الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الحاج لخضر – باتنة01–
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تعليميّة أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي

– مقاربة نصّية –

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم اللسان العربي

إعداد الطالب:
عبد الغني زمالي

إشراف الأستاذ الدكتور:
النّواري سعودي

لجنة المناقشة :

الرقم	الاسم و اللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01	فرحات عياش	أستاذ	باتنة–01–	رئيسا
02	النّواري سعودي	أستاذ	سطيف –02–	مشرفا ومقررا
03	السعيد بن ابراهيم	أستاذ	باتنة–01–	عضوا مناقشا
04	محمد بن صالح	أستاذ محاضر	المسيلة	عضوا مناقشا
05	الجودي مرداسي	أستاذ	باتنة–01–	عضوا مناقشا
06	الأمين ملاوي	أستاذ محاضر	بسكرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية2015م –2016م

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

الشكر لله أولا وأخيرا على كل نعمة أنّعم بها عليّ.

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من أسدى إليكم معروفا فكافئوه، فإنّ لم تجدوا ما تكافئونه به فأدعو له حتى ترو أنّكم قد كافأتموه".

(رواه أبو داود)

وقال أيضا "لا يشكر الله من لم يشكر الناس".

(رواه أحمد وأبو داود)

من هذا المنطلق، لا يسعني في هدا المقام إلّا أن أقدم تحية احترام وتقدير، تحية إجلال وإكبار لأستاذي الفاضل المفضال الألمعي الأستاذ الدكتور: 'نواري سعودي' الذي كان لي نعم المعلّم ونعم الموجّه ،بنصائحه الثرية وتوجيهاته القيّمة وآرائه السديدة .

أدامه الله وبارك فيه ووفقه وسدّد خطاه ،وجعله نبراسا وذخرا للبحث العلمي والجامعة الجزائرية.

كما لا يفوتني أن أزجي عبارات الشكر والعرفان الجميل إلى

والدي الكريمين الصغير و مبروكة "بوكة"،اللذين أحاطاني بكامل رعايتهما و عطفهما خلال سنوات دراستي التي امتدت بزمن ليس بالقصير

فذلك فضل مابعده فضل .

المقدمة:

إنّ العمليّة التعليميّة التعلّمية عمليّة معقدة،عناصرها متعددّة: المتعلّم، المعلّم، المنهاج التربوي، المحتوى التعليمي، طرائق التدريس ،أساليب التقويم، جملة من العناصر المتواشجة يؤثربعضها في بعض وتتفاعل تفاعلات شتى، فتسفرعن نتائج معقدة تحتاج إلى تخصصات عديدة وبيداغوجيات كثيرة يشترك فيم بينها علماء التربية واللغة والفكر والفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرهم.

في هذا الحقل العلمي المعرفي – التعليم – لا توجد بيداغوجيا تغني عن غيرها، ولا آلية تفي بالغرض والهدف المنشود ولا طريقة تحيط بكل مجالات العلم والمعرفة، فهذا المجال متجدد سريع التوسع، أفكاره كثيرة في وقت وجيز جدا، وإمكاناته كثيرة، كان بإمكانها أن تزدهر وتثمر.

تعد المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التعليميّة ففيها يؤسّس المتعلّم أرضية خصبة ولبنة جادّة فيتعلم أساسيات التربية والتعليم ،ويبني على منوالها أنموذجا من خلاله يكون مندفعا،ذكيا،نشيطا وناجحا، يطلق العنان لطاقاته ومواهبه متجاوزا في ذلك كل الحواجز التي تعترضه، فإذا أدرك المتعلّم في هذه المرحلة أساليب اللغة وصيّغها وتراكيبها وتمكّن منها أداء واكتسابا كانت له طوق نجاة في المراحل التعليميّة المقبلة.

إنّني لا أقصد في هذا البحث تسويد الأفق من خلال ذكر المساوئ فقط، بل مساءلة علمية راهنة لواقع تربوي تعليميّ ثقيل التكلفة، بطيء المردودية، هزيل الفائدة، في مجتمع سريع التحول كثير المطالب والغايات ظل رغما عنه في مواجهة متغيّرات التربية واللغة والفكر والثقافة ومستحدثات العلم والتكنولوجيا.

إنّ الخطاب التربويّ يتميز عن باقي الوسائط التواصلية الأخرى بتوظيفه للسّنن الأيقوني، والسّنن الشفهي والسّنن الكتابي، يتخصص في المعرفة وإنّتاجها وصياغتها، وعرضها وتقويمها، وتطويرها في مؤسسة للتنشئة الاجتماعية هدفها الأسمى تكوين مجتمع راق متميز يتمتّع بوعي عميق وإدراك دقيق، وتزويده بقيّم ومثل عليا في ضوء منهاج تربوي يسعى إلى نقل المتعلّمين من جو الأسرة إلى جو المدرسة، فيعمل على ترسيخ معارفهم، وإغناء لغتهم وتنمية مهاراتهم وإشباع حاجاتهم المختلفة، حتى لا يبقى جثة هامدة وجذوة خامدة، فيكتسب ذلك السلوك الاجتماعي والتربوي والنفسي والثقافي والدّيني، كما يسهم في بلورة هذه السلوكات المختلفة عن طريق إثارة دافعية المتعلّمين من خلال تثقيفهم وإفهامهم حقوقهم وواجباتهم، وتعليمهم الإخلاص والوفاء والشجاعة، وحب الوطن، وحب الآخرين.

لقد اهتم الباحثون بدراسة أحوال المعلّمين وطرائق تدريسهم ووسائل تقييمهم وتقويمهم والوسائل والمعينات البيداغوجية ومدى إسهامها في إنّجاح وتفعيل العمليّة التعليميّة،فبحثوا عن أنّجع وأنّفع السبل لذلك كلّ حسب مجال تخصصه من تربويين ونفسانيين واجتماعيين وبيداغوجيين وغيرهم، فبحثوا في النظريات القديمة والحديثة ودوّنوا آرائهم ووجهات نظرهم وحبّروها تحبيرا.

إنّ تعلّم اللغة وتعليمها والوقوف على أسرارها ونواميسها الخفية التي تخضع لها ليس بالأمر الهيّن كما يعتقد الكثير منّا اليوم، فتفسير عمليّة التعلّم وتوضيح حقائقها والتعرف على طبيعتها وشروطها والعوامل المؤثرة فيها مطلب حضاري وشرط أساسي من شروط أيّ نهضة –مهما كانت– وفق أنموذج غنيّ ثريّ متنوّع متكامل في عناصر التجسيد الفني لمادته، بسيط في المضامين والأشكال، عميق في الرؤى والأفكار، قادر على الاستهواء

وجلب الانّتباه وخلق روح المبادرة والإحساس ومشاركة الآخر، ومن ثمة تغيير وتعديل سلوك المتعلّم وهذا التغيير يستمر معه مدى الحياة.

إنّ عمليّة التعليم تقوم في أساسها على العلاقة بين المعلّم والمتعلّم التي يحددها المنهاج التعليميّ بغية الوصول إلى النتائج المرجوة والمنشودة القائمة على تحسين المستوى العلمي والمعرفي للمتعلّم، ووضع مبادئ تربوية توافق حاجاته الفيزيولوجية والوجدانية والعقلية وتنميتها تنمية متّسقة متّزنة حيث لا مجال للاهتمام بالحاجات المستقلة في بعضها، وإنّما الاهتمام بها في شموليتها فتسهم بكليتها في التنمية العامة للمتعلّم، أي انّطلاقا من مفهوم وظيفي علمي عملي يأخذ بعين الاعتبار الدوافع والرغبات والاحتياجات المختلفة للمتعلّمين.

إنّ تدريس اللغة العربية مثل غيرها من اللغات تتكامل أنشطتها لتكسب المتعلّم – بوصفه قطب الرحي وعصب العمليّة التعليميّة التعلّمية– القدرة على الفهم والإفهام والإفصاح والبيان، من أجل بناء شخصية لغوية متينة لا يشوبها شائب تمكّنه من المناقشة الناجعة والفعّالة والاستماع الحسن والقراءة الواعية المفيدة والكتابة السليمة الصحيحة، والتعبير الفنّي الجيد، وتحليل كل ما يعرض له من أفكار وآراء وقضايا، فيقبل ما يراه مناسبا ويدحض الآخر دحضا.

ولمّا كانت أنشطة اللغة العربية (قراءة، كتابة، تعبير، ظواهر لغوية....) على هذا القدر من الأهمية في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء من جهة،و من جهة أخرى شعورنا بهذا التدني الرهيب في تعليمها وتعلّمها والضعف والتقصير في مستوياتها المختلفة من حيث إعداد المعلّمين الأكفاء ،وتقويم المناهج التعليميّة القادرة على النهوض بمستوى المعلّم في جميع مناحي الحياة، وتوفير المناخ التعلّمي المناسب والوسائل البيداغوجية اللازمة،والطرائق التعيلمية المفيدة،واختيار البيداغوجيا التي تفي بالغرض خاصة في المرحلة الابتدائية.

آثرت الخوض في غمار هذه الدراسة الموسومة بـ: **تعليميّة أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي- مقاربة نصية-** للإجابة عن تساؤلات عديدة شغلت بال الباحث ولعل أهمّها:

1- ما واقع تدريس أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي ؟.

2- هل أولى المهتمون بالحقل التعلّيمي عناية خاصة بالمرحلة الابتدائية؟.

3- هل أسهمت هذه المقررات في تعديل سلوك المتعلّم ؟ وهل لبّت حاجاته المختلفة العقلية والذهنية والفيزيولوجية.... ؟.

4- ما مدى الإفادة من النظريات اللسانية والتربوية وتطبيقها في تقديم المناهج التربوية وتخطيطها؟.

لقد اقتضت طبيعة البحث أن يكون مقسما على النحو الآتي:

الفصل الأول:الموسوم بـ "**دراسة المنهاج وتحليله**"، قدمت فيه مجموعة من التعاريف للمنهاج (قديما، حديثا) والأسس التي يبنى وفقها ، ومكوناته من حيث الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1-ما هي الأهداف التي توخاها المنهاج التربوي لهذه المرحلة ؟.

2- ما هو المحتوى المختار لتحقيق هذه الأهداف المنشودة؟.

3- ما هي الطرائق البيداغوجية المعينة على ذلك ؟.

4-ما هي أساليب التقويم المتّبعة لإنّجاح العمليّة التعليميّة؟.

أمّا الفصل الثاني: المعنون بـ:"**تعليميّة أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي**" فتضمن مبحثين، تناول الأول: التعليم الابتدائي: مفهومه و أهميته، وأهدافه، أمّا الثاني وقفت أولا: عند النشاط التعليميّ واللغوي (ماهيته، شروطه، أهدافه) ثم تناولت جميع أنشطة اللغة

العربية في المرحلة الابتدائية: قراءة، ظواهر لغوية، تعبير شفهي، كتابي، إملاء، خط، الألعاب القرائية و الكتابية، ، نشاط المشروع، نشاط الأناشيد والمحفوظات.

وختمت الفصل بمذكرة نموذجية–على سبيل المثال لا الحصر– للسنة الرابعة تشمل جميع الأنشطة اللغوية.

والفصل الثالث عنونته ب:"**تعليميّة المهارات اللغوية في المرحلة الابتدائية**"، تطرقت إلى المؤسسات الاجتماعية ما قبل المدرسية وأثرها في تعليميّة أنشطة اللغة العربية، متمثلة في الأسرة بوصفها أول مؤسسة للتنشئة الاجتماعية وأهم الأسباب المرتبطة بها مثل الظروف المعيشية للأسرة ، وضعف المستوى التعليميّ للأبوين وأثره في متابعة أبنائهم وترشيدهم وتوجيههم ،ثم تطرقت إلى الروضة: صيغة التربية فيها، أهدافها، أنشطتها، ثم تناولت المدارس والكتاتيب القرآنية وأثرها في تعليميّة أنشطة اللغة العربية والعوامل اللغوية وغير اللغوية التي تعتمدها في إثراء المخزون اللغوي للمتعلّم، وتنمية مهاراته وقدراته اللغوية والعقلية والمعرفية، ثم انتقلت إلى فنون اللغة الأربعة: الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة، على هذا النحو وبهذا الترتيب، تناولت أهميتها ووظائفها وطرائق تدريسها، وصعوباتها وموقعها من العمليّة التعليميّة، لأنّها تشكل همزة وصل بين المنطلقات الفعلية للمنهاج وأسسه الفلسفية، وبين المواد التعليميّة التي تجسد هذه المنطلقات وتحوّلها إلى شيء محسوس وتوظفها أحسن توظيف لأنّها تجمع بين المنطوق والمكتوب.

أمّا **الفصل الرابع** كان بعنوان: "**الدراسة الاستطلاعية والمعاينة الميدانية**"، قمت فيها بزيارة ميدانية للعديد من المؤسسات التربوية حيث حضرت بعض الحصص التعليميّة ،ووزّعت استبانات تنوّعت أسئلتها وتباينت فيما بينها لكن هدفها واحد هو معرفة الصعوبات

اللغوية التي تعترض المعلّمين أثناء تأدية واجبهم التربوي، معتمدا في ذلك على عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها، لنحوّلها بعد ذلك إلى بيانات إحصائية وترسيمات.

لقد تمّ تصميم الاستبانة بعد عدة مراحل من أجل تحقيق أعلى درجة من الصدق والثبات، نقيس الأهداف التربوية الخاصة بالنمو العقلي والنفسي واللغوي والاجتماعي بالنسبة للمتعلّم لتشمل جميع المناحي التعليميّة من تحديد الأهداف والطرائق المتّبعة والوسائل التعليميّة المستعملة والتقويم بالنسبة للمعلم.

أمّا **الخاتمة** فكانت حصيلة لما تمّ توصل البحث إليه من نتائج متمثلة في جملة من التوجيهات البيداغوجية للمعلم والمتعلّم ومسؤولي المؤسسات التعليميّة وجدير بالإشارة هنا أنّ هناك عراقيل وصعوبات واجهت الدراسة لعل أهمّها:

1- صعوبة التعامل مع الأنشطة اللغوية لكثرتها وتعدّدها.

2- صعوبة التنقل والترحال التي صاحبت عمليّة البحث خاصة إلى المدارس النائية فهي صعبة المسالك وعرة السبل.

3- صعوبة التعامل مع عدد المعلّمين الذين يرفضون المشاركة برأيهم في إثراء الدراسة حيث إنّهم لم يستسيغوا -بادىء الأمر- الفكرة أصلا.

4- المبالاة والإهمال لهذه الاستبانة، فبعد انتهاء الوقت المحدد للمبحوثين للإجابة عن الأسئلة نجد أنّهم لم يطّلعوا عليها أصلا، وبعضهم لا يدري أين وضعها، والجزء الثالث تجاهلها تماما وأكثر من التسويف، ولكن شغفنا بالبحث العلمي كبير، وحرصنا على تطوير اللغة العربية وتنميتها أكبر، جعلنا نبذل الجهد كلّه محاولين الوصول بهذه الدراسة إلى الهدف المنشود ، وتحقيق نتائج علمية لشحذ الهمم و الارتقاء بالمتعلّم إلى أعلى درجات الرقيّ وبالتالي السهر على تطوّر الأمة وتقدّمها ورقيّها واستقرارها.

لا يفوتني في هذا المقام العلمي الجليل إلّا أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي الفاضل الدكتور: **النّواري سعودي**، الذي كان له الفضل في الإشراف على هذه الأطروحة وإخراجها على هذه الشاكلة فجازاه الله عنّا كريم الجزاء، وأدامه ذخرا للعلم والمعرفة.

وختاما أقول: لكل شيء إذا ما تم نقصان، ولكل فارس كبوة، ولكل حسام صارم نبوة.

إنّ بحثنا وإنّ اكتمل، فإنّه لا يخفى على أحد ما قد يعتريه من نقص تكمّل وتثمّن من لدّن لجنة المناقشة الموقّرة.

والله أسأل من الفضل أعذبه، ومن اللطف أقربه، ومن العلم أنفعه، ومن العمل أصلحه، ومن الخاتمة أحسنها.

الفصل الأول:

دراسة المنهاج وتحليله

1- تعريف المنهاج.

2- المفهوم التقليدي للمنهاج.

3- المفهوم الحديث للمنهاج.

4- أسس بناء المنهاج: الأساس النفسي، الاجتماعي، الثقافي، الفلسفي.

5- دراسة المنهاج وتحليله:

أ- من حيث الأهداف.

ب- من حيث المحتوى.

ج- من حيث الطريقة.

د- من حيث الوسائل التعليميّة.

هـ- من حيث أساليب التقويم.

تسعى كل منظومة تربوية في أي بلد إلى تكوين وتنشئة جيل صالح، يستطيع أن يتعامل مع ظروف الحياة المختلفة في شتى الأطوار، وتكوينه تكوينا عاليا في جميع المناحي الاجتماعية والثقافية والسياسية والدينية، وهذا من أجل الحفاظ على الهوية الوطنية واحترامها وتقديرها ،لأنّ الحفاظ عليها من أهم مقوّمات الأمم والحضارات وفقدانها يعني الضياع والزوال، ولا يتأتى هذا إلّا من خلال تطوير مناهجها الدراسية وبرامجها التعليميّة التربويّة وطرائق تعليمها وتعلّمها، ومن ثمة الارتقاء بمستوى المعلّم والمتعلّم على حد سواء من خلال إقامة ندوات علمية خاصة وعقد مؤتمرات تربوية بيداغوجية من أجل ضمان سيرورة العمليّة التربوية وإنّجاحها والهدف الأسمى من كل هذا هو تربية مواطن مثقف، واع ، قادر على تحمل المسؤولية ومواجهة الصعوبات والتحديات ضمانا لسلامة التواصل والاستمرارية في الحياة.

يعد المنهاج التربوي مقياس تقدم الأمم أو تأخرها ، يقاس به حظّها من التحضّر والمدنية ويعكس مدى اهتمامها وقدرتها على استيعاب أنشطتها العقلية، فمستقبل الأمم مرهون به .

وقبل البدء في تحليل المنهاج التربوي ودراسته، يحسن بنا أن نقف وقفة تأمل عند مفهوم المنهاج التربوي وعند لفظي "برنامج"، "منهاج" فكثيرا ما تتداخل دلالتهما الاصطلاحية، فيطلق أحدهما على الآخر.

1- تعريف المنهاج:

أ- **لغة:** جاء في لسان العرب: "طريقٌ نهجٌ: بَيّنٌ وَاضِحٌ، والمِنْهَاجُ: كالمَنْهَجِ، وإنّهَجَ الطَرِيقُ: وَضَحَ واسْتَبَان وصَارَ نَهْجًا وَاضِحًا بَيّنًا، واسْتَنْهَجَ الطَرِيقُ: صَارَ نَهْجًا،

وفي حديث العباس: لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تَرَكَكُمْ عَلَى طَرِيقٍ نَاهِجَةٍ أي وَاضِحَةٍ بيّنَةٍ"[1].

و"النَّهْجُ: الطَرِيقُ الوَاضِحُ، كالمَنْهَجِ والمِنْهَاجُ، ونَهَجَ الطَّرِيقُ: سَلَكَهُ، واسْتَنْهَجَ الطَرِيقُ: صار نهجًا، ونَهَجَ فلان سَبيلَ فلان: سَلَكَ مَسْلَكَهُ"[2]، ومن هذا المعنى اللغوي استحدثت كلمة **'منهاج'** بمعنى: "الخطة المرسومة، ومنها: منهاج الدراسة، ومنهاج التعليم ونحوها، والجمع مناهج"[3]. وجاء في محكم تنزيله: ﴿لكل جعلنا منكم شرعةً ومنهاجًا﴾[4].

ب- <u>اصطلاحا</u>: المنهاج هو "العمود الفقري للعمليّة التربوية، فهو الذي يحدد الأغراض والمقررات وحجم ساعات الدراسة، والوسائل المستعملة، وطرائق التدريس والتقويم وغيرها من الجوانب التربوية"[5]

لقد أصبح المنهاج انّشغال العديد من الدراسات التربوية الحديثة ،ولم يكتسب أهميته التي يحظى بها الآن إلّا في العقود الأخيرة "ففي البلدان التي تحظى بالسبق في هذا المجال نلاحظ أنّ بناء المنهاج وتقويمها أصبح تخصصا قائما بذاته له خبراء ومختصون"[6].

---

[1]- ابن منظور ، لسان العرب، بيروت، دار صادر، 1994، مادة نهج.

[2] - الفيروزآبادي، القاموس المحيط، مادة نهج، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط07، 2003، ص208.

[3] - إبراهيم أنيس و آخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط3، 1965، مادة (نهج).

[4] - المائدة، الآية 48.

[5]- بوفلجة غيات، مواصفات المناهج الدراسية المقترحة، مجلة الرواسي، "قراءات في المنهاج التربوية" جمعية الإصلاح التربوي، باتنة، الجزائر، ط1، 1995، ص 246.

[6]- محمد صاري، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث الإسلامية، ، ع2، 1431هـ، ص 220.

ويهدف المنهاج إلى رسم "الخطة الشاملة المتكاملة التي يتم من خلالها تزويد المتعلّمين بمجموعة من الفرص التعليميّة التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة في مؤسسة تعليميّة معينة"[1].

للمنهاج تعريفات تقليدية وأخرى حديثة تباينت وتعددت بحسب نظرة الباحث إليها:

1- 1- المفهوم التقليدي للمنهاج:

"يعني المنهاج المدرسي في مفهومه التقليدي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية"[2]، وقد "جاء هذا التعريف نتيجة طبيعة لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة، حيث كانت ترى أنّ وظيفة المدرسة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى التلاميذ، ثم التأكيد عن طريق الاختيارات وبحاسة التسميع من حسن استيعابهم لها"[3].

لقد "كان يقصد بالمنهاج قديما المقرر الدراسي الذي يقدم للطلاب في مادة معينة، فهناك مقرر للجغرافيا وهناك آخر للتاريخ وثالث للرياضيات، ورابع للغة....وهكذا"[4].

ولو أمعنَّا النظرة في هذه التعريفات وجدنا أنّ المنهاج يهتم بالناحية العقلية من جهة، وعلى المنفعة الذاتية للمعارف والمعلومات التي يتعلّمها المتعلّم من جهة أخرى.

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة ، ط1، 1998، ص 07.

[2]- صالح هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، 1999، ص 19.

[3]- توفيق أحمد المرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، عناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط4، 2004، ص 23.

[4]- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 2001، ص 52.

1- 2- المفهوم الحديث للمنهاج:

أعطيت للمنهاج بمفهومه الحديث العديد من التعريفات منها:

- "تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية داخل المدرسة أو خارجها، وذلك تحت إشراف هذه المدرسة.

- مجموعة من القواعد التي نستطيع بواسطتها الكشف عن الحقيقة في العلوم ومن الطبيعي أن تكون هذه القواعد صالحة لأن تثبت نتيجة معينة أو تنفيها، وبهذا تكون صحة المنهاج لا تقتصر على الكشف عن الحقيقة فحسب، وإنّما تبرهن على صحتها أو فسادها"[1].

- "مجموعة من الخبرات التربوية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية...إلخ، التي تخططها المدرسة وتهيؤها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها"[2]

وهذا من أجل إكساب المتعلّمين أنّماطا من السلوك أو تعديل أو تغيير أنّماط أخرى نحو الاتجاه المرغوب، ولا يتأتى لهم هذا إلا عن طريق"ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة المصاحبة لتعلم تلك الخبرات ويساعدهم على إتمام نموهم"[3].

- "مجموعة من الخطط والنظم التي تؤلف وحدة كبيرة تهدف إلى نقل التلميذ من محطة إلى أخرى، عبر سلسلة من الإرشادات والمعارف والمهارات التي تفيده في حياته في المستقبل."[4]

من خلال هذه التعريفات نستطيع القول: إنّ المنهاج الحديث لم يصبح مجرد مقررات فحسب، بل هو تلك الأنشطة التي يقوم بها المتعلّم بهدف تنميته في جميع المناحي

[1]- رشيد أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، ص 52.

[2]- أبو علاء عفيفي، المنطق التوجيهي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1953، ص52.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- وليد عبد اللطيف هوانة، المدخل في إعداد المناهج الدراسة، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1988، ص 32.

والمجالات الاجتماعية والنفسية والمعرفية ،وعليه يمكن اعتبار المنهاج "عنصرا أساسيا من عناصر العمليّة التعليميّة، إن لم يكن صلبها، والسبب في ذلك أنّه يقدم تصورا شاملا لما ينبغي أن يقدم للطالب من معلومات، وما يجب أن يكتسبه من مهارات، وما يمكن أنّ ينمي من قيم واتجاهات."[1]

– المنهاج هو أداة التربية في تحقيق أهدافها وغاياتها ومساعدة المتعلّم على تخطي الصعاب والعراقيل التي تعترض في حياته ومراعاة الظروف المحيطة به والتي تؤثر في تعليمه.

وعليه يمكننا القول: "إنّ تخطيط المناهج وتنفيذها، أو تقويمها وتطويرها لا ينطلق من فراغ، بل يخضع إلى أسس واعتبارات معينة، كالبيئة المحيطة، والحاجات المتغيرة والغايات التي تنشدها التربية"[2]،لأنّه "يبيّن كل الأفكار والتوجهات الاجتماعية والفلسفية والنفسية والمعرفية التي لها ارتباط وثيق بالمتعلّم وبيئته والاجتماعية ومعارفه وخبراته، وأفكاره وآراءه الفلسفية وميولاته النفسية، وعليه عند وضع المنهاج يجب أن ندرك أنّه "يتأسس على مجموعة من الأبعاد الفلسفية المنبثقة من الفكر التربوي، وعلى أسس نفسية تراعي خصائص المتعلّم وعلى أسس اجتماعية ترمي إلى إعداد الكفاءات والقدرات، وعلى أسس معرفية نابعة من طبيعة المادة المدرسة وخصائصها مقارنة بالمواد الأخرى"[3].

***بين المنهاج و البرنامج:**

المنهاج "مجموعة نظامية من الدروس والأنشطة المدرسية التي تساعد على تنمية النشء من النواحي الجسمية والعقلية، والاجتماعية، حتّى يتمكن من أن يحيا حياة سعيدة

[1]– رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، ص 52.

[2]– حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1998، ص 21.

[3]– عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2000، ص 22.

طبية في البيئة التي يعيش فيها"[1]، وعليه فالمنهاج يهتم بالخبرات والمعارف التي تقدم للمتعلّم من أجل تنمية قدراته في جميع النواحي.

أمّا البرنامج فهو "مجموعة من المواد منطوية على موضوعات ذات مواقيت محددة، مقررة في مستوى تعليميّ، أوسنة دراسية ما، ينصب الاهتمام فيه على التعليم الذهني"[2]،ومن هنا يتجلى الفرق الجوهري بينهما ذلك أنّ المنهاج بوصفه جملة من العلائق بين أركانه الأربعة الأساسية: الأهداف، المحتوى، والطرائق وأساليب التقويم "تتحقق عن طريق كم ضخم من المعارف الجاهزة نتيجة العناية فيه لأخذ جيد المتعلّم للتعلّم على النحو الشامل والمتوازن، قصد الوصول إلى تعديل سلوكه"[3].

إنّ المنهاج جملة من الحقائق والمعارف تقدم للمتعلّم وتمنحه دورا فعّالا يمكّنه من استثمار خبراته وقدراته المختلفة، فيصبح المتعلّم أساس العلمية التعلّمية وعصبها، عكس ما ذهبت إليه التربية القديمة في تلقي المعارف متخذة عقله أوعية لها، متجاهلة دوره، فمتعلم العصر الراهن يستطيع أن يناقش ويجادل، يقبل فكرة أويرفضها بدليل مقنع، ويبدي رأيه ووجهات نظره في موضوع ما.

أمّا البرنامج فيوجه المتعلّم إلى دراسة مجموعة من المواد الدراسية في أوقات زمنية محددة في سنة دراسية محددة، أو مرحلة معينة: الابتدائية، الاكمالية، الثانوية ثم تختم باختبارات وامتحانات فصلية وسنوية، من خلالها يتم تقييم المتعلّم ويمكنه الانّتقال من سنة

[1]– إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،دار المعارف،مصر،1975 ص 35.

[2]– تايلور رالف، أساسيات المنهاج، تر أحمد خيري كاظم، جابر عبد المجيد جابر، دار النهضة العربية، مصر، 1962، ص 107.

[3]– رابح بومعزة، تيسير تعليميّة النحو– رؤية في أساليب تطوير العمليّةالتعليميّة من منظور النظرية اللغوية– عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،الأردن، ط1، 2009، ص 106.

إلى أخرى، ومن مرحلة إلى أخرى وفق منظور معين يخضع لنظام المؤسسة التربوية الداخلي.

يعد وضع المنهاج التعليميّ من أهم أولويات المنظومة التربوية لأنّه أداة التربية في تحقيق أهدافها، وصياغته واختيار المواضيع والمقررات لكل مستوى دراسي ليس بالأمر الهيّن كما يبدو للكثير، لأنّها تعتمد على ركائز وخلفيات ومنطلقات فكرية وفلسفية، كما توضع من طرف مختصين يخضعونها لأسس ومعايير ومجموعة من الأسئلة من نحو: "ما هو المحتوى المقدم؟ وما هي الأهداف المتوخاة من هذا المحتوى بالذات؟ ما هي الطريقة المثلى التي تيسّر العمليّة التعليمية للمعلم والمتعلّم على حد سواء؟ ماهي الوسائل التقويمية لمقياس مدى تحقيق أهدافها"[1].

2- أسس بناء المنهاج:

على واضعي ومصمّمي المناهج التربويّة مراعاة الأسس العلمية واللغوية التي تؤمن بتنشئة الطفل تنشئة كاملة متكاملة، وتؤمن بتطور الشخصية وتساعد على التكيّف مع ظروف الحياة المختلفة لأنّنا في "زمن التسيير المنهجي العقلاني وليس زمن الصدفة والتخمين"[2].

يجب أن يراعي المنهاج "المهارات اللغوية الأساسية استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة، وما يتطلب من ملكات وما ينجر عنه من مشكلات تعليميّة تعلّمية"[3].

---

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 153.

[2]- عبد اللطيف القاربي، عبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف التربوية، دار الخطابي للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، 1989، ص 12.

[3]- بشير ابرير، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، مطبعة المعارف، عنابة، الجزائر، 2007، ص ص 16- 17.

ويتطلب هذا الاعتماد على "جملة من الأسس النفسية واللغوية والتربوية والاجتماعية التي لا بد من أخذها بعين الاعتبار عند وضع المناهج والمقرّرات التعليميّة المختلفة، من حيث تحديد الأهداف وبناء المحتوى ومنهجية تنفيذه، وأساليب تقويمه"[1]. ومن هذه الأسس:

أ- الأساس الاجتماعي:

يتمثل الأساس الاجتماعي في "البيئة التي يجرى فيها التعليم، ونعني بها المحيط اللغوي والثقافي الذي يجب أن يكون متأثرا بهما"[2].

إنّ المنهاج ينبثق من المجتمع وتراثه وفلسفته وقيّمه وعاداته وتقاليده، لا يمكن أن يخطط أو ينفذ في فراغ ومن فراغ ،فهو لا يستورد من الخارج" والعلاقة بين المنهاج والمجتمع علاقة جدلية، إنّه إفراز من إفرازات التراث الثقافي، إذ يعكس المثل والمعارف والمهارات التي يعتقد المجتمع في قيمتها، ويسلّم بأهميتها وضرورة أن ينشأ الأفراد عليها"[3].

إنّ فلسفة المجتمع وعاداته وتقاليده تؤثر في المناهج التربوية فكل مجتمع له خصوصياته ، وتختلف درجة الخصوصية من مجتمع إلى آخر وهذا ما يجعل "المناهج الدراسية تختلف في شكلها و مضامينها من مجتمع إلى آخر تبعا لاختلاف القوى الاجتماعية المؤثرة فيه"[4].

---

[1]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2]- محمد صاري، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، ص 221.

[5]- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها- تطويرها- تقويمها)، دار الفكر العربي، القاهرة ، ط1، 1998، ص 51.

1- حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص 22.

يجب أن يواكب المنهاج التغيرات والتطورات المتجددة من أجل تزويد المتعلّم بقدر مناسب من المعارف والخبرات، "من خلال تطويره بصفة دورية ومستمرة في ضوء ما يتسجد من مواقف وأحداث ومشكلات وقضايا محلية وإقليمية وعالمية"[1].

ب- الأساس النفسي:

يهتم هذا الأساس بنفسية المتعلّم ومشاعره وأحواله ومتطلباته ورغباته، ومدى قابليته واستعداده للتعلم، ومن أجل توفير مناهج تعليميّة تمتاز بالجودة والإتقان لابد من "فهم طبيعة المتعلّم، وأبعاده النفسية، واستراتيجياته في عمليّة التعلّم، ويتعلق هذا الفهم بمعرفة خصائص نموه، وحاجاته اللغوية، ودوافعه وميولاته ومشكلاته، والفروق الفردية بينه وبين زملائه"[2].

المتعلّم من منظور التعليميّات الحديثة هو بؤرة الاهتمام وأساس العمليّة التعلّمية، لذا يجب أن نوليه اهتماما كبيرا من أجل تحقيق نتائج تعليميّة تسهم في تكوينه وبنائه في جميع المناحي، فهناك علاقة وطيدة بين نجاح المتعلّم في نشاط معرفي ما، ومدى قابليته لاستثمار هذه المعارف وتوظيفها في أشكالها المختلفة.

وعند وضع المنهاج يجب الإجابة الموضوعية والعقلانية عن الأسئلة التالية: "من يتعلّم؟ وما الذي ينبغي تعلّمه؟ وما الذي يستطيع أن يتعلّمه فعلا؟ وكيف يمكن أن يتعلّمه؟ ومتى يجب أن يتعلّمه؟ وأين يتعلّمه؟ في بيئة لغوية عفوية أم مصطنعة؟"[3].

2- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة ،1995، ص130.

[2]-محمد صاري، الأسس اللغوية والعلمية لبناء مناهج النحو، ص 223.

3 - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

وللإجابة عن هذه الأسئلة يجب الاستعانة بنظريات لغوية وبعلوم عديدة في مجالات مختلفة مثل علوم اللغة والتربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، "فالمنهاج الجيّد هو الذي يراعى الخصوصيات النفسية ومراحل النمو في كل مرحلة من مراحل المتعلّم"[1].

ج- الأساس الفلسفي:

يعدّ هذا الأساس مهما جدا في وضع المنهاج لأنّه "أساس فكري يتناول الإنّسان والعالم الذي يعيشه ، باعتبار الإنّسان هو الغاية في التعلّم من خلال المنهاج، وأنّ العالم الذي يعيشه سوف يتعلم معه ويغيّر فيه أو يتغير له"[2].

د- الأساس المعرفي:

المعرفة من الأسس الهامّة التي يقوم عليها المنهاج، لذلك حظيت باهتمام كبير لدى التربويين، فالمنهاج الجيّد هو ذاك الذي "يراعي طبيعة المعرفة وبنية حقولها المختلفة وأقسامها الفكرية وطرائق البحث فيها، بصورة تؤدي إلى الرسوخ في العلم والتمكّن منه، وتوظيف هذا العلم وأساليبه في خدمة الفكر"[3].

يجب أن تكون المعرفة منبثقة من واقع المتعلّم، تراعي جملة من التغيرات الاجتماعية والثقافية التي يمكن عدّها "أحد أهداف التربية الرئيسية كما اعتبرت أساسا هاما من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهاج التربوي"[4]، كما يهتم أيضا "بطبيعة المعرفة المختارة لتحقيق

---

[1] - طياف زين الدين، أبعاد التدريس، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر،أفريل، 2007، ع 03، ص 69.

[2] - سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ،دار وائل للنشر،عمان ،الأردن،ط01، 2005،ص107.

[3] - المرجع نفسه، ص 115.

[4] - صالح هنري وآخرون، تخطيط المنهج التربوي، ص 27.

الكفاءات "[1]، وهذه المعرفة المختارة يجب أن تحمل بين طياتها الكثير من القيّم والمبادئ الإنّسانية التي ينشأ عليها الإنّسان نشأة طبيعية خالصة، تسهم في تكوين شخصية كاملة متّزنة في جميع مناحى الحياة.

من خلال هذه الأسس التي سبق ذكرها يتبيّن لنا أنّ المنهاج يسعى إلى تسديد خطى المتعلّم نحو تحصيل العلم الهادف والفعّال، وتكوينه تكوينا متّزنا معرفيا ونفسيا واجتماعيا، وذلك عن طريق ربطه بالماضي السحيق والحاضر المتشابك والمستقبل المنظور.

3- مكونات المنهاج:

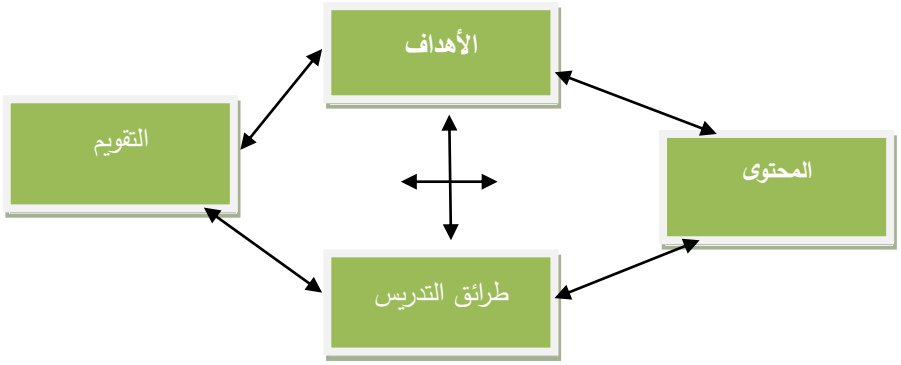
تشتمل بنية المنهاج على أربعة عناصر أساسية مترابطة، يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به، "تتفاعل تفاعلات شتى فتسفر عن نتائج معقدة، تحتاج في قياسها وتقويمها إلى تخصصات كثيرة ودراسات متعددة، يشترك فيها المتخصصون في اللغة والتربية وعلمي النفس والاجتماع وغيرهم"[2].

وتتمثل هذه العناصر في: الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم تشكل بعضها مع بعض شبكة من العلاقات الدائرية لا الخطية كما في الرسم البياني الآتي:[3]

[1]- طياف زين الدين، أبعاد التدريس، ص 69.

2- اسماعيل أحمد عمايرة، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص09.

3- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ص39.



شكل رقم(1) يبيّن شبكة العلاقات الدائرية

أولا: من حيث الأهداف:

يلّح المنهاج على بلوغ جملة من الأهداف* (أهداف عامة، أهداف خاصة)، ويسعى جاهدا إلى تحقيقها باعتماد وسائل وطرائق بيداغوجية ، من أجل الأخذ بيد المتعلّم وفتح عينيه على مجالات معرفية شتى.

تحتل الأهداف التربوية مكان الصدارة والريادة في تخطيط المناهج وتنفيذها ففي ضوئها نحدد المحتوى ،وطرائق التدريس ووسائلها ،وأساليب التقويم الناجعة.

إنّ"كلمة هدف تفيد الدقة في الإصابة، فحين نفكر فإنّه يتبادر إلى أذهاننا أنّ هناك نقطة انّطلاق ونقطة نهاية، هذه النهاية هي الهدف الذي نريد الوصول إليه"[1]،والهدف يعني أيضا "تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة على تصرف ما، في وقت معين، بطرائق مختلفة والإفادة ممّا هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة".[2]

---

* الأهداف التعليميّة لا يتم تحقيقها في حصة واحدة ،ولا في عدد قليل من الحصص،بل قد تستغرق تنميتها وتثبيتها السنة الدراسية كلها ،تنظر الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،ص 10.

[1]– مادى لحسن، الأهداف والتقييم في التربية، ص 26.

[2]– جون ديوي، الخبرة والتربية، تر محمد رفعت رمضان،نجيب اسكندر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (د– ت)، ص 63.

يسعى أيّ نظام تربوي للوصول إلى مستوى تعليميّ تعلّمي جيّد من خلال وضع وتحديد جملة من الأهداف تساعدها على تحقيقه "ومما لا شك فيه أنّ الأهداف الصريحة والواضحة والمحددة تسهم في تحقيق ذلك"[1].

و يعرّف الهدف في المجال التعليميّ التعلّمي بأنّه "التغير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليميّة التي يتم اختيارها قصد النمو في شخصياتهم، وتعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب"[2].

يهدف المنهاج من خلال هذه النصوص المختارة إلى "خلق علاقات مميزة داخل القسم و خارجه، و توزيع مسؤولية تحقيق الأهداف المتوخاة من الفعل التربوي على كل العاملين في المؤسسة التربوية"[3]، ومن التغيرات التي يراد إحداثها في سلوك المتعلّمين مثلا "إضافة معلومات جديدة إلى ما لديهم من معلومات ، أو إكسابهم مهارات معينة في مجال من المجالات ،أو تنمية مفاهيم معينة لديهم ، أو استبصار أو نحو ذلك"[4].

و تعد الأهداف من العناصر الأساسية في وضع أي منهاج تربوي، فهي من أهم العوامل التي تؤثر في اختيار المحتوى على الإطلاق، ولا يمكن تصور منهاج دون أهداف أو أهداف بلا منهاج.

فمن الضروري تحديد أهداف المنهاج قبل تحديد أو بناء أي عنصر من العناصر الأخرى المكونة له ،لأنّها "بوصلة العمليّة التربوية برمتها، ودليل المسؤولية والمدرسين عند

---

[1]– نايف خرما، على حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988، ص 199.

[2]- صالح ذياب هني ،هشام عامرعليان،دراسات فيا لمناهج والأساليب العامة،دار الفكر للطباعة ،عمان، الأردن، ط07، 1999 ،ص85.

[3]- اللجنة الوطنية للمناهج،مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008،ص16.

[4]-صلاح عبدالحميد مصطفى،المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دارالمريخ، الرياض، 2000،ص30.

تخطيطهم للمناهج الدراسية وإنّجازهم للدروس"[1]، وتعد معرفة الأهداف وتجسيدها "من الأمور البالغة الأهمية في العمليّة التربوية في شتى مستوياتها المتداخلة، ونحن في أمس الحاجة إلى وضوح الأهداف المنشود تحقيقها، فبقدر وضوحها تكون الجودة في العمل التربوي"[2]، لأنّ وضوح ودقة ومنطقية طرح الأهداف التربوية هي التي تحدد نجاح المنهاج أو فشله، " حيث إنّ اختيارها بصورة سليمة يساعد على تصميم معيار مناسب لاختيار المحتوى، والخبرات التعليميّة، وطرائق التدريس، والنجاح بالتالي في عمليّة التقويم"[3].

إنّ "عمليّة التدريس بواسطة الأهداف سيرورة نسقيّة تنطلق من أهداف مرجوّة إلى نتائج محدّدة، عن طريق وسائل وأنشطة، وأدوات ملائمة"[4]، ويعد هذا النموذج –التدريس بالأهداف– "تكوينا لسلوكيات إنّسانيّة مضبوطة وفعلا واعيا مقصودا وممنهجا وخاضعا لنسق مضبوط، ترعاه مؤسسة"[5].

يتم تحديد الأهداف "باختلاف مستوياتها بناء على ثقافة المجتمع، وطبيعة المتعلّم وخبراته ونموه، والتطورات في الأساليب والبحوث العلمية، والجديد في المجال التربوي في العالم المتقدم بما يتفق مع مبادئ المجتمع"[6].

و هذا يؤكد أنّ "صياغة الأهداف تعبّر عن فلسفة مجتمع، وتعكس تصوراته للوجود

---

[1]-محمدالدريج، التدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة ،ط01، 2004،ص83.

[2]- كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس،عالم الكتب، القاهرة، مصر،ط02، 2001،ص146.

[3]-جودت أحمد سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعية،دارالعلم للملايين،بيروت،لبنان،ط01، 1984،ص81.

[4]- محمد شارف سرير،نور الدين خالدي،التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، دارالكتاب، سطيف، الجزائر، ص86.

[5]- رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دارالخطابي للنشر،الدارالبيضاء،المغرب،ط01، 1991،ص05.

[6]- كوثرفادن،مناهج التعليم في ظل العولمة ومتغيرات أخرى (المحتوى والطريقة)،مجلة منتدى الأستاذ،المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة،الجزائر،ع01،أفريل 2005،ص47.

والحياة، مثل: قولنا: على التربية أن تنمي لدى الفرد روح الديمقراطية، أو على المدرسة أن تمحو الفوارق الاجتماعية"[1].

من خلال ما سبق ذكره نقول إنّ الأهداف "مرتكزا أساسيا لحدوث الانّسجام بين جميع مكونات النشاط التعليميّ من طرائق ووسائل وتقنيات التحضير وتمارين التعلّم وأساليب التقويم وغيرها"[2].

و تنقسم الأهداف إلى:

أ- **الأهداف العامة:** هي "واسعة النطاق، عامة الصياغة، تتحقق عن طريق عمليّة تربوية كاملة كأهداف مرحلية تعليميّة، أو برنامج تعليميّ كامل. مثلا نقول أهداف منهاج المرحلة الابتدائية أو المرحلة الثانوية"[3].

لتوضيح الأمر أكثر نعطي هذا المثال: وزارة الشؤون الدينية تهدف إلى تكوين مواطن عربي إسلامي أصيل تحكمه مبادئ ديننا الحنيف، غيور عليه بعقيدة إسلامية لا غبار عليها، وهو هدف لا يتحقق إلا بعد ردح من الزمن.

ب- **الأهداف الخاصة:** تختلف عن الأهداف العامة من حيث دقتها ومجالها الزمني ومراعاتها للمستوى الفكري للمتعلّم.

و هي "جمل أو عبارات واضحة اللغة تصف بإيجاز نوع المهارة أو القدرة أو السلوك الذي سيخرج به التلاميذ بعد عمليّة التدريس"[4].

إنّها ترتبط بمقرر دراسي معين أو بوحدة تدريسية، وهي أهداف قصيرة الأمد تحدد بدقة، وتوضّح ما يجب أن يتعلّمه المتعلّم من دراسة مقرر معين، أو من القيام بنشاط معين،

---

[1]- محمد الدريج،تحليل العمليّة التعليميّة،مطبعة النجاح الجديدة،الرباط،المغرب،ص36.

[2]- محمدالدريج،التدريس الهادف،ص83.

[3]- كوثرحسين كوجك،اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس،ص146.

[4]- محمد زياد حمدان،أدوات ملاحظة التدريس مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية،الدار السعودية للنشروالتوزيع، 1984،ص47.

وتكون صيغة الأهداف التعليميّة أكثر تحديدا وتخصيصا للمستوى السابق"[1].

إنّ الأهداف التربوية المرجوة من تدريس نشاط ما –أيّا كان– ليست أنّ يتعلّم ويحفظ التلميذ القاعدة، وينجز تمرينًا أو تمرينين وينتهي كل شيء، بل إنّ الأهداف "أن يتشخص ذلك الذي تعلّمه وحفظه وأن يتجسد في سلوكه ويندمج في شخصيته وطبعه ويكون بالإمكان ملاحظته وتقويمه"[2].

كل مرحلة تعليميّة تعلميّة تختلف عن المرحلة التي تليها والتي تسبقها، من حيث المحتوى، والأهداف، وطرائق التدريس مراعية في ذلك النمو الفكري والجسدي والعقلي والنفسي للمتعلّم، وهذا شيء طبيعي وجدير بالنظر أيضا، فالمرحلة الابتدائية تختلف عن المرحلة الإكمالية التي تختلف بدورها عن المرحلة الثانوية والجامعية.

ثانيا– من حيث المحتوى:

بعد تحديد الأهداف المتوخى تحقيقها في الموسم الدراسي تأتي الخطوة الثانية المتمثلة في اختيار المحتوى التعليميّ التعلّمي المناسب لكل مرحلة تعليميّة، ونقصد بالمحتوى "جملة الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمبادئ، والتصميمات والمهارات الأدائية والعقلية والاتجاهات والقيّم التي تتضمنها المادة التعليميّة في الكتاب المدرسي"[3]، كما يعرّف أيضا بأنّه "المادة التعليميّة وما تشتمل عليه من خبرات لإكساب المتعلّمين الأنّماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومعارف ومهارات وطرق تفكير واتجاهات وقيّم اجتماعية"[4]، من أجل "تحقيق النمو الشامل للمتعلّمين وتعديل سلوكهم، أو كل ما يشتمل عليه من المعارف الإدراكية والأدائية

[1]- المرجع السابق،الصفحة نفسها.

[2]- محمد الدريج،التدريس الهادف،ص83.

[3]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل ، ص285.

[4]– صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، دراسات في المنهاج والأساليب العامة ، ص 87.

(...) والقيّمية (الوجدانية) والاجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للتلميذ طبقا للأهداف التربوية المنشودة"[1].

كما يعرّف المحتوى بأنّه "مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيّم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهاج"[2].

يعد المحتوى من أهم عناصر المنهاج، "وهو المؤثر المباشر في العمليّة التعليميّة،من خلال الأهداف التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها"[3]، لأنّه يشمل " المقررات الدراسية وموضوعات التعلّم وما تحويه من حقائق ومفاهيم ومبادئ وما تتضمنه من مهارات عقلية وجسدية وطرائف البحث والتفكير الخاصة بها، والقيّم والاتجاهات التي تنميها"[4].

من خلال التعاريف الآنفة الذكر نستطيع القول: إنّ المحتوى هو تلك الخبرات والمعارف المقدمة للمتعلّم في صف تعلّمي معين، من أجل تزويده بجملة من الآليات والإستراتيجيات والبدائل التي من شأنها أن تذلل المصاعب التي تواجهه، وتقدم له الحلول التي تأخذ بيده، وتجعل منه فردا غيورا على وطنه وقيّمه ومبادئه.

"إنّ تحديد المحتوى وتقديمه للمتعلّمين في حد ذاته لا يحقق الأهداف التعليميّة إذ لا بد أن تعمل عناصر المنهاج متكاملة مع بعضها، الأهداف، المحتوى، الطرائق والوسائل،

1- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

2- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام ، ص 59.

3- سعدون محمد الساموك، هدى على جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 61.

4- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

الأنشطة، عمليّة التقويم"[1]، و هذه العناصر يجب أن تكون متكاملة فيم بينها السابق منها يخدم اللاحق، تتضافر بينها وتقدم للمتعلّم الظواهر المعرفية المختلفة وفق طريقة تراعي مبدأ التدرج وتجمع بين الملاحظة والتجريب، أي التطبيق والتنظيم، فلا يستطيع المتعلّم أن يستوعب كل ما قدّم له نظريا إلا إذا طبقه على أرض الواقع.

إنّ مبدأ الاختيار أي اختيار المحتوى المناسب لكل مرحلة تعليميّة ليس بالأمر الهيّن بل يتطلب الكثير من التروّي والتمحيص، ويتم وفق أسس ومعايير موضوعية هذا الإنتقاء والاختيار يقوم به أهل الاختصاص من لغويين، وتربويين، ونفسانيين واجتماعيين ويختارون مواضيع ويحذفون أخرى، ويقدّمون ما يمكن تقديمه ويؤّجلون ما يستحق التأجيل.

كل المواضيع ليست متساوية من حيث أهميتها وفائدتها "فهناك موضوعات بسيطة وأخرى معقّدة، وهناك موضوعات واضحة وأخرى غامضة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية أو ثانوية في الكلام"[2].

هذا المحتوى المقدم للمتعلّم يجب أن يكون قادرا على:

1- تفسير الظواهر البيئية التي يعيشها المتعلّم ويسايرها.

2- تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

3- مراعاة احتياجات المتعلّمين وميولاتهم.

4- أخذ -بعين الاعتبار- الفروق الفردية بين المتعلّمين، و"الفروق الفردية تتمثل في:

أ- فروق في الذكاء (الأقوياء، المتوسطون، الضعاف).

ب- فروق في مستويات النمو المعرفي.

ج- فروق في نسق وتيرة التعلّم.

[1]- كوثر فادن، مناهج التعليم في ظل العولمة ومتغيرات أخرى (المحتوى والطريقة)، ص48.

[2]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،دارالمعرفة الجامعية،الاسكندرية،مصر، ص 81.

د- فروق في مستوى الأنّماط المعتمدة في التعلّم.

هـ- فروق على مستوى الاستراتيجيات المعتمدة في التعلّم"[1].

هذا المحتوى يجب أن يوفّر للمتعلّم فرصا كثيرة من أجل ربط ماضيه بحاضره ومستقبله، فيعالج أهم الإشكالات العلمية والمعرفية المختلفة ويضيف إلى رصيده المعرفي اللغوي جملة من الأساليب والصيغ اللغوية وإدراك التراكيب اللغوية الشائعة، ويسير على منوالها فهو باختصار شديد "صورة تاريخنا ووعاء تراثنا ومرتسم حضارتنا"[2].

المحتوى المقرر لتلامذة المرحلة الابتدائية:

جدول رقم (1) يبيّن المحتوى التعلّمي المقررلتلامذة السنة الخامسة:

الصرف	الإملاء	المعجم	النص التوثيقي	المحفوظات	الصفحة
الصّيغة	الشّدّ	التعامل مع القاموس	من الإعلان	الثّعلب المتنكّر	10- 13
المجرد والمزيد		التعامل مع القاموس	العالمّي لحقوق		14- 17
		التّرادف	الإنّسان		18- 21
الفعل الصّحيح	الهمزة على الألف في وسط الكلمة	الاشتقاق	جمعيّة أمين	النّملة	28- 31
الفعل المعتلّ	الهمزة على الواو في وسط الكلمة	التّضاد			32- 35
		الرّصيد الخاصّ بالتّضامن			36- 39
الفعل المثال	الهمزة على النّبرة	الرّصيد الخاصّ بالحماية المدنيّة	الشرطة ودورها	الكشّاف	46- 49
الفعل الأجوف		الترادف في الصفات			50- 53
الفعل النّاقص		الرّصيد الخاص الخاص بعمل الكشافة			54- 57
الفعل اللّفيف	الهمزة في آخر الكلمة	توظيف الاشتقاق	الماء ثروة	الماء	64- 67
		الرّصيد الخاص بالبحار			68- 71
80 -79					
الفعل الجامد	همزة القطع	الرّصيد الخاصّ بالمعالم الأثارية	قصور الجزائر	نشيد لوطني	**82- 85**
الفعل المشتق		رصيد خاص بالاحتفالات			**86- 89**
الاسم الممدود		الوطنيّة والأيّام الوطنيّة			**90- 93**
		الرّصيد الخاص بالصحراء			

1- محمد الدريج، المنهاج المندمج، أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، منشورات مجلة علوم التربية، 2015، ط1، ص 54.

2- مازن مبارك، اللغة العربية في التعليم العام والبحث العلمي، دار النفائس، بيروت،لبنان، ص 11.

الاسم المقصور	همزة الوصل	الرّصيد الخاص بالأطباق المحلية والعالميّة	ألعاب القوى في	الرّياضة	**100 – 103**
		الرصيد الخاص بالميدان الطّبي	التاريخ الإسلامي		**104 – 107**
	الهمزة المنفردة	التعامل مع القاموس			**108 – 111**
جمع التّكسير	اللاّم المتّصلة بالأسماء المعرفة	التعرّف على الكواكب	مذنّب هالي	القمر	**118 – 121**
النسبة		التعرّف على الأقمار الاصطناعية			**122 – 125**
		التعرّف على بعض العلماء			**126 – 129**
					137 – 138
علامات التّأنيث	"ما" الاستفهامية مع حروف الجرّ	الرّصيد الخاصّ بالأعراس	الأفلام السينمائية	الياسمين	**140 – 143**
في الأسماء		الرّصيد الخاصّ بعالم الأزهار			**144 – 147**
تصريف المثال		الرّصيد الخاصّ بالمسرح والسّنما			**148 – 151**
تصريف الفعل	حذف النّون من الأسماء المضافة	الرّصيد الخاصّ بحرفة الزّجاجي	الفنون الإسلامية	النّجّار	**158 – 161**
الناقص		الرّصيد الخاصّ بالخزف	والخزف		**162 – 165**
تصريف الفعل	زيادة الألف في الماضي	الرّصيد الخاصّ بالرّحلات	قصر الحمراء	الحمامة	**172 – 175**
النّاقص		الرّصيد الخاصّ بعالم البحّارة		المسافرة	**176 – 179**
					187 – 188

جدول رقم (2) يبيّن المحتوى التعليمي المقرر لتلامذة السنة الرابعة الابتدائية:

المشروع	المحور	الوحدة	القيم	النّحو
أرتّب أجزاء القصّة	القيّم الإنسانية	رسالة سلام	احترام رأي الآخر	مفهوم النّصّ
		الوعد المنسي	احترام الوعد	أجزاء النّصّ
		الوعد المنسي	احترام الحقوق والواجبات	الجملة وأنواعها
أصف شخصيّة	العلاقات	من رأفة الفقراء	التضامن مع الضعفاء	الجملة الاسمية
داخل القصّة	الاجتماعية	الأصدقاء الثلاثة	قيمة العمل والاجتهاد	الخبر جملة
		النّمل والصّرصور	قيمة التبرع	الخبر شبه جملة
أعبّر عن الأحاسيس	الخدمات	فوكس والحماية المدنية	قيمة الخدمة الاجتماعية	الجملة التعجّبيّة
	الاجتماعية	حارس الليل والغزال	روح التّضامن والتّضحية	الجملة الاستفهاميّة
		قصّة قرية	روح التعاون والتنزر	النّداء
ألخّص نصّا	التوازن الطبيعي	قصّة الحيتان الثّلاثة	المحافظة على البيئة البحرية	خبر كان مفردا وجملة
	والبيئة	بين التمساح والطّيور	المحافظة على البيئة الحيوانية	خبر كان شبه جملة
			المحافظة على الماء	
أصف مكانا في قصة	الهوية الوطنية	عاصمة بلادي الجزائر	الاعتزاز بالتراث الثقافي المعماري	خبر "إنّ" مفردا وجملة
		من تقاليدنا	الاعتزاز بالصحراء	خبر "إنّ" شبه جملة الصفة
		لوحات من صحراء بلادي	الاعتزاز بالتقاليد الوطنية	

أكتب نصا أقدم فيه شرحا	الصّحة والرّياضة	سبانخ بالحمّص ابن سينا طبيب ماهر رامي بطل السباحة والغطّس	التّعامل الايجابي مع التغذية التّعامل الايجابي مع الأدوية الرّوح الرياضية والتنافس الايجابي	الحال الحال جملة وشبه جملة التمييز
أنجز بطاقة كتاب	غزو الفضاء والاكتشافات العلميّة	كوكب الأرض الأقمار الاصطناعية إسحاق نيوتن والأرض	التحسيس بالخطر على طبقة الأزون التفاعل الايجابي مع الاختراعات العصرية	أسماء الإشارة الأسماء الموصولة الاستثناء
أنّجز ملصقة إشهاريّة	الحياة الثقافية والفنّيّة	حفلات عرس في مهرجان الزّهور مسرح عرائس الجراجوز	الاعتزاز بالتراث الثقافي (أعراس، مهرجانات) التفاعل الإيجابي مع الفن المسرحي والسينمائي	المفعول فيه المفعول لأجله المفعول معه
اكتب كيفية صنع شيء	الصناعات التقليدية والحرف	النّفخ في الزّجاج تصنعانن في الطين تحفا	الاعتزاز بالحرف المحلّية وإعادة الاعتبار لها	المفعول المطلق ،التّوكيد اللّفظي والتوكيد المعنوي
أحكي رحلة باستعمال الضمير "أنا"	الرّحلات والأسفار	كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا مع بن بطوطة في رحلته إلى الحج	التفتح على العالم إثارة الفضول وحبّ المغامرة	الأفعال الخمسة إعراب

جدول رقم(3) يبيّن المحتوى المقرر للسنة الثالثة الابتدائية:

المشاريع الكتابية	المحاور	النصوص	القيّم	النحو
كتابة نص سردي	**الحياة والعلاقات الإنّسانية**	**سر خولة** **الحوتة الزرقاء** **العمل الطيب يصنع العجائب**	**التضامن مع الطفل**	**أنواع الكلمة** **الفعل الماضي** **الفعل المضارع**
كاتبة حكاية خيالية	**التضامن والخدمات الاجتماعية**	**الإخوة الثلاثة** **شجرة الرمانّ** **قصة النبي سليمان**	**احترام الرأي – الديمقراطية والحق**	**الجملة الفعلية** **الفاعل** **المفعول به**
كتابة نص وصفي	**الهوية الوطنية**	**رحلة عصفورين** **البطلة لالة فاطمة نسومر** **الشهيدة مليكة قايد**	**حب الوطن** **الاعتزاز بالأنّتماء إلى الوطن**	**الجملة الاسمية** **المبدأ والخبر** **الصفة**
كتابة كيفية طبخ	**التغذية والصحة**	**الحمى الخطيرة** **البرتقال** **نجيب الطفل البدين**	**التعامل الإيجابي مع التغذية** **الوعي بخطر المرض**	**اللازم والمتعدي** **حروف الجر** **المضاف والمضاف إليه**
كتابة تعليمات	**الكوارث الطبيعية**	**إعصار دورا** **وتعود الحياة إلى باب الوادي**	**السلوك الإيجابي** **التعاون**	**الأمر** **المضارع المجزوم**

		وتهتز الأرض		المضارع المنصوب
كتابة بطاقة فنية	التوازن الطبيعي وحماية البيئة	اتّقام النحلة عسولة الشعاب المرجانية الفراشة السوداء حراس الحياة	احترام البيئة والمحافظة عليها	كان وأخواتها إنّ وأخواتها الحال المفعول المطلق
إنّجاز بطاقة توثيقية	عالم الصناعة والابتكار	الاختراع الرائع قصة التلفاز سنقوم بحفل رائع	إثارة الفضول	الماضي المبني للمعلوم والماضي المبني للمجهول المضارع المبني للمجهول
كتابة إعلان	الرياضة البدنية والفكرية	يوم حاسم التدريب في الرياضة العداءة البطلة	الروح الرياضية والتنافس الإيجابي	المثني جمع المذكر السالم جمع المؤنث السالم
كتابة برامج	الحياة الثقافية والفكرية	بيكاسو والفتاة العود سلطان الآلات في السيرك	تذوق الفن التفاعل الإيجابي مع الفن	الفعل المجرد الثلاثي الفعل الثلاثي المزيد المبني والمعرب
إنّجاز مطوية	السياحة والأسفار والرحلات	رحلة إلى الجزائر رحلة السندباد البحري	الافتخار بالوطن التفتح على الآخر	ظروف المكان وظروف والزمان حروف العطف

جدول رقم (4) قائمة الدروس المحذوفة من الكتاب المدرسي"[1]:

ظواهر نحوية، صرفية وإملائية	الموضوع	الصفحة
لا	صيغ	57
الـ	إملاء	69
الـ	إملاء	73
الـ القمرية	إملاء	83
التاء المربوطة في الأسماء	إملاء	85

[1] ـ وزارة التربية الوطنية ،دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي،2012،ص6

التاء المفتوحة في الأسماء	إملاء	109
إنّ الشرطية	صيغ	119
الهمزة في آخر الكلمة	إملاء	129
الاستفهام: إلى ؟ أين ؟	صيغ	131
الهمزة في آخر الكلمة	إملاء	133
التمني: ليت	صيغ	141
النفي: غير	صيغ	143
الهمزة في آخر الكلمة	إملاء	145
الهمزة الألف في بداية الكلمة	إملاء	153
الاحتمال بـ: قد + الفعل المضارع	صيغ	155
المقارنة بين الـ الشمسية والقمرية	إملاء	157
رسم الهمزة	إملاء	165
الإضراب	بل	169

ب- التوزيع الزمني:

الحجم الساعي المخصص للغة العربية في السنة الثانية ابتدائي هو 11 ساعة و15 دقيقة أسبوعيا موزعة على نشاطات المادة كما يلي:"[1]

[1]- المرجع السابق ،ص10.

جدول رقم(5)يبيّن الحجم الساعي المخصص للغة العربية في السنة الثانية الابتدائية:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الساعي
(قراءة/تعبير شفوي/ كتابة)	10	7سا و30 د
قراءة / كتابة	2	1سا و 30 د
محفوظات	1	45 د
نشاط الإدماج (تصحيح التعبير، مشاريع)	2	1سا و30د
المجموع	15	11سا و15د

ج-استعمال الزمن المقترح:"[1]

جدول رقم (6) يمثل نموذج استعمال الزمن المقترح:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية..... المعلّم (ة):.....

مفتشية التعليم الابتدائي المستوى: الثانية ابتدائي

المقاطعة..... الموسم الدراسي:...../.....

ابتدائية.....

	08:00	08:45	09:30	09:45	10:30	11:15	13:00	13:45	14:30	14:45	15:30
الأحد	تعبير شفوي وتواصل – قراءة – كتابة			الاستراحة الصباحية			استراحة نصف اليوم	محفوظات		الاستراحة المسائية	
الاثنين								قراءة –كتابة			
الثلاثاء					تعبير شفوي وتواصل – قراءة – كتابة						
الأربعاء	تعبير شفوي وتواصل – قراءة – كتابة							قراءة – كتابة			
الخميس					تعبير شفوي وتواصل – قراءة – كتابة			مشاط الإدماج/ إنّجاز المشاريع	تعبير كتابي		

إمضاء المعلّم(ة) إمضاء وختم السيد(ة) رئيس المؤسسة

[1]- المرجع السابق،ص13.

ثالثا: من حيث الطرائق التعليميّة:

يلّح المنهاج على ضرورة اختيار الطرائق التعليميّة الفاعلة التي تسهم في تسيير وتفعيل العمليّة التعليميّة، وتذليل الصعوبات اللغوية التي تعترض المتعلّم، والذي لا مراء فيه أنّ الطرائق المتّبعة أثناء الفعل الديداكتيكي تختلف من نشاط إلى آخر، وحتّى في النشاط نفسه فهي تختلف من وحدة تعليميّة إلى أخرى، وقد تختلف هذه الطرائق باختلاف الأهداف المنشودة، "واللافت للانّتباه أنّه لم يتوصل الباحثون إلى المفاضلة بين طرائق التدريس المختلفة، إذ لكل طريقة تدريسية مزايا وعيوب"[1]، والمعلّم الحذق الفطن يمكنه أن يختار من بينها ما يلائم مادته وما يساعد على تحقيق أهدافه، ومهما اختلفت الطرائق وتباينت فيما بينها لا يمكننا الاستغناء عنها"باعتبارها العنصر الرئيسي والجزء الحيوي والأداة المنفذة للمحتوى التعليميّ"[2]، ونقصد بالطريقة "الإجراءات التي يتّبعها المتعلّم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المحددة"[3].

إنّها مجموعة من المراحل والخطوات الإجرائية والوضعيات التي يمكن استثمارها قصد الوصول إلى الأهداف المتوخاة، وهي جزء لا يتجزأ من العمليّة التعليميّة "وينبغي أنّ لا ينظر إليها على أساس أنّها شيء منفصل عن المادة التعليميّة أو عن المتعلّم، بل على أنّها

[1]– طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 79.

[2]– عبد الله النعيمي، طرق التدريس العامة، مكتبة طرابلس العالمية، ليبيا، ط2، ص 16.

[3]– أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1982، ص 188.

جزء متكامل من موقف تعليميّ يشمل المتعلّم وقدراته وحاجاته، والأهداف التي ينشدها المعلّم من المادة التعليميّة، والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال التعلّمي"[1].

الطريقة "أحد أركان المنهاج الأساسية ولا يمكن تحقيق الأهداف والمحتوى بدون المعلّم وطرائق التدريس، وإذا كان المحتوى والطريقة شقين متلازمين متكاملين للمنهاج لا يمكن فصل أي منها عن الآخر، فإنّ أي تغيير في المحتوى يتبعه تغيير في الطريقة"[2].

لكل طريقة مجموعة من المبادئ والأسس والقيّم التي تتبعها أثناء عمليتها التعليميّة، وهذا ما أدّى إلى تنوعها واختلافها وتعددها فهناك مميزات ومواصفات معيّنة تجعلها تصلح لمقرر تعليميّ دون آخر، "وعلى المدرس الكفء التعرف على هذه المواصفات لطرائق التدريس حتى يتمكن من بناء وتخطيط الأنشطة التعليميّة التي تحقق أهداف تدريسية"[3].

" فالمحتوى المختار لا يحقق هدفه إلّا إذا اختيرت له الطريقة الفاعلة المؤمنة تبليغه، فعلى قدر حسن اختيار المدرس الطريقة المناسبة يكون نجاحه في مهمته أوفر"[4]، باتّباع "مجموعة من الإجراءات التي تستند إلى العديد من الاستراتيجيات التدريس، التي يستخدمها المعلّم لتوجيه نشاطات وفعاليات المتعلّمين والإشراف عليها من أجل إحداث التعلّم في الجوانب المختلفة (المعرفة، الاتجاهات، المهارات)"[5].

إنّ اختيار الطريقة الفاعلة لإنجاح العمليّة التعليميّة لا يكون خبط عشواء، ولا يكون إلزاما للمعلم بالتحيز لطريقة على أنّها الأمثل والأصح لتحقيق الأهداف إذ إنّ فاعلية الطريقة

---

[1]–حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 20.

[2]– كوثر فادن، مناهج التعليم في ظل العولمة ومتغيرات أخرى (المحتوى والطريقة)، ص 55.

[3]– كوثر كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص 263.

[4]– رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص 33.

[5]– ينظر، رابح بومعزة، تيسير تعليميّة النحو، ص 151.

تتوقف على الموقف التدريسي نفسه"[1]، لأنّ لكل موقف تعليميّ طريقة خاصة به، تنسجم وتتفاعل وخصائص المتعلّم ورغباته وطموحاته واحتياجاته.

وهذه الإجراءات التي يتّبعها المعلّم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليميّة قد تكون مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو إثارة لمشكلة، أو خلق وضعية تعليميّة، أو غير ذلك.

للطريقة دور مهم وأثر قوي في لفت انتباه المتعلّمين وإثارة انتباههم ونشاطهم وحيويتهم، وهذا ما يجعلهم يتّبعون جميع مراحل الدرس مرحلة بمرحلة ويساعدهم هذا على التفكير المرتب المتسلسل المنظّم المنطقي في الموضوع المعروض أمامهم، وهذا ما تهدف إليه التربية الحديثة حيث تسعى إلى توفير الطريقة التي تستعمل في المواقف التعليميّة التي من شأنها أن تعزّز المهارات اللغوية للمتعلّم من قراءة ،وكتابة، وحديث، واستماع، وتحقيق التحصيل اللغوي المطلوب، وهذا يجعل العمليّة التعليميّة عمليّة إيجابية فعّالة ناجعة.

إنّ الطريقة التي يتّبعها المدرس "أهم إجراء لإيصال المعرفة وخلق علاقة محبة بين المعلّم والتلميذ، المادة، المدرسة، كما تساعده على تطوير القدرات العقلية وإيقاظ حب الإطلاع وإيجاد الحلول للعديد من المسائل والمشاكل"[2].

إنّ الطريقة الناجعة هي التي تراعي المواقف التعليميّة المختلفة وفقا لإمكانات المعلّم من جهة، واحتياجات المتعلّم من جهة أخرى، وهذا ما جعلها عنصرا هامّا من عناصر العمليّة التعليميّة المختلفة، ولا يجب اعتبارها " شيئا منفصلا عن المادة التعليميّة أو المتعلّم، بل هي جزء متكامل من موقف تعليميّ يشمل المتعلّم وقدراته وحاجاته، والأهداف

[1]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص 373.

[2]– أحسن بن ميسي، الطرق الحديثة في تدريس الجغرافيا، مجلة منتدى الأستاذ، ص 198.

التي يتوخاها المعلّم من المادة التعليميّة"[1]،لأنّها "تهتم بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة مثل: توجيه الأسئلة ، تسجيل المعلومات واستعادتها، وتبادل الأفكار والذكريات والتعبير عن المشاعر والمواقف"[2]، وهنا يكون دور المتعلّم مشاركا ومستمعا ومتحدثا ومناقشا، أي لا يكون دوره سلبيا في العمليّة التعليميّة، يقبل كل ما يقدّم له من معارف وخبرات دون أن يبدي رأيه فيها "فالدرس حين يتخذ مسارا واحدا (ذهاب بلا إياب) ينعدم دور المتعلّم"[3].

المتعلّم بؤرة الاهتمام والركن الركين للعمليّة التعليميّة لأنّ الهدف الأول والأخير منها هو تنمية مهاراته وتثقيفه بمختلف المعارف والمعلومات، لذا كان لزاما "قبل وضع الطريقة، رصد مختلف المواقف أو المقامات الاجتماعية التي يحتمل أنّ يواجهها التلميذ أكثر من غيرها في حياته، وتحديد ما يلائمها من أساليب الخطاب ثم العمل بعد ذلك على إكساب التلاميذ مختلف هذه الأساليب"[4]، وهذا يمكّن المعلّم من أن"يراعي المواقف التعليميّة المختلفة، وأن يختار الطريقة الملائمة التي تتماشى وسن ومستوى المتعلّم وبيئته ، فيلجأ إلى تغيير نمط أسلوبه من حصة إلى أخرى، حسب طبيعة الموضوع الذي يدرسه، كما يقوم بهذا التغيير في الحصة نفسها"[5]، ليخرج المتعلّم من دائرة الملل والضجر والقلق الذي يصيبه أثناء

[1]– فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، مطبعة المعارف، مصر، 2000، ص 100.

[2]– نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية وتعلمها، عالم المعرفة، الصفاة، الكويت، 1988، ص 189.

[3]– محمد الدريج، التدريس الهادف، ص 71.

[4]– محمد الأخضر صبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليميّة اللغات، مجلة منتدى الأستاذ، ص 51.

[5]– محمد عبد الرحيم عدس، صعوبات التعلّم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1988، ص 324.

الحصة، "فبعد أن يحدّد المعلّم المحتوى المراد إكسابه لمتعلميه، ينبغي أن يبحث عن الكيفية التي تمكّنه من أداء رسالته بصورة فعّالة ومتكاملة"[1].

إنّ اختيار الطريقة الناجعة سيؤثر إيجابا على تبليغ المحتوى التعليميّ للمتعلّم، وتسهل عليه عمليّة الفهم وإدراك ما يحيط به من معارف ومعلومات، ويستطيع أن يناقش ويحلّل وفقا للطريقة المتّبعة، ويتواصل مع غيره في شتى الأحوال، وهذا ما "تهدف إليه اللسانيات الحديثة التي تنظر إلى المتعلّم على أنّه عنصر فعّال بإمكانه أن يشارك في إنّجاح الدروس، وهي تدعو إلى الطرائق الحديثة التي أثبتت في أسسها على النظرية التواصلية"[2].

***الطريقة المقترحة لتدريس نص القراءة للمتعلّم:**

لتدريس نص القراءة لمتعلّم المرحلة الابتدائية نتبع الطريقة التي من شأنها أن:

1- "تسهل عمليّة التفاعل بين المعلّم والمتعلّم، وبين المتعلّم والمحتوى التعليميّ.

2- تجعل المتعلّم يفكر أو يبحث أكثر مما يتذكر فقط، وهذا يعني تأكيدها على تنمية المهارات والاتجاهات، بدلا من الاهتمام بحفظ واستظهار الحقائق والمعلومات فقط"[3].

3- تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية الموجودة بين المتعلّمين.

4- تسمح للمعلّم من أن يمر بين الصفوف ويراقب متعلميه " ويتابع قراءتهم الجهرية عن طريق التأكد من وضع أصبح اليد على الكلمة المقروءة، لأنّ الكثير من التلاميذ يحفظون النصوص دونما إدراك للكلمات المقروءة"[4].

---

[1]- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة العربية، ص 12.

[2]- ينظر، رابح بومعزة، تيسير تعليميّة النحو، ص 152.

[3]- سهيلة محسن، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص 377.

[4]- زكرياء إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية،دار المعرفة الجامعية،القاهرة،مصر، ص 121.

5- بما أنّ الوسيلة جزء من الطريقة، وجب على المعلّم توفير الوسائل والإمكانيات داخل القسم، أو خارجة (في ساحة المدرسة)، حتى يتمكن المتعلّم من التفاعل.

6- تنوّيع الأساليب والوسائل خلال الحصة لأنّ هذا سيؤثر إيجابا على المتعلّمين ويحفزهم إلى التحصيل العلمي والمعرفي.

7- يثري حصته الدراسية بخلق فرص ومواقف تعليميّة تعلمية نشيطة تساعد على استيعاب مضامين ومحتويات ما يقدم له.

8- تجعل المتعلّم يقلد معلمه "ويسير على خطاه، وهو مثله الأعلى في مراحل تعليمه الأولى"[1].

9- "يبدأ بقراءة نموذجية معبرة يراعي فيها المعلّم حسن الأداء وعلامات الموقف، ثم تكليف التلاميذ بالقراءة، ويحرص على البدء بأنجب التلاميذ وأكثرهم دقة للقراءة حتى لا يدفع بالمتأخرين إلى ارتكاب الأخطاء"[2].

10- "يتبّع أفضل طرائق المراجعة والتعلّم، وألّا يقتصر دوره على حشو أذهانهم بالأفكار والمعلومات والحقائق"[3]

11- "الاقتصار في الشرح على الألفاظ الغامضة والمعاني الهامة التي يتوقف فهم النص عليها"[4].

[1]- بشير ابرير، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، ص 84.

[2]- تنظر، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة، ص 18.

[3]- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 72.

[4]- تنظر، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة، ص 19.

12- يقف المعلّم على أخطاء التلاميذ والطلب من التلميذ أن يصحح خطأه، وإن لم يستطع يطلب من زميله ذلك، وألّا يعتمد دوما كونه المصحح الوحيد"[1].

13- "توفير الوسائل البيداغوجية اللازمة التي من شأنها أن تسهل إعادة إدماج المتعلّم في مساره الدراسي العادي"[2].

إنّ الطريقة التي يتّبعها المنهاج التربوي لمختلف السنوات الابتدائية أو يوصي باتّباعها لا تفي بالغرض، لذا كان لزاما علينا البحث عن استراتيجيات بديلة لبعث طريقة أخرى تكون أكثر نجاعة وفعّالية.

فكيف تكون طريقة التدريس إذا؟[3]

إنّ الغاية من تدريس نشاط القراءة هي:

1- "أن يقرأ المتعلّم الكلمات الجديدة من غير تردد.

2- يستخدم المتعلّم قرائن لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة.

3- يحترم علامات الوقف و يقف عند الساكن"[4].

حتى يتحقق ما يعرف بالفهم والإفهام، لذا يجب اتباع الطريقة المثلى والناجعة والتي تمكّن المتعلّم من أن:

"1- يقرأ النص قراءة جهرية سليمة (مراعاة المخارج الصوتية للحروف، ضبط الحركات، السرعة المناسبة، تمثيل المعنى، مراعاة علامات الوقف).

[1]- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 55.

[2]- ينظر، دليل استكشاف صعوبات التعلّم ومعالجتها، ص 09.

[3]- ينظر، رابح بومعزة، تيسير تعليميّة النحو، ص 159.

[4] - تنظر، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة، ص10.

2- يقرأ النص قراءة استيعابية هادفة (استيعاب الأفكار الرئيسية والتفصيلية)"[1].

إنّ استخدام المعلّم للطريقة الجيدة "تمكّنه من التعرف على مواطن القصور في محتويات المنهج المقرر أو مفردات الكتاب المدرسي المنفذ للمنهج عندما لا يغطي متطلبات المنهج"[2]، ولكننا نجد معظم المعلّمين يميلون إلى "طريقة التلقين في المواقف التعليميّة التي لا تتلاءم مع المحتوى الدراسي ومستوى استعدادات وقدرات المتعلّمين، وقد يترتب على هذا الاستخدام ضعف التحصيل"[3]، وعدم تلبية رغبات وطموحات المتعلّمين، كما أنّها تقتل في نفوسهم مبدأ التحفيز والمشاركة الايجابية الفعّالة في المواقف التعليميّة.

لا يمكننا تصور منهج تربوي تتحقق أهدافه (عامة – خاصة) دون طريقة التدريس مهما كانت ،لأنّ العمليّة التعليميّة عمليّة تربوية بيداغوجية تجتمع فيها عدة عوامل تفتح أمام المتعلّم فضاءات رحبة، وآفاق معرفية خصبة من شأنها أن تسهم في تنمية سلوكاته وقدراته اللغوية،لأنها "المترجم للأهداف التعليميّة والتربوية، والأهداف الخاصة لكل مادة دراسية، في صورتها السلوكية، ومفردات ومحتويات المنهاج الدراسية، وكذلك الخبرات المصاحبة لدراسة المقررات الدراسية"[4].

ومنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي-على سبيل الذكر لا الحصر- يوصي بضرورة "التقيد بالمقاربة النصية بحيث يتم معاملة اللغة على أنّها كل ملتحم، وربط الخطاب فيها بنيّة المتكلم وبالسياق الذي يصدر فيه"[5]، ونقصد بالمقاربة النصية أن ننطلق من النص

[1] – نايف معروف خرما، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت،لبنان، ط1، 1985، ص123.

[2] – عبد الله الأمين النعيمي، طرق التدريس العامة، ص ص 23-24.

[3] – المرجع نفسه، ص 24.

[4]– عبد الله الأمين النعيمي، طرق التدريس العامة، ص20.

[5]– المرجع نفسه، ص38.

ونستخرج منه الصيغ والتراكيب النحوية، من أجل توظيفها في نشاطات لغوية أخرى مثل التعبير الشفاهي والكتابي.

وهذا المنهاج يتبنى **بيداغوجيا المشروع** الذي من شأنه "أن يحمل المتعلّم على الممارسة الفعلية، وعلى الانّدماج النفسي والاجتماعي، فضلا عن بناء كفاءات جديدة، لذلك يقترح إنّجاز عدة مشاريع يغلب عليها الطابع الكتابي"[1]، و معنى هذا أنّه في كل أسبوع يحاول المتعلّم الربط بين ما اكتسبه من المحور في مختلف الحصص : القراءة، التعبير الشفوي، الصيغ والتراكيب النحوية، ويحاول أن يترجمها إلى مشروع كتابي يلخص فيه ما قد تم التطرق إليه في هذا المحور.

"و يدعو المنهاج إلى ممارسة التدريس انّطلاقا من **وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية**، فذلك من شأنه أن يسهل تحقيق التعلّم، وتدعم ثقة المتعلّمين بأنفسهم وتنمي لديهم روح تحدي العقبات والصعاب"[2].

"إنّ معرفة المعلّم الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجياته تساعده دون شك على معرفة الظروف التدريسية المناسبة، والطريقة المناسبة لكل ظرف تعليميّ بحيث تصبح عمليّة التعليم مشوقة وممتعة"[3].

رابعا–من حيث الوسائل التعليميّة:

إنّ كل عمليّة تعليميّة تعلميّة تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف والقيّم عن طريق مناهجها التي تتحكم وتؤثر فيها عوامل مختلفة منها: الأهداف، المحتوى، أساليب التقويم،

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص38.

[2]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[3]– طه حسين علي الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص79.

الطريقة، الوسائل.

الوسائل التعليميّة موجودة ضمنية في طرائق التدريس، ولها أهمية بالغة في ترسيخ المعارف أكثر في ذهن المتعلّم وهي قابلة للتطوير والملاءمة مع مقتضيات العصر ومتطلباته، كما " يمكن اعتبار الوسيلة التعليميّة أداة ضرورية تساهم في تنمية أحد الدورين : دور التلميذ في التعلّم، ودور الأستاذ في التعليم"[1].

وهي من "الأركان الأساسية لخطة أي درس من الدروس، إذ إنّ المعلّم يجب أن يبحث ويفكر في الوسائل التي يمكن أن تثري المواقف التعليميّة، والتي يمكن أن تجعل لها معنى ووظيفة"[2]، كما يجب أن تكون " ممنهجة وموجّهة للاستعمال في عمليّة تعليميّة خلال تكوين محدد"[3].

و يمكن أن نميّز في الوسائل التعليمية أنواعا هي:

1. **وسائل بصرية** مثل: الكتاب المدرسي، السبورة، المجلات، المشاهد.
2. **وسائل سمعية** مثل: المذياع.
3. **وسائل سمعية بصرية** مثل: التلفاز، الحاسوب، المسرحيات.

و تعد "الوسائل التعليميّة بكل أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق المناهج، لما تتضمنه من سندات تربوية يستعين بها المعلّم في أدائه، وهي تشكل للمتعلّم مصدرا أساسيا لتعلماته"[4].

---

[1]– François Richaudeau, Conception et production des manuels scolaires (guide pratique), u.n.e.s.c.o. , Paris, 1979, P56.

[2]– أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد، التدريس الفعّال، ص36.

[3]– François Richaudeau, Conception et production des manuels scolaires, P 51.

[4]– اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص15.

تحتل الوسائل التعليميّة موقعا مميزا في العمليّة التعليميّة، فهي مكونا أساسيا وعنصرا فعّالا نظرا "لما تقدمه من إسهامات كبيرة في إثراء المواقف التدريسية، ممثلة في توضيح أهم الأفكار الرئيسية، وتفسير ما تشمله هذه الأفكار من معلومات وحقائق ومفاهيم، وكذا زيادة فاعلية طريقة التدريس المتبعة في شرح وتفسير هذه الأفكار من ناحية وجذب انّتباه التلاميذ لفهمها من ناحية أخرى"[1].

فهي إجراء علمي تربوي هادف يوفر على المعلّم الجهد والوقت ويحفز المتعلّم على تتبع خطوات الدرس وتذليل الصعوبات التي قد تعترضه، كما أنّها تعلمه أحيانا بمفردها، وبذلك تساعده على "اكتساب معارف أو طرائق أو مواقف، وعلى العموم فإنّ الوسائل التعليميّة هي كل ما لها علاقة بالأهداف الديداكتيكية المتوخاة والتي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التعليميّ"[2].

وعند "تنفيذ منهاج اللغة العربية يستدعي توفر كراس التمارين، مشاهد التعبير الشفوي، دليل المعلّم"[3].

تعدّ هذه الوسائل غير كافية لتبليغ المعلومات والمعارف للمتعلّم، ويجب على المعلّم أن يجتهد قدر الإمكان للبحث عن وسائل أخرى من شأنها أن تعزز عمله التعليميّ، وتوضح المفاهيم والتصورات بصورة أكبر للمتعلّم باعتباره عصب العمليّة التعليميّة وجوهرها وقوامها،و ذلك بالإعتماد على "جملة من الأدوات والأشياء والعيّنات والمطبوعات والرسوم

[1]– يحيى عطية سليمان، سعيد عبده نافع، تعليم الدراسات الاجتماعية (للمبتدئين)، دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات، ط02، 2001، ص117.

[2]– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص107.

[3]– اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص39.

والصور التي تختارها انطلاقا من أهداف محددة نريد بلوغها بواسطة الوسائل"[1]، لأنّها"من الأركان الأساسية لخطة أي درس من الدروس، إذ يجب على المعلّم، أن يبحث ويفكر في الوسائل التعليميّة التي يمكن أن تثري المواقف التعليميّة، وأن تجعل لها معاني ووظيفة"[2].

يجب على المعلّم الحاذق أن يختار الوسائل التعليميّة المناسبة من أجل إنّجاح درسه، وتشويق المتعلّم، وإثارة انتباهه ،وإبعاده عن الملل والرتابة، وذلك بالتنويع في اختيارها، والبحث دوما عن أهمها، لأنّها تعمل على "توفير طرائق تعليميّة ناجحة بديلة تنمي حواس المتعلّمين، وتدربهم على اختصار الوقت والجهد، فما يقدمه المعلّم في وقت طويل وبجهد كبير، يتم إدراكه بتوفير الوسيلة إدراكا آنيا مباشرا تبعا للمقولة المشهورة "**صورة واحدة خير من ألف شرح**"[3].

تعد هذه الوسائل غير كافية لتبليغ المعلومات والمعارف للمتعلّم، لأنّ تعليم اللغة العربية يعاني من فقر مدقع من حيث الوسائل التعليميّة، إذ يتم الاكتفاء بالسبورة والطبشور، والكتاب المقرر وقد لا يتوفر لبعض التلاميذ أحيانا.

خامسا- من حيث أساليب التقويم:

مفهوم التقويم:

أ- لغة:جاء في لسان العرب "قوم: نقيض الجلوس، قام، يقوم وقياما وقومة وقامة، وجاءت بمعنى العزم، في قوله تعالى: "**وَرَبَطْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ إِذْ قَامُوا فَقَالُوا رَبُّنَا رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ لَنْ**

[1]- عبد اللطيف الفاربي، عبد العزيز الغرضاف، التعليم بواسطة الأهداف، المطبعة الجديدة، المغرب، ط1، 1989، ص 115.

[2]- أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد، التدريس الفعّال، ص. 36.

[3]- محمد مالكي، الوسائل التعليميّة بالمدرسة الابتدائية، مجلة الدراسات النفسية والتربوية،ع1990،11، ص 95.

نَدْعُوَ مِنْ دُونِهِ إِلَهًا لَقَدْ قُلْنَا إِذًا شَطَطًا"،أي عزموا، وقوّم بمعنى الإصلاح، قوّم درأه أزال اعوجاجه، وقوام الأمر: نظامه وعماده ،وقوّم السلعة قدرها، والقيّمة ثمن الشيء "[1].

ب- اصطلاحا:

التقويم: "هو عمليّة متكاملة، يتم فيها تحديد أهداف التعليم، وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق تلك الأهداف"[2].

"تتطلب التعليمات الحديثة أساليب تربوية لتطوير التعلّم، ومنها التقويم وتعنى بتقدير الشيء والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه"[3].

أمّا في المجال التربوي فهو "مجموعة من الإجراءات العلمية، من جمع وتصنيف وتحليل، وتفسير للبيانات، أو المعلومات كمًا وكيفًا عن ظاهرة أو حالة أو سلوك، بغرض استعمالها في تقدير الجهود، وإصدار الأحكام بشأنها بغية تحسين أدائها، وتحقيق الأهداف المرجوة بالنظر إلى المعايير التي تم الاتفاق عليها".[4]

- **الفرق بين التقويم والتقييم:**

هناك نوع من العلاقة بين مصطلح التقويم "ومصطلح" التقييم" على اعتبار أنّه يوجد نوع من التداخل بين المصطلحين وكثيرا ما يتم الخلط بينهما، فنجد بعض المعلّمين يستعملون التقويم تارة، والتقييم تارة أخرى ولا يعيرون ذلك بالا، يعتقدون أنّ المصطلحين لهما

[1]- ابن منظور، لسان العرب، تح يوسف خياط، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1997، مادة (ق.و.م).

[2]- سعد لعمش، التقويم التربوي في المواد العلمية، نقد وتحليل، دار هومة للطباعة، 1999، ص ص 77- 78.

[3]- جودت أحمد سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعية، بيروت،لبنان، ص431.

[4]-مجلة المجمع الجزائري للغة العربية ،مجلة دورية لغوية علمية، ص 27.

المعنى نفسه، لكن إذا أنّعمنا النظر لوجدنا غير ذلك، وتتضارب الآراء وتتجادل الأفكار حول أيّهما أصح استعمالا؟.

وعندما يثار خلاف حول مفهومي التقويم والتقييم، فيستعمل بعضهم مصطلح التقويم لاصلاح المعوج من الأشياء، ويستعمل بعضهم الآخر مصطلح التقييم لإعطاء قيمة لشيء ما، والذي يطمأن إليه هو: أنّ مصطلح التقويم مصدر الفعل الثلاثي المزيد بتضعيف عينة" قوّم" نقول: قوّم الشيء أي أصلح اعوجاجه، أو قدر قيمته، ومصطلح التقييم لا وجود له في تراثنا ومعاجمنا، ذلك أنّ مصطلح التقويم شامل يؤدي المعنيين"[1].

التقويم جزء لا يتجزأ من العمليّة التعليميّة، وهو ركن أساسي من أركان المنهاج، بل أصبحت له مواد ضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية وهذا ما توضحه المادتان: 69-70.

"**المادة 69:** التقويم عمليّة تربوية تندرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسة التربية والتعليم، ويحدد التقويم ويعين دوريا مردود كل من التلميذ والمؤسسة المدرسية".

المادة 70:يتم تقويم العمل المدرسي للتلاميذ عن طريق العلامات العددية، والتقديرات التي يمنحها المدرسون بمناسبة المراقبة الدورية للأنشطة التربوية"[2]

"وبهذا المفهوم أصبح التقويم يتعلق بجميع مكونات المنهج بما في ذلك الأهداف والمحتويات والطرائف والأنشطة والمتعلّم والتقويم نفسه، وعلاقته بتلك العناصر علاقة دائرية لا خطية يؤثر فيها ويتأثر بها"[3].

[1]- رابح بومعزة، تيسير تعليميّة النحو، ص 124.

[2]- وزارة التربية الوطنية ،مجلة الإصلاح والمدرسة، مجلة دورية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 03.

[3]- حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص 103.

يمثل التقويم "أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له، الأهداف والمحتوى والأساليب والأنشطة، وتنفيذها خلال عمليات التعلّم والتعليم المختلفة"[1].

لا يمكن "أن يكون التقويم منفصلا عن العمليّة التعليميّة، فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجا عنها، كما أنّه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أنّ تحصل خلال عمليّة التعلّم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنظمة"[2].

والتقويم يؤثر في الأهداف التعليميّة للمنهاج بطريقة أو بأخرى، فمن خلاله ندرك مدى وصولنا إلى تحقيق الأهداف المسطرة في الدرس، وهذا يعني أنّ "هناك علاقة وثيقة بين أهداف المنهاج وعمليّة التقويم، بل هناك علاقة بين أهداف أي عمل وتقويمه، وبالتالي فإنّ الاقتصار على تقويم ما تم تحصيله من المعارف المنهجية لا يعد كافيا، ويجب أن يكون شاملا لكافة نواحي النمو العقلي والجسمي والنفسي"[3]، فالتقويم لا يقتصر على الأهداف المرجوة فحسب، بل يتجاوزها إلى تنمية المناحي الأخرى وما سيطرأ عليها من تغيير في سلوك الفرد لأنّه "عمليّة مستمرة تشخيصية وقائية علاجية شاملة لجميع نواحي النمو، تهدف للكشف عن مواطن الضعف والقوة في العمليّة التربوية بقصد الإصلاح والتطور وتحقيق الأهداف"[4].

---

[1]– راتب قاسم عاشور، محمد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط01، 2003، ص269.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص05.

[3]– أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط01، 2001، ص252.

[4]– أنور عقل، نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط01، 2001، ص45.

ومن خلال تقويمنا لنشاط ما، وبعد تحديد مكامن القوة ومواطن الضعف نستطيع أن نصدر أحكاما معينة، ونقترح وسائل وإجراءات عمليّة علمية صارمة، لتعزيز النشاطات المرغوبة ، وتدارك النقص الملحوظ في جميع المناحي، لأنّ "التقويم هو العمليّة التي يتم بواسطتها إصدار حكم معين على مدى وصول العمليّة التربوية إلى أهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والكشف عن نواحي النقص فيها أثناء سيرها، واقتراح الوسائل المناسبة لتفادي هذا النقص"[1].

والتقويم يجب "أن يتفق مع الأهداف العامة للمادة الدراسية، ومن خلاله يمكن الحكم على مدى نجاح أو فشل عمليّة التعلّم والتعليم"[2].

و ينقسم التقويم إلى:

1- <u>التقويم القبلي</u>: الذي "يجرى قبل البدء في تطبيق البرنامج التربوي، للحصول على المعلومات الأساسية القبلية التي تؤثر في تطبيقه، وتهدف إلى قياس مدى استعداد المتعلّمين وامتلاكهم لمتطلبات التعليم السابق للتعليم اللاحق"[3].

2- <u>التقويم التكويني (البنائي):</u> وهو "التقويم الذي يتم أثناء عمليّة التعليم والتعلّم، ويركز هذا التقويم على ما أحرزه التلاميذ من تقدم، وما فشلوا فيه خلال تعلم موضوع دراسي معين"[4].

3- <u>التقويم الختامي (النهائي):</u> ويقصد به "العمليّة التقويمية التي يجرى القيام بها في نهاية البرنامج التعليميّ، ومن أمثلة هذا التقويم، الامتحانات التي تجرى في نهاية كل فصل

[1]– أنور عقل، نحو تقويم أفضل، ص44.

[2]– زكرياء إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، ص211.

[3]– زكرياء محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2002، ص53.

[4]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

دراسي، أو سنة دراسية"[1].

في بداية حصص أنشطة اللغة العربية،يجب على معلّم المرحلة الابتدائية في بداية الحصة ما يأتي:

1- "أن يطلب من التلاميذ القيام بأعمال تسهل تفاعلهم ؛

2- أن يدفعهم باستمرار إلى التفكير في كيفية إنّجاز أعمالهم؛

3- أن يربط المعارف المكتسبة واستعمالاتها في سياقات جديدة"[2].

و عند نهاية كل حصة أو كل محور يقوم المعلّم بمجموعة من العمليات التعليميّة يطرح من خلالها مجموعة من الأسئلة:

أ- "هل أدى هذا المشروع* الغرض الذي كان يرمي إليه؟

ب- هل الخطة المتبعة كانت سليمة ومناسبة تماما؟ أم جزئيا؟ وفي حالة فشلها، ما هي الخطة الأخرى التي يمكن عن طريقها تفادي وقوعه؟

ج- ما هي الكفاءة (أو الكفاءات) التي اكتسبها المتعلّم بعد إنّجازه هذا المشروع؟"[3]،و هذه الأسئلة وغيرها "تبيّن ما اكتسبه التلاميذ من خبرات أثناء قيامهم بالمشروع والخبرات التي كان المشروع يرمي إلى اكتسابها فلم يحققها"[4]،و مثل هذه الإجراءات من شأنها أن تحدد مكامن القوة ومواطن الضعف والبحث عن الخلل والنقص، قصد تصويبه وعلاجه وتذليله وذلك بإصدار جملة من الأحكام والقوانين وبالتالي "يسمح المدرس لتلاميذه بالتقويم وفق

---

[1]- المرجع السابق، ص55.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص16.

* المشروع هو مجموع الوسائل و الأفعال التي تسمح ببلوغ الهدف المتوخى من نشاط تعليمي، تنظر الوثيقة المرافقة، ص13.

[3]- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص39.

[4]- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص39.

مراحل التعلّم"[1].

تختلف أنواع التقويم " فثمة نوع يراعي جانب الذاكرة في التقويم فتأتي أسئلته من نوع : اذكر، عدِّد، وثمّة نوع يجمع بين أسئلة الذاكرة والذكاء ويوازن بينهما"[2] ، وهذا راجع إلى أنّ " منهم من يعرف أساسيات التقويم، ومنهم من لا يعرف منه إلّا اليسير"[3].

"إنّ تعليم اللغة ليس ذلك الذي يجري في قاعة الدرس: ذلك آخر المطاف في عمليّة كاملة، فالمدرس يستخدم كتبا مقررة، وأجهزة ووسائل تعليميّة، ويعمل وفق أسلوب معين، وجدول زمني محدد، ويقوّم تلاميذ باختبارات يصممها آخرون"[4]، وهذا الرأي يؤيده محمود أحمد السيد إذ يرى أنّ العمل التعليميّ التعلّمي " كثيرا ما يطلق على نشاط المعلّم بين جدران الفصل في تفاعل طلبته معه، غير أنّ الممارسين يعلمون أنّ ذلك نقطة النهاية لعمل دائم من الإعداد الطويل والتنظيم المبوب والتعديل المتواصل"[5]، كما أنّهم " يتكئون على عمل أنّاس غيرهم يحددون لهم سلفا ما يجرونه في حجرات التعليم"[6].

علينا جميعا أن نعيد الاعتبار للمؤسسة التربوية لأنّها "صورة تاريخنا ووعاء تراثنا ومرتسم حضارتنا"[7].

التقويم هو معرفة مدى صلاحية أو ملاءمة شيء ما في ضوء غرض ذي صلة، وفي مجال التربية يعرف التقويم بأنّه "العمليّة التي يحكم بها على مدى نجاح العمليّة التربوية في

---

[1]– المرجع السابق، ص16.

[2]– اسماعيل أحمد عمايرة، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، ص 49.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص13.

[5]– محمود أحمد السيد، اللسانيات وتعليم اللغة، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس، ص55.

[6]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[7]– مازن مبارك، اللغة العربية في التعليم العام والبحث العلمي، دار النفائس،بيروت، ص11.

تحقيق الأهداف المنشودة، ولما كانت التربية تهدف إلى إحداث تغييرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلّمين، فقد بات من الواضح أنّ عمليّة التقويم ترمي إلى معرفة مدى تحقيق هذه التغيرات المرغوبة لديهم، أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها"[1].

باعتمادنا التقويم نستطيع الكشف عن مدى نجاح المنهاج في تحقيق أهدافه ومن ثم نحاول إعادة النظر في عناصر المنهاج بعد تحديد جوانب القوة والضعف فيها ثم تدارك جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة، ولا يستطيع المعلّم أن يقوم تلاميذه أو يصدر أحكاما إلّا بعد توجيه مجموعة من الأسئلة تبيّن له مدى استيعاب التلاميذ لدرس القراءة، وعند استقراء الأساليب التقويمية التي يعتمدها المنهاج نجدها تتصف بالعقم*، ولا تستطيع أنّ تحقق ما يصبو إليه المعلّم من معرفة ما إذا كان المتعلّم قد شفى غليله مما قدم له من معارف وحقائق ومعلومات أم لا، لذا كان من الأجدر البحث عن أدوات تقويمية أكثر نجاعة وفعالية بديلة تساعد المعلّم من التأكد من المستوى الذي بلغه المتعلّم، من خلال مجموعة من الأسئلة يكون المعلّم قد حددها مسبقا قبل بداية العمليّة التعليميّة.

يمكن أن نقول بأنّ "نجاح المعلّم في مهمته يتوقف إلى حد كبير على مدى قدرته على صياغة الأسئلة واستعمالها بطريقة سليمة"[2].

و هذه أنّماط معينة للمعلم يعتمدها لتقويم متعلّميه نسردها كالآتي:

[1] – صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض، السعودية، 2000، ط1، ص 30.

*الطريقة التي يتبعها المنهاج لا تساعد على تقديم المعلومات الإضافية التي لا توجد في الكتاب المقرر، كما أنّها غير قادرة على جلب عواطف و ميولات المتعلّمين و التأثير فيهم.

[2] – محمد الدريج، تحليل العمليّة التعليميّة (مدخل الى علم التدريس)، ص 231.

1-الأسئلة التمهيدية: يستعملها أثناء "التمهيد للدرس، ويشترط فيها الإيجاز، التركيز، الاختصار، وأن تمس معلومات الطالب السابقة، لا سميا ما له علاقة بالدرس الجديد، وأن تثير فيهم الشوق والتطلع إلى ما سيلقى عليهم"[1].

ومثال هذه الأسئلة:

- ✓ هل تحب السفر؟هل تفضل السفر برا؟ أم بحرا؟ أم جوا؟
- ✓ ما رأيك في السفر في الباخرة؟
- ✓ ما رأيك في السفر في الطائرة؟
- ✓ ما رأيك في السفر؟

2- الأسئلة ذات الاختيارات المتعددة: وهي مجموعة من الأسئلة توضع بدقة وحذر شديدين، كل سؤال يقابله مجموعة من الأجوبة؛ فيها جواب واحد صحيح، أمّا بقية الأجوبة تكون مفخخة لقرب الصلة بينها وبين الجواب الصحيح، "ومن الضروري أن تصاغ أسئلة الاختيارات المتعددة في كل سؤال بطريقة واحدة، أي أن تكون كل اختيارات السؤال على هيئة كلمات، أو أرقام، أو أسئلة، أو عبارات، المهم عدم الخلط بين اختيارات مختلفة في سؤال واحد بقدر الإمكان"[2].

مثال: على التلميذ أن يختار الإجابة الصحيحة:

- خافت الشمس على العصافير :
  - أن تسقط
  - أن تفقد ريشها
  - أن تحترق
  - أن تطير بعيدا

1 – محمد الدريج، تحليل العمليّة التعليميّة، ص 231.

2 – كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص 244.

- كانت الفراشات الملونة والزهور الجميلة تملأ:
  - المنازل
  - الحدائق
  - الأنّهار
  - الجداول

3- أسئلة التكملة: "يتكون سؤال التكملة من جملة أو عدة جمل، محذوف منها بعض الكلمات أو العبارات أو البيانات أو الرموز، ويطلب من التلميذ أن يملأ الفراغات"[1]، وتهدف أسئلة التكملة إلى "اختبار قدرة التلميذ على تذكر تلك العبارات، بحيث يستكمل المعنى المقصود"[2]، في نحو السؤال التالي:

مثال: أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة:دراجته-الرسائل-أرجاء-الأشكال-بريد.

"يَعْمَلُ عَمّي عِيسَى سَاعِي.....فِي مَدِينَتِنَا ،فَهُوَ يَتْنَقِلُ فِي كُلِّ ..... المَدِينَةِ لِتَوْزِيعِ ..... الكَثِيرَةِ ذَاتِ الأَلْوَان وَ ..... المُخْتَلِفَةِ. يَسْتَعْمِلُ عَمّي عِيسَى ..... فِي العَمَلِ وَهُوَ لا يَسْتَطِيعُ أنّ يَسْتَغْنِيَ عَنْهَا"

4- أسئلة المطابقة أو المزاوجة: مثل هذه الأسئلة تتكون من عمودين: "يتضمن العمود الأول عبارات أو كلمات أو رموزا ترتبط بما يرد في العمود الثاني وعلى التلميذ أن يختار من بنود العمود الأول ما يلائم كل بند من العمود الثاني "[3]. ويجب أن تكون عناصر البند الأول أكثر من عناصر البند الثاني أو العكس "منعا للتخمين يوضع السؤال بحيث يزيد عدد البنود في أحد العمودين عن عدد البنود الواردة في العمود الآخر"[4]

1 - المرجع السابق، ص247.

2 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3 - المرجع نفسه، ص 249.

4 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

مثال ذلك:

اربط كل عامل بالأداة التي يستعملها في عمله:

- الخباز
- الجزار
- الحداد
- الحلاق
- النجار
- المقص
- المنشار
- المعجن
- الساطور
- المسمار
- الإبرة

5-الأسئلة التلخيصية: تكون في ختام الحصة الدراسية ويشترط فيها:

1- "التركيز على العناصر الرئيسة، وحول المعلومات التي نريد تثبيتها في أذهان التلاميذ.

2- تعويد التلاميذ على تنظيم المعلومات وجمع أجزائها المشتتة.

3- أسئلة تدريب وتثبيت معلومات"[1].

وفي هذه الأنواع من الأسئلة يساعد المتعلّم على تنمية مهاراته اللغوية من كتابة واستماع وقراءة وحديث ،حيث يطالبه معلمه بتلخيص النص أو فقرة منه بأسلوبه الخاص و أن يقترح خاتمة للنص من خلال المعطيات المتوفرة عنده مثال ذلك:

1- عند عودتك إلى المنزل طلب منك والدك أن تلخص له نص المطالعة الذي قرأته في القسم.

1 – محمد الدريج، تحليل العمليّة التعليميّة (مدخل الى علم التدريس)، ص 231.

- لخصه لوالدك في وقت قصير؟

2-لقد قرأت قصة "البنات الثلاث" تأثرت لحال الأم.

- ما هي الشخصية التي أحببتها في القصة؟ ولماذا؟[1]

و"يعتبر هذا المستوى أعلى مستويات الجانب العقلي، حيث يتطلب القدرة على إصدار حكم على الأشياء أو المواقف في ضوء معايير محددة سواء كانت معايير داخلية أو معايير خارجية "[2].

3-معايير التقويم:

يخضع التقويم في أساسه إلى:

أ- معايير داخلية: هي "فضح المغالطات الموجودة في خطاب ما أو بيان مقدار الانّسجام الحاصل بين العناصر التي تركبه"[3].

ب- معايير خارجية: أي تقويم العمل "بواسطة عرضه على غيره من الأعمال ومقارنته به، ولاسيما الأعمال الكبرى التي أصبحت لها قيمة مرجعية"[4].

ومن أفعاله: يصحح، يدقق، يراجع، يستفهم.

مثال ذلك أن يطلب من المتعلّم أن يتصور نهاية أخرى للحدث (معايير خارجية)، أو أن يختار أحسن جملة تعجبية في النص مع ذكر أداة التعجب وفعل التعجب ولا ينس علامة التعجب (معايير داخلية).

[1] – ينظر، رياض النصوص للسنة الثالثة الابتدائية، ص 91.

[2] – كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص 160.

[3] – رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، ص 12.

[4] – المرجع نفسه، ص 13.

حتى يكون للتقويم دور مهم في العمليّة التعليميّة باعتباره أحد الأركان الأربعة الأساسة فيها، يجب توفر جملة من الشروط والمعايير التي يجب مراعاتها خلال عمليّة التقويم بأنواعها الثلاثة (تشخيصي، تكويني، نهائي)، من خلال هذه الأسس يتبيّن للمعلم مكامن القوة ومواطن الضعف:

1- "أن يكون التقويم شاملا لمحتوى ومضمون المنهاج، "مستمرا وملازما للنشاط التعليميّ نفسه، بمعنى أن يراعي كل مستويات التقويم، فالعمل الناجح يحتاج دوما إلى المتابعة المستمرة"[1]، "ولا يقتصر على التقويم الختامي النهائي وذلك لتصويب الإجراءات وتصحيحها في حالة اكتشاف الخلل أولا بأول"[2].

2- يجب على المعلّم أن يكون فطنا وذكيا، فيختار الوقت المناسب والمكان المناسب والموقف التعليميّ المناسب أيضا، ليطرح أسئلته على المتعلّم قصد تقويمه، فيجعل من تلك المواقف التعلّمية محطات تقويمية مستمرة خلال الحصة الدراسية.

3-أن "لا يقتصر المعلّم على الأسئلة الموجودة في الكتاب، بل عليه أن يختار ما يراه مناسبا، و يضيف إليه ما يلائم المستوى مراعيا في ذلك الدقة و الوضوح وإثارة فكر التلميذ"[3].

4-"أن يكون التقويم هادفا، وذلك بتحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها وارتباطها بالمنهج أو الظاهرة أو النشاط المراد تقويمه"[4]، "مع استخدام جميع أدوات التقويم الممكنة والملائمة شرط صدقها وثبوتها"[1].

[1] – راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة الغربية بين النظرية والتطبيق، ص 269.

[2] – توفيق أحمد المرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص 101.

[3] – تنظر، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 19.

[4] – راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة الغربية بين النظرية والتطبيق، ص 269.

5-"يجب أن يشترك فيه المدرس والطالب والمشرف الفني لكي يتخلص من القرارات الفردية"[2]، أي التخطيط المنهجي العقلاني للعمليّة التقويمية من أجل تجنب القرارات الارتجالية والعشوائية.

6-الطريقة: "ينبغي أن نعرف بأيّة طريقة نقدم المحتوى المنتقى الذي حددناه؟ هل نحاور أو نلقن، أو نلجأ إلى طريقة المهام فتترك للتلاميذ فرصة البحث والاستكشاف"3، وأحيانا نجد أنّه من الرغم من المحتوى الجيد المقدم إلّا أنّ المتعلّم لا يستوعبه نظرا للطريقة التربوية المتبعة، "فطلاب العلم في زماننا يجدّون إلى العلم ولا يصلون، ومن منافعه وثمراته يحرمون، بما أنّهم أخطئوا طرائقه، وتركوا شرائطه، وكل من أخطأ الطريق ضلّ، فلا ينال المقصود قلّ أو جلّ"4، أي قليله أو جلُّه. وبما أنّ كل طريقة تعتمد على وسيلة من الوسائل البيداغوجية التربوية اللازمة لإنّجاح العمليّة التعليميّة، ويجب أن تكون هذه الوسائل كافية، مجهزة بكل متطلبات التعلّم العصري متطورة، حديثة، مصممة وفق مقاييس علمية.

"ثم نتساءل "كيف نستعملها؟ ومن يستعملها: المعلّم أو المتعلّم؟"5.

6- كيفية استعمال كتاب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

يتضمن كتاب اللغة العربية مجموعة من الأنشطة ، ويتضمن كراس الكتابة والتمارين بقية الأنشطة الكتابية: الخط،الإملاء، الألعاب الكتابية، التواصل الكتابي ضمن نشاط الإدماج.

---

[1] – توفيق أحمد المرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص 101.

[2] – المرجع السابق،الصفحة نفسها.

[3] – عبد اللطيف القاربي، عبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف، ص24.

[4] – برهان الدين الزرنوجي، تعليم المتعلّم طريق التعلّم، تحقيق محمد عبد القادر أحمد، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1986، ص 81.

[5] – رابح بومعزة، تيسير تعليميّة النحو، ص 164.

لقد تم توزيع الأنشطة على ثلاثين وحدة تعلمية أسبوعية، وفق المراحل الآتية:

أ-المرحلة التمهيدية:

تستغرق شهرا، تقدم فيها أربع وحدات تعلمية، يتهيأ أثنائها المتعلّم للإنّدماج في المحيط المدرسي ،ويمارس التعبير الشفوي والتواصل والقراءة الإجمالية.

ب-مرحلة التدريب على مفاتيح النشاط:

وتستغرق ست عشرة وحدة تعلمية، يتعرف فيها المتعلّم على الحروف الصائتة والصامتة.

ج-مرحلة الممارسة الفعلية:

يمارس فيها المتعلّم القراءة المسترسلة لنصوص قصيرة، يتحقق له فيها التحكم في آليات القراءة، وتستغرق عشر وحدات.

7-المتعلّم في بداية ونهاية كل سنة من التعليم الابتدائي:

أ-تعريف الملمح: هو "جملة المواصفات التي يتميز بها المتعلّم بعد الإنّتهاء من مسار تعلم محدود على أن نكون قد حددنا ملمح في بداية المسار لمعرفة التغيرات الحاصلة"[1].

إنّ الغرض من تسطير ملمح الدخول للمتعلّم يسمح للمعلم بمراعاة مدى تقدّم التلاميذ والتعرف على مكتسباتهم القبلية، للتمكن من تقديم النشاطات الموالية وفق ترتيب منطقي يراعي في التنسيق والإنّسجام بين مختلف النشاطات ،ويسمح له بالانّتقال من نشاط إلى آخر دون إحداث أي قطيعة بين تعلّمات التلميذ.

[1]- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 210.

تسطّر ملامح الخروج وهي نفسها ملامح الدخول للسنة الموالية في نهاية كل سنة دراسية إذ يتوقع من التلميذ أن يكون قد بلغ الأهداف والكفاءات المسطرة منذ بداية العام الدراسي أوالمراد بلوغها.

ويمكن القول:إنّها كفاءات ختامية تحدد استراتيجياتها من البداية لتحقق في نهاية السنة باستخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة ،والطرائق الفعّالة المناسبة وكذا التقويم الملائم.

ب-ملامح المتعلّم في بداية ونهاية كل سنة من التعليم الابتدائي:

1-ملمح المتعلّم في بداية السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

يتّسم الطفل في بداية السنة الأولى بما يلي:

1- "سمات طبيعية تميز شخصية الطفل، جديرة بالمراعاة كالسلوكيات والمواقف التي تعلّمها الطفل من أسرته.

2- يكون في حاجة إلى أن يتعلم في جو يسوده الهدوء والأمن حتى لا يتعرض للشعور بالخوف وانّعدام الطمأنينة.

3- ميله للتعليم بواسطة اللعب وكثرة فضوله إلى مختلف ميادين المعرفة.

4- من الناحية التربوية يجب التكفل به من خلال مراعاة الجوانب التالية: رقة الإحساس، كثرة الاهتمام والاستعداد الدائم ،والحاجة إلى الاعتبار والتشجيع"[1].

2-ملمح المتعلّم في نهاية السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

في نهاية السنة الأولى يكون المتعلّم قد حقق:

1- "التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة.

2- التعبير عن أحداث بسيطة ومتنوعة مع ربط الأفكار ربطا سليما.

[1]- ينظر، مصطفى لطويل وآخرون، اللغة العربية، دراسة تحليلية للكتب المدرسية، المعهد الوطني للبحث في التربية، نوفمبر 2006، ص 03.

3- بناء معارف جديدة بوساطة وتصور المفاهيم.

4- قراءة الحروف والكلمات والجمل والنصوص القصيرة.

5- التمييز السريع بين الأصوات نطقا والحروف كتابة.

6- فهم المقروء.

7- تصوير الحروف والمقاطع.

8- إتباع السطر واحترام الاتجاه المطلوب أثناء الكتابة (من اليمين إلى اليسار).

9- تحويل كلمات الجمل مسموعة أو منطوقة إلى كلمات وجمل مكتوبة.

10- ترتيب جمل متنوعة.

11- تأليف جمل وتراكيب.

12- اكتشاف بعض خصائص اللغة العربية"[1].

3- ملمح خروج المتعلّم من السنة الثانية وبداية الثالثة:

في ختام السنة الدراسية يستطيع المتعلم:

1-"القراءة بيسر.

2- فهم نصوص قصيرة.

3- إعطاء معلومات عن نص مدروس، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة به.

4- تعبيرا شفويا عن مشاعره وتأثره وذكرياته في مواقف شتى.

5- كتابة نصوص موجزة ومتنوعة استجابة لوضعيات ذات دلالة يراعي فيها الرسم الصحيح للحروف والكلمات"[2].

[1]- وزارة التربية الوطنية،دليل المعلّم للسنة الاولى ابتدائي،جوان 2012،ص8

[2]- وزارة التربية الوطنية، دليل المعلّم للسنة الأولى ابتدائي، جوان 2012، ص 09.

4- ملمح خروج المتعلّم من السنة الثالثة ودخول السنة الرابعة:

يستطيع المتعلم في هذا المستوى:

1- "القراءة المسترسلة والمعبرة لنصوص ملائمة يتراوح عدد وحداتها اللغوية بين اثنين وثلاث وحدات.

2- فهم النصوص المقروءة وإعطاء معلومات عنها بطريقته الخاصة.

3- تنظيم خطابة الشفوي بتوظيف جمل تامّة البناء للتعبير عن المشاعر والمواقف والأفعال والواقع.

4- تحرير نصوص متنوعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر واستجابة لتعليمات واضحة أو وضعيات ذات دلالة بتوظيف موارده المختلفة"[1].

5- ملمح الخروج من السنة الرابعة الابتدائية ودخول السنة الخامسة الابتدائية:

يتمكّن المتعلم في هذه السنة من:

1- "القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانّسجام.

2- تلخيص ما يقرأ وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وبما يحسّه ويشاهده، وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديما منظما.

3- توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده.

4- فهم التعليمات واستقراؤها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.

1- وزارة التربية الوطنية،دليل المعلّم للسنة الثالثة ابتدائي،جوان2012،ص09

5- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية – الصرفية – الإملائية في تركيب الجملة وحسن استعمالها.

6- استظهار جملة من القطع الشعرية والتعبير عن تمثله للمحفوظ تمثلا دالا على الفهم.

7- تذوق الجانب الجمالي للنصوص وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسيج على منوالها، وإنّتاج نصوص حوارية إخبارية وسردية ووصفية"[1].

6- ملمح الخروج من السنة الخامسة الابتدائية:

نظرا لأنّ السنة الخامسة هي آخر سنة من التعليم الابتدائي يجدر بالمتعلّمأن يكون قادرا على:

1- قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه وباحترام ضوابط النصوص من حركات وعلامات الوقف، وبأداء معبر.

2- فهم ما يقرأ وإصدار حكم شخصي عن المقروء.

3- فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة والتجاوب معه.

4- التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة والمناسب للوضعيات التواصلية المتنوعة.

5- كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه والتعليمات."[2]

[1]-وزارة التربية الوطنية،دليل المعلّم للسنة الرابعة ابتدائي،جوان2012،ص11.

[2]- منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص 24.

الفصل الثاني:

تعليميّة أنشطة اللغة العربية

1- التعليم الابتدائي: أ- مفهومه، ب- أهميته، ج- أهدافه.

2- أنشطة اللغة العربية: أ- النشاط اللغوي (مفهومه – شروطه – أنّواعه - أهدافه).

ب- نشاط القراءة

ج- نشاط الظواهر اللغوية

د- نشاط التعبير: 1- الشفهي، 2- الكتابي.

ه- نشاط الكتابة

و- نشاط الإملاء

ز- نشاط الخط

ح- نشاط الألعاب القرائية.

ط- نشاط المطالعة

ي – نشاط المشروع.

ك- نشاط الأناشيد.

ل- نشاط المحفوظات.

م- المذكرة النموذجية المقترحة.

1- التعليم الابتدائي:

أ-مفهومه:

تشكل مرحلة التعليم الابتدائي ذي الخمس سنوات المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري، وهي مرحلة اكتساب التلاميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مختلف الأنشطة التعليمية، فتضمن لهم متابعة مسارهم الدراسي في المرحلة التعليمة الموالية، ويمكن إيراد جملة من التعاريف التي تؤيد الطرح السابق، حيث تعرف (اليونيسيف) (منظمة الأمم المتحدة للطفولة) (unicef) التعليم الابتدائي على أنّه:

- "مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على طريق التفكير السليم وتؤمن له حدا أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيىء للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج"[1].

وتعرفه اليونسكو (unesco) (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة) بأنّه:

- "لبنة من لبنات النظام التعليميّ، يقع بين التعلّم التهيئي وبين التعلّم الثانوي؛ ويبدأ غالبا انّطلاقا من سن السادسة أو السابعة، يكتسب فيها الأطفال المعارف الأساسية"[2].

ومرحلة التعليم الابتدائي نظمّت مع الإصلاحات الأخيرة في: ثلاثة أطوار بعد أن كانت طورين اثنين فقط وهي:

1-الطور الأول:

[1]- محمد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،2012، ص 22.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ويطلق عليه "طور الإيقاظ والتعلّمات الأولية"[1]، يشمل السنتين الأولى والثانية، في هذا الطور يشحن التلميذ ويكتسب الرغبة في التعلّم، كما يجب أن يتمكن من البناء التدريجي لتعلماته الأولية عن طريق:

1- اكتساب مهارات اللغة العربية المتواجدة في قلب التعلّمات (التعبير الشفهي، القراءة والكتابة)، وتشكل كفاءة عرضية أساسية تبنى تدريجيا من خلال الأنشطة والمواد؛

2- بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان؛

3- اكتساب المنهجيات والطرائق إضافة إلى المعارف الخاصة بكل المواد، مثل حل مشكلات التعداد ومعرفة الأشكال، والعلاقات الفضائية، واكتشاف عالم الحيوان، والنبات، والأشياء التقنية البسيطة.

2-الطور الثاني:

إنّه طور تعميق التعلّمات الأساسية"[2]، يشمل السنتين الثالثة والرابعة، إذ يتم خلاله تعميق التحكم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب والكتابة، وهو يشكل قطبا أساسيا لتعلمات المرحلة، كما يشمل هذا التعمق أيضا مجالات المواد الأخرى كالرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجيا والتربية الإسلامية والمدنية ومبادئ اللغة الأجنبية.

3-الطور الثالث:

ويعرف بـ "طور التحكم في اللغات الأساسية"[3] -ويخص السنة الخامسة الابتدائية- إنّ تعزيز التعلّمات الأساسية خاصة التحكم في القراءة، والكتابة، والتعبير الشفهي باللغة

[1]- وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص 34.

[2]- المرجع نفسه، ص 35.

[3]- المرجع نفسه الصفحة نفسها.

العربية، وفي المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى (الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية...)؛ والذي يتجسد بواسطة كفاءات ختامية واضحة من إجراء تقويم ختامي بالتعليم الابتدائي (امتحان نهاية المرحلة)، لذا من الضروري أن يبلغ المتعلّم في نهاية المرحلة درجة من التحكم في اللغات الأساسية الثلاث (اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الفرنسية) الشأن الذي يبعده نهائيا عن الأمية، وتعده لمتابعة مساره الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط بنجاح.

ب-خصائص التعليم الابتدائي:

يتميز التعليم الابتدائي بجملة من الخصائص تتمثل في:

1- "تعليم موحد: إذ يضمن لمجموع الأطفال تربية موحدة، فهو يضمن للجميع تربية قاعدية كافية، ومتكاملة تساعد على النمو الشامل لشخصيات الأطفال من جوانبها المعرفية والنفسية والحركية؛

2- التعليم الابتدائي مرحلة منتهية، قصيرة نسبيا؛

3- التعليم الابتدائي مرحلة تمهيدية، تهيئ التلميذ للمرحلة التعليميّة الموالية؛

4- التعليم الابتدائي تعليم إلزامي أي الالتحاق به حق أساسي لجميع المواطنين، وهو في الوقت ذاته واجب عليه".[1]

ج-أهداف التعليم الابتدائي:

إنّ أهداف التربية في المدرسة الابتدائية كثيرة جدا، أشارت لها المرجعية العامة للمناهج الجزائرية، ممثلة في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04 المؤرخ في 23

[1]- بن سي مسعود لبني، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقارنة بالكفاءات، رسالة ماجستير في العلوم التربوية، جامعة منتوري، قسم علم النفس وعلوم التربية، قسنطينة، الجزائر، 2007، 2008، ص 39.

جانفي 2008، في معرض حديثنا عن أسس المدرسة الجزائرية، حيث حددت المادة الثانية منه رسالة المدرسة الجزائرية، والغايات المنشودة منها، والتي تنسحب على جميع مستويات التعليم في بلادنا، بما فيها التعليم الابتدائي، حيث تصاغ أهداف مناهجية انّطلاقا من هذه الغايات التي "تتمثل في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديدة التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله، والتكيف معه، والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية، وبهذه الصفة تسعى التربية لتحقيق الغايات التالية:

1- "تجذير الشعور بالانّتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر، وروح الاعتزاز بالانّتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية، ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة؛

2- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية باعتبارها وثاق الانّسجام الاجتماعي، وذلك بترقية القيّم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية؛

3- ترسيخ قيم أول نوفمبر 1954، ومبادئه النبيلة لدى الأجيال الصاعدة، والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية، بتقوية تعلق هذه الأجيال التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي؛

4- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، منفتح على العالمية والرقي والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيّم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري التي تستند إلى العلم، والعمل، والتضامن، واحترام الآخر، والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية، لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الإنّسان والمساواة والعدالة الإجتماعية."[1]

[1]- النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04، عدد خاص، (د- ط)، فيفري 2008، ص 60.

ب-المدرسة الابتدائية:

بعد أن يتلقى المتعلّم بعض الآداب والقيّم التربوية في الأسرة فالروضة ثم المدارس القرآنية، يأتي دور المدرسة الابتدائية في تنمية شخصيته وصقل مواهبه ومعارفه، واكتساب الخبرات والمهارات ومنه ثمة تنشئته تنشئة لغوية سليمة وصحيحة، إذن "مسؤولية المدرسة الابتدائية تقع في إكمال مسار رياض الأطفال، والعمل على إشباع حاجات الطفل الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية خاصة في السنة الأولى"[1].

في المدرسة يتعلم الفرد لغته الأم واللغة الفرنسية، يتطلع إلى حضارات الأمم والأجيال السابقة وتاريخ عبر العصور ينمي "رصيده اللغوي بمفردات وألفاظ جديدة، وصيغ وتراكيب وعبارات مختلفة والاهتمام بإعداد الإنّسان الحق، والمواطن البصير والعضو الفاعل في المجتمع الذي يشارك أمته في إتخاذ القرارات وتنفيذها"[2]

1-تعريف المدرسة الابتدائية:

المدرسة "مؤسسة اجتماعية أنّشأت لتربية وتعليم الأبناء و تثقيفهم فهي وحدة تنظيمية توفر بيئة مستمرة من السنة الأولى إلى السنة التاسعة وتمثل وحدة المدرسة الأساسية في مبادئ تنظيمها ووحدة مضمون تعليمها ومناهجها"[3].

ولعل علّة تسميتها بالأساسية،أنّها الأساس وحلقة ممهدة لما قبلها من المراحل التعليميّة الأخرى توفر للفرد " تربية إلزامية طيلة تسع سنوات أي خلال فترة تعد من أحسم

[1]- بدر سهام محمد، المرجع في رياض الأطفال، مكتبة الفلاح، الكويت، 1995، ص 33.

[2]- سلامة الخميس، التربية والمدرسة والمعلّم، قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء للنشر، الإسكندرية، مصر، ص 230.

[3]- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، أمر رقم: 76-35،

الفترات في حياة المرء، فهي المرحلة الحاسمة لنمو الفرد جسميا وعقليا"[1]، أي تكوين مواطن صالح في جميع مناحي الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية، قادرا على التواصل مع الآخرين وتهذيب ذاته والتناغم معها في تمكّنه متابعة تربية خاصة دون مساعدة الآخرين.

تسعى المدرسة إلى"إعداد المعلّم إعدادا مناسبا من النواحي العقلية والجسمية والانّفعالية والتربوية وتأهيله لتعلم المهارات اللغوية تعلما طبيعيا و تدريجيا وفق المبادئ الأساسية للمتعلّم، مما يجعل أثر مايتعلم مثبتا في ذهنه و محببا إلى نفسه"[2].

كما يجب أن توجد في الإدارة معينات تربوية حديثة مثل: الكرة الأرضية، الخريطة، الميزان، حقيبة الإسعافات الأولية، محرار، ويستطيع المدير زيادة هذه الوسائل وتنويعها حسب معطيات الحاجة وبحسب نشاط المعلّم ومهمته.

ويقاس مدى نجاح المدرسة في تأدية واجباتها ومهمتها بمدى إسهاماتها في توفير مناخ تعليمي للمتعلّم يحثه على العمل ويوسّع مداركه المختلفة، بتحقيق أكبر قدر من أنّماط النشاطات المقررة ،وعليه "يجب أن نفكر في المدرسة على أنّها مركز النشاط الفعّال لكل طفل بدون النظر إلى الحقائق التي تعطى أو المعلومات التي تختزن"[3].

[1]– وزارة التربية الوطنية، التعليم الابتدائي الثانوي وإصلاح المعهد التربوي الوطني، الجزائر، أفريل 1994، ص 20.

[2]- نايف سليمان وآخرون،تعليم الأطفال القراءة والكتابة،دار الصفاء للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،ط1،2001،ص137

[3]– نزار نجار، ثقافة الأطفال (آفاق وتحديات) دار الوراق و النيرين للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2003، ص 171.

ج- تعليميّة أنشطة اللغة العربية:

1-تعريف النشاط التعليميّ:

النشاط التعليميّ من أهم العناصر والمرتكزات الأساسية التي يقوم عليها المنهاج الحديث نظرا للأهمية البالغة في ترسيخ التعلّمات والقواعد النظرية، ويضعها على محكّ العمل والتطبيق والإجراء، وقد عرّف النشاط التعليميّ عدة تعريفات من بينها:

إنّه "مجموعة من الفعّاليات التي يقوم بها المتعلّمون داخل الفصل الدراسي والمدرسة وخارجها من أجل تحقيق أهداف تربوية منشودة"[1].

وهو "الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلّم أو المعلّم من أجل بلوغ الأهداف المرجوة"[2]، ذلك من خلال وضع "خطة متكاملة ومتداخلة تقوم على مجموعة من الأعمال والممارسات التي يقوم بها المتعلّمون من أجل تحقيق هدف ما، يعكس تغيرا في السلوكات والأفكار وبذلك يتحقق التعلّم"[3].ويكون الأرضية التي من خلالها تبنى التعلّمات من خلال الممارسة والتجريب، وهو ما يحقق الأهداف التربوية المنشودة من الدرس أو من المادة ككل.

وللنشاط التعليميّ نوعان أساسيان هما: "**أنشطة صفية**"، تكون داخل الموقف التعليميّ في الفصل الدراسي (أنشطة لغوية) وهذا مجال بحثنا، و**أنشطة غير صفية**، خارج نطاق المدرسة وتحت إشرافها،(الحفلات، الزيارات، المسابقات الثقافية...).

---

[1]- سهيلة كاظم الفتلاوي،المنهاج التعليمي والتدريس الفعّال، ص94.

[2]- محمد هشام ريان، دليل المعلّم في التعليم والتعلّم المهام والمسؤوليات، ج1، دار الرازي، (د، ط)، 2002، ص 412.

[3]-المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

1-النشاط اللغوي:

لا شك أنّ النشاط اللغوي هو جزء أو وجه من أوجه الأنشطة التعليميّة، التي تهدف إلى تحقيق التعلّمات وترسيخها وحسن اكتسابها، لكن النشاط التعليميّ لا يمسّ جانبا واحدا من جوانب الشخصية، وإنّما يهدف إلى تطوير وتنمية كل الجوانب المتعلقة بالمتعلّمين سواء كانت عقلية، جسدية، أم حركية، في حين يهدف النشاط اللغوي، أساسا إلى تنمية الرصيد اللغوي لدى المتعلّمين، وتعليمهم النطق السليم، والتعبير الواضح الصحيح.

ويقدم لنا "**حسن شحاتة**"، مفهوم الأنشطة اللغوية في معرض حديثه عن ممارسة اللغة داخل المدرسة، حيث يرى أن ممارستها داخل المدرسة تسير في مسلكين:

-**الأول**: داخل الفصول المدرسية (وهو مجال البحث).

-**الثاني**: ما يقوم به المتعلّمون داخل المجتمع المدرسي من أنشطة.

فالأول "يهدف إلى تكوين العادات اللغوية، وتنمية المهارات اللغوية المختلفة، وذلك من خلال مجموعة من الحصص المقررة، التي تتم داخل حجرة الدرس، حيث يوجه المعلّم المتعلّمين إلى القيام بأنشطة لغوية وتطبيقات عمليّة يرمي من خلالها تحقيق النمو اللغوي السليم"[1].

إذن النشاط اللغوي -على هذا الأساس- مجموعة من التطبيقات العمليّة، التي تتم داخل حجر الدرس، من خلال مجموعة من الحصص المقررة وبإشراف من المعلّم، حيث يتم خلالها تنمية المهارات اللغوية المختلفة (استماع، حديث، قراءة، كتابة)، وبهذا يتاح للمتعلّم أن ينمو نموا لغويا سليما، يمكّنه من التعبير والتواصل وإبداء الآراء وطرح الأفكار.

[1]- حسن شحاتة،تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 367.

2-شروط صياغة الأنشطة اللغوية:

النشاط اللغوي يعني في مجمله تدريبات لغوية عمليّة، يرجى منها تحقيق النمو اللغوي السليم، الذي سيكون من الصعب تحقيقه والوصول إليه بسهولة ويسر إلّا من خلال الصياغة الجيدة للأنشطة، فالصياغة الجيدة والمحكمة تسهم في تحقيق الأهداف في أقل وقت ممكن، لذا وجب تحديد أو وضع مجموعة من الشروط التي تقنن صياغة هاته الأنشطة وتوجهها إلى المسار التعليميّ الصحيح، وأهمها:

1- مدى ملاءمة الأنشطة للأهداف المحددة للدرس.

2- مدى ملاءمة الأنشطة للمحتوى.

3- أن تراعي هذه الأنشطة مستويات التلاميذ، أي ما يتناسب وقدراتهم العقلية ومستوى نموهم الجسمي"[1]، (فمتعلم السنة الأولى يختلف عن متعلم السنة الثانية).

من المعروف "أنّ لكل مرحلة في النمو العقلي والبدني استعداداتها الخاصة بها، لذا يجب أن لا يعلم الطفل مهارة لا تناسب مستوى تفكيره"[2].

4- التنوع في الأنشطة اللغوية حتى لا يصاب التلاميذ بالملل ويقعون في الرقابة، فقد أثبتت الدراسات أنّ قدرة البالغ على الإنّصات لا يزيد عن 10 دقائق، وتقل هذه الدقائق عند الأطفال بدرجة كبيرة، لذلك لابد من التنويع في الأنشطة، فالمعلّم يتكلم و يفتح للمتعلم باب

[1]- كوثر كوجيك،اتجاهات حديثة في المنهاج وطرق التدريس، ص 222.

[2]- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة،(د- ط)، 2008، ص 207.

النقاش والمحاورة، وقد يتطلب الدرس أحيانا عملا يدويا (حركيا) وبالتالي كلما تعددت الحواس التي يستخدمها التلميذ في التعلّم، أدى ذلك إلى تعلم أفضل"[1].

5- يجب "أن تركّز هذه الأنشطة على حاستي البصر واللمس في اكتساب الخبرات، إذ لا يزال التفكير في صورته الحسية، الإدراكية، أي إنّه يمكّنه من فهم العلاقة بين اللفظ والمدلول المادي المتمثل بالصورة أو النموذج، الذي يؤدي إلى اكتساب المهارات الأساسية (القراءة، الكتابة، التعبير)"[2]، فالطفل في هذه المرحلة "يهتم بالمحسوسات أكثر من المجردات، لأنّ القدرة على التجريد لم تكتمل لديه بعد، وأنّه بصدد اكتساب المهارات الحركية الخاصة بتوظيف جهاز النطق، والجهاز الحركي لاكتساب مبادئ القراءة والكتابة"[3].

6- "يجب أن يتعلق النشاط اللغوي بمهارات اللغة الأساسية أو غايات تعلّمها الأربع، وإلا فهو نشاط زائد قد يصرف المتعلّم عن اللغة، أو يسبب له كراهيتها والنفور منها"[4].

إنّ النشاط اللغوي إذا صيغ في ظل هذه الشروط من ملاءمة للأهداف والمحتويات، ومناسبة لمراحل النمو العمري للمتعلّمين، سيؤثر بشكل مباشر على طبيعة التعليم، وستكون نتائجه أكثر نجاحا فعند تعليم تلاميذ الصف الأول الكتابة، يجب أن تكون البداية بأنشطة بسيطة تعلّمه كيفية مسك القلم، وكيفية الجلوس الصحيحة عند الكتابة، وأن يبدأ من اليمين إلى اليسار، وذلك من خلال توجيهه إلى رسم بعض الخطوط المائلة والدوائر الصغيرة، التي تكسبه صلابة التحكم في القلم والدقة عند الرسم.

---

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]- زكريا إسماعيل أبو الضبعات، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، الأردن، عمان،ط1، 2007، ص 80.

[3]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها،ص62.

[4]- المرجع نفسه، ص 71.

لذا لابد أن تصاغ الأنشطة من البسيط إلى المعقد ،ومن السهل إلى الصعب، حتى تحقق النمو اللغوي السليم.

لكن هل احترام هذه الشروط كاف أم هناك عوامل أخرى تساعد في نجاح العمليّة التعليميّة؟

إنّ صياغة النشاط وفق هذه الشروط تجعله أكثر إيجابية وتحقيقا للأهداف، فالمعلّم هو سيد الموقف التعليميّ، من خلال تسييره للعمليّة التعليميّة التعلّمية، وإثرائه لها بطرحه للأسئلة والنقاشات التي تثير دوافعهم نحو التفكير وإيجاد الحلول، وبإمكانه التصرف فيقدم ويؤخر، أويحذف أو يضيف بحسب مستويات تلاميذه.

3-أهداف الأنشطة اللغوية:

للنشاط اللغوي أهمية كبرى في السير الحسن للعمليّة التعليميّة، وبالتحديد في هذه المرحلة وهذا الطور، لأنّ الطفل هنا ليس لديه قاموس لغوي، عدا بعض الألفاظ والمعلومات البسيطة التي أخذها من المحيط الأسري، وجلّ هذه المعلومات تعتمد على المحسوسات أكثر من المجردات.

تسعى الأنشطة اللغوية إلى تحقيق جملة من الأهداف متمثلة في:

1- "المساعدة على معالجة الخجل والارتباك والميل إلى العزلة، ويتم ذلك عن طريق ممارسة أنواع النشاط وإشراك المتعلّمين فيه، وتشجيعهم على إبراز شخصياتهم في مجالات التعبير والإملاء والخط"[1].

2- ربط الحياة المدرسية بالحياة الاجتماعية، من خلال مشاهد ونصوص تعالج قضايا مأخوذة من الواقع، أو من المحيط الأسري أو المدرسي.

[1]- حسن شحاتة، تعليم العربية بين النظرية والتطبيق، ص 376.

3- تعميق أثر الخبرات التعليميّة في الحياة العلمية.

4- "الإسهام في تثبيت المفاهيم وإدراكها أثناء التعلّم، بما يحقق الترابط وتكامل المنهج والمقرر والنشاط الممارس"[1].

6- "تنمية المهارات الأساسية لتعلم القراءة، الاستماع، المشاهدة، التعبير عن الرأي، والمهارات العقلية، مثل: مهارة المقارنة والربط، والتفسير والاستنتاج والتحليل والتركيب والتقويم، مما يساعد في اكتساب الطالب كيفية التفكير للوصول إلى التفكير المبدع الخلاق.

7- الربط بين النظرية والتطبيق، و يكون هذا بفسح المجال أمام التلميذ في توظيف لغته وتعلماته من خلال المناقشة والحوار وإنجاز المشاريع، والمشاركة في المسابقات.

8- تمكين المتعلّم من النطق السليم والتعبير الخالي من الأخطاء، وفهم المعنى مما يقرأه أو يسمعه"[2].

9- "تحرير المتعلّم وتمكيّنه من الاعتماد على نفسه، وإكسابه الجرأة في حل المشكلات التي تواجهه، من خلال الدربة على وضعيات ومشكلات واقعية.

10- جذب الطفل نحو التعلّم، لأنّه في هذه المرحلة وفي هذا الطور بالتحديد يحب الاكتشاف واللعب، والأنشطة توفر له ذلك الجانب فيتعلم الطفل وهو يلعب، يكتشف أشياء ويتعلم مصطلحات ومعاني يمكنه توظيفها في تعبيراته وقراءاته ومن بين هذه الألعاب اللغوية: ترتيب كلمات مبعثرة لتكوين جملة صحيحة، تركيب أجزاء صورة ناقصة، الربط بأسهم بين الكلمة.

---

[1]- خولة أحمد يحي، ماجدة السيد عبيد،أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار المسيرة، عمان، 2007، ص ص 73- 74.

[2]- طه علي حسين الدليمي،سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، ص 132.

4-أنواع الأنشطة اللغوية:

إنّ الأنشطة اللغوية " من أهم الوسائل التي تستعين بها المدرسة الحديثة في تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية، حيث أصبح مسلما به أنّ اللغة لا تعلّم بالقواعد والدراسة المنظمة وحدها بقدر ما يتم تعليمها بالتعليم والمحاكاة والممارسة السليمة، في مواقف حية تشبه مواقف الحياة إلى حد كبير "[1].

و"في مدارسنا الابتدائية كثير من العوامل التربوية التي يمكن أن تعيق التلاميذ على بلوغ المستويات التعليميّة المستهدفة وتؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي،وعلى رأس هذه العوامل:الكثافة المرتفعة للفصول،وإلزام جميع التلاميذ على اختلاف بيئاتهم وخبراتهم وميولهم لدراسة كتاب مدرسي واحد"[2]،بالإضافة إلى"السير وفق خطة زمنية واحدة دون مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين،كذلك القصور الواضح في أساليب التقويم،فضلا عن عدم امتلاك المعلّمين الكفايات اللازمة لبناء وسائل التقويم المناسبة والإفادة من نتائجها في تخطيط إجراءات علاجية"[3].

ومن هذه الأنشطة:

أ- نشاط القراءة:

القراءة من أهم الأنشطة اللغوية التي يجب على الجميع اكتسابها، وتعلمها بوصفها أهم وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها.

---

[1]- علي سعد جاب وآخرون، الأنشطة اللغوية، أنّواعها، معاييرها، استخداماتها، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2005، ص 77.

-منى ابراهيم اللبودي،صعوبات القراءة و الكتابة،ص[2]7

-المرجع السابق،الصفحة نفسها.[3]

"فالقراءة مصدر من قرأ يقرأ قراءة وقرآنًا، فهو قارئ وهم قرّاء وقارئون"[1] وهي "مصدر الفعل قرأ يقرأ قراءة، وقرآن، نقول قرأ الكتاب قراءة وقرآنا: يتبع كلماته نظرا ونطق بها: وتبع كلماته ولم ينطق بها، ومن صيغ مادة (ق. ر. أ): قارأه مقارأة: شاركه القراءة، واستقرأه: طلب إليه إنّ يقرأ، وأقرأ: اسم تفضيل من قرأ: أجود قراءة...إلخ والقراءة: الحسن القراءة.[2]

والقراءات علم من العلوم الإسلامية عرفه القسطلاني(ت 923هـ) بأنّه" علم يعرف منه إتقان الناقلين لكتاب الله واختلافهم في اللغة والإعراب والحذف والحذف والاثبات، والتحريك والإسكان، والفصل والاتصال وغير ذلك من هيئة النطق والإبدال من حيث السماع، أو هي علم بكيفية أداء كلمات القرآن واختلافها معزوا إلى ناقله"[3].

كما يدل مصطلح القراءة "على مداليل عديدة أشهرها: عمليّة المطالعة، فك رموز، تحليل وتفسير نص، إعادة قارئ لإشارات مسجلة في شكل سمعي أو الكترومغنطي وإخراج المعلومات مسجلة على ذاكرة إلكترونية (قراءة نظرية بصرية)"[4].

تعد القراءة الوسيلة الأولى لزيادة محصول التلميذ اللغوي، لأنّها تنمي عنده مجموعة من العادات والاتجاهات والميولات السليمة علاوة على أنّها تكسبه معلومات جديدة"[5]، فهي المفتاح الذي يسهم في اكتساب المعارف بعد الكتابة، والكتابة والقراءة متلازمان فالمكتوب مقروء والمقروء مكتوب كما هو معلوم.

4-ابن فارس ،مقاييس اللغة ،دار الفكر،دمشق،1979،مادة قرأ،89/5

[2]– مجمع اللغة العربية،المعجم الوسيط،باب القاف.

[3]– محمد سالم محسن، القراءات وأثرها في علوم العربية، دار الخليل بيروت، لبنان، ط1، 1998، ج1، ص 16.

[4]– le petit larousse.grand format.dictionnaire encyclopedique.1995.p595

[5]– زكريا إسماعيل أبو الضبعات، طرائق تدريس اللغة العربية،دار الفكر العربي،عمان،الأردن،2007، ص 83.

وهنا يتجلى لنا الدور المهم الذي تقوم به القراءة في تنمية مهارات اللغة العربية، فهي القاسم المشترك بين كل أوجه الفكر البشري، فإن لم يكن غاية فهي وسيلة يستعين بها الفرد في الإطلاع على الأمم والحضارات الأخرى.

إنّ "القراءة عمليّة عقلية انّفعالية دافعية تشتمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والروابط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات"[1].

وهي أيضا "عمليّة فكرية ترمى إلى الفهم والتعامل مع المقروء"[2]من خلال "التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها"[3]،أي "عمليّة تعرف على الحروف وتجميعها أو عمليّة تلفظ نص مكتوب بصوت مسموع، أو عمليّة متابعة نص مكتوب بواسطة البصر قصد التقاط محتواه"[4]، ويمكن أن نمثل للقراءة بالشكل الآتي"[5]:

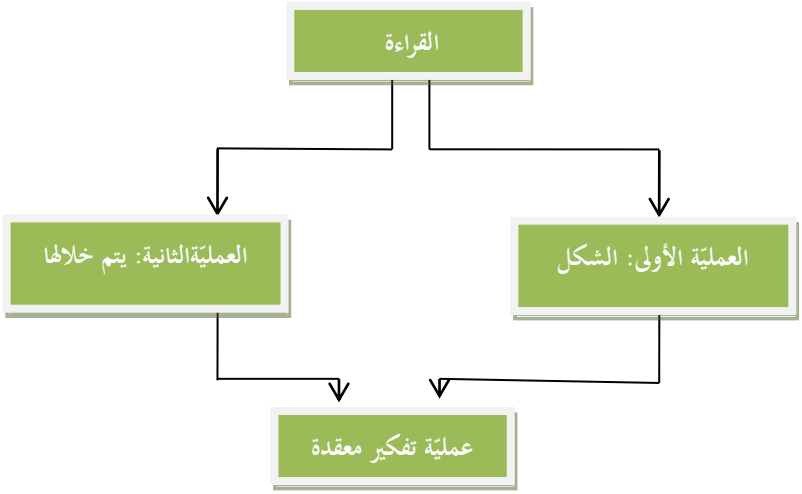
[1]– خولة أحمد يحي، ماجدة السيد عبيد، أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة، ص 66.

[2]– زهدي محمد عبيد، مدخل على تدريس المهارات للغة العربية ، دار الصفاء، عمان،الأردن، ط1 ،2011، ص 41.

[3]– محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية و التربية الدينية، ص 69.

[4]– محمد اللطيف الفاربي وآخرون، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1994، ص 182.

[5]– ينظر فيصل طحيمر العلي، المرشد الفني، ص 145.



شكل رقم(2) يبيّن عمليات القراءة

إنّ القراءة مهارة من المهارات التي تتأسس في ضوئها العمليّة التعليميّة، فهي عمليّة ليست بسيطة بل معقدة لأنّ فيها يتم الصلة بين المكتوب والمنطوق وتفسير الرموز التي يتلقاها القارئ بواسطة عينه، فهذه الرموز تتطلب فهم المعاني عن طريق الربط بين القدرة الشخصية وهذه المعاني التي تسهم فيها ذات المتعلّم بنشاطها وفعاليتها، إذ تبدأ بالنظر لتنتهي بالفهم والتحليل وإعطاء الرأي، فهي ليست متعة فحسب بل بلورة للأفكار وتعميق للخبرات وللتجارب، تمتزج فيها مهارات عديدة كالسمع والحركة والبصر والتفكير ،لأنّ هدفها الأسمى وغايتها الكبرى ربط لغة الكلام (اللغة المنطوقة) والرموز الكتابة (اللغة المكتوبة) وهذا ما يجعل القراءة "عمليّة عقلية (وفيزيولوجية) تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه وتتطلب هذه العمليّة فهم المعاني، كما تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية والمعاني التي تنقلها الألفاظ، كما تشمل العمليات العقلية المختلفة التي تستلزم تدخل

شخصية الإنّسان بكل جوانبها بغية تفسير المعاني والربط والاستنتاج والنقد والحكم على ما يقرأ"[1].

1-أهمية القراءة:

القراءة لون من ألوان النشاط الفكري لها أهمية بالغة بين سائر الأنشطة اللغوية الأخرى وتكمن أهميتها "في كونها تساعد التلاميذ على اكتساب المعارف وتثير لديهم الرغبة في الكتابة الموحدة فبالقراءة تزداد المعرفة بالكلمات والجمل والعبارات المستخدمة في الكلام والكتابة، وبهذا فهي تساعد المتعلّمين على تكوين إحساسهم اللغوي وتذوقهم لمعاني الجمل فيم يستمعون ويقرؤون ويكتبون"[2]،بالإضافة إلى "أنّها تقوي لغة الطفل وتطوّرها إلى الأحسن، فهي تنمي لديه قوة الملاحظة ومهارة الإصغاء"[3].

إذن ، فالقراءة عمليّة عقلية وهي وسيلة ضرورية تسهم في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّم وتكوينه وتزويده بأساليب وصيغ مختلفة، وهي باعث حقيقي نحو بناء شخصية الفرد وتوجيه سلوكاته، خاصة إذا كانت النصوص المختارة تربط التعلّم بالحياة.

2-أنواع القراءة:

يعد نشاط القراءة مهما في العملية التعليمية التّعلمية ففي ضوئه يلج المتعلم إلى باقي الأنشطة اللغوية الأخرى، فإذا تحكّم في آلياته استطاع التغلب على الصعوبات التي قد

[1]- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة،مصر، ط1، 2005، ص 311.

[2]- خولة يحي أحمد، ماجدة السيد عبيد، أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة، ص ص 66-67.

[3]-المرجع نفسه ،ص68

تعترضه، وتنقسم القراءة من حيث الأداء إلى قراءة صامتة وقراءة جهرية، كما تنقسم من حيث الغرض من القراءة للدرس إلى قراءة للاستمتاع وقراءة لحل المشكلات.

فأمّا "**الصامتة** فهي التي ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان، وعمادها السرعة والاستيعاب بانّتقال عين القارئ فوق الكلمات والجمل دون تماطل أو تردد، وبإدراك المدلولات والمعاني والأفكار الأساسية والفرعية، وأمّا**الجهرية** فهي بصرية صوتية (نطقية) إدراكية، أي لابد فيها من تعرف بصري على الكلمات، والنطق بها وإدراك مدلولاتها والقدرة على استخدامها والانّتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة"[1].

أ- القراءة الصامتة:

هي قراءة بالعينين ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك للشفتين وتستخدم في جميع المراحل التعلّم بنسب متفاوتة"[2]، أي يعتمد هذا النوع من القراءة على "العين وتصور الألفاظ وفهم معانيها دون إخراج أصواتا إخراجا فعليا، فالعين ترى الأشكال وتنتقل إلى مدلولاتها الذهنية من غير تحريك للشفتين واللسان والحنجرة"[3].

تساعد "القراءة الصامتة على سرعة استبعاب الموضوعات لمجرد النظر إلى الكلمات،طريقة اقتصادية في إدراك المعاني،وزيادة حصيلة القارئ اللغوية و الفكرية،و تعوّده على تركيز الإنّتباه،كما تنمي دقة الملاحظة لديه"[4]، إنّها أسرع من القراءة الجهرية لأنّها محررة من أعباء

[1]- عبد الرزاق الصالحين الطشاني، طرائق التدريس العامة، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء، ليبيا، ط1، 1998، ص 103.

[2]- سميح أبو مغلي، عبد الحافظ سلامة، أساليب تعليم القراءة والكتابة، ص 39.

[3]- ينظر، فيصل طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص 148.

[4]-المرجع نفسه،ص149

النطق و تجنّب القرّاء الخجل و الحرج ، و خاصة أولئك الذين يعانون عيوبا في النطق"[1]،إنّها "تشغل تلاميذ الفصل كلهم، وتعودهم على الاعتماد على النفس"[2].

يسعى هذا النوع إلى تنمية خبرات المتعلّمين وترقية تفكيرهم ومعلوماتهم وتوجيه وترشيد سلوكاتهم، وصقل دوافعهم وتهذيب معارفهم بغية تكوين شخصية متزنة نفسيا واجتماعيا ولغويا وثقافيا.

1- مزاياها:

للقراءة الصامتة مزايا عديدة منها:

أ- "إنّها الطريقة الطبيعية لكسب المعرفة وتحقيق المتعة التي ينتهي إليها القارئ بعد المدرسة في تحصيل معارفه.

ب- طريقة اقتصادية في التحصيل لأنّها أسرع من الجهرية.

ج- تهتم بجميع التلاميذ وتركز على الإنّتباه وحصر الذهن في المقروء وفهمه بدقة.

د- مريحة لما يكتنفها من صمت وهدوء.

هـ- تعوّد الطالب على الاستقلال والاعتماد على النفس.

و- أيسر من القراءة الجهرية لأنّها محررة من أثقال النطق ومن مراعاة الشكل والاعراب وتمثيل الفهم"[3].

3-عيوب القراءة الصامتة:

لا تخلو الطريقة الصامتة من عيوب وأهم ما يؤخذ عليها أنّها:

1- "لا تتيح للمعلم معرفة أخطاء التلاميذ وعيوبهم في النطق والأداء.

[1]-فراس السيلتي،فنون اللغة، ص69

[2]-علي أحمد مدكور،تدريس فنون اللغة العربية،ص140

[3]- سميح أبو مغلي، عبد الحافظ سلامة، أساليب تعليم القراءة والكتابة، ص 40.

2- لا تهيئ للتلاميذ فرصة التدريب على صحة القراءة وتمثيل المهني وجودة الإلقاء.

3- لا تزيل الخجل والتردد الذي قد يكون عند بعض التلاميذ"[1].

ب-القراءة الجهرية:

القراءة الجهرية "قراءة تتم بصوت مسموع يتطلب التقاط الرموز ونطقها،وهي عمليّة حركية تحتاج إلى التلفظ الصحيح والمعبّروإدراك المعنى والمحتوى،والتعوّد على التركيب بين حركة العين و اللسان وحاسة السّمع"[2].

في القراءة الجهرية"ينبغي أن يسيطر الأطفال على كل ما هو ضروري للقراءة الصامتة من إتقان مهارات التعرف ومهارات الفهم"[3]، وتتطلب القراءة الجهرية"مهارات خاصة في النطق،وهي التعبير عن المواقف والحالة الانّفعالية للكاتب،وحتّى يتمكن القارىء من القراءة الجهرية لابدّ أن ينطق نطقا سليما،ولابدّ من الطلاقة،ولكي يقنع المستمعين بصوته لابدّ له من التعرف الصحيح والفهم الدقيق لما يقرأ،ولا يمكن الفصل بين التعرف والفهم إذ لو اكتفى القارىء بالتعرف فستصبح القراءة جوفاء لايتجاوز تأثيرها حنجرة القارىء"[4].

للقراءة الجهرية مجموعة من الخصائص التربوية و الاجتماعية و النفسية و الفنية:

1-**الخصائص التربوية:**تتمثل في "أنّها أحسن أداة في عمليّة التعليم و التعلّم،و هي الوسيلة المعبرة عن النطق المتقن و السليم، و القدرة على الضبط الصرفي للكلمات و إعرابها، و مراعاة النبر و التنغيم المناسبين للأسلوب و البيان"[5].

---

[1]- المرجع نفسه، ص 41.

[2]-عبد الكريم غريب،المنهل التربوي،ص264

[3]-رشدي أحمد طعيمة،محمد السيّد مناع،تدريس العربية في التعليم العام،،ص125

[4]-المرجع السابق ،الصفحة نفسها.

[5]- زين كامل الخويسكي،المهارات اللغوية،ص 119

2-**الخصائص الاجتماعية:** تساعد "على مواجهة الجماهير، واكتساب الثقة في النفس، و هي وسيلة لتوصيل المعاني للآخرين عن طريق قراءة ما هو مكتوب لهم،من رسائل و غيرها ،كما تساعد الفرد على التمكن من الحديث و المناقشة و المحاورة و الرد على الأسئلة"[1].

3-الخصائص النفسيّة و الفنية:هي "أحد وسائل العلاج للخجولين و الخائفين، و تساعدهم على التخلص من هذا العيب لتشجيعهم، و هي وسيلة هامة للفرد للتعبير الفني و التذوق الأدبي للكلام المقروء، و ذلك من خلال إجادته للتنغيم الصوتي و النبر، و التعبير الجيد أثناء قراءته الجهرية ، ففي ذلك كشف لنوعية الأساليب الواردة في النص المقروء"[2].

هذه الخصائص تتظافر فيم بينها و تتكامل فتسفر عن آليات جديدة تساعد على تعلم هذا النشاط و تعليمه.

إنّ المتعلّم القارئ هو الذي" تكون لديه القراءة و سيلة إدراكية و فعلية للتلاؤم مع وضعه الاعتباري بوصفه تلميذا، إنّه الفاعل الأساسي في عمليّة التعلّم ، و هي الفعل الملموس الذي يمنح التلميذ قيمته الجوهرية الثابتة و يمكّنه من التفاعل المباشر و الحركة المؤثرة في المكان و الإنّسان والزمان و المجتمع"[3].

القراءة بهذا النحو تؤدي جملة من الوظائف اللغوية وأهمها" فهم مضمون النص المقروء،عن طريق القيام بعمليّة انّتقال ومراوحة بين الدوال الصوتية المجسدة في أشكال الحروف المكتوبة، و المدلولات المعنوية المجردة"[4].

[1]-المرجع نفسه،ص 120

[2]- المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

[3]-أحمد مختار عضاضة،التربية العلمية و التطبيقية،ص 312

[4]-المرجع نفسه الصفحة نفسها.

إنّ النجاح في القراءة السليمة يتوقف على مستوى المتعلّم ، و إدراكه الدقيق لتلك العلاقات الموجودة بين القراءة و الكتابة ، لكن قد نجد بعض الاضطرابات تعيق هذا النشاط، وهذا "النمط من الاضطراب يعرف بالعسر القرائي، و هو واسع الانّتشار،فعمليّة القراءة تتطلب القيام بمجموعة متزامنة من العمليات العقلية تشمل:

1-تركيز الانّتباه على الرموز المطبوعة و التحكم في حركة العين عبر الصفحة.

2-إدراك الأصوات المصاحبة للحروف.

3-فهم الكلمات و قواعد اللغة.

4-بناء أفكار و تصورات.

5-مقارنة الأفكار الجديدة بما موجود بالفعل.

6-تخزين الأفكار في الذاكرة"[1].

إنّ عسر القراءة يعاني منه الكثير من المتعلّمين،يتمثل في اضطرابات خاصة باللغة المكتوبة ،فالمتعلّم المصاب هو الذي يصعب عليه التعرف على الأصوات و ما يقابلها في الكتابة ،أي أشكال الحروف ،فنجد التشابه الصوتي في بعض الحروف مثل: س/ص،ش/ج.....، وأحيانا التشابه في الصورة الخطية: ز/ر،ن/ب،ع/غ.....، وهذا يؤثر سلبا من الناحية الإملائية ، فقد يخطئ حين كتابتها و أثناء إملائها عليه، و يؤدي هذا حتما إلى خلل في التحصيل الدراسي و العلمي و المعرفي في جميع المواد التعليميّة.

قبل البحث عن الحلول الناجعة لهده الاظطرابات،يجب تشخيصها أولا، و المقصود **بالتشخيص**" تحديد نوع المشكلة أو المرض أوالصعوبة التي يعاني منها الفرد و درجة

[1]-منى ابراهيم اللبودي،صعوبات القراءة و الكتابة، ص 20.

حدتها، وهو مصطلح بدأ في الطب ثم استخدم في العلاج النفسي و الإرشاد النفسي، و الخدمة الاجتماعية و التعليم العلاجي"[1]

يعد نشاط القراءة من أهم أنشطة اللغة العربيةلأنّها"قائمة على اللغة،و تؤكد التوجهات الحديثة على أنّ تعليمها ينبغي له أن يحدث في ضوء أسسها اللغوية، ذلك أنّ تطور القراءة يمثل في مراحله مراحل تطور النمو اللغوي و العقلي للمتعلّم، وهدا يتطلب في الوقت ذاته تدخلا سياقيا و إنّسانيا"[2].

القراءة بناء متكامل تجتمع مهاراتها و تتفاعل فيم بينها و تتلاحم لتساعد المتعلّم و تعينه في عمليّة القراءة السليمة الصحيحة، و هذا يحدث " بشكل تدريجي، لأنّ المتعلّم يطور كفاءاته في مناطق أربعة (التعرف–الفهم–الطلاقة–الحافز لتعلم القراءة)، و قد ينحرف تعليم القراءة عن هذا المسار– نظرا لوجود عقبات تخرج المتعلّم عنه– مثل التعرض المحدود للغة، و ضعف المفاهيم المتعلقة بالوعي الفونيمي، و تدني مهارات اللغة الشفوية، و فقر المفردات، و قلة الألفة بالتراكيب النحوية، و تدني قدرات التفكير الشفوي، و ضعف تجارب القراءة و الكتابة"[3]، فينتج عن هذه العقبات ما يعرف بصعوبات القراءة ، هذه الأخيرة يجب أن يواجهها المعلّم بكثير من الصبر و الحزم و العزم،فلا يجوز له القلق و الانفعال من بعض المتعلّمين إذا تعذر عليهم قراءة كلمة أو جملة أو فقرة قراءة سليمة صحيحة، كما يجب أن لا يتركهم يتخبطون في محاولاتهم الخاطئة ، بل يجب أن يأخذ بيدهم و يساعدهم

[1]-المرجع السابق، ص 39

[2]-محمود جلال الدين سليمان،الوعي الصوتي و علاج صعوبات القراءة منظور لغوي تطبيقي، عالم الكتب،القاهرة،مصر،ط1،2012،ص11.

[3]-المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

تدريجيا حتى يذلل لهم الصعاب التي قد تثبط عزيمتهم، و تدفعهم إلى اليأس و النفور والملل.

كما يجب أن يضع المعلّم نصب عينيه وأن يدرك أنّ المتعلّمين يتفاوتون فيما بينهم ذكاء ونضجا واستعدادا و قابلية للتعلم، وهذا يسمح له بالتعرف أكثر على طبيعة الصعوبات التي تصادفهم أثناء الفعل الديداكتيكي.

و صعوبات القراءة هي " اظطرابات ذات أساس لغوي،تشمل المعالجات الصوتية، و التعرف على الكلمات، ولا تعزى أسبابه لعجز بصري، أو عوامل دافعية أو أشكال العجز الذهني، وهذا التعريف يعتمد على مفهوم الفجوة البنائية ، أي إنّ القراءة تتطلب معرفة لغوية أكثرما يملك المعلّم، وهي بذلك تختلف عن مصطلح الديسلكسيا الذي يستخدم للدلالة على أيّ صعوبة في القراءة مهما كانت شدتها أو أسبابها"[1].

كما تتمثل صعوبات القراءة في"عدم التحكم في التقنيات الأساسية التي تسمح بقراءة معبرة لنص من النصوص بالنسبة للقارئ رغم كونها في مستواه"[2]،وهذه الصعوبات تختلف بين ما كان أساسه:

1-**لغوي**: يرتبط بالوعي الصوتي والمفرداتي ومستويات اللغة.

2-**غير لغوي:** يتمثل في العجز البصري أوالدافعية أو الانتباه أو أشكال العجز الذهني.

3- أهداف القراءة:

تهدف القراءة بأنواعها الثلاثة (جهرية، صامتة، قراءة الاستمتاع) إلى:

أ- "أن يقرأ المتعلّم الجمل والكلمات المقدمة إليه قراءة جهرية صحيحة.

ب- أن يفهم معاني الجمل والكلمات.

[1]-محمود جلال الدين،الوعي الصوتي،ص 28

[2]-حسن شحاتة،قراءات الأطفال،ص59.

ج- أن يجرد الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.

د- أن يتعرف على الحركات (الضمة، الفتحة، الكسرة) ويتعرف أيضا على السكون والشدة والتنوين"[1].

من خلال ما سبق ذكره نقول إنّ أهداف للقراءة تساعد على تأسيس منهج صحيح يسهم في البناء اللغوي المتكامل والمتناسق والمنسجم للمتعلّم يمكنه من تسيير أموره وشؤونه بكل يسر وسهولة.

كما تهدف القراءة أيضا إلى:

1- "تدريب المتعلّمين على القراءة الصحيحة والنطق السليم من مخارج الحروف.

2- تدريبهم على القراءة المسترسلة، ومراعاة علامات الوقف والترقيم.

3- تدريبهم على التمييز الجيد بين الإيقاعات المختلفة لأساليب التعجب والاستفهام والفهم"[2].

4- "إدراك العلاقات بين مفردات الجمل والارتباط بين الجمل.

5- اكتساب مفردات لغوية في مجالات عدة (البيت، المدرسة، الحي...)"[3].

ويتم ذلك بوضع نصوص مختارة تسعى إلى تربية القيّم والاتجاهات والسلوكات وتهيئة المتعلّم لغويا ونفسيا ،ويستمر هذا في الحياة اليومية كقراءة ما يواجهه من إعلانات وإشهارات ولافتات وبالتالي تحقيق التواصل اللغوي بوصفه أرقى مظاهر التواصل الاجتماعي في الحياة.

---

[1]- طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 105.

[2]- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 13.

[3]- فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص 38.

إنّ عمليّة التعليم والتعلّم في صورتها العامة هي تقاطع بين مجموعة من المكونات، يؤدي التفاعل الإيجابي فيما بينها إلى تحقيق الأهداف المتوخاة من هذه العمليّة"[1]، ولو أمعنا النظر في هذه المكونات لوجدنا أنّها غير منسجمة ومتوافقة مع بعضها، فمعظم دروس القراءة لهذه السنوات من الأدب الخيالي ولا تمت بصلة إلى الواقع، فضلا على أنّها لا تتصل اتصالا وثيقا ببيئة المتعلّم وعاداته وثقافته ورغباته وحاجاته الملحة في هذه المرحلة.

لقد أخذت من مختارات أدبية لا تناسب سن ومستوى المتعلّم في هذه المرحلة، اختيرت دون تدقيق وتمحيص، فنجد بعض المفردات والمصطلحات والصيغ الموجودة في هذه النصوص مبهمة وفيها غموض ولبس شديد، وهذا ما يجعل المتعلّم ينفر من هذه النصوص لأنّه لا يستوعبها، وهذا ما أكدته الدراسة الميدانية وخاصة تلاميذ الأرياف إضافة إلى الطرائق المتبعة من طرف المعلّمين لإكساب التلاميذ المعارف والحقائق والخبرات التي تناسب سنهم ومستواهم في هذه السنة، فنجد أنّ أغلبية معلمي المدرسة الابتدائية وفي جميع المستويات التعليميّة يعتمدون على طرائق تقليدية في التدريس جافة وعميقة، هذه الطرائق لا تخدم المهارات والقدرات اللغوية التي يجب توظيفها وتنميتها وتطويرها قصد تطوير قدرة التلميذ على التعبير من جهة، وعدم اهتمامهم بالجانب الوجداني الانفعالي للتلميذ ومعاملته معاملة جافة وسلطوية تنفره من المادة وتجعله غير قادر على التعلّم والاكتساب من جهة أخرى.

وعند اختيار المحتوى التعليميّ لابد أن نضع نصب أعيننا أنّ البيئات تختلف من منطقة إلى أخرى لذا يجب مراعاة بيئة المتعلّم ومحيطه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي عند وضع البرامج التعليميّة، لأنّه كلما كان المحتوى المقترح أقرب إلى بيئة المتعلّم كان الوصول إلى

[1]– رابح بومعزة، تيسير تعليميّة النحو –رؤية في أساليب تطوير العمليّة التعليميّة، ص139.

الأهداف المتوخاة ممكنا، لذلك "يجب على المهتمين والمعنيين بإعداد المناهج الدراسية اختيار المفردات والكلمات الشائعة والبسيطة ذات العلاقة بخبرات التلميذ"[1].

وفي هذا السياق يرى عبده الراجحي "أنّ محتوى المقرر في تعليم اللغة في المدارس الابتدائية يجب أن لا يكون واحدا على مستوى الدولة الواحدة وإنّما يجب أن يتنوع بتنوع البيئات، فالمحتوى الذي يقدم في مدرسة ابتدائية في العاصمة، أو في المدن الكبرى يجب أن يكون غير المقرر الذي يقدم في مدرسة في الريف أو البادية"[2].

لقد أشار هنا إلى البيئة وأثرها في تعليمية اللغة، فبقدر ما يكون المحتوى منتقى من بيئة المتعلّم يكون الوصول إلى الأهداف المتوخاة مشروعا، وعليه يجب أن يكون المحتوى مرتبطا ارتباطا وثيقا ببيئة المتعلّم ومجتمعه وعاداته وتقاليده لمساعدته على اكتساب ملكة لغوية تواصلية تبليغية يعبر بها عن مختلف أغراضه ومقاصده، "وهذا رأي جدير بالنظر في المراحل الأولى في المدرسة الابتدائية على وجه الخصوص، وقد أثبتت التجربة أنّ توحيد اختيار المواد اللغوية في هذه المدارس لا يؤدي إلى تحقيق أهداف المقرر"[3]، لأنّها لم تراع البيئات التعليميّة التعلّمية المختلفة التي تتنوع مصطلحاتها ومفرداتها "إذ يصطدم الأطفال بكلمات عن أشياء غير موجودة في البيئة فلا يستطيعون تصور مدلولاتها المحسوسة في الأغلب، وهذا يؤثر بعد ذلك على تتابع المحتوى"[4].

1 – عبد الرحمن إبراهيم المحبوب، محمد عبد الله آل ناجي، الأهداف التعليميّة للمرحلة التعليميّة، ص 132.

2 – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 74.

3 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4 – المرجع السابق، الصفحة نفسها.

إنّ الهدف من "التحصيل اللغوي هو تثبيت الخبرات اللغوية (مفردات وأساليب وألفاظ) في ذهن التلميذ نتيجة دراسته لمواد اللغة العربية، حتى يتسنى له التعبير اللفظي والكتابي"[1].

وعند اختيار المحتوى التعليميّ الخاص بمرحلة تعليميّة تعلمية معينة يجب على المختصين التطرق إلى "المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار في اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم البيداغوجيا"[2]، وإلى الأبحاث والدراسات العلمية المختصة بالميادين التعليميّة، حتى تكون لهم نظرة أوسع وأشمل عما كانت عندهم، وتجديد معلوماتهم ومعارفهم وكل هذا لخدمة المتعلّم لأنّ البحث والاجتهاد والمواظبة في وضع محتوى مناسب "يمكن المتعلّم من معرفة خصائص لغته، ويجعله يدرك مواطن الجمال في أساليبها فينمو الإحساس عنده بالاعتزاز بتراثه اللغوي"[3]، و لمّا كان "المضمون يعد من أهم مقتضيات الوصول إلى الأهداف المرجوة صار من الضروري إيجاد التصنيف التربوي التعليميّ اللازم"[4] الذي يراعي احتياجات وخصوصيات المعلّم لذا يجب:

1- "أن يكون الموضوع المقروء محببا إلى نفس المتعلّم وغير منفر له.

2- أن تكون المادة المقروءة مناسبة لمستويات التلاميذ من حيث الكلمات والمعاني والألفاظ"[5].

إنّ مواضيع المنهاج التربوي المخصصة للمرحلة الابتدائية وضعت لمتعلمين يعيشون في أوساط اجتماعية يتمتعون بقدرات عقلية تمكّنهم من استيعاب دروسهم وفهمها بسرعة، ولم تأخذ بعين الحسبان تلاميذ القرى النائية الذين "على الرغم من ذكائهم الفطري إلا أنّهم

1 - رشيد بناني، من البداغوجيا الى الديداكتيك، ص 39.

4- المرجع نفسه، ص 40.

3 - أحمد رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص34.

4 - ينظر، رابح بومعزة، تيسير تعليميّة النحو، ص 146.

5 - زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، ص 121.

أقل استعدادا من تلاميذ المدن لفهم الدروس وتفعيلها"[1]، ويمكن أن يرجع السبب إلى أنّ تلاميذ الأرياف "يعيشون منعزلين في قراهم بعيدين عن الاختلاط وعن التيارات العصرية"[2]، أمّا "أبناء المدن فإنّهم يعيشون في محيط اجتماعي كبير الحركة والنشاط والاختلاط، إنّهم يعيشون في مدارس المدن الصاخبة المتمردة على الحياة الرتيبة التي تسعى دائما لاستيراد الأشياء المستحدثة"[3].

وشتّان بين الثرى والثريّا، تلميذ يزخر محيطه الاجتماعي بأحدث وسائل الاتصال ومكتبات عمومية وقاعات للانترنت وجمعيات ثقافية وأخرى رياضية ينخرطون فيها، وتلاميذ لا يعرفون من حياتهم إلى الأعمال الفلاحية والزراعية، لا يتحدثون كثيرا مع آبائهم إلا إذا دعت الضرورة وذلك نظرا لانشغالهم في الحقول.

وعليه يجب على "معلمي مدارس القرى النائية أن يختاروا المواد التي يستطيع تلاميذهم فهمها بسهولة، وأن لا يحدثوهم عن أشياء لم يروها قط في حياتهم على الرغم من وجودها في المنهاج"[4]، كما يجب عليهم عند توزيع الدروس خلال السنة الدراسية أن يضعوا في حسبانهم أن يكون هذا التوزيع "توزيعا منظما حسب المدة المخصصة لكل درس، وحسب عدد الدروس التي يجب مراعاة تسلسلها حيث تندرج بانّسجام من درس إلى درس آخر، السابق منها يخدم اللاحق"[5]، بالإضافة إلى هذا يجب أن يراعى "الوقت المناسب لتدريس كل مادة بحسب فصول السنة وتقلبات الطقس وتغيرات الطبيعة"[6]، وهذا من شأنّه أن يرسخ

1 – أحمد مختار غضاضة، التربية العلمية و التطبيقية في المدارس الابتدائية و التكميلية، ص 46.
2 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
3 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
4 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
5 – ينظر، رابح بومعزة، تيسير تعليميّة النحو، ص 147.
6 – ينظر، أحمد مختار غضاضة، التربية العلمية، ص 46.

المعلومات والمعارف أكثر في ذهن المتعلّم "فلا يدرس التلاميذ الثلج –مثلا– في فصل الربيع، ولا يدرسهم عن الأزهار في فصل الخريف، بل عليه أن يغتنم الفرص ويلبس لكل حالة لبوسها"[1].

إنّ دور المعلّم هو تعليم التلاميذ ببساطة ووضوح، يجب عليه أن يبذل جهده وكل ما بوسعه لتوضيح الأفكار وتيسيرها وتسهيلها مستعينا في ذلك بما حوله من وسائل ومعدات ومواقف تعليميّة تعلمية مثيرة.

يجب على المنهاج أن يراعي أيضا طبيعة المدارس واحتياجات المحيط، لأنّ كل متعلم يزاول دراسته في مؤسسة ومحيط دراسي يختلف عن متعلم آخر، فالمدرسة الموجودة بالساحل تختلف عن المدرسة الموجودة بالجنوب، وهكذا...، "فمدارس المدن بحاجة إلى دروس موسعة في التجارة والصناعة، بينما مدارس القرى بحاجة إلى دروس موسعة في الزراعة، ومدارس المدن الساحلية بحاجة إلى دروس مفصلة عن أحوال البحر والمرافئ"[2].
وبهذا يكون للمتعلّم دور أوفر في فهم النصوص وحفظها، لأنّه سيستعمل مفردات ومصطلحات وكلمات وألفاظ لها صلة بمحيطه، واستعمالاته اليومية مع أفراد عائلته وجيرانه وأقرانه.

إنّ "مدارس المناطق الداخلية بحاجة إلى دروس مفصلة عن طبيعة المناخ القاري، ومدارس السهول بحاجة إلى دروس موسعة عن زراعة الحبوب والبقول والخضر، ومدارس الجبال بحاجة إلى دروس مفصلة عن الأشجار المثمرة التي تناسب مناطقهم وعن المناطق التي تكثر فيها"[3]، ذلك أنّ الاعتماد على هذه المعطيات والأسس والمعايير التي يجب على

1 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
2 – المرجع السابق، ص 47.
3 – المرجع السابق، الصفحة نفسها.

المنهاج مراعاتها من شأنه أن يتيح للمتعلّم فرصا كثيرة في التعلّم، فلا يجد نفسه في انتقال مفاجئ من بيئة إلى أخرى لم يرها أبدا، ولن يبقى في حيرة ودهشة من خصائص هذه البيئة وما تحويه من حيوانات ونباتات وحشرات.

ولا يمكن دراسة المواد الأخرى دون دراسة اللغة العربية (نشاط القراءة) والوقوف على خصائصها، فهي مفتاح العلوم والمعارف الأخرى و القاسم المشترك بينها، وبهذا تكتسي أهمية رائدة ومميزة بينها، وحتى يكون لدرس القراءة صلة وطيدة بدروس المواد الأخرى من تاريخ وجغرافيا، و تربية علمية، و تربية أخلاقية، و تربية مدنية، فإنّنا نرى ضرورة الاعتماد على **الدروس المحورية** التي "تحصر انتباه التلاميذ، وتجمع أفكارهم حول موضوع واحد وتسهل حفظ مختلف الدروس المتعلقة بهذا الموضوع، وتمنع الانتقال المفاجئ من موضوع إلى آخر"[1]، حيث تدور حول موضوع واحد لمدة زمنية محددة، وتسمح للمتعلّم أن يتعرف على كل ما يتعلق بالموضوع المراد دراسته، من جميع المناحي التاريخية واللغوية والمعرفية، لو اتخذ المعلّم موضوع "**الماء**" محورا للتعليم يجب أن يجمع حوله جميع الدروس المتعلقة به، ففي حصة الأناشيد والمحفوظات ينشد المتعلّم أناشيد تعدد فضائل ومزايا الماء، وفي نشاط الرسم يطلب من متعلميه رسم أنهار ومجاري مائية وبحار، وفي حصة التاريخ يتحدث عن الحضارات القديمة وكيفية استثمارها للماء، وفي حصة الجغرافيا يتحدث عن الموارد الطبيعية الباطنية وأهم المحيطات والأنهار الموجودة في العالم، وأمّا في حصة الرياضيات فيخلق وضعيات ومسائل رياضية حسابية مختلفة تتعلق بالحجوم والسعات، وأن يحسب كميات الماء المستهلكة خلال يوم، ثم خلال أسبوع، ثم خلال شهر، ثم خلال السنة.

1 – أحمد مختار عضاضة، التربية العلمية والتطبيقية، ص 51.

وفي حصة التربية المدنية يخصصها للحديث عن دور الماء في الطبيعة، ويخصص حصة التربية العلمية للحديث عن أهمية الماء بالنسبة للنباتات الخضراء، وفي حصة التربية الإسلامية يتحدث عن عدم تبذير الماء، ويدعم حديثه بنصوص وآيات وأحاديث من الكتاب والسنة الشريفة.

إنّ الدروس المحورية تمنع الانّتقال المفاجئ من درس لآخر، وتسمح للمتعلّم أن يتعرف على جميع مناحي الموضوع المختار، وتسهل حفظ الدروس ومراجعتها قبل الامتحان.

إنّ غاية التلميذ الأولى من الالتحاق بالمدرسة هو تحصيل اللغة أولا، ثم تحصيل المعارف المختلفة ثانيا، "ثم تحصيل المهارات الأخرى بعد ذلك، فإذا لم تتحقق الغاية الأولى وهو تحصيل اللغة، فإنّ تحصيل المعارف والعلوم والمهارات سيؤثر بلا شك على بقية المواد الأخرى"[1].

بالإضافة إلى ما سبق يجب مراعاة شروط أخرى أهمها:

1-مراعاة خبرات المتعلّمين ورغباتهم وطموحاتهم.

2-مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين من حيث الذكاء، سرعة الاستيعاب و اختلاف القدرات النفسية والتربوية من متعلم لآخر.

3-مراعاة الوسائل والإمكانات التي من شأنها أن تساعد المتعلّم على الفهم والتفاعل مع محيطه.

4-مراعاة المجال الزمني لكل موضوع، حيث إنّنا نجد في بعض الأحيان بعض المواضيع تحتاج إلى وقت أكثر مما خصص لها مما يضطر المعلّم إلى الأخذ من أوقات المواد الأخرى.

[1]- صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج و الأساليب العامة، ص 87.

5-مراعاة أوقات بعض المناسبات الوطنية والدينية وتخصيص بعض النصوص لها، حيث يسهل للمعلم هضمها.

6-تخصيص محورا كاملا يتحدث عن الأخلاق الفاضلة و الصفات الحسنة التي يجب أن يتحلى بها كل إنّسان، و تعزيزها في نفوس المتعلّمين.

7-تزويد المحتوى المقدم بنصوص تمجد و تعظم الأنّبياء و معجزاتهم و الخلفاء الراشدين و بعض الصحابة -رضوان الله عليهم- و حث المتعلّمين على الاقتداء بهم.

8-يجب التطرق لبعض النصوص القصيرة التي تبعث جوا من المرح و الفرح و السرور بين أوساط المتعلّمين من حين لآخر مثل : طرائف جحا.

9-من أجل غرس مبادئ الروح الوطنية و تثبيتها لدى المتعلّمين، يجب وضع نصوص تاريخية تعرفهم بتاريخ وطنهم و بعض الأبطال و الشهداء إبّان الثورة التحريرية المجيدة.

4-واقع القراءة في المجتمع:

القراءة نشاط لغوي مهم،له أبعاده وأسسه التي يبنى عليها موقع الريادة بين سائر الأنشطة اللغوية الأخرى، وخير دليل على ذلك أنّها دائمة الحضور والوجود في أي مرحلة تعليميّة تعلميّة.

ولو نظرنا إلى قرائنا اليوم سنجد أنّه نادرا ما نلحظ قارئا يجيد القراءة السليمة والصحيحة ويحترم علامات الوقف والترقيم والتعجب والاستفهام، يرفع الفاعل وينصب المفعول ويجر المضاف إليه ويوظف النواسخ والتوابع.

إذا أنّعمنا النظر في نصوص القراءة المختارة لهذه المرحلة لوجدنا أنّ الأسئلة الموجهة للمعلم (أسئلة البناء الفكري) أسئلة مباشرة وإجابتها واضحة في النص سطحية، لا تدفع المتعلّم إلى ممارسة أيّ نوع من التفكير ولا تجعله يوظف خبراته ومعارفه السابقة لخدمة اللاحقة منها، ولعل الملاحظة الهامة في هذا الشأن هي اختصار كتب تعليم العربية على

الفهم الإجمالي للنص وتلخيصه في نقطة أو نقطتين وتنتهي الحصة معتمدا في ذلك على أسئلة الاستيعاب التي يكون جوابها في النص، وكما يقال: **لا شيء جديد تحت الشمس،** أضف إلى ذلك عدم الخوض والغوص في إجراء نقاشات أو طرح جملة من الأسئلة الغرض منها تحفيز المتعلّم وبث روح النقاش فيه وتجديد مهاراته وطاقاته الفكرية والإبداعية.

يجب أن ننظر إلى أنّ تعليم الدروس والمضامين والمحتويات والمقررات هي عمليّة إبداعية ليست آلية أو ميكانيكية، لأنّ الإبداع يجعل من المتعلّم يحسن توظيف أساليب اللغة و مقاماتها وسياقاته المختلفة وبالتالي تدوين وكتابة أفكار جديدة والإسهام في رفع مستوى المهارات اللغوية* المختلفة من قراءة وحديث وكتابة واستماع من خلال الاهتمام بمحتويات النصوص المقدمة إضافة إلى صيغة الأسئلة ونوعيتها وطريقة طرحها سواءا في الكتب أو في الحصص المقترحة، ودفعه (المتعلّم) إلى طرح أسئلة أخرى من جهته التي يعرض من خلالها إبداعاته وقدراته ومؤهلاته، وفي الوقت نفسه التزود بمعارف ومعلومات التي تشكل قاعدة معرفية تمكنه من إنّتاج الأفكار وفهم ما يقرأ واستيعاب ما يناقش وإدراك ما يستمع.....إلخ. حينما يدرك المعارف والمفاهيم الخاطئة المبتذلة في المجتمع ويحاول تصحيحها في سياقاته الاجتماعية.

إنّ الهوة بين ما يعلّم في الفصل وما يقابله في الواقع الاجتماعي من لغة وعادات وثقافة وتقاليد وأنّماط سلوكية ، يؤدي لا محالة إلى الفشل الذريع والخروج عن المألوف ومتطلبات العصر واحتياجاته.

ب-نشاط الظواهر اللغوية:

* – سنتطرق للحديث عن المهارات اللغوية بشكل واضح في الفصل الثالث المخصص لها.

اللغة العربية لها خصائصها ونواميسها الخفية التي تميزها عن باقي اللغات ويكفيها فخرا أنّها لغة القرآن، هذا الكتاب المقدس الذي أنزله الله على أمته ليكون دستورا وقانونا سماويا ينظم به حياتهم.

هذه القوالب والقواعد اللغوية تندرج ضمن علم النحو والصرف الذي يطلق عليه الآن في الدراسات اللغوية الحديثة **بالظواهر اللغوية** و هي عبارة عن مجموعة من القواعد النحوية غايتها "تصحيح كلام العرب كتابة وقراءة، وهي ما يعنى بالإعراب وقواعد تركيب الجملة اسمية كانت أم فعلية، مثبتة أم منفية، أو إنّشائية، وتلك العوامل النحوية زيادة على ذلك دراسة العلاقات في الجملة وعلاقتها بما قبلها وما بعدها"[1].

أضف إلى هذا "أنّها مجموعة القواعد التي تنظم هندسة الجملة أو مواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى، وما يرتبط بذلك من حالات إعرابية تسمى علم النحو، أمّا مجموعة القواعد التي تتصل ببنية الكلمة وصياغتها، ووزنها، والناحية الصوتية تسمى علم الصرف"[2].

يعد نشاط الظواهر اللغوية (نحو، صرف) من أهم الأنشطة اللغوية في المرحلة الابتدائية ابتداء من السنة الثالثة فالرابعة وأخيرا الخامسة لأنّه من خلال ما يقدم للمتعلّم في هذا النشاط من قواعد وقوانين وقوالب لغوية تستقيم ملكته اللغوية وأداءه الكلامي فينطق الألفاظ نطقا سليما صحيحا حسب موقعها في الجمل: الفاعل فاعلا والمفعول به مفعولا.....إلخ.

1-أهمية تعلمية نشاط الظواهر اللغوية:

من خلال هذا النشاط اللغوي:

[1]- محمد اسماعيل ظافر، يوسف حمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر والطباعة، الرياض، السعودية، (د، ط)،1984 ص 281.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

1- يتعرف المتعلّم على القوانين التي تحكم بنية اللغة وتضبط الكلام لفظا وتحريرا وقراءة وفقها، "لأنّ الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون المستخرج لها، وأنّ المعيار اللغوي لا يبيّن نقصان الكلام ورجحانه حتى يعرض عليه"[1].

إنّ الهدف الأسمى والمنشود من تعليميّة الظواهر اللغوية هي تقويم اللسان العربي وتجنب اللحن في الكلام، فلا يرفع ماحقه النصب ولا ينصب ما حقه الرفع، وهذا الأمر يسهم في تكوين ملكة لسانية سليمة صحيحة، من خلال فهم القواعد اللغوية وتوظيفها في سياقات لغوية مختلفة.

2-يرى بن خلدون في مقدمته "أركان اللسان العربي أربعة: اللغة والنحو والبيان والأدب وأنّ الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به تتبيّن أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة لذلك كان علم النحو أهم من اللغة، إذ في جهله الإخلال بفهم جملة، وليس كذلك اللغة"[2].

3-يولي بعض المعلمين اهتماما خاصا بالنحو على حساب الصرف وحجتهم في هذا أنّ النحو أهم من الصرف، وهذا خطأ شاسع فادح، لأنّه لا يمكننا الميز و المفاضلة بين هذين النشاطين فكلاهما يكمّل الآخر ولا يمكنه الاستغناء عنه في أيّ حال من الأحوال.

العلوم مكمّلة بعضها بعضا وفي هذا يقول بن جني: " هذا القبيل من العلم وأعني التصريف يحتاج إلى جميع أهل العربية ، لأنّه ميزان العربية، وبه تعرف أصول كلام العرب من الزوائد الدخلية عليه،فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة

[1]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص 87.

[2]- ابن خلدون ، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1997، ج1، ص 1055.

التصريف، لأنّ معرفة الشيء الثابت يسعى أن يكون أصلا لمعرفة حالة المنتقلة"[1]، و يقصد هنا الظواهر الصرفية وفي مقدمتها الاشتقاق الذي يسمح لنا باشتقاق ألفاظ عديدة من اللفظ الواحد، تشترك في المعنى العام وتختلف وفق تصريفها فيم بينها.

4-تسهم القواعد النحوية في فهم النصوص فيها صحيحا سليما، من خلال علامات الإعراب الظاهرة آخر الكلام، ومثال أهمية هذه العلامات الإعرابية في: "لو أنّ قارئا قرأ قوله تعالى: "**فَلَا يَحْزُنْكَ قَوْلُهُمْ إِنَّا نَعْلَمُ مَا يُسِرُّونَ وَمَا يُعْلِنُونَ**"[2]وترك طريق الابتداء بإنّ، وأعمل القول فيها بالنصب على مذهب من ينصب إنّ بالقول كما ينصبها بالظن، لقلب المعنى عن جهته وأزاله عن طريقه وجعل النبي -صلى الله عليه وسلم- محزونا لقولهم: إنّ الله يعلم ما يسرون وما يعلنون، وهذا كفر ممن تعمده، ولا يجوز الصلاة به"[3].

5-لا توجد لغة دون نحو فهو الذي يقعّد لها ويقنّن كيفية تأليف الكلام، يعود إليه الطالب والعلّامة والفقيه والمحدّث إذا أحسّوا بموقف لغوي صعب، فيصوّبون من خلاله أخطائهم وأغلاطهم وينمون قدراتهم على التفكير المنطقي والتعليل والقياس.

6-نحن اليوم في أمس الحاجة إلى الإلمام بهذا العلم وتفاصيله وبجوانبه درسا وتدريسا. فهو الوسيلة الأولى لعصمة أقلامنا وألسنتنا ومجاراة كلام العرب، ولعل الفائدة العظمى من تعلم النحو وتعليمه ما ذهب إليه بن جني حيث يقول: " ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة نطقا بها وإنّ يكن منهم، وإنّ شذا بعضهم عنها"[4].

---

[1]- ابن جني ، المنصف، تح محمد عبد القادر أحمد عطا، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1999، ج1، ص 31.

[2]-سورة يس، الآية 76.

[3]- ابن قتيبة ، مشكل تأويل القرآن، تح أحمد صقر، دار التراث، القاهرة، مصر، ط2، 1973، ص 14.

[4]- ابن جني، الخصائص، تح محمد على النجار، دار الكتب، بيروت، ط2، 1955، ج1، ص 341.

3-صعوبات تعليميّة الظواهر اللغوية:

يعاني بعض المعلّمين من صعوبات عديدة في تدريس نشاط الظواهر اللغوية ولعلّ أهمها:

1- كثرة المواضيع المقررة على المتعلّمين في الموسم الدراسي من جهة، وصعوبتها وكثرة تعريفاتها وتخريجاتها من جهة أخرى.

2- لم توضع منهجية واحدة لتدريسها، كأن تبدأ بالمرفوعات من الأسماء ثم المنصوبات فالمجرورات، فيجد المتعلّم نفسه اليوم مع درس الحال وغدا مع الفاعل وبعده مع المضاف إليه وفي الأسبوع القادم مع التمييزوهكذا...

3- ضيق الوقت المخصص لتدريسها، فيجد المعلّم نفسه يسرع في تقديم هذه الظاهرة دون التأكّد من إمكانية تطبيق قواعدها.

4-تدرس هذه الظواهر بمعزل عن أنشطة اللغة الأخرى مثل القراءة، التعبير، المطالعة وتستمر هذه القواعد في الأنشطة التي لها وطيدة ووثيقة لمواقف الحياة بوجه عام وميولات المتعلّم واهتمامه بشكل خاص.

5-يجد المتعلّم نفسه مجبرا على حفظ القاعدة حفظا تاما و استظهارها وقت ما تطلب منه في الامتحانات والاختبارات.

"إنّ الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أنّ التلميذ كلما سار خطوة في تعلم اللغة ازداد جهلا بها ونفورا منها، وصدودا عنها وقد يمضي في الطريق التعليميّ إلى آخر شوط فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه"[1]. وهذه حقيقة مرةلا **تكبت عدوّا ولا تسّر صديقا.**

[1]-عائشة عبد الرحمن بنت الشاطئ،تراثنا بين ماض وحاضر،دار المعارف،مكتبة الدراسات الأدبية،مصر،ط2،1998،ص173.

1- واقع تعليميّة الظواهر اللغوية في المرحلة الابتدائية:

إنّ واقع تدريس الظواهر اللغوية في المرحلة الابتدائية يتجلى في الحقائق الآتية:

1- نفور المتعلّمين من هذه الدروس و شكواهم منها وسبب هذا الطريقة التي يعتمدها المعلّم في التدريس، فهي طريقة جافة مملة ،فيها جانب من السلطوية والعنت وإعطاء الأوامر وتحسيس المتعلّم بأنّه رهين يحتاج إلى نشاطات لغوية مختلفة و متنوعة لفك أسره.

2- صعوبة المادة في حد ذاتها وما تحمله بين دفتيها من تخريجات وتفريعات وتأويلات تحتاج إلى الكثير من الدراسة والتمحيص والتدقيق.

إنّ الغاية المنشودة من تدريس الظواهر اللغوية هي "إقدار المتعلّم على التواصل السليم الذي يجعله قادرا على فك الرموز اللغوية عندما يستقبلها، وقادرا على تركيبها حين يريد التعبير عن نفسه والاتصال بغيره"[1]، وبهذا يحقق الفرد الفهم والإفهام والتواصل مع الآخر وفق قواعد لغوية (نحوية، صرفية) سواء كان مستقبلا أو مرسلا، ومحاكاة الآخرين تعني استمرارية الفرد وتطوره ونموه.

عند تدريس النحو يتّبع المعلّم طريقة معينة لإيصال المعارف والخبرات للمتعلّم ولا يمكن إلزام المعلّم الطريقة على أنّها الأمثل والأصلح لتحقيق الأهداف، إذ إنّ فاعلية الطريقة تتوقف على الموقف التدريسي نفسه"[2] ، بل يجب أن تترك له الخيار والحرية في الطريقة التي نسميها من أجل إنّجاح درسه وتحقيق أهدافه.

3- شعور المتعلّمين بالغربة أثناء الدرس فيحسّون أنّ ما يدرسونه بعيدا عن مشاعرهم، وبمعزل عن عواطفهم.

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعلم اللغة العربية، ص 33.

[2]- محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص 373.

4- قلة التمارين التطبيقية المدعمة للدروس فلا يكاد عددها يتجاوزها تمرين أو تمرينين بسيطين تطبيقاته فورية لا يقل إنّجازهاعن عشر دقائق، وأضف إلى ذلك أنّ بعض المعلّمين بهذا التمارين لا يطالبون متعلميهم بعمل كتابي ونقصد به " الوحدات والتمارين التي يكون هدفها تطبيق مفاهيم تعلمها التلاميذ، وتمكينهم من التفكير فيها، أو إعداد تعلم مقبل، ومن أشكال العمل الكتابي:

1- "الوحدات الاختيارية الكتابية.

2- التمارين التطبيقية.

3- المراجعة"[1].

فاعتماد مثل هذه الواجبات يحفّز المتعلّم أكثر ويزيد من دافعيته ويتبيّن من خلالها أخطائه فيسعى إلى تقويمها، فكلّما كان عدد التمارين أكثر كانت القدرة على الاستيعاب أفضل.

إنّ التفريعات والتشعبات الموجودة في النحو ترهق المتعلّم وتنفره منها، والأصل أن ندرس الأساسيات التي نحفظ بها اللسان ونقوّمه ونكفل له السلامة من اللحن وفي هذا الصدد يقول الجاحظ: " أمّا النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلّا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه أو شعره إن أنّشده أوشيء إن وصفه، ومما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به من رواية المثل والشاهد والخبر الصحيح والتعبير البارع"[2].

2- المشروع المقترح لتدريس الظواهر اللغوية :

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، ص 963.

[2]- الجاحظ ،البيان والتبيين،دار هلال،بيروت،لبنان،1423ه،ج1،ص213

من أجل تذليل الصعوبات التي تواجه تعليم وتعلّم نشاط الظواهر اللغوية، يجب إتباع الآليات ا لتربوية الآتية التي من شأنها أن تسهم في تحسين مردودية العلمية التعليميّة:

أ- السياقية و الاجتماعية:

يقصد بهذا الإجراء "تقديم الوحدات اللغوية المراد تعلّمها في سياقات ذوات معنى تجعل تعلّمها ذا قيمة في حياة المتعلّم وليس دراستها في صور منعزلة، وهذه السياقية تكاد تكون منعدمة في معظم مفردات البرنامج الدراسي من المقرر في المرحلة الابتدائية "[1].

ب-البرمجة:

يستعمل مصطلح "البرمجة مرادفا لعمليات التخطيط وتصميم العمليات الديداكتيكية، وتشمل البرمجة:

1- "تحديد الأهداف.

2- تصميم الأنشطة والوسائل التربوية

3- توقع النتائج وإعداد وسائل تقييمها"[2].

أثناء البرمجة يتم التعرف على مكان القوة ومواطن الضعف ومحاولة إيجاد البدائل لعلاجها من خلال "توظيف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلّمه، في محتوى لغوي جديد، حيث يقدم هذا المحتوى الجديد في سياق تفسيريّ، والتعليم السابق يخدم اللاحق"[3].

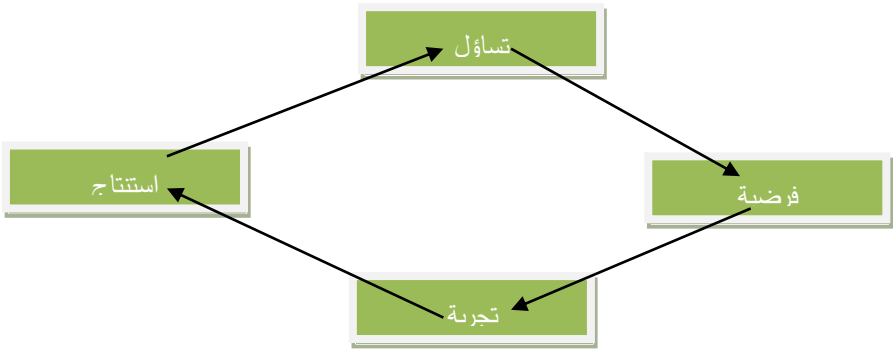
ج-النمذجة:

[1]- رابح بومعزة، تيسير تعليميّة النحو، ص 115.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]-المرجع نفسه،ص152

"تستند عمليّة النمذجة إلى حقلين: حقل نظري ويشمل مراحل النمذجة، وحقل تجريبي يشمل أدوات إنّجاز مختلف هذه المراحل وتطبق المرحلتان معا من خلال منهج فرضي استنتاجي والترسمية التالية تقدم نمذجة لعلاقة هذين الحقلين"[1]:



شكل رقم (3) يبيّن نمذجة لعلاقة الحقلين

يجب أن تكون النماذج المختارة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وقصص الأنّبياء والصحابة والتابعين في الكرم والجود ونجدة المظلوم وإغاثة الملهوف ونصرة المستضعف.

وأخيرا تأتي المرحلة الهامة وهي الاستنتاج الذي لا يجب أن يكون عشوائيا يخضع لميولاتنا وأهوائنا بل نتيجة مقارنة ما توصل إليه،حتى نتمكن من إصدار جملة من الاستنتاجات والتبريرات والتعليلات.

د-الفردية:

نقصد بالفردية "أن يعرض المحتوى اللغوي الجديد في صورة تتيح لكل متعلم الاستفادة منه، وأساس ذلك أنّ الطريقة الجيدة هي التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين، بخلاف النظرية السلوكية الموحدة لكل المتعلّمين"[2].

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، ص 646.

[2]- رابح بومعزة، تيسير تعليميّة النحو، ص 151.

يجب على المعلّم أن يراعي الفروق الفردية الموجودة بين المتعلّمين فهم جميعا ليسوا على درجة واحدة من الفهم والاستيعاب والذكاء والإنتباه وعليه تذهب التعليميّة الحديثة إلى اتّباع ما يعرف **بفارقية التعلّم** ويقصد بها" مجموعة الإجراءات الديداكتيكية الهادفة إلى تكييف عمليّة التعلّم حسب الفروقات الظاهرة البارزة بين المتعلّمين بغية إتاحة فرصة بلوغ أقصى ما يمكن من الأهداف الديداكتيكية لكل واحد منها"[1]،و أحيانا نجد عدد المتعلّمين في الفصل الواحد يتراوح عددهم بين أربع وثلاثين وأربعين متعلما، فلا يستطيع المعلّم الاهتمام بهم ومراقبتهم وإرشادهم في زمن قياسي.

هـ –التفاعل:

هو " الأثر الذي يحدثه تدخل موقف شخصي ما على آخر في إطار الحوار، أو على الآخرين داخل مجموعة، وذلك في الحالة التي يكون فيها الأثر باعثا على فعل معين لدى هؤلاء ومثيرا في الوقت نفسه لرد الشخص المتدخل"[2].

إنّ أهم شيء في تعيلم أي نشاط لغوي مهما كانت صعوبته وعراقيله هو "تفاعل المعلّم والمتعلّم حين العمليّة التعليميّة"[3]، لأنّ هذا التفاعل الإيجابي يذلل الصعوبات ويكوّن قناة الحوار بين الطرفين، فتصبح العمليّة التعليميّة مضمونة ونتائجها طيّبة، فيصرّح المتعلّم بأفكاره وآرائه واقتراحاته بالمقابل يساعده المعلّم على فهم وإدراك كل ما هو صعب ومهم،

[1]– عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ص 276.

[2]– المرجع السابق، ص 528.

[3]– ينظر رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج اللغة العربية، ص 35.

معتمدا في ذلك على **التصحيح الارتجاعي** "القائم على تبادل الأدوار بينه وبين متعلميه كونه يمثل قاعدة أساسية عند علماء التربية"[1].

لأنّ "الدرس حين يتخذ مسارا واحدا (ذهابا بلا إيابا) ينعدم دور المتعلّم فيه"[2]، فالعمليّة تتم بين طرفين اثنين: المعلّم والمتعلّم، وانّعدام أحد هما يؤثر على مردودية الفعل الديداكتيكي.

الأهداف العامة من تدريس الظواهر اللغوية :

من خلال تدريس نشاط الظواهر اللغوية يسعى المتعلّم إلى تحقيق جملة من الأهداف هي:

1- المساعدة على تصحيح الأساليب من الأخطاء.

2- تدريب التلاميذ على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.

3- تنمية المادة اللغوية للتلاميذ، بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من عبارات وأمثلة تدور حول بيئتهم، وتعبّر عن ميولهم.

4- تعويد التلاميذ على دقة الملاحظة والموازنة والحكم.

5- تدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالا صحيحا، وإدراك الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية.

6- تزويدهم بطائفة من التراكيب اللغوية وإقدارهم بالتدرج على تمييز الخطأ من الصواب"[3].

إنّ تدريس الظواهر اللغوية لها فائدة جمة وجليلة فهي تشحذ العقل وتصقل الذوق الأدبي، وتقوّم اللسان، وتيسّر المعنى، وهذا كله إذا تم تدريس هذا النشاط في ضوء تنمية

[1]- رابح بومعزة، تيسير تعليميّة النحو، ص 151.

[2]- ينظر محمد الدريج، التدريس الهادف، ص 63.

[3]- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص ص 201- 202.

التذوق الأدبي، وعليه يجب أن يكون "عالما بأسرار التذوق وعناصره، وأن يكون ودودا لطيفا مع تلاميذه وعليه أن يلفت النظر للأنّماط الجماعية المختلفة، والتي يكون فيها موضع للتذوق عندما تكتشف"[1].

الطريقة المعينة لتدريس الظواهر اللغوية:

عند تدريس أي ظاهرة لغوية نحوية كانت أم صرفية نتّبع المراحل الآتية:

أ-وضعية الانّطلاق:

- يطرح المعلّم سؤال أو سؤالين حول إعراب كلمة معينة أو تصريف فعل من النص المحوري،* وقد يلجأ المعلّم إلى طرح صيغ أخرى حسب ما يراه مناسبا بعد تشخيص المكتسبات الفعلية المتعلقة بالظاهرة اللغوية السابقة.

- من خلال هذه الأسئلة يستنتج المتعلّم عنوان الوضعية الجديدة.

- يسجل المعلّم الظاهرة اللغوية المراد تدريسها على السبورة بلون مغاير.

ب- وضعية بناء التعلّم:

لهذه المرحلة أهمية بالغة لأنّ من خلالها يتعرف المتعلّم على هذه الظاهرة وخصائصهاوفروعها وتقسيماتها:

- من خلال النص المحوري وبالعديد من الأسئلة المختارة والهادفة يستخرج الأمثلة المدّعمة لمعالجة القضية اللغوية المقدمة.

[1]- المرجع السابق، ص 199.

* - نقصد بالنص المحوري"texte support هو النص الذي ننطلق منه لتدريس أيّ ظاهرة لغوية وعادة يكون فقرة أو فقرتين من نص القراءة،أو من الوحدة التعليميّة المدروسة.

– إن لم يتوفر النص على أمثلة مساعدة كافية يلجأ المعلّم إلى تحوير بعض جمل النص حتى يحصل على الأمثلة المقصودة.*

– يطلب المعلّم من المتعلّمين إغلاق الكتب، والانتباه إلى ما يدوّنه في السبورة من أمثلة بالضبط والشكل التام.

– يطلب المعلّم من متعلميه قراءة الأمثلة المدونة على السبورة قراءات عديدة حتى يتعود على النطق السليم، ويراقب قراءتهم ويصوّبها.

– يتم مناقشة هذه الأمثلة بالأسئلة التدريجية.

– يستدرج المعلّم متعلميه بمجموعة من الأسئلة الجزئية لصياغة الأحكام ودراسة عناصر الدرس عنصرا بعنصر.

– هذه الأحكام الجزئية يجب أن تكون مرفقة بأسئلة شفوية وأجوبة فورية مناسبة تكون مؤشرا على نجاح هذه الجزئيات المدروسة.

ج– <u>الوضعية الختامية:</u>

هي آخر مرحلة من مراحل تقديم الدرس، يتم فيها إجراء تطبيقات متنوعة من اختيار المعلّم توافق مستوى فهم وتفكير المتعلّمين، غرضها دعم الموارد المكتسبة وتثبيتها،هذه التطبيقات تنجز داخل القسم ويتم حلها فرديا وتصحيحها جماعيا.

كما يكلّف المعلّم متعلميه بإنّجاز تمارين أخرى في المنزل، تدعى بالتمارين اللاصفيّة، ويتم مراقبتها وتصحيحها في حصة المعالجة البيداغوجية*.

*– يجب أن يكون التحوير مناسبا وموافقا للأفكار الواردة في النص.

*– نعنى بالمعالجة البيداغوجية العمليات التي يمكن أن تقلّص من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، ومن النقائص التي يعانون منها والتي يمكن أن تؤدي بهم إلى الإخفاق، ولا يمكن أن تحقق.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره حول الطريقة النموذجية لتدريس نشاط الظواهر اللغوية يجب مراعاة أقسام الكلام، والإفادة منها في تدريس النشاط وهي: الاسم، الفعل، الحرف.

1- <u>الحروف:</u>

العوامل الإعرابية نوعان لفظية ومعنوية وسميت بهذا الاسم لأنّها تعمل في الاسم الذي يليها،وعند البدء تكون حروف الجر أول ما ندرس لمتعلمينا ثم بعد ذلك حروف النصب والجزم.

أمّا في درس النواسخ* بنوعيها(إنّ وأخواتها، كان وأخواتها) تكون على هذا النحو:

1- الطريق صعب.

2- إنّ الطريق صعب.

3- كان الطريق صعبا.

وفي كل مرة نقدم أمثلة وشواهد لتدعيم هذه التغييرات الإعرابية وتعزيزها بتطبيقات سواء كانت شفوية فورية ،أو واجبات منزلية.

2- <u>الفعل:</u>

يجب أن نبدأ بالفعل الماضي والمضارع فالأمر، بعد أن نبيّن الفوارق الفاصلة بينهم. فالمتعلّم أثناء تعلّمه واكتسابه لمعارف وخبرات عديدة وفي مراحل متعددة يسعى إلى استثمار مكتسباته القبلية في حل بعض القضايا اللغوية التي تعترض أثناء تعلّمه، ولا يتأتى له هذا إلا إذا واجه ما يعرف **بالوضعية المشكلة** التي هي "وضعية ديداكتيكية تطرح من خلالها

*- تستثمر هذه الظواهر اللغوية في أنشطة اللغة العربية الأخرى من كتابة وإملاء وتعبير كتابي، حيث ينتج المتعلّم جملة من الأمثلة .

للذات مهمة لا تؤدى إلّا باستعمال تعلّمات محددة، وهي التعلّمات التي تشكل الهدف الحقيقي للوضعية المشكلة"[1].

وهي أيضا "مجموعة من المعلومات المقرونة بسياق، تستوجب إخضاعها للتمفصل من قبل شخص أو مجموعة أشخاص بقصد إنّجاز مهمة محددة ليست نتيجتها بديهية بصورة قبلية"[2]، فمهمة المعلّم هي كيفية وضع المتعلّم في وضعية مشكلة تجعله يدّعم الموارد والمعارف اللغوية بمعارف وخبرات جديدة من أجل تجاوز العائق وبناء الأفكار والمحتويات، كما تسهم هذه الوضعية في تغيير التمثلات والمواقف التعليميّة.

أثناء هذه الوضعية ينمّي المتعلّم مهارات التفكير لديه، وذلك من خلال "ترشيد سلوكه وضبطه والتعرف على البدائل ومناقشتها، ويتعلّم الحوار الهادف والمناقشة المؤدية للمسلمات والأفكار"[3]، فلا ينقد أو يقوّم إلّا بدليل منطقي وعقلي وبالتالي "يتخلص الطالب من الوقوع ضحية الغلو، ومن مصادرة أفكار الآخرين وآرائهم، ومن التعصب للرأي الواحد"[4]، ولا يتأتى له هذا إلا بممارسة مهارات التفكير السليم الصحيح "للوصول إلى المعرفة وتوظيف المعلومات واتخاذ القرارات المناسبة، وتمحيص المفاهيم".[5]

[1]– الحسن اللحية، الوضعية المشكلة تعاريف ومفاهيم، مطبعة المعارف الجديدة، المغرب، ط 2010، ص 11.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– كنيت آرشوكا، تر إبراهيم بن حمد القعيد، تعليم مهارات التفكير لطلاب المرحلة الابتدائية، دار المعرفة للتنمية البشرية،الرياض،السعودية، ط1، 1422هـ، ص 06.

[4]– المرجع السابق الصفحة نفسها.

[5]– المرجع نفسه الصفحة نفسها.

يبدأ المعلم بتمهيد قصير، يعرض فيه المشكلة المقترحة بأسلوب علمي واضح بعيدا عن اللبس والغموض والإبهام عن طريق توجيه المتعلّمين بأسئلة متنوعة بغية استثارة دوافعهم وميولاتهم، وشد انتباههم، وبعد الأخذ والرد يصل المتعلّم إلى حل.

إذن الوضعية المشكلة هي " جملة من المعلومات التي ينبغي أن يحرّكها شخص أو مجموعة أشخاص من أجل تنفيذ مهمة محددة لم يكن مخرجها في البداية واضحا"[1]،لأنّ "التعلّم ينبغي أن يتمركز حول المتعلّم كما أنّ المعرفة تبنى ولا تعطى جاهزة... وطريقة حل المشكلات طريقة ناجعة في حال توافر شروط التقويم الذاتي بمعنى الضبط الذاتي الذي يندرج ضمن بيداغوجيا الإدماج والكفايات"[2].

باتّباع هذه الوضعية يشعر المتعلّم بأنّه جوهر العمليّة التعليميّة وعصبها، وهذا أمر إيجابي يسهم في تنمية معجمه اللغوي وتوظيف واستثمار مكتسباته، من خلال السؤال والنقاش وإبداء الرأي ودحض الرأي الآخر، فتتضح أمامه الكثير من القضايا اللغوية والمعرفية.

***قراءة نقدية في مضامين الظواهر اللغوية:**

يتضمن المحتوى المقرر في نشاط الظواهر اللغوية في هذه المرحلة بمختلف مستوياتها مواضيع في غاية الأهمية ، من شأنه أن تسهم في بناء قاعدة لغوية سليمة يستثمرها المتعلم في باقي المراحل التعليمية الأخرى وهذه قراءة موجزة مختصرة فيه:

أ-السنة الأولى الابتدائية :

[1]- روجزكزافييه، بيداغوجيا الإدماج، تر لحسن بوتكلاي، مطبعة النجاح الجديدة،الرباط، المغرب 2005، ص 135.

[2]- العربي اسليماني، الكفايات في التعليم، ص 64

تبدأ دروس هذا المستوى بالجملة الاسمية فالفعلية ففي المحور الأول "العائلة" من (ص 8 إلى ص 23) لم تذكر أقسام الكلم، كان من الأفضل البدء بالحرف ثم الفعل ثم الاسم ثم الجملة الفعلية والاسمية على هذا النحو.

- كل جملة تبدأ بفعل فهي فعلية (بعدأن يتعرف على الفعل أولا).

- كل جملة تبدأ باسم فهي اسمية (أيضا بعد أن يتعرف على الاسم).

1- **المحور الثاني:** "**المدرسة**" من (ص 30 إلى ص40)كانت من مواضيعه الجملة المثبة ثم المنفية ولم تذكر حروف النفي والإثبات،كان الأجدر البدء بالحروف ثم بالجملة.

2-المحور الخامس:'الحي" من (ص 79 إلى ص94)، دروسه لا تتوافق والمستوى الفكري والعقلي لمتعلم هذه المرحلة لام التعليل-مثلا-، والشأنّ نفسه يقال على المحور السابع "**التضامن والمواطنة**" من ص 123 إلى ص 143 مع درس التحقيق .... وأسماء الأفعال.

ب- <u>السنة الثالثة الابتدائية :</u>

يبدأ المحتوى التعليمي المقرر لمتعلمي السنة الثالثة الابتدائية **بالمحور الأول:** المدرسة (من ص 10 إلى ص 21) في نشاط الظواهر اللغوية بالنص ثم الفقرة والجملة لكن الأولى أن يبدأ بالعكس بالجملة ثم الفقرة ثم النص، باعتبار الفقرة مجموعة من الجمل متماسكة فيما بينها ذات دلالة ومعنى محدد، ثم الانّتقال إلى النص بوصفه جملة من الفقرات تخدم موضوعا معينا، أي من النص فالفقرة والجملة إلى الجملة فالفقرة فالنص.

1-<u>المحور الرابع:</u>

"الصحة وجسم الإنّسان" من (ص 64إلى ص 75) نجد دروس جمع التكسير، جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، والأجدر أن نبدأ بجمع المذكر السالم، ثم جمع المؤنث السالم وأخيرا جمع التكسير.

لأنّ جمع المذكر السالم هو كل جمع مفرد مذكر يلحق بآخره الواو والنون أو الياء النون (حسب الحركة الإعرابية)، وجمع المؤنث السّالم هو كل جمع للمفرد المؤنث تلحق به ألف وتاء مفتوحة.

وكل جمع لا يلحق به ما ذكر (الواو والنون، الياء والنون، الألف والتاء) فهو جمع تكسير، بهذا التدرج البسيط والموجز يستوعب المتعلّم هذه الجموع ويحفظها بطريقة منطقية متدرجة.

لا يوجد في مقرر هذه السنة درس خاص بالمثنى ولا يصّح أن ننتقل من المفرد مباشرة إلى الجمع.

2- <u>في المحورين الثاني والخامس:</u> الموسمين على التوالي بالعائلة (ص 28إلى ص 39) والعلاقات الاجتماعية من (ص82 إلى ص93) نجد في المحور الثاني دروس: الاسم والفعل والحرف، أمّا **المحور الخامس**، الجملة الفعلية البسيطة، الجملة الاسمية البسيطة، جمل اسمية أخرى.

مضامين المحور الخامس يجب أن تكون في المحور الثالث مباشرة لأنّ المتعلّم بعد أن يتعرف على الاسم والفعل والحرف لا ينتقل مباشرة إلى مواضيع المحور الثالث بعنوان الأعياد (ص 46إلى ص 57) .

3- <u>المحور السابع:</u> "الريف وخدمة الأرض" من(ص 122 إلى ص 133)

دروسه الجملة الاسمية المنفية ب "ليس"، الجملة الفعلية المنفية بـ "لا"، يجب أن تكون في المحور السادس، ذلك بعد أن يتعرف المتعلّم على أنواع الجمل في المحور الخامس، الجملة الفعلية والجملة الاسمية، يقوم في المحور الذي يليها مباشرة بتوظيف بعض الحروف والأدوات النافية والجازمة مثل: "ليس" بالنسبة للجملة الاسمية، و"لا" و"لم" و"لن" بالنسبة للجملة الفعلية، حتى يكون الترابط والتسلسل منطقي بين موضوعات المحتوى.

فنكتب الجملة (الفعلية – الاسمية) ثم ندخل عليها هذه الأدوات والحروف ونغيّر ما يجب تغييره.

ج-السنة الرابعة الابتدائية:

نجد في محور "**الحياة والعلاقات الإنّسانية**" درسي الفعل الماضي والفعل المضارع أمّا الفعل الأمر نجده في المحور الخامس " الكوارث الطبيعية" أي بعد أربع وحدات تقريبا.

في المحور السادس "**التوازن الطبيعي وحماية البيئة**" هناك أربعة دروس تعد من أهم مواضيع النحو على الإطلاق وهي: كان وأخواتها، إنّ وأخواتها، الحال، المفعول المطلق ، في حين لو كانت بداية كل وحدة تعليميّة لكانت أفضل، لأنّ فيها الكثير من القواعد والصيغ والحالات الإعرابية، يصعب على المتعلّم إتّقانها جملة واحدة.

1- **المحور السابع** "**عالم الصناعة والابتكار**" من (ص 122إلى ص 133)، درس المضارع المبني للمعلوم غير موجود قصد مراجعته أولا ثم تحويله إلى المضارع المبني للمجهول، فالمتعلّم لا يستطيع التحويل مباشرة إلى المبنى للمجهول، دون أن يضع أمامه الفعل المضارع المبني للمعلوم ويطبق القاعدة: بضم أوّله وفتح ما قبل آخره.

2- **المحور الثامن**"**الرياضة البدنية والفكرية**" من (ص 140 إلى ص 151) لا نجد درس المفرد حتى نستطيع تحويله إلى المثنى أو الجمع بنوعيه (المذكر السالم، المؤنث السالم) والحال نفسه مع درس جمع التكسير.

في المحاور الأولى أي من المحور الثاني إلى الخامس:

3- **المحور الثاني:** "التضامن والخدمات الاجتماعية" من (ص 28 إلى ص39).

4- **المحور الثالث:** "الهويةالوطنية" من (ص 46 إلى ص57).

5- **المحور الرابع:** التغدية والصحية" من (ص 64 إلى ص75).

6- **المحور الخامس:** "الكوارث الطبيعية" من (ص 82 إلى ص 93).

نجد معظم تصريف الأفعال الماضي والمضارع والأمر مع ضمائر المتكلم والغائب والمخاطب، فيتمكن المتعلّم من إسناد هذه الأفعال الى الضمائر المختلفة مراعيا في ذلك الاختلافات والتغييرات التي تحدث في كل حالة ويتّم تسجيلها.

لكن إذا أنّعمنا النظر في هذا المقترحات لا يوجد درسا يتحدث عن ضمائر المتكلم (أنا، نحن) وضمائر المخاطب (أنت، أنت، أنتما، أنتم، أنتن) وضمائر الغائب (هو، هي، هما، هم، هن) ولا حتى في السنة الثالثة السنة الماضية، فيجد المعلّم نفسه أمام أمرين: الأول معرفة هذه الضمائر والميز بينها، والثاني إسناد الأفعال إليها في أزمنة مختلفة، كان من الأجدر تخصيص حصة أو حصتين للضمائر تسبق الحصص المخصصة للتصريف والإسناد.

د-السنة الخامسة الابتدائية

يمكننا القول إنّ مواضيع النحو المقررة للسنة الخامسة الابتدائية تتفاوت فيما بينها من حيث درجة الصعوبة والسهولة، فمثلا درس التوكيد بنوعيه اللفظي والمعنوي صعب حتى على طلبتنا في الجامعة، وعند بعض الأساتذة المعلّمين فنجدهم جميعا يذكرون التوكيد قبل المؤكد فيقولون مثلا: نفس الشيء، نفس الصفحة، ذات الرجل...

والأصح أن يسبق المؤكد التوكيد: الشيء نفسه، الصفحة نفسها، الرجل ذاته، وهذا في **المحور التاسع** "**الضاعات التقليدية والحرف**" (من ص 158 إلى ص 165).

2- في **المحور الثامن**:"الحياة الثقافية" من (ص140 إلى ص151). نجد درس المفعول معه لا يتناسب ومستوى المتعلّم (المرحلة الابتدائية)، فيصعب على المتعلّم التفريق بين واوالمعية وواو العطف لأنّ هناك حالات يجوز فيها أن تكون واو المعية و العطف معا، وهنا يحدث لبس لدى المتعلّم، مثال ذلك: مشيت والحائط، واو المعية.

- دخل مصطفى وعمر، واو العطف.

– سار القائد والجند: الواو هنا تصّح أن تكون واو العطف و واو المعية في آن واحد.

ج–نشاط التعبير:

يعد نشاط التعبير بنوعيه الكتابي والشفوي من أهم نشاطات اللغوية العربية، يستطيع المرء أن يعبّر بواسطته عن أحاسيسه ومشاعره باستعمال ألفاظها المتنوعة ، كما يمكنه من التواصل والخطاب والتحاور مع الطرف الآخر كتابة وحديثا.

إنّ إتقان التعبير هو " الغاية في حد ذاتها، وإن كان فرعا من فروع اللغة، إلّا أنّه الثمرة والمحصلة النهائية لها في الوقت الذي تشكل الفروع الأخرى سواقي وروافد، فهي كالشرايين للجسم ترفده بالدم ليبقى سليما".[1]

التعبير هو "العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاها وكتابة، بلغة سليمة، وفق نسق فكري معين"[2].

أثناء هذا النشاط يحفز المتعلّم نحو التعلّمات اللاحقة، يتعلم حسن الإصغاء ويتعود على النطق السليم والصحيح للكلمة عند سماعها وترديدها مرات عديدة ، ولا يمكن فصله عن باقي الأنشطة اللغوية فهو " ليس فرعا لغويا معزولا عن باقي فروع اللغة، بل متشابك ومتداخل في مهاراته اللغوية مع فروع اللغة الأخرى إلى حد كبير، فهو متشابك مع القواعد

[1]– عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 1999، ص 281.

[2]– فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1998، ص 269.

النحوية الصرفية، متشابك مع الإملاء والخط، متشابك مع الأدب والنصوص النثرية والشعرية، متشابك مع البلاغة والبديع والبيان"[1].

معنى هذا أنّ النصوص الأدبية والظواهر اللغوية تمد المتعلّم بالرصيد اللغوي وما يزخر به من مفردات وأساليب وصيغ وتراكيب، ويستمد من القراءة مادته الأساسية وأفكاره وآراءه، فيصبح ببعدين اثنين متلازمين لا يمكن الفصل بينهما:

1- **البعد اللفظي**: يقصد به الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب اللغوية التي يختارها المتحدث أو الكاتب .

2- **البعد المعنوي المعرفي**: ونعني به المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني والخبرات التي يحصل عليها الإنّسان عن طريق قراءته الواعية ، الأمر الذي يدعو المدرسين إلى إيلاء القراءة والمطالعة كل الاهتمام، والأخذ بالشعار القائل: "القراءة قبل البدء في الكتابة"[2].

البعد اللغوي اللفظي يمكّن المعلّم من استثمار معارفه القبلية والتعبير عن مراده وحاجاته بتوظيف المفردات والكلمات المناسبة للسياق والحال، مع مراعاة القواعد النحوية والصرفية كي لا يرتكبوا أخطاء لغوية ويحرّفون العبارات عن أصلها.

أمّا البعد المعرفي فهو "يكسب الطالب عند الكتابة الطلاقة اللغوية، والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها وعمقها وطرافتها، الأمر الذي يدعو المدرسين إلى الاهتمام بالقراءة لدى الطلاب والربط بين ما يقرؤونه وما يتم التدريب عليه أثناء الكتابة والربط بين تنوع الأفكار وعمقها وطرافتها وترتيبها"[3].

---

[1]- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 241.

[2]- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص 283.

[3]- المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

3-الأهداف التربوية من تعليم التعبير:

يرمي كل نشاط لغوي إلى تحقيق جملة من الأهداف يسطّرها مختصون، وكل ما يقال على الأنشطة اللغوية الأخرى يقال على التعبير بوصفه نشاط لغويا مهما، الغاية منه الإفصاح والبيان عما في النفس البشرية، موظفا كل ما تعلمه في الأنشطة الأخرى أي ما يكتسبه في القراءة والمطالعة والظواهر اللغوية والنقد والبلاغة والبيان ،فهو باختصار "تدفق الكلام على المتكلم، أو قلم الكاتب، فيصوّر ما يحس به أو يفكر فيه أو ما يريد أن يسأل عنه...إلخ، والتعبير إطار حواشيه خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها والمعارف المختلفة، فالتعبير وسيلة من وسائل التفاهم وعرض الأفكار والمشاعر، علاقته بالمقروء خاصة، وباللغة عامة"[1]، علاقة عضوية بحيث يمكن أن نعدّ كل أدب تعبيرا وليس كل تعبير أدبا لأنّه "الغاية من تعلم جميع فروع اللغة العربية، فدراسة النحو والصرف تصون اللسان والقلم من الخطأ، والقراءة تزيد من الثروة اللغوية والأدب والنصوص منبعان للثروة الأدبية، ورقي الأسلوب وإجادة التحدث والتعبير"[2].

ومن بين الأهداف التربوية من تعلم التعبير ما يلي:

1- اكتساب المتعلّم القدرة على التعبير العربي السليم.

2- يصحح المتعلّم لغته وينظمها ويثريها تدريجيا.

3- يحدد موقع الأشياء من الفضاء الزماني والمكاني.

4- يؤلف جملا قصيرة ذات دلالة بالنسبة إليه"[3].

---

[1]- سعدون محمد الساموك، هدى على جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 234.

[2]- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، ص 67.

[3]- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 09.

كما يسهم نشاط التعبير في:

1- تمكين التلاميذ من التعبير عمّا في نفوسهم أو مشاركتهم بعبارات سليمة ومعبرة.

2- يزوّدهم بما يلزم من المفردات والتراكيب.

3- يدرّبهم على التفكير المنطقي وتسلسل الأفكار وربطها وإدراك العلاقة بينها.

4- يعدهم للمواقف التي تتطلب الفصاحة والإرتجال، فيتكلم بما يناسب المقام ويختار الأسلوب الملائم للموقف.

5- يعرفهم على واقعهم المعيشي ومجتمعهم وصور الحياة من خلال الدور الإيجابي الذي يقوم فيه بكتاباته المختلفة"[1].

تندرج أهداف التعبير في مجملها حسب مراحل النمو العمري للمتعلّمين كالآتي:

1- تزويد المتعلّم بحصيلة لغوية تساعده على التعبير بطلاقة عمّا يشاهده ويشعر به ويحتاج إليه.

2- تعويده على إجادة الحديث مع الآخرين حسب ما يقتضيه المقام.

3 تعويده على إبراز شخصيته في التعبير وذلك بطرح آرائه وتعليل وجهة نظره"[2].

هذه الأهداف السامية وغيرها، تجعل من التعبير نشاطا مهما بين سائر نشاطات اللغة العربية الأخرى، لذا كان لزاما على المعلّم إعطاءه الأهمية الكاملة في تدريسه وتعليمه للمتعلّمين.

وإذا أمعنا النظر وجدنا أنّ هذه الأهداف تندرج من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب وهكذا مراعاة للنمو العقلي واللغوي للمتعلّم.

ب-أنواع التعبير:

[1]- ينظر، فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص 280.

[2]- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي.ص16

اللغة أربعة فنون: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، ويرتبط التعبير اللغوي بفني الحديث والكتابة، فإذا ارتبط التعبير بالحديث فهو المحادثة، أو التعبير الشفوي، وإذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابي"[1].

والتعبير بنوعيه يساعد المتعلّم على حل المشكلات التي تصادفه عن طريق تبادل الآراء والأفكار والخبرات مع الآخرين موظفا في هذا مهاراته اللغوية المكتسبة في المواقف التعلّمية التي يتعرض لها ويعبّر عنها بكل طلاقة وحيوية، وهذا ما سعت إليه التربية الحديثة: **ربط التعليم بالحياة.**

يرى بعض اللغويين "أنّ التعبير يأتي في درجات يعلو بعضها بعضا، فهناك اللغة المفهمة واللغة الصحيحة واللغة البليغة، ولا يتطلب من اللغة المفهمة أكثر من أن تكون مجرد أداة للإفهام في أدنى درجاته، وهذه الدرجة لا مكان لها في حياتنا اللغوية لأنّنا نحرص في هذه الحياة على الإفهام فقط بل نتحرى معه الصحة، لأنّ اللغة المفهمة تأتي بعد اللغة الصحيحة التي تحقق الإفهام، وتتسم بالتزام قواعد اللغة وقوانينها، وأمّا اللغة البليغة فهي درجة تعلو الإفهام والصحة"[2].

تختلف درجات التعبير باختلاف أغراضه وأهدافه، فاللغة الصحيحة هي التي تخضع لقوانين اللغة وتراكيبها وصيغها مع الإفهام وتستخدم في التعبير الوظيفي، وأمّا اللغة البليغة فهي لغة الإبداع والخلق والابتكار، وللتعبير أنواع منها:

1- <u>التعبير الوظيفي:</u>

في هذا النوع توظّف اللغة توظيفا صحيحا وسليما، يتجنب فيه الإطالة والحشو وركاكة الأسلوب، نجده في العقود والمعاملات وكتابة التقارير، وتحرير محاضر الجلسات وغيرها.

[1]- حسن شحاتة، تعليم العربية بين النظرية والتطبيق، ص 243.

[2]- سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والعروض، ص 81.

2- التعبير الإبداعي*:

الإبداع ضرب من التفكير ينظر إليه غالبا على أنّه أساس للذوق والتعبير الإبتكاري، وغالبا ما يختلط بما هو خيالي أو غير طبيعي، وهو "نشاط عقلي يمكّن الفرد من أن يحصر تخيلاته وشعوره وذاكرته وإحساسه ووجدانه وذلك لبعده عن الواقع، إنّ المفكر المبدع يمكنه

أن يعيد وأن يجمع أيّا من الارتباطات في أسلوب سائغ لخلق علاقات مفيدة أو جذابة ومشوقة، والتخيّل لازم لكل فرد"[1].

ولعلّ هذا النوع يختلف عن سابقه- التعبير الوظيفي- في الانطلاق من العاطفة والوجدان، ويوظّف فيها اللغة البليغة بصياغة سليمة صحيحة من الناحية اللغوية والنحوية، يعبّر بها الإنّسان عن أحاسيسه ومشاعره الجياشة بعبارات منتقاة مختارة، يؤثر في الآخرين تأثيرا كبيرا إمّا فرحا أو حزنا أو اشمئزازا أو سخرية، بأسلوب أدبي مشوق ورائع.

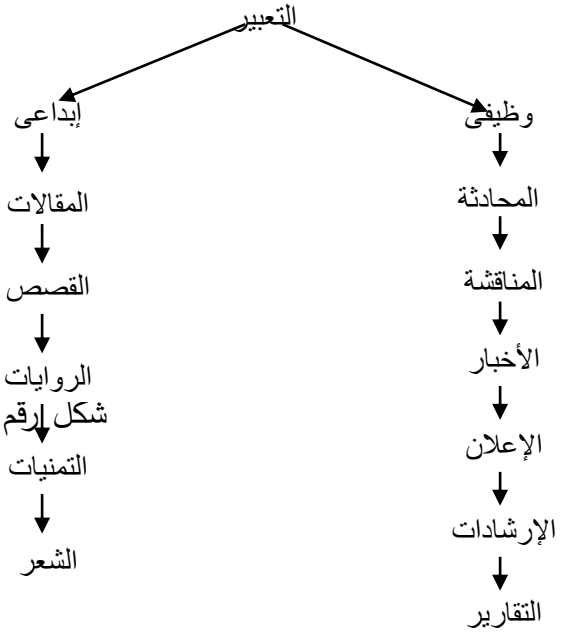
1-مشكلات التعبير :

يولي بعض المعلّمين عناية خاصة للدرس الشفوي ويركّزون جل اهتمامهم على الدرس الكتابي، حجتهم في ذلك أنّه مضيعة للوقت ومدعاة للفوضى أثناء الحصة، ويرهقون المتعلّمين بالتمارين الكتابية متجاهلين في هذا كله أنّ التمارين الشفاهية هي الأساس في تقويم لغة المتعلّمين وحلّ عقد ألسنتهم و يساعدهم هذا في التخلص من الخجل والحياء والانّطواء والخوف وفتح باب الجرأة وطلاقة اللسان وغرس الثقة بالنفس.

* - هذا النوع من التعبير ليس مقررا على تلاميذ المرحلة الابتدائية لصغر سنهم .

[1]- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر 2000، ص 249.

فنجد بعض المتعلّمين يكثرون من استعمال اللغة العامية على حساب الفصحى وهذا خطر جسيم لا يمكن إغفاله أو تجاهله خاصة في المرحلة الابتدائية، لذا يجب على المعلّم مساعدتهم على التكيّف السليم وتحسين قدراتهم التواصلية، والبحث عن سبل لإيجاد التوازن في الجوانب التربوية بلغة عربية سليمة فصيحة تحمل بين دفتيهاأرقى و أجمل الأساليب والصيغ والمفردات. ويمكن أن نمثل لنوعي التعبير بالمخطط الآتي:



شكل رقم (1) مخطط يمثل نوع التعبير

5-أسس بناء التعبير

كل نشاط لغوي وقواعده على المربّين مراعاتها عند تدريسه هذه الأسس تثّبته وتدّعمه وتؤسّس أركا

أ- الأسس النفسية: في:

1- "حب التلاميذ للحديث والتعبير عمّا في نفوسهم لوالديهم وأصدقائهم وإخوتهم.

2- ميل التلاميذ إلى الأشياء المحسوسة وبعدهم عن اللامحسوس"[1].

[1]- فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص 281.

وهنا يكون للمعلم الدور البالغ في إثارة حماسهم وتشجيعهم عن التعبير من خلال المواضيع المناسبة المقترحة، وإثارة الدافع والحافز لديه و متابعة المتعلّم باختياره الكلمات المناسبة للمقام والموضوع.

ب- <u>الأسس اللغوية:</u>

تشمل كل ما يتعلق بعدد المفردات اللغوية لدى المتعلّم لذا ينبغي له:

1- "أن ينتقي الألفاظ المناسبة للمعاني وكذا التعابير والتراكيب ويتزود بها لأنّه يحتاجها في حياته .

2- أن يعبّر تعبيرا صحيحا عن أحاسيسه ومشاعره وأفكاره بأسلوب واضح و راق ورفيع ومؤثر، فيه التخيل والإبداع.

3- أن يوسّع ويعمّق أفكاره، ويتعود التفكير المنطقي وترتيب الأفكار وتنظيمها في كل متكامل"[1].

وللتعبير الشفهي مكانة أسبق من التعبير الكتابي، وعلى المعلّم "أن يدرك أنّ التعبير بكل أشكاله يتأثر باللهجات المحلية، ولذلك عليه أن يهتم بتزويد التلاميذ بالثروة اللغوية وإعطاء الفرصة للتغلب على استعمال الألفاظ العامية وهذا الأمر يتطلب جهدا خاصا"[2].

قد يكون للغة العامية خارج المدرسة تأثير في مفردات المتعلّم، لذا يجب على المعلّم إعطاء هذا العنصر أهمية بالغة يعالج هذه القضية بالصبر والحلم واللين والتروي والحكمة، لا يسخر منه ولا يستهزأ به، ويدلّه على أخطائه بكل لطف وبشاشة ويصوبّها له، وبهذا الإجراء سوف يأنس المتعلّم لمعلمه فيسأل عن كل شيء ،ويطلب المعلّم من كل متعلمي

[1]- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 243.

[2]- ينظر، طه علي الديلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص 137.

القسم الإجابة عن الأسئلة، وإنّ عجزوا أجاب هو بنفسه وهكذا تكون المحادثة ذات فائدة عظيمة وتأتي ثمارها.

ج-الأسس التربوية:

وتتمثل في:

1- "الحرية في اختيار الموضوع أو عرض الأفكار المختارة التي من الضروري منحها للتلميذ.

2 – من الضروري اختيار المواضيع التي يكون التلاميذ (الصغار خاصة) على علم ومعرفة بالأمور والجوانب التي يشملها الموضوع وأن يبتعد المدرس عن المواضيع المبهمة"[1].

6-أوجه تنشيط التعبير الشفهي:

هناك عدة أوجه لتنشيط تعليم التعبير الشفوي في التعليم الابتدائي منها:

أ- "المحادثات التي تجرى حول الأشياء التي تحيط بالتلاميذ في البيت والمدرسة والمجتمع.

ب- المحادثات التي تجرى حول الصور والمشاهد.

ج- المحادثات التي تجرى حول دروس القراءة.

د- إلقاء ملخصات الدروس التي تجري في الصف، واختيار دروس القراءة والتحدث عن النزهات التي يقوم بها التلاميذ، أو عن التجارب التي يجربها المعلّمون.

هـ- إعادة إلقاء قصص يلقيها المعلّمون أمام التلاميذ"[2].

يجب "اختيار موضوعات التعبير من مشاهدة الأطفال في البيت والشارع والمدرسة والحفلات والزيارات والهدايا والحيوانات وأدوات الطعام"[1]، وهذا يحفّزهم ويشجّعهم

[1]- فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص 282.

[2]- أحمد مختار عضاضة، التربية العلمية والتطبيقية، ص 311.

ويدفعهم أكثر للتعلم لأنّه جزء من حياتهم، إضافة إلى "استخدام الصور الملونة المعبرة كعادة لتدريب الأطفال على الحديث"[2]، أي الانتقال من المادة المرئية في الصورة إلى العبارات والألفاظ الدالة عليها.

وقد يستغل التعبير انطلاقا من نص القراءة كمعين للتعبير فيعمّق فهم التلاميذ للنص "بأسئلة جزئية مناسبة تقودهم إلى التعبير الصحيح وتمكّنهم من اكتشاف المعاني التي يحتويها النص، فينمو رصيدهم الفكري، ويثرى معجمهم اللغوي"[3]، وهذا يبيّن الارتباط العميق بين أنشطة اللغة العربية فكل نشاط يكمل ويتمم الآخر.

1-التعبير الكتابي:

وينعت بالتعبير التحريري أو الإنّشاء ،وهو "اقتدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها"[4].

وما تجدر الإشارة إليه هنا أنّ التعبير الكتابي يختلف من مرحلة تعليميّة إلى أخرى باختلاف المهارات والأهداف المزمع تحقيقها، "فإذا كان الهدف في المرحلة الابتدائية هو تعويد التلميذ على اختيار الكلمات البسيطة، وتدريبه على كتابة الرسائل القصيرة، وقراءة القصص القصيرة وتلخيصها، فإنّه في المرحلة المتوسطة ينتقل إلى وصف مظاهر الطبيعة، ووصف الرحلات وكتابة الرسائل الودية إلى الأصدقاء في المناسبات المختلفة، ليصل في

---

[1]- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط1، دار البداية، 2009، ص 59.

[2]- المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

[3]- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 19.

[4]- عبد الفتاح حسن البجة، أصول التدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص 293.

مرحلة الثانوية إلى كتابة القصص والموضوعات التي تتعلق بالمشاكل الاجتماعية وتعامل الموظفين مع الجماهير وغيرها من الموضوعات التي يتوق التلميذ إلى التعبير عنها بلغته وأسلوبه يفرغ من خلالها طاقته وما يثقل تفكيره"[1].

إنّ التعبير الكتابي يعتمد بالدرجة الأولى على ثقافة التلميذ، وكثرة إطّلاعه وقراءاته المتنوعة، كما يعتمد التعبير الجيّد "على دربته ومرانه المستمرين على الكتابة والإملاء الصحيح، وتوظيف مكتسباته من نحو وصرف وبلاغة، على ألا يترك التلميذ دون توجيه، فعلى المعلّم أن يدرك أنّ الإنّسان يتكلم أكثر مما يكتب، ومن ثمة فالكلمة المنطوقة أكثر من الكلمة المكتوبة ، فالإنّسان لم يصطنع له رموزا يكتب بها إلا لشعوره بالحاجة العظيمة إلى أداة تفصح عمّا في نفسه ومشاعره وأحاسيسه لأفراد ليس بمقدرة أن يشافههم، وأن يعرف الفروق الجوهرية بين لغة الحديث واللغة المكتوبة"[2].

أ-أهداف تدريس التعبير الكتابي:

التعبير الكتابي عمل إبداعي بالدرجة الأولى، والكتابة علم وفن تخضع بطبيعتها إلى علم النحو والصرف والبيان والبديع، فيصنع الانسان من الكلمات دررا تبهر العقول وتخرق الأبصار، وتحرّك العواطف، "وفي الكتابة كما في زرع حدائق الأشجار، يعتبر وضع جذور عميقة قوية في أرض خصبة أكثر أهمية من تشذيب أوراق النبات وأغصانها"[3].

إنّ موضوعات التعبير الكتابي قد لا تختلف عن موضوعات التعبير الشفهي، ماعدا أنه يكتب وفق قواعد التنظيم والعناية بالترقيم وقواعد الإملاء، لذلك فإنّ أهداف التعبير الكتابي هي أهداف التعبير الشفهي ويضاف إليها:

[1]- ينظر، زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، ص 187 وما بعدها.

[2]- عبد الفتاح حسن البجة، أصول التدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص 314

[3]- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص 263.

1- "تدريب التلاميذ على الكتابة بوضوح وتركيز.

2- هو وسيلة اتصال بمن يفصلنا عنهم الزمان أو المكان.

3- الاهتمام بالخط وعلامات الترقيم والقواعد الإملائية.

4- تنمية قدرة المتعلّم على التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي"[1].

د-نشاط الإملاء:

يعد نشاط الإملاء من الأنشطة اللغوية المهمة وتكمن أهميته في "تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ، وظهور المعنى المراد."[2]

ويعد أيضا"نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب وصلها، والتي يجب فصلها والحروف والتي تزاد، والتي تحذف، والهمزة بأنواعها، والمدّ بأنواعه، والتنوين بأنواعه، واللام الشمسية والقمرية، والتاء بأنواعها"[3]، والهدف الأساس من تعلّم نشاط الإملاء هو "تمكين التلاميذ من الكتابة بطريقة صحيحة دون ارتكاب أخطاء، لأنّ الأخطاء الإملائية تشوّه جمال الأشياء وتشوّه جمال الكتابة، وبما أنّ لكل علم قواعد ثابة يجب التقيد بها، وكل خروج عنها يشوهه، ويجعله مدعاة لسوء الاستعمال والفوضى"[4]، وهذا الشيء طبيعي لأنّ كل قوانينها ونواميسها التي تخضع لها لازمة، إذا حدنا عنها ، حتما سنرتكب أخطاء جسيمة تهدّد تطور اللغة وتنميها، فيصعب قراءتها ويضيع معناها.

---

[1]- سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 238.

[2]- فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص 55.

[3]- تاوتي محمد، عويسي عطاء الله، سلسلة أتعلم أتحرر (دليل المنشط)، الرغاية، الجزائر 2005، ج2، 25/24.

[4]- أحمد مختار عضاضة، التربية العلمية التطبيقية، ص 297.

1-أهداف الإملاء :

الإملاء عمل فني شديد التعقيد، يستلزم إتّقان مهارة السمع والفهم الدقيق والانتباه المركّز، وكل خلل في هذه المهارات يؤدي حتما إلى وجود خلل في الكتابة وبالتالي تكون الدلالة غير واضحة.

ويهدف نشاط الإملاء إلى تحقيق جملة من الأهداف من بينها:

1- "تعليم الكتابة بصورة صحيحة و تحديد المعنى وتوضيحه.

2- إجادة استخدام أدوات الترقيم والتعوّد عليها.

3- زيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ.

4- معرفة قواعد الإملاء، وتطبيقها تطبيقا صحيحا"[1].

أمّا أحمد مختار عضاضة فيرى أنّ نشاط الإملاء "يرمي إلى ثلاث غايات هي:

1- توحيد شكل الكتابة.

2- تسهيل قراءتها.

3- تسهيل فهم النص"[2].

الإملاء نشاط لغوي حيوّي جدا، لا يمكن لأيّ كان الاستغناء عنه، ويجب على المعلّمين أن يولوه اهتماما خاصا، ، لأنّه يساعد المتعلّم على رسم الحروف والكلمات رسما

[1]- طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 121.

[2]- أحمد مختار عضاضة، التربية العلميةو التطبيقية، ص 298.

صحيحا، والميز بين الحروف المتشابهة، فلا تختلط ببعضها، مع مراعاة القواعد والضوابط اللغوية (النحوية، الصرفية).

أثناء نشاط الإملاء ينمّي المتعلّم بعض سلوكاته كالانّتباه،والملاحظة، وجودة الخط، ويتعرف على بعض القواعد اللغوية ورصد الأخطاء ومحاولة تصحيحها وعلاجها.

2-أنواع الإملاء:

من أهم أنواع نشاط الإملاء*المقررة في الطور الأول من التعليم الابتدائي: الإملاء المنظور والإملاء المسموع.

أ-الإملاء المنظور:

إنّ الطريقة الحديثة لتعلم الإملاء هي طريقة مبنية على قواعد علم النفس الثابتة، إنّها تستند إلى أربع ذاكرات هي"[1] الذاكرة، السماعية، والذاكرة النظرية، والذاكرة اللفظية فمثلا كلمة "محفظة"، سبق له أن سمعها مرارا وتكرارا بأشكال عديدة مختلفة الألوان والأحجام" **الذاكرة النظرية**"، وإذا سبق لنا رسمها وكتابتها، فإنّنا سنتذكر كيفية وطريقة كتابتها "**الذاكرة الخطية** " ،وكثيرا ما تداولت على ألسنتنا وشفاهنا، وأصغينا إلى كيفية أداء هذه الكلمة وكيفية لفظها بصوامتها وهي "**الذاكرة اللفظية**".

يتمحور الإملاء المنظور حول كلمات أو جمل، تمّ التدرج إلى مقاطع و فقرات قصيرة مع مراعاة:

1- "قراءة مادة الإملاء بصوت واضح، وبطيء والتلاميذ ينظرون.

2- قراءة التلاميذ لمادة الإملاء.

* - في الطور الأول: النوعان المقرران هما: الإملاء المنظور والمسموع أمّا في الطور الثاني يعتمد على الإملاء الاستماعي والإملاء الاختياري.

[1]- أحمد مختار عضاضة، التربية العلمية التطبيقية، ص 299.

3- يوضح المعلّم رسم الكلمات موضوع الإملاء ويطالب التلاميذ بذكر كلمات مماثلة لها.

- بعد الانّتهاء من كتابة القطعة كلها يطلب المدرس من التلاميذ النظر فيم كتبوا، ويقرأ عليهم ما كتبوا وهم يتابعونه بمراجعة ما كتبوه، ثم يشطب التلميذ الخطأ ويكتب الصواب تحته.

- كتابة التلاميذ للجملة أو الجمل على كراريسهم، حيث يملي المعلّم عليهم كلمات أو جمل أو مقاطع، بعد إخفاء المادة الإملائية"[1].

لكن قبل الشروع في هذا النشاط اللغوي المهم، يجب على المعلّم أن يحضر له تحضيرا محكما، وأن يضع جملة من الأهداف لهذا النشاط يسعى إلى تحقيقها من خلال إتباع الخطوات الآتية:

1- "يبدأ الدرس بكتابة القطعة.

2- يقوم بقراءة القطعة أو المفردات، بينما يكون التلاميذ منهمكين في تتبع القراءة بسمعهم وأبصارهم، وبهذه الطريقة يتكون لديهم نوعان من الذاكرة: الذاكرة النظرية والذاكرة السماعية.

3- عندما ينتهي المعلّم من القراءة يدعو التلاميذ إلى القراءة بصورة فردية، وهكذا فإنّ الذاكرة اللفظية، تنضم إلى ذاكرتي النظر والسمع.

4- بعد ذلك، يدعو التلاميذ إلى كتابة القطعة أو الكلمات، على دفتر خاص، وبهذا تنضم الذاكرة الرابعة وهي الذاكرة الخطية إلى الذاكرات السابقة"[2].

هذه الخطوات الآنفة الذكر تساعد على تدرج المتعلّم أثناء هذا النشاط كلمة بكلمة، فيحسنوا كتابتها ونطقها، وفي الوقت نفسه يتدربون على كيفية التقاط الكلمات، ورسمها

[1]- وزارة التربية الوطنية الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 21.

[2]- ينظر مختار عضاضة، التربية العلمية والتطبيقية، ص 300.

وربطها بعضا ببعض، وتصحيح الأخطاء وتصويبها واستثمار المكتسبات السابقة في هذا النشاط.

في الحصة الموالية يقوم المعلّم بإخفاء هذه المقطوعة وإعادة إملائها على المتعلّمين وكتابتها في دفتر القسم.

ب-الإملاء المسموع:

يركّز المعلّم في هذا النوع على تنمية مهارة الاستماع، حيث يستمع المتعلّمون إلى القطعة دون أن يرونها وعليه مراعاة ما يلي:

1- "الوضوح التام في النطق ليكفل سماع جميع التلاميذ، والنطق بالكلمة دفعة واحدة، ولا يقطّعها حرفا حرفا.

2- التأكيد على الإصغاء والانتباه قبل الكتابة.

3- التنبيه على رسم علامات الترقيم أثناء الكتابة.

4- تدريب التلميذ على تصحيح أخطائه بنفسه"[1].

تكمن أهمية هذا النوع أنّ المتعلّم لا يرى القطعة الإملائية، بل يتصورها أثناء الإملاء، فيسمعها بدقة متناهية ووضوح وعناية وتركيز، فيكتبها، ويراعي في ذلك القواعد الإملائية وعلامات الوقف والترقيم، وإيجابية هذا النوع تتمثل في أنّ المتعلّم يصحح أخطاءه بنفسه ويصوّبها، وهكذا يتعلم بعض القواعد التي تسهم في تنمية وتطوير مستواه وباختصار شديد يمكننا القول: **إنّ الخطأ طريق التعلّم.**

ج-الإملاء الاستماعي:

[1]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 21.

في هذا النوع " يستمع التلاميذ إلى القطعة الإملائية من خلال قراءة المعلّم لها، وبعد الشرح للمعنى والتدريبات على الكلمات الصعبة المشابهة كما في القطعة، يبدأ المعلّم بإملاء القطعة على الطالب"[1].

في هذا النوع يبدأ المعلّم بقراءة المقطوعة المختارة، وبصوت جوهري ومعبّر و محترما في الوقت نفسه علامات الوقف والترقيم، والتعجب والاستفهام...إلخ.

عند بداية الإملاء يراعي المعلّم ما يلي:

1- "الجلسة الصحيحة والصحيّة للتلاميذ.

2- استخدام علامات الترقيم، ووضوح الصوت عند القراءة الجهرية والإملاء.

3- عدم تسكين آخر الجملة أو الكلمة التي أملاها على التلاميذ.

4- عمليّة الإملاء تتم من خلال جملة أو كلمة.

5- يطلب منهم الإصغاء والإنّتباه أولا لقراءة الجملة التي يمليها عليهم وحفظها.

ثم البدء بالكتابة"[2].

د-الإملاء الاختياري:

في هذا النوع "يتم إملاء القطعة الإملائية دون عرضها أمام الطلاب ودون قراءة جهرية مسبقة ودون مناقشة سابقة لها"[3].

ويستطيع المعلّم الاعتماد على هذا النوع في الأحوال التالية:

1- بعد إعطاء القاعدة الإملائية (أو مجموعة من القواعد الإملائية).

[1]- فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص 192.

[2]- المرجع السابق، ص 193.

[3]- فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص 194.

2- بعد مسح تشخيصي يتعرف من خلاله على نقاط الضعف عند التلاميذ وعلى مستواهم الإملائي"[1].

المعلّم الناجح يجب عليه أن لا يقتصر على نوع واحد للإملاء.بل يجب أن ينوّع بينها حسب مستوى المتعلّم وقدراته واحتياجاته اللغوية.

3-صعوبات الإملاء:

لكل نشاط تعليميّ تعلمي صعوبات*، ونشاط الإملاء مثل غيره من أنشطة اللغة العربية تنحصر صعوباته في مايلي:

1- "كتابة الهمزة.

2- كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة.

3- ملاحظات متفرقة حول كتابة بعض الحروف"[2].

هذه الصعوبات يجب تذليلها، بكثرة المقطوعات الإملائية المختارة وكثير من التمارين، وتهيئة المتعلّم لهذا العمل اللغوي.

"تنحصر صعوبة اللغة العربية في قراءتها، وليس في إملائها، لأنّ القراءة متعلقة بمعرفة النحو والصرف، بينما الإملاء متعلق بالسمع وببعض قواعد مختصرة يمكن حفظها وتطبيقها بسهولة"[1].

---

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

* - هذه الصعوبات قد تتعلق بالمادة أو المعلّم، أو تكون متعلقة بالمبنى أو ارتباط الكلمة بغيرها من كلمات الجملة، " وإملاء اللغة العربية لا يعرف سوى صعوبة المبنى، يعكس إملاء بعض الدول الأجنبية، الذي تتركز صعوبته في الناحية النحوية، كاللغة الفرنسية مثلا، لأنّنا نجد في أواخر كلماتها أحرف تكتب ولا تلفظ. إلا اللغة العربية تتألف من كلمات تقرأ فيها سائر حروفها: ينظر أحمد مختار عضاضة، التربية العلمية التطبيقية، ص 298.

[2]- أحمد مختار عضاضة ،التربية العلمية التطبيقية، ص 238.

4-تصحيح الإملاء :

ختاما يقرأ المعلّم قراءة نموذجية للتدارك ثم بعد ذلك تأتي المرحلة الهامة ،وهي مرحلة التصحيح، في الحصة الموالية يعرّفهم بأهم أخطائهم النحوية والصرفية وتصويبها، و الأفضل يستعمل المعلّم جدولا حتى تكون الطريقة سهلة ومفيدة وناجحة وهذا مثال مقترح:

الرقم	الخطأ	نوعه	الصواب	توظيفه في جمل

وللتصحيح طرق عديدة تناولها المؤلفون منها:"أن يصحح المعلم كراسة كل تلميذ أمامه،ويشغل التلاميذ بعمل آخر كالقراءة، وهي طريقة طويلة لا تسمح بتصحيح جميع الكراسات وتجعل المتعلم منشغلا عن باقي الطلبة مما يجعلهم يميلون إلى اللهو والعبث"[2]

3-تعليميّة نشاط الاملاء :

الإملاء نشاط لغوي مهم ضمن أنشطة اللغة العربية لا يقل شأنّا وأهمية عن غيره، و قبل البدء في هذا النشاط يجب التحضير المسبق له، وتحديد مراحله، وكيفية إجرائه، في كل المستويات التعليميّة وأهمها:

1- "اختيار قطع الإملاء.

2- التحضير المسبق لكل مستوى تعليميّ.

3- شرح قطع الإملاء والقواعد الإملائية.

4- إملاء القطع المحضّرة.

---

[1]- المرجع نفسه، ص 299.

[2]-عبد الرحمان الهاشمي،تعلم النحو والإملاء والترقيم،دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،ط2008،2،ص189.

5- تصحيح الأخطاء وتصويبها"[1].

هذه هي أهم المراحل التي يجب أن يتّبعها المعلّم في هذا النشاط ، وبهذا الترتيب المقترح يكون التخطيط سليما وصحيحا له أسسه و آلياته و إجراءاته.

من الضروري قبل البدء في تقديم أي نشاط لغوي يجب اختيار المحتوى المناسب، إذ إنّ مبدأ الاختيار شرط أساسي ، لأنّ في ضوئه تقدم الآليات اللازمة اتّباعها مع مراعاة جملة من الشروط مثل: سن المتعلّم، نفسيته و ظروفه الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، كذلك عاداته وتقاليده...إلخ.

يجب أن يراعى هذا الشرط في جميع الأنشطة (اللغوية وغير اللغوية)، وإذا ما تحدثنا عن نشاط الإملاء وجدنا أن اختيار القطع الإملائية يسهم بدور فعّال في تحقيق الكفاءات المرجوة، وعليه يجب اختيار هذه القطع الإملائية المناسبة والملائمة والموافقة لمقدرة المتعلّم الذهنية والعقلية لكل صف تعليميّ تعلمي.

إذا كانت القطعة الإملائية المختارة صعبة معقدة فإنّ المتعلّم لا يستفيد منه شيء، وتجده في جو من الاضطراب والشك فتختلط المعارف القديمة بالجديدة، ولا يخدم السابق منها اللاحق، أمّا إذا كانت سهلة فإنّه لا يعير لها بالا.

كما يجب أن يكون الموضوع المختار مشوّقا وهادفا حتى يكون للمتعلّم دافع أكثر لكتابته: كأن يكتب حادثة إسلامية، أو حكاية طريفة أو قصة هادفة، أو وصف شخص له مكانته، أو وصف مشهد.....إلخ.

[1]- ينظر أحمد عضاضة، التربية العلمية والتطبيقية، ص 300.

هـ-نشاط الخط :

يعد الخط من الأنشطة المهمة في اللغة العربية ،لأنّه "فن تحسين شكل الكتابة وتجويدها لإضفاء الجمالية عليها وهو وسيلة الاتصال الكتابية الأولى، وإحدى وسائل توطيد التواصل بين الكاتب والقارئ، وبالخط يكون الاستقبال من الصوت المسموع إلى الرمز المكتوب"[1]، وهو أيضا "كتابة الحروف العربية المفردة أو المركبة بصورة حسنة وجميلة وفق الأصول والقواعد التي وضعها أصحاب هذا الفن"[2].

إنّ المتعلّم حين يتعلم الخط يستطيع متابعة دروس الإملاء والمحادثة والإنّشاء والقراءة وغيرها، وهو القاسم بين كل أنشطة اللغة العربية فبالحرف نكتب ونقرأ ونعبّر ونستنتج ونقارن، ونؤيد وننكر، ونرفض ونقبل "فالحرف وسيلة التعبير الصامتة، ويساعد على تذوق جمال اللغة"[3].

1-أهدافه :

الخط أداة تثقيف في المدرسة وخارجها يستعين به المعلّم والمتعلّم على حد سواء في إنّجاح العمليّة التعليميّة ومن أهدافه:

1- "اكتساب المعلّمين المهارة اليدوية وتنمية الإدراك البصري لأشكال الحروف والكلمات؛

2- السرعة في الكتابة والوضوح؛

3- إجادة الكتابة وتنسيقها"[4].

يجب أن يراعي المعلّم المقاييس الفنية والجمالية المتمثلة في أمور ثلاثة:

---

[1]- طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 19.

[2]- زهدي عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 120.

[3]- سميح أبومغلي، جمال عابدين، الموجز في أساليب تدريس اللغة العربية، المؤسسة القومية للتربية، عمان، الأردن 1997، ص 42.

[4]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، 2011، ص 22.

أ- "الوضوح؛

ب- السرعة؛

ج- الجمال"[1].

ومن أهم أهداف تعليم الخط في المرحلة الابتدائية ما يأتي:

1-"تدريب التلميذ على النقل والنسخ؛

2- كتابة بعض الجمل والكلمات من الذاكرة؛

3- التدرج في نمو المهارات الخطية من حيث رسم الحروف ونقلها ووضع النقط في مكانها"[2].

ولعل الهدف الأسمى من تعليم الخط هو جعل المتعلّم يكتب بخط واضح مفهوم ومقروء يحترم فيه أسس هذا النشاط بيد ماهرة وعين بصيرة وذوق فطري وجمال آخّاذ ،ويعد "اختيار المادة التي تقدم للتلاميذ لكتابتها شرط أساسي في إنّجاح هذا النشاط فإذا كان ما يكتبه التلميذ ممّا يرغب في كتابته كلما كان ذلك أدعى للتطور والتقدم والنجاح، إضافة إلى مبدأ التكرار...إلخ، والتدريب المنظم أمر ضروري لتحصيل أفضل النتائج زيادة على مراعاة الجلسة الصحيحة للتلميذ أثناء الكتابة"[3].

2-طريقة تدريس الخط :

قد يتساءل البعض عن الأساس الذي يجب اتّباعه في ترتيب الحروف أثناء تعلم الخط: هل يجب ترتيبها حسب مخارجها الصوتية؟ أم حسب رسمها وتشابهها؟

[1]- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 163.

[2]- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام،ص ص 166- 167.

[3]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

إنّ التدريب بحسب الأشكال هو الأصح والأفضل، ولذا يجب إتّباع الترتيب الآتي لتعليم كتابة الحروف:

1- "**الأحرف البسيطة:** د، ذ، ر، ز، و؛

2- **الأحرف المجوفة:** ب، ت،ث، س، ش، ص، ض، ف، ق، ن ،ي، ه؛

3- **الأحرف المستديرة:** ج، ح، خ، ع ،غ؛

4- **الأحرف العمودية:** أ، ل، ك، م، ط، ظ"[1].

يسّهل هذا التدريب الكتابة من جهة، ويقوّي الإملاء من جهة أخرى ، ولا يجب التوقف طويلا عند كتابة الحروف، والانّتقال إلى كتابة الكلمات التي تتضمنها هذه الحروف، لأنّ المتعلّم يفضل الكلمات ذات المعاني على الأحرف الجافة.

و -نشاط الألعاب القرائية والكتابية:

إنّ تقويم المناهج والبرامج والمفردات التعليميّة، وتطوير البحث فيه إجراء ضروري يعود بالنفع على كل مؤسسة تربوية تعمل جاهدة على تحسين والتطوير، وعليه يجب أن تخضع هذه المناهج الدراسية باستمرار إلى المتابعة والمراجعة والتقويم والتعديل من أجل ترقيتها ودفع عجلتها وضمان مردوديتها وجعلها أداة فاعلة في التكوين والتربية.

يلتحق الطفل بالمدرسة وهو في سن السادسة، حيث لا يزال يحب اللعب*ويريد أن يتعلم وهو يلعب "فهو لا يتقيد بشروط وضوابط الانضباط الذي يعرقل نمو وتكوين شخصيته، يستحسن أن يتعامل المدرس مع المتعلّم (الطفل) بمرونة وأن لا يفرض عليه

[1]- أحمد مختار عضاضة، التربية العلمية والتطبيقية، ص 276.

* هناك نظرة مختلفة بين المدرسين القديمة والحديثة حول اللعب، حيث تعتبره المدرسة التقليدية مضيعة للوقت وهدرا للجهد، أمّا المدرسة الحديثة فقد تم إدخال اللعب في المناهج التربوية وإدماجه في كثير من الأنشطة والمواضيع الدراسية في مراحل التعليم المختلفة.

نظاما قاسيا ينفّره من الدراسة والمشاركة في تنشيط الحصة الدراسية، خاصة في السنوات الأولى من التمدرس"[1].

للعب فوائد تربوية عديدة حيث:

1- " ينفّس عن التوتر الجسمي والانفعالي.

2- يعلّم الطفل أشياء جديدة عن نفسه.

3- يعطي للطفل فرصة لاستخدام عقله وحواسه وزيادة قدرته"[2].

يمثل اللعب جملة من الأدوار التربوية النفسية والوجدانية والحركية تسهم في تكوين وبباء شخصية المتعلّم واكتشافها ورعايتها وتوجيهها وإرشادها وهذا ليس بالأمر السهل بل يتطلب من المعلّم تغيير استراتيجية تعلميه والاهتمام بالمتعلّم وإشراكه في العمليّة وعدم اعتباره قطعة اسفنج عليه امتصاص ماء المعرفة دون مشاركته أطوار الحصة الدراسية من خلال اعتماد أسلوب التلقين والحشو والإلقاء.

1-الأهمية التربوية للعب:

تكمن أهمية اللعب التربوية في أنّه:

أ- أداة تربوية بسيطة تساعد في إحداث الفرد مع عناصر البيئة وأشياءها لغرض تعلم الفرد وإنّماء شخصيته وسلوكه.

ب- أداة ترويض لتطوير جسم الطفل وإنّمائه وتشكيل أعضائه وإنّضاجها، واكتساب المهارات الحركية المختلفة التي تنطوي على أهداف تربوية.

[1]- حمد الله اجبارة، استراتيجيات المعالجة الأولية لمواكبة المتعثرين،مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب ع 6، 2014، ص 52.

[2]- نصر التهامي، التربية باللعب، ص 06.

ج- طريقة علاجية يلجئ إليها المربّون لمساعدتهم في حل بعض المشكلات التي يعاني منها الأطفال كالاضطرابات الشخصية والنفسية والعقلية والحركية.

د- أداة فعّالة في تنشئة الأطفال وبناء شخصياتهم وتوازنهم الإنفعالي والعاطفي واكتسابهم بعض الاتجاهات والمفاهيم الاجتماعية التي تساعد على التكيّف مع السّن والمهارات.

هـ- من الناحية التربوية يشكل أداة فعّالة في تكوين النظام الديني والأخلاقي من خلال اللعب والتواصل مع الآخرين كما يكسبهم معايير السلوك الاجتماعية المقبولة في إطار الجماعة"[1].

اللعب ينمّي جميع مناحي المتعلّم: النفسية واللغوية والاجتماعية والثقافية والحركية وزيادة قدرته على الفهم والتحليل والنقد ويمكّنه من اكتساب سمات الشخصية المتزنة.

لذا كان لزاما على المنظومة التربوية أن تدمجه ضمن نشاطاتها اللغوية لما فيه من قيمة بالغة وعظيم فائدة.

2-التعلّم باللعب:

أسلوب التعلّم باللعب "نشاط موجّه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق نفس الوقت المتعة والتسلية، وهو أسلوب يستغل أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب المبادئ لهم"[2].

إنّ اللعب يدخل البهجة والسرور والابتسامة على المتعلّمين والترويح عنهم، أضف إلى ذلك أن أغراضه التربوية تعمل على تنمية شخصية الطفل وبناء جوانب متعددة منها فهو

[1]- محمد الخوالدة، اللعب الشعبي عند الأطفال ودلالاته التربوية في إنّماء شخصياتهم، مطبعة رفيدي 1987،عمان، ص ص 48- 49.

[2]- نصر التهامي، التربية باللعب، ص 45.

ينمي جسمه و تفكيره ويعزز قدراته، ويمدّد آفاق التواصل الاجتماعي ويؤهّله لأنّ يكون متعلما قادرا على مواجهة الصعوبات والتحديات والرهانات التي قد تعترض سبيله في الحياة.

3-أنشطة الألعاب القرائية والكتابية :

يهدف هذا النشاط "إلى الترويح عن النفس وشد الإنّتباه والترغيب في التعلّم"[1]، بوصفه أداة فعّالة ووسيلة ناجعة في حياة الطفل لأهميته البالغة، ودوره الكبير في عرض التعلّمات، وهذا ما يولّد الدافعية للتعلّم، فتجد المتعلّم يحاط بجو يوقظ دافعيته لتحقيق أمور ثلاثة:

أ- "**الثقة بالنفس**: أي تكون نظرته إلى نفسه إيجابية في نواحي كثيرة.

ب- **الفعّالية الشخصية**: أن يثق الفرد بأنّه يستطيع أن ينجز أمورا معينة بنجاح .

ج- **التوجيه الذاتي**: يستطيع الفرد أن يعمل باستقلال في حل المشكلات وتحقيق المهام"[2].

هذه الأمور الثلاثة تزيد في دافعية المتعلّم نحو التعلّم واكتساب المعارف وقد لا يصبح ذا دافعية ما لم يشعر بثقة تمكّنه من توجيه نفسه وتحقيق ذاته وإنّجاز الأمور بنفسه.

4-الأهداف التربوية من تدريس نشاط الألعاب:

يعد الهدف الأسمى من هذا النوع من التدريبات "إتاحة المتعة والتشويق في تعليم اللغة العربيّة، وجعلها أكثر التصاقا بالتلاميذ بحبّهم للعب"[3]، ويحصل هذا نتيجة لمجموعة من الأهداف الثانوية المتمثلة في الآتي:

[1]- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 08.

[2]- إليزابيث هارتلي برود، تحسين دافعية أطفالنا، تر عبد اللطيف الخياط، دار الإعلام للنشر والتوزيع، ط2، 2011، ص ص 12- 13.

[3]- فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، ص 51.

1- تزويد المتعلّمين بخبرات أقرب إلى الواقع العملي، إذ يتعرف المتعلّم على بعض المشكلات القرائية التي يمكنه أن يواجهها في المستقبل.

2- يسهم في بناء التعلّم الإبداعي من خلال الاكتشاف والتجريب.

3 -يهدف إلى تقليص الفجوة بين ما يجري في غرفة الصف، وما يجري في مواقف الحياة اليومية.

4- يتيح للأطفال استخدام حواسّهم، فيلاحظون ويتساءلون ويكتشفون.

5- يوسّع آفاق الطفل المعرفية، ويزيد من معلوماته، ويزوّده بخبرات أقرب إلى الواقع"[1].

إضافة إلى ما سبق ذكره من الأهداف نقول أنّ اللعب "يسهم في التنمية اللغوية عن طريق تنمية المهارات الحسية والمعرفية والاجتماعية، التي تعتبر أساسا للمهارات اللغوية المعروفة من استماع، وتحدث وتواصل وقراءة وكتابة وأيضا من الناحية الوجدانية وهذا ما يحقق الاتّزان النفسي والذاتي"[2].

اللعب من أهم الوسائل التربوية التي تهدف إلى تنمية الفرد في جميع المناحي، كما تربط التعلّمات بالواقع المعيشي، وبالتالي ينمو المتعلّم نموا لغويا وجسميا طبيعيا سليما.

ومن أمثلة هذه الألعاب اللغوية القرائية والكتابية "**لعبة التسوّق**" حيث يقول أول لاعب: ذهبت إلى الدّكان واشتريت...(يقول مثلا: سكرا)، ثم يقول الثاني ذهبت إلى الدّكان واشتريت سكرا، ويضيف إليها كلمة أخرى (مثلا: وحليب)، ثم يقول الثالث: ذهبت إلى الدّكان واشتريت سكرا وحليبا، ثم يضيف إليها كلمة ثالثة (مثلا وزيتا)"[3].

---

[1]- قاسم البري، أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنّماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ع1، 2011، ص 25.

[2]- خولة أحمد يحي، ماجدة سيد عبيد، أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة، ص 38.

[3]- إليزابيث هارتلي برود، تحسين دافعية أطفالنا، ص 52.

هناك أنواع أخرى مثل: البحث عن الحروف المفقودة وذلك من خلال مجموعة من الصور وكتابة تحت كل صورة حرفا ناقصا، وعلى المعلّم توظيف الصورة واستثمارها لإيجاد الحرف الناقص،أو تركيب أجزاء صورة مبعثرة يكوّن من الحروف كلمات، أو يصل بسهم بين الأسماء والمسميات، ومثل هذه الألعاب تنير التعلّم وتنمّي اللغة في جو يسوده الحماسة والتشويق.

تعد السنة الأولى الأكثر اهتماما بنشاط "**ألعب وأقرأ**" والغاية منه عدم تحسيس المتعلّم بالانّتقال المفاجئ من الأسرة إلى المدرسة.

في هذا النشاط يجب أن يشعر المتعلّم بأنّه يلعب لا يقرأ، وهنا يكمن دور المعلّم الناجح في تأدية هذه الوظيفة والقصد منها لا يجب أن يشعر المتعلّم بأنّه تحت سلطة معلمه، فهذه الأوامر والنواهي تؤثّر سلبا في تحصيله الدراسي.

1-**في السنة الأولى**: يتم ربط الدّال بالمدلول من خلال عرض صورة وإكمال الحرف مثل:

حرف الزاي: ..هرة

أو ربط الأسماء بالمسميات ومثال ذلك:

دار

مقص

2-في السنة الثانية: يبدأ المتعلّم هذا النشاط بكلمات غير مرتبة، ويطلب منه تكوين جملة مفيدة، مثل: يوم – الحيوانات – زارت – حديقة – الجمعة – العائلة

ثم ينتقل إلى مستوى آخر أكثر صعوبة مثل: جملة غير مرتبطة ويطلب من المتعلّم تكوين فقرة محترما البياض، وعلامات الوقف والترقيم.

1- صلى المصلون صلاة العيد.

2- صبيحة العيد، لبس أحمد ملابس العيد وذهب إلى المسجد رفقة والده.

3- خطب الإمام في الناس وأوصاهم بصلة الرحم.

4- بعد الصلاة، تبادل المصلون عبارات الودّ والاحترام والتهاني.

ثم ينتقل المعلّم مع التلاميذ حسب مستواهم مراعيا قدراتهم اللغوية والمعرفية، إلى توظيف الصفة المقترحة من خلال وضعيات مختلفة.

4-أثر اللعب في العمليّة التعليميّة:

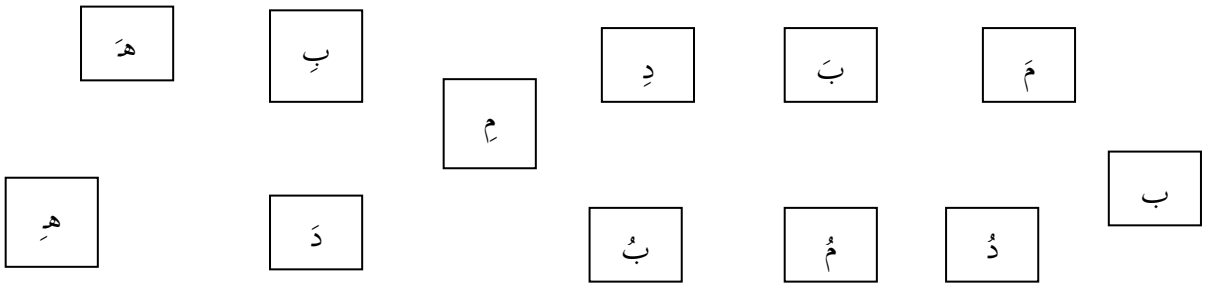
"يعد اللعب بحد ذاته أداة تعبيرية تفوق اللغة والكلام، وتجعل التواصل بين الأطفال والانّتماء إلى جماعات ثقافية مختلفة ممكنا وميسورا"[1]،لأنّه يسهم في تنمية مهارات الفرد وقدراته العقلية والعلمية لمواجهة التحديات والصعوبات.

[1]- عفاف اللبابيدي، عبد الكريم الخلايلية، سيكولوجية اللعب، دار الفكر، عمان، الأردن، 1990، ص 116.

5-نماذج مقترحة من الألعاب القرائية*:

أ-النموذج الأول:

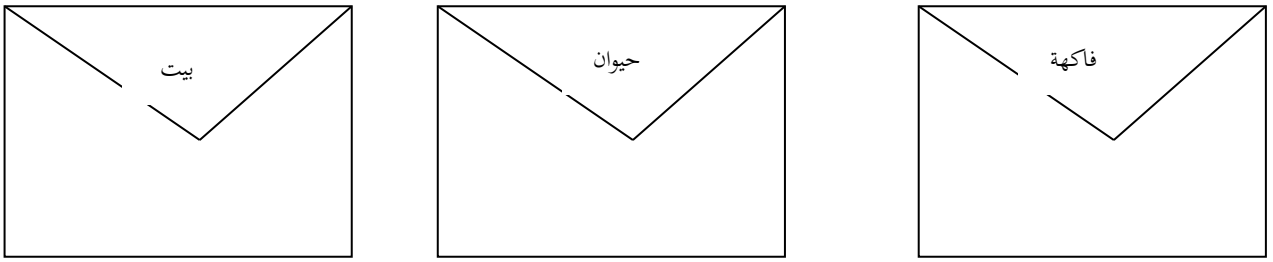
1- أربط كل حرفين لهما الحركة نفسها:



ب-النموذج الثاني:

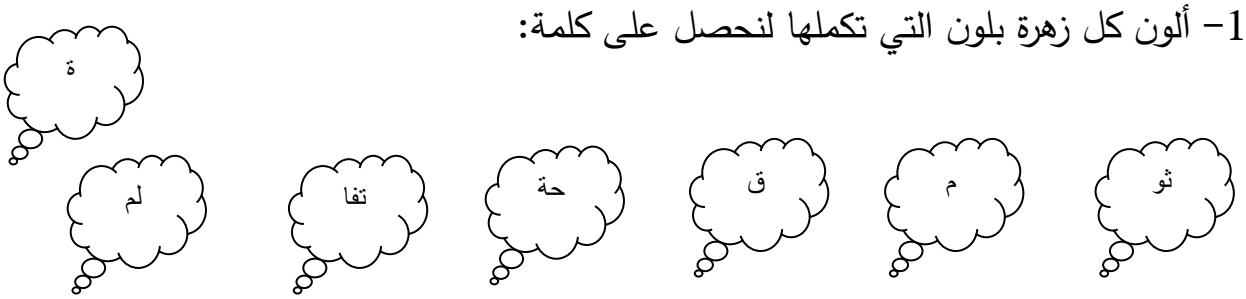
1- أقرأ كلمة قراءة سليمة ثم أضعها في الظرف المناسب:

كلب، مطبخ، خزانة، تفاحة، توت، سكين، تمر، جمل، قط، عنب، ملعقة



ج-النموذج الثالث

1- ألون كل زهرة بلون التي تكملها لنحصل على كلمة:

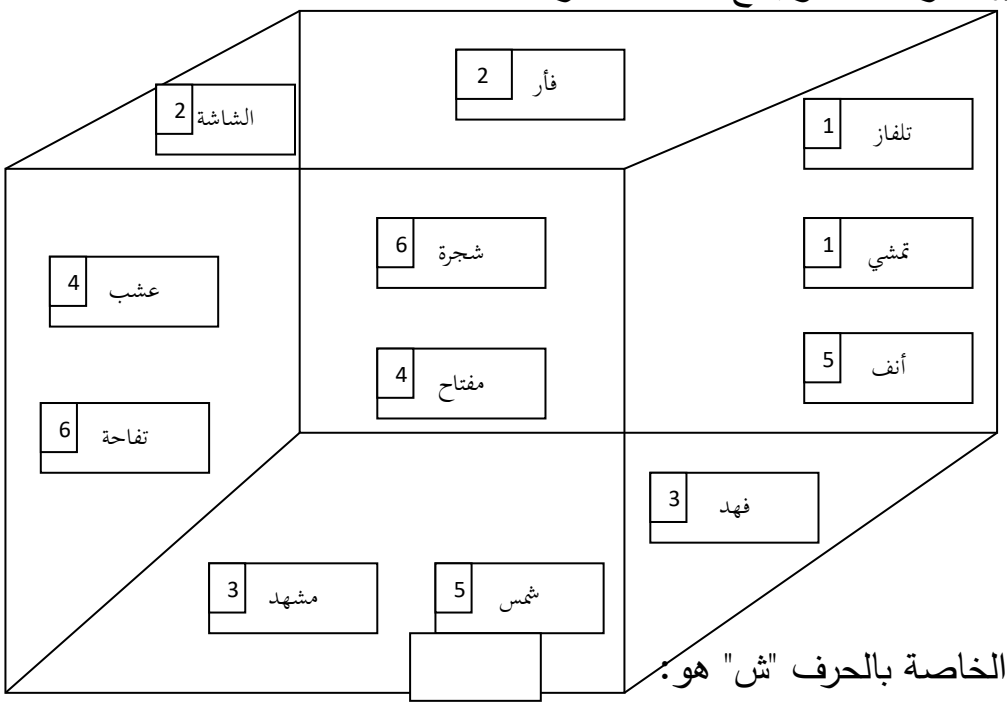


د-النموذج الرابع:

*- تقترح مثل هذه النماذج في السنتين الأولى والثانية ، ابتداء من السنة الثالثة تستبدل بنماذج أخرى متمثلة في الصيغ والتراكيب: استبدال صيغة بأخرى...

1-قم بجمع البطاقات التي فيها حرف "ش"

والبطاقات التي فيها حرف "ف" واجمع نقاط كل حرف:



* مجموع النقاط الخاصة بالحرف "ش" هو:

* مجموع النقاط الخاصة بالحرف "ف" هو:

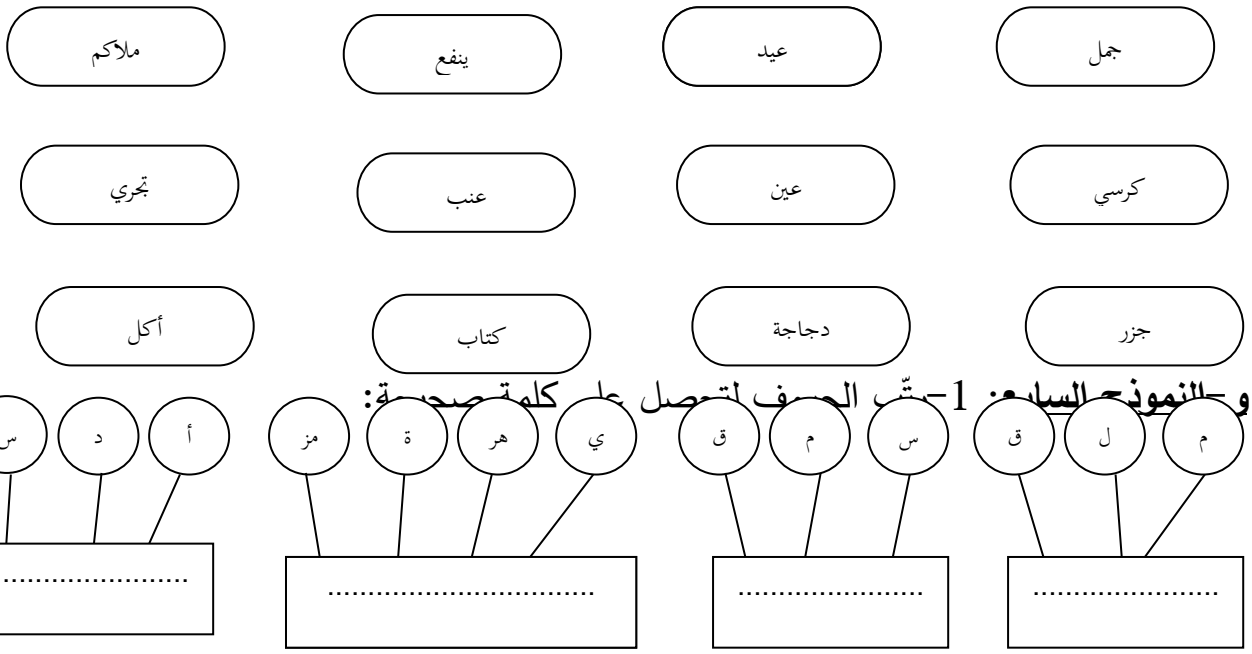
هـ-النموذج الخامس:

1- أربط بسهم:

كرة	
معلم	هذا
دجاجة	
معلمة	هذه
حصان	
بطل	

هـ-النموذج السادس:

- ألّون الكلمات التي فيها "ع" بالأصفر و"ل" بالأحمر و"ك" بالأزرق:



و-النموذج السابع: 1-رتّب الحروف لتحصل على كلمة صحيحة:

تصبح الألعاب القرائية انطلاقا من السنة الثالثة الابتدائية عبارة عن جملة من التمارين اللغوية ،يوظّف فيها المتعلّم مكتسباته اللغوية القبلية وتكون هذه التمارين إمّا بتوظيف صيغة معينة "هذه"، "هذا" ،"هؤلاء" ، أو تحويل جملة معينة من زمن إلى آخر مثل:

- حول الجمل الآتية من صيغة الماضي إلى المضارع:

1- راجع عمر دروسه.

2- زارت ليلى عمّتها في المستشفى.

3- باع الجزار رطلا لحما.

4- صلى الأب صلاة المغرب.

5- كتب مراد الدرس كاملا.

هـ-نشاط المطالعة:

المطالعة وسيلة من وسائل الإثراء اللغوي موجّهة لخدمة اللغة العربية وتعزيز مواضيع استعمالها وتوظيفها، و الإفادة من جميع الأنشطة اللغوية ،ففي هذا النشاط يوظّف المتعلّم

مهاراته وخبراته ويقوّمها ويقيمها ،و"المطالعة بهذا المفهوم وسيلة لاكتساب خبرات جديدة تتناغم مع الطبيعة التي تتطلب المزيد من المعرفة الحديثة والمتجددة"[1].

المطالعة ليست مجرد نشاط لأجل المتعة وتبديد الوقت وهدره، كما يعتقد الكثير منّا اليوم بل "هي عمليّة معقدة تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وفهم المعاني والروابط بين المعاني والخبرة السابقة، وكذلك الاستنتاج والنقدوالحكم والتذوق وحل المشكلات"[2].

إنّ المطالعة هي المعين الصافي والنبع الثّري الذي لا ينضب لإثراء الثروة اللغوية والفكرية، من خلال اكتساب المعارف وتحصيل المعلومات والتزوّد بالمفردات وعبارات نوظفها في التعبير عن حاجاتنا ومتطلباتنا لهذا يمكننا القول: "إنّ المطالعة هي المفتاح الذي لا يصدأ لتنمية القدرة على التعبير"[3]،من خلال توسيع خبرات المتعلّمين ومداركهم وتنمية مدركاتهم وخيالاتهم وآمالهم وآفاقهم المستقبلية.

[1]– أحمد مختار عضاضة، التربية العلمية والتطبيقية، ص 103.

[2]– طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم علي الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 169.

[3]– نايف محمد معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط6، 2008، ص ص 184– 185.

الإنّسان في حياته اليومية يحتاج إلى أن يعي كل ما يجرى حوله من أخبار أو أحداث مختلفة ويتزود بالحقائق والمفاهيم المتعلقة بمناحي حياته المختلفة و لا يتأتى له هذا إلى بمطالعة الجرائد والمجلات ومواقع التواصل الاجتماعي، ومشاهدة التلفاز وسماع الراديو،وعليه المطالعة لا تقتصر على الكتب المدرسية فحسب، "بل تتعداها إلى الإعلانات والمجلات والصحف اليومية"[1].

1-أهداف نشاط المطالعة:

نشاط المطالعة مثل غيره من الأنشطة اللغوية الأخرى له أهداف يروم إلى تحقيقها من بينها:

1- "تنمية دافعية المتعلّمين إلى القراءة لما تقدمه من معلومات ثرية، ومعارف منتظمة وخبرات متنوعة؛

2- تساعد على تثقيفهم وتوجيه ميولاتهم القرائية؛

3- تسمح ببناء المعارف التي تخدم الكفاءات المستهدفة في نشاط اللغة؛

4- إكساب المهارات القرائية: كالاسترسال والسرعة واحترام علامات الوقت"[2].

تهتم المطالعة بجميع مناحي المتعلّم النفسية والثقافية والاجتماعية وتسهم في تزويد برصيد لغوي يمكّنه من التواصل مع الغير.

2-تعليميّة نشاط المطالعة:

من السائد المألوف أنّ تعليم أيّ نشاط مهما كان نوعه يبدأ بتمهيد لهذا النشاط ويكون إمّا بطرح جملة من الأسئلة تخص الموضوع وتحيط بجوانبه المتعددة، أو بتذكر الدرس

[1]- على أوحيدة، الموجه التربوي لمعلمي المدرسة الابتدائية، مطبعة علي قرني، باتنة، الجزائر، 1997، ص 11.

[2]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 13.

السابق وتوظيفه ضمنيا في الدرس الجديد لأنّ السابق يخدم اللاحق، ففي هذه المرحلة يتهيأ المتعلّم للولوج في غمار الموضوع واكتشاف خباياها ثم يسجل عنوان الموضوع على السبورة، بعد هذه الخطوة يطلب المعلّم من معلميه قراءة القصة أو النص بعد أن يقرأها هو أولا بصوت جوهري متأنّي متمعن يحترم علامات الوقف والترقيم، ويتعجب عند التعجب، وينادي عند النداء، ويستفهم عند الاستفهام... وهكذا. و حبذا لو تكون النصوص المختارة للمطالعة تحكي سيرة بعض الأنّبياء والصحابة أو تحث على الاتصاف بصفات حميدة لأنّ مثل هذه المواضيع تزيد في تكوين الفرد تكوينا دينيا تربويا متسلحا بالقيّم والحكم والمواعظ والعبر.

يسجل المعلّم أهم المعاني والعبر والحكم الموجودة في النص، وإذا سنحت له الفرصة يقوم بتلخيصه،حيث يتعلّم التلميذ تقنيات التلخيص المفيدة له في باقي فروع اللغة الأخرى.

إضافة إلى ما سبق ذكره على المعلّم أن:

1- "يحسن تنظيم الفصل من حيث جلوس التلاميذ وانّتباههم وإصغائهم، والتغلب على عبثهم أثناء سرد القصة، بحيث يمكن تخصيص مكان في القسم وتكييفه على جو القصة.

2- يقرأ متأنّيا مراعيا تمثيل معانيها بالوسائل المناسبة.

3- التعرف على مكان القصة وزمانها"[1].

ز-نشاط المشروع:

يعد هذا النشاط دعامة أساسية وهامة ووسلية مفيدة وناجعة توظّف من خلالها التعلّمات والتمثلات ،حيث "يجسّد هذا النشاط مبدأ الممارسة داخل الفصل الدراسي وخارجه، بهدف ربط الجانب النظري من المعرفة بالجانب العلمي التطبيقي، فضلا عن تنمية قدرات المتعلّمين العقلية والشخصية والاجتماعية"[2].

[1]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 20.

[2]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص 397.

يكون هذا النشاط المدرسي داخل الصف وخارجه حيث يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة والمرجوة من المنهاج، يبني وفقها المتعلّم تعلّماته ويدمجها ويكيّفها بحسب المواقف التعليميّة المنشودة، يكون بعد كل مجال تعلّمي تعليميّ، أي بعد اكتسابه لجملة من المهارات والمعارف والمكتسبات التي يتميزها ويحولها إلى منتوج كتابي، وهذا النشاط إمّا أن يكون فرديا أو جماعيا:

1- <u>النشاط الفردي</u>: يسهم هذا النوع من نشاط المشروع في تنمية مهارات المتعلّم ومكتسباته اللغوية، وتزيده الثقة في نفسه وذاته، وتبّث فيه روح العمل الحر وتحمّل المسؤولية؛

2- <u>النشاط الجماعي</u>: يهدف إلى بناء مبدأ التعاون من خلال إتاحة أكبر عدد ممكن من الفرص للمتعلّم متمثلة في فرص الحوار والنقاش وتبادل الخبرات والمعارف.

ويهدف تدريس نشاط المشروع إلى جملة من الأهداف أهمها:

1- "يدرب المعلّم على العمل الجماعي واحترام آراء الغير.

2- تحمل المسؤولية.

3- الشعور بالمتعة وحرية المبادرة.

4- إدماج تعلّماته واستغلالها في إنّتاج واحد.

5- تخطيط التعلّمات.

6- التقييم الذاتي"[1].

هدف هذا النشاط الولوج في ذات المتعلّم، وتفجير طاقاته ومؤهلاته، و مكنوناته وإثارة تعلّماته السابقة وتوظيفها في مقامات وسياقات جديدة، وحمله على البحث والاكشاف وترتيب المعلومات وتنظيمها وفق نسق يؤهلّه إلى اكتساب ألفاظ ومفردات جديدة يثرى بها

[1]- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 21.

قاموسه اللغوي ويزيد بها حصيلته المعرفية، فالمتعلّم في هذا النشاط هو الذي يبني ذاته ومعارفه بنفسه.

1-الأسس التربوية لنشاط المشروع:

من أجل إنّجاح تعليميّة هذا النشاط وتفعيل العمليّة التعليميّة التعلّمية هناك جملة من الأسس يجب على المعلّم أو المشرف اتّباعها أثناء ممارسته البيداغوجية هي:

أ- محاولة إثارة شوق وشغف التلاميذ واهتمامهم بالمشروع أو البرنامج.

ب- إعداد الأماكن والأدوات والأجهزة اللازمة المناسبة وتوفيرها قدر الإمكان.

ج- محاولة توجيه التلاميذ للنشاط وليس دفعهم.

د- التشجيع والثناء في الوقت المناسب.

هـ- أن يكون لكل مشروع أو برنامج هدف محدد.

إذن عند توفر هذه الأسس مجتمعة ومترابطة فيم بينها من: أدوات مناسبة ووسائل متاحة وموّفرة، وجو ومناخ مناسب مع حسن التنظيم والدقة المتناهية في اختيار المواضيع والأعمال وتقييم التلاميذ إلى أفواج وفق معايير محددة يتحقق نجاح المشروع وأهداف تدريسه.

2-عوائق النشاط:

قد تعترض هذا النشاط عوائق متعددّة تبعده عن تحقيق أهدافه ولعل أهمها:

1- "عدم توفير الوقت والمكان لدى الطلاب لممارسة النشاط.

2- عدم توفر المدرس الكفء يؤدي إلى فشل النشاط.

3- عدم تعاون مدرسي واختلاف في وجهات النظر حول النشاط المدرسي.

4- عدم توفر الإمكانيات المادية لإنّجاح هذا النشاط.

5- عدم الوضوح الكافي لفلسفة النشاط المدرسي وأهميته وأهدافه"[1].

ح- نشاط الأناشيد والمحفوظات:

إنّ نشاط الأناشيد والمحفوظات "فن من الفنون الجميلة، وليس وقفا على أحد، وللتلاميذ الحق بتعلّمها والتّنعم بفوائدها، إنّ لهم نفس تحسّ وتشعر وتفرح وتحزن، والموسيقي والغناء يؤلفان وسيلة هامة لإظهار ما يشعرون ويحسّون به، والتعبير عما يجيش في صدورهم ونفوسهم من عواطف وأفكار، إنّ الأناشيد الوطنية التي يتمرنون عليها تبعث فيهم حب الوطن، وتثبّت خطاهم في هذه الحياة"[2].

وهو "نشاط لترقية أذواق التلاميذ وإذكاء عواطفهم النبيلة، وهو محبب لدى التلاميذ لأنّ الإنّشاد يجد فيه الأطفال متعة وإحساسا بالجمال"[3].

1-الأناشيد:

الأناشيد "قطع شعرية يتضمنها المنهج، مختارة وقابلة للغناء، أي للتلحين، القصد منها إثارة الحماسة في نفوس الطلبة، وتساعد الطالب على تعميق إنّتمائه لوطنه وأمته، وتنشد كثيرا في المناسبات العامة، دينية كانت أو وطنية أو اجتماعية"[4].

وهذه القطع الشعرية محبّبة من قبل التلاميذ وتبعث على النشاط والنشوة والحماس، تخرجهم من جو الأسئلة والأجوبة والتطبيقات إلى عالم التذوق الفني والجمالي وتبعث على السعادة والمرح عند ترديدها جماعيا أو فرديا، تنمي عندهم قيّم الانّتماء إلى وطنهم وأمتهم، فيقبلون على حفظها ويتسابقون في إتّقانها وإجادتها.

---

[1]- المرجع السابق،الصفحة نفسها.

[2]- أحمد مختار عضاضة، التربية العلمية التطبيقية، ص 448.

[3]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 23.

[4]- سعدود محمد الساموك، هدى على جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 244.

فهي" تحقق الكثير من الأهداف اللغوية والتربوية، وتعالج الإنّطوائية والخجل والانّغرالية لدى الكثير من التلاميذ، وتدفعهم إلى تجويد النطق وسلامة اللغة...إلخ، زيادة على ما تبعثه فيهم من السرور وتجدّد النشاط ليكسب التلاميذ المثل العليا والصفات السامية"[1].

حتى يكون النشاط ناجحا ومفيدا يجب أن يكون ذا صلة وثيقة بالأعياد والمناسبات الدينية والوطنية، ومستمدا من بيئة المتعلّم مراعيا في ذلك فصول السنة المختلفة، فكلّما كانت المقطوعة المختارة من الواقع المعيشي كلّما كان هدفها أبلغ ، وكلما كانت المفردات والألفاظ تساعد على تقوية إحساسهم بذواتهم وإنّتمائهم كان حفظها وإتّقانها أسرع.

أ-أهداف تدريس نشاط الأناشيد والمحفوظات:

الأناشيد في القطع الأدبية الجميلة التي يحبّها الأطفال ويتحمّسون لحفظها وترديدها في أكثر من مناسبة ،ولعل سر ذلك يكمن في تلحينها بأنّغام موسيقية عذبة ، وتهدف إلى:

1- "معالجة الجمل والانّطواء لدى الكثيرين؛

2- تدفع بهم إلى تجويد النطق وسلامة اللغة؛

3- تحرّك دوافعهم نحو تمثيل الخير (محاكاة لما تحمله من قيّم وسلوكات)؛

4- تبعث فيهم عوامل السرور والنشاط؛

5- تجعلهم يحسّون بذواتهم"[2].

[1]- طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 125.

[2]- المرجع نفسه،الصفحة نفسها..

أمّا المحفوظات فهي "قطع أدبية موجزة تكون على شكل شعر أو نثر أو قرآن أو حديث ويكلّف التلاميذ بحفظها أو حفظ جزء منها بعد دراستها وفهمها"[1]،و "تتضمن المحفوظات عادة أفكار قيّمة وهي مصاغة بأسلوب جميل ذي إيقاع موسيقي مؤثّر، ويعبّر عن الوجدان الفردي بصورة مباشرة، أي إنّ كل تلميذ يقرأ المحفوظات يجد نفسه فيها"[2].

إنّ الفرق الوحيد بين الأناشيد والمحفوظات هو النغم والموسيقي ،ليس من المهم أن تكون في المحفوظات موسيقي أو لحن أو أداء مسرحي عكس الأناشيد.

ولعل الغرض الرئيس من تدريس الأناشيد و المحفوظات هو "زيادة الثروة اللغوية والفكرية، وتدريب التلاميذ على فهم الأساليب الأدبية وتربية الذوق الأدبي، وإنّها تنمي المعاني السّامية وتوقظ الحماسة والشعور وتثير الوجدان وتهذّب السلوك والأخلاق"[3]،فلا يجوز تعليم المتعلّمين الكلام البذيء ولا الألفاظ الغريبة الوحشية، ولا يجب أن تكون معقدة وغامضة ومبهمة وغير مفهومة حتى لا يملّها المتعلّم وينصرف عنها.

المحفوظات"تدرّب التلاميذ على حسن الأداء وجودة الإلقاء، وتمثيل المعنى، وتوسيع الخيال، فضلا أنّها تنمي مهارات الحفظ والفهم والاستيعاب"[4].

وحتّى تؤدي المحفوظة هدفها المنشود يجب أن تراعي الأسس التالية:

" 1-"اتّصالها بالمناسبات الدينيّة والوطنيّة والاجتماعيّة، وتلاؤمها مع أفكار التلاميذ ومستوياتهم العقليّة، إذ يجب أن تكون بعيدة عن التعقيد وخالية من الألفاظ الغربية.

---

[1]- سعدون محمود الساموك، هدى على جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 245.

[2]- طه على حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 245.

[3]- طه على حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 245.

[4]- المرجع السابق الصفحة نفسها.

2-يجب أن تنمي الإحساس بالجمال، وأن تكون مناسبة من حيث الطول والقصر والوزن الشعري المختار"[1].

ومن أجل إيصال المعارف للمتعلّم وإكسابها له، بشكل واضح ومقصود يجب أن يعتمد المتعلّم على مبدأ التدرج في تلقين المعارف والخبرات، بوصفه من أهم المبادئ البيداغوجية والديداكتيكية في العمليّة التعلّمية التي يجب أن تتبع في أي مرحلة تعليميّة، يكون بالتدريج شيئا فشيئا، قليلا قليلا، فيقدم الأصل على الفرع والأساسي على الثانوي وهكذا.

كما يسرى مبدأ التدرج على مستوى الدرس الواحد والحصة الواحدة حيث يتدرج بالمتعلّم المتلقي:

أ- من السهل إلى الصعب؛

ب- من المعلوم إلى المجهول؛

ج- من البسيط إلى المركب؛

د- من الواضح إلى المبهم؛

هـ- من المحسوس إلى المعقول؛

و- من الجزئي إلى الكلي؛

ز- من الأهم إلى المهم؛

ح- من الحاضر إلى الغائب؛

ط- من الفهم إلى التحليل؛

ي- من التحليل إلى التركيب"[1].

[1]- المرجع نفسه ،الصفحة نفسها.

وخير ما نختم به هذا الفصل مذكرة نموذجية للرابعة الابتدائية في جميع الأنشطة اللغوية–على سبيل المثال لا الحصر–:

المذكرة النموذجية المقترحة:

المذكرة رقم: 27. **الأسبوع:** 27.

الفوج: الرابع الابتدائي.

محتوى الوحدة:

نص القراءة: العدّاءة البطلة.

1–الحصة الأولى: قراءة (أداء + فهم + هيكل النص).

2–الحصة الثانية: تعبير.

3–الحصة الثالثة: قراءة (استثمار النص)+ صيغ نحوية وتطبيقاتها).

4–الحصة الرابعة: قراءة (استثمار النص) + إملاء أو الصرف وتطبيقات).

5–الحصة الخامسة: المحفوظات.

6–الحصة السادسة: تعبير كتابي.

7–الحصة السابعة: مطالعة.

8–الحصة الثامنة: خط.

9–الحصة التاسعة: تطبيقات ادماجية.

10–الحصة العاشرة: تصحيح التعبير الكتابي.

11–الحصة الحادية عشر:إنّجاز المشاريع.

نص القراءة:

[1]– محمد البوزيري، مبدأ التدرج في العمليّةالتعليميّة، المجلة التربوية ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ع8، 2002، ص ص 36– 37.

النص: العدّاءة البطلة.

الأفكار الأساسية:

1- مشاركة العداءة في المسابقة وفوزها بالجائزة الأولى.

2- تمكن العداءة من تحطيم الرقم القياسي في سباقات عديدة وإثارتها دهشة العالم.

3- اعتراف العالم بالبطلة التي حققت نجاحات كثيرة وكانت مفخرة لبلادها.

الهدف الخاص: يقرأ النص قراءة معبّرة ومسترسلة ويفهم موضوع النص ويحترم علامات الوقف.

ما يقوله المعلّم ويعمله	ما يقوله ويعمله التلميذ
- هل التدريب في الرياضة له فائدة؛ **- وما الفائدة منه؛** **- قراءة النص قراءة نموذجية؛** **- التأنّي في القراءة؛** **- التركيز على المفردات الصعبة النطق؛** **- أساليب الاستفهام؛** **- يستوقف المتعلّمين عند المفردات المهيمنة لشرحها تهوى – برعت، تحرز، مهاراتها، مثابرتها؛ إرادتها؛** **- إنّجاز تمرين 01، 02، 03 من كراس النشاطات.**	التدريب في الرياضة هو الذي: - يجعل الرياضي بطلا؛ - هو الذي يصنع الرياضي؛ - الاستماع والمتابعة؛ - قراءات فردية؛ - شرح المفردات: تحب، تفوقت، تنال، قدرتها، مواصلة عملها باجتهاد.

الحصة الثانية: تعبير شفوي وتواصل.

الهدف الخاص: يعبّر عن أفكاره بلغة سليمة عن حدث أو شخص ما.

ما يقوله المعلّم ويعمله	ما يقوله ويعمله التلميذ
– **ماذا حضر مدير المدرسة؟** – **عن أي شيء هذا الإعلان؟** – **ما هي شروط المشاركة في هذا الإعلان؟** – **تحدث عن الأبطال الرياضيين وعن النجاحات التي حققوها.** – **الاستماع لتعابير التلاميذ وتركزهم يعبر بكل طلاقة وحرية عن أفكارهم.** الحوصلة – **دفع أحد أو بعض التلاميذ إلى إعادة التعبير لكتابته.**	– حضر مدير المدرسة إعلانا عن مسابقة في العدو؛ – شروط المشاركة هي: – ترخيص الأبوين، شهادة طبية، لباس رياضي، صورة. – بطل في كرة القدم، بطل في المصارعة؛ – البطل نور الدين مرسلي بطل عالمي أحرز بطولات كثيرة وهذا لحبه للعدو ورشاقة جسمه والتدريبات الجيدة والمتواصلة منذ صغره، لقد حطم الرقم القياسي وأثار دهشة العالم الذي اعترف به كلاعب عالمي جزائري ...الخ. – تفتخر الجزائر بعدة أبطال كاللاعب العالمي نور الدين مرسلي الذي: ..... الدين .....

الحصة الثالثة: قراءة (استثمار النص) + صيغ نحوية (جمع مؤنث السالم).

الهدف الخاص: يقرأ النص قراءة معبرة ومسترسلة ويكتشف جمع المؤنث السالم.

ما يقوله المعلّم ويعمله	ما يقوله ويعمله التلميذ
– من يذكر لي عنوان النص، شخصيات النص؛ **– قراءة نموذجية من طرف المعلّم او أحد المتعلّمين؛** **– استوقاف التلاميذ لاستخراج جمع المؤنث السالم.** **على ما تدل** **جمع مذكر أو جمع مؤنث** **– ما هو الحرف الذي يسبق الاسم فما علاقة الجر في هذا الاسم.** **– لاحظوا الفقرة واستخرجوا مفردات تدل على جمع المؤنث السالم.** **– ما علامة الرفع في كلمة مسابقات** **– كتابة الجملة ودفع أحد التلاميذ لقراءتها وإعرابها.** استنباط القاعدة **– من يعرف لي جمع المؤمث السالم وعلامة رفعة ونصبة وجره.** **– كتابة النشاط الأول ص 77 من كراس النشاط على السبورة ثم مطالبة المتعلّمين بإنّجازه.** **– نفس العمليّة مع النشاط (02) والثالث إن أمكن**	– العداءة البطلة: حسيبة بولمرقة. – مدير الجامعة: زملائها. – قراءة فردية. – في المباريات. – على اسم جمع. – جمع مؤنث. – حرف جر في **علامة الجر الكسرة** المفردات، مناقشات، منافسات. **الضمة** شجع الجمهور المنافسات شجع فعل ماض.... الجمهور فاعل مرفوع... المنافسات: مفعول به... وعلامة نصبه الكسرة جمع المؤنث السالم هو اسم على أكثر من إثنين علامات الرفع الضمة مثل: مسابقات علامة النصب الكسرة مثل: المنافسات علامة الجر الكسرة مثل: في المنافسات – تعين جمع المؤنث السالم في حالة الرفع والنصب والجر. – تكوين جمل بكلمات مقترحة تكون في جمع مؤنث سالم منصوب.

الحصة الرابعة: قراءة (استثمار النص) + (إملاء أو صرف)

الهدف الخاص: يقرأ النص قراءة معبرة ومسترسلة ويكتشف إسم المفعول.

ما يقوله المعلّم ويعمله	ما يقوله ويعمله التلميذ
مطالبة المتعلّمين بإتيان بجمل تحوى فعل وفاعل ومفعول به. **– من سيخرج لي اسم الفاعل من الفعل أمسك** **– كيف نسمي الشيء الذي وقع عليه فعل أمسك.** **– حولوا الأفعال .... إلى اسم فاعل ثم إلى اسم مفعول.** **التطبيق الكتابي:** **ضع لكل فعل من الأفعال الآتية اسم مفعول المناسب له. نصر، علم، جهل، عرف، غسل، بعث، شرب، أكل.**	أمسك التلميذ الفراشة اسم الفاعل: ماسك نسميه الممسوك الفعل الماضي / الفعل المضارع / اسم الفاعل / اسم المفعول سمع / يسمع / سامع / مسموع ضرب / يضرب / ضارب / مضروب حصد / يحصد / حاصد / محصود رفع / يرفع / رافع / مرفوع – منصور، معلوم، مجهور، معروف، مغسول، مبعوث، مشروب، مأكول. إنّجاز النشاط 1، 2 من كراس النشاطات ص 78.

الحصة الخامسة: المحفوظات

الهدف الخاص: يستظهر المقطع الأول استظهارا جيدا.

ما يقوله المعلّم ويعمله	ما يقوله ويعمله التلميذ
يسأل المعلّم عن التقلبات المناخية للتوصل إلى الموضوع. **من يتكلم عن الطقس في الشتاء؟** **هل يؤثر العواصف على الأشجار والبيوت، وماذا تفعل؟** **عرض المحفوظة وقراءتها ثم دفع بعض المتعلّمين لقراءتها وشرح المفردات المبهمة.**	الطقس في الشتاء يصبح الجو باردا والأمطار تهطل بغزارة والرياح تعصف والأشجار تتمايل..و... نعم تسقط الأشجار وتقع الأشجار....و... ركن، زاوية، أخشي، أخاف، ضوئي الضعيف النهار إنّتحر، النهار إنّتهي

يطلب المعلّم في المتعلّمين	احتجب، اختفي
قراءة المقطع الأول، جماعات إلى إنّ يحفظ القطع الأول.	أسمد النظر: أطلب النظر: أجد النظر

الحصة السادسة :تعبير كتابي (كتابة إعلان).

الهدف الخاص: يكتب إعلانا وفق المراحل والخطوات المقترحة.

ما يقوله المعلّم ويعمله	ما يقوله ويعمله التلميذ
يسأل المعلّم عن مضمون الإعلان الذي ورد في النص.	– مضمون الإعلان.
يكتب المعلّم أهم الخطوات والمراحل من أفواه المتعلّمين.	– تنظم مدرسة الحياة يوم الجمعة على الساعة التاسعة في ملعب البلدية....إلخ
– الموضوع: مسابقة.	– اعتماد على هذه المراحل يشرع المتعلّم في كتابة الإعلان.
– المنظم: مدرسة أو ...	– تنظم..... مسابقة في....
– التاريخ:	يوم.... على الساعة..... في.....
المكان:	على كل تلميذ راغب..... يسجل أسمه في القائمة الموجودة عند السيد مدير....
شروط التسجيل وآجاله.	شروط المشاركة هي:.....
	تكون التسجيلات من ..... إلى..... خلال

الحصة الثامنة: خط (كتابة).

الهدف الخاص: ينقل الجملة بدقة .

ما يقوله المعلّم ويعمله	ما يقوله ويعمله التلميذ
– يسأل المعلّم عن الجملة ثم إعرابها.	الجملة: سارت السيارات في الشارع
– يطلب المعلّم من المتعلّمين كتابة بخط واضح ومتناسق حسب المقاييس.	يكتب المتعلّمون الجملة على كراساتهم
– يلاحظ المعلّم الكتابات ويشجع أصحاب النماذج الجيدة.	
– عرض الجملة على السبورة بكتابة متناسقة مع ترك البياض بين مفرداتها.	– ملاحظة الجملة – التركيز على المقاييس
سارت السيارة في الشارع	– المسافة بين المفردات
الحث والحرص وتشجيع أصحاب النماذج الجيدة	نقطة النهاية
	– الشروع في الكتابة وفق النموذج المقترح

الحصة الحادي عشر: إنّجاز المشاريع.

الهدف الخاص: يوظف المعارف المكتسبة توظيفا صحيحا ومناسبا

ما يقوله المعلّم ويعمله	ما يقوله ويعمله التلميذ
التمرين الأول:	التمرين الأول:
تكوين كلمات حسب النموذج: سمع، يسمع، سامع، مسموع	كتب، كاتب، كاتب، مكتوب
	طرد، يطرد، طارد، مطرود
كتب	علم، يعلم، عالم، معلوم
طرد	فتح، يفتح، فاتح، مفتوح
علم	حمل، يحمل، حامل، محمول.
فتح	التمرين الثاني:
حمل	سبح، لعب، ضرب، عرف، جهل، غسل، علم.
التمرين الثاني:	

استخراج أفعال من كلمات مقترحة: سباحة،

ملعب، مضروب، معروف، جاهل، مغسول، عالم

الفصل الثالث:
تعليميّة المهارات اللغوية في التعليم الابتدائي

أولا- المؤسسات الاجتماعية ما قبل المدرسة وأثرها في تعليميّة اللغة العربية:

أ- الأسرة .

ب- الروضة.

ج- المدارس و الكتاتيب القرآنية.

ثانيا- تعليميّة المهارات اللغوية في المرحلة الابتدائية:

أ- مهارة الاستماع.

ب- مهارة الحديث.

ج- مهارة الكتابة.

د- مهارة القراءة.

أولا–المؤسسات الاجتماعية ما قبل المدرسية:

تسعى المدرسة التربوية إلى نقل المعارف والخبرات من معلم إلى متعلم "في ضوء مجموعة قواعد وقوالب مقررة لإعداد النشء وتربيته من خلال الأجهزة التي تهيئ الفرد جسديا وعقليا وخلقيا، ليكون عضوا سويا متكيفا مع المجتمع"[1].

ويشمل النظام التربوي جميع القوانين والقرارات التي تنظّر للمسار التعليميّ وتنظّمه وتؤطره من أجل الارتقاء بالمجتمع وتطويره بتوفير أشخاص أكفاء يشغلون مناصب هامة في الأمة، عن طريق "تغيير أو تعديل في سلوك الكائن عن طريق الممارسة والتكرار"[2].

يهدف النظام التربوي إلى تحقيق جملة من الأهداف التعليميّة ووضع خطط ومنهجيات مضبوطة ومدروسة ،والنهوض بمستوى المتعلّم وتوفير له أكثر عدد من الفرص حتى يندمج في مجتمعه ويصبح الفرد عنصرا فعالا ومفيدا فيحصل بذلك التناغم والتواصل بين الإنّسان ومحيطه الاجتماعي من خلال الفهم واكتساب صيغ الرصيد المعجمي واللغوي وأساليب التخاطب والتحاور والتواصل، بلغة الوحي "خلافة" و"استخلافا"،قال الله تعالى "**وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آَتَاكُمْ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَفُورٌ رَحِيمٌ**"[3].

من الثابت أنّ تعلم اللغة يعتمد – منذ الميلاد – على الظروف الاجتماعية والثقافية أكثر من تأثره بالصفات الوراثية، فالكلمة بعناصرها (الصوت، الكلمة، طريقة الإلقاء، التراكيب الصرفية والنحوية) تؤثر بشكل كبير في طريقة الاستماع، والاستيعاب والتفكير

[1]– السيد على شتا، فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مكتبة الاتساع الفنية، مصر، 1997، ص 119.

[2]– عوض السيد حسن جابر،خيري خليل الجميلي، الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة والطفولة، المكتبة الجامعية، مصر، 2000، ص 41.

[3]– سورةالأنعام، الآية 165

والتكيّف الاجتماعي للطفل، وبعيدا عن كون اللغة ظاهرة تلقائية في نمو الطفل فإنّها تبدو نتيجة تدريب يخضع لتأثير البيئة بشكل كبير، منذ بداية الشهور الأولى لحياة الفرد"[1].

وعلى الرغم من تعدد الوسائط التربوية التي تتم من خلالها التنشئة القيمية للطفل إلّا أنّ أكثر الوسائط أهمية وتأثير في ذلك هي الأسرة، فهي لا "تعتبر من أهم الجماعات الإنّسانية وأعظمها تأثيرا في حياة الفرد فقط، وإنّما في حياة الجماعة أيضا، فهي الوحدة البنائية الأساسية التي تقوم بالدور الرئيس في بناء المجتمع وتدعيم وحدته وتنظيم سلوك أفراده حيث يكون لهذا الوسط الدور الأول في عمليّة التنشئة الثقافية للطفل"[2].

أ- الأسرة:

إنّ نمو الفرد يمر بمراحل عديدة وفي مؤسسات مختلفة كل منها تنمي جانبا معينا من جوانب تكوينيه وتأهيليه، ولعل أهمّها الأسرة لأنّها "الوحدة الأساسية للتنظيم الاجتماعي، وهي جماعات من الأفراد يربطهم الزواج والدّم أو التبني فيؤلفون بيتا واحدا ويتفاعلون سويا ولكل دوره المحدد، مكونين ثقافة مشتركة"[3].

إنّ الأسرة هي المهد الأول للطفل فيها يولد، وينمو، ويحبو، ويتلفظ أول كلماته (بابا، ماما)، ويكتشف من خلالها عالمه الثاني الذي يترعرع فيه، وهي العامل الأساسي والرئيسي في نموه وتكوينه وتهيئته في جميع مناحي الحياة، من خلال تزويده بما يحتاجه من متطلبات بيئية ونفسية واجتماعية وثقافية، فهي تساعده "على الإثراء اللغوي وتحقق له متطلبات النمو النفسي والاجتماعي، وبذلك فإنّ توفير الأسرة لمكتبة في المنزل ترمي إلى أهداف تربوية

[1]- نايف خرما ،أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص 100.

[2]- إيمان العربي النقيب، القيّم التربوية في مسرح الطفل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2002، ص12.

[3]- عبد الهادي الجوهري، قاموس علوم الاجتماع، المكتب الجامعي الحديث، ط3، 1998، ص 19.

ترفيهية وتثقيفية وتعليمه في آن واحد، فهي تساعد في تنمية الميول القرآئية لدى أفراد الأسرة التي تقع في قلب هذا الحضن الاجتماعي"[1].

يتمثل دور الأسرة في بناء الفرد وتحفيزه وإعداده للتعلم حتى يصبح عنصرا فاعلا نشطا، ولن يكون دورها كاملا إلا إذا استعانت بالمدرسة وماتحويه من مؤطرين من أجل تنمية القيّم والعادات النفسية والاجتماعية له.

إنّ العلاقة الأسرية المدرسية (بين الأسرة والمدرسة) تنعكس إيجابا على شخصية الطفل وتحسّه بأنّه محط اهتمام ومتابعة ينتظر منه الكثير ليقوم به ويؤديه هذا من جهة، من جهة أخرى لا بأس أن يقوم المعلّم بزيارات متتالية إلى أسرة الطفل، لأنّها تدّعم العلاقات وتوثّق الصلات بين الطرفين، وهذا ما تروم إليه التربية الحديثة بتحقيق الانّسجام والتوافق بينهما حتى يحسّ المعلّم أنّه في أسرته الثانية لأنّ "ابتعاده وانفصاله عن أسرته لعدد من الساعات يعد تحديا جديدا فهو يتمتع بالحنان والرعاية والحرية بجوار والديه يلعب دون قيود، ينام دون حساب، يأكل دون ضوابط، يقيم علاقات مع أقاربه وجيرانه"[2]، هذا مايجب أن تعززه المدرسة لدى الطفل عند الالتحاق بها أول مرة، حتى لا يحسّ أنّه في بيئة جديدة، لها نظامها الخاص ولها خبراته المستحدثة، فلا يشعر بالقلق والخوف والاضطرابات جرّاء هذا التغيير وبالتالي تحقيق إمكانية التأقلم والاندماج السريع في المدرسة، هذه البيئة الجديدة التي يسعى لمجاراتها واكتشافها، وهذا مهم في تحصيله الدراسي، وإن وجدت مشكلة تحتاج إلى علاج، فالأمر تتقاسمه الأسرة والبيت فيسهل علاجه ورعايته بتظافر الجهود والعلاقات بينها.

[1]– عبد الهادي الجوهري، قاموس علوم الاجتماع، ص71.

[2]– أكرم عثمان، كيف تهيئ طفلك نفسيا للالتحاق بالمدرسة، دار بن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص 07.

"إنّ الأطفال المنحدرين من أوساط اجتماعية ثقافية محظوظة، يمتلكون رصيدا لغويا متطورا من حيث ثراء المعجمية والصيغ، في حين نرى إنّ أقرإنّهم المنحدرين من أوساط اجتماعية ثقافية غير محظوظة، يفتقرون إلى هذا الزاد الثقافي واللغوي الشيء الذي لا يساعدهم في أغلب الحالات (عنصر المستوى التعليمي للوالدين)"[1].

1-العوامل المعيقة للتحصيل الدراسي:

أ-المستوى التعليميّ للوالدين:

قال الله تعالى: "**وَقَضَى رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا**"[2]، فمهما كبر المرء ومهما تقلّد مناصب وظيفية سامية، ومهما بلغ من الجاه والغنى، ومهما كانت أهميته في مجتمعه، يجب أن يدرك الإدراك كلّه أنّ كل نجاح يحققه في حياته أوتقدم وتطور يعود الفضل فيه للوالدين، يعلماننا طرائق التفكير المنطقية والموضوعية وأسس الشخصية الفردية المتزنة .

ويختلف مستوى الآباء فيم بينهم، فنجد المثقف والأميّ والغني والفقير ومن يقطن في المدن الكبرى ومن يقطن في الأرياف، وهذه العوامل تؤثر إمّا سلبا أو إيجابا في تعلّم الطفل وتحسين مستواه ومردوديته، فالطفل الذي ينشأ في بيئة مثقفة غير الطفل الذي ينشأ في بيئة أمّية لأنّ المستوى التعليميّ والوعي التربوي يختلف في الحالتين.

إنّ العمل الذي يقوم به الوالدان في اتّساقه مع الاتجاهات الاجتماعية في تنشئة الأطفال يعمل على تربية الطفل على أن يكون إيجابيا وجريئا وطموحا ومندفعا، وهذه السمات من شأنها أن تسهم في الانطلاقة الصحيحة الفعلية في الفعل الديداكتيكي.

---

[1]- محمد الدريج، المنهاج المندمج، أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2015، ص 53.

[2]-سورةالإسراء، الآية 23.

ويتضح دور الآباء جليا في توجيه الطفل وتدريبه وتوجيهه وإثراء حصيلته اللغوية من خلال المتابعة والتقويم، فإذا كان الوالدان على قدر معين من الوعي والثقافة يستطيعان متابعة طفليهما وإضافة معلومات جديدة إلى معلوماته،وألفاظا وصيغا وعبارات وجملا لا يستطيع أن يعيها طفل آخر من أقرانه في بيئة معدومة الثقافة والعلم ،"وهنا يظهر التفاؤل لدى الطفل من حيث تعلم المفردات والألفاظ إذ من الطبيعي أن يكون محصلة الطفل الذي يعيش في بيئة فقيرة معدومة ثقافيا وإنكانت منفرت بعيش في رخاء من العيش"[1].

الأسرة الواعية هي التي توفر للمتعلّمين كل الشروط الضرورية لإنّجاحهم وتثقيفهم ،فتوفر لهم مكتبة منزلية –ولو صغيرة– مزودة بأحسن الكتب ،وتحاول دوما التجديد والبحث عن المفيد منها، وتشاركهم في قراءة بعضها وشرح لهم ما استعصى من مصطلحات ومفردات غامضة، فالتلميذ الذي يحاط بمثل هذه العناية والاهتمام سيتجاوز حتما الصعوبات التي تواجهه.

وفي هذا الصدد يرى علماء التربية أنّ "الشروط الثقافية للأسرة ترتبط عمليا بالمستوى التعليميّ للوالدين فالمطالعة وقراءة الجرائد والمجلات ومتابعة الأخبار كلها عوامل تسهم في زيادة الوعي الاجتماعي الذي يعد عاملا هاما في إدراك عينة التعلّم، وبذلك الاهتمام به على اعتبار أنّه السبيل الأنّجع والمفيد في المجتمع"[2].

2-الحالة الاقتصادية للأسرة:

الأسرة فضاء تربوي ومنشأة اجتماعية تسهم في تعديل سلوك الفرد وتصحيح مساره الاجتماعي،و"قد تؤثر الوضعية الاقتصادية للأسرة على التحصيل الدراسي للأبناء، فضعف

[1]– سناء الخولي، الأسرة والحياة العائلية، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية، 1984، ص 287.

[2]-محمد حسن ،الأسرة و مشكلاتها،دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1981ص320

الدخل ينتج عنه نقص في إشباع الحاجات الأساسية، مما يؤدي إلى انّتشار الأمراض ويسبب خللا في العلاقات بين أفراد الأسرة فيم بينهم ومع البيئة المحلية المحيطة"[1].

من جهة أخرى قد يزيد الأمر سوءا عند طفل ينتمي إلى أسرة دخلها محدود أو معدوم فنجده يجب العزلة والانطواء وكثرة الغياب " فينعكس هذا على حياة الطفل فيتشكل لديه الإحساس بالإحباط وهي أكثر مشاكل النمو عنده يعود سببها لنقص توفير الحاجات الضرورية داخل الأسرة"[2].

ولعلّ الأمر نفسه يحدث مع الأم فيدفعها " الفقر المدقع للخروج إلى العمل فيسبب ذلك قصورا في أداء دورها كأم، فتضطر إلى الاستعانة بالأهل أو الخادمات أو المؤسسات الاجتماعية، ممّا قد يعرضه للإهمال حين يقع ضحية اختلاف أسلوب التربية"[3]،وقد تؤدي الأحوال المادية للأسرة ضعيفة الدخل إلى "هشاشة العلاقات القائمة داخل الأسرة، فقد لوحظ زيادة نسبة الطلاق والمشاكل الأسرية في فترات الأزمات الاقتصادية"[4].

علينا أن نقّر أمرا هاما مفاده أنّ " الأسرة التي يفد منها التلاميذ المتأخرون دراسيا ليست جميعها من مستوى اقتصادي منخفض، وفي الوقت نفسه ليست جميع الأسر التي توفر بيئة اقتصادية مريحة هي صالحة بالضرورة من الناحية النفسية والفكرية والتربوية"[5].

3-السكن:

لا يقل هذا العامل شأنّا وأهمية عن سابقيه، فله الأثر البالغ في التحصيل المدرسي عند الطفل، فكلما كان البيت واسعا، ومهيئا ومعرضا للتهوية وأشعة الشمس وكانت هندسته

[1]- محمود حسن، الأسرة ومشكلاتها، ، ص 57.

[2]- المرجع نفسه ، ص323.

[3]- المرجع نفسه ، ص 541.

[4]- سناء الخولي ،الأسرة والحياة العائلية، ص 38.

[5]- سامية محمد جابر، علم الاجتماع العام، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2003، ص467.

حديثة وعصرية، كان الجو مناسبا للدراسة والمواظبة والتحصيل العلمي ، يحوي على غرف عديدة و تتوفر فيه أدنى شروط الحياة حتى لا يضطر الأبناء للبحث عنها في أماكن أخرى على حساب وقته الخاص للدراسة والمراجعة، "فقيام الأسرة بدورها مرتبط إلى حد ما بنوعية السكن ومستوى تجهيزه وامتلاكه، الذي يتناسب مع مستواه الاقتصادي"[1]، فالسكن الجميل المريح يوفر للطفل فسحة تربوية تساعده على التحصيل العلمي.

4-عدد أفراد الأسرة:

لقد حثنا الدين الإسلامي الحنيف على التكاثر والتناسل من أجل عبادة الله أولا ثم تعمير الأرض ،والأسرة العربية بصفة عامة و الجزائرية بصفة خاصة تميل إلى كثرة الإنّجاب لاعتبارات عديدة: دينية، اجتماعية، ثقافية، غير أنّه في الآونة الأخيرة لوحظ بعض العزوف عن كثرة الإنّجاب نظرا لمتغيرات عديدة شهدتها الأسرة، وهذه المتغيرات أدت إلى تغيير نظرة المجتمع إلى هذه الظاهرة، وأصبحت الأم اليوم عاملة، وأصبح عملها هذا يؤثر سلبا في التزاماتها الأسرية وواجباتها نحو أبناءها.

5-النظام التربوي الأسري:

لكل أسرة نظامها التربوي الخاص بها في تربية أبنائها والتعامل معهم،وتختلف الطريقة المتبعة للتأديب وإظهار العواطف والحوار مع الأبناء من أسرة إلى أخرى، "وهناك ثلاثة اتجاهات تسلكها الأسرة في تربية أبنائها هي: إمّا تطبيق الطرق التقليدية القائمة على السيطرة واستعمال الوسائل القمعية في التأديب كالضرب والترهيب، وقد يؤثر هذا الأسلوب

[1]-عبد القادر القصير، الأسرة المتغيرة في مجتمع المدنية العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1999، ص169.

على التحصيل الدراسي للطفل ويجعله يميل إلى الانطوائية والعدوانية أو يدفعه إلى الإنحراف وكره الأسرة"[1].

فنجد بعض الأولياء دون أن يشعر يتّبع أسلوب ينفّر المتعلّم من معلمه ومدرسته ، ويبالغون في ذكر العقاب القاسي ، بالمقابل يمكن "تطبيق الطرق الحديثة القائمة على الديمقراطية وتوجيه الطفل والنصح والإرشاد، واتّباع هذا الأسلوب يؤدي إلى نتائج إيجابية لأنّه قائم على أسس عمليّة وتجريبية، تغرس في الأطفال الاستقلالية والتعاون مع الغير والمثابرة"[2]،وهذه الطريقة لها مزايا وفضائل تسهم في تنمية الطفل وتغيير سلوكه نحو الأفضل دوما، من خلال توفير بيئة جذابة ومشوقة ومحترمة للأطفال والبحث عن أنّجع السبل والنظم والإجراءات التي تنظم حياتهم، وتحترم ذاتهم وحرية و أفكارهم وآرائهم، وتصحح الأخطاء بعد الوقوف عند مكامن الضعف ومواطن القوة وعلاج وردم الفجوات الموجودة.

إنّ اتّباع مثل هذه الطرائق تشعر المتعلم بالراحة والأمن والطمأنينة، وبالتالي تحسين نظرته للمدرسة والمجتمع والعمل جاهدا للمشاركة فيها بوصفه عنصرا فاعلا في الحياة، أمّا الاتجاه الثالث يرى "أنّ هناك أسرا تطبق أسلوب التربية الذي تلقنه الأهل مع تعديله حسب الخبرات والتجارب المناسبة"[3].

ويتوقف هذا الاتجاه على المستوى العلمي للوالدين بخلق مواقف مؤثرة في التحصيل الدراسي " التي تؤدي إلى النضج العاطفي للطفل وتكون سببا من أسباب التكيف فإذا كانا

[1]– عبد القادر القصير، الأسرة المتغيرة في مجتمع المدنية العربية ، ص169.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– عبد القادر القصير، الأسرة المتغيرة في مجتمع المدنية العربية ، ص169.

الوالدان يمارسان المزيد من الأمومة فإنّ ذلك يثير عند الطفل مشاعر الخوف ويتخذ منحى الخوف المدرسي"[1].

إنّ الحماية الزائدة والمفرطة من المشكلات التي يعاني منها التلاميذ عند التحاقهم بالمدرسة لها آثارها السلبية حيث تجعل الطفل يتكل على غيره ويفتقر كل المسؤولية ،وهذا ينتج عنه" اختلال التوازن في شخصية الطفل، وينجم عنه نقص كل ما يحتاجه مقارنة مع ما هو متاح له داخل المنزل، فتضطرب عمليّة النمو ويحرم من الاعتماد على نفسه وتحمّل المسؤولية والقدرة على التعامل مع مواقف الحياة المختلفة والوقوف على قدميه لمواجهة الصعوبات التي تعترضه."[2]

"إنّ فشل الوالدين في السيطرة على الطفل عند بكاءه، يجعله يبكي في كل موقف وفي كل لحظة، ولا نستغرب أنّ الدراسات أثبتت أنّ 10 % من الآباء يهتمون ببكاء الطفل"[3]، فالطفل سوف ينشأ على التذمر والشكوى والهروب من الواقع وعدم معالجته لمشاكله بنفسه، ويكون أسلوبه فظا غليظا،وهذا ينتج عنه "اضطراب الانّتباه والخمول وعدم الاستقرار والانّطواء على الذات أو الهروب نحو الخيال، جميعها أعراض تعبّر عن الاضطرابات العاطفية للطفل الذي يعاني من مواقف الأهل، كذلك فإنّ كثيرا من الاضطرابات المدرسية للتلاميذ يجب أن تفسر على أنّها ردود أفعال للمواقف العصيبة للوالدين".[4]

[1]– مصطفى منصوري، دور الأسرة في التحصيل الدراسي،ص 30.

[2]– أكرم مصباح عثمان، 25 طريقة لتصنع من ابنك رجلا فذا، ص 48.

[3]– زكرياء الشربني، يسرية صادق، تنشئة الطفل، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1996، ص 276.

[4]–Gaglor.la psycologie scolaire.ed.p.u.f.paris.1989.pp.22-23

إنّ نقص الوعي الثقافي والتعليميّ للوالدين قد يحرج الأبناء قليلا، فنجدهم يطلبون من أبنائهم مطالب قد يصعب تحقيقها أحيانا، فقد نجدهم يطلبون من أبنائهم تحقيق نتائج دراسية باهرة والتفوق في الدراسة سواء على مستوى الصف وأحيانا المدرسة أو المقاطعة، بينما قدرات الطفل وإمكاناته لا تؤهله إلى تحقيق هذا المطلب المبالغ فيه، أضف إلى ذلك فقدان الدافع أو الحافز للتعلم، ونقص بعض الإمكانات العقلية أو الذهنية وعوامل أخرى "كالكسل المرضي والبطء في التعلّم، عدم الاستقرار النفسي، عدم وجود إصرار داخلي بالإضافة إلى التعرض للإصابة ببعض الأمراض المزمنة التي تطلب المكوث لفترات طويلة بالمستشفيات كأمراض القلب التي تصيب التلاميذ في الجزائر بنسبة 1.26% وضعف البصر الذي يمس3.29 % والتبول اللاإرادي بنسبة 1.74%"[1].

وكثيرا ما تعمل الأسرة "على تحفيز الأطفال واستشارة دافعيتهم للقيام بالمناغاة والتحول في النهاية إلى الكلام ذو المعنى، ولهذا يمكننا القول إنّ الأسباب التي كانت وراء تعلم الأطفال للغة هي اجتماعية في الأساس"[2].

من خلال ما ذكر يتضح أنّ العلاقة الطبيعية بين الأسرة والطفل كثيرا ما تدفع الطفل إلى تعلم مهارات اللغة، حيث إنّ تشجيع الأم لطفلها على تلفظ وإصدار الأصوات واستماعه لها فيه نوع من التنمية.

[1]– محمد السيد أحمد غريب، علم الاجتماع ودراسة المجتمع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2003، ص471.

[2]– أنيس محمد قاسم، اللغة والتواصل لدى الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، مصر، 2002، ص 161.

إنّ "هذين الأبوين يكون لديهما أسلوب وطريقة في تربية أطفالهم لاسيما إذا تعلق الأمر بالإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم"[1]، وبهذا تفتح قناة الحوار بين الطرفين التي تسهم في تنمية المهارات اللغوية،ومن أجل تنميتها يقوم الوالدان بـ:

1- "تصويب وتصحيح الكلمة التي تؤدي بالطفل إلى تحديث وتحسين لغته .

2- مخاطبة الطفل بأسلوب إنّشادي وغنائي يرسخ في ذاكرته تلك الكلمات المنغمة.

3- الحكاية وما لها من مكانة في نفوس الأطفال، حيث يفضلونها من بين العديد من أنواع المحادثة، وتسهم إسهاما كبيرا في تنمية لغة الطفل.

4- مساعدة الأسرة للطفل في تمييزه للأشياء والمسميات، حيث تلجأ بعض الأسر إلى الصور المرسومة والمصورة، هذه الأخيرة تخلق في الطفل وتوقظ خبراته المباشرة وتوسّع أفقه"[2].

6-عامل الاستقرارالأسري:

يعد الاستقرار شرطا أساسيا لنمو أي مجتمع وتطور مؤسساته المختلفة من رياضية واجتماعية واقتصادية وغيرها، ولا يتحقق هذا الاستقرار إلى باتباع جملة ومجموعة من الأسس التي يجب على كل فرد أحزانها وعدم تجاوزها، سواء داخل مؤسسة أو أسرته (المؤسسة الصغيرة).

'إنّ الفرد الذي يعيش في جو عائلي هادئ ومستقر يسوده كل عوامل العطف والحنان والطمأنينة، ولا يتخلله أي مشاكل اجتماعية أو اقتصادية أو نفسية يؤدي ذلك إلى نموه نموا

[1]- المرجع نفسه، ص 162.

[2]- سرجيو سابيتي، التربية اللغوية للطفل، ص94

صحيحا"[1] ،هذه الأمور من شأنها أن تسهم في استقرار بناء شخصية الفرد،لأنّه يشعر فيها بالحب والتعاون والتفاهم بين أفراد أسرته فيطمئن قلبه وتقرّ عينه ويصحو ضميره، "فيتميز بالقدرة على التكيف مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، والقدرة على مواجهة مشكلات الحياة اليومية والتغلب عليها، ناهيك عن قدرة هذا الفرد على توظيف قدراته وطاقاته الانّتاجية والفاعلية في حياته".[2]

إنّ التربية الحديثة تسعى جاهدة إلى تكوين وإعداد فرد واثق من نفسه، لديه القدرة على مواجهة الصعائب والتحديات، أمّا إذا كان الأمر غير ذلك أي لا يوجد استقرار عائلي، فتلك الطامة الكبرى لأنّ عدم استقرار أي أسرة يؤثر سلبا في مردود الفرد وفعّاليته خلال العمليّة التعليميّة، فكثرة الخصومات داخل المنزل من الأسباب التي تجعل من الفرد متأثرا خائفا،قلقا و متوترا، يحب الانّطواء ولا يريد اللعب مع أقرانه أو حتى مع نفسه وكثير التفكير.

الفرد حينما يحسّ بالاستقرار والهدوء والرعاية اللازمة، سيكتسب خبرات جديدة في أسرع وقت ويبتكر ويبدع، لأنّ لديهم آباء متقلبون، عاطفيون مهتمون به ومتابعون لدراستهم عن كثب، ولعل أهم شيء يحسّ به الفرد في هذه الحالة: الثقة التي تسهم في تنمية هويته الذاتية .

[1]– رشدي عبده حسين، علاقة التحصيل الدراسي للمراهق وسمات الشخصية في المستويات الاقتصادية والاجتماعية المتباينة دار المطبوعات الحديثة ، القاهرة، مصر، 1983، ص12.

[2]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

"لقد أشارت البحوث الإكلينيكية في نتائج كثيرة من الدراسات التي عالجتها إلى أنّ الأسرة القائمة على الثقة والاحترام المتبادل تخرج أطفالا سعداء ناضجين، والأسرة القائمة على الخصام والغضب والشجار تخرج أطفال غير أسوياء"[1]

لذا يجب على الأبوين مراعاة هذا، وتوفير الظروف الملائمة التي تشجع ابنها على النجاح والتألق والتواصل، وتدعم مهارته وقدراته للمضي إلى الأمام حتى يتوافق مع مؤسسته التربوية المدرسة.

"إنّ الأسرة المتصدعة كثيرا ما يتعرض أبناءها للانّحراف لوجود خلل في أداء دور أحد الوالدين أو كلاهما، فتفسيره يرتبط بالظروف الاجتماعية والعوامل التي تدعم السلوك الإنّحرافي أو تمنعه أو تعوقه"[2] وهذه العوامل تؤثر في السلوك الفردي والاجتماعي، لأنّها تؤدي إلى ضعف وتلاشي الروابط العائلية، ويبقي الطفل الضحية الأولى لكل هذا وعليه يمكننا القول: " إنّ الاستقرار الأسري نقطة جوهرية في حياة أي أسرة، كون البيئة الهادئة تساعد الأبناء على العطاء والنمو السليم والتحصيل الدراسي الجيد".[3]

"إنّ الأطفال المنحدرين من أوساط اجتماعية وثقافية محفوظة يمتلكون رصيدا ثقافي متنوعا غنيا ورصيدا لغويا متطورا من حيث ثراء المعجمية والصيغ...إلخ، في حين نرى أنّ قدرات المنحدرين من أوساط اجتماعية ثقافية غير محظوظة يفتقرون إلى هذا الزاد الثقافي اللغوي الشيء الذي لا يساعدهم في أغلب الحالات على النجاح".[4]

---

[1]– محمد أيوب شحمي، دور علم النفس في الحياة المدرسية، دار الفكر اللبناني،لبنان،بيروت، 1994، ص 98.

[2]– سامية محمد جابر، علم الاجتماع العام، دار النهضة العربية،لبنان، بيروت،2003، ص 467.

[3]– مصطفى منصوري، دور الأسرة في التحصيل الدراسي، ص25.

[4]– محمد الدريج، المنهاج المندمج، ص 53.

ثانيا- الروضة:

تشير الدراسات إلى أنّ الخبرات التي تعطى في الروضة "تساعد في تعليم القراءة وأنّ الأطفال الذين قضوا فترة طويلة في الروضة يمارسون الخبرات المختلفة فيها، ونالوا درجات أعلى في اختبارات الاستعداد للقراءة من الأطفال الذي لم يقضوا فيها هذه الفترة".[1]

الروضة من المؤسسات التربوية الهامة في حياة الطفل، وهي الوسط الثاني بعد أسرته ينمو فيه طبيعيا عن طريق نشاطه الذاتي، لذا كان لزاما على الدولة تأسيس وإنّشاء رياض للأطفال بشكل كبير ومتطور من أجل مراعاة الجوانب المختلفة للطفل وتنميتها.

إنّ"اسم روضة الأطفال وفلسفتها الأساسية ترجع إلى أيام بستالوزي وفروجل حيث أثّرت نظرياتهما في تربية الأطفال في بلاد عدّة، علما أنّ دراسة نظريات التعلّم في رياض الأطفال، وطرقها ونتائجها لم تأخذ شكلا منظما إلّا أوائل القرن الحالي".[2]

يجب أن يكون الانّتقال من الروضة إلى المدرسة الابتدائية انّتقالا مرنا سلسا عاديا، لا يثقل عاتق الطفل بالأسئلة والأجوبة "فمسؤولية رياض الأطفال هي تهيئة الطفل وإعداده للمرحلة الدراسية بالمدرسة الابتدائية"[3]، وتتم هذه التهيئة على جميع المناحي، النفسية والعقلية والحركية والذهنية، "وذلك عن طريق تزويده بالمبادئ والمهارات الأساسية الأولية، وتهيئته نفسيا واجتماعيا للتأقلم مع البيئة والجو المدرسي الجديد، أمّا المدرسة الابتدائية فمسؤوليتها

[1]- محمد حسن عبد الشافي، الطفل والقراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط2، 1994، ص 44.

[2]- محمد عبد الرحيم عدس، عدنان مصلح، رياض الأطفال، ص 14.

[3]- سهام محمد بدر، المرجع في رياض الأطفال، مكتبة الفلاح،الكويت، 1995، ص 33.

تتمثل في إكمال مسار رياض الأطفال، والعمل على إشباع حاجات الطفل الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية وخاصة في السنة الأولى".[1]

إذن العلاقة بين الروضة والمدرسة الابتدائية علاقة تكاملية فكلاهما تكمل الأخرى وتسعى إلى توفير الجو المناسب والمناخ التعليميّ الملائم لتكوين الطفل ورعايته وتزويده بالمهارات التي تساعد في بناء شخصيته.

في الروضة يتدرب الطفل على النطق السليم الصحيح للمفردات، فيثري حصيلته اللغوية بربط الدّال بالمدلول من خلال الأسماء بالمسميات، ومن خلال الزيارات والرحلات يتعرف على أماكن أخرى، يتعلم أيضا إلقاء التحية والرد عليها، والاستئذان واحترام الدور في النقاش والحديث، يتعلم كيفية الجلوس الصحيحة والمريحة والطريقة المثلى لاستعمال الأدوات المدرسية من ممحاة ومبراة ومقص وقلم، "وبأعمال يدوية من تفكيك وتركيب، وقص وتلصيق، وبناء القطع الخشبية والبلاستيكية الملونة الجميلة، ويتم تعرفه على الأشكال والألوان، والأبعاد والمسافات والحدود والعلاقات من خلال معاينته وملامسته لهذه المدركات والمفاهيم أثناء ما يتمتع به في الروضة من وجود وحضور كل هذه الأشياء، ومن خلال توجيه تربوي مدروس ومقصود وتحت إشراف مربيات من ذوي الكفاءة في تربية الصغار"[2].

الطفل في هذه المرحلة الحساسة لا تتوقع منه أن يقوم بكل شيء ويتقنه، بل هو في أمس الحاجة إلى من يمد إليه يد المساعدة والعون حتى تعلو همته وتنمو ملكته وموهبته، فنجد الطفل في هذه المرحلة يتصرف ويخطئ وعلة ذلك أنّه لم يكتمل نضجه بعد ومازالت خبرته قليلة، يجب استثمار هذا الخطأ في طريقة الإيجابي لا السلبي، فلا نستخدم التوبيخ

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]– أحمد العربي أبوشادي، دور الروضة في تنشئة الأطفال، دار وليلي للطباعة والنشر، المغرب، ط1، 2012، ص 26.

والنقد اللاذع، والاستهزاء والسخرية، والعقاب بل بالعكس، يجب احترام هذا الخطأ وتصحيحه وتصويبه بطريقة لا تجعل الطفل يشعر بمركب نقص لأنّ **الخطأ طريق التعلّم**، وإذا لم يخطئ لا يمكن أن يتعلم أبدا وهذا جانب مهم من جوانب تربية الطفل .

الروضة فضاء تربوي وجد لتهيئة الطفل قبل التحاقه بالمدرسة، حيث تساعد برامجها على محاولة تقديم الطفل على جو الدراسة والاستكشاف من خلال الخصائص التكوينية التالية:

1- "استمرار نمو الطفل بسرعة، إلّا أنّها أقل من سرعة، المرحلة السابقة (الرضاعة) وأسرع من المراحل الموالية في الطفولة الوسطى والمتأخرة.

2- زيادة الميل إلى الحركة ومحاولة التعرف على البيئة المحيطة نتيجة تطور النمو الجسمي حجما ووزنا، والنمو الحركي قوة وإتزانا.

3- نمو اللغة وتكوين المفاهيم الاجتماعية نتيجة النمو العقلي والحسي.

4- التمييز بين الخطأ والصواب، والخير والشر نتيجة الإفادة من بعض التجارب والمواقف.

5- بداية التنميط الجنسي وبزوغ الذاتية، وتكوين الأنا الأعلى".[1]

هذه الخصائص تسهم في توفير مناحي تعلمي للمتعلّم ومنها "اشتقت أهداف التعليم الأولى في الروضة، وهي كثيرة ومتنوعة نذكر من بينها ما له صلة بنمو شخصية الطفل في هذه المرحلة جسميا ومعرفيا ووجدانيا واجتماعيا"[2].

إنّ الدور الذي تقوم به الروضة هو دور مهم ومكمل للأسرة، ينفتح فيها على العالم الخارجي يحب أن يكتشف هذا العالم ، في هذه المرحلة يكون أكثر ميولا إلى الرسم واللعب والغناء والتمثيل والضحك لأنّه يشارك أفراده وأقرانه لهذا " يفضل تأجيل الأنشطة الجماعية

[1]- أحمد العربي أبوشادي، دور الروضة في تنشئة الأطفال، ص 38.

[2]- جورج مشهلا وآخرون، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، بيروت، ط3، 1972، ص 84.

بعض الوقت وتقديمها في البداية على شكل مسابقة وألعاب مسلية مثل المسابقات الرياضية كالجري والنط وشد الحبل واللعب بالكرات."[1]

إنّ الروضة هي همزة الوصل الدائمة بين الأسرة والمدرسة،لأنّ هاتين المرحلتين: رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية "هما المرحلتان اللتان تكون فيهما قدرة الأطفال الفطرية على اكتساب اللغات مازالت نشيطة وفعّالة، وذلك باعتماد اللغة العربية وسيلة للتواصل في المدرسة طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه"[2].

تسعى الروضة إلى "منح الثقة للطفل وتزيد من ميوله لتعلم اللغة مراعية في ذلك أنّ طفل هذه المرحلة يتحكم جيدا في جهازه التنفسي والصوتي، وينطق الكلمات بصورة واضحة إلى حد كبير، كما أنّه في هذه السن يكون قادرا على التمييز بين الأشياء من خلال السمع والرؤية"[3]، وهما شرطان أساسيان للتعلم.

يتّسم الطفل في هذه المرحلة برغبة قوية في التحدث وفي الوقت نفسه يشعر أنّه بحاجة إلى من يصغي إليه باهتمام وهو يتحدث ليشعر بأهمية ما يتحدث عنه مما يشجعه على الانّطلاق في حديثه بثقة، وتستطيع معلمة الروضة أن تقوم بهذا الدور فتستخدم معه بعض الأنشطة المتنوعة حول موضوعات مختلفة، ومن خلال هذه الأنشطة يتعرف الأطفال على أفكارهم التي أوردوها في حديثهم من خلال تفاعلهم مع بعض، وبذلك ينمو إدراكهم

[1]– هدى الناشف، استراتيجيات التعلّم والتعلّم في الطفولة المبكرة،دار الفكر العربي، مصر، 1993، ص 147.

2–عبد الله الدخان، نظرية اللغة العربية بالفطرة، ص90.

[3]– سرجيو سابيتي، التربية اللغوية للطفل،تر فوزي عيسى،عبد الفتاح حسن،دار الفكر العربي،القاهرة، مصر،2001، ص 101.

وتزداد ثروتهم اللغوية"[1]، باتّباع الأسلوب الحواري عن طريق المحادثة لاستنطاق الجانب الفكري للطفل، وتعتمد على طرائق اللعب والتمثيليات لإنّماء لغة الطفل ومهاراتها.

إنّ "أعين الأطفال معقودة بمعلميهم، فهم يحاكون معلميهم في أقوالهم وحركاتهم وسكناتهم ويتشربون أخلاقهم وطباعهم ،ويأخذون عنهم بالمحاكاة والتقليد"[2].

ولابد أن تكون للمعلم مؤهلات تمكّنه من أداء واجبه بالشكل المطلوب، ويمكن إدراجها في النقاط الآتية"[3]:

1- "أن تكون له القدرة على الحديث والتعبير والتكلم والاستماع الجيد.

2- القدرة على تمييز مراد أو مقصد التلميذ من الكلام.

3- أن تكون لديه دراية مسبقة بمقصدية العمليّة التعليميّة.

4- اتباع طرائق هادفة تعتمد على عنصر التشويق بغية غرس العلم والاكتشاف والمطالعة في نفس التلميذ.

5- أن يكون متمكنا من اللغة العربية الفصحى وعدم الجمع بين لغتين؛ لتثبيت معرفة التلميذ.

تهدف الروضة إلى تنمية المهارات اللغوية للمتعلّم عن طريق ما يلي:

1- "تدريب أعضاء النطق والسماع في عمليّة تلقي اللغة وإرسالها بالاعتماد على المحاكاة والمحادثة.

2- تقليد أصوات اللغة، وما يماثلها من خلال مواقف طبيعية.

---

[1]- سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص 115.

[2]- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، مصر، ط1، 2003، ص80.

[3]- المرجع نفسه، ص 81.

3- تنمية الثروة اللغوية، وتصويب مفردات التلميذ،وتراكيبه بالتدرج من خلال المحادثة التي تدور حول القصص المصورة ولوحات المحادثة.

4- تنمية القدرة على الملاحظة وإدراك العلاقات الزمانية والمكانية وتمييز الأشياء ومسمياتها"[1].

2-أهمية تعليم المحادثة في الروضة:

يقصد بالمحادثة الجماعية ذلك "النوع من الحديث الذي يتم عن طريق المناقشات والحوارات بين المعلّم وتلاميذه، أو بين التلاميذ أنفسهم، وهو لا يعدو أن يكون ضربا من أضرب التعبير الشفوي"[2]،وتتضح أهمية هذه المحادثة في تنمية المهارات اللغوية للطفل من خلال:

1- "تدريب الأطفال على الارتجال والتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم.

2- تعويد الأطفال على تدريب أفكارهم والتسلسل في طرحها والربط بينها.

3- تعويد الأطفال على حسن الإصغاء واحترام زملائهم وتنمية مهارات المحادثة والمناقشة لديهم.

4- إثراء معجم الأطفال اللغوي، وذلك بإسماعهم القصص والأخبار وتسريب المفردات الصحيحة في المواقف التي تقتضي ذلك"[3].

وتتراءء صور الحديث الجماعي في ما يلي:

1- الأسئلة التي يتم طرحها.

2- الحديث الجماعي الذي يدور في الأسرة والروضة بجميع نشاطاتها.

---

[1]- نايف سليمان، تعليم الأطفال القراءة، ص 40.

[2]- عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص 219.

[3]- سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، ص 113.

3- المدرسة ومناهجها المختلفة.

4- الغناء والأناشيد المتنوعة.

5- القصص والتمثيل والمسرحيات.

3-أنشطة الروضة:

تسعى الروضة بوصفها مؤسسة تربوية هامة إلى بناء شخصية الفرد وتنميتها وزرع فيه المبادئ السامية والقيّم الرفيعة وتعاليم ديننا السميح، وتهيئته نفسيا ولغويا واجتماعيا للالتحاق بالمدرسة وهو مزود بهذه الآليات الذي تيسر له دربه وطريقه، وتسهم في اكتسابه المعارف والمعلومات والخبرات المقررة عليه، وهذه البرامج المقترحة في الروضة تهتم أولا بمراحل النمو عند الطفل وليست خاضعة لبرامج ومقررات محددة، بل هي تدريبات تهدف إلى تنمية الجوانب الحسية الحركية والنفسية والاجتماعية والتربوية والدينية للطفل، بإشراف مربيات تكوّنوا وتأهلوا في هذا المجال، يحرصن على توفير الجو و المناخ المناسب ومراعاة ميولات الطفل واستعداداته الفكرية والذهنية والعقلية.

بصورة أدق يمكننا القول: إنّ الروضة مدرسة بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة لأنّها مرحلة مهمة من مراحل نمو الطفل، مرحلة انّتقال من الجو العائلي إلى الجو المدرسي، توفر له العطف والحنان كما تمنحه الوقت اللازم والكافي للتحصيل والتعلّم.

لعلّ الطريقة المثلى التي يجب أن تستعمل في تربية الأطفال" هي الطريقة التي تستعملها الأم الذكية المخلصة لتربية وتثقيف أطفالها إنّها طريقة طبيعية عائلية منفتحة للطرق الحديثة ومستعدة بصورة دائمة للتكامل والتطور"[1]، الذي يقوم على مبدأ العطف والحنان، يجب أن يحس طفل هذه المرحلة أنّهه في بيته رفقة والديه وإخوته.

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

ومن المهام التي تؤديها الروضة ما يلي:

1- "الاعتناء بحالتهم ونظافتهم وتعويدهم ألعاب متنوعة في الهواء الطلق.

2- تعليم مبادئ القراءة وكتابة ما يتعلمون من الحروف والكلمات.

3- تعليم مبادئ الحساب عد أو كتابة، ترافقهما تمارين حسية على العمليات الأربع وفي حدود من 1 إلى 25.

4- الاستماع إلى دروس أخلاقية والتحدث عما يشاهدونه على لوحات مصورة"[1].

أ-أنشطة ما قبل القراءة:

قبل أن يشرع المعلّم في درس القراءة عليه القيام بأنشطة تحسن دافعية ورغبة المتعلّم في التعلّم وهي:

1- "أنشطة التمييز البصري: حيث تقدم للطفل أشياء متنوعة من حيث الحجم واللون ونطلب منه أن يميّز بينها ويعيّن المتشابه وغير المتشابه.

2- أنشطة التنسيق البصري/ اليدوي: وفيها تقدم رسوم بخط متقطع، ويطلب من الطفل أن يصل بين أجزاءه بالقلم دون أن يرفعه، وفي وقت آخر نطلب منه إعادة رسمه، أو رسم أشياء معيّنة مكونة من نقاط يمكن الربط بينها"[2].

في المستوى الثاني "نقدم للطفل كلاما منطوقا ومقابله المكتوب ونطلب منه الربط بين المنطوق والمكتوب، بدءا بالأسماء والأشياء القريبة منه مثل: اسمه أو اسم أصدقائه، ثم نقدم له مجموعة من الكلمات ليميّز بين المتشابه منها وغير المتشابه"[3]، وهذا النوع من التمرين يهتم في إثراء مهارات التفكير والفطنة والانتباه لدى المتعلّم، ويقرّبه تدريجيا شيئا فشيئا إلى

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]- أحمد العربي أبو شادي، دور الروضة في تنشئة الأطفال، ص 47.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الواقع التعلّمي وهكذا لا يحس بالانّتقال السريع والمفاجئ من مرحلة إلى أخرى، وأهم مرحلة في هذه الأنشطة هي "التدريب والتمرين، فيوجهه إلى البحث عن حرف معين ضمن كلمة... ثم نمر به على القراءة معتمدين أسلوب التحليل أي الانّطلاق من الجملة إلى الكلمة إلى الحرف"[1].

ب-أنشطة ما قبل الكتابة:

تقوم هذه الأنشطة أيضا على ثلاثة مستويات يمهد كل مستوى للذي يليه و "تتم الأنشطة التهيئية لتعليم الكتابة عن طريق رسم بعض الخطوات والزوايا والمنحنيات تمهيدا لتعليم رسم الأشكال والحروف وطريقة الربط فيم بينها"[2]،وهو المستوى الأول الذي يهتم بتدريب عضلات الطفل الصغيرة وتعويدها على استعمال الأدوات الكتابية البسيطة من: قلم، مسطرة...

أمّا المستوى الثاني "فيوجه فيه الطفل إلى تقليد بعض الأشكال ودفعه لرسمها مع استعمال الحروف والأرقام المجسمة والمنقولة المتحركة ليركّبها الطفل في تشكيلات متعدد"[3]، وهنا يبدأ مستوى الطفل بالتحسن تدريجيا، شيئا فشيئا وتتكون له رؤية أوليّة مسبقة حول الحروف وارتباط بعضها ببعض بطريقة مدروسة.

وفي المستوى الثالث والأخير من مستويات أنشطة ما قبل الكتابة "يتعلم الطفل الكتابة اعتماداعلى نقل الكلمات والعبارات والجمل المكتوبة على السبورة أو على الدفاتر بعد كتابة المعلّم للنماذج وتحديد المسافات الخاصة بكتابة الحروف أو الكلمة"[4].

---

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]- أحمد العربي أبو شادي، دور الروضة في تنشئة الأطفال، ص 48.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- المرجع نفسه، ص ص 48- 49.

ثالثا-الكتاتيب والمدارس القرآنية:

تعد هذه الروافد القرآنية ركن ثابت من الأركان التي تتأسس عليها مقومات هذه الأمة، بل إنّ حياة الأمة جميعا رهين بوجودها ونجاحها،يكتسب فيها الأفراد خبرة علمية وعمليّة تنير مسارهم .

أ- **الكتاتيب القرآنية:**الكتّاب بضم الكاف وتشديد التاء"موضع تعليم الكتاب، والجمع الكتاتيب"[1]، وهي مراكز صغيرة، تضم حجرتين تهدف إلى تعليم الصغار والصبيان القرآن الكريم، فهي بذلك مؤسسة تربوية تعليميّةهادفة.

إنّ تعليم القرآن الكريم في الكتاتيب يكون بطريقة جماعية تساعد على سرعة الحفظ، والاستيعاب، فالفرد في هذه المرحلة ذهنه خال وصاف فيقوّم بذلك لسانه العربي ويقوي مخارج الحروف عند حفظه أجزاء من القرآن الكريم قبل دخوله المدرسة، فيقوى لسانه وتتحصن لغته وتقّل أخطاءه وتزيد مفرداته اللغوية ويعلو شأنّه بين أقرانه وأترابه.

الكتاتيب أداة تعليميّة رئيسة ننتقل بها إلى علوم الدين معتمدين على القرآن الكريم وفق نظام تعلمي مناسب وملائم، والتعليم فيه مجانا لا يكلّف المجتمع أيّة أعباء للدراسة.

إنّ القدرات اللغوية والعقلية لأطفال هذه المرحلة عالية جدا، لذا يجب استثمارها وتوظيفها في حفظ آيات الله بدل من حفظ أشياء لا معنى لها، فيتعرض لألفاظ وصيغ وأساليب تقوّم نطقه، و كلما كان الحفظ في هذا السن كان أكثر ثباتا واستمرارية في ذاكرة الطفل، لأنّ اعتماد أسلوب وطريقة الحفظ بالتكرار في جو جماعي يسهم في تزويد الطفل بقدرة استيعاب عالية وفائقة.

1-الطريقة التربوية السائدة في الكتاتيب القرآنية:

[1]- محمد بن سحنون، آداب المعلّمين، مطبعة الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ص 64.

إنّ الطريقة السائدة في هذه المؤسسات التربوية هي طريقة الحفظ والتلقين، فالمعلّم هو الذي يشرح، وهو الذي يحلل ما يحتاج إليه من تحليل، والمتعلّمون عليهم أن ينتبهوا إلى ما يقوله المعلّم في معظم الأوقات".[1]

يجلس المحفّظ ويتجمع حوله مجموعة من الصبيان ويقرؤون جميعا (المحفّظ والصبيان) بصوت مرتفع عال، وأثناء هذا يراقب المحفّظ جميع الصبية ويحاول أن يساعد المتأخرين منهم، لتلاوة الآية مرتين أو أكثر حسب الضرورة.

بعد الحفظ يقوم المكلّف "بتقديم درس قصير عن خلق رفيع أو صحابي جليل أو غزوة مشهورة، لا يستند إلى نص مكتوب أمامه، بل ارتجاليا يعتمد على ذاكرته في إلقاء دروسه وهكذا نهاية كل حصة".[2]

يقسّم المحفّظ الحروف إلى ثلاث مجموعات تشترك كل مجموعة في صفة معينة حسب الجدول الآتي:

المجموعة	عدد حروفها	نسبتها المئوية لمجموع الحروف	صفتها
1	03	%10	تلحقها نقاط من أسفل واحدة أو أكثر
2	12	%40	تلحقها نقاط من أعلاه واحد فأكثر
3	15	% 50	لا يلحق هذه الحروف شيء من نقاط لا من الأسفل ولا من الأعلى

[1]- رابح تركي، التعليم القومي والشخصية الوطنية، مطبعة الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، ص236.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وحتى يدرك أكثر المتعلّم صور الحروف وأشكالها: يحاول الربط بينها وبين بعض الأدوات الموجودة في عالمه المحسوس ويشاهدها كل يوم فينطق بها ويقول: الألف كالعصا، الجيم كالمخطاف،"وبعد هذا كله ينتقل المتعلم إلى معرفة كيفية النطق بالحروف ،ثم تأتي مرحلة ثانية تتمثل في كتابة المعلّم سطورا من القرآن في جهة من اللوح، وعلى المتعلّم أن يمر بقلمه الغليظ على ما كتبه المعلّم"[1].

إنّ الطريقة التربوية التعليميّة في الكتاتيب قديمة قدم وجودها،لها جملة من العيوب والنقائص ولعل أهمها: إهمال نفسية الطفل وقدراته العقلية واللغوية واستعداداته وميولاته، ورغم هذا يجب أن لا ينكر منكر مدى فعاليتها في شتى المجالات الخلقية والاجتماعية.

ثانيا: <u>المدارس القرآنية</u>

تعد المدارس القرآنية من أهم المؤسسات التعليميّة التي تسعى جاهدة من خلال برنامجها إلى تكوين الفرد وتزويده بأهم المبادئ الإسلامية، وتغرس في نفسه حب الخير، والأمر بالمعروف ،والنهي عن المنكر ،لقوله تعالى "**كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آَمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكان خَيْرًا لَهُمْ مِنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ**"[2]، وهذا الدور الذي تقوم به هذه المدارس مهم لدور المساجد بوصفها "مكان للعبادة،

[1]- عبد الرحمان التيجاني بن أحمد، الكتاتيب القرآنية من سنة 1900 إلى 1977، ديوان المطبوعات الجامعية 1983، ص ص 37- 38.

[2]- سورة آل عمران ،الآية 110.

ومدرسة لتعلم الناس القرآن والكتابة وتحفيظهم كتاب الله، وهو جامعة مفتوحة تعقد فيها حلقات علمية، فهي مركز إعلامي للإسلام، وملجأ لمن لا ملجأ له"[1].

في هذه المدارس يتعلم الصبيان تلاوة وتجويد القرآن الكريم، وأقسام السور من مكية ومدينة، وأسباب نزولها، وقصص الأنّبياء الموجودة فيه فيتدبروا فيها ويتمعنوا آياته وحكمه- عز وجل- وقدرته فهو القادر القدير المتقدر.

ويتداولوا الحديث النبوي الشريف وبعض آثار الصحابة والتعابير، بالإضافة إلى هذا فإنّهم يتعلمون أساسيات الكتابة: كيف يكتبون ويميّزون بين الحروف المتشابهة في الرسم والنطق...إلخ.

كثيرا ما نجد أنّ المتفوقين في المراحل الابتدائية أولئك الذين التحقوا بالمدارس والكتاتيب القرآنية، وهنا تكمن أهمية ودور هذه المؤسسات التربوية التعليميّة في تعليميّة اللغة العربية وأنشطتها.

ثانيا-تعليميّة المهارات اللغوية:

لقد ظهرت في القرن الماضي العديد من النظريات اللغوية في تعليم اللغة وتعلمها مثل: النظرية التبليغية المعرفية والنظرية السلوكية.

و"لم تختص أيّ نظرية بأنّها نظرية المهارات اللغوية بل أقرّت جميعها وجود مهارات لغوية أربع: القراءة والكتابة والحديث والاستماع، واجتهدت كل واحدة منها في تقديم تصوراتها للطريقة الأمثل في تدريس كل واحدة من هذه المهارات"[1].

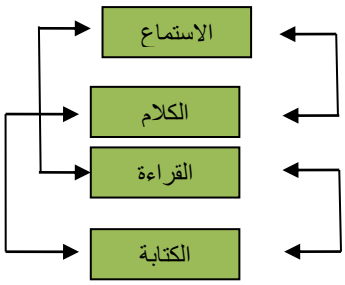
[1]- راغب محمد النجار، أزمة التعليم المعاصرة، نظرة إسلامية، مكتبة الفلاح،الكويت، ط1، 1980، ص 176.

وللمهارات اللغوية أهمية بالغة في تعليميّة اللغة العربية حيث تزوّد المتعلّم بآليات اكتساب أساليب اللغة وتوظيفها أحسن توظيف خاصة في المرحلة الابتدائية فهي مرحلة حاسمة وجوهرية في حياة الفرد.

لقد صنف الباحثون المهارات اللغوية على أساس الجوانب العقلية والمعرفية والحسية والحركية حيث "تتنوع المهارات بين الحسية والحركية والمهارة اللغوية تعني براعة المتعلّم وتمكنه من أداء التحصيل اللغوي المتنوع الذي تحصل عليه جراء التعليم والتعلّم".[2]

كما صنّفت المهارات حسب ترتيبها الزمني في النمو اللغوي عند الإنّسان فكان الاستماع ثم الحديث تليها القراءة وأخيرا الكتابة.

لا يمكننا بأيّ حال من الأحوال إهمال مهارة أو تقديم واحدة على الأخرى ولا يمكننا المفاضلة بينهم، جميعها مهمة عند الحاجة إليها تتفاعل في علاقات متبادلة أثناء العلمية التواصلية وهذا ما يبيّنه المخطط الآتي:



شكل رقم (5)توضيحي يبين تعليمية المهارات اللغوية

أمّا "الاستماع والقراءة فيمثلان مصدر الخبرات، وهما مهارتا الاستقبال، اعتبرهما البعض مهارتين سلبيتين يفك فيهما الفرد الرموز التي يركبها في مهارتي الكلام والكتابة، وأما الكلام والكتابة فتسميان بمهارتي الإبداع والإنّتاج"[1]

[1]– سمير شريف إستيتيه، اللسانيات، المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005، ص 423.

[2]– حسن حسين زيتون،مهارات التدريس، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2001، ص 14.

تعرف المهارة على أنّها "ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة ودقة، ومع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا نتيجة التمرين الممارسة"[2].

فالمهارة هي تطويع المعرفة واستعمالها استعمالا صائبا مع مراعاة السهولة والسرعة في الأداء والتنفيذ في مجال معين، أي كيفية استثمار تلك الحقائق الموجودة في الذهن وتوظيفها في مقامات تعليميّة تعلمية مختلفة وذلك في زمن ووقت قصير.

أمّا في المجال اللغوي فالمهارة هي " معرفة مستقبل اللغة التي يستعملها المرسل، ويبث بواستطها رسالته"[3]،لأنّ العمليّة التواصلية تكون بين قطبين رئيسين هما: المرسل والمرسل إليه، ولا تكون العمليّة التواصلية ناجحة وفعّالة إلّا إذا كانت اللغة المستعملة واضحة المعالم بين المرسل والمرسل إليه وهذا يتطلب المعرفة الحقيقية بهذه اللغة وقواميسها وصيغها وتراكيبها ، لأنّ جهل أحد ركني الاتصال باللغة التي يستعملها الركن الآخر يعطل الاتصال الركنين أو يجعله.

1-أسس تعلم المهارة:

قبل تعلم أي مهارة هناك جملة من الأسس تسبق عمليّة تعليمها، ولابد من تخطيط سليم صحيح يعين على استيعابها وهذه الأسس هي"[4]:

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي للطبع والنشر، مصر، 2004، ص ص 153- 154.

[2]- سمير روحي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، ، دار الكتاب الجامعي العين، 2004، ص 22.

[3]- منال طلعة محمود، مدخل إلى علم الاتصال، ص 43.

[4]- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص ص 16- 17.

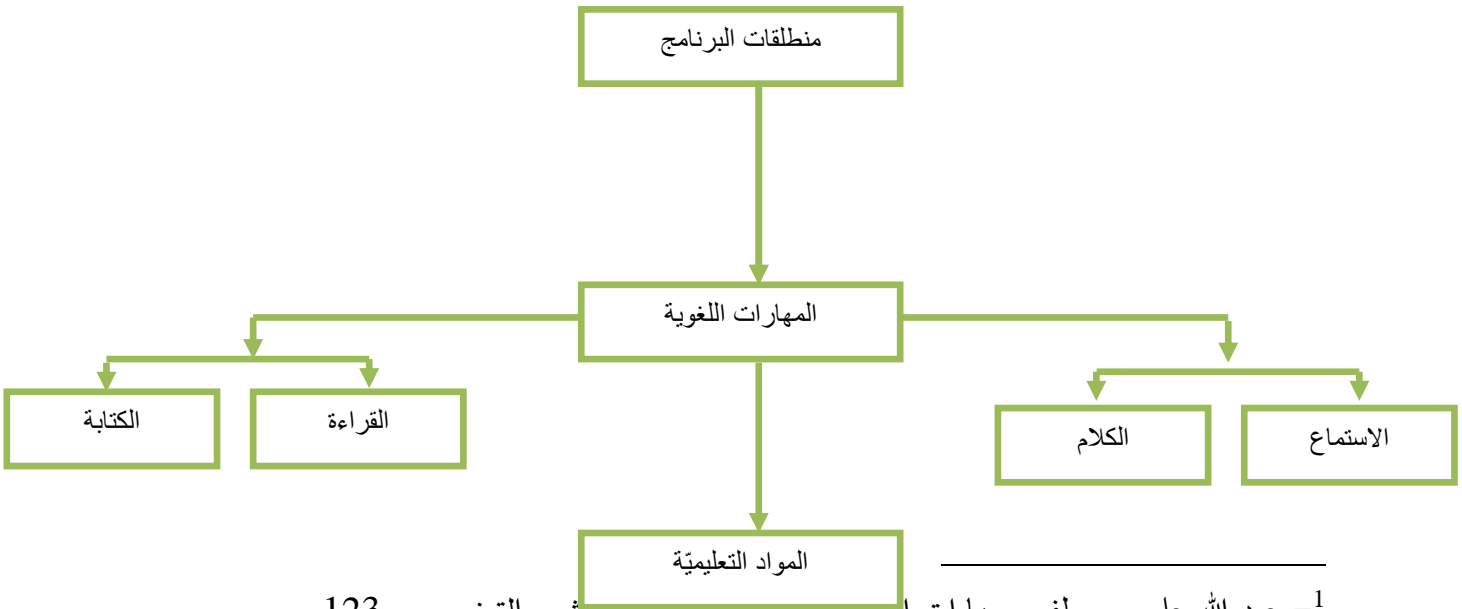
أ- **مراعاة درجة النمو العقلي والبدني للمتعلّم**: فالمعروف أنّ لكل مرحلة في النمو العقلي والبدني استعداداتها الخاصة بها، فلا يجب أن يعلم الفرد مهارة لا تناسب مستوى تفكيره.

ب- **مراعاة دافعية المتعلّم**:فرغبة المتعلّم في التعلّم تعد شرطا أساسا لكل عمليّة من عمليات التعلّم، فلا بد من أن تتفق المهارة مع الميولات الشخصية للمتعلّم، فالذي لا يرغب في تعلم القراءة والكتابة، لا يمكن أن يكتسب مهارتهما.

ج- **مراعاة درجة تعقد المهارة**:إنّ لكل مهارة خواصها، وتتوقف درجة تعلم المهارة وإيصالها للمتعلّم على ما تتسم به من خواص، وإذا عرفت هذه الخواص أمكن توصيلها للمتعلّم.

"إنّ أهم الخطوات العامة التي تساعد المتعلّم على أن يكون مستمعا جيدا هي التحضير للاستماع، كان يراجع كل ما يعرف عن الموضوع، تدريس الملاحظات أثناء الاستماع، مراجعة الملاحظات لاحقا، وأخيرا استخراج الأفكار الرئيسية"[1].

المهارات اللغوية هي همزة الوصل بين المنطلقات الفعلية للبرنامج وأسسه الفلسفية وبين المواد التعليميّة وهذا ما يوضحه الشكل الآتي"[2]:



[1]- عبد الله على مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،ص123

[2]- رشيدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2004، ص 183.

شكل رقم (6) يبين موقع المهارات اللغوية من خطة البرنامج

أولا–مهارة الاستماع:

الاستماع "فن يشتمل على عمليات معقدة لأنّه عمليّة يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما تتلقاه الأذن من أصوات ورموز لغوية ومحاولة فهم مدلولها"[1] ،وهو"اتصال غير مباشر يحتاج إلى وسيط سواء أكان الوسيط مترجما أم لغة إشارية."[2]

إنّ تدريس فن الاستماع له دور بارز في إكساب تلاميذ الأقسام الابتدائية المهارة اللغوية العربية، بالنظر إلى قدرات هذه الفئة منهم وشغفها الكبير بالاستماع في مختلف الأداءات اللغوية كالحكايات، والقصص الخرافية، وحديث المغامرات، وحفظ وأداء الأناشيد والأغاني و محاولة تقليد الآخرين ،وكل هذه العمليات اللغوية نتيجة الاستماع الغريزي أثناء اكتسابهم للأداء اللغوي، والملاحظ إتقان بعضهم للغة العربية من خلال قوة تركيزهم واستماعهم للمعلم أو الأب أو القنوات التلفزيونية أثناء مشاهدتهم لبرامج الأطفال التعليميّة والترفيهية، وأمام هذه القدرات التي يمتلكها تلاميذنا وجب علينا عدم إهمال تدريس الاستماع لكبير أهميته حيث يصفه ابن خلدون بقوله: **'إنّ السمع أبو الملكات اللسانية'**، إذا توكل له تنمية المهارات اللغوية الأخرى من كلام فصيح مبني على أسسه الصحيحة وقراءة وكتابة سليمة، فالطفل الأصّم لا تتوفر لدية قدرة الكلام ولا القراءة ولا الكتابة، "وقد جاء إهمال

[1]– علي أحمد مدكور، طرق التدريس اللغة العربية، ، ص128.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

تدريس الاستماع نتيجة الظن بأنّه ينمو لدى الأطفال بطريقة آلية دون تعليم وتدريب مقصودين أو نتيجة لعدم فهم أهمية عمليّة الاستماع وطبيعتها"[1].

الاستماع عامل هام في عمليّة الاتّصال والتواصل "ومع ذلك لم يلق حظه من العناية والدراسة حتّى وقت قريب، لقد افترض دائما أنّ كل التلاميذ يستطيعون الاستماع، وهم يستمعون بكفاية إذا طلب منهم ذلك، لكن هذه الفكرة تغيّرت أخيرا، فقد أثبتت الدراسات أنّ الاستماع فن ذو مهارات كثيرة وأنّه عمليّة معقدة يحتاج إلى تدريب وعناية"[2].

يمكننا القول إنّ إمكانية تفوق التلميذ في الدراسة كلها تبعا لتفوقه في مهارات الاستماع، وأنّ التلميذ عندما يتعرف على نمطه الاستماعي، فإنّه يستطيع أنّ يقوّم نفسه في الاستماع، وفي فنون اللغة الأخرى، بل وفي عمليّة التعليم والتعلّم ككل.

ويمكننا ترتيب الفنون الأربعة السابقة الذكر من حيث وجودها الزمني عند الإنّسان ونموها اللغوي، نجد أنّ الاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة، فالطفل يبدأ بعد الولادة بعد أيام في التعرف على الأصوات المحيطة به، وفي نهاية عامه الأول تقريبا يبدأ في نطق الكلمات، ومع بداية التعليم في المدرسة يستخدم حصيلة الأصوات المسموعة لديه في التعرف على الكلمات، والتمييز بين الأصوات و الكلمات المكتوبة، فيقرأ ويكتب.

وبذلك يكون الاستماع ضروري ولا غنى عنه في ظهور الملكات الأخرى مثل الكلام والقراءة والكتابة، فالطفل الذي يولد أصمّ أو يفقد القدرة على الاستماع في سن مبكرة، يفقد بالتالي القدرة على الكلام، فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع والفهم،

[1]-المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

[2]-محمد بونجمة،تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها،ص 46.

كما أنّ القدرة على القراءة والكتابة تتوقف على الاستماع والكلام، وبالتالي يمكن ترتيب فنون اللغة حسب نموها ووجودها الزمني كالتالي: الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة.

2-منهج درس الاستماع في المرحلة الابتدائية:

غالبا ما يحاول المعلّم في الطور الابتدائي تلقين التلاميذ الأداء اللغوي بجميع مهاراته تعبيرا وكتابة، من خلال مجموعة من الإجراءات، ووفق منهاج تربوي معتمد، ويكون فعّالا إذا وضع مهارة الاستماع في الحسبان، وهذه بعض الاقتراحات التي من شأنّها أن تفيد في تلقين المتعلم والارتقاء به إلى استيعاب متكامل"[1].

1- قد يسجل المعلّم مجموعة من الأصوات المتنوعة، ثم يطلب تلاميذه التعرف عليها ووصفها ونسبتها، وقد تكون مجموعة من الألفاظ المتقاربة في أصواتها ليطلب منهم التمييز بينها والتعرف عليها.

2- باستطاعة المعلّم إعطاء رسالة شفوية مقتضية للتلميذ في بداية الصف الأول ويطلب منه تبليغها بدوره إلى التلميذ المجاور له، وهكذا تتكرر العمليّة إلى آخر تلميذ في القسم، ليطلب من التلميذ الأخير إخباره بمحتوى الرسالة، وبذلك يتمكن التلاميذ من مهارة الأداء اللغوي.

3- قد يقرأ المعلّم قصة أو حكاية عن وصف لطبيعة أو حيوان أو حادثة، ثم يطلب من التلاميذ رسم هذا الوصف حسب سمعهم وفهمهم له.

[1]- عبد اللطيف حني، مهارة الاستماع وفاعليتها في إحداث الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، الملتقى الوطني حول تعلمية اللغة في المنظومة التربوية الجوائرية بين وضعية غالبة وضعية غالبة،جامعة سوق أهراس، يومي 16-17- أفريل 2012، ص 17.

4- قد يقرأ المعلّم فقرة أو قصة أو وصفا لطبيعة أو حيوان، ثم يتوقف فجأة قبل نهاية القصة بكلمة أو منتصف جملة، ثم يطلب من التلاميذ إكمال النقص مستعينين بالسياق، ليختبر مهاراتهم اللغوية الفكرية والاستماعية.

5- قد يطلب المعلّم من كل تلميذ سرد قصة أو حكاية سمعها من التلفزيون، أو إنّشاد أنّشودة مفضّلة لديه، سمعها من المذياع، ويطلب من زملائه الإنّشاد معه.

6- يقرأ المعلّم مقاطع من سور قرآنية قصيرة ويطلب من التلاميذ إعادتها معه بالصوت نفسه والتلاوة وهكذا ليتم حفظ هذه السور والتدريب على النطق الصحيح.

ويكون سير درس الاستماع وفق الخطوات التالية:

1-أولا: يجب على المعلّم إعداد درسه جيدا قبل حضوره إلى حجرة الدرس وذلك بقراءة الكتاب أو الاستماع إلى المادة المسجلة، و تحديد أهداف الدرس بطريقة سلوكية وإجرائية، وتصنيف الكفاءات المتوصل إليها والمهارات التي يجب أن يفهمها التلاميذ، وإعداد مخطط التدريب عليها،كأن تكون المادة المسموعة سورة قرآنية قصيرة و أصوات أو كلمات معينة.

2-ثانيا: يجب على المعلّم أن يثير دوافع تلاميذه للاستماع ويحدد أهدافه والغاية منه، فالدافع يجعلهم يستمعون، فلا بد أن يكون للتلاميذ أسباب معقولة للاستماع للأنشطة اللغوية، أو للاستماع لبعضهم البعض أو للمعلم، وبذلك يتحقق الهدف، وإذا عرف التلاميذ الأسباب وأثيرت دوافعهم، فسيبذلون جهدا كبيرا وسيكونون أكثر حرصا في عمليّة الاستماع حتى يتمكنوا من المعلومات المقصودة والكفاءات اللغوية المرجوة.

3-ثالثا: بعد إثارة الاهتمام يقوم المعلّم بقراءة السورة القرآنية أو النشيد أو القصة أو القصيدة، بينما التلاميذ يستمعون باهتمام وتركيز.

3-الأهداف المرجوة من الاستماع في المرحلة الابتدائية:

إنّ الهدف المرجو من الاعتناء بهذه مهارة الاستماع واستغلالها هو تلقين وتقويم الأداء اللغوي لدى التلميذ حتى يتحقق تغيير سلوكي ، نتوقع حدوثه من المتعلّم نتيجة لمروره بخبرات لغوية وتفاعلية مع مواقف تعليميّة معينة، وعلى هذا الأساس يمكن حصر أهداف الاستماع في ما يلي:

1- أن ينظر المتعلّمون للاستماع كفن هام من فنون اللغة والاتصال اللغوي.

2- أن يصحح المعلّمون العادات السيئة للاستماع، وأن تنمو المهارات الأساسية والمفاهيم والكفاءات الضرورية لعادات الاستماع الجيد.

3- أن يتعلموا كيف يستمعون بعناية، مع الاحتفاظ بأكبر قدر من الحقائق والمفاهيم والتصورات مع القدرة على تذكر نظام الأحداث في تتابعها الصحيح.

4- أن يستطيع التلاميذ في المرحلة الابتدائية تمييز أوجه التشابه والاختلاف في بداية الأصوات ووسطها ونهايتها والتميز بينها في مخارجها وطريقة نطقها.

5- أن يكون لديهم المهارة والقدرة على إدراك الكلمات المسموعة، وعلى الاستجابة للإيقاع في الشعر والنثر أو في الأناشيد والأغاني المسلية.

6- أن ينمو لديهم القدرة على المزج بين الحروف المنفصلة في كلمات منطوقة، والكلمات المنفصلة في جمل مفيدة.

7- أن تنمو لديهم القدرة على إكمال الحروف الناقصة في الكلمات، والكلمات الناقصة في جمل مفيدة.

8- أن ينمو لديهم القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم وإكمال الحديث فيما سكت.

9-أن يكونوا قادرين على تصنيف الحقائق والأفكار الواردة في المادة والمقارنة بينهما والعثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والمفاهيم والأفكار.

يختار "المعلّم من كتب القراءة أو من كتب التدريبات قصيدة شعرية قصيرة، أو قطعة نثرية، أو قصة مناسبة، ثم يقرأها على التلاميذ، ثم يطلب منهم الميز بين بعض أصوات المفردات والمقارنة بينها"[1]، ويحاول ذلك مرارا وتكرارا، وعند كل إجابة يحاول الوقوف عند بعض الأخطاء وتصويبها، وتقديم أمثلة وشروحات إن استلزم الأمر ذلك ويختبر مدى فهمهم لهذا النص بمطالبة المتعلّمين بتقديم عنوانا آخرا مناسبا للنص، وأن يطلب منهم تمثيل بعض الأدوار والشخصيات الموجودة في القصص، وتوزيع الأدوار على المتعلّمين يكون بشكل موجّه ومقصود حسب ما يراه مناسبا، بحسب الأهداف المسطرة في هذه الحصة "يركز المعلّم على الفهم لمقارنة المعلومة الجديدة بمعلوماته الشخصية، أو يلجأ إلى التقييم والتقويم"[2].

كما يسعى جاهدا من خلال تجربته التعليميّة إلى خلق جو حماسي أخوي يسوده التفاهم، وتبادل الأدوار فكل مرسل هو في الوقت نفسه مرسل إليه.

وعلى المعلّم استعمال عبارات التقدير والود والمحبة والتشجيع ويأخذ بيد المتعلّم، ويساعده على تجاوز العقبات والعراقيل التي يتعرض لها أثناء الدرس ، وإكسابه الثقة اللازمة التي تمكنه من الإدلاء بآرائه.

إنّ ارتكاب الأخطاء والأغلاط لا يعني الفشل ، بل بالعكس هو الطريق الأساسي والصحيح للتعلم السليم في جو ومناخ تعلّمي يسوده الجدّ أحيانا والهزل أحيانا أخرى، حتى لا يحسّ بالملل والضجر من خلال وضعيات مختلفة عن طريق رؤية تفاعلية مع الآخرين (الزملاء داخل الصف الواحد).

[1]- علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 143.

[2]- محمد بونجمة، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها،ص 50.

إذا أراد المرء أن ينجح في أي مجال يجب أن يضع لنفسه استراتيجية علمية واضحة ، فإذا أراد أن يعطي لحياته معنى يجب عليه أن يصنع لها هدفا، وحتى يبلغه يجب عليه وضع التخطيط الذهني وما يتبعه من المنجز النصي الرئيس الذي يحقق الهدف الرئيسي ومراعاة تفاصيل تلك الإجراءات الجزئية، وقد تكون جوابا على السؤال: كيف نحقق ما نريد؟ وهذا المقصود بالإستراتيجية، "وتكتسي استراتيجية مهارة الاستماع خطورة بالغة على عكس تلك المتعلقة بمهارتي القراءة والكتابة، لأنّه بإمكان المتعلّم في تدريس المهارتين الأخيرتين رؤية الخطوات الإجرائية لسيرورتها وتمثيلاتهما عبر أنشطة خاصة تتيح له فرصا أكبر للتأمل والتركيز مع أخذ قسط من الراحة إذا اقتضى الأمر لذلك"[1] ، وعلى المعلّم أن يسهم في "إبداع استراتيجية خاصة لمساعدة المتعلّمين على تحسين مهارة الاستماع بشكل تفاعلي، وبطريقة قادرة على إنّجاح هذه 'العمليّة وتحقيق الأهداف المسطرة، أي يجب أن تكون أنشطة الاستماع مساعدة للطلاب على تطوير أحسن طريقة للاستماع"[2].

وذلك بالتركيز على كيفية وزمن وطريقة الاستماع، وتحديد الهدف الأسمى منه ومناقشة ما يستمعون إليه وإبداء آرائهم حوله.

إنّ اعتماد طريقة مثلى في تدريس مهارة الاستماع تسهم بشكل فعال في التمهيد لتدريس المهارات الأخرى من حديث وقراءة وكتابة، ولعل الجدير بالذكر هنا أنّ مهارة الاستماع أصعب وأعقد المهارات تدريسا على الإطلاق وعلة ذلك أنّها أول المهارات التي تعلّم وتدرس وفي ضوئها تبنى استراتيجية باقي المهارات الأخرى.

[1]– جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص دراسة لسانية نصية، النادي الأدبي بالرياض، ط1، 2009، بيروت، لبنان، ص 173.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

لو أمعنا النظر في هذه المهارة وأهميتها ومكانتها بين سائر المهارات الأخرى وجدنا جملة من الأسئلة: هل الصعوبات التي تعترض تدريس مهارة الاستماع هي نفسها التي تعرض باقي المهارات الأخرى ؟ما الفرق بين تدريس هذه المهارة وغيرها ؟ هل تكمن المشكلة في المعلّم أو طرائق تدريسها ؟و هل الوسائل المعينة على تدريس مهارة الاستماع جادة وفعّالة أو هل التمارين اللغوية المرافقة لتعليم المهارة مفيدة ؟ هل الجدول الزمني المخصص لهذه المهارة كاف؟ هل الاستراتيجية المتبعة ملاءمة ومناسبة؟ كل هذه الأسئلة وغيرها كانت محطة هامة في تدريس هذه المهارة، ولقيت اهتمام العديد من الباحثين الذين يجمعون أنّ الصعوبات التي يعترض هذه المهارة لا تكاد تقل أهمية وشأنًا عن شاكلاتها التي تعترض تدريس المهارات الأخرى، إلا أنّها تختلف في درجة الصعوبة والتعقيد، وعلى هذا الأساس يجب منح الصدارة من حيث الصعوبة لتدريس هذه المهارة، والبحث عن العوائق الكبرى التي تحول دون تحقيق ذلك.

"وفي إطار الحديث عن صعوبة تدريس مهارة الاستماع، لا يجب إغفال الوضع الإزدواجي للغة العربية، أي المزج بين اللغة الفصحى والعاميات"[1]،ولهذا التداخل والازدواجية اللغوية الأثر البالغ في تحديد أبرز الصعوبات والرهانات وإيجاد البدائل الممكنة ومعالجة الخلال، وتطوير تدريس مهارة الاستماع بشكل طبيعي وتلقائي دون الحاجة إلى توجيه معين وذلك عن طريق تزويد وإثراء الكتب المدرسية التعليميّة بالآليات والتطبيقات الإجرائية الفعّالة والفاعلة، إضافة إلى ما سبق ذكره يجب مراعاة "مسألة في غاية الأهمية، وهي الاختلاف

[1]– المرجع السابق، ص 10.

بين مواصفات اللغة الشفوية التي يرتكز عليها الاستماع عادة ومواصفات اللغة المكتوبة"[1]، فالمنطوق يختلف عن المكتوب.

إنّ خلق مواقف تواصلية حقيقية بين المعلّم والمتعلّم يكون في قاعة الدرس بتوفير جو لغوي يساعد على الاستماع الحسن والجيد للغة قبل استعمالها، أي بتحقيق ما يعرف **بالانّعماس اللغوي** ذلك أنّه يجب على "المتعلّم أن ينغمس في البيئة التي يتعلم فيها لغتها، فلا يسمع ولا ينطق ولا يمارس إلّا اللغة التي هو بصدد تعلمها ليتمكن منها، ويصير قادرا على التخاطب مع أفراد المجتمع ومؤسساته"[2]، وهذا المفهوم له ممارسة فعلية لأنّ تنمية ملكته اللغوية وتزويد رصيده المعرفي لا يتم إلا في بيئته الحقيقة حيث نجد المناخ الملائم الذي يستعمل فيه لغته استعمالا صحيحا ويعبر بها عن أغراضه ومقاصده.

هذا المصطلح يقودنا بدوره إلى مصطلح آخر لا يقل شأنّا وأهمية عنه، وهو **التصحيح الارتجاعي***فبعد أن ينغمس المتعلّم في بحر اللغة استماعا وقراءة وكتابة وحديثا يجد نفسه أمام إجراء تعليمي تعلمي، إذا خلت منه العمليّة التعليميّة أصبحت نتائجها غير مضمونة ،وعلى المعلّم أن يعتمد عليه أثناء تدريسه لأنّ الفعل الديداكتيكي يكون على شكل أخذ ورد، حيث تتبادل الأدوار بين المعلّم والمتعلّم فكل واحد منهما هو مرسل ومرسل إليه في الوقت نفسه وهذا يضمن مبدأ التفاعل. وهذا التفاعل من شأنه أن يذلل الصعوبات والعراقيل التي تعترض المتعلّم أثناء تعلّمه.

5-المنهج المقترح من أجل تيسير دروس الاستماع:

[1]- محمد بونجمة، التدريس اللغة العربية للناطقين بها، ص 11.

[2]- بشير ابرير، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، ص 144.

* - التصحيح الارتجاعي هو أن يكون نمط التواصل بين المعلّم والمتعلّم نمطا دائريا، بدلا من سيره في اتجاه واحد،ينظر محمد الدريج، التدريس الهادف، ص50.

قبل البدء في تقديم أي نشاط لغوي- مهما كانت درجة صعوبته- يجب على المعلّم التخطيط السليم والدقيق والإعداد الجيد له من خلال وضع مجموعة من التدابير من أجل تنفيذ هدف معين بالاعتماد على عنصرين"أولهما وجود هدف أو غاية نريد الوصول إليها، وثانيهما وضع تدابير محددة ووسائل مدروسة من أجل بلوغ الهدف"[1]، وبعد أن يحدّد المعلّم الأهداف المتوخاة من درس الاستماع يجب " أن يثير دوافع تلاميذه على الاستماع لبعض الأنشطة، أو للاستماع لبعضهم البعض، فالتلاميذ لابد أن تكون لديهم أسباب مقبولة للاستماع.، فإذا عرف التلاميذ الأسباب وأثيرت دوافعهم، فإنّهم سيبذلون جهدا كبيرا حتى يحصلوا على المعلومات المطلوبة ، ويكونوا أكثر قدرة على تحليل وتفسير وتقويم الكلام المنطوق".[2]

في المرحلة الابتدائية مناشط كثيرة تساعد المعلّم على تقديم حصة الاستماع، "فيسجل المعلّم الأصوات المتنوعة، ثم يطلب من التلاميذ التعرف عليها وقد تكون مجموعة من الألفاظ المقترحة في أصواتها ونطقها، ثم يطلب منهم التمييز بينها".[3]

وتتنوع هذه الأنشطة وتختلف فيما بينها حسب طبيعة الأهداف المحددة سلفا، يبدأ المعلّم بطرح الأسئلة معتمدا في ذلك على مبدأ التدرج ويتطلب هذا من قبل المعلّمين" استعداد ماديا ونفسيا ووعيا مسبقا لم يتم الانصات إليه، وهناك من يذهب إلى أنّ هذه المرحلة هي مفتاح تحقيق الأهداف المرجوة لأنّها تمكّن الطالب من تحليل سياق الاستماع"[4].

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي ص758.

[2]- المرجع السابق، ص ص 758- 759.

[3]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 99.

[4]- المرجع نفسه، ص 143.

حيث تتطلب كل مرحلة من مراحل تدريس الاستماع إيجاد مواقف معينة واتّباع سلوكات مناسبة تسهم في تطوير مهارات المعلّم "عن طريق تحديد الأهداف والمهام وتحليل شروط التلقي،لأنّه دون تحليل للعناصر المحيطة لايحدث الاستماع ويصعب التجاوب والمشاركة بفعالية معه"[1].

يجب أن يطرح المعلّم جملة من الأسئلة: ما المناسبة التي يتحدث عنها؟ ما الهدف منها؟، هل الظروف الآنّية مساعدة لتقديم الاستماع ؟ كيف يمكن التمهيد لهذا الموضوع بالذات،و كيف يمكنني تقسيم الزمن المخصص لهذه المهارة وفق مراحل مختلفة ؟و ما هي الوسائل التي سأعتمدها في هذا ؟ إلى غير ذلك من الأسئلة التي تقتضيها الوضعية التعليميّة.

بعد ذلك يمكن اللجوء إلى ما يسميه التربويون "بعمليّة addresse the influnence listening filtres أي معالجة تأثير مصفاة الاستماع الذي يمكّن المتعلّمين من المشاركة الفعّالة في هذا الحدث ،مع انّتباه كبير وثقة في النفس تتطلبها هذه العمليّة مع مراعاة مجموعة من العوامل ذات التأثير البالغ في هذه العمليّة منها: الخلفية الثقافية وطريقة الاستماع"[2].

يجب ترك المجال والفرصة للمتعلّم ليسجل بعض الملحوظات والأفكار والأمور الغامضة التي يستفسر عنها عند أول فرصة تتاح له، من خلال ما يقدم له من قبل معلمه وهذا الأسئلة تتراوح بين مفهوم بعض الكلمات وتشابه نطقها أو عن التواريخ والأرقام والأعداد التي تذكر في الدرس.

[1]– محمد بونجمة، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص 49.

[2]– المرجع السابق، ص 50.

قد يسرد المعلّم أحيانا قصة أو حكاية قصيرة أمام متعلميه ،بتأني وبلغة سليمة ثم يطلب بعد ذلك إعادة حكايتها مرة ثانية حسب ما استوعبوه وفهموه، وقد يصف أحيانا أخرى حيوان أو مكان أو بطل أو منظر طبيعي، أو حدث تاريخي ويلزم تلاميذه بتلخيص ما سبق ذكره واستنتاج الأفكار والمعاني الإجمالية للنص، ويتوقف اختيار المواضيع والمادة المسموعة "على عاملين هما: مستوى المتعلّمين ومدى سهولة أو صعوبة المادة المسموعة"[1].

المعلّم الناجح يقوّم مدى استيعاب وفهم النصوص المقترحة من خلال الأهداف المسطرة –بادئ الأمر– ويحاول أن يبحث عن أهم الأسباب والعراقيل التي تحول دون تحقيقها والإجابة على الأسئلة الآتية: "لماذا أنا مستمع ضعيف بطئ الفهم؟ وكيف أكون مستمعا أفضل؟ وما الذي يساعدني على الفهم؟ ويجعلني في وضع أفضل بين زملائي ؟".[2]

المهارات اللغوية هي إحكام النطق والخط والإتقان والتمرس، والتداول باللغة كتابة وقراءة واستماعا، وتحاورا ونطق وصوتا ومعجما وصرفا، ونحوا ودلالة وأسلوبا، بحيث إذا أتقن الممارس للغة هذه المستويات بينة وتركيبا ودلالة وأسلوبا على جهة الإحكام سمي ماهرا باللغة"[3].

6–مرحلة ما قبل الاستماع :

قبل الشروع في أيّ نشاط تعليميّ يجب التهيئة له وتوفير المناخ المناسب والشروط الضرورية واللازمة لإنّجاحه وتدبير المسالك اللغوية على نحو أفضل، وهذه المرحلة مهمة جدا ونجاحها يتوقف على المعلّم وقدراته ومهاراته اللغوية من حيث:

[1]– على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 100.

[2]– المرجع السابق،الصفحة نفسها.

[3]– سهل ليلى، المهارات اللغوية ودورها في العمليّة التعليميّة، مجلة العلوم الإنّسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة،ع29، 2013، ص 241.

أ- سلامة النطق.

ب- حسن الإلقاء والطلاقة.

ج- غزارة المعارف ودقتها.

د- منطقية الغرض.

هـ- التأثير في السامعين"[1].

فالتهيؤ الجيد هو مفتاح النجاح "لا يقتصر على الدرس كلغة ومضامين ولكن يشمل أيضا كيفية الاستماع والأهداف المراد تحقيقها، فالطلاب الذين تعرضوا لأنشطة الاستماع القبلية حصلوا على درجات أعلى من أولئك الذين باشروا نشاط الاستماع دون تهيئة قبلية"[2].

لأنّ في مرحلة التهيؤ للاستماع تتضح المعالم الكبرى والأهداف العامة والخطوات العريضة من وراء هذه المرحلة، فيختار المعلّم خارطة الطريق وذلك عن طريق تحديد الغاية منه.

لكي يحقق المعلّم أهدافه المرجوة من تدريس هذه المهارة يجب اعتماد العناصر الآتية ذكرها:

1- "تحفيز الطلاب.

2- تركيز الطلاب.

3- مشاركة الطلاب.

4- التقويم من خلال وضع تمارين دقيقة ومناسبة"[3].

---

[1]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 131.

[2]- أنظر، محمد بونجمة، تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص46.

[3]- المرجع نفسه، ص ص 45- 46.

يجب تحفيز الطلاب باعتماد أسلوب الجزاء، ومكافأة الأفضل وحصوله على الاحترام والتقدير، وهذا يوّلد عندهم الرغبة والدافع الحقيقي في الاستماع، ويزيد تركيزهم وانّتباههم من موقف إلى موقف تعليميّ آخر.

لقياس مدى نجاح تدريس هذه المهارة يقوم المعلّم بتقويم متعلميه وذلك من خلال وضع تمارين حقيقية ومناسبة لمختلف المقامات والمواقف حيث يسعى إلى:

1- "تنمية القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم وإكمال الحديث لو سكت.

2- القدرة على تصنيف الحقائق والأفكار الواردة في المادة المسموعة، والمقارنة بينها والعثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والمفاهيم والأفكار.

3- القدرة على الحكم على صدق محتوى المادة المسموعة في ضوء المعايير الموضوعية التي تتمثل في الخبرة الشخصية، ونظام القيّم والمعايير والدوافع الاجتماعية وهدف المتحدث من الحديث"[1].

من خلال ما سبق ذكره نستطيع القول: إنّ الاستماع الحقيقي والفعلي هو ذلك الذي تخلق له وضعيات حقيقية في مواقف مختلفة تختلف بحسب الهدف الخاص لهذا الاستماع، سواء من أجل الفهم العام واستخلاص الأفكار والنتائج المختلفة إضافة إلى تنمية القدرة على استيعاب وتحليل وفهم ونقد وتفسير المسموع، وذلك بإعادة الاستماع مرات عدة من أجل التركيز على مفردات ومصطلحات وتراكيب وصيغ مازال المتعلّم غير قادر على فهما واستيعابها وتوظيفها واستثمارها،و في مواقف لغوية حية و سياقات اجتماعية مختلفة بغية تحقيق الانّغماس اللغوي في المحيط الاجتماعي فاللغة لا قيمة لها إذا لم نوظفها في مواقف وسياقات مختلفة فهي باختصار: ممارسة واستعمال.

[1]- على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص ص 81- 82.

6-الأهداف العامة من تدريس الاستماع في المرحلة الابتدائية:

لكل فعل تعليميّ أهداف يروم تحقيقها سواء كانت خاصة أو عامة، وهذه الأهداف بنوعيها تساعد على اختيار وانتقاء المواضع والمقررات والمحتويات الضرورية، واختيار الوسائل البيداغوجية اللازمة لذلك، وأساليب التقويم والمراجعة.

يجب أن تكون هذه الأنشطة مراعية لمستوى المتعلّم وقدراته اللغوية والمعرفية، حتى لا يفشل ويصاب بالملل والضجر والقلق، ومن ثمة يعزف عن تعلم هذه المهارة ،و أهداف تدريس مهارة الاستماع مايلي:

1- أن يتعلموا كيف يستمعون بعناية مع القدرة على تذكر نظام الأحداث في تتابعه الصحيح.

2- أن يستطيع المتعلّم تمييز أوجه التشابه والاختلاف في بداية الأصوات ووسطها ونهايتها.

7-مواصفات المادة المسموعة:

المادة المسموعة من أهم أركان الاتصال البشري مهما كانت طبيعتها: رموز، إشارات ،إيحاءات، إيماءات، ليكون هناك تواصل دائم ومستمر، فلا ينقطع الاتصال بين جملة البشر.

لقد وضع العلماء مجموعة من المواصفات الواجب توفرها في المادة منها:

1- "أن تكون في مستوى المستمعين، ومناسبة لقدراتهم العقلية ومستواهم الفكري.

2- أن تخلو من التعقيد اللفظي والمعنوي الذي يعيق سرعة الفهم والتقاط المعلومات.

3- أن تكون التراكيب والمصطلحات مصوغة وفق المتعارف عليه.

4- أن ترتبط بحياة المتعلّمين وغاياتهم وحاجاتهم وميولهم ورغباتهم.

5- أن تتسق مع تصور المجتمع للألوهية والكون والإنّسان والحياة"[1].

كلّما كان النص أو المادة المراد تدريسها في حصة السماع تتسم ببعض المواصفات الآنفة ذكرها، كانت نسبة نجاح تدريسها معتبرة ،ولابد لعمليّة الاستماع من وسائل وأدوات تعززها وتدعم وظيفتها البيداغوجية لذا يجب توفر الشروط الآتية:

1- "أن تكون صالحة وخالية من العيوب.

2- أن تخلو البيئة من موانع وصول الصوت بوضوح، وكل ما يعيق عمليّة الاستماع.

3- أن تكون أدوات التسجيل والبث صافية ونقيّة.

4- أن يختبر المعلّم والفنّي المساعد كل ذلك قبل البدء في عمليّة الاستماع".[2]

وهكذا كل مهارة ترتبط بالأخرى وتسهم في تفعيل المهارات الأخرى وتنميتها، وذلك "بإثارة أفكار المستمع والقارئ ومشاعرهما، وتحريك وجدانهما، ودفعهما إلى الحركة والعمل، استجابة وتلبية لأثر الكلام المستمع إليه أو المقروء"[3].

كلما تحققت الإثارة وتوفّر مناخ تعلمي يسوده جو من الحماسة كلما كان الوصول إلى الأهداف المنشودة ممكنا.

9-شروط الاستماع الجيد:

سبق أن قلنا إنّ عمليّة الاستماع تقوم على طرفين اثنين وهما المتحدث والمستمع، أي المرسل والمرسل إليه ،وحتّى تتم عمليّة الاستماع بنجاح يجب توفير جملة من الشروط والضوابط في الطرفين: المرسل، المرسل إليه.

---

[1]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 130.

[2]- هدي نعمان الهيتي، الطفل الصغير يلعبإذن هو يفكر،دار السامر للطباعة بغداد،ط1،1997، ص ص 26- 27.

[3]- عبد العزيز عبد المجيد، اللغة العربية وأصولها النفسية وطرائق تدريسها، القاهرة،مصر، ط5، ص 15.

أ-الشروط الواجب توفرها في المتحدث:

ولعل من أهمها ما يلي:

1- وضوح الصوت بالقدر الذي يمكّن من الاستماع بشكل جيد.

2- سلامة نطق الحروف والكلمات وفق مخارج الحروف السلمية.

3- صحة القراءة وسلامة التراكيب.

4- التلوين الصوتي وفق ما يتطلبه الموقف.

5- توظيف الحركات والمثيرات وعناصر الجذب والتشويق.

6- الهيئة الباعثة على الانتباه"[1].

ب-الشروط الواجب توفرها في المستمع:

حتى تتم عمليّة الاستماع بنجاح يجب توفر ما يلي:

1- حسن الإصغاء والإنّصات والتركيز والانّتباه.

2- الإقبال على المتحدث بالوجه.

3- عدم مقاطعة المتحدث أثناء الحديث.

4- احترام المتحدث واحترام رأيه.

5- إبداء الرأي بلطف واحترام.

6- تدوين الملحوظات التي تعين على الفهم والتذكر واستدعاء المعلومات"[2].

وهذه من أهم الشروط التي ينبغي توفرها في المستمع التالي وإذا أمعنا النظر نجد أن جلها مقرونة بآداب الاستماع للآخر، وهذا الآداب الرفيعة والعالية حث عليها ديننا الإسلامي الحنيف ويجب تجنب ما يلي:

[1]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 129.

[2]- المرجع نفسه، ص ص 129-130.

1- عدم مقاطعة المتحدث أثناء حديثه.

2- عدم الاستهزاء به والسخرية منه أثناء المناقشة بأساليب لا تمت للانّسانية بصلة.

3- الجلوس الحسن والمعتدل والمحترم ومقابلة الوجه للوجه.

4- يجب استخدام الألفاظ والمفردات المناسبة للمقام في النقاش والحوار.

5- أثناء الاستماع يجب عدم اللعب والانّتقال والتفكير في أمور غير مقصودة.

8-أهمية الاستماع :

إنّ الاستماع من أهم فنون اللغة وعلة ذلك أنّ الناس يستعملون الاستماع والكلام أكثر من استعمالهم للقراءة والكتابة، فالإنّسان يستمع ثلاثة أضعاف ما يقرأ"[1]، وعليه الاستماع أكثر الأساليب اتصالا وشيوعا واستخداما واستعمالا.

وكم "نحن في حاجة إلى أن ندرب التلاميذ على استخدام اللغة بطلاقة، و تراكيب لغوية سليمة فيها النبر والتنغيم"[2]، وهذا مبدأ أساسي تسعى المناهج التربوية الحديثة إلى تحقيقه، لأنّ هذه المهارة "تسهم بشكل كبير في تنمية المهارات الأخرى بل هناك من يعتبر هذه المهارة حاضنة لباقي المهارات الأخرى وفاتحة لتطوير الحديث والقراءة والكتابة".[3]

لقد كشفت دراسة حديثة على أنّ تلاميذ المدرسة الابتدائية يقضون حوالي3 ساعة من كل 0 ساعات في اليوم في الاستماع"[4]، وأنّ "نسبة ما يتعلمه أطفال المرحلة الابتدائية عن

---

[1]- أنظر حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 76.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- محمد بونجمة، تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص 14.

[4]- محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مصر، دار المعرفة، 1960، ص 164.

طريق الاستماع، جاءت نتيجة أنّ الأطفال يتعلمون عن طريق الكلام بنسبة 23% ،وعن طريق الاستماع بنسبة 25 % ،وعن طريق القراءة بنسبة 35% ،وعن طريق الكتابة بنسبة 18 %"[1].

دلت هذه النسبة على الأهمية البالغة للاستماع وإنّ لم تكن المطلقة ومكانتها البالغة بين باقي المهارات.

"فقد استنتج Rankinأن الاستماع يحتل 45 في المائة من زمن التواصل والكلام بنسبة 30 في المائة، والقراءة 16 في المائة، والكتابة 9 في المائة، وفي دراسة أخرى قام بها الباحثون Baker و Edwards و Glaines و Gladney و Holley وهي دراسة أقيمت في ثانوية أكدت أنّ نسبة الاستماع هي 35 بالمائة، والقراءة 17 في المائة والكلام 16 في المائة والكتابة 14 في المائة"[2].

عندما يستمع المتعلّم إلى الأنشطة المقدمة، سيستفيد من مفردات كثيرة تسمى بمفردات الاستماع وهي "عدد الكلمات التي يفهمها الإنّسان عندما يستمع إليها، وتسمى أيضا المفردات السمعية، وكلما كثر عدد هذه المفردات السمعية ساعد ذلك على تقدم المبتدئين في القراءة، أمّا مستوى الاستماعي فهو أعلى مستوى يصل إلى فهم الإنّسان لنص يقرأ عليه".[3]

ويختلف مستوى الفهم الاستماعي من شخص لآخر حسب مستواه التعليمي والتربوي والثقافي والديني وغيره، وعند سماعنا لمحاضرة أو مداخلة أو حصة حوارية تلفزيونية في الوقت والمكان نفسه فدرجة استيعابنا وفهمنا ووعينا بالمفردات والمصطلحات المستعملة

[1]– أنظر محمد بونجمة، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص 07.

[2]–المرجع السابق،الصفحة نفسها.

[3]– حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 76.

تختلف من فرد إلى آخر وتختلف وتتفاوت نسب ودرجات الاستيعاب بحسب اختلاف المستويات التعليميّة.

"لقد ذهب البعض إلى أنّ الطلاب يحصلون على المعرفة بنسبة 90 في المائة من خلال الاستماع، إلّا أنّ هذه النسبة على أهميتها، هي أقرب إلى المعالجة الأوتوماتيكية للاستماع منها إلى الاستماع كمهارة مستهدفة تراعى فيها مجموعة من الاستراتيجيات."[1]

الاستماع عمليّة معقدة وموجهة، يتم من خلالها تقديم معارف وخبرات متنوعة لتترجم فيما بعد إلى سلوكات وظيفية محددة ودقيقة، إضافة إلى "قدرة الفرد على تمييز المدركات الجنسية وتصنيفها، وذلك من خلال اتصال الفرد بالأشياء والمظاهر المختلفة عبر حواسه، وبالطبع لا يستطيع الفرد أن يفسّر ما سمع إذا عرف وفهم ما سمع"[2].

"إذا أردنا أن نرتب الفنون اللغوية الأربعة من حيث وجودها الزمني لدى الطفل في إطار النمو اللغوي، نجد أن الاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة"[3]، فبحصوله تحصل المهارات الأخرى وهذا أمر طبيعي،لأنّ "الطفل يبدأ بعد الولادة بأيام من التعرف على الأصوات المحيطة به، وفي نهاية عامة الأول تقريبا يبدأ في نطق أولى الكلمات، ومع بداية المدرسة أو في رياض الأطفال يبدأ في استخدام حصيلة الأصوات اللغوية المسموعة لديه في التعرف على صور الكلمات المطبوعة والتمييز أصواتها، فيقرأ ويكتب"[4].

[1]– محمد بونجمة، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص ص 7–8.

[2]– عبد الله عمر الفرا، المدخل إلى التكنولوجيا التعليم، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1999، ص 13.

[3]– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 127.

[4]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

عمليّة الاستماع تقوم على طرفي لا يمكن التخلي عن أحدهما ولكل طرف منها أهدافه الخاصة، "فمن جهة نظر المرسل نجد أنّ أهدافه تتمثل في نقل الفكرة، التعلّم، الإعلام، الاقتناع، الترفيه، أمّا من وجهة نظر المستقبل فيمكن تحديد الأهداف التالية:

1- "فهم ما يحيط به من ظواهر وأحداث.

2- تعلّم مهارات جديدة.

3- الاستمتاع الترفيهي.

4- الحصول على معلومات جديدة تساعده على اتخاذ قرارات بشكل مفيد ومقبول"[1].

إنّ مقياس مدى نجاح عمليّة الاستماع من عدمها يتحدد في ضوء مهارات أخرى حددها العلماء وهي:

1- "الانتباه وسعة الأفق.

2- إدراك هدف المتحدث.

3- التمييز بين الجمل.

4- التمييز بين البراهين الحقيقية والعاطفية.

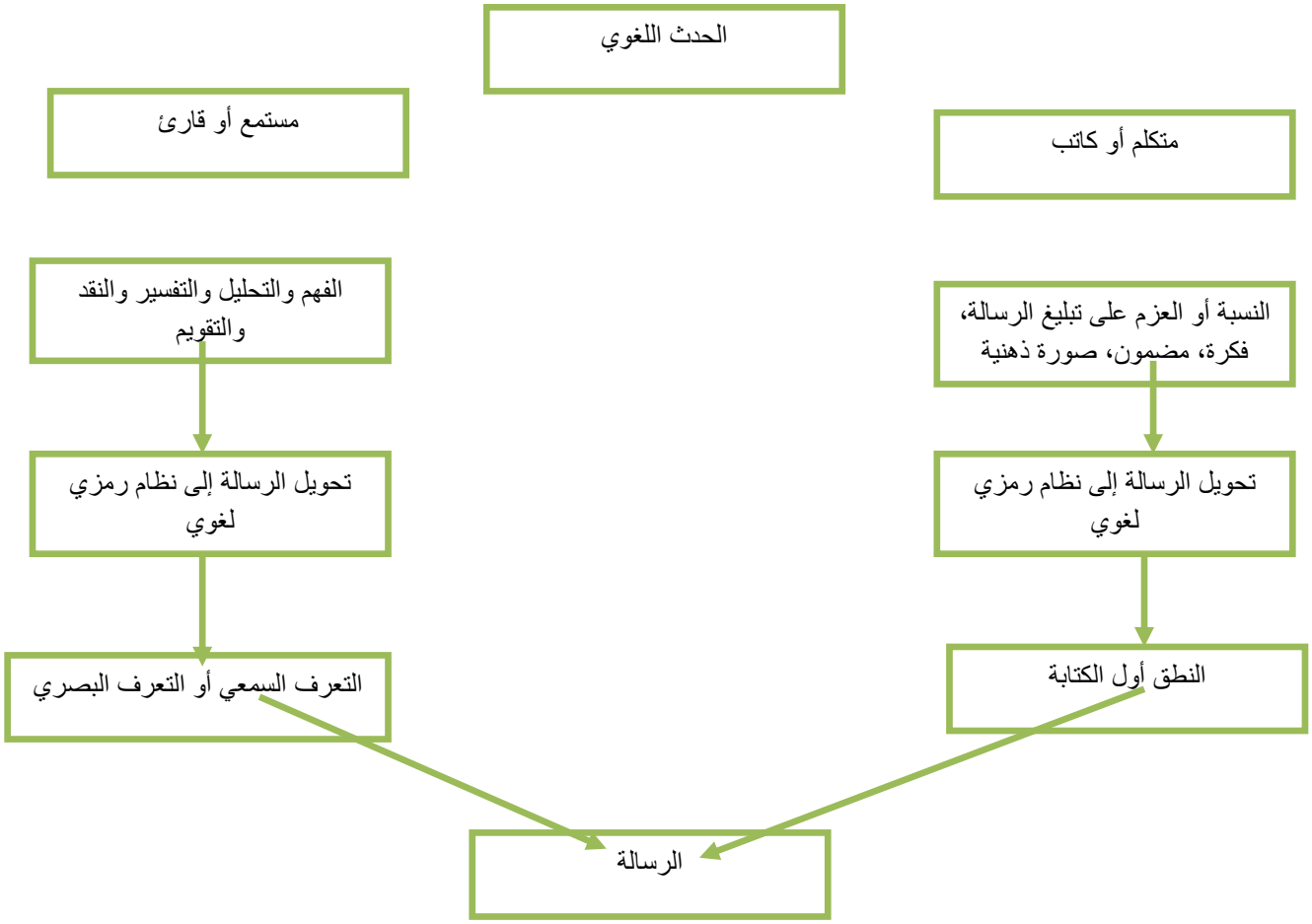
5- ملاحظة مدى الحياد، أو الانحياز للمتحدث"[2].

وأيّ عمليّة كلامية تضع الإنسان في موقفين اثنين:إمّا متكلم ومستمع أو قارئ وكاتب وهذه هي أهم أركان الموقف اللغوي الذي نمثل بالمخطط الآتي"[3]:

[1]- عبد الحافظ محمد سلامة، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان،الأردن، ط2، 1998، ص 17.

[2]- أحمد منير، مهارات الاتصال، ص 38.

[3]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 121.



شكل رقم (2) يبين أهم أركان الموقف اللغوي

أ-مستويات الاستماع :

للاستماع مستويات حددها العلماء في:

"1-**الإنصات الهامشي**: أو العرضي أي عندما يكون الطفل منهمكا في نشاط معين ويستمع بطريقة هامشية، مثل استماعه للموسيقي.

2-**الإنصات التقديري**: هو الاستماع الذي يقوم به الطفل ويركّز على مايريد أن يستمع إليه، وإن كان لا يبذل مجهودا لفهم ما يسمعه ولكن يقدره.

3-**الإنصات الانتباهي**: يركز فيه الطفل انّتباهه، ويبذل مجهودا ليتابع ويفهم ما يقال.

4-**<u>الإنصات التحليلي</u>:** هنا المستمع مطالب برد فعل كأن يرد على سؤال يوجه إليه، أو ينفذ تعليمات معينة تصدر إليه"[1].

الاستماع يساعد الفرد على توسيع ثروته اللغوية، حيث يتعلّم العديد من الكلمات والصيغ والتعابير المختلفة ولا يتأتى له هذا إلّا إذا أحسن الاستماع بطريقة مهذبة وصحيحة.

<u>ثانيا- مهارة الحديث:</u>

المقصود بالحديث أو التحدث أو الكلام" القدرة على التعبير الشفوي عن المشاعر الإنّسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية وإبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء".[2]

وهو أيضا "العمليّة التي يقوم بها المتحدث ليعبّر عن رغباته وما يحسّ به، وعادة ما يكون التحدث حوارا متبادلا لأنّه لون من ألوان الكلام، وطريقة من طرق استخدام اللغة وممارستها"[3]، واحتلاله الرتبة الثانية بعد الاستماع جعلته أحد أهم الأشكال الاتصالي، فالاستماع مهارة يراد بها فهم المنطوق وتحليله وتفسيره،والطرف الآخر مهارة الكلام بوصفها مهارة إفهام، يعبر من خلالها الفرد عن أحاسيسه ومشاعره ، و"القدرة على الاستخدام الصحيح للغة ،و المناسب لها في سياقها"[4]،أي إنّ "التحدث مهارة مركبة تسهم في إتقان اللغة والقدرة على التصرف في الأساليب وتوظيفها، والمرونة في تبديل مواقع الكلام وتغييرها

[1]- هدى الناشف، استراتيجيات التعلّم والتعليم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي، مصر، 1997، ص 130.

[2]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 151.

[3]- حسن عبد الباري عمر، فنون اللغة العربية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000، ص 63.

[4]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص 185.

والانتقال بها من فكرة إلى أخرى فضلا عن القدرة على توظيف حركات الوجه واليدين في أداء المعاني وتوكيدها"[1].

أمّا الجانب اللفظي للحديث فيتمثل في اللغة المنطوقة من مصطلحات ومفردات وملفوظات يستخدمها المتحدث أثناء حديثه.

وحتى يكون التحدث ذا قيمة و فائدة يجب اختيار مواضيعه من إحدى المجالات الآتية:

1-المجال الاجتماعي:

الإنّسان ابن مجتمعه يؤثر فيه ويتأثر به، جزء منه لا يمكن أن ينفصل عنه بأي حال من الأحوال، وكلّما كان التعليم له علاقة بالواقع الاجتماعي كانت نتائجه مضمونة ومفيدة، وعليه يجب أن يراعى هذا الجانب وأن تختار وتقدم نصوصا من البيئة الاجتماعية للمتعلّم وعن عاداته وتقاليده وموروثاته ومعتقداته الدينية.

2-مراعاة الأعياد والمناسبات:

يحتفل الفرد بأعياد ومناسبات مختلفة طيلة العام منها الدينية والوطنية ،والمعلّم المتميّز هو الذي يستثمر ويوظّف هذه المناسبات في تقديم دروسه ومعارفه وخبراته متزامنا في ذلك مع الوقت المناسب لها مثل: عيد الأضحى، عيد الفطر، المولد النبوي الشريف، وعيد الشجرة ،وعيد الأم، وعيد العمال وغيرها، وهذا ماتسعى التربية الحديثة لتحقيقه: **ربط التعليم بالحياة** أي بالواقع المعيش.

3-المجال العلمي والمعرفي:

يسعى المتعلّم في هذه المرحلة إلى اكتساب معارف وعلوم مختلفة في مجالات متنوعة، من أجل تنمية مكتسباته وتطويرها، خاصة في مجال التكنولوجيا والتعرف على

[1]- أحمد منير، مهارات الاتصال، ص 17.

الأجهزة الحديثة وبعض الاختراعات والابتكارات من خلال نصوص مقدمة بالصوت والصورة، مع تقديم بعض الشروحات إن دعت الضرورة لذلك.

والمعلّم الناجح هو الذي يتحكم في هذه الآليات ويساير هذا التقدم المذهل ويواكب هذه التطورات في شتى المجالات في فهم المادة المسموعة واستيعابها، والقدرة على أداء الاستماع.

4- <u>المجال الإسلامي والعربي:</u>

الإسلام دين التسامح والتآخي والتآزر، يحمل بين طياته الصفات الحميدة والخصال النبيلة والحكم والعبر وآيات الله في خلق كونه وتسيير وتدبير شؤونه، والفرد في بداية تنشئته في أمس الحاجة إلى مثل هذه القيّم التي يترعرع وفقها وينمو في كنهها من أجل مجابهة هذه الحياة التي لم تترك لنا مجالا إلّا وطرقت بابه.

وهذه المرحلة – المرحلة الابتدائية- مهمة وحساسة وحاسمة في الوقت نفسه بالنسبة للمتعلّم، حبذا لو يعنى هذا- الأخير – بتدريسه موضوعات دينية إسلامية مثل: آيات بيّنات من القرآن الكريم، وبعض القصص القرآنية لأنّبيائنا: قصة سيدنا يوسف، ونوح، وداود، وإبراهيم، وموسى، بالإضافة إلى ما أثر عن خير الأنام محمد بن عبد الله –صلي الله عليه وسلم- وصفاته الحميدة وتواضعه وحسن خلقه، أو نماذج عطرة من سيرة الصحابة والتابعين رضوان الله عليهم جميعا.

"إنّ غاية تعليم اللغة هي جعل المتعلّم يمتلك قدرة تواصلية، أي قدرة على استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء نوايا تواصلية معينة، وإنّ تعلّم اللغة لا يرتبط بتعلم الأنّساق الشكلية فقط بل إنّه كذلك تعلم لقواعد استعمال اللغة في التواصل ومراعاة سياقه"[1].

تتصف المهارات اللغوية والعمليات الأدائية بالتكامل والترابط بين فنون اللغة إذ يجب تعلمها في هذه الصورة الكاملة وعلى هذه الشاكلة، لا بوصفها فروعا متفرقة ومشتتة، فمن خلال تعليم مهارة لغوية تصاحبها مهارات أخرى، فتعليمنا للتعبير مثلا من خلال القراءة يستحب أن نربط به القواعد والإملاء والبلاغة وغيرها من علوم اللغة في الأساس يجب أن يكون تدريس اللغة العربية بالطريقة المتكاملة التي تنتقي عنها التجزئة بين علومها "وبالرغم من هذه المسلمات البسيطة مازلنا ندرس الأدب على أنّه شيء خاص قائم بذاته، كما أنّ تدريس المشكلات النحوية من خلال موضوع أو نص شعري أو نثري أنفع من تدريسه منفصلا على أنّه مادة قائمة بذاتها، فالنمو ما هو إلا وسيلة من وسائل كثيرة لتقويم اللسان والقلم"[2].

الحديث مهارة من المهارات اللغوية التي لها من الأهمية ما يؤهلها أن تكون ذا منزلة رفيعة بين فروع اللغة العربية ويقصد به "العمليّة التي يقوم بها المتحدث ليعبّر عن رغباته وما يحسّ به من حاجاته في عبارات لفظية، وعادة ما يكون التحدث حوارا متبادلا لأنّه لون من ألوان الكلام، وطريقة من طرق استخدام اللغة وممارستها"[3].

[1]– علي آيت أوشان،اللسانيات والبيداغوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء،المغرب، 2006، ط02، ص 44.

[2]– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص 62.

[3]– عبد الباري عمر، فنون اللغة العربية، ص 63

الذي لاشك فيه، أنّ التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار –على السواء–لأنّنا نستعمله أكثر من الكتابة في حياتنا اليومية، فنتكلم أكثر بكثير مما نكتب وندّون ومن هنا "يمكن اعتبار الكلام شكلا من أشكال الاتصال اللغوي بالنسبة للإنّسان، وعلى ذلك يعتبر أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخداماتها".[1]

"للتحدث مهارات كثيرة منها: تحديد جوانب الموضوع بطرحه المتحدث والقدرة على صياغة العبارة وعرض الفكرة والتمكّن من مخاطبة الجمهور، والقدرة على المشاركة في حوار أو إدارة ندوة، وكذلك القدرة على سوق الأدلة والشواهد والأمثلة واستخلاص النتائج، وتحديد الخطأ أثناء الحديث لغة وتركيبا"[2].

بالإضافة إلى "نطق الألفاظ نطقا جيدا صحيا، وعدم تكرار الكلمات بصورة متقارنة"[3].

يهدف المعلّم من خلال تعليم مهارة التحدث إلى تحقيق جملة من النتائج أهمها:

1– زرع الثقة في النفس عند متعلميه.

2–عدم الخجل في الحديث، والحديث إلا بالجمل المطلوبة.

3– إكسابهم الجرأة والشجاعة في مخاطبة الآخرين دون تردد ولا خوف.

4– إكسابهم الأنّماط اللغوية السليمة والصحيحة.

5– التمكّن من إتقان الأصوات والحروف ومخارجها.

6– ترتيب الأفكار وتدريجها وتسلسلها أثناء الطرح.

[1]– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 108.

[2]– طه حسين الديلمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات، ص 133.

[3]– فراس السليتي،فنون اللغة ، المفهوم– الأهمية– المقدمات– البرامج التعليميّة، جدار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، 2008، ص 28.

إنّ المعلّم الفطن هو الذي يختار المواقف التعليميّة الحقيقية التي تتوافق وتعليميّة هذه المهارة فيدرّبهم على المحادثة الجادة المفيدة والمناقشة المهمة، وحكاية القصص المتنوعة (واقعية، خيالية) والنوادر والخطب والأحاديث وغيرها من المواقف التي تسهم في إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي والعقلي للمتعلّم، وذلك من خلال توظيف المكتسبات اللغوية ويستخدمها في الحصة ويطلب منه الاعتناء بالأنّماط اللغوية المختلفة من تقديم وتأخير .

"وقد يقسّم المعلّم التلاميذ في الصف إلى فريقين أحدهما يصف متحدثا والآخر يتابع مستمعا، متبعا التدقيق في الوصف و تحديد النقص فيه، وما عساه أن يكون من أخطاء في النطق ويناقش هذه الأخطاء بدورها، وقد يعرض المعلّم صورا غير مكتملة أو مبتورة المعالم ثم يطالب التلاميذ بمحاولة التنبؤ بالشكل الكامل للصورة في حديث مفصل"[1]، موظفا أسلوبا من الأساليب التي درسها أو تركيبا نحويا أو صيغة صرفية تعرض لها أحسن توظيف"[2]، وقد "يحدد المعلّم لكل يوم تلميذا أو أكثر، ليسرد قصة مجيئه إلى المدرسة، أو يحدد محاور التحدث كأن يكون محورا دينيا أو سياسيا أو رياضيا أو اجتماعيا، وقد يكون مدرسيا ليتحدث فيه التلاميذ و يركّز على تلخيص الدروس التقليدية شفاهيا بعد كل فقرة"[3].

3-أهمية تعليميّة مهارة التحدث في المرحلة الابتدائية:

التحدث هو التعبير عن الأفكار والأحاسيس والمشاعر والانفعالات، وفق نظام لغوي سليم تضبطه قوانين وقواعد ضمن التواصل اللغوي يمكن للفرد فيه إبداء الرأي والمناقشة والمخاطبة والإفهام والإقناع، وذلك بالتواصل مع الآخرين في شتى مناحي الحياة المختلفة،

ولهذه المهارة أهميّة بالغة في تعليمها خاصة في المرحلة الابتدائية من حيث:

[1]- حسن عبد الباري عمر، فنون اللغة العربية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2005، ص 484.

[2]- فراس السيلتي،فنون اللغة،ص43

[3]- حسن عبد الباري عمر، فنون اللغة العربية، ص 491.

1- "تدريب الطلاب عليها تدريبا إيجابيا كتعويدهم المشاركة، وتنمية الجانب الاجتماعي لديهم، واحترام الآخرين واختزال عنصر الخجل من نفوسهم و إزالة الإنّطواء منهم، واكتسابهم اللغة اكتسابا سليما"[1].

2- تعد مهارة التحدث من أوسع النوافذ التي يمكن أن نطّل منها على قدرات الطفل، ومدى استيعابه للخبرات التي يتعرض لها، كما أنّها أداة التفاعل الاجتماعي،فإذا كانت مهارة الحديث طبيعية في فهم الطفل، جاء التفاعل الاجتماعي يسيرا ومسار الطفل فيه سلبيا"[2].

3- من خلال حديث الفرد يمكننا الحكم عليه، والوقوف على مستواه العلمي والمعرفي والثقافي وواقعه الاجتماعي والبيئة ومهنته ، لأنّ الحديث هو "النشاط الإنّساني يتميز به الإنّسان عن غيره من المخلوقات والكائنات، كما أنّه الوسيلة الرئيسية للتعلم لكل مراحل الحياة، ولا يمكن الاستغناء عنه، فهو أداة الشرح والتوضيح والتحليل والتعليل والسؤال والجواب"[3].

4- "تدريب الطلبة على انّتقاء الألفاظ، والتراكيب المناسبة للمعنى المراد توصيله إلى الآخرين، وتمكينهم من الكلام باستقلالية وسرعة، والإفصاح عن مكنونات النفس بأسلوب أدبي مؤثّر، وامتلاك دقة الملاحظة والإنّطلاق في وصف الأشياء والحوادث والتعود على ترتيب الأفكار وتسلسلها وتنظيمها"[4].

---

[1]- فهد زايد خليل، أساليب تدريس اللغة العربية، بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص 25.

[2]- كريمان بربر، أميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الأردن، ط3، 2005، ص 72.

[3]- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص 108 وما بعدها.

[4]- ينظر، طه على حسين الديلمي، تدريس اللغة العربية، ص 133.

الاستماع والحديث مهارتان أساسيتان ممهدتان لاكتساب مهارتي القراءة والكتابة فالأداء الفعلي للجانب المنطوق من اللغة يسهل عمليّة ويثمن قدرة التواصل والتعبير والمحادثة.

تتداخل عمليّة التحدث مع عمليّة الاستماع تداخلا شديدا، فوجود الأولى يستلزم وجود العمليّة الثانية، حتى وإن كان المتحدث يتحدث لذاته، فالاستماع سيكون في ذاته أيضا.

ثالثا-مهارة الكتابة:

لقد حظيت الكتابة بقسط وافر من اهتمام الفلاسفة والعلماء والباحثين وذوي الاختصاص في فروع علمية مختلفة منها: علوم التربية واللغة وعلوم الاتصال والأرطوفونيا، وهذا الاهتمام البالغ يرجع لأهمية الكتابة ومكانتها بين سائر المهارات اللغوية من جهة، وتعدد المتغيرات والعوامل التي تؤثر في اكتسابها وتنميتها من جهة أخرى ، فالكتابة هي إحدى وسائل الإنّسان الرئيسية في التعبير والتواصل و نقل الحضارات والثقافات والمحافظة عليها.

الكتابة "أداة من أدوات التعبير وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنّسان، ووسيلة أداة مهمة بين الأفراد والجماعات والأمم والمجتمعات"[1].

كما أنّها تعد جانبا مهما من جوانب الكفاية اللغوية، فالمتعلّم الذي يتحدث اللغة ولا يكتب فيها لا يعتبر قد اكتسب اللغة اكتسابا كاملا.

و يعدّها البعض "رموزا ابتكرها الإنّسان ليضع فكره وأحاسيسه وعواطفه ضمنها ليفيد الآخرين، وهي وسيلة من وسائل الاتصال لتسجيل الوقائع والأحداث"[2]، فمن خلال الكتابة

[1]- طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 119.

[2]- فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، ص 45.

يستطيع المرء أن يعبّر عمّا يجيش في صدره من أحاسيس ومشاعر، ويترجمها على أرض الواقع، ويتواصل مع غيره من أبناء جلدته، وتساعده على الإفصاح عمّا يشاهده، ويفكر فيه، ويشعر به.

إنّ الفرد حين يكتب أو يهّم في الكتابة يضع بين عينيه مجموع من الظروف والملابسات والمتغيرات التي تتعلق بالطرف الآخر من حيث مستواه المعرفي العلمي، وتكوينه التربوي وبيئته ومحيطه وواقعه الاجتماعي وهذه القضايا تجعل من الإنّسان كاتبا فذا يمكنه التعايش والتوافق مع هذه المعطيات.

الكتابة "تراث البشرية التي تضفي على الإنّسان وتجعل منه كائنا له تاريخ وحضارة، لا تنتقل فقط من جيل إلى جيل فيستفيد الخلف من خبرة السلف، وإنّما تنتشر أيضا من بلد إلى بلد فيشيع نور المعرفة والعلم وترتقي البشرية جمعاء، فلذا نجد الشعوب تبدأ تعليمها لأطفالها بتدريس القراءة والكتابة منذ نعومة أظافرها، ربّما قبل بدء المرحلة الابتدائية التي أصبحت تقريبا إلزامية ومجانية عامة في كل بلاد العالم"[1].

تعد الكتابة من أهم المهارات اللغوية التي تسعى المدرسة الابتدائية جاهدة لتعليمها، وتوفير الظروف المناخية الملائمة نظرا لأهميتها البالغة ومكانتها بين سائر المهارات اللغوية الأخرى،ولعل السبب في ذلك " أنّها مهارة فكرية يدوية جاهزة لنقل ما في العقل والنفس من معلومات ومشاعر وتصورات وآمال وعواطف وخيال"[2].

تعكس الكتابة كل ما يجيش في النفس البشرية من أحزان وأفراح، تعبّر عن أفراح الفرد وسعادته وفي الوقت نفسه تعبّر عن أحزانه ومآسيه، ولعل بعض الأفراد ممن عنيوا بهذه المهارة وجدوا ضالتهم فيها، فهم يكتبون دوما دون انّقطاع ليخففوا من ضجرهم وقلقهم في

[1]– نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلّم والتعليم، ص 81.

[2]– فخر الدين قباوة، المهارات اللغوية وعروبة اللسان،دار الفكر،دمشق،1999، ص 71.

بعض الأحيان من مواقف الحياة المختلفة، باختصار شديد الكتابة "عمليّة ضرورية للحياة العصرية سواء بالنسبة للفرد أو بالنسبة للمجتمع ووسيلة من وسائل الاتصال التي يمكن للفرد أن يعبّر بها عن أفكاره وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرّر ما لديه من مفهومات ومشاعر ومايود تسجيله من حوادث ووقائع"[1].

فالإنّسان حين يقرأ ما كتبه شخص آخر فهو يكتشف شخصيته ومهاراته وآراءه في كتاباته ،فيحلل شخصيته تحليلا علميا دقيقا، فيدرك بذلك ما قصده وأراده من خلال هذه الكلمات والعبارات لإيصال أفكاره، وكما يقال:**أسلوب الفرد في كتاباته،** فتكون هذه الرموز بمثابة ترجمان حقيقي وفعلي صريح مبني على أسس علمية مضبوطة لتحقيق الهدف المنشود.

إنّ الكتابة "ليست نشاطا آليا يهدف إلى نسخ الفرد لحروف يتعلّمها، فنسخ الحروف ما هو إلّا مظهر من مظاهر الكتابة فقط، كما أنّها ليست رسوما مجردة فحسب بل هي أيضا رموز تكوّن كلمات أو جملا ذات معنى وظيفي، وعلى هذا الأساس فإنّنا لا نستطيع أنّ نحكم على الفرد أنّه قد تعلّم الكتابة إلّا عندما يكتب تلقائيا كلمات أو جملا يعبّر بها عن نفسه ونشاطه واحتياجاته الخاصة"[2].

من أهم الأهداف التي تروم إليها الكتابة الإخبار والإقناع:

1- <u>الإخبار</u>: بادئ ذي بدء يجب على الكاتب تحديد الفئة المستهدفة والولوج في أفكارها ومعتقداتها،ومن ثمة يختار النصوص المناسبة لإخبارهم من خلالها بالحقائق والمفاهيم والمعارف ويتطلب هذا إدراك واسع النطاق من أجل إيصال الفكرة لهم.

[1]- محمد رشدي خاطر، مصطفى رسلان، تعلم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للنشر، القاهرة، مصر، ص 209.

[2]- هشام حسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ص 109.

2- الإقناع: يعد هذا العنصر أصعب من سابقه، فالكتابة من أجل الإقناع تتطلب جهدا لغويا ومعرفيا وتقديم الحجج والبراهين، والأدلة المساعدة على ذلك ودحض الرأي الآخروالبحث في أصول هذه الدلائل وصحتها، فنحن لا ننقد أو نقوّم أو نقنع الآخر إلا بدليل.

ومن المدهش أن تتوافر للأطفال فرص قليلة لتأليف نص فعلي خلال السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية بينما تحتل تدريبات الإملاء والترقيم جزءا كبير من منهاج القراءة"[1]، فنجد الوقت المخصص لهذه الأنشطة يفوق بكثير الوقت المخصص للكتابة في السنوات الأولى، أمّا "في السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية يبدأ الأطفال بكتابة تقارير إلى جانب القصص كما يكتب بعض الأطفال ملاحظات شكر ورسائل وقصص"[2].

وتتغير سياقات الكتابة وأهدافها بتغير السنوات التعليميّة من السنوات الأولى في المرحلة الابتدائية إلى السنوات الأخيرة، وهذا الأمر طبيعي فالمتعلّم يطوّر هذه المهارة تدريجيا وفي مقامات مختلفة خلال زمن مختلف.

الإنّسان حين يكتب فإنّه يستحضر جميع المفردات والمصطلحات الموجودة في ذهنه (معجمه اللغوي) وجميع القواعد النحوية أو الصرفية واللغوية، وكل ما قيل في الموضوع من آيات وأحاديث وأشعار وحكم خالدة، يحاول الربط والتوظيف والاستثمار حسب ما تقتضيه الحاجة لذلك، كل هذه الأمور تحدث في وقت وجيز جدا فهو يفكر ويكتب ويوظف ويستثمر في آن واحد وهنا تكمن صعوبة الكتابة.

2-مراحل تعليم الكتابة:

[1]- آلان كامخي، هيج وليام كاتس، صعوبات القراءة منظور لغوي تطوري، تر حمدان علي نصر، شفيق فلاح علاوة، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، سوريا، 1998، ص 269.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إنّ تعليم مهارة الكتابة يكون في مرحلتين وهما: قبل دخول المتعلّم إلى المدرسة، وبعد دخوله إليها.

أ- المرحلة الأولى: يعتبرها الدارسون "أنّها قبل دخول الطفل المدرسة، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة التهيئة والاستعداد للكتابة، وتبدأ بالرسم العشوائي إلى أن يصبح الطفل قادرا على رسم الحروف، قبل أن تتكامل صورتها في ذهنه"[1].

ب- المرحلة الثانية: تتطلب "هذه المرحلة من المدرس الاهتمام بإعداد الطفل حركيا وعقليا"[2].

والمعلّم الحذق هو الذي يستفيد من المرحلتين الآنفتين الذكر فيختار الطريقة الفنية المناسبة، والنماذج الملائمة، و المناسبات التي تثير رغبة وفضول الطفل في الكتابة، وهنا تجدر الإشارة بالذكر إلى نقطة هامة وهي تخصيص الوقت الكافي للتهيئة والاستعداد قبل الولوج في عالم الكتابة.

إنّ الربط بين فنون اللغة فيه عظيم الفائدة للمتعلّم إذ إنّ تعلّم هذا المهارات الأساسية في صورة مترابطة متكاملة، وحدة واحدة متلاحمة متوصلة تجعل المتعلّم يتابع كل مرحلة ويتدرب عليها، ويستثمرها في اكتساب المهارة التي تليها ويدرك أنّ كل مهارة لها صلة وطيدة بالتي سبقتها والتي تليها.

ومن واجب المعلّم أن يهيء متعلميه لاكتساب هذه المهارات ففي مهارة الكتابة مثلا: يجب أن يدرّبهم على الكتابة باستمرار داخل القسم، ويطالبهم بنماذج أخرى يكتبونها في البيت حين يعودون.

---

[1]- عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص 278.

[2]- المرجع نفسه، ص 144.

صحيح أنّ الكتابة عمل فنّي شديد التعقيد بالنسبة إلى المتعلّم، يستلزم جهدا عقليا وتركيز عاليا، وإذا لم يهيء هذا المتعلّم لهذه المهارة على الوجه المطلوب عضليا وحواسيا لن ينجح في هذا العمل.

الكتابة عمل معقد، وإذ لم نتعامل مع هذه الحقيقية بالكثير من الجد والحزم سينفر المتعلّم من تعلّمها، ولو بعد حين، لذا يجب على المعلّم ما يلي:

1- أن لا يرهق متعلمه بأعمال كتابية تفوق طاقته.

2- أن لا يجبر متعلّميه على الكتابة بقلم يصعب الكتابة به.

3- أن لا يشعر متعلميه بعدم قدرتهم على الكتابة.

إنّ المتعلّم في مراحل تعلّمه الأولى يحتاج إلى مساعدة كبيرة لأنّه لا يعرف طريقة مسك القلم، فما بالك أن يخطّ به على الورق.

إنّ تطور أيّ مهارة واستمرارها مرهون بالوقوف عند جملة الصعوبات التي تعترضها ومحاولة إيجاد السبل والآليات اللازمة قصد تذليلها، والكتابة مهارة لغوية هامة يؤدي تطورها إلى تطور المهارات الأخرى ولاسيما مهارة القراءة، إلا أنّ هذه المهارة لا يتقنها جميع المتعلّمين، فنجد فئة منهم- ولو ضئيلة- تعاني ما يعرف **بعسر الكتابة** وتعرف هذه الظاهرة على أنّها "صعوبة في النشاط الخطي أو اضطراب في نمو الكتابة، يشخّص ابتداء من سن السابعة إلى الثامنة من عمر الطفل، إذ تلاحظ تشوهات في الحركة الكتابية وفي سير الخط، وصعوبة في الربط، وعدم الانّتظام في ترك الفراغات بين الكلمات"[1].

[1]- صليحة بوزيد، مهارة الكتابة ومشكلاتها عند تلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير في الأرطفونيا، جامعة الجزائر، قسم علم النفس، 1992، ص77.

يعاني بعض التلاميذ من صعوبات في الكتابة يمكن تخليصها كالآتي"[1]:

1- أوراق هؤلاء التلاميذ وكراساتهم مليئة بالأخطاء في الهجاء، والقواعد وعلامات الترقيم وتشابه الحروف.

2- يغلب على كتاباتهم أن تكون مضطربة تفتقر إلى التنظيم والضبط والدّقة وتشيع فيها أخطاء إسقاط حروف من الكلمة أو زيادة حروف.

3- تكشف كتابتهم عن صعوبة في إنّتاج الأفكار، والتعبير الدقيق عنها، فجملهم قصيرة ومفككة ولا يربط بعضها في سياق فكري منتظم.

هذه الصعوبات ناجمة عن"[2]:

1- الخلط بين الحروف المتشابهة في النطق.

2- قلب الحروف، الأمر الذي يسير إلى عدم وجود توازن مكاني.

3- كتابة مقولات غير منتظمة خاصة عند الأعاسر.

3- عدم اتّباع السطر المستقيم أثناء الكتابة.

3-تعليميّة مهارة الكتابة في المرحلة الابتدائية:

1- الكتابة لا تكون من فراغ ، معنى هذا يجب توفير المواقف والمناسبات التي تستدعي الكتابة من أطفال المدرسة الابتدائية في هذه الحالة لأنّ وجود مناسبة معينة تدفع المتعلّم لبذل جهد أكبر.

[1]- فتحي الزياد، صعوبات التعلّم، الأسس النظرية والعلامية والتشخيصية، دار النشر للجامعات، مصر، ط1، 1998، ص 492.

[2]- صليحة بوزيد، مهارة الكتابة ومشكلاتها عند تلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي، ص 78.

2- توفير الجو والمناخ التعليميّ المناسب وإتاحة الفرصة للمتعلّمين لقراءة ما كتبوه أمام زملائهم، فيسود جو الحماسة والمنافسة، وتطوّر قدراتهم اللغوية والعقلية.

3- الإفادة من كتابات وخبرات سابقيهم.

4- يختار المعلّم النموذج الكتابي الأفضل ويكتبه على السبورة ويطالب متعلّميه بمحاكاته مرّات عديدة، ويتوقف بين الفينة والأخرى ليتيح لمتعلميه فرصة المراقبة والمساءلة ،في الوقت نفسه لا يكّف عن التوجيه والإرشاد مدة الحصة.

وعلى اختلاف مستويات المتعلّمين، لا تخلو حصة دراسة من ملمح من ملامح الكتابة بدءا بالحروف فالكلمات وكتابة الجمل، وأخيرا إنّشاء الموضوعات وخير ما نختم به هذه المهارة إيشاد الدين الإسلامي الحنيف بفضل الكتابة وأهمها حيث قال عز وجل "**خَلَقَ الإنّسان مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3)**".[1]

للكتابة صلة وثيقة بالقراءة ،وتظهر "هذه الصلة في أنّ القارئ الجيد هو في الغالب كاتب جيد، وأنّ القدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد على صحة الكتابة،وأنّ القراءة تمد الكاتب بالفكر والثقافة،وتمكّنه من الإنّطلاق في التعبير."[2]

رابعا- مهارة القراءة:

القراءة هي الوجه الثاني للكتابة، فلا قيمة للكتابة إلا إذا فكّت الرموز وشفرات المادة اللغوية المكتوبة والعلاقة بينهما تكاملية تلازمية حيث لا تكون للقراءة معنى إلّا إذا كانت الكتابة واضحة المعالم سليمة من الأخطاء بعيدا عن التعقيد والغموض واللبس.

[1]- سورة العلق، الآيتان 03- 04.

[2]-طه علي حسين الديلمي،تدريس اللغة العربية،ص136

القراءة وسيلة استمتاع وتسلية،فقد تغير مفهوم القراءة ليصبح أداة لاستمتاع الإنّسان بما يقرأ"[1].

هناك أنواع أخرى للقراءة تتمثل في:

أ-القراءة السماعية: هي نشاط قرائي هدفه تنمية مهارة الإصغاء والسماع لدى المتعلّمين من خلال إصغائهم لنص مقروء جهرة والتقاط دلالاته المعنوية ومؤشرات حول مكوناته، دون اللجوء إلى الكتاب (القراءة البصرية).

ب- **القراءة الجماعية:** وهي قراءة سريعة هدفها التقاط معاني النص بسرعة دون تعمق فيها، وهذا صنيع الطلبة عند مراجعة محاضراتهم قبيل التحضير الجيد وترقب الاختبارات الدورية.

ج-قراءة الانّحراف: وهي قراء سريعة هدفها التقاط معاني النص بسرعة دون التعمق فيها، وهذا صنيع الطلبة عند مراجعتهم للامتحان.

د- **القراءة المعبّرة:** صفة ترتبط بالقراءة التي يتلفظ بها المتعلّم إيقاع النص ونبرة وتناسقه الصوتي بكيفية تنقل إلى المتلقى الشحنة الوجدانية الانّفعالية، ومدلول النص، وهي شرط من شروط قراءة النص الجهرية"[2].

هـ- **القراءة الصورية:** مهارة تعلم القراءة التي تجعل المتعلّم يدرك محتوى نص مكتوب بناء على عمليتي التأويل والفهم، وتقوم هذه المهارة على فرضيات للقراءة ترى أنّ الذات المدركة ليست ذاتا سلبية خلال فعل الإدراك، بل إنّها تتدخل بنشاطها في بناء إدراكها مستفيدة من

[1]-زين كامل الخويسكي،المهارات اللغوية،ص 110

[2]-legende.Dictionnaire actuel de l education.larousse.paris.1988.p247

تجاربها السابقة، مثلما تمكن عمليّة التأويل ذاتها من إضفاء دلالة على الموضوع يمارس بدوره نوعا من رجع المردودية"[1].

و- **القراءة المنهجية**: تقوم على مجموع من الخطوات المتدرجة لفهم النص وإدراك محتواه وعناصره اللسانية، وذلك بإدراك النص إدراكا شاملا قصد تكوين فرضية للقراءة، ويتم هذا الإدراك بتجميع معطيات حول صورة النص وعنوانه وصاحبه، والتقاط مؤشرات من داخله أو خارجه وتهدف إلى تحويل النص بشرحه أو تلخيصه أو تقليصه أو توسيعه، ومحاولة تحليل بعض المعطيات من الجانب الدلالي أو السمعي أو التركيبي أو البلاغي، وهذا النوع من القراءة يكون غالبا في تعليم اللغات والآداب والفلسفة.

ز- **القراءة الموجهة**: نشاط قرائي يكلّف به المعلّم المتعلّم على أن يكون ذلك خارج قاعات الدرس، والأمر يتعلق بالنصوص المطولة والكتب، كالروايات والتراجم والاتجاهات الفلسفية وغيرها، والهدف منها تعزيز المواد المقررة بأفكار رافدة، وفي ذلك تدريب الطلبة على قراءة المراجع والمصادر واستثمار مضامينها في تحصيلهم المعرفي"[2].

القراءة عمليّة ذهنية معقدة ،وحركية دائمة تحتاج إلى جملة من الشروط يجب توفرها ليصبح الإنسان قارئا مثالا منها:

1- النضج العضوي لأعضاء النطق والرؤية.

2- البيئة الاجتماعية التي تساعد على ترسيخ مهارة القراءة.

3- النمو العقلي الذي يساعد القارئ على تحليل الرموز وإعادة كتابتها.

4- الثروة اللغوية التي تعيين القارئ على الفهم"[3].

---

[1]- idem.p248

1- محمد الدريج،تحليل العمليّة التعليميّة،ص27

[2]- محمد جهاد جمل، سمير روحي الفيصل، مهارة الاتصال في اللغة العربية ، ص 102.

بالقراءة يسمو الإنّسان ويرتقي وهي البلسم الشافي والدواء الكافي لمن يريد أنّ يتطلع على الحقائق والمعارف والخبرات، وهذا لن يأتى له إلا بتوفير الشروط الآنفة الذكر فيفهم ما يقرأ و يستوعبه ويترجمه في الحقيقة إلى سلوكات وتصرفات ومواقف حياتية، وبالتالي تكوين ملكة لسانية لغوية من خلال هذا النشاط اللغوي، لأنّ ضعف الملكة تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي وبالتالي يصبح متعلم "لا يتقن لغة ما حتى العربية أحيانا لقراءتها قراءة تدبر، وكذلك فهو لا يقرأ، وإذا قرأ لا يفهم، وإذا فهم فهو لا يعقل، وإذا عقل فهو لا يتفاعل"[1].

وعليه يجب أن تكون الطريقة التي تعلم بها القراءة ناجعة وفعّالة، ومفيدة وذلك بالتركيز على النصوص الوظيفية وهي" كل النصوص المنطوقة والمكتوبة التي وجدت بهدف أداء خدمة اجتماعية، أو غرض تواصلي ووظفت الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة من أجل التواصل، لأنّها نصوص واقعية من حيث محتواها الدلالي واللغوي، كما أنّها تتنوع بتنوع الأغراض التواصلية، وتتخذ أشكالا تناسب الأفعال التواصلية التي وجدت لأدائها"[2].

أ-مواصفات مهاراة القراءة الجيدة:

للقراءة مهارات عديدة أهمها:

1-"الدقة والعمق في الفهم.

2-السرعة في القراءة.

3-إدراك المعنى المقصود من خلال الإشارات النصية و السياقية.

4-معرفة علامات الترقيم.

[1]- شكري فيصل، وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي في اللغة العربية والوعي القومي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 1986، ص 402.

[2]- لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ص 51.

5-الضبط النحوي والصرفي للنص المقروء.

6-تمثيل المعنى ومعايشته بالصوت والحركة.

7-حسن أداء النطق و مراعاة إخراج الأصوات من مخارجها."[1]

8-"القدرة على التلخيص الشفوي و الكتابي.

9-القدرة على تلخيص المادة العلمية واستذكارها.

10-الإطلاع السريع على نص معين و تحديد النقاط الرئيسة فيه.

11-استنتاج معاني بعض المفردات."[2]

3-أهداف تعليميّة مهارة القراءة:

يسعى المعلّم من خلال تعليم مهارة القراءة إلى وضع ركائز علمية تربوية وتحقيق الأهداف الآتية:

1-"تنمية القدرة اللفظية والفكرية والمهارات الضرورية للاستعمال .

2-إتّقان مهارات القراءة واستغلالها في تكوين أغراض جديدة.

3-توسيع الخبرات لدى القراء وإغنائهم بثروة لغوية."[3]

5-"اكتساب عادات التعرف البصري على الكلمات عند المبتدئين.

6-بناء رصيد من المفردات التي تساعد على فهم القطع التي قد تمتد إلى عدة فقرات.

7-سلامة النطق في القراءة الجهرية."[4]

[1]-زين كامل الخويسكي،المهارات اللغوية،ص ص 119-120

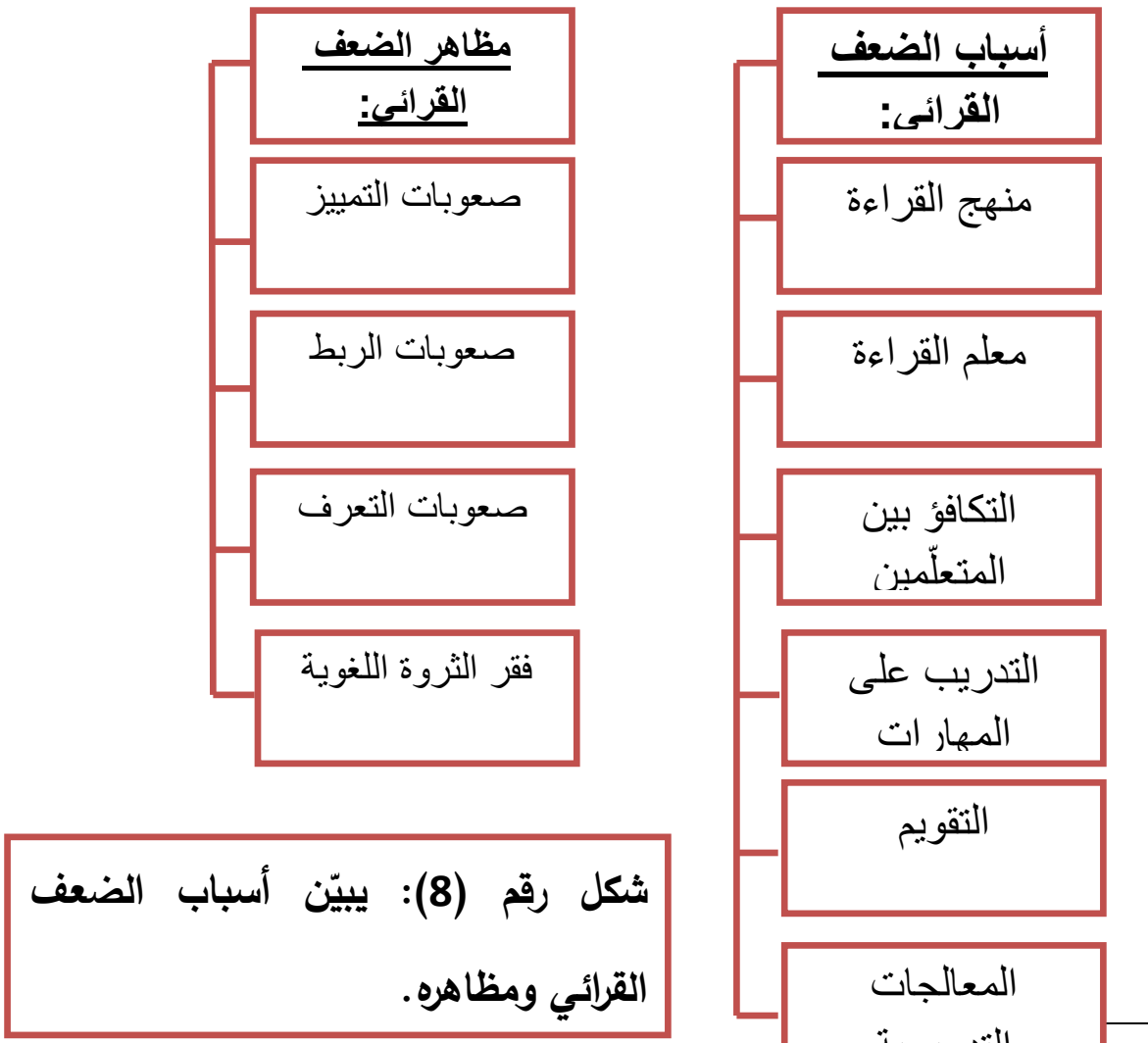
[2]-عبد الله علي مصطفى،مهارات اللغة العربية،ص99

[3]-المرجع نفسه، ص ص 131-132

[4]-علي أحمد مدكور،تدريس فنون اللغة العربية،ص146

إنّ أهداف تدريس القراءة أوتكوين مهارة القراءة منوطة بمستوى المعلّم وطريقته في الطرح والعرض والتقديم،واعتماد هذه المهارة الوسيلة المثلى والطريقة الناجعة الفعّالة في اكتساب المعارف، وتهذيب النفس ،وتقويم اللسان،وصونه من اللحن.

لقد "ألفنا أن نجد في كل مستوى تعليميّ عيّنة لاتجيد القراءة ولا تحسن قراءة أصواتها ، وهذا أهم ما يحتاجه المتعلّم في تعلمه لهذه المهارة،بل يبدو له أحيانا أنّ القراءة عمل مضني مكلّف ومعقّد،ومن ثمة قد يصاب بالفشل ،و قد يفقد الثقة في نفسه قدراته على القيام بهذا الفعل"[1]، ومن أهم أسباب الضعف القرائي ما يوضحه الشكل الآتي"[2]:



شكل رقم (8): يبيّن أسباب الضعف القرائي ومظاهره.

[1]-محمود ج[illegible] صعوبات القراءة ،ص21.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الفصل الرابع:

الدراسة الاستطلاعية والمعاينة الميدانية

1- الاستبانة

2- العيّنة

3- حضور الحصص

4- عرض ومناقشة وتحليل نتائج الاستبانة

5- النتائج الجزئية.

من خلال هذا الفصل نسعى إلى تقديم دراسة ميدانية من شأنها أن تبيّن لنا جملة من القضايا والإشكالات التربوية وذلك بالاعتماد على الآليات والتقنيات الإحصائية والرياضية الملائمة التي تسهم في ترقية هذا البحث وتحقيق النتائج التي يصبو إليها.

أولا-آليات البحث:

1- **المنهج :** "هودراسة الواقع أوالظاهرة كماتوجد في الواقع،ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أوتعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أمّا التعبير الكمّي فيعطيها وصفا رقميا لمقدار هذه الظاهرة أوحجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى"[1].

وهذا من خلال" استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التربوية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر، قصد تشخيصها، وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر تربوية وتعليميّة أو اجتماعية أو نفسية أخرى."[2]

إنّ الدراسة التطبيقية والميدانية تقتضي اللجوء إلى استعمال الاستبانات بوصفها وسيلة مهمة نتزود من خلالها بالبيانات الضرورية التي نشخّص في ضوئها أهم السلوكيات التعليميّة ونحدد أهم العوائق والصعوبات ومحاولة تذليلها وإيجاد حلول لها.

[1] – عماربوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص 129.

[2]– وزارة التربية الوطنية،المعهد الوطني للتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، منهجية البحث، الحراش، الجزائر، 2005، ص 08.

2- **الاستبانة:** "عبارة عن استمارة تحوي مجموعة من الأسئلة تشمل جميع المحاور الرئيسية للبحث"[1].

والاستمارة "نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف، ويتم تنفيذ الاستمارة إمّا عن طريق المقابلة الشخصية، أو أن ترسل إلى المبحوثين عن طريق البريد"[2]، وهذه الأسئلة "بعضها مفتوحة، مثل: ما هو مستواك التعليميّ؟ وبعضها مغلقة، مثل هل تابعت تعليمك بصفة منتظمة؟

نعم ☐ لا ☐ وبعضها الآخر أسئلة تصنيفية مفتوحة مثل : ماهو مستواك التعليميّ؟ لاشيء ☐ أساسي ☐

ثانوي ☐ جامعي ☐ تكوين مهني ☐ أخرى ☐"[3].

ترتكز الاستبانة على خطوات أربع"[4]:

1- تحديد نوع المعلومات التي يرغب الباحث في الحصول عليها.

2- تحديد شكل الأسئلة والاستجابات والصياغة السليمة وتسلسلها.

3- اختبار الاستمارة قبل تعميم تطبيقها على أفراد العيّنة.

4- وضع الاستمارة و إعدادها في صورتها النهائية.

[1] – ناصر ثابت، أضواء على الدراسة الميدانية، مكتبة الفلاح،الكويت، ط01، 1992، ص 314.

[2] – محمد علي محمد، علم الاجتماع و المنهج العلمي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ط01، 1980، ص 339.

[3] – رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط01، 2002، ص 123.

[4]– ناصر ثابت، أضواء على الدراسة الميدانية، ص 314.

من خلال هذه الأسئلة المقترحة نتحصل على جملة من البيانات التي تعد المادة الخام التي يقوم عليها التحليل الإحصائي،"فعلى قدر توفرها وشمولها ودقتها يتوقف دقة التحليل الإحصائي وأهمية النتائج المتوصل إليها، وصحة القرارات، لذلك فالعناية بالبيانات المستخدمة في التحليل يعد حجر الأساس في نجاح استخدام الاحصاء لحل المشاكل المدروسة."[1]

وقد اعتمدت في بحثي هذا على استبانة تتضمن أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة، موجهة للمعلّمين، وقد كتبت باللغة العربية، أردت من خلالها دراسة الواقع التعليميّ المعيش في المدارس، بالإضافة إلى الاستمارة قمت بجولة ميدانية لعدة ابتدائيات قصد الاطلاع على أوضاعها (بنائها وهيكلها، تجهيزاتها، عدد الحجرات، المطعم، عدد التلاميذ...الخ)، حتى أكوّن نظرة أوسع وأشمل من أجل عرض وتحليل وتفسير وتعليل النتائج المتوصل إليها وإعطائها التفسيرات المناسبة كما حضرت حصص في أنشطة اللغة العربية المختلفة مع الزملاء المعلّمين.

إنّ الهدف من الاستبانة لا يخرج عن محاولة الإفادة من المعلّمين وخبراتهم وتجاربهم في هذا الحقل المعرفي ورؤيتهم لهذا المحتوى المقرر وأنشطته اللغوية، ومن ثمة التشخيص المباشر والدقيق لأهم مواطن الخلل فيها، ليكون وصف العلاج مؤسسا وموضوعيا، لأنّ هؤلاء المعلّمين يتعاملون تعاملا مباشرا مع جملة من المناهج والمقررات والبرامج.

3- العيّنة :تكونت عيّنة البحث من (783) معلما و معلمة.

أولا: دراسة النتائج و تحليلها:

[1]– جودة عزة عطوي، أساليب البحث العلمي، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2007، ص 261.

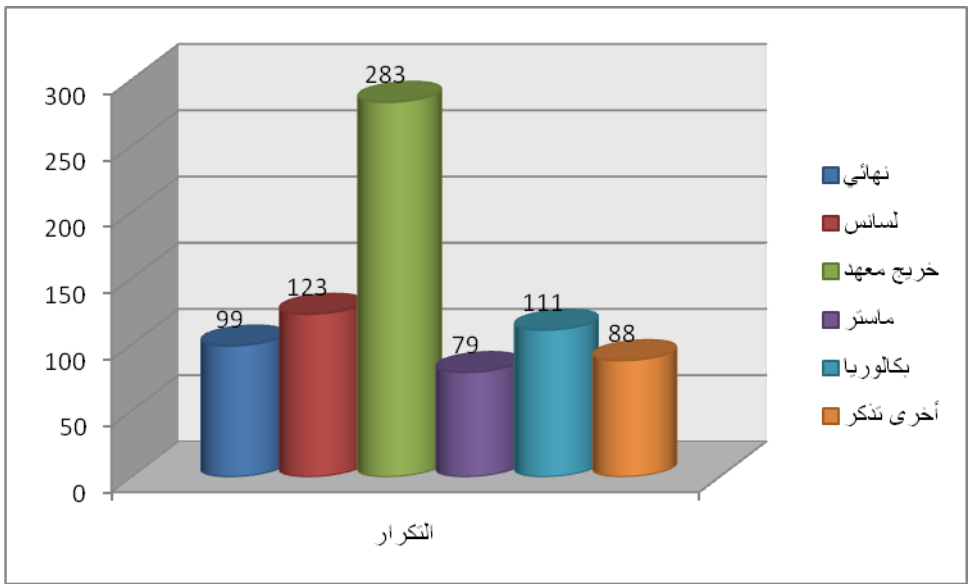
جدول يبيّن المستوى التعليمي للمعلمين :

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نهائي	**99**	**%12.64**
لسانس	**123**	**%15.71**
خريج معهد	**283**	**%36.14**
ماستر	**79**	**%10.09**
بكالوريا	**111**	**%14.17**
أخرى تذكر	**88**	**%11.24**
المجموع	**783**	**%100**

تبيّن لنا نتائج الجدول المستوى التعلّمي للمعلمين (نهائي، خريج معهد، ليسانس، ماستر، بكالوريا)، فنجد أنّ معظمهم أي بنسبة 36.14 % تلقوا تكوينهم في المعاهد المتخصصة في التعليم الابتدائي، ودرسوا مقاييس تعليميّة تربوية من شأنها أن تذلل الصعوبات التي قد تعترضهم أثناء تأدية عملهم، أمّا 15.71 %فهي تمثل نسبة المتعلّمين الحائزين على شهادة الليسانس في إحدى التخصصات الآتية: الأدب العربي، علم النفس، علم الاجتماع، فلسفة....، الذين تلقوا تكوينا أكاديميا 04 سنوات (نظام قديم)، أو 03 سنوات نظام جديد (ل. م. د) التحقوا بمناصبهم بعد إجراء مسابقات التوظيف، أمّا نسبة 12.64 % فتمثل المستوى النهائي حيث نجد أنّ هؤلاء المعلّمين لم يوفقوا في الالتحاق بالجامعة بعد اجتياز امتحان البكالوريا، فلجؤوا إلى قطاع التربية والتعليم ووظفوا في هذا القطاع برتبة معلم أو مدرس، وأمّا نسبة 14.71 % فتمثل أولئك الذين تحصلوا على شهادة البكالوريا فمنهم من اختصر المشوار ليكون التعليم مهنته، ووفر على نفسه عناء الدراسة الجامعية، ومنهم من التحق بالجامعة ولم يوفق في النجاح فيها لسبب من الأسباب فاختار أن يكون معلما ومربيا

، أمّا نسبة 10.09 % فتمثل نسبة المعلّمين الذين تحصلوا على شهادة الماستر نظام (ل. م. د).

أمّا نسبة 11.24 % فكانت الأقل حيث نجد جلّ معلمي هذه السنة كانت مستوياتهم العلمية بين الابتدائي والإكمالي والثانوي، التحقوا بالمدرسة الابتدائية الجزائرية في ظروف معينة، وأدّوا واجبهم على أحسن حال، ومنهم من أحيل إلى التقاعد رغما عنه، و هذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي :

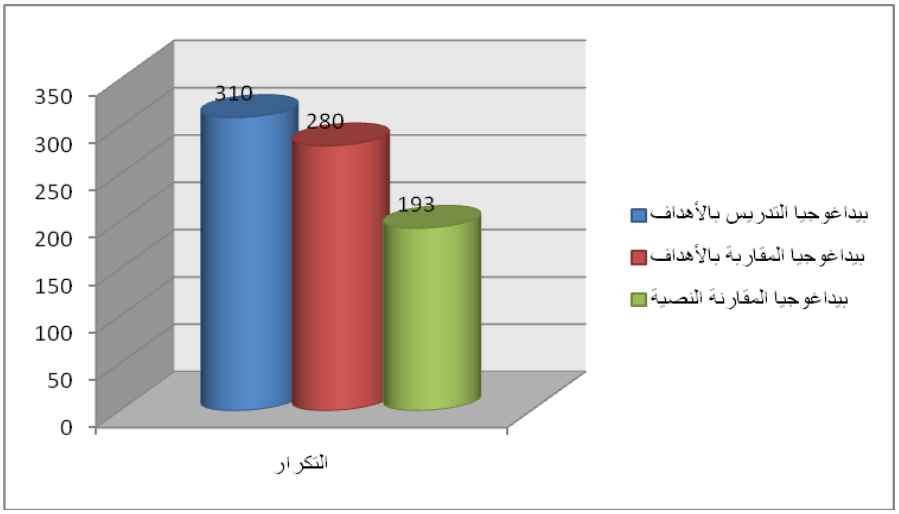


جدول يبيّن البيداغوجيا المناسبة لتعليمية أنشطة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
بيداغوجيا التدريس بالأهداف	**310**	**%39.59**
بيداغوجيا المقاربة بالكفايات	**280**	**%35.60**
بيداغوجيا المقاربة النصية	**193**	**%24.65**
المجموع	**783**	**%100**

إنّ الإجابة عن هذا السؤال يتطلب من المبحوث التربوي التدقيق والتمحيص لأنّه في ظل اتّباع بيداغوجية معينة تختلف المعالم الكبرى للعمليّة التعليميّة، من حيث دور المتعلّم والمفردات الخاصة بكل واحد منها، فقد أجابت نسبة 39.59 %أنّ البيداغوجيا المثلى هي

التدريس بالأهداف، لأنّ المعلّم يضع هدفا معينا نصب عينه ويسعى جاهدا لتحقيقه ويترتب عنه اختيار المحتوى المناسب والطريقة المناسبة وأساليب التقويم الفاعلة والوسائل التعليميّة المساعدة على ذلك، وهذا من أجل إيصال وتبليغ معارفه للمتعلّم، فدور المعلّم هنا يختلف عنه في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي قابلتها نسبة 35.60 % في الأول يكون المعلّم عمود الفغل الديداكتيكي، أمّا الثانية فالمعلّم ما هو إلا موجّه ومرشد ودال فقط، لكن هذه المقاربة قد لا تناسب متعلمي هذه المرحلة، لأنّهم في أمس الحاجة إلى من يقودهم ويوجههم وينصحهم ويكون قريبا منهم، لا يكتفون بالتوجيه والإرشاد من بعيد وتقديم الأوامر والنواهي فقط، أمّا البيداغوجيا الأخرى، المعمول بها حاليا في مدارسنا الابتدائية ،كانت نسبة الإجابة عنها لا تقل عن سابقيها (التدريس بالأهداف، المقاربة بالكفايات) وهي المقاربة النصية، فقدرت بـ: 24.65 % ننطلق من النص لنعود إليه، معنى هذا أنّه من النص نستنتج طبيعة الظاهرة اللغوية المراد دراستها، سواء في النحو أو الصرف، وكذا الموضوع الذي سنتاوله في التعبير بنوعيه (الكتابي، والشفوي) والحروف المخصصة للكتابة والخط، والصيغ والتراكيب الخاصة بدرس الإملاء... وهكذا، أي من النص و إلى النص وبتوظيف الأسئلة المساعدة والمعينة على ذلك، وترى هذه الفئة أنّ هذه البيداغوجيا هي المناسبة لتعليم أنشطة اللغة العربية في هذه المرحلة نظرا لما تحمله من إثارة للفكر ودافعيته للتعلم وتحفيزه لإدراك الذات، لأنّ المتعلّم مطالب في فقرة قصيرة استنتاج واستنباط كل ما أنف ذكره من ظواهر وتراكيب وغيره، ولا بد علينا الاهتمام أيضا بمناحي المتعلّم المختلفة عن طريق توفير مناخ تعليميّ قار وثابت يسوده الحماس والحيوية، وهذه البيداغوجيات الثلاثة كل منها أتت على أنقاض التي سبقتها لسد الخلل، ومعالجة الأخطاء ،وتصويب الأغلاط وتقويم المسار العقلي، فكل منها تكمل الأخرى في جانب من الجوانب، و هذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي :



جدول يبيّن الوقت المخصص لكل نشاط تعليميّ:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	**302**	**38.57%**
لا	**481**	**%61.43**
المجموع	**783**	**%100**

عند استقراء نتائج الجدول نسجل نسبة 61.43 % ترى أنّ الوقت المخصص لأنشطة اللغة العربية غير كاف، حيث تقدر المدة الزمنية لإنّجاز أي نشاط لغوي (قراءة، ظواهر لغوية، كتابة، إملاء) ب 45د، لكل حصة وضعية انّطلاق لا تزيد عن خمس عشرة دقيقة والمرحلة الثانية وضعية بناء التعلّم وأخيرا الوضعية الختامية.

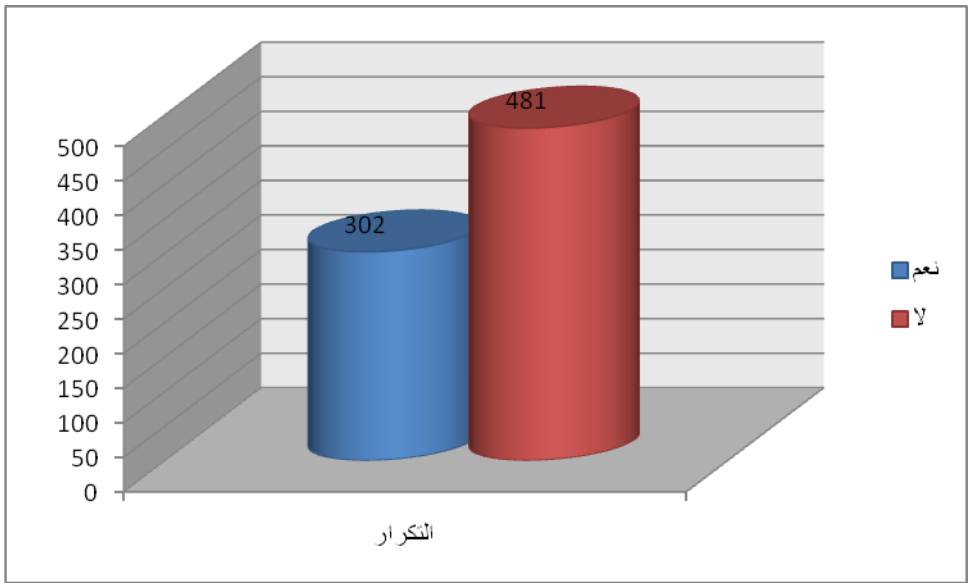
في وضعية الانّطلاق يقوم فيها المعلّم بالتمهيد للدرس،أمّا وضعية بناء التعلّم فتنقسم إلى عدة خطوات: خطوة الانّطلاق التي يقوم فيها المعلّم بطرح أسئلة أو تدوين أمثلة للمضي في الدرس ثم ينطلق إلى خطوة بناء التعلّم ،وهي أهم خطوة في هذه المرحلة ،حيث يكتسب فيها المتعلّم مهارات ومعارف جديدة لينتقل إلى الخطوة النهائية حيث ينهي المعلّم الدرس بسؤال شفهي ليتحقق فيه من درجة استيعاب وفهم المتعلّم.

وفي الوضعية الختامية يثمن المتعلّم مكتسباته في حصة القراءة–مثلا– يعيد آخر قراءة للنص قراءة نموذجية، وإذا كان النشاط ظواهر لغوية يقوم بحل مجموعة من التمرينات لها صلة بالموضوع .

وبمقارنة هذه المراحل مع الزمن المخصص نجد أنّه غير كاف إطلاقا، أضف إلى ذلك يجب مراعاة مستوى المتعلّم والفروق الفردية الموجودة بين المتعلّمين.

أمّا النسبة المتبقية المقدرة بـ: 38.57 % فترى أنّ الوقت المخصص للأنشطة كاف فإما أنّهم يختزلون بعض المراحل الأنفة ذكرها وأهمّها مرحلة الانّطلاق أو المرحلة الختامية لأنّ مرحلة بناء التعلّم لا يجوز خزلها تماما.

أو أنّه لا يراعي ولا يهتم بضرورة فهم جلّ المتعلّمين الموجودين في الفصل، بل يركّز على فئة قليلة وهي النخبة وإمّا لا يعطي حقّه من الشرح والتفسير والاستنتاج والتحليل بأمثلة واقعية، وهذا ما يوضحه الرسم الآتي:



جدول يبيّن أهمية التمارين اللغوية في العمليّة التعليميّة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	**421**	**%53.77**

لا	362	%46.23
المجموع	783	%100

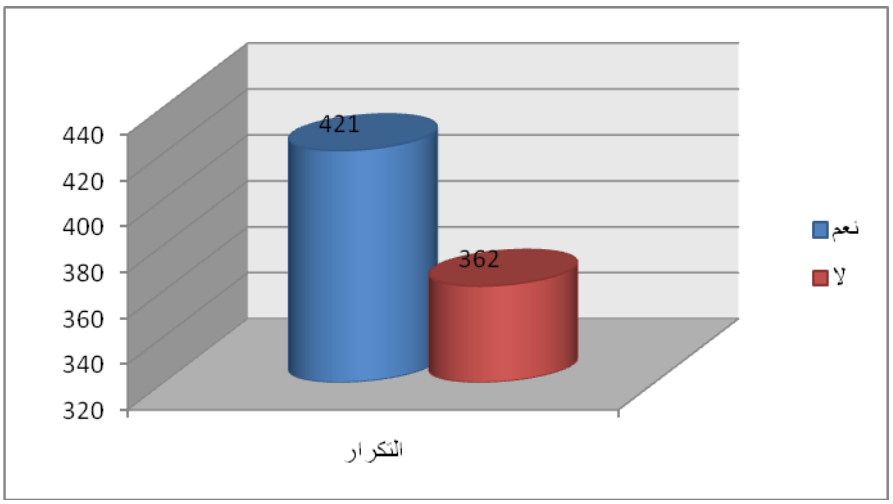
لو أمّعنا النظر في نتائج الجدول وقمنا بقراءة متأنّية متمعنة لأدركنا هذا الاختلاف حول أهمية ودور التمارين اللغوية في إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي للمتعلّم، فنسبة 53.77 %أجابت ب"نعم" حيث ترى أنّ هذه التمارين اللغوية وما تتضمنه من أساليب وصيغ وتراكيب (اختيار صيغ الأسئلة وتنوعها من تمرين إلى آخر فنجد: أسئلة تمهيدية وأخرى ذات اختيارات متعددة، ونوع آخر من أسئلة التكملة، وأسئلة المطابقة والمزاوجة وأخيرا الأسئلة التلخيصية*) لها عظيم الفائدة وبالغ الأثر في التحصيل المعرفي فاعتماد مثل هذه الأسئلة يجعل المتعلّم أكثر دافعية وحيوية للتعلم فينمي بذلك قدراته وحسه التعلّمي ،لأنّه يجد نفسه كل مرة أمام سؤال وبصيغة تختلف عن الذي يليه والذي سبقه فيجد بذلك المتعة واللذة في الإجابة عنها فتنمو عنده المهارات اللغوية وتتطور وترتقي من مستوى إلى آخر.

أمّا نسبة 46.23 % فأجابت بـ "لا"، لعل حجتها في هذا أنّ بعض التمارين لا تتناسب وقدرات المتعلّم الفكرية واللغوية، بالرغم من تنوعها واختلافها وترتيبها وتسلسلها، إلّا أنّ هذا الاختلاف حسب هذه الفئة يعيق التحصيل المدرسي ويؤرّقه ويجعله في حيرة من أمره ،لأنّه يتفاجئ في كل مرة بصيغة تختلف عن التي سبقتها، وتجعله يتذمر ويشعر بنوع من القلق وعدم التركيز ويقع في أخطاء وهذه الأخيرة بدورها تقود إلى الوقوع في أخطاء أخرى ،لأنّالمتعلّم في هذه المرحلة الابتدائية مازال لم يألف مثل هذه الأسئلة ويحبذ تلك التي إجابتها إمّا بـ "نعم" أو بـ "لا" دون تبرير أو تعليل خاصة إذا تعلق الأمر بالأسئلة التي تحتمل تبريرا آنيا.

* – أنظر الفصل الثاني، عنصر الألعاب القرآنية.

إنّ التمارين اللغوية مهما اختلفت الآراء حولها، تبقى المعين الصافي والنبع الغزير، والخير الكثير، الذي لا يمكن الاستغناء عنها فمن خلالها نقيّم ونقوّم (الأهداف المتوخى منها- الطريقة المتبعة- الأساليب المتعددة).

و هذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي :



جدول يبيّن حجم نصوص القراءة المقترحة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
طويلة	**217**	**%27.72**
قصيرة	**149**	**%19.30**
مناسبة	**417**	**%53.26**
المجموع	**783**	**%100**

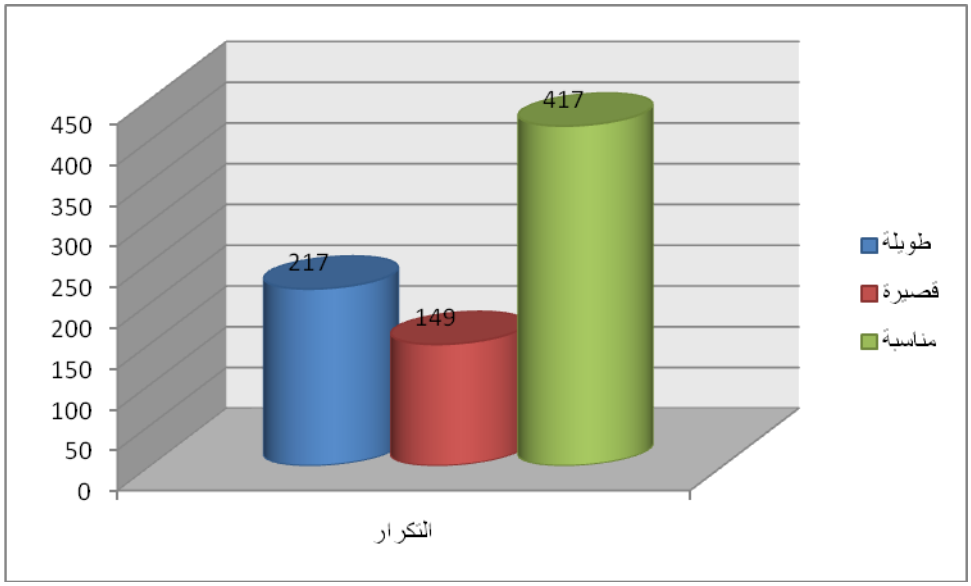
تباينت آراء العيّنة واختلفت فيم بينها حسب حجم نصوص القراءة المقترحة في هذه المرحلة (طويلة، قصيرة، مناسبة)، نسجل النسبة 53.26 % التي ترى أنّها مناسبة للمتعلّمين من حيث حجمها، فمعظمها إن لم نقل كلها لا تتجاوز الفقرات الثلاثة وكل فقرة لا تتعدى السطور القلائل، خاصة في السنتين الأولى والثانية وإن كانت حقيقة الأمر أنّه في هاتين السنتين يجب أن لا تكون هناك نصوصا أصلا، بل جملة أو جملتين أو ثلاث، يعيد المتعلّم

قراءتهما، لأنّه مازال لم يتحكم في آليات القراءة من جهة، و لم يتعود على هذه الحروف من حيث رسمها وشكلها ومخارجها من جهة أخرى.

أمّا نسبة 27.72 % فترى أنّها طويلة لا تتناسب وقدرات المتعلّم في هذه السنوات، فبعض النصوص موجودة في صفحتين، وحتى الوقت المخصص غير كاف، فنجد المعلّم يراعي مبدأ انتهاء الحصة في زمنها المحدد، فنجده يسرع ويتغاضى عن بعض القضايا اللغوية التي من شأنها أن تذلل الصعوبات الموجودة، ويتجاهل طرح بعض الأسئلة لاستنطاق النص، وحتى شرح المفردات الصعبة فيشرح كلمة أو كلمتين على سبيل التعيين، وحتى توزيع الأدوار بين المتعلّمين ،فإنّه يجد إشكالا واضحا، فلا يقرأ إلّا النّزر القليل، و مابقى إلى الدرس القادم وهكذا،وحتى المعلّم يجد مشكلة أخرى لا تقل شأنّا عن سابقيها وهي: مراقبة المتعلّم وتصحيح أخطائه وتصويبها، والوقوف عليها وشرحها للآخرين.

فنجد بعض المتعلّمين لا يقرؤون إلّا مرة واحدة في أسبوع كامل وهذا الأمر لا ينمي مهارة القراءة عندهم.

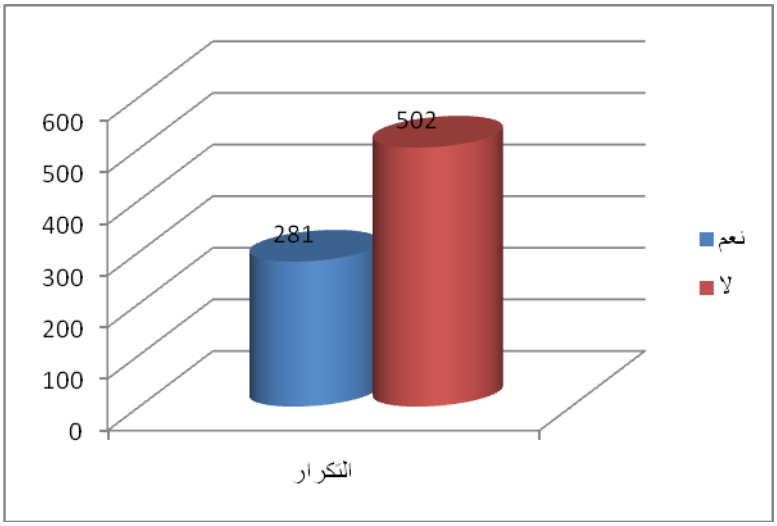
أمّا بالنسبة المتبقية المقدرة بـ:19.30 % فترى أنّ بعض النصوص قصيرة جدا، يستطيع المعلّم الإلمام بكل جوانبها المعرفية واللغوية وهي قليلة جدا في المحتوى المدرسي، و هذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



جدول يبيّن ولوج النصوص الصعبة بمدخل مناسب:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	**281**	**%35.88**
لا	**502**	**%64.12**
المجموع	**783**	**%100**

من خلال النتائج المبنية في الجدول أعلاه التي توضح نسبة المعلّمين الذين لا يختارون تقديم دروسهم انّطلاقا من خلق مدخل مناسب أو وضع تلاميذهم في وضعية مشكلة خاصة النصوص الطويلة والصعبة التي دلّت عليهم بنسبة 64.12 % تمهيدا وتهيئة للمتعلّمين وجلب انّتباههم وتحفيزهم وتشويقهم للدرس وهذا سيؤثر حتما –سلبا– على التحصيل اللغوي لأنّهم سيبقون دائما في جو من الملل والاعتياد على الطريقة نفسها في تقديم نصوص القراءة وهذا ما يجعل المتعلّم ينفر من المعلّم وطريقته وبالتالي ينفر من المادة التعليميّة المقدمة له، أمّا الذين يخلقون وضعيات مناسبة تقديما للدرس فكانت نسبتهم 35.88 % حيث إنّ اعتمادهم على مثل هذه الطرائق تخلق في المتعلّم حب المتابعة والانّتباه الشديد ويحسّون بأنّهم المعنيون بهذه الحلول ،وبالتالي سيوفر المعلّم للمتعلّم جوا دراسيا مميزا وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



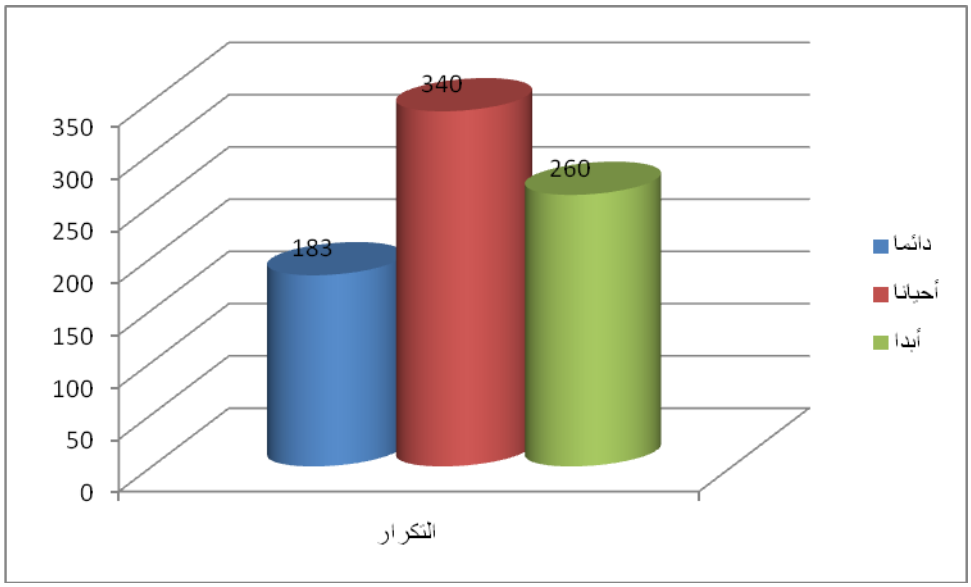
جدول يبيّن دفع المتعلّم إلى خلق تصورات ختامية للنصوص:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	**183**	**%23.37**
أحيانا	**340**	**%43.42**
أبدا	**260**	**%33.21**
المجموع	**783**	**%100**

من خلال استقراء نتائج الجدول يتبيّن أنّ نسبة المعلّمين الذين يدفعون متعلميهم أحيانا إلى خلق تصورات ختامية للنصوص بلغت 43.42 % وهذا حسب طبيعة موضوع كل بحث، فهناك نصوص تثقيفية وأخرى علميّة لا تحتاج إلى خاتمة، أمّا الذين لا يدفعون تلاميذهم أبدا إلى مثل هذه التصورات في الحصة فعبّرت عنهم نسبة 33.21 % ويرون أنّه لا داعي إليها ولا جدوى منها مادام هدف المتعلّم هو قراءة مسترسلة متمعنة، متأنّية موحية ومعبرة وليس الأصل أن يتصور نهايات أخرى للنصوص.

أمّا الذين يدفعون متعلميهم دائما إلى تصور حلول ختامية للنص فكانوا بنسبة 23.37 % ،ويرون أنّه من اللازم القيام بهذا من أجل إحساس المتعلّم بدوره وتنمية مهاراته اللغوية وإشراكه في العمليّة التعليميّة حتى يكون دوره فعّالا وإيجابيا، لأنّ مثل هذه الأمور

تحبب للمتعلّم التعلّم وتجعله أمام جملة من الاختيارات يجب عليه اختيار أحسنها وأفضلها، وهذا ما يوضحه الرسم الآتي:



جدول يبيّن وجود مكتبات مدرسية بالمؤسسات التربوية:

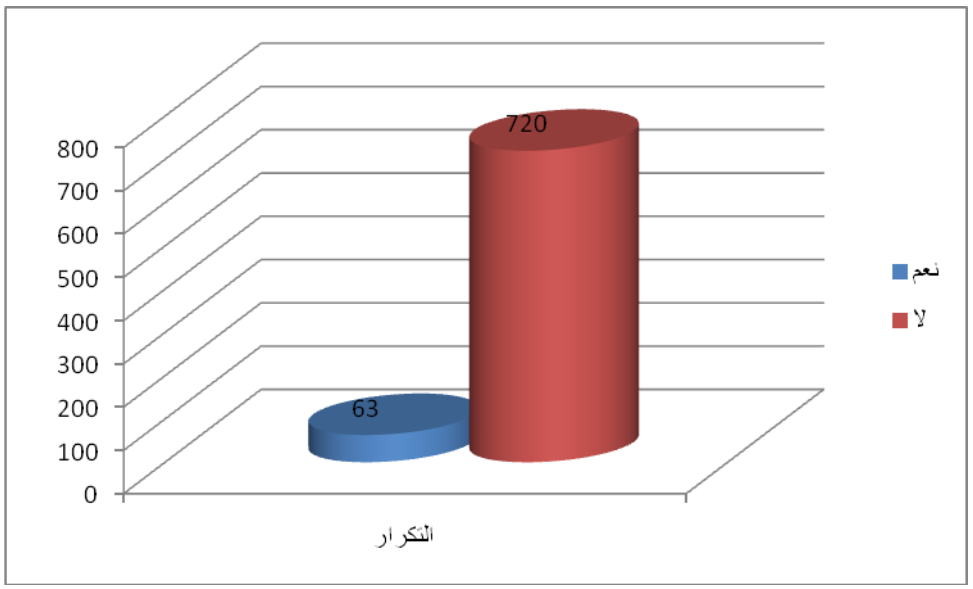
الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	**63**	**%8.05**
لا	**720**	**%91.95**
المجموع	**783**	**%100**

عند استقراء نتائج الجدول الذي يبيّن نسبة وجود المكتبات المدرسية في المؤسسات التعليميّة أجابت نسبة 91.95 %أنّه لا توجد مكتبات مدرسية في مدرستهم، أمّا بالنسبة الباقية المقدرة بـ 8.05 % فأجابت ب "نعم"، وهذه المدارس موجودة في المدينة، وهذا يعني أنّ نسبة وجود المكتبات التربوية ضئيلة جدا خاصة في المرحلة الابتدائية، وإن وجدت فهي في مؤسسات دون أخرى نظرا لاعتبارات عديدة لعل أهمها: وجودها في أحياء وتجمعات سكانية مرموقة ، فنجد الهيئات الوصية تولي هذه المدارس الابتدائية اهتماما بالغا من حيث التأطير (اختيار الأساتذة والمعلّمين الأكفاء) والتأثيث والتجهيز (اختيار أرقى التجهيزات من مكاتب وكراسي وطاولات وأجهزة الكترونية متطورة وحديثة) وتوفر لهم الرحلات بمناسبة

التظاهرات الدينية والوطنية في ظروف حسنة جدا، مقارنة بأبناء المؤسسات الأخرى، مثل المؤسسات الابتدائية التي تقع في الأرياف وبعض المناطق البعيدة عن أنظار الهيئة الوصية.

وعليه يجب أن ندرك أهمية المكتبة المدرسية في "اكتساب الطفل اللغة، حيث إنّ للبيئة التي يعيش فيها أثرا فعّالا في إثراء قدرته وخبرته وتنمية مهاراته اللغوية، فالأطفال الذين تتوفر لديهم الكتب والمجلات تتاح لهم الفرصة لممارسة الخبرات المختلفة والتحدث عن مدة الخبرات، تجدهم يختلفون عن الأطفال الذين ينشؤون في بيئة تخلو من الكتب والصور أو القصص واللعب والرحلات"[1].

يجب أن تتوفر هذه المكتبات على مؤلفات موجهة بالدرجة الأولى للطفل دون غيره تضم قصصا وحكايات عمليّة تربوية هادفة، تحوي في مضامينها قيّما ومبادئ سليمة، أضف إلى ذلك توافقها مع بيئة المتعلّم وقدراته المعرفية واللغوية حتى تلبي احتياجاته ومطالبه المختلفة أي ذات صلة وثيقة بالمنهاج، وهذا ما يوضحه الرسم الآتي:



[1]– سلوى يوسف، تعلم القراءة والكتابة للأطفال، ص 114.

جدول يبيّن مدى تجاوب التلاميذ مع ا لمحتوى المقرر:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	**298**	**%38.06**
لا	**485**	**%61.94**
المجموع	**783**	**%100**

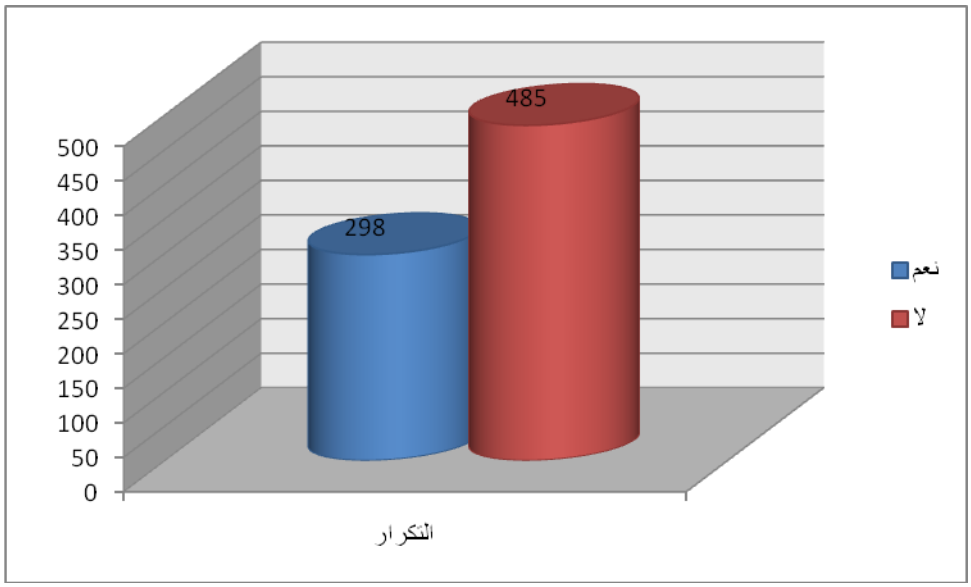
عند استقراء نتائج الجدول التي تدل على مدى تجاوب المتعلّمين مع الأنشطة المقدمة سجلنا نسبة 61.94 % أجابت بـ "لا" ويمكن إرجاع هذه إلى صعوبة المفردات المقترحة من جهة ، وبعد المواضيع عن واقع المتعلّم وبيئته وعاداته وتقاليده من جهة أخرى، فبعض المواضيع تحتاج إلى معينات تربوية تساعد على الفهم وهي لا تتوفر في جلّ المؤسسات.

ولعل أهم شيء في هذا الموضوع هو المستوى التعليميّ والثقافي للوالدين، فمهنة الوالدان ومستواهما ومكانتهما الاجتماعية تؤثر إيجابا في التحصيل المدرسي.

أضف إلى ذلك أنّ بعض الدروس تحتاج إلى رحلات وخرجات علمية أي كل تنظير يحتاج إلى تطبيق ليدعمه ويزيد من فهمه،وجل مؤسساتنا الابتدائية تفتقر تماما إلى مثل هذه الأنواع من البحوث الميدانية.

أمّا نسبة 38.06 % فترى أنّ هناك تجاوبا مع المواضيع المقدمة من قبل المتعلّمين وهم من معلمي مدارس المدن أي توفر الكفاءات والوسائل والآليات التربوية التي تسهل عمليّة التعلّم، فنجد الأفواج فيها مستويين فقط المتفوق والمتوسط ولا مجال للضعيف بينهم وهذا واقع مدارس المدن، أحيانا يستعمل المعلّم بعض الوسائل العلمية التي تعين المتعلّم على الفهم والاستيعاب الجيد، وبذلك تذليل الصعوبات الموجودة في النص وتيسيرها له، وقد يستغني المعلّم عن بعض أوقات الحصص الثانوية: كالرسم والأشغال والموسيقي ويجعل

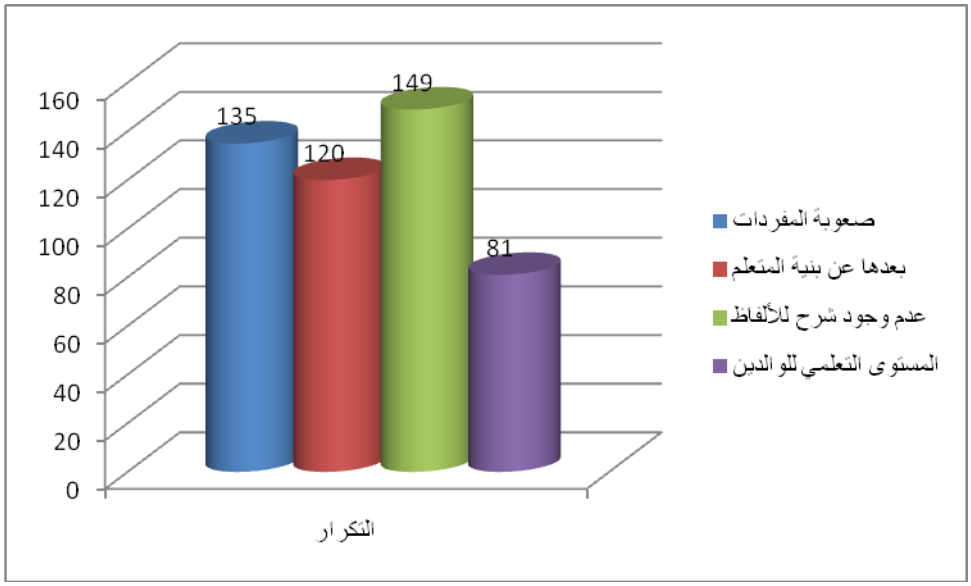
منها حصصا للدعم وتعزيز الأنشطة الرئيسة: قراءة، ظواهر لغوية، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:



جدول يبيّن أسباب عدم تجاوب المتعلّمين مع المحتوى المقرر:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
صعوبة المفردات	**135**	**27.85%**
بعدها عن بيئة المتعلّم	**120**	**%24.74**
عدم وجود شرح للألفاظ	**149**	**%30.70**
المستوى التعلّيمي للوالدين	**81**	**%16.71**
المجموع	**485**	**%100**

أجابت نسبة مقدرة بـ 27.85 %بصعوبة المفردات ، وأمّا نسبة 24.74 % فترى مصدرها عدم ربط الواقع بالحياة المدرسية أي بعدها عن بيئة المتعلّم، أمّا نسبة 30.70 % فترى عدم وجود شروح مفصلة للمفردات الصعبة، وأخيرا 16.71% فترى أهمية المستوى التعلّيمي للوالدين، و هذا ما يوضحه الرسم الآتي :



جدول يبيّن الصعوبات الموجودة أثناء تدريس نشاط الخط:

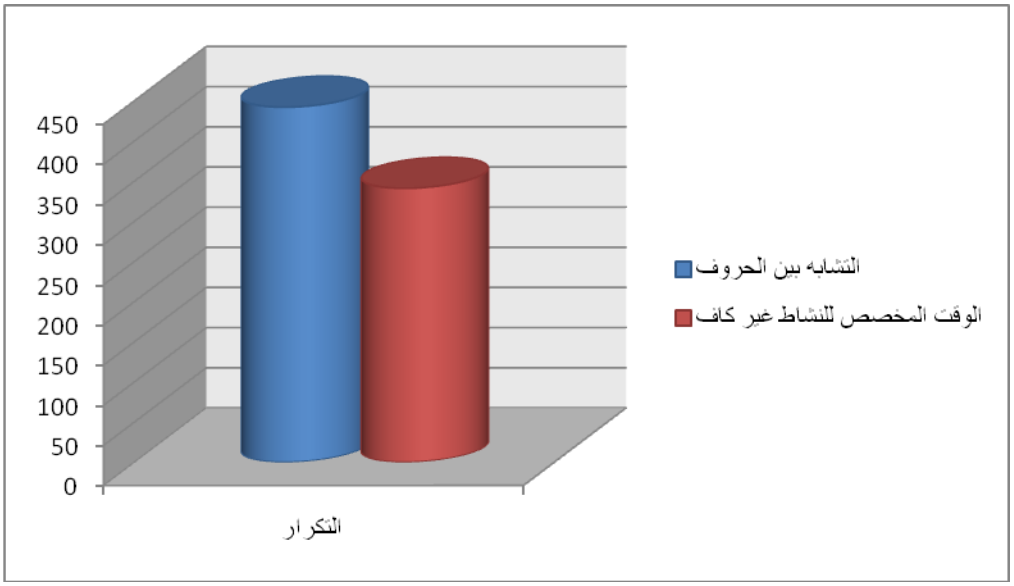
الاحتمالات	التكرار	النسبة
التشابه بين الحروف	**442**	**%56.45**
الوقت المخصص للنشاط غير كاف	**341**	**%43.55**
المجموع	**783**	**%100**

عند استقراء نتائج الجدول المحصل عليها حول الصعوبات التي تواجه المتعلّمين أثناء تدريس الخط، نجد نسبة 56.45 % ترجع هذه الصعوبات إلى الحروف المتشابهة مثل: س/ ش، ر/ ز، ب/ ت/ ث، ع/ غ، ف/ ق، د/ ذ، وهذا يجعل المتعلّم يصعب عليه التمييز بين هذه الأصوات خاصة في السنتين الأولى والثانية، وإذا استمر الحال هكذا،حتما ستلازمه هذه الصعوبات حتى السنوات الأخرى الثالثة والرابعة والخامسة، وتؤثر سلبا في محصوله الدراسي، لأنّ صعوبة التمييز بينها يجعله لا يستطيع أن يتابع الأنشطة اللغوية الأخرى مثل: الإملاء والتعبير والمطالعة وهكذا، وحتى في الاختبارات الفصلية ستكون له عائقا لذا يجب على المعلّم وضع هذه المشكلة نصب عينه، محاولا علاجها وإيجاد البدائل والآليات لتلافي الصعوبات، مثل أنّ يكثر من التمارين اللغوية هدفها الأساس الميز بين هذه

الحروف وأنّ يعطي كل حرف حقه من الاهتمام ، كما يمكنه الاعتماد على بعض الأناشيد التي تساعد على ذلك.

أمّا النسبة المقدرة بـ: 43.55 % فترى أنّ الوقت المخصص لهذا النشاط غير كاف وهو من أسباب هذه الصعوبات لأنّ المتعلّم في بداية الحصة يبدأ بتمهيد قصير للحرف المراد دراسته، بتعليق صورة تحمل هذا الحرف، أو كتابة كلمات فيها الحروف في مواضع مختلفة، أول الكلمة، وسط الكلمة، آخر الكلمة، ويلوّنه بلون مغاير، حتى يشد انّتباه واهتمام المتعلّمين، وكل مرة يمسح حرف من الكلمة حتى يتحصل على الحرف الهدف، ثم بعد ذلك يطلب من معلميه إتيان كلمات بهذا الحرف ويسجلها على السبورة بالحركة والشكل المناسبين، وتجد المتعلّم في السنتين الأولى والثانية ليس له مخزون كاف من المفردات والألفاظ، فنجد المعلّم يعينه عليها بذكر أول الكلمة وبإشارات وإيماءات مختلفة يحاول من خلالها توضيح الحروف المنفصلة للكلمة، ويستعين بالرسم على السبورة فيرسم الشكل (حيوان، آلة...) ويكتب الحروف ويترك الناقص ليسجله المتعلّم.... وهكذا.

من خلال ما سبق ذكر نستطيع القول: إنّ مثل هذه الخطوات التعلّمية تحتاج إلى من غير الزمن المخصص لها والمقدر ب45 دقيقة، فنجد المعلّم يحاول أن يسرع حتى تنتهي الحصة في زمنها، لكن هذا كلّه على حساب المتعلّمين لأنّهم لن يستوعبوا كل ما ذكر في زمن ضيّق جدا جدا، و هذا ما يبيّنه الرسم البياني الآتي :



جدول يبيّن إسهام المحتوى في تعديل سلوكات المتعلّمين:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	**501**	**%63.98**
لا	**282**	**36.02%**
المجموع	**783**	**%100**

إنّ النتائج المحصل عنها في الجدول يبيّن مدى إسهام المحتوى المقدم في تعديل سلوكات المتعلّمين كانت نسبة 63.98 % أجابت "بنعم" فهذه المحتويات تعدل سلوكات المتعلّمين المختلفة من خلال ما يقدم لهم من توجيهات وإرشادات وقصص مليئة بالمواعظ والعبر، فيتغيّر سلوكهم تدريجيا في هذه المرحلة الحاسمة، ومن أمثلة هذه السلوكات :عند عبور الطريق ينظر يمنة ويسرة، ويأكل باليمنى ويسمى باسم الله، ويشمت العاطس، ويحترم من هو أكبر منه سنا، ويحترم مؤسسات الدولة، ويفرّق بين الأملاك العامة والخاصة، ويدرك رموز سيادته الوطنية، ويهتم بأساسيات دينه الحنيف...إلخ.

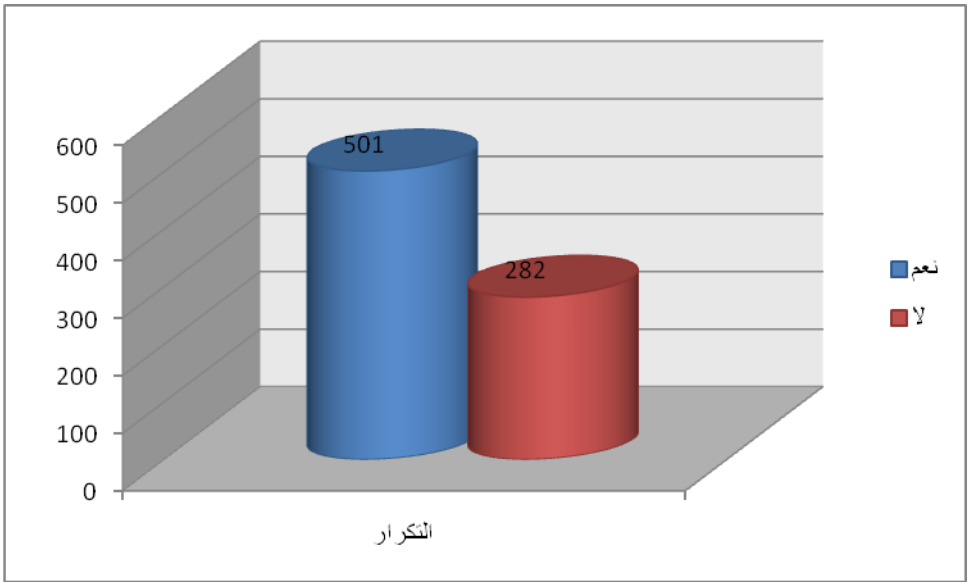
أمّا النسبة 36.02 % فترى أنّ هذه المحتويات لا تسهم بشكل كبير في تعديل سلوك المتعلّم فهو بمجرد إطلاعه على هذه المعارف في الحصة وفي الزمن المخصص تذهب أدراج الرياح، يهتم بهذه السلوكات ويعتني بها من أجل الحصول على علامة جيدة في

امتحان وبعد ذلك كأنّه لم يدرس شيئا من هذه المعارف، وهذا يعود أيضا إلى عامل مهم وجوهري وهو التربية المنزلية والمتابعة الدائمة والمستمرة من قبل الأولياء وفي هذا المقام نسرد قصة تؤيد رأي أصحاب هذه النسبة وهي " واقعة الطالب الذي حصل على جائزة التقدير من مؤسسة، بعد نجاحه في اختبار التربية الوطنية، وتحريره لإنّشاء جيد في هذه المادة الدراسية، والذي سيتم إلقاء القبض عليه في اليوم الموالي لتوزيع الجوائز بعد أن كسر زجاج إحدى نوافذ المؤسسة.

إنّ النتيجة الأولى التي يمكن استخلاصها من هذه الواقعة هي أنّ الطالب "تعلّم" الكثير عن المواطنة الصالحة وربما "حصل" على الكثير من الأخلاق الحميدة في دروسه، مما بوأه المرتبة الأولى في هذه المادة فاستحق جائزة التشجيع،ولكن لاشيء يدل على أنّ تلك الأخلاق المستهدفة قد ترسخت في سلوكه.

لقد أصيب الأستاذ بخيبة أمل ،فقد اعتقل تلميذه المجتهد الذي "استوعب" معنى المواطنة الصالحة،وكان بإمكانه أنّ يكتب عنها موضوعا جيدا ،اعتقل نظرا لسلوكه السيء وخلقه المشين"[1] ، و هذا ما يبيّنه الرسم البياني الآتي :

[1]-محمد الدريج،التدريس الهادف،ص82.



جدول يبيّن الاعتماد على حصص تدعيمية خارج المؤسسة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	**510**	**%65.14**
لا	**273**	**%34.86**
المجموع	**783**	**%100**

عند استقراء النتائج المتحصل عليها المبينة أعلاه في الجدول نجد أنّ نسبة 65.14 % ترى أنّ متعلمي هذه المرحلة يحتاجون إلى دروس وحصص إضافية لتساعدهم على الفهم والاستيعاب أكثر –خاصة متعلمي السنة الخامسة الابتدائية– لأنّهم مقبلون على اجتياز شهادة التعليم الابتدائي، فهم يحتاجون عناية أكثر من غيرهم، وحبذا لو كانت هذه الدروس تقدم من طرف أساتذة ومتعلمين أكفاء، أمّا الرأي الآخر فكانت إجابتهم مقدرة بنسبة 34.86 % حيث يرون أنّه لا داعي لهذه الدروس لأنّها تجعل المتعلّم يعمل وفق نظامين ورفقة معلمين مختلفين، كل واحد له أسلوبه وطريقة وميزاته عن الآخر، وهذا يجعل المتعلّم يختار أيّها الأفضل للاعتماد عليه و ترى أنّ الحصص المقدمة في الفصل كافية للمتعلّم.

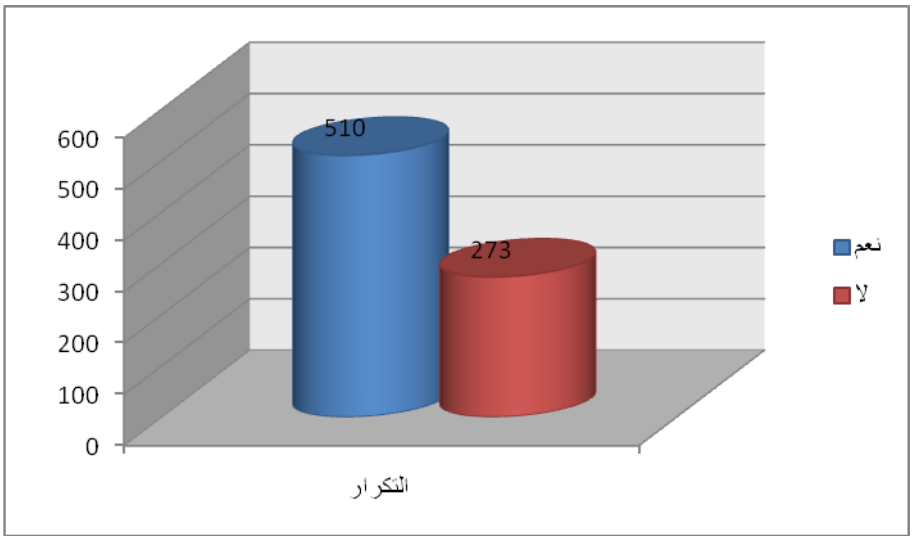
وتقدم هذه الدروس الخصوصية للمتعلّم بغية تذليل الصعوبات التي وجدها في الفصل، وأثناء الحصة.

غير أنّ نظرة الناس إليها مختلفة بين مؤيد ومعارض، الأول يراها مجدية مثمرة لها نتائج جيدة والثاني يرى العكس، وكل فريق له دليل في ذلك.

الأول: يعزو عدم جدواها إلى افتقادها للتأطير والمراقبة التربوية وكذلك كثرة عدد المتعلّمين في الحجرة الواحدة، واستغلال الوقت المخصص للراحة واللعب والترويح عن النفس للتدريس مثل: نهاية الأسبوع ،الأيام والعطل الوطنية، يستغلها بعض المعلّمين –سامحهم الله– للمزايدة والمتاجرة في مستقبل فلذات أكبادنا وكثيرا ما يكون السعر خياليا، خاصة إذا علمنا أنّ الأسرة الجزائرية مشهورة بعدد أطفالها فهذه هي الطامة، فيجد الأب نفسه مجبرا على دفع حقوق التدريس لأكثر من فردين على الأقل شهريا.

والثاني: يري أنّ الخلل ليس فيها بل في الظروف والطريقة التي تتبعها، لأنّ غرضها الأساسي تحسين مستوى المتعلّمين وإعدادهم إعدادا علميا جيدا للامتحانات والاستحقاقات المدرسية، متّبعة في ذلك المنهاج التربوي المقرر لكل فصل دراسي، وهكذا يتم الربط بين ما يقدم في القسم وخارجه.

ويمكننا القول: إنّ الدروس الخصوصية ذات أهمية وفائدة كبيرة، إذا اتّبعت منظورا ومنهجا سليما مراعية في ذلك: عدد المتعلّمين، أسعار الحصة الواحدة، اعتماد معلمين ذوي كفاءات عالية، وتحسيس المتعلّمين بأنّها دروس دعم وتقوية وتعزيز لمفاهيم والمعارف المكتسبة في المدرسة ،و أنّها الفرع محلها محل النافلة، و هذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي :

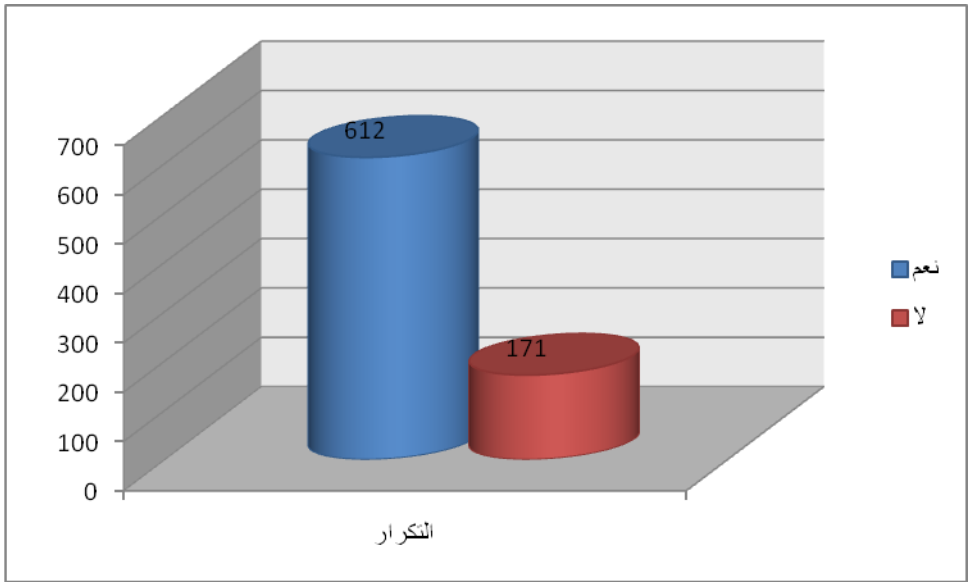


جدول يبيّن إسهام المحتوى في تنمية المهارات اللغوية للمتعلّم:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	**612**	**%78.16**
لا	**171**	**%21.84**
المجموع	**783**	**%100**

من خلال استقراء نتائج الجدول نجد أنّ نسبة 78.16 % أجابت ب"نعم " أي إنّ هذه المحتويات والمقررات أسهمت في تنمية المهارات اللغوية للمتعلّم من استماع وحديث وقراءة وكتابة في هذه المرحلة المهمة من مراحل تعليمه، خاصة إذا توفرت الشروط اللازمة لذلك من: معلم متمكّن، ووسائل تعليميّة حديثة ومستوى تعليميّ مقبول لدى المتعلّمين.

أمّا النسبة الباقية المقدرة بـ: 21.84 % فأجابت بـ: "لا" وسبب هذا أنّ المحتويات صعبة وطويلة ومعقدة، لا يستطيع الإلمام بها ويبدو أنّ هذه الفئة لا تعرف أصلا المهارة اللغوية، وطريقة تدريسها، واكتسابها وتوظيفها من قبل المتعلّم، فالمهم عندهم أنّ يفهم المتعلّم درس القراءة والظواهر اللغوية فقط، لأنّ اللغة العربية عندهم تكمن في هذين النشاطين لا غير، و هذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي :



جدول يبيّن ترتيب المهارات اللغوية من حيث الأهمية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
مهارة الاستماع	**212**	**%34.64**
مهارة القراءة	**71**	**%11.61**
مهارة الكتابة	**127**	**%20.75**
مهارة الحديث	**202**	**%33.01**
المجموع	**612**	**%100**

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه التي توضح ترتيب المهارات اللغوية في الحصة الدراسية، نسجل نسبة 34.64 % أجابت لمهارة الاستماع، وهذا شيء طبيعي جدا لأنّ الإنسان وهو جنين في بطن أمّه يسمع، والسمع هو أبو الملكات اللغوية، فتدريب المتعلّم على هذه المهارة أمر ضروري، لأنّ الاستماع الجيد والدقيق للسؤال المطروح يجعله يجيب إجابة سلمية صحيحة، كما أنّ الاستماع يمكّنه أيضا من الانتباه والإصغاء والتركيز على كل ما يجري في الدرس، في هذه المرحلة المهمة يجب أن نعلّم المتعلّم: كيف يستمع.

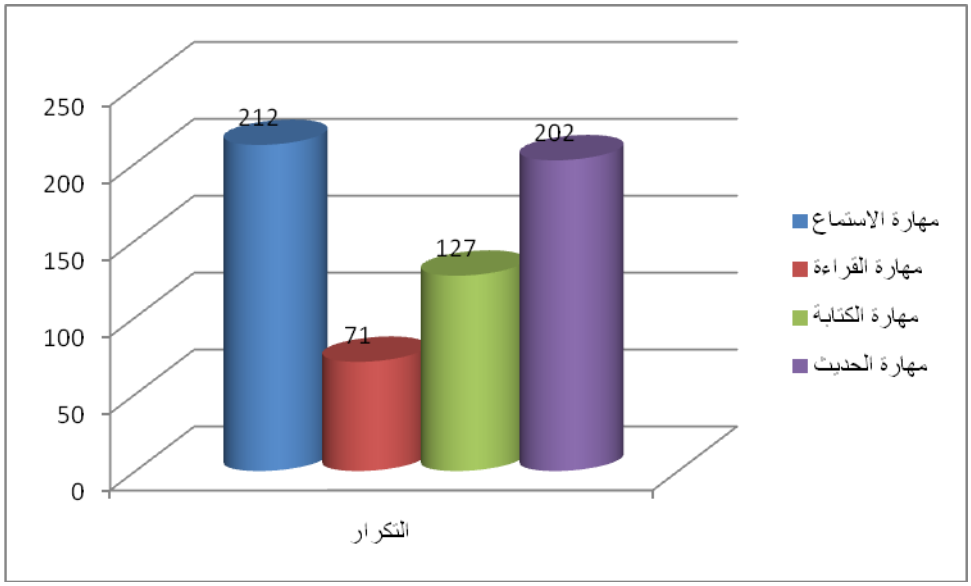
أمّا نسبة 33.01 % فترى مهارة الحديث، أي إنّه في هذه المهارة تتجلى بوضوح عمليات الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة، فيتعود على الحديث واحترام الدور، ويكتسب طلاقة

في الكلام، وآدابا في الخطاب، فيتحرر من كل القيود ويخاطب من يشاء ويعبر عن أفكاره وأحاسيسه وعواطفه.

أمّا نسبة 20.75 % فترى أنّ المهارة التي يجب أن تلقى اهتماما وعناية خاصة هي مهارة القراءة،ومرد ذلك أنّ المهارات الأخرى من استماع حديث وكتابة لا تناسب هذه المرحلة العمرية للمتعلّم، و تعليمها لا يتوافق وسنه وقدراته، ويجب أن تعلّم في المراحل الأخرى (المتوسطة، الثانوية) ،والأجدر أنّ نعتني بمهارة القراءة فندرب معلم هذه المرحلة على كيفية القراءة الصحيحة والسليمة الخالية من الأخطاء النحوية والصرفية، واحترام علامات الوقف والترقيم والإفادة من أسلوبي التعجب والاستفهام، وكيف يوزع قدرته الصوتية على كامل أجزاء النص ؟ وكما يقال: القراءة سيدة المواد الأخرى، وهي مفتاح الولوج بكل أمان إلى الأنشطة اللغوية الأخرى.

أمّا النسبة المقدرة بـ: 11.61 % فترى ضرورة الاهتمام بمهارة الكتابة، لأنّ من خلال هذا النشاط يوظف المتعلّم كل ما درسه من معارف وخبرات وأساليب لغوية وقواعد نحوية وصيغ صرفية في كتابة تحرير، أو فقرة يعبر فيها عن غاية من الغايات فيخاطب الطرف الآخر بالقلم ويدوّن كل انشغالاته فيكون له زادا لغويا هاما يسير وفق منواله في باقي المراحل التعليميّة الأخرى، المتوسط، الثانوي، الجامعي...،

ومحصول الحديث إنّ المهارات بهذه الطريقة وعلى هذا النحو أمر طبيعي فقد رتّبها علماء التربية بهذه الشاكلة أيضا، وعليه يجب الاهتمام والعناية بها اكتسابا وتوظيفها لأنّ عمليّة الاكتساب غير عمليّة التوظيف فالثانية متمّمة ومكمّلة للأولى ،ولاقيمة للأولى إذا وجدت الثانية ، وباختصار شديد: **نحن نكتسب لنوظّف**، و هذا ما يبيّنه الرسم البياني الآتي:



جدول يبين الطابع الغالب على المواضيع المقدمة في نصوص القراءة:

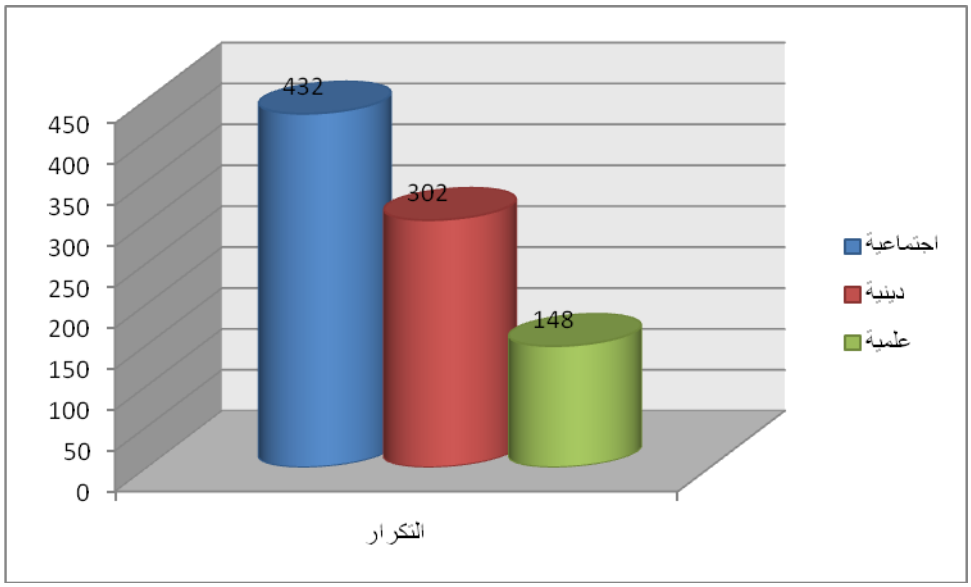
الاحتمالات	التكرار	النسبة
اجتماعية	432	%55.17
دينية	302	25.92%
علمية	148	%18.91
المجموع	783	%100

عند استقراء نتائج الجدول المبين أعلاه نلاحظ أنّ نسبة 55.17 % ترى أنّ الطابع الغالب هو اجتماعي من خلال النصوص المقدمة التي تحث على التكافل الاجتماعي والترابط الأسري.

أمّا نسبة 25.92% فترى وجود بعض المواضيع الدينية التربوية الهادفة التي تسعى إلى بعث مواضيع الإيخاء والتسامح ، فمثلا نص "وليد يصوم لأول" يسرد ظاهرة طفل يصوم لأول مرة، كيف قضى يومه؟ كذلك نص "من رأفة الفقراء" "قصة النبي سليمان"...إلخ.

أمّا النسبة المتبقية المقدرة بـ: 18.91 % فترى وجود بعض الدروس العلمية المفيدة والجادة مثل نص "كرستيون كولومبوس" مكتشف أمريكا، "النفخ في الزجاج"، ابن سينا الطبيب الماهر، الاختراع العجيب، اسحاق .....إلخ.

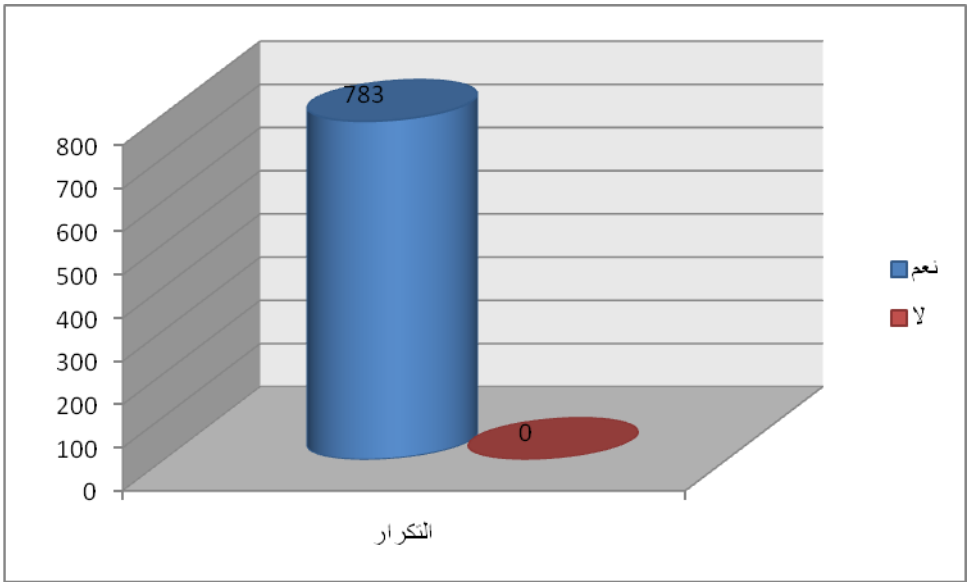
هذا التنوع المعتمد في اختيار المواضيع له أثره البالغ والجليّ في تنمية مهارات وقدرات المتعلّم، وتوسيع مداركه ومعارفه، و هذا ما يبيّنه الرسم البياني الآتي :



جدول يبيّن الخط الذي حبّر به الكتاب(الطباعة):

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	**783**	**%100**
لا	**00**	**%000**
المجموع	**783**	**% 100**

لقد أجمعت العيّنة على حسن الخط وجودته وإتّقانه حيث حبّرت النصوص والتمارين اللغوية بخط واضح مفهوم ومقروء ،لجعل المتعلّمين يسهل عليهم قراءته وتعلّمه، فكانت نسبة الإجابة بـ: 100 % وهذا إن دل على شيء فهو ارتياح المعلّمين لهذا الخط ولا يخفى علينا ذاك الزخم الهائل من الخطوط العربية التي تزخر بها لغتنا، فاختيار هذا الخط لم يكن وليد الصدفة والبخت، بل كانت هناك دراسة علمية وموضوعية أشرف عليها أهل الاختصاص، مراعيين في ذلك جملة من الأساسيات: الضبط بالشكل الجيّد والإخراج الممّتع، وعلامات الترقيم، ندرة الأخطاء المطبعية...إلخ، و هذا ما يبيّنه الرسم البياني الآتي :



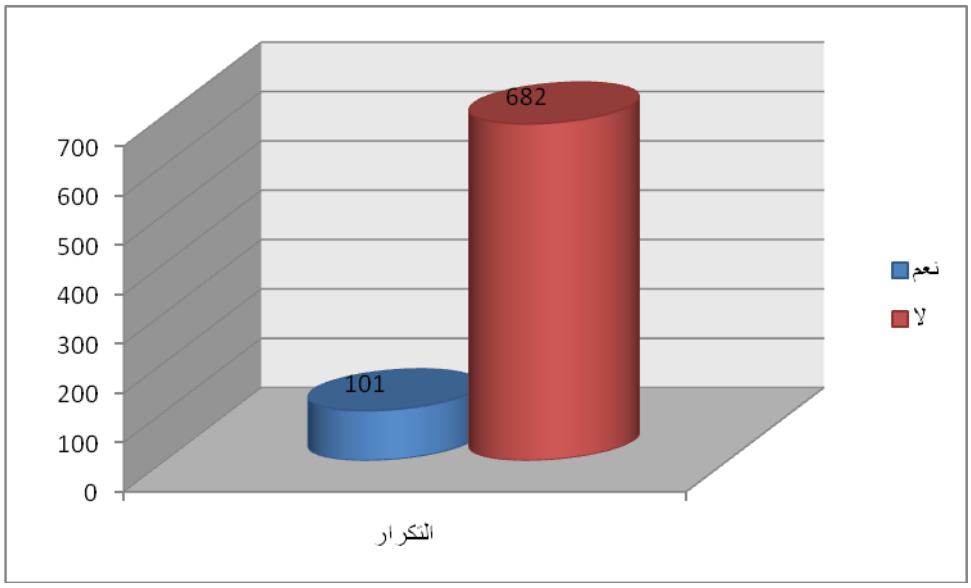
جدول يبيّن القيام بخرجات ورحلات علمية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	**101**	**%12.90**
لا	**682**	**%87.10**
المجموع	**783**	**%100**

تبيّن نتائج هذا الجدول مدى قيام المؤسسات التربوية بخرجات تربوية وعلمية، فنجد نسبة 87.10 % إجابتها بـ "لا" فهم لا يقومون بأي رحلة مهما كانت نوعها على مدار الموسم الدراسي، ونبالغ إن قلنا على مدار سنوات المرحلة الابتدائية ، ويرجع السبب بالدرجة الأولى إلى قلة الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة لهم، فالميزانية المخصصة لهم لا تكاد تكفي لتسديد حاجاتهم الضرورية وتوفير المستلزمات الأساسية من طلاسات ،ودفاتر للإدارة، ووقود للتدفئة، ومواد التنظيف، ومتطلبات المطعم.....إلخ.

أمّا نسبة 12.90 % فإجابتهم "نعم" فهذه المؤسسات تقوم برحلات علمية، وإنّ كانت قليلة لمراكز مختلفة، قصد الترفيه والتسلية من جهة ، وتدعيم وتعزيز المكتسبات القليلة وتنميتها من خلال هذه الخرجات من جهة أخرى، فالدروس النظرية والمعارف الخصبة التي

يدرسونها تحتاج إلى رحلات استكشافية ميدانية تطبيقية تترسخ فيها الخبرات أكثر، وتقترب الدوال من مدلولاتها في ذهن المتعلّم، و هذا ما يبيّنه الرسم البياني الآتي :

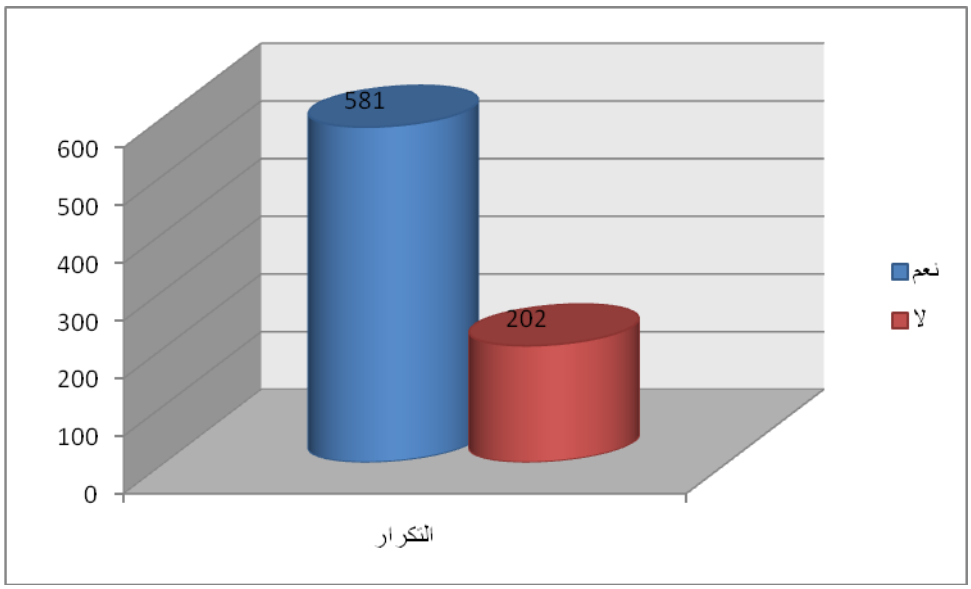


جدول يبيّن اعتماد النماذج والصور التوضيحية والتمثيلية في عرض التعلّمات:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	**581**	**%74.21**
لا	**202**	**%25.79**
المجموع	**783**	**%100**

عند استقراء النتائج المبينة في الجدول أعلاه حول اعتماد النماذج والصور التوضيحية والتمثيلية في عرض المفاهيم والتعليمات أجابت نسبة 74.20 % بـ: "نعم" وأنّ هذه النماذج والصور اختيرت بدقة وعناية كبيرة ووضعت بألوان باهرة زاهية، واضحة المعالم والأبعاد و الهدف الأساس منها تعبيد الطريق وتنوير الدرب للمتعلّم وإعطاءه أكبر عدد من الفرص لاكتساب المفاهيم والخبرات، فمثل هذه الصور تعين المتعلّم على الفهم والاستنتاج والتفسير والتعليل وكما يقال:**'صورة واحدة خير من ألف شرح**"، أمّا نسبة 25.79 % فترى غير ذلك أي إنّ هذه الصور والنماذج–وإن وجدت– فهي غير كافية ، حيث نجد في نص ما صورة أو صورتان و أحيانا ثلاث صور ولا نجد في نصوص أخرى إلّا العنوان، أي إنّه لم يتم

توظيف هذه النماذج بطريقة واحدة منتظمة في سائر المحتويات، كما لا ننكر أهمية مثل هذه الإجراءات في تطوير العمليّة التعليميّة ورقيّها وتحسين أدائها ومردودها، و هذا ما يبيّنه الرسم البياني الآتي :



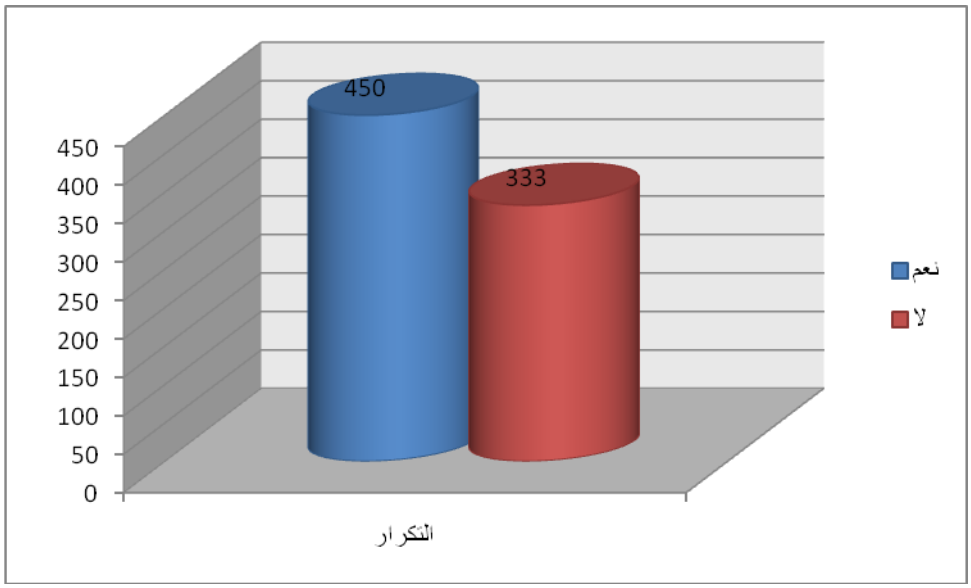
جدول يبين توزيع الحصص اللغوية خلال الأسبوع بصورة منتظمة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	**450**	**%68.96**
لا	**333**	**%31.04**
المجموع	**783**	**%100**

عند استقراء نتائج الجدول الدالة على توزيع حصص الأنشطة اللغوية خلال الأسبوع، نجد نسبة 68.96 % ترى أنّ الحصص الزمنية لكل نشاط موزعة بطريقة منتظمة ومضبوطة، اعتمدت فيها مجموعة من المعايير تتمثل في: عدد الحصص في الأسبوع، زمن كل حصة، هل تكون الحصص متتابعة أم تتخللها أنشطة أخرى، هل يطبق في كل حصة، أم نجعل التطبيق آخر الأسبوع في حصة مستقلة بذاتها...إلخ.

أمّا نسبة 31.04 % فترى أنّ الحصص التعليميّة وزعت بطريقة غير متساوية وغير منتظمة منها من كانت له حصة الأسد كالقراءة وهذا طبيعي لأهميتها، فهي سيدة المواد ومفتاح الولوج إلى باقي الأنشطة.

وهناك أنشطة لها حصة واحدة على مدار الوحدة التعليميّة مثل نشاط الإدماج ومشروع التقويم وغيره، و هذا ما يبيّنه الرسم البياني الآتي :



جدول يبيّن مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	**403**	**%51.46**
لا	**380**	**%48.54**
المجموع	**783**	**%100**

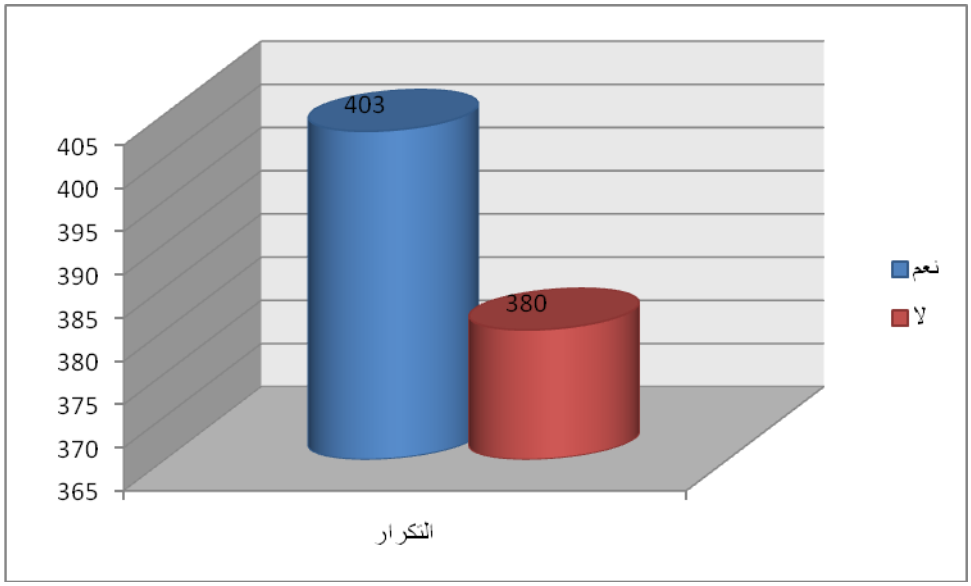
يعالج هذا السؤال قضية مهمة تتعلق بالمتعلّم باعتباره قطب الرحى في العمليّة التعليميّة وهي الفروق الفردية بين المتعلّمين، فهم ليسوا جميعا على درجة واحدة من الفطنة والذكاء والاستعداد والانتباه، وهنا تسعى التعلّيمية الحديثة إلى البحث في آليات وطرائق لمعالجة هذا الخلل فوضعت ما يعرف بـ "**البيداغوجيا الفارقية أو الفارقة**"، فتهتم بالفروق الفردية بين المتعلّمين ووضع منهاج خاص بهم.وتقدم لهم محتوى خاص يأخذ هذه الفروقات

بعين الاعتبار، فقد أجابت نسبة 51.46 % بـ "نعم" حيث أكدت أنّ المحتوى المقدم للمتعلّمين راعى في معظم جوانبه الفروق الفردية (اللغوية، المعرفية) بين المتعلّمين ودليلهم في هذا التنوع الموجود في طبيعة النصوص والمضامين المقترحة والأنّماط اللغوية المساعدة في ذلك فقدمت مجموعة من الأنشطة مخصصة لإيجاد البدائل الممكنة حتى تعالج هذه الفروق.

أمّا نسبة 48.54 % فأجابت بـ "لا" حيث رأت أنّ هذه المحتوبات لم تراع مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم فوضعت لجميع فئات المتعلّمين دون استثناء ودون مراعاة الظروف المختلفة للمتعلّمين فالمحتوى المقرر لأطفال المدينة يجب أن يكون غير المقرر لأطفال القرى والأرياف والمناطق النائية، وهذا الأمر طبيعي فمتعلّم المدينة تجده على درجة عالية وسرعة فائقة في الفهم والاستيعاب والتحليل والتفسير، إضافة إلى توفره على مجموعة مهمة من الوسائل التعليميّة المعينة على التعلّم وهذا الأمر تفتقده المدرسة الريفية فإذا كان متعلّم المدينة تعج مدرسته بالوسائل الإعلامية الحديثة مثل :الكمبيوتر، والآلات الطابعة، وآلات التسجيل، والتصوير، والتلفاز، والراديو... فإنّ متعلم الريف لا يجد إلى الثالوث المحتّم، الكتاب، والطبشور، والسبورة.

فالتوظيف الحسن والاستعمال الجيد لهذه المعينات التربوية تزيد في درجة ذكاء المتعلّم وقدرته على الاستيعاب والمناقشة.

إنّ هذه الدروس المقترحة تحتاج إلى مثل هذه الوسائل بغية تطوير مستوى المعلّم وتجاوز الصعوبات والعراقيل التي تعترضه أثناء تعليمه، وهذه متوفرة لدى متعلمي المدن بكثرة مقارنة بمتعلمي الريف الموجودة عندهم بنسبة ضئيلة جدا، و هذا ما يبيّنه الرسم البياني الآتي :



جدول يبيّن مراعاة المحتوى لبيئات المتعلّمين التعليميّة المختلفة:

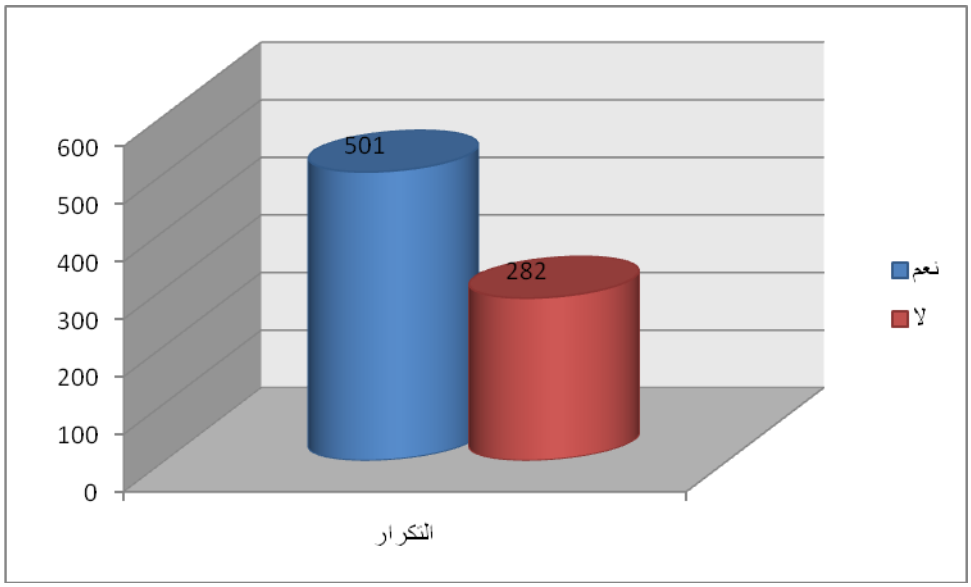
الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	**501**	**%63.98**
لا	**282**	**%36.02**
المجموع	**783**	**% 100**

عند استقراء نتائج الجدول نجد نسبة 63.98 % أجابت بـ "نعم" أي إنّ المحتوى المقدم الأطفال هذه المرحلة الهامة لم يراع البيئات المختلفة للمتعلّمين فالمحتوى الذي يقدم لأبناء الشمال يجب أن يكون غير المحتوى المقدم لأطفال الجنوب، والمحتوى المقدم لأبناء المناطق الداخلية يجب أن يكون غير المحتوى الذي يقدم لأبناء المدن الساحلية...وهكذا، وهنا يجب أن نؤكد على نقطة مهمة وهي ضرورة ربط الواقع بالبيئة، لأنّه كلما كان المحتوى من بيئة المتعلّم كلما كانت نتائج العمليّة التعليميّة مضمونة.

أمّا النسبة المتبقية المقدرة بـ 36.02 % فترى أنّ المحتوى يجب أن يكون موحدا في كل أرجاء الوطن حتى تزول تلك الفوارق والحواجز بين المتعلّمين، مهما اختلفت عاداتهم وتقاليدهم وبيئته، لأنّ المنهاج وضع في الأساس للتوحيد لا التفريق.

أضف إلى ذلك أنّ هؤلاء المتعلّمين حتما، يوما من الأيام سيلتحقون بالجامعة، وهناك برنامج موحدة واختصاصات كثيرة.

القضية تكمن في كيفية تأهيل متعلمي الابتدائيات النائية والصحراوية للانّدماج في وسط اجتماعي يواكب جميع التطورات والرهانات وهذا ما يبيّنه الرسم البياني الآتي:



جدول يبيّن اتصال الأولياء بالمؤسسات التعليميّة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	**603**	**%77.01**
لا	**180**	**%22.89**
المجموع	**783**	**%100**

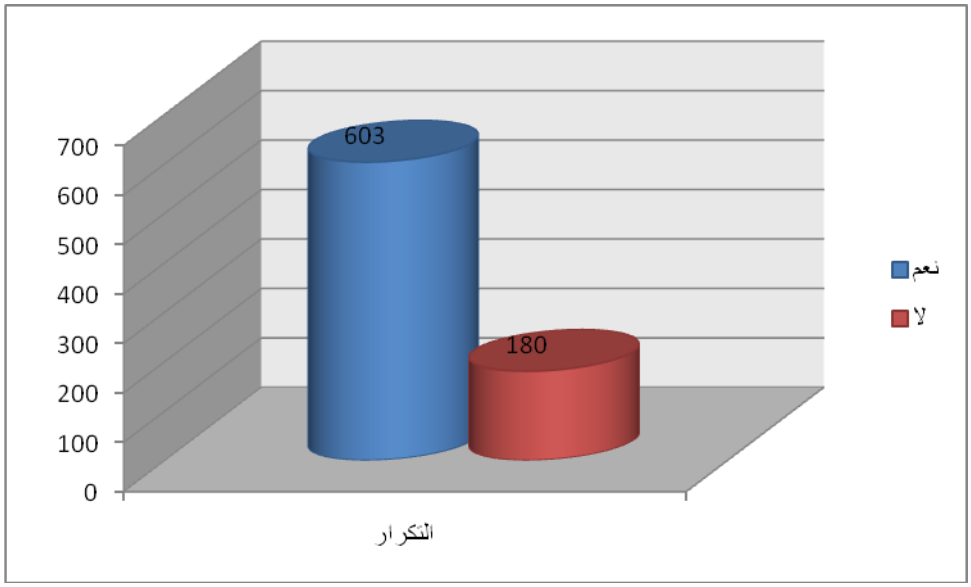
إنّ المستوى التعليميّ والتربوي للوالدين له بالغ الأثر في متابعة الأبناء أثناء العمليّة التعليميّة، وهذا ما توضحه التكرارات الموجودة في الجدول.

لقد أجابت نسبة 77.01% بـ "نعم" أي هناك تواصل مثير للاهتمام والانّتباه بين الأولياء وإدارة المؤسسة للاستفسار عن أحوال وأوضاع أبنائهم (المتعلّمين) وما يواجههم من صعوبات وعراقيل قصد تذليلها بالتعاون مع المؤسسة، حيث نجدهم يترددون على المدارس مرات عديدة في الأسبوع الواحد ، وتقييم مستوى أبنائهم رفقة معلّمهم في مختلف الأنشطة

التعليميّة، وهذه العلاقة الطيّبة بين الوالدين والمعلّم تحفز المتعلّم و تثير دافعيته، ولو أنّعمنا النظر في الفئة لوجدناها من ذوي المستوى العلمي والتربوي الجيد.

أمّا النسبة الباقية المقدرة بـ: 22.89 % فلا تتصل أبدا بالمؤسسات ويكون اتصالهم في مرات تعد على الأصابع، إمّا للسؤال عن المنحة المخصصة لأبنائهم المقدرة بـ: 3000 دج وإمّا إمكانية الحصول على أدوات مدرسية مجانية، وإمّا تسجيل أبنائهم بصفة داخلية حتى يمكنهم تناول وجبات الغداء ،وحتى إن وجّهت لهم الإدارة بعض الاستدعاءات بخصوص أمور تتعلق بأبنائهم فإنّهم لا يجيبونها ولا يعيرون لها بالا.

هذه الفئة من ذوي المستوى المتدني (بعضهم في القرى والأرياف) ترى أنّ المدرسة هي فضاء اجتماعي يقضي الطفل فيه ثماني ساعات تقريبا يوميا، وهذا ما يبيّنه الرسم البياني الآتي:



جدول يبين أهمية مبدأالتحفيز:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	**111**	**%14.17**
لا	**672**	**%85.83**

المجموع	783	%100

هذه النتائج المبينة في الجدول تبيّن اعتماد المعلّم على مبدأ التحفيز في العمليّة التعليميّة، لما لهذا العنصر من دور وأهمية بالغة في تحسين وتنمية وتطوير الأداء التربوي للمتعلّم فبقدر ما يكون هذا المبدأ حاضرا في العمليّة التعليميّة تكون نتائجها مضمونة،وعليه لا يمكننا تجاهل هذا المبدأ والاستغناء عنه في أي نشاط لغوي.

فنسبة 85.83 % تعتمد على هذا المبدأ في تقديمها للأنشطة اللغوية المختلفة، وتراعي جميع آليات تطبيقه وتنفيذه حتى يستفيد منه المتعلّم بتوفير جميع الفرص والوضعيات التعليميّة التعلّمية المساعدة في ذلك وهي تعي جيدا مفهوم هذا المبدأ وأهميته ودوره في توصيل المعارف، أي إنّها تعتمده عن قصد ووعي وإدراك.

أمّا النسبة 14.17 % فهي لا تعتمد هذا المبدأ في العمليّة التعليميّة وهذا يعود لسببين اثنين هما:

***الأول**: إما أنّهم يعتمدون عليه ولايدركون خصائصه وأهميته ودوره ،يقوم المعلّم بوضعيات مختلفة من أجل دفع المتعلّم إلى الإجابة الصحيحة، والحصول على جائزة معينة...إلخ

***الثاني**: يعتمدون على هذا المبدأ إلّا في حصص الزيارات والتفتيشات الرسمية لإثارة قدرات المتعلّم وتحريك دافعيته للمشاركة والإجابة السريعة حتى ينال رضى وقبول المسؤولين، فيعتمد عليه المتعلّم إلّا في الضرورة وحسب الحاجة.

يعد مبدأ التحفيز أو الدافعية من أهم المبادئ والركائز التعليميّة التي يعتمدها المعلّم في دروسه من خلال تنشيط "الحوافز عن طريق العمليات البيداغوجية الأساسية لتحريك قابلية التعلّم،ويهدف إلى إثارة الحوافز الداخلية للمتعلّم،حيث يكون التعلّم وسلية وغاية في

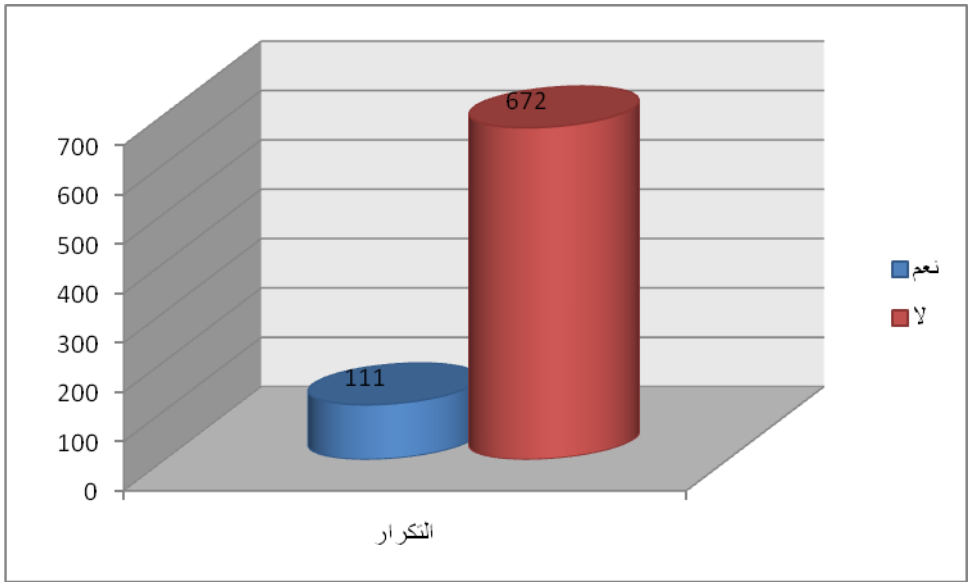
الآن نفسه، أو إلى إثارة المتعلّم بحوافز خارجية حيث يتم التعلّم لغايات أخرى، كالرغبة في التفوق أو الخوف من الفشل أو الحصول على الجوائز"[1].

من خلال ما سبق ذكره نستخلص أنّ هناك نمطين من التحفيز:

1- **تحفيز داخلي:** يعود إلى المتعلّم نفسه.

2-**تحفيز خارجي:** مرتبط بوعود التشجيع، وإغراءات الجوائز، أو التخويف والإكراه، و

هذا ما يبيّنه الرسم البياني الآتي:



جدول يبيّن وجود مساحات خضراء للعب والترفيه:

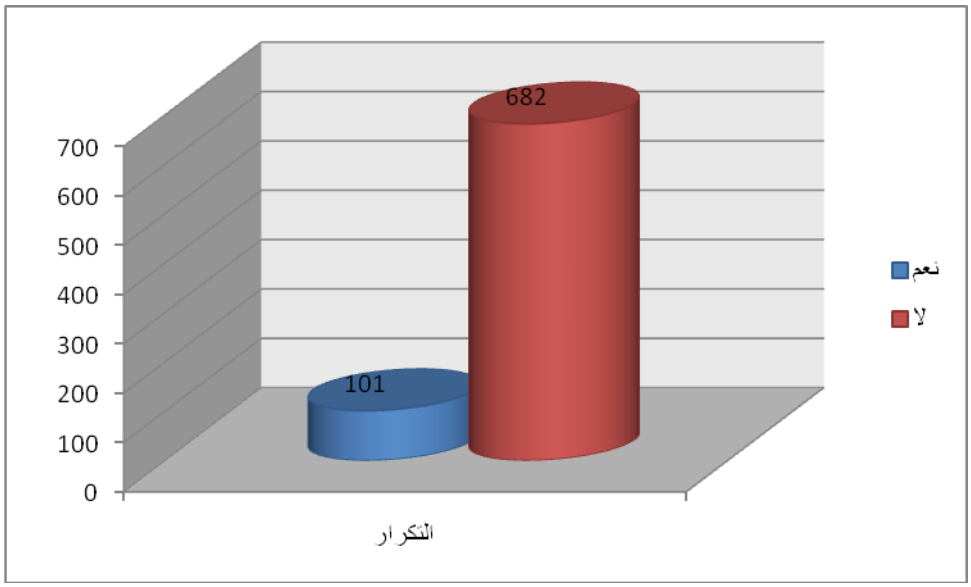
الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	**101**	**%12.90**
لا	**682**	**%87.10**
المجموع	**783**	**%100**

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، ص 651.

تبيّن النتائج المسجلة في الجدول أعلاه نسبة وجود مساحات خضراء وفضاءات للعب والترفيه، فسجلت نسبة 87.10 % عدم وجود مساحات وفضاءات للعب ماعدا ملعب صغير –إن وجد– لممارسة نشاط التربية البدنية والرياضية، فيجد المتعلّم نفسه مجبرا على اللعب في الحجرات أو أمام المؤسسة أثناء أوقات الراحة المخصصة لهم.

أمّا النسبة الثانية فكانت 12.90 % أي إنّ هذه المؤسسات متوفرة على مساحات خضراء وفضاءات للعب والمرح والترفيه عن النفس، مما يجعل المتعلّم يبتعد –ولو قليلا– عن جو المدرسة، فيكون وقت الراحة فرصة لشحذ الهمة وإعادة تهيئته للفترة المسائية فيدخل الحجرة بمعنويات عالية مرتفعة، وذهنه مركزا ينتظر تلقي التعليمات.

للمساحات والفضاءات الخضراء دور إيجابي وفعّال في العمليّة التعليميّة حيث يشعر المتعلّمبأنّه غير مقيد، ولقد أثبتت الدراسات العلمية أنّ المساحات الخضراء تحفز المتعلّم وتزيد من دافعيته نحو التعليم وتثيرلديه حب الاستطلاع، لأنّها تتوفر على هواء نقي جميل فيها وسائل للترفيه والتسلية مثل: الأرجوحة، لعبة الرمل، لعبة الحبل، لعبة السلم، و هذا ما يبيّنه الرسم البياني الآتي:

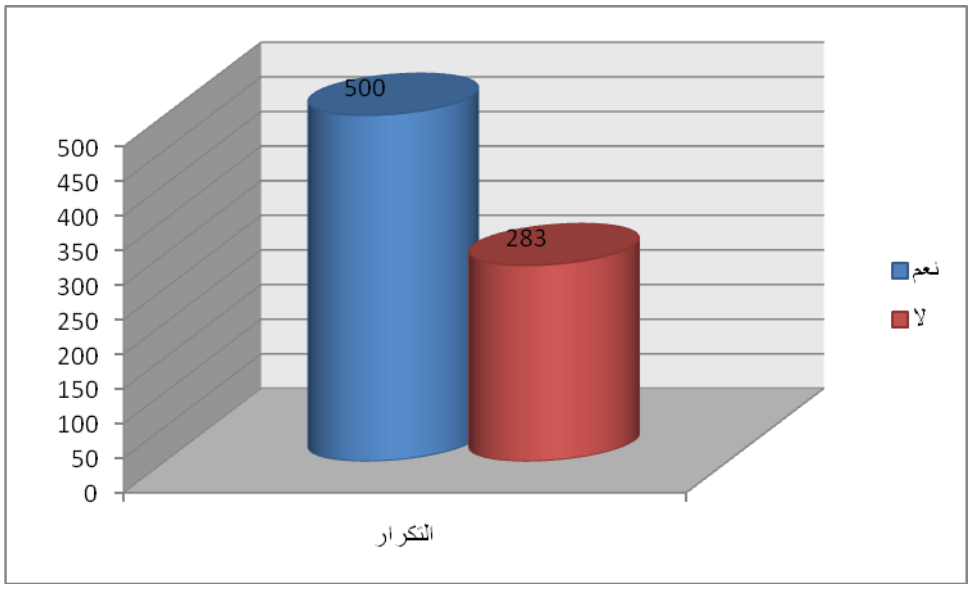


جدول يبيّن وظيفية المقطوعات الشعرية المختارة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	500	%63.86
لا	283	%36.14
المجموع	783	%100

يبيّن الجدول الموجود أعلاه عن وظيفية المقطوعات الشعرية المختارة في هذه المرحلة حيث ترى نسبة 63.86 % أنّها وظيفية تخدم المعارف والخبرات المختلفة للمتعلّم، فمنها الدينية ومنها الأخلاقية، ومنها ما يختص بالمهن والحرف، خاصة إذا كانت بأداء وإنّشاد مناسبين، فنجد مثلا: "أمي وأبي" ،"جيراننا" ،"الماء" "الحاسوب"، "القمر" ،"النجار".

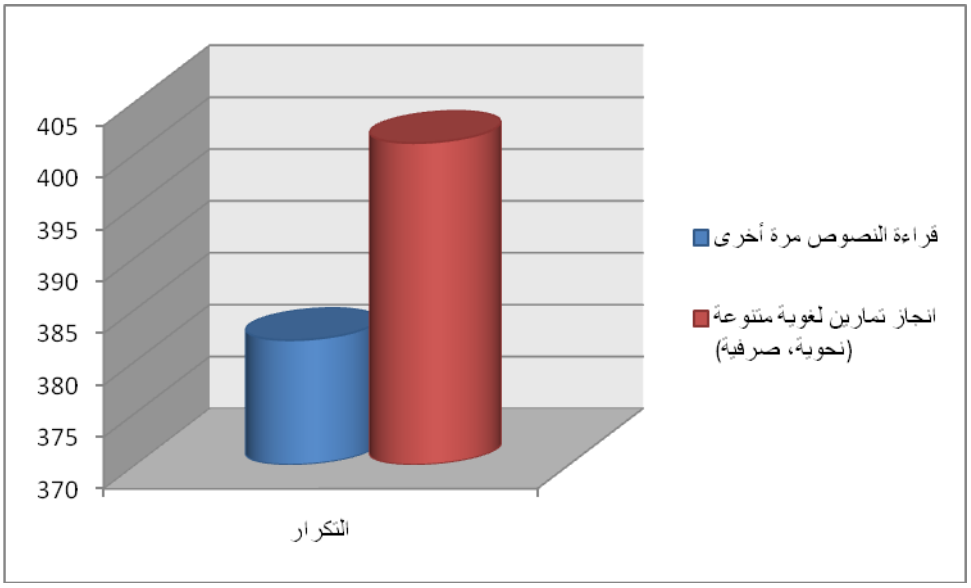
أمّا النسبة المتبقية المقدرة بـ 36.14% فترى العكس حيث ترى أنّ هذه المقطوعات المختارة وإن كانت وظيفية ، فقد أهملت بعض الجوانب التي تسهم في إثراء وتنمية شخصية المتعلّم وتزويده بأهم القيّم الأخلاقية والاجتماعية، فلا توجد مثلا: مقطوعات تحث على الأخلاق النبيلة كالصدق و الأمانة والوفاء بالوعد، وتنبذ الشمائل السيئة كالكذب والسرقة والغش والنميمة، و هذا ما يبيّنه الرسم البياني الآتي :



جدول يبيّن استثمار حصة العلاج التربوي لأنشطة اللغة العربية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
قراءة النصوص مرةأخرى	382	**%48.78**
إنّجاز تمارين لغوية متنوعة (نحوية،صرفية)	401	**%51.2**
المجموع	**783**	**%100**

يكشف هذا الجدول الذي يبيّن نوع النشاط الذي يقدم في حصة العلاج التربوي للغة العربية فنجد نسبة 51.22% تنجز تمارين لغوية متنوعة (نحوية، صرفية) من أجل إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّم وذلك بمراجعة بعض الصيغ والأساليب المقدمة خلال محور تعليميّ تعلمي، أمّا نسبة 48.78 % فهي تعيد قراءة النص مرة أخرى والتركيز على آليات ومفاتيح القراءة المسترسلة الواضحة ومحاولة علاج بعض الأخطاء اللغوية، و هذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي :

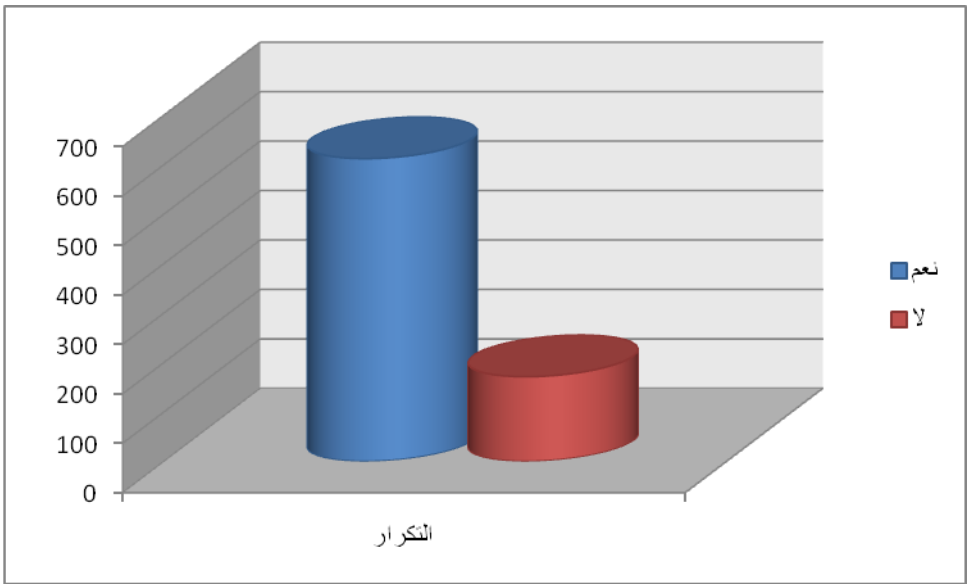


جدول يبيّن وجود أخطاء لغوية في الكتاب المدرسي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
نعم	612	%78.16
لا	171	%21.84

المجموع	783	%100

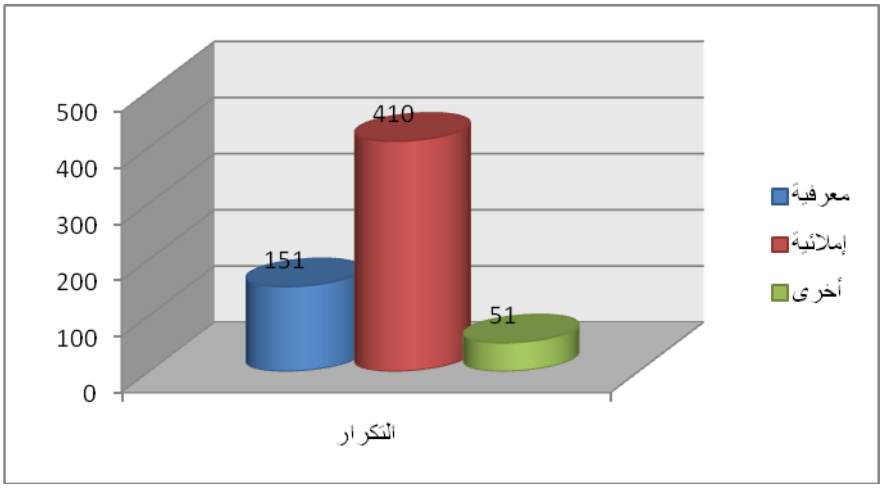
هذا السؤال الموجه للمعلمين كان الهدف من ورائه معرفة هل هناك اهتمام بالكتاب المدرسي من حيث المواضيع المختارة ومن حيث الأخطاء الموجودة، فكانت نسبة: 78.16 % قد صرحت بأنّه توجد أخطاء متنوعة (صرفية، نحوية، معرفية، إملائية، مطبعية)، ونظرا لوجود طبعتين للكتاب: فإنّنا نجد أخطاء في الطبعة الأولى لا توجد في الطبعة الثانية والعكس صحيح، وقد نجد في قسم واحد الطبعتين معا و تسجل هنا علامات استفهام وحيرة لدى المتعلّمين على مثل هذه الأخطاء، أمّا نسبة 21.84 % فتجد أنّه لا توجد أخطاء ومرد هذا إلى غياب عنصر البحث والاستقصاء لمحتوى الكتاب، و هذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي :



جدول يبيّن نوع الأخطاء الموجودة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
معرفية	151	**%24.67**
إملائية	410	**%66.99**
أخرى	51	**%08.33**
المجموع	**612**	**%100**

يبيّن الجدول نسب أنواع الأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي، فترى نسبة 66.99% أنّ هذه الأخطاء الإملائية تتعلق بالحركات (الضمة، الفتحة، الكسرة، السكون) والتنوين، والشدة وعلامات الوقف والترقيم، وعلامتي التعجب والاستفهام، أمّا نسبة: 24.67% فترى أنّ هناك جملة من الأخطاء تتعلق ببعض القواعد النحوية والصرفية مثل: كتابة التاء مفتوحة ومغلقة في بعض الكلمات، وكتابة الهمزة في بعض أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها، أضف إلى ذلك بعض القواعد النحوية مثل: الحكم الإعرابي للمستثنى، عمل النواسخ عندما تدخل على الجمل الاسمية، والنسبة المتبقية: 08.33% فترى أنّ هناك أخطاء مطبعية وهي كثيرة جدا وتوجد في بعض الكتب الأخرى، كما يجب أن نشير إلى أنّ هذه الأخطاء تؤثر سلبا في التحصيل الدراسي للمتعلّم في مختلف السنوات التعليميّة لأنّه يرى أنّ الكتاب المدرسي دستوره وكتابه المقدس وله تأثير عظيم على عقول وقلوب التلاميذ، فيثير عواطفهم ويهز قلوبهم لذا نجدهم أحيانا في نقاش مع المعلّم حول كلمة خاطئة، ويستشهدون بالعبارة المشهورة: كل ما يوجد في الكتاب صحيح، ولا يأخذون برأي المعلّم إلا أحيانا نادرة، و هذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي :

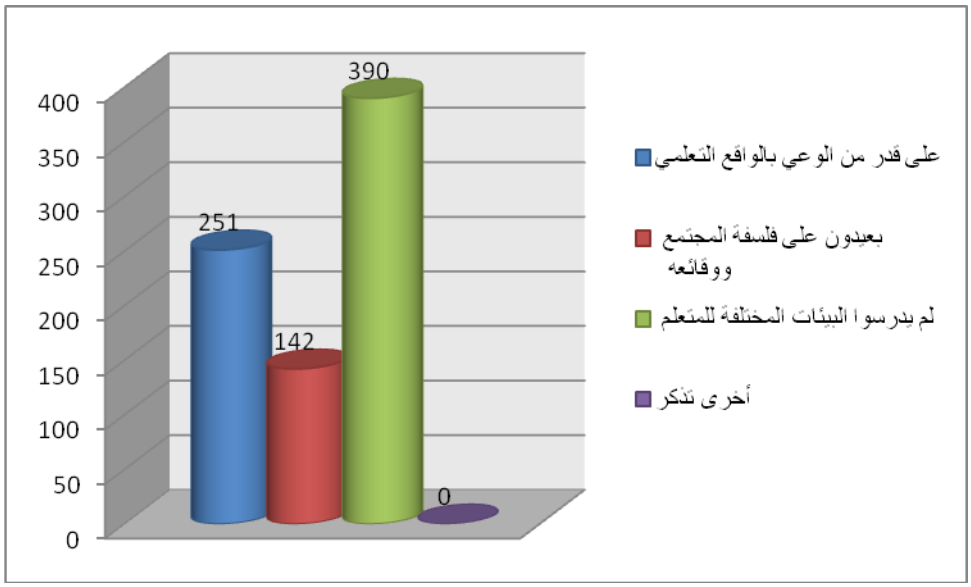


جدول يبيّن مدى اهتمام مؤلفو الكتاب وواضعوه:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
على قدر من الوعي بالواقع التعلّمي	**251**	**%32.06**
بعيدون على فلسفة المجتمع ووقائعه	**142**	**%18.14**
لم يدرسوا البيئات المختلفة للمتعلّم	**390**	**%49.81**
أخرى تذكر	/	/
المجموع	**783**	**%100**

كان الغرض من هذا السؤال معرفة مستوى مؤلفي فنجد أنّهم لم يدرسوا البيئات المختلفة للمتعلّم، حيث تختلف البيئة من متعلم لآخر، ولكل بيئة معجمها الخاص بها في جميع ميادين الحياة، وهذا ما عبّرت عنه النسبة 49.81 % حيث اعتبرت البيئة عاملا مهما وحاسما في وضع المقررات الدراسية، وهي تؤثر سلبا أو إيجابا على معارف وخبرات المتعلّم ومداركه، أمّا نسبة 32.06 % فدلت على أنّ هؤلاء المؤلفين على قدر من الوعي في وضع المحتوى التعليميّ من خلال النصوص المختارة التي تتماشي مع متطلبات الحياة العصرية، وذلك من خلال العناوين المختارة، أمّا النسبة المتبقية 18.14% فيرون أنّ مؤلفي الكتاب بعيدون

البعد كله عن فلسفة المجتمع وتطلعاته وآماله وآفاقه المستقبلية المتمثلة في إعداد جيل يكون ذخرا للبلاد، لأنّهم لم ينزلوا إلى الميدان باعتباره أكبر دليل من أجل معاينته والخوض في غماره، ومن ثمة الولوج في عالم المتعلّم لمعرفة ماذا يريد أن يتعلم ؟ وما هو مستواه المعيشي؟ وما مدى قدرة استيعابه للمحتوى؟ وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



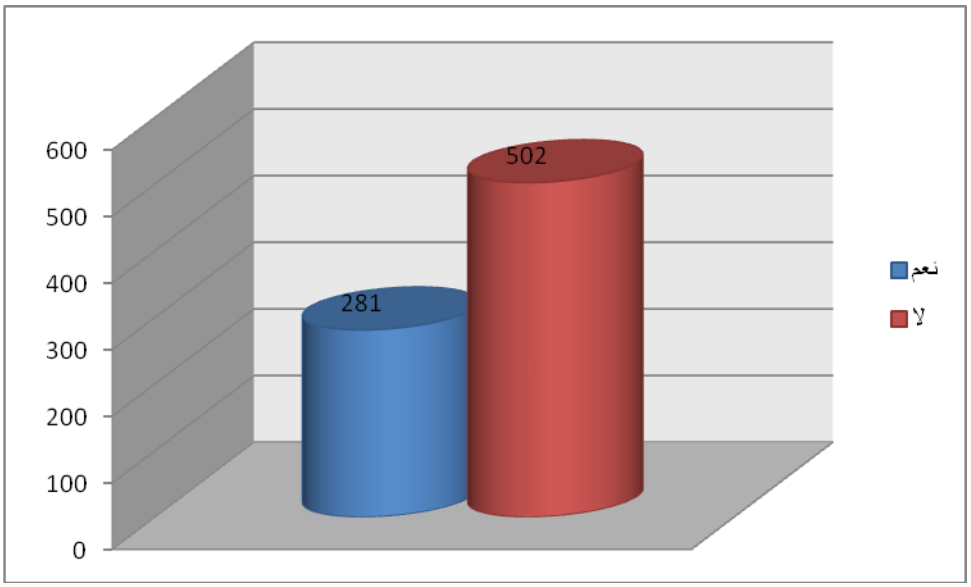
جدول يبيّن الكتب والمراجع الموافقة لمحتوى الكتاب:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	**281**	**%35.88**
لا	**502**	**%64.12**
المجموع	**783**	**%100**

يبيّن الجدول نسب الكتب والمراجع الموافقة لمحتوى الكتاب المدرسي التي يستعين بها المتعلّم لمراجعة نصوصه فتذهب نسبة 43.55 % إلى أنّه لا توجد

كتب ومراجع موافقة للمحتوى التعليميّ الجديد يتماشي ومعطيات الزمان والمكان تسهّل على المتعلّم فهم النصوص والولوج في كنهها.

أمّا نسبة 56.45 % فترى أنّه توجد بعض الكتب توافق المحتوى الدراسي وإن لم تكن شاملة له، بل توجد مواضيع فقط وهذا ما يجعل المتعلّم في حيرة من أمره، حيث يبقي دائما يبحث عن مثل هذه المراجع الشاملة التي تبيّن له كيفية حل التمارين اللغوية وتلخيص الفقرات وتقدم له رؤية علمية أوسع يستطيع أن يبني وفق منوالها تمارين أخرى من إنّشاءه، وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



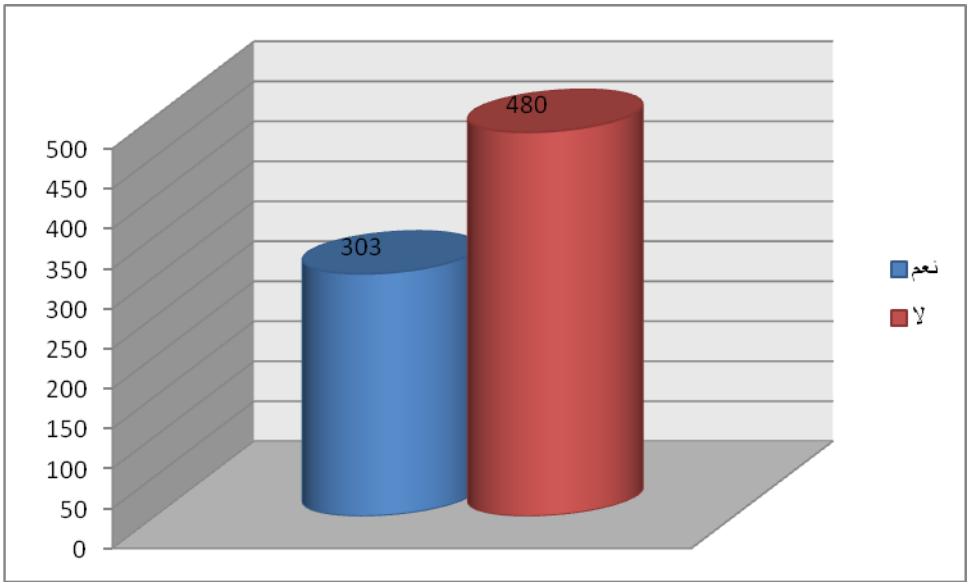
جدول يبيّن إمكانية إكمال محتوى المقررالدراسي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
نعم	303	**%38.69**
لا	480	**%61.31**
المجموع	**783**	**%100**

قراءة الجدول :

عند استقراء نتائج الجدول المسجلة التي تبيّن إمكانية إكمال محتوى المقرر الدراسي نجد أنّ نسبة 61.31% قد بينت أنّه لا يمكنها إكمال هذا المحتوى نظرا لطوله من جهة وبعض المناسبات والأعياد الوطنية والدينية من جهة أخرى، وأيضا التوقف عن تقديم الدروس أثناء أسابيع الاختبارات، كذلك غياب المعلّم لأسباب خارجة عن نطاقه كالمرض مثلا (أو أحد أفراد عائلته) والأيام التكوينية ضمن ما يعرف "بالتكوين أثناء الخدمة"* أمّا النسبة المتبقية أي 38.69% فمثلت المستجوبين الذين يكملون هذا المحتوى وذلك بحذف بعض الدروس واختصار بعضه الآخر ومر مرور الكرام على بعضه الآخر فهم يركزون على دروس يرون أنّ من شأنّها إكساب المتعلّم مهاراتي الفهم والإفهام، و هذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي :

* عبد الرحمن بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، مطبعة باتنة، الجزائر، ط1، 1993، ص 40.



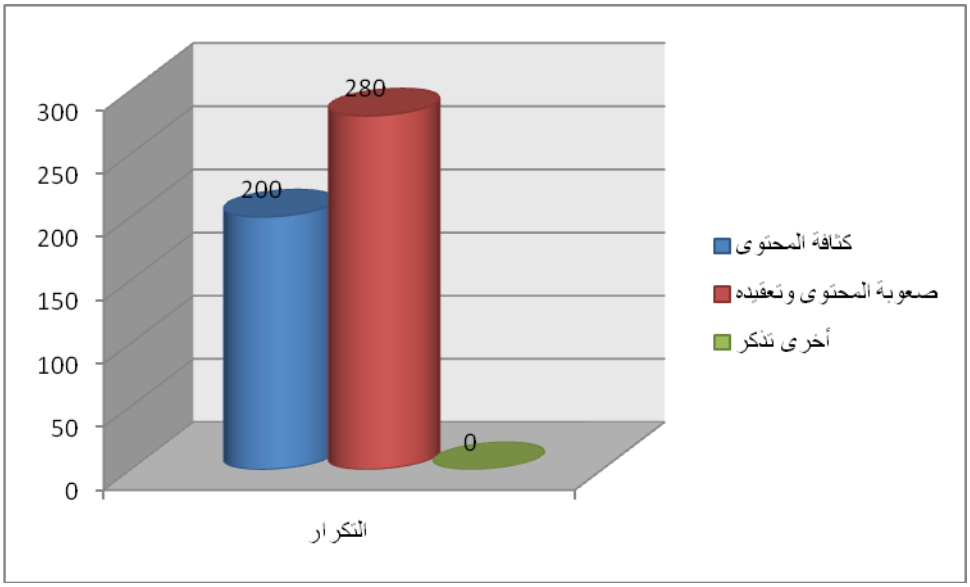
جدول يبيّن أسباب عدم إكمال المحتوى:

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
كثافةالمحتوى	200	**%41.66**
صعوبةالمحتوى وتعقيده	280	**%58.34**
أخرى تذكر	/	/
المجموع	**480**	**%100**

قراءة الجدول :

أردنا من هذا السؤال التعرف على أسباب عدم إكمال المحتوى لدى بعض المعلّمين، فوجدنا نسبة 58.34% ترجع السبب إلى صعوبة المحتوى وتعقيده من حيث استعمال الألفاظ والمصطلحات وبعض الصيغ والتراكيب والأساليب التي يحتاج توضيحها وتفسيرها للمتعلّم جهدا أكبر ووقتا أطول خاصة أطفال مدارس القرى، وهذا ما يضطر المعلّم إلى إعادته مرات عديدة حتى يتمكن المتعلّم من استيعابه والنسيج على منواله، أمّا نسبة 41.61% فيرون بالإضافة إلى صعوبته فهو كثيف المحتوى ولا تكفيه المدة الزمنية التي خصصها المنهاج له، هذا الأخير لم يأخذ بعين الاعتبار تلك المواد العلمية التي يدرسها

المتعلّم في هذه السنة لأول مرة مثل : الفرنسية، التربية العلمية، التاريخ والجغرافيا، و هذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي :



جدول يبيّن النسب المتوقعة لإتمام البرنامج:

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
نسبة 80%	173	**%32.93**
نسبة 90%	388	**%41.46**
نسبة 100%	222	**%25.61**
المجموع	**783**	**%100**

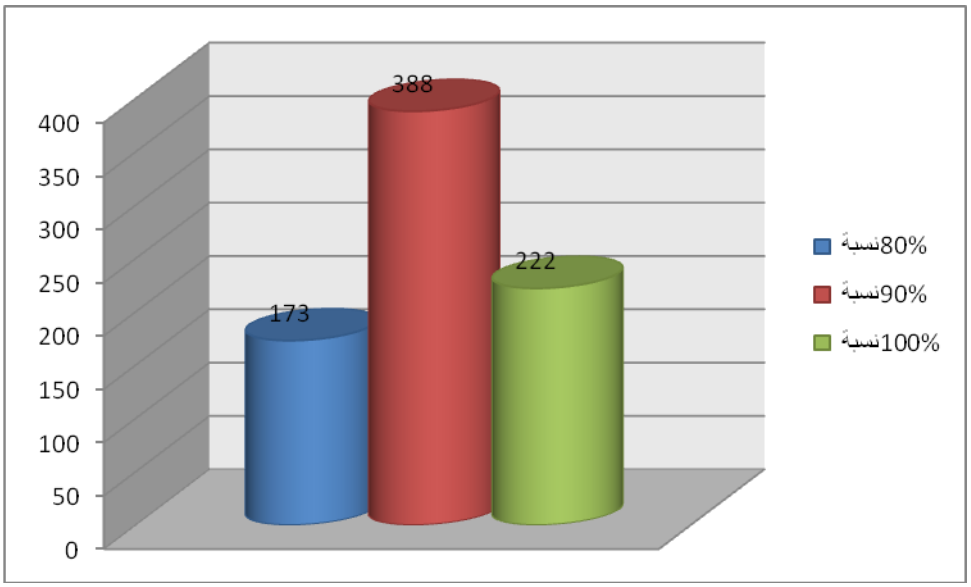
قراءة الجدول:

يبيّن الجدول النسب المئوية المعبرة عن إتمام البرنامج المدرسي فكانت نسبة 41.46% ترى أنّه يمكن إتمام المستوى بنسبة 90% ويبقى عدد من الدروس يكملها في العام المقبل –بعون الله– لهذا فهو مجبر على اختيار المواضيع المفيدة والثرية بمضامينها وتكون محببة إلى نفوسهم وغير منفرة لهم، تناسب مستواهم من حيث الكلمات والمعاني والألفاظ، أمّا نسبة 32.93% فترى أنّ نسبة إكمال المحتوى تكون 80% وهم جلهم معلمو

المدارس الابتدائية النائية، فنجد أنّ متعلميهم كثيرو الغياب لانّشغالهم بأمور الرعي والسقي، ومساعدة آبائهم في أعمالهم الفلاحية وخاصة أيام الأسواق الأسبوعية فهم مضطرون إلى مغادرة المدارس باكرا لهذا لا يطبق المحتوى بحذافيره بل يجد المعلّم نفسه مضطرا إلى اختصاره.

أمّا نسبة 25.61% فترى أنّه يمكن إكمال المحتوى المقرر لهذه السنة كلية أي نسبة 100% وخاصة إنّهم يدرسون في مدارس مركزية حيث يقل غياب التلاميذ أو ينعدم أحيانا، ويجد نفسه غير مضطر لإعادة بعض الدروس التي لم يستوعبوها من جهة وتوفرها على الوسائل والإمكانات البيداغوجية التعليميّة التي من شأنها أن تربح الوقت وتقلل الجهد.

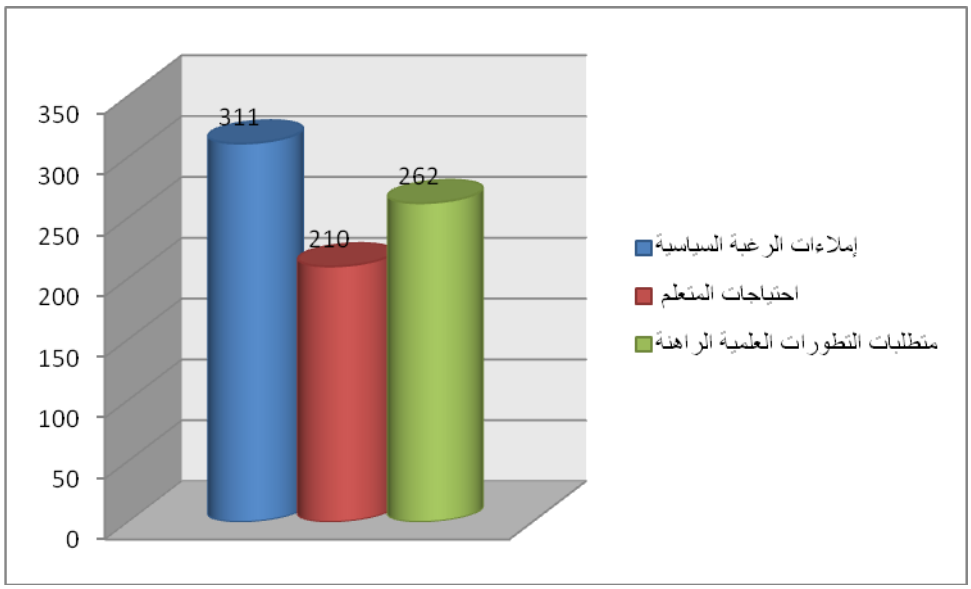
والمتعلّمون يأتون إلى المدرسة بصفة منتظمة ومستمرة طيلة السنة الدراسية وباستطاعتهم أنّ يدرسوا معظم مواد المنهاج التربوي، و هذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



جدول يبين سبب تغيير محتوى الكتاب:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
إملاءات الرغبة السياسية	**311**	**%39.72**
احتياجات المتعلّم	**210**	**%26.82**
متطلبات التطورات العلمية الراهنة	**262**	**%33.46**
المجموع	**783**	**%100**

من خلال النتائج المبنية في الجدول تبيّن الدافع لتغيير محتوى الكتاب المدرسي في السنوات الأخيرة، فمثلت النسبة 39.72 %أنّه خاضع لإملاءات الرغبة السياسية والقرارات الارتجالية التعسفية في حق المتعلّم الذي لم يؤخذ بعين الحسبان، وترجمت هذه المقررات من منظومات تربوية أوروبية ترجمة حرفية للمتعلّم الجزائري في مختلف مراحل التعليم، ولم تراع احتياجاته ومتطلباته، أمّا نسبة 26.82 % فترى أنّ الداعي إلى هذه التغييرات ما هي إلا مواكبة لهذا التفجر المعرفي الضخم في جميع المجالات قصد إطلاع المتعلّم على أهم الإنّجازات الحديثة من أجل تنمية قدراته الذهنية، أمّا النسبة المتبقية أي 33.46 % فدلت على أنّ هذه الإصلاحات التربوية الجديدة كانت لابد منها حتى تغطي احتياجات المتعلّم وتربطه ارتباطا وثيقا بالعالم الخارجي، وهو ما يبيّنه الرسم البياني الآتي:



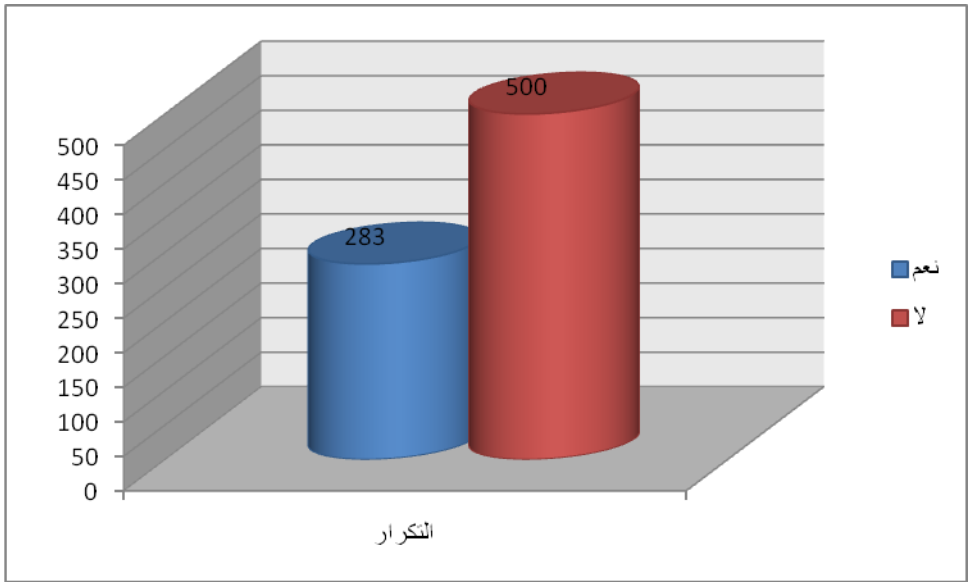
جدول يبيّن مدى تحقيق ملامح الدخول والخروج :

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
نعم	283	**%36.14**
لا	500	**%63.86**
المجموع	**783**	**%100**

عند استقراء نتائج الجدول المبينة أعلاه بخصوص مدى تحقيق ملامح الدخول و الخروج لكل سنة دراسية ،حيث وضع هذا الملمح حتى يكون غاية المعلّم وتحقيقه يعني نجاح العمليّة التعليميّة،فأجابت نسبة63.86%أنّها لم تستطع تحقيق هذه الملامح،وخاصة في السنوات الأولى(الأولى و الثانية) لأنّ متعلم هذه السنوات بطيء الفهم ثقيل الحركة،أضف إلى ذلك أنّه مازال يشعر بنوع من الخوف والتوتر والقلق وهذا يؤثر سلبا في تحصيله المدرسي.

أمّا السنوات الأخرى فكثرة البرنامج وصعوبته وتعقيده تحول دون تحقيق هذا الملمح المقرر بداية السنة الدراسية،فيضطر بذلك إلى الاستعانة بالسنة الموالية–خاصة إذا رافق الفوج نفسه–لاستدراك ما يمكن استدراكه.

أمّا النسبة المتبقية المقدرة ب36.14 %كانت إجابتها ب"نعم"أي إنّها تحقق الملمح المقرر،و يبدو أنّ هذه الفئة تدرس في المدارس المركزية،حيث يكثر هناك التنافس بين المعلّمين خاصة إذا تعددت الأفواج لمستوى تعليميّ واحد،فكل معلم يريد أن يظهر بثوب البطل و متعلّميه هم النخبة على الإطلاق، و هذا ما يبيّنه الرسم البياني الآتي :



جدول يبيّن أهمية المسابقات الفكرية والثقافية:

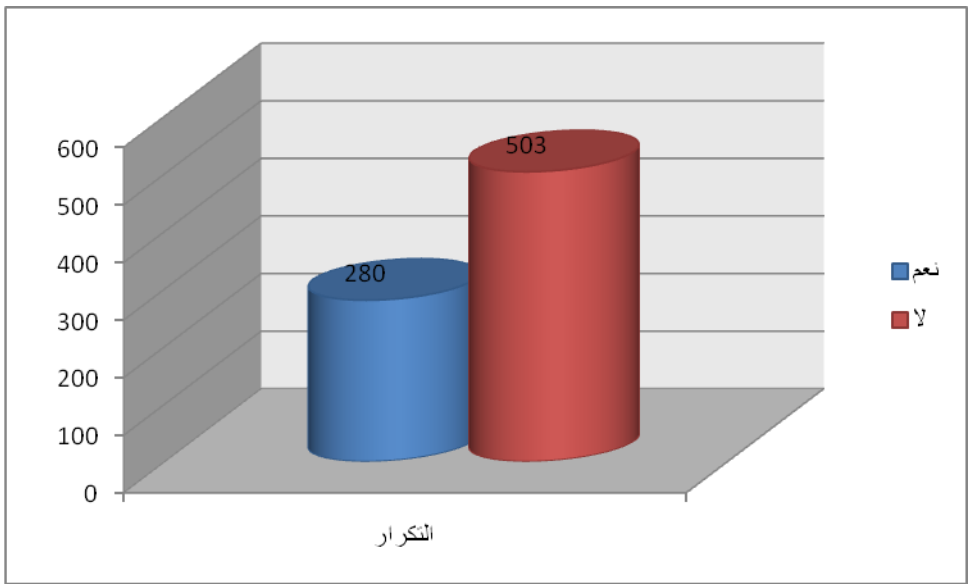
الاحتمالات	التكرار	النسبة%
نعم	280	**%35.76**
لا	503	**%64.24**
المجموع	**783**	**%100**

تبيّن النتائج المبينة أعلاه أثر المسابقات الفكرية و الثقافية في النهوض بالعمليّة التعليميّة ،فسجلت نسبة 64.24 %إجابة "لا" أي إنّها لا تعتمد مثل هذا النوع من المسابقات التي من شأنها أن تنمي المهارات اللغوية للمتعلّم، وإكساب المعارف و مراجعة المعلومات،فتسمح له بمقارنة خبرات التعليميّة مع الآخرين سواء أكانوا من المؤسسة نفسها(مسابقات داخلية)،أو مؤسسات أخرى (مسابقات خارجية) من خلال مجموعة من الأسئلة التي تطرح في مختلف المواد التعليميّة –فيخلق بذلك جو من المنافسة و الحماسة–تتخلل هذه الأسئلة عرض مقطوعات مختلفة: أناشيد–نكت–مسرحيات بين كل مادة وأخرى.

يجب أن تستمر هذه المسابقات طيلة الموسم الدراسي،و تعمم بطريقة منظمة عبر كافة المؤسسات بإشراف المفتش و بعض المعلّمين المشهود لهم بالكفاءة المهنية. أمّا النسبة

المتبقية المقدرة ب35.76%كانت إجابتها ب"نعم" أي إنّها تعتمد مثل هذه المسابقات بصورة منتظمة ،وهذا يحفز المتعلّم وينمي لديه مهارات عديدة:الاستماع الجيد للسؤال–التركيز والانتباه–كيفية تنظيم المعلومات و ترتيبها و تسلسلها و تدرجها في وقت زمني محدد(15د).

عند الإجابة على السؤال أمام الحاضرين يتعلّم أساليب الحوار الهادف والجادّ،الفصاحة في الإلقاء،فتنمو شخصيته و تتطور ، ويكسر حواجز الحياء و الخوف و الارتباك و التوتر، و هذا ما يبيّنه الرسم البياني الآتي :



النتائج الجزئية:

1- اهتمام التلاميذ بنشاط القراءة أكثر من النشاطات العلمية واللغوية الأخرى.
2- المفردات الموجودة في النص مشروحة إلّا بالكلمات المقابلة لها،ولم تشرح بأمثلة مرافقة ورسومات توضيحية تخطيطية.
3- ولوج النصوص الصعبة بمدخل مناسب (وضعية مشكلة).
4- عدم مطالبة المتعلّمين بتوظيف قدراتهم وتصوراتهم الفعلية والخيالية في إيجاد حلول أخرى تكون خاتمة للنص.
5- عدم إشراك المتعلّم في العمليّة التعليميّة من خلال منحه فرصا مختلفة فيضع أحداث للقصة من نسيج خياله.

6- تغيير محتوى الكتاب خاضع لإملاءات الرغبة السياسية.

7- محتوى مادة القراءة يناسب أهل المدن أكثرمن أهل الريف.

8- الصورة الايحائية المقترحة في النصوص غير كافية.

9- الاعتمادعلى أسئلة مختلفة قصد التحقق من مدى استيعاب وفهم النص.

10- يهتم المعلّم بإنّجاز تمارين لغوية (نحوية،صرفية) في حصة العلاج التربوي دون التطرق إلى قراءة النصوص مرة أخرى.

11- وجود أخطاء في الكتاب المدرسي.

12- تقديم قوائم بالأخطاءالموجودة للهيئة المسؤولة من طرف الخلية التربوية.

13- تصحيح بعض الأخطاء فقط دون التدقيق والتمحيص.

14- مؤلفو الكتاب المدرسي لم يراعوا البيئات المتخلفة للمتعلّم.

15- وجود كتب ومراجع مختلفة موافقة لمحتوى الكتاب الجديد لكن بنسبة متوسطة.

16- لايقدّم كل المحتوى المقرر في الموسم الدراسي.

17- عدم وجود وسائل للترفيه في ساحة المدرسة.

18- عدم اهتمام الأولياء بأبنائهم إلّا النزر اليسير.

19- عدم القيام برحلات علمية استكشافية أومايعرف بالأنشطة اللاصفية.

20- ترجع الصعوبات اللغوية في تبليغ المحتوى إلى المنهاج التربوي.

21-ضعف الإفادة من النظريات التربوية والسيكولوجية الحديثة في تخطيط المناهج التربوبة ،مما يشكل عوائق كبرى أمام المتعلّمين في بلوغ غايات التعليم المنشودة.

22-قلة العناية بنشاط التعبير الشفهي الذي يعد الأساس الأول في تعليم التعبير التحريري.

23-قلة الإفادة الجيدة من أسس بناء المناهج وخاصة الأساس الديني و التاريخي والبيئي.

24-غياب عنصر الإثارة و الدافعية والتحفيز.

25-عدم إيلاء عناية خاصة بتعليميّة المهارات اللغوية.

26-اعتماد بيداغوجيا المقاربة النصية التي تنطلق من الكل(النص) للوصول إلى الجزء(الكلمة،الحرف) ،أي الإعتماد على الطريقة الشمولية.

27-عدم ربط التعليم بالواقع و الحياة و مراعاة بيئة المتعلّم و عاداته وتقاليده.

28-قلة المواضيع الوظيفية التي لها صلة مباشرة بحاجات المتعلّمين.

29-غياب كل من الإملاء الإختياري و الإملاء المسموع.

ثانيا- حضور الحصص:

لقد قمت بزيارة ميدانية وحضرت بعض الحصص ثم سجلت الملحوظات الآتية:

المستوى: الرابع الابتدائي.

المحور الثالث: الخدمات الاجتماعية.

النشاط: تعبير .

الموضوع: أعبّر عن الأحاسيس.

الكفاءة المستهدفة: يعبّر عن أحاسيسه ومشاعره.

سيرورة الحصة:

قال المعلّم للتلاميذ : في حصة التربية البدنية بما تحسّون؟ أجاب الجمبع: نحّس بالفرحة، ثم قال لهم: عندما لا تتحصلون على علامات جيّدة في الاختبار ؟ قالوا: نحزن كثيرا، حينها وزّع عليهم كراسات القسم وأمرهم بكتابة التاريخ الميلادي و الهجري، وكتب على السبورة ما يلي :

كنت تلعب في الشارع ، فرأيت مجموعة من الأطفال يلعبون بقطة صغيرة .

- اكتب في بضعة أسطر شعورك تجاه تلك الحادثة.

ترك المعلّم لهم المدة الزمنية الكافية للإجابة، وبعد ذلك طلب منهم أن يقرؤوا ما كتبوه قراءة سليمة وبصوت مرتفع. فقرأ كل واحد منهم، مدح أصحاب الكتابات الجيدة وأثنى عليهم كثيرا ووجّه بعض الإرشادات و التوجيهات للآخرين،وبعدها كتب المعلّم التعبير النموذجي على السبورة وقام بعض التلاميذ بقراءته، أخيرا طلب منهم كتابته على دفاترهم بخط واضح دون أخطاء.

الملحوظات المسجلة:

- عدم الإطالة في الشرح والتوضيح من طرف المعلّم.
- تذليل الصعوبات الموجودة بالإيحاء و الإيماء و التمثيل.
- توجيه المتعلمين و تعويدهم على الجمل التامة معنى ومبنى.
- اعتمد المعلّم التنويع في استعمال الصيّغ و الأساليب.
- تم تصحيح الأخطاء فوريا.
- الانطلاق من وضعيات حقيقية تتصل بعالمهم حتّى يدركوها .
- ترك المعلّم الحرية التّامة للمتعلمين للتعبير عن مشاعرهم و تجاربهم.

المستوى: الثالث الابتدائي. **النشاط:** قراءة إجمالية.

الموضوع: الضيعة الساحرة. **المجال:** فهم المكتوب.

الكفاءة المستهدفة: يتدرب على القراءة السليمة والمسترسلة ويحترم علامات الوقف.

سيرورة الحصة:

طلب المعلّم من التلاميذ ذكر بعض الأماكن التي زاروها،فأجاب أحدهم بحديقة الحيوانات و آخر بالمتحف الوطني وكان ذلك يوم المجاهد،وأمّا الثالث فقال: زرت مع عائلتي الغابة الكبيرة حينها مهّد المعلم للدرس الجديد "الضيعة الساحرة" بأسئلة مختلفة.

دوّن المعلم عنوان النص على السبورة وطلب منهم فتح الكتب ،وقام بقراءة النص قراءة نموذجية ومثالية محترما علامات الوقف و الترقيم و الشكل التّام.

في القراءة التالية للنص طرح المعلم أسئلة للفهم بغية الوصول إلى المعنى الإجمالي له وكانت أسئلته مباشرة تجاوب معها التلاميذ .

تمّ تقسيم النص إلى فقرات، وطلب من متعلميه قراءة الفقرة الأولى فكانت قراءاتهم رائعة حيث ابتدأ بالنخبة منهم وكل مرّة يحدث خطأ قرائي يقف عنده ويطلب تصحيحه جماعيا .

الملحوظات المسجّلة:

– على المعلّم أن يدع المتعلم يقرأ الكلمة بمفرده دون أن يصحح له حتّى يتعلم من أخطاءه وهذا ماحدث بالفعل.

– الارتجالية في طرح الأسئلة وهذا يدل على أنّه لم يتم التحضير المسبق للدرس.

– الاعتماد على جملة من الأسئلة المباشرة .

– عدم استغلال السبورة كلّها.

– عدم الإشارة للظاهرة النحوية أو الصرفية المراد دراستها في الحصة الموالية حتّى يتسنّى للمتعلم مراجعته في البيت.

– وظّف المعلّم أسئلة للولوج في النص:البدء بأسئلة التذكر ثم الفهم وأخيرا الوصول إلى أسئلة الذكاء.

– شرح المعلّم كل كلمة رآها صعبة الفهم و لم يركّز على المفردات الموجودة في الكتاب فقط ، بل طلب من متعلميه ذكر كلمات لم يفهموها حتّى يتم شرحها وتوظيفها.

– شرح المفردات الصعبة كانت بمعية المتعلمين وإشراكهم.

– لم يتم استخدام الألواح لتوظيف الكلمة المشروحة في جمل مفيدة.

– استخرج المعلّم القيمة الموجودة في النص من خلال طرح أسئلة هادفة تجعل المتعلّم يتوصل إليها بمفرده(كل درس قراءة له قيمة معيّنة إمّا خلقية أو دينية أو اجتماعية.....).

– غرس هذه القيمة في ذهن ونفسية المتعلّم وحثه على الإتّصاف بها.

– تشجيع القراءات الجيدة و مدح أصحابها من قبل المعلّم.

السنة: الأولى الابتدائية .

المجال : فهم المنطوق.

النشاط: التعبير الشفوي.

الموضوع : الفحص الطّبيُّ.

الكفاءة المستهدفة : يدرك أهمية الفحص الطّبيّ وضرُورته .

سيرورة الدرس:

علّق المعلم على السبورة مشهدا كبيرا ملونا يحوي (مستوصف، طبيب، حقيبة الإسعافات الأولية،حقنة، محرار،ممرضة ،طفل،سمّاعة)،وطلب منهم أن يعبّروا عن المشهد فقال أحدهم :أرى ممرضة، قال الثاني : طبيبا ،والآخر قال: مستوصف،وهكذا... ، ثم سألهم :عندما يمرض أحدكم أين يذهب؟ قالوا جميعا : إلى المستشفى ، سألهم : ما الذي يقوم به الطبيب للمريض؟ بدأت الحيرة على وجوههم، فأعاد السؤال نفسه - لكن بطريقة مختلفة - عندما يقلّبك الطبيب ويسمع دقات قلبك ويقول لك :افتح فمك لأرى حنجرتك،اغمض عينيك ،دعني أرى أذنيك...؟ أجاب أحدهم: إنه يفحصني يا سيّدي ،قال المعلّم: جيد جدا إنّه فحص طبّي. ثم دوّن العنوان على السبورة .و تحدث عن الأهمية و الفائدة من المتابعة الصحية بانتظام واستمرار،وضرورة الالتزام بالنصائح و التوجيهات و الإرشادات المقدمة من طرف أعوان المصالح الصّحية.

الملحوظات المسجلة:

- استغلال المكتسبات القبليّة للمتعلمين من خلال زيارتهم للمصالح الصحيّة واعتمادها وضعية انطلاق أو إثارة.

- إشراك جلّ المتعلمين في شرح المفردات المبهمة و الصعبة.

- التركيز على المفردات صّعبة النّطق التي تحوي على الأصوات المتشابهة في النطق (ت- ط – خ – غ – ج – ش ...) .
- التأني في ذكر الأصوات بصوت واضح ومسموع على مسامع المتعلمين.
- تشجيع المتعلمين على الاستظهار مع الاستبدال والتقديم والتأخير من طرف المتعلمين (استبدال مفردة بمفردة أو حرف بحرف أو تقديم كلمة عن كلمة مثال: قال الطبيب للتلاميذ ، قال الطبيب لهم.....).
- التركيز والحرص على توظيف الصيّغ والتراكيب في سياقات مختلفة حتى تكون الحصة خادمة للحصة الموالية لها فالسابق يخدم اللاحق .

المستوى: الخامس الابتدائي.

المحورالسادس : الصّحة والرياضة .

النّشاط : قواعد نحوية.

الموضوع : الحال

الكفاء المستهدفة : يتعرّف على الحال ويوظّفه في جمل .

سيرورةالحصة:

دوّن المعلم المثالين الآتيين:

1- جلس عصام إلى المائدة **مستعدا** للأكل.

2- يلتهم عصام الطعام **مسرعا.**

ثم طرح السؤاليين :

1- كيف جلس عصام إلى المائدة؟.

2- كيف يلتهم عصام الطعام؟ .

أجاب المتعلم عن السؤال الأول بالكلمة**"مستعدا"**،ثم من خلال أسئلة متنوعة توصل المعلم برفقة متعلميه إلى أنّه اسم مفرد ،منصوب يدل على حال الولد عصام. والأمر نفسه مع المثال الثاني،وكان كل مرّة يطلب من متعلميه إعادة ذكر الجواب مرّات عديدة حتّى يترسخ أكثر،وأحيانا يطلب منهم الإتيان بجمل مماثلة في السياق نفسه.وهكذا تدريجيا تمت صياغة القاعدة النحوية تعرّف الحال و تبيّن حركته الإعرابية وكيفية السؤال عنه(كيف).

بعد كتابة القاعدة ، طلب منهم حل التمرين الآتي فوريا:

عيّن الحال في الأمثلة الآتية:

1- تناول الضيف الطعام سريعا.

2- قطف المزارع الخضر مبكرا.

3- قدّم التاجر السلعة إلى المشتري مسرورا.

4- اشترى التاجر العنب طازجا.

5- باع الفلاح منتوجه الفلاحي غاليا.
6- ذهب عصام إلى النادي ماشيا.
7- ذهبت أم عصام إلى السوق نشيطة و عادت منه متعبة.

الملحوظات المسجلة:

- عدم كتابه التاريخ الهجري الموافق للتاريخ الميلادي قصد ترسيخه وتعويد المتعلمين على كتابته في كراساتهم.
- لم يطرح المعلّم أي سؤال يشير فيه-ولو ضمنيا- للظاهرة السابقة.
- عدم استخدام الألوان للميز بين الحال و الكلمات الأخرى.
- عدم شكل الجمل شكلا تامّا .
- قراءة الأمثلة قراءة متأنية لتمكين المستمعين من التركيز والإنصات من المعلّم .
- لم يطلب المعلّم من المتعلمين قراءة الأمثلة المدوّنة على السبورة.
- لم يتم التطرق للمعارف السّابقة من أجل الترسيخ والتذكر والتحقق من مدى الفهم والاستيعاب لأنه يعد نوعا من أنواع العلاج لبعض المتعلمين (علاج فوري).
- الأسئلة كانت هادفة وملمَّة تعين على الاستنتاج من طرف المتعلمين.
- خلق المعلّم جوْ يسوده الحوار والحركيّة المستمرة .
- على المعلّم خلق ديناميكية لدفع وتحريك وتشجيع المتعلمين على المشاركة وترغيبهم في المناقشة والاستظهار والاستنتاج .
- أثناء تصحيح التطبيق ،على المعلم السّماح بالتصحيح الأفقي أي من متعلم لمتعلّم، فقد يستوعب من زميله ما لم يتمكّن من استيعابه من معلّم.

بإمكان المعلّم الاستغناء عن الأمثلة في تحديد وتمييز واستخراج الحال ،فيعتمد على رواية حدث أو قصة قصيرة تتخلّلها أسئلة ومن خلالها يتم تمييز الحال والتعرّف عليه وهذه الآلية أكثر وظيفية و هي الطريقة الأنجع لتقريب مفهوم الحال وترسيخه .

المستوى: الثاني الابتدائي.

النشاط: كتابة.

الموضوع: حرف الرّاء.

الكفاءة المستهدفة: يتعرّف على حرف الرّاء ويكتبه.

سيرورة الحصة:

طلب المعلم من التلاميذ إخراج الألواح و سألهم: في أين فصل نحن ؟ أجابوا: نحن فصل الربيع ،فطلب منهم كتابة ذلك. على الألواح ، ثم أملى عليهم العديد من الكلمات التي تحوي على حرف الراء (أرنب،برتقال،كراس،سبورة،.....) بعد ذلك سألهم عن الحرف المشترك الموجود في هذه الكلمات، فأجابوا: حرف الراء تكرر ، لوّن المعلّم حرف الرّاء

بلون مغاير حتّى يميّزه عن غيره وكتب عنوان الدرس ف ،وزّع كراريس القسم وأمرهم بكتابة التاريخ وكتب لهم بخط واضح ومقروء النموذج التالي:

ر . . .

أزنب . . .

سرير . . .

طار العصفور فوق شجرة البرتقال.

.....

الملحوظات المسجّلة:

- الحرص على توجيه المتعلمين على رسم الحروف رسما صحيحا.
- المراقبة الفردية والمرور بين الصفوف.
- مواصلة كتابة الجملة مع مراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات المطلوبة.
- التحكم في مسك القلم و الكتابة به على السطر .
- الاعتناء الجيّد بالمتعلمين للوصول إلى الكتابة الجيّدة بخط واضح.
- توظيف علامات الوقف و الترقيم المختلفة توظيفا جيّدا.

الخاتمة:

لكل بداية نهاية، ولكل موضوع مقدمة وخاتمة، وها أنا ذا أصل إلى خاتمته لإماطة اللثام عن واقع تدريس أنشطة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية التي تمارس اليوم في مؤسسات للتنشئة الإنّسانية والتطور الاجتماعي وفق منهجية علمية مدروسة، وأسلوب علمي عملي لمواجهة هذا التحديات والرهانات والبحث في الأفق وتقديم مشروع جاد غايته تنمية قدرات الفرد الفكرية والعقلية ، وتطويرها وتوظيفها واستثمارها في خدمة البشرية جمعاء،ومن ثمة الانّتقال بتعليم أنشطة اللغة العربية من آليات الفوضى إلى أطر النظم،ومن ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع.

منطلق الأمر في قضية الحال أنّه ليس من وكدي تتبع وترقب أطوار العمليّة التعليميّة وإنّما أنّصرف إلى تتبعها في جميع الجوانب وتقويم وتعديل السلوكات الباهتة بأخرى جديدة تتماشي ومواقف الحياة المتعددة.

وحتى يكون بحثنا هذا ثريا ومفيدا، أردنا أن تكون خاتمته جملة من التوجيهات المنهجية والتربوية على النحو الآتي:

1- كل عمليّة تعليميّة تعلمية تتطلب المرور بفترات مختلفة مقترنة بمدة زمنية غالبا ما تكون غير كافية لتقديم النشاط المعرفي، وعليه يجب البحث عن استراتيجية تعليميّة تناسب كل مرحلة دراسية من حيث المحتوى والأهداف وطرائق التدريس وأساليب التقويم.

2- باعتبار المتعلّم قطب الرحى وعصب العلمية التعليميّة فقد بات من اللازم مراعاة ميوله وتطلعاته، وما يتفق مع رغباته وطموحاته وعدم إرهاقه بأوامر ونواه تؤثر سلبا في سلوكاته ونشاطاته.

3- ربط التعليم بالواقع المعيش، أي أن يكون المحتوى المقدم للمتعلّم موافقا لبيئته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وأن لا يتعارض مع عاداته ومبادئه وقيّمه.

4-إكساب المتعلّمين حرية التفكير وإصدار الأحكام والإدلاء بآراء مستقلة وتعويدهم على تحمل مسؤولية ما يصدر منهم، أي الاهتمام والتركيز على تنمية شخصية المتعلّمين وتطوير مهاراتهم على التفكير والخلق والإبداع.

5- الاعتماد على أسلوب الإثارة والتشويق والترغيب في الدرس لإثارة الحماس والتنافس والنشاط داخل الحجرة، وذلك عن طريق تحفيز المتعلّم ببعض الجوائز -ولو بسيطة- حتى تكون حافزا له يتوقف هذا على مدى اختيار الأنشطة المناسبة.

6- ربط التعليم بالواقع من خلال ربط الحياة المدرسية بالحياة العائلية وذلك عن طريق إشراك الأولياء في أمور وقضايا أبنائهم، وهذا سيوفر عن المؤسسة جهد المتابعة والتقويم لأنّعمليّة التعليم مشتركة بين المؤسسة والأسرة.

7- خلق جو حميمي وذلك بتوطيد العلاقة بين المعلّم والمتعلّم، ووجوب كونهما من بيئة واحدة لتسهيل عمليّة التدريس نظرا للصعوبات التي تعترضها.

8- يجب تكوين معلمين يمتازون بسعة الأفق وسلامة الخيال وسرعة البديهة تكوينا أكاديميا عاليا يسمح لهم بالتعامل مع المواقف التعليميّة المختلفة بإخلاص مؤمنين بمهامهم متشبعين بالقيّم الإسلامية الفاضلة.

9- يجب استعمال اللغة الفصيحة في جميع مراحل الدرس، ولا يستعين المعلّم باللهجة أو العامية حتى يكون منوالا حسنا للمتعلّم.

10 - يجب أن تختار أوقات للعب والمرح وإدخال السرور والبهجة إلى نفوس المتعلّمين في كل موقف تعليميّ يتطلب ذلك.

11- باعتبار المعلّم عاملا أساسيا من عوامل التحصيل اللغوي، وجب عليه أنّ يكون قدوة حسنة من خلال أخلاقه وتصرفاته وسلوكاته ومعاملاته وأداء واجباته وإخلاصه في العمل وإتّقانه له، لأنّه لا يعلّم بمعارفه فقط بل بأسلوبه أيضا.

12- إنّ البحث عن سبل النجاح يكون بإتّباع أحدث الطرائق، وهذا لمواكبة التطورالعلمي و المعرفي والإعلامي الضخم وما نتج عنه من تراكم المعلومات والخبرات، لذا يجب البحث والاجتهاد والدراسة من أجل تنمية معارفه وأساليبه وعلى الهيئة المسؤولة العمل والبحث عن هذه الطرائق التي تعد أداة فعّالة في إنّجاح العمليّة التعليميّة مهما كان نوعها والسير بها نحو طريق التقدم والازدهار.

13- يهدف أيّ نشاط تعليميّ إلى تحقيق جملة من الأهداف المسطرة سلفا، لذا كان لزاما على المعلّم اختيار الأنشطة الملائمة التي تخدم الدرس، والاعتماد على العمل الفردي أو الثنائي أو الجماعي- حسب طبيعة النشاط- ذلك من أجل التنافس من جهة والتعاون الإيجابي من جهة أخرى.

14- حسن استغلال الوسائل التعليميّة البيداغوجية وتوظيفها على أحسن وجه لتحقيق الأهداف المرجوة.

15-يجب أن لا يخصص المعلّم الحصة كلّها للحديث الطويل واستعراض المعلومات والأفكار بل يجب إشراك المتعلّم وتحسيسه بأهميته في العمليّة التعليميّة، وجعله مشاركا إيجابيا، يحترم رأيه ويقدّم البديل -إن دعت الضرورة-وذلك باستخدام أسلوب الحوار الهادف والفاعل مستثمرا الوقت كلّه في ما يفيد المتعلّم .

16- يجب تحديد الأهداف المتوخاة بدقة ووضوح، وعلى إثرها يحدد الطرائق الناجعة والفعّالة وأساليب التقويم التي تعالج مواطن الضعف ومكامن القوة.

17- إحساس أولياء الأمور بدورهم التربوي التكميلي للمؤسسة وتوعيتهم من خلال اجتماعات أو إصدار مجلات أومطبوعات أو ما شاكل ذلك.

18- تنظيم بعض المسابقات الثقافية والرياضية بالمؤسسة بصفة مستمرة طوال الموسم الدراسي وتشجيع الفائزين بجوائز قيّمة من أجل كسر روح الملل و الرتابة.

19- تخصيص جزء من ميزانية المؤسسة من أجل القيام برحلات علمية استكشافية لبعض المرافق الموجودة بالولاية لجميع المستويات ولا يجب أن تقتصر على المجتهدين والمتفوقين فقط.

20- توفير داخل المؤسسة وسائل الترفيه العقلية مثل الشطرنج، الكلمات المتقاطعة، وجسديا مثل الحبل والأرجوحة، كرة القدم...إلخ.

21- تخصيص إحدى أمسيات أيام الأسبوع من أجل توعية وتوجيه سلوكيات المعلّمين والمتعلّمين دينيا واجتماعيا في الحياة اليومية داخل وخارج القسم يشرف عليها الطاقم الإداري للمؤسسة وأحد ممثلي الحركات الجمعوية مثل: الصحة، النقل، الحماية المدنية، الشرطة...إلخ، يتم خلالها معالجة مختلف الظواهر المتفشية في المجتمع وتعداد أخطائها ومضارها والعمل على محاربتها مثل: المخذرات، التدخين، الغاز الطبيعي، قانون المرور، بعض الأمراض المعدية.

22- العمل على تزويد الملتقيات العلمية بأجهزة عصرية حديثة متطورة تترجم للمتعلّم الواقع المعيشي مثل عرض بعض الأشرطة والأفلام التعليميّة في أقراص مضغوطة وتوزيعها على المتعلّمين حتى تكون لهم مرجعا يرجعون إليه كلّما أرادوا ذلك.

23- ضرورة استخدام وسائل الإعلام الحديثة في عمليّة التعلّم وهذا لا يعني الاستغناء عن دور المعلّم في هذه العمليّة، فهي ذات مزايا تعليميّة تربوية هامة، تدعم عمل المتعلّم وتسهل

عليه المهمة التعليميّة وذلك من خلال الاستخدام السليم والصحيح لها، باتّباع استراتيجية علمية دقيقة مضبوطة.

24- يجب تحديث التعليم بجميع أطواره وذلك من أجل الابتعاد عن دائرة التلقين والنمطية والرتابة نتيجة الاعتماد على الوسائل التقليدية فقط، (السبورة، الكتاب المدرسي، الطبشور...إلخ).

25-ضرورة تحديد الاستراتيجيات العامة و السياسات التربوية الناجعة في أيّ تصميم نموذجي لأيّ برنامج تعليميّ يتوخى تحقيق غايات وأهداف حضارية وطنية وقومية.

26-من أجل تحقيق غايات التعلّم يجب أن تصاغ المواضيع في صورة مشكلات تثير رغبة و فضول المتعلّمين، فيسعون إلى حلّها خاصة إذا تعلق الأمر بقضايا لها صلة وثيقة ووطيدة بحياة المتعلّم أو بمجتمعه.

الملاحق:

نموذج الاستبانة

تحية احترام و تقدير:

هذا الاستبانة موجّهة لمعلمي المدرسة الابتدائية لغرض علمي هادف وهو إجراء بحث أكاديمي موسوم بـ: **تعليميّة أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي – مقاربة نصّية-**

لذا نرجو من جميع من قدّمت له هذه الاستبانة الالتزام بالدقة والموضوعية والصراحة التي تنير لنا الدرب، والإجابة عن جميع الأسئلة -إن أمكن- قصد التعرّف على أهمّ الصعوبات والعراقيل التي تواجه معلّم المدرسة الابتدائية.

إنّ البيانات الواردة في هذا الاستبانة تبقي سريّة ولا تستخدم إلّا لأغراض البحث العلمي.

ودمتم في خدمة الجامعة وتطوير البحث العلمي وترقيته.

ملاحظة:ضع علامة (x) أمام الجواب المرغوب فيه.

استبانة خاص بالمعلّمين

1) المستوى التعليميّ: ماستر ◯ ليسانس ◯

نهائي ◯ خريج معهد ◯

2) حسب رأيك ما هي البيداغوجية المناسبة لتدريس أنشطة اللغة العربية في هذه المرحلة:

- بيداغوجيا التدريس بالأهداف ◯
- بيداغوجيا التدريس بالكفايات ◯
- بيداغوجيا التدريس بالمقاربة النصية ◯

3) هل الوقت المخصص لكل نشاط تعلمي كاف:

نعم ◯ لا ◯

4) هل التمارين اللغوية المقدمة كافية لإثراء البنك المعرفي للمتعلّم:

نعم ◯ لا ◯

5) ما رأيك في نصوص القراءة المختارة من حيث حجمها:

طويلة ◯

قصيرة ◯

مناسبة ◯

6) هل حاولت ولوج النصوص الطويلة والصعبة بمخل مناسب أو وضعية مشكلة:

نعم ◯ لا ◯

7) هل دفعت بمتعلمك إلى خلق نهايات وتصورات ختامية للنصوص:

- دائما ⬭

- أحيانا ⬭

- أبدا ⬭

8) هل توجد مكتبات مدرسية بمؤسساتكم التربوية:

نعم ⬭ لا ⬭

9) هل يتجاوب المتعلّمون مع المحتوى المقدم:

نعم ⬭ لا ⬭

10) إذا كانت الإجابة بـ "لا" ما هي أسباب ذلك:

- صعوبة المفردات ⬭

- بعدها عن بيئة المتعلّم ⬭

- عدم وجود شروحات للألفاظ ⬭

- المستوى التعليميّ للوالدين ⬭

11) ما هي الصعوبات التي يجدها المتعلّم في درس الخط:

- التشابه بين الحروف ⬭

- الوقت المخصص للنشاط غير كاف ⬭

12) هل يسهم المحتوى المقدم في تعديل سلوكات المتعلّم:

نعم ⬭

لا ⬭

13) هل تحتاج هذه المحتويات إلى حصص أخرى تدعيمية خارج المؤسسة كالدروس الخصوصية مثلا:

نعم ⬭ لا ⬭

14) هل يسهم المحتوى المقدم في هذه المرحلة في تنمية المهارات اللغوية للمتعلّم:

نعم ⬭

لا ⬭

15) إذا كانت الإجابة "بنعم" رتّب هذه المهارات حسب أهميتها:

- مهارة الاستماع ⬭
- مهارة الحديث ⬭
- مهارة القراءة ⬭
- مهارة الكتابة ⬭

16) ما هو الطابع الغالب على النصوص المقترحة:

- اجتماعي ⬭
- ديني أخلاقي ⬭

- علمي ⬭

17) هل امتاز الخط الذي كتبت به محتويات المقرر بالجودة والوضوح والإتقان:

نعم ⬭ لا ⬭

18) هل تقوم مؤسستكم بخرجات ورحلات علمية:

نعم ⬭ لا ⬭

19) هل الصور التوضيحية والتمثيلية المساعدة في عرض التعلّمات كافية:

نعم ⬭ لا ⬭

20) هل توزيع الحصص اللغوية خلال الأسبوع بصورة منتظمة:

نعم ⬭ لا ⬭

21) هل راعى المحتوى المقرر المقدم الفروق الفردية بين المتعلّمين:

نعم ⬭ لا ⬭

22) هل راعى المحتوى المقرر البيئة المختلفة للمتعلّمين:

نعم ⬭ لا ⬭

23) هل يتصل بكم أولياء الأمور:

نعم ⬭ لا ⬭

24) هل تعتمد مبدأ التحفيز أثناء تقديم المعارف والخبرات:

نعم ⬭ لا ⬭

25) هل تحتوى مؤسساتكم التربوية على مساحات خضراء للعب والترفيه:

نعم ⬭ لا ⬭

26) هل المقطوعات الشعرية المختارة في هذه المرحلة وظيفية:

نعم ⬭ لا ⬭

27) فيم تستثمر حصة العلاج التربوي لأنشطة اللغة العربية:

- قراءة النصوص مرة أخرى ⬭

- إنّجاز تمارين لغوية (نحوية، صرفية) ⬭

28) هل توجد أخطاء لغوية في الكتاب المدرسي:

نعم ⬭ لا ⬭

29) إذا كانت الإجابة بـ: "نعم" ما نوعها:

- معرفية ⬭

- إملائية ⬭

- أخرى ⬭

30) هل يمكن ارجاع الأسباب اللغوية في تبليغ المحتوى إلى:

- المنهاج ⬭

- المعلّم ⬭

- المتعلّم ⬭

31) هل مؤلفو الكتاب وواضعوه:

- على قدر من الوعي بالواقع التعليميّ ⬭

- بعيدون على فلسفة المجتمع وواقعه ⬭

- لم يدرسوا البيئات المختلفة للمتعلّم ⬭

- أخرى تذكر ⬭

32) هل توجد كتب ومراجع أخرى تماشي والمحتوى التعليميّ:

نعم ⬭ لا ⬭

33) هل تكملون المحتوى المقرر في الزمن المحدد

نعم ⬭ لا ⬭

34) إذا كانت الإجابة بـ "لا" هل يعود هذا إلى:

- كثرة المحتوى وكثافته ⬭

- صعوبة المحتوي وتعقيده ⬭

- أخرى تذكر ⬭

35) ما هي النسب المئوية المتوقعة لإكمال البرنامج:

- نسبة100% ⬭

- نسبة 90% ⬭

- نسبة80% ⬭

36) هل تغيير المحتويات بهذا الصورة كل سنة دراسية خاضع ل:

- الإملاءات الرغبة السياسية ⬭

- احتياجات المتعلّم ⬭

- متطلبات التطورات العلمية الراهنة ⬭

37) هل تحققت ملامح الدخول و الخروج لكل سنة:

-نعم ⬭

-لا ⬭

38)هل تقوم مؤسستكم بمسابقات فكرية و ثقافية:

-نعم ⬭

-لا ⬭

مصادر البحث ومراجعه:

مصادر البحث و مراجعه:

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

1. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط ، مجمع اللغة العربية، القاهرة مكتبة الشرق الدولية،مصر، ط4، 2004.
2. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة،مصر، ط1، 2005،
3. ابن جني، الخصائص، تح محمد على النجار، دار الكتب، بيروت،لبنان، ط2، 1955،
4. ابن جني، المنصف، تح محمد عبد القادر، أحمد عظاّ، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1999،
5. ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت،لبنان، ط1، 1997، ج1،
6. ابن قتيبة ، مشكل تأويل القرآن، تح أحمد صقر، دار التراث، القاهرة، مصر، ط2، 1973.
7. ابن منظور، لسان العرب، تح يوسف خياط، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت،لبنان، ط1، 1997،
8. أبو علاء عفيفي، المنطق التوجيهي، مطبعة للجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، مصر، 1953.
9. أحمد العربي أبوشادي، دور الروضة في تنشئة الأطفال، دار وليلي للطباعة والنشر،مراكش، المغرب، ط1، 2012.
10. أحمد الهاشمي، علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط التربوية، دار قرطبة ،الجزائر، 2004.
11. أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1995.
12. أحمد حسين اللقاني، فارعة محمد حسن :
    أ. مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب،القاهرة، مصر، ط01، 2001
    ب. التدريس الفعّال،عالم الكتب القاهرة،مصر،ط3،1995
13. أحمد مختار عضاضة، التربية العلمية و التطبيقية في المدارس الابتدائية و التكميلية، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة، ط3، 1962.
14. أحمد منير، مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة، دار الفجر للنشر والتوزيع، مصر، ط4، 2003 .
15. إسماعيل أحمد عمايرة، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2001.
16. أكرم مصباح عثمان:

أ. 25 طريقة لتصنع من ابنك رجلا فذا،دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان ، 2001.

ب. كيف تهيئ طفلك نفسيا للالتحاق بالمدرسة، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2008.

17. أنور عقل، نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط01، 2001

18. أنيس محمد قاسم، اللغة والتواصل لدى الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، مصر، 2002.

19. إيمان العربي النقيب ،القيم التربوية في مسرح الطفل، ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،مصر، ط1، 2002.

20. بدر سهام محمد، المرجع في رياض الأطفال، مكتبة الفلاح، الكويت، 1995.

21. برهان الدين الزرنوجي، تعليم المتعلم طريق التعلم، تحقيق محمد عبد القادر أحمد، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1986.

22. بشير ابرير، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، مطبعة المعارف، عنابة، الجزائر، 2007.

23. بن سي مسعود لبني، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقارنة بالكفاءات، رسالة ماجستير في العلوم التربوية، جامعة منتوري، قسم علم النفس وعلوم التربية، قسنطينة، الجزائر، 2007- 2008.

24. تاوتي محمد، عويسي عطاء الله، سلسلة أتعلم أتحرر (دليل المنشط)، الرغاية، الجزائر ط4 ،2005

25. توفيق أحمد المرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، عناصرها وأسسها وعمليتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ط4، 2004.

26. الجاحظ أبوعمرو بن عثمان،البيان التبيين،دار هلال، بيروت، لبنان،ج1423،1هـ.

27. جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص دراسة لسانية نصية النادي الأدبي بالرياض، ط1، ، بيروت، لبنان، 2009.

28. جودة عزة عطوي، أساليب البحث العلمي، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2007.

29. جودت أحمد سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعية،دار العلم للملايين بيروت،لبنان، ط1، 1984.

30. جورج مشهلا وآخرون، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، بيروت،لبنان، ط3، 1972.

31. الحسن اللحية، الوضعية المشكلة (تعاريف ومفاهيم)، مطبعة المعارف الجديدة،الرباط، المغرب، ط1، 2010،
32. حسن حسين زيتون ،مهارات التدريس،عالم الكتب ، القاهرة،مصر،ط1، 2001.
33. حسن شحاتة:
أ. المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة ،مصر،1998.
ب. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،مصر،ط03،دت.
ج. قراءات الأطفال، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط2، 1996،
34. حسن عبد البارى عمر، فنون اللغة العربية، مركز الإسكندرية للكتاب،القاهرة، مصر، 2005،.
35. خولة أحمد يحي، ماجدة السيد عبيد، أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007،
36. خير الدين هني، لماذا ندرس بالأهداف، البليدة، الجزائر، 1999.
37. رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو –رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 2009.
38. رابح تركي عمامرة:
أ. أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين والمشتغلين بالتربية والتعليم، المؤسسة الوطنية لنشر الكتاب، وحدة الرغاية الجزائر، 1990.
ب. التعليم القومي والشخصية الجزائرية، مطبعة الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1981.
39. راتب قاسم عاشور، محمد الحوامدة:
أ. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،الأردن،ط2003،01.
ب. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط01، 2003.
40. راغب محمد النجار، أزمة التعليم المعاصرة، نظرة إسلامية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1980.
41. رشدي أحمد طعيمة:
أ. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها–تطويرها–تقويمها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1998.

ب. المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريبها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004.

42. رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام- نظريات وتجارب- ، دار الفكر العربي، القاهرة،مصر، 2001.
43. رشدي عبده حسين، علاقة التحصيل الدراسي للمراهق وسمات الشخصية في المستويات الاقتصادية والاجتماعية المتباينة، ، دار المطبوعات الحديثة،القاهرة، مصر، 1983.
44. رشيد بناني ،من البيداغوجيا إلى الديداكتيك،دار الخطابي للنشر،الدار البيضاء،المغرب،ط1،1991
45. رشيد حميد العبودي، التعليم والصحة النفسية (د. ت).
46. رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط01، 2002.
47. زكريا إسماعيل أبو الضبعات، طرق تدريس اللغة العربية ، دار الفكر العربي،عمان، الأردن، ط1 2007.
48. زكرياء إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.
49. زكرياء الشربني، يسرية صادقة، تنشئة الطفل، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1996.
50. زكرياء محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2002.
51. زهدي محمد عبيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية ، دار الصفاء، الأردن، ط1، 2011.
52. زين الكامل الخويسكي، المهارات اللغوية، الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، د ط، 2008.
53. سامية محمد جابر، علم الاجتماع العام، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2003.
54. سعد لعمش، التقويم التربوي في المواد العلمية، نقد وتحليل، دار هومة للطباعة،الجزائر، 1999.
55. سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، منهاج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر،عمان الأردن، ط2005،1.
56. سلامة الخميس،التربية والمدرسة والمعلم،قراءة اجتماعية ثقافية،دار الوفاء للنشر،الاسكندرية،مصر.
57. سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.
58. سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية،ط1 2009.

59. سميح أبومغلي ، عبد الحافظ سلامة، أساليب تعليم القراءة والكتابة، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،الأردن، ط1، 2000.
60. سميح أبومغلي، جمال عابدين، الموجز في أساليب تدريس اللغة العربية، المؤسسة القومية للتربية، عمان، الأردن، 1997.
61. سمير شريف إستيتيه، اللسانيات، المجال–الوظيفة –المنهج، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005،
62. سناء الخولي، الأسرة والحياة العائلية، دار النهضة العربية،بيروت، لبنان، 1984.
63. سهام محمد بدر، المرجع في رياض الأطفال، مكتبة الفلاح، الكويت، 1995.
64. سهل ليلى، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة،الجزائر، ع2003،9.
65. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.
66. السيد على شتا، فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مكتبة الاتساع الفنية، مصر، 1997.
67. شكري فيصل، وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي في اللغة العربية والوعي القومي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،لبنان، ط2، 1986.
68. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية.دار هومة للنشر،الجزائر،2000.
69. صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، ط7، 1999.
70. صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، دار المعرفة، مصر، ج1.
71. صالح هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر للطباعة، عمان الأردن، 1999.
72. صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض، السعودية،ط1، 2000.
73. طه حسين الديلمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التحريرية، عالم الكتاب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2009.
74. طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.
75. عائشة عبد الرحمان بنت الشاطئ، تراثنا بين ماض وحاضر،دار المعارف،مكتبة الدراسات الأدبية،مصر،ط1988،02.

76. عبد الحافظ محمد سلامة، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1998.
77. عبد الرحمان التيجاني بن أحمد، الكتاتيب القرآنية من سنة 1900 إلى 1977، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، 1983.
78. عبد الرحمان الهاشمي،تعلم النحو والإملاء والترقيم،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط2008،02.
79. عبد الرحمان الهاشمي، محسن على عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، –رؤية نظرية تطبيقية– دار الصفاءللنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1، 2009.
80. عبد الرحمان بن سالم،المرجع في التشريع المدرسي الجزائري،مطبعة باتنة،الجزائر،ط1993،1
81. عبد الرحمان صالح لرزق، علم النفس التربوي للمتعلمين، دار الفكر العربي،بيروت، لبنان.
82. عبد الرزاق الصالحين الطشاني، طرائق التدريس العامة، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء، ليبيا، ط1، 1998، ص 103.
83. عبد العزيز عبد المجيد، اللغة العربية وأصولها النفسية وطرائق تدريسها،دار الفكر العربي، القاهرة،مصر، ط5.
84. عبد الفتاح حسن البجة:
أ. أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2000.
ب. تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر للطباعة والنشر،عمان، الأردن، ط1، 2002.
85. عبد القادر القصير، الأسرة المتغيرة في مجتمع المدنية العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1999.
86. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط1، 2000.
87. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.
88. عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر،المغرب،> ط1، 1994.
89. عبد اللطيف الفاربي، عبد العزيز الغرضاف:
أ. كيف تدرس بواسطة الأهداف التربوية، دار الخطابي للطباعة والنشر، الرباط، المغرب 1989.

ب. كيف تدرس بواسطة الأهداف التربوية، دار الخطابي للطباعة والنشر،الرباط، المغرب، ط1، 1989،

90. عبد اللطيف حنى، مهارة الاستماع وفاعليتها في إحداث الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، الملتقى الوطني حول تعلمية اللغة في المنظومة التربوية الجزائرية بين صيغة غالبة وصيغة غائبة يومي 16-17أفريل 2012،جامعة سوق أهراس، الجزائر.
91. عبد الله الدخان، نظرية اللغة العربية بالفطرة،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر.
92. عبد الله النعيمي، طرق التدريس العامة، مكتبة طرابلس العالمية، ليبيا، ط2.
93. عبد الله على مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان،الأردن.
94. عبد الله عمر الفرا، المدخل إلى تكنولوجيا التعليم، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1999.
95. عبد الهادي الجوهري، قاموس علوم الاجتماع، المكتب الجامعي الحديث، ط3، .1998
96. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 1996.
97. عفاف اللبابيدي، عبد الكريم الخلايلية، سيكولوجية اللعب، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 1990.
98. علي أحمد مدكور :

أ. تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي،القاهرة،1997.

ب. طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشروالتوزيع والطباعة،الأردن،ط2007،01.

99. علي أوحيدة، الموجه التربوي لمعلمي المدرسة الابتدائية، مطبعة علي قرني، باتنة، 1997،
100. علي آيت أوشان،اللسانيات والبيداغوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب،ط02، 2006.
101. علي سعد جاب وآخرون، الأنشطة اللغوية، أنواعها، معاييرها، استخداماتها، دار الكتاب الجامعي العين الإماراتية العربية المتحدة، ط1، 2005.
102. عماربوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.
103. عوض السيد حسن جابر ،خيري خليل الجميلي، الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة والطفولة، المكتبة الجامعية، مصر، 2000.
104. فاطمة الزهراء بوكرامة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للنشر، الجزائر، 2008.
105. فخر الدين قباوة،المهارات اللغوية وعروبة اللسان،دار الفكر،دمشق،1999.

106. فراس السليتي، فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية، جدار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، 2008.
107. فهد خليل زايد :
أ. أساليب تدريس اللغة العربية، بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
ب. الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.
108. فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، مطبعة المعارف،القاهرة، مصر، 2000.
109. الفيروز آبادي، القاموس، المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط7، 2003.
110. فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1998.
111. كريمان بربر، أميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب للنشر والتوزيع،عمان، الأردن، ط3، 2005.
112. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، مصر، ط1، 2003.
113. كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب،القاهرة،مصر،ط02،2001.
114. لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، الأردن.
115. مازن مبارك، اللغة العربية في التعليم العام والبحث العلمي، دار النفائس،بيروت،لبنان.(د–ت)
116. محمد اسماعيل ظافر، يوسف حمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر والطباعة، الرياض، السعودية، (د، ط).
117. محمد الخوالدة، اللعب الشعبي عند الأطفال ودلالاته التربوية في إنماء شخصياتهم، ، مطبعة رفيدي، عمان ،الأردن،1987.
118. محمد الدريج :
أ. تحليل العلمية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس) مطبعة النجاح الجديدة، الرباط،المغرب.
ب. المنهاج المندمج أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة،الرباط، المغرب، ط1، 2015.
ج. التدريس الهادف،دار الكتاب الجامعي،العين،الإمارات العربية المتحدة،ط01،2004.

119. محمد السيد أحمد غريب، علم الاجتماع ودراسة المجتمع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2003.
120. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،2002،
121. محمد اللطيف الفاربي وآخرون، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1994،
122. محمد أيت موحى وعبد الكريم غريب وآخرون، درسنا اليوم من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1990.
123. محمد أيوب شحمي، دور علم النفس في الحياة المدرسية، دار الفكر اللبناني، بيروت،لبنان، 1994.
124. محمد بن سحنون، آداب المعلمين، مطبعة الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.
125. محمد بونجمة، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مهارة الاستماع نموذجا، مطبعة آنفو، فاس، المغرب، ط1، 2013.
126. محمد جهاد جمل، سمير روحي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي،العين، الإمارات العربية المتحدة، 2004.
127. محمد حسن عبد الشافي، الطفل والقراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط2، 1994.
128. محمد سالم محسن، القراءات وأثرها في علوم العربية، دار الخليل، بيروت، لبنان، ط1، 1998، ج1.
129. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، 1984.
130. محمد عبد الرحيم عدس، صعوبات التعلم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1988.
131.محمد علي محمد، علم الاجتماع و المنهج العلمي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، ط01، 1980.
132. محمد فرحان القضاة،محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة،دار حامد،الأردن،ط2006،01.
133. محمد مويدي، ظاهرة جنح الأحداث في مجتمع، الإمارات، مطابع لبنان التجارية بيروت،لبنان(د. ت).
134. محمد هاشم ريان، دليل المعلم في التعليم والتعلم –المهام والمسؤوليات –، دار الرازي، د ط، 2002.
135. محمود أحمد السيد، اللسانيات وتعليم اللغة، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس.

136. محمود جلال الدين سليمان،الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة منظور لغوي تطبيقي،عالم الكتب،القاهرة،مصر ،ط2012،01 .
137. محمود حسن، الأسرة ومشكلاتها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1981،
138. محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة،دار المعرفة،القاهرة، مصر ، 1981.
139. محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، تعلم اللغة العربية والتربية الدينية،دار الثقافة للنشر و التوزيع،القاهرة،مصر ،2000.
140. مصطفى الطويل وآخرون، اللغة العربية، دراسة تحليلية للكتب المدرسية، المعهد الوطني للبحث في التربية، نوفمبر 2006.
141. المعهد الوطني للتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، منهجية البحث، الحراش، الجزائر، 2005.
142. منال طلعة محمود ،مدخل إلى علم الاتصال، المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية، مصر، 2002.
143. منى ابراهيم اللبودي،صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها،مكتبة زهراء الشرق،القاهرة،مصر ،ط2005،1.
144. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت،لبنان،ط1985،02.
145. ناصر ثابت، أضواء على الدراسة الميدانية، مكتبة الفلاح، ط01، 1992.
146. نايف خرما ،أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
147. نايف خرما ،على حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة ،الصفاة، الكويت، 1988.
148. نايف خرما،أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة،عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب،الكويت.
149. نايف سليمان وآخرون، تعليم الأطفال القراءة و الكتابة،دار الصفاء للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،ط2001،01.
150. نايف معروف، خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط6.
151. نخبة من الأساتذة، معجم العلوم الاجتماعية، مراجعة إبراهيم مدكور ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1975.

152. نزار نجار، ثقافة الأطفال (آفاق وتحريات) دار الوراق والنيرين للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2003.
153. نصر التهامي، التربية باللعب، دار الصفاء الحديثة،الدار البيضاء،المغرب، ط1، 2013.
154. هدى الناشف، استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي، مصر،1997.
155. هدى نعمان الهيتي،الطفل الصغير يلعب إذن فهو يفكر،دار السامرللطباعة بغداد،ط1997،1
156. وليد عبد اللطيف هوانة، المدخل في إعداد المناهج الدراسية، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1988.
157. يحيى عطية سليمان، سعيد عبده نافع، تعليم الدراسات الاجتماعية (للمبتدئين)، دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات، ط02،2001

الكتب المترجمة:

1. آلان كامخي،هيج وليام كاتس،صعوبات القراءة منظور لغوي تطوري،تر حمدان علي نصر،شفيق فلاح علاوة، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر،دمشق،سوريا،1988
2. إليزابيث هارتلي برود، تحسين دافعية أطفالنا، تر عبد اللطيف الخياط، دار الإعلام للنشر والتوزيع،عمان،الأردن، ط2، 2011.
3. جون ديوي، الخبرة والتربية، ترمحمد رفعت رمضان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،مصر، دت.
4. رالف تايلور ، أساسيات المنهاج، تر أحمد خيري كاظم، جابر عبد المجيد جابر، دار النهضة العربية، مصر، 1962.
5. روجزكزافييه، بيداغوجيا الادماج، تر لحسن بوتكلاب، مطبعة النجاح الجديدة،الرباط، المغرب، 2005.
6. سرجيو سبيتي، التربية اللغوية للطفل،تر فوزي عيسى،عبد الفتاح حسن،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر.
7. كنيت آرشوكا،تعليم مهارات التفكير لطلاب المرحلة الابتدائية، تر إبراهيم بن حمد القعيد، ، دار المعرفة للتنمية البشرية،الرياض،السعودية، ط1، 1422هـ.
8. لوسيل توماس، دور المكتبات في محو الأمية على الصعيد العالمي تر سعيدة الغلامي، المنظمة العربية للمعلومات 1993،

السندات الوزارية:

1. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، أمر رقم: 76-35، الفصل الثالث.
2. اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،2011.
3. اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،جوان،2011.

4. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 0804، عدد خاص، د ط، فيفري 2008،
5. وزارة التربية الوطنية ، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009.
6. وزارة التربية الوطنية ، رياض النصوص،كتابي في اللغة العربية للسنة الثالثة الابتدائية،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،2008.
7. وزارة التربية الوطنية،دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم و معالجتها،يونيسف،2004.
8. وزارة التربية الوطنية، التعليم الابتدائي الثانوي وإصلاح المعهد التربوي الوطني، الجزائر، أفريل 1994.
9. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي2011.
10. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، 2011.
11. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي2012جوان.
12. وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي، جوان 2012.
13. وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي جوان2011.
14. وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي جوان2012.

الدوريات:

1. أحسن بن ميسي، الطرق الحديثة في تدريس الجغرافيا، مجلة منتدى الأستاذ،المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة ،ع02،أفريل،2006.
2. بوفلجة غيات، مواصفات المناهج الدراسية المقترحة، مجلة الرواسي، "قراءات في المناهج التربوية" جمعية الإصلاح والاجتماع التربوي، باتنة، الجزائر، 1995
3. حمد الله اجبارة، استراتيجيات المعالجة الأولية لمواكبة المتعثرين،مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب ع 06، 2014.
4. رائد مصطفى،المؤسسات التربوية القديمة بالجلفة،المجلة الثقافية،وزارة الثقافة والسياحة،الجزائر،1999،ع33.
5. طياف زين الدين، أبعاد التدريس، مجلة منتدى الأستاذ،المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة ، الجزائر، أفريل 2007، ع3.
6. قاسم البري، أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ع7.
7. قويدي الأخضر، بيداغوجيا الكفاءات تحديات وعوائق، مجلة الدراسات، جامعة الأغواط، ع4، جوان 2006

8. مجلة الإصلاح والمدرسة، مجلة دورية لوزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
9. محمد الأخضر صبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، مجلة منتدى الأستاذ.
10. محمد البوزيري، مبدأ التدرج في العملية التعليمية، مجلة علوم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ع8، 2002.
11. محمد صاري، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث الإسلامية،السعودية، ، ع2، 1431هـ.
12. محمد مالكي، الوسائل التعليمية بالمدرسة الابتدائية، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، ع 11، 1990.
13. محمود الدش،اللغة العربية أطول لغات الأرض عمرا،مجلة العربي.
14. نوال زعتية، العوامل المؤثرة في تدني مستوى التحصيل الدراسي في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، باتنة،،الجزائر ،13ع،2009.

المراجع الأجنبية:

1. François Richaudeau, Conception et production des manuels scolaires (guide pratique), u.n.e.s.c.o. , Paris, 1979.
2. Gaglor, la psycologie scolaire, ed.p.u.f, Paris,1989.
3. Le petit Larousse, grand format, dictionnaire encyclopedique,1995.
4. Legende.Dictionnaireactuelde l’éducation, Larousse, Paris,1988.

الفهرست:

كلمة شكر	
المقدمة	أ–ز
الفصل الأول: دراسة المنهاج وتحليله	
تمهيد	13
1– تعريف المنهاج	13
2– المفهوم التقليدي للمنهاج	15
3– المفهوم الحديث للمنهاج	16
4– أسس بناء المنهاج	19
5– دراسة المنهاج وتحليله	27
ا– من حيث الأهداف	28
ب– من حيث المحتوى	34
ج– من حيث الطريقة	43
د– من حيث الوسائل التعليميّة	55
هـ– من حيث أساليب التقويم	59
ملامح المتعلّم في نهاية وبداية كل سنة	76
الفصل الثاني: تعليميّة أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي	
1– التعليم الابتدائي	82
أ– مفهومه	84
ب– أهميته	84
ج– أهدافه	85
2– أنشطة اللغة العربية	99
أ– النشاط اللغوي (مفهومه، شروطه، أهدافه، أنواعه...)	100
ب– نشاط القراءة	110
ج– نشاط الظواهر اللغوية	139
د– نشاط التعبير: الشفهي، الكتابي	166
هـ– نشاط الإملاء	183
و– نشاط الخط	194

ح- نشاط الألعاب القرآنية	199
ط- نشاط المطالعة	213
ي- نشاط المشروع	219
ك- نشاط الأناشيد	223
ل- نشاط المحفوظات	226
م-المذكرة النموذجية المقترحة	236
الفصل الثالث: تعليميّة المهارات اللغوية في التعليم الابتدائي	
أولا: المؤسسات الاجتماعية ما قبل المدرسية وأثرها في تعليمية اللغة العربية	250
أ- الأسرة	253
ب- رياض الأطفال	277
ج- المدارس والكتاتيب القرآنية	291
ثانيا: تعليمة المهارات اللغوية في المرحلة الابتدائية	301
أ- مهارة الاستماع	308
ب- مهارة الحديث	342
ج- مهارة الكتابة	357
د- مهارة القراءة	368
الفصل الرابع: الدراسة الاستطلاعية والمعاينة الميدانية	
1-آليات البحث	376
2-المنهج	376
3- الاستبانة	377
4- العيّنة	379
5- عرض ومناقشة وتحليل نتائج استبانة المعلّمين	379
6-النتائج الجزئية	443
الخاتمة	446

الملاحق	
مصادر البحث ومراجعه	475
الفهرست	488