الطبيعية حتى في مجال تعليمها على الرغم من الاعتماد في التعليم على مناهج حديثة أثبتت نجاحها في بلدان متقدمة، والملاحظ فشلها في بلادنا العربية بنسب متفاوتة بتفاوت العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لكل بلد، وبحسب فاعلية العربية في الحياة عامة ومزاحمة اللغات واللهجات لها وأثرها فيها. وهو موضوع الأطروحة في بحث مسألة تعليم اللغة العربية في بلادنا وعوائقها في مدارسنا الابتدائية. وسننطلق من أسس مناهجها ومقاربات تعليمها التي تبنتها منظومتنا التربوية، ثم معرفة آلية تطبيق مفاهيمها في مناهجنا الحالية، وصولا إلى معرفة مدى فاعليتها في مدارسنا ونتائجها في مستوى التحصيل عند تلاميذنا. ونبدأ بعرض بعض المفاهيم أولا.

[1] أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، ج2 (1940-1952م): دار الغرب الإسلامي، ط1، 1997م، ص112- 113. (نشرت في جريدة "البصائر" العدد 68، السنة الثانية، 21 فيفري 1949م)

ثانيا - مفاهيم تربوية وتعليمية: المنهاج التعليمي

قبل الخوض في الدراسات التي تناولت موضوع الأطروحة حري بنا أن نستكمل عرض بعض المفاهيم الأساس حول اللغة والتعليم والتعلم وقد جمعت في المنهاج التعليمي فخصّص له مبحث لعرض أبرز المفاهيم التربوية والتعليمية:

1-مفاهيم أساس:

اللسان langue: هو أحد أعضاء جهاز النطق، وقد ذكر بشأن نزول القرآن الكريم في قوله تعالى: (**بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ**)[1] وذلك تخصيصا للغة النزول وهي العربية، فنقول اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية أو اللغة الفرنسية اصطلاحا على اللسان العربي أو اللسان الإنجليزي أو اللسان الفرنسي.

اللغة: Langage

- هي الملكة اللسانية الخاصة بالمجتمع الإنساني عامة، وتتفرع عنها مختلف ألسنة langues الجماعات اللغوية.

- عرّفها ابن جني[2] في "الخصائص" بـ"أصوات يعّبر بها كل قوم عن أغراضهم".

- وعرّفها ابن خلدون في "المقدمة": "اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئة عن القصد لإفادة الكلام. فلا بد أن تصير ملكة متقّررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان. وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم"[3].

- وعرّفها دي سوسير Saussure في "محاضراته في اللسانيات العامة" بـ"نظام من العلامات"، تجمع بين الدال signifiant وهو الرمز اللغوي والمدلول signifié وهو الصورة الذهنية للرمز اللغوي. ونفصّل ذلك في مفهوم "المقاربة البنوية" في مستهل الفصل الثاني.

---

[1] سورة الشعراء: الآية 195.

[2] هو أبو الفتح عثمان بن جني 322-392 هـ، له مؤلفات عديدة في علوم اللغة والنحو والصرف، وأشهر مؤلف له هو "الخصائص" كونه جامع لعلوم اللغة وفقهها والنحو والصرف.

[3] ابن خلدون، المقدمة، ج2، مرجع سابق، ص 367.

التعليم: هو إعادة بناء خبرة المتعلم في اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، وهو مجموع الأساليب التي تنظم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم في مجملها من أجل إكسابه خبرات تربوية معينة[1].

التعلم: هو عملية اكتساب أو حصول على شيء، وعملية الاحتفاظ بمعلومات أو بمهارة ما، ويتضمن الاحتفاظ أنظمة الاختزان، والذاكرة، والتنظيم المعرفي، ويشتمل التعلم على التركيز الإيجابي الواعي بالأحداث التي تقع داخل الجهاز العضوي أو خارجه. والتعلم مستمر نسبيا وإن كان معرضا للنسيان. وهو تغير في السلوك، يرتكز على الممارسة خصوصا مع التعزيز. وهو يتصل بمجالات أخرى في علم النفس كعمليات الاكتساب والإدراك وأنظمة الذاكرة والاسترجاع وأساليب التعلم الواعية وغير الواعية ونظريات النسيان والتعزيز ودور الممارسة.[2]

التعليمية: تعود أصولها إلى المصطلح اليوناني didaskein الدال على الفعل (عَلم)، وهي بشكل عام تدل على كل ما يخص التعليم[3]؛ فهي ترجمة للمصطلح الأجنبي didactique على غرار "تعليميات" و"علم التدريس" و"علم التعليم" و"التدريسية" و"الديداكتيك"، وهي "الدراسة العلمية لطرائق التدريس ولتقنياته ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها التلميذ بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي حركي". وهناك تخصصات أخرى لها صلة وثيقة بالتعليمية منها: "علم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم التربية، ونظريات التعليم، وعلم الاختبارات والتقويم docimologie، وتكنولوجيا التربية"[4].

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها-تطويرها-تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م. ص27.

[2] هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م. ص 26.

[3] Cuq, Jean-Pierre. *Dictionnaire didactique du français*, CLE Internationale, Paris, 2003,p.69-70.

[4] بشير ابرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، ص 84. وأيضا: بشير ابرير، "التعليمية معرفة علمية خصبة"، مجلة اللغة العربية، ع10، مجلة فصلية يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص 285.

تعليمية اللغة:

فرع من التعليمية العامة، يهتم ببحث مسألة تعليم اللغة، وارتبط أساسا بظهور علم اللسانيات أو علم اللغة في بداية القرن الماضي وبخاصة بعد تبلور اللسانيات التطبيقية عام 1946 الذي أصبح علما مستقلا في معهد تعليم اللغة الانجليزية بجامعة ميتشجان الأمريكية بفضل العالمين اللسانيين فرايز Charles Fries ولادو Robert Lado [1].

وقد ساهم في إثراء التعليمية عامة وتعليمية اللغة عدة حقول أهمها اللسانيات (علم اللغة) التي تدرس اللغة في مستوياتها الصوتية والمعجمية والنحوية والصرفية والدلالية، وعلم النفس وعلاقته بأحوال المتعلم وخصائصه المعرفية والسلوكية والوجدانية تجاه التعلم، وعلم التربية وعلاقته بدراسة المحيط التربوي والعلاقة بين القائمين على التعليم، وغيرها من الحقول التي ظهرت نتيجة تفتحها على تخصصات أخرى في مستهلها اللسانيات التطبيقية التي انفتحت على جميع الحقول النفسية والاجتماعية والثقافية والإنسانية والرياضية.. والحقول الأخرى المتصلة بتعليم اللغة على غرار اللسانيات النفسية واللسانيات التربوية واللسانيات الاجتماعية وعلم النفس التربوي...

المقاربة التعليمية:

- حسب أنتوني Edward Anthony في كتابه Approach, method and technique عام 1963 المقاربة approach هي المستوى الذي تتحدد فيه فرضيات ومعتقدات ما حول تعليم اللغة وتعلمها[2].

- وحسب القاموس "بوتي روبارت" Petit Robert هي الطريقة التي تعالج موضوعا معرفيا ما يخص وجهة نظر ما أو وسيلة معينة.

---

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995، ص 8.

[2] Richards, Jack C. and Theodore Stephen Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis.* (1st Ed.1986). Cambridge University Press.15th Printing, 1999.p.15.

- ويعرّفها القاموس الحديث للتربية Dictionnaire Actuel de l'Education في مجال التعليمية: بالطريقة الشاملة لتشخيص تعليم اللغات وتعلمها حسب تصورات اللغة ووظائفها، والتعلم، والتعليم، والشروط البيداغوجية والاجتماعية للتعليم.[1]

- والمقاربة التعليمية هي "أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي"[2].

- فهي تشير إلى مجموع النظريات بمختلف توجهاتها وأفكارها التي تتقارب في رؤية معينة لتشكل تصورا عاما ورؤية متكاملة في مجال التعليم والتعلم.

المرحلة الابتدائية: وهي المرحلة الأولية التي يدخل فيها الطفل المدرسة وهو في سن الخامسة أو السادسة فينتقل فيها من سنة إلى سنة وذلك حسب الأطوار الثلاث:

الطور الأول: السنتان الأولى والثانية (وهي أول مرحلة عمرية ينتقل فيها الطفل من محيطه الأسري إلى المحيط المدرسي).

الطور الثاني: السنتان الثالثة والرابعة (وهي مرحلة تعليمية وسيطة يظهر فيها التلميذ نضجه واستعداده وقدراته التي بناها في الطور الأول حتى يبني مهارات جديدة).

الطور الثالث: السنة الخامسة (وهي المرحلة النهائية التي يبدي فيها المتعلم قدرته على اكتساب مهارات عليا فهي بمثابة حوصلة للقدرات والمهارات التي تمكّن المتعلم من الانتقال إلى المرحلة الموالية في التعليم المتوسط.

المتعلم: ورد في قاموس غافيوت Dictionnaire Gaffiot أن "المتعلم" مصطلح جديد مشتق من اللاتينية الشعبية apprendere، ويعود أصله إلى اللاتينية الكلاسيكية apprehendere بمعنى "أخذ وحصل على". وفي القاموس الحديث للتربية Dictionnaire Actuel de l'Education فالأصل الكيبيكي للمصطلح - نسبة إلى مقاطعة

[1] Robert, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Editions Ophrys*, Paris, 2008, p.12.

[2] الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية بناء كفاية، أفريقيا الشرق، المغرب، 2006. ص 27.

كيبيك بكندا- يعني "كل شخص في **وضعية تعلم**"؛ وهي المسار العملي لوضعية بيداغوجية يوضع فيها الفاعل في مسار يقوده إلى تحقيق أهداف معينة[1].

عوائق المتعلم: هي كل صعوبة أو عائق يعترض مسار تعلمه وتشمل العوارض الفسيولوجية والنفسية كالعوارض التي تصيب الحواس وأجهزة الإدراك كضعف السمع وقلة الرؤية وضعف الإدراك ونقص الذكاء والعوامل المؤثرة في ذلك. وتختلف هذه العوارض باختلاف المواد التعليمية المدّرسة وما تقتضيه من مهارات السمع والقراءة والتحليل وغيرها. وتتعدد التخصصات التي تدرس عوائق التعلم وصعوباته؛ منها اللسانيات التطبيقية وعلم النفس اللغوي وعلم أمراض الكلام والنطق وعلم التخاطب وعلم الأعصاب، وكلها تتشارك من زاوية تخصصها في تشخيص العوائق والبحث عن العلاج.

المعلم: المعلم هو المسؤول الأول عن العمل التعليمي، ويضطلع دوره الأساس في الأدبيات التعليمية الحديثة في التوجيه والتشجيع والمرافقة بدل التركيز على حشو الأذهان بالمعارف.

عوائق المعلم: هي كل صعوبة تعترض مسار التعليم في مراحل تحضير الدرس، وإعداد محتواه وأنشطته ووسائله، ثم مرحلة التنفيذ وتقويم نتائج التلاميذ. وهي مجتمعة في المنهاج التعليمي.

المنهاج التعليمي: هو خطة تنظيم التعليم والتعلم في عناصره الآتية: الأهداف والغايات، والمحتويات والأنشطة، والطرق والمقاربات، والتقويم والمعالجة.

منهاج اللغة: هو المنهاج الخاص بتعليم اللغة مادة تعليمية كمنهاج اللغة العربية.

عوائق منهاج اللغة: هي كل المشكلات والصعوبات التي تعيق تطبيق منهاج اللغة في عناصره وفي مستوى مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. وهي لب الدراسة الحالية في بحث أسس تعليمية اللغة العربية وعوائق تطبيق منهاجها في المدرسة مما يقتضي فهمه ومعرفة عناصره. ونفصل ذلك في المبحث الآتي:

[1] Robert, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, p.10.

2- المنهاج التعليمي وعناصره:

المنهاج أو المنهج curriculum:

لغة: قال الله تعالى: ﴿لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗا﴾[1]، فالمنهاج "الطريق الواضح"[2].

واصطلاحا: هو الخطة الدراسية المشكّلة من "سلسلة من الوحدات التعليمية المعتمدة انطلاقا من الأهداف على شكل استراتيجية للتعلم تتضمن الأهداف والمحتويات والأنشطة والأدوات والوسائل التعليمية".[3]

وهو يجسّد خطوات سير الدرس في:

1- تحديد الأهداف المراد الوصول إليها.

2- تجزئة المادة المعرفية إلى مكونات أو جرعات يقدمها وفق الأهداف المحددة.

3- اختيار الأساليب والطرائق الملائمة لموضوع الدرس.

4- تحسين مهارات المعلم في التخطيط للدروس وتطويرها باستخدام ذخائره التدريسية.

5- اختبار التغيرات الحاصلة عند تلاميذه وضبط سلوكه ونشاطه وتعديلهما وفقا لذلك[4].

عناصر المنهاج:

1- الأهداف التربوية والتعليمية:

الهدف: لغة "هدف إلى شيء: قصده وأسرع إليه والهدف الغرض توجه إليه السهام"[1]. واصطلاحا "وصف لتغيير سلوكي لغوي يتوقع حدوثه من التلميذ نتيجة لمروره بخبرات لغوية متنوعة، وتفاعله معها في مواقف تعليمية مخططة"[2].

---

[1] سورة المائدة: الآية 48.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ج 14، ط3، تصحيح: أمين محمد عبد الوهاب و محمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 1419هـ/ 1999م، ص 300.

[3] بشير ابرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة, مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2009، ص113، 204، 205.

[4] جورج براون، ترجمة واعداد: محمد رضا البغدادي، هيام محمد رضا البغدادي، التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية، ط2 مزيدة ومنقحة، القاهرة: دار الفكر العربي، 2005م. ص 19,

أقسام الأهداف: تقسّم الأهداف إلى مستويين رئيسين:

أ- الأهداف العامة:

هي الأهداف الكبرى التي يضعها المجتمع من أجل النهوض بالنظام التعليمي وفق ما تمليه الاعتبارات السياسية والثقافية والاقتصادية [3]، وهي أهداف بعيدة المدى تتجسد في شكل نتائج تربوية تعّبر عن نتيجة التغيرات في سلوك المتعلمين بعد تعلمهم لمادة دراسية، ويعّبر عنها بصياغات عمومية لأفعال غير قابلة للقياس المباشر يصعب قياسها وملاحظتها كأن يدرك المتعلم موضوعا ما، أو يستوعبه، أو يفهمه...[4]

وتشتق الأهداف العامة من:

1- فلسفة المجتمع وتاريخه وثقافته وطموحاته وتحدياته: كالعادات والتقاليد والقيم...
2- النظام السياسي والاجتماعي والديني والاقتصادي.
3- المواد الدراسية: تقسم المواد الدراسية إلى مواد إجبارية ومواد اختيارية، وتختار المواد مع مراعاة ارتباطها باهتمام المتعلمين وقابلية محتوياتها للتعلم ومدى أهميتها في الحياة الاجتماعية.
4- المتعلم: حاجاته وقدراته واستعداداته وميوله واهتماماته ونمط تعلمه.
5- الاتجاهات العالمية الحديثة والتطورات التكنولوجية: التطور الحاصل في المستوى العالمي.
6- الدراسات والبحوث العلمية المتخصصة للحاجات المعرفية والتربوية: الكشف عن الحاجات وترتيبها بحسب الأولوية وشّدة الإلحاح عليها[5].

---

[1] فاروق عبده فليه، أحمد عبد الفتاح الزكى، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2004، ص 44.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، مصر، 1991، ص 82.

[3] فاروق عبده فليه، أحمد عبد الفتاح الزكى، مرجع سابق، ص 44.

[4] زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، 2011م، ص37- 38. و: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، مصر، 1991م، ص 82.

[5] عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، 2012، ص 48. و: زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، مرجع سابق، ص 70-71.

ب- الأهداف الخاصة:

هي أهداف دقيقة واضحة تبّين ما يجب أن يتعلمه التلميذ في مقرر معين على المدى القصير، حيث تصف سلوكا محددا يمكن ملاحظته وقياسه في شخصيته نتيجة مروره بخبرة تعليمية معينة ينتج عنها قيامه بأداء محدد، وتصاغ صياغة لغوية دقيقة كأن يذكر، أو يعدد، أو يقارن...[1]؛ فهي أهداف قابلة للتحقيق والقياس والتقويم، شاملة للخبرات والسلوكات، تقع مسؤولية وضعها على مخططي المناهج في وزارة التربية الوطنية، كما يساهم في وضعها وتحقيقها بالدرجة الأولى المعلمون، وقد يشاركهم في ذلك المدراء والمشرفون التربويون بتقديم النصائح والتوجيهات[2].

وتتّصل بسلوكيات المتعلم، صنّفها التربوي الأمريكي بلوم Benjamin Bloom وزملاؤه في 1975 في حقول ثلاثة: المعرفة، والوجدان، والحركة (أو المجال النفس حركي). وتجزأ هذه الحقول إلى حقول صغرى كـ"المعرفة والفهم والتحليل والتقويم والاستقبال والاستجابة والتقدير والتنظيم والتركيب وإظهار المواقف تجاه الأشياء وغيرها"[3].

ومنطلق التصنيفات أن نواتج التعلم قد توضع في صورة متغيرات في سلوك التلاميذ حسب الحقول الآتية:

1- الحقل المعرفي: ويشمل:

أ-المعرفة أو التذكّر: وهي أول المستويات ويّعبر عنه بالأفعال: يحدد/ يصف/ يتعرف على/ يذكر/ يقابل/ يبّين/ يسمي/ يختار/ يكتب/ يتذكر/ يسترجع/ يعدد.

ب- الفهم أو الاستيعاب: ويعّبر عنه بالأفعال: يحّول/ يميّز/ يعطي أمثلة/ يؤيد/ يشرح/ يصيغ/ يستنتج/ يعّبر/ يعيد صياغة/ يلخص/ يتنبأ/ يترجم/ يفّرق/ يعلل.

ت- التطبيق: ومن أفعاله: يوضح/ يكتشف/ يتناول/ يطبق/ يعدّل/ ينتج/ يستخدم/ يصنف/ يبرهن.

---

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 82. و: زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص38، ص68-70.

[2] عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص49- 51.

[3] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها،عالم المعرفة، الكويت، 1988م ، ص 183- 185.

ث- التحليل: ومن أفعاله: يجزّئ/ يفرّق/ يميّز/ يوضح/ يستنتج/ يربط/ يختار/ يفصّل/ يقسّم/ يحدد العناصر الرئيسة/ يحلل/ يوازن.

ج- التركيب: ومن أفعاله: يصنف/ يؤلف/ يجمع/ يبتكر/ يصمم/يولّد/ يركّب/ يعدّل/ ينظم/ يعيد التركيب أو التنظيم/ يعيد البناء/ يراجع/ يعيد الكتابة/ يلخص/ يحكي/ يكتب/ يخطط/ ينقح/ يستخلص/ يشتق.

2- الحقل الوجداني: ويشمل:

أ-الاستقبال: وهو أول مستويات هذا المجال، ومن أفعاله: يسأل/ يختار/ يصف/ يتابع/ يعطي/ يمسك/ يتعرف على/ يعرف/ يختار/ يشير إلى/ يجيب/ يستخدم/ يحدد/ يستخدم/ يحدد/ يصغي/ يشارك/ يبدي/ أو يظهر اهتماما بشيء ما.

ب- الاستجابة: ومن أفعالها: يجيب/ يساعد/ يناقش/ يحيي/ يعاون/ يؤدي/ يتدرب/ يعرض/ يقرأ/ يسمع/ يقرر/ يختار/ يروي/ يكتب/ يتطوع/ يوافق/ يشارك.

ت- إعطاء القيمة: ومن أفعالها: يكمل/ يصف/ يفرق/ يشرح/ يتابع/ يكون/ يبرر/ يقترح/ يساهم/ يدرس/ يعمل/ يدعم/ يناقش/ يبادر/ يحاول.

ث- التنظيم القيمي: ومن أفعاله: يتمسك/ يغير/ ينظم/ يجمع/ يبين/ يكمل/ يعمم/ يعدل/ يربط في تكامل/ يركب/ يجهز/ يحضر/ يرتب/ يوازن/ يلتزم/ يرسم.

ج- التمييز بالقيمة: وهو أعلى المستويات ومن أفعاله: يفعل/ يميز/ يؤثر.

3- الحقل النفسي حركي: ويشمل:

أ-الإدراك: وهو أقل المستويات، ومن أفعاله: يختار/ يصف/ يتبين/ يميز/ يفرق/ يحدد/ يفصل/ يربط/ ينتقي/ يعزل/ يقيم/ يتعرف/ يكتشف.

ب- التهيئة: أو الميل، ومن أفعالها: يعرّف/ يظهر/ يبدي/ يبدأ/ يبرز/ يشرح/ يحرك/ يخطو/ يعيد/ يستجيب/ يتطوع.

ت- الاستجابة الموجهة: ومن أفعالها: يجمع/ يحشد/ يبني/ يفحص/ يدرج/ يجرد/ يفكك/ يبدي/ يظهر/ يكتب/ يشرح/ يحلل/ يوثق/ يعالج/ يخلط/ يسحق/ يسخن/ يقطع/ يعد/ يقيس/ يربط/ يجهز/ ينظم.

ث- الآلية: أو التعويد وتصدق فيها الأفعال السابقة.

ج- الاستجابة الظاهرية المعقدة: وتمثل الأداء الماهر للأعمال الحركية وتقاس الكفاءة بالسرعة والدقة والمهارة في الأداء. وأفعالها هي نفس أفعال "الاستجابة الموجهة".

ح- التكيف: ويمثل المهارات المطورة، ومن أفعاله: يكيف/ يلائم/ يبدل/ يغير/ يضبط/ يعيد/ ينظم/ ينقح/ يهذب.

خ- الإبداع أو الأصالة: وهو أعلى المستويات، ومن أفعاله: يربط/ يكّون/ يستحدث/ يصمم/ يشيد/ يطور/ يبتكر/ يبدع/ ينشئ/ يؤلف/ يرتب[1].

وهي الأفعال التي تحقّق إنجاز مختلف الأنشطة التعليمية، وهي في الأنشطة اللغوية أفعال الكلام التي تحقّق المهارات اللغوية: الشفوية والكتابية؛ كالفعل "يعرف" الذي يستدعي تعريف التلميذ بنفسه وأسرته ومدرسته ومحيطه أو الفعل (يشرح) إذ يقوم التلميذ بشرح فكرة أو وجهة نظر معينة، فهي الأهداف العملية الذي يعدها المعلم ويصبو إلى تحقيقها.

وتشتق الأهداف الخاصة من حاجات المجتمع، وطبيعة المعرفة المراد إدراجها في المحتوى التعليمي، والفلسفة التربوية التي يقوم عليها النظام التربوي بشأن تلك المحتويات، والأهداف العامة المسطرة في المرحلة التعليمية، وأهداف المادة الدراسية في حد ذاتها، وكذا الأهداف الخاصة بالمحتوى الدراسي، وتكييفها مع خصائص المتعلم[2].

وبالنسبة لتعليم اللغة فالأهداف الخاصة أو أهداف المهارات هي الأهداف النهائية المتوقعة في نهاية مرحلة تعليمية معينة في إحدى مهارات اللغة: الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، فيكون الهدف من مهارة الكلام مثلا أن يتمكن التلميذ من إجراء حوار، والهدف من الكتابة أن يتمكن من كتابة عدد من الجمل عن موضوع معين[3].

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج1 المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، ط1 1986. ص188- 200.

[2] زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص 71-72.

[3] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 184.

هذا وتتعدد أنماط الأهداف بحسب مستوياتها، وأهما:

مستوى العموم: التمييز بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة.
مستوى الحركة: التمييز بين الأهداف العالمية والأهداف القومية والأهداف المحلية.
مستوى السلوك: التمييز بين الأهداف المعرفية والأهداف الوجدانية والأهداف النفسية الحركية.
مستوى الزمن: التمييز بين الأهداف التي تربط المتعلم بتراثه، والأهداف التي تربطه بحاضره، والأهداف التي ترسم له مستقبله.
مستوى الثبات: التمييز بين الأهداف الثابتة والأهداف المتغيرة.
مستوى العمل: التمييز بين الأهداف المحققة داخل المدرسة والأهداف المحققة خارجها[1].

2- المحتوى التعليمي:

هو جملة الخبرات التربوية، والحقائق، والمعلومات، والاتجاهات، والقيم، والمهارات الحركية التي يراد إكسابها للتلاميذ من أجل تحقيق نموهم الشامل والمتكامل وفق الأهداف المقررة في المنهاج[2].

معايير اختيار المحتوى: حدّد نيكولاس ونيكولاس Nicholas. A. and H. Nicholas في 1978 معايير اختيار المحتوى التعليمي فيما يأتي:

أ-معيار الصدق: ويعّبر عن مدى واقعية المحتوى، وأصالته، وصحته من الناحية العلمية، وتماشيه مع الأهداف الموضوعية.
ب- معيار الأهمية: ويعّبر عن مدى قيمة المحتوى في حياة التلميذ، واشتماله على مختلف ميادين المعرفة والقيم والمهارات.
ت- معيار الميول والاهتمامات: ويعّبر عن مدى مسايرة المحتوى لاهتمامات الطلاب وميولهم.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها-تطويرها-تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1425هـ/2004م. ص30.

[2] المرجع نفسه، ص31

ث- معيار القابلية للتعلم: ويعّبر عن مدى قابلية المحتوى للتعلم مراعاة لقدرات الطلاب، وتماشيا مع فوارقهم الفردية فيما بينهم، ومتدرجا في عرض المادة التعليمية.

ج- معيار العالمية: ويعّبر عن مدى اشتمال المحتوى لأنماط من التعلم غير مقيدة بالطابع المحلي بل تربط أيضا التلميذ بالعالم المعاصر المحيط به.[1]

تنظيم المحتوى التعليمي: لتنظيم المحتوى الدراسي منهجان رئيسان هما:

أ- منهج المواد المنفصلة: وهو دراسة المواد منفصلة بتنظيم المعلومات والمهارات المراد إمداد التلاميذ بها في صورة مواد دراسية مستقلة، حيث تستقل كل مادة استقلالا تاما أو نسبيا عن المواد الأخرى، ولكل مادة منهجا خاصا، ووقتا محددا، وكتابا خاصا، وأهدافا ووسائل معينة. وما يعيب هذا النوع أنه عاجز عن حل المشكلات الحيوية، والسماح بتفاعل التلاميذ ومشاركتهم الإيجابية في الأحداث الجارية والحياة المعاصرة.

ب- المنهج المحوري: وهو الذي يقوم على الترابط والتكامل بين المواد الدراسية، وتأخذ فيه إحدى هذه المواد محورا تدور حوله باقي الخبرات، وهو منهج يهدف إلى حل مشكلات الحياة والمجتمع.[2]

وبالنسبة لتعليم اللغة فإنّ هذين النوعين يستندان إلى نظرية الفروع ونظرية الوحدة:

أ- نظرية الفروع: وهي تقسيم اللغة إلى فروع، لكل فرع منهجه وكتبه وحصصه. ويعالج كل فرع على أساس منهجه المرسوم في الجدول الدراسي. ومن مزايا هذه النظرية:

- تخصيص العناية بلون معين من الدراسات.
- استيعاب المدّرس للمسائل الواجب دراستها.

وأما عيوبها:

- فيها تمزيق للغة فيفسد جوهرها ويفتت الخبرة اللغوية عند التلاميذ، فلا يتحرّون ضبط كلامهم إلّا في حصص القواعد كما لا يتأّنقون في اختيار العبارات إلّا في حصص الأدب ولا يرسمون الكلمات رسما صحيحا إلّا في حصص الإملاء ولا يعتنون بجمال خطهم إلّا في حصص الخط.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها-تطويرها-تقويمها، ص 32.

[2] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط14، دار المعارف،ط1، مصر، 1961، ص37.

- عدم التعادل في النمو اللغوي عندما تتغير شدة حماسة المدّرس في حصة وتفتر في حصة أخرى مما يؤثر على تكافؤ النمو اللغوي عند تلاميذه.
- قلة فرص التدريب على التعبير وضيق مجالاته.

ب- نظرية الوحدة: هي أن ننظر للغة على أنها ليست فروعا مفرقة بل وحدة مترابطة متماسكة، فيأخذ الموضوع أو النص محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية. وأسس هذه النظرية:
- تجديد نشاط التلاميذ وتشويقهم وطرد الملل عنهم لتنوع العمل.
- تكرار الرجوع إلى الموضوع الواحد لعلاجه من عدة نواحي وتثبيت الفهم.
- فهم الموقف فهما كليا ثم الانتقال إلى فهم الأجزاء مسايرة لطبيعة الذهن في الإدراك.
- ربط الدراسات اللغوية ربطا وثيقا.
- ضمان النمو اللغوي المعتدل عند التلاميذ فلا يطغى لون على آخر.
- مسايرة الاستعمال اللغوي فلا نستخدم القاموس لإيجاد المفردات ولا نستشير القواعد لتأليف الجمل بل يتم التعبير بصورة سريعة متكاملة ومترابطة[1].

وقد حدّد تايلور Fredrick Taylor - المختص في الإدارة العلمية ودراسة الكفاءة والدراسات التربوية الحديثة وبناء المناهج- ثلاثة معايير لتنظيم المحتوى وفق نظرية الوحدة وهي:

أ- معيار الاستمرارية: ويعني تواصل الخبرات التعليمية وتزايدها وفق خطة شاملة للمناهج في تنظيمها في مراحل مستمرة.

ب- معيار التتابع: ويعني تسلسل الخبرات في بنائها حتى تبنى الخبرة الحالية من الخبرة السابقة بمراعاة التدرج في عرض المادة التعليمية تدرجا من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المعقد ومن المألوف إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب.

ت- معيار التكامل: ويعّبر عنه العالم النفساني الأمريكي برونر Jerome Bruner بشمولية المادة في نظر المتعلم ليشمل المبادئ الأساس والأفكار والتعميمات حتى يسهل انتقاله من موقف تعليمي إلى موقف تعليمي آخر[1].

[1] المرجع السابق، ص50-52.

إعداد المحتوى ومعالجته: حدد العالم كمب Kemp - المتخصص في تصميم التدريس- خطوات بناء مخطط لعناصر المحتوى التعليمي في[2]:

أ- كتابة قائمة المحتويات: وتشمل الحقائق (أسماء، ورموز، ومصطلحات، وتعاريف)، والمبادئ التي تشير إلى النص أو الموضوع.
ب- تنظيم أجزاء المعرفة وفق ترتيب منظم منطقيا.
ت- ربط أجزاء المعرفة بعضها ببعض بخطوط تبّين العلاقات والتتابع المنظم للموضوع.
ث- إضافة بعض العناصر المفقودة إلى المخطط.
ج- وضع أمثلة وتطبيقات واستراتيجيات لحل المشكلة.

وينتظم المحتوى التعليمي في الكتاب المدرسي عبر برنامج يعتمد في بناء محتوياته أولا على معارف المتعلمين عن العالم المحيط بهم، والمعرفة التي تجمع معارفهم التجريبية والأكاديمية، ويشمل العناصر الآتية:

أ- عناصر لغوية: صوتية ومعجمية ونحوية.
ب- عناصر مفاهيمية: المفاهيم وأفعال الكلام[3].
ت- عناصر ما وراء لغوية واجتماعية وثقافية: المتصلة بالسلوكات وأنماط التفكير وأنماط العيش الممثلة للغة المستهدفة[4].

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص130-131.

[2] زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص55.

[3] أشار العالم اللساني والفيلسوف الانجليزي أوستن في مؤلفه (Quand dire, c'est faire) "بالقول يتم الفعل" إلى أنه يمكن أداء الشيء بمجرد التلفظ به؛ وهو ما عبر عنه عام 1960 مع الأمريكي سيرل بأفعال الكلام Speech Act؛ وهي الأفعال التي يحتاج القيام بها إلى لغة كالأفعال: "يطلب"، و"يأمر"، و"يدعو" و"يجيب"، و"يرفض"، و"يقبل"، ويعتذر، في مقابل الأفعال التي لا نحتاج للقيام بمهامها إلى كلام أو كتابة كالأفعال "يقود السيارة" أو "يقطع الخشب". ينظر: Barthelemy, Fabrice, Dominique Groux, Louis Porcher, *Le français langue étrangère,* L'Harmattan, Paris, 2011, p.45.

[4] Robert, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, p.48.

3- الطرق والأساليب التعليمية:

طريقة التدريس:

- يعرّف أنتوني Edward Anthony في كتابه Approach, method and technique عام 1963 الطريقة Method بالمستوى الذي تطّبق فيه النظرية فتوضع فيه اختيارات حول المهارات الخاصة والمحتويات الواجب تدريسها والترتيب المناسب لعرضها[1].

- وهي جملة الأساليب التي تنظّم المجال الخارجي للمتعلم في خطة إجمالية شاملة لعرض المادة التعليمية، وترتيبها بالشكل الذي يحقق الأهداف التربوية المنشودة[2].

- وهي "مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لنقل محتوى أو مادة دراسية للمتعلم. وهي توجه فلسفي يتكون من عدة فرضيات متسقة مترابطة متعلقة بطبيعة تعلم المادة وتعليمها، وتظهر آثارها على المتعلم". وهي "جزء أو مكون من مكونات الاستراتيجية".[3]

و**استراتيجية التدريس:** هي "مجموعة الحركات التي يقوم بها المعلم (العرض، والتنسيق، والتدريب، والنقاش)، بهدف تحقيق أهداف تدريسية محدّدة مسبقا، تتضمن كل مواقف التدريس من أهداف وطرق ووسائل ومعينات تدريسية، وتقويم نتائج التعلم"، وتتضمن الطريقة Methodology والإجراءات Procedure المشكّلان معا لخطة التدريس الكلية.[4]

---

[1] Richards, Jack C. and Theodore Stephen Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis.* (1st Ed.1986). Cambridge University Press.15th Printing, 1999.p.15.

[2] رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 214. و: رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها-تطويرها-تقويمها، ص34

[3] يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، الأردن، ط1، 2005م. ص39.

[4] المرجع نفسه، ص39.

أنماط التفاعل التعليمي: وهي مختلف أشكال التواصل بين المعلم والمتعلمين تواصلا لفظيا وغير لفظي، وهي[1]:

أ- التفاعل اللفظي: هو مجمل ما يقوم به المعلم من سلوكات داخل حجرة الدراسة من شرح، وتفسير، وتوجيه الأسئلة، وسرد الحقائق، وذكر التعاريف، والتعليق على إجابات التلاميذ، والرد على أسئلتهم، وغيرها من الألفاظ المرتبة الهادفة في أربع صور من الأنماط وهي:

1- التفاعل اللفظي وحيد الاتجاه: وهو النمط الذي يسيطر فيه المعلم كونه المحور الرئيس في الموقف التعليمي حيث يسود حديث المعلم في حين أن المتعلم يقتصر دوره على استقبال ما يمليه عليه معلمه دون مشاركة منه مع معلمه أو زملائه. وهو نمط تقليدي أقل فعالية بالنسبة للمتعلم إذ يقتصر دوره على تحصيل الحقائق والمعارف.

2- التفاعل اللفظي ثنائي الاتجاه: وهو نمط متطور عن النمط الأول لعدم تركيزه الكلي على المعلم بل يحظى فيه التلاميذ بالمشاركة والإجابة عن تساؤلات معلمهم، فيمكنه من معالجة مكمن القصور في شرحه، وهو وسيلة للتأكد من صدى أقواله لدى تلاميذه، لكنه يبقى مقتصرا بين المعلم والتلميذ فلا يسمح بحدوث تفاعل بين تلميذ وأخر.

3- التفاعل اللفظي ثلاثي الاتجاه: وهو نمط أكثر تطورا من سابقيه، فهو يساعد المعلم على مناقشة تلاميذه للتأكد من صدى أقواله، كما يعين التلاميذ على النقاش بعضهم مع بعض، فيمنح فرصة تعلمهم بعضهم من بعض، ويسمح بتبادل الخبرات بينهم، فلا يكون المعلم فيه المصدر الوحيد للمعرفة.

4- التفاعل اللفظي المفتوح والهادف: وهو نمط منبثق عن النمط السابق ولكن تكثر فيه فرص الاتصال بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ بعضهم ببعض؛ ويتخذ المعلم فيه دور الخبير والموجه للتفاعل المفتوح دون حدود، بخلاف النمط السابق الذي يقتصر فيه على التفاعل بين عدد محدد من التلاميذ. وهو نمط يجعل التلميذ متعلما نشطا في جو اجتماعي تعاوني يسمح فيه بمناقشة المشكلات وبحث الحلول والإفصاح عن الآراء والأفكار.

---

[1] جورج براون، التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية، ترجمة وإعداد: محمد رضا البغدادي، هيام محمد رضا البغدادي، ط2 مزيدة ومنقحة، القاهرة: دار الفكر العربي، 2005م. ص 98-103,

ب- التفاعل غير اللفظي: وهو باقي السلوكات التي يقوم بها المدرس في حجرة الدرس كالإشارة إلى جزء من رسم بياني أو عنصر من عناصر جهاز أو وسيلة أو القيام بتجربة معملية أو مختلف الإيماءات التي تدل على صحة إجابة التلميذ أو خطئها كالابتسامة أو هز الرأس أو رفع الحاجب أو حركات اليد أو الشفاه أو الصمت أو التركيز أو غير ذلك من السلوكات التي لا تستخدم فيها الكلمات اللفظية، وتسمى جميعها حركات الجسم أو لغته ولغة العيون[1].

طرق التدريس: لتدريس المحتوى التعليمي طريقتان رئيستان هما[2]:

أ- الطريقة الاستقرائية Inductive Method: وهي الطريقة التركيبية، وتنطلق من عرض الأمثلة والتطبيقات وتفاصيلها للتوصل إلى المبادئ والمفاهيم والتعميمات.
ب- الطريقة الاستنتاجية Deductive Method: وهي الطريقة التحليلية، وتنطلق من المبادئ والمفاهيم والتعميمات للتوصل إلى الأمثلة والتطبيقات.

وتختلف طريقة التدريس حسب عوامل أهمها:

أ- الغرض من التعليم: كاختلاف طريقة تدريس المبتدئين عن تعليم الكبار المتخصصين في تعليم القواعد النحوية أو العلوم العامة. وقد يختلف تدريس الموضوع نفسه من مدرس إلى آخر بحسب الأغراض من الدرس كأن يكون موضوع الدرس عن إحدى الشخصيات مثلا فيتخذ درسا في التاريخ أو درسا في الأدب أو درسا في الدين لكن باختلاف الأغراض تختلف طريقة التدريس.
ب- طبيعة المادة: تتغير طريقة تدريس المواد النظرية عن المواد العملية، كما تتغير طريقة تدريس المواد التي تستلزم الوسائل المعينة عن المواد التي تستغني عن الوسائل.
ت- طبيعة الموضوع: تختلف طريقة تدريس المواد التي تشرك التلاميذ في النقاش وكشف الغموض عن تلك التي تستوجب العرض والإلقاء في كثير من الأحيان.
ث- طبيعة التلاميذ: تختلف الطريقة حسب الفروق الفردية للتلاميذ.

---

[1] المرجع السابق، ص 103.

[2] زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص55-56.

ج- مراحل التعليم: تختلف طريقة التدريس تبعا لاختلاف مراحل التعليم، فتدريس الصغار يختلف عن تدريس الكبار.

ح- إمكانيات المدرسة: تتأثّر طريقة التدريس بالأجهزة والوسائل والنماذج المتوفرة في المدرسة.

خ- المعلم وسعة أفقه: لفروق الاطّلاع والانتفاع بالتجارب التربوية بين المعلمين اختلاف في طرائق التدريس أيضا[1].

والطريقة الناجحة هي التي تحقّق المقصود في أقل وقت، وبأيسر جهد، وتثير اهتمام التلاميذ وتحفزهم على العمل الإيجابي والنشاط الذاتي والمشاركة الفعالة، وتشجعهم على التفكير الحر، والحكم المستقل، والعمل الجماعي التعاوني، والإقلال من التلقين والإلقاء وبخاصة مع الصغار، وتكون مرنة منوعة، تطرد الملل من التلاميذ، ذلك أنّ التعلم لا يكون بطريقة واحدة، فالمتعلم يتعلم عن طريق الاستماع أو الرؤية أو التحدث أو القراءة أو الصور أو نحوها[2].

أساليب التدريس: أهمها: المحاضرة، والمناقشة، والاكتشافات الموجهة، والاكتشافات المفتوحة.

أ- أسلوب المحاضرة: ويتضمن الرواية والوصف والشرح والتفسير، ويغلب على هذا الأسلوب استخدام الألفاظ، والسبورة أو جهاز السبورة الضوئية التي تدّرس بواسطتها المهارات والمفاهيم والحقائق والقيم، لكن يندر فيها إدخال المعلم للأنشطة وتفاعله مع تلاميذه.

ب- أسلوب المناقشة: ويتضمن الأسئلة والإجابات والتعليقات من المعلم والتلاميذ على حد سواء، فهي تمثل تغذية راجعة بين المعلم وتلاميذه الذين يشاركون في فاعلية مما تزيد من كفاءته في التدريس.

ت- أسلوب الاكتشافات: هي أسلوب قديم يعود تاريخه إلى الفيلسوف اليوناني سقراط Socrate - في القرن الخامس قبل الميلاد- وهي أسلوب يقوم على طبيعة المتعلم نافذ

---

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 33-34.

[2] المرجع نفسه، ص 34.

البصيرة المحب للاستطلاع. وينبغي أن يستخدم هذا الأسلوب كبداية سلسلة متصلة يتعمد فيها إخفاء الأهداف عن التلاميذ حتى الانتهاء من المهام، ويستخدم هذا الأسلوب فكرة النهاية المفتوحة التي تمكن التلاميذ من فتح المناقشة حالما ينتهي تعليق المعلم. وهو أسلوب مبني على الإرشادات والتعليقات وتبادل الأسئلة والحرية في استكشاف احتمالات الحلول المفترضة للمشكلة.

- الطريقة الإستنتاجية: وتنتج عن دمج المحاضرة مع المناقشة في أسلوب واحد، وتستخدم أيضا لمواجهة المشكلات ذات العلاقة بالمفاهيم[1].

ومن نماذج طرق التدريس: الإلقاء، والمحاضرة، والوصف، وسرد القصة، والشرح، والتمثيل، والمناقشة الصفية، والحوار، والمشاريع الجماعية، وتمثيل الأدوار، والعمل الجماعي، والألعاب والألغاز، والخرائط المفاهيمية، والكتاب المبرمج، والحقيبة التعليمية، والحاسوب والتعلم عن بعد.[2]

4- الوسائل التربوية والتعليمية:

وهي كل ما يستعين به المعلم في شرح الدرس باستغلال حواس المتعلمين وإيقاظها، فتختار حسب مراحل نموهم. ويمكن تصنيفها إلى نوعين هما[3]:

أ- وسائل حسية: تؤثر في القوى العقلية بواسطة الحواس، ومن أمثلة الوسائل الحسية:
- ذوات الأشياء: كإحضار زهرة أو ثمرة وبخاصة في المرحلة التعليمية الأولى.
- نماذج مجسمة: كنموذج لطائر أو حيوان.
- الصور: وهي كالنماذج المجسمة
- المصورات الجغرافية: لبيان البلدان والمواقع.
- الرسوم البيانية: ويمكن استخدامها في توضيح موضوع معين تاريخيا مثلا.
- الألواح الموضوعية: كجداول القواعد النحوية أو الإملائية.
- السبورات: وهي أهم وسيلة تتيح للتلميذ استخدام حاسة البصر.

---

[1] جورج براون، التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية. ص 46- 49.

[2] يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، ص39.

[3] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص432-435.

- البطاقات: وبخاصة للمبتدئين
- اللوحات: وبخاصة لتعليم الكتابة للمبتدئين.
- الأشرطة المسجلة: وما تحمله من نماذج لتعليم الاستماع.
- الإذاعة: وهي من أهم الأنشطة المدرسية.
- المعارض: وتعرض فيها منتجات التلاميذ والمجلات الحائطية.

ومن مزاياها:
- جلب السرور للتلاميذ وتجديد نشاطهم.
- بعث الحياة في الدرس حركة وعملا.
- إرهاف الحواس والدعوة إلى الدقة في الملاحظة.
- تثبيت الحقائق في الأذهان لاعتمادها على الحواس.

ب- الوسائل اللغوية: تؤثر في القوى العقلية بواسطة الألفاظ كذكر مثال أو تشبيه أو الضد أو المرادف. وتمتاز بالسرعة لأن ذكر الشيء لا يحتاج إلى زمن كبير كما يحتاجه استحضاره أو عرض صورته، وتمتاز بالسهولة لأنّ اللغة لا تحتاج إلا إلى النطق، كما أنّ اللغة أقدر على بيان المعاني الكلية والحقائق المجردة. ومن صور الوسائل اللغوية:
- الأمثلة: توضح الحقائق الغامضة.
- التشبيه والموازنة: وذلك بعقد الصلة بين شبيهين أحدهما مفهوم وآخر غامض، وكذلك بجمع الشيئين المتضادين يحصل الفهم أيضا.
- الوصف: كلما كان الوصف دقيقا أمكن من توضيح الصورة فتقترب من درجة الحسية.
- الشرح: وهو بيان المعاني.
- القصص والحكايات: ولها أثر في تنمية الخيال والأفكار والمفردات والأساليب.

هذا وقد تعددت الوسائل التعليمية بتطور التقنيات السمعية البصرية فاستخدم الحاسوب والشابكة والجوال وبرامجها السمعية البصرية كاليوتيوب في العملية التعليمية.

5- التقويم:

يشير التقويم إلى معنيين: تحديد قيمة الشيء، وإصلاح الاعوجاج[1]؛ فهو يشير إلى إجراءات جمع معلومات حول مدى فاعلية برنامج تعليمي ومدى مقبوليته وكفايته بهدف اتخاذ قرار معين، فيوجه التقويم أساسا إلى معرفة مدى تحقق غاياته وأهدافه[2]. ويشير إلى التقييم بمعنى التثمين، والتشخيص في تحديد مواطن القوة والضعف، والقياس في تكميم التقويم أي تحويله إلى كميات وأرقام، إلى جانب المتابعة، والتغذية الراجعة بين المتعلم والمعلم ، وإصدار الأحكام، وإصلاح الاعوجاج[3].

أنواع التقويم: أبرز أنواعه:

أ- التقويم التشخيصي: وهو تقويم يهدف إلى تشخيص نقائص المتعلمين قبل الشروع في برنامج تعليمي بهدف معرفتها حتى يختار المعلم ما يناسب المتعلمين من محتويات وطرق ووسائل تحقق المقصود.

ب- التقويم التكويني: وهو التقويم المستمر الذي يهدف إلى تكوين المتعلمين تكوينا مستمرا طيلة فترة الدراسة.

ت- التقويم الإجمالي: وهو التقويم النهائي الذي يهدف إلى حوصلة مكتسبات المتعلمين في نهاية فترة دراسية معينة.

ث- التقويم الإشهادي: وهو تقويم يتم بعد التقويم النهائي بغرض منح تنقيط أو شهادة أو تقدير يشهد بمستوى تحصيل المتعلم واكتسابه لقدر معين من المعارف والمهارات.

مجالات التقويم: يشمل التقويم جميع العناصر الفاعلة في العملية التعليمية وهي:

أ- تقويم المتعلم: ويتم عبر مراحل التقويم السابقة بدءا بالتقويم التشخيصي للمكتسبات القبلية للتلاميذ قبل الشروع في دراسة البرنامج أو الدرس، مرورا بالتقويم التكويني الهادف

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج 11، ط3، تصحيح: أمين محمد عبد الوهاب و محمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 1419هـ/ 1999م، ص 356، 357.

[2] Richards, Jack C. and Theodore Stephen Rodgers. op. cit. 1999. p. 158.

[3] محمد حسن حمادات، المناهج التربوية نظرياتها-مفهومها-أسسها-عناصرها-تخطيطها-تقويمها، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2009، ص 160.

لصقل مهاراتهم بواسطة معرفة مكمن النقائص وإصلاحها، وصولا إلى التقويم الإجمالي الهادف لمعرفة المكتسبات النهائية من معارف ومهارات وكفاءات حتى يعاد تشخيصها وفق المراحل السابقة بطريقة لولبية تستمر باستمرار المسار التعليمي.

ب- تقويم المعلم: ويبدأ بتقويم كفاءاته في الاستعداد لمهنة التدريس ابتداء بامتحانات التوظيف، والتقويم المستمر له من مفتشيه في زياراتهم الميدانية وندواتهم التكوينية، كما يشمل أيضا تقويمه الذاتي عبر اطلاعه على المستجدات واحتكاكه بزملائه وملاحظاته.

ت- تقويم المنهاج: ويشمل تقويم جميع عناصر المنهاج إعدادا وتطبيقا، بدءا بتقويم الأهداف صياغة وتحقيقا، وتقويم المحتوى شكلا ومضمونا، وتقويم الوسائل كما وكيفا، وصولا إلى تقويم التقويم ذاته دقة ودلالة.

شروط التقويم ومعاييره[1]:

أ- ارتباط التقويم بأهداف المنهج: ينبغي أن يعتمد في تقويم المتعلمين على تحليل المناهج في أهدافها العامة أو الخاصة أو موضوعاتها الرئيسة أو الفرعية، وكذا تحليل عمليات الفهم والتفكير في أبعادها الأساس وتحديد المهارات المستهدفة.

ب- شمول عملية التقويم: وهو استهداف النمو الشامل المتكامل للمتعلم عقليا ووجدانيا ومهاريا، وبذلك تنوع أدوات التقويم وعدم اقتصارها على النمط التقليدي للامتحانات.

ت- استمرارية التقويم: ينبغي للتقويم أن يسبق العملية التعليمية ويلازمها ويتابعها، بعكس ما يظن البعض أنه مجرد امتحان في نهاية العام الدراسي يحدد مستقبل الطلاب.

ث- إنسانية التقويم: ينبغي للتقويم ألا يكون عقابا للتلميذ بل وسيلة لمعرفة واقعه، ومساعدته على نمائه، وإشراكه في العمل التعليمي.

ج- عملية التقويم: يلتزم التقويم الجيد بخطوات الأسلوب العلمي في حل المشكلات، بدءا بتحديد أهدافه أو إعداد أدواته أو تطبيقها أو جمع البيانات أو تحليلها.

ح- اقتصادية التقويم: ينبغي للتقويم أن يقتصد في الجهد والوقت والمال، ويستثمر فيه المعلم إمكاناته دون تكلف ما دامت تحقّ ق الأهداف.

[1] رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ص228- 230.

ثالثا - الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

1- الدراسات السابقة:

تناولت بحثَ تعليمية اللغة العربية ومشاكل تعليمها وتعلّمها العديد من الدراسات العربية والوطنية قديما وحديثا، وذلك لأهمية اللغة العربية في جميع مسالك الحياة. وأجمعت الدراسات على بيان جملة من العوائق في مختلف أطوار التعليم، نذكر منها على سبيل المثال بعض الدراسات العربية والوطنية وذلك حسب التسلسل الزمني الآتي:

أ- الدراسات العربية:

من أهم الدراسات العربية المتحصّل عليها والمتصلة بعوائق تعليم اللغة العربية في الوطن العربي ثلاث دراسات عرضها رشدي أحمد طعيمة[1] وهي:

1- دراسة إدارة التربية بالمنطقة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1975):

وهي دراسة أجريت عام 1975 حيث طبق فيها استفتاء– أعدّه: محمود رشدي خاطر، ويوسف الحمادي، ومحمد عبد الرحمن حامد- على خمس عشرة دولة عربية أجمعت فيه على أنّ تعليم اللغة العربية في الوطن العربي يعاني مشكلات تؤدي إلى ضعف تحصيل اللغة القومية لدى الطلاب، وأرجعوا سبب الضعف إلى عوامل ملخصة ومرتبة على النحو الآتي:

- عدم التزام مدّرسي اللغة العربية ومدّرسي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الصحيحة.
- ضعف منهج تعليم القراءة في إخراج قارئ مناسب للعصر.
- انعدام قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.
- افتقار التعليم اللغوي في مستوى التقويم إلى أدوات القياس الموضوعية.
- قلة استخدام المعينات التعليمية والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة.
- المبالغة في الاهتمام بالقواعد غير الوظيفية في منهج النحو.

[1] رشدي أحمد طعيمة،"المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، ج1 المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية،وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية-18، ط1، 1986م،ص18- 25.

- صعوبة القواعد النحوية واضطرابها.
- قلة الاستناد إلى الدراسات العلمية في تعليم القراءة للمبتدئين.
- الانتقال الفجائي في التعليم من العامية إلى اللغة الفصحى.
- قلة التسلسل بين المستويات اللغوية في كتب المواد، بل في كتب المادة الواحدة في الصف الواحد.
- عدم ربط الأدب والنصوص بنتاج حاضر التلميذ وتراث ماضيه وصلا يظهر أثره في حياته.
- التركيز على تدريس الأدب القديم على حساب الأدب الحديث.
- نقص عدد المعلمين المتخصصين وانخفاض مستواهم.
- البعد بين لغة المدرسة وفصحى العصر.

وقد أوردت لجنة الصياغة مشكلات أخرى هي:

- اختلاف الجهات ومستوياتها في إعداد معلمي اللغة العربية.
- قلة الدراسات العلمية في بناء المناهج وإعداد الكتب المقررة.
- قلة العناية بتطبيق الطرق التربوية الحديثة في تعليم اللغة.
- قلة المناشط المدرسية التي تنهض باللغة وعدم اهتمام المعلمين بها.
- عدم تقديم الميزانيات الكافية للمناشط الثقافية واللغوية.
- قلة ربط التعليم اللغوي بالثقافة العامة، وضعف الوسائل التي تتخذ لذلك.
- قلة الجهود التي تبذلها المؤسسات المعنية باللغة العربية وعدم التنسيق بينها.
- عدم توافر مواد القراءة الحرة للتلاميذ في مختلف المراحل.
- اختلاف قواعد الإملاء في المدارس العربية، والقصور في ربطهم بالرسم القرآني.
- عدم الجدية في تنفيذ توصيات المؤتمرات الخاصة بالنهوض بتعليم اللغة العربية.
- أثر وسائل الإعلام في تعليم اللغة.
- ظاهرة الضعف في خطوط التلاميذ، وعدم العناية بإعداد مدرسين للخط العربي.

2- دراسة محمد المعموري وآخرين (1983)[1]:

وطبقوا فيها 196 استفتاء على معلمي اللغة العربية و48 استفتاء على الموجهين في عدد من الدول العربية ممن يشاركون في إعداد الخطط والمناهج. وقد أجاب هؤلاء جميعا عن أسباب ضعف مستوى التلاميذ في اللغة العربية في جميع المراحل التعليمية فكانت إجاباتهم بخصوص تلاميذ المرحلة الابتدائية مرتبة تنازليا على النحو الآتي:

- استفحال العامية على حساب الفصحى.
- عدم مبالاة المدّرسين في استعمال العربية الفصحى أثناء الدرس.
- الأثر السلبي للبيئة والشارع.
- إهمال الأولياء لأبنائهم خصوصا في الأرياف والقرى.
- قلة المدّرسين المختصين في تعليم اللغة العربية.
- قلة عدد حصص تعليم اللغة العربية.
- كثرة المواد الدراسية وطول المنهج.
- انعدام المطالعة لضيق الوقت.
- الأثر السلبي للثنائية اللغوية في بناء متعلم مزدوج اللغة.
- اكتظاظ الصفوف بالتلاميذ.
- انعدام متابعة التلاميذ.
- السماح للتلاميذ بدخول المدرسة في سن مبكرة.
- عدم توفر الوسائل السمعية والبصرية.
- عدم ترابط البرامج (المناهج) فيما بينها.
- عدم استيعاب علوم العربية وخاصة علم المعاني.
- قلة المراجع وإخلالها بتكوين التلميذ في اللغة العربية.
- عدم تطبيق البرامج الرسمية تطبيقا سليما.
- ارتفاع أسعار الكتب العربية مما قلل من اقتنائها فبقي مستوى التلاميذ ضعيفا.
- توجيه التلميذ اعتبارا لمعدله لا اعتبارا لاختياره.

---

[1] محمد المعموري وآخرون، تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعليم العربية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1983.

- عدم تعليم النحو والصرف والبلاغة في المرحلة الثانية من التعليم الابتدائي.
- عدم صلاحية المناهج.
- إهمال الكتابة في الحصص التعليمية في المرحلة الابتدائية.

3- دراسة رشدي أحمد طعيمة (1983-1984):

وقفت الدراسة على أهم أسباب مشكلة تعليم اللغة العربية عند الرأي العام، فقام الباحث بدراسة ما نشر في عدد من الصحف والمجلات السعودية على مدى 16 شهرا، وهي موضوع حوار طويل اشتركت فيه مجلات: اليمامة، المجلة العربية، إقرأ، والصحف اليومية: الشرق الأوسط، والرياض، والمدينة المنورة، وجمع الباحث 48 مقالا وحديثا نشر في تلك الفترة مستخدما أسلوب تحليل المحتوى. وقد توصل إلى أسباب ضعف الطلاب في اللغة العربية أوردها فيما يأتي:

الأسباب الاجتماعية والحضارية:

- ضعف المدارس في طرق تدريس النحو.
- الأثر السلبي للعامية في تعلم الفصحى.
- التهاون في استخدام الفصحى والارتقاء بالعامية حتى من الطبقة الواعية وقادة الرأي فأدى إلى هبوط المستوى اللغوي في حياتنا.
- الأداء اللغوي الإعلامي ضعيف في النطق والكتابة.
- التأثر بثقافة الأجانب المشتغلين بالوطن العربي و"التبرع بمخاطبتهم بلغاتهم"، وقلة الاعتزاز باللغة العربية أمام الأجانب.
- المبالغة الشديدة في تعليم أطفالنا اللغات الأجنبية حتى صارت مفخرة وليس مجرد وسيلة تواصلية إضافية.
- قلة الاهتمام بالخطأ اللغوي وضعف حاسة الغيرة على اللغة العربية.

الأسباب التربوية:

- إهمال تحفيظ القرآن الكريم في المدارس.
- المناهج الدراسية تفوق قدرة استيعاب الطالب مما دفعه إلى الحفظ.
- عدم التدرج في المناهج.

- المساواة بين حصة اللغة العربية وحصص المواد الأخرى.
- ضعف تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية سبب القصور اللغوي في المراحل الأخرى.
- عدم إتباع خطة علمية واضحة في النشاط اللغوي اللاصفي.
- تدريس قواعد اللغة بالاعتماد على كتب مبسطة عقيمة.
- تدريس اللغة بالاعتماد على نصوص رديئة اختلط فيها الإعلام والسياسة بالأدب والثقافة واللغة.
- تدريس الأدب والنصوص في ضوء التسلسل التاريخي ابتداء من العصر الجاهلي فالإسلامي فالأموي...
- تدريس النحو بعيدا عن المعنى في حين أن الإعراب فرع المعنى.
- عدم العناية في اختيار موضوعات القراءة.
- بناء أسئلة الامتحانات على الحفظ والاستيعاب وليس الفهم والتفكير والابتكار.

ب- الدراسات الدولية:

4- الدراسة السادسة للبرنامج الدولي لمتابعة مكتسبات التلاميذ "بيزا"[1](2015):

من أحدث الدراسات الدولية برنامج بيزا الذي شرع فيه رسميا عام 1997 تحت رعاية برنامج منظمة التعاون والتطوير الاقتصادي (OCDE) للدول المشاركة، وكان أول تحقيق أجري عام 2000. ويوجه الاختبار إلى فئة التلاميذ في عمر 15 سنة المسجلين في المؤسسات المدرسية ومراكز التكوين المهني والتعليمي. ويتم اختيارهم عشوائيا من طرف خبراء في المنظمة مع الأخذ في الاعتبار خصائص كل دولة. وتعد المعلومات التي تتحصل عليها المنظمة حقائق عن نجاح المؤسسات المدرسية للدول المشاركة.

---

[1] « Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves"، ينظر: موقع وزارة التربية الوطنية، تاريخ النشر: 04 ماي 2015، تاريخ الاطلاع: 05 مارس 2016م. الرابط:
http://www.education.gov.dz/fr/programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-pisa/prog-pisa-ar/.
وموقع منظمة التعاون والتطوير الاقتصادي، تاريخ الإطلاع: 05 مارس 2016م، الرابط:
https://www.oecd.org/pisa/test/

شاركت الجزائر لأول مرة في الدراسة السادسة للبرنامج الدولي لتقييم مكتسبات التلاميذ، وشرع في الدراسة عام 2013 حيث تمت في مراحل أهمها: مرحلة إجراء اختبار تقييم حوالي 6200 تلميذ وتلميذة في 166 مؤسسة تعليمية (في الصفين الثالث والرابع من التعليم المتوسط والصفين الأول والثاني من التعليم الثانوي)، وثلاثة مراكز للتكوين المهني والتمهين. وتم اختيارهم وفق شروط ومعايير دولية.

وقد جنّدت مديرية التقويم والاستشراف والمصلحة المركزية المكلفة بقيادة هذه الدراسة مع مجموعة من الأساتذة، ومجموعة من الأعوان لتصحيح وحجز أكثر من 6000 كتيب، 6000 استبانة للتلاميذ و166 استبانة للمؤسسات التعليمية.

أظهرت نتائج التقرير أن نسبة 61 % من التلاميذ في سن 15 سنة لا يمتلكون مهارة التحليل، مما يعكس تدني المستوى التعليمي في المدرسة الجزائرية في فهم المكتوب (القراءة) والثقافة الرياضية والثقافة العلمية بالمقارنة مع الدول المشاركة في البرنامج. وتشارك فيه أكثر من سبعين دولة. ومن ضمن الدول العربية المشاركة: الجزائر وتونس والإمارات العربية المتحدة ولبنان والأردن.

ولا عجب من تلك النتائج - بغض النظر عن مدى صدقها أو مطابقتها للواقع- فإنّ ما قد يوافق عليه إجماعا هو الدور الذي تلعبه اللغة في البنية المعرفية حضنا للمفاهيم والأفكار والتصورات، والإخفاق في إتقانها إخفاق في سائر المواد الأخرى التي تقتضي جميعها القراءة التحليلية لمختلف النصوص الأدبية والعلمية والتقنية.

وقد أشارت نتائج التقويم التي خلصت فيها وزارة التربية الوطنية إلى افتقار المناهج المدرسية السابقة إلى مبادئ التحليل، فلم تخرج من دائرة الحفظ والترديد التي خطط لمناهج الإصلاح منذ 2002 أن تتجاوزها بتبني المقاربة بالكفاءات الهادفة إلى تجاوز فكرة تخزين المعارف وطلب استرجاعها، والحثّ في المقابل على بناء كفايات الفرد في مجملها بتوظيفها في حل مسائل الحياة وتعقيداتها.

ورب ضارة نافعة؛ فقد أحدثت نتائج التقرير ردود فعل في وزارة التربية الوطنية حول مطابقتها للمستوى الفعلي للتلاميذ، فأثار فيها جانبا إيجابيا بالاستعجال في تدارك الخلل والعمل على الإصلاح الفوري للمناهج التعليمية خصوصا في المرحلة الأساسية. وفي المقابل تقّرر تأجيل مشاركة الجزائر في البرنامج الحالي لـ"بيزا" إلى حين برنامج 2021 القادم بهدف الاستعداد الجيد وتدارك النقائص التي بّينها التقرير، بالتعويل على مناهج "الجيل الثاني" إعدادا وتكوينا وعّدة.

ت- دراسات وزارة التربية الوطنية[1]: نتائج الندوات الوطنية

5- الاستشارة الوطنية حول نظام التقييم البيداغوجي في التعليم الابتدائي والمتوسط: عقدت وزيرة التربية الوطنية السابقة نورية بن غبريط يوم السبت 29 أفريل 2017 بثانوية الرياضيات بالقبة بالجزائر ندوة وطنية حول نتائج الاستشارة الوطنية بشأن نظام التقييم البيداغوجي في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط بهدف معرفة رأي أهل الاختصاص حول الموضوع. وقد تجاوب مع الاستبانة 95 % منهم حول التقييم البيداغوجي مما مكن الأساتذة من وصف ممارسات التقييم داخل القسم، وأعطوا رأيهم حول نظام التقييم المعمول به حاليا الذي حّمل مسؤولية رسوب التلاميذ لاعتماده على الحفظ والاسترجاع فقط، وهذا ما عّبر عنه الكثير من الأساتذة عن استيائهم من النظام الحالي للتقييم. كما خصّصت الفترة الثانية للندوة لإعادة التوجيه البيداغوجي النوعي وإيجاد الحلول البديلة بالنسبة للتقييم البيداغوجي.

6- المخطط الوطني لتكوين مستخدمي قطاع التربية الوطنية: أعّدت وزارة التربية الوطنية ضمن أعمال الندوة الوطنية للمخطط الوطني للتكوين يوم 04 ديسمبر 2017 مخططاً وطنياً لتكوين مستخدمي قطاع التربية الوطنية بهدف تجاوز المشاكل التي تواجههم أثناء أداء مهامهم، فأعّد لذلك مخطط بناًء على نتائج عمليات التقييم التي شرعت فيها وزارة التربية عبر ندوات التقييم عامي 2014 و2015، والدراسة التي أجريت بالتعاون مع مخابر بحث جامعية بهدف إحصاء الأخطاء التي ارتكبها التلاميذ في الامتحانات ثم تحليلها، ونتائج البرنامج الدولي لمتابعة مكتسبات التلاميذ بيزا. ويشمل

[1] موقع وزارة التربية الوطنية: تاريخ التصفح: 24 فيفري 2018.

المخطط الوطني 53 موضوعا موزعة على محورين رئيسين: محور التحوير البيداغوجي: ويشمل مواضيع المعالجة البيداغوجية، وتعليمية المواد، والتقييم البيداغوجي..، ومحور الحوكمة: ويشمل مواضيع التشريع، والتنظيم، والوساطة، والتفعيل الميداني لميثاق أخلاقيات قطاع التربية والرقمنة...

7- البدائل البيداغوجية والتعليمية لتحسين كفاءة فهم المقروء لدى المتعلّم: هو عنوان الندوة الوطنية المنعقدة يوم 30 جانفي 2018 بولاية غرداية، وقد أكّدت فيه وزيرة التربية السابقة على ضعف مستوى التلاميذ في فهم المكتوب، ووصفت الأمر بالخطير على مستقبل الأمة مما يستوجب القيام بعمليات تقييم وطنية ودولية وتشخيص وإحصاء الصعوبات من أجل اقتراح البدائل للوصول إلى مدرسة الجودة ومكافحة الرسوب والتسرب المدرسي.

ث- الدراسات الجامعية خلال مسار إصلاح المنظومة التربوية:

بالموازاة مع دراسات وزارة التربية الوطنية، تناول موضوع عوائق تعليم اللغة العربية وتعلّمها في المرحلة الابتدائية مجموعةٌ من الباحثين لاسيما في رسائل الدكتوراه نذكر منها حسب التسلسل الزمني الدراسات الآتية:

الدراسات في مناهج ما قبل الإصلاح: قبل 2003

8- دراسة علي تعوينات (1997):

الهدف من الدراسة بحث صعوبات تعلّم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي. وتوصّلت الدراسة إلى أنّ أسباب ضعف مستوى التلاميذ في اللغة العربية يرجع إلى المناهج والطريقة والوسائل التي لم تسهم في البناء المعرفي للتلاميذ سواء من قبل المعلم الذي لم يجدد من أساليبه أو البناء المنهاجي الذي لم يراعي الجانب المعرفي في التعليم[1].

[1] علي تعوينات، "صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي (في المناطق الناطقة بالأمازيغية والمناطق الناطقة بالعربية) دراسة مقارنة"، أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة في علوم التربية، إشراف د.خولة طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر 1997.

الدراسات في مناهج الإصلاح الأول (ما بعد 2003):

9- دراسة بشير معمرية (2004):

تهدف الدراسة إلى التعّرف على صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ وتلميذات الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي بمدينة باتنة، والتعّرف على الفروق بين التلاميذ والتلميذات في صعوبات التعلم الأكاديمية، والتعّرف على الفروق بين تلاميذ وتلميذات الطور الأول وتلاميذ وتلميذات الطور الثاني في صعوبات التعلم الأكاديمية، إذ أعدّ الباحث عام 2004 قائمة تحوي 39 صعوبة تعلم أكاديمية وطّبقها على 165 تلميذا منهم 108 ذكرا و57 أنثى. وتوصل إلى وجود صعوبات تعلم أكاديمية هي:

أ-بالنسبة لصعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة والكتابة الأكثر انتشارا لدى تلاميذ وتلميذات الطور الأول من التعليم الابتدائي بنسبة 65% لدى الذكور ونسبة 35% لدى الإناث، وجاء ترتيب الصعوبات لدى العينة حسب حجم تكراراها على النحو الآتي:

- يكتب كلمات غير كاملة.
- لا يفّرق بين الحروف المتشابهة في النطق أثناء كتابتها مثل: ض، ظ
- يكتب بخط رديء.
- لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة.
- لا يمّيز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل: جليد، جديد.
- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص.
- لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه.
- ينسى كتابة كلمات عندما تملى عليه.
- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية.
- لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم.
- يبطئ في الكتابة.
- يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية.
- يبدّل كلمات بأخرى أثناء القراءة الجهرية.

- تختلط عليه الحروف المتشابهة شكلا أثناء كتابتها مثل: ب ت ث أو ج ح خ
- يبطئ في قراءته الصامتة.
- لا ينقط الحروف أثناء الكتابة.

ب- بالنسبة لصعوبات التعلم الأكاديمية (في القراءة والكتابة) الأكثر انتشارا لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي جاء ترتيب الصعوبات حسب حجم التكرار:

- لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم.
- يكتب بخط رديء.
- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص.
- يبطئ في الكتابة.
- يتعب عندما يكتب فقرة طويلة.
- لا يتعرف بسهولة على الكلمات أثناء القراءة الجهرية.
- يكتب كلمات غير كاملة.
- يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية.
- يحذف جزءا من الكلمة أثناء القراءة الجهرية.
- يبطئ في قراءته الصامتة[1].

10- دراسة عبد القادر فضيل (2009):

طرح الباحث موضوع واقع تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي وسبل تطويره وعرض فيه حصيلة تجاربه وخبرته في وزارة التربية الوطنية كونه أحد مؤسّسي ومعرّبي المدرسة الجزائرية الحديثة بآرائه وأبحاثه. وقد لخّص واقع تعليم اللغة العربية في أربعة محاور هي:

أ- لم تعد المدرسة بأوضاعها الحالية (ظروفها وإمكاناتها) قادرة على التأثير في المحيط ومتغيراته داخليا وخارجيا، فلم تحقق نتائج ملموسة لعدم وجود معينات تجعلها تشق الطريق نحو تحقيق غايتها.

[1] بشير معمرية، "صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ وتلميذات الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بمدينة باتنة- الجزائر"، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الحاج لخضر باتنة، ص 39- 60.

ب- لا تقع مسؤولية تدني المستوى على المدرسة وحدها إذ إن مسؤولية ترقية الاستعمال اللغوي الصحيح تتعدى المشكلة المدرسية إلى المشكلة المجتمعية (المجتمع وأجهزته، مؤسّساته، أنظمته، قراراته..) مما يستوجب طرح المشكلة بهذه النظرة.

ت- ما تزال نظرتنا إلى اللغة العربية متأثّرة بحالها عهود الركود، مما زاد الاهتمام بالشكل على حساب المضمون، وبالحفظ على حساب التوظيف، وبالفصحى التراثية على حساب الفصحى المعاصرة، وبالمعرفة من أجل المعرفة نفسها.

ث- يعد الموقف الرسمي أكبر العوامل التي قلّلت من جهد المعلم والمتعلم وفاعليتهما، لعدم توافق الخطاب الرسمي الشارح لمكانة اللغة وأهميتها في حياتنا مع الواقع العملي الذي تعيشه اللغة ويعيشه المتعلم بها.

وقد قدّم الباحث تحليلا تفصيليا قيّما لتعليم مهارات اللغة العربية وسنعرضه في الفصلين الثاني والرابع من هذا البحث[1].

11- دراسة كلثوم قاجة ومريم بن سكيريفة (2011/2010):

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفايات، وقد استخدمتا عينة من 74 معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية خلال العام الدراسي 2011/2010، وبنت الباحثتان إستبانة اشتملت على 25 بندا، كل بند يحمل صعوبة من صعوبات التدريس موزّعة على ثلاثة عناصر لمراحل الدرس: التخطيط والتقديم والتقويم، يجيب عنها المعلمون في ثلاثة اختيارات: تنطبق، تنطبق أحيانا، لا تنطبق. وقد توصلتا إلى صعوبات متوسطة. موزّعة حسب المتوسطات الحسابية الآتية:

أ-في مرحلة التخطيط:

- صعوبة في صياغة الكفاءة القاعدية: 1.86
- صعوبة في صياغة مؤشر الكفاءة: 1.81
- صعوبة في طريقة التدريس المناسبة للدرس: 1.66

[1] عبد القادر فضيل، "واقع تدريس اللغة العربية في مدارسنا وسبل تطويره"، العربية الراهن والمأمول، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، ط1، 1430هـ/ 2009م. ص455- 478.

- صعوبة في وضع الوسائل التعليمية لعدم توفرها: 1.87
- صعوبة في إيجاد بعض المصادر الخارجية أثناء الإعداد: 1.81
- صعوبة في اختيار نوع الاختبار التحصيلي المناسب لتقويم التلاميذ: 1.74
- صعوبة في اختيار الأنشطة المناسبة للدرس نظرا لكثرة المعلومات: 1.87

ب- في مرحلة التنفيذ:

- صعوبة في استثارة دافعية بعض التلاميذ: 1.90
- صعوبة في جعل جميع التلاميذ مشاركين فاعلين في الدرس: 1.95
- صعوبة في توصيل بعض المعلومات للتلاميذ لأّنها تفوق مستواهم: 2.04
- صعوبة في شد انتباه التلاميذ طوال الحصة: 1.82
- صعوبة في جعل جميع التلاميذ يندمجون في النشاط الصفي: 1.79
- صعوبة في توزيع الأسئلة حسب مستوى ذكاء التلاميذ: 2.02
- صعوبة في تكييف الدرس حسب مستوى التلاميذ: 1.60
- صعوبة في ضبط بعض سلوكات التلاميذ أثناء الدرس كالتشويش مثلا: 1.83
- صعوبة في التعامل مع فئة التلاميذ المتفوقين لإشراك التلاميذ الآخرين في النقاش: 1.78
- صعوبة في الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الضعاف): 2.10
- صعوبة في تكييف وضعية جلوس التلاميذ داخل القسم حسب ما تستدعيه أنشطة التعلم: 1.87

ت- في مرحلة التقويم:

- صعوبة في جعل التلاميذ ينجزون كل الأنشطة المقترحة لضيق الوقت: 2.2
- صعوبة في تسجيل تقدم التلاميذ بصورة منتظمة: 1.94
- صعوبة في تحديد نوع الواجبات المنزلية التي يكلّف بها التلاميذ: 2.09
- صعوبة في مراقبة الواجبات المنزلية للتلاميذ: 1.87
- صعوبة في تصحيح أنشطة كل المواد: 2.08
- صعوبة في تصحيح الواجبات المنزلية: 2
- صعوبة في تحديد العقوبة للتلاميذ الذين لا ينجزون واجباتهم: 1.83

وقد أرجعتا الباحثتان تلك الصعوبات إلى الأسباب الآتية:

- قلة تكوين المعلمين في التدريس بالكفاءات.
- وجود فئة من المعلمين لم يعدوا أصلا للتعليم ولم يتلقوا تكوينا خاصا بالتعليم الابتدائي.
- قد يكون تكوين المعلمين المتخرجين من المعاهد التكنولوجية غير كاف.
- قد يكون التكوين غير مرتبط بالكفاءات المهنية للمعلم.
- قد يعود السبب لمزاولة مهنة التعليم عن قلة رغبة واقتناع.
- قد يعود السبب إلى عدم تجانس الأقسام فنجد التلاميذ الأذكياء ومتوسطي الذكاء والمتأخرين دراسيا والذين يعانون صعوبات التعلم في قسم واحد.
- قد يعود السبب إلى كثرة عدد التلاميذ في القسم والتي قد تصل أحيانا إلى 48 تلميذا.
- قد يعود السبب إلى عدم توفر الوسائل والأدوات الحديثة.[1]

12- دراسة خالد عبد السلام (2011/ 2012):

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية في تعلم اللغة، وبحث واقع تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، فاختار الباحث عينتين بمجموع 90 تلميذا (45 ناطقا بالعامية العربية و45 ناطقا بالقبائلية) وطّبقت عليهم ثلاثة اختبارات، أحدهما شفوي (مقابلة حول معلومات شخصية وصحية والآخر كتابي حول المحافظة على البيئة)، ومقياس حول استراتيجيات التعلم. وبعد تحليل محتوى الإجابات واستخراج الأخطاء اللغوية المنتشرة وتصنيفها إلى مختلف الأنماط، خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

[1] كلثوم قاجة، ومريم بن سكيريفة، "الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفاءات (دراسة استكشافية على عينة من المعلمين بورقلة)"، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ص674-688.

- أسباب الأخطاء اللغوية التي يقع فيها التلاميذ متعددة: منها أثر اللغة الأولى، والعوامل المدرسية (كطرائق التدريس بالاعتماد على حفظ دروس قواعد النحو والصرف، وطريقة معاملة المعلمين في نقص التحفيز أو التنفير أو الرفض...، وأسباب ذاتية تخص المتعلمين وأساليبهم المعرفية في معالجة المعلومات واستراتيجيات التعلم، وخصائصهم النفسية والمزاجية والعقلية والمعرفية، والأسباب الأسرية والاجتماعية في الاهتمام بتعليم الأبناء وتوفير الوسائل المساعدة على التعلم في البيت.
- اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية ليست عاملا ميسرا للتعلم بقدر ما هي عامل معرقل في كل البنيات الصوتية والمعجمية والتركيبية والنحوية والصرفية؛ إذ أصبحت لغة البيت البنية الفكرية والمعرفية للمتعلم في كل المواقف والوضعيات التعليمية والحياتية، وهي تؤثر في كل بنيات اللغة الصوتية والمعجمية والنحوية والصرفية والتركيبة.
- الفرق بين أثر اللغة الأولى العامية العربية والقبائلية ليست لها دلالة إحصائية، بما أنّ كلا منهما يؤثر في الآخر بنفس الكيفية وفي نفس البنيات والمواقع اللغوية، بل يعود التأثير إلى عوامل أخرى ذاتية ومدرسية وأسرية واجتماعية.
- هناك تأثير واضح للّغة الثالثة وهي اللغة الفرنسية في الكثير من الجوانب اللغوية خصوصا في الجانب المفرداتي كتسمية المهن والأمراض، وفي الجانب الصرفي خصوصا في تذكير المؤنث أو تأنيث المذكر.
- اهتمام الأسرة والمجتمع بتحصيل أبنائهم النقاط والعلامات دون الاهتمام بالمهارات والكفاءات اللغوية التي يبنونها.
- كثافة البرنامج الدراسي تدفع المعلمين إلى الإسراع في تقديم الدروس على حساب تنمية بناء المهارات.
- نسبة كبيرة من المعلمين ليست لديهم مستويات دراسية عالية ولم يتلقوا تكوينا قاعديا في لغة التعليم ولا في سيكولوجية الطفولة والتعلم، ولم يتلقوا تكوينا يتناسب مع المقاربات الحديثة في تعليمية اللغة، وقد أبدوا ضعفهم في إتقان لغة التعليم، فلم تبلغ لغتهم المستوى المعياري بقدر ما كانت قريبة من العامية العربية أو القبائلية،وقد يقلّد المتعلمون نماذجهم الخاطئة.

- اعتماد المعلمين على الحفظ الآلي للصيغ اللغوية بدل التركيز على الوظائف الاتصالية، وضعفهم في معالجة الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين فلم يهتموا بالأخطاء اللغوية؛ إذ يختار التلاميذ في الحصص الاستدراكية على أساس معدلاتهم الضعيفة وأحيانا بالتناوب على الصفوف وليس على أساس أنواع الأخطاء اللغوية فتزداد أخطاؤهم عبر مراحل التعليم الابتدائي حتى تستمر معهم في المراحل التعليمية الأخرى.
- لا يولي المعلمون أهمية كبيرة لأخطاء المتعلمين المتصلة باللغة الأولى بتصحيحها وإبراز الفروق بينها وبين اللغة المدرسية.
- الطرائق المتبعة في التدريس لا تنسجم مع ما هو مقرر في المنهاج الرسمي نتيجة عدم تكوين المعلمين عليها إذ يعتمدون على مقاربة الترجمة من العربية إلى اللغة العامية أو القبائلية وحفظ القواعد واسترجاعها آليا.
- أصبح المتعلمون عاجزين عن تكوين جمل تامة ومتكاملة ويرددون عبارات نمطية تبّين إتباعهم أسلوب الحفظ الآلي للدروس ويغيب الإبداع اللغوي، كما ينقصهم التدريب وتطبيق وظائف اللغة اتصاليا خصوصا في التعبير الشفوي وإنتاج خطابات ونصوص وفقرات متصلة بحياتهم الاجتماعية والثقافية.
- يفتقد المتعلمون أيضا إلى التدريبات اللازمة في القراءة والكتابة والإملاء التي تنمي وعيهم وإدراكهم وتمثّلاتهم الذهنية للحروف والكلمات ومختلف النماذج اللغوية الصحيحة بلغة المدرسة حتى صار المستوى اللغوي العام للمتعلمين دون المستوى المقبول في السنة الخامسة ابتدائي فغالبية المهارات لم تتحقق بشهادة المعلمين أنفسهم.
- يفتقر المتعلمون إلى توظيف العمليات المعرفية الأساس كالانتباه والتركيز والتذكر وأساليب التفكير وتنظيم المعلومات، كما يفتقرون إلى الرصيد اللغوي، ويتضح ذلك في مظاهر التردد وسوء التخطيط، فيقعون في أخطاء تصريف الأفعال والأسماء في الجمع والمفرد والمذكر والمؤنث، وينتجون كلاما شفويا أو كتابيا مبتورا غير متسلسل، إما بجمل مقتضبة أو بتكرار مقاطع وصيغ ومفردات...

- يفتقر المتعلمون الضعاف إلى استعمال استراتيجيات التعلم فهم يوظفون كثيرا ذاكرتهم العملية قصيرة المدى أكثر من توظيفهم الذاكرة طويلة المدى، إذ يستحضرون المفردات والكلمات الحاضرة كثيرة الاستعمال ويستخدمون اللغة الأولى في تواصلهم اليومي.
- يعاني المتعلمون من مشكلات صوتية، فلم يتدربوا على نطق الأصوات والكلمات وتوظيفها توظيفا صحيحا فيخطئون في توظيف حروف الجر و(أل) التعريف والتمييز بين الأصوات المتقاربة في النطق كالظاء والضاد، والذال والثاء، والسين والصاد وغيرها، فتزيد مشكلاتهم في القراءة والكتابة.
- يعاني المتعلمون من ضعف في الإدراك البصري والذاكرة البصرية ومن مظاهرها أخطاء الإملاء واستبدال الحروف.
- لغة التعليم وما تحويه من تعقيدات في قواعدها وصيغها أظهرت أنواعا من الأخطاء والصعوبات النمائية أو التطورية لدى المتعلمين[1].

13- دراسة لعموري نصيرة (2015/2014):

تهدف الدراسة إلى إبراز مدى تأثير الأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي للطفل في مستواه في اللغة العربية. واعتمدت الدراسة على المنهج الكمي لإظهار النتائج في صورة كمية واعتمدت في المقابل على المنهج الكيفي في تفسير النتائج تفسيراً سوسيولوجيا. وتم اختيار الاستبانة أداة للبحث، حيث طبقت على عينة عشوائية منتظمة مكونة من 810 تلميذ، وعلى 86 أستاذا وأستاذة للغة العربية الذين يدّرسون السنة الثانية متوسط بمتوسطات مدينة البويرة. وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة وطيدة بين المستوى الثقافي للأسر وإتقان الأطفال اللغة العربية.
- عدم نجاح مناهج التعليم في تعليم اللغة العربية لعدة أسباب: كطبيعة النظام المطّبق في التدريس، ونوعية المناهج المقّررة، وعقم طرائق التدريس والاعتماد أساسا على التلقين والحفظ، وضعف تكوين الأستاذ.

[1] خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، رسالة دكتوراه علوم غير منشورة في تخصص أرطفونيا، إشراف علي تعوينات، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، 2011/ 2012.

- اللغة العربية الفصحى ليست لغة المنشأ للطفل الجزائري وبالتالي تسيطر اللهجات المختلطة على المنظومة الفكرية للطفل فلا يمكنه تعديلها، مما يقتضي الأمر أن تكون اللغة العربية الفصحى اللغة الأم[1].

14- دراسة إسماعيل بوزيدي 2016/2015 :

تهدف الدراسة إلى بحث مدى تفاعل المركّبات النظرية لتشكّل أنموذجا متكاملا يخدم التعلم اللغوي الفعال، فبحثت مدى انسجام الآليات المستودعة في المنهاج الدراسي والكتاب المدرسي مع مبادئ وقواعد الخيار المنهجي المتبّنى والمتمثل في المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية. وتوصّلت الدراسة إلى النتائج العامة الآتية:

- البرامج التكوينية المقدّمة لفائدة الأساتذة تفتقد التكوين التطبيقي الميداني.
- عدم انتظام وتكامل المفاهيم النظرية الواردة في المنهاج والوثيقة المرافقة مما قلّل من فهم الأساتذة لها وتطبيقها.
- اقتصار المنهاج على معياري الاتساق والانسجام وإغفاله المقتضيات الأخرى (نحو النص، ونظريات القراءة والتأويل، وعمليات التلقي...)
- المبالغة في الاهتمام بمفاهيم المقاربة بالكفاءات على حساب مبادئ المقاربة النصية المتعلقة مباشرة بتعليم اللغة العربية.[2]

[1] لعموري نصيرة، إشكالية اللغة العربية عند الطفل الجزائري من خلال دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية، دراسة ميدانية للمتوسطات-مدينة البويرة-"، أطروحة دكتوراه علوم غير منشورة في تخصص علم الاجتماع التربوي، إشراف: د. براهيم الرحماني أنيسة، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر2، 2015/2014.

[2] إسماعيل بوزيدي، تعليمية اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية: التصورات النظرية والإجراءات التعليمية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي "أنموذجا" دراسة تحليلية تقويمية، أطروحة دكتوراه علوم غير منشورة في تخصص تعليميات اللغة العربية، إشراف د. شفيقة العلوي، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر، 2015/ 2016.

الدراسات في الإصلاح الثاني (ما بعد 2016):

15- دراسة قدي سومية (2016):

الهدف من الدراسة بحث صعوبات التعلّم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية: صعوبة القراءة، والكتابة، والحساب. تّمت الدراسة في ست مدارس بمدينة مستغانم، وكانت العينة 150 تلميذا وتلميذة يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية تّم اختيارهم على أساس تحصيلهم الدراسي في مواد الخط والقراءة والحساب. وتوصّلت إلى النتائج الآتية:

أ- أهم العوامل التي تجعل صعوبات التعلم الأكاديمية تختلف من مستوى دراسي لأخر هي:

- اختلاف خصائص النمو عند التلاميذ من مستوى لآخر.
- اختلاف مناهج التدريس من مستوى لآخر.
- اختلاف طرق التدريس من مستوى لآخر.
- عدم التنسيق في تخطيط البرامج الدراسية من مستوى لآخر.
- الاختلاف في توزيع المواد الدراسية حسب الفترات المناسبة لها من مستوى لآخر.
- الاختلاف في شخصيات المعلمين من حيث تعاملهم مع التلاميذ من مستوى لآخر.

ب- متوسطات القراءة هي أعلى المتوسطات بالنسبة للمستويات الدراسية الأربعة:

- صعوبة القراءة تحتل المرتبة الأولى بالنسبة للمستويات الدراسية الأربعة.
- صعوبة الكتابة تحتل المرتبة الثانية بالنسبة للمستوى الثاني والثالث والمرتبة الثالثة بالنسبة للمستوى الرابع والخامس.
- صعوبة الحساب تحتل المرتبة الثانية بالنسبة للمستوى الرابع والخامس والمرتبة الثالثة بالنسبة للمستوى الثاني والثالث.

وأرجعت أسبابها إلى:

- عدم إتباع المعلم لأساليب القراءة السليمة.
- عدم إلمام المعلم بطرق التقويم المناسب.
- مدة الحصص المخصّصة للقراءة في الأسبوع قليلة لا تتعدى 45 دقيقة (وهي غير كافية مقارنة مع حجم المشكلة التي يعاني منها التلاميذ، وعددهم الكبير في القسم

لا يسمح للمعلم بمتابعة المشكلة على الرغم من علمه بأنّ التلميذ يعاني من صعوبة في القراءة.

ت- نسبة 65.92% من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لا يستطيعون قراءة الكلمات كاملة و68.96% يبطؤون في القراءة الصامتة و95.33% لا يستطيعون تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤهم و78% لا يميّزون بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة. وهي أهم العوامل التي تؤدي إلى شيوع صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ث- هناك علاقة موجبة بين صعوبة القراءة وصعوبة الكتابة، وعلاقة موجبة بين صعوبة الكتابة وصعوبة الحساب، ومن هنا نستطيع القول بأنّ هناك تداخل بين صعوبات التعلم وأية صعوبة في إحداها تؤدي إلى صعوبات في الأخرى.

ج- نسبة 63.33% من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة لا يفرّقون بين الحروف المتشابهة في النطق أثناء كتابتها مثل: ض، وظ، أي التلميذ الذي لا يفرق بين الحروف المتشابهة في النطق لا يستطيع كتابتها وبالتالي هناك علاقة موجبة بين صعوبة القراءة وصعوبة الكتابة. ونسبة 68.75% من التلاميذ يرتكبون أخطاء إملائية عندما ينسخ كلمات من السبورة أو من الكتاب، ونسبة 63.33% منهم لا يفرقون بين الأعداد المتشابهة مثل: (2،5) و(6،9) و(0،8)، أي التلميذ الذي لا يستطيع نسخ الكلمات من الكتاب أو السبورة لا يستطيع حل المسائل الرياضية بطريقة صحيحة كونه لم ينسخ الأرقام والكلمات بصورتها الصحيحة، أي أنّ هناك علاقة موجبة بين صعوبات تعلم الكتابة وصعوبات تعلم الحساب. وهذا ما يؤكّد وجود تداخل بين صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وأية صعوبة في إحداها تؤدي إلى صعوبات في الأخرى[1].

[1] قدي سومية، "صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية صعوبة القراءة، والكتابة، والحساب "دراسة وصفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم"، مجلة التنمية البشرية، العدد 6، مارس 2016.

16- دراسة فرحات عبد الرحمان (2016):

تهدف الدراسة إلى الكشف عن واقع التكوين المستمر لأساتذة المدرسة الابتدائية حول مناهج الجيل الثاني، حيث تكّونت عينة الدراسة من 60 أستاذا وأستاذة ممن يدّرسون في الطور الأول من التعليم الابتدائي في بعض المدارس الابتدائية بمدينة الجلفة ومدينة مسعد، وقدّمت لهم إستبانة. وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت الدراسة على النتائج الآتية:

- يعاني أساتذة التعليم الابتدائي من نقص تكويني مما انعكس على عملية التدريس وفق المقاربة الجديدة التي انتهجتها المنظومة التربوية.
- التكوين الذي تلقوه لم يساعدهم على التحكم في مناهج الجيل الثاني.
- التكوين لا يراعي المستوى المطلوب من ناحية البرامج وطريقة التكوين والمدة الزمنية الخاصة بالتكوين، فهو عبارة عن تربصات ودوريات تكوينية قدّرت بنسبة 38 % وندوات بنسبة 35 % وتوجيهات بنسبة 28 %. أما محتوى التكوين الذي يخص هذه البيداغوجيا فيقدر بنسبة 55 %.
- عدم فعالية التكوين المستمر في إعداد أستاذ المدرسة الابتدائية حول مناهج الجيل الثاني.
- لا يوجد تناسق بين الجانب النظري والتطبيقي في عملية التكوين المستمر لأساتذة المدرسة الابتدائية[1].

[1] فرحات عبد الرحمان، "التكوين المستمر لأساتذة المدرسة الابتدائية حول مناهج الجيل الثاني دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مسعد والجلفة"، جامعة زيان عاشور الجلفة. 2016/ 2017

17- دراسة السعيد جبريط وعبد المجيد عيساني (2018):

هدفت الدراسة إلى بحث واقع تعليمية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية. وخلصت إلى النتائج الآتية:

- عدم استخدام اللغة العربية الفصحى في الوسط الاجتماعي والمدرسي.
- اعتبار اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية لغة أولى للمتعلم، في حين أنّ الواقع اللغوي في مختلف البيئات لا يخدم هذا التصور.
- توحيد كتب اللغة العربية في كامل القطر وهذا ما ينافي البحوث العلمية التي ترى بتعدد المحتويات حسب اختلاف المحيطات اللغوية.
- الضعف اللغوي المعجمي الواضح للمتعلمين.
- الأثر السلبي للغات الأجنبية (كالفرنسية) في تعلم العربية خصوصا في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي نظرا للاختلاف الصوتي والتركيبي ... بين اللغتين.
- ضعف في تكوين الأساتذة والمعلمين.
- الأثر السلبي لاستخدام المعلمين اللهجة العامية في التدريس.
- كثرة السندات التربوية في المرحلة الابتدائية على غرار المنهاج، والوثيقة المرافقة له، والتدرج السنوي، ووثيقة التخفيفات، ودليل المعلم ...)، وقصورها في شرح طرائق تدريس اللغة العربية مما أحدث تشويشا وإعاقة في الفهم للأساتذة والمعلمين وأولياء الأمور وذلك في الفترة ما بين الموسم الدراسي 2004/2003 إلى غاية 2016/2015.
- نقص البحوث أو انعدامها في طرائق تعليم اللغة العربية في الوطن العربي والجزائر على وجه الخصوص وعدم تطبيق نتائجها في ميدان التعليم[1].

[1] السعيد جبريط وعبد المجيد عيساني، "واقع تعليمية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية" مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع10، يناير 2018.

18- دراسة رمضان مسعودي (2018/2017):

هدفت الدراسة إلى بحث واقع تعليم اللغة العربية وآفاقه في المدرسة الابتدائية. وقد درس الباحث المناهج والكتب المدرسية وقام بتحليل محتوياتها ثم توجيه إستبانات للمعلمين (308 استبانة) والمتعلمين (883 استبانة)، كما اعتمد على الملاحظة الميدانية وأداة المقابلة مع المفتشين التربويين (5 مفتشين). وتوصّل إلى نتائج مهمّة تلم بواقع تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية ولخّصها في المحاور الكبرى:

- استعمال معلم اللغة العربية اللسان الدارج في تواصله مع المتعلمين.
- نقص العمليات التكوينية للمعلمين خلال ممارسة وظائفهم التربوية التعليمية.
- الازدواج اللغوي والثنائية اللغوية يؤثّران على اللغة الأم.
- التعدد اللغوي في الجزائر ولّد لغة هجينة تجمع بين العربية والفرنسية والدارجة والمازيغية، فأدّى إلى اختلال في ملكة اللغة العربية وقصورها عن النمو والتطور.
- ضعف في كفاءة اللغة العربية عند جل المعلمين والمتعلمين[1].

[1] رمضان مسعودي، واقع تعليم اللغة العربية وآفاقه في المدرسة الابتدائية الجزائرية، دراسة نظرية وميدانية بولاية أدرار نموذجا، رسالة دكتوراه علوم غير منشورة في تخصص الدراسات اللغوية، إشراف أ.د. إدريس بن خويا، بقسم اللغة والأدب العربي بكلية الآداب واللغات جامعة أحمد دراية أدرار، 2017/ 2018م.

مناقشة الدراسات السابقة:

انطلق البحث من آخر دراسة من الدراسات السابقة التي بحثت موضوع مناهج الجيل الثاني، وقد تناولت واقع تعليم اللغة العربية من عدة جوانب، منها ما يخص المعلم ومنها ما يخص المتعلم، وإن جمعت في دراستها مناهج الجيلين الأول والثاني لعدم اكتمال بناء مناهج الجيل الثاني إلا هذا العام 2019. وقد ساعدت الخبرة الميدانية للباحث رمضان مسعودي كونه مفتشا في اللغة العربية في المدرسة الابتدائية فألّم بحيثيات البحث لاسيما في جانبه الميداني.

ولعلّ بحثنا الحالي حول عوائق تعليمية اللغة العربية في المدرسة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني يكمل بعض الجوانب المتصلة بواقع تعليم اللغة العربية في مدارسنا خصوصا أنه قد ركّز بالدرجة الأولى على محتوى مناهج الجيل الثاني والتدريس وفق تعليماتها، ومن ثم البحث في كيفية تطبيق الأستاذ لهذه المناهج، وبحث العوائق التي تعترض أداءه، والتوصل إلى أسباب العوائق ووضع مقترحات علاجية.

وما يلاحظ في الدراسات السابقة أنّ بعضها ركّز على واقع اللغة العربية ومشكلاتها في المجتمع كدراسة إدارة التربية بالمنطقة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1975)، ودراسة محمد المعموري وآخرين (1983)، ودراسة رشدي أحمد طعيمة (1984/1983)، ودراسات وزارة التربية الوطنية، ودراسة علي تعوينات (1997)، ودراسة عبد القادر فضيل (2009)، ودراسة خالد عبد السلام (2012/2011)، ودراسة السعيد جبريط وعبد المجيد عيساني (2018)، ودراسة رمضان مسعودي (2018/2017).

وبعضها ركّز على أثر الأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي في تعليم اللغة العربية كدراسة لعموري نصيرة (2015/2014).

وبعضها ركّز على صعوبات التعلم الأكاديمية كدراسة الدراسة السادسة للبرنامج الدولي لمتابعة مكتسبات التلاميذ "بيزا" (2015)، ودراسة بشير معمرية (2004) ودراسة قدي سومية (2016).

وبعضها ركّز على صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات كدراسة كلثوم قاجة ومريم بن سكيريفة (2011/2010)، والمقاربة النصية كدراسة إسماعيل بوزيدي (2016/2015).

وبعضها ركّز على واقع التكوين المستمر لأساتذة المدرسة الابتدائية حول مناهج الجيل الثاني كدراسة فرحات عبد الرحمان (2016).

واختلفت الدراسات السابقة في حجم العينة، فبالنسبة لعينة التلاميذ كانت 6200 تلميذا وتلميذة في الدراسة السادسة للبرنامج الدولي لمتابعة مكتسبات التلاميذ "بيزا" (2015)، و883 تلميذا وتلميذة في دراسة رمضان مسعودي (2018/2017)، و810 تلميذا وتلميذة في دراسة لعموري نصيرة (2015)، و165 تلميذا وتلميذة في دراسة بشير معمرية (2004)، و150 تلميذا وتلميذة في دراسة قدي سومية (2016)، و90 تلميذا وتلميذة في دراسة خالد عبد السلام (2011/ 2012).

وأّما بالنسبة لعينة الأساتذة فكانت 308 معلما ومعلمة في دراسة رمضان مسعودي (2018/2017)، و86 معلما ومعلمة في دراسة لعموري نصيرة (2015)، و74 معلما ومعلمة في دراسة كلثوم قاجة ومريم بن سكيريفة (2011) و60 معلما ومعلمة في دراسة فرحات عبد الرحمان (2016).

وقد سارت الدراسات السابقة وفق المنهج الوصفي، ولكل باحث أداة خاصة بموضوع بحثه؛ فقام عبد القادر فضيل (2009) بتقويم واقع اللغة العربية انطلاقا من خبرته في وزارة التربية الوطنية، واستخدم بشير معمرية (2004) وخالد عبد السلام (2012/2011) وقدي سومية (2016) أداة الاختبار، واستخدم رمضان مسعودي (2018/2017) وكلثوم قاجة ومريم بن سكيريفة (2011/2010) ولعموري نصيرة (2015/2014) وفرحات عبد الرحمان (2016) أداة الاستبانة، واستخدم إسماعيل بوزيدي (2016/2015) والسعيد جبريط وعبد المجيد عيساني (2018) أداة تحليل المحتوى.

2- الدراسة الحالية:

الملاحظ في الدراسات السابقة العربية والعالمية والوطنية قديما وحديثا أنها تتفق على وجود مشكلات للغة العربية ولتعليمها في الوطن العربي عامة (الجزائر عينة) في المرحلة القاعدية لاسيما المرحلة الابتدائية، وأنّ عوائق تعليم اللغة العربية متعددة وتشمل جميع السياقات الاجتماعية والثقافية والتربوية والتعليمية، وأنها عوائق متجددة بتجدد تلك السياقات مما يقتضي الأمر تجدّد البحث فيها وفهم مسالكها؛ فهي تتلخص في المجالات الحيوية التي تتصل بها اللغة داخل المجتمع وما يحمله من ثقافة تخص تلك اللغة، ومنظومة تعليمها، وما تمثله من عناصر بشرية تدخل في تعليمها بدءا بالطفل المتعلم ومعلميه والقائمين على تعليمه، وعناصر مادية ممثلة في مناهج تعليمها ومختلف وسائلها وبخاصة الكتاب المدرسي. ويمكن تصنيف تلك العوائق في المستويات الآتية:

العوائق الاجتماعية والثقافية: وتتصل بضعف دور الأسرة والمجتمع في النهوض باللغة العربية تعليما وممارسة، والنقص الأدائي لوسائل الإعلام والتثقيف الموجهة لتعليم اللغة العربية لأبنائنا وبناتنا، وتحديد مكانة اللغة العربية في المجتمع عامة وسياسة التعليم بها، في ظل ضعف تفعيل سياسة تعريب المحيط الاجتماعي حتى تنهض الأسرة والمجتمع بالطفل فيتعلم لغته الفصيحة في ظل التعدد اللغوي المحيط به.

العوائق التربوية والتعليمية: وتتصل بمناهج اللغة العربية إعدادا وتطبيقا، ووسائل التعليم وفرة وحداثة، والقائمين على التعليم عامةً وتعليم اللغة العربية خاصةً توعيةً وتكويناً. وتشمل عوائق العمل التربوي الذي يقوم به المعلم داخل حجرة الدرس، والمجسد في عناصر المنهاج التعليمي بدءا بالأهداف فهماً وتطبيقاً ، والمحتوى التعليمي الممثل أساسا في الكتاب المدرسي وكراس الأنشطة عرضاً وتكييفاً ، وطرق التعليم منهجاً وممارسةً ، وتقويم كل هذه العناصر أداءًوتحصيلاً .

عوائق تعلم مهارات اللغة العربية: وهي عوائق مهارات الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة في المرحلة الابتدائية.

ومن هذا المنطلق تطرح تساؤلات عديدة على غرار تساؤلات وزارة التربية الوطنية بشأن سبل الارتقاء بالمنظومة التربوية عامة، خصوصا بالمكون الأساس للمواد التعليمية والحامل المادي لها الممثّل في اللغة العربية لغة التدريس:

- فما جوهر تلك الإصلاحات التي مرت بها المنظومة التربوية؟
- وما مسيرة إصلاح مناهجها؟
- وهل توصّلت فعلا إلى مناهج حديثة ترقى لمواجهة العقبات الحالية؟
- وهل تستند المناهج الجديدة إعدادا وتنفيذا إلى مدخل البناء العقلي الذي لا يتقيد إلى المدخل السلوكي المحض المؤسس على التقليد والمحاكاة؟
- وهل ترقى مناهجنا فعلا لإخراج المدرسة من عزلتها وتفعيل التعلم الذاتي حتى تتحقق استمرارية التعلم في الأسرة والمحيط الاجتماعي؟
- وهل تنعم مدارسنا بالوسائل والمعينات الحديثة حتى تواكب المستجدات والنظريات التعليمية الحديثة؟

من هذه التساؤلات الجوهرية تنسج الدراسة الحالية إشكاليتها لبحث أسس تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وفق المناهج والكتب المدرسية الجديدة (مناهج الجيل الثاني) في ميادينها (الميدان الشفهي، وميدان القراءة، وميدان التعبير الكتابي، والظاهرة اللغوية في النحو والصرف والإملاء) وذلك في الصفوف الدراسية التي تعمل بالمناهج والكتب المدرسية الجديدة. والهدف بحث العوائق التي تعترضها في المستويين الاجتماعي والثقافي (المتصلين بدور الأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام والتثقيف في تعليم الطفل)، والمستويين التربوي والتعليمي (المتصلين بالمناهج والوسائل وعمل الأستاذ داخل القسم)، وبخاصة في تعليم ميادين اللغة العربية.

التساؤلات العامة:

السؤال الأول: ما الأسس الاجتماعية والثقافية لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (المتصلة بدور الأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام والتثقيف) المؤثرة في تعليم الطفل اللغة العربية الفصيحة؟

السؤال الثاني: ما الأسس التربوية والتعليمية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (المتصلة بالمناهج الحالية وتطبيقها ميدانيا)؟

السؤال الثالث: ما أسس تعليمية ميادين اللغة العربية (الميدان الشفهي، وميدان القراءة، وميدان التعبير الكتابي، والظاهرة اللغوية في النحو والصرف والإملاء) وفق المناهج الحالية؟

السؤال الرابع: ما عوائق تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في المستويين الاجتماعي والثقافي؟

السؤال الخامس: ما العوائق التربوية والتعليمية لتطبيق المناهج الحالية في المرحلة الابتدائية؟

السؤال السادس: ما عوائق تعليم الميدان الشفهي (فهم المسموع والإنتاج الشفهي) في المرحلة الابتدائية وفق المناهج الحالية؟

السؤال السابع: ما عوائق تعليم ميدان فهم المكتوب في المرحلة الابتدائية وفق المناهج الحالية؟

السؤال الثامن: ما عوائق تعليم ميدان الإنتاج الكتابي في المرحلة الابتدائية وفق المناهج الحالية؟

السؤال التاسع: ما عوائق تعليم الظاهرة اللغوية (في النحو والصرف والإملاء) في المرحلة الابتدائية وفق المناهج الحالية؟

الفصل الثاني: مقاربات ومناهج تعليم اللغة وكفاياتها في المرحلة الابتدائية

أولا- المقاربات التعليمية

ثانيا- المقاربة بالكفاءات وأساليب التدريس

ثالثا- الكفايات اللغوية في المرحلة الابتدائية

يهدف الفصل إلى تتبع مسار المقاربات التعليمية الغربية المتبناة في مناهجنا التعليمية وبحث تصوراتها ونظرياتها حول تعلم اللغة عند الطفل وذلك في ثلاثة مباحث تنطلق من عرض المقاربات التعليمية بدءا بالمقاربة التقليدية وأسسها التربوية والتعليمية وهي المقاربة بالمضامين التي اعتمدتها مناهجنا بعد الاستقلال، فالمقاربات الحديثة التي ظهرت بعد القرن العشرين الميلادي بدءا بالمقاربة البنوية السلوكية وهي المقاربة بالأهداف التي أدخلت في مناهجنا مطلع التسعينيات، ثم المقاربة البنائية والمقاربة البنائية الاجتماعية والمقاربة التواصلية التي استفادت منها المقاربة بالكفاءات في صقل أفكارها وتشكيل نظرياتها التي دخلت مناهجنا مطلع القرن الحالي.

أولا- المقاربات التعليمية:

1- المقاربة التقليدية: Traditional Approach

أ- من التربية التقليدية إلى التربية الطبيعية:

شخّص الفيلسوف والمفكر الإنجليزي المعاصر برتراند رسل بعض ملامح التربية قبل القرن التاسع عشر معتبرا لوك[1] John Locke وروسو[2] Jean-Jacques Rousseau أبرز رواد التربية النظرية كونهما حملا مفاهيم الحرية والديمقراطية ونبذا أخطاء كثيرة كانت شائعة على الرغم من اقتصارهما على البحث في تربية الابن الارستقراطي وهو نظام يخص الطبقة المحظوظة. وقد نهج الغرب منهج الأمم القديمة في التأديب فكان يؤمر الطفل "بتأدية شيء يكرهه أو بالامتناع عن شيء يحبه، فإذا عصى عوقب في بدنه أو كان في الأحوال الخطيرة يحبس وحيدا على الخبز والماء"؛ وقد بّين "روسو" في كتابه (أسرة فيرتشايلد) كيفية تعلم "هنري" الصغير اللاتينية، إذ لم يقبل على الكتاب الذي أمره به أبوه لتعلم اللاتينية، "فسجن ولم يعط إلا الخبز والماء، ومنع من مخاطبة شقيقاته اللائي أفهمن أّنه قد ارتكب ما يشينه، وأّن عليهن أن يقطعن كل صلة به، ومع ذلك

---

[1] جون لوك (1632- 1704م) فيلسوف وسياسي إنجليزي اشتهر في الكتابة عن التربية في مؤلفه الذي جمع فيه مقالاته عام 1693م وتناول فيه عدة مواضيع تخص تربية الطفل وتعليمه بدءا بتربيته البدنية والعقلية واللغوية:
Locke, John. *Some Thoughts Concerning Education*. 2nd Ed. Cambridge University Press, 1889.

[2] جان جاك روسو فيلسوف وأديب سويسري اشتهر بمؤلفه في التربية: Emile Ou De L'Education, 1762.
وقد ترجمه إلى العربية: نظمي لوقا، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة.

حملت إليه إحداهن بعض الطعام فنّم بها أحد الخدم فنالها الأذى أيضا". وبعد أن قضى الصبي فترة في السجن أكبّ على دراسة اللاتينية[1].

وحسب "راسل" فإنّ منتسوري[2] Maria Montessori قد غيّرت فكرة التأديب التي كانت سائدة في أنّ "الأطفال لا يمكن أن يرغّبوا في التعلم، وأنهم إنما يحملون عليه بالتخويف، وقد تبّين أن ذلك مرجعه إلى انعدام المهارة في سياسة الأطفال ليس غير"؛ إذ توصّلت منتسوري إلى أنّ التأديب الصحيح لا يقوم على "القسر الخارجي ولكن على عادات عقلية تؤدي من نفسها إلى المستحب، لا إلى غير المستحب من النشاط"؛ ولم تستغن حقيقة على فكرة التأديب فنجحت في تأديب الصغار، وهو ما لاحظه "راسل" في ابنه ذي ثلاث سنوات حينما بعثه ليقضي نهارا كاملا في إحدى مدارسها فلم يلبث أن وجده "قد صار بسرعة أكثر تأديبا من قبل، وأنه كان ينصاع في غبطة للقواعد المدرسية دون أقل شعور منه بقسر. كانت القواعد المدرسية عنده كقواعد اللعب: تطاع كوسيلة للاستمتاع"[3]. وقد أسّست منظمة عالمية بهولندا عام 1929 وهي قائمة إلى الآن تسير على نهجها[4].

وكما هو واضح فإن المنهج التقليدي قد اعتمد أساسا في التربية على الشدة والعقاب وعلى فرض المحتويات، وقد خرج التعليم من كونه خاصا بالطبقة الأرستقراطية إلى العامة بفضل الحركات الاجتماعية وتغير الطبيعة الفكرية في تلك الحقبة ونبين ذلك خلال عرض الطرق التعليمية في تلك الفترة.

---

[1] برتراند رسل، في التربية، ترجمة: سمير عبده، دار مكتبة الحياة، بيروت، ص 19،29،30. العنوان الأصلي للكتاب: Bertrand Russell. *On Education*. George Allen and Unwin Ltd. London.

[2] ماريا مانتيسوري (1870- 1952) طبيبة ومربية إيطالية ساهمت في نشأة التربية الحديثة خلال مؤتمر الجمعية الدولية للتربية الحديثة Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle (LIEN) عام 1921 بفرنسا رفقة ثلة من العلماء من بينهم جون ديوي John Dewey وجان بياجيه Jean Piaget . يمكن الرجوع إلى:
Gutierrez, Laurent. « La Ligue Internationale Pour L'Éducation Nouvelle. Contribution à l'histoire d'un mouvement international de réforme de l'enseignement (1921-1939) », *Spirale – Revue de Recherches en Éducation* – 2009 N° 45 (29-42).

[3] برتراند رسل، في التربية، مرجع سابق، ص19،29،30.

[4] ينظر موقع المنظمة: https://montessori-ami.org/ تاريخ الاطلاع: 2019/12/21.

ب- طرق تعليم اللغة:

ارتكز مسار التعليم عامة وتعليم اللغة خاصة على طرق تعليمية تكرس سلطة المعلم وتقليد التلميذ لنماذج معلمه، وهو مسار يهدف أساسا إلى إكساب القيم والمعارف بواسطة أداتي القراءة والكتابة، فكان تعليم اللغة مرتكزا على إكساب هاتين المهارتين باعتبار النصوص أهم وسيلة تواصل ونقل المعارف وأعظم منهل علمي في تلك الحقبة إلى ظهور منهج التربية الطبيعية وارتقاء الطريقة المباشرة وقبول أفكارها.

طريقة التلقين Transmissive Method**:**

وهي طريقة اعتمدت أساسا في تعليم اللغة اللاتينية حينما اهتم بها الأوروبيون في بداية القرن الـ17 الميلادي وبتعليمها قراءة وكتابة، وتعتمد هذه الطريقة على محاكاة ما يقدمه المعلم لتلاميذه من أشكال وأنظمة لغوية يتم اكتسابها بالتقليد والترديد والحفظ، فانتشرت حينها المؤلفات الموسومة بـ"قل ولا تقل"[1]. وهي فترة تميّزت بغلبة التدوين والتأليف والاهتمام بالنصوص المكتوبة في مقابل قلة الاهتمام بالجانب الشفوي.

طريقة الترجمة النحوية Grammar-Translation Method:

سادت هذه الطريقة في تعليم اللغات الأوروبية واللغات الأجنبية عامة في الفترة بين 1840 و1940 بهدف تعليم اللغة من أجل قراءة أدبها وتذوق محتوياتها، وذلك بتحليل قواعدها ثم ترجمة الجمل والنصوص إلى لغة الدارس، فكانت القراءة والكتابة أهم ما يركّز عليه في هذه الطريقة، إذ قلما يهتم بالاستماع أو الحديث. وتختار المفردات في نصوص القراءة ويحفظها الدارسون في قوائم أو قواميس ثنائية اللغة.[2]

---

[1] نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، 1978م، ص 40. و:
Martinez, Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Que sais-je, p. 49.

[2] Richards, Jack C. and Theodore Stephen Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis.* (1st Ed.1986). Cambridge University Press.15th Printing, 1999. p.4.

والهدف من قراءة النصوص تعلم قواعد اللغة، إذ تستخدم فيها اللغتان معا: اللغة الأصلية واللغة التي يتعلمها. وهي طريقة لا تزال تستخدم إلى الآن في عدة مواضع تعليمية خصوصا في التعلم غير الحكومي والتعلم الفردي لأنها أسهل طريقة لفهم الدرس اللغوي واستيعابه في غياب المعلم ووسائله الإيضاحية التي تغني عن القواميس وأدوات الترجمة.

الطريقة الطبيعية Natural Method:

يعد غوين[1] François Gouin أحد المصلحين الأوائل في القرن التاسع عشر الميلادي، فاهتم بالتعلم اللغوي الطبيعي لدى الطفل إلى جانب مصلحين آخرين في أواخر القرن الـ19 ممن اهتموا أيضا بأسس التعلم الطبيعي. ولم يكن هذا الاتجاه حقيقة حكرا على تلك الفترة، بل كانت هناك محاولات متعاقبة من القرون السابقة هدفها تعليم اللغة الثانية كما تعلم اللغة الأم تماما. ومن أصحاب الطريقة الطبيعية سوفور L. Sauveur (1826-1907) الذي اعتقد أن اللغة الأجنبية يمكن تعليمها دون الاعتماد على الترجمة أو استخدام لغة المتعلم، وظهرت طريقته الطبيعية في مدرسته التي أنشأها في بوسطن أواخر عام 1860. وبفضل هذه المبادئ حول التعلم اللغوي الطبيعي ظهرت الطريقة المباشرة فتحمست لها فرنسا وألمانيا وعرفتها الولايات المتحدة أيضا فاستخدمها سوفور Sauveur وبرليتز Maximilian Berlitz في مدارس تعليم اللغة، وإن لم يستخدم برليتز المصطلح نهائيا وإنما استخدم في مدارسه مصطلح "طريقة برليتز" Berlitz Method.

الطريقة المباشرة: Direct Method

ساهم كل من مارسال Marcel وبريندرغاست Prendergast وغوين Gouin في النهوض بتعليم اللغة على الرغم من فشل أعمالهم في الظهور والانتشار فلم ينتبه لها. وبحلول عام 1880 ظهر علماء لسانيون أمثال هنري سويت Henry Sweet بإنجلترا، وويلهلم فيتور Wilhelm Vietor بألمانيا، وبول باسي Paul Passy بفرنسا، فأعطوا التيار

---

[1] مؤلفه: "فن تعليم اللغات ودراستها" *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* عام 1880. وترجم إلى الانجليزية ونشر عام 1892. ينظر: Stern, H.H, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, 1st pub. 1983, 7th pub. 1991, p.98.

الإصلاحي مصداقية أكثر وقبولا أكبر، فانتعشت اللسانيات وتأّسس علم الأصوات Phonetics وتعزّز الاهتمام بالكلام باعتباره يسبق الكتابة، كما تأّسست الجمعية الدولية للصوتيات عام 1886، وصنعت أبجديتها الصوتية العالمية International Phonetic Alphabet (IPA) التي مكّنت من كتابة أصوات جميع اللغات بدقة، وكان من أهداف الجمعية تحسين تعليم اللغات الحديثة[1].

وقد بّينت الجمعية مبادئها التربوية في دوريتها Le Maître phonétique التي كانت تصدر بفرنسا بإشراف الأمين العام باسي Paul Passy، وحدّدت مبادئها في البنود الآتية:

1- يجب التركيز في دراسة اللغة الأجنبية على لغة الخطاب اليومي وليس على اللغة الأدبية أو التقليدية.

2- يجب أن يهتم المعلم في المقام الأول بجعل أصوات اللغة الأجنبية مألوفة جدا لدى التلاميذ.

3- في المقام الثاني، يدّرس المعلم الجمل والعبارات الاصطلاحية السائدة في اللغة الأجنبية، ومن أجل ذلك يدّرس النصوص المتسلسلة والحوارات والنصوص الوصفية والقصص التي تكون أكثر يسرا وطبيعةً وأهميةً قدر الإمكان.

4- يدّرس النحو أولا بطريقة ضمنية -غير صريحة- خلال القراءة مرورا بالظواهر اللغوية في النص قبل تخصيص دراسة منهجية للنحو آخر الدرس.

5- يربط المعلم مباشرة عبارات اللغة الأجنبية بأفكار وعبارات في اللغة الأجنبية ذاتها، وليس في اللغة الأم. وتعوض الترجمة في كل مرة بدروس الأشياء leçon de choses (أي استخدام الأشياء الحسية لشرح الأفكار المعنوية)، والصور، والشروحات باللغة الأجنبية.

6- يجب أن تكون الواجبات الكتابية المقدَّمة للتلاميذ في شكل قراءة نصوص ثم إعادة إنتاجها، ثم قراءة قصص أنتجوها بأنفسهم وبتعبير حر، وتترك تمارين الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم version ومن اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية thème آخر الدرس[2].

---

[1] Richards, Jack C. and Theodore Stephen Rodgers. op. cit.1999. p.7.

[2] يمكن الرجوع إلى مبادئ الدورية في صفحاتها الأولى عدد جانفي 1893، وكانت لغتها الرسمية الفرنسية وقد تغير مقرها عام 1971 وتغير اسمها إلى Journal of International Phonetic Association :

وقد وضع سويت Henry Sweet عام 1899 في كتابه "الدراسة التطبيقية للغات" The Practical Study of Languages أربعة مبادئ لتطوير طرق التدريس وهي:

1- الدقة في اختيار المحتوى التعليمي.

2- تحديد المحتوى التعليمي.

3- تنظيم المحتوى التعليمي في المهارات الأربع: الاستماع والحديث والقراءة والكتابة.

4- التدرج في الوسائل من البسيط إلى المركب.

واستخدم فيتور Wilhelm Vietor (1850-1918) نظرية لسانية ليدعم آراءه في تدريس اللغة مؤكدا على دور التدريب الصوتي في تمكين الأساتذة من الدقة في النطق، واعتبار الحديث (وليس النحو) أساس اللغة؛ وقد ألّف كتابه النقدي عام 1882 "تدريس اللغة يجب أن ينطلق نقياً" Language Teaching Must Start Afresh منتقدا فيه بشدة طريقة الترجمة النحوية ومؤكدا على أهمية تكوين الأساتذة في العلم الجديد "علم الأصوات"[1].

ويلخّص ريتشردز ورودجرز مبادئ الطريقة المباشرة في:

- استخدام اللغة المستهدفة في جميع التوجيهات والملاحظات داخل القسم.

- التركيز على تعليم المفردات والجمل يوميا بواسطة الصور والأشكال والنماذج والشرح وتقريب المعنى.

- بناء مهارات التواصل الشفهي تدريجيا بواسطة الحوار بين المعلم وتلاميذه حيث يدّرس الاستماع والحديث.

- يدّرس النحو بطريقة ضمنية غير معلنة ويركز على النطق السليم والقواعد الصحيحة[2].

وتبلورت معالم الطريقة المباشرة مع بداية القرن العشرين الميلادي خصوصا بعد تطور وسائل الاتصال، فركّزت على الجانب الشفهي الذي غفلت عنه الطريقة التقليدية

L'Association Phonétique des Professeurs de Langues vivantes, *Le Maître Phonétique*, Neuilly, Seine. France. Janvier 1893.

[1] Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers. op. cit. p.7-8.

[2] Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers. op. cit. p.9-10.

برليتز من أصل ألماني عاش في الولايات المتحدة وفتح بها أول مدرسة عام 1878 ثم أسس عدة مدارس في العالم؛ وبحلول عام 1900 أصبح عدد مدارسه يقارب سبعين 70 مدرسة تشتغل في الولايات المتحدة وفرنسا وانجلترا وألمانيا. ينظر: Stern, H.H, *Fundamental Concepts of Language Teaching*. p.98.

بإهمالها مهارتي الاستماع والنطق، كما ركّزت على الجانب الدلالي أكثر من تركيزها على قواعد اللغة[1]. وهي السباقة في وضع مبدأ التعلم الذاتي بمنحها المتعلم فرصة المشاركة في التعلم بدل الموقف السلبي والاعتماد الكلي على معلمه.[2] كما أنها السباقة أيضا في وضع أسس تعلم اللغة[3]. وسنبين ذلك في المبحث الآتي:

2- المقاربات الحديثة:

أ- المقاربة البنوية: Structuralisme

مع مطلع القرن العشرين، انطلقت الشعلة الأولى للمقاربة **البنوية** بفضل محاضرات اللساني دي سوسير Ferdinand de Saussure الذي انطلق في أبحاثه من دراسة اللغة في عناصرها الصوتية والمفرداتية والتركيبية انطلاقا من تحليله الخطاب إلى عناصر فيزيائية (الموجات الصوتية) وعناصر فسيولوجية (وظيفة جهازي النطق والسماع) وعناصر نفسية (صور الكلمات والأفكار)؛ وقد عرّفها بـ"نظام متكامل من الأصوات والمفردات والتراكيب والأساليب والأفكار المتواصلة التي لا يمكن عزل بنيتها اللغوية عن أحداثها والأشخاص القائمين بها"، وبأنها "مخزون يملؤه أفراد مجتمع معين، عن طريق الاستخدام الفّعال للكلام". وبأنها "نظام نحوي، له وجود خامد في دماغ كل فرد: أو بأسلوب أدق في أدمغة مجموعة من الأفراد، فاللغة غير كاملة في الفرد، بل يكمل وجودها في المجموعة"[4].

وانطلقت الدراسات اللغوية بعد محاضرات سوسير بأوروبا وتأّسست لها مدارس لسانية كمدرسة "براغ" التي اخترعت فكرة "الفونيم" - وهو أصغر وحدة صوتية- واهتمت بربط أصوات اللغة بالدلالة والمعنى، ومدرسة "كوبنهاغن" التي عنيت بطبيعة العلامة اللغوية. وامتدت إلى الولايات المتحدة إذ انطلق بلومفيلد Leonard Bloomfield وأتباعه

---

[1] Martinez, P., *La didactique des langues étrangères.* p.52-53.

[2] Robert, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, p. 32

[3] نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، 1978م، ص 41.

[4] فردينان دي سوسير، علم اللغة العام، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد،1985،ص32،31،27.

في التركيز على دراسة المبنى على حساب المعنى متأثرين بأفكار علم النفس السلوكي[1] التي سنبينها في حديثنا عن المقاربة السلوكية.

وتستند المدرسة البنوية الوصفية - بأعلامها أمثال بلومفيلد، وسابير Edward Sapir، وهوكيت Charles Hockett، وفرايز Charles Carpenter Fries - إلى المبدأ العلمي الصارم المبني على "ملاحظة" اللغات البشرية بالالتفات فقط للاستجابات التي يمكن ملاحظتها، لتتحدّد مهمة اللغوي في وصف اللغات الإنسانية وتحديد خصائصها البنوية لاسيما الخاصيتين: التفكيكية، والتركيبية، إذ تفكك اللغة إلى أجزاء أو وحدات صغيرة فيتموصفها وصفاً علمياً، ثم يعاد تركيبها من جديد[2].

ب- المقاربة السلوكية: Behaviorism

حدّد علماء النفس أمثال بافلوف Ivan Pavlov وواتسون John Broadus Watson قواعدَ السلوك الحيواني وفق المنعكس الشرطي الذي يحدثه الحيوان إذا ما تعرّض لمثير معين، وصاغوا نظرياتهم حول التعلم وفق هذا التوجه السلوكي. ويعد عمل الأمريكي سكينر Burrhus Frederic Skinner في كتابه "السلوك الكلامي" Verbal Behavior عام 1957 أبرز عمل ظهر بالموازاة مع أعمال علماء اللغة في دراسة السلوك اللغوي لدى الإنسان انطلاقا من قواعد السلوك اللغوي: المثير - الاستجابة – التعزيز.

كان أوّل ظهور لمصطلح السلوكية behaviorism عام 1913 في كتابات واتسون الملقّب بـ"أب السلوكية"[3]، إذ انطلق العلماء النفسانيون السلوكيون من اعتبار اللغة جزءا جوهريا من السلوك الإنساني العام. وصاغوا نظرياتهم في اكتساب اللغة الأولى بالتركيز على الجوانب المباشرة للسلوك اللغوي الذي ربطوا فاعليته بمدى صدوره عن استجابة صحيحة لمثير ما، ومع تعزز تلك الاستجابة تتحول إلى عادة؛ فالأطفال في نظرهم يستجيبون إذا ما لقوا تعزيزاً كافيا سواء في الكلام أو حتى في الفهم، على الرغم من

---

[1] تمام حسان، الأصول، دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو – فقه للغة – البلاغة، عالم الكتب، القاهرة، 1420هـ - 2000م، ص 239.

[2] هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م. ص28- 29.

[3] Cuq, Jean-Pierre. *Dictionnaire didactique du français*, CLE Internationale, Paris, 2003. p. 32.

صعوبة إخضاع الفهم للملاحظة[1]؛ وملخص تجارب السلوكيين أن الطفل يتعلم آليا وفق ثلاثية: المنبه - الاستجابة- التعزيز؛ فالمنبهات تحدث إثارة للتلميذ ينتج عنها قيامه بردود أفعال أو استجابة تحتاج إلى التعزيز حتى تتحسن وتتطور[2].

ويفسّر ذلك سكينر بأنّ سلوك الطفل يتعزّز بالمكافأة وينطفئ بالعقاب، لأنّ استجابة الأطفال فهما أو مشافهة مرهونة بالتعزيز المناسب الذي يتلقونه، فهم يولدون صفحة بيضاء بعقل خال من أية فكرة عن العالم أو اللغة، والبيئة هي التي تشكّلهم وتصوغهم بمختلف وسائل التعزيز، وقد اكتشف أنّ "الجهاز العضوي ينتج عنصرا فعالا دون مثير ملحوظ، وهذا العنصر يتعلم بالتعزيز، فإذا قال الطفل "أريد لبنا" وحصل على ما يريد فإنّ هذا العنصر يتعزّز ويصبح إشراطيا بالتكرار"[3].

وعن بناء الجملة فهي تتشكل حسب النظرية السلوكية وفق مبدأ التشكيل المتسلسل البسيط فتحدّد الكلمة الكلمةَ التي تليها، ويعتمد بناء الجملة على مدى ترابط الكلمات في الجملة الواحدة، ويتم تعلم المعاني حسب سكينر في ضوء الترابط بين الكلمة وشيء ما وبين كلمة وكلمة أخرى، أو بين كلمة ومشاعر تثيرها؛ فمن خلال الممارسة والتفاعل المستمر مع الآخرين يتعلم الأطفال اللغة السائدة حتى تصبح تدريجيا شبيهة بلغة الكبار مبنى ومعنى، كما تسهم عمليتا المحاولة والخطأ في تعديل منتجاتهم اللغوية[4].

ويقتصر دور الأطفال في تجميع وتخزين ما يتعرضون له من ظواهر اللغة، قبل تجريدها وتصنيفها ثم تعميمها؛ فهو منهج استقرائي يعتمد على ملاحظة السلوك الظاهر للمتعلم في البيئة الخارجية دون التعمق في المقاصد والنوايا، وهدفه ترسيخ العادات اللغوية المستقرة بواسطة دراسة الأشكال اللغوية، والتسلسل والتدرج في المادة اللغوية،

---

[1] هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، مرجع سابق، ص 36- 37.

[2] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988م، ص 157- 159.
و: Martinez, P., op. cit., p.57 – 58.

[3] هـ. دوجلاس براون، مرجع سابق، ص29،30، 36، 37.

[4] عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2012م، ص 205-206.

واعتماد تمارين التكرار والمحاكاة[1]؛ وهي أسس الطرق التعليمية البنوية السلوكية التي ظهرت في تلك الحقبة في تعليم اللغة.

الطريقة السمعية الشفهية: Audiolingual Method

اهتمت المقاربة البنوية في تعليم اللغة بالجانب الشفهي للغة -على عكس المقاربة التقليدية- فتعزز الاهتمام بدور الوسائل الشفهية ومخابر اللغة والتمارين البنيوية المبنية على انتقاء المفردات وفق أهداف الدرس الآنية[2]؛ واهتمت المقاربة السلوكية بتفعيل دور المثيرات والتعزيزات الإيجابية لحدوث استجابات صحيحة، فتغير شكل المقاربة المباشرة واعتمدت طريقة جديدة سميت بالطريقة السمعية الشفهية في الفترة ما بين 1930 و1960 - حسب ريتشاردز ورودجرز (Richards et Rodgers, 1986) - وقلّ التركيز في تدريس القراءة والكتابة على القواعد اللغوية والمفردات، وتّم التركيز على تقديم نماذج لغوية تقدم للتلميذ ليقلدها ثم يعيد إنتاجها بما يعرف بـ"البنية اللغوية"[3].

وتتجسّد البنية اللغوية في ملف تعليمي في تمارين بنوية تنجز داخل مخابر اللغة ويسجّل حديث التلميذ ثم يعاد استماعه ليقارن بالنموذج المسجل[4]؛ وتحددت حينها المواد التعليمية وطريقة التعليم وفق المحاكاة والاستظهار بحفظ الحوارات وأنماط الجمل عن ظهر قلب[5]، كما ظهرت حينها المخابر متعددة الوسائط بفضل تطور المعلوماتية، وتطورت معها أجهزة التعليم والبرامج التعليمية التي انتشرت في الولايات المتحدة[6]. هذا وقد ظهرت **الطريقة السمعية البصرية** Audiovisual Method بين عامي 1950 و1970 تقريبا بعد تطور تقنيات آلات التسجيل بالصوت والصورة والألوان فأصبحت مقبولة الجودة لتستغل في حجرة الدرس[7].

---

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995، ص22، 28، 32.

[2] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص157- 159. و: Martinez, P. p.57 – 58.

[3] Martinez, P., *La didactique des langues étrangères*, p.55- 56.

[4] Robert, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, p.16.

[5] باتسي م. لايتباون، نينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، تر: علي علي أحمد شعبان، ط1، القاهرة: المركز القومي للترجمة، 2014. ص 84. الكتاب الأصلي: Pasty M. Lightbown and Nina Spada. How Languages are learned-3rd Edition, Oxford University Press, 2006.

[6] نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، 1978م، ص 45.

[7] Martinez, P., op. cit., p. 58 – 59.

ت- المقاربة الفطرية: Innatism

يمثّل هذا التوجه في علم اللغة الأمريكي تشومسكي Avram Noam Chomsky بآرائه العقلية، ومن أبرز مفاهيمه:

1- القدرة اللغوية: Linguistic competence

عارض تشومسكي بشدّة النظرية اللسانية البنوية في كتابه[1] Syntactic Structures عام 1957 وبّين أنها عاجزة عن تفسير الخاصية الأساس للغة في تفسير الصفة الإبداعية للطفل في اكتساب لغته الأولى بعدما اكتشف أنه يستطيع أن ينتج ويفهم يوميا مئات الجمل الجديدة، وأنّ كل جملة ينتجها هي جملة جديدة لم تنطق من قبل. وقد انطلق في تصوره من ملاحظة القدرة العجيبة عند الأطفال منذ أيامهم الأولى وهم يبكون ويهدلون ويتواصلون إرسالا واستقبالا، وحين يبلغون العام الأول يحاكون الأصوات والكلمات التي يسمعونها من حولهم فينطقون كلماتهم الأولى. ويزداد عدد الكلمات وتتركب في جمل من كلمتين أو ثلاثا فيما يعرف بالجمل البرقية. وإذا بلغوا الثالثة ازدادت قدرتهم اللغوية بازدياد قدرتهم على فهم من حولهم حتى يزداد حديثهم بل ثرثرتهم. وعند دخولهم المدرسة يتشربون التراكيب المعقدة ويوسعون ثروتهم اللغوية فتتطور مهاراتهم الاتصالية[2].

2- جهاز اكتساب اللغة: LAD

انتقد تشومسكي النظرية السلوكية للعالم النفساني سكينر، معتبرا أن الإنسان حيوان عاقل له جهاز لاكتساب اللغة يمكنه من إنشاء فرضيات لا شعوريا عن اللغة المستهدفة قبل أن يشرع في تعديلها[3]. وهي خاصية طبيعية تعّبر عن القدرة الفطرية التي يختص بها الإنسان في اكتساب لغته الأولى[4]. وهي أداة فطرية موروثة بمثابة الخارطة التي تساعد

---

[1] (Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures.* The Hague: Mouton.)

Richards, Jack C. and Theodore Stephen Rodgers. op. cit.1999. p.64.

[2] هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، مرجع سابق، ص36-38.

[3] Flament-Boistrancourt, Danièle, *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*, Université Charles-de Gaulle, Lille, France, 1992. p. 23.

[4] Martinez, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. p.16.

الإنسان على السيطرة على الإشارات الصوتية التي يلتقطها فيعطيها المعاني الخاصة بها، وهي تمكّن الأفراد من توليد القواعد اللغوية التي تبني اللغة مبنى ومعنا حسب تصور تشومسكي[1].

وقد شّبه تشومسكي تلك المعرفة الفطرية بـ"صندوق أسود صغير" أطلق عليه "جهاز اكتساب اللغة" حيث قدّم ماكنيل McNeil عام 1966 وصفا له محددا أربع خصائص لغوية نظرية له:

- "القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى في البيئة.
- القدرة على تصنيف الأصوات اللغوية إلى أنواع يجري تهذيبها فيما بعد.
- معرفة أن نوعا ما من النظام اللغوي هو الممكن وأن أنواعا أخرى غير ممكنة.
- القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسط مما قد يتوافر أمامه من مواد"[2].

3- النظرية التوليدية التحويلية: Transformational-Generative Theory

حاول تشومسكي أن يثبت أنّ اللغة لا يمكن دراستها في إطار المثيرات والاستجابات، ولا عن طريق جمع مواد هائلة بالدراسة الحقلية، ولا بالاقتصار على العمل الوصفي بل تعّمق ليصل إلى تفسير اكتساب اللغة مؤكدا على "أهمية التمييز بين **المستوى السطحي** للغة، **والبنية العميقة** لها أي المستوى المخبوء للمعنى والفكر، وهو الذي ينشئ ويؤكد الأداء اللغوي السطحي الذي يمكن ملاحظته" وذلك وفق الاتجاه التوليدي العقلي[3]. وقد ساهم الاتجاه التوليدي في فتح الطريق أمام الباحثين في الستينيات لفهم اكتساب اللغة الأولى، وأضاف هذا الاتجاه شيئين مهمين:

-" التحرر من قيود المنهج العلمي لاستكشاف البنى العميقة المجردة في لغة الطفل التي لا تظهر للرؤية ولا تخضع للملاحظة.
- وصف لغة الطفل باعتبارها لغة شرعية تحكمها قواعد ذات نسق مطرد"[4].

---

[1] عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ص 206.

[2] هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 39.

[3] المرجع نفسه، ص 28-29، 38

[4] المرجع نفسه، ص 41.

4- القدرة والأداء: Compétence/ Performance

القدرة اللغوية: يعرّفها تشومسكي بالمعارف الضمنية الفطرية التي يمتلكها كل فرد عن لغته؛ وهي نظام من القواعد الداخلية للمتكلمين، وهي القدرة على تشكيل جمل نحوية، والتعرف عليها، وفهمها، والكشف عن الجمل الغامضة وتفسيرها، من أجل إنتاج جمل جديدة، وهي حدس المتكلم في قدرته على الحكم على سلامة الملفوظات من الناحية النحوية والصرفية[1].

الأداء اللغوي: يفترض تشومسكي في مقابل مصطلح القدرة (أو الكفاءة أو الكفاية) وجود مصطلح الأداء الذي يطبق جملة من القيود على القدرة فيحصر مجال استخدامها[2]. وهذا التمييز يذكرنا بثنائية سوسير "اللغة والكلام" لأن دراسة اللغة هي موضوع اللسانيات لا يمكن تكملتها إلا بأفعال الكلام وتحققها في الملفوظات. والقدرة والأداء تعودان ابتداء إلى حقل اللسانيات لأن الغاية الأولى من تعليم اللغة هي منح المتعلم قدرة لسانية بترسيخ المعرفة المتصلة بتلك اللغة بواسطة دراسة العناصر اللغوية وملفوظات أفعال الكلام الناجمة عن ترابطها، وفحص مدى هضم تلك المعرفة عن طريق أداء المتعلم[3].

أخذ تشومسكي ومن قبله سوسير هذا التصور اللغوي حول البنية اللغوية وفطريتها عند الكائن البشري إلى افتراض الفيلسوف كانت[4] Emmanuel Kant الذي تأثّرا به في وجود قدرة ذاتية تكمن في العقل الإنساني أو غريزة لغوية تورث بين أجيال البشر أو هي بنية عميقة قوامها نسق معرفي كامن في العقل البشري يربط بين المدخلات (وهي الأفكار والمعاني النفسية والنحوية)، والمخرجات (وهي التعبير البليغ)، مرورا بالعمليات (وهي الاختيار والتأليف). وقد لجأ تشومسكي إلى التجريد الفلسفي لإثبات وجود هذه الغريزة

---

[1] Dubois, Jean et autres, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse-Bordas/VUEF, 2002.p. 100

[2] Dubois, Jean et autres. op. cit., p. 100.

[3] Robert, Jean-Pierre. op. cit., p.38

[4] إيمانويل كنت فيلسوف ألماني (1724 - 1804) اشتهر بكتاب: نقد العقل العملي، تر: غانم هنا، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط1، 2008. الكتاب الأصلي: Kant, Immanuel. *Kritik der praktischen Vernunft*.

ليفسّر كيفية اكتساب الأطفال لغتهم الأم بتطويع هذه الغريزة لمقتضيات البيئة اللغوية التي ينشؤون فيها[1].

وقديما تنبه أرسطو[2] (Aristote) إلى ما بين الألفاظ ومعانيها؛ إذ يرى جمال الأسلوب في النظام وتوازي أجزاء الجملة، والكلمات عنده رموز للمعاني. وقد جمع عبد القاهر الجرجاني أيضا بين اللفظ والمعنى عن طريق الالتحام الذي يحدث بين الصياغة والتصوير[3].

تناول عبد القاهر الجرجاني هذا التصور حول البنية اللغوية في "نظرية النظم"، وقد لخّصها في قوله: "لا يتصور أن تعرف للفظ موضعا من غير أن تعرف معناه، ولا أن تتوخى في الألفاظ من حيث هي ألفاظ ترتيبا ونظما، وأنك تتوخى الترتيب في المعاني وتعمل الفكر هناك، فإذا تم لك ذلك أتبعتها الألفاظ وقفوت بها أثرها، وأنك إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك، لم تحتج إلى أن تستأنف فكرا في ترتيب الألفاظ، بل تجدها تترتب لك بحكم أنها خدم للمعاني، وتابعة لها، ولاحقة بها، وأن العلم بمواقع المعاني في النفس، علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق"...[4]

ويتضح المنحى اللغوي النفسي في تفسير الجرجاني لطبيعة القدرة اللغوية في نظرية النظم التي تجاوز فيها التصور اللغوي السلوكي وطرح تصورا نفسيا وعقليا نستشفه من قوله: "واعلم أنك إذا رجعت إلى نفسك علمت علما لا يعترضه الشك، أن لا نظم في الكلم ولا ترتيب، حتى يعلق بعضها ببعض، ويبنى بعضها على بعض، وتجعل هذه بسبب من تلك. هذا ما لا يجهله عاقل ولا يخفى على أحد من الناس"[5].

---

[1] علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق، القاهرة: دار الفكر العربي، 2007م، ص 34-35. و: نعوم تشومسكي، بنيان اللغة، تر: إبراهيم الكلثم، جداول، لبنان، ط1، 2017. الكتاب الأصلي: Noam Chomsky. The Architecture of Language. Oxford University Press. 2000.

[2] فيلسوف يوناني تلميذ أفلاطون (385 ق.م.-322 ق.م)

[3] حاتم صالح الضامن، نظرية النظم تاريخ وتطور، منشورات وزارة الثقافة والإعلام،العراق، 1979. ص 31، 46.

[4] الجرجاني (أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد، ت.471هـ/1078م): دلائل الإعجاز، بيروت، دار المعرفة، د ت. ص 53-55.

[5] المصدر نفسه، ص 53-55.

ث- المقاربة البنائية: Constructivism

النمو المعرفي: Cognitive Development

ويمثّل هذا التوجه العالم النفساني جان بياجيه[1] من خلال نظريته حول النمو اللغوي والمعرفي لدى الطفل، وهو منحى نفسي يؤمن بمجمل التركيبة الإنسانية للطفل في جوانبه النفسية والاجتماعية ومساهمة المحيط في بنائه اللغوي والمعرفي عبر بناء عملياته المعرفية وأولها التفكير والذكاء وما يصاحبها من عمليات التحليل والإدراك والترتيب والتركيب والفحص وغيرها من الأنشطة العقلية.

اتخذ بياجيه موقفا معتدلا بين المقاربة السلوكية المثمنة لدور العوامل البيئية في اكتساب اللغة، والمقاربة المعرفية العقلية لتشومسكي المؤكدة على دور العوامل الفطرية الوراثية، فأكّد بياجيه على دور العوامل الفطرية الداخلية البيولوجية، والعوامل الخارجية البيئية في عملية اكتساب اللغة وتطورها وفق نظرية النمو المعرفي[2].

وقد انطلق في دراسته من السلوك اللغوي متجها نحو المكون العقلي المؤسّس من مبدأ تطور السلسلة الكلامية للطفل مرورا بمراحل حسية، وحركية، وإدراكية تمهدّ لظهور أول علامات السلوك الكلامي[3]؛ وقد لاحظ أن الكلمات أو الجمل لا تظهر لدى الأطفال إلا بعد إدراكهم المفاهيم التي تمثّلها تلك الكلمات حتى توصّل إلى أن النمو اللغوي مرتبط بالجوانب المعرفية للأفراد، وأنّ تطور اللغة عندهم يعتمد كثيرا على تطور عملياتهم المعرفية[4].

وبرزت نظريات عديدة في الحقل المعرفي، ولقيت رواجا في الاستخدام التربوي في المناهج التعليمية الحديثة وأهمها:

---

[1] بياجيه (Jean Piaget) عالم بيولوجي ومنطقي ونفساني سويسري (1896– 1980) عرف بدراسة اللغة عند الطفل دراسة عقلية، فأسس نظريته ردا عن النظرية السلوكية.

[2] عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ص 205. و: Martinez, P., op. cit.. p.16.

[3] شارل بوتون (Charles Bouton)، اللسانيات التطبيقية، تر: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، ص 14- 15.

[4] عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ص 205- 207.

1- نظرية الجشطلت:

الجشطلت (Gestalt) مصطلح ألماني يعني "الصيغة أو الشكل أو النموذج أو الهيئة أو النمط أو البنية أو الكل المنظم، كذلك الكل المتسامي"، وهو كل مترابط الأجزاء، متسق ومنظم ومترابط ترابطا ديناميا في تكامل بين جميع وظائف أجزائه؛ فليس الجشطلت مرادفا للمجموع لأن المجموع ليس إلا حزمة من الأجزاء أو القطع المجمعة عشوائيا[1].

ظهرت نظرية الجشطلت في ألمانيا في العقد الأول من القرن العشرين على يد ماكس وريتماير Max Wertheimer حينما عارض النظريات الترابطية والبنائية التي كانت تستند إلى مبدأ التجزئة، فنظرية الجشطلت من النظريات الكلية التي تهتم بسيكولوجية التفكير المتصلة بعمليات الإدراك، والتنظيم المعرفي، وحل المشكلات، فهي ترى بأن التعلم هو نتاج عملية الاستبصار حينما يواجه الفرد موقفا ما، فيتفحصه ويدرك العلاقات القائمة فيه، ويعيد تنظيمه حتى يتمكن من تحديد السلوك المناسب لذلك الموقف.[2]

ومن أهم الاستخدامات التربوية لهذه الطريقة:

- استخدام الطريقة الكلية في التعليم وطرق التدريب وإعداد المناهج.
- إعداد المواقف التعليمية حتى يسهل على المتعلم إدراك المعاني الكلية دون تجزئة إلى وحدات صغيرة حتى لا تفقد معانيها.
- استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس بتنظيم المواقف التعليمية وعملية الإدراك والتفكير.
- تنظيم الخبرات التعليمية حتى يسهل إدراكها وتعلمها[3].

وسنبين استخدامها في برامجنا التعليمية التي تسير وفق سيرورة المقطع التعلمي، وإدماج الأنشطة الشفوية والكتابية، وتبني فكرة المشروع التعليمي.

---

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم" دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجاج، مراجعة: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، الكويت، 1983. ص 203-204.

[2] عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ص 131، 132، 161.

[3] المرجع نفسه، ص 138.

2- نظرية معالجة المعلومة: Information Processing

وتعنى بالبحوث العلمية التي تلقي الضوء على العمليات المتصلة ببث المعلومات واستقبالها. وقد نضجت هذه النظرية بنهاية الحرب العالمية الثانية[1]. وتهتم بالعمليات المعرفية المتصلة باستقبال المعلومات ومعالجتها قبل الاحتفاظ بها وتخزينها ثم استرجاعها وتذكرها. وهي تفسر عملية التعلم وفق مبدأ التشابه بين العمليات المعرفية لدى الفرد وبين عمل الحاسوب الإلكتروني؛ وملخصها أن مصادر المعلومات الخارجية هي الحواس: البصر والشم والسمع والذوق واللمس. وترتبط القدرة على استقبال المعلومات بالقدرة على توجيه الانتباه والتركيز على الخبرات المناسبة، كما ترتبط معالجة المعلومات بأجهزة الذاكرة: الحسية، وقصيرة المدى (الذاكرة العاملة)، الذاكرة طويلة المدى، حيث تمر المعلومات عبرها لتتم معالجتها وترميزها والاحتفاظ بها ثم استرجاعها لاحقا. ويحدث النسيان في الذاكرة نتيجة عوامل عديدة منها التلف أو عدم الاستخدام أو التداخل أو سوء تنظيم الخبرات أو سوء الإثارة. ويحدث التذكر في ثلاث مراحل: مرحلة البحث عن المعلومات، ومرحلة تجميع وتنظيم المعلومات، ثم مرحلة أداء الذاكرة، كما يسهل التذكر باستخدام معينات الذاكرة كطريقة المكان أو الكلمة المفتاح أو الكلمة العلاقة وغيرها[2].

وهي من أهم النظريات المعرفية التي تناولتها مناهجنا في بناء معارف التلاميذ وفق مخطط التفكير، وشروط الفهم والإدراك، ومسالك تنظيم المعلومة، وتخزينها، وإعادة تشغيلها، وإثارتها، لمعالجة مختلف المسائل التعليمية التي يتلقاها التلميذ. وفي المجال اللغوي تسهم النظرية في التخطيط لهيكلة النصوص وبنائها وفق الخارطة الفكرية للمتعلم ومن ثم اقتراح أسئلة للحث على القراءة والسماع وتحقيق الفهم والغوص في المعلومة وتحليلها.

---

[1] ميلكا إيفيتش، اتجاهات البحث اللساني، تر: سعيد عبد العزيز مصلوح، وفاء كامل فايد، ط2، المجلس الأعلى للثقافة، 2000. ص 423.

[2] عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ص 161-162.

اللسانيات التطبيقية ومشكلات تعليمية اللغة:

لقد شهدت أواخر الستينيات نقلة أعمق في فهم جوهر اللغة فتغيرت النظرة وبدأ اللغويون ينظرون إلى اللغة باعتبارها مظهرا واحدا لتطور عام انطلاقا من فكرة أن "الذاكرة والإدراك والفكر والمعنى والعاطفة تنتظم متكاملة ومتداخلة في البنية العليا للعقل البشري"، وأدركوا أنه لا يمكن فصل اللغة عن الإطار المعرفي والوجداني الذي عجزت قواعد اللغة في رحاب المقاربة البنوية عن الإمساك بـ"الجانب المراوغ" للغة وهو المعنى، أي عجز القواعد التوليدية في الاتجاه الفطري عن إدراك "وظائف اللغة"، وقد ظهرت حينها مئات من القواعد التوليدية التي قبل بعضها ورفض بعضها الآخر.[1]

وهو ما اعترف به تشومسكي حينما دعي إلى مؤتمر North-Eastconference Language Teaching عام 1966 أن اللسانيات وعلم النفس لم يحققا حسب ظنه فهما نظريا كافيا لحل المشاكل العملية التي تواجه تعليم الألسن[2].

وكما هو واضح فإنّ اللسانيات وعلم النفس قد تناولا بحث مسار تعلم اللغة لدى الطفل من زوايا مختلفة؛ فالمقاربة البنوية السلوكية استندت إلى التفاعل السلوكي للطفل مع البنية اللغوية التي يتعلمها، والمقاربة الفطرية البنائية استندت إلى التفاعل العقلي للطفل مع البيئة المحيطة به. وقد التزم كل تخصص بمناهج تتلاءم مع توجهاته ومصادره المعرفية حتى أثري مجال تعليم اللغة بمختلف الدراسات والتجارب بحثا عن حلول أفضل لمشكلات تعليم اللغة وتعلمها، وظهر بفضلها ميدان جديد تفتح عن تلك التوجهات جميعها ولم يلتزم بالحدود اللسانية وقد انبثق من اللسانيات الأمريكية أطلق عليه "اللسانيات التطبيقية" Applied Linguistics.

---

[1] هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 41-42.

[2] « It is difficult to believe that either linguistics or psychology has achieved a level of theoretical understanding that might enable it to support a 'Technology' of language teaching". *Chomsky on democracy and education*. Noam Chomsky and Carlos Otero ed. RoutledgeFalmer. N.Y. USA. p.348. 2003.

وينظر: شارل بوتون (Charles Bouton) ، اللسانيات التطبيقية، ص 110.

في الفترة ما بين 1940 و1960 كان يعتقد أن اللسانيات وعلم النفس يمكنهما حل مشكلات تدريس اللغة إلا أنه في الفترة ما بين عامي 1960 و1970 طرأت تغيرات جذرية في التخصصين أضعفت تلك الآمال فلم يعد التفاعل سهلا بين تدريس اللغات في المجال التطبيقي والتطورات النظرية الحاصلة في اللسانيات.[1]

وقد نّبه حينها جمع من العلماء وبخاصة كوردر Pit Corder إلى الدور المهم للسانيات التطبيقية إذا ما توسعت مجالاتها لتفسر عوامل أخرى تدخل في فهم تدريس اللغة وتتجاوز العوامل اللغوية على غرار الحقائق الاجتماعية والسياسية والاقتصادية؛ وقد جرت محادثات طويلة حسب كابلن Kaplan[2] بشأن اللسانيات التطبيقية في الولايات المتحدة وارتبطت بتأسيس الجمعية الأمريكية للسانيات التطبيقية[3] عام 1977.

---

[1] Stern, H.H, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, p.35-36.

وهو ما تعززه المؤلفات البارزة في الفترة ما بين 1964 ومنتصف السبعينيات على غرار:

- Halliday, M.A.K., McIntosh, A. and Strevens, P. 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching.* London: Longman.

- Mackey, W.F. 1965. *Language Teaching Analysis.* London: Longman.

- Mackey, W.F. 1965. 'Method Analysis: a survey of its development, principles and techniques' in Kreidler.

- Corder, S.P. 1973. *Introducing Applied Linguistics.* Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.

- Allen, J.P.B. and Corder, S.P. (eds.) 1973-77. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics.* Vol.I. *Readings* for *Applied Linguistics,* 1973; Vo12. *Papers in Applied Linguistics,* 1975; Vol3. *Techniques in Applied Linguistics,* 1974; Vo14. *Testing and Experimental Methods,* (edited by Allen J.P.B. and Davies, A.) 1977. London and Oxford: Oxford University Press.

- Allen, J.P.B. and Corder, S.P. (eds.) 1973. *Readings for Applied Linguistics.* Edinburgh Course in Applied Linguistics, Vol 1. London: Oxford University Press. Uakobson,

- Allen, J.P.B. and Corder S.P. (eds.) 1974. *Techniques in Applied Linguistics.* Edinburgh Course in Applied Linguistics, Vol3. London: Oxford University Press.

- Allen, J.P.B. and Corder, S.P. (eds.) 1975. *Papers in Applied Linguistics.* Edinburgh Course in Applied Linguistics, Vol2. London: Oxford University Press.

[2] Kapln, R.B. (ed.) 1980. On *the Scope of Applied Linguistics.* Rowley, Mass.: Newbury House.

[3] وهي أحد فروع الجمعية الدولية للسانيات التطبيقيةAssociation Internationale de Linguistique Appliquée التي تأسست في فرنسا عام 1964. وهي الآن تشمل جمعيات وطنية وجهوية ناشطة في حقل اللسانيات التطبيقية تشمل 8000 ناشط في هذا المجال من الباحثين والمنظرين والتطبيقيين من العالم قاطبة. ينظر: موقع الجمعية الدولية

واتضح حينها أن تلك القضايا لم تحل خلال نهاية ذلك العقد؛ ودارت تلك المحادثات حول مجموعة من الأسئلة:

1- أي علوم اللغة يمكن الاعتماد عليه في تدريس اللغة؟

2- ما العلاقة الأكثر فاعلية بين علوم اللغة وتطبيقات تدريس اللغة؟

3- ما العوامل الأخرى إضافة إلى علوم اللغة التي تلعب دورا مهما في نظرية تدريس اللغة؟[1]

وقد ظهر في رحاب اللسانيات التطبيقية منذ نشأتها عام 1946 منهجان في تعليم اللغة، وهما مسايران للمقاربات المبينة سابقا: منهج التحليل التقابلي الموافق للاتجاه البنوي السلوكي، ثم منهج تحليل الأخطاء الموافق للمنحى العقلي البنائي.

1- منهج التحليل التقابلي: Contrastive Analysis

كان تعلّم اللغة فيما بين الأربعينيات والسبعينيات من القرن الماضي كما هو مبين سابقا مبنيا أساسا على تكوين عادات جديدة انطلاقا من العادات الموجودة في اللغة الأصلية، فارتبطت النظرية السلوكية بفرضية التحليل التقابلي التي ظهرت على يد اللغويين البنويين في أوروبا وأمريكا الشمالية[2].

وتتلخص فرضية التحليل التقابلي في أنّه يسهل تعليم المتشابهات بين اللغة الأولى (أو اللغة الأصلية)، واللغة الثانية (أو اللغة الجديدة)، في مقابل صعوبة تعلم الاختلافات بينهما؛ وقد كتب فريز Fries في مؤلفه (تعليم الانجليزية وتعلمها لغة أجنبية) عام 1945 قائلا: "إن أكثر المواد فاعلية هي تلك التي تعدّ بناء على وصف علمي للغة المراد تعلمها مع وصف مواز له في اللغة الأصلية للدارس". وذكر مارتن جوس Martin Joos عام

للسانيات التطبيقية: https://aila.info وموقع الجمعية الأمريكية للسانيات التطبيقية: https://www.aaal.org/about-us تاريخ التصفح: 14 ديسمبر 2019.

[1] Stern, H.H, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, p.35-36.

[2] باتسي م. لايتباون، نينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، تر: علي علي أحمد شعبان، ط1، القاهرة: المركز القومي للترجمة، 2014. ص 84-85.

1954 أنه قد أجريت في تلك الفترة مقارنات بين الانجليزية ولغات أخرى من أجل إعداد مناهج تعليمية لفائدة مجلس الجمعيات العلمية في أمريكا[1].

وعلى الرغم من عدم استفادة البحوث في سيكولوجية اللغة وبحوث سيكولوجية التعليم الخاصة بتعليم اللغات بصورة منظمة من هذه الفرضية حول تأثير عادات اللغة الأصلية للدارس في تعلمه اللغة الأجنبية، طّبق لادو Robert Lado في إعداد اختبارات التحصيل اللغوي الفرضية القائلة بأن سهولة أو صعوبة تعليم اللغة الأجنبية يتصل بالمقارنة المنتظمة بين اللغة الأصلية واللغة الأجنبية، وذكر ذلك في أطروحته للدكتوراه بجامعة ميتشيغان عام 1951 الموسومة بـ"القياس في الانجليزية لغة أجنبية حسب المرجعية الخاصة بالراشدين الناطقين بالاسبانية"[2].

وقد بّين لادو أهمية الفرضية في:

أ- التعرف على المشكلات التعليمية: يتمكن المعلم حينما يقارن اللغة الأجنبية بلغة الدارسين من التعرف على المشكلات التعليمية الحقيقية التي يصعب التعرف عليها من غير هذا المسلك، فيقّوم المعلم المواد الدراسية قبل استعمالها، أو يعد مواد جديدة أو إضافية انطلاقا من تشخيص دقيق للصعوبات التي تواجه طلابه في تعلم كل نمط من الأنماط.

ب- تقويم المحتوى اللغوي والثقافي في الكتاب المدرسي وإعداد المواد التعليمية الجديدة: تعين فرضية التحليل التقابلي المعلّم على التركيز في تدريس محتوى الكتاب

---

[1] Charles Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, (Ann Arbor; Univ.Mich. Press. 1945). P.9

Spoken English Textbooks: ed, Martin Joos, American Council of Learned Societies. Program in English as a Foreign Language, (Washington, D.C, 1954).

ينظر: روبارت لادو، "ضرورة المقارنة المنتظمة للغات والثقافات"، في التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تعريب وتحرير: محمود اسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، عمادة شؤون المكتبات-جامعة الملك سعود، الرياض ط1، 1402هـ/1982م، ص 3.

[2] Robert Lado, "Measurement in English as a Foreign Language with Special Reference to Spanish-Speaking Adults". Doctoral dissertation. Univ. Mich. 1951.

ينظر: روبارت لادو، "ضرورة المقارنة المنتظمة للغات والثقافات"، ص 3-4.

المدرسي وفق الأنماط ذات الصعوبة الناشئة من الاختلاف بينها وبين الأنماط الموجودة في اللغة الأصلية للطالب، وبفضل المقارنة بين اللغتين والثقافتين يتم تكييف الكتب المدرسية وتدرجها في النحو والنطق والمفردات والمحتوى الثقافي حتى تحقق نتائج إيجابية[1].

وقد أصبح مجال التحليل التقابلي منهجا علميا بقواعده وأصوله في الستينيات والسبعينيات، حيث كانت الترجمات والأمثلة المترجمة المادة التي يعتمد عليها الدارسون في استخلاص نتائجهم، ويتضح ذلك في كتاب (التقابل بين الأبنية اللغوية Language Structure) لـ"دي بيترو" R. J. Di Pietro عام 1971 وكتاب (التحليل التقابلي Contrastive Anaysis) لـ"س- جيمز" C. Games عام 1980[2].

2- منهج تحليل الأخطاء: Error Analysis

بالموازاة مع علماء النفس المعرفي، ظهر توجه ينتقد فرضية التحليل التقابلي، واكتشف أنها فرضية لم تقدّم تفسيرا حقيقيا للغة المتعلم فتطور في السبعينيات منهج جديد يعرف بتحليل الأخطاء، ويتلخص في بحث أنماط الأخطاء التي يقع فيها المتعلم ووصفها[3].

وهو منهج يعالج الأخطاء التي تنشأ من اللغة ذاتها وليس من لغة أخرى تؤثر فيها، إذ تكمن جذور الأخطاء في بنية اللغة نفسها أو في الاستراتيجية المتبعة في تعليم اللغة أو تعلمها. وبّين جاك ريتشاردز Jack C. Richards الأخطاء التي تقع داخل اللغة بـ"الأخطاء التي تعكس الخصائص العامة لتعلم القاعدة مثل التعميم الخاطئ والتطبيق الناقص للقواعد وعدم معرفة السياقات التي تنطبق عليها القواعد". وأما الأخطاء التطورية

---

[1] روبارت لادو، "ضرورة المقارنة المنتظمة للغات والثقافات"، ص 3-11.

[2] محمد عناني، نظرية الترجمة الحديثة مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط1، 2003م، ص 11-13.

[3] باتسي م. لايتباون، نينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، ص 157- 158.

فهي "محاولة الدارس بناء افتراضات حول اللغة من تجربته المحدودة بها في قاعة الدرس أو الكتاب المقرر"[1].

وقد مّيز كوردر في كتابه Introducing Applied Linguistics بين:

-**زلة اللسان** lapse: وهي الأخطاء الناتجة عن تردد المتكلم.
-**والأغلاط** mistakes: الناتجة عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف أو السياق.
- **والخطأ** error: وهو حين مخالفة قواعد اللغة فيؤدي إلى جمل سيئة الصياغة ظاهريا.
كما مّيز أيضا في مقاله "تحليل الأخطاء" بين: **أخطاء الاستقبال (أو الفهم) وأخطاء التعبير، وأخطاء المجموعات وأخطاء الأفراد**[2].

ولعلّ من المهم ذكر بعض المراجع التي انطلق منها كوردر في دراسته حول ماهية الأخطاء على غرار دراسة اكتساب النحو لبراون وفريزر، وتعليم اللغة الأجنبية لكارول، وتعليم اللغة واللسانيات لتشومسكي، وتعلم اللغة لفرغيسون، واكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية للامبارت، واللسانيات النفسية والنمو لمكنيل، واللسانيات النفسية واللغة وعلم النفس لميلر، والتاريخ الطبيعي للغة للينبرغ، وتسلسل المحتوى التعليمي لميجر، ومبادئ دراسة اللغة لبالمر، والنقد النفسي اللساني للتعليم المبرمج للغة الأجنبية لسبولسكي، واللسانيات التطبيقية والنحو التوليدي لسابورتا، والتواصل الفردي لفان بيرن.[3]

---

[1] جاك ريتشاردز، "اتجاه في تحليل الأخطاء لا يعتمد على المنهج التقابلي"، في التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تعريب: محمود اسماعيل صيني، اسحاق محمد الأمين، جامعة الملك سعود، ط1 1402هـ(1982م)، ص 119-138.

[2] س. بيت. كوردر، "تحليل الأخطاء"، في التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تعريب: محمود اسماعيل صيني، اسحاق محمد الأمين، جامعة الملك سعود، ط1 1402هـ(1982م)، ص 139-148.

[3] - Brown, R. W. and Fraser, C.1964. The Acquisition of Syntax. *The Acquisition of Language Monograph of the Society for Research in Child Development.*

- Carroll, J. B, 1955. *The study of Language.*

- Carroll, J. B. 1966. Research in Foreign Language Teaching: The Last Five Years. *Report of the Northeast Conference.*

- Chomsky, N. 1966. Research on Language Learning and Linguistics. *Report of the Northeast Conference.*

وقد حدّد منهجين في دراسة أخطاء المتعلم:

-منهج يدعم فكرة أن الأخطاء ترد إلى خلل في تقنيات التدريس،
- ومنهج آخر يؤمن بالوقوع الحتمي للخطأ على الرغم من محاولاتنا الجادة لتفاديه.
وهو يؤكد على الاهتمام بتقنيات التعامل مع الأخطاء المرتكبة، وأنّ هذه الأخطاء ليست علامة عن العوائق بقدر ما هي مؤشرات عن منهجية متبعة في التعلم. وهو يحثّ على التكيف مع احتياجات المتعلمين بدل فرض تصوراتنا عليهم في طرق التعلم[1].

وتحدّد بذلك مجال اللسانيات التطبيقية فارتبطت بتخصصات عديدة تجمع بين البحث والتطبيق، وتتناول مشكلات تطبيق اللغة والتواصل بالتعيين والتحليل والبحث عن الحلول بواسطة تطبيق النظريات والطرق والنتائج المتاحة في مجال اللسانيات أو بواسطة تطوير أطر عمل نظرية ومنهجية جديدة في اللسانيات من أجل إيجاد حلول للمشكلات. وتختلف اللسانيات التطبيقية عن اللسانيات عموما في توجهها العلني نحو المشكلات التطبيقية المتصلة باللغة والتواصل في الحياة اليومية، وهي تتعامل مع المشكلات الخاصة بالقدرة اللغوية التواصلية للفرد كما هو الشأن في اكتساب لغته الأولى أو اللغة الثانية، ومعرفة القراءة والكتابة، واضطراب اللغة، كما تتناول مشكلات اللغة والتواصل في

- Ferguson, C. A, 1966. Research on Language Learning. Applied Linguistics. *Report of the Northeast Conference,*
- Lambert, W. A. 1966. *Some observations on first Language Acquisition and Second Language Learning.*
- McNeill, D. 1966. Developmental Psycholinguistics. *The Genesis of Language.*
- Miller, G. A. 1964. *The Psycholinguists.*
- Miller, G. A. 1966. Language and Psychology. *New Directions in the Study of Language*.
- Lenneberg, E. H. 1966. The Natural History of Language. *The Genesis of Language*.
- Mager, R. F. 1961. On the Sequencing of Instructional Content. *Psychological Reports.*
- Palmer, H. E. 1917. *The Principles of Language Study*. Reprinted in *Language and Language Learning* 1964.
- Spolsky, B. A. *Psycholinguistic Critique of Programmed Foreign Language Instruction.*
- Saporta, S. 1966. Applied Linguistics and Generative Grammar. *Trends in Modern Language Teaching.*
- Van Buren, P. *Personal Communication.*

[1] Corder, Pit. 1967. “The significance of learner's errors”. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.

المجتمع على غرار التعدد اللغوي، والفوارق اللغوية، والصراع اللغوي، والسياسة اللغوية، والتخطيط اللغوي...[1]

وهي المباحث الأساس للسانيات الاجتماعية التي استفاد منها ميدان تعليمية اللغة خصوصا في ظل المقاربة البنوية الاجتماعية التي تناولت مسألة تعليم اللغة انطلاقا من البناء الاجتماعي للغة كون اللغة أهم رابط اجتماعي ثقافي بدل النظرة الفردية للغة، والمقاربة التواصلية - الوجه التطبيقي الحديث للمقاربة البنائية الاجتماعية- التي تستند إلى مبدأ التواصل اللغوي والثقافي في بناء اللغة لدى الأفراد والمجتمعات. ونوضح أسس ومفاهيم المقاربتين في المبحث الآتي.

ج- المقاربة البنائية الاجتماعية: Socio-Constructivism

بالموازاة مع التوجه البنائي لبياجيه، كان العالم النفساني الروسي ليف فيجوتسكي[2] يحمل توجها معرفيا اجتماعيا من خلال نظريته التفاعلية التي ينطلق فيها من اعتبار المجتمع مصدرا مهما من مصادر البناء المعرفي.

لاحظ فيجوتسكي في العشرينيات والثلاثينيات من القرن الماضي تفاعل الأطفال فيما بينهم وتفاعلهم مع الكبار، فخلص إلى علاقة تربط نمو اللغة بالتفاعل الاجتماعي، إذ رأى في حواراتهم جذور لغتهم ومنبع أفكارهم عندما لاحظ تزايد مستوى معارفهم وأدائهم في البيئة التفاعلية، وربط ظهور كلامهم بالتفاعل الاجتماعي[3].

وقد اعتبر اللغة وسيلة خارجية يتواصل بها الطفل لأول مرة مع والديه، فتوصّل إلى اعتقاده بوجود علاقة وطيدة تربط الوظائف المعرفية الكبرى للإنسان بمجتمعه[4]، فربط سلوكياته الثقافية بمجتمعه وخلفيته الفطرية المعرفية[5].

---

[1] موقع الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية، الرابط: https://aila.info تاريخ التصفح: 14 ديسمبر 2019.

[2] فيجوتسكي (Vygotsky, Lev S.) عالم نفساني بيداغوجي (1896-1934) تميز بدراسة اللغة وعلاقتها بالفكر.

[3] باتسي م. لايتباون، نينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، ص 63.

[4] Jordan, Anne, Orisson Carlile, Annetta Stack, *Approaches to learning, a guide for teachers*, Open University Press, 2008, p.59.

[5] Martinez, P., op. cit. p.16-17.

وقد ظهرت مفاهيم تبلور هذا التوجه وتربط الفرد في مسار تعلمه بمكنونه المعرفي والخلفية الثقافية لمجتمعه، فلا تعلم فردي حسب هذا التوجه بعيدا عن التعلم الاجتماعي. وأبرز هذه المفاهيم.

اللغة الداخلية واللغة الذاتية واللغة الاجتماعية: inner/ egocentric/ social Language

انطلق فيجوتسكي من مفهوم اللغة الداخلية - الذي تناوله الأمريكي واتسون من منظور سلوكي ضيق- ليصل إلى مفهوم اللغة الذاتية التي اقترح لها تفسيرا مغايرا عام 1934 مفترضا لحظة تشكّلها مع لحظة دخول الطفل المدرسة، ليختلف عن بياجيه الذي افترض زمن اختفائها بدخول الطفل المدرسة في سن السادسة أو السابعة، لتتشكل مكانها لغة اجتماعية جديدة يستخدمها في التواصل الخارجي[1].

وقد أعطى فيجوتسكي مفهوما للغة الداخلية فاعتبرها لغة بدون كلمات أو نغمة خاصة تسهلّ على الطفل تنفيذ مهامه وحل مسائله وإعداد أجوبته المقنعة عن التساؤلات، وهو يحتاج في هذه المرحلة إلى التوجيه والتوعية والإعانة حال الصعاب والمساعدة على التفكير حتى ينتظم سلوكه في عمله ويصّوب أخطاءه[2].

منطقة النمو التقريبي: Zone of Proximal Development

لاحظ فيجوتسكي أنّ عملية التعلم تتم في أفضل حال في "منطقة نمو تقريبي" إذ لا يستطيع الأطفال إتقان مهارة ما وحدهم دون مساعدة الآخرين، ولن يتمكنوا من التعلم قبل أن تكون عقولهم مستعدة لذلك[3]. وهي مفهوم تشكّل لدى فيجوتسكي عام 1978 عندما قارن بين الحل الذاتي للمشكلة وحل المشكلة ذاتها بمساعدة الغير وحساب الفارق بينهما[4].

---

[1] Viselthier, Bernard. "La médiation: du langage intérieur de l'apprenant à sa zone de proche développement". In *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, Danielle Chini, Pascal Goutéraux (Eds). Editions Ophrys, Paris, 2008. p.35-36.

[2] Viselthier, Bernard. op. cit. p. 36.

[3] سكوت ليلينفيلد وآخرون، أشهر 50 خرافة في علم النفس، القاهرة: كلمات عربية للترجمة والنشر، 2012، ص 86.

[4] Martinez, Pierre, p.16 – 17.

وهي بالنسبة له مساحة عقلية يتفاعل فيها الطفل ومعلمه وتمكّن من معرفة درجة نموه الفكري مما يسمح بتطويره ونمائه[1].

اللغة المرحلية أو البينية: Interlanguage

وفي اللسانيات الأمريكية واستنادا إلى أعمال واينرتش Uriel Weinreich عام 1953 توصّل سيلينكر Larry Selinker عام 1972 إلى مفهوم اللغة المرحلية النامية لدى متعلم اللغة الثانية، فعرّفها بالنظام اللغوي المستقل الذي ينتج حين محاولة إنتاج ملفوظ يطابق شكل اللغة الهدف[2]. وهي لغة تتمتع ببعض خصائص اللغة الأولى وبعض خصائص اللغة الثانية وخصائص أخرى تبدو عامة جدا كإسقاط بعض الأدوات وبعض المكونات النحوية وقد تكون خصائص مشتركة في أنظمة اللغات المرحلية كلها أو معظمها[3]. كما أنها نظام وسيط ينشأ عند تعلم لغة أخرى بالموازاة مع تعلم اللغة الأم ويسّبب تلقائيا تداخلا لغويا في عناصر اللغتين[4].

نظرية التعلم الاجتماعي: Social Learning Theory

هي نظرية للعالم النفساني الكندي باندورا Albert Bandura، وتعرف أيضا بنظرية التعلم بالملاحظة والمحاكاة، وهي حلقة وصل بين النظريات السلوكية والنظريات المعرفية، تؤكد على دور العمليات المعرفية التي تتوسط المثير والاستجابة، فهي لا تؤمن بالارتباط الآلي بين المثير والاستجابة، وإنما بتدخل العمليات المعرفية الفردية كالأفكار والتوقعات والاعتقادات في تكوين ذلك الارتباط؛ إذ تستند إلى ثلاثة مبادئ أساس في تعلم الأفراد: العمليات التبادلية (التعلم بالملاحظة وتبادل الخبرات)، والعمليات المعرفية (معالجة المعلومات وتفسيرها)، وعمليات التنظيم الذاتي (إعادة تنظيم السلوك وفق التوقعات والنتائج). وتستخدم هذه النظرية في مواقف التعلم والتعليم على النحو الآتي:

---

[1] Jordan, Anne, and others, *Approaches to learning, a guide for teachers*, Open University Press, 2008. p.59-60.

[2] Evelyne Glaser, et autres, *Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle*, Conseil de l'Europe, Autriche, 2007, p. 38.

[3] كيف نتعلم اللغات، باتسي م. لايتباون، نينا سبادا، ص 158.

[4] Dubois, Jean et autres, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse-Bordas/VUEF, 2002. p. 253.

- تنمية العادات والقيم والاتجاهات باقتداء التلاميذ بمعلمهم.
- تعزيز التلاميذ الذين يمارسون هذه العادات والقيم وتكريمهم.
- استخدام القصص والروايات والأفلام الحاملة لتلك القيم والعادات والاتجاهات.
- تنمية المهارات الرياضية والفنية والحرفية المتصلة بتدريس المواد التعليمية باستخدام النماذج المباشرة وغير المباشرة كالأشخاص والأفلام والصور.
- تعديل سلوكات الأفراد بواسطة إجراءات الإدارة الذاتية المرتكزة على أسلوب حديث الذات، واستخدام أسلوب الثواب والعقاب[1].

كل هذه الرؤى والتوجهات أثرت مجال تعليمية اللغة بتعزيز الجانبين الاجتماعي والثقافي ودمجه في العملية التعليمية تحقيقا للهدف الحقيقي من اللغة في تحقيق التواصل بين الأفراد والمجتمعات، وقد تبلور هذا المسعى وبخاصة في أوروبا في رحاب المقاربة التواصلية.

ح- المقاربة التواصلية: Communicative Approach

تعدّدت اللغات في أوروبا فأضحى تعليمها أمرا مهما، واهتم المجلس الأوروبي بالقضية فألّف ويلكنز البرنامج المفاهيمي Notional syllabus، وألّف فان إيك Van Ek ثم كوست Daniel Coste وزملاؤه مستوى العتبة اللغوية Threshold level التي تعد حجر الأساس في بناء المقاربة التواصلية.[2] وهي مفاهيم جديدة حول بناء البرامج التعليمية وفق المفاهيم لا المحتويات، والانطلاق من مستويات المتعلمين وتحديد عتباتها للانطلاق في بناء مستويات أخرى تضمن امتلاك الحد الأدنى من إتقان القدرة اللغوية، وهي أسس التدريس التواصلي.

وفي خضم الدراسات اللسانية في الفترة ما بين 1950 و1970 ظهر التدريس التواصلي للغة Communicative Language Teaching (CLT) حينما تغير منحى الدراسات من الاهتمام باللغة في ذاتها ولذاتها؛ من التركيز على المادة النحوية واعتبارها

[1] عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ص 115-117، 122.

[2] Martinez, P., op. cit., p.69 -70. et Flament-boistrancourt, D. op. cit., p. 22.

أساس بناء القدرة اللغوية إلى البحث في وظائفها الاجتماعية والتركيز على الاستخدام الشفهي للغة في مختلف السياقات التواصلية[1].

وتعود أصول التدريس التواصلي تحديدا للتغيرات الحاصلة في التعليم البريطاني أواخر الستينيات، إذ كان تدريس اللغة بالوضعيات Situational Language Teaching أهم منهج بريطاني في تدريس الانجليزية لغة أجنبية، وكان هذا النمط من التدريس يعتمد على تطبيق البنيات الأساس في أنشطة تعتمد على وضعيات ذات دلالة، كما تم رفض الطريقة السمعية بالولايات المتحدة منتصف الستينيات، وبدأت اللسانيات التطبيقية ببريطانيا تدعوا إلى البحث في تدريس اللغة بالوضعيات؛ ومن أبرز أصحاب هذا التوجه كاندلين Candlin وويدوسون Widdowson إذ سارا على أعمال اللسانيين الوظيفيين البريطانيين فيرث Firth وهاليداي Halliday، وأعمال اللسانيين الاجتماعيين هايمز Hymes وغامبرز Gumperz ولابوف Labov، وأعمال الفيلسوفين أوستن Austin وسيرل Searle، وقامت مجموعة من الخبراء عام 1971 لبحث إمكانية تطوير دروس اللغة في نظام الوحدة الذي عرّفه فان إيك وألكسندر Alexander عام 1980 بـ"النظام الذي تجزّأ فيه مهام التعلم إلى "أجزاء أو وحدات كل منها يتصل بجزء من احتياجات المتعلم وتتصل نظاميا بجميع الأجزاء الأخرى"[2].

---

[1] Richards, J. C., *Curriculum development in language teaching*, Cambridge University Press, 2001, p. 36.

Flament-Boistrancourt, Danièle, *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*, Université Charles-de Gaulle, Lille, France, 1992, p. 20.

[2] Richards, Jack C. and Theodore Stephen Rodgers. op. cit.1999. p.64-65.

عرض رتشاردز مجموعة من المؤلفات المساهمة في نشأة التدريس التواصلي أبرزها:

- Austin, J. L. 1962. *How to Do Things with Words*.
- Breen, M., and C. N. Candlin . 1980. *The essentials of a communicative curriculum in language teaching.*
- Candlin, C. N. 1976. *Communicative language teaching and the debt to pragmatics*.
- Firth, J. R. 1957. *Papers in Linguistics: 1934-1951*.
- Gumperz, J.J., and D. Hymes (eds.). 1972. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication.*
- Halliday, M. A. K. 1970. *Language structure and language function.*
- Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*.

وأضحت اللسانيات الاجتماعية حينها علما مستقلا تميزه ثلاثة اتجاهات كبرى هي:

1- اتجاه بإعادة توجيه اللسانيات العامة أو النظرية إلى دراسة اللغة في المجتمع.

2- اتجاه بتوسيع مفهوم القدرة اللغوية إلى مفهوم القدرة التواصلية بتغيير منحى التركيز على الدراسة المجردة للغة نحو تبني الأفعال المحسوسة في استخدام اللغة.

3- اتجاه مشتق بوضوح من "علم الاجتماع" وغالبا ما يشار إليه ضمن علم الاجتماع اللغوي وهو دراسة الجماعات الكلامية[1].

استحدث اللساني الاجتماعي الأمريكي هايمز Dell Hymes مصطلح القدرة التواصلية نقدا لفكرة تشومسكي عن القدرة اللغوية ووصفها بالمحدودة، إذ لم تفسر القواعد الوظيفية والاجتماعية للغة، فالقدرة الاتصالية هي "ذلك العنصر الذي نستطيع به أن ننقل الرسائل، ونفسرها، ونتفاوض مع الآخرين في سياقات محددة"[2]؛ إذ اقتصرت القدرة اللغوية عند تشومسكي على القواعد الداخلية للتراكيب وتجردت من القواعد الاجتماعية للاستخدام اللغوي. وبدون شك فإنّ القدرة التواصلية تدخل معها القدرة اللغوية أيضا فهي ترى بأن

- Halliday, M. A. K. 1975. *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language.*

- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as Social Semiotic.*

- Hymes, D. 1972. *On communicative competence.*

- Searle, J. R. 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*.

- Van Ek, J. A. 1975. *The Threshold Level in a European Unit/Credit system for Modern Language Teaching by Adults, Systems Development in Adult Language Learning.*

- Van Ek, J., and L. G. Alexander. 1980. *Threshold Level English.*

- Widdowson, H. G. 1972. *The teaching of English as communication.*

- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*

- Widdowson, H. G. 1979. *The communicative approach and Its applications.*

- Wilkins, D. A. 1972. *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system.*

- Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*.

- Wilkins, D. A. 1979. *Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar.*

[1] Stern, H.H, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, p. 218-219.

[2] هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 244.

تعليم اللغة يعترف بالأبعاد الاجتماعية بين الأشخاص والأبعاد الثقافية وتجعلها مهمة كأهمية قواعد الأصوات والنحو والصرف[1].

إنّ معرفة المعجم والنحو والصرف في اللغة أو معرفة تشكيل ملفوظ ما لا يعني بالضرورة القدرة على الحديث أو الكتابة السليمة بتلك اللغة، فالغاية من تعليم اللغة إضافة إلى معرفة المعجم والنحو والصرف – حسب هايمز 1984- منح المتعلم قدرة تواصلية تقتضي إضافة إلى تمَثل العناصر اللغوية وملفوظات أفعال الكلام جميع مكونات العمل التواصلي وفحص مدى اكتساب المتعلم تلك المكونات أثناء أدائه، مما يقتضي القدرة على استخدام أفعال الكلام في خطاب شفهي أو مكتوب في سياق معين، مع الأخذ في الحسبان أنماط التفكير وسلوكات مستخدمي تلك اللغة، وبعبارة أخرى اكتساب قدرة اجتماعية ثقافية[2].

لقد ساهمت البحوث التي أجريت في السبعينيات في "التمييز بين القدرة اللغوية والقدرة الاتصالية، حتى نعرف الفرق بين ما يجب أن نعرفه عن قواعد اللغة، وأشكالها، وما يجب أن نعرفه من أجل الاتصال باللغة في مختلف الأغراض والوظائف". وقد فرق كمنز Jim Commins عام 1979 بين:

1- القدرة اللغوية المعرفية الأكاديمية CALP: وهي بعد واحد من القدرة التي يعالج فيها المتعلم الظواهر السطحية للغة خارج السياق الاتصالي المباشر، وهو ما يؤديه من تدريبات واختبارات داخل قاعة الدرس. وقد سماها "الاتصال في سياق مصغر".

2- المهارات الأساس في الاتصال بين الأفراد BICS: وهي القدرة الاتصالية التي يكتسبها الأطفال فتمكنهم من ممارسة الاتصال اليومي داخل المجتمع. وقد سماها "الاتصال الذى يشتمله سياق"[3].

---

[1] Stern, H.H. op. cit., p. 229.

[2] Robert, Jean-Pierre. op. cit., p.38

[3] هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 245.

CALP: Cognitive Academic Language Proficiency.

BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills.

وتوصّل مايكل كانال M. Canale وميريل سوين M. Swain إلى تعريف القدرة الاتصالية وتحديد مكوناتها الأربعة، حيث يتصل المكونان الأولان بالنظام اللغوي نفسه، ويتصل المكونان الآخران بالجوانب الوظيفية الاتصالية وذلك على النحو الآتي:

1- القدرة النحوية: وهي معرفة الوحدات المعجمية وقواعد الصرف والتراكيب ودلالة الجملة والأصوات، وتعني السيطرة على الرمز اللغوي، وهي تعادل القدرة اللغوية عند هايمز.

2- قدرة الخطاب: وهي "القدرة على ربط الجمل لتكوين خطاب وتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة". ويتدرج الخطاب من الحوار البسيط المنطوق إلى النصوص الطويلة المكتوبة.

3- القدرة اللغوية الاجتماعية: وهي معرفة القواعد الاجتماعية والثقافية للغة والخطاب، وتقتضي حسب سافيغنون Sandra J. Savignon "فهم السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة، وأدوار وأطراف الخطاب، والمعلومات المشتركة بينهم، ووظيفة الخطاب"[1].

4- القدرة الاستراتيجية: وهي معقدة جدا، وتعني توظيف الاستراتيجيات اللغوية وغير اللغوية لتعويض النقص الناجم عن متغيرات الأداء أو قلة القدرة؛ فهي القدرة على إصلاح الأخطاء واستكمال النقائص، وشرح الغموض تفسيرا أو تكرارا أو تحاشيا أو غيرها من الأساليب الأخرى، فهي تمثل القدرة البلاغية المعّبرة عن تمام القدرة الاتصالية.[2]

المنهج الطبيعي: Natural Approach

تجدر الإشارة إلى التذكير بالمنهج الطبيعي المشار إليه في بداية الفصل الذي يعد أصل الطريقة المباشرة التي عززت مسعى التعلم الطبيعي بدءا بالمقاربة البنوية السلوكية واهتمامها بالجانب الشفوي للغة كونه الجانب الطبيعي الفعلي للممارسة اللغوية التي غفلت عنه المقاربة التقليدية، فالمقاربة الفطرية ونظرتها للقدرة اللغوية واختلافها مع التركيبة الحيوانية، ثم المقاربة التواصلية والنظرة إلى التواصل اللغوي في السياقات الاجتماعية الفعلية بعيدا عن الأنماط التقليدية.

---

[1] Sandra J. Savignon, *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice,*1983.

[2] هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص245- 246.

وقد تناول المذهب الطبيعي اللسانيين والتربويين الأمريكيين كراتشن Steven Krashen وتيرال Tracy Terrell في اعتبار التواصل الوظيفة الأولى للغة فركزا منهجهما على تدريس القدرات اللغوية بالرجوع إلى المنهج الطبيعي نموذجا عن المقاربة التواصلية. وقد رفضا الطرق التقليدية على غرار الطريقة السمعية التي ركّزت على القواعد في تدريس اللغة؛ وبيّنا أن مشكلتها الكبرى تكمن في أنها لم تبن حول "نظريات فعلية في الاكتساب اللغوي وإنما حول نظريات أخرى على غرار البنية اللغوية". ويستند هذا المنهج إلى مجموعة من الفرضيات أبرزها:

1- الاكتساب والتعلم: وهي فرضية تقوم على افتراض طريقتين في بناء القدرة اللغوية؛ إما طريقة الاكتساب Acquisition وهو المسار الطبيعي الموازي لبناء اللغة الأولى لدى الطفل وهو المسار العفوي في استخدام اللغة في التواصلي اليومي، أو طريقة التعلم Learning وهو المسار الواعي في بناء القدرة اللغوية.

2- الترتيب الطبيعي Natural Order: حسب هذه الفرضية، فإنّ اكتساب البنيات النحوية يتم في ترتيب قابل للتنبوء به، إذ تشير الأبحاث إلى أنّ بعض البنيات النحوية أو الصرفية تكتسب قبل أخرى في اكتساب اللغة الأولى، وتعد الأخطاء علامات لمسار البناء الطبيعي، وخلال الاكتساب (وليس التعلم) تحصل لدى المتعلمين أخطاء النمو نفسها مهما كانت لغتهم الأم.

3- الراشح الوجداني Affective Filter: يرى كراتشن أن الحالة العاطفية للمتعلم بمثابة راشح منظم، وهذا الراشح إما جذابا فتقل إعاقته للمدخلات الضرورية لعملية الاكتساب ويسمح بمرورها أو العكس ترتفع إعاقته لها فلا يسمح بمرورها. وقد حدد كراتشن ثلاثة أنواع من المتغيرات الوجدانية في اكتساب اللغة الثانية:

- الحماس: كلما زاد الحماس زاد عمل المتعلم.
- الثقة بالنفس: كلما زادت ثقة المتعلم بنفسه وصورته عن ذاته كلما زاد نجاحه.
- القلق: كلما قل القلق الشخصي والقلق داخل القسم زاد اكتساب اللغة الثانية[1].

[1] Krashen, S. D., and T. D. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Oxford: Pergamon .

Richards, Jack C. and Theodore Stephen Rodgers. op. cit.1999. p.131-133.

مقارنة بين التعليم المرتكز على التواصل والتعليم المرتكز على التراكيب:

لفهم التعليم وفق المقاربة التواصلية يمكن مقارنته بالتعليم المرتكز على التراكيب الموضح في النقاط الآتية:

- تقديم العناصر اللغوية وممارستها معزولةً عن السياق حيث يتدرب المتعلمون عليها واحدة واحدة، وتتدرج من البسيط إلى المعقد حسب نظرة المعلم أو واضع الكتاب المقرر.
- تصحيح الأخطاء بكثرة وإعطاء الأولوية للدقة على حساب التفاعل المفيد.
- تخصيص زمن محدد في عدة ساعات أسبوعيا.
- المعلم هو المرجع الوحيد الذي يرجع إليه الطلاب.
- تعرّض المتعلمين لأنماط محددة من أنماط الخطاب اللغوي التي تأخذ غالبا منحى سؤال المعلم وإجابة المتعلم ثم تقويم الإجابات، وتنتقى اللغة المكتوبة خدمة للنحو وليس لتعليم المحتوى.
- شعور المتعلمين في الغالب بالضغوطات أثناء حديثهم أو كتابتهم لشعورهم بوجوب الالتزام بالشكل الصحيح منذ البدايات الأولى.
- يلجأ المعلمون غالبا إلى استخدام اللغة الأصلية في تعليماتهم وإرشاداتهم للطلاب، كما أنهم يميلون إلى تعديل اللغة المستهدفة حتى يضمنوا الفهم والاستجابة.

وفي المقابل يتلخص تعليم اللغة تعليما اتصاليا في النقاط الآتية:

- تبسيط اللغة لتكون مفهومة باستخدام مؤشرات سياقية أو مساعدات أو إيماءات بدلا من التدرج التركيبي في تقديم العناصر النحوية واحدة واحدة في تدرج من السهل إلى المعقد.
- يتغاضى المعلم عن بعض الأخطاء ويركّز على المعنى لا على القواعد، ويصحح المتعلمون أخطاء بعضهم في تدريبات التواصل، ويحل الإيضاح محل التصحيح الضمني، ويساعد التفاوض حول المعنى الطلاب على إدراك كيفية التعبير عن المعنى بطرق أخرى.
- وقت التعلم يكون عادة محدودا ولا يتاح للمتعلم إلا بفرصة ضئيلة جدا لإنتاج اللغة، لكن حينما يعمل الطلاب في مجموعات أو ثنائيات تزداد فرصة إنتاج اللغة.

- لا يختلف الأمر كثيرا مع التعليم المرتكز على التراكيب، يكون المعلم غالبا المتحدث الوحيد المتمكن والمتعلمون يتعرضون كثيرا للغة المرحلية التي ينتجها المتعلمون في تفاعلهم وهي لغة مليئة بالأخطاء.

- تقديم أنماط متنوعة من الخطاب في القصص والقيام بالأدوار والمواد اللغوية الحقيقية كالصحف والتلفاز.

- يقل الضغط على المتعلمين في وجوب القيام بأداء عالي الدقة واقتصارهم في مراحل التعليم الأولى على الفهم أكثر من الإنتاج.

- استخدام اللغة المبسطة وينزل المعلم إلى مستوى فهم المتعلمين[1].

وقد تم استغلال القواعد الأساس للمقاربة التواصلية في بناء مناهج تعليم اللغة بالتركيز على قدرات المتعلم (اللغوية والمعرفية والوجدانية والاجتماعية والثقافية) لا بالمادة في حد ذاتها من أجل بلوغ الكفاية التواصلية التي لا تتحقق إلا بمنهج طبيعي أو شبه طبيعي يسمح للمتعلم باستغلال قدراته الأولية وتطويرها بعيدا عن كل نمط تعليمي متعارض مع الطبيعة اللغوية، والمعرفية، والوجدانية، والاجتماعية، والثقافية للمتعلم.

وقد اتحدت الجهود على تنوع اتجاهاتها اللسانية والنفسية والتربوية والاجتماعية من أجل تسهيل نجاح التعلم للتغلب على صعوباته وعوائقه فكانت المقاربة بالكفاءات التوجه الحديث الذي ظهر في تسعينيات القرن الماضي ليس في تعليم اللغة فحسب بل في سائر ميادين التعليم، وكان الهدف الأسمى من هذه المقاربة تكوين مواطن كفء متقن لمهنته. واعتمدت مناهجنا التعليمية الحديثة هذه المقاربة من أجل بناء الكفايات في الأفراد وفق احتياجات المجتمع وتطلعاته للنهوض بالتعليم وتأسيس مدرسة الجودة.

[1] باتسي م. لايتباون، نينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، ص215- 219.

ثانيا - المقاربة بالكفاءات وأساليب التدريس:

1- المقاربة بالكفاءات: Approche par compétences

ظهرت المقاربة بالكفاءات أو الكفايات في الحقل التعليمي في التسعينيات، حاملة أفكار جي لو بوتارف[1] Guy Le Boterfالذي عرّف الكفاية بعملية حثّ وتحديث معارف عديدة في وضعية وسياق ما، بهدف إخراج التلميذ من ضيق المدرسة إلى اتساع الحياة الواقعية، وتسليحه بأسس التعلم بناءً على جمع المعارف وتحويلها وإدارتها. وقد شرع فيها انطلاقا من أبحاث دي كيتيل Jean-Marie De Ketele عام 1996. وهي تتبنى عددا من المبادئ الأساس للمقاربة التواصلية إذ تعتبر اللغة أداة تواصل، وتضع المتعلم في وضعية تعلم تمكنه من معرفة الهدف من تعلمه، وجعله مستقلا، ومنحه كفايات من بينها الكفاية التواصلية. وهي تطمح لإسقاط الحواجز الصلبة بين مختلف الأنشطة الشفهية والكتابية بهدف توحيدها في الاكتساب الشامل للغة في وضعيات مركبة تضع التلميذ في مواقف تجعله يعيد استثمار مكتسباته التي حققها خلال تعلّمه[2].

قدّم بوتارف تعريفا للكفاية عام 1994 في قوله" الكفاية هي معرفة التعامل الحقيقي إزاء وضعية معينة بتأسيس رابط بين مختلف المصادر الشخصية الداخلية ومصادر المحيط الخارجي"، إذ لم يكن يهتم بمفهوم الكفاية قبل 1975 في فرنسا وكيبيك على الرغم من تواجد المفهوم حينها، إلا أنه لم يكن موضوع عمل في المنظومات التربوية العمومية والمؤسسات ومراكز التكوين المهني التي اعتمدت حينها مفهوم "الأهداف التكوينية" objectifs de formation. وقد شهدت فرنسا منذ عام 1973 تطورا مهما فأخذ مفهوم الكفاية ينتشر لدى عدة مؤلفين ومنظمات على غرار جامعة لوفان لا نوف Louvain-la-Neuve نهاية عام 1990، وفيليب بيرنود Philippe Perrenoud عام 2000، ووزارة التربية بكيبيك عام 2001، ومؤسسات عديدة بفرنسا وأوروبا وأمريكا

---

[1] وهو مدير Le Boterf Conseil بفرنسا، وأستاذ بجامعة شربروك Sherbrooke بكيبيك (كندا). موقعه الرسمي على الشابكة : www.guyleboterf-conseil.com

[2] Robert, Jean-Pierre, op. cit. p.12-13.

اللاتينية، وجامعة شربروك Sherbrooke التي عمل بها بوتارف عام 2004 وتناولها ميشال تارديف Michel Tardif عام 2006[1].

ومن منطلق بوتارف في أنه "لا كفاية إلا في إطار عمل"، رأى بيرينود Philippe Perrenoud عام 2000 بأنه يستوجب إعادة التفكير في البرامج والمناهج التعليمية، وإعادة تعريف الأهداف التعليمية، وإدماج مجالات علمية أخرى في تعليم اللغة، وتفضيل العمل الجماعي عن العمل الفردي باقتراح إنجاز مشاريع أو حل وضعيات إشكالية، وإعادة التفكير في العلاقة بين المعلم والمتعلم خصوصا في الانتقال من الدور الأحادي للأستاذ إلى تثمين دور الشراكة مع المتعلمين[2].

وتغيرت النظرة حول الكفاية من الكفاية في حد ذاتها إلى حامل الكفاية وهو "المهني الكفء" Professionnel compétent، فمنذ عام 2000 تجددت المطالب بشأن نقاط جوهرية هي:

1-الطلب الاجتماعي المتزايد على مسألة الثقة: وذلك من الزبائن والمرضى والمستخدمين والمواطنين عامة.

2- القدرة على حمل الكفايات: فالكفايات الحقيقية تعود دوما إلى أشخاص أو أفراد، إذ هي بناءٌ فردي خاص بشخص معين خاضع لواجب مهني كإنجاز نشاط أو مواجهة خطر أو حل مشكلة أو معالجة وضعية متفاقمة..، ولكل شخص طريقته في التعامل مع الموقف.

3- امتلاك الفرد كفايات لا يعني أنه كفء: يمكن للفرد أن يمتلك عدة كفايات لكن يبقى غير كفء، لأنه على الرغم من ضرورة امتلاك الكفايات يبقى المهني الكفء هو من يستخدم الكفايات في التطبيق العملي ضمن مسار من الاختيار واتخاذ القرار والعمل الفردي في مواجهة حيثيات وضعية معينة.

---

[1] Guy Le Boterf, « Agir en professionnel compétent et avec éthique », *Éthique publique* [En ligne], vol. 19, n° 1 | 2017, mis en ligne le 21 juillet 2017, consulté le 28 décembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2934 ; DOI : 10.4000/ethiquepublique.2934

[2] Robert, Jean-Pierre, op. cit. p.12-13.

4- المهني الكفء فاعل ضمن مسار: وهو مسار ينطلق من مصادر شخصية داخلية كالمعارف والمهارات والخبرات..) والمصادر الخارجية التي ينتقي منها أبحاثه ومعالجته للمعارف باستخدام وسائل تحصيل المعلومات، وتضبطه قيادة عاطفية وأخرى معرفية وقواعد عمل محددة وضوابط أخلاقية معينة، ليتم التطبيق العملي الإيجابي إزاء موقف مهني ضمن سياق معين كنشاط يتم إنجازه، وذلك وفق معايير تحدد أشكال التصرف والتفاعل الإيجابي...

5- البعد الأخلاقي: وهو العنصر الأخلاقي الضامن لحصول الثقة.

6- لا كفاية فردية دون كفاية جماعية: ضمن مشاريع وأعمال تعاونية، وفرق تشاركية، وأعمال تواصلية حتى ينتقل المهني من معرفة التصرف إلى معرفة التفاعل الإيجابي[1].

2- أساليب التدريس بالكفاءات:

أ- **التعلم المستقل (الاستقلالية** Autonomie): حظي المتعلم في رحاب المقاربة التواصلية بالاستقلالية في التعلم انطلاقا من منحه الحرية في إنجاز مهامه وحقه في التفرد فيها دون حتمية اعتماده على غيره في مختلف المشاريع الفردية أو الجماعية، إذ يشعر المتعلم بالاستقلالية وهو يواجه مختلف الوضعيات التواصلية في تعلم اللغة، فيأخذ صفة ابتدائية "شبه مستقل" إلى أن يبلغ درجة الاستقلالية، بافتراض وجود درجات في الاستقلالية[2]. وتنشأ هذه الاستقلالية بشكل فعلي، بالاعتماد على مجموعات صغرى من المتعلمين في توزيعهم ثلاث أو رباع أو خماس، بحسب الشخصيات والأدوار، حيث تعرض عليهم مهمة يطلب منهم إنجازها وفق تنظيم معين، ويقتصر دور المعلم على التنقل بين المجموعات وملاحظة سير العمل دون مراقبة مكثفة، كما يثمر النشاط في الأخير تقريرا شفهيا أو كتابيا يعرض داخل القسم[3].

---

[1] Guy Le Boterf, « Agir en professionnel compétent et avec éthique », op. cit.

[2] Robert, Jean-Pierre, op. cit. p.20-21.

[3] Defays, Jean-Marc, Sarah Deltour, *Le français langue étrangère et seconde enseignement et apprentissage,* Pierre MARDAGA, Belgique, 2003. p.118.

ب- التعلم بالتعاقد (بيداغوجيا التعاقد Pédagogie de contrat): يتم التعلم المستقل في إطار عقد بين المعلم والمتعلمين[1]؛ وهو ما يعرف ببيداغوجيا التعاقد التي عرّفها بريزميكي H. Preszmycki عام 2003 بـ"البيداغوجية التي تنظم وضعيات التعلم ضمن توافق تفاوضي ثنائي بين الشركاء". وهي في الإطار البيداغوجي تمثّل المعلم من جهة، والقسم أو مجموعة التلاميذ من جهة أخرى. ويتعهد المعلم في العقد بمنح المتعلمين مجموعة من المعارف والكفاءات. وتفترض هذه البيداغوجية جملة من الشروط هي:

1- الانخراط في النظريات الحديثة: كالمقاربة التواصلية.
2- التعاقد بخصوص محتوى المادة التعليمية: فيحدد المعلم في بداية المقياس أو الوحدة الأهداف والوسائل وما يتوقع من نتائج، ليدمج المتعلم في مقترحاتها ويتعاقد معها.
3- الدوران الأساسيان للمعلم: في تقديم المعارف، والتفتح على مقترحات تلاميذه بغض النظر عن صحتها أو خطئها.
4- الدوران الأساسيان للمتعلم: في التحلّي بروح المسؤولية، وإدراك مسألة الاستقلالية المعتمدة على احترام بنود العقد[2].

ت- التعلم النشط (الأنشطة Activités**):** وهو كل أسلوب تعليمي يكون فيه المتعلم مركزا للتعلم حيث يضعه في مختلف الوضعيات والأنشطة اللغوية والفكرية، وهو يختلف عن النمط التقليدي الذي يكون فيه المعلم سيد الموقف والتلميذ المنفذ لأوامر معلمه دون النظر إلى ميوله ورغباته. وهو نمط يراعي طبيعة المتعلم لاسيما الطفل وحبّه للحركة والنشاط فقد ثبت علميا أنّ الطفل لا يستطيع أن يستمر تركيزه في موقف معين لأكثر من بضع دقائق فقط؛ فهو أسلوب يشمل جميع أساليب التعلم التي تتخذ الأنشطة وسيلة تعلّمية بدل النمط التقليدي المبني أساسا على الالتزام الحاد لأوامر المعلم، وعلى التقليد وتكرار المعارف وحفظها ثم استرجاعها.

[1] Robert, Jean-Pierre, op. cit. p.20-21.

[2] *Ibid*., p. 52.

ث- التعلم باللعب (بيداغوجيا اللعب Pédagogie de jeux**):** اللعب علاج نفسي وحركي يساعد الطفل على تصريف الطاقة والتدريب على المهارات الجديدة كالسيطرة والكفاءة واستغلال الطاقة الزائدة[1]. وينقسم اللعب حسب عالمة نفس الطفل شارلوت بوهلر Charlotte Buhler إلى ألعاب وظيفية (يستخدم فيها الطفل أجهزته الحسية-الحركية)، وألعاب الإيهام والخداع، وألعاب سلبية (كالنظر إلى الكتب والأشياء)، وألعاب تركيبية. ويظهر عند الطفل أولا اللعب الانفرادي، فيعقبه اللعب المتوازي ثم لعب المشاركة وأخيرا اللعب التعاوني[2]. ومن أهم تقنيات التعلم باللعب تقنية المسرحة dramatisation، وتهدف إلى تفعيل الحوار التعليمي في الدرس وإشراك التلاميذ فيه ولعب أدواره فيتعلمون بفضل هذه التقنية اللغة وهم يحاكون أدوار الشخصيات[3]، ويتفاعلون معها. وإذا ما استغل اللعب في تعليم الأطفال بإعداد أنشطة لغوية وفكرية مسلية باستخدام الرسومات والجداول والبطاقات والألواح والصور والفيديوهات وغيرها من الألعاب والألغاز والحيل والأحجيات فإنّ التلاميذ ينجذبون إليها أكثر من انجذابهم في التمارين التقليدية التي غالبا ما تشعرهم بالممل فلا يتحمسون إلى أدائها كما تسهم الألعاب في حل مشكلاتهم اللغوية والنفسية والتربوية[4].

ج- التعلم بالمشكلات (بيداغوجيا المشكلات Pédagogie de problèmes**):** تعود هذه الطريقة إلى أفكار جون ديوي John Dewey عام 1916 الذي حثّ المعلمين على مخاطبة الغريزة الطبيعية لدى الطلاب في البحث، وذلك بإبعاد الطابع المدرسي عن أي موضوع مدرسي قدر الإمكان حتى يثير فيهم التفكير ويبعدهم عن دائرة حفظ الكلمات والجمل. وقد صمّم هذا الأسلوب أولا لكليات الطب ثم تبنته العديد من المدارس بدءا برياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية، والهدف تطوير عادات تفكير الطلاب وأساليب بحثهم وطرق حل المشكلات التي تعترض تحقق نجاحهم، فهو نموذج ينسجم مع حركة

---

[1] ماريا بيرس، جنيفيف لاندو، اللعب ونمو الطفل، إعداد: عبد الرحمن سيد سليمان، شيخة يوسف الدربستي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1997. ص39.

[2] سوزانا ميلر، سيكولوجية اللعب، تر: حسن عيسى، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1987. ص 52، 205، 212.

[3] Cuq, Jean-Pierre. *Dictionnaire didactique du français*, CLE Internationale, Paris, 2003.p.76.

[4] لمعرفة مختلف نماذج الألعاب اللغوية يمكن الرجوع إلى: محمد علي الصويركي، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، دار الكندي، الأردن، 2005. ص53-98.

الانتقال نحو معايير أعلى كمهارات التفكير النقدي ومهارات الاستنتاج التي تعزز إبداعهم واستقلاليتهم. ويعتمد التعلم بالمشكلات على الموضوعات المتعددة (المتداخلة)، فالتعلم يحتاج من المتعلمين القراءة والكتابة والبحث والتحليل والتفكير والحساب لحل المشكلات التي تدخل في كثير من الأحيان في موضوعات مختلفة ومساقات متعددة ومتداخلة، فيسمح لهم فهم ما يتعلمونه كلاً موحدا، واستغلال معارفهم في مجال معين لفهم مجال آخر، إذ ينطلق هذا الأسلوب من محاولات الطلاب لفهم العلاقة بين المادة التي يدرسونها وأهميتها في حياتهم الواقعية ليكتسبوا معارف ومهارات جديدة من أجل حل مشكلة أو إنجاز مهمة ذات صلة بحياتهم في جو أكثر مرحا وإثارة[1].

ح- التعلم بالمشروع (بيداغوجيا المشروع Pédagogie de projet): يعود أسلوب المشروع أيضا إلى أفكار جون ديوي الذي أكّد على أهمية ربط التعليم بالعمل اليدوي أو الصناعي أو المهنة؛ فالمهنة في رأيه وسيلة لتجهيز الطفل بالدافع الحقيقي والخبرة المباشرة وتهيئ له سبل الاتصال بالأمور الواقعية[2]. ويرى بيرنود Perrenoud أن المشروع ليس هدفا في حد ذاته بل منعطفا يضع التلميذ في مختلف العوائق، فيثير فيه روح التحدي لمختلف الوضعيات التعليمية. ويهدف هذا الأسلوب إلى إنجاز مشروع أو مهمة مركبة كإعداد مجلة أو موقع الكتروني أو قطعة مسرحية، إذ تنطلق من تحديد مهام كالتمثيل أو لعب الأدوار أو الكتابة وفق وضعية محددة، وتصاغ في تمارين صوتية أو معجمية أو نحوية متبوعة بسلسلة من الاختبارات التقويمية، بهدف بناء كفاءة لغوية جزئية أو كلية لدى المتعلم. وتتم بواسطة التشارك بين المتعلمين ومعلمهم ضمن عقد تعلّمي يتفق عليه مسبقا.[3]

---

[1] روبرت ديليسل، كيف تستخدم التعلم المستند إلى مشكلة في غرفة الصف، تر: مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، م. ع. السعودية، 1422هـ. ص 1-2، 5-6، 10،12.

[2] جون ديوي، المدرسة والمجتمع، تر: أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة، ط2، بيروت لبنان، 1978، ص 44.
الكتاب الأصلي: John Dewey, *The school and Society*, c1900, 1943 (revised edition) by John Dewey, Published by the University of Chicago Press, Illinoise, U.S.A.

[3] Robert, Jean-Pierre, op. cit. p.48, 52,53,202.

خ- التعلم بالإدماج (بيداغوجيا الإدماج Pédagogie d'intégration**):** طّور فريق BIEF[1] أبحاث دي كيتيل 1996 حول المقاربة بالكفاءات وجسّدها في بيداغوجيا الإدماج لاسيما في مفهوم "أسبوع الإدماج"[2]؛ ويعود مفهوم الإدماج إلى نظرية الجشطلت التي اهتمت بالعمليات التي تجري داخل الفرد كالتفكير والتخطيط واتخاذ القرار أكبر من اهتمامها بالبيئة الخارجية أو الاستجابات الظاهرة.[3] وهو أسلوب يهدف إلى إعادة بناء التعلم الذي قد جزئ لأغراض تعليمية إلا أنّ التعلم لا يتم بصورة سليمة -حسب النظريات الحديثة- إلا إذا توافق مع البنية العقلية التي لا تنطلق من الجزء إلى الكل كما كان يعتقد سابقا، بل بالعكس تماما ينطلق العقل في إدراكه الأشياء من الكل إلى الجزء؛ فالطفل لا يتعلم الحروف حرفا حرفا ليتمكن من القراءة أو الكتابة أو التعبير، بل ينطلق من الكل ثم يحلل أجزاءه، إذ لا معنى للحروف لديه إذا ما انفصلت عن عباراتها وألفاظها[4].

المقاربة النصية Textual Approach: ارتبط مفهوم المقاربة النصية بظهور اللسانيات النصية التي تعود جذورها إلى مستهل الخمسينيات في أمريكا حينما أثار هاريس قضيتي البعد عبر الجملي transphrastique وعلاقة الثقافة باللغة، والبحوث في أنماط النصوص، فاكتمل الإعداد النظري لمفهوم النص بسويسرا مع جان ميشال آدم Jean-Michel Adam الذي تعد أبحاثه مرجعا في اللسانيات النصية[5] التي تبحث في عالم النص في وصف العلاقات الداخلية والخارجية لأبنيته بمستوياتها المختلفة وشرح أشكال التواصل واستخدام اللغة، ومن هذا المنظور يجمع علم النص بين أنواع النصوص وأنماطها في مختلف السياقات وجملة من الإجراءات النظرية والوصفية والتطبيقية. وهي تعتبر النص وحدة كبرى شاملة مكّونة من أجزاء مترابطة ترابطا سطحيا أفقيا تربط بينها

---

[1] موقعها على الشابكة: http://www.bief.be/ وهي مؤسسة استشارية مختصة في مجال التعليم والتكوين وتسيير المشاريع.

[2] Robert, Jean-Pierre. op. cit. p.13.

[3] نظريات التعليم، دراسة مقارنة ج2، ترجمة: علي حسين حجاج، عالم المعرفة، الكويت، 1986، ص 13.

[4] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،(ط1،1961)، دار المعارف، مصر ط14. د.ت. ص50.

[5] ماري آن بافو، جورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى: من النحو المقارن إلى الذرائعية، تر: محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2012، ص311-314.

علاقات نحوية تحققها أدوات الربط النحوية (الروابط)، كما تمتاز بالاتساق في المستوى العميق العمودي وهو ما تحققه الوسائل الدلالية المنطقية[1].
وهي المباحث الكبرى للسانيات النصية وأهمها التماسك والاتساق[2]:

1-التماسك: مصطلح استحدثه هاليداي M.A.K. Halliday وحسنRuqaiya Hasan عام 1976 حينما تحدثا عن "التماسك عبر الجملي" لتعيين مجموعة من الظواهر اللغوية التي تحدد بواسطة علامات خاصة تمكن من ترابط الجمل لبناء النص. وهو نسيج الخطاب الذي يعرف بالتنظيم الصوري للنص ضمن حدوده الدلالية، وقد صنّف العالمان العلاقات بين الجمل في خمس أسر كبرى وهي: علاقات الإحالة، والاستبدال، والحذف، والوصل، والتماسك المعجمي.

2- الاتساق: مصطلح وضعه بوغراند Robert De Beaugrande عام 1979 بشأن تنظيم التمثّلات المشكّلة لعالم النص، وهو يتجاوز المستوى اللساني، ليشمل القدرة الموسوعية المعرفية التي تسمح بالحكم على تطابق معطيات العالم النصي مع المعطيات قبل اللسانيةالمشكلّة للمعتقدات والمعارف عن العالم.

وقد ظهرت المقاربة النصية في الحقل التعليمي كردة فعل عن الاستخدام المفرط للقوالب اللغوية المعزولة في تعليم اللغة التي تتعارض مع البنية المعرفية في نظام التعلم اللغوي المبني أساسا على التفاعل بين الجهاز العقلي الداخلي والمحتوى المعرفي الخارجي، فكان النص إطارا تنظيميا لتعليم الكفايات اللغوية الشفوية والكتابية وفق المدخل الكلي في البناء التعليمي، إذ يتخذ المعلم النص باختلاف أنماطه سندا في دروس فهم المسموع والمكتوب، ودروس النحو والصرف، فيتناوله المتعلم في بناء كفاياته في الاستماع والقراءة والتعبير.

[1] نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب دراسة معجمية، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 1429هـ/ 2009م. ص42-45.

[2] ماري آن بافو، جورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى: من النحو المقارن إلى الذرائعية، ص317-319.

ثالثا - الكفايات اللغوية في المرحلة الابتدائية:

إنّ الاهتمام بالكفايات في الحقل التعليمي غيّر النظرة إلى تعليمية اللغة من التركيز على نقل المحتويات اللغوية وقواعد اللغة إلى التركيز على بناء الكفايات اللغوية وفق الطبيعة النفسية للمتعلم وما تقتضيه في كل مرحلة عمرية، وأول الشروط إتباع التدرج في المهارات في البرنامج الدراسي؛ وقد ثبت علميا أن الاستماع سابق للكلام وهو أول مهارة يتعلمها الطفل قبل محاكاة ما يسمعه، كما أن الكلام سابق للقراءة، والقراءة سابقة للكتابة[1]؛ فالكلام المنطوق الأصل والكتابة فرع منه[2]. وهو رأي ابن خلدون في أنّ السماع أبو الملكات.

1- الكفاية الشفوية: فهما وإنتاجا

فهم المنطوق: هو الأداة التي يستقبل بها الفرد رسالة شفوية يرسلها فرد آخر مستخدما فيها ألفاظا وجملا وإشارات، ليترجمها إلى معاني ودلالات[3]، ويقتضي فهم المنطوق القيام بعمليات معرفية في المستوى الذهني[4] كعملية التفاوض حول المعنى وعملية الضبط للحصول على الإنتاج التعبيري المناسب[5].

الإنتاج الشفوي: هو نشاط أساس من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو فن يهدف إلى نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والآراء...

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج1 المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية-18، 1986م. ص 90- 91.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ندوة بناء المناهج التعليمية، جامعة الإمام محمد بن السعود، الرياض 1985م. ونشر في المجلة العربية للتربية والاليسكو المجلد الخامس، العدد الثاني، سبتمبر 1985م. ص11-30.

[3] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، القاهرة: دار الفكر العربي، 1425هـ/2004م. ص 183.

[4] Martinez, P., op. cit.,p. 40.

[5] Portine, Henri « La notion d'énonciation et l'évaluation de la didactique des langues ». *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*, Danièle FLAMENT-BOISTRANCOURT (Ed), université Charles-de-Gaule- Lille. 1992. » p.39-60.

كما أنه وسيلة إفهام من شخص إلى آخر، إذ يقع من السامع أو المستقبل أو المخاطَب موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة[1].

بناء الكفاية الشفوية:

يعد فهم المنطوق في المجال التعليمي العملية الذهنية التي يقوم بها السامع لفك رموز رسالة شفوية، يحتاج فيها إلى معرفة الرمز الشفوي للغة ومستوى الخطاب، وتكون ضمن مشروع سماعي يقدم للمتعلّم في وضعيات تعليمية تمكّنه من التعرف على عناصر وضعية التواصل وتحليلها بالاعتماد على المعارف والمهارات السابقة والإجابة عن أسئلة حول الشخصيات والمكان والزمان والأحداث والكيفيات والأسباب[2]، إذ يعد الإنتاج الشفهي ثمرة الفهم والتحليل وحسن الإفهام.

ومن شروط بناء الكفاية الشفوية:

1- تدريب التلاميذ على حسن الاستماع وتربية حاسة السمع وتدريبها على التمييز الدقيق بين الأصوات والنغمات.
2- التدريب على فهم الإشارات والقرائن والسياق الذي يعين على الفهم.
3- الاهتمام بتنظيم الأفكار باعتبارها أساس تنظيم الكلام.
4- تنويع الوسائل المعتمدة.
5- منح المتعلم فرصة الكلام وتشجيع محاولاته.
6- تشجيع المتعلمين على التعبير وفك عقدة الخجولين.
7- يستخدم المعلم في حديثه لغة صالحة للاقتداء ومثيرة للحوار.
8- تحضير المعلم لموضوع المناقشة وتوجيه تلاميذه لتناول جزئياته.
9- إثارة التلاميذ وتحفيزهم على الكلام.
10- حثّ المتعلمين على المشاركة في الحوار على أن يكون موضوعه حي واقعي حتى يتفاعل معه التلاميذ.

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص97، 185-186.

[2] Robert, Jean-Pierre, op. cit., p. 40-41.

11- استخدام العبارات والتراكيب التي تثري قدرة التلاميذ على استخدام اللغة في الاتصال بالناس، وفي المواقف المختلفة.

12- تجنب الأنماط الجافة والمفروضة التي لا يستوعب التلاميذ معناها، ولا يشاركون في بنائها.

13- جعل الحصص الدراسية كلها حصصا للتعبير.

14- التزام المعلم باللغة الفصيحة في كلامه داخل الحجرة الدراسية وخارجها حتى يكون قدوة ومصدر خبرة لتلاميذه.[1]

2- كفاية القراءة: فهما وقراءة

القراءة نشاط بصري فكري يصاحبه إخراج أصوت أو تحريك شفاه، وقد لا يصاحبه ذلك[2]. وهي نشاط قديم جدا عرفه الإنسان، وتطورت هذه المهارة مع اختراع الورق والطباعة، ثم الحاسب الآلي.

وتسير عملية القراءة في مرحلتين مهمتين هما[3]:

المرحلة البصرية: وهي أّول مرحلة يلتقي فيها القارئ بالنص المطبوع التقاًء فيزيائيا بين بصره وحروف الكتابة وما تمثّله من مكونات صوتية وتراكيب لفظية تشكّل رموزا لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة للقارئ يراد منه تفكيك تلك الرموز وفهم دلالاتها. ويصنفها جودمان K. S. Goodman إلى عمليتين هما: اختيار عينات الأداة المقروءة التي يسميها Sampling، والتثّبت من الرموز المقروءة التي يسميها Confirming.

المرحلة العقلية: وهي مرحلة فك الرموز المكتوبة انطلاقا من فهم دلالاتها السطحية إلى التعمق في المعنى بحثا عّما وراء الرموز باستخدام العمليات العقلية والخبرات السابقة. ويقّسمها جودمان إلى عمليتين هما: التنبؤ بما يريده الكاتب ويسميها predecting، واختبار الفروض التي طرحها القارئ ويسميها testing.

---

[1] عبد القادر فضيل، "واقع تدريس اللغة العربية في مدارسنا وسبل تطويره"، العربية الراهن والمأمول، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، ط1، 1430هـ/ 2009م. ص455- 478.

[2] عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979، ص 15- 16.

[3] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص187- 188.

والقراءة بذلك عملية معقدة خصوصا في المرحلة الابتدائية لارتباطها بالكلمة المكتوبة المؤلفة من رموز خطية متواضع عليها، والكلمة المنطوقة المؤلفة من عناصر صوتية تؤدَّى وفق تسلسل مكاني وزماني، وتكتسب بالسماع في غياب علاقة بين ما ينطق وما يكتب إلا من حيث المعنى؛ فالقراءة بالنسبة إلى المبتدئ تشمل التعرف (تعرف الأشكال) والنطق (تحويل الأشكال إلى أداء صوتي) والإدراك أو الفهم (تحويل الأداء إلى معنى له دلالة معينة). وهو أمر ليس هّينا في "الانتقال من الرموز الكتابية إلى الرموز الصوتية وإلى المعنى المستقر في الذهن أو المجسد في الواقع".[1]

ومن أجل تيسير القراءة وجب التعرف على العمليات المعرفية المعقدة التي تدخل في بناء المعنى كالمؤشرات المتعارف عليها، والذاكرة طويلة المدى وقصيرة المدى، والتوقعات، والفرضيات حول مقاصد الخطاب، والفحص والحدس[2]، كما تشمل عمليات الاستبصار "كالفهم، وإدراك العلاقات بين مدلولات الألفاظ والجمل والفقرات والأفكار والموضوعات، والوصول إلى المعاني الخفية أو ما وراء السطور، واستقراء النتائج، وحسن التوقع والتنبؤ بما سيكون عليه الواقع، واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام"[3].

أنواع القراءة وأهدافها: تتعدد أنواع القراءة حسب اعتبارات متعددة، فمن حيث الهدف (قراءة تحصيلية وقراءة لجمع المعلومات وقراءة للمتعة..)، وفي مجال تعليمها فبالإضافة إلى القراءة المثالية للمعلم، تنقسم القراءة إلى نوعين أساسين هما:

1- القراءة الصامتة:

وهي قراءة داخلية يقوم بها الفرد دون إحداث أصوات. وتهدف إلى:

1- زيادة السرعة في القراءة والفهم والعناية بالمعنى كونها الأسلوب الطبيعي الذي يمارسه الإنسان في مواقف الحياة المختلفة يوميا.

2- زيادة القدرة على القراءة والفهم والتحليل وحل المشكلات في دروس القراءة وغيرها من المواد.

---

[1] عبد القادر فضيل، "واقع تدريس اللغة العربية في مدارسنا وسبل تطويره". ص455- 478.

[2] Martinez, P., op. cit., p. 96.

[3] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 135.

3- تنمية الحصيلة اللغوية والفكرية والمعرفية بواسطة تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها، والتفكير فيها.
4- التعود على الاعتماد على النفس في الفهم وحب الاطلاع[1].

2- القراءة الجهرية:

على الرغم من أهمية القراءة الصامتة، يحتاج الصغار أيضا إلى القراءة الجهرية لأنها وسيلة لاستخدام حاستي السمع والبصر، فتساعدهم في الربط بين الألفاظ المسموعة في حياتهم اليومية والرموز المكتوبة، وتفيدهم في قراءة الشعر والنثر والقصص والمسرحيات بصوت عال، مما ترفع من ذوقهم الأدبي، وتحسّن نطقهم وتعبيرهم، وهي بالنسبة للمعلم أداة لكشف أخطاء تلاميذه في النطق، فتمنحه فرص علاجها، كما أنها أداة لاختبار طلاقتهم ودقة قراءتهم[2].

ومن أبرز مشكلات النطق عند الأطفال العاديين مشكلة الحبسة dyslexie وهي مشكل في النمو يترجم إلى صعوبة في التعبير الشفوي والقراءة في المستويات الصوتية والتركيبية، ولها مستوى بصري أيضا حينما يخلط الطفل في قراءة الحروف أو تقطيع السلسلة الكلامية المكتوبة. والحبسة نوعان: الحبسة الصوتية dyslexie phonologique وهي العجز في نطق الأصوات، والحبسة السطحية dyslexie de surface وهي العجز في القراءة المباشرة وفك الحروف[3].

ويختلف تدريس القراءة حسب كل مرحلة عمرية:

في المرحلة الابتدائية الأولى[4]: تهدف القراءة في هذه المرحلة إلى:

1- اكتساب عادات التعرف البصري: كالتعرف على الكلمة من شكلها، والتعرف على الكلمة من تحليل بنيتها وفهم مدلولها.
2- الفهم: فهم الكلمة والجملة والنصوص البسيطة.

---

[1] المرجع السابق، ص 140-143.

[2] المرجع نفسه، ص 143-145.

[3] Cuq, Jean-Pierre. *Dictionnaire didactique du français*, CLE Internationale, Paris, 2003, p.76.

[4] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 131-133.

3- بناء رصيد لغوي: من المفردات المعينة على الفهم.
4- تنمية الرغبة في القراءة والمطالعة: بالاطلاع والبحث عن المواد القرائية الجديدة.
5- تنمية النطق السليم: بمعرفة الحروف وأصواتها ونطقها وصحة قراءتها.
6- التدريب على علامات الترقيم: بالتعرف عليها ومعرفة وظيفتها في القراءة.

في المراحل المتوسطة والمتقدمة[1]:

وتمتد الأهداف السابقة في بقية صفوف المرحلة الابتدائية وفي المرحلتين المتوسطة والثانوية لتشتمل الأهداف الآتية:

1- إغناء حصيلة التلاميذ عن طريق القراءة الواسعة في المجالات المتعددة، حسب اهتماماتهم ومشكلاتهم.
2- تنمية التربية الخلقية، والنزعة الجمالية، والأذواق الراقية لدى التلاميذ في اختيار الأساليب الجميلة والتعرف عليها.
3- تكوين عادات القراءة للاستمتاع أو البحث أو لحل المشكلات وفق خطوات البحث العلمي: (التعرف على المشكلة وتحديدها، وفرض الفروض، واختبار صحة الفروض، ثم الوصول إلى النتائج وتعميمها).
4- تنمية مهارات السرعة في النظر والاستبصار والنطق.
5- تنمية مهارات التحليل والتفسير والنقد والتقويم، ثم قبول المادة المقروءة أو رفضها.
6- التدريب على استخدام المراجع المناسبة لأبحاثهم بالعودة إلى المكتبات، واحترام الكتب، ووجهات نظر الآخرين.

وسائل تنمية القراءة: تضطلع الأسرة والمدرسة للنهوض بالقراءة بالمواقف والوسائل الآتية:

1- اهتمام الوالدين بالقراءة وتحاورهم مع أطفالهم عن الكتب.
2- توفير الكتب والمجلات المناسبة للطفل في كل مرحلة من مراحل حياته.
3- قص القصص وحكاية النوادر.
4- عمل مكتبة للفصل.

[1] المرجع السابق، ص 147-149.

5- تخصيص حصص للقراءة الحرة.

6- إنشاء جماعات للقراءة والنقاش والتنافس.

7- عمل معارض للكتب داخل المدرسة.

8- عمل صحف مدرسية لعرض قراءات التلاميذ ومنتجاتهم الإبداعية من القصص والحكايات والنوادر والمواقف وغيرها[1].

3- الظاهرة اللغوية: قواعد اللغة

ينحدر مصلح القواعد من أصل يوناني دال عن مفهوم الكتابة التي تحمل هي الأخرى مظهرا ثانويا يأتي بعد الكلام، فيفضّل بعض اللغويين المحدثين استعمال مصطلح التركيب الدال على طريقة البناء[2]. وهي "القوانين التي يتركب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة: القوانين الصوتية المتصلة بلفظ الكلمة أو مجموعة الكلمات، والقوانين الصرفية المتصلة بصياغة الكلمة وما يسبقها أو يليها من لاصقات، والقوانين النحوية المتصلة بنظم الجملة وأواخر حركات الكلمة فيها"[3].

وتغّير مفهوم القواعد عبر التاريخ، ففي المقاربة التقليدية انقسمت القواعد إلى جزأين: علم الصرف الذي يدرس الكلمات معزولة عن الجمل، وعلم التراكيب الذي يدرس ترابط الكلمات في الجملة، حيث كان يدّرس الصرف بواسطة تمارين حفظ لجداول الأسماء وقوائم الأفعال... أما النحو فقد ارتكز على تمارين إعادة بناء الجمل، وبمجيء الطرق البنوية أخذت إعادة البناء شكلا ضمنيا لتفادي النحو الصريح[4].

---

[1] المرجع السابق، ص 175-176.

[2] ماريو باي: أسس علم اللغة، ترجمة: أحمد مختار عمر، علم الكتب، ط8، القاهرة، 1998م. ص 52.

[3] داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979، ص 52.

[4] Defays, Jean-Marc, Sarah Deltour, *Le français langue étrangère et seconde enseignement et apprentissage*, Pierre MARDAGA, Belgique, 2003. p. 48-49.

طرق تدريس القواعد:

أ-الطريقة القياسية:

وتستند إلى نظرية انتقال أثر التدريب، إذ تنطلق من حفظ القاعدة ثم إتباعها بالأمثلة والشواهد التوضيحية انطلاقا من موقف صناعي غير حقيقي أو شبيه بمواقف التعبير الحقيقية، معتبرة تحفيظ القواعد غاية في ذاتها. وما يعاب على تلك الطريقة تعويد التلاميذ على "الحفظ والمحاكاة العمياء، وعدم الاعتماد على النفس، والاستقلال في البحث. كما أنها تضعف فيهم القدرة على الإبداع والابتكار. ومن مساوئ هذه الطريقة أيضا، أنها تبدأ بالأحكام العامة الكلية التي تكون غالبا صعبة الفهم والإدراك ثم تنتهي بالجزئيات. أي أنها عكس قوانين الإدراك، حيث تبدأ بالصعب وتنتهي إلى السهل"؛ مما نجم عنه النفور من تعلم النحو والاهتمام بالغاية التي وضعت من أجلها اللغة في تنمية القدرة على تطبيق القواعد، وتكوين السلوك اللغوي السليم[1].

ب- الطريقة الاستنباطية:

وتنطلق من عرض الأمثلة وشرحها ثم مناقشتها حتى تستنبط منها القاعدة. وهي الطريقة المستخدمة عموما في تعليم النحو في المرحلة الثانوية في معظم الأقطار العربية، أما في المرحلة القاعدية فتنطلق من قراءة نص كامل يناقش ويركّز فيه على الشواهد حتى تستنبط منه القاعدة. وهي طريقة قضت على استخدام الأمثلة المبتورة المعاني، إلا أنه ما يعاب عليها مشكلة تطويع النصوص لتحقيق القواعد المستهدفة حتى أفقدتها ذوقها الفني. وتنسب هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني يوحنا فردريك هربارت[2]، وتعرف باسم طريقة هربارت ذات الخطوات الخمس: المقدمة، والعرض، والربط، واستنباط القاعدة، والتطبيق[3].

---

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 337-338.

[2] يوحنا فردريك هربارت Johann Friderich Herbart (1776- 1841) يعرف بمؤسس علم التربية المستند إلى الدراسات النفسية.

[3] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 338-339.

وهي طريقه مباشرة ترتكز على تخصيص دروس يتم فيها شرح قواعد اللغة. ومن الواجب اللجوء إلى هذه الطريقة حينما يتمكن الدارس من استيعاب القواعد واستنتاجها من النصوص وتطبيقها في مجالات استخدام اللغة. وهنا يتضح خطأ مناهج التعليم الابتدائي بتخصيص حصص للنحو وأخرى للصرف وأخرى لقواعد الإملاء[1].

ت- طريقة القواعد وسيلة:

من منطلق المفهوم العام للقواعد في كونها تقنين لظواهر لغوية ألفها الناس واستخدموها وأسبقية اللغة على تقيدها أو تقنينها، فإنّ القواعد وسيلة وليست غاية بذاتها ليكون الغرض من تدريسها التعبير والفهم السليمين في الكتابة والحديث وتذوق الأساليب[2]. ويكون ذلك انطلاقا من فهم المعلم في المقام الأول لأهداف تعليم القواعد ليس لمعرفة القواعد في ذاتها بل معرفة توظيفها في لغته توظيفا صحيحا في المجالين الشفهي والكتابي[3].

لقد هجر منذ قرون عديدة مصممو مناهج تدريس اللغات في أمريكا ومعظم بلاد أوروبا طريقة "هربارت" وتبنوا فكرة ابن خلدون المرتكزة على تكوين الملكة اللسانية انطلاقا من دراسة النصوص اللغوية الجميلة تحليلا وتقويما وتذوقا. إن أفضل أسلوب في تدريس القواعد "الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعا، وكلاما، وقراءة، وكتابة. وعلى هذا الأساس فالاستعمال -كما يقول ابن خلدون- ومحاكاة الأساليب اللغوية الصحيحة، والتدريب عليها تدريبا متصلا، هو الأسلوب الأمثل في تدريس القواعد النحوية. ومن ثم لا بد أن يفسح المدّرس أمام التلاميذ المجال في دروس الاستماع، والتعبير والقراءة للتدريب على القواعد النحوية، بحيث يشعرون بحاجتهم إليها للفهم والتعبير والكتابة دون ضغط أو إرغام"[4].

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج1. ص 135- 139.

[2] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها-تطويرها-تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م. ص61

[3] داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979، ص 9- 10.

[4] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 337-339.

وهي الطريقة الأولى بالإتباع في مراحل التعليم الابتدائي ومن الأساليب اللغوية الجيدة آيات القرآن الكريم التي يحفظها التلاميذ ويتلونها إلى جانب الجمل والتراكيب العربية ذات الاستخدام الحي والمباشر[1].

أهداف تعليم القواعد في المرحلة الابتدائية:

- تعرف الطفل على نسق الجملة العربية، ونظام تكوينها، وأن يستطيع استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالا سليما في حدود قدراته.
- التركيز على إكساب الطفل المهارات اللغوية الأساس في القراءة والكتابة.
- إمداده من وقت لآخر وبقدر الحاجة إلى الاستعمالات اللغوية الصحيحة.
- تزويده بطائفة من المعاني والتراكيب الصحيحة مما ينمي حصيلته اللغوية.
- اختيار القصص والأناشيد والمسرحيات والموضوعات القرائية المناسبة حتى يتزود بالنماذج الصحيحة للاستعمالات اللغوية السليمة.
- إعطاء الطفل الأمن والحرية التي تساعده على التعبير عن نفسه بلغته العربية البسيطة وعدم تقييد تعبيره.
- تنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم، وعلى تمييز الخطأ من الصواب، وذلك عن طريق تكوين العادات اللغوية السليمة.
- تدريبه على استخدام الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية ومكوناتها.
- التدريب الفني المنظم المرتكز على أساس الاستماع والمحاكاة والتكرار وكثرة الاستعمال من أجل إكسابه عادات لغوية سليمة.
- معالجة موضوعات النحو في أساليب التعبير والتدريبات دون التعرض لمصطلحات النحو وقواعده التقليدية.[2]

في الطور الأول: تدّرس الظواهر اللغوية في المرحلة الأولى وفق الطريقة الضمنية بواسطة القراءة والتعبير والتمارين، فلا ينظر إليها على أّنها قوانين وأحكام تستخلص وتلقّن، بل وظائف لغوية تدرك إدراكا حدسيا، وتفهم بواسطة الاستعمال المتكرر والواعي

[1] رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 135- 139.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 333-334.

مشافهة وكتابة، وذلك بالاهتمام بتوظيف الأساليب والتعابير التي تتضمن القواعد النحوية والصرفية الضرورية دون شرح أو تحليل أو أي تعاريف أو مصطلحات إعرابية، فالمهم في هذه المرحلة ممارسة أحوال الخطاب وأشكال البناء اللغوي والتعامل مع الاستعمالات الوظيفية لحاجاته، لأن معرفة القاعدة وحفظها، ومعرفة الحكم الإعرابي لا يكسب التلميذ بالضرورة القدرة على الأداء اللغوي السليم، والفهم الصحيح.[1]

في الطور الثاني والثالث: في هذه المرحلة المتقدمة نسبيا، لا ينبغي أيضا التركيز على النحو التحليلي النظري بتحليل التراكيب اللغوية تحليلا مجرّدا ودراستها دراسة نحوية معّمقة، وإبراز خصائص القاعدة والأحكام المرتبطة بها، لأنّ التلاميذ في هذه المرحلة بحاجة إلى توسيع خبراتهم في استعمال اللغة الفصيحة فهما وأداء، ويمكن في هذه المرحلة التعرض إلى أهم البنيات النحوية والصرفية وحتى البلاغية التي تصادفهم يوميا في دروسهم ليستوعبوا الوظيفة التركيبية والبنية الصرفية، بتدريبهم على الفهم والتوظيف، بواسطة التمارين التي تجعلهم يعيشون مع اللغة وباللغة دون إرهاقهم بالتعاريف والمصطلحات وحفظ الأحكام.[2]

4- الإنتاج الكتابي: الكتابة

يعّرف ابن خلدون الخط في قوله: "واعلم أن الخط بيان عن القول والكلام، كما أنّ القول بيان عمّا في النفس والضمير من المعاني. فلا بد لكل منهما أن يكون واضح الدلالة. قال الله تعالى: **(خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ۝٤)**[3]. وهو يشتمل على بيان الأدلة كلها، فالخط المجرد كماله أن تكون دلالته واضحة بإبانة حروفه المتواضعة، وإجادة وضعها ورسمها كل واحد على حدة متميز عن الآخر، إلا ما اصطلح عليه الكّاب في إيصال حروف الكلمة الواحدة بعضها ببعض، سوى حروف اصطلحوا على قطعها مثل

[1] عبد القادر فضيل، "واقع تدريس اللغة العربية في مدارسنا وسبل تطويره". ص455- 478.

[2] المرجع نفسه، ص455- 478.

[3] سورة الرحمن: الآيتان 3-4.

الألف المتقدمة في الكلمة، وكذا الراء والزاي والدال والذال وغيرها، بخلاف ما إذا كانت متأخرة وهكذا إلى آخرها"[1].

ويعرّف الكتابة بأنها انتقال "من الحروف الخطية إلى الكلمات اللفظية في الخيال، ومن الكلمات اللفظية في الخيال إلى المعاني التي في النفس"، انتقالا "أبدا من دليل إلى دليل، ما دام متلبسا بالكتابة، وتتعود النفس ذلك دائما، فيحصل لها ملكة الانتقال من الأدلة إلى المدلولات، وهو معنى النظر العقلي الذي يكسب العلوم المجهولة، فيكسب بذلك ملكة من التعقل تكون زيادة، ويحصل به قوة فطنة وكيس في الأمور لما تعودوه من ذلك الانتقال"[2].

والكتابة نشاط اتصالي من المهارات المكتوبة، وهي مهارة إنتاجية؛ فإذا كانت القراءة فك الرموز وتحويل رسالة مطبوعة إلى خطاب شفوي، فإنّ الكتابة تركيب الرموز بتحويلها من الخطاب الشفوي إلى النص المطبوع[3]. كما يعتبرها رويتر (Y. Reuter, 2001) ممارسة اجتماعية لمجمل المعارف والتمثلات والقيم والاستثمارات وجميع العمليات المنتجة للمعنى وبناءها اللغوي بواسطة أداة على سند في وسط اجتماعي ومؤسساتي معين[4]؛ فهي ممارسة اجتماعية ثقافية حاملة للمعارف، ويعد تكييفها تكييفا للمعارف والرموز اللغوية وتكييف ما يتصل بها من رموز اجتماعية وثقافية أيضا[5].

---

[1] عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون ج2، ت: عبد الله محمد الدرويش، ط1، 2004م. ص 126.

[2] المصدر نفسه، ص236.

[3] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 189.

[4] Chartrand, Susane-G., « l'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écritures des élèves et des étudiants ». Collection Diptyque, n° 5, *Didactique de l'écrit, la construction des savoirs et le sujet- écrivant*, Actes de la journée d'étude du 13 mai 2005, université d'Orléans, France, Presses universitaire de Namur, 2005. p.15.

[5] Barre-De-Magnac, Christine, les jeunes et l'écriture: quelle perception des exigences scolaires? Quelle attentes?. *Maîtrise de l'écrit: Quels enjeux et quelles réponse aujourd'hui?*, Actes de l'Université d'Eté sur l'illettrisme, Lille, Juillet 1988, Co-édition: L'Harmattan, Paris, Contradictions, Bruxelles. p.34.

أنواع الكتابة:

تصنّف الكتابة بحسب:

أ- أنواع الخط: على غرار نوعي الخط العربي: النسخ والرقعة.
ب- أنواع الإملاء: **المنقول** (قراءة كلمات أو نص من سند ثم النقل)، **والمنظور** (قراءة كلمات أو نص ثم النقل دون النظر إلى السند)، **والاختباري** (كتابة كلمات أو نص يمليه المعلم على تلاميذه).
ت- أنواع التعبير: **المقيد** (بوضعية وشروط معينة)، **والموجه** (بتوجيهات المعلم نحو غاية محددة)، **والحر** (الذي لا يتقيد بوضعية أو غاية)[1].

ويتم إدراج هذه الأنواع من الخط والإملاء والتعبير على سبيل التدرج؛ من الحروف إلى الكلمات والجمل، ومن الإملاء المنقول فالمنظور إلى الإملاء الاختباري، ومن التعبير المقيد إلى التعبير الموجه والحر، وذلك بحسب مستويات المتعلمين واحتياجاتهم.

ويميّز تشارلز بروجرز ورونالد لنسفور في كتابهما "الكتابة فن اكتشاف الشكل والمعنى" بين ثلاثة أنواع رئيسة من الكتابة هي:

أ- الكتابة التعبيرية: وهي الكتابة الإبداعية التي يعّبر الفرد فيها عن أفكاره الذاتية، وينسقها وينظمها في موضوع معين.

ب– الكتابة المعرفية: وتشبه الكتابة الوظيفية التي تستهدف نقل المعلومات والمعارف والأخبار، وتقتضي تفكيرا تحليليا والمعرفة الجيدة للقارئ وإدراك حاجاته ورغباته.

ت- الكتابة الإقناعية: وهي فرع من الكتابة المعرفية، يستعمل الكاتب فيها عدة طرق إقناعية كالمحاجة، وإثارة العطف، ونقل المعلومات، بطريقة مؤثرة وبأسلوب أخلاقي أو منطقي[2].

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 191

[2] المرجع نفسه، ص189- 190.

شروط الكتابة:

ما يهم في الكتابة أن يشعر التلميذ بأنّ الغاية منها ليست التدريب على الكتابة الصحيحة فحسب بل الكتابة الهادفة حتى يتذوق معناها ويتمتع فيها بالنسخ والإملاء[1]؛ فينبغي للكتابة أن تهتم بالفكرة المعمقة، والجمل الموحية، والفقرة المتقنة، والإحاطة بالمفاهيم والتصورات وعلاقاتها المشتركة، وتهتم بعرضها بوضوح شديد وذلك للبعد بين طرفي الاتصال في الكتابة[2]؛ فلا يعني تعلم الكتابة إتقان الرمز اللغوي فحسب بل يعني أيضا الدخول في ما يسمى بالنظام الكتابي، وهو النظام الذي يتجاوز كتابة الحروف والكلمات، بل يستهدف إنتاج المعنى بمعرفة المحيط الثقافي للنص والاندماج فيه وتحصيل المعاني المجسدة له[3]. وتخضع طريقة كتابة الفقرات حسب جونسون Johnson K. إلى معيارين هما: معيار التماسك اللغوي وهو ترابط الجمل حتى تكّون بنية لغوية صحيحة ووحدات لغوية. ومعيار الترابط المنطقي وهو طريقة نظم الجمل حتى تشكّل وحدات ذات معنى[4].

التعبير ووسائله:

يرتبط الإنتاج الكتابي بالتعبير الشفوي خصوصا في وسائل التعبير، فكلاهما يعتمد على سندات سمعية أو بصرية أو مكتوبة، كما أنّ التعبير بشقيه الشفهي والكتابي يسير وفق خطة: التهيئة والاستعداد بإعداد السندات اللازمة وبيان الأهداف، ثم فهم وضعية التعبير وتحليل أبعادها قبل الشروع في مسودة التعبير ثم إجراء التعديلات اللغوية والأسلوبية والمعرفية عليها وفق الشروط التي يقدمها المعلم في مرحلة التهيئة. فالتعبير محطة لتوظيف جميع مهارات اللغة في الاستماع والحديث والظواهر اللغوية في النحو والصرف والإملاء وقراءة النصوص المنتجة والتفاعل معها بين التلاميذ بقصد تصحيح الأخطاء وتحسين الأسلوب واستفادة المتعلمين بعضهم من بعض.

---

[1] داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ص 47.

[2] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص99-100.

[3] Chartrand, Susane-G., op. cit., p.16.

[4] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 190.

ومن نماذج وسائل التعبير:

- الصور المعّبرة التي تحوي الأحداث والوقائع.
- القصص المثيرة الحاملة للأحداث والمفاجآت.
- النص المقروء أو المسموع.
- الحوار الحي.
- التمثيليات.
- التعبير الحر.
- كتابة الرسائل والبطاقات والدعوات.
- إعادة تركيب قصة مبعثرة.
- إكمال نهاية قصص مفتوحة ومشوقة.
- تبليغ خبر إلى من يجهله.
- تقديم نصائح لزميل أو رفيق.
- تنظيم أو تخيل حوار بين شخصين أو حيوانين.
- التعبير عن أمنية.
- كتابة إجابات عن أسئلة.
- وضع أسئلة لإجابات مطروحة.
- توظيف مفردات وصيغ معينة.
- تلخيص قصة أو توسيعها.
- إبراز المغزى من نص.
- توجيه رسالة اعتذار لصديق.
- كتابة طلب لمصلحة إدارية.
- ملء استمارة أو مطبوعة إدارية.
- وصف مشهد... [1]

[1] عبد القادر فضيل، "واقع تدريس اللغة العربية في مدارسنا وسبل تطويره". ص455- 478.

الفصل الثالث: تعليمية اللغة العربية في مناهج التعليم الابتدائي

أولا- إصلاح المناهج التعليمية في المنظومة التربوية

ثانيا- اللغة العربية في المدرسة الابتدائية: الأهداف والبرامج

ثالثا- تعليمية ميادين اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

أولا- إصلاح المناهج التعليمية في المنظومة التربوية:

1- مناهج ما بعد الاستقلال: من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالأهداف

أ- المقاربة بالمضامين:

سارت مناهج ما بعد الاستقلال وفق المقاربة التقليدية أو المقاربة بالمضامين بالتركيز على تطبيق البرنامج الدراسي وتلقين المعارف للمتّعلمين بواسطة إعداد قوائم المعارف والمواضيع التي تنظم تنظيما موسوعيا في أحد المجالات المعرفية، وينتظر من التلاميذ إعادة إنتاجها[1]، ويتبع في ذلك طرق التدريس التي تعتمد على التكرار والمحاكاة والحفظ، كطريقة الإلقاء، والمحاضرة..

ب- المقاربة بالأهداف:

في العام الدراسي 1991/1990 تبنت المنظومة التربوية مقاربة جديدة بهدف مسايرة المستجدات الحاصلة في التربية والتعليم، فاعتمدت المقاربة بالأهداف، نسبة إلى الأهداف التعليمية التي لقيت رواجا في تلك الفترة بعد نضج النظريات السلوكية وبناء مناهج فعالة تهدف إلى بناء مختلف المهارات بالتركيز في بناء الدرس على تحديد مختلف الأهداف السلوكية المحددة لدور المعلم والمتعلم في الحوار التعليمي المبني على ما يقوله المعلم وما يردده المتعلم.

2- مناهج الإصلاح الأول: من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات

أ- المنطلقات:

أعابت "المرجعية العامة للمناهج" الجهاز الذي وضع سنة 1976 لعدم قدرته على التكّفل بالتطور السريع والتحولات التكنولوجية والعلمية وقلة تنظيمه وهيكلته وإعداد المناهج والكتب المدرسية التي تميزت حينها بالجمود وقلة التغيير[2]، وأعاب "الإطار

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس 2009، ص 8.

[2] المرجعية العامة للمناهج، ص 19.

المرجعي لإعادة كتابة المناهج" أيضا تلك المناهج في مستوى إعدادها لفقدانها الحد الأدنى من شروط إعداد المناهج حيث وجدت بها نقائص أبرزها[1]:

1- غياب وثيقة تحدد توجيهات الإصلاح أدت إلى نقص في هيكلة المرحلة التعليمية، وعدم الدقة في تحديد الملامح النهائية.

2- عدم وجود دليل منهجي لإعداد المناهج أدى إلى ضبابية في فهم المقاربات والبيداغوجيات، وعدم احترام المقاربات في إعداد المحتويات.

3- غياب جهاز لترسيخ المناهج لدى المعنيين بتطبيقها أدى إلى صعوبة تجريب المناهج قبل تطبيقها، ونقص في تكوين المعنيين بتطبيقها.

4- غياب الانسجام العمودي لمناهج مختلف المواد التعليمية أدى إلى إعداد مناهج منفصلة الأهداف والمحتويات، وغياب التشارك المعرفي بين المواد التعليمية.

وهي مفصّلة في: **الجدول رقم 1 الخاص بنقائص مناهج ما قبل الإصلاح وآثارها:**

النقائص	آثارها
أ-المناهج: 1- عدم وجود توجيهات واضحة في مجال: - تحديد وهيكلة المسارات التعليمية فيما يخص: **المدة:** تقليص مدة الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات بعد إتمام تحرير منهاج السنة الأولى. **الأهداف:** التردد في إعادة هيكلة التعليم الثانوي كتحديد الجذوع المشتركة والشعب وإدراج اللغة الأجنبية الثانية في التعليم المتوسط.	- صعوبة التعرف على مستويات الترابط المفصلي داخل مراحل التعليم الابتدائي، والمتوسط، والثانوي. - صعوبة التحديد المسبق للملامح الختامية بصيغة كفاءات ومحتويات. - صعوبة التعرف (نتيجة لذلك) على الملامح الوسيطة ووصفها، وكذا توزيع الكفاءات والمحتويات لإحداث الانسجام العمودي في إطار هيكلة التعليم في مراحل، وداخل المرحلة في أطوار.

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، 2009، ص 3-6.

- تثبيت **مواقيت** التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي التي تغيرت مرات عديدة.	- صعوبة تحديد عدد الكفاءات وكمية المضامين المناسبة للمواقيت المخصصة.
2-أ- عدم وجود **مرجعية عامة** في ذات الوقت، إذ إنها أعدت بعد أن حررت المجموعات المناهج الأولى (حيث كانت المعلومات تقدم يوما بعد يوم). 2-ب- عدم وجود **دليل منهجي** لإعداد المناهج كامتداد عملي للمرجعية العامة.	- كان البعد المنهاجي في أدنى مستواه في مجال المواد نظرا لعدم تحديد الكفاءات والمواضيع العرضية وهذا ما أحدث خللا في الانسجام الأفقي للمناهج. - توضيح المساعي العميقة التي تربط: . المقاربة بالكفاءات لبناء المناهج، . البنائية الاجتماعية لتنفيذ التعلّمات المركّزة على التلميذ وبيداغوجيا المجموعة، . عدم وجود أشكال واستراتيجيات التقويم المناسبة لهذه الاختيارات. وقد انعكست آثار هذه النقائص على الوثيقة المرافقة وعلى النوعية البيداغوجية لبعض الكتب المدرسية وكذا على التطبيق في القسم.
3- صعوبة **تخطيط** عملية إعداد المناهج الذي تعود أسبابه إلى: أ-**الوقت**: إعداد منهاج السنة، ب-**الاستراتيجية**: إذ شمل إصلاح المناهج المراحل التعليمية الثلاث في الوقت نفسه (الابتدائي والمتوسط والثانوي) بينما لم يتم إعداد أي توزيع عام نظرا لعدم وجود أية بنية للمسار وعدم تحديد الملامح الختامية.	- كان إعداد مناهج المواد يتم في الغالب سنة بعد سنة مما أضعف الانسجام العمودي للكفاءات المراد تنصيبها ولو أن توازيع المضامين الموروثة عن البرامج القديمة قد احتفظ بها. (يراد بالانسجام العمودي للكفاءات الانسجام في تثبيتها في مختلف المواد التعليمية)

4- لضيق الوقت والاستعجال لم يتم **التشاور** بين المجموعات المتخصصة للمواد قصد إحداث الانسجام الأفقي بين الكفاءات وبين المعارف الأدائية داخل المجال الواحد.	- إضافة لغياب تحديد الملامح الختامية فإنّ هذه الثغرة قد زادت من نقص الانسجام العام الذي تستوجبه المقاربة النسقية التي تبناها الإصلاح في المرحلة العامة. (يراد بالمقاربة النسقية ارتباط المناهج وتماسكها من صف إلى صف.)
5- ضعف **الإعلام والتكوين المباشر** والمعمم على جميع أعضاء المجموعات المتخصصة: فالتكوين الذي قام به رئيس المجموعة وعضو واحد من المجموعة غير كاف البتة ولم يكن له أثر.	- ضعف الاستيعاب للمفاهيم العملية للمقاربة بالكفاءات خاصة في بداية عملية الإعداد لكن هذا النقص صار محدودا دون أن ينتهي بفضل التجربة المكتسبة. بالإضافة إلى أن الرابط بين المقاربة المنهجية وترجمتها إلى واقع بيداغوجي لم يدرك كما ينبغي.
ب- الوثائق المرافقة: 6- عدم وجود **وثيقة** توضح: أ. الوضعية البيداغوجية للوثيقة المرافقة وعلاقتها بالمنهاج ب. مضمون الإعداد ومصفوفته.	- لم تكن الوثائق المرافقة تنجز دائما في وقتها حتى تكون مقياسا لإعداد الكتب المدرسية، بل كانت تنجز بعد العملية بينما ينبغي أن ترافق إعداد المناهج خطوة بخطوة باعتبارها ترجمة بيداغوجية لها.
ج- الكتب المدرسية: **7-** عدم وجود **آلية التنسيق** التي تربط المناهج بالكتب المدرسية: أ. انعدام دفتر الأعباء المنهجي والبيداغوجي لضمان مطابقة الكتب المدرسية للمناهج وبالتالي تبرير اعتماد الوزارة لها. ب. عدم مشاركة اللجنة الوطنية للمناهج بأي شكل في تقييم واعتماد الكتب المدرسية.	- الكثير من الكتب المدرسية لا تحترم المقاربة بالكفاءات فيما يخص المحتويات والتقويم.

د- توطين (أو غرس) التجديد والإشراف عليه: تضاف إلى هذه النقائص: 8- انعدام إمكانية **التجريب** المحدود للمناهج قصد المصادقة على المقاربات المنهجية وتوزيع الكفاءات المحددة، وتجريب قابلية تطبيقها بالنسبة للوقت المخصص.	- لقد اعتبرت محتويات بعض المناهج وبعض الكتب المدرسية كثيفة بالنسبة للوقت المخصص وسيئة التوزيع على الزمن الدراسي.
9- غياب الإشراف الذي يمكن (في غياب التجريب) من التغذية الراجعة المتقاربة لإحداث التصحيحات اللازمة على المناهج بشكل مستمر.	- لقد عوض الصدى الانطباعي التغذية الراجعة المنظمة والمراقبة. (لقلة التواصل بين المشرفين على المناهج والمعلمين وفهم انشغالاتهم بشأن المناهج)
10- انعدام إجراءات **غرس المستجدات** التي تحضر مختلف العاملين في القطاع – خاصة رؤساء المؤسسات التعليمية- لاستقبال هذا التجديد المنهجي والبيداغوجي.	- كان الإعلام والتكوين ناقصين في عملية تنصيب المناهج الجديدة، فكان من الأجدر على الأقل القيام بتكوين متزامن لتمكين كل العاملين من الفهم العام للإصلاح وللتغييرات النوعية المنتظرة من الإصلاح البيداغوجي، فلم تحضر حتى المؤسسات التربوية لمسايرة هذا التغيير البيداغوجي.

وعزما من القائمين في المنظومة التربوية على مسايرة المستحدثات التربوية التي شهدتها العديد من الدول، انطلق مشروع الإصلاح التربوي الأخير منذ العام الدراسي 2003/ 2004 امتدادا لإصلاح 1998؛ إذ أدركت اللجنة الوطنية للمناهج منذ تنصيبها في نوفمبر 2002 ضرورة إنجاز وثيقة توجيهية منهجية تؤطر عملية إعداد المناهج وتتّطى بروح مبادئ الإصلاح التي حددتها قرارات مجلس الوزراء في 30 أفريل 2002 وتوصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة، فصدر القانون التوجيهي رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 معوضا لأمرية 16 أفريل 1976.[1]

وقد أصدرت مناهج "الجيل الأول" في مراحل بدءا بجوان 2008، فجوان 2009، ثم جوان 2011 بعد صدور القرار الوزاري رقم 17 المؤرخ في 20 جوان 2011 الذي نصه: "تعتمد المناهج التعليمية طبعة جوان 2011 لكل المواد الدراسية في مرحلة التعليم الابتدائي، وتطبق مع بداية الموسم الدراسي 2011/ 2012"[2].

ومن أهم دوافع هذا الإصلاح:

- التزايد الدائم للمعارف في ضل التطور التكنولوجي السريع.
- تجدد حاجات المجتمعوتطلّعات التربية وإصرار المجتمع على النوعية.
- التحديات الاقتصادية الصعبة التي فرضتها العولمة.
- الضبط والتصحيح الظرفي اللازم.
- تحيين المعارف والمواد وفق تقدم العلوم والتكنولوجيا.
- التغيير الشامل وفق متطلّبات المجتمع في المجال التربوي[3].

[1] المرجعية العامة للمناهج، ص 2، 3، 7، 8، 11.

[2] محمد صالح حثروبي (مفتش التربية الوطنية)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012، ص 41، 42.

[3] الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، ص 2.

ب- المرجعيات:

1- الدستور: يعد الدستور المرجعية الأولى للسياسة التربوية الوطنية، وهو "يؤكد من جهة على الطابع الوطني والديمقراطي والعلمي المتفتّح على العصرنة والعالم للمنظومة التربوية، وعلى إدماجها في التوجهات العالمية في مجال التربية من جهة أخرى"[1].

2- القانون التوجيهي للتربية: هو وثيقة أصدرت في 23 يناير 2008 تضم المواد المسيرة للمدرسة. وقد عوض أمرية 16 أفريل 1976 الرامية إلى إصلاح المنظومة التربوية؛ فالقانون التوجيهي يحدد أسس المدرسة الجزائرية، ومبادئ التربية الوطنية، وكيفية تنظيم التمدرس. وهو يبّين مهام المدرسة وبخاصة في "تدعيم قيم الهوية التي تربط التلميذ بمجتمعه ووطنه، وتاريخه وفضائه الجغرافي".[2]

3- المرجعية العامة للمناهج: هي وثيقة معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية. طبعت ونشرت في 2009. وتتصف بالطابع التقني والمنهجي، معدة لتصميم المناهج وبنائها، وتكييف الاستراتيجيات التربوية، وتترجم المحاور الكبرى للسياسة التربوية ومبادئها، فهي في الوقت ذاته المرجعية الأولى والوسيلة المصادقة على المناهج[3]، وهي من يضع الإطار المفاهيمي للمنهاج العام الذي يشمل كافة برامج المواد، والإطار الموحد الذي تتضافر فيه غايات المنظومة التربوية بتحديد المعطيات الأولية الضرورية لإعداد المناهج في المستويات الآتية:

- الأسس والجذور الوطنية والعالمية للمناهج.
- إطار تحديد الغايات.
- المفاهيم العملية الأساس الواجب ترسيخها لدى التلاميذ (المنهاج، التعليم والتّعلم، القدرات والكفاءات، الكفاءات العرضية والخاصة، المهارة العامة...) ...
- ميدان المعارف الواجب إكسابها للمتّعلمين وتنظيمها في مجالات المواد.
- أجهزة التقويم والقيادة في مختلف مراحل إعداد المناهج وتنفيذها[4].

---

[1] المرجعية العامة للمناهج، ص 11.

[2] نفسه، ص 11.

[3] نفسه، ص 7. موقع وزارة التربية الوطنية، "أهداف مناهج الجيل الثاني"، تاريخ النشر: 2016/03/24 ، تاريخ الاطلاع: 2017/04/20: /أهداف-مناهج-الجيل-الثاني/http://www.education.gov.dz

[4] المرجعية العامة للمناهج، ص 24.

4- الدليل المنهجي لإعداد المناهج: وثيقة تطبيقية أعدّت في 2009 أيضا موجهة لمعدّي المناهج ومصمّمي الكتب المدرسية والمدرّسين، وفق نصوص القانون التوجيهي الصادر في 23 يناير 2008، والمرجعية العامة للمناهج، والدستور المعدل في نوفمبر 2008. وهو مصمّم كدفتر شروط تستخدمه المجموعات المتخصّصة في إعداد المناهج بالاستفادة من توضيحاته حول الشروط العامّة للمناهج (الشمولية، والانسجام، وقابلية التطبيق، والمقروئية، والوجاهة)، وتوجيهاته لسدّ النقائص الملاحظة على المناهج السابقة. وقد بني هذا "الدليل المنهجي" استنادا إلى المقاربة بالكفاءات في إطار المقاربة البنائية الاجتماعية، والمقاربة النسقية في إدماج المواد وضمان الانسجام والتناسق الداخلي للمنهاج[1].

كل هذا من منطلق ضرورة تحيين المعارف وإحداث التعديلات في المناهج الدراسية حتى تستجيب للمتغيرات المعرفية والمستجدات التربوية فكان اختيار المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنائية الاجتماعية والمقاربة النسقية منهجا تربويا[2]؛ وهي نقلة نوعية في تاريخ المدرسة الجزائرية، بتبني تلك المقاربات التي أثبتت فاعليتها في المناهج التربوية العالمية وبناء مناهجنا وفقها حتى تستجيب لتطلعات الأجيال في عالم المعرفة.

[1] موقع وزارة التربية الوطنية، "أهداف مناهج الجيل الثاني"، تاريخ النشر: 24 مارس 2016، تاريخ الاطلاع: 20 أفريل 2017م. الرابط: http://www.education.gov.dz/أهداف-مناهج-الجيل-الثاني/

[2] وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2018/2017، ص 6.

3- مناهج الإصلاح الثاني: مناهج "الجيل الثاني"

خلصت نتائج التقويم التي أعدتها وزارة التربية الوطنية إلى نقائص وثغرات في المناهج السابقة على الرغم من وجود أدلة ومرجعيات تحدد كيفية بناء المناهج والأسس المرجعية لإصلاحها منذ عام 2008 على غرار "الدليل المرجعي لإعداد المناهج" و"الوثيقة المرجعية لإعداد المناهج" حيث لم تلتزم المناهج بتوجيهاتها.

وبعد عقد ونصف من الإصلاح الأول، عزمت المنظومة التربوية على تدارك النقائص والشروع في إعداد مناهج جديدة أو إعادة صياغة للمناهج السابقة أطلق عليها مناهج "الجيل الثاني"، فأعدت اللجنة الوطنية للمناهج عام 2015 مخططا لتكوين المفتشين المكلّفين بتبليغ المضامين التكوينية، وخصت في مرحلتها الأولية الطور الأول من التعليم الابتدائي (السنتين الأولى والثانية)، والسنة الأولى من التعليم المتوسط، ثم عمّمت بعدها تدريجيا على باقي السنوات التعليمية في المرحلة الأساسية (المرحلتين الابتدائية والمتوسطة)[1].

وقد ركّزت هذه المناهج الجديدة على التصور الآتي:

أ- **أهداف:** تتحقق بتحقق ملامح التخرج - وهي نواتج التعلم المتوقعة في نهاية فترة تعليمية معينة- وفق غاية شاملة مرساة في الواقع الاجتماعي وحاملة للقيم الاجتماعية والمهنية.

ب- طرق وأساليب وأنشطة تربوية وتعليمية: تنتهج المنهج البنائي الاجتماعي، والمقاربة بالكفاءات في بناء التعلم انطلاقا من وضعيات إشكالية ذات طابع اجتماعي ومستنبطة من واقع الحياة.

---

[1] وبالإضافة إلى ذلك "انطلقت عمليات تكوينية موضوعاتية متخصّصة نذكر من بينها ما يتعلق بتعليمية الرياضيات في التعليم الابتدائي، تقويم المكتسبات المدرسية، بيداغوجية الخطأ، تركيب مختارات أدبية مدرسية (العربية، الأمازيغية، الفرنسية)، الوساطة في المحيط المدرسي، التربية التحضيرية، قيادة المؤسّسات التربوية، إشراك المواد في المناهج الجديدة، المشروع الولائي، التعلّم، تصميم الكتب المدرسية، المقروئية والمطالعة في العالم العربي، المسرح المدرسي..." موقع وزارة التربية الوطنية، "أهداف مناهج الجيل الثاني"، تاريخ النشر: 24 مارس 2016، تاريخ الاطلاع: 20 أفريل 2017م. الرابط: http://www.education.gov.dz/أهداف-مناهج-الجيل-الثاني/

ت- محتوى تعليمي: مهيكل في مفاهيم مختارة بحسب الصعوبات الظاهرة في التعليم والتعلم، والقابلية للإدماج، والتنظيم في موارد معرفية تخدم الميادين (وهي في اللغة العربية الميدان الشفوي وميدان فهم المكتوب وميدان الإنتاج الشفوي وميدان الإنتاج الكتابي).

ث– تقويم: يستهدف المسارات (وهي كل العمليات التي تدخل في بناء الدرس) والكفاءات (بمختلف أنواعها) بجعله أداة فاعلة في التعلم، وتحقيق وظيفتيه الأساسيتين في التعديل والإقرار[1].

ونلخّص هذا التصور على النحو الآتي:

أ- الغايات والأهداف: بناء القيم والكفاءات

ركّزت المناهج الجديدة في أهدافها على الواقع الاجتماعي وما يحمله من قيم وأخلاقيات تربوية، بإعادة الاعتبار للبعد القيمي والأخلاقي للتربية الذي نصت عليه المرجعيات التأسيسية لبناء المناهج، بالتأكيد على قيم المجتمع وما يتصل به من:
قيم الهوية: في تعزيز التماسك الاجتماعي والضمير الحضاري لأمتنا في ثلاثية "الإسلام والعروبة والأمازيغية".
القيم المدنية: في تنمية روح المواطنة والتحلي بالمسؤولية.
القيم الأخلاقية: النابعة من تقاليد مجتمعنا كقيم التضامن والتعاون.
القيم العملية: في أخلاقيات العمل والجد والمثابرة.
القيم العالمية: في تقبل القيم العالمية الملائمة لمجتمعنا.[2]

وترتبط الأهداف التعليمية بملمح التخرج الذي هو الترجمة الفعلية للغايات التي رسمها القانون التوجيهى للتربية، ويترجم إلى كفاءات ترسى لدى المتعلم في كل مادّة تعليمية[3]. وتعّرف "المرجعية العامة للمناهج" الكفاءةَ بـ"سلوك مسؤول ومعتمد، يدلّ على القدرة على تجنيد عدد من الموارد (معارف، وطرق، وتصورات عقلية، ومواقف وتصرفات)

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 8.
[2] الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج ، ص 2-3.
[3] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، ص 10-11،

وتجنيدها في سياق معين، قصد حلّ وضعية مشكلة من المشكلات التي نصادفها في الحياة"[1]. وتصنفها حسب مجالاتها في:

كفاءات تواصلية: تشمل جميع ميادين التواصل والتعبير والتبادل الشفهي وغير الشفهي؛ فاللغة العربية وغيرها من اللغات تعد وسائط لتنمية الكفاءات التواصلية.
كفاءات منهجية: تتكّون من قدرات ومعارف إجرائية تستخدم لحل مختلف الوضعيات المشكلة.
كفاءات معرفية: وهي القاعدة الأساس لبناء الكفاءات، وتتشكل من الموارد المجّندة من مختلف المعارف.
كفاءات اجتماعية: وهي مجمل الكفاءات التي تدمج الموارد الفردية والجماعية للفوج الدراسي من أجل إنجاز مشروع تعلّمي.[2]

كما تصّنف المناهج الكفاءات المستهدفة إلى:

كفاءة شاملة: وهي "هدف نسعى لتحقيقه خلال مرحلة أو طور أو سنة ويتعلق بمادة من المواد ويتّسم بالعموم".

كفاءات ختامية: وهي كفاءات تتصل بميدان من الميادين المهيكلة للمادة في سنة دراسية واحدة، إذ يحدد عدد الميادين في المادة عددَ الكفاءات الختامية المدرجة في ملمح التخرج. وذلك لضمان التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج؛ وفي اللغة العربية توجد أربعة ميادين هي: فهم المنطوق، والتعبير الشفوي، وفهم المكتوب، والتعبير الكتابي.

مركّبات الكفاءة: تجزأ الكفاءة الختامية إلى مركّبات (مكونات) صغرى بهدف تفصيل الكفاءة الختامية حتى تصير أكثر عملية في مسار التعلم، وذلك بالتحكم في المضامين المعرفية وحسن استغلالها في حل الوضعيات المشكلة من أجل تنمية القيم والكفاءات

[1] المرجعية العامة للمناهج، ص 31.
[2] نفسه، ص 32

العرضية المناسبة لهذه الكفاءة. وهي ثلاث مركّبات عامة تخص الكفاءة الختامية: مركّبة المعارف، ومركّبة توظيف الموارد المعرفية، ومركّبة القيم والسلوكات[1].

كفاءات عرضية أو أفقية: وهي كفاءات لا تخص مادة بذاتها وإنما تمتد إلى مواد أخرى كمعالجة المعلومات، والقراءة، والكتابة التي لا تخص مادة اللغة العربية فحسب بل تنتشر في جميع المواد الدراسية[2]، بهدف تنمية التشارك الفوقي للمواد في المناهج التعليمية[3].

ب- المقاربات التعليمية: تعليم تعاوني بين المعلم والمتعلمين

1-المقاربة البنائية الاجتماعية:

تبّنت المناهج الحالية المقاربة البنائية الاجتماعية نظرية تعليمية كونها تركز على التعلم التعاوني وتفضله عن التعلم الفردي وفق المنطلقات الآتية:

أ- ضرورة التفاعل الاجتماعى في النمو المعرفى الكامل.
ب – التعلم البنائي الاجتماعي أفضل من التعلم الفردي في اكتساب المعرفة والمهارة.
ت – إكساب المتعلم مهارة التعلم الذاتي بالاستفادة من البيئة الاجتماعية المحيطة به.
ث – اختلاف معارف الأفراد وأفكارهم بحسب خبراتهم السابقة.
ج – يبنى التعلم الحقيقي بالتفاعل بين المعارف الجديدة والخبرات السابقة.[4]

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 9، 10، 13.
[2] نفسه، ص 10.
[3] المرجعية العامة للمناهج، ص 31.
[4] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 7.

2- المقاربة بالكفاءات:

تبّنت المناهج المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلّمية كونها نسق متفاعل مكون من الكفاءات، والمادة، والطرائق، والوسائل، والمعلم، والمتعلم، وغيرها من العناصر الفاعلة في علاقات تفاعلية تسير وفق تساؤلات تدور حول المتعلم والمعلم والمعرفة وتبرز العلاقات فيما بينها على النحو الآتي:

أ- المتعلم: وهو الركن الأساس في العملية التعليمية التعلّمية وسبب وجودها، وينبغي معرفة عالمه المركزي ومشروعه الشخصي وظروفه الخاصة ودافعيته وقدراته.

ب- المعلم: وهو منفذ العمل التعليمي، وينبغي أن يختص بخصائص أهمها: "القدرة على التخطيط، والمعرفة الكافية بتعليمية المادة والطرائق والوسائل والأنشطة التعليمية التعلّمية وأساليب التقويم، ومراعاة الفروق الفردية، والتفتح على البيئة في نشاطاته باستمرار، والتنشيط الفعال والمشّوق، والصبر على الأطفال والتعاطف معهم، وعدم التحيز في معاملتهم، والالتزام بأخلاقيات المهنة ومتطلباتها، والرغبة والحب لمهنة التعليم".

ت- المعرفة: وهي "المعرفة المدونة في المناهج التربوية والبرامج الرسمية والمتداولة في الكتب المدرسية، يتم توصيلها بواسطة النقل الديداكتيكي".

أما **علاقة المعلم بالمتعلم**: فهي التزام يربط الطرفين للقيام بما يخدم العملية التعليمية وينشطها، فهو يحدد مكانة المتعلم والمعلم، وينظم أشكال التفاعل بينهما وبين المعرفة.

وأما **علاقة المتعلم بالمعرفة**: فهي التمثّلات أي "الكيفية التي يوظف بها الفرد معرفته السابقة لمواجهة مشكل معين في وضعية معينة أو تلك المنظومة المعرفية التي تسمح للفرد بتفسير الظواهر ومواجهة المشاكل التي يصطدم بها".

وأما **علاقة المعلم بالمعرفة**: فهي دور المعلم في تحضير المعرفة وفق تصوره وتكييفها مع مستوى المتعلم[1].

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص54.

وتبّين "المرجعية العامة للمناهج" المنطلق الأساس للمقاربة بالكفاءات في التركيز على التعلّم المستند إلى التلميذ وأفعاله وتفاعلاته، من أجل بناء كفاءاته وذلك بوضعه في إشكاليات تعليمية تستدعي منه تجنيد معارفه ومهاراته ومختلف القيم والقدرات الفكرية والمواقف الشخصية قبل توظيفها في وضعيات إشكالية دالة. ويتضح ذلك في تحديد المناهج لمفهوم الكفاءة بـ"القدرة على تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح في مواجهة وضعيات مشكلة"؛ أي القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد كالمعارف المكتسبة، وحسن التصرف، والقيم، والقدرات الفكرية، والمواقف الشخصية، ثم استعمالها استعمالا صحيحا لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة[1].

ويتجسد ذلك في إعداد الأنشطة التعليمية التعلّمية وابتكار طرق متعددة تناسب قدرات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعلّمية حتى يتم استيعاب المفاهيم فتستخدم في مواقف الحياة اليومية، وذلك لبلوغ غايات أبرزها:

- تحمل المسؤولية.
- المشاركة ضمن الأفواج.
- التخطيط السليم.
- تنظيم الوقت وإدارته.
- مشاركة مشاعر الآخرين.
- تنمية مهارات الوعي بالذات والتواصل والتفاعل مع الآخرين.
- تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد وحل المشكلات.
- تقدير قيم الحرية والمساواة والعدل واحترام الآخر.
- اتخاذ القرار.
- المحافظة على البيئة[2].

[1] المرجعية العامة للمناهج، ص 19. و: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 9.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص51-52.

ت- البرامج والمحتويات: بناء البرامج وفق وضعيات تخدم بناء مشروع تعليمي

تصّمم البرامج انطلاقا من توظيف الخبرة التعليمية في إكساب المتعلمين أهم المعارف والمهارات الفعالة والسلوكات الجذابة وفق أحوالهم واحتياجاتهم، والغايات والأهداف المحددة في ذلك؛ إذ يعتمد على أحدث مستجدات التعليمية الحديثة المسايرة لمتطلبات العصر والناشئة حتى تكون نتائج تصميم المحتويات معلومة وقابلة للقياس. ويتم التصميم وفق المراحل الآتية[1]:

1- التحليل: وهو تحليل خصائص المتعلمين، وبيئة التعلم، وأهداف المقرر.

2- التخطيط: وهو تخطيط الموارد المعرفية، والمنهجية، والقيم، والكفاءات العرضية المستهدفة؛ والموارد هي المضامين المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة، وتستنبط من المصفوفة المفاهيمية التي تمثل جدولا يضم الموارد والميادين والكفاءات الختامية؛ فهي كل ما يجنده المتعلم ويتقنه ويستغله في حل المشكلات وتنمية الكفاءات، فهي المعارف التي يسترجعها المتعلم قبل شروعه في نشاط معين، ثم يجندها من أجل حل وضعية مشكلة مركبة، حتى يكتسبها أثناء النشاط[2]. والميدان جزء مهيكل ومنظم للمادة الغرض منه حصول التعلم[3].

3- التطوير: وهو تحديد استراتيجيات التعلم، إذ يشرع في تصميم المقطع التعلّمي انطلاقا من الوضعية الانطلاقية، والوضعيات الجزئية، وأنشطة الإدماج، والتقويم، والوضعية التقويمية الإدماجية، وبناء بطاقات التقويم التكويني والنهائي.

ونبين ذلك في تنظيم المحتوى وفق الآليات الآتية[4]:

1- المخطط السنوي لبناء التعلّمات: وهو الإطار المنظم للعملية التعليمية التعلّمية باعتباره مخططا عاما للبرنامج الدراسي، ضمن مشروع تربوي، يستهدف تحقيق الكفاءة الشاملة في إحدى المستويات التعليمية، وذلك انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين، حيث ينى من مقاطع تعلّمية متكاملة.

---

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية. ص51.

[2] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 14.

[3] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 11.

[4] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص5، 6، 51. و: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص12-13

2- المقطع التعلّمي: وهو أنشطة ومهمات مرتبة ومترابطة في تدرج لولبي يضمن الرجوع إلى التعلّمات القبلية حتى يتم تثبيتها ثم إرساء موارد جديدة تخدم الكفاءة الشاملة، ويتم توزيع المقاطع التعلّمية على السنة الدراسية. ويشمل المقطع وضعيات تعلّمية جزئية، ووضعيات إدماج وتقويم تهدف إلى إنجاز عمل مركب يضمن تجنيد الموارد المكتسبة واستعمالها استعمالا صحيحا في حل وضعية مشكلة انطلاقية؛ ويبنى وفق الخطوات الآتية:

- التحليل القبلي للمادة الدراسية.
- ضبط الموارد المعرفية، والمنهجية، والقيم والمواقف، والكفاءات العرضية المستهدفة.
- تحديد فترات البحث والاستكشاف والهيكلة والإدماج والتقويم والمعالجة.

3- الوضعيات التعلّمية:

هي أساليب تعلّمية تستهدف بناء التعلم وفق مراحل تحدد أهداف الدرس ومساره، ويوضع فيها المتعلم بدءا بمرحلة التهيئة وبيان الأهداف، فمراحل التنفيذ، وصولا إلى مراحل التقويم والمعالجة وهي:

أ- الوضعية المشكلة: هي وضعية شاملة ومركبة ذات دلالة، تهدف إلى إنشاء فضاء للتفكير والتحليل، يعدها الأستاذ من الحياة اليومية وأحداثها، ويشترط أن تكون مصدر حيرة وتساؤل تحث على التفكير وتوظيف الموارد المعرفية والاجتماعية والوجدانية وإدماجها من أجل حل إشكالها[1].

ب- الوضعية التعلّمية: هي وضعية تستند إلى مفاهيم التعلم، وتتمحور حول المتعلمين وخصائصهم المعرفية والثقافية والاجتماعية ومكاسبهم السابقة وتصوراتهم وصعوباتهم، ويشترط قبل بنائها بحث الكفاءات المستهدفة، والأنشطة المخططة، والوسائل والمعينات الواجب وضعها بين أيدي المتعلمين، ووسائل التقويم المرحلي والنهائي، والتنبؤ بالأخطاء والعوائق التي تحول دون ذلك، وكذا بحث سبل بناء وضعيات علاجية لتلك الأخطاء والنقائص[2].

---

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص10.

[2] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص12-13

ت- الوضعية الإدماجية[1]: وهي وضعية تستهدف بناء كفاءة ما؛ وترتكز على حل وضعية يوضع فيها المتعلم من أجل إنجاز مهمة معينة تبرهن على مستوى كفاءته. وهي نشاط يقوم به المتعلم مستغلا معارفه وموارده ومهاراته المكتسبة ليجندها في وضعيات ذات دلالة، فهي أسلوب حاضر في كل مراحل التعلم؛ بدءا **بالإدماج الجزئي** الذي يخص أنشطة البناء والتدريب، **فالإدماج المرحلي** الذي يخص الكفاءة المرحلية، وصولا إلى **الإدماج النهائي** الذي يخص الكفاءة الأساس المستهدفة خلال السنة الدراسية. ومن خصائص الوضعية الإدماجية:

- تجنيد مجموعة من المكتسبات التي تدمج ولا تجمع.
– موجهة نحو مهمة ولها دلالة وهي ذات طابع اجتماعي.
– تستند إلى مشكلات خاصة بالمادة الدراسية.
– تكون جديدة بالنسبة للمتعلم.

4- المشروع:

عمل كتابي فردي أو جماعي يناقشه المعلم مع تلاميذه، ويتم إعداده خارج القسم وداخله وعبر مراحل. أما إنجازه فيتم داخل القسم وفق معايير وشروط تستهدف حث المتعلم على الممارسة الفعلية وعلى الاندماج النفسي والاجتماعي، وبناء كفاءات جديدة. ومن شروط المشاريع أن يغلب عليها الطابع الكتابي، وتؤخذ من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية حتى تدعم ثقة المتعلمين بأنفسهم وتنمي فيهم روح التحدي للصعاب[2].

والمشروع حل تدريجي وجزئي للوضعية الانطلاقية. ومن أهدافه:

- تكوين المتعلم وإعداده النفسي في الاعتماد على النفس والإبداع والأصالة.
- توطيد الصلة بين المدرسة والمجتمع باختيار المشاريع المستمدة من واقع الحياة.
- إحداث التفاعل بين مختلف الأنشطة حتى ينجز المشروع[3].

---

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 11.

[2] منهاج اللغة العربية، ص 39. ودليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 11.

[3] دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، 2016، ص32.

ث- الوسائل والمعينات[1]: تحديث الوسائل وتفعيلها

1- الوسائل التربوية والتعليمية: تحثّ المناهج على استخدام الوسائل والمعينات في المواقف التعليمية التعلمية لبناء التعلّمات، وترسيخ المكتسبات وتنميتها. وتتعدد هذه الوسائل بدءا بالكتاب المدرسي والقصص والنصوص والمشاهد والسبورة والألواح الخاصة والمشاهد والصور والرسوم والكتب شبه المدرسية والمجلات والجرائد والملصقات واللافتات والتسجيلات السمعية والبصرية والأشرطة الصوتية والأفلام ووسائل الإعلام والاتصال وجميع الموجودات في البيئة المدرسية من نباتات أو أغراض مادية كالمجسمات والخرائط وصور الشخصيات والأعلام الوطنية والعالمية والمعالم الأثرية والسياحية وأجهزة عرض الصور والأفلام والشرائح وأجهزة الحاسوب الآلي والبرامج الإذاعية والاسطوانات والتمثيليات والرحلات والمعارض كمعرض الكتاب ومعرض الصناعات التقليدية والمتاحف وغيرها.

2- الأنشطة اللاصفية: هي مجال ملائم لإدماج المكتسبات اللغوية، وتطوير ميادينها؛ فالنشاط المسرحي على سبيل المثال فضاء مناسب للتدريب على النطق السليم والتنغيم المناسب ومواقف التعبير وتطوير الاستماع الجيد وفهم النصوص والتفاعل معها واتخاذ المواقف في شأنها. وتسهم بطاقات الملاحظة الموظفة خلال الزيارات العلمية والتربوية، والنوادي والمجموعات الصوتية، والإذاعة المدرسية، والمسرح المدرسي، والمكتبة، والزيارات، والمراسلة، والحفلات، واللوحات الإشهارية، والأشرطة السمعية البصرية، والوسائل التكنولوجية إلى دفع المتعلمين إلى ممارسة اللغة واستثمارها في التعبير الكتابي.

3- البيئة المدرسية: وهي كل العوامل المؤثرة في عملية التدريس، إذ تسهم في تحقيق مناخ جيد للتفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلم والمادة الدراسية، فتحفز المعلم ليؤدي رسالته، وتزيد من حب المتعلم لمدرسته؛ ومن أجل ذلك تنظم المدرسة والقسم وفق شروط هي:

أ- تنظيم المدرسة: ويتم بالانتقال من مفهوم الرئاسة والتسيير التقليديين إلى مفهوم القيادة الجماعية التي تقوم على:

[1] منهاج اللغة العربية، ص 9. و: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص 54- 56

التخطيط: الإعداد المسبق لما سيتم إنجازه.

التنظيم: تحديد آليات إنجاز العمل، وتجنيد الموارد المتاحة، وتوزيع المهام على الفريق التربوي وكل الشركاء.

التوجيه: التوجيه الصحيح للعملية التربوية المنبثقة عن مشروع المؤسسة.

التنسيق: إيجاد العلاقات بين المدرسة ومختلف الأطراف الفاعلة لتحقيق أهداف المشروع التربوي في المدرسة.

المراقبة: التقييم الهادف للإصلاح والتعديل وتحقيق الأهداف المنشودة.

ب- تنظيم القسم: بتهيئة القسم حتى تتيسر تنمية كفاءات المتعلمين في ظروف مناسبة مراعيا حاجاتهم الجسمية والنفسية والتواصلية، ويشترط في ذلك:

- الإنارة والتدفئة والتهوية.
- النظافة وجمالية الفضاء.
- تنويع وضعيات الجلوس (على شكل قوس أو مستطيل مفتوح أو دائرة أو صفوف...)
- إنشاء فضاءات وأركان للمطالعة، والأشغال اليدوية والفنية، والمعلومات...
- توفير الجو المادي والنفسي بما يكفل تمدرس المتعلمين ويثير دافعيتهم في التعلّم.
- العمل ضمن مجموعات مصغرة أو أفواج.
- اعتماد المعايير العلمية في تشكيل الأفواج الصغيرة.
- توفير فرص التعلّم ومراعاة الفوارق الفردية للمتعلمين.
- تشجيع التلاميذ وتثمين أعمالهم والترويج لها.
- تنويع الأساليب النشطة للتدريس المحفزة على البحث والتفكير والإبداع.
- انتقاء الوسائل التعليمية المناسبة.

4- الوسائل الاجتماعية: وهي الوسائل التي يمنحها المحيط الاجتماعي إلى المتعلم عبر وسائل التواصل الحديثة، وهي وسائل تحقق التفاعل الايجابي مع المحيط، وانفتاح المدرسة وتعاونها مع الشركاء الاجتماعيين.

ج- التقويم والمعالجة[1]: تقويم الكفاءات ومعالجة النقائص

1-التقويم:

تقترح المناهج إعادة النظر في كيفية ممارسة التقويم حتى يصف بدقة ما تحقق من تعلّمات لدى المتعلمين فيكشف الخلل والنقائص، بإدماج التقويم بأنواعه التشخيصي، والتكويني، والإشهادي (التحصيلي) في عملية التعليم والتعلم. وذلك انطلاقا من التساؤلات حول:

- مدى استعداد المتعلم حتى تحدث استجابته.
- طبيعة التقويم المقّدم في بداية السنة أو الفصول أو الحصص التعلّمية.
- الكفاءة المراد تشخيص مواردها في بداية السنة في ظل الفوارق الفردية بين المتعلمين في القسم الواحد كالاختلاف بين المنتقلين والمعيدين.
- قدرة المعلم الجديد في بناء وضعيات سليمة في القسم لتحقيق هذا التقويم.
- ردود أفعال المعلمين في حالة بروز فرق بين التقويم النهائي والتقويم التشخيصي.
- دور التقويم النهائي والإشهادي في التقويم الحقيقي أو إطلاق الأحكام فقط.
- استثمار نتائج هذا التقويم حتى تشكل نقطة انطلاق جديدة.

وتركّز المناهج على أهمية التقويم التشخيصي، لأنه من يصنف الصعوبات والنقائص، وتحدّد أطره المرجعية الآتية:

- "الملاحظة اليومية للنشاطات الصفية (التقويم التكويني).
- ملاحظة منهجية الإنجاز وتغييرات أداء المجموعات الصغيرة.
- الإصغاء والتحدث للمتعلمين.
- التقويم الذاتي وتقويم الأقران أو التقويم الجماعي.
- تحليل أداء المتعلمين في التقويم النهائي والختامي.
- تحليل نتائج التقويم الإشهادي".

---

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص49-50. و: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص11-12. دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 115.

ويهدف التقويم التشخيصي بالنسبة للمعلم إلى:

"- تنمية القدرة على تحليل المواد التعليمية بفاعلية أكبر.
-تنمية التفكير فيما سيعلّم، وكيف، ولماذا يعلّم؟
- المساعدة على بلورة مؤشرات[1] التعلم بدقة.
- استعمال الفارقية" (الفوارق الفردية بين المتعلمين).

أما بالنسبة للمتعلم فيهدف إلى:

- التعاون الفعلي بين المتعلمين لتخطي العوائق.
- التبادل والتكامل.
- القدرة على تحديد مواطن الضعف والقوة.
- تعزيز الشعور بالانتماء للفوج.

ومن أجل ذلك يشترط التقويم:

- قيادة التعلم: بإعداد مؤشرات التقويم قبل الشروع في بناء التعلّمات.
- تحديد أسباب تعثر المتعلمين: بواسطة شبكات التقويم واستغلالها في بناء أنشطة علاجية.
- تخصيص أنشطة علاجية فورية: لتخطي العثرات.
- استثمار التقويم الذاتي، والثنائي، وتقويم الأقران: لتحسين منتجات التلاميذ اعتمادا على حصيلة التقويم.

[1] المؤشر: هو "المعارف والمهارات والمواقف التي يمكن أن تلاحظ وتقاس من خلال إنجازات التلاميذ وهي علامة يستدل بها على اكتساب المعرفة، والمهارة أو الكفاءة من عدمها". دليل استخدام كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، 2016. ص 14.

2- المعالجة:

هي المسار الذي يساعد المتعلم على تجاوز الصعوبات التي تعيق تعلّمه. وتهدف إلى إدماج التلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم. وينظم هذا المسار في أفواج مكّيفة يستعيد الطفل فيها ثقته بنفسه وقدرته على التعلم؛ فالمعالجة تعديل التعلّمات بواسطة التقويم المستمر لمكتسبات التلاميذ. وهي تسير وفق المراحل الآتية:

- إحصاء عوائق التعلم (صعوبات التعلم).
– تحديد الأهداف (الحاجات).
– اقتراح وضعيات المعالجة (نشاطات، وسندات، وأشكال التقويم).

وللمعالجة التربوية أساليب أبرزها:

- **الأسلوب الفردي**: وذلك بتخصيص حجرة في المدرسة، يستغلها المعلمون بالمناوبة في معالجة نقائص تلاميذهم، حيث تكون طريقة العلاج فردية وفق مواعيد محددة.
- **الأسلوب الجماعي**: ويتم بتشخيص نقائص المتعلمين، فيجمعون بحسب درجة ضعفهم في فوج واحد حتى يتلقوا علاجا خارج الحصص الصفية قبل بدء الدوام أو بعده.
- **التكليفات المنزلية الموجهة**: هي نشاط موجه للتلميذ لينجزه في المنزل.
- **إرشادات لولي الأمر**: الهدف منها توجيه ولي الأمر لمساعدة أبنائه وبناته على إنجاز واجباتهم.
- **التدريس بطريقة المجموعات**: وذلك بتقسيم التلاميذ أثناء الحصص الصفية إلى مجموعات حسب مستويات تحصيلهم وتكلّف كل مجموعة بأنشطة تعلمية تلبي حاجاتها.

ثانيا - اللغة العربية في المدرسة الابتدائية: الأهداف والبرامج

1- الأهداف:

اللغة العربية هي لغة التدريس لكافة المواد التعليمية في المراحل الثلاث، فهي بذلك كفاءة عرضية. ويعد إتقانها مفتاح العملية التعليمية التعلّمية في إرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكّن المتعلمين من هيكلة أفكارهم وتكوين شخصيتهم والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية[1].

وكونها لغة التدريس فإنّ إتقانها شرط أساس لتحقق الملمح الشامل، وذلك في ميادينها الأربعة: فهم المنطوق، والتعبير الشفوي، وفهم المكتوب، والتعبير الكتابي. ولن يتحقق ذلك بعيدا عن ممارسة اللغة العربية السليمة مشافهة وكتابة في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وخبراتهم؛ فهي مفتاح سائر المواد الدراسية الأخرى، تساعدهم على إثراء معارفهم وتنمية كفاءاتهم الفكرية والثقافية والمنهجية والتواصلية الجماعية والفردية. وهنا تبرز العلاقة الوطيدة بين لغة التدريس وسائر المواد الدراسية في التفاعل المشترك بينها؛ فاللغة مفتاح الاستيعاب والتحصيل والتعبير عن الأفكار، والمواد الدراسة الأخرى فضاء لإثراء الرصيد اللغوي وحقل لتوظيف المفاهيم في وضعيات مناسبة[2].

ويهدف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى "تنمية الكفاءات القاعدية لدى المتعلم في الميادين الأربعة.وتَلقي تربية سليمة توسّع تصوره للزمن والمكان، والأشياء، وجسمه، وتنمي ذكاءه وأحاسيسه ومهاراته اليدوية والمادية والفنية المرتبطة باللغة، كما تمكّنه من الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، وتحضّره لمواصلة دراسته في مرحلة التعليم المتوسط في أحسن الظروف".[3]

الجدول رقم 2 الخاص بالقيم والمواقف المستهدفة في المرحلة الابتدائية[4]:

---

[1] منهاج اللغة العربية، ص 8.

[2] نفسه، ص 9.

[3] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص4.

[4] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص25.

القيم والمواقف	الهوية الوطنية	- من خلال نصوص اللغة العربية يعتز بلغته. – يقدّر مكونات الهوية الجزائرية ويحترم رموزها. – ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.
	المواطنة	- يتحلى بروح التعاون والعمل الجماعي والصدق في التعامل ويساهم في الحياة الثقافية للمدرسة أو الحي والقرية. – ينتهج أساليب الاستماع والحوار. - ينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.
	التفتح على العالم	- يتعرف على ثقافات وحضارات شعوب أخرى ويتقبل الاختلاف ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين. – يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله.

الجدول رقم 3 الخاص بالكفاءات العرضية المستهدفة في المرحلة الابتدائية[1]:

الكفاءات العرضية	طابع فكري	- ينمي قدراته التعبيرية مشافهة وكتابة بإنتاج نصوص تحترم خصائص الوضعية وسلامة اللغة، وتحّبب لديه القراءة والمطالعة.
	طابع منهجي	- يوظف المعلومات المكتسبة في التعبير الشفوي والكتابي. – يتدرب على استعمال الزمن ويستخدمه وفق قواعد محددة سلفا. – يستخدم وسائل الإعلام والاتصال الحديثة.
	طابع تواصلي	- يتدرب على الأساليب بما يستجيب للوضعية التواصلية. – يجيب على الأسئلة بما يفي الغرض. - يركب كلاما سليما معنويا بما يتلاءم مع وضعية التواصل.
	طابع شخصي/ اجتماعي	- يتكفل بانشغالاته الشخصية والجماعية. - يوظف المعلومات المكتسبة لتحقيق مشروعه الشخصي والأسري.

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص25.

وينظم التعليم الابتدائي في ثلاثة أطوار هي[1]:

الطور الأول أو مرحلة الإيقاظ والتعليم الأولي (السنة الأولى والسنة الثانية): تعد اللغة في الطور الأول أهم كفاءة عرضية بهدف:

- المجانسة والتكييف لدى الأطفال الذين لم يستفيدوا من التربية التحضيرية.
- توطيد التعلّمات الأدائية في التعبير والقراءة والكتابة.
- تعليم التلاميذ هيكلة المكان والزمان.
- تدريب المتعلمين على الاستقلالية والمبادرة.
- ترسيخ قيم الهوية وتنصيب المعارف التاريخية والثقافية الوطنية.

الطور الثاني أو طور تعميق التعلّمات الأساس (السنة الثالثة والسنة الرابعة): وفيه يتعمق التلاميذ في مهارات اللغة ومجالات أخرى (التربية الرياضية، والتربية العلمية والتكنولوجية، والتربية الإسلامية، والتربية المدنية، ومبادئ اللغة الأجنبية الأولى...)

الطور الثالث أو طور إتقان اللّغات الأساس (السنة الخامسة): ويحصل فيه تعزيز التعلّمات الأساس في اللغة العربية مشافهة وقراءة وكتابة لتكون الكفاءات الختامية الدقيقة في هذا الطور تقييما لمرحلة التعليم الابتدائي، ويخرج فيها المتعلم من دائرة الأمية بإتقانه مستوى مهما من مستويات اللغة.

2- الكتاب المدرسي ومحتوياته:

الكتاب المدرسي مصدر ومرجع مهم في العملية التعليمية التعلمية، يساعد المعلم على التخطيط لإنجاز درسه، ويعين المتعلم على المذاكرة والاستعداد للاختبارات، ويقلل من اعتماده على معلمه، وينمي فيه الرغبة في القراءة والدراسة، ويكسبه مهارات التفكير والتحليل والاستنتاج، كما يسهم في تعريفه بثقافة مجتمعه وبيئته ومساعدته في تكوين اتجاهاته وقيمه[2]؛ وهو يضم مجموعة من المقاطع متصلة بواقع المتعلم وتطلعات

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص4.

[2] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 7.

مجتمعه، تحمل أبعادا إنسانية واجتماعية ووطنية وبيئية وثقافية تشجع على حس التواصل والمبادرة والتحليل والإبداع والتفتح على الأخر[1].

في الطور الأول: يتميز الطور الأول بوجود كتاب موحد في اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتربية المدنية. ويهدف إلى مساعدة التلميذ على التحصيل العلمي ويشجعه على الإنتاج اللغوي وينمي فيه مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، كما يرسخ فيه القيم الإسلامية والإنسانية ويغرس فيه روح المواطنة وحسن التعامل مع الآخرين[2] إلى جانب كتاب موحد يضم المواد العلمية والرياضية.

في الطور الثاني: يحوي الكتاب المدرسي أكثر من 50% من نصوص جزائرية سهلة مشوقة واضحة بعيدة عن التعقيد الفكري والتقعر اللغوي، نابعة من محيط المتعلم، هادفة إلى تنمية طاقاته الفكرية والسلوكية، وقيمه الروحية والأخلاقية والوطنية، وذوقه الغني، وأفقه المعرفي. وتتميز بالحداثة والوجاهة وتستجيب لميول هذه الفئة ورغباتها، كما تستجيب للشروط اللسانية والخطية والمسهلات التعليمية حتى تحظى بدرجة عالية من المقروئية[3].

في الطور الثالث: لم تعتمد الكتب المدرسية المسايرة للمناهج الجديدة إلا مطلع هذا العام سبتمبر 2019، إذ كيفت الكتب القديمة العام الماضي 2019/2018 في مرحلة أولية وفق مقتضيات مناهج الجيل الثاني.

---

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 13.

[2] مقدمة كتاب السنة الثانية ابتدائي.

[3] مقدمة كتاب السنة الرابعة ابتدائي.

3- الحجم الساعي والتوزيع الزمني لميادين اللغة العربية:

الجدول رقم 4 الخاص بالحجم الساعي المخصص لتدريس ميادين اللغة العربية في التعليم الابتدائي[1]:

السنوات	السنة1	السنة2	السنة3	السنة4	السنة5
الحجم الزمني	11ساو15د	11سا و15د	9سا	8سا و15د	8سا و15د
عدد الحصص	15	15	12	11	11
زمن الحصص	45د	45د	45د	45د	45د
المجموع السنوي	360سا	360سا	288سا	264سا	264سا

الجدول رقم 5 الخاص بالتوزيع الزمني على ميادين اللغة في التعليم الابتدائي[2]:

الميادين	السنة الأولى	السنة الثانية	الحجم الساعي	السنة الثالثة	الحجم الساعي	السنة الرابعة	السنة الخامسة	الحجم الساعي
فهم المنطوق	1ح	1ح	45د	1ح	45د	1ح	1ح	45د
التعبير الشفهي	3ح	3ح	2ساو15د	2ح	1ساو30د	2ح	2ح	1ساو30د
فهم المكتوب	6ح	6ح	4ساو30د	5ح	3ساو45د	5ح	5ح	3ساو45د
التعبير الكتابي	5ح	5ح	3ساو45د	4ح	3سا	3ح	3ح	2ساو15د
المجموع	15ح	15ح	11ساو15د	12ح	9سا	11ح	11ح	8ساو15د

ح: حصة د: دقيقة سا: ساعة

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص16.

[2] نفسه.

4- المقاربة النصية وأنماط النصوص:

تتخذ المناهج في تعليم ميادين اللغة العربية المقاربة النصية منهجا تعليميا، انطلاقا من النظرة الشاملة للغة، وفق منظور تكاملي يعتمد على استثمار المتعلم مختلف الموارد اللغوية قصد إدماجها واستغلالها في إنتاجه[1]؛ واختيرت المقاربة النصية رباطا بين عنصري الاستقبال والإنتاج، إذ تتخذ النص محورا أساسا تدور حوله فروع اللغة، كما يعد النص البنية الكبرى الحاملة لجميع المستويات اللغوية، والصوتية، والدلالية، والنحوية، والصرفية والأسلوبية[2]. وتختار أنماط نصوص الكتاب المدرسي بحسب سنوات التعليم بما يناسب كل فئة عمرية وذلك على النحو الآتي[3]:

-في السنة الأولى ابتدائي: يغلب استخدام **النمط الحواري** لأنه الأنسب للتعبير عن الحياة اليومية، والمسرح، والقصة، والحكاية، والرواية، والتحقيقات، والروبورتاجات، والمقابلة، والاستجوابات. وتستخدم فيه الجمل الحوارية والقصيرة الواضحة في مفرداتها ومعانيها، وضمائر المخاطب، وأسماء الأعلام، وأساليب الاستفهام والتعجب أو الأمر، كما يمتاز بوضوح اللغة والابتعاد عن المجاز، والعودة إلى السطر كلما انتقل الكلام من محور إلى آخر في الكتابة.

- في السنة الثانية ابتدائي: يغلب **النمط التوجيهي** في اختيار النصوص الإرشادية التي تشمل تعليمات وتوجيهات كما في نشريات تعليمات المنتجات. ويمتاز هذا النمط بالترتيب والتسلسل المنطقي، والوضوح والدقة، يخلو فيه المجاز والتشبيه، وقد يحوي صورا توضيحية ورسوما إرشادية، ويراعى فيه تنوع أحجام الحروف وألوانها وأشكالها، وتستخدم فيه ألأرقام، والجمل الإنشائية وبخاصة الأمر والنهي، وضمائر المخاطب وأساليب النفي والإغراء والتحذير، وأفعال الإلزام ونحوها كـ(يتوجب، يلزم، يقتضي، يجب عليك ...)، والجمل القصيرة واضحة الدلالة.

- في السنة الثالثة ابتدائي: يغلب **النمط السردي** باختيار مواضيع: القصة، والسيرة، والحكاية، والمثل، والمسرح، والفلم. وهو يتألف من مجموعة من الأحداث المرتبة ترتيبا

---

[1] منهاج اللغة العربية، ص 37.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص6.

[3] نفسه، ص6-8.

تسلسليا زمنيا أو منطقيا، وتكون واقعية ومرتبطة بعضها ببعض، تضم شخصيات وتمر بأحداث مرتبة نحو هدف واضح صريح أو ضمني للوصول في النهاية إلى عبرة أخلاقية أو سياسية أو اجتماعية. ويمتاز هذا النمط: بعنصر المكان والزمان الذي تجري فيه الأحداث، وبروز الشخصيات المؤثرة في الأحداث الرئيسة والثانوية، وغلبة الزمن الماضي على الأحداث، والإكثار من أدوات الربط لاسيما حروف العطف، وهيمنة الجمل الخبرية.

- في السنة الرابعة ابتدائي: يغلب **النمط الوصفي** كاستخدام القصائد، والمقالات، والقصص، والجرد، والخرائط، والمخططات، ونشرات الأحوال الجوية. وهو تصوير لغوي فني تذكر فيه صفات الشيء. ويمتاز: بتعيين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه واستعمال الصور البلاغية خصوصا الاستعارة والكناية والتشبيه، واستعمال الجمل الإنشائية كالتعجب والنداء والاستفهام، وثراء النص بالنعوت والأحوال والظروف، وغلبة الجمل الفعلية التي تتضمن خصوصا الأفعال المضارعة التي تعبّر عن الحركة والحيوية أو تعبّر عن حالات نفسية كالقلق والفرح والدهشة.

- في السنة الخامسة ابتدائي يغلب **النمط الحجاجي** ويستخدم في المقالات، والإعلانات، والشعارات، والنصوص النقدية. وهو أسلوب تواصلي يهدف إلى "إثبات قضيّة، أو الإقناع بفكرة، أو إبطال رأي، أو السعي إلى تعديل وجهة نظر ما، من خلال الأدلة والشواهد المقنعة". وهو يمتاز باستخدام أساليب التوكيد والنفي والتعليل والاستنتاج والتفصيل والمقابلة، وطرح القضية ودعمها بالبراهين أو دحضها، واستخدام ضمير المتكلم، واستخدام الخطاب المباشر والجمل القصيرة، والاستعانة بالبراهين والأدلة من المصادر والمراجع التاريخية أو الفكرية، واستخدام أدوات الربط المتصلة، وأسلوب الشرط. كما يغلب في السنة الخامسة أيضا **النمط التفسيري** في استخدام المقال، والموسوعات، والوثائق، والأخبار. وهو طريقة في التعبير تتناول حقيقة عامة، تبلغ القارئ بمعلومات مع تفسيرها وشرحها وذكر أسبابها ونتائجها، ويمتاز باستخدام أدوات التحليل المنطقي الدالة على الأسباب كـ(لام التعليل، لأن، بما أن) وعلى النتائج كـ(لذلك، هكذا، بناء، من هنا، لذا) وعلى التفصيل كـ(أما، إما، أو، أم، أولا، ثانيا) والتعارض كـ(لكن، غير أن، بيد أن ...)، واستخدام الأفعال المضارعة الدالة على الحقائق، والجمل الخبرية، وكثرة الجمل ءالاسمية الدالة على الاستمرارية، وغياب الرأي الشخصي وعدم حضور المتكلم في النص، وقد يحضر الراوي في النص أو يغيب عنه.

ثالثا - تعليمية ميادين اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

1- الميدان الشفوي: فهم المنطوق والإنتاج الشفوي.

فهم المنطوق:

هو عملية "إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المتلقي. ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها، هذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب"[1].

ويهدف فهم المنطوق إلى "صقل حاسة السمع وتنمية مهارة الاستماع، وتوظيف اللغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص قصير ذي قيمة مضمنة تدور أحداثه حول مجال الوحدة، مناسب لمعجم الطالب اللغوي، يستمع إليه المتعلم عن طريق الوسائط التعليمية المصاحبة، أو عن طريق المعلم الذي يقرؤه قراءة تتحقق فيها شروط سلامة النطق وجودة الأداء وتمثيل المعاني، وتعاد قراءته كلما استدعت الحاجة"[2].

الإنتاج الشفوي:

هو "أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر. كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها. وهو أداة إرسال المعلومات والأفكار ويتخذ شكلين "التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي."[3]

---

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص5.

[2] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 6.

[3] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص5.

ويهدف إلى:

- "إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي المستمد من نفس الحقل المفاهيمي للنص المنطوق.
- تنمية مهارة المشافهة والتواصل والاسترسال في الحديث وإبداء المواقف الخاصة بكل متعلم بكل حرية.
- توظيف مهارات التعبير في مواقف الحياة الحقيقية.
- التفاعل مع الآخرين والاندماج في النسيج الاجتماعي، والمشاركة في حياة مجتمعه اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا...
- تنمية الحس اللغوي عنده؛ أي حسه بقيمة الفكرة، وقيمة الكلمة ودقتها، ومناسبة الأسلوب، وثراء الصور الخيالية.
- اكتساب القيم واستخلاص العبر والاتجاهات الإيجابية التي يتضمنها النص المنطوق."[1]

وسائل الميدان الشفهي:

يعد الكتاب المدرسي أهم وسيلة تعليمية لاحتوائه على الصور المناسبة لمضامين النصوص المنطوقة. ويلجأ المعلم إلى وسائل أخرى تحقق أهداف الميدان الشفهي كالاستفادة من تكنولوجيات الإعلام والاتصال من برامج تعليمية وألعاب ومسجلات سمعية وبصرية.

سير الدرس الشفهي: يسير الدرس الشفهي وفق مراحل أو وضعيات هي:

أ- مرحلة الانطلاق:

ينطلق الميدان الشفهي من وضعية مشكلة تدعى "الوضعية الأم" وهي في الطور الأول وضعية مركّبة شاملة للمواد الثلاث (اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية) وتنبثق منها وضعيات جزئية تهدف إلى إرساء الموارد التعلّمية الخاصة بكل مادة في المقطع. وتعد هذه الوضعية نموذجا تبنى على منوالها الوضعية الإدماجية التقويمية في نهاية المقطع[2].

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 6.

[2] دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص28.

وانطلاقا من نص الوضعية المشكلة الأم، يتحاور التلاميذ حول نص المشكلة لاستخراج المهمات، فيتم التركيز على المهمة الأولى، ويقّوم المعلم تلاميذه في هذه المرحلة وفق مؤشرات حسن الاستماع، والإجابة على الأسئلة في صياغات دالة على فهمهم للسؤال، واستعمالهم الرصيد اللغوي المناسب[1].

ب- مرحلة بناء التعلّمات:

وتنطلق من تصورات التلاميذ حول الموضوع (القراءة السمعية) حيث يستمع التلاميذ إلى النص المنطوق من معلمهم دون استعانتهم بالنص المكتوب، فيتحقق الفهم بواسطة التواصل البصري بين المعلم وتلاميذه، وأدائه الحسن، وحركاته، وإيماءاته، وتفاعله[2].

يلقي الأستاذ على المتعلمين نصا بعد أن يهيئ الظروف المثلى للاستماع، مراعيا جهارة الصوت وإبداء الانفعالات مع مختلف المواقف المتضمنة في النص، ويكون التفاعل بتنغيم الصوت والإشارات والحركات بهدف إثارة المتعلمين واستمالتهم للاستماع. وتهدف الأسئلة المقترحة إلى تحقيق فهم المعنى الظاهر، والمعنى الضمني، والحكم على مضمون النص المنطوق. ويمكن للأستاذ اقتراح أسئلة أخرى تستهدف القيم المتضمنة في النص كما يمكنه الاستعانة بنصوص أخرى من نفس النمط النصي، إذ تكون أحداثها قابلة للمسرحة[3]؛ نصوصا مسرحية قابلة للتمثيل والتشخيص، تستغل الميل الفطري للمتعلم الصغير نحو اللعب والتمثيل من أجل تنمية مهارة الاستماع فيحقق غايتي اللعب والتعلم معا[4].

وتراعى خصوصية السنة الأولى، إذ يقّدم المعلم نص الكتاب فيقرأه على مسامع المتعلمين بصوت معّبر مرفق بإشارات وإيحاءات تشد الانتباه وتبعث على التركيز والفهم، وقد يعيد سرده إذا اقتضت الحاجة لذلك، فيختبر مدى فهم التلاميذ النص المنطوق، ويزيد

---

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص80.

[2] نفسه، ص80. و دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 73.

[3] دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 29.

[4] نفسه، ص13.

من توضيح المعنى بطرح أسئلة توجيهية تعمق الفهم، فيعيد سرد النص بحسب درجة الفهم[1].

ويتوجه تقويم المعلم في هذه المرحلة صوب مؤشرات الاستماع، وإصدار الإشارات والإيحاءات الدالة على الاهتمام بموضوع النص، فيحدده ويبيّن عناصره، ثم يجيب عن الأسئلة التي يطرحها المعلم حول فهم النص المنطوق لتكون الإجابة بجمل تامة تترجم المعنى العام للنص[2].

ت- مرحلة التدريب والاستثمار:

تنطلق من تفويج التلاميذ ومطالبة كل فوج بالتعبير عن الصورة تعبيرا حرا حيث يطرح المعلم أسئلة عن محتوى الصورة لتقريب الفهم. وفي هذه المرحلة، يقّوم المعلم تلاميذه وفق مؤشرات بناء أفكار جديدة تدعم ما ورد في النص المنطوق، ومقارنة المعلومات الواردة في النص ومقابلتها مع السندات البصرية المرافقة. كما يتحدث التلاميذ في هذه المرحلة ويتبادلون الأفكار ويبدون مشاعرهم حول الموضوع. ويقوم المعلم بإعطاء تعليمات محددة تؤدي إلى تفصيل مضمون السندات. كما يتمكن التلاميذ في ضوء تلك التعليمات من ترتيب أحداث النص شفهيا ثم يقومون بتركيبها، والتركيز على استعمال الصيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالة، ويتمكنون من مسرحة أحداثه، فيلعب التلميذ دوره طرفا في الحديث، ويتدرب على الإنتاج الشفهي ويلخص النص المسموع[3].

وتكون سيرورة تعليم الميدان الشفهي بشكل لولبي تنطلق في كل حصة بدءا بمرحلة الانطلاق، إذ تتم فيها العودة إلى النص المنطوق بتذكر مضمونه، ثم مرحلة بناء التعلّمات فيركّز المعلم على تحقيق الفهم وتوظيف الصيغ، فيشرع في بناء الجمل الحاملة للصيغ المستهدفة بطرح الأسئلة المناسبة، فيدونها على السبورة ويلون الصيغة المستهدفة

---

[1] دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، 2016، ص38-39.

[2] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص80 و دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 73.

[3] دليل كتاب للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 17. ودليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 18. ودليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 38،81 . ودليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص74

ويثّبتها بواسطة أسئلة أخرى، ثم يقدّم وضعيات أخرى لتثبيت الصيغة، ويقوّم تلاميذه بواسطة أنشطة تمكّنهم من توظيف الصيغة في جمل متعددة[1].

وفي مرحلة التدريب والاستثمار يطرح المعلم أسئلة تستدعي الإجابة باستعمال الصيغ المكتشفة، والهدف من ذلك أن يتدرب التلميذ على استعمال الصيغ في وضعيات مشابهة فيستثمرها في وضعيات جديدة[2].

ويعد الإنتاج الشفوي محطة لتتويج المحطات التي قبلها، فهو بمثابة وضعية إدماجية يجند المتعلم فيها الموارد في شكل مدمج بهدف التعبير عن الأحداث التي تتضمنها المشاهد المعروضة أو يستثمرها لإعادة بناء النص المنطوق. وله أهمية في تنمية المشافهة والتواصل والاسترسال في الحديث، وإبداء المواقف الخاصة بكل متعلم، مما يستلزم عدم تقييد المتعلمين أو إلزامهم بمنتجات شفوية جاهزة، بل السماح لهم بالتعبير الحر عن أفكارهم ومشاعرهم ومواقف حياتهم، فلا يتدخل الأستاذ إلا يسيرا وعند الضرورة فقط موجها لهم ومذللا لعقباتهم، ولا يوصى أيضا بالتركيز على صحة المعارف المقدّمة بقدر التركيز على تنمية كفاءة التواصل والمشافهة[3].

وقد حثّ المنهاج المعلم في هذا الميدان على:

- أن يختار مواضيع قريبة من بيئة المتعلم، بلغة تشكل تحد للمتعلم.
- أن يختار وضعيات تعلّمية تثير الرغبة في التواصل لدى المتعلّمين، باستعمال الصيغ والتراكيب المحققة للعمل اللغوي المستهدف.
- أن يتجنب ترديد القوالب اللغوية الجاهزة.
- أن يكون ميسرا للتعلّمات وموجها مرشدا للمتعلمين.
- أن يثير السامعين ويوجه عواطفهم بتقديم الأدلة والبراهين.
- أن يعرض فكرة وجيهة تعني المتعلم وتدفعه لاعتناقها.

---

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 82. ودليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص75-76.

[2] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 83.

[3] دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص30.

- أن يتمثّل اللفظ أو الحركة أو الانفعال لإعطائه معنى يمكن تبنيه بتمثيل النص المنطوق ومحاكاته.

- أن يركّز على جهارة الصوت وإبداء الانفعال ومصاحبة المنطوق بالإشارات والإيماءات المناسبة.

- أن يشجع المتعلمين على استثمار المألوف اللغوي العربي في التعبير الشفوي.

- أن يشجع المتعلمين على التواصل الشفوي التلقائي المنظم وفق آداب الكلام.

- أن يحثّ المتعلمين على تنويع خطاباتهم استجابة لمقتضيات التواصل المرتبطة بأنماط النصوص.

- أن يحثّ المتعلمين على استعمال بعض وسائل الاتصال في التعبير الشفوي لإعطائه بعدا عمليا.[1]

2- ميدان فهم المكتوب: القراءة

فهم المكتوب هو "عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، وإعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص)، ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا ايجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة"[2].

ويهدف فهم المكتوب إلى "إكساب المتعلم المهارات القرائية والفهم والمناقشة؛ فمن خلال النصوص المكتوبة يثري رصيده اللغوي ويحقق أهدافا تعلمية (لغوية - معرفية - فكرية - سلوكية..) ويعمل فكره في مناقشة بنائه الفكري وتعتبر النصوص المكتوبة حقولا خصبة للدراسة الأدبية فمن خلالها يتم تناول الظواهر النحوية والصرفية والإملائية، وتغرس فيه قيما متنوعة"[3].

---

[1] منهاج اللغة العربية، ص 37.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص5.

[3] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 6.

محتوى النص المكتوب:

يعتمد في تعليم القراءة على نصوص بأحجام محددة بحسب تطّور مستويات المتعلمين وفئاتهم العمرية على سنوات التعليم الابتدائي وفق الجدول الآتي[1]:

الجدول رقم 6 الخاص بعدد كلمات النص المقروء حسب كل طور:

الطور الأول		الطور الثاني		الطور الثالث
السنة 01	السنة 02	السنة 03	السنة 04	السنة 05
من 10 إلى 30 كلمة	من 30 إلى 60 كلمة	من 60 إلى 90 كلمة	من 90 إلى 120 كلمة	من 120 إلى 180 كلمة

سير درس فهم المكتوب:

الطور الأول:

في السنة الأولى: يتم التركيز في هذه السنة أساسا على قراءة الحروف والمقاطع والكلمات قبل الجمل والنصوص القصيرة. ويسير درس القراءة في هذه السنة وفق الخطوات الآتية:

أ- إثارة دوافع المتعلمين واستعداداتهم: يدعو المعلم تلاميذه إلى فتح كتبهم عند صفحة نص القراءة فيوجههم إلى النشاطين: "أقرأ" و"أكتشف"، ويطرح عليهم أسئلة حول الصيغ المستهدفة بالاعتماد على الصور المصاحبة.

ب- قراءة المقاطع: يقرأ المعلم المقاطع بدءا بالمقطع "أقرأ"، فالمقطع "أكتشف"، ليقرءها المتعلمون بعده، ثم يصوب قراءتهم.

ت- ألعاب القراءة (ألعب وأقرأ): وهي محطة لدمج القراءة باللعب، ويربط التلاميذ فيها الكلمات بالصور أو العكس، ويتدربون فيها على القراءة بالتكرار وتحسين الأداء.

ث- أثّبت المعلومات (أثبت): توضع فيها الكلمات تحت الصور المناسبة ثم يقرؤونها[2].

---

[1] منهاج اللغة العربية، ص 38.

[2] دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص40.

في السنة الثانية: يزداد التركيز في السنة الثانية على فهم النص بالاستعانة بالأسئلة المقترحة في الكتاب المدرسي التي تستهدف الوصول إلى المعنى الظاهر والمعنى الضمني وتفسير الأفكار ودمجها وتقييم المضمون. ويمكن للأستاذ بناء أسئلة أخرى تراعي خصوصيات تلاميذه وفوارقهم الفردية، وتحرص على استنباط القيم والمواقف الموجودة في النص. كما يشرح المعلم مفردات النص في السياق الواردة فيه إما بتوظيفها في جمل للدلالة على المفهوم أو بمرادف يقّرب معناها، وهذا من أجل تحقيق الفهم وإثراء قاموس المتعلم وإنشاء رصيد لغوي يساعده في التعبير[1].

أ- نشاط (**اكتشف وأميز**): هو نشاط تمتد فيه معايير القراءة السليمة في نطق الأصوات وتمييز الأصوات المتقاربة في المخارج كالسين والزاي (س، ز) والطاء والتاء (ط، ت)... وتتم فيه مراجعة الحروف بجميع حركاتها ومدودها ومعالجة صعوبات التعلم لدى التلاميذ الذين لم يتقنوا الحروف في السنة الأولى.

ب- نشاط (**أحسّن قراءتي**): هو نشاط يقترح فيه نص مستوحى من نص القراءة أو من نفس مجاله المعرفي، ويتم فيه استثمار المعارف السابقة في قراءة النص المقترح[2].

في الطور الثاني: ويسير وفق المراحل الآتية:

أ- مرحلة الانطلاق: ينطلق التلاميذ من تعليمة قيّدمها المعلم حول موضوع النص فيحاولون فهمها والإجابة عنها[3].

ب- مرحلة بناء التعلّمات:

القراءة الصامتة:

يطلب المعلم من تلاميذه فتح الكتاب ابتداء، وملاحظة الصورة المصاحبة للنص، فيسألهم عن محتوى الصورة ومضمونها، ويجمع توقعاتهم، ثم يدعوهم إلى القراءة الصامتة

---

[1] دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص30.

[2] نفسه، ص31.

[3] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص86-87. دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص78-79.

واستخراج المعلومات من السندات البصرية المرافقة للنص والالتزام بقواعد القراءة الصامتة[1].

وهي قراءة سريعة إجمالية للنص تستخدم لجمع معلومات عامة عن النص المكتوب، واكتشاف الموضوع بشخصياته وبيئته الزمانية والمكانية[2]. ومن مزاياها: التدرب على السرعة، وشد الانتباه، والاعتماد على النفس، وكسب الوقت، والتفكير الناقد، والعودة للهدوء، وهي مناسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة وذوي العاهات[3].

القراءة الجهرية:

يقرأ المعلم النص قراءة نموذجية مستعملا الإيحاء المناسب لتقريب المعنى، فيطلب من تلاميذه التداول على القراءة فقرة فقرة، إذ يبدأ بالمتمكنين فيقتدي بهم زملاؤهم فتقل أخطاؤهم. ويساعد المعلم التلاميذ الضعاف في القراءة فيذلل صعوباتهم وتعثرهم في القراءة ويشرح المفردات الجديدة بتوظيفها في جمل مفيدة. كما يناقش تلاميذه حول فحوى النص والمعنى الظاهري له بأسئلة مناسبة[4].

ويراعى في القراءة الجهرية شروط الأداء الجيد المتصل والمسترسل. وتشرح فيها الكلمات والعبارات من سياقها بقرائن لغوية وغير لغوية. ويتمكن التلاميذ من بناء المعنى، وتحديد الأحداث، وتقديم معلومات عن النص، وتمثيل المعنى الكلي للنص، وتوسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة[5]. ومن مزايا القراءة الجهرية:

---

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص86-87. دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص78-79.

[2] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص36، 38 . دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص34.

[3] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص9.

[4] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص86-87. دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص78-79.

[5] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص38 . دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص35.

التدرب على تجويد اللفظ، ومعالجة الأخطاء، واحترام الوقف، واستخدام النبرات الصوتية، والسرعة، والجرأة، والإيقاع الموسيقي[1].

ت- مرحلة الاستثمار: يطرح فيها المعلم أسئلة بقصد الإلمام بالموضوع وتكون في شكل تمارين كتابية.[2]

ث- حصة المحفوظات:

المحفوظات نشاط يستهوي المتعلمين، وهي وسيلة ارتقاء بأذواقهم، فللنص الشعري خصوصية نقل المتعلمين من النمطية المألوفة في النصوص النثرية إلى نوع آخر من النصوص التي تبني مهارات الأداء والإلقاء. إذ تهدف إلى:

- "تنمية الخيال لدى المتعلمين من خلال ما يتضمنه النص من صورة شعرية.
- تقوية الحفظ والتذكر لدى المتعلمين.
- إثراء الرصيد المعرفي واللغوي للمتعلمين.
- تنمية النطق الصحيح والإلقاء الجيد وحسن تمثل المعنى.
- تنمية مهارة الاستماع وفهم المنطوق من خلال الأداء المتميز لنص المحفوظة"[3].

ويقترح الكتاب المدرسي نصا شعريا واحدا في كل مقطع، تسير عملية قراءته بنفس وتيرة قراءة النص النثري؛ إذ يكشف المعلم عن نص المقطوعة مكتوبة بشكل جميل واضح مبّينا جانبها الجمالي، فيقرؤها التلاميذ قراءة صامتة، ويجيبون عن الأسئلة العامة حولها، ثم يقرأ المعلم المحفوظة قراءة واضحة تتخللها إيماءات متبوعة بأسئلة الفهم المعمق، ثم يطلب من تلاميذه التداول على قراءتها. وتتميز المحفوظة عن النص النثري بسهولة الحفظ فيطلب منهم حفظها (مقطعا مقطعا وبيتا بيتا) بواسطة المحو التدريجي. وتختم الحصة بحفظ الأنشودة وأدائها أداء يعّبر عن معانيها[4].

---

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص9.

[2] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص86-87. دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص78-79.

[3] دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص32.

[4] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص92-93.

مقترحات لتحسين القراءة: وضع المنهاج مقترحات لتحسين القراءة في:

- اعتماد القراءة الواعية: وهي ربط القراءة بالفهم وذلك باكتساب الرموز اللغوية (الحروف)ثم التفاعل مع النصوص وتمثّلها ومحاكاتها وجعلها في متناول المتعلم رصيدا لغويا يمكن استثماره في إنتاجه الشخصي.
- اعتماد وضعيات مرغّبة في القراءة: كالأنشطة الإيقاظية التي تحفز الخيال وتنشطه.
- التدرج في تعلم القراءة: ويكون من الكل إلى الجزء، ومن التحليل إلى التركيب.
- استثمار المقروء: ويكون باستغلال بنيته الشكلية وبنيته الدلالية.
- إدماج الكتابة في القراءة: وذلك لزيادة اكتساب رموز النص ومحاكاة عباراته خصوصا في الطور الأول.
- الاهتمام بالرسم (الإملاء): باعتباره نشاطا لغويا متصلا بالقراءة.
- اعتماد المقاربة النصية: باستغلال حصص القراءة في تعلم الظواهر اللغوية والتدريب على الإنتاج بالتصرف في النص، ومحاكاة الأساليب المتنوعة فيه؛
- بناء الأنشطة العلاجية: وذلك وفق تعثّرات المتعلمين وصعوباتهم[1].

الضعف في القراءة:

بّين المنهاج أن الضعف في القراءة هو إبداء استجابة قرائية محدودة وتأّخر واضح في الإمكانات العقلية مقارنة بمن هم في العمر العقلي والزمني ذاته. وقد بّين المنهاج أساليب تشخيص الضعف في القراءة في:

- ملاحظة التلميذ أثناء القراءة باستمرار.
- مقارنة قراءات التلاميذ.
- بحث أسباب الضعف في القراءة
- بحث مشكلات التلميذ وبيئته وظروفه الاجتماعية والأسرية المؤثرة في قراءته.
- استخدام اختبارات قياس القدرة على القراءة.

[1] منهاج اللغة العربية، ص 38.

كما بين المنهاج بعض أسباب الضعف القرائي وصنفها إلى:

1- عوامل صحية ومنها:

- "عدم النضج في أية ناحية من نواحي النمو الجسمي أو الانفعالي أو العقلي.
- ضعف البصر عند التلميذ، فإذا ما التقط الطفل الكلمة خاطئة، اختل الفهم وتغير المعنى.
- ضعف السمع، فإذا ما تعثر الطفل في سماع الكلمة أو الجملة، أثّر ذلك على قراءته لها.
- نقص القدرة العقلية".

2- عوامل تربوية ومنها:

- "عدم الدقة في تركيب الجمل.
- الخطأ في طريقة تعليم القراءة.
- السلبية في الضغط على التلميذ من أجل التقدم في القراءة.
- الضعف في تحليل الكلمات أو فهم معانيها".

3- عوامل نفسية منها:

- عدم الشعور بأهمية القراءة أو قيمتها.
- عدم تركيز التلميذ أو النقص في انتباهه"[1].

وبّينت الوثيقة المرافقة للمنهاج صعوبات تعلم القراءة في:

- "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،

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص114-115.

- عدم نطق التنوين والشدة والإشباع،
- عدم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة،
- عدم قراءة وحدات لغوية كاملة".

واقترحت الوثيقة المرافقة للمنهاج علاجا في:

- "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"[1].

3- الظاهرة اللغوية: قواعد النحو والصرف والإملاء

في الطور الأول:

يشرع في دراسة الظاهرة اللغوية في التعليم الابتدائي بدءا بالمقاطع الثلاثة الأخيرة في السنة الثانية وذلك وفق المنحى الضمني في أنشطة الإملاء حيث يستكمل تعليمها ضمنيا في السنة الثالثة، فيراعى فيها توظيف الظاهرة والتدريب على استعمالها دون التطرق للقاعدة؛ أي الاقتصار على التسمية والاستعمال بعد اكتشافها من النص، كما تتوسط طريقة تعليمها في السنة الرابعة المنحيين الضمني والصريح[2].

وفي حقيقة الأمر فإنّ البدء في تعلم الظاهرة اللغوية وإن كان غير واضح فإنّه يشرع فيه ضمنيا في حصص الميدان الشفوي في الطور الأول عندما يشرع التلميذ في تركيب الجمل التي هي أساس علم النحو الذي يعنى ببنية الجملة والتأثير والتأثّر الذي يحدث بين عناصر الجملة، فحصة التراكيب (أركّب) تستهدف مستوى آخر من مستويات اللغة وهو المستوى الصرفي الذي يختص ببنية الكلمة وما يتبعها من تغيير، وهكذا يعتني

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص9.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص 18. دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص39، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 35-36.

الكتاب المدرسي بالمستويات الأربعة للغة: المستوى الصوتي، والتركيبي، والصرفي، والدلالي. والغاية من هذا النشاط محاكاة التلاميذ للنماذج التركيبية والنسج على منوالها ثم تجنيدها ودمجها في وضعيات دالة. وعندما يدرج مثلا "المفعول به" في محتويات المخطط السنوي فليس الغرض هو التعرف على "المفعول به" كقاعدة نحوية وإنما أن يتمكن التلاميذ من تركيب جمل تتضمن المفعول به[1].

في الطور الثاني:

ينطلق تعليم الظاهرة اللغوية من المقاربة النصية بدءا بتذكير التلاميذ بمحتوى النص المقروء قبل المرور إلى مرحلة بناء التعلّمات وفق التسلسل الآتي:

- قراءة المعلم للنص قراءة جهرية مسترسلة.
- تداول التلاميذ على القراءة، كل تلميذ يقرأ جزءا من النص.
- تحديد التلاميذ لفقرات النص وفق أسئلة المعلم.
- تسجيل المعلم للأفكار الرئيسة للنص على السبورة.
- يلخص كل فوج النص على ضوء الأفكار المسجلة.
- يطرح المعلم سؤالا لتحديد الظاهرة اللغوية المستهدفة.
- يسجل المعلم الأجوبة على السبورة مع تلوين الظاهرة اللغوية المستهدفة.
- القيام بعمليات الاستبدال والتعويض للكلمات الملونة بما يناسب فهم الظاهرة.
- تدريب التلاميذ على تمارين حول تلك الظاهرة اللغوية.
- استغلال سندات مرئية (صور) للتعبير عن الظاهرة.

وفي مرحلة الاستثمار ينجز التلاميذ تمارينهم وفق تعليمات محددة وفق طبيعة الظاهرة المدروسة[2].

---

[1] دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص29.

[2] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص88-89. دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص80-84.

4- ميدان الإنتاج الكتابي:

هو "القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة). وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين"[1].

ويهدف هذا الميدان إلى "تمكين المتعلمين من فرص كافية للإنتاج الكتابي، انطلاقا من مقامات وسندات متنوعة تخلق لديهم الحاجة إلى التواصل كتابيا" و"إحكام الربط بين أنماط النصوص المستهدفة في القراءة، والتدريبات الخاصة بالإنتاج الكتابي"[2].

سير الدرس:

في الطور الأول:

في السنة الأولى، ينطلق المعلم في درس التعبير الكتابي من طرح أسئلة توجيهية خاصة بنص القراءة ومشاهد التعبير المرتبطة بإعادة سرد أحداث النص وإعادة صياغة عناصر التعبير[3].

وبعد التدرب على القراءة، يتدرب التلاميذ على تجريد الحروف حرفا حرفا انطلاقا من استخراج الجملة من النص وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته ثم التدريب على كتابته على الألواح والعجينة وكراس المحاولة منفردا مركبا وفي وضعيات مختلفة قبل كتابته على كراس القسم. ويشرع المعلم في تثبيت الحرف الأول انطلاقا من صور وتعابير وألفاظ، وهكذا مع بقية الحروف الأخرى وذلك بتخصيص حصص لكل حرف[4]. وفي دفتر القسم وتحت إشراف المعلم ينجز المتعلمون نشاطي الكتاب بتوظيف معارفهم المكتسبة، كما يركّبون في دفتر الأنشطة جملا بالاستعانة بالصور[5].

---

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص5.

[2] منهاج اللغة العربية، ص 38.

[3] دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص40-41.

[4] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص 17-18.

[5] دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص40-41.

وفي السنة الثانية يخصص نشاط **(أتدرب على الإنتاج الكتابي)** الذي هو محطة لتعلم الإدماج تأتي بعد محطتي الإنتاج الشفوي، وتحسين القراءة، للتدرج على الإنتاج الكتابي بدءا بالمستوى الأولي في ترتيب كلمات الجملة الواحدة إلى ترتيب نص مشوش ثم بناء حوار بسيط بين شخصين، وصولا إلى التعبير عن صور ومشاهد مثيرة لاهتمام المتعلمين. وللأستاذ الحرية في اقتراح وضعيات أخرى تستوفي شروط التدريب على الإنتاج الكتابي، وبخاصة مراعاة اهتمامات المتعلمين وميولهم وإثراء الوضعيات المقترحة شكلا ومضمونا بالتوافق مع طبيعة التلاميذ واستعداداتهم. ويكون الأستاذ في هذه الوضعية مرافقا موجها وليس مقّوما ناقدا[1].

في الطور الثاني:

ويزداد تدّرب التلاميذ على الكتابة فيجندون مواردهم المكتسبة، ليس بجمعها بل بدمجها انطلاقا من تدربهم على الكتابة في حصص التعبير الشفهي وفهم المكتوب والأنشطة الكتابية ليتعلموا الكتابة وفق المراحل الآتية[2]:

1- مرحلة الانطلاق: وتبدأ بتذكّر أهم أحداث النص والمعنى العام له وتلخيصه.

2- مرحلة بناء التعلّمات: وتبدأ بقراءة النص قراءة جهرية، يتفاعل التلاميذ مع أحداثه، ويفاضلون بين مختلف المواقف في النص فيدلون بآرائهم حول شخصياته.

3- مرحلة استثمار المكتسبات: ينجز التلاميذ أنشطة كتابية تعد بمثابة الاستعداد للإنتاج الكتابي.

4- الوضعيات الإدماجية وإنجاز المشروع:

تخصص في نهاية كل مقطع تعلمي حصص إدماجية جزئية خاصة بميداني فهم المنطوق والإنتاج الشفهي، ووضعيات إدماجية خاصة بميداني فهم المكتوب والإنتاج الكتابي، ووضعية إدماجية تقويمية شاملة، وذلك وفق الوضعيات الآتية[1]:

---

[1] دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 31.

[2] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص86-87.

أ- الوضعيات الإدماجية الجزئية الخاصة بميدان فهم المنطوق وميدان التعبير الشفوي: ينطلق أسبوع الإدماج في مرحلته الأولى بمحاورة المعلم تلاميذه حول مضامين الدروس السابقة، واستذكار التعلّمات القبلية بهدف قياس قدرة تذكرهم، بالإجابة عن أسئلة فهم المنطوق واستعمال الرصيد اللغوي والظواهر النحوية والصرفية والإملائية ودمجها في وضعيات تواصلية دالة. وفي هذه المرحلة، يتعرف المتعلمون على المشروع التعليمي وخطة إنجازه وتحضير الوسائل اللازمة للشروع فيه، ليكون المشروع فرصة دمج المكتسبات على مدار الأسبوع، ويقسم المعلم فيه تلاميذه إلى مجموعات صغرى مثنى أو رباع.

ب- الوضعيات الإدماجية الجزئية الخاصة بميدان فهم المكتوب وميدان التعبير الكتابي: ويتم فيها أيضا مراجعة النصوص المكتوبة والبحث في العلاقة فيما بينها مع التركيز على استثمار الظواهر النحوية والصرفية والإملائية في وضعيات تواصلية دالة؛ وتنجز فيها وضعيات فهم المكتوب بقراءة النصوص المكتوبة وإنجاز تمارين فهم المكتوب وإثراء اللغة. وتستكمل فيها خطة إنجاز المشروع بتحديد نوع العمل فرديا أو ثنائيا أو جماعيا وإعداد الوسائل اللازمة.

ت- الوضعية الإدماجية التقويمية الخاصة بالإدماج:

ويقترح فيها نص شامل لعناصر الكفاءة الختامية يقوَّم فيه المتعلم، إذ يتضمن النص مختلف الصيغ والظواهر النحوية والصرفية والإملائية التي تم التعرض لها في المقطع التعلّمي بهدف التأكد من اكتساب الموارد اللازمة لتنصيب الكفاءة الختامية والقدرة على تجنيد تلك الموارد وتحويلها. والهدف من ذلك تقويم المتعلم لاتخاذ القرار المناسب بشأن أي تأخر أو نقص حتى يتم تداركه بمعالجةمواطن الضعف وتثبيت التعلّمات.

وفي هذه الوضعية، تحل الوضعية الانطلاقية الأم بتنفيذ المهمات الجزئية التي تؤكد مدى تجاوز العقبات التي تمت ملاحظتها أثناء عرض "الوضعية المشكلة الانطلاقية" في بداية المقطع. وفي هذه الوضعية ينجز المتعلم مشروعه، ويعرض فيها المعلم أعمال

---

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 43-44. دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص88-90.

تلاميذه ويقّومها بوضع علامات مناسبة، ويناقش الإيجابيات فيها ويشيد بها، كما يتعرض للسلبيات ويحثّ على تفاديها في المشاريع اللاحقة.

ويستثمر التلميذ مكتسباته في فهم المنطوق والتعبير الشفهي في الإنتاج الكتابي الذي يعد بمثابة المرحلة النهائية للميدان الشفهي إذ يتمكن التلميذ فيها من صقل مكتسباته انطلاقا من سندات (صور) يطلب منه ملاحظتها والتعبير عنها فينتقي منها المعلومات اللازمة ويعّبر عنها انطلاقا من الأسئلة التوجيهية المناسبة، فيربط الأفكار ويدمجها ليعّبر عن وضعيات مشابهة. وفي الأخير يستثمر مكتسباته في وضعية إدماجية تضعه في موقف معيشي يحثّه على التعبير وفق مقتضياته، إذ يتقيد بالموضوع ويعّبر فيه عن رأيه الشخصي؛ وهنا يتم الإدماج الكلي بين الوضعيات بواسطة التعبير عن الصور والإجابة عن الأسئلة التوجيهية وربط الأفكار ودمجها، فيتم الربط بين الميدان الشفهي والميدان الكتابي، ويطلب من التلاميذ كتابة ملخصاتهم وقراءتها[1].

الضعف الكتابي:

تناول المنهاج مسألة الضعف الكتابي وهو عدم قدرة التلميذ على الكتابة ورسم الكلمات رسما صحيحا مما يزيد من الأخطاء الإملائية في كتاباته، فقدّم المنهاج بعض الأسباب وصنفها إلى[2]:

1- أسباب ترجع للمعلم والإدارة المدرسية والنظام التعليمي منها:

- "إرهاق المعلم بكثرة الحصص.
- الكثافة العالية للفصول.
- النقل الآلي الذي يؤدي إلى انتقال التلميذ الضعيف مع التلميذ القوي.
- عدم إدراك المعلم الأخطاء الشائعة بين التلاميذ.
- إهمال المعلم للتلميذ الضعيف وفقده الأمل في تحسين مستواه.
- عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ بتوفير مناشط للضعاف.
- عدم استخدام الوسائط التعليمية وتقنيات التعليم".

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص76- 77.

[2] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص114-115.

2- أسباب ترجع إلى التلميذ نفسه منها:

- "عدم ثقة التلميذ بنفسه وفي صحة ما يكتبه في تردد في الكتابة.
- عدم قدرة التلميذ على التمييز بين الحروف المتشابهة رسما ومخرجا وضعفه في القراءة.
- ضعف الحواس وانخفاض مستوى الذكاء وعدم القدرة على التركيز".

3- أسباب تعود إلى طريقة التدريس منها:

- "إهمال متابعة أخطاء التلاميذ وعدم تقديم العلاج المناسب لها.
- إهمال أسس التهجي السليم (التحليل) الذي يعتمد على رؤية الكلمة والاستماع إليها والمران اليدوي على كتابتها.
- عدم تصويب الأخطاء مباشرة في حصص الإملاء.
- عدم مشاركة التلميذ في تصويب الخطأ.
- عدم مراعاة النطق السليم للحروف عند الإملاء وعدم تمثيل الطول المناسب للحركات القصار والطوال".

4- أسباب ترجع لخصائص اللغة المكتوبة منها:

- "اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه في الكلمة.
- الإعجام: مثل الرسم العثماني للمصحف يختلف عن الرسم الإملائي.
- وصل الحروف وفصلها".

5- التقويم:

يسير تقويم تعليم ميادين اللغة العربية في ثلاثة أبعاد هي[1]:

أ- تقويم اكتساب الموارد والتحكم فيها: ويتم بواسطة الشبكات الآتية:

1- شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم: تتماشى مع سيرورة تعلم الموارد. وظيفتها ضبط عملية بناء التعلم حسب كل ميدان. وتنجز عند تنفيذ الوضعيات الجزئية. وتكمن أهميتها في تعديل منهجية تقديم أنشطة التعلم، وتشخيص وعلاج الصعوبات لدى المتعلمين (حسب كل ميدان وكل مركّبة).

الجدول رقم 7 الخاص بشبكة الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم:

الرقم	الاسم واللقب	م/ فهم المنطوق				المجموع		م/التعبير الشفوي			المجموع		م/ فهم المكتوب				المجموع		م/التعبير الكتابي			المجموع	
		المؤشرات						المؤشرات					المؤشرات						المؤشرات				
		1	2	3	4	+	-	1	2	3	+	-	1	2	3	4	+	-	1	2	3	-	+
01																							
02																							
03																							
04																							
05																							
06																							
07																							
08																							
09																							
10																							
11																							
12																							
13																							
14																							
15																							
16																							
17																							
18																							
	المجموع الموجب																						
	المجموع السالب																						

• **ملاحظة :** يتم استعمال هذه البطاقة في مختلف الأنشطة المرافقة للتعلّم " كل النشاطات التي تجري في القسم"

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص46-48.

2- شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصة بالمتعلم: وهي تتماشى مع تعلم الإدماج وتقويمه في الميدان الواحد. وظيفتها تقويم الإدماج حسب كل ميدان. وتنجز أثناء التقويم المستمر. وتكمن أهميتها في فحص مدى اكتساب الموارد المعرفية والمنهجية والكفاءات العرضية المرتبطة بالميدان الواحد، وتشخيص الصعوبات وعلاجها حسب كل ميدان. وتسير وفق الأنموذج الآتي[1]:

الجدول رقم 8 الخاص بأنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة الخاصة بالمتعلم:

الميدان	مركّبات الكفاءة الختامية	المؤشرات
فهم المنطوق	- يرد استجابة لما يسمع - يتفاعل مع النص المنطوق - يحلل معالم الوضعية التواصلية - يقّيم مضمون النص المنطوق	- يجيب عن أسئلة حول النص - يدرك معاني كلمات من خلال التمثيل - يذكر معلومة جديدة مستخلصة من النص المنطوق - يحدد الألفاظ الدالة على الانفعالات
التعبير الشفوي	- يتواصل مع الغير - يفهم حديثه - يقدم ذاته ويعبّر عنها	- يسرد قصة انطلاقا من مشاهد أو مجموعة صور - يكمل الأجزاء الناقصة من مشهد - يلعب دوره كطرف في الحديث
فهم المكتوب	- يفهم ما يقرأ - يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب - يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب - يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب	- يختار من بين عدة جمل جملة تلائم صورة معطاة - يستبدل كلمة بكلمة دون تغير معنى الجملة - يؤدي مهمة طبقا لتعليمات محددة - يصدر رأيا حول معاني الجمل

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص41.

التعبير الكتابي	- يتعرّف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة بالعربية - يتحكم في مستويات اللغة الكتابية - ينتج منصوصات حسب وضعية التواصل	- يخط الحرفين منفردين في مختلف الوضعيات - يستعمل المسودة واللوحة لتجريب كتابته - يختار من متعدد تعبّر عما يرونه في صورة معطاة

الجدول رقم 9 الخاص بأنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفوي (الخاصة بالمتعلم):

الرقم	المعايير	معايير التقييم 2 = متميز 1 = تام 0 = متعثر المؤشرات	الاسم واللقب																			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	الوجاهة	الاستهلال																				
2		سلامة وضعية الجسم																				
3		مستوى الصوت																				
4		الاستجابة لطبيعة الموضوع																				
5		احترام زمن العرض																				
6	البناء اللغوي	عرض الفكرة																				
7		استخدام جمل تامة المعنى																				
8		توظيف الأفعال حسب أزمنتها																				
9		توظيف التراكيب والصيغ																				
10		توظيف الأساليب المناسبة																				
11		الشكل الصحيح للمعنى																				
12		احترام علامات الإعراب																				
13	الانسجام الإنتاج	احترام الجانب المنهجي																				
14		عدم التناقض																				
15		استغلال السندات التوضيحية																				
16		طرح الرأي وتعليله																				
17		تلاؤم الأفكار مع الموضوع																				
18	التميز	إدراج قيمة																				
19		اقتراح حل، إبداء رأي																				
20		شد الانتباه وقوة التأثير..																				

ملاحظة : - صيغت المؤشرات في شكل مصادر ليتسنى للمعلم التقاط أفعال قابلة للملاحظة والقياس بما يتناسب وطبيعة الوضعية والمتعلم، كما يمكن اقتراح مؤشرات أخرى.
- الأرقام: 2/ 1/ 0 هي رموز وليست عددا من النقاط.

الجدول رقم 10 الخاص بأنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميدان فهم المكتوب(الخاصة بالمتعلم):

الرقم	المعايير	معايير التقييم 2 – متميز 1 نام 0 = متعثر المؤشرات	الاسم و اللقب																			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	الوجاهة	الاستهلال..																				
2		سلامة وضعية الجسم																				
3		مستوى الصوت المناسب للمقام																				
4	أداء المعنى وتمثيله	نطق الحروف من مخارجها الصحيحة																				
5		قراءة وحدات لغوية كاملة (الاسترسال)																				
6		احترام علامات الإعراب																				
7		يميز بين الحركات ز المدود																				
8		يراعي الشد والتنوين ز الإشباع																				
9		يميز بين أل الشمسية و أل القمرية																				
10		احترام علامات الوقف																				
11		استخدام التنغيم بطريقة صحيحة																				
12	دراسة النص	التعرف على شخصيات النص																				
13		اكتشاف معان من خلال سياقات																				
14		تجزئة النص إلى وحدات																				
15		تحديد أدوات الربط بين النص والسند																				
16		الاجابة عن أسئلة حول المعنى																				
17	التميز	شد الانتباه وقوة التأثير																				
18		جهورية الصوت																				
19		القراءة الإيقاعية																				

وزارة التربية الوطنية

الجدول رقم 11 الخاص بأنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميدان التعبير الكتابي (الخاصة بالمتعلم):

الرقم	المعايير	معايير التقييم 2 = متميز 1 – نام 0 = متعثر المؤشرات	الاسم و اللقب																			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	الوجاهة	الاستهلال ..																				
2		الاستجابة لطبيعة الموضوع																				
3		احترام حجم المنتج																				
4		وسيلة العرض المناسبة																				
5	البناء اللغوي	عرض الفكرة																				
6		استخدام جمل تامة المعنى																				
7		توظيف الأفعال حسب أزمنتها																				
8		توظيف التراكيب و الصيغ																				
9		توظيف الأساليب المناسبة																				
10		الشكل الصحيح للمعنى																				
11		احترام علامات الإعراب																				
12	انسجام الإنتاج	احترام الجانب المنهجي																				
13		عدم تناقض																				
14		توظيف علامات الترقيم																				
15		استغلال السندات التوضيحية																				
16		طرح الرأي وتعليله																				
17		تلاؤم الأفكار مع الموضوع																				
18	التميز	إدراج قيمة																				
19		الاستدلال																				
20		اقتراح حل، إبداء رأي																				

ملاحظة : - صيغت المؤشرات في شكل مصادر ليتسنى للمعلم اشتقاق أفعال قابلة للملاحظة والقياس بما يتناسب وطبيعة الوضعية والمتعلم. كما يمكن اقتراح مؤشرات أخرى.
- الأرقام : 2/ 1/ 0 هي رموز وليست عددا من النقاط.

الجدول رقم 12 الخاص بأنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميدان التعبير الكتابي (الخاصة بالمتعلم) في السنة الثانية[1]:

رقم	المعايير	المؤشرات	متميز	نام	تميز
1	العرض	- جمالية الإخراج			
2		- رسم خطوط وأشكال ممهّدة للكتابة .			
3		- خط الحروف منفردة مع احترام مقاييس الكتابة .			
4		- خط الحرف في مختلف الوضعيات مع احترام مقاييس الكتابة .			
5		- استعمال الحركات ، المدود ، الشد و التنوين استعمالا سليما .			
6	الوجاهة	- نقل كلمات مألوفة تتضمّن الحروف المدروسة .			
7		- نسخ الكلمات غير المكتوبة (إملاء مع احترام مقاييس الكتابة) .			
8		- المحافظة على المسافات عند نسخ الكلمات والجمل القصيرة .			
9		- استعمال علامات الوقف .			
10	سلامة الإنتاج	- اختيار من متعدد جملة أو جمل تعبر عن صورة معطاة .			
11		- تكوين جمل .			
12		- ترتيب جمل .			
14		- إكمال فراغات لتشكيل نص يتركب من 6 إلى 8 جمل .			
15		- إكمال جمل لإبداء رأيه في موضوع ما أو شخصية ما .			
16	الإبداع	- كتابة إرشادات بسيطة بالترتيب حول موضوع ما أو صور معطاة بالترتيب .			
17		- إعداد بطاقة هوية شخصية تتضمن أهم المعطيات .			
18		- إنجاز أ نموذج لبطاقة تهنئة أو دعوة استنادا لمعجم ألفاظ .			
19		- استخدام عبارات : (التحيّة ، الترحيب ، الشكر ، الاستحسان ، الاعتذار ، التهنئة) .			
20		- جمالية الخط .			

*صيغت المؤشرات في شكل مصادر ليتسنى للمعلم اشتقاق أفعال قابلة للملاحظة والقياس بما يتناسب وطبيعة الوضعية ، كما يمكن اقتراح مؤشرات أخرى .

[1] دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص47.

ب- تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجع في حل الوضعيات: ويتم عبر شبكات بمعايير التصحيح تتماشي وحل الوضعيات، وظيفتها التقويم الذاتي والثنائي وتقويم الأقران وتكون في نهاية المقطع، كما تهدف إلى قياس مدى نمو الكفاءة الشاملة في نهاية الفصل أو السنة. وتكمن أهميتها في إشراك المتعلمين في تقويم أعمالهم، وتشخيص الصعوبات وعلاجها لدى المتعلمين حسب كل معيار، ومن ثم اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية. وتتم عبر الشبكات الآتية:

1- شبكات بمعايير التصحيح المرتبطة بالوضعيات الإدماجية التقويمية (تقويم المقطع): والهدف منها مشاركة التلاميذ في تقويم أعمالهم وتحليلها، وهو أمر مهم باعتباره ضمن الكفاءات المستهدفة في التقويم الذاتي والثنائي وتقويم الأقران المرتكز على تدريب المتعلمين على حسن الاستجابة للمعايير والتأكد من تحقيق المؤشرات. وتسير وفق الأنموذج الآتي:

الجدول رقم 13 الخاص بأنموذج شبكات معايير التصحيح المرتبطة بالوضعيات الإدماجية التقويمية (تقويم المقطع):

المعيار	المؤشرات	نعم	لا
المعيار1: وجاهة المنتوج	المؤشر1، المؤشر2، المؤشر3، المؤشر4		
المعيار2: الاستعمال السليم لأدوات المادة	المؤشر1، المؤشر2، المؤشر3		
المعيار3: الانسجام الداخلي للمنتوج	المؤشر1، المؤشر2، المؤشر3، المؤشر4		
المعيار4: معيار النوعية	المؤشر1		

2- شبكات بمعايير التصحيح نهاية كل فصل: يستعملها المعلم نهاية كل فصل لقياس مدى نمو الكفاءة الشاملة بعد تقديم عدد من المقاطع التعلّمية كما يمكن تحويل المؤشرات اللفظية إلى دلالات رقمية.

3- شبكات بمعايير التصحيح للتحقق من اكتساب الكفاءة الشاملة: هي الوسيلة التي تمكننا من الحكم على مدى نمو الكفاءة الشاملة من خلال تحاليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية.

ت- تقويم القيم والكفاءات العرضية: ويتم عبر شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمتابعة مدى تذويت القيم والكفاءات العرضية، وظيفتها قياس مدى تذويت القيم والكفاءات العرضية وتكون في نهاية الفصل أو السنة، وتكمن أهميتها في تحليل المعطيات وتفسيرها لقياس مستوى تذويت القيم والكفاءات العرضية. وهي شبكات ذات طابع خاص تشارك الجماعة التربوية والشركاء في تحقيقها، وتبقى المدرسة المسؤولة على تذويتها انطلاقا من توفير تلك البيئة التي تجعل بالإمكان معايشة القيم والكفاءات في مسارات التعلم فهي الوحيدة التي تعطينا صورة واضحة عن مدى تحقق ملامح التخرج بشكلها الكلي لا الجزئي ويتم استعمالها في نهاية كل فصل.

الجدول رقم 14 الخاص بشبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمتابعة مدى تذويت القيم والكفاءات العرضية:

الرقم	مجال القيم والكفاءات و ميدان الكفاءات العرضية	دلالات	متميز	نام	متعثر
1	الهوية الوطنية	يقف للعلم باحترام			
2		يتحدث بلغة عربية سليمة			
3		يفشي السلام والتحية			
4		ينشد النشيد قسما بشكل سليم			
5		يتفاعل مع احتفالات الأعياد الدينية والوطنية			
6		يحفظ سور القرآن المدروسة			
7		يستظل للأحاديث النبوية المدروسة			
8	المواطنة	يتعاون مع الغير			
9		يقبل على العمل التشاركي			
10		يساهم في مختلف الأنشطة الثقافية			
11		ينتهج أساليب الحوار			
12		يتحلى بالصدق			
13		يحافظ على البيئة			
14		ينضبط مع الآداب العامة			
15	التفتح على العالم	يتعايش سلميا مع الآخر			
16		ينبذ العنف			
17		يحترم موقف الأقلية في الفوج			
18		يقبل تداول القيادة في الفوج			
19		يمارس مبدأ الترجيح في الفوج			
20	الطابع الفكري	يتحكم في الحروف اللغوية نطقا وكتابة			
21		يبدي أفكارا متطابقة مع الوضعيات المقترحة عليه			
22		يعبر عن رأيه بشكل صريح			
23		يبرهن على صحة رأيه			
24	الطابع المنهجي	يختار المساعي الملائمة			
25		ينضبط مع الزمن المخصص لإنجاز الأنشطة			
26		يرتب أفكاره			
27		يساهم في تحضير العمل			
28		ينظم العمل			
29		يؤدي الوظيفة المطلوبة استجابة للتعليمات			
30	الطابع الشخصي/الاجتماعي	ينجز العمل بطريقة فردية			
31		يساهم في الأعمال الفوجية والجماعية في المدرسة			
32		يطرح التساؤلات داخل الفوج			
33		يستمع لأفكار الأعضاء			
34		يساهم بأفكاره الخاصة			
35		يبدي عواطفه تجاه الآخر			
36	الطابع التواصلي	يكتب بخط مقروء			
37		يطرح أسئلة قصد الاستفسار			
38		يوظف وسائل مختلفة للتواصل			
39		يتناول الكلمة أمام زملائه محترما آداب التدخل			
40		يعرض المنتج بكيفية ملائمة			

● **ملاحظة :** يتم انتقاء دلالات المتابعة والتقويم الخاصة بالقيم والكفاءات العرضية بعد: التعرف عليها واجرأتها خلال عملية التعلم ، تذويتها في وضعيات مختلفة.

التقويم التحصيلي أو الإشهادي[1]:

يهدف التقويم الإشهادي في نهاية التعليم الابتدائي إلى حوصلة الكفاءات الختامية، وتقويم المسار والطرق المستعملة، وتقديم قرار إداري رسمي تتخذه المنظومة المدرسية تجاه المتعلم سواء بالترقية أو الترتيب أو غير ذلك. وتكمن مصداقية التقويم في عنصرين أساسين هما:

1- تحليل الكفاءة الشاملة إلى عناصر قابلة للقياس: فهي تحدد ملمح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي.

2- تجديد شروط بناء أداة التقييم: لتستجيب لطبيعة قياس الكفاءة الشاملة.

ويركّز الامتحان على قياس مدى إتقان الجانب الكتابي بأبعاده المتنوعة في القراءة، والفهم، والبناء، بدعوتهم لتوظيف مهاراتهم ومواردهم المعرفية في الوضعيات المطروحة. ولتحقيق ذلك وجب الاعتماد في بناء الاختبار على شروط مهمة هي:

1- "تحديد وتعيين الكفاءة المستهدفة.

2- التركيز على المضامين والمحتويات التي تقيس الكفاءة.

3- تنويع محتوى المواضيع ليشمل جل محاور المناهج.

4- تقديم وضعيات مركبة وجديدة وذات دلالة، توظف فيها إجراءات تعّود عليها التلاميذ في القسم.

5- وضع أسئلة متدرجة الصعوبة، شاملة لأهداف المنهاج.

6- الحرص على الدقة في صياغة الأسئلة، والتعليمات المقدمة للتلاميذ لتجنب التأويل.

7- الأخذ بعين الاعتبار السندات اللازمة للتعامل مع الوضعية، سواء تعلقت بالرسم أو النقل أو القراءة والتمعن في النصوص المقترحة (من حيث مناسبة مضمون الاختبار للمدة الممنوحة للإجابة)

8- اعتماد المعايير المتعارف عليها في تقييم الإنتاج الكتابي (الوجاهة، الانسجام، سلامة اللغة، الإتقان) وتعيين مؤشرات دقيقة لتشخيصها.

9- إعداد سلم تنقيط دقيق ومفصّل، يحدد الإجابات النموذجية المتوقعة ويوزع العلامات".

---

[1] وزارة التربية الوطنية، "دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي"، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، 2018.

مدة الاختبار ومعامله: المدة: ساعة ونصف، المعامل: 2

مكونات مادة الامتحان:

1- السند : نص نثري.

2- الأسئلة: تتكون من مركّبتين:

أ – المركّبة الأولى: وتشمل:

- أسئلة الفهم: المعنى الظاهري والضمني للنص – الشرح والتوظيف.
- أسئلة اللغة: نحو – صرف – إملاء.

ب - المركّبة الثانية : الوضعية الإدماجية.

3- الإجابة النموذجية وسلم التنقيط.

شروط اختيار النص: حدّدها القرار فيما يأتي:

1- "نص نثري، غير شعري متشعب الأفكار.

2- أصلي، غير متصرف لدرجة الإخلال.

3- يحمل دلالة بالنسبة للمتعلم.

4- يمثل نمطا مقررا (حواري، سردي، خبري، وصفي، حجاجي، تفسيري)

5- متكون من (120 إلى 180) كلمة باحتساب أدوات المعاني مشكولا جزئيا".

شروط بناء أسئلة الاختبار:

المركّبة الأولى:

أ - أسئلة الفهم:

- سؤال يتناول معلومة صريحة في النص: صفات لشخصيات فاعلة في النص أو إبراز أسباب ظاهرة اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية أو بيئية ...

- سؤال يتناول معلومة ضمنية من النص (يوضع في نهاية أسئلة الفهم): فكرة بارزة في النص أو استخلاص عبرة أو إبداء موقف أو رأي أو إصدار حكم...

- الشرح والتوظيف (كلمتان): شرح قاموسي لكلمات واردة في النص، أو اختيار كلمات لها أضداد صريحة في النص، أو اختيار كلمات لها مرادفات صريحة في النص، مع توظيفها.

ب - أسئلة اللغة: وتتناول في موضوعاتها قدرة المتعلم على استخدام قواعد اللغة وضوابطها نحو، صرف، إملاء.)

- النحو: يتناول معرفة حال أواخر الكلمات وأصول تكوين الجملة. يقدم على إحدى الوجوه إما إعراب كلمات في النص (ثلاث كلمات) أو ضبط جملة أو كلمات بالشكل في النص أو استخراج ظواهر نحوية من النص (ثلاث كلمات) أو تكوين جملة بتركيب محدد.

- الصرف: يركّز على استجلاء أثر التحويل، وما يلحقه من تغيير في الشكل والمعنى. يقّدم على إحدى الوجوه: إما استعمال جدول للتصنيف بالاعتماد على معيار أو أكثر كأن يطلب من المتعلم وضع كلمات في مكانها المناسب من الجدول، أو تعيين نوع الكلمات في الجدول، أو تحويل جملة بإسنادها إلى ظاهرة صرفية.

- الإملاء: تتناول أسئلة الإملاء توظيف القواعد الإملائية واستخدام علامات الوقف. ويقّدم على إحدى الوجوه: إما تعليل سبب كتابة ظاهرة إملائية، أو تعيين أو استخراج ظاهرة إملائية من النص، أو إملاء فقرة، أو وضع علامات الوقف لفقرة من خارج النص.

المركّبة الثانية: الوضعية الإدماجية: ويشترط في إعدادها أن تكون:

- مستوحاة من واقع حياة المتعلم حتى تدفعه إلى الإنتاج الكتابي.
- وضعية مركبة، ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.
- من عائلة الوضعيات المألوفة لدى المتعلم تستهدف نمطا مقررا.
- سياقها يشكل سندا ومنطلقا لمنتج المتعلم.
- مصوغة بشكل دقيق.
- متعددة التعليمات بما يسمح بتأطير الإنتاج الكتابي للمتعلم.
- إحدى تعليماتها تبرز رأي المتعلم أو موقفه.
- المنتج محدد الحجم.

الفصل الرابع: عوائق تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية (دراسة ميدانية وتقويم المناهج الحالية)

أولا- عرض الدراسة الميدانية

ثانيا- نتائج الدراسة وتحليلها

ثالثا- تفسير النتائج وتقويم المناهج

أولا- عرض الدراسة الميدانية:

1- فرضيات الدراسة:

بعد عرض أسس بناء المناهج التعليمية الحديثة في الفصل الثاني من البحث، وبيان تطبيق مفاهيمها في مناهج "الجيل الثاني" في الفصل الثالث، ثم الاطلاع على الدراسات السابقة وإعادة قراءة مشكلات اللغة العربية قديما وحديثا في الفصل الأول، تم افتراض جملة من العوائق. وهي أساسا المستجدات التي ركزت عليها المناهج الجديدة وعولت عليها في مسار الإصلاح، وقد تم تصنيفها حسب مصادرها الاجتماعية، والثقافية، والتربوية، والتعليمية على النحو الآتي:

الفرضية الأولى: توجد مشكلات اجتماعية وثقافية متصلة بدور الأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام والتثقيف في تطبيق مناهج تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية.

الفرضية الثاني: توجد مشكلات تربوية وتعليمية تعيق تطبيق المناهج التربوية لتعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية.

الفرضية الثالثة: توجد مشكلات في تعليم ميادين اللغة العربية (الميدان الشفهي، وميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابي، والظواهر اللغوية في النحو والصرف والإملاء) في المدرسة الابتدائية.

الفرضيات الفرعية:

فرضيات العوائق الاجتماعية والثقافية:

1- لا تحفز الأسر أبناءها على تعلم اللغة العربية.
2- لا يهتم الأولياء بتعليم أبنائهم.
3- تؤثر اللهجة العامية سلبا في تعلم اللغة العربية.
4- تؤثر اللغة الفرنسية سلبا في تعلم اللغة العربية.
5- لا يستفيد التلاميذ من البرامج التلفزيونية التي تخدم تعلم اللغة العربية.
6- لا يستفيد التلاميذ من الحاسوب في تعلم اللغة العربية.
7- لا يستفيد التلاميذ من الإنترنت في تعلم اللغة العربية.

فرضيات العوائق التربوية والتعليمية:

8- لا يحضر الأساتذة الندوات التكوينية (مع المفتشين التربويين أو غيرهم).
9- الندوات التكوينية غير كافية لفهم المناهج الجديدة.
10- عدد التلاميذ في القسم غير مناسب لنجاح الدرس.
11- الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة العربية غير كاف.
12- يصعب على الأساتذة استخدام منهاج اللغة العربية.
13- يصعب إقناع الأساتذة بصلاحية المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية.
14- اقتناع الأساتذة بأن طريقة التكرار والحفظ أفضل طريقة لتعليم اللغة العربية
15- لا يعد الأساتذة موضوع الدرس قبل شرحه للتلاميذ.
16- يصعب على الأساتذة الانطلاق من نقائص التلاميذ في بناء خطة الدرس.
17- يصعب على الأساتذة الانطلاق من مشكلات في بناء خطة الدرس.
18- يصعب على الأساتذة الانطلاق من "الوضعية الانطلاقية" في الدرس.
19- لا يقدم الأساتذة أنشطة اللغة العربية في شكل ألعاب هادفة ومسلية.
20- يصعب على الأساتذة إدماج الأنشطة الشفهية والكتابية.
21- المشاريع المقررة لا تخدم تعلم اللغة العربية.
22- يصعب على التلاميذ إنجاز مشاريعهم.
23- لا يتعاون التلاميذ في إنجاز أنشطتهم.
24- يستخدم الأساتذة العامية في حصص اللغة العربية.
25- يستخدم الأساتذة العامية في الحصص الأخرى.
26- الرموز الأجنبية في كتاب الرياضيات تعيق فهم التلاميذ.
27- كتابة العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين تعيق فهم التلاميذ.
28- يصعب على الأساتذة توفير التسجيلات الصوتية المناسبة لنجاح الدرس.
29- يصعب على الأساتذة توفير الوسائل السمعية البصرية المناسبة للدرس.
30- لا يطالع التلاميذ الكتب والقصص الخارجية.
31- لا يشارك التلاميذ في إعداد مجلة مدرسية.
32- لا يشارك التلاميذ في إعداد تمثيليات مسرحية باللغة العربية.

فرضيات عوائق تعليم ميادين اللغة العربية:

أ- الميدان الشفهي:

33- الأنشطة الشفهية المقررة لا تناسب مستوى التلاميذ.

34- الأنشطة الشفهية المقررة لا تدفع التلاميذ إلى التعبير.

35- الأنشطة الشفهية لا تتدرج من السهل إلى الصعب.

36- يصعب على الأساتذة شرح الدرس الشفهي في المقطع التعلّمي.

37- يصعب على الأساتذة تقويم التلاميذ في التعبير الشفهي وفق المعايير.

38- يصعب على الأساتذة تحقيق الأهداف المقررة للتعبير الشفهي.

ب- ميدان فهم المكتوب:

39- نصوص القراءة في الكتاب المدرسي لا تثير إعجاب التلاميذ.

40- نصوص القراءة لا تناسب مستوى التلاميذ.

41- نصوص القراءة لا تتدرج في المقاطع من السهل إلى الصعب.

42- الصور في الكتاب المدرسي لا تثير إعجاب التلاميذ.

43- الصور في الكتاب المدرسي لا تناسب مضامين النصوص.

44- الأسئلة المبرمجة لا تبني مهارة التحليل لدى التلاميذ.

45- يصعب على الأساتذة شرح درس القراءة في المقطع التعلّمي.

46- يصعب على الأساتذة تحقيق الأهداف المقررة لفهم المكتوب.

47- يصعب على الأساتذة تقويم التلاميذ في فهم المكتوب وفق المعايير.

ت- الظاهرة اللغوية:

48- أنشطة النحو المقررة لا تناسب مستوى التلاميذ.

49- أنشطة الصرف المقررة لا تناسب مستوى التلاميذ.

50- أنشطة الإملاء المقررة لا تناسب مستوى التلاميذ.

51- يصعب على الأساتذة شرح الظاهرة اللغوية في المقطع التعلّمي.

52- يصعب على الأساتذة الانطلاق من النصوص في دراسة الظاهرة اللغوية.

53- يفضل الأساتذة الانطلاق من جمل متفرقة في دراسة الظاهرة اللغوية.

ث- الإنتاج الكتابي:

54- حصص الإنتاج الكتابي غير كافية في المقطع.

55- أنشطة التعبير الكتابي لا تناسب مستوى التلاميذ.

56- أنشطة التعبير الكتابي لا تثير حماس التلاميذ للكتابة.

57- يصعب على التلاميذ توظيف الرصيد اللغوي في التعبير الكتابي.

58- يصعب على التلاميذ توظيف القواعد اللغوية في التعبير الكتابي.

59- يصعب على الأساتذة شرح درس التعبير الكتابي في المقطع التعلّمي.

60- يصعب على الأساتذة تقويم التلاميذ في التعبير الكتابي وفق المعايير.

61- لا يشارك التلاميذ في تصحيح أخطائهم.

62- يصعب على الأساتذة تحقيق الأهداف المقررة للتعبير الكتابي.

2- أدوات الدراسة:

أ-الاستبانة: لبحث فرضيات الدراسة تم الاعتماد على أداة الاستبانة التي هي وسيلة للحصول على إجابات عن عدد من الأسئلة المكتوبة بغرض معرفة آراء المبحوثين بشأن موضوعات معينة، إذ تقدم الاستبانة في نمطين: نمط مفتوح يشمل عددا من الأسئلة يختار الفرد المبحوث بحرية إجابته المناسبة، ونمط مغلق يتضمن عددا من الأسئلة المقيدة بإجابات محتملة يختار الفرد إحداها، حيث تتبع الاستبانة في هذا البحث النمط المغلق بهدف الحصول على نتائج كمية إحصائية دقيقة. وقد وضع سؤال مفتوح آخر الإستبانة ونصه: ما هي ملاحظاتكم وانطباعاتكم الأخرى حول تدريس اللغة العربية وفق المناهج الجديدة؟ وقد أجاب عنه بعض الأساتذة وامتنع البعض، وهو بمثابة مساحة لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم بكل حرية وقد استغلت بعض إجاباتهم في تفسير النتائج.

صدق الاستبانة: اعتمد في قياس صدق الأداة - أي مدى دقتها في بحث ما أعدت من أجله- على الصدق الظاهري وصدق المحتوى؛ إذ جمعت فقراتها من الدراسات السابقة ابتداء، ومن محتوى المناهج التعليمية الحالية ومستجداتها التي يتوقع أن تكون عوائق جديدة تضاف إلى العوائق القديمة، واتبع في بناء فقراتها التسلسل المنطقي من الجانبين الاجتماعي والثقافي إلى الجانبين التربوي والتعليمي، وفق تسلسل عملية التدريس انطلاقا

من المحيط الخارجي للمدرسة وآثاره في المتعلم، وإعداد المعلم وتكوينه، ثم التخطيط للدرس قبل تنفيذه داخل حجرة القسم وصولا إلى تقويم المتعلمين ومعالجة نقائصهم. كما عرضت الإستبانة الأولية على الأستاذ المشرف أولا ثم على محكمين من أساتذة جامعيين وأساتذة مكونين ومفتشين تربويين ثم على عدد من الأساتذة في العينة الاستطلاعية المبينة في الجدول رقم 15، وقد أعربوا عن توافق الإستبانة مع العوائق الفعلية التي تواجههم في تعليم اللغة العربية وفق مستجدات المناهج الحالية.

ثبات الأداة: لمعرفة ثبات الأداة - أي قدرتها على إعطاء النتائج ذاتها إذا ما أعيد استخدامها بعد فترة وجيزة- وزعت الاستبانات على العينة الاستطلاعية المكونة من 10 أساتذة في كل صف دراسي بمجموع 40 أستاذا وأستاذة، وذلك في بعض مدارس مقاطعتي سيدي خالد وأولاد جلال الموزعة في الجدول الآتي:

الجدول رقم 15 الخاص بالعينة الاستطلاعية ومعاملات الثبات:

الصفوف	عدد الأساتذة	معامل الثبات Alpha de Cronbach
السنة الأولى	10	0,867
السنة الثانية	10	0,849
السنة الثالثة	10	0,871
السنة الرابعة	10	0,855
العدد الإجمالي	40	0,855

وقد تم حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ كما هو موضح في الجدول السابق، وهي معاملات جيدة تشير إلى ثبات الأداة (تفوق النسبة 80%).

ب- الملاحظة: وتعّبر عن خبرة الباحث -كما ذكر سلفا في الفصل الأول من البحث- وانتمائه إلى سلك التعليم الابتدائي منذ عام 2003، وهو العام الذي شرعت فيه المنظومة التربوية في إصلاحات جذرية في مناهجها التعليمية، مما ساعد على التواصل الدائم بأساتذة اللغة العربية في هذه المرحلة والاستماع لانشغالاتهم والصعوبات والعوائق التي تعيق عملهم. وقد كانت الملاحظة أهم أداة لفحص تلك العوائق داخل القسم خصوصا في أقسام الطورين الثاني والثالث (الصف الثالث، والرابع، والخامس) في ست مدارس ابتدائية عمل بها الباحث خلال مسيرته المهنية في سلك التعليم الابتدائي[1].

ت- المقابلة: كما هو مبين سابقا فقد استفاد الباحث من تواصله بعدد من الأساتذة والمديرين والمفتشين التربويين من مختلف المدارس الابتدائية خصوصا خلال الزيارات الميدانية في مرحلة توزيع الاستبانة حيث تم بحث مشكلات تعليم اللغة العربية عامة وعوائق تعليمها وفق المناهج الجديدة بإجابتهم عن السؤال المفتوح المتصل بملاحظاتهم وانطباعاتهم حول تدريس اللغة العربية وفق المناهج الجديدة من مختلف الجوانب الموضحة في بنود الاستبانة.

3- الأساليب الإحصائية: تم الاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS لحساب معامل الثبات والتكرار والنسب المئوية.

4- المجتمع الأصلي للدراسة:

طبقت الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي في مدارس مقاطعتي سيدي خالد وأولاد جلال الموزعة في الجدولين الآتيين:

[1] أسماء المدارس هي: شتوح العيساوي، حويلي بلعباسي، جهرة الشيخ، الحاج رزيقات، بوطي لخضر، سعودي الصادق. وهي ضمن المجتمع الأصلي للدراسة.

الجدول رقم 16 الخاص بأسماء مدارس مقاطعة سيدي خالد:

أسماء مدارس بلدية سيدي خالد:		
- حويلي بلعباسي	- هاني محمد	- غرمة عبد القادر
- جهرة الشيخ	- ساعد مخلوف	- بن محياوي محمد
- بوطي لخضر	- سلامين عيسى	- قرمي عبد القادر
- سعودي الصادق	- المجاهد بعيجي ابراهيم	- لهويمل موسى
- المجاهد دريسي عبدالغفار	- بعيجي أحمد	- حي لغرابة
- زهانة لزهاري	- بن ذياب محمد	- مجمع عاشور زيان
- عفيصة مبروك	- بودرهم محمد	- مهني الهادي
- عبد الحميد بن باديس	- أمدلل محمد	
أسماء مدارس بلدية البسباس:		
- الحاج رزيقات	- رحمون محمد الهوبة	- شنة سعود القطاع
- بار عمر بن عبدالرحمان	- رواجعية امحمد البيض	- موسى غربية
- هاني محمد بن الهادي		
أسماء مدارس بلدية رأس الميعاد:		
- شتوح العيساوي	- ليحي عيسى	- قرمة عبد القادر
- الشيخ السماتي بئر الرخم	- بديرينة الطاهر	- لخضر رويني

الجدول رقم 17 الخاص بأسماء مدارس مقاطعة أولاد جلال:

أسماء مدارس بلدية أولاد جلال:		
- سماتي محمد بن العابد	- معاش عمر	- بيوض قويدر
- زنودة مصطفى	- الغول إبراهيم	- رقاد مصطفى
- 8 ماي 1945	- شخشوخ عبد الرحمان	- مواق مسعود
- عاشور زيان	- مفدي زكرياء	- عبد الحميد بن باديس
- علاوة أحمد	- لكحل مختار	- طاجين احمد
- عطية قويدر	- سي مزراق بلقاسم	- شالة عبد الله
- سماتي الطيب	- العقيد لطفي	- بن حورية محمد
- أولاد موسى العربي	- شلاغة الحشاني	- زيرق مبخوت
- فردوس عبد اللطيف	- عائشة ام المؤمنين	- إبن خلدون
- طبش رمضان	- شنوفي الشريف	
أسماء مدارس بلدية الدوسن:		
- لقريت الطاهر	- مصمودي محمد	- حرزالله علي
- تفة محمد	- زبيدي فرحات	- جلود محمد
- لسلوس محمد	- حبسطي علي	- يحياوي محمد
- برينيس صالح	- بوساحة مدني	- شايب ذراع علي
- حي دبيشات	- سكال حسين	- بوبكر مبروك
- حي تامدة	- قرينات الجموعي	
أسماء مدارس الشعيبة:		
- الأمير عبد القادر	-الشيخ النعيمي ببئر النعام	-عبد الحميد بن باديس
- دبيوش الهاشمي	- محمد شرون بحاسي السيدة	بالمحيسر
		- أحمد شبيرة بالقصيعات

ثانيا - نتائج الدراسة وتحليلها:

1- معلومات عامة عن أفراد العينة:

الجدول رقم 18 الخاص بعدد عينة الأساتذة حسب الأقسام المدّرسة:

الأقسام المدّرسة	عدد الأساتذة
السنة الأولى	32
السنة الثانية	31
السنة الثالثة	32
السنة الرابعة	30
العدد الإجمالي	125

وهي عينة متساوية تقريبا في الحجم.

الجدول رقم 19 الخاص بتوزيع العينة حسب الجنس:

الجنس	العدد	النسب المئوية %
ذكر	41	32,8
أنثى	84	67,2
المجموع	125	100

يتّبين أن حجم عينة الإناث ضعف حجم عينة الذكور.

الجدول رقم 20 الخاص بتوزيع العينة حسب الصفة:

الصفة	العدد	النسب المئوية %
أستاذ(ة) مكون(ة)	42	33,6
أستاذ(ة) رئيسي(ة)	14	11,2
أستاذ(ة) مرسم(ة)	50	40,0
أستاذ(ة) متربص(ة)	16	12,8
أستاذ(ة) مستخلف	3	2,4
المجموع	125	100

أكبر فئة هي فئة الأساتذة المرسمين الجدد الذين لم يرقوا بعد إلى صنف الأساتذة الرئيسين، ثم تأتي فئة الأساتذة المكونين وهي أعلى رتبة في التعليم.

الجدول رقم 21 الخاص بتوزيع العينة حسب الخبرة المهنية في تدريس العربية:

الخبرة المهنية	العدد	النسب المئوية %
أقل من 5 سنوات	57	45,6
من 5 إلى10	25	20,0
من 11 إلى20	23	18,4
أكثر من 20 سنة	20	16,0
المجموع	125	100

أكبر فئة هي فئة الأساتذة الجدد (أقل من 5 سنوات خبرة) إذ بلغت نصف أفراد العينة، ثم تتوزع النسب الأخرى بالتساوي تقريبا على باقي الفئات ممن لديهم خبرة 5 سنوات فأكثر لتكون العينة منقسمة مناصفة بين الأساتذة ذوي خبرة أقل من 5 سنوات والأساتذة ذوي خبرة أكبر من 5 سنوات.

الجدول رقم 22 الخاص بتوزيع العينة حسب المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية %
مستوى متوسط	0	0
مستوى ثانوي	13	10,4
مستوى جامعي	112	89,6
المجموع	125	100

ما يلاحظ انعدام فئة الأساتذة بمستوى التعليم المتوسط وذلك لخروج أكثرهم إلى التقاعد، ونقص عدد الأساتذة بمستوى التعليم الثانوي ممن واصلوا دراستهم الجامعية بعد التوظيف، في مقابل ارتفاع نسبة الأساتذة في المستوى الجامعي.

الجدول رقم 23 الخاص بتوزيع العينة حسب نمط التكوين:

نمط التكوين	العدد	النسبة المئوية %
خريج المعهد التكنولوجي	10	8,0
خريج المدرسة العليا	5	4,0
خريج الجامعة	104	83,2
توظيف مباشر	6	4,8
المجموع	125	100

أكبر فئة هي فئة خريجي الجامعة (104 أستاذا وأستاذة)، في مقابل نسبة ضئيلة جدا من خريجي المدرسة العليا، وخريجي المعهد التكنولوجي أو ممن وظفوا مباشرة بشهادة التعليم الثانوي.

الجدول رقم 24 الخاص بعدد تلاميذ أقسام أفراد العينة:

عدد تلاميذ القسم	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 30	39	31,2
من 30 إلى 35	46	36,8
من 36 إلى 40	29	23,2
من 41 إلى 45	4	3,2
أكثر من 45	1	0,8
المجموع	119	95,2
الممتنعين عن الإجابة	6	4,8
المجموع	125	100

يقدر عدد تلاميذ غالبية الأقسام محل الدراسة من 30 إلى 35 تلميذا وتلميذة، وتليها الأقسام التي يقل عدد تلاميذها عن 30 تلميذا وتلميذة، ثم تأتي فئة الأقسام التي يقدر عدد تلاميذها من 36 إلى 40، مع نسبة ضئيلة جدا من الأقسام التي يفوق عدد تلاميذها 41 بنسبة 4% فقط. وبذلك تفوق غالبية الأقسام 30 تلميذا وتلميذة في القسم بنسبة تفوق 64%.

2- نتائج فرضيات العوائق الاجتماعية والثقافية: مبّينة في الجدول الآتي:

جدول رقم 25 الخاص بنتائج العوائق الاجتماعية والثقافية: عوائق عامة

الأسئلة	التكرار(ت)، والنسب المئوية (ن.م) %					
	دائما		أحيانا		لا أبداً	
	ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م
1- تحفز الأسر أبناءها على تعلم اللغة العربية	22	17,6	87	69,6	16	12,8
2- يهتم الأولياء بتعليم أبنائهم	18	14,4	91	72,8	16	12,8
3- يستخدم التلاميذ اللهجة العامية (الدارجة) في القسم	29	23,2	88	70,4	8	6,4
4- يستخدم التلاميذ مفردات اللغة الفرنسية في القسم	1	0,8	34	27,2	90	72,0
5-يستفيد التلاميذ من البرامج التلفزيونية التي تخدم تعلم اللغة العربية	10	8,0	75	60,0	40	32,0
6- يستفيد التلاميذ من الحاسوب في تعلم اللغة العربية	8	6,4	58	46,4	59	47,2
7- يستفيد التلاميذ من الإنترنت في تعلم اللغة العربية	7	5,6	53	42,4	65	52,0

يتّبين من الجدول أن:

- حدة العوائق الاجتماعية والثقافية متوسطة عموما في جميع السنوات التعليمية خصوصا في البنود 1 و2 و3، المتصلة بتحفيز الأسر أبناءها على تعلم اللغة العربية، واهتمامهم بتعليمهم، ومدى استخدام التلاميذ اللهجة العامية (الدارجة) في القسم.

- وتنخفض حدة العوائق في البند 4 في عائق استخدام اللغة الفرنسية في القسم في فهم التلاميذ.

- وترتفع حدة العوائق في البنود 5 و6 و7 المتصلة بقلة استفادة التلاميذ من البرامج التلفزيونية والحواسيب والإنترنت التي تخدم تعلم اللغة العربية.

3- نتائج فرضيات العوائق التربوية والتعليمية: مبّينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم 26 الخاص بنتائج العوائق التربوية والتعليمية: عوائق عامة

الأسئلة	التكرار (ت)، والنسب المئوية (ن.م) %					
	دائما		أحيانا		لا أبداً	
	ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م
8- أَحضر الندوات التكوينية	106	84,8	17	13,6	2	1,6
9- الندوات التكوينية كافية لفهم المناهج الحالية	17	13,6	82	65,6	26	20,8
10- عدد التلاميذ في القسم مناسب لنجاح الدرس	39	31,2	37	29,6	49	39,2
11- الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة العربية كاف	42	33,6	36	28,8	47	37,6
12- أجد صعوبة في استخدام منهاج اللغة العربية	13	10,4	78	62,4	34	27,2
13- المقاربة بالكفاءات صالحة لتعليم اللغة العربية	30	24,0	82	65,6	13	10,4
14- أجد طريقة التكرار والحفظ أفضل طريقة لتعليم اللغة العربية	51	40,8	58	46,4	16	12,8
15- أعد موضوع الدرس قبل شرحه للتلاميذ	102	81,6	21	16,8	2	1,6
16- أجد صعوبة في الانطلاق من نقائص التلاميذ في بناء خطة الدرس	12	9,6	97	77,6	16	12,8
17- أجد صعوبة في الانطلاق من مشكلات في بناء خطة الدرس	5	4,0	94	75,2	26	20,8

18- أجد صعوبة في الانطلاق من "الوضعية الانطلاقية" في الدرس	7	5,6	67	53,6	51	40,8
19- أقدم أنشطة اللغة العربية في شكل ألعاب هادفة ومسلية	18	14,4	97	77,6	10	8,0
20- أجد صعوبة في إدماج الأنشطة الشفهية والكتابية	16	12,8	73	58,4	36	28,8
21- المشاريع المقررة مفيدة في تعلم اللغة العربية	23	18,4	82	65,6	20	16,0
22- يصعب على التلاميذ إنجاز مشاريعهم	29	23,2	70	56,0	26	20,8
23- يتعاون التلاميذ في إنجاز أنشطتهم	34	27,2	83	66,4	8	6,4
24- أستخدم العامية في حصص اللغة العربية	5	4,0	64	51,2	56	44,8
25- أستخدم العامية في الحصص الأخرى	2	1,6	84	67,2	39	31,2
26- الرموز الأجنبية في كتاب الرياضيات تعيق فهم التلاميذ	27	21,6	74	59,2	24	19,2
27- كتابة العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين تعيق فهم التلاميذ	25	20,0	51	40,8	49	39,2
28- أجد صعوبة في توفير الصور المناسبة لنجاح الدرس	42	33,6	69	55,2	14	11,2

29- أجد صعوبة في توفير الوسائل السمعية البصرية المناسبة للدرس	67	53,6	46	36,8	12	9,6
30- يطالع التلاميذ الكتب والقصص الخارجية	7	5,6	72	57,6	46	36,8
31- يشارك التلاميذ في إعداد مجلة مدرسية	9	7,2	39	31,2	77	61,6
32- يشارك التلاميذ في إعداد تمثيليات مسرحية باللغة العربية	26	20,8	61	48,8	38	30,4

يتبّين من الجدول أن:

- حدة العوائق التربوية والتعليمية في جميع السنوات التعليمية متوسطة عموما.

- وتنخفض في البندين 8 و15 المتصلين بحضور غالبية الأساتذة الندوات التكوينية بنسبة 84,8%، وإعداد موضوع الدرس قبل شرحه للتلاميذ بنسبة 81,6%.

- وهي مرتفعة في البند 10 المتصل بعائق عدد تلاميذ القسم في نجاح الدرس، والبند 14 المتصل بتفضيل الأساتذة طريقة التكرار والحفظ على الطرق الحديثة (طرق المقاربة بالكفاءات) في تعليم اللغة العربية، والبند 29 المتصل بصعوبة توفير الوسائل السمعية البصرية، والبند 31 في مشاركة التلاميذ في إعداد مجلة مدرسية.

- وترتفع قليلا في البنود 28 و30 و32 المتصلة بصعوبة توفير الصور المناسبة للدرس، ومطالعة التلاميذ للكتب الخارجية، ومشاركتهم في التمثيليات المسرحية باللغة العربية.

- وتنخفض حدة العوائق قليلا في البنود 17 و18 و20 و23 و24 و25 المتصلة بصعوبة الانطلاق من مشكلات في بناء خطة الدرس، والانطلاق من "الوضعية الانطلاقية" للدرس، وإدماج الأنشطة الشفهية والكتابية، وتعاون التلاميذ في إنجاز أنشطتهم، وعائق استخدام الأساتذة العامية في حصص اللغة العربية والحصص الأخرى.

4- نتائج فرضيات عوائق الميدان الشفوي: مبيّنة في الجداول الآتي:

في السنة الأولى:

الجدول رقم 27 الخاص بنتائج عوائق الميدان الشفوي في السنة الأولى:

الأسئلة	التكرار (ت)، والنسب المئوية (ن.م) %					
	دائما		أحيانا		لا أبداً	
	ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م
33- الأنشطة الشفهية المقررة تناسب مستوى التلاميذ	6	18,8	21	65,6	5	15,6
34- الأنشطة الشفهية المقررة تدفع التلاميذ إلى التعبير	8	25,0	19	59,4	5	15,6
35- الأنشطة الشفهية تتدرج من السهل إلى الصعب	15	46,9	14	43,8	3	9,4
36- أجد صعوبة في شرح الدرس لشفهي في المقطع التعلّمي	4	12,5	12	37,5	16	50,0
37- أجد صعوبة في تقويم التلاميذ في التعبير الشفهي وفق المعايير	7	21,9	21	65,6	4	12,5
38- أجد صعوبة في تحقيق الأهداف المقررة للتعبير الشفهي	5	15,6	19	59,4	8	25,0

يتبّين من الجدول أن:

- حدة عوائق الميدان الشفهي في السنة الأولى متوسطة عموما.
- وتنخفض في البندين 35 و36 بشأن تدرج الأنشطة الشفهية (من السهل إلى الصعب) وصعوبة شرح الدرس الشفهي في المقطع التعلّمي.

في السنة الثانية:

الجدول رقم 28 الخاص بنتائج عوائق الميدان الشفوي في السنة الثانية:

الأسئلة	التكرار (ت)، والنسب المئوية (ن.م) %					
	دائما		أحيانا		لا أبداً	
	ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م
33- الأنشطة الشفهية المقررة تناسب مستوى التلاميذ	8	25,8	20	64,5	3	9,7
34- الأنشطة الشفهية المقررة تدفع التلاميذ إلى التعبير	12	38,7	17	54,8	2	6,5
35- الأنشطة الشفهية تتدرج من السهل إلى الصعب	13	41,9	13	41,9	5	16,1
36- أجد صعوبة في شرح الدرس لشفهي في المقطع التعلّمي	1	3,2	14	45,2	16	51,6
37- أجد صعوبة في تقويم التلاميذ في التعبير الشفهي وفق المعايير	5	16,1	22	71,0	4	12,9
38- أجد صعوبة في تحقيق الأهداف المقررة للتعبير الشفهي	2	6,5	23	74,2	6	19,4

- حدة عوائق الميدان الشفهي في السنة الثانية متوسطة أيضا.

- وتنخفض قليلا في البنود 34 و35 و36 في مدى دفع الأنشطة الشفهية التلاميذ إلى التعبير، وتدرجها من السهل إلى الصعب، وصعوبة شرح الدرس الشفهي في المقطع التعلّمي.

في السنة الثالثة:

الجدول رقم 29 الخاص بنتائج عوائق الميدان الشفوي في السنة الثالثة:

الأسئلة	التكرار (ت)، والنسب المئوية (ن.م) %					
	دائما		أحيانا		لا أبداً	
	ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م
33- الأنشطة الشفهية المقررة تناسب مستوى التلاميذ	5	15,6	25	78,1	2	6,3
34- الأنشطة الشفهية المقررة تدفع التلاميذ إلى التعبير	10	31,3	18	56,3	4	12,5
35- الأنشطة الشفهية تتدرج من السهل إلى الصعب	18	56,3	10	31,3	4	12,5
36- أجد صعوبة في شرح الدرس لشفهي في المقطع التعلّمي	4	12,5	19	59,4	9	28,1
37- أجد صعوبة في تقويم التلاميذ في التعبير الشفهي وفق المعايير	4	12,5	25	78,1	3	9,4
38- أجد صعوبة في تحقيق الأهداف المقررة للتعبير الشفهي	4	12,5	22	68,8	6	18,8

- حدة عوائق الميدان الشفهي في السنة الثالثة متوسطة عموما.
- وتنخفض أيضا في البند 35 في مدى تدرج الأنشطة الشفهية من السهل إلى الصعب.
- وتنخفض قليلا في البندين 34 و36.

في السنة الرابعة:

الجدول رقم 30 الخاص بنتائج عوائق الميدان الشفوي في السنة الرابعة:

الأسئلة	التكرار (ت)، والنسب المئوية (ن.م) %					
	دائما		أحيانا		لا أبداً	
	ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م
33- الأنشطة الشفهية المقررة تناسب مستوى التلاميذ	7	23,3	16	53,3	7	23,3
34-الأنشطة الشفهية المقررة تدفع التلاميذ إلى التعبير	9	30,0	17	56,7	4	13,3
35- الأنشطة الشفهية تتدرج من السهل إلى الصعب	15	50,0	12	40,0	3	10,0
36- أجد صعوبة في شرح الدرس لشفهي في المقطع التعلّمي	2	6,7	18	60,0	10	33,3
37- أجد صعوبة في تقويم التلاميذ في التعبير الشفهي وفق المعايير	5	16,7	15	50,0	10	33,3
38- أجد صعوبة في تحقيق الأهداف المقررة للتعبير الشفهي	5	16,7	19	63,3	6	20,0

- حدة عوائق الميدان الشفهي في السنة الرابعة متوسطة عموما.

- وتنخفض أيضا في البند 35 في مدى تدرج الأنشطة الشفهية من السهل إلى الصعب.

- وتنخفض قليلا في البنود 34 و36 و37 في مدى دفع الأنشطة الشفهية المقررة التلاميذ إلى التعبير، وصعوبةشرح الدرس الشفهي في المقطع التعلّمي، وصعوبة تقويم التلاميذ في التعبير الشفهي وفق المعايير.

5- نتائج فرضيات عوائق ميدان فهم المكتوب: مبّينة في الجداول الآتي:

في السنة الأولى:

الجدول رقم 31 الخاص بنتائج عوائق ميدان فهم المكتوب في السنة الأولى:

الأسئلة	التكرار (ت)، والنسب المئوية (ن.م) %					
	دائما		أحيانا		لا أبداً	
	ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م
39- نصوص القراءة في الكتاب المدرسي تثير إعجاب التلاميذ	12	37,5	17	53,1	3	9,4
40- نصوص القراءة تناسب مستوى التلاميذ	6	18,8	17	53,1	9	28,1
41- نصوص القراءة تتدرج في المقاطع من السهل إلى الصعب	13	40,6	15	46,9	4	12,5
42- الصور في الكتاب المدرسي تثير إعجاب التلاميذ	10	31,3	16	50,0	6	18,8
43- الصور في الكتاب المدرسي تناسب مضامين النصوص	14	43,8	18	56,3	0	0
44- الأسئلة المبرمجة تبني مهارة التحليل لدى التلاميذ	5	15,6	19	59,4	8	25,0
45- أجد صعوبة في شرح درس القراءة ي المقطع التعلّمي	1	3,1	13	40,6	18	56,3
46- أجد صعوبة في تحقيق الأهداف المقررة لفهم المكتوب	1	3,1	15	46,9	16	50,0
47- أجد صعوبة في تقويم التلاميذ في فهم المكتوب وفق المعايير	3	9,4	15	46,9	14	43,8

- حدة عوائق ميدان فهم المكتوب في السنة الأولى متوسطة عموما.

- وتنخفض قليلا في البنود 39 و41 و43 و45 و46 و47 في مدى إثارة نصوص القراءة في الكتاب المدرسي إعجاب التلاميذ، وتدرجها في المقاطع (من السهل إلى الصعب)، ومدى تناسب الصور في الكتاب المدرسي ومضامين النصوص، وصعوبة شرح درس القراءة في المقطع التعلّمي، وصعوبة تحقيق الأهداف المقررة، وصعوبة تقويم التلاميذ وفق المعايير المحددة في هذا الميدان.

في السنة الثانية:

الجدول رقم 32 الخاص بنتائج عوائق ميدان فهم المكتوب في السنة الثانية:

الأسئلة	التكرار (ت)، والنسب المئوية (ن.م) %					
	دائما		أحيانا		لا أبداً	
	ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م
39-نصوص القراءة في الكتاب المدرسي تثير إعجاب التلاميذ	7	22,6	18	58,1	6	19,4
40-نصوص القراءة تناسب مستوى التلاميذ	11	35,5	15	48,4	5	16,1
41-نصوص القراءة تتدرج في المقاطع من السهل إلى الصعب	8	25,8	16	51,6	7	22,6
42-الصور في الكتاب المدرسي تثير إعجاب التلاميذ	11	35,5	16	51,6	4	12,9
43-الصور في الكتاب المدرسي تناسب مضامين النصوص	12	38,7	19	61,3	0	0
44-الأسئلة المبرمجة تبني مهارة التحليل لدى التلاميذ	14	45,2	13	41,9	4	12,9
45-أجد صعوبة في شرح درس القراءة ي المقطع التعلّمي	1	3,2	13	41,9	17	54,8

46-أجد صعوبة في تحقيق الأهداف المقررة لفهم المكتوب	1	3,2	20	64,5	10	32,3
47-أجد صعوبة في تقويم التلاميذ في فهم المكتوب وفق المعايير	3	9,7	18	58,1	10	32,3

- حدة عوائق ميدان فهم المكتوب في السنة الثانية متوسطة عموما.

- وتنخفض في البندين 44 و45 في مدى بناء الأسئلة المبرمجة مهارة التحليل لدى التلاميذ، وصعوبة شرح درس القراءةفي المقطع التعلّمي.

- وتنخفض قليلا في البنود 42 و43 و46 و47 في مدى إثارة الصور في الكتاب المدرسي إعجاب التلاميذ، وتناسب الصور في الكتاب المدرسي مضامين النصوص، وصعوبة تحقيق الأهداف المقررة لفهم المكتوب، وصعوبة تقويم التلاميذ في فهم المكتوب وفق المعايير.

في السنة الثالثة:

الجدول رقم 33 الخاص بنتائج عوائق ميدان فهم المكتوب في السنة الثالثة:

الأسئلة	التكرار (ت)، والنسب المئوية (ن.م) %					
	دائما		أحيانا		لا أبداً	
	ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م
39- نصوص القراءة في الكتاب المدرسي تثير إعجاب التلاميذ	3	9,4	26	81,3	3	9,4
40- نصوص القراءة تناسب مستوى التلاميذ	1	3,1	20	62,5	11	34,4
41- نصوص القراءة تتدرج في المقاطع من السهل إلى الصعب	7	21,9	14	43,8	11	34,4
42- الصور في الكتاب المدرسي تثير إعجاب التلاميذ	11	34,4	19	59,4	2	6,3

43- الصور في الكتاب المدرسي تناسب مضامين النصوص	13	40,6	16	50,0	3	9,4
44- الأسئلة المبرمجة تبني مهارة التحليل لدى التلاميذ	3	9,4	29	90,6	0	0
45- أجد صعوبة في شرح درس القراءة ي المقطع التعلّمي	2	6,3	13	40,6	17	53,1
46- أجد صعوبة في تحقيق الأهداف المقررة لفهم المكتوب	2	6,3	18	56,3	12	37,5
47- أجد صعوبة في تقويم التلاميذ في فهم المكتوب وفق المعايير	1	3,1	22	68,8	9	28,1

- حدة عوائق ميدان فهم المكتوب في السنة الثالثة متوسطة عموما.
- وتنخفض أيضا في البند 45 في صعوبةشرح درس القراءة في المقطع التعلّمي.
- وترتفع قليلا في البند 40 في تناسب نصوص القراءة ومستوى التلاميذ.
- تنخفض قليلا في البنود 42 و43 و46 و47 في مدى إثارة الصور في الكتاب المدرسي إعجاب التلاميذ، وتناسب الصور في الكتاب المدرسي مضامين النصوص، وصعوبة تحقيق الأهداف المقررة لفهم المكتوب، وصعوبة تقويم التلاميذ في فهم المكتوب وفق المعايير.

في السنة الرابعة:

الجدول رقم 34 الخاص بنتائج عوائق ميدان فهم المكتوب في السنة الرابعة:

الأسئلة	التكرار (ت)، والنسب المئوية (ن.م) %					
	دائما		أحيانا		لا أبداً	
	ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م
39- نصوص القراءة في الكتاب المدرسي تثير إعجاب التلاميذ	4	13,3	21	70,0	5	16,7
40- نصوص القراءة تناسب مستوى التلاميذ	5	16,7	16	53,3	9	30,0
41- نصوص القراءة تتدرج في المقاطع من السهل إلى الصعب	9	30,0	12	40,0	9	30,0
42- الصور في الكتاب المدرسي تثير إعجاب التلاميذ	7	23,3	16	53,3	7	23,3
43- الصور في الكتاب المدرسي تناسب مضامين النصوص	9	30,0	20	66,7	1	3,3
44- الأسئلة المبرمجة تبني مهارة التحليل لدى التلاميذ	8	26,7	20	66,7	2	6,7
45- أجد صعوبة في شرح درس القراءة ي المقطع التعلّمي	1	3,3	11	36,7	18	60,0
46- أجد صعوبة في تحقيق الأهداف المقررة لفهم المكتوب	3	10,0	13	43,3	14	46,7
47- أجد صعوبة في تقويم التلاميذ في فهم المكتوب وفق المعايير	3	10,0	15	50,0	12	40,0

- حدة عوائق ميدان فهم المكتوب في السنة الرابعة متوسطة عموما.
- وتنخفض أيضا في البند 45 في صعوبةشرح درس القراءة في المقطع التعلّمي.
- وتنخفض قليلا في البنود 43 و44 و46 و47 في تناسب الصور في الكتاب المدرسي مضامين النصوص، ومدى بناء الأسئلة المبرمجة مهارة التحليل لدى التلاميذ، وصعوبة تحقيق الأهداف المقررة لفهم المكتوب، وصعوبة تقويم التلاميذ في فهم المكتوب وفق المعايير.

6- نتائج فرضيات عوائق تعليم الظاهرة اللغوية: مبّينة في الجداول الآتي:

في السنة الأولى:

الجدول رقم 35 الخاص بنتائج عوائق تعليم الظاهرة اللغوية في السنة الأولى:

الأسئلة	التكرار (ت)، والنسب المئوية (ن.م) %					
	دائما		أحيانا		لا أبداً	
	ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م
48- أنشطة النحو المقررة تناسب مستوى التلاميذ	4	12,5	19	59,4	9	28,1
49- أنشطة الصرف المقررة تناسب مستوى التلاميذ	4	12,5	22	68,8	6	18,8
50- أنشطة الإملاء المقررة تناسب مستوى التلاميذ	10	31,3	17	53,1	5	15,6
51- أجد صعوبة في شرح الظاهرة للغوية في المقطع التعلّمي	4	12,5	15	46,9	13	40,6
52- أجد صعوبة في الانطلاق من النصوص في دراسة الظاهرة اللغوية	1	3,1	17	53,1	14	43,8
53- أفضل الانطلاق من جمل متفرقة في دراسة الظاهرة اللغوية	9	28,1	22	68,8	1	3,1

- حدة عوائق الظاهرة اللغوية في السنة الأولى متوسطة عموما.

- وتنخفض قليلا في البنود 50 و51 و52 المتصلة بتناسب أنشطة الإملاء المقررة مع مستوى التلاميذ، وصعوبة شرح الظاهرة اللغوية في المقطع التعلّمي، وصعوبة الانطلاق من النصوص في دراسة الظاهرة اللغوية.

- وترتفع قليلا في البند 53 المتصل بتفضيل الأساتذة الانطلاق من جمل متفرقة في دراسة الظاهرة اللغوية عن دراستها من النصوص.

في السنة الثانية:

الجدول رقم 36 الخاص بنتائج عوائق الظاهرة اللغوية في السنة الثانية:

الأسئلة	التكرار (ت)، والنسب المئوية (ن.م) %					
	دائما		أحيانا		لا أبداً	
	ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م
48- أنشطة النحو المقررة تناسب مستوى التلاميذ	7	22,6	17	54,8	7	22,6
49- أنشطة الصرف المقررة تناسب مستوى التلاميذ	6	19,4	18	58,1	7	22,6
50- أنشطة الإملاء المقررة تناسب مستوى التلاميذ	13	41,9	14	45,2	4	12,9
51- أجد صعوبة في شرح الظاهرة للغوية في المقطع التعلّمي	3	9,7	20	64,5	8	25,8
52- أجد صعوبة في الانطلاق من النصوص في دراسة الظاهرة اللغوية	0	0	18	58,1	13	41,9
53- أفضل الانطلاق من جمل متفرقة في دراسة الظاهرة اللغوية	9	29,0	18	58,1	4	12,9

- حدة عوائق الظاهرة اللغوية في السنة الثانية متوسطة أيضا.

- وتنخفض في البندين 50 و52 في مدى تناسب أنشطة الإملاء المقررة مستوى التلاميذ، وصعوبة الانطلاق من النصوص في دراسة الظاهرة اللغوية.

- وترتفع في البند 53 في مدى تفضيل الأساتذة الانطلاق من جمل متفرقة في دراسة الظاهرة اللغوية عن دراستها من النصوص.

في السنة الثالثة:

الجدول رقم 37 الخاص بنتائج عوائق الظاهرة اللغوية في السنة الثالثة:

الأسئلة	التكرار (ت)، والنسب المئوية (ن.م) %					
	دائما		أحيانا		لا أبداً	
	ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م
48-أنشطة النحو المقررة تناسب مستوى التلاميذ	11	34,4	14	43,8	7	21,9
49-أنشطة الصرف المقررة تناسب مستوى التلاميذ	10	31,3	18	56,3	4	12,5
50-أنشطة الإملاء المقررة تناسب مستوى التلاميذ	11	34,4	16	50,0	5	15,6
51-أجد صعوبة في شرح الظاهرة اللغوية في المقطع التعلمي	3	9,4	13	40,6	16	50,0
52-أجد صعوبة في الانطلاق من النصوص في دراسة الظاهرة اللغوية	0	0	17	53,1	15	46,9
53-أفضل الانطلاق من جمل متفرقة في دراسة الظاهرة اللغوية	10	31,3	17	53,1	5	15,6

- حدة عوائق الظاهرة اللغوية في السنة الثالثة متوسطة عموما.

- وتنخفض في البند 51بشأن مدى صعوبة شرح الظاهرة اللغوية في المقطع التعلّمي.

- وتنخفض قليلا في البنود 49 و50 و52 في مدى تناسب أنشطة الصرف وأنشطة الإملاء المقررة مستوى التلاميذ، وصعوبة الانطلاق من النصوص في دراسة الظاهرة اللغوية.

- وترتفع قليلا في البند 53 في مدى تفضيل الأساتذة الانطلاق من جمل متفرقة في دراسة الظاهرة اللغوية عن دراستها من النصوص.

في السنة الرابعة:

الجدول رقم 38 الخاص بنتائج عوائق الظاهرة اللغوية في السنة الرابعة:

الأسئلة	التكرار (ت)، والنسب المئوية (ن.م) %					
	دائما		أحيانا		لا أبداً	
	ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م
48- أنشطة النحو المقررة تناسب مستوى التلاميذ	6	20,0	19	63,3	5	16,7
49- أنشطة الصرف المقررة تناسب مستوى التلاميذ	8	26,7	17	56,7	5	16,7
50- أنشطة الإملاء المقررة تناسب مستوى التلاميذ	8	26,7	18	60,0	4	13,3
51- أجد صعوبة في شرح الظاهرة اللغوية في المقطع التعلمي	3	10,0	15	50,0	12	40,0
52- أجد صعوبة في الانطلاق من النصوص في دراسة الظاهرة اللغوية	3	10,0	15	50,0	12	40,0
53- أفضل الانطلاق من جمل متفرقة في دراسة الظاهرة اللغوية	13	43,3	17	56,7	0	0

- حدة عوائق الظاهرة اللغوية في السنة الرابعة متوسطة عموما.

- وتنخفض حدتها قليلا في البندين 51 و52 في صعوبة شرح الظاهرة اللغوية في المقطع التعلّمي، وصعوبة الانطلاق من النصوص في دراسة الظاهرة اللغوية.

- وترتفع حدتها قليلا في البند 53 في في مدى تفضيل الأساتذة الانطلاق من جمل متفرقة في دراسة الظاهرة اللغوية عن دراستها من النصوص.

7- نتائج فرضيات عوائق تعليم الإنتاج الكتابي: مبّينة في الجداول الآتي:

في السنة الأولى:

الجدول رقم 39 الخاص بنتائج عوائق الإنتاج الكتابي في السنة الأولى:

الأسئلة	التكرار (ت)، والنسب المئوية (ن.م) %					
	دائما		أحيانا		لا أبداً	
	ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م
54- حصص الإنتاج الكتابي كافية في المقطع	9	28,1	8	25,0	15	46,9
55- أنشطة التعبير الكتابي تناسب مستوى التلاميذ	8	25,0	20	62,5	4	12,5
56- أنشطة التعبير الكتابي تثير حماس التلاميذ للكتابة	5	15,6	21	65,6	6	18,8
57- يصعب على التلاميذ توظيف الرصيد اللغوي في التعبير الكتابي	9	28,1	20	62,5	3	9,4
58- يصعب على التلاميذ توظيف القواعد اللغوية في التعبير الكتابي	10	31,3	19	59,4	3	9,4
59- أجد صعوبة في شرح درس التعبير الكتابي في المقطع التعلمي	4	12,5	17	53,1	11	34,4
60- أجد صعوبة في تقويم التلاميذ في التعبير الكتابي وفق المعايير	4	12,5	20	62,5	8	25,0

61- يشارك التلاميذ في تصحيح أخطائهم	14	43,8	16	50,0	2	6,3
62- أجد صعوبة في تحقيق الأهداف المقررة للتعبير الكتابي	6	18,8	21	65,6	5	15,6

- حدة عوائق الإنتاج الكتابي في السنة الأولى متوسطة عموما.
- وترتفع في البند 54 المتصل بقلة كفاية حصص الإنتاج الكتابي في المقطع.
- وتنخفض في البند 61 المتصل بمشاركة التلاميذ في تصحيح أخطائهم.
- وترتفع قليلا في البندين 57 و58 في صعوبة توظيف التلاميذ للرصيد اللغوي والقواعد اللغوية في التعبير الكتابي.
- وتنخفض قليلا في البنود 55 و59 و60 في مدى تناسب أنشطة التعبير الكتابي ومستوى التلاميذ، وصعوبة شرح درس التعبير الكتابي في المقطع التعلمي، وتقويم التلاميذ وفق المعايير.

في السنة الثانية:

الجدول رقم 40 الخاص بنتائج عوائق الإنتاج الكتابي في السنة الثانية:

الأسئلة	التكرار (ت)، والنسب المئوية (ن.م) %					
	دائما		أحيانا		لا أبداً	
	ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م
54-حصص الإنتاج الكتابي كافية في المقطع	6	19,4	10	32,3	15	48,4
55-أنشطة التعبير الكتابي تناسب مستوى التلاميذ	7	22,6	18	58,1	6	19,4
56-أنشطة التعبير الكتابي تثير حماس التلاميذ للكتابة	5	16,1	18	58,1	8	25,8
57-يصعب على التلاميذ توظيف الرصيد اللغوي في التعبير الكتابي	12	38,7	17	54,8	2	6,5

58-يصعب على التلاميذ توظيف القواعد اللغوية في التعبير الكتابي	12	38,7	17	54,8	2	6,5
59-أجد صعوبة في شرح درس التعبير الكتابي في المقطع التعلمي	2	6,5	23	74,2	6	19,4
60-أجد صعوبة في تقويم التلاميذ في التعبير الكتابي وفق المعايير	3	9,7	23	74,2	5	16,1
61-يشارك التلاميذ في تصحيح أخطائهم	20	64,5	11	35,5	0	0
62-أجد صعوبة في تحقيق الأهداف المقررة للتعبير الكتابي	2	6,5	26	83,9	3	9,7

- حدة عوائق الإنتاج الكتابي في السنة الثانية متوسطة عموما.
- وترتفع أيضا في البند 54 في قلة كفاية حصص الإنتاج الكتابي في المقطع.
- وتنخفض في البند 61 في مدى مشاركة التلاميذ في تصحيح أخطائهم.
- وترتفع قليلا في البندين 57 و58 في صعوبة توظيف التلاميذ للرصيد اللغوي والقواعد اللغوية في التعبير الكتابي.

في السنة الثالثة:

الجدول رقم 41 الخاص بنتائج عوائق الإنتاج الكتابي في السنة الثالثة:

الأسئلة	التكرار (ت)، والنسب المئوية (ن.م) %					
	دائما		أحيانا		لا أبداً	
	ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م
54- حصص الإنتاج الكتابي كافية في المقطع	8	25,0	4	12,5	20	62,5
55- أنشطة التعبير الكتابي تناسب مستوى التلاميذ	3	9,4	17	53,1	12	37,5
56- أنشطة التعبير الكتابي تثير حماس التلاميذ للكتابة	4	12,5	18	56,3	10	31,3
57- يصعب على التلاميذ توظيف الرصيد اللغوي في التعبير الكتابي	11	34,4	19	59,4	2	6,3
58- يصعب على التلاميذ توظيف القواعد اللغوية في التعبير الكتابي	13	40,6	16	50,0	3	9,4
59- أجد صعوبة في شرح درس التعبير الكتابي في المقطع التعلمي	3	9,4	18	56,3	11	34,4
60- أجد صعوبة في تقويم التلاميذ في التعبير الكتابي وفق المعايير	4	12,5	22	68,8	6	18,8
61- يشارك التلاميذ في تصحيح أخطائهم	20	62,5	12	37,5	0	0
62- أجد صعوبة في تحقيق الأهداف المقررة للتعبير الكتابي	5	15,6	23	71,9	4	12,5

- حدة عوائق الإنتاج الكتابي في السنة الثالثة متوسطة عموما.
- وترتفع في البند 54 في قلة كفاية حصص الإنتاج الكتابي في المقطع.
- وتنخفض في البند 61 في مدى مشاركة التلاميذ في تصحيح أخطائهم.
- وترتفع قليلا في البنود 55 و56 و57 و58 في مدى تناسب أنشطة التعبير الكتابي مستوى التلاميذ، ومدى إثارة أنشطة التعبير الكتابي حماس التلاميذ للكتابة، ومدى صعوبة توظيف الرصيد اللغوي والقواعد اللغوية في التعبير الكتابي بالنسبة للتلاميذ.
- وتنخفض قليلا في البند 59 في صعوبة شرح درس التعبير الكتابي في المقطع.

في السنة الرابعة:

الجدول رقم 42 الخاص بنتائج عوائق الإنتاج الكتابي في السنة الرابعة:

الأسئلة	التكرار (ت)، والنسب المئوية (ن.م) %					
	دائما		أحيانا		لا أبداً	
	ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م
54- حصص الإنتاج الكتابي كافية في المقطع	4	13,3	7	23,3	19	63,3
55- أنشطة التعبير الكتابي تناسب مستوى التلاميذ	4	13,3	16	53,3	10	33,3
56- أنشطة التعبير الكتابي تثير حماس التلاميذ للكتابة	4	13,3	17	56,7	9	30,0
57- يصعب على التلاميذ توظيف الرصيد اللغوي في التعبير الكتابي	5	16,7	18	60,0	7	23,3
58- يصعب على التلاميذ توظيف القواعد اللغوية في التعبير الكتابي	5	16,7	21	70,0	4	13,3
59- أجد صعوبة في شرح درس التعبير الكتابي في المقطع التعلمي	2	6,7	15	50,0	13	43,3

60- أجد صعوبة في تقويم التلاميذ في التعبير الكتابي وفق المعايير	2	6,7	15	50,0	13	43,3
61- يشارك التلاميذ في تصحيح أخطائهم	20	66,7	9	30,0	1	3,3
62- أجد صعوبة في تحقيق الأهداف المقررة للتعبير الكتابي	1	3,3	20	66,7	9	30,0

- حدة عوائق الإنتاج الكتابي في السنة الرابعة متوسطة أيضا.
- وترتفع في البند 54 في قلة كفاية حصص الإنتاج الكتابي في المقطع.
- وتنخفض في البند 61 في مدى مشاركة التلاميذ في تصحيح أخطائهم.
- وترتفع قليلا في البندين 55 و56 في مدى تناسب أنشطة التعبير الكتابي مستوى التلاميذ، ومدى إثارة أنشطة التعبير الكتابي حماس التلاميذ للكتابة.
- في حين تنخفض قليلا في البندين 59 و60 في صعوبة شرح درس التعبير الكتابي في المقطع، وصعوبة تقويم التلاميذ في التعبير الكتابي وفق المعايير.

ثالثا - تفسير النتائج وتقويم المناهج:

عوائق تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ومقترحات للحلول

1- العوائق التربوية والتعليمية: العوائق العامة

نتائج الدراسة: بّينت نتائج الدراسة الميدانية وجود عوائق تربوية وتعليمية حدتها متوسطة عموما وهي:

- الندوات التكوينية غير كافية لفهم المناهج الحالية على الرغم من الحضور المكثف للأساتذة.
- اكتظاظ الصفوف بالتلاميذ يشكل عائقا كبيرا في نجاح الدرس على الرغم من إعداد الأساتذة للدرس قبل تقديمه.
- الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة العربية غير كاف.
- صعوبة استخدام الأستاذ لمنهاج اللغة العربية.
- ضعف اعتقاد الأساتذة بصلاحية المقاربة بالكفاءات وتفضيلهم طريقة التكرار والحفظ.
- صعوبة الانطلاق من نقائص التلاميذ في بناء خطة الدرس.
- صعوبة الانطلاق من مشكلات في بناء خطة الدرس.
- صعوبة الانطلاق من "الوضعية الانطلاقية" في الدرس.
- قلة استخدام الألعاب الهادفة والمسلية في أنشطة اللغة العربية.
- صعوبة إدماج الأنشطة الشفهية والكتابية.
- صعوبة إنجاز التلاميذ المشاريع المقررة وقلة فاعلية المشاريع في تعلم اللغة العربية.
- قلة تعاون التلاميذ في إنجاز أنشطتهم.
- استخدام الأستاذ العامية أحيانا في حصص اللغة العربية والحصص الأخرى.
- الأثر السلبي للرموز الأجنبية وكتابة العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين في كتاب الرياضيات في فهم التلميذ.
- صعوبة كبيرة في توفير الصور والوسائل السمعية والبصرية المناسبة للدرس.
- قلة مطالعة التلاميذ الكتب والقصص الخارجية.
- قلة شديدة في مشاركة التلاميذ في إعداد مجلة مدرسية.
- قلة توظيف المسرح المدرسي في تعلم اللغة العربية.

الأسباب: مكّنت الملاحظة الميدانية للتلاميذ والمقابلة مع الأساتذة والمفتشين التربويين ومدراء المؤسسات التربوية من حوصلة أسباب عوائق تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على النحو الآتي:

أ- مشكلة تكوين الأساتذة:

أول العوائق التربوية تكوين المعلم وإعداده لحمل رسالة التعليم؛ يختار معلمو اللغة العربية من خريجي المدارس العليا للأستاذة وعددهم قليل، ومن خريجي الجامعات في مختلف التخصصات الجامعية، وهم في الغالب لم يتلقوا تكوينا جامعيا في اللغة العربية وقواعدها، فضلا عن تلقيهم تكوينا تعليميا وتربويا لمزاولة مهنة التعليم لاسيما في المرحلة الابتدائية.

التكوين اللغوي:

اهتمت وزارة التربية الوطنية في سد النقص الذي يعاني منه الأساتذة المتخرجون الجدد بالتكوين التربوي، وقد غفلت عن العجز اللغوي لأولئك الأساتذة في اللغة العربية خصوصا وأن شريحة منهم من خريجي تخصصات علمية لم تكن تعنى في تكوينها باللغة العربية إضافة إلى أنّ منهم من تلقى تكوينه الجامعي باللغة الفرنسية.

وانعكس هذا سلبا على مردود الأساتذة مما حمل الكثير منهم على استخدام اللهجة العامية في كثير من الأحيان في حصص اللغة العربية وباقي الحصص التعليمية وبخاصة في أصعب مرحلة تعليمية يتعلم فيها الطفل اللغة العربية السليمة وأي خطأ لغوي يأخذه التلميذ عن معلمه يصعب تداركه لاحقا مما يستوجب إعداد معلمين مؤهلين يتقنون اللغة العربية تقعيدا وممارسة.

ويتفق هذا مع استنتاج السعيد جبريط وعبد المجيد عيساني (2018) في دراستهما في عدم تقّيد المعلمين بالتدريس باللغة العربية الفصيحة واستعمالهم اللسان الدارج في تواصلهم مع المتعلمين، كما يتفق مع دراسة رمضان مسعودي (2018/2017) في استنتاجه لضعف كفاءة اللغة العربية عند جل المعلمين والمتعلمين.[1]

وهو ما توصّل إليه سابقا خالد عبد السلام (2012/2011) في دراسته أن نسبة كبيرة من المعلمين ليست لديهم مستويات دراسية عالية ولم يتلقوا تكوينا قاعديا في لغة التعليم فأبدوا ضعفهم في إتقان لغة التعليم، ولم تبلغ لغتهم المستوى المعياري بقدر ما كانت قريبة من العامية العربية أو القبائلية.

ويظهر الخطر جليا في استخدام العاميات في المواد الدراسية العلمية خصوصا الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية - وما تقتضيه من غلبة الرموز الرياضية والعلمية مقارنة بالمواد الاجتماعية التي يغلب فيها الطابع النصي- التي قد تبدو للوهلة الأولى بعيدة عن أثر العامية فيها فيستعجل بعض المعلمين في تدريسهما باللهجة العامية اعتمادا على طريقة الترجمة إلى لغة المنشأ، وهي طريقة رفضتها المناهج الحديثة، فهي توهم المعلم بربح الوقت في شرح الدرس وتحقيق الفهم والاستيعاب مقارنة باستخدام الفصحى، وقد نسوا أنها الوضعية الأمثل لتحقيق التواصل الطبيعي بلغة العلم الذي لا يتحقق إلا بتحقق الانغماس اللغوي في مختلف الوضعيات التواصلية الحقيقية وأهمها التفكير الرياضي والعلمي فيكتسب المتعلم اللغة اكتسابا، ويستوعب المفاهيم فيحاكيها ويتمثلها في مختلف مراحل تعليمه وشؤون حياته ومستقبله المهني.

التكوين التربوي الأولي:

عّولت وزارة التربية الوطنية سابقا في تكوين الأساتذة لاسيما المتربصين على سلسلة الندوات التكوينية التي يقوم بها المفتشون التربويون، ولم تكن كافية للإلمام بحيثيات المناهج الجديدة خصوصا في مرحلتها الأولية التي انطلقت بتكوين المفتشين أنفسهم بداية من 2015 إلى تكوين الأساتذة في مراحل لاحقة، فضلا عن الإصلاح التدريجي للمناهج

[1] يمكن العودة إلى الدراسات السابقة في الفصل الأول.

وإعداد الكتب المدرسية الموافقة لتلك المناهج، وتكييف المناهج السابقة للسنة الخامسة مع مقتضيات مناهج الجيل الثاني قبل إعداد مناهج جديدة لها.

وكأي مشروع إصلاح جديد يقتضي الأمر مزيدا من الوقت والجهد والتعديل والتحسين في تكوين الأساتذة. وقد خصصت أيام تكوينية أسبوعية في عطلة نهاية الأسبوع مخصصة للأساتذة المتربصين يشرف عليها مفتشون تربويون يقدمون دروسا في التربية والتعليم.

التكوين التربوي المستمر:

إن حظي الأساتذة المتربصون بسلسلة الدروس التكوينية فإنّ بقية الأساتذة بمختلف صفاتهم وخبراتهم المهنية لا يستفيدون إلا من التكوين المستمر في التقائهم بمفتشيهم التربويين في الندوات التكوينية وتوجيهاتهم الميدانية، فانعكس سلبا على فهم فحوى المقاربات التعليمية الجديدة وما تقتضيه من تحديات من أجل تجاوز سياسة حشو الأذهان وإكساب التلاميذ قدرا من المعلومات والمعارف ومطالبتهم باسترجاعها على النمط السلوكي، في مقابل اضطلاع المقاربات الجديدة ببناء كفايات المتعلم في مجملها، بناء ينطلق من المنهج العقلي المعرفي دون إهمال المدخل السلوكي المتكيف مع طبيعة الإنسان في التعلم وخضوعه لمسائل الإثارة والتنبيه والتعزيز حتى تحصل الاستجابة المرغوبة.

وهو ما رآه رمضان مسعودي (2018/2017) والسعيد جبريط وعبد المجيد عيساني (2018) أيضا في ضعف تكوين الأساتذة وانعكاسه على التدريس وفق مناهج الجيل الثاني وعدم فعالية التكوين المستمر في إعداد أستاذ المدرسة الابتدائية حول مناهج الجيل الثاني. وبّين فرحات عبد الرحمان (2016) في دراسته عدم وجود تناسق بين الجانب النظري والتطبيقي في عملية التكوين المستمر لأساتذة المدرسة الابتدائية، مما استدعى الأمر تكثيف الندوات التكوينية التي اقتصرت على تربصات ودوريات تكوينية قدرت بنسبة 38% وندوات بنسبة 35% وتوجيهات بنسبة 28%. أما محتوى التكوين الذي يخص المقاربة بالكفاءات فيقدر بنسبة 55%.

وهي الأسباب ذاتها التي خلصت إليها كلثوم قاجة ومريم بن سكيرفية (2011/2010) في دراستهما عن صعوبات التدريس وفق مناهج الجيل الأول؛ إذ لخصتا أسباب الصعوبات في قلة تكوين المعلمين في التدريس بالكفاءات، ووجود فئة من المعلمين لم يعدّوا أصلا للتعليم ولم يتلقوا تكوينا خاصا بالتعليم الابتدائي، وقد يكون التكوين غير مرتبط بالكفاءات المهنية للمعلم مع قلة رغبة بعضهم في مزاولة مهنة التعليم.

وهو ما توصّل إليه سابقا خالد عبد السلام (2012/2011) في دراسته في اعتماد المعلمين في التدريس على طرائق لا تنسجم مع ما هو مقرر في المنهاج الرسمي نتيجة عدم تكوينهم إذ يعتمدون على مقاربة الترجمة (من العربية إلى اللغة العامية أو القبائلية)، وحفظ القواعد والصيغ اللغوية بدل التركيز على الوظائف الاتصالية، وقلة الاهتمام بالأخطاء اللغوية.

وقد كشف عبد القادر فضيل (2009) جذور العوائق ولخّصها في النظرة التقليدية إلى اللغة واهتمام العاملين بتدريس اللغة العربية بالشكل على حساب المضمون، وبالحفظ على حساب التوظيف، وبالفصحى التراثية على حساب الفصحى المعاصرة، وبالمعرفة من أجل المعرفة ذاتها.

ب- مشكلة إعداد المناهج:

على الرغم من المزايا التي تحسب لصالح المناهج الجديدة لاسيما تثمينها ما جاء في المصادر التأسيسية للإصلاح التربوي التي غفلت عنها المناهج السابقة، والجهود التي بذلتها الوزارة الوصية في إعداد تلك المناهج والدورات المكثفة لتكوين المفتشين والأساتذة للعمل بتلك المناهج إلا أن ثمة جملة من الانتقادات التي عبّر عنها الأساتذة، وهي من أسباب تلك العوائق نوجزها على النحو الآتي:

1- صياغة الأهداف وتطبيقها:

الأهداف العامة:

إن أول تحد أمام المناهج تطبيق الإطار القانوني لتعليم اللغة العربية لغة دينية وقومية ووطنية، بعد تحديد مكانتها اللغوية بين مختلف اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية، وأية ضبابية في تطبيق أهدافها التعليمية لها عواقب وخيمة في التداخل الذي قد ينجم بين أهداف تعليمها وأهداف تعليم أية لغة أجنبية كما هو الحال بالنسبة للغة الفرنسية التي لم تتضح بعد مكانتها اللغوية الحقيقية - على الرغم من اعتبارها لغة أجنبية- ليس فقط في المنظومة التربوية بل في عديد من القطاعات الوطنية في الإعلام والمؤسسات والإدارات والجامعات خصوصا بعد اعتمادها لغة علمية حتى صارت إلزامية تدّرس بها معظم التخصصات العلمية والتقنية.

الأهداف الخاصة:

تعد صياغة الأهداف التعليمية والعمل بها في ضوء المقاربات الحديثة عائقا أمام بعض المعلمين في فهم أسس وطرق صياغتها وبخاصة في ظل وجود ضبابية مفاهيمية في مصطلحاتها التي تبنتها المناهج في عناصرها بدءا بتعدد الأهداف والغايات وتنوع الكفاءات وتفرعها وتقسيم مكوناتها في مختلف الميادين، بالإضافة إلى أهداف المقاربات التعليمية وأساليبها النشطة كالتعلم بالمشروع والتعلم بالمشكلات والتعلم باللعب والتعلم بالإدماج وغيرها من الأساليب التي تحمل في طياتها مفاهيم معقدة تضع المعلم أمام إشكالية فهمها واستيعابها كما تضعه في إشكالية أعمق في تطبيق حيثياتها.

يصعب على كثير من الأساتذة استيعاب الأهداف الخاصة بتعليم اللغة العربية خصوصا مع ارتباطها ببناء مختلف الكفايات التواصلية والمنهجية والمعرفية والاجتماعية وفق مسعى تحقيق الكفاية الشاملة المتصلة بمرحلة أو طور أو سنة دراسية، وتفصيلها في كفايات ختامية تخص ميادين اللغة العربية في فهم المنطوق، والتعبير الشفوي، وفهم المكتوب، والتعبير الكتابي، بالإضافة إلى تجزئة الكفاية الختامية إلى مركبات الكفاية لتفصيلها وتيسيرها.

وبالإضافة إلى الفهم والاستيعاب فإنّ مسألة تحقيق تلك الأهداف أمر صعب على أرض الواقع، فالمناهج تطمح إلى تكوين نشء يستطيع التعبير عن مواضيع باللغة الفصيحة وفهم نصوص عربية والكتابة بلغة سليمة، في حين أنّ تلك الأهداف يصفها الأساتذة بأنها بعيدة المنال إذا لم تتوحد أنظار الوزارة الوصية نحو الاهتمام باللغة العربية في سائر المواد التعليمية فضلا عن الاهتمام بها في سائر الأوساط التربوية والاجتماعية.

لا تقتصر وظائف اللغة على الوظائف التقليدية في التواصل والتبليغ فحسب بل هناك جوانب أخرى مهمة أيضا كوظائف البناء الفكري والثقافي بهدف حصول البناء والتأثير وفق "العلاقة الجدلية بين اللغة باعتبارها وسيلة، واللغة باعتبارها غاية"، فالوظيفة الحضارية للغة الوطنية هي البناء الفكري والنفسي للفرد والمجتمع وهي غاية المدرسة في:

-جعل اللغة العربية أداة بناء للفكر والوجدان وتهذيب الذوق.
- غرس الاتجاهات الإيجابية وقيم المجتمع والوطن في سلوك المتعلمين.
- تعميق الشعور بذاتية الأمة بمعرفة أمجادها وتراثها وإسهاماتها في المحافظة على هذه الذاتية.
- إشاعة الاستعمال اللغوي السليم والراقي بين الفصحى التراثية والفصحى المعاصرة بالحث على تذوق اللغة والاعتزاز بها، والحفاظ على سلامتها[1].

2- الوسائل التربوية والتعليمية:

من أجل التخطيط لأي مشروع تربوي يستلزم إعداد وسائل وأدوات تحقق أهدافه، فإذا كانت جل المؤسسات التربوية وبخاصة في الأرياف والمناطق النائية تعاني من نقص في تلك الوسائل لن تفلح المناهج لا محالة في تحقيق أهدافها.

الأقسام التربوية:

كما هو مشار إليه في الدراسة الميدانية، فإنّ نسبة الأقسام التي فاق عدد تلاميذها 30 تلميذا هي 64%. وهي نسبة كبيرة تعيق تحقق أهداف المقاربات التعليمية الحديثة

[1] عبد القادر فضيل، "واقع تدريس اللغة العربية في مدارسنا وسبل تطويره"، العربية الراهن والمأمول، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، ط1، 1430هـ/ 2009م. ص455- 478.

التي تفترض أقساما منسجمة كما وكيفا؛ وقد أكّد الأساتذة في الدراسة على عظم حجم هذا العائق في نجاح الدرس، إلى جانب قلة التكفل بالتلاميذ الضعاف الذين لم يتمكنوا من الوصول إلى مستوى أقرانهم، كما أن طريقة تقويمهم تطرح إشكالية أخرى في ظل تزايد تسجيل التلاميذ الجدد واكتظاظ الصفوف وضعف القدرة على استيعابهم. وقد نجم عن هذا مشكل خطير في ظهور أقسام غير متجانسة معرفيا تحوي تلاميذ من نفس العمر لكن بمستويات معرفية متباعدة جدا، أو تلاميذ من أعمار متباينة جدا بسبب التأخّر في تسجيلهم خصوصا في الأرياف أو تكرار رسوب بعض التلاميذ في الصف الواحد لسنوات متتالية.

وقد يصعب على المعلم أن يوفّق بين تطبيق البرنامج الدراسي وتعليم تلاميذه جميعا في غياب التجانس المعرفي بينهم؛ إذ يستوجب التركيز على التقويم التشخيصي الأولي بدءا بالسنتين الأولى والثانية فيقسّم التلاميذ في أقسام أو أفواج حسب ملامحهم الأولية فيحصل تعاونهم ويستفيد بعضهم من بعض كما يستفيدون أفضل من معلمهم. وهو حال المدارس الخاصة التي قد تنجح في هذا المسار باعتمادها على تفويج التلاميذ وفق مستوياتهم الحقيقية لا أعمارهم أو صفوفهم المدرسية.

ولعلّ السبب سوء استغلال الفكر التشاركي في مدارسنا وأنظمة تعليمنا على حساب تنمية الفرد والاضطلاع بتأسيس مدارس الجودة وفق المنهج الرباني الحاث على الاعتماد على النفس وبذل الجهد لا التواكل واتخاذ الموقف السلبي ضمن الجماعة؛ وكيف يحصل الإتقان والتميز ولا تزال مدارسنا وأقسامها تسير بمنطق الكم في النسب والمعدلات لا بمنطق الكيف في الجودة والكفاءات، ومنطق العدد في تفويج الأقسام وتحصيل النتائج لا بمنطق التنافس في الإنتاج والإبداع؟ و**(هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعۡلَمُونَ)**[1]؟ **(وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلۡغَيۡبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ ١٠٥)**[2].

[1] سورة الزمر: الآية 9.

[2] سورة التوبة: الآية 105.

وينطلق هذا المسعى بدءا بالأقسام التحضيرية التي تسبق التعليم الإلزامي التي تطرح إشكالية أخرى في حرمان غالبية المدارس منها، إذ لم تعّمم إلى الآن على جميع المدارس التربوية على الرغم من مشروع إلزامية تعميم الطور التحضيري الذي حثت عليه وزارة التربية الوطنية.

المعينات: تحثّ المناهج على استخدام مختلف الوسائل والمعينات، إلا أنّ الملاحظ في جل المدارس نقص المشاهد والصور والملصقات والتسجيلات السمعية والبصرية والأشرطة الصوتية وأجهزة عرض الصور والأفلام والشرائح المناسبة للدروس، وعدم تخصيص مرافق لتعليم التلاميذ العملَ على أجهزة الحاسوب، وقد أثبت منهم جدارته في هذا المجال، إلى جانب قلة اهتمام المدارس بمرافق التسلية وبالقطاع النباتي، إما لقلة الدراية بأهمية هذه الوسائل في جذب التلميذ لمدرسته ونجاح الدرس، وإما تقاعسا وتقصيرا يتحمل مسؤوليته جميع القائمين على شؤون المدرسة والقسم.

الأنشطة اللاصفية: بالإضافة إلى نقص الوسائل والمعينات نلحظ نقصا في الأنشطة اللاصفية في بعض المدارس وإن وجدت فإّنها قد تنقصها الجدية في تفعيل دور المجلة المدرسة، ومسرح الطفل، والمكتبة والمطالعة، والزيارات الميدانية:

المجلة المدرسية: تفتقر جلّ المدارس إلى تفعيل دور المجلة المدرسية في إشعال روح المنافسة في نفوس التلاميذ فتحثهم على الكتابة والإبداع واختيار أجود الكتابات في مختلف المواضيع، ومشاركتهم في إعدادها وتصحيحها قبل إنتاجها في مجلة حائطية أو ورقية أو الكترونية أسبوعيا أو شهريا أو فصليا، فيستفيد منها التلاميذ المنتجون أنفسهم كما يستفيد منها باقي تلاميذ المدرسة أو تلاميذ المدارس الأخرى قراءة ومتعة ونموذجا للاقتداء.

مسرح الطفل: تؤكّد المناهج على أهمية النشاط المسرحي في تدريب التلاميذ على النطق السليم والتنغيم ومواقف التعبير، وتطوير الاستماع الجيد والفهم، والتفاعل واتخاذ المواقف، إلا أن جُلّ التلاميذ لا يشاركون في تمثيليات تعزز مكاسبهم اللغوية وتبني مهاراتهم الفنية؛ فالمسرح فرصة للترفيه وفضاء للتسلية كما أنه مصنع للمهن المستقبلية، يلقي فيه التلاميذ شعرا أو خطابا أو حوارا ويمثلون فيه دور المعلم والطبيب والمهندس والبناء وغيرها من

المهن أو يعالجون فيه مواقف اجتماعية أو إنسانية، ويساعدهم في ذلك معلمهم بتوجيههم في طريقة الإعداد والعرض. وقد تستغل في ذلك المشاريع المكتوبة التي أنتجها التلاميذ فتعرض في المسرح حتى تعم فائدتها.

المكتبة والمطالعة: تفتقر بعض المدارس إلى قاعات للمطالعة، وتنعدم المكتبات الخارجية، كما لا تحظى حصص المطالعة المبرمجة في الأقسام بالاهتمام الكافي، إذ يقترح بعض الأساتذة زيادة حصص المطالعة في جميع السنوات التعليمية تعويضا للنقص في دور المكتبة؛ فمن الواجب الاهتمام بدور الكتاب في حياة الطفل فهو السبيل إلى صقل ملكته في القراءة والتعبير، وإذا توصلنا إلى ربط التلميذ بالكتاب فأحّبه وتعلق به، تواصل تحصيله خارج مدرسته. وقد صار الحاسوب والشابكة أهم وسيلتين للمطالعة المنزلية، فبات من الضروري أيضا توجيه التلميذ إلى مطالعة البرامج الهادفة والمواقع المفيدة التي تعلّق بها أشد التعلق يستخدمها في قضاء وقت تسليته وحل واجباته خصوصا في غياب دور الكتب والمكتبة.

الزيارات الميدانية: يستند التعليم الحديث إلى تخصيص معظم الأوقات الدراسية في الميدان الذي ينغمس فيه التلميذ فيأخذ المعرفة من أصلها وينهل دقائقها من حقلها، فيتّمثل المعرفة تمثّلا يترسخ في ذهنه حتى يدفعه إلى التفكير والإبداع وهو يتلقى المعرفة من مصدرها ويسمعها من صانعها ويتذوقها بحواسه كلها؛ إلا أنه في الواقع تنعدم الزيارات الميدانية إلى المعارض أو المعالم الأثرية أو المتاحف أو المناطق السياحية في الأنشطة اللاصفية أو العطلة الأسبوعية وذلك لأسباب متعددة تربوية ومادية وأمنية...

3- المحتويات: الكتاب المدرسي وكتب الأنشطة

سعت الكتب المدرسية حقيقة إلى تنظيم محتوياتها خصوصا في الطور الأول وفق نظرية الوحدة المشار إليها في الفصل الأول التي حدّد تايلور Fredrick Taylor معاييرها في: **الاستمرارية** فتتواصل الخبرات التعليمية وفق خطة شاملة للمناهج في مراحل مستمرة، و**التتابع** فتتسلسل الخبرات في بنائها فتبنى الخبرة الحالية من الخبرة السابقة بالتدرج في عرض المادة التعليمية من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المعقد ومن المألوف إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب، و**التكامل** الذي وضّحه برونر Jerome Bruner

بشمولية المادة في نظر المتعلم فيسهل انتقاله من موقف تعليمي إلى موقف تعليمي آخر[1].

وقد صمّم للسنتين الأولى والثانية كتابان فقط: كتاب يشمل محتويات اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، وكتاب آخر يضم محتويات الرياضيات والتربية العلمية، لتتواصل فيهما الخبرات الأدبية والدينية والمدنية من جهة كما تتواصل الخبرات الرياضية والعلمية لدى المتعلمين في تتابع وتكامل من جهة أخرى.

واعتمادا على معايير اختيار المحتوى التعليمي التي حدّدها نيكولاس ونيكولاس Nicholas. A. and H. Nicholas في 1978 المشار إليها في الفصل الأول ينبغي أن تتّصف محتويات الكتب المدرسية **بالصدق** فتكون واقعية أصيلة، وصحيحة وموضوعية من الناحية العلمية، وتتصف **بالأهمية** فتحمل قيمة في حياة التلميذ، وتشمل مختلف ميادين المعرفة والقيم والمهارات، وتنمي مهاراته العقلية، واتجاهاته الإيجابية، كما تتصف **بالميول والاهتمام** فتساير اهتمامات المتعلمين وميولهم، وتتصف **بالقابلية للتعلم** فتتماشى مع قدراتهم الفردية وتتدرج في عرض المحتويات، وتتصف **بالعالمية** فتحمل بالإضافة إلى الطابع المحلي طابعا عالميا معاصرا.[2]

ويصرّح معدو المناهج أن البرامج قد صمّمت فعلا انطلاقا من توظيف الخبرة التعليمية بهدف إكساب المعارف والمهارات والسلوكات الفعالة والجذابة، باعتبار أحوال المتعلم واحتياجاته بدءا بمرحلة تحليل خصائص المتعلمين، وبيئة التعلم، وأهداف المقرر. وبالنسبة لتخطيط الموارد المعرفية، والمنهجية، والقيم، والكفاءات العرضية المستهدفة، يصف المنهاج الكتابَ المدرسي خصوصا في الطور الثاني بأنه يحمل أكثر من 50% من نصوص جزائرية مبسطة مشوقة واضحة بعيدة عن التعقيد الفكري والتقعر اللغوي، نابعة من محيط المتعلم، هادفة إلى تنمية طاقاته الفكرية والسلوكية، وقيمه الروحية والأخلاقية والوطنية، وذوقه الغني، وأفقه المعرفي. وتتميز بالحداثة والوجاهة وتستجيب

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص130-131.

[2] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها-تطويرها-تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م.ص 32.

لميول هذه الفئة ورغباتها، كما تستجيب للشروط اللسانية والخطية والمسهلات التعليمية حتى تحظى بدرجة عالية من المقروئية.

وفي المقابل من الأساتذة من يرى خلاف ذلك في أنّ كتاب التلميذ تنقصه الجودة في كتابة الحروف، ويحوي مفردات ومصطلحات صعبة الفهم، وأن البرامج مكثّفة تشكّل ضغطا على المتعلم والمعلم، وأنها صعبة لا تناسب قدرات التلاميذ في جميع المستويات التعليمية؛ فبعض الأنشطة لا تناسب مستوى التلاميذ، وبعض الدروس لا تتطابق مع واقعهم، وبعض المواضيع غير منسجمة، وبعضها يفتقر لثراء المحتوى، كما ينقص الكتاب المدرسي التنويع الثقافي في مضامينه، والالتزام بالقيم الاجتماعية في محتوياته.

وهو ما خلص إليه أيضا رمضان مسعودي (2018/2017)، والسعيد جبريط وعبد المجيد عيساني (2018) في دراستيهما؛ أن من الأنسب قبل وضع المنهاج أخذ توصيات المشرفين على تنفيذ المناهج من أساتذة ومديرين ومفتشين من أجل تمحيصه وتدقيقه واستخلاص ما فيه من أخطاء وخلل قبل إصداره وتطبيقه.

ولعلّنا نسترشد في هذا السياق بفرضية التحليل التقابلي -المشار إليها في الفصل الأول من البحث- حيث قدّم لادو Lado توجيها للأستاذ بأن "يكون قادرا على رؤية ما إذا كان الكتاب يعرض الأنماط اللغوية والثقافية التي تكون النظام المراد دراسته ولا يكتفي برصد عناصر متفرقة من هنا وهناك. وعليه كذلك أن يتأكد من أن الكتاب يعطي اهتماما وتركيزا خاصا على تلك الأنماط ذات الصعوبة الناشئة من اختلافها عن الأنماط الموجودة في لغة الدارس"[1].

من المهم تقليص فجوة الاختلاف بين النظامين التعليميين اللذين يخضع لهما الطفل في تعلمه: نظام المدرسة ومحتواها اللغوي والثقافي، ونظام المجتمع وثقافته؛ بدءا بدراسة لغة الطفل التي اكتسبها قبل دخوله المدرسة، وهي "اللغة الوسيطة" التي تحمل مفردات عربية سليمة وأخرى قريبة من المستوى الفصيح، ويمكن لمعدي المحتويات وللمعلم أن

[1] روبارت لادو، "ضرورة المقارنة المنتظمة للغات والثقافات"، في التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تعريب وتحرير: محمود اسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، عمادة شؤون المكتبات-جامعة الملك سعود، الرياض ط1، 1402هـ/1982م، ص 5.

يستغلها في الطور التعليمي الأول، كما ينطلق منهج تعليم اللغة الفرنسية من تعليم المفردات المتداولة في المجتمع على غرار (stylo, vélo, moto,...) الدالة على (سيالة، دراجة، سيارة...) أو المفردات الوسيطة بين اللغتين (طاولة، تلفزيون، فيزياء، ميكانيك...) المقابلة للمفردات الفرنسية (table, télévision, physique, mécaniques...). ولعل بناء قاموس لغوي خاص بالمفردات المتداولة والقريبة من المستوى الفصيح ييسّر هذا المسعى باستخدامها في المحتويات المدرسية.

وهو ما أشار إليه عبد القادر فضيل (2009) في ضرورة استثمار المكتسبات السابقة في تعلم المهارات اللغوية، فيقع الاعتماد في البداية على القريبة من بنية اللغة الفصيحة، وهي كثيرة مثل: "الألفاظ الدالة على الخروج والدخول والقعود والقيام والأكل والجوع والعطش والشبع والفرح والغضب وغيرها من الألفاظ والصيغ الدالة على التأنيث والتذكير والنفي والإثبات والإفراد والجمع..." مثل "الكاس، الفاس، البير، الفار، الليل، النهار، الصباح، العشية، ومثل الكلمات التي على وزن فعلان والتي تكثر في الاستعمال اليومي (عطشان، شبعان، عريان، حفيان، سكران، غضبان، فرحان... وكذلك أسماء الأدوات) والحيوانات التي بقيت سليمة ومن هذه الألفاظ أسماء المكان: ملعب، مصنع، مسجد... "[1].

ت- مشكلة تعليم ميادين اللغة العربية: بين المنهاج والكتاب المدرسي

توحي المناهج الجديدة عند قراءتها بعمق الفكر التربوي والتعليمي وحداثة النظريات المتبناة فيها لاسيما تفعيل المقاربة بالكفاءات التي أفلحت في تعليم المواد العلمية والرياضية التي تبنى بافتعال المشكلات وحل المسائل وإجراء التجارب، ولم تفلح بعد في تعليم اللغة عامة واللغة العربية خصوصا في ميادينها الشفهية والكتابية فهما وقراءة وتعبيرا؛ وقد مكنت المقارنة بين المناهج والكتب المدرسية من الكشف عن اختلاف واضح بين توصيات هذه المناهج الحديثة وتطبيقاتها في بعض محتويات الكتب المدرسية، نلخصها على النحو الآتي:

[1] عبد القادر فضيل، "واقع تدريس اللغة العربية في مدارسنا وسبل تطويره"، ص455- 478.

1- الميدان الشفهي:

اهتمت المناهج الجديدة بالميدان الشفهي وبّينت أهدافه في صقل حاسة السمع لدى المتعلمين، وتنمية مهارة الاستماع لديهم، وإثراء رصيدهم اللغوي والمعرفي، وتوظيف اللغة مشافهة وتواصلا في حسن التفكير وجودة الأداء، وفي عرض الأفكار والتعبير عن الأحاسيس والمشاعر في مواقف الحياة الحقيقية بالتفاعل مع الآخرين والاندماج في النسيج الاجتماعي.

وبّينت المناهج مراحل تدريس هذا الميدان انطلاقا من "الوضعية المشكلة الأم" التي تنبثق منها مهّمات موجّهة للتلاميذ للقيام بها أثناء استماعهم النص المنطوق من معلمهم، وإجابتهم لأسئلة الفهم، وتفاعلهم مع النص، وتمثيل أحداثه في جو من المتعة واللعب. ويتمكن التلاميذ في هذا الميدان من التعبير بحرية وطلاقة عن صور وسندات بصرية بمختلف الآراء والأفكار مستعملين الصيغ والأساليب المستهدفة في الدرس فيوظفونها في مختلف السياقات الواقعية، ويوظفون معها جميع المكتسبات القبلية من مفردات وعبارات وقواعد لغوية.

وفي المقابل، بّينت نتائج البحث الميداني انتقاد الأساتذة لبعض الأنشطة الشفهية المقررة في جميع السنوات التعليمية، إذ وصفوها بأنها لا تناسب مستوى التلاميذ، وأنها بعيدة عن ميولهم وحماسهم للتعبير، وينقص بعضها التدرج (من السهل إلى الصعب). الأمر الذي يصّعب أحيانا مهمة الأستاذ في شرح الدرس الشفهي في المقطع التعلّمي، كما قد يصّعب تقويم التلاميذ في هذا الميدان وفق المعايير المسطرة في المناهج، فيعيق تحقيق أهداف التعبير الشفهي.

وقد أكّد الأساتذة في هذا الشأن على ضرورة اختيار الأنشطة الشفهية المناسبة لطبيعة المتعلمين في مختلف مناطق الوطن، وهنا قد تطرح إشكالية توحيد الكتاب المدرسي أو تنويع محتوياته بما يضمن نجاح التعلم وفق التنوع الثقافي والاجتماعي، فيدفع المتعلمين إلى الرغبة في الحديث والتواصل والكتابة بما ألفوه من ثقافة كما يدفعهم في المقابل إلى المثاقفة ومعرفة ثقافة الآخر.

وأكّدوا على ضرورة أن يتسم المحتوى الشفهي باليسر والتدّرج حتى يحقّق الاستيعاب والفهم فيحصل تثبيت المعارف والمكتسبات.

وفي التقويم، لم يعط الميدان الشفهي حقه بعد كما أعطي الميدان الكتابي في الامتحانات الرسمية خصوصا في نهاية المراحل التعليمية، فيقتصر في التقويم التحصيلي على الامتحانات الكتابية ولا يهتم بالجانب الشفهي من اللغة، وهو أساس بناء الكفاية التواصلية، إذ ينبغي الاهتمام بالميدان الشفهي وإدراجه ضمن الامتحانات النهائية الرسمية بالنهوض بالتقويم والخروج من قوقعة الأوراق التقليدية والاضطلاع بأهداف التواصل الحقيقي في الإنتاج الكتابي والشفهي معا بتوظيف اللغة في إنجاز المشاريع الهادفة وافتعال المواقف الشفهية ولعب الأدوار المثمرة.

وهنا تجدر الإشارة إلى إشكالية تحقّق شروط الاسترسال والطلاقة في التعبير الشفهي التي تدعوا لها المقاربة التواصلية في التعبير الحر، في مقابل تحقّق السلامة اللغوية التي تقّيد عمل الكفاية التواصلية، مما يقتضي الأمر الموازنة بينهما بالتركيز على تصحيح الأخطاء اللغوية دون المساس بحرية المتعلم في الحديث والطلاقة فلا يكبحها، ويتأتّى ذلك بحكمة المعلم في التأني والصبر على تلاميذه والنصح والتوجيه برفق.

2- ميدان فهم المكتوب:

بّينت المناهج أن ميدان فهم المكتوب أهم وسيلة يكتسب المتعلمون فيها المعارف والخبرات، فينمو فيها تفكيرهم في جو من المتعة والمرح، ويكتسبون فيها مهارات القراءة والفهم والمناقشة.

وقد راعت المناهج خصوصيات المرحلة، فبّينت أحجام النصوص وتدّرجت في عدد كلماتها مراعاة لمستوى المتعلم في كل طور تعليمي.

وبّينت سير درس القراءة بدءا بتعلم قراءة الحروف والكلمات ثم الجمل والنصوص القصيرة في الطور الأول انطلاقا من إثارة دوافع المتعلمين وزيادة استعدادهم بطرح أسئلة وإشكالات تستهدف مهارة الفهم العام للنص، ثم مهارة التحليل بفهم النص فهما ظاهريا وباطنيا حتى يكتسبوا مهارة تحليل الأفكار ومهارة تقييم المحتوى.

وركّزت على تدريب التلاميذ على القراءة الصامتة وتنمية مهارتي التركيز والتدبر في جو من الهدوء والسكينة حتى يحصلوا على مهارة القراءة السريعة الشاملة لعناصر النص وأفكاره، والاعتماد على النفس في القراءة والفهم حتى تحصل مهارة التفكير الناقد.

واهتمت المناهج أيضا بالقراءة الجهرية بدءا بالقراءة النموذجية للأستاذ ومحاكاة التلاميذ لها، فيتعلمون نطق الأصوات، وقراءة المقاطع، ويتعلم بعضهم من بعض وبالاستفادة من أخطائهم وتصويبات أستاذهم فيتحسّن أداؤهم أداء متصلا مسترسلا، ويكتسبون معه ثروة لغوية تضاف إلى رصيدهم اللغوي وبنائهم الفكري.

ولم تهمل المناهج النص الشعري، فدعت إلى اختيار محفوظات تستهوي المتعلمين وتنمي أذواقهم وتبني خيالهم وإبداعهم، وتقوي ذاكرتهم وملكتهم في الحفظ، كما تثري رصيدهم، وتنمي مهارات الاستماع، والنطق، والإلقاء، وتَمثل المعنى.

وعلى الرغم من الأهمية المعطاة لهذا الميدان إلا أن من الأساتذة من ينتقد بعض نصوص القراءة في الكتاب المدرسي ويصفها بأنها لا تثير إعجاب التلاميذ ولا تدفع فيهم الشغف للقراءة، وبأنها صعبة لا تناسب مستوى التلاميذ في هذه المرحلة خصوصا في السنة الثالثة، وبأنها غير متدرجة في المقاطع التعلّمية.

ومن الأساتذة من انتقد بعض الصور المصاحبة للنصوص ووصفها بأنها لا تثير إعجاب التلاميذ ولا تناسب مضامين النصوص، وانتقد بعض أسئلة فهم النص بأنها لا تبني مهارة التحليل لدى التلاميذ.

ومنهم من أعرب عن صعوبة شرح درس القراءة في المقطع، وصعوبة تقويم التلاميذ في فهم المكتوب وفق المعايير المحددة، وصعوبة تحقيق الأهداف المقررة.

ومنهم من رأى بأنّ حصص القراءة غير كافية، وأنّ بعض النصوص تفتقد إلى القيم الاجتماعية كونها بعيدة عن محيط التلميذ، فغلبت عليها الركاكة والجفاف، فلم تحمل قيما أدبية يستفاد منها. وهي في اعتقاد بعضهم نصوص طويلة وكثيفة مثقلة بالمفردات الصعبة والمصطلحات العويصة، كما هو الشأن أيضا بالنسبة للمحفوظات طويلة الأبيات، صعبة الحفظ على التلاميذ.

كل هذا صعّب على الأستاذ إعداد الدرس وتقديمه كما صعّب على التلاميذ تعلّم القراءة. وقد يتفق هذا مع دراسة قدي سومية (2016) التي توصلت إلى أن صعوبة القراءة تحتل المرتبة الأولى قبل صعوبة الكتابة. وأرجعت أسبابها إلى: عدم إتباع المعلم لأساليب القراءة السليمة، وعدم إلمامه بطرق التقويم المناسب، كما أن مدة الحصص المخصصة للقراءة في الأسبوع غير كافية مقارنة مع العدد الكبير للتلاميذ في القسم فلا يستطيع المعلم متابعة مشكلات تلاميذه على الرغم من علمه بالصعوبة، وبّينت الدراسة أن نسبة 65.92% من التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة لا يستطيعون قراءة الكلمات كاملة وأن نسبة 68.96% منهم يبطؤون في القراءة الصامتة وأن نسبة 95.33% منهم لا يستطيعون تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤهم وأن 78% منهم لا يميّزون بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة.

وهو ما لاحظته طيلة ممارستي التربوية ضعف التلاميذ في النطق والقراءة والصوت في الطورين الثاني والثالث وذلك بسبب قلة التكفل بالتلاميذ الضعاف خصوصا في الطور الأول الذي يقتضي معلمين ملمين بقضايا النطق والتخاطب وما يتصل بها من أمور نفسية وفسيولوجية، أو توظيف أخصائيي.التخاطب وعيوب النطق في المدارس الابتدائية.

3- الظاهرة اللغوية:

تبّنت المناهج الطريقة الحديثة في تعليم الظاهرة اللغوية، وهي جعل القواعد اللغوية وسيلة لتحقيق الكفايات فهما وقراءة وتعبيرا، فاتبعت في ذلك المدخل النفسي بالانطلاق من دراسة الظاهرة اللغوية في الطور الأول وفق المنحى الضمني، إذ يتعلم التلاميذ قواعد اللغة في مختلف الأنشطة الشفهية والقراءة والإملاء. واعتمدت المناهج في تعليم الظاهرة اللغوية على المقاربة النصية التي تجعل من النص سندا مهما لاستخلاص الظاهرة المستهدفة وذلك بعد القراءة والفهم والتحليل. ويرتكز الدرس على الأسس اللسانية في عمليات الحذف والاستبدال والتعويض بحسب الظاهرة المدروسة بهدف اكتشافها ثم استيعابها والتدريب على تطبيقها في مختلف الوضعيات التواصلية.

إلا أنّ من الأساتذة من انتقد بعض أنشطة النحو والصرف والإملاء المقررة، فوصفوها بالمكثفة؛ إذ فاقت طاقة التلاميذ وأنها غير مناسبة لمستواهم في هذه المرحلة التي من المفترض أن يركّز فيها على محاكاة الأنماط اللغوية السليمة وتوظيف اللغة في وظائفها الفكرية والتواصلية.

ومنهم من أعرب عن صعوبة شرح الظاهرة اللغوية في الدرس، وصعوبة فهم المقاربة النصية في الانطلاق من النصوص في دراسة الظاهرة اللغوية، وقد تكون في اعتقاد بعضهم مجرد اختيار جمل ونماذج تحمل الظاهرة اللغوية المستهدفة بغض النظر عن الأهداف الكبرى التي في مطلعها مفهومي الاتساق والانسجام اللتين دعت إليهما هذه المقاربة في اختيار النصوص المترابطة والمنسجمة التي تربط الأفكار بالمفردات كما تربط قواعد النحو والصرف بالبناء النصي، ليتشكل لدى المتعلم وهو يقرأ النص تَمثّل الظواهر اللغوية في سياق النص فيرتبط لديه النحو بالمعنى.

وفي المقابل، من الأساتذة من يفضّل الانطلاق من جمل بعيدة عن النص في دراسة الظاهرة اللغوية، إما لقلة ارتباط النصوص بالظاهرة المدروسة أو قلة درايتهم بطريقة العمل بمقتضى المقاربة النصية أو ظنا منهم ربح الوقت والاقتصاد في الجهد في شرح الدرس أو تحقيق أهدافه الظرفية، حتى يفاجأ الأستاذ بالنتائج الضعيفة لتلاميذه في امتحان التعبير الكتابي الذي يأخذ تقريبا نصف علامة امتحان اللغة العربية.

وقد يكون السبب المناهج السابقة التي بالغت في الاهتمام بمفاهيم المقاربة بالكفاءات على حساب مبادئ المقاربة النصية المتصلة مباشرة بتعليم اللغة العربية حسب دراسة إسماعيل بوزيدي 2016/2015.

4- ميدان الإنتاج الكتابي:

بيّنت المناهج أهداف الإنتاج الكتابي في تدريب المتعلمين على التواصل كتابة في مختلف المقامات، بدءا بتدريب تلاميذ الطور الأول على التعبير الشفهي والقراءة وتجريد الحروف حرفا حرفا، وتقطيع الكلمات وقراءتها، ثم التدريب على كتابتها وتركيب الجمل وترتيبها وصولا إلى تركيب النص. ويتدرب التلاميذ في الطور الثاني على تلخيص النص

المقروء وصولا إلى الكتابة وفق الوضعية الإدماجية التي تتطلب منهم توظيف معارفهم ومكاسبهم السابقة في مختلف الأنشطة الشفهية وأنشطة القراءة وتدريبات الظاهرة اللغوية، إضافة إلى المشاريع الكتابية المنجزة التي يوظفون فيها مكاسبهم ويربطونها بواقع حياتهم.

إلا أنّ من الأساتذة من انتقد حصص الإنتاج الكتابي ووصفها بأنها غير كافية في جميع الصفوف التعليمية خصوصا وأنها أهم كفاية مستهدفة في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

ومنهم من وصف بعض الأنشطة بأنها لا تناسب مستوى التلاميذ، وأنها لا تثير حماس التلاميذ للكتابة خصوصا في السنتين الثالثة والرابعة؛ فنسبة 31,3% من أساتذة السنة الثالثة ونسبة 30% من أساتذة السنة الرابعة ينكرون تماما صفة الحماسة في أنشطة التعبير الكتابي. وقد يكون السبب في ازدياد صعوبة الإشكاليات المطروحة في الوضعيات مع افتقار التلاميذ للزاد اللغوي والمحصول الفكري للإجابة كتابة عن تلك الإشكالات.

ومنهم من أعرب عن صعوبة شرح الدرس، وصعوبة توظيف التلاميذ الرصيد اللغوي، والقواعد اللغوية في التعبير الكتابي، وفي المقابل، يصعب عليهم تقويم العمل الكتابي وفق المعايير، وتقل مشاركة التلاميذ في تصحيح أخطائهم، فيصعب تحقق أهداف التعبير الكتابي.

ولعل الأسباب الخفية الحقيقية وراء هذه المشكلات والعوائق ليست بالدرجة الأولى قلة جودة الكتب المدرسية في حد ذاتها؛ لأن النظرة العامة لمختلف الأنشطة والمحتويات في هذه الكتب المدرسية قد لا تتفق مع آراء بعض المعلمين، بقدر ما تنبئ بتدني المستوى اللغوي والمعرفي لتلاميذنا من جهة، وبقلة تكوين بعض المعلمين بحيثيات المستجدات التعليمية التي تَعتبر الكتبَ المدرسية والأنشطةَ التعليمية مجردَ وسيلة لتحقيق الكفاية التواصلية لدى تلاميذنا من جهة أخرى؛ إذ يمكن التصرف في هذه المحتويات وتبسيطها بحسب مستويات التلاميذ.

وتطرح أيضا إشكالية جدة المحتويات والاصطلاحات في المناهج واختلافها عن المحتويات والمصطلحات السابقة التي ألفها الأساتذة في الأنشطة التعليمية، وجدة المناهج واعتمادها على مفاهيم تعليمية حديثة على غرار مفهوم الميدان والمقطع التعلمي وتعزيز تطبيق مفهوم المقاربة النصية والمشروع والإدماج، وهي مفاهيم لم تستوعبها بعد غالبية المعلمين، وكما يقول المثل: (جاهل الشيء معاديه).

وفي حقيقة الأمر لا تزال فئة من الأساتذة تسير وفق المقاربة بالأهداف التي تبنتها منظومتنا التربوية في التسعينيات من القرن الماضي، وهي وريثة المقاربة البنوية السلوكية المعتمدة أساسا على الحوارات والمحتويات الجاهزة التي تقدم إلى التلميذ فيطلب منه ترديدها وحفظها واستغلالها في تعبيره الشفوي والكتابي بطرق التعديل والحذف والإضافة.

ولم تفهم بعد المقاربة بالكفاءات منذ أن تبنتها منظومتنا التربوية مطلع القرن الواحد والعشرين (منذ 2003)، وهي وريثة المقاربة البنائية الاجتماعية والمقاربة التواصلية المبنية على تكييف المحتويات والبرامج تحقيقا لمطلب بناء كفايات المتعلمين وفق طبيعتهم النفسية والمعرفية في التعلم والاكتساب، وتهيئة البيئة الاجتماعية الحاضنة لهم في مواصلة تعلمهم خارج المدرسة، واستغلال المنظومة القيمية بأبعادها الدينية والمجتمعية والعالمية، حتى ينشأ جيل متوازن فكريا ووجدانيا وأخلاقيا.

وهي الأسس التي بنيت من أجلها مناهج الإصلاح الحالي منذ 2015، بإعداد جيل وسيط يعرف الحدود الفاصلة بين النظريات السلوكية كالتقليد والمحاكاة والتكرار والحفظ، والنظريات المعرفية كتشغيل التفكير وتحليل المعلومة وتنظيم الذاكرة وحل الإشكالات، حتى لا تهمل إحداها أو يساء استغلالها؛ كأن يركّز المعلم على التقليد في درس الإملاء أو التعبير فيطلب من تلاميذه تقليد النماذج الصحيحة بدل إعطائهم فرصة التفكير في تصحيح أخطائهم قبل الاستعجال في نقلها من معلمهم. وفي المقابل قد يحرم المعلم تلاميذه من تكرار بعض القواعد الضرورية أو الجمل المفيدة أو المقاطع الأدبية التي تنّمي ملكتهم اللغوية ومهارة الحفظ عندهم وبخاصة في تلك المرحلة القاعدية التي أثبت فيها الأطفال قدرتهم الفائقة على حفظ القرآن الكريم والأشعار المدرسية.

ولم تختلف النتائج في مجملها مع آراء الأساتذة المكونين في عينة البحث بمجموع 42 أستاذا؛ (18 أستاذا و24 أستاذة) وتتراوح خبرتهم المهنية من 11 إلى أكثر من 20 سنة:

45,2% يرون أن الندوات التكوينية غير كافية لفهم المناهج الحالية.
64,3% يرون بعض الصعوبات في استخدام منهاج اللغة العربية.
71,5% يرون أن المقاربة بالكفاءات غير صالحة دائما في تعليم اللغة العربية.
95,2% يفضلون أحيانا طريقة التكرار والحفظ لتعليم اللغة العربية.
76,2% يصعب عليهم أحيانا الانطلاق من نقائص التلاميذ في بناء خطة الدرس.
61,9% يصعب عليهم أحيانا الانطلاق من مشكلات في بناء خطة الدرس.
83,3% يرون أن المشاريع غير مفيدة دائما.
45,2% يستخدمون أحيانا العامية في حصص العربية.
61.9% يستخدمون أحيانا العامية في الحصص الأخرى.
90,5% يصعب عليهم أحيانا توفير الصور المناسبة للدرس.
85,7% يصعب عليهم أحيانا توفير الوسائل السمعية البصرية.
81% يصعب عليهم أحيانا تحقيق أهداف التعبير الشفهي.
52,4% يصعب عليهم أحيانا تحقيق أهداف فهم المكتوب.
88,1% يصعب عليهم أحيانا تحقيق أهداف التعبير الكتابي.
54,8% يصعب عليهم أحيانا تطبيق المقاربة النصية في تدريس الظاهرة اللغوية.
88,1% يفضلون أحيانا الانطلاق من جمل متفرقة في دراسة الظاهرة اللغوية.

وهي نتائج تبين عمق المشكلات وتجذرها عبر السنين، وأنها ليست مشكلات تخص الأساتذة الجدد فحسب، بل إن أسبابا خفية تقف وراء هذه العوائق، وقد تراكمت عبر مسيرة الإصلاح التربوي الذي لا يتحمل لوحده مسؤوليتها، فالأسباب أعمق، نتلمس بعضها بدراسة السياق الاجتماعي والثقافي المؤثر فيها.

2- العوائق الاجتماعية والثقافية: تقويم الوسط الاجتماعي والثقافي

بّينت نتائج الدراسة الميدانية أنّ:

- الأسر لا تحفز أبناءها دائما على تعلم اللغة العربية.
- لا يهتم الأولياء دائما بتعليم أبنائهم.
- يستخدم التلاميذ أحيانا اللهجة العامية (الدارجة) في القسم.
- لا يستفيد التلاميذ كثيرا من البرامج التلفزيونية التي تخدم تعلّم اللغة العربية.
- لا يستفيد التلاميذ من الحاسوب في تعلّم اللغة العربية.
- لا يستفيد التلاميذ من الإنترنت في تعلّم اللغة العربية.

قد تكون هذه العوائق الاجتماعية والثقافية من مسببات العوائق التربوية والتعليمية عامة وتعليم ميادين اللغة العربية خاصة، في جميع عناصرها من مناهجها إلى القائمين عليها؛ وذلك من منطلق أن التعليم لا ينحصر في الإطار المدرسي، بل إن للأسرة والجو العام المحيط بالمدرسة والسياسة الخاصة بالتعليم وبتفعيل اللغة في المجتمع وإداراته ومؤسساته ووسائله أثرا أعمق في تعليم الطفل وتعلمه.

وسنفصّل ذلك في الآثار الآتية:

أ- أثر الوسائل الإعلامية والاجتماعية والثقافية:

حدّد الشيخ المربي محمد البشير الإبراهيمي مفهوم الثقافة في الذوق العربي في "حسن التربية وصحة الإدراك والتقدير للأشياء، وسلامة التفكير والاستنتاج العقلي واستقامة السلوك في معاملة الناس... واعتبار الأخلاق الفاضلة قبل كثرة المعلومات... والمثقفون في الأمم الحية هم خيارها وسادتها وقادتها وحرّاس عزها ومجدها. تقوم الأمة نحوهم بواجب الاعتبار والتقدير، ويقومون هم لها بواجب القيادة والتدبير، وما زالت عامة الأمم، من أوّل التاريخ تابعة لعلمائها وأهل الرأي والبصيرة فيها... والمثقفون هم حفظة التوازن في الأمم وهم القومة على الحدود أن تهدم وعلى الحرمات أن تنتهك وعلى الأخلاق أن تزيغ، وهم الميزان لمعرفة كل إنسان حد نفسه، يراهم العامي المقصر فوقه فيتقاصر عن التسامي لما فوق منزلته، ويراهم الطاغي المتجبّر عيونا حارسة فيتراجع عن

العبث والاستبداد. إذا كانوا متبوعين فمن حق غيرهم أن يكون تابعا، أو كانوا في المرتبة الأولى فمن حق غيرهم أن يكون في الثانية، ولا أضرّ على الأمم من الفوضى في الأخلاق والفوضى في مراتب الناس."[1]

فأين نحن من منطق الإبراهيمي وقد تقلّد الجهلة ومن يدعون الثقافة من المناصب ما لم يحلم به المثقفون؟ وكيف حال وسائل الإعلام والتثقيف والقائمين عليها وصنّاع الثقافة في بلادنا في مختلف المنابر والوسائل المكتوبة والسمعية والبصرية من هذا المنطق وقد اختلت موازين القيم، وطغت النظرة المادية، والفكر السطحي العقيم حتى سادت الفوضى في الأخلاق والفوضى في المراتب؟

ومن أوجه الفوضى الواقع المأساوي للغة العربية في تهاون أهلها من بني جلدتها في الفضائيات العربية الفنية والثقافية، والبرامج الرياضية والدينية والثقافية، والجرائد اليومية، والحوارات والمقابلات الإذاعية، والبلاغات الإشهارية، وخطب المسؤولين السامين الذين يمثلون سيادة الدولة[2].

وفي المقابل سادت الأخطاء اللغوية الجو العام في مجتمعنا فأضعفت السليقة اللغوية وقل الالتزام باللغة الفصيحة، ويقصد باللغة الفصيحة المعاصرة أو العربية المعيارية المعاصرة "تلك اللغة التي تكتب بها الصحف اليومية والكتب والتقارير والخطابات وتلقى بها الأحاديث في أجهزة الإعلام، ويتحدث بها المسؤولون في لقاءاتهم العامة، والخطباء في خطبهم، وتدار بها الاجتماعات الرسمية وتؤدى بها بعض المسرحيات خاصة المترجم منها، وغير ذلك من مواقف تستخدم فيها الفصحى لغة للفهم والإفهام"[3].

---

[1] أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، ج2 (1940-1952م): دار الغرب الإسلامي، ط1، 1997م، ص 126. (نشرت في جريدة "البصائر" العدد 68، السنة الثانية، 21 فيفري 1949م)

[2] عبد الجليل مرتاض، "العربية ورهانها العولمي لسانيا"، في العربية الراهن والمأمول، ط1، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، 1430هـ/ 2009م. ص705- 743.

[3] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م. ص131-132.

وفي الشأن التربوي، تدعو المناهج التعليمية الحالية إلى تفعيل دور المحيط الاجتماعي باعتباره مصدرا من مصادر التعلّم عبر وسائل التواصل الحديثة، بتحقيق التفاعل الايجابي مع المحيط بكل مكوناته، وانفتاح المدرسة وتعاونها مع الشركاء الاجتماعيين، إلا أنه من المؤسف أن وسائل التواصل والإعلام لا تنضبط في الغالب لسلامة لغة الخطاب. وكما هو معلوم أن للوسائل الحديثة دورا مهما في إحياء العربية في نفوس أبنائنا إذا ما توفرت القنوات التثقيفية على غرار الشابكة والبرامج التلفزيونية التي أصبح أبناؤنا لا يستغنون عنها، بل أصبحت الشابكة مصدرا لأبحاثهم المدرسية، مما يستوجب الاهتمام بهذا المصدر المهم والخطير في الوقت نفسه.

وقد أثبتت الإحصاءات الدولية أن الطفل يشاهد تقريبا ستة آلاف ساعة تليفزيونية خلال المرحلة الابتدائية[1]؛ وهو رقم ينبئ بحجم الخطر في برامج الأطفال التي ينبغي أن يختار لها أهل الدراية بشؤون التربية والنفس واللسان. والملاحظ فيها عامة عدم الجدية في اختيار المذيعين والمقدمين ممن يتقنون الحديث باللغة الفصيحة المعاصرة. وهو أمر يأخذنا ابتداء إلى طبيعة تكوين هؤلاء المذيعين والمقدمين في الجامعات والمعاهد الوطنية وغيرها من قنوات التكوين والإعداد التي لم تسلم هي الأخرى من قلة المؤطرين الأكفاء وقلة تركيزهم في التدريب على الفصاحة وسلامة الخطاب.

خفّ فت الشابكة من دور المكتبة المدرسية ومطالعة الكتب لما لها من مزايا في توفير الزخم المعرفي بأيسر طريق وأجود صورة، إلا أن للمكتبة المنزلية والمكتبة المدرسية وغيرها من المكاتب العامة دورا مهما أيضا في بناء التواصل العاطفي والفكري بين الطفل والكتاب، وغرس حب المطالعة في نفسه، إذ توشك أن تنعدم في الكثير من البيوت وحتى المدارس.

لقد آن للمدرسة أن تنفتح هي الأخرى كما انفتح النشء عن كل وسائل تحصيل المعلومة لاسيما الشابكة التي أضحت أنجع وسيلة تعليمية تعلّمية في كل بيت، بتدريب الأطفال عليها في المدرسة وتوجيههم لأحسن المواقع واستغلالها في التربية والتعليم قبل أن تتلقفهم خارج المدرسة وتوقعهم في مخاطر نفسية وأخلاقية واجتماعية، وربط المدرسة

[1] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها -تطويرها -تقويمها، ص55.

بالمدارس القرآنية والنوادي الثقافية التي هي الأخرى بحاجة إلى توعية القائمين عليها بدورهم في النهوض باللغة العربية والثقافة الأصيلة بتحديث وسائلها وتجديد مناهجها وبرامج سيرها وفق مقتضيات العولمة والحداثة وشروط المحافظة على الهوية والذات.

أما النوادي الثقافية، فقد أخذت في كثير من الأحيان طابعا رياضيا أو ترفيهيا أكثر منه ثقافيا أو علميا، فاقتصرت على العروض والأنشطة الثقافية في بعض المناسبات والاحتفالات الوطنية مع قلة استيعابها لمفهوم الثقافة الذي اختزل في أذهان الكثير في الغناء والرحلات وغابت فيه القيم الثقافية الأصيلة في المطالعة وتذوق الأدب نثره وشعره والاستمتاع بالعروض الهادفة التي فقدت هي الأخرى صناعها الأكفاء فلم تفلح في استقطاب النشء، فضلا عن الغياب التام للتواصل بينها وبين المدارس التعليمية.

وهو التحليل الذي خلص إليه سابقا عبد القادر فضيل (2009) في عجز المدرسة عن التأثير في المحيط والاستجابة لمتغيراته فلم تحقق أهدافها، ولم تجد معينا لها؛ لأنّ "مشكلة ترقية الاستعمال اللغوي الصحيح في بلادنا ليست مشكلة مدرسية، بقدر ما هي مشكلة مجتمعية".

وأما المدارس القرآنية فيتجلى دورها في تحفيظ أبنائنا وبناتنا القرآن الكريم وتوجيههم نحو القيم الإسلامية الرشيدة، وتأديبهم على أصول الثقافة العربية الإسلامية، لكن الملاحظ عامة قلة فاعلية تلك المدارس الدينية في المجتمع لأسباب عديدة أهمها طغيان النظرة المنفعية المادية على حساب النظرة الأخلاقية القيمية، وهشاشة تمسكنا بمنظومتنا المعرفية وعقيدتنا الراسخة لقرون سجلا حافظا لمعارفنا وعاصما لألسنتنا من العولمة وتداعياتها وما تصدره لنا من أزمات اجتماعية وأخلاقية وسياسية واقتصادية؛ حيث انتشر القتل والانتحار والاغتصاب والجريمة والتفكك الأسري والأوبئة، ولم يجرم إلى الآن قتل النفس بالإجهاض وصناعة الخمور وإدمان المخدرات وتقنين الدعارة باسم الحرية والتحرر، وطغيان النظرة المادية والشهوة الحيوانية على حساب القيم الاجتماعية والإنسانية، هذا في عقر الدول المتقدمة في العلوم والتقنيات، ناهيك عن الاحتقار والكراهية والظلم والحروب تجاه الدول الضعيفة واستغلال ثرواتها وطمس ثقافاتها وهوياتها ولغاتها.

وبالنسبة لتعليم اللغة العربية، فعلى مدارسنا القرآنية أن تهتم أكثر بتعليم قواعد اللغة العربية نحوا وصرفا وإملاء، وبيان الاختلاف الإملائي بين الرسم القرآني والكتابة المدرسية، فتكّمل المدارس القرآنية دور المدارس الحكومية. وهو المشروع الذي طرحته وزارة التربية الوطنية عام 2017 في ضرورة التنسيق مع وزارة الشؤون الدينية بتكوين المعلمين والمعلمات في المدارس القرآنية بمناهج التعليم التحضيري، إلا أن وزارة الشؤون الدينية التزمت بالمبادئ التي وضعت من أجلها المدارس القرآنية في تدريس القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة دون إدخال برامج تعليمية أخرى. فمتى تتوحد أنظار وزارة التربية الوطنية ووزارة الشؤون الدينية في تعليم أبنائنا وبناتنا اللغة العربية في إطار المحافظة على القيم الكبرى للمنظومة التربوية ومنظومة الشؤون الدينية؟

إن السبيلَ للخروج من هذا الإشكال هو التجرد من كل ذاتية في تناول مسألة تعليم أبنائنا وبناتنا بكل موضوعية وشفافية، وعدم الزج بهم تحت أجندات خفية بحجة الرفع من مستوياتهم التعليمية، لأن كلَ تغيير حقيقي غير نابع من السياق الاجتماعي والثقافي لمنظومتنا التربوية وتطلعات أمتنا نحو التنمية الفعلية المستدامة مردودٌ على مدعيه.

وأول دعائم هذا السياق ثنائية الدين واللغة فلا انفصال بين العربية والقرآن الكريم؛ إذ لو تبنت المناهج والكتب المدرسية المنهجَ الديني في تحديد الغايات والأهداف وإعداد البرامج والمحتويات لتكاملت الآراء التربوية مع الخلفية الاجتماعية والثقافية لأفراد المجتمع من معدي المناهج ومعلمين وأولياء التلاميذ، ولتغيرت النظرة للمناهج ومحتويات الكتب المدرسية، ولما تصارع التعليم الديني في المدارس القرآنية مع التعليم في المدارس الحكومية، ولما تحولت الإصلاحات الأخيرة من قضية تربوية تعليمية بحتة إلى قضية اجتماعية وسياسية، ولما أثارت قضية حذف البسملة وحدها من الكتب المدرسية ضجة في كثير من الأوساط الأسرية والمدرسية والسياسية.

ولن نجد حام يذود عن حمى العربية أفضل من القرآن الكريم الذي حفظها لأزيد من 1400 سنة، ولم تجد اللاتينية حام حتى تفرقت إلى شتات من اللغات، فلم يعد يسمع لها أثر.

ب- أثر العاميات واللغة الفرنسية في الوسط الاجتماعي: التلوث اللغوي

يصف محمد العربي ولد خليفة الخريطة اللسانية للجزائر بعد استقلالها:

- فصحى اقترنت بالقرآن الكريم قدّست الحرف العربي وأضحت آلية دفاعية ضد الأجنبي، تثبت الهوية العربية الإسلامية في كل المدن والأرياف.

- **عامية** ممتزجة في المدن بمفردات فرنسية.

- **لغة أمازيغية بعدة لهجات** ممتزجة بالكثير من المفردات العربية، كتبت حتى أواخر القرن 19 بالحرف العربي وهي اليوم في خلاف حول كتابتها بالعربي أو بالحرف اللاتيني أو التيفينارغ.

- لغة فرنسية تستعملها نخبة من أطياف المجتمع[1].

وفي خضم هذا التعدد اللغوي - سواء في مستوى الثنائية اللغوية مع اللغات المحلية في ربوع الوطن العربي عامة أو في مستوى الازدواجية اللغوية مع اللغات الأجنبية- لم تفلح الأسرة ولا المجتمع في الدفع بالنشء إلى تعلم لغته العربية الفصيحة.

الثنائية اللغوية:

وهي وجود مستويين لغويين ينتميان إلى نفس اللغة في مجتمع واحد على غرار اللغة العربية الفصيحة واللهجة المحلية المتداولة التي انبثقت عنها فلا تزال تحمل مفرداتها وعباراتها. وهذا الوجود يفرض بطبيعته أثرا في لغة الفرد لاسيما الطفل وهو في مرحلة التنشئة اللغوية الأولى.

ويقول الشيخ محمد البشير الإبراهيمي في هذا الشأن: "إنّ البيت عند الأمم الحية هي أخت المدرسة. كلتاهما مكملة للأخرى، فالتلميذ بينهما يتقلب بين عاملين من عوامل التثقيف والتهذيب"[2]. وقد دلت الإحصائيات أن نسبة جهل الأسر في العالم العربي بلغتهم

---

[1] محمد العربي ولد خليفة، "لغتنا العربية: الوظيفة والأداء على ضوء صراع النخب حول مطلب الحداثة ورفض التغريب"، في العربية الراهن والمأمول، ط1، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، 1430هـ/ 2009م. ص 17- 52.

[2] أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، ج2 ص 114.

العربية قد بلغت نسبة 70٪ تقريبا، وهي نسبة تعيق بلا شك جميع أشكال التنمية، كما هي تحدي حضاري يجب مواجهته[1].

لا تزال اللغة العربية تعاني من قلة اهتمام الأسر بتعليم أبنائها وبناتها اللغة الفصيحة والنهوض بها وبالتعليم عامة، وذلك لأسباب عديدة أهمها قلة فاعلية اللغة العربية في المجتمع ومؤسساته إذ يعتمد أساسا على اللغة العامية حتى في المنابر الرسمية؛ وهذا له أثر سلبي في النشء في استخدام المستوى الفصيح ولو بأقل درجاته ألفاظا وعبارات في بيئته الاجتماعية مع أقرانه.

وهو ما توصّلت إليه أيضا لعموري نصيرة (2014/ 2015) في دراستها إلى أنّ الطفل لا يقدر على تعديل منظومته الفكرية التي سيطرت عليها اللهجات حتى صارت هي اللغة الأم بدل اللغة العربية الفصيحة.

الازدواجية اللغوية:

هي وجود مستويين لغويين مختلفين في مجتمع واحد على غرار العربية والفرنسية في الجزائر. ولهذا الوجود أثر لغوي طبيعي في اللغتين، لكن مكمن الخطر في التسويق للغة الأجنبية على حساب اللغة الأم، وهو الحاصل في عدة أسر تفضّل تعليم أبنائها اللغة الأجنبية لاعتبارات ثقافية أو تعليمية وبخاصة في ظل سياسة تعليمية لا تزال تكّرس تعليم التخصصات العلمية والتقنية باللغة الأجنبية.

والمؤكّد أن اللغة العربية قد استطاعت في عدة أقطار المشرق العربي أن تحتل الكثير من المجالات الحيوية في حين أنها لا تزال في أقطار المغرب العربي تفتقر إلى ألفاظ الحضارة والمصطلحات العلمية والتقنية وذلك نتيجة لمنافسة اللغة الأجنبية لها بل وهيمنتها على التعليم والإدارة والمحيط الاجتماعي عامة[2].

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها-تطويرها-تقويمها. ص55.

[2] محمود العموري وآخران، نقلا عن: رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها-تطويرها-تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م. ص55.

ولم تفلح وسائل الإعلام والتثقيف في بلادنا في جذب الناشئة لقلة المحتويات الهادفة وإن كثرت، وقلة جودتها وضعف بريقها وسياسة تسويقها، في عالم الانفتاح واليسر في تحصيل المعلومة. وفي المقابل، كسبت اللغة الأجنبية (الفرنسية في بلادنا) رهان العلم وتصدّرت المعلومة حينما نهض بها أهلها ووضعوا لكل مفهوم مستجد رمزا لغويا بلسانها وإن سبقها في الوضع غيرها، حتى صارت سبقا لغويا كما صارت سبقا علميا، وتقنيا، واقتصاديا، وتربويا... وأما حالنا وللأسف صرنا تبعا لغويا، وعلميا، وتقنيا، واقتصاديا، وتربويا...

ومن أخطر نماذج التبعية الإعلانات الإرشادية، وعروض الوظائف، والمنشورات الرسمية التي لا تزال تكتب بالفرنسية التي تقلق الكثير من الغيورين على اللغة العربية وممن لا يتقنون الفرنسية، وكتابة الوصفات الطبية التي لا تزال تؤثر سلبا في صحة الأفراد بإرشادهم إلى طبيعة الدواء وعدد الجرعات وغيرها من الإرشادات. وما يقال عن الطبيب ينطبق على المهندس والصانع وغيرهم ممن تلقوا تكوينهم بالفرنسية فقل تواصلهم وتفاعلهم والاستفادة منهم في المجتمع ووسائل التثقيف، وسبب ذلك كله صراع لغوي قديم نبّينه في ما يلي:

ت- نشأة الصراع اللغوي وآثاره في المجتمع: بين التعريب والتغريب

إنّ المتفحص لماضي اللغة العربية وأمجادها والمتأمل لواقعها يلحظ تدنيا رهيبا في المستوى الإبداعي في كل المجالات، ناهيك عن رداءة الخطاب العامي حتى في الأوساط الأكاديمية والمنابر العليا؛ ويمكن إرجاع سبب ذلك إلى الاحتلال الأجنبي -لاسيما الاحتلال الفرنسي- للأقطار العربية حينما انتشر الجهل وازدادت نسبة الأمية في أوساط المجتمع، إذ فرض المحتل لغته وحاول جاهدا إبعاد الشعب عن دينه ولغته وقوميته، فحارب المدارس القرآنية والتعليم العربي وضيّق على المعلمين[1].

[1] أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، ج3: عيون البصائر، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1997م.ص 228.

ولم تستعد العربية أنفاسها إلا مع حركات التحّرر في منتصف القرن الماضي إذ توجت بحركة التعريب في أقطار العالم العربي، إلا أنها لم تفلح في استعادة مكانة اللغة العربية في ظل الصراع اللغوي الدائم بين أنصار العربية وأنصار الفرنسية مما نجم عنه انقسام في النسيج الاجتماعي بالجزائر، وتشكّل عن إثره تناطح بين تيار التعريب والتيار الفرانكفوني الذي نشهد أثره اليوم. وهو أول مشكلات اللغة العربية في فشل مشروع التعريب التام مما أحدث صراعا طبقيا في عديد المستويات الفكرية والاجتماعية والثقافية والسياسية والتربوية واللغوية.

وضّح دستور الدولة الجزائرية المعدل في مارس 2016- بعد المادة الأولى: "الجزائر جمهورية ديمقراطية شعبية وهي وحدة لا تتجزأ"، والمادة الثانية: "الإسلام دين الدولة"، وجاءت المادة الثالثة: اللغة العربية هي " اللّغة الوطنّية والرّسمّية. تظل العربّية اللّغة الرسمّية للدّولة. يحدث لدى رئيس الجمهورية مجلس أعلى للّغة العربّية. يكلف المجلس الأعلى للّغة العربّية على الخصوص بالعمل على ازدهار اللّغة العربّية وتعميم استعمالها في الميادين العلمّية والتكنولوجّية والتشجيع على التّرجمة إليها لهذه الغاية".

إلا أّنه لم يتحقق حتى يومنا هذا في أّي بلد عربي التعريب التام الذي يقتضي ضرورة التعليم باللغة العربية، واستعمالها في الإدارة والحياة العاّمة، فالتعليم العالي وبخاصة في الأقسام العلمية والتقنية لم يتم تعريبه بعد، ولا تزال المؤسسات التجارية في معظم المدن العربية الكبرى تستعمل لغة أجنبية كليا أو جزئّيا، ولا تزال شوارعنا ملوثة لغويا، كما لا تزال الإدارة في بلدان المغرب تصر على استخدام اللغة الفرنسية.[1]

[1] "للتعريب أربعة معانٍ هي:

"-اتّخاذ شعب بأكمله اللغة العربيةلغةَ تواصل، كما في تعريب القبائل،

- نقل لفظ أجنبّي إلى اللغة العربية مع ما يقتضيه ذلك من تعديل وتحوير، كما في قولنا: كلمة فلسفة كلمة معرَّبة من اليونانية.

- ترجمة نصٍّ كامل من لغة أجنبّية إلى اللغة العربية، كما في قولنا: هذا الكتاب من تعريب فلان.

- اتّخاذ العربّيةلغةَ التعليم والإدارة والحياة العاّمة بدلاً من لغة المستعمِر القديم". علي القاسمي، "التعريب والتنمية البشرّية"، العربية الراهن والمأمول، ط1، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، 1430هـ/ 2009م. ص134- 146.

وقد بّين صالح بلعيد تاريخ الظاهرة وبّين نشأة الصراع اللغوي في الجزائر بعد استقلالها في التعليم الجامعي على النحو الآتي[1]:

مرحلة الستينيات: تمّيزت بهيمنة اللغة الفرنسية، وظهور فكرة التعريب في المقابل.

مرحلة السبعينيات: وتميزت بـ:

- التعريب الشامل لبعض الأقسام والمعاهد.
- توحيد أنماط التعليم وإدماج التعليم الأصلي التابع للشؤون الدينية.
- افتتاح الفروع المعّربة الأخرى كالرياضيات والفيزياء.
- إنشاء لجان دائمة في الجامعات للإشراف على التعريب.
- بداية إعداد إطارات جزائرية في الهيئة التدريسية في العلوم الإنسانية.
- نشأة جيلين متناقضين: جيل "مفرنس" خريج جامعة جزائرية ببرنامج موروث، وجيل "معّرب" من تلاميذ ثانويات التعليم الأصلي أو الزوايا أو المدارس الحرة أو ممن تكونوا في السجون أو العائدين من البلاد العربية.
- عدم تكافؤ الحظوظ بين العربية والفرنسية في ظل دعوى التبادل والانفتاح على الثقافات والمعارف العصرية، وتعليم اللغات الأجنبية، فلم تتحّدد الوضعية القانونية للغة الفرنسية لغة أجنبية وتكّرست معها دونية اللغة العربية في السياسة التعليمية.
- تغافل المخطط الرباعي عن قضية تعريب المواد العلمية، والتعدد اللغوي والاختلاف الثقافي.
- ظهور شرخ لغوي بين خريجي الجامعة، بعضهم لا يتقن لغته العربية وبعضهم لا يتقن اللغة الفرنسية.
- تخصيص أقسام معّربة وأقسام مفرنسة في المرحلة الثانوية.
- استيراد البرامج والمحتويات اللغوية والعلمية.

مرحلة الثمانينيات: وتمّيزت بـ:

---

[1] صالح بلعيد، اللغة العربية في التعليم العالي بالجزائر - واقع وبديل -، مجلة اللسان العربي، العددان 55، 56، المملكة المغربية، ديسمبر 2003، ص 369 - 372. مسترشدا في التقسيم بمقال الأستاذ مولود قاسم، والموسوم: اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام والعالي أساليب النهوض بها في الجزائر. الموسم الثقافي السادس (19 آذار– نيسان 1988) عمان: 1988، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، ص 369 – 373.

- وضع مشروع تعريب التعليم العالي المستمد من مبادئ الميثاق الوطني لعام 1979.
- عدم إتقان الأساتذة الجامعيين اللغة العربية فتفشت العامية في المحاضرات ونجم عنه نفور المتمدرسين من اللغة العربية واعتقادهم بعدم ارتقائها لحمل المعارف الحديثة.
–نقص المراجع باللغة العربية وافتقار الكتب المعرّبة إلى الدقة العلمية.
–قلّة استخدام الوسائل والمعينات التعليمية الحديثة.
– بقاء التعليم العالي في نمطية مغلقة وعدم وجود تغييرات حقيقية.
– عدم الاهتمام بالندوات والتدريب الإضافي وخلايا البحث التربوي.

مرحلة التسعينيات وتقويم الوضع العام: دلت نتائج تقويم الوضع في التسعينيات على:

- التراجع عن التدريس بالعربية في بعض مواد العلوم الإنسانية ببعض الجامعات الوطنية.
- حذف مادة المصطلحات من التدريس في المعاهد العلمية.
- تجاهل سياسة تعريب المواد العلمية وعدم الجدية في تحديد الآجال.
- سير الجامعة والمعاهد العليا على النمط التقليدي وعدم مسايرتها للمستجدات العصرية.
– التقدم الرهيب في مجال الإعلام الآلي الذي شهده العالم.
– الإنتاج النوعي الرهيب يوميا باللغات الأجنبية.
–العولمة اللغوية وتسلّط اللغات الأجنبية على لغات الشعوب المتخلفة.
– الفقر اللغوي المزري في الإنتاج المعرفي باللغة العربية.
– فشل سياسة التعريب في معظم الأقطار العربية.
- ضعف التخطيط اللغوي وفق سياسة لغوية دقيقة للمؤسسات الثقافية العربية.
–قلّة الجدية في متابعة الأفكار والمقترحات لتطوير اللغة العربية.

ولم تفلح العربية بعد الاستقلال في استعادة مكانتها الطبيعية لغة للعلم والتعليم والخطاب الرسمي لاسيما مع رياح العولمة وما صاحبها من تدفق معرفي رهيب أوحى بعجز العربية على استيعاب المفاهيم واحتواء المستجدات، فتنكر لها جمع من العلماء والمثقفين وفئة من أصحاب القرار حتى تفشّت عدوى اليأس والقنوط في أوساط بعض

الأسر والمجتمعات ووسائل الإعلام والتثقيف فسّوق لمشروع التغريب على حساب مشروع التعريب.

وصف عبد الرحمان الحاج صالح حال العربية لقرون طوال تلت الغزو الاستعماري الشرس الذي نشر في الشعوب العربية وغير العربية الفقر والجهل والأمية والجمود الفكري، وقلة الإبداع في العلوم والفنون، وضعف التسيير في جميع الميادين، حتى ابتعدت الفصحى لغة الثقافة عن لغة التخاطب، وانقطعت من مناهل العرفان وسبل الترقي العلمي والتكنولوجي، وهي لا تنقل في عصرنا الحاضر الأفكار والنظريات العلمية الطلائعية إلا بقسط ضئيل[1].

وقد ذكر شحادة الخوري بشأن التفجر المعلوماتي في زمن العولمة وما صاحبه من تدفق في المصطلحات والمفاهيم أن ما يقارب 7300 مصطلح جديد يدخل ساحة المعرفة سنويا، بمعدل 20 مصطلحاً يوميا. وفي المقابل لا تتعدى المصطلحات العربية التي توضع بشأنه 2500 مصطلح سنويا؛ حيث تقدر نسب الإنتاج عبر شبكة الإنترنيت 88% للغة الإنجليزية، ونسبة 9 % للغة الألمانية، ونسبة 2 % للغة الفرنسية. أما باقي اللغات الغربية فلا تتجاوز نسبة 1%[2]. وبغض النظر عن دقة الإحصائيات أو مدى تحيينها فالمؤكد أن اللغة العربية لم تدخل الشابكة الإلكترونية إلا مؤخرا.

وتفيد إحصائيات 2013 حسب تقرير التنمية البشرية لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونيسكو) في مجال الترجمة أن ما يترجم في العالم العربي الذي يتجاوز سكانه 270 مليون نسمة لا يتجاوز 475 كتابا سنويا مقارنة مع اسبانيا بسكان 38 مليون نسمة وترجمة 10 آلاف كتاب سنويا. وعموما فإنّ العمل في الترجمة لا يزال ناقصا في الدول العربية على الرغم من المساعي الحثيثة بدءا بأول معاهدة ثقافية تنص على الاهتمام بالترجمة عام 1945، وميثاق الوحدة الثقافية العربية عام 1974 الذي أكد على الاهتمام بالترجمة، وإنشاء مكتب تنسيق التعريب بالرباط عام 1970، وإنشاء

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، "إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي"، العربية الراهن والمأمول، ط1، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، 1430هـ/ 2009م. ص64- 74.

[2] شحادة الخوري "التعريب والمصطلح"، مجلة مجمع اللغة العربية. دمشق، المجلد 73، ج 4، ص 811-812. نقلا عن صالح بلعيد، "اللغة العربية بين الواقع والعولمة"، مجلة اللغة العربية -العدد الثامن. الجزائر. ص 109-125.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الاليكسو)، وإنشاء معهد عال للترجمة في الجزائر ومركز عربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر[1].

ونتأسف على حالنا بتقليص الأقسام والمعاهد الجامعية التي كانت تدّرس مادة الترجمة بدءا بالعام الجامعي الأول في كليات الآداب واللغات في العديد من الجامعات الوطنية على غرار جامعات الجزائر العاصمة، وعنابة، وقسنطينة، ووهران، وبسكرة...، ليختزل تدريسها في بعض الجامعات فقط، إما بحجة قلة الأساتذة المؤطرين أو ضعف مناهج تدريسها. لكن حبذا لو ثمنت قرارات التقليص بتعميم مادتي الترجمة العامة، وترجمة المصطلحات في جميع التخصصات العلمية والتقنية على غرار التخصصات الأدبية.

وكما كان التعريب أهم أسباب نهضة سلفنا في العصر العباسي، وسبب النهضة العربية الحديثة حينما شرعت الحكومات العربية في تعريب العلوم والمعارف، وتعريب التعليم ومناهجه، يظل التعريب مفتاح الحضارة في الوقت الراهن، لكن هيهات أن يفلح المشروع في ظل صراع فكري دائم جعل من العربية نقطة خلاف في التضحية بها في سبيل العلم أو التضحية بالعلم في سبيلها بدل النهوض بها أسوة باليابان والصين وتركيا وغيرها من الدول خصوصا أن العربية لا تزال تحوي إلى الآن ألفاظ الحضارة ومستجداتها بفضل رجالها الغيورين عليها والمساهمين في النهوض بها[2].

وقف جمع من العلماء والمثقفين من هذا الإشكال في فريقين متعارضين: فريق يدعو إلى التعريب ومنطلقه أن توطين العلم بلغة المجتمع هو أحسن الطريق لبلوغ المقصد، وفريق يدعو إلى "تلَقّف العلم بلغته" كأسرع طريق لبلوغ المقصد. وإن كان لكل فريق المقصد نفسه والسبيل ذاته نحو التقدم العلمي والحضاري لهذه الأمة وإن اختلفت

[1] عبد الستار جبر، "الترجمة في الوطن العربي أي جسر لحوار الثقافات"، مجلة ذوات، العدد 8، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، المغرب، 2015. ص 16- 21.

[2] من نماذج العلماء العرب الذين أحيوا اللغة العربية "بشير حليمي" الذي عرّب الحاسوب بفضل تطوير برامجه وبيعها لشركات كبرى كشركة ميكروسوفت، وقد جمع بين إتقان مهارات الحاسوب واللغة العربية، فطور اللوغاريتمات التي تسمح للحواسيب للعمل باللغة العربية واللغات غير اللاتينية، وهو نموذج من الطلبة الجزائريين الذين حظوا بمنح دراسية من الحكومة الجزائرية عام 1975 لاستكمال الدراسة الجامعية بكندا فأبدع كغيره ونهض بالعربية وأهلها، ويعود له الفضل ولأمثاله من العلماء العرب والمسلمون ممن برعوا في مختلف العلوم وعرّبوها خدمة للعربية وأهلها.

الوسيلة[1]، إلّا أّنه من المؤكد أيضا أن لا نهضة حقيقية بعيدا عن ثوابت الأمة وفي مقدمتها اللغة الحافظة للسانها وتاريخها لاسيما إن أثبتت اللغة جدارتها في حمل لواء العلم والإشعاع الحضاري في عز الظلام الأوروبي وقد ساهمت اللغة العربية حينها في النهضة الأوروبية حينما نهل علماؤها من أصول الطب والرياضيات والكيمياء والهندسة وغيرها بالعربية.

ومثال ذلك فرنسا التي خرجت من ظلمتها الفكرية بعد ثمانية قرون بفضل العرب على الرغم من تكتّم وسائل الإعلام الغربية على الدور الذي لعبه العرب والمسلمون بعد فتح الأندلس عام 711م، إذ كانت العلوم منحطة وكان التمدن الإسلامي بالغا أوجه. فانتشر الطب والصيدلة في فرنسا وقد نقله الأطباء اليهود من إسبانيا إلى إقليم لانكدوك Languedoc وأّسسوا عدة مدارس ومنها مدرسة مونبيليه Montpellier[2].

وقد تصدرت الفرنسية شرقا ثم الإنجليزية غربا بدءا بالثورة الفرنسية عام 1789م والنهضة العلمية وما صاحبها من حركة فكرية قيادية –كما بيناه في الفصل الثاني من البحث- على غرار الجمعية الدولية للصوتيات عام 1886 التي جمعت علماء اللغة أمثال هنري سويت وويلهلم فيتور وبول باسي...، والجمعية الدولية للتربية الحديثة LIEN عام 1921 التي جمعت قادة التربية والتعليم أمثال ماريا منتسوري وجون ديوي وجان بياجيه... على الأراضي الفرنسية، وكذلك بالنسبة للجمعية الدولية للسانيات التطبيقية AILA التي تأسست في فرنسا عام 1964، لينتقل بريقها إلى دول غربية أخرى على غرار بريطانيا والولايات المتحدة... وقد ركزت في ذلك كله على تعليم الطفل بالدرجة الأولى والتركيز على تطوير لغتها.

ويعود الفضل في توحيد اللسان في فرنسا إلى جهود علماء وأدباء عصر الأنوار وخاصة جهود ديدرو D.Diderot في وضع الموسوعة الفرنسية الأولى للغة والمعارف

---

[1] ممدوح محمد خسارة، "نحو مصالحات لغوية ومصارحات"، العربية الراهن والمأمول"، ص149-168.

[2] مزيدا من التفاصيل عن حضارة الغرب ينظر: محمد كرد علي (رئيس المجمع العلمي العربي فيما مضى)، غرائب الغرب ج1، المطبعة الرحمانية مصر، ط2، 1341هـ/1923م. ص 117. و:

Marc Terrisse, « La présence arabo-musulmane en Languedoc et en Provence à l'époque médiévale », *Hommes & migrations*, 1306 | 2014, 126-128.

والآداب التي أخرجت الفرنسية من اللغة الشفوية المحكية إلى لغة العلم والثقافة، وقيام وزير التعليم فيري J. Ferry بفرض توحيد لغة المدرسة وهي الفرنسية المعيارية التي أصبحت لغة باريس واعتبارها المؤهل الأول للنجاح في مختلف مراحل منظومة التربية والتكوين[1].

وكما نجحت فرنسا سابقا في مستعمراتها وبنت دولتها فقد نجحت الفرنسية اليوم في عدة مناطق من العالم في نشر آدابها وثقافتها وأقامت مدارس لها فسوقت لمشروعها وكسبت أفئدة الشعوب لغتها العذبة وصناعتها الصلدة، فبرزت وبزت لغات العالم فلا تكاد تجد في تلك المناطق من يعشق الإسبانية أو الإيطالية أو الألمانية أو لغة أخرى بقدر عشقه الفرنسية التي ألفها ودرسها.

وكسبت الفرنسية في المغرب والإنجليزية في المشرق وازداد عدد مدارس تعليم اللغات في بلادنا، وازداد معها تكاليف دروس الفرنسية والإنجليزية وامتحانات إثبات المستوى فيهما على غرار TCF وTEF وDELF وDALF في الفرنسية، وTOEFL وGRE وIELTS في الإنجليزية. وظلت فرنسا ومناطق سويسرا وبلجيكا وكندا الناطقة بالفرنسية في قلوب المغاربة على غرار بريطانيا وأمريكا الشمالية وأستراليا في قلوب المشارقة نموذجا للتمدن والحضارة والرقي الاجتماعي والثقافي في سائر المناحي العلمية والسياسية والصناعية والاقتصادية.. فأدرت اللغة على بلدانها ما لم تكن لتحصله من قطاع آخر بهذا الجهد اليسير بنشر اللغة وتسويق ثقافتها.

ولئن نجحت فرنسا حقيقة في هذا المسعى نجاحا باهرا في دول إفريقيا ودول المغرب العربي وبعض الدول العربية كسوريا ولبنان فإنها فشلت في دول أخرى حينما حلت العولمة بفعل العملاق الأمريكي فاكتسحت الإنجليزية دول العالم قاطبة فاتخذت الإنجليزية لغة التواصل العالمي ولغة ربط المشرق بالمغرب والشمال بالجنوب. ولن تستسلم الفرنسية في كسب الرهان واسترجاع المجد، ما دام الفرنسي معتزا بلغته وثقافته، غير مبال لأي انتماء عرقي أو لغوي في سبيل نصرة لغته الجامعة لشتاته، مصرا على مطالعة التاريخ والأدب

[1] محمد العربي ولد خليفة، "لغتنا العربية: الوظيفة والأداء على ضوء صراع النخب حول مطلب الحداثة ورفض التغريب"، في العربية الراهن والمأمول، ط1، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، 1430هـ/ 2009م. ص 17- 52.

الفرنسي حتى في المتنزهات والحدائق العامة، ولا يغيب عن خلده أن لغته قد سادت أوروبا في ليالي ظلمتها وفتحت عصر التنوير. فمتى ينظر عشاق الفرنسية في بلادنا إلى الفرنسيين وعشقهم للغتهم، فيأخذون أسلوبهم في غيرتهم على لغتهم؟ ومتى يتحد عالمنا الإسلامي حكومات وشعبا فتجتمع كلمتهم وتتحد جهودهم وتطبق قرارات مجامعهم؟

إنّ تملّكَ اللّغات الأجنبية حتمية ثقافية وعالمية، والوسيلة إلى ذلك هو تعلّمها والتّرجمة منها وإليها، دون استصغار اللّغات الوطنية[1]. ومن الوهم ربط التقدم العلمي والمعرفي باللغات الأجنبية كما أنه من الوهم أيضا ربط التقدم العلمي باللغة الوطنية وحدها، والدليل أنّ "في الوطن العربي أقطاراً تدّرس باللغة الأجنبية من المرحلة الابتدائية وحتى الدراسات العليا، وأقطاراً تدّرس العلوم بالعربية في مراحل التعليم كافة، فما وجدنا المتعلمين باللغة الأجنبية يبزّون أقرانهم من المتعلمين بالعربية ولا العكس، ذلك أن التقدم العلمي والتقاني حصيلة بيئة علمية متكاملة من أهم عناصرها العقلانية والموضوعية والحرية، وقيم الإبداع والتجديد والفرادة"[2].

وإذا كانت حجّة أنصار التعليم باللغة الأجنبية هي التسهيل على متابعة الدراسات العليا باللغة الأجنبية، وهو ما رآه 58٪ من أساتذة كلية العلوم في جامعة الكويت مثلا بحسب دراسة ميدانية[3]، فإنّ حجّةَ أنصار التعليم بالعربية التسهيل أيضا على استيعاب المادة العلمية، وهي حجة أقرَّتْها الجامعة الأمريكية في بيروت، حينما بيَّنت في دراسة ميدانية لها أن طلابها الذين درسوا مقرّراً بالعربية استوعبوا نسبة 76٪ من المادة العلمية، في حين استوعب الطلاب الذين درسوا المقرَّر نفسه باللغة الأجنبية نسبة 60٪ فقط[4]. وتعزّز هذه النتائج الدراسة التي أجريت في جامعة الإمارات العربية المتحدة فبيّنت أنّ

---

[1] صالح بلعيد، الإصلاح التربوي والتردي اللغوي، مجلة التعليمية المجلد3 العدد8. ديسمبر 2016. ص68- 80.

[2] ممدوح محمد خسارة، "نحو مصالحات لغوية ومصارحات"، العربية الراهن والمأمول"، ص149-168.

[3] نجاة المطوع، "التعريب ومشكلة استخدام الانكليزية بجامعة الكويت"، المجلة التربوية بجامعة الكويت ع15. نقلا عن ممدوح محمد خسارة، في العربية الراهن والمأمول. ص149-168.

[4] شحادة الخوري، دراسات في التعريب والترجمة والمصطلح. نقلا عن ممدوح محمد خسارة، في العربية الراهن والمأمول. ص149-168.

نسبة 83٪ من الأساتذة يرون أنّ الطلاب أقدر على استيعاب المادة المدروسة باللغة العربية[1].

وإذا كانت حجة أنصار التعليم بالأجنبية أن التعليم بالعربية يبعد الباحثين والأساتذة عن المشاركة في البحث العلمي، فإن دعاة التعريب يستشهدون بإحصائيات البنك الدولي في أن الباحثين والعلماء في البلدان العربية في مجموعها قد نشروا 3416 بحثا أو مقالا علمياً عام 1999 مقابل 5052 مقالاً أو بحثاً علميا نشره الإسرائيليون وحدهم في العام نفسه[2]، مع أن لغة تدريس العلوم في إسرائيل هي العبرية بينما لغة تدريس العلوم في معظم الدول العربية هي اللغات الأجنبية[3].

وبالنسبة لإصلاحنا التربوي، فقد وصف صالح بلعيد الإصلاحات الأخيرة للمنظومة التربوية بأنّها مكّنت لهيمنة الفرنسية لغة عمل واختزلت إصلاح العربية في ترقيتها كأنّها لغة متخلّفة، ووضعت العربية في منافسة غير شريفة مع الفرنسية، تدعو إلى تفضيل اللّغة الأجنبية على اللّغات الوطنية، في حين أن أكثر الدراسات والبحوث الميدانية القديمة والمعاصرة تقر بأنّ التّلميذ عليه أن يتحكم في أساسيات لغته في السّنوات الأربع من الدراسة قبل أن يتعلم بعدها مزيدا من اللغات الأخرى، وأسوتنا دول G8[4] التي تعلّم اللّغات الأجنبية بعد أربع أو خمس سنوات من دراسة اللّغة الأم، وبعضها تؤخّرها إلى المرحلة الإعدادية، وتتيح الدول المتقدّمة حرية اختيار اللغات الأجنبية فلا تفرضها فرضا[5].

يحتاج الطفل قبل تعلمه اللغة الأجنبية بالموازاة مع لغته العربية إلى مزيد من الدعم النفسي والمعرفي والثقافي حتى يعي أهمية تعلمهما، فتتحقق لديه ما اصطلح عليه بالتزايد اللغوي في اللغتين، وهو التزايد اللغوي في رصيد المتعلم في اللغتين معا، فيتجنب الوقوع

---

[1] ممدوح محمد خسارة، في العربية الراهن والمأمول. ص149-168.

[2] صالح بلعيد، البحث العلمي في الدول العربية والحلقات المفقودة، مجلة التعريب. نقلا عن ممدوح محمد خسارة، المرجع السابق. ص149-168.

[3] ممدوح محمد خسارة، المرجع نفسه، ص149-168.

[4] هي مجموعة الثمانية التي تضم أكبر الدول المصنعة في العالم وهي الولايات المتحدة واليابان وألمانيا وروسيا وإيطاليا والمملكة المتحدة وفرنسا وكندا.

[5] صالح بلعيد، الإصلاح التربوي والتردي اللغوي، مجلة التعليمية المجلد3 العدد8. ديسمبر 2016. ص68- 80.

في خطر ما اصطلح عليه في المقابل بالتناقص اللغوي في اللغتين، وهو الحاصل اليوم إذ لم يفلح النشء في تعلم لغته ولا لغة غيره.

وهو ما توصّلت إليه دراسة رمضان مسعودي (2018/2017)، ودراسة السعيد جبريط وعبد المجيد عيساني (2018) في أن اللغة الأجنبية (الفرنسية) تزاحم اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مما أضعف مستوى العربية الفصحى لدى التلاميذ، وذلك بسبب الاختلاف اللغوي بين اللغتين الذي ولد لغة هجينة أضرت بملكة اللغة العربية وبنموها وتطورها.

يستخدم التلاميذ مفردات اللغة الفرنسية الراسخة في لغتهم المنزلية - وإن قلّت نسبيا لدى تلاميذ مناطق الجنوب أو المناطق الداخلية مقارنة مع الاستخدام المفرط لها في بعض المناطق الشمالية- الأمر الذي زاد من صراع اللغة العربية مع استخدام اللهجة العربية ومفردات اللغة الفرنسية. وازداد الأمر سوءا مع اهتمام البرامج التعليمية بالرموز الأجنبية؛ ففي كتاب الرياضيات تستخدم الرموز الأجنبية في وحدات القياس الدولية كالرموز (M وL وG...) الدالة على المتر واللتر والغرام وغيرها من الرموز التي كانت تكتب ببساطة (م، ل، غ) حتى المعادلات والدوال الرياضية كانت تكتب بالعربية ويفهمها التلاميذ ويبرعون فيها.

إنّ لهذا الإقحام الاصطلاحي ولو بدا يسيرا أثرا سلبيا في ملكة الطفل حينما تختلط عليه الرموز العربية والرموز الأجنبية، وهو في مرحلة عمرية لم تكتمل فيها بعد قدراته العقلية بلغته الأم فضلا عن التفكير بلغة أجنبية، وهي فترة يحتاج فيها الطفل إلى التركيز أكثر على إتقان أسس لغته الأولى قبل احتياجه إلى تعلم رموز أجنبية كتعويده على طريقة الكتابة اللاتينية في العمليات الرياضية، فيعيق فهم المسائل الرياضية وهو لا يحسن أساسا رموز الفرنسية ولا طريقة كتابتها المتعارضة مع طريقة كتابة العربية وقراءتها.

ومن التناقض أن نسعى إلى بناء المهارة التحليلية لدى أطفالنا بعيدا عن إطار تبني اللغة العربية السليمة في جميع المواد التعليمية وعبر جميع الوسائل المتاحة، ودون إبعادها عن روحها أو تشويهها بالمصطلحات أو الرموز الأجنبية التي قد تشوش فكر

الطفل في طور النضج والإنشاء، فتولد في نفسه الريبة حول لغته العربية ومدى قدرتها على احتواء مفاهيم العلوم. والسر في ذلك علاقة الفكر باللغة، إذ لا تنموا الأفكار بعيدا عن معين اللغة الأصيلة والفكرة المنسجمة مع المنظومة المعرفية والتركيبة الوجدانية للمتعلم.

وخير دليل "فزّاعة" البرنامج الدولي لتقييم مكتسبات التلاميذ "بيزا" – المشار إليه في مقدمة البحث- أن 61% من تلاميذنا في سن الـ15 يفتقدون إلى مهارة التحليل في القراءة والثقافة الرياضية والثقافة العلمية، ولا عجب في ذلك إذا ما ابتعدت الناشئة عن لغتها وعن حيز التفكير بها، فيصعب عليها فهم المستجدات والتعمق في المحتويات خصوصا وأن اختبارات البرنامج الدولي قد استهدفت القراءة التحليلية والإجابة عن أسئلة معمقة تختبر مدى قدرة أبنائنا وبناتنا على فهم مختلف المحتويات في مختلف السياقات الاجتماعية والثقافية التي تختلف كل الاختلاف عن المحتويات المدرسية والمشكلات التعليمية وآليات التقويم الفعلي للمكتسبات بعيدا عن كل ارتجالية أو سطحية.

هذا وقد انتقد الديداكتيكي الفرنسي دي كاتيل طبيعة البرنامج ومن بين انتقاداته أن اختباراته قد اعتمدت على الترجمة من الانجليزية إلى لغات الدول المشاركة.[1] وشتان بين فهم النص الأصلي بروح لغة الأم وفهم النص المترجم مع قلة الترجمة وجودتها في عالمنا العربي. وإذا كان هذا حال اللغات المتقاربة شكلا ومعنا، وتاريخا وثقافة، فكيف حالنا مع بعد لغتنا عن لغتهم قلبا وقالبا؟

ومهما تطورت النظريات التعليمية في مسألة التعلم اللغوي فإّنها لن تخرج عن المنهج التواصلي الذي ينطلق من النظرية البنائية الاجتماعية بتبني منهج توظيف اللغة في المجتمع وإداراته ووسائل الإعلام والتثقيف؛ وإن ابتعدت ألسنتنا كل البعد عن اللسان العربي المبين فلن تفلح أية نظرية في إعادة الاضطرابات اللغوية إلى ميزان السليقة اللغوية إذا ما استمر المجتمع في قطيعته اللغوية مع العربية وازداد التباين اللغوي بينهما، فلا تنفع حينها مدرسة أو منهج، ولا يفلح إصلاح أو تقويم.

[1] Jean-Marie De Ketele, « Les épreuves externes servent-elles l'action? », Pub. Linguistiques. *Revue française de linguistique appliquée* . 2013/1 Vol. XVIII, pages 9 à 27.

خاتمة

على الرغم من التسارع المعرفي في الحقل التربوي والتعليمي وتطور إعداد المناهج في عالمنا العربي عامة وفي منظومتنا التربوية خاصة، لا يزال تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يعاني من عوائق ومشكلات تتجدد بتجدد المعطيات الاجتماعية والثقافية والتربوية والتعليمية في كل مرحلة إصلاح، نلخصها في النقاط الآتية:

1- العوائق التربوية والتعليمية:

- الندوات التكوينية غير كافية لفهم المناهج الحالية على الرغم من الحضور المكثف للأساتذة.
- اكتظاظ الصفوف بالتلاميذ يشكل عائقا كبيرا في نجاح الدرس.
- الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة العربية غير كاف.
- صعوبة استخدام منهاج اللغة العربية.
- ضعف اعتقاد الأساتذة بصلاحية المقاربة بالكفاءات لتعليم اللغة العربية، وتفضيل طرق التكرار والحفظ والاسترجاع.
- صعوبة الانطلاق من نقائص التلاميذ في بناء خطة الدرس.
- صعوبة الانطلاق من مشكلات في بناء خطة الدرس، ومن "الوضعية الانطلاقية" في الدرس.
- صعوبة تقديم أنشطة اللغة العربية في شكل ألعاب هادفة ومسلية.
- صعوبة إدماج الأنشطة الشفهية والكتابية.
- صعوبة إنجاز التلاميذ المشاريع المقررة وقلة فاعلية هذه المشاريع في تعلم اللغة العربية.
- قلة تعاون التلاميذ في إنجاز أنشطتهم.
- استخدام الأستاذ العامية في حصص اللغة العربية والحصص الأخرى.
- تدريس العلوم والتقنيات باللغة الأجنبية مما زعزع ثقة الناشئة باللغة العربية ومدى قدرتها على احتواء المستحدثات العلمية والتقنية.
- الأثر السلبي لتعليم اللغة الأجنبية في تعليم اللغة العربية قبل إتقان القواعد العربية الأساس.
- صعوبة توفير الوسائل السمعية والبصرية المناسبة للدرس.

- قلة مطالعة التلاميذ الكتب والقصص الخارجية.
- قلة مشاركة التلاميذ في إعداد المجلات المدرسية والتمثيليات المسرحية باللغة العربية.
- حرمان التلاميذ من الزيارات الميدانية.

ومن أهم الأسباب:

1- مشكلة تكوين الأساتذة:

- نقص التكوين في اللغة العربية.
- نقص التكوين التربوي الأولي (الخاص بالأساتذة المتربصين).
- نقص التكوين التربوي المستمر (الخاص بالأساتذة المثبتين).

2- مشكلة إعداد المناهج والوسائل:

-قلّة الالتزام بتطبيق غايات اللغة العربية وأهدافها في المرحلة الابتدائية .
- صعوبة تطبيق أهداف تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم.
- اكتظاظ الأقسام التربوية.
- نقص المعينات التربوية والتعليمية الفعالة.
- غياب المجلة المدرسية.
-قلّة تفعيل المسرح المدرسي.
- قلة فاعلية المكتبة والمطالعة.
- غياب الزيارات الميدانية.
-قلّة جودة الكتاب المدرسي: وذلك في الميادين الآتية:

أ- الميدان الشفهي:

بعض الأنشطة الشفهية:
- لا تناسب مستوى التلاميذ.
- بعيدة عن ميول التلاميذ فلا تحمسهم للتعبير.
- ينقصها التدرج (من السهل إلى الصعب).

ب- ميدان فهم المكتوب:

بعض نصوص القراءة:

- لا تنتمي لمجال اهتمام التلاميذ فلم تثر إعجابهم ولم تدفع فيهم الشغف للقراءة.
- تتسم بالصعوبة فلا تناسب مستوى التلاميذ.
- لم تتدرج في المقاطع.
- تفتقد إلى القيم الاجتماعية كونها بعيدة عن محيط التلميذ.
- غلبت عليها الركاكة والجفاف فلم تحمل قيما أدبية يستفاد منها.
- نصوص طويلة وكثيفة مثقلة بالمفردات الصعبة والمصطلحات العويصة.
- نصوص المحفوظات طويلة الأبيات، صعبة الحفظ على التلاميذ.
- بعض الصور المصاحبة للنصوص لا تثير إعجاب التلاميذ ولا تناسب مضامين النصوص.
- بعض أسئلة فهم النص لا تبني مهارة التحليل لدى التلاميذ.

ت- الظاهرة اللغوية:

- بعض أنشطة النحو والصرف والإملاء مكثفة تفوق طاقة التلاميذ، وغير مناسبة لمستوى إدراكهم.
- صعوبة شرح الظاهرة اللغوية.
- صعوبة تطبيق المقاربة النصية في تعليم الظاهرة اللغوية.

ث- ميدان الإنتاج الكتابي:

بعض حصص الإنتاج الكتابي:

- غير كافية في جميع المستويات.
- لا تناسب مستوى التلاميذ.
- لا تثير حماسهم للكتابة.

وفي ظل نقص التكوين بدءا بالتكوين الجامعي فالتكوين أثناء الخدمة، يصعب على الأستاذ شرح الدروس، وتقويم التلاميذ مع قلة مشاركتهم وتفاعلهم، وصعوبة توظيف رصيدهم وافتقار زادهم اللغوي ومحصولهم الفكري، مما أعاق تحقيق أهداف الميادين جميعها.

2- العوائق الاجتماعية والثقافية:

- قلّة الجدية في تفعيل قانون التعريب والسماح باستخدام اللغة الأجنبية في القطاعات الاقتصادية والتجارية والوسائل الإعلامية والمنابر الرسمية.
- قلّة التشجيع على الترجمة والتعريب والتأليف باللغة العربية.
- الجهود الفردية في النهوض باللغة العربية وشبه قطيعة مع قضايا الوحدة العربية.
- قلّة الاهتمام بالخطأ اللغوي في وسائل الإعلام والبحوث الأكاديمية.
- نقص تفعيل دور المدارس القرآنية والنوادي الثقافية والمكتبات العمومية للنهوض باللغة العربية.
- إهمال الأجيال للتاريخ المجيد لأمتها الإسلامية العربية وتحقير موروثها الثقافي في مقابل إحياء قشور الثقافة الغربية؛ فلم يلبس النشء ثقافة عربية ولا ثقافة عالمية حتى غشيه من الاضطراب الثقافي ما غشيه من التعتيم الفكري.
- غياب ثقافة القراءة والمطالعة لدى جميع فئات المجتمع مع غياب سبل التشجيع والتحفيز للنهوض بها.
- قلة اهتمام الأسر بتعليم أبنائهم وبناتهم بمتابعتهم في البيت والمدرسة.
- قلة التواصل بين أولياء التلاميذ والمدرسة لدراسة مشاكل التلاميذ وتذليل صعوبات تعليمهم.

<u>مقترحات وتوصيات</u>:

1- في الجانبين التربوي والتعليمي:

- تكثيف الندوات التكوينية بالتركيز على المستجدات التعليمية والمقاربات الحديثة وتسهيل استخدام المنهاج.
- إدراج حصص تكوينية في اللغة العربية خصوصا للأساتذة المتربصين.
- التخطيط الرشيد في بناء المدارس حسب عدد السكان لتجنب الاكتظاظ في الصفوف.
- إعادة النظر في أساليب التقويم التربوي والتركيز على الجودة والإتقان في معايير النجاح والتحفيز على إنشاء مدارس الجودة.

- التكفل بالتلاميذ الضعاف وذوي صعوبات التعلم وذوي الاحتياجات الخاصة (أصحاب عيوب السمع والبصر والنطق وأمراض الكلام والتوحد..) باستحداث معلمين مساعدين والتكفل بنقائصهم.
- زيادة الحجم الساعي المخصّص لمادة اللغة العربية.
- التركيز على نقائص التلاميذ في بناء خطة الدرس وليس على البرنامج المسطر.
- تكثيف الأسئلة والمناقشة بين الأستاذ وتلاميذه وتجنب الإلقاء السلبي للدرس.
- اختيار الأنشطة المسلية والهادفة في تعليم اللغة العربية.
- اختيار المشاريع الهادفة التي يتفاعل معها التلاميذ وتحمل طابعا كتابيا تعاونيا (كإنتاج قصة، وتبادل الرسائل، وإنتاج جدارية...)
- التشجيع على العمل الجماعي في إنجاز الأنشطة باستغلال تعدد الطاقات الفردية واختلاف مستوى ذكاء التلاميذ.
- تجنب العامية في حصص اللغة العربية والحصص الأخرى والالتزام بالعربية الفصيحة.
- توفير الوسائل السمعية والبصرية المناسبة للمحتويات الجديدة (المشاهد كبيرة الحجم، الماسح الضوئي، الشاشة الكبيرة...)
- التشجيع على المطالعة وإعداد الجوائز لأحسن القرّاء واستغلالها في تلخيص الكتب والقصص المقروءة.
- التشجيع على التمثيل المدرسي بالعربية الفصيحة في الأنشطة اللاصفية.
- تنظيم الزيارات الميدانية وتذليل صعوباتها وعوائقها.

وفي إعداد المناهج والكتب المدرسية:

- استشارة أهل الاختصاص من الخبراء والأساتذة والمفتشين التربويين حول المناهج والكتب المدرسية قبل اعتمادها وطباعتها.
- اختيار المحتويات المناسبة لمستوى التلاميذ وميولهم والحاملة للقيم الاجتماعية النابعة من ثقافتهم الدينية ومحيطهم الاجتماعي والأدب العالمي الرفيع.
- ربط اللغة العربية في المحتويات والنصوص بأمجاد أمتنا العربية الإسلامية والثقافة العربية حتى يشعر النشء بالفخر بلغته والاعتزاز بثقافته.
- التدرج في وضع المحتويات في الكتاب المدرسي وكتاب الأنشطة.

- اختيار الصور المناسبة لمضامين الأنشطة والنصوص ومراعاة الجودة والإثارة.
- اختيار الأسئلة التي تبني مهارة التحليل في فهم النص.
- اختيار أنشطة النحو والصرف والإملاء المناسبة لفهم التلاميذ وتدرجها في المقاطع.
- اختيار الظاهرة اللغوية السائدة في النصوص المدروسة حتى يحصل الاستيعاب والتطبيق.
- زيادة حصص الإنتاج الكتابي في البرنامج واختيار الوضعيات الإدماجية المناسبة لميول التلاميذ ومستوياتهم.
- تجنب كتابة الرموز باللغة الأجنبية والطريقة العكسية في كتابة العمليات الرياضية (يسارا يمينا) حتى لا تشوش تفكير الأطفال في هذه المرحلة العمرية.

2- في الجانبين الاجتماعي والثقافي:

- الجدية في تفعيل قرار التعريب الشامل في كل القطاعات والوسائل الإعلامية والمنابر الرسمية وسن قوانين ردعية وتطبيقها لكل مخالف.
- التشجيع على الترجمة والتعريب والتأليف باللغة العربية خصوصا في العلوم والتقنيات.
- إدراج مادة الترجمة والتعريب خصوصا في التخصصات العلمية الجامعية.
- الالتزام بنتائج المؤتمرات والمجامع العربية بشأن النهوض باللغة العربية وتوحيد المصطلحات في وطننا العربي.
- الاهتمام بالتدقيق اللغوي في البحوث الجامعية قبل النشر.
- التنسيق بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي في إدراج مادة اللغة العربية خصوصا في التخصصات المسموح بها في التدريس في التعليم الابتدائي.
- الجدية في تدريس اللغة العربية السليمة في الجامعة واختيار الأساتذة الأكفاء في تكوين الإعلاميين والمذيعين في شتى القنوات الإعلامية والتثقيفية.
- تفعيل مشروع الذخيرة العربية والتشجيع على المساهمة في بناء بنك معلوماتي عربي على الشابكة حتى يستفيد منه الناشئة.

- تعريب التدريس في التخصصات العلمية خصوصا العلوم التقنية والعلوم الطبية حتى يستفاد من أهل الاختصاص ويحصل التفاعل بينهم وبين أفراد المجتمع فينتفعون بعلمهم وتخصصهم في ظل غياب التواصل بالعربية في العيادات الطبية أو القنوات الإعلامية الإرشادية.

- التخطيط الرشيد في تعليم اللغات الأجنبية خصوصا اللغات واسعة الانتشار ولغات العلم بدءا بالتعليم القاعدي وصولا إلى التعليم الجامعي.

- رسم سياسة لغوية واضحة منبثقة من المكون الاجتماعي لأمتنا وحاجياتها المعرفية والحضارية والالتزام بها في منظومتنا التربوية، تبين الحدود بين اللغة الرسمية (العربية) وباقي اللغات الأجنبية.

- الجدية في القضاء على الجهل والأمية واستغلال المدارس القرآنية والنوادي الثقافية والمكتبات العمومية وتحديثها بالوسائل السمعية والبصرية والحواسيب وربطها بالشابكة بما يواكب تطلعات الناشئة واهتماماتهم وضبطها بالقيم الإسلامية الرفيعة وحجب البرامج الهابطة.

- إعادة ضبط مفهوم الثقافة خصوصا لدى المسؤولين والقائمين عليها، إذ أصبح المفهوم مرادفا لدى كثير من العامة للترف والطرب والفن والرياضة وابتعد عن الآداب والعلوم كالثقافة الأدبية، والتاريخية، والجغرافية، والطبية...

- بناء ثقافة حب المطالعة بالتشجيع على القراءة وتوفير كتب للمطالعة في النوادي والمتنزهات ووسائل النقل وأماكن الانتظار إذ اختزلت القراءة لدى الكثيرين في مطالعة مقتطفات الجرائد والمجلات ومواقع التواصل الاجتماعي.

- زيادة توعية الأسرة بتعليم أبنائها وتواصلها الدائم مع المدرسة لمعرفة حالهم ونقائصهم وتشجيع الأساتذة وتحسيسهم بالاهتمام بمستوى تقدم أبنائها في التعليم عامة.

- استغلال الشابكة في التعليم وتوجيه أبنائنا وبناتنا لأحسن المواقع والبرامج والتطبيقات الالكترونية المفيدة في التعلم.

- التخطيط لرسم سياسة التعليم عن بعد عبر القنوات التلفزيونية والمنصات والمواقع الالكترونية للمدارس لربط التلاميذ وأهاليهم بالمدرسة وتحسيسهم بدورهم الأساس في التعليم الذاتي.

الملاحق

الآيات والألفاظ القرآنية:

الآيات والألفاظ القرآنية	السورة ورقم الآية	الصفحة
(إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُواْ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسْتَقَـٰمُواْ تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ ٱلْمَلَـٰٓئِكَةُ أَلَّا تَخَافُواْ وَلَا تَحْزَنُواْ)	فصلت: 30	5
(أَلَآ إِنَّ أَوْلِيَآءَ ٱللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ)	يونس: 62	5
(فَسَيَكْفِيكَهُمُ)	البقرة: 137	5
(أَنُلْزِمُكُمُوهَا)	هود: 28	5
(إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَـٰفِظُونَ)	الحجر: 9	8
(إِنَّ هَـٰذِهِۦٓ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَأَنَا۠ رَبُّكُمْ فَٱعْبُدُونِ ﴿٩٢﴾)	الأنبياء: 92	8
(وَمَآ أَرْسَلْنَـٰكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَـٰلَمِينَ ﴿١٠٧﴾)	الأنبياء: 107	8
(إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُواْ بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ)	الحجرات: 10	8
(وَأَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَلَا تَنَـٰزَعُواْ فَتَفْشَلُواْ وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ ۖ وَٱصْبِرُوٓاْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّـٰبِرِينَ ﴿٤٦﴾)	الأنفال: 46	8
(لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا)	المائدة: 48	23
(خَلَقَ ٱلْإِنسَـٰنَ ﴿٣﴾ عَلَّمَهُ ٱلْبَيَانَ ﴿٤﴾)	الرحمن: 3-4	121
(هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ)	الزمر: 9	229
(وَقُلِ ٱعْمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَـٰلِمِ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَـٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿١٠٥﴾)	التوبة: 105	229

قائمة الجداول:

الجداول	رقم الصفحة
الجدول رقم 1 الخاص بنقائص مناهج ما قبل الإصلاح وآثارها.....	128
الجدول رقم 2 الخاص بالقيم والمواقف المستهدفة في المرحلة الابتدائية.....	150
الجدول رقم 3 الخاص بالكفاءات العرضية المستهدفة في المرحلة الابتدائية.....	150
الجدول رقم 4 الخاص بالحجم الساعي المخصص لتدريس ميادين اللغة العربية في التعليم الابتدائي.....	153
الجدول رقم 5 الخاص بالتوزيع الزمني على ميادين اللغة في التعليم الابتدائي....	153
الجدول رقم 6 الخاص بعدد كلمات النص المقروء حسب كل طور.....	162
الجدول رقم 7 الخاص بشبكة الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم.....	175
الجدول رقم 8 الخاص بأنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة الخاصة بالمتعلم.....	176
الجدول رقم 9 الخاص بأنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفوي (الخاصة بالمتعلم).....	177
الجدول رقم 10 الخاص بأنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميدان فهم المكتوب(الخاصة بالمتعلم).....	178
الجدول رقم 11 الخاص بأنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميدان التعبير الكتابي (الخاصة بالمتعلم).....	179
الجدول رقم 12 الخاص بأنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميدان التعبير الكتابي (الخاص بالمتعلم) في السنة الثانية.....	180
الجدول رقم 13 الخاص بأنموذج شبكات معايير التصحيح المرتبطة بالوضعيات الإدماجية التقويمية (تقويم المقطع).....	183
الجدول رقم 14 الخاص بشبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمتابعة مدى تذويت القيم والكفاءات العرضية.....	183
الجدول رقم 15 الخاص بالعينة الاستطلاعية ومعاملات الثبات.....	192
الجدول رقم 16 الخاص بأسماء مدارس مقاطعة سيدي خالد.....	194
الجدول رقم 17 الخاص بأسماء مدارس مقاطعة أولاد جلال.....	195

الجدول رقم 18 الخاص بعدد عينة الأساتذة حسب الأقسام المدّرسة.....	196
الجدول رقم 19 الخاص بتوزيع العينة حسب الجنس.....	196
الجدول رقم 20 الخاص بتوزيع العينة حسب الصفة.....	196
الجدول رقم 21 الخاص بتوزيع العينة حسب الخبرة المهنية في تدريس العربية...	197
الجدول رقم 22 الخاص بتوزيع العينة حسب المؤهل العلمي.....	197
الجدول رقم 23 الخاص بتوزيع العينة حسب نمط التكوين.....	198
الجدول رقم 24 الخاص بعدد تلاميذ أقسام أفراد العينة.....	198
جدول رقم 25 الخاص بنتائج العوائق الاجتماعية والثقافية: عوائق عامة.....	199
الجدول رقم 26 الخاص بنتائج العوائق التربوية والتعليمية: عوائق عامة.....	200
الجدول رقم 27 الخاص بنتائج عوائق الميدان الشفوي في السنة الأولى.....	203
الجدول رقم 28 الخاص بنتائج عوائق الميدان الشفوي في السنة الثانية.....	204
الجدول رقم 29 الخاص بنتائج عوائق الميدان الشفوي في السنة الثالثة.....	205
الجدول رقم 30 الخاص بنتائج عوائق الميدان الشفوي في السنة الرابعة.....	206
الجدول رقم 31 الخاص بنتائج عوائق ميدان فهم المكتوب في السنة الأولى.....	207
الجدول رقم 32 الخاص بنتائج عوائق ميدان فهم المكتوب في السنة الثانية.....	208
الجدول رقم 33 الخاص بنتائج عوائق ميدان فهم المكتوب في السنة الثالثة.....	209
الجدول رقم 34 الخاص بنتائج عوائق ميدان فهم المكتوب في السنة الرابعة.....	211
الجدول رقم 35 الخاص بنتائج عوائق تعليم الظاهرة اللغوية في السنة الأولى.....	212
الجدول رقم 36 الخاص بنتائج عوائق الظاهرة اللغوية في السنة الثانية.....	213
الجدول رقم 37 الخاص بنتائج عوائق الظاهرة اللغوية في السنة الثالثة.....	214
الجدول رقم 38 الخاص بنتائج عوائق الظاهرة اللغوية في السنة الرابعة.....	215
الجدول رقم 39 الخاص بنتائج عوائق الإنتاج الكتابي في السنة الأولى.....	216
الجدول رقم 40 الخاص بنتائج عوائق الإنتاج الكتابي في السنة الثانية.....	217
الجدول رقم 41 الخاص بنتائج عوائق الإنتاج الكتابي في السنة الثالثة.....	219
الجدول رقم 42 الخاص بنتائج عوائق الإنتاج الكتابي في السنة الرابعة.....	220

نموذج الاستبانة:

إلى أساتذة وأستاذات التعليم الابتدائي

بهدف إنجاز بحث علمي حول "**عوائق تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**"، يشرفني أن أستعين بخبرتكم في **تدريس اللغة العربية في المدرسة الابتدائية،** بالاستفادة من آرائكم حول العوائق التي واجهتكم في التدريس وفق المناهج الحالية.

ومن أجل ذلك، يرجى من سيادتكم تقديم المعلومات الخاصة بكم، ومعلومات عن القسم المدّرس وفق المناهج والكتب المدرسية الحالية، قبل الإجابة عن جميع التساؤلات حول نشاطكم في قسمكم مع تلاميذكم بكل أمانة وموضوعية حتى يستفاد من إجاباتكم، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة. واعلموا أن إجاباتكم لن تستخدم إلا لغرض البحث وبكل أمانة، وشكرا جزيلا على تعاونكم.

معلومات عن الأستاذ(ة) والقسم المدّرس وفق المناهج الحالية:

الجنس		الصفة				
ذكر	أنثى	أستاذ(ة) مكون(ة)	أستاذ(ة) رئيسي(ة)	أستاذ(ة) مرسم(ة)	أستاذ(ة) متربص(ة)	أستاذ(ة) مستخلف

الخبرة المهنية في تدريس اللغة العربية			
أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10	من 11 إلى 20	أكثر من 20 سنة

المؤهل العلمي			نمط التكوين			
مستوى متوسط	مستوى ثانوي	مستوى جامعي	خريج المعهد التكنولوجي	خريج المدرسة العليا	خريج الجامعة	توظيف مباشر

معلومات عن القسم المدّرس				
السنة1	السنة2	السنة3	السنة4	عدد تلاميذ القسم
				.....تلميذ(ة)

الأسئلة	الإجابات		
	دائما	أحيانا	لا أبداً
1-تحفز الأسر أبناءها على تعلم اللغة العربية			
2-يهتم الأولياء بتعليم أبنائهم			
3-يستخدم التلاميذ اللهجة العامية (الدارجة) في القسم			
4-يستخدم التلاميذ مفردات اللغة الفرنسية في القسم			
5-الرموز الأجنبية في كتاب الرياضيات تعيق فهم التلاميذ			
6-كتابة العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين تعيق فهم التلاميذ			
7-يستفيد التلاميذ من البرامج التلفزيونية التي تخدم تعلم اللغة العربية			
8-يستفيد التلاميذ من الحاسوب في تعلم اللغة العربية			
9-يستفيد التلاميذ من الإنترنت في تعلم اللغة العربية			
10- أَحضر الندوات التكوينية (مع المفتشين التربويين أو غيرهم)			
11- الندوات التكوينية كافية لفهم المناهج الحالية			
12- عدد التلاميذ في القسم مناسب لنجاح الدرس			
13- الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة العربية كاف			
14- أجد صعوبة في استخدام منهاج اللغة العربية			
15- المقاربة بالكفاءات صالحة لتعليم اللغة العربية			
16- أجد طريقة التكرار والحفظ أفضل طريقة لتعليم اللغة العربية			
17- أعد موضوع الدرس قبل شرحه للتلاميذ			

18- أجد صعوبة في الانطلاق من نقائص التلاميذ في بناء خطة الدرس			
19- أجد صعوبة في الانطلاق من مشكلات في بناء خطة الدرس			
20- أجد صعوبة في الانطلاق من "الوضعية الانطلاقية" في الدرس			
21- أقدم أنشطة اللغة العربية في شكل ألعاب هادفة ومسلية			
22- أجد صعوبة في إدماج الأنشطة الشفهية والكتابية			
23- المشاريع المقررة مفيدة في تعلم اللغة العربية			
24- يصعب على التلاميذ إنجاز مشاريعهم			
25- يتعاون التلاميذ في إنجاز أنشطتهم			
26- أستخدم العامية في حصص اللغة العربية			
27- أستخدم العامية في الحصص الأخرى			
28- أجد صعوبة في توفير الصور المناسبة لنجاح الدرس			
29- أجد صعوبة في توفير الوسائل السمعية البصرية المناسبة للدرس			
30- يطالع التلاميذ الكتب والقصص الخارجية			
31- يشارك التلاميذ في إعداد مجلة مدرسية			
32- يشارك التلاميذ في إعداد تمثيليات مسرحية باللغة العربية			
33- الأنشطة الشفهية المقررة تناسب مستوى التلاميذ			
34- الأنشطة الشفهية المقررة تدفع التلاميذ إلى التعبير			
35- الأنشطة الشفهية تتدرج من السهل إلى الصعب			

36- أجد صعوبة في شرح الدرس الشفهي في المقطع التعلمي			
37- أجد صعوبة في تقويم التلاميذ في التعبير الشفهي وفق المعايير			
38- أجد صعوبة في تحقيق الأهداف المقررة للتعبير الشفهي			
39- نصوص القراءة في الكتاب المدرسي تثير إعجاب التلاميذ			
40- نصوص القراءة تناسب مستوى التلاميذ			
41- نصوص القراءة تتدرج في المقاطع من السهل إلى الصعب			
42- الصور في الكتاب المدرسي تثير إعجاب التلاميذ			
43- الصور في الكتاب المدرسي تناسب مضامين النصوص			
44- الأسئلة المبرمجة تبني مهارة التحليل لدى التلاميذ			
45- أجد صعوبة في شرح درس القراءة في المقطع التعلمي			
46- أجد صعوبة في تحقيق الأهداف المقررة لفهم المكتوب			
47- أجد صعوبة في تقويم التلاميذ في فهم المكتوب وفق المعايير			
48- أنشطة النحو المقررة تناسب مستوى التلاميذ			
49- أنشطة الصرف المقررة تناسب مستوى التلاميذ			
50- أنشطة الإملاء المقررة تناسب مستوى التلاميذ			
51- أجد صعوبة في شرح الظاهرة اللغوية في المقطع التعلمي			

52- أجد صعوبة في الانطلاق من النصوص في دراسة الظاهرة اللغوية			
53- أفضل الانطلاق من جمل متفرقة في دراسة الظاهرة اللغوية			
54- حصص الإنتاج الكتابي كافية في المقطع			
55- أنشطة التعبير الكتابي تناسب مستوى التلاميذ			
56- أنشطة التعبير الكتابي تثير حماس التلاميذ للكتابة			
57- يصعب على التلاميذ توظيف الرصيد اللغوي في التعبير الكتابي			
58- يصعب على التلاميذ توظيف القواعد اللغوية في التعبير الكتابي			
59- أجد صعوبة في شرح درس التعبير الكتابي في المقطع التعلمي			
60- أجد صعوبة في تقويم التلاميذ في التعبير الكتابي وفق المعايير			
61- يشارك التلاميذ في تصحيح أخطائهم			
62- أجد صعوبة في تحقيق الأهداف المقررة للتعبير الكتابي			

ما هي ملاحظاتكم وانطباعاتكم الأخرى حول تدريس اللغة العربية وفق المناهج الجديدة؟

.....

.....

.....

.....

وشكرا جزيلا على حسن تعاونكم ولجاباتكم الموضوعية عن جميع التساؤلات.

وثيقة موافقة مدير التربية لولاية بسكرة على إجراء العمل الميداني:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

السيد: رئيس قسم اللغة العربية وآدابها إلى السيد: مدير التربية لولاية بسكرة

الموضوع: **طلب الترخيص للطالب الباحث فتحي بن غزالة لإجراء بحث ميداني**

في إطار إنجاز رسالة دكتوراه العلوم في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات حول موضوع "**عوائق تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**" نرجو من سيادتكم الترخيص للطالب فتحي بن غزالة للقيام بإجراءات البحث الميداني في المدارس الإبتدائية التابعة لكم.

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير.

بسكرة في: .....25 جوان 2019.....

رئيس قسم اللغة العربية وآدابها:

رئيس قسم الآداب و اللغة العربية

الدكتور: علي بخوش

رأي مدير التربية لولاية بسكرة:

ع/مدير التربية

رئيس مصلحة التكوين و التفتيش

مسلم غربية

الملخص:

تهدف الأطروحة الموسومة بـ"تعليمية اللغة العربية وعوائقها في المرحلة الابتدائية، دراسة في مناهج التعليم الابتدائي بالجزائر" إلى بحث مسألة تدريس اللغة العربية في المدرسة الابتدائية وعوائق تطبيق مناهجها "مناهج الجيل الثاني" حسب آراء المعلمين والمعلمات. وقد خلص البحث بعد تحليل النتائج وتقويم المناهج إلى جملة من العوائق التربوية والتعليمية التي تعود أسبابها إلى تكوين الأساتذة، وإعداد المناهج والوسائل وبخاصة في الكتاب المدرسي في الميدان الشفهي وميدان فهم المقروء، والميدان الكتابي وتعليمية الظاهرة اللغوية في النحو والصرف والإملاء. وعوائق اجتماعية وثقافية تعود أسبابها أساسا إلى ضعف سياسة التعريب في جميع الأوساط الاجتماعية والثقافية والأثر السلبي للتعدد اللغوي (اللهجات واللغة الفرنسية) في تعلم اللغة العربية الفصيحة، وقلة اهتمام الأسر والمحيط الاجتماعي بالتعليم عامة وبتعليم اللغة العربية خاصة.

الكلمات المفتاح: تعليمية اللغة العربية، التعليم الابتدائي، مناهج الجيل الثاني، عوائق تعليمية اللغة، العوائق التربوية والتعليمية، العوائق الاجتماعية والثقافية.

Abstract :

This thesis, entitled "Teaching Arabic Language and its Obstacles in the Primary Stage, A Study in the Curricula of Primary Teaching in Algeria" aims to examine the issue of teaching Arabic language in the elementary school and the obstacles of its curricula application, "Second Generation Curricula", according to teachers' views. After analyzing the results and evaluating the curricula, the research has concluded a number of educational and teaching obstacles that are due to the teachers' training, curricula and means, especially in speaking, reading, writing and grammar of the textbook. Social and cultural obstacles are mainly due to the weak policy of Arabization in all social and cultural contexts, the negative impact of multilingualism (dialects and French language) on learning fluent Arabic, and the lack of interest of families and social environment in education in general and in teaching Arabic language in particular.

Key words : Arabic language teaching, primary education, second generation curricula, obstacles of language teaching, educational and teaching obstacles, social and cultural obstacles.

المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

الكتب:

1- المصحف الشريف برواية حفص عن عاصم، دار الخير، سوريا، ط4، 1427هـ/2006م.

2- وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، القرآن الكريم وترجمة معانيه إلى اللغة الفرنسية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المملكة العربية السعودية،1421هـ.

3- وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، القرآن الكريم وترجمة معانيه إلى اللغة الانجليزية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، 1419هـ.

4- الإمام البخاري (أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، ت. 256هـ)، صحيح البخاري، دار ابن كثير دمشق - بيروت، ط1، 1423هـ/2002م.

5- أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، ج2 (1940-1952م): دار الغرب الإسلامي، ط1، 1997م.

6- أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، ج3: عيون البصائر، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1997م.

7- إدريس بن الحسن العلمي، في اللغة، إخراج: أمل العلمي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2001م.

8- الجرجاني (أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد، ت.471هـ/1078م): دلائل الإعجاز، بيروت، دار المعرفة، د ت.

9- الثعالبي (عبد الملك بن مجمد بن إسماعيل أبو منصور، ت.429هـ/1038م)، كتاب الإعجاز والإيجاز، ت: إبراهيم صالح، دار البشائر، سوريا، ط1، 1422هـ/ 2001م.

10- الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية: بناء كفاية، أفريقيا الشرق، المغرب، 2006م.

11- إيمان ريمان وعلي درويش، بين العامية والفصحى، مسألة الازدواجية في اللغة العربية في زمن العولمة والإعلام الفضائي، شركة رايتسكوب المحدودة، أستراليا، ط1، 2008م.

12- إيميل بديع يعقوب، ميشال عاصي، المعجم المفصل في اللغة والأدب، المجلد الأول، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 1987م.
13- باتسي م. لايتباون، نينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، تر: علي علي أحمد شعبان، ط1، القاهرة: المركز القومي للترجمة، 2014م.
14- برتراند رسل، في التربية، تر: سمير عبده، دار مكتبة الحياة، بيروت.
15- بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2009م.
16- تمام حسان، الأصول، دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو – فقه للغة – البلاغة، عالم الكتب، القاهرة، 1420ه/2000م.
17- جاك ريتشاردز، "اتجاه في تحليل الأخطاء لا يعتمد على المنهج التقابلي"، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تعريب: محمود اسماعيل صيني، اسحاق محمد الأمين، جامعة الملك سعود، ط1، 1402ه/1982م.
18- جورج براون، التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية، مزيدة ومنقحة، تر: محمد رضا البغدادي، هيام محمد رضا البغدادي، القاهرة: دار الفكر العربي، ط2، 2005م.
19- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، تر: أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة، لبنان، ط2، 1978م.
20- حاتم صالح الضامن، نظرية النظم تاريخ وتطور، منشورات وزارة الثقافة والإعلام،العراق، 1979.
21- ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون أبو زيد ولي الدين، ت.1406م)، مقدمة ابن خلدون ج2، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، ط1، 2004م.
22- داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م.
- رشدي أحمد طعيمة:
23- الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها-تطويرها-تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م.

24- المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج1 المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية-18، ط1، 1986م.
25- المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، القاهرة: دار الفكر العربي، 2004م.
26- روبارت لادو، "ضرورة المقارنة المنتظمة للغات والثقافات" (التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء) تعريب: محمود اسماعيل صيني، اسحاق محمد الأمين، جامعة الملك سعود، الرياض ط1 1402هـ/ 1982م.
27- روبرت ديليسل، كيف تستخدم التعلم المستند إلى مشكلة في غرفة الصف، تر: مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، م.ع. السعودية، 1422هـ.
28- زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2011م.
29- س. بيت. كوردر، "تحليل الأخطاء"، في التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تعريب: محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، جامعة الملك سعود، ط1 1402هـ/ 1982م.
30- سكوت ليلينفيلد وآخرون، أشهر 50 خرافة في علم النفس، القاهرة: كلمات عربية للترجمة والنشر، 2012م.
31- سوزانا ميلر، سيكولوجية اللعب، تر: حسن عيسى، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1987م.
32- شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، سوريا.
33- شكيب أرسلان، النهضة العربية في العصر الحاضر، الدار التقدمية، لبنان، ط1، 2008م.
34- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر ط14.

35- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، لبنان، ط5، 1984م.
36- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995م.
37- علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق، القاهرة: دار الفكر العربي، 2007م.
38- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، مصر، 1991م.
39- مصطفى ناصف، نظريات التعلم" دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجاج، عالم المعرفة، الكويت، 1983.
40- علي حسين حجاج، نظريات التعليم، دراسة مقارنة ج2، عالم المعرفة، الكويت، 1986م.
41- عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، ط2، 2012م.
42- فاروق عبده فليه، أحمد عبد الفتاح الزكى، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2004م.
43- فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، 1985م.
44- ماريا بيرس، جنيفيف لاندو، اللعب ونمو الطفل، إعداد: عبد الرحمن سيد سليمان، شيخة يوسف الدربستي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1997م.
45- ماري آن بافو، جورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى: من النحو المقارن إلى الذرائعية، تر: محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2012م.
46- ماريو باي: أسس علم اللغة، ترجمة: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1998م.
47- محمد المعموري وآخرون، تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعليم العربية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1983م.

48- محمد حسن حمادات، المناهج التربوية نظرياتها-مفهومها-أسسها-عناصرها-تخطيطها-تقويمها، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، 2009م.
49- محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990م.
50- محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012م.
51- محمد علي الصويركي، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، دار الكندي، الأردن، 2005.
52- محمد عناني، نظرية الترجمة الحديثة مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط1، 2003م.
53- محمد كرد علي، غرائب الغرب، ج1، المطبعة الرحمانية، مصر، ط2، 1341هـ/1923م.
54- محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001م.
55- مريم سلامة كار، الترجمة في العصر العباسي مدرسة حنين بن إسحاق وأهميتها في الترجمة، تر: نجيب غزاوي، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، 1998م.
56- ابن منظور (محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين، ت.711هـ/ 1311م)، لسان العرب، ج 11، تصحيح: أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1419هـ/ 1999م.
57- ميلكا إيفيتش، اتجاهات البحث اللساني، تر: سعيد عبد العزيز مصلوح، وفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 2000م.
58- نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، 1978م.
59- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988م.

60- نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب دراسة معجمية، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 1429هـ/2009م.

61- نعوم تشومسكي، بنيان اللغة، تر: إبراهيم الكلثم، جداول، لبنان، ط1،2017.

62- هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م.

63- يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، الأردن، ط1، 2005م.

64- يونج، ولاثام، وسيرجنت، الدين والتعليم والعلم في العصر العباسي، تر: قاسم عبده قاسم، المركز القومي للترجمة، القاهرة ، ط1، 2016م.

المجلات وأعمال المؤتمرات:

65- السعيد جبريط وعبد المجيد عيساني، "واقع تعليمية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية"، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع10، يناير 2018.

66- بشير إبرير، "التعليمية معرفة علمية خصبة"، مجلة اللغة العربية، ع10، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.

67- بشير معمرية، "صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ وتلميذات الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بمدينة باتنة- الجزائر"، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2004.

- صالح بلعيد:

68- "الإصلاح التربوي والتردي اللغوي"، مجلة التعليمية، المجلد3، العدد8. ديسمبر 2016. ص68- 80.

69- "اللغة العربية بين الواقع والعولمة"، مجلة اللغة العربية، العدد8. الجزائر. ص109-125

70- "اللغة العربية في التعليم العالي بالجزائر- واقع وبديل-"، مجلة اللسان العربي، العددان 55،56، المملكة المغربية، ديسمبر 2003. ص 369 - 372.
71- عبد الجليل مرتاض، "العربية ورهانها العولمي لسانيا"، العربية الراهن والمأمول، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، ط1، 1430هـ/ 2009م. ص705- 743.
- عبد الرحمان الحاج صالح:
72- "الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي"، المجلة العربية للتربية والأليسكو المجلد الخامس، العدد الثاني، سبتمبر 1985م.
73- "إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي"، العربية الراهن والمأمول، ط1، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، 1430هـ/ 2009م. ص64- 74.
74- عبد الستار جبر، "الترجمة في الوطن العربي أي جسر لحوار الثقافات"، مجلة ذوات، العدد 8، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، المغرب، 2015م.
- عبد القادر فضيل:
75- "واقع السياسة اللغوية في بلادنا بعد خمسين سنة من عمر الاستقلال"، مجلة اللغة العربية، ع31، المجلس الأعلى للغة العربية. ص89- 114.
76- "واقع تدريس اللغة العربية في مدارسنا وسبل تطويره". العربية الراهن والمأمول، ط1، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، 1430هـ/ 2009م. ص455- 478.
77- علي القاسمي، "التعريب والتنمية البشرّية"، العربية الراهن والمأمول، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، ط1، 1430هـ/ 2009م. ص134- 146.
78- فرحات عبد الرحمان، "التكوين المستمر لأساتذة المدرسة الابتدائية حول مناهج الجيل الثاني دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مسعد والجلفة"، جامعة زيان عاشور، الجلفة. 2016/ 2017م.

79- قدي سومية، "صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية صعوبة القراءة، والكتابة، والحساب: دراسة وصفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم"، مجلة التنمية البشرية، العدد 6، مارس 2016م.

80- كلثوم قاجة، ومريم بن سكيريفة، "الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفاءات (دراسة استكشافية على عينة من المعلمين بورقلة)" ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. 2011/2010م. ص674-688.

81- محمد العربي ولد خليفة، "لغتنا العربية: الوظيفة والأداء على ضوء صراع النخب حول مطلب الحداثة ورفض التغريب"، العربية الراهن والمأمول، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، ط1، 1430هـ/ 2009م.ص17- 52.

82- ممدوح محمد خسارة، "نحو مصالحات لغوية ومصارحات"، العربية الراهن والمأمول، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، ط1، 1430هـ/2009م. ص149-168.

83- نهاد الموسى، "تعليم اللغة العربية رأي في واقع الحال ورؤية في أفق الآمال"، العربية الراهن والمأمول، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، ط1، 1430هـ/ 2009م. ص 478- 486.

الرسائل الجامعية:

84- إسماعيل بوزيدي، تعليمية اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية: التصورات النظرية والإجراءات التعليمية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا دراسة تحليلية تقويمية، رسالة دكتوراه علوم غير منشورة في تخصص تعليميات اللغة العربية، إشراف د. شفيقة العلوي، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر، 2016/2015.

85- خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، رسالة دكتوراه علوم غير منشورة في تخصص أرطفونيا، إشراف د. علي تعوينات، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، 2011/ 2012.

86- رمضان مسعودي، واقع تعليم اللغة العربية وآفاقه في المدرسة الابتدائية الجزائرية، دراسة نظرية وميدانية بولاية أدرار نموذجا، رسالة دكتوراه علوم غير منشورة في تخصص الدراسات اللغوية، إشراف أ.د. إدريس بن خويا، بقسم اللغة والأدب العربي بكلية الآداب واللغات جامعة أحمد دراية أدرار، 2017/ 2018.

87- علي تعوينات، صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي (في المناطق الناطقة بالأمازيغية والمناطق الناطقة بالعربية) دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه دولة غير منشورة في علوم التربية، إشراف د. خولة طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر، 1997.

88- لعموري نصيرة، إشكالية اللغة العربية عند الطفل الجزائري من خلال دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية، دراسة ميدانية للمتوسطات-مدينة البويرة-"، رسالة دكتوراه علوم غير منشورة في تخصص علم الاجتماع التربوي، إشراف: د. براهيم الرحماني أنيسة، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر2، 2015/2014.

المراجع المدرسية لوزارة التربية الوطنية:

89- دستور الدولة الجزائرية المعدل في مارس 2016: المواد 1 و2 و3.

90- النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، عدد خاص فيفري 2008.

91- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، (معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008)، مارس 2009.

92- اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009.

93- اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، 2009.

94- اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، منهاج اللغة العربية، 2016.

95- اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، 2016.

96- محمود عبود وآخرون، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.

97- طيب نايت سليمان وآخرون، دليل استخدام كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.

98- بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2017-2018.

99- بن الصيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2017-2018.

100- الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، "دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي"، 2018.

المواقع الإلكترونية والمراجع باللغة الأجنبية:

101- موقع وزارة التربية الوطنية: http://www.education.gov.dz/

102- موقع الأمم المتحدة، تاريخ الإطلاع: 08 أكتوبر 2019م، الرابط: https://www.un.org/ar/events/arabiclanguageday/index.shtml

103- موقع منظمة التعاون والتطوير الاقتصادي، تاريخ الإطلاع: 05 فيفري 2016م، الرابط: https://www.oecd.org/pisa/test/

104- موقع الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية، تاريخ الإطلاع: 14 ديسمبر 2019، الرابط: https://aila.info

105- موقع جي لو بوتارف: http://www.guyleboterf-conseil.com/

Guy Le Boterf, « Agir en professionnel compétent et avec éthique », *Éthique publique* [En ligne], vol. 19, n° 1 | 2017, mis en ligne le 21 juillet 2017, consulté le 28 décembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2934 ; DOI : 10.4000/ethiquepublique.2934

106- Barre-De-Magnac, Christine, « les jeunes et l'écriture: Quelle perception des exigences scolaires? Quelle attentes? ». In *Maîtrise de l'écrit: Quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui?*. L'Harmattan, Paris, Contradictions, Bruxelles. 1988.

107- Barthelemy, Fabrice, Dominique Groux, Louis Porcher, *Le français langue étrangère*, L'Harmattan, Paris, 2011.

108- Chartrand, Susane-G., « L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écritures des élèves et des étudiants ». In *Collection Diptyque, n° 5,* université d'Orléans, France, Presses universitaire de Namur, 2005.

109- *Chomsky on Democracy and Education*. Noam Chomsky and Carlos Otero ed. RoutledgeFalmer. N.Y. USA. 2003.

110- Corder, Pit. “The significance of learner's errors”. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170. 1967

111- Cuq, Jean-Pierre. *Dictionnaire didactique du français*, CLE Internationale, Paris, 2003.

112- Dabène, Louise, "Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères" .In *Repères*, N° 6, INRP, France, 1992.

113- De Ketele, Jean-Marie « Les épreuves externes servent-elles l'action? », Pub. Linguistiques. *Revue française de linguistique appliquée* . 2013/1 Vol. XVIII, pages 9 à 27.

114- Defays, Jean-Marc, Sarah Deltour, *Le français langue étrangère et seconde enseignement et apprentissage*, Pierre MARDAGA, Belgique, 2003.

115- Dubois, Jean et autres, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse-Bordas/VUEF, 2002.

116- Flament-Boistrancourt, Danièle, *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*, Université Charles-de Gaulle, Lille, France, 1992.

117- Glaser, Evelyne, et autres, *Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle*. Conseil de l'Europe, Autriche, 2007.

118- Jordan, Anne and others, *Approaches to learning, a guide for teachers*, Open University Press, 2008.

119- L'Association Phonétique des Professeurs de Langues vivantes, *Le Maître Phonétique*, Neuilly, Seine. France. Janvier 1893.

120- Locke, John. *Some Thoughts Concerning Education*. 2nd Ed. Cambridge University Press, 1889.

121- Martinez, Pierre. *La didactique des langues étrangères, Que sais-je*. Puf, 4e éd, Paris, 1996.

122- Portine, Henri, « La notion d'énonciation et l'évaluation de la didactique des langues ».In *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*, Danièle FLAMENT-BOISTRANCOURT (Ed), université Charles-de-Gaule- Lille3,1992. p.39-60

123- Richards, J. C., *Curriculum development in language teaching*, Cambridge University Press, 2001.

124- Robert, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris, 2008.

125- Stern, H.H, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, 7th pub. 1991.

126- Terrisse, Marc , « La présence arabo-musulmane en Languedoc et en Provence à l'époque médiévale », *Hommes & migrations*, 1306 | 2014, 126-128.

127- Viselthier, Bernard. « La médiation: du langage intérieur de l'apprenant à sa zone de proche développement ». In *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, Danielle Chini, Pascal Goutéraux (Eds). Editions Ophrys, Paris, 2008.

المحتويات

المحتويات	رقم الصفحة
مقدمة:	أ-خ
الفصل الأول: مدخل تأصيلي وعرض الدراسات السابقة والدراسة الحالية	1
أولا- نبذة تاريخية عن اللغة العربية ومقوماتها	2
1- اللغة العربية وخصائصها	3
2- اللغة العربية ومنهج تعليمها قديما	10
3- علوم اللغة العربية وأعلامها	13
4- اللغة العربية والنهضة العلمية الحديثة	16
ثانيا- مفاهيم تربوية وتعليمية: المنهاج التعليمي	18
1-مفاهيم أساس	18
2-المنهاج التعليمي وعناصره	23
ثالثا- الدراسات السابقة والدراسة الحالية	40
1- الدراسات السابقة	40
2- الدراسة الحالية	64
الفصل الثاني: مقاربات ومناهج تعليم اللغة وكفاياتها في المرحلة الابتدائية	67
أولا- المقاربات التعليمية:	68
1- المقاربة التقليدية	68
2- المقاربات الحديثة	74
أ-المقاربة البنوية	74
ب-المقاربة السلوكية	75
ت-المقاربة الفطرية	78
ث-المقاربة البنائية	82
اللسانيات التطبيقية ومشكلات تعليمية اللغة	85
ج-المقاربة البنائية الاجتماعية	92
ح-المقاربة التواصلية	95

ثانيا - المقاربة بالكفاءات وأساليب التدريس:	103
1- المقاربة بالكفاءات	103
2- أساليب التدريس بالكفاءات	105
ثالثا - الكفايات اللغوية في المرحلة الابتدائية:	111
1- الكفاية الشفوية: فهما وإنتاجا	111
2- كفاية القراءة: فهما وقراءة	113
3- الظاهرة اللغوية: قواعد اللغة	117
4- الإنتاج الكتابي: الكتابة	121
الفصل الثالث: تعليمية اللغة العربية في مناهج التعليم الابتدائي	126
أولا - إصلاح المناهج التعليمية في المنظومة التربوية:	127
1- مناهج ما بعد الاستقلال: من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالأهداف	127
2- مناهج الإصلاح الأول: من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات	127
3- مناهج الإصلاح الثاني: "مناهج الجيل الثاني"	135
ثانيا - اللغة العربية في المدرسة الابتدائية: الأهداف والبرامج	149
1- الأهداف	149
2- الكتاب المدرسي ومحتوياته	151
3- الحجم الساعي والتوزيع الزمني لميادين اللغة العربية	153
4- المقاربة النصية وأنماط النصوص	154
ثالثا - تعليمية ميادين اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:	156
1- الميدان الشفوي	156
2- ميدان فهم المكتوب: القراءة	161
3- الظاهرة اللغوية: قواعد النحو والصرف والإملاء	168
4- ميدان الإنتاج الكتابي	170
5- التقويم	175

الفصل الرابع: عوائق تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية	187
أولا- عرض الدراسة الميدانية:	188
1- فرضيات الدراسة	188
2- أدوات الدراسة	191
3- الأساليب الإحصائية	193
4- المجتمع الأصلي للدراسة	194
ثانيا- نتائج الدراسة وتحليلها:	196
1- معلومات عامة عن أفراد العينة	196
2- نتائج فرضيات العوائق الاجتماعية والثقافية	199
3- نتائج فرضيات العوائق التربوية والتعليمية	200
4- نتائج فرضيات عوائق الميدان الشفوي	202
5- نتائج فرضيات عوائق ميدان فهم المكتوب	207
6- نتائج فرضيات عوائق تعليم الظاهرة اللغوية	212
7- نتائج فرضيات عوائق تعليم الإنتاج الكتابي	216
ثالثا- تفسير النتائج وتقويم المناهج:	222
1- العوائق التربوية والتعليمية	222
2- العوائق الاجتماعية والثقافية	243
خاتمة:	262
الملاحق:	270
الآيات والألفاظ القرآنية	271
قائمة الجداول	272
نموذج الإستبانة	274
وثيقة موافقة مدير التربية لولاية بسكرة على إجراء العمل الميداني	279
الملخص	280
المصادر والمراجع	281
المحتويات	294