Royaume du Maroc
Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah
Faculté des lettres et Sciences humaines Saïs -Fès

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي
جامعة سيدي محمد بن عبد الله
كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس - فاس -

مركز دراسات الدكتوراه: اللغات والتراث والتهيئة المجالية
مختبر: الدراسات الأدبية واللسانية وعلوم الإعلام والتواصل
تكوين الدكتوراه: اللغات والآداب والتواصل
محور: دراسات عربية وتواصل

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في موضوع:

اللغة العربية بين الاكتساب والتعلم عند الطفل المغربي

مقاربة لسانية ديداكتيكية للأخطاء اللغوية

إعداد الطـــالب:
إسماعيـــل الهرط
رقم التسجيل: 105CED/18

تحت إشراف الأستاذ:
الدكتور: عبد اللطيف نجيد

السنة الجامعية: 2020-2021

Royaume du Maroc
Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah
Faculté des lettres et Sciences humaines Saiss -Fès

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي
جامعة سيدي محمد بن عبد الله
كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس - فاس -

مركز دراسات الدكتوراه: اللغات والتراث والتهيئة المجالية
مختبر: الدراسات الأدبية واللسانية وعلوم الإعلام والتواصل
تكوين الدكتوراه: اللغات والآداب والتواصل
محور: دراسات عربية وتواصل

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في موضوع:

اللغة العربية بين الاكتساب والتعلم عند الطفل
مقاربة لسانية ديداكتيكية للأخطاء اللغوية

إعداد الطـــالب:
إسماعيـــل الهرط
رقم التسجيل: 105CED/18

تحت إشراف الأستاذ:
الدكتور: عبد اللطيف نجيد

السنة الجامعية: 2020-2021

شكر وتقدير

أتقـدم بجزيــل الشكـر إلـى **أستـــــــاذي الفاضل الـدكتــور عبد اللطيف نجيد** على قبوله موضوع هذه الأطروحة والإشراف على تتبعها بكل عناية وصبر وجهد، وكذا على توجيهاته القيمة التي لولاها لما عرف هذا المشروع النور.

كما أشكر شكرا مستحقا أعضاء اللجنة العلمية على قبولهم مناقشة هذه الأطروحة وتجشمهم عناء القراءة والتقويم.

الإهداء

إلى الروح الطاهرة روح والدي
تغمده الله بواسع رحمته
إلى التي لها علي بعد الله عز وجلّ كل الفضل والمنة
والدتي الغالية
إلى من تتقاسم معي حلو الحياة ومرها
زوجتي العزيزة
إلى من يملؤون سماء بيتي بهجة وسرورا
فلذات كبدي أبنائي
إلى كافة أفراد العائلة
إلى الأصدقاء والزملاء

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع

المقدمة

تعرف اللغة العربية اليوم تحديا كبيرا بفعل الوسائل التكنولوجية الرقمية الحديثة ووسائل الاتصال غير المألوفة بين الناس مع تداول لغة حديثة تعتمد أشكالا تواصلية جديدة. وقد أثر هذا الأمر على توظيف اللغة العربية واستخدامها بشكل صحيح حتى داخل المؤسسات التربوية والتعليمية، فأصبح المتعلمون يفهمونها بشكل سريع لأنها قائمة على الإيجاز والاختصار، في حين يجدون صعوبة في إنجاز جمل باللغة العربية شفهيا وكتابيا. وعلى الرغم مما ينجم عن التكنولوجيا الحديثة من مساوئ أحيانا، فإن الإقبال على المعلوميات صار أمرا ضروريا فرضته التطورات الحاصلة في المجتمعات. ولذلك أصبحت المؤسسات التربوية ملزمة بإقرار مادة المعلوميات في برامجها ومقرراتها، واستخدام الوسائط التقنية (السمعية والبصرية) ضمن الوسائل التعليمية التي تستخدم في إنجاز الدروس والمحاضرات. وبالتالي صارت المعالجة الآلية والحاسوبية للغة العربية ضرورة ملحة، بوضع برامج رقمية تعليمية تسهم في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مع إعداد موارد رقمية بيداغوجية تراعي مراحل النمو عند الطفل/المتعلم.

يبدو أن الموارد التعليمية الرقمية التي بيد المدرس غير كافية ـ في نظرنا ـ لتنمية كفايات التواصل باللغة العربية، والمهارات القرائية عند الطفل/المتعلم سواء أكان ناطقا بها أم بغيرها. ولا ينحصر مشكل تعلم العربية ـ في اعتقادنا ـ في هذا الأمر فقط، بل يتأثر بعوامل أخرى مثل: ظاهرة التداخل اللغوي (داخل الفصل) بين اللغة المستهدفة ولغة التدريس بفعل انصهار بعضهما في بعض. ولعل ذلك من الأسباب الرئيس في ضعف التعبير عند المتعلم باللغة العربية. وهذا ما ذهب إليه حسيب عبد الحليم شعيب (2015: 28) حين قال: **"إن وجود لغة أجنبية مزاحمة للغة الأم أو منافسة لها، قد يخلق نوعا من التذبذب أو الحيرة ويمنع من التركيز في الاهتمام باللغة الأصلية ومن التمكن منها"**. ولعل جهد المتعلم ازدواجي اللغة ووقته الموزعيْن بين لغتيْن، لم يسمحا بتعلم اللغة العربية بالشكل المطلوب، مما يُقلّلَ من فرص تعلم اللغة وتلقي عناصرها اللفظية واستيعابها، أو

من فرص استخدام هذه العناصر التي قد يتبقى راكضة في الذهن بدل استحضارها وقت الحاجة إليها.

ولعل مشاركة العاميات المغربية للغة العربية في التدريس، سواء في تدريس المواد العلمية أو الأدبية، أدى إلى الحد من تعلم الطفل/المتعلم اللغة العربية، وذلك بحرمانه من كثرة سماعها وترديد ألفاظها أمامه من لدن بعض المدرسين، فنتج عن ذلك عدم تمكينه من الكفاية اللغوية، بالإضافة إلى ما يجري في المذياع والتلفزة والمواقع الإلكترونية.

وقد شكل التعثر في اللغة العربية إرهاصا مشتركا بين اللغويين والباحثين في الشأن التربوي بعدما أضحت المدارس تُكَوِّن متعلمين بدون لغة، سواء تعلق الأمر بالكتابة أو بالقراءة أو بالتعبير الشفهي. مما أفضى كما جاء في الرؤية الاستراتيجية لوزارة التربية الوطنية (2030/2015: 29) إلى التفكير في تنزيل مشاريع لإصلاحات شاملة في منظومة التربية والتعليم. ونشير إلى أن هذا الإصلاح جعل من رهاناته الأساس وأولوياته المستعجلة، إعادة النظر في المناهج والبرامج التعليمية المتبعة في التدريس، سعيا إلى الرفع من جودة تعليم اللغة العربية والانفتاح على بعض اللغات الأخرى، وتأهيل المدرسين الساهرين على تدريس هذه اللغات، مع العمل على الزيادة في الغلاف الزمني لدرس اللغة العربية بدءا من السنوات الأولى للتعليم الابتدائي.

ونظرا لكون المؤسسات التعليمية بمثابة منبع أساس لبناء حقل لغوي سليم ورصين وهادف، صارت أدوار الساهرين على الشأن التربوي شاقة أمام هذه المتغيرات التي تمكنت من التأثير سلباً على المجتمعات (ومنها المجتمع المغربي)، والدليل على ذلك هو التراجع الملحوظ في التحصيل الدراسي عامة، والتحصيل اللغوي بصفة خاصة. ولعل هذا ما جعلنا نخوض في دراسة الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلم في المدرسة الابتدائية آمِلِينَ أن نقف عند الأسباب المؤدية إليها والوصول إلى بعض الحلول الممكنة للحد من الظاهرة انطلاقا من نتائج الدراستيْن: النظرية والميدانية.

وقد اخترنا في هذه الأطروحة مصطلح "التعثر اللغوي" للدلالة على موضوع الدراسة. أما بالنسبة إلى منهج العمل، فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التفسيري

القائم على بسط الإشكالية وبناء الفرضيات وجمع البيانات مع تحليلها، للوصول إلى مجموعة من النتائج التي تدعم وتبرهن على أن موضوع الأخطاء اللغوية يتدخل فيه ما هو لغوي لسني وما هو خارج لغوي.

إشكالية الدراسة والبحث

أثرت مجموعة من الظواهر في المكون التعليمي وصارت معتادة في الفصول الدراسية وعند المدرسين والمتعلمين. ولعل أهم هذه الظواهر، ظاهرة التداخل اللغوي التي أفضت إلى ظواهر أخرى مثل ظاهرة التعثر اللغوي التي فضلنا الخوض في دراستها من خلال هذه الأطروحة. وقد خلصنا في نهاية هذه الدراسة إلى اقتراح مجموعة من الحلول للإشكاليات الآتية:

ـ ما العوامل التي تحول دون تعلم المتعلم المغربي لكفاية نسقية تشمل جميع مكونات اللغة العربية؟ وكيف يمكن التصدي لظاهرة التعثر اللغوي الذي يعاني منها الطفل؟

ـ كيف يمكن توقيف انتشار هذه الظاهرة؟ ومن ثم تصحيح مسار اكتساب المتعلم اللغة وتعلمه إياها؟

وقد حاولنا الإجابة عن هذه الإشكاليات من خلال مجموعة من التساؤلات. وذلك بالاعتماد على قسمين: قسم نظري وآخر ميداني؛ وركزنا في ذلك على المثلث الديداكتيكي لأن مكوناته (المتعلم ـ المدرس ـ المعرفة) عناصر أساس للفعل التعليمي/التعلمي.

أ ـ المتعلم:

شكل المتعلم منذ زمن، محوراً أساسيا في العملية التعليمية/التعلمية، لذا اعتُبِر بمثابة النواة في هذه العملية، ومن ثم فإن تفوقه في الدراسة هو تفوق لعملية التعليم والتعلم برمتها، وفشله في ذلك هو أيضا فشل في المنظومة التعليمية عينها.

وتماشيا مع موضوع أطروحتنا، حاولنا الإجابة عن مجموعة التساؤلات التي من شأنها إظهار مواطن الخلل في اكتساب الطفل/المتعلم اللغة العربية وتعثره فيها.

ـ هل يمكن اعتبار الأسباب التي تؤدي إلى التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم راجعة إلى المتعلم ذاته؟

ـ هل يمكن اعتبار اللغة الأم من الأسباب المؤدية إلى تعثر الطفل/المتعلم لغويا؟

ـ هل يمكن رَدُّ التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم إلى إهمال الأسرة وتتبعها له؟

ـ ألا يمكن اعتبار انشغال الطفل/المتعلم باللعب وعدم انتباهه أحد الأسباب التي تحول دون التحصيل اللغوي؟

ـ ما السبب وراء إهمال الأسرة للطفل/المتعلم؟

ب ـ المدرس:

أما فيما يرتبط بالمدرس، فتساؤلاتنا هي كالتالي:

ـ ألا يمكن اعتبار عدم تَمَكُّن المدرس من كفاية التدريس سببا في التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم؟

ـ هل يمكن رَدُّ التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم إلى النقص في تأهيل المدرس وغياب التكوين المستمر؟

ـ هل يمكن اعتبار تشبث بعض المدرسين بالطرق التقليدية في التدريس سبباً في تعثر متعلميهم؟

ـ ألا يشكل التواصل أحد أهم الركائز التي تقوم عليها عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها؟

ـ ألا يمكن اعتبار التعثر اللغوي راجعا إلى سوء استخدام الوسائل التعليمية أو غيابها؟

ج ـ المعرفة:

إن العوامل المؤثرة في عملية اكتساب اللغة وتعلمها متنوعة ومتشعبة يصعب حصرها في هذه الأطروحة. إذ مِنها ما يرتبط بالمتعلم ذاته، ومنها ما يرتبط ببيئته (الأسرة والمحيط) التي تتأثر بدورها بعوامل اجتماعية وثقافية واقتصادية، ومنها ما ارتبط بالمؤسسات التعليمية والفصول الدراسية التي شكلت ميدان البحث لموضوع الأطروحة.

ـ هل يمكن للمعرفة المقدمة للمتعلم أن تكون سببا في تعثره اللغوي؟

ـ ألا يمكن اعتبار نصوص مرتبطة ببيئة غريبة عن الطفل/المتعلم سبباً في تعثره اللغوي؟

ـ هل يمكن اعتبار اللغة العربية ذاتها سببا في التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم؟

ـ ألا يمكن اعتبار نفور الطفل/المتعلم من قراءة النصوص القديمة سبباً في تعثره اللغوي؟

ـ هل يمكن اعتبار كثرة المواد الدراسية سببا في التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم؟

نتوخى من خلال تتبع عملية **النقل الديداكتيكي** الوصول إلى حلول لتقليص ظاهرة تعثر المتعلمين في اللغة العربية.

تعد الفرضيات التي تم صوغها بمثابة إجابات مؤقتة للتساؤلات التي تم بسطها سلفا وقد تم فحصها بعد جمع البيانات ودراستها ومعرفة ما صدق وما كذب. وفيما يلي ذكر لهذه الفرضيات.

ـ فرضيات الدراسة

أ ـ الفرضية العامة الأولى

يعد المتعلم المحور الأساس في العملية التعليمية/التعلمية وأحد دعاماتها، ومن ثم فهو يسهم في بروز ظاهرة التعثر اللغوي وانتشارها.

ـ الفرضية الفرعية الأولى

تأثير اللغة الأم في اللغة العربية سبب في تعثر الطفل/المتعلم لغويا خاصة على مستوى التواصل الشفهي.

ـ الفرضية الفرعية الثانية

عدم تتبع الأسرة للطفل/المتعلم وصعوبة اندماجه في الوسط المدرسي يؤديان إلى تراجع مستوى التحصيل اللغوي عنده.

ـ الفرضية الفرعية الثالثة

غياب الرغبة عند الطفل/المتعلم في تعلم اللغة العربية وانشغاله باللعب يؤديان إلى تعثره اللغوي.

ـ الفرضية الفرعية الرابعة

ـ ترتيب الطفل/المتعلم بين إخوته سبب في جعل أسرته تهمله فينعكس ذلك سلبا على تحصيله اللغوي.

ب ـ الفرضية العامة الثانية

يؤثر الأداء السلبي للمدرس على الاكتساب اللغوي عند الطفل/المتعلم.

ـ الفرضية الفرعية الأولى

ـ التقصير في تكوين المدرس وتأهيله وغياب التكوين المستمر ينعكس سلباً على تعليم الطفل/المتعلم اللغة العربية وتعلُّمه إياها.

ـ الفرضية الفرعية الثانية

عدم تحيين معارف المدرس سبب في تعثر مُتَعَلميه لغويا.

ـ الفرضية الفرعية الثالثة

ـ صعوبة التواصل بين المدرس ومتعلميه سبب في التعثر اللغوي لديه.

ـ الفرضية الفرعية الرابعة

ـ الاستخدام الخاطئ للوسائل التعليمية أو غيابها يؤدي إلى تعثر الطفل/المتعلم.

ج ـ الفرضية العامة الثالثة

تشكل المعرفة الموضوع الذي يجمع بين المتعلم والمدرس، فهي العنصر المكمل للمثلث الديداكتيكي، وإن لم تُراعَ طبيعة المعرفة وحجمها (عند اختيارها) لتتلاءم مع القدرات العقلية للطفل/المتعلم وبيئته، فإن ذلك يؤدي إلى حدوث ظاهرة التعثر اللغوي.

ـ الفرضية الفرعية الأولى

ـ عدم ملاءمة النصوص القرائية لبيئة الطفل/المتعلم يؤدي إلى عدم فهمه لها، مما يسبب في تعثره اللغوي.

ـ الفرضية الفرعية الثانية

ـ طبيعة اللغة العربية المتسمة بالصعوبة، أحياناً، تؤدي إلى التعثر اللغوي عند بعض المتعلمين.

ـ الفرضية الفرعية الثالثة

ـ عدم تحيين مضامين النصوص القرائية يسبب في التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم.

ـ الفرضية الفرعية الرابعة

ـ كثرة تنوع المعرفة المقدمة للطفل/المتعلم يسبب في تعثره اللغوي.

ـ الإطار النظري

يعتبر موضوع اكتساب اللغة وتعلمها من المواضيع التي تشترك فيها علوم من حقول معرفية مختلفة، ودراستها تفرض الاعتماد على أطر نظرية ومرجعيات معرفية متعددة. لذلك تم الاعتماد في هذه الأطروحة على العلوم المعرفية وعلوم التربية والديداكتيك وعلم النفس ثم علم النفس التربوي، واللسانيات.

ـ أهداف الدراسة

إن الهدف من هذه الأطروحة هو إيجاد بعض الحلول لظاهرة التعثر اللغوي التي صارت ضمن العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي الجيد والإسهام في خلق تراكم معرفي في حقل التربية والتعليم، وإلى الإسهام في تغطية النقص الحاصل في البحوث التربوية ذات الصلة بالشأن اللغوي، وفتح مجال لبحوث أخرى في الموضوع نفسه، ومساعدة المتخصصين التربويين أثناء إعداد المقررات الدراسية والمناهج والتوجيهات التربوية.

إن الغاية من هذه الدراسة بصفة عامة، هي الإسهام في رفع التحديات أمام اللغة العربية والتمسك بها حفاظا على الهوية العربية. وقد اقترحنا بعض الحلول بناء على نتائج الدراستين النظرية والميدانية.

ـ أهمية الدراسة والبحث

ما فتئت اللغة العربية صامدة أمام كل الصعوبات، تؤدي وظائفها داخل المؤسسات التربوية والإدارية والمنابر الإعلامية والمساجد وغيرها. ولعل أهم هذه الصعوبات هي ما نتج عن العولمة من متغيرات أثرت على لغات العالم، ومنها اللغة العربية. لذا صار من اللازم التفكير في حلول تضمن الحفاظ على موقع اللغة العربية داخل المؤسسات الرسمية، وذلك بالتحلي بالجرأة العلمية عند أي إصلاح متعلق بالمنظومة التعليمية وخاصة المتعلق منها بمحور اللغات.

وقد تم التأكيد على هذا الأمر في الرؤية الاستراتيجية لوزارة التربية الوطنية (2030/2015: 38) من خلال الفقرة التي نَصَّتْ على **"تحديد وضع كل لغة على حدة داخل المدرسة بوضوح باعتباره عاملا حاسما في تطوير تدريس اللغات والتدريس بها، ومن ثم تحقيق التكامل فيما بينها، وكذا الانسجام بين المكونات القطاعية للمنظومة"**. ومنه صار الاختيار اللغوي ضرورة لا محيد عنها، مما جعل الساهرين على الشأن التعليمي مجبرين على الصرامة العلمية في حل هذا الإشكال، فاعتبروا مسألة الحفاظ على الخصوصية المحلية من أهم الأولويات لمواجهة مظاهر التنافس المعرفي والتكنولوجي والاقتصادي.

ـ أدوات الدراسة والبحث

اعتمدنا في دراستنا للأخطاء اللغوية على عنصرين أساسيين: هما العينة والاستمارة كأداة لتمكيننا من معرفة الأسباب المؤدية إلى هذه الأخطاء.

فبالنسبة إلى العينة التي أنجزت الاختبار (الرائز)، فقد تَشَكَّلَتْ من ثلاث مئة وثمانية وأربعين (348) متعلمة ومتعلماً ينتمون إلى المستوى السادس لكل من مدرسة حمزة بن عبد المطلب الموجودة بزواغة العليا بمدينة فاس (87 متعلمة ومتعلماً)، ومدرسة الإمام علي بن أبي طالب الموجودة بزواغة السفلى بفاس (87 متعلمة ومتعلماً)، ومدرسة لالة سلمى

الموجودة بالقرب من حي بنسودة بفاس (87 متعلمة ومتعلماً)، ثم مدرسة أنوال (87 متعلمة ومتعلماً) الموجودة بطريق عين الشقف بفاس.

وأما بالنسبة إلى الاستمارات، فقد خُصِّصَ بعضها لبحث اجتماعي لكل متعلمة ومتعلم من العينة، حيث تَمَّ مَلْؤُهَا من لَدُن هؤلاء المتعلمين، وخُصِّصَ بعضها الآخر للمدرسين للاستعانة بآرائهم حول الأسباب المؤدية إلى الأخطاء اللغوية وسبل الحد منها. وقد أنجز هذه الاستمارات خمسون (50) مُدَرسةً ومدرساً مِمَّنْ قضوا بَيْنَ عَشْرٍ وثلاثين سنة في التدريس.

ـ زمن إجراء الاختبار ومكانه

أُجري الاختبار بترخيص من المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية في الأسدس الأول

من الفصل الثاني، حيث حُددت فترة إجرائه في الترخيص بين 17 فبراير 2020 و16 مارس 2020 بالمدارس المذكورة أعلاه.

ـ حدود الدراسة والبحث

بحثنا عن دراسات تناولت موضوع التعثر اللغوي في المغرب داخل المكتبات وعلى شبكة الأنترنيت، لكننا لم نعثر إلا على بعض المقالات ذات الصلة بموضوع الأخطاء اللغوية أو دراسات في مواضيع قريبة من موضوع التعثر اللغوي. وأذكر من ذلك: دراسة محمد الدريج (1979) وهي دراسة سيكولوجية لبعض عوامل التأخر الدراسي في المغرب، ودراسة عبد الكريم غريب للفشل الدراسي (1985)، ودراسته للتخلف الدراسي (1991)، لكنها صارت دراسات تحتاج إلى تحيين بالنظر إلى التطورات التي يعرفها المجتمع المغربي مع ثورة التكنولوجيا الرقمية باستثناء دراسة واحدة أجريت ميدانيا سنة ألفين وخمسة عشر (2015) بناحية مراكش.

ولم يحظ موضوع التعثر اللغوي حسب علمنا بدراسات كثيرة في الجامعات المغربية، الأمر الذي دفعنا إلى خوض غمار البحث فيه. وأسعفتنا في ذلك بعض الدراسات الحديثة التي تناولت الموضوع من وجهات نظر مختلفة، مثل الدراسة المذكورة سلفاً، والتي أنجزها

فريق من طلبة كلية اللغة العربية بمراكش بإشراف وتأطير من أساتذتهم في موضوع التعثر اللغوي بناحية مدينة مراكش، ودَوَّنوها في كتاب "المنجز اللغوي لتلميذ المدرسة المغربية" الذي اعتمدنا عليه في استثمار الخلاصات التي توصل إليها الفريق في دراستنا الميدانية التي اخترنا لها مدينة فاس مع اختلاف في اختيار المعايير المعتمدة في الدراسة السابقة، والتي تتمثل في المقارنة بين التعليم في العالم القروي والتعليم الحضري، وبين التعليم العمومي والتعليم الخصوصي، وانتبهنا في عملنا إلى العوامل الذاتية للطفل/المتعلم وظروفه الاجتماعية والعوامل البيئية والديداكتيكية التي من شأنها أن تُسهم في ارتكاب الأخطاء اللغوية.

خطة البحث

اقتضت الدراسة التي عالجنا من خلالها موض التعثر اللغوي تقسيم العمل إلى قسمين أحدهما نظري والآخر تطبيقي.

أما القسم النظري، فقد تضمَّن ثلاثة فصول، تحدثنا في الفصل الأول عن مراحل الطفولة وتقسيماتها مع الإشارة إلى بعض المصطلحات الخاصة بتسمية بعضها، كمرحلة الطفولة الأولى والمرحلة المتوسطة والمتأخرة، كما تحدثنا عن وجهات النظر اللسانية والسيكولوجية والسوسيولوجية والمعرفية حول عملية اكتساب الطفل/المتعلم اللغة العربية وتعلُّمها.

وخصصنا الفصل الثاني للحديث عن بداية التعلم اللغوي المنظم (داخل مؤسسة التعليم الأولي) من خلال محاور اعتبرناها أساسية، ويتعلق الأمر بسمات الطفولة المبكرة وخصائص النمو في هذه المرحلة ثم الوعي اللغوي وأهميته عند مدرس التعليم الأولي، وختمنا الفصل بالوقوف على أهمية التواصل اللغوي بالنسبة إلى مدرس التعليم الأولي في إنجاح عملية التعليم والتعلم.

وتناولنا في الفصل الثالث محورا رئيسا يتعلق ببناء الدرس اللغوي في السلك الابتدائي وما يستلزمه من تدابير كاختيار المعرفة وترتيبها، علاوة على تأهيل المدرس علميا

ومهنيا مع ضرورة التوفر على الوسائل التعليمية المناسبة وحسن استخدامها. وأرفقنا هذا الفصل بنماذج من الدرس اللغوي بالمستوى السادس.

وأما القسم التطبيقي فقد شكل موضوع الفصليْن الرابع والخامس، حيث خَصَّصْنَاهُمَا لدراسة ميدانية تمثلت في اعتماد الاستمارات الخاصة بمدرسي التعليم الابتدائي من أجل معرفة وجهات نظرهم حول موضوع الأخطاء اللغوية وأسباب ارتكابها، والسبل الواجب اتباعها من أجل تجنب الوقوع فيها. وقد مَدُّونَا بمجموعة من الآراء اسْتَأْنَسْنَا بِمَا اقْتَنَعْنَا بِهِ منها في معالجتنا لظاهرة الأخطاء اللغوية التي أدَّت إلى التعثر اللغوي. واعتمدنا كذلك على الاستمارات الخاصة بالمتعلمين، الهدف منها معرفة الظروف الاجتماعية لكل متعلم، علاوة على إجراء اختبار على عينة من المتعلمين لمعرفة مدى قدرتهم على الإنجاز اللغوي، وذلك من خلال الوقوف على الأخطاء التي ارتكبها هؤلاء المتعلمون؛ فقمنا بجردها وتصنيفها ثم تحليلها، فأفضى ذلك إلى الكشف عن وجود تعثر في اللغة العربية عند المتعلم في المستوى السادس من التعليم الابتدائي.

ـ المصطلحات الإجرائية

ـ المثلث الديداكتيكي: يُقصد به كما هو معروف في حقل التدريس: المتعلم والمدرس والمعرفة ويُعرف كذلك بمكونات الفعل التربوي.

ـ التسَرُّب المدرسي: هو الانقطاع عن المدرسة خلال السنة الدراسية أو في نهايتها ويُعرف كذلك بالهدر المدرسي.

ـ التحصيل اللغوي: هو ما تم تخزينه في الذاكرة من الألفاظ والقواعد اللغوية الناتجة عن عملية الاكتساب والتعلم.

ـ السيرورة الذهنية للتعلم: وتشمل الانتباه، والفهم، والتخزين، والاسترجاع وغير ذلك من العمليات ذات الصلة بالتعلم.

ولا أملك في الختام إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذ الدكتور عبد اللطيف نجيد، الذي رافق هذا البحث ولم يبخل عليه بالتوجيه والإرشاد والتصحيح طيلة مراحل إنجازه من دون أن يكل أو يتبرم، فله مني أصدق كلمات الشكر والاعتراف بالجميل.

القسم الأول

(قسم نظري)

الفصل الأول

"الاكتساب اللغوي عند الطفل في مرحلة الرضاعة"

1.1. تمهيد

تَتَّسِم المرحلة الأولى من الطفولة بشيء من التعقيد، وتشكل موضوع بحث عند المتخصصين في التربية وعلم النفس وغيرها من العلوم، وذلك من أجل معرفة الأسرار الكامنة وراءها لتيسير عملية التربية بالنسبة إلى الأسر والمربين. ونظراً لأهمية الموضوع، سنتناول بالدرس والتحليل الجوانب المختلفة لهذه المرحلة وخاصة الجانب اللغوي.

وتتولى الأسرة خلال هذه المرحلة تربية الطفل لذا عدّها هشام فتح (2015: 36) بمثابة **"النواة الصلبة للمجتمع ومصدر التوجيه اللغوي في مرحلة ما قبل التمدرس"**. فالأسَر عامة والأمهات خاصة، تواجه صعوبات جراء تربية الأطفال في المرحلة الأولى بفعل غياب آليات التواصل بين هؤلاء الأطفال وأُسَرهم. وأكدت هذا الأمر ألفت حقي (1996: 16) بكلامها: **"الوليد لا يفصح عما يحس به، إلا أنَّ استجاباته التلقائية للمثيرات الحسية تعتبر خير مؤشر على حدة استقباله لها، فهو يستجيب للألم (وخز أو ضغط أو حرارة غير عادية) عن طريق خلاياه العصبية الجلدية"**. ومن ثم فالأم تتواصل مع وليدها، في مرحلته الأولى، عن طريق الوسائل المتاحة لديه كالبكاء والابتسامة والإيماءات وغير ذلك من الآليات التي يستخدمها للتعبير عن رغباته في غياب قدرته عن الكلام. وهذا ما يؤكده حامد عبد السلام زهران وآخرون (2007: 195) بالقول: "**يستخدم الطفل الحركات والإيماءات بصورة تلقائية لكي ينقل مطالبه ورغباته إلى الآخرين، كما أن الحركات الجسمية كتقطيب الوجه والإشارات بالأيدي تفهم عالميا عندما تحدث بين فرد وآخر لا يملكان لغة مشتركة، ومنه فإن اللغة من وجهة النظر هذه، ما هي إلا تعبير عن انفعال معين، وذلك لأن الإيماءات بمثابة ظواهر علنية لأحوال انفعالية**".

يتماشى هذا القول مع ما جاء به "شومسكي" **"Noam Chomsky"**في النظرية الفطرية[1] حين اعتبر أن الطفل يولد وهو يملك بالفطرة الاستعداد لاكتساب اللغة. وما ينقصه هو القدرة على الكلام التي شكلت موضوعاً هاماً للباحثين في مجال التربية، ونظرا لأهمية مرحلة الطفولة، سنخوض فيها بشيء من التفصيل؛ وأول ما سنبدأ به في هذا التفصيل هو تحديد الفترة الزمنية لكل مرحلة من مراحلها لتجنب اللبس خاصة وأن مرحلة الطفولة تعرف اختلافا على مستوى التقسيم.

2.1. مراحل الطفولة

يكشف البحث في دقائق مرحلة الطفولة عن مجموعة من التقسيمات، مثل: التقسيم الذي اعتمده "جون بياجي **Jean Piaget"** لما تحدث عن مراحل النمو عند الطفل، وهو مرحلة الطفولة الأولى ومرحلة الطفولة المتوسطة ومرحلة الطفولة المتأخرة. ويعد هذا التقسيم ـ في نظرنا ـ أهم التقسيمات الأخرى التي اعتمدتها بحوث كثيرة خاصة المتعلقة منها بعلم نفس الطفل.

1.2.1. مرحلة الطفولة الأولى

تعدّ بداية هذه المرحلة أساسية في عمر الإنسان عامة وعمر الطفل خاصة، حيث يكتسب الطفل خلالها اللغة الأم (داخل محيطه الأسري) ويتعلم اللغة العربية (داخل مؤسسة تربوية). وتشكل اللغة الوسيلة المهمة لإفهام الطفل وفهمه؛ لذا فحاجته إليها كحاجته إلى الماء والهواء. ومن ثم ينبغي السهر على توفير ظروف ملائمة داخل الأسرة وخارجها لاكتسابه اللغة وتَعَلُّمها.

وقد تم تقسيم المرحلة الأولى بدورها إلى مرحلتين مختلفتين تُعْرفان بمرحلة الرضاعة ومرحلة الطفولة المبكرة.

---

[1] . النظرية الفطرية أو النظرية اللغوية أو النظرية البيولوجية أو النظرية التوليدية؛ كلها تسميات لنظرية شومسكي، تعتمد على النزعة العقلية حيث تستمد أصولها من فلسفة رينيه ديكارت (1596-1650). وهي نظرية قائمة على أنقاض مبادئ النظرية السلوكية.

أ . مرحلة الرضاعة

يُقْصد بمرحلة الرضاعة، تلك المرحلة الممتدة من ميلاد الطفل حتى بلوغه حوالي السنة الثانية من عمره، وتتميز هذه المرحلة بنمو الطفل الجسمي والحركي واللغوي ثم الانفعالي.

ويكون الطفل في بداية هذه المرحلة في حاجة إلى رعاية بدنية ونفسية تسهر الأم (أو المربية) على تلبية هذه الحاجات رغم وجود صعوبات أهمها عُسر في التواصل.

وتنتظر الأمهات(المربيات) المرحلة التي يبدأ فيها الطفل الكلام والزحف والوقوف. ومن ثم يمكننا القول: إن السنة الأولى من حياة الطفل تشكل مرحلة هامة بالنسبة إلى الأمهات/المربيات لتفاعلهن مع طفل في أعقد مراحل نموه، حيث يكتسب هذا الطفل خلال السنة الأولى بعد ميلاده مجموعة من المهارات والأشياء التي يستخدمها في المراحل الأخرى من حياته. وأضاف محمود محمد ميلاد (2015: 27 و28) أن الأطفال الذين يقل عمرهم عن ستة أشهر يكونون قادرين على التحكم في بعض أعضاء أجسامهم مثل: استخدام اليدين في لمس كل ما يرونه ويثير انتباههم ثم قيامهم بالتقلب ومحاولة الجلوس، خاصة إذا كان هناك من يساعدهم على ذلك، وتتطور لديه قدرة الإمساك بالأشياء التي تحيط به، وغالبا ما يرميها بمجرد لمسها، كما يستطيع إصدار أصوات عديدة كالبكاء ونطق بعض المقاطع التي غالبا ما تفتقد إلى المعنى، ويستطيع كذلك التمييز بين أفراد أسرته والغرباء.

ب . مرحلة الطفولة المبكرة

يمكن تحديدها زمنيا بين السنة الثانية والسادسة من عمر الطفل. فهي المرحلة التي يتلقى خلالها الطفل تعليما منظما داخل الروضة أو مؤسسة التعليم الأولي.

وتُعتبر هذه المرحلة أقل تعقيدا إذا ما قورنت بالمرحلة التي سبقتها، لأن الطفل يمتلك خلالها رصيدا لغويا يمكنه من الإفصاح عما يريده وما لديه؛ وعلى الرغم من ذلك فإن دراستها تعرف صعوبات بسبب مجموعة من العوامل مثل: الفروق الطبيعية بين الأطفال في التفكير والفهم والتفاوت بينهم في التحصيل اللغوي.

ونظرا لأهمية هذه المرحلة التي تتزامن مع مرحلة تكوين الشخصية لدى الطفل، فقد حظيت هي الأخرى باهتمام كبير من قبل المفكرين والباحثين من تخصصات مختلفة مثل: "جون واطسون **John Broadus Watson"** (أحد رواد المدرسة السلوكية) و"جون بياجي **Jean Piaget"** (رائد المدرسة البنائية) و"فيكوتسكي **Lev Vygotski"** (من رواد النظرية السوسيوبنائية) و "شومسكي **"Noam Chomsky"** (مؤسس نظرية النحو التوليدي)، مما أدى إلى غزارة البحوث وتنوعها بشأن التغييرات التي تظهر عند الطفل، ولعل أهمها اكتسابه اللغة وتعلمها، مما أفضى إلى ميلاد العديد من النظريات في علم النفس وعلوم التربية واللسانيات. وسنقف فيما يلي على بعض وجهات النظر لكل من النظرية السلوكية والبنائية والمعرفية.

ولقد ركز السلوكيون في دراساتهم للغة عند الطفل بعد نضج جهازه النطقي على ما هو قابل للملاحظة والقياس، غير مبالين بالأنشطة العقلية ودورها في تعلم اللغة، واعتبروا اللغة جزءاً من السلوك الإنساني، فقاموا بدراسات كثيرة أدت إلى ظهور نظريةٍ تفسر عملية اكتساب اللغة وخاصة في المرحلة الأولى من حياة الطفل.

واهتمت النظرية السلوكية بالسلوك اللغوي الذي تحدده استجابات يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، فَتَمَّ استخدام اللعب كآلية للملاحظة والقياس؛ لأن اللعب يثير الدوافع الذاتية التي تؤدي إلى إبراز جملة من المهارات عند الطفل الصغير ومنها المهارات اللغوية. ولقد أكدت في هذا الصدد "ماريا بيرس/جنيفيف لاندو **Mary Pierce/Genevieve Landau"** (1996: 75) على أهمية اللعب في العملية التعليمية/التعلمية عند الطفل واعتبرته **"أكثر وضوحا بشكل مثير وأساسي في عملية اكتساب الطفل الصغير للنطق السليم، وذلك يحدث في الغالب قبل سن الرابعة بقليل، فالطفل في هذه السن بإمكانه أن يستخدم أعدادا وافرة من المفردات".**

ومن ثم ينبغي تتبع الاستجابات ومعرفة التقدم الذي يحققه الطفل وإخباره بهذا التحسن لتحفيزه على المزيد من التحصيل اللغوي. لذلك اهتمت النظرية بالتكرار الذي تراه ضروريا في التعلم الشرطي، فكلما أكثر الطفل من تكرار نطق الكلمات كلما زادت قوة تعلم اللغة واكتسابها. ومن ثم ينبغي في نظر هشام فتح (2015: 36) ألا يبقى الطفل حبيس أسرته،

بل يستحسن إلحاقه في هذه الفترة بمؤسسة التعليم الأولي أو الروض؛ لأن المحيط بمكوناته المجتمعية ومرافقه العمومية ومنابره الإعلامية يشكل عوامل تربوية تسهم بشكل كبير في رسم معالم شخصية الطفل الصغير بالتأثير في وعيه ولغته وثقافته.

أما بالنسبة إلى النظرية البنائية فترى أن التعلم يقترن باشتغال الذات وليس باقتناء معارف خارجة عنها، وتَعتبر الاستدلال شرطا أساسيا في بناء المفهوم، كما تعتبر الخطأ فرصة لبناء المعرفة بشكل سليم من خلال تصحيحه. وترى أن الفهم من الشروط الأساس للتعلم. ومن ثم فإن التعلم وفق هذه النظرية يتم باستثمار المفاهيم (الاستدلال ـ الخطأ ـ الفهم) لبناء المعرفة داخل عقل الطفل، فيعتمد على ما يسمعه أو ما لديه من معلومات ثم يفسر ما يستقبله ويبني المعنى وفق ما اكتسبه من محيطه الاجتماعي من معارف، فالتعلم حسب هذه النظرية تعلُّم ذاتي يقترن بالتجربة وليس بالتلقين. وفي هذا السياق يقول مصطفى ناصف (1983: 286): **"يكتسب الأطفال طلاقة أكثر في التعبير الرمزي والإيماءات الجسمية والأصوات الإنسانية والكلمات"**، مما يساعدهم على تطور معارفهم وصقلها، بينما ترى النظرية الجشطلتية أنه إذا كانت الأسرة هي المحور الأساس في بناء شخصية الطفل، فهي التي تؤثر بشكل مباشر في توجيه سلوكه انطلاقا من نوع التربية التي تلقنها إياه، ولا يمكن اعتبار هذا السلوك من وجهة نظر هذه النظرية ناتجاً عن مثير واستجابة، بل هو سلوك كلي حققه الطفل بتفاعله مع بيئته. فالتعلم وفق هذا التصور ينطلق من الإدراك الذي يكمن في الشكل العام وليس في العناصر والأجزاء؛ أي أن التعلم ينطلق من الكل إلى الجزء. وكمثال على ذلك: يتعرف الطفل المبتدئ على الكلمة انطلاقا من مشاهدتها وترديدها فتترسخ في ذهنه، وكلما شاهدها استطاع قراءتها دون معرفته الحروف المكونة لها. ومن ثم فإن المرحلة الممتدة من ميلاد الطفل إلى غاية السنة السادسة من عمره تتميز بصعوبتها المركبة، حيث تشكل في بدايتها تحدياً كبيراً أمام الأسرة/المربية التي تجد صعوبة في التواصل مع الطفل بسبب غياب اللغة، كما تواجه مجموعة العوائق التي تَحُول دون تحقيق اكتسابه اللغة، كالنطق الخاطئ للأصوات نتيجة لتعلم خاطئ أو نتيجة للظروف الصعبة التي يعيشها بعض الأطفال، من قبيل الحرمان من

العاطفة الأسرية أو تأثير الوسط الذي يتربى فيه الطفل. فالذي يتربى وسط إخوته يكون أكثر حظا في اكتساب اللغة وتعلمها لكثرة الكلام الذي يسمعه وتنوعه، مقارنة مع من يتربى وحيدا بين أبويه.

1.2.2. مرحلة الطفولة المتوسطة

تُحَدد هذه المرحلة في الغالب بين ست سنوات وثمان أو تسع سنوات، وتتزامن مع مرحلة التعليم بالمدرسة الابتدائية التي تشكل فضاء للتعليم والتَّعَلُّم بطريقة علمية ومنظمة باعتبارها امتدادا للتعليم الأولي أو الروض، حيث يسهر على هذه العملية فريق تربوي. ويؤكد هذا الكلام ما ورد في الفقرة السادسة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر سنة تسع وتسعين وتسع مئة وألف (1999)، حيث قيل: **"يقف المربون والمجتمع برمته تجاه المتعلمين عامة، والأطفال خاصة، موقفا قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورتهم الفكرية والعلمية، وتنشئتهم على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية"**. ومن ثم يمكن القول: إن المدرسة هي مرآة تعكس الحالة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للشعب، وتعكس أيضا خيال المتعلمين وقدراتهم ثم قدرات المدرسين، الأمر الذي يجعلها تتطور مع التطور البشري. فالمدرسة المغربية سَعَتْ ولا تزال تسعى حتى الآن إلى أن تكون كما ورد في الفقرة التاسعة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999):

"- مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي.

- مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي، والمجتمعي، والثقافي، والاقتصادي".

ومن ثم فإن الاهتمام بالمدرسة وفضائها هو اهتمام بالمتعلم، لذا ينبغي توفرها على التجهيزات اللازمة لتوفير بيئة ملائمة للتربية والتعليم، ليتمكن المتعلم من التكوين والتزوُّد بكل ما يحتاجه (تربية حسنة، وعلم، وتجربة، وخبرات وغير ذلك)، وذلك من أجل الانخراط في

الحياة ومواجهة صعوباتها مستقبلا. وليتأتى ذلك حسب الدليل البيداغوجي (2009: 5)، ينبغي الوعي بحاجات المتعلمين النفسية والمعرفية والجسمية وباهتماماتهم وميولهم الفردي؛ الشيء الذي يلزم تكييف جميع الأنشطة والمواد التي يتم تقديمها للمتعلم عبر مكونات كل مادة على حِدَة.

إن أهم ما ينبغي التركيز عليه في المدرسة الابتدائية خاصة في الفصول الدنيا هي الأنشطة المتعلقة بالتعبير الشفهي والقراءة والكتابة باعتبارها أولويات لا يستقيم تعليم اللغة وتعلمها إلا بإتقانها، ويأتي فيما بعد الاهتمام بأنشطة الدرس اللغوي وأنشطة التعبير الكتابي (الإنشاء) في الفصول العليا من التعليم الابتدائي.

1.2.3. مرحلة الطفولة المتأخرة

تتزامن هذه المرحلة مع المستويَيْن الخامس والسادس من التعليم الابتدائي، وقد حددها عبد السلام زهران وآخرون (1986: 233) في الفترة الممتدة بين السنة التاسعة والثانية عشرة من عمر الطفل. وذكر بعض مميزاتها كبطء معدل النمو بالمقارنة مع سرعته في المرحلة السابقة وزيادة التمايز بين الجنسين وتعلم المهارات اللازمة لشؤون الحياة وتعلم المعايير الخلقية والقيم وتكوين الاتجاهات والاستعداد لتحمل المسؤولية وضبط الانفعالات.

ويشمل النمو في هذه المرحلة كما ذكر عبد السلام زهران (1986: من 233 إلى 254) النمو الجسمي والنمو الفيزيولوجي والنمو الحركي والنمو الحسي والنمو العقلي والنمو الانفعالي والنمو الاجتماعي والنمو الجنسي ثم النمو اللغوي.

ـ **النمو الجسمي**: يعرف الطفل/المتعلم في هذه المرحلة نموا جسديا متميزا إذا ما قورن بالمراحل التي سبقت، ويعرف كذلك نموا على مستوى الشخصيّة مع وجود نوع من التفاوت في هذا المستوى بين الأطفال لطبيعة اختلاف الإنسان.

ـ **النمو الفيزيولوجي:** يستمر ضغط الدم في الزيادة حتى بلوغ سن المراهقة بينما ينقص معدل النبض، كما يزداد تعقد وظائف الجهاز العصبي بزيادة الوصلات بين الألياف العصبية، وفي مقابل ذلك تتناقص سرعة نموه بالمقارنة مع المرحلة السابقة. ويطال التغيير كذلك وظائف الغدد خاصة الغدد التناسلية، كما يقل عدد ساعات النوم عند الأطفال في هذه المرحلة.

ـ **النمو الحسّي الحركي**: يميل الطفل/المتعلم في هذه المرحلة إلى النشاط الحركيّ فيقضي معظم أوقاته في اللعب ويفضل الأنشطة التي تتميز بكثرة الحركة، كلعب كرة القدم وركوب الدراجات والسباحة وغير ذلك.

ـ **النمو العقلي:** تظهر عند الطفل في هذه المرحلة بعض المواهب كالرغبة في اكتشاف الأسرار المتعلقة بالبيئة التي يعيش فيها بعدما أصبح أكثر إدراكا للعالم الخارجي، حيث يصبح تفكيره أكثر نضجا بالمقارنة مع المراحل التي سبقت، فتزداد قدرته على التجريد ويَقِلّ تفكيره بالأشياء الحسّية بشكل واضح، مما يجعل تفكيره وظيفياً وعمَلياً.

ـ **النمو الانفعالي:** يتمكن الطفل/المتعلم في هذه المرحلة من التحكم في انفعالاته وضبط نفسه خاصة في المواقف التي تثير غضبه. ويتميز في هذه المرحلة بقدرته على تقييم الاتّجاهات الوجدانيّة الإيحائيّة (يميز بين ما ينبغي فعله أو ما ينبغي تجنبه) باستخدام ضميره دون انتظار التعليمات من الآخرين. ومن ثم يمكن القول: إن هذه المرحلة تتسم بالتعلم الذاتي، لكون الطفل/المتعلم يختلط بالراشدين ويتأثر بأفكارهم فيعمل على تقليدهم ليصبح شبيها لهم في التفكير والتصرفات.

ـ **النمو الاجتماعي:** يحتك الطفل بالكبار فيتأثر بهم ويكتسب اتجاهاتهم وقيمهم، فيتشبع بقيم التنافس والتعاون والتماسك ويسعى إلى أن يكون فردا محبوبا من لدن الأقران.

ويميل الطفل في هذه المرحلة إلى صحبة أبويه ويفخر بهما ويعجب بأخلاقهما ويتسم بالوداعة عند حضور الغرباء في المنزل. كما يتميز بِنَقْده لبعض تصرفات الكبار وبمضايقته للأوامر والنواهي وبثورته على رتابة الحياة.

ـ **النمو اللغوي:** يزداد التحصيل اللغوي عند الطفل/المتعلم في هذه المرحلة فيصبح قادرا على إنجاز ملفوظات (جمل) شفهيا وكتابيا، وقادرا على قراءة نصوص مختلفة مستثمرا ما تعلمه في المراحل السابقة داخل المؤسسات التعليمية. ونظرا لأهمية اللغة سارع الباحثون اللغويون إلى البحث في بنيتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والمعجمية، وذلك بهدف إيجاد لغة موحدة في تقعيدها تُفهم من لدن مجموعة بشرية تجمعها قواسم مشتركة كالدين والثقافة والموقع الجغرافي.

وتشكل اللغة العربية هذا النموذج. فقد حافظت على ثقافة الأسلاف وعلومهم وفلسفاتهم، كما مكنت الدين الإسلامي من الاستمرار، بكونها حاملا لكلام الله عبر كتابه المنزل (القرآن الكريم) وناقلا له ولسنن الأنبياء والرسل بنقل الأحاديث.

والبحث في موضوع التعثر اللغوي ومعالجته صار أمراً ضرورياً للحد من هذه الظاهرة، وذلك بتقديم حلول علمية يَتِمُّ التوصل إليها انطلاقا من دراسات يُحَبَّذُ أن تكون ميدانية. وقبل الخوض في دقائق الموضوع نقف على المفهوم اللغوي والاصطلاحي للتعثر اللغوي، والاطلاع على مجموعة من التعريفات اللغوية للكلمتين: "**التعثر**" و"**اللغوي**" في بعض المعاجم اللغوية. وقد اتضح لنا أنه ليس هناك اتفاق على تعريف موحد بل هناك اختلاف في التعريفات، وذلك باختلاف اللغويين وتنوع مجالات اختصاصاتهم، ورغم ذلك فإن هناك تقارباً في المعنى العام.

التعثر لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور (711ه)، في مادة (عثر) "**عَثَر يعثِرُ ويَعثُرُ عَثْراً وعِثَاراً وتَعَثَّرَ: كَبا؛ وأَرى اللحياني حكى عَثِرَ في ثوبه يعْثَرُ عِثَاراً وعَثُر وأَعْثَره وعَثَّره؛ والعَثْرةُ: الزلَّةُ، ويقال: عَثَرَ به فرسُهُ فسقط، وتَعَثَّرِ لِسانُه: تَلَعْثَم**". وورد في الصحاح مادة (عثر) لإسماعيل بن حماد الجوهري (393ه)، "**العثرة: الزلة، وقد عثر في ثوبه يعثر بالضم عثاراً بالكسر، يقال عثر به فرسه فسقط، وعثر عليه، اطلع وبابه نصر ودخل، وأعثره عليه غيره ومنه قوله تعالى: ((وَكَذَلِكَ أَعْثَرْنَا عَلَيْهِمْ ...))**". وورد أيضاً في المعجم الوسيط، مادة (عثر)، "**عثَر عَثْراً وعثاراً: زلّ وكبا، وفي المثل "من سلك الجَدَدَ أَمِنَ العِثَار" ويقال عثر في ثوبه وعثر به فرسه وعثر جَدُّهُ:**

تَعِسَ". كما ورد في معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، المدخل المعجمي (عثر)، **"ومن معاني عثر في المعجم التاريخي كَبَا وتعِسَ، ومن معانيه أيضا هَجَمَ. وأَعْثَرَهُ: جعله يَكْبُو في سَيْرِه، والمُتَعَثِّر من يطلب عثرات غيره، وتَعَثَّرَ بالشيء: كَبَا بسببه".**

انطلاقا من هذه التعاريف، يُستنتج أن كلمة "التعثر" تعني التلعثم في الكلام وتعني عدم قدرة الفرد على النهوض إذا تعثر بأذيال ثوبه، وتعني السقوط والزلة بالنسبة إلى الجواد. ومع تعدد المرادفات لكلمة "التعثر" يبقى السياق الذي تَرِد فيه هو المحدد الأساس لمعناها.

التعثر اصطلاحا: عرفه محمد الدريج (2013: 3و4) على أنه **"حالة مؤقتة تكاد تكون عادية تصيب معظم التلاميذ إن لم نقل كلهم، وتعني أنه أثناء التحصيل يجد التلميذ في مادة معينة وفي موضوع ما، صعوبة فهم واستيعاب (مسألة أو فكرة أو معلومة) لسبب من الأسباب، لكن وبمجهود إضافي ذاتي أو بتدخل من المدرس أو في إطار حصص الدعم أو بفضل جلسات الاستذكار والمراجعة في البيت، يتدارك التلميذ المسألة ويواكب مجدداً ويلحق بزملائه** ". ويدل مصطلح التعثر في الدراسات التربوية الحديثة على الصعوبات التي تواجه الطفل/المتعلم وتحول دون بلوغ الأهداف الدراسية.

وذكر هشام فتح (2015: 34) أن مصطلحات: **"التخلف والقصور والتأخر والفشل واللاتكيف"** هي مفاهيم محاقلة للتعثر.

وبناء عليه، فإن التعثر يَكْمُنُ في الصعوبات التي تمس سيرورة التعلم عند الطفل بدل قدرته، ويحمل التعثر معنى إيجابيا لأنه يعترف بالخطإ كمكون أساس في عملية التعليم والتعلم. ويشير هشام فتح (2015: 34/33) إلى أن المتعلم يتوفر على إمكانات تؤهله لتجاوز تلك الصعوبات كلما هُيِّئَ له المناخ البيداغوجي الملائم. وبهذا المعنى ينزاح مفهوم التعثر عن مدلولات الانتقاص والمعيارية التي تحملها المصطلحات التربوية الأخرى كتلك التي ذُكِرت سَلَفاً.

أما البحث عن مفهوم لفظة "لغوي" فيقود إلى البحث عن مفهوم اللغة عاماً، لكون اللفظة الأولى (لغوي) مشتقّة من الثانية (اللغة).

اللغة: عرَّفها ابن جني (392هـ) في الخصائص (ج33/2) قائلا: **"أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"**. وقد ورد في لسان العرب لابن منظور (711هـ) في مادة (ل غ و) **"اللغة: اللسن وأصلها لغوة، فحذفوا واوها وجمعوها على لغات كما جمعت على لغوات واللغوة، النطق، يقال هذه لغتهم التي يلغون بها؛ أي ينطقون بها"**.

أما ابن خلدون (808هـ)، فيقول في المقدمة (ج367/2): **"اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلِّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعلٌ لسانيٌّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملَكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كلِّ أمة بحسب اصطلاحاتهم"**. وبالتمحيص في هذه التعاريف، يبدو أن ابن جني ربط اللغة بالوظيفة، لأن اللغة تتحدد من خلال بُعدها الوظيفي بين الأفراد والمتكلمين، وذلك بتبادل الأغراض والحاجات بواسطتها. ومن ثم يُستفاد أن اللغة عند العرب القدماء تُوَظف في التواصل بين الأفراد، يتفاعلون بواسطتها في حياتهم اليومية، وتُستخدم كذلك في الدراسات والبحوث. لذا تعتبر اللغة ظاهرة اجتماعية تعكس سلوك المجتمع وثقافته من خلال رصد المُتَلَفَّظَات اللغوية لأفراد هذا المجتمع التي تُمكن من وصف الظاهرة اللغوية عندهم. وعموما يمكن القول انطلاقا من التعاريف السابقة: إن اللغة أداة للتفاهم بين الناس، تنشأ في المجتمع البشري وتتطور.

أما اللغة عند اللسانيين، فقد عرفها "فيرديناند دي سوسير **Ferdinand de Saussure** " (1916: 27) بقوله: **"إن اللغة نتاج اجتماعي لملكة اللسان، ومجموعة من التقاليد الضرورية الذي تَبَنَّاها مجتمع ما لِيُسَاعد أفراده على ممارسة هذه الملكة"**.

ويرى "إدوارد سابير **Edward Sapir**" (1921: 32)، أنها: **"وسيلة إنسانية خالصة وغير غريزية إطلاقا لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات بواسطة نظام من الرموز الصوتية بوجه عام، تصدرها أعضاء النطق بطريقة إرادية عن طريق اندفاع الهواء من الداخل إلى الخارج"**. وعند "برونيسطاو مالينوفسكى **Bronisław Malinowski**" نقلا عن هارتلي أنطوني " **Anthony Hartley**" (1986: 70)، فهي **" أداة من أهم الأدوات التي تعبر عن فكر الإنسان"**. ويضيف عبد

الله محمد النوايسة وإيمان طه طايع القطاونة (2015: 20) إلى هذه التعاريف قائلين: **"اللغة هي وسيلة الاتصال والتخاطب بين الناس وسبيل التفاهم بينهم، حيث يستجيب الأطفال إلى اللغة التي ترد إلى مسامعهم قبل أن تتولد لديهم القدرة على استخدامها".**

وبناء على هذه التعاريف يُستخلص أن اللغة طريقة لحفظ التراث ونقله من جيل لآخر، ووسيلة للتعبير عن الأفكار والأحاسيس، وأداة تواصل إنسانية؛ فهي عبارة عن نظام من الرموز الصوتية المكتسبة التي يتم التوافق عليها بين أفراد الجماعة اللغوية الواحدة قصد تحقيق فعل التواصل بينهم. كما يستفاد أن ابن جني كان له السبق في تعريف اللغة تعريفاً موجزاً وشاملاً. فكلمة القوم عنده تعني المجتمع بالمفهوم المعاصر.

أما كلمة لغوي[2]، فهي في هذا المتن صفة للمصطلح الأول (التعثر) استخدمت لتحديد المجال الذي يتم الاشتغال فيه خلال إنجاز موضوع الأطروحة "التعثر اللغوي". فالتعثر هنا يقتصر فقط على الجانب اللغوي عامة واللغة العربية خاصة. وبناء على ما سبق، يبدو أن التعامل مع اللغة العربية كان منصبا على قواعدها التي يجب أن يلتزم بها المتكلم، ولم يُنظر لها كظاهرة تستحق الدّراسة في ذاتها على خلاف اللسانيين المحدثين، رغم أنهم فُطِروا على التكلم باللغة العربية، فكانوا بارعين في رصفها نُظُماً ونثراً، ولا تزال أعمالهم العلمية تُعتمد كمصادر للبحوث. ومع حدوث اختلاط العرب بالملل الأُخرى شملها الإسلام، مما أدى إلى ظهور اللحن نتيجة لاختلاط اللسان العربي بغير العربي، وبذلك ثمَّ التفكير في تحصين اللغة العربية وحمايتها بفرض قواعد ضابطة يجب أن يلتزم بها المتكلم، لأن الاهتمام باللغة هو اهتمام في العمق بالهوية. فالعلماء من قبيل الخليل وسيبويه وأحمد بن فارس وابن جني وعبد القاهر الجرجاني وغيرُهم قدموا دراسات فريدة من نوعها في تعاملهم مع اللغة، مما جعل هذه الدراسات تتوارث عبر الأجيال. واللغوي عندهم هو الضابط لقواعد اللغة رسما ونطقا.

---

[2] ـ اللغوي مصطلح استخدم في الكتابات اللغوية القديمة بمعنى العالم الذي يعرف قدرا كبيرا من ألفاظ اللغة، ويندرج في هذا المصطلح أصحاب المعاجم. والمعنى نفسه عند المحدثين؛ فاللغوي عندهم هو العالم باللغة، أو من أهل اللغة، أو اللساني.

أما اصطلاحا فيمكن تلخيص مفهوم التعثر اللغوي في كونه دالا على مستوى التحصيل اللغوي الهزيل لدى المتعلم إذا ما قورن باستعداداته الدراسية؛ أي إذا كانت نسبة ذكائه تقع في حدود المتوسط وتحصيله اللغوي أقل من المتوسط فهو متعثر لغويا. أما إذا كانت نسبة ذكائه أقل من المتوسط فهو في هذه الحالة بطيء التعلم وليس متعثراً.

ونقصد بالتعثر اللغوي في هذه الأطروحة مجموع الأخطاء اللغوية (الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية) التي يرتكبها المتعلم في مُنْجَزه اللغوي الشفهي أو الكتابي أو هما معاً. وترتبط هذه الأخطاء ارتباطا وثيقا بالكيفية التي يتعلم بها الطفل/المتعلم اللغة. ومن ثم حظيت عملية تعلم اللغة باهتمام كثير من الباحثين من تخصصات مختلفة فأفضى ذلك إلى تضارب الآراء حول الكيفية التي تتم بها عملية اكتساب اللغة وتعلمها منذ بدايتها فتعددت وجهات النظر. ومع هذا التعدد سنقف على بعضها في هذا الفصل الذي خصصناه لدراسة التطورات التي يعرفها الطفل في مرحلة الرضاعة، وخاصة الجانب اللغوي.

1ـ 3 ـ الاكتساب اللغوي من وجهة نظر لسانية

يقع الخلط غالبا بين مفهومي "اكتساب اللغة" و"تعلم اللغة"، وفي هذه الأطروحة سنعمل على إبراز الفرق بينهما.

1 ـ 3 ـ 1 ـ الفرق بين الاكتساب والتعلم

لقد ميز "شومسكي" في كتاباته بعد 1980م بين الاكتساب والتعلم، فاعتبر الاكتساب بمثابة الأساس، لأنه يرتبط باللغة الأم ويتحقق بفضل التفاعل مع المحيط، في حين اعتبر التعلم بمثابة عملية ترتبط باللغة الثانية. وقد افترض أن الطفل يولد مزودا بملكة لغوية (جهاز ذهني فطري) تُمَكِّنُه من اكتساب اللغة مشترطا أن يكون هذا الجهاز متفاعلا مع محيطه، وبهذه النظرية يكون قد عارض الذين اعتبروا أن الطفل يولد وذهنه عبارة عن صفحة بيضاء. وفي هذا الصدد يقول "عمر أوكان" (2005: 68): **"ينبغي التفريق بين الاكتساب اللغوي وتعليم اللغات باعتبارهما عمليتين مختلفتين تماما. فالاكتساب اللغوي هو عملية لا شعورية (أي تتم بطريقة طبيعية وتلقائية) لتنمية الكفاية التواصلية للمتكلم/السامع دون**

حاجة إلى تعلم، وذلك مثل اكتساب الطفل اللغة الأم في الأسرة والمجتمع أو مثل اكتساب فرد ما اللغة الاجنبية في البلد الذي يتحدث أهله تلك اللغة من خلال التفاعل الاجتماعي والتواصلي اليومي. أما تعليم اللغات فهو عملية شعورية (أي تتم بطريقة اصطناعية وإرادية) لامتلاك معرفة مفردات اللغة وقواعدها"؛ **حيث** يكتسب الطفل الصغير لغته الأولى بشكل عفوي عن طريق السمع داخل أسرته، ويتمكن كذلك من اكتساب لغة أجنبية عن طريق سماع كلمات وترديدها إذا كان الوسط الذي يعيش فيه يستخدم أكثر من لغة في التواصل. وقد أكد "شومسكي" على أن الطفل يكتسب لغة البيئة التي يعيش فيها دون أي نشاط أو مجهود تعليمي مُنَظَّم انطلاقا من استعداده الفطري لاكتساب اللغة منذ ولادته. ومن ثم فالاستعدادات التي يمتلكها الطفل هي المسؤولة عن عمليتي الاكتساب اللغوي الفطرية وعملية التعلم الواعية. وقد انتبه ميلود التوري (2005: 23) إلى هذا الأمر قائلا: **"يرى شومسكي أن الطفل يولد ولديه استعداد فطري لاكتساب اللغة وتطويرها، وأن هناك مبادئ مشتركة بين جميع اللغات الإنسانية لارتباطها بالطبيعة البشرية الموحدة بيولوجيا، وأن الطفل يولد مزودا بالنحو الكوني الذي يمكنه من تعلم أية لغة، لذلك فهو في تعلمه اللغة الأجنبية ينطلق مما هو عام ومشترك بينها وبين اللغة الأم"**. هكذا نلاحظ (نقلاً عن ميلود التوري) أن "شومسكي" يعتبر الطفل يكتسب اللغة الأولى داخل الأسرة سماعياً انطلاقاً من القدرة اللغوية الفطرية التي يمتلكها، فيتم هذا الاكتساب بشكل مباشر بقواعد مستضمرة.

أما اللغة الثانية فيتعلمها عن طريق اكتشاف قواعدها بشكل صريح داخل المؤسسة التعليمية. وفي هذا الصدد يقول الفاسي الفهري (1986: 20 ـ 21): **"دَرَجَ اللسانيون على تصنيف اللغات إلى لغات أَوَّل ولغات ثَوَان، على اعتبار اللغة الأولى تكتسب بدون تلقين، وهي اللغة الأم، أي اللغة التي يلتقطها الطفل في محيطه الأقرب، وهو محيط الأم دون أن يحتاج في ذلك إلى التمدرس أو إلى توجهات معلم ملقن، وعلى اعتبار اللغة الثانية تعتمد أساسا على التلقين"**. ويُفهم من هذا الكلام أن الاكتساب مرتبط باللغة الأولى التي يحتك بها الطفل في بيئته ومحيطه القريب، بينما التعلم يتم غالباً عن طريق عملية التلقين. وتابع الفاسي الفهري

(1986: 21 ـ 22) حديثه في الموضوع نفسه قائلا: **"إن الإنسان الأجنبي الذي ترعرع في محيط غير عربي وفطر على لغة غير عربية لا يمكن أن يكتسب ملكة مماثلة لملكة العربي في اللغة الفصيحة مهما بلغ درسه لها، ولو في ظروف مثالية. فملكة العربي الفصيح وإن كانت مكتسبة جزئيا عن طريق التلقين، لا توازيها إلا ملكة الفرنسي في اللغة الراقية المعيار أو الإنجليزي في اللغة الإنجليزية المعيار، ولا يمكن أن تقارن بملكة الفرنسي في العربية الفصيحة أو غيره من الأجانب"**. ومن ثم فالملكة اللغوية التي يكتسبها الإنسان في لغته الأم تظل الأقوى والأنجح إذا ما قورنت مع باقي الملكات اللغوية التي يمكن أن يكتسبها حتى وإن كانت الظروف والشروط نفسها التي اكتسب فيها الملكة اللغوية الأولى. أما الفترة التي يبدأ الطفل خلالها اكتساب لغته الأم، فقد اختلف المختصون في العلوم التربوية في تحديدها، ومع ذلك فإنهم يتفقون كما ذهبت "ماريا بيرس/جنيفيف لاندو" (1996: 75) إلى تحديدها في الشهر الرابع حين يبدأ الطفل بالمناغاة (يحدث أصواتا فقط لِلَّهْوِ). ومن ثم يرى حامد عبد السلام زهران وآخرون (2007: 193) أن "**الاستعداد للكلام فطري، أما اللغة التي تصب في الكلام فمكتسبة**".

وفي السياق نفسه، ذهبت ألفت حقي (1996: 24) إلى اعتبار وجود علاقة بين ما هو فطري وما هو مكتسب من بيئة الطفل يتكامل بعضها ببعض لإنتاج اللغة، حيث تتحكم مكونات الطفل البيولوجية في استعداده ومقدرته على النطق أولا ثم تضاف إليها عناصر من ثقافة مجتمعه منطلقة من رموز إلى أصوات إلى قواعد لغوية، وينطق الطفل أول كلمة مفهومة غالبا ما تكون اسما. وبناء عليه يجمع المفكرون اللغويون والباحثون في علوم التربية الذين بحثوا في موضوع الاكتساب اللغوي على أن القدرة على الكلام متوفرة بالفطرة عند كل فرد جهازه الصوتي سليم، ويتفقون جميعهم على أن اللغة تُكتسب وليست مَلَكة، لكنهم يختلفون في طريقة اكتسابها. وانطلاقا مما سبق، يُستنتج أن آراء الباحثين في الحقل التربوي والباحثين في اللسانيات تصب كلها في كون اللغة ظاهرة اجتماعية إنسانية بالرغم من اختلاف آرائهم حول طريقة اكتسابها. فهم يتفقون على أن الأطفال يكتسبونها بعد ميلادهم وفي غضون شهور قليلة سماعيا عن طريق محاكاة ما تتلقاه آذانهم من الأصوات الصادرة عن أسرهم

وخاصة الصادرة عن الأمهات. وبذلك يصبح الطفل بَعْدَ نُطقه لأول كلمة يسترسل في نطق كلمات أخرى يسمعها دون أن يفهم معناها في غضون أشهر معدودة. وقد أكد شومسكي (1990: 39) هذا الأمر قائلا: **"في الفترات الذروية لنمو اللغة، يكتسب الطفل الكلمات بمعدل يبلغ حوالي كلمة واحدة في الساعة".** وتؤكد "ماريا بيرس/جنيفيف لاندو" (1996: 75) هذا الكلام بالقول: "**يكون الطفل قد حقق المعجزة التي تتمثل في ربط الأصوات التي يصدرها الآخرون، وتلك التي يصدرها بنفسه بالأشخاص والأشياء، وحينها يقوم بنطق الكلمات الحقيقية الأولى، ومن ذلك الوقت فصاعدا يلعب الأطفال بالكلام بلا توقف"** ليصبحوا قبل متم سنتهم الثانية قد اكتسبوا رصيدا لغويا يتكون من أسماء الأفراد والأشياء والأفعال بشكل متفاوت نتيجة تنوع أشكال التربية الأسرية التي تَلَقَّوْهَا، فيصير كل واحد منهم يمتلك معجما ذهنيا خاصا به.

1.3.2. المعجم الذهني

ينبغي قبل الخوض في الحديث عن المعجم الذهني التمييز بين المفاهيم: المعجم اللغوي والقاموس اللغوي والمعجم الذهني.

أ- مفهوم المعجم

أدى المعجم اللغوي دوراً هاماً في الحفاظ على الثروة اللفظية العربية منذ القديم إلى الآن؛ فأسهم ذلك في الحفاظ على تراث الحضارة العربية وثقافتها. ومن ثم يمكن اعتبار المعجم اللغوي وسيلة لغوية تهدف إلى جمع اللغة والحفاظ عليها. وقد عَرَفَ مفهوم المعجم كباقي المفاهيم الأخرى تَعَدُّداً في التعاريف، تنوعت صياغاتها بتنوع تخصص الباحثين اللغويين القدماء واللسانيين المحدثين، ولتوضيح ذلك، نستحضر بعض هذه التعاريف للتقرب إلى مفهوم المعجم لغة واصطلاحا.

المعجم لغة: يقول ابن جني (392 ه) في سر صناعة الإعراب (40/1): **"اعلم أن (ع، ج، م) إنما وقعت في كلام العرب للإبهام والإخفاء وضد البيان والإفصاح"**. وجاء في لسان العرب (مادة عجم) لابن منظور (711ه)، **"العُجم والعَجَمُ خلاف العُرب والعرب... والعُجْم جمع**

الأعجم الذي لا يفصح ولا يبين كلامه وإن كان عربي النسب والأنثى عجماء... أما العجمي فهو الذي من جنس العجم أفصح أو لم يفصح والأعجم الذي في لسانه عجمة". ومن ثم يمكن القول إن للجذر (ع، ج، م) دلالتيْن مختلفتيْن، الأولى تعني اللبس وعدم إفصاح الأعجم في كلامه سواء كان عربي النسب أم غير عربي، والدلالة الثانية تخص كلمة العجمي التي تفيد النسب إلى العجم بعيداً عن الإفصاح أو البيان.

إن لحركات عين الفعل (عجم) دوراً هاماً في تحديد دلالته، حيث يعني فعل "عَجُمَ" أو "عَجِمَ" اللبس وعدم البيان، بينما يعني فعل "عَجَمَ" الإيضاح والبيان، ولكن غالبا ما تأتي مادة "عجم" في اللغة العربية للدلالة على الإبهام والإخفاء وعدم الافصاح، ومن ثم ينادى الذي لا يفصح بالأعجم.

المعجم اصطلاحاً: تحيل لفظة المعجم على الكتاب الذي اعتُمِد في بنائه على ترتيب الحروف لتيسير عملية البحث عن لفظة من الألفاظ المرتبة فيه بالوصول إليها في وقت وجيز. ويروم هذا الكتاب إزالة الإبهام عن المادة المرتبة فيه بتحديد المعاني. ومن بين الكتب التي يمكن اعتبارها معاجم، تلك التي تحمل أسماء الأعلام والقبائل والأماكن والفهارس والموسوعات الفكرية.

وقد عرّف عبد القادر الفاسي الفهري (1985 :73) المعجم قائلاً: **"هو المخزون المفرداتي الذي يمثل جزءاً من قدرة المتكلم ـ المستمع اللغوي".** وعرّفه رياض زكي قاسم (1987 :75) بقوله: **"مرجع يشتمل على كلمات لغة ما أو مصطلحات علم ما مرتبة ترتيبا خاصا مع تعريف كل كلمة أو ذكر مرادفها أو نظيرها في لغة أخرى أو بيان اشتقاقها أو استعمالها أو معانيها المتعددة أو تاريخها أو لفظها... وقد يكون المعجم عاما أو متخصصا، وقد يكون وصفيا أو تاريخيا، وقد يكون المعجم مفردات أو مصطلحات كما قد يكون مترادفا أو ترجمات أو تعاريف".** فالمعجم يهتم بمصطلحات موضوع ما، أو علم معين بالوقوف على معانيها وتطبيقاتها المختلفة، وهذه المواكبة هي ما تجعله متطوراً مع تطور الحياة والعلوم، مما يجعل الاشتغال عليه مستمراً لجعله قادراً على مسايرة الزمن المعرفي ومواكبة الفكر الحضاري المتطور

باستمرار. **و**إذا كانت **المعاجم اللغوية تتألف من مفردات لغوية تصف تجارب المجتمع برمته** في زمن تأليفها، فإن التطور الذي لحق اللغة جراء التطور البشري جعل دلالة الألفاظ العامة قاصرة، وخاصة مع تَعَدُّدِ العلوم والفنون الذي أفضى إلى تعدد المفاهيم وتنوعها. ومن ثم لزم الأمر القيام بدراسات لحل هذه الإشكالية التي من شأنها أن تُفضي من خلال نتائجها إلى توليد ألفاظ جديدة عن طريق الاتفاق وإسناد كل منها إلى مفهوم معين. فسميت هذه الألفاظ بالمصطلحات دون التخلي عن المفهوم اللغوي العام للفظة.

ب ـ مفهوم القاموس اللغوي

يخلط كثير من الناس بين مفهومي المعجم والقاموس لوجود نوع من التداخل بينهما. وفي هذه الفقرة نحاول أن نُبيِّن الفرق بينهما كما حدده الباحثون اللغويون. فكلمة "قاموس" في لسان العرب، مادة (قمس) فقد حددها ابن منظور (711ه) قائلاً: **"قمس الرجل في الماء إذا غاب فيه. وقمست الدلو في الماء إذا غابت فيه... القاموس: البحر العظيم، وكل معجم لغوي على التوسع يقال له قاموس".**

ويقول عباس الصوري (1998: 9 و10): **"ورد في القاموس المحيط، في مادة (قمس) أنها تعني الغوص، وأن القاموس هي بئر تغيب فيها الدلاء من كثرة مائها. أما القاموس فهو معظم ماء البحر".** وبالنظر إلى هذين التعريفين، يبدو أن كلمة "قاموس" تعني البحر، أو وسطه، أو معظمه. وقد أطلق الفيروز آبادي (817ه) على معجمه اسم: "القاموس المحيط"، فاشتهر كما يقول بوشتى العطار (1990: 26): **"بكثرة تداوله في أيدي المتأخرين واعتمادهم عليه. وأصبح يرادف المعجم اللغوي، فصار كل معجم لغوي قاموسا على سبيل التوسع مع أن الأصل هو قاموس الفيروز آبادي".**

أما الباحث اللغوي إبراهيم السامرائي[3] فإنه يرفض لفظة "قاموس" ويرى أن الصواب هو استعمال كلمة "معجم" للتمييز بين كتاب الفيروز آبادي المشهور وباقي المؤلفات المعجمية الأخرى. ويُعَدُّ عبد العلي الودغيري (1989: 130) من بين الذين تبنوا هذا التعريف، فاعتبر أن كلمة "قاموس" تعني وسط البحر أو معظمه، ولا تعني كل كتاب لغوي يحتوي على ألفاظ مرتبة ومشروحة. ومن ثم ينبغي الفصل بين المصطلحين، "المعجم" و"القاموس". كما أيَّدَ عبد القادر الفاسي الفهري (1985: 73) هذا الرأي حين نادى إلى التمييز بين المصطلحين؛ وبذلك يقول عن القاموس: **"إنه الصناعة التي تتوق إلى حصر المفردات ومعانيها".**

ومن ثم تدل لفظة "قاموس" على كل كتاب أو تأليف (له هدف تربوي أو ثقافي أو هما معا)، يتوفر على قائمة من الوحدات المعجمية التي تَحَقَّقَ وجودها بالفعل في لسان من الألسنة ويخضعها لترتيب وشرح معين. ويقابله في الفرنسية مصطلح **"Dictionnaire"**.

وبالنسبة إلى مصطلح "معجم"، فيرى الودغيري (1989: 130) أنه **"اللفظ الأنسب للدلالة على المجموع المفترض واللامحدود من الوحدات المعجمية التي تمتلكها جماعة لغوية معينة بكامل أفرادها بفعل القدرة التوليدية الهائلة للغة، ويقابله في الفرنسية "Lexique".**

وبناء على هذا الكلام، ينبغي التمييز بين اللفظ اللغوي العام الوارد في المعاجم اللغوية واللفظ اللغوي الخاص الذي يعرف بالاصطلاح أو المصطلح. فاللفظ اللغوي العام يكون مصنفاً في معجم لغوي له دلالة قارة وعامة، بينما تُحدد دلالة اللفظ الثاني وفق مجال توظيفه أو السياق الذي ورد فيه.

---

[3]. إبراهيم أحمد السامرائي (1923-2001م) أديب وشاعر عراقي وأحد أعضاء المجمع اللغوي بالقاهرة والأردن، وفي المجمع الهندي وفي الجمعية اللغوية الفرنسية. مؤلفاته: لغة الشعر بين جيلين وفقه اللغة المقارن والتطور اللغوي واللغة والحضارة وتنمية اللغة العربية وديوان شعر أسماه: حنين إلى الكلم الضائع.

ويرى عبد العلي الودغيري (1998: من ص9 إلى ص19) أن هناك جَدَلا بين اللغويين حول لفظ "مصطلح"، فبعضهم يعتبر لفظ مصطلح غير فصيح لمخالفته لقواعد اللغة العربية، حيث ينبغي أن يكون مرفقا بكلمة أخرى (مصطلح عليه)، لأنه اسم مفعول لفعل لازم وأنه لم يرِد في مؤلفات اللغويين القدماء وخاصة في المعاجم العربية التراثية التي وظفت لفظ اصطلاح وليس لفظ مصطلح. أما علي القاسمي (2001: 219 ـ 236) فيرى أن هناك معجميْن اسْتَخْدَما اللفظين: "اصطلاح" و"مصطلح" بوصفهما مترادفيْن، لعبد الرزاق الكاشاني (المتوفى حوالي 736هـ)، الأول هو كتاب (**اصطلاحات الصوفية**) والثاني هو معجم (**لطائف الإعلام في إشارات أهل الإلهام**).

ويقول الفاسي الفهري (1998: 226): **"المصطلح لغة خاصة أو معجم قطاعي يسهم في تشييده ورواجه أهل الاختصاص في قطاع معرفي معين"**.

وتَبَعاً لذلك يتبَيَّن أن المصطلح يكتسب مفهومه في المجال الذي وُظف فيه أو في دراسة معينة حيث تكتسب الألفاظ المستخدمة في هذه الدراسة مدلولاتها، ولا يعني هذا إبعاد اللغة القطاعية (المصطلح) عن اللغة العامة المشتركة، فالمصطلح أو المعجم القطاعي كما سماه الفهري يخضع لضوابط صوتية وصرفية وتركيبية ودلالية مثله في ذلك مثل المعجم اللغوي. وقد أقر الباحثون المختصون في الدراسة المصطلحية بالصلة التي تربط علم المصطلح بعلم المعجم. فمنهم من يرى أن علم المصطلح هو امتداد لعلم المعجم مثل: إبراهيم بن مراد (1992: 6) الذي اعتبر علم المصطلحية فرعا من علم المعجم؛ فسماه بالمعجمية المختصة معتبرا هو الآخر المعجمية العامة تبحث عن الوحدات المعجمية من حيث هي مداخل معجمية تجمع مصادر ومستويات مختلفة. أما المعجمية المختصة فتبحث في المصطلحات من حيث مكوناتها ومفاهيمها ومناهج توليدها. ولا يزال البحث قائما من أجل تحقيق مشروع مصطلحي عربي (معاجم المصطلحات) شاملة يمكن الرجوع إليها في شتى الميادين مثل المعاجم اللغوية، ورغم سعي اللغويين والمختصين في علم المصطلح إلى ذلك منذ زمن، فهم يعترفون بوجود مجموعة

من الصعوبات، وهذا ما أكده الفاسي الفهري (1998: 137) بعدما أقر بوجود عوامل تعيق الدراسة المصطلحية محدداً إياها في إشكالين:

"**توفير عدد هائل من المصطلحات لمواكبة الحاجة الملحة إلى التعبير عن مفاهيم، وتصورات جديدة بعبارات اصطلاحية، يوازي عددها عدد العبارات الذي توفر في لغات الحضارات المتقدمة.**

إشكال التقريب والشفافية بين اللغة العامة المتداولة أو المعجم العام وبين اللغة المختصة أو المعجم المختص أو الاصطلاحي حتى لا يبتعد التواضع في الاصطلاح ويستغلق وحتى يظل الذهاب والإياب بين المعجم العام والمختص قائما وفاعلا". ولعل الهدف الأساس من المعجم عاما كان أو قطاعيا هو مساعدة القارئ على فهم الألفاظ ونطقها وفهم ما يتعلق بها من معلومات صوتية وصرفية وتركيبية ونحوية ودلالية. ولتحقيق هذا الفهم عند القارئ، ينبغي على المتعلم أن يتوفر على زاد لغوي ومعرفي (غنى المعجم الذهني).

ج . مفهوم المعجم الذهني

لقد ميز عبد القادر الفاسي الفهري (1998: 163 . 164) بين مصطلحي القاموس والمعجم الذهني بالقول: "**هناك فروق بين المعجم الذهني والقاموس (الكتاب أو الصناعة) الذي درج الناس على تصوره، على أنه عبارة عن لائحة طويلة من المفردات المرتبة ألفبائياً أو خطياً. فلو كان معجمنا الذهني مرتبا بطريقة ألفبائية لصعب استرجاع المعلومات، ولتطلب منا البحث عن كلمة ما يَتَطَلَّبُه البحث عنها في قاموس صناعي**". يبدو من خلال هذا التعريف القائم على المقارنة بين القاموس والمعجم الذهني أن الفاسي الفهري استند في استدلاله في ذلك على السرعة التي يتم بها النفاذ إلى المعجم الذهني واسترجاع الألفاظ وقت الإنجاز اللغوي.

ويقول محمد صلاح الدين الشريف (1986: 17) في تحديده للمعجم الذهني: "**هو الوحدات اللغوية العُرفية المتغيرة في كل زمان ومكان، التي تكمن في أذهان الأفراد المنتمين جميعا إلى مجموعة لغوية واحدة**". ويعرفه الفاسي الفهري (1998: 164. 165) قائلا: "**إنه ليس كالقاموس الذي يرتب ترتيبا ألفبائيا أو خطيا. فلو كان معجمنا الذهني مرتبا بطريقة ألفبائية**

لصعب استرجاع المعلومات. وكذلك القاموس الصناعي له عدد محدود من الكلمات يمكن عدها وحصرها. في حين القاموس الذهني ليس له محتوى محدود، بل نضيف كلمات جديدة ونغير نطقها ومعانيها. فنجدد في الصوت والتركيب والدلالة والمقام اللغوي وغير ذلك". ويتوفر المعجم الذهني على نظام يُمْكِنُ من خلاله مُعَاينة الوحدة اللغوية (الكلمة) في وقت وجيز جدا، مما يدل على أن الإنسان يتوفر على قدرة هائلة يستخدمها في البحث عن الكلمات المخزنة في الذهن بتذكُّرها ثم استرجاعها. فهذه القدرة إذن، هي بمثابة آلة معجمية تسهر على السيرورة الذهنية أثناء إنجاز لغوي. وقد أشار عبد القادر الفاسي الفهري (1998: 165) إلى هذه الآلة الذهنية في العديد من كتاباته مؤكدا على أن الإنسان يستطيع إصدار أحكام وقرارات معجمية تمكنه من الحكم على كلمة بأنها تنتمي إلى معجمه الذهني وإلى لغته أو لا تنتمي. ويستقبل الطفل متتاليات من الأصوات؛ منها ما يخضع لضوابط وقواعد صرفية أو تركيبية أو دلالية، ومنها ما لا يخضع لأي قاعدة، فيستطيع الطفل بفعل الآلة الذهنية (المذكورة سبقا) التمييز بين هذه المتتاليات الصوتية فيحدد ما يشكل منها كلاماً مما لا يشكله. ومن ثم فإن المعجم الذهني هو نظام يمتلكه الفرد ويستخدمه في تخزين الوحدات اللغوية التي تصير في ملكيته ويسترجعها وقت الحاجة إليها، مما يمكنه من إنجاز وحدات لغوية أخرى على منوال ما تَخَزَّنَ في ذهنه، فيؤدي ذلك إلى إغناء رصيده اللغوي. ومن ثم يمكن اعتبار المعجم الذهني محورا أساسيا في عملية اكتساب اللغة وتعلمها. وبناء على ذلك، تعتبر الوحدة المعجمية أمراً يكتسبه المتكلم من خلال تجربته في الحياة. ولعل هذه الخاصية الاجتماعية في تحصيل الوحدات المعجمية واكتسابها تسهم في تطور المعجم الذهني وإغنائه. وفي هذا السياق يضيف عبد العالي الودغيري (1992: 23 . 24) قائلا: **"لا يمكن إنجاز دراسة للمفردات دون بحث المعطيات الاجتماعية والسياسية والفنية والدينية، التي تسمح وحدها بتصنيف طبيعة هذه المفردات وتفسيرها".** ومن هذا المنطلق يتأسس المعجم الذهني على أمريْن هاميْن: الدال/المدلول. فالدال هو عبارة عن رمز لغوي لا يمكن الحديث عنه دون ذكر المدلول لكون هذا الأخير يشكل المرجع في الواقع. وتتميز هذه الثنائية (الدال/المدلول) حسب إبراهيم بن مراد (1992: 13) بعدم

الاستقرار، لأنها قد تتحول عن مدلولها الأصلي، وهذا التحول كما قال: **"هو أساس تَوَلُّد وحدات معجمية جديدة أو مصطلحات جديدة. ويمكن لهذا التوليد أن يأخذ شكلين: الأول: توليد عفوي غير مقصود لذاته، يحدثه أفراد الجماعة اللغوية في المستوى الشفوي. أما الثاني: فهو توليد اصطناعي، وهو توليد مقصود ويحدث في المستوي المكتوب"**. وفي هذا الصدد يضيف الفاسي الفهري (1998: 228) قائلا: **"يمكن أن يصدر المصطلح المولد من لغتين على الأقل: الأولى هي لغة المصدر، والثانية هي لغة الهدف. وأثناء هذه العملية يتم نقل المصطلح، أو توليده عن طريق علائق دلالية وصرفية وتركيبية، حيث يقتضي الأمر في هذا المجال نوعاً من التكامل والتداخل. أي لابد من اعتبار المعجم المصدر أو اللغة المصدر، ثم المعجم المتوفر في اللغة الهدف، ثم في الأخير المعجم المراد إنشاؤه في اللغة الهدف"**. وبناء على هذا الكلام، يستفاد أن التوليد في اللغة ينتج عن تغيير العلاقات بين المكونات داخل السياق (يلعب الأطفال ـ الأطفال يلعبون)، وعلى هذا الأساس، فالتوليد يتعلق بالقيمة الدلالية الجديدة لبعض الوحدات المعجمية التي تم ظهورها في سياقات أخرى. ومن بين الوسائل التوليدية التي يمكن توظيفها: الاشتقاق باعتباره موجودا في اللغة العربية بكثرة، حيث يتم الانطلاق من جذر معين لاشتقاق مجموعة من الكلمات أو المفردات. والمجاز (الاستعارة والكناية)، والعوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والبيئية، والتقدم التكنولوجي الذي يُسهم بشكل كبير في الانفتاح بين الحضارات، مما جعل ظاهرة الاقتراض تعرف انتشارا كبيرا، فأدى ذلك إلى توليد وحدات معجمية كثيرة في لغة ما.

1 . 4 . الاكتساب اللغوي من وجهة نظر سيكولوجية

يُعد الجانب السيكولوجي للطفل أمراً هاماً في عملية اكتساب اللغة. لذلك ينبغي مراعاة الاستعداد الفطري للطفل ودوافعه وميوله ورغباته ومشاعره نحو اللغة.

وقد اقترح "كارل ويرنيك[4] **Carl Wernicke"** حسب "تومبل كريستين**Christine Temple "** (1990: 110) خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر، نموذجا للعمليات العقليّة المتعلقة باللغة يختلف عما هو عليه النموذج الحالي (نموذج علم النفس المعرفي)، حيث كان علماء النفس يدرسون اكتساب اللغة ومكوناتها الفرديّة وكيف تتدخل في التأثير على المزاج أو مناطق أخرى بعيدا عن المؤثرات الخارجية الأخرى التي تحيط بالفرد. وهذا ما يتنافى مع الدراسات العلمية الحديثة التي تثبت مدى تأثر الاكتساب اللغوي بجميع العوامل التي تتدخل في تربية النشء.

وبيَّن "دوركاين كيفن **Durkin Kevin"** (2012: 384) في دراسته كيفية فهم موعد اكتساب اللغة عند الطفل والبحث في طريقة التفاعل مع هذا التعلم من حيث استعداد الطفل من عدمه، فأكد على أنه يجب أخذ بعض العوامل بعين الاعتبار مثل الفروق الفرديّة والذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة طويلة الأمد والحالة الاجتماعيّة والاقتصاديّة لمحيط الطفل لضمان تقييم سليم.

وربط العالم النفسي "وليام فونت[5] **Wilhelm Wundt "** بين اللغة وعلم النفس حين ذهب إلى اقتراح دراسة الظروف الداخلية والخارجية المؤدية إلى اكتساب اللغة معتقداً أن علم

---

[4]. كارل ويرنيك (1848 . 1905) طبيب ألماني مختص في الطب النفسي والأعصاب، بحث في مجال التأثيرات المرضية لأشكال معينة من اعتلال الدماغ، واهتم إلى جانب بول بروكا، في تحقيق إنجازات بارزة فيما يتعلق بتحديد مناطق الدماغ المسؤولة عن الوظائف اليومية، خاصة تلك المتعلقة بالنطق.

[5]. ويليام فونت (1832-1920) عالم نفس ألماني، وفيلسوف يُعرف اليوم كواحد من مؤسسي علم النفس الحديث. ميز فونت بين علم النفس والفلسفة والبيولوجيا. أسس فونت أول مختبر رسمي للبحوث النفسية في جامعة لايبزيغ في عام 1879 فبَرَز علم النفس كحقل مستقل للدراسة. من خلال إنشاء هذا المختبر. وشكل أول مجلة أكاديمية للبحوث النفسية وهي الدراسات الفلسفية (من عام 1881 إلى 1902) والتي أُنشئت لنشر أبحاث المعهد.

النفس الاجتماعي[6] يتم به وصف قوانين تطور اللغة وتأثيرها على الفكر عند الفرد والمجتمع. ومن ثم فإن اللغة تشكل أحد المضامين التي يعالجها علم النفس الاجتماعي باعتبارها ظاهرة اجتماعية. وتؤكد بحوث كثيرة أن علماء النفس توجهوا في البداية لدراسة الكلام باعتباره الحدث السلوكي المهم وأهملوا اللغة باعتبارها تجريد يجب أن يترك لعلماء اللغة، ولكنهم سرعان ما اكتشفوا قلة جدوى هذا التوجه فعادوا لدراسة الجانبين معا. ولأجل ذلك يمكن القول إن اللغة قد حظيت باهتمام كبير من قِبَل الباحثين اللغويين والمفكرين وعلماء النفس، مما أفضى إلى تعدد الدراسات اللغوية وتنوعها.

يُلاحَظ أن كل من "بافلوف" و"سكينر" و"ثورندايك" قد اهتموا بالتعلم وفق النمط الآلي (مثير. استجابة) وأهملوا في تجاربهم المراحل النمائية والتطورية، فانصب اهتمامهم فقط على أساليب وقوانين التعلم، فَهُم يرون أن الأطفال كما قال عبد السلام زهران وآخرون (2007: 7): **"يستطيعون امتلاك ثروة لفظية لا بأس بها، واستخدام تراكيب لغوية صحيحة والتمييز بالسليقة بين ما هو صحيح وما هو خطأ"**. أما "جون بياجي **Jean Piaget"** فيرى أن نمو اللغة مماثل للنمو المعرفي في طريقة بنائه: أي أن الطفل يكتسب كلمات ليعبر بها عما يحيط به، وهنا يبدو أن بياجي يختلف مع السلوكيين (أصحاب مثير، استجابة) في كون اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتكرار، فهو يؤكد على أن اكتساب اللغة يقترن بالتجربة عن طريق الوقوع في الخطإ. ومن ثم يبدو أن الخطأ يشكل نقطة التقاء بين أفكار بياجي والسلوكيين الذين أكدوا بدورهم على أن اكتساب اللغة يتم عن طريق المحاولة والخطإ. ويُعتبر الخطأ بالنسبة إلى "بياجي" شرطا أساسيا لاكتساب اللغة وتعلمها، وهنا يكمن التعارض بين أفكاره والأفكار التي جاءت بها النظرية الجشطلتية التي ترى أن اكتساب اللغة وتعلمها يتم عن طريق الاستبصار الذي يجنب الوقوع في الخطإ. كما يختلف "بياجي" مع السلوكيين في مسألة التعلم بالتلقين؛ فالتعلم بالنسبة إليه كما وضحه حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد (2006: 94) **"هو**

[6]- الذي يُعْرَف كذلك بعلم النفس الشعبي أو علم النفس المنطقي ويُقصد به القدرة الطبيعية التي تسهم في شرح السلوك والأحوال العقلية للجماعة.

بالدرجة الأولى، عملية تنظيم ذاتية لتركيب المعرفة للفرد، تستهدف مساعدته على التكيف". ويَعتبر "بياجي" الطفل هو مَنْ يسعى إلى التعلم برغبة منه ليتكيف مع ما يحيط به من معرفة. وأهم ما يسعى إليه الطفل هو اكتساب اللغة لحاجته إليها، ويزكي إسماعيل علوي (2015: 97) هذا الكلام قائلا: **"إن الطفل يتوفر على تمثلات، وهي عبارة عن معارف ومعلومات وأفكار يكتسبها على امتداد مراحل نموه داخل فضاء الأسرة"**. لذا ينبغي مراعاة الظروف الأسرية للطفل، وخاصة ما يتعلق منها بالجانب النفسي، على اعتبار الأسرة هي مَنْ تواكب مرحلة الاكتساب اللغوي عند الطفل، وأنها المسؤولة عن استقامة هذا الاكتساب من عدمه. فالاهتمام بالجانب النفسي للأسر المربية (الأم المربية) هو أولوية في عملية التربية من أجل السعي إلى نشء يتسم بنفسية مريحة تمكنه من اكساب الكفايات، ومنها الكفاية اللغوية.

1.4.1. الشعور النفسي واكتساب اللغة عند الطفل

ينعكس الاستقرار النفسي للأسرة بشكل مباشر على تربية أطفالها، وخاصة الحالة النفسية للمربية سواء كانت أماً أو غير أم. وقد أُثبت علمياً أن المربية التي تنعم باستقرار نفسي واجتماعي تستطيع تكوين علاقات طيّبة مع الطفل الصغير، أما القسوة في تربية الطفل الصغير، فتفسيرها أن المربية نفسها تحتاج إلى رعاية نفسية لتتمكن من القيام بواجبها بشكل مريح لينعكس ذلك إيجاباً على تربية الطفل الصغير. وقسوة المربية مع الطفل تجعله رغم صغره يشعر بالنبذ والإهمال، وهو ما يؤثر سلبا على تكوين شخصيته بما فيها اكتسابه اللغة وتعلمها.

وتتميز التربية المبنية على التفاعل المتبادل بين الطفل وأسرته بالنجاح؛ فهذه العلاقة تحفز الطفل على اكتساب اللغة بشكل سريع وجيد، لأن الأسرة التي تقضي وقتا طويلا مع أطفالها وتتبادل الآراء معه وتتيح له فرصة المناقشة بشكل أفقي، تُسْهِم في تطور آلية النقاش (اللغة) لدى أطفالها. بينما الأطفال الذين يتربَّوْن في حضن أسرة يسودها التسلط وعدم السماح لهم بالتحاور وإبداء الرأي في الأمور التي تهمهم وإشراكهم في أمور أخرى يُحرِمهم من بلورة ما اكتسبوه من ألفاظ. وبالتالي تبقى هذه الألفاظ حبيسة في الذاكرة وقد تتلاشى بفعل

النسيان. ومن ثم يبقى التحصيل اللغوي عند هؤلاء الأطفال ضعيفا، وهذا ما يُزكيه معمر نواف (2010: 88) بالقول: **"بعض الآباء يعتقدون أن الطفل ينبغي أن يرى ولا يسمع"**. ومن ثم فإن المحيط الأسري وتفاعل الوالدين مع طفلهما يؤثر بشكل مباشر في عملية تربيته واكتسابه اللغوي. لذلك فإن تربية الأطفال تختلف من أسرة إلى أخرى باختلاف العوامل المتدخلة فيها (الأسرة المتعلمة ـ الأسرة التي تنحدر من بيئة غنية بثقافتها) وأضاف معمر نواف الهوارنة (2010: 71) أنه **"كلما كانت البيئة الأسرية والثقافية غنية كلما زاد الأداء اللغوي للطفل"**. ويُستنتج من هذا الكلام أنه من الطبيعي جدا أن تختلف التربية في هذه المرحلة من أسرة إلى أخرى باختلاف مستوى وعيها بالشؤون التربوية. لأن ما يتوفر عند طفل الأسر المتعلمة ينعدم عند آخر أسرته أقل وعيا بحاجاته النفسية والجسمية. ولعل هذا عامل أساس في وجود فوارق بين الأطفال في المستوى الوجداني والذهني والحس ـ حركي (المهاري). ومن ثم فدور الأسرة في تكوين شخصية الطفل مركزي؛ فاختلاف سلوك الأطفال مرده إلى اختلاف أسلوب الأسر في طرق التربية. وقد وتمتد هذه الفوارق لتنعكس فيما بَعْدُ على اكتساب الطفل اللغة وتعلمه إياها. فالعواملُ التي تؤثِّر في الاكتساب اللغوي متعددة، منها ما هو ثقافي ومنها ما هو اجتماعي ومنها ما هو بيولوجي ومنها ما هو معرفي تتشكل جميعها في قالب واحد لتنتج اللغة الأولى عند الأطفال. ولعل الحديث عن سيكولوجيا الطفل تجاه اللغة هو حديث عن مكونات شخصيته النفسية التي تتدخل في عملية الاكتساب اللغوي لديه (العوامل الذاتية). ومن بين هذه العوامل نذكر:

أ ـ النضج الجسمي

يتميز الطفل الناضج بقدرته على اكتساب اللغة دون عناء، فنضج جهازه الصوتي يساعده على النطق السليم ويجعل كلامه سلساً وواضحاً. مما يجعله متفوقا على غير الناضج في اكتساب اللغة. والنضج كما حدده مصطفى ناصف (1983: 12) في النمو والتطور الفيزيولوجي الدال على اكتمال نمو الأعضاء والأجهزة الجسمية المختلفة والأجهزة الحسية والعصبية لتصير قادرة على القيام بوظائفها المتعددة. وفي هذا الصدد يقول محمد النوايسة

وإيمان طه طايع (2015: 116): **"يعد النضج من العوامل التي تؤدي دورا هاما في عملية النمو، فهو يربط بين النضج الجسمي والنضج العقلي، فعملية النضج البيولوجي ترافقها تغيرات تشريحية ووظيفية في جميع أعضاء الجسم، ومنها الجهاز العصبي المسؤول عن التفكير وما يصاحبه من إجراءات، وتزداد قدرة الطفل على التفكير بازدياد عمره؛ أي نضجه"**. ويبدو من خلال هذا الكلام، أن عملية اكتساب اللغة لدى الطفل لا تستقيم إلا باكتمال نضجه البيولوجي، لأن اكتساب اللغة يتطلب تطورا ملائما للمناطق المسؤولة عن الكلام في الدماغ، فيتمكن الطفل من ربط الأصوات بالأفكار لإنجاز الكلام. وأضاف محمد النوايسة وإيمان طه طايع (2015: 128) في هذا السياق قائليْن: **"يعتبر النضج عاملا مهما لتحديد الاستعداد، حيث إن الأطفال الأكبر نضجا يكونون أسرع تعلما من الأطفال الأصغر سنا"**. ومن ثم فإن عامل السن يؤثر بدوره في اكتساب اللغة، لأن حصيلة الطفل اللغوية تزداد كلما ازداد سنه، لذلك فالنمو يشمل المدركات الحسية لتتوافق مع نمو الأعضاء المنتجة للكلام. كما أن النمو العقلي يسهم في زيادة خبرات الطفل وقدراته على التقليد. وقد عرفه نبيل عبد الهادي (2006: 10) بالقول: هو **"القدرة على التفكير، ويعني أنه يرتبط بعلاقة مع المحسوسات البيئية التي تنقل إلى الدماغ عن طريق الحواس، حيث يقوم الدماغ بمعالجتها عن طريق الإدراك"**.

وبناء على هذا الكلام، يمكن اعتبار التقدم الفكري مرتبطاً بعامل النضج، بينما اكتساب اللغة يرتبط بعامل السن.

ب ـ الجنس

اختلف العلماء في كون الجنس عاملاً مؤثراً في النمو اللغوي عند الطفل. فيرى محمد النوايسة وإيمان طه طايع (2015: 53) أن **"البنات يبدأن المناغاة قبل البنين وأن قدرتهن على تنويع الأصوات أثناء المناغاة تفوق قدرة الذكور، ويستمر تفوق البنات على البنين خلال مرحلة الرضاعة، وفي كل جوانب اللغة (بداية الكلام وعدد المفردات اللغوية وطول الجملة ودرجتها في التعقيد وسهولة فهم الكلام عند الأنماط الصوتية المستخدمة) غير أن هذه الفروق تقل وضوحاً وبروزاً كلما تقدم في العمر"**. ويرى أحمد نايل وآخرون (2009: 12) عكس ذلك انطلاقا

من قوله: **"لم تتفق الدراسات التي أجريت فيما يخص علاقة اللغة بجنس الطفل على نتيجة واحدة حول دلالة الفروق في النمو اللغوي بين البنين والبنات، ولا سيما في السنوات الأولى من العمر، في حين أظهرت دراسات أخرى عدم وجود فروق بينهما"**. ومن ثم يبدو أن هناك جدلاً بين العلماء في تفسير الفروق في اكتساب اللغة بين الجنسين، وقد يكون هذا الجدل ناتجا عن الخلفية العلمية التي ينتسب إليها هؤلاء العلماء، حيث يعتبرها علماء النفس البيولوجي راجعة إلى عوامل بيولوجية ويرجعها علماء النفس الاجتماعي إلى كل ما يرتبط بالبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل، بينما يعتبرها علماء الأعصاب ناتجة عن طبيعة اشتغال المخ عند كل من الطفل والبنت. ومن ثم يبدو أنه من الصعب نَسْبُها لعوامل دون أخرى.

ج ـ الدافعية في الاكتساب

تُعد الدافعية من العوامل الذاتية التي تسهم بشكل مباشر في عملية اكتساب اللغة. والدافعية كما يُعرفها أنور محمد الشرقاوي (2017: 234) بالقول: هي **"حالة تغير ناشئة في نشاط الكائن الحي، تتميز بالاستثارة وبالسلوك الموجه نحو تحقيق هدف"**. ويُفهم من هذا التعريف أن توفر الدافعية أمر ضروري للإقبال على اكتساب اللغة بشكل فعال، فكلما كانت الدافعية قوية كلما تحقق الاكتساب المرغوب. وتعزيز الاكتساب اللغوي لدى متعلم ذي دافعية لا يكون مصدره خارجيا، بل هو نابع من الداخل. ومن ثم يمكن القول: إن الدوافع والميول والرغبات تهدف جميعها إلى استغلال طاقة الطفل في اكتساب ألفاظ وتخزينها بشكل سليم في الذاكرة، فالكل يسعى إلى إشباع رغباته بتحقيق الذات في الكلام.

د ـ الاستعداد في التعلم

تتميز العوامل الذاتية بالاتحاد خاصة لما يتعلق الأمر بتعلم اللغة، فالتحفيز ينشط الرغبة التي تُنشط بدورها الدافعية، مما يجعل الطفل مستعدّاً للتعلم. والاستعداد كما يراه مصطفى ناصف (1983: 20) هو **"مبدأ يعبر عن خصائص الظروف التي تجعل المتعلم يميل إلى أن يكون مشبعا أو متضايقا"**. ويَعتبر السلوكيون الاستعداد للكلام عند الطفل فطريا، بينما يُكتسَب الكلام داخل الأسرة في البداية عن طريق التقليد والترديد ثم بلورة ملكة الاستعداد

فيما بعدُ داخل المدرسة عن طريق التعبير الشفهي بالمحاكاة والتكرار، مما يؤدي إلى زيادة الحصيلة اللغوية وتوسيع اكتساب المفردات والمعاني التي تستوجب إتاحة الفرصة للتكلم والمحادثة والإجابة عن التساؤلات بشكل بسيط وواضح.

هـ ـ الخبرة والتدريب

يؤدي تنشيط التدريب إلى اكتساب الخبرة فيُسهمان معاً في عملية الاكتساب اللغوي عند الطفل. وقد عرَّف عبد الرحمان صالح (1985: 17) التدريب قائلاً: هو **"عملية التفاعل بين المتعلم وبين العوامل الخارجية المحيطة به في بيئته سواء كانت مادية أو اجتماعية"**. والخبرة إذن، هي كل ما يَنتج عن هذه العملية ويُكتسب من معارف. أما التدريب فهو من العوامل المهمة في الاكتساب، فكلما أكثر الطفل منه كلما قلت نسبة أخطائه وزادت نسبة الاكتساب عِنْدَه.

و ـ الذكاء

يتضمن الذكاء قدرات عقلية تظهر من خلال القدرة على التحليل وحل المشكلات وسرعة الاكتساب حين يبدأ الطفل في التقاط كلمات من لغته الأولى في مرحلة الرضاعة، استعداداً لبدء الكلام الذي قصد به معمر نواف الهوارنة (2010: 61) **"نطق الألفاظ بطريقة صحيحة وفهم معناها"**. وأكد على أن ضِعَاف العقول يتأخرون في الكلام حتى سن 34 شهراً. وحول علاقة الذكاء بالقدرة على التنظيم، أضاف أن هناك **"وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عامل الذكاء المرتفع وبين قدرة الطفل على ترتيب المفردات اللغوية"**. ولذلك يتميز الطفل الذكي عن غير الذكي في مجالات علمية متنوعة ومنها مجال الاكتساب اللغوي. وفي هذا السياق أضاف عبد المجيد سيد أحمد منصور (2014: 150) أن **"أبحاث تيرمان[7] "Terman" تدل على أن الطفل الموهوب يبدأ الكلام حينما يبلغ عمره 11 شهرا، والطفلة الموهوبة تبدأ أيضا كلامها**

[7] . لويس تيرمان ماديسون Lewis Madison Terman : (1877 . 1956)، عالم أمريكي في علم النفس التربوي، اشتهر كمخترع اختبار ذكاء ستانفورد بينيه، وكان عالما بارزا في علم تحسين النسل. وعضوا في مؤسسة تحسين أحوال البشر. قام تيرمان بدراسة عبقرية الأطفال الموهوبين لفترة طويلة من حياته.

حينما يبلغ عمرها 11 شهرا تقريبا. ويرتبط المحصول اللفظي عند الأطفال ارتباطا عاليا بنسبة ذكائهم حتى إن بعض علماء النفس يتخذونه أساسا لقياس ذكاء الأطفال". والذكاء كما عرفه رشاد علي عبد العزيز موسى (2016: 22) **"يشير إلى شيء لا يقع تحت الحواس، بل يستدل عليه من خلال سلوك ملحوظ".** يُلاحظ أن هناك تنوعاً في مفهوم الذكاء تبعاً لاختلاف التخصصات مثل: مفهوم الذكاء من منظور سيكو متري ومن منظور ارتقائي ومن منظور معرفي وغير ذلك. وقد عَرَف مفهوم الذكاء تطوراً في مستوى الدراسة، فبعد أن كان الذكاء يوصف به كل فرد بارع في ميدان ما رغم فشله في ميادين أخرى، صار مع وجود النظريات التي تهتم بالتكوين العقلي والتفسيرات العلمية والمنطقية للنشاط العقلي متعدداً، خاصة مع بروز نظرية "**كاردنر**[8] **Gardner**" التي عُرفت بنظرية الذكاءات المتعددة. وقد أدى ظهورها إلى الإسهام في إزالة الغموض الذي كان يحيط بمفهوم الذكاء لفترة طويلة، وكان يُعْتقد أن الذكاء شيء مستقر وثابت كما كانت تُستخدم نتائج اختباراته في الحكم على ذكاء الفرد وتحديد نسبته مع الاعتقاد أن هذه النسبة قارة وغير قابلة للتغيير. وكان لنظرية كاردنر الفضل في تصحيح الفكرة القائلة بأن الذكاء شيء واحد يعرف بالذكاء العام، فقد أسفرت نتائج هذه النظرية عن وجود سبعة مجالات للذكاء، وأن هذا العدد غير قار يمكن أن يتطور مع تطور البحث العلمي. وفي هذا الصدد يؤكد رشاد علي عبد العزيز موسى (2016: 7) أن **"مجالات الذكاء جميعها على القدر نفسه من الأهمية، وأن الناس كلهم يمتلكون هذه الأنماط المختلفة من الذكاءات ولكن بدرجات متفاوتة".**

وقد حدد كاردنر أنواع الذكاءات المتعددة في الذكاء اللغوي والذكاء الموسيقي والذكاء المنطقي/الرياضي والذكاء المكاني/البصري والذكاء الجسمي/الحركي والذكاء الشخصي والذكاء

[8] . نظرية الذكاءات المتعددة (بالإنجليزية) Multiple Intelligence هي نظرية وضعها عالم النفس هاورد غاردنر عام 1983 وتقول بوجود العديد من الذكاءات وليس على قدرتين فقط هما التواصل اللغوي والتفكير المنطقي واللتين اعتبرتا تقليديا مؤشري الذكاء الوحيدين والمعتمدتان في اختبارات الذكاء.(IQ)

الاجتماعي والذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي والذكاء الروحي والذكاء الانفعالي والذكاء الأخلاق، وباقي الذكاءات الأخرى[9].

ولعل أول استثمار للذكاء في اكتساب اللغة يكمن في الذكاء الشفهي الذي يتجسد في القدرة على استخدام الكلمات التي تم التقاطها سماعيا من المحيط الاجتماعي للطفل في تواصله وتعبيره عن رغباته دون الاكتراث إلى القواعد اللغوية. وقد زكى رشاد علي عبد العزيز (2016: 45) هذا الكلام حين عَرَّف الذكاء على أنه **"القدرة على استخدام الرموز والأساليب اللغوية اعتمادا على مخزون الكلمات والدلالات للتعبير عن الأفكار والمواقف والاتجاهات"**.

ويتميز الأطفال ذوو الذكاء اللغوي عن غيرهم بقدرتهم الكبيرة على الإنصات ودقتهم في الملاحظة وكثرة التساؤلات والسعي إلى المعرفة وغير ذلك، مما يَدُلُّ على أن هذه الفئة من الأطفال يتفاعلون أكثر من غيرهم مع محيطهم الاجتماعي، فيؤدي هذا التفاعل إلى المزيد من اكتسابهم اللغوي وإغناء المعجم الذهني لديهم.

1 ـ 5 ـ الاكتساب اللغوي والسوسيولسانيات

تختص السوسيولسانيات **"Sociolinguistique"** بدراسة الوظيفة الاجتماعية للغة وما يرتبط بها من تطورات تؤدي إلى تطور المتكلمين بها. وقد تتحكم في هذا التطور عوامل عدة أهمها: عوامل ترتبط بالسن وأخرى ترتبط بالجنس وعوامل ترتبط بالظروف الاجتماعية (المستوى التعليمي والمستوى الاقتصادي والاستقرار الأسري) وعوامل المجاورة وعوامل مرتبطة بالأدب وعوامل التوريث اللغوي وعوامل جغرافية وفيزيولوجية. وفي هذا الشأن، يرى عبد الكريم بوفرة (الموسم الدراسي 2012/2011: 11ـ 13ـ 16) أن الدراسة السوسيولسانية تسعى إلى تحليل العلاقة القائمة بين اللغة والفئات الاجتماعية وتتناول ظواهر لغوية أخرى مثل اللغة الأم واللهجات وموت اللغات والثنائية اللغوية والتعددية اللغوية والأنظمة اللغوية المركبة والمعقدة وكيفية تدبير التعدد اللغوي والسياسات اللغوية والتخطيط اللغوي. كما تُعد

[9] ـ ما يهمنا في هذه الأطروحة هو الذكاء اللغوي وكيفية استثماره في عملية اكتساب اللغة.

دراسة الكلام في علاقته بالسياق التواصلي الاجتماعي أَهَمَّ المواضيع التي تشتغل عليها السوسيولسانيات. وقد ظهر هذا العلم ليكمل ما تم إغفاله في اللسانيات البنيوية المغلقة التي درست اللغة في حد ذاتها بعيداً عما يحيط بها. وفي اللسانيات التحويلية التوليدية التي نادى فيها "شومسكي" إلى نحو كلي كوني وعالمي مُشيداً بدور الفرد المتكلم بالاعتماد على قواعد مثالية مجردة افتراضية وصورية بعيداً عن الواقع الذي تفرضه الجماعة اللسانية في سياقات تواصلية متعددة. والجماعة اللسانية كما يراها "وليام لابوف **William Labov"** (1976: 338) **"لا تُعرف على أساس ما بين أعضائها من اتفاق ملحوظ في استخدام عناصر لغوية معينة، قدر ما تُعَرَّف على أساس اشتراك أفراد الجماعة في مجموعة من المعايير المشتركة. ويمكن ملاحظة هذه المعايير في الأنماط العلنية للسلوك التقويمي، ومن خلال الأنماط الموحدة المجردة للتباين، والتي لا تتغير، أو تتبدل في مستويات بعينها من استخدام اللغة".** ومعنى هذا الكلام، أن هناك صعوبة في العثور على جماعة موحدة في اتفاقها وانسجامها في استخدام اللغة بسبب وجود اختلافات وتنوعات في استعمالها من قبل أفرادها. وفي هذا الشأن يضيف بوفرة (2015: 11) **"لقد أثبت لابوف صعوبة فصل اللغة عن المكون الاجتماعي الأساسي فيها، ومن ثم أشار إلى أهمية ربط بنية اللغة من اللغات بالسياق الاجتماعي العام الذي تنشأ فيه تلك اللغات، لدرجة استبعد فيها أي إمكانية للفصل بين اللسانيات وعلم اللغة الاجتماعي، وإذا كانت اللغة ظاهرة اجتماعية فإن اللسانيات ذات بعد اجتماعي".**

وانطلاقا من كلام "لابوف" يُستفاد أنه يصعب الفصل بين اللغة والمكون الاجتماعي الأساسي فيها، حيث تَمَّت الإشارة إلى أهمية ربط بنية لغة من اللغات بالسياق الاجتماعي العام الذي تنشأ فيه تلك اللغات، وبذلك استبعد وجود أي إمكانية للفصل بين اللسانيات والسوسيولسانيات بالاستناد إلى كون اللسانيات ذات بعد اجتماعي ما دامت اللغة ظاهرة اجتماعية. لذلك ينبغي تأهيل الأسرة المربية للقيام بدورها بشكل سليم وتقويم سلوكها وتصويبه حتى ينعكس إيجابياً على سلوك الطفل.

1 ـ 5 ـ 1 ـ التأهيل التربوي للأسر

إن السعي وراء تربية ناجحة يلزم اهتماما كبيرا بالمربين عامة ورعاية الأُسَر المربية خاصة الأمهات/المربيات لتقوم بوظائفها بشكل سليم. وليتأتى ذلك ينبغي تأهيلها في مستويات عدة أهمها: المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي.

أ ـ المستوى الثقافي للأسرة وعلاقته بالتربية

تساعد الأسرة الواعية بتراثها الطفل على اكتساب مفردات لغوية بصورة أفضل من البيئة غير المثقفة، وهذا ما أكده معمر نواف الهوارنة (2010: 71) بقوله: **"فكلما كانت البيئة الأسرية والثقافية غنية كلما زاد الأداء اللغوي للطفل"؛** لأن البيئة الغنية بثقافتها تجعل طفلها يكتسب عدداً مهماً من الكلمات ويستخدمها في التعبير عما يريد أن يقوم به من أفعال. بينما طفل البيئة الفقيرة ثقافيا يتميز بكثرة حركاته وقلة رصيده اللغوي، لذا تختلف التربية في هذه المرحلة من أسرة لأخرى باختلاف مستوى وعيها بالشؤون التربوية، فما يتوفر عند طفل أمه خبيرة في التربية ينعدم عند آخر أمه أقل وعياً بحاجاته، وخاصة النفسية منها، وهذا عامل أساس في وجود فوارق بين الأطفال على المستوى الوجداني والذهني والحس ـ حركي (المهاري). ومن ثم يبدو أن دور الأسرة في تكوين شخصية الطفل مركزي، واختلاف سلوك الأطفال مرده إلى اختلاف أسلوب الأسر في طرق تربيتهم؛ وقد تمتد هذه الفوارق لتنعكس على تعلم الطفل اللغة فيما بعد في المؤسسة التعليمية.

ب ـ المستوى الاجتماعي والتربية

ينبغي الاهتمام في هذا المستوى بمسألة الاستقرار. لأن الاستقرار الأسري للأم/المربية يؤثر بشكل مباشر على تربية الأطفال، ويتجسد هذا النوع من الاستقرار في العلاقة الطيبة المبنية على الثقة والاحترام السائدة داخل البيت. فالطفل في هذا النموذج يتشبع بالقيم النبيلة وينعم بشخصية متوازنة. بينما الطفل الذي يتربى في حضن أسرة علاقتها متذبذبة ينال نصيبه من هذا التذبذب، مما ينعكس سلبا على تربيته بصفة عامة وعلى اكتسابه اللغوي بصفة خاصة.

ج ـ المستوى الاقتصادي والتربية

تسهم الإمكانيات المادية في تيسير عملية تربية الأطفال من قِبَل أسرهم، وذلك بتوفرهم على المستلزمات الضرورية التي تتطلبها حاجات الطفل، وقد وضح نواف الهوارنة (2010: 71) هذا الأمر بقوله: **"هناك أدلة متعددة وكثيرة على وجود علاقة قوية وواضحة ووثيقة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسرة الطفل وأدائه اللغوي. فقد أكدت نتائج هذه الدراسات أن الطفل الذي ينتمي للمستويات الأعلى لا يستخدم فقط جملا أكثر طولا لكنه يستخدم كذلك جملا أكثر نضجا وتطورا، وأنه يستخدمها عند أعمار تقل بكثير عن قرينه الذي ينتمي للمستويات الدنيا"**. وربما يرجع هذا إلى تشبع الطفل الأول بثقافات مختلفة بسبب سفرياته مع أسرته إلى أماكن متنوعة في الوقت الذي لم يستطع الطفل الثاني الابتعاد عن المحيط الذي يعيش فيه. ومن ثم ينتج التفوق في اكتساب اللغة ونطقها. وفي هذا الشأن يضيف الهوارنة (2010: 72) قائلا: **"الأطفال الذين يأتون من مستويات منخفضة أقل في الحديث وفي النطق وفي كمية الكلام وفي الدقة اللغوية، إلى جانب ذلك تؤكد الدراسات وجو د ارتباط بين غزارة المحصول اللفظي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة. فأطفال البيئات الاجتماعية والاقتصادية العالية يتكلمون أفضل وأسرع وأدق من البيئات الدنيا، لأنهم ينشؤون في بيئة مجهزة بوسائل الترفيه"**. ولذلك يعد الجانب الاقتصادي عاملا أساسيا في توفير فضاء ملائم لاكتساب اللغة وتعلمها.

1 ـ 5 ـ 2 ـ الاكتساب اللغوي والمحيط الاجتماعي

اعتمد علماء النظرية السلوكية كل من "واطسون **John Broadus Watson"** و"ثورندايك **Edward Lee Thorndike"** و"سكينر **Burrhus Frederic Skinner"** في تفسير السلوك اللغوي خلال المراحل الأولى من حياة الطفل على البيئة، لأن السلوك في نظرهم يحصل بعد تفاعل عوامل خارجية تؤدي إلى الاكتساب اللغوي. فاعتبروا أن اكتساب اللغة ناتج عمَّا يتعلمه هذا الطفل من بيئته الاجتماعية بواسطة التقليد والمحاكاة، كما اعتبروه نوعا من التعلم الذي يخضع لقواعد وله مبادئ كالمحاكاة والثواب والعقاب والتعزيز وغير ذلك.

وفي هذا الشأن يضيف مصطفى ناصف (1983: 70) أن **"بياجي يعترف بأن ما يعرفه إنسان ما، إنما ينجم جزئيا عما يتعلمه هذا الإنسان من بيئته الاجتماعية والمادية أي من عالم الناس والأشياء"**.

ويرى حامد عبد السلام زهران وآخرون (2007: 193) أن المدرسة السلوكية تُعَد البيئة العامل الأكثر أهمية في عملية الاكتساب اللغوي. وتذهب إلى أن اللغة نتاج اجتماعي. وتعد الأسرة في هذه المرحلة محوراً أساسياً في توجيه مسار عملية التربية. وقد اعتبرها هشام فتح (2015: 36) بمثابة **"النواة الصلبة للمجتمع ومصدر التوجيه اللغوي في مرحلة ما قبل التمدرس"**.

وتحدث هذه العملية مباشرة بعد ميلاد الطفل، ولا أحد يستطيع أن ينكر أو يقلل من المشقة التي تتحملها الأسر عامة والأمهات/المربيات خاصة في الفترة الأولى من حياة الأطفال لأنها تتسم بالتعقيد.

إن بعض الأمهات/المربيات غالبا ما يُهْمِلن النمو النفسي للطفل ويوجهن اهتمامهن نحو النمو الجسمي فقط، وذلك بإطعامه ونظافته ونومه ولباسه وغير ذلك. لكن الطفل يحتاج إلى رعاية نفسية موازية للرعاية الجسمية كالمداعبة والاحتضان والضحك والغناء والموسيقى. ومنه فإن المربية الساهرة على الجانب النفسي في تربيتها تجد متعة كبيرة بعدما تشعر أنها استطاعت أن تسعد صغيرها وتتجاوب معه. فتدرك كما قالت ألفت حقي (1996: 11): إن **"النمو في الطفولة إذن وردي لا تلزمه إلا الرعاية السليمة"** لكن رعاية الأطفال لا تخلو من صعوبات وخاصة لما يتعلق الأمر بأطفال حديثي العهد. فالتواصل في البداية بين الطفل وأسرته يشكل إحدى هذه الصعوبات كما ذهبت إلى ذلك ألفت حقي (1996: 16) بقولها: إن **"الوليد لا يفصح عما يحس به، إلا أن استجاباته التلقائية للمثيرات الحسية تعتبر خير مؤشر على حدة استقباله لها، فهو يستجيب للألم (وخز أو ضغط أو حرارة غير عادية) عن طريق خلاياه العصبية الجلدية"**. فالأم/المربية تستطيع التواصل مع طفلها عن طريق من العلامات كالبكاء

والابتسامة وغير ذلك من الآليات التي يتوفر عليها ويستخدمها للتعبير عما يريد لعدم قدرته على الكلام.

إن الاهتمام بالحالة النفسية للطفل أمر في غاية الأهمية لما له من تأثير في الأداء اللغوي فيما بعد، وعلى الأم/المربية أن تجنب الطفل الوقوع في الخوف والقلق والحرمان العاطفي وكل ما يؤدي إلى الشعور بعدم الأمان الذي يؤدي بدوره إلى اضطراب طفلها، وهذا ما يؤكده معمر نواف الهوارنة (2010: 71) من خلال قوله: إن **"الحالة النفسية التي تنتاب الطفل تؤثر في سائر الوظائف الحيوية بصفة عامة والأداء اللغوي بصفة خاصة"**.

1 ـ 5 ـ 3 ـ عوامل تطور اللغة عند الطفل

يتناول علم اللغة الاجتماعي من بين مواضيعه العوامل التي تسهم في تطور اللغة ورُقِيِّها، وهي كثيرة ومتنوعة نذكر منها:

أ ـ العوامل الاجتماعية: إن لأسرة الطفل المبتدئ في تعلم اللغة، واكتسابها دوراً هامّاً في تطور لغته، وتجويد حصيلته اللغوية انطلاقا من تقاليدها وأعرافها، وعقائدها، وثقافتها العامة واتجاهاتها الفكرية والعقلية والوجدانية.

ب ـ عامل التأثير والتأثر

يؤدي الاحتكاك بين اللغات المتجاورة إلى انتقال ألفاظ من لغة إلى أخرى فتتطور كلاهما عن طريق التواصل بين أشخاص مختلفي اللغات، جمعتهم ظروف اجتماعية كالهجرة أو التبادل التجاري أو الحروب أو المجاورة أو الدين وغير ذلك. فاللغة العربية مثلا تستمد قوتها من الدين، فالمسلم إن كان عربياً أو غير عربي فهو يقرأ القرآن الكريم والأحاديث النبوية باللغة العربية رغم توفرها مترجمة، لأن الترجمة لا يمكنها أن تنقل بلاغة النصوص. ومن ثم يستحيل استخلاص المعان الضمنية لنصوص القرآن الكريم والأحاديث النبوية المترجمة بلغة غير عربية.

ج ـ العوامل المرتبطة بالأدب والإبداع

يؤدي إنجاز اللغة والإبداع فيها إلى ظهور ألفاظ جديدة عن طريق التأليف وما يترتب عنه من اقتباس وتوليد واقتراض واشتقاق بسبب تأثر الأدباء والمفكرين بثقافات أخرى، فيسعون إلى ترجمتها ووصفها عبر كتاباتهم، فيؤدي ذلك إلى رقي اللغة وتطورها.

د ـ عوامل اختلاف اللهجات

يلاحظ أن اللغة الأم وإن كانت مشتركة فهي تختلف على المستوى الصوتي (النطق) من منطقة إلى أخرى ومثال على ذلك: هناك مناطق جبلية (في المغرب) تنطق القاف ألفا مثل: (قَالَكْ/آلَكْ). وفي بعض المناطق الشمالية تُنطق الضاد طاء مثل: (بَيْض/ بَيْط ــ مَوْضِع/ مَوْطِع). بالإضافة إلى ذلك، هنالك بعض الشعوب لا يستطيع سكانها نطق بعض الأصوات مثل الإسبانيين لا يستطيعون نطق حرف الجيم وينطقون بدله حرف الخاء، والفرنسيين ينطقون الراء غَيْنا والذال دالا، وبعض دول الخليج ينطقون الكاف جيما والعكس عند بعض المصريين فهم ينطقون الجيم كَافاً.

1 ـ 6 ـ الاكتساب اللغوي والعلوم المعرفية

اهتم علماء النفس المعرفي بدراسة السيرورات والأنشطة الذهنية المختلفة وبحثوا في العلاقة التي تربط التمثلات الدماغية العصبية بالحركات والأفعال، وكانت غايتهم من هذه الدراسة حسب قاسم عاشور وفؤاد الحوامدة (2009: 15 . 16)، هي فهم مختلف القدرات والملكات التي تساعد الإنسان على اكتساب اللغة وتخزينها واسترجاعها وقت الحاجة إليها لاستثمارها، ويتم تدبير هذه السيرورات بشكل آلي.

أما نظرية معالجة المعلومات (نظرية معرفية)، فقد انشغلت بالمعارف التصريحية والمجردة التي تصبح فيما بعد كما يرى إسماعيل علوي (2015: 98) عبارة عن عمليات وإجراءات، وهذا المبدأ يتعارض مع ما ذهب إليه "بياجي" الذي كان يرى أن المعارف التي لا ترمز لشيء (غير ملموسة) تخضع لسيرورة نمائية وتتحول إلى معارف تصريحية ورمزية وواعية.

1 ـ 6 ـ 1 ـ العمليات المعرفية

لقد أدى السعي وراء كشف حقيقة ما يجري في دماغ الإنسان إلى التعمق أكثر في العلوم المعرفية لتفسير السيرورات الذهنية مثل: الانتباه والإدراك والتخزين والاسترجاع وغير ذلك من العمليات التي تشارك في عملية اكتساب اللغة وتعلمها أو في الإنجاز اللغوي، ونعرض فيما يلي بإيجاز لأهم هذه السيرورات الذهنية.

أ ـ الانتباه:

يُعَرِّف أسعد رزوق (1987: 47) الانتباه بقوله: **"هو تَكَيُّف حسي تنجم عنه حالة قصوى من التنبُّه، أو حدوث تكيُّف في الجهاز العصبي لدي الكائن الحي فيصبح من السهل عليه أن يستجيب لمنبّه خاص أو لوضعية معيَّنة"**

ويرى رضى الوقفي (1998: 480) أن **"الانتباه هو القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات منتقاة من كم هائل من المعلومات التي تزودنا بها الحواس أو الذاكرة"**. أما بالنسبة إلى عدنان يوسف (2012: 73) **"فالانتباه هو أول عملية معرفية نمارسها عند التعامل مع مثيرات البيئة الحسية ـ قبل الإدراك ـ حيث يصبح أول هدف لنا هو التعرف على طبيعة المثيرات المتوفرة في النظام الحسي للفرد لتقرير أي المثيرات سيتم الاهتمام بها ومعالجتها وإدراكها"**.

وبناء على هذه التعاريف يُستفاد أن الانتباه عملية ذهنية تعتمد على تركيز الشعور على مثير أو حدث معين دون غيره من المثيرات الأخرى أو هو تهيئ عقلي معرفي تجاه موضوع معين. ويحصل الانتباه عند الفرد حينما يسمع أو يشاهد شيئاً دون التفكير في معرفة تفاصيل حدوثه، لكن العلوم المعرفية تهتم بهذه التفاصيل، فقد بَيَّنَت أن الانتباه يتم من خلال شبكة من المناطق التشريحية لا تقع في مركز معين كما كان يُعْتَقد. ويتم الانتباه إلى شيء معين أو فكرة ما بتوجيه النشاط الذهني لمدة من الزمن نحو هذا الشيء أو الفكرة، وإذا ما تم التركيز على موضوعات عدة في الآن نفسه، فإن ذلك يؤدي إلى تشتته. ومن ثم تَقِل نتائج الاكتساب اللغوي عند الطفل. ويتأثر الانتباه كذلك بالفروق الفردية على مستوى القدرة على تمديد فترة

الانتباه وعلى مستوى الاستيعاب للأشياء المحيطة بهؤلاء الأفراد، كما يتأثر بعوامل خارجية وداخلية.

فأما العوامل الخارجية، فهي التي ترتبط بطبيعة المثير الحسي المراد الانتباه إليه لذلك جعلنا الانتباه صلب اهتماماتها، وفي هذا الصدد يقول عدنان يوسف (2010: 77): **"إن المثيرات شديدة القوة من حيث الألوان والروائح والأصوات والإضاءة والحركة تعمل على جذب الانتباه للمثير بسرعة عالية، فالناس يستجيبون بسرعة أعلى للمثيرات شديدة القوة والمفاجئة والمتحركة والمتغيرة أكثر من المثيرات منخفضة القوة والهادئة والمتوقفة والثابتة"**.

ومن ثم فإن المثيرات غير المألوفة والمتجددة باستمرار، فتشد انتباه الطفل أكثر من المثيرات المألوفة والثابتة، لأن الأسرة التي تعمل على تجديد نماذج التربية وتغييرها تستطيع جذب انتباه طفلها سواء تعلق الأمر بالاستماع أو الملاحظة، مما يؤدي إلى تطور القدرة على الانتباه لديه. وأما العوامل الداخلية، فهي مجموع العوامل السيكولوجية والبيولوجية والشخصية المرتبطة بميول الطفل وقيمه واهتماماته. وهي التي تجعل الانتباه شرطا أساسيا للتحصيل اللغوي ولحدوث الإدراك.

ب ـ الإدراك

يعد الإدراك من أكثر المواضيع التي شغلت اهتمام علماء النفس. فالطفل يتعامل مع مثيرات كثيرة يوميا، وهذا يتطلب منه فهمها وتحليلها أو التجاوب الفوري معها. ويُضيف عدنان يوسف (2010: 93) إلى ذلك أن الإدراك يشكل جزءاً من نظام معالجة المعلومات، ووظيفته تحليل المعلومات الحسية وفهمها خاصة القادمة من البيئة المحيطة التي يتم الانتباه إليها إراديا أو لا إراديا.

ويعتقد "روبرت سولسو **R.Solso"** (1988: 51) أن **"الإدراك جزء من نظام المعالجة في علم النفس المعرفي ومهمته فهم المثيرات الحسية والتنبؤ بها"** أما "أندرسون **Anderson"** (81: 1995) فيرى أن الإدراك هو فهم المعلومات التي ترد على الدماغ وتحليلها وتفسيرها. وبناء على هذا الكلام، فإن الإدراك جزء من نظام معالجة المعلومات ومحاولة لفهم المثيرات الحسية

القادمة من العالم الخارجي نحو الدماغ بتوظيف مجموعة من العمليات الذهنية كالتفسير والترميز والتخزين وغير ذلك. وقد قسم علماء النفس المعرفي الإدراك حسب الحواس التي يتوفر عليها الفرد (السمع والبصر واللمس والذوق والشم) فصار يُعرف بالإدراك السمعي والإدراك البصري والإدراك اللمسي والإدراك الشمي والإدراك الذوقي.

أما الإدراك السمعي فهو الذي يعتمد على حاسة السمع التي تلتقط الألفاظ وتميز بينها. والإدراك البصري يحدث حين يحصل الفرد على معلومات بصرية انطلاقا مما يجري في العالم الخارجي عن طريق حاسة البصر، وقد وضح عدنان يوسف (2010: 98) كيفية حدوث الإدراك البصري بقوله: **" إن المعلومات البصرية تسود في حالة تضارب المعلومات البصرية مع المعلومات الحسية الأخرى"**.

والإدراك اللمسي فيُقصد به القدرة على تفسير معلومات حول الأشياء التي تمَّ لمسها بالبشرة، ويعد الدماغ هو المسؤول عن التفسير والإدراك الشمّيّ، فيقصد به القدرة على إعطاء تفسير للمواد الموجودة في الجو والتي تَمَّ استنشاقها. بينما الإدراك الذوقي فهو تفسير المعلومات للموادّ التي تم تذوقها.

ولعل العلاقة بين الإدراك واكتساب اللغة هي نتيجة للترابط الحاصل فيما بينهما، فاكتساب ألفاظ لغوية وتخزينها بشكل سليم، لا يتم إلا بعد حصول إدراكها (فهمها) من قبل الطفل/المتعلم، بالإضافة إلى ذلك، يؤدي استخدام اللغة (الأولى) في الحياة اليومية إلى إدراك قواعدها بشكل ضمني، الشيء الذي يفسره كلامه السليم، حيث يقوم بتصريف الكلمات والأفعال حسب ما يقتضيه السياق دون أن يعي هذه القواعد بشكل صريح. فالطفل في بداية طفولته يمتلك القدرة على اكتشاف البناء اللغوي ويركز على معنى الكلام دون التركيز على معرفة القواعد المنظمة لتلك العبارات التي سمعها من الآخرين، فهو يسعى في تلك المرحلة إلى تنمية قدراته اللغوية للتواصل مع الآخرين والتعبير عن نفسه وعن رغباته دون الاهتمام بسلامة ما ينطق به من الأخطاء اللغوية أو حتى دون الاهتمام بأن يكون ما يقوله مطابقا تماما لما سمعه من الآخرين.

ج ـ الذاكرة

تشكل الذاكرة (البشرية) إحدى العمليات الذهنية، ففيها يتم تسجيل ملاحظات الفرد وخبراته المختلفة لحفظها واسترجاعها كلما دعت الضرورة لذلك. وتتفوق الذاكرة البشرية عن الذاكرة الإلكترونية بكونها لا تشتغل وفق أنظمة محددة مسبقا كما هو الشأن بالنسبة إلى الذاكرة الإلكترونية، فهي لا تخضع لأي تهيئة لأنها تفوق التوقعات، بالإضافة إلى ذلك يصعب ضبط قدرتها على التخزين لاختلافها من شخص إلى آخر، بينما قدرة الذاكرة الإلكترونية على الاستيعاب تكون معروفة. ومن ثم حظيت الذاكرة البشرية باهتمام كبير من قبل الباحثين في علم النفس والأعصاب واللسانيين والتربويين والمختصين في العلوم المعرفية. وقد تم الاتفاق على تقسيمها إلى ثلاثة أنواع: ذاكرة قصيرة المدى وذاكرة متوسطة المدى ثم ذاكرة طويلة المدى.

وقد حصرت العلوم المعرفية أَهَمَّ العمليات التي تقوم بها الذاكرة في الترميز والتخزين والاسترجاع. فالترميز يُعْنَى بإعطاء المعاني للمثيرات والخبرات الحسية الجديدة لتصل إلى الذاكرة طويلة المدى. أما التخزين فهو الاحتفاظ بالمعلومات داخل الذاكرة، بينما يُقصد بالاسترجاع استدعاء المعلومات المخزنة وقت الحاجة إليها. والمثال التالي يوضح كيفية اشتغال الذاكرة في التحصيل اللغوي، حيث يسمع الطفل كلمات كثيرة يخزن بعضها في الذاكرة طويلة المدى فتصبح ملكا له ويستخدمها وقت الحاجة إليها (عند التواصل)، بينما ما يسجل في الذاكرة قصيرة المدى ومتوسطة المدى غالبا ما يتلاشى بسبب النسيان.

1 ـ 6 ـ 2 ـ المعرفة[10] وعلم النفس المعرفي (الإدراكي)

يشكل علم النفس المعرفي أحد فروع علم النفس، له كيانه واستقلاليته، يقوم على التطورات البشرية على مستوى التفكير. وينصب اهتمامه أساسا على دراسة العمليات الذهنية. وسنعمل في هذه الأطروحة على توضيح الجانب التطبيقي لإجراءات مبادئ علم

[10]. المعرفة: هي العنصر الثالث في مكونات الفعل التربوي (المتعلم . المدرس . المعرفة)، وتتشكل من محتويات البرامج الدراسية.

النفس المعرفي فقط في مجال تربية الأطفال وتنمية قدراتهم اللغوية. ويركز علم النفس المعرفي عموما على دراسة الذكاء والفكر باعتبارهما سيرورتيْن أساسيتيْن في معالجة المعلومات، فالمختصون في علم النفس المعرفي كما يقول "باتريك لومير **Patrick Lemaire"** (2011: 6): **"يهتمون بالفكر كملكة يتم تجنيدها في العديد من الأنشطة كإدراك الأشياء والأشكال والألوان والأحاسيس الذوقية والشمية والأفعال وتخزين وتذكر المعلومات وحل المسائل والاستدلال والاستقراء والاستنباط واتخاذ قرار أو إصدار حكم معين وفهم أو إنتاج في اللغة**". ومن ثم يبدو أن علم النفس المعرفي يروم دراسة النشاطات العقلية للفرد بعيداً عن النشاطات الخارجية الخاضعة للملاحظة؛ فمجال اشتغاله هو تحديد كيفية معالجة المعلومات طبيعياً (ذهن البشر) أو اصطناعياً (الحاسوب).

ويُعتبر علم النفس المعرفي مجالا حيويا لأنه يستخدم الموقف والفعل العِلْمِيَيْن لاكتشاف كما قال عبد الكريم بلحاج (2006: 56): "**المذاهب المختلفة التي تسمح بتنفيذ الوظائف المعرفية من خلال أنساق وأنظمة مادية ووصف السيرورات العقلية العامة على مستوى الأنظمة الحية وكذلك دراسة الآليات العصبية المنظمة والفاعلة على مستوى الدماغ التي تتدخل في المعرفة**".

ويَعتبر فتحي مصطفى الزيات (1996: 65) علم النفس المعرفي على أنه **"نتاج كم من المعرفة وتنظيمها تنظيما ذاتياً أو موضوعياً وفق استراتيجيات معرفية"**. وتبعا لذلك فَدَوْر الفرد حسب عالم النفس "تبيرجيان **Tiberghien"** (1989: 18) ينحصر فقط في معالجة المعلومات وتحويلها من طبيعة مادية إلى طبيعة ذهنية أو تصورية.

1 ـ 6 ـ 3 ـ عالم النفس المعرفي

يَكمُن دور عالم النفس المعرفي في دراسة كيفية اشتغال ذهن الفرد بالمعرفة وكيفية اشتغال هذه الأخيرة داخل الذهن. ويستند الباحث في دراسته على مفاهيم معرفية أهمها: التمثلات **"Représentations"** والصور **"Images"** والمفاهيم **"Concepts"** والمعرفة **"Cognitive"** التي تستخدم في التحليل الوظيفي للعمليات الذهنية. ومن المواضيع التي يشتغل عليها عالم

النفس نذكر: معرفة الاستراتيجيات التي تُستعمل في معالجة المعلومات وتحديد الآليات التي تُنجز بها المهام المعرفية التي يواجهها. كما ينشغل بموضوع المعرفة ومعالجتها في الذهن لمعرفة السيرورات الذهنية **"Processus"** (الآليات التي تستخدم لإنجاز العمليات الذهنية بدقة) التي تحدد كيفية إنجاز مهمة داخل الذهن. وهذا ما لم يستطع عالم النفس السلوكي الوصول إليه، حيث اقتصر الاتجاه السلوكي على دراسة كل ما هُوَ قابل للملاحظة والقياس انطلاقا من ثنائية مثير/استجابة. وقد طور عالم النفس المعرفي وسائل اشتغاله. وفي هذا السياق يقول "جون ميشيل **J.Mechel** " و"إيمانول دوبو **Dupoux.E**" (1987: 67) : إن **"علم النفس ينطلق من ضرورة دراسة الحالات الذهنية والسيرورات النفسية"**، لأنها تمكن من فهم الفعل الإنساني وتمثلاته الداخلية للمعطيات الخارجية عن ذاته. كما تمَّ اعتماد مفاهيم أخرى مستمدة من مجال الذكاء الاصطناعي واللسانيات وعلم التشريح والسيكولوجيا وغيرها من العلوم التي تجعل من المعرفة موضوعا لها، كي تفي هذه المفاهيم بالغرض. وكَمِثال على ذلك، ما ذهب إليه عبد الكريم بلحاج (2006: 56) مصرحا على أنه **"تم اعتماد مفهوم المعلومة بدل مفهوم المثير"**.

ويرى الشرقاوي أنور (1992: 95) أنه **"صار بالإمكان بعد ظهور علم النفس المعرفي إخضاع العمليات الذهنية المختلفة للدراسة العلمية الدقيقة بوسائل تمكن من تحديد المكونات المختلفة لعملية الاستثارة واختيارها في أي مرحلة وعند أي مستوى في الجهاز العصبي، مما يساعد على توضيح كيفية تكوين المعلومات وتناولها بالنسبة إلى هذه المثيرات حتى ظهور الاستجابة"**. ومن ثم يمكن تحليل السلوك المعرفي لدى الطفل/المتعلم عبر مراحل نموه، وقد أكد أنور الشرقاوي (1992: 95) وجود **"سلسلة من المراحل أو الخطوات التي يمكن النظر إليها وإلى كل منها على وجود فرض مستقل تحدث في طياته مجموعة من العمليات الإجرائية لتلك المراحل والعمليات"**. فالمعلومة القائمة على المعنى والمخزنة في مستوى أعمق من الذاكرة تكون أكثر فاعلية من تلك التي تعالج على المستوى السطحي وتخزن في الذاكرة قصيرة المدى التي تتجدد باستمرار.

1 ـ 6 ـ 4 ـ منهج علم النفس المعرفي

كان منهج علم النفس المعرفي خلال الخمسينات والستينات من القرن الماضي يروم كما قال "باتريك لومير" (2011: 575) **"دراسة النظام المعرفي الإنساني دراسة نظرية وتطبيقية، من خلال تحليل إنجازات الأفراد في مهام معرفية مختلفة، وبناء نماذج تمكن من فهم هذه الإنجازات، محققا بذلك تقدما ليس فقط في مجاله، بل تعداه محدثا بذلك تطورا عميقا على مستوى باقي الفروع المعرفية".**

وقد استطاع عالم النفس المعرفي من خلال بحثه في الآليات الخاصة بعمل النشاط العقلي وإهماله للبحث في القوانين العامة المفسرة لهذا النشاط، تحقيق أهدافه العامة، فحقق على المستوى المنهجي تطورا ملحوظا ـ حسب "تيجوس **Tijus"** (2001: 6) ـ وذلك **"باعتماده طرقا متقدمة في الملاحظة والنمذجة والتقييس "Modélisation et simulation" مستعينا بتقنيات الذكاء الاصطناعي (الحاسوب)".**

1 ـ 7 ـ خلاصة

شكلت مرحلة الطفولة موضوع دراسات لباحثين من تخصصات مختلفة، وقد تَبَنَّيْنا التقسيم الرباعي المعتمد في العديد من الدراسات. والذي يشمل مرحلة الرضاعة ومرحلة الطفولة المبكرة اللتيْن تشكلان معا مرحلة الطفولة الأولى ومرحلة الطفولة المتوسطة ومرحلة الطفولة المتأخرة، وقد تم توضيح كل مرحلة على حدة بشكل موجز، ما عدا مرحلة الرضاعة التي تَمَّ التفصيل فيها في هذا الفصل (الأول)، ويبقى التفصيل في المراحل الأخرى هو موضوع الفصلين: الثاني والثالث.

وتتميز مرحلة الرضاعة بالصعوبة بالمقارنة مع المراحل الأخرى التي سيأتي الحديث عنها فيما بعد، ويمكن رَدُّ هذه الصعوبة إلى خصوصيات الطفل الصغير، فرغم عجزه عن تحقيق حاجاته، ورغباته فهو يمتلك ذكاء وإحساساً كبيرَيْن، لكن بعض الأمهات/المربيات يَجْهلن هذه الملكة فيتعامَلْنَ معه بقساوة دون اعتبار لما قد ينجم عن هذه القسوة من أثر في نفسيته. ولعل حاجة الطفل في هذه المرحلة إلى من يفهمه ويحترم مشاعره كحاجته إلى الطعام والنظافة، فهو

يحتاج إلى من يتواصل معه عاطفيا أول الأمر ثم يخاطبه بكلمات بسيطة يعتاد على سماعها كي تصير هذه الكلمات المسموعة مألوفة ومفهومة لديه، فتشكل منطلقا لعملية اكتساب اللغة. وقد شكلت مرحلة بداية اكتساب اللغة عند الطفل موضوع بحث عند الكثير من الدارسين من تخصصات متنوعة كاللسانيين وعلماء النفس وعلماء الاجتماع وغيرهم من الباحثين في علوم التربية، فأفضت نتائج بحوثهم إلى إبراز نظريات ووجهات نظر مختلفة. لذلك تم الاعتماد في هذه الأطروحة على بعض وجهات النظر من حقول معرفية مختلفة حول عملية اكتساب اللغة عند الطفل في مرحلة الرضاعة، فتم الانفتاح من خلال دراسة موضوع اكتساب اللغة على علوم من حقول مختلفة، لسانية وسيكولوجية وسوسيولسانية ومعرفية، وذلك لفهم عملية حدوث اللغة عند الطفل والطرق التي ينبغي اتباعها من أجل اكتساب لغوي سليم بناء على رغباته وحاجاته داخل الأسرة وخارجها. كما تم الاستئناس بعلم النفس المعرفي في هذه الأطروحة كإطار لتوضيح عملية اكتساب اللغة في هذه المرحلة انطلاقا من إرشاداته لإعداد طفل المرحلة الموالية (مرحلة الطفولة المبكرة)، لا سيما وأنها مرحلة تعلم اللغة داخل مؤسسة تعليمية. فما المؤهلات التي ينبغي توفرها عند الطفل/المتعلم المقبل على المرحلة الثانية؟

هذا ما سنتطرق إليه في الفصل الموالي.

الفصل الثاني

"التعلم عند الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة"

2 ـ 1 ـ تمهيد

يلتحق الطفل بعد قضاء مرحلة الرضاعة بمؤسسة تربوية لإتمام تربيته، وتقنينها بشكل منتظم. وتعرف هذه المؤسسات منذ القديم في المجتمعات الإسلامية العربية بالكتاتيب، وتحولت جراء التطور الذي لحقها إلى مؤسسات تُدعى رياض أو روض الأطفال لتظهر بعد ذلك مؤسسات التعليم الأولي. وتشكل مرحلة الطفولة المبكرة قاعدة أساساً لإعداد الطفل للالتحاق بالمرحلة المتوسطة والمتأخرة (مرحلة المدرسة الابتدائية)، وذلك بالسهر على تربيته على الانضباط، وجعله قادرا على الاندماج في مؤسسة تختلف في قوانينها عن البيت الأُسري وذلك بعد تحقيق مجموعة من الأهداف. أهمها: تشبع الطفل بالروح الوطنية والقيم الدينية، وإثارة فضوله الاستكشافية وتدريبه على الملاحظة وعلى استخدام الوسائل التكنولوجية والرقمية في التعلم مع الإلحاح على تقنين هذا الاستخدام، وتنمية مهارة التفكير عنده عبر أنشطة هادفة إلى بناء عمليات ذهنية تواصلية (ذكاء، تخزين، تذكر وغير ذلك). وتدريبه على التواصل بواسطة التعبير الشفهي والقراءة والكتابة، وجعله يتحكم في حركاته لتحقيق التآزر الحسي الحركي مثل: استخدام حاسة البصر، واليد في الكتابة، ثم تهذيب ذوقه الفني وصقل مواهبه. فالتعليم في مرحلة الطفولة يتسم بشيء من التعقيد، مما يعني أن التدريس في التعليم الأولي ليس بالأمر الهين، فمدرس التعليم الأولي ينبغي أن يكون تكوينه العلمي والمهني عاليا؛ لأن مرحلة الطفولة مرحلة حساسة تتطلب توفر المدرس على مجموعة من المهارات، وتشكل أهم المراحل في الحياة الإنسانية التي تبتدئ بالاعتمادية الكاملة على الآخر (الأسرة) ليتم الانتقال إلى الاستقلال، والاعتماد على الذات. حيث يبدأ الطفل في التفاعل مع البيئة الخارجية والمحيطة به، مما يمكنه من التعامل بوعي مع بيئته مقارنة بالمرحلة السابقة (مرحلة الرضاعة). وانطلاقا من هذه المحددات، نناقش في هذا الفصل الخصائص المميزة لطفل هذه المرحلة (السمات) وعن تأهيل المدرس (المربي) العلمي والمهني.

2 ـ 2 ـ سمات الطفولة المبكرة

تعد مرحلة الطفولة المبكرة نقطة انطلاق لتَطَوُّر القدرة العقلية ونضجها، والتي كانت عاجزة من قَبْلُ على الدخول في عمليات ذهنية معينة لافتقار الطفل إلى المنطق اللازم لذلك، وتحدد هذه المرحلة زمنيا بين السنة الثانية والسادسة من عمر الطفل حيث يمتلك الطفل خلالها رصيدا لغويا يمكنه من الإفصاح عما يريده وما لديه، فيستطيع بذلك التواصل مع غيره. ومع ذلك فالدارسون لهذه المرحلة يواجهون صعوبات كثيرة في معالجة بعض الظواهر مثل: التفاوت في القدرة على اكتساب اللغة، وتعلمها عند الأطفال، أو التأخر في الفهم عند بعضهم، وغير ذلك. وينتقل الطفل خلال هذه المرحلة من وضعية تتسم بالاعتماد الكامل على الغير (الأسرة) إلى وضعية الاستقلال، والاعتماد على الذات، حيث يبدأ في التفاعل مع البيئة الخارجية والمحيطة به بمجرد التحاقه بمؤسسة التعليم الأولي أو الروض. ومن ثم تشكل مرحلة الطفولة المبكرة نقطة انطلاق عملية التنشئة الاجتماعية وإكساب القيم والاتجاهات والعادات الاجتماعية، حيث يتعلم الطفل في هذه المرحلة كيف يميز بين الخطإ والصواب انطلاقا من وضعيات مختلفة تُقدم له للإبداء برأيه مثل: (الاعتداء على الطيور والحيوانات ـ التضامن مع الفقراء ـ قطف الورود ـ حملة نظافة وغير ذلك).

ويؤدي الساهرون على التربية والتعليم في هذه المرحلة دورا هاما يهدف إلى إنجاح عملية تعليم الأطفال وتعلمهم، بدءا بإعداد برامج تحقق إشباعا لديهم على مستوى القِيَم والأخلاق والمبادئ، وتراعي حسب نادية بوضياف (2011: 149 ـ 150) جوانب النمو بهدف تهيئته وتأسيس قاعدة صحيحة وسليمة للتعلم ولتكوين شخصية متكيفة مع معايير المجتمع وقيمه. وليتأتى ذلك ينبغي أن تكون الأنشطة المقدمة ضمن مناهج التعليم الأولي مراعية خصائص طفل هذه المرحلة وحاجاته، ومراعية كذلك التكامل بين مراحل النمو عنده وتدعيمه صحيا، وجسميا، وعقليا، ونفسيا. وما دمنا نتحدث عن مؤسسة التعليم الأولي فإننا نتحدث عن تعليم منظم يؤدي فيه الطفل دور المتعلم لذا سنسميه فيما يأتي بالطفل/المتعلم.

2 ـ 2 ـ 1 ـ خصائص الطفل/المتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة

يتميز الطفل/المتعلم في هذه المرحلة بمجموعة من الخصائص والسِّمات التي تحكمها مجموعة من العوامل المتنوعة (منها ما هو ذاتي بيولوجي، ومنها ما هو اجتماعي بيئي)، وفيما يلي نذكر لبعض هذه الخصائص كما حددته:

أ ـ التقليد

يتميز الطفل/المتعلم في هذه المرحلة بِمَيْله إلى تقليد أفعال الآخرين (والِدَيْن-إخوان-أقران ـ أساتذة) دون التمييز بين القُبْحِ والحُسْن فيما يقلده.

ب ـ العِناد

يُلاحظ في هذه المرحلة أن الطفل/المتعلم يتميز بالإصرار على فرض رأيه حتى وإن كان مجانبا للصواب، مما يجبر القائمين على تربيته على استخدام الإقناع كوسيلة لاستدراجه إلى الصواب.

ج ـ كثرة الحركة

إن الطفل/المتعلم في هذه المرحلة ميّال إلى الحركة المُستمِرّة، والتنقُّل من مكان إلى آخر. فاللعب في مرحلة الطفولة يشكل أهم سمة وأبرزها، فهو يسهم في نمو الذكاء، واكتساب الخبرات، ومن ثم يستحسن إلحاق الطفل/المتعلم بأحد النوادي الرياضية التي من خلالها تُكتشف مهاراته، وقدراته بعد تفجير طاقاته.

د ـ عدم التمييز بين الصواب والخطإ

لا يُميّز الأطفال غالبا في مرحلة الطفولة المُبكِّرة بين ما هو صائب، وما هو خاطئ، وبمراعاة هذه السمة يتجنب المربون مُحاسبتهم على ذلك، ويعملون على إظهار إيجابيات الصواب وسلبيات الخطإ.

هـ ـ كثرة الأسئلة

تَحدَّثَ علماء نفس الطفل كثيرا عن مرحلة السؤال التي تصادف مرحلة الطفولة المُبكِّرة، فبينوا أن الطفل يميل خلال هذه المرحلة إلى كثرة الأسئلة والاستفسارات عن أيّ

شيء يراه أو يسمعه. ووعي المربين المُستجْوَبين بهذا الأمر يجعلهم يستقبلون مختلف هذه الأسئلة، ويَتَحَرَّون الصدق في الإجابة مع مراعاة القدرات العقلية للطفل في هذه المرحلة.

و- الذاكرة الحادّة

يتميز الطفل في مرحلة الطفولة المُبكِّرة بقوة تخزين المعلومات وقدرته على الحفظ حتى وإن كان المحفوظ غير مفهوم، مثل: حِفْظ الطفل القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة.

ز- حُبّ التشجيع

يؤدي تشجيع المربين (أسرة ـ أساتذة) إلى استثارة رغبة الطفل/المتعلم في الاستجابة إلى ما يُطلب منه (القيام بالواجبات).

ح ـ حُبّ التنافُس

يتميز الطفل/المتعلم في هذه المرحلة بِمَيْلِه إلى التنافُس مع أقرانه في اللعب، والتعلُّم، وحتى في أسلوب الحياة، مما يحفزه على الابتكار والتفوق.

ط ـ التفكير الخيالي

إن الطفل/المتعلم في هذه المرحلة يميل إلى العيش في عالمه الخيالي الذي يوفر له كل ما يفتقده في الواقع، وهو ما يُعرف بأحلام اليقظة.

ي ـ حب الاستطلاع

يميل الطفل/المتعلم في هذه المرحلة إلى معرفة تفاصيل الأشياء، كأن يلجأ إلى فك الألعاب وتكسيرها لاكتشاف ما بداخلها.

ك ـ حِدّة الانفعالات

يتأثر الطفل/المتعلم في هذه المرحلة بأمور تافهة يمكن أن تؤدي إلى استثارة الجانب الانفعالي لديه فَيَنْتَابُهُ الخوف أو الغضب أو الغيرة.

2 ـ 2 ـ 2 ـ النمو في مرحلة الطفولة المُبكِّرة

يعرف الطفل/المتعلم في هذه المرحلة نمواً شاملا، فتتغيّر صفاته الجسميّة، والنفسيّة، والعقليّة، والاجتماعيّة، واللغويّة. وفيما يلي نَعْرِضُ بشيء من التفصيل لمفهوم النمو تبعاً لهذه الخصائص، وكذا أهم مظاهره.

2 ـ 2 ـ 2 ـ 1 ـ مفهوم النمو

ورد مفهوم النمو في كتاب معجم علم النفس والتحليل النفسي للمؤلف فرج عبد القادر طه (1989: 467) على أنه **"عبارة عن مجموعة من التغيرات التي تطرأ . تلقائيا . مصاحبة لتقدم العمر الزمني للفرد. وهي أي تغيرات تتعلق بالجسم، أو الشكل، أو الوزن، أو الطول، أو وظائف الأعضاء وتركيبها وتعقيدها عن ذي قبل"**. ويبدو من خلال هذا العريف أن مفهوم النمو مرتبط بالشكل الظاهري للجسم (التغيرات التي تطرأ على الجسم مع مرور الزمن)، بينما تم إغفال شكله الباطني ماديا كان مثل: نمو الأعضاء الداخلية للجسم كالقلب والمخ والمعدة وغيرها، أو معنويا مثل: نمو الفكر، ونمو العقل، ونمو الإدراك، وغير ذلك.

وعرفه عباس محمود عوض (1999: 12) أنه **"سلسلة متتابعة متماسكة من تغيرات تهدف إلى وحدة محددة هي اكتمال النضج، ومدى استمراره وبدء انحداره. فالنمو بهذا المعنى لا يحدث بطريقة عشوائية، بل يتطور بانتظام، خطوة سابقة تليها خطوة أخرى، أي أنه لا يجري بطريقة عشوائية"**. يُلاحظ أن هذا التعريف عامٌّ وشامل.

وبناء على التعريفيْن معاً، يمكن القول: إن النمو هو مجموع التغَيُّرات المستمرة التي تطرأ بشكل ملحوظ على الإنسان عامة، والطفل خاصة، منذ ولادته وتشمل جميع نواحيه النفسية، والسلوكية، والعقلية، والجسمية، والعاطفية. ومع ذلك فإن التفصيل في فهم النمو يقتضي التطرق إلى تعاريف من مجالات مختلفة، سنتطرق إليها فيما يلي:

2 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ مظاهر النمو عند المتعلم في الطفولة المبكرة

يرى عادل عز الدين الأشول، (2019: 42) أن هذه المرحلة تتميز بمعدل سريع في مسار النمو على المستوى الجسمي والحركي، والعقلي، والمعرفي، والنفس ـ اجتماعي. ومن

ثم ينبغي رصد مختلف مظاهر النمو عند الطفل/المتعلم في هذه المرحلة، ومراعاتها في التعامل معه. ومن أهم هذه المظاهر نذكر:

أ ـ النمو الجسمي

يحيل هذا المفهوم على التغييرات التي تطرأ على حجم هيكل الطفل، والتطور في وظائف أعضائه. كالزيادة في الطول، والوزن نتيجة نموه في هذه المرحلة بشكل ملحوظ، والذي يشمل نمو عضلاته أيضاً، مما يجعله قادراً على القيام بحركات لم يكن يَقْوَى عليها في المرحلة السابقة، وبذلك يَتَيَسَّرُ له القيام ببعض الأنشطة.

ب ـ النمو الحركيّ

يتسم نمو الطفل في هذه المرحلة بالقدرة على التحكم في حركاته، مما يمكنه من القيام بالأنشطة المختلفة التي تتلاءم ومرحلة الطفولة المبكرة. وفي هذا الأمر يضيف عادل عز الدين الأشول (2019: 43) أن الطفل **"في السنة الخامسة يتم نضجه الحركي فيقفز ويقوم بالكثير من المهارات الحركية الأخرى، ويتحدث حديثا خاليا من لَكْنَة الأطفال، كما يجد نوعا من الكبرياء في ملبسه ومظهره، وما يقوم به من أفعال، ويكتسب الثقة في نفسه، ويصبح مواطنا صغيرا في عالمه الخاص"**. وبالموازاة مع ذلك تتفق الدراسات على أن نمو الجهاز العصبي للطفل يتطور مع تطور الأعضاء الأخرى، كالجهاز العضلي ليعملا سويا من أجل القيام بحركات متنوعة، ودقيقة كمسك القلم والمقص.

ج ـ النمو الفيزيولوجي

يشمل النمو الفيزيولوجي أعضاء الجسم جميعها، كالمخ والقلب والمعدة والغدد وغيرها، ويؤدي إلى تطور وظائفها، وفي هذا الشأن تقول ألفت حقي (1996: 18): **"تتحكم وظائف الأعضاء تحكماً كبيراً في نوع السلوك الذي سيتبناه الصغير النامي. فالهرمونات المختلفة التي تفرزها غدده تنشطه، وجهازه الحسي يعرفه بما يدور حوله، وجهازه العصبي يتحكم في كل أنشطته"**. وتتطور علاوة على ذلك، ضربات القلب، وجهاز الضغط الدموي، والجهاز التنفسي، والجهاز الهضمي، بالإضافة إلى نمو الغدد التي تؤثر إفرازاتها في النمو

بشكل عام. ومن ثم، فالحديث عن النمو الفيزيولوجي هو حديث عن وظائف أعضاء الجسم وأجهزته، وعن أهمية كل جهاز ودوره في استمرار الحياة.

د ـ النمو الحسي

يرتبط النمو الحسي بالتغيرات التي تطرأ على وظائف الإثارة المرتبطة بكل من حواس البصر، والشم، والذوق، والسمع، واللمس؛ حيث يعتمد الطفل في اكتسابه الخبرة عن طريق هذه الحواس أكثر من اعتماده على المعلومات الصادرة عن الآخرين.

ولقد بَيَّنَت ألفت حقي (1996: 18 19) أن الطفل يدرك الأصوات (وظيفة السمع) في اليوم الثاني من ميلاده، ويستجيب للأضواء (وظيفة البصر) بعد يومين أو ثلاثة أيام من الميلاد، بالالتفات إلى مصدر الضوء أو غلق جفونه، وتتطور حاسة اللمس عنده ابتداء من الشهر الثالث، حيث يستحسن لمس كل شيء حوله ويضعه في فمه. أما حاستا الذوق والشم، فتبدأ وظيفتهما ابتداء من الشهر السادس، حيث يستاء الطفل من بعض الأطعمة فيلفظها، ويجعد أنفه في حالة رفضه لبعض الروائح.

هـ ـ النمو العقلي

يُعَدُّ "جان بياجي" من الدارسين البارزين للتطور العقلي، فقد ركّز في ذلك على التّحليل النفسي للطّفل فاعْتُمِدت نظرياته في تفسير الوضع التربوي للأطفال، وأهمها نظرية النمو المعرفي التي قام من خلالها بقياس القدرات وما يرتبط بالذّكاء، وربطه بالتقدُّم في السّن. فقال "بياجي" (1947: 130): **"في الواقع ثمة، من الرابعة إلى السابعة تنسيق تدريجي بين العلاقات التمثيلية، أي على تصوير معنوي متزايد، يقود الطفل من مرحلة الرمزية أو قبل التصورية إلى عتبة العمليات".** وقد فسر "بياجي" نمو العقل وذكائه سيكولوجياً في النظرية المعرفية عَبْرَ مراحل نذكرها دون التفصيل فيها وهي: مرحلة الذكاء الحسي الحركي ومرحلة الذكاء ما قبل العمليات ومرحلة التفكير الواقعي أو المادي ومرحلة التفكير المجرّد.

وترى ألفت حقي (1996: 26) أن الفترة الممتدة **"من العام الثاني إلى العام الرابع ينتقل الطفل إلى مرحلة التفكير الأناني، حيث يتعذر عليه فهم وجهة نظر الآخرين، وكل ما**

يهمه ما يريده هو". يُستفاد أن الكلام يتماشى مع مرحلة الذكاء ما قبل العمليات عند "بياجي".

ولعل أهم القدرات التي تُنَمَّى في هذه المرحلة هي الانتباه والإدراك والتخيل والتذكر والتفكير والتحصيل والتعبير حركيا كان أو صوتيا. ويضيف عادل عز الدين (2019: 42) إلى هذا الأمر قائلا: **"في هذه المرحلة يستمر نمو أجهزة جسم الطفل وتتطور قدرته العقلية ويزداد تطور وظائف المخ"**.

و- النمو المعرفي: يرى محمد النوايسة وإيمان طه طايع (2015: 94) أنه **"عبارة عن تغيرات في البنى المعرفية تحدث من خلال عمليتي التمثيل والمواءمة، حيث يصبح الفرد أقدر على تناول الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان ومعالجتها، وعلى استخدام الطرائق غير المباشرة في حل المشكلات"**. يبدو من خلال هذا التعريف أنهما تَبَنَّيَا تعريف "بياجي" الذي يوضح أن النمو يحدث نتيجة التفاعل بين العوامل البيولوجية (النضج) والعوامل البيئية (الخبرة).

ز- النمو النفسي (الانفعالي)

يعد النمو النفسي بمثابة سيرورات تربوية ضمنية تتحكم في سلوك الطفل وانفعالاته عن طريق التأثير والتأثر انطلاقا من الأساليب التربوية التي يتلقاها في محيطه الاجتماعي، ويشمل النمو النفسي والانفعالات التي عرَّفها منصور عبد المجيد سيد وآخرون (2014: 189) بالقول: **"تُعَرَّف الانفعالات بأنها مجموعة من التغييرات المفاجئة التي تؤثر في الإنسان نفسياً وجسمياً وقت حدوثها، حيث يعقبها مظاهر سلوكية خارجية وداخلية"**. ومن الانفعالات التي يشملها هذا النمو نذكر: الحب والخوف والكره والعدوان والفرح وغيرها.

ح - النمو الاجتماعي

يعتبر عادل عز الدين الأشول (2019: 43) أن النمو الاجتماعي ينمي مدركات الطفل عن العالم الاجتماعي والمادي، فيصبح بعد ارتباطه بأقرانه قادراً على التمييز بين الصواب والخطإ، ومن ثم فإن القصد منه حسب ما سبق، هو التنشئة الأسريّة والاجتماعيّة التي تعرّض لها الفرد، وعلاقاته بأفراد أسرته كباراً وصغاراً، وعلاقاته بأقرانه في المؤسسة التي

التحق بها (روض أو تعليم أولي). وتتدخل عادات المجتمع وتقاليده في تطور نمو الطفل، مما يضفي عليه طابعاً اجتماعياً، حيث يكتسب السلوك السائد في مجتمعه ويتشبع بقيمه واتجاهاته.

ط ـ النمو اللغوي

يرى عادل عز الدين الأشول (2019: 42) أن النمو اللغوي عند الطفل في هذه المرحلة يأتي بعد النمو الحسي والحركي لكونهما آلِيَتَيْن تُستخدمان في هذا النمو (استخدام الحواس والمهارات الحركية أثناء القراءة أو الكتابة). وتتبنى "كريمان نديم" (2007: 72 ـ 73) الرأي نفسه، فتقول: **"إن تدريس اللغة للأطفال بالروض يتم من خلال المجالات المختلفة للأنشطة (أنشطة الاستماع والأنشطة الفنية والحركية والنشاط القصصي وأنشطة الموسيقى وأنشطة العلوم وأنشطة العد)".**

ويؤدي هذا التنوع في الأنشطة إلى إغناء الرصيد المعرفي عند الطفل ونمو وظائفه العقلية بشكل سريع. وتضيف "كريمان" (2007: 72 ـ 73) إلى ذلك، أن إدراك الطفل للكلمات المحسوسة يأتي قبل أن يدرك الكلمات المجردة أو المعنوية، فهو يدرك الكرسي والكوب والماء والحذاء والملابس، لكنه لا يدرك المفاهيم المجردة مثل: الحب والخير والشر والحق وغير ذلك إلا في مرحلة لاحقة. ويجد الطفل في هذه المرحلة صعوبة في الفروق الزمنية، حيث يخلط بين الأمس واليوم والغد، ولعل هذا ما يجعله يخلط بين الزمن اللغوي (الماضي ـ الحاضر ـ المستقبل)؛ لأنه يهتم فقط بالألفاظ التي اكتسبها وكيفية توظيفها في سياقات متعددة. ومن ثم يمكن اعتبار قدرته على التمييز بين التجانس والتشابه مؤشراً على تطور فكره، فيتمكن بعد ذلك من الاعتماد على النفس في التعبير على بعض المواقف ولو بشكل بسيط، وبعد تحقيق هذه الكفاية يصير الطفل/المتعلم مؤهلاً للتعلُّم بالسلك الابتدائي.

2 ـ 2 ـ 2 ـ 3 ـ العوامل المؤثرة في النمو

يتأثر النمو عند الإنسان بعوامل كثيرة يصعب تناولها جميعها في فصل واحد، ولهذا سنركز في هذه الأطروحة على أبرزها وبشكل موجز.

أ ـ العوامل الوراثية

يُعَدُّ علم الوراثة من العلوم الواردة التي اشتغل عليها الباحثون المتخصصون فيه وفي علم نفس النمو، وقد خلصوا إلى أن للوراثة أثراً في نمو الطفل، وأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالبيئة، وفي هذا الصدد يرى منصور عبد المجيد سيد وآخرون (2014: 155) أنه إذا كانت الوراثة تتأثر بالبيئة، فإن المربين مُلزمون بتهيئة الظروف المناسبة للطفل وبالعمل على إنماء خواصه الوراثية وصفاته، وقد ميز منصور عبد المجيد وآخرون (2014: 156) بين نوعين من الصفات كما يلي:

"ـ الصفات الوراثية الأصلية: وهي صفات خلقية مثل شكل الجسم ولون العينين ولون الشعر ونوعه ونوع الدم وهيئة الوجه، وهي صفات ثابتة لا تتغير بمؤثرات البيئة.

ـ صفات مكتسبة: وهي صفات لا تتأثر بالموروثات، ومن أهمها: الخُلُق والمعايير الاجتماعية والقيم المرعية وتنمية بعض الصفات الموروثة أيضاً كالذكاء". ويمكن تلخيص العوامل الوراثية بناء على هذا الكلام في ثلاثة جوانب: أوَّلُها خصائص فيزيولوجيّة تتعلق بالأمراض والمشاكل الصحية الّتي تنتقل من السلف إلى الخلف كضغط الدم ومعدلات النبض ومشاكل القلب وغيرها، وثانيها خصائص جسدية تتعلق بالشكل والطول والقصر واللون وغيرها، وثالثها خصائص عقلية تتعلق بالذكاء والتذكر والتفكير والتخيّل والإبداع.

ب ـ الغذاء

يعتبر حسب عباس محمود عوض (1999: 21) الغذاء من العوامل الرئيسيّة المؤثّرة في النمو، حيث يعتمد عليه الكائن الحي في بناء خلاياه التآلفية وتكوُّن خلايا أخرى جديدة، ويستمد الجسم الطاقة من الغذاء لبناء الخلايا والوقاية من الإصابة بالعديد من الأمراض.

ج ـ التكوين العضوي

يشمل النمو أعضاء الجسم كلها فتتغير أشكال هذه الأعضاء باستمرار سواء كانت أعضاء خارجية كالأطراف والرأس وغيرها، أو داخلية كالغدد التي تفرز الهرمونات والعضلات والقلب والكبد وغيرها.

د ـ البيئة الاجتماعية

يرى عباس محمود عوض (1999: 12) أن **"البيئة الاجتماعية والثقافية تهيمن على الفرد حينما تتصل أمور حياته بأحد اتصالا نفسيا واجتماعيا، وحينما تتسع دائرته فيتصل بأبيه وإخوانه وأقاربه وفي مدرسته وحتى خروجه للحياة العملية"**.

إن البيئة الأسريّة وأساليب التنشئة الاجتماعيّة، وما مر به الطفل منذ الولادة إلى مرحلة الطفولة المبكرة من خبرات ومواقف، تؤدي دوراً كبيرا في نموه الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي، فالطفل المنحدر من أسرة أشبعت حاجاته النفسية والمادية، وسهرت على تشبعه بالقيم والمبادئ والأفكار السليمة يتسم بقوة في الشخصية، وسداد في الرأي وثبات في أخذ القرارات. بينما تنعدم هذه السمات عند طفل تربى في بيئة اجتماعية مضطربة.

2 ـ 3 ـ الوعي التربوي عند مدرس التعليم الأولي

يختلف التدريس بالتعليم الأولي عن التدريس بالأسلاك الأخرى لما له من خصوصيات تجبر على الوعي بتفاصيلها. يقول عبد المجيد منصور وآخرون (2014: 12): **"من المتفق عليه أن المدرس الذي يتسم أداؤه العلمي والتربوي بالكفاءة والبذل المتواصل، هو المدرس الذي ينجح في مهنته التربوية والتعليمية، بل إنه بجهده في عمله، يستطيع أن يؤثر بفاعلية في سلوك الطفل/المتعلم وتوجيهه إلى الاتجاه المرغوب فيه، بما يتناسب مع أهداف المجتمع"**، ومن ثم يبدو أن مسؤولية المدرس في هذه المرحلة كبيرة، تكمن في مدى استعداده وقدرته على اكساب المتعلمين خُلُقاً ومعرفة ومهارات، فهو يُسهم بخبرته في صقل مواهبهم وتنمية ميولهم وإثارة استعداداتهم للإقبال على التعلم برغبة منهم. ويستخدم المدرس في ذلك مختلف الوسائل التربوية المتاحة، وخاصة الحديثة منها (الوسائل التكنولوجية) لتنمية روح الابتكار عند الأطفال/المتعلمين مع تحقيق مطالبهم وحاجاتهم. وليتأتى ذلك ينبغي أن يَتَّسم مُدرس التعليم الأولي بمواصفات معينة تُمكنه من تحقيق تواصل فعال بينه وبين متعلميه حتى يتمكن من معرفة الفروق الفردية وأخذها بعين الاعتبار لإشراك جميع المتعلمين في عملية التربية والتعليم لضمان تكافؤ الفرص بينهم.

2 ـ 3 ـ 1 ـ مواصفات مدرس التعليم الأولي

لاتزال تجربة التعليم الأولي (في المغرب) في بدايتها، إذ لم يتم تعميمها إلى حدود الساعة على المدارس جميعها، مما يجعل الكلام عن مدرس التعليم الأولي لا يزال في بداياته. وسنحاول في هذا الفصل مناقشة بعض المواصفات التي ينبغي توفرها في مدرس التعليم الأولي مع التمييز بين المواصفات الشخصية والمواصفات المهنية.

أما المواصفات الشخصية، فهي كل ما يميز بين فرد وآخر، لكن الأمر يختلف قليلا بالنسبة إلى المدرسين، فهم داخل المؤسسة يشتركون في خصائص تربوية تُسهم في إنجاح العملية التعليمية/التعلمية، وقد تحدث لحسن مادي (2001: 39 ـ 40 ـ 41) عن مجموعة من المواصفات التي ينبغي أن يتسم بها المدرس نُلَخصها فيما يلي مع إضافة أخرى ونقسمها إلى صفات شخصية وأخرى مهنية. ومن بين الصفات الشخصية نذكر:

ـ عدم انتظار الشكر والامتنان من المتعلمين أو ذويهم.

ـ التواضع والرحمة وعدم التمييز بين المتعلمين أو الإساءة إلى بعضهم بأسلوب التحقير والتجريح، لأن الطفل/المتعلم في هذه المرحلة حساس وتنتابه الغيرة.

ـ الانصات إلى المتعلمين مع تجنب أسلوب الاستبداد في الفصل.

ـ التأقلم مع ثقافة المجتمع وظروفه الاقتصادية.

ـ الثقة في قدرات المتعلمين ومواهبهم مع تحفيزهم وتشجيعهم في مسيرتهم الدراسية.

ـ الالتزام بالحياد وإتاحة الفرصة في الكلام للجميع.

ـ الاقتراب من المتعلمين والتفاعل معهم داخل الفصل وخارجه، لأن المدرس الودود المرن يكون أكثر جاذبية للمتعلمين طوال الوقت.

ـ التحلي بالحيوية والنشاط أمام المتعلمين يبعث الحماس في نفوسهم.

ـ القدرة على بث الروح الوطنية في نفوس المتعلمين بالإكثار من الأناشيد والقصص.

ـ قدرة المدرس على التصرف في المشكلات وحسن التعامل مع المواقف الصعبة.

ـ الشعور بالمسؤولية والقدرة على تحملها في القيام بوظيفة التدريس.

ـ الالتزام بمواعيد العمل والمواظبة عليه باحترام الوقت المحدد للدرس دون نقصان، كي لا تنتقل هذه السمة إلى المتعلم عن طريق التقليد.

ـ الاتصاف بقوة الشخصية والقدرة على ضبط الفصل بالحزم وقت الحاجة.

وأما الصفات المهنية، فيقصد بها المؤهلات الفنية التي مصدرها الموهبة بالدرجة الأولى وتكمن في المهارات والخبرات والتقنيات وغيرها، والتي تُؤهل المدرس للقيام بوظيفة التدريس بإتقان كل ما يتعلق بميدان التدريس ومهاراته والمعرفة التي ينبغي امتلاكها من قِبَل المدرس حتى يتسنى له تمريرها إلى المتعلمين. ومن بين هذه الصفات نذكر:

ـ التمكن من المادة العلمية وطرائق تدريسها ومواكبة التطور العلمي في تخصصه للتعمق في مادته وإفادة متعلميه.

ـ القدرة على تخطيط الدروس وإعداد مستلزماتها.

ـ القدرة على جذب انتباه المتعلمين وتشويقهم بتنويع الأنشطة لإثارة ميولهم ورغبتهم في التحصيل.

ـ تنويع طرائق التدريس وملاءمتها مع المستوى الفكري والمعرفي للمتعلمين.

ـ التمكن من اختيار الوسائل التعليمية المناسبة وحسن استخدامها.

ـ الكفاءة في تقويم المتعلمين والقدرة على صياغة الامتحانات والاختبارات بطرق علمية.

ـ القدرة على النقد البناء من أجل الدفع بمستوى المتعلمين إلى التحسن.

ـ الإيمان بالدور الذي يؤديه التقويم في تحسين المستوى المعرفي للمتعلمين.

ـ الوعي بأهمية تبادل الأفكار والخبرات بين المدرسين وبالانعكاسات الإيجابية على مردودية المدرس التي تُسْهم في تحسين مستوى التحصيل عند المتعلمين.

ـ قدرة المدرس على التكوين الذاتي بالبحث عن المعرفة والمستجدات التربوية.

ولا يعني هذا أن توفر المدرس على هذه الصفات يُمكنه من تدبير العملية التربوية والتعليمية بشكل يَسِير وَدُونَ معاناة، بل تعترضه صعوبات لا يستطيع التغلب عليها بما يمتلكه من خصوصيات مهنية. ومن ثم ينبغي أن تكون للمدرس بالموازاة مع ذلك، آليات

علمية يستعين بها في التعامل مع مختلف الحالات التي تشكل هذه الصعوبات. ولعل علم النفس التربوي ونظريات علوم التربية تشكل جميعها أهم هذه الآليات وأبرزها في هذه المرحلة.

2 ـ 3 ـ 2 ـ من علم النفس إلى علم النفس التربوي

ظهر علم النفس التربوي في نهاية القرن التاسع عشر، حيث بدأت الاهتمامات بتطبيق مبادئه كعلم حديث في ميدان التربية، من أجل إعداد المدرسين وتأهيلهم لممارسة المهنة. وفي بداية القرن العشرين دخل علم النفس التربوي الجامعات كتخصص رئيس للطلبة الراغبين في الاشتغال في حقل التربية. ويعتبر عبد المجيد سيد وآخرون (2014: 72) أن **"علم النفس، هو الوسيلة أو المصدر الذي يزود التربية بالحقائق والمبادئ والأسس النفسية الخاصة بالمتعلم"**. ومن ثم يشكل هذا العلم آلية يستخدمها المدرس للتقرب أكثر من المتعلمين وفهمهم. ويهتم علم النفس التربوي علاوة على ذلك، بالدراسات الخاصة بتعليم الأطفال وتعلمهم وتطوير شخصياتهم من خلال الأبحاث النظريّة والإجراءات التطبيقيّة المواكبة للزمن المعرفي، وسياق التعلم الذي غدا منفتحا على التطور التكنولوجي، كما يركّز علم النفس التربوي على دعم الأسس النفسيّة للمدرس لجعله قادرا على تقديم المعرفة وفقا للمواقف التربوية المختلفة (مراعاة الفروق بين الأطفال ومراعاة ظروفهم الاجتماعية والنفسية وغير ذلك). ومن ثم اعتُبِر علم النفس التربوي واحداً من العلوم الإنسانية التي تهتم بأفراد المجتمع على اختلاف أشكالهم وثقافاتهم وأجناسهم وطباعهم.

أ ـ مفهوم علم النفس التربوي

اختلف الباحثون في تصورهم لعلم النفس التربوي فأفضى ذلك إلى القيام ببحوث تختلف باختلاف تخصصات الباحثين. وفي هذا الصدد يقول عبد المجيد سيد وآخرون (2014: 72): **"علم النفس، هو الوسيلة أو المصدر الذي يُزود التربية بالحقائق والمبادئ والأسس النفسية الخاصة بالمتعلم واختيار الأسلوب المناسب في عمليات التعليم بالنسبة إلى مختلف الأفراد من المتعلمين"**. وبناء على هذا الكلام، فإن علم النفس يُسهم في تيسير

عملية التعليم وإثراء المتعلمين روحياً ومعرفياً، ويساعد المدرس على تحسين أدائه والتغلب على ما يمكن أن يعيق عملية التواصل بينه وبين متعلميه. ومن ثم يمكن اعتبار علم النفس التربوي فرعاً من فروع علم النفس التطبيقي الذي يدرس السلوك ويضبطه ويتنبأ به في إطار المواقف التعليمية، لذلك فهو الركيزة التي يعتمد عليها المدرس في بناء جو ملائم داخل فصل يسوده الاحترام المتبادل بينه وبين المتعلمين، وبين المتعلمين فيما بينهم. ويستمد المدرس من علم النفس التربوي المعلومات والمفاهيم التربوية والمبادئ والطرق التجريبية من أجل تحقيق الكفايات التي يسعى إليها، كما يستعين به للتغلب على بعض الصعوبات التي تواجهه خاصة إذا طرأ تغيير مفاجئ على سلوك بعض المتعلمين. ولهذه الأسباب يُعتبر علم النفس التربوي ذا أهمية كبيرة تكمن في دراسة العوامل المرتبطة بالنجاح وسُبُل تعزيزها والعوامل المؤدية إلى الفشل في التعلم لتجنبها أو الحد منها. وقد عرَف علم النفس التربوي تطوراً ملحوظاً مكَّنه من مواكبة التغييرات التي تعرفها البشرية. ويستطيع المدرس بالاعتماد على مبادئ علم النفس التربوي خلق تواصل فعال يُمَكِّنه من فهم متعلميه عن قرب، فيقلص من المعيقات التي تقف أمامه أو أمام المتعلمين أو أمامهم جميعا، بتجنب كل ما يُعيق عملية التعليم والتعلم كتجنب النتائج القائمة على ملاحظات غير دقيقة، وخاصة ما يتعلق منها بالخبرات الشخصية والأحكام الذاتية. لذلك يُمَكِّن علم النفس التربوي المدرس من التعرف على مدخلات عملية التعليم والتعلم (خصائص المتعلمين) ومخرجاته (قياس التحصيل والقدرات والاتجاهات والميول وغيرها).

ويُسْهِم علم النفس التربوي في إكساب المدرس مهارات الوصف العلمي الدقيق والفهم النظري للعملية التعليمية/التعلمية انطلاقا من اِطِّلاعه على نظريات التعلم، مما يجعل المدرس أكثر وعياً بمجريات عملية التعليم والتعلم.

ب ـ أقسام علم النفس التربوي

يتفق الباحثون التربويون في مُجمل كتاباتهم على تقسيم علم النفس التربوي إلى صنفين هامين هما:

ـ **علم النفس التعليمي:** الهدف منه هو إعداد المدرس (المربي) بالاستفادة من نتائج التجارب التي تمَّ تطبيقها من قبْلُ (سواء أُجريت على الإنسان أو الحيوان).

ـ **علم النفس المدرسي**: الهدف منه هو إعداد الأخصائي النفسي في المدرسة للتدخل السريع في الحالات التي يُستَعصى التعامل معها بشكل طبيعي أو لمعرفة بعض الأسباب التي تطرأ فجأة فتؤثر سلبا على سلوك الطفل/المتعلم.

ج ـ أهمية علم النفس التربوي بالنسبة إلى المدرس

يستند المدرس كثيرا على علم النفس التربوي في معرفة الأسس والمبادئ التي تقوم عليها العملية التعليمية/التعلمية وأهمها: العوامل المرتبطة بالمتعلم سواء كانت اجتماعية أو ذاتية طارئة داخل البيت الأسري أو الفصل الدراسي أو خارجهما.

وفيما يلي ذِكرٌ لبعض اهتمامات علم النفس التربوي التي تحدث عنها عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون (2014: 46 ـ 47):

ـ "النمو الجسمي والانفعالي والمعرفي والاجتماعي والخلقي.

ـ التعلم ونظرياته (تفسيراته) وطرق قياسه والعوامل المؤثرة فيه وكيفية اكتساب المعلومات والمعارف والاحتفاظ بها لمدى زمني طويل.

ـ انتقال أثر التعلم والاستعدادات وطرق التدريس وتنظيم المواقف التعليمية والقدرة على حل المشكلات نتيجة التحسين في التعليم.

ـ اكتشاف طرق تنظيم الموارد التعليمية وكيفية توجيه المدرس واستشارته نحو أهداف معينة.

ـ الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية وقياسها.

ـ التحصيل وأسس التقويم القائم على الاختبارات التحصيلية وشروط الاختبارات النفسية والتربوية.

ـ التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين في علاقاتهم ببعضهم وعلاقاتهم بالمدرسين.

ـ الصحة النفسية للفرد والتكيف الاجتماعي والمدرسي".

يختلف دور المدرس في مرحلة الطفولة المبكرة عن دوره في مرحلة المدرسة الابتدائية ومرحلة الثانوي الإعدادي والتأهيلي، لأن حاجة متعلم المرحلة المبكرة إلى المعرفة لا تشكل إلا جزءا بسيطا مما هو في حاجة إليه. وعلم النفس التربوي ـ في تقديرنا ـ هو الوسيلة الأساس التي بواسطتها يعرف المدرس حاجات المتعلمين ورغباتهم ليتمكن من اختيار المعرفة التي تناسب خصوصياتهم. ونشير أيضا، إلى أن استحضار السمات الشخصية للمدرس (العطف ـ الحنان ـ المرونة في التعامل وغير ذلك) في مهمته والاستعانة بها تشكل ضرورة حتمية كي لا يصبح عمله مُمَكْنَناً، على اعتبار نتائج علم النفس التربوي نسبية ولا يمكن تعميمها على المتعلمين جميعهم. ويستعين المدرس إضافة إلى ذلك بنظريات التعلم التي تساعده على التغلب على بعض الصعوبات التي يواجهها أثناء تقديم الدروس. ونعرض فيما يلي أهم هذه النظريات.

2 ـ 3 ـ 3 ـ نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية

حَظِيَت مرحلة الطفولة المبكرة باهتمام كبير من لدن المفكرين والباحثين في مختلف الحقول المعرفية، الأمر الذي دفع إلى ظهور بحوث جديدة مختلفة ومتنوعة أدت إلى ظهور نظريات عدة في علم النفس وعلوم التربية، فاتُّخِذت مرجعيات لمقاربات بيداغوجية متنوعة، فصار الحديث عن خصوصيات الطفل يحيل على المرجعيات المؤطرة لها، ومثال ذلك ما ذهب إليه عبد الكريم غريب (2014: 16) حين اعتبر أن هناك مقاربات اعتمدت على النمو الحس ـ حركي (المهارات) وأخرى اهتمت بالعمليات الذهنية (المعرفة) بينما ركزت الثالثة على المجال الوجداني (العاطفي) ونادراً ما يُعثر على مقاربة تتناول خصوصيات الطفل في شموليتها.

وتماشيا مع موضوع أطروحتنا، نذكر فيما يأتي الآراء الواردة في بعض النظريات حول مسألة تعليم اللغة وتعلمها عند الطفل/المتعلم في المرحلة المبكرة.

أ ـ النظرية السلوكية

يَعتَبر علم النفس التربوي التعلم تطوراً في السلوك والمعرفة والمهارات والخبرات. وتشكل المؤسسة التعليمية فضاء لإجراء هذا التعلم بشكل دقيق ومنتظم يقوم على آليات علمية أهمها نظريات التعلم.

ويهتم السلوكيون في دراسة اللغة عند الطفل على ما هو قابل للملاحظة والقياس، غير مبالين بالأنشطة العقلية ودورها في تعلم اللغة، فيعتبرون أن اللغة جزء من السلوك الإنساني، وقد فسروا عملية اكتساب اللغة، خاصة في المراحل الأولى من حياة الطفل بالتركيز على السلوك اللغوي الذي تحدده استجابات يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، كما اعتمدوا في توضيح المفاهيم على مجموعة من الوسائل كاللعب الذي استُخدِم كآلية للملاحظة والقياس باعتباره مثيراً للدوافع الذاتية التي تبرز جملة من المهارات عند الطفل، وأهمها المهارات اللغوية.

وترى "ماريا بيرس وجنيفيف لاندو" (1996: 75) أن دور اللعب **"يبدو أكثر وضوحا بشكل مثير وأساسي في عملية اكتساب الطفل الصغير للنطق السليم، ويحدث ذلك في الغالب قبل سن الرابعة بقليل، فالطفل في هذه السن بإمكانه أن يستخدم أعداداً وافرة من المفردات"** التي رُسِّخت في ذهنه عن طريق التكرار، لذا ينبغي تتبع الاستجابات ومعرفة التقدم الذي حققه الطفل وإخباره بهذا التحسن لتحفيزه على المزيد من الاكتساب اللغوي. فالتكرار حسب هذه النظرية ضروري في التعلم الشرطي، فكلما أكثر الطفل من تكرار نطق الكلمات كلما زادت قوة الاكتساب اللغوي لديه. ومن ثم ينبغي ألا يبقى الطفل حبيس أسرته، بل يستحسن إلحاقه في هذه المرحلة بمؤسسة التعليم الأولي أو روض الأطفال، وقدأكد هشام فتح (2015: 36) لما اعتبر **"أن المحيط بمكوناته المجتمعية ومرافقه العمومية ومنابره الإعلامية يشكل عوامل تربوية تسهم بشكل كبير في رسم معالم شخصية المتعلم الصغير وتؤثر في وعيه ولغته وثقافته"**.

ب ـ النظرية المعرفية

إذا كانت النظرية السلوكية قد اهتمت في تحليلها لطريقة تعلم اللغة على ما هو قابل للملاحة والقياس، فإن أصحاب النظرية المعرفية اهتموا بالعمليات المعرفية الداخلية كالانتباه والفهم والاستقبال والتخزين ومعالجة المعلومات وتجهيزها، واهتموا أيضاً بالعمليات العقلية كالتنظيم والترابط والتكامل والكم والكيف. ونتطرق فيما يلي بشيء من التفصيل إلى وجهة النظر الواردة في كل من النظرية البنائية والنظرية الجشطلتية كنظريتين تكرسان مبادئ النظرية المعرفية في عملية التعليم والتعلم عامة وتعلم اللغة خاصة.

ج ـ النظرية البنائية: يقترن التعلم في النظرية البنائية باشتغال الذات وليس باقتناء معارف خارجة عنها، وتعتبر الاستدلال شرطا أساسا لبناء المفهوم، كما تعتبر الخطأ فرصة لبناء المعرفة بشكل سليم من خلال تصحيحه، وتعتبر كذلك أن الفهم من الشروط الأساس للتعلم. فالتعلم وفق هذه النظرية يتم باستثمار المفاهيم (الاستدلال ـ الخطأ ـ الفهم) لبناء المعرفة داخل عقل الطفل/المتعلم، حيث يعتمد على ما يسمعه أو ما لديه من معلومات ثم يفسر ما يستقبله ويبني المعنى على ما اكتسبه من محيطه الاجتماعي. فالتعلم هنا ذاتي يقترن بالتجربة وليس بالتلقين.

يضيف ميلود التوري (2016: 93) في هذا السياق قائلا: إن **"المعرفة يتم بناؤها بطريقة نشيطة من خلال الذات الفاعلة (الفرد الواعي) لا أن تُنقل إلى عقله عن طريق إرسالها من لدن الآخرين"**. فالطفل/المتعلم إذن، يعتمد على معارفه المسبقة لتفسير ما يمر به من تجارب، من أجل بناء معرفة ذاتية جديدة. وإذا ما تمحصنا مبادئ التعلم لكل من النظريتين السلوكية والبنائية، نجد أن البنائية تقوم على أنقاض السلوكية الرامية إلى أن تعلم اللغة يتم عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل/المتعلم في مواقفه المتنوعة، فَيرى "بْيَاجي" أن عملية اكتساب اللغة وتعلمها هي وظيفة إبداعية ذاتية ناتجة عن اجتهاد المتعلم فيما يتوفر عليه من رصيد لغوي باستخدام قدراته العقلية ومهاراته لإغناء هذا الرصيد اللغوي.

وقد ركز "بياجي" لما تناول موضوع تعلم الطفل اللغة على المفهومين: الكفاءة والأداء. فاعتبر الأداء عبارة عن تركيبات يُنتجها التفكير ولا تستقر حصيلة الطفل اللغوية. بينما لا تكتسب الكفاءة إلا من خلال تنظيمات داخلية تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع بيئة الخارجية.

د ـ النظرية الجشطلتية: هي نظرية مُتَفرعة عن النظرية المعرفية، وقد ورد في كتاب نظريات التعلم للمؤلف أنور محمد الشرقاوي (2017: 114) أنها **"تفسر عملية التعلم على أساس أنها عملية إعادة تنظيم للمجال الإدراكي الذي يوجد فيه الكائن"**، مما يفيد أن التعلم حسب هذه النظرية يقوم على استخدام العقل، وهذا ما يُعرف في هذه النظرية بالتعلم بالاستبصار[11] الذي يتضمن عمليتي الفهم والإدراك بين العلاقات.

فالتعلم كما ورد عند ميلود التوري (2016: 86) ينطلق من الإدراك الذي يَكْمُن في الشكل والبناء العام وليس في العناصر والأجزاء، أي أن التعلم ينطلق من الكل إلى الجزء. وكمثال على ذلك: يتعرف الطفل/المتعلم على الكلمة انطلاقا من مشاهدتها وترديدها فتترسخ في ذهنه، وكلما شاهدها استطاع قراءتها دون معرفة مكوناتها الصوتية، لذا فالتعلم وفق هذه النظرية يتم بالانطلاق من الكلمة إلى الصوت.

هـ ـ النظرية الفطرية

يرى "شومسكي" (1990: 36 ـ 37) أن الطفل يولد ولديه استعداد فطري لاكتساب اللغة وتطويرها، وأنه يولد مزودا بنظام صوتي وصرفي وتركيبي ونحوي، ومن ثم اعتبر أن اللغة ملكة فطرية. فعندما يَتَعَرَّض الطفل للغة (أي سماعها) فإن مبادئ بناء هذه اللغة تبدأ في العمل تلقائيا انطلاقا من القدرة الفطرية التي يمتلكها الطفل، والتي لا تختص بلغة دون أخرى، حيث اعتبر شومسكي (1990: 145) **"اللغات جميعها متشابه أساساً في طبيعتها الأساسية العميقة".**

---

[11] ـ الاستبصار هو الإدراك المفاجئ للروابط المفيدة بين عناصر في البيئة. وهو في حل المشكلة تتبع عدد من المحاولات غير الناجحة لإيجاد الحل. فَتُدرك في نهاية المحاولات عناصر الموقف في روابط (علاقات) مختلفة. وإذا انطوت إحدى هذه الروابط على حل للمشكلة، يؤخذ بهذا الحل.

وباستخدام الأنظمة اللغوية (الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية) يستطيع الأطفال/المتعلمون في سن الخامسة من عمرهم أن ينطقوا جملاً كثيرة لم يسبق لهم أن تعرفوا عليها من قبل. وفسر "شومسكي" (1990: 139) هذا الأمر برده إلى أصول عميقة في التركيب الإنساني تجعله يتميز بهذه القدرة. وبفضل هذه القدرة يستطيع الطفل أن يتفحص ما يستخدمه من اللغة ويقارنه بما يسمعه، وعندما يشعر بعدم الانسجام بما يستخدمه مع ما يسمعه، فإنه يقوم بتعديل رصيده اللغوي على ضوء ذلك، ويستمر في هذا التصويب بضع سنوات إلى أن تصبح أبنية اللغة لديه سليمة يستخدمها في شتى أنواع الحالات التواصلية التي يفرضها كل سياق. ويعتبر المؤيدون لهذه الفرضية أن الأخطاء اللغوية التي يرتكبها الأطفال ليست أخطاء في حقيقتها، وإنما هي محاولات من الطفل لاستخدام البنى والقواعد التي تعلمها لإغناء الرصيد اللغوي؛ كأن يجمع كلمة مكتبة على مكاتب. فهذا دليل على أن الطفل يتعلم اللغة، وأنه استند في إجابته على نموذج صياغة جمع بعض الكلمات التي يسمعها أو يعرفها فَحَاكَ على منوالها مثل (محفظة ـ محافظ).

2 ـ 4 ـ الوعي اللغوي وأهميته عند مُدرس التعليم الأولي

يتسم تدريس اللغة في هذه المرحلة بمجموعة من الصعوبات الناتجة عن تشعب العلوم اللغوية وتنوعها التي تُسهم جميعها في بناء درس لغوي. ومن ثم ينبغي على مدرس اللغة أن يكون مُلِمّاً بهذه العلوم. والعلوم التي ينبغي الإلمام بها من قبل مدرس اللغة العربية هي علم الأصوات وعلم وظائف الأصوات وعلم النحو وعلم الصرف وعلم المعجم والدلالة، ومن ثم فلا يستقيم لمدرس اللغة العربية القيام بمهمته بوجه كامل إلا إذا كان له وعي صوتي ـ صواتي ووعي صرافي ووعي تركيبي ووعي دلالي، ونفصل فيما يلي في كل واحد منها على حدة.

2 ـ 4 ـ 1 ـ الوعي الصوتي ـ الصواتي

تتشكل اللغة من تجمعات صوتية، تُنسج في قوالب لغوية. فالأصوات هي اللبنة الأساس التي يقوم عليها الكلام. وهذا ما جعل علم الأصوات يحظى إلى ـ جانب علوم اللغة العربية ـ بأهمية كبرى.

وقد اختلفت وجهات النظر في تعريف هذا المصطلح، نذكر من بينها تعريف "غياسون **Giasson**" (2011: 83) التي تقول: **"الوعي الصوتي مهارة تمثل اللغة الشفهية كما لو كانت سلسلة من الوحدات، أو القطع من قبيل المقاطع، والقافية، والفونيم"**. فالوعي الصوتي حسب هذا التعريف يكمن في الملفوظات سواء كانت كلمات أو مقاطع صوتية، أو فونيمات.

ويرى "غولدسوورثي **Goldsworthy**" (2011: 2) الوعي الصوتي بمثابة **"قدرة عقلية تتصل بتجزيء بنية أصوات اللغة"**.

وبناء على هذه التعاريف، يُسْتَفاد أن الوعي الصوتي إدراك للتقسيم الصوتي والمقطعي للكلمة في اللغة. وسنقف فيما يلي عند المفهومين: التقسيم الصوتي والتقسيم المقطعي، وسنحاول تعزيز ذلك باستخدام أمثلة.

أ ـ التقسيم الصوتي: يقصد به عموما عدد حروف اللغة وحركاتها. وتضم اللغة العربية أربعة وثلاثين حرفا موزعة كالتالي: ثمانية وعشرون صامتا (الحروف التي تقبل الحركات)، وست صوائت منها ثلاثة مُمَثلة في حروف المد (و . ا . ي)، وثلاثة مُمَثلة في الحركات (الفتحة، والضمة، والكسرة). كما أن لحرفي الياء والواو وجهان؛ قد يكونا صامتيْن مثل: وَرد أو يَد، أو صائتَيْن مثل: نُور أو عِيد. وهناك أيضا الشدة الدالة على أن الحرف المرسوم تحتها مضعف (مكرر مرتيْن)، ويظهر هذان الحرفان جنبا إلى جنب في حالة تفكيك التشديد كدخول تاء المتكلم على فعل مضعف مثل: "مدَّ" التي تصير؛ مدَدْتُ.

ب ـ التقسيم المقطعي في اللغة العربية: قسمه اللغويون إلى صنفين: مقاطع مفتوحة وأخرى مُغلقة.

أما المقاطع المفتوحة فتنقسم بدورها إلى نوعين:

ـ طويلة مفتوحة مثل: مَـا ـ مُـو ـ مِـي

ـ قصيرة مفتوحة مثل: مَ ـ مُ ـ مِ

وأما المقاطع المغلقة فهي أربعة أنواع:

ـ طويلة مغلقة بساكن مثل: بَابْ ـ سُوقْ ـ دِينْ

ـ طويلة مغلقة بساكنين وهي قليلة مثل: وَادّ (وَادْدْ)

ـ قصيرة مغلقة بساكن مثل: رَبْ ـ حُبْ ـ سِرْ

ـ قصيرة مغلقة بساكنين مثل: شَعْبْ ـ عُمْقْ ـ سِرْبْ

وقد حدد "فليبس" (2008: 28) الفرق بين الوعي الفونيمي والوعي الصوتي باعتبار الأول جزءا لا يتجزأ من الثاني (الوعي الصوتي)، لأن الوعي الفونيمي يمثل القدرة على التمييز والتلاعب بأصغر الوحدات الصوتية في اللغة والتي تتمثل فقط في الفونيمات مثل: تحليل كلمة عاشق كما يلي: (ع/ا/ش/ـِ/ق)، بينما يمثل الوعي الصوتي القدرة على التمييز والتلاعب بالوحدات الصوتية بغض النظر عن حجمها مثل: تحليل كلمة "كاتب" كما يلي: (كا/تِبْ).

كما عالج "فليبس" (2008: 3 ـ17) الوعي الصوتي في أربعة مستويات:

ـ **المستـوى الأول**: سماه بمستوى الفونيم، ويقصد به تقطيع الكلمة إلى وحدات صغرى.

ـ **المستوى الثاني**: سماه بمستوى المقطع، ويقصد به تركيب المقاطع إلى كلمات، أو تحليل الكلمات إلى مقاطعها.

ـ **المستوى الثالث**: سماه بمستوى الكلمة، ويقصد به دمج الأصوات لتكوين كلمات.

ـ **المستوى الرابع**: سماه بمستوى السجع، ويقصد به الكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية. وقد تَنَبَّه الباحثون اللغويون والخبراء في علوم التربية إلى أهمية الوعي الصوتي، وأثره على مردودية العملية التعليمية/التعلمية، فكانت النتيجة هي تبني الطريقة المقطعية في المؤسسات التعليمية، وخاصة في التعليم الأولي وبداية التعليم الابتدائي.

ونعرض هنا لأنشطة تعليمية لمرحلة التعليم الأولي لتجسيد مستويات الوعي الصوتي:

ـ **المستوى الأول (الفونيم)؛** يلاحظ المتعلمون الكلمة في صورتها الأولى مثل: (محفظة) ويطالبهم المدرس بتحديد عدد حروفها فيجدونها خمسة (م . ح . ف . ظ . ة)، ثم

يقوم المدرس بتقطيعها أمامهم على الشكل (مِحْ/فَ/ظَ/ة) ثم يطالبهم بِعَدِّ أصوات كلمة (محفظة) بعد تقطيعها، فيلاحظون أنها أربعة أصوات، ومن ثم يدركون الفرق بين الفونيمات (الحروف) والأصوات (المقاطع).

ـ **المستوى الثاني (المقطع):** يشير المدرس إلى أن الكلمة تتكون من مقاطع موضحا ذلك بتقطيع كلمة "يجري" كما يلي (يَجْ/رِي)، وتقطيع كلمة "يَنْتَمِي" على الشكل (يَنْ/تَ/مِي/) ويطالب المتعلمين بتحديد عدد المقاطع ثم ينتقلون إلى تقطيع كلمات أخرى مثل: قراءة . رفوف . منشار. وبعدها يطالبهم بعزل الحروف لاستخراج الحرف المدروس (الراء)، ومعاينته في صوره الثلاثة التي جاء عليها (في أول الكلمة ـ في وسطها ثم في آخرها). (قِ/ رَا /ء/ ة)، (رُ/ فُو/ف)، (مِ/نْ/شَا/ر).

ـ **المستوى الثالث (الكلمة):** يسهر المدرس على جعل المتعلمين يقومون بتركيب هذه المقاطع الصوتية للحصول على الكلمات في صورها الأولى (قراءة/رفوف/منشار).

ـ **المستوى الرابع (السجع):** يعرض المدرس كلمات لها نفس الإيقاع ونفس القافية مثل: (هناء/هباء) ـ (سناء/سماء) ـ (شتاء/شقاء) ـ (جمل/جبل) ـ (بصل/وصل/حصل) ـ (عمل/عسل). يلفت المدرس من خلال هذه الأمثلة انتباه المتعلمين إلى أنه إذا تم تغيير بعض الفونيمات يتغير المعنى ويبقى الإيقاع حاضرا. ومن ثم يصل المتعلمون إلى مرحلة اللعب بالأصوات بحذف بعضها من الكلمة مثل: (جمال/مال)، أو إضافته مثل (سور/جسور) أو تعويض بعضها ببعض مثل (جديد/حديد) أو (جمال/رمال).

2 ـ 4 ـ 2 ـ الوعي الصرفي (الصرافي) "Morphology"

إن موضوع علم الصرف هو دراسة بنية الكلمة من حيث الاشتقاق والإعراب والبناء، وغير ذلك من التغييرات التي تطرأ على الكلمة جراء اتصالها باللواصق واللواحق. ووصفت اللغة العربية بأنها لغة متصرفة اشتقاقية لأنها تمتلك نظاما صرفيا يميزها عن كثير من اللغات، ومن ثم ينبغي الاستفادة من هذه الخاصية في تعليمها وتعلمها. وليتأتى ذلك ينبغي أن يكون المدرس ملما بدقائق التغييرات التي تطرأ على الكلمة، وقادرا على تصريف القواعد التي أدت إلى هذا التغيير، وتبسيطها من أجل إيصالها بشكل ضمني إلى

المتعلم في مرحلة التعليم الأولي. وأهم ما ينبغي معرفته من قِبَل المدرس هو معرفة ماهية علم الصرف، ومجال اشتغاله، وكيف يمكن تنمية المهارات اللغوية وفق البنيات المختلفة للكلمة الواحدة.

أ ـ تعريف علم الصرف

استُعْمِل المصطلحان (الصرف والتصريف) من قبل اللغويين القدماء والمحدثين للدلالة على العلم الذي يدرس بنية الكلمة. فقد عرفه ابن يعيش (643ه) في شرح الملوكي؛ **"التصريف كلام على ذوات الكَلِم، والنحو كلام على عوارضها الداخلة عليها، وفِعْلُه: صرَّفْتُه أُصَرِّفُه تصريفاً. يُقال: صرَّفْتُه فتصرَّفَ، أي؛ طاوع وقَبِلَ التصريف".**

وجاء في معجم التعريفات للشريف الجرجاني (818 ه) مادة (صرف) أن **"الصرف في اللغة: الدفع والرد، وفي الشريعة: بيع الأثمان بعضها ببعض. والصرف علم يعرف به أحوال الكَلِم من حيث الإعلال"**. أما خديجة الحديثي (1965: 33) فتميز في تعريفها للصرف بين معنيَيْن **"أحدها عملي، وهو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة لا تحصل إلا بها، كتحويل المصدر إلى اسمي الفاعل والمفعول، واسم التفضيل، واسمي المكان والزمان، والجمع، والتصغير، والآلة. والثاني علمي: وهو علم بأصول تعرف بها أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء".**

وبناء على هذه التعاريف. يُستفاد أن الصرف أو التصريف علم يبحث في مفردات اللغة من حيث صورتها، وهيئتها، وما فيها من صحة أو إبدال أو إعلال أو إدغام. ومن ثم فإن علم الصرف أو التصريف يُعنى بدراسة المشتقات في اللغة. فالصرف إذن، يشكل إلى جانب علم الأصوات اللبنة الأساس في عملية تعليم الأطفال الصغار وتعلمهم، حيث ينتقل الطفل/المتعلم من معرفة الأصوات والمقاطع إلى معرفة الكلمة وصورها المختلفة عن طريق السمع، حيث يقوم المدرس بتمريرها شفويا دون التصريح بالأحوال التي أدت إلى تغيير بنيتها، كأن يقوم بتحويل فعل "كتب" إلى بعض الضمائر، ويسهر على ترديدها من قبل المتعلمين وتصحيح نطقها. يُستنتج من هذا الكلام، أن المدرس ينبغي أن يكون واعيا بمجال اشتغال علم الصرف وكيفية تنمية المهارات اللغوية وفق البنيات المختلفة للكلمة الواحدة.

ب ـ مجال علم الصرف

أكد عبده الراجحي (1983: 9) **"أن علماء العرب يحددون ميدان (الصرف) بأنه دراسة لنوعَيْن فقط من الكلمة:**

ـ الاسم المُتَمَكِّن[12].

ـ الفعل المتصرف. ومعنى ذلك أنه لا يدرس الحرف، ولا الفعل الجامد".

ولتوضيح هذا الأمر، اختصر علي السيد (1972: 6) المفردات التي لا تدخل في موضوع علم الصرف في الأفعال الجامدة مثل: نعم، وبئس، وعسى، وليس. والحروف بجميع أنواعها. والأسماء المشبهة للحروف، وهي الأسماء المبنية بناء أصيلاً وهي: الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وأسماء الشرط، وأسماء الاستفهام، والأسماء الأعجمية.

ـ **الأفعال المتصرفة**: ينصب الاهتمام في علم الصرف على الأفعال التي تقبل التصريف، وتستثني الأفعال الجامدة مثل: نعم وبئس، وما كان من الأفعال ما يتكون من حرف، أو حرفين إلا ما كان مجزوما. وحُذفت حروف العلة على اعتبار أن أقل ما تُبنى عليه الأفعال المتصرفة هو ثلاثة أحرف. كما يهتم هذا العلم بالمفردات المعربة والمتصرفة، ويهمل المفردات الجامدة، والمبنية، وحروف الجر، وحروف الاستقبال، وحروف التمني، وحروف الترجي، والأسماء الأعجمية، وأسماء الأفعال، وأسماء الأصوات، وغير ذلك.

ويتم استخدام الميزان الصرفي كآلية لمعرفة الحروف الأصلية من الحروف الزائدة في اللفظ. وللتقريب من مفهوم الميزان الصرفي، نتطرق فيما يلي إلى بعض التعاريف:

---

[12] ـ الاسم المتمكن في اللغة العربية هو الاسم المُعرب الَّذي يتغيَّرُ آخرُه بحسبِ موقعِه في الجملةِ. وهو نوعان: اسم متمكن أمكن (الذي يقبل التنوين حين يكون نكرةً كتلميذ، مسلم). واسم متمكن غير أمكن (الاسم المعرب الذي يشبه الفعل كأحمد ويزيد). ولكون هذه الأسماء تارة تكون أسماءً وتارة أفعالًا فقد عوملت معاملة الأفعال، فهي لا تُنَون في حالة النكرة ولا تُجرُّ، لذلك فهي أسماء ممنوعة من الصرف.

ـ **الميزان الصرفي:** جاء تعريفُه في كتاب التطبيق الصرفي لعبده الراجحي (1983: 10) كما يلي: **"الميزان الصرفي (مقياس) وضعه علماء العرب لمعرفة أحوال بنية الكلمة، وهو من أحسن ما عُرف من مقاييس في ضبط اللغات ويسمى (الوزن) في الكتب القديمة".**

وعرفه أمين علي السيد (1972: 7) بقوله: هو **"لفظ اتفق علماء الصرف على أخذه من مادة (فعل) واختاروا هذه المادة ـ كما قالوا ـ لأنها تصدق على أفعال الجوارح، وعلى أفعال القلوب، بخلاف غيرها. فالضرب والفهم مصدران لفعلين، والضرب فعل من أفعال الجوارح، والفهم فعل من أفعال القلوب".** ويبدو من خلال هذه التعاريف، أن الميزان الصرفي هو بمثابة آلية تُستخدم في تحويل الكلمات المتصرفة إلى جذورها الأصلية في اللغة العربية. ويتكوَّن هذا الميزان من ثلاثة أحرف أساسية (ف، ع، ل) ولكل كلمة أو فعل مقابل وزني يعود إلى (فعل) في الأصل، ومن ثم يُمْكن معرفة الأحرف الزائدة ودلالاتها. ولذلك ينبغي معرفة استخدامه من قِبل المدرس بطريقة سليمة حتى يتمكن من وزن الألفاظ المتصرفة في حالاتها المختلفة، وخاصة إذا كان باللفظ حروف علة، أو إدغام، أو طرأت عليه تغييرات كالإعلال بالحذف أو القلب أو النقل. ويُطبق الميزان الصرفي على الأسماء والأفعال، ولا يشمل الحروف، لأن الهدف منه كما سبق ذكره هو معرفة الحروف الأصلية من الحروف الزائدة بسبب الاشتقاق، وهذا ما ينعدم في الحروف. ويبدو أن متعلمي المرحلة المبكرة (التعليم الأولي) يحتاجون إلى كل ما ذكر حول المكون الصرفي، والمدرس بطرقه الخاصة وببلورته لمعارفه الصرفية يُمَكنهم من الاستفادة منها بشكل ضمني من خلال استخدامه مثلا، اشتقاقات متنوعة لكلمة واحدة في تعبيره، أو أثناء بسطه للأسئلة مثل قوله: (من يجيب؟ أو من عنده الجواب؟ أو من يقول جوابه؟ أو من أجاب بسرعة سأمنحه نقطة زائدة، أو أنا أنتظر أجوبتكم). إذن المدرس هنا استخدم الجذر (ج. و. ب) في صور مختلفة، ومن ثم يألف المتعلمون الصغار سماع هذه الكلمات ويستخدمونها فيما بعد من تلقاء أنفسهم. وبهذا يكتسبون القدرة على استخدام اشتقاقات لكلمة واحدة دون وعيهم بها.

ج ـ تنمية المهارات اللغوية وفق البنيات المختلفة للكلمة الواحدة

إن عملية تعليم اللغة وتعلمها في المرحلة المبكرة دقيقة وحساسة، باعتبار الخطإ فيها . حتى وإن كان ناتجا عن السهو. يصعب علاجه في المراحل اللاحقة. ومن ثم وجب توخي الحذر خاصة في التعبير الشفهي، بالحرص على النطق السليم للكلمات (مراعاة النبر والنغم). ولتطبيق هذا الكلام نستأنس بمكون القراءة كنشاط للتعبير اللغوي والتواصل بالتعليم الأولي. حيث يتم التركيز في القراءة بالتعليم الأولي على الأصوات والمقاطع، أما الكلمات فهي تستخدم كحاملة للصوت المراد دراسته بعيدا عن النظر في بنيتها.

ولتوضيح هذا الأمر، نسوق مثالا من برنامج اللغة العربية للتعليم الأولي، مستأنسين بالدليل البيداغوجي للتعليم الأولي(2020).

ـ خطاطة الدرس (الجذاذة)

ـ المجال التعليمي: الثالث (التعبير اللغوي والتواصل (مكون الإعداد للقراءة)

ـ الأهداف:

ـ يميز المتعلم سمعا [س] معزولا، وفي مواقع مختلفة من الكلمة.

ـ يتعرف الرسم الكتابي لحرف الهجاء المدروس (السين) معزولا، وفي مواقع مختلفة من الكلمة.

ـ التحقق الخطي لحرف الهجاء (السين) مع الحركات القصيرة.

ـ الوسائل الديداكتيكية: سند بصري من المحيط الذي يعيش فيه الطفل المتعلم . صور . بطاقات الحروف . عجين . رمل . لوحة كلمات . أجهزة التسجيل الصوتي . لوحات وحواسيب.

ـ صيغ العمل: فردي، ثنائي، مجموعات صغرى.

ـ مراحل سير الدرس:

ـ ملاحظة واستكشاف: يقدم المدرس ذوات أشياء معروفة لدى المتعلمين، أو صور تتضمن الصامت [س] ويطالبهم بالتعبير عن الصور مساعدا إياهم بنوعَيْن الأسئلة: ما هذا/ما هذه؟ مستدرجا إياهم إلى استكشاف حرف السين.

ـ **المرحلة الثانية (ممارسة وبناء)**: التحقيق النطقي للفونيم [س] وتمييزه مع تحديد موقعه:

ـ يردد الكلمات نفسها وينطق كل واحدة منها بطريقة سليمة، وبصوت واضح ومرتفع يسمعه كل الأطفال، مع الإشارة إلى وضع نطق الصوت في الجهاز النطقي، ويطالب الأطفال بترديد الفونيم [س] معه جماعة ثم يرددونها فرادى مع السهر على تقويم نطقهم. وبعد ذلك يلفت المدرس انتباه المتعلمين إلى تمييز الصوت وتحديد موقعه بتسميع كلمات تتضمن حرف الهجاء (السين)، ومطالبتهم بتحديد موقعه (في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها).

ـ يقترح المدرس في إطار الاستثمار نشاطا يُستحسن أن يكون على شكل لعبة لاستثمار ميول الأطفال المتعلمين إلى اللعب في التعلم، فيتم الإنجاز من قِبَل المتعلمين بعد تقسيمهم إلى مجموعات، بينما يقتصر دور المدرس في التوجيه والمساعدة، ولِبَثِّ روح التنافس الشريف في نفوس المتعلمين يجعل المدرس هذا النشاط على شكل مسابقة بين المجموعات، وذلك بذكر أكبر عدد من الكلمات التي تتضمن حرف السين في بداية الكلمة، وفي وسطها، ثم في آخرها. ويتكون النشاط من كلمات للحيوانات، وأخرى لأسماء الأطفال، والأدوات المدرسية. ويذكر المدرس على أن المجموعة الرابحة هي التي تُكَوِّن أكبر عدد من الكلمات المتضمنة للحرف المدروس (السين).

أما تحقيق حرف السين خطيا، فإنه يتم من خلال تقديم بعض الكلمات التي ذكرت سلفا، باستعمال السبورة أو البطاقات، ومطالبة الأطفال المتعلمين بتحديد الحرف الأول من كلمة (سمير) ومعاينة طريقة رسمه من قبل المدرس ثم مطالبة المتعلمين بتقليده بالعجين أو الخيط، ويقوم المدرس بالشيء نفسه مع كلمة (مسجد) لإظهار طريقة رسمه، ومطالبة المتعلمين بتقليده باستخدام العجين أو الخيط، وهكذا مع كلمة (كأس) لمعرفة صورة الفونيم [س] في آخر الكلمة.

المرحلة الثالثة (تطبيق وتوظيف): ينتقل المدرس هنا إلى كتابة الكلمات المتضمنة للحرف المدروس [س] في مواقعه الثلاثة، وبحركات مختلفة (سَمير . مسْجد . كأسٌ) ثم

يطالب المتعلمين باستخراج المقطع المتضمن لحرف الهجاء المدروس (السين) وقراءته مع حركته. وبعدها ينتقل إلى توظيف ذلك باستخدام لعبة قرائية. وهي لعبة إضافة مقطع للحصول على كلمة جديدة ذات معنى مثل (مَالٌ ـ رِمَالٌ / دَمٌ ـ قَدَمٌ). ولعبة حذف مقطع للحصول على كلمة جديدة مع تحديد معناها مثال (صَيْدٌ ـ يَدٌ / كَمَالٌ ـ مَالٌ). ولعبة تغيير مقطع للحصول على كلمة ذات معنى مثال (كِتَابٌ ـ عِتَابٌ /جَمَالٌ ـ كَمَالٌ).

2 ـ 4 ـ 3 ـ الوعي التركيبي

يتصدر التعبير الشفهي باقي المكونات اللغوية الأخرى (القراءة ـ الكتابة ـ الإملاء ـ الإنشاء) في العملية التعليمية/التعلمية، ويقوم على آليات للتمكن من إنجاز ملفوظات؛ وتعد الكلمات

أهم هذه الآليات وأبرزها، لكنها تحتاج بدورها إلى قواعد.

تنظمها في سياقات الكلام المختلفة لتحقيق معنى يُمَكن من التواصل. لذا ينبغي أن يكون المدرس واعيا بالقواعد اللغوية الأساس كَمُكَوِّن من مكونات الكفاية اللغوية لديه حتى يتسنى له القيام بتدريس اللغة العربية بطريقة سلسة وسليمة من أجل تمكين المتعلم من تخزين كلمات خاضعة للقواعد اللغوية دون تصريح بذلك. ولا يُقْتَصر في التعبير الشفهي على ذكر كلمة بمعزل عن أخرى، بل الأمر يتعلق باستخدام متواليات من الكلمات تحكمها مجموعة من القواعد النحوية (التركيب) فمدرس اللغة العربية حتى وإن لم يكن متخصصا في النحو، فهو مطالب بمعرفة أهم القضايا التي تتناولها علوم اللغة كافة، ومنها علم التركيب.

ونعرض فيما يلي بإيجاز شديد لتعريف علم التركيب والقرائن النحوية التي تضفي الدلالة على الملفوظ:

أ ـ تعريف التركيب

ـ التركيب لغة: جاء في المعجم الوسيط (1985: 368) مادة (ركب): **"ركَّب الشيء: ضمَّه إلى غيره، فصار بمثابة الشيء الواحد في المنظر. يُقال: ركّب الفصّ في الخاتَم، وركّب السنان في الرمح، وركّب الكلمة أو الجملة"**.

وعرفه ابن منظور (711ه) في لسان العرب مادة (ركب) بالقول: **"رَكَّبَهُ تَرْكِيباً: وضع بعضه على بعض، وقد تَركَّبَ وتراكَبَ"**.

يستفاد من التعريفين أن كلمة ركَّب تفيد ضم شيء إلى شيء بهدف انسامهما. وأن علم التركيب هو الطريقة التي تُنظم بها الكلمات، وتُرَتَّب داخل الجملة المبنية على دلالة معينة.

. **التركيب اصطلاحا**: إن الحديث عن التركيب هو حديث عن الإسناد. وفي هذا الشأن يقول أبو علي الفارسي (377ه) (الإيضاح في علم النحو 2019: 9): **"الاسم يأتلف مع الاسم، فيكون كلاما مفيدا، كقولنا: عمرو أخوك، وبشر صاحبك، ويأتلف الفعل مع الاسم كقولنا: كتب عبد الله وسُرَّ بكر"**. فالتركيب حسب هذا التعريف، رغم عدم التصريح بكلمة تركيب، هو إسناد اسم إلى اسم، وهذا ما يفضي إلى تكوين جملة اسمية (إسناد الخبر إلى المبتدإ) أو إسناد فعل إلى اسم (إسناد فعل إلى فاعل) مما يُكَوِّن جملة فعلية، وقد يطول هذا التركيب باتصال بعض الكلمات المتممة للمعنى كالمفاعيل، أو الحال، أو التمييز، أو شبه الجملة سواء كانت جارا ومجرورا، أو ظرفا للزمان أو المكان.

ب ـ القرائن في اللغة العربية

إن الهدف من وجود القرائن داخل الجمل هو تحديد دلالتها. ونظراً لأهمية موضوع القرائن فإن الخوض في دقائقه يتطلب حيزاً ورقياً وزمنياً هامَّيْن، ولهذا سنتطرق في هذه الأطروحة إلى تحديد مفهوم القرائن الاصطلاحي وذكر أنواعها.

ـ **مفهوم القرائن الاصطلاحي**: ذكر كوليزار كاكل عزيز (2009: 302) أن علماء النحو القدماء استخدموا مصطلحات مرادفة لمعنى القرينة كالآية، والرابط، والدليل، والإمارة، والدلالة. ومن بين هؤلاء العلماء سيبويه الذي استخدم مصطلح "الآية" عِوَض "القرينة"، حيث قال في (الكتاب 130/2): **"إنك رأيت صورة فصار آية لك على معرفة الشخص فقلت: عبد الله وربي، كأنك قلت: ذاك عبد الله، وهذا عبد الله"**. ومن ثم فإن لعلماء النحو العربي القدماء السبق في الكشف عن القرائن من خلال تحليلهم الكلام ودراسة ما يطرأ على الجمل من تغيير كالتقديم والتأخير. ويُعتبر سيبويه أوّل من كشف القرائن ودرسها. فقد

ورد في الكتاب (45/1) في "**باب تقديم خبر كان على اسمها**" قوله: "**وإن شئت قلت: كان أخاك عبدُ الله، فقدَّمْتَ وأخَّرْتَ كما فعلتَ ذلك في ضرب لأنه فعل مثله**".

وعرف محمد الشريف الجرجاني (818هـ) القرائن بالقول: هي "**أمر يشير إلى المطلوب**" يُفهم من هذا التعريف أن القرائن هي الآليات التي بها يتم فهم الدلالة المرادة من اللفظ، أو التركيب (الجملة).

وبالنظر إلى هذه التعاريف، يُلاحظ أنها تختلف في الصياغة وتتفق على أن القرائن وُجِدت للإشارة إلى المعنى (الدلالة) وهي أنواع.

ـ **أنواع القرائن:** استُخدم مصطلح القرائن في مجالات علمية متنوعة كالشريعة، والقانون، والبلاغة، والنحو، مما أدى إلى تعدُّد أنواعها (عقلية أو شرعية أو لفظية أو حالية أو قطعية أو ظنية). وتماشيا مع موضوع أطروحتنا، سنتوقف عند ثلاثة أنواع منها لأن السياق لا يسمح بالتفصيل في دقائقها.

ـ **القرائن الحالية:** تكمن في الانفعالات، وطريقة الكلام، وتقطيب الوجه، والإشارات، وغير ذلك من وسائل التواصل غير اللفظي. وقد قال عنها الرضي في شرحه لكافية ابن الحاجب نقلاً عن فاضل صالح السامرائي (2000: 63): "**إذا رأيت شخصاً في يده خشبة قاصداً لضرب شخص آخر فتقول: زيداً؛ أي اضرب زيداً. وكقولك لمن قدم من حج (حجّاً مبروراً) أي حججت. ولمن نوى الإقامة: إقامة طيبة، ولمن قدم من سفر: خير مقدم، ونحو ذلك**".

ـ **القرائن المعنوية:** عَبَّر عنها فاضل صالح السامرائي (2000: 61) بكونها "**هي التي يحكم بدلالتها المعنى وصحته**".

ويُكمن إجمال هذا النوع من القرائن في دلالة الأبواب النحوية كالإسناد، والتخصيص، والنسبة، والتبعية، والتعدية، والمعية، والغائية، والظرفية، والتفسير وغيرها.

ـ **القرائن اللفظية:** يقول تمام حسان (1979: 205) "**ذكرنا عند الكلام في المباني الصرفية أن من المباني ما هو تقسيمي، ومنها ما هو تصريفي، ومنها القرائن اللفظية، ولم يكن معنى ذلك بالطبع أن مباني التقسيم أو مباني التصريف لا تتخذ قرائن لفظية على**

المعنى؛ لأن مباني التقسيم ـ والصيغ الصرفية فروع عليها ـ تمنحنا قرينة الصيغة، كما أن مباني التصريف ـ واللواصق فروع عليها ـ تمنحنا أكثر المظاهر التي تظهر بها قرينة المطابقة". ومن ثم حدد تمام حسان هذه القرائن في: العلامة الإعرابية، والصيغة، والمطابقة، والرتبة، والربط، والتضام، والأداة، والنغمة.

وتتميز القرائن اللفظية عن بقية القرائن الأخرى بالمرونة في الفهم والاستعمال، وفي هذا الصدد يقول رضا عبد العزيز الدسوقي وعلاء إسماعيل الحمزاوي (2013: 3): **"تكون القرائن اللفظية أيسر وصولا إلى الفهم من القرائن المعنوية وهي: (العلاقة الإعرابية، والرتبة، مبنى الصيغة، وحروف العطف، والمطابقة، والربط، والتضام، والأداء) وفيها فوق ذلك قرينة السياق التي تعد كبرى القرائن اللفظية"**. ونظراً لأهمية القرائن اللفظية في فهم دلالة الكلام، نعرض لها فيما يلي بشيء من التفصيل.

ـ العلامات الإعرابية: قد يقع أحيانا تقديم وتأخير في الجملة، لضرورة قد يقتضيها سياق الكلام، فتبقى علامات الإعراب هي المؤشر الدال على الوظيفة، مثل: (يشرح الدرسَ في هذه الأثناء أستاذٌ أجنبيٌّ). يُلاحَظ في هذا التركيب خروج عن النسق المعتاد للجملة العربية (فعل ـ فاعل ـ فضلة)، حيث تقدم المفعول به (الدرسَ) على الفاعل (أستاذٌ). ومع ذلك يبقى المعنى حاضرا ضمنته الحركات الإعرابية.

ـ الرتبة: يقول تمام حسان (1979: 209) هي **"قرينة لفظية وعلاقة بين جزئيْن مرتبيْن من أجزاء السياق يدل موقع كل منهما من الآخر على معناه"؛** فالرتبة حسب هذا الكلام، هي الموقع الذي تحتله كل وحدة لغوية في الجملة. وقد اعتبر تمام حسان الرتبة أكثر ورودا مع المبنيات منها مع المعربات، حيث قال في:(1979: 208) **"الرتبة تتجاذب مع البناء أكثر مما تتجاذب مع الإعراب، وتتجاذب مع الأدوات والظروف أكثر مما تتجاذب مع أي مبنى آخر"**. يُلاحظ، بناء على هذا الكلام، أن تمام حسان مال إلى الحديث عن المبنيات وترك المعربات، ربما، لأن الحركة الإعرابية في المعربات تحدد بشكل مباشر وظيفتها داخل بنية الجملة. وقد حددها النحاة في نوعين:

ـ **الرتبة المحفوظة:** يؤدي تغيير رتب بعض الوحدات اللغوية إلى لبس في معنى الكلام، وهذا ما يؤكده جلال الدين السيوطي (911هـ) في الأشباه والنظائر (265/2) بالقول: **"كل ما يغير معنى الكلام ويؤثر في مضمونه، وإن كان حرفاً، فمرتبته الصدر، كحروف النفي والتنبيه والاستفهام والتخصيص وإن وأخواتها، وغير ذلك. وأما الأفعال كأفعال القلوب والأفعال الناقصة، فإنها وإن أثرت في مضمون الجملة لم تلزم التصدر إجراء لها مجرى سائر الأفعال".** فالرتبة المحفوظة حسب هذا الكلام هي التي لا يُسْمَح فيها بالتقديم والتأخير مثل: لا يجوز تقديم الصلة على الموصول، أو تقديم الصفة على الموصوف، أو تقديم الفاعل على الفعل، أو تقديم المضاف إليه على المضاف، أو تقديم الفعل على أدوات الشرط، أو تأخير حروف الجزم على الفعل، أو تأخير حروف الاستفهام، أو تأخير حروف النفي على الفعل.

ـ **الرتبة غير المحفوظة**

هي عكس الرتبة المحفوظة، حيث يُسمح فيها بالتقديم والتأخير دون تأثير في دلالة الكلام المقدمة ضمن علاقة الإسناد، مثل: تقديم الخبر على المبتدإ وتأخير الفاعل على المفعول به، وتقديم الحال على الفعل، وفي حالة تعذر ظهور الحركة الإعرابية في بعض الأحيان، تبقى القرينة هي الآلية الوحيدة لكشف علامة الإسناد. وقد بيَّن تمام حسان (1973: 208) أن الرتبة غير المحفوظة **"قد يدعو الحال إلى حفظها إذا كان أمن اللبس يتوقف عليها، وذلك في نحو: ضرب موسى عيسى، ونحو: أخي صديقي، إذ يتعين في موسى أن يكون فاعلا وفي أخي أن يكون مبتدأ محافظة على الرتبة لأنها تزيل اللبس".** فالرتبة حسب هذيْن المثاليْن، هي التي تُميز بين الذي قام بفعل الضرب (موسى) والذي وقع عليه الضرب (عيسى) والشيء نفسه بالنسبة إلى كلمة "أخي" التي تُعتبر حسب رُتبتها مبتدأ وتُعتبر كلمة "صديقي" خبراً.

مبنى الصيغة: تختلف الألفاظ المكونة للجملة حسب موقعها (فعل . فاعل . مفعول)، فموقع الفاعل يلزم اسما ظاهراً أو ضميراً، وموقع الفعل يلزم فعلاً يدل على زمن يحدده سياق الكلام، ويُفهم هذا الزمن انطلاقاً من مبنى صيغة الفعل (ماض . حاضر. أمر)

لكن مفهوم المنطوق قد يخالف هذه القاعدة أحياناً. فصيغة الفعل الماضي قد تتجاوز معنى الماضي وتدل على الحاضر مثل: إن ركبت القطار السريع أحسست بمتعة. فركوب القطار في هذا المثال لم يحدث بعد، ومن ثم فإن صيغة الماضي لا تفيد دائما زمن الماضي. والشيء نفسه بالنسبة إلى للدعاء في الماضي مثل: حفظك الله، ويُقصد بها: اللهم احفظك. فالفعل في صيغة الماضي لكنه يفيد المستقبل. وكذلك في الجملة الشرطية تخرج صيغة الفعل عن مدلولها الزمني مثل: إن اجْتَهَدْتَ نَجَحْتَ. وبناء على هذا الكلام، يبدو أن هناك غموضاً بين مصطلحي الصيغة والبنية. وفي السياق يقول تمام حسان (1979: 242): **"وإذا كان النحو هو نظام العلاقات في السياق، فمجال النظر في الزمن النحوي هو السياق وليس الصيغة المنعزلة، وحيث يكون الصرف هو نظام المباني والصيغ يكون الزمن الصرفي قاصرا على معنى الصيغة، يبدأ بها وينتهي بها ولا يكون لها عندما تدخل في علاقات السياق. فلا مفر إذاً من النظر إلى الزمن في السياق نظرة تختلف عما يكون للزمن في الصيغة لأن معنى الزمن النحوي يختلف عن معنى الزمن الصرفي من حيث إن الزمن الصرفي وظيفة الصيغة وإن الزمن النحوي وظيفة السياق تحددها الضمائر والقرائن".**

ـ **حروف العطف:** وهي تسعة، ستة منها يُشْرِك المعطوفُ عليه المعطوفَ في الحكم والإعراب وهي: (و ـ ف ـ ثم ـ حتى ـ أو ـ أم). أما الحروف الثلاثة الأخرى (بل ـ لا ـ لكن)، فتُمكن المعطوف من حركة المعطوف عليه دون إشراكه في الحكم.

ـ **المطابقة:** قرينة لفظية توثق الصلة بين أجزاء التركيب، وتُعين على إدراك العلاقات التي تربط بين المتطابقين، وقد تحدث عنها تمام حسان (1979: 211) فاعتبر **"مسرح المطابقة هو الصيغ الصرفية والضمائر، فلا مطابقة في الأدوات، ولا في الظروف مثلا، إلا النواسخ المنقولة عن الفعلية، فإن علاقاتها السياقية تعتمد على قرينة المطابقة، وأما الخوالف فلا مطابقة فيها إلا ما يلحن (نعم) من تاء التأنيث".**

وتكون المطابقة كما حددها تمام (1979: 2011 ـ 212) في العلامات الإعرابية، والشخص (التكلم/الخطاب/الغيبة)، والنوع (المذكر/المؤنث)، والعدد (المفرد/المثنى/الجمع)، والتعيين (التعريف والتنكير).

ـ **الربط:** اعتبره تمام حسان (1979: 213 ـ 214) قرينة لفظية تدل على اتصال أحد المترابطين بالآخر، وله دور في إبراز المطابقة بين أجزاء الكلام، ويكون الربط بالضمير سواء كان مستترا أو ظاهرا. فالمستتر مثل: زيدٌ قادم. والظاهر مثل: زيد قادم أبوه.

ـ **التضام:** نقلا عن تمام حسان (1979: 217)، هو أن يلازم عنصر نحوي عنصراً آخر مثل: الموصول والصلة، وحرف الجر والمجرور، وواو الحال والجملة الحالية، وحرف العطف والمعطوف.

ـ **الأداة:** هي وحدة صرفية تؤدي وظائف خاصة في التركيب النحوي. وهي حروف الجر، وحروف العطف، وأدوات الاستفهام والنفي مثل: متى، أين، كيف. والنواسخ، والتعجب والنداء وغيرها من الأدوات.

2 ـ 4 ـ 4 ـ الوعي الدلالي

تُعد الدلالة الأساس الذي تقوم عليه العلوم اللغوية والتي سبقت الإشارة إليها (علم الأصوات، وعلم الصرف، وعلم التركيب) والتي لا بد أن تكون حاملة للمعاني ولا يمكن دراستها بمعزل عن الدلالة. ومن ثم يُعَد الوعي الدلالي عند المدرس نفسه ذا أهمية بالغة، ولا يعني هذا الكلام أن مدرس اللغة العربية ينبغي أن يكون متخصصا في الدراسة المعجمية، لكن أن يكون عارفا بالقضايا الأساس للدلالة التي تدخل تحتها مسائل ذات علاقة بالتعدد الدلالي، والاشتراك اللفظي، والترادف، والتضاد، والمكونات الدلالية للفظ الواحد. وأن يكون قادرا على تحويل الكلمات المشتقة إلى أصولها بجردها من حروف الزيادة (اللواصق) للتمكن من البحث عنها في المعاجم. وقبل الحديث عن أهم القضايا التي نشكل موضوعاً للدلالة، سنقف على مفهوم الدلالة بشكل مختصر.

أ ـ مفهوم الدلالة

ـ **الدلالة لغةً:** يقول إسماعيل بن حماد الجوهري (393هـ) في الصحاح، مادة (دَلَلَ/دَلَّ): **" الدلالة في اللغة مصدر دَلَّهُ على الطريق دَلالَةً ودِلالَةً ودُلولَةً، في معنى أرشده"**.

ويقول ابن منظور (711هـ) في لسان العرب، مادة (دَلَّ/دلَلَ): "**دَلَّه على الشيء يَدُلُّه دَلاًّ ودَلالةً فانْدَلَّ: سدَّده إليه. والدَّلِيل: ما يُسْتَدَلُّ به، والدَّلِيل: الدَّالُّ، وقد دَلَّه على الطريق يَدُلُّه دَلالة ودِلالة ودُلولة والفتح أَعلى، والدَّلِيل والدِّلِّيلي: الذي يَدُلُّك**".

وجاء في القاموس المحيط للفيروز آبادي (816هـ)، مادة (دَلَلَ/دَلَّ) "... **والدلالة ما تدل على حميمك، ودلّ عليه دلالة ودلولة، فاندلّ: سدَّده إليه**".

يستفاد من هذه التعاريف المعجمية، أن المعنى المركزي الذي تدور حوله مادة (دلل) هو الإبانة والإرشاد والتسديد باستخدام العلامات سواء كانت لفظية أو غير لفظية.

ـ الدلالة اصطلاحا: يرى شمس الدين محمود بن عبد الرحمان الأصبهاني (هـ725) في المختصر، بقوله: "**اعلم أن دلالة اللفظ عبارة عن كونه بحيث إذا سُمِع أو تُخُيِّل لاحظت النفس معناه**". ويقول بدر الدين الزركشي (794هـ) في البحر المحيط في أصول الفقه: الدلالة هي "**كون اللفظ بحيث إذا أطلق فَهِم منه المعنى مَنْ كان عالما بوضعه له**". أما التهانوي (1158هـ) فقد قال في (كشاف اصطلاحات الفنون 787/1): إن "**الدلالة في مصطلح أهل الميزان (المنطق) والأصول والعربية والمناظرة هي أن يكون الشيء بحالة يلزم من العلم به شيء آخر**". ويضيف عبد اللطيف نجيد (2015: 24) قائلا: "**إن مفهوم الدلالة لازم بعدين متلازمين: الأول تجريدي منطقي تكون فيه العلاقة بين الدال والمدلول صورية موجودة بالقوة، والآخر استعمالي تداولي موجود بالفعل وعماده القصد والإفهام، أي قصد المتكلم إفهام السامع المعنى الذي يعنيه**". ومن ثم يُلاحظ أن تعريف الدلالة لم يَكُنْ حِكْراً على اللغويين فقط، بل خاض فيه علماء ومفكرون آخرون من مجالات علمية مختلفة كالمناطقة. ولعل هذا ما جعل الأبعاد الدلالية في تركيب واحد مختلفة. لذا ينبغي أن يكون مدرس اللغة العربية على علم بالعلاقات التي تربط الدلالة بباقي المكونات اللغوية الأخرى، كعلاقة الدلالة بالأصوات (الدلالة الصوتية)، وعلاقة الدلالة بالصرف (الدلالة الصرفية)، وعلاقة الدلالة بالتركيب (الدلالة التركيبية)، وعلاقة الدلالة بالمعجم (الدلالة المعجمية). وفيما يلي، نُلْقي الضوء بشيء من التفصيل على هذه العلاقات.

ب ـ علاقة الدلالة بالأصوات: يقول "بيير جيرو **Pierre-Noël Girau"** (1988: 21): **"إن التطرق إلى علاقة الصوت بالدلالة يرتبط بطبيعة العلاقة بين الدال والمدلول على اعتبار الصوت دالاً، لأنه يمثل مكونا شكلياً في اللغة".**

ومن ثم يمكن اعتبار الأصوات بمثابة الخيوط الأولى التي تقود إلى الدلالة وأن وظائف الأصوات لها دور كبير في تحديد المعنى مثل: قَالَ/مَالَ ـ حَصَدَ/قَصَدَ. فالمعاني تتغير بمجرد تغيير الصوت (الحرف مع الحركة).

ج ـ علاقة الدلالة بالصرف: لقد ذكره ابن جني (392هـ) في الخصائص (98/3) حين تحدث عن دلالة اللفظ، فرأى أنّها ثلاثة أنواع: **"الدلالة اللفظية، والدلالة الصناعية، والدلالة المعنوية"،** وأثبت أن كلا من هذه الدلالات معتد به ومراع ومؤثر. ووضع لها ترتيباً بحسب قوتها الدلالية، فجعل الدلالة اللفظية في المرتبة الأولى، والدلالة الصناعية في المرتبة الثانية، ثم الدلالة المعنوية في المرتبة الثالثة، فقال: **"فَأَقْوَاهُنَّ الدلالة اللفظية، ثم تليها الصناعية، ثم تليها المعنوية، ولنذكر من ذلك ما يصح به الغرض، فمنه جميع الأفعال، ففي كل واحد منها الأدلة الثلاثة، ألا ترى إلى "قام" ودلالة لفظه على مصدره، ودلالة بنائه على زمانه ودلالة معناه على فاعله، فهذه ثلاث دلائل من لفظه، وصيغته، ومعناه".** ومن ثم فالدلالة تتحدد انطلاقا من بنيات الكلمة وصيغها المختلفة رغم اشتراكها في الجذر.

ويرى منذر عياشي (1996: 48 ـ 49) في شأن ارتباط الدلالة باختلاف بنيات الكلمة وصيغها **"أن هناك تلازما وترابطا وثيقا بين المكون الصرفي والمكون الدلالي؛ فأي مكون من هذين المكونين لن يكون مستقلا في داخل اللغة دون المكون الآخر؛ فوجود هذين المكونين في اللغة تأسيسي لوجود العناصر فيها من جهة، ووجود تأسيسي لوجودهما معا في آن واحد من جهة أخرى، ولذلك عرفت اللغة بحدث دلالي والدلالة بحدث لغوي".**

ويُستنتج من هذا الكلام أن بنية اللغة تتألف من مكونات صوتية وصرفية وتركيبية ودلالية، تشتغل مجتمعة أثناء إنجاز لغوي حتى تُكَوِّن لغة تواصلية.

د ـ علاقة الدلالة بالتركيب: يبدو من خلال مؤلفات اللغويين القدماء، أن مفهوم النحو يعني دراسة نظام ترتيب الجمل (التركيب) والنظام الصوتي، والنظام الصرفي. ومن بين هؤلاء اللغويين، يقول ابن جني (392هـ) في الخصائص (34/1): **"هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك".**

ويرى أبو حامد الغزالي (505هـ)، في المستعصي (352/2) أن النحو **"يفهم به خطاب العرب وعاداتهم في الاستعمال إلى حدّ يميز بين صريح الكلام ومجمله، وحقيقته ومجازه، وعامه، وخاصه، ومحكمه ومتشابهه، ومطلقه ومقيده، ونصه وفحواه، ولحنه ومفهومه"**

وبناء على هذيْن التعريفيْن، يبدو أن ابن جني والغزالي يعتبران القواعد النحوية دلالية، وليس الهدف منها ترتيب الألفاظ على نظام القواعد فحسب. والمراد بنظام القواعد كما وضحه شومسكي (1987: 5) قائلاً: **"هو قدرة المرء على الاستعمال غير المحدود لوسائل محدودة، والاهتمام بالصفات العامة المشتركة في اللغات بدلا من التأكيد على الفروق بين اللغات".** وقد ركز ابن جني في تعريفه على أن الصرف وثيق الصلة بالتركيب، ولا يمكن الفصل بينهما، لأن وظائف المفردات في التركيب تُحدد من خلال بنيتها الصرفية (فعل ـ اسم ـ صفة ـ حرف ـ مثنى ـ جمع ـ مؤنث ـ مذكر ـ صيغ المبالغة، وغيرها). فتوظيف الكلمات في التركيب بشكل لائق يتم بناء على الصيغة الصرفية التي يفرضها سياق الكلام (تناسق الكلام). ومن ثم تتحدد دلالة الجمل بناء على دلالة الوحدات الصرفية المكونة للجملة.

هـ ـ علاقة الدلالة بالمعجم: تُفيد الدلالة تَعَدُّد المعاني للفظ الواحد، بناء على سياق الكلام اللغوي الذي تُوجد فيه هذه الألفاظ، وقد أدت الدّلالة إلى وُجود عدد كبير من المعاني المرتبة في المعاجم العربية يتم الرجوع إليها وقت الحاجة إليها. وقد اهتم العلماء من مختلف التخصصات بالدلالة منذ القِدم. فقد تحدث ابن خلدون (808هـ) في المقدمة (509/2) عن كيفية حدوثها، فقال: **"واعلم بأن الخط بيان عن القول والكلام، كما أن القول والكلام بيانٌ عما في النفس والضمير من المعاني، فلا بد لكل منهما أن يكونَ واضح الدلالة".**

ويبدو من خلال هذا الكلام أن ابن خلدون يوضِّحُ العلاقة القائمة بين الألفاظ المنطوقة والمكتوبة، والمعاني المحفوظة في الذاكرة. ومن ثم فإن ابن خلدون يميز بين دلالتين: الأولى معجمية، والثانية اجتماعية. فالدلالة المعجميّة مخزنة في المعاجم الذهنية يُرجع إليها عندما يقتضي الحال ذلك، بينما الدلالة الاجتماعيّة تتطور نتيجة تطور البشر فيصير للفظ اللغوي الواحد دلالات كثيرة فرضها سياق الكلام، ليصبح بعد ذلك المعنى الاجتماعي أعمّ من المعنى المعجمي، ومن ثم يؤدي السياق دوراً هاماً في فهم الدلالات المتعارف عليها بين أبناء البيئة، باستثمار مكونات اللغة العربية المذكورة (الأصوات، والصرف، والتركيب، والدلالة) التي تُسهم مجتمعة في صياغة كلام عربي فصيح يؤدي دوره التواصلي بشكل واضح وسليم.

2 ـ 5 ـ الوعي بتقنيات التواصل عند مُدرس الأولي

يشكل التواصل موضوعا تتجاذبه حقول معرفية متنوعة مثل: اللسانيات، والفلسفة، والعلوم المعرفية، والعلوم التربوية، وغيرها من العلوم الإنسانية، لأن أغلب الظواهر الإنسانية لا يمكن أن تكون إلا داخل دائرة التواصل سواء كان لفظيا أو غير لفظي. وعَرَف ميدان التواصل تطوراً مع هارولد دوايت "لاسويل **Lasswell**"، و"كلود شانون **Shannon**" و"ويفر**Wever**"، وغيرهم من الباحثين في نفس الميدان، فنتج عن ذلك تعدد في المقاربات، وتباينت الأطروحات التي أغنت المفهوم ليصبح مجالا للتلاقح بين حقول معرفية مختلفة.

2 ـ 5 ـ 1 ـ مفهوم التواصل وأشكاله

إن الخوض في موضوع التواصل يقتضي الوقوف أولا على مفهومه، ثم الوقوف على بعض أشكاله بشيء من التفصيل، وخاصة التواصل البيداغوجي الذي يرتبط بموضوع هذه الأطروحة.

ويعرف شارلز كولي **"Charles H. Cooley"** (1969: 42) التواصل قائلا: **"التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان. ويتضمن أيضا تعابير الوجه، وهيآت**

الجسم، والحركات، ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغراف والتلفون، وكل ما يشمله آخر ما تم في الاكتشافات في المكان والزمان". وبناء عليه، فالتواصل أداة فاعلة تؤثر بشكل مباشر في عملية تحصيل المعارف، واكتساب المهارات بالمؤسسة التعليمية؛ لأن العلاقة بين التواصل والتحصيل هي علاقة ترابطية لأن الحصول على المعرفة لا يتم بمعزل عن التواصل سواء كان لفظياً أو غير لفظي. **التواصل اللفظي:** يُعد أكثر شيوعا، وتتوفر فيه العناصر الأساس وهي: المرسِل، والرسالة، والمرسَل إليه، وأن تكون الأجهزة النطقية والسمعية للمرسل والمتلقي سليمة، وأن تكون لغة الرسالة مشتركة بينهما حتى يتحقق الفهم. ومن ثم فالتواصل الفعّال هو الذي يقوم على لغة تتسم بالوضوح من خلال ضبط مكوناتها الصوتية، والصرفية، والتركيبية والدلالية والتداولية (الاستخدام). يُسْهم ضبط هذه المكونات في اكتساب القدرة على التحدث بطلاقة، وبشكل متواصل وسلس وبأقل جهد ممكن، وفي التمكن من التعبير بشكل سريع؛ لذا اعتُبر التواصل من أهم وظائف اللغة وأسماها. والحديث هنا لا يقتصر فقط على التواصل باللغة المنطوقة أو المكتوبة بل يشمل حتى مظاهرها الأخرى غير اللفظية.

ـ التواصل غير اللفظي: يقصد به دريكمان دانيال **"Druckman Daniel"** (1982: 44) **"إيصال المعلومات، أو استقبالها بغير اللغة المنطوقة، ويشتمل على القنوات السلوكية أو التعبيرية، مثل: تعبيرات الوجه، وحركات الجسد وتنوعات الصوت".**

إن هناك فَرْقاً بين ما يقوله الناس وما يشعرون به. فالمتحدث أحياناً يضطر إلى أن يستعين في كلامه بالحركات والإيماءات التي تسهم في إيضاح الرسالة وإبلاغها. لذا فالتواصل غير اللفظي يؤدي دوراً أساسياً إلى جانب التواصل اللفظي؛ ولكل نوع منهما سياقه الخاص به، وغالبا ما يستخدم الاثنان معاً في سياقات عديدة مثل عملية التدريس. وقد حظي التواصل غير اللفظي باهتمام كبير من لدن الباحثين في موضوع التواصل، فنتج عن ذلك العديد من التعاريف تختلف في الصياغة وتتفق على أن التواصل غير اللفظي هو مجموعة من الإشارات الدالة عن سلوكات إخبارية لا تستخدم اللغة المنطوقة في محتواها.

ومن أهم تمظهرات التواصل غير اللفظي تكمن ـ حسب حسن شحاتة (2016: 114) في: تعبير الوجه، وحركات الرأس، وحركات الجسم واليد، واللمس، وحركات الساق، والنظرة الشخصية، والتوجه الشخصي المباشر، والمسافة بين الأشخاص، والتزامن أو التقليد بين الناس. وتشمل كذلك الأصوات غير اللغوية، وارتفاع الصوت، وسرعة التغير وصفات النغمة، والملابس، وتصفيفة الشعر، والعطر، ووضع المساحيق على الوجه، وملامح الوجه، وغير ذلك من السلوكات التي تؤدي دوراً تواصلياً دون استخدام اللغة المنطوقة. ونناقش في الفقرة الموالية التواصل البيداغوجي.

2 ـ 5 ـ 2 ـ التواصل البيداغوجي

تؤكد جل الدراسات التي اتخذت التواصل البيداغوجي موضوعا لها، على أنه يشكل أحد أهم العوامل التي تتحكم في التحصيل الدراسي للمتعلمين، إما بالرفع من اكتساب المعرفة أو تدنيها. وقد ينتج عن تدني المعرفة وتراجعها العديد من الظواهر مثل الهدر المدرسي، أو التعثر الدراسي وغيرها، لذا ينبغي الحرص ما أمكن على خلق علاقة تربوية داخل الفصل مبنية على تواصل فعال بين المدرس ومتعلميه، وبين المتعلمين فيما بينهم.

ويرى العربي السليماني ورشيد الخديمي (2005: 40) في إطار العلاقة التواصلية بين المدرس والمتعلمين أنه ينبغي **"إشراكهم وتدريبهم على صياغة أسئلة لإغناء الدرس، وَأَخْذِهِ هَمّاً مَعْرِفِيّاً قابلا للمناقشة النقدية البناءة"**. وبهذا يكون المتعلم قد أسهم في عمل تشاركي دينامي يسمح له بتعلم جملة من المهارات والخبرات، كالجرأة في أخذ الكلمة وضبط الأسلوب، واكتساب منهجية الكلام التلقائي والمشاركة في وجود حلول للإشكاليات. وقد يؤدي غياب التواصل داخل الفصل إلى عدم معرفة المدرس لشخصية المتعلم، وإدراكه، وميوله، وتصوراته، وحاجاته النفسية، وتعامله مع مختلف الوضعيات التعليمية. وفي هذا الصدد يرى محمد عزيز لحبابي (1962: 53) أن المدرس يعجز عن **"تحقيق الإنسان العالمي العقلاني، المستكمل لوعيه بذاته التاريخية ووعيه بالآخرين، الذين يتقاسمون معه نفس المجال"**. ومن ثم فإن اكتساب المتعلم المعارف يقتضي تحقيق تواصل تتوفر فيه مقومات التربية الحديثة من خلال سعي المدرس في تنشيطه للدرس إلى تفعيل الآليات التواصلية

المتاحة كاعتماد أسئلة متدرجة من البسيط إلى المعقد، وتجسيده لمجموعة من السلوكات مثل:

ـ التواصل بصريا بشكل ملائم مع المتعلمين.

ـ الاعتدال في الوقوف أو الجلوس أو السير بين صفوف المتعلمين دون تفريط أو إفراط.

ـ التبسم من حين لآخر في وجه المتعلمين لإشعارهم بالود والأمان.

ـ النظر في أعين المتعلمين سواء أثناء الشرح، أو عند الاستماع إليهم لإشعارهم بالاهتمام.

ـ استخدام الإشارات المناسبة لتشجيع المتعلمين على الاستمرار، والتدعيم أثناء حديثهم كحركات الرأس واليدين.

ـ الاقتراب من المتعلمين، أو الميل نحوهم قليلا أثناء المناقشة، أو تلقي الإجابة لتشجيعهم على مواصلة الحديث.

ـ تجنب استخدام الإيماءات الدالة على الغضب أثناء عملية بناء الدرس.

وتُعَد الأنشطة الموازية علاوة على ذلك، أهم آلية تحقق تواصلا جيدا بين المدرس والمتعلمين، حيث تُتَاح الفرصة للمتعلمين لإبراز مواهبهم، والإفصاح عن ميولهم، والتعبير عن رغباتهم. فالمتعلمون يميلون إلى إنجاز الأنشطة الموازية، ويشعرون بالحرية المطلقة، مما يشكل فرصة للتواصل والانفتاح أكثر بين المدرس ومتعلميه.

أ ـ التواصل واستراتيجيات التعلم

تُمكن استراتيجيات التعلم القائمة على التواصل من الإسهام في تحقيق جملة أهداف تروم تغيير وضعية المتعلم داخل المؤسسة التربوية ليصبح طرفا فاعلا في عملية التعليم، والتعلم ومشاركا فيها. وفي هذا السياق يقول بنعيسى زغبوش (2008: 57): **"لم يعد كافيا أن يتمتع الفرد بكفاءات معرفية، وقدرات ذهنية عالية لكي ينجح في تحقيق التعلمات، وحل المشاكل بسهولة وفعالية، بل المفروض أن يفلح كذلك في طريقة توظيف تلك الكفاءات بالشكل الهادف والمفيد"**.

ويوضح إبراهيم عمري (2006: 56) كيفية الاهتمام بالتواصل كآلية للتعامل مع المتعلم من أجل استدراجه إلى تعلم التعلم، وتعلم الفهم، والتقويم الذاتي، فيرى أنه لن يتحصل ذلك إلا بتطوير استراتيجيته التعليمية الخاصة، وتكييفها مع وضعيات وسياقات تواصلية مختلفة ومتغيرة إضافة إلى قدرته على وصفها وتحليلها.

أما حمد الله اجبارة (2009: 42)، فيرى أن نجاح الاستراتيجيات رهين بنجاح عملية التواصل البيداغوجي الذي يرتبط هو الآخر حيث يقول: **"باللغة المتداولة بين المدرس والمتعلم، وقدرة كل واحد منهما على استيعاب الرسالة، وتوظيف عبارات تخدم هدف الرسالة، كي يتحقق الانسجام والتفاعل بين المرسل والمتلقي، لذلك فلا يَكْفِي أن يتمكن المدرس من مهارات التواصل لإنجاح العملية التعليمية، بل عليه أن يُحسن اختيار الاستراتيجية التواصلية الفعالة حتى يتسنى للمتعلم فرصة التعلم الذاتي، وتصحيح الأخطاء التي وقع فيها أثناء تعلمه"**.

ومن ثم يمكن اعتبار دور التواصل في العملية التربوية محوريا، ينبغي ضبطه واستحضاره من قِبَل المدرس إلى جانب العلوم الأخرى التي تؤطر العملية التعليمية/التعلمية كعلم النفس التربوي المذكور سلفا للحيلولة دون حدوث تباعد، وتنافر بين المدرس ومتعلميه، فَيُؤثر ذلك مباشرة على العملية الديداكتيكية برمتها. ورغم ذلك فإن التواصل بين المدرس والمتعلمين لن يسلم من وجود صعوبات قد تكون سببا في تعثر عملية التعليم والتعلم. وفيما يلي نتحدث بإيجاز شديد عن بعض الصعوبات الناتجة عن التواصل.

ب ـ صعوبات التواصل داخل الفصل

قد يصعب القول بأن التواصل بين المدرس ومتعلميه داخل الفصل فعالا إذا لم تكن الرسائل المتبادلة واضحة، وخالية من كل ما يمكن أن يحول دون تحقيق هذا التواصل. وفيما يلي ذكر لأهمها:

ـ الحشو اللغوي

يستخدم المدرس ألفاظا مكملة للمعنى في العديد من الجمل كالنعوت مثلا. فإذا كانت الكلمات هي الأساس الذي يقوم عليه التواصل، فإنها تشكل آليات للتعلم، والاطلاع على الكتب والمواد المطبوعة. إلا أن محمد الدريج (2003: 199) يرى أن **"التعلم يَقِلُّ كلما لجأ المدرس إلى الإكثار من استخدام الكلمات المجردة، فينتج عن هذه الكثرة تشتت في انتباه المتعلمين، مما يُقَلِّلُ من درجة اهتمامهم بالدرس"**. ومن ثم فإن هذا اللبس يضعف عملية التواصل الذي يؤثر بدوره على عملية التعليم والتعلم فيؤثر كل هذا على الجودة المنشودة بعدم تحقيق التحصيل الدراسي عامة، والتحصيل اللغوي خاصة.

ـ الخلط الناتج عن اختلاف الخبرات والتجارب

يرى عبد الحليم شعيب (2015: 43) أن **"هناك عدداً كبيراً من الناشئة في جميع مراحل التعليم، ومن ضمنها التعليم الجامعي يرددون فيما يكتبون، أو يتحدثون أمام مدرسيهم، وزملائهم كلمات قرؤوها في كتبهم المقررة، أو سمعوا مدرسيهم يتلفظون بها، أو حفظوها في نصوص فُرض عليهم حفظها دون أن يدركوا معانيها"**. وإذا تم تخزين الألفاظ الخاطئة في أذهان المتعلمين فإنه يعيق تمثلاتهم للمواضيع مما يشكل لديهم عائقا إبستيمولوجيا، ويمكن تجسيد هذا الأمر بالمثال: مدرس يشرح ظاهرة من الظواهر المقترحة في البرنامج الدراسي ويوضحها باستخدام مجموعة من الألفاظ معتقدا أن كل متعلم يستمع إليه يفهم هذه الألفاظ، لكن وجود الفروق الفردية يحول دون ذلك، فينتج عن هذا الأمر تخزين الألفاظ وفق القدرة الاستيعابية لكل متعلم، وبوجود هذه الفروق الفطرية بينهم فإن البعض منهم ستُخزَّن الألفاظ في ذاكرتهم بشكل خاطئ، وعند الحاجة إلى استرجاعها يوظفونها حسب فهمهم لها، وفي هذه الحالة يسقط المتعلمون في التعثر اللغوي.

ـ شرود الذهن وأحلام اليقظة

يعد الشرود الذهني (الهجرة النفسية) في حجرة الدراسة من أهم الأسباب الناتجة عن عدم جذب انتباه المتعلمين للدرس، وذلك بعدم تشويقهم أثناء التمهيد من لدن

المدرس، وبهذا يتعذر على المتعلمين الفهم السليم، فيوجهون أذهانهم إلى اهتماماتهم الذاتية التي يرغبون فيها. وقد يسقط المتعلم أيضاً في ظاهرة أخرى تعرف بأحلام اليقظة التي تُعد من الظواهر الطبيعية التي تلازم المتعلمين وتجلب انتباههم خاصة إذا استعمل المدرس كما يقول محمد عطية وآخرون (1979: 86): **"ألفاظا غير ذات معنى فلا يستجيب إليها، ويشرد ذهنه متجولا في عالمه الخاص بعيدا عن المدرس وزملائه"**. يبدو أن محمد عطية قد اعتبر أحلام اليقظة من الظواهر التي تحول دون فهم الدرس فينعكس ذلك سلبياً على العملية التعليمية/التعلمية برمتها.

ـ ضخامة المقررات الدراسية

تُعَد حجوم المقررات الدراسية المغربية كبيرة إذا ما قورنت بمقررات دول أخرى كفرنسا مثلا، مما يطبعها بالتعقيد الناتج عن كثرة المضامين وتداخلها، الأمر الذي يسهم في تعقيدها. ويذهب حسيب عبد الحليم شعيب (2015: 46) إلى أن ضخامة البرنامج الدراسي من أهم العوامل المسببة في التعثر الدراسي عند المتعلم، فكثرة المضامين كما يقول: **"تُلجِئه إلى الاستذكار اللفظي لهذه الموضوعات، أو إلى حفظ أجزاء من الشروح، أو التعليقات الواردة عليها دون فهم تام لما تشتمل عليه هذه الأجزاء من عناصر فكرية ولغوية، بغية اجتياز الامتحان فيها بنجاح"**.

ويُستفاد من هذا الكلام، أن ما يحفظه المتعلم قد يتسرب منه عدد كبير من الألفاظ إلى ذهنه ويستقر في ذاكرته بشكل خال من المعاني او مقترن بمعان خاطئة.

2 ـ 6 ـ خلاصة

تُعَد مرحلة الطفولة المبكرة أقل صعوبة إذا ما قورنت بسابقتها، فالدارسون لهذه المرحلة تعترضهم بعض الصعوبات أهمها: التفاوت في القدرة على الاكتساب، أو التأخر في الفهم عند البعض، أو النطق الخاطئ لبعض الأصوات، أو العجز عن نطقها. وتتميز هذه المرحلة بكونها مرحلة انتقال الطفل/المتعلم من الاعتماد على الغير (الأسرة) إلى الاعتماد على النفس، فهذه المرحلة تشكل بداية التنشئة الاجتماعية، وإكساب القيم، والاتجاهات،

والعادات الاجتماعية ليصير قادرا على التمييز بين الخطإ والصواب، وذلك عبر أنشطة تراعي خصوصياته وحاجاته، وتراعي كذلك التكامل بين مراحل نموه.

وبتمحيص نوع الخصائص عند طفل المرحلة المبكرة، يُلاحَظ أنها بيولوجية، واجتماعية وبيئية كالتقليد والعناد وكثرة الحركة، وكثرة الأسئلة، والتمييز بين الصواب والخطإ وغير ذلك. وتتطور هذه الخصائص مع نمو الطفل/المتعلم الذي يشمل كما ذكر سلفا النمو الجسمي، والنمو الحركي، والنمو الفيزيولوجي، والنمو الحسي، والنمو العقلي، والنمو النفسي، والنمو الاجتماعي ثم النمو اللغوي. ويتأثر النمو بعوامل عدة كالوراثة، والتغذية، والتكوين العضوي، والبيئة الاجتماعية. ويُفْترض أن تتوفر في مدرس التعليم الأولي مواصفات شخصية ومهنية تتلاءم مع طبيعة التدريس في هذه المرحلة. وللإشارة فإن العديد من المدرسين يشتركون في بعض المواصفات ويختلفون في أخرى، كما يُفترض في المدرس أن يكون مُلِمّاً بعلم النفس التربوي (علم النفس التعليمي، وعلم النفس المدرسي) كآلية يستخدمها في التغلب على الصعوبات التي تواجهه. فعلم النفس يُمَكنه من التقرب من متعلميه ومعرفتهم على مستوى الفكر والمعرفة والانفعال والتجاوب وغير ذلك. كما يمكنه من معرفة سيرورات التعلم عندهم انطلاقا من تفسيرات نظريات التعلم. ويُعد الوعي اللغوي (الوعي الصوتي، والوعي الصرفي، والوعي التركيبي، والوعي الدلالي) عند المدرس من أهم الآليات وأبرزها التي تُعينه على القيام بمهامه بنجاح. فَمُدرس التعليم الأولي (رغم عدم تدريسه للقواعد اللغوية بهذا السلك) مطالب أن يكون مُكَوَّناً مِيتَا لُغَوِيّاً ليتمكن من التحكم في اللغة التي يُدرسها شفهيا وقراءة وكتابة ليضمن بذلك تواصلا بينه وبين المتعلمين. ويُعد التواصل عماد عملية التربية والتعليم، وتشكل اللغة أحد أهم المرتكزات التي يقوم عليها، ومن ثم فإن الإلمام بقواعد التواصل ومستلزماته وأشكاله يكتسي أهمية كبيرة بالنسبة إلى العملية التعليمية/التعلمية برمتها.

وأهم كفاية يُراد تحقيقها في التعليم الأولي هي الكفاية اللغوية (التعبير. القراءة . الكتابة) استعدادا للالتحاق بالمدرسة الابتدائية التي تشكل امتدادا لها. ومن ثم فإن بناء البرنامج الدراسي للسلك الابتدائي يُهَيَّأ بناءً على برنامج التعليم الأولي لضمان تسلسل

معرفي يتناسب مع قدرات المتعلم الفكرية والمعرفية خاصة على المستوى اللغوي. فكيف إذن يسهم برنامج اللغة العربية للتعليم الأولي في بناء الدرس اللغوي بالمدرسة الابتدائية؟ وما العُدَّة الواجب توفرها في العملية التعليمية/التعلمية في السلك الابتدائي لبناء الدرس اللغوي؟

سنسعى من خلال الفصل الذي يأتي إلى الجواب عن هذيْن التساؤليْن.

الفصل الثالث

"بناء الدرس اللغوي بمقررات التعليم الابتدائي"

1.3. تمهيد

تتزامن مرحلة التعليم الابتدائي مع مرحلة الطفولة المتوسطة أو المتأخرة، وتعد هذه المرحلة أكثر دقة من المراحل الأخرى التي يمر بها المتعلم، حيث تشكل نقطة انطلاق نحو المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم بطريقة أكثر نظامية بالمقارنة مع الطفولة المبكرة، فدور الأسر في هذه المرحلة يبدأ في التراجع بسبب تأثير المحيط الاجتماعي الجديد على الطفل/المتعلم.

وتتميز هذه المرحلة ببداية تغيرات فسيولوجية تؤثر على نفسية المتعلم واتجاهاته، وسلوكه بشكل عام، حيث يتم تشكيل منظومة القيم لدى المتعلم استعداداً للدخول في فترة البلوغ. ومن ثم ينبغي مراعاة التغيرات التي تقع ليس فقط في المستوى الفيزيولوجي فقط بل حتى التي تقع في مستوى النمو العقلي لدى المتعلم بسبب توسيع مداركه داخل المدرسة. ويعد المتعلم عنصراً أساسياً في العملية التعليمية التعلمية، لذلك يحظى باهتمام الباحثين التربويين والفاعلين داخل منظومة جعلت كل مكوناتها ساهرة على إنجاح عملية تعليمه وتعلمه، حيث يسعى الساهرون على الشأن التعليمي ـ كما جاء في الفقرة السادسة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2009: 7) ـ إلى **"جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص، في قلب الاهتمام، والتفكير، والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط، وفتح السبل أمام الأطفال ليصقلوا ملكاتهم، ويكونوا متفتحين مؤهلين، وقادرين على التعلم مدى الحياة"**.

وجاء في الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي (2009: 75 . 76) أن عملية التدريس تتطلب استحضار مجموعة من الاعتبارات والمبادئ العامة المؤطرة لديداكتيك اللغة العربية التي فرضتها خصوصيات متعلم هذه المرحلة، وطبيعة المادة ومكوناتها رغبة في تمكين هذا المتعلم من الكفايات والقدرات اللغوية المناسبة لهذه المرحلة. والحديث عن ديداكتيك المواد لا ينبغي أن ينصب فقط على المتعلم، بل ينبغي أن يشمل كذلك العناصر المشاركة في بناء الدرس، وهي المدرس والمعرفة العلمية. فبالنسبة إلى المدرس فهو يسهر على تحقيق الأهداف المسطرة في الدرس من خلال أدائه التربوي بتطبيق الخطط التي تم إعدادها من قبل، ولا

يقتصر دوره على التدريس فقط بل يشمل كذلك التربية الأخلاقية (القيم الدينية وروح المواطنة) وتقديم الدعم النفسي للمتعلم. ومن ثم يشكل المدرس بالنسبة إلى المتعلم نموذجا يقتدى به، حيث يتأثر بسلوكه إلى حد كبير سواء كان هذا السلوك إيجابيا أو سلبيا، قبل أن يعرضه للفحص.

ويعتبر المدرس خبيرا تربويا في مهنته، إذ يسعى دائماً إلى النمو المهني والتطور والتجديد بالاطلاع على خبرات المهنة الحديثة والمتجددة، كما يتطلب منه أن يعي الأساليب والتقنيات الحديثة ليتمكن من نقل الخبرات المتطورة إلى متعلميه بشكل فعال وإيجابي. وينبغي له أيضا أن يستعين بالمصادر وألَّا يَحيد عن البرنامج المنصوص عليه في المنظومة التعليمية في حالة ما إذا اجتهد في تغيير بعض المضامين، وأن يستخدم أساليب متنوعة في تقديم الدروس، وأن يعتمد البيداغوجيات النشيطة مثل: البيداغوجيا الفارقية، وبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا التعاقد وغيرها، وأن يجعل المتعلمين يشتغلون بشكل جماعي من خلال تشكيل مجموعات داخل الفصل.

أما بالنسبة إلى المعرفة (المحتوى) فهي عنصر من عناصر المثلث الديداكتيكي الثلاثة، وتشكل الموضوع الذي يجمع بين المدرس والمتعلم. ولا يمكن للعملية التعليمية/التعلمية أن تكون ناجحة إلا إذا كانت المعرفة خاضعة لمعايير وشروط نفصل فيها فيما بعد. والمعرفة الخاصة بوحدة اللغة العربية تُقَدم عبر وحدات يتم اعتمادها بالتدرج والتكامل فيما بينها لتحقيق الكفايات المنشودة. وذلك من خلال الأخذ بعين الاعتبار المستوى الدراسي للمتعلم وخصوصياته العمرية لتتلاءم هذه المعرفة مع مستوى فكره وميوله الشخصي. ولهذا يتم التركيز في بداية هذه المرحلة على التعبير المنطوق ثم القراءة فالكتابة (المكتوب). وقد تم اعتماد هذا الترتيب لضرورة اقتضتها خصائص المتعلم في هذه الفترة (بداية المرحلة الابتدائية). فما السِّمات الواجب توفرها في متعلم هذه المرحلة؟ وما الشروط التي ينبغي توفرها في مدرس التعليم الابتدائي؟ وكيف ينبغي أن تكون المعرفة المراد تقديمها إلى متعلم هذه المرحلة؟

3 ـ 2 ـ سمات المتعلم (المغربي) في مرحلة التعليم الابتدائي

يتميز المتعلم بنضج معين يُمَكِّنه من مواكبة العملية التعليمية/التعلمية في السلك الابتدائي، حيث يتحلى بمواصفات كثيرة، نذكر ما ورد منها عند محمود ميلاد (2015: 55)، وهي: حب المتعلم لذاته، وحبه التملك، وضعف الإحساس بالمسؤولية لديه، وتقديره السلطة وخوفه منها، وميله إلى محاكاة الآخرين. فمرحلة التعليم الابتدائي تَتَّصِف باتساع الآفاق العقلية المعرفية وتعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب، والقيام بالأنشطة المهارية (التي تعتمد على الحركة) وتعلم المهارات التعليمية في القراءة والكتابة والحساب واتساع البيئة الاجتماعية بالخروج الفعلي للمدرسة والانضمام إلى جماعات جديدة، والاعتماد على النفس بالاستقلال عن الوالدين.

وبالنظر إلى خصائص متعلم الابتدائي يمكن تصنيفها إلى: خصائص نفسية انفعالية، وعقلية معرفية، ولغوية، واجتماعية. وفيما يلي سنذكر بعضها بشيء من التفصيل.

3 ـ 2 ـ 1 ـ خصائص نفسية وانفعالية

تظهر عند المتعلم في هذه المرحلة سلوكات جديدة غالبا ما تعكس سلوك المحيط المدرسي، كما أنه يعرف تغيراً في مستوى الانفعالات التي تتسم بالعنف والاندفاع. وقد ذكر محمود محمد ميلاد (2015: 55) بعض خصائص المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي كنفوره من الجنس المخالف وتفضيل التعامل مع المتعلمين من جنسه، واهتمامه بمظهره، وميله للخير، ومعاونة الضعفاء مع ميْله للاستطلاع وسعيه للتعرف على بيئته، وميله أيضاً إلى اللعب بالأشياء التي يمكنه تشكيلها كالصلصال والرمال. ويتمز كذلك بكثرة النقد وكثرة السؤال، مما يدل على بداية نمو الأنا الأعلى (الضمير) لديه، وعلى بدء تكوين منظومة القيم المجتمعية لديه أيضًا، فيتبنى مجموعة القيم السائدة في مجتمعه . ويضيف محمد ميلاد (2015: 55) كذلك

أن الأبحاث في مجال علم نفس الطفل تؤكد أن النمو الانفعالي للطفل في أواخر مرحلة المدرسة (10-12 سنة) يعرف ثباتا ونموا ملحوظين، حيث يتسم المتعلم بضبط انفعالاته والسيطرة على سلوكه وتصرفاته، ويرجع هذا الثبات الانفعالي في جزء منه إلى انفصال المتعلم بشكل تدريجي عن تعليمات الأسرة وتَتَبُّعها له، وانفتاحه على مجال التنافس داخل المدرسة، فيصير نتيجة لاختلاطه بالأقران وتفاعله معهم، ومع المدرسين وباقي الأطر التربوية الأخرى قادراً على السيطرة على انفعالاته وضابطاً لسلوكه حتى يُظهر للآخرين أنه يشكل نموذجاً جيداً من حيث الشخصية. ويستفاد من هذا الكلام أن للمدرسة أهمية كبرى في تنشئة المتعلم وتقويم سلوكه، وذلك عبر الأنشطة التي تقدمها له، ومنها النصوص القرائية التي تحمل بين طياتها مجموعة من المبادئ والأخلاق التي تهذب سلوكه، ولكي تحقق النصوص الأهداف المنشودة ينبغي أن تكون خاضعة لشروط أهمها: مراعاة القدرة الفكرية والمعرفية للمتعلم أثناء اختيارها، بالإضافة إلى اعتماد الطرق البيداغوجية الفعالة في تدريس القراءة، وهذا ما نُبَيِّنُه فيما يلي :

يعتبر عبد السلام زهران وآخرون (2007: 313) **"أن تعلم القراءة والكتابة يتم من خلال الحديث، وأن الكلام أو الحديث أمر أساسي بالنسبة إلى الأطفال لبناء ثروة كبيرة من المفردات، والأفكار"**. ومن ثم فالقدرة على تحويل المكتوب إلى المنطوق، يتوقف على اكتساب المتعلم مهارة إدراك الأصوات المطبوعة بصريا، وتقنية الربط بينها ثم فهم معناها. لأن فهم المعنى جزء أساس في التعلم. وتُقدَّم القراءة في المدرسة الابتدائية بشكلَيْن مختلفَيْن: أولهما القراءة الجهرية وثانيهما القراءة الصامتة. فالقراءة الجهرية يتم اعتمادها في السنوات الأولى من التعليم لكونها تشكل امتدادا للتعبير الشفهي الذي يتطلب بدوره المزيد من تدريب الجهاز الصوتي للمتعلم على الكلام الفصيح، وذلك بالنطق السليم للفونيمات (صوتيات العربية) والألفاظ فالجمل.

وأما القراءة الصامتة فيتم اعتمادها في السنوات الأخيرة من التعليم الابتدائي بعدما يصبح المتعلم متمكنا من قراءة أي مكتوب تبصره عيناه. وفي هذا السياق يرى عبد السلام

زهران وآخرون (2007: 267) أن القراءة الصامتة أسرع من القراءة الجهرية، ويمكن بواسطتها قراءة كَمٍّ هائل من المعارف والكتب في وقت وجيز .

ويتطلب تعليم القراءة وتعلمها الكثير من التركيز والاهتمام، مما يستوجب وجود رغبة شديدة لدى المتعلم ليتمكن من اكتساب مهارة الإدراك البصري للحروف والتمييز بينها نطقا، ورسما، كما يتمكن من معرفة اسم الحرف وإدراكه سمعيا، والتمييز بين جميع الحروف بمجرد سمعها، ويكتسب أيضا مهارة الربط بين صوت الحرف وشكله. ولعل أهم مهارة يمكن التركيز عليها أثناء تعلم القراءة هي عملية فك الرموز التي تخضع بدورها إلى قواعد إملائية.

وقد خلص الباحثون التربويون المتخصصون في الديداكتيك إلى طرق يتم اعتمادها في تدريس القراءة بالمدرسة الابتدائية.

وبالاطلاع على مجموعة من البحوث في هذا الشأن صنفنا آراء الباحثين إلى فئتين:

أ ـ يرى البعض كما قال حامد عبد السلام زهران (2007: من ص 372 إلى ص 376) أن منهجية تدريس القراءة تقوم على أربع طرق :

ـ الطريقة الأبجدية: البدء بالحروف وفقا لترتيبها اللغوي (من الألف إلى الياء).

ـ الطريقة الصوتية: الاعتماد على معرفة الحروف من خلال أصواتها وإغفال أسمائها، فتعلم حرف السين مثلا، يتفوه المتعلم الصوت "س" وليس اسمه "سين ."

ـ طريقة الكلمة: البدء بالكلمة والتركيز على صوتها، أي نطق الكلمة دون تجزيء مع مراعاة صوتية حروفها، فالمتعلم يدرك معنى الصورة ومدلولها بمجرد النظر إليها، فينطق باللفظ المُعَبِّر عنها دفعة واحدة.

ـ طريقة الجملة: البدء بنطق الجملة التي تفيد فائدة تامة، ومع مرور الزمن وكثرة التدريب يقوم المتعلم بتحليل الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى حروف ويدرك ما بينهما من فروق، مما يكسبه القدرة على تركيب الكلمات والجمل بالاعتماد على نفسه .

ب ـ أما البعض الآخر فيرون أن تدريس القراءة يقوم على طريقتين بارزتيْن:

ـ طريقة الحرف أو الطريقة التركيبية، فقد فسّر حسيب عبد الحليم (2015: 75) سبب هذه التسمية بقوله: **"سميت بالتركيبية، لأن أساسياتها البدء بالحرف، ثم التدرج منه إلى المقطع فالجملة"**. وقد صارت هذه الطريقة متجاوزة بالنظر إلى التطور الذي عرفته منظومة التعليم .

ـ طريقة الكلمة، أو الطريقة التحليلية: وتعرف بالطريقة الكلية، ينطلق التعلم خلالها من الكل إلى الجزء (من الكلمة إلى الحرف). ومن ثم يمكن القول: إن الطريقة هي مجرد خطوات يعتمدها المدرس في تقديم الدرس، وله الحرية في اختيار أنسبها لكل درس ولكل خطوة من خطواته، كأن يختار في الخطوة الأولى للدرس (التمهيد) نشاطا يتلاءم مع خصوصيات المتعلمين من أجل استثارة رغبتهم، وتشويقهم للدرس الجديد مثل: سرد قصة صغيرة أو حوار أو أسئلة أو غير ذلك.

3 ـ 2 ـ 2 ـ خصائص عقلية ومعرفية

يبدأ المتعلم في السلك الابتدائي في إدراك ما يجري في العالم الخارجي بشكل كلي دون الاهتمام بالجزئيات، ولعل هذا ما جعل علماء نفس التربية يلجؤون إلى اعتماد الطريقة الكلية في التدريس حتى تتماشى مع نمط تفكيره. إلا أن القدرة على الإدراك تختلف من متعلم لآخر، فينعكس ذلك على وتيرة تعلّمهم عامة، وتحصيلهم اللغوي خاصة. وهذا ما بيَّنه أديب عبد الله محمد النوايسة وآخرون (2015: 55) بالقول: **"الطفل الذي يتميز بذكاء عال يفوق الأطفال العاديين والمعوقين عقلياً في محصوله اللغوي، حيث إن ذكاء الطفل يكيف إلى حد ما السرعة التي يستجيب بها جهازه الصوتي للنطق بالكلام، كما يكيف مدى قدرته على استخدام لغة الحديث"**. وبناء على هذا الكلام، يبدو أن عملية التعلّم في هذه المرحلة تحتاج إلى نموّ قدرات عقلية عديدة مثل: القدرة اللغوية (كما سبقت الإشارة إليها) والقدرة على الانتباه، والقدرة على إدراك الجهة (الماضي . الحاضر. المستقبل). لذلك فهي تشكل أنسب فترة لتعليم الدرس اللغوي وتعلّمه بشكل صريح. وسنخصص فيما يأتي محوراً للتفصيل في كيفية تقديم الدرس اللغوي

بالسلك الابتدائي، على اعتبار الدرس اللغوي متسما بالصعوبة مقارنة مع المكونات الأخرى، إذ يتطلب مجهودا فكريا بالنسبة إلى المتعلم ومجهودا علميا ومعرفيا بالنسبة إلى المدرس.

3 ـ 2 ـ 3 ـ خصائص لغوية

يتصدر تعليم اللغة وتعلمها المواد الأخرى المقررة في المناهج التي تُعتمد في المدرسة الابتدائية باعتبارها آلية للتواصل التي تستخدم في تدريس المواد الأخرى، كالنشاط العلمي، والرياضيات، والتربية الإسلامية وغيرها، فاللغة هي منطلق العملية التعليمية/التعلمية وأساس لها. وقد ورد في الدليل البيداغوجي (2009: 77) أنه **"ينبغي التأكيد على أن دروس اللغة بهذه المستويات تستند، بالدرجة الأولى، إلى مكتسبات التعبير الشفهي، إذ في غياب هذه المكتسبات تصبح القراءة، والكتابة، والقواعد اللغوية عمليات بدون معنى"**.

ومن ثم فاعتماد هذا الترتيب داخل الفصول الدراسية لم يأت صدفة، بل هي ضرورة تفرضها طبيعة تعليم اللغة وتعلمها، فيتم البدء بالتعبير الشفهي ثم القراءة فالكتابة، لأن الطفل/المتعلم الوافد إلى المدرسة (خاصة من لم يلتحق بالتعليم الأولي) لا يعرف إلا اللغة التي يتواصل بها مع أسرته ومحيطه، حيث تستمد اللغة العربية في السنوات الأولى من التعلم قوَّتها من اللغة الأم، ويتواصل بها أيضا داخل المدرسة، مما يفرض ترتيب مكونات اللغة العربية على النحو الذي ذكرناه سلفا (التعبير الشفهي . القراءة . الكتابة) مراعاة لخصائص المتعلم في هذه المرحلة.

وتعد الكتابة مهارة لغوية تتضمن القدرة على التعبير في مواقف الحياة، والقدرة على التعبير عن الذات، وذلك برسم كلمات مترابطة تراعي السلامة اللغوية. وقد اخترع الإنسان الكتابة في حياته ليحقق بها تقدمه، ويعبر بها عن رغباته وحاجاته حتى وإن كان لا يتكلم (أبكم)، لذلك يُعَدّ اكتشاف الكتابة من أهم ما توصل إليه الإنسان من اختراع، حيث استطاع بواسطتها الحفاظ على تاريخه وتراثه. واستمرارا لتعليم الكتابة وتعلمها، فإن منهاج اللغة العربية في المدرسة الابتدائية يضعها من الدعامات الأساس التي ينبغي التركيز عليها في التعليم

(بعد التعبير الشفهي والقراءة)، رغم أنه مع وجود التعليم الأولي (اليوم) يُفترض أن تتم عملية تعليم المبادئ الأساس للكتابة قبل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية، لكن عدم تعميم التعليم الأولي يحول دون تحقيق هذه الكفاية، فالمدرسة الابتدائية اليوم، تستقبل في غالب الأحيان متعلمين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بمؤسسات التعليم الأولي، لذا فهم يجهلون المبادئ الأولية للكتابة، وحرصاً على مبدإ تكافؤ الفرص بين الأطفال/المتعلمين جميعهم، فإن تدريس اللغة العربية يبدأ شفهيا لأن التعبير الشفهي يشكل مكتسبا مشتركا بين جميع المتعلمين ليتم الانتقال فيما بعد إلى تعلم القراءة والكتابة بطريقة سلسة، وفي هذا الصدد، بَيَّنَ الدليل البيداغوجي (2009: 75) أنه ينبغي أن "**ترتكز الممارسة الكتابية في المستويين الأول، والثاني على البعد المهاري (تدريب على الخط، والنقل، والإملاء). لتتدرج إلى إنتاج التعبير الكتابي (الإنشاء) عبر المستويات الأخرى**". لأنه يصعب على المتعلم تعلم كتابة حروف هجائية لم يسبق له أن رآها، ومن ثم رُتّيب الكتابة حسب المنهجيات المعتمدة في التدريس في المرتبة التي تلي القراءة حتى يتمكن المتعلم من التعرف على الحروف. وقد بيَّن عبد السلام زهران وآخرون (2007: 401) ذلك بالقول: إن "**تهيء الأطفال للكتابة يسير جنبا إلى جنب مع تهيئهم للقراءة، ومن ثم فإن تعليمهم الكتابة يواكب تعليمهم القراءة، ويسير معها**". ونظرا لخصوصيات الكتابة التي تستوجب القيام بمجموعة من التداريب، أهمها: تدريب الأعضاء التي تستعمل في الكتابة وهي: العين، والأذن، واليد، كما يلزم المدرس استخدام وسائل مساعدة مختلفة، كرسم خطوط مستقيمة، وأفقية، ومائلة على شكل نقط متتابعة، ويطالب المتعلمين بتتبع هذه النقط بالقلم ليحصلوا في النهاية على خطوط. ويتم بعد ذلك تدريب الأطفال على التمييز بين الكرافيزمات (الحروف المرسومة) كما يراه عبد السلام زهران وآخرون (2007: 401): "**بإعداد حروف من الخشب، أو المعدن يتداولها الأطفال، ويمرون بأصابعهم عليها، أو عن طريق استخدام حروف محفورة في قطع الخشب، أو المعدن وتعويدهم أن يمروا عليها بأصابعهم، أو بأداة مناسبة يمسكونها بأيديهم كالأقلام، ونحوها**". ويستفاد من هذا الكلام أن تعلم الكتابة

من قبل المتعلم ليس بالأمر الهين، حيث يواجه المتعلم صعوبات كثيرة تبدأ حينما لا يهتم بعض المدرسين بمشكلة رداءة الخط، ويعتبرونها مشكلة ثانوية لا تستدعي تدخلا، فتنتج عن ذلك رداءة في الإنجاز اللغوي المكتوب، وغالبا ما يكون مصحوبا بأخطاء إملائية ناتجة عن انحراف الكلمة عن الرسم المعياري بزيادة أو نقصان، أو استبدال في حروفها، مما يحرف معناها أو يعطله. ومع مرور الزمن تتفاقم هذه الظاهرة فيصعب علاجها فيؤدي ذلك إلى تعثر المتعلم في اكتساب كفاية الكتابة. ومن أهم مظاهر هذا التعثر نذكر:

عجز المتعلم عن رسم الكلمة في حالة الإملاء، أو كتابتها بأخطاء كثيرة حتى في حالة النقل، بالإضافة إلى رسم الكلمات بشكل آلي دون القدرة على قراءتها حتى ولو كان هذا الرسم صحيحاً، ومن ثم يبدو أن عملية تعليم الكتابة وتعلمها لا يَخْلُو من صعوبات، فقد ذهب عبد السلام زهران وآخرون (2007: 399) إلى اعتبار الشكل من أهم هذه الصعوبات فقالوا: **"يعد وضع الحركات القصار (الضمة، الفتحة، الكسرة) على الحروف مصدرا من مصادر الصعوبات، فعدم تشكيل الكلمات يؤدي إلى إحداث خلل، وتناقض في نطق الكلمة، مما يؤثر في بنيتها، وينال من دلالتها، وينحرف كثيرا بالمعنى، ويوقع بالمبتدئ في حيرة ولبس"**. بالإضافة إلى صعوبات ناتجة عن عدم ضبط قواعد الإملاء، وهي كثيرة نذكر بعضها:

ـ الفرق بين رسم الحرف، وصوته: فالمفروض في نظام الكتابة السهلة أن رسم الحروف يكون مطابقا لأصواتها، حيث إن كل ما ينطق يكتب، وما لا ينطق لا يكتب. فالمطابقة بين الكتابة والنطق تُيَسِّر الكتابة وتوفر كثيراً من الوقت والجهد، لكن اللغة العربية تخالف هذه القاعدة بتوفرها على كلمات بها أصوات تُنطق ولا تُكتب مثل: ذلك، لكن، الذي، هؤلاء وغيرها. وهناك كلمات بها أصوات تكتب ولا تنطق مثل: السماء، كتبوا، بالكتاب، للكتاب، وغير ذلك.

ـ ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف: يرى هشام فتح (2015: 84) أن ربط الكثير من قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف يشكل صعوبة في تعلم الكتابة، ومثال ذلك؛ إذا كانت

الألف اللينة ثالثة وأصلها (واو) رسمت ألفا ممدودة كما في (سما)، وإذا كانت ثالثة وأصلها (ياء) رسمت ألفا مقصورة كما في (رمى) و(هدى) وغير ذلك.

ـ **اختلاف صور الحروف باختلاف موضع الكلمة**: تعددت صور بعض الحروف حتى بلغ عددها حسب عبد السلام زهران وآخرون (2007: 405) أربعمائة صورة في اللغة العربية، مما أدى إلى تعقيد تعلمها، فكثير من الصوامت تتغير صورها حسب موقعها في الكلمة مثل: الجيم والكاف والميم، وباقي الصوامت الأخرى التي تتغير.

ـ **الإعجام**: يعرفه عبد السلام زهران وآخرون (2007: 400) بأنه **"زيادة نقطة، أو نقطتين، أو ثلاث أعلى، أو أسفل الحرف ليتميز بهذا الإعجام كأنه حرف جديد، وتلك طريقة أفضل من خلق حرف جديد يتطلب من الطفل تعلمه"**. والملاحظ أن نصف عدد حروف الهجاء معجم، وأن عدد النقط يختلف باختلاف الحروف المنقوطة، وأن مواضع النقط مختلفة أيضا، وربما يسهم هذا في الزيادة من صعوبات الكتابة العربية.

. **وصل الحروف وفصلها**: تتكون الكلمات العربية من حروف يتصل بعضها ببعض، وحروف ينفصل بعضها عن بعض، وبذلك يجد المتعلم صعوبة في تعلم الكتابة، فهو يحتاج إلى معرفة موضع كل حرف من حروف الكلمة المراد كتابتها، وهذا ما يجعلها صعبة في التعلم.

. **الإعراب**: يتغير آخر الكلمة العربية بتغير موقعها من الجملة، وعلامات الإعراب إما أن تكون أصلية مثل الضمة والفتحة والكسرة، وإما أن تكون فرعية مثل الألف والياء والواو، وهناك علامات الحذف أو الإثبات، وكلها عوامل تؤثر في صورة الكلمة التي يحذف بعض حروفها، فتشكل موطن الصعوبة أمام المتعلم.

اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي: من الملاحظ أن هجاء المصحف مختلف عن الهجاء العادي وذلك في مواضع عدة كالحذف والزيادة، ومد التاء وقبضها، والفصل والوصل في بعض الكلمات، وهذا الاختلاف بين نوعي الهجاء يشكل صعوبة لدى التلميذ مباشرة بعد الانتقال من حصة القرآن الكريم إلى حصة الإملاء. وينبغي للمدرس كما يرى عبد

السلام زهران وآخرون (2007: 412) أن **"ينبه أثناء درس الإملاء لمواضع الخلاف بين الهجاء العثماني والهجاء العادي"**. ويُذَكر بهذا الخلاف أثناء قراءة المتعلم لآيات مكتوبة بالخط العثماني؛ بالإضافة إلى صعوبات أخرى تتشكل انطلاقا من وجود حروف متقاربة في النطق وكلمات شاذة منحرفة عن الوضع العربي مثل: عمرو ـ إله ـ الله ـ طاوس ـ داود ـ طه ـ والتنوين، وغير ذلك من الظواهر الموجودة في اللغة العربية.

3 ـ 2 ـ 4 ـ خصائص اجتماعية

يكتسب المتعلم في مرحلة المدرسة الابتدائية سلوكاً واستجابات وعلاقات معينة، مما يُشكل لديه مجالاً لاتساع مجالاته الاجتماعية التي تنمي قدراته على التواصل. فوجود المتعلم وسط الأقران يشكل بالنسبة إليه مناسبة للتعلم وتبادل الخبرات والمعلومات بينهم، ومن ثم تُتاح لهم الفرصة للاندماج في المجتمع والالتزام بقوانينه وعاداته وقيمه، فيتأثر تفكير المتعلم بهذا الاندماج ويؤثر فيه كذلك.

ويمكن اعتبار تحرر المتعلم من التمركز حول ذاته مظهراً اجتماعياً، فهو يدرك أنه في حاجة إلى الآخرين، ويحاول أن يعتمد على نفسه بدل الاعتماد على الوالدين، مما يؤدي إلى تنمية شخصيته وذاته، فيبدأ في الاهتمام برأي الأصدقاء ويحاول كسب ولائهم بالسعي إلى تكوين علاقات اجتماعية تتسم بالتعاونية (اللعب التعاوني) وإلى تكوين معايير اجتماعية خاصة به، كأن يشترك في الألعاب الجماعية وأن يضع لنفسه قوانين.

أما المنهاج التربوي فيسعى بدوره عبر كفاياته إلى تحقيق مواصفات تجعل المتعلم مندمجا في محيطه، ومُسْهما في تطويره. وقد تم اختصار هذه المواصفات في نوعين: الأولى ترتبط بتشبع المتعلم بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية، وروح التضامن والتسامح والنزاهة بجعله مدركا لمبادئ الوقاية الصحية، وحماية البيئة. أما الثانية فترتبط بالكفايات والمضامين الرامية إلى جعل المتعلم قادراً على الانضباط والتنظيم كتنظيم الوقت والذات،

وقادراً على استعمال الإعلاميات وعلى التواصل والإبداع، وقادراً على استخدام اللغة العربية في التواصل شفهياً وكتابة.

ويعد مكون التعبير الشفهي بالمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي أهم مظهر لخصائص المتعلم الاجتماعية، فعندما يتكلم فهو يقدم منجزاً لغوياً فردياً تتحكم فيه مجموعة من المتغيرات المنبثقة من البيئة التي يعيش فيها. وتُشكل التقاليد أهم هذه المتغيرات التي تُسهم في فَرْز مجموعة من الظواهر، كتلك التي حددها تمام حسان (1979: 47) في "**وجود النبر والتنغيم، بالذات في الكلام المسموع دون المكتوب يجعل الأول أقدر في الكشف عن ظلال المعنى ودقائقه من الثاني**". وقد حدد اللسانيون النبر، في كونه ظاهرة صواتية دقيقة يكتسبه الطفل المتعلم من بيئته الاجتماعية بالسليقة ليوظفه في تعبيره الشفهي من أجل تيسير الفهم عند السامع وذلك بإبراز صوت أو مقطع من الكلمة الملفوظة، وليس هناك آلية لحد الآن تعوضه بخلاف التنغيم الذي يمكن تعويضه باستخدام علامات الترقيم لما يتعلق الأمر بالمكتوب.

ويشكل التحصيل اللغوي الذي اكتسبه الطفل/المتعلم من محيطه الأسري جسرا للتواصل بينه وبين مدرسه، وبَيْنه وبين أقرانه داخل الفصل، وبين تمام حسان (1979: 47) أن هذا الأمر قد اسْتُثْمِرَ في عملية التعليم والتعلم بجعل "**دراسة الكلام المنطوق المسموع مقدمة لابد منها لدراسة الأنظمة (القواعد)، أو بعبارة أخرى لدراسة اللغة نفسها**".

وتعتمد العملية التعليمية/التعلمية في بدايتها (داخل الفصل) على ما يتوفر عليه الطفل/المتعلم وهو اللغة، ولهذا السبب يتم وضع التعبير الشفهي في صدارة مكونات اللغة العربية المنشود تَعَلمُها.

3 ـ 3 ـ التأهيل العلمي والمعرفي للمدرس

يعد المدرس ـ بعد المتعلم ـ عنصرا مركزيا في العملية التعليمية/التعلمية، ومحركا للفعل التربوي، وصانعا للقرار الذي به تتم عملية التفاهم بينه وبين متعلميه بُغْيَة نُشوء

علاقة ذات أهمية في الفصل الدراسي، فكلما سادت هذه العلاقة يكون المدرس قادراً على الإبداع في طرق تقديم مادته العلمية، وقد تزداد دافعية المتعلمين ورغبتهم في التعلُّم بعد شعورهم بموضوعية مدرسهم وحزمه. ومن أهم ما يجب القيام به لنجاح عملية التدريس هو تكوين المدرسين معرفيا، ومهنيا لجعلهم يتميزون بمواصفات تمكنهم من مزاولة مهنة التدريس، لأن مهنة التدريس لا يمكن أن يمتهنها أي كان حتى وإن كان تكوينه العلمي عاليا، باعتبار التدريس مهنة تحتاج إلى مهارات معينة يستحيل نجاحه دونها. وتمكن المهارات التي يكتسبها المدرس في تكوينه من إنجاز مهمته بدقة متناهية وسرعة في التنفيذ. ويرى عبد الرحيم الضاقية (2010: 62) أن مهنة التدريس تحتم على المدرس أن يتسم بخصائص أهمها التحلي بالمواطنة، حيث يقول: **"يمارس مهنة غير عادية بكل المقاييس، وذلك لاعتبارات عدة أهمها تحمله مسؤولية كبرى في صناعة ذوات اليافعين"**؛ فهو يتحكم خلال فترات زمنية من عمر المتعلم في . كما يضيف . **"صياغة، أو إعادة تشكيل ذوات في طور التكوين، بل والتأثير الإيجابي، أو السلبي في مسارات ومصائر مهنية، أو إبداعية معينة"**. فالمدرس الناجح إذن، هو الذي يجعل العلم في خدمة التربية، والتربية في خدمة العلم، ويعمل جادا من أجل منح المتعلمين الأدوات الضرورية التي تتيح لهم الاستقلال عنه في التعلم، والانطلاق نحو المستقبل لأن مرحلة التعايش معهم (موسم دراسي) قصيرة جدا في حياتهم، لذلك ينبغي التفكير في المستقبل والكيفية التي تجعله مريحا، وليتأتى ذلك ينبغي ان يكون المدرس حاملا أفكارا وخططا تمكنه من الإبداع في عملية التعليم والتعلم من أجل تكوين مواطن المستقبل. ومن ثم فالمدرس يؤدي أدوارا كثيرة في بناء المستقبل عامة، ومستقبل المتعلمين خاصة. وأهم دور للمدرس هو غرس القيم من خلال تطويع المناهج وفقا لحاجات المتعلمين، ورغباتهم وجعلها واضحة وسلسة تشجع على خلق دافعية لديهم من أجل الإقبال على العملية التعليمية/التعلمية برغبة منهم، لذا ينبغي أن يكون المدرس ذا تكوين علمي ومعرفي مَتينَيْن، باكتساب مجموعة من الآليات البيداغوجية والديداكتيكية خلال مدة التكوين، حيث يُقبِل على مركز تكوين المدرسين طلبة

من تخصصات مختلفة وفقا للخصاص المعلن عنه، فيُراعى هذا التنوع في اختيار الأنشطة (المعرفة) التي تدرج في برنامج التكوين ليستفيد منها الطلبة جميعهم، مما يفضى إلى تصنيف الأنشطة إلى نوعين: أنشطة مشتركة بين التخصصات جميعها، وأخرى مرتبطة بالتخصص.

3 ـ 3 ـ 1 ـ الأنشطة المشتركة

يشترك الطلبة المدرسون جميعهم في أمور تتعلق بمهنة التدريس بعيدا عن التخصص، وهو ما يفرض حسب لحسن مادي (2001: 208) أنشطة مشتركة يستفيد منها جميعهم لتشكل ثقافة مهنية موحدة بينهم، وتقدم هذه الأنشطة في الشق النظري، وتتمحور حول الأهداف التي تخص دراسة سيرورات النمو والتعلم، وقضايا التنشيط، والتنظيم، والتواصل، وفلسفة التربية، وجذور المعرفة الإنسانية، وأهمية الوسائل السمعية/البصرية، ومعطيات التشريع المدرسي، وغير ذلك من المكونات المشتركة.

3 ـ 3 ـ 2 ـ أنشطة التخصص

تفرض طبيعة مادة التخصص أنشطة معينة تختلف كليا عن أنشطة مادة أخرى مثل: أنشطة الرياضيات تختلف تماما عن أنشطة اللغة العربية، وأنشطة الفيزياء تختلف عن أنشطة التربية الإسلامية، وهكذا. ويؤكد لحسن مادي (2001: 208)، هذا الكلام بقوله: **"يكون موضوع الأنشطة الخاصة هو كل ما له علاقة بالمواد التخصصية التي سيقبل المدرس على تدرسها، وذلك قصد تعميق التخصص فيها، كما أنها تضم جانب التداريب العملية"**. ويستفاد من هذا الكلام، أن أهداف التكوين تشكل نسقا متكاملا فيما بينها، فتسعى كلها إلى تحقيق المشروع الشخصي للطالب المدرس، والذي يتجلى في تكوينه لتحمل مسؤولية مهنية مضبوطة. ومن هذا المنطلق، فكل الأنشطة التي تقام في مراكز التكوين لا يجب أن تكون أنشطة معزول بعضها عن بعض، بل يضيف لحسن مادي (2001: 206 . 207): **"يجب أن تقرر، وتنظم انطلاقا من هذا المشروع الذي يعتبر بدوره جزءا من مشروع مؤسسة التكوين ككل"**. ومن ثم يمكن القول: إن الأنشطة التي يقدمها مركز التكوين تصب جميعها في تكوين مدرس ذي

مواصفات تمكنه من القيام بمهمة التدريس، والإبداع فيها. فالمواضيع التي يتم تناولها ضمن الأنشطة التي تقدم في مراكز التكوين مقتطفة من حقول علوم التربية، مثل: الفلسفة، وعلم النفس، وبعض فروعه كعلم النفس التربوي، وعلم نفس الطفل، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس التعليمي وعلم النفس المدرسي. كما يتم التطرق إلى النظريات التربوية، والبيداغوجيات، والمنهجيات، والطرائق وما إلى ذلك من آليات يستخدمها المدرس في عمله، حيث يفترض أن يمتلك المدرس مهارات تجعله قادرا على القيام بعمله بإتقان. وتكمن هذه المهارات في قدرته على اختيار الطرائق والمنهجيات التي تتماشى مع طبيعة مادة تخصصه، والتقنيات التعليمية، واستخدام جيد للوسائل التعليمية.

3 ـ 4 ـ الوعي بالمهننة وأهميته في بناء القدرات والكفايات

تعد مهنة التدريس من أصعب المهن وأشقاها لكونها مهنة تسهر على تكوين رجال المستقبل، ومن هذا المنطلق ينبغي تأهيل المدرس ليتمكن من القيام بهذه المهمة بشكل سليم. ويستخدم المدرس بعد إنهاء مدة التكوين ما تزود به من معارف ومهارات تجعله متفوقا في عمله، ومبدعا فيه، مستخدما طرائق وتقنيات تعليمية، وأسلوبا تعليميا، بالإضافة إلى منهجيات تتماشى مع طبيعة مادة تخصصه. ولتوضيح ذلك نذكر أهم المؤهلات التي ينبغي توفرها لدى مدرس اللغة العربية بالسلك الابتدائي.

3 ـ 4 ـ 1 ـ الطرائق

استوقفنا البحث في أنواع الطرائق المستخدمة في التدريس عند رأي المناطقة الذين يرون أن سيكولوجيا التفكير تقوم على طريقتين:

أ ـ الطريقة الاستنتاجية القياسية التي تقوم على فكرة الانطلاق من الكل إلى الجزء، ومن المدرسين من يلجؤون إلى هذه الطريقة في تقديم الدرس اللغوي في معرض شرحهم. فهم يميلون إلى الطريقة الاستنتاجية القياسية (المعيارية) التي تقوم على بسط القاعدة أمام

المتعلمين وتفسيرها وتوضيحها، وربما استظهارها ثم ينتقلون إلى إعطاء أمثلة لتزكية هذه القاعدة، وبعدها القيام بالتطبيق على غرار ما جاءت به.

ب ـ الطريقة الاستقرائية الاستنباطية التي تجعل المتعلم يتدرج من الجزء إلى الكل، وتتجسد في تقديم الدرس اللغوي، حيث يبدأ المدرس بعرض الأمثلة ثم قراءتها وفهمها، وبعدها يبدأ المتعلمون في البحث عن خيط الربط بين كلمات الجمل الواردة في الأمثلة ليتوصل هؤلاء المتعلمون بمساعدة من المدرس إلى استنتاج القاعدة، وتسجيلها على السبورة لينتهي الدرس بالتطبيق من أجل تقويم الحصيلة ودعمها.

وقد درس "جوهان فريدريك هاربارت[13] **Johann Friedrich Herbart**" الطريقتين معا، وأدمجهما في طريقة واحدة، تُحقق الغرض المنشود من توظيفهما، فاختصر الطريقة في خمس خطوات حددها حسيب عبد الحليم شعيب (2015: 69 ـ 70 ـ 71) في:

ـ **التمهيد:** وهو عنصر أساس لتشويق المتعلمين للدرس الجديد بعدما ينطلق المدرس في تقديمه لمعلومات ومفاهيم يُفترض أن تكون في ذاكرة المتعلمين كي تمكنهم من تَمَثُّل الدرس الجديد، فيعمل المدرس على تصحيحها إن كانت خاطئة، أو تعزيزها إن كانت صحيحة.

ـ **العرض**: يشرع المدرس في عرضه للظاهرة التي يريد تدريسها موظفا إحدى هاتين الطريقتين وفق ما يقتضيه الموقف التعليمي، مراعيا الفروق الفردية للمتعلمين.

ـ **الموازنة والحكم**: يطالب المدرس المتعلمين بموازنة المعلومات التي سيتم التعامل معها مع قاعدة شاملة، تجمع بين طياتها الفكرة التي تم تناولها، أو القاعدة التي تم عرضها.

ـ **التعميم:** يستخلص المدرس القاعدة ويدونها أمام المتعلمين لتكون أداة قياس يُبنى على غرارها.

---

[13] ـ فيلسوف ألماني (1776 ـ 1844)، شغل وظائف أكاديمية عدة في سويسرا وألمانيا ومن مؤلفاته: التربية العامة، والتربية وعلم النفس، فلسفة التربية.

ـ التطبيق: يختار المدرس جملة من الإجراءات والأنشطة ليستخدمها في تدبير الوضعيات التعليمية. لأنها شكل من الأشكال الديداكتيكية التي يقوم بها المدرس في تمرير المحتوى التعليمي إلى المتعلم، كما يمكن اعتبارها عملية فنية تحتمل اختلاف الآراء، وتعدد وجهات النظر، وفي هذا الصدد اعتبر حسيب عبد الحميد (2015: 67) أنه ليس غريبا أن تبدو في أفق التربية طرائق متعددة اشتهر بعضها بأسماء أصحابها مثل: طريقة "هاربارت" أو بخواصها مثل: طريقة "المشروع"، أو بجوهرها مثل: الطريقة "الكلية" والطريقة "الاستنتاجية" والطريقة "الاستقرائية". والجدير بالذكر أنه ما من أحد من الباحثين قال إن طريقته قالب (نموذج) يجب أن يصب فيه جميع المدرسين، أو أنها نظام مطّرد يجب اتباعه في كل موضوع، ومع كل تلميذ، بل يرون جميعهم أن تكون الطريقة مرنة طيعة تختلف باختلاف الأحوال، كاختلاف الغرض من التعليم.

ويرجع حسيب عبد الحليم (2015: 68) الاختلاف في الطرق إلى اختلاف المادة، أو اختلاف الموضوع، أو اختلاف مراحل التعليم، أو غير ذلك. ومهما يكن هذا الاختلاف، فإن المدرس يسعى في اختياره للطريقة إلى استخدام الناجعة منها "الفعالة"، فالطريقة الناجعة هي التي تؤدي الغاية في أقل وقت، وأيسر جهد يبذله المدرس، والمتعلم معا، وهي التي تثير اهتمام التلاميذ، وميولهم، وتحفزهم على العمل الإيجابي، والنشاط الذاتي، وهي التي تشجع على التفكير الحر المطلوب في دروس التعبير. وتتميز الطريقة الناجعة أيضا بالمرونة والتنوع لأن استمرار طريقة واحدة واستخدامها في جميع الأحوال سيحولها مع مرور الزمن إلى طريقة شكلية عقيمة مما يسبب الملل لدى بعض المتعلمين. لذا فالمدرس يعمل على تنوع الطرق داخل الفصل الواحد، وفي المادة الواحدة، وحتى في الموضوع الواحد لتتلاءم مع الظروف التي تناسبها.

3 ـ 4 ـ 2 ـ التقنية التعليمية

يستعين المدرس بمهارات مختلفة لتوظيفها في مرحلة معينة من الدرس، فيسهم ذلك في تنفيذ الطريقة التعليمية المتبعة في إطار سيرورة منظمة تفرضها طبيعة الدرس الذي سَيُقدم. وقد ذكر عبد الكريم غريب ومن معه (1992: 126) بعض التقنيات التعليمية مثل: تقنية السؤال، وتقنية التحفيز، وتقنية جلب الانتباه، وتقنية عرض الصور، وتقنية توظيف السبورة، وتقنية القراءة النموذجية، وتقنية الوسائل التعليمية وكذلك تقنية التشخيص.

3 ـ 4 ـ 3 ـ الأسلوب التعليمي

يمتلك كل مدرس أسلوبا خاصا به يميزه عن غيره تبعا لخصائصه الشخصية، الشيء الذي يفسر الاختلاف الحاصل في نمط التدريس من مدرس إلى آخر، ويظهر ذلك من خلال اختيار الطرائق، واختيار التقنيات التعليمية لبناء درس ما، ويظهر الاختلاف أيضا أثناء سير الدرس. ويَتَّضِح هذا الأمر من خلال مثال لدرس في التعبير الشفهي بعدما يمنح المدرس الحرية في الحوار لجميع المتعلمين، ونظرا لاختلاف الأسلوب بين المدرسين، فإن منهم من يغلب عليه الطابع التوجيهي، ومنهم من ينصت لآراء المتعلمين دون إقصاء لأحد مع احترام أفكارهم حتى وإن كانت خارج الموضوع تشجيعا لهم على التحدث، ومنهم من يرغب في إشراك الجميع، ومنهم من يسعى إلى بث الإحساس بالحرية في نفوس المتعلمين، ومنهم من يكون سببا في خلق توتر(دون قصد) داخل الفصل بصرامته الزائدة، ولكل هذا يقول عبد الكريم ومن معه (1992: 26 ـ 127): **"إذا كانت الطرائق تحيل إلى نسق من التقنيات التي تحدد شكل العمل في القسم، فإن الأسلوب يحيل إلى السمات الشخصية التي تطبع تطبيق أي طريقة من لدن المدرس"**. ويستفاد من هذا الكلام أن الأسلوب مُكْتَسَبٌ شخصي غير موحد (لكل مدرس أسلوبه الخاص). بينما الطرائق هي جزء لا يتجزأ من منهجية التدريس، وهي شكل من الأنشطة المشتركة التي تقدم في مراكز تكوين المدرسين.

3 ـ 4 ـ 4 ـ منهجية الدرس اللغوي بالسلك الابتدائي

يقوم الدرس اللغوي بهذا السلك (حسب المنهاج المنقح) على مبدإ الاستضمار (يُقدم بشكل ضمني) في المستويات الثلاثة الأولى (الأول، والثاني، والثالث) ثم يقوم في المستويات الثلاثة الأخرى (الرابع، والخامس، والسادس) على مبدإ التصريح بعد استئناس المتعلمين من خلال محادثاتهم باللغة العربية أثناء حصص التعبير الشفهي والقراءة. وقد تم التنصيص في الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي (2009: 72) على أن **"القواعد اللغوية ليست هدفا في حد ذاتها في مرحلة الابتدائي، بل تعتبر أساسا لدعم، وتيسير استعمال اللغة المكتسبة"**، وعلى هذا الأساس تم تأجيل تقديمها حتى المستوى الخامس بعدما كانت تقدم في المستوى الثالث. ويتم تقديم الدرس اللغوي في السلك الابتدائي وفق منهجية معينة لتبسيط القواعد وتمريرها للمتعلم بشكل سليم.

أ . منهجية التراكيب والصرف والتحويل

إن للتراكيب والصرف والتحويل في السلك الابتدائي منهجية واحدة من حيث المراحل، لذا قمنا بإدماج منهجِيَتَيْهما معا في منهجية واحدة، ومراحلها كالتالي:

ـ التمهيد

تقديم الظاهرة المراد دراستها باستخدام بعض التقنيات التعليمية مثل: استخدام السؤال، أو الملاحظة أو الصويرات، وغير ذلك مما يراه المدرس مناسبا.

ـ قراءة النص وفهمه

كشف النص الحامل للظاهرة المقصودة الذي يفترض أن يكون مكتوبا مسبقا من لدن المدرس، ثم قراءته وفهمه.

ـ استخراج الشواهد

يبسط المدرس أسئلة تستدرج المتعلمين لاستخراج الجمل المتضمنة للظاهرة مع التصرف فيها عند الاقتضاء لاستيعاب الظاهرة المراد دراستها.

ـ بناء المفهوم: مناقشة الشواهد (الأمثلة) بأسلوب استقرائي يعتمد على الملاحظة والمقارنة، والتطرق إلى الجوانب التي من شأنها إغناء الموضوع والتوسع فيه. مع دفع المتعلمين ـ بالتدريج ـ لاستنتاج القواعد الجزئية المتحكمة في المفهوم.

ـ الاستنتاج

يتم استدراج المتعلمين من خلال جوابهم عن أسئلة المدرس الهادفة إلى تجميع الاستنتاجات، واستخراج القواعد المتحكمة في الظاهرة.

ـ الاستثمار

يتم استثمار ما تعرف عليه المتعلمون في درسهم من ظواهر لغوية عن طريق تقويم إجمالي بتطبيقات شفهية (أو على الألواح) ثم كتابية على الدفاتر.

ـ التصحيح

إن عملية التصحيح تختلف من مدرس إلى آخر، وغالبا ما تكون جماعيا على السبورة، ثم فرديا على الدفاتر مع ضبط التعثرات وعلاجها في حينها.

ب ـ منهجية الإملاء في المستوى السادس ابتدائي

ـ التمهيد

يستهل بعض المدرسين الحصة بمراجعة الظواهر التي سبق تدريسها لاستثارة انتباههم، واستعدادهم للدرس الجديد، ثم يستخدم أسئلة لاستدراجهم من خلال أجوبتهم لإعطاء أمثلة (متون) يتم تدوينها على السبورة، وقراءتها مع شرح ما يستوجب شرحه لتيسير فهمها لدى المتعلمين جميعهم.

ـ استخراج الظاهرة

يطالب المدرس المتعلمين بملاحظة ما تتضمنه الجمل (المتون) من ظواهر لغوية موجها إياهم نحو الظاهرة المراد دراستها ببسط أسئلة من أجل استدراج المتعلمين لاستخراج الكلمات المتضمنة للظاهرة، وكتابتها على السبورة، أو التسطير عليها، أو إحاطتها بخط، أو وضعها بين قوسين، وغير ذلك من الطرق التي تجعل هذه الكلمات متميزة عن غيرها في الجمل.

ـ مناقشة

يناقش المتعلمون بمساعدة المدرس الكلمات المكتوبة أمامهم على السبورة، ويبدون آراءهم وملاحظاتهم حول الظاهرة التي تضمنتها هذه الأمثلة، ويتطرقون إلى الجوانب التي من شأنها ترسيخ الظاهرة المراد تقديمها في أذهانهم.

ـ استنتاج القاعدة

من خلال الأجوبة عن الأسئلة المتدرجة التي يبسطها المدرس يتم تجميع الاستنتاجات لاستخراج القواعد المتحكمة في الظاهرة.

ـ التدرب

يختار المدرس التقنية الأنسب في هذه المرحلة، فيستخدم إما أنشطة شفهية، أو استخدام الألواح، والإجابة بشكل مباشر على الأسئلة الموجهة للمدرس، ثم إنجاز تمارين كتابية في الدفاتر.

ج ـ منهجية الشكل والتطبيقات الكتابية

يعد الشكل والتطبيقات الكتابية أهم تقويم، ينبغي الحرص على إنجازه بدقة، والسهر على جعل هذا الإنجاز فرديا لمعرفة درجة تحقيق الهدف من الدرس لدى المتعلم، وليتأتى ذلك تم تقسيم الدرس إلى حصتين:

ـ الحصة الأولى: الشكل والفهم

ـ التمهيد

يتم عن طريق أسئلة تحفيزية تضع المتعلمين في إطار النص، ثم قراءته بصمت، تتبعها أسئلة استكشافية لا ترتبط بأنساق النص ومضامينه وجمله، وإنما بمؤشراته الكبرى (أصل النص، كاتبه، شخصياته، أحداثه).

ـ النقل والشكل

ينقل المتعلمون النص أو فقرة منه إلى دفاترهم، ويشكلون ما كتبوهُ شكلا تاما، مع حثهم على وضع الحركات بمحاذاة الحروف المناسبة لها.

ـ استثمار النص

إن عملية استثمار النص غالبا ما تبدأ بالتركيز على الفهم والمعجم انطلاقا من الإجابة على الأسئلة.

ـ التصحيح

يتم التصحيح جماعيا على السبورة بمشاركة المتعلمين ثم يليه التصحيح الفردي أو التبادلي على الدفاتر.

ـ الحصة الثانية: التطبيقات الكتابية

ـ التمهيد

ويكون بأسئلة متنوعة تستحضر الظواهر اللغوية التي تَعَرف عليها المتعلمون مسبقا ويوظفونها في النص التطبيقي.

ـ تقديم التمارين التطبيقية

قراءة الأسئلة موضوع التطبيق، وفسح المجال أمام المتعلمين للاستفسار عما استعصى عليهم فهمه.

ـ إنجاز التطبيقات

يتم ذلك على الدفاتر بشكل فردي مع حث المدرس متعلميه على الاعتماد على النفس، وحرصه على تقديم بعض المساعدات لبعض المتعلمين إذا تطلب الأمر ذلك.

ـ التصحيح

يتم التصحيح جماعيا على السبورة لضبط التعثرات المرصودة وعلاجها فورا، وإن كانت الأخطاء كثيرة ينبغي برمجة حصة أو حصص للدعم.

3 ـ 4 ـ 5 ـ تَمَكُّن المدرس من استخدام الوسائل التعليمية

تتميز المعرفة المقدمة للمتعلم بالتدرج في مضامينها مراعاة لمستواه الفكري والعلمي. ويسهر على اختيار هذه المضامين متخصصون في علوم التربية فيرتبونها في كتب خاصة بالتدريس تعرف في الميدان التعليمي بالكتب المدرسية (الكتاب المدرسي الخاص بالتلميذ، والدليل البيداغوجي للأستاذ)، وتستخدَم بالموازاة مع ذلك الوسائل التكنولوجية الحديثة السمعية منها، والبصرية لنقل المعرفة إلى المتعلم، ومنها ما يُستخدم في الإيضاح، ومنها ما يُستخدم في نقل المعرفة.

يُقْصد بوسائل الإيضاح مجموعة من الأدوات المختلفة التي يستعين بها المدرس بهدف تَيْسير العملية التعليمية/التعلمية وتجويدها، فهي تُمَكن من إيضاح مضمون المعرفة المقدمة

للمتعلمين بطرق ملموسة. وقد عرفت الوسائل التعليمية بدورها تطورا هاما، حيث ظهرت وسائل تكنولوجية حديثة أسهمت في تطوير عملية التعليم والتعلم، فصار أمام المدرس نوعان بارزان من الوسائل التعليمية؛ وسائل تعليمية تقليدية، ووسائط تكنولوجية حديثة، وله كامل الحرية في اختيار أنسبها للدرس الذي سيقدمه.

أ ـ من الوسائل التقليدية إلى الوسائط التكنولوجية

كانت المؤسسات التعليمية تستخدم وسائل تعليمية تقليدية، فأدت هذه الوسائل أدوارها كاملة وأسفرت عن نتائج إيجابية رغم بساطتها. ومن بين أهم هذه الوسائل نذكر: السبورة، والصور، والكرة الأرضية، والنماذج والعينات، وزيارات ميدانية كزيارة المتاحف والمعارض والرحلات التعليمية بالإضافة إلى المسرح المدرسي. وعرفت الوسائل التعليمة تطورا كبيرا خاصة مع التطور التكنولوجي الحاصل، وقد امتد هذا التطور ليشمل حتى اسمها فصارت تعرف بالوسائط التكنولوجية في أغلب البحوث الحالية؛ وقد اعتبرها حسين حمدي الطويجي (1985: 261): **"طريقة يمكن بموجبها التحكم بعناية فائقة في الخبرات التعليمية التي يحصل عليها المتعلم"**. أما فتح الباب عبد الحليم سيد، إبراهيم مخائيل حفظ الله (1980: 69)، فقد أكد على أن هناك باحثين يرون أن الوسائط التكنولوجية تعني **"الأداء أو اللغة التي يستخدمها المدرس لمساعدة تلاميذه على تعلم ما يهمهم في موقف تعليمي معين"**.

يُفيد هذان التعريفان أن الوسائط التكنولوجية في التدريس هي بمثابة أجهزة، وأدوات، ومواد، يستخدمها المدرس في نقل المعرفة، أو إيضاحها داخل الفصل الدراسي، وخارجه بهدف تحسين الفعل التعليمي/التعلمي. ويُلاحظ انطلاقا من تعاريف الوسائط التكنولوجية (المذكورة وغير المذكورة)، أنها تختلف في الصياغة، وتتفق في المضمون. وقد أدى تنوع الوسائط التكنولوجية التعليمية الحديثة إلى إتاحة الفرصة أمام المدرس لاختيار الوسيلة التي تناسب خصوصية المعرفة التي سيقدمها للمتعلم، ونذكر من بين هذه الوسائط:

ـ **المذياع**: وسيلة تكنولوجية قديمة/حديثة، يُسْتخدَم في سماع بعض الأناشيد أو تلاوة القرآن بصوت قارئ معين لفهم قواعد الترتيل، أو سماع بعض النصوص الشعرية والأناشيد وغير ذلك. وإذا كان توجه "الوضعيين والاختباريين"[14] القائل بأن المعرفة تتم عن طريق المحسوسات فإن المذياع يشكل أهم وسيلة تستخدم في نقل المعرفة عن طريق السمع؛ ومن ثم يكتسب المتعلم ذوقا لغويا سليما عن طريق محاكاة ما يسمع، كتقليد المتعلم لتجويد القرآن الكريم لقارئ معين، فَبِهَذا التقليد يُتقن المتعلم قواعد التجويد، ويكتسبها سماعيا.

ـ **التلفزيون التربوي**: تقدم المادة المعرفية للمتعلم بواسطته بالصوت والصورة في آن واحد بشكل قريب من خصائصها الحقيقية، مما يجعله وسيطا ديداكتيكيا أكثر تمثيلا للواقع، خاصة إذا كانت البرامج التي تقدم عبره مُلائمة لبيئة المتعلم؛ ويعتبر طارق عبد الرؤوف عامر (2013: 140) **"التلفزيون التعليمي أحد وسائط التعلم الذاتي شائعة الاستخدام بإمكانية تَوَفُّرِه لدى الأفراد والمؤسسات التربوية، وأثبتت أيضا الإذاعة والتلفزيون فاعليتهما في تعليم المتمدرسين على اختلاف مستوياتهم التعليمية"**. أما مدنش حدادي (1994: 142) فيرى أنه ينبغي عند استعمال التلفزيون وسيلة تعليمية، تخصيص جانب من برامجه للتثقيف خاضع للمراقبة من لدن متخصصين تربويين يرسمون خططا مُفصلة مدروسة دراسة دقيقة حتى تحقق أهدافها المنشودة من تقديم البرامج.

ـ **الفيديو**: الفيديو وسيط سمعي بصري يُمَكن من تقديم برامج تعليمية تم تسجيلها مُسْبَقا في شريط يعرض على شاشة التلفزيون. وتتميز البرامج المقدمة بواسطته عن برامج التلفزيون بحضورها الدائم، حيث يمكن الرجوع إليها كلما دعت الضرورة لذلك. ويتميز جهاز الفيديو كذلك بمرونة الاستعمال، فهو يُمَكن من التوقف، أو إعادة بعض اللقطات (المقاطع) مما يتيح للمتعلم فرصة التدقيق فيها، كما يتيح فرص اختيار البرامج التي يراها المدرس ملائمة

[14] ـ يعد لوك وهيون، وجون ستيوارث ميل، من أهم ممثلي الاتجاه الاختباري في تاريخ المعرفة، بينما يعد أوكست كونط، وأرنست ماخ وألفريد أير، وموريس شيلك، وبور أهم ممثلي الاتجاه الوضعي.

للمستوى الفكري والمعرفي للمتعلم. ويُسْتند على جهاز الفيديو علاوة على ذلك في تنشيط الندوات والمحاضرات، حيث يتم من خلاله مشاهدة فيلم علمي، أو توضيح فكرة ما (مُشَخَّصة) وقد يستعمل في بعض الأحيان سمعياً فقط، وفي أحيان أخرى سمعياً وبصرياً.

ـ **الحاسوب**: آلة إلكترونيّة تُمَكِّن من القيام بالعديد من العمليات في وقت وجيز. ويُسْتَخدم الحاسوب في الميدان التعليمي الذي صار يعتمد في جزء كبير منه على نظام الحوسبة[15]، حيث يُستخدم الحاسوب كوسيلة تعليمية "ديداكتيكية" في تقديم الدروس أو العروض أو الندوات باستخدام برامجه كالباوربوينت **"PowerPoint"**، والوورد **"Word"**، والإكسيل **"Excel"**، وغيرها. ويُعَدُّ استخدام الحاسوب في المنظومة التعليمية ذا فائدة كبيرة كزيادة فاعليّة المتعلمين في العمليّة التعليميّة/التعلمية، ومواكبتهم للعلوم المختلفة التي تُقدم لهم عن طريق استخدام هذه الوسيلة التي تجلب انتباههم، وتحفزهم على التعلم.

ـ **جهاز العرض المرئي أو المسلاط الضوئي "Data show"**: هو وسيط ديداكتيكي حديث يستخدم عوضا عن السبورة اللبدية (التي تحمل الصُّوَيْرات التوضيحية) ويتميز عنها بكونه يُمَكن من مشاهدة ليس فقط صويرات، بل أشرطة سمعية/بصرية خاصة بموضوع المادة الدراسية وذلك بعد ربطة بجهاز الحاسوب. فالمسلاط الضوئي يساعد المدرس على تقديم الدرس كوسيلة للإيضاح ومعين للتحضير، خاصة إذا كان الأمر يلزم كتابة نص على السبورة (نص الانطلاق). ويُمَكن تكبير الصور وتصغيرها من إظهار الجزيئات التي يصعب إظهارها في الواقع حتى وإن كانت الوسيلة بين أيدي المتعلم، كنتوءات، أو ثقب على حجر، ومن ثم يمكن القول: إن الوسائط التكنولوجية تؤدي أدوارا كثيرة كالتقليل من الجهد الذي يبذله كل من المدرس والمتعلم أثناء عملية التعليم والتعلم، والإسهام في نقل المعرفة بشكل سليم انطلاقا من الواقع الملموس الذي تجسده هذه الوسائل.

---

[15] ـ الحوسبة: بالإنجليزية (Computing)، وهي تطوير تقنية الحاسوب واستخدامها، وتشمل الجزء الخاص بتقنية المعلومات.

ولا يقتصر دور الوسائل التعليمية فقط على إيضاح المعرفة وتيسير فهمها لدى المتعلم، بل يتعدى ذلك ليصبح ناقلا لها ومرجعا عند كثير من المدرسين، أو الذين لا يستطيعون التصرف في المحتويات التي تحملها هذه الوسائل، ويعد الكتاب المدرسي أهم هذه الوسائل وأقدمها لتظهر فيما بعد الوسائط الرقمية.

ب ـ الكتاب المدرسي

يحمل الكتاب المدرسي مضامين البرامج التعليمية، مقسمة إلى وحدات، وكل وحدة تضم مجموعة من الدروس تم ترتيبها بشكل يراعي المستوى الفكري والمعرفي للمتعلم حتى يتمكن المدرس من نقلها إليه بشكل سَلِسٍ. ويُعَرَّف مفهوم الكتاب المدرسي بصياغات متنوعة تصب كلها في كونه يشكل دعامة أساسية في العملية التعليمية/التعلمية، ويشتمل على معلومات وُضِعت برنامج لتحقيق أهداف معرفية، ومهارية، ووجدانية. وقد تطور الكتاب المدرسي مع التطور التكنولوجي، فصار رقمياً بعدما كان ورقياً فقط، مما أتاح الفرصة أمام المدرسين لاستخدام نوع الكتاب المدرسي (رقمي/ورقي) الذي يميلون إليه.

ويُعَرف باسكال "غوسان **Pascal Ghoson**". حسب محمد بن الحاج (2010: 7) . الكتاب المدرسي الورقي بقوله: **"إن الكتاب المدرسي الورقي يطرح محتوى المعارف التي ينبغي على التلميذ أن يكتسبها في مجال تعليمي مرتبط بمستوى معين"**. ويقول "فرانسوا ريشودو **Richaudeau François"**، نقلا عن محمد الكحل (2010: 60): إن **"الكتاب المدرسي مطبوع منظم موجه للاستعمال داخل عمليات التعلم والتكوين المتفق عليها"**.

ويعرفه عبد الكريم غريب (2006: 575) بالقول: هو **"الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة، أو إحدى الأدوات على الأقل، التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ المنهج المحدد سلفا"**.

أما حسن شحاتة (2016: 87) فيقول في هذا الصدد: هو **"تر جمة لمحتوى المنهج الدراسي، بالنسبة إلى المدرس فهو مُعِين على تنظيم عمله وربطه بالاتجاهات العلمية والتربوية**

المعاصرة، وبالنسبة للمتعلم فهو مصدر للعلم والمعرفة، وموجها نحو الأخذ بالمبادئ والقِيَم التي يتضمنها، مُعين على الاستعداد للدرس، ومتابعته واستذكاره ومراجعته".

فالكتاب المدرسي الرقمي هو عبارة عن إصدارات رقمية للكتاب الورقي، يتميز بالسرعة في الاستخدام مع إمكانية الإضافة، أو تحويل النصوص المبرمجة فيه. ويمكن القول انطلاقا من هذه التعاريف وغيرها، إن الكتاب المدرسي (الورقي/الرقمي) وسيلِة ديداكتيكيَّة يُستخدم لتصريف المنهاج التربوي، ويمكن اعتباره وعاء تُصَبُّ فيه القِيَّم والمعارف والمهارات والمواقف التي بإمكانها أن تحدث التغيير لدى المتعلم ليندمج في المجتمع، ويُسْهم في بناء شخصيته وذاته. وهذا الكلام لا يعني الانتقاص من أهمية الكتاب المدرسي ودوره في العملية التعليمية/التعلمية، وخاصة كتاب المتعلم. فالمدرس يمتلك حق التصرف في الأنشطة المقترحة فيه بتغيير بعضها، خاصة إذا بَدَا له أنها لا تتلاءم مع خصوصيات المتعلمين وحاجاتهم، وإذا لم يُبادر المدرس إلى التصرُّف في هذه الأنشطة يصبح الكتاب المدرسي مُعِيقا لعملية التعليم والتعلُّم. وقد تطور الكتاب المدرسي بعدما كان مُحْتواه يُحْفَظ من لدُن المتعلمين، ويُقوّمُه المدرس، فأصبح المتعلمون الآن من خلال مضامينه يتفاعلون فيما بينهم خاصة في مرحلة بناء الدرس، ويتفاعلون كذلك مع مُدرّسهم تماشيا مع ما تصبو إليه البيداغوجيات الحديثة التي تتطور باستمرار لتواكب التطور التربوي الحاصل في المجتمع. ويشكل التقدم التكنولوجي أهم التحديات التي يواجهها الكتاب المدرسي اليوم، فقد غَزَت التكنولوجيا الحديثة العالم كله وشملت كل الميادين بما فيها ميدان التربية والتعليم، حيث صار الآن بإمكان المتعلم الحصول على كم معرفي هائل في أي وقت، وفي أي مكان دون أن يذهب إلى المؤسسة التعليمية، وتستخدم التقنيات الحديثة في أنشطة تعليمية دون الحاجة إلى الكتاب المدرسي مثل: (نصوص قرائية إضافية، وعرض أسناد للتعبير الشفهي، وتمارين يتم اختيارها من قِبَل المدرس وغير ذلك)، وهناك أنشطة يستعين المدرس في إنجازها بالوسيلتيْن معا (التقنيات الحديثة والكتاب المدرسي) ومن ثم ينبغي استخدام كل الوسائل التعليمية المتاحة. فالمدرس هو الذي

يختار الوسيلة التي يراها مناسبة لطبيعة الدرس، وقد أضاف حسن شحاتة (2016: 87) في هذا الشأن، **"لم يَفْقِد الكتاب المدرسي قيمته، وإنما أصبح عاملا من العوامل المتعددة التي يستفاد منها في المجال التربوي والتي ينبغي أن يتكامل معها حيث يُتمِّمُها ويعمل في إطارها"**.

فالكتاب المدرسي إذن أداة يستخدمها المتعلم في تعَلُّمِه الذاتي، وخاصة في اكتسابه اللغة وتطويرها. ولكي يؤدي الكتاب المدرسي وظائفه كاملة، ينبغي أن يخضع في تأليفه وطرق استخدامه لمواصفات علمية دقيقة حددها حسن شحاتة (2016: 88 . 89. .90) فيما يلي:

ـ "مراعاة مستوى نضج المتعلم أثناء اختيار مواده.

ـ مراعاة التحفيز على التعلم.

ـ مراعاة سلامة اللغة.

ـ مراعاة اختيار الأسْنَاد المناسبة لبيئة المتعلم، ولموضوع الدرس.

ـ مراعاة الحداثة (تجنب كل ما هو قديم) في اختيار المواد.

ـ مراعاة توحيد المصطلحات، والرموز العلمية".

ومما ينبغي الانتباه إليه أثناء إعداد الكتاب المدرسي هو الاختلاف البيئي، فمتعلم العالم القروي له ثقافة بدوية تختلف عن ثقافة متعلم المدينة، ومن ثمَّ ينبغي أن تكون مضامين الكتاب المدرسي مُكَيَّفة مع محيط المتعلم وبيئته، وهو ما أكد عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين، حيث ألحَّ على تعدد الكتاب المدرسي في المستوى نفسه. وينبغي أن يحمل الكتاب المدرسي مضامين تراعي التطور الذي يحصل في المجتمع ليستطيع المتعلم مسايرة عصره، وخاصة في هذا العصر الذي يعرف تطورا تكنولوجيا يجعل الكتاب المدرسي أمام تحد كبير. فالتكنولوجيا الحديثة (الرقمية) أصبحت كما يرى محمد خرباش (2010: 30) **"تشكل منافسا قويا لمجموعة من العناصر والأدوات والعلاقات التي تأسست عليها الممارسات التربوية والبيداغوجية في المدرسة الاعتيادية منذ عدة عقود"**، ومن ثم أصبح من اللازم التفكير في نموذج بيداغوجي يستغل ميول الأطفال للتكنولوجيا في العملية التعليمية/التعلمية.

ج ـ الوسائط الرقمية

تُعْرَف الوسائط الرقمية كذلك بالموارد الرقمية، وقد ورد مفهومها في الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم (2014: 11) كما يلي: **"هي مجموع خدمات الإنترنيت وبرانم التدبير والنشر والاتصال (بوابات، محركات البحث، تطبيقات تربوية، حقيبة مستندات، معطيات إحصائية، وجغرافية، واجتماعية، وديمغرافية، ومواد إخبارية وغيرها)"** وهي فرع من فروع التكنولوجيا الحديثة، لذا فالحديث عن الوسائط الرقمية في مجال التعليم حسب المختبر الوطني للموارد الرقمية (2014: 11) هو حديث عن تكنولوجيا المعلومات والاتصال التي حددها في **"التقنيات والأدوات المادية والرقمية المستعملة في العملية التعليمية ـ التعلمية من أجل تحقيق قيمة مضافة في جودة التعلم"**. وينبغي في مجال التدريس التمييز بين التجهيزات الإلكترونية والموارد الرقمية. وقد ميز بينهما محمد خرباش (2010: 31) فاعتبر التجهيزات الالكترونية بمثابة معدات تكنولوجية تتعلق بالبنية التحتية، بينما اعتبر الموارد الرقمية بمثابة بوابات إلكترونية ومحركات للبحث ووثائق مرجعية، وبنوك للمعطيات والأعمال المحفوظة، وتطبيقات تكوينية ومدرسية وتربوية، ومؤلفات أدبية وفنية وتربوية مفيدة للمدرس أو المتعلم في إطار نشاط تعليمي/تعلمي.

أما المعدات المتعلقة بالبنية التحتية فهي ضرورية لإدماج تكنولوجيا المعلومات، والاتصال في التعليم، فقد تأكد من خلال ما جاء في الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (2014: 5) أنه ينبغي **"خلق قاعات متعددة الوسائط مجهزة ومرتبطة بشبكة الإنترنيت في كل مؤسسة تعليمية، وتوزيع حقائب متعددة الوسائط، حيث يضمن لكل تلميذ الحد الأدنى من الوقت لاستعمالها"**، وفي هذا السياق نقف بإيجاز شديد على المفاهيم مثل:

ـ **القاعات متعددة الوسائط**: هي قاعات مخصصة للمعلوميات تضم عددا من الحواسيب ينبغي أن تكون مرتبطة بشبكة الإنترنيت لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في

تدريس مختلف المواد ودعمها. كما ينبغي توفرها على سبورة تفاعلية وتعرف كذلك بالسبورة الذكية، أو السبورة الرقمية، أو السبورة الإلكترونية، وهي عبارة عن وسيلة مجهزة للاتصال بالحاسوب وجهاز العرض "Data Projector"، ومزودة كذلك بسماعات وميكرفون لنقل الصوت والصورة. إذا عرض المدرس صورة من الحاسوب أو الإنترنيت، فإنها تقوم بحفظها في ذاكرتها، ونقلها إلى حواسيب المتعلمين إن أرادوا ذلك.

ـ **الحقائب متعددة الوسائط**: لقد سَعَت وزارة التربية الوطنية إلى تعميم هذه الحقائب على المؤسسات التعليمية لاستخدامها في تقديم الدروس وتوضيحها. وتمتاز هذه الحقيبة عن الوسائط التكنولوجية الأخرى بكونها وسيطا متكاملا يمكن استخدامها في تدريس مختلف المواد دون الاستعانة بوسيط آخر.

ـ **الربط بشبكة الإنترنت (الشبكة العنكبوتيّة):** أصبح ربط المؤسسات التعليمية بشبكة الإنترنيت أمرا ضروريا لانخراطها في الخدمات التي يقدمها الإنترنيت، حيث يتم العمل على تعميم النظام المعلوماتي على جميع المؤسسات التربوية لتسهيل عملية التعلم عن بعد (التعلم الذاتي) وتصريف أعمالها في وقت وجيز. ويقصد بشبكة الإنترنيت: مجموعةٍ من الشبكات المتصلة ببعضها البعض حول العالم والتي تتبادل فيما بينها الكثير من المعلومات والأفكار والبيانات والملفات المتطورة والمتجددة باستمرار ليستفيد منها سكان العالم المتصلين بها. وتتميز هذه الشبكة بالعديد من الفوائد، ولن نتحدث عنها كلها، ونكتفي بذكر بعض فوائدها المرتبطة بميدان التعليم:

ـ مواكبة العلوم المتجددة المختلفة.

ـ إمكانية التعلم عن بعد التي صارت أمرا ملحاً.

ـ سهولة الحصول على مختلف المواضيع.

ـ الإخبار بعقد ندوات أو محاضرات أو لقاءات تربوية، أو غيرها من المواضيع التي كان الإخبار عنها يتطلب مجهودا ووقتا.

ـ سهولة التنسيق بين المتعلمين إذا كان الأمر يتعلق بإعداد عمل مشترك مثل: إنجاز عرض أو إنجاز مسرحية مدرسية.

وليتأتى ذلك ينبغي استخدام الإمكانات التي يوفرها الإنترنيت وأهمها، محركات البحث.

محركات البحث: هي عبارة عن أنظمة مبرمجة تشكل جسورا يمر عبرها الباحث عن المعرفة عند رغبته في التواصل بشبكة الإنترنيت، حيث يتمكن هذا الباحث من الحصول على ما يريد سواء تعلق الأمر بموارد إلكترونية مكتوبة، أو مسموعة، أو مرئية، أو مسموعة ومرئية في آن واحد.

وتتميز الموارد الرقمية بمرونة كبيرة تكمن في سرعة الحصول على المعلومة ويسرها إذا ما قورنت بالكتاب المدرسي الورقي، مما يجعل العديد من المدرسين يختارون نقل المعرفة من الإنترنيت بدل أخذها من الكتاب المدرسي، لكن هؤلاء المدرسين يجدون أنفسهم أمام تحد كبير في انتقاء المعرفة التي يريدونها بسبب الكم الهائل من المعارف التي تصبح بين أيديهم بمجرد كتابة عنوان الموضوع على البوابة الإلكترونية، فيدركون حينها أن استخدام الموارد الرقمية في التدريس لا يخلو من صعوبات كما يتصور البعض، وقد يكون هذا سببا في ديمومة استخدام الكتاب المدرسي. فمستخدمه غير مجبر على انتقاء مواضيع للتدريس من محتواه، وترك أخرى كما هو الشأن بالنسبة إلى الموارد الرقمية، بل ينبغي تدريس كل المواضيع المشكلة لمحتواه لأنها تشكل البرنامج الدراسي لمادة ما، على اعتبار مسألة اختيار مواضيع الكتاب المدرسي قد تمَّ الحسم فيه من قِبَل خبراء تربويين، وعلى المدرس نقلها مباشرة للمتعلم. ومن ثم، لا يمكن المفاضلة في التدريس بين استخدام الموارد الرقمية، واستخدام الكتاب المدرسي، فكلاهما ضروريان وسياق العمل هو ما يحدد أيهما أحق بالاستعمال، وكمثال على ذلك: يستخدم المدرس المبتدئ الكتاب المدرسي بتتبع المراحل المذكورة فيه، والالتزام بمواضيعه دون تغيير في محتواه لمحدودية تجربته، بينما المدرس الخبير في التدريس يميل إلى استخدام المواد الرقمية لقدرته على التحكم في اختيار المعرفة المناسبة للمستوى الفكري للمتعلم، ويستطيع كـذلك

التصرف في المعرفة المتضمنة في الكتاب المدرسي. فما طبيعة هذه المعرفة؟ وكيف ينبغي اختيارها؟

3 ـ 5 ـ المعرفة ودورها في بناء الدرس

تُعَدُّ المعرفة من أهم المواضيع التي شغلت بَال الفلاسفة والباحثين اللغويين منذ القديم، فكثُرت الدراسات والبحوث فيها بمختلف تصورات هؤلاء الباحثين والمفكرين، مما أدى إلى ظهور العديد من العلوم والنظريات في هذا الشأن، فنتج عن مختلف هذه الدراسات تعدد مفهوم المعرفة وتشعبه، فصار من الصعب تحديد مفهوم دقيق لمصطلح المعرفة، لكن التعريف الذي صاغه عبد الكريم غريب وآخرون (1992: 10) بقوله: **"إن المعرفة هي كل الأفكار والمعارف والمعلومات والمعتقدات والقيم التي تراكمت عبر السنين والحقب، لتشكل تراثا ثقافيا ومعرفيا للإنسان، والتي تنظم عادة، في شكل مذاهب أو نظريات أو أنساق أو تخصصات متميزة عن بعضها مثل الفلسفة والفيزياء والأخلاق والمنطق والرياضيات"** يكاد يكون تعريفا شاملا وجامعا بين تعاريف مختلف العلوم التي اهتمت كثيرا بدراسة المعرفة. ونقصد بالمعرفة هنا، المحتوى الذي يقدم للمتعلم للدراسة وفق برنامج منظم يراعي الشروط الموضوعية للتعلم.

5 ـ 3 ـ 1 ـ أنواع المعرفة

أدى اختلاف توجهات المفكرين وتصوراتهم إلى اختلاف أشكال المعرفة وأنواعها، فكان أهمها: المعرفة الحِسِّية والمعرفة العقلية والمعرفة البنائية.

أ ـ المعرفة الحسية

تنطلق المعرفة الحِسِّية كما يرى عبد الكريم غريب ومن معه (في سلسة علوم التربية العدد7، السنة 1992، ص 12) من ملاحظة الوقائع المحسوسة كما أكد على ذلك التوجه السائد عند أصحاب المذهبين **"الوضعي والاختباري"** حيث تؤكد الوضعية (توجه في فلسفة العلوم) على لسان مؤسسها "أوكيست كانت **Augute Comte"** ولسان أتباعه فيما بعد، على

أولوية الملاحظة في مقابل العقل أثناء بناء مختلف المعارف العلمية؛ أي التقاط المعلومات والمعطيات الواقعية بواسطة الحواس كلها، ويُبْعِد أصحاب هذا التوجه كل فكرة أو فرضية سابقة عن نتائج ما يُلاحَظ كي لا تتأثر هذه النتائج بأي نزعة ذاتية، وبهذا يعتقدون أنهم يضمنون الوصول إلى معرفة موضوعية منفصلة عن شخصية الباحث. ومن ثم تكون الحواس عند الباحث هي الآلية التي ينبغي اعتمادها للوصول إلى المعرفة العلمية. فالمعرفة إذن حسب هذا التصور، تتشكل من مفاهيم وأفكار تعكس الوقائع الحسية بدون زيادة ولا نقصان.

ب ـ المعرفة العقلية

ظهر بعد التصور الذي كان يعتقد أن المعرفة تبنى عن طريق التجربة باستخدام الحواس، تصور آخر يؤكد على أولوية نشاط العقل البشري في بناء المعرفة، حيث يعتبر "ديكارت" كما قال عبد الكريم غريب وآخرون (سلسة علوم التربية العدد7: 12): **إن "العقل هو مصدر كل الأفكار والمعارف، لأنه يضُمُّ بديهيات فطرية وواضحة بذاتها تمثل حقائق لا تتغير"**، مما يدل على أن العقلانية تدافع عن الطابع الثابت للعقل معتبرة إياه الوسيلة الوحيدة القادرة على بناء المعرفة انطلاقا من النشاط الذهني الذي يشتغل مستقلا عن الإحساسات والأشياء الملحوظة. فالعقل بالنسبة إلى هذا التصور كما يرى عبد الكريم غريب وآخرون (سلسة علوم التربية العدد 7، السنة 1992، ص 13) **"مُكْتَفٍ بذاته، ويمكنه العمل بمعزل عن الواقع المحسوس والأفكار التي يتضمنها هذا العقل، هي أفكار يقينية وقبلية، ومن ثم فهي لا تعتمد في صلاحياتها على أية تجربة"**. وبناء على هذا الاتجاه، فإن التجربة هي التي ينبغي أن تُعدَّل حتى تصبح مطابقة لهذا الصنف من المعرفة. ومن ثم تكون المعرفة العقلية غير عاكسة للواقع المحسوس، ولا تستقيم إلا إذا كانت قائمة على استدلال منطقي للمفاهيم وناتجة عن أفكار طبيعية بسيطة يدركها العقل مثل: المستقيم يتحدد بنقط مستقيمية والمثلث يتحدد بثلاثة أضلاع؛ فهذان المفهومان صوريان (مجردان) ولا علاقة للحواس بالاستدلال على شَكْلَيْهِما.

ج ـ المعرفة البنائية

يرى عبد الكريم غريب وآخرون (سلسة علوم التربية العدد 7، السنة 1992، ص 14) أن **"العقل بعمله التنظيمي والتركيبي والتحليلي، والحواس بالتقاطهما لمعلومات ومعطيات من الواقع، تتكون المعرفة"**، وهذا ما أكده كل من: إيمانويل "كانت **Kant Immanuel"**، وكاستون "باشلار **Gaston Bachelard"** و"جون بياجي **Jean Piaget"** و"لوي بيير ألتوسير**L. Pierre Althusser"**. فالمعرفة عندهم تنتج عن التفاعل بين الحواس والعقل، وبين التجربة والنظرية، حيث ينطلق مَنْ يبحث عن المعرفة كما بَيَّنه عبد الكريم غريب ومن معه (سلسلة علوم التربية، العدد 7 السنة 1992، ص 14) من معارف متداولة في بيئته، سواء كانت بديهية أو مسلمات، ويعمل على إقامة علاقات محددة بين هذه المعارف لينتقل فيما بعد إلى بناء وضعيات تجريبية بغرض فحص تلك العلاقات. ويُقْصَد بالمعرفة في المنهاج التعليمي (كما ذُكِر سلفا) محتوى البرنامج الدراسي.

وقد تعددت التعاريف بخصوص مفهوم المحتوى بتعدد الباحثين والمتخصصين، مما أدى إلى تنوع هذه التعاريف وكثرتها، لكنها تتفق في عُمْقها (رغم اختلاف سياقاتها) على كون المحتوى كما حددته سهيلة محسن (2006: 31) في تعريفها: **"هو مجموع المعارف والمعلومات المنظمة على نحو معين والتي تتضمنها خبرات، ونشاطات المنهاج بما فيها الكتاب المدرسي لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة"**.

وقد تم التركيز على المعرفة في هذه الأطروحة لأنها تشكل المادة التعليمية المقررة في المنهاج التربوي المختار للتطبيق، لذلك فهي عنصر أساس من عناصر المثلث الديداكتيكي (المتعلم ـ المدرس ـ المعرفة) التي تشكل مكونات الفعل التعليمي/التعلمي. فالمعرفة في هذا الترتيب لا تقل أهمية عن سابقَيْها (المتعلم والمدرس) في عملية التدريس، بل هي الغاية التي تجمع بينهما لكونها تشكل المضمون الذي يسعى المدرس إلى إبلاغه للمتعلم. وتخضع المضامين المعرفية المراد إيصالها إلى المتعلم لمعايير معينة أثناء اختيارها.

3 ـ 5 ـ 2 ـ اختيار المعرفة

لا يقوم نظام التربية والتكوين بوظائفه كاملة إلا إذا اعتمد معرفة معينة تحترم ما ينص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين من اختيارات وتوجيهات، وخاصة فيما يتعلق باختيار المعرفة، حيث يتم الإلحاح على تحديد معرفة تتناسب مع خصوصيات كل سلك لمراعاة ما يخدم المواصفات المحددة للطفل/المتعلم في نهاية كل سلك، ونذكر بعضا من المعايير التي وردت في الدليل البيداغوجي (2009: 11):

ـ "الانطلاق من اعتبار المعرفة إنتاجا وموروثا بشريا مشتركا.

ـ اعتماد مقاربة شمولية عند تناول الإنتاجات المعرفية الوطنية في علاقتها بالإنتاجات الكونية مع الحفاظ على ثوابتنا الأساسية.

ـ الاهتمام بالبعد المحلي والبعد الوطني للمضامين وبمختلف التعابير الفنية والثقافية.

ـ اعتماد مبدإ التكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف وأشكال التعبير.

ـ تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية.

ـ استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد.

ـ إحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها، والمعرفة الوظيفية.

وتبدو هذه المعايير عامة وشاملة لكل المواد، لذلك يتم الارتكاز عليها في تحديد محتوى المادة كيفما كان نوعها. وتماشيا مع أطروحتنا، نَذْكُر بعض المعايير الخاصة باختيار محتوى منهج اللغة العربية وهي كما يلي:

ـ وجوب احترام مبدإ التدرج أثناء الاختيار في مضامين المحتوى اللغوي (من البسيط إلى المركب) حتى يألف المتعلم اللغة العربية ويستطيع التغلب على صعوبات التواصل بها.

ـ مراعاة الرصيد اللغوي المراد تقديمه للمتعلم حيث ينبغي أن يتناسب مع قدراته العقلية وحاجاته.

ـ تجنب الرصيد اللغوي القديم، وخاصة الألفاظ التي لم يَتعوَّد المتعلم سماعها، والتركيز على الألفاظ المستخدمة في زمن تعلمه لتيسير عملية اكتسابه اللغة العربية.

ـ إثراء رصيد المتعلم في اللغة العربية عبر تكثيف وضعيات التعلم وتنوعها.

ـ توفر المحتوى على أنشطة تساعد المتعلم على الإبداع في اللغة، وعدم الاكتفاء بإنتاجها واستخدامها فقط.

ـ إظهار مواطن الجمال في أساليب اللغة العربية وخصائصها لتنمية الإحساس بالاعتزاز عند المتعلم باللغة العربية.

يسهر واضعو البرامج بعد اختيار المعرفة انطلاقا من المعايير المذكورة، على تنظيم (ترتيب) هذه المعرفة كَيْ تتماشى مع ما تسعى إليه مناهج المواد عامة، ومنهج تعليم اللغة العربية خاصة، وِفق ما يتطلبه كل سلك من الأسلاك التعليمية (الابتدائي والثانوي بنوعيْه) حيث يَتِمُّ هذا التنظيم بطرائق معينة.

3 ـ 5 ـ 3 ـ تنظيم المعرفة

لا يَتِمُّ اختيار المعرفة في منهج ما عَبَثاً، بل هناك طرائق محددة يستخدمها واضعو البرامج والمناهج، تختلف باختلاف مواد التدريس. وتبعا لموضوع أطروحتنا، سنقتصر على ذكر بعض طرائق اختيار المعرفة في منهاج اللغة العربية حتى تُكَوِّن هذه المعرفة برنامجا تربويا متماسكا ومتوازنا يستجيب للمعايير المنصوص عليها في المنظومة التربوية.

يؤدي التنظيم الجيد للمعرفة المختارة إلى تحقيق الكفايات المنشودة؛ ولكي يكون جيدا، عَليْه أن يستند إلى معايير معينة أهمها: التكامل والاستمرارية والتتابع.

ـ **التكامل**: يُقصَد به إدماج الخبرات التي يتوخى برنامج اللغة العربية إكسابها للمتعلم مع خبراته التي راكمها سواء داخل المؤسسة أو خارجها، من أجل مساعدته على إعداد إنسان يستطيع توجيه سلوكه للتغلب على المشكلات الحياتية بعد التعامل معها بفاعلية.

ـ **الاستمرارية**: يقصد بها إعادة استخدام المفاهيم الرئيسية وتكرارها في مكونات المحتوى (المعرفة) جميعها؛ أي المفاهيم التي يتم استخدامها خلال وحدة ما. ففي التعبير مثلا تستخدم القراءة، وفي الدرس اللغوي تستعمل نصوص الانطلاق لدراسة الظواهر التركيبية والصرفية والإملائية المبرمجة في هذه الوحدة.

ـ **التتابع**: يقصد به الترتيب الذي تُعرَض به مضامين محتوى منهاج اللغة العربية خلال فترة زمنية محددة، ويراعى في هذا التنظيم نوعان من الترتيب:

الترتيب الأول: ترتيب منطقي، يتم خلاله عرض مضامين المحتوى وتقديمه وفقاً لطبيعة المادة الدراسية وخصائصها بغض النظر عن خصائص المتعلمين وقد تم تحديد هذا الترتيب في الميثاق الوطني للتربية والتكوين وفق المعايير التالية:

ـ الانتقال من الكل إلى الجزء.

ـ الانتقال من العام إلى الخاص.

ـ الانتقال من البسيط إلى المركب، أو المعقد.

ـ الانتقال من المعلوم إلى المجهول.

ـ الانتقال من القريب إلى البعيد.

ـ العلاقات المنطقية والقوانين السابقة واللاحقة.

ـ الأحداث الزمنية.

أما الترتيب الثاني: اعتبره محمد السيد علي (2004: 42 ـ 43) ترتيبا نفسيا، يتم خلاله عرض مضامين المحتوى وتقديمها وفقا لخصائص المتعلمين، ويتحدد هذا الترتيب في ضوء المعايير التالية:

ـ استعدادات المتعلمين وقدراتهم.

ـ ميول المتعلمين وحاجاتهم العامة، ومشكلاتهم المشتركة.

ـ نظريات التعلم ونماذج التدريس.

ـ المتطلبات السابقة للمتعلم.

يمكن أن يتم حسب هذيْن الترتيبيْن تنظيم محتويات منهاج اللغة العربية بمراعاة نقطة اهتمام كل ترتيب. فتطبيق الترتيب المنطقي للمحتوى يقتضي البدء بالتراكيب البسيطة لينتهي بالتراكيب المركبة أو المعقدة، ومثال ذلك: فلا يمكن تقديم درس النواسخ الفعلية أو الحرفية قبل أن يتعرف المتعلم على أنواع الجملة (ج. اسمية . ج. فعلية).

أما في تطبيق الترتيب السيكولوجي، فتُراعى حاجات المتعلمين اللغوية والمواقف التواصلية التي يمرون بها، فيتم تقديم مادة الاستفهام عن مادة التعجب.

يُستنتج مما سبق، أنه خلال عملية اختيار المعرفة وتنظيمها، ينبغي مراعاة مستوى المتعلم الاستيعابية، ونضجه الفكري كي تتلاءم المعرفة مع حاجاته ورغباته. ومن ثم فمراعاة النمو السيكولوجي للمتعلم أمر ينبغي استحضاره بقوة لدى واضعي البرامج الدراسية، كما ينبغي استحضار الكيفية التي يتعلم بها الإنسان بصفة عامة، ومعرفة الآليات التي تتحكم في هذه العملية، وينبغي كذلك استحضار العوامل المسؤولة عن بعض الظواهر كالفشل الدراسي والهدر المدرسي التي توصل إليها الباحثون.

وبعد اختيار المعرفة وتنظيمها، يأتي دور إيصالها إلى المتعلم وفق منهاج تربوي يسهر على تطبيقه المدرس الذي يستعين في نقله للمعرفة من مصادرها المتنوعة إلى المتعلم بمجموعة من الوسائل التعليمية. ولتوضيح هذا الأمر، نعرض نماذج للدرس اللغوي بالمدرسة الابتدائية.

3 ـ 5 ـ 4 ـ نماذج من الدرس اللغوي في المستوى السادس (السلك الابتدائي)

تُقدَّم هذه النماذج على شكل جذاذات مفصلة لسَيْر الدرس، تحمل بين طياتها الخطوات والأهداف وأنشطة كل من المدرس والمتعلم، ثم إجراءات التقويم. ونعتمد في عرض هذه النماذج على المرجع:

"كتابي في اللغة العربية للمستوى السادس ابتدائي (طبعة 2020)"

6

كتابي في اللغة العربية

للسنة السادسة من التعليم الابتدائي

دليل الأستاذة والأستاذ

المؤلفون

عبد الله القطيشي
مفتش تربوي
(منسق الفريق)

عبد اللطيف زماني
مفتش تربوي

ميلود التابعي
مفتش تربوي

عبد العزيز بنطايح
مفتش تربوي

LIBRAIRIE PAPETERIE NATIONALE

أ ـ نموذج من درس للتراكيب

ـ المكون: التراكيب ـ الوحدة: الأولى

ـ الموضوع: نصب المضارع والجملة المؤولة ـ المجال: حضارات كونية

ـ المستوى: السادس ـ الجذاذة رقم: ....

ـ الأهداف التعليمية: أن يتعرف المتعلم (ة) نواصب المضارع، والجملة المؤولة، ويبني ا لقاعدة، ويوظفها.

الأسبوع والحصة	المحطات	أنشطة التعليم والتعلم	التقويم والدعم
الأسبوع الأول الحصة الأولى	القراءة والفهم	ـ يأخذ الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات إلى قراءة نص الانطلاق وفهمه عن طريق أسئلة محددة، ومركزة نموذج ص12 من كتاب المتعلم(ة). ـ تشخيص مدى تحكم المتعلمين في المعارف الصرفية، والتركيبية التي تشكل قاعدة أساس لبناء معرفة الموضوع الراهن (نموذج سؤال المحطة 1 و 2 ص 12 من كتاب المتعلم). ـ يمكن للأستاذ(ة) إضافة أسئلة تشخيصية وفق الاشارات المبينة في عمود التقويم والدعم.	ـ أسئلة لتمييز الفعل المضارع من بني أفعال في أزمنة مختلفة ـ اسئلة لتمييز الافعال من المصادر ـ اسئلة لاشتقاق أفعال من مصادرها والعكس. ـ أعط جملة فيها فعل مضارع منصوب ثم حولها إلى جملة مؤولة. ـ يعطي الأستاذ جملا فيها مصدر (فاعل، أو مفعول،
	استكشاف الظاهرة وبناؤها	ـ يباشر المتعلم(ة) سيرورات بناء المعرفة بمساعدة أسئلة المرحلة من الأسئلة (3 إلى 6 ص 12 من كتاب المتعلم). ـ يمكن للأستاذ(ة) أن يضيف ما يراه ملائما زيادة في المساعدة والتوضيح أكرث للمسارات البانية للموضوع. ـ تفادي إلغاء دور المتعلم(ة) في البحث والتفكري وصياغة الاستنتاجات، بتقديم الاستنتاجات الجاهزة. ـ صياغة الاستنتاجات وتدوينها على السبورة ـ تجويدها وتتميمها بما يقدمه الكتاب (ص 13).	

		ـ يجري الأستاذ(ة) تقويما تكوينيا عبر أسئلة لقياس درجة التحكم، ويقوم بإجراءات استدراكية لتوحيد نسبة التحكم بني مختلف فئات الفصل.	أو مبتدأ)، ويطالب بتحويلها إلى جملة فيها أن، وفعل مضارع منصوب بعدما يقدم أمثلة على العملية.
الحصة الثانية الأسبوع الثاني	التطبيق والتوظيف	**تشخيص** ـ يشخص الأستاذ(ة) مدى احتفاظ المتعلمين والمتعلمات بمعرفة الموضوع (المضارع المنصوب، الجملة المؤولة، التحويلات...، حفظ القاعدة). ـ يبسط الأستاذ(ة) أسئلة لفهم تطبيق القاعدة دون سياق أولاً: (أعط فعلا مضارعا منصوبا ثم حوله إلى مصدر)، ثم بعد هذا التثبيت يطالب المتعلمين بتمثيل الظاهرة ضمن سياق جمل ذات معنى.	ـ حول المبتدأ في الجملة إلى أن مع فعل (طاعتك والديك هذا واجب شرعي). ـ تقويم أداتي بتفريغ النتائج على الشبكة، وتعرف التعثرات، وحساب الترددات، وإعداد الدعم اللازم.

		التطبيق والتوظيف ـ قراءة التمارين من الطرفين وفهمها، والاجابة عن أي استفسار عنها. ـ إنجاز التمارين (من 1 إلى 3 ص 13 من كتاب المتعلم) تحت إشراف الأستاذ لضمان أجواء مناسبة للعمل. ـ يدير الأستاذ(ة)عملية التصحيح عند انتهاء الأعمال مع التأكيد على دور المتعلم(ة) في القيام بهذه المهمة، وإعطاء شروح يعلل بها إجابته وفق ما تعرفه من قواعد ضابطة. ـ يقدم الأستاذ(ة) الدعم الفوري للحالات المتعثرة بشراكة مع المتعلمين. ـ تجمع الكراسات للاطلاع والتقويم، وتفريغ نتائج العمل في شبكة تقويم الدرس وفق النموذج المقدم ضمن نماذج شبكات التقويم الأداتي في الدليل، وذلك لتهيء خطة الدعم وفق الحالات، وقياس نسبة الترددات في أي عنصر من العناصر البانية للظاهرة (نصب المضارع، معرفة اشتقاق الفعل من المصدر ـ تحويل الفعل وأن إلى مصدر...)		

ب ـ نموذج من درس في الصرف والتحويل

ـ المكون: الصرف والتحويل ـ الوحدة: الأولى

ـ الموضوع: تصريف الفعل الصحيح ـ المجال: حضارات كونية

ـ المستوى: السادس ـ الجذاذة رقم: ....

ـ الأهداف التعليمية: أن يتعرف المتعلم (ة) تصريف الفعل الصحيح بأنواعه، ويقف على التغييرات التي تلحق المهموز والمضعف، ويبني قواعدها، ويستعملها، ويوظّفها ضمن سياقا.

الأسبوع والحصة	المحطات	أنشطة التعليم والتعلم	التقويم والدعم
الأسبوع الأول الحصة الأولى	استكشاف الظاهرة وبناؤها	يقرأ المتعلم(ة) النص الحامل للظاهرة محتذيا بأستاذه، ثم يجيب عن سؤال المحطة (ص 10) من كتاب المتعلم، يشخص الأستاذ(ة) مدى تحكم المتعلمين في المعارف التي تشكل قاعدة لبناء الظاهرة الصرفية: ـ أمثلة لأفعال صحيحة وأخرى معتلة. ـ إدراج الافعال ضمن سياقات ذات معنى. ـ يربط المتعلم الضمائر الواردة بأفعالها ويوضح التغييرات الحاصلة لبنية الفعل .(أنا ـ أنت ـ هو ـ هام ـ هن ...). ـ يدبر الأستاذ المرحلة باعتماد أسئلة تساعد على تنشيط السيرورة الذهنية للمتعلم قصد بناء الاستنتاجات. مقترحات الأسئلة من 1 الى 6. ص 10 .11 من كتاب المتعلم. ـ يستبعد الأستاذ الأسئلة الشكلية التي تحمل في طياتها الإجابات من نوع: هل الفعل "صبر" صحيح أم معتل؟ السؤال البديل: عين الفعل الصحيح من بين الفعلين (صبر ـ فاز) وعلل جوابك. ـ يساعد الأستاذ المتعلمين على صياغة استنتاجات جزئية، وجامعة معززة بأمثلة لتثبيت الظاهرة	ـ أسئلة للتأكد من تعرف المتعلمين للفعل الصحيح. ـ مطالبة المتعلمين بإعطاء أمثلة، ويبينون ما يلحق الفعل من تغير مع ضميره المنفصل. أمثلة من نوع: أعط أنواع الفعل الصحيح مع ذكر مثال لكل نوع. ـ اختر فعلا صحيحا وصرفه مع ضمائر المتكلم في الماضي . ـ أعط مثالا لفعل مهموز الأول وصرفه في الزمن الذي تحذف فيه همزته.

		واستيعابها وتيسير تذكرها.	
الأسبوع الثاني الحصة الثانية	التطبيق والتوظيف	ـ يقوم الأستاذ بتشخيص المكتسبات عبر أسئلة للوقوف على مدى تحكم المتعلمين في الموارد المتعقلة بتصريف الفعل الصحيح وقاعدته. ـ يعمل الأستاذ على توحيد مستوى التحكم بين مختلف فئات الفصل عبر الدعم والتعزيز. ـ يتأكد الأستاذ من استدراك المتعثرين للمعلومات وتجاوز الصعوبات. ـ يقوم المتعلم(ة) بإنجاز أسئلة الحصة ضمن المحطة ص 11من كتاب المتعلم.	أُذكر أمثلة للصحيح وبني نوعه . صرف الأفعال سقط . أمر. رّد إلى الأزمنة الثلاثة.
		يتابع الأستاذ الأشغال عن كثب لمساعدة المتعلمين ـ يقدم المتعلمون نتائج أعاملهم على السبورة معللين الإجابات، ويردون عن الاستفسارات. تصحيح التعثرات على الكراسات قبل أن يأخذها الأستاذ للتقويم، وتفريغ النتائج اعتمادا على شبكة تقويم الموضوع المدرجة ضمن النماذج الخاصة بالتقويم التكويني بالدليل. ـ يعد الأستاذ خطة الدعم بناء على ما أفرزته عملية التفريغ من تحديد للفئات المتعثرة وموضوع التعثر ومواطنه.	تقويم النتائج بناء على شبكة تقويم الدرس. تفريغ النتائج بحسب عناصر الشبكة واعداد خطة الدعم

ج ـ نموذج من درس في الإملاء

ـ المكون: الإملاء ـ الوحدة: الأولى

ـ الموضوع: همزتا الوصل والقطع ـ المجال: حضارات كونية

ـ المستوى: السادس ـ الجذاذة رقم: ....

ـ الأهداف التعليمية: أن يتعرف المتعلم (ة) كتابة الهمزة أول الكلمة بنوعيها (القطع والوصل)، ويبني قاعدتها ويستعملها ويوظفها ضمن سياقات لغوية.

الأسبوع والحصة	المحطات	أنشطة التعليم والتعلم	التقويم والدعم
الأسبوع الأول الحصة الأولى	القراءة والفهم	يقرأ المتعلم جمل النص ما الحضارة (ص15 من كتاب المتعلم) الحاملة للظاهرة ثم الإجابة عن السؤالين 1 و2. ـ يطلب الأستاذ من المتعلمين إعطاء أمثلة (حروف، وأفعال، ومصادر، تبتدئ بهمزة وكتابتها على الألواح على غرار كلمات الظاهرة في النص (إن ـ أن ـ ألا ـ إلى) (... أكرم ـ استغفر ـ انتشر ـ استقبل) (... إكرام ـ استغفار ـ انتشار ـ استقبال ...)	اِيت بحرف مبدوء بالهمزة وبني نوعها .اِيت بمصدر رباعي ... خامسي ... سداسي... ثم أُذكر فعله .بني نوع الهمزة في كل نوع
	استكشاف الظاهرة وبناؤها	يباشر الأستاذ(ة) مع المتعلمين والمتعلمات السيرورة البانية للاستنتاجات المتعلقة بكتابة الهمزة بنوعيها في الكلمات السابقة. نموذج الأسئلة 1، 2، 3 من أسئلة كتاب المتعلم ص 15). ـ يكتب الأستاذ(ة) ما يتوصل إليه المتعلمون والمتعلمات من عناصر الاستنتاج على السبورة بعدما يتم تجويده. ـ يقرأ المتعلمون الاستنتاجات على السبورة والكتاب ص 15 ويثبتونها عن طريق ضرب المزيد من الأمثلة.	

الأسبوع الثاني الحصة الثانية	التطبيق والتوظيف	ـ يقود الأستاذ عمل المتعلمين في إنجاز التمارين المهيأة للإملاء.1 و2 من أمثلة المحطة من ص 16 شفويا مع تعليل إجابات كتابة الهمزات من النوعين. ـ يسمع الأستاذ نص الإملاء في وضع يسمح للمتعلمين والمتعلمات بالإنصات الجيد والمتعة. ـ يختبر الأستاذ فهم المتعلمين والمتعلمات لمضمون النص. ـ يطلب منهم ذكر الكلمات التي جاءت ضمن النص حاملة للظاهرة دون ذكر نوع الهمزة. ـ يملي الأستاذ النص على المتعلمين والمتعلمات بشكل يسمح للكل بالكتابة في وضع مريح وبالسرعة الكافية. نص الإملاء 1: من ثوابت الحضارة المغربية، انتصر الملك الراحل ـ الحسن الثاني ـ للقيم والمبادئ السامية، والأخلاق الفاضلة، التي مبعثها الحضارة الاسلامية، وناصر الأسرة واللباس المحتشم، يقول في	ـ إنجاز التمرينات هو بمثابة تقويم. ـ يقوم الاستماع بالمطالبة بإعادة بعض الجمل. ـ يقوم تمييز كلمات الظاهرة بالمطالبة بذكر مصادر، وأفعال وحروف جاءت في النص دون ذكر نوع همزتها. ـ اعتماد شبكة لتقويم الدرس وتفريغ نتائج المتعلمين وإعداد خطة الدعم بشكل موضوعي،

		كتابه، ذاكرة ملك: "إذا كان المقصود بالحداثة القضاء على مفهوم الأسرة، وعلى روح الواجب إزاء الأسرة، والسماح بالمعاشرة الحرة بين الرجل والمرأة، والإباحية عن طريق اللباس ـ مام يخدش مشاعر الناس ـ إذا كان هذا هو المقصود بالحداثة، فإني أفضل اعتبار المغرب بلدا يعيش في عهد القرون الوسطى". ونحن بدورنا نؤيد ما جاء على لسان الملك الراحل، ونرفض كل تغيري سلبي يطرأ على منظومة قيمنا الحضارية. ـ يسمع الأستاذ النص مرة أخرى عند انتهاء المتعلمين من الكتابة، قصد الاستدراك وتصحيح الهفوات. يقوم المتعلمون والمتعلمات ببعض التسميع للمزيد من فرص التصحيح، والاستدراك، وتصحيح الهفوات. يجمع الأستاذ الكراسات للاطلاع وتسجيل الملاحظات وتفريغ النتائج في شبكة التقويم الخاصة بالدرس (العودة إلى شبكات التقويم في الدليل) وذلك لحصر مواطن التعثر، ونوعه، والفئات المعنية به، وإعداد خطة الدعم، والتصحيح فيما بعد.	ودقيق.

د . نموذج من درس في الشكل والتطبيقات الكتابية

ـ المكون: الشكل والتطبيقات الكتابية ـ الوحدة: الأولى

ـ الموضوع: الانفتاح الحضاري ـ المجال: حضارات كونية

ـ المستوى: السادس ـ الجذاذة رقم: ....

ـ الأهداف التعليمية: أن يستعمل المتعلم (ة) مكتسبات القراءة، والظواهر اللغوية، وعلى الخصوص تصريف الفعل الصحيح، ونصب المضارع، والجملة المؤولة، وتوظيفها في فهم نص وضبطه، أو ضبط فقرة منه.

الأسبوع والحصة	المحطات	أنشطة التعليم والتعلم	التقويم والدعم
الأسبوع الأول الحصة الأولى	القراءة والفهم الشكل	ـ القراءة الصامتة من طرف المتعلمين ص 15 من كتاب المتعلم. ـ يقدم الأستاذ المساعدة، والإجابة عن الاستفسارات التي لا يدخل موضوعها ضمن أنشطة الإنجاز. ـ يجيب المتعلم(ة) عن الأسئلة 1 ـ 2 ص 15. ـ يمكن للأستاذ أن يضيف ما يراه ملائما من أسئلة الفهم: ـ تلخيص فقرة. ـ استخراج فكرة أساسية. ـ إبداء رأي في قيمة أو فكرة ... ـ ينقل الجزء المخصص إلى الدفاتر ويشكل بالشكل التام." علينا أن نتسلح ... إلى آخر النص". السؤال 3 ص 15. ـ عند النهاية يكتب جزء الشكل على السبورة من لدن الأستاذ، وبمساعدة ذوي القدرة من المتعلمين. ـ تباشر عملية الشكل على السبورة تشاركيا مع مطالبة المتعلمين تعليل ضبط بعض الكلمات وفق معيار مكتسباتهم من القواعد اللغوية .تصحيح المتعلمين لتعثراتهم على الكراسات.	الإجابات عن الاسئلة تعتبر بمثابة تقويم

الأسبوع الثاني الحصة الثانية	التصحيح الاستثمار والتوظيف	ـ يدبر الأستاذ(ة) أسئلة لإنعاش ذواكر المتعلمين بخصوص المعارف الصرفية، والتركيبية التي تساعد على الإنجاز وتهيء المتعلم للعمل في ظروف يتوافر فيها الاستعداد النفسي، والمعرفي اللازمين. ـ قراءة الأسئلة ورفع كل التباس يحول دون عمل المتعلم بارتياح . ـ يجيب المتعلم عن الأسئلة (من 1 الى 6 ص 16 من كتاب المتعلم). ـ يشرف الأستاذ على الإنجاز ولا بأس أن يقدم المساعدات التي لا تدخل في إطار النيابة عن المتعلم في الإجابة. ـ عند الانتهاء يشرف على عملية التصحيح على السبورة من لدن المتعلمين في جو يعتمد على بناء الثقة، والتشجيع، والمساعدة واستبعاد جميع صنوف التعاملات المحبطة. ـ يصحح المتعلم(ة) تعثراته، ولتثبيت المعرفة يقدم نماذج جديدة تؤكد تجاوزه للتعثر واستدراك الموضوع. ويعد هذا بمثابة دعم فوري. ـ يجمع الأستاذ(ة) الكراسات للاطلاع وقياس درجة التحكم وتحديد التعثرات قصد جدولتها في عملية الدعم، اعتمادا على عناصر الشبكة الخاصة بالدرس ووفق المنهجية المعتمدة.	أعط أمثلة لأنواع الفعل الصحيح .اختر فعلا مضعفا وصرفه في الأمر مع الضمائر. أنت ـ أنت ـ أنتم ـ أسئلة من النوع نفسه في المضارع المنصوب والجملة المؤولة. دفع المتعلم(ة) إلى إعطاء أمثلة عند تصحيح الخطأ قصد الاستدراك والتثبيت. التقويم وإعداد خطة الدعم استنادا إلى شبكة تقوم التطبيقات الكتابية نموذج (الدليل).

6.3. خلاصة

إن الحديث عن بناء درس يعني الحديث عن مكونات الفعل التعليمي/التعلمي المعروف في مجال التدريس بالمثلث الديداكتيكي (المتعلم ـ المدرس ـ المعرفة). وتستهدف العملية التعليمة/التعلمية برمتها المتعلم، حيث يسعى المدرس إلى إيصال المعرفة إليه بكل الوسائل المتاحة لديه. لذا ينبغي مراعاة مواصفات المتعلم، وخصائصه في مرحلة المدرسة الابتدائية. كالخصائص الاجتماعية، والجسمية، والنفسية الانفعالية، والعقلية المعرفية أثناء بلورة مكونات اللغة العربية (التعبير الشفهي، والقراءة، والكتابة) في بداية المرحلة ليعقبها التعبير الكتابي (الإنشاء) والدرس اللغوي في نهاية المرحلة. أما فيما يخص المدرس، فينبغي التأكيد على تأهيله العلمي والمعرفي من خلال التكوين الذي يخضع له ليصير متمكنا من مهنة التدريس، وذلك بتمكنه من المنهجيات المختلفة والطرائق والتقنيات التعليمية كي يتحكم في استخدامها بأسلوبه التعليمي. ويعد الأسلوب التعليمي مؤشرا لتقويم قدرة المدرس ومهارته في التدريس. كما تعد الوسائل التعليمية وخاصة الحديثة منها، معينا للمدرس، ومساعدا له إذا استُخدِمت بطريقة سليمة في إيضاح المعرفة ونقلها إلى لمتعلم. كما تشكل المعرفة الموضوع الذي يجمع المتعلم بالمدرس، لذا فهي عنصر أساس إلى جانبهما، وينبغي أن تكون منتقاة بدقة من لدن واضعي البرامج الدراسية الذين ينبغي أن يراعوا في هذا الاختيار ملاءمتها مع حاجات المتعلم، ورغباته لاستثارة ميوله، ودافعيته نحو التعلم. ويتم تنظيم المعرفة بعد اختيارها، وترتيبها في كتب مدرسية، أو في مواقع إلكترونية على أن يخضع هذا الترتيب بدوره إلى معايير خاضعة لمجموعة من الشروط التي تحترم المبادئ الأساسية للتعلم حيث سهر على تحديدها خبراء في علوم التربية. ومع ذلك يبقى السؤال: إلى أي مدى يمكن أن تتحقق الكفايات الأساس لمكونات اللغة العربية في ظل مكونات الفعل التعليمي/التعلمي المذكورة؟ وهذا ما سنحاول الإجابة عنه من خلال اختبار ميداني نستهدف فيه إحصاء الأخطاء اللغوية لمعرفة أنواعها وأسبابها والعوامل المؤدية إليها، من خلال ما ستسفر عنه نتائج الاختبار.

القسم الثاني

(قسم تطبيقي)

الفصل الرابع

"جرد الأخطاء الصوتية والصرفية المرتكبة في الاختبار ودراستها"

4 ـ 1 ـ تمهيد

إن الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلم عامة ومتعلم الابتدائي خاصة، هي أخطاء لا تخرج عن مكونات اللغة الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، وهذا لا يعني أن المتعلم المتعثر لغويا متعثر في هذه المكونات اللغوية جميعها، فقد يكون غير مُلم بالقواعد الصرفية والتركيبية والنحوية لكنه يتكلم اللغة بشكل فصيح خال من الأخطاء ومثال ذلك: حفظة القرآن الكريم في سن مبكر. وقد يكون متعثرا لغويا (يجد صعوبة في التعبير سواء كان شفويا أو كتابيا) رغم ضبطه لقواعد اللغة العربية، مما يُفسِّر تواضع حصيلته اللغوية (افتقار معجمه الذهني لكثير من الألفاظ). ونعرض في هذيْن الفصليْن النتائج التي أفضى إليها التقويم الميداني الذي قدمناه على شكل رائز[16] لمعرفة مدى تحقيق الكفاية اللغوية عند المتعلم في نهاية مرحلة المدرسة الابتدائية (المستوى الإشهادي) وسنقوم بدراستها من أجل الكشف عن الثغرات في اكتساب رصيد لغوي رصين.

ونعتمد في رصدنا لهذه الثغرات على الأخطاء التي ارتكبها المتعلم في إنجازه اللغوي، وقد أسفرت نتائج الاختبار عن مجموعة من الأخطاء اللغوية، نعتبرها في هذه الأطروحة بمثابة معايير لتحديد مدى تعثر المتعلم على المستوى الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي. وللتفصيل في هذه المستويات ارتأينا أن نتناول المستويين الصوتي والصرفي في هذا الفصل (الفصل الرابع) ونرجئ الحديث عن المستويين التركيبي والدلالي إلى الفصل اللاحق (الفصل الخامس).

وبالنسبة إلى العينة التي أنجزت الاختبار (الرائز) فهي تتكون من ثلاث مئة وثمانية وأربعين (348) متعلمة ومتعلما من المستوى السادس لكل من مدرسة حمزة بن عبد المطلب

---

[16]- الاختبار الجهوي الموحد لنيل شهادة الابتدائي بجهة الدار البيضاء الكبرى، المديرية الإقليمية لمولاي رشيد سيدي عثمان برسم السنة الدراسية 2012/2011، المسجل بالبوابة الرقمية:
https://www.9alami.info/wp-content/uploads/2014/09/، مع تعديل بسيط يتناسب وفترة الإجراء، سهر عليه مفتش تربوي وصادق، (أُنظر النموذج ضمن الملحقات).

الموجودة بزواغة العليا بمدينة فاس (87 متعلما ومتعلمة) ومدرسة الإمام علي بن أبي طالب الموجودة بزواغة السفلى بفاس (87 متعلما ومتعلمة) ومدرسة لالة سلمى الموجودة بالقرب من بنسودة بفاس (87 متعلما ومتعلمة) ثم مدرسة أنوال (87 متعلما ومتعلمة) الموجودة بطريق عين الشقف بفاس.

وقد اعتمدنا على بحث اجتماعي لكل متعلم ومتعلمة من العينة باستخدام استمارات تَمَّ مَلْؤُهَا من لَدُن المتعلمين عَيْنِهم، بالإضافة إلى استمارات خاصة بالمدرسين للاستعانة بآرائهم حول حَيْثِيَات الموضوع (الأخطاء اللغوية)، وقد أنجز هذه الاستمارات خمسون (50) مدرسا ومدرسة مِمَّنْ قضوا بين عَشْرِ وعشرين سنة في التدريس. وفيما يلي ما أفضت إليه هذه الاستمارات من نتائج:

أ ـ نتائج استمارات البحث الاجتماعي للمتعلمين

أفرزت الاستمارات المتعلقة بالبحث الاجتماعي لمتعلمي العينة مجموعة من النتائج التي يمكن أن تسهم في تراجع المتعلم الدراسي وتعثره اللغوي، منها ما يتعلق بالاستقرار الاجتماعي للأسرة، ومنها ما يتعلق بالمستوى الثقافي للأسرة، ومنها ما يرتبط بالظروف الاقتصادية للأسرة.

ـ استقرار الأسرة: تُبين نتائج الاستمارات أن بعض أسر أفراد العينة تعرف تشتتا أسريا يتراوح بين الطلاق والإهمال، حيث بلغت نسبة الطلاق عند بعض أسر العينة التي تدرس في مدرسة حمزة بن عبد المطلب إلى 14,6% وهي أعلى نسبة بالمقارنة مع نسب الطلاق عند متعلمي العينة الذين يدرسون بالمدارس الأخرى المحتضنة للاختبار، وتأتي بعدها في الترتيب مدرسة الإمام علي بن أبي طالب بنسبة 12,67% ثم مدرسة لالة سلمى بنسبة 6,79%، أما مدرسة أنوال فنسبة الطلاق عند أسر العينة هي 4,21%.

أما فيما يخص الحالات الأخرى الشبيهة بالطلاق، نسجل انطلاقا من الاستمارات وجود حالة الإهمال الأسري، إما بمغادرة الآباء للبيت أو عدم الإنفاق على الأسرة مما تضطر معه الأم

للخروج إلى العمل. وقد توزعت نسب هذا النوع من الإهمال الذي شمل بعض أسر متعلمي العينة على مؤسسات الاختبار كما يلي:

- 8,61% في مدرسة حمزة بن عبد المطلب.
- 8,9% في مدرسة الإمام علي بن أبي طالب.
- 4,42% في مدرسة لالة سلمى.
- 2,13% في مدرسة أنوال.

-المستوى الثقافي لأسر العينة:

نهدف من خلال استمارات البحث الاجتماعي معرفة مستوى الآباء الدراسي الذي يفوق التعليم الابتدائي، وقد أبانت نتائج الاستمارات أن المستوى الدراسي لأسر متعلمي العينة متواضع، حيث أظهرت أن نسبة الآباء المتعلمين لأفراد العينة المنتمين إلى مدرسة حمزة بن عبد المطلب هي 3.98%، وأن نسبة آباء متعلمي العينة المنتمين إلى مدرسة علي بن أبي طالب هي 15,3%، وكانت النسبة في مدرسة لالة سلمى هي 20,01%، أما مدرسة أنوال فقد سجلت استمارة عينتها أعلى نسبة فيما يخص تمدرس الآباء وهي 58,30%.

ـ المستوى الاقتصادي لأسر العينة:

أفضى البحث في الوضعية الاقتصادية لأسر العينة إلى نتائج مفادها أن أغلب هؤلاء الأسر يعيش في وضعية اقتصادية صعبة نتيجة عدم توفر أغلب الآباء على مِهَن قارة، مما يجعل مصادر رزقهم تتراوح بين المتواضع والمتوسط ما عدا فئة قليلة منهم يمكن عَدُّها ميسورة، وهذا ما توضحه نسب الدخل (عند أسر العينة) الواردة في الاستمارات وهي كالتالي:

ـ 61% من الآباء دخلهم يتراوح بين 40 و60 درهما في اليوم، وأن أغلب المهن التي يتعاطونها موسمية وغير دائمة، مما يعني أن الدخل المتحدث عنه غير قار، بالإضافة إلى أن هنالك من لا يشتغل بتاتا حسب ما توضحه استمارات متعلمي العينة الذين ينتمون إلى

مدرسة حمزة بن عبد المطلب، وكذلك مدرسة الإمام علي بن أبي طالب، فالوضع الاقتصادي والاجتماعي متشابه ربما لتقارب الموقع الجغرافي بينهما.

ـ 29% من الآباء دخلهم يتراوح بين 60 و80 درهما في اليوم الذي يشتغلون فيه، وأغلبهم يشتغل مساعدا عند بعض الحرفيين، خاصة في مجال البناء كما جاء في الاستمارات التي أنجزها متعلمو مدرسة لالة سلمى.

ـ 11% من أسر العينة وَضْعُها المادي يتسم باليُسْر حيث يتعاطى أرباب هذه الأسر إلى التجارة الحرة، وأغلب هذه الأسر هي أسر متعلمي العينة الذين ينتمون إلى مدرسة أنوال. ومن ثم نستنتج ما يلي:

ـ أن معظم متعلمي مدرسة حمزة بن عبد المطلب يعانون من التشتت الأسري الناتج عن طلاق الوالدين أو فراقهما دون طلاق أو إهمال الأب لأسرته، والشيء نفسه بالنسبة إلى متعلمي مدرسة الإمام علي بن أبي طالب، بينما يعيش متعلمو مدرسة لالة سلمى نوعا من الاستقرار بالمقارنة مع المدْرَسَتَيْن المذكورتَيْن، ومع ذلك فهم أقل استقرارا إذا ما قورنوا بمتعلمي مدرسة أنوال.

ـ أن جل أسر متعلمي العينة الذين ينتمون إلى مدرسة أنوال يعرفون القراءة والكتابة (لهم مستويات تعليمية مختلفة)، بينما يقل المستوى التعليمي عند أسر متعلمي العينة الآخرين، ويكاد ينعدم عند أسر متعلمي مدرسة حمزة بن عبد المطلب، حيث سُجِّلت بها أعلى نسبة للأمية عند هذه الأسر.

وقد أفضت نتائج الاستمارات إلى ترتيب مدارس الاختبار حسب المستوى الثقافي لأسر متعلمي العينة كما يلي:

مدرسة أنوال في المرتبة الأولى وتليها مدرسة لالة سلمى ثم مدرسة الإمام علي بن أبي طالب وأخيرا مدرسة حمزة بن عبد المطلب.

ـ أن المستوى الاقتصادي لأسر العينة يختلف من مدرسة إلى أخرى، حيث تميزت أسر متعلمي مدرسة أنوال بالتفوق ماديا على أسر المدارس الأخرى ثم أسر متعلمي مدرسة لالة سلمى في المرتبة الثانية، وتتبعها أسر متعلمي مدرسة الإمام علي بن أبي طالب وأخيراً أسر متعلمي مدرسة حمزة بن أبي طالب.

ب ـ نتائج استمارات المدرسين

أكد أغلب المدرسين أن الأسباب المؤدية إلى التعثر في اللغة العربية متشعبة ومركبة، لكنهم اختصروها في أربعة عوامل أساسية وهي:

ـ **العامل الأول:** يرتبط بالمتعلم ذاته؛ حيث اعتبروا أن المتعلم بعدم اهتمامه بمادة اللغة العربية وميوله إلى لغة أخرى قد يسهم وبشكل كبير في تكريس ظاهرة التعثر في اللغة العربية، وهذا النفور أو الإهمال له أسباب عِدَّة لن نخوض فيها في هذه الأطروحة.

وجاء في ملاحظات المدرسين جُلِّهم أن أهم الأسباب المباشرة المؤدية إلى التعثر اللغوي تكمن في صعوبة النطق عند بعض المتعلمين الناتجة عن خلل في الجهاز النطقي، إما بسبب مرض لم يعالج في وقته أو بسببٍ خلقي عند بعض الأطفال/المتعلمين (ذوي الاحتياجات)، فالتعثر في هذه الحالة يشكل الحالة الطبيعية بينما يبقى التفوق هو الاستثناء، وهذه الحالة غير واردة في هذه الأطروحة لكون أفراد العينة كلهم ليسوا كذلك.

ـ **العامل الثاني:** يرتبط بغياب التكوين المستمر للمدرسين، وهذا عامل مُهِمٌّ ينبغي الانتباه إليه (حسب رأيهم) حين التفكير في أي إصلاح في المنظومة التربوية. فهم يرون أن عدم تأهيل المدرسين معرفيا ومهنيا لا يؤدي إلا لتعثر العملية التعليمية/التعلمية برمتها، فتوفر المدرسين على عدة بيداغوجية وديداكتيكية أمر ضروري باعتبارهما آلِيَتَيْن تُستخدما في تدبير عملية التعليم والتعلم.

ـ **العامل الثالث:** يرتبط بنوع المعرفة وحجمها (طول البرنامج الدراسي)، فقد أكدوا على وجود نصوص غريبة وغير ملائمة لمحيط المتعلم وبيئته، علاوة على خلوها من الأحداث التي

تنمي خيال المتعلم بالمقارنة مع ما كان يُقدم في الماضي من نصوص، حيث كانت ـ كما دَوَّنَ بعض المدرسين في الاستمارة ـ تُثِير انتباه المتعلمين وتسحب عقولهم إلى العيش في الخيال. أما طول البرنامج يُقَيِّدُ تقديم النص في حصص محددة، مما يُحْدِثُ عند العديد من المدرسين إكراها زمنيا، فَيَتِم فقط، المرور على هذه النصوص عِوَضَ التدقيق في تدريسها.

ـ العامل الرابع: سماه بعض المدرسين بالارتباك البيداغوجي نسبة إلى ما يعرفه مجال التعليم من ارتباك بيداغوجي ناتج عن الانتقال من بيداغوجيا إلى أخرى دون تَبَيّنٍ لإحداها. وهناك من المدرسين من اعتبر أن البيداغوجيات مستوردة من دول أجنبية متقدمة على المغرب، ومن ثم يصعب تنزيلها لعدم تلاؤم المنصوص فيها مع الواقع المغربي.

ج ـ زمن إجراء الاختبار ونتائجه

أُجري الاختبار بترخيص من المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية في الأسدس الأول من الفصل الثاني، حيث حُددت فترة إجرائه في الترخيص بين 17 فبراير 2020 و16 مارس 2020. وقد نتج عن هذا الاختبار مجموعة من الأخطاء اللغوية (في اللغة العربية) نتناولها فيما يلي بالتفصيل.

4 ـ 2 ـ دراسة الأخطاء الصوتية المرتكبة في التعبير الكتابي (الاختبار)

4 ـ 2 ـ 1 ـ جرد الأخطاء الصوتية وقراءتها

أسفرت نتائج الاختبار عن مجموعة من الأخطاء شملت مكونات اللغة العربية جميعها، ونركز في هذا المحور على دراسة الأخطاء الصوتية التي ارتُكبت في التعبير الكتابي. ونظرا للعدد الكبير للعينة (348 فرداً) كانت كمية الأخطاء الصوتية كبيرة ومتنوعة يصعب تدوينها كاملة في هذه الأطروحة، لذا سنكتفي بجرد بعض النماذج منها ونشير هنا إلى أننا صنفناها إلى أخطاء ناتجة عن الحذف، وأخطاء ناتجة عن الإضافة، وأخطاء ناتجة عن الاستبدال (القلب)، وأخطاء ناتجة عن التحريف. وسنعتمد هذه الأصناف كمعايير لتقويم مدى تَمَكُّن المتعلم من

اللغة على مستوى النطق والكتابة. وسنعرض في الجدول التالي إحصاءً لها ونحول النتائج إلى نسب مئوية حسب مجاميعها ثم نمثلها مبيانيا لتيسير قراءتها.

المؤسسات	الأخطاء الناتجة عن الحذف	الأخطاء الناتجة الإضافة	الأخطاء الناتجة عن الاستبدال	الأخطاء الناتجة عن التحريف
مدرسة أنوال	875	420	994	115
م. حمزة بن عبد المطلب	2590	1674	1551	783
م. علي بن أبي طالب	1245	998	1212	578
م. لالة سلمى	1020	1181	716	889
مجموع الأخطاء	5730	4255	4473	2365

(جدول رقم: 2) يتضمن مجموع الأخطاء الصوتية المرتكبة في كل صنف من خلال التعبير الكتابي

ـ قراءة أعداد الأخطاء الصوتية المرتكبة في التعبير الكتابي

يبدو من خلال هذه النتائج أن الأخطاء الناتجة عن الحذف كانت لها الصدارة في هذا الاختبار، حيث بلغ عددها خمسة آلاف وسبع مئة وثلاثين خطأ (5730)، بينما تمثل الأخطاء المرتكبة في التحريف أقل عدد في هذا الاختبار، حيث بلغ عددها ألفين وثلاث مئة وخمسة وستين خطأ (2365)، وتبقى الأخطاء الصوتية الناتجة عن الإضافة، والاستبدال متقاربة بالمقارنة مع أخطاء الحذف والتحريف، فبلغ عدد الأولى (الإضافة) أربعة آلاف ومئتين وخمسة

وخمسين خطأ (4255)، وبلغ عدد الثانية (الاستبدال) أربعة آلاف وأربع مئة وثلاثة وسبعين خطأ (4473).

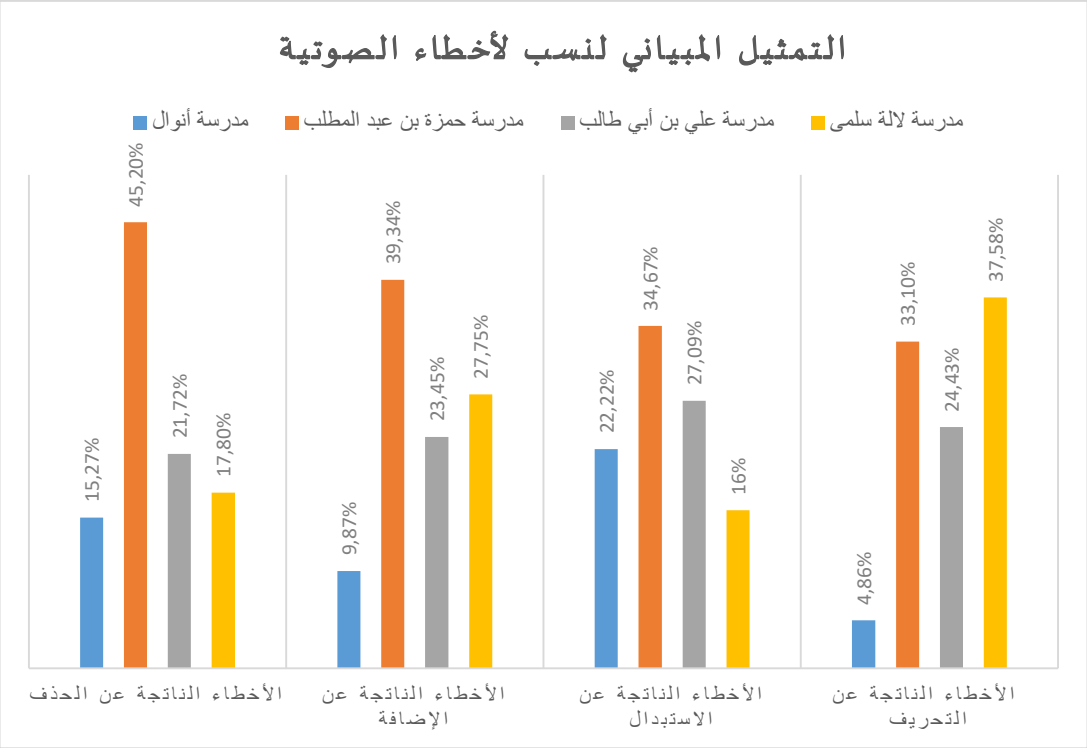
وسَنُحَوِّل بيانات الجدول رقم (2) إلى نسب مئوية (نسبة كل خطإ بكل مدرسة) انطلاقا من المجموع العام لكل نوع من الأخطاء، وذلك للتمكن من معرفة مستوى التحصيل اللغوي في كل مؤسسة على حدة.

ـ نسب الأخطاء الصوتية بكل مدرسة حسب مجموع كل نوع منها

المؤسسات	الأخطاء الناتجة عن الحذف	الأخطاء الناتجة الإضافة	الأخطاء الناتجة عن الاستبدال (القلب)	الأخطاء الناتجة عن التحريف
مدرسة أنـــوال	%15,27	%9,87	%22,22	%4,86
م. حمزة بن عبد المطلب	%45,20	%39,34	%34,67	%33,10
م. علي بن أبي طالب	%21,72	%23,45	%27,09	%24,43
م. لالة سلمى	%17,80	%27,75	%16	%37,58

(جدول رقم: 3) يتضمن نسب الأخطاء الصوتية المرتكبة في الاختبار

ـ تمثيل النسب المئوية للأخطاء الصوتية مبيانيا



ـ قراءة في الأخطاء الصوتية المرتكبة في التعبير الكتابي حسب النسب المئوية

نلاحظ من خلال المبيان أن مدرسة حمزة بن عبد المطلب كانت لها الصدارة من حيث نسبة الأخطاء المرتكبة في التعبير الكتابي من خلال الاختبار، حيث بلغت نسبة الأخطاء الناتجة عن الحذف 45,20% وهي أعلى نسبة بالمقارنة مع المدارس الأخرى التي أُجرِيَت فيها الاختبارات لتأتي مدرسة الإمام علي بن أبي طالب في المرتبة الثانية بنسبة 21,72%، وتليها مدرسة لالة سلمى في المرتبة الثالثة بنسبة 17,80% ثم مدرسة أنوال التي احتلت المرتبة الأخيرة من حيث نسبة الأخطاء المرتكبة البالغة 15,27%.

وبالنسبة إلى المعيار الثاني المتعلق بالأخطاء الناتجة عن الإضافة، فمدرسة حمزة بن عبد المطلب تعرف أيضا أعلى نسبة في هذا النوع من الأخطاء، حيث بلغت هذه النسبة 39,34%، بينما احتلت مدرسة لالة سلمى المرتبة الثانية بنسبة 27,75%، واحتلت مدرسة

الإمام علي بن أبي طالب المرتبة الثالثة بنسبة 23,45% لتبقى مدرسة أنوال محافظة على مرتبتها الأخيرة من حيث ارتكاب الأخطاء الناتجة عن الإضافة التي بلغت نسبتها 9,87%.

وفي المعيار الثالث المتعلق بالأخطاء الناتجة عن الاستبدال، تؤكد النسب المئوية المحصل عليها أن مدرسة حمزة بن عبد المطلب تتصدر هذه النتائج بنسبة مئوية وصلت 34,67%، وتأتي بعدها مدرسة الإمام علي بن أبي طالب بنسبة 27,09%، ومدرسة أنوال بنسبة 22,22% ثم تأتي بعدها في المرتبة الأخيرة مدرسة لالة سلمى بنسبة 16%.

أما في المعيار الرابع المتعلق بالأخطاء الناتجة عن التحريف فقد كانت أعلى نسبة هي التي سُجلت في مدرسة لالة سلمى، حيث بلغت 37,58%، وتأتي في المرتبة الثانية مدرسة حمزة بن عبد المطلب بنسبة 33,10% ثم تأتي بعدها مدرسة الإمام علي بن أبي طالب في المرتبة الثالثة بنسبة 24,43%، وتبقى المرتبة الأخيرة لمدرسة أنوال من خلال نسبتها الضئيلة البالغة 4,86%.

4 ـ 2 ـ 2 ـ تحليل الأخطاء الصوتية المرتكبة في التعبير الكتابي

4 ـ 2 ـ 2 ـ 1 ـ مفهوم الخطإ الصوتي

أ ـ الخطأ لغة:

جاء تعريفه في قاموس المحيط (2005: 39) للفيروزآبادي (817هـ) **"الخَطْء والخَطَأ والخطاء: ضد الصواب، والخطأ ما لم يُعتمد: ج خطايا".**

ب ـ الخطأ اصطلاحا:

يُعَرِّفُ كمال بشر (1988: 137) الخطأ قائلا: **"الخطأ ... هو الخروج عن القواعد، والضوابط الرسمية المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص، ومن على شاكلتهم"**، وبناء على التعريفين نلاحظ أن المفهوم الاصطلاحي للخطإ قريب جدا من مفهومه اللغوي.

ج ـ الصوت لغة:

الصوت حسب الفيروزآبادي (817هـ: 155) من **"صَاتَ يَصُوتُ ويَصَاتُ: نادى، كَأَصَاتَ وصَوَّتَ، ورجل صاتٌ: صَيِّتٌ. والصيت بالكسر: الذكر الحسن، كالصات والصوت والصيتة".**

د ـ الصوت اصطلاحا:

إن للصوت معاني مختلفة يحددها سياق الكلام الذي ذكر فيه لفظ "الصوت"، لكن ما يهمنا في هذه الأطروحة هو الصوت اللغوي الناتج عن وضع معين لأعضاء النطق، ويختلف هذا الوضع من صوت لآخر حسب خصائصه وسماته. والصوت اللغوي عند كمال بشر (2000: 119) هو **"أثر سمعي يصدر طواعية واختيارا عن تلك الأعضاء المسماة تجاوزا أعضاء النطق، والملاحظ أن هذا الأثر يظهر في صورة ذبذبات معدلة، وموائمة لما يصاحبها من حركات الفم لأعضائه المختلفة".** والأصوات اللغوية باختصار هي مجموع الصوامت والصوائت (الحروف والحركات) التي تتضمنها اللغة. ونستنتج انطلاقا من هذه التعاريف أن الخطأ الصوتي يعني ذلك التشويه الذي يصيب اللفظ أثناء نطقه أو كتابته. وفيما يلي نتطرق إلى دراسة الأخطاء الصوتية، وتحليلها بهدف الوصول إلى حلول للحد أو التقليل من ارتكابها.

4 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ وصف الأخطاء الصوتية المرتكبة في التعبير الكتابي

يتم وصف الأخطاء الصوتية عبر مرحلتين: في المرحلة الأولى، سنصف الأخطاء الصوتية حسب نوعها وسنصفها في المرحلة الثانية حسب المدارس التي أُجري فيها الاختبار.

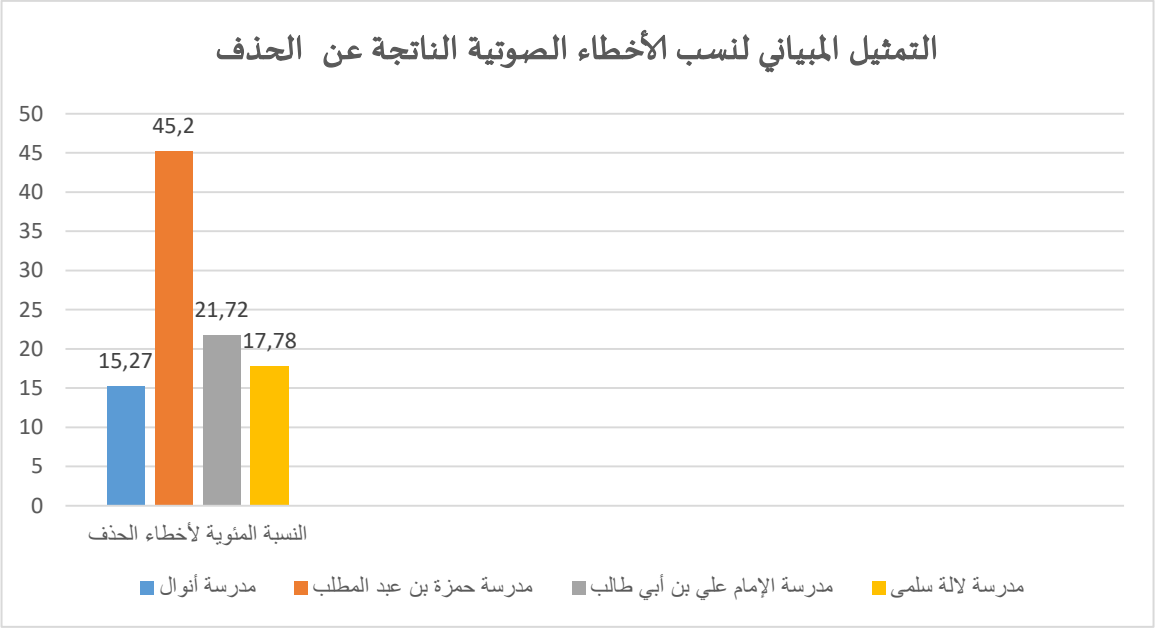
4 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ 1 ـ وصف الأخطاء الصوتية المرتكبة في التعبير الكتابي حسب نوعها

أ ـ الخطأ الناتج عن الحذف

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالة سلمى
النسبة المئوية	%15,27	%45,20	%21,72	%17, 80

(جدول رقم: 4) يتضمن نسب الأخطاء الصوتية الناتجة عن الحذف

ـ تمثيل نسب الأخطاء الصوتية الناتجة عن الحذف



ـ قراءة مقارنة لمدارس الاختبار حسب نسب الأخطاء في الحذف المرتكبة فيها

عرفت مدرسة حمزة بن عبد المطلب أكبر نسبة في ارتكاب أخطاء ناتجة عن الحذف حيث بلغت هذه النسبة 45,20%، نلاحظ أن هناك فرقا كبيرا بينها وبين النسبة 21,72% التي تأتي بعدها، والمُسجلة بمدرسة الإمام علي بن أبي طالب، وتأتي مدرسة لالة سلمى في المرتبة الثالثة في هذا الترتيب بنسبة 17,80% ثم مدرسة أنوال في المرتبة الأخيرة بنسبة 15,27%.

ب ـ الخطأ الناتج عن الإضافة

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالة سلمى
النسبة المئوية	%9,87	%39,34	%23,45	%27,75

(جدول رقم: 5) يتضمن نسب الأخطاء الصوتية الناتجة عن الإضافة

. تمثيل نسب الأخطاء الصوتية الناتجة عن الإضافة

ـ قراءة مقارنة لمدارس الاختبار حسب نسب الأخطاء في الإضافة المرتكبة فيها

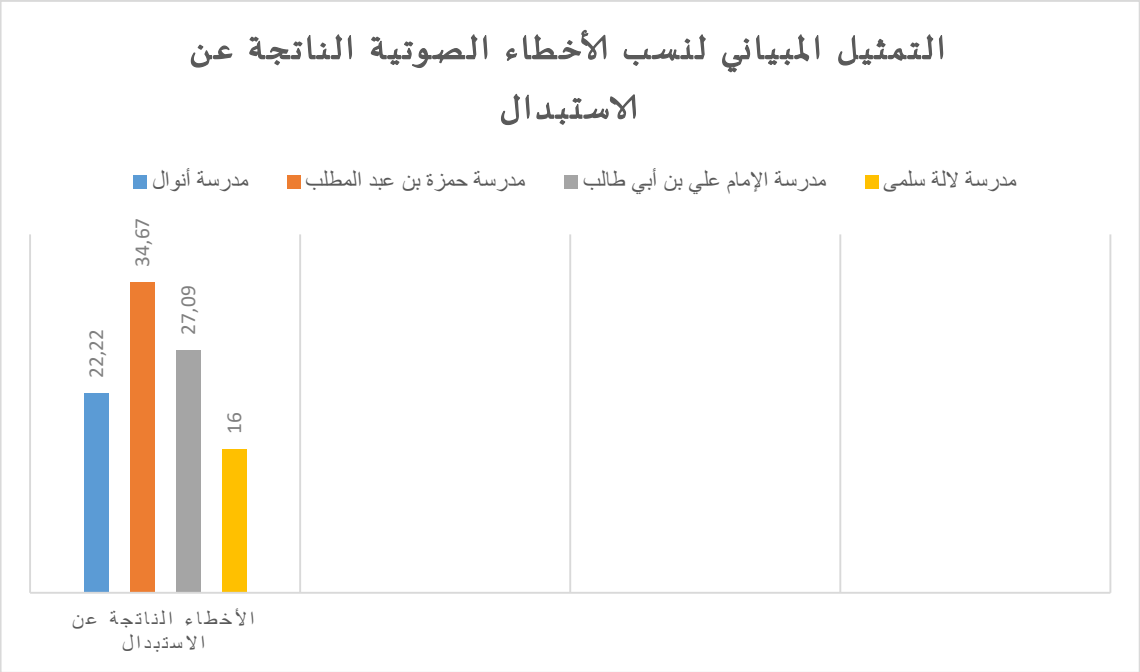
سجلت مدرسة حمزة بن عبد المطلب نسبة 39,34% وهي أعلى نسبة جعلت هذه المدرسة تحتل المرتبة الأولى، وتأتي بعدها في المرتبة الثانية مدرسة لالة سلمى بنسبة 27,7% وتليها مدرسة الإمام علي بن أبي طالب في المرتبة الثالثة بنسبة 23,45% ثم احتلت مدرسة أنوال المرتبة الرابعة فيما يخص الأخطاء الصوتية الناتجة عن الإضافة بنسبة بلغت 9,87%.

ج ـ الخطأ الناتج عن الاستبدال

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالة سلمى
النسبة المئوية	%22,22	%34,67	%27,09	%16

(جدول رقم: 6) يتضمن نسب الأخطاء الصوتية الناتجة عن الاستبدال

ـ تمثيل نسب الأخطاء الصوتية الناتجة عن الاستبدال



ـ قراءة مقارنة لمدارس الاختبار حسب نسب الأخطاء في الاستبدال المرتكبة فيها

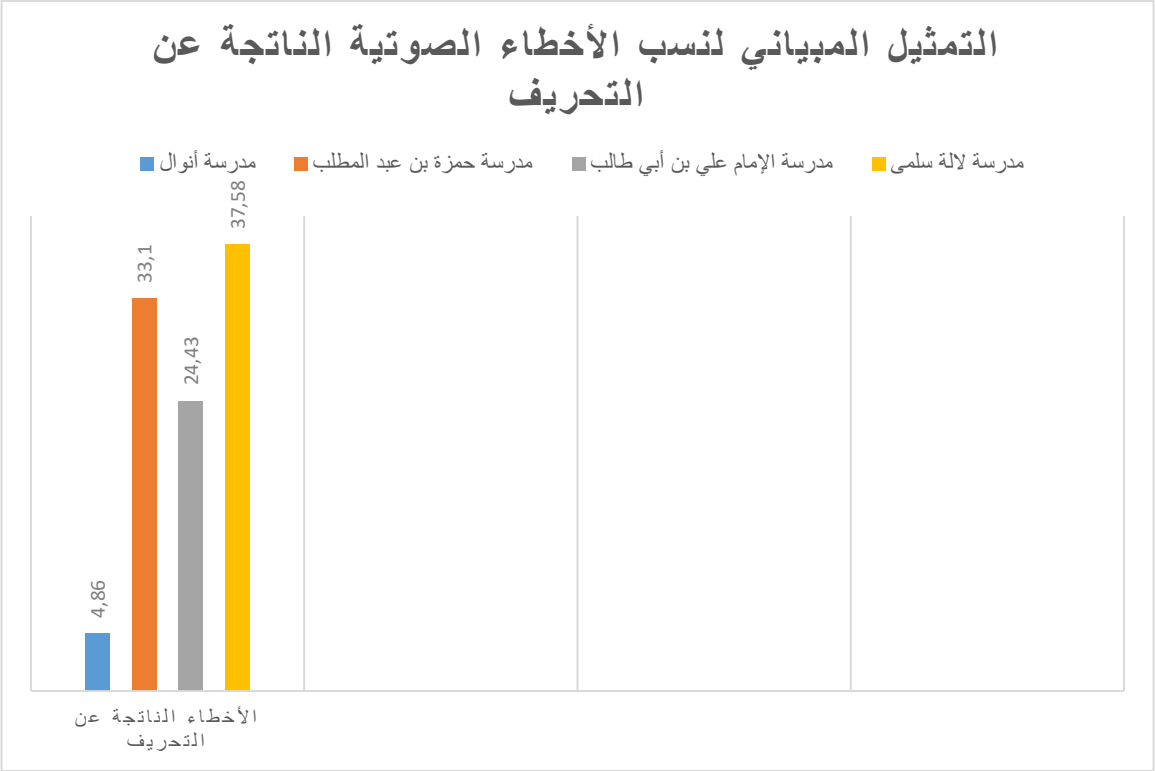
احتلت مدرسة حمزة بن عبد المطلب المرتبة الأولى بنسبة بلغت 34,67% وصُنِّفت مدرسة الإمام علي بن أبي طالب في المرتبة الثانية حسب هذا الترتيب بنسبة بلغت 27,09%، كما صنفت مدرسة أنوال في المرتبة الثالثة بنسبة 22,22% ثم مدرسة لالة سلمى في المرتبة الأخيرة بنسبة 16%.

د ـ الخطأ الناتج عن التحريف

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالـــة سلمـــى
النسبة المئوية	%4,86	%33,10	%24,43	%37,58

(جدول رقم: 7) يتضمن نسب الأخطاء الصوتية الناتجة عن التحريف

ـ تمثيل نسب الأخطاء الصوتية الناتجة عن التحريف



ـ قراءة مقارنة لمدارس الاختبار حسب نسب الأخطاء في التحريف المرتكبة فيها

عرفت مدرسة لالة سلمى أعلى نسبة بلغت 37,58% مما جعلها في بالمرتبة الأولى في ارتكاب الأخطاء الصوتية الناتجة عن التحريف، وتَلَتْها في المرتبة الثانية مدرسة حمزة بن عبد المطلب بنسبة بلغت 33,10% ثم أَتَتْ بعدهما في المرتبة الثالثة مدرسة الإمام علي بن أبي طالب بنسبة بلغت 24,43% وأخيرا مدرسة أنوال في المرتبة الرابعة بنسبتها 4,86%.

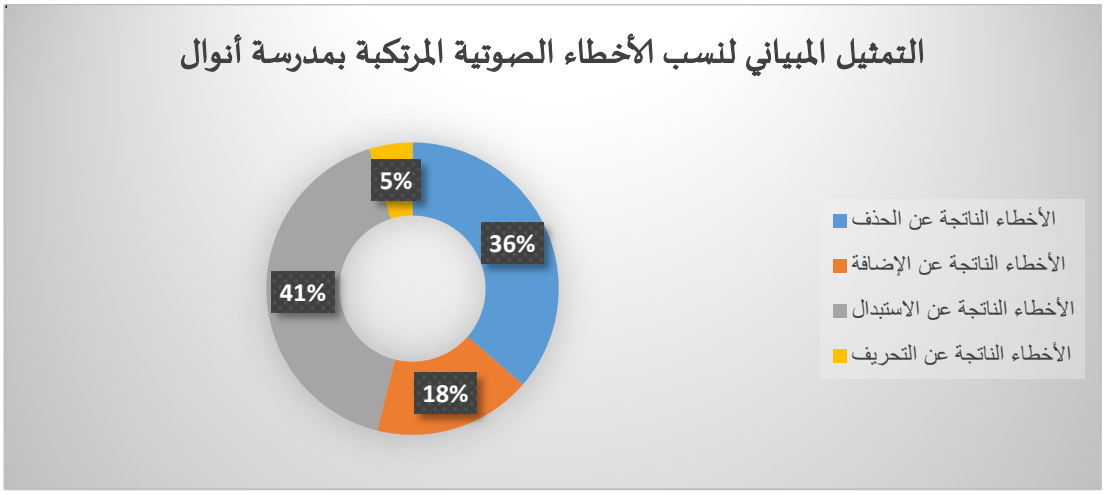
4 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ وصف الأخطاء الصوتية المرتكبة في التعبير الكتابي حسب كل مدرسة

أ ـ مدرسة أنوال

نوع الخطإ	النسبة المئوية
الأخطاء الناتجة عن الحذف	%36,39
الأخطاء الناتجة عن الإضافة	%17,47
الأخطاء الناتجة الاستبدال	%41,34
الأخطاء الناتجة عن التحريف	%4,78

(جدول رقم: 8) يتضمن نسب الأخطاء الصوتية حسب المدرسة

ـ تمثيل نسب الأخطاء الصوتية المرتكبة في مدرسة أنوال



ـ قراءة في نسب الأخطاء الصوتية المرتكبة في مدرسة أنوال

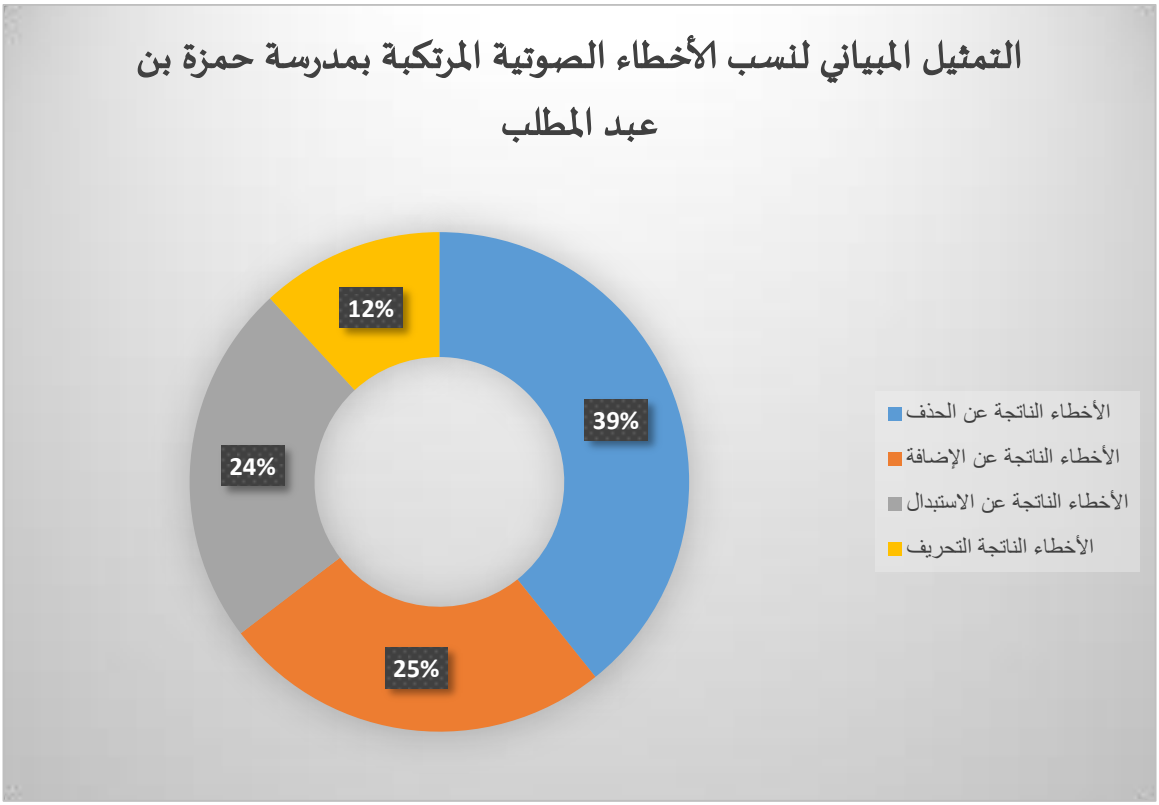
انطلاقا من النسب الواردة في التمثيل المبياني أعلاه، نلاحظ أن نسبة الأخطاء الناتجة عن الاستبدال هي التي شكلت أعلى نسبة بالمقارنة مع الأنواع الأخرى للأخطاء الصوتية التي اعتُمِدت في هذه الأطروحة، حيث بلغت هذه النسبة حوالي 41% بينما شكلت الأخطاء الناتجة عن التحريف أقل نسبة في هذا الترتيب بنسبة قاربت 5% لتبقى النسبة 36% التي بلغتها أخطاء الحذف هي ثاني نسبة في هذا الترتيب، وتليها نسبة الأخطاء الصوتية الناتجة عن الإضافة البالغة حوالي 18%، مما جعلها تحتلّ المرتبة الثالثة ليصبح ترتيب الأخطاء الصوتية في مدرسة أنوال كالتالي: (الأخطاء الصوتية الناتجة عن الاستبدال ـ الأخطاء الصوتية الناتجة عن الحذف ـ الأخطاء الصوتية الناتجة عن الإضافة ـ الأخطاء الصوتية الناتجة عن التحريف).

ب ـ مدرسة حمزة بن عبد المطلب

نوع الخطإ	النسبة المئوية
الأخطاء الناتجة عن الحذف	%39,25
الأخطاء الناتجة عن الإضافة	%25,37
الأخطاء الناتجة الاستبدال	%23,50
الأخطاء الناتجة عن التحريف	%11,86

(جدول رقم: 9) يتضمن نسب الأخطاء الصوتية حسب المدرسة

ـ تمثيل نسب الأخطاء الصوتية المرتكبة في مدرسة حمزة بن عبد المطلب



ـ قراءة في نسب الأخطاء الصوتية المرتكبة في مدرسة حمزة بن عبد المطلب

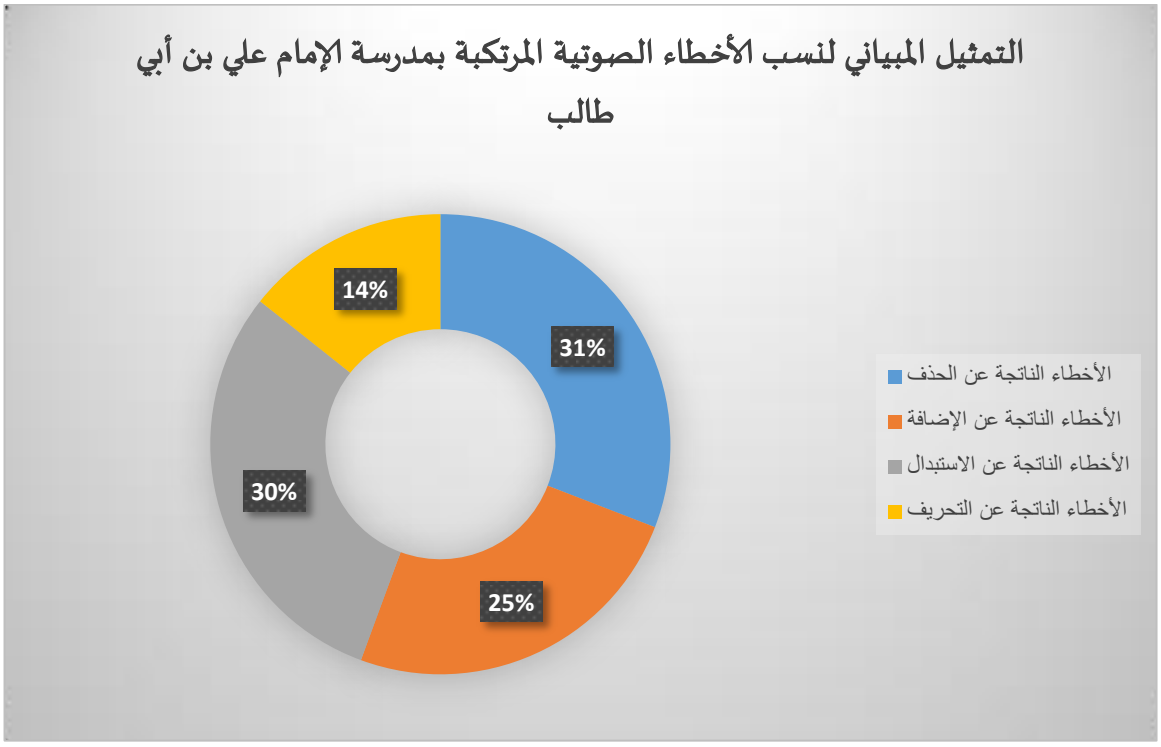
نلاحظ بناء على النتائج المشار إليها في المبيان أن الأخطاء الصوتية الناتجة عن الحذف شكلت أهم الأخطاء من خلال نسبتها العالية مقارنة مع نسب الأخطاء الأخرى، حيث بلغت هذه النسبة حوالي39%، وتأتي بعدها الأخطاء الناتجة عن الإضافة بنسبة تجاوزت 25%، أما النسبة التي قاربت 24% صَنَّفَتْ أخطاء الاستبدال في المرتبة الثالثة، وتعود المرتبة الأخيرة في هذا الترتيب إلى أخطاء التحريف بنسبة قاربت 12%، وبهذا يصير ترتيب الأخطاء الصوتية في مدرسة حمزة بن أبي طالب كالتالي: (الأخطاء الناتجة عن الحذف ـ الأخطاء الناتجة عن الإضافة ـ الأخطاء الناتجة عن الاستبدال ـ الأخطاء الناتجة عن التحريف).

ج ـ مدرسة الإمام علي بن أبي طالب

نوع الخطإ	النسبة المئوية
الأخطاء الناتجة عن الحذف	%30,87
الأخطاء الناتجة عن الإضافة	%24,74
الأخطاء الناتجة الاستبدال	%30,05
الأخطاء الناتجة عن التحريف	%14,33

(جدول رقم: 10) يتضمن نسب الأخطاء الصوتية المرتكبة في مدرسة الإمام علي بن أبي طالب

ـ تمثيل نسب الأخطاء الصوتية المرتكبة في مدرسة الإمام علي بن أبي طالب



ـ قراءة في نسب الأخطاء الصوتية المرتكبة في مدرسة الإمام علي بن أبي طالب

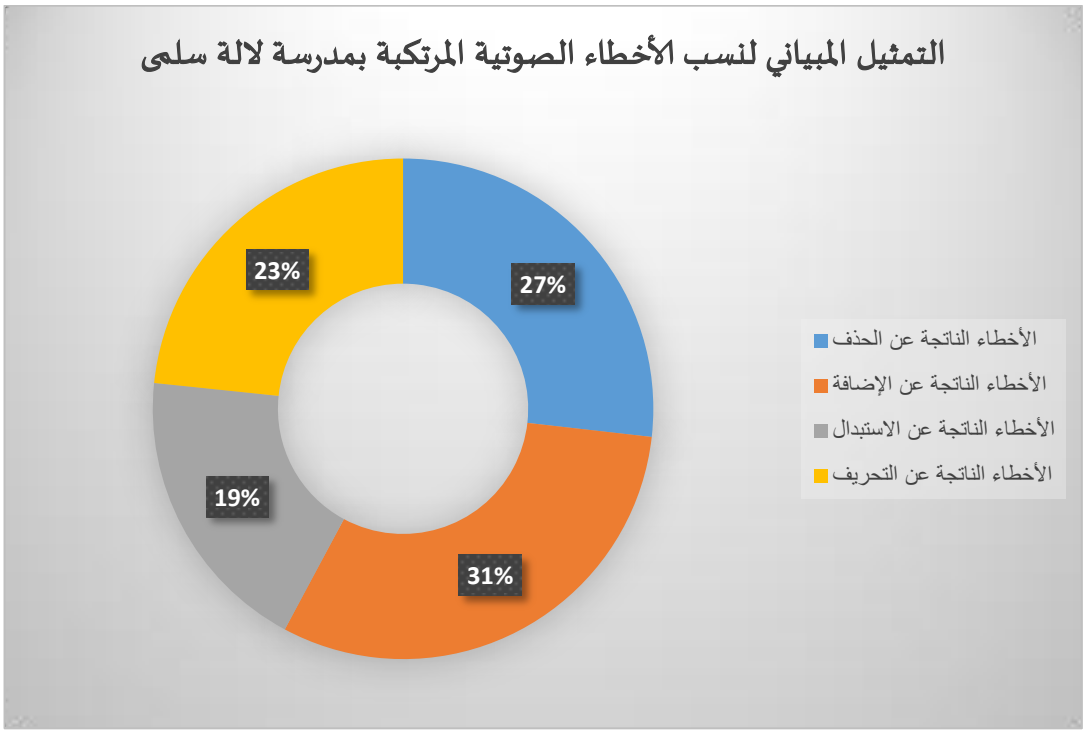
شكلت النسبة التي اقتربت من 31% التي تمثل نسبة الأخطاء الصوتية المتعلقة بالحذف أعلى النسب الأخرى، مما جعل هذا النوع من الأخطاء يحتل المرتبة الأولى من حيث كمية الأخطاء المرتكبة، وتأتي بعدها الأخطاء الصوتية المتعلقة بالاستبدال في المرتبة الثانية بنسبة تجاوزت 30% ثم تأتي الأخطاء الصوتية المتعلقة بالإضافة في المرتبة الثالثة بنسبة اقتربت من 25%، أما المرتبة الرابعة والأخيرة في هذا الترتيب تعود إلى الأخطاء الصوتية الناتجة عن التحريف تجاوزت 14%، وبهذا نحصل على الترتيب التالي: (الأخطاء الناتجة عن الحذف ـ الأخطاء الناتجة عن الاستبدال ـ الأخطاء الناتجة عن الإضافة ـ الأخطاء الناتجة عن التحريف).

د ـ مدرسة لالة سلمى

نوع الخطإ	النسبة المئوية
الأخطاء الناتجة عن الحذف	%26,79
الأخطاء الناتجة عن الإضافة	%31,03
الأخطاء الناتجة الاستبدال	%18,81
الأخطاء الناتجة عن التحريف	%23,35

(جدول رقم: 11) يتضمن نسب الأخطاء الصوتية حسب المدرسة

ـ تمثيل نسب الأخطاء الصوتية المرتكبة في مدرسة لالة سلمى



ـ قراءة في نسب الأخطاء الصوتية المرتكبة في مدرسة لالة سلمى

تميزت أنواع الأخطاء الصوتية المرتكبة في مدرسة لالة سلمى بالتقارب في نسبها بخلاف المدارس الأخرى، حيث تجاوزت أعلى نسبة في ارتكاب الأخطاء 31%، وهي نسبة تعود إلى الأخطاء الصوتية المرتكبة في الإضافة، وتتبعها النسبة التي اقتربت من 27 % التي تعود إلى الأخطاء المتعلقة بالحذف، ثم النسبة التي فاقت 23%، تعود إلى الأخطاء الناتجة عن التحريف، وأخيرا النسبة التي اقتربت من 19%، تع إلى الأخطاء الناتجة عن الاستبدال، وبهذا نحصل على ترتيب الأخطاء الصوتية في مدرسة لالة سلمى على هذا النحو: (الأخطاء الصوتية الناتجة عن الإضافة ـ الأخطاء الصوتية الناتجة عن الحذف ـ الأخطاء الصوتية الناتجة عن التحريف ـ الأخطاء الصوتية الناتجة عن الاستبدال).

ونَخْلُصُ بعد مقارنة ترتيب أنواع الأخطاء في كل مدرسة إلى أن الأخطاء الناتجة عن الحذف تأتي في المرتبة الأولى، وتتبعها الأخطاء الناتجة عن الإضافة في المرتبة الثانية، وبعدهما الأخطاء الناتجة عن الاستبدال في المرتبة الثالثة، ثم الأخطاء الناتجة عن التحريف في المرتبة الرابعة والأخيرة؛ أي أن التعثر اللغوي في المستوى الصوتي يكمن عموما ـ حسب هذه الدراسة ـ في الأخطاء الناتجة عن الحذف والإضافة، بينما تبقى الأخطاء الناتجة عن الاستبدال والتحريف أقل تأثير في التحصيل اللغوي لِقِلَّتِهَا.

4 ـ 2 ـ 2 ـ 3 ـ تفسير الأخطاء الصوتية المرتكبة في التعبير الكتابي

بناء على ما سبق، نستنتج الترتيب العام للمدارس حسب الأخطاء المرتكبة فيها، حيث كانت لمدرسة حمزة بن عبد المطلب الصدارة في عدد الأخطاء الصوتية المرتكبة في الاختبار الكتابي، بينما مدرسة أنوال كانت نسب الأخطاء الصوتية بها ـ عموما ـ تشكل الأقلية. ولتفسير السبب، عُدْنَا إلى نتائج الاستمارات الخاصة بالبحث الاجتماعي للمتعلمين (العينة)، لِنَجِد أن الأسباب في ذلك راجعة إلى ظروف أسر المتعلمين الاجتماعية والاقتصادية والثقافية القاسية بالنسبة إلى متعلمي مدرسة حمزة بن أبي طالب والميَسَّرة نِسْبِيّاً عند متعلمي مدرسة أنوال.

ويتضح من خلال جمع الأخطاء الصوتية وعَدِّها أن هناك تعثرا في التحصيل اللغوي عند المتعلمين وأن معجمهم الذهني يفتقر إلى الألفاظ اللغوية، وهذا ما يفسره ارتفاع عدد الأخطاء الصوتية المرتكبة في التعبير الكتابي، مما جعل الوقوف على الأخطاء جميعها أمرا صعبا، فاستقر رأينا على تناول الأخطاء المتشابهة فقط، (التي تكررت كثيرا في إنجازات المتعلمين الكتابية) مع تصنيفها إلى أخطاء تتعلق بالحذف والإضافة والاستبدال (القلب) والتحريف.

4 ـ 2 ـ 2 ـ 3 ـ 1 ـ الأخطاء الصوتية الناتجة عن الحذف

يُقصَد بالأخطاء الصوتية الناتجة عن الحذف؛ الأخطاء التي تنتج عن حذف صوت لغوي، (صامتا كان أو صائتا) فيؤدى ذلك إلى تشويه في نطق الألفاظ إذا كان الأمر يتعلق

بالشفهي أو تشويه في الكلمة لما يتعلق الأمر بالمكتوب. وقد ورد ـ كما أظهرنا سلفاً ـ هذا النوع من الأخطاء في التعبير الكتابي بشكل كبير، وسنعرض فيما يلي بعضا منها، ونحاول تفسيرها لمعرفة الأسباب المؤدية إليها انطلاقا من نماذج أُخِذَت من الإنجاز الكتابي للمتعلمين (العينة).

أ ـ نماذج من الأخطاء الصوتية الناتجة عن الحذف (أمثلة من الاختبار)

الخطأ	نوعه	الصواب
دكي	حذف النقطة (التعجيم)	ذكي
عَلَقَة	حذف الألف	علاقة
مَحْمُلٌ	حذف الواو	محمول
يُرِدُون	حذف الياء	يريدون
لِذَكَ	حذف اللام	لذلك

(جدول رقم: 12) يتضمن نماذج من أخطاء الحذف المرتكبة في التعبير الكتابي

ب ـ أسباب الأخطاء الصوتية الناتجة عن الحذف

يعود السبب في ارتكاب الأخطاء الصوتية في اللغة العربية حسب ما تراه مُنى العجرمي وهالة حسني بيدس (2015: 1093) إلى اللغة الأم من خلال قولهما: **"إن التأثير باللغة الأم في المستوى الصوتي أكثر منه في المستويات الأخرى، لأنه يصعب على المتعلم، خاصة إذا كان كبير السن، أن يخضع جهاز نطقه لنطق نظام صوتي آخر، فقد تكون بعض الأصوات سهلة لدى جماعة لغوية معينة، بينما يكون الأمر صعبا لجماعة أخرى"**، وبناء عليه وعلى ما بَيَّناه سلفا في هذا الصدد (في الفصل الثالث، محور سمات متعلم المدرسة الابتدائية) يمكن القول: إن من أبرز العوامل المؤثرة في تعليم اللغة العربية وتعلمها هي اللغة الأم لأنها تشكل المادة الأولية التي يمتلكها الطفل/المتعلم لذا ينبغي استغلالها في تعليم اللغة العربية وتعلمها باعتمادها لغة

للتواصل في بداية الأمر حتى يتم الانتقال بشكل سَلِسٍ إلى التواصل باللغة العربية المستهدفة بالتعلم والدراسة، وهذا لا يعني أن اللغة الأم هي الأساس في تعليم اللغة العربية وتعلمها، فهي تشكل في بعض الأحياء عائقا أمام تعلم اللغة العربية، وكمثال على ذلك، لما يتعلق الأمر بالنطق غير السليم لبعض الأصوات، فيؤدي ذلك إلى تشويه بعض الألفاظ وعدم استقامة النطق عند الطفل/المتعلم، فيتطلب الأمر تدخلا بيداغوجيا سريعا، مثل تكرار النطق مع السهر على تدريب مخارج الأصوات على النطق السليم لهذه الأصوات. وتشكل اللغة الأم في بعض الأحيان عائقا أمام تعليم اللغة العربية وتعلمها، خاصة إذا كان هناك تباعد بينها وبين اللغة العربية على مستوى الألفاظ والدلالة كما هو الشأن عند الطفل/المتعلم الأمازيغي الذي يجد صعوبة (في بداية تعلمه) في التواصل داخل الفصل خاصة إذا كان المدرس لا يعرف الأمازيغية.

وقد ورد في إنجاز بعض المتعلمين لفظ "دكي" عوض "ذكي" والسبب في ذلك يعود ـ في نظرنا ـ إلى أن هؤلاء المتعلمين لا يعيرون اهتماما للذال المعجمة، فالذال والدال بالنسبة إليهم شيء واحد كما تعودوا في لغتهم الأم (الدارجة) التي لا يُفَرَّق فيها بين العديد من الحروف ومنها الدال والذال، الضاد والظاء، التاء والثاء. وورد لفظ "عَلَقَة" عوض "علاقة" ولفظ "مَحْمُل" عوض "محمول" ولفظ "يُرِدُون" عوض "يُريدون" والسبب في ذلك ـ كما نعتقد ـ مَرَدُّه كذلك إلى اللغة الأم التي لا يُفَرَّقُ فيها من لدن الكثيرين بين الصائت الطويل (حروف المد) والصائت القصير (الفتحة ـ الكسرة ـ الضمة) فيمتد هذا التأثير إلى اللغة العربية مثل: كلمة "مَشَتْ" تُنْطق بالدارجة "مْشَاتْ" وكلمة "منشار" تنطق بالدارجة "مَنْشَر".

أما النوع الآخر من الأخطاء التي وردت في إنجاز المتعلمين المتعلق بسقوط بعض الحروف من اللفظ مثل "لِذَكَ" عوض "لِذَلِكَ" فهي غالبا ما سقطت سهوا، وتفسير ذلك هو البُعد الدلالي الذي يُفهم في السياق الذي وردت فيه الكلمة المكتوبة خطأ "لِذَكَ" التي تعني

حسب المكتوب "لِذَلِكَ". ومن ثم نستنتج أن اللغة الأم تشكل أحد أهم العوامل المؤدية إلى الأخطاء الصوتية.

4 ـ 2 ـ 2 ـ 3 ـ 2 ـ الأخطاء الصوتية الناتجة عن الإضافة

أ ـ نماذج من أخطاء الإضافة

الخطأ	نوعه	الصواب
صاديق	إضافة الألف	صديق
الأَعْيُون	إضافة الواو	الأَعْيُن
مُضِير	إضافة الياء	مُضِر
هَاتِفُنْ	إضافة النون	هَاتِفٌ
إنتصار	إضافة الهمزة	انتصار

(جدول رقم: 13) يتضمن نماذج من الأخطاء الصوتية الناتجة عن الإضافة حسب الاختبار

ب ـ أسباب الأخطاء الناتجة عن الإضافة

تنجم أخطاء الإضافة عن إضافة صوت أو مقطع صوتي إلى الألفاظ الصحيحة، وتُعْزى الأسباب في ذلك إلى بيئة المتعلم، وإلى تدريس اللغة العربية داخل حجرة الدرس وما يندرج تحتها من مدرس ومتعلمين ومضامين البرامج الدراسية ووسائل تعليمية وإلى المحيط الاجتماعي إذا كان الأمر يتعلق بالتعلم خارج الفصل مثل: التعلم عن بُعْد، أو التعلم الذاتي القائم على الاحتكاك بالأقران ومحاكاتهم. فهذه عوامل تؤثر بشكل مباشر على الطفل/المتعلم. ومن ثم فإن الأخطاء التي يرتكبها المتعلم في هذه الحالة منبثقة من البيئة، مما يستدعي التدخل الفوري لتصويبها، وخاصة إذا ارتُكِبت هذه الأخطاء داخل الفصل الدراسي.

وبالرجوع إلى نماذج الأخطاء الواردة في التعبير الكتابي الذي أنجزه المتعلمون نتوقف عند كلمة "صاديق" التي يقصد بها المتعلم كلمة "صديق"، فقد تم إقحام الألف، وكلمة

"الأعيون" التي يقصد بها "الأعيُن"، وكلمة "مضير" التي يقصد بها "مضر"، فالأسباب في ذلك متعددة، فقد يكون السبب ناتجا عن عدم انتباه المتعلم إلى قراءة المدرس للكلمات ونطقه للألفاظ أو شروده خلال تقديم الدروس، وخاصة تقديم الحروف وقراءتها أو عدم إعطاء أهمية للصوائت القصيرة (الفتحة والكسرة والضمة) والصوائت الطويلة (حروف المد) حتي يتمكن من التمييز بينها نطقاً وكتابة.

أما المثالان الآخران "هَاتِفُنْ" والقصد منه هَاتِفٌ، و"إنتصار" والقصد منه "انتصار" فالأمر هنا يرتبط بقواعد تُدَرس داخل الفصل ولا علاقة لهما بالمسموع، لذلك لا يمكن اعتبار اللغة الأم سببا في حدوث مثل هذه الأخطاء، وتبقى الأسباب في ذلك راجعة إلى ما هو ديداكتيكي، وفي هذه الحالة يمكن رد الأسباب إلى الطرق والمنهجيات التي يتم استخدامها بكونها غير ملائمة لطبيعة الدرس أو ربما لقصور المدرس في القيام بواجباته أو القصور في تكوينه المهني أو عدم توفره على الوسائل التعليمية أو غير ذلك من الأسباب التي يصعب حصرها في هذه الأطروحة.

ويمكن رد أسباب هذه الأخطاء ومثلها إلى المتعلم ذاته (كما تمت الإشارة إليه في الشق النظري)، فعدم رغبته في التعلم تشكل سببا مباشرا في تعثره، وكذلك عدم ميوله إلى اللغة العربية يُعتبر من أقوى الأسباب المؤدية إلى تعثره اللغوي بالإضافة إلى نفوره بشكل عام من التعلم، ولذلك أسباب أيضا، إضافة إلى ذلك يشكل سوء توظيف الوسائل التعليمية في الدرس سبباً في ارتكاب مثل هذه الأخطاء، كما يمكن اعتبار مضمون المحتوى وحجمه ـ كما ذكرنا سلفاً ـ من الأسباب المؤدية إلى التعثر اللغوي. ومن ثم فأسباب ارتكاب مثل هذه الأخطاء مَرَدُّهَا إلى ديداكتيك اللغة العربية.

4 ـ 2 ـ 2 ـ 3 ـ 3 ـ الأخطاء الصوتية الناتجة عن الاستبدال

أ ـ نماذج من أخطاء الاستبدال

الخطأ	نوعه	الصواب
صبب	استبدال السين بالصاد	سبب
تعويده	استبدال الضاد بالدال	تعويضه
سائد	استبدال الصاد بالسين	صائد
حبر	استبدال الخاء بالحاء	خبر
طَوْر	استبدال الدال بالطاء	دور

(جدول رقم: 14) يتضمن نماذج من الأخطاء الصوتية الناتجة عن الاستبدال (القلب)

ب ـ أسباب الأخطاء الناتجة عن الاستبدال

إن الأسباب المؤدية إلى الأخطاء الصوتية الناتجة عن استبدال صوت أو مقطع صوتي بآخر متعددة، منها ما يعود إلى اللغة الأم، ومنها ما يعود إلى البيئة الاجتماعية التي تختلف من منطقة إلى أخرى في نمط العيش وفي النموذج اللغوي السائد فيها، والذي يتجسد من خلال النبر (وضوح الأصوات) الناتج عن تَأَثُّرِهِ باللهجة السائدة في كل منطقة على حدة، فهناك مثلا، مناطق سبقت الإشارة إليها في الشق النظري (شمال المغرب) تنطق الطاء ضادا، فالمتعلم المنحدر من هذه المناطق يجد صعوبة في نطق حرف الطاء. والتغلب على هذه الصعوبة يتطلب وقتا ومجهودا، وإذا لم يستطع التغلب على هذه الصعوبة فإن ذلك سيشكل عنده تعثر لغويا، والشيء نفسه في المنطقة التي ينطق سكانها الشين سينا أو المنطقة التي ينطق أهلها القاف همزة والأمثلة كثيرة في هذا الشأن (تَمَّتِ الإشارة إلى ذلك سبقاً)، ومن ثم يُستنتج أن البيئة الاجتماعية تؤثر سَلْباً في تعلم اللغة العربية، وقد تكون سَبَباً رئيساً في ارتكاب الطفل/المتعلم أخطاء صوتية. ويعود كذلك السبب في ارتكاب أخطاء صوتية من قبل الطفل/المتعلم إلى اللغة العربية نفسها. وفيما يلي شيء من التفصيل في هذا العامل:

يجد الطفل/المتعلم أمامه مجموعة من الصعوبات أثناء تعلمه اللغة العربية، وتكمن هذه الصعوبات في:

ـ يؤدي عدد الحروف المحدود إلى تعدد استخدام الحرف الواحد مع تغيير في التعجيم مثل: (ب/ت/ث/ن)، وَ (ح/ج /خ)، وَ (ر/ز)، وَ (د/ذ)، و (س/ش)، (ع/غ)، (ص/ض) وغير ذلك، فيقع عند الطفل/المتعلم خلط بينها مما يشكل صعوبة في التعلم نطقا.

ـ يؤدي اختلاف صور الحرف الواحد في اللغة العربية إلى الصعوبة في تعلمها، حيث تأتي بعض الحروف تارة متصلة وتارة منفصلة مثل: (و/ ـو)، (ر/ ـر)، (ز/ ـز)، كما تختلف صور بعض الحرف حسب موقعها في الكلمة مثل: (ـعـ/عـ /ع)، (صـ / ـصـ / ـص).

ـ تنتج عن استخدام الحرفين (و/ي) تارة صوائت مثل: (دِيكٌ/سُورٌ)، وتارة صوامت مثل: (وقاية/يعقوب)، صعوبة في تعلم اللغة العربية.

تبدو هذه الملاحظات بسيطة لكن بُعدها في تعلم اللغة العربية عميق جدا يشكل لدى المتعلم والمدرس هاجسا، ومن ثم يُستنتج أن طبيعة اللغة العربية تسهم في التعثر الصوتي المفضي إلى التعثر اللغوي عند بعض المتعلمين.

4 ـ 2 ـ 2 ـ 3 ـ 4 ـ الأخطاء الصوتية الناتجة عن التحريف

أ ـ نماذج من أخطاء التحريف

الخطأ	نوعه	ما يقصده المتعلم
وَصَلَ	تحريف ناتج عن حذف الألف	وَاصَلَ
يَجِيبُ	تحريف ناتج عن إضافة حرف الياء	يَجِبُ
يُسِيرُ	تحريف ناتج عن قلب الشين سينا	يُشِيرُ
يَشْهَر	تحريف ناتج عن إبدال السين بالشين	يَسْهَرُ
طارئ	تحريف ناتج عن إبدال القاف همزة	طارق
مُرْ	تحريف ناتج فك الإدغام	مُرَّ/أُمْرُرْ

(جدول رقم: 15) يتضمن نماذج من الأخطاء الصوتية الناتجة عن التحريف

ب ـ أسباب الأخطاء الناتجة عن التحريف

تعود أسباب ارتكاب الأخطاء الصوتية الناتجة عن التحريف إلى الأسباب نفسها للأخطاء الصوتية السابقة (أخطاء بسبب الحذف ـ أخطاء بسبب الإضافة ـ أخطاء بسبب الاستبدال) لأن حذف صوت أو مقطع صوتي من لفظ يؤدي إلى تحريفه على مستوى النطق والدلالة، والشيء نفسه بالنسبة إلى استبدال صوت بصوت أو إضافة صوت إلى لفظ. ومن ثم يمكن القول: إن الأخطاء الصوتية ـ رغم تنوعها واختلاف العوامل المؤدية إليها ـ مترابطة يؤدي بعضها إلى بعض مثل: (يؤدي الاستبدال أو الحذف أو الإضافة إلى التحريف)، فتؤدي جميعها إلى تشويه في اللفظ المنطوق أو في الكلمة المكتوبة.

4 ـ 2 ـ 2 ـ 4 ـ استنتاجات

بناء على ما تم تحليله سبقاً، يمكن أن نخلص إلى ما يلي:

ـ تعود الأسباب في ارتكاب الأخطاء الصوتية إلى اللغة الأم.

ـ تعود أسباب الأخطاء الصوتية التي يرتكبها المتعلم إلى البيئة.

ـ تعود أسباب الأخطاء الصوتية إلى ديداكتيك اللغة العربية.

ـ تعود أسباب الأخطاء الصوتية إلى اللغة العربية نفسها.

ـ تعود أسباب الأخطاء الصوتية إلى الظروف الاجتماعية لأسر الطفل/المتعلم.

ـ تعود أسباب الأخطاء الصوتية إلى الطفل/المتعلم ذاته.

4 ـ 3 ـ دراسة الأخطاء الصرفية المرتكبة في الاختبار

4 ـ 3 ـ 1 ـ جرد الأخطاء الصرفية وقراءتها

وردت أخطاء صرفية كثيرة ومتنوعة في الاختبار الكتابي، نعرضها في الجدول التالي ثم نحولها إلى نسب مئوية حسب مجاميعها لمعرفة المستوى الدراسي بكل مدرسة من المدارس التي أُجري بها الاختبار، وذلك من خلال مستوى التحصيل اللغوي الذي أَبَانَتْ عنه نتائج الاختبار.

مجال ارتكاب الأخطاء	مدرسة أنوال	م. حمزة بن عبد المطلب	م. الإمام علي بن أبي طالب	مدرسة لالة سلمى	المجموع
طبيعة الفعل من حيث الصحة والاعتلال	32	76	66	108	282
زمن الأفعال	25	67	66	63	221
مصادر الأفعال	181	195	118	255	749
بعض المشتقات (اسم الفاعل)	99	95	168	99	461
أنواع الاسم	68	85	74	95	322
الجموع (جمع كلمات)	56	170	211	167	604
تحويل الاسم (المثنى والجمع)	77	117	106	79	379

(جدول رقم:16) يتضمن إحصاء الأخطاء الصرفية المرتكبة في الاختبار

نلاحظ من خلال النتائج التي أسفر عنها الاختبار والمدونة في الجدول أعلاه، أن الأخطاء المرتكبة في مصادر الأفعال تصدرت نتائج الاختبار بمجموع وصل إلى سبع مئة وتسعة وأربعين (749) خطأ، وتأتي أخطاء الجموع في المرتبة الثانية بمجموع وصل إلى ست مئة وأربعة (604) أخطاء، وبعدها تأتي الأخطاء في اشتقاق اسم الفاعل في المرتبة الثالثة بمجموع بلغ أربع مئة وواحد وستين (461) خطأً، وتليها الأخطاء في التحويل في المرتبة الرابعة بمجموع ثلاث مئة وتسع وسبعين (379) خطأ، وبعدها الأخطاء في التمييز بين أنواع الاسم بمجموع بلغ ثلاث مئة واثنان وعشرين (322) خطأ، بينما شكلت الأخطاء في زمن الفعل الأقلية بمجموع قدره مئتان واثنان وعشرين (221) خطأ.

نحول هذه المجاميع إلى نسب مئوية للكشف عن المستوى الدراسي بكل مدرسة انطلاقا من هذا الإنجاز اللغوي.

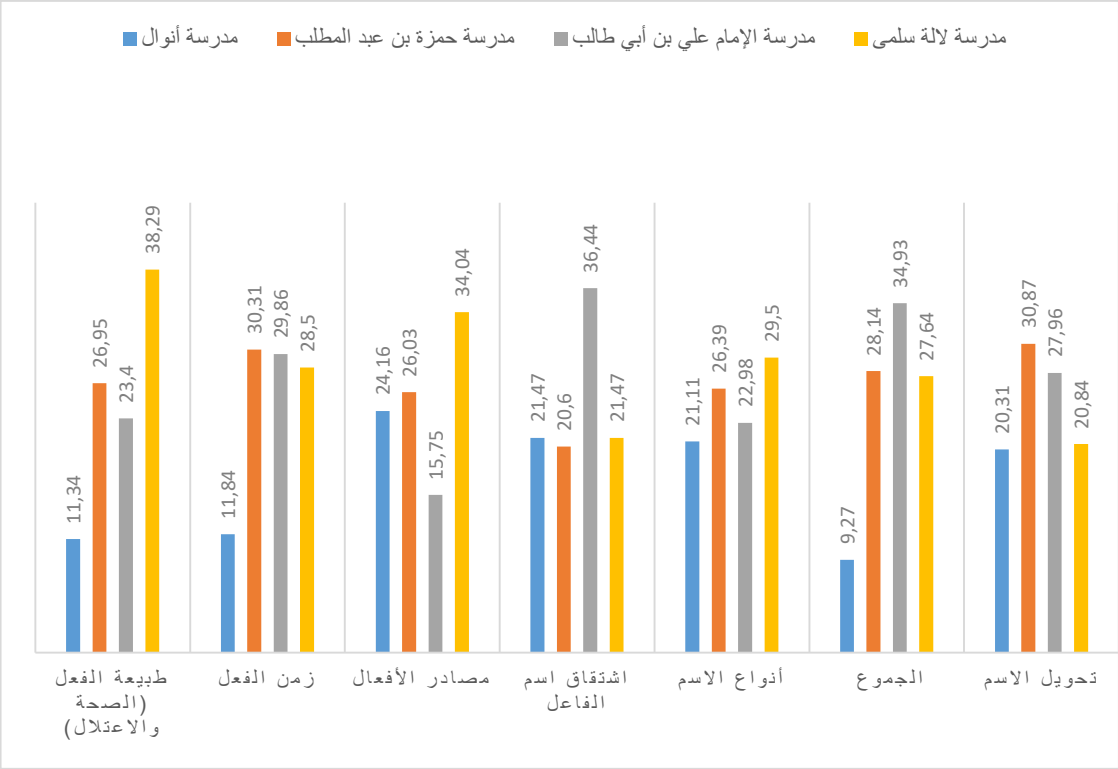
ـ نسب الأخطاء الصرفية المرتكبة في كل مدرسة حسب نوعها

نعتمد في حساب نسب الأخطاء الصرفية المرتكبة في كل مدرسة على العدد المشار إليه في كل مدرسة، وعلى المجموع الكلي للخطإ نفسه المحصل عليه في نتائج الاختبار، حيث نضرب عدد الأخطاء المرتكبة في كل نوع بكل مدرسة في مئة، ثم نقسم الجداء على المجموع الكلي لنفس النوع من الخطإ.

نوع الأخطاء	مدرسة أنوال	مدرسة حمزة بن عبد المطلب	مدرسة الإمام علي بن أبي طالب	مدرسة لالة سلمى
طبية الفعل من حيث الصحة والاعتلال	%11,34	%26,95	%23,40	%38,29
زمن الفعل	%11,84	%30,31	%29,86	%28,50
مصادر الأفعال	%24,16	%26,03	%15,75	%34,04
بعض المشتقات (اسم الفاعل)	%21,47	%20,60	%36,44	%21,47
أنواع الاسم	%21,11	%26,39	%22,98	%29,50
الجموع (جمع كلمات)	%9,27	%28,14	%34,93	%27,64
تحويل الاسم (المثنى والجمع)	%20,31	%30,87	%27,96	%20,84

(جدول رقم:17) يتضمن نسب الأخطاء الصرفية حسب مدارس الاختبار

ـ تمثيل نسب الأخطاء الصرفية المرتكبة في كل مدرسة



ـ قراءة في الأخطاء الصرفية المرتكبة في الاختبار حسب النسب المئوية

يصعب في هذه الحالة إجراء المقارنة بين المدارس اعتمادا على ملاحظة المبيان، لذا سنعتمد على معدل نسب الأخطاء الصرفية المرتكبة في كل مدرسة على حدة.

بلغ معدل نسب الأخطاء الصرفية المرتكبة في مدرسة أنوال 17, 07%، وفي مدرسة حمزة بن عبد المطلب بلغ معدل نسب الأخطاء 27, 04%، وبلغ في مدرسة الإمام علي بن أبي طالب 27,33%، ثم بلغ في مدرسة لالة سلمى 28,61%.

وانطلاقا من قِيَم هذه النسب نحصل على ترتيب المدارس كالتالي:

احتلت مدرسة لالة سلمى المرتبة الأولى من حيث عدد الأخطاء، وتَلَتْها مدرسة الإمام علي بن أبي طالب في المرتبة الثانية، وبعدهما مدرسة حمزة بن أبي طالب في المرتبة الثالثة، ثم مدرسة أنوال في المرتبة الرابعة.

4 ـ 3 ـ 2 ـ تحليل الأخطاء الصرفية المرتكبة في الاختبار

4 ـ 3 ـ 2 ـ 1 ـ مفهوم الخطإ الصرفي

تطرقنا فيما سبق إلى مفهوم الخطإ وحددناه لغة واصطلاحا، لذلك سنتطرق فيما يلي إلى مفهوم الصرف فقط.

وعرفه ابن الحاجب (646ه)، في الحاشية (ص: 34) قائلاً: **"التصريف علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب"**. وقالت خديجة الحديثي (1965: 23): **"الصرف أو التصريف ـ لغة ـ هو التغيير والتحويل من وجه لوجه أو من حال لحال"**، أما معناه الاصطلاحي فقد ميّزت بين معنييْن: أولهما عَمَلي وقصدت به **"تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة لا تحصل إلا بها، كتحويل المصدر إلى اسمي الفاعل والمفعول، واسم التفضيل، واسمي المكان والزمان، والجمع، والتصغير والآلة"**. وثانيهما عِلْمي وعرفته بقولها: **"هو علم بأصول تُعرف بها أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء"**.

وبناء على هذا التعريف، فالصرف علم يدرس بنية الكلمة على أساس أن تكون فعلا غير جامد أو اسما معربا (متمكنا). أما الحروف والأسماء المبنية والأفعال الجامدة فهي لا تدخل ضِمْنَ مواضيع علم الصرف. ومن ثم فإن الخطأ الصرفي يعني تحريف الكلمة الخاضعة لقوانين الصرف بنقص أو زيادة في الحروف والحركات خاصة حركات المد.

4 ـ 3 ـ 2 ـ 2 ـ وصف الأخطاء الصرفية المرتكبة في الاختبار

نعتمد في وصفنا للنتائج التي أفضى إليها الاختبار على نَمَطَيْن مختلفين، بحيث سيتم الوصف في النمط الأول حسب نوع الخطأ، وفي الثاني حسب المدرسة.

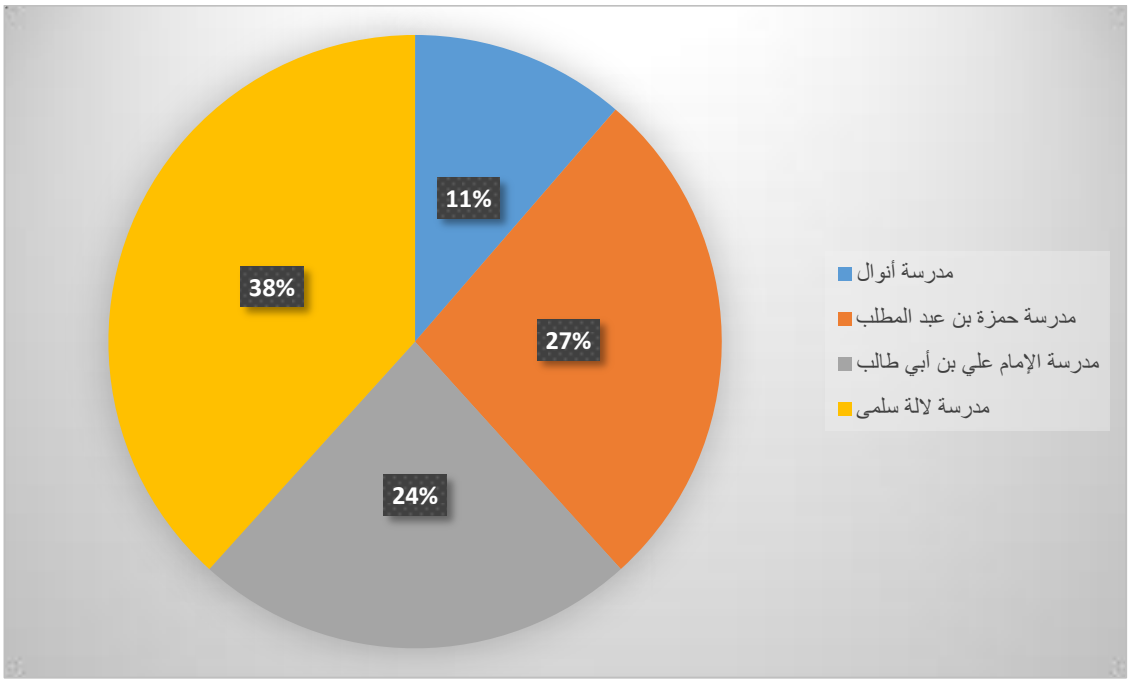
4 ـ 3 ـ 2 ـ 2 ـ 1 ـ الوصف حسب نوع الخطإ

أ ـ الخطأ في طبيعة الفعل من حيث الصحة والاعتلال

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالة سلمى
النسبة المئوية	%11,34	%26,95	%23,40	%38,29

(جدول رقم:18) يتضمن نسب الأخطاء الصرفية في طبيعة الفعل

ـ تمثيل النسب المئوية المشار إليها في الجدول (13) مبيانيا



ـ قراءة في نتائج الأخطاء المحصل عليها في كل مدرسة

بناء على النسب المشار إليها في المبيان، فقد بلغت نسبة الأخطاء المرتكبة في طبيعة الفعل من حيث الصحة والاعتلال في مدرسة لالة سلمى حوالي 38% وهي أعلى نسبة في هذا الترتيب، مما جعل هذه المدرسة تحتل المرتبة الأولى، وقد سُجِّلت النسبة التي اقتربت من 27%

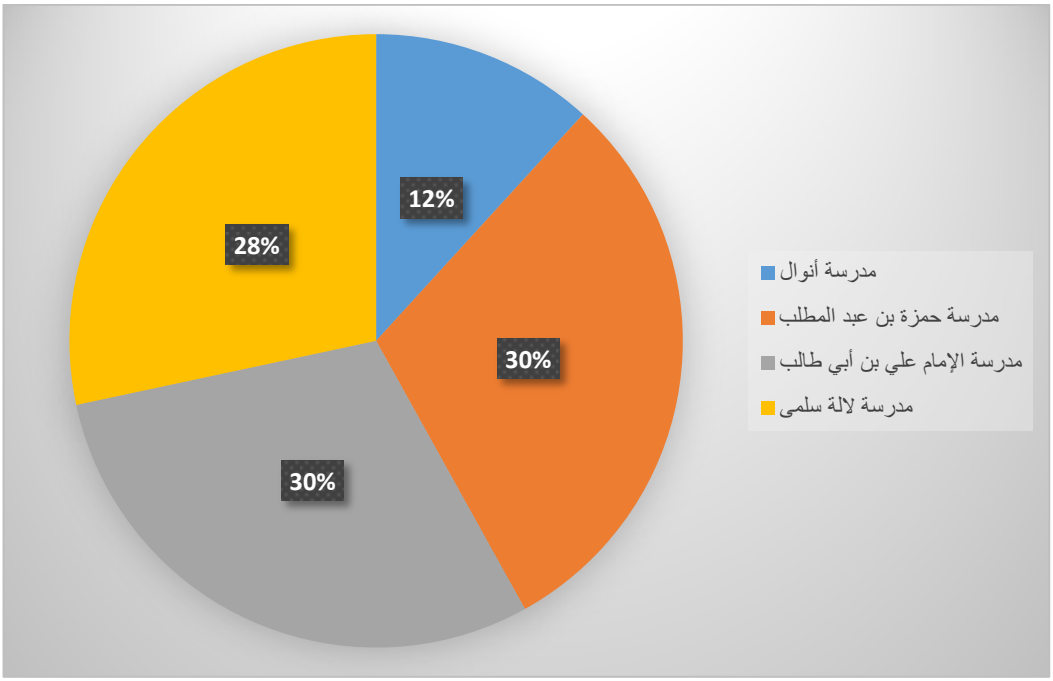
في مدرسة حمزة بن عبد المطلب لتجعلها في المرتبة الثانية، وتأتي مدرسة الإمام علي بن أبي طالب في المرتبة الثالثة بنسبة لم تصل إلى 24%، ثم صُنِّفت مدرسة أنوال في المرتبة الرابعة بنسبتها الضئيلة التي تجاوزت 11%.

ب ـ الخطأ في زمن الفعل

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالة سلمى
النسبة المئوية	%11,84	%30,31	%29,86	%28,50

(جدول رقم: 19) يتضمن نسب الأخطاء الصرفية في زمن الفعل

ـ تمثيل النسب المئوية مبياني



ـ قراءة في نتائج الأخطاء المرتكبة في زمن الفعل المحصل عليها في كل مدرسة

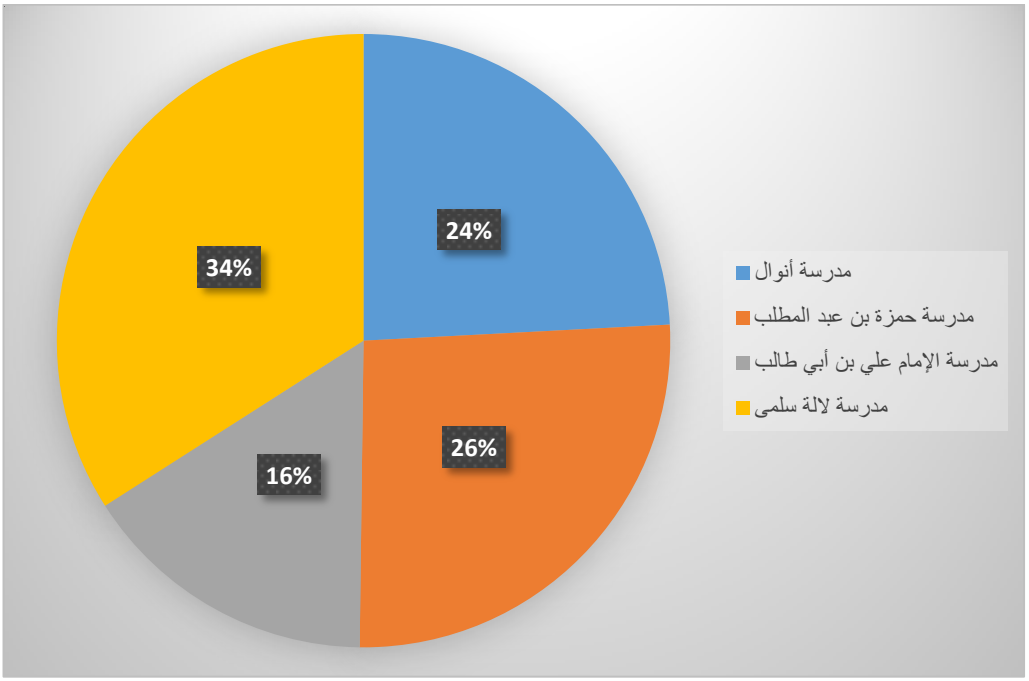
يبدو واضحا ترتيب المدارس حسب هذا النوع من الأخطاء، حيث أحرزت مدرسة حمزة بن عبد المطلب المرتبة الأولى بنسبة تجاوزت 30%، وتتبعها مباشرة مدرسة الإمام علي بن أبي طالب في المرتبة الثانية التي قاربت 30%، ثم تأتي بعدهما في المرتبة الثالثة مدرسة لالة سلمى بنسبتها التي فاقت 28%، وتتبعها مدرسة أنوال في المرتبة الرابعة قاربت 12%.

ج ـ الخطأ في مصادر الأفعال

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالة سلمى
النسبة المئوية	%24,16	%26,03	%15,75	%34,04

(جدول رقم:20) يتضمن نسب الأخطاء الصرفية في مصادر الأفعال

ـ تمثيل النسب المئوية مبيانيا



ـ قراءة في نتائج الأخطاء المرتكبة في مصادر الأفعال

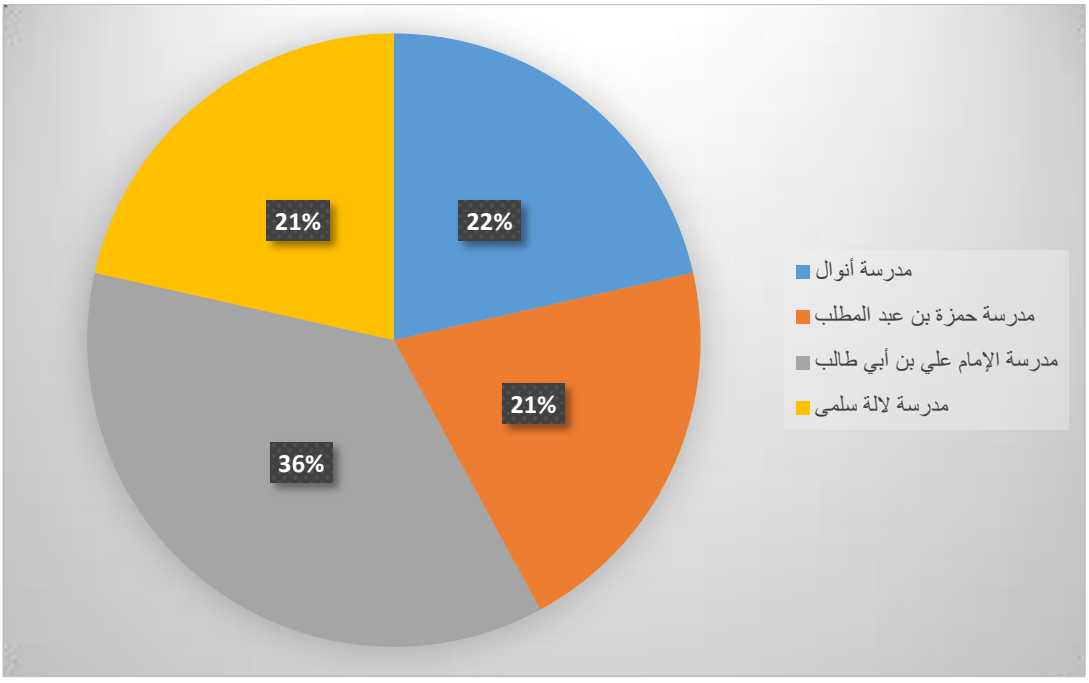
يُوَزع المبيان نسب هذا النوع من الأخطاء على مدارس الاختبار كما هو مُبَيَّن، حيث سُجلت النسبة 34% بمدرسة لالة سلمى، مما جعلها تتصدر هذا الترتيب، وبعدها تأتي مدرسة حمزة بن عبد المطلب في ثاني مرتبة بنسبة بلغت 26%، وبعدهما أتت مدرسة أنوال في المرتبة الثالثة بنسبة فاقت 24%، واحتلت مدرسة الإمام علي بن أبي طالب المرتبة الأخيرة بنسبة تجاوزت 16%.

د ـ الخطأ في بعض المشتقات (اسم الفاعل)

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالة سلمى
النسبة المئوية	%21,47	%20,60	%36,44	%21,47

(جدول رقم: 21) يتضمن نسب الأخطاء الصرفية في المشتقات

ـ تمثيل النسب المئوية مبيانيا



ـ قراءة في نتائج الأخطاء المرتكبة في اشتقاق اسم الفاعل

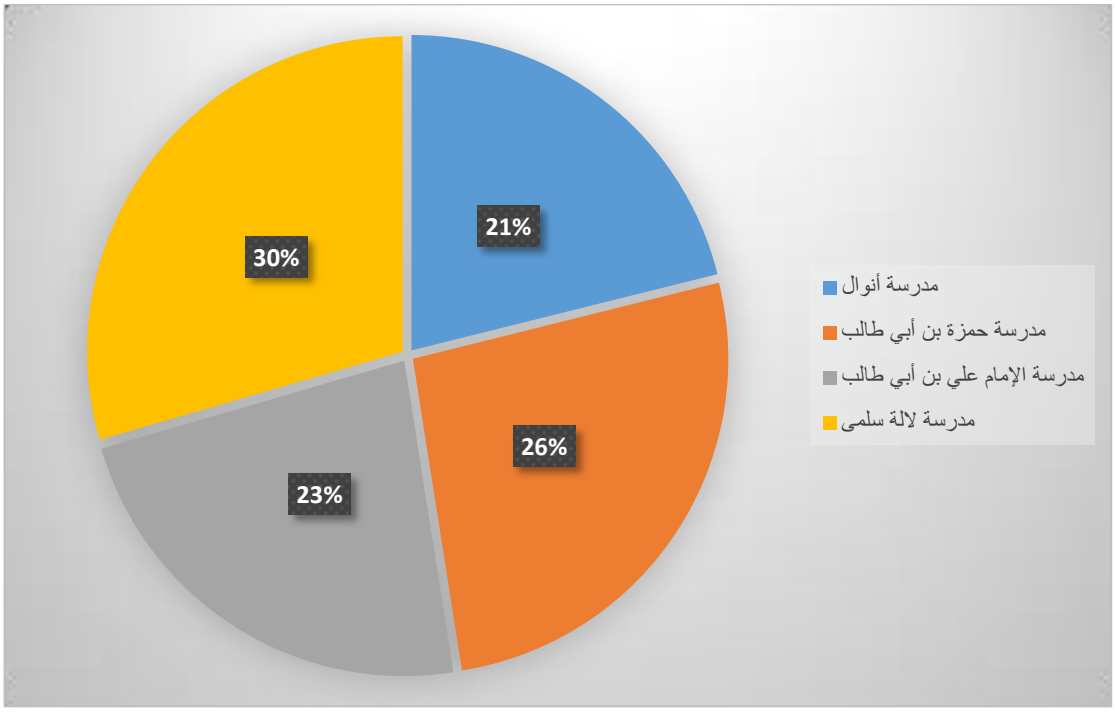
يبدو من خلال المبيان، أن نسبة الأخطاء المرتكبة في اشتقاق اسم الفاعل في مدرسة الإمام علي بن أبي طالب تجاوزت 36%، وهي أعلى نسبة في هذا الترتيب، مما جعل هذه المدرسة تحتل المرتبة الأولى، وقد سُجِّلت النسبة 22% تقريبا في مدرسة أنوال لتجعلها في المرتبة الثانية، وتأتي مدرسة لالة سلمى في المرتبة الثالثة بنسبة تجاوزت 21%، وقد تعادلت هذه النسبة مع نسبة مدرسة حمزة بن عبد المطلب لتحتل بدورها المرتبة الثالثة.

هـ ـ الخطأ في أنواع الاسم

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالة سلمى
النسبة المئوية	%21,11	%26,39	%22,98	%29,50

(جدول رقم: 22) يتضمن نسب الأخطاء الصرفية أنواع الاسم

ـ تمثيل النسب المئوية للجدول (17) مبيانيا



ـ قراءة في نتائج الأخطاء المرتكبة في أنواع الاسم

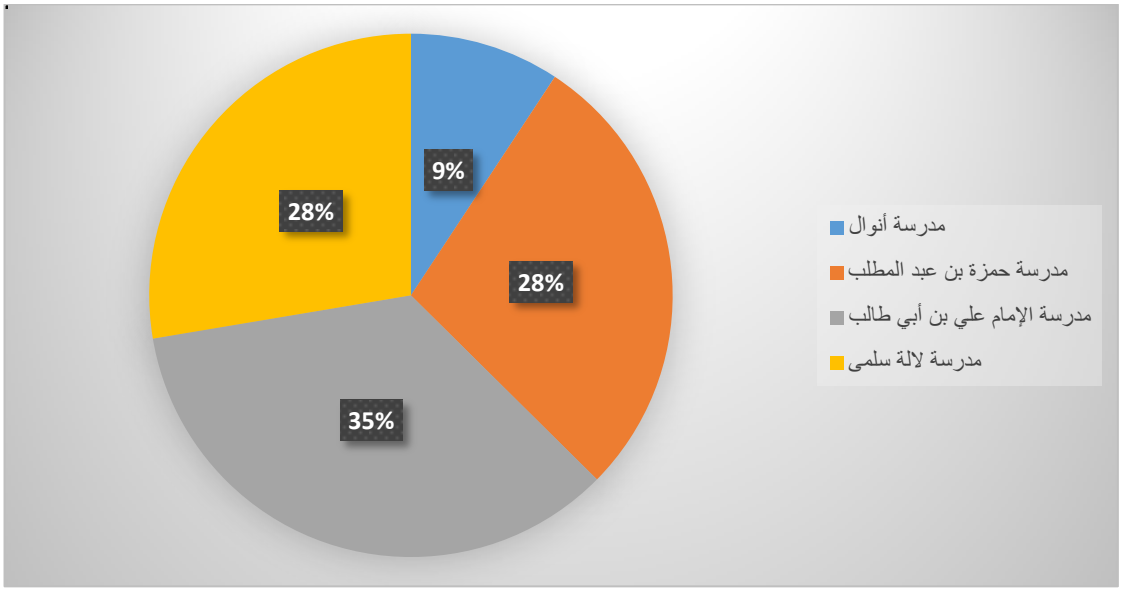
احتلت مدرسة لالة سلمى المرتبة الأولى بنسبة بلغت حوالي 30%، وصُنِّفت مدرسة حمزة بن عبد المطلب في المرتبة الثانية حسب هذا الترتيب بنسبة تجاوزت 26% تقريبا، كما صنفت مدرسة الإمام علي بن أبي طالب في المرتبة الثالثة بنسبة 23% تقريباً، ثم تأتي مدرسة أنوال في المرتبة الأخيرة بنسبة فاقت 21%.

و ـ الخطأ في الجموع (جمع الكلمات)

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالة سلمى
النسبة المئوية	%9,27	%28,14	%34,93	%27,64

(جدول رقم: 23) يتضمن نسب الأخطاء الصرفية في الجموع

ـ تمثيل النسب المئوية للجدول (18) مبيانيا



ـ قراءة في نتائج الأخطاء المرتكبة في الجموع

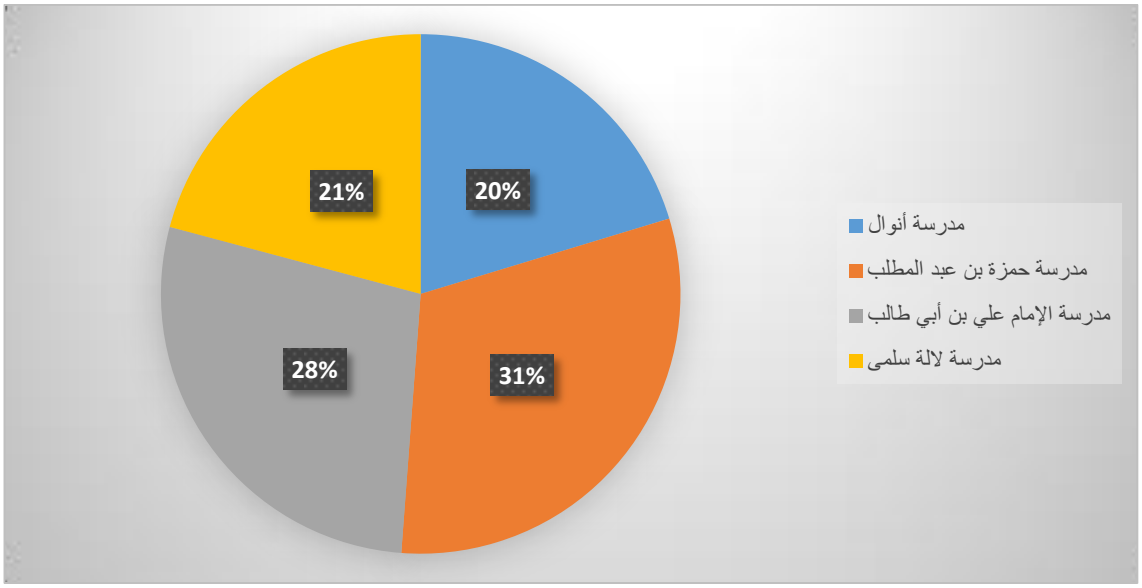
وُزعت نسب هذا النوع من الأخطاء على مدارس الاختبار كما هو مُبَيَّن في التمثيل المبياني، فكانت أكبر نسبة ارْتُكِبَت في هذا الخطإ قريبة من 35%، وَسُجِّلَت بمدرسة الإمام علي بن أبي طالب، فاحتلت بذلك المرتبة الأولى، وأتت مدرسة حمزة بن عبد المطلب في المرتبة الثانية بنسبتها التي تجاوزت 28%، وبعدهما أتت مدرسة لالة سلمى في المرتبة الثالثة بنسبتها التي اقتربت من 28%، وآخر مرتبة عادت إلى مدرسة أنوال انطلاقاً من نسبتها التي تراوحت حوالي 9%.

ز ـ الخطأ في التحويل (المثنى والجمع)

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالة سلمى
النسبة المئوية	%20,31	%30,87	%27,96	%20,84

(جدول رقم: 24) يتضمن نسب الأخطاء الصرفية في التحويل

ـ تمثيل النسب المئوية للجدول (19) مبيانيا



ـ قراءة في نتائج الأخطاء المرتكبة في التحويل

صُنفت مدرسة حمزة بن عبد المطلب في المرتبة الأولى من حيث ارتكاب هذا النوع من الأخطاء الصرفية، بعد ما بلغت نسبتها حوالي 31%، وتَلَتْها في المرتبة الثانية مدرسة الإمام علي بن أبي طالب بنسبة اقتربت من 28%، ثم أَتَتْ بعدهما في المرتبة الثالثة مدرسة لالة سلمى بنسبة اقتربت من 21%، وأخيرا مدرسة أنوال في المرتبة الرابعة بأصغر نسبة تجاوزت 20%.

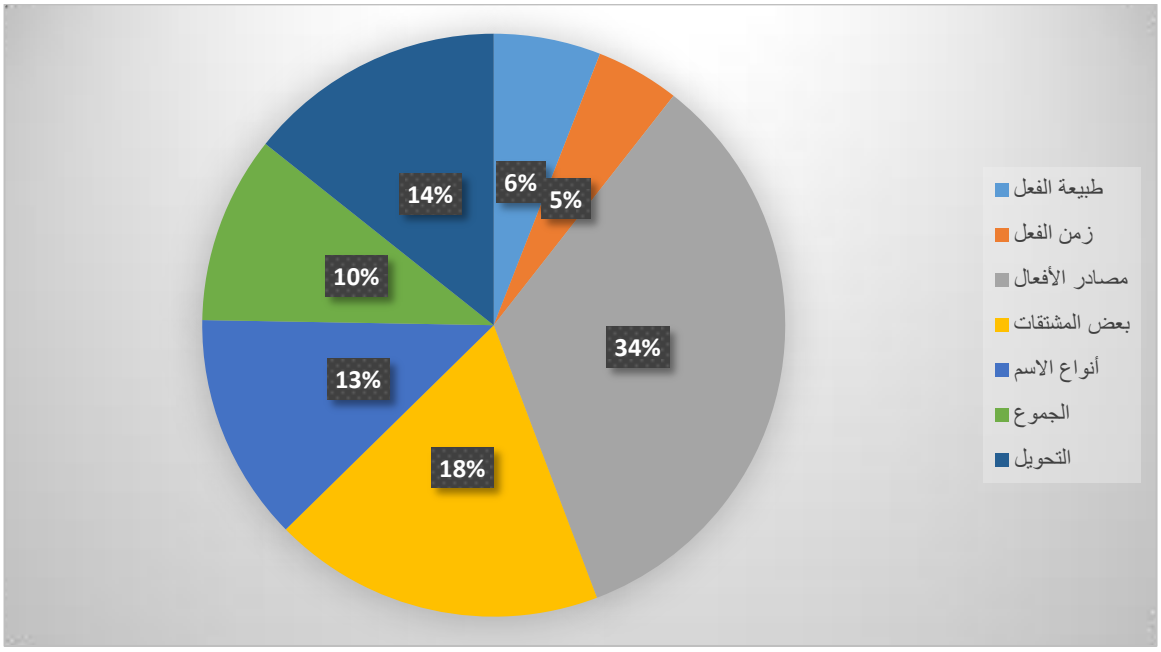
4 ـ 3 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ الوصف حسب كل مدرسة (مدارس الاختبار)

أ ـ مدرسة أنوال

نوع الخطإ	النسبة المئوية
طبيعة الفعل من حيث الصحة والاعتلال	%5,94
زمن الفعل	%4,64
مصادر الأفعال	%33,64
بعض المشتقات (اسم الفاعل)	%18, 40
أنواع الاسم	%12,63
الجموع	%10,40
التحويل	%14,31

(جدول رقم:25) يتضمن نسب الأخطاء الصرفية حسب مدرسة أنوال

ـ تمثيل النسب المئوية للجدول (20) مبيانيا



ـ قراءة النتائج حسب النسب

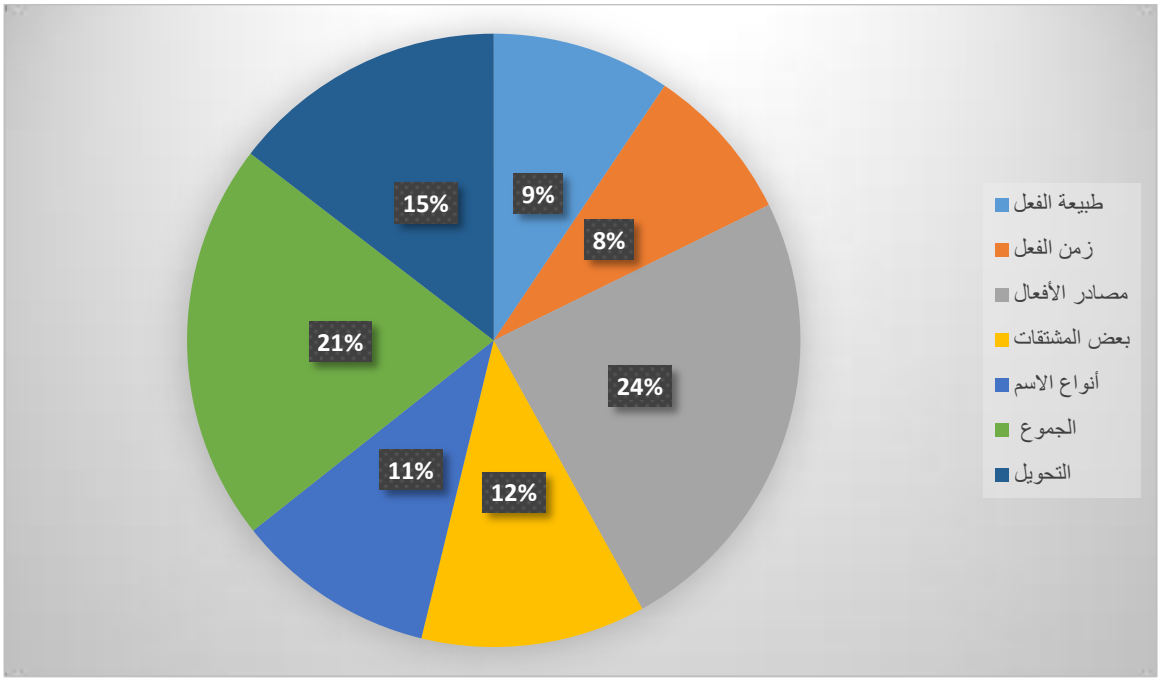
نلاحظ انطلاقا من النسب الواردة في التمثيل المبياني أعلاه، أن نسبة الأخطاء في مصادر الأفعال هي التي شكلت أعلى نسبة بالمقارنة مع الأنواع الأخرى من الأخطاء الصرفية المعتمدة في هذه الأطروحة، حيث بلغت هذه النسبة حوالي 34%، بينما صُنِّفت الأخطاء في زمن الفعل في المرتبة الأخيرة في هذا الترتيب بنسبة قاربت 5%، بينما فاقت نسبة الأخطاء في اشتقاق اسم الفاعل 18% مما جعلها في المرتبة الثانية في هذا الترتيب، وتلتها نسبة الأخطاء في التحويل بنسبة تجاوزت 14%، مما جعلها تحتل المرتبة الثالثة، وبعدها أتت الأخطاء في أنواع الاسم بنسبة قاربت 13% في المرتبة الرابعة. أما الرتبة الخامسة فقد عادت إلى الأخطاء في الجموع حيث تجاوزت 10%، والمرتبة السادسة عادت إلى الأخطاء في طبيعة الفعل بنسبة اقتربت من 6%. وبذلك يصير ترتيب الأخطاء الصرفية في مدرسة أنوال على النحو التالي: (مصادر الأفعال ـ اشتقاق اسم الفاعل ـ التحويل ـ أنواع الاسم ـ الجموع ـ طبيعة الفعل ـ زمن الفعل).

ب ـ مدرسة حمزة بن عبد المطلب

نوع الخطإ	النسبة المئوية
طبيعة الفعل من حيث الصحة والاعتلال	%9,44
زمن الفعل	%8, 32
مصادر الأفعال	%24,22
بعض المشتقات (اسم الفاعل)	%11,80
أنواع الاسم	%10,55
الجموع	%21,11
التحويل	%14,53

(جدول رقم: 26) يتضمن نسب الأخطاء الصرفية حسب مدرسة حمزة بن عبد المطلب

ـ تمثيل النسب المئوية للجدول (21) مبيانيا



ـ قراءة النتائج حسب النسب

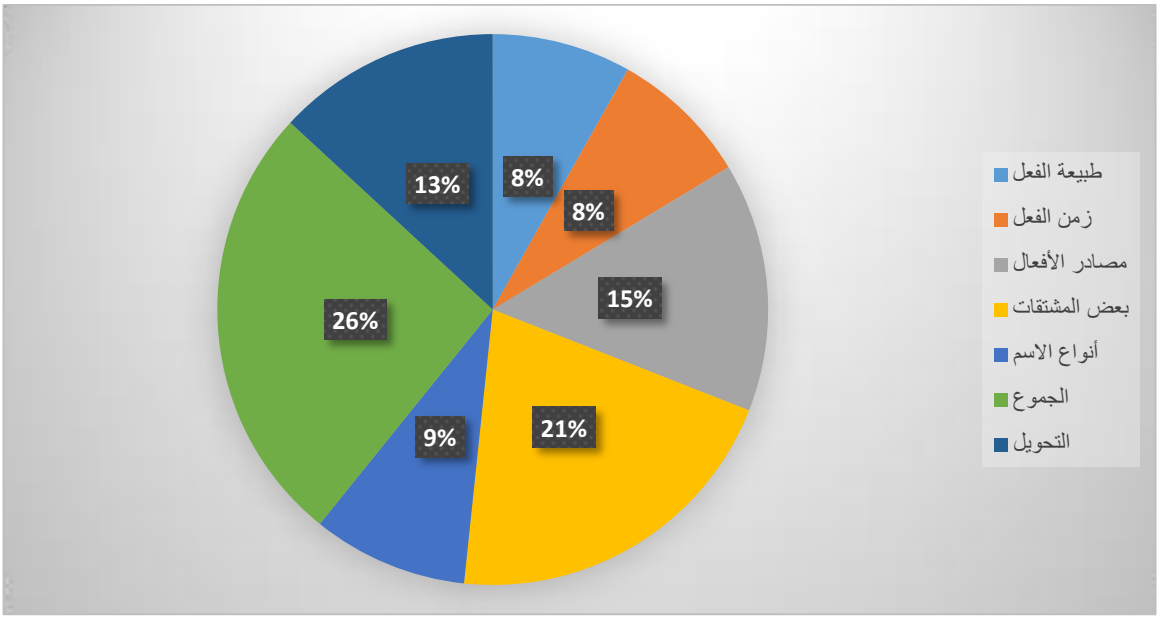
تميزت أنواع الأخطاء الصرفية المرتكبة في مدرسة حمزة بن عبد المطلب بالتقارب في نسبها، حيث عرفت أعلى نسبة في ارتكاب الأخطاء في مصادر الأفعال والتي تجاوزت 24%، وتلتها الأخطاء في الجموع حيث بلغت حوالي 21% ، ثم أتت النسبة التي اقتربت من 15% والتي نتجت عن الأخطاء المرتكبة في التحويل، وتبعتها النسبة التي اقتربت من 12% المتعلقة بالأخطاء في اشتقاق اسم الفاعل، وتلتها الأخطاء في أنواع الاسم بنسبة 11%، ثم الأخطاء في طبيعة الفعل من حيث الصحة، والاعتلال بنسبة تجاوزت 9%، وأخيرا أتت نسبة الأخطاء في زمن الفعل التي تجاوزت قليلاً 8%. وبهذا نحصل على ترتيب الأخطاء الصرفية في مدرسة حمزة بن عبد المطلب على هذا النحو: (الأخطاء في مصادر الأفعال ـ الأخطاء في الجموع ـ الأخطاء في التحويل ـ الأخطاء في اشتقاق اسم الفاعل ـ الأخطاء في أنواع الاسم ـ الأخطاء في طبيعة الفعل ـ الأخطاء في زمن الفعل).

ج ـ مدرسة الإمام علي بن أبي طالب

نوع الخطإ	النسبة المئوية
طبيعة الفعل من حيث الصحة والاعتلال	%8,15
زمن الفعل	%8,15
مصادر الأفعال	%14,58
بعض المشتقات (اسم الفاعل)	%20,76
أنواع الاسم	%9,14
الجموع	%26,08
التحويل	%13,10

(جدول رقم: 27) يتضمن نسب الأخطاء الصرفية حسب مدرسة الإمام علي بن أبي طالب

ـ تمثيل النسب المئوية للجدول (22) مبيانيا



ـ قراءة النتائج حسب النسب

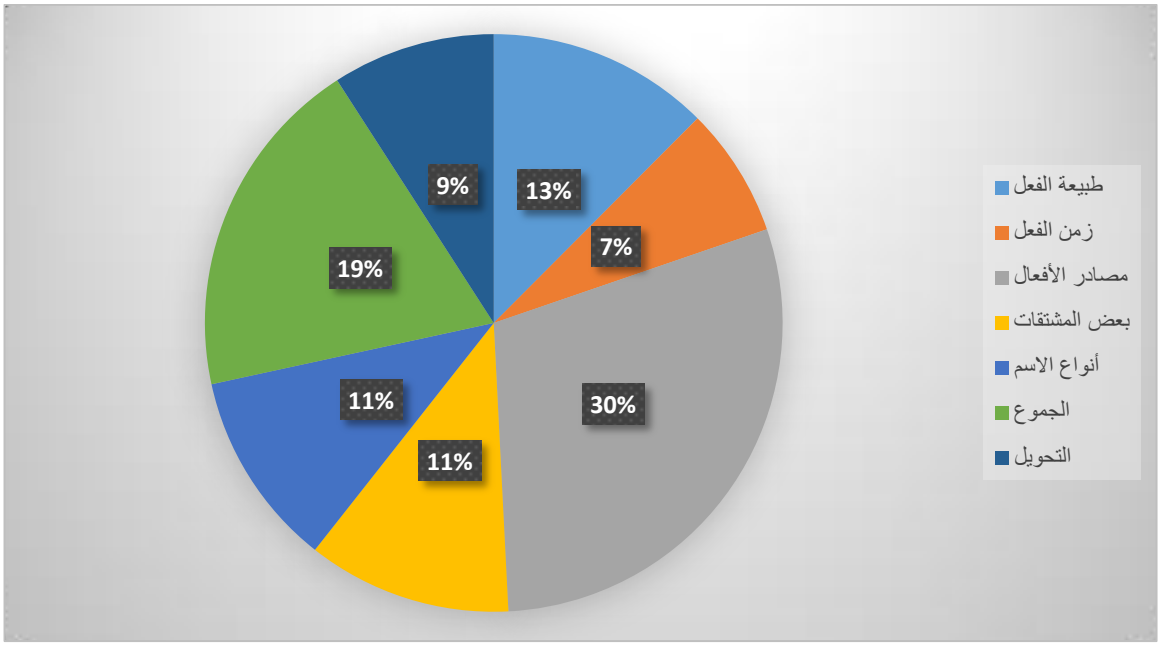
تتشابه نتائج مدرسة الإمام علي بن أبي طالب مع نتائج مدرسة حمزة بن عبد المطلب، حيث تميزتا بتقارب نسب الأخطاء بالمقارنة مع المدارس الأخرى. فقد بلغت أعلى نسبة في ارتكاب الأخطاء حوالي26%، وهي نسبة تعود إلى الأخطاء الصرفية المرتكبة الجموع، وتتبعها النسبة القريبة من 21% التي تعود إلى الأخطاء في اشتقاق اسم الفاعل، ثم النسبة التي تقارب 15% والتي تعود إلى الأخطاء في مصادر الأفعال، وتتبعها النسبة تجاوزت 13% الناتجة عن الأخطاء في التحويل، والنسبة التي بلغت حوالي 9% التي تمثل الأخطاء في أنواع الاسم، ثم تأتي النسبة 8% ممثلة نسب كل من الأخطاء في زمن الفعل وطبيعته. وبهذا نحصل على ترتيب الأخطاء الصرفية في مدرسة الإمام علي بن أبي طالب على هذا النحو: (الأخطاء في الجموع في المرتبة الأولى ـ الأخطاء في اشتقاق اسم الفاعل في المرتبة الثانية ـ الأخطاء في مصادر الأفعال في المرتبة الثالثة ـ الأخطاء في التحويل في المرتبة الرابعة ـ الأخطاء في أنواع الاسم في المرتبة الخامسة، ثم تتقاسم المرتبة السادسة كل من الأخطاء في طبيعة الفعل، والأخطاء في زمن الفعل).

د ـ مدرسة لالة سلمى

نوع الخطإ	النسبة المئوية
طبيعة الفعل من حيث الصحة والاعتلال	%12,47
زمن الفعل	%7,27
مصادر الأفعال	%29, 44
بعض المشتقات (اسم الفاعل)	%11,43
أنواع الاسم	%10,97
الجموع	%19,28
التحويل	%9,12

(جدول رقم: 28) يتضمن نسب الأخطاء الصرفية حسب المدرسة

ـ تمثل النسب المئوية مبيانيا



ـ قراءة النتائج حسب النسب

بناء على النسب الواردة في التمثيل المبياني أعلاه، نلاحظ أن نسبة الأخطاء في مصادر الأفعال شكلت أعلى نسبة بالمقارنة مع الأنواع الأخرى للأخطاء الصرفية التي اعتُمِدت ـ في هذه الأطروحة ـ كمعايير لرصد التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم، حيث بلغت هذه النسبة حوالي 30%، بينما شكلت الأخطاء في زمن الفعل أقل نسبة في هذا الترتيب حيث بلغت حوالي 7%، وتعود النسبة التي تجاوزت قليلاً 19% إلى الأخطاء المرتكبة في الجموع، وهي ثاني نسبة في هذا الترتيب، وتلتها النسبة التي قاربت 13% والتي تعود إلى الأخطاء في طبيعة الفعل من حيث الصحة والاعتلال، مما جعلها تحتل المرتبة الثالثة لتُصَنَّف الأخطاء في كل من اشتقاق اسم الفاعل، وأنواع الاسم في المرتبة الرابعة والخامسة، وبعدهما الأخطاء في التحويل في المرتبة السادسة بنسبة مئوية تجاوزت 9%، ثم تأتي الأخطاء في زمن الفعل في المرتبة السابعة بنسبة مئوية بلغت حوالي 7%.

4 ـ 3 ـ 2 ـ 3 ـ تفسير الأخطاء الصرفية المرتكبة في الاختبار

نصنف أنواع الأخطاء التي اعتمدناها معايير لتقويم الأخطاء إلى ثلاث مجموعات، الأولى تجمع بين الأخطاء في مصادر الأفعال وصياغة اسم الفاعل، والثانية تجمع بين الأخطاء في التحويل وفي زمن الفعل وفي طبيعة الفعل من حيث الصحة والاعتلال، أما الثالثة فتجمع بين الأخطاء في التمييز بين أنواع الاسم، والأخطاء في الجموع.

أ ـ تفسير أخطاء المجموعة الأولى

وردت في أجوبة المتعلمين في الاختبار أخطاء في صياغة اسم الفاعل مثل: "نشيد" عِوَض "ناشد" و"إقبال" أو " قبال" عِوَض "مُقْبِل". والشيء نفسه بالنسبة إلى مصادر الأفعال، ومثل ذلك: "ملجأ" عوض "لُجُوء" و"مستنتج" عِوَض "استنتاج" و "يستنتج" عِوَض "استنتاج"، وكلها أخطاء تندرج تحت موضوع الاشتقاق.

نلاحظ أن الطفل/المتعلم المرتكب لمثل هذه الأخطاء يخلط بين اسم الفاعل والفعل المضارع والمصدر، ولعل السبب في ذلك مرده إلى كون اللغة الأم عنده تفتقر إلى ظاهرة الاشتقاق، وأنه لم يَعْتَد على نزع لفظ من آخر، لذلك يجد هذه الصعوبة في اللغة العربية، وقد يكون السبب كذلك راجعا إلى كثرة موضوعات الاشتقاق في اللغة العربية مثل: (اسم الفاعل ـ اسم المفعول ـ الصيغة المشبهة باسم الفاعل ـ صيغة المبالغة ـ اسم التفضيل ـ اسم المرة ـ اسم الآلة ـ اسم الهيئة وغير ذلك) فكثرة هذه الموضوعات تشكل خلطا عند الطفل/المتعلم، والدليل على ذلك هو صياغة اسم الآلة بدل اسم الفاعل، أو صياغة اسم الفاعل بدل المصدر، أو صياغة المصدر بدل اسم الفاعل وهكذا.

وقد يكون السبب في تكريس هذا الخلط عنده ديداكتيكيا، وذلك بعدم تَمَكُّنِ المتعلم من القواعد والتمييز بينها، ولذلك أسباب منها: عدم تدريبه على تطبيق القاعدة بالشكل الكافي عبر إنجاز تمارين تطبيقية أو عدم تصحيح هذه التمارين التي من خلالها يصحح المتعلم أخطاءه وينظمها في ذهنه بشكل سليم.

وقد يكون السبب عائدا إلى المتعلم ذاته، بعدم انتباهه إلى الدرس أثناء تقديم الظاهرة، إما بسبب غياب الرغبة لديه في تعلم اللغة العربية أو ميوله إلى تعلم لغة أخرى. وقد يكون السبب كذلك عائدا إلى طول البرنامج الدراسي للغة العربية فيحول ذلك دون إعطاء الوقت الكافي لتقديم الدرس وتقويمه ودعمه حتى يستوعبه المتعلم بشكل جيد.

ب ـ تفسير أخطاء المجموعة الثانية

وردت في أجوبة المتعلمين أخطاء من قبيل (عَادَ: فعل معتل مثال) و (وَعَدَ: فعل معتل أجوف) و(أَخَذَ: فعل صحيح مضعف) و(يَعُدُّ: فعل صحيح مهموز)، هذه الأخطاء تُفَسَّرُ بالخلط الواقع عند بعض المتعلمين بين الفعل المعتل وخاصة بين المثال والأجوف، وبين الفعل الصحيح المهموز والمضعف، وقد يرجع السبب في ذلك إلى خلل في عملية التدريس؛ وقد يكون هذا الخلل ناتجا عن المتعلم ذاته أو عن الطرق والمنهجيات المتبعة في الدروس أو عن قِصَر زمن تقديمها والتقارب بينها، مما يقلل من فرصة التعلم والتَّمَكُّنِ من دراسة الظاهرة من جميع جوانبها قبل الانتقال إلى دراسة ظاهرة لاحقة. وقد وردت كذلك أخطاء في التحويل إلى المثنى المذكر والجمع المؤنث من خلال الجملة: **"يتفقد المحفظة ويَعُدُّ النقود"** على شكل "يتفقدان المحفظة وعَدَّا النقود" ـ "تَفَقَّدُوا المحفظة ويَعُدْنَ النقود".

نلاحظ أن بعض المتعلمين مزجوا بين الماضي والحاضر، في حين أن زمن الفعلَيْن معاً هو الحاضر، وأن بعضهم لم يُعْطوا أهمية للزمن بتاتا، وذلك لما حولوا الفعلين معا إلى الماضي بدل الحاضر. ثم هناك نوع ثالث من الأخطاء الواردة يَكمُن في عدم المطابقة بين الفعل والفاعل من خلال المثال "تفقدوا المحفظة" عوض "يَتَفَقَّدْنَ المحفظة".

ويعود السب في عدم المطابقة إلى صعوبة التمييز في بعض الأحيان بين المذكر والمؤنث. فالطفل المتعلم غالبا ما يعتقد أن الأسماء المختومة بالتاء المربوطة تدل على المؤنث في حين أن هناك أسماء مختومة بالتاء وتدل على المذكر مثل (حمزة ـ معاوية) وأن هنالك أسماء غير مختومة بالتاء وهي تدل على المؤنث مثل (سعاد ـ هند) فالتذكير والتأنيث قد يكون لفظيا وقد

يكون معنويا، مما يشكل صعوبة عند المتعلم، وهي صعوبة تعود إلى طبيعة اللغة العربية نفسها. ومن الصعوبات المرتبطة بطبيعة اللغة كذلك، كَوْن الفعل الذي يأتي بعد الاسم مثل (فعل الجملة الواقعة خبرا) لا يُصَرَّف في الجمع في حالة ما إذا كان الاسم الذي قبله يدل على جمع غير العاقل، ويحتفظ بصيغة المفرد المؤنث مثل: (البقرة ترعى/ البقرات ترعى) ما عدا ما جاء في الاستثناء كالوارد في القرآن الكريم، أو الحديث الشريف مثل: ما ورد في سورة هو الآية 114: {.... إِنَّ الْحَسَنَاتِ يُذْهِبْنَ السَّيِّئَاتِ ...}. بالإضافة إلى الاختلاف الحاصل بين اللغة العربية والدارجة على مستوى التذكير والتأنيث، حيث هناك كلمات تدل على المؤنث في الدارجة بينما تدل على المذكر في اللغة العربية مثل: (طْرِيقْ طْوِيلَة/الطريقُ طويلٌ) فالمتعلم في بعض الأحيان تختلط عليه الأمور فيختار الكلمة الدارجة دون وعي منه ويوظفها في سياق اللغة العربية.

ج ـ تفسير أخطاء المجموعة الثالثة

خُصصت هذه المجموعة ـ كما سبق ذكره ـ لدراسة الأخطاء الناتجة عن التمييز بين أنواع الاسم والأخطاء في الجموع. وقد وردت أخطاء كثيرة في التمييز بين أنواع الاسم، حيث تبين أن بعض المتعلمين لا يفرقون بين المنقوص والمقصور والممدود. ومن بين هذه الأخطاء نذكر:

ـ اعتبر بعض المتعلمين أن كلمة "كبرى" اسما منقوصا، بينما اعتبرها البعض الآخر اسما ممدوداً، وهي اسم مقصور.

ـ اعتبر البعض أن كلمة "التنامي" اسما ممدودا، واعتبرها البعض الآخر اسما مقصورا، بينما هي اسم منقوص، والشيء نفسه بالنسبة إلى كلمة "مساء" اعْتُبِرت اسماً منقوصاً، واعْتُبِرَت اسماً مقصوراً، في حين هي اسم ممدود. ومن ثم يبدو أن المتعلمين المرتكبين للأخطاء واقعون في الخلط بين أنواع الاسم. كما وردت أخطاء تتعلق بالجموع، حيث تميز هذا النوع من الأخطاء في الاختبار بالكثرة مقارنة مع أنواع الأخطاء الأخرى مثل: كلمة "هدي" التي قصد بها

بعض المتعلمين المخطئين جمعاً لكلمة "هدية" وكلمة "صبوح" جمعاً لكلمة "صباح" وكلمة "وعيد" جمعاً لكلمة "وَعْد" وغير ذلك من الأخطاء التي ارتكبت في الجموع.

فبناء على كثرة الإجابات الخاطئة وتنوعها، يبدو أن بعض المتعلمين يجدون صعوبة في معرفة جمع الكلمات، وقد يعود السبب في ذلك إلى صعوبة الكلمة المطلوب جمعها في الاختبار مثل، جمع كلمة "صباح" وكلمة "وعد" ربما تكون جموع هذه الكلمات ومثلها صعبة بالنسبة إلى متعلمي المستوى السادس.

4 ـ 3 ـ 2 ـ 4 ـ استنتاجات

ـ تشكل اللغة الأم أحد أهم الأسباب المؤدية إلى الأخطاء.

ـ تعود أسباب ارتكاب الأخطاء الصرفية إلى المتعلم ذاته.

ـ تعود أسباب ارتكاب الأخطاء الصرفية إلى طول البرنامج الدراسي للغة العربية.

ـ مجمل الأخطاء الصرفية سببها ديداكتيك اللغة العربية.

ـ تعود أسباب ارتكاب الأخطاء الصرفية إلى طبيعة اللغة العربية نفسها.

ـ يعود السبب في ارتكاب الأخطاء الصرفية إلى قصور في المطالعة.

ـ يعود السبب في ارتكاب الأخطاء الصرفية إلى تواضع المعجم الذهني عند المتعلم.

4 ـ 4 ـ خلاصة

خُصص هذا الفصل للدراسة الميدانية التي أفضت إلى الكشف عن مواطن التعثر عند متعلم المستوى السادس من التعليم الابتدائي.

وتَمَّت في هذا الفصل دراسة الأخطار المرتكبة في المكونَيْن اللغويَيْن الصوتي والصرفي وإرجاء دراسة الأخطاء التركيبية والدلالية إلى الفصل الخامس. وقد قمنا بتفريغ الاستمارات الخاصة بكل من المتعلمين (العينة) والأساتذة بشكل موجز من أجل استثمار نتائجها في التحليل.

وعُرضت الأخطاء المرتكبة في المكون الصوتي وقُسمت إلى أربعة معايير (أخطاء الحذف ـ أخطاء الإضافة ـ أخطاء الاستبدال ـ أخطاء التحريف) للتدقيق في الدراسة. وبعد جرد هذه الأخطاء تم تحويلها إلى نسب مئوية ثم إلى تمثيل مبياني من أجل تسهيل قراءتها وإدراك الفرق بينها بشكل واضح عن طريق الملاحظة، وبعد ذلك تم الانتقال إلى عملية التحليل بالوقوف على مفهوم الخطإ الصوتي ووصفه بالاعتماد على نمطين من الوصف: الأول وصف حسب نوع الخطإ والثاني وصف حسب كل مدرسة من مدارس الاختبار، ثم انتقلنا إلى تفسير الأخطاء الصوتية المرتكبة عن طريق تحديد الأسباب المؤدية إليها.

خلصنا بعد التمحيص في نتائج الاستمارات ومقارنتها بنتائج الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات. وانتقلنا بعد ذلك إلى المكون الصرفي باتباع المنهجية نفسها التي تم اعتمادها سبقاً في المكون الصوتي، حيث تَمَّ تصنيف هذه الأخطاء إلى: أخطاء تتعلق بطبيعة الفعل من حيث الصحة والاعتلال، وأخطاء تتعلق بزمن الأفعال، وأخطاء تتعلق بمصادر الأفعال، وأخطاء تتعلق باشتقاق اسم الفاعل، وأخطاء تتعلق بأنواع الاسم، وأخطاء تتعلق بالجموع، وأخطاء تتعلق بالتحويل، وهي المعايير التي اعتمدناها في الدراسة. حيث بدأنا بجرد الأخطاء الصرفية، وترتيب مدارس الاختبار على ضوئها انطلاقا من نِسَبِها في كل مدرسة. وبعد ذلك انتقلنا إلى وصف نسب هذه الأخطاء حسب نوعها ثم وصفها حسب كل مدرسة، ليتم الانتقال بعد ذلك إلى تفسيرها وتحديد الأسباب المؤدية إليها.

وقد خلصنا إلى نتائج وقارناها بنتائج الاستمارات فأسفر ذلك عن استنتاجات سنعود إليها، وإلى الاستنتاجات الخاصة بالأخطاء الصوتية وكذلك الاستنتاجات التي سنخلص إليها في الفصل اللاحق، والمتعلقة بالمكوّنَيْن: التركيبي والدلالي لاستخدامها في فحص الفرضيات.

وإذا كانت النتائج التي أسفرت عنها دراسة الأخطاء الصوتية تشبه إلى حد كبير نتائج دراسة الأخطاء الصرفية، فهل يستمر هذا التشابه مع نتائج دراسة المكونَيْن التركيبي والدلالي؟

الجواب عن هذا التساؤل هو ما سَتُفضي إليه الدراسة الآتية في الفصل الخامس.

الفصل الخامس

"جرد الأخطاء التركيبية والدلالية المرتكبة في الاختبار ودراستها"

5 ـ 1 ـ تمهيد

تعاني كل اللغات في العالم من شيوعَ الأخطاء على ألسنة فئات من الناس، ومن بينها فئة مُدرِّسي اللغات، وذلك في سياقات عدة يقع خلالها اللسان أو القلم في الخطإ. ومع ذلك يظل الخطأ حقا بشريا على أساسه يمكن أن يقوم الصواب، والعَيْب ليس في ارتكاب الخطإ من لدن الشخص بقدر ما هو في كون بعض المُخْطِئِين لا يهتمون بتصحيح أخطائهم.

ويشكل الخطأ في الإعراب أحد أبرز المظاهر التي تخالف وجه الصواب في نحو اللغة، وتتسم هذه الظاهرة بالقِدَم، حيث عرفت عند اللغويين القدامى باللحن، حيث ينتج عن الأخطاء في تشكيل الكلمات، كنصب الفاعل ورفع المفاعيل والخلط بين عمل النواسخ الحرفية والفعلية وغير ذلك، مما يحدث لدى السامع أو القارئ لُبساً خاصة على مستوى الدلالة. وفي هذا الفصل، سندرس الأخطاء اللغوية التي ارتُكبت في الاختبار. ومن ثم يصير الفصل الخامس امتدادا للفصل الرابع لاشتراكهما في الدراسة التطبيقية للأخطاء اللغوية التي وردت في منجز المتعلمين الذين اجتازوا الاختبار (أفراد العينة) حيث خُصص هذا الفصل للأخطاء التركيبية والدلالية/المعجمية بعد دراسة الأخطاء الصوتية والصرفية في الفصل الرابع.

وتجدر الإشارة إلى أن دراسة التركيب من خلال هذا الاختبار، على الرغم من كونها منصبة على الكلمات، فهي في العُمْق تدرسها من حيث موقعها في الجملة بتحديد الوظائف التي تؤديها داخل نسق لغوي معين. وعلة مجيئها على شكل كلمات مردها إلى المستوى التعليمي للمتعلم في السلك الابتدائي الذي لا يسمح بدراسة الجمل، ما عدا التمييز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية. أما فيما يتعلق بدراسة الأخطاء الدلالية/المعجمية، سنركز على معايير نعتبرها في هذه الأطروحة أساسية وهي: المرادف اللغوي للكلمات، والمرادف الاصطلاحي للكلمات، وضد الكلمات ثم فهم المقروء.

ونعتمد في هذا الفصل على المنهج نفسه الذي سلكناه في الفصل الرابع، إلا أن ما يميز بينهما، هو تضمين الفصل الخامس محوراً خاصاً بفحص الفرضيات لمعرفة ما صدق منها، وما لم يصدق لنخلص في نهاية الدراسة إلى تقديم بعض الاقتراحات بناء على نتائجها.

5 ـ 2 ـ دراسة الأخطاء التركيبية الواردة في الاختبار

نركز في هذا المحور على دراسة الأخطاء التركيبية التي وردت في منجز المتعلمين خلال الاختبار الذي أُقيم بالمدارس الأربعة المذكورة سبقاً.

يصعب في هذه الأطروحة التدقيق في دراسة كل كلمة خاطئة على حدة نظراً لعدد الأخطاء الناتجة عن عدد أفراد العينة البالغ ثلاث مئة وثمانية وأربعين (348 فرداً)، لذا سنكتفي بجرد بعض النماذج منها. ونشير هنا إلى أننا صنفناها إلى أخطاء في المبني للمجهول، وأخطاء في طبيعة المفاعيل، وأخطاء في أنواع الحال، وأخطاء في الإعراب. وسنعتمد هذه الأصناف كمعايير لتقويم مدى تَمَكُّن المتعلم من اللغة على مستوى التركيب.

5 ـ 2 ـ 1 ـ جرد الأخطاء التركيبية الواردة في الاختبار

نعرض في الجدول التالي إحصاءً لهذا النوع من الأخطاء، ونحول النتائج إلى نسب مئوية حسب مجاميعها ثم نمثلها مبيانيا لتيسير قراءتها.

المؤسسات	المبني للمجهول	طبيعة المفاعيل	أنواع الحال	إعراب جملة	المجموع
مدرسة أنوال	44	86	131	170	431
م. حمزة بن ع المطلب	48	123	137	196	504
م. علي بن أبي طالب	42	134	177	232	585
مدرسة لالة سلمى	64	117	169	163	513
المجموع	198	460	614	761	2033

(جدول رقم:29) يتضمن الأخطاء التركيبية الواردة في منجز المتعلمين من خلال الاختبار

ـ قراءة في الأخطاء التركيبية الواردة في منجز المتعلمين

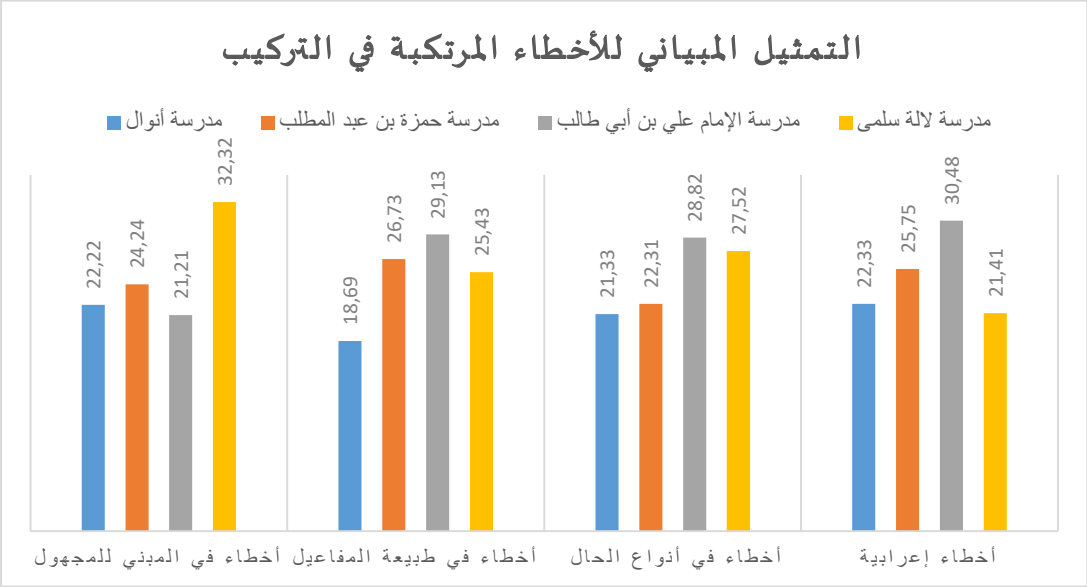
يبدو من خلال هذه النتائج، أن الأخطاء في الإعراب كانت لها الصدارة في هذا الاختبار حيث بلغ عددها سبع مئة وواحد وستين (761)، بينما تمثل الأخطاء المرتكبة في المبني للمجهول الأقلية في هذا الاختبار، حيث بلغ عددها مئة وثمانية وتسعين (198)، وتتوسطهما الأخطاء في الحال (خاصة التمييز بين أنواعه)، بعددها البالغ ست مئة وأربعة عشر (614)، والأخطاء في طبيعة المفاعيل (التمييز بين المفاعيل) البالغ عددها أربع مئة وستين (460).

ـ نسب الأخطاء التركيبية بكل مدرسة حسب مجموع كل نوع منها

المؤسسات	المبني للمجهول	طبيعة المفاعيل	أنواع الحال	إعراب جملة
مدرسة أنوال	%22,22	%18,69	%21,33	%22,33
م. حمزة بن ع المطلب	%24,24	%26,73	%22,31	%25,75
م. علي بن أبي طالب	%21,21	%29,13	%28,82	%30,48
مدرسة لالة سلمى	%32,32	%25,43	%27,52	%21,41

(جدول رقم:30) يتضمن نسب الأخطاء التركيبية المرتكبة في كل صنف من خلال الاختبار

ـ تمثيل النسب المئوية للأخطاء الصوتية مبيانيا



ـ قراءة في نسب الأخطاء التركيبية وترتيب المدارس على ضوئها

نقارن بين النسب الخاصة بكل خطإ على حدة، ونرتب المدارس حسب هذه النسب. ونبدأ القراءة بملاحظة نسب الأخطاء الخاصة بالمبني للمجهول كمعيار أول.

يبدو انطلاقا من المبيان أن مدرسة لالة سلمى كانت لها الصدارة في نسبة الأخطاء المرتكبة في هذا النوع، حيث بلغت نسبتها 32,32%، وهي أعلى نسبة بالمقارنة مع الأخطاء الأخرى التي ارتُكِبت في الاختبار، وقد أحرزت مدرسة حمزة بن عبد المطلب المرتبة الثانية بنسبة 24,24%، وتَلَتْهَا مدرسة أنوال في المرتبة الثالثة بنسبة 22,22%، ثم مدرسة الإمام علي بن أبي طالب التي احتلت المرتبة الأخيرة من حيث نسبة الأخطاء المرتكبة البالغة 21,21%.

وبالنسبة إلى المعيار الثاني المتعلق بالأخطاء في طبيعة المفاعيل، فقد عرفت مدرسة علي بن أبي طالب أعلى نسبة بلغت 29,13%، بينما رُتبت مدرسة حمزة بن أبي طالب المرتبة الثانية بنسبة 26,73%، ورُتبت مدرسة لالة سلمى في المرتبة الثالثة بنسبة 25,43% لتبقى مدرسة أنوال في المرتبة الرابعة والأخيرة، حيث بلغت نسبتها 18,69%.

وفي المعيار الثالث المتعلق بالأخطاء في أنواع الحال، تؤكد النسب المئوية المحصل عليها أن مدرسة الإمام علي بن أبي طالب تتصدر هذه النتائج بنسبة مئوية وصلت 28,82%، وتأتي بعدها مدرسة لالة سلمى بنسبة 27,52%، ومدرسة حمزة بن عبد المطلب بنسبة 22,31% ثم تأتي بعدها في المرتبة الأخيرة مدرسة أنوال بنسبة 21,33%.

أما في المعيار الرابع المتعلق بالأخطاء الإعرابية، فقد كانت أعلى نسبة هي التي سُجلت في مدرسة الإمام علي بن أبي طالب، حيث بلغت 30,48%، وتأتي في المرتبة الثانية مدرسة حمزة بن عبد المطلب بنسبة 25,75%، ثم تأتي بعدها مدرسة أنوال في المرتبة الثالثة بنسبة 22,33%، وتبقى المرتبة الأخيرة لمدرسة لالة سلمى من خلال نسبتها البالغة 21,41%.

5ـ 2 ـ 2 ـ تحليل الأخطاء التركيبية الواردة في الاختبار

5 ـ 2 ـ 2 ـ 1 ـ مفهوم الخطإ التركيبي

تطرقنا فيما سبق إلى مفهوم الخطإ وحددناه لغة واصطلاحا، كما تطرقنا أيضا في الفصل الثاني إلى مفهوم التركيب لغة واصطلاحا، لنخلص إلى القصد من الخطإ التركيبي. فالخطأ التركيبي إذن، هو انحراف عن النظام اللساني على مستوى التركيب، أي على مستوى الإسناد؛ إسناد اسم إلى اسم في حالة الجملة الاسمية (إسناد الخبر إلى المبتدإ) أو إسناد فعل إلى اسم في حالة الجملة الفعلية (إسناد الفعل إلى الفاعل) وقد يطول هذا التركيب باتصال بعض الكلمات المتممة للمعنى كالمفاعيل أو الحال أو التمييز أو شبه الجملة (الجار والمجرور أو ظرف الزمان أو المكان). وتُعَدُّ هذه الأخطاء من الظواهر الواردة في المنظومة التعليمية سواء تعلق الأمر بالكلام المنطوق أو المكتوب.

5 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ وصف الأخطاء التركيبية الواردة في منجز المتعلمين

يتم وصف النتائج التي أفضى إليها الاختبار عبر مرحلتَيْن مختلفَتَيْن، بحيث سيتم الوصف في المرحلة الأولى حسب نوع الخطإ، وفي الثانية حسب المدرسة (مدرسة الاختبار).

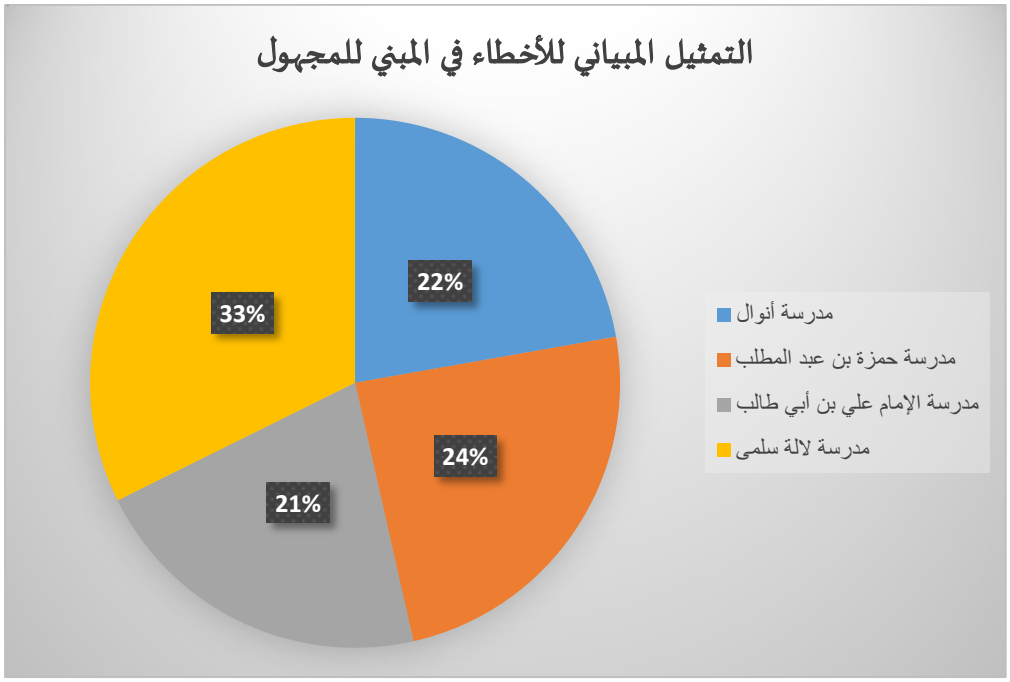
5 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ 1 ـ الوصف حسب نوع الخطإ

أ ـ الخطأ في المبني للمجهول

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالة سلمى
النسبة المئوية	%22,22	%24,24	%21,21	%32,32

(جدول رقم:31) يتضمن نسب الخطإ (المبني للمجهول) في مدارس الاختبار

ـ تمثيل نسب الأخطاء في المبني للمجهول مبيانيا



ـ قراءة في نسب الأخطاء في المبني للمجهول المرتكبة في الاختبار

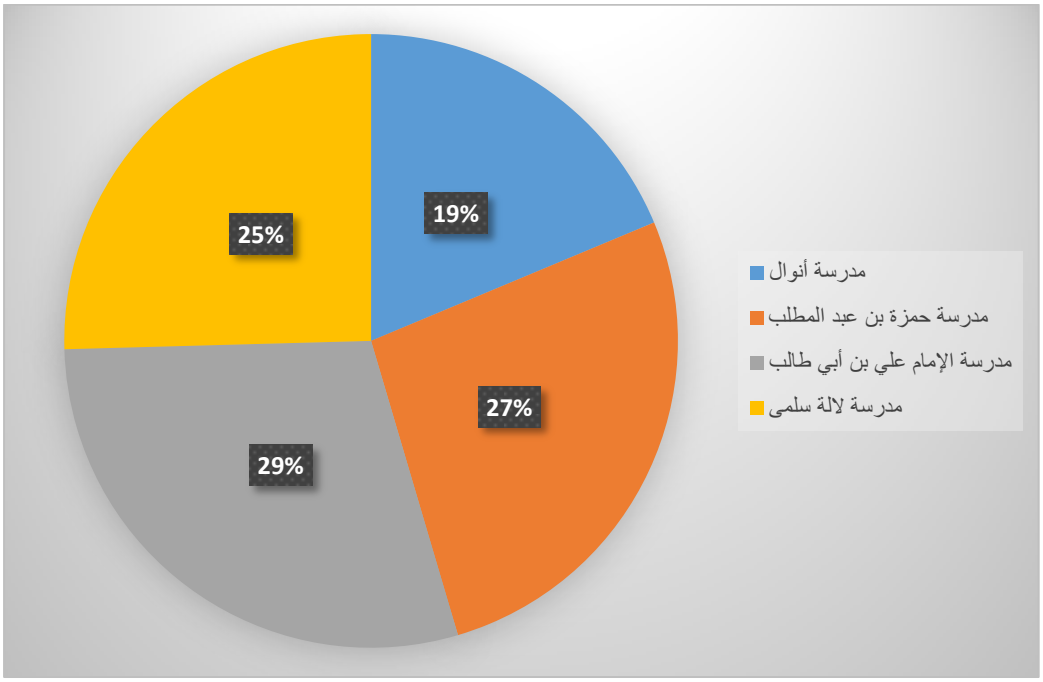
بناء على النسب المشار إليها في المبيان، فقد بلغت نسبة الأخطاء المرتكبة في المبني للمجهول في مدرسة لالة سلمى 33% وهي أعلى نسبة في هذا الترتيب، مما جعل هذه المدرسة تحتل المرتبة الأولى، وقد سُجِّلت النسبة 24% في مدرسة حمزة بن عبد المطلب لتجعلها في المرتبة الثانية، وتأتي مدرسة أنوال في المرتبة الثالثة بنسبة بلغت 22% ثم صُنِّفت مدرسة لالة سلمى في المرتبة الرابعة بنسبة بلغت 21%

ب ـ الأخطاء التركيبية المتعلقة بطبيعة المفاعيل

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالة سلمى
النسبة المئوية	%18,69	%26,73	%29,13	%25,43

(جدول رقم:32) يتضمن نسب الخطإ (طبيعة المفاعيل) في مدارس الاختبار

ـ تمثيل نسب الأخطاء في طبيعة المفاعيل مبيان



ـ قراءة في نسب الأخطاء في طبيعة المفاعيل المرتكبة في الاختبار

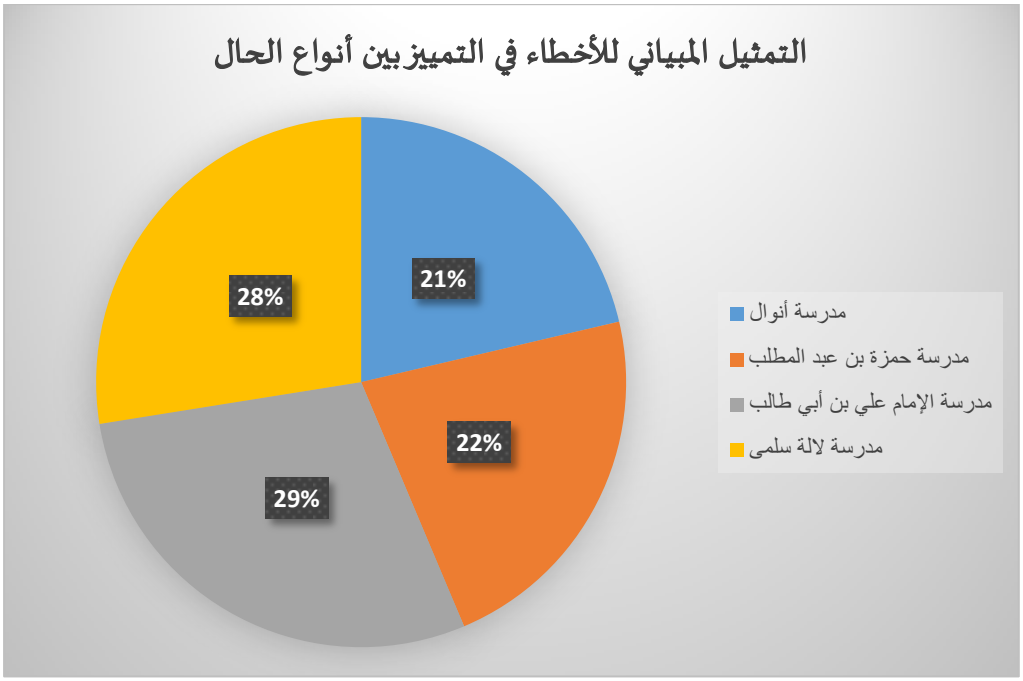
يبدو واضحا ترتيب المدارس حسب هذا النوع من الأخطاء. حيث أحرزت مدرسة الإمام علي بن أبي طالب المرتبة الأولى بنسبة تجاوزت 29%، وتلتها مدرسة حمزة بن عبد المطلب في المرتبة الثانية بنسبة قاربت 27%، ثم أَتَتْ بعدهما في المرتبة الثالثة مدرسة لالة سلمى بنسبتها البالغة 25%، ثم مدرسة أنوال في المرتبة الرابعة بنسبة بلغت 19%.

ج ـ الأخطاء التركيبية المتعلقة بأنواع الحال

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالة سلمى
النسبة المئوية	%21,33	%22,31	%28,82	%27,52

(جدول رقم: 33) يتضمن نسب الخطإ (أنواع الحال) في مدارس الاختبار

ـ تمثيل نسب الأخطاء في التمييز بين أنواع الحال مبياني



ـ قراءة في نسب الأخطاء في الحال وأنواعه المرتكبة في الاختبار

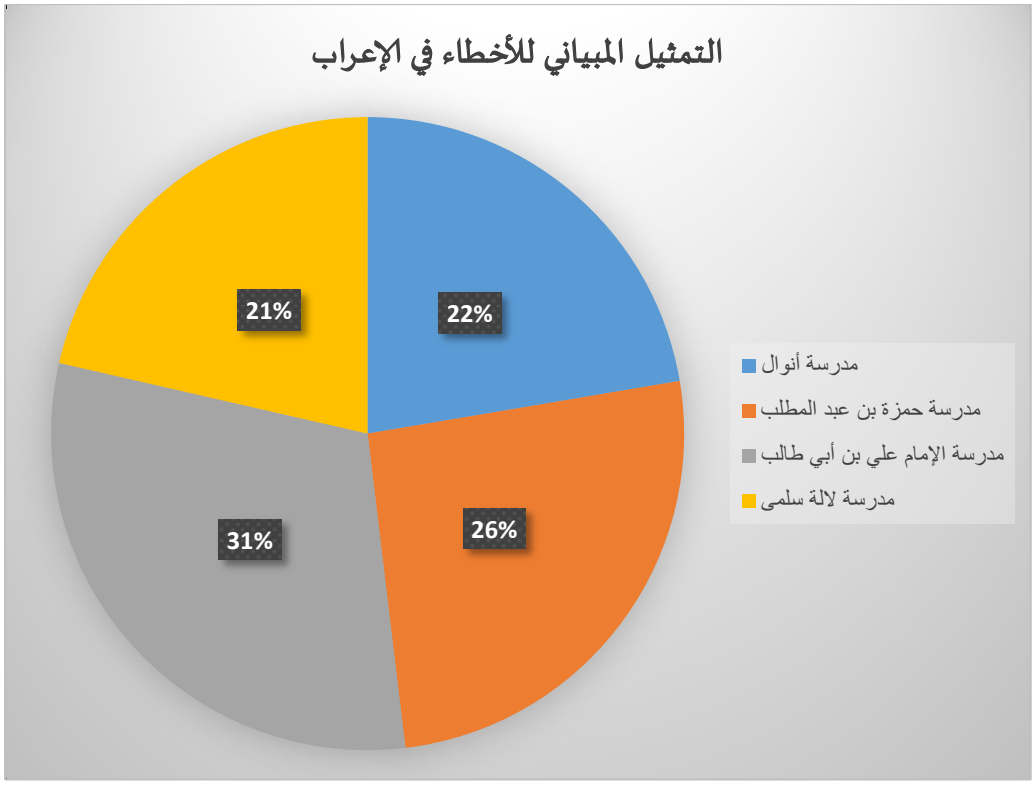
انطلاقا من المبيان، يتضح أن المرتبة الأولى تعود إلى مدرسة الإمام علي بن أبي طالب وذلك من خلال النسبة 29% وتعود المرتبة الثانية إلى مدرسة لالة سلمى من خلال النسبة 28% وتعود كذلك المرتبة الثالثة إلى مدرسة حمزة بن عبد المطلب بنسبة بلغت 22%، بينما تعود المرتبة الرابعة إلى مدرسة أنوال بنسبة الأخطاء بها 21%.

د ـ الأخطاء التركيبية الخاصة بالإعراب

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالة سلمى
النسبة المئوية	%22,33	%25,75	%30,48	%21,41

(جدول رقم: 34) يتضمن نسب الخطإ (الإعراب) في مدارس الاختبار

ـ تمثيل نسب الأخطاء الخاصة بالإعراب مبياني



ـ قراءة في نسب الأخطاء الإعرابية المرتكبة في الاختبار

يبدو من خلال التمثيل المبياني أن ترتيب المدراس من خلال نسب الأخطاء المرتكبة في الإعراب جاء كما يلي:

أحرزت مدرسة الإمام علي بن أبي طالب المرتبة الأولى بنسبة تجاوزت 30%، وتَلَتْهَا مدرسة حمزة بن عبد المطلب في المرتبة الثانية بنسبة قاربت 26%، ثم أَتَتْ بعدهما في المرتبة الثالثة مدرسة أنوال بنسبتها التي تجاوزت 22% وأخيراً مدرسة لالة سلمى في المرتبة الرابعة بنسبة تجاوزت 21%.

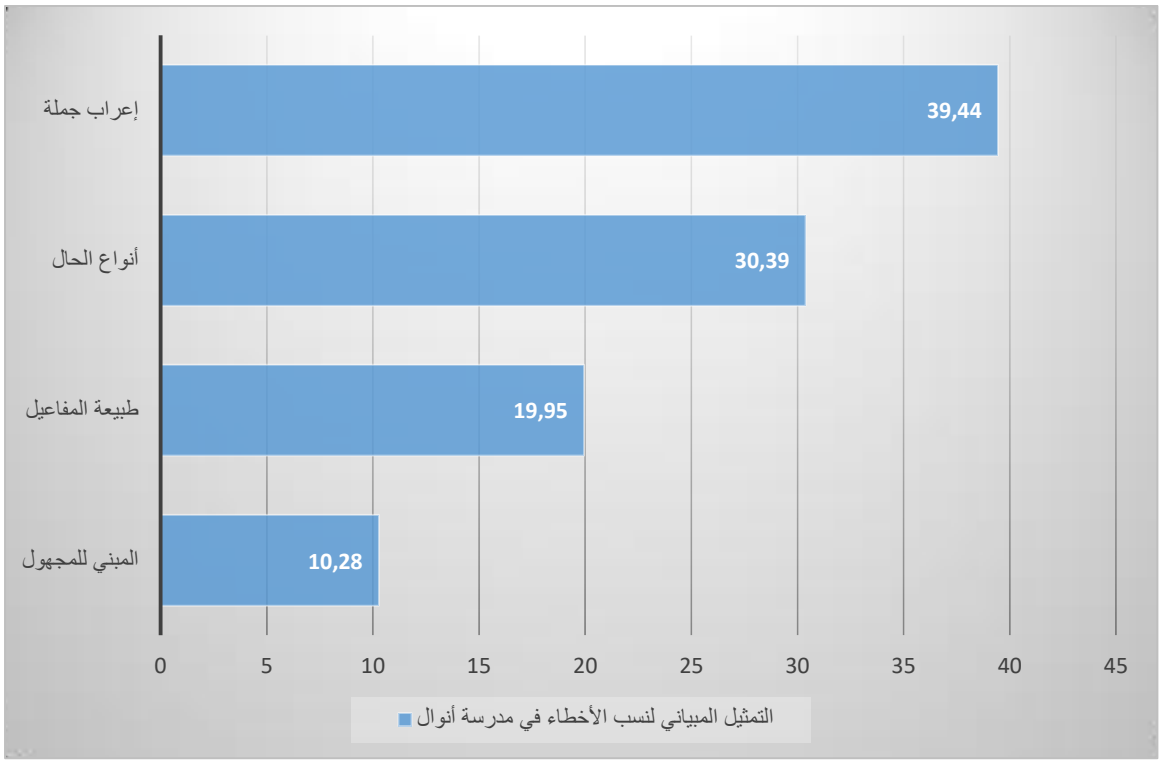
5 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ الوصف حسب المدرسة

أ ـ مدرسة أنوال

نوع الخطإ	النسبة المئوية
المبني للمجهول	%10,28
طبيعة المفاعيل	%19,95
أنواع الحال	%30,39
إعراب جملة	%39,44

(جدول رقم: 35) يتضمن نسب الأخطاء التركيبية في مدرسة أنوال

ـ تمثيل النسب المئوية للجدول (20) مبيانيا



ـ قراءة في نسب الأخطاء المرتكبة في مدرسة أنوال

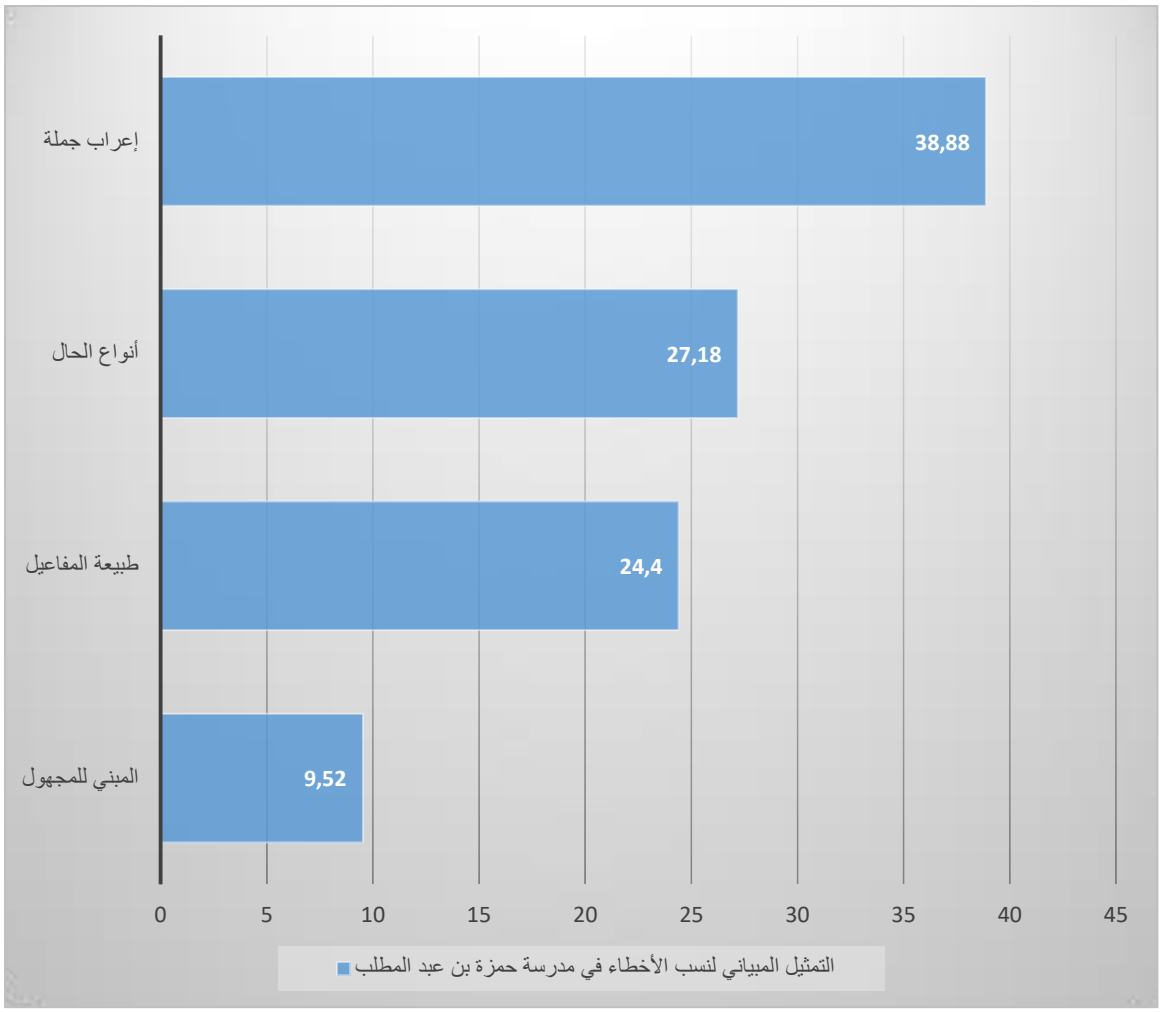
نلاحظ انطلاقا من النسب الواردة في التمثيل المبياني أعلاه، أن نسبة الأخطاء في الإعراب هي التي شكلت أعلى نسبة بالمقارنة مع الأنواع الأخرى للأخطاء التركيبية المعتمدة في هذه الأطروحة، حيث بلغت هذه النسبة حوالي 39,44%، بينما صُنِّفت الأخطاء في أنواع الحال في المرتبة الثانية بنسبة بلغت 30,39%، وصنفت الأخطاء في طبيعة المفاعيل في المرتبة الثالثة بنسبة بلغت 19,95%، أما الأخطاء في المبني للمجهول فقد جاءت في آخر الترتيب بنسبتها البالغة 10,38% وبذلك يصير ترتيب الأخطاء التركيبية في مدرسة أنوال على النحو التالي: (الأخطاء في الإعراب ـ الأخطاء في الحال والجملة الحالية ـ الأخطاء في التمييز بين المفاعيل ـ ثم أخطاء في المبني للمجهول).

ب ـ مدرسة حمزة بن عبد المطلب

نوع الخطإ	النسبة المئوية
المبني للمجهول	%9,52
طبيعة المفاعيل	%24,40
أنواع الحال	%27,18
إعراب جملة	%38,88

(جدول رقم: 36) يتضمن نسب الأخطاء التركيبية في مدرسة حمزة بن عبد المطلب

ـ تمثيل النسب المئوية للجدول (36) مبيانيا



ـ قراءة في نسب الأخطاء المرتكبة في مدرسة حمزة بن عبد المطلب

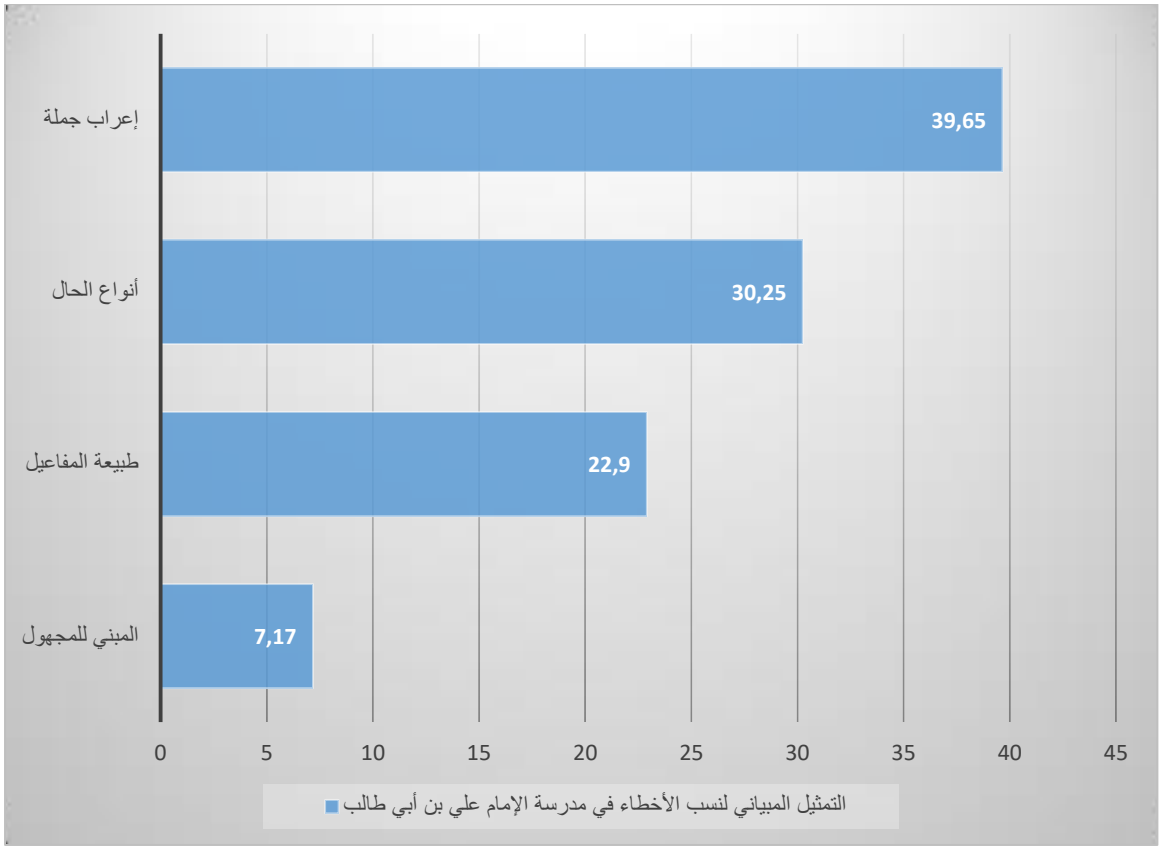
لا يختلف كثيراً ترتيب نسب الأخطاء في مدرسة حمزة بن عبد المطلب عن الترتيب الذي سبقه في مدرسة أنوال، حيث بلغت أعلى نسبة في ارتكاب الأخطاء في الإعراب 38,88%، وعادت المرتبة الثانية إلى الأخطاء في الحال وأنواعه بنسبة بلغت 27,18%، ثم تلتها الأخطاء في طبيعة المفاعيل بنسبة بلغت 24,40%، وجاءت الأخطاء في المبني للمجهول في المرتبة الرابعة بنسبة بلغت 9,52% وبذلك نخلص إلى الترتيب التالي: (الأخطاء في الإعراب ـ الأخطاء في أنواع الحال ـ الأخطاء في طبيعة المفاعيل ـ الأخطاء في المبني للمجهول).

ج ـ مدرسة الإمام علي بن أبي طالب

نوع الخطإ	النسبة المئوية
المبني للمجهول	%7,17
طبيعة المفاعيل	%22,90
أنواع الحال	%30,25
إعراب جملة	%39,65

(جدول رقم: 37) يتضمن نسب الأخطاء التركيبية في مدرسة الإمام علي بن أبي طالب

ـ تمثيل النسب المئوية للجدول (22) مبيانيا



ـ قراءة في نسب الأخطاء المرتكبة في مدرسة الإمام علي بن أبي طالب

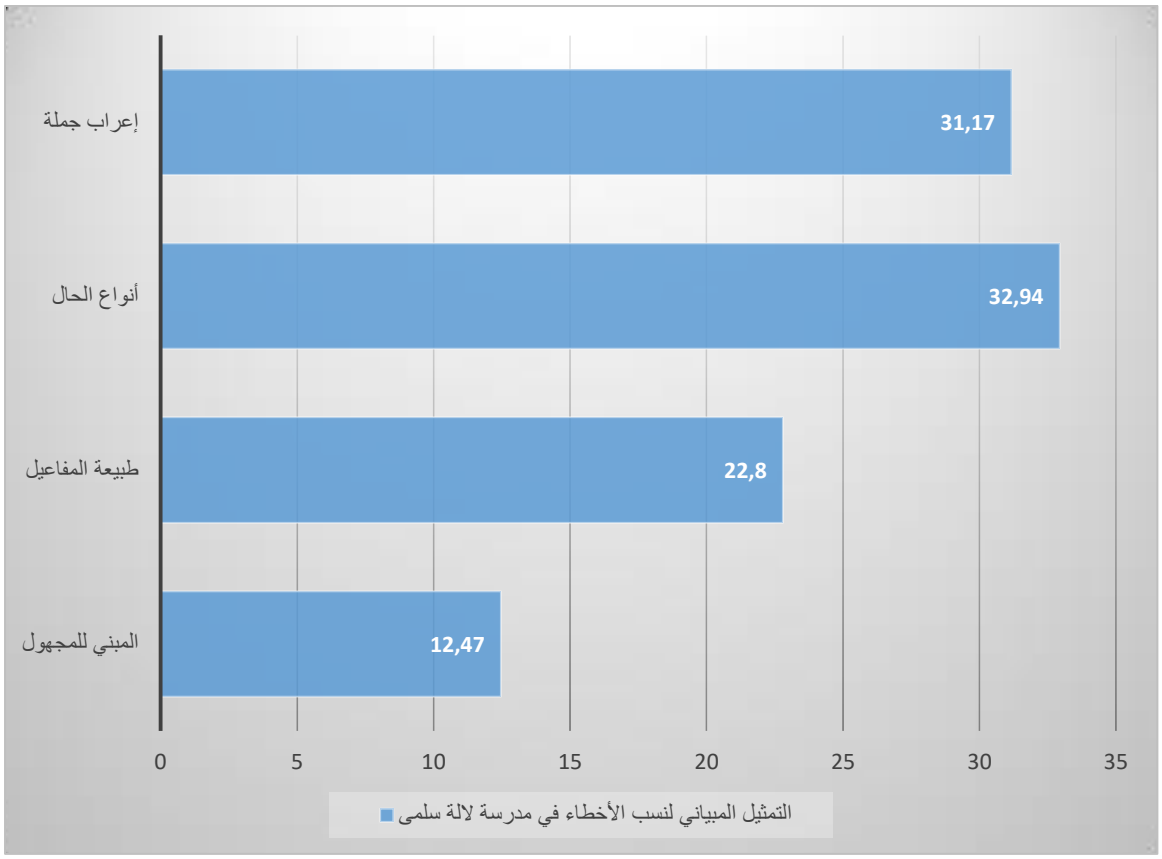
نلاحظ تشابها بين نتائج مدرسة الإمام علي بن أبي طالب ونتائج مدرسة أنوال وحمزة ابن عبد المطلب من حيث ترتيب أنواع الأخطاء، فنجد أعلى نسبة في ارتكاب الأخطاء هي 39,65% وتعود إلى الأخطاء المرتكبة في الإعراب، وتتبعها النسبة 30,25% العائدة إلى الأخطاء في الحال وأنواعه، ثم النسبة 22,90% التي تمثل الأخطاء في طبيعة المفاعيل، وتتبعها النسبة 7,17% والتي تعود إلى الأخطاء المرتكبة في المبني للمجهول. ومن ثم نخلص إلى الترتيب التالي: (الأخطاء في الإعراب ـ الأخطاء في أنواع الحال ـ الأخطاء في طبيعة المفاعيل ـ الأخطاء في المبني للمجهول).

د ـ مدرسة لالة سلمى

نوع الخطإ	النسبة المئوية
المبني للمجهول	%12,47
طبيعة المفاعيل	%22,80
أنواع الحال	%32,94
إعراب جملة	%31,17

(جدول رقم: 38) يتضمن نسب الأخطاء التركيبية في مدرسة لالة سلمى

ـ تمثل النسب المئوية مبيانيا



ـ قراءة في نسب الأخطاء المرتكبة في مدرسة لالة سلمى

بناء على النسب الواردة في التمثيل المبياني أعلاه، نلاحظ أن نسبة الأخطاء في الحال وأنواعه شكلت أعلى نسبة بالمقارنة مع الأنواع الأخرى للأخطاء التركيبية التي اعتُمِدت في هذه الأطروحة كمعايير لرصد التعثر اللغوي عند متعلم المستوى السادس ابتدائي، حيث بلغت هذه النسبة حوالي 32,94%، بينما شكلت الأخطاء في المبني للمجهول أقل نسبة في هذا الترتيب، حيث بلغت 12,47%، وقد عادت النسبة 31,17% إلى الأخطاء المرتكبة في الإعراب مُشَكِّلة ثاني نسبة في هذا الترتيب، وتَلَتْها النسبة 22,80% التي عادت إلى الأخطاء في طبيعة المفاعيل من حيث التمييز بين المفاعيل، مما جعلها تحتل المرتبة الثالثة. وبذلك نخلص إلى الترتيب التالي: (الأخطاء في أنواع الحال ـ الأخطاء في الإعراب ـ الأخطاء في طبيعة المفاعيل ـ الأخطاء في المبني للمجهول).

5 ـ 2 ـ 2 ـ 3 ـ تفسير الأخطاء التركيبية الواردة في منجز المتعلمين خلال الاختبار

5 ـ 2 ـ 2 ـ 3 ـ 1 ـ الأخطاء في المبني للمجهول

أ ـ نماذج من الأخطاء في هذا النوع

الكلمة/الجملة الخاطئة	معيار الخطإ	الصواب
يُقْتَني الأب الهدية	المبني للمجهول	تُقْتَنى الهدية
اقتُنِيت الهدية		

ب ـ أسباب الأخطاء في هذا النوع

إن الفعل الذي يُستخدم غالبا في الصياغة الإخبارية هو الفعل المبني للمعلوم إذا ما قورن بالفعل المبني للمجهول الذي يُستخدم استثناء، وذلك لضرورة يقتضيها أسلوب الكلام، فَعِوَض أن يُقال مثلاً: **"حُدِّد عنوان الأطروحة من قِبَل الطالب الباحث"** فالأفضل أن يُقال **"حَدَّدَ الطالبُ الباحثُ عنوان الأطروحة"**. وقد تم اعتماد المبني للمجهول في الاختبار ضِمْن المعايير التي تَمَّ اختيارها لتقويم الأخطاء التركيبية التي يرتكبها المتعلمون.

وبالرجوع إلى نماذج الأخطاء المرتكبة في المبني للمجهول المدونة في الجدول أعلاه، نجد أن بعض المتعلمين أجابوا ب "يُقْتَني الأب الهدية" و "اقتنيت الهدية" عِوض "تقتنى الهدية". فأول ملاحظة في هذَيْن الجوابَيْن هي أن هؤلاء المتعلمين المرتكبين هذه الأخطاء لا يميزون بين الماضي والحاضر، والدليل على ذلك، هو أن الجواب "اقتُنِيت الهدية" يحترم قاعدة البناء للمجهول (حذف الفاعل وتعويضه بالمفعول به ليصبح نائب الفاعل) لكن هنالك خلط بين الفعل "يقتني" و"اقتنى"، فالمطلوب هو الفعل المضارع "يقتني".

أما فيما يخص المثال **"يُقْتَني الأب الهدية"**، يبدو أن هؤلاء المتعلمين لم يستوعبوا قاعد

صياغة الجمل في المبني للمجهول، وما يؤكد هذا الأمر هو ورود الفاعل (الأب) في الجملة التي ينبغي ألا يظهر بتاتا، ثم الحفاظ على الفعل في صورته التي ورد عليها في الجملة المبنية للمعلوم مع تغيير كلمة "يَقْتَنِي" بِـ "يُقْتَنِي" بعد شكلها فصارت بذلك لا تعني شيئا، ونستنتج في هذه الحالة أن المتعلم اختلطت عنده الأمور فقام بشكل الفعل اعتباطياً دون أن يكترث إلى القاعدة، أو أنه حاول أن يطبق القاعدة (بضم الحرف الأول وفتح ما قبل الأخير) لكنه سقط في خطإ صرفي (القلب)، لأنه لم يَقُمْ بقلب الياء ألفا مقصورة لمناسبتها للفتحة. ومن ثم يمكن اعتبار أسباب الأخطاء في المبني للمجهول راجعة إلى صعوبة درس المبني للمجهول بالنسبة إلى بعض المتعلمين في السلك الابتدائي التي تنتج ـ ربما ـ عن قصور في الشرح والتفسير أو ضعف في القاعدة الصرفية لدى بعض المتعلمين، مما يخلق عنده نوعا من اللبس والغموض، أو عن نقص في التطبيقات (شفوية كانت أو كتابية) أو عن خلل في التقويم والدعم، أو عن أسباب تعود إلى المتعلم ذاته. ومن ثم نستنتج أن أهم الأسباب في ارتكاب الأخطاء في المبني للمجهول راجعة إلى عدم التمييز بين الماضي والحاضر أو إلى صعوبة درس المبني للمجهول بالنسبة إلى بعض المتعلمين في السلك الابتدائي أو إلى القصور في الشرح والتفسير أو إلى نقص في التطبيقات أو إلى خلل في التقويم والدعم بالإضافة إلى الأسباب التي تعود إلى المتعلم ذاته.

5 ـ 2 ـ 2 ـ 3 ـ 2 ـ الأخطاء في طبيعة المفاعيل

أ ـ نماذج من هذه الأخطاء

المساء: مفعول مطلق	**طبيعة المفاعيل**	**المساء: مفعول معه (في النص)**
تردداً: مفعول فيه		ترددأ: مفعول مطلق (في النص)

ب ـ أسباب الأخطاء في طبيعة المفاعيل

تتعدد الأسباب المؤدية إلى ارتكاب أخطاء تركيبية كالتي وردت في منجز المتعلمين الذين اختُبِروا، وسنقوم في هذا المحور بتحليل بعضها لمعرفة الأسباب الكامنة وراءها. فقد وردت في منجز بعض المتعلمين أخطاء تكمن في عدم التمييز بين المفاعيل مثل: اعتبار كلمة "المساء" مفعولا مطلقا بدل اعتبارها كما جاءت في السياق مفعولا معه، واعتبار كلمة "تردداً" مفعولا فيه عِوَض اعتبارها مفعولا مطلقا حسب النص الذي وردت فيه.

ويعود السبب في ذلك ـ في نظرنا ـ إلى أن بعض المتعلمين لا يعيرون اهتماما لدروس التراكيب، حيث لم ينتبهوا أثناء تقديم الظاهرة إلى المدرس، لذلك يمكن اعتبار هذه الأسباب ذاتية بالنسبة إلى المتعلم، وهذا ما تحدثنا عنه سبقاً في الدراسة النظرية (العوامل الذاتية للتعلم: الرغبة ـ الميول ـ النفور ـ الاستعداد وغيرها). ونظراً لتسلسل الدروس التركيبية وتتابعها يقع المتعلم أمام هذا التراكم في الخلط بين المفاعيل، فيصعب عليه التمييز بينها، وقد يكون السبب في ذلك أيضا راجعا إلى سوء البرمجة بتكديس الدروس والتقارب بينها، مما يحول دون إعطاء الوقت الكافي للتمكن من محتوى الدرس، والتقليص من حصص التقويم، مما لا يسمح بالتدقيق فيه والتطرق إلى أنواعه (التقويم التشخيصي ـ التقويم المرحلي ـ التقويم الإجمالي) لمعرفة مدى اكتساب المتعلم مضامين الدرس، وإعداد خطة للدعم لعلاج مواطن الضعف عند المتعلم، وتعزيز مواطن القوة لديه. وقد يكون السبب كذلك في الطرق المتبعة أو في الوسائل التعليمية المستخدمة أو في أسلوب المدرس. ومن ثم فالسبب لا يخرج عن ديداكتيك اللغة العربية. وبذلك نستنتج أن أهم الأسباب التي تجعل المتعلم يخلط بين المفاعيل ـ في تقديرنا ـ راجعة إلى:

ـ عوامل ذاتية تتعلق بذات المتعلم، وهي عوامل سيكولوجية ينبغي معالجتها من لدن ذوي الاختصاص بدل إسنادها إلى المدرس.

ـ ديداكتيك اللغة العربية: برمجة دروس التراكيب المتسمة بالتقارب، أو كِبَر حجم البرنامج في التراكيب في المستوى الواحد، أو القصور في التقويم وغياب الدعم أو القصور في حصصه.

5 ـ 2 ـ 2 ـ 3 ـ 3 ـ النوع الثالث المتعلق بأنواع الحال

أ ـ الأخطاء في هذا النوع

الحال المفرد: عَدّاً		الحال المفرد: خائباً (في النص)
عاد الصبي يبكي: حال مفرد	الحال وأنواعه	عاد الصبي **يبكي**: حال جملة فعلية
ينتظر الصبي أباه وهو قلق: شبه جملة		ينتظر الصبي أباه **وهو قلق**: حال جملة اسمية

ب ـ أسباب الأخطاء في الحال وأنواعه

تنجم الأخطاء اللغوية في الحال المفرد عن الخلط بينه وبين المفاعيل، أو بينه وبين التمييز، أما الجملة الحالية غالبا ما يجد المتعلم صعوبة في تحديد نوعها (جملة اسمية أو جملة فعلية أو شبه جملة). وتُعْزى الأسباب في ذلك إلى البيئة المدرسية؛ أي الفصل الدراسي والمدرس والمتعلمين ومضامين البرامج الدراسية والوسائل التعليمية، أو إلى المحيط الاجتماعي لما يتعلق الأمر بالتعلم عن بُعْد أو التعلم الذاتي المقترن بمحاكاة الأقران.

وبالرجوع إلى نماذج الأخطاء الواردة في الاختبار الذي أنجزه المتعلمون نتوقف عند كلمة "عدّاً" التي جاءت في النص مفعولا مطلقا، بينما اعتبرها بعض المتعلمين حالاً عِوَض كلمة "خائباً"، فيعود السبب في ذلك ـ كما سبق ذكره ـ إلى الخلط بين الحال المفرد والمفعول المطلق الذي وقع فيه هؤلاء المتعلمون. ولذلك أسباب كذلك يمكن إجمالها فيما هو ديداكتيكي بالدرجة الأولى، لأن هذا النوع من الأخطاء يتعلق بالقواعد التي تدرس في المدارس وفق برنامج منظم، أو فيما هو ذاتي.

أما المثالان الآخران "عاد الصبي **يبكي**" و "ينتظر الصبي أباه **وهو قلق** " فقد اعتبر بعض المتعلمين الأول يتضمن حالا جملة اسمية والثاني حالا جملة فعلية، بينما الصواب عكس ذلك، فالمثال الأول يتضمن جملة فعلية مكونة من فعل "**يبكي**" وفاعل ضمير مستتر، شغلت محل النصب بسبب وقوعها حالا، والمثال الثاني يتضمن جملة اسمية "**وهو قلق**"

وقعت حالا، وشغلت محله الذي هو النصب. فالأمر هنا إذن، يرتبط بقواعد تُدَرس داخل الفصل ولا علاقة لها بالمسموع، لذا لا يمكن اعتبار اللغة الأم سببا في حدوث مثل هذه الأخطاء لتبقى الأسباب في ذلك راجعة إلى ما هو ديداكتيكي؛ أي يُمكن رد الأسباب إلى كون الطرق والمنهجيات التي يتم استخدامها غير ملائمة لطبيعة الدرس أو إلى قصور المدرس في شرح درس الحال وأنواعه، أو إلى تواضع في تكوينه المهني، أو إلى غياب الوسائل التعليمية، أو إلى المتعلم ذاته بعدم رغبته في التعلم أو نفوره من اللغة العربية، أو إلى مضمون محتوى البرنامج في التراكيب وحجمه ـ كما ذكرنا سلفاً ـ ومن ثم نعتبر أن أهم الأسباب في ارتكاب الأخطاء في الحال والتمييز بين أنواعه مَرَدُّه إلى ديداكتيك اللغة العربية وإلى المتعلم ذاته.

5 ـ 2 ـ 2 ـ 3 ـ 4 ـ الأخطاء في الإعراب

أ ـ نماذج من الأخطاء

الصبي: فاعل	**الإعراب**	**الصبي: اسم ظل مرفوع**
الصبي: خبر ظل		
نفسه: مفعول به		نفسه: توكيد معنوي منصوب
المساء: مضاف إليه		مفعول معه منصوب

ب ـ أسباب الأخطاء في الإعراب

إن الأسباب المؤدية إلى الأخطاء في الإعراب متنوعة، منها ما يعود إلى اللغة الأم التي لا تعترف بالحركات الإعرابية فتُعوضها بالتسكين، فالطفل/المتعلم يستنجد بلغته الأم كلما وجد صعوبة في شكل الكلمة خاصة في آخرها، ومن ثم يرتكب أخطاء دون أن يعمد إلى ذلك. ومن الأسباب كذلك نذكر: العزوف عن القراءة التي بفضلها تترسخ القواعد في الذهن، وبها يكتسب القارئ حِسّاً لغويا يمكنه من الكلام بلغة سليمة ولَوْ لَمْ يَكُنْ على علم بالقواعد النحوية، وقد مثَّلنا لذلك في الشق النظري بحافظ القرآن الكريم. كما أن النقص

في النصوص الشعرية من المقررات الدراسية في السلك الابتدائي قد يسهم بدوره في العزوف عن القراءة، لأن النصوص الوظيفية الجافة تخلق عند المتعلم الشعور بالملل، فيبتعد عن المطالعة ويكون هذا سببا في تعثره لغوياً، مما جعله يرتكب أخطاء في الإعراب. وقد يرجع السبب كذلك إلى طبيعة اللغة العربية نفسها الغنية بالحالات مثل: إعراب فاعل كل جملة مما يلي:

- جاء أبوك (فاعل مرفوع بالواو لأنه من الأسماء الخمسة).
- جاء أبي (فاعل مرفوع بالضمة المقدرة على ما قبل ياء المتكلم).
- جاء الأب (فاعل مرفوع بالضمة الظاهرة).

بالإضافة ما هو ديداكتيكي أو ذاتي أو متعلق ببرنامج التراكيب وحجمه.

5 ـ 2 ـ 2 ـ 4 ـ استنتاجات

أفضت الدراسة الميدانية لمكون التركيب إلى اعتبار اللغة الأم من الأسباب التي تؤدي من خلال استخدامها إلى ارتكاب أخطاء تركيبية، وإلى اعتبار العزوف عن القراءة، وخاصة المطالعة الحرة قد يسفر عن ارتكاب أخطاء في التركيب، وإلى اعتبار طبيعة اللغة العربية المتسمة بالتعقيد أحيانا سبب في ارتكاب أخطاء تركيبية، وإلى اعتبار طول البرنامج الدراسي السنوي للتركيب يؤدي إلى خلط بين الظواهر اللغوية. وإلى اعتبار القصور في الشرح والتفسير يؤدي إلى ارتكاب أخطاء تركيبية لأنه يتعارض مع مراعاة الفروق بين المتعلمين، وإلى اعتبار النقص في التطبيقات سواء كانت كتابية أو شفهية يؤدي إلى ارتكاب أخطاء تركيبية، وإلى اعتبار العوامل الذاتية للمتعلم، خاصة العوامل السيكولوجية سبب في ارتكاب الأخطاء التركيب، وإلى اعتبار برمجة مجموعة من الدروس في التركيب في وقت وجيز (حجم البرنامج في التركيب في المستوى الواحد) يؤدي إلى ارتكاب أخطاء في التركيب بالإضافة إلى السبب الناتج عن القصور في التقويم والدعم أو غيابهما معا.

5 ـ 3 ـ دراسة الأخطاء الدلالية/المعجمية المرتكبة في الاختبار

5 ـ 3 ـ 1 ـ جرد الأخطاء الدلالية/المعجمية وقراءتها

المؤسسات	الدلالة والمعجم			
	المرادف اللغوي	المرادف الاصطلاحي	ضد الكلمات	فهم المقروء
م. أنوال	82	27	191	133
م. حمزة بن ابن أبي طالب	130	73	267	205
م. الإمام علي بن أبي طالب	165	77	314	212
م. لالة سلمى	102	73	252	169
المجموع	479	250	1024	719

(جدول رقم: 39) يتضمن الأخطاء الدلالية/المعجمية المرتكبة في منجز المتعلمين

ـ قراءة في الأخطاء الدلالية/المعجمية الواردة في منجز المتعلمين

تُبين النتائج المدونة في الجدول أن الأخطاء في ضد الكلمات تصدرت باقي الأخطاء، حيث بلغ عددها ألفاً وأربعة وعشرين خطأ (1024خطأ)، بينما مثلت الأخطاء المرتكبة في المرادف الاصطلاحي للكلمات أقل عدد في هذا الاختبار، حيث بلغ عددها مئتَيْن وخمسين خطأ (250 خطأ). أما الأخطاء في فهم المقروء، فقد أحرزت المرتبة الثانية، حيث بلغ عددها سبع مئة وتسعة عشر خطأ (719 خطأ) وبلغ عدد الأخطاء المرادف اللغوي للكلمات أربع مئة وتسعة وسبعين خطأ (479 خطأ) مما مكنها من المرتبة الثالثة.

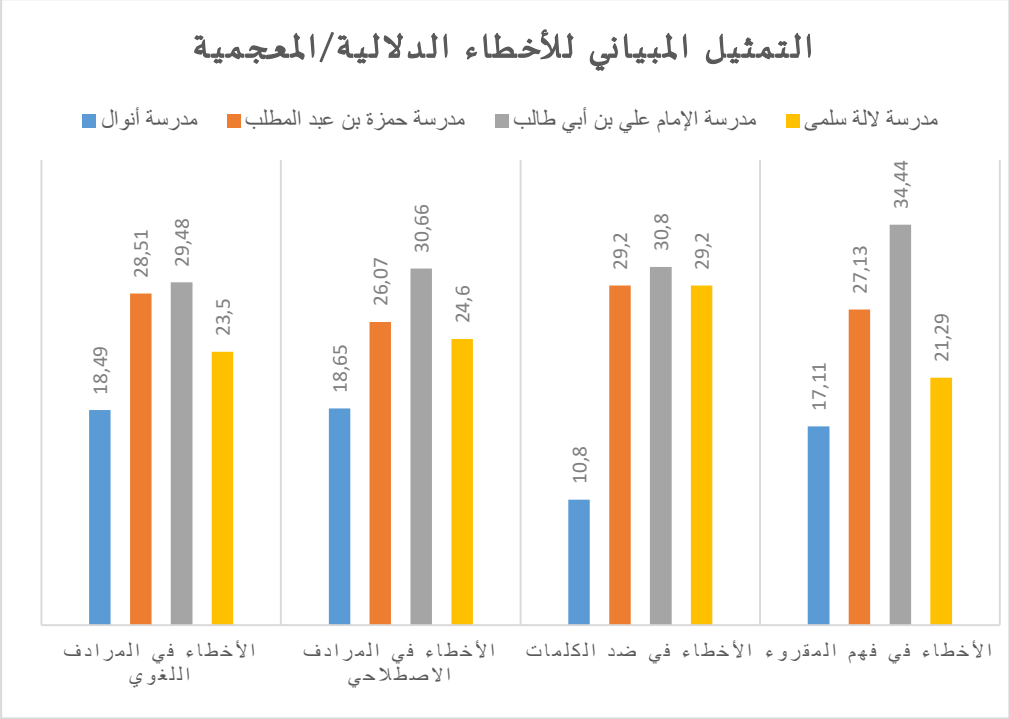
وسنحول بيانات الجدول أعلاه إلى نسب مئوية (نسبة كل خطإ بكل مدرسة) انطلاقا من المجموع العام لكل نوع من الأخطاء، للتمكن من معرفة مستوى التحصيل اللغوي خاصة في جانبه الدلالي والمعجمي في كل مدرسة على حدة.

ـ نسب الأخطاء الدلالية/المعجمية بكل مدرسة حسب مجموع كل نوع منها

المؤسسات	المرادف اللغوي	المرادف الاصطلاحي	ضد الكلمات	فهم المقروء
مدرسة أنوال	%18,49	%18,65	%10,80	%17,11
م. حمزة بن عبد المطلب	%28,51	%26,07	%29,20	%27,13
م. علي بن أبي طالب	%29,48	%30,66	%30,80	%34,44
مدرسة لالة سلمى	%23,50	%24,60	%29,20	%21,29

(جدول رقم:40) يتضمن نسب الأخطاء الدلالية/المعجمية الواردة في الاختبار

ـ تمثيل النسب المئوية للأخطاء الدلالية/المعجمية مبيانيا



ـ قراءة في نسب الأخطاء الدلالية /المعجمية وترتيب المدارس على ضوئها

يبدو من خلال التمثيل المبياني، أن مدرسة الإمام علي بن أبي طالب كانت لها الصدارة في نسبة الأخطاء المرتكبة في المرادف اللغوي للكلمات، حيث بلغت نسبتها 29,48%، وهي أعلى نسبة بالمقارنة مع الأخطاء الأخرى التي ارتُكِبت في الاختبار، وقد أحرزت مدرسة حمزة بن عبد المطلب المرتبة الثانية بنسبة 28,51%، وتَلَتْهَا مدرسة لالة سلمى في المرتبة الثالثة بنسبة 23,50%، ثم مدرسة أنوال التي أحرزت المرتبة الرابعة والأخيرة من حيث نسبتها البالغة 18,49%.

وبالنسبة إلى المعيار الثاني المتعلق بالأخطاء في المرادف الاصطلاحي للكلمات، فقد عرفت مدرسة الإمام علي بن أبي طالب أعلى نسبة أيضاً، حيث بلغت 30,66% بينما رُتبت مدرسة حمزة ابن أبي طالب المرتبة الثانية بنسبة 26,07%، ورُتبت مدرسة لالة سلمى في المرتبة الثالثة بنسبة 24,60% لتبقى مدرسة أنوال في المرتبة الرابعة والأخيرة حيث بلغت نسبتها 18,65%.

وفي المعيار الثالث المتعلق بالأخطاء في ضد الكلمات، تؤكد النسب المئوية المحصل عليها أن مدرسة الإمام علي بن أبي طالب تتصدر هذه النتائج بنسبة مئوية وصلت 30,80%، ورُتبت بعدها كل من مدرسة لالة سلمى، ومدرسة حمزة بن عبد المطلب بالنسبة نفسها البالغة 29,20%، ثم تأتي بعدها في المرتبة الأخيرة مدرسة أنوال بنسبة 10,80%.

وفي المعيار الرابع المتعلق بالأخطاء في فهم المقروء، فقد كانت أعلى نسبة هي التي سُجلت في مدرسة الإمام علي بن أبي طالب حيث بلغت 34,44%، وقد أتت في المرتبة الثانية مدرسة حمزة بن عبد المطلب بنسبة 27,13%، ثم بعدهما رُتبت مدرسة لالة سلمى في المرتبة الثالثة بنسبة 21,29% لتعود المرتبة الرابعة إلى مدرسة أنوال من خلال نسبتها البالغة 17,11%.

5 ـ 3 ـ 2 ـ تحليل الأخطاء الدلالية/المعجمية الواردة في الاختبار

5 ـ 3 ـ 2 ـ 1 ـ مفهوم الخطإ الدلالي

لقد تم ـ سبقاً ـ الوقوف على مفهوم الخطإ لغة واصطلاحا، كما حصل ـ في الفصل الثاني ـ مع مفهوم الدلالة، ومن ثم نخلص إلى أن الخطأ الدلالي يعني الانحراف عن النظام اللساني على المستوى الدلالي؛ أي إبعاد معنى الكلمات عن السياق والبيئة والظروف المحيطة التي تتحكم في تحديد الدلالة الاجتماعية، ما عدا الدلالة المعجمية لكونها جامدة ومنغلقة، داخل المعاجم دون تأثر بالتطور الاجتماعي.

5 ـ 3 ـ 2 ـ 2 ـ وصف الأخطاء الدلالية/المعجمية الواردة في منجز المتعلمين

نستخدم في وصفنا للنتائج التي أفضى إليها الاختبار طريقتَيْن مختلفتَيْن: الأولى نخصصها للوصف حسب نوع الخطإ والثانية نخصصها للوصف حسب المدرسة.

5 ـ 3 ـ 2 ـ 2 ـ 1 ـ الوصف حسب نوع الخطإ

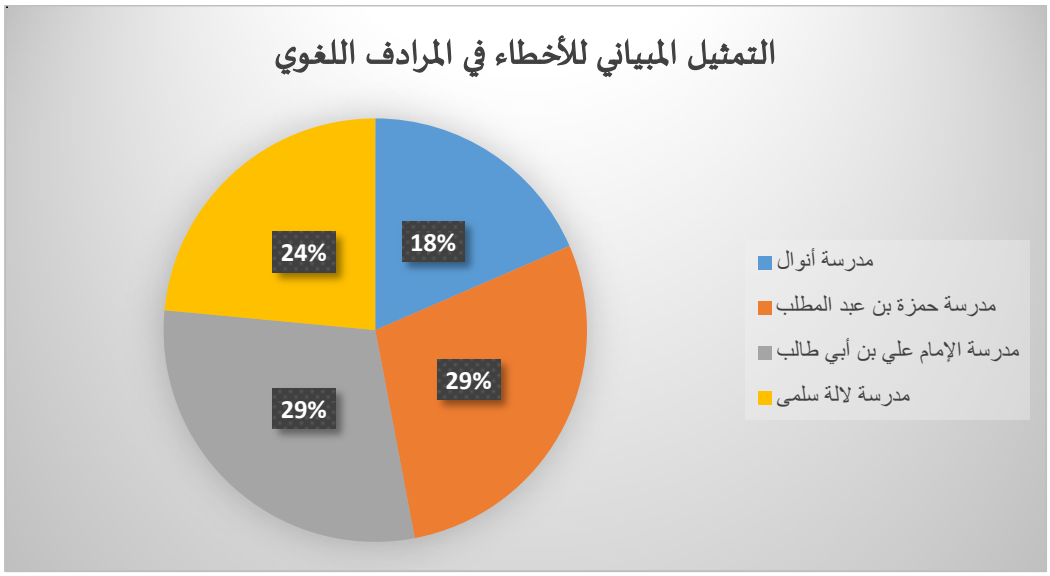
نتوخى من خلال هذا الوصف، ترتيب المدارس حسب نسبة كل نوع من الأخطاء على حدة.

أ ـ الأخطاء في المرادف اللغوي

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالة سلمى
النسبة المئوية	%18,49	%28,51	%29,48	%23,50

(جدول رقم: 41) يتضمن نسب الخطإ (المرادف اللغوي للكلمات) في مدارس الاختبار

ـ تمثيل نسب الأخطاء في المرادف اللغوي مبيانيا



ـ قراءة في الأخطاء المرتكبة في المرادف اللغوي على صعيد كل مدرسة

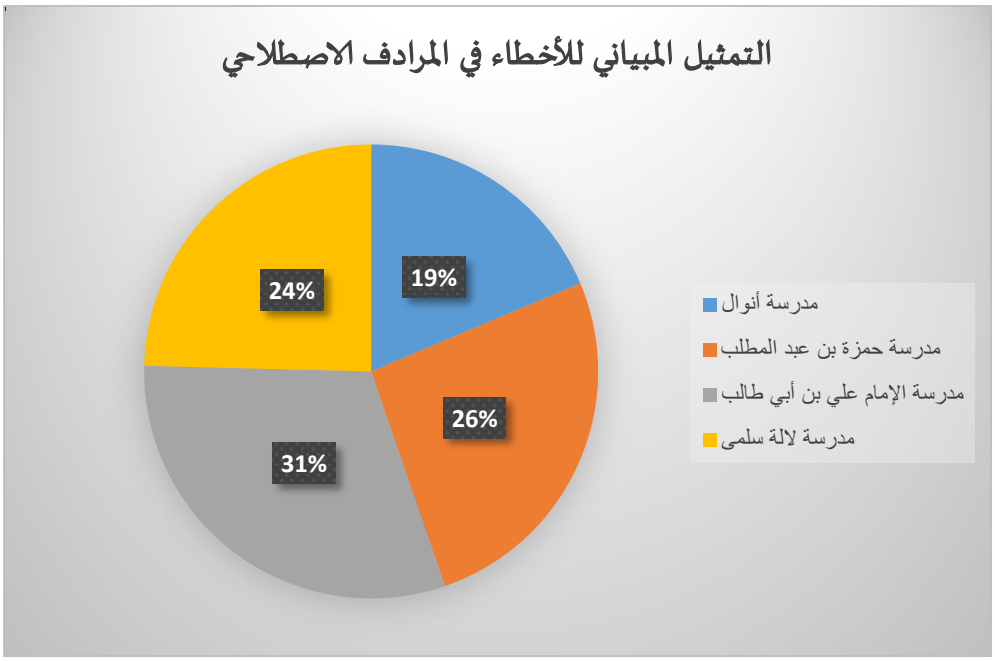
تجاوزت نسبة الأخطاء المرتكبة في المرادف اللغوي للكلمات التي وردت في الاختبار في مدرسة الإمام علي بن أبي طالب 29%، وهي أعلى نسبة في هذا الترتيب، مما يجعلها تحتل المرتبة الأولى، وقد أتَتْ بعدها في المرتبة الثانية مدرسة حمزة بن عبد المطلب بنسبة قاربت 29%، ثم أتت بعدهما مدرسة لالة سلمى في المرتبة الثالثة بنسبة بلغت 24%، وفي المرتبة الرابعة صُنِّفت مدرسة أنوال بنسبتها البالغة 18%.

ب ـ الأخطاء في المرادف الاصطلاحي

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالة سلمى
النسبة المئوية	%18,65	%26,07	%30,66	%24,60

(جدول رقم: 42) يتضمن نسب الخطإ (المرادف الاصطلاحي للكلمات) في مدارس الاختبار

ـ تمثيل نسب الأخطاء في المرادف الاصطلاحي مبيانيا



ـ قراءة في نسب الأخطاء الدلالية المتعلقة بالمرادف الاصطلاحي

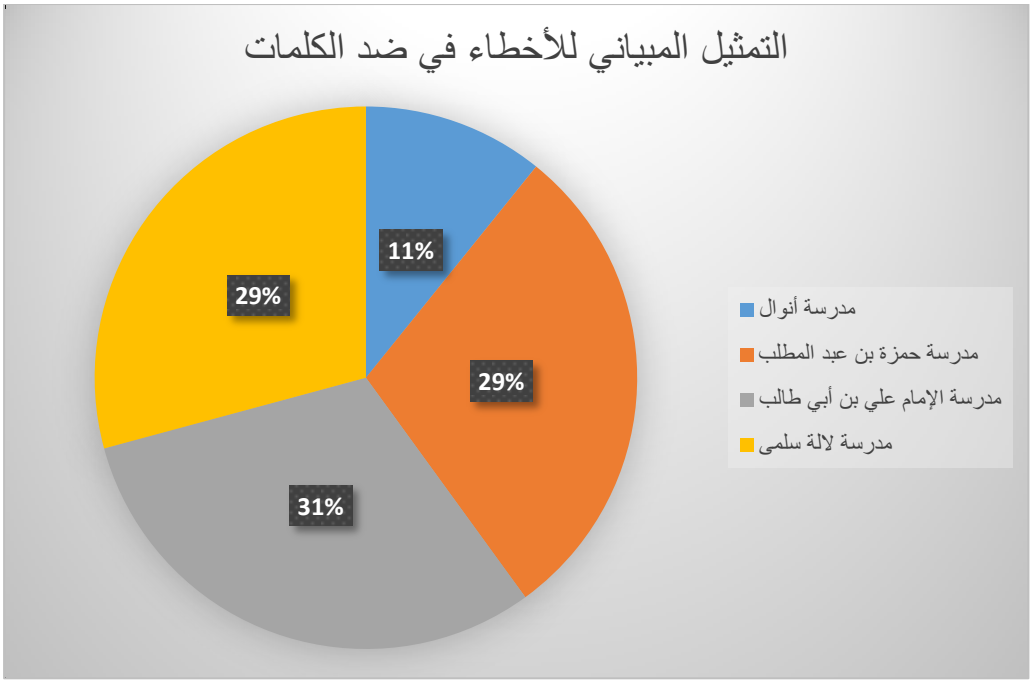
يبدو واضحا من خلال التمثيل المبياني ترتيب المدراس حسب الأخطاء الدلالية في المرادف الاصطلاحي، حيث أحرزت مدرسة الإمام علي بن أبي طالب المرتبة الأولى بنسبة قاربت 31%، وتبعتها مباشرة مدرسة حمزة بن عبد المطلب في المرتبة الثانية بنسبة تجاوزت 30%، ثم تأتي بعدهما في المرتبة الثالثة مدرسة لالة سلمى بنسبتها التي تجاوزت 24%، وتتبعها مدرسة أنوال في المرتبة الرابعة بنسبة قاربت 19%.

ج ـ الأخطاء في ضد الكلمات

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالة سلمى
النسبة المئوية	%10,80	%29,20	%30,80	%29,20

(جدول رقم: 43) يتضمن نسب الخطإ (ضد الكلمات) في مدارس الاختبار

ـ تمثيل نسب الأخطاء في ضد الكلمات مبياني



ـ قراءة في نسب الأخطاء الدلالية المتعلقة بضد الكلمات

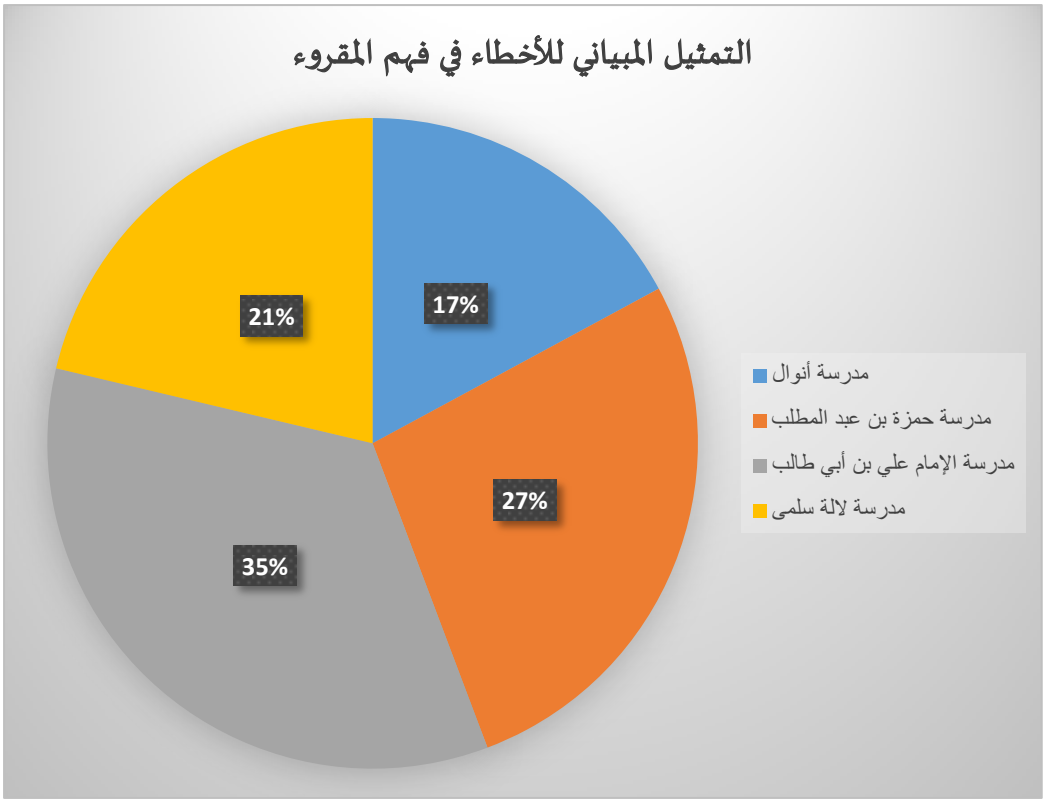
يتضح بناء على النسب المشار إليها مبيانيا، أن المرتبة الأولى تعود إلى مدرسة الإمام علي بن أبي طالب وذلك من خلال النسبة 31%، وتتقاسم المرتبة الثانية كل من مدرسة لالة سلمى ومدرسة حمزة بن عبد المطلب بنسبتَيْهما المتساوية البالغة حوالي 29%، بينما تعود المرتبة الرابعة إلى مدرسة أنوال بنسبة بلغت 11%.

د ـ الأخطاء في فهم المقروء

المدرسة	أنوال	حمزة بن عبد المطلب	الإمام علي بن أبي طالب	لالة سلمى
النسبة المئوية	%17,11	%27,13	%34,44	%21,29

(جدول رقم: 44) يتضمن نسب الخطإ (فهم المقروء) في مدارس الاختبار

ـ تمثيل نسب الأخطاء الخاصة بفهم المقروء مبياني



ـ قراءة في نسب الأخطاء الدلالية الخاصة بفهم المقروء

توضح النسب المشار إليها في التمثيل المبياني ترتيب المدارس من خلال نسب الأخطاء المتعلقة بفهم المقروء كالتالي:

أحرزت مدرسة الإمام علي بن أبي طالب المرتبة الأولى بنسبة تجاوزت 35%، وتَلَتْهَا مدرسة حمزة بن عبد المطلب في المرتبة الثانية بنسبة قاربت 27%، ثم أَتَتْ بعدهما في

المرتبة الثالثة مدرسة لالة سلمى بنسبتها التي تجاوزت 21%، ثم مدرسة أنوال في المرتبة الرابعة بنسبة تجاوزت 17%.

5 ـ 3 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ الوصف حسب المدرسة

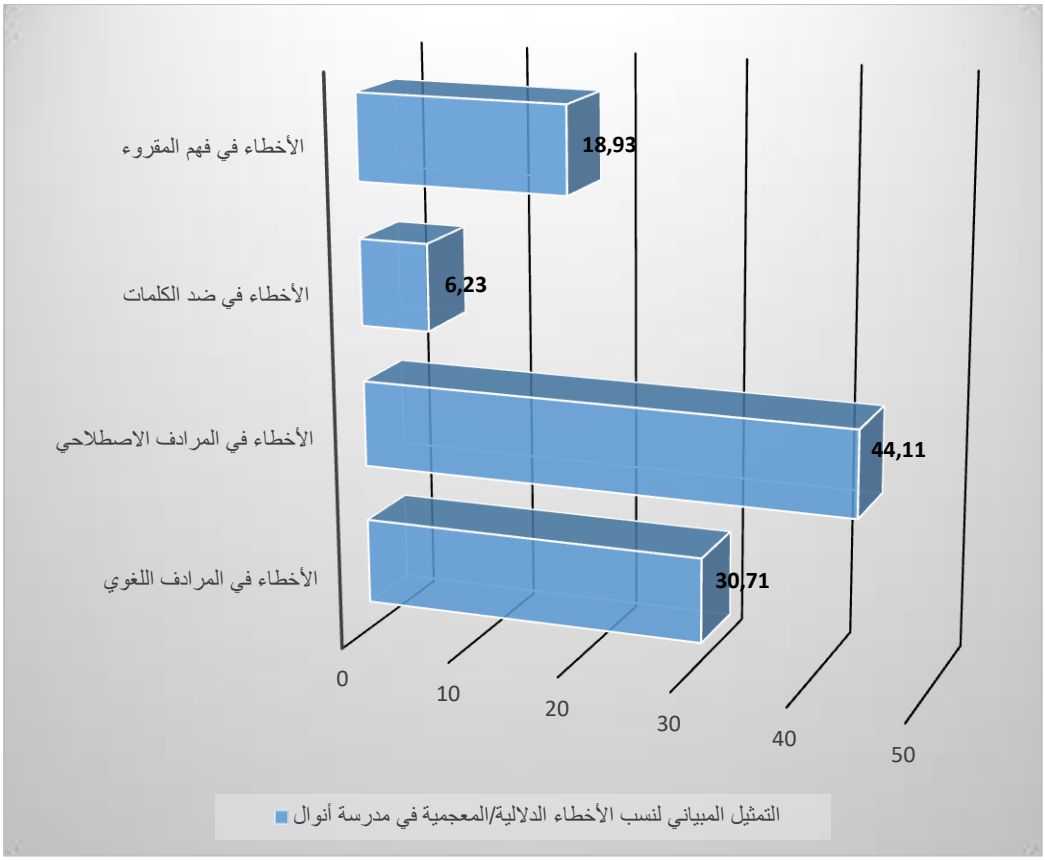
نتوخى من خلال هذا الوصف، ترتيب الأخطاء حسب نِسب ارتكابها في كل مدرسة.

أ ـ مدرسة أنوال

نوع الخطإ	النسبة المئوية
المرادف اللغوي للكلمات	%30,71
المرادف الاصطلاحي للكلمات	%44,11
ضد الكلمات	%6,23
فهم المقروء	%18,93

(جدول رقم: 45) يتضمن نسب الأخطاء الدلالية في مدرسة أنوال

ـ تمثيل النسب المئوية للجدول (40) مبيانيا



ـ قراءة في النتائج حسب النسب

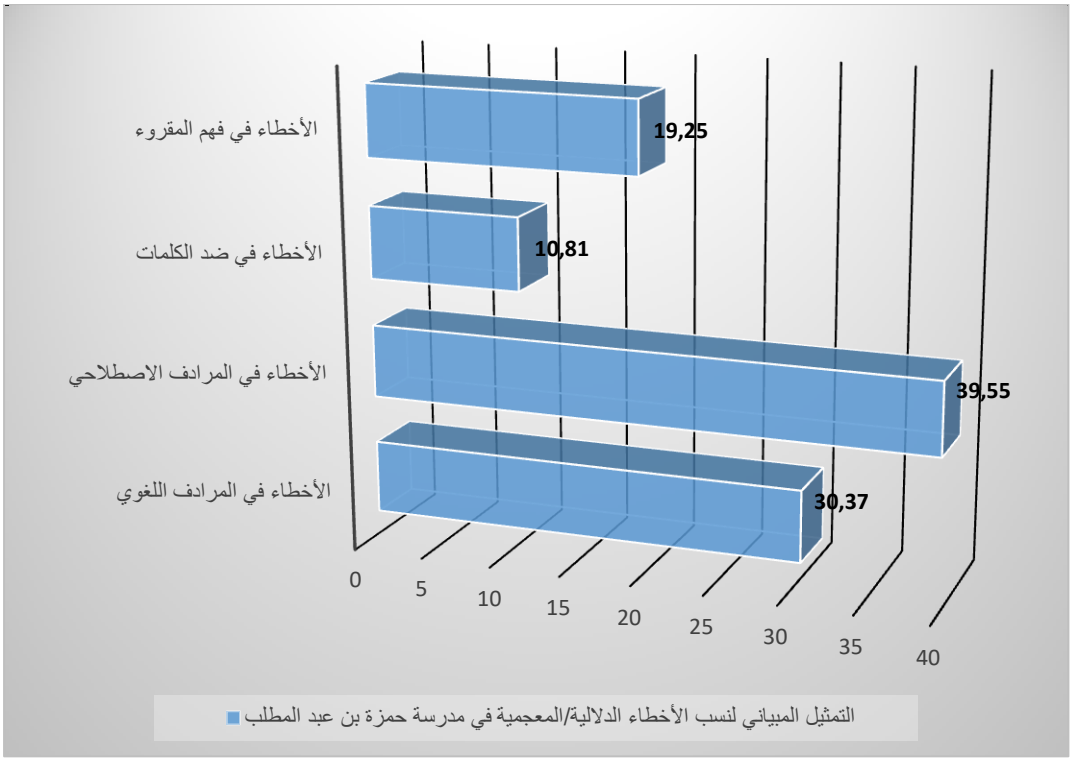
نلاحظ انطلاقا من النسب الواردة في التمثيل المبياني أعلاه، أن نسبة الأخطاء في المرادف الاصطلاحي هي التي شكلت أعلى نسبة بالمقارنة مع الأنواع الأخرى للأخطاء الدلالية/المعجمية المعتمدة في هذه الأطروحة، حيث بلغت هذه النسبة حوالي 44,11%، بينما صُنِّفت الأخطاء في أضداد الكلمات المرتبة الأخيرة في هذا الترتيب بنسبة بلغت 6,23%، وقد بلغت نسبة الأخطاء في المرادف اللغوي 30,71% لتشكل ثاني نسبة في هذا الترتيب، وتَلَتْها نسبة الأخطاء في فهم المقروء البالغة حوالي 18,93%، مما جعلها تحتل المرتبة الثالثة. ومن ثم نخلص إلى الترتيب التالي: (الأخطاء في المرادف الاصطلاحي ـ الأخطاء في المرادف اللغوي ـ الأخطاء في فهم المقروء ـ الأخطاء في ضد الكلمة).

ب ـ مدرسة حمزة بن عبد المطلب

نوع الخطإ	النسبة المئوية
المرادف اللغوي للكلمات	%30,37
المرادف الاصطلاحي للكلمات	%39,55
ضد الكلمات	%10,81
فهم المقروء	%19,25

(جدول رقم: 46) يتضمن نسب الأخطاء الدلالية في مدرسة حمزة بن عبد المطلب

ـ تمثيل النسب المئوية للجدول (41) مبيانيا



ـ قراءة في النتائج حسب النسب

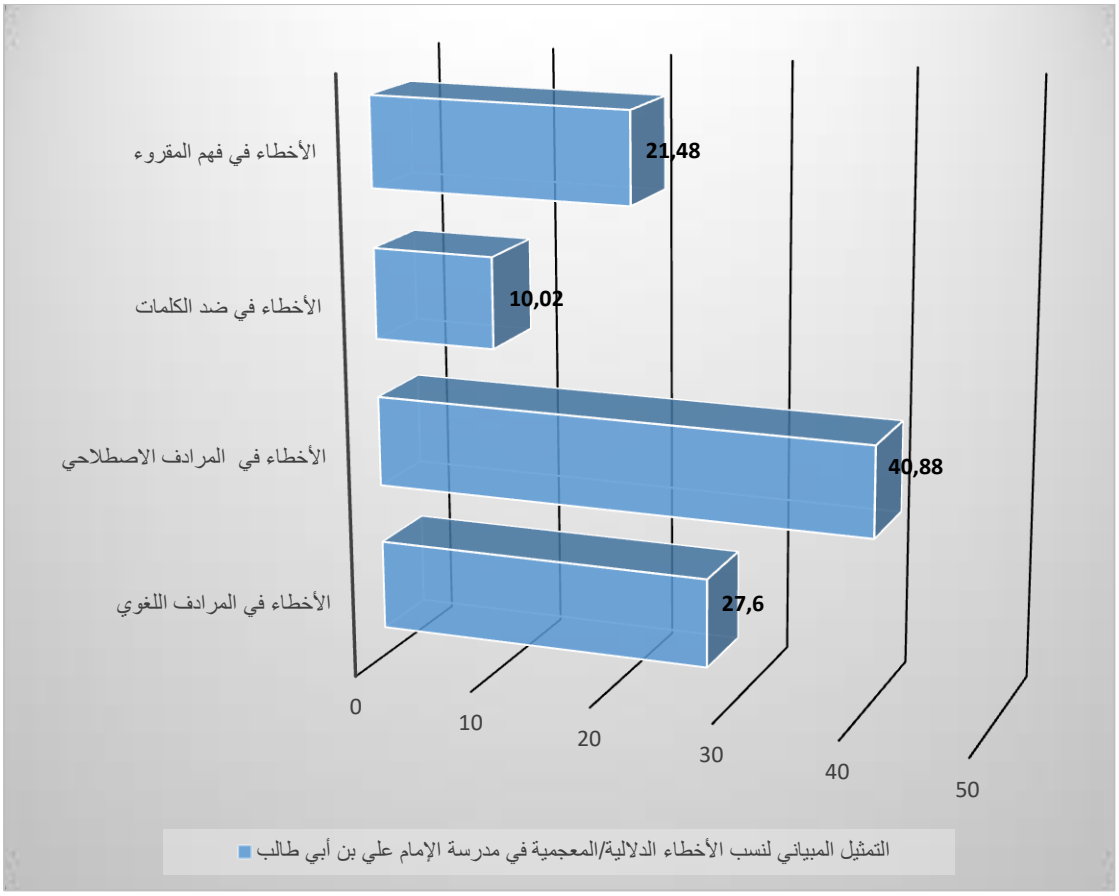
تميزت أنواع الأخطاء الدلالية/المعجمية المرتكبة في مدرسة **حمزة بن عبد المطلب** بالتباعد في نسبها، حيث بلغت أعلى نسبة في ارتكاب هذه الأخطاء 39,55%، وهي نسبة الأخطاء في المرادف الاصطلاحي، وتبعتها النسبة 30,37% العائدة إلى الأخطاء في الأخطاء في المرادف اللغوي، ثم تأتي النسبة 19,25% التي تعود إلى الأخطاء المرتكبة في فهم المقروء ثم تبعتها النسبة 10,81% العائدة إلى الأخطاء في ضد الكلمات. ومن ثم نخلص إلى الترتيب التالي: (الأخطاء في المرادف الاصطلاحي ـ الأخطاء في المرادف اللغوي ـ الأخطاء في فهم المقروء ـ الأخطاء في ضد الكلمة).

ج ـ مدرسة الإمام علي بن أبي طالب

نوع الخطإ	النسبة المئوية
المرادف اللغوي للكلمات	%27,60
المرادف الاصطلاحي للكلمات	%40,88
ضد الكلمات	%10,02
فهم المقروء	%21,48

(جدول رقم: 47) يتضمن نسب الأخطاء الدلالية في مدرسة الإمام علي بن أبي طالب

ـ تمثيل النسب المئوية للجدول (42) مبيانيا



ـ قراءة في النتائج حسب النسب

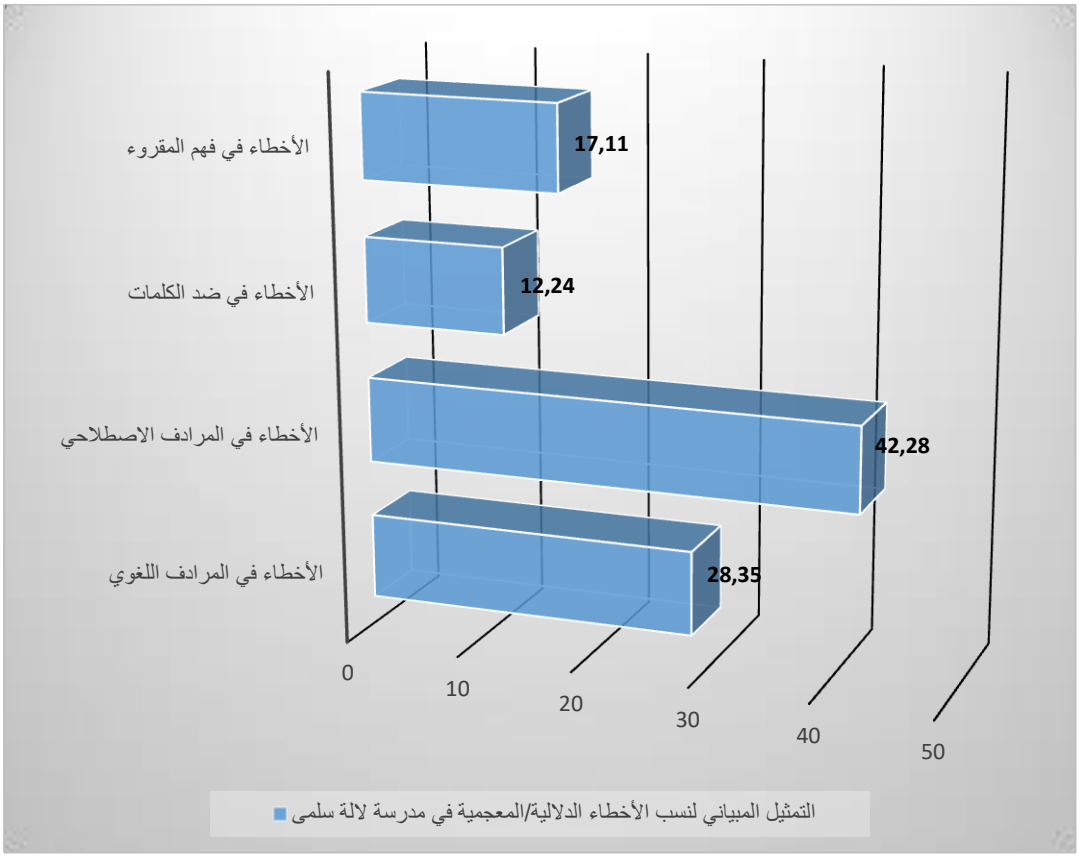
بلغت أعلى نسبة في ارتكاب الأخطاء بمدرسة الإمام علي بن أبي طالب 40,88%، وهي نسبة تعود إلى الأخطاء الدلالية/المعجمية المرتكبة في المرادف الاصطلاحي، وتبعتها النسبة 27,6% التي تعود إلى الأخطاء في الأخطاء في المرادف اللغوي، ثم النسبة 21,48% التي تعود إلى الأخطاء في فهم المقروء، وتبعتها النسبة 10,02% العائدة إلى الأخطاء في ضد الكلمات. ومن ثم نخلص إلى الترتيب التالي: (الأخطاء في المرادف الاصطلاحي ـ الأخطاء في المرادف اللغوي ـ الأخطاء في فهم المقروء ـ الأخطاء في ضد الكلمة).

د ـ مدرسة لالة سلمى

نوع الخطإ	النسبة المئوية
المرادف اللغوي للكلمات	%28,35
المرادف الاصطلاحي للكلمات	%42,28
ضد الكلمات	%12,24
فهم المقروء	%17,11

(جدول رقم:48) يتضمن نسب الأخطاء الدلالية في مدرسة لالة سلمى

ـ تمثيل النسب المئوية مبيانيا



ـ قراءة النتائج حسب النسب

بناء على النسب الواردة في التمثيل المبياني أعلاه، نلاحظ أن نسبة الأخطاء في المرادف الاصطلاحي شكلت كذلك أعلى نسبة بالمقارنة مع الأنواع الأخرى للأخطاء الدلالية/المعجمية التي اعتُمِدت (في هذه الأطروحة) كمعايير لرصد التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم، حيث بلغت هذه النسبة حوالي 42,28%، بينما شكلت الأخطاء في ضد الكلمات أقل نسبة في هذا الترتيب، حيث بلغت 12,24%، وتعود النسبة 28,35% إلى الأخطاء المرتكبة في المرادف اللغوي، وهي ثاني نسبة في هذا الترتيب، وتلتها النسبة 17,11% التي تعود إلى الأخطاء في فهم المقروء، مما جعلها تحتل المرتبة الثالثة. ومن ثم نخلص إلى الترتيب التالي: (الأخطاء في المرادف الاصطلاحي ـ الأخطاء في المرادف اللغوي ـ الأخطاء في فهم المقروء ـ الأخطاء في ضد الكلمة).

وبالرجوع إلى ترتيب نسب الأخطاء بكل مدرسة، نلاحظ أن الأخطاء عرفت رغم اختلاف نسبها من مدرسة لأخرى تصنيفا واحدة.

5 ـ 3 ـ 2 ـ 3 ـ تفسير الأخطاء الدلالية/المعجمية الواردة في منجز المتعلمين

5 ـ 3 ـ 2 ـ 3 ـ 1 ـ الأخطاء في المرادف اللغوي للكلمات

أ ـ نموذج الأخطاء في هذا النوع

الأجوبة الخاطئة	معيار الخطإ	الصواب
يقتنيها: يقدمها/يأتي بها	المرادف اللغوي للكلمات	يقتنيها: يشتريها
يتوقع: يسقط/يمضي		يتوقع: يتخيل/يظن
يتفقد: يفتح/يخرج/يفحص		يتفقد: يراقب/يفحص

ب ـ تفسير الأخطاء في المرادف اللغوي

وردت في أجوبة المتعلمين من خلال الاختبار أخطاء معجمية تتعلق بمرادف الكلمات مثل: "يقتنيها: يقدمها/يأتي بها" عِوَض "يقتنيها: يشتريها" و"يتوقع: يسقط/يمضي" عِوَض "يتوقع: يتخيل/يظن" و "يتفقد: يفتح/يخرج" عِوَض "يتفقد: يراقب/يفحص".

إن أول ملاحظة يمكن الإدلاء بها في هذا السياق هي الاعتباطية التي تضفي طابعها على اختيار بعض المتعلمين للكلمات المرادفة لما هو مطلوب، وذلك راجع ـ في تقديرنا ـ إلى افتقار المعجم الذهني للألفاظ اللغوية عند بعض المتعلمين، والسبب في ذلك يعود إلى نُدْرَة القراءة، وخاصة قراءة القصص والنصوص الشعرية التي تغري قارئها بالمتعة. وقد يكون السبب مخالفا لذلك، حيث يكون لبعض المتعلمين رصيد لغوي ولكنه يقع في الخلط بين الألفاظ كما ورد في المثال (يتوقع: يسقط/يمضي). فالذي أجاب بِ (يَتَوَقَّعُ: يَسْقُطُ) ربما وقع له خلط بين لفظ "يَتَوَقَّعُ" و "يَقَعُ"، بينما الذي أجاب بِ (يَتَوَقَّعُ: يَمْضِي) ربما وقع في الخلط بين لفظ (يَتَوَقَّعُ) ولفظ (يُوَقِّع)، لذلك أجاب ب (يَمْضِي) قاصدا بذلك الإمضاء وليس الظن. وقد يكون السبب في تكريس هذا الخلط عند بعض المتعلمين ديداكتيكيا، وذلك بعدم تَمَكُّنِ بعض المتعلمين من التدقيق في الكلمات ووعيهم بتأثير الاشتقاق على المعنى المعجمي والدلالي، وعدم استثمار النصوص القرائية في هذا الغرض والاكتفاء بقراءتها فقط. إضافة إلى ذلك، عدم توضيح طريقة البحث في المعجم اللغوي (المنجد) وحث المتعلمين على استخدامه.

وقد يكون السبب عائدا إلى المتعلم ذاته بعدم انتباهه وغياب رغبته في تعلم اللغة العربية وميوله إلى تعلم لغة أخرى. وربما يكون السبب كذلك في طول البرنامج الدراسي للغة العربية الذي يحول دون إعطاء الوقت الكافي لدراسة النصوص القرائية وتقويمها ودعمها لتصفية صعوبتها. ومن ثم يمكن القول إجمالا: إن الأسباب وراء الأخطاء في المرادفات اللغوية تكمن في ندرة القراءة والابتعاد عن استخدام القواميس اللغوية، وغياب الرغبة في تعلم اللغة العربية والتقصير في دراسة النصوص القرائية.

5 ـ 3 ـ 2 ـ 3 ـ 2 ـ الأخطاء في المرادف الاصطلاحي للكلمات

أ ـ نموذج الأخطاء في هذا النوع

الأجوبة الخاطئة	معيار الخطإ	الصواب
مَطْلَعٌ: مَصْعَدٌ/دْرُوج	المرادف الاصطلاحي للكلمات	مَطْلَعٌ: بِدَايَةٌ (في النص)
أخذ: نَالَ/لَامَ		أخذ: بدأ (حسب النص)
بَادَرَ: زَرَعَ		بَادَرَ: أَسْرَعَ (حسب النص)

ب ـ تفسير الأخطاء في المرادف الاصطلاحي

لا يختلف تفسير الأسباب المؤدية إلى الأخطاء في المرادفات الاصطلاحية عن تفسير الأخطاء في المرادفات اللغوية إلا في مسألة واحدة، وهي أن الأسباب في الأولى تتعلق باللغة المركونة في المعاجم اللغوية؛ أي الأسباب المتعلقة بالمعنى اللغوي للألفاظ، بينما الأسباب في الثانية (المرادفات الاصطلاحية) تعود إلى البيئة الاجتماعية؛ أي تعود إلى دلالة الألفاظ من حيث تداولها.

وقد وردت في الاختبار أخطاء كثيرة في المرادفات الاصطلاحية للألفاظ المذكورة في الجدول أعلاه، فتَبَيَّن أن بعض المتعلمين لا يفرقون بين المرادف اللغوي والمرادف الاصطلاحي. ويبدو ذلك من خلال أجوبة بعضهم التي اعتبرت كلمة "مَطْلَع" تعني "مصعداً" لكن السياق الذي وردت فيه كلمة "مطلع" يجعل معناها مختلفاً عن كلمة "مصعد". ومن بين الأجوبة أيضاً وجدنا آخرين وظفوا كلمة "دْرُوج" معنىً لكلمة "مطلع"؛ والسبب في ذلك راجع إلى تأثير اللغة الأم (الدارجة) في مُنْجز هؤلاء المتعلمين الذين استنجدوا كما يبدو باللغة الأم لما استعصى عليهم وجود كلمة مرادفة لكلمة "مطلع".

ويبدو أن بعض المتعلمين (المخطئين) لم يَأخذوا بعين الاعتبار السياق الذي وردت فيه كلمة "مطلع" إما سَهْواً منهم أو أنهم لا يعرفون أن تحديد المرادف الاصطلاحي للكلمات يتم انطلاقا من النص. والشيء نفسه بالنسبة إلى كلمة "أخذ"، فقد حدد بعضهم معناها

في لفظ "نال" وهو ما يؤكد كما أشرنا إليه سلفاً، عدم قدرتهم على التمييز بين المرادف اللغوي والاصطلاحي، وحددها آخرون في لفظ "لَامَ"، إن اختيار هذه الكلمة لم يكن اعتباطيا، ربما أن هؤلاء المتعلمين وقعوا في خلط بين كلمة "أَخَذَ" وكلمة "آخَذَ"، ومن ثم فقد تبادر إلى ذهنهم أن الكلمة تنتمي إلى الحقل المعجمي لكلمة اللوم فاعتبروها تعني "لامَ"، وبذلك سقطوا في الخطإ الناتج عن عدم انتباههم إلى الهمزة.

أما كلمة "بادر" فقد عَنَى بها بعض المتعلمين "زارع"، وبملاحظة الكلمة ومرادفها، يظهر أن لا علاقة بينهما، لا على المستوى اللغوي ولا على المستوى الاصطلاحي. ويعود السبب في ذلك ـ في تقديرنا ـ إلى الخلط الذي وقع فيه هؤلاء المتعلمون بين لفظة "بادر" ولفظة "بَذَرَ" التي تعني "زَرَعَ"، وعدم التمييز بين هاتين اللفظتين مرده كما أسلفنا الذكر، إلى عدم التمييز بين "د" و "ذ" ثم عدم التمييز بين الحركة الطويلة (حرف المد) والحركة القصيرة، مما أفضى إلى تحويل كلمة "بادر" إلى كلمة "بذر"؛ ومن ثم فسروها لغويا فأتوا بكلمة "زرع" مرادفا لها. ويبدو من خلال الأجوبة الخاطئة المتنوعة أن بعض المتعلمين وجدوا صعوبات في معرفة دلالة الكلمات. وقد يعود السبب في ذلك إلى صعوبة الكلمات نفسها التي تم اعتمادها في هذا الاختبار بالنسبة إلى المتعلمين في السلك الابتدائي، وقد يكون السبب في تداخل اللغة العربية نفسها لأنها لغة اشتقاقية وقواعدها الصرفية متنوعة، مما يشكل صعوبات أمام المتعلم في ضبط البنى الصرفية للفظ. ومن ثم يصعب حصر أنواع الأخطاء اللغوية التي وردت في منجز المتعلمين (في الاختبار) جميعها في محور واحد. فالنماذج التي أشرنا إليها في الجدول أعلاه، تشكل جزءاً (إلى جانب أنواع أخرى) من الأخطاء الدلالية كاشتقاق صِيَغ غير مناسبة للمرادف مثل: (يتوقع: يسقط/يمضي) أو إبدال كلمة معجمية بأخرى مثل: (يتفقد: يفحس عوض يفحص) أو استعمال جمل غير مفهومة لصياغة المعنى مثل: (يتردد: يجري سابقا إليه) أو أنواع أخرى لا يسمح المقام بذكرها كلها، لذا اقتصرنا فقط على دراسة الأخطاء التي ترددت عند كثير من المتعلمين.

5 ـ 3 ـ 2 ـ 3 ـ 3 ـ الأخطاء في أضداد الكلمات

أ ـ نموذج الأخطاء في هذا النوع

الأجوبة الخاطئة	معيار الخطإ	الصواب
يجهلها# يقرأها	ضد الكلمات	يجهلها#يعرفها
يبيعها# يشريها		يبيعها#يشتريها/يقتنيها

ب ـ تفسير الأخطاء في أضداد الكلمات

يبدو من خلال أجوبة بعض المتعلمين أنهم وقعوا في الخلط بين المرادفات والأضداد، حيث اعتبروا (كما يوضحه المثال) "يَشْرِيهَا" ضِدّاً للفظة "يَبِيعُهَا". فلفظة "يَشْرِي" تعني في المعاجم اللغوية "يَبِيعُ" عكس ما اعتقده هؤلاء المتعلمون، والصواب كما أشرنا إليه في الجدول أعلاه؛ (يبيعها#يشتريها/يقتنيها). وأن بعضهم لم يُعْطوا أهمية للمرادفات سواء كانت لغوية أو اصطلاحية، وهذا ما تفسره كثرة الأخطاء وتنوعها، والسبب في ذلك قد يعود إلى طبيعة اللغة العربية الغنية بألفاظها اللغوية ومصطلحاتها الناتجة عن الاشتقاق، مما يجعل المتعلم حائراً أمام اختيار المصطلح المناسب للفظ المستهدف. وقد يعود السبب كذلك إلى صعوبة الألفاظ التي اختيرت في هذا الاختبار بالنسبة إلى متعلمي السلك الابتدائي. أما المثال الآخر الوارد في الجدول كنموذج، وهو إيجاد ضد لفظة "يَجْهَلُها" فقد كان جواب بعض المتعلمين كما يلي: (يجهلها# يقرأها). وبتأمل هذا الجواب يبدو أن هؤلاء المتعلمين استنجدوا بلغتهم الأم لَمَّا استعصى عليهم إيجاد اللفظ المناسب، حيث ربطوا الجهل بعدم القدرة على القراءة، بينما معنى الجهل في هذا السياق هو عدم معرفة الشيء. ومن ثم فالجواب المطلوب هو: (يجهلها#يعرفها)، وبذلك يكون السبب ـ فب نظرنا ـ عائدا في هذه الحالة إلى التداخل بين الدارجة (اللغة الأم) واللغة العربية.

وبناء على هذا التحليل نخلص إلى أن الأخطاء في المرادفات اللغوية والاصطلاحية وأضداد الكلمات التي وردت في منجز المتعلمين ناتجة عن إبدال كلمة معجمية بأخرى، أو عن اشتقاق صيغة غير مناسبة للفظ المستهدف، أو عن استعمال كلمة يتعارض ذكرها مع المعنى الذي يقتضيه السياق. وتعود الأسباب في ذلك إلى التداخل بين اللغة الأم (الدارجة) واللغة العربية، وإلى تداخل اللغة نفسها بكونها اشتقاقية وقواعدها الصرفية متنوعة، مما يميزها عن باقي اللغات الأخرى، فيجعل المتعلم محتاراً أمام اختيار اللفظ الأنسب مع مراعاة البنية الصرفية للفظ المستهدف.

5 ـ 3 ـ 2 ـ 3 ـ 4 ـ الأخطاء في فهم المقروء

أ ـ نموذج الأخطاء في هذا النوع

الأجوبة الخاطئة	معيار الخطإ	الصواب
جعله أن أباه وعده بالهدية في النجاح	فهم المقروء	الذي جعل الصبي يظن أن أباه سيقدم له الهدية هو النجاح
وعد الأب ابنه بالهدية باش يفرحو		وعد الأب ابنه بالهدية ليشجعه أو ليحفزه
ثم عاد راجعا وأغلق الباب		ثم عاد خائبا وأغلق الباب

ب ـ تفسير الأخطاء في فهم المقروء

يُقصد بفهم المقروء الوصول إلى المعنى الذي يهدف الكاتب إلى إبلاغه للقارئ عبر النص. وتشترك في عملية القراءة مجموعة من الأعضاء الجسمية، أوهمها العينان والعقل الذي يحرك التفكير حتى يحصل الفهم. ومن ثم فإن الفهم القرائي يتطلب تفاعلا مع النص بتوظيف الخلفية المعرفية في المعلومات التي وردت في هذا النص المقروء، وقد رأينا سبقا (في الشق النظري) أن الفهم يعتمد على الطلاقة الذهنية، ويظهر ذلك من خلال سرعة القراءة وإتقانها باستخدام أدوات الربط بين الجمل والفقرات استخداماً سليماً، مما يدل

على حضور المتعلم جسميا وذهنيا. وقد فسَّر "**بياجي**" عملية الفهم وطبيعته حينما تحدث عن العمليات العقلية، حيث حدد مجموعة من المعطيات التربوية مثل: نمو الفهم تدريجيا لدى الأطفال/ المتعلمين (العاديين) انطلاقا من بداية التعليم حتى نهاية المرحلة الثانوية. فالطفل/المتعلم في مراحله الأولى يتميز بقدرته على التقاط المعارف المعروضة عليه أو أمامه، وبقدرته على التوازن والتنظيم والترتيب فيما يتعلق بهذه المعارف. ومن هذا المنطلق، فإن فهم المقروء عند كل طفل/متعلم يرتبط بعمره الزمني، وقد تكون أسئلة الاختبار التي أخطأ بعض المتعلمين في الإجابة عنها تفوق نَمُوَّهُم العقلي. وبالرجوع إلى نماذج الأخطاء الواردة في منجز بعضهم، نجد أن هؤلاء أجابوا عن السؤال: (ما الذي جعل الصبي يتوقع أن أباه سيقدم له الهدية؟) بالجملة: (جعله أن أباه وعده بالهدية في النجاح) عِوَضَ الإجابة التالية: (الذي جعل الصبي يظن أن أباه سيقدم له الهدية هو النجاح). فهؤلاء المتعلمون كما يبدو أنهم لا يفهمون ما يكتبون، وصياغة الجملة التي أجابوا بها دليل على ذلك، والأسباب في ذلك متعددة، منها ما يعود إلى النقص الحاد في معجمهم الذهني، ومنها ما يعود إلى النفور من القراءة والابتعاد عنها، ومنها ما يعود إلى التقصير في التعبير الشفهي. وبخصوص الجواب الثاني عن السؤال نفسه: (وعد الأب ابنه بالهدية باش يفرحو)، هنا يبدو السبب في ارتكاب هذا الخطإ واضحا من خلال استعانة المتعلم بكلمة "يْفَرْحُو" التي تنتمي إلى الدارجة (اللغة الأم)، فتوظيف كلمة من الدارجة بدل كلمة لغوية مرده إلى التداخل بين الدارجة واللغة العربية التي اعتاد عليه المتعلم حتى داخل بعض الفصول الدراسية، بل حتى في درس اللغة العربية نفسها. ومن ثم يعود السبب في ارتكاب هذا الخطإ إلى اللغة الأم. أما الجواب: (ثم عاد راجعا وأغلق الباب) عِوَض (ثم عاد خائبا وأغلق الباب) وظف هؤلاء المتعلمون لفظين من حقل معجمي واحد (عاد/راجعا) والسبب ـ في نظرنا ـ يعود إما إلى عدم انتباههم لذلك، أو أنهم لم يشعروا بأن هذا الأسلوب يتسم بالركاكة أو غير ذلك من الأسباب الذاتية. ويعود كذلك إلى ضعف التحصيل اللغوي عند المتعلم، كما يعود إلى هَجْرِ القراءة ونقص في التعبير الشفهي.

5 ـ 3 ـ 3 ـ 4 ـ استنتاجات

أفضى تحليل الأخطاء الدلالية إلى تحديد مجموعة من الأسباب كالتداخل بين اللغة الأم (الدارجة) واللغة العربية، أو افتقار المعجم الذهني للمتعلمين إلى الألفاظ اللغوية، أو التقصير في القراءة وعدم استثمار أنشطة نصوصها، أو التقصير في التعبير الشفهي بالإضافة إلى الأسباب الذاتية للمتعلم (الرغبة ـ النفور ـ الاستعداد وغيرها) وقد يكون السبب كذلك عائدا إلى صعوبة الاختبار وعدم ملاءمة أسئلته مع المستوى الفكري للمتعلمين.

5 ـ 4 ـ نتائج الدراسة التطبيقية

ارتكزت هذه الدراسة على مهارتين أساسيتين من مهارات اللغة العربية، وهما مهارة التعبير الشفهي ومهارة التعبير الكتابي المرتبطتان بعضهما ببعض، حيث تشكل الأولى مدخلا للثانية، لأن النطق السليم يؤدي إلى الكتابة السليمة، وقد يكتسب المتعلم مهارة التعبير الشفهي انطلاقا من اكتسابه مهارة الاستماع التي تستوجب أن يتعرض المتعلم إلى مواقف سمعية كثيرة، ويتدرب على ترديد المسموع مع تصويب ما يُنطق خاطئا حتى يكتسب قدرة الاسترسال في الكلام، لكن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تدل على وجود خلل في اكتساب هاتين المهارتين، وقد يكون هذا الخلل ناتجا عن أسباب كثيرة تَمَّ الوقوف عندها في الاستنتاجات الخاصة بكل مكون من مكونات اللغة العربية الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية.

وأهم سبب تَمَّ التوصل إليه في ارتكاب الأخطاء الصوتية يكمن في اللغة الأم، لأن تأثر المتعلم بلغته الأم على المستوى الصوتي أكثر منه على المستويات الأخرى، حيث يصعب عليه خاصة إذا كانت لغته الأم غير عربية (أمازيغية) أن يُخْضِع جهازه النطقي إلى نطق النظام الصوتي للغة العربية. وتعود الأسباب في ارتكاب الأخطاء اللغوية كذلك إلى الظروف الاجتماعية القاسية التي يعيشها المتعلم سواء كانت مادية أو ثقافية أو تتعلق بعدم استقرار الأسرة (انفصال الأبوين ـ إهمال الأطفال وغير ذلك) التي لا تسمح لهذا المتعلم بالانتباه والتركيز. كما تعود الأسباب إلى المتعلم ذاته كعزوفه عن القراءة، وخاصة القراءة الحرة

التي تغني الرصيد اللغوي لديه. وتعود إلى غياب الرغبة لديه في التعلم عامة وتعلم اللغة العربية خاصة. وتعود إلى نفوره من المدرسة أو من مادة اللغة العربية وانشغاله بتعلم لغة أو لغات أخرى.

وقد أفضت الدراسة كذلك، بعد الوقوف على الأخطاء الصرفية إلى وجود صعوبة عند بعض المتعلمين في التمييز بين اسم الفاعل واسم المفعول وبين الفعل المعتل المثال والفعل المعتل الأجوف وبين المثنى والجمع، وصعوبة في صياغة المصدر، وصعوبة في جمع الكلمات. وقد خلصنا إلى أن الأسباب في هذه الصعوبات راجعة إلى ديداكتيك اللغة العربية من خلال القصور في شرح الدرس والقصور في التمارين التطبيقية أو عدم ملاءمة الطريقة المتبعة في تقديم الدروس مع القدرات العقلية للمتعلمين، أو غياب المنهجية الفارقية (التي تراعي الفروق بين القدرات العقلية للمتعلمين)، أو عدم ملاءمة الوسائل التعليمية المستخدمة لطبيعة الدروس وسوء استخدامها، أو عدم تجزيء الهدف العام للدرس إلى أهداف فرعية، أو قصور في التقويم والدعم أو غيابهما معاً، أو عدم تصحيح التمارين الداعمة.

ولاحظنا بعد الوقوف على الأخطاء التركيبية وجود صعوبة عند بعض المتعلمين تكمن في الخلط بين المفاعيل، وعدم التمييز بين الفاعل ونائب الفاعل، وعدم التمييز بين أنواع الحال وغير ذلك، مما يعني أن المتعلم متعثر في قواعد اللغة العربية. وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة اللغة العربية المتسمة بالتعقيد لكثرة الحالات التي تُبنى بها الجملة كالتقديم والتأخير والحفاظ على الرتبة واختلاف البنيات السطحية للجملة وغير ذلك. بالإضافة إلى طول البرنامج الدراسي السنوي الخاص بالتركيب، ونقص في التطبيقات سواء كانت كتابية أو شفهية، مما يؤدي إلى التعثر اللغوي عند المتعلم (ارتكاب أخطاء تركيبية).

وخلصنا كذلك بعد تحليل الأخطاء الدلالية/المعجمية التي ارتكبها بعض المتعلمين إلى وجود صعوبة عندهم في تعويض الكلمات التي وردت في الاختبار بالمرادفات المعجمية أو الاصطلاحية؛ والسبب في ذلك كما استنتجناه يعود إلى التداخل بين اللغة الأم (الدرجة)

واللغة العربية. ويعود إلى غِنَى اللغة العربية الاشتقاقي وتنوع قواعدها بالإضافة إلى افتقار المعجم الذهني للمتعلمين إلى الألفاظ اللغوية مع ضعف في التحصيل اللغوي الناجم عن التقصير في القراءة وعدم استثمار أنشطة نصوصها. وقد يعود السبب كذلك إلى عدم ملاءمة بعض أسئلة الاختبار مع القدرات العقلية للمتعلمين.

وبعد تحديد أهم الأسباب المؤدية إلى ارتكاب الأخطاء اللغوية، نختبر بواسطتها الفرضيات لمعرفة ما سَيَصْدُقُ منها لتعزيزه، وما لن يصدق لتصويبه أو تجنبه. ونشير هنا إلى أن الفرضيات الكاذبة لا تقل أهمية عن الفرضيات الصادقة لأنها سَتُسْهِم بدورها في تصحيح تمثلاتنا حول موضوع الأخطاء اللغوية. وفيما يلي عرض الفرضيات على الاختبار وفحصها.

5 ـ 5 ـ فحص الفرضيات

لا تزال الفرضيات التي تمت صياغتها بمثابة إجابات مؤقتة للتساؤلات التي تم بسطها سلفا. وما دمنا على مشارف نهاية الأطروحة، بعدما أنهينا الدراسة الميدانية وما أعقبها من إجراءات تَطَلَّبها منهج الدراسة، فإننا مجبرون على فحص هذه الفرضيات لمعرفة الصادقة منها من الكاذبة. وليتأتى ذلك، نستخدم النتائج المتوَصَّل إليها انطلاقا من الدراسة كآلية للاختبار والفحص، وذلك بإجراء المقارنة بينها (بين النتائج والفرضيات) انطلاقا من التساؤلات المتفرعة عن الإشكالية والتي تخص كلا من الطفل/المتعلم والمدرس والمعرفة.

5 ـ 5 ـ 1 ـ التساؤل العام الأول (الذي يرتبط بالمتعلم)

هل يمكن اعتبار الأسباب المؤدية إلى التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم راجعة إلى المتعلم ذاته؟

ـ الجواب المؤقت (الفرضية الأساس الأولى)

يعد المتعلم المحور الأساس في العملية التعليمية/التعلمية وأحد دعاماتها، ومن ثم فهو يسهم في بروز ظاهرة التعثر اللغوي وانتشارها.

ـ الجواب بعد الدراسة

تؤكد نتائج الدراسة الميدانية إسهام الطفل/المتعلم في انتشار ظاهرة التعثر اللغوي، وذلك من خلال ارتكاب بعض المتعلمين مجموعة من الأخطاء اللغوية الناتجة عن الأسباب الذاتية، والتي تعود كما جاء في نتيجة الدراسة النظرية والميدانية إلى غياب الرغبة وعدم القابلية لتعلم العربية، وإلى نفوره منها وغير ذلك، ومن ثم تكون الفرضية الأساس الأولى صادقة.

ـ التساؤل الجزئي الأول

هل يمكن اعتبار اللغة الأم من الأسباب المؤدية إلى تعثر الطفل/المتعلم لغويا؟

ـ الجواب المؤقت (الفرضية الجزئية الأولى)

تأثير اللغة الأم في اللغة العربية سبب في تعثر الطفل/المتعلم لغويا خاصة على مستوى التواصل الشفهي.

ـ الجواب بعد الدراسة

يتبين من خلال الفقرة الواردة (سَبْقاً) في نتائج الدراسة التي تفيد: " ... **لأن تأثر المتعلم بلغته الأم في المستوى الصوتي أكثر منه في المستويات الأخرى، بحيث يصعب عليه خاصة إذا كانت لغته الأم غير عربية (أمازيغية)، أن يُخْضِع جهازه النطقي إلى نطق النظام الصوتي للغة العربية**" أن اللغة الأم تشكل سببا في ارتكاب أخطاء لغوية، ومن ثم فإن الفرضية الجزئية الأولى صادقة.

ـ التساؤل الجزئي الثاني

هل يمكن رَدُّ التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم إلى إهمال الأسرة وتتبعها له؟

ـ الجواب المؤقت (الفرضية الجزئية الثانية)

عدم تتبع الأسرة للطفل/المتعلم وصعوبة اندماجه في الوسط المدرسي يؤديان إلى تراجع مستوى التحصيل اللغوي عنده.

ـ الجواب بعد الدراسة

تأكد من خلال الدراسة الميدانية (خاصة من خلال البحث الاجتماعي لعينة الدراسة) أن الظروف الاجتماعية القاسية التي يعيشها الطفل/المتعلم سبب في تعثره اللغوي، وبناء على هذه النتيجة فإن الفرضية الجزئية الثانية صادقة.

ـ التساؤل الجزئي الثالث

ألا يمكن اعتبار انشغال الطفل/المتعلم باللعب وعدم انتباهه أحد الأسباب التي تحول دون التحصيل اللغوي؟

ـ الجواب المؤقت (الفرضية الجزئية الثالثة)

غياب الرغبة عند الطفل/المتعلم في تعلم اللغة العربية وانشغاله باللعب يؤديان إلى تعثره اللغوي.

ـ الجواب بعد الدراسة

أكدت كل من الدراسة النظرية والدراسة الميدانية أن أهم الأسباب المؤدية إلى التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم راجعة إلى أسباب سيكولوجيته (النفور من القراءة وغياب كُلٍّ من القابلية والرغبة في التعلم) بالإضافة إلى انشغاله باللعب أو بتعلم لغة أخرى. ومن ثم فإن ما جاء في الفرضية الجزئية الثالثة صحيح (حسب نتائج الدراسة) مما يؤكد صدقها.

ـ التساؤل الجزئي الرابع

ما السبب وراء إهمال الأسرة للطفل/المتعلم؟

ـ الجواب المؤقت (الفرضية الجزئية الرابعة)

ـ ترتيب الطفل/المتعلم بين إخوته سبب في جعل أسرته تهمله فينعكس ذلك سلبا على تحصيله اللغوي.

الجواب بعد الدراسة

تَبَيَّنَ من خلال الدراسة النظرية في محور (الاكتساب اللغوي في مرحلة الطفولة الأولى) من الفصل الأول، أن وجود فروق فردية على مستوى التفكير وسرعة التعلم بين

المتعلمين فطري اقتضته الطبيعة البشرية المتسمة بالاختلاف ولا علاقة لظروف أخرى بذلك، ومن ثم فإن الفرضية الجزئية الرابعة كاذبة.

5 ـ 5 ـ 2 ـ التساؤل العام الثاني (يرتبط بالمدرس)

ألا يمكن اعتبار عدم تَمَكُّن المدرس من كفاية التدريس سببا في التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم؟

ـ الجواب المؤقت (الفرضية الأساس الثانية)

يؤثر الأداء السلبي للمدرس على الاكتساب اللغوي عند الطفل/المتعلم.

ـ الجواب بعد الدراسة

خلصت الدراسة الميدانية إلى أن بعض الأخطاء اللغوية سببها راجع كما جاء في نتائج الدراسة إلى **"القصور في شرح الدروس مع القصور في التمارين التطبيقية أو الطريقة المتبعة في تقديم الدروس غير ملائمة ولا تتماشى مع القدرات العقلية للمتعلمين أو غياب المنهجية الفارقية (التي تراعي الفروق بين القدرات العقلية للمتعلمين)"** ومن ثم فإن الفرضية الأساس الثانية صادقة.

ـ التساؤل الجزئي الأول

هل يمكن تفسير التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم بالنقص في تأهيل المدرس وغياب التكوين المستمر؟

ـ الجواب المؤقت (الفرضية الجزئية الأولى)

ـ التقصير في تكوين المدرس وتأهيله وغياب التكوين المستمر ينعكس سلباً على اكتساب الطفل/المتعلم اللغة العربية وتعلُّمه إياها.

ـ الجواب بعد الدراسة

بَيَّنَت الدراسة النظرية للأطروحة في المحور **"التأهيل العلمي والمعرفي للمُدرّس"** الوارد في الفصل الثالث، أن عدم تأهيل المدرس العلمي والمعرفي سبب رئيس في نقل معرفة تتسم بالنقص والرداءة، مما يسهم بشكل مباشر في تعثر الطفل/المتعلم. وبناء عليه فإن الفرضية الجزئية الأولى صادقة.

ـ التساؤل الجزئي الثاني

هل يمكن اعتبار تشبث بعض المدرسين بالطرق التقليدية في التدريس سبباً في تعثر متعلميهم؟

ـ الجواب المؤقت (الفرضية الجزئية الثانية)

عدم تحيين معارف المدرس سبب في تعثر مُتَعلميه لغوياً.

ـ الجواب بعد الدراسة

لم نعثر على أي مؤشر سواء في الدراسة النظرية أو الميدانية يدل على أن عدم تحيين الطرق البيداغوجية للمدرس سبب في وجود التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم. ومن ثم تبقى الفرضية الجزئية الثانية حسب هذه الدراسة كاذبة.

ـ التساؤل الجزئي الثالث

ألا يشكل التواصل أحد أهم الركائز التي تقوم عليها عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها؟

ـ الجواب المؤقت (الفرضية الجزئية الثالثة)

ـ صعوبة التواصل بين المدرس ومتعلميه لغوياً سبب في التعثر اللغوي لديه.

ـ الجواب بعد الدراسة

يؤكد ما جاء في محور التواصل البيداغوجي من الفصل الثاني أن **"اكتساب المتعلم للمعارف يقتضي تحقيق تواصل تتوفر فيه مقومات التربية الحديثة من خلال سعي المدرس في تنشيطه للدرس إلى تفعيل الآليات التواصلية المتاحة كاعتماد أسئلة متدرجة من البسيط إلى المعقد، وتجسيده لمجموعة من السلوكات كالاعتدال في الوقوف أو الجلوس أو التواصل بصريا أو التبسم من حين لآخر وغير ذلك"**. ومن ثم تكون الفرضية الجزئية الثالثة صادقة.

ـ التساؤل الجزئي الرابع

هل يرجع السبب في التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم إلى سوء استخدام الوسائل التعليمية أو غيابها؟

ـ الجواب المؤقت (الفرضية الجزئية الرابعة)

ـ الاستخدام الخاطئ للوسائل التعليمية أو الاستغناء عنها يؤدي إلى التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم.

ـ الجواب بعد الدراسة

توضح الدراسة النظرية لهذه الأطروحة كما جاء في الفصل الثالث **"أن الوسائل التعليمية المختلفة التي يستعين بها المدرس تسهم في تيسير العملية التعليمية/التعلمية وتجويدها. فهي تُمَكن من إيضاح مضمون المعرفة المقدمة للمتعلمين بطرق ملموسة"**. وبناء عليه، فإن الاستخدام الخاطئ للوسائل التعليمية ينعكس سلبا على نتائج عملية التعليم والتعلم، ومنها اكتساب اللغة العربية، وبهذا تكون الفرضية الجزئية الرابعة صادقة.

5 ـ 5 ـ 3 ـ التساؤل العام الثالث (يرتبط بالمعرفة)

هل يمكن للمعرفة المقدمة للمتعلم أن تكون سببا في تعثره اللغوي؟

ـ الجواب المؤقت (الفرضية الأساس الثالثة)

تشكل المعرفة الموضوع الذي يجمع بين المتعلم والمدرس، فهي العنصر المكمل للمثلث الديداكتيكي، وإن لم تُراعَ طبيعة المعرفة وحجمها (عند اختيارها) لتتلاءم مع القدرات العقلية للطفل/المتعلم وبيئته، فإن ذلك يؤدي إلى حدوث ظاهرة التعثر اللغوي.

ـ الجواب بعد الدراسة

تعود بعض أسباب التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم إلى المعرفة المقدمة له، وقد أكدت على ذلك نتائج الدراسة الميدانية للأطروحة من خلال الفقرة **"... مما يعني أن المتعلم متعثر في قواعد اللغة العربية، وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة اللغة العربية المتسمة بالتعقيد لكثرة الحالات التي تُبنى بها الجملة، كالتقديم والتأخير، والحفاظ على الرتبة، واختلاف البنيات السطحية للجملة وغير ذلك"**. ومن ثم تكون الفرضية الأساس الثالثة صادقة.

ـ التساؤل الجزئي الأول

ألا يمكن اعتبار نصوص أحداثُها مرتبطة ببيئة غريبة عن الطفل/المتعلم سبباً في تعثره اللغوي؟

ـ الجواب المؤقت (الفرضية الجزئية الأولى)

ـ عدم ملاءمة النصوص القرائية لبيئة الطفل/المتعلم تؤدي إلى عدم فهمه لها، مما يسبب في تعثره اللغوي.

ـ الجواب بعد الدراسة

ينص الميثاق الوطني للتربية والتكوين كما أشرنا إليه في الفصل الثالث، في محور اختيار المعرفة، على مجموعة من الاختيارات والتوجيهات، حيث تم التأكيد على تحديد معرفة تتناسب مع خصوصيات كل سلك، لمراعاة ما يخدم المواصفات المحددة للطفل/المتعلم في نهاية كل سلك. ومن بين المعايير الواردة في الدليل البيداغوجي (2009: 11) نذكر **"الاهتمام بالبعد المحلي والبعد الوطني للمضامين، وبمختلف التعابير الفنية والثقافية"**. ومن ثم فالفرضية الجزئية الأولى صادقة.

ـ التساؤل الجزئي الثاني

هل يمكن اعتبار اللغة العربية ذاتها سببا في ضعف التحصيل اللغوي عند الطفل المتعلم؟

ـ الجواب المؤقت (لفرضية الجزئية الثانية)

ـ طبيعة اللغة العربية المتسمة بالصعوبة أحياناً تؤدي إلى التعثر اللغوي عند بعض المتعلمين.

ـ الجواب بعد الدراسة

تؤكد الدراسة الميدانية للأطروحة ضلوع اللغة العربية نفسها في تعثر الطفل/المتعلم لغويا من خلال الفقرة التي جاء فيها: **"يعود سبب ارتكاب الأخطاء اللغوية إلى غنى اللغة العربية الاشتقاقي، وتنوع قواعدها"**، ومن ثم فإن الفرضية الجزئية الثانية صادقة.

ـ التساؤل الجزئي الثالث

ألا يمكن اعتبار نفور الطفل/المتعلم من قراءة النصوص القديمة سبباً في تعثره اللغوي؟

ـ الجواب المؤقت (الفرضية الجزئية الثالثة)

ـ عدم ملاءمة مضامين النصوص القديمة مع الزمن المعرفي المعيش يسبب في التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم.

ـ الجواب بعد الدراسة

بَيَّنَت الدراسة النظرية للأطروحة في محور اختيار المعرفة من الفصل الثالث، أنه ينبغي حسب ما جاء في فقرة منه، **"تجنب الرصيد اللغوي القديم وخاصة الألفاظ التي لم يَتعوَّد الطفل/المتعلم سماعها، والتركيز على الألفاظ المستخدمة في زمن تعلمه لتيسير عملية اكتسابه اللغة العربية الفصحى"**. ومن ثم فإن الفرضية الجزئية الثالثة صادقة.

ـ التساؤل الجزئي الرابع

هل يمكن اعتبار كثرة المواد الدراسية سبباً في التعثر اللغوي عند الطفل/المتعلم؟

ـ الجواب المؤقت (الفرضية الجزئية الرابعة)

ـ تنوع المعرفة المقدمة للطفل/المتعلم سبب في تعثره اللغوي.

ـ الجواب بعد الدراسة

لم نعثر في الدراسة النظرية ولا في الدراسة الميدانية على دليل يؤكد أن تنوع المعرفة حسب نوع مكوناتها (أي مضامين اللغة العربية ومضامين النشاط العلمي ومضامين التربية الإسلامية ومضامين الاجتماعيات ومضامين التربية التشكيلية ومضامين الرياضيات) يؤدي إلى تعثر في اللغة العربية. ومن ثم فإن الفرضية الجزئية الرابعة كاذبة حسب هذه الدراسة.

5 ـ 6 ـ آفاق البحث

لقد قادتني نتائج الدراسة إلى استخلاص مجموعة من الاقتراحات أهمها: السعي إلى اعتماد نموذج بيداغوجي في تدريس اللغة العربية يضمن تكافؤ الفرص بين المتعلمين. وجَعْل منهاج اللغة العربية ينصَبّ على التعبير الشفهي والقراءة والكتابة باعتبارها مقومات

أساس لتعلم اللغة العربية مع تمديد المدة الزمنية المخصصة لهذه المكونات اللغوية، والتقليص من البرنامج السنوي لمادة اللغة العربية ثم الإكثار من حصص التطبيقات الكتابية التي تخدم القواعد اللغوية مع الحرص على تصحيحها، وإعادة النظر في التقويم وأشكاله وآلياته وعدم إغفال نتائجه، والسهر على تسطير برنامج، بناء على هذه النتائج، للدعم الذي يحتاج بدوره إلى تطوير في طُرُقه وأشكاله، خاصة ما يتعلق بالدعم النفسي. كما نقترح توفر كل مؤسسة تعليمية (على الأقل) على متخصص في الدعم النفسي للمواكبة، مع القيام بحملات توعوية تستهدف آباء المتعلمين وأمهاتهم خاصة، والتربويين عامة، باستخدام وسائل التواصل والإعلام والصحافة المكتوبة، خاصة الإلكترونية منها، وعقد ندوات ومقابلات مباشرة وغير ذلك من الوسائل التي يمكنها أن تؤطر الآباء. كما نقترح تحيين نمط التعليم والتعلم الذي بات "كلاسيكيا"، وذلك باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة داخل الفصول الدراسية (لوحات إلكترونية وسبورة تفاعلية وغيرها من الأجهزة المتطورة) مع اعتماد الرَّقْمَنَة في تقديم الدروس.

5 ـ 7 ـ خلاصة

يعتبر الفصل الخامس امتدادا للفصل الرابع، حيث خصص بدوره للدراسة الميدانية التي مكنتنا من الحصول على بيانات (نتائج الأخطاء التي ارتكبها بعض المتعلمين في الاختبار). وقد خصص هذا الفصل لدراسة الأخطاء التركيبية والأخطاء الدلالية/المعجمية التي حصلنا عليها بعد إجراء الاختبار، وإنجاز الاستمارات من لدن كل من المتعلمين (أفراد العينة) ومن المدرسين. وبعد الحصول على الأخطاء المرتكبة في المكون التركيبي، تم تقسيمها إلى أربعة معايير (أخطاء في المبني للمجهول، وأخطاء في طبيعة المفاعيل، وأخطاء، وأخطاء في أنواع الحال، وأخطاء في الإعراب)، وتم جرد هذه الأخطاء وتحويلها إلى نسب مئوية ثم إلى تمثيلها مبيانيا من أجل تيسير قراءتها وترتيبها حسب نسبها، تم الانتقال إلى عملية التحليل بغية معرفة الأسباب المؤدية إلى كل نوع من هذه الأخطاء، وذلك بعد عملية الوصف التي تمت بالاعتماد على طريقتين؛ الأولى وصف حسب نوع الخطإ والثانية وصف حسب المدرسة، وقد تم الانتقال بعد ذلك إلى تفسير الأخطاء التركيبية وتحديد الأسباب المؤدية

إليها. ثم انتقلنا بعد ذلك إلى دراسة المكون الدلالي/المعجمي باتباع الخطوات نفسها التي تم اعتمادها سبقاً في المكون التركيبي، فَصُنِّفت الأخطاء إلى: أخطاء تتعلق بالمرادفات اللغوية، وأخطاء تتعلق بالمرادفات الاصطلاحية، وأخطاء تتعلق بأضداد الكلمات، وأخطاء تتعلق بفهم المقروء. وقد اعتبرنا هذه الأخطاء معايير للدراسة؛ حيث ثم جردها وقراءتها حسب نِسَبِها في كل مدرسة. ثم وصفنا نسبها حسب نوعها لترتيب المدارس حسب نسب كل نوع منها، ووصفناها حسب كل مدرسة مع ترتيبها انطلاقا من نسبها. وبعد ذلك فسرناها وحددنا الأسباب المؤدية إليها.

وقد أفضت الدراسة التطبيقية إلى نتائج شاملة للفصلين (الرابع والخامس) انطلاقا من استنتاجات دراسة الأخطاء المتعلقة بالمكونات اللغوية الأربعة (الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية/المعجمية). وبعد ذلك تم الانتقال إلى فحص الفرضيات بمقارنتها مع نتائج الدراسة (النظرية والميدانية) فتَبَيَّن الصادق من الكاذب. وقد قدمنا مجموعة من الاقتراحات بناء على نتائج الدراسة، لعلها تفيد في الإصلاحات التي تشهدها المنظومة التربوية أو تفيد بعض الباحثين في هذا الميدان بجعلها منطلقاً لبحوثهم للتعمق فيها وتطويرها، ومن ثم تبقى هذه الدراسة في حاجة إلى المزيد التدقيق والتعمق.

الخاتمة

الخاتمة

تشكل اللغة أهم ظاهرة إنسانية كونية يتميز بها البشر، ويوظفها في أمور عدة، أولاها التواصل والتعبير عن الرغبات، وثانيها الحفاظ عن الهوية اللغوية بنقل الثقافات من السلف إلى الخلف، علاوة على وظائف أخرى، لذا حَظِيَت اللغة باهتمام الباحثين اللغويين منذ القِدَم، وقد ازداد هذا الاهتمام مع استقلال اللسانيات وتطورها في منتصف القرن العشرين.

وتُعدُّ اللغة العربية نموذجاً للغات الطبيعية الإنسانية التي تم تناولها بالدراسة والتحليل، حيث شكلت موضوعاً رئيساً بالنسبة إلى العديد من العلوم، كعلم الأصوات والصِّواتة، والتصريف والصرَّافة، والتركيب، والدلالة، والعلوم المعرفية. بالإضافة إلى علوم إنسانية أخرى كان ضِمْنَ اهتماماتها دراسة اللغة العربية. ويعد موضوع الاكتساب اللغوي ومراحل تطور اللغة عند الطفل، منذ بداية اكتساب اللغة الأم إلى بداية تعلم اللغة العربية وإتقانها بعد التزود برصيد لغوي هام وتخزينه في الذاكرة، من الموضوعات المهمة التي استأثرت باهتمام العديد من الدارسين والباحثين، فأدى هذا الاهتمام إلى ظهور مجموعة من النظريات. فحظي موضوع اكتساب الطفل/المتعلم اللغة وتعلمه إياها باهتمام الكثير من الدارسين من تخصصات متنوعة كعلماء نفس الطفل وعلماء الاجتماع واللسانيين وغيرهم من الباحثين في علوم التربية. وبرز اهتمامنا بموضوع اكتساب الطفل اللغة العربية وتعلُّمها بعدما انتابنا فضول معرفة الأسرار الكامنة وراء هذه العملية من خلال تنوع وجهات النظر، مما أدى إلى تنوع الطرق لمعالجة هذا الموضوع، فنتج عن ذلك فهم عميق لعملية اكتساب اللغة وتعلمها. وقد ناقشنا في هذه الأطروحة مراحل اكتساب اللغة العربية وتعلمها منذ ولادة الطفل إلى نهاية دراسته بالسلك الابتدائي. وقسمنا هذا المسار إلى مجموعة المراحل: مرحلة الطفولة الأولى (التي تم تقسيمها إلى مرحلتَيْن: مرحلة الرضاعة ومرحلة الطفولة المبكرة)، ومرحلة الطفولة المتوسطة ثم مرحلة الطفولة المتأخرة.

واعتمدنا مجموعة من الطرق من شأنها أن تؤدي إلى اكتساب لغوي سليم ينسجم مع رغبات الطفل وحاجاته داخل البيت الأسري. وقد اسْتَأْنَسْنَا بعلم النفس المعرفي كإطار

تناول ضِمْنَ مواضيعه عملية اكتساب اللغة، في بدايات عمر الطفل من أجل فهم كيف يكتسب الطفل اللغة في هذه المرحلة التي نعتبرها هامة لاتسامها بالتعقيد.

وتحظى الطفولة المبكرة في الوقت الراهن، باهتمام كبير بعدما أدرك الجميع حاجة الطفل في هذا السن إلى المزيد من التحصيل اللغوي للتواصل، فتنبّه إلى ذلك الساهرون على الشأن التعليمي وعَمِلُوا ولا يزالون يعملون على تعميم التعليم الأولي بالمدارس العمومية حتى يتم تعليم اللغة العربية وتعلمها بشكل منظم داخل هذه المؤسسات. ومن ثم صِرْنا ننادي الطفل بالطفل/المتعلم.

ينتقل الطفل/المتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة من الاعتماد على غيره (الأسرة) إلى الاعتماد على نفسه، لذلك اعتبرناها مرحلة بداية التنشئة الاجتماعية وإكساب القيم والاتجاهات والعادات الاجتماعية، ليتمكن الطفل/المتعلم من الاندماج في المحيط ويُمَيِّز بين الخطإ والصواب بعد تشبعه بالمبادئ والقيم عن طريق أنشطة تراعي خصائصه وحاجاته، وتراعي كذلك التكامل بين مراحل نموه الجسمي والعقلي. ولعل أهم الخصائص عند طفل المرحلة المبكرة التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار، هي الخصائص البيولوجية، والاجتماعية، والبيئية مثل: التقليد والعناد وكثرة الحركة وكثرة الأسئلة والتمييز بين الصواب والخطإ.

ودفعنا الحديث عن الطفل/المتعلم في هذه المرحلة إلى الحديث عن مدرس التعليم الأولي، وعن أهم المواصفات الشخصية والمهنية الواجب توفرها فيه، كي تتلاءم مع طبيعة التدريس في هذه المرحلة. وأهم ما ينبغي توفره في مدرس التعليم الأولي، الإلمام بعلم النفس التربوي (علم النفس التعليمي وعلم النفس المدرسي) ليتمكن من التغلب على الصعوبات التي تواجهه، كعدم القدرة على التواصل مع الأطفال/المتعلمين وفهم حاجاتهم وتقدير رغباتهم.

ويُعَدُّ علم النفس التربوي الآلية التي تُمَكِّنُهُ من التقرب أكثر من متعلميه ومعرفتهم في مستوى الفكر، والمعرفة، والانفعال، والتجاوب وغير ذلك. كما يُفْتَرض في المدرس أن يكون مُتمكناً من بنية اللغة العربية الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية، من أجل

تحقيق كفاية لغوية تتجسد في هذه المرحلة، في التعبير الشفهي والقراءة والكتابة، دون الخوض في الظواهر اللغوية.

ويمتلك الطفل/المتعلم في مرحلة المدرسة الابتدائية مواصفات مختلفة عن سابقاتها، إذ يتميز بتحصيل لغوي يمكنه من التواصل والاندماج بسهولة مع محيطه الجديد، وذلك ببلورة ما تَعَلَّمَه سَبْقاً (التعبير الشفهي والقراءة والكتابة). وتعتمد المدرسة الابتدائية في المستويات الأولى كثيراً على هذه المكونات الثلاثة، ويَعْقُبُهَا التعبير الكتابي (الإنشاء)، والدرس اللغوي في نهاية هذه المرحلة. لذلك فدور المدرس هنا (كما بَيَّنَاه) يختلف عما يقوم به مدرس التعليم الأولي. حيث يُشْترط أن يكون متمكناً من مهنة التدريس، وذلك باستخدام منهجيات مختلفة، وطرائق متنوعة، وتقنيات تعليمية تتماشى وطبيعة الدرس مع اختيار وسائل تعليمية ناجعة وحُسْن استخدامها.

وتشكل المعرفة إلى جانب المتعلم والمدرس عنصرا أساساً في بناء الدرس، لذا فانتقاؤها يستوجب الدقة والحرص على أن تكون ملائمة لحاجات المتعلم ورغباته لاستثارة استعداده وميوله ودافعيته نحو التعلم. وعليه فإن واضعي البرامج يسهرون على انتقائها وتنظيمها وترتيبها في كتب مدرسية، أو في مواقع إلكترونية لتحقيق الكفايات اللغوية، ومنها كفاية اللغة العربية. وحاولنا في هذه الأطروحة اختبار مدى امتلاك الأطفال/المتعلمين (في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي) لكفاية اللغة العربية. وقد انتقلنا، بعد حديثنا نظريا عن مكونات الفعل التعليمي، إلى القسم التطبيقي الذي تَوَصَّلْنَا، من خلاله، إلى مجموعة من النتائج مفادها تحديد بعض الأسباب في ارتكاب الأخطاء اللغوية. يمكن إجمالها في وجود خلل في اكتساب المهارتَيْن؛ الشفهية والكتابية. وقد يكون هذا الخلل ناتجا عن أسباب كثيرة تَمَّ الوقوف عند بعضها في الاستنتاجات الخاصة بكل مكون من المكونات اللغوية المعتمدة في الدراسة، مثل:

تأثير اللغة الأم في تعلُّم اللغة العربية. وأسباب تعود إلى المتعلم ذاته، كَالعُزُوفِ عن القراءة، وغيابِ الرغبة في تعلُّمِ اللغة العربية، أو النفورِ من المدرسة، ومن مادة اللغة العربية والانشغالِ بتعلم لغات أخرى. وأسباب تعود إلى ديداكتيك اللغة العربية. وأسباب

تعود إلى طبيعة اللغة العربية المتَّسِمَة، أحيانا، بالتعقيد لكثرة الحالات التي تُبْنَى بها الجملة كالتقديم والتأخير والحفاظِ على الرتبة واختلافِ البنيات السطحية للجملة وغيرِ ذلك. وأسباب يمكن ردُّها إلى طول البرنامج الدراسي السنوي. وأخرى إلى افتقار المعجم الذهني للمتعلمين إلى الألفاظ اللغوية، كما يمكن رَدُّ بعض منها إلى عدم ملاءمة أسئلة الاختبار مع القدرات العقلية للمتعلمين.

وفي ختام هذه الدراسة، نأمل أن نكون قد وُفقنا في اختيار الموضوع الذي نراه موضوعا يشغل بال العديد من المربين في الوقت الراهن، كما نأمل أن نلفت انتباه بعض الباحثين في مجال التربية والتعليم والقيمين على الإعداد والتخطيط التربوي للمناهج والمقررات الدراسية، إلى أهمية دراستنا للأخطاء اللغوية والأخذ بعين الاعتبار الأسباب التي أَدَّتْ إليها من أجل العمل على وجود حلول تحول دون وقوعها وفق خطة عملية وإجراءات مرتبطة بالتدبير البيداغوجي لمكونات اللغة العربية، كما نأمل أن تكون هذه الدراسة منطلقا لبحوث تربوية أخرى لتعميق البحث أكثر في مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها، خاصة في مراحل الطفولة المذكورة كَيْ تتحقق الجودة المنشودة في مرحلة التعليم الثانوي الإعدادي، والتي تشكل امتداداً لمراحل دراستنا. وأن تكون هذه الدراسة بمثابة صلة وصل بين دراسات أخرى تصب في الموضوع نفسه من أجل الكشف عما أغفلناه من أسباب لإيجاد حلول أخرى.

المصادر والمراجع باللغة العربية

القرآن الكريم، رواية ورش، دار ابن كثير، بيروت، 2015

ابن الحاج، محمد، (2010)، الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، مجلة التربية والتكوين (الصادرة عن المجلس الأعلى للتعليم)، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، العدد 3.

ابن الحاجب، جمال الدين، (646ه)، الشافية في علم التصريف، تحقيق حسن أحمد العثماني، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1995

ابن النجار، محمد، (1998)، شرح الكوكب المنير (المسمى بمختصر التحرير أو المختبر المبتكر شرح المختصر) (1/ 125)، تحقيق محمد الزحيلي، نزيه حماد، مكتبة العبيكان. الرياض الطبعة الثانية.

ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية (1952)، الجزء الثاني، الطبعة الثانية.

ابن جني، أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب: تحقيق مصطفى السقا وغيره، القاهرة، الطبعة الأولى، 1954.

ابن جني، عثمان، الخصائص تحقيق، محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، بدون طبعة.

ابن خلدون، المقدمة، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، الطبعة الأولى، 2004.

ابن علي، التهانوي، محمد، (1158ه)، كشاف اصطلاحات الفنون، تحقيق رفيق العجم وآخرين، مكتبة لبنان، الطبعة الأولى 1996.

ابن مراد، إبراهيم، (1992)، المعجمية وعلم المعجم، مجلة المعجمية، العدد 8، تونس.

ابن منظور، محمد بن مكرم، (711ه)، لسان العرب، تصحيح أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصديق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة 1998.

ابن يعيش، موفق الدين، (643ه)، شرح الملوكي، تحقيق، فخر الدين قباوة، المكتبة العربية، حلب، الطبعة الأولى، 1973.

أجبارة، حمد الله، (2009)، التواصل البيداغوجي الصفي، ديناميته: أسسه ومعوقاته، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

الأشول، عادل عز الدين، (2019)، علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة، مكتبة الأنجلو مصرية، بدون طبعة.

الأصبهاني، شمس الدين محمود بن عبد الرحمن، (2004)، بيان المختصر، شرح مختصر ابن الحاجب، تحقيق علي جمعة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى.

أوكان، عمر، (2015)، اللسانيات وتعليم اللغات، سلسلة الندوات، كلية الآداب، مكناس. 15.

باتريك لومير، (2011)، علم النفس المعرفي، المرجعية السيكولوحية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى.

بشر، كمال (1988)، اللغة بين التطور وفكر الصواب والخطإ، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

بلحاج، عبد الكريم، (2006)، علم النفس المعرفي، قضايا النشأة والمفهوم، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 32.

بوضياف، نادية، (2011)، برنامج رياض الأطفال وبناء ملامح الهوية الوطنية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية الآداب واللغات، الجزائر، العدد الثاني.

بـوفرة، عبـد الكـريم، (2012)، علـم اللغـة الاجتمـاعي، مقدمـة نظريـة، مطبـوع جـامعي، جامعة محمد الأول، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة.

بـوفرة، عبـد الكـريم، (2015)، علـم اللغـة اجتمـاعي، مطبـوع جـامعي، جامعـة محمـد الأول، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة، المغرب.

بيـاجي، جـان، (1947)، سـيكولوجيا الـذكاء، ترجمـة يولانـد عمانوئيـل، عويـدات للنشـر والطباعة، بيروت، سلسلة زدني علما، طبعة 2002

بيـرس، ماريـا ولانـدو، جنيفيـف، (1996)، اللعـب ونمـو الطفـل، مكتبـة زهـراء الشـرق، القاهرة، بدون طبعة.

تمـام، حسـان، (1979)، اللغـة العربيـة: معناهـا ومبناهـا، دار الثقافـة، الـدار البيضاء، الطبعة الأولى،1994.

التـوري، ميلـود، (2005)، مـن تأليـة السـلوك وتعويـدها إلـى إكسـاب الكفايـات وتقويمها، مطبعة أنفو برانت، فاس، الطبعة الأولى.

التـوري، ميلـود، (2016)، أسـس التكـوين التربـوي، سلسـلة كتـاب المـدرس، العـدد 1، مطابع الرباط نت.

الجرجـاني، عبـد القـادر، دلائـل الإعجـاز، تحقيـق وتقـديم محمـد رضـوان الدايـة وفـايز الداية، دار قتيبة، الطبعة الأولى،1983م.

الجرجـاني، محمـد السـيد الشـريف، معجـم التعريفـات، تحقيـق، محمـد صـديق المنشاوي، دار الفضيلة للنشر والتوزيع، القاهرة، دون طبعة، 2004.

الجـوهري، إسـماعيل بـن حمـاد، (393ه)، تـاج اللغـة وصـحاح العربيـة، تحقيـق أحمـد عبـد الغفـور عطـار، دار العلـم للملايـين، بيروت، لبنـان، الطبعـة الثانيـة 1989.

جيـرو، بييـر، (1988)، علـم الدلالـة، ترجمـة، منـذر عياشـي، دار طـلاش، دمشـق، الطبعة الأولى.

حـدادي، مـدنش، (1994)، اتجاهـات الإعلاميـين والمعلمـين، نحـو العلاقـة بـين التلفـزة والمدرسة، دراسة مقارنة، المعهد العالي للصحافة، الرباط.

الحـديثي، خديجـة، (1965)، أبنيـة الصـرف فـي كتـاب سـيبويه، مكتبـة النهضـة، بغداد، الطبعة الأولى.

حسـن حسـين زيتـون، كمـال عبـد الحميـد، (2003)، الـتعلم والتـدريس مـن وجهـة النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى.

حسـن حسـين زيتـون، كمـال عبـد الحميـد، (2006)، الـتعلم والتـدريس مـن وجهـة النظرية البنائية، عالم الكتب، البلد، الطبعة الأولى.

حسـيب عبـد الحلـيم، شـعيب، (2015)، طرائـق تـدريس اللغـة العربيـة، ترجمـة، محمد أسليم، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى.

حقـي، ألفـت، (1996)، سـيكولوجيا الطفـل، مركـز الإسـكندرية للكتـاب، مصـر، الطبعة الثانية.

خربـاش، محمـد، (2010)، تكنولوجيـا الإعـلام والتواصـل في التـدريس والـتعلم، دفـاتر التربية والتكوين، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، العدد 3.

الدريج محمد، (2013)، الفشل الدراسي وأساليب الدعم التربوي، منتدى مبادرات للأساتذة المغاربة، فحص على الشابكة، يوجد على الرابط الآتي:
https://web.facebook.com/REducMar/posts

الـدريج، محمـد، (2003)، مـدخل إلـى علـم التـدريس، دار الكتـاب الجـامعي، العـين، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى.

الدريج، محمد، (2014)، المواكبة التربوية، مجلة كلية علوم التربية، العدد، 6، السلسلة الجديدة، يونيو.

الدسـوقي، عبـد العزيـز، رضـا والحمـزاوي، إسـماعيل، عـلاء، (2013)، القـرائن وأثرهـا في تحديـد دلالـة الـنص القرآنـي الكـريم، دراسـة لغويـة تطبيقيـة، مجلـة

العلـــوم الإنســـانية والإداريـــة، قســـم اللغـــة العربيـــة، كليـــة التربيـــة، جامعـــة المجمعة، السعودية، العدد 3.

الراجحي، عبـده، (1972)، التطبيـق الصـرفي، دار النهضـة العربيـة للنشـر والتوزيـع، بيروت، بدون طبعة.

رزوق، أسعد، (1987)، موسوعة علم النفس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الثالثة.

رشـاد علي عبـد العزيـز موسـى، (2016)، الـذكاءات المتعـددة، عـالم الكتـب، القـاهرة، الطبعة الأولى.

الرؤيـة الاسـتراتيجية، (2015 ــ 2030) لإصـلاح المنظومـة التربويـة، الرافعـة الثالثـة عشرة.

ريـاض زكي قاسـم، (1987)، معجـم علـم اللغـة النظـري، دار المعرفـة، بيـروت، الطبعـة الأولى.

الزركشـي، بـدر الـدين، (2005)، البحـر المحـيط في أصـول الفقـه، تحقيـق لجنـة مـن علماء الأزهر، دار الكتبي، القاهرة، الطبعة الثالثة.

زغبـوش، بنعيسـى، (2008)، السـيرورات المعرفيـة واسـتراتيجيات الـتعلم "نمـوذج المقاربـة التربويـة الاسـتراتيجية للتكـرار الـذهني لـدى الطفـل"، مجلـة الطفولـة العربية، العدد 35.

زهـران، حامـد عبـد السـلام وآخـرون، (2007)، المفـاهيم اللغويـة عنـد الأطفـال، دار المسيرة للنشر، عمان، الطبعة الأولى.

زهـران، حامـد عبـد السـلام، (1986)، علـم نفـس النمـو (الطفولـة والمراهقـة)، دار المعارف، مصر، الطبعة الرابعة.

الزيـات، فتحـي مصـطفى، (1996)، سـيكولوجية الـتعلم بـين المنظـور الارتبـاطي والمنظور المعرف، دار النشر للجامعات، القاهرة، بدون طبعة.

زيـــان حمـــدان، محمـــد، (1985)، طـــرق ومنهجيـــة التـــدريس الحـــديث وأنواعهـــا واستخداماتها في التربية الصفية، دار التربية الحديثة، عمان.

الســامرائي، فاضــل صــالح، (2000)، الجملــة العربيــة والمعنى، دار ابــن حــزم للنشــر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى.

الســكاكي، (أبــو) يعقــوب يوســف، (1990)، مفتــاح العلــوم، مطبعــة مصــطفى البــابي وأولاده، مصر، الطبعة الثانية.

الســليماني، العربــي، والخــديمي، رشــيد، (2005)، قضــايا تربويــة، منشــورات عــالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى.

ســيبويه، (180ه)، الكتــاب، تحقيــق عبــد الســلام هــارون، الهيئــة المصــرية العامــة للتأليف والنشر، الجزء الثالث، 1975.

ســيد عبــد الحلــيم، فــتح البــاب، ومخائيــل، إبــراهيم حفــظ الله، (1980)، وســائل التعليم والإعلام، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الخامسة.

الســيد، محمــد علي، (1979)، الوســائل التعليميــة، المنظمــة العربيــة للتربيــة والثقافــة والعلوم، طرابلس، الطبعة الأولى.

الســيد، محمــد علــي، (2004)، موســوعة المصــطلحات التربويــة، دار المســيرة عمــان، الأردن، الطبعة الأولى.

الســيوطي، جــلال الــدين، (911ه)، الأشــباه والنظــائر، دار الكتــاب العربــي، بيــروت، الطبعة الثانية، 1996.

شـحاتة، حســن، (2016)، أساســيات التعلــيم والــتعلم، توجيهــات حديثــة وتطبيقاتهــا، دار العالم العربي، مدينة النصر، القاهرة، الطبعة الأولى.

الشــرقاوي، أنــور محمــد، (2017)، الــتعلم، نظريــات وتطبيقــات، مطبعــة محمــد عبــد الحكيم حسان، مصر، بدون طبعة.

الشــرقاوي، أنــور، محمــد، (1992)، علــم الــنفس المعرفي المعاصــر، مكتبــة الأنكلــو مصرية، القاهرة، بدون طبعة.

شومسكي، نعوم، (1957)، البنى النحوية، ترجمة، يؤيل يوسف عزيز، مطابع دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، الطبعة الأولى، 1987.

شومسكي، نعوم، (1990)، اللغة ومشكلات المعرفة، ترجمة، حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، الطبعة الأولى.

شومسكي، نعوم، (2000)، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، ترجمة، عدنان حسين، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، الطبعة الأولى، 2009.

صالح عبد الله، عبد الرحمن، (1985)، المنهاج الدراسي، أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، الطبعة الأولى.

صلاح الدين الشريف، محمد، (1986)، بين النظرية اللغوية والتطبيق الصناعي، مجلة المعجمية، العدد الثاني.

الصوري، عباس، (1998)، الممارسة المعجمية، مجلة: اللسان العربي، الرباط، العدد 45.

الضاقية، عبد الرحيم، (2010)، مكونات الفعل التربوي، تلميذ، مدرس، معرفة، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى.

الطويجي، حسين حمدي، (1985)، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، الطبعة الثامنة.

عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد، (2009) فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها (بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث)، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

عامر، طارق عبد الرؤوف، (2013)، التربية والتعليم المستمر (مفهومها وأهدافها وخصائصها)، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية 2013.

عبد القادر أحمد، محمد، (1983)، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى.

عبد الهادي، نبيل، (2006)، النمو المعرفي عند الأطفال، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الثانية.

العتوم، عدنان يوسف، (2010)، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الثانية.

العجرمي، مُنى، بيدس، هالة حسني، (2015)، تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 42، ملحق 1، مركز اللغات، الجامعة الأردنية.

عدنان، يوسف، (2012)، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الثالثة.

العطار، بوشتى، (1990)، المعاجم العربية، رؤية تاريخية وتقويمية، منشورات جامعة شعيب الدكالي، الجديدة ـ المغرب.

عطية، محمد، (1979)، وسائل الاتصال، في الخدمة الاجتماعية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، طرابلس، بدون طبعة.

علوي، اسماعيل، (2015)، المعجم الذهني واللغة العربية، منشورات مختبر العلوم المعرفية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، سلسلة كتب 6، طباعة سيباما، فاس، الطبعة الأولى.

علي السيد، أمين، (1972)، في علم الصرف، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الثانية.

عمري، إبراهيم، (2006)، التواصل واستراتيجيات التعلم: حالة تدوين الأفكار، مجلة علوم التربية، العدد 32.

عوض، عباس محمود، (1999)، المدخل إلى علم نفس النمو، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، بدون طبعة.

عياشي، منذر، (1996)، اللسانيات والدلالة ــ الكلمة، مركز الإنماء الحضاري، حلب، الطبعة الأولى.

غريب، عبد الكريم، (2006)، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، الجزء الثاني. طبعة 2006

غريب، عبد الكريم، (2014)، البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة والمعقدة، مطبعة النجاح، الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى.

غريب، عبد الكريم، والغرضاف، عبد العزيز وأيت دوصو، عبد الرحيم، (1992)، في طرق وتقنيات التعليم، سلسلة علوم التربية، العدد 7، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

الغزالي، أبو حامد، (505ه)، المستعصي (352/2)، بولاق، مصر، بدون طبعة، بدون سنة.

غزلان، عبد الله، (2005)، دراسة نقدية لبعض الكتابات المصطلحية اللغوية، فقه اللغة العربية نموذجا، مطبعة آنفو برانت، فاس، الطبعة الأولى.

الفارسي، الحسن، (377ه)، الإيضاح في علم النحو، تحقيق ودراسة سارة عبد الفتاح، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، بدون طبعة، 2019.

الفاسي الفهري، عبد القادر، (1985)، تعريب اللغة وتعريب الثقافة، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان.

الفاسي الفهري، عبد القادر، (1986)، اللسانيات واللغة العربية، الجزء 2، دار توبقال الدار البيضاء، الطبعة الثانية.

الفاسي الفهري، عبد القادر، (1998)، المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.

فتح الباب، عبد الحليم سيد، وآخرون، (1980)، وسائل التعليم والإعلام، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الخامسة.

فتح، هشام، (2015)، المنجز اللغوي لتلميذ المدرسة المغربية، سلسلة كلية اللغة العربية بمراكش، العدد 1، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش.

فتحي مصطفى الزيات، (1996)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرف، دار النشر للجامعات، القاهرة.

فرج، عبد القادر طه، (1989)، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الأولى.

فردينان دي سوسير(1916م)، علم اللغة العام، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، دار الآفاق العربية للصحافة والنشر، بغداد، الطبعة الثالثة، 1985.

الفيروز أبادي، محمد بن يعقوب، (817ه)، قاموس المحيط، تحقيق، محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثامنة، 2005

القاسمي، علي، (2001)، "عبد الرزاق الكاشاني وإسهامه في تطوير المعجمية العربية" مجلة دراسات مصطلحية العدد 1.

الكحل، محمد، (2010)، دراسات في الكتاب المدرسي، مجلة علوم التربية والتكوين، ترجمة عبد الحق منصف، الصادرة عن المجلس الأعلى للتعليم، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، العدد 3.

الكراعين، أحمد نعيم، (1993)، علم الدلالة بين النظرية والتطبيق، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى.

لحبابي، محمد عزيز، (1962)، من الكائن إلى الشخص، دراسات في الشخصانية الواقعية، الجزء الأول، دار المعارف، مصر، الطبعة الأولى.

مادي، لحسن، (2001)، تكوين المدرسين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى.

ماطوري، جورج، (1992)، منهج المعجمية، ترجمة عبد العالي الودغيري، منشورات كلية الآداب، الرباط.

مجدي عبد الكريم، حبيب، (1992)، التفكير والأسس النظرية والاستراتيجيات، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، بدون طبعة.

مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ترجمة، عبد الوهاب السيد عوض الله وآخرين، مطابع الأغست ـ شركة الإعلانات الشرقية، 1985.

محسن كاظم الفتلاوي، سهيلة، (2006)، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

محمد النوايسة، عبد الله وإيمان طه طايع القطاونة، (2015)، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

محمد عبد القادر، أحمد، (1983)، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى.

معجم الدوحة التاريخي للغة العربية https://dohadictionary.org

منصور، سيد أحمد عبد المجيد (1982)، علم اللغة النفسي، الرياض، عمدات شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى.

منصور، سيد أحمد عبد المجيد وآخرون، (2014)، علم النفس التربوي، مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية، الرياض، الطبعة التاسعة.

ميشال، زكريا، (1982)، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغات، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى.

ميلاد، محمود محمد، (2015)، علم نفس الطفل المعرفي، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

ناصف، مصطفى، (1983)، نظريات التعلم دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 70.

نايل، أحمد وآخرون، (2009)، النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام، دار علم الكتب الحديث، القاهرة، الطبعة الأولى.

نجيد، عبد اللطيف، (2015)، دراسة في علم الدلالة والتواصل، طبع، Imagerie pub Néon Fès، الطبعة الأولى.

الهوارنة، معمر نواف، (2010)، اكتساب اللغة عند الأطفال، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، الطبعة الأولى.

الودغيري، عبد العالي، (1989)، قضية الفاصحة في القاموس العربي التاريخي، مجلة اللسان العربي، الرباط، العدد 33.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المملكة المغربية (2014) الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المملكة المغربية، (1999) الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، (2009)، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، الطبعة الثانية.

وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، (2020)، الدليل البيداغوجي للتعليم الأولي، مديرية المناهج، المغرب، الطبعة الأولى.

الوقفي، رضى، (1998)، مقدمة في صعوبات التعلم، كلية الأميرة ثروت، عمان، الطبعة الأولى.

الويزي، عبد الله، (2010)، الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، العدد 3.

المراجع الأجنبية

Anders, J, (1995), Cognitive Psycology and Its Implication 4 the Edition. W. H. Freeman and Company New York.

Bourisseoux. J et Pell, P. (1990), Enseigner avec l'audio-visuel ،Les éditions D'organisation -Paris.

Candace L. Goldsworthy, C. L., (2011), Sourcebook of Phonological Awareness Activities, volume 6, Children's Core literature, DELMAR Cenguage Learning.

Charles, T, (2004), Introduction à la psychologie Cognitive, Arman Colin, Nathan, Université, paris.

Cooley, C, (1969), Social Organisation Cité in : J. lohisse : la-1, Communication anonyme, Ed, Universitaires.

Druckman, D, (1982), Nonverbal Communication Survey, Theory, and Research, 1st printing, Sage Library of Social Research, California.

Durkin ,K (2012), "Language Development and, Conti-Ramsden ،Gina, Assessment in the Preschool Period», Neuropsychology Review. 22, 40.

Giasson, J, (2011), La lecture Apprentissage et difficultés, Adapté par : Geneviève Vandecasteele, de Boeck, Outils pour Enseigner, 1 édition.

Hartly, A, (1982), linguistics for Language Learners, Macmillan.

Henriette, B, (1991), Grand Dictionnaire de psychologie, Paris, Larouse.

Labov, W, (1976), n Sociolinguistique, Minuit, Paris, France.

Mechel. J. & Dupoux, E. (1987), La psychologie à la science cognitive, Dans le débat, 5 n, 47.

Paul G. (2014), Le cerveau et la pensée, le nouvel âge des sciences cognitives, ouvrages de synthèse, Ed. Sciences humaines.

Sapir, E, (1921), language An Introduction to the Study of speech, Harcourt, Brace, New York.

Solso, R, (1988) cognitive psycology 2° édition, Allyn and Bacon, Boston.

Temple ،Christine, M., (1990), "Developments and Applications of Cognitive Neuropsychology" In M. W. Eysenck (Ed.)Cognitive Psychology : An International Review, West Sussex, England : John Wiley & Sons Ltd.

Tiberghien. G, (1989), Psychologie Cognitive, Science de la cognition et Scientifique, et Technologie de la connaissance, ses applications, Grenoble, PUG.

الملاحق

الفهرس

المقدمة	7
القسم الأول: (قسم نظري)	18
الفصل الأول: الاكتساب اللغوي عند الطفل في مرحلة الرضاعة	19
1 ـ 1 ـ تمهيد	20
1 ـ 2 ـ مراحل الطفولة	21
1 ـ 2 ـ 1 ـ مرحلة الطفولة الأولى	21
أ ـ مرحلة الرضاعة	22
ب ـ مرحلة الطفولة المبكرة	22
1 ـ 2 ـ 2 ـ مرحلة الطفولة المتوسطة	25
1 ـ 2 ـ 3 ـ مرحلة الطفولة المتأخرة	26
1ـ 3 ـ الاكتساب اللغوي من وجهة نظر لسانية	32
1 ـ 3 ـ 1 ـ الفرق بين الاكتساب والتعلم	32
1 ـ 3 ـ 2 ـ المعجم الذهني	35
أ ـ مفهوم المعجم	35
ب ـ مفهوم القاموس اللغوي	37
ج ـ مفهوم المعجم الذهني	40
1 ـ 4 ـ الاكتساب اللغوي من وجهة نظر سيكولوجية	42
1 ـ 4 ـ 1 ـ الشعور النفسي واكتساب اللغة عند الطفل	45
أ ـ النضج	46
ب ـ الجنس	47
ج ـ الدافعية	48
د ـ الاستعداد	48
هـ ـ الخبرة والتدريب	49
و ـ الذكاء	49
1 ـ 5 ـ الاكتساب اللغوي والسوسيولسانيات	51

1 ـ 5 ـ 1 ـ التأهيل التربوي للأسر	53
أ ـ المستوى الثقافي للأسرة وعلاقته بالتربية	53
ب ـ المستوى الاجتماعي والتربية	53
ج ـ المستوى الاقتصادي والتربية	54
1 ـ 5 ـ 2 ـ الاكتساب اللغوي والمحيط الاجتماعي	54
1 ـ 5 ـ 3 ـ عوامل تطور اللغة عند الطفل	56
أ ـ العوامل الاجتماعية	56
ب ـ عامل التأثير والتأثر	56
ج ـ العوامل المرتبطة بالأدب والإبداع	57
د ـ عوامل اختلاف اللهجات	57
1 ـ 6 ـ الاكتساب اللغوي والعلوم المعرفية	57
1 ـ 6 ـ 1 ـ العمليات المعرفية	58
أ ـ الانتباه	58
ب ـ الإدراك	59
ج ـ الذاكرة	61
1 ـ 6 ـ 2 ـ المعرفة وعلم النفس المعرفي (الإدراكي)	61
1 ـ 6 ـ 3 ـ عالم النفس المعرفي	62
1 ـ 6 ـ 4 ـ منهج علم النفس المعرفي	64
1 ـ 7 ـ خلاصة	64
الفصل الثاني: التعلم عند الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة	66
2 ـ 1 ـ تمهيد	67
2 ـ 2 ـ سمات الطفولة المبكرة	68
2 ـ 2 ـ 1 ـ خصائص الطفل/المتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة	69
أ ـ التقليد	69
ب ـ العِناد	69
ج ـ كثرة الحركة	69
د ـ عدم التمييز بين الصواب والخطإ	69

هـ ـ كثرة الأسئلة	69
و ـ الذاكرة الحادّة	70
ز ـ حُبّ التشجيع	70
ح ـ حُبّ التنافُس	70
ط ـ التفكير الخيالي	70
ي ـ حب الاستطلاع	70
ك ـ حِدّة الانفعالات	70
2 ـ 2 ـ 2 ـ النمو في مرحلة الطفولة المُبكِّرة	71
2 ـ 2 ـ 2 ـ 1 ـ مفهوم النمو	71
2 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ مظاهر النمو عند المتعلم في الطفولة المبكرة	71
أ ـ النمو الجسمي	72
ب ـ النمو الحركيّ	72
ج ـ النمو الفيزيولوجي	72
د ـ النمو الحسي	73
هـ ـ النمو العقلي	73
و ـ النمو المعرفي	74
ز ـ النمو النفسي (الانفعالي)	74
ح ـ النمو الاجتماعي	74
ط ـ النمو اللغوي	75
2 ـ 2 ـ 2 ـ 3 ـ العوامل المؤثرة في النمو	75
أ ـ العوامل الوراثية	76
ب ـ الغذاء	76
ج ـ التكوين العضوي	76
د ـ البيئة الاجتماعية	77
2 ـ 3 ـ الوعي التربوي عند مدرس التعليم الأولي	77
2 ـ 3 ـ 1 ـ مواصفات مدرس التعليم الأولي	78
2 ـ 3 ـ 2 ـ من علم النفس إلى علم النفس التربوي	80

أ ـ مفهوم علم النفس التربوي	80
ب ـ أقسام علم النفس التربوي	81
ج ـ أهمية علم النفس التربوي بالنسبة إلى المدرس	82
2 ـ 3 ـ 3 ـ نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية	83
أ ـ النظرية السلوكية	84
ب ـ النظرية المعرفية	85
ج ـ النظرية البنائية	85
د ـ النظرية الجشطلتية	86
هـ ـ النظرية الفطرية	86
2 ـ 4 ـ الوعي اللغوي وأهميته عند مُدرس التعليم الأولي	87
2 ـ 4 ـ 1 ـ الوعي الصوتي ـ الصواتي	87
أ ـ التقسيم الصوتي	88
ب ـ التقسيم المقطعي	88
2 ـ 4 ـ 2 ـ الوعي الصرفي (الصرافي) Morphology	90
أ ـ تعريف علم الصرف	91
ب ـ مجال علم الصرف	92
ج ـ تنمية المهارات اللغوية وفق البنيات المختلفة للكلمة الواحدة	94
2 ـ 4 ـ 3 ـ الوعي التركيبي	96
أ ـ تعريف التركيب	96
ب ـ القرائن النحوية	97
2 ـ 4 ـ 4 ـ الوعي الدلالي	102
أ ـ مفهوم الدلالة	102
ب ـ علاقة الدلالة بالأصوات	104
ج ـ علاقة الدلالة بالصرف	104
د ـ علاقة الدلالة بالتركيب	105
هـ ـ علاقة الدلالة بالمعجم	105
2 ـ 5 ـ الوعي بتقنيات التواصل عند مُدرس الأولي	106

2 ـ 5 ـ 1 ـ مفهوم التواصل وأشكاله	106
2 ـ 5 ـ 2 ـ التواصل البيداغوجي	108
أ ـ التواصل واستراتيجيات التعلم	109
ب ـ صعوبات التواصل داخل الفصل	110
2 ـ 6 ـ خلاصة	112
الفصل الثالث: بناء الدرس اللغوي بمقررات التعليم الابتدائي	115
3 ـ 1 ـ تمهيد	116
3 ـ 2 ـ سمات المتعلم (المغربي) في مرحلة التعليم الابتدائي	118
3 ـ 2 ـ 1 ـ خصائص نفسية وانفعالية	118
3 ـ 2 ـ 2 ـ خصائص عقلية ومعرفية	121
3 ـ 2 ـ 3 ـ خصائص لغوية	122
3 ـ 2 ـ 4 ـ خصائص اجتماعية	126
3 ـ 3 ـ التأهيل العلمي والمعرفي للمدرس	127
3 ـ 3 ـ 1 ـ الأنشطة المشتركة	129
3 ـ 3 ـ 2 ـ أنشطة التخصص	129
3 ـ 4 ـ الوعي بالمهننة وأهميته في بناء القدرات والكفايات	130
3 ـ 4 ـ 1 ـ الطرائق	130
3 ـ 4 ـ 2 ـ التقنية التعليمية	133
3 ـ 4 ـ 3 ـ الأسلوب التعليمي	133
3 ـ 4 ـ 4 ـ منهجية الدرس اللغوي بالسلك الابتدائي	134
أ ـ منهجية التراكيب والصرف والتحويل	135
ب ـ منهجية الإملاء في المستوى السادس ابتدائي	136
ج ـ منهجية الشكل والتطبيقات الكتابية	137
3 ـ 4 ـ 5 ـ تَمَكُّن المدرس من استخدام الوسائل التعليمية	138
أ ـ من الوسائل التقليدية إلى الوسائط التكنولوجية	139
ب ـ الكتاب المدرسي	142
ج ـ الوسائط الرقمية	145

3 . 5 . المعرفة ودورها في بناء الدرس	148
3 . 5 . 1 . أنواع المعرفة	148
أ . المعرفة الحسية	148
ب . المعرفة العقلية	149
ج . المعرفة البنائية	150
3 . 5 . 2 . اختيار المعرفة	151
3 . 5 . 3 . تنظيم المعرفة	152
3 . 5 . 4 . نماذج من الدرس اللغوي في المستوى السادس (السلك الابتدائي)	154
أ . نموذج من درس للتراكيب	156
ب . نموذج من درس في الصرف والتحويل	159
ج . نموذج من درس في الإملاء	161
د . نموذج من درس في الشكل والتطبيقات الكتابية	164
3 . 6 . خلاصة	166
القسم الثاني: (قسم تطبيقي)	167
الفصل الرابع: جرد الأخطاء الصوتية والصرفية المرتكبة في الاختبار ودراستها	168
4 . 1 . تمهيد	169
أ . نتائج استمارات البحث الاجتماعي للمتعلمين	170
ب . نتائج استمارات المدرسين	173
ج . زمن إجراء الاختبار ونتائجه	174
4 . 2 . دراسة الأخطاء الصوتية المرتكبة في التعبير الكتابي (الاختبار)	174
4 . 2 . 1 . جرد الأخطاء الصوتية وقراءتها	174
4 . 2 . 2 . تحليل الأخطاء الصوتية المرتكبة في التعبير الكتابي	178
4 . 2 . 2 . 1 . مفهوم الخطإ الصوتي	178
أ . الخطأ لغة	178
ب . الخطأ اصطلاحاً	178
ج . الصوت لغة	179
د . الصوت اصطلاحا	179

4 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ وصف الأخطاء الصوتية المرتكبة في التعبير الكتابي	179
4 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ 1 ـ وصف الأخطاء الصوتية المرتكبة في التعبير الكتابي حسب نوعها	179
أ ـ الخطأ الناتج عن الحذف	179
ب ـ الخطأ الناتج عن الإضافة	180
ج ـ الخطأ الناتج عن الاستبدال	181
د ـ الخطأ الناتج عن التحريف	182
4 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ وصف الأخطاء الصوتية المرتكبة في التعبير الكتابي حسب كل مدرسة	184
أ ـ مدرسة أنوال	184
ب ـ مدرسة حمزة بن عبد المطلب	185
ج ـ مدرسة الإمام علي بن أبي طالب	187
د ـ مدرسة لالة سلمى	188
4 ـ 2 ـ 2 ـ 3 ـ تفسير الأخطاء الصوتية المرتكبة في التعبير الكتابي	190
4 ـ 2 ـ 2 ـ 3 ـ 1 ـ الأخطاء الصوتية الناتجة عن الحذف	190
أ ـ نماذج من الأخطاء الصوتية الناتجة عن الحذف (أمثلة من الاختبار)	191
ب ـ أسباب الأخطاء الصوتية الناتجة عن الحذف	191
4 ـ 2 ـ 2 ـ 3 ـ 2 ـ الأخطاء الصوتية الناتجة عن الإضافة	193
أ ـ نماذج من أخطاء الإضافة	193
ب ـ أسباب الأخطاء الناتجة عن الإضافة	193
4 ـ 2 ـ 2 ـ 3 ـ 3 ـ الأخطاء الصوتية الناتجة عن الاستبدال	195
أ ـ نماذج من أخطاء الاستبدال	195
ب ـ أسباب الأخطاء الناتجة عن الاستبدال	195
4 ـ 2 ـ 2 ـ 3 ـ 4 ـ الأخطاء الصوتية الناتجة عن التحريف	196
أ ـ نماذج من أخطاء التحريف	196
ب ـ أسباب الأخطاء الناتجة عن التحريف	197
4 . 2 . 2 . 4 . استنتاجات	197
4 . 3 . دراسة الأخطاء الصرفية المرتكبة في الاختبار	197
4 . 3 . 1 . جرد الأخطاء الصرفية وقراءتها	197

4 ـ 3 ـ 2 ـ تحليل الأخطاء الصرفية المرتكبة في الاختبار	201
4 ـ 3 ـ 2 ـ 1 ـ مفهوم الخطإ الصرفي	201
4 ـ 3 ـ 2 ـ 2 ـ وصف الأخطاء الصرفية المرتكبة في الاختبار	201
4 ـ 3 ـ 2 ـ 2 ـ 1 ـ الوصف حسب نوع الخطإ	202
أ ـ الخطأ في طبيعة الفعل من حيث الصحة والاعتلال	202
ب ـ الخطأ في زمن الفعل	203
ج ـ الخطأ في مصادر الأفعال	204
د ـ الخطأ في بعض المشتقات (اسم الفاعل)	205
هـ ـ الخطأ في أنواع الاسم	206
و ـ الخطأ في الجموع (جمع الكلمات)	207
ز ـ الخطأ في التحويل (المثنى والجمع)	208
4 ـ 3 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ الوصف حسب كل مدرسة (مدارس الاختبار)	210
أ ـ مدرسة أنوال	210
ب ـ مدرسة حمزة بن عبد المطلب	211
ج ـ مدرسة الإمام علي بن أبي طالب	213
د ـ مدرسة لالة سلمى	214
4 ـ 3 ـ 2 ـ 3 ـ تفسير الأخطاء الصرفية المرتكبة في الاختبار	216
أ ـ تفسير أخطاء المجموعة الأولى	216
ب ـ تفسير أخطاء المجموعة الثانية	217
ج ـ تفسير أخطاء المجموعة الثالثة	218
4 ـ 3 ـ 2 ـ 4 ـ استنتاجات	219
4 ـ 4 ـ خلاصة	219
الفصل الخامس: جرد الأخطاء التركيبية والدلالية المرتكبة في الاختبار ودراستها	212
5 ـ 1 ـ تمهيد	222
5 ـ 2 ـ دراسة الأخطاء التركيبية الواردة في الاختبار	223
5 ـ 2 ـ 1 ـ جرد الأخطاء التركيبية الواردة في الاختبار	223
5 ـ 2 ـ 2 ـ تحليل الأخطاء التركيبية الواردة في الاختبار	226

5 . 2 . 2 . 1 . مفهوم الخطإ التركيبي	226
5 . 2 . 2 . 2 . وصف الأخطاء التركيبية الواردة في منجز المتعلمين	226
5 . 2 . 2 . 2 . 1 . الوصف حسب نوع الخطإ	227
أ . الخطأ في المبني للمجهول	227
ب . الأخطاء التركيبية المتعلقة بطبيعة المفاعيل	228
ج . الأخطاء التركيبية المتعلقة بأنواع الحال	229
د . الأخطاء التركيبية الخاصة بالإعراب	230
5 . 2 . 2 . 2 . 2 . الوصف حسب المدرسة	231
أ . مدرسة أنوال	231
ب . مدرسة حمزة بن عبد المطلب	233
ج . مدرسة الإمام علي بن أبي طالب	235
د . مدرسة لالة سلمى	236
5 . 2 . 2 . 3 . تفسير الأخطاء التركيبية الواردة في منجز المتعلمين خلال الاختبار	238
5 . 2 . 2 . 3 . 1 . الأخطاء في المبني للمجهول	238
أ . نماذج من الأخطاء في هذا النوع	238
ب . أسباب الأخطاء في هذا النوع	238
5 . 2 . 2 . 3 . 2 . الأخطاء في طبيعة المفاعيل	239
أ . نماذج من الأخطاء	239
ب . أسباب الأخطاء في طبيعة المفاعيل	240
5 . 2 . 2 . 3 . 3 . النوع الثالث المتعلق بأنواع الحال	241
أ . الأخطاء في هذا النوع	241
ب . أسباب الأخطاء في الحال وأنواعه	241
5 . 2 . 2 . 3 . 4 . الأخطاء في الإعراب	242
أ . نماذج من الأخطاء	242
ب . أسباب الأخطاء في الإعراب	242
5 . 2 . 2 . 4 . استنتاجات	243
5 . 3 . دراسة الأخطاء الدلالية/المعجمية المرتكبة في الاختبار	244

5 ـ 3 ـ 1 ـ جرد الأخطاء الدلالية/المعجمية وقراءتها	244
5 ـ 3 ـ 2 ـ تحليل الأخطاء الدلالية/المعجمية الواردة في الاختبار	247
5 ـ 3 ـ 2 ـ 1 ـ مفهوم الخطإ الدلالي	247
5 ـ 3 ـ 2 ـ 2 ـ وصف الأخطاء الدلالية/المعجمية الواردة في منجز المتعلمين	247
5 ـ 3 ـ 2 ـ 2 ـ 1 ـ الوصف حسب نوع الخطإ	247
أ ـ الأخطاء في المرادف اللغوي	247
ب ـ الأخطاء في المرادف الاصطلاحي	248
ج ـ الأخطاء في ضد الكلمات	250
د ـ الأخطاء في فهم المقروء	251
5 ـ 3 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ الوصف حسب المدرسة	252
أ ـ مدرسة أنوال	252
ب ـ مدرسة حمزة بن عبد المطلب	254
ج ـ مدرسة الإمام علي بن أبي طالب	255
د ـ مدرسة لالة سلمى	257
5 ـ 3 ـ 2 ـ 3 ـ تفسير الأخطاء الدلالية/المعجمية الواردة في منجز المتعلمين	258
5 ـ 3 ـ 2 ـ 3 ـ 1 ـ الأخطاء في المرادف اللغوي للكلمات	258
أ ـ نموذج الأخطاء في هذا النوع	258
ب ـ تفسير الأخطاء في المرادف اللغوي	259
5 ـ 3 ـ 2 ـ 3 ـ 2 ـ الأخطاء في المرادف الاصطلاحي للكلمات	260
أ ـ نموذج الأخطاء في هذا النوع	260
ب ـ تفسير الأخطاء في المرادف الاصطلاحي	260
5 ـ 3 ـ 2 ـ 3 ـ 3 ـ الأخطاء في أضداد الكلمات	262
أ ـ نموذج الأخطاء في هذا النوع	262
ب ـ تفسير الأخطاء في أضداد	262
5 ـ 3 ـ 2 ـ 3 ـ 4 ـ الأخطاء في فهم المقروء	263
أ ـ نموذج الأخطاء في هذا النوع	263
ب ـ تفسير الأخطاء في فهم المقروء	263

5 . 3 . 3 . 4 . استنتاجات	265
5 . 4 . نتائج الدراسة	265
5 . 5 . فحص الفرضيات	267
5 . 5 . 1 . التساؤل العام الأول (الذي يرتبط بالمتعلم)	267
5 . 5 . 2 . التساؤل العام الثاني (يرتبط بالمدرس)	270
5 . 5 . 3 . التساؤل العام الثالث (يرتبط بالمعرفة)	272
5 . 6 . آفاق البحث	274
5 . 7 . خلاصة	275
الخاتمة	277
المصادر والمراجع	282
المراجع الأجنبية	294
الملاحق	296
الفهرس	311