جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تعليم اللغة العربية وفق الطريقة التكاملية من خلال استثمار القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية في الجزائر

أطروحة معدة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي

تخصص " تعليمية اللغة العربية وتعلمها "

إعداد الطالبة:

نصيرة بوزقاق

إشراف الأستاذ الدكتور:

عبد المجيد عيساني

السنة الجامعية: 2018/2017

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تعليم اللغة العربية وفق الطريقة التكاملية من خلال استثمار القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية في الجزائر

أطروحة معدة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي

تخصص " تعليمية اللغة العربية وتعلمها "

إعداد الطالبة:

نصيرة بوزقاق

إشراف الأستاذ الدكتور:

عبد المجيد عيساني

السنة الجامعية: 2018/2017

ملخص الناقشة :

النظرية التكاملية ترى بضرورة تعليم اللغة العربية و تعلمها على أنها وحدة مترابطة الأجراء لا يمكن فهمها إلا من خلال هذا الترابط، وهي تبنى على الأسس اللسانية البنوية والتي ترى أن اللغة العربية نظام أو نسق مترابط.

والتكاملية طريقة تطبق في تعلين اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية من خلال نصوص متنوعة المصادر تختلف من مستوى إلى آخر .

والقرآن الكريم هو حافظ اللغة العربية وسبب انتشارها الواسع وتمكنها وسبب تسهيل تعليمها وتعلمها وفهمها عند غير العرب قديمها وحديثها.

فإذا طبقت النظرية التكاملية _ التي عرفت الثناء الكبير من المختصين في تعليمية اللغات نظرا لنتائجها الإيجابية _ من خلال استثمار نصوص قرآنية لذا سب من المتعلم وفق منهجية سلسلة تسهل عملية التمكن من الملكة اللسانية العربية

وإعادة إحالتها يعدما عرفته من عيوب بسبب عدة عوامل تاريخية واجتماعية وغيرها و لأن نص القرآن الكريم على المتعلم الجزائري كل تلك المتغيرات والعوامل الاجتماعية و الجغرافية .....الخ ويستوعبها.

الكلمات المفتاحية :

التعليمية. التكاملية. تعليمية اللغة العربية. تعلم . تعليم القران الكريم. المرحلة الابتدائية. طرائق التدريس

Abstract:

According to theory of complementarity arabic language shail be taught as an interrelated parts unit .so,it can be only understood through such interrelation,it is based on linguistic structuralism fundaments, structuralist linguists think that a language is an interrelated system or arrangement complementarity is a method applied to teaching Arabic language as well as in Algerian primary schools through different texts varying from one level to another one .

The Holy Coran préserves the Arabic languagefrom extinction,makas it widespread and facilitates its way of teaching learning and understanding among non Arabs formerly or recently .

Theory of complementarity greatly eulogized by specialists in the field of language didactics due to its positive outcomes, It relies on exploring Coranic texts that are adapted to the learner s age according to an appropriate method to enable him to acquire and revive the Arabic linguistic ability after the weakness it suffered from due historical and social factors ect …knowing that the Algerian learner can surpass and assume such geographical, social and other obstacles when he refers to Coranic texts.

Keywords

The educational .Integrative .Didactic Arabic language .Learn . Teaching the Holy Quran .Prémery stage .Tacheng méthodes

Résumé de la discussion :

La théorie intégrative considère la nécessité d'enseigner et d'apprendre la langue arabe comme une unité cohérente qui ne peut être comprise que par cette interdépendance . Elle repose sur les fondements linguistiques constructifs ,qui considèrent que la langue arabe est un système ou un système cohérent.

La complémentarité est une méthode appliquée pour déclarer et apprendre la langue arabe au niveau élémentaire dans l'école algérienne à travers des textes de sources diverses qui diffèrent d'un niveau à l'autre.

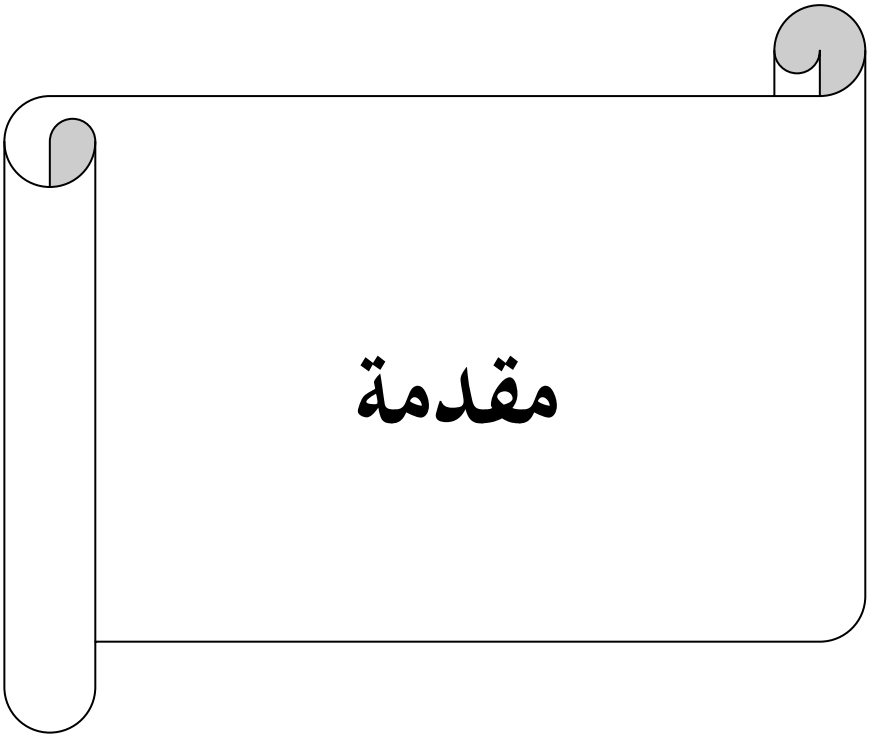
Le Noble Coran est le conservateur de la langue arabe, la raison de sa large diffusion et de sa maîtrise, et la raison pour laquelle il facilite son enseignement, son apprentissage et sa compréhension parmi les non-Arabes, anciens et modernes.

Si la théorie intégrative - qui a connu les grands éloges des spécialistes de l'enseignement des langues en raison de ses résultats positifs - est appliquée en investissant des textes coraniques, alors insulter l'apprenant selon une méthodologie en chaîne qui facilite le processus de maîtrise de la langue arabe reine.

Et le renvoyer à une personne que je connaissais de défauts dus à plusieurs facteurs historiques, sociaux et autres, et parce que le texte du Noble Coran sur l'apprenant algérien a toutes ces variables et facteurs sociaux et géographiques .... etc ,.et les comprend

: clés - Mots

L 'éducation .Intégrative .Langue arabe didactique .Apprendre .Enseigner le Saint Coran .Primaire .Méthodes d'enseignements


مقدمة

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين و آله وصحبة و من تبعه إلى يوم الدين.

اللغة العربية هي الميراث النفيس الذي ورثته الأمة العربية وحفظه القرآن الكريم من الاندثار، لكنّها ما فتئت تمرّ بالمصاعب كلما تقدم بها الزمن حيث تسبب ذلك في تشويهها، فغدت مشوبة بشوائب غريبة عنها أنقصت من قيمتها وجعلتها عرضة للانتقادات اللاذعة في مكانتها وقدرتها على استيعاب وظائف الاتصال الاجتماعي المعاصر الثريّ بالمصطلحات العلمية والاختصارات التي تستجيب للتكنولوجيا الرقمية.

و يرجع هذا كله لأسباب عديدة نذكر منها إهمال الوارثين لميراثهم وعدم عنايتهم به بالشكل الذي يجعل اللغة العربية تستوعب المجتمع العربي المعاصر، وكذا من خلال أنظمة التعليم المنُتهجة في معظم البلاد العربية إن لم نقل كلّها، والتي تتسم بالعجز وعدم القدرة على تكوين المتعلم تكوينا يمكنّه من أداء وظيفة لغوية صحيحة أو التواصل مع غيره بلغة عربية سليمة من كل الجوانب، فمشكلة اللغة العربية مشكلة الأمة وليست مشكلة الجزائر دون غيرها من البلدان العربية، والتعليم من أهم الوسائل التي تُعتمد لحماية اللغة والنهوض بها، لهذا اخترت البحث في تعليمها و تعلمها في دراسة عنوانها: **"تعليم اللغة العربية وتعلمها وفق الطريقة التكاملية من خلال استثمار القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية في الجزائر"**،

وقد طرحت الإشكالية التالية:

ــ إلى أي مدى يحقق تعليم اللغة العربية و تعلمها وفق الطريقة التكاملية في المرحلة الابتدائية الأهداف المسطرة؟

ــ هل اعتماد القرآن الكريم نصا محوريا في وحدات لغوية متكاملة لتعليم اللغة العربية وتعلمها بإمكانه تحسين و تطوير تعليمها و تعلمها و حسن استخدامها أداة للتواصل الوظيفي عند المتعلم في المرحلة الابتدائية و منه في المستقبل؟

_هل هناك فرق واضح في تعلم اللغة العربية و تعليمها بين المتعلمين الذين يحفظون القرآن الكريم مرارا على مدار السنة في أماكن مختلفة و بانتظام، و سواهم ممن لا يفعلون أو نادرا ما يفعلون ؟

_كيف يمكن استثمار القرآن الكريم في تعليم اللغة العربية و تعلمها من خلال وحدات تكاملية لتعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية تطبيقيا؟

_ الحديث الكثير الذي دار حول الحقيبة المدرسية في المرحلة الابتدائية؛ ثقلها وكثرة كتبها و كثرة المعارف وتجاوزها و تفوقها على مستوى المتعلمين، و خروجها عما يحتاجه المتعلم في هذه السن.

لهذا أردت أن أضع بين يدي الباحثين مقترحا لتدارك النقائص ،ويكون هذا المقترح قادرا على أن ينهض بمستوى تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمرحلة الابتدائية لأنها حجر الأساس الذي يبنى عليه العمر التعليمي كله، ومنه تحسين مستوى تعليم اللغة و تعلمها في الجزائر. و من أجل الوصول إلى الحل أو الحلول لهذه الإشكالية.

و اعتبارا للأهمية التي ينبغي أن تحتلها اللغة العربية في الجزائر، اخترت أن أسلط الضوء على الخطط النظرية والواقع التطبيقي لتعليمها، واخترت المرحلة الابتدائية عيّنة لأنها مهمة بالنسبة لبقية المراحل، فتعليم اللغة العربية فيها ينعكس على كافة المسيرة التعليمية للمتعلم، فهي لغة التدريس في كل المستويات الدراسية، و لأنّ مراحل التعليم مترابطة فيما بينها ترابطا بنائيا، فالسابقة تُمهِّدُ لما بعدها بحيث لا يمكن أن نهتمّ بمرحلة و نهمل أخرى خاصة إذا أسست هذه المرحلة لبقية المراحل، وعلى هذا الأساس فالمرحلة الابتدائية هي عماد بقية المراحل التعليمية كلّها، بل وأهم هذه المراحل لأنّ المتعلم فيها يمرّ بمرحلة خاصّة في حياته الشخصيّة والتعليميّة التعلميّة؛ حيث ينتقل من الأسرة إلى عالم جديد عليه فينطلق في تكوين خصوصيّاته المعرفية وميوله التعلّمية.

خاصة ونحن نعرف أنّ التعلّم في هذه المرحلة يبدأ باللغة العربية و كذا بالنسبة لتعليم لجميع المواد والأنشطة فيما بعد، باستثناء اللغة الفرنسية كمادة مستقلة لذاتها، لهذا يجب الاهتمام بتعليم اللغة العربية وتتبع مسيرة تعليمها في هذه المرحلة لعدّة اعتبارات نذكر منها:

-أنّ اللغة العربية هي لغة التعليم والتعلم في المرحلة الابتدائية وما بعدها.

-أهمية المرحلة الابتدائية من الناحية الشخصية للمتعلم في حدّ ذاته، ومن الناحية التعليمية وتأثيرها عليه حاضرا ومستقبلا.

-اللغة العربية هي اللغة الرسمية للوطن فمن الواجب علينا أن نبحث في وسائل تحسين ظروفها التعليمية وتنميتها ودعمها.

و من الدراسات السابقة عن الموضوع: رسالتي في الماجستير: "الطريقة التكاملية و مدى نجاعتها في تعليم اللغة العربية في الجزائر المرحلة المتوسطة نموذجا"، ومقالة الدكتور عبد الكريم البكري، عنوانها: "القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية دراسة نقدية في ضوء النظريات التربوية و اللغوية" سنة: 2011، أما التكاملية فوجدت موضوعا عالج فكرة التكامل من الناحية النفسية التربوية في أقسام المناهج وطرائق التدريس، وليس من الناحية اللغوية اللسانية و هي أطروحة دكتوراه لـ:نصرة عبد الله الخضر صالح عنوانها: "أثر استخدام وحدة لغوية قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لطالبات الصف الأول الثانوي بالجمهورية اليمنية"، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، سنة:2009؛ تناولت الدراسة الطريقة التكاملية من الوجهة النفسية التربوية حيث اعتمدت على قياس مهارات الأداء اللغوي لدى الطالبات بعد إخضاعهم لتجربة التعليم بالطريقة التكاملية مدة معينة، ولم تهتم بتأثيرها المستمر على المتعلمين ولا بواقعها العربي أو كيفية تطبيقها وإنما قاست أثرها في تنمية مهارات الأداء اللغوي من خلال تجربتها في البحث.

و من أجل عملي هذا انتهجت **الوصف** لهذه المرحلة الدراسية من خلال تتبع و وصف ما هو كائن وما هو مسطر نظريا و تطبيقيا، مستعينة بالتحليل وذلك من خلال تقصي الواقع الميداني لتعليم اللغة العربية وتعلمها، وذلك بالاستبانة المقدمة للمعلمين من جهة، و العمل الكتابي المقدم للمتعلمين من جهة أخرى، بهدف المقارنة والقياس. ومنه فقد اعتمدنا في البحث على المنهج الوصفي و التاريخي وفق الخطة التالية:

تتضمن الدراسة **أربعة فصول** كل فصل مقسم إلى مباحث، سبقت **بمدخل** و **مقدمة** و قُفِيَت **بخاتمة** تلتها قائمة **بالمراجع والمصادر** التي استعنت بها لإنجاز البحث.

فأما **المدخل** فقد تضمن الحديث عن **تعليم اللغة العربية وتعلمها في المدرسة الجزائرية بين التقليد و التجديد**، حيث تكلمت عن تعليم اللغة العربية في الجزائر بعد الاستقلال.

وأما **الفصل الأول** فعنوانه **النظرية التكاملية في تعليم اللغات وتعلمها** بدأ بتمهيد عن الأصل اللساني للنظرية التكاملية في تعليم اللغات وتعلمها، ثم فصلناه إلى ثلاثة مباحث: **المبحث الأول** منه يتحدّث عن **الطريقة**؛ مفهومها و أنواع الطرائق التعليمية والتعلمية ثم مقارنة بين التقليدية منها والحديثة.

المبحث الثاني تحدثنا فيه عن **التكامل**؛ حدّدنا مفهومَه، و ميزنا بين تكامل المنهج وتكامل الطريقة وتكامل الأسلوب وتكامل المدخل، وتكامل المهارات والأنشطة المقررة، وغيرها من العناصر التي ترتبط بالتكامل.

المبحث الثالث عنوانه: **الطريقة التكاملية و راهن تطبيقها في المدرسة الجزائرية**؛ بدأناه بالتعريف بها، وذكرنا مزاياها وعيوبها، ثمّ مواصفات الطريقة الناجحة، وبعدها معايير الطريقة التكاملية، ثم تطبيقها في الجزائر.

و أما **الفصل الثاني** فقد كان عنوانه: **القرآن الكريم و تعليمية اللغة العربية**، مُقَسَّمٌ إلى مبحثين:

المبحث الأول من الفصل تحدّثنا فيه عن **انطلاق الدرس اللغوي التعليمي العربي حول القرآن الكريم لتعليم اللغة العربية و القرآن الكريم و الحفاظ عليهما**؛ حيث قُمنا بإجراء مقارنة بين اللغة العربية قبل نزول القرآن الكريم و بعده، ثم ظاهرة اللحن في القرآن الكريم و نشأة التفكير في تعليم اللغة العربية، و ثالث مطلب: العلماء العرب الأوائل و التأسيس لتعليم اللغة العربية خدمة للقرآن الكريم و الحفاظ عليه.

و**المبحث الثاني** يتعلق بـ: **طرائق تعليم اللغة العربية باستثمار القرآن الكريم و مراحله في المدارس الجزائرية**؛ بدأ بالمرحلة الأولى و هي مرحلة الكتاتيب و الزوايا و طرائقهما التعليمية للقرآن الكريم و اللغة العربية معا، ثم المرحلة الثانية و هي مرحلة ما بعد التأسيس للمدرسة الجزائرية الحديثة أي بعد الاستقلال و طرائقها، و ثالث مطلب هو مرحلة المدارس القرآنية الحديثة في يومنا هذا المنفصلة عن المنظومة التربوية الجزائرية.

و **المبحث الثالث** تضمّن: **أهداف تعليم اللغة العربية و تعلمها والقرآن الكريم**: فيه ثلاثة مطالب هي: أهداف تعليم اللغة العربية و القرآن الكريم، و ذكرنا فيه الهدف الديني و الهدف المعرفي و الهدف اللغوي و الهدف التاريخي و أخيرا الهدف الاجتماعي، ثم المطلب الثاني الذي يتعلق ب: القرآن الكريم و التنوع اللغوي في الجزائر و تعليم اللغة العربية و تعلمها؛ فصّلنا فيه الحديث عن ظاهرة التنوع اللغوي في الجزائر و كيف يمكن للقرآن الكريم أن يستوعبها تعليميّا فقد استوعب قبلها لغات... و ثالث المطالب تضمن: خصائص القرآن الكريم و صلتها بتعليم اللغة العربية وتعلمها.

و أما **الفصل الثالث** فعنوانه: **دراسة نقدية لراهن تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية في الجزائر** يحتوي أربعةَ مباحث؛ **أولّها: الأنشطة المقررة لتعليم اللغة العربية وكتبها** حيث قمنا بعرض الأنشطة المقررة بأنواعها، في جميع مستويات المرحلة الابتدائية و مراحل تعليمها وكيفية تطبيقها.

أما **المبحث الثاني** فقد تحدثنا فيه عن **أهداف تعليم اللغة العربية و تعلمها في المرحلة الابتدائية:** حيث قمنا بتحديد أهداف كل نشاط من أنشطة اللغة العربية كل مستوى على حدة.

و **المبحث الثالث** من الفصل الثالث خصص لوصف حصص اللغة العربية من خلال الحضور والمتابعة الميدانية لتطبيق الطريقة في كل مستويات المرحلة الابتدائية.

نفذت ذلك من خلال حضور بعض الوحدات المختارة في المرحلة الابتدائية في أقسامها، كل مستوى على حدة، تتم العملية أولا بتحديد عنوان الوحدة التكامليّة والأهداف التعلمية لأنشطتها ثم كيفية تقديم الوحدة التكاملية خلال الأسبوع.

المبحث الرابع: من هذا الفصل **نقد و تقويم و هو دراسة ميدانية** خصصته **لتحليل نتائج استمارة الاستبيان** المقدم **لمعلمي** اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والمتعلق بأهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ومدى تحققها، والكتب المقررة ومضامينها، ومنه أفرغنا النتائج حسب العينة العامة وهي معلمو المرحلة الابتدائية، ثم قمنا بإفراغ الاستمارة حسب المتغيرات المقترحة، وبعدها إجمال لأهم الاقتراحات المبنية على المتابعة.

وكذلك تحليل اختبار كتابي و قرائي مقدم **للمتعلمين** بهدف المقارنة بين الحافظين للقرآن الكريم وغيرهم في تعلم اللغة العربية و استعمالها الوظيفي الشفوي و الكتابي، من خلال قياس الأخطاء اللغوية بأنواعها الكتابية و الشفوية.

ثم ختمنا الفصل **بنقد و تقويم** لتعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية في الجزائر كحوصلة للمبحث والفصل.

الفصل الرابع و الأخير عنوانه: **المنهجية التكاملية المقترحة باعتماد القرآن الكريم** تضمن **مبحثين:**

الأول: التأسيس النظري للمنهجية المقترحة: فيه العلاقة بين أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها والقرآن الكريم و كذا مستويات تعلم اللغة العربية، و العلاقة بين الأهداف والقرآن الكريم، وكذا المتعلم الجزائري و خصائصه اللغوية والاجتماعية... و فيه أيضا **آراء بعض العلماء** في أنجع الطرائق لتعليم اللغة العربية خاصة علماء العرب مثل ابن خلدون وابن جني و عبد الرحمن الحاج صالح وغيرهم، ومواقف **نظريات التعلم** من كيفية تعلم اللغة وتعليمها.

المبحث الثاني: التطبيق العملي للمنهجية المقترحة: تضمن أسس اختيار النصوص التكاملية للمرحلة الابتدائية، ثم وحدات لغوية تكاملية مقترحة من الباحثة، نصها المحوري الذي تدور حوله جميع الأنشطة التعليمية اللغوية من القرآن الكريم، كل مستوى من مستويات المرحلة الابتدائية على حدة.

ثم قَفّينا البحث **بخاتمة** تضمنت أهم النتائج والملاحظات، التي توصلنا إليها بعد رحلة بحثنا في الموضوع وملاحظات مبنية على هذه النتائج.

تليها قائمة بأهم **المصادر والمراجع** التي تمت الاستعانة بها لإنجاز هذا العمل.

و قد استعنت بالكثير من المراجع خلال مسيرة البحث نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: "التكاملية في تعليم اللغة العربية" لسعيد مُحَمَّد مراد، و "بحوث ودراسات في علوم اللسان" لعبد الرحمن الحاج صالح، و"الفصحى لغة القرآن" لأنور الجندي، و "علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية" لعبده الراجحي، وما ينشط فيه إخواننا المغاربة في جامعة مكناس من ندواتهم حول اللسانيات وتعليم اللغة العربية، ودراساتهم الميدانية الجديرة بالاحترام نظرا لما تكشفه للباحث من خطوط عريضة يستهدي بها عند بحثه، خاصة ونحن لا نختلف عنهم من حيث المعطيات: لغويا وتاريخيا واجتماعيا... وغيرها كثير مما سنذكره في موضعه.

وقد اعترضت مسيرتنا صعوبات كثيرة منها: قلة الدراسات التطبيقية المتخصصة في موضوع التكاملية كنظرية لسانية تعليمية، وصعوبة الوصول إلى البحوث الميدانية المتخصصة في هذا المجال، لندرتها في وطننا، و أمّا المادة النظرية فقد كانت كثيرة مما أدى إلى صعوبة تبويبها وضبطها وإجمالها وفق الأهداف المرجوّة من البحث، بالإضافة إلى رهبة القرآن الكريم عند جعله موضع دراسة من غير متخصص في علومه ، مما اضطرني إلى اللجوء لأهل الاختصاص مرارا و تكرارا، بالإضافة إلى إعراض معلمي المرحلة الابتدائية عن الإجابة في استمارة الاستبيان و هذا مما يسيئ للدراسة و للمدرس، جعلني اضطر للتنقل والتوزيع في أماكن غير محددة داخل الوطن لاستيفاء العينة المختارة فكانت متنوعة، وكذا رفض البعض لحضوري معهم في القسم من أجل المتابعة الميدانية، و رفض المدارس القرآنية الخاصة لكشف كيفية عملها، وصعوبة جمع الحافظين لكتاب الله في مكان واحد في وقت واحد في البلدية نفسها، ثم تصنيفهم حسب السنة التي يدرسونها لاختبارهم كتابيا و قرائيا، أو في كُتّابهم أو جمعية التحفيظ أو المدرسة القرآنية.

كما لا يفوتنا أن نتوجه بالشكر –بعد الله عز وجل– إلى كل من ساهم في إنجاز هذا البحث خاصة الأستاذ الدكتور عبد المجيد عيساني المشرف على الرسالة و رئيس الدفعة الذي شرّفنا بإشرافه على عملنا، و لم نجده إلا صبورا و متعاونا موجها مرشدا و حريصا جازاه الله عنا خير الجزاء.

و رئيس القسم المتفاني في خدمتنا و خدمة جميع الطلبة في القسم، وكل أساتذة القسم الذين لم يبخلوا علينا بتوجيهاتهم ومتابعاتهم الدائمة لنا، خاصة مشرّفي في الماجستير الأستاذ الدكتور بوبكر حسيني و الدكتور يحيي بن يحي و الدكتور أحمد حاجي جازهم الله عني خير الجزاء، و الدكتور عبد الرزاق قسوم

حفظه الله، وكل المفتشين التربويين و على رأسهم الصايم سالم بالمغير المجاز في القراءات القرآنية، و مفتش التوجيه والتعليم والقرآني نتيش حسين في الوادي، وكل المعلمين الذين مدوا لي يد العون في المدارس الابتدائية و حملوا معي مسؤولية خدمة اللغة العربية و أبنائنا وعلى رأسهم بوزقاق عبد المطلب، و زيدي إبراهيم بالمغير و عيساوي وجدة بالوادي، وكذا جميع زملاء الدفعة دون استثناء _تعليمية اللغة العربية وتعلمها 2009/ 2008م _ وفقهم الله إلى كل الخير.

في الأخير نرجو أن نكون قد وُفقنا و حسبنا بذل الجهد.

جامعة ولاية الوادي في ليلة:الخميس20 رمضان 1438هـ

الموافق لـ: 15 جوان 2017م

بوزقاق نصيرة

مدخل

تعليم اللغة العربية وتعلمها في المدرسة الجزائرية بين التقليد والتجديد

اللغة العربية لغة أنيقة في كلماتها جميلة في عباراتها و متناسقة في تراكيبها، و قد استطاعت بما اتصفت به من مزايا أن تستوعب رسالة الخالق عز و جل وخطابه إلى البشر من خلال القرآن الكريم، ولم تعرف اللغة العربية مرحلة انحطاط ولم تتعرض للنقصان، بل ولدت كاملة و زادها الزمان جمالا وتألقا و اتّساعا، والسر الكامن وراء هذا كله _كما لا يخفى على أحد_ هو القرآن الكريم، الذي ارتبطت به فأعلى من شأنها و زادها بهاء منذ أن نزل بلسانها ﴿**وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ (192) نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (193) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ (194) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ(195)**﴾[1]

والآيات التي تعبر على عروبة القرآن الكريم و ارتباطه الوثيق باللغة العربية كثيرة، غير أنّ اللغة العربية في الوقت الحاضر تمر بالظروف و العوامل المتنوعة؛ التي تجعل منها صعبة في الاستعمال أثناء الممارسة الوظيفية، أو في الاستعمال اليومي للمتحدث العربي المعاصر أثناء أداء مهامه الاتصالية.

ومن تلك العوامل الكثيرة نذكر: الاحتلال الأوربي الذي عرفته معظم البلدان العربية، والذي غادرها تاركا ميراثه اللغوي طاغيا على لسان العامة و الخاصة من الشعوب المحتلة، لأنّ هدفه الأسمى هو طمس كل ما يمت بصلة إلى الهوية العربية الإسلامية لهذه الشعوب، و اللغة العربية هي اللغة الوطنية الأولى هي لغة الدين و اللسان لهذه الشعوب لهذا كان استهدافها بداية.

ثم الازدواجية اللغوية التي تعرفها جل البلاد العربية كالأمازيغية (البربرية)التي تتنوع بحسب مواقعها ومجتمعاتها العربية في المغرب و المشرق العربيين، و كذا العربية العامية وهي صفة من الصفات التي تميز المتعلم الجزائري الذي نحن بصدد دراسته، بالإضافة إلى اختلاف اللغة العربية التي تدرس في المدارس الجزائرية عن لغة الأم وهي الدارجة أو العامية أو الأمازيغية.

[1] القرآن الكريم، سورة: الشعراء، الآية: 192_195.

ومناهج التعليم التي لا ترقى بالطرائق والمناهج التي تتضمن المحتويات الملبية لحاجة المتعلم نحو تعلمه العربية نطقا وكتابة، من خلال توظيف ما وصلت إليه النظريات اللسانية التعليمية و اللسانية الاجتماعية الحديثة تطبيقا ميدانيا وليس تطبيقا ورقيا، واستثمار نتائجها الميدانية التي من شأنها أن تسهل تعليم اللغة وتعلمها، وتوظيفها في الواقع والتواصل بها بسهولة ويسر، وكذا العلوم النفسية والاجتماعية واللسانية والسوسيولسانية والسيكو لسانية وغيرها، في ظروف مدرسية و صفية أفضل، اعتمادا على رؤيا علمية عملية دقيقة و واضحة المعالم، لواضع مناهج تدريس اللغة العربية ومعلم اللغة العربية على حد سواء، و قابلة للتطبيق الواقعي و الميداني في الوطن العربي عموما والجزائر بصفة خاصة، ومن ثم نصل إلى النهوض باللغة العربية و كذا تعليمها.

وإذا عدنا من أجل أن نتتبع تطوّر تعليم اللغة العربية في وطننا الجزائر سنجده قد مرّ بمراحل ثلاث هي:

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل الاستعمار؛ أثناء التواجد العثماني في الجزائر

المرحلة الثانية: مرحلة الاستعمار؛ أثناء التواجد الفرنسي في الجزائر

المرحلة الثالثة: مرحلة ما بعد الاستعمار: تنقسم إلى:

أ_ المرحلة الأولى:1962_1970

ب_ المرحلة الثانية: 1970_1980

ج _المرحلة الثالثة: 1980_1990

د_ المرحلة الرابعة:1990_2008_إلى يومنا هذا

سنركز الحديث عن المرحلة الأخيرة فقط وهي: مرحلة ما بعد الاستقلال من 1962إلى 2008: وفي هذه المرحلة شهد تعليم اللغة العربية مراحل عدة وتطورات واضحة وإصلاح شامل يهدف إلى توحيد التعليم العام بالمدارس الجزائرية، حيث أُممت المدارس كما أُدمجت مدارس التعليم القرآني،[2]ففي البداية استمر التعليم في المدرسة الجزائرية المستقلة باللغة الفرنسية، إلى أن شرعت الدولة الجزائرية قانون التعريب و العناية به في السنة الدراسية (1963_1964م) من التعليم

2_ الدليل التطبيقي لمناهج التربية التحضيرية، اللجنة الوطنية للمناهج، 2008، ص: 8 .

الابتدائي حيث عربت المواد التي لها علاقة بالشخصية العربية مثل: التاريخ والفلسفة والجغرافيا الوصفية[3]، وقد تم تدعيم اللغة العربية في بقية السنوات الأخرى وذلك بمضاعفة عدد ساعات تدريسها، وكذلك الأمر في المتوسط والثانوي، وسنة (1965م) عُربت بعض المواد في الكليات، وعربت في السنة نفسها المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي وهو أهم منعرج في تاريخ تعليم اللغة العربية في الجزائر، واستعانت المدرسة الجزائرية آنذاك بإطارات للتدريس من البلدان العربية مثل مصر والعراق و سوريا و فلسطين...إلخ لغيابها هذا النوع من المعلمين المعربين في الجزائر، وأرسلت بعثات المتعلمين للتكوين في الخارج خاصة مصر وسوريا لمواصلة الدراسة، ودُعم التعليم المعرب كليا، وأُستحدثت بكالوريا معربة، ومُنحت شهادات للدراسة في الخارج.

وفي السبعينيات تمت إعادة بناء التعليم في الجزائر من خلال تحديد المهام الوزارية لكل مرحلة: فهناك مرحلة التعليم الابتدائي و المرحلة الثانوية من جهة، وهناك التعليم العالي من جهة أخرى، وجهة ثالثة للتعليم الأصلي والشؤون الدينية وملحقاتها في المدارس الحرة الإسلامية.[4]

أما بالنسبة للتعليم الجامعي فقد عُرِّبَتْ معظم التخصصات مثل الحقوق والعلوم الرياضية والفيزيائية...إلخ. لأن التعليم الثانوي يحتاج إلى معلمين مُعَرَّبين، وأزيلت الشعب مزدوجة اللغة، لأنه نتجت عنها فئتان من المتعلمين؛ الفئة الأولى: المفرنَسون كليا و الفئة الثانية المعرّبون كليا. وأجبر المتعلمون المفرنَسون في كافة الشُعب على دراسة حصص للّغة العربية ضنّا منهم أنّها ستفي بالغرض.[5]

ثم جاءت مرحلة التعليم **الأساسي**_ الإعدادي _ سنة (1980م)،و الذي جعل من مهامه دراسة اللغة العربية منذ دخول المتعلم إلى المدرسة وطيلة تسع سنوات إجبارية. ثم جاءت بعده مرحلة التعليم **المتوسط** من جديد، وذلك بالبحث و التنسيق مع بلدان شقيقة للوصول إلى التعريب الكامل للتعليم في الجزائر، وقد نظم حزب جبهة التحرير سنة(1975م) أول ندوة وطنية

3_ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، ص : 388. و سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، المعهد الوطني لمستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الجزائر، (د ط)، (د ط)، ص:14.وfpemsila.arabepro.com/t425_topic

4_ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبدالرحمن الحاج صالح، ص:388 و389.

5_ نفسه، ص:390.

حول التعريب وخرج منها بتوصيات هامة، و أما التعليم الأصلي الذي كان تابعا لوزارة الشؤون الدينة فقد كان مُعرّبا منذ البداية وقد واصل نتائجه الخادمة للغة العربية في الجزائر و تعليمها و نشرها في المدارس.[6]

أمّا فترة الثمانينيات فقد تضمنت المنعرجات الخطيرة والمصيرية بالنسبة لتعليم اللغة العربية في الجزائر من جهة والتعليم باللغة العربية في الجزائر من جهة أخرى، فكلاهما وجهان لعملة واحدة وهي الكلام العربي الفصيح داخل القسم، حيث تم تعريب السنة الأولى للعلوم الإنسانية (1980) والحقوق وعلم النفس والاقتصاد... و رغم كل إيجابياته إلا أنه لاقى عدة مشاكل يعمل مجمع اللغة العربية الجزائري على حلها إلى يومنا هذا و منها مشكل المصطحات بين المعربين والمفرنسين.[7]

كل هذه التغيرات كان هدفها الإصلاح والنهوض بتعليم اللغة العربية في الجزائر، لكنها اصلاحات عرجاء من حيث المنهج أو الكتب المقررة أو طريقة التدريس، لهذا فهي لم تثمر إلا ما نراه متفشيا من مظاهر غياب اللغة العربية أو تغييبها، ممن أبغضوا العربية و حاربوها و كانوا أشد عداوة لها من الفرنسيين أنفسهم[8].

ونشير هنا إلى ندرة المراجع والمصادر التي تتحدث عن تاريخ تعليم اللغة العربية في الجزائر، وقد جمعناها من أفواه المعلمين السابقين وتلاميذ فترة ما بعد الاستقلال الذين يعملون في التعليم الآن، بالإضافة إلى أرشيف جمعية العلماء المسلمين الجزائريين لدى بعض المعلمين من فترة ما بعد الاستعمار وعددهم قليل جدا.

و إن أردنا طرق موضوع طريقة تعليم اللغة العربية في الجزائر، فقد تطور هو الآخر بتطور النظم والمناهج، ففي بدايته كان تعليما **سلوكيا** يدور حول المعلم وحده مالك المعرفة اللغوية وملقنها، يقوم على حفظ القواعد النحوية و استظهارها، ثم ارتقى ليصير **معرفيّا** يسلط جل العمل التعليمي

6_ عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص:391.

7_المرجع نفسه و الصفحة.

8 _ الفرنكوفونية و تحدياتها للغة العربية في بلاد غرب إفريقيا، علي يعقوب، مجلة قراءات، دورية ثقافية محكمة متخصصة في شؤون القارة الإفريقية، العدد18، أكتوبر_ ديسمبر2013م، ص 85.

على المتعلم والمعلم موجه له، بحيث يتحدث ويتواصل ويقوم بالاستقراء ويثبت و يتدرب بنفسه على القاعدة اللغوية المقصودة صرفية أو نحوية أو إملائية شفويا و كتابيا، من خلال حسن الاستعمال الوظيفي لها و استثمارها في عدة مواقف مشابهة، والفصل الموالي الذي خصصناه للحديث عن النظرية التكاملية فيه تفصيل لتطور طرائق التعليم و التعلم بين التقليد والتجديد و مقارنة بينها ومواصفات الطريقة الناجعة وغيرها.[9]

ومنه فقد تعرفنا على مراحل تعليم اللغة العربية في الجزائر منذ تواجد الاحتلال الفرنسي إلى يومنا هذا، وكذا طرائق تدريسها في المدرسة الجزائرية وأنواعها من خلال هذا المدخل و بعده سنتعرف على النظرية التكاملية في تعليم اللغات و تعلمها من خلال الفصل الموالي.

9 _www.wadilarab.com/t8237.topic و.f pemsila.arabepro.com/t425_topic

الفصل الأول: النظرية التكاملية في تعليم اللغات وتعلمها

تمهيد: الأصل اللساني للنظرية التكاملية في تعليم اللغة العربية وتعلمها

التكاملية معنى من المعاني التعليمية الشاملة، التي تهدف إلى تعليم اللغة كلا متكاملا لا أجزاء منفصلة، وأنه لا معنى للجزء إلا مع وجوده ضمن الكل، وهذا بناء على أن اللغة كل متكامل وليست أجزاء منفصلة، فلا معنى لتعليم النحو دون معرفة الصرف، ولا فائدة للكتابة من غير القراءة والإملاء وحسن رسم الحرف، وإجادة نطق الصوت من مخرجه وإعطائه حقه من نبر أو تنغيم أو غيره، ليصل المعنى والقصد منه للمتلقي. "و يعتبر الفصل بين هذه الفروع عند تعليمها عملا تعسفيا لا يساير طبيعة اللغة لأن فنون اللغة: الاستماع والكلام والقراءة الكتابة متكاملة بطبيعتها."[1] وكذلك مستويات اللغة فهي كل متكامل.

وإن أمعنا النظر في الفكرة نجدها تستمد أصولها من المدرسة البنوية، التي تعتبر اللغة نظاما أو نسقا مترابطا متكاملا، لا تتكامل مستوياته الصوتية والصرفية والمعجمية والنحوية والدلالية، ولا تؤدي وظيفتها التواصلية، إلا في ظل تواجدها مع بعضها لا في ظل فصلها عن بعضها إلى أجزاء.

لمحة عن المدرسة البنيوية في تعليم اللغات

ظهرت في بدايات القرن العشرين بسبب التطور العلمي و الثقافي، و مؤسسها الأول هو العالم اللغوي السويسري فرديناند دي سوسير (1835_1913م)، و أمّا صاحب الفضل في تأسيس قواعدها العلمية فهو العالم اللغوي ليونالد بلومفيلد و هو يرى أنّ: " اللغة ليست عملية فردية تخضع للمؤثرات الذاتية ولكنها نظام متكامل، يحتوي على العناصر المشتركة التي يتفق عليها المتحدثون بها، وأنه يمكن تحليل النظام اللغوي إلى أنماط مختلفة عن طريق المقارنة بين المظاهر النحوية التي تفرق بين نمط وآخر، والانتهاء إلى قواعد تصاغ الأنماط اللغوية على أساسها."[2] و هي مذهب علمي يوضح الوقائع بتحليلها وإعادة تركيبها، فيبحث في المجموعات الاجتماعية من عادات وتقاليد، لأنها بنى تتماسك داخليا.

[1] _ تعليم اللغة العربية الأطر والإجراءات، عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر، مكتبة الضامري للنشر و التوزيع، سلطنة عمان، الدار العمانية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص: 22.

[2] 22http://www.alukah.net/literature_language/0/99926/#ixzz4ksb3P2M7_ .2017،18:30/06/

و ينظر للغة على أنها وحدة متماسكة الأجزاء مترابطة فيما بينها، كأنها هيكل هندسي متشابك، أو شبكة واسعة من النظم والتراكيب.[1] فهي نظام متكامل مترابط الأجزاء.

و من المعلوم أنّ أيّة فكرة أو نظرية علمية أو غيرها، يكون لها رد فعل مقابل له، وقد جاءت هذه النظرية كرد فعل على المناهج اللغوية خاصة طريقة تعليم النحو والترجمة، في أوروبا و خاصة في بريطانيا ثم انتقلت لأمريكا.[2]

خلفية ظهورها :

نحن نعلم أن الدراسات اللسانية قد تطورت و تفرعت عنها علوم متعددة يعود الفضل فيها لمؤسسها الأول "دي سوسير الذي يرى عند وصفه للسان بصفته موضوع اللسانيات، أنه بُنيَ على نظام مخصوص، أي أنّه مُنظّم تنظيما باطنيا محكما، و على العالم اللساني أن يكتشف أسرار هذه البنية. فعوض النظر للجزئيات و الأحداث اللغوية منعزلة عن بعضها بعضا... ننظر إلى اللسان نظرة كلية. فاللسان عبارة عن شبكة تجد كل وحدة لغوية مكانها فيها و يربطها بالوحدات الأخرى علاقات صورية."[3]

و في منظور هذه النظرية حتى يكون التعليم فعّالا، يجب أن تُقدم للمتعلم البُنى الأساسية الأكثر استعمالا والأقل صعوبة، أي الكلمات والعبارات ذات الاستعمال الوظيفي المرتبط بالحياة الاجتماعية للمتعلم، و هو ما يطلق عليه الحوارات الأصلية من الواقع الحي الذي يعيشه و يتحدثه المتعلم في ممارساته اللغوية اليومية. و يتفق اللغويون البنيويون على **المبادئ** التالية:

- " إن تعلم اللغة هو اكتساب عادات تقوى بالتدريب والتعزيز.
- إن الحديث المنطوق هو أصل اللغات جميعا.
- كل لغة لها نظام فريد في بابه تختلف به عن غيرها من اللغات.
- كل لغة تحتوي على نظام متكامل كاف للتعبير عن أي فكرة تراود المتحدثين بها.
- اللغات الحية كلها تتغير وتتطور بمرور الزمن.
- المرجع الأول في سلامة اللغة وصحتها هم المتحدثون بها.

[1] _ ينظر: http://www.ta3lime.com/showthread.php?t=12781 ،2017/06/22 18:34.

[2] _ ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، ط4، 2009، ص: 32.

[3] _ مبادئ في اللسانيات ،خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة للنشر، طبعة ثانية منقحة، الجزائر، 2006، ص:16.

- إن تبادل الأفكار والمعاني والاتصال بين الناس هو الهدف الرئيسي لاستخدام اللغات والسبب في وجودها.
- تنطبق أساليب البحث العلمي السائدة في ميدان العلوم البيولوجية والطبيعة على تحليل اللغات."[1]

الملاحظ على هذه المبادئ البنيوية أنها أخذت من النظريات السابقة لها الجانب الإيجابي و أسست عليه مبادئها الخاصة و زادت عليه، فالنظرية البنوية في تعليم اللغات لم تخلق من العدم بل بنيت على أسس النظريات السابقة لها.

آراؤها في تعليم اللغات:

اللسانيات التطبيقية مكنت الدارسين من وضع الخطط النظرية لتعليم اللغات و تعلمها و ذلك من خلال تحديدها لبعض الآراء و الخطوات التي يجب اتباعها عند تعليم اللغات و النظرية البنوية ترى أنّ " تعلم اللغة هو اكتساب عادات و منه فلا بد من تأكيد أثر التكرار والتدريب والمحاكاة والحفظ. وعلى المدرس أن يقوم بالدور الإيجابي الأول في هذا المجال.

و بما أن الحديث المنطوق هو أهم جوانب اللغة فلا بد للمدرس أن يبدأ بتدريب طلبته على الاستماع والفهم ثم على الكلام، وبعد ذلك يعلمهم مهارات القراءة والكتابة.

كما يحرص المدرس على أن يبين أن قواعد اللغة ليست نهائية أو ثابتة بصورة مطلقة دائمة بل إنها تتغير وتتطور كتطور اللغة نفسها.

ليست القواعد إلا وصفا دقيقا لما يستخدمه المتحدثون بها في حياتهم اليومية وينبغي أن لا تتقيد بالقواعد العتيقة التي يفرضها الأكاديميون على اللغة.

و يؤكد المدرس على المظاهر الحسية في اللغة؛ كالنطق الصحيح و الهجاء المضبوط واستخدام العبارات السليمة ويبين للمتعلم الطريقة التي يبنى بها التراكيب اللغوية.

[1] _ http://www.alukah.net/literature_language/0/99926/#ixzz4ksb3P2M7 18:30 .2017/06/22

يتبع مدرس اللغات في شرح درسه لتلاميذه نفس الأساليب التي يتبعها عالم اللغويات؛ فالعالم يختار أسئلة يوجهها إلى متحدث اللغة موضوع البحث تركز إجاباتها على نقطة معينة ؛كاستخدام الضمائر مثلا في حالة الفاعل والمفعول به."[1]

و أضاف الباحثون أيضا:

_ التعليم في قاعة الدرس يجب أن يتم كله باللغة الهدف.

_ لا تعلم إلا الجمل و الكلمات اليومية.

_ تقدم مهارات الاتصال الشفهي في تسلسل متدرج، وتبنى على تبادل الأسئلة و الأجوبة بين المدرسين والطلاب في قاعات ذات أعداد قليلة.

_ يعلم النحو عن طريق الاستنباط.

_ تقدم العناصر الجديدة شفهيا.

_ تقدم الكلمات الحسية عن طريق الأشياء والصور، وتقدم الكلمات التجريدية عن طريق ربطها بالأفكار.

_ التأكيد على صحة النطق والنحو.[2]

نتائج أعمالها:

انبثق عن النظرية البنوية آراء و اتجاهات تشكلت منها مدارس مشهورة:

المدرسة السوسورية: حلقة موسكو، حلقة قازان ومدرسة براغ، ومدرسة كوبنهاغن، المدرسة الوظيفية، التوزيعية.[3]

التمارين البنوية وأنواعها :

تبنى على مبدأ تمكين المتعلم من الاستعمال المكثف للغة وتثبيت الأفعال اللغويّة، وذلك بخلق آليات للاستعمال المألوف، و التدريب المكثف والمتواصل للبنية المدروسة نحوية أو صرفية أو

[1]_ينظر: http://www.alukah.net/literature_language/0/99926/#ixzz4ksb3P2M7 2017/06/22 18:30.

[2]_ ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص: 32 و 35.

[3]_ المرجع نفسه، ص: 33.

معجمية حتى تثبت و ترسخ وذلك من خلال تطبيقها في صيغ متعددة، بالبناء على المنوال نفسه، أو الانتاج غير النهائي للبنى اللغوية بناء على ما تلقاه المتعلم من معارف، و من خلال تجاوز النمط التقليدي الذي يركز على جمع المفردات دون تطبيق. وهي تمارين حاسمة في تحسين المردود التعليمي، لها صيتها و لا غنى عنها في عملية التقويم و التثبيت و الاستثمار للمعارف اللغوية المدروسة.

أنواعها:

_تمارين الإعادة و التكرار.

_ تمارين التغيير و التبديل.

_ تمارين التدرب على الربط والتوسع.

_ تمارين تبديل وتغيير المحور التركيبي.

_تمارين التدريب على تغيير التسلسل الكلامي.

_التدريب على التمارين الحوارية الموجهة.

ومن **خصائصها**: التبسيط، التنوع، التدرج.

و أما **أهدافها** فهي تتمثل في:

_ إكساب المتعلم القدرة على نطق مخارج الحروف نطقا صحيحا.

_ إكسابه ثروة معجمية كافية يستعملها عند تواصله مع الأخرين.

_ إكسابه مهارة في استعمال التراكيب بصفة عفوية دون التفكير في القواعد النحوية.

_ إكسابه القدرة على الربط بين الجمل و انشائه نصا لغويا جيد التركيب.

تعتمد التمارين البنيوية على:

_ بعض الوسائل السمعية البصرية؛ درس مسموع أو مرئي، حوار، عرض...

_ تعتمد صيغا متعددة و متنوعة؛ التكرار، التبديل، الإعادة و الربط...

تقدم المادة بناء على تدرجها النفسي لا اللساني، و تتوقف على نوعية المتعلمين.[1]

[1] _ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص: 34 و 35.

المبحث الأول: طرائق التدريس و أنواعها

المطلب الأول: _ الطريقة:

قبل أن نتعرف على المفاهيم الاصطلاحية المتغيرة والمتطورة لطريقة التدريس سنتعرف على مفهومها اللغوي.

1_مفهوم الطريقة: قال ابن كثير: طريقتكم؛ سنّتكم.[1]

إنّ المفهوم الاصطلاحي لطريقة التدريس تطور بتطور الطرائق المخصصة لذلك، بل بتطور فلسفة التربية في حدّ ذاتها،[2] لهذا يمكننا عرض مفهومين لطريقة التدريس أحدهما تقليدي وآخر حديث، ومن **المفاهيم الاصطلاحية التقليدية** لطريقة التدريس نعرض الآتي :

هي خطوات محددة يتبعها المدرس، **لتحفيظ** المتعلمين أكبر قدر ممكن من المادة العلمية الدراسية. فهي وسيلة أو أداة لإيصال المعلومات إلى المتعلمين بواسطة المعلم.[3]

هي الأسلوب الذي يستخدمه المعلم بما لديه من خبرة و معرفة، **لنقل** و**توصيل** ما يملك من مصطلحات و مفاهيم... أو ما يتضمنه المنهاج الدراسي من معارف و عادات و اتجاهات و قيم إلى ذهن المتعلم، عن طريق التفاعل معه في موقف رسمي محدد و منظم، أو هي جملة **الإجراءات والأنشطة** التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المادة الدراسية للمتعلم بسهولة ويسر.[4]

---

[1] – ينظر: تفسير القرآن العظيم، ابن كثير، مراجعة أحمد إبراهيم زهوة، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، ج3، 2005، ص157.

[2] – ينظر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية، فخر الدين عامر، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2000، ص11. وينظر المرجع نفسه ص: 12، 13.

[3] – ينظر: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه علي حسين الديلمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، دار الشروق، الإصدار2، عمان الأردن، ط1، 2005، ص87، 88، و الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها وتطويرها وتقويمها، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000، ص34.

[4] – ينظر: اللغة و التفكير الناقد، أسس نظرية و إستراتجيات تدريسية، علي سامي الحلاق، دار المسيرة، الأردن،ط1، 2007، ص106، و المنهاج التعليمي و التدريس الفاعل، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006، ص373. والنظرية في التدريس وترجمتها عمليا، نظير أفنان دروزة، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004، ص27. و تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة، ظبية سعيد السليطي، تقديم حسن شحاته، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2002، ص64.

نلاحظ على المفهوم الذي لخصته من عدة مفاهيم ركزت جميعها على جهد المعلم ودوره القيادي الفاعل في طريقة التدريس بل في العملية التعليمية بأكملها؛ فهو مالك المعرفة وملقنها وما على المتعلم إلا الأخذ منه دون عطاء يذكر.

يلاحظ أيضا أن المفاهيم الاصطلاحية لطريقة التدريس تدرج مصطلحات أخرى لها علاقة بالطريقة كالأسلوب و المنهج... وسنتحدث عنها في موضع لاحق.

ومن **المفاهيم الاصطلاحية الحديثة** لطريقة التدريس نورد:

هي مكوّن من مكوّنات **استراتيجية التدريس** وأحد **عناصر المنهج**، تعني مجموعة الأساليب والوسائل التي يتم بواسطتها تنظيم الموقف التعليمي بما يناسب عمر المتعلم وميوله، إنها أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة للمتعلم، بل هي **خطة** تسمح له بممارسة منطقه وإظهار مهاراته وتقييم إنجازاته سعيا ووراء بلوغ الأهداف التعلّميّة بمرونة وحرية وتفاعل، بين المعلم والمتعلمين وأفراد البيئة المحلية لإحداث التغيّر الإيجابي في سلوك المتعلم معرفيا ووجدانيا وأدائيّا...[1]

بإمكاننا ملاحظة التغير الذي حصل في مفهوم طريقة التدريس، نتيجة تطور فلسفة التربية وتطور الطرائق في حد ذاتها، فبعد أن كان المعلم محور العملية التعليمية ومصدر العلم والمعرفة، وناقلها للمتعلم دون أن يكون لهذا الأخير الحق في الاختيار أو المناقشة أو التفاعل، انتقل المفهوم إلى

[1] ينظر: تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، رشدي أحمد طعيمة وأحمد السيد مناع، دار الفكر، القاهرة، ط1، 2000، ص62،63. واللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، علي سامي الحلاق، دار المسيرة، ط1، الأردن 2007،ص106. و مهارات القراءة، حسني عبد البارئ عصر المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، ص51. و اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، ص87 و 88. و طرق تدريس اللغة العربية، زكريا إسماعيل، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2005، ص129. وطرائق التعليم في علم التربية، مارك برو، ترجمة : فرح بركة، مراجعة : بسام بركة، دار الهلال، بيروت،(د_ط)، (د-ت)، ص21، 24. والتربية العملية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية، أحمد مختار عضاضة، دار الشرق الأوسط للطباعة والنشر، ط3، 1962 ص135. والمنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، ص373. والاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، محسن علي عطية، دار الصفاء، عمان الأردن، ط1، 2008، ص28-31. وطرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، سعاد عبد الكريم الوائلي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص27. والنظرية في التدريس وترجمتها عمليا، نظير أفانان دروزة، دار ص27، 177. و تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، حسن شحاته، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط6، 2004، ص19-20. والمناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاته، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط2، 2002، ص:95. واللغة والمتغير الثقافي الواقع والمستقبل، عبد الله التطاوي، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، ط1، 2005، ص 42.

المتعلم ليصير المنشط الفعال و المتفاعل مع معلمه وزملائه ومحور العملية كلها، حيث أصبح دور المعلم يقتصر على التوجيه والإرشاد فقط.

وقد لاحظنا أنّ المفاهيم الاصطلاحية تستخدم بعض الاصطلاحات التي لها علاقة بطريقة التدريس التي تكمّلها وتتداخل معها مثل:(المنهج- الاستراتيجية- الأسلوب- المدخل) وبناء عليه فهي تتداخل أيضا مع مفهوم الطريقة التكاملية حيث نجد عدة اصطلاحات منها:(المنهج التكاملي الأسلوب التكاملي- الطريقة التكاملية- المدخل التكاملي). لهذا سندرج مفاهيمها لتتضح الرؤية ويسهل التمييز بينها على القارئ.

و أما تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الجزائر فإنه يعتمد: **منهج النشاط**

ويطبق **الطريقة التكاملية،**

ويستخدم **أسلوب حل المشكلات.**

-الطريقة: مكون من مكونات **المنهج** وعنصر رئيس من عناصره.

-الطريقة: حلقة وصل بين المتعلم والمنهج، وعليها يتأسس -بشكل كبير- نجاح المنهج في تحقيق أهدافه المقررة.

-الأسلوب: جزء من **الطريقة** فمع طريقة المحاضرة هناك أسلوب الإلقاء المباشر، أو أسلوب تتخلله الأسئلة، أو أسلوب الإلقاء المشفوع بالعرض التوضيحي، و للمعلم حرية الاختيار.

-الطريقة: هي إحدى الوسائل التي تستخدمها **الاستراتيجية** لتحقيق التعلم. [1]

_ الاستراتيجية: فن تنسيق الفعاليات التعليمية لتحقيق أهداف محددة في ظروف معينة و تتضمن توظيف عدة طرق و أساليب و إمكانيات .[2]

[1]- ينظر: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص28-31. و أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، دايان لارسن- فريمان، ترجمة عائشة موسى السعيد، مراجعة: محمود إسماعيل صالح ، جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع، المملكة العربية السعودية 1997، ص: 05، 139.

[2] _ينظر: استراتيجيات حديثة في التدريس، فتحية صبحي سالم اللؤلؤ، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة، أوت 2006، ص: 02. و استراتيجيات التعليم و التعلم، الأكاديمية المهنية للمعلمين جمهورية مصر العربية و الوكالة الكندية للتنمية الدولية، ص:15.

المطلب الثاني: أنواع الطرائق

مسايرة للتطور الحاصل في شتى ميادين العلم والمعرفة، وتداخلها وتكاملها لدرجة يصعب فيها الفصل بين تخصصين، أو ضم تخصص إلى ميدان دون آخر، كذلك الأمر بالنسبة لتصنيف طرائق التعليم والتعلم، فقد صنفت إلى عدة أنواع نجد فيها تداخلا وأحيانا نجدها واحدة؛ فمنهم من صنفها باعتبار المعلم ونشاطه ومنهم من جعل المتعلم هو المعيار الذي تصنف على أساسه الطرائق، وآخر اتخذ المادة العلمية أساسا لتصنيفه، إلى غير ذلك من عناصر العملية التعليمية التعلمية (المعلم، المتعلم، المادة العلمية، المرحلة التعليمية...) و هي تنقسم إلى كثير من الأنواع منها:

1- طريقة المحاضرة: من أقدم الطرائق وأكثرها شيوعا لاسيما في المستويات العليا من مراحل التعليم، تقوم على عرض شفهي مستمر من طرف المدرس، ناقل المعارف والخبرات والآراء والأفكار...فهو المحور المحرك للعملية التعليمية، تدرس بعدة أساليب منها: الأسلوب المباشر، والإلقاء والكتابة، والملاحظات المنظمة، والإلقاء والتوضيح، و الإلقاء والمناقشة، و الإلقاء المرفق بوسائل مثل جهاز العاكس وغيره من الوسائل التعليمية الحديثة.[1]

2- طريقة التسميع (الحفظ و الاستظهار): هي الأخرى من أقدم الطرائق تعود أصولها إلى الكتاتيب، تقوم على حفظ المادة العلمية (قرآن كريم، حديث شريف، نص شعري، قانون، قاعدة، معادلة، موضوع علمي أو لغوي...) ثم يطلب من المتعلم استظهارها استظهارا آليا دون فهم ولا تفكير.[2]

و للعلامة العربي ابن خلدون رأي في ذلك حيث يقول في مقدمته : " اللغات لما كانت ملكات كما مر كان تعلمها ممكنا شأن سائر الملكات، ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم...حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم منزلة من نشأ بينهم... فتحصل له هذه الملكة بالحفظ و الاستعمال، ويزداد بكثرتها رسوخا وقوة،

[1] - ينظر: النظرية في التدريس، ص185، و اللغة والمتغير الثقافي الواقع والمستقبل، ص41، 42.

[2] - ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص102-108. و المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاته، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط2، 2001، ص99-156. و تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، إسماعيل أحمد عمايرة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2001، ص32-35.

ويحتاج مع ذلك إلى سلامة الطبع والتفهم الحسن لمنازع العرب وأساليبهم في التراكيب ومراعاة التطبيق بينها وبين مقتضيات الأحوال وهكذا يكون تعلمها والله يهدي من يشاء بفضله وكرمه..."[1]

فالتسميع أساسي حتى يستظهر المتعلم ما حفظه، لكن يشترط ابن خلدون الفهم والاستعمال الصحيح للمحفوظ من النصوص.

3- طريقة المناقشة: جوهرها الحوار، حيث تكون الفرصة متاحة للمتعلم للتدخل في الحوار واستثمار معارفه السابقة لبناء معارف جديدة، بما يستثير انتباهه ونشاطه العقلي الفعال.

تهتم هذه الطريقة بميول وطموحات واتجاهات المتعلمين، وتساهم في تكييف الظروف لمعالجة الفروق الفردية، وذلك أن المناقشة تسمح بالتعرف على شخصيات المتعلمين.

تتنوع المناقشة إلى حرة و موجهة...ولها عدة أساليب منها: الندوة، والمجموعات، والحلقات الصغيرة، والحلقات الثنائية، والجدلية، والأسلوب الحر...[2]

4- الطريقة الاستقرائية: ويصطلح عليها أيضا الاستنتاجية والاستدلالية والاستنباطية، ترتب فيها الخطوات ترتيبا تصاعديا ينطلق من الجزء على الكل . وضع لها هربارت خمس خطوات هي: (المقدمة، العرض، الربط، الاستنباط، التطبيق). ووجدنا البعض يطلق عليها الطريقة الهربارتية لهذا السبب، تبدأ من الجزء المحسوس لتكوين الكل المجرد، فينطلق من المثال أو التجربة ليستخلص القاعدة و يصوغها بلغة دقيقة :

- الجزء.....الكل
- مثال.....قاعدة
- مقدمة.....نتيجة
- تجربة.....قانون

5- **الطريقة القياسية:** القياس استدلال نازل و الاستقراء استدلال صاعد؛ ففي القياس ينتقل المتعلم من الكل إلى الأجزاء أي الانتقال من القاعدة أو القانون أو النظرية الكلية إلى الجزء، وتصلح في المراحل العليا من التعليم .[1]

[1] - ينظر: المقدمة، ابن خلدون، منشورات مُحَمَّد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، ج1، 1992، ص648-649.

[2] - ينظر: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص59-67.

6- طريقة الاستقصاء: الاستقصاء هو حل مشكلة ذات محتويين، يستخدم المتعلم فيها مهاراته واتجاهاته لتوليد المعلومات وتنظيمها وتقويمها، لهذا فالمتعلم هو مركز العملية التعليمية، وبذلك يعمل عقله و تتاح له الفرصة للعمل ضمن الجماعة بإشراف المدرس .

تبدأ بتحسس المشكلة ثم تحديدها، تليها عملية الاستقصاء وتحديد الفرضيات، فجمع المعلومات ومناقشتها والربط بينها، ثم اختبار الفروض والحلول المقترحة.

والاستقصاء أنواع: حرّ، و مُوَجَّه، و تفسيريّ... ويحتاج إلى مهارات متعددة منها: الملاحظة والموازنة، والتصنيف، والقياس، و التفسير...

7- طريقة المشروع (الوظيفية): بنيت على نظرية الفيلسوف الأمريكي **جون ديوي** الذي يعتبر الخبرة أساس التعلم، وتحدث الخبرة من خلال مشروع يختاره المتعلم حسب ميوله وحاجاته (يختار النص-القاعدة اللغوية) ثم يتم تعليمه المهارات اللغوية المختلفة.[2]

وتتم وفق خمس مراحل وضعها **جون ديوي** هي:

1-الشعور بالصعوبة أو المشكلة.

2-معرفة موضع هذه الصعوبة أو المشكلة و تحديدها.

3-الإيحاء أو الإشارة إلى الحل الممكن.

4-التفكير في هذا الحل و في طرقه، والاستدلال على صحته.

5-الملاحظة والتجربة للوصول إلى قبول الحل الموعز به أو رفضه.

كل هذا يجعل المتعلم يتعود الاعتماد على نفسه، بحيث يأخذ الخبرة من التعلم ليوظفها في الحياة؛ فهو الذي بحث عن المعرفة بنفسه في مصادرها.

وهذه الطريقة تنقسم إلى أنواع: فردية، و جماعية، و مكتبية، و تصميمية، و تطويرية، وبحثية...[1]

---

[1] - ينظر: فن التدريس للتربية اللغوية، مُحَمَّد صالح سمك، ص623، و الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص119-122. وطرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص91. و نموذج التدريس الهادف، مُحَمَّد الصالح حثروبي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ص53، 54. و دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص62 . و بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، موفم للنشر، الجزائر، ج1، 2007، ص:190، 191.

[1] - ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص124-127. وقضايا في تعليم اللغة العربية، حسني عبد الباري عصر، ص:217 -244، و اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص:91.

8- طريقة الاكتشاف: الاكتشاف عملية عقلية تهدف إلى اكتشاف حقائق وقوانين جديدة، من خلال تمثيل المفاهيم والمبادئ العلمية في العقل وهي: الملاحظة، التصنيف، القياس، التنبؤ، الوصف. والمصدر الأساسي للاكتشاف هو الملاحظة و التجريب.[2]

9- طريقة حل المشكلات: المشكلة هي موقف جديد يواجه المتعلم دون أن يكون له حل في حينه، أوهي موقف صعب يقف عائقا بين الفرد وتحقيق هدف معين يسعى إليه.

تستند الطريقة على أسلوب الحل والكيفيات اللازمة للوصول إليه من طرف المتعلم بإشراف المعلم وتوجيهه، تقوم على إثارة مشكلة تنبه المتعلمين وتدفعهم للبحث عن المعلومات ودراستها وتحليلها للوصول إلى الحل الملائم للمشكلة، وبقيام المتعلم بذلك يكتسب مهارة وخبرة لحل مشكلات الحياة المماثلة.

تتم وفق الخطوات الآتية: تحديد المشكلة، وضع الفرضيات، جمع البيانات أو المعلومات، عرض المعلومات ودراستها وتبويبها، الاستنتاجات العامة.[3]

10- طريقة الوحدات (التكاملية): سميت بالتكاملية لأنّها تعلم اللغة كوحدة تتكامل أجزاؤها منذ الخطوة الأولى لتعليمها، أي ككلّ له وحدته لا كأجزاء منفصلة. [4]

و تعتبر طريقة الوحدات التكاملية من الطرائق القديمة، إذ استخدمها الكثير من علماء اللغة العرب منهم المبرّد في كتابه الكامل؛[1]حيث يعرض النص ثم يعالجه من الناحية اللغوية؛ النحوية والصرفية.[2]وسنعود لبسط الحديث عن هذه الطريقة موضوع البحث في موضع لاحق.

---

[1] - ينظر: نموذج التدريس الهادف، ص56، 57. والكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص129-135. وفن التدريس للتربية اللغوية، ص 625، 626.

[2] - ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص:135- 138، و المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، فيصل حسين طحيمر العلي مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1998، ص:85-102 و 210-213.

[3]- ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص:138-142، ونموذج التدريس الهادف، ص 54- 56، والمرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص:124. وتدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص:65 – 73، وأثر استخدام وحدة لغوية قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لطالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية، نصرة عبد الله الخضر صالح، أطروحة دكتوراه، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2009، ص:87.

[4] - ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ص59. وتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، إسماعيل أحمد عمايرة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001 ، ط1، ص:33. و الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، نهاد الموسى، دار الشروق، الأردن، ط1، 2003، ص 57، 58.

المطلب الثالث: مقارنة بين الطرائق

بعدما عرضنا لبعض أنواع الطرائق القديمة وكذا الحديثة وليست هذه هي كلها،[3] و يمكننا من خلال ما عرضناه أن نحدد الفوارق بينها وذلك بمراعاة خصائص كل نوع، فالاتجاه الأول أو التقليدي كان يركز على المعلم مالك المعرفة وملقنها، أما الاتجاه الثاني فقد ركز على المتعلم وأنشطته، فأدى هذا التركيز من الاتجاهين إلى ظهور نتائج تولدت من المحور الذي تقوم عليه الطريقة، يمكننا إجمالها في التالي:[4]

مميزات الطرائق التقليدية التي ينشطها المعلم:

محور اهتمامها المادة الدراسية تعطيها الاهتمام الكامل و المعلم يأتي في المرتبة الثانية بعد المادة، كما تهتم بالجانب العقلي للمتعلم دون غيره من الجوانب وتعمل على حشوه بالمعلومات والمعارف و تهمل شخصه و جسمه.، و لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين في الذكاء، والقدرات الخاصة و الميول... فتقدم لهم تعليما واحدا و تفرض عليهم اختبارا واحدا.

المتعلم فيها موقفه سلبي فهو مستقبل للمادة والمعلومات التي يقدمها له المعلم جاهزة، و أمّا المعلم يقوم بكل شيء فهو معد الدرس وجامع المادة وهو الذي يختارها وينظمها، والمتعلم يأخذها كما قدمها له المعلم دون جهد جدي في التعلم الذاتي، كما تهتم بشكل التعليم وكمه دون الاعتناء بكيف التعليم ومحتواه، و تعمل على إعداد أناس حفاظ ودوائر معارف علمية متحركة تتميز بالثبوت والجمود، تهتم بالجانب النظري...كالعلوم النظرية والتعليم النظري، و تهمل التعليم العملي

---

[1] – ينظر: طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير، ص34. و الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، ص50. ومداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، أحمد عبده عوض، مركز البحوث التربوية والنفسية، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 2000، ص24.

[2] – ينظر: الكامل، المبرد، ص12- 14 للتمثيل على استعماله للطريقة التكاملية في شرح المادة اللغوية.

3- La didactique des langue étrangères, pierre Martinez, que sais-je, collection encyclopédique, troisième édition, 2002, p43-82.

[4] – ينظر: أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين والمنشغلين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية، رابح تركي، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، منقحة ومعدلة، الجزائر، ط2، 1990، ص 285-291. و التعليم القومي و الشخصية الجزائرية، رابح تركي، ص294، 295. وطرائق التعليم في علوم التربية، ص41-48. و تدريس فنون اللغة العربية، مدكور علي أحمد، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص240.

أو التطبيقي، أما برامجها فهي برامجها مكتظة بالمواد العلمية الجافة، ولا تترك فرصة للمتعلم الصغير ليلعب، وذلك من حاجاته الأساسية في مختلف مراحل نموه.

و أما المدرسة فهي منعزلة عما يجري في المجتمع المحلي من أحداث وتطورات ومشاكل، وبالتالي فهي في واد وهو في واد آخر، تهتم بمستقبل المتعلم وذلك من خلال حشو عقله بمعلومات تتصور أنها هامه وأساسية له في حياته المستقبلية، وتهمل العناية بحاضره، ومنه فهي تضحي بحاضر الطفل من أجل مستقبل مجهول بالنسبة له، شعارها المادة الدراسية وحفظها، تنظر للمتعلمين نظرة مساواة من حيث المواهب الفطرية والقدرات العقلية و كذا الذكاء، يقدم المعلم درسا محضرا ومنظما حسب منطقه الخاص، فمن حيث المحتوى و الإلقاء تكون المعرفة نفسها بالنسبة للجميع، والجميع مجبر على التأقلم مع شروط الاستقبال الفكرية، وفي حالة تواصل يكون التفاعل فيها قليلا، و المتعلم يسجل ويكدس المعرفة مستمع سلبي حافظ، يقبل ما يقوله المعلم وكل كلامه سليم، الوسائل: سبورة، وتمارين كلاسيكية، و التقويم: استجواب كتابي، ثمّ علامة رقمية، و المحتوى: مضامين تقليدية.

مميزات الطرائق الحديثة التي ينشطها المتعلم:

محور اهتمامها المتعلم تعمل على وضع المادة له حسب حاجاته، و أما المعلم فمرشد و موجه، رجل ديمقراطي يناقش المتعلم ويحاوره ويأخذ بآرائه وملاحظاته، ولا يفرض آراءه ووجهة نظره على المتعلم. كما تعمل على إيجاد نوع من التوازن بين حاجات الطفل الأساسية وحاجات المجتمع، من حيث الاحتفاظ بتراثه الثقافي و العلمي، و هي تهتم بشخصية المتعلم من جميع جوانبها: العقل، الوجدان والجسم، كما تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين في مختلف مراحل النمو؛ فهناك مدارس للمميزين وأخرى لمتوسطي الذكاء، وثالثة للمتأخرين دراسيا، ومدارس لذوي الاحتياجات الخاصة، وتكيف العملية التعليمية في المدارس بحسب الخصائص السابقة.

إضافة إلى ذلك هي لا تلجأ إلى حشو الدماغ بالحفظ والتلقين دون فهم ونقد وتحليل، بل تهتم بالجانب النظري والتطبيقي للمعرفة العلمية، وتركز على الخبرة الشخصية والنشاط الذاتي للمتعلم. والمتعلم هو الذي يكشف عن المعلومات بنفسه عن طريق الاتصال المباشر بمصادر المعرفة كالكتب والممارسة العملية لتطبيق النظريات على الواقع.

كما أنشأت رياض الأطفال التي تهتم بتعليم الطفل عن طريق اللعب، وتحيط المتعلم بالثقة والاطمئنان وتشعره بشخصيته وفرديته، وتوفر له كل وسائل النمو السليم لتنمية شخصيته مثل: اللعب، الكلام، التمثيل، الرسم، الأشغال اليدوية...وغيرها من أنواع النشاط الذاتي، تنادي بجعل المدرسة من الحياة لا خارجها، وتتيح للمتعلم الفرص الكافية والبيئة الصالحة للتعبير عن شخصيته ونموها بتوازن وسلامة من خلال توفير أجواء مناسبة في الأندية والرحلات... مع الإشراف والتوجيه المناسبين عند الضرورة من طرف المعلمين وغيرهم من أطراف العملية التعليمية، زد على ذلك تكييفها العملية حسب النضج العقلي و الجسمي و الوجداني للمتعلم، فالمتعلم إيجابي في كل العملية التعليمية ويشارك فيها بصفة فعالة؛ يناقش، يبحث عن المادة في المراجع، يبذل الجهد في التعلم.

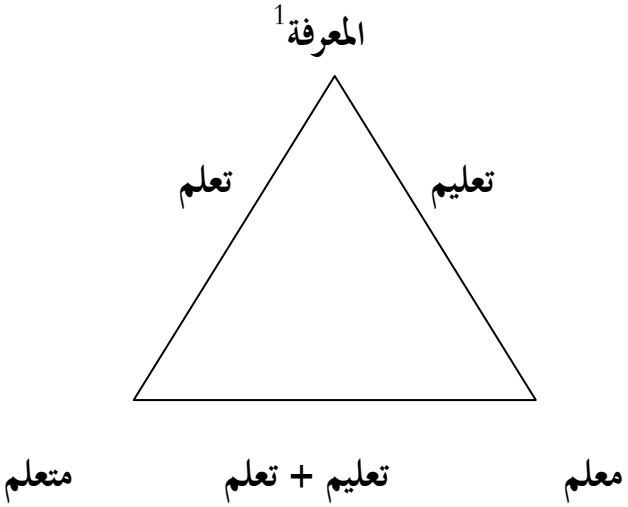
هي طرائق تعترف بالتطور لهذا تحاول أن تكوّن متعلما باحثا مكتشفا ليساهم في تطوير مجتمعه والتكيّف مع تطوره، شعارها الطفل و حاجات نموه الأساسية في مختلف مراحل حياته، المدرسة فيها متفتحة على البيئة ومتفاعلة معها تأخذ منها وتعطيها، تأخذ منها التلاميذ والمشاكل وتعطيها الإطارات والحلول، لأنها تعمل على تكوين المتعلم في سبيل توازنه مع حاضره ومستقبله، وتحاول التوفيق بين حاجاته الحالية والمستقبلية، و تؤكد على وجوب تعاون الأسرة والمدرسة فأنشأت جمعية أولياء التلاميذ.

تهتم بإثارة اهتمام وميول المتعلم إلى القراءة، تراعي الفروق الفردية ولا تضحي بحاضر الطفل من أجل مستقبل مجهول، إنها تعتد بالمتعلم كشخص وذلك من خلال أخذ دوافعه واهتماماته ومواقفه وآرائه بعين الاعتبار، لأنه فرد اجتماعي وجزء من المجتمع يشارك في نشاطات المجموعة التي ينتمي إليها، فعال، وإيجابي، ومشارك في الدرس بالحوار المتبادل.

الوسائل مبتكرة: أجهزة الكترونية، ميكانيكية، مصنوعة معمليًّا، أو يدويًّا أو غير ذلك، والمضامين حديثة تواكب الوضع الراهن العلمي و التكنولوجي والاجتماعي، أما العمل التربوي فهو مستحدث: طبيب نفساني، و مستشار تربوي، و مساعد تربويو غيرهم من عناصر الفريق التربوي.

بالنسبة للمقارنة السابقة بين الطرائق التقليدية والحديثة نلاحظ بعض المبالغة في نقد الطرائق القديمة، فمن الممكن مثلا أن تكون المضامين تقليدية بينما تكون الوسائل حديثة أو مختلفة عن الوسائل التي تستعمل عادة، فيكون العمل التعليمي رائدا كما هو الحال بالنسبة لاستعمال الإعلام

الآلي في التعلم عن بعد، فهل يصح في هذه الحالة التكلم عن طريقة تقليدية أم هي عبارة عن طريقة أخرى لا تتمثل حتما في طريقة غير تقليدية.



(مخطط يوضح نوع العملية التعليمية التعلّمية انطلاقا من العنصر الفاعل فيها)

يوضح هذا المخطط تبادل المعرفة بين المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعلّميّة بين القديم والحديث، وتنوّعها تبعا لذلك بين التعليم والتعلم، فإذا كان المعلم مصدر المعرفة وناقلها للمتعلم فهذه عملية تعليم، وإذا كان المتعلم هو صاحب المعرفة فهذا تعلم، وإذا تبادل المعلم والمتعلم المعرفة فهذه عملية تعليم وتعلم.

و هذا ما يمكن أن نقول عنه اجمالا الانتقال من التعليم إلى التعلم، و هو ما يعتبر تغييرا جذريا في الفكر التعليمي في الجزائر، وقد حدث هذا في المدرسة الجزائرية في التسعينيات من هذا القرن.[2]

[1] – طرائق التعليم في علوم التربية، ص42.

[2] ــ ينظر: ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي النظرية والتطبيق، مُحَمَّد البرهمي، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء المغرب، ط1، 1998، ص: 40.

المبحث الثاني: التكامل

المطلب الأول: مفهوم التكامل و أسسه

التكامل يشير إلى وجود أشياء يتفاعل بعضها مع بعض لِتُكَوِّنَ كُلاً له معنى، وهو تحقيق الكلية والكمال والإكمال والوحدة، والتكامل في التعليم والتعلم عملية تركز على أن ما يتعلمه الفرد يصبح جزءا من شخصيته.[1]

التكامل اللغوي هو تنظيم يهدف إلى إزالة الحواجز الفاصلة بين عناصر اللغة المقدمة للمتعلم من جهة، وتنظيمها وتدريسها وتقويمها من جهة أخرى بما يحقق ترابطها وتوحدها، بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها وتوظيفها في أدائهم اللغوي.[2]

التكامل بين فروع اللغة يعني الموازنة بين مهاراتها في التدريس، وأن تدرس اللغة كلا متكاملا، وأن لا ترجح مهارة على أخرى في التدريس، وهو خطوة وسط ما بين المواد المنفصلة وبين المواد المدمجة.

وقد جاءت هذه الدعوة ردًّا على الأنشطة المنفصلة والتخلص من عيوبها في تجزئة وتفتيت وتشتيت الخبرات التعلمية.[3]

التكامل هو أن تقدم اللغة للمتعلم كمادة دراسية على طبيعتها وحدة متكاملة، وتلغى الفواصل الصناعية بين فروعها، فاللغة موضوع متكامل بطبيعته ويعد مجالا معرفيا واجتماعيا وثقافيا يتكون من فروع متعددة كالقراءة والقواعد والتعبير وغيرها، فنحن ننكر على اللغة حقيقتها عندما نعلمها شرائح معرفية منعزلة، والتكامل أساس من أسس تطوير المناهج وتعلمها...و فكرة التكامل

---

[1] _ ينظر: التكاملية في تعليم اللغة العربية، ص15.

[2] _ ينظر: أثر استخدام وحدة لغوية قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لطالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية ص: 78. و عطية العمري التعليم التكاملي بين النظرية والتطبيق، http://search.handy cafe. Com، 2010/03/22، 11:00، ص1.

[3] – ينظر: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص258. والكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص168. ومداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، ص21.

والوحدة اللغوية تعطي اللغة دلالة ومعنى وتقرب منها المتعلم وتنمي ميوله نحو تحقيق الشخصية المتكاملة.[1]

يتم ذلك من خلال تعلم أشياء مفيدة حقا وذات معنى عند المتعلم، تترجم في سلوكه مباشرة، والفرد المتكامل يكون أكبر مقدرة على مواجهة المواقف الجديدة في الحياة وتحليلها، ويتماشى نموه الاجتماعي والعقلي مع نضجه الجسمي والانفعالي، ويوائم بين سلوكه وقدراته وهذا أهم هدف للتعلم والتعليم.[2]

2_أسس التكامل:

الأساس هو القاعدة والأصل والمبدأ، أو ما يُبنَى لِيَعتَمِدَ عليهِ غَيرُهُ،[3]

و**أسس التكامل** هي:

أ–الأساس الفلسفي: تتأسس طريقة الوحدة المتكاملة على أن اللغة تتكون من مهارات هي: الاستماع، الكلام، القراءة، والكتابة، و أن هذه المهارات متلازمة متكاملة غير منفصلة، وتأسيسا على هذا فإن هذه الطريقة تضمن التعامل مع هذه المهارات مجتمعة من دون تغييب أو تأخير لأي منها.[4]

ب–الأسس النفسي: هي عدة نورد منها:

–أن هذه الطريقة فيها تجديد لنشاط التلاميذ وبعث لشوقهم، ودفع للسأم والملل عنهم، وذلك لتنوّع العمل وتلوينه...والعكس عند التشديد على فرع واحد طول الدرس.

–العقل وحدة متكاملة، غير مكوّن من مجموعة ملكات متعددة.

---

[1] – ينظر: سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، ص21. و مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، ص 22. وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، محمد إبراهيم قطاوي، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص43.

[2] – ينظر: التكاملية في تعليم اللغة العربية، ص15، و المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية نحو بناء لغوي متماسك، دخيل الله بن محمد الدهماني، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، http:// maktabah.net 2010/08/21، ص01.

[3] – ينظر: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، القاهرة، ط1، 2004، ص17. و المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، طبعة خاصة بوزارة التربية و التعليم، 1994، ص16. و كنز اللغة العربية موسوعة في المترادفات والأضداد و التعابير، حنا غالب، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 2003، ص91-110.

[4] – ينظر: تعلمية اللغة العربية، أنطوان صياح، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ج1، ط1، 2006، ص131، 132. و الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص178.

–فيها نوع من تكرار الرجوع إلى الموضوع الواحد لعلاجه من مختلف النواحي، وفي التكرار تثبيت وزيادة فهم.

– تقضي بفهم الموقف الذي يمثله الموضوع فهما كليّا أولا، ثم الانتقال بعد ذلك إلى فهم الأجزاء، وهذا يساير الذهن في طبيعة إدراك الأشياء والمعلومات.

– تقوم على فهم الموضوعات بطريقة متسلسلة، تبدأ من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن الجزء إلى الكل، وهذا يلائم الذهن في طبيعته لإدراك المعلومات كما سلف.

– فيها تجديد لنشاط المتعلمين وتكرار وكلاهما (النشاط والتكرار) يعدان من أهم مبادئ التعلم.

– تكامل الخبرة المقدمة هدف لتحقيق تكامل السلوك عند المتعلم، والمعارف المتكاملة والمترابطة يسهل الاحتفاظ بها بشكل أسهل من غيرها (المجزأة). [1]

ج–الأسس التربوية: وهي كثيرة أيضا نورد منها:

– تضمن النمو اللغوي المتكامل والمتعادل عند المتعلم .

– لا يطغى فيها لون على لون آخر؛ لأن الألوان كلها تمارس في ظروف واحدة من خلال موقف واحد، فتتكامل أنواع الأنشطة مع بعضها.

– يساهم ذلك في النضج بجانبيه (النفسي والجسمي) بشكل متوازن، فإذا تعلمنا بطريقة الوحدة التكاملية نضمن النمو في تناسق وتوازي، مما يسهل التكامل المعرفي ويسهل التقويم في ضوء أسس علمية سليمة.

– تتعامل مع اللغة كوحدة متكاملة تؤلف بين فروعها المختلفة ليشد بعضها أزر بعضها الآخر، وأن المواد الدراسية وحدة متكاملة تتمم بعضها وتتفاعل فيما بينها، لتحقيق هدف موحّد وهو بلوغ المتعلم مستوى معيّنًا. [1]

[1]– ينظر: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص50. و طرائق تدريس البلاغة و التعبير، ص34. والكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ص178. و أثر استخدام وحدة لغوية قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لطالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية، ص77، والأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة، ص74، والمرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص124. و المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية نحو بناء لغوي متماسك، دخيل الله بن مُحَمَّد الدهماني، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص2.

د–الأسس اللغوية:

تساير الواقع اللغوي والاستعمال الحقيقي للّغة لأنّ المتعلم يتعلم اللغة بموجبها من خلال واقع لغوي ملموس يتمثل في النص.

و يظهر هذا عند استعمالنا للغة حديثا وكتابة، نحن نستعملها كلا متكاملا (صوتا، و صرفا، ونحوا، وبلاغة...) و لا نستعين بالقاموس لكي نتكلم أو نركب جملا على المعاني المقصودة، بل يجري الحديث على لسان مستعمل اللغة جريانا متكاملا على جميع أوجها؛ فالإملاء والنحو والصرف والبلاغة والمعجم وغيرها كلّها وحدة واحدة.[2]

هـ–الأسس المعرفية:

تسهيل عملية تكيف المتعلم مع التغيّر الدائم في المعرفة، ومساعدته على إقامة علاقات بين مجالات المعرفة المختلفة، والأخذ بيده ليجد معنى وهدفا للمعرفة ككل، لأن التكامل يهتم ببناء المعرفة و وحدة أجزائها.

ومنه فالتكامل هو مسايرة للطبيعة والعلم واللغة، ولا تناقض بينه وبينها؛ فالطفل وحدة لا تتجزأ فهو ليس مقسّما إلى جسم وعقل وخلق ونفس ووجدان ... وإنّما هو كائن حي لا انفصال بين مختلف أجزائه.[3]

و– الأساس الوظيفي:

كونها مسايرة للاستعمال اللغوي لأنّنا عند استعمال اللغة كتابة أو شفاهة تكون وحدة متكاملة.[4]

---

[1] – ينظر: أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، دار الشروق الطبعة العربية1، الإصدار الأول، عمان الأردن، 2004، ص115، والأساليب: مناهج ونماذج في تعليم اللغة، ص 74. و التعليم التكاملي بين النظرية والتطبيق، عطية العمري، ص2_3.

[2] – ينظر: طرائق تدريس الأدب و البلاغة والتعبير، ص34. والموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص51. والكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص176. ودروس في اللسانيات التطبيقية، ص59. و عبد اللطيف بن حسين بن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2009، ص136.

[3] – ينظر: أصول التربية، ص292. و أثر استخدام وحدة لغوية قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لطالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية ص77. والتكاملية في تعليم اللغة العربية، ص23، 24.

[4] – ينظر: الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة، ص75.

3_الفروق بين المنهج المتكامل و الأسلوب المتكامل و المدخل المتكامل:

تداخل المعارف و العلوم وتكاملها يصعب مهمة الفصل بينها لحصر مفهوم واحد للهدف المراد دون ربطه بغيره، وقد وجدنا أن مفهوم الطريقة لم يتحدد إلا بالاستعانة بمصطلحات أخرى منها: المدخل و الأسلوب و المنهج.

و قد وجدنا خلال مسيرة بحثنا أن تعليم اللغة العربية عن طريق الوحدات التكاملية، يطلق عليه البعض: المنهج التكاملي، ووجدنا اصطلاح الأسلوب التكاملي، وهناك من قال المدخل المتكامل والمنحى التكاملي... و غير ذلك من الاصطلاحات، وإن كانت جميعها تنطلق من أساس واحد هو وحدة وتكامل المادة اللغوية المدرسة للمتعلم؛ إما من خلال منهج بأكمله أو من خلال طريقة تدريس المنهج، أو الأسلوب... وقد سبق وأن ميزنا بين المفاهيم الاصطلاحية: المدخل، والأسلوب، والطريقة، و الاستراتيجية، والمنهج.

أ-المنهج المتكامل:

يعتبر من الطرق الحديثة في تنظيم المناهج حيث بدأ الاهتمام بهذه المناهج في مطلع القرن العشرين، و هو يعني تكامل ما جاء في المنهج من محتويات بين جميع المواد، يستدعي من واضعي البرامج المختلفة لكافة المواد الدراسية في المستوى الدراسي أو المرحلة التعليمية، أن يتفقوا فيما بينهم على التنسيق بين هذه المواد التي تشملها البرامج وكذلك بين موضوعاتها وأبوابها المختارة... فكل مادة تخدم الأخرى وتكملها رغم أن المواد منفصلة مثلا: إذا كان أستاذ اللغة العربية يدرس الأدب الجزائري في عهد الثورة، فأستاذ التاريخ يدرس هذه الفترة وكذلك أستاذ الجغرافيا يدرس هذه المنطقة وهكذا بقية المواد و المواضيع المدروسة.

هذا المنهج يجعل المتعلمين أمام صورة متكاملة عن الموضوع المدروس من أوجه متنوعة...ومن خلال هذا المنهج يستغل أستاذ اللغة العربية معارف المواد الأخرى لتنشيط حصته.[1] و يتطلب منه تجديد معارفه و معلوماته؛ فيجب أن يكون على دراية واسعة و ثقافة عالية تمكنه من الإلمام بجوانب الموضوع لا من حيث اللغة فحسب و إنّما من كل النواحي حتى يزاوج فبتعليمه للغة بين الثقافة و المعلومة فتغدو حصة اللغة العربية أكثر تشويقا و استثارة للمتعلم و يزيد من تركيزه وانتباهه مما يزيد من استيعابه للمعلومة و استفادته من معلمه.

[1] – ينظر: فن التدريس للتربية اللغوية، ص110، 111. وطرق منهجية للتدريس المعاصر، مُحَمَّد زياد حمدان، ص06-12.

و **التكامل نوعان:**[1]

1_التكامل على أساس المواد الدراسية.

2_ التكامل على أساس الخبرة.

ب–الأسلوب التكاملي:

هو أسلوب لتدريس اللغة العربية وحدة متكاملة لا على أساس فروعها، إنّما تدرس تحت عنوان اللغة العربية جميع مهارات اللغة وفروعها: الأدب والقراءة والنحو والرسم والبلاغة والنقد والتعبير... و غيرها و يدعو هذا الاتجاه إلى تناول فروع اللغة من خلال القراءة في مراحل التعليم الأولى، ومن خلال النصوص الأدبية في المراحل المتقدمة.[2]

و أما **مراحله في المدرسة الابتدائية** فتكون كما يأتي:

1_ مرحلة الاستعداد لاكتساب مهارة الكتابة.

2_مرحلة تعرف أسماء الذات و الجمل الاسمية.

3_مرحلة حروف الجر.

4_مرحلة الأفعال و الجمل الفعلية.

5_مرحلة التفكير اللغوي و التدريب على التفكير.

6_مرحلة القواعد النحوية والحركات الإعرابية.

7_مرحلة الحروف الهجائية وأشكالها المختلفة.[3]

ج–المدخل المتكامل:

التكامل هنا يعكس العلاقة بين المواد والفروع المختلفة أي يوجه التلميذ نحو الربط بين العلوم المختلفة التي يتعلمها، فالتكامل هنا يعني التعامل مع الموضوعات والمواد بمنطق وحدة المعرفة وهو عملية تنظيم للمنهج، بحيث تزول الحواجز بين المواد التعليمية المقررة، فتقدم المعارف والخبرات المتنوعة في صورة متكاملة، تمكن المتعلم من إدراك العلاقات بين الموضوعات المقدمة له.

---

[1] _ ينظر: التوجيه في تدريس اللغة العربية، علي محمود السمان، دار المعارف، القاهرة، 1983، ص:115_118.

[2] – ينظر: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطية، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط1، 2007، ص196، 197.

[3] _ ينظر: أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن،ط1، الإصدار الأول 2004، ص: 114.

وتدريس اللغة العربية وفق مدخل التكامل يعني ترابطها من حيث الفروع وكذا مع المواد الأخرى في المنهج، لأن اللغة العربية هي وسيلة تحصيل العلوم الأخرى، وهذا ما يبرر ربطها بالمواد الأخرى. وسيكون لذلك أثرا إيجابيا في تحصيل الأنشطة المقررة المختلفة، لهذا فإن ربط اللغة بغيرها من المناهج ستكون له آثار إيجابية ويجب أن يشمل جميع المدرسين.[1]

الملاحظ من خلال المفاهيم السابقة أنها تتكامل فيما بينها ولا تتضارب؛ بالنسبة للمنهج المتكامل أو الأسلوب التكاملي أو المدخل المتكامل، وما الطريقة التكاملية إلا جزء من هذا الكل وتسعى لتحقيق الهدف نفسه، وهو تعليم اللغة العربية وحدة لا أجزاء تماشيا مع أصلها الطبيعي . فإذا كان مصمم المنهج المتكامل يهتم بمحتوياته وشكله...فإن المعلم يهتم بطريقة توصيله مدخلا وأسلوبا وطريقة، وكيفية معالجة ما في مضمونه من معلومات... وكل عمل من هذه المهام يكمل الآخر.[2]

المطلب الثاني: تكامل المهارات اللغوية:

1- المهارة تعني القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة، بدقة وسهولة مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل.[3]

و تعرف أيضا بأنها السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل ما بعد تعلّمه مع اقتصاد في الجهد، كما تعرف بأنها: الكفاءة في أداء مهمة ما، أو هي تتابع لاستجابات تعودّها الإنسان، ويتم ترتيب هذه الاستجابات جزئيا أو كليا، في ضوء التغذية الراجعة الناتجة عن الاستجابات السابقة .[4]

واللغة عبارة عن منظومة من المهارات المتكاملة، وتنمية أية مهارة لغوية تؤثر في المهارات الأخرى وهي تُقَسَّمُ إلى مستويين للأداء اللغوي:

أ-مستوى **الاستقبال**: و يضم مهارتي (الاستماع-القراءة).

---

[1] - ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص167، 168.

[2] - ينظر: النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص177. واللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص40-42.

[3] - ينظر: استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، لطيفة هباشي، عالم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العالمي، عمان، ط1، 2008، ص21، و اللغة بين النظرية والتطبيق، خالد عبد الرزاق السيّد، مركز الإسكندرية للكتاب، 2003 ص261، والمرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص118.

2- ينظر: مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، مُحَمَّد الدريج، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر،(د، ط)، 2000، ص81.

ب-مستوى **الإرسال**: يضم مهارتي (التحدث-الكتابة).[1]

2-المهارات اللغوية:

أ- مهارة الاستماع: الاستماع عملية فيزيولوجية تستقبل فيها الذبذبات الصوتية من الهواء بواسطة الجهاز العصبي السمعي عبر الأذن.[2]

وهو من المهارات اللغوية الهامة، فهو وسيلة الاتصال الأولى للإنسان مع الآخرين؛ فعن طريق الاستماع يكتسب الفرد أنماطا من الجمل والتراكيب والمفردات ويتلقى الأفكار والمفاهيم، وعن طريقه أيضا يكتسب المهارات الأخرى للغة؛ فالقدرة على تمييز الأصوات شرط أساسي لتعلمها للكلام والقراءة والكتابة.[3]

ب- مهارة القراءة: نشاط تتصل فيه العين بصفحة مكتوبة، تشتمل على رموز لغوية يهدف الكاتب منها توصيل رسالة إلى القارئ، وعلى هذا الأخير أن يفك هذه الرموز، ويصير الرسالة إلى خطاب خاص له.[4]

وهي وسيلة الفرد للاتصال بالعالم المحلي والخارجي، كما أنها وسيلة اكتساب المعرفة والمعلومات والاطلاع على الخبرات المتنوعة .[5]

ج- مهارة التعبير(الكلام-الكتابة): التعبير هو إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من الأفكار والمعاني[6]، ومهارة التعبير تكمّل المهارتين السابقتين؛ فهو من أهم الفروع اللغة العربية لأنّه الغاية المقصود بلوغها عند تعلم المهارات الأخرى، وما تعلم المهارات الأخرى إلا لتكون وسائل مساعدة عليه؛ فهو-التعبير- رياضة الذهن وترجمانه لأنّ الأفكار والمعاني غامضة وغير

3- ينظر: اللغة و التفكير الناقد، ص57.

[2] - ينظر: قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، حسني عبد الباري عصر، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 1999، ص121.

[3] - ينظر: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص31، و المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص126.

[4] - ينظر: المهارات اللغوية، طعيمة رشدي أحمد، دار الفكر العربي، القاهرة،ط1، 2006، ص188، و اللغة بين النظرية والتطبيق، ص288، 295،

[5] - ينظر: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص32، و المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص145.

[6] - ينظر: فن التدريس للتربية اللغوية، ص293، و للتوسع في المهارات وتنميتها ينظر: اللغة بين النظرية و التطبيق، ص 198، 244.

محددة بدقة عندما تكون ذهنية وبالإفصاح عنها تتحدد وتتضح شفاهة أو كتابة، وكلما تكرر ذلك يتعود الذهن على هذا العمل وهو تحديد الأفكار والمعاني.

والحديث والكتابة الهدف منهما إعداد فرد قادر على التعبير عن أفكاره فيما يواجهه من مواقف حياته، تعبيرًا واضحَ الفكرة صافي اللغة سليم الأداء ليفهمه المتلقي قارئا أو سامعا.[1]

د- تكامل المهارات اللغوية: اللغة هي مصدر جميع المهارات اللغوية وهذه الأخيرة قد انبثقت من اللغة ذاتها، وعلى هذا الأساس يجب النظر إلى مهاراتها المختلفة على أنها وحدة متكاملة مكونة من عناصر مترابطة ترابطا وثيقا من أجل تحقيق التكامل الكلّي للّغة. [2]

الطفل يولد ويستمع وبمُضيّ الوقت وعن طريق الاستماع يتحدث، بعد تعلمه للقراءة يستعمل ما استمع إليه وما تحدث به لفهم المقروء، وهذا كله يسهل عليه مهمة الكتابة الصحيحة. [3]

فالاستماع: يرتبط بشكل كبير مع جميع المهارات اللغوية الأخرى، حيث يرتبط الاستماع والكلام بالصوت من خلال الحوار أو النقاش، وكلما كان هناك متحدث إلا وله مستمع يستقبل رسالته، أما الاستماع والقراءة فهما مهارات استقبال، فالمتعلم يقرأ ثم يستمع لقراءة غيره، في حين أن الكلام والكتابة مهارات إنتاج، وأحيانا تستخدم في وقت واحد كأن يسجل المستمع ملاحظات كتابية في محاضرة أو ندوة...ومنه تتكامل المهارات اللغوية كلّها.

الكلام: يتلقى المستقبل عن طريق الاستماع فيفهم الرسالة لأن الاستماع وسيلة للفهم، أما الكلام فهو وسيلة للإفهام و لهذا فهو يشترك مع الكتابة في تركيب الرموز، ويشمل نطق الأصوات والمفردات أثناء القراءة أو الإجابة عن الأسئلة والحوار في جميع الأنشطة، وكذلك التعبير الشفوي حيث تظهر مهارة الكلام بشكل جلي.[4]

---

[1] – ينظر: طرائق تدريس الأدب والبلاغة و التعبير، ص23، 33. واللغة بين النظرية و التطبيق، ص 295، 304، و المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص269.

[2] – ينظر: أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، الإصدار الأول، 2004، ص 50. و فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها، حسني عبد البارئ عصر، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005، ص: 60، 66. والأسس العامة لمناهج اللغة العربية إعدادها و تطويرها وتقويمها، ص68، 69.

[3] – ينظر: الأساليب مناهج و نماذج في تعليم اللغة العربية، ص 43. و تدريس فنون اللغة العربية، ص49.

[4] – ينظر: المهارات اللغوية، ص163-184، 185، وفنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها، ص79، 80.

القراءة: تجتمع القراءة مع الكتابة في الصفحة المكتوبة، وبواسطة القراءة يتم إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وفك هذه الرموز تجتمع فيه القراءة مع الاستماع، كما تتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، وتزوّد المتعلم بالمهارات الأساسية: جودة النطق، حسن التعبير، السرعة في القراءة، و تثري قاموسه اللغوي بذخيرة من الألفاظ، و تكسبه القدرة على تذوق الجمال وتتبع مواضعه، وتتكون لديه روح النقد للمقروء وطلاقة الآراء والجرأة، كما يكتسب القارئ حب القراءة فتصبح هواية.[1]

الكتابة :مهارة لغوية تتضمن القدرة على التعبير في مواقف الحياة، والقدرة على التعبير عن الذات بجمل مترابطة متماسكة، تتميز بالتسلسل والصحة اللغوية والإملائية وجمال الخط. [2]

تنتمي إلى المهارات المكتوبة، وهي مع الكلام تنتمي إلى المهارات الإنتاجية، وإذا كانت القراءة عمليّة يقوم الفرد فيها بفكّ الرموز وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي، فإنّ الكتابة عمليّة يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع؛ أي تركيب الرموز لتوصيل الرسالة إلى القارئ.[3]

و تتكامل **الكتابة** مع المهارات الأخرى حيث يتلقى المعارف والتعليمات عن طريق الاستماع. والقراءة تزوّد الكاتب بالمادة اللغويّة والثقافيّة والثروة الأدبيّة، والكلام يصقل اللّسان ويصونه من الزلل والقلم من الخطأ، فالكتابة غاية هذه المهارات وتحقيقها مجتمعة من خلال نص مكتوب سليم (صوتا و صرفا، و نحوا، و إملاء...).[4]

فالتكامل لا يعني مجرد ضم مهارة إلى أخرى، وإنّما يعني الالتحام والتضام بين هذه المهارات وتشابكها بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة، بأسلوب يجعلها تبدو ممارسة طبيعية لتحقيق أهداف ذات معنى في حياة الفرد.[5]

---

[1] – ينظر: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص32. و المهارات اللغوية، ص163.

[2] – ينظر: تعليم اللغة العربية الأطر والإجراءات، عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر، مكتبة الضامري للنشر والتوزيع، سلطنة عمان، ط1 2003، ص106، وفنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها، ص81.

[3] – ينظر: المهارات اللغوية، ص189، و فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها، ص84، و المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ص187.

[4] – ينظر: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص32.

[5] – ينظر: المهارات اللغوية، ص178.

المطلب الثالث: تكامل الأنشطة اللغوية المقررة في المرحلة الابتدائية:

تتكون اللّغة العربية من مهارات متكاملة هي (الاستماع – الكلام – القراءة – الكتابة) تؤثر كل مهارة في الأخرى وتتأثر بها، وعند تعاملنا مع اللغة استقبالا (استماع–قراءة) أو إرسالا (حديث–كتابة)، نوظف كل ما يتصل باللغة، التعبير والإملاء وقواعد اللغة والخط.

حظيت دول العالم المتقدم بكثير من العناية التي تمثلت في دراسات وبحوث عديدة، أثبتت كلّها أنّ التدريس بالتكامل أقدر من غيره من التنظيمات المنهجية، والطرائق التعليمية والأساليب الأخرى على تحقيق غايات ومرامي التعليم و التعلم، والتي تهدف بالدرجة الأولى إلى مساعدة المتعلم على النمو والتطور الشامل والمتكامل؛ شخصية وسلوكا...الأمر الذي يجعل منه مواطنا مفكرا منتجا مبتكرا.[1]

والنشاط هو تفاعل الفرد مع عناصر الموقف الذي يعيش فيه، بحيث يؤدي تفاعله إلى اكتسابه خبرات ذات معنى ودلالة للمتعلم، وهو ركن أساسي من أركان المنهاج.

وبعد أن تعرفنا على مفهوم النشاط سيأتي تفصيل عن أنواعها وأسسها في الفصل الثالث. وسنتحدث الآن عن تكاملها:

تكامل أنشطة اللغة المقررة:

اللغة نظام متكامل يتأثر كل جزء فيه بباقي الأجزاء ويؤثر فيها، وبناء على ذلك فإن الأدب والنصوص لونان من ألوان القراءة المتضمنة للاستماع والتعبير الشفوي أداء لمهارة الكلام، والتعبير الكتابي بما فيه من إملاء وخط يمثل مهارة الكتابة، أما قواعد اللغة فهي قاسم مشترك بينها جميعا.[2]

وحتى يتمكن المتعلم من فهم الكلام المكتوب لابد أن يكون قد استمع إليه منطوقا نطقا صحيحا؛ لأنّ فهم **القراءة** يرتكز على فهم القارئ لغة الكلام، ومنه **فالاستماع** ينمي الثروة اللفظية للمتعلم ويسهل فهم المكتوب لحصوله في كل الأوقات، من خلال توضيح المعلم الشفوي للمضامين والأفكار والألفاظ، والمتعلم يستمع لذلك كما يستمع لزملائه أثناء القراءة الجهرية أو الإجابة عن الأسئلة شفاهة أو التعبير الشفوي...كل هذا يوضح العلاقة بين الاستماع و القراءة.

[1] – ينظر: الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة، هيام مُحَمَّد عاطف، دار الفكر العربي، القاهرة، (د،ط)، 2001، ص05. و تعليم اللغة العربية الأطر والإجراءات ص22. و المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق، ص159- 163.

[2] – ينظر: تعليم اللغة العربية الأطر والإجراءات، ص22.

أما فيما يخص علاقة **القراءة بالكلام** فإن المتعلم يسهل عليه قراءة موضوع سبق وأن تحدث عنه. ويسهل عليه تمثيل الحوار القصصي أو المسرحي لنص القراءة إذا قَرَأَ بشكل جيد وناقش الموضوع مع معلمه وزملائه.

كما أن القراءة تعطي فرصة للمتعلم لاكتساب المعرفة وتثير فيه الرغبة للكتابة؛ فمن خلالها يتعرف على الكلمات والجمل والعبارات التي سيستخدمها في كتابته وكلامه، وبالقراءة تزداد ألفة المتعلم للكلمة فيستوعب معناها ويحفظ رسمها...إلخ، ويزيد ذلك من فاعليته أثناء القراءة عند إدراكه لهذه المهارات الكتابية.

كما أنه لا يستطيع كتابة كلمة لم يتعرف عليها من خلال القراءة، وأثناء الكتابة يدرك ما يريد توصيله للقارئ من أفكار فهي –الكتابة– تُسَهّلُ الفهم وتحفز على تحليل ونقد المقروء،[1] وعليه فإنّ هذه الفنون يجب أن تتكامل أثناء عملية التدريس.

[1] – ينظر: تدريس فنون اللغة العربية، ص103، 104.

المبحث الثالث: الطريقة التكاملية و راهن تطبيقها في المدرسة الجزائرية

اللغة العربية كلٌّ متماسكٌ (نظام) وليست فروعا مختلفة أو مجزأة ومنفصلة، وتدرس اللغة العربية بالطريقة التكاملية بوصفها وحدة متماسكة، ولهذا يطلق عليها البعض طريقة الوحدة، والوحدة تنظيم خاص يضع المتعلمين في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نشاطا متنوعا يؤدي إلى مرورهم في خبرات معينة.[1]

أنواع الوحدات المنهجية

هي أنواع كثيرة فمنها القائمة على موضوع من الموضوعات، و منها الوحدة القائمة على التعميم ومنها الوحدة القائمة على المسح، و منها الوحدة القائمة على مشكلة من المشكلات. غير أننا يمكن أن نجملها في تقسيمين اثنين هما:

الوحدات القائمة على المواد الدراسية و الوحدات القائمة على الخبرة.[2]

أما طريقة الوحدة التكاملية في تعليم اللغة العربية و تعلمها فهي تعني تحطيم الحواجز بين فروع اللغة عند تدريسها، بل تتعلم اللغة وحدة تتكامل أجزاؤها منذ الخطوة الأولى لتعليمها، وتنمو ككل موحد لا كأجزاء منفصلة.[3]

و هي من الطرائق القديمة التي تجتمع فيها النظرية بالتطبيق؛ حيث يصبح النص ميدانا وظيفيا للقراءة والنحو والصرف و الإملاء والبلاغة والنقد والتعبير... ويتم إدراك المعرفة بالانتقال من الكل (النص) إلى الجزء (التعلمات والمعارف المستهدفة)، و قد أدرك العلماء اللغويون الأوائل أهمية ذلك واستخدموه في مجالسهم التعليمية و كذا في مؤلفاتهم العلمية، و هذا ما يثبت عراقة التكاملية وقيمتها التعليمية، فالنص في الطريقة التكاملية نص متكامل تمارس فيه أنشطة اللغة وفنونها بشكل متكامل. ومما يزيد في توطيد العلاقة بين هذه الفنون ويساهم في بعث النشاط وطرد الملل، كما يساهم في فهم اللغة في الحياة الوظيفية، إذ ليس من المهم حشو الفكر بالقواعد ما لم يضمن لها

[1] – ينظر: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص136.

[2] _ ينظر: ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات، مُحَمَّد مكسي، دار الثقافة للنشر و التوزيع الدار البيضاء المغرب، ط1، 1997، ص: 51.

[3] – ينظر: تعلمية اللغة العربية، أنطوان صياح، ج1، ص114.

حسن التوظيف في الكلام والقراءة والكتابة، فتكون وسيلة لفهم المقروء وإجادة الكلام الشفوي و المكتوب. [1]

المطلب الأول: خطوات الطريقة التكاملية و مزاياها

تمتاز هذه الطريقة بتنوع أنشطتها وغنى محتوياتها وعلاقاتها المباشرة بحياة المتعلمين، لذلك فهي تراعي الفروق الفردية بينهم. [2]

أ_ خطواتها: تنطلق الوحدة التكاملية من نص القراءة وفق المراحل الآتية:

1- **التمهيد:** وهو مدخل الانطلاق في الدرس و للمعلم الحرية في اختيار الأسلوب المناسب له، إما على شكل أسئلة أو حديث قصير أو غيره، وكلّما كان شيّقا ومركّزا كلّما ساهم في وضع المتعلم في لبّ الهدف.

2- **قراءة النص:** القراءة الصامتة ثم الجهرية المعبرة عن المعاني.

3- **مناقشة معاني النص:** يتم ذلك من خلال طرح أسئلة متنوعة تمس الأهداف المقررة، تتميز بتنوع تركيبها واحتوائها على إجابات تلخص على اللوح لتسجيل الأفكار المستهدفة، وشرح المعاني والمفردات وتوظيفها وبيان مواطن الجمال و حسن التركيب، ومواطن التقديم والتأخير والقوة والضعف... وإن كان في النص أبيات تستدعي الحفظ يطلب من المتعلم حفظها، ثم نُذَكِرُ بقاعدة إملائيّة من خلال مفردات مختارة من النص والصياغة على منوالها، كما نحدّد بعض الجمل أو المفردات ونسجلّها على السبورة بغرض ممارسة التراكيب النحوية أو الصيغ الصرفية واستخراج القاعدة منها. [3]

أما **التقويم** فهو عملية مرافقة لكل نشاط في الطريقة، يكون عبارة عن **تمارين لغوية** متنوعة تتضمن (التوظيف، و الاستعمال، و التطبيق...) لتقويم التعلمات المدروسة، حيث يراقب المعلم استعمال المتعلمين للمعارف والمهارات المتعلمة، ومدى فهم واستعمال المعاني، وتطبيق القواعد الإملائية والصرفية والنحوية التي اكتسبوها في بناءٍ له أسلوب سليم كتابة و شفاهة، وفي سائر الأنشطة والأفعال التي تظهر نتاج التعلّم.

---

[1] - ينظر: نفسه، ص112- 130.

[2] - ينظر: اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، ص40.

[3] - ينظر: أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص113، 114. وتعلمية اللغة العربية، ج1، ص132، 133. وتدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، وليد أحمد جابر، دار الفكر، الأردن، ط2، 2002، ص41، 42.

كما يستعين في عملية التعليم والتعلم كل من المدرس والطالب، بأية وسيلة تخدم العملية التعليمية وتُسَهِّلُ الفهم مثل الصور و الأشياء و القواميس و الكتب...إلخ[1]

ب_ مزايا الطريقة التكاملية: لما كانت اللغة تدرس بشكلها الطبيعي الممارس في الحياة فإن هذا جعلها تتميز بخصائص إيجابية دعمت مسار التعلم نذكر من هذه الخصائص:

الربط التكاملي بين مهارات اللغة و مسايرة طبيعة المعرفة والانتقال من الكل إلى الأجزاء، و مسايرة الاستعمال اللغوي في الدرس للواقع، وإتقان فروع اللغة بطريقة طبيعية تساير وظيفتها واستعمالها اليومي. كما يشعر المتعلم بأن اللغة وحدة متآلفة العناصر متكاملة الأجزاء، فلا يتهيب من اتساعها ونموها. بالإضافة إلى أنها توفر التشويق والتجديد مما يدفع السأم والملل عن المتعلم.[2]

كما ضاف أحد الباحثين قائلا: "إنّ الدراسات الميدانية التي عملت بهذه الطريقة تشير إلى أنها: تزيد من إمكانية الذكاء، و تزيد من الدافعية الداخلية، كما أنها تعمل على تقوية ميل أو نزعة المتعلم. وتعلّم تقنيات الاكتشاف و حل المشكلات، و تجعل المتعلم يحفظ قدرا كبيرا مما يتعلمه."[3]

فهي تعطي للنحو طعما و ذلك عندما يدرك المتعلم دوره في استقامة المعنى، ويعرف أنه الوسيلة التي يتم من خلالها فهم النص، و تعمل على تنمية مهارات الاتصال وزيادة فرص التعاون بين المتعلمين من ناحية، وبينهم وبين المعلم من ناحية أخرى مما يعزز العلاقة بينهم.

يزيد باحث آخر على ذلك كون الطريقة: ملائمة لطبيعة نمو المتعلم في جميع مراحل التعلم عامة ومراحل التعلم الأساسي بوجه الخصوص، والتي تتميز بالكلية لا الانفرادية (عدم وجود تخصصات). فهي تراعي نمو المتعلم وتشبع حاجاته وتنمي ميوله وتساعده على النمو بشكل متكامل. و تحقق تكامل المعرفة و وحدة التعلم وتكسب المتعلم النظرة الموحدة للحياة. و تسهم في إعداد التلاميذ بشكل متكامل والحفاظ على هذا التكامل. و لهذا فالتعليم بهذه الطريقة يؤثر على جميع جوانب شخصيّة المتعلم.[4]

---

[1] – ينظر: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص41 ، 42.

[2] – ينظر: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص53. و الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص178.

[3] – دروس في اللسانيات التطبيقية، ص60.

[4] – ينظر: التكاملية في تعليم اللغة العربية، ص35-37.

و تتحقق من خلاله الأهداف بأنواعها و مستوياتها. فتكون نتائج التعلم أكثر رسوخا وأقل عرضة للنسيان. كما توفر للمتعلم الفرصة لإشباع حاجاته من خلال الموقف الإيجابي.[1] و تسهل على المعلم وضع خطة تفصيلية لكل وحدة، وهدف محدد وأنشطة داعمة. كما تتميز بوجود ترابط بين الوحدات يُمَكِّنُ المعلّم والمتعلمين من الوصول إلى الأهداف المقررة. و من خلالها يتدرّب المتعلّم على الدراسة و العمل المنظم.[2]

المطلب الثاني: معايير الطريقة التكاملية:

المعيار هو المقياس.[3]و الوحدة التكاملية في اللغة العربية مكوّنة من مجموعة من العناصر الرئيسيّة هي: **الأهداف** المراد تحقيقها في نهاية الوحدة، و **المحتوى** أو التعلمات أو **المعارف** المكونة للمقرر الدراسي والتي يمارسها المتعلم من خلال مجموعة من الأنشطة التعلمية، تيسّرها وتسهّل تقديمها جملة من **الوسائل**، وخلال العملية التعليمية التعلمية يُقَوِّمُ المعلّم الإنجازات ليتعرف على مدى نجاحه في مهامه، و**تقويم** آخر في نهاية الوحدة ليتعرف على ما تمكن المتعلمون منه من تعلمات الوحدة ككل، و كل عنصر من هذه العناصر يخضع لمجموعة من المعايير .

أ_ معايير الطريقة التكاملية (الأساليب و الوسائل التعليمية):

تقوم على إستراتيجية متكاملة (نشاط تمهيدي – نشاط يؤدي إلى النمو – نشاط ختامي)؛ حيث يبدأ كل نشاط بالاستماع والتحدث فالقراءة ثم الكتابة، كما أنها تبدأ بإثارة الدافعية لدى المتعلم عن طريق تبصيره بالفائدة التطبيقية لما يتعلمه، كما تغري بمشاركة المتعلم في التعلم و بالعمل المجموعي والثنائي، إنها تؤكد مبدأ التعلم الذاتي، و تعالج المادة في كليات ذات معنى، بحيث تساعد المتعلم على إدراك العلاقات بين عناصر المادة المختلفة، زد على ذلك أنها تولي اهتماما خاصا بالبيئة التعليميّة في الموقف التعليمي، فهي تركز على وظائف اللغة واستخداماتها في الحياة والإكثار من ممارستها، كما تهتم باستجابات المتعلمين و تدرجها.

---

[1] – ينظر: طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، مُحَمَّد إبراهيم قطاوي، دار الفكر، عمان الأردن، ط1، 2007، ص43، 44.

[2] – طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين، ص141.

[3] – ينظر: كنز اللغة العربية موسوعة في المترادفات والأضداد والتعابير، ص350.

تستخدم التعزيز الإيجابي في حالة الإثابة، والتعزيز السلبي في حالة العتاب على سلوك خاطئ، و تحرص على سلامة وسائل الاتصال الفعّال بين المعلّم والمتعلّم وبين المتعلّمين فيما بينهم، و تدرب المتعلّمين على استظهار جمل أساسيّة من لغة الحديث بأكبر درجة من الدقّة، حيث يتمّ فيها تنمية مهاريّ الاستماع والكلام أولاً ثم القراءة والكتابة، لهذا فهي تعطي الطفل فرصة للتدرب على النطق السليم، و تفسح المجال أمام المتعلّمين للتدرب على الأنماط اللغوية، بحيث تصبح عادات يمارسونها، كما أنها تولي المشكلات اللغويّة اهتماما خاصا.

تعلّم الكتابة على أنّها تمثيل للكلام أو الحديث، حيث يتم تعليم الصيغ اللغوية بخطواتها مُتَدَرِّجَةً تزداد طولا وعمقا، فهي تأخذ بنظرية التعلم الإتقاني في التوصل إلى إتقان المهارة، و تدرب المتعلم على إتقان القراءة بمفهومها المتكامل، و تدرب المتعلم على التوصل إلى تعميمات خاصة باللغة من خلال ما يقرأ.[1]

أن تكون الوحدة ذات قيمة وذات أهمية ودلالة، وأن تعالج مجالا أوسع نسبيّا لتلبي اهتمامات كل متعلم وحاجاته، أن تكون مرتبطة بالمنهج مراعية في ذلك الاستمراريّة والتتابع والتكامل، و أن تكون ملائمة للمتعلمين بالعمر والخلفية والقدرات.[2]

ب_ معايير الأهداف:

العمل الأول المطلوب من المعلم إنجازه هو تحديد الأهداف التعليمية التي يريد تحقيقها من خلال عملية التعليم والتعلم، والتي على أساسها يتم إنجاز أنشطة الوحدة ووسائلها وتقويمها... فعلى أساس الأهداف يتم اختيار البرامج والسعي إلى تطبيقها، وسنتوسّع في الحديث عن الأهداف في الأجزاء المواليّة وسنكتفي الآن بمفهومها ثم معاييرها.

الهدف التعليمي التعلّمي هو وصف لنمط السلوك أو الأداء أو النتاج النهائي القابل للملاحظة والتقويم، والذي يتوقع من المتعلّم بلوغه في نهاية فترة التعليم.[3]

أما معايير الأهداف فهي:

---

[1]- ينظر: التكاملية في تعليم اللغة العربية، ص40، 41.

[2]- ينظر: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص41.

3_ ينظر: التخطيط للتدريس و الأسئلة الصفية، حسن جعفر الخليفة، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ط1، 1996، ص20-23. والأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها و تطويرها وتقويمها، ص29، و استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية جودت أحمد سعادة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1991، ص26.

1- تركز على تكامل النمو في شخصية المتعلم جسميا وعقليا ووجدانيا ولغويا.

2- تركز على تعلم المهارات اللغوية بصورة تتكامل فيها فنون اللغة وفروعها.

3- تأخذ بعين الاعتبار طبيعة المتعلم وحاجاته وميوله وقدراته اللغوية

4- تراعي طبيعة اللغة و خصائصها.

5- تؤكد وظيفية اللغة و استخدامها في الحياة.

6- تحقق التكامل فيما بينها.

7- واضحة للمعلم والمتعلم كليهما.

8-تمت صياغتها بدلالة سلوكيّة على أساس سلوك المتعلم، بحيث يمكن ملاحظة ذلك السلوك وقياسه.

9- شاملة لجوانب المحتوى و النتاجات المراد تعلمها بشكل متوازن ومتكامل.

10- تعزز ارتباط المتعلم بتراث أمته اللغويّ والحضاري.

11- تشجع على البحث والاستقصاء.

12- تشجع على التعلم الذاتي.

13-واقعية.

14-قابلة للتحقق.

15- تؤكد أهمية اللغة في حياة الفرد والمجتمع، والحفاظ على لغة القرآن الكريم والحديث النبويّ الشريف.[1]

16- أن تنبع الأهداف الخاصة للوحدة من أهداف المنهج أو وحداته المنهجيّة.

17- أن تكتب الأهداف بأسلوب واضح مفهوم، و بصيغ سلوكيّة محسوسة يمكن التعرّف عليها و قياسها بسهولة.

18- أن يخصص هدف عام أو اثنين لكل وحدة، و عدد آخر محدود من الأهداف الخاصة (التعليمية)، لأنّ كثرة الأهداف مربكة ومشوشة للمعلّم والمتعلّمين أثناء تطبيق محتوى الوحدة.

19- أن يكون الوقت المحدد للوحدة كاف لتحقيق الأهداف بأنواعها، وإذا كان لدى المعلّم شكّ في هذا يلجأ إلى تعديل الأهداف بما يضمن تحقيقها خلال الوقت المحدد.

[1] - ينظر: التكاملية في تعليم اللغة العربية، ص38، 39.

20- أن تكون الأهداف متنوعة تمس مجالات:(المعرفة، و الفهم، و المهارات، و الكفايات، والقيم إنسانية، و الميول...) لأنّ التركيز على صنف واحد من الأهداف لا يتفق مع حاجات النمو الإنساني المتكامل للمتعلمين فكرا وقيما...[1]

ج_ معايير المحتوى[2]:

المحتوى: هو العناصر والمدركات والمفاهيم والمهارات، التي يقصد تعليمها للدارس في كل صف من صفوف المرحلة التعليمية، والمحتوى هو وسيلة تحقيق أهداف المنهج لذلك:

يجب أن يصاغ بطريقة واضحة تمكن المعلم من فهم المطلوب تدريسه، بدون لبس أو تخمين.

كما يجب تحديد المستوى المطلوب الوصول إليه عند كل تعلم.[3]

أما بالنسبة **لمعايير محتوى الوحدة التكاملية** فيجب أن:

1-يساعد على تحقّق الأهداف السلوكيّة المشتقة بدورها من الأهداف التعليميّة العامة.

2-تتحقق فيه دقّة المعلومات، و حداثتها، و وضوحها.

3-يرتبط بحاجات المتعلم و حاجات مجتمعه.

4-يشتمل على معارف و معلومات، وقيم واتجاهات بشكل متوازن.

5-يقدم الخبرات التربوية بشكل متكامل.

6-يستثير العمل الفردي والثنائي و الجماعي للمتعلمين.

7-يساعد على التعلم الإتقاني.

8-يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

9-يقوّم تنظيمه على أساس مدخل تكاملي.[1]

---

[1] - ينظر: طرق منهجية للتدريس المعاصر، مُحَمَّد زياد حمدان، دار التربية الحديثة، ص15.

[2] - ينظر: المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها و عناصرها وأسسها و عملياتها، توفيق أحمد مرعي ومُحَمَّد محمود الحيلة، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، ط1، عمان الأردن، 2000، ص77- 84.

[3] - ينظر: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، كوثر كوجك، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2001، ص25.

و يجب أن تغطي المحتويات الأهداف السابقة، و تكون هذه المحتويات (التعلمات، والمعلومات والمعارف) إما مهمة لذاتها أو لتحقيق النشاط أو الخبرة، ومعارف الوحدة تجسد تلك المعلومات التي يجب على المعلم التركيز عليها أثناء تعليمه، والتي تجب على المتعلمين معرفتها سواء أكان ذلك بوسائل التسميع والتكرار أو بالنشاط والخبرة.[2]

د_ معايير التقويم:

التقويم وسيلة هامة يحكم بها على مدى النجاح الذي تحقق من وراء العملية التعليمية كلها؛ المنهاج ومحتوياته وأهدافه والطريقة والأساليب التي اختارها المعلم لتنفيذ المنهج، والمتعلم ومدى ما حصل عليه من معارف و مهارات...و غيرها من عناصر العملية التعليميّة التعلمية، نتيجة ممارسته في الموقف التعليمي، لهذا وغيره وضعت التكاملية **معايير للتقويم** و هي:

1- ترتكز على أسس إنسانية، تُسهِّلُ تعرّف النّفس وتحقيق الذّات.

2- الاهتمام بتقويم المهارات الاتصالية – الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة – بشكل متعادل.

3- تحقيق العدالة في التقويم وذلك باشتراك: المعلم و ولي الأمر و الأخصائي والإداري في عملية التقويم.

4- يضع المنهاج أساليب تقويم تناسب الأهداف و تتطابق معها.

5- يقوّم كل جوانب النمو في المتعلم.

6- يركز على تقويم كل المستويات العقلية للمتعلم، مع تأكيد المستويات العليا.

7- ينوّع ويعدّد البدائل التقويميّة، لتشخيص مدى تعلم المهارة.

8- وجود معايير الصدق والثبات والتوازن والموضوعية في وسائل التقويم المستعملة.

9- يميز بين مستويات الأداء و يكشف عن الفروق الفرديّة بين المتعلمين من أجل التشخيص والعلاج.

---

[1]- ينظر: التكاملية في تعليم اللغة العربية، ص39، 40، و الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها وتطويرها و تقويمها، ص29.

[2]- ينظر: طرق منهجية للتدريس المعاصر، مُحَمَّد زياد حمدان، ص12.

10-التقويم عملية دائمة ومنظمة، لهذا فهي تتيح عملية تصحيح الأخطاء بدقة.[1]

د_ مآخذها:

1- إذا لم يستطع المتعلم الربط بين الوحدات سيؤثر ذلك بشكل سلبي على تحقيق الأهداف.

2- تتطلب وقتا طويلا لبلوغ الأهداف العامة.

3- لا تلائم جدول توزيع الدروس.

4- لا تراعي ميول المتعلمين نحو مهارة بعينها أو فرع محدد.

5- قد يؤدي الربط بين فروع اللغة إلى تكلف من المدرس.

6- أحيانا يصعب توفير نص تتوافر فيه إمكانية تعليم المهارات كلّها.[2]

7- الإنسان ميّال إلى التجديد والتنويع، والتنقل من موضوع لآخر يريح تفكير المتعلم، عكس البقاء في موضوع واحد ونص واحد.[3]

8- لا تسمح بمعالجة الأخطاء الفرعيّة الدقيقة.

9- صعوبة إعداد كتاب مدرسي محيط بكل فروع اللّغة العربيّة إحاطة تامّة.

10- تتطلب وجود قدرات و كفا و لكل مستوى.

11- صعوبة وضع تمارين وتدريبات لغوية شفوية وكتابية بشكل فنيّ وسهل في الوقت ذاته.[4]

تطبق النظرية التكاملية في تعليم اللغة العربية و تعلمها في معظم البلدان العربية.

المطلب الثالث: مواصفات الطريقة الناجحة

لم نتوسع في الحديث عن أنواع الطرائق وكيفية إنجازها ومزايا كل طريقة ومآخذها، لأنها ليست الهدف من البحث، لكن على المدرس أن يعرف أن لكل طريقة محاسن وعيوب يجب مراعاتها عند

[1] – ينظر: التكاملية في تعليم اللغة العربية، ص41، 42.

[2] – ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص179. و طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص141.

[3] – ينظر: الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، ص75. و التربية العملية التطبيقية، ص51.

[4] – ينظر: أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص115. و تعلمية اللغة العربية، أنطوان صياح، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ج2، ط1، 2008، ص136، 137.

تطبيقها ومحاولة التحايل عليها لتتكيف مع الواقع ومعطياته الماديّة والمعنويّة، وما يخدم المتعلّم و يُسهم في تيسير المهمّة عليه، وتقديم المعارف بأقلّ جهد و أقصر وقت و باستغلال الوسائل المتاحة، لذلك من الممكن للمعلّم أن يستغلّ عدّة طرائق في مهمّته بغرض الوصول إلى الهدف المراد.

وقد دعت التعلّمية المشتغلين بالتدريس إلى تطبيق الطرائق الحيّة الناشطة في تدريسهم، والتي تحفز المتعلم و تحثّه على التفاعل وبذل الجهد،[1] وتدفعه إلى التعلم الذاتي وذلك بممارسة الخبرة بنفسه.

و يمكن أن نجمل بعض **مواصفات الطريقة الناجحة** في ما يلي:

1- أن تؤدي الهدف المقصود في أقل وقت و أيسر جهد يبذله المعلم و المتعلم.

2- أن تثير اهتمام المتعلمين وميولهم، وتحفزهم على العمل الإيجابي والنشاط الذاتي والمشاركة الفعّالة في الدرس.

3- أن تشجع على التفكير الحر و الحكم المستقل...ويظهر ذلك في دروس التعبير والتذوق الأدبي.

4- أن تمزج بين عدة أنشطة و طرائق: الإلقاء، و المناقشة، و حل المشكلات، و المشاريع...

5- لا تتحقق الأهداف المطلوبة إلا إذا أخذت الطريقة بعين الاعتبار سيكولوجية المتعلم، وراعت سيكولوجية المرحلة، واهتمت بالنمو الجسمي والاستعداد العقلي للمتعلم وبحاجاته وميوله.

6- البقاء و المداومة على طريقة واحدة وإن كانت ناجحة سيحوّلها إلى عقيمة ونمطية، و سَيَمَلُّهَا المتعلم لذا يجب التنويع و استغلال: سمع المتعلم وبصره وكلامه...

7- يجب على المتعلم أن يستمع، و يتحدث، و يقرأ، و يكتب وأن يستخدم الوسائل المساعدة وأن يتعاون مع زملائه، وأن يطلب توجيه المعلم.[2]

8- يجب أن تتيح الطريقة الفرص أمام المتعلمين لممارسة المهارات اللغوية وغير اللغوية، وتفسح لهم المجال لإبداء ما يتميزون به من أشكال الإبداع والتفكير المختلفة كالتأمل والنقد...في مواقف واقعية.

[1] - ينظر: تعلمية اللغة العربية، ج2، ص30.

[2] - ينظر: فن التدريس للتربية اللغوية، ص627.

9- يجب أن تشجعهم على التعاون والتفاعل الاجتماعي بين المتعلمين والمعلمين، حيث تسمح لهم من خلال توفير مواقف مناسبة للتعبير عن وجهات نظرهم وآرائهم الخاصة، والدفاع عن إجاباتهم واحترام آراء الآخرين.[1]

10- ضرورة استغلال الجوانب الإيجابية لكل طريقة، مع مراعاة جانب الحيوية العملية في القسم.[2]

11- يجب أن تكون الطريقة ذات فاعلية في إحداث التعلم الفاعل ذي المعنى لدى المتعلمين.

12- أن تجعل المتعلم يفكر ويبحث أكثر مما يتذكر، بحيث تنمي مهاراته واتجاهاته.

13- أن يكون للطريقة أهداف واضحة ومحددة قابلة للملاحظة والقياس والتقويم.

14- أن تشتمل على أساليب متعددة و محددة للتقويم.

15- أن تسهل التفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم وبين المتعلم والمحتوى التعليمي.

16- أن تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلمين و تلائم مستوياتهم .

17- أن تأخذ بعين الاعتبار التوقيت والوسائل.

18- أن تستند إلى الأسس والمبادئ العلميّة، وتستفيد من قوانين التعليم والتعلّم، مثل التعلّم بالملاحظة والتجريب المشاركة الجماعيّة، والتمرين والممارسة والتكرار، والتقويم والتغذيّة الراجعة...

19- أن تستعين بوسائل مساعدة ووسائط تكنولوجية التعليم، و ترجع المتعلّم إلى مصادر ومراجع التعلم المختلفة.

20- تأخذ بالأساس المنطقي والسيكولوجي في عرض المحتوى التعليمي وتنظيمه بتسلسل وتدرج.

21- تؤكد اكتساب المتعلم للمعرفة لا لذاتها وإنما وسيلة لتحقيق أهداف معرفية ووجدانية و مهارية ذات قيمة للمتعلم وللمجتمع.

22- تراعي تكامل ترابط المحتوى بين مجالات التعلم ومواده وأنشطته.

23- مثيرة لحب الاستطلاع لدى المتعلم.[3]

24- التدرج من: المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، و من البسيط إلى المركب.

25- أن تكون مرنة غير جامدة متعددة الصور والوجوه: ألعاب، و مسابقات، و حوار، و نقاش...

---

[1] _ ينظر: اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، ص38.

[2] _ ينظر: التربية العملية التطبيقية، ص 178و 172- 174.

[3] _ ينظر: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص376 – 378.

26- تربط المادة بالحياة لتبلغ أهدافها و تحقق المبتغى.

27- مناسبة التمهيد، واقتصاديّة، وتشدّ الانتباه، وتبعث السرور، وتراعي الصحة النفسية من خلال تحقيق العدل وزرع الثقة بالنفس، وتنمية حب العمل الجماعي، وروح التنافس وتقبل آراء الآخرين.[1]

وزاد بعضُهم على ذلك: استثارة دوافع المتعلمين إلى التعلم والبناء على ما لديهم من حصيلة سابقة، والسماح لهم بأداء السلوك المطلوب تعلمه، وإشعارهم بإشباع دوافعهم وحاجاتهم نحو التعلم. وكلما حققت الطريقة أكثر من هدف في أقصر وقت وأقل جهد مع توافر الفعاليات كانت أولى بالاختيار، وكلّما استلزمت وسائل يسهل الحصول عليها بشيء من الجهد المعقول كانت أفضل.[2]

المطلب الرابع: راهن تطبيقها في المدرسة الابتدائية الجزائرية

[1] – ينظر: طرائق تدريس الأدب والبلاغة و التعبير، ص29، 30.

[2] – ينظر: تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص20، 21.

شُرِعَ تطبيق الطريقة التكاملية لتعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بجميع أطوارها، بعد الاستقلال؛ بأساليب و مناهج مختلفة و محتويات و مسميات مختلفة سنعرضها في هذا الجزء من الدراسة.

أولا: تعليم اللغة العربية بعد الاستقلال كان مشلولا بسبب السياسة الاستعمارية التي ترمي إلى طمس الهوية العربية للشعب الجزائري، حيث استمر التعليم في الجزائر باللغة الفرنسية لسنوات عدة. وما إن تملصت المدرسة الجزائرية من هذا العائق الكبير في مسيرة تعليمها عموما، و تعليم اللغة العربية في الجزائر وتعلمها على وجه الخصوص، وذلك من خلال تطبيق قانون التعريب في المرحلة الابتدائية. حتى لجأت إلى تبني المناهج من خارج الوطن الجزائر في التعليم عموما لا تعليم اللغة العربية فقط.

والسبب يعود لافتقارها إلى المناهج التعليمية بالمقاييس المناسبة بعد الاستقلال، وأما تعليم اللغة العربية فقد عرف الارتجال[1] من خلال طرائق تقليدية في البداية، تلك التي تعتمد على الجملة والشاهد لتلقين المعرفة اللغوية، وحفظها واستظهارها، و استعمال المناهج العربية كمناهج لبنان...أوغيرها والتي تتبنى طريقة الفروع؛ فقد كانت تعلم اللغة على أنها فروع منفصلة؛ حصة للقراءة لا علاقة بينها و بين حصة أخرى للقواعد النحوية....إلخ أما دور المعلم فقد كان فعّالا في العملية التعليمية فهو مالك المعرفة وملقنها، و قد غاب دور المتعلم تماما، و ما كان عليه سوى أخذ المعرفة وحفظها وتكرارها، كتعريف الفاعل أو المفعول مع أمثله تحفظ حفظا حرفيّا قلبيا، وبعدها جاءت التكاملية كما يقول الأستاذ بوزيدي إسماعيل رئيس قسم اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة الجزائر:" أنها تجربة عمرت لمدة عقد من الزمن كونها تزامنت مع المناهج البنائية في المدرسة الجزائرية وفي جميع المراحل من الابتدائي إلى المتوسط والثانوي."[2]

لهذا نقول إنّالتكاملية قديمة من حيث الفكرة في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، و حديثة العهد كمنهج علمي تطبيقي ميداني واضح المعالم والأهداف و الأدوات في مدارسنا عموما والابتدائية التي نحن بصدد البحث فيها خصوصا، و كما قلنا في موضع سابق فإن تعليم اللغة

[1] _ ينظر: شهادات جمعتها من أفواه بعض المتمدرسين في مرحلة ما بعد الاستقلال. و قد اشتغل أغلبهم في التعليم.

2_ المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية، فعاليات الملتقى المغاربي، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، جريدة الشعب: 2015/04/20.

العربية في المدرسة الجزائرية في المرحلة الابتدائية: يعتمد منهج النشاط؛ حيث يقال نشاط القراءة ، نشاط التعبير ...إلخ. و يطبق الطريقة التكاملية؛ من خلال الانطلاق من النص المحوري لتعليم جميع فنون اللغة العربية: القراءة والقواعد النحوية ...إلخ، ويستخدم أسلوب حل المشكلات؛ حيث تكون وضعية الانطلاق في كل نشاط من الأنشطة اللغوية عبارة عن وضعية مشكلة، يوضع فيها المتعلم و من خلال حلها من طرف المتعلم يشرع المعلم في تقديم الدرس.

وهي تقوم أساسا على النظرية البنيوية التي تبنتها المدرسة الجزائرية كما سبق و أن ذكرنا، غير أنها لم تعطي ثمارا مرضية رغم صلاحية الطريقة وكفاءتها من الجانب العلمي النظري اللساني، وهذا بارز في كثرة الثناء عليها لدى الدارسين المختصين في مراجعهم ومصادرهم الكثيرة، كونها منطقية وتساير تكامل اللغة، وتكامل المعرفة، و تكامل الشخصية الإنسانية، أما وضع تعليم اللغة العربية و وضع اللغة العربية في الجزائر فإنّه يزداد سوءا بمرور الوقت، فهل السبب هو التكاملية أم البرامج و المناهج المخصصة لتعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، أم عوامل أخرى تحيط بالعملية التعليمية و تعرقل إثمارها.

أولا: من الناحية النظرية:

تعليم اللغة العربية وتعلمها في الجزائر من الناحية اللسانية التطبيقية مر بمرحلتين:

المرحلة الأولى: مرحلة تبني النظرية السلوكية (الاستقراء):

تميزت هذه المرحلة بالتلقين وحفظ الجمل و الشواهد و المتون والقواعد واستظهارها، بلا فهم ولا تثبيت علمي منطقي ولا استعمال يؤدي إلى ترسيخها، حيث تعرض الشواهد و القواعد اللغوية على المتعلم في السبورة ويقوم بتكرارها وحفظها و استظهارها، و قد شهدت هذه الطريقة انتقادات كثيرة أدت بعدها إلى الاعتماد على المتعلم، الذي يقوم باستقراء الجملة ثم استخراج القاعدة و التمرين عليها لتثبيتها و ترسيخها و ليس لحفظها حفظا قلبيا، وهذا رغم ما فيه من إيجابيات إلا أنه يتناقض مع النظريات اللسانية الحديثة، التي تتبنى تعليم اللغة لا لدراسة قواعدها و التمرين عليها لذاتها بدون استعمال و ممارسة على مستوى الواقع الاجتماعي و الاستعمال اليومي ، بل لتحقق وظائفها التواصلية والوظيفية و السياقية بل التداولية[1].

[1] ــ ينظر: ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي النظرية والتطبيق، مُحَمَّد البرهمي، ص: 56و 57.

المرحلة الثانية: مرحلة تبني النظرية المعرفية (الاستدلال): حيث يكون المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلميّة اللغوية كلها؛ فهو الذي يقرأ ويعبر عما قرأه، و يصوغه جملا سليمة ويستنبط القاعدة اللغوية و يصوغها شفويا بمفرده، ثم يسجلها على السبورة ومن ثمة يتمرن عليها من خلال بناء وضعيات تعلمية أخرى مشابهة بمفرده؛ تكون الوضعيات الجديدة شفوية وكتابية داخل القسم وخارجه، فيستعملها ليثبتها ثم يوظفها توظيفا سليما في انتاجه الفردي الشفوي والكتابي، بل ويستثمرها أيضا ، وهذه العملية تعتبر رائدة على مستوى تعليم اللغة وتعلمها؛ لأنها تسير وفق نظرية منطقية، تراعي حاجات المتعلم وتنمي مهاراته و توافق طبيعته و ميوله، و تستثمر قدراته و معارفه.

و لهذه الطريقة أيضا مآخذ حيث تنطلق من قراءة النصوص و فهمها أي تبدأ من مهارة القراءة، لا من التعبير الشفوي أي من مهارة الكلام و هو الأساس في بداية العملية التعليمية، لأنّ القراءة والفهم لا يكونان إلا بالاستماع أولا ثم الكلام ثانيا ليصل إلى القراءة ثم الكتابة، فمن لا يسمع لا يستطيع أن يتحدث فكيف نطالبه بالقراءة؟.

ثانيا: من الناحية التطبيقية:

الظاهر هو التغيير الجذري للطرائق التي يتم بها تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، و من ثم المناهج و المحتويات و الأهداف و غيرها من مكونات و عناصر العملية التعليمية، من عقد لآخر ومن نظرية لأخرى و من جيل لغيره، لكن الواقع الميداني لتعليم اللغة العربية و تعلمها في المدرسة الابتدائية في الجزائر غير ذلك، فالطريقة هي نفسها والأمثلة نفسها والقاعدة كذلك، لأنّ المسطر في المناهج نظريا شيء، والواقع الميداني مغاير تماما؛ لا لوجود خلل نظري أو عدم كفاءة هذه المناهج بل لأسباب تطبيقية ميدانية لا تتناسب من النظرية و منها زخم التراكم المعرفي بلا استيعاب نظرا لنوع المحتوى وكمّه وتوزيعه وتدرجه، وسنّ وطبيعة المتعلمين وعددهم في القسم الواحد...إلخ خاصة في الطور الأول الذي لا يحتاج فيه المتعلم من اللغة العربية إلا إجادة القراءة و الكتابة فقط،

ولا حاجة له بقواعدها و غيرها فلم نثقل كاهله بتعلم هذه القواعد فيصل الطور الثاني و هو لا يجيد لا القواعد و لا القراءة و لا الكتابة... و هذا ما سجل القصور الواضح في المستوى اللغوي للمتعلم الجزائري في اللغة العربية و تمكنه منها، في المرحلة الابتدائية و تفاقم الوضع إلى تفشي الظاهرة في بقية المستويات التعليمية، نظرا لكون هذه المرحلة هي أهم مراحل الحياة التعليمية للمتعلم لا على صعيد اللغة العربية بل على جميع الأصعدة التعليمية، وستتضح الأمور بشكل أفضل في الفصل المخصص لدراسة المرحلة الابتدائية ونقدها وتحليلها.

الفصل الثاني: القرآن الكريم و تعليمية اللغة العربية

تمهيد:

كان العربي يتكلم لغته الخام بطبع سليم و سجية صحيحة و سليقة نقية، لا تشوبها شائبة لأنه تشرّبها من مجتمعه البدويّ النقيّ المحيط به في شتى القبائل المترامية في شبه الجزيرة العربية، و كان يستعملها في كلامه اليومي لأداء الوظائف الاتصالية في كل متطلبات حياته الاجتماعية، و كذا في كلامه الرسمي كالخطب و الرسائل و في شعره و انتاجه الأدبي...وغيره، دونما حاجة منه لدرس نحوي أو قاعدة يرجع لها إذا أراد أن يتحدث، أو لتصويب أخطائه و ضبط إعرابه، و قد نزل القرآن الكريم على العرب و هم على هذه الحال من السلامة اللغوية، و السجية النقية، و الطبع الصافي، و مع شروع انتشار الإسلام عند العرب في البدو و الحضر، و كذا انتشاره في شتى بلدان العجم حتى بدأت الشعوب تمتزج ببعضها من عرب و عجم و بدو و حواضر، و بدأ العجم كالفُرس والأنباط...وغيرهم يتوافدون على جزيرة العرب يتعلمون الإسلام و القرآن الكريم و يحفظونه مشافهة من أفواه الحفاظ من أصحاب رسول الله صلى الله عليه و سلم، فكانوا لا ينطقونه كما ينطقه العربي صاحب السجية النقية بل كانوا يحرفون إعرابه و معه تحريف المعنى، و مع هذا الاختلاط بدأت تتعكر السليقة و يفسد الطبع و بدأ يُسمع الخلط في اللغة الشفوية، و عدم مناسبة ما يقرأ من القرآن الكريم للمعنى المراد و هو ما عرف بظاهرة اللحن في قراءة القرآن الكريم، وقد عرف هذه الظاهرة بالإضافة إلى الأعاجم، العامة من العرب و خاصتهم أيضا، و هو الأمر الذي دفع رجال السياسة والعلماء العرب الأوائل إلى محاربتها و محاولة إيجاد حل لها، و منه نشأ التفكير نحو التأسيس التنظيري للّغة العربية، من أجل الحفاظ عليها و إمكانية تعليمها للعربي ممن فسدت سليقته، و غير العرب ممن دخلوا في الإسلام و يحفظون القرآن الكريم و يتعلمون لغة دينهم الجديد، و تصحيحا للّحن فيها وفي قراءة القرآن الكريم، وكانت هذه بداية انطلاق الفكر التعليمي اللغوي العربي المبني وفق قواعد فكرية عربية أصيلة و أسس فلسفية و أخرى علمية

محكمة، ارتكزت على التتبع و الجمع و الاستقراء...إلخ و ما يليها من تحليل و تبويب، على غرار غيرها من اللغات التي عرفت ذلك قبلها مثل الهندية.

ولم يكن القرآن الكريم و الشريعة الإسلامية فتحا لعلماء اللغة لينطلقوا في وضع القواعد العلمية لها بل كان فتحا حضاريا لشتى أنواع العلوم حيث " يرجع الفضل الأول في انتشار الحركة العلمية وازدهارها عند العرب و المسلمين في القرون الوسطى إلى تعاليم الإسلام و مبادئه السامية متمثلة في القرآن الكريم."[117]

[117] _التراث العلمي للحضارة الإسلامية و مكانته في تاريخ العلم والحضارة، أحمد فؤاد باشا، دار المعارف، مصر، ط1، 1983، ص: 27.

المبحث الأول: انطلاق الدرس اللغوي التعليمي العربي حول القرآن الكريم لتعليم اللغة العربية

و القرآن الكريم و الحفاظ عليهما

ارتبطت اللغات حول العالم بنصوصها المقدسة، كرغبة دينية منها في الحفاظ على هذه الكتب، واستكناه دلالاتها، و فهمها بشكل أكبر و التوسع في مضامينها، و ارتبطت اللغة العربية بالقرآن الكريم لا كغيرها من اللغات بل كان و مازال ارتباطها به لم يشهد له نظير، فباللغة العربية أنزل وارتقى بها من واقع إلى آخر مُحلّقا بها فوق اللغات كلها، لتظل راسية عبر السنين لا تشوبها شائبة و لا يهزها ريح.

وكان نزول القرآن العظيم فتحا للقبائل العربية على العالم من حولها، و بدأ العرب يختلطون بالعجم اختلاطا واسعا لم يشهد له نظير من قبل، مع وجود أسواق للتجارة و أخرى للشعر العربي وغيرها من المنافع سابقة لنزول القرآن الكريم، و يعود سبب هذا الاختلاط الواسع إلى شروع المسلمين من العجم وهم الفرس و الأنباط وغيرهم في تعلّم اللغة العربية، من أجل تعلّم تعاليم الشريعة الإسلامية و حفظ القرآن الكريم و كذا من أجل طلب العلم و التميز فيه، و نحن على علم أنّ العرب قد كانوا يتكلمون اللغة العربية على سجيتهم البدوية الأولى كما طُبعوا عليها في تلك البوادي النقية المترامية في شبه الجزيرة العربية، و لكن بعد هذا الاختلاط و الامتزاج الكبير فسد الطبع الصحيح و تعكرت السليقة العربيّة السليمة النقيّة، و بدأ يشيع الخطأ في لغة التخاطب الشفوي للمتكلمين من العجم خاصة، و من العرب أيضا و عند العام و الخاص منهم كما ذكرت المصادر العربية العريقة التي تحدثت عن هذا الموضوع، و ما زاد الأمر سوءا و دعا إلى ضرورة إيجاد الحل للمشكل، هو انتقال هذه الأخطاء إلى قراءة القرآن الكريم، مما أدى إلى تغيير المعنى و الأحكام والخروج عن المغزى من الآيات، وقد كان اللحن معروفا قبل مجيئ الإسلام و نزول القرآن و كذا في عهده صلى الله عليه و سلم، غير أنّه لم يكن ظاهرة تحتاج الدراسة و لم يكن

يتوفر الدافع القوي نحو التصدي لها، و هذا يدل على أنّ العرب تميزوا بلغة علمية مبنية و فق أصول تضبطها و أبنية أساسية فيها فما الذي كانت عليه اللغة العربية قبل الإسلام و ما الذي زادها الإسلام هذا ما سنعرف في المطلب التالي.

المطلب الأول: اللغة العربية قبل نزول القرآن الكريم و بعد نزوله

القرآن الكريم هو العماد المتين والوعاء المكين والحارس الأمين، الذي حافظ على اللغة العربية من

الداخل عند شعوبها الناطقة بها أصلا عندما امتزجت ألسنتهم بالعجم، و حافظ عليها من الخارج لنشرها عند المسلمين من غير العرب والمتعلمين و الدارسين لها فضولا واستزادة، ودفعا لها نحو التقدم والتمكين والازدهار وزيادة الانتشار، وقد ارتبطت به وارتبط بها منذ أن نزل بلسانها؛ "و انتشرت انتشار الإسلام، فقد انتشرت انتشارا واسعا في وقت وجيز و تعلمها غير العرب و كان دافعهم الوحيد هو تعلم القرآن و شرائعه، حتى أصبح يطلق عليها لغة القرآن "[118] فقد دارت جميع علوم اللغة العربية بالاستناد عليه شاهدا أساسيّا يستوعب اتّساعها، من نحو وصرف و صوت وبلاغة ومعجم، ودارت علومه حولها من تفسير و تأويل وقراءات وغيرها، وقد نقل القرآن الكريم اللغة العربية عبر التاريخ وارتقى بها من المستوى الذي كانت عليه إلى مستوى آخر مغاير تماما.

إنّ اللغة العربية قبل نزول القرآن الكريم كانت قد وصلت إلى أرفع مستوى وصلت إليه فقد كانت: " أكثرها تصرفا وأعظمها قدرة، و أوسعها إحاطة، و أعمقها دقة، و أهداها على نهج

[118] _ التراث العلمي للحضارة الإسلامية و مكانته في تاريخ العلم والحضارة، أحمد فؤاد باشا، دار المعارف، مصر، ط1، 1983، ص: 31، والقرآن الكريم وتعليم اللغة العربية : دراسة نقدية في ضوء النظريات التربوية و اللغوية، عبد الكريم البكري، الجامعة الإسلامية، .http://uofislam.net/uofislam/view.php?type=c_book&id=1961

التعبير سبيلا، و حسبها أنّها وسعت كتاب الله، و ما دار حوله من بحوث ودراسات، وما صحبه و واكبه من تعدد القول في مختلف المجالات."[119]

غير أنّ هذا الوصف النموذجي للغة العربية لا ينفي عنها ما كانت تتصف به من بعض المظاهر السلبية قبل نزول القرآن الكريم، فمع نزوله كانت اللغة العربية تتميز بعادات سلبية كالحوشي والمستهجن كما كانت طبيعة العربي من غير الإسلام في ذلك الوقت، لأنّ اللغة تتأثر بمعتقد أصحابها و أخلاقهم و طبائعهم و تعاملاتهم و سلوكهم أيضا... وكانت لغة متقوقعة تقتصر على قبائل العرب دون غيرهم من الشعوب في العالم، بل كانت لغة محلية لهم وحدهم دون غيرهم، وكان الذوق اللغوي العربي ذوقا مريضا بعبادة الأصنام، و لا يرقى باللغة نحو غيرها فهي محصورة فيه ومكرسة له، حيث اقتصرت على وصفها و التغني بها و حصرها في حدود، بل كانت عرضة للضياع بين اللغات كما ضاعت لغات عديدة قبلها، و اندثرت بين ثنايا النسيان كما اندثرت الحضارات التي رافقتها.

و أما اللغة العربية بعد نزول القرآن الكريم فهي قد ضمنت أولاّ و في الأساس الحفظ من الضياع بضمانة القرآن الكريم في قوله تعالى ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ 9 ﴾.[120]

و بنزول القرآن الكريم تم تطهير اللغة العربية مما كان يدنسها من عبودية الأصنام و ألفاظه وعباراته... وبالقرآن الكريم تطورت و ارقت نحو الكمال بمعانيها و تعابيرها، و صارت تتميز بالقوة في العبارة وجمال السبك و التهذيب في الأسلوب بنشوء علم البلاغة، وبفضل القرآن الكريم كان توحيد اللهجات العربية في كتاب واحد يقرأه العرب و غيرهم، و بذلك اتسع مجالها فأصبحت لغة عالمية تمكّن منها العربي الناطق بها أصلا والأعجمي الذي دخل في الإسلام أو المتميز بالفضول أو

[119] _ تعليم النحو العربي عرض و تحليل، علي أبو المكارم، مؤسسة المختار للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1، 2007، ص: 16. والعربية تاريخ وتطور، إبراهيم السّامرائي، مكتبة المعارف، بيروت، ط1، 1993، ص:186_208.

[120] _ القرآن الكريم، سورة الحجر، الآية: 09.

الدارس المستزيد؛ "حيث لم يمض وقت طويل حتى تخلت البلدان التي فتحها العرب عن لغاتها المحلية، وأصبحت تتكلم باللغة الجديدة العربية الفصيحة التي أصبحت لغة عالمية و ضمن سلامتها، "[121] كما أنها تحولت بفضل القرآن الكريم إلى لغة تعليمية ذات قواعد مضبوطة، لما دار حول النص القرآني من حركة تأليف علمي في اللغة العربية من ضبط للمصحف بالنقط؛ من نقط إعراب ثم نقط الإعجام و الحركات، و بعدها حركة التأليف العلمي في اللغة العربية بغية تعليم قواعدها لتصحيح اللحن الواقع في قراءة القرآن الكريم أولا، والحفاظ عليه من الاختلاط و الحفاظ على اللغة العربية من الضياع عموما، كما كان الفضل للقرآن العظيم في تنمية ملكة النقد من طرف العلماء في اللغة و الأدب، للشعراء و الخطباء حيث كانوا يأخذون برأيهم و يعرضون عليهم قصائدهم قبل إنشادها، و كذا في نشأة ألفاظ ومصطلحات جديدة خاصة بالفقه والعبادات وغيرها و التي لم تعرف من قبل مثل الزكاة و الصوم...إلخ. و لا وجه للمقارنة بين لغة القرآن الكريم المنزل من عند الله عز وجل وغيرها من اللغات، لأنه أكمل صورة للأسلوب العربي وأحسن وسيلة للتعبير بلسان عربي مبين.[122]

وزاد القرآن الكريم من شأن اللغة العربية حتى صارت إحدى اللغات الرئيسية في العالم، غنية في مفرداتها وصيغ قواعدها، خاصة بعدما استفاض انتشارها في شتى بقاع العالم.

[121] _ التراث العلمي للحضارة الإسلامية و مكانته في تاريخ العلم والحضارة، أحمد فؤاد باشا، دار المعارف، مصر، ط1، 1983، ص: 31.

[122] _ينظر: القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية دراسة نقدية في ضوء النظريات التربوية و اللغوية، عبد الكريم البكري، الجامعة الإسلامية، http://uofislam.net/uofislam/view.php?type=c_book&id=1961

و معظم لغات العالم التي مات أهلها ماتت معهم كالسنسكريتية واللاتينية والسريانية والآشورية...وغيرها من اللغات، أما اللغة العربية فقد ميّزها القرآن العظيم بأن ضمن لها الخلود وحافظ عليها.[123]

ومما سبق ندرك أن هذا الانتقال الذي حصل للغة العربية بعد نزول القرآن الكريم، هو الذي أسهم مساهمة كبيرة في وصول اللغة العربية إلى ما وصلت إليه اليوم من توسع وبيان وتطور على مستوى المعنى من جهة، و على مستوى البحث والدراسة و العلوم التي دارت حولها من جهة أخرى.

من أجل استكناه خواصها و جوانبها الجمالية الفريدة، وعلى مستوى التطبيقات العلمية التي تخضع لها من قبل الباحثين والدارسين العرب وغيرهم من الأوائل والمحدثين، الذين شغلتهم اللغة العربية فعملوا على اكتشاف أسرارها و سبر أغوارها... و ممن يدعمون مكانتها المرموقة بين لغات العالم كلها بدراساتهم واكتشافاتهم المتجددة حول الدرس اللغوي العربي.

فقد كان العربي قبل الإسلام يرى في لغته حياته و وطنه، فلما أن هداه الله وأعزه بالقرآن أصبح هو دينه ووطنه وحياته، وبهذه الوطنية الروحية التي لا حدود لها دعا المسلمون بدعوة القرآن فاستجابت لها شعوب العالم و أصبح الجميع بنعمة الله إخوانا. [124]

---

[123] _ ينظر: الفصحى لغة القرآن، الموسوعة الإسلامية العربية 10، أنور الجندي، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة، بيروت لبنان، 1982، (د، ط)، ص: 16، 27، 34. و مباحث في علوم القرآن، مناع القطان، مكتبة وهبة، القاهرة، (د، ط)، (د، ت)، ص: 62_ 67. و **أثر القرآن الكريم في اللغة العربية و التحديات المعاصرة، د مُحَمَّد يوسف الشربجي، شبكة صوت العربية،**
http://www.voiceofarabic.net/index.php?option=com_content&view=article&id=11:69&catid=1:2008-06-07-09-06-49&Itemid=330 **و** التراث العلمي للحضارة الإسلامية ومكانته في تاريخ العلم والحضارة، أحمد فؤاد باشا، دار المعارف، مصر، ط1، 1983، ص: 31. و **غيرهم.**

[124] _ ينظر: أثر القرآن الكريم في اللغة، مُحَمَّد عبد الواحد _حجازي_ سلسلة البحوث الإسلامية، 1971، ص: 43. و

المطلب الثاني: ظاهرة اللحن في القرآن الكريم و نشأة التفكير في تعليم اللغة العربية

كان المصحف الذي جُمِع في عهد الخليفة عثمان بن عفان، و وزّع على الأمصار الإسلامية مصحفا مكتوبا بحروف خالية من نقط الإعجام أو الحركات الإعرابية، وكان العرب يقرأون منه القرآن الكريم بالاعتماد على الحفظ بالمشافهة و الرواية، و بالاعتماد على السليقة اللغوية العربية الفطرية التي تجعلهم يعربونه دونما حاجة للحركات الإعرابية أو لنقط الإعجام، فالإعراب عندهم مألوف ومتشرب من أصله النقي[125].

أمّا بقية المسلمين في الأمصار الأعجمية الأخرى فقد شق عليهم الاعتماد على هذا المصحف في القراءة أو الحفظ؛ لأنهم لا يمتلكون تلك السليقة اللغوية العربية الفطرية، فكانوا يقرأون معتمدين على المشافهة و على هذا المصحف غير المنقوط، فشاع بينهم الخطأ في القراءة من عدة جوانب صوتية وإعرابية مما أدى إلى تحوير معاني الآيات و خروجها عمّا تدل عليه، وهو ما عُرِفَ في

عناية المسلمين باللغة العربية خدمة للقرآن الكريم، سليمان بن إبراهيم العايد أستاذ العلوم العربيّة (لغويّات) في قسم الدراسات العليا كلية اللغة العربيّة – جامعة أمّ القرى مقدم لندوة عناية المملكة العربية السعودية بالقرآن وعلومه 4 – 7 / 6 / 1421 هـ . 2 – 4 / 9 / 2000 م، المملكة العربية السعودية، وزارة الشئون الإسلاميّة والأوقاف والدعوة والإرشاد، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، و غيرهم.

[125] _ ينظر: المصطلح النحوي نشأته و تطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، عوض حمد القوزي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، ط1، 1981، ص: 14_16.

التاريخ اللغوي العربي **بظاهرة اللحن**[126]: و هو الخطأ في الإعراب و البناء كرفع المنصوب أو فتح المضموم...إلخ.[127]

و قد كان اللحن موجودا في قبل الإسلام غير أنّه لم يكن متفشيا كظاهرة ملفتة للانتباه، فلم تولي له العرب اهتماما، و لكن بدأت هذه الظاهرة تشيع في حياته ﷺ، فقد ذكرت مراجع عديدة أحاديث كثيرة منسوبة إليه عليه الصلاة و السلام في اللحن و الإعراب و منها قوله عن عبد الله بن مسعود: " أعربوا القرآن..."[128] و في هذا الكلام دلالة على معرفة العرب للإعراب و دلالة على مخالفة البعض لإعراب القرآن لهذا طلب منهم عليه الصلاة و السلام إعرابه، وقد كان الخلفاء و الأمراء و الخواص من الأمة العربية الإسلامية يفضلون الخطأ في القراءة و نسيان الكلمات من السور و الآيات عن اللحن فيها بل كان يعتبر عيبا عندهم، و أمآ إجادة الإعراب في القراءة فقد اعتبروه من المروءة والفتوة و الهمة العالية والقيمة الرفيعة لصاحب هذه الصفة؛ فقد ذكرت أمهات الكتب مواقف مشابهة لكل من أبي بكر الصديق وعمر ابن الخطاب و علي بن أبي طالب و الحجاج بن يوسف...و غيرهم في الموضوع نفسه.

فقد قرأ العرب بعض الآيات بشكل مغاير تماما لما جاءت عليه من الناحية الإعرابية مما أدى إلى تغيير المعنى و الفهم ومنه الدلالة و التفسير أيضا.

---

[126] _ ينظر: طبقات النحويين و اللغويين، للزبيدي، تحقيق: مُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعارف، مصر،(د، ت)، ص:13. والمصطلح النحوي نشأته و تطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، عوض حمد القوزي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، ط1، ص: 7_11.

[127] _ ينظر: الصاحبي في فقه اللغة و مسائلها و سنن العرب في كلامها، أحمد بن فارس، حققه و ضبط نصوصه و قدّم له: عمر فاروق الطبّاع، مكتبة المعارف، بيروت لبنان، ط1، 1993، ص:66. و عرّف اللحن أيضا ابن سيده في كتابه المخصص، و العسكري في الفروق، و غيرهم.

[128] _ المعجم الأوسط للطبراني، سليمان بن أحمد الطبراني، تحقيق: طارق بن عوض الله و محسن الحيسني، دار الحرمين، القاهرة، الطبعة الأولى، 1415هـ، 307/ 7. والصاحبي، ابن فارس، ص: 66.

و من أمثلة الآيات القرآنية التي لُحنتْ: قوله تعالى في سورة يوسف:﴿ فَلَمَّا جَهَّزَهُمْ بِجَهَازِهِمْ جَعَلَ السِّقَايَةَ فِي رَحْلِ أَخِيهِ ثُمَّ أَذَّنَ مُؤَذِّنٌ أَيَّتُهَا الْعِيرُ إِنَّكُمْ لَسَارِقُونَ﴾.[129]

حيث قرأت

باللحن على النحو التالي: " جعل السفينة في رجل .

أخيه" و هو خلط معنوي أخرج الآية الكريمة من مدلولها الأصلي تماما.

و في قوله تعالى في سورة فاطر في تعظيم الخشية لله من العلماء: ﴿وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَٰلِكَ ۗ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ۗ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُور 28﴾.[130] و في الآية تقديم للفظ المفعول به و هو اسم الجلالة الله على لفظ الفاعل و هو العلماء غير أنّ القرّاء الذين لحنوا فيها قرأوها بعكس ما هي عليه، مما أدى إلى خلل كبير في معنى الآية الكريمة، فكيف يخاف الله من عباده الذين خلقهم.

كما وقعت حادثة لعمر بن الخطاب رويت في عديد المصادر[131] أنّه: قدم أعرابيّ في خلافة أمير المؤمنين عمر بن الخطاب ﷺ، فقال: من يقرئني شيئًا مما أنزل الله تعالى على مُحَمَّد ﷺ، فأقرأه رجل سورة براءة من قوله تعالى:﴿ وَأَذَانٌ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ إِلَى النَّاسِ يَوْمَ الْحَجِّ الْأَكْبَرِ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ فَإِنْ تُبْتُمْ فَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَإِنْ تَوَلَّيْتُمْ فَاعْلَمُوا أَنَّكُمْ غَيْرُ مُعْجِزِي اللَّهِ وَبَشِّرِ الَّذِينَ كَفَرُوا بِعَذَابٍ أَلِيم 03﴾.[132]

حيث قُرِأت له بجر رسولِه، فقال الأعرابيّ: أَ وَ قَدْ بَرِئَ اللهُ من رسولِهِ؟

---

[129] _ القرآن الكريم، سورة يوسف، الآية: 70.

[130] _ القرآن الكريم، سورة فاطر، الآية: 28.

[131] _ ينظر: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، مُحَمَّد الطنطاوي، دار المعارف، مصر، ط2، (د، ت)، ص: 25.

[132] _ القرآن الكريم، سورة التوبة، الآية: 3.

إنْ يَكُنْ اللهُ تعالى برئَ من رسولِه فَأَنَا أَبْرَأُ مِنْهُ.

فلما بلغ عمر بن الخطاب ﷺ مقالة الأعرابيّ، طلبه و قال له: يا أعرابيّ، أَ تبرأُ من رسول الله ﷺ؟ فقال الأعرابيُّ: يا أميرَ المؤمنين، إنّي قَدِمْتُ المدينةَ، و لا عِلْمَ لي بالقرآن فسألتُ من يُقْرِئني؟ فأقرأني هذا سورة (التوبة) و قال لي: "أنّ الله برئ من المشركين ورسوله". فقلت يا أمير المؤمنين: أ و قد برئ الله تعالى من رسوله؟ إن يكن الله تعالى برئ من رسوله، فأنا أبرأ منه.

فقال الخليفة عمر ﷺ: ليس هكذا يا أعرابيّ. فقال الأعرابيّ: كيف هي يا أمير المؤمنين؟ فقرأ عمر بن الخطاب ﷺ: ﴿أنّ الله برئٌ من المشركين ورسولُه﴾. فقال الأعرابيّ: وأنا و اللهِ أبرأُ ممن برئَ اللهُ و رسولُه منهم، فأمر الخليفة عمر ﷺ أنْ لا يُقْرِئ القرآن إلاّ عالمٌ باللغة.

توفي الرسول ﷺ و ترك القرآن الكريم محفوظا في صدور الصحابة حفّاظ الوحي وكان مكتوبا أيضا عند بعضهم، و عند شيوع اللحن أمر الخليفة عثمان بن عفان بجمع المصحف وكتابته في مصحف واحد، ثمّ نسخ من هذا المصحف عدة نماذج و وزعها على الأمصار العربية رغبة منه في توحيد النص القرآني بين المسلمين، ثم أتبع ذلك عملية قراءة صحيحة و حفظ واع وتفسير لفظي لفهم مفرداته، ثمّ تفسير عام قام به الصحابة من خلال ما عرفوه من مناسبات و ظروف وأسباب للنزول، ثمّ استنبطوا الأحكام... ثمّ خرج من هذه الأعمال علماء المسلمين من المفسّرين والشُّرّاح و الرواة و القراء؛ لجمع ما يفسرون به القرآن من البدو لنقاء وسلامة لغتهم فقاموا بما يعرف تاريخيا بالسّماع، كما سمعوا أيضا من غير البوادي كالأسواق ومنها سوق المربد.[133]

[133] _ ينظر: رسم المصحف و ضبطه بين التوفيق و الاصطلاحات الحديثة، شعبان مُحَمَّد إسماعيل، دار السلام للطباعة و النشر والتوزيع و الترجمة، (د، ط)، (د، ت)، ص: 17_18. و المدارس النحوية، خديجة الحديثي، دار الأمل، إربد الأردن، ط3، 2001، ص:40_42.

شُرِعَ في التأسيس للنحو العربي في منتصف القرن الأول الهجري و التأسيس من خلال ذلك لتعليم اللغة العربية، بالتصدي لظاهرة اللحن و محاربته من أطراف مختلفة منها السياسي و منها العلمي، وكان ذلك من أجل غايات منها: اللغوية و الدينية و التعليمية و الاجتماعية... و من أجل ذلك أُلّفتْ مُصنفات و كتب عديدة في اللحن من طرف العلماء الأوائل لن نذكرها كلها بل سنكتفي بذكر بعضها، و قد تحدثت وفصّلت في موضوع ظاهرة اللحن بأنواعه و طبقاته وفي اللغة العربية ومن هذه المصادر أو المصنفات[134]:

_كتاب "ما تلحن فيه العامة" للكسائي (ت 189 هـ _ 805 م).

_كتاب " البهاء" للفراء (ت 207هـ).

_كتاب "إصلاح المنطق "لابن السكيت (ت 244 هـ _ 858 م).

كتاب "الفصيح" لأبي العباس ثعلب (ت 291 هـ 904 م).

_كتاب " تثقيف اللسان" لأبي بكر الصقلي (ت 501هـ).

_كتاب "تقويم اللسان" لابن الجوزي (ت 597هـ).

_كتاب " درة الغواص" للحريري (ت 516هـ).

[134] _ ينظر: http://www.alfaseeh.com/vb/showthread.php?t=80408
الأحد: 2017/06/25، على الساعة: 14:11.

جمع أحمد مُحَمَّد قدور في كتابه "مصنفات اللحن و التثقيف اللغوي حتى القرن العاشر الهجري" جدولا يحصي فيه المصادر التي تحدثت عن ظاهرة اللحن و أصحابها و تاريخهم. [135]

سارع العرب في احتواء المشكل و جمع شمل لغتهم و تحصينها من اللحن، فانتشروا يجمعون اللغة من أفواه العرب الأقحاح الذين لم تمتزج سليقتهم اللغوية و لم تختلط بغير العرب من جهة، ومن جهة أخرى انطلقوا في البحث عن حل لمشكلة اللحن، و لتيسير قراءة القرآن الكريم لغير العرب على وجه الخصوص، لأن العربيّ كان يقرأ القرآن الكريم قراءة إعرابية سليمة، بسليقته اللغوية الفطرية واعتمادا على الحفظ الشفوي، و ليس اعتمادا على النص القرآني المكتوب بالدرجة الأولى.

سواء أَ أُمِرَ أبو الأسود الدؤلي [136] (ت69هـ_ 681م) بأن يضع النحو من طرف رجال السياسة، أم غير ذلك فالروايات كثيرة والتفاصيل متشعبة، و ليس المجال هنا لعرضها وإنما من أجل ربط انطلاق التفكير التعليمي اللغوي العربي بتعليم القرآن الكريم، و تعليم اللغة العربية معا انطلاقا من النص المحوري وهو القرآن الكريم، وذلك من خلال التصدي لظاهرة اللحن.

و مما قيل في الروايات حول بداية التفكير النحوي أو التفكير التعليمي اللغوي العربي: إنّ علياً ﷺ وجّه أبا الأسود إلى ذلك، و حدّثه عن الكيفية التي سينجز بها عمله وقال له: أُنْحُ نحوَ هذا ... و من هنا أخذ العلم اسم النحو ... و غيرها من الروايات. فسواء أ كان ذلك أو أنّ أبا الأسود قد اجتهد هو من نفسه، أو عندما لحنت ابنته على مسمعه لحنا ظاهرا قائلة: ما أحسنُ

[135] _ ينظر: مصنفات اللحن و التثقيف اللغوي حتى القرن العاشر الهجري، أحمد مُحَمَّد قدور، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، مكتبة الأسد، دمشق، 1996، ص: 513.

[136] _ ينظر: طبقات النحويين و اللغويين، الزبيدي، ص: 11، 21_27 . و نشأة النحو و تاريخ أشهر النحاة، مُحَمَّد الطنطاوي، 27، 32، 69. و الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي، عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1993، ص11_40. و المدارس النحوية، شوقي ضيف، ص: 14_17.

السماء؟ أو عندما لحن رجل في طريقه قراءة الآية السابقة من سورة التوبة، فإنّه أدرك بأنّ الوسيلة التي تصحح القراءة و تقضي على اللحن، هي الحركات الإعرابية على أواخر الكلمات، التي ترشد القارئ للقراءة الصحيحة.

نشير هنا إلى أنّ مصطلح **الإعراب** كان معروفا عند العرب قبل نشأة التفكير التعليمي في اللغة العربية، و قبل التأسيس لعلم النحو و وضع النقط على المصحف ومن أدلة ذلك ما ذكرناه سابقا عن الرسول ﷺ في قوله:" أعربوا القرآن" كما أنّه قد روي عن الصحابة والخلفاء مقولات عديدة تشير إليه.

ثمّ انطلق أبو الأسود في نقط المصحف مستعينا بكاتبه الفطن، بالنقط الدال على الإعراب من الرفع، النصب و الجر، و كذا التنوين بالرفع و التنوين بالنصب و التنوين بالجر، و هي رموز تدل على الإعراب حيث لم تعرف الكتابة العربية هذه العلامات من قبل، و لكن نقاء السليقة تمكن من الحفاظ على سلامة اللغة رغم خلوها من هذه الحركات الإعرابية، و بدأ أبو الأسود الدؤلي في المهمة الشريفة بقوله لتلميذه الذي يكتب: ((إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة فوقه على أعلاه وإن ضممتُ فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت فاجعل النقطة تحت الحرف، وإن أتبعتُ شيئاً من ذلك غُنّة، فاجعل مكان النقطة نقطتين))، و جعل الكاتب صاحب الحس السمعي اللغوي النبيه في وضع تلك النقاط بألوان مختلفة عن الحبر الذي كتب به المصحف لتدل كل واحدة منها على دلالتها من تغيير في المعنى ودلالة الأسلوب.[137]

فسمي هذا العمل بنقط الإعراب أو نقط أبي الأسود، و رغم أنّ عمل أبي الأسود لا يصل إلى النحو بمفهومه المعروف" انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب و غيره"، إلاّ أنّه قد كشف

[137] _ ينظر: المحكم في نقط المصاحف، لأبي عمرو الداني، تحقيق: عزة حسن، دار الفكر، دمشق سوريا، ط2، 1997، ص: 3.

غمّة عن المسلمين في ذلك الوقت من العجم خاصة و العرب عموما، بعدما اتسعت البقاع واختلطت الأطباع، و قد امتدح أبا الأسود ابنُ سلام الجمحي في الطبقات على مهمته الشريفة.

و من تلاميذ أبي الأسود[138]: نصر بن عاصم الليثي (ت89 ه) الذي يضعه الزبيدي (ت389ه) على رأس الطبقة الثانية، و يحي بن يعمر العدواني (ت129ه)، و نصر بن عاصم هو الذي أوكل له الحجاج مهمة نقط المصحف نقط إعجام لأنّ أبا الأسود وضع النقط الدال على الإعراب فقط.[139] سهّل نقطه القراءة غير أنّ المسلمين وقعوا في مشكل آخر و هو الحروف المتشابهة رسما و التي تسبب الخطأ فيها في التصحيف، و الخوف على القرآن الكريم من التصحيف هو الذي جعل العلماء يهبون مرة أخرى لإيجاد حل، فقام نصر بن عاصم بإحصاء الحروف العربية و ترتيبها و نقط المتشابه منها بنقاط مختلفة العدد أو المكان فواحدة تنقط من الأعلى و الأخرى من الأسفل و غيرها بنقطتين أو ثلاث نقاط و هو ما سمي بنقط الإعجام و كذا النظام الأبجدي من: " أبجد هوز حطي كلمن" إلى النظام الألف بائي: "ا ب ت ث ج ح خ د ذ رز...إلخ"، فآتى هذا العمل ثماره من تسهيل على المتعلم و الدارس، و حلّ بذلك مشكلة عويصة، و حافظ على اللغة العربية من كثير من المشاكل.

و من تلاميذ أبي الأسود أيضا عبد الرحمن بن هرمز (ت117ه) و هو من القراء و التابعين قرأ على "أبي هريرة"، و أخذ منه "الإمام نافع" يقول عنه الزبيدي في طبقاته أنه كان من أعلم الناس

[138] _ ينظر: طبقات النحويين و اللغويين، الزبيدي، ص: 28_31.

[139] _ ينظر: وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، لابن خَلِّكان، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة، ص: 2_ 31.

بالنحو، ويقال عنه في بعض المصادر أنه أول من وضع العربية. و إنّ النحو بدأ في البصرة مع أبي الأسود وانتقل و انتشر في المدينة مع عبد الرحمن بن هرمز.[140]

و من تلاميذه أيضا عنبسة الفيل، وميمون الأقرن، وعمرو بن عاصم، وعطاء بن أبي الأسود، وأبو نوفل بن أبي عقرب ثم تلاميذهم و منهم: أبو عمرو بن العلاء (ت 154هـ)، وعبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي (ت 117هـ) الذي يجمع العلماء على أنّ النحو بدأ معه، ثمّ عيسى بن عمر الثقفي (ت149هـ)، ثم الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ)، و يونس بن حبيب، وأبو الخطاب الأخفش (الأخفش الكبير)، وأبو زيد الأنصاري، وأبو جعفر الرؤاسي: (أستاذ الكسائي والفراء(ت207هـ)) .... إلخ [141] و هؤلاء هم معلمو اللغة العربية الأوائل.

و من بعد نصر بن عاصم تسلم المهمة الجليلة المتمثلة في إكمال العمل على المصحف، بغية تسهيل قراءته و حفظه بعدما كثرت عليه النقط، و التي استعملت لها الألوان لتميز بينها غير أنّ هذه الألوان لم تحل المسألة فتنبه الخليل بن أحمد **الفراهيدي**[142] (100_175 هـ)، الذي نشأ و تتلمذ في البصرة في حلقات الفقهاء و المحدّثين و علماء اللغة والنحو خاصة في حلقات أستاذيه: عيسى بن عمر وأبي عمرو بن العلاء، و الذي اهتم بالعلوم خاصة علم الرياضيات فوضع "علم العروض" ومعجم "العين" ، و من تلاميذه سيبويه، و أملى معجم العين على "الليث بن المظفر"،

[140] _ ينظر: الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي، عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1993، ص 54_58.

[141] _ ينظر: نشأة النحو و تاريخ أشهر النحاة، مُحَمَّد الطنطاوي، ص: 70_77. و طبقات النحويين و اللغويين، الزبيدي، ص:28_31.

[142] _ ينظر: المنظومة النحوية المنسوبة للخليل بن أحمد الفراهيدي، أحمد عفيفي، دار الكتب المصرية، ط1، 1995، ص: 18 و بقية الكتاب. و نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، مُحَمَّد الطنطاوي، دار المعارف، مصر، ط2، ص:77. و الإتقان في علوم القرآن، السُّيوطي، دار الفكر، دمشق، ط2، 1996، ص2.

و الخليل هو صاحب الفضل في الكتابة التي على المصاحف الآن، حيث أزال النقط التي كانت تدل على الإعراب، واستبدلها بالحركات الإعرابية لأنه تنبه إلى أن الأصوات تلك ما هي إلاّ تخفيف للواو والألف و الياء فابتدع تلك الرموز و هي: الواو الصغيرة التي في أعلى الحرف الدالة على الضمة و رمز الكسرة أسفل الحرف، و رمز الفتحة في أعلى الحرف أيضا، كما وضع رمزًا للسكون و آخر خاصًّا للهمزة، وهو رأس العين، كما أن الخليل هو الذي وضع الرمز للصوت المدغم (الشدة).[143]

و قد مكث العماء زمنا طويلا لا يستخدمون هذه الرموز التي استحدثها الخليل بن أحمد، ولا يكتبون المصحف إلا بالنقط الذي وضعه أبو الأسود الدؤلي فقط اقتداء بالسلف منهم كما قالوا. وقد ذكرنا البعض من العلماء النحويين و لنجعلهم دليلا لنا، و من أراد أن يفصل فيهم فعليه بمصادرهم الأم مثل كتب الطبقات و الفهرست و غيرها.

عرفنا أنّ النحو قد تمّ التأسيس له في البصرة من قبل أبي الأسود و تلاميذه حتى وصل الأمر إلى فكر الخليل، و من دروس الخليل بن أحمد الفراهيدي التي جمعها سيبويه (ت 180هـ) في كتابه "الكتاب"، و قد زاد سيبويه بعد الخليل من فروع النحو وأكثر من أدلته و شواهد قواعده، وجمع آراء من سبقه، و زاد العلماء بعدهم من إشباع اللغة العربية بالدراسة و التحليل و الوصف الدقيق، فلم يتركوا منها بابا إلا ولجوه و فصّلوا فيه بمنهج عصامي فريد يتميز بالدقة العالية و الذوق الفطري السليم و أمثال هؤلاء كثر.[144]

[143] _ ينظر: المدارس النحوية، خديجة الحديثي، ص: 43.

[144] _ ينظر: المزهر في علوم اللغة و أنواعا، جلال الدين السيوطي، ضبطه و شرحه و عنون موضوعاته و علق حواشيه: أحمد مُحَمَّد جاد المولى بك ومُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم وعلي مُحَمَّد البجاوي، مطبعة مكتبة دار التراث، القاهرة، ط3، الجزء الأول، ص:96. ونشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، مُحَمَّد الطنطاوي، 79_ 84.

عرفنا _فيما سبق ذكره_ المؤسسين الأوائل لتعليم اللغة العربية، و من خلال ذلك يمكننا القول بأنّ النحو العربي قد مرّ بالمراحل التالية من الناحية الميدانية:

المرحلة الأولى: بعد وفاة الرسول ﷺ(11هـ_632م) و دار حول القراءات والقراء و كانوا هم روّاده، و من أعلامه في هذه المرحلة الخليل بن أحمد.

المرحلة الثانية: القرن الرابع الهجري، تميزت بنضج الدراسة النحوية، وعلم هذه المرحلة هو ابن جني.

المرحلة الثالثة: استراحة القرن الخامس. و فيها صنعت المعاجم: لسان العرب، القاموس المحيط...إلخ. وظهرت القواعد الشعرية التعليمية: ألفية ابن مالك، ابن هشام، الزمخشري. حتى القرن الثامن الهجري.

و من الناحية التنظيرية مرّ تطور النحو العربي بالمراحل التالية:

1_ ضرب المثل وسوق الدليل.

2_اتباع السابقين و الأخذ عنهم.

3_ اختلاف الآراء و تعددها.

4_التعليل و التأويل.

5_ افتراض الفروض.

و كان علماء النحو الأوائل يعتمدون على المنهج الوصفي في منهجهم، و قد كان النحو في الكوفة يتميز باستقراء كل النصوص العربية، أمّا في البصرة فقد كان يعتمد على النص العربي النموذجي من حيث الصوت التركيب و الصرف.[145]

و خلاصة الكلام في النشأة والتطور يقول فيها: **القفطي في "إنباه الرواة على أنباه النحاة"**: إنّ النحو العربي نضج عبر العصور و طوره العلماء وفق التسلسل التالي: علي بن أبي طالب، أبو الأسود الدؤلي، نصر بن عاصم، أبو عمرو بن العلاء، الخليل بن أحمد، سيبويه، الأخفش، المازني، المبرّد، الزجاج، ابن سراج...[146]

استمر النحو العربي بالتطور منذ صدر الإسلام ثم العصر الأموي و بعده العباسي، و استمر في الامداد بالمؤلفات و العلماء حتى القرن الرابع عشر بعد الهجرة النبويّة الشريفة، بعد أن انتشر ذلك في بيئات مختلفة؛ منها البصرة الكوفة وبغداد و الشام و مصر و الأندلس...[147] ثم تلى التأسيس لقواعد علم النحو التنظيرية والتعليمية، ظهور علوم لغوية تفرعت عنه وهي: الصرف، وعلم الصوتيات، والمعاجم، والبلاغة، والنقد والأدب، وفقه اللغة، وغيرها من العلوم التي دارت حول النص القرآني.

ليس المقام هنا مقام تعداد كتب النحو أو روّاده أو الاختلاف حول من سبق في وضعه، و قد أفردت مصادر اللغة العربية لذلك مصنفات عديدة، و إنّما تحدثنا عن ذلك كي نقول إنّ التفكير التعليمي العربي الأول للغة العربية، كان مسقط رأسه في حجر القرآن الكريم و في كنفه نشأ وتربى وترعرع و تفرع حتى نضج و بلغ مبلغه الذي هو عليه.

---

[145] _ ينظر: نشأة النحو و تاريخ أشهر النحاة، أحمد الطنطاوي، ص: 36.

[146] _ ينظر: إنباه الرواة على أنباه النحاة، علي بن يوسف القفطي، تحقيق مُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم، ص: .

[147] _ ينظر: المدارس النحوية، خديجة الحديثي، دار الأمل، إربد الأردن، ط3، 2001، ص:05. و نشأة النحو و تاريخ أشهر النحاة، أحمد الطنطاوي، ص:35.

المطلب الثالث: العلماء العرب الأوائل و التأسيس لتعليم اللغة العربية خدمة للقرآن الكريم والحفاظ عليه

بعد وفاة الرسول صلى الله عليه و سلم و تعاقب الأزمنة والخلفاء، وزيادة توسع دائرة الدولة الإسلامية مما فرض زيادة الاختلاط بين العرب و غيرهم من العجم، ازداد معه تفشي ظاهرة اللحن بشكل كبير في اللغة كلها؛ الشفوية و المكتوبة للعرب والعجم، و أمثلتها كثيرة تحدثت عنها مصادر اللغة العربية لعلمائها الأوائل كما ذكرنا سابقا، من هنا خاف أهل العربية على اللغة العربية و على القرآن الكريم من هذا الوباء المحدق بها، أن يأتي عليها كلها فيفسدها و يتسبب في ضياعها وتلاشيها كما اندثرت لغات أمم قبلها، و على القرآن الكريم من التحريف و الاختلاط بغيره.

فشرع العلماء اللغويون الأوائل في ضبط اللغة العربية بضوابط تحكمها، و تمثل هذا في أن يضعوا لها قواعد قابلة للتعليم و التعلم حتى تحصن الألسن التي فسدت سليقتها الأولى، و يتعلمها غير العرب ممن دخلوا الإسلام؛ حيث كانت النزعة التعليمية هي السائدة في البداية، لأنّ علماء اللغة الأوائل ميزوا بين الخطأ و الصواب في اللغة و اهتموا بتصحيحه، ومن هنا نشأ التفكير الأول في تعليم اللغة العربية و تعلمها، من خلال التأسيس لوضع علم النحو أولا و بعده بقية علوم اللغة. من أجل التصدي لظاهرة اللحن في القرآن الكريم، " و قد كان التعلم في فجر الإسلام يهدف بالدرجة الأولى إلى تعليم القرآن..." [148]

مر التأسيس لعلم النحو بمراحل تاريخية تطوّر من خلالها من مستوى إلى آخر، حيث كانت البداية من نقط الإعراب ثم نقط الإعجام و الحركات الإعرابية المعروفة لدينا اليوم ...إلخ و قد سبق أن تحدثنا عن هذا في مواضع سالفة، ثم التأليف في اللغة من خلال القرآن الكريم لتعليمه و

[148] _ القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية دراسة نقدية في ضوء النظريات التربوية و اللغوية، عبد الكريم البكري، الجامعة الإسلامية.

حفظه من اللحن، و قد ارتبطت عناوين الكتب العلمية الأولى في اللغة العربية بالقرآن الكريم. و الفضل في نشأة الدِّراسات اللُّغوية في التراث الإسلامي للقرآن العظيم، لأنه نص اقتضت العناية به الخوض في دراسات لغويَّة وأدبيَّة، متطورة على مرّ الزَّمن إلى ما هي عليه اليوم."[149]

نظرا لطبيعة اللغة العربية من جهة و دقة علومها من جهة أخرى، و كذا حساسية الموضوع لارتباطه بالقرآن الكريم من ناحية ثالثة، لأنه نص متجدد الإبداع و الخلق. نتج عن هذا كله التراث اللغوي الضخم الذي خلفه علماء اللغة العربية الأوائل الذي تميزوا بذوقهم الفذ و مهارتهم و فطنتهم التي لا تضاهى، و ها نحن مازلنا نرفد من تراثهم و نسبر أغوار نظرياتهم، و نُعجب بأفكارهم و مناهجهم نحن العرب و غيرنا من الدارسين المولعين باللغة العربية و أسرارها و جمالها، ونستغرب ما تمكنوا من الوصول إليه من معرفة علمية دقيقة من غير إمكانيات مادية، غير أنّ الدافع المعنوي عندهم كان أقوى من الإمكانيات المادية و لهذا أبدعوا و برعوا، وقد دار معظم تراثهم اللغوي و الأدبي حول النص القرآني من نواحيه اللغوية كلها فلم يتركوا جانبا إلا و قد أخذوه بالتحليل و الاستقراء... من شرح و تفسير و تأويل و إعجاز وبلاغة و قراءات و لهجات و صوت... و لهذا "فمن الصعب حصر انتاجهم الغزير، كما يصعب إنصاف العلماء الأوائل في هذه الفترة من العصر الذهبي للحضارة الإسلامية، بالتعرض لأعمالهم أو سِيَرهم... و يمكن للباحث أن يستفيد من المصادر و التراجم العديدة التي تزخر بها المكتبة العربية... و يعترف المستشرقون بدقتها وما جمعته من مادة رائعة... وليس لديهم مثلها في تراثهم... "[150]

---

[149] _ مقدمة في علوم اللغة، البدراوي زهران، دار المعارف، ط7، 1999، ص: 16، (بتصرف).

[150] _ التراث العلمي للحضارة الإسلامية و مكانته في تاريخ العلم والحضارة، أحمد فؤاد باشا، دار المعارف، مصر، ط1، 1983، ص: 33.

العالم اللغوي العربي الجليل **عبد القاهر الجرجاني**(ت471هـ): توصل باكرا إلى أنّ الدراية بالقواعد النحوية هي الطريق التي تيسر للمتعلم غير العربي تعلّم اللغة العربية، فركز تأليفه التعليمي في القواعد النحوية، "رغبة منه في أن يقدم للراغبين في تعلُّم العربيَّة من أبناء اللُّغات الأخرى النَّحو العربي في صورة ميسرة، تُسهل عليهم تعلُّمَ القرآن الكريم وتفهُّم معانيه."[151]

و من أشهر اللغويين الأوائل الذين حملوا لواء جمع اللغة العربية الفصيحة و تبويبها و تصنيفها ووضع قواعد لها، تسهل عملية تعلمها و تعليمها للعرب و لغير العرب، و هم مرتبون بحسب الترتيب الزمني مع مؤلفاتهم التي وصلتنا و هم :

_أبو الأسود الدؤلي (ت69هـ) كتابه الفاعل و المفعول.

_عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي(ت 117هـ) كتابه: الهمز.

_عيسى بن عمر الثقفي(ت 149هـ) كتاباه: الكامل و الإجماع.

- الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ) كتابه: العين.

-قطرب (ت بعد: 210هـ) مؤلفاته: الأزمنة، الأضداد، الفرق.

-أبوزيد الانصاري (ت215هـ) مؤلفاته: المطر، اللبأ واللبن، النوادر.

-الأصمعي (ت216هـ) مؤلفاته: الاشتقاق، السلاح، الفرق، النبات.

-ابن السكيت (ت244هـ) مؤلفاته: الإبدال، الأضداد، إصلاح المنطق، الحروف.

-أبو حاتم السجستاني (ت255هـ) مؤلفاته: المذكر والمؤنث، الأضداد، النخلة.

- ابن قتيبة (ت276هـ) كتابه: أدب الكاتب.

-المبرد(ت286هـ) مؤلفاته: المذكر والمؤنث، ما اتفق لفظه واختلف معناه في القرآن المجيد.

---

[151] _ العوامل المائة النحوية في أصول علم العربية، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: البدراوي زهران، دار المعارف، ط3، 1996، ص:4، (بتصرف).

- ابن دريد (ت321هـ) مؤلفاته: جمهرة اللغة، الاشتقاق.
-أبو حاتم الرازي (ت322هـ) كتابه: الزينة في الكلمات الإسلامية العربية.
- أبو بكر الأنباري (ت328هـ) مؤلفاته: الأضداد، الزاهر، المذكر والمؤنث.
- أبو الطيب اللغوي (ت351هـ) الإبدال، الأضداد ، المثنى.
- الأزهري (ت370هـ) كتابه: تهذيب اللغة.
-ابن جني (ت392هـ) مؤلفاته: الخصائص، سر صناعة الإعراب، المذكر والمؤنث.
- الجوهري (ت393هـ):كتابه: الصحاح.

كان العلماء العرب يعقدون مجالسهم في المساجد و الجوامع و المدارس و قصور الخلفاء والأمراء و بيوت العلماء و حوانيت الوراقين و أماكن العلاج وغيرها[152]، لتعليم قراءة القرآن الكريم والعلوم الشرعية و اللغة العربية و النحو، في آن واحد و هو ما يعرف في واقعنا بالتكاملية أو المقاربة النصية، هذا ما نقول عنه و ندعو له و نحاول أن نجد له طريقا في واقعنا التعليمي المعاصر، من خلال نص واحد هو القرآن الكريم، مع توفر الوسائل و الإمكانيّات الحديثة التي يمكن أن تستثمر لصالح تجسيد و إحياء لهذه الفكرة من جديد التي تعلم من خلالها أسلافنا، وما تدعو له التعليمية الحديثة ما هو إلاّ أفكار عرفها علماؤنا الأوائل و أدركوا قيمتها و لهذا طبقوها في واقعهم العلمي و التعليمي، وجاءت العلوم الحديثة لتكشف سرّها و قيمتها المعرفية، وقد كانت تلك الطريقة شيقة في ذلك الزمان وكان الطلبة يزدحمون عليها ازدحاما شديدا، و من أشهر هذه المجالس: حلقة أبي عمرو بن العلاء أحد القراء السبعة و العربي الوحيد فيهم، و حلقة الخليل بن أحمد الفراهيدي التي كان الدارسون يزحم بعضهم بعضا، حتى انكمشت من حولها الحلقات، و لم تتحدث المصادر عن

[152] _ ينظر: القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية دراسة نقدية في ضوء النظريات التربوية و اللغوية، الجامعة الإسلامية، http://uofislam.net/uofislam/view.php?type=c_book&id=1961

مجلس تدب فيه الحياة غير مجلسه، حتى مات هو...[153] و منها أيضا مجلس الحسن البصري، و مجلس تلميذه واصل بن عطاء.

و أمّا في المغرب العربي فيقول أحد روّاد هذه المجالس واصفا طريقة معلمه في تعليمه اللغة العربية من خلال القرآن الكريم: "...أمرني بالقراءة فقرأت الفاتحة، وأمرني بإعادتها و تحقيق مخارج حروفها، وشدّد عليّ في الفرق بين مخرج الظاء و الضاد، و ينطق ذلك بلفظه حتى يتبين لي ذلك قولا و فعلا، و برّر ذلك عليّ لأنّ لساني كان به بعض تعقد على عادة المغاربة فببركته أزال الله لكنته في تحقيق الأحرف حتى لا يعتقد فيّ إلاّ من علم ذلك منّي."[154]

تتلمذ العلماء اللغويون العرب الجيل منهم على الجيل الذي يسبقه؛ فقد تتلمذ على الخليل: سيبويه و النضر بن شميل (ت204هـ)، و علي بن نصر الجهضمي، مؤرج السدوسي(ت195هـ)، و تلاميذ سيبويه هم: الأخفش سعيد بن مسعدة (ت215هـ) الملقب بالأخفش الأوسط، و قطرب، و المبرّد (ت898م)... وكان أول من فسّر القرآن الكريم بالشعر هو عبد الله بن عباس كما قد قيل، و اتبعه كثير من القراء و المفسرين لإيضاح ما جاء في قراءتهم، و قد كانت مجالسهم العلمية تغص بالدارسين من كل الأجناس يستمعون و يسجلون الدرس و يناقشونه.[155]

و لم تكن تلك المجالس العلمية مقتصرة على: دراسة القرآن الكريم و الحديث النبوي الشريف واللغة العربية و الفقه و إنما كانت مجالس للدارسين على اختلاف اتجاهاتهم و تنوع علومهم؛ فكانت تُعرّج على الشعر و الأدب، و تتناول اللغة و النحو، و تذهب للحديث الشريف و روايته

---

[153] _ ينظر: المدارس النحوية، خديجة الحديثي، ، دار الأمل، إربد الأردن، ط3، 2001، ص: 29.(بتصرف)

[154] _ القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية دراسة نقدية في ضوء النظريات التربوية و اللغوية، الجامعة الإسلامية، عن: الطاهر لعموري، جامع الزيتونة ومدارس العلم في العهدين الحفصي و التركي، الدار العربية للكتاب، تونس، 1980، ص: 20. http://uofislam.net/uofislam/view.php?type=c_book&id=1961

[155] _ ينظر: المدارس النحوية، خديجة الحديثي، ص: 42.

و رجاله، ثمّ إلى القراءات القرآنية و أصولها و تخريجاتها، و البحث عن صحّتها واختلافها و توجيهها بحسب لغات القبائل العربية المختلفة، و بحسب المعاني التي تتضمنها و غيرها من وجوه الدراسة اللغوية التي تدور حول النص القرآني.[156]

نحن نتكلم ها هنا عن تأسيس المدرسة العربية بكل مقاييسها، مدرسة يجد فيها المتعلم كل ما يحتاجه من معارف و معلومات تساعده على التأقلم في حياته اليومية، و تضمن له التواصل الوظيفي الذي يحتاجه في يومياته وقضاء مصالحه، و هذا ما نصبو إليه في مدرستنا الحديثة و نعمل جاهدين للوصول إليه، و قد استطاع أجدادنا بفطانتهم و أصالة فكرهم أن يحققوه في الأجيال التي تتلمذت على أيديهم؛ فتخرج منهم العمالقة الذين تركوا لنا هذا التراث الذي مازلنا نفتخر به، فتلك المجالس العلمية أو تلك المدارس لأنها "هي الأساس الذي قامت عليه فيما بعد الدراسات اللغوية، و نشأت منه وتفرعت عنه الدراسات النحوية ثم اتجهت إلى ميادين أخرى؛ منها الشعر و روايته ونقده و المفاضلة بين الشعراء، على أساس الصحة اللغوية بعد الفصاحة و جودة الشعر...مما جعل الشعراء يعرضون شعرهم على النحاة و يحضرون مجالسهم لتعلّم النحو، و يقبلون بآرائهم فيه قبل إنشاده.[157]

كما لا يفوتنا أن نذكر الدور المهم الذي لعبته الأسواق الشعرية العربية، و هي كثيرة ممتدة من عصر ما قبل الإسلام إلى قرون عديدة بعده، و ما لعبته من دور مهم في مسيرة تعليم اللغة العربية فلم تكن مكانا للبيع و الشراء و إنشاد الشعر و النقائض و الافتخار بالنسب فقط؛ و إنما كانت مكانا للنقد الأدبي للشعر و لتصحيح الخطأ النحوي فيه، و تمازج البدو مع الحضر لأخذ لتعلّم اللغة العربية الفصيحة منهم.

---

156 _ ينظر: مجالس العلماء، للزجاجي، تحقيق عبد السلام مُحَمَّد هارون، مطبعة حكومة الكويت، ط2، 1984، فقد خصصه للحديث عنها. و المدارس النحوية، خديجة الحديثي، ، دار الأمل، إربد الأردن، ط3، 2001، ص: 29.

157 _ نفسه، ص:29_30.

المبحث الثاني: طرائق تعليم اللغة العربية باستثمار القرآن الكريم و مراحله في المدارس الجزائرية

تمهيد:

الجزائر بلد احتضن الإسلام و اللغة العربية و تمكن من توحيد لسانه، فأصبحت اللغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد كما ينص على ذلك الدستور الوطني الجزائري، وكما هو العهد في كل البلدان العربية وغير العربية التي فتحها الإسلام، ثم شرع الجزائريون يتعلمون اللغة العربية و القرآن الكريم وقد كان ذلك من خلال المساجد و جلسات العلماء، شأنهم في ذلك شأن البلدان الإسلامية الأخرى، و ما إن أصبح للبلد رجاله الذين انشغلوا بذلك حتى تكفلوا بالمهمة، و من أمثلتهم في العصر الحديث الرجال الذين أسسوا جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، و فكرهم الإصلاحي و مما فكروا فيه و جعلوه هدفا من أهدافهم، غرس مقومات الشخصية العربية الإسلامية، التي عمل المحتلّ الفرنسي على تدميرها بوسائل شتى، فأسسوا مدارسهم التي انتشرت في عديد البلدان داخل التراب الوطني، التي تعلّم اللغة العربية و تعليم الشريعة الإسلامية و القرآن الكريم، بالإضافة إلى الجمعيات المختلفة والكتاتيب و الزوايا.

المطلب الأول: المرحلة الأولى: مرحلة الكتاتيب و الزوايا و طرائقها:

المرحلة الأولى من مراحل تعليم اللغة العربية في الجزائر كانت خلال التواجد العثماني بالجزائر، حيث لم تهتم الدولة العثمانية بالتعليم في الجزائر عموما ولم تؤسس له هيئة مكلفة به، وتركت البلاد بلا مؤسسات تعليمية، و بقيت الحرية للأفراد والجماعات للقيام بذلك، فكان تعليم اللغة العربية موزعا بين المساجد والكتاتيب و الجوامع و الزوايا، كما هو الحال في معظم البلاد العربية وكذا الإفريقية،[158] حيث التي كانت بمثابة المدرسة بجميع مراحلها التعليمية، فقد ركزت على تعليم اللغة العربية من خلال القرآن الكريم و فهم معانيه واستخراج كنوزه، لهذا فهي من أهم مراكز الحفاظ على اللغة العربية، ومن أمثلتها: زاوية الزواوة في جرجرة ولها فروع عدة، و زاوية الهامل ببوسعادة التي ما تزال حتى يومنا هذا تعمل وبجد على تحفيظ القرآن الكريم، وغيرها كثير من المرافق الدينية أو الاجتماعية المنتشرة في كامل التراب الوطني، وأما المساجد والكتاتيب التي لا يخلو حي من الأحياء في المدن أو القرى منها، فقد كانت اللغة تُتَعَلمُ فيها من خلال حفظ المتعلم للقرآن الكريم كاملا أولا من جهة، و حفظه للمتون النحوية و بعض الكتب الفقهية من جهة أخرى يكررونها عدة مرات، ويركزون عل الفهم لمعاني القرآن فيتعلم القراءة والكتابة العربية وسيلة لتعلم القرآن وحفظه لا غاية في حد ذاتها، و إنّما من أجل أن يحفظ المتعلم القرآن الكريم، ولم تكن لهذه الزوايا مقررات و لا أنظمة موحدة بل كانت تتسم بالعشوائية في نظامها التعليمي و ما تتفق عليه جميعا هو تحفظ القرآن الكريم للشعب الجزائري وأبنائه[159].

وكذا من خلال الجوامع وعلى رأسها الجوامع الكبرى بقسنطينة والعاصمة وتلمسان، بالإضافة إلى المدارس القومية كمدرسة التربية والتعليم بقسنطينة (1913-1940)، ونادي الترقي

[158] _ ينظر: مشكلات تعليم اللغة العربية و تعلمها في إفريقيا، أحمد مُحَمَّد بابكر النور، مجلة قراءات: دورية ثقافية فصلية محكمة متخصصة في شؤون القارة الإفريقية، العدد 18، أكتوبر/ديسمبر 2013م، ص: 52.

[159] _ ينظر: التعليم القومي و الشخصية الجزائرية، رابح تركي، ص:267.

(1926 _1962) وقد كان مصدرا لمعظم الجمعيات والجهود التي تسير نحو الحفاظ على مقومات الشخصية العربية الإسلامية، ومنها اللغة العربية و ذلك من خلال تعليمها للجزائريين في الجزائر، و كذا بعض المدارس القليلة للتعليم العربي الحر و منها مدارس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، ومدرسة الشبيبة الإسلامية (1927) التي تأسست لإيواء غير المحظوظين في الحصول على مقعد في المدرسة الحكومية، ثم توسع نشاطها وتطور إلى أكثر من ذلك، ثم مدرسة السلام (1929)، و المدرسة العربية القرآنية (1929) و كذا حزب نجم شمال إفريقيا (1933) الذي أصبح حزب الشعب (1937)، ونادى للتعليم باللغة العربية في الجزائر، و أسس جملة من المدارس في العاصمة وبعض المناطق من التراب الوطني وأرسل بعثات تعليمية لجامع الزيتونة بتونس، و جامع القرويين بالمغرب، وكذا جامعات أخرى بالمشرق العربي على نفقة الحزب الخاصة.

كما أنشأ الجزائريون مدارسهم الخاصة لتعليم أبنائهم وكلفوا المعلمين بتعليمهم، وقدموا رواتبهم، ويعترف الفرنسيون بأن حالة تعليم اللغة العربية في الجزائر قبل الاستعمار كانت جيدة لأن أغلبيتهم كانوا يعرفون القراءة والكتابة باللغة العربية[160].

وأما المرحلة **الثانية** وهي مرحلة تواجد الاستعمار الفرنسي بالجزائر، هذه الأخيرة كان لها بالغ الأثر على تغيير مسار اللغة العربية في الجزائر تعليميا واجتماعيا، ومازال ذلك مستمر إلى غاية اليوم من خلال اللغة الفرنسية المتفشية على لسان العام و الخاص، وهي المفضلة عندهم ولها دلالات اجتماعية خاصة، وهو أثر من آثار الاستعمار و أعوانه وأذنابه.[161]

---

[160] _ ينظر: التعليم القومي و الشخصية الجزائرية، دراسة تربوية للشخصية الجزائرية : (1931 _ 1956)، رابح تركي، سلسلة الدراسات الكبرى، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، ط: 2، 1981، ص: 229 إلى 244. وfpemsila.arabepro.com/t425_topic

[161] _ ينظر: تعليم لغة القرآن مشكلات و حلول، دوّان موسى الدوّان الزبيدي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1999، ص:10.

فقد جعل المستعمر الفرنسي من لغته لغة للإدارة و التعليم و التواصل، من أجل عزل اللغة العربية و تنحيتها[162] من الوجود الوظيفي للمتكلم الجزائري العربي، و أنشأ المستعمر الفرنسي مدارسه التي تعلّم بلغته جميع المواد وفي جميع المراحل التعليمية، وحاول جاهدا القضاء على تعليم اللغة العربية[163] في المساجد والكتاتيب والزوايا وغيرها، بل ومنعها وحاربها في الصحافة والكتب والمخطوطات، وقتّل معلميها و المهتمين بها، لأهداف استعمارية محضة شأنه في ذلك شأن أي مستعمر يهدف إلى طمس هوية الشعب من كل مصادرها و من أهم مصادر الهوية الوطنية الجزائرية اللغة العربية، و مع محوها تمحى الهوية العربية و ترسخ هوية المستعمر و تلكم غايته الأسمى[164].

أضف إلى ذلك صدور قانون يمنع فتح مدارس لتدريس اللغة العربية في 18أكتوبر1892م، ثمّ تلاه منع فتح مدارس تعليم القرآن الكريم سنة 1904م، التي كانت تحمل وظيفة حضارية وهي مواجهة مشروع المدرسة الاستعمارية التبشيرية،[165] و كان لا يسمح بفتحها إلا ضمن شروط خاصة، أمّا في المدن الكبرى فقد منع تعليم القرآن الكريم واللغة العربية من الأساس.

غير أنّ هذه السلوكيّات الاستعمارية لم تقض على تعليم اللغة بالجزائر، بل واصلت المهمة مدارس أخرى تُسَيَّرُ وفق أنظمة محكمة و تسهر على تعليم اللغة العربية والحفاظ عليها، و قد " ظل تعليم اللغة العربية يتقدم بخطى ثابتة برغم الوجود الاستعماري و هيمنته على التعليم و محاربته

---

[162] _ ينظر: الفرونكوفونية و تحدياتها في بلاد غرب إفريقيا، علي يعقوب، مجلة قراءات: دورية ثقافية فصلية محكمة متخصصة في شؤون القارة الإفريقية، العدد 18، أكتوبر/ديسمبر 2013م، ص: 82.

[163] _ ينظر: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، ج1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرغاية،2007، ص:387 و 388.

[164] _ ينظر: الفصحى لغة القرآن، الموسوعة الإسلامية العربية 10، أنور الجندي، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة، بيروت لبنان، 1982، (د _ط)، ص:161إلى 167 بتصرف، (تجربة مصر مع تعليم اللغة العربية وقت الاحتلال).

[165] _ ينظر: الدليل التطبيقي لمناهج التربية التحضيرية، اللجنة الوطنية للمناهج، 2008، ص:8.

للتعليم العربي في المدارس القرآنية و مجالس التعليم الإسلامي الأهلي..."[166] و من هذه المدارس مدرسة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وقد شهد التاريخ لهذه المدارس بحراسة اللغة العربية من المستعمر وبتحقيق نتائج باهرة في تعليم أبناء الشعب الجزائري لغتهم[167]، والعمل الدؤوب للحفاظ عليها من خلال تأسيس ما يسمى بالتعليم الحر، ونشر المدارس الحرة في أرجاء الوطن، وإرسال البعثات العلمية إلى تونس والمغرب ومصر والشام والعراق والكويت وغيرها، بالإضافة إلى عمل الجمعية على تعليم اللغة العربية من خلال الجوامع في قسنطينة وتبسة وسطيف وتلمسان... وكذا من خلال النوادي؛ حيث عملوا على تلقين مبادئ القراءة والكتابة وغيرها من مقومات الشخصية العربية الإسلامية، وقد لاقت الجمعية اعتراف العدو بجهودها في الحفاظ على اللغة العربية، زد على ذلك جهود منظمات أخرى مثل: الزوايا التي واصلت جهدها وعملها أثناء تواجد الاستعمار أيضا للحفاظ على اللغة العربية من خلال تحفيظ القرآن الكريم للناشئة، إضافة إلى حزب الشعب الجزائري والجمعيات الخيرية الإسلامية الكثيرة ومنها (جمعية الحياة) في ميزاب بغرداية، التي تزامنت مع نشاط جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في التعليم والحفاظ على اللغة العربية، ثم تطورت إلى التعليم الحر، مما ساهم و بشكل كبير في الحفاظ على اللغة العربية في هذه المنطقة، مع توسيع أنشطة الكتاتيب القرآنية في مختلف نواحي الوطن الكبير.[168]

ففي الزوايا و مثالها زاوية الهامل ببوسعادة كانت تجعل في مقررها التعليمي السنوي للغة العربية، "بداية حفظ القرآن الكريم كلّه حفظا جيدا، ثم العلوم اللغوية؛ النحو والصرف والبلاغة و الأدب

---

[166] _ الفرونكوفونية و تحدياتها في بلاد غرب إفريقيا، علي يعقوب، مجلة قراءات: دورية ثقافية فصلية محكمة متخصصة في شؤون القارة الإفريقية، العدد 18، أكتوبر/ديسمبر 2013م، ص: 83.

[167] _ ينظر: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، ص:388.

[168] _ ينظر: التعليم القومي والشخصية الجزائرية، دراسة تربوية للشخصية الجزائرية 1931_1956، رابح تركي، ص200 إلى 249. ومن وثائق جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، قسم إحياء تراث الجمعية، تقديم عبد الرحمن شيبان، دار المعرفة، الجزائر، 2008،ص82،81. و النظام التربوي و المناهج التعليمية، مطبوعة لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم.

نصوصا و تاريخا وتذوقا، وكان طلبة المرحلة الابتدائية يدرسون الأجرومية، والأزهرية و ملحة الإعراب."[169]

و أما جمعية العلماء و جمعيات وادي ميزاب و مدارسهما فقد كانت متشابهة من حيث المقرر والطريقة، فمقرره جمعية العلماء المسلمين الجزائريين لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، "يبنى على القرآن الكريم و المحادثة و المطالعة و قواعد العربية، ثم التحرير و الإنشاء فيما بعد، فيتعلمون التخاطب الصحيح السليم بلسان عربي مبين، وكانوا يقررون لأطفال القسم التحضيري في عامين: حفظ الجزء الأول من القرآن الكريم، إضافة إلى كتب لغوية أخرى مثل: كتاب "سمير للأطفال" للهراوي، الجزآن الأول و الثاني من كتاب" مبادئ القراءة الرشيدة أو القراءة المصورة"، و "مكتبة كامل الكيلاني للأطفال" و "المحفوظات المدرسية" للهراوي و "الجزء الأول من الإنشاء العربي" "[170]

و أما بقية المرحلة الابتدائية وبقية المراحل فتتوسع المعارف اللغوية و تزيد من خلال كتب أخرى لتعليم اللغة العربية، بالإضافة إلى المقرر التعليمي اللبناني، ولا غنى عن تحفيظ القرآن الكريم فيها.[171]

ونختم هذه المرحلة بشهادة تخدم صميم البحث و يقول فيها صاحبها:" ... وعلى أية حال فإن البلاد الإسلامية التي تعرّضت في العصر الحديث للاستعمار هي وحدها التي تعرف قيمة حفظ القرآن في الصدور ولو بدون تفسير أو دروس مساعدة، **وفي الجزائر فإن تلاوة كتاب الله في**

[169] _ رابح تركي، المرجع السابق، ص:268، 269.
[170] _ المرجع نفسه، ص: 271.
[171] _ ينظر: نفسه: 273، 275.

المساجد والكتاتيب أثناء الفترة الاستعمارية الصليبية هي التي أنقذت الجزائر من شر مستطير" [172].

هذه العبارة أو الشهادة و الاعتراف تحتاج إلى كثير من التمحيص للاستدلال على دور القرآن الكريم في الحفاظ على اللغة العربية في الجزائر، و لإعادة المكانة المنوطة بالقرآن الكريم في المدرسة الجزائرية بعدما غاب عن قصد أو عن غير قصد من مقرراتها الدراسية.

و رغم محاولات الاستعمار الفرنسي الذي كان يحتل معظم بلدان إفريقيا و منها الجزائر القضاء على اللغة العربية، إلا أنها واصلت ثباتها و انتشارها و "لهذا كانت اللغة العربية و مازالت اللغة الأكثر انتشارا في إفريقيا، لأنها لغة تحمل زخما روحيّا كبيرا و قد اختزلت اللهجات و العاميات في المجال الديني."[173]

كان تعليم اللغة العربية في الكتاتيب والزوايا يتم تكامليا إن كان قصديا أو غير قصدي، من خلال القرآن الكريم غاية في حد ذاته و وسيلة لتعليم اللغة العربية، بحيث يتعرض المتعلم للمحتوى القرآني يقرأه ويفهم معناه ثم يحفظه ويستنبط منه المعارف اللغوية؛ كضبط الحركات الإعرابية والتفسير والفقه و أنواع القراءات و النحو وغيرها.

مرّ تعليم اللغة العربية بمرحلتين:[174]

---

[172] _ ينظر: تعليم اللغة العربية و القرآن الكريم: دراسة نقدية في ضوء النظريات اللغوية و التربوية، عبد الكريم البكري، الجامعة الإسلامية، http://uofislam.net/uofislam/view.php?type=c_book&id=1961

[173] _ اللغة العربية بإفريقيا تشخيص لواقعها و استشراف لمستقبلها، آدم بمبا، مجلة قراءات: دورية ثقافية فصلية محكمة متخصصة في شؤون القارة الإفريقية، العدد 18، أكتوبر/ديسمبر 2013م، ص: 106_110.

[174] _ ينظر: تعليم اللغة العربية و القرآن الكريم: دراسة نقدية في ضوء النظريات اللغوية و التربوية، عبد الكريم البكري، الجامعة الإسلامية، http://uofislam.net/uofislam/view.php?type=c_book&id=1961

المرحلة الأولى: مرحلة حفظ القرآن الكريم.

المرحلة الثانية: مرحلة تلقي العلوم الأولية

يتم بطريقتين بحسب سن المتعلم:

الطريقة الأولى: و تكون لمن هم دون سن المدرسة، ففي البداية يكون الاعتماد الأساسي على التلقين بالمشافهة و التكرار حتى الحفظ بين المعلم و المتعلمين، مع تصويب الأخطاء و تصحيح القراءة كل ذلك يتم شفويا، ثم يواصل المتعلم حفظه للقرآن الكريم وتعلمه للغة العربية بعد أن أخذ قسطا وافرا من التدريب الشفوي وفق الطريقة الآتية:

بداية يصحب المتعلم معه لوحة خشبية يكتب له عليها معلم القرآن الحروف الأبجدية العربية مرتبة ترتيبا ألفبائيا بقلم الرصاص، و يقوم المتعلم بالكتابة فوق قلم الرصاص بواسطة القلم و الدواة، أما الآن فقد أصبح معظمهم يستغني عن هذا الحبر التقليدي و يستخدم قلم الحبر الحديث فوق قلم الرصاص، ترفق هذه الكتابة بالتلقين الشفوي للحروف مع المتابعة على السبورة، حتى يتم حفظها قراءة و كتابة.

و بعدها يبدأ في تعلم الحروف وفق الحركات مباشرة من متابعته على السبورة تكرارا وتلقينا، وخلال هذه المرحلة يمكث المتعلم المبتدئ الذي هو الآن بصدد تعلم اللغة العربية و القرآن الكريم معا، خلال قراءة الذين هم أكبر منه سنا يتلون على مسمعه الحزب اليومي؛ جزء "عمّ" على الأقل، و قد يزيد أو يقل بحسب الظروف المحيطة للحفظ و الكتابة و الاستظهار، وبعدما يُتمم تعلم الحروف نطقا و كتابة و تعلم الحركات بأنواعها و اختلاف النقط على الحروف بأنواعها، ينطلق في الحفظ .

حيث يكتب المعلم للمتعلم بقلم الرصاص بحسب مقدرته آية أو أكثر، ليتتبع المتعلم قلم الرصاص بحبره الخاص كتابة ويحفظ المكتوب بالتلقين و التكرار، و عندما يجيد هذه العملية يبدأ بالكتابة بمفرده من المصحف، وكذا في الاعتماد على نفسه في الحفظ من خلال التكرار، و تتم تنمية الملكة من خلال الاستماع اليومي لتلاوة جزء "عمّ" أو أكثر منه أو غيره من أجزاء القرآن الكريم حسب ما يناسب الحافظين، جماعيا على المسامع مما يؤدي إلى الحفظ و التثبيت للقرآن الكريم و الملكة اللغوية.

كما يتم أيضا تلقين المتون النحوية و يراعى فيها اتقان القراءة القرآنية، وفق ما يناسب السن والقدرات لدى المتعلمين.

الطريقة الثانية: و هي لمن هم في سن المدرسة أو الذين يعرفون الكتابة والقراءة و يكون ذلك من خلال الكتابة على الألواح و الاعتماد على التصوب مشافهة مع إرفاق حفظ القرآن الكريم بتحفيظ المتون النحوية و تعليم القراءات القرآنية.

وأما في **مدارس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين كنموذج على المدارس أثناء الاستعمار** "فقد كانوا ينبذون أساليب التعليم العتيقة المتبعة آنذاك بل اعتمدوا على أسلوب السلف الصالح الذي كان يبدأ بالتذكير بكتاب الله عز و جل، ثم شرحه لاستجلاء العبر منه مع التركيز على المعاني و التركيز على الفهم و التمثيل التطبيقي لها، و التركيز على الابتعاد عن المسائل الخلافية."[175]

هذا بالنسبة للوعظ و الارشاد، أما في التعليم فالجمعية "تفخر بأسلوبها التعليمي الذي يعتمد على تلقين أبسط القواعد في أسهل التراكيب و الإكثار من التمارين التطبيقية التي تساعد على الفهم وتثبيته في الأذهان، والتركيز على العناية بالمعنى أكثر من اللفظ، وإشراب التلاميذ معنى ما

[175] _ التعليم القومي و الشخصية الجزائرية، رابح تركي، ص: 259 (بتصرف).

يقرؤونه والاجتهاد في تربية ملكة الذوق و الاستنتاج في نفوسهم، و محاولة إصلاح لهجات الحديث التي أفسدتها العامية عن سبيلها العربي، و تقويم الألسنة على الحروف العربية و هيئاتها و مخارجها، حتى يستقيم نطق المتعلمين العربي."[176]

نلاحظ أنّ العلماء في الجمعية اعتمدوا على تراث السلف من جهة وعلى ما يفرضه الواقع الجزائري من جهة أخرى؛ فقد اعتمدوا التلقين لأبسط القواعد وركزوا على الفهم و المعنى لأنه أساس الصحة في الكلام و الكتابة وهو ما تدعو له النظريات الحديثة بناء على آراء العلماء الأوائل، لأنّ الفهم أساس صحة القراءة و صحة الأحكام الإعرابية لأواخر الكلمات، وتدريس اللغة على هذا الأساس ييسر على المتعلم مهمة تعلّم اللغة العربية، و يحببه في قواعدها ويعينه على فهم أسرارها و مكامن جمال أسلوبها و بلاغتها، وهو ما استخدمه العلماء الأوائل لفهم القرآن الكريم و تفسيره و كشف أسراره و ما يجب أن نعتمده عند تدريس اللغة العربية[177]، و إن انطلقنا من القواعد النحوية و الصحيح و الخطأ سينفر منها ويجدها معقدة كما هو واقع، بالإضافة التطبيق والاستعمال، كما ركزوا على التصحيح الشفوي لتقويم اللسان واستقامة النطق، ومعظم هذه المحاور تنادي بها التعليمية الحديثة؛ مثل الفهم والكلام الشفوي، والتمرين و التطبيق... فنجحوا في مهمة المحافظة على اللغة العربية ويشهد لهم التاريخ بجهودهم في هذا المجال.

"كما شجعت على الطلاقة باللسان العربي الفصيح و الارتجال ... و قد ظهرت نتائجها على المتعلمين في مدارسها؛ حيث استقامت الألسنة و صحّت اللهجات وبدأت ملكة الخطابة تنطبع لدى كثير من المتعلمين، و ركزت كثيرا على القرآن الكريم و أعطته عناية خاصة فقد قال الإبراهيمي و هو أحد قادتها و من مؤسسيها عن القرآن الكريم أنه: "سلاحها الذي به تناضل،

---

[176] _ المرجع السابق، ص:260.

[177] _ ينظر: تعليم اللغة العربية و القرآن الكريم: دراسة نقدية في ضوء النظريات اللغوية و التربوية، عبد الكريم البكري، الجامعة الإسلامية، http://uofislam.net/uofislam/view.php?type=c_book&id=1961

وسيفها الذي به تصول، و عدتها في الشدة، و على الدعوة إليه بنت مبدأها الإصلاحي، و في الدعوة إليه لقيت الأذى و رميت بالعظائم."[178]

بل كان القرآن الكريم محور نشاط جمعية العلماء المسلمين الجزائريين تربويّا و إصلاحيّا، كما اعتنت باختيار الكتب التي تقدم منها الدروس للمتعلمين من أمهات الكتب العربية الأصيلة، للتعليم الديني و الخلقي، و في التعليم المدرسي اعتمدت على الكتب المفيدة التي تعين على تحصيل المعرفة العلمية وتجنبت الكتب الجامدة التي لا مجال فيها لتنمية الملكات وإعمال الذهن أو النشاط و البحث والاستدلال، و التي تتميز بسهولة العبارة و الحياة، و للمطالعة في مختلف العلوم الحية السهلة العبارة الحديثة التأليف التي تجذب التلاميذ للتعليم و لا تنفرهم منه وتشوقهم للمطالعة و تغرس في نفوسهم حب العلم و المعرفة و البحث عن المزيد، كما وحّدت الجمعية البرامج التعليمية في مدارسها المختلفة تجنبا للبلبلة و الاضطراب.[179]

نلاحظ أنّ جمعية العلماء المسلمين الجزائريين قد أحاطت بالعملية التعليمية في مدارسها الحرة في عدة جهات: الكتاتيب والزوايا و الجوامع و المساجد والمدارس، و لم تهمل جانبا من جوانبها لا المعلم و لا المتعلم و لا المحتوى. و بهذا استطاعت العمل على المحافظة على اللغة العربية من خلال تعليمها في مدارسها في الجزائر.

[178] _ التعليم القومي و الشخصية الجزائرية، رابح تركي، ص:260.

[179] _ ينظر: نفسه، ص: 260_262.

المطلب الثاني: المرحلة الثانية: مرحلة تأسيس المدرسة الجزائرية لتعليم اللغة العربية و القرآن الكريم بعد الاستقلال وطرائقها

المدرسة الجزائرية الحديثة تأسست بعد الاستقلال مباشرة، من أجل الحفاظ على اللغة العربية لغة رسمية أولى للوطن الجزائري الحر.

انشغل المسؤولون برسم خطتها والشروع في محاربة الفَرْنَسَة الاستعمارية و الجهل و الأمية اللذين كرّستهما سياسة الاحتلال، خدمة منها لمصالحها الاستعمارية و التنصيرية في الجزائر، حيث سخرت جهودها لمحاربة اللغة العربية و القرآن الكريم و تعليمهما و العمل على تجهيل و تنصير الشعب الجزائري، وطمس هويته العربية الإسلامية و افتخاره بلغته و دينه و وطنه، و ضيّقت على حاملي هذا اللواء تضييقا خانقا و حاربتهم مستعينة بجميع أسلحتها، المادية و المعنوية، خلال فترة تواجد الاستعمار الفرنسي في الجزائر منذ (1830م_1962م).

أما تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال فقد كان منفصلا عن القرآن الكريم، ومازال حتى يومنا هذا يُدرّسُ القرآن الكريم في حصة منفصلة عن حصص تدريس اللغة العربية، تسمى التربية الدينية أو الخلقية أو التربية الإسلامية كم يصطلح عليها في المناهج الدراسية في المدرسة الجزائرية الحالية، غير أنّ العادة جرت على تخصيص نص أو أكثر في المقررات السنوية من نصوص القراءة يكون سورة أو آيات مختارة من القرآن الكريم، أما طريقة استثماره فيجري عليه ما يجري على النصوص الأخرى من النصوص النثرية أو الشعرية التي تتناولها حصة القراءة؛ من قراءة صامتة وأخرى جهرية وشرح للمضمون و بعض المفردات الصعبة و توظيفها في جمل مفيدة، و تحليل للأفكار واستنباطها و صياغتها، و توظيف النص القرآني بحسب ما يخدم الدرس و المعارف الفنية و البلاغية المقررة من خلاله، بحسب ما يناسب سنّ المتعلمين و قدراتهم المعرفية اللغوية من مستوى إلى آخر في هذه المرحلة الدراسية.

وما نصبو إليه و ندعو له و نحاول أن نثبت جدواه و فاعليته هو توظيف النص القرآني في تعليم اللغة العربية وتعلمها، في المدرسة الجزائرية بصفة عامة بما يناسب كل مستوى، لا من خلال نص واحد خلال السنة الدراسية، و إنما من خلال نص محوري لكل وحدة تكاملية أسبوعية.

غير أن تعليم اللغة العربية خارج المدارس الحكومية استمر مقترنا بالقرآن الكريم ومن خلاله، في المساجد و الزوايا و الكتاتيب و الجمعيات الدينية و الاجتماعية، التي تنفست الصعداء برحيل المستعمر و عادت لمزاولة نشاطها التعليمي من جديد، في كل مكان من ربوع الوطن الشاسع، وفق الطريقة التقليدية نفسها التي ذكرت في المرحلة السابقة، و هي التلقين و المشافهة ثم الاعتماد على النفس مع توجيه المعلم و تصويبه .

المطلب الثالث: المرحلة الثالثة: مرحلة المدارس القرآنية

شهدت السنوات الأخيرة ظهور نوع آخر من المؤسسات التعليمية، حيث لم يعد تعليم القرآن الكريم مقتصرا على الزوايا و الكتاتيب و المساجد و الجمعيات فقط، بل تأسست مدارس تختص بذلك و تسخر مختصين وفق طريقة نظامية يقومون عليها و يشرفون على ضبط أنظمتها، و هي المدارس القرآنية، و فيها يتم تعليم اللغة العربية و تحفيظ القرآن الكريم و يتم ذلك غالبا كالطريقة المعتمدة في المساجد، باستثناء عدد قليل منها و جدته يدرس وفق نظام مغاير يعتمد كتبا و مناهج خاصة لكنهم لم يسمحوا لي بالاطلاع على نظامهم.؟؟

المبحث الثالث: أهداف تعليم و تعلّم اللغة العربية و القرآن الكريم:

عرفت اللغة العربية انتشارا وازدهارا واسعا مع نزول القرآن الكريم، و نشر الإسلام عند العرب وغيرهم، وقد نشأ عن هذا الاختلاط ظاهرة اللحن وعرفنا جهود العلماء العرب الأوائل في التصدي لها، وكان الهدف من هذا التصدي هو في الأساس من أجل الحفاظ على القرآن الكريم من الاختلاط و التحريف و غيره من الظواهر التي عرفتها الكتب السماوية السابقة له، رغم علم العرب لحفظ الله عز و جل لكتابه، ثمّ إنّ الهدف الثاني هو تعلّم اللغة العربية من أجل قراءة القرآن الكريم و تطبيق تعليم الشريعة الإسلامية على وجهها الصحيح، كما اهتم باللغة العربية و دراستها غير العرب حبا بها و لاستكناه معانيها و سبر أغوارها، من خلال أكمل نص حملها و هو النص القرآني.

المطلب الأول: أهداف تعليم اللغة العربية و القرآن الكريم

1_ الهدف الديني:

تعلم لغة القرآن و الحفاظ عليها، لأنها رمز من رموز الدين و وسيلة من وسائل المساعدة على فهمه فهما صحيحا، قال الله تعالى: : ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾الحجر9، فبحفظ الله عز وجل لكتابه العزيز تحفظ اللغة العربية من الضياع فهي باقية ما بقي هو إلى يوم الدين، وبسببه نشأت علومها أليس اللحن في قراءة القرآن الكريم هو سبب نشوء علم النحو[180]، و منه تأسست علوم اللغة الأخرى و قد تم الحديث عنه في موضع سابق.

2_الهدف العلمي (المعرفي):

لا ترقى لغة أي نص إلى مقام النص القرآني من الناحية العلمية والمعرفية من جهة، ومن جهة أخرى هو معين لا ينضب من المعارف و العلوم على أصولها و فروعها اللغوية وغير اللغوية، للعالم ضالته وللمتعلم ضالته وللدارس المتخصص وغيره جميعهم يرفدون منه حاجاتهم و بحسب تخصصاتهم.

3_الهدف اللغوي:

من النص القرآني انبثقت معظم القواعد اللغوية النحوية والصرفية والبلاغية وغيرها، فهو مورد لا ينضب من الشواهد المتنوعة لجميع العلوم اللغوية، والقرآن الكريم هو الذي زاد اللغة العربية قوة وجمالا بل قادها نحو الكمال، و لولا القرآن الكريم ما وصلت لهذا التألق في معانيها وألفاظها المتطورة وتراكيبها المتجددة، وأساليبها العالية الرفيعة .

[180] _ ينظر: عناية المسلمين باللغة العربية خدمة للقرآن الكريم، أ د سليمان بن إبراهيم العايد، أستاذ العلوم العربيّة (لغويّات) في قسم الدراسات العليا، كلية اللغة العربيّة–جامعة أمّ القرى، مقدم لندوة عناية المملكة العربية السعودية بالقرآن وعلومه: 4 – 7 / 6 / 1421 هـ الموافق ل: 2 – 4 / 9 / 2000م.

وفي هذا يقول العلاّمة مصطفى صادق **الرافعي** رحمه الله: " نزل القرآن الكريم بهذه اللغة على نمط يعجز قليله وكثيره معاً، فكان أشبه شيء بالنور في جملة نسقه إذ النور جملة واحدة، وإنما يتجزأ باعتبار لا يخرجه من طبيعته، وهو في كل جزء من أجزائه جملة لا يعارض بشيء وأجراها في ظاهره على بواطن أسرارها، فجاء بها في ماء الجمال أملأ من السحاب، وفي طراءة الخلق أجمل من الشباب، ثم هو بما تناول بها من المعاني الدقيقة التي أبرزها في جلال الإعجاز، وصورها بالحقيقة وأنطقها بالمجاز، وما ركبها به من المطاوعة في تقلب الأساليب، وتحويل التركيب إلى التراكيب، قد أظهرها مظهراً لا يقضى العجب منه لأنه جلاها على التاريخ كله لا على جيل العرب بخاصته، ولهذا بهتوا لها حتى لم يتبينوا أكانوا يسمعون بها صوت الحاضر أم صوت المستقبل أم صوت الخلود لأنها هي لغتهم التي يعرفونها ولكن في جزالة لم يمضغ لها شيح ولا قيصوم."[181]

ويقول المستشرق **كارل بروكلمان:** بفضل القرآن بلغت العربية من الاتساع مدى لا تكاد تعرفه أي لغة أخرى من لغات الدنيا، والمسلمون جميعاً مؤمنون بأن اللغة العربية هي وحدها اللسان الذي أحل لهم أن يستعملوه في صلواتهم، وبهذا اكتسبت اللغة العربية منذ زمان طويل رفعة فاقت جميع لغات الدنيا الأخرى التي تنطلق بها شعوب إسلامية.[182]

لا تحتاج اللغة العربية أو القرآن الكريم إلى شهادة من مستشرق، لكنها شهادة من أجنبي لأبناء اللغة العربية الذين تخلوا عن تعليمها من موردها الأول.

وقد اعتبر الحد **الأدنى للقراءة لدى متعلم اللغة العربية تظهر في قدرته على قراءة القرآن، هذا الكتاب المعجزة العظمى الذي يستطيع كل لسان قراءته، فقراءة القرآن مع الالتزام**

---

[181] _ إعجاز القرآن و البلاغة النبوية، مصطفى صادق الرافعي، تحقيق: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، ط3، 2005، ص:55. وشبكة الأترجة الإسلامية، بحوث ودراسات، أثر القرآن الكريم في حفظ اللغة العربية و تطورها، بدر الدين عبد الكريم أحمد، 2014/05/20م.

[182] _ ينظر: **http://www.voiceofarabic.net**

بأحكام التجويد هي من العوامل التي تساعد الجميع على تعلم اللغة العربية، والتلاوة السليمة تحتاج التدرب والتمرس، وهي في الوقت نفسه تعويد على طلاقة اللسان و فصاحة الكلام كما أنها تدريب على الأساليب البليغة و التراكيب الصحيحة.[183]

هذه واحدة من الشهادات الكثيرة التي تؤيد فكرة الدراسة و تشجعها، لأن الهدف هو تعليم اللغة العربية و تعلمها من خلال أنجع الطرائق التعليمية و أنسب المحتويات اللغوية و أفضل الوسائل والظروف، وإن كانت حقيقة لا تحتاج البرهنة عليها عند المسلمين خاصة.

ويؤكد **عبده الراجحي** ذلك فيقول:

" اختيار المحتوى من النص القرآني ومن الحديث النبوي الشريف أمر ليس موضع جدال، المهم أن يكون الاختيار مبنيا على معايير صحيحة. وهناك الآن دعوة عامة لتعليم القرآن الكريم و الحديث الشريف في المقررات اللغوية، وهذا حق، لكن يجب أن ننتهي من الدعوات العامة، ونجعل المسألة موضوعا لبحث علمي مخلص حتى يؤتي ثماره."[184]

ويزيد دعم رأيه قائلا : إن علماء اللغة التطبيقيين يرون أن أفضل محتوى تعليمي لغوي هو النمط ذو **الامتداد التاريخي** و **البعد الثقافي** هذا عند الأمريكيين، فما بالك باللغة العربية التي لها **خصوصية تاريخية ومرجعية إسلامية مستمدة من القرآن الكريم**، فهي الوعاء الذي يحمل ثقافة الأمة كلها، فنختار للمتعلم المألوف منها مما هو قريب من الفصحى المعاصرة، وتلاميذ **الابتدائية** أولى بالوقوف على **النماذج الأدبية الكبرى من تراثهم**، على غرار **بريطانيا التي تدرس شكسبير**

[183] _ ينظر: تجربة معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية، و مدى الاستفادة في تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية، حمد بن ناصر الدخيل، بحوث ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية: الواقع و المستقبل، معهد العلوم العربية و الإسلامية في إندونيسيا، من6إلى8 جمادى الآخرة 1413هـ، الإدارة العامة للثقافة والنشر بالجامعة، و وزارة التعليم العالي جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، 1996م، ص:139.

[184] _ علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م، ص: 96.

وألمانيا التي تدرس غوته في المراحل الابتدائية. مع **تبسيطها** وفق منهج **علمي** يقتضي **التكامل** لا الانعزال.[185]

وليس في اللغة العربية كلّها نموذج أدبي كبير يضاهي القرآن الكريم؛ من نواحيه العلمية و اللغوية والأدبية و التاريخية و الاجتماعية، و غيرها من الروافد التي تستمد منه، خاصة إذا قدم وفق منهج علمي مبسط مبني على التكامل لا الانعزال.

4_الهدف الاجتماعي:

فمن الناحية الاجتماعية لولا وجود القرآن الكريم كعنصر موحد في غاية القوة، لأصبحت اللهجات العربية كل منها لغة مستقلة كما حدث مع أمم أخرى، والسبيل الوحيد للتقريب بين هذه اللهجات هو عن طريق نشر الثقافة و التعليم و عن طريق وسائل الاتصال الجماهيري،[186] رغم ذلك فالعربية تصارع اجتماعيا غزو اللغات الأجنبية واللهجات المحلية والاختلاط بالأجانب، فأصبحت تعيش غريبة وسط أهلها، حتى لا تكاد تسمع كلمة فصيحة بين العامة.

يقول **عبد الصبور شاهين:** " نحن نتطلع إلى يوم يتحول فيه كل العرب إلى عشاق مغرمين بلسانهم، ذائبين في حرفه، يحسنون درسه ويجيدون نطقه..."[187] و لن يتأتى للعرب ذلك إلا إذا ربطوا **تعليم لغتهم بالقرآن الكريم** فالعربي يقرأ القرآن كما قرأه مُحَمَّد صلى اله عليه وسلم بتنوع قراءاته ومخارج حروفه ومدّه ونبره وتنغيمه وغُنّته وإدغامه... و يُجيد تلاوته بالشكل الذي نزل به،

---

[185] _ ينظر: المرجع نفسه، ص:90 و 94، 95.

[186] _ ينظر: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، د نايف خرما، عالم المعرفة، يناير1978م، بإشراف: أحمد مشاري العدواني1923_1990. و أشرف مُحَمَّد زيدان، مكانة اللغة العربية في ضوء تلازمها بالقرآن الكريم، مجلة مداد الآداب، العدد1، جامعة مالايا، ماليزيا، (د، ت)، ص: 29.

[187] _ تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي، القاهرة 2000، ص:43.

بسهولة ويُسر، بل والطفل المسلم الصغير في بلاد الإسلام من العرب وغيرهم _العجم المسلمين_ يقرأ القرآن الكريم بلغة صحيحة وتلاوة سليمة من جميع جوانبها الصوتية و النحوية بل و السياقية.

وقال ابن تيمية في اقتضاء الصراط المستقيم: " اللسان العربي شعار الإسلام وأهله، واللغات من أعظم شعائر الأمم التي بها يتميزون." [188] و ما مَرَدُّ هذا التميز إلا لارتباطها بالقرآن الكريم.

ألا تستحق منّا اللغة العربية هذا التقديس والاحترام مادامت شعارنا وميزتنا، و "نحن وبكل فخر أصحاب البيان العربي المين بشهادة القرآن الكريم"[189].

ولنا أن نتصور حال ما سيكون عليه انتشار اللغة العربية بفضل القرآن في ضوء المعطيات العددية؛ الجغرافية للسكان المسلمين، لو أحكمنا مناهجنا و سياستنا في تعليم اللغة العربية للشعوب المنتشرة في كافة أرجاء العالم.[190]

5_ الهدف التاريخي:

لقد ارتبطت اللغة العربية تاريخيا بالقرآن الكريم و الشاهد على ذلك تلازمها معه في العديد من آياته و منها، قول الله عز و جل في سورة يوسف : :﴿ إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾[191] فبها نزل وبها فسر ومنه استشهد لها ومنه قُعّد لها فقد

[188] _ اقتضاء لصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن تيمية، تحقيق وتعليق، ناصر بن عبد الكريم العقل، مكتبة الرشد، الرياض، مج1، (د ط)، (د ت)، ص: 203.

[189] _ التكاملية في التحليل اللغوي في ضوء التراث و مقتضيات اللسانيات الحديثة، يوسف وسطاني، مجلة التراث العربي، عدد 107، ص: 122.

[190] _ ينظر: تعليم اللغة العربية و القرآن الكريم: دراسة نقدية في ضوء النظريات اللغوية و التربوية، عبد الكريم البكري، الجامعة الإسلامية، http://uofislam.net/uofislam/view.php?type=c_book&id=1961

[191] _ القرآن الكريم، سورة يوسف، الآية: 2.

كانا مرارا وجهين لعملة واحدة، وجميع علماء اللغة الأوائل الذين درسوا اللغة من جميع مستوياتها الصوتية والصرفية و التركيبية والدلالية، كان استشهادهم ودليلهم من القرآن الكريم، وارتبطت عناوين كتبهم به.

فعلومها الأصلية الأولى _اللغة العربية _ كلها هو موضوعها، وعلومه _القرآن الكريم_ دارت حولها:

فعلم التفسير ومدارسه بمكة و المدينة و البصرة والكوفة، والتفسير البياني والتشريعي والمعجمي والموضوعي. و كذلك علوم اللغة ومعاني النحو ودلالة الألفاظ:

العين للخليل (ت175هـ) وكتاب سيبويه (ت: 180هـ) و معاني القرآن للفراء (ت: 207 هـ) ومجاز القرآن لأبي عبيدة (ت: 210هـ) وغريب القرآن لابن قتيبة(ت: 276هـ)،البيان و نظم القرآن للجاحظ (ت: 255هـ) و الرماني(ت: 386هـ) في كتابه النكت في إعجاز القرآن، الجرجاني (ت:471هـ) مؤسس علم البلاغة من صلب القرآن الكريم، من خلال كتابيه دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة، وليس العرب وحدهم من انشغلوا بلغة القرآن دراسة وبحثا كذلك الغرب انبهروا بجمالها ونظمها ومنهم: المستشرق الألماني جوستاف فلوجل(1802م_ 1870م) صاحب: "نجوم القرآن في أطراف الفرقان" طبع سنة: 1842م وهو المعجم المفهرس الأول للقرآن الكريم. [192]

الحفاظ على لغة القرآن الكريم من خلال تعليم اللغة العربية غاية و وسيلة عند العرب وغيرهم من المسلمين، فهي جزء من الإسلام، و التاريخ يخبرنا عن ازدهار الإسلام وانتشاره وتطبيق تعاليمه ، كان غالبا برفقة ازدهار اللغة العربية وسيادتها لأنها لغة الدين والدنيا معا، وعلم وأدب وثقافة

[192] _ينظر: .www.albatoul.net، و الفصحى لغة القرآن، الموسوعة الإسلامية العربية 10، أنور الجندي، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة، بيروت لبنان، 1982، د ط، ص: 52.

وحضارة، وقد كانت اللغة العربية في زمن مضى سبيل النهضة والتقدم و الرقي لكل الشعوب الإسلامية، العربية والأعجمية.[193]

و بقاء اللغة العربية حيّة الى يومنا هذا مدين دون شك للقرآن العظيم، فلولاه لبادت هذه اللغة كما بادت اللغات الأثرية القديمة. والقرآن الكريم نمط باهر معجز ببيانه و بلاغته.[194]

المطلب الثاني: القرآن الكريم و التنوع اللغوي في الجزائر و تعليم اللغة العربية و تعلمها

نظرا لتاريخ اللغة العربية العريق، وسعة انتشارها بين شعوب مختلفة اللغات،[195] فاللهجة أو اللهجات المحلية المتعددة تطغى على الاستعمال اليومي للغة المتكلمين العرب، ومنهم المتكلم الجزائري في بيته وشارعه وإعلامه وإعلانه، وبين الموظفين بل وفي القسم الدراسي في حصة اللغة العربية، ناهيك عن اللغات الأجنبية التي خلفها الاستعمار أو في اليد العاملة المنتشرة في العالم العربي.[196]

و بناء عليه فإنّ المتعلم الجزائري في المدرسة الجزائرية، يجد اختلافا واضحا بين اللغة التي يسمعها في بيته وألفها في مجتمعه، و بين اللغة التي يخاطبه بها معلمه ويقرأ بها كتابه و يطالبه المعلم

[193] _ ينظر: الفصحى لغة القرآن، الموسوعة الإسلامية العربية 10، أنور الجندي، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة، بيروت لبنان، 1982، (د، ط)، ص: 34. http://www.startimes.com

[194] _ ينظر: http://www.diwanalarab.com

[195] _ ينظر: تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، رشدي أحمد طعيمة وأحمد السيد مناع، ص:43.

[196] _ ينظر: تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي، ص:43_45.

باستعمالها داخل القسم شفويا و كتابيا، فيصعب الأمر عليه _المتعلم_ و على معلمه كذلك، مما يزيد من صعوبة تعليم اللغة العربية وتعلمها في المدارس الابتدائية بالجزائر، و قد دفع هذا الأمر أعداء اللغة العربية إلى رفع ادعاء تعليمها بالعامية أو تعليم العامية أصلا. زاعمين أنّ تحقيق التواصل باللغة الفصحى في الحياة اليومية أمر مستحيل، و لهذا تُدرج العامية حلا للمشكل.[197] و هو أمر لن نعطيه مساحة في بحثنا للحديث عنه لأنه موضوع مفصول فيه.

اختلاف اللغة العربية المعاصرة عن اللغة التي نزل بها القرآن رغم امتدادها منها، و هذا يرجع لأسباب عديدة منها: معايشة اللغة العربية للغات الأجنبية بسبب الاستعمار الذي طال عمره في البلدان العربية و لو أسقطنا الأمر على الجزائر لوجدناها الأكثر تضررا. بالإضافة إلى التطور اللغوي الذي حدث للغة العربية من حيث أنها ظاهرة اجتماعية.[198]

ومن بين أوجه الاختلاف ما ذكره أحد الدارسين العرب:

_ الاختلاف في مخارج بعض الأصوات و صفاتها.

_استعمال بعض أساليب الصياغة غير العربية.[199]

و نحن الآن في حاجة ماسة للحفاظ على هذه اللغة العربية الأصيلة التي نزل بها القرآن الكريم خالصة من الشوائب، و لا سبيل لبلوغ هذه المهمة العظيمة إلا من خلال استثمار القرآن العظيم نصا محوريا لتعليم اللغة العربية وتعلمها، لدى الأجيال الناشئة في المدارس الابتدائية العربية.

---

[197] _ ينظر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، فخر الدين عامر، عالم الكتب، ط2، 2000، ص:31. و تعليم لغة القرآن مشكلات و حلول، دوّان موسى الدوّان الزبيدي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1999، ص:22و23.

[198] _ ينظر: تعليم النحو العربي عرض و تحليل، علي أبو المكارم، مؤسسة المختار للنشر و التوزيع القاهرة، ط1، 2007، ص: 16.

[199] _ ينظر: تعليم النحو العربي عرض و تحليل، علي أبو المكارم، ص:17.

بالنسبة للحديث عن اللغة المختارة في التعليم و علاقتها باللغة اليومية للمتعلم و ما يعيشه المتعلم الجزائري في واقعه اللغوي الاجتماعي، و حتى تكون الغاية أو الهدف من تعليم اللغة مُحقق و هو **القدرة على التواصل الشفوي و الكتابي** بلغة عربية سليمة من جميع النواحي، و في هذا حديث عن النظرية **الاتصالية** التي تُعنى بالوظيفة **التواصلية** للغة و سيأتي الحديث عنها في موضع لاحق.

و بناء عليه فالمتعلم الجزائري الذي نحن بصدد الحديث عنه مشوش عند قيامه بعملية التواصل الشفوي، أو عند أداء وظيفة التواصل الشفوي؛ بين العربية العامية الممزوجة بالفرنسية وكذا الأمازيغية في العديد من أرجاء في الوطن الشاسع واللغة الفصحى التي يتعرف عليها في المدرسة.

يمكن تجاوز هذه القضية **بالتفاعل** كما عند **البنيويين** حيث يتم التعلم عند **جون بياجيه** بكيفيتين: **أولا**: بغير وعي من المتعلم، **ثانيا**: بالتلقين.

ومن من الحلول الأخرى لهذه القضية أيضا ما يصطلح عليه في اللسانيات: **الإغماس المبكر** أو**الحمام اللغوي**، و علماء العرب كعادتهم أشاروا لأهميته في تعليم اللغة و تعلمها و منهم: (الجاحظ وابن خلدون) حيث أنّ اللغة لها بيئة تنمو فيها بشكل سلس، كلما توفرت المعطيات في هذه البيئة حول المتعلم زادت احتمالات ظهور الملكة اللغوية عنده، وزادت معها احتمالات انتعاشها وتطورها فلا كلام إلا باللغة المطلوب تعلمها، حيث يكون المتعلم كالمغمور أو المغموس في حمام من لغة وأصوات، بالإضافة إلى عمليات التدريب و التثبيت المناسبة التي تجعل المتعلم يتمكن من إحكام المهارة اللغوية الكافية **اتصاليا**. في ظرف يعد وجيزا " لا يتجاوز ستة أشهر كمرحلة أولى".[200]

---

[200] _ صناعة تعليم اللغات: لمحة تاريخية وملاحظات ميدانية حول تعليم اللغة العربية ، عبد الكريم بن مسعود جيدور، تاريخ الإضافة: 2013/2/5 ميلادي - 1434/3/24 هجري،
http://www.alukah.net/literature_language/0/50157/#ixzz4ksjZ0ESd

و الذي يهدف إلى استغلال قدرات المتعلمين على تعلم اللغات وانفتاحهم واقبالهم على تعلم لغة جيدة وسليمة...إلخ. فتعليم اللغة العربية في سن مبكرة من طرف متخصصين أكفاء، لا يمزجون الفصحى بالعامية في عملية التعليم، يؤدي إلى تجاوز مشكل الازدواجية والاضطراب الحاصل بين العامية (العربية الدارجة) و اللغة الفصحى عند المعلم أو المتعلم، ومن خلال الحجم الساعي المناسب والموزع بشكل مناسب.[201]

إضافة إلى ما يحتاجه في المحتوى اللغوي التعليمي و هو الألفاظ ذات البعد **الوظيفي**؛ أي التي تؤدي إلى التواصل مع المجتمع، ومنه يجب أن يُنظر للغة عند تعليمها إلى جانبها الوظيفي في الاتصال والتواصل.

و عند حديثنا عن الجانب الاتصالي و التواصلي للغة و ما يتم توظيفه فمن هذا الجانب في العملية التعليمية التعلمية في المرحلة الابتدائية ، يجب أن نتحدث عن **نظرية الاتصال** و عن وظيفة اللغة من خلالها.

_ الوظيفة التواصلية للغة:

تركز المدرسة الابتدائية على هذه الوظيفة في مناهجها لتعليم اللغة العربية المبنية على شكل وحدات تكاملية على أسس بنيوية، ونلحظ ذلك في اصطلاح التعبير الشفوي و التواصل، و النص التواصلي، وذلك بهدف ربط المتعلم بواقعه ومسمياته و أحداثه فتؤدي اللغة وظيفتها ويتعلم التلميذ ما يستعمله وظيفيّا في تواصله مع مجتمعه.

[201] _ ينظر: اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، عبد العزيز العماري، جامعة مولى إسماعيل كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة مكناس، سلسلة الندوات14، 2002، ص:108.

نظرية الاتصال[202]: أسسها (شانون 1949) في أمريكا، ترتكز على:

1_ المتكلم أو المرسل أو الباعث.

2_ المستمع أو المستقبل أو المتلقي.

3_ نظام متجانس من العلامات الدالة، يمتلكه المتكلم والمستمع على حد سواء.

ويتم التواصل الكلي بنشاطين اثنين:

أ_ الكلام أو الإرسال: و هو الأداء أو الإنجاز الفعلي للعملية التلفظية في الواقع الحسي.

ب_ الاستماع أو الاستقبال: وهو التقاط الرسالة الإبلاغية و تفكيك رموزها وتحويلها إلى أفكار.

شروط الاتصال: من شروطه في مجال التعليم خاصة:

_ معرفة المرسل لمحيطه الطبيعي و الاجتماعي وتحولاته العلمية و الثقافية.

_ يجب أن يكون المرسل على وعي عميق بمضمون الرسالة و مدى تعبيرها عن الواقع كما هو موجود.

_ العمل على ربط خبرة المرسل وأثرها في الوسط الخارجي بخبرة المستقبل للرسالة.

_ التأكد من التجانس التام في النظام التواصلي بين المرسل و المستقبل.

_ يجب إعداد الوسيلة الناقلة أو الصلة إعدادا دقيقا لتكون مهيأة لحمل الخبرات و المعلومات المراد نقلها من المرسل إلى المستقبل.

[202] _ ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص: 75 إلى 77.

المناهج العربية الحديثة يجب أن تركز على هذه الوظيفة الأساسية للغة وهي الاتصال والاستعمال أو الأداء اللغوي الوظيفي، و الابتعاد عن تلقين بعض المفاهيم اللغوية المهملة.[203]

ونحن نعرف أن اللغة من اللغو و هو الكلام.[204] و هي أيضا "أداة تواصل"[205] و هي "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم."[206]...وغيرها من التعاريف التي يركز فيها كل مرة على ناحية من النواحي، و نحن نلاحظ ما بين هذه التعاريف من تداخلات.

فقد أُستثمر مفهوم ابن جني ومما يُستنتج منه: الخاصية **الصوتية** للغة فهي نظام من الأصوات تعارفت عليه الجماعة اللغوية المعينة، وإرثنا الحضاري و الثقافي العربي مبني على المشافهة و السماع، و منه جاءت الوظيفة **التعبيرية**، والخاصية **الاجتماعية**، وكذا وظيفة **التواصل**.[207]

أما مارتنيه فقد ركز على الوظيفة **التواصلية** (**اللَّغوية**) للغة وهي المتبناة في كل مستويات المرحلة الابتدائية من خلال اهتمامها و تركيزها على نشاط التعبير الشفوي والتواصل، لأنها تدعو إلى التواصل الشفوي في جميع أنشطة اللغة وليس التعبير وحده؛ وإنما في القراءة الجهرية وأثناء إلقاء المحفوظات و في تحليل الظواهر اللغوية وعند ممارسة أنشطة الإدماج و أثناء القيام بعملية التقويم.

و المقاربة التواصلية جاءت في السبعينيات كرد فعل على الطرائق السابقة لها، السمعية الشفهية والسمعية البصرية، التي زاوجت بين البنيوية وعلم النفس السلوكي، والمقاربة التواصلية تبنى على

---

[203] _ مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد، فايز مراد مينا، دار سعاد الصباح، مركز ابن خلدون للدراسات، الكويت، ط1، 1992، ص: 87.

[204] _لسان العرب، ابن منظور، ج8، ص99.

[205] _ينظر: فصول في الدرس اللغوي بين القدماء والمحدثين، نادية رمضان النجار، مراجعة وتقديم عبده الراجحي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، (الإسكندرية) مصر، ط1، 2006، ص: 18.

[206] _ الخصائص، ابن جني، ص33.

[207] _ ينظر: فصول في علم اللغة، مُحَمَّد علي عبد الكريم الرديني، دار الهدى ، الجزائر، د ط، د ت، ص: 9. و ديداكتيك التعبير تقنيات و مناهج، مُحَمَّد أولحاج، السلسلة البيداغوجية 16، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2001، ص:12.

وضع برامج لغوية يمكن توظيفها توظيفا مباشرا في المبادلات اللغوية الحقيقية، في كل مجال من مجالات الحياة اليومية؛ في الطب و الصيدلة والبنك...و الاستعانة بتصنيفات يكون المتعلم قادرا على فهمها لأنها مأخوذة من تجربته التواصلية و حاجاته الضرورية، و كذا تقليص الهوة بين أساليب التعليم و أساليب اللغة المستهدفة، و منه فالكفاية اللغوية تحدث كنتيجة لوضعية و تحديد قدرات متعددة (كالحوارات).

و في كل وضعية هناك نص مساعد و خطوات منهجية، و نصوص الانتاج و نصوص التطبيق والتقويم بأنواعه، وفق تجارب مرتبة و علاقات محفزة و تدل على المحيط المادي و الاجتماعي من خلال التواصل اللغوي فهما و انتاجا .[208]

تتميز المقاربة التواصلية بتنويع المرجعية النظرية التي تتبناها فهي تبنى على السوسيولسانية والسيكولسانية ونظرية تحليل الخطاب والتداولية وعلوم أخرى، بأن تساهم بأدوات خاصة في مجال ديداكتيك تعليم وتعلم اللغات، و هذا مما يخدم حقل تعليمية اللغات و لا يسمح بهيمنة مجال منها دون غيره.

وهي ترتكز في تعليم اللغات على التواصل؛ أي جعل المتعلم قادرا على التواصل بهذه اللغة أو تلك و إكسابه هذه القدرة، أي ضرورة المعرفة بقواعد النحو و قواعد الاستعمال، أو المعرفة اللغوية والمعرفة السوسيو لغوية، و تتضمن ما يلي: القدرة النحوية، و القدرة السوسيولسانية: (تتضمن القدرة السوسيوثقافية أي معرفة القواعد الاجتماعية داخل جماعة معينة، و القدرة الاستدلالية و هي القدرة التحكم في مختلف أشكال الخطاب)، والقدرة الاستراتيجية. و من روّادها الذين ينادون بها ديل هيمز و كنال و سوان و صوفي موارون.

[208] _ ينظر: ديداكتيك القراءة المنهجية: مقاربات و تقنيات، مُحَمَّد مكسي، السلسلة البيداغوجية1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1997، ص: 25.

غير أنّ هذه النظرية تعرف جملة من الصعوبات و منها: انتشارها في محيط تعليمي تهيمن عليه كثير من الطرائق، مما تسبب في غموض أهدافها و عدم القدرة على توفير الوسائل لتطبيقها، و تداخل مرجعياتها؛ النظرية التداولية تحليل الخطاب وعلم اللغة التلفظي...[209]

المطلب الثالث: خصائص القرآن الكريم وصلتها بتعليم اللغة العربية و تعلمها:

ما جاء به و حققه القرآن الكريم على المستوى اللغوي و الاجتماعي والثقافي والديني والتاريخي ليس بالإمكان أن يحققه نص آخر، قال الله تعالى:﴿ وَجُنُودُ إِبْلِيسَ أَجْمَعُونَ ﴾[210] الإبانة في القرآن الكريم لا تستطيع أن تصل إليها نصوص غيره فهو كلام الخالق، فقد وحد القرآن الكريم

[209] _ ينظر: ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات و تقنيات، مُحَّد مكسي، ص:27_28_29_ 30.

[210] _ القرآن الكريم سورة: الشعراء، الآية:95.

اللهجات العربية كلها ونزل بلسان واحد موحد لها، بحيث تبلور في قالب يجمع بينها وكان في متناول العرب والعجم.

أخذ القرآن الكريم من الألفاظ القبلية العربية أنسبها و أكثرها إبانة، أي أكثرها تأدية للمعنى وأكثرها وظيفية،[211] فقرأه الأوائل من العرب بداية بقراءاته المختلفة وأتقنوه و نقلوه للعجم فتعلموا اللغة العربية من أجل أن يقرأوا القرآن قراءة صحيحة و كان لهم ذلك، بل و برعوا فيها و كان منهم القراء و المفسرون و الشُّراح وعلماء اللغة الأفذاذ، الذين كتبوا عن القرآن الكريم و لغته، فأبدعوا في ذلك بما لم يسبق له نظير، و كانت لهم نظرياتهم و آراءهم التي مازالت تخدم اللغة العربية و القرآن الكريم إلى يومنا هذا، ويرجع هذا بداية إلى القيمة الدينية التي دفعت الأعجمي على حمل هذه المسؤولية المقدسة، بالإضافة إلى ما يتميز به القرآن الكريم و لغته العربية من خصائص لغوية تجعل منها لغة يسيرة تعليمية؛ مطواعة و سلسة و قابلة للتعليم و التعلّم، و ها نحن اليوم نقرأ القرآن الكريم بمختلف القراءات التي قرأها أجدادنا، و لم يتأثر بالزمن ولا بالأحداث و التطورات اللغوية المتغيرة التي تحصل للغات كلها و للغة العربية أيضا.

قال الله تعالى:﴿ وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ﴾.[212]

فلماذا نشغل أنفسنا بانتقاء النصوص و نتشعب في أنواعها ومحتوياتها ومذاهبها و إديولوجياتها، وما يمكن أن تحمله من أفكار و ما يمكن أن تغرسه من مبادئ نجهل نتائجها المستقبلية، و ما مدى ملاءمتها لحاضرنا و مستقبلنا و ثقافتنا و تاريخنا و مبادئنا...إلخ و النص المبين الموحد للبشرية الموحد للهجات العربية المعين الذي لا ينضب؛ بشتى أنواع المعارف الجغرافية والتاريخية و الطبيعية و الفيزيائية و الطبية و الثقافية و الفكرية...إلخ. للعالم و الباحث وللمتفقه و الدارس

[211] _ اللسان العربي وقضايا العصر، رؤية علمية في الفهم والمنهج والخصائص و التعليم و التحليل، عمار ساسي، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي، الأردن، 2007، ص:106 و107.

[212] _ القرآن الكريم، سورة القمر، الآية: 17.

وللعامي و المهتدي وللمتعلم وطالب المعرفة، هو كتاب يبرهن عن نفسه أنه النص الصالح لكل مكان و زمان و لكل مجتمع، فهو رسالة الله عز و جل للناس كافة؛ مهما كانت خلفياتهم الاجتماعية أو اللغوية، فالغاية هي تعليم اللغة العربية أي القدرة على القراءة والكتابة باللغة العربية، و استعمال اللغة العربية السليمة شفويا و كتابيا في مواقف تواصلية في الحياة اليومية، أي التمكن من توظيف اللغة العربية الفصيحة في الحياة اليومية، وغرس القيم الدينية و التاريخية و الاجتماعية والأخلاقية والوطنية والقومية في المتعلم، و كل هذه المعارف و القيم وغيرها مما لم نحصيه يحفل القرآن الكريم به، و يدعو له ويحفز عليه ويساعد أيضا على:" التفكر في آياته العظيمة وتنشيط عقول المتعلمين لتطوير الحياة الإنسانية في مختلف مجالاتها الاقتصادية والاجتماعية."[213] و بخاصة إذا غرست هاته المعارف و القيم عند المتعلم منذ سن مبكرة و هي المرحلة الابتدائية، فسوف يشب متقنا للغة العربية شفويّا و كتابيّا و إتصاليّا. ومحسنا لتوظيفها في مواقف حياته اليومية، حاملا للقيم المنصوص عليها في منهاجه التعليمي الوطني المقرر من طرف القائمين على وضع خططه، القيم الوطنية و الأخلاقية والاجتماعية...إلخ و هذا ما نحن في أمس الحاجة إليه في حاضرنا و مستقبلنا.

كما يسمح للمتعلم بالتواصل مع دينه وعقيدته ومنهج حياته، فيكون بذلك قد أخذها من مصدرها الصحيح، وليس من مصادر غير معروف أصحابها كعبارة (عن الانترنت) التي نجدها اليوم و بكثرة أسفل نصوص الكتب الموجهة للمتعلم، والتي قد تصدق و قد تكذب و قد تضمر ما لا يفهم قصده إلا بعد فوات الأوان، أو تلك النصوص الأجنبية المترجمة أو العربية و التي يحمل أصحابها أفكارا غامضة تنم عن أهداف مشبوهة، لا حاجة للمتعلم مهما كانت سنّه أن يشغل بها فكره البكر ويضيع وقته الثمين _والتعليم في الصغر كالنقش على الحجر_ في قراءتها و تحليل مضمونها الذي يكاد يخلو من الفائدة الملموسة؛ مادية كانت أم معنوية، و لغة القرآن الكريم لغة

[213] _ النظرية الاجتماعية في القرآن الكريم، د: زهير الأعرجي، شبكة المعارف الإسلامية، 2011/12/26م سا: 15:38.

متفجرة بالمعاني وتحمل منها الآية الواحدة كمّا كبيرا من المعارف، مما يفسح المجال أمام المتعلمين لإبراز قدراتهم وفروقهم الفردية فكل واحد يقرأ الآية و يفهمها حسب قدراته بل منهم من يستنبط منها الأحكام الشرعية ،كما تساعده على الإدراك الواعي للتكامل المعرفي للفكر الإسلامي؛ لأن اللغة ترمز إلى الأمة. [214]

و لغة القرآن لغة مميزة كونه موجه للناس كافة لا للعرب وحدهم بل لجميع الشعوب، ومن ثم جعل الله لغته في متناول الجميع، فبإمكان أيّ شعب يريد أن يتعلم اللغة العربية أن يستثمر القرآن الكريم لهذه المهمة لأنّه موجه أصلا نحو التعليم للجميع.[215]

وطرائق تعليم اللغة العربية تتمركز في محور طرائق التدريس لما تحتله هذه الأخيرة من مكانة بين اللغات فهي تجمع المسلمين في لسان واحد من خلال القرآن الكريم، حيث يدفعهم لتعلّمها طلبا لفهمه وفهم السنة النبوية الشريفة، و كذا جميع العلوم التي تدور حول القرآن الكريم، ومن خلال استثماره نقضي على الآراء الداعمة للازدواجية _ التعليم بالعامية أو باللغة الأجنبية_ أو إبداع نصوص بلغة أخرى، لأن لغة القرآن الكريم لغة تجمع بين عدة خصائص منها العالمية فقد وحّدت الشعوب قديما، كما أنها قادرة على توحيدهم الآن، و هي لغة متجددة استلهم منها المتعلمون والعلماء الأوائل عندما أسسوا للعلوم اللغوية و غير اللغوية، و بإمكان العلماء اليوم الاستلهام منها وتجديدها و تطويرها حسبما يناسب عصرنا وما فيه من تطورات وما استجد فيه من تغيرات، خاصة بعد شيوع الرداءة اللغوية.

فهناك فرق ظاهر بين ما كانت عليه اللغة العربية عند نزول القرآن الكريم وما هي عليه اليوم وليس هناك دافع أقوى من الحفاظ على لغة القرآن الكريم اللغة العربية وهي اللغة الرسمية الأولى

---

[214] _ ينظر: معالم التلاقي بين علوم اللغة العربية والعلوم الإسلامية، المؤتمر العلمي الدولي الثاني، فرع جامعة الأزهر بالزقازيق، مصر، من 13إلى 15 إبريل 2010.

[215] _ ينظر: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، ص: 82، 83.

للجزائر، من خلال القرآن الكريم، و لن يعجزنا ذلك بل سنتمكن منه إذا أخذنا بالأسباب و صدقت النوايا وعملنا باجتهاد كيف لا و قد استطاعت " اللغة الروسية الانتشار في جمهوريات الاتحاد السوفيتي سابقا و أصبحت اللغة الأولى فيها و قد كانت واحدة ضمن خمسين لغة ينطق بها أبناء شعبها، واللغة العبرية التي أصبحت تعايش مشكلات الحياة اليومية و تعبر عنها... و الأكيد أنّ دوافع إحياء اللغة العربية و ترسيخها من جديد من خلال التعليم أقوى بكثير من دوافع الروسية والعبرية، لكنه تحدي يجب أن يتجند الجميع للتصدي له."[216]

[216] _ تعليم النحو العربي عرض و تحليل، علي أبو المكارم، ص: 19.

الفصل الثالث: دراسة نقدية لراهن تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية في الجزائر

تمهيد

نحن لا نستطيع الارتقاء بمستوى تعليم اللغة العربية في بلادنا والنهوض به من المستوى المتدني الذي وصل إليه، إلا إذا قمنا بإعطاء صورة واضحة عن الواقع الميداني الذي يتم فيه تعليمها و تعلمها في المستويات كلها و وضعنا أيدينا على أسباب هذا الضعف، ثم حاولنا بعدها تصحيح مساره، لأنّ هذه المستويات مرتبط بعضها ببعض من المرحلة الابتدائية وحتى التعليم الجامعي، حيث تبقى الآثار اللغوية التعليمية ظاهرة ومتفشية في المتعلمين، خاصة في مستوى حجر الأساس وهو المرحلة الابتدائية.

الأهداف التربويّة في الجزائر ترمي إلى تحقيق القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنيّة و إيصالها وإدماجها: "قيم الجمهوريّة والديمقراطية، وقيم الهويّة، والقيم الاجتماعيّة، والقيم الاقتصادية، والقيم العالميّة...إلخ. من خلال تنمية شاملة للمتعلم في المجالات كلّها."[217] و ذلك بممارسة أنشطة تحقق كفاءات محدّدة يجب أن يبلغها المتعلّم في هذه المرحلة، تظهر عليه ة تستمر معه، من أجل ذلك شهد تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة تغيّرا جذريّا على مستوى الكتاب المدرسيّ، الذي يعكس المنهج المقرر والمرامي التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها من خلاله.

[217] – مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 9، 10.

المبحث الأول: الأنشطة المقررة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وكتبها

المطلب الأول: عرض الأنشطة المقررة

1–مفهوم النشاط:

هو تفاعل الفرد مع عناصر الموقف الذي يعيش فيه، بحيث يؤدي تفاعله إلى اكتسابه خبرات ذات معنى ودلالة للمتعلم وذلك بتوفير مواقف حقيقية تشتمل على عناصر جديدة تتطلب تفكيرا ثاقبا يستخدمه الإنسان لمواجهة المواقف الجديدة، وهو حصيلة متداخلة ومتكاملة من المتغيّرات التي تشكل في تداخلها الموقف التعليمي.

و الأنشطة تجيب عن: كيف نُعلِّم؟ وكيف نَتعلَّم؟ وهي اتجاه من اتجاهات التعليم الفعّال، وذلك بتفعيل دور المتعلّم؛ فلا يكون متلقيّا فقط بل مشاركا وباحثا عن المعرفة باستعمال الوسائل المختلفة. ومن خلال النشاط التعلّمي يصير المتعلّم فردًا وظيفيّا في العمليّة التعليميّة، ينمي معارفه ومهاراته بالخبرة الذاتية النشطة والمشاركة الإيجابية، بما يقوم به من أعمال كالملاحظة ووضع الفرضيات والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج، فَيَصِلُ المعلومةَ بنفسِهِ بتوجيهٍ من المعلم وإشرافه بشكل مباشر أو غير مباشر.[218]

ومن خلال ما سبق ذكره يمكننا تقسيم النشاط إلى قسمين هما:

1_نشاط تعليمي: يقوم به المعلم. و 2–**نشاط تعلّمي**: يقوم به المتعلم.

1_**النشاط التعليمي** وسيلة للنشاط التعلّمي ولا يمكن الفصل بينهما، كما يتم اختيار الأنشطة التعليمية التعلمية بناء على الأهداف والمحتوى كما ذكر اللقاني في موضع سابق.

2_**النشاط التعلمي**: هو حلقة مكملة للتدريس بعناصره...يقوم على قيادة المتعلم حركة المادة العلمية في انتقالها من نفسه إلى الحياة لتحقيق تكامل المعرفة والممارسة والتطبيق.[219]

---

[218]– ينظر: طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ص297. و المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص94، 95، و المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص303.

[219] – ينظر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، فخر الدين عامر، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2000، ص262.

و يعرف أيضا بأنه الممارسات التي يؤديها المتعلمون داخل البيئة المدرسية وخارجها، كجزء من عملية التعليم والتعلم المستهدفة بإشراف من المعلم، بقصد بناء الخبرات واكتساب المهارات اللازمة في العملية التعليمية التعلمية في جميع المجالات (معرفية – وجدانية – اجتماعية – نفس حركية).

والأنشطة أيضا عبارة عن تمارين وتطبيقات على ما تمت معالجته خلال الحصة، ينفذها المتعلمون بشكل فردي أو جماعي من خلال الأفواج (الفرق)، بعضها يتم داخل القسم والبعض الآخر يتطلب إتمامه الرجوع إلى مصادر المعرفة المختلفة. [220]

وتتمثل كذلك في مجموعة الفعاليات التي يقوم بها المتعلمون داخل الفصل الدراسي والمدرسة أو خارجهما، لتحقيق أهداف تربوية منشودة، يقول اللقاني: " إنها الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ الأهداف المرجوة ." [221]

3_ **مفهوم النشاط اللغوي** : هو ممارسة المتعلم التي تنصب على محتوى تعليمي أو هو العمل الذي يسلطه المتعلم على محتوى ما، مثل محاولة القراءة (فك الرموز) وربط الدال بالمدلول، ومن ثم فهم النص، باستخدام قرائن مختلفة لغوية وغير لغوية[222]، وقد تبنت المدرسة الجزائرية مفهوم النشاط، بغرض تنمية معارف المتعلم المكتسبة ومهاراته اللغوية لتمكينه من ممارسة النشاط اللغوي، وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية من جهة، وتلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى .[223]

3_ الأسس التي تقوم عليها الأنشطة:

رغم اختلاف وجهات النظر في هذا الأمر إلا أن الاتجاه الحديث يجعل المتعلم مركز العملية التعليمية التعلمية، لهذا فالأنشطة التي يقوم بها المتعلم هي جوهر التخطيط عند بناء المناهج، ويمكن إجمال الأسس التي تقوم عليها الأنشطة كالآتي:

1- وعي القائمين على تخطيط المناهج بعلاقة الأنشطة بعناصر المنهاج الأخرى واطلاعهم على كافة مظاهر التجديد التربوي، كما أسفرت عنها التطورات التربوية والبحوث والدراسات.

---

[220] – ينظر:طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ص296 ، 297.

[221] – المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص94، 95. و المناهج التربوية الحديثة، ص87. و أثر استخدام وحدة لغوية قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لطالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية، ص87.

[222] _ ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011،ص:10.

4_ ينظر: مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص9.

2- تصور فلسفة المنهاج للأنشطة من حيث كمّها و نوعها.

3- الإمكانات المتاحة سواء بشريّة أم ماديّة، والتي يتم في ضوئها تهيئة ما يلزم هذه الأنشطة من مواد وتجهيزات .

4- طبيعة المتعلم وارتباط الأنشطة باحتياجاته و اهتماماته وميوله.

5-كفاية المعلم وقدرته على التخطيط الناجح للأنشطة مع الطلبة.[224]

ويرى التربويون أن هذا النوع من التدريس سيمكن المتعلم من ممارسة القدرة الذاتية الواعية، التي لا تهدف إلى الدرجة العلمية في نهاية المطاف، بل لرفع مستوى إرادة المتعلم لنفسه ومحيطه ووعيه لطموحاته ومشكلات مجتمعه، وذلك بقدرته على التحليل والبلورة والفهم بشكل مستمر، وينمو ذلك مع المراحل التعليمية التي يمر بها المتعلمين، فتتحول العملية التعليمية التعلمية إلى شراكة بين المعلم والمتعلم مما يؤدي فعلا إلى إحداث التغير المطلوب، وذلك بتحقيق الأهداف المقررة للمادة المعرفية أو الوجدانية أو المهارية، كما يسعى إلى بناء شخصية متوازنة للمتعلم .[225]

وبعد أن تعرفنا على مفهوم النشاط والأسس التي يقوم عليها وأسباب تبني المدرسة الجزائرية له. سنعرض الأنشطة التعليمية التعلمية المقررة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الجزائر، ثم سنتحدث عن تكاملها:

النشاط الأول: القراءة بأنواعها:

القراءة عملية يراد بها إدراك الصلة بين لغة الكلام اللسانية ولغة الرموز الكتابية، وهي نشاط فكري يشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، لإكساب القارئ معرفة إنسانية من علم وثقافة وفن ومعتقدات ومقدسات والقدرة على الاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات، تُتَعَلَّمُ بشكل متسلسل من الأصوات إلى الكلمات فالجمل ثم النصوص المتكاملة.[226]

---

[224] - ينظر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص87، 88.

[225] - ينظر: طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ص297.

[226] - ينظر: تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص105-123. وتدريس فنون اللغة العربية، ص104، 105. و تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية و تطبيقات عملية، وليد أحمد جابر، دار الفكر، (د-ط) 2002، ص47. و تعليم اللغة العربية الأطر والإجراءات، ص52. والمهارات اللغوية، ص188، والأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها وتطويرها وتقويمها ص90-95.

1_مفهوم القراءة و أنواعها:

أ_ مفهوم القراءة :ضبط المفاهيم من أصعب المهام في عصر تعددت فيه المصطلحات وتداخلت فيه العلوم، بحيث لا نستطيع وضع مفهوم خاص لمصطلح ما، بمعزل عن انتماءاته لعلوم أخرى يرد منها ويكمّلها وتكسبه النضج و الكمال.

ولكننا أدركنا مغزى الرسالة المحمدية وهدفها عندما استفتحها الله عز وجل قائلا: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ* خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ* اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ* الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ* عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾[227] لأن ديننا كامل صادر من لدن متصف بالكمال، محيط بالتفاصيل على دراية بأن الوسيلة التي توصلنا إلى فهم خطابه السماوي وإدراك الكون من خلاله هي القراءة، لأنها المدخل إلى العلوم وهي نفسها المفتاح الذي نلج به عوالم المعرفة.... كيف لا ، وبهذه الآيات نفسها ولجنا عالم النور بعد الظلمات.

إن وقفنا هنا نكون قد منحنا القراءة حظها من الثناء، وهذه الكلمات تكون دعوة عامة للاهتمام بالقراءة، وكيفيتها وأنواعها... إلخ، واستخدامها للاطلاع على التطور والرقي الفكري والحضاري للبشرية.

إذا أردنا مقاربة الآيات من الناحية التعليمية، فإنّ ذلك سيؤدي بنا إلى تعلم القراءة والحث على تعليمها، ومضاعفة الاهتمام بها لتكون وسيلتنا في تطوير قدراتنا المعرفية واللغوية، فهي فن أساسي من فنون اللغة، و ركن مهم من أركان الاتصال اللغوي تساعد في تذوق معاني الجمال وصوره، والاطلاع على تراث الآخرين و ثقافاتهم و ما وصلوا إليه من مستويات الرقي الحضاري .

وقبل التعريج على مفهوم القراءة النامي بنمو الفكر البشري, سنعرج على المفهوم الثابت والمتنوع حسب السياق لمادة قرأ في المعجم: فقرأت الشيء قرآنا، جمعته وضممت بعضه إلى بعض، فالقرآن معناه الجمع، وقرأت القرآن لفظت به مجموعا، و كل شيء قرأته فقد جمعته، و تقرّأت بمعنى تفقّهت وتنسكت أي صرت قارئا فقيها وناسكا، ويقال هذا الشعر على قرء هذا الشعر

[227]_ سورة العلق، الآيات:1-5.

بفتح القاف، أي على طريقته، و قرأ عليه السلام أبلغه إياه، والقرء والقارئ الوقت، والقرء الاجتماع[228].

أما المفهوم الاصطلاحي للقراءة فقد نما وتطور، وفقا للرقي الفكري والمعرفي وحاجات الإنسان المختلفة والمتغيرة للقراءة، كما أن العلوم التي لها صلة بفعل القراءة المرتبط بـ: "النواحي الفيزيولوجية والفيزيائية والنفسية والأدبية والتداولية والتعليمية"[229] هي الأخرى ساهمت في تطور وتعدد المفاهيم.

فبداية عرفت القراءة على أنها عملية آلية ميكانيكية, تهدف إلى التعرف على الحروف وربطها ومن ثم نطقها؛ أي ترجمة الرمز إلى لفظ (صوت).

و مع زيادة التطور و الرقي، دعت الحاجة إلى ضرورة ربط الرمز بمدلوله أي فهم ما يقرأ، وبدخول عنصر الفهم يبدأ التداخل بين عدة جوانب؛ فالقراءة "عملية عقلية معقدة غاية التعقيد, يدخل فيها من العمليات العقلية, ما يدخل في غيرها من العمليات الأخرى, كالعلوم الرياضية والهندسية وغيرها, ومن ثم فلابد فيها من عنصر الفهم".[230]

ففي البداية يسلط الضوء على الصفحة المكتوبة فتنعكس الأشعة على قرنية العين لترتسم الصورة المكتوبة على الشبكية، ثم تنتقل هذه الصورة بواسطة الأعصاب إلى المخ فتتدخل العمليات العقلية في تفسير الرمز واختيار ما يناسبه من المعاني المخزونة في الدماغ، للوصول إلى المعنى الذي أراده صاحب النص. بتدخل العمليات العقلية قد أدى إلى تطّور المفهوم فأصبحت القراءة تعني "عملية تعرف الرموز وفهمها ونطقها وفهم ما فيها من معان وأفكار"[231]

---

[228] – ينظر: لسان العرب، بن منظور، طبعة مراجعة و مصححة بمعرفة نخبة من الأساتذة المتخصصين، دار الحديث القاهرة 1423-2003، المجلد السابع.

[229] _استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، لطيفة هباشي، ص:12.

[230] _ تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مُحَمَّد صلاح مجاور، دار الفكر العربي، القاهرة، 1420هـ / 2000 م، ص:299.

[231] _الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2006. ص:245.

لن يتوقف المفهوم هنا لأن ذلك سيؤدي إلى سلبية القارئ وجموده، وتقبله لكل ما هو مكتوب وتوقفه عند فهمه فقط، وهذا يتنافى مع طبيعة الإنسان الباحثة دوما عن كشف الجديد والمجهول وفهم الآخرين، لهذا تجاوز المفهوم ترجمة الرموز إلى أصوات، وفهمها إلى ضرورة "نقدها وتحليلها والتفاعل معها وحدوث رد فعل بالنسبة لها"[232]فينتج عن القارئ "تفاعل يجعله: يرضى أو يسخط أو يعجب أو يشتاق أو يسّر أو يحزن.... أو نحو ذلك مما يكون نتيجة نقد المقروء"[233]وتحليله و تقويمه.

فمهمة القارئ هنا لا تقل عن مهمة كاتب النص، ففي الأمرين –الكتابة و القراءة–هناك مهارات: التأمل والتفكير والفهم والتحليل والتركيب, والمقارنة والربط والبرهنة والاستخلاص والنقد وإبداء الرأي الخاص بتقييم المقروء.

ثم قفز المفهوم ليتعدى ذلك كله، متماشيا مع عصر المشكلات المتنوعة التي مست النواحي: الاقتصادية, الاجتماعية, التعليمية, السياسية...فظهرت حاجة القارئ إلى حل مشاكله بالقراءة ومن خلالها, وضرورة ممارستها للتكيف مع وضعيات اجتماعية مختلفة.

و مع تعدد وتنوع وسائل الترفيه والاستمتاع لجأ الناس إلى الكتاب والكلمة المكتوبة فتحقق لهم ذلك الإمتاع، وكل هذه المهارات القرائية المذكورة حسب تطورها، تتوقف تنميتها إلى حد كبير على جهد المعلم, واستيعابه لميول المتعلمين دون إغفال جهد الأسرة.

يمكننا من خلال كل ما سبق أن نسجل ما يلي: أن مفهوم القراءة انطلق محدودا في التعرف على الرمز ونطقه أي مرتبطا بالنواحي الفيزيولوجية الفيزيائية ثم تعمق أكثر، عندما أصبحت عملية فكرية عقلية مرتبطة بالعوامل النفسية لما ارتبط المفهوم بالفهم والإدراك, ثم تحول من مجرد التلقي

[232] _أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية و الثانوية، فهيم مصطفى، دار الفكر العربي، ط1، 2000/1420 ص:49 .

[233] _الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط11، 1980، ص: 57.

والاكتفاء بالفهم إلى ضرورة النقد والتحليل فتحول المفهوم إلى ضرورة إبداء موقف نقدي تقويمي وارتبط هذا بالمفهوم الأدبي.

ثم المفهوم النفعي عندما نستثمر المقروء وننتفع به لمعالجة وضعيات وحل مشكلات مختلفة في حياتنا, ويعتبر التعلم أهم المواقف التي تعتمد القراءة وتستثمرها؛ فهي مصدر الخبرة والتكوين والتأهيل.

أمام هذا التنوع في المفاهيم، يفرض علينا الوضع التعليمي اصطفاء مفهوم محدد نبني عليه أهداف وضعيات التعلم، ومن خلاله نختار الكلمات، والجمل، والعبارات، والنصوص، والطرق التي نعتمدها للتعليم، والتقويم لمعرفة مدى نجاحنا و تحقيقنا للكفاءات المسطرة.

فالمفهومان الأول و الثاني يصلح اعتمادهما في تعليم القراءة للمبتدئين؛ لأن مستوى النضج والاستعداد العقلي و الفيزيولوجي للمتعلم مازال بسيطا لا يتحمل المهارات العليا كالتحليل و النقد، بل نكتفي بالمهارات الأولية كالتعرف والتمييز والفهم و الربط ...إلخ

أما بقية المفاهيم التي تضم المهارات المعمّقة كالتحليل و التركيب و النقد و التقويم و استثمار المقروء في حل المشكلات داخل القسم و خارجه، فتصلح للمستويات العليا تدريجيا، وتبقى المتعة هدفا يتبع المتعلم منذ أن يضع أقدامه على عتبات المدرسة إلى أجل غير محدود.

ويربط حسني عبد الباري عصر بين القراءة و النظرية السلوكية حيث يرى أن القراءة عملية استجابة أو رد فعل لمثير وهو المكتوب فالكاتب مثير للقارئ "بكل ما يكتبه من كلمات و جمل و تراكيب وعبارات و فقرات يشحنها بما يودّه من معان و أفكار و تصورات"[234] وعبّر على شكل الاستجابة بحركة العين على السطور، في راحة أو تقطيب الحاجبين، ثم نطق الأصوات المعبرة عن الرموز بصوت معين تأثر بما يقرأ، والتكيف الجسمي والانفعالي مع المادة المقروءة والاستغراق فيها والتفاعل معها كرفع اليد أو الوقوف بعد أن كان جالسا و حركة الجسم، ويجعل من القراءة

[234] – مهارات القراءة، حسني عبد الباري عصر، ص:06

استجابة متعلمة لا استجابة شرطية، بحيث تعدّ للقراءة برامج ومحتويات وطرائق تناسب طبيعة القراءة ودافعية المتعلمين وبرامج التعزيز؛ يتعلم الطفل نبر الصوت و دور علامات الترقيم ثم يوظفها باستجابته عند رؤيتها

أنواع القراءة:

قسمت القراءة إلى عدة أنواع بناء على عدة اعتبارات، فبحسب الشكل أو طريقة الأداء أو المقام قسمت إلى: جهرية وصامتة، وبحسب الغرض: إلى قراءة للدرس أو البحث أو المعرفة و ثانية للاستمتاع و ثالثة لحل المشكلات، ومن حيث مستويات القراءة إلى: سطحية ومعمقة ، كما تصنف "بحسب مستويات القدرات العقلية(قراءة معرفية، فهمية، تحليلية، تركيبية، ناقدة)"[235] أما تقسيمها: "حسب كفاءة القارئ: فتكون بالتهجي أي انطلاقا من الحروف أو إجمالية تنطلق من وحدات دالة : كلمات أو تراكيب"[236] و قد تزيد التقسيمات أو تنقص بحسب الدافع للقراءة .

و مادام حديثنا عن القراءة في مراحل تعليمها الأولى، سنكتفي بالحديث عن تقسيمها بحسب طريقة الأداء، لأن إتقان المتعلم لهذين المستويين، يسهل عليه بلوغ المستويات أو المهارات الأخرى للقراءة ،خلال مراحل تعليمه التالية كمهارات التحليل والتركيب و النقد و التقويم و حل المشكلات.

أولا: القراءة الصامتة:

هي عملية تحريك العيون على ما هو مكتوب للتعرف عليه وإدراك معناه، من خلال تحديد الحروف بواسطة البصر أو اللمس في قراءة المكفوفين. أوهي ترجمة الرموز المكتوبة إلى حروف و منها إلى كلمات، يفهمها القارئ دون أن يجهر بنطقها، فهي قراءة خالية من النطق وتحريك

[235] – استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، لطيفة هباشي، ص:27.

[236] – الكتابة والقراءة و قضايا الخط العربي، مصطفى حركات، دار الآفاق، الجزائر، (د، ت)، ص:14.

الشفاه والهمس وقد سمّاها مصطفى حركات القراءة الذهنية : لأن القارئ ينتقل مباشرة إلى المعنى وهو ذهني دون المرور بالشكل الصوتي، أو" هي عملية نطق بالعقل لا باللسان"[237]

فالقراءة الصامتة تلغي عمل جهاز النطق، وبإلغائه يتخلص القارئ من جهود عظمى: فيزيولوجية يقوم بها جهاز النطق، ونفسية وعصبية مثل الخجل و الخوف من الخطأ ،وتترك للقارئ الحرية في كيفية القراءة، وهي مناسبة لمجتمعنا المعاصر الذي كثرت فيه "الكتب والبحوث في الصحف والمجلات والرسائل والإعلانات، كما أنها خير معين للطالب على تحصيل علومه في المدرسة والمنزل و المكتبات العامة"[238] وتتيح له السرية والعمل الفردي.

و قد ظهر الاتجاه نحو القراءة الصامتة في استعمالات اختبارات القراءة وتوجيهاتها، حيث ظهر أن هذه الاختبارات تكون أسرع إذا ما أديت في صمت، مما لو أديت جهرا، وهو اتجاه حديث فرضته الحاجة للفهم والسرعة واختصار الزمن، ومن ثم استعملت القراءة الصامتة كطريقة للتعلم، ثم اكتشف صلاحها عند الصغار مادامت صالحة عند الكبار، فطبقت في المدارس الأمريكية وأطلقوا عليها **القراءة غير الجهرية** ثم انتشر ذلك في كثير من المدارس.

1_ مميزاتها: يستعمل الناس القراءة الصامتة في حياتهم اليومية داخل و خارج المؤسسات التعليمية، و بعد إنهاء مراحل التعليم، لهذا كان لها الحظ الأوفر في الاستعمال الواسع، و ذلك لاختصاصها بجملة من المميزات فهي:

تسمح للذهن بأن ينشغل بالمعاني وتحليلها، و فهم الأفكار واستيعاب المضمون، وينصرف عن مراعاة الشكل و الإعراب وغيرهما من خصائص النطق: كالنبر والتنغيم وتمثيل المعنى، وهو بذلك يريح أعضاء جهاز النطق، كما لا يحس بالإحراج إذا كان يعاني عيبا من عيوب النطق.

[237] – الموجه العلمي لمدرس اللغة العربية، عابد توفيق الهاشمي، ص:50.

[238] –ينظر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية، فخر الدين عامر، عالم الكتب، مصر، ط2، 2000/1420 ص:71

و هي توفر جوا من الهدوء يساعد على استيعاب المعاني وترسيخها و سريتها، بحيث لا يشوش على الآخرين في القسم أو في المنزل أو في المكتبات العمومية أو في بقية الوضعيات الاجتماعية .

فهي توفر الكثير من: الجهد، الوقت، الهدوء، وتعلم القارئ الاعتماد على النفس في الفهم، من خلال جو يسوده الوقار والمتعة وبما أنها أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة، يجب التدريب عليها وتعليمها للأطفال منذ الصغر[239]؛لأنها تعودهم السرعة في القراءة والاعتناء بالجوانب الفنية، وتنمي الرغبة في حل المشكلات.

كما تيسر الحصول على المعارف، وتزود المتعلم بالخبرات وتزيد من حصيلته اللغوية والفكرية، وأبرز ما تتميز به القراءة الصامتة داخل القسم أنها تشغل المتعلمين جميعا في وقت واحد، فتسمح بظهور الفروق الفردية في السرعة في القراءة والفهم...إلخ، وتعلمهم الاعتماد على النفس فيهما.

ويتفاوت الاهتمام بالقراءة الصامتة من مرحلة تعليمية إلى أخرى، بحسب القدرات الإدراكية للمتعلمين و كفاءتهم المعرفية" ؛ ففي المرحلة الابتدائية لا يظهر الاهتمام بالقراءة الصامتة إلا في السنوات الثلاث الأخيرة، بعكس أولى ثلاث سنوات، التي ينبغي أن يكون نصيب القراءة الجهرية فيها أوفى وأعلى لعدة أسباب."[240]

لهذا يركز في المراحل الأولى من التعليم على التأسيس لمهارات وعادات القراءة الأساسية، والتركيز على فهم الحرف و نطقه، ثم الكلمة فالجملة.

وقد قال **صلاح مجاور** عن ذلك: "في السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية تكون معظم القراءة جهرية وبعض المختصين يرون ضرورة أن تكون القراءة مزيجا من القراءة الجهرية والصامتة، مع قراءة

[239] – ينظر: تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي، مصر، 2000/1420، ص:115

[240] – تدريس العربية في التعليم العام، نظريات و تجارب، رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2000/1420، ص:123 .

جهرية سائدة في سنوات المدرسة الأولى، وقراءة صامتة تدريجيا تحتل معظم المنهج و بخاصة في الصفوف الأخيرة "[241]

2_عوامل نجاح القراءة الصامتة:

النجاح في القراءة الصامتة هدف تعليمي، تحقيقه مقصور على اختيار طريقة مناسبة للمواقف التعليمية المختلفة المتعلقة بتعليم القراءة الصامتة، والمعلم الإيجابي هو الذي يدرك ذلك و يسعى إلى تحقيقه، باعتماده على الطرق الحديثة والأساليب الناجحة المبنية على حسن التخطيط ، و دراسة النتائج والتقويم الجيد، بعيدا عن الارتجالية والتشتت، ومن بين عوامل نجاح القراءة الصامتة :

- شرح مفهومها وأهدافها للتلاميذ.
- التأكيد على الجلوس السليم، والمسافة المناسبة بين العين و الكتابة.
- التدرج في الزمن المخصص لها حسب تجربة المتعلمين، وأن يتدرب غير المميزين على السرعة، وذلك بإنهائها بعد إتمام المميزين للقراءة.
- شرح بعض التراكيب قبل قراءة الموضوع، لتسهيل الغامض و المساعدة على الفهم.
- المساعدة على التركيز بالحرص على الهدوء.
- توجيه المتعلمين نحو أفكار محددة مطلوبة في نهاية القراءة.
- مراقبة ومتابعة المتعلمين أثناءها للتأكد من ممارستهم لها.
- توفير الحافز على القراءة و العوامل المحفزة، كتقديم فكرة مجملة عن الموضوع لتشويق المتعلمين، أو وضع أسئلة أمامهم يجيبون عنها انطلاقا من قراءة النص.
- إجراء مسابقات بين المتعلمين في سرعة القراءة والفهم و الإجابة.
- يقبل المتعلم عليها إذا كانت تحقق له هدفا كالمعلومة أو المتعة أ تعينه على حل مشكلة.

3_عيوب القراءة الصامتة:

[241] – تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مُحَمَّد صلاح مجاور، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000/1420، ص:314 .

رغم كل المدح و التميز ورغم ممارستها الواسعة في الوضعيات التعليمية اللغوية وغير اللغوية وخارج الوضع التعليمي، يبقى النقصان ميزة لإبداع الإنسان، و بإمكاننا استنتاج عيوب القراءة الصامتة من مفهومها ومميزاتها .

فبما أنّها خالية من الصوت و من استعمال جهاز النطق، فهي لا تدرب على صحة النطق وسلامة التعبير، كما أنها لا تمكن المعلم من اكتشاف أخطاء تلاميذه، أو التعرف على عيوب النطق لديهم و معالجتها.

و عامل الصمت و الهدوء يساعد على تشتيت الأفكار، فيسرح ذهن المتعلم في أمور خارج المقروء ولا يمارس القراءة، كما أنها لا تعالج عامل الخجل و الخوف، و القدرة على مواجهة الآخرين فلا يتدرب التلميذ على فن الإلقاء و الخطابة... فيحرم من تعزيز الثقة بالنفس و تخطي التردد والخجل و الخوف، كما أنها لا تتيح الفرصة للتواصل الجماعي لاتسامها بالفردية و السرية . يجب أن لا نغفل أن أحسن معين و ممهد للقراءة الجهرية السليمة هو القراءة الصامتة.[242]

ثانيا القراءة الجهرية

للقراءة الجهرية ماض ذهبي في التاريخ الأدبي العربي؛ فالأمية دفعت بالجاهليين إلى الاهتمام بفن الإلقاء لأنّ (العربيّ سمّيع) بطبعه يسمع الشعر و النوادر و الخطب وغيرها، و بمجيء الإسلام توجه الاعتناء بالقراءة الجهرية نحو القرآن الكريم و قراءاته في الصلاة وكذا الخطب و في مجال الدعوة ...إلخ.

والقراءة الجهرية هي النوع الثاني من أنواع القراءة بحسب طريقة الأداء، وهي تختلف عن القراءة الصامتة في أمر واحد فرّق بين الصمت والجهر، وهو الصوت ومن ثم استخدام جهاز النطق ف"القراءة المجهورة هي أن يعطي القارئ النص المكتوب الذي أمام عينيه، أو الذي حفظه، صورة

[242]– ينظر: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مُحَمَّد صلاح مجاور، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000/1420، ص:314 .

صوتية، ويكون التواصل في غالب الأحيان جماعيا"[243] أضاف هذا التعريف لمفاهيم القراءة السابقة، القراءة عن الحفظ زيادة عن قراءة النص المكتوب، واستثنى قراءة المكفوفين عن طريق حاسة اللمس.

وأطلق عليها مصطفى حركات اسم القراءة الصوتية وقال: "هي أن تفك رموز الكلمات حرفا حرفا، فتعطي لهذه الكلمات صورتها الصوتية، ومن ثم تهتدي إلى معانيها وهذه الطريقة هي قراءة المبتدئين، و يمكن تمثيلها بالمخطط :

شكل مكتوب← شكل صوتي ← معنى " [244]

لقد أحّر عنصر الفهم في القراءة الجهرية بحيث تقرأ أولا ثم تفهم ، ولا تستطيع أن تفهم قبل أن تقرأ.

كما عُرّفت القراءة الجهرية بأنّها " إرسال النص المكتوب بصوت مرتفع، إذ تتم عملية تجميع الحروف في كلمات بعد التعرف عليها، ثم ترجمتها إلى أصوات"[245] هذا التعريف اقتصر على ترجمة الحروف إلى أصوات بعد التعرف عليها وهي القراءة في مستوياتها الأولى .

وهناك تعريف ملم بجوانب القراءة الجهرية يقول: " هي ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة، مفهومة من القارئ بطريقة يراعى فيها صحة النطق، وقواعد اللغة، والتعبير الصوتي عن المعاني، ولها مواقف كثيرة تستعمل فيها في الحياة اليومية."[246] كقراءة الدروس والأخبار في الصحف والخطب وقراءة توجيهات عامة أمام جموع الناس.

1_مميزات القراءة الجهرية

احتلت القراءة الجهرية المركز الثاني في استعمالاتها اليومية؛ لأنها أصعب من القراءة الصامتة وصعوبتها تكمن في اشتراك عدة قوى ومهارات مثل:

---

[243] – الكتابة و القراءة و قضايا الخط العربي، مصطفى حركات، دار الآفاق، الجزائر، ص:14

[244] – المرجع نفسه ص:15

[245]– لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص:13.

[246] – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006، ص:13.

"1-رؤية الكلمات المكتوبة أو المطبوعة: وهذه مهمة البصر والجهاز العصبي.

2-النطق بهذه الرموز المكتوبة أو المطبوعة: و هذه مهمة جهاز النطق وحاسة السمع.

3-إدراك المتعلم لمعنى الكلمات منفردة و مجتمعة والتمييز بينها.

4- انفعال المتعلم و مدى تأثره بما يقرأ."[247]

فهي التي تظهر قدرة القارئ، وتمكنه من مفاتيح المقروء، وهي أحد المنافذ التعليمية فمن خلالها يتدرب المتعلم على جودة الإلقاء، وتمثيل المعنى نبرا وتنغيما، فيشخص المعلم بذلك مواطن الضعف، وعيوب النطق، وأمراض الكلام، ويتعرف على أخطاء تلاميذه ويصححها، و يتمكن من اختبار طاقتهم، و دقتهم في القراءة، فيسهل عليه التقويم والعلاج .

و بممارستها المستمرة يتعود المتعلم على الشجاعة في مواجهة السامعين وينمو لديه شعور الثقة بالنفس من خلال حسن الإلقاء، ويبتعد عن الخجل شيئا فشيئا، لذلك هي تتطلب طاقة كبيرة لعمل أجهزة النطق والتفكير والسمع والبصر، و باستخدامهما تزيد متعة المتعلم خاصة إذا كان المقروء شعرا أو نثرا أو قصة أو حوارا عميقا... ينمي التواصل الجماعي الممتع بين القارئ و المستمع" فللقراءة الجهرية قيمة اجتماعية و ثقافية وتربوية، فهي وسيلة لإنماء روح المناقشة في الجماعة ... والأطفال يجدون متعة حين يقرؤون ب بصوت مرتفع أمام المدرس".[248]

كما تساعدهم على الربط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية، و الرموز المكتوبة و تعودهم احترام علامات الترقيم والقواعد النحوية، و قواعد الانسجام الصوتي، مما يساعد و يسهل تحقيق أهداف الاستماع البناء، في حصص النصوص الأدبية و دروس القواعد الإملائية و النحوية...

2_عوامل نجاحها:

تهدف القراءة الجهرية إلى سلامة النطق و حسن الأداء مع الفهم، و لكي تحقق هدفها يجب :

[247] – القراءة مهاراتها و مشكلاتها في المدرسة الابتدائية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، فهيم مصطفى، ط2، 1998، ص:28.

[248] – علم قراءة اللغة العربية، الأصول و القواعد و الطرق، حسني عبد الجليل يوسف، المختار للنشر و التوزيع، الأحساء، ط1، 1424هـ/ 2003م، ص:15.

_ أن يهتم المعلم بتوجيه تلاميذه على المحاكاة و مراعاة قواعد اللغة.

_ البدء بالمميزين عند القراءة وقد ندفعهم إلى التكرار حتى لا يحس أن دوره انتهى.

_شرح بعض المفردات و التراكيب الصعبة إن وجدت قبل بداية القراءة.

_توجيه أسئلة اختبارية يقوّم بها المعلم قراءة المتعلم عند إنهاء القراءة .

_عدم اعتماد الطرق الآلية في القراءة كطريقة الصفوف أو إتباع الجلوس لأنها مملة.

_عدم مقاطعة القارئ وإن أخطأ لتدريبه على الاسترسال، بشرط أن لا يخل الخطأ بالمعنى، أو يفسده خاصة في النصوص الشرعية.

_اعتماد التصحيح الذاتي المنظم، ولا يصحح المعلم إلا إذا عجز المتعلمون عن ذلك.

_ يكون التصحيح بشرح القاعدة الإملائية أو النحوية، حتى لا يتكرر الخطأ.

_ مفاجأة التلميذ بالقراءة لضمان المتابعة وعدم الشرود بالذهن.

_ تنويع الأنشطة المتعلقة بالقراءة ومزج فنون اللغة، كالنحو، المفردات، البلاغة، العروض... دون مبالغة حتى لا تتحول حصة القراءة إلى نشاط آخر.

و حتى نحكم على نجاح المعلم و المتعلم في القراءة الجهرية، يجب أن تبنى منذ البداية على أهداف واضحة ،قابلة للمعاينة و القياس، أساسها تشخيص الضعف و علاجه، وتعزيز ثقة التلميذ بنفسه ليتخطى الحواجز التي تعرقل مسيرة حياته التعليمية والاجتماعية .

3_**عيوب القراءة الجهرية** : رغم اعتمادها في المراحل الأولى كطريقة لتعليم أساسيات القراءة كسلامة النطق و جودته، واستخدامها وسيلة لتصحيح أخطاء المتعلم، إلا أن تطبيقها يتعثر بسبب جملة من العيوب نورد منها:

_عدم كفاية الحصة لقراءة جميع المتعلمين، مع طغيان ظاهرة اكتظاظ الأقسام، التي تتسبب أيضا في انشغالهم عن متابعة القارئ، بسبب الشرود والإحساس بالملل من التكرار، خاصة عند غياب عنصر التشويق.

_ينشغل القارئ فيها بضبط الكلمات، و صحة النطق، عن متابعة المعاني وتسلسل الأفكار.

_تتميز ببطئها و حاجتها للوقت بسبب دخول عامل النطق، وما يصاحبه من أعمال للأجهزة الفيزيولوجية ، والحركات الرجعية والوقفات، كما تتطلب جهدا في إظهار الكلمات وإخراج

الحروف، وضبط أواخر الكلمات و حركة الشفاه، والحاجة إلى أن يستمع الآخرون، وعنصر التسميع جعلها غير صالحة في الأوساط العامة : كالمكتبات و المنزل ... وغيرهما من المواضع الاجتماعية كما أنها لا تصلح لأغراض الفهم .[249]

ثالثا: مقارنة بين القراءة الجهرية و القراءة الصامتة:

اختلفت الآراء حول القراءتين بين مقبل على هذه ومدبر على الأخرى لكنهما يشتركان في عدة أمور: فكلاهما يقتضي التعرف على الرموز وفهم المعاني، وعلى المعلم أن يمزج بين النوعين مع مراعاة الزمن، من خلال هدف الحصة حتى يتمكن المتعلم من المهارتين وهذه مقارنة بين القراءتين تلخص ما سبق ذكره :

بالنسبة **للقراءة الجهرية**: هي ترجمة الرمز إلى صوت، تتميز بكونها بطيئة، كما أنها تستدعي تفسير المقروء للمستمعين، وهي بذلك أكثر تعقيدا وصعوبة من الفهم الصامت وتهدر الوقت، كما تحتاج إلى نطق كل كلمة والوقوف عند الشهيق، و زيادة عدد الوقفات والحركات الرجعية وطول زمن الوقفة لأنّ السامع لا يستطيع أن يفهمها إذا زادت سرعتها، و بذلك فهي تحتاج إلى جهد أكبر: فكري عصبي، فيزيولوجي، فلا تلائم الجماعة بسبب التشويش، وتكسب الطفل عادة البطء في القراءة وتحتاج إلى نطق كل كلمة بوضوح، لهذا تهمل الاهتمام بالمعنى، غير أنها تنمي الثقة بالنفس و القدرة على مواجهة الجماعة، أضف إلى ذلك كونها تساعد على تشخيص الأخطاء، كما تؤدي إلى شرود الذهن و الإحساس بالملل، واتصافها بالجماعية يستدعي إفهام السامعين، لهذا فهي تحتاج إلى مهارات إلقائيّة و سلامة من عيوب النطق.

و بالنسبة **القراءة الصامتة**: هي كذلك ترجمة الرمز إلى حرف تتميز بكونها سريعة، لأنها تتم بين المرء و نفسه فهي تتسم بالسرية، لهذا هي أعون على الفهم و توفر الوقت، لأنها لا تنطق تتميز بالاستمرارية وعدم التوقف، فهي غير مقيدة بل حرة و بلا قيود فيزيولوجية، حيث يرى العلماء أن سرعتها تفوق سرعة الجهرية بثلاثة على أربعة أضعاف، كما لا تحتاج إلى كل تلك الجهود، بل تتناسب مع جميع الوضعيات الاجتماعية، لأنها تهمل صحة النطق والاهتمام بمخارج الحروف، و

[249] – ينظر: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مُحَمَّد صلاح مجاور، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000/1420، ص:314 .

منه فهي تعلم سرعة التفكير في المادة المقروءة، و تخفي عيوب النطق حيث يتسنى للقارئ التركيز على المعنى، غير أنها لا تشجع على مواجهة الجماعة ولا تعطي الفرصة لعلاج الخطأ، و منه فهي تساعد على الشرود ولا تتطلب إفهام القارئ، كما لا تتطلب أية مهارة صوتية.

رابعا القراءة الاستماعية :

هي نوع من القراءة مختلف فيه بين: الاستماع الذي هو فن لغوي قائم بذاته له طرقه وأهدافه ومميزاته، والاستماع عن القراءة الذي نقصده، وهو ممارس في مؤسساتنا التعليمية بشكل متحفظ في اللغة العربية من خلال نشاط المطالعة الاستماعية و التعبير الشفوي، ولم تخصص له حصة لتنمية مهارة الاستماع، كما هو الشأن في اللغتين الفرنسية والإنجليزية حيث تخصص حصة للقراءة الاستماعية، وللتمييز بين أنواع القراءة المذكورة سابقا نقول إن: "القراءة الصامتة قراءة بالعين، والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان، أما القراءة الاستماعية فهي قراءة بالأذن"[250]

وقد عرفت القراءة الاستماعية بأنها: "عملية استيعاب الألفاظ المسموعة وفهمها، وتحليلها وتلخيص ما جاء فيها من معان وأفكار، وفيها يكون القارئ واحدا والآخرون مستمعين فقط، دون متابعة في دفتر أو كتاب، كي يتفرغ الذهن للفهم و غيره من المهارات، وهي تقوم على الاستماع والإنصات"[251]حيث يتلقى المتعلم المقروء أو المقول عن طريق الأذن هذا ما أسس عليه الرأي القائل بأنّ القارئ فيها قارئ واحد وليس قرّاء، و وصفوا البقية بالمستمعين، لأن القارئ ينقل لهم فهمه وأحاسيسه و ميوله عن طريق نبرة صوته وانفعاله مع المقروء، فلا يمكن أن يكون لكل مستمع قراءة خاصة من خلال الاستماع، ومنه فالقراءة الاستماعية لا تعوّض القراءة الجهرية أو الصامتة لعدة خصائص، لكن هذا لا يلغي دور القراءة الاستماعية و مكانتها ومواطنها، فلماذا ينفعل إلى درجة البكاء بعض المصلين عند سماعهم لقراءة الإمام ولا يتأثر البعض الآخر .

[250] – الموجه الفني، ص:70

[251] – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 250

فهي مهمة في تدريب المتعلم على الانتباه و الإصغاء الواعي لموضوع يقرأ أو قصة تلقى، فيعتمد على الاستماع لإدراك المضمون، ثم يتجاوب في النقاش مع المعلم فيما استمع إليه، وبذلك يتعلم سرعة الفهم ويسهل تقويم انتباهه وتركيزه ،وتظهر الفروق الفردية بينه و بين أقرانه والعيوب التي تعيق بعضهم عن متابعة القارئ"ومن عيوبها أنها لا تتيح الفرصة للمتعلم حتى يتدرب على جودة النطق، وحسن الإلقاء...وتكون مدعاة إلى انصراف بعض الطلاب عن الدرس وانشغالهم بالعبث أوالشرود"[252]

خامسا: عوامل النجاح في القراءة

النجاح هدف بلوغه مقترن باختيار طريقة وأسلوب يتناسبان مع الوضعيات التعليمية، و المعلم الإيجابي هو الذي يدرك ذلك ويسعى من أجل تحقيقه، لتصل القراءة إلى تحقيق غاياتها، ولا يكون الضعف هو السمة الغالبة على نتائج المتعلمين، لذلك يجب إعداد المعلمين إعدادا جيدا، و توضيح الأهداف المراد بلوغها بدقة و تركيز، حتى يحصل الوعي الكامل لدى المعلم الذي يكيف مادته وهدفه ومنهجه، ويتفاعل مع المتعلم لمساعدته على تعلم المهارات والكفاءات المستهدفة، وتنميتها وتوظيفها بشكل إيجابي بعيدا عن الارتجال الذي يتسبب في طغيان الطريقة الآلية في القراءة وهي طريقة لا تساعد على النجاح و تحقيق الأهداف و قد قيل في ذلك: "يفضل أن لا تكون عملية القراءة في بدايتها عملية آلية أوتوماتيكية الغرض منها مجرد التعرف على الكلمة و قراءتها، بل ينبغي أن يقرأ الطفل بفهم أي أن يستوعب الكلمة التي يقرأها "[253].

وهذا لا يتحقق إلا إذا كان الطفل مستعدا لتعلم القراءة، وكان المعلم مدركا لميوله القرائية التي تناسب مرحلة تعليمه، و نموّه وسنّه، فلا يجبر أو يقهر أو يسرع حيث لا تهم السرعة في تعلم مهارة القراءة بقدر ما يهم سلامة النمو في القراءة، لأن السرعة قد تعود عليه بالفشل، وإذا اكتمل

[252] – ينظر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية، فخر الدين عامر، ص:74/73

[253] – ينظر: هدى محمود الناشف، إعداد الطفل العربي للقراءة و الكتابة، دار الفكر العربي، ط1، 1999/1420، ص:53.

الاستعداد لدى الطفل يجب توفر طريقة مناسبة مبنية على أسلوب حديث وفق أسس علمية تجعل الطفل قارئا ماهرا محبا للقراءة، لأنها تحقق ميوله و رغباته خاصة القرائية منها و تعمل على تنميتها وتطويرها و تعبّر عن أفكاره و رغباته .

وانطلاقا منها يختار المعلم نصوصا متنوعة المواضيع، تراعي الفروق الفردية، تثير دافعية المتعلم نحو القراءة و تدربه على التفكير الموضوعي، من خلال إجابته على أسئلة تحفزه وتشوقه لها، و تجعله يمارس كل المهارات القرائية بمجالاتها من حيث مستوى: الفهم، التلخيص، النقد ...فيسهل على المعلم انتهاج أسلوب التقويم الفعال الذي يقرر نجاح العملية التعليمية من عدمه، كما يكون حافزا ماديا و معنويا لبلوغ الأهداف، إذا أحسن المعلم تنويع طرق التقويم التي تظهر عيوب: المعلم والمتعلم والطريقة والمحتوى ...كما تظهر الفروق الفردية في: الميل ،الاستعداد ،التحصيل ،الذكاء ،الظروف الاجتماعية الخاصة التي من خلالها نربط بين نصوص القراءة و واقع المتعلم الاجتماعي وبيئته وقضاياه المعاصرة، فيسهل عليه إدراك المعنى العام للمادة المقروءة، و تتاح الفرصة للجميع لممارسة القراءة والتدريب عليها، و ذلك بالمحافظة على العدد المناسب من المتعلمين، وتوفير جو يسمح لهم برؤية المكتوب، و وضع الكلمات في مواضعها، و سهولة ربط المقروء بمواد أخرى لها علاقة به.

إذا تمكن المتعلم من تحقيق النجاح في القراءة، سيساهم ذلك في تجاوز العديد من العقبات التعليمية وسيسهل عليه اكتساب و ممارسة مهارات فنون اللغة الأخرى، التي لا تنفصل عن بعضها ويكمّل الجزء منها الكل، وسيضمن النجاح والتأهيل في جميع مناحي الحياة.

القراءة الصامتة في الصف الأول الابتدائي: المتعلم في هذه المرحلة لا يستطيع الاعتماد على نفسه في قراءة جمل طويلة أو فقرات، و ما رسخ في ذهنه هو جملة من المفردات ذات الاستعمال الواسع في الحياة التعليمية، كحروف الربط و أسماء الشخصيات في كتاب التلميذ و المفعول فيه وغيرها، وإذا ما كوّن المعلم جملة من هاته المفردات و طلب من المتعلم قراءتها بعد مرور المرحلتين:

المرحلة التمهيدية و مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة، و وفر له الوقت و الظروف المناسبة والوسائل المساعدة، فسيتمكن من القراءة صمتا.

يستعمل المعلم في هذا النموذج البطاقات وهي خير معين لتدريب التلاميذ المبتدئين على القراءة الصامتة، والبطاقة: "قطعة من ورق تكتب عليها جملة أو فقرة أو قصة، أو جزء من قصة مع أسئلة"[254] تتوافق مع المكتسبات اللغوية والقدرات المعرفية للمتعلم والبطاقات أنواع كثيرة منها:

بطاقات التعليمات: مثل افتح الباب، امسح السبورة، أو التمييز بين فتح الباب و غلق النافذة.

بطاقات اختيار الإجابة الصحيحة.

بطاقات الإجابة عن سؤال واحد .

بطاقات الألغاز(من أنا ؟).

بطاقات التكميل.

صناديق القصص (يرتب قصة مبعثرة، أو جملة مبعثرة).

بطاقات الأسئلة .

وبإمكان المعلم أن يبدأ مناقشة شفوية يذكر فيها الكلمات التي ستقرأ دون أن يراها التلاميذ عند المناقشة، ثم يعرض عليهم أشياء و صور ينظرون إليها بصمت ثم "إلى الكلمات المكتوبة أسفلها ويفكرون في المعنى حتى يتم الربط بين الرمز و معناه على نحو مباشر"[255] لم يطبق المعلمون الذين زرتهم القراءة الصامتة لأن التلاميذ لم يصلوا بعد إلى المرحلة المناسبة و المستوى المطلوب لممارستها.

أما في الصف الأول فيشرع في ممارستها بعد اكتساب التلاميذ مهارة التمييز بين الحروف أي بعد المرحلتين: المرحلة التمهيدية ومرحلة التدريب على مفاتيح القراءة، مع مراعاة طريقة تناسب قدراتهم اللغوية البسيطة في مرحلة القراءة الفعلية.

[254] – الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص:65.

[255] – تكوين المعلمين، اللغة العربية، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، السنة الثانية، 2006، ص:25.

القراءة الجهرية في الصف الأول الابتدائي: يجب أن نعد الطفل نفسيا و جسديا و عقليا وتربويا قبل أن نعلمه القراءة، وبما أن تعليمها بهذه الصعوبة وهذا التعقيد فإنه يمر في مدارسنا بهذه المراحل:

1_المرحلة التمهيدية: يتم تعليم القراءة بطريقة إجمالية، يعد فيها الطفل نفسيا ولغويا وحركيا للشروع في تعلم القراءة، ويعمل المعلم على: "تهيئة التلاميذ ومساعدتهم على التكيف مع حصص القراءة وترغيبهم في تعلمها، وتطوير لغتهم الشفوية، وجعلهم يدركون العلاقات بين الأشكال والرموز والأصوات والصور، وتصحيح نطقهم وتنمية محصولهم اللغوي."[256] تدوم هاته المرحلة شهرا كاملا حسب المنهاج.

2_مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة : في هذه المرحلة يتدرب المتعلم على اكتشاف الحروف الصائتة والصامتة، الضمائر، أسماء الإشارة الأسماء الموصولة، بعض حروف المعاني ثم قراءة الجمل، مع مراعاة التخلص التدريجي من الشكل، فيكتسب المتعلم بذلك رصيدا لغويا قاعديا بعد أن تدرب على النطق الصحيح، وأصبح مستعدا للقراءة تستغرق خمسة أشهر.

3_مرحلة القراءة الفعلية : في هذه المرحلة يمارس المتعلم المهارات القرائية بسهولة، ويتدرب على قراءة نصوص تناسب مستواه، تمكنه من التحكم في مهارات القراءة تستغرق ثلاثة أشهر أي ما تبقى من السنة الدراسية.

القراءة الاستماعية في الصف الأول الابتدائي : تمارس في حصة التعبير الشفوي، وهي أول نشاط في اللغة العربية خلال الأسبوع عنوان النشاط أشاهد وأستمع يقوم التلميذ بمشاهدة المشهد المعلق على السبورة أو الموجود في كتابه المدرسي، ثم يحاول استنطاق المشهد بمساعدة المعلم عن طريق أسئلة حول مضمون المشهد يجيب المتعلمون عنها بتلقائية "قصد تقريبهم من نص التسميع،

[256] – ينظر: مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، أفريل، 2003، ص:24.

ثم يوجهون إلى الاستماع بوعي لما يلقى عليهم، و **المطالعة المسموعة** : تقدم نهاية كل أسبوع نظرا لأهميتها في الحياة العامة له. " [257] حتى يتمكن المتعلم من مهارة القراءة الفردية ويطالع بنفسه.

القراءة الصامتة في الصف الثاني: في هذه المرحلة أصبح المتعلم قادرا على: "فهم المكتوب من خلال الرسم الإملائي و الخطي، والتمييز بين الأصوات و الحروف العربية رسما، وإدراك دور المكتوب، و منه فهو قادر على قراءة وفهم ما يقرأ (نصوص قصيرة تناسب مستواه) بحيث يمكنه ذلك من: إعطاء معلومات عن النص المقروء و الإجابة عن الأسئلة المتعلقة به." [258]

هذه هي النتيجة النظرية لتطبيق المنهاج في السنة الأولى، لكن الواقع غير ذلك و لهذا لا تمارس القراءة الصامتة في هذا المستوى، لأنها تستغرق وقتا طويلا حسب رأي المعلمين، فيبدأ المعلم درسه بإثارة اهتمام المتعلمين حول موضوع النص ثم يقومون بفتح الكتاب و يقرأ المعلم القراءة البيانية النموذجية الأولى ثم يتناوبون على القراءة الجهرية حسب كفاءتهم .

القراءة الجهرية في الصف الثاني: تكتسي القراءة في السنة الثانية من المدرسة الابتدائية طابعا مختلفا عن السنة الماضية، وأهم ما يجب مراعاته هو تعزيز المهارات القرائية المكتسبة لأنها تشكل أساسا تبنى عليه التعلمات أو واسطة للتقدم في الأنشطة التعليمية الأخرى .

مراحل تعليم القراءة في الصف الثاني:

المرحلة الأولى(مرحلة المراجعة): تستغرق مرحلة المراجعة شهرين كاملين بخمسة محاور، تتم فيها مراجعة الحروف بداية تراجع الصوائت:[ا – و – ى] ثم تراجع الحروف التي تسبب مشاكل نطقية:[ز– س]،[ت – ط]،[ش – ج]،[ث – ظ]،[ض – ذ]،[ث – ض]،[س –ص]،[ث – ذ]،[ح – ع]،[ز–ص].

[257] – دليل المعلم السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط2، معدلة، 2004، ص:12.

[258] – دليل المعلم، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص:10،11 بتصرف.

ثم الحروف المتقاربة في المخرج:[ق – ك]،[ف- و]،[خ - غ]،[د - ذ]،[ء - ه]،[ر- ل]،[ب – م]،[ن - ي] كما يتعرف المتعلم على الصيغ و المفردات كما هو الشأن في المرحلة الثانية.

المرحلة الثانية (مرحلة التدريب على القراءة): تستثمر ما بقي من السنة الدراسية، تحوي نصوصا محورية تعالج مختلف الظواهر اللغوية تثبت مكتسبات المرحلة الأولى و تدعمها و تثريها. يضم المحور الواحد أربع وحدات تقدم خلال أسبوعين، وحدتان في كل أسبوع لكل وحدة نص واحد هو محورها.

القراءة الاستماعية في الصف الثاني(مطالعة مسموعة): هي الحصة الأسبوعية السابعة من حصص اللغة تستغرق ثلاثين دقيقة، تنفذ خلال الفصلين الأول والثاني يترأسها المعلم أما في الفصل الثالث تتحول إلى مطالعة مقروءة ينفذها المتعلم بمفرده ،هدف الحصة الترغيب في المطالعة والإقبال عليها، ينظم فيها المعلم الجو العام للقسم من حيث الجلوس وحسن الإصغاء، يقرأ المعلم النص قراءة متأنية متمثلا المعاني مستعينا بالوسائل المناسبة، ويمكنه تكرار القراءة إن اضطر لذلك، يتدرج في تعريفهم بشخصيات القصة و مكانها و زمانها، ثم يلقي أسئلة يكتشف بها فهم المتعلمين لموضوعها.

القراءة الصامتة في الصف الثالث: للمعلم الحرية في ممارستها إذا كان المستوى الذي بلغه المتعلمون يسمح بذلك، والملاحظة العامة التي استنتجتها من خلال زيارتي لعدة أقسام في هذا المستوى فإن المعلم يركز على إنهاء الأنشطة الكثيرة للحصة مع تركيزه على الأداء جهرا، ولا يهتمون جميعا بالقراءة الصامتة لأنها تضيع وقتهم الضيق.

القراءة الجهرية في الصف الثالث:تقسم إلى نوعين النوع الأول هو (القراءة أداء + فهم) في حصة واحدة و ثلاث حصص(للقراءة أداء)منذ بداية السنة إلى نهايتها، يتعرض المتعلم إلى نصوص

محورية من خلال وحدات تستغرق الوحدة أسبوعا كاملا، لا يعتمد تعليم القراءة في السنة الثالثة على المراحل كالسنتين السابقتين.

القراءة الاستماعية في الصف الثالث: القراءة في هذا المستوى مطابقة للقراءة في السنة الثانية تمارس أيضا من خلال نشاط المطالعة في بداية السنة فقط، و بعدها تتحول إلى قراءة عادية.

القراءة في السنة الرابعة: تختلف في هذه السنة عن السنوات السابقة و تنقسم إلى:

أ_ الأداء والشرح و الفهم. ب_ استثمار النصوص بـ:

_تحليل هيكل النص إلى أجزائه الأساسية ليطّلع المتعلم على مكوناته.

_التعامل مع النص على مستوى التراكيب (النحو) ويتم فيه استخراج الظاهرة التركيبية من النص وتسميتها والتدريب عليها.

_التعامل مع النص على مستوى الصرف و التحويل: وتستخرج فيه نماذج صيغ صرفية معينة لملاحظتها وتسميتها بهدف إكساب المتعلم القدرة على التمييز والمقارنة، فهو تمهيد أولي للدراسات الصرفية وتمييز أنواع الكلمة وما يعتري الاسم من تذكير وتأنيث وإفراد وتثنية وجمع...وينمي هذا التميز بأنماط من التحويلات التي يمارسها المتعلم داخل الجملة في مواقف متنوعة.

_التعامل مع النص على مستوى الظاهرة الإملائية.[259]

المطالعة في الصف الرابع: هي عملية بصرية وفكرية وإدراكية، و هي وسيلة لتحقيق أغراض تعليمية مختلفة تتناول على الشكل الآتي:

1_**داخل القسم:** يتناول هذا النشاط من خلال سندات مختلفة منها:

_سندات متنوعة: (قصص، مجلات، جرائد، إعلانات...)

_نصوص مختلفة الأنماط: (سرد، حوار، وصف...)

[259] _ ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011،ص18.

2_**خارج القسم:** يمكن أن يقدم المعلم قائمة بالكتب والسندات التي يوجه التلاميذ إلى مطالعتها ويسعى إلى استغلالها في إثراء نشاط الإدماج.[260]

القراءة في الخامسة: القراءة واستثمار النص: نشاط هام و محوري في نهاية المرحلة الابتدائية، ينجز ليتمرن فيه المتعلم على:

أولا: الأداء الحسن والجودة البيانية وحسن استنطاق علا مات الوقف، واستجلاء المعاني وتبين وظائف الأساليب المختلفة.

ثانيا: اكتشاف التراكيب النحوية والصيغ الصرفية والقواعد الإملائية، تَلَمُّس فوائدها ثم التطبيق على منوالها، حسب ما تمليه التكاملية (المقاربة النصية).

ثالثا: بعض مبادئ التذوق الأدبي لتحقيق وجه القراءة بشقيه الأدائي والاستثماري.[261]

المطالعة في السنة الخامسة: وسيلة لتحقيق أغراض تعليمية مختلفة، لأن المتعلم قد اكتسب المهارات اللازمة لممارسة هذا النشاط و استثماره استثمارا مفيدا. المعلم موجه إلى كيفية دعم المكتسبات داخل القسم وخارجه:

داخل القسم: بتوفير الوسائل المختلفة (القصص، المجلات، الإعلانات، أقراص مضغوطة...)

خارج القسم: يختار المعلم مجموعة مراجع، ويقترحها على المتعلم، بهدف مطالعتها لإثراء حصة الإدماج.[262]

النشاط الثاني : الكتابة

أولا: مفهومها : إنّ عملية التواصل اللغوي تتم بطريقتين: شفوية وكتابية وهذه الأخيرة لا تقل أهمية عن الأولى، بل أصبحت اللغة المكتوبة تؤدي معظم مهام الحياة اليومية إن لم نقل هي روحها، من هنا ينطلق الاهتمام بالخط وإجادة التعبير به و تأدية الغرض من خلاله ولولا تأثير الكتابة ما

[260] _ ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011، ص21.

[261] _ ينظر: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011، ص: 15.

[262] _ ينظر: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011، ص: 19و20.

أقسم ربّ العزة بسطورها وبوسيلتها قائلا: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ* خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴾.[263] إن الكتابة كفن تكتسب عن طريق التعليم والتدريب ظهرت متأخرة عن اللغة الشفوية، ففي البداية عبر الناس عن حاجاتهم بالأصوات فكانت وسيلتهم للتواصل مع الآخرين، ومع تطور الحياة البشرية الاجتماعية وفرض الاستقرار بعد حياة البدو و الترحال، احتاج الإنسان لنقل أفكاره لغيره ممن يبعدون عنه مكانا وزمانا، فتوصل إلى الكتابة، بغض الطرف عن كونها توقيف أم اصطلاح فإنها مرت بمراحل حتى وصلت إلى الشكل الذي هي عليه اليوم، فمن مرحلة: صور الأشياء بعينها إلى مرحلة الصورة المعنوية فصورة السيف مثلا تدل على الحرب، ثم جاءت بعدها مرحلة التصوير الحرفي وهي أهم مرحلة حيث تمّ الوصول إلى الحروف المكوّنة للكلمات والجمل ثم مرحلة الحروف الأبجدية وهي المرحلة الأخيرة وترجمت فيها الحروف إلى صورتها الحالية، ولو ربطنا تطور اللغة من الصورة الصوتية الفطرية إلى اكتساب مهارة الكتابة لوجدنا ذلك منطقيا وملائما لتطور الإنسان "لأن الطفل بفطرته يصوت لكن بالاكتساب ينقش، يخدش، ويتهجى ويكتب ثم يبدع كتابة"[264] و في هذا الرأي ميل إلى النظرية الاصطلاحية في الكتابة ودور التعليم أن يعوّد الطفل الربط بين:

"1- الفكرة العقلية، 2- الصوت المعبر عنها، 3- النقش الممثل الفكرة و صورتها."[265]

أما المفاهيم الاصطلاحية فهي كثيرة نورد بعضها: فالكتابة "قدرة على تصور الأفكار، وعملية تصويرها في حروف وكلمات وجمل وفقرات صحيحة النحو، متنوعة الأسلوب، متناسقة الشكل، جميلة المظهر، تعرض فيها الأفكار في وضوح، وتعالج في تتبع وتدقيق، ثم تنقيح على نحو يؤدي إلى مزيد من الضبط والإحكام وتعميق التفكير"[266] يميز هذا التعريف بين مستويين للكتابة: مستوى

263 - سورة القلم، الآية : 1و2.

264- تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حسني عبد الباري عصر، الدار الجامعية، مصر 1997/1996، ص:254.

265 - تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حسني عبد الباري عصر، ص:254.

266- تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حسني عبد الباري عصر، ص: 255.

ظاهر يهتم بالخط والتهجي وتنظيم الجمل والفقرات والتهميش والترقيم ومستوى باطن يهتم بالمحتوى و بناء الأفكار، ومنه فهي قدرة ومهارات: عقلية وجسمية و حس حركية، و يختلف في أسبقية تعليم المستوى الأول أم الثاني أثناء تعليم الكتابة، وما هو مناسب أكثر لسن وقدرات الطفل.

كما عرفت الكتابة أنها: "اتفاق إنساني على تثبيت الأصوات في صورة منقوشة، تضمن لها البقاء والدوام أطول فترة ممكنة، لأغراض محددة في كل مجتمع إنساني"[267] ومن هذا التعريف نستنتج أن الإنسان هو الذي اخترع الكتابة كلّها وطوّرها حتى كونت نظاما يشبه نظام الأصوات في ممارسته لوظيفة التواصل الإنساني، وعرفت أيضا بأنها: "حروف أو رموز مرسومة تصور ألفاظا دالة على المعاني التي قصدها الكاتب من النص المكتوب"[268]

نلاحظ من خلال هذه المفاهيم التي أوردناها في تحديد تعريف الكتابة أنها لم تفرق بين الكتابة شكلا أي الخط و الإملاء و مضمونا أي التعبير الكتابي عن الأفكار، لأنهما مكملان لبعضهما: فالسيطرة على مهارات التهجي، وعلامات الترقيم والخط، تسهل عملية قراءة وفهم اللغة المكتوبة، كما أن دلالة الكلمة ترتبط ببنيتها وشكلها .

وتعتبر الكتابة من الركائز الأساسية لوحدة اللغة العربية في المدرسة الابتدائية، لاتصالها المباشر بحياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها.[269]

لهذا علينا أن نميّز بين نوعين من الكتابة في المؤسسات التعليمية، وهما تعليمية الخط وما يرتبط به من ترقيم وإملاء وتمارين كتابية، وتعليمية التعبير الكتابي.

267 – قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها، حسني عبد الباري عصر، المكتب العربي الحديث، مصر، 1999، ص:319.

268 – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ص:213.

269 _ ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011، ص19.

ثانيا: مراحل تعليم الكتابة (الخط): حتى ينضج المتعلم في الكتابة ويشتد عوده يجب أن يمر بمراحل أساسية، مقسمة حسب قدراته العقلية والجسمية والحس حركية، لذلك فإن مراحل تعليم الخط في نظر الباحثين هي:

1-"**مرحلة الكتابة المبكرة:** تحصر بين ست و ثمان سنوات تقريبا وهي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل في تعلم القراءة و الكتابة، وهي تعادل الصفين الأول و الثاني من المرحلة الابتدائية وقبلهما القسم التحضيري لأن مقدرة الطفل على فهم اللغة المكتوبة محدودة ...

2-**مرحلة الكتابة الوسيطة:** من ثمان إلى عشر سنوات، سار فيها الطفل شوطا لا بأس به في طريق تعلم القراءة و الكتابة وهي تعادل الصفين الثالث و الرابع... حيث يتسع قاموس الطفل لكي تقدم له قصة كاملة موضحة بالرسوم تساهم في الكتابة بدور رئيسي".[270]

3_مرحلة التقدم السريع: من الصف الرابع تتميز بالتمكن من مهارتي التعرف والفهم في القراءة عموما، والنطق في القراءة الجهرية و الرسم في الكتابة.

4_**مرحلة الكتابة الواسعة:** تمتد من المرحلة الابتدائية وحتى نهاية التعليم الثانوي، تتسع فيها مجلات القراءة.[271]

النشاط الثالث: الإملاء

1_ مفهوم الإملاء: بما أنّ الاملاء هو أحد فروع اللغة المكتوبة و أحد وسائل تعليمها، ارتأيت أن أدرج الحديث عنه خلال الحديث عن الكتابة التي تعني: التعبير عما يدور في النفس من أفكار ومشاعر بتراكيب جميلة، وتعني تجويد رسم الحرف بتناسق وانسجام، وتعني الرسم الإملائي.

[270] – فن الكتابة للأطفال، دراسات في أدب الأطفال، أحمد نجيب، دار اقرأ، لبنان، (د، ط)، (د، ت)، ص:746. و مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011، ص: 19.

[1] _ ينظر: اللغة العربية، تكوين المعلمين، مديرية التكوين، ج2، الإرسال2و3، 2009. ص:46.

و"الإملاء أحد فروع اللغة المكتوبة، وهو معني بصحة الرسم، وحسن الهجاء، وهو إملاء مملٍ وكتابة سامع"[272]معنى هذا أن الإملاء درس مهمته الاعتناء بصحة الهجاء وسلامة رسم الحروف.

كما عرف الإملاء بأنه: "إكساب المتعلمين مهارة عملية (يدوية وعقلية) تتمثل في القدرة على رسم الحروف وكتابة الكلمات مفردة، أو في جمل، واستخراجها من الذاكرة، كما حفظت بصورتها الصحيحة"[273]هذا مفهوم متطور عن السابق حيث زاد على صحة الهجاء اكتساب المهارة اليدوية والعقلية واستخراج اللفظ المحفوظ من الذاكرة مفردا أو مجموعة ألفاظ.

وهناك مفهوم تقويمي للإملاء يقول إنه: "عملية يراد بها التأكد من مدى حفظ التلاميذ الصور الصحيحة للكلمات واكتشاف ما يخطئون به منها، ثم العمل على إعادة حفظها من جديد بصورة صحيحة."[274] وأما تعليم الإملاء في المراحل الأولى فهو خطوة أساسية في اكتساب مهارة الكتابة، ولن يتحقق ذلك إلا إذا تبنت مناهج التعليم أهدافا دقيقة و واقعية وقابلة للتنفيذ والتقويم تنهض بالإملاء، لأنه وسيلة المتعلم الأساسية التي تسهّل عليه القراءة والتعبير كتابة عما يدور في خلده وتيسّر تعليمه العام.

2_ أنواع الإملاء: ينقسم الإملاء بحسب طريقة تطبيقه إلى :

أ–الإملاء المنقول: وهو أن ينقل المتعلمون القطعة من الكتاب أو من السبورة، نقلا مباشرا معتمدين على الملاحظة والمحاكاة (الاستنساخ)، يستخدم هذا النوع في المراحل الأولى من التعليم، و يمكن أن يمتد إلى الصفوف الموالية بحسب الهدف منه، يتميز هذا النوع من الإملاء بأنه يدرب المتعلمين على الملاحظة، وحفظ صور الكلمات والقدرة على المحاكاة كما يدرب الذاكرة على الحفظ والتنظيم وكذا التدريب على القراءة .

[272] – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ص:227.
[273] – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 227.
[274] – المرجع نفسه ص: 228.

ب– الإملاء المنظور: يعني أن ينظر المتعلمون إلى القطعة قبل إملائها عليهم، وذلك بقراءتها وشرحها ثم إخفائها وإملائها، و بالإملاء المنظور ننتقل بالمتعلم من المحاكاة إلى الاعتماد على النفس في حفظه لصورة الكلمة عند النظر إليها ثم استدعاء تلك الصورة من الذاكرة أثناء الإملاء، وهو بذلك يدرب المتعلمين على الدقة والتركيز في الملاحظة، و كذا حفظ صور الكلمات و تذكرها، يستخدم هذا النوع في المراحل الأولى من المدرسة الابتدائية.

ج–الإملاء المسموع: هو استماع المتعلمين للقطعة، ومناقشة مضمونها، وشرح ما جاء فيها من صعوبة، ثم إملاؤها عليهم، في هذا النوع ننتقل بالمتعلم من الاعتماد على حاسة البصر في (المنقول، المنظور) إلى الاعتماد على حاسة السمع، فيتعلم الربط بين الصورة الصوتية والرموز، وهذه الطريقة تدربه على حسن الإصغاء و التركيز والاعتماد على النفس.

د– الإملاء الاختباري: هو إملاء القطعة بعد فهمها دون مساعدة في التهجئة، و الغرض منه تقويم المتعلمين، ومعرفة قدراتهم في الكتابة، ومدى تمكنهم من القواعد الإملائية التي درسوها أو اطلعوا عليها، هذا النوع من الإملاء يدرب التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم عند الكتابة، ويسمح للمعلم باكتشاف الخطأ والضعف ومعالجته، وهناك من يجمع بينه وبين الإملاء المسموع ويجعلهما نوعا واحدا.

3–مراحل تعليم الإملاء في الصف الأول:

يمر بمرحلتين: يراعي المنهاج في المرحلتين مكتسبات المتعلم اللغوية البسيطة:

"1–مرحلة إملاء الحروف والأصوات والمقاطع والكلمات، والتدرج في الكم والنوع خلال مرحلة التعلمات الأساس.

-2 مرحلة إملاء الكلمات و الجمل البسيطة فالمركبة أثناء مرحلة التعلمات الفعلية ، و الإملاء في هذه المرحلة إما أن يكون مسموعا أو منظورا"[275]

أ_ طريقة تطبيقه: يسير وفق خطوات الإملاء المنظور بالحديث عن موضوع القطعة، وإثارة أسئلة حولها أو عرض صور تتصل بموضوعها، والتحدث عنها، ثم عرض القطعة من خلال الكتاب المقرر بإرشادهم إلى الصفحة، أو على بطاقة واضحة مهيأة مسبقا تعرض على السبورة يتمكن الجميع من ملاحظتها، كما قد تكتب القطعة على السبورة قبل دخولهم وتحجب عنهم، ثم تعرض بعد التقديم لها، تقرأ من طرف المعلم قراءة جهرية موضحة لمخارج الحروف ومميّزة للكلمات مع متابعة المتعلمين له على الكتاب أو على البطاقة أو على السبورة، ويلازم المعلم التأشير على الحروف والكلمات بمؤشر (مسطرة)،يلي كل هذا قراءة المتعلمين للقطعة قراءات جهرية فردية لتقويم أخطائهم، وبعد نهاية القراءة، يشرح المعلم المعنى العام ومعاني المفردات بطرح الأسئلة حولها وإجابة المتعلمين عنها، ثم تحجب القطعة الإملائية ويطالبون بإخراج الدفاتر وإحضار لوازم الكتابة، تراعى ضرورة توجيههم إلى تحسين الخط ، نظافة الكراس وعدم الشطب، تملية القطعة حرفا حرفا، أو كلمة كلمة، أو جملة جملة بحسب مستواهم وتكرار تملية القطعة مرة ثانية لاستدراك من تخلف عن الكتابة وتصحيحها يتم بتبادل الدفاتر أو ذاتيا بعد الكشف عن القطعة.

4_ الإملاء في الصف الثاني : في المرحلة الأولى يكون تثبيتيا تمييزيا، يبدأ بالمنظور ثم يتدرج إلى المسموع، يراجع المتعلم رسم الحروف ثم يتوسع إلى معالجة الظواهر الإملائية.

مراحل تعليم الإملاء في الصف الثاني:

كذلك الحال في السنة الثانية التي يمر فيها الإملاء هي الأخرى بمرحلتين و يجب على المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار أن القواعد الإملائية تمارس خلال جميع حصص اللغة :التعبير الشفوي ،القراءة والكتابة بأنواعهما ثم بتركيز أكبر في الحصة المقررة لهذا النشاط:

[275] – دليل المعلم للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص:43.

1_ مرحلة المراجعة: يكون الإملاء فيها **منظورا** ثم يتدرج إلى **المسموع**، يستخرج المتعلم الحرفين المتشابهين نطقا من كلمتين وردتا في النص ثم يتدرب على التمييز بينهما (نطقا)مثل [ز – س] في الكلمتين: مزمار– مسمار، ثم يقوم المعلم بإملاء الكلمات أو الجمل التي تتضمن الظواهر الإملائية المدروسة، أو ينجز المتعلمون تمرين **أقرأ و أميّز** على الكتاب.

2_ مرحلة التدريب على القراءة : يكون الإملاء مسموعا فقط حيث يستخرج المتعلم من خلال نشاط **أقرأ و أميّز** الظاهرة الإملائية و يتعرف عليها ثم يتدرب على إنجازها من خلال نشاط الموالي **أسمع و أكتب** في كراس التمارين.

طريقة تطبيقه: الإملاء المنظور تطبيقه في السنة الثانية مثل تطبيقه في السنة الأولى ينطلق من كتاب المتعلم لمراجعة رسم الحروف المتشابهة وتثبيتها وذلك بممارسة نشاط أقرأ و أميّز على كراس التمارين ثم الإملاء المسموع لمعالجة الظاهرة اللغوية من خلال نشاط أسمع و اكتب:" ال" الشمسية و "ال" القمرية مثلا والمسموع ينفذ في نشاط أسمع و أكتب كما يلي: يشرح المعلم الظاهرة الإملائية ويتدربون عليها نطقا من خلال توظيفها في وضعيات مشابهة للوضعية المقترحة على الكتاب ثم يستمع المتعلمون إلى القطعة ولا يرونها، يراعي المعلم الوضوح التام نطقا مع ضرورة نطق الكلمة دفعة واحدة دون تقطيعها يستمع المتعلمون بانتباه، ويلتزمون بكتابة علامات الترقيم، ويعتمدون التصحيح الذاتي لأخطائهم.

5_ الإملاء في الصف الثالث: يكون عبارة عن دراسة لبعض القواعد الإملائية البسيطة والتمرّن على تطبيقها كموضوع الهمزة في أول الكلمة مثلا.

طريقة تطبيقه: يتم استخراج جملة من النص أو الوصول إليها من خلال الإجابة على سؤال أو عدّة أسئلة، لتكتب على السبورة، ثم تناقش لاستخراج القاعدة الإملائية تكتب القاعدة على الكراس وينجز المتعلم بعدها التمارين المتعلقة بالدرس.

6_الإملاء في الصف الرابع: تتعلم الظاهرة الإملائية من النص تجسيدا للتكامل، ويتم ذلك بإبراز الظاهرة الإملائية التي تعتبر امتدادا لعملية الكتابة الصحيحة المنسجمة مع السمع.

و يزاوج درس الإملاء بين عمليتين:

1_عملية تقديم الظاهرة و ملاحظتها

2_ عملية تطبيقها في نماذج محددة.

تتميز الإملاء في هذا المستوى بالتركيز على المسموع المتضمن للقواعد الإملائية.[276]

7_ الاملاء في الصف الخامس:

نشاط وظيفي مرتبط بالأنشطة التحريرية يحقق المنفعة للمتعلم، إذ يتناول فيه ظاهرة واحدة يتدرب عليها حتى يستوعبها ويتعود على كتابتها صحيحة.[277]

طرائق تعليم القراءة والكتابة في الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي(الطور الأول) :

المتعلم في هذه السن – ما بين الخامسة و السادسة أو ما يقرب منها – هو طفل مبتدئ، وتعليمه القراءة والكتابة ليس بالأمر الهين بل يحتاج إلى كفاءة وصبر، فالطفل يجب أن يتعلم القراءة ليصبح قارئا مجيدا، صوتا واستعمالا للمعلومات المكتوبة، وأن يستخدم المعلومات غير البصرية الاستخدام الأمثل غير أن "تعلم القراءة يشبه تعلم اللغة المنطوقة فلا أحد يعلم الوليد أهم ملامح الكلام، ولا أعرافه الخاصة وليس من برنامج تعليمي للصغار يزودهم بأمور الكلام و إنما يتولى الأطفال أنفسهم هذه المسألة المعقدة، فيحلونها... و يتمكنوا منها إنتاجا... بطريقة ذات معنى"[278]

[276] _ ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011، ص18و 19.

[277] _ ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011، ص17.

[278] – القراءة وتعلمها بحث في الطبيعة، حسني عبد الباري عصر، المكتب العربي الحديث، مصر، ص:182.

و قد أثر تطور مفهوم القراءة في تطور طرائق تعليمها في جميع مراحل التعليم، خاصة الأولى منها حيث يقترن تعليم القراءة بتعليم الكتابة والتعبير الشفوي؛ أي أنّ المهارة تكتسب عن طريق التواصل الشفوي ثم الكتابي و بتكاملهما.

أ – الطريقة التركيبية (الجزئية) :

هذه الطريقة تنطلق من الوحدة الأصغر لتركب منها الأكبر أو من الجزء إلى الكل، أي تنطلق من تعليم الحروف الهجائية بأسمائها، ثم بأصواتها ورسمها، ثم تتدرج إلى تعليم الكلمات والجمل أو المقاطع التي تتألف منها، وهي طريقة لا تعتمد في تعليمها للحروف على المعنى بل على الجزء، والجزء لا معنى له إلا بوجوده ضمن الكل. تنقسم الطريقة التركيبية إلى ثلاثة أقسام :

1– الطريقة الأبجدية (الهجائية): يبدأ بتعلم الحروف بأسمائها مرتبة و منفصلة: (ألف، باء، تاء...) ثم ينتقل إلى تعلم نطق ورسم الحرف مع الشكل، وبعدها يتعلم الحرف ممدودا، و ينتقل إلى تكوين كلمات و جمل يتدرب على نطقها ورسمها.

الانطلاق من تسمية الرموز جعل البعض يطلق عليها طريقة التسمية القديمة و انتقالها إلى تسمية الحرف مع حركته أسموه التسمية الحديثة لتطورها عن السابقة، و تنويعها في الظواهر الإملائية كالشدة و التنوين و "ال " الشمسية و" ال " القمرية، جعلهم يطلقون عليها التسمية المشتركة؛ ففيها اشتراك عدة تعلّمات: اسم الحرف، رسمه، شكله، مده ...إلخ.

2–الطريقة الصوتية : يتعلم الطفل أصوات الحروف بدلا عن أسمائها، انطلاقا من الكلمة، بحيث تجزأ الكلمة إلى حروفها (أصواتها) و تنطق تدريجيا مثل: (ن ــ ص ــ ر) و لا نقول: (نون ــ صاد ــ راء) كما في الطريقة السابقة ثم يربط المتعلم الحروف فيقول:" نَصَرَ"، مما يزيد حماس الطفل، فيقبل على الربط والجمع بين صوتين فأكثر، ليتعلم تأليف الكلمات من الأصوات ثم الجمل من الكلمات، ويتم التدريب على قراءة الكلمة كالآتي:

يُدَرَّبُ المتعلم على نطق الحرف الأول من الكلمة متبوعا بحركته، ثم الحرف الثاني وهكذا مع بقية الحروف... مثل: (ك فتحة كَ) ثم الحرف الثاني (ت فتحة تَ) فالحرف الثالث: (ب فتحة بَ) ثم يجمع الحروف وينهي العملية بقراءة الكلمة "كَتَبَ ".

3-طريقة المقاطع: الكلمة تتكون من مقاطع و ليس من حروف أو أصوات فكلمة (كَ-تَ-بَ) مكونة من ثلاثة مقاطع قصيرة وهناك مقاطع طويلة مثل:"(مَا)في كلمة(مَامَا) فـ: (مَا) مقطع قصير أضيفت له حركة فجعلته طويلا؛ م + َ = مقطع صغير (قصير) + حركة = مَا = مقطع طويل"[279] كأن الطفل يُعَلَّم الكتابة العروضية .

مزايا الطريقة التركيبية

_غير متعبة بالنسبة للمبتدئ؛ فهي بسيطة وعدد حروف الهجاء محدود يسهل حفظها.
_تدرب الأذن واليد و العين.
_ هي طريقة تنتقل بالمتعلم منطقيا من الجزء إلى الكل: الحرف فالكلمة ثم الجملة.
_ وإذا أتمّ المتعلم حفظ الحروف بأصواتها، فإنه يستطيع التعرف عليها قراءة، لأن الحروف مفاتيح القراءة.

عيوب الطريقة التركيبية :

إنّ تعليم الحروف من أسمائها صعب ويوقع المتعلم في تناقض؛ حيث يجد فرقا بين اسم الحرف وصوته، فكيف تؤلف حروف: (كاف، تاء، باء) كَتَبَ، وبذلك يصعب عليه تعلم القراءة ومن ثمَّ الكتابة.

لا توجد قاعدة منطقية تضبط ترتيب الحروف كبنائها على المخرج الصوتي مثلا، "بل هي تستند إلى حد ما على الشكل فقط. "[280]

[279]- مهارات القراءة، حسني عبد الباري عصر، ص:118.

[280] - التربية العملية التطبيقية في المدارس الابتدائية و التكميلية، أحمد مختار عضاضة، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة و النشر، لبنان، ط3، 1962، ص:248.

الطفل الذي يَتعلَّم القراءة بهذه الطريقة نُطقه جيّد؛ بسبب تَفَحُصّه الدّقيق لعناصر الكلمة، لكنّه يُهمل المعنى ولا يهتم به و يتميّز بالبطء، و سرعة النفور من قراءة ما لا معنى له.

المتعلم بالطريقة التركيبية لا يستطيع التمييز بين الحروف التي لها الصوت نفسه مثل: "علا، على" وهذا مذهل ومشتت لفكر الطفل المبتدئ.

هي طريقة تعوّد المتعلم على تجزئة المقروء، كلمات أو جمل وبذلك تهدم وحدة الكلمة، لا يتعلم الاكتساب عن طريق الخبرة وذلك بربط نموه القرائي بتجاربه، ونشاطه المدرسي حيث تركز على تعلم الأصوات كمهارة جزئية بعيدة عن المعنى، وآلية تضيّع وقت المعلم والمتعلم لطول خطواتها .

و بما أن علم النفس الحديث توصل إلى أن الإنسان يدرك الكل قبل الجزء "وأن الجزء يتحدد معناه من الكل الذي ينتمي إليه " [281] فنحن مثلا نشاهد السيارة ثم ندقق في زجاجها ومقاعدها محركها...وهكذا الأمر بالنسبة لتعليم القراءة و الكتابة، هذا ما دفع إلى بدء مرحلة جديدة تسهل تعليم القراءة والكتابة خاصة للمبتدئين.

ب– الطريقة التحليلية (الكلية):

تبدأ تعليم القراءة والكتابة من خلال وحدات قابلة للتجزئة إلى وحدات أصغر، فإذا بدأ بالكلمة يمكن ردّها إلى حروف وأصوات فهي تحلّل بنية الكلمة، ومنطلق هذه الطريقة هو الكل ثم تحلله إلى الجزء ثم تعيد تركيب الأجزاء إلى الكل، وبما أن الكلمة وحدة دالة أي لها معنى، فمع تعلّم الطفل للقراءة ورسم الحرف، يتعلم المعاني، ففي البداية يتعلم الكلمات صوتا وصورة ثم يفكك أجزاء الكلمة ليتمكن من تهجيتها عند الكتابة.

و يَنْدَرِجُ تحت هذه الطريقة: طريقة **أُنظُرْ** و **قُلْ** التي تبنى على النظر إلى الكلمات ثم النطق بها، كأن المتعلم ينظر إلى صورة فيدرك محتواها فينطق به كنظره لصورة عصفور فيدرك أنه عصفور ثم ينطق باسمه مباشرة وتنقسم هي الأخرى إلى طريقتين:

[281] – تكوين المعلمين، اللغة العربية، الديوان الوطني للتكوين والتعليم عن بعد، السنة الثانية، الإرسال الثاني، 2006، ص:35.

1_طريقة الكلمة: يتعلم فيها الكلمة قبل الحرف على عكس الطريقة التركيبية، بحيث ينطق المعلم الكلمة و يشير إليها في وقت واحد، ثم يقوم المتعلم بمحاكاته.

و أفضل ما يعين المتعلم هنا هو أن تقترن الكلمات بصور من واقعه وأن تكون الكلمات مألوفة لديه مثل: دخل، مُحَمَّد، المدرسة، يتعلم...كما تتطلب هذه الطريقة التكرار والتركيز والمتابعة، لتثبيت الصورة في الذهن والتمكن من نطق الكلمة بمجرد رؤية صورتها الحرفية، و يمكن الاستغناء عن الصور تدريجيا ن فيصير بإمكان المتعلم أن يكوّن جملا و يقرأها و يكتبها .

2_**طريقة الجملة** : تقوم على أن الجزء لا معنى له إلا ضمن الكل، وأن الكلمة لا يتضح معناها إلا ضمن الجملة فمادة العقل هي الفكرة وعلاقاتها، والكلمة تعبر عن الفكرة ضمن الجملة وليس منفردة "فالجملة هي وحدة المعنى لا الكلمة ولا الحرف."[282]

تبدأ هذه الطريقة بمناقشة حول صورة، ليصل المتعلمون إلى الجملة المناسبة للصورة تكتب تحتها، ثم ينتقل المعلم إلى تدريبهم على قراءة الجملة وفهم معناها بعيدا عن الصورة، ثم يدربهم على تجزئة الجملة إلى كلماتها ثم تجزئة الكلمات إلى أصوات نطقا، وحروفا كتابة، وبعدها يدربهم على تأليف كلمات من هذه الحروف ثم جملا جديدة، و يصاحب تعليم النطق تعليم الرسم الكتابي .

مزايا الطريقة التحليلية: يدعم هذه الطريقة الكثير من المعلمين لمنطقيّتها، وتوافقها مع طبيعة الإنسان الذي يدرك الكل قبل الجزء. و كذا تُستغل فيها دوافع المتعلم وخبراته وطاقاته لأنّها تستعمل في محتواها جملا من واقعه و هي كذلك توافق استعداده.[283]

هذا و بالإضافة إلى أنها تزرع فيه حب البحث عن المعنى ومتابعته، لأن ورود الكلمات في جمل يسهل عملية الفهم عموما، والفهم عن القراءة خصوصا، مما يزيد من رغبته فيها ويثري قاموسه اللغوي ويزيد من طلاقته، و ذلك لأنّه يتعرّف على الكلمة من الوهلة الأولى لأنّه تَعَلَّمَ: الرمز واللفظ و المعنى في وقت واحد بعيدًا عن الآلية .

[282] – الموجه الفني، عبد العليم إبراهيم، ص: 83.

2_مهارات القراءة، حسني عبد البارئ عصر، ص:121.

عيوب الطريقة التحليلية : لاجتناب عيوب الطرائق وتطوير مزاياها يجب تدريب المعلم على استعمال الكتاب المدرسي والوسائل المساعدة و التحكم بالوقت، وأن يكون المعلم مُلما بالطرائق وهذا مجمل عيوب الطريقة التحليلية:

تشابه الكلمات من حيث الرسم واختلافها من حيث المعنى يوقع المتعلم في لبس ، كما قد يصعّب على المتعلم استيعاب الجملة كاملة دفعة واحدة في بداية مشوار تعليمه.

و من العيوب المسجلة على هذه الطريقة حاجتها إلى الوسائل التي قد تنعدم مما يقلل من فائدتها ؛ مثل المشاهد أو الصور التي تنطلق منها العملية التعليمية التعلمية .

التركيز على الحرف ضمن بنية الكلمة، وترسيخه بالتكرار والكتابة ليسهل التعرف على الكلمات فالجمل.

من خلال كل ما سبق نلاحظ عدم توفر طريقة تمتلك كل المزايا اللازمة لتطبق كاملة في العملية التعليمية، ومنه فالطريقة المثلى هي أن يجمع المعلم مزايا كل الطرق ليكوّن لنفسه طريقته الخاصة ويكيّفها مع واقع قسمه هذا ما أطلقوا عليه الطريقة الجامعة بين الطريقتين .[284]

ج–الطريقة المزدوجة (الطريقة التحليلية التركيبية) :

هي التي تجمع بين مزايا التركيب و مزايا التحليل و تترك عيوبهما، من خلال تقديم وحدات معنوية(دالة)كلمات و جمل، تناسب المستوى الإدراكي للمتعلم، مأخوذة من وسطه الاجتماعي(العائلة، المدرسة، اللعب...) تركز على تحليل الكلمات تحليلا صوتيا، لتمييز أصوات الحروف ثم تربط الصوت برمزه، وبعد هذا الشوط تنتقل بالمتعلمين إلى التعريف باسم الحرف الهجائي ورسمه.

و من الوسائل المساعدة على نجاح هذه الطريقة: استعمال كلمات قصيرة مألوفة لدى المتعلمين تعبر عنهم، وأن تدعم بالصور الملونة وإنجاز الحروف في حصص الأشغال، وبذلك يمارس الطفل القراءة والكتابة بطريقة مشوّقة.

[284] _ مهارات القراءة، حسني عبد البارئ عصر، ص:149

من أسباب نجاح هذه الطريقة قيامها على أسس نفسية لغوية كالإدراك الكلي للأشياء قبل إدراك أجزائها، وأنّ الكلمة وحدة معنوية صغرى والجملة هي التي تمثل وحدة المعنى .[285]

و كذا التركيز على معرفة الحروف في عملية القراءة التي عرفنا أنها التقاط للرموز بصريا ثم ترجمة الرمز المكتوب إلى معنى، فمعرفة الحرف تعرّف بالكلمة وكذا الجملة قراءة وتسهّل عملية الكتابة وذلك يتم وفق مراحل:

مراحل الطريقة المزدوجة: بما أنها مزيج من عدة طرق، ولكل طريقة خصائص يجب تكييف الطرق مع وضعية المتعلم وإمكانياته المعرفية، والجسمية، والإدراكية واللغوية وعلى هذا الأساس قسمت الطريقة إلى مراحل :

1-مرحلة التهيئة : يقوم فيها المعلم بتنمية استعدادات الطفل للتأقلم مع الوضعيات التعليمية التي سيمارسها في مكان لم يعهده، ومع أشخاص غرباء بالنسبة له، ليشعر بالأمان ولا ينفر من المدرسة وعلى المعلم أن يسمح له بحرية الحركة و التنقل داخل المدرسة حتى يتعود عليها .

وهي مرحلة تشخيصية بالنسبة للمعلم يميز فيها بين قدرات المتعلمين، وفروقهم الفردية: الذكاء، الكلام، النشاط، المشاركة، الانزواء...إلخ. و كذا فروقهم الاجتماعية والثقافية، وعلى أساس كل هذا يبني منهجه في العمل، وعلى الأولياء مشاركة المدرسة في جعل ذلك يسيرا.

أما التمهيد للقراءة و الكتابة فيكون بتنمية قدرة الطفل على معرفة الأصوات و محاكاتها و التفريق بينها، وتعويده على الممارسة الشفوية للغة: استماعا و أداء، وتعريفه على بعض الألفاظ المستعملة مدرسيا، و تدريبه على التفريق بين الأضداد: كبير، صغير، طويل، قصير، قريب، بعيد...إلخ. بالإضافة إلى تسمية الأشياء بأسمائها من صورها، أو مجسماتها والتمييز بينها بالملاحظة الدقيقة، وبيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف وهي أحسن فرصة للاستماع إلى القصص وتمثيلها، وتدريب الحواس المستعملة في القراءة والكتابة: السمع بالاستماع، البصر

1_ مهارات القراءة، حسني عبد البارئ عصر، ص:123.

بالملاحظة المميزة، اليد بالكتابة. و الآن تيسر للمعلم تكوين فكرة عامة عن مستوى المتعلمين وكيف ينبغي أن يتعامل معهم، لينتقل إلى المرحلة الموالية، أما الوسائل المستعملة في هذه المرحلة فهي أقلام الرصاص، البطاقات و ترتيبها...إلخ.[286]

2-مرحلة التعريف بالكلمات والجمل : ينطلق المتعلم بالتعرف على الرموز الدالة على الحروف والربط بينها وبين أصواتها والألفاظ المكونة منها، يقوم المعلم في هذه المرحلة باختيار كلمات سهلة من واقع المتعلم:(المدرسة، المنزل، الملابس، اللعب...)يعرضها عليهم يدربهم على النطق بها عن طريق محاكاته، تنويع الكلمات في كل حصة حسب ما يتطلبه تعليم الحرف الجديد، ثم ينتقل إلى تكوين جمل من خلال ما تعرف عليه من كلمات.

يستعين المعلم والمتعلم في هذه المرحلة بالبطاقات واللوح والطباشير والعجين وغيرها من الوسائل المساعدة لتكثيف التدريب على القراءة والكتابة والتثبيت، و البدء في هذه المرحلة مرتبط بمدى ما حققه المتعلمون في المرحلة السابقة.

3-مرحلة التحليل والتجريد: في هذه المرحلة يبدأ المتعلم في تحليل الجملة إلى كلمات، وتجزئة الكلمة إلى أصوات، و المقصود بالتجريد استخراج صوت الحرف المكرر في عدة كلمات، والنطق به منفردا، هذه الجمل يختارها المعلم مما سبق له وأن عرفهم عليه ورسخ في أذهانهم .

مرحلة التجريد مرحلة تأسيسية لقواعد القراءة خلالها يتمكن الطفل من امتلاك مفاتيح القراءة والكتابة ويدرك أن الجملة كل قابل للتجزئة، وأن الجزء لبنة في الكل يساهم في بناء المعنى، وتحليل الكلمة إلى أجزائها يساعد على التعرف عليها وييسر كتابتها كما أن الكتابة تساعد في تحليل بنية الكلمة، أما الوسائل المستعملة في الكتابة فهي: أقلام الرصاص، البطاقات وترتيبها .

البدء في هذه المرحلة مرتبط بمدى ما حققه المتعلمون في مرحلة التهيئة.

4-مرحلة التركيب : هي آخر مراحل الطريقة المزدوجة، وهي موصولة بالمرحلة السابقة، الهدف منها استثمار معرفة الطفل للحروف والكلمات والأصوات في بناء الجمل، إما بإعادة تكوين

286 –

الجملة من كلماتها مع تغيير مواقع الكلمات، أو بتكوين جملة جديدة بكلمات وردت في عدة جمل، أو بإعادة بناء كلمة من أصوات مختلفة .[287]

أما بالنسبة للكتابة فقد وصل الطفل إلى هذه المرحلة وقد امتلك القدرة على ضبط يده، وتحسين خطه، كما تمكن من الكثير من مهارات الكتابة: كالنقط واستقامة السطر والوضوح، مع التركيز دائما على أن "تدريب الطفل على الكتابة، ليس عملا مستقلا وإنما هو مرتبط بدروس القراءة، ومتصل بها تمام الاتصال، فتعليم القراءة يسير جنبا إلى جنب مع تعليم الكتابة، والتقدم في واحدة منهما يساعد على التقدم في الأخرى"[288]

الوسائل المساعدة والمدعمة في حصة القراءة :

يحتاج المتعلم إلى وسائل غير لغوية تعينه لاكتساب مهارة لغوية قرائية أو كتابية، إضافة إلى **الكتاب** المقرر **كالبطاقات** بأنواعها التي تحمل أسماء الأشياء، أسماء الشخصيات التعليمية و المحيط المدرسي...**اللوح، الصور** الملونة (المشاهد)، **السبورة** و الوسائل **السمعية** و **البصرية** ونذكر منها التسجيلات والرسوم البيانية و الخرائط و كل ما يخدم و يسهل العملية التعليمية، لأنّها عَمَليّة جدًّا فهي تزيد من سرعة المتعلم في القراءة، وتُناسب مَيْلَهُ للحركة و النشاط عند مَزْجه بين التّعلّم واللّعب والمتعة، و كثيرا ما يميل الطفل إلى الملموس الذي يَرْسَخُ في ذهنه بسرعة أكثر و بجُهد أقلّ.

وقد أطلقت **ربيكا أكسفورد** في كتابها " استراتيجيات تَعَلُّم اللغة "على الأساليب التي تستخدم الوسائل اسم الأساليب الميكانيكية حيث قالت: "ويقصد بهذه الأساليب الميكانيكية استخدام بعض المعينات، فمثلا البطاقات تفيد في حفظ و تذكر الكلمات الجديدة، فيقوم المتعلمون بكتابة

1_ مهارات القراءة، حسني عبد البارئ عصر، ص:150.

[288] – الموجه الفني، عبد العليم إبراهيم، ص:116 /117.

الكلمة على وجه ومعناها على الوجه الآخر... و يمكن استخدامها في تكوين جمل... و يتوقف ذلك على مدى كفاءة المتعلمين."[289]

و ليست الوسائل وحدها كافية لنجاح العملية التعليمية، فهناك أمور يجب مراعاتها كلغة المعلم داخل القسم باعتباره القدوة المتبعة من طرف المتعلمين وذلك يفرض عليه انتقاء ألفاظه ومراقبة لسانه بحذر، و قد قال في ذلك دوجلاس براون: "التعليم في قاعة الدرس يجب أنْ يَتمَّ كُلُّهُ باللّغة الهدف لا تُعَلَّمُ إلاّ الجُمَل و الكلمات اليوميّة، تُقدّم مهارات الاتصال الشفوي في تدرج وتبنى على تبادل الأسئلة والأجوبة بين المدرسين والطلاب في قاعات ذات أعداد قليلة، تقدم الأشياء الحسية عن طريق الأشياء والصور."[290]

لأن هذه المرحلة حساسة تتطلب الحذر في التعامل مع المتعلمين وإلا اكتسبوا عادات لغوية خاطئة و مما يسهل ذلك، التعلم عن طريق الاتصال الشفوي و استعمال اللغة الهدف و الوسائل المساعدة... و عن استعمال التواصل الشفوي باللغة الهدف و دوره في تعليمها تقول دايان لارسن في كتابها السابق : "علماء المذهب الاتّصالي يعترفون بأهمية التراكيب والمفردات، و لكنّهم يعتقدون أنّ هذه النقاط وحدها لا تكفي فقد يُتْقنُ الطالبُ قواعدَ استعمال اللغة، و لكنّه يَفْشَلُ في استعمالها عمليّا، في التخاطب لغرض معين، وبناء عليه فإنه لا يكفي أن يكون إلمام الطالب بقوالب اللغة و معانيها و الهدف منها فقط، بل يجب أنْ تُستخدم هذه المعرفة للتداول حول المعنى من خلال التواصل."[291]

[289] – استراتيجيات تعلم اللغة، ربيكا أكسفورد، ترجمة وتعريب، السيد مُحَمَّد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، 1996، ص:77.

[290] – أسس تعلم اللغة و تعليمها، دوجلاس براون، ص:80

[291] – أساليب و مبادئ في تدريس اللغة، ديان لارسن، ترجمة: عائشة موسى السعيد، مراجعة محمود إسماعيل صالح، النشر العلمي و المطابع، جامعة الملك سعود، (د، ط)، 1418، ص:139-140.

الضعف في القراءة:

الضعف في نشاط من أنشطة اللغة ينعكس سلبا على الأنشطة الأخرى لا محالة فالضعيف في القراءة لن يكون كاتبا مجيدا لهذا سنتكلم على الضعف في القراءة و أثره على الضعف في الكتابة.

المعلم المتمكن هو الذي يضع يده على الاعوجاج ليقوّمه، بوصف العلاج المناسب، و يظهر الضعف في القراءة من خلال الاستجابات القرائية المحدودة للمتعلم و تخلفه عما أدركه و تمكن منه أقرانه، وهذا يرجع لأسباب عديدة لا تنحصر في المعلم شخصيته ومستوى تكوينه أو المتعلم استعداده و دوافعه أو الكتاب المدرسي إخراجه و طباعته أو المحتوى التعليمي ومدى تناسبه مع سن المتعلم وتدرجه أو الطرق التي يقدم بها هذا المحتوى بل لهذه العناصر جميعها.

أسبابه:

1-المتعلم:

أ-العوامل الفيزيولوجية: كضعف البصر، ضعف السمع، عيوب النطق، أو إصابته بالدسليكسيا وتعني صعوبة تعلم القراءة والكتابة، اضطراب الأعصاب أو الغدد كالغدة الدرقية التي ينعكس تعقيدها على النفس فيسبب عقدا نفسية.

كما تؤثر الصحة العامة على المسار التعليمي للطفل في المواظبة على الحضور و بالتالي القدرة على الاستفادة و القدرة على مواصلة القراءة، أو عدم الاستعداد لهذه المهارة ف " قد يأتي الطفل إلى السنة الدراسية الأولى، وعنده رغبة في التعلم...وينتظر أن يتعلم شيئا جديدا في القراءة والكتابة ،لكن هذه الرغبة تختلف من طفل إلى آخر حسب الفروق الفردية في الأمور الكثيرة."[292]

ب-العوامل العقلية: كضعف الذكاء الذي يحول دون الفهم السريع، ضعف الذاكرة والانتباه والتركيز، ضعف الرصيد اللغوي بسبب قلة الثقافة و الخبرة اللغوية، عدم القدرة على التمييز بين

[292] – تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في الأسرة و الروضة و المدرسة، عبد الفتاح أبو المعال، ، دار الشروق، (د، ت) ص:32.

الأفكار و الربط بين الرمز و صوته أو التعبير عن الفكرة بما يناسبها من ألفاظ ،عدم القدرة على ممارسة القواعد النحوية و الصرفية و الإملائية بسرعة وبشكل سليم

ج–العوامل الاجتماعية والنفسية: مثل أمراض الكلام: كإبدال أو حذف الحرف، نشأة المتعلم في أسرة ليست قارئة ولا تشجع على القراءة، والمتعلم الذي تأثر سلبا بالوسط المدرسي بحيث تشعره عملية التعلم بالإحباط، الخجل، الغيرة، الشرود ،الخوف من المعلم أو الحزن الدائم بسبب معاناته من مشكل شخصي أو عائلي أو اجتماعي مانع من النمو في القراءة، كما قد يعود إلى عدم توفر المناخ التعليمي المناسب بنتائج وخيمة على المتعلم، إضافة إلى فقدان الثقة بالنفس بسبب الإخفاق المتكرر في القراءة أو النفور من موضوعات معيّنة و عدم الاهتمام، عدم تصويب الأخطاء، نقص أو فقدان الدافع للتعلم كاكتشاف المتعلم لضعف معلمه فينفر من النشاط

2–المعلم :

أ–العامل الأخلاقي و الاجتماعي: المعلم الذي يتصف بضعف الشخصية و الذي لا يؤمن برسالته ولا بقدسيتها، والذي يتميز بالإهمال، والعجز، وعدم الاهتمام، حيث لا يوجه المتعلم ولا يهتم بتصحيح أخطائه ولا يستثمر الفروق الفردية بين المتعلمين، أو المعلم الذي تجاوز سن العطاء صحيا ونفسيا ولم يعد يمتلك القدرة على بذل الجهود الإضافية من أجل مسايرة التطور.

ب–الإعداد العلمي المحدود: عدم إحاطته بالأساليب والطرق الملائمة لوضع المتعلم الجسمي والنفسي والإدراكي، بسبب جهله لعلم نفس الطفل والمراهق، الروتين وعدم التجديد مما يسبب الملل، عدم انتهاجه لأساليب ناجعة في التقويم أو عدم وضعه للعلاج المناسب في حينه، فقدان الرغبة في التعليم أو كره التخصص، الملل من المهنة.

ج–العامل الفني المحدود: الجهل بطرق التدريس و خططه، أو معرفتها و تعمد تجاهلها، فلا تجديد ولا تنويع ولا تشويق ولا إثارة ولا حسن انتقاء كما قد يحول المعلم الحصة من القراءة إلى

النحو أو العروض أو البلاغة و قد تتحول إلى السياسة و المجتمع أو حتى لحكاية قصص شخصية و عامة.[293]

3-الكتاب المدرسي:

أ-عدم توفره: لفئة من المتعلمين بسبب العجز المادي، أو بسبب ندرة الكتاب، أو تعمّد عدم شرائه مما يصعّب عملية التعلم، لأن الكتاب يحتوي جميع الأنشطة اللغوية المقررة.

ب-عدم العناية بالكتاب المدرسي المخصص للمتعلم: التغليف، الورق، الصور وتناسق الألوان فيها، الطباعة، الخط، عدم تناسب حجم وزن الكتاب مع عمر المتعلم، النصوص وسوء اختيارها من المصادر اللغوية المناسبة للمستوى التعليمي.

ج-عدم العناية بالمواضيع القرائية عجزها و قصورها: فهي لا تراعي التطور الجسمي و النفسي والوجداني للمتعلم ولا الحاجات المعرفية للمتعلم فإذا لم يشبع النص المقروء حاجة المتعلم ينفر منه كما تفتقر النصوص للتسلسل المنطقي. ومستواها اللغوي و البلاغي و الفكري لا يسمو بمستوى المتعلم، فهي نصوص جامدة عقيمة و غير مشوقة.

4-مكان وزمان القراءة: عدم توفر المناخ التعليمي المناسب، سوء اختيار مواقع المدارس كأن تكون مقابلة لطريق رئيسي، أو بجانب السوق...

أ-العوامل المادية: الدفء، الإضاءة، التهوية، النظافة، كفاية المقاعد، توفر القسم على مكتبة لدعم القراءة اللاصفية والمطالعة الفردية، اختيار موقع مناسب بعيدا عن الضجيج .

ب-الاكتضاض: يعود بالسلب على المعلم حيث يفوق قدرته على متابعتهم وعلاج ضعفهم، ويثقل كاهله في الحركة والانتباه و المراقبة و على المتعلم حيث يتسبب في شرود البعض وعبث و عدم اهتمام البعض الآخر، و عدم توفر الوقت المناسب لهم جميعا لممارسة الأنشطة التعليمية ليكشف عيبها و تعالج في وقتها وما يزيد الطين بلة عدم توفر وسائل تقنية حديثة تسهل العملية وتثير انتباه المتعلم .

1_ مهارات القراءة، حسني عبد البارئ عصر، ص:158/157.

ج–زمن القراءة: تخصيص وقت مناسب للقراءة غير مزدحم بالأنشطة الأخرى، كما يرفض أن تكون بعد إجهاد المتعلم حيث تخصص الحصص الأولى للأنشطة العلمية و الأخيرة للّغة العربية بكل أنشطتها العلمية و الأدبية.

5–المناهج: سوء الدراسة والتخطيط والبحث لتكييفها و جعلها تناسب سن المتعلم والوقت المحدد لها والظروف المحيطة بالمعلم والمتعلم؛ اجتماعية وسياسية وثقافية وعلمية ولغوية...إلخ.

النشاط الرابع: نشاط المحفوظات والأناشيد:

أ–مفهوم المحفوظات: "هي قطع أدبية موجزة تكون على شكل شعر أو نثر أو قرآن أو حديث، ويكلف التلاميذ بحفظها أو حفظ جزء منها بعد دراستها و فهمها، تتضمن أفكارا قيّمة مصوغة بأسلوب جميل ذي إيقاع موسيقي مؤثر."[294]

ب– مفهوم الأناشيد "هي قطع شعرية مختارة قابلة للتلحين...تثير حماس التلاميذ و تنمي فيهم انتماءهم لوطنهم و أمّتهم، وينشدونها في المناسبات الدينية و الوطنية و الاجتماعية"[295]

المحفوظات: كان في السنة الأولى **أحفظ** و في السنوات التالية أصبح **محفوظات** وهو نشاط يسهم في التكوين اللغوي للمتعلم قراءة و كتابة حيث ينمي الأداء و الذوق السمعي و الفني ناهيك عن التكوين: المعرفي والوجداني والنفسي والاجتماعي.

النشاط الخامس: التعبير الشفوي و التواصل: " الفعل تواصل على وزن تفاعل و يعني جعل الشيء مشتركا، فهو يتضمن فكرة التبادل و التبليغ؛ لأن اللغة لا تدرس لذاتها و إنما من خلال وظائفها الاجتماعية مع الأخذ بعين الاعتبار لـ:

المرسل و **مضمون الرسالة** و **القناة** المستعملة و **المتلقي** و الرسالة و **تأثيراتها** ".[296]

---

[294] – اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه علي حسين الديلمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، (د، ط)، 2005، ص:127 .

[295] _المرجع نفسه، ص:125.

و نلفت الانتباه هنا إلى إيثار مصطلح التواصل الشفوي، على المحادثة باعتبار أن التواصل الشفوي أيسر من المحادثة، من حيث أن الطفل في التعبير هو المرسل و المستقبل معا، فهو يستقبل المعاني المرادة من داخله، و يربطها بالأصوات ثم يرسلها إلى الخارج في صورة منطوقة، ومن ثمة فالطلاقة في التعبير الشفوي تتوقف على وعي الطفل بذاته، وتمكنه من المعاني الداخلية لديه، و وفرة هذه المعاني ووعيه بالأصوات المختارة وجودة ربطه بين المعنى والصوت المناسب "فالأمر لا يتعلق بدراسة الكيفية التي يكتسب بها الطفل أدوات اللغة و القواعد التركيبية و لكن أيضا كيفية استعمال هذه الأدوات أثناء أنشطة التواصل."[297] و التواصل تطلقه البرامج اللغوية في المدرسة الابتدائية،

الوظيفة التواصلية للغة هي المتبناة في كل مستويات المرحلة الابتدائية من خلال نشاط التعبير الشفوي والتواصل وقد تحدثنا عن النظرية في موضع سابق؛ فهي تدعو إلى التواصل الشفوي في جميع أنشطة اللغة وليس التعبير وحده، وإنما في القراءة والمحفوظات والظواهر اللغوية و أنشطة الإدماج والتقويم، لأنّ الهدف ليس تعليم اللغة لذاتها و إنمّا بغرض استعمالها وسيلة و أداة للتواصل بشكل سليم. وتنقسم في **السنة الأولى** إلى مرحلتين:

1_**المرحلة الأولى:** تكون في فترة التهيئة اللغوية أي من الوحدة التعليمية الأولى إلى الوحدة التعليمية الرابعة، تيسيرا لاندماج المتعلم مع البيئة الجديدة، ودفعه للتعبير عن رغبته في التعبير عما يحيط به في البيئة المدرسية، وجعله يمارس ممارسة صحيحة الألفاظ والتراكيب والمفاهيم اللغوية المترددة في البيئة المدرسية.

---

[296] _ التواصل نظريات و مقاربات، جاكبسون، مونان، ميكي، هابرماس، و آخرون، ترجمة: عزالدين الخطابي و زهور حوتي، تصدير عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدرار البيضاء المغرب، ط1، 2007، ص: 233 و234. و مُحَّد أولحاج، ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2001، ص:15و 16. و تعليم اللغة إتّصاليّا بين المناهج و الاستراتيجيات، رشدي أحمد طعيمة و محمود كامل الناقة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة إيسكو، مطبعة بني إزناسن، المغرب، 2006، ص: 28_36.

[297] _ التواصل نظريات و مقاربات، ص: 235. و مُحَّد أولحاج، ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2001، ص:12و 13و 14.

2_**المرحلة الثانية:** تغطي بقية الوحدات اللغوية التعليمية خلال السنة الدراسية، وتتمحور حول وسط المتعلم والقيم الأخلاقية التي تمكنه من التعايش مع غيره في جو من التآخي والمحبة والتضامن والتعاون. على المعلم الاستعانة بمخطط نشاط التعلم الذي يراعي التدرج وفق ما تتحمله عقول المتعلمين ويسمح به مستواهم المعرفي..."[298]

و في **السنة الثانية** يمارس تعبير شفوي و تواصل إثر حصة القراءة و انطلاقا منها، أو من وضعيات يصنعها المعلم؛ مشهد أو حكاية يتناول المتعلم مختلف القواعد الأساسية من النص ويعبر شفويا ثم كتابة.[299] و هو نشاط هام لأن اللغة وسيلة التواصل، ينجز في السنة **الثالثة** إثر القراءة ويتصل بها ومن ثم يتوسع المتعلم في الموضوع موظفا خبراته اللغوية، يدعمه المعلم بموضحات من مشاهد وغيرها.[300]

و في السنة **الرابعة** يبقى وسيلة لممارسة اللغة الشفوية وتنمية قدرات الاتصال والتواصل، في الطور الثاني من التعليم الابتدائي أيضا، من خلال إتاحة الفرصة للمتعلم للحديث و المناقشة وإبداء الرأي في تدرج منظم يمكنه من التعريف عن أفكاره بوضوح، ويأتي هذا النشاط عقب القراءة مباشرة، حيث يكون المتعلم قد اكتسب رصيدا لغويا يستغله ليعبر عن أفكاره ومشاعره وتجاربه في وضعيات مناسبة.[301] أما في **السنة الخامسة:** فيرتكز على ثلاثة أركان أساسية:

1_الأفكار والمعاني التي تراود الفكر والتي يسعى المتعلم إلى تجسيدها لنقلها إلى المرسل إليه.

2_الألفاظ والعبارات وهي الإطار المادي الذي تصاغ فيه المعاني و الأفكار.

3_ترتيب المعاني والأفكار وحسن تنسيقها.

---

[298] _ مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، أفريل 2003، ص23. و مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011، ص16.

[299] _ مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011، ص13.

[300] _ مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011، ص13و14.

[301] _ مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011،ص18.

ويستمد المتعلم كل هذا من نص القراءة، لهذا يمارس هذا النشاط إثر نشاط القراءة وانطلاقا منها حيث يكون المتعلم قد تزود برصيد لغوي وظيفي يمكنه من التعبير، ويتيح هذا النشاط للمتعلم استثمار مكتسباته من النص الصرفية والأسلوبية وما تخضع له من تحويلات مما يغني رصيده الوظيفي ويوسع مجال تعبيره، فينتج نموذجه الخاص.[302]

النشاط السادس: التعبير الكتابي: هو من أبرز غايات تدريس اللغة و الفروع الأخرى وسائل مساعدة للوصول إليه، وتستمد موضوعاته من وحدات القراءة والتعبير والتواصل والمطالعة.

ينطلق في السنة **الأولى** بدءا من الفصل الدراسي الثالث معتمدا على الفروع الأخرى: القراءة والتعبير والتواصل و المطالعة المسموعة، وينشط من خلال:

_إتمام كتابة جملة من النص.

_كتابة جملة بسيطة متكاملة الأركان.

_ترتيب أركان الجملة ترتيبا صحيحا وإبدال بعض كلماتها بما يناسب المعنى.

_إتمام عبارة ناقصة بكلمة.

_ترتيب كلمات متفرقة في جملة تامة المعنى.

و أما **التعبير الكتابي** في السنة **الثانية:** فهو أبرز غاية وهو تابع للقراءة أيضا، فيه يستثمر المتعلم مكتسباته من النص، استثمارا منظما على مستوى التراكيب والأساليب والصيغ، ثم ينتقل إلى مجال أوسع يغني رصيده الوظيفي، ينطلق فيه من وضعيات تتصل بالمتعلم يدركها ويستوعبها[303].

[302] _ مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011، ص16.

[303] _ ينظر: مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011، ص15.

تنمية الميل نحو ممارسة الكتابة في السنة **الثالثة**، و ذلك من خلال الانطلاق من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية، لتزداد رغبة المتعلم في الكتابة من حيث هي وسيلة للتواصل.[304]

يحتاج المتعلم في هذا المستوى_ **الرابعة**_ إلى التنفيس كتابيا من خلال وضعيات مختلفة، ويمارس التعبير الكتابي أيضا في نشاط الإدماج الذي يوظف فيه المتعلم مكتسباته اللغوية المختلفة، ويحقق من خلاله التواصل الكتابي.[305]

و إلى جانب الخط والإملاء والتطبيقات الكتابية، فإنّ التعبير كتابي في السنة **الخامسة** فرع من فروع الكتابة وأهم ما ترمي إليه نشاطات اللغة فهو نشاط إدماجي لاستثمار المكتسبات المختلفة من جميع أنشطة اللغة العربية.[306]

النشاط السابع: نشاط الادماج و إنجاز المشروع: الادماج يتمحور حول المتعلم بحيث يوظف فيه امكاناته اللغوية الشفوية أو الكتابية المكتسبة.[307]ويكون الادماج مستمرا في كل حصة وكذلك في إنجاز المشروع فهو يتمحور حول المتعلم وله مراحل هي:

1_تقديم المشروع.

2_مناقشة المشروع.

3_التخطيط للمشروع وتنظيم العمل.

4_إنجاز المشروع.

5_تقييم المشروع.[308]

[304] _ ينظر: مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011، ص15.

[305] _ ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011، ص20.

[306] _ ينظر: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011، ص18.

[307] _ينظر: مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، أفريل 2003، ص:25و29.

يمارس المشروع في نهاية كل أسبوع، وقد يستمر أسبوعين أو أكثر، وهو مناسبة لممارسة وإدماج المكتسبات اللغوية للمتعلم وإخراجها في إنتاج كتابي، فرديا أو جماعيا وفق خطة محكمة.[309]

الوسائل التعليمية:[310]

1_ الوسائل الفردية: كتاب المتعلم، كراس التمارين، قصص المطالعة المسموعة و المقروءة، اللوحة، جذاذات القراءة الفردية و الجماعية، مجسمات، ملصقات، قصاصات، وسائل أخرى تساعد على تشخيص المعنى.

2_الوسائل الجماعية: لوحات التعبير والتواصل الشفوي(المشاهد)، السبورة،

دليل المعلم: يشتمل على جميع البيانات و السندات و الإرشادات التي تسهل عمل المدرس في القسم.

التقويم و التقييم: يجب أن يكون ثابتا من ثوابت العملية التعليمية وهو:

_اعتماد التقييم التشخيصي: لمعرفة المكتسبات القبلية

_اعتماد التقييم التكويني في الممارسة اليومية

_تدريب المتعلمين على التقييم الذاتي ودعوتهم إلى اللجوء إليه باستمرار

_اعتماد التقييم التحصيلي إثر مراحل هامة من التعلم.[311]

---

[308] _ ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011، ص:12و13.

[309] _ ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011،ص20،21.

[310] _ ينظر: مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، أفريل 2003، ص34. و مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، أفريل 2003، ص34. و مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011، ص23. و مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011، ص20. ومناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011، ص25.

المطلب الثاني: وصف الكتب المدرسية و مقرراتها لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

كتاب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية هو كتاب منهجي مقرر و وثيقة تربويّة مكتوبة، يتضمن عمليات التعلّم والتعليم التي يمارسها المتعلم والمعلم في عدّة مجالات؛ فرديّة و صفيّة و مدرسيّة واجتماعيّة، من أجل الوصول إلى التحصيل المستهدف.

وهو الذي يمثّل المنهج الرسميّ بصيغ عديدة، يتضمن عناصر متكاملة فيما بينها هي: الأهداف والمعارف، و أنشطة التعلّم، و التقويم.

الهدف منه إتاحة الفرصة للمتعلمين في هذه المرحلة أن ينموا نموا كاملا شاملا، و أن تنمو لديهم الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة، وأن يتدربوا على أهم مهاراتها؛ التعرف على الكلمات والجمل وفهم معانيها. ومن أهدافه الأخرى المساهمة في تكوين ثروتهم اللغوية التي تسهل عليهم عملية التعلم.[312]

1_ الأسس التي تبنى عليها كتب القراءة في المرحلة الابتدائية:

أولا _الأسس التي تبنى عليها كتب القراءة في المرحلة الابتدائية: من حيث **المحتوى**: فيجب أن يبنى الكتاب على خبرات و أنشطة المتعلم وما يدركونه من مشكلات مجتمعهم، وأن يكون واضحا مزودا بالصور و الرسوم الملونة التي تجذب المتعلم وتشوقه للقراءة.

ثانيا_ الأسس التي تبنى عليها كتب القراءة في المرحلة الابتدائية: من حيث **الأسلوب**: فيجب أن يكون منوّعا و واضحا في الأسلوب، يحتوي على دروس ذات جمل قصيرة تعبر عن خبرات عاشها المتعلمون في حياتهم. وأن يتجنب التقرير، وقائع نصوصه واضحة مشوقة بعيدة عن التعقيد.

ثالثا_ الأسس التي تبنى عليها كتب القراءة في المرحلة الابتدائية: من حيث **المفردات**: فتجب مراعاة معدل تقديم المفردات الجديدة، وتكرارها بالطريقة التي تضمن تثبيتها، بحيث تساعد على

---

[311] _ ينظر: مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011، ص20. و مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، أفريل 2003، ص35.و مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011، ص23 و 24. و مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011، ص19. و مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011، ص26.

[312] _ ينظر: اللغة العربية، تكوين المعلمين، مديرية التكوين، ج2، الإرسال2و3، 2009. ص:42.

فهم الجمل المركبة و القصص، فالصفحة يجب ألا تزيد الكلمات الجديدة فيها عن كلمتين أو ثلاث كلمات على الأكثر، وأن تتكرر هذه الكلمات بما لا يقل عن خمس عشرة مرة بعد تقديمها للمتعلم أول مرة، لأن الإكثار من الكلمات الجديدة يصرف المتعلم عن المعنى و الاهتمام به.

رابعا_ الأسس التي تبنى عليها كتب القراءة في المرحلة الابتدائية: من حيث **الخط والصور**: ينبغي أن يكون الخط الذي كتب به الكتاب مناسبا للمتعلم، ويساعده على التعرف على الكلمات والجمل. والصور ينبغي أن تكون واضحة ومعبرة عن الموضوع أو الدرس؛ بحيث تسهل على المتعلم الوصول إلى المعنى بالاستعانة بالصورة، و الملونة منها خير من غيرها.[313]

كما أنّه من الضروريّ أن يُمَثِّلَ الكتابُ المدرسيُّ خصائصَ المتعلِّمِ وحاجاته المعرفيّة، وميوله للتعلّم ويترجمَها إلى أداءاتٍ سلوكيّةٍ و يُمَثّلُ أيضا خصائصَ المعلّمِ وطبيعةَ تكوينِه المهنيّ، بالإضافة إلى تمثيله لأهدافِ الأسرة في تربية الأبناء.

وفي المرحلة الابتدائية عموما يجب أن يتوافر على:

نصوص قصيرة تراعي سن المتعلم و تستجيب لفضوله و تندرج ضمن اهتماماته وحاجاته، ويمكن أن تكون جملة أو عبارة بسيطة في السنوات الأولى .[314]

و أن يعرض **المفاهيم** وفق نظام منسجم، وبناء على تجزئة المادة العلمية اللغوية إلى وحدات تعلمية متوازنة. و أن يشتمل على **محتويات** تتميز بالحداثة و الوجاهة والصحة العلمية ومناسبة لسن المتعلمين. كما يجب أن يتوافر على درجة عالية من **القابلية للقراءة** من الناحيتين اللسانية والخطية، وأن تكون نصوصه مشكولة، وأن يحوي مسهلات التعلم كالصور و الرسوم و الجداول...ويحترم المقاربة النصية وأن يشتمل أنشطة الادماج والتقييم.[315]

و بناء على ما سبق فالاعتناء بهذا الكتاب شكلا ومضمونا أمر ضروري؛ كالاعتناء بنوعيّة صناعتِه وإخراجِه وطباعتِه الإلكترونيّة وتوضيحاتِه الشكليّة من رسوم توضيحية وصور وأشكال وغيرها، وأن يكون قابلاً للتنفيذ (التطبيق) على الصعيد الفردي (للمتعلم والمعلم) والجماعي (للمتعلمين فيما بينهم، وأعضاء الجماعة التربوية و الأسرة...)

---

313 _ ينظر: اللغة العربية، تكوين المعلمين، مديرية التكوين، ج2، الإرسال2و3، 2009. ص:42و43.

314 _ ينظر: مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، أفريل 2003، ص:33.

315 _ ينظر: مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011، ص:22.

و بما أن **المقاربة النصية (التكاملية)** تعني اتخاذ النص بكل أشكاله محل ممارسة الفعل التعليمي، بحيث يقرأ ويكتب ثم يقرأ بوجه آخر، فالنص هو المحور الذي تدور حوله جميع أنشطة اللغة العربية (فروعها)، وهو المنطلق والأساس لتحقيق الكفاءات المقررة من خلال فهم المقروء والمسموع والتعبير الشفوي و الكتابي، باعتبار النص هو الممثل الطبيعي للغة وبالتالي أنسب وسيلة لتعليمها. و منه تبدو لك تلك الصلة الفعلية و المتواصلة بين الأنشطة المتكاملة خدمة للقراءة و الكتابة.[316]

لأن المقاربة النصية تقتضي التحكم في الإنتاجين الشفوي والكتابي وفق منطلق البناء لا التراكم، لأنّ النص هو البنية الكبرى التي تتضح فيها بوضوح كل المستويات اللغوية (الصوتية، والصرفية والنحوية، والدلالية، والأسلوبية...)كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية (المقامية، والثقافية، والاجتماعية) فهو بؤرة العملية التعليمية التعلمية بكل أبعادها.

لهذا تقترح المناهج في هذه المرحلة أن تُتَنَاوَلَ اللغة العربية من جانبها النَّصي كوسيلة أو كأداة للتعبير والاتصال، والقواعد اللغوية لا تقصد لذاتها بل هي وسيلة لإدراك نظام اللغة، وبهذا تبدو الصلة الفعلية والمتواصلة بين الأنشطة اللغوية المتكاملة: القراءة والتعبير لشفوي والتواصل والكتابة، وذلك من أجل التلقي والفهم (القصدية، بنية النص) و من ثم الانتاج.[317]

و لهذا فإنّ اختيار النصوص في هذه المرحلة يجب أن يستند لمعايير محكمة توفر المعطيات اللازمة (المعارف، والقيم، والمهارات...) و المناسبة من جميع النواحي ولجميع أطراف العملية التعليمية. وتكون كما يأتي:

تعبر عن وضعيات حقيقية، وتشتمل على موضوعات متنوعة، كما أنها تتدرج في الصعوبة، وتحتوي على جمل قصيرة، و كذا تضمنها العدد المناسب من الصور و الرسوم التوضيحية، و توفر استعمال الألوان المناسبة لمستوى المتعلمين و إدراكهم. كما أنها تطابق توجيهات المنهاج من حيث الكفاءات المقررة و الأهداف المحددة، و تتميز بالاقتصاد في الشكل.[318]

---

316 _ ينظر: مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، أفريل 2003، ص:32.

317 _ ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011، ص:12و13.

318 _ ينظر: مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، أفريل 2003، ص:31.

المخطط يمثل التكاملية في الطور الأول:[319]

المخطط يترجم التكاملية (المقاربة النصية) في الطور الثاني:[320]

وصف الكتب المدرسية المقررة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

[319] _ دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، جوان 2012، ص: 11.

[320] _ دليل المعلم للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، جوان 2012، ص 10.

كتاب التلميذ في المرحلة الابتدائية: هو كتاب واحد للغة العربية يحتوي جميع الأنشطة اللغوية المقررة والتي تنطلق من النص المحوري الذي تدور حوله جميع المعارف اللغوية المراد تعليمها وتعلمها خلال الأسبوع ، حجمه متوسط، والكتب جميعها ذات شكل مستطيل يزيد أو ينقص عن: (27،5سم_ 19،5سم) في كل المستويات في المرحلة الابتدائية، عدد صفحاتها ما بين 76 صفحة للتحضيري و190 للسنة الخامسة، يحوي صورا حقيقية و أخرى مرسومة و ملونة، تضم عشرة محاور بثلاثين وحدة لغوية تعليمية غالبا تقسم على جملة من الأنشطة التعليمية التعلمية، القراءة والتعبير بنوعيه والنحو والصرف والإملاء والخط والمعجم ثم التمارين الكتابية وأنشطة الإدماج والوقفة التقويمية، تغطي الوحدة أسبوعا كاملا يسمح باستغلال النص استغلال منهجيا ومفيدا.

المبحث الثاني: أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية في الجزائر

اللغة العربية رمز من رموز الشخصية الوطنية، وبالحفاظ عليها نحافظ على شخصيتنا الجزائرية العربية الإسلامية، لهذا تسطر أهداف واضحة المعالم لتعليمها والمحافظة عليها من مستوى تعليمي إلى آخر، و في كل الأطوار التعليمية في الجزائر.

أهداف تعليم القراءة:

كان تعليم القراءة في السابق غاية مقصودة لذاتها، ثم تحولت القراءة إلى وسيلة لكسب المعلومات وزيادة المعارف والتزود بالعلوم والثقافات والتجارب الإنسانية، لأن القراءة فعل يتميّز بالدوام و الحرية المكانية والزمنية، فعالم اليوم عالم قراءة رغم تنوع موارد العلوم إلا أنها حافظت على الصدارة، فعلى أساسها و بوساطتها تبنى كل عملية تعليمية، "لابد للمعلم أن يتعرف على أهداف تعليم العربية لأنّ معرفة الأهداف تساعده على صياغة أهدافه السلوكية للدرس أو الوحدة التي يقوم بتدريسها ،كما تعمل على إثارة الدافع لدى كل من المعلم والمتعلم على تحقيقها، وتكون مجهوداتهم منصبة لهذا الهدف الهام." [321]ومن أجل ذلك كان لزاما على المعلمين تحديدها بدقة، وربطها كان تعليم القراءة في السابق غاية مقصودة لذاتها، ثم تحولت القراءة إلى وسيلة لكسب المعلومات، وزيادة المعارف والتزود بالعلوم والثقافات والتجارب الإنسانية، لأن القراءة فعل يتميّز بالدوام و الحرية المكانية والزمنية، فعالم اليوم عالم قراءة رغم تنوع موارد العلوم إلا أنها حافظت على الصدارة، فعلى أساسها و بوساطتها تبنى كل عملية تعليمية، و"لابد للمعلم أن يتعرف على أهداف تعليم العربية ، لأن معرفة الأهداف تساعده على صياغة أهدافه السلوكية للدرس أو الوحدة التي يقوم بتدريسها، كما تعمل على إثارة الدافع لدى كل من المعلم و المتعلم على تحقيقها و تكون مجهوداتهم منصبة لهذا الهدف الهام." [322] ومن أجل ذلك كان لزاما على المعلمين تحديدها بدقة، وربطها بمستويات تعليمية موالية.

[321] – طرق تدريس اللغة العربية، زكريا إسماعيل، دار المعرفة الجامعية، 2005، مصر، ص:42 .

[322] – المرجع نفسه والصفحة.

ومنه فأهداف تعليم القراءة كثيرة و منهم من صنفها إلى: هدف **تشخيصي**: يمكّن المعلم من وضع يده على مواطن الضعف ومعالجته، هدف **نفسي**: تعزيز الشعور بالثقة في النفس بأداء القراءة الجهرية التي يخاطب بها المتعلم معلمه وزملاءه، مما ينمي شخصيته المستقبلية بشكل إيجابي، هدف **اجتماعي**: ينمي تواصله مع الجماعة وتعامله معها.

ثم فصلت هذه الأهداف بدقة حيث كانت في السابق تركز على تنمية قدرات الطفل "على قراءة الكلمات وتقطيعها وتحليلها، ومعرفة الحروف وأصواتها، والانتقال من كلمة إلى أخرى، ومن سطر إلى آخر"[323]هذا الهدف بقي سائدا خاصة في الطور الأول، رغم أن "تعلم القراءة ليس مسالة تدريبات منطوقة على أنماط مكتوبة قد تندثر سريعا"[324]عند انتهاء عملية التدريب، لكنه واقع تعليمية القراءة في مراحلها الأولى، ولا ينتقل إلى المراحل العميقة في عملية القراءة إلا في مستويات تعليمية موالية.

وبما أن مفهومها تطور انطلاقا من تطور فكري عميق، وتماشيا مع حاجة الناس ونموهم المعرفي، فإن القراءة في العصر الحاضر تهدف إلى زيادة نمو المتعلم وإنماء خبرته عن طريق إكسابه إجادة النطق وسلامته، كما تهدف إلى تهيئة فرص مناسبة للمتعلم ليكتسب الخبرات ويتعلم ويتعرف.

وتهدف أيضا إلى فهم المتعلم لما يقرأ مما يجعله يفكر في المضمون ويربطه بخبراته السابقة، فيكتسب بذلك مهارة النقد، إضافة إلى تزويده ببعض المهارات اللغوية النحوية والصرفية والإملائية والمعجمية: كلمات، جمل، عبارات، تراكيب، أساليب، معاني، أفكار ومهارة الربط بين الأفكار وتجزئتها وتنمية مهارة التعبير بنوعيه الكتابي والشفوي.

[323]– القراءة مهاراتها و مشكلاتها في المدرسة الابتدائية، فهيم مصطفى، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، الطبعة الثانية، رمضان 1418هـ، يناير 1998، ص24.

[324]– القراءة و تعلمها، بحث في الطبيعة، حسني عبد الباري عصر، المكتب العربي الحديث مصر، 1999، ص:181.

إضافة إلى هذا يهدف تعليم القراءة إلى دعم الصلة بين المتعلم و الكتاب والإقبال عليه برغبة لينهل منه المعلومات والأفكار فيستفيد ويستمتع بما يقرأ، ويتكون لديه اتجاه قرائي وقيم متنوعة، فيفاضل بين القيم ويقوّمها ويعمل على تنميتها والعمل بها ونشرها.

كما يهدف إلى تعريف المتعلم بمصادر التراث؛ من كتب ومعاجم ودواوين ويدرك تتابع الأحداث فيها، فيتأثر ويتفاعل ويحكم ويستنتج النتائج ويحلل ويركب ويقوّم، ثم يربط بين لغته الأم وبيئته، فيزداد الميل لديه إلى القراءة لتحقيق النمو المعرفي و المهاري والوجداني فيوظف المقروء في حياته بشكل ايجابي.

كما قسمت أهداف تعليم القراءة إلى قسمين:

1-أهداف عامة(غير مباشرة): تلك التي يسعى من أجل تحقيقها كل القراء داخل و خارج المؤسسة التعليمية كإثراء المعلومات و"الخبرات والثقافة العامة و رقي مستوى التعبير، تذوق الجمال، عرض سير المصلحين و الأبطال، تنمية ملكة النقد، المتعة الشخصية، إنماء الخيال"[325]

2-أهداف خاصة(مباشرة):تعنى بـ"سلامة النطق ودقته، وضبط حركات الحروف وسكناتها، القراءة التعبيرية المصورة للمعنى، السرعة المناسبة في القراءة، فهم المعنى، الإفادة من القراءة في واقع الحياة"[326].

أهداف تعليم الكتابة:

الكتابة وسيلة لتخليد التراث الإنساني، استخدمها الفكر لتدوين العلوم و تطويرها و نقلها عبر التاريخ، والأهم من ذلك أنها وسيلة التعليم في جميع التخصصات، ولا يمكن فصلها عن القراءة

[325] – الموجه العلمي لمدرس اللغة العربية، عابد توفيق الهاشمي، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع، الطبعة الخامسة، 1417هـ -1996، ص:19، 20.

[326] -المرجع نفسه ص:21، 22، 23.

فهما وجهان لعملة واحدة هي اللغة، بحيث لا يمكن للمتعلم أن يكتسب مهارات نظرية عن طريق ملاحظة الأشياء وإجراء التجارب عليها فقط دون تسجيلها وحفظها.

و يشرع في تعليم الكتابة بإثارة ميول المتعلمين نحوها وإعدادهم لاستخدام وسائلها بسهولة "لأن الهدف التربوي من تعليم الخط هو تدريب التلاميذ على مهارات الاتصال اللغوي السليم وهي الوضوح والسرعة والترتيب"[327] ولتحقيق ذلك يجب أن يكون تعليمها مقترنا بأهداف دقيقة و واضحة منها "حمل التلميذ على اتباع القواعد والصفات الخاصة بكل حرف، من حيث حجمه، و كيفية اتصاله بغيره، وامتلاء الأجزاء أو رقتها، وميلها واستقامتها، وطولها وقصرها وغير ذلك من الأصول الفنية"[328]،أي تمكن المتعلم من الكتابة بسرعة معقولة في وقت معقول بخط واضح تسهل قراءته، وذلك بتمرين اليد والأعصاب الحركية فيها التي تمكنه من رسم الحرف رسما ييسر فهمه، وكتابة كلمات موافقة للقواعد الإملائية وتكوين العبارات والجمل والفقرات المعبرة وذلك يعتمد على :

"هيئة حسنة وجلسة معتدلة، و وضع سليم لليد و الذراع. و وضع سليم صحيح للأدوات المستعملة، كالقلم والكراسة و الكتاب. و ترك مسافة بين الكلمات وإعطاء كل حرف الاتساع اللازم. و الدقة في الميل والانحدار في الحروف، و تخطيط مريح للسطور والكلمات و الحروف. و كتابة الحرف في حجم مناسب. و نظافة الكتابة وتنظيم السطور و الجمل... و حرية الحركة أثناء الكتابة. و الائتلاف بين أجزاء الكلمة و أجزاء الجملة.

327 – دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، ط1، 2003، ص:51.

328 – تدريس العربية في التعليم العام، رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع، ص:166.

كما لخص الباحثون أهداف تعليم الخط في أمور ثلاثة هي: **الوضوح، السرعة، الجمال**"[329] ومنه فتحقيق خط مقروء بسهولة تامة أهم ما ترمي إليه تعليمية الخط، وإذا منح الله المتعلم امتلاك هذه المهارة الفنية، وتذوقها الفطري، فذلك ربح للمعلم و المتعلم معا.

أهداف تعليم الإملاء: يحتل الإملاء منزلة هامة بين فروع اللغة، فهو مقياس مهم لمستوى المتعلم في الكتابة، وإذا كان النحو والصرف مقياسا لصحة الكتابة إعرابيا، فالإملاء مقياس خطي لصحة الكتابة، لأن الخطأ يشوّه المبنى ويحوّر المعنى ويسبب الازدراء بالكاتب، وحتى يكون مهارة لغوية لدى المتعلم يجب أن يحقق في تعليمه الأهداف التالية :

_ التدريب على الجلسة الصحيحة ومسك القلم بوضعية سليمة .
_ تدريب المتعلمين على رسم الحروف و الكلمات رسما صحيحا، مع التركيز على الكلمات التي يكثر فيها الخطأ، وتثبيتها في أذهانهم.
_ التدريب على استعمال علامات الترقيم في مواضعها بإتقان.
_ التدريب على تنظيم الكتابة في سطور وجمل و فقرات...بدقة و نظافة و ترتيب.
_ تمرس الحواس الإملائية على الإجادة والإتقان: الأذن، اليد، العين.
_ التعود على الإنصات و حسن الاستماع و التذكر و الفهم.
_ اختبار مهارة المتعلمين في الكتابة و معالجة ضعفهم فيها.
_ زيادة الثروة اللغوية باطلاعهم على نصوص جديدة في حصص الإملاء.

و أجمل **عبده الراجحي** الأهداف: "أن يتمكن التلاميذ من كتابة الكلمات التي يستعملونها أويحتاجون إليها في حاضرهم وفي مستقبلهم كتابة صحيحة"[330]

[329] – الموجه الفني، عبد العليم إبراهيم، ص:365.
[330] _ عبده الراجحي،

المطلب الأول: أهداف تعليم اللغة العربية في القسم التحضيري:

الجدول الزمني لتوزيع أنشطة اللغة العربية:[331]

المجال	النشاطات	الحجم الساعي
اللغوي	_التعبير الشفوي _التخطيط _ ألعاب القراءة	05 ساعات

1_ملمح المتعلم في نهاية التربية التحضيرية:

_يتحدث ويعبر بصفة سليمة

_يبحث ويتساءل على معاني مدلولات الكلمات

_يستعمل الجمل الفعلية والاسمية المفيدة متجاوزا استعمال الكلمة /الجملة(ينطق كلمة ويقصد جملة).

أهداف تعليم القراءة: يهدف هذا النشاط إلى مساعدة المتعلم على الاستئناس بالمكتوب، من خلال التمييز البصري والتمييز السمعي، والربط بين الحرف و الصوت.[332]

2_ الكفاءة الختامية للتربية التحضيرية:

_ يتحدث و يعبر بصفة سليمة، يبحث و يتساءل عن معاني و مدلولات الكلمات، يستعمل الجمل الفعلية و الاسمية المفيدة متجاوزا استعمال الكلمة/الجملة(ينطق كلمة ويقصد جملة).[333]

الأهداف والكفاءات المستهدفة[334]:

النشاط	الكفاءة	الأهداف
القراءة	1_يكتشف المكتوب	_يكتشف اتجاه القراءة
	2_يتعرف على الجملة	_يقرأ صورا
	3_يتعرف على كلمات ويميز بينها	_يقيم علاقة بين الدال و المدلول
	4_يتعرف على أصوات لغوية ويميز	

[331] _ ينظر: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، اللجنة الوطنية للمناهج، 2008، ص:45.

[332] _ ينظر: المصدر نفسه، ص:16.

[333] _ ينظر: نفسه، ص:16.

[334] _ ينظر: دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية، مجموعة من المفتشين التربويين، وزارة التربية الوطنية، ص: 07.

	بينها وينطقها نطقا سليما 5_ يتعرف على حروف ويميز بينها	
التخطيط و الكتابة	_يتحكم في حركات اليد	_ينمي الحركية الدقيقة _يستغل فضاء الصفحة للتخطيط والكتابة _يستعمل أدوات الكتابة _يتبع اتجاه الكتابة _يتحكم في كتابة كلمات و حروف

أهداف نشاط المحادثة والتعبير:

_يستخدم جملا مفيدة تتكون من 6 إلى 8كلمات.

_يدرك التسلسل بالأفكار.

_يستفسر عن ظواهر و أشياء.

_يتعرف على كلمات مألوفة يربط بين الدال و المدلول.

_ يتساءل يثرثر ينتحل الأعذار يبرر سلوكه.

_ينصت يستمع إلى الحكاية.

_يتحدث دون تلعثم.

_يكرر ويعيد فقرات رئيسة في قصة سمعها.

_ يفهم قواعد اللغة ويميز بين المجهول و المعلوم ولكنه لا يميز أحيانا بين الحروف المقلوبة والحروف غير المقلوبة، والحروف المفتوحة والمنقطعة، والحروف المستقيمة وغير المستقيمة.

_يتواصل مع الغير باللغة واللعب.

_ يتلفظ بجملة كاملة مكونة ومن 6 إلى 8 كلمات تمتاز بالزيادة في التركيب للأسماء الموصولة.

_التمييز بين الحروف؛ الاختلاف و التشابه.[335]

[335] _ ينظر: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، ص10و 11.

المطلب الثاني: أهداف تعليم اللغة العربية في السنة الأولى:

جدول الحجم الساعي الأسبوعي للغة العربية[336]:

الأنشطة	المدة الزمنية	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
تعبير شفوي/ قراءة/ كتابة	1:30	4	6 ساعات
قراءة/كتابة	1سا	3	3 ساعات
محفوظات	30	2	1ساعة
ألعاب قرائية وكتابية	1:30 1	1 1	2:30
نشاط الإدماج	1:30	1	1:30
المجموع		12	14ساعة

ملمح المتعلم في نهاية السنة الأولى من التعليم الابتدائي: يكون المتعلم في نهاية السنة الأولى قادرا على:

_التواصل مع الأخرين مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة.

_التعبير عن أحداث بسيطة و متنوعة مع ربط الأفكار ربطا سليما.

_بناء معرف جديدة بوساطة المحاكاة وتصور المفاهيم.

_قراءة الحروف والكلمات والجمل والنصوص القصيرة.

_التمييز السريع بين الأصوات نطقا والحروف كتابة.

_فهم المقروء.

_تصوير الحروف و المقاطع.

اتباع السطر واحترام الاتجاه المطلوب أثناء الكتابة (من اليمين إلى اليسار).

_تحويل كلمات وجمل مسموعة أو منطوقة إلى كلمات وجمل مكتوبة.

_ترتيب جمل متنوعة.

[336] _ ينظر: مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، أفريل 2003، ص:10.

_تأليف جمل وتراكيب.

_اكتشاف بعض خصائص اللغة العربية.[337]

الكفاءة الختامية للسنة الأولى:

وإذا سلطنا الضوء على **القراءة في السنة الأولى** من التعليم الابتدائي باعتبارها وحدة متماسكة للكلام(التعبير الشفوي) والقراءة والكتابة، فإن منهاجها يسطر الأهداف الخاصة التالية:

- "القدرة على القراءة الإجمالية .
- النطق الصحيح للأصوات و الحروف.
- إدراك حدود الكلمات و الجمل.
- إدراك الجمل المعبرة عن دلالة الصورة.
- إدراك شكل الحرف و النطق به بحسب موقعه في الكلمة.
- وصل الأصوات بعضها ببعض.
- تمكين التلميذ من معرفة الأصوات المتصلة بالحرف، و بحركاته البسيطة والطويلة، وصحة نطقها.
- التمييز السريع بين الحروف المتشابهة شكلا، المختلفة لفظا.
- قراءة النصوص القصيرة، قراءة متصلة.
- القراءة باحترام علامات الترقيم البسيطة.
- فهم معنى المقروء.
- الإجابة عن أسئلة تتصل بمضمون النص."[338]
- اكتساب عادات التعرف البصري كالتعرف على الكلمة من شكلها والتعرف على الكلمة من تحليل بنيتها وفهم مدلولها.

[337] _ ينظر: مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، أفريل 2003، ص: 22.

[338] – ينظر: مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، 2003، ص:16.

و تنفيذا لمبدأ التعليم بالكفاءات فإن هذه الأهداف الخاصة ترجمت إلى كفاءات مرحلية جزئية، يحققها المتعلم تدريجيا حتى يحقق مهارة القدرة على القراءة, ومنه فأهداف تعلم القراءة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي من خلال المقاربة بالكفاءات هي: [339]

الكفاءات	أهداف التعلم
أن يتمعن في نص القراءة	-يعرف نظام الأصوات والضوابط والحروف في اللغة العربية. -يعرف قيمة علامات الفصل والوصل. -يتعرف في النص على العناصر التي يعرفها. -يبني فرضيات حول المعاني . - يبني فرضيات حول قراءة الكلمات غير المشكولة . - يحسن سرعته في القراءة, ويجرأ قبليا على ما يأتي بعديا.
أن يكيف قراءته مع أحد أهداف القراءة ومع نمط النص.	-يفهم أهم ما ورد في النص مع السرعة في القراءة. -يعرف كيف يقرأ لاستقاء المعلومات.
أن يتريث حين يقرأ كي يرتب أفكاره أو ليتهيأ للكلام.	-يتريث ليوضح أفكاره. -يدرك مقاصد من يخاطبه في النص المقروء.

وبتحقيق هذه الأهداف ينمو الدافع أو الحافز لتعلم القراءة و تزداد الرغبة والشوق إليها. أما أهداف تعليم **الكتابة** في الصف الأول الابتدائي: فهي أهداف خاصة قسمت حسب مجالات التعلم إلى كفاءات: "- مسك القلم بطريقة صحيحة.

- رسم خطوط متنوعة (عمودي –أفقي – مائل – منحن...)

- كتابة الحروف منفردة.

[339] _ ينظر: المرجع السابق، ص:17.

- كتابة الحروف متصلة ضمن كلمات.

- تمييز الحروف ورسمها رسما صحيحا.

- الكتابة على السطر واحترام أوضاع الحروف و اتجاهاتها.

- كتابة الحروف بتناسق وتناسب بين الأحجام و المسافات.

- نسخ كلمات وجمل قصيرة مع مراعاة المسافات الفاصلة فيما بينها.

- ترتيب عناصر الجملة ترتيبا صحيحا.

- إبدال كلمات بأخرى مناسبة للمعنى.

- ملء فراغات بكلمات مناسبة.

- كتابة جملة انطلاقا من مدلول صورة.

- الإجابة عن سؤال إجابة كاملة انطلاقا من عناصر السؤال.

- شطب كلمة غير مناسبة في الجملة.

- كتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد أو شريط مصور."[340]

أما الكفاءات المراد تحقيقها في مجال الكتابة من خلال هذه الأهداف فهي:

[340]- مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص:17/16.

الكفاءات	أهداف التعلم
1- أن يعرف ويتحكم في مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية.	- يكتب من اليمين إلى اليسار. - يمسك القلم أو أية وسيلة للكتابة بشكل سليم. - يعتدل في جلوسه عند الكتابة و القراءة. - يدرك العلاقة بين الحروف و الأصوات. - ينقل الحروف والأصوات نقلا سليما. - يكتب على السطور و ما بين السطور. - يستعمل علامات الوقف عن كثب.
2- أن ينتج منصوصات حسب وضعية التواصل.	-يربط العلاقة بين النص و الموضحة.
3- أن ينتج نصوصا متنوعة الأشكال.	- يلعب بالحروف والضوابط لإنتاج منصوصات ذات دلالة. - يستعمل المسودة أو اللوحة لتجريب كتابته. - يكتب الكلمات والجمل تحت الإملاء ويملي على غيره.
4-أن يتحكم في مستويات اللغة الكتابية لغرض تحسين منتوجه الكتابي .	- يعيد استعمال مسوداته من أجل تحليل وتطوير طريقته في الكتابة. - يكتب ويعيد الكتابة عملا بتعليمات المعلم. - يمارس يقظته على قواعد رسم الكتابة. - يقدم المنصوص بشكل سليم بعد القيام بتصحيحه ذاتيا. - يراجع المنصوص الذي ينتجه ويصححه وفق شبكة للتقويم (مقاييس النجاح).

ولا يمكن تحقيق هذه الأهداف والكفاءات مع المتعلمين في هذه المرحلة لأنهم لا يملكون قدرا كافيا من مهارات الكتابة إلا بصبر واجتهاد ومتابعة دائمة. وانطلاقا من أهداف تعليمها و أخذها جهود الباحثين بعين الاعتبار، فإن تعليم الكتابة في هذا المستوى يمر بالمراحل التالية:

"1-مرحلة أطلق عليها اسم الخربشة والتي تقابل المرحلة التمهيدية يقوم التلميذ فيها برسم النقاط والخطوط.

2-مرحلة رسم الحروف و المقاطع و الكلمات التي تقابل مرحلة التعلمات الأساسية أو التدريب . 3-مرحلة رسم الحروف المتشابهة والتمييز بينها، مدعمة بكلمات و جمل، وهي التي تساير مرحلة التعلمات الفعلية."[341]

أهداف تعليم الإملاء في الصف الأول الابتدائي يعتمد المعلم في هذه المرحلة تعليم الإملاء المنظور، لأن المستوى اللغوي للمتعلم مازال غير مكتمل، ويتدرج في اختيار القطعة الإملائية حسب مكتسبات متعلميه، حتى يبلغ بهم الأنواع الأخرى الأكثر تطورا. و الإملاء في هذا المستوى نشاط تقويمي يلازم القراءة والكتابة والتعبير الشفوي، وتتلخص أهداف تعليمه فيما يلي:

- تمييز أصوات الحروف و رسمها .
- تمييز أصوات الحروف المتقاربة كتابة و رسمها .
- رسم أصوات الحروف التي يتعلمها حسب موقعها في الكلمة.
- ربط الصوت بصورته المكتوبة لرسم هذه الصورة رسما صحيحا حسب موقعها في الكلمة.

أهداف تعليم التعبير كتابي و التواصل:

_ربط صور ورسومات بمدلولات

_ترتيب جمل

_الإجابة بالنفي أو الإثبات عن صور ورسومات

_ تسمية الأشياء

_ملء فراغات بكلمات مناسبة

_الإجابة عن أسئلة شفوية بكلمات مكتوبة التعبير عن موضوعات بجمل

[341] - دليل المعلم للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص:43.

المطالعة المسموعة: هدفها تمكين المتعلم من نشاط المطالعة وتعويده على ممارستها من خلال نصوص قصيرة تمس المجال التعليمي المستهدف.

نشاط الإدماج: إدماج المعارف الفعلية والسلوكية من خلال إيجاد علاقات تفعيلها في منحنى يطبعه التحكم والإتقان والتنظيم والانضباط، مما يضفي على منتوجه القبول والرضا.[342]

[342] _ مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 29.

المطلب الثاني: أهداف تعليم اللغة العربية في السنة الثانية

أما في **السنة الثانية** فإن التلميذ يكون قادرا على قراءة وفهم: الحروف، الجمل، الكلمات والنصوص القصيرة، من أجل تحقيق ذلك حددت أهداف عامة للغة العربية و منها اشتقت الكفاءات القاعدية المستهدفة للمادة ونبدأ بالجدول الزمني لتوزيع الحصص خلال الأسبوع:

الجدول الزمني لأنشطة اللغة العربية في السنة الثانية:[343]

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
تعبير شفوي/قراءة/كتابة	10	7سا 30 د
قراءة/ كتابة	2	1سا 30 د
محفوظات	1	45د
نشاط الإدماج(التعبير الكتابي/ المشاريع)	2	1سا 30د
المجموع	15	11سا15د

ملمح المتعلم في نهاية السنة الثانية: في نهاية السنة الثانية من العليم الابتدائي يكون المتعلم قادرا على: _القراءة بيسر واسترسال.

_فهم نصوص قصيرة

_إعطاء معلومات عن نص مدروس، والإجابة عن أسئلة متعلقة به.

_التعبير شفويا عن مشاعره و تأثره وذكرياته في مواقف شتى.

_كتابة نصوص موجزة و متنوعة استجابة لوضعيات ذات دلالة، يراعى فيها الرسم الصحيح للحروف والكلمات .

[343] _ ينظر: مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011، ص10.

الكفاءة الختامية للسنة الثانية: القدرة على فهم و إنتاج نصوص شفوية و كتابية متنوعة، يغلب عليها الطابع الإخباري.

القراءة والكتابة الأهداف و الكفاءات:

– قراءة نصوص قصيرة مسترسلة و معبرة بمراعاة علامات الوقف.

– فهم النصوص و الحكايات و السَنَدَات التي يقرأها، و الإجابة عن الأسئلة التي تطرح عليه.

– يحترم قواعد الإملاء وضبط الكلمات .

وفي ختام السنة الدراسية على مستوى القراءة و الكتابة يجب أن يكون التلميذ قادرا على:

- "فهم المكتوب من خلال الرسم الإملائي و الخطي .
- التمييز بين الأصوات و الحروف العربية نُطقا ورَسْمًا"[344]

و على أساس ما حقق من أهداف في الصف الأول فإن منهاج **السنة الثانية** يسطر أهدافا متطورة عنه حيث يسعى إلى الربط بين النسق المنطوق والنسق المكتوب، و لاكتساب مهارة القراءة يجب أن يتدرب التلميذ على:

- " القراءة الصحيحة و النطق السليم.
- القراءة المسترسلة و مراعاة علامات الوقف و الترقيم.
- التمييز بين الإيقاعات المختلفة لأساليب التعجب والاستفهام والنهي والأمر...
- السماع القراءة الجهرية والصامتة."[345]

فالكفاءات القاعدية **للقراءة** و **المطالعة** في هذه السنة تتمثل في:[346]

[344] – دليل المعلم، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص:11.

[345] – مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ديسمبر 2003 ص:31.

[346] –ينظر: المرجع السابق، ص:28.

الكفاءات القاعدية	الأهداف التعليمية
أ)- يقرأ النصوص بأداء جيد	-ينطق بالحروف وفق مخارجها نطقا صحيحا. -يقرأ الكلمات الجديدة بدون تردد. -يحترم علامات الوقف . -يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح .
ب)-يفهم ما يقرأ	-يستخدم قرائن لغوية و غير لغوية لتحديد معني الكلمات الجديدة .
ج)-يعيد بناء المعلومات الواردة في النص	-يحدد علائق ضمن الجملة الواحدة . -يعطي معلومات عن النص .

أهداف التعبير الشفوي والتواصل في السنة الثانية:[347]

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
أ_ يفهم ما يسمع	_يفهم المعلومات التي ترد إليه _يتفاعل مع المعلومات _يستعين بأدوات التعبير غير اللغوية (حركات اليد والرأس و نبرة الصوت...)
ب_ يختار أفكاره	_ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع و التي تسهم في تحقيق نية التواصل. _يكشف المراحل الأساسية في الحكاية
ج_ يعبر عن الأفكار	_ يعبر عن مشاعره وتأثره وذكرياته _يعبر عم الأفكار _يعبر عن تجاربه

[347] _ ينظر: مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ديسمبر، 2003، ص:11.

	_يسرد ذكرياته _يعلق على مشاهدة صورة أو لوحة أو حكاية
د_ يعطي ويطلب المعلومات	_ يصف واقعا من جانب واحد _يقارن بين وقائع من جانب واحد _يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية _يستبق نتيجة أو فعلا أو حل حكاية _يطرح أسئلة للحصول على معلومات _يجيب عن الأسئلة و الطلبات _يحفظ ويستظهر نصوصا قصيرة (أناشيد و محفوظات وآيات و سور من القرآن الكريم...)

أهداف التعبير الكتابي في السنة الثانية:[348]

الكفاءات القاعدية	الأهداف التعلمية
أ_ يختار وينظم أفكاره	_يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد_ الموضوع_ المستقبل) _ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب _يصوغ نصا متصلا بالموضوع انطلاقا من أفكار تحدد له
ب_ يوظف الكتابة لأغراض مختلفة	_يستعمل الكتابة وسيلة للتواصل: يكتب رسائل يحرر بطاقات تهاني و بطاقات دعوة... _يستعمل الكتابة وسيلة للتعبير: يعبر عن مشاعره وأحاسيسه _ يستعمل الكتابة استجابة لتعليمات واضحة: ينقل خبر يحرر حكاية موجزة

[348] _ ينظر: مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص:12.

	ينجز مشاريع كتابية
ج_ يصوغ أفكاره	_يرتب الكلمات بشكل صحيح لأداء المعنى _يستعمل أدوات الربط _يقرأ ما يكتب بنية المراقبة والتصحيح و التحسين _ يراجع نصه ويستعين بغيره للتثبت من سلامة ما يكتب
د_ يلتزم بقواعد رسم الحروف والإملاء وبمعايير العرض	_ يكتب بخط مقروء _ يرسم الحروف وفق قواعد كتابة كل حرف و يحترم شكلها وحجمها _يترك الفراغ المناسب بين الكلمات _ يحترم قواعد الإملاء _يستعمل النقطة لتحديد نهاية الجملة

أ _المحفوظات و الأناشيد: ويهدف هذا النشاط إلى:

- "حمل المتعلمين على إدراك ما يشتمل عليه نص المحفوظة من معطيات و معان إثر قراءته و تذليل صعوباته اللغوية.

-كتابة الأبيات التي يراد تحفيظها على السبورة، وحمل المتعلمين على حفظها فرادى أو جماعيا عن طريق اعتماد طريقة المحو التدريجي: محو كلمات من نص المحفوظة وفق تدرج محدد إلى غاية محو النص كله.

-استظهار المحفوظة بين الحين و الآخر، في بداية كل حصة مثلا من أجل مقاومة النسيان." [349]

بالإضافة إلى اكتساب وتنمية القيم المختلفة من النشاطين، فهما وسيلة لتعزيز الرصيد اللغوي للمتعلم بما يخدمه على صعيد القراءة والكتابة لذلك يهدف هذا النشاط إلى: "تزويدهم بزاد من الألفاظ و التعابير التي تعينهم على الكتابة، تعويدهم على الإلقاء الجيد و حسن تمثيل المعنى"[350]

[349] – الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص:19.
350 - المرجع نفسه، ص:35-36.

نلاحظ أن هذه الأهداف هي تثبيت وتكملة أو امتداد ثم تطوير لأهداف السنة الأولى في القراءة و الكتابة.

الكتابة: ينتقل المتعلم في السنة الثانية من التعامل الصوتي مع الكلمة إلى التعامل الكتابي، حيث يتدرب على تقليد نماذج الخط والاسترسال في الكتابة وحسن استعمال علامات الترقيم، لذلك قسم نشاط الكتابة في هذا المستوى إلى ثلاثة ممارسات:

الخط:"-الوضوح-الجمال النسبي-السرعة-تكوين عادة الكتابة الجيدة-تنمية إحساس المتعلم بأن وضوح الخط عامل من عوامل نجاح التواصل.

الإملاء:-تمكين المتعلمين من كتابة الكلمات بطريقة صحيحة،-تعويدهم على الانتباه والدقة وقوة الملاحظة و السرعة في الانجاز،-تعويدهم استخدام علامات الترقيم .

التمارين الكتابية: الوقوف على مدى اكتساب المتعلم للنسق اللغوي واستثمار مكتسباته"[351]

وكذلك **التعبير الكتابي:** وهو أهم هدف لتعليم اللغة العربية وتعلمها. أما القواعد الإملائية فلا تلقن منفردة وإنما تكتسب بالممارسة الكتابية والقرائية، و غيرهما من الأنشطة الأخرى ، أما التمارين الكتابية فهدفها التثبيت و اختبار المعارف المقدمة في الحصة .

ولتحقيق هذه الكفاءات سطر المنهاج الأهداف الموضحة في الجدول الآتي :[352]

الكفاءات القاعدية	الأهداف التعليمية
-يلتزم بقواعد رسم الحروف و الإملاء و بمعايير العرض	-يكتب بخط مقروء . -يرسم الحروف وفق قواعد كتابة كل حرف و يحترم شكلها و

[351]- مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص: 32، 33.

[352] - ينظر: مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص:30

	حجمها. -يترك الفراغ المناسب بين الكلمات . -يحترم قواعد الإملاء . -يستعمل النقطة لتحديد نهاية الجملة.

أهداف تدريس الإملاء في الصف الثاني: إضافة إلى ما ذكرناه سابقا يهدف نشاط الإملاء في هذا المستوى إلى:"-تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات صحيحة وتثبيت صورها في أذهانهم بأن يعيدوا كتابتها من الذاكرة.

-تعويدهم قوة الملاحظة و الدقة .

-تَمَرُّس الحواس الإملائية على الإجادة و الإتقان.

-تمرينهم على الكتابة بسرعة و وُضوح و إتقان.

-تعويدهم الإنصات و حسن الاستماع و الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة، و الدقة في إمساك القلم."[353]

نشاط الادماج: يهدف إلى دفع المتعلم إلى الانتاج باستغلال ما يلائم من مكتسباته السابقة للمقام المعني: _انتاج نصوص متنوعة _انتاج سندات(رسائل_ بطاقات_ حكايات قصيرة)_استعمال ما تيسر من المكتسبات السابقة في وضعيات تواصلية أو تعبيرية حقيقية جديدة، يكون متوعا كتابيا شفويا قرائيّا وانجاز المشروع أهمها.

إنجاز المشاريع: يوصي المنهاج بإنجاز العديد منها.[354]

[353] – الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص:17.

[354] _ ينظر: مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص: 15.

المطلب الرابع: أهداف تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة:

جدول يوضح الأنشطة وحجمها الساعي في السنة الثالثة:[355]

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
قراءة _تعبير شفوي _كتابة	8	6 سا
محفوظات	1	45 د
تعبير كتابي_ تحرير	1	45 د
نشاط الإدماج(تصحيح التعبير الكتابي _مشاريع)	2	1 سا و 30 د
المجموع	12	09 سا

أما المتعلم في **السنة الثالثة** الذي تخطى جميع الصعوبات المتعلقة بالقراءة، حيث ألف الرموز الكتابية بأصواتها و صار متمكنا من القراءة الصحيحة، والآن أمامه فرصة لاستغلال المقروء، لأن المقاربة النصية تعتمد النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية، وذلك يتحقق بتوفير نصوص وظيفية توفر له الفرصة للقيام بدوره في العملية التعليمية وتنمية رغبته في القراءة التي تزيد ثقته بنفسه ولذلك سطر المنهاج الخاص بالسنة **الثالثة** الأهداف التعليمية التالية:

_1_ملمح المتعلم في نهاية السنة الثالثة:

_القراءة المسترسلة والمعبرة لنصوص ملائمة يتراوح عدد وحداتها اللغوية بين اثنتين وثلاث،

_فهم النصوص المقروءة وإعطاء معلومات عنها بطريقة خاصة،

_تنظيم خطابه الشفوي بتوظيف جمل تامة البناء للتعبير عن المشاعر والمواقف والأفعال و الوقائع،

[355] _ ينظر: مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011، ص7.

_تحرير نصوص متنوعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر استجابة لتعليمات واضحة أو وضعيات ذات دلالة بتوظيف موارده المختلفة.

2_الكفاءة الختامية للسنة الثالثة:

يكون المتعلم في نهاية السنة قادرا على فهم وانتاج نصوص إخبارية شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع السردي.

_إدراك محتويات النصوص و الاستفادة منها معرفيا و وجدانيا ولغويا.[356]

أما أهداف تعليم القراءة:

"- القراءة المسترسلة التي يتمثل فيها المتعلم المعنى الكلي للنص تجاوز ذلك إلى جزئياته .

- تنمية رصيد المتعلم المعرفي و اللغوي.

- تنمية الجانب الاجتماعي و الوجداني لدى المتعلم.

- استكمال التحكم في آليات القراءة واحترام علامات الترقيم."[357]

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يقرأ النصوص العادية و النصوص الأدبية بأداء جيد	-يقرأ الكلمات الجديدة بدون تردد -يقرأ النصوص قراءة مسترسلة -يقرأ النصوص قراءة معبرة

[356] _ ينظر: مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص:9.

[357] - مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص11. و مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2004، ص:30.

	-يحترم علامات الوقف و يقف على الساكن -يستظهر النصوص المحفوظة بأداء جيد
يفهم ما يقرأ	-يستخدم قرائن لغوية و غير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة -يتعرف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوار المستعملة للدلالة عليها:(أسماء، نعوت، ضمائر، كنايات...) -يحدد أحداث الحكاية و بيئتها الزمنية و المكانية -يتعرف على المجموعات الإنشائية (العناوين ، الفقرات و الفهرس)
يعيد بناء المعلومات الواردة في النص	-يحدد العلائق بين الجمل -يحدد علائق ضمن الجملة الواحدة -يقدم معلومات عن النص -يلخص النص بشكل عام
يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة	-يستعمل معلومات النص لمقاصد مختلفة (إجابة عن أسئلة، إنجاز نشاط...) -يفهم الأسئلة وينفذ التعليمات لإنجاز أعمال شتى .

ومن الأنشطة القرائية نشاط **المطالعة** الذي يهدف إلى جعل القراءة سلوكا اعتياديا في حياة المتعلم فالانطلاق في المطالعة من القراءة ومن خلالها يوظف المتعلم مكتسباته ومهاراته القرائية وهي التي تسمح له بتقويمها من خلال التعلم الذاتي وهي تهدف في السنة الثالثة إلى:-"الترغيب المتدرج في مطالعة النصوص الطويلة،-التدريب على تقديم قصة ،-فسح المجال أمام المتعلم لإبداء

الرأي في بعض المواقف و الأحداث التي تصورها القصة-التمكن المتدرج من تمثل بناء القصة كأن يتصور خاتمة أخرى لها أو يحول جزءا منها إلى حوار -التحفيز على البحث عن المعاني والألفاظ من خلال استعمال القاموس لربط المطالعة بالفهم -تربية التلميذ على سلوك المطالعة باستمرار- تنمية حب الاستطلاع و اكتشاف الجديد"[358] و **الكتابة:** وسيلة من وسائل التواصل عن بعد، [359] ومتعلم السنة **الثالثة** الذي تخطى جميع الصعوبات المتعلقة بالقراءة، حيث ألف الرموز الكتابية بأصواتها وصار متمكنا من القراءة الصحيحة والآن أمامه فرصة لاستغلال كل مقروء، لأن المقاربة النصية تعتمد النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية، و على المتعلم أن يدرك دور المكتوب في عملية التواصل وذلك يتحقق بتنمية ميل المتعلم للقراءة ومن أجل ذلك سطرت الأهداف التالية:

1-الخط:"كتابة نصوص يراعى فيها الوضوح من حيث رسم الكلمات و توزيعها في فضاء الورقة، و توظيف علامات الترقيم المختلفة والسرعة، و الوصول بالمتعلم إلى الكتابة بيسر لتنمية الإحساس بأن هذا الوضوح عامل هام من عوامل نجاح التواصل.

2-الإملاء: يتصل بالقراءة حيث يتعرف على الحروف والكلمات، تنمية قدرة المتعلم على ملاحظة الظواهر الخطية، وتعليمه كتابة الكلمات بصورة صحيحة واستخدام علامات الترقيم و تنظيم الكتابة، وكل هذا يلعب دورا كبيرا في نشاط التعبير الكتابي

3-التمارين الكتابية: بعد القراءة أو بعد التعبير الشفوي و التواصل، استثمار معارف التلميذ وتعزيزها، تقدير مدى استيعابه لما مر به و العلاج السريع لمواقع العجز في تعلمه."[360]

أهداف تعليم التعبير الكتابي في السنة الثالثة:

[358] - الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة، ص:23.

[359] _ ينظر: مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص:14.

[360] - مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص:31، 32.

أ)_ يختار وينظم أفكاره	_يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد، الموضوع، المستقبل)، _ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب(منطقيا وزمنيا)، _يسخر معارفه وتجاربه ومطالعته لتوليد الأفكار، _يصوغ نصا متصلا بالموضوع انطلاقا من أفكار محددة، _يصوغ نصا متناسقا يستجيب لنية تواصل.
ب)_يوظف الكتابة لأغراض مختلفة	_يستعمل الكتابة وسيلة للتواصل: يكتب رسائل يحرر بطاقات تهان يدون مذكراته _يستعمل الكتابة وسيلة للتعبير: يعبر كتابة عن رأيه يعبر عن مشاعره و إحساسه _يستعمل الكتابة استجابة لتعليمات واضحة: ينقل خبرا يحرر حكاية موجزة ينجز مشاريع كتابية.
ج)_يصوغ أفكاره	_يرتب الكلمات بشكل صحيح لأداء المعنى، _يستعمل أدوات الربط، _يراجع نصه، و يستعين بغيره للتثبت من سلامة ما يكتب، _يستعمل مفردات دقيقة بالنظر إلى النية والموضوع، _يتجنب التكرار، _ يقرأ ما يكتب بنية المراقبة والتصحيح والتحسين.
د)_يلتزم بقواعد الإملاء ورسم الحروف والترقيم	_يكتب بخط مقروء وجميل، _يرسم الحروف وفق قواعد كتابة كل حرف، _يحترم شكل وحجم كل حرف،

	_يترك الفراغ المناسب بين الكلمات ، _يحترم قواعد الإملاء، يحترم ترتيب عناصر الجملة الاسمية و الفعلية، _يستعمل العلاقات التي تميز الحوار: النقطتين و المزدوجتين المطة التي تشير إلى تغير المتكلم.

أهداف نشاط التعبير الشفوي و التواصل:[361]

أ)_ يفهم ما يسمع	_يفهم المعلومات التي ترد إليه، _يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال، _يميز بين السجلات اللغوية بعضها عن بعض(الدارجة و الفصحى).
ب)_ يختار أفكاره	_ينمي أفكاره التي لها صلة بالموضوع و التي تسهم في تحقيق نية التواصل، _ينظم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه وإنتاجه أو التعليق على ذلك، _يكيف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة: بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل، و بالبقاء في صلب الموضوع، _يتدخل لضمان تقدم النقاش واستمراره وتعميقه، _يكشف المراحل الأساسية في الحكاية.
ج)_يعبر عن أفكاره	_يعبر عن مشاعره وتأثره و ذكرياته : يعبر عن ردود فعله، _يعبر عن تجاربه. _يكيف التعبير عن ردود فعله. _يسرد ذكرياته. _يستعين بوسائل التعبير غير اللغوية(حركات اليد أو الرأس، نبرة الصوت،...) _يلخص حكاية مسموعة ، أو يبدع تتمة لها،

[361] _ ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 9 ، 10.

	_يبدع تتمة لحكاية مبتورة، _يعلق على مشاهدة صورة أو لوحة أو حدث، _يعرض وجهة نظر أو يصدر حكما.
د)يعطي ويطلب المعلومات	_ يصف واقعا من عدة جوانب، _يقارن بين وقائع من عدة جوانب، _يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية، _يستبق نتيجة أو فعلا أو حل حكاية، _يطرح أسئلة للحصول على معلومات، _يجيب عن الأسئلة و الطلبات، _يشرح و يعلل، _يحفظ ويستظهر نصوصا قصيرة(أناشيد و محفوظات وآيات وسور من القرآن الكريم...) _يجلب أفكارا جديدة، _يسعى إلى إثراء رصيده اللغوي لتحسين التبليغ و الاستقبال.

نشاط الإدماج (انجاز مشروع) في السنة الثالثة: هو نشاط كتابي، يستثمر فيه المتعلم مكتسبات متنوعة، مثل إعداد دعوة، كتابة كلمة ترحيبية، إعلان..

الوسائل في السنة الثالثة: المشاهد، كتاب التلميذ، كراس التمارين، ودليل المعلم.[362]

[362] _ ينظر: مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص18و20.

المطلب الخامس: أهداف تعليم اللغة العربية في السنة الرابعة:

جدول الحجم الزمني المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي[363]:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الزمني
قراءة (أداء، فهم، إثراء)تعبير شفوي و تواصل	2	1سا و 30د
قراءة: قواعد نحوية	2	1سا و 30د
قراءة: قواعد صرفية واملائية	2	1سا و 30د
تعبير كتابي	1	45د
محفوظات	1	45د
مطالعة موجهة	1	45د
إنجاز مشاريع _ تصحيح تعبير	1	45د
نشاطات إدماجية _ خط	1	45د
المجموع	11	8سا و15د

ملمح المتعلم في نهاية السنة الرابعة:

_ القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجام

_ تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه، و بما يحسه ويشاهده، وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديما منظما.

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

_فهم التعليمات واستقراؤها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.

_التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية، الصرفية، الإملائية في تركيب الجملة وحسن استعمالها

_استظهار جملة من القطع الشعرية و التعبير عن تمثله للمحفوظ تمثلا دالا للفهم

_ تذوق الجانب الجمالي للنصوص وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها، وإنتاج نصوص حوارية و إخبارية و سردية و وصفية.

[363] _ ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص12.

الكفاءة الختامية لنهاية السنة الرابعة:

القدرة على فهم و إنتاج خطابات شفهية و نصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي.[364]

الأهداف والكفاءات المقررة لنشاطي القراءة و المطالعة:[365]

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
يؤدي النصوص أداء جيدا	_يقرأ النصوص قراءة مسترسلة ومعبرة _يحترم علامات الوقف _يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح
يفهم ما يقرأ	_يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة _يتعرف على موضوع النص و على جوانب المعالجة فيه _ يتعرف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها(أسماء، ضمائر نعوت...) _يحدد أحداث القصة وبيئتها الزمانية والمكانية _يميز بين النص الوصفي وأنماط النصوص المدروسة _يربط المعطيات الواردة في النص مع مكتسبات قديمة
يعيد بناء المعلومات الواردة في النص	_يجد علائق بين الجمل _يجد علائق ضمن الجملة الواحدة _يعطي معلومات عن النص _يلخص النص بشكل عام _يعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين و يعد له عند الاقتضاء

[364] _ ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011،ص13و14.

[365] _ ينظر: المرجع نفسه، ص14و15.

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة	_يستعمل معلومات النص لمقاصد مختلفة(إجابة عن سؤال، إنجاز نشاط...) _يفهم الأسئلة وينفذ التعليمات لإنجاز أعمال شتى _يستعمل الموارد المختلفة في المكتبة من أجل القيام ببحث _يستعمل القاموس
يستعمل استراتيجية القراءة	_يستعمل المسهلات التقنية(الفهرس، العناوين، العناوين الفرعية، الصور، الأشكال البيانية للبحث في الكتب...)
يقيم ذاتيا	_يتأكد من بلوغ هدفه من قراءة نص من النصوص _يتعرف على العوائق التي تعرقل فهمه _يبادر إلى البحث عن الحلول لتجاوز العوائق المعترضة

التعبير الشفهي و التواصل السنة الرابعة[366]:

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
يسمع ويفهم يختار أفكاره	_يفهم المعلومات التي ترد إليه _يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال _يستعين بوسائل التعبير غير اللغوية _ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع و المساهمة في تحقيق التواصل _ينظم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله و مواقفه و إنتاجه أو للتعليق على ذلك _يكيف قوله مع أقوال غيره و يجد لنفسه مكانا في المناقشة و المحاورة بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل والبقاء في صلب الموضوع _يتدخل لضمان تقدم النقاش و استمراره وتعميقه _يبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع حكاية أو حديث أو

[366] _ ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص15.

	مشروع _يكشف المراحل الأساسية في الحكاية
يعبر عن أفكاره	_يعبر عن مشاعره وتأثره وذكرياته _يعبر عن ردود أفعاله _يعبر عن تجاربه _يكيف التعبير عن ردود فعله يشرح ردود فعله _يعلق على مشاهدة صورة أو لوحة أو حكاية _يسرد ذكرياته _يلخص حكاية مسموعة أو يبدع تتمة أخرى لها _يبدع تتمة لحكاية مبتورة _يعرض وجهة نظره أو يصدر حكما _يبرر وجهة نظره ويسوّغ حكمه
يعطي معلومات ويطلبها	_يصف واقعا من عدة جوانب _يقارن بين وقائع من عدة جوانب _يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية _يشرح مسعى أو مسار _يستبق نتيجة أو فعلا أو حل مشكلة _يصوغ قانونا أو قاعدة أو تقييما _يطرح أسئلة للحصول على معلومات _يجيب عن الأسئلة _يشرح و يعلل _يطرح أسئلة للتثبت من صحة الفهم _يحفظ ويستظهر نصوصا قصيرة _يجلب أفكارا جديدة _يسعى إلى إثراء رصيده اللغوي لتحسين التبليغ و الاستقبال

التعبير الكتابي الرابعة[367]:

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
يختار الأفكار وينظمها	_يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد، الموضوع، المستقبل). _ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب. _يسخر معارفه و تجاربه و مطالعاته لتوليد الأفكار. _يصوغ نصا متصلا بالموضوع انطلاقا من أفكار تحدد له. _يصوغ نصا يستجيب لنية التواصل.
يوظف الكتابة لأغراض مختلفة	_يستعمل الكتابة وسيلة للتواصل(رسائل، بطاقات تهنئة، بطاقات دعوة، برنامج عمل...) _يدون مذكراته. يحرر عرض حال بسيط عن زيارة أو تجربة أو مطالعة. _يعبر كتابة عن رأيه ومشاعره و أحاسيسه. _ينقل خبرا. _يحرر حكاية، أو يتم حكاية _يصف لعبة ويكتب قواعدها. _يحرر كيفية استعمال دواء أو جهاز أو آلة _يكتب الملاحظات المستقاة أثناء مشاهدة أو حصة ملاحظة _ينجز مشاريع كتابية
يهيكل أفكاره ويبني النص	_يوظف إجراءات الهيكلة ويعرض النص عرضا مناسبا(مقدمة، عنوان، عنوين فرعية، فقرات، خاتمة...) _يعرض أفكاره بشكل منظم
يصوغ	_يوظف القواعد اللغوية(استعمال أدوات الربط، استعمال الأفعال وفق الأزمنة

[367] _ ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص16.

أفكاره	المناسبة، احترام عناصر الجملة، إسناد صحيح الأفعال، مطابقة بين المبتدأ والخبر والفعل والفاعل، النعت و المنعوت...) _يستعمل عبارات و مفردات مناسبة و متنوعة _يلتزم قواعد الإملاء و معايير العرض

القراءة و استثمار النص:

لا يقتصر نشاط القراءة في الطريقة التكاملية على حسن الأداء و وظائف الأساليب المختلفة وعلامات الوقف، بل يتجاوزه إلى دراسة المستوى التركيبي والصرفي و الإملائي باعتبار نص القراءة المرجعية لجمع الممارسات اللغوية. ويهدف هذا النشاط إلى:

_القراءة الجهرية المعبرة عن الفهم

_القراءة المسترسلة المحترمة لقواعد الإملاء و الوقف

_القراءة الصامتة لجمع معلومات من المكتوب

_التحكم في آليات القراءة تحكما لائقا

_تحديد الموصوف وإبراز جوانب الوصف فيه

_ إبداء الرأي في مضمون النص

_إبراز الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص

_تجاوز المعنى السطحي للنص لتبين المعاني العميقة باستخدام قرائن لغوية وغير لغوية

_صياغة الإجابة الموافقة لسؤال صياغة تدل على فهم معاني النص

_التعبير عن فهم مفردة أو عبارة وفقا للسياق الذي وردت فيه

_اكتشاف العلاقة بين المحل الإعرابي و علامة الإعراب المناسبة له

_التحويل في الجملة و تصريف الفعل حسب ما يقتضيه المقام.

فالقراءة وحدة لغوية متكاملة يتدرب المتعلم من خلالها على الأخذ والاكتساب، باعتبار النص حقل عام للدرس اللغوي. وبالقراءة يكتشف المتعلم مسالك النحو والصرف و الأسلوب وبالقراءة ينتقل المتعلم من المنطوق إلى المكتوب. وبالقراءة يكتشف المعلم صعوبات النطق وعسر القراءة والتعثر في الخطو يتناول الظواهر الإملائية.

ويتدرب المتعلم على تمييز الأليات التي تخضع لها اللغة، بحيث ينتقل في هذه السنة من القواعد الضمنية التي مارسها من خلال التمارين اللغوية التي تتطرق للقواعد بشكل ضمني أو صريح، إلى تسمية بعض الأمور عند معالجة بعض القضايا اللغوية كما يستعمل مصطلحات تساير قدرات المتعلم العقلية واللغوية للارتقاء به إلى مستوى الاستدلال المنطقي.[368]

من أهداف نشاط **الخط**:

_رسم الحروف بحسب قواعد الخط المقررة.

_تدوين الأفكار بطريقة منظمة و سريعة.

من أهداف نشاط **الإملاء**:

_الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية.

_التعرف على قواعد الإملاء قصد إدراك بناء الكلمة.

_التعود على الترتيب والتنظيم باحترام ضوابط الكتابة.

_حسن استعمال علامات الوقف.[369]

التطبيقات الكتابية نوعان:

1_ الفورية: بعد تناول الظاهرة اللغوية لتثبيتها.

2_ الادماجية: تغطي كل ما تناوله المتعلم خلال الأسبوع لإدماج المكتسبات. وتهدف التطبيقات الكتابية بنوعيها إلى:

_استعمال الرصيد اللغوي المكتسب.

_تدعيم التعلمات بالتطبيقات التي تعزز مكتسباته.

_ التقويم الآني لتعلماته قصد تدارك أخطائه.[370]

من أهداف تدريس **المحفوظات** في السنة الرابعة:

_تنمية القدرة على الحفظ.

_تنمية الذوق الأدبي والفني

---

[368] _ ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص17 و 18.

[369] _ ينظر: المرجع نفسه، ص19.

[370] _ ينظر: نفسه، ص20.

_التحكم في الإلقاء لمختلف المعاني الواردة في النص.

_تمثل المحفوظ تمثلا دالا على مضمون النص.[371]

المطلب السادس: أهداف تعليم اللغة العربية في السنة الخامسة:

الجدول الزمني لتوزيع الأنشطة المقررة:[372]

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الزمني
قراءة(أداء، فهم، إثراء)_ تعبير شفوي وتواصل	2	1سا و30د
قراءة_ قواعد نحوية	2	1سا و30د
قراءة_ قواعد صرفية وإملائية	2	1سا و30د
تعبير كتابي	1	45د
محفوظات	1	45د
مطالعة موجهة	1	45د
نشاطات إدماجية_ إنجاز مشاريع_ تصحيح التعبير	2	1سا و30د
المجموع	11	8سا و15د

ملمح المتعلم في نهاية السنة: هي نهاية المرحلة الابتدائية لهذا يجدر بالمتعلم أن يكون قادرا على:

_قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة لمستواه وباحترام ضوابط النصوص من حركات وعلامات الوقف، و بأداء معبر.

_فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي عن المقروء.

_فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة و التجاوب معه.

_التعبير الشفوي السليم الذي يعكس تحكمه في المكتسبات السابقة، والمناسب للوضعيات التواصلية المتنوعة.

[371] _ ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص22.

[372] _ ينظر: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011، ص10.

_كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات.

الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة:

يكون المتعلم قادرا على فهم و إنتاج خطابات شفوية، و نصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري، الإخباري، السردي، والوصفي.[373]

الأهداف و الكفاءات:

القراءة و المطالعة:[374]

الكفاءة القاعدية	**الأهداف التعلمية**
يؤدي النصوص أداء جيدا	_يقرأ النصوص قراءة مسترسلة و معبرة. _يحترم علامات الوقف. _يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح. _يقرأ نصوصا طويلة (قصة أو وثيقة هامة)
يفهم ما يقرأ	_يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة. _يتعرف على موضوع النص وعلى جوانب المعالجة فيه. _يتعرف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها (أسماء، ضمائر، نعوت...) _يحدد أحداث الحكاية وبيئتها الزمانية والمكانية. _يميز بين النص الوصفي وأنماط النصوص المدروسة. _يتعرف على المجموعات الانشائية (العناوين، الفقرات...). _يربط المعطيات الواردة في النص مع مكتسبات قديمة. _يعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النص. _يكتشف بعض المعلومات الضمنية في النص.
يعيد بناء	_يجد علائق بين الجمل.

[373] _ ينظر: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص11.

[374] _ ينظر: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 12 و13.

المعلومات الواردة في النص	_يجد علائق ضمن الجملة الواحدة. _يعطي معلومات عن النص. _يلخص النص بشكل عام. _يعرض فهمه و يقارنه بفهم الأخرين ويعدله عند الاقتضاء. _يعرض آراءه الشخصية فيما يقرأ و يدعمها.
يستعمل المعلومات الواردة في النصوص	_يستعمل معلومات النص لمقاصد مختلفة (إجابة عن سؤال، إنجاز نشاط...) _يفهم الأسئلة وينفذ التعليمات لإنجاز أعمال شتى. _يستعمل الموارد المختلفة في المكتبة من أجل القيام ببحث. _يستغل نصا أو عدة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب. _يقيم روابط بين المعارف المكتسبة في القراءة مع معارف مجالات أخرى.
يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم نفسه	_يستعمل المسهلات التقنية (الفهرس، العناوين، العناوين الفرعية، الصور والأشكال البيانية) للبحث في الكتب. _ينتقي كتبا من المكتبة بناء على هدف محدد. _يكيف استراتيجية القراءة حسب حاجاته، أي يعرف متى يلجأ للقراءة الانتقائية والقراءة الكلية. _يربط بين معاني الكلمات التي يعرفها والتي لا يعرفها مما ينتمي إلى العائلة نفسها للوصول إلى المعنى. _يستخدم القاموس للبحث عن معاني الكلمات الجديدة. _يتأكد من بلوغ هدفه من قراءة نص من النصوص. _يتعرف على العوائق التي تعرقل فهمه. _يبادر إلى البحث عن حلول لتجاوز العوائق المعترضة.

أهداف التعبير الشفهي و التواصل[375]:

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية

[375] _ ينظر: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص13، 14.

يسمع ويفهم	_يفهم المعلومات التي ترد إليه. _يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال. _يستعين بوسائل التعبير غير اللغوية.
يختار أفكاره	_ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع و المساهمة في تحقيق التواصل _ينظم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله و مواقفه و انتاجه أو للتعليق على ذلك. _يكيف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة و المحاورة بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل و بالبقاء في صلب الموضوع. _يتدخل لضمان تقدم النقاش واستمراره وتعميقه. _يبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع حكاية أو حديث، أو مشروع. _يكتشف المراحل الأساسية في الحكاية.
يعبر عن أفكاره	_يعبر عن مشاعره وتأثره و ذكرياته. _يعبر عن ردود أفعاله. _يعبر عن تجاربه. _يكيف التعبير عن ردود أفعاله. _يشرح ردود أفعاله. _يعلق على صورة أو لوحة أو حكاية. _يسرد ذكرياته. _يلخص حكاية مسموعة أو يبدع تتمة أخرى لها. _يبدع تتمة لحكاية مبتورة. _يعرض وجهة نظره أو يصدر حكما. _يبرر وجهة نظره ويصوغ حكمه. _يعرض شفويا المعطيات الواردة في النص.
يعطي معلومات	_يصف واقعا من عدة جوانب. _يقارن بين وقائع من عدة جوانب.

ويطلبها	_يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية. _يشرح مسعى أو مسارا. _يفسر ظاهرة. _يستبق نتيجة أو فعلا أو حل مشكلة. _يصوغ قانونا أو قاعدة أو تقييما. _يطرح أسئلة للحصول على معلومات. _يجيب عن أسئلة. _يشرح ويعلل. _يطرح أسئلة للتثبيت من صحة فهمه. _يحفظ ويستظهر نصوصا. _يجلب أفكارا جديدة. _يسعى إلى إثراء رصيده اللغوي قصد تحسين التبليغ و الاستقبال. _يستثمر الوثائق المناسبة (المسموعة والمقروءة والمرئية).

أهداف التعبير الكتابي:[376]

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يختار الأفكار وينظمها	_يحدد معطيات مشروع الكتابة. _ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب. _يسخر معارفه وتجاربه و مطالعاته لتوليد الأفكار.
يوظف الكتابة لأغراض مختلفة	_يصوغ نصا يستجيب لنية التواصل. _يستعمل الكتابة وسيلة للتواصل (رسائل، بطاقات تهنئة، بطاقات دعوة، برنامج عمل...) _يستعمل نصا أو عدة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب بدون مذكراته. _يحرر عرض حال بسيط عن زيارة أو تجربة أو مطالعة.

[376] _ ينظر: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص15.

	_يعبر كتابة عن رأيه و مشاعره و أحاسيسه. _ينقل خبرا. _يحرر ملخصا عن حدث ويبدي رأيه في شأنه. _يحرر حكاية أو يتم حكاية. يصف لعبة ويكتب قواعدها. _يحرر كيفية استعمال دواء أو جهاز أو آلة. _يكتب الملاحظات المستقاة أثناء مشاهدة أو حصة ملاحظة. _ينجز مشاريع كتابية.

أهداف الكتابة:[377] هي مفتاح لجميع الأنشطة ويمارسها من خلال:

1_الخط: هو وعاء لحفظ اللفظ والمعنى معا، يمارس في سياق إدماجي، بهدف تقويم رسم بعض الحروف ومعالجتها وإجادتها وبذلك يحقق الأهداف التالية:

_إتقان الخط

_تنمية المهارات الخطية

_استخدام الخط في المواقف المدرسية وغيره للتعبير عن الأفكار و المشاعر، أو تسجيل الذكريات، أو الإجابة عن الأسئلة، أو إعداد الملخصات.

_التحكم في قواعد رسم الحروف.

_الوصول إلى الكتابة بخط واضح و جيّد.

2_الإملاء: نشاط وظيفي مرتبط بالأنشطة التحريرية، يتناول فيه ظاهرة واحدة، يتدرب عليها حتى يستوعبها، ويتعود على كتابتها صحيحة، ليصل في نهاية التعليم الابتدائي إلى:

_إتقان أغلب المهارات الإملائية (المد والتنوين، الألف اللينة والهمزة...)

_التحكم في استخدام علامات الوقف.

3_التطبيقات الكتابية: تبنى على المكتسبات القبلية حيث يوظف المتعلم من خلالها معارفه، ويعززها لتثبيتها، وتقويمها وهي على نوعين:

أ_ فورية: تقدم إثر تناول كل ظاهرة لغوية للتثبيت.

[377] _ ينظر: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص17، 18.

ب_ إدماجية: تغطي تعلمات كل الأسبوع قصد إدماج كل التعلمات.

ومن أهدافها بنوعيها:

_الترسيخ

_الدعم و التعزيز

_التقويم الآني للتدارك.

_استخدام اللغة استخداما صحيحا في مواقف الحياة.

_استخدام الدقة والنظام في عرض الانتاج الكتابي.

تنمية المهارات اللغوية واستخدامها استخداما صحيحا.

_تطبيق المتعلم لما تعلمه في مواقف معيشة.

_تنظيم الكتابة واحترام قواعد الخط.

4_**التعبير الكتابي**: من أهدافه استثمار الرصيد اللغوي في وضعيات جديدة.

إنجاز المشاريع: المشروع مجموعة مهام ينجزها المتعلم، لتفعيل مهاراته وترسيخ مكتسباته، تحقيقا للتكامل الوظيفي لمجموع الكفاءات المكتسبة. مُدّتُهُ لا تقل عن أسبوعين، يتم في نهاية الأسبوع، وهو يكسب وينمي:

_القدرة الانشائية.

_القدرة والميل للكتابة في كل المناسبات.[378]

المحفوظات: امتداد للسنة الرابعة ومن الأهداف التي تسعى لتحقيقها:

_تنمية قدرة المتعلم على الحفظ.

_إثراء رصيده اللغوي باكتساب مفردات جديدة.

_تعزيز قدراته في مجالي التعبير الشفهي و الكتابي.

_تنمية الذوق الأدبي.

_تمثل المحفوظ تمثلا دالا على مضمون النص.[379]

[378] _ ينظر: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،ص19.

[379] _ ينظر: نفسه، ص: 21.

المبحث الثالث: تعليمية اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية (التطبيق الميداني لطريقة التدريس من خلال وحدة تكاملية كاملة)

وصف العمل الميداني للمعلم في القسم أثناء تطبيقه للتكامل في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية :

تعليمية اللغة العربية في قسم التربية التحضيرية:

لا يطبق التكامل في هذا المستوى ويتعلم الطفل اللغة وغيرها من خلال اللعب بشكل عرضي. تركيز هذا المستوى على تعديل السلوك أكثر من تعليم اللغة أو تعلمها لهذا تسمى التربية التحضيرية.

حيث نص منهاج التربية التحضيرية الأخير على الاهتمام بالجانب التربوي لإنماء شخصية الطفل قبل الجانب المعرفي.[380]

و الحقيقة أنّ استغلال هذه السن للاستماع و التكرار بلغة عربية فصيحة للنصوص و الحوارات والتلقين لبعضها، و جعل المتعلم يعيش ضمن حمّام لغوي يحيط به في حواراته مع زملائه و مع معلمه سوف يكون له بالغ الأثر في مراحل مقبلة من مسيرته الدراسية ، و سيجد نفعه لأن المتعلم في عمره هذا قادر على الحفظ و التقليد بشكل كبير لا يستطيع أن يقوم به في مرحلة أخرى من مراحل عمره الدراسي إلا بمشقة.

المطلب الأول: تعليمية اللغة العربية في الصف الأول الابتدائي :

تعتبر حصة اللغة العربية في التعليم الابتدائي محورا تمارس فيه جميع فنون اللغة متسلسلة: التعبير الشفوي والتواصل فالقراءة ثم الكتابة، يستمر الترتيب خلال كل حصة طيلة الأسبوع، مع تطور الكفاءة المستهدفة أو تنوعها من حصة إلى أخرى هذا ما لمسناه في متابعتنا لمناهج التعليم الابتدائي المتعلقة باللغة العربية، وسنسلط الضوء على الطور الأول باعتباره الأساس في بناء عملية التعلم لنتتبع تعليمية اللغة العربية :

[1]_ ينظر: الدليل التطبيقي لمناهج التربية التحضيرية، مرجع سابق، ص: 8.

ففي الصف الأول تعلم فنون اللغة متداخلة مكملة لبعضها: **الحصة الأولى** تدوم تسعين دقيقة مكونة من: **التعبير الشفوي والقراءة والكتابة**، حيث يبدأ **بالتعبير الشفوي أشاهد وأستمع** من خلال تأمل المشهد في كتاب القراءة أو المعلق على السبورة ثم استنطاقه بتلقائية من طرف المتعلمين، ويتدخل المعلم للتصحيح أو لتقريب المعنى أو الإثراء، ثم ينتقل المعلم لقراءة نص **التسميع**، ويوجه المتعلمين للاستماع بوعي لما يلقى عليهم، بعد قراءة النص يطرح المعلم جملة من الأسئلة مثل:- ماذا نظمت المدرسة؟-إلى أين؟-من ذهب معهم؟-ماذا شاهدوا في الحديقة؟... يجيب المتعلمون عن الأسئلة باستغلال المشهد مع توفير وضعيات مساعدة مدعمة **بالإيحاء** و**الأشياء** و**الصور** ...وكل ما يسهل على المتعلم استثمار و توظيف مكتسباته في الكلام و التعبير عن المشهد.

في مرحلة لاحقة يتحول المتعلم من **مستمع** إلى **قارئ** وذلك عند تمكنه من الحروف و قدرته على قراءة الجمل، حيث يشترك مجموع المتعلمين في قراءة النص جملة بجملة.[381]

بعد هذا النشاط مباشرة و بدون فصل تبدأ **حصة القراءة أكتشف** في المرحلة **التمهيدية** تكون القراءة **إجمالية** من خلال البطاقات أو الصور على الكتاب، أما في مرحلة **التدريب** على مفاتيح القراءة فيجب أن **يتدرج** المعلم في عملية **التجريد** بحيث يدعو المتعلمين لملاحظة الصورة على الكتاب

واستنطاقها لاستخراج الجملة(في الحديقة أشجار وطيور)ثم تكتب الجملة على السبورة ويغلق الكتاب، بعدها يتم تفكيك الجملة إلى كلمات: في–الحديقة–أشجار–و–طيور. ثم تفكك الكلمة المقصودة إلى حروف: ط–يو–ر. لاكتشاف الحرف المطلوب: **ط** و تلوينه. يلي هذا النشاط مرحلة **قراءة** كل المتعلمين وذلك بقراءة الجملة كاملة ثم قراءة الجملة مفككة و بعدها قراءة الكلمة المعنية، وأخيرا قراءة الحرف، تتم العملية بالترتيب والتتابع والتدرج مع مراعاة ضرورة قراءة جميع

[381] _ ينظر: كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 101.

المتعلمين.[382] في الحصة ذاتها ينتقل المتعلم إلى مرحلة أخرى من **القراءة** هي **أقرأ** تتم فيها قراءة الحرف بالشكل والمد حيث يقرأ المعلم ويرددون خلفه في البداية ثم يقرأ المتعلم بمفرده من السبورة وإن أخطأ فيصحح له زملاءه، يجب مراعاة التدرج في ترتيب الأصوات: من القصيرة إلى الطويلة والتنوين فالسكون ثم تجريد الحرف منها.[383]

يتعرف المتعلم في هذه المرحلة على عدة تقنيات قرائية هذه الكثرة تساهم في اندثارها بسرعة فمن الأفضل تقسيمها إلى حصتين: الحصة الأولى **أكتشف** يقرأ الجملة متصلة ثم مفككة ثم يستخرج الكلمة فالحرف ويتعرف على الحرف في وضعياته المختلفة: أول الكلمة، وسط الكلمة، آخر الكلمة فقط وفي الحصة الثانية **أقرأ** ينتقل إلى شكل الحرف: الرفع، النصب، الجر، ثم مد الحرف: بالألف الواو، الياء، ثم التنوين بالمد...فمن العسير أن ترسخ كل هذه التعلمات في ثلاثين دقيقة لأنها كثيرة ومتنوعة خاصة مع الأعداد الكبيرة للمتعلمين في القسم الواحد الذي لا يسمح لهم بتكرارها عدة مرات.

تلي هذا كله **حصة الكتابة** و ذلك للتدرب على رسم الخطوط والأشكال الهندسية في المرحلة **التمهيدية** أما في مرحلة **التعلمات الأساسية** فتخصص لكتابة الحرف المقروء: أولا بكتابته في الفضاء ثم على الطاولة ثم فرديا على اللوح وأخيرا على الكراس المقرر للخط والتمارين الكتابية وإذا اعتمدنا التقسيم السابق فحصة الصباح تكون لكتابة الحرف: أول الكلمة، وسط الكلمة، آخر الكلمة. وفي حصة المساء يكتب بالشكل والتنوين وبزيادة حروف المد .

يعتمد نشاط الكتابة على محاكاة المعلم في جميع المراحل، وفي مرحلة **التعلمات الفعلية** يكتب كلمات وجملا قصيرة.[384] كما يراقب المعلم فيها الجلسة السليمة والمسك المناسب للقلم.

---

[382] _ ينظر: كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 102.

[383] _ ينظر: كراس النشاطات اللغوية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 53.

[384] _ ينظر: كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 102.

هذا عن حصة اللغة العربية الأولى.

أما **الحصة الثانية** فتدوم خمسا وأربعين دقيقة وهي **للقراءة والكتابة** فقط و على التوالي حيث يبدأ بقراءة الجزء الثاني من **أكتشف و أقرأ**.[385] يتّبع المعلم مع المتعلمين المراحل نفسها لحصة القراءة الصباحية مع حرف "**الطاء**" والآن مع حرف "**اللام**" بحيث يدعوهم لمشاهدة الصورة لاستخراج الجملة بمساعدة وتوجيه من المعلم، تنقل الجملة كلمة كلمة على السبورة: في الحديقة غزال وثعلب. ثم يغلق الكتاب وتفكك الجملة إلى كلمات وتوضع كل كلمة داخل إطار: في – الحديقة – غزال – و– ثعلب. يركز المعلم على الكلمة المقصودة و يفككها إلى حروف: غ–زا–**ل**. ث–ع–**ل**–ب. لاستخراج الحرف المدروس" **ل**" ثم تلوينه.

بعدها مباشرة ينتقل إلى **الكتابة** حرف "الطاء" وبالخطوات الصباحية نفسها حيث يكتب في الفضاء ثم على الطاولة ثم على اللوحة، ويختم ذلك بكتابته على كراس الخط والتمارين باعتماد المحاكاة.[386]

هناك خرق للتسلسل المنطقي للحصة فكيف يقدم الحرف الأول بتسلسل معين والحرف الثاني بتسلسل آخر؛ بحيث يتعرف المتعلم على الحرف ويقرأه ثم يكتبه في الحصة الأولى أما في هذه الحصة

فقد تعرف على حرف جديد و هو "ل" وقرأه وعند الممارسة الكتابية عاد إلى الحرف السابق بالمد والتنوين وسيعود للحرف الذي قرأه اليوم في حصة الغد. وهذا سيتسبب في تشتيت تفكير المتعلم وسيجعله يخلط بين الحرفين لحداثة سنّه التعليمي .

[385] _ ينظر: كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 102. و كتاب النشاطات اللغوية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص:53.

[386] _ ينظر: كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 104.

في **اليوم الثاني** الحصة من تسعين دقيقة مكونة من التعبير الشفوي والقراءة والكتابة، تبدأ **بالتعبير الشفوي أصوغ** هذه مرحلة يلاحظ المتعلم فيها الصورة المقترحة على كتابه أو المعلقة على السبورة، وتترك له حرية التعبير عن الصورة من خلال الملاحظة لاستخلاص ما تمثله من رصيد لغوي سبق التعرف عليه في **أشاهد وأستمع** مع استعمال تراكيب لغوية مستهدفة مصحوبة بتوجيهات المعلم.[387]

ثم ينطلق في **القراءة أثبّت** في المرحلة التمهيدية: تقدم للمتعلم كلمات للتثبيت سبق وأن تعرف عليها واكتشفها وفي المرحلة الثانية يبدأ المعلم بكتابة الكلمات المقترحة على السبورة الواحدة بعد الأخرى،[388] يكتب كلمة "طيور" يقرأها المتعلمون جماعيا ثم فرديا ويكتبونها على اللوح، ثم يقومون بتلوين حرف "الطاء" على الكلمة، العمل نفسه لبقية الكلمات المتعلقة بحرف "الطاء" ثم الكلمات المتعلقة بحرف "اللام" في النموذج المقترح: طويلة–تلاميذ–بطة–معلمون – غزال– ثعلب. بعدها يقرأ كل المتعلمين فرادى الكلمات من السبورة لتثبيتها.

بعدها يشرع المتعلمون في **كتابة** الحرف الذي تعرفوا عليه بالأمس وهو حرف "اللام" بالمراحل نفسها التي تعلموها لكتابة حرف الطاء، وذلك بكتابة الحرف في الفضاء ثم على الطاولة فاللوح ثم على الكراس المقرر باعتماد المحاكاة.[389]

و في مساء اليوم الثاني حصة **للقراءة والكتابة** من خمس وأربعين دقيقة يقدم المعلم **الجزء الثاني من أثبّت** بالطريقة ذاتها التي نفذت في الجزء الأول بحيث يكتب المعلم الجملة على السبورة: تسير البطة ببطء. يقرأها المتعلمون ثم ينقلونها على اللوح ويلونون حرف "الطاء" ، وبعدها يكتب المعلم الجملة الثانية: الثعلب تحت شجرة طويلة. يقرأها المتعلمون ثم ينقلونها على اللوح ويقومون بتلوين

[387] _ ينظر: كتاب النشاطات اللغوية، ص:54.

[388] _ ينظر: كتاب النشاطات اللغوية، مرجع سابق، ص: 54.

[389] _ ينظر: كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 103.

حرف "اللام" وحرف "الطاء" ،ثم يقرأ المعلم الجملتين وبعده يقرأ كل متعلم الجملتين من السبورة بمفرده للتثبيت.[390]

ملاحظة: هذا النشاط لم يشر إليه دليل المعلم رغم توفره في الكتاب المدرسي للمتعلم وأهميته في التثبيت.

تليها حصة **الكتابة** يتدرب المتعلم على كتابة الحرف الذي قرأه بالأمس و كتبه صباحا لكن الآن في وضعيات مختلفة عن الوضعيات السابقة.[391]

في اليوم الثالث حصة من تسعين دقيقة أيضا تنطلق **بالتعبير الشفوي أتذكر** يطرح سؤال أو أكثر على المتعلمين.[392] يركز المعلم على صحة تركيب الجمل التي أجابوا بها على السؤال، و قدرتهم على الاسترجاع والتذكر و التوظيف، تتنوع الأسئلة من حصة إلى أخرى بإدخال أساليب جديدة كالتعجب والاستفهام.

بتسلسل ودون فاصل تبدأ حصة **القراءة أميّز** يقدم للمتعلم مجموعة من الكلمات في المرحلة الأولى، أما في مرحلة التدريب والتي تليها مجموعة من الحروف فيقوم المعلم بكتابة الكلمات الواحدة بعد الأخرى على السبورة ويطلب من المتعلمين كتابة الكلمات على اللوح و وضع الحرف المناسب "ط – ل" بلون مختلف في الفراغ يركز في هذا النشاط على مختلف الوضعيات التي يتخذها الحرف في الكلمة، لاكتشاف الخصائص المشتركة بين الرموز والتمييز السمعي والبصري بينها.[393] ثم يقرأ المعلم ويردد المتعلمون خلفه، و بعدها يقرأ كل متعلم بمفرده من السبورة، أما الجزء الثاني فيكتب المعلم الحروف ثم الكلمات المبتورة ويصعد البعض منهم لوضع الحرف المناسب، كما

[390] _ ينظر: المصدر السابق، ص: 103.

[391] _ ينظر: كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 104.

[392] _ ينظر: المصدر نفسه و الصفحة.

[393] _ ينظر: نفسه، ص: 104.

يمكن إنجاز هذا التمرين على اللوح بالطريقة نفسها. ثم يقرأ المعلم ويردد المتعلمون خلفه وبعدها يقرأ كل واحد بمفرده من السبورة.

تختم حصة اللغة العربية **بالكتابة** ذلك بمحاكاة تامة للمعلم بتحديد مقاييس و درجات كل حرف على اللوح ثم تلوين الحرفين المدروسين، ثم تكرار العملية على الكراس المقرر.[394]

الفترة المسائية من اليوم الثالث تبدأ بحصة **القراءة أقرأ جيّدا** في المرحلة **التمهيدية** لاستثمار ما اكتسبه المتعلم من كلمات وفي **المرحلة الثانية** ينطلق المعلم بكتابة الجملة الموجودة في الكتاب على السبورة ويطلب من المتعلمين تحديد الحرفين المقصودين بلون مخالف على السبورة، ثم يقوم المتعلمون بقراءة الجملة.[395] يستثمر المتعلم ما اكتسبه من حروف أما في مرحلة القراءة **الفعلية** يقوم المتعلم بتوظيف آليات القراءة في وضعيات جديدة .

وفي **الكتابة** يقوم المتعلم بكتابة الجملة الثانية المقترحة بالخطوات السابقة، عن طريق محاكاة المعلم في رسمه للحروف و ضبطه للخط.[396]

في اليوم الرابع تنطلق حصة اللغة العربية **بالتعبير الشفوي أركّب** يقوم المتعلم بالتحويل من المفرد إلى الجمع مثلا يقوم المعلم في هذه الحصة بتكوين مجموعتين الأولى تلفظ بالاسم المفرد والثانية بجمعه، ثم يعكس العمل مع مراعاة استعمال الأسماء التي تنتمي إلى الحقل المفهومي "حديقة الحيوانات" ليظهر المتعلم قدرته على تركيب الأجزاء و التأليف بينها بتوظيف مكتسباته من المعجم.[397]

---

[394] _ ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 104.

[395] _ ينظر: نفسه، ص: 104.

[396] _ ينظر: كتاب النشاطات اللغوية، ص: 55.

[397] _ ينظر: كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 104.

بعدها نشاط **القراءة أرتّب** يقوم المعلم بكتابة الكلمات مبعثرة على السبورة ثم يطالب المتعلمين بترتيبها تحت إشرافه وتوجيهه وذلك بتكرار قراءة الكلمات المبعثرة على مسامعهم لاختبار قدرتهم على التفكير المنطقي و الربط، بعد إثراء الترتيب تبدأ القراءات الفردية من السبورة.[398]

يلي نشاط القراءة حصة **للإملاء**[399] مقررة على كراس الكتابة والتمارين لكنها واقعيا ملغاة و معوضة بحصة **تدريب** على **الخط** للحرفين المدروسين على كراس القسم العادي، لأن هذا الكراس المألوف هو كراس المتعلم في المستقبل وهو الذي سيكتب عليه دروسه في كل الأنشطة التعليمية لهذا يجب أن يكون تدريب الكتابة عليه حتى لا يصدم المتعلم به، لأنه لن يكتب على كراس كالكراس المقرر.[400] وهذا اجتهاد من بعض المعلمين و المفتشين فقط ،أما في الواقع فلا يتدرب المتعلم على الكتابة على الكراس العادي أبدا وهذا ما وجدناه في بعض المدارس ،و يعللون ذلك بعدم تخصيص حصة في التوقيت الأسبوعي لهذا النشاط ،وعدم كفاية الوقت للاجتهاد بحصة زائدة ،وقد اشتكى معلمو السنة الثانية من عجز المتعلم على الكتابة في الكراس الشخصي لا الكراس المقرر.

مساء اليوم الرابع **ألعاب قرائية وكتابية** يتم فيها إنجاز جزء من **ألعب و أقرأ** باستعمال البطاقات على السبورة يقوم المتعلمون بتحديد الكلمات[401] هذا بالنسبة للقراءة.

أما الكتابة فينجز جزء من تطبيقات **ألعب وأتمرن** على كراس الكتابة والتمارين الذي يتضمن أنشطة مختلفة تنمي مهارة المتعلم الكتابية وتدرّبه على القراءة.[402]

---

398 _ ينظر: كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 105.

399 _ ينظر: المصدر نفسه و الصفحة.

400 _ ينظر: كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، ص: 105.

401 _ ينظر: نفسه، ص: 105.

402 _ ينظر: المصدر نفسه و الصفحة.

اليوم الخامس حصة اللغة العربية **ألعاب قرائية وكتابية** الحصة الثانية ينجز فيها المتعلم الجزء المتبقي من **ألعب و أقرأ**.[403] حيث قام المعلم برسم الشكل، وكتابة الكلمات ثم طلب من المتعلمين الربط بسهم بين الكلمة والقفص هذا عن نشاط القراءة.

بالنسبة **للكتابة** يقوم المتعلم بإنجاز الجزء الثاني من **ألعب وأتمرن**[404] حيث رسم المعلم الحيوانات والأشجار وكتب الكلمات تحتها ثم طلب من المتعلمين الإجابة بالربط ثم كتبوا الجمل على كراساتهم.

في أمسية هذا اليوم **نشاط إدماج لغوي** يتم فيه توظيف مكتسبات المتعلم اللغوية القبلية والجديدة. وإثراء قاموسه اللغوي بكلمات جديدة من الحروف التي درسها سابقا من خلال نشاط **أقيّم تعلماتي**، فيقوم المعلم بقراءة الكلمات ويطلب منهم توظيفها في جمل ثم يدعون لوضع كل كلمة في موضعها المناسب، ثم يكوّن الكلمات من الحروف.[405]

أما الكتابة فتكون على كراسها لإنجاز نشاط: **أدمج مكتسباتي** يوظف المتعلم من خلالها كل مكتسباته اللغوية التي اكتسبها خلال الأسبوع وهو نوع من التقويم التحصيلي للكفاءة القاعدية للمتعلم في جميع وحدات المشروع.[406]

تختم الحصة بإملاء الأصوات المدروسة خلال الأسبوع وذلك بكتابة الأصوات أولا على السبورة من طرف المعلم، ثم يكتبها المتعلم على اللوح ويمسح المعلم السبورة والمتعلم اللوح ليكتب على كراسه من إملاء المعلم، وبعدها يصحح من السبورة. هذا النوع هو **الإملاء المنظور**.[407]

---

403 _ ينظر: كتاب التمارين اللغوية و الكتابية، ص: 54.

404 _ ينظر: المصدر السابق، ص: 55.

405 _ ينظر: نفسه، ص: 55.

406 _ ينظر: كتاب التمارين اللغوية و الكتابية، ص: 55.

407 _ ينظر: المصدر السابق، ص: 55.

أنجز مشروعي هو نشاط يؤدى خلال الوحدات التعليمية ليكشف قدرة المتعلم على الإنجاز ويبني من خلاله تعلماته بحرية لتظهر كفاءته في الإنجاز، يكتمل باكتمال وحدات المشروع.[408]

أحفظ في هذا النشاط تقدم للمتعلم مجموعة من المقطوعات الشعرية التي توافق مستواه وتمس اهتماماته بغرض إثراء قاموسه اللغوي و تدريبه على الحفظ والاستظهار وتنمية ذوقه وتنبيه حسه الجمالي.[409]

[408] _ ينظر: المصدر نفسه، ص: 55.

[409] _ ينظر: نفسه، ص: 55.

المطلب الثاني: تعلمية اللغة العربية و تعلمها في الصف الثاني :

أسلفنا الذكر أن تعليمية فنون اللغة العربية تتمّ متكاملة من خلال النص المحوري في الوحدة التعليمية. وفي السنة الثانية كذلك وسنشرحها من خلال أنشطة اللغة العربية خلال أسبوع كامل: تنطلق حصة اللغة العربية الأولى يوم السبت بنشاط **القراءة أداء + فهم** تستغرق تسعين دقيقة؛ يتمرن فيها المتعلم على الأداء المعبر للنص و فهم مضمونه حيث: يثير المعلم انتباه متعلميه بطرح سؤال يفتح به مجال الحديث حول الموضوع مثل: ما هي وسائل النقل التي تعرفها؟ يذكر المتعلمون بعضها ثم يفتح الكتاب[410]. ويقرأ المعلم القراءة النموذجية المعبرة المشخصة البيانية، ثم يوجه القراءة للنجباء من المتعلمين لقراءة النص أو بعض فقراته.

يتابع المعلم تدريبهم على النطق السليم للحروف واحترام علامات الوقف، قد يستوقفهم أثناء القراءة ليشرح المفردات والمفاهيم الصعبة الواردة تحت عنوان **أدرس معنى النص**.[411] وهو شرح في **السياق** كي يتمكن المتعلم من استيعاب المفهوم عن طريق استعماله، كشرح كلمة العدّاد: يسجل عدّاد سيارة الأجرة ثمن الرحلة، وبإمكان المعلم شرح كلمات أخرى غير مشروحة إن رأى ضرورة لذلك، **بالتشخيص** من خلال ملاحظة صورة الشيء أو **بربط الموقف بالمشاهد العامة للنص** ولا تتجاوز القراءات قبل طرح أسئلة الفهم الخمس، ثم يطرح المعلم أسئلة الفهم **أجيب** انظر الشكل السابق وهي أسئلة تقويمية استطلاعية تركز على أهم ما يتضمنه النص من معان وأفكار مثل: ماذا حدث للسيارة؟ كيف ذهبت العائلة إلى الخالة؟ يتعرف المعلم من خلالها على مقدرة المتعلمين على الإحاطة بالمعنى العام للنص، الهدف من الشرح هو الفهم لاستيعاب معطيات النص.

[410] _ ينظر: كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 94.

[411] _ ينظر: المرجع السابق، ص: 94.

يلي هذه الحصة **التعبير الشفوي و التواصل** مرتبط بحصة القراءة و ليتوسع المتعلم و يتصرف أكثر في معطيات النص من خلال استعمال مضمون النص أو من خلال مشاهد التعبير الشفوي أو باستعمال الصور المرفقة بالنصوص أو باستغلال وضعيات أخرى من الواقع .

الحصة الثالثة **قراءة أداء** تدوم خمسا وأربعين دقيقة يتدرب فيها المتعلمون على القراءة الواعية المعبرة والمسترسلة الهدف منها تدعيم الحصة الأولى "أداء +فهم" والتدريب على مهارة القراءة.

الحصة الرابعة من حصص اللغة العربية في السنة الثانية حصة للكتابة **أدرس مبنى النص**.[412] يستغل هذا النشاط نص القراءة لاكتشاف الظاهرة اللغوية: تراكيب، صيغ، إملاء، يتدرب عليها المتعلم ويوظفها، هدف هذه الحصة تنمية الملكة اللغوية من خلال الالتزام بقواعد رسم الحرف والإملاء ينفذ هذا النشاط من خلال: **أستخرج و أستعمل** وذلك باستخراج الجملة المتضمنة للصيغة المدروسة وكتابتها على السبورة مثل: توجهنا إلى منزل خالتي **التي** كانت مريضة. ثم تحدد الصيغة بلون مخالف "الاسم الموصول" و يتدرب المتعلمون على توظيفها في وضعيات متنوعة شفويا، والعمل نفسه بالنسبة للاسم الموصول "الذي" في الجملة الثانية ثم ينتقلون إلى كراس التمارين لإنجاز التمرين الأول المتعلق بها: أضع الذي أو التي في الفراغ المناسب.[413]

في الحصة ذاتها ينتقل المتعلمون إلى جزء آخر من الكتابة وهو **أقرأ و أميز**[414] يتم في هذه الحصة استخراج الظاهرة الإملائية "ال" الشمسية و "ال" القمرية ثم يتدرب المتعلمون على التمييز بينهما نطقا من خلال توظيفهما ثم ينجز المتعلمون التمرين **أسمع وأكتب** على كراس التمارين[415] انتهت أمسية الأحد.

---

412 _ ينظر: المرجع نفسه، ص: 94.

413 _ ينظر: كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص: 94.

414 _ ينظر: المرجع السابق، ص: 94.

415 _ ينظر: نفسه، ص: 94.

ألاحظ وأتدرب في مرحلة المراجعة التي يراجع المتعلم من خلالها رسم الحروف و يكتبها على كراس التمارين[416] تطورت إلى **أحسن خطي** في مرحلة التدريب على القراءة[417] ينجز هذا النشاط على النحو الآتي: يلاحظ المتعلمون الجملة المكتوبة على كتابهم في الوحدة الثانية ثم ينقل المعلم الجملة على السبورة بخط واضح وجميل ثم يدعوهم إلى محاكاته على كراس التمارين **أكتب الجملة الموجودة في الكتاب**[418].

إذا كان الأول **أقرأ و أميز "إملاء"** في الوحدة الأولى من الأسبوع فإن الوحدة الثانية من الأسبوع نفسه ستكون لنشاط **أحسن خطي "خط"** أي أنّ الوحدة لا تضم النشاطين معا الخط والإملاء بل يتناوبان بمعدل مرة واحدة خلال وحدتين عكس ما كان عليه الحال في مرحلة المراجعة حيث يتكرر النشاطان في كل وحدة بمعدل مرتين في الأسبوع.

آخر تمرين **كتابي** يدعى المتعلمون من خلاله إلى ترتيب جمل لتكوين فقرة مرتبطة بنص الوحدة التعليمية يمارس المتعلم من خلاله مهارة الربط باكتشاف الانسجام بين عناصر الفقرة، أو تأليف فقرة تتراوح بين ثلاث و ست جمل انطلاقا من مشاهد.[419]

هنا تنتهي الوحدة الأولى في يومين، وتنطلق الوحدة الثانية بالطريقة نفسها والزمن نفسه بالنسبة لمعالجة النص والكتابة، مع تعاكس نشاط الإملاء بالخط كما ذكرنا سابقا أما البقية فلا فرق.

اليوم الخامس و الحصة الخامسة **للكتابة** تضم تقويما للظواهر اللغوية: الخطية والإملائية والصيغ المتعلمة خلال الأسبوع في الوحدتين ومدى تمكن المتعلم منها وعلاج الضعف، يتم ذلك على كراس التمارين من خلال نشاط **أقيم تعلماتي**.[420]

---

[416] _ ينظر: كراس التمارين اللغوية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ديسمبر 2003، ص:97.

[417] _ ينظر: المرجع السابق، ص: 98.

[418] _ ينظر: نفسه ، ص: 98 .

[419] _ ينظر: كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص: 94، 97 و98.

يلي هذا نشاط قرائي آخر وهو **المحفوظات** وهو نشاط ينمي القدرة على الحفظ والتذكر كما يطور الذوق الشعري للمتعلم، وقد برمج نص لكل محور وبإمكان المعلم تغيير النص أو إضافة نص آخر يخدم الوحدة والمتعلم، كما يمكن أن يقسم النص إن كان صعبا إلى قسمين للأسبوع الأول والثاني من المحور.[421]

تبدأ الحصة بربط موضوع المحفوظة بواقع المتعلمين أو بدعوتهم لملاحظة الصورة المصاحبة لنصها ثم الاستماع إليها من شريط أو من قراءة المعلم المعبرة ثم ينطلق في التحفيظ التدريجي للأبيات بالتكرار ثم بالمحو التدريجي ثم بتكرار كل شطر عدة مرات من طرف المعلم ثم المتعلمين فرادى ثم جماعات مما يزرع التنافس بين المجموعات ثم البيت الثاني و الثالث...و هكذا.

حصة الأسبوع المقبل تبدأ باستظهار ما تم حفظه في الأسبوع الماضي، ثم يشرع في التحفيظ بالطريقة ذاتها و في نهاية الحصة ينشدون المحفوظة كاملة.

الحصة السابعة من حصص اللغة تخصص لنشاط **المطالعة المسموعة** في الثلاثي الأول و الثاني المعلم هو الذي يدير هذه الحصة يستمد النصوص من دليل المعلم، ثم تتحول إلى مطالعة مقروءة في الثلاثي الثالث ويديرها المتعلم ، يراعى فيها :التنظيم والتجديد والتنوع والإبداع والهدوء لأهميتها في هذا النشاط، كتخصيص ركن من القسم للجلوس و الاستماع وتعليق لافتة على الباب يكتب عليها أحد المتعلمين "لا تزعجونا نحن نطالع" بغرض التدريب على التنظيم و حسن الإصغاء والتركيز والاستفادة من المضمون .

تنطلق الحصة بإثارة انتباه المتعلمين نحو موضوع القصة، ثم يقرأ المعلم قراءة يركز فيها على نبرات صوته وتمثيله للمعاني، بعدها يطرح أسئلة اختبار الفهم لمعرفة مدى ما استوعبه المتعلم من القصة من قيم تربوية، ثم يحدد زمان مكان القصة و شخصياتها والوقوف عند فكرة أو أفكار تحمل قيما

---

[420] _ ينظر: المرجع السابق، ص: 94.

[421] _ ينظر: المرجع نفسه، ص: 94.

تربوية لتحلل وتزرع في أنفس المتعلمين، وعند الانتقال إلى **المطالعة المقروءة** فإن المتعلم يحضر قصة لمطالعتها في حصة المطالعة وقد تقسم أجزاء القصة على مجموعة من المتعلمين ثم يختار المعلم واحدا أو اثنين ليحاكي دور المعلم في المطالعة المسموعة، وعلى المعلم أن يحسن الاختيار لشكل حافزا للبقية ثم تجري بقية أحداث الحصة بطريقة المطالعة المسموعة، كما يمكن تقسيم أجزاء القصة على عدة حصص وفي كل مرة يحكي المتعلم ما طالعه منها .

وأخيرا نشاط **الإدماج** أو **إنجاز المشاريع** يهدف هذا النشاط إلى إعطاء بعد وظيفي لمكتسبات المتعلم حيث يمارس كفاءات مختلفة كالكتابة والتواصل، الرسم...من خلال تحضير وسائل التنفيذ في حصة سابقة، ثم يربط المعلم المشروع بنصوص المحور أو من خلال الصورة المرفقة **لأنجز مشروعي**[422] ويخبر المتعلمين بالهدف من انجازه وأهميته ثم يقوم بتقسيمهم أفواجا و يوزع النجباء على الأفواج لينسقوا عمل الفوج، ومنها ينطلقون في انجاز المشروع وفق مراحله الموضحة على الكتاب و يمكن تغيير هذه المراحل إن رأى المعلم الحاجة إلى ذلك خلال محور واحد لأسبوعين حصة لكل أسبوع أو خلال محورين أي أربع حصص .

المطلب الثالث: تعليمية اللغة العربية و تعلمها في الصف الثالث

تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي مختلف عن السنتين الماضيتين، فلا مراحل في هذه السنة و الانطلاق يكون من المحاور لكل محور ثلاثة وحدات على الأكثر كل وحدة تستغرق أسبوعا كاملا بنص محوري واحد تدور حوله جميع الأنشطة لكنها لا تختلف من حيث تكاملها فالحصة الواحدة تتكون من التعبير والقراءة والكتابة سنفصل ذلك من خلال متابعتنا لأسبوع كامل في اللغة العربية التي أنجزت على النحو التالي :

[422] _ ينظر: كتابي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص: 97.

تنطلق الوحدة **بالحصة الأولى** المخصصة **للقراءة أداء + فهم** يقرأ المعلم النص[423] قراءة جهرية نموذجية ثم يقرأ بعض المتعلمين الفقرات ولا يركز في هذه الحصة على القراءة الجهرية بل على فهم مضمون النص و شرح مفرداته الصعبة من خلال **أتحاور مع النص** المركب من **أتعرف على معاني المفردات** و أسئلة **أفهم النص** ليتمكن من تكوين فكرة حول المعنى العام له.[424]

بعدها تنجز المتعلم **تمارينا كتابية** متعلقة بفهم النص على كتاب التمارين تحت عنوان **أفهم نص القراءة** [425]يشترط أن لا يعود للنص لكي يجيب فهي أسئلة كتابية لاختبار الفهم يختلف عدد التمارين و نوع الأسئلة من نص لآخر كل هذه الأنشطة تمارس في خمس وأربعين دقيقة .

يليها نشاط **التعبير الشفوي و التواصل** يعتمد هذا النشاط أيضا على فهم النص و ذلك عندما يجيب المتعلم عن الأسئلة في نشاط **أعبر**؛[426]و هي أسئلة متعلقة بالنص، كما يمارس توظيف أساليب كالاستفهام والتعجب وعبارات الاستهلال والحكاية وغيرها مثل: "عليك...أن" عند توجيه النصيحة "في يوم من الأيام"...إذا أراد أن يحكي.

و من الممكن أن ينطلق التعبير الشفوي من غير موضوع النص بل من شكله فإذا كان النص حواريا، يمارس المتعلم الحوار في موضوع يختاره المعلم، وإذا كان قصة يستثمر المتعلم ما تعرف عليه من مكونات القصة من شخصيات وتحديد للإطار المكاني و الزمني و إدراك لتسلسل و ترابط الأحداث في رواية قصة شفوية ...

النشاط الموالي حصة **كتابة** هدفها تحسين مستوى المتعلم في الخط أو اكتسابه مهارة جديدة، كتحديد المسافات بين الكلمات أو ترك بياض في بداية الفقرة، أو مراجعة كتابة الحروف بتنوع

---

[423] _ ينظر: كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 104.

[424] _ ينظر: المرجع نفسه، ص: 104.

[425] _ ينظر: كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص: 104.

[426] _ ينظر: المرجع السابق، ص: 104.

مواضعها في بنية الكلمة حيث يطلب المعلم من المتعلمين كلمات فيها حرف الصاد، في أول الكلمة وفي وسطها و في آخرها فيكتبون هذه الكلمات على الألواح ثم يكتبها المعلم على السبورة بخط واضح وجميل، بعدها يكتب المعلم الفقرة من الكتاب على السبورة ليقوم المتعلمون بنقلها على كراس القسم العادي الخاص بالكتابة والذي يتمرن المتعلمون من خلاله على الكتابة بشكل أفضل من الكراس المدرسي.[427]

الحصة الثانية تنطلق بنشاط **القراءة أداء و** هي الحصة الأولى من ثلاث حصص يقسم المعلم النص إلى فقرات حسب الحصص يركز على ممارسة المتعلم للقراءة الجهرية **و** تحسين مستوى الأداء من حيث سلامة نطق الحروف مخرجا صوتيا و شكلا إعرابيا واحترام علامات الوقف، يشرع المعلم في الحصة بالقراءة الجهرية الأولى والمتعلم يتابعه على كتابه، تتبع قراءة المعلم بقراءة أنجب المتعلمين حيث تقرأ الفقرة الواحدة عدة مرات ثم الفقرة الموالية وهكذا...بعدها تبدأ الحصة الثانية للغة العربية لهذا اليوم وهي حصة التراكيب النحوية[428] فالعنوان **ألاحظ** يمثل الأمثلة و **أتذكر** يمثل القاعدة النحوية ثم يتدرب بالتطبيق عليها صباحا تمرين من كتاب القراءة[429] وفي المساء تمارين من كتاب التمارين [430]فالدرس و تمارينه و تمارين كتاب التمارين لا يعقل أن تنجز جميعها في حصة من خمس و أربعين دقيقة .

الحصة الثالثة من حصص اللغة العربية تبدأ **بالقراءة أداء** بالمراحل نفسها لحصة القراءة أداء السابقة مع الفقرات الموالية التي لم تقرأ في الحصة السابقة يركز المعلم على مهارة الأداء الجهري السليم للقراءة، بعدها مباشرة يبدأ نشاط **الإملاء** يشار له في كتاب المتعلم بـ:**أكتب جيّدا**[431] و

---

[427] _ ينظر: كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، ص: 104. و كتاب الأنشطة اللغوية، ص: 53.

[428] _ ينظر: كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص: 106.

[429] _ ينظر: المرجع السابق، ص: 106.

[430] _ ينظر: المرجع نفسه و الصفحة.

[431] _ ينظر: نفسه، ص: 53.

على كراس التمارين بالعنوان نفسه[432] الذي لم تظهر له حصة في جدول التوقيت الأسبوعي للمتعلم أيضا، يسير هذا النشاط وفق مراحل حصة التراكيب النحوية السابقة حيث يطرح المعلم سؤالا يصل من خلاله إلى جملة تكتب على السبورة أو يستخرج الجملة من النص و يكتبها على السبورة ثم يشرحها ليستخرج القاعدة الإملائية، يكتب المتعلم القاعدة من الكتاب أو من السبورة بعد تعديل صياغتها أما الجملة التي استعملت شاهدا على القاعدة الإملائية فقد يكتبها المتعلم و قد يتخلى عن كتابتها على كراسه، بعدها ينجز المتعلم التمرين التدريبي في الشكل نفسه أو يختار المعلم تمرينا تدريبيا آخر.

في أمسية الاثنين يمارس المتعلمون حصة الدعم التي تستغل لإنجاز التمارين القرائية والكتابية[433] لأن المنهاج لم يخصص لها حصة في التوقيت الأسبوعي للمادة وهو كتاب يخدم الأنشطة اللغوية إذا خصصت له حصص تتوازى مع كتاب القراءة الذي يحتوي على الأنشطة الأخرى، فبرمجة كتاب بمحتوى ضخم و مهم يخدم ويدعم تعليم اللغة العربية و الكتاب الآخر، دون أن تخصص له حصته من التوقيت الأسبوعي فيه سوء في التنظيم والتخطيط؟! وإنجاز هذا العمل يوم الاثنين اجتهاد من بعض المعلمين فقط، فهناك من لا ينفذ الدعم أصلا ويضطر إلى حشو المعلومات بسرعة خلال الحصص الأخرى للغة العربية ،أو يقوم باستغلال حصص النشاط أو إهمال الكتاب كاملا، أو بعض تمارينه التي لم يسمح له الوقت بإنجازها و الاكتفاء بما يراه المعلم مهما و يخدم الوحدة التعليمية .

يوم الثلاثاء حصة اللغة العربية تبدأ بنشاط **القراءة أداء** الحصة الأخيرة لتكملة أداء الفقرات المتبقية من النص بالطريقة نفسها، تليها حصة نصف شهرية: **أثري لغتي=معجم**،[434] فيها يتعرف المتعلم على معاني المفردات ثم يوظفها في جمل مفيدة، وبعدها ينجز التطبيق أثري لغتي الخاص بهذا

[432] _ ينظر: نفسه، ص: 106.

[433] _ ينظر: كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص: 106.

[434] _ ينظر: المرجع نفسه و الصفحة.

النشاط على كراس التمارين[435] وفي الأسبوع المقبل في الحصة ذاتها تمارس حصة: **الصرف=أوظف**، وفي مساء هذا اليوم ينجز المتعلم نشاطا آخرا نصف شهري قرائي وكتابي هو **نصوص توثيقية**[436] يقسم النشاط إلى حصتين خلال الشهر يتناوب مع نشاط **المطالعة** التي تكون في بداية السنة مسموعة ثم تتطور مع مستوى المتعلم لتصبح مقروءة، نصوصها أو كتبها تستمد من مكتبة المدرسة ،بعد المطالعة تبدأ حصة **المحفوظات** الأسبوعية[437] التي تقدم نصوصا شعرية تحفظ بالتكرار و بالمحو التدريجي كما في السنة الثانية .

يوم الأربعاء تبدأ حصة اللغة العربية **بالتعبير الكتابي** يستمد موضوعه من نص القراءة ففي هذه الوحدة يستثمر المتعلم عناصر القصة في إنجاز التعبير الكتابي، أو يقوم بتلخيص نص القراءة، بعده نشاط **الإدماج** أو **إنجاز المشروع** مثل تأليف قصة[438] يستغرق هذا المشروع عدد النصوص القصصية في المحور أي ثلاث أسابيع : الحصة الأولى ألاحظ يتعرف على مكونات القصة من خلال الإجابة عن الأسئلة المرفقة ،الحصة الثانية تدريب على كتابة القصة على كراس القسم و المرحلة الثالثة ينجزها في المنزل بمساعدة الكبار على جمع الصور ولصقها بالقرب من الفقرة المناسبة.

أخيرا **الوقفة التقييميّة**[439] تمارينها متعلقة بنصوص المحور يتم إنجاز التمارين متسلسلة حسب الوحدات التعليمية فيكتمل هذا النشاط بنهاية المحور و من الأحسن العودة لهذا النشاط في آخر المحور لأنه يعالج و يقوّم جميع الأنشطة القرائية و الكتابية للمحور.

---

435 _ ينظر: كتاب التمارين اللغوية، ص: 54.

436 _ ينظر: المرجع نفسه و الصفحة.

437 _ ينظر: كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص: 106.

438 _ ينظر: كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص: 104.

439 _ ينظر: كتاب التمارين اللغوية، ص: 54.

هناك الكثير من المآخذ يقف العقل أمامها حائرا متسائلا كيف يحدث هذا في تعليمنا ؟ فالسنة الثالثة بالنسبة للمتعلم سنة التشتت وبالنسبة للمعلم سنة الضغط والاجتهاد الخاص بتوقيت إضافي إن كان ذلك كاف ليوفق بين الأنشطة القرائية والكتابية من خلال كتابين واحد سطرت له حصصه الأسبوعية والآخر لم يظهر نصيبه في التوقيت الأسبوعي. بالإضافة إلى طول النصوص التي تؤدي إلى إرهاق المتعلم و مله من تكراره وليس الهدف إطالة النصوص لتثبيت الحروف والتمكن من مهارة القراءة، بقدر ما تهم قدرة المتعلم على القراءة السليمة للفقرة مهما طالت هذه الأخيرة أو قصرت .

المطلب الرابع: تعليمية اللغة العربية و تعلمها في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي[440]

تنجز من خلال السندات التالية كالآتي:

المحور: التضامن والخدمات الاجتماعية.

الوحدة: الإخوة الثلاثة.

النشاط: قراءة (أداء_ فهم_ إثراء).

الموضوع: احترام الرأي.

الكفاءة المستهدفة: يفهم ما يقرأ.

الهدف التعلمي: يحدد أحداث القصة وبيئتها الزمانية والمكانية.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	_ كيف نميز القصة من أنواع النصوص الأخرى؟	_ اذكر العبارات الشائعة التي تبدأ بها القصة
بناء التعلمات	_قراءة القصة من طرف المعلم بالعنفوان المطلوب لشد انتباه المتعلمين. _ما هو موضوع هذه القصة؟ _ قراءات فردية يتخللها شرح للمفردات الجديدة والصعبة والإجابة على الأسئلة التالية: -اذكر شخصيات القصة، من هو ماتاندا؟ من هي ماساكا؟ -ماذا اقترح الأب على أبنائه؟ -قسم النص إلى فقرات واستخرج الأفكار الأساسية.	_ أين وقعت أحداث هذه القصة؟ _ هل يمكن تحديد زمانها؟ لماذا؟

[440] _ ينظر: دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي ، مديرية التعليم الأساسي، جوان 2012م، ص:14إلى16.

	-ماذا تعلمت من هذه القصة؟ -إثراء اللغة بإنجاز التمرين 1 و 2 صفحة 31 من الكتاب.	
الاستثمار	إنجاز التمرين 1 من كراس النشاطات اللغوية	_هات أضداد الكلمات: نزل، صادق.

النشاط: تعبير شفوي و تواصل.

الموضوع: احترام الرأي.

الكفاءة المستهدفة: يسمع و يفهم ليختار أفكاره.

الهدف التعلمي: يبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع القصة.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	_ لماذا فضل الأب "ماساكا" عن بنات القرية؟	_ أذكر صفات أخرى تدل على الصفات الحسنة.
بناء التعلمات	_ماذا طلب الأب من أبنائه و بماذا وعدهم. _علام اتفق الإخوة الثلاثة ؟ _ طلب منك أن تأتي بشيء مفيد و عجيب فبماذا ستأتي؟	_ بماذا أتى الإخوة؟
الاستثمار	_احك قصة تشبه قصة الإخوة الثلاثة(مع الحرص على تنوع موضوع القصة).	_غير نهاية قصة الإخوة الثلاثة. _علام تدل نهاية القصة؟

النشاط: إنجاز المشاريع (الحصة الأولى).

الموضوع: تشكيل مصنف حول التراث بمظاهره المختلفة.

الكفاءة المستهدفة: إنجاز سند.

الهدف التعلمي: يخطط.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	_ الصناعات التقليدية كثيرة ومتنوعة، اذكر ما تعرفه عنها.	_كيف انتقلت إلينا؟
بناء التعلمات	_ تزخر الجزائر بتراث غني و متنوع يتمثل في الصناعات التقليدية المختلفة والمباني و المعالم والأثار...، ماذا تعرفون عن هذا التراث؟ _ عرض صور ورسومات تمثل وتشرح مفهوم التراث. نريد تعريف غيرنا بهذا التراث، فماذا نفعل؟ ماهي الوسائل اللازمة لهذا المشروع؟	_مناقشة هذه الوثائق. _اشرح كيفية إنجاز هذا المصنف.
الاستثمار	_انطلاقا من اليوم اشرعوا في جمع هذا التراث(أكلات، صور لمباني و معالم، أواني،...) _يكون العمل بعد التفويج مرحليا حيث تجمع الوثائق وتناقش في حصص متعددة. _وأخيرا تصنف في مصنف بعد التمهيد لها بمقدمة مناسبة تشرح المفهوم.	_عدد مظاهر التراث في بلديتك.

النشاط: قراءة + قواعد نحوية.

الموضوع: الضمائر المنفصلة (أنا _ نحن) و تصريف الفعل الماضي معها.

الكفاءة المستهدفة: يوظف ما اكتسبه سالفا مع المضمون المحدد (ضمائر المتكلم).

الهدف التعلمي: يتعرف على شخصيات القصة و يحدد عناصر الجملة الفعلية البسيطة.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	_ ما الكلمة التي دلت على أن نص الإخوة الثلاثة قصة؟	_لو كنت كاتب القصة فكيف تبدأها؟
بناء التعلمات	_قراءة القصة من طرف المعلم بالعنفوان المطلوب يحترم خلالها علامات الو قف.	

	_ مطالبة المتعلمين بالقراءة الصامتة الواعية لجمع المعلومات من المكتوب. _ما الشخصية التي أعجبتك؟ _ ماذا فعل الإخوة بعدما اتفقوا؟ -كيف تصرف الأب بعدما حكى له الأبناء ما حدث؟ -كتابة الجمل التالية على السبورة: أ-خرج الإخوة. ب-فكر الأب. ج-وجد بوتانجا رجلا. _ التعرف على الجملة الفعلية وتحديد عناصرها انطلاقا من الأمثلة السابقة.	_ لماذا؟ _ميز الجملة الفعلية مما يلي: -المجتهد محبوب. -أنت تلميذ مهذب. -زرع الفلاح البذور. كيفية إنجاز هذا المصنف.
الاستثمار	_انجاز التمارين 2 صفحة13و 1_2_3صفحة 14.	_ركب بالأفعال التالية جملا فعلية مبينا عناصرها: كوديلا، القرية، رأى، البعيدة. _ أعرب ما يلي: راجع مراد الدرس.

النشاط: نشاطات إدماجية + خط

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	_ من يذكرنا بأحداث الفقرة الرابعة من نص القراءة "الإخوة الثلاثة"؟	_من هو بطلها إذا؟
بناء التعلمات	_مناقشة ما يلي: _ استخرج الفكرة الأساسية لهذه الفقرة واكتبها. _ما هي صفات الشيء الذي يبحث عنه بوتانجا؟ _ استخرج مرادفات الكلمات التالية من السند: -بدأ، نعاونه، أخذ.	_حول ما بين قوسين في السند إلى مثنى المؤنث

	-استخرج من السند جملة فعلية. -أعرب ما تحته خط في السند: يبحث، الطائر، أمسك. _حول ما بين قوسين في السند إلى مثنى المذكر: "راح.....فقال له".	
الاستثمار	_أعد كتابة ما يلي من السند: "التفت.....وعاد".	_صرف الفعل التفت مع الضمير أنا و نحن.

النشاط: مطالعة موجهة

الموضوع: التضامن من الخصال الحميدة

الكفاءة المستهدفة: يستعمل المعلومات الواردة في السند

الهدف التعلمي: يفهم الأسئلة ويجيب مستعملا معلومات السند

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	_ عند حلول شهر رمضان يسعى المسلم للتقرب من الله عز و جل، كيف؟	_اذكر صفات أخرى تدل على الصفات الحسنة.
المطالعة الفعلية	_مطالعة النص التوثيقي صفحة 42 من طرف المتعلمين مع دعوتهم للتركيز والفهم و جمع المعلومات قبل اخفاء المكتوب. _ طلب منك أن تأتي بشيء مفيد و عجيب فبماذا ستأتي؟	أثناء المطالعة يوجه المتعلم للاستفادة من المعلومات
اختبار أثر المطالعة	_أجب عن الأسئلة التالية: -أين تتوافد خيرات أهل البر و الإحسان؟ -ما اسم المنظمة أو الجمعية التي تتضامن مع الفقراء و المساكين؟	_هل تريد أن تكون في مثل هذه الجمعيات؟ لماذا؟

	-ماذا تضم قفة رمضان؟	

النشاط: قراءة + قواعد صرفية.

الموضوع: الضمائر المنفصلة (أنا _ نحن).

الكفاءة المستهدفة: يوظف ما اكتسبه سالفا مع المضمون المحدد (ضمائر المتكلم).

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	_ هل استفاد الإخوة من هذه الأشياء(العصا، البساط، النظارة) ؟	_لو كنت كاتب القصة فكيف تبدأها؟
بناء التعلمات	_قراءة النص من طرف المعلم معبرة عن المعاني يحترم خلالها علامات الو قف. _ مطالبة المتعلمين بالقراءة تتخللها مناقشة حول ما يلي: _استخرج من الفقرة الثانية ما يدل على محبة أبورا لأخويه. _ في رأييك من تختار ماساكا؟ -ماذا فعل أبورا عندما طلب منه التاجر تجريب البساط؟ يعبر أبورا عن ذلك فماذا يقول؟ -لو يتكلم الإخوة الثلاثة مع بعض فماذا يقولون؟ _كتابة الجملتين التاليتين على السبورة: -أنا جلست على البساط. _نحن جلسنا على البساط. _لو تكلموا عن النظارات ، فماذا يقولون؟	_ ماذا ستفعل لو كنت مكان أبورا؟ -لماذا؟ _أكمل بالضمير المناسب : -...سكنت في قرية إفريقية. -...خرجت مع إخواني.
الاستثمار	_انجاز التمارين 3 صفحة13 (متعلق بالقراءة). -إنجاز التمرين3صفحة 15(متعلق بالصرف) على كراس النشاطات اللغوية.	_ صرف الفعل شكر مع ضمائر المتكلم.

النشاط: تعبير كتابي.

الموضوع: وصف شخص.

الكفاءة المستهدفة: يوظف الكتابة لأغراض مختلفة.

الهدف التعلمي: يدون مذكراته.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	_ بم وصف كاتب نص " الإخوة الثلاثة" أبورا و ماساكا ؟	_هل ذكر الصفات الجسدية؟
بناء التعلمات	_مطالعة النص الثاني من كتاب المتعلم صفحة58 سندا مفيدا. _من الذي وصف في هذا النص؟ -ميزوا صفاته الجسدية و المعنوية. -أيُّ الأصدقاء أَحَبُّ إليك؟ _أُذكر أهمَّ صفاته التّي تجعلُك تختاره.	-اذكر ما أعجبك من صفات جد إبراهيم المعنوية.
الاستثمار	_انتقل هذا الصديق إلى مدينة أخرى وأردت تخليده في صفحة من صفحات مذكراتك، صفه ذاكرا سلوكه و أهم ما يميزه. - انقل المكتوب وأكمل الوصف: صديقي أحمد أصغر إخوته لكنه أجملهم، هو طفل متوسط القامة، له جسم ممتلئ و وجه مستدير، شعره أسود وعيناه واسعتان فيهما بريق رائع. و صديقي أحمد..... ..... **ملاحظة:** تغير المتعلمة الوصف باعتبار صديقتها: (سعاد.....)	_ اذكر الصفات التي تتمنى أن يتصف بها صديقك.

المطلب الخامس: تعليمية اللغة العربية و تعلمها في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

أما بالنسبة للوحدة التكاملية للسنة الخامسة التي لا تختلف عن السنة الرابعة وهذه الأخيرة تكون وحدتها كالآتي[441]:

المحور: الأيام الوطنية والعالمية

الوحدة: الثانية

النشاط: قراءة(أداء + فهم + إثراء)

الموضوع: عيد المرأة

الكفاءة المستهدفة: تنمية إنتاجية الفعل القرائي

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	-في كل سنة من شهر مارس تحتفل النساء بعيد مميز لهن، ما هو هذا العيد؟ و ما تاريخه بالضبط؟	-ماذا يعني لك أن تحتفل المرأة بعيد خاص بها؟
بناء التعلمات	فهم المسموع: _قراءة نموذجية بالتنغيم المطلوب من طرف المعلم (الكتب مغلقة). -بم تطالب المرأة الرجل؟ -ماذا تطلب المرأة من قادة العالم؟ -ماذا يضمن العمل الشريف للمرأة؟ القراءة: يطلب المعلم من المتعلمين قراءة النص قراءة صامتة:	_في رأيك لماذا نحتفل بعيد للمرأة ولا نحتفل بعيد للرجل؟ -القراءة السليمة للنص.

[441]- ينظر: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، جوان، 2012، ص:15 إلى 18.

	-لماذا تطالب المرأة بأن تكون متعلمة؟ -ما العبارة الدالة على أن المرأة كانت ومازالت تعيش حياة ذليلة؟ - يتداول جميع المتعلمين على قراءة فقرات النص قراءة مسترسلة سليمة باحترام علامات الوقف. -يتدخل المعلم من حين إلى آخر لتذليل بعض الصعوبات القرائية التي قد تعيق المتعلم في أدائه. - كما يشرح آنيا بعض المفردات الصعبة (الموالي، ملء فيها، تناشد، المزري، أسوة...) - مناقشة محتوى النص عبر أسئلة موجهة: -هل تحتفل المرأة وحدها بعيدها؟ من يحتفل معها؟ -ما هو الضرر الذي ألحقه الرجل بالمرأة حتى تطالبه برفع مظالمه عنها؟ -ماذا تطلب المرأة من مجتمع الرجال؟ -بعض الناس يطالبون المرأة بأشياء، ما هي؟ -ماذا ينفع اتحاد النساء مع بعضهن البعض؟ -بم تطالب المرأة الرجل؟ -ماذا تطلب المرأة من قادة العالم؟ -ماذا يضمن العمل الشريف للمرأة؟	-توظيف المفردات الصعبة في جمل مفيدة.
الاستثمار	_المرأة هي أمك أختك و معلمتك، فما هو واجبك نحوها؟ لماذا في رأيك؟	-قدم نصائحك لشخص سمعته يهين المرأة، فماذا تقول له؟

هذا نص غير موجود على كتاب التلميذ ولا في غيره من المراجع المدرسية المقررة فأين الخلل يا ترى؟

المحور: الأيام الوطنية والعالمية

الوحدة: الثانية

النشاط: قواعد نحوية

الموضوع: الأسماء الخمسة

الكفاءة المستهدفة: التعرف على إعراب الأسماء الخمسة

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	-من هو الرجل بالنسبة للمرأة حسب نص القراءة؟	-لماذا مرة قلنا أخوها و مرة قلنا أخيها؟
بناء التعلمات	- يستدرج المعلم المتعلمين لاستنباط الجمل التالية من النص: 1-تطالب المرأة الرجل بملء فيها بأن يكف عن ظلمها. 2-طالبت المرأة الرجل بأن يسد فاه عن عما يهينها. 3-يجب على الرجل أن يكون ذا مروءة ويعامل المرأة معاملة حسنة. _يقرأ المعلم الأمثلة بعد تسجيلها على السبورة ثم يطلب من بعض المتعلمين قراءتها. _يطلب المعلم من المتعلمين تعيين الأسماء الخمسة في الأمثلة. _ كما يطلب تعيين الحالة الإعرابية لكل اسم من الأسماء الخمسة(فيها، أبوها، أخوها، فاه، ذا...) _ثم تعيين حالة الإعراب في كل حالة. -الوصول بالمتعلمين لاستنباط القاعدة التالية: ترفع الأسماء الخمسة بالواو وتنصب بالألف وتجر بالياء.	_اذكر الأسماء الخمسة التي تعرفها. -بم ترفع الأسماء الخمسة؟ بم تنصب؟ بم تجر؟
الاستثمار	_أعرب الأسماء الخمسة في الجمل التالية: 1-إنّ أبانا شيخ فاضل.	-جدوا علاقة الإعراب في كل

	2-حملت القطة جروها بفيها. 3-المسلن ذو شرف رفيع. _إنجاز التمارين صفحة12من كراس النشاطات اللغوية.	حالة.

المحور: الأيام الوطنية والعالمية

الوحدة: الثانية

النشاط: قواعد صرفية

الموضوع: الاسم المنقوص

الكفاءة المستهدفة: التعرف على الاسم المنقوص و استعماله

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	-كيف كان وضع المرأة حتى تطالب بتحسينه؟	-هات كلمة أخرى مثل كلمة المزري.
بناء التعلمات	-- يستدرج المعلم المتعلمين لاستنباط الجمل التالية من النص: 1- اليوم العالمي للمرأة **الموالي** للثامن مارس من كل سنة. 2- العمل الشريف **الرامي** لضمان الحياة الكريمة للمرأة. 3-في الزمن **الخالي** نسمع بخطابات موجهة للمرأة. 4-يجب على الرجل أن يكون مساويا للمرأة في كل شيء. -يسجل المعلم الأمثلة على السبورة ويقرأها ثم يطلب من المتعلمين قراءتها. _يطلب المعلم من المتعلمين تحديد الكلمات التي ختمت بياء أصلية فيها: (الموالي، الحالي، الرامي، المساوي). -لاحظ ماذا يحدث للاسم المنقوص عندما نحذف "ال" التعريف منه:	_هات ثلاث أسماء منقوصة و وظفها في جمل.

	1-الثامن مارس هو يوم موال لعيد المرأة. 2-العمل الشريف هو عمل رام لضمان الحياة الكريمة للمرأة. 3-الرجل مساو للمرأة في كل أحواله. -يتوصل المعلم مع المتعلمين إلى استنباط القاعدة التالية: الاسم المنقوص هو اسم مختوم بياء أصلية فيه ما قبلها مكسور، وتحذف الياء عندما يجرد هذ الاسم من "ال" التعريف.	
الاستثمار	_عين الاسم المنقوص فيما يلي ثم اكتبه دون "ال" -تكثر المراعي في الريف. -يحكم القاضي بالعدل. -تقى الشعوب بالفكر السامي. لا تأمن الفاشي بالسر. -إنجاز التمارين صفحة58و59من كراس النشاطات اللغوية.	-ما هو الاسم المنقوص؟ - ماذا يحدث له عندما يكتب من دون "ال"

المحور: الأيام الوطنية والعالمية

الوحدة: الثانية

النشاط: مطالعة موجهة

الموضوع: من رأفة الفقراء صفحة 28.

الكفاءة المستهدفة: إثراء الرصيد اللغوي و المعرفي.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	-ما هو عنوان آخر قصة تناولتها ؟	-ماهي العبرة التي استقيتها منها ؟
بناء التعلمات	-قراءة القصة من طرف المعلم بالتنغيم المطلوب لشد انتباه المتعلمين. -توجيه المتعلمين لقراءة النص قراءة متبصرة.	_ .

	-ضرورة اقناع المتعلمين بأنّ النص هو السند في استنباط الفهم الصحيح المراد الوصول إليه. - غرس منهجية استعمال الكناش لتدوين المصطلحات الجديدة عليهم. -مناقشة عبر إثارة بعض الأسئلة و منها: -ما نوع هذا النص؟ -ما الإطار الزماني والمكاني للقصة؟ -من هم شخوص هذه القصة؟ -بم وصف الكاتب "راحيل" بطلة هذه القصة؟ -ما الدافع الذي جعل "راحيل" تساعد هذا الفتى رغم خطورة ما قامت به؟	-لماذا كانت "راحيل" هي البطلة في هذه القصة؟
الاستثمار	_صف شعورك بعد أن قدمت مساعدة لشخص هو في أمس الحاجة إليها.	-بم تنصح من لا يحب مساعدة الأخرين.

المحور: الأيام الوطنية والعالمية

الوحدة: الثانية

النشاط: تعبير كتابي(تحرير)

الموضوع: ملء استبيان

الكفاءة المستهدفة: توظيف المكتسبات.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	-هل سبق لك وأن شاهدت عون إحصاء زار منزلك؟ -كيف قام بعمله؟ (توجيه أسئلة محددة وتدوين الإجابات)	-لماذا يقوم عون الإحصاء بهذا العمل ؟
بناء	- لإنجاز استبيان يجب:	

التعلمات	-تحديد الهدف من هذا الاستبيان. -تحديد أسئلة معينة و قصيرة. -تحديد الإجابات قدر الإمكان وعلى المستبين رأيه أن يختار الإجابة التي تناسبه. - الدراسة: حصر النتائج المتوصل إليها وتقديم ملاحظات دقيقة حولها. تطبيق: 1-هل يوجد من يشجعك على تحقيق نتائج أفضل في دراستك؟ نعم/لا 2-من هذا الذي يشجعك؟ أم/أب/أخ/أخت/ صديق/آخر.... 3-هل تحب أن تراجع دروسك؟ لوحدك/ رفقة زميلك 4- في المراجعة هل تعتمد على؟ الفهم/ الحفظ 5-ما هي المادة التي تميل لها كثيرا؟ الرياضيات/ اللغة العربية/ أخرى... 6-هل ترى أن اللغة الفرنسية مهمة بالنسبة إليك؟ نعم/ لا 7-لماذا.....	_ما الفائدة من هذا الاستبيان؟
الاستثمار	_مطالبة المتعلمين بتكوين أفواج عمل لإنجاز استبيان في موضوع من اختيارهم.	-

المحور: الأيام الوطنية والعالمية

الوحدة: الثانية

النشاط: إنجاز مشاريع – تصحيح التعبير الكتابي- نشاطات إدماجية.

الموضوع:

الكفاءة المستهدفة: يستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل- يدمج مكتسبات الوحدة-ينجز مشروعا كتابيا.

المراحل	إنجاز المشاريع	تصحيح التعبير الكتابي	نشاطات إدماجية
	-يعتمد المعلم النص الموجود في كتاب التلميذ صفحة 24. -يقدم شكل المطوية. -يشارك تلاميذه في تحديد بنود حقوق الإنسان. -يستكمل إنجاز المشروع. -يقوم المشروع في نهاية الفصل.	-عرض نماذج الاستبيان. -قراءة أجودها(المتضمنة معايير ومؤشرات التقويم). -تصويب الأخطاء. -تعليق أحسنها في جدارية القسم.	-اتقاء واختيار مجموعة أنشطة إدماجية تتوافق و محتوى الوحدة القدمة ومركباتها النحوية والصرفية.

لقد تعمدت تغيير وصف طريقة التدريس ففي الطور الأول وصفت العمل من السماع و من خلال مشاهدة المعلم وهو يقوم بمهامه التعليمية، أما في الطور الثاني فقد وصفت الوحدة التكاملية من خلال ما جاءت به مع أهدافها ومراحلها من خلال المنهاج المقرر وهي متشابهة.

المبحث الرابع :نقد و تقويم من خلال الدراسة الميدانية

بعدما تتبعنا مسيرة تعليم اللغة العربية و تعلمها في المرحلة الابتدائية من خلال وصف مقرراتها وأهدافها و تطبيقاتها الميدانية ها قد حان الوقت لتقويمها ميدانيا

المطلب الأول: الاستبيان المخصص للمعلمين و تحليل نتائجه:

لجأنا إلى المعاينة و ذلك بانتقاء عينة من المتعلمين من حفظة القرآن الكريم الذي يمارسون فعل الحفظ بانتظام في المساجد والجمعيات و عند الشيوخ المختصين، وغير الحافظين له إلا ما حفظوه عرضا في دروس التربية الإسلامية، بغرض المقارنة بينهما من خلال إنتاجهم اللغوي الشفوي والمتمثل في القراءة والتعبير الشفوي من حيث سلامة اللغة و حسن الأداء، والانتاج الكتابي في

التعبير الكتابي من حيث الأخطاء الاملائية والنحوية وحسن رسم الخط، هذا من جهة و من جهة المعلمين بغرض إعطائنا حوصلة للكتاب ومضمونه من ناحية وللحافظين من غيرهم من ناحية أخرى، الهدف من الاستبانة هو التحليل والمقارنة للتقييم و لإثبات صدق الفكرة، و **العينة** هي اختيار جزء من الشيء لأن الجزء يحمل خصائص الكل مثل تحليل جزء من دم المريض لكشف علة جسمه كلها.[442]

تفريغ وتحليل النتائج الاستبانية و دلالاتها الإحصائية:

والعينة هنا هي المعلم و عدد المعلمين المبحوثين هو300 معلم أغلبهم من الجنوب الشرقي: **أولا: نموذج وثيقة الاستبانة المخصصة للمعلم:**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح — كلية الآداب واللغات

– ورقلة – — قسم اللغة العربية وآدابها

استمـــارة بحث

هذه استمارة بحث لإنجاز رسالة دكتوراه في اللغة العربية وآدابها تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلمها موضوعها :

[442] _ ينظر: التفكير العلمي في النحو العربي، حسن خميس الملخ، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2002، ص: 21.

استثمار القرآن الكريم في تعليم اللغة العربية من خلال الطريقة التكاملية في المرحلة الابتدائية في الجزائر

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذ الدكتور:**

نصيرة بوزقاق عبد المجيد عيساني

لذلك نرجو من سيادتكم التكرم بالإجابة على أسئلة الاستمارة المختارة، كما أرجو التكرم بوضع مقترحاتكم خدمة للبحث العلمي، ونشكركم على تعاونكم في إنجاز هذا العمل مع الإشارة إلى أن المعلومات المقدمة منكم تستعمل في الإطار العلمي فقط.

السنة الجامعية:1438/1437 - 2017/2016 .

المدرسة: الابتدائية الجزائرية **المستوى: 1 أو 2 أو3 أو 4 أو5**

ما تقييمك لتعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية: هل يحقق الأهداف؟

نعم: 97 معلما **بنسبة: 32،33 %** **لا:203** معلما **بنسبة: 67،66%**

لماذا: الدليل تدني المستوى العام.

ما رأيك في النصوص المقررة في كتاب المتعلم: هل هي مناسبة؟

نعم:85 معلما **بنسبة: 28،33 %** **لا:215** معلما **بنسبة:71،66%**

لماذا: تتناقض مع واقع المتعلم، طويلة أحيانا، غير هادفة، فيها أخطاء، لا علاقة لها بواقع المتعلم.

ما رأيك في المعارف اللغوية المقررة من خلال النصوص:

مناسبة:73 معلما **بنسبة:24،33%** **غير مناسبة:227** معلما **بنسبة:75،66%**

لماذا: تفوق مستوى المتعلم، فيها تفاصيل كثيرة، غير مضبوطة، غامضة، لا جدوى منها، لا يستعملها في الواقع، غير وظيفية، لا علاقة لها بمجتمعه، بعيدة عن اهتماماته.

ما رأيك في طريقة التدريس:

مناسبة:125 معلما **بنسبة: 41،66%** **غير مناسبة: 175** معلما **بنسبة: 58،33%**

لماذا: النظرية تختلف عن واقعها الميداني، لا تتوافر على الشروط الكافية لتطبيقها الميداني، لا تتوفر الامكانيات العملية لتطبيق الطريقة كما هي في المنهاج، عدد التلاميذ في القسم ومستواهم المعرفي واللغوي لا يساعد على تطبيق الطريقة بشكل ناجع، المعلم يجهل الطريقة المسطرة و يلجأ للارتجال وفق ما تمليه عليه ظروف قسمه.

هل هناك فرق في تحصيل المعارف اللغوية وتطبيقها بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن وغيرهم؟

نعم:256 معلما **بنسبة:85،33%** **لا: 44** معلما **بنسبة: 14،66%**

كيف ذلك: لغتهم أفصح، تحصيلهم واستعمالهم للمعارف اللغوية أسرع و أثبت وأدق، هم الأسرع حفظا للنصوص المقررة للحفظ، تعبيرهم الكتابي و الشفوي و صياغتهم للجمل و الأفكار بدقة عالية وتركيز لفظي ملفت، الأخطاء الكتابية والشفوية تكاد تنعدم عندهم، هم مهرة في الخط،

قراءتهم للنصوص جيدة، يستعملون قواعد القراءة القرآنية في قراءة النصوص العادية مما يميزهم أكثر.

ماهي اقتراحاتك لتصحيح مسار تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

إعادة النظر في بناء الكتاب الموجه للمتعلم بما يتناسب مع خلفيته الاجتماعية والدينية، و خلفيته النفسية والسلوكية، وما يتناسب مع سنه وإدراكه و ميوله ويشبع رغباته وفضوله.

ثانيا: اختبار قرائي وكتابي للتلاميذ وتحليل نتائجه:

العينة: متنوعة و هم تلاميذ بعض المدراس الابتدائية بولاية الوادي، ممن يحفظون القرآن الكريم خلال السنة بشكل منتظم عند معلم القرآن الكريم في المسجد أو في أيّة مدرسة قرآنية أو غيرها؛ كالجمعيات و المعلم الحر أو الخاص... كلفتهم بكتابة تعبير وجمعت أوراقهم لتحليل الأخطاء والمقارنة بينهم و بين غيرهم ممن لا يحفظون القرآن الكريم بالكيفية النظامية نفسها.

و هم تلاميذ في أقسام ابتدائية مختلفة لا يحفظون القرآن الكريم بالشكل النظامي السابق، لقياس التفوق في مهارات اللغة العربية بأنواعها، بين الحافظين للقرآن الكريم وغيرهم من خلال تحليل الأخطاء بأنواعها: القرائية و النحوية والإملائية وإجادة الخط في التعبير الكتابي.

1_تكليفهم بكتابة موضوع وجمع الأوراق و حساب الأخطاء والتمييز بينهم.

2-تكليفهم بالقراءة الجهرية وحساب أخطائهم فيها.

3_تكليفهم بالتعبير الشفوي و حساب أخطائهم فيه.

النتائج:

1_ الأخطاء الكتابية:

عند الحفظة: من1 إلى3 _ عند غيرهم: من 3 فما فوق (عند المتعلم الواحد).

2_الأخطاء القرائية:

عند الحفظة: تكاد تنعدم _ عند غيرهم: من 5فما فوق (عند المتعلم الواحد).

3_ الأخطاء الشفوية:

عند الحفظة: قليلة_ عند غيرهم: متنوعة و كثيرة (عند المتعلم الواحد).

ما يلاحظ عموما على كل أفراد العينة هو الكتابة و التعبير الشفوي باللغة الدارجة أو العامية، والقراءة دون احترام للحركات الإعرابية أو لعلامات الوقف أو لمخارج الحروف، في عامة المستويات التعليمية في المرحلة الابتدائية خاصة في الطور الأول، ويكثر ذلك بشكل كبير عند من لا يحفظون القرآن الكريم، أما الفئة التي تزاول حفظ القرآن الكريم فإن أخطاءها يسيرة مقارنة بالفئة الأخرى، بل أثّر الحفظ على لسانهم فمنهم من يقرأ النص العادي كقراءته للنص القرآني من حيث مخارج الحروف، و منهم من يستعين بكلمات و جمل من القرآن الكريم، و منهم من يستشهد بما حفظه منه في موضوعه الشفوي أو الكتابي.

خاصة فئة الحافظين من غرداية و هم الميزاب، لأنهم يحفظونه بشكل مكثف و منتظم طيلة السنة أكثر من غيرهم، رغم كونهم بلغة أمّ غير عربية في الأصل و هذا ما يزيد تأكيد تأويل رؤياي في استثمار القرآن الكريم لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية خصوصا في الطور الأول.

المطلب الثاني: نقد و تقويم

الجانب النظري: الأصل اللساني لبناء مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية في الجزائر

لا يستطيع منهج من مناهج التعليم القيام بذاته والوصول إلى ثمار النجاح إلا إذا قام على أسس نظرية واضحة وقوية تحيط بجميع مناحي العملية التعليمية التعلمية. خاصة إذا كان المنهج موجها لتعليم اللغة العربية وتعلمها، في مجتمع متشاكل مثل المجتمع الجزائري حيث يفرض الواقع التعليمي إدراج مستويين من مستويات تعلم اللغة وتعليمها؛ المستوى الأول هو جانب الاستعمال اليومي الوظيفي للغة بهدف الاندماج في المجتمع وقضاء المصالح الفردية للمتعلم، والمستوى الثاني هو الجانب المعياري للغة قوانينها وقواعدها المضبوطة. ولا يخفى على أحد أن المدرسة الجزائرية في تعليم اللغة العربية و تعلمها تنتهج البنوية التي تتميز " بنظرتها الشاملة للغة و النَّظْم نفسه، أي التأليف الذي يستلزم أن تكون لكل جزء داخل المجموعة صفات خاصة تشاركه فيها بعض الأجزاء تغايره بها أجزاء أخرى فباتصافه بتلك الصفات تكون له مع كل واحد من الأجزاء الأخرى علاقة ونسب وهو ما يسمى النظام أو البنية"[443] .

النظرية اللسانية البنوية الكلية والسمعية البصرية[444] التي ظهرت في منتصف الخمسينيات في إنجلترا، وازدادت تطورا وتمكينا عندما أفادت مع المنهج التجريبي وأفادت من نتائج الدراسات السيكولسانية، والبنيوية تقر بأن الإنسان يدرك البنيات اللغوية في شكلها الكلي لا من خلال تجزئتها؛ حيث أن الطفل ومنذ بداية تعلمه اللغة يتلفظ مقاطع لغوية و يقلدها غير أنه لا يتلفظ الأجزاء الصوتية الأحادية (الفونيمات). و بناء عليه يتم تعليم اللغة من خلال موقف تعليمي متكامل يتضمن الصورة والصوت والحركة، حيث يشمل الموقف التعليمي التعلمي الواحد كل جوانب اللغة؛ الصوت والمعجم والصرف والنحو والإملاء و البلاغة، ومنه فقد حقق مفهوم البنيوية انتشارا واسعا في مجال تعليم اللغة وتعلمها، بناء على أن اللغة بنية كلية متماسكة تدرك و تستوعب بشكلها الكامل، و ليست أجزاء منفصلة يصعب الربط بينها.[445]

---

[443] _ بحوث ودراسات في علوم اللسان، عبد الرحمن الحاج صالح، موفم للنشر، الجزائر، ص: 148 و 150.

[444] _ ينظر: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، موفم للنشر، الجزائر، ج1، 2007، ص:194إلى 198. و تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، المصطفى عبد الله بو شوك، الرباط، ط2، 1994، ص:55.

[445] _ ينظر: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، المصطفى عبد الله بو شوك، الرباط، ط2، 1994، ص:55.

كما يعتبر هؤلاء أن اللغة عادة تكتسب بالقياس والتقليد، وبالقياس بإمكان المتعلم تكوين عدد لا نهائي من الجمل و العبارات.[446]

و بناء على هذا قامت هذه المناهج على دمج كل جوانب اللغة في الموقف التعليمي التعلمي الواحد؛ فهي ترفض التجزئة والفصل بين جوانب اللغة أثناء تعليمها، وترى أن ذلك منقصة وأنّه يعرقل مسار التعلم وأنه أمر مناقض للمنطق.

و يُنطلق في العملية التعليمية من خلال **الاستقراء** من النص لدى الكبار، وصولا إلى الاستنتاج أو القاعدة، وذلك لجميع النواحي اللغوية؛ المعجم والصرف والتراكيب والإملاء والأسلوب، والمنهج الاستقرائي عريق في تاريخ اللغة العربية حيث جمعت اللغة وأصل لها ووضعت قواعدها من خلاله. وهو مبدأ من المبادئ البنيوية الأساسية[447]في تعليم اللغة و تعلمها، و التي طبقتها مناهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الجزائر نجد:

_ الاهتمام بمهارة التعبير الشفوي وتنميتها، وقد تجسدت تجسيدا ظاهرا من خلال نشاط التعبير الشفوي والتواصل، في جميع السنوات و بشكل خاص في الطور الأول حيث يكون التركيز على المنطوق أكثر من المكتوب، و هذا الأخير يعمق بشكل أكبر في الطور الثاني من المرحلة الابتدائية.

_ الاعتماد على المواقف الكلامية الحقيقية (الملبية لحاجات المتعلم المباشرة) بهدف تكوين مهرات لغوية.

_الاهتمام بالقيم الخلافية التي يؤديها النبر و التنغيم و الإيقاع و تصحيح الأخطاء فيها.

_ الاهتمام بالنصوص الحوارية. جسدتها المرحلة بنصوص مسرحية.

_ تنويع التدريبات بالاعتماد على التمارين البنيوية، وبعض مفاهيم النظرية التوليدية التحويلية.[448]

فمثلا طريقة تقديم اللغة العربية في السنة الأولى تكون كالآتي:

_ **وضعية الانطلاق:** وتسمى في النظرية البنيوية **مرحلة العرض:** يتم فيها عرض المشهد الحواري وتكرار تسميعه للمتعلمين قصد تثبيته في أذهانهم صورة و لفظا.

---

[446] _ ينظر: اللسانيات و أسسها المعرفية، عبد السلام المسدي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، الدار التونسية للنشر، تونس، ط1، 1986،ص:46.

[447] _ ينظر: الجوانب اللسانية والتربوية و النفسية لتعليمية اللغات، يحي بعيطيش، مجلة المترجم، دار الغرب للنشر والتوزيع، جامعة وهران، العدد5، جويلية _سبتمبر، 2002، ص: 78 و77.

[448] _ ينظر: نفسه ص: 78.

_ **وضعية بناء التعلم**: مرحلة استيعاب الوحدات المعجمية و التراكيب الجديدة: وفيها يستوعب المتعلم المعرفة اللغوية المقصودة , القاعدة النحوية أو الصرفية أو الاملائية أو البلاغية، وقد ميزها المعلم بلون مغاير لما كتب به بقية الجملة أو النص.

_وبعدها **مرحلة التذكر** وإضمار الوحدات المعجمية و التراكيب: يقوم المعلم بإخفاء التراكيب ويعرض الصور صامتة مما يدفع المتعلم نحو تذكر المفردة و التركيب بمفرده؛ فينطلق مرددا ما سبق و أن ثبته من خلال استنطاق المشهد أو الصورة المعروضة أمامه فقط بلا جمل مُساعدة.

_ وفي الأخير **مرحلة الاستثمار**: و فيها يستثمر المتعلم تعلمه السابق فيمثل الحوار شخصيا، و يجيب على أسئلة من خلال المشاهد، ويحل التمارين بمفرده أيضا، أو يؤلف حواره الخاص.[449]

فهذه المدرسة تدرب المتعلم على الاستماع و إدراك أوجه الاختلاف بين الأصوات، ومن ثم على الكلام من خلال نطق هذه الأصوات بطريقة بنويّة كلية، وبعده استثمار التعلم في إنتاج فردي أو جماعي وغيره.[450]

بعض أنواع التمارين البنيوية التطبيقية في المرحلة الابتدائية:

ترمي التمارين إلى جعل المتعلم يُثَبّت ويستثمر البنيات اللغوية التي تعلمها ؛ الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، في وضعيات جديدة ومواقف متنوعة ينجزها المتعلم استنادا على النماذج المدروسة وقياسا عليها أو يبني على منوالها، بتوجيه المعلم وارشاده دون الاعتماد عليه اعتمادا كليّا ومنها:

1_تمارين التكرار والترادف: يهدف إلى تنمية مهارة الاستماع ثم الكلام، ومن ثم القراءة.

مثال من كتاب المتعلم:

_رضا مع أبي و أمي(يكرر المتعلم بعد المعلم).[451]

2_تمرين التحويل: يهدف إلى تنمية الحس اللغوي، وإدراك التغيير. كتحويل الجملة من الاسمية إلى الفعلية أو من المثبتة إلى المنفية...

مثال من كتاب المتعلم:

1_ ينظر: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، ص:194 إلى198. و الجوانب اللسانية والتربوية و النفسية لتعليمية اللغات، يحي بعيطيش، ص 78.

[450]_ ينظر: تعليم وتعلم اللغة العربية و ثقافتها، د. المصطفى عبد الله بو شوك، الرباط، ط2، 1994، ص:55.

[451]_ ينظر: كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص:12.

_هم بحاجة لمن يساعدهم

_نحن نساعد المحتاجين[452]

3_**تمرين التوسيع في المعنى**: يدفع المتعلم نحو التفكير في كيفية توسيع الجملة، بإعطاء كلمات جديدة . مثال من كتاب المتعلم.

_ نظمت المدرسة رحلة. _نظمت المدرسة رحلة إلى حديقة الحيوانات. _نظمت المدرسة رحلة إلى حديقة الحيوانات للتلاميذ. _ نظمت المدرسة رحلة إلى حديقة الحيوانات للتلاميذ المجتهدين.[453]

4_**تمرين الترابط**: يدرب المتعلم على حسن استخدام أدوات الربط بين الجمل، للحصول على جملة مركبة ثم عبارة ثم موضوع. مثال ذلك من كتاب المتعلم.[454]

_المرأتان...وزعتا المشروبات في الطائرة هما المضيفتان. الاسم الموصول[455] "اللتان".

_التلفاز هو...قرب المسافات بين البلدان. الاسم الموصول: "الذي".[456]

تعد التمارين البنوية تمارينا ناجعة لأنّها:

تسمح بالتدريب المكثف، والتصحيح الذاتي، و تختصر الجهد و الوقت.[457]

الجانب التطبيقي: من جملة الملاحظات :

على الرغم من كونه تخطيط نظري ضخم غير أنّ واقعه التطبيقي ليس كذلك:

الكتاب المدرسي: " لغته و مادته، و تعليم النحو و الصرف للأطفال على الأساليب القديمة، والسبب هو أنّ الذين يؤلفون الكتب الموجهة لتعليم الطفل يجب أن يكونوا معلمين على خبرة عالية و كذا غيرهم من ذوي الاختصاص العلمي النفسي و التربوي والاجتماعي."[458]

---

[452] _ ينظر: اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص:25.

[453] _ ينظر: كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص67.

[454] _ ينظر: اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، يوسف الصميلي، ص:204و205.

[455] _ ينظر: اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 129.

[456] _ ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد ص: 34.

[457] _ ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد ص: 34. و تعليم وتعلم اللغة العربية و ثقافتها، د. المصطفى عبد الله بو شوك، ص: 86.

فإلغاء يوم الخميس من التوقيت الأسبوعي تسبب في ضغط البرامج جميعها، وأدى ذلك إلى تضرر المعلم والمتعلم وأمّا الضرر الحاصل في مادة اللغة العربية في السنة الأولى هو إلغاء المرحلة التمهيدية، التي كانت تستغرق شهرا كاملا، فالمتعلم يأتي من بيته مباشرة ليقرأ ويخط الحروف، وهذا ليس بالأمر الهيّن على المعلم والمتعلم على حد سواء. حيث يتعذر على الطفل استيعاب الحروف قراءة و كتابة؛ فالمرحلة التمهيدية مرحلة اكتساب مبادئ القراءة والكتابة و مرحلة ترويض للطفل و حواسه و أطرافه و تنمية مهاراته في الانتباه المحاكاة و التكرار و الإدراك... فكيف يعقل أن تلغى هذه المرحلة ؟! قد يبرر البعض ذلك بأن الأطفال يمرون بالمرحلة التحضيرية وما يمارسه الطفل فيها من تدريبات، ولا يخفى على الجميع أن معظم أطفالنا لا يتعلمون في أقسام تحضيرية نظامية (مدرسية) إلا القليل، كما أدى إلى تقليص حجم الحصة الواحدة من ساعتين إلى تسعين دقيقة؛ لأنّ حصة الكتابة تحتاج إلى وقت كبير لتدريب المتعلم من خلال التكرار في عدة مراحل؛ في الفضاء وعلى اللوح ثم على الكراس وكذا حصة القراءة التي تحتاج إلى تكرار وترسيخ. كما نلحظ تناقضا بين ما هو موجود في دليل المعلم ومحتوى كتاب المتعلم ذلك سببه التغيير المستمر للكتاب فكتاب السنة الأولى مثلا تغيّر ثلاث مرات على التوالي فالكتاب المعتمد في البداية جهويّ ثم ألغي في العام الموالي وعوّض بكتاب جهة أخرى من الوطن، وفي العام الثالث اختاروا كتابا لمنطقة مختلفة عن السابقتين، هذا التذبذب يدل على سوء التخطيط منذ البداية لبرمجة كتاب مناسب وفي المستوى المطلوب.

وتعليم الحرفين المتشابهين في المخرج على التوالي في صفحة واحدة من الكتاب يؤدي إلى الخلط بينهما مثل(م– ب). إضافة إلى عدم توحيد طريقة سير الحصة في كل نشاط وفي المستوى الواحد فمعظم المعلمين مازالوا هم عصب سير الحصة لا المتعلم، يعتمدون اجتهادهم الخاص المبني على الارتجال الذي يركز على تنفيذ البرامج المقررة بواسطة الحشو، دون مراعاة الفائدة وهذا سببه

---

458 _ نظريات في اللغة، أنيس فريحة، سلسلة الألسنية، تصدر بإشراف: أنيس فريحة و ريمون طحان، المكتبة الجامعية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الثانية، 1881، ص: 180.

البرنامج المكثف والطويل الذي لا يراعي الوقت ولا استعداد المعلم والمتعلم. وهذا تناقض واضح صريح مع الأهداف.

على الرغم من دقة صياغة هذه الأهداف، و شموليتها النظرية و إلمامها بمتطلبات المهارة اللغوية، إلى درجة صار فيها الإلمام ركاما، تسبب في الضعف الملاحظ على مستوى القراءة والذي انعكس سلبا على الجوانب الأخرى للعملية التعليمية اللغوية وغير اللغوية، لأن القراءة من الأسس الهامة لبناء التعلم، بسبب تداعي الأرضية الهشة التي بني عليها هذا الركام، فهذه الكثرة والشمولية يجب أن تعد لها العدة بداية بالمعلم الذي يجب أن يدرك مهامه ويستوعب الأهداف و طرق تنفيذها حتى لا يتشتت ويلجأ إلى الارتجال و تطغى عليه العشوائية والاضطراب، بسبب عدم التناسب بين المناهج الضخمة والحجم الساعي غير المناسب لها، وعدم وضوح الرؤية عند الكثيرين في الكيفية التي تنفذها هذه المحتويات التي تتطلب أرضية صلبة تتمثل في الإعداد المناسب للمعلم ، وتوفير الوقت المناسب للبرامج، وتوضيح الطريقة التي ينتهجها المعلم في تطبيقه لهاته البرامج، و عدد المتعلمين في القسم الواحد، وكذا الوسائل المساعدة للمعلم و المتعلم ... وغيرها من الأمور التي تدعّم و تسهل تنفيذ المنهاج.

السبب في هذا الفشل أيضا عدم الالتزام بمراحل التعلم خاصة في السنة الأولى باعتبارها السنة التأسيسية، كإلغاء المرحلة التمهيدية مثلا...إضافة إلى الكم المعرفي الكبير المقدم في زمن قصير خلال الحصة الواحدة، مما لا يسهل على المتعلم تثبيت معارفه في حينها و الانتقال إلى معرفة أخرى قبل تثبيت الأولى، وعدم ترك الفرصة للمتعلم للقيام بدوره في العملية التعليمية، حيث يركز المعلم على إنهاء مراحل الدرس بل البرامج في وقتها المناسب، غير آبه بما حققه المتعلم من تطور معرفي أو مهاري، لأن اعتماده على المتعلمين يسرق منه الوقت ولا يمكّنه من إنهاء جميع المراحل، و بالتالي لن يكمل برنامجه في وقته المناسب وهذا ليس من مصلحته.

بناء مناهج تعليم حديثة ليس لغاية التجديد من أجل التجديد أو الحشو المعرفي المفرط الذي أثقل المتعلم والمعلم، خاصة إذا لم توفر الأرضية المناسبة لحمله من الجانبين المعلم و المتعلم، بحيث لوحظ مثلا في السنة الأولى عدم الثبّات على كتاب واحد حيث تغيّر الكتاب أربع مرات على التوالي...ولم يتغيّر المنهاج و دليل المعلم في وقتها وفق هذا التغيّر إلا بعد ذلك، وهذا يدل على سوء التخطيط لكتاب مناسب منذ البداية، يتماشى مع بيئة المتعلم و ظروفه الطبيعية ،فعدم الاستقرار هذا يربك المعلم ويفقده الثقة في المضمون الذي يقدمه لتلاميذه فينعكس هذا على تعليمه وبالتالي على المردود.

لأنّ الجزائر مساحة جغرافية شاسعة تختلف طبيعتها و تضاريسها و لهجاتها إن لم نقل لغاتها وثقافاتها، ويجب أن يظهر ذلك في المحتوى الذي يقدم للمتعلم في الجزائر الذي يصعب وضع برنامج شامل له، يحتوي هذا التنوع و التعدد اللغوي و الطبيعي و الثقافي و الاجتماعي، لهذا فالمناهج والمحتويات يعدّها معلمون يزاولون العمل التعليمي، يعايشون المحيط الواقعي للمتعلم بنقائصه وعيوبه متمرّسون اختبروا وسائل العلاج، و يدركون البيئة و المحيط الاجتماعي والثقافي و السياسي للمتعلم الذي يوجه له الكتاب.

بالإضافة إلى مختصين في علوم اللغة و علم النفس وعلم التربية وعلم الاجتماع... قادرون استيعاب هذا التنوع وبلورته في محتويات مناسبة.

أما القسم و المدرسة فنوجه إخواننا من المعلمين إلى ضرورة العناية بمحيط المتعلم داخل المؤسسة التعليمية لتكون مكانا مرغوبا يوفر ما يحتاجونه و ما يدعّم مكتسباتهم ؛كتزويد المدرسة والقسم بمكتبة جماعية يساهم فيها المتعلمون بما يملكونه من كتب تناسب ميولهم وتلبي حاجاتهم، ولا تحصرهم في مجال دون غيره مما ينمي مهاراتهم القرائية والكتابية، ويسمو بمستواهم اللغوي ذلك من خلال تخصيص حصص للقراءة الحرة في هذه المكتبة، وتكوين أندية في مستوى المتعلم يمارس من خلالها القراءة و الكتابة؛ كنادي المجلة و نادي القصة و نادي الشعراء و نادي المطالعة، وغيرها

من الأندية التي تعيد إحياء ثقافة المطالعة و تظهر دورها في تنمية لغة المتعلم و تصويب أخطاءه، و يُعزَّزُ ذلك بالتحفيز عليها ماديّا و معنويّا.

التخفيف من عدد المتعلمين في الصف الواحد، ليكون المتعلم فعّالا في قسمه ،وحتى نُتيح الفرصة للمعلم ليكتشف الفروق الفردية، ويعالج النقص، وحتى يتمكن من تنمية مهارات المتعلم من خلال ممارسته الفعلية للمهارة.

مراعاة سن و تكوين المعلم و مدى تناسبه لسن المتعلمين ومدى خدمته للعملية التعليمية، خاصة في الطور الأول؛ الذي يتطلب جهدا أكبر في مراقبة و متابعة كل عمل يقوم به المتعلم داخل القسم وتقويمه و علاجه في وقته.

فبهذا وغيره يمكننا تدارك بعض النقائص التي تتسبب في رداءة المردود التعليمي و النهوض من جديد بمستوى التعليم عموما في بلادنا و بتعليم اللغة العربية على وجه الخصوص،" و كذا من خلال انتقاء هذه النتائج واختيار أنسبها لحل المشاكل التعليمية المطروحة، في بيئة معينة لها شروطها و ظروفها الخاصة، و على مجموعة متميزة من التلاميذ بمستواها التعليمي الخاص، و نوعية الأهداف و المهارات اللغوية التي ينشد تحقيقها و ترسيخها و تنميتها."[459]

العلاج المقترح للضعف في القراءة الذي يطغى على المتعلمين في المرحلة الابتدائية:

وضعنا يدنا على الجرح لا لنزيده ألما بل لنتعرف على سبب العلة فيه، نحن لم نتكلم عن الضعف إلا ليبحث له عن الحل، فضرورة أن يهتم كل عنصر في العملية التعليمية بدوره و يقوّم نفسه لنحصل على مردود في المستوى واجبة ، إن كنا ننوي تحسين المستوى: كضرورة رعاية المتعلم المصاب بأمراض عضوية أو عقلية عناية خاصة، وعلى المعلم أن يطور معارفه و يصحح منهجه، وأن يقدر المسؤولية الملقاة على عاتقه ففاقد الشيء لا يعطيه، لهذا يجب أن يعد العدة العلمية و

[459] _ اللسانيات و الديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، علي آيت أوشان، مطبعة النجاح الجديدة، دار الثقافة مؤسسة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2005، ص:67.

الخلقية و التربوية التي تخدم العملية التعليمية، ليكون دافعا نحو التعلم محفزا له لا منفرا منه، فمعلم اللغة العربية ليس كغيره من المعلمين ؛ فهو القدوة و النموذج و المثل[460].

مع وضرورة إعداد دورات تدريبية للمعلم ليطور و ينمي و يتعرف على المستجدات بإيجاد حلقة وصل بين المعلم والجامعات والمجامع اللغوية العربية من خلال منشورات دورية، مع العلم بأنّ هناك فراغا فيما يخص هذا الجانب، حيث تنعدم تقريبا البحوث اللسانية التطبيقية التي تعالج بنظرة شمولية متكاملة الأهداف المتوخاة من الدرس اللغوي، ما عدا إشارات عابرة لبعض المهارات المعزولة عن بعضها، كالفهم على حده و القراءة والكتابة على حده، ثم التكلم في معزل عن هذه المهارات كلها."[461] و هذا من بين الصعوبات التي واجهتها في إنجاز هذا العمل حيث لم أجد المراجع التي تبلور الفكرة التكاملية ميدانيا، رغم التأكيد على أنّ اللغةَ كلٌّ متكاملٌ، و يجب أن تُتَعلم كذلك.

بالإضافة إلى توفير الظروف المادية المناسبة زمانا ومكانا، و تحديث الوسائل و تجديد الكتب ومحتوياتها و تجويد إخراجها و دراسة اختيار المادة القرائية المحورية خاصة النصوص .

مزاوجة التعليم الجامعي بالفكر التعليمي خاصة في مراحله الأولى من خلال عرض مناهج المدارس على لجان علمية جامعية للتقويم و إعادة النظر في المقررات التعليمية، و إعادة تقديمها في أساليب تساعد على استكشاف جماليات اللغة، و تساعد على دقة التحدث بها نحوا، و إزالة صيغ الغموض وصور التعقيد، أو المواد القرائية التي لا تخدم ولا تعبر عن جماليات اللغة العربية بشكل مناسب، كتلك النصوص الملتقطة من الإنترنت والتي يشار في آخرها للمرجع (عن الانترنت) دون تحديد لكاتبها ولا لجنسه الأدبي أو العلمي، والعودة لنصوص التراث الأدبي الغنية بالقيم الفنية و الأدبية والجمالية و الأخلاقية و التربوية، وكذا ما تتميز به من دقة النظم و جودة السبك اللغوي على النمط العربي السليم[462] .

---

[460] – ينظر: ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، مُحَمَّد البرهمي، ص:42.

[461] _ اللسانيات و الديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، علي آيت أوشان، ص:67.

[462] – ينظر: اللغة و المتغيّر الثقافي الواقع و المستقبل، عبد الله التطاوي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2005، ص:47.

أنشطة القراءة اللاصفية برنامج من برامج العلاج:

هي أنشطة متممة ومتكاملة مع البرامج التعليمية، يقوم المتعلم فيها بأنشطة ذاتية يتعلم من خلالها معارف متنوعة بتوجيه من المعلم، يراعى فيها إتاحة الفرصة للجميع للمشاركة، يتم التواصل بين المعلم والمتعلم عن طريق: "المهارات الاتصالية: الكتابة، التحدث، القراءة، الاستماع، القدرة على التفكير"[463] الهدف من هذه الحصة بالإضافة إلى تحسين مستوى القراءة و الكتابة، ترسيخ بعض المبادئ كالشورى، العدالة، التدريب على العمل الجماعي واكتساب معارف جديدة واستثمار الوقت بممارسة أنشطة قرائية تناسب ميل المتعلم، ومن خلالها يدرك أنه قادر على تعليم نفسه بنفسه، وأن القراءة نشاط يستمر مدى الحياة إذا حافظ على هذه الوتيرة.

صور الأنشطة اللاصفية:

- تنظيم المسابقات
- جماعة أصدقاء المكتبة
- حصص القراءة الحرة
- معارض الأنشطة المكتبية
- الحديث عن الكتب
- الإذاعة و المجلة
- هذا و قد أجمل حسني عبد الباري عصر أفضل أسلوب في تعليم القراءة في قوله: "وأفضل أساليب تعليمها أخذها على أنها عملية تواصل، و مهارة من مهارات اللغة يعلم الطفل من خلالها أنه يمكن أن ينطق كل ما يفكر فيه وما يراه وما يستمع إليه" [464]

و أهم وظيفة من وظائف اللغة هي وظيفة التواصل بين الأفراد ويتعلم الناس اللغة من أجل تحسين هذا الجانب، فهي أداة المجتمع التي تفي بأغراضهم، و احتياجاتهم و كم هو جميل تعلم الإنسان وسيلة التواصل بالتواصل، من خلال اختيار ما يلبي الحاجة في الحاجة اليومية مثل

[463] – أنشطة و مهارات القراءة في المدرستين الإعدادية و الثانوية، فهيم مصطفى، ص:11.

[464] – مهارات القراءة، حسني عبد الباري عصر، ص:57.

التدريب على الخطابة وإدارة الحوار والنقاش، وملء الاستمارات وكتابة الطلبات...إلخ.[465] و الاستغناء عن قواعد المتون التي تكاد لا تذكر في التواصل الاجتماعي اليومي.

[465] _ ينظر: تعليم اللغة العربية الأطر و الإجراءات، عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر، مكتبة الضامري، سلطنة عمان، الدار العمانية للنشر والتوزيع لبنان، ط1، 2003، ص: 23.

الفصل الرابع: المنهجية التكاملية المقترحة باعتماد القرآن الكريم

تمهيد:

إن الهدف العام لمناهج التعليم عموما و تعليم اللغة العربية و تعلمها في أي مرحلة من مراحل التعليم هو "إقدار المتعلم على أن يكون إنسانا عربيا مسلما صالحا قادرا على المساهمة بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض و ترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله."[1]

فهي تهدف إلى التربية القومية والوطنية تحقيقا لمقاصد كثيرة منها إعداد الموطن الصالح المتآلف مع قومه ومجتمعه، المتمسك بقيم عقيدته الإسلامية السمحاء، و المعتز بلغته العربية أهم معالم شخصيته العربية الإسلامية. وأن يزداد تشبعا بالقيم الاجتماعية والروحية والأخلاقية الخالدة في أمته العربية الإسلامية.[2]

و ما يزيد ذلك عمقا وتأثيرا لو استقاه من مصدره العملي الأول في حياته كمسلم وهو القرآن الكريم، و من خلال تعلمه اللغة العربية تكامليا تماشيا مع نظامها المتكامل، المبني وفق سُلَّم تصاعديّ صوت و صرف ثم تركيب (نحو) نظام متكامل عضويّا، وقد أطلقت اللسانيات الحديثة على هذا الارتباط اصطلاح مستويات اللغة.[3]

1 _ تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، ص:45.

2 _ ينظر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، فخر الدين عامر، عالم الكتب، ط2، 2000، ص:33.

3 _ ينظر: التكاملية في التحليل اللغوي في ضوء التراث و مقتضيات اللسانيات الحديثة، يوسف وسطاني، مجلة التراث العربي، ع107، ص:115.

المبحث الأول: التأسيس النظري للمنهجية المقترحة

المطلب الأول: العلاقة بين أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها والقرآن الكريم

كنا قد تحدثنا وتوسعنا في الحديث عن أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية في الفصل الثالث و خصصنا الحديث أيضا عن أهداف كل نشاط فما من تعارض بين القرآن الكريم وأهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية، بل على العكس من ذلك فهو خادم أمين لهذه الأهداف. حيث أن المنهج من المفترض أن: يراعي التصور الإسلامي للكون والحياة، مع بيان مركز الإنسان في الكون و وظيفته في الحياة.[1] وكذا تقويم لسان المتعلم في المستويات كلها وتعليمه لغة العلم ولأدب التي خلدها القرآن الكريم، و أقام بها أجداده أعظم حضارة عرفتها البشرية جمعاء.[2]

1_التربية التحضيرية: الكفاءة النهائية لتعليم اللغة العربية في هذا المستوى

يتحدث و يعبر بصفة سليمة، يبحث و يتساءل عن معاني و مدلولات الكلمات، يستعمل الجمل الفعلية و الاسمية المفيدة متجاوزا استعمال الكلمة/الجملة(ينطق كلمة ويقصد جملة).[3]

2_السنة الأولى: الكفاءة النهائية لتعليم اللغة العربية في هذا المستوى

ينتج المتعلم شفويا و كتابيا في وضعية تواصلية نصا بسيطا موظفا لرصيده اللغوي ومكتسباته في التعبير و الصيغ في أسلوب الحوار.[4]

1 _ينظر: تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي، القاهرة 2000، ص:46.

2 _ ينظر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، فخر الدين عامر، عالم الكتب، ط2، 2000، ص:35.

3 _ينظر: الدليل التطبيقي لمناهج التربية التحضيرية، ص:16.

4 _ ينظر: دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي، ص:10.

3_السنة الثانية: الكفاءة النهائية لتعليم اللغة العربية في هذا المستوى

يكون المتعلم قادرا على فهم و انتاج نصوص شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الإخباري.[1]

4_السنة الثالثة: الكفاءة الختامية لتعليم اللغة العربية في هذا المستوى

يكون المتعلم في نهاية السنة الثالثة على فهم و انتاج نصوص اخبارية شفوية و كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع السردي.[2]

5_السنة الرابعة: الكفاءة الختامية لتعليم اللغة العربية في هذا المستوى

يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة قادرا على فهم وانتاج خطابات شفهية و نصوص متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي.[3]

6_السنة الخامسة: الكفاءة الختامية لتعليم اللغة العربية في هذا المستوى

في نهاية السنة الخامسة يكون المتعلم قادرا على قراءة وفهم و انتاج خطابات شفوية و نصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري، الإخباري، السردي، الوصفي.[4]

العلاقة بين هذه الكفاءات و تعليم لغة القرآن الكريم: متعلم اللغة العربية يدخل المدرسة ليتعلم اللغة العربية من خلال المستويات الآتية:

1 _ ينظر: دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي، ص:10.

2_ ينظر: دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، ص:9.

3 _ ينظر: دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، ص:9.

4 _ ينظر: دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي، ص:9.

مستويات تعلم العربية:

1_ إلف الأصوات العربية والتمييز بينها وفهم دلالاتها و الاحتفاظ بها حية في ذاكرته.[1] (يكون ذلك من خلال الاستماع لقراءة المعلم و قراءات المتعلمين فرادى للحفظ و التكرار و الاستظهار). ويشترط في التكرار أن يكون مؤطرا بخطة بيداغوجية وتعليمية ليحقق نتائجه الإيجابية خاصة في الطور الأول، حيث يكون التركيز و الأولوية للجانب المنطوق على الجانب المكتوب من اللغة.[2]

2_فهم العناصر المختلفة لبنية اللغة العربية و تراكيبها: الجانب النحوي

3_ استقراء القواعد العامة التي تحكم التعبير اللغوي

4_إلف استخدام اللغة في سياقها الثقافي[3]

فمن خلال الكفاءات الختامية للمرحلة الابتدائية ومستويات تعلم اللغة لا نشهد تعارضا من تعلمها وتعليمها من خلال القرآن الكريم.

المطلب الثاني: المتعلم الجزائري و خصائصه

الجزائر بلد شاسع الرقعة متنوع البنية؛ جغرافيا واجتماعيا ولهجيّا إن لم نقل لغويا، يتميز شماله عن جنوبه وشرقه عن غربه، واللغة تختلف أحيانا من مكان لآخر في الجزائر بين الأمازيغ على اختلافهم واللهجة الدارجة واللغة الفرنسية الطاغية على الاستعمال اللغوي العامي في بقية الأماكن الأخرى.

1 _ينظر: تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، رشدي أحمد طعيمة وأحمد السيد مناع، ص:48.

2 _ ينظر: مقاربات في تعليمية الترجمة الفورية، بصافي رشيدة، ص:16.

3 _ ينظر: تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، رشدي أحمد طعيمة وأحمد السيد مناع، ص:49.

1_ الخصائص الاجتماعية و الجغرافية للمتعلم الجزائري:

اتساع الرقعة الجغرافية في الجزائر جعلت الجزائري متنوع الخصائص؛ فبين البدو و الحضر و بين الصحاري و الجبال و بين السهول و التلال...إلخ. نجد طبائع و خصائص متباينة و بين تنوع الطبيعة الاجتماعية من العرب والأمازيغ وتنوع لهجاتهم و ازدواجية لغتهم، التي جعلت المتعلم الجزائري متنوع الخصائص الاجتماعية ففي الجزائر وهي بلد فيها البدو أنواع والحواضر كذلك وسكان الأرياف و أهل الصحراء و الذين يقيمون بالتلال والمدن، و لكل ناحية جغرافية مميزات تخص أهلها بخصائصهم التي يجب أن تعطى لها أهمية عند تدريس اللغة العربية.

لهذا تجب مراعاة هذه الاختلافات و التباينات الاجتماعية عند تقديم المادة اللغوية التعليمية للمتعلم الجزائري، الذي يتميز بتنوع خصائصه الاجتماعية و الجغرافية مع تسليط الضوء على "الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة و الأخطاء التي يرتكبها وآليات فهم و استيعاب اللغة و انتاجها،"[1] استيعابا لهذا التنوع و تغطية له؛ ففي الوصف مثلا لا نطلب من المتعلم في صحراء الجزائر وصف عاصفة ثلجية، لأنّه لن يتمكن من ذلك لا لقصور في لغته بل لعدم معايشته الحدث. بينما يستطيع غيره ممن يقيمون بالهضاب العليا أن يصفوا لنا العاصفة الثلجية بسهولة و يسر، وهذا ما ترتكز عليه المدرسة الحديثة، حيث يجب أن تكون المواقف التعلّمية حيّة و من حياة المتعلم.

1_ اللسانيات و الديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ص:72.

2_الخصائص اللغوية للمتعلم الجزائري:

الطفل يكتسب لغته الأم بفضل ملكته اللغوية الفطرية بدون تلقين و دون أن يحتاج في ذلك إلى توجيهات من مدرس، و يتم ذلك على مراحل: الكلمات المفردة ثم المركبات فالجمل البسيطة، حتى يصل إلى الاستقرار حيث يكتمل لديه الاكتساب.[1]

ونحن ندرك تعدد اللهجات التي يتميز بها الجزائريون ومن ثمة المتعلم الجزائري، فهناك العربية **الدارجة** أو العامية وهي **لغة الأم** لمعظم الجزائريين، باعتبارها المصدر الأول الذي يتلقى منه الطفل اللغة ويتواصل معه بها[2]، و**الأمازيغية:** "اللغة البربرية هي اللغة الأم التي يتواصل بها البربر أو الأمازيغ" [3] في الجزائر و**الفرنسية** العامية الممتزجة بالعربية، والتي تمثل **ثنائية** لغوية ذات أثر بالغ على لسان العامة من الجزائريين و من ثمة المتعلم الجزائري، و منه فهو متعلم **مزدوج** اللغة و **ثنائي** اللغة[4]، يتميز بلغة قومية ولغة رسمية ولغة يومية، "غير ناضجة في جميع مستوياتها و هذا يؤثر تأثيرا

1_ ينظر: اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، أعمال اليوم الدراسي، كلية الآداب بمكناس في: 8 فبراير2001م، ص:26. و علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، عبده الراجحي، ص: 84.

2 _ ينظر: تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، رشدي أحمد طعيمة وأحمد السيد مناع، ص: 33.

3 _ العربية تطور وتاريخ، دراسة تاريخية في نشأة العربية والخط و انتشارهما، كريم زكي حسام الدين، ط1، 2002، ص: 207.

4 _ ينظر: الازدواج اللغوي في اللغة العربية، عبد الرحمن بن مُحَمَّد القعود، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1997، ص: 22_43. و اللسان العربي وقضايا العصر، رؤية علمية في الفهم المنهج الخصائص التعليم التحليل، عمار ساسي، ص: 104. والازدواجية اللغوية في اللغة العربية، عباس المصري و عماد أبو حسن، مجلة المجمع، العدد 08، 2014، ص: 40_71. وازدواجية اللغة: النظرية و التطبيق، إبراهيم صالح الفلاي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1996، ص: 82. وإسهامات ابن خلدون و آراؤه النظرية في تعليمية اللغة، مسعودة خلاف شكور، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، عدد10، جوان 2013، ص: 19. و الواقع اللغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللهجات المحلية واللغة الإنجليزية، عبد الجواد توفيق محمود، رؤى استراتيجية، يناير 2014، ص:125. و مناهج دولية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: فرنسا و الولايات المتحدة الأمريكية نموذجا، إبراهيم بو صواب، 2005، ص:72_73_76_77. و ازدواجية اللغة النظرية و التطبيق، إبراهيم صالح الفلاي، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، 1996.

بالغا على نموه اللغوي والفكري والمعرفي، ويسبب له الاضطراب والتشتت والانقسام، وهو في أولى أطوار التعليم والتعلم."[1]

فالطفل العربي عموما و كذا في الجزائر لا " يخرج إلى مجتمعه ليلتقط منه لغة عربية فصيحة و يتواصل معه بها، كما يفعل الطفل في فرنسا الذي يأخذ من محيطه لغته، أو يتواصل معه بلغة إنجليزية كما يفعل الطفل في إنجلترا"[2] ، و منه فاللغة العربية الفصيحة ليست في مكتسبات...الطفل العربي الأولى. فما هي مرتبة اللغة العربية الفصحى عند تعليمها ؟ هل هي اللغة الأولى أم الثانية؟ أم ماذا؟.

بناء عليه فإنّه يجب أن نفكّر في اختيار اللغة التي نبرمجها في المحتوى التعليمي و يجب أن ندرك ماذا ندرس للمتعلم الجزائري، يجب أن نتعرف على علاقة اللغة بالمجتمع و أساليب استعمالها فيه و وضعها ضمن لغات أخرى.[3]

مشكلة الثنائية بين اللغة الفرنسية و اللغة العربية، و بين الأمازيغية و اللغة العربية، و مشكلة الازدواجية بين العامية و الفصحى لا حل لها إلا من خلال لغة القرآن الكريم الذي يحتويها جميعها، وهو النص الذي احتوى من قبل لهجات العرب في شبه الجزيرة العربية و وحّدها، و هو الكتاب الذي وحّد و احتوى المسلمين من كافة الألسن حول العالم في لسان واحد هو اللسان العربي المبين.

1 _ اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، أعمال اليوم الدراسي، كلية الآداب بمكناس في: 8 فبراير2001م، إدارة الدكتور مصطفى بن الشيخ، ص:27.

2 _ علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، عبده الراجحي، ص: 84.

3_ينظر: اللسانيات و الديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، علي آيت أوشان، ص: 73.

3_الخصائص الدينية للمتعلم الجزائري: المتعلم الجزائري دينه الإسلام و كتابه القرآن ولغته القومية و الرسمية هي اللغة العربية. و ذلك ما يجعلها جديرة بأن تُتَعلّم فهي المظهر اللغوي للقرآن الكريم، وما بين العربية والإسلام صِلاةٌ لا حصر لها. [1]

فاللغة العربية هي" اللغة القومية هي التي ينص عليها الدستور ويتعلمها أفراد المجتمع في مجتمع تتعدد لغاته الأم وتتباين لهجاته، مما يفرض وجود لغة تربط بين أفراده." [2]

وتستمد اللغة العربية مقوماتها من اتصالها بديننا وارتباطها بفهم كتاب الله وسنة نبيه ﷺ، و اتصالها بتراثنا الفكري العربي العظيم الذي خلّفه أسلافنا، فهي تتصل مباشرة بوجودنا.[3]

المطلب الثاني: آراء بعض النظريات اللسانيات و بعض العلماء، و المنهجية المقترحة

1_ النظريات اللسانية والمنهجية المقترحة

النظرية: هي مجموعة من الأبنية والمفاهيم المتفاعلة، والتعريفات والافتراضات والقضايا التي تمثل وجهة نظر منظمة لتفسير ظاهرة معينة بإيجاد علاقات بين عناصرها بقصد تفسير تلك الظاهرة والتنبؤ بها.[4]

1-النظرية السلوكية: واحدة من مدارس علم النّفس التّجريبي تقول إنّ علم النّفس لا يرتقي إلى مستوى العلم الحقيقي إلا إذا تبنّى المنهج التجريبي، ولا يمكن اعتماد هذا المنهج إلا إذا كان

1 _ ينظر: تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، رشدي أحمد طعيمة وأحمد السيد مناع، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص: 37.

2 _ تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، رشدي أحمد طعيمة وأحمد السيد مناع، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص: 33.

3 _ينظر: تعليم النحو العربي عرض و تحليل، عي أبو المكارم، ص: 19.

4 -ينظر: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، محسن علي عطية، ص33.

موضوع الدراسة النفسية قابلا للملاحظة والتّجريب، تأسّست في أمريكا سنة 1924 على يدّ العالم جون واطسون الذي عرّفها بأنّها العلم الطّبيعي الذّي يدرس كلّ السّلوك والتّكيف البشري.

فرضت هذه النظرية لفترة طويلة التعلم بالأهداف، كانعكاس لمفهومها لطريقة تعلم الإنسان،[1] فهم يرون أن التعلم يحدث على أساس التعزيز، وأنه يمكننا عن طريق التعزيزات الإيجابية أو العزيزات السلبية أن نحدث تعلما للتصرفات التي يجب فعلها أو تفاديها.[2]

وحاول **سكينر** أن يطبق مبادئ التكيّف الفعّال على التعليم البشري، فطوّر طريقة تعليم كاملة مبرمجة على أساس التعزيز الإيجابي .[3]

بالنسبة للنحو يتعلم فيها من خلال استقراء الأمثلة، المتنوعة في موضوعاتها والتي لا صلة بينها لاستخراج القاعدة ثم تسجيلها وتثبيتها ثم التطبيق عليها. استمر التعليم في الجزائر بالأهداف منذ التسعينيات إلى مطلع الألفينيات.

2-النظرية المعرفية (البنائية): نظرية نفسية تبحث في كيفيّة تعلم الفرد، وكيفية تذكره لمعارفه والفروق بين الأفراد.

ظهرت في النصف الأول من القرن الماضي، كردّ على المفاهيم السلوكيّة (المثير، الاستجابة، التعزيز) فمفاهيمها تغاير ما جاءت به السلوكيّة، خاصة فيما يتعلق بنمو العمليات الإدراكيّة في كل مرحلة من مراحل تطور الفرد فالمعرفية جاءت لتصحيح رؤية السلوكيين في عملية تعلم اللغة. واستلهمت من أبحاث النظرية العقلية اللغوية لتشومسكي وهي امتداد لها، وإن اختلفت معها في بعض المواقف بخاصة القول بوجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة.

1 - ينظر: تعلمية اللغة العربية، أنطوان صياح، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، 2008 ط1، ج2، ص30. و دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص25 و 26، ودراسات في اللسانيات التطبيقية، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002 ص99.

2 - ينظر: طرائق التعليم في علوم التربية، ص26.

3 -ينظر: طرائق التعليم في علوم التربية، ص27. و الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، محسن علي عطية، ص34.

بُنيت النظرية المعرفية على الأسس التي جاء بها جان بياجيه في علم النفس والبيولوجيا لذا نسبت هذه النظرية له، وهو عالم نفس سويسري (1896-1980) و زعيم مدرسة جنيف لعلم النفس الوراثي.[1]

نقلت هذه النظرية اهتمام التربية من **الأهداف** إلى **الكفايات**، فأصبحنا نتحدث اليوم عن التربية بالكفاية .[2]

و**الكفاية** هي: الإلمام بقواعد علم اللغة الاجتماعي، أو مناسبة الحديث للسياق الاجتماعي بالإضافة إلى الإلمام بالقواعد النحوية.

و**الكفاية اللغوية** يقصد بها أنّ الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللغة، ويطبقه بدون انتباه أو تفكير واع به، كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة.[3]

و ترى هذه النظرية أن الطرائق يجب أن تمنح العمل الدور الأكبر في تطور المعارف، وتنتقد السلوكيّة في اعتبارها التعلم نقل بسيط للمعلومات من الذي يعرف (المعلم) إلى الذي لا يعرف (المتعلم).

1 - ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني ص96. ودروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد ص26-28. و La didactique des langue étrangères, p15-18

2 - ينظر: تعلمية اللغة العربية، ج2، ص30. والاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص34-57، وتعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال، ثناء يوسف الضبع، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2001، ص74-79.

3- ينظر: المهارات اللغوية، ص172-176. وقضايا ألسنية تطبيقية دراسة لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ميشال زكريا، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، جانفي 1993، ص61. واللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار الوادي، الجزائر،، ط1، 2010، ص 34، 35. و النحو الغائب دعوة إلى توصيف جديد لنحو اللغة العربية في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها، عمر يوسف عكاشة، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت لبنان، ط1، 2003، ص85. والأسس العامة لمناهج اللغة العربية إعدادها وتطويرها وتقويمها، ص67. و هتر هامرلي، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة: راشد بن عبد الرحمن الدويش، عرض ومراجعة وتحليل: سعود بن حميد السبيعي، http: //www. Shatharat.net 2009/05/15، 21:35، ص9.

كما ترى أن العمل يوفر الشروط التي تسمح بتكوين بنية (أعمال مستبطنة) ونشاط مَفهَمَة...مما يُكَوِّنُ أساسا لبناء المعارف خاصة بالنسبة للطفل الصغير؛ فهو يمارس العمل على الأشياء المحسوسة. ويمارس على جسده وعلى الأشخاص المحيطين به، وعلى الأشياء الرمزية (خاصة اللغوية) وعلى الفكر بحد ذاته أثناء بناء المعرفة، من خلال ممارسة العمل وعندما يتناول أشياء يكتشف تناسقها المادي أو علاقاتها ببعضها مجردة على مستوى الإدراك .[1]

ومنه فالطريقة المختارة عند المعرفيين هي التي تتيح الفرص والوسائل أمام المتعلمين من جميع الأعمار، ليحققوا نتائج ملموسة وذهنية على الرموز والمنطق وطرق التفكير، كما يجب أن توفر الطريقة المختارة عندهم ظرفا تجعل العمل متعلقا بتحقيق مسائل مستبطنة، ليست ضرورة ترجمتها سلوكيا.[2]

نظرية الجشطلت:

قال أحد العلماء: "إن عالم الواقع ليس مجرد حزمة من الحقائق الجزئية، ولكنه يتكون من وحدات كلية لا مكان بها للجزئيات المستقلة."[3]

وينطبق ذلك على الاستجابة أيضا، فإنّ استجابة الفرد لأيّ نمط استثاري لا تكون على صورة استجابة نوعيّة جزئيّة تجمع مع أخرى ويجمع بينهما لِتُكَوِّنَ الاستجابة النهائيّة، وإنّما يستجيب في وحدة لها معنى ولها خصائص تختلف عن خصائص كل جزء من الأجزاء التي تكوّنها .[4]

بمعنى أن الفرد يدرك الموقف ككل أو كوحدة، والفرد ما هو إلا وحدة أو كل متكامل، ولا قيمة للأجزاء في حد ذاتها إلا في ضوء ما تؤديه من وظائف للكل، وللكل خصائص ليست للأجزاء ولا يمكن دراسة خواص الكل من جزء.

1 -ينظر: طرائق التعليم في علم التربية، ص27، 28. ودروس في اللسانيات التطبيقية، ص26-28.

2 - ينظر: طرائق التعليم في علم التربية، ص28.

3 - التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، رمزية الغريب، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط6، 1978، ص106.

4 - ينظر: التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، ص106.

لهذا يؤكد الجشطالتيون ضرورة المدخل الكلي للتعلّم، ويتضح ذلك من الأسس السيكولوجية التي قامت عليها والتي تتلخص في مجموعة من العناصر:

-إن عناصر الموقف التعليمي يتضح معناها في ضوء علاقاتها ببعضها البعض وعلاقاتها بالكل.

-إن هدف المتعلم هو العامل الموحّد الذي ينظّم عناصر الموقف التعليمي.

-الإدراك كل لا يتجزأ أي أن إدراك الكل سابق على إدراك الأجزاء المكونة له.

ومنه فالقانون الرئيسي لتفسير التعلم هو قانون تنظيم المجال الإدراكي، وهو عبارة عن أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء وأن الكل سابق عن الجزء. [1]

2: آراء العلماء العرب في الطرائق الناجعة لتعليم اللغة العربية و تعلمها:

اختلاف الطرائق في التعليم و التعلم سببه اختلاف نظريات العلماء في الكيفية التي يتم بها التعليم والتعلم، والطريقة المثلى لهذه العملية؛ فمنهم من ركز على المتعلم و نشاطه، ومنهم من ركز على دور المعلم ومنهم من اهتم بالمادة العملية... و بناء عليه كانت أنواع الطرائق المختلفة وسنعرض بعض الآراء في ذلك:

أولا_ الجاحظ (ت255 هـ):

قال في إحدى رسائله و قد استشهدت بمقولته هذه دراسات كثيرة تهتم بتعليم اللغة العربية وتيسير تعليم النحو العربي: "...و أما النحو فلا تشغل قلب الصبي إلاّ بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، و من مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه و شعر إن أنشده و شيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة له عمّا هو أولى به."[2]

و نحن في مقرراتنا الدراسية التي توجه للمتعلم في المرحلة الابتدائية نفتن به قلب الصبي؛ فيكره اللغة العربية تعليمها و معلمها و ينفر من التحدث بها، لأننا نشغله منذ طوره الأول بمصطلحات

1 – ينظر: الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة، هيام مُحَمَّد عاطف، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2001، ص107.

2 _ الفهرست في أخبار العلماء و المصنفين من القدماء و المحدثين و أسماء كتبهم، ابن النديم مُحَمَّد بن إسحاق، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، ص: 76.

نحوية وقواعد لغوية لا طاقة له لاستكناه مضمونها و استيعاب و توظيفها، في تلك السن الصغيرة و الحديثة في التعليم و التعلّم اللغويين خاصة و نحن نعرف خلفياته اللغوية الاجتماعية، و تركيزا في الطور الأول من المرحلة الابتدائية حيث لا طاقة له، لا من الناحية العقلية و لا من الناحية الفكرية ليفهم و يرسخ _على المدى البعيد _ أية قاعدة نحوية، وإنما قدراته العالية تكون في التعبير الشفوي و الجانب المنطوق من اللغة والحفظ والتكرار، حيث نجد المجال ممكنا للنص القرآني و غيره من النصوص الوظيفية البسيطة التي يحتاجها المتعلم في هذه السن في حياته اليومية، لتلقينها و توظيفها و تكرارها شفويا، و مخاطبته بلغة عربية سليمة ومطالبته بتنفيذ ذلك في تعاملاته اللغوية داخل القسم، بهدف تنمية الملكة اللغوية و ترسيخ النطق السليم و اللسان الفصيح، بالإضافة إلى تصحيح ما تم اكتسابه منها و تثبيته بشكل سليم، وسنجني أعظم النتائج على مستوى تعليم اللغة العربية إن سلكنا هذه الطريقة التي تحرر المتعلم من أثقال لا طاقة له بها، و تحرر المعلم من الانشغال بالقواعد وتثبيتها للمتعلمين دون جدوى، فينشغل بتحسين خطابه معهم و حُسن تلقينهم للنصوص العربية الفصيحة من مصدرها الأم و هو القرآن الكريم ثم من محيط لغوي نقي و هو القسم، و من خلال حوارات تواصلية وظيفية تلبي احتياجات المتعلمين و تطورها و تنميها.

ثانيا _ابن جني (ت 392 هـ):

يرى ابن جني أنّ تعليم العربية لغير أهلها يتم بالنحو، حيث قال في كتابه الخصائص: " النحو هو اِنتِحَاءُ سَمتِ كَلَامِ العربِ في تَصَرُّفِهِ من إعرَابٍ وغيره... لِيَلحَقَ مَن ليس مِن أَهلِ العَرَبِيّة بِأَهلِهَا من الفَصَاحَةِ، فَيَنطقَ بها و إن لم يَكُن مِنهُم، و إن شَذَّ بَعضُهُم عَنهَا..."[1]

فالنحو دراسة القوانين التي تحكم نظام الكلام العربي، وتكون مقياسا لكل من يريد أن ينحو سمت كلام العرب.

و الأساس الأول هو تعليم القوانين التي تحكم الكلام العربي للعرب ممن فسدت ألسنتهم وغير العرب ممن يريد تعلم لغة العرب.

النحو مقياس للرد على الخطأ، و مقياس للتوجيه نحو الصواب و الصحيح.

1 – الخصائص، ابن جني، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، مج1، ط1، 2001، ص88.

تعليم العربية يتم بـ: النحو ⟵ الاستعمال ⟵ التطبيق.

و إذا أسقطنا ذلك على عصرنا الحاضر فيجب أن نسمع من المعلم ومن الإذاعة المسموعة والمرئية لغة عربية نقيّة، وأن نقرأ كلام العرب قراءة صحيحة، وأن نحفظ نصوصا من كلام العرب بصورة سليمة ما وسعنا أن نحفظ.[1] ثمّ نوظف خبرتنا اللغوية السماعية توظيفا ناجعا في حياتنا اليومية شفويا وكتابيا.

ثالثا _ ابن فارس (ت 395هـ):

تؤخذ اللغة اعتيادا فالطفل يسمعها من والديه أو من المحيطين به، و تؤخذ اللغة كذلك تلقنا من ملقن، و التلقين هو أخذ المعرفة و فهمها مشافهة[2]، و بالمشافهة نقلت إلينا لغة العرب و تراثهم وعلى رأسه القرآن الكريم، و هذا يدل على نجاعة طريقة ابن فارس في تعليم اللغة و تعلمها، و ذلك من خلال جعل المتعلم يعيش في محيط لغوي عربي نقي، يمارس فيه اللغة العربية في كل تعاملاته اللغوية الشفوية داخل القسم، و الضرورة هي التخلي عن استعمال الدوارج و العاميات...

رابعا _ ابن سينا (ت 427 هـ):

حث على ضرورة انسجام الطريقة مع المتعلمين ومناسبتها لهم، وضرورة تحقيقها للانسجام بينهم. و تعتمد طريقة التدريس بحسب نظرته على **الحفظ والتلقين والمحادثة** والاهتمام **بالفهم** ويقول إنّ المحادثة تسهل عملية الفهم وتفتح العقل.[3]

1-ينظر: اللسان العربي وقضايا العصر، عمار ساسي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007، ص96،97. وبحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، موفم للنشر، ج1، الجزائر، 2007، ص166. والنحو التعليمي في التراث العربي مُحَمَّد إبراهيم عبادة، منشأة المعارف بالإسكندرية، (د، ط)، (د، ت)، ص13.

2 _ ينظر: الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها و سنن العرب في كلامها، أحمد بن فارس، حققه و ضبط نصوصه و قدم له: عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، بيروت لبنان،ط1، 1993، ص:64.

3 – ينظر: الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، السيّد الشرقاوي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2002، ص35. والكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص38.

نلاحظ اتفاقا سائدا بين العلماء اللغويين العرب الأوائل في اعتمادهم التلقين و المشافهة مع ضرورة فهم المتعلم لما يُلقن و ما يقول في عملية تعليم اللغة العربية.

خامسا –أبو حامد الغزالي (ت 505 هـ): قال بـ:

– ضرورة اعتماد الطريقة على الإثارة وتحفيز الدوافع عند المتعلم .

– ضرورة مراعاة الطريقة للقدرة و الاستعداد والفروق الفردية بين المتعلمين.

– أن تراعي التدرج وسن المتعلم وحاجاته في بناء تسلسل المادة.

– أن تهتم بالمعرفة من خلال التلقين والمحاضرة.

– أن نقدم للمتعلم الجلي الواضح اللائق به.

– أن يكون المعلم خبيرا في التعامل مع المتعلمين، واعيا بتفاوتهم في الاستعداد والقدرة ويركز على ضرورة تقديم المعرفة في تدرج وتسلسل.[1]

ركز على المتعلم و الفروق الفردية بين المتعلمين، ويتم التعليم حسبه من خلال التلقين.

سادسا –ابن خلدون (ت 732 هـ):

قال في مقدمته:" اللغات لما كانت مَلَكَات كما مرّ، كان تعلّمها مُمكِنًا شأن سائر المِلَكَات، ووَجهُ التعليمِ لِمَن يَبتَغِي هذه الملكة و يَرُومُ تَحصِيلَهَا، أنْ يَأخُذَ نَفسَهُ **بِحِفظِ** كَلَامِهم القديم الجاري على أساليبهم من **القرآن** و**الحديث** وكلام السّلف ومخاطبات فُحُولِ العرب في أَسْجاعهم وأشعارهم... حتى يَتَنَزَّلَ **لِكَثرَةِ حِفظِهِ** لِكَلَامِهِم من المنظُومِ والمنثُورِ مَنزِلَةَ من نَشَأَ بَينَهُم...فَتَحصُلُ لَهُ هذه **الملكة** بِهذا **الحِفظ والاستعمال** ويَزدَاد بِكَثرَتِهَا رُسُوخًا و قُوَّةً، ويَحتَاج مع

1 – ينظر: إتحاف السادة المتقين بشرح إحياء علوم الدين، أبو حامد الغزالي، تصنيف: مُحَمَّد بن مُحَمَّد الحسيني الزبيدي، دار الكتب العلمية، بيروت ص: 522إلى 527 و546إلى558. والملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، ص37.

ذلك سَلاَمَةَ الطَّبعِ و**التَّفَهُّم** الحَسَن لِمَنَازِعِ العربِ و**أَسَالِيبِهِم** في **التَّرَاكِيبِ** ومُرَاعَاةِ **التَّطبِيقِ** بَينَهَا و بَينَ مُقتَضَيَاتِ الأحوالِ..." [1]

نستنتج من كلام ابن خلدون أن تعلّم اللغة العربية يحصل بـ:

– الاعتماد على **التحفيظ** من كلام العرب القديم الجاري على أساليبهم، وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولدين في سائر فنونهم.

– الاستعمال الصحيح من خلال **الحفظ** و **الفهم** و **الاستعمال** و **التطبيق**.

– الملكة تحدث بالحفظ ⟵ الفهم و الاستعمال الصحيح ⟵ رسوخ الملكة.

كما يدعو إلى ضرورة البدء بالإجمال ثم الانتقال بعده إلى التفصيل، ثم الرجوع إلى المجمل من أجل توضيحه أكثر و التوسع فيه.

و يرى ابن خلدون أيضا: بأنّ العرب الأوائل الذين تتلمذوا على سماع لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، يتميزون بلسان راق و ملكة لغوية عربية ناضجة سببها هو تعودهم لغة القرآن الكريم سماعا و تلاوة.[2]

رؤية ابن خلدون و رؤية ابن جني متكاملتان تركزان على الاعتماد:

– المنطوق ثم المكتوب: اسمع ⟵ تكلم(كرر واستظهر) ⟵ اقرأ ⟵ اكتب.

– الاستعمال على نحو كلام العرب .

– النحو والبلاغة أي النظم.

– الترادف و الثروة اللغوية.[1]

---

1 – المقدمة، ص648، 649. و تحدّث عن رأي ابن خلدون أيضا: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، ج1، الجزائر، 2007، ص166. و الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، ص46، والفضيل الورتلاني التربية والتعليم، دار المعرفة، ط1، 2009، ص 100، 101. و الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، مُحَمَّد عيد، عالم الكتب القاهرة، ص: 25-32.

2 _ ينظر: المقدمة، ص: 509.

أما عن رأي ابن خلدون في **الملكة اللسانية** و إجادتها لمن يتعلمون **القرآن الكريم** فإنّه يرى:" أن تعلّم القرآن **بقراءته وحفظه** هو أساس **الثروة اللغوية** التي يحصلها دارس الفصحى، وأنّه يجب أن يؤخذ هذا بعين الاعتبار في تعلم اللسان العربي، ومن فاته هذا الأمر فإنّه يبقى قاصرا قصورا بيّنا وشائنا عن إجادة اللغة العربية، ناهيك بالتمكن منها ودرسها."[2]

لكنه يؤكد على عدم الاقتصار عليه وحده بل يجب **مزج تعليم العربية من القرآن وغيره من فنون الأدب العربي الأخرى كالشعر و النثر**، و هذا ما دعا له الجاحظ في رسالة ذكرناها سابقا وطبقته جمعية العلماء المسلمين الجزائريين من خلال المدارس الحرة خلال الاستعمار الفرنسي، و تكلم عنه عبده الراجحي في موضع سابق.

ويقول بأن الملكات تحدث **بالتكرار**، فالفعل يقع فتكون صفة، ثم يتكرر فتكون حالا، والحال صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون الملكة.[3]

والتكرار يتمثل في الحدث اللغوي التعليمي من خلال تكرار التسميع للشاهد القرآني من قبل المعلم ثم يكرر بعده المتعلمون فرادى الواحد بعد الآخر، وكذا التكرار للحفظ بحيث يحفظ المتعلم الشاهد في المنزل من خلال تكراره من أجل الاستظهار، وفي الاستظهار الفردي تكرار على مسامع بقية المتعلمين فيرسخ الشاهد في الذهن.

و التكرار" يشترط أن يكون مؤطرا بخطة بيداغوجية و تعليمية لكي يكون هادفا، و أن يرتبط بنوازع شخصية للمتعلم كالميول و الدوافع و الرغبات."[4]

أما قوله الانطلاق من المجمل ثم التفصيل فهذا يكون عند الاستماع للنص القرآني و قراءته مرارا ثم العودة لتفصيل مضمونه اللغوي من معجم و دلالة أفكار و نحو أو صرف أو إملاء...إلخ

---

1 - ينظر: اللسان العربي وقضايا العصر، ص100.

2 _ الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، مُحَمَّد عيد، عالم الكتب القاهرة، ص: 38 و39.

3 _ ينظر: الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، السيد الشرقاوي، المختار للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1 ، 2002، ص: 50.

4 _ مقاربات في تعليمية الترجمة الفورية، رشيدة بصافي، دار الغرب للنشر و الطباعة و التوزيع، وهران الجزائر، ط1، 2003، ص:23.

" فالطفل يستطيع إثر انتقائه للنظام في لغته الأم أن يبدع تراكيب و جمل جديدة لم يسمعها من قبل، و فهم تراكيب غيره حتى و لو كانت غير مألوفة في محيطه، و من ثم كانت اللغة مهارة مفتوحة غير مغلقة، إذ بعد عملية اكتساب اللغة يتم انتاج عدد لا متناه من الجمل و العبارات."[1]

وكذلك الرأي عند العالم اللغوي الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح رحمه الله.

سابعا _عبد الرحمن الحاج صالح (1927م_2016م):

استعمال اللغة **مشافهة** قبل أن يكون **كتابة**، أي أن المنطوق هو الأصل، فالمنطوق وبالتالي المسموع هو الذي يرجع إليه المتعلم، ولا يقتصر على ما يقرأه من نصوص. [2]

فحضارة العرب هي حضارة **المنطوق** ثم **المكتوب**، لأنّ جامعي اللغة اعتمدوا على السماع من الفصحاء والسماع منطوق ثم جاء عليه المكتوب، و الذين نقلوا إلينا القرآن الكريم من رسول الله ﷺ نقلوه منه بالسماع و الحفظ في الغالب _مع وجود المكتوب_ فهم قد سمعوا ثم قرأوا و كرروا حتى حفظوا القرآن الكريم، و كذلك السنّة النبوية و كذا من اهتموا بالشعر الجاهلي والموروث اللغوي العربي قبل بداية التدوين.

أي **أسمع** أولا و **أقرأ** ثم **أكتب**، و السمع أبو الملكات اللسانية كما يقول ابن خلدون.[3]

و يقول **الحاج صالح** أيضا: "العناية بالنحو والبلاغة معا دون فصل بينهما، و تفضيلُ أحدهما على الآخر إجحاف باللغة و تعقيم لتعليمها...لأن النحو والبلاغة متلازمان في عملية الخطاب التعبيري.[4]

1 _ مقاربات في تعليمية الترجمة الفورية، رشيدة بصافي، ص: 36.

2 _ ينظر: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، موفم للنشر، الجزائر، ج1، 2007، ص: 176.

3 _ ينظر: اللسان العربي وقضايا العصر، رؤية علمية في الفهم المنهج الخصائص التعليم التحليل، عمار ساسي، ص:92.

4 _ ينظر: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، ص:182و183.

كما يجب أن "يدرج في المناهج الأداء الصوتي كدرس مستقل، ويعتمد في ذلك على الأوصاف العلمية لمخارج الحروف و الظواهر الصوتية العربية عامة ؛كالوقف و الإدغام وغيرهما، وكذا على الأداء للنص القرآني في الكتب القديمة التي ظهرت في العصور الأولى."[1]

يدعو **الحاج صالح** للتركيز على **المشافهة** و**الاستماع** أكثر من الاعتماد على المكتوب في تعليم اللغة وتعلمها، لأن رسوخ المسموع و المتلفظ به أقوى من رسوخ المكتوب، و(العربي سميّع) على قول أحدهم، و معظم تراثنا اللغوي منقول بالسماع و الحفظ و التكرار صحيحا سليما من اللحن أوالتحريف خالدا إلى يومنا هذا.

كما يدعو إلى **التكامل** عند تعليم فنون اللغة وعدم الفصل بين النحو والبلاغة عند تدريسهما واعتبر ذلك اجحافا، و هذه هي نظرة علمائنا الأوائل أيضا و هو لا يختلف معهم فيها.

لأن العربية ليست نحوا وحده و إنما هي جملة من المستويات المتلاحمة والمتكاملة أساسها الصوت وذروة سنامها البلاغة.[2]

و بإمكاننا توظيف نظرته من خلال تكرار تسميع الآيات أو السورة المختارة من طرف المتعلم لتنمية مهارة الاستماع ولترسيخ الألفاظ في ذهن المتعلم المستمع لقراءة معلمه وقراءته ولقراءة زملائه ولتمكينه منها نطقا هذا بالنسبة للمتعلم القارئ، و يتم ذلك من خلال القراءة على التوالي من المعلم، ثم المتعلمين فرادى مع تصحيح المعلم لهم أو تصحيح بعضهم لبعض، حتى يتم الحفظ الشفوي السليم نطقا مع تحقيق مخارج الحروف، من خلال الاستماع المتكرر أي الجانب الصوتي وكذا نحوا أي يخلو من اللحن ويتم التصحيح فورا إن وُجدَ الخطأ، و الشرح للمضمون شفويّا فورا إن كان هناك لفظ صعب.

كما يمكن توظيف الاستماع وحده في السنة التحضيرية؛ وذلك من خلال تسميع المتعلم النصوص القرآنية و مطالبته بالتكرار، بهدف تلقينها شفويا و تحفيظها له، كما يمكن أن نلقنه شفويّا الحوارات التي يستعملها في حياته اليومية بلغة فصيحة، ولا نتكلم معه إلا بها، ولا نطالبه

1 _ بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، ص: 188.

2 _ ينظر: اللسان العربي وقضايا العصر، رؤية علمية في الفهم المنهج الخصائص التعليم التحليل، عمار ساسي، ص:92، 93.

بتعلم إجادة الكتابة ولا غيرها من الفنون اللغوية الأخرى في هذه السن، إلا أن يكون من باب التعلم باللعب.

كما يمكننا أن نستثمر الفكرة نفسها في المرحلة التمهيدية من السنة الأولى من التعليم الابتدائي والتي كانت تستمر طيلة الثلاثي الأول من السنة الدراسية في السابق و قد ألغيت للأسف.

والغاية من الحفظ ليست حفظ القاعدة النحوية أو الإملائية أو الصرفية بلا طائل، والتي غالبا ما يعجز المتعلم عن توظيفها رغم معرفته بل وحفظه لها، وإنما حفظ الكلام العربي الفصيح والمتمثل في القرآن الكريم لأنّه الأسهل حفظا، بغرض صقل اللسان و تعويده على نطق اللغة العربية الفصيحة الصحيحة خالية من اللحن، وترويضه على النطق السليم للأبنية التي أصابها الاعوجاج بسبب طغيان العامية، وبهدف اكتساب المتعلم الملكة اللغوية والتمرّن عليها لتصير كفاية لسانية فتجري اللغة الفصيحة على لسانه عند استعمالها مجرى طبيعيا، لا تكلف فيه ولا لحن و دون حساب أو تفكير في القاعدة النحوية.

ويتم ذلك بعدما يفهم المعنى الإجمالي للشاهد ويشرح ألفاظه الصعبة ويوظفها في سياقات مختلفة. كل ذلك يتم شفويا قبل الحفظ في حصة سابقة والمقررة للأداء والفهم في المنهاج المقرر للابتدائي. وبعد الحفظ تستغل الآيات أو السورة لاستخراج القواعد النحوية والقواعد الإملائية و الصرفية، ثم يتم التطبيق على هذه القواعد في حصة التطبيقات بأشكال مختلفة، ثمّ يكلّف المتعلمون للبحث عن بقية عناصر القاعدة في بقية السورة أو في سور أو آيات أخرى يحددها المعلم، أو تترك له الحرية في البحث بحسب ما يناسب سنّهم، او الصياغة من أذهانهم على منوال ما هو في السورة...إلخ مما يمكن استثماره من تمارين تثبت القواعد و ترسخها.

و ما شدني في نظريتهما _ابن جني و ابن خلدون _ وما جذبني نحوها والبحث في استثمار فكرتين متكاملتين لرائدين من رواد المعرفة العربية الإسلامية، ويشهد لهما بالتنظير والسبق و التأسيس لعدة علوم لغوية وغير لغوية، وكذا استغلال فكرة العلاّمة الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح في الاعتماد والتركيز على المسموع والمنطوق عند تعليم اللغة من جهة و عدم الفصل بين فنون اللغة المختلفة عند تعليمها من جهة أخرى خاصة النحو والبلاغة، و بتوظيف القرآن الكريم

فيها من خلال رؤيا تكاملية توافق طبيعة اللغة العربية، فلو استثمر القرآن الكريم تكامليّا مع نصوص مختارة والتركيز على المشافهة والفهم والتلقين والتكرار، ثم الحفظ فسيؤتي ذلك ثمارا جمّة.

ثامنا: عبده الراجحي:

تتلخص رؤيته في قوله: "بما أنّ اللغة الفصيحة تندرج بين اللغة الأولى والثانية في منظورنا و اللغة الثانية تعتمد أساسا على التلقين، وفق منهج علمي يقتضي التكامل لا الانعزال." نرى أنه يدعو للتلقين و التكامل معا، كما ركز على المحتوى الذي يتميز ببعده التاريخي، و دوره ثقافي.[1]

حيث يتفق علماء اللغة العرب الأوائل مع المحدثين على فكرة التلقين في تعليم اللغة العربية، و هو موقف ابن جني و ابن خلدون و قد ذكرنا هذا سابقا، بالإضافة إلى المنهج العلمي المتكامل غير المنعزل، و هو ما ينبني على أسس علمية تستند على ما توصل له العلماء في شتى فروع العلوم التي لها صلة بتعليم اللغات مثل التاريخ وعلم النفس و علم الاجتماع وعلوم التربية وغيرها وربطها المباشر مع واقع المتعلم الذي يعيش فيه.

تاسعا: دوجلاس براون:

يرى أنه من الأفضل عدم التمسك بطريقة دون غيرها، ويدعو إلى ضرورة الإفادة من محاسن كل طريقة وأن يبدع المعلم لنفسه طريقته الخاصة به. يقول في كتابه ((**أُسُس تَعَلُّمِ اللّغة وتعليمها**)):" إن أيّة طريقة مهما تكن جذابة لك، ومهما تبدُ مفيدة لك، فإنّ أفضل طريقة هي تلك التي تستخلصها أنت بصياغتك الشخصية، واختيارك ومراجعتك لها وذلك بفهم الأوضاع النظرية المتنوعة، لأنّها الأساس الذي يُمكِنُكَ أنْ تختارَ عليه ما تراه من طرائقَ، وما لم يكن هذا الأساسُ في نظريّتك فإنّك سوف تصبحُ منقادًا لطريقة واحدة بل تصبح دمية دون تحكم ذاتي، ولكي تصل إلى فهم متكامل لأُسُسِ تعلّم اللغة وتعليمها، عليك أنْ تفهمَ مواضعَ الاتفاق والاختلاف بين الطرائق وأنْ تختارَ من التنوعات الكثيرة بدل الاختيار العشوائي.

1 _ينظر: علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، عبده الراجحي، ص: 84 و 90 و 94.

وعلى المعلم أنْ يدركَ أنَّ كلَّ متعلم هو شخصٌ فريدٌ، وكل معلم هو شخصٌ فريدٌ أيضا، والعلاقة بينهما علاقةٌ فريدةٌ وعلى المعلم فهمُ خصائص هذه العلاقة، وعندما تختار طريقةً مستنيرةً فإنّك تستطيعُ أنْ تبنيَ نظريةً أن تبنيَ فهمًا لأُسُس تعلّم اللغة وتعليمها. " [1]

نلاحظ في كلامه تركيزَه على الإبداع الشخصي للمعلم في طريقة التدريس، وأن يختارَ المعلمُ لنفسه من مجموعة الطرائق ما يناسب ظروفَ المتعلمين الاجتماعية والفروق الفردية بينهم وميولهم واستعداداتهم وقدراتهم.

وعليه فإن منهج تعليم اللغة العربية يمكن أن يتكون من شقين: الشق الأول هو المحور ويدور حول فنون اللغة الأساسية: (نحو وصرف وإملاء وبلاغة) ومهاراتها المختلفة: (استماع_ كلام _قراءة _كتابة)، لتكوين الإنسان المسلم العربي في المجتمع الإسلامي العربي، والشق الثاني: يدور حول الأطر الثقافية والحضارية المصاحبة لتعلم اللغة، على أنّ الفنون اللغوية الرئيسية و مهاراتها المختلفة يجب أن تأخذ أكبر قدر من وقت المنهج وأنشطته، وكلما ارتقى التلاميذ من الابتدائي نحو المراحل الأخرى اتسعت النشاطات الثقافية والحضارية التي تعمل على اتقان المتعلم فنون اللغة ومهاراتها.[2]

وعلى المنهج الخاص بتعليم اللغة العربية أن يكون منهجا ينظر للغة على أنها بنية موحدة دونما فاصل بينها، لأنّ ذلك البتر يسد وجوه استنباط المعاني وفهم دلالاتها وإشاراتها الظاهرة والخفية. وبالاستعانة بما وصل إليه البحث اللساني الحديث لفهم خصائص بنية اللغة العربية بشكل صحيح مبني على أسس علمية، كما يجب التعود على التحليل المتكامل القائم على تظافر مستويات اللغة. واكتساب آلياته بالتكرار والممارسة والتمرين حتى نتمكن من ملكة التحليل السليم.[3]

1 – أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون، ترجمة عبده الراجحي وآخرون، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1994، ص34.

2 _ ينظر: تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص:45.

3 _ينظر: التكاملية في التحليل اللغوي في ضوء التراث ومقتضيات اللسانيات الحديثة، يوسف وسطاني، مجلة التراث العربي، ص: 115 و 122.

حاولنا الإجمال و الإحاطة بين مناحي العملية التعليمية و قد وجدنا الأصل عند علمائنا الأوائل فهم قد أصّلوا للعديد من النظريات التعليمية من خلال رؤياهم الثاقبة و ملكاتهم الفطرية الفذة ويشهد التاريخ على ما يستثمر من آرائهم في مجالات علمية عديدة و منها التعليم و التعلم عموما وتعليم اللغة العربية على وجه الخصوص .

وقد لاحظنا أن لا تضارب ولا تناقض بين أفكارهم بل جاءت مكملة لبعضها ومتكاملة مع بعضها رغم الفروق الزمنية بينهم، فقد استفاد الواحد منهم من الآخر و زاد عليه وقد أجمعوا على عدم استهداف القاعدة النحوية عند تعليم اللغة العربية، بل جعلها وسيلة لضبط اللسان، كما أجمعوا أن لا فصل بين النحو والبلاغة عند تعليم اللغة، ودعوا إلى ضرورة التبسيط و التدريب و التنويع في الصيغ و التراكيب و التركيز على الفهم و المشافهة.

ويمكننا القول : إنّ "الطالب المسلم المتعلم للغة العربية تجذبه لغات و مناهج أجنبية مختلفة نحن معها في صراع ديني و حضاري فكري، و هي تحاول أن تجعله يرتمي في أحضانها بما تمتلك من إمكانيات مادية و معنوية، إذا لم نستطع أن نؤصل مقرراتنا ما يُمَكِّنُ الطالب من امتلاك الأدوات الإجرائية لتذوق تراثه الفكري و الأدبي، والاستغناء عن نظرات المناهج الغربية الملونة غالبا بأشباه التشويه و التزييف."[1]

1 _ تعليم اللغة العربية و القرآن الكريم: دراسة نقدية في ضوء النظريات التربوية و اللغوية، عبد الكريم البكري، الجامعة الإسلامية، http://uofislam.net/uofislam/view.php?type=c_book&id=1961

المبحث الثاني: التطبيق العملي للمنهجية المقترحة

اقتراح وحدة لغوية لكل مستوى من مستويات المرحلة نصوصها المحورية من القرآن الكريم

لاحظت أنّ التلاميذ في المرحلة الابتدائية لا يمتلكون إلا زادا معرفيا يسيرا جدا في اللغة العربية لا يناسب مستواهم أو سنهم، رغم تكوينهم وفق مناهج ضخمة المعارف اللغوية طيلة خمس سنوات من التعليم و التعلّم، فقد لا يصل المتعلم منهم إلى كتابة جملة تامة المعنى، سليمة من جوانبها الإملائية والنحوية والصرفية و التعبيرية، إلا عند فئة بسيطة منهم فما السبب الكامن وراء هذا الضعف يا ترى؟

لهذا رأيت أن أقترح منهجية مغايرة لتعليم اللغة العربية و تعلمها، وبما أنّ الطريقة التكاملية تبنى على **النص** فإنّ نجاحها أو فشلها مبني على حسن اختياره، وبناء عليه فإنّه من الضروري أن يحظى هذا الاختيار بدراسة مستفيضة وعناية فائقة، مبنية على أسس علمية لها علاقة باختيار المحتوى لأنّ النص جزء من المحتوى.

واختيار النصوص يمثل عصب اختيار المحتوى اللغوي، كما يجب الاعتماد على النصوص الأصيلة. وأن تشتمل هذه النصوص على ثقافة الأمة وتراثها ومجالات الحياة فيها، فلا يمكن تصور محتوى تعليمي دون اختيار دقيق.[1]

كما يجب أن تتميز هذه النصوص بـ:

محتواها **الثقافي** بمجالاته؛ الصحية والعقلية والاجتماعية والعاطفية والروحية والعلمية و التكنولوجية.

محتواها **اللغوي**: الذي يتضمن مفاهيم ومصطلحات وقضايا نحوية، ومفاهيم ومصطلحات وقضايا تصريفية، ومفاهيم وقضايا كتابية، والأنماط الأسلوبية.[1]

1 – ينظر: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، ص72. وتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، إسماعيل أحمد عمايرة، ص30.

توضع خطط النصوص وفقا للتعلمات المستهدفة منها بناء على طريقة تكاملية تعتمد على تنمية الكفايات وإتقان المعرفة.

و ينبغي اعتماد نصوص أصلية موثقة لأنها أقرب إلى الحياة وأصدق في التعبير عنها، مع تعديل ما يلزم تعديله من أجل أن يصلح لتأدية الأغراض التعليمية والتدريبات.[2]

ضرورة اعتماد اللغة الحديثة بمعانيها المستحدثة عند التعامل والحوار مع المتعلم، وفي التعبير الشفهي والاكتفاء بالشائع من المفردات، و الاعتماد على المقاييس العلمية والمعطيات الموضوعية التي تتعلق بشخصية المتعلم.[3] لأنّ المتعلم في غنى عن الشاذ و المهمل وغير المستعمل من اللغة، فهو بحاجة إلى رصيد لغوي وظيفي لكل مرحلة من مراحل عمره وتعليمه.[4]

و قد كان سلفنا الصالح يعلم اللغة العربية و جميع فنونها من القرآن الكريم، لهذا " ندعوا إلى تعليم لغة القرآن بالقرآن سماعا...حيث درجت البلاد الإسلامية على تعليم الطلاب القواعد من النصوص نفسها و غالبا ما تكون هذه النصوص من القرآن الكريم دون استخدام كتب خاصة بالنحو، أي أنهم كانوا يدرسون علوم النحو والبلاغة واللغة موظفة في النصوص ...كما اهتموا بمخارج الحروف وضبط النطق وتصحيحه عند قراءة القرآن "[5].أي تكامليّا و بالنسبة لـ:

---

1 - ينظر: التكاملية في تعليم اللغة العربية، ص 58 – 70 و إعداد المدارس ونظم التعليم للقرن الحادي والعشرين، فرانك وثرو بالاشتراك مع هارفي لونج وجاري ماركس، ترجمة: مُحَمَّد نبيل نوفل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1 2008، ص57 - 58 .

3- ينظر: المهارات اللغوية، ص199. و تعليم اللغة العربية لغير العرب دراسات في المنهج وطرق التدريس، عارف كرخي أبو خضيري دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، (د-ط)، 1994، ص22- 24.

3 - ينظر: المؤسسات العلمية وقضايا مواكبة العصر في اللغة العربية، صالح بلعيد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د-ط)، 1995، ص39، 52.

4 _ ينظر: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، موفم للنشر، الجزائر، ج1، 2007، ص:180.

5 _ القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية دراسة نقدية في ضوء النظريات التربوية و اللغوية، عبد الكريم البكري، الجامعة الإسلامية. http://uofislam.net/uofislam/view.php?type=c_book&id=1961

1_ التربية التحضيرية:

بإمكان المتعلم في هذه المرحلة استغلال استماعه و بصره استغلالا كبيرا؛ لأنه قادر على الحفظ الذهني للألفاظ و كذا صورها دونما وعي منه؛ بتحليل هذه الألفاظ و تفكيكها إلى حروفها، فهو قادر في هذه المرحلة على القراءة الإجمالية للكلمة، ومنها ينتقل تدريجيا إلى التفكيك والتركيب حيث يقوم بتهجئة الكلمة من خلال تفكيكها حرفا حرفا، لذلك لا حاجة لإرهاق المتعلم في هذه المرحلة بضرورة إجادته القراءة و الكتابة، لأنه غير مؤهل لذلك إلا في حالات نادرة، و إنّما يجب التركيز على استغلال ذاكرته من خلال المشافهة للتلقين و الفهم، أي تلقين القرآن الكريم حفظا و تكرارا مستمرا. فقد كانت هذه طريقة السلف الصالح في تعليم الصبية اللغة العربية من خلال القرآن الكريم في فجر الإسلام و حتى في أثناء التواجد الفرنسي في الجزائر؛ " لأنهم رأوا فيه أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعده من الملكات...فكان القرآن أول ما يلقن إلى الصبيان؛ لأنّ التعليم في الصغر أشد رسوخا و هو أصل لما بعده... وكان أهل الأندلس يجعلون القرآن أصلا في التعلم غير أنّهم لم يقتصروا عليه، بل يخلطون في تعليمهم رواية الشعر و التراسل و تجويد الخط والكتابة، و منه فإنّ تعليم الصبية علوم العربية و الشعر و الخط لا يتم إلا عن طريق تلقين القرآن الكريم...وظل هذا النظام قائما في معظم البلدان الإسلامية"[1]، ومنها الجزائر فقد كان ذلك سائدا في مدارس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في القسم التحضيري، حيث قررت في مناهجها حفظ الجزء الأول من القرآن الكريم.

و يمكننا الاستعانة في تعليم اللغة العربية وتعلمها في هذا المستوى من المرحلة الابتدائية أيضا، من خلال الحوار معه و حواره مع زملائه بلغة فصيحة سليمة و تصويب أخطائه و متابعتها شفويا حتى يرسخ في ذهنه الصواب، و تجري اللغة الفصيحة على لسانه سلسة دونما تكلف، و يكون الحوار حول مواقف تواصلية حية لها صلة مباشرة بحياته اليومية حتى يتمكن من استيعابها و إجادتها وتثبيتها.

---

1 _ القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية دراسة نقدية في ضوء النظريات التربوية و اللغوية، عبد الكريم البكري، الجامعة الإسلامية، البحوث القرآنية:
http://uofislam.net/uofislam/view.php?type=c_book&id=1961

والطريقة تكون من خلال عرض القرآن الكريم و يكون الاختيار لبعض السور القصار و الآيات البسيطة المتنوعة، التي لها علاقة بالاستعمال اليومي في الصلاة أو في الأذكار اليومية حتى يوظف حفظه و يرسخه.

يكون العرض والتسميع إما من خلال جهاز الكتروني أو على السبورة، حيث يكون الخط واضح والألوان تحدد القراءة، و إن اشتملت الكتابة على تحديد لحرف معين قصد التدريب على كتابته فلا بأس، لكن لا يكون ذلك إلا بعد أن يقضي المتعلم فترة زمنية مناسبة في المدرسة يتعود فيها على كل ما هو جديد عليه أولا ثم بعدها يبدأ في استعماله، حيث يكون التركيز في هذه المرحلة الأولية على المشافهة و على مهارة الكلام قصد تدريبها و بهدف إطلاقها، بعدها يتم تكرار ذلك العرض السمعي البصري على المتعلم لعدة مرات، ومن بعده تتم مطالبته بالتكرار خلف المعلم مع المتابعة على النص المعروض متابعة كلية يرفق ذلك بشرح لمعاني الكلمات الصعبة، لأنّ الفهم يسهّل الحفظ.

ومن ثم الحفظ مع التصحيح الشفوي و المراجعة المستمرة من خلال الاستظهار أمام أسماع بعضهم على البعض، و سنكتشف سهولة حفظهم لتلك السور و ترديدهم لها دونما عناء يذكر من طرف المعلم، و قد شهدنا أطفالا دون سن التمدرس يحفظون سورا من القرآن الكريم، بالإضافة إلى تعويدهم على التخاطب و الحوار باللغة الفصحى داخل القسم و مع المعلم و مع الزملاء، وسيكون لذلك بالغ الأثر على صقل لسانهم و تنمية ملكتهم اللغوية. (و تجربتي الخاصة مع أبنائي و هم دون سن الدراسة وغيرهم من المحيط نفسه و السن نفسها أثبتت ذلك)

إنّ التركيز على ذلك بشكل كبير سيؤدي حتما إلى تنمية حسه السمعي و البصري، وإجادة نطقه للحروف من مخارجها وتنمية ملكة اللسان والحفظ عنده، و قد نزيده على ذلك تعلم الخط؛ بدايةً بتعليم الأبجدية العربية ومن بعدها الكتابة، كما هو معمول به في واقعهم الميداني .

2_ الوحدة المقترحة للسنة الأولى:

عرض شريط فيديو أو مشهد أو صورة و استنطاقها مثل: مجموعة تنظف الحي، شاب يحمل الثقل عن شيخ، شخص يساعد آخر في عبور الطريق...إلخ.

عرض مشهد مناقض للآخر مثل: مجوعة تقطع الطريق لشO خص واحد وتضربه، أو مجموعة تسرق من القسم في وقت الراحة أدوات

التلاميذ...إلخ.

و في الأخير يتم استخراج العبر جماعيا من المشاهد و تلخيصها مرارا قصد ترسيخها، وربطها بالآية و من ثم عرض الآيات الكريمات.

السند: من سورة المائدة الآية(2)

قال الله

تعالى﴿يَاأَيُّهَاالَّذِينَ آمَنُوا لَا تُحِلُّوا شَعَائِرَ اللَّهِ وَلَا الشَّهْرَ الْحَرَامَ وَلَا الْهَدْيَ وَلَا الْقَلَائِدَ وَلَا آمِّينَ الْبَيْتَ الْحَرَامَ يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِنْ رَبِّهِمْ وَرِضْوَانًا ۚ وَإِذَا حَلَلْتُمْ فاصطادواولا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ أَنْ صَدُّوكُمْ عَنِ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ أَنْ تَعْتَدُوا ۘ وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۖ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَاب ﴾.[1] العرض يكون إمّا إلكترونيا وهو متوفر بالألوان التي تحدد القراءة، مرفقا بالشرح و الترديد بين معلم و متعلم، أو ورقيا و ذلك من خلال آيات مكتوبة بخط مناسب و الألوان التي تحدد القراءة تصحبها شروح للمعاني، محاطة بصور أو رسومات تدعم الموضوع، فالتعاون مثلا تناسبه صور لتنظيف الحي أو تعاون الإخوة على أعمال المنزل وغيرها، و من خلالها يقترح المتعلم أشكالا أخرى للتعاون.

القراءة: نظافة الحي من خلال كلمات في بطاقات.

التعبير الشفوي: صفات وأضدادها (البر+ التقوى/ الإثم+ العدوان)، قصة لتعاون الجيران على نظافة الحي، من خلال وضعيات يمارسون فيها الأحاديث و يتدربون على النطق (استنطاق الصور المعروضة، رسوم و موضحات).

[1] _ القرآن الكريم، سورة المائدة، الآية: 2.

الكتابة: كلمات و جمل بسيطة مستوحاة من الآية الكريمة.

الإملاء: كتابة كلمات مع التركيز على الشدّ (البرّ، اتّقوا، التّقوى، الله، إنّ) قد تمت الإشارة إليه من خلال تحديده بلون مغاير فقط و إحسان نطقه.

المحفوظات: إني رأيت نملة ❁ في حيرة بين الجبال

لم تستطع حمل الطعام ❁ وحدها فوق الرمال

نادت على أخت لها ❁ تعينها فالحمل مال

لم يستطيعا حمله ❁ تذكرا قولا يقال

تعاونوا جميعكم ❁ فالخير يأتي بالوصال

نادت على أخواتها ❁ جاءوا جميعا بالحبال

جرّوا معا طعامهم ❁ لم يعرفوا شيئا محال (الشاعر: مُحَّد شعبان[1])

هذا النشاط يمكن جعله حصة لاستظهار الآيات بعد التكليف بحفظها، أو بتحفيظها في حصة المحفوظات من خلال تكرارها بين المعلم والمتعلمين، واستظهارها في الحصة المقبلة، أي ليس بالضرورة أن تكون هناك محفوظة.

الوحدة المقترحة للسنة الثانية

1 _ الشاعر: مُحَّد شعبان مصري يلقب بشاعر الأحزان ، له عدة قصائد منها أنا المصري.

السند: سورة المسد

قال الله تعالى:﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ * تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ * مَا أَغْنَىٰ عَنْهُ مَالُهُ وَمَا كَسَبَ * سَيَصْلَىٰ نَارًا ذَاتَ لَهَبٍ * وَامْرَأَتُهُ حَمَّالَةَ الْحَطَبِ * فِي جِيدِهَا حَبْلٌ مِّن مَّسَدٍ ﴾.[1]

العرض يتم بالطريقة نفسها. مع تغيير موضوع الصور أو الرسوم التي تتناول الموضوع، فبالإمكان هنا إدراج صورة يسلم فيها اثنان على بعضهما أو غيره ثم مطالبة المتعلمين بذكر أشكال أخرى للتسامح.

القراءة: التركيز على التسامح لأن السورة فيها محاولة انتقام المشركين من رسول الله صلى الله عليه وسلم، يتعلم التسامح من خلال نص القراءة.

التعبير الشفهي: النفي بـ: "ما" (ما أغنى عنه ماله). من خلال وضعيات يتدربون فيها على النطق والحديث الشفوي واستعمال النفي بـ: "ما". الاستعانة ب: رسوم و موضحات.

والاستعانة دائما بالصور و الرسوم السابقة.

الكتابة: كلمات و جمل بسيطة مأخوذة من سورة المسد.

إملاء: كتابة كلمات مع التركيز على التنوين: (لهبٍ، مسدٍ، نارًا). الذي أشير إليه بلون مغاير في العرض.

المحفوظات: تحفيظ واستظهار، بالتكرار بعد المعلم ثم فرادى حتى يتم الحفظ و من ثم الاستظهار. أو الاستعانة بنص للمعلم الحرية في اختياره، على أن يكون خادما للموضوع مكملا له يرقى بمستواه إلى لغة القرآن الكريم و أفكاره.

[1] _ القرآن الكريم: سورة المسد.

الوحدة المقترحة للسنة الثالثة: السند: سورة الزلزلة

قال الله تعالى:﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ * إِذَا زُلْزِلَتِ الأَرْضُ زِلْزَالَهَا * وَأَخْرَجَتِ الأَرْضُ أَثْقَالَهَا * يَوْمَئِذٍ يَصْدُرُ النَّاسُ أَشْتَاتًا * بِأَنَّ رَبَّكَ أَوْحَى لَهَا * وَقَالَ الإِنسَانُ مَا لَهَا * يَوْمَئِذٍ تُحَدِّثُ أَخْبَارَهَا وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ * فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ * لِّيُرَوْا أَعْمَالَهُمْ ﴾[1].

صور تعرض الزلازل أو فيديو النشرة الإخبارية عنها أو فيديو مصمم من طرف المعلم عنها أو فيديو مختار من الشبكة العنكبوتية عن الزلازل.

القراءة: زلزال بومرداس أو غيره

التعبير: التحدث عن الكوارث الطبيعية، من خلال الفيديو، أو صور جرائد أو غيرها.

إملاء: همزة القطع في أو الكلمة: (إذا، أخرجت، أثقالها، أخبارها، أوحى). وقد تمت الإشارة للموضوع باللّون المغاير

الصرف: الفعل الصحيح و الفعل المعتل: (خرج، قال، صدر، رأى، عمل...) ويشار له باللون المغاير أيضا.

المحفوظات: : تحفيظ واستظهار، بالتكرار بعد المعلم ثم فرادى حتى يتم الحفظ ومن ثم الاستظهار. أو من خلال فيديو يعرض السور بتكرارها و كتابتها القرائية و شرحها، ليردد المتعلمون مع القارئ ومع المرددين خلفه.

[1] ـ القرآن الكريم:سورة الزلزلة.

تحدثنا في موضع سابق أنّ تعليمية اللغة العربية في السنة **الرابعة** من التعليم الابتدائي وتعليمية اللغة العربية في السنة **الخامسة** من التعليم الابتدائي تنجز بالطريقة نفسها وعليه يمكننا اقتراح النموذج كالآتي:

النشاط: قراءة (أداء_ فهم_ إثراء).

الموضوع: احترام الرأي.

الكفاءة المستهدفة: يفهم ما يقرأ.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	_ كتابة الآيات على السبورة مضبوطة بالشكل، أو عرضها الكترونيا مرفقة بصورة أفراد أسرة يتحاورون أو فيديو لذلك الغرض، إضافة إلى الشرح المبسط، و تحديد القواعد المدروسة باللون المخالف: قال الله تعالى:﴿ وَقَضى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُوا إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوالِدَيْنِ إِحْسانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُما أَوْ كِلاهُما فَلا تَقُلْ لَهُما أُفٍّ وَلا تَنْهَرْهُما وَقُلْ لَهُما قَوْلًا كَرِيمًا (23) وَاخْفِضْ لَهُما جَناحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُما كَما رَبَّيانِي صَغِيرًا(24)﴾سورة الإسراء من الآية: 24/23.	_ يكتب المتعلمون مع المعلم
بناء التعلمات	_قراءة الآيات من طرف المعلم بالعنفوان المطلوب مع تحقيق مخارج الحروف لشد انتباه المتعلمين، أو تسميعها من قارئ مناسب. _ما هو موضوع هذه الآيات؟ _ قراءات فردية يتخللها شرح للمفردات الجديدة والصعبة والإجابة على الأسئلة التالية: -ما هي الأوامر التي وجهها الله عز و جل لنا؟	_ ما الكلمة التي نهانا الله عز و جل عن قولها لوالدينا؟ _ ماذا نقول لهما؟

	-ماهي النواهي التي أمرنا الله عز وجل بالابتعاد عنها؟ -قد يلجأ المتعلم إلى تقسيم النص إلى فقرات واستخرج الأفكار الأساسية. - وإذا كان النص لا يحتاج ذلك يصوغ له فكرة عامة فقط. -ماذا تعلمت من هذه الآيات؟ -إثراء اللغة بإنجاز التمرين 1 و 2 صفحة 31 من الكتاب.	
الاستثمار	إنجاز التمرين 1 من كراس النشاطات اللغوية	_هات أضداد الكلمات: نزل، صادق.

النشاط: تعبير شفوي و تواصل.

الموضوع: البر بالولدين.

الكفاءة المستهدفة: يتحاور ويجيب عن الأسئلة ويسمع و يفهم ليختار أفكاره.

الهدف التعلمي: يبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على كلامه الشفوي.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	_مشاهدة الصورة أو الفيديو حول الموضوع. _لماذا أمرنا الله عز و جل بالإحسان إلى الوالدين؟	_ أذكر أعمالا تقوم بها تدل على برك بوالديك.
بناء التعلمات	_ماذا طلب منا الله عز و جل؟ و لماذا؟ _متى يزيد اعتناؤنا بوالدينا؟ لماذا ؟ _ رأيت زميلا يسيئ التصرف مع والديه، بم تنصحه؟	_ حدد النواهي التي أمرنا الله عز و جل باجتنابها؟
الاستثمار	_أخبرنا عن كيفية معاملة الوالدين وعن الأخلاق التي يجب الابتعاد عنها معهما.	_ ما هو رد فعل والديك من سلوكك الحسن معهما؟

		_لكل عمل جزاء هل تعرف جزاء البار بوالديه؟ والعاصي لهما؟

النشاط: إنجاز المشاريع (الحصة الأولى).

الموضوع: تشكيل ألبومات متنوعة (للأسرة مثلا: الأب والأم و الأولاد).

الكفاءة المستهدفة: إنجاز سند.

الهدف التعلمي: يخطط للعمل.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	_ الألبومات كثيرة الأنواع اذكر ما تعرفه عنها.	_ما الهدف منها؟
بناء التعلمات	_ بإمكاننا أن نخصص لكل مجال من حياتنا ألبوما نعود إيه عند حاجتنا له، سم لي ما يمكننا وضعه في ألبوم؟ _ عرض صور ورسومات تمثل وتشرح مفهوم الألبوم. نريد تعريف غيرنا والاستفادة بهذا الألبوم، فماذا نفعل؟ ماهي الوسائل اللازمة لهذا المشروع؟	_مناقشة هذه المجالات. _اشرح كيفية إنجاز هذا المصنف.
الاستثمار	_انطلاقا من اليوم اشرعوا في جمع هذا الصور (عائلية، صور أنواع الحيوانات و أنواع نباتية، أنواع زهور و أشجار، شخصيات مشهورة...) _يكون العمل بعد التفويج مرحليا حيث تجمع الوثائق وتناقش في حصص متعددة. _و أخيرا تصنف في ألبوم بعد التمهيد لها بمقدمة مناسبة تشرح المفهوم.	_عدد ما يمكنك وضعه ألبوم.

النشاط: قراءة + قواعد نحوية.

الموضوع: المثنى.

الكفاءة المستهدفة: يوظف ما اكتسبه سالفا مع المضمون المحدد حروف الجر وعلامة النصب والجر والرفع عند التثنية.

الهدف التعلمي: يتعرف على المثنى وحالاته.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	_ ما الكلمة التي دلت على الشخصين اللذين يجب أن نبرهما ونحسن إليهما؟	_لو كنت ناصحا بالبر فبماذا تبدأ كلامك؟
بناء التعلمات	_قراءة القصة من طرف المعلم بالعنفوان المطلوب يحترم خلالها علامات الو قف ومخارج الحروف. _ مطالبة المتعلمين بالقراءة الصامتة الواعية لجمع المعلومات من المكتوب. _من الشخصيتان اللتان نحسن إليهما؟ _ كيف يكون الإحسان؟ -استخرج الجملة الدالة على ذلك: -كتابة الجمل التالية على السبورة: أ-بالوالدين إحسانا. بم سبقت لفظة الولدين؟ ما علامة الجر؟ إذا نزعنا الباء ما الذي يتغير؟ ب- جاء الوالدان للمدرسة. ج-رأيت الوالدين مع المدير. _ التعرف على المثنى وحالاته الإعرابية انطلاقا من الأمثلة السابقة.	_ لماذا؟ _ميز المثنى في الجمل التالية: -أنتما تلميذان مهذبان. -زرع الفلاحان البذور. -رأيت صديقين على الطريق؟ -مررت بمكتبتين كبيرتين.
الاستثمار	_انجاز التمارين حول إلى المثنى: ولد، زميل، خالة، جار.	_ركب بالأسماء التالية جملا فعلية مبينا عناصرها:

	أَسْبقْ كل مثنى في التمرين الأول بحرف من حروف الجر ثم غيّر ما يجب تغييره.	الأخوين، البنتان، الجدين. الوالدة. _ أعرب ما يلي: حفظت آيتين من السورة.

النشاط: نشاطات إدماجية + خط

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	_ من يذكرنا بالأمر الذي كلفنا الله عز وجل به في الآيات؟	_ ما الكلمة الدالة على الأمر؟
بناء التعلمات	_مناقشة ما يلي: _ استخرج الفكرة العامة للآيات واكتبها. _ما هي التصرفات التي يجب أن نتجنبها مع والدينا؟ _ استخرج مرادفات الكلمات التالية من السند: -برا، جميلا، الشيخوخة. -استخرج من السند فعلا معتلا. -أعرب ما تحته خط في السند: قضى ربك، قل. _حول ما بين قوسين في السند إلى مخاطبة جماعة الذكور: "فلا.....قولا كريما".	_حول ما بين قوسين في السند إلى مثنى المؤنث "فلا ....قولا كريما"
الاستثمار	_أعد كتابة ما يلي من السند: "التفت.....وعاد".	_صرف الفعل قال مع ضمائر المخاطب.

النشاط: قراءة + قواعد صرفية.

الموضوع: تصريف الفعل المعتل في الأمر.

الهدف التعلمي: يتعرف على المعني بالأمر والآمر في الآيات .

الكفاءة المستهدفة: يوظف ما اكتسبه سالفا فعل الأمر مع المضمون المحدد (ضمائر المخاطب).

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	_ ما الكلمة التي دلت على أن الله عز وجل يأمرنا بالبر بالوالدين؟ و على أنه واجب علينا ذلك.	_ماذا تقول أنت إذا أردت أن تطلب من شخص البر بوالديه؟
بناء التعلمات	_قراءة الآيات من طرف المعلم بالعنفوان المطلوب يحترم خلالها علامات الو قف و مخارج الحروف. _ مطالبة المتعلمين بالقراءة الصامتة الواعية لجمع المعلومات من المكتوب. _ما الفعل الذي ابتدأت به الآيات؟ قضى. _ بأي حرف ينتهي؟ ماذا نسمي هاته الحروف؟ وكيف تسمى هذه الأفعال؟ -هل هناك فعل معتل آخر في الآية؟ استخرجه. -كتابة الجمل التالية على السبورة: أ-قضى ربك. ب-قل لهما قولا كريما. _ التعرف على الأفعال المعتلة و تسميتها وتحديد حروف العلة انطلاقا من الأمثلة السابقة. ما اعتل أوله أين هو؟ هات مثالا: وقف ماذا نسميه؟ صرفه في الأمر: قف. ماذا تلاحظ عند تصريف الأفعال المعتلة في الأمر؟	_ لماذا؟ _ميز الأفعال المعتلة مما يلي: - وجد. —كتب. -وعى -صار.-قرأ.-شوى -جرى.-دعا.
الاستثمار	_انجاز التمارين: ضع الأفعال التالية في جمل مفيدة في زمن الأمر: -وزن، نال، نما، كوى. 2-أكمل الجمل التالية بفعل معتل مناسب: -.....الحق ولو كان مرا.	_ركب بالأفعال التالية جملا فعلية: قضى، قل، سعى، نام، يئس. _ أعرب ما يلي:

	-.....الأدوات في المحفظة. -.....حلا للمسألة تمرين منزلي: ابحث في سورة الإخلاص عن الأفعال المعتلة، استخرجها و حدد ما حذف منها.	قل الحق.

النشاط: مطالعة موجهة

الموضوع: واجبات الأبناء نحو الآباء

الكفاءة المستهدفة: يستعمل المعلومات الواردة في السند

الهدف التعلمي: يفهم الأسئلة ويجيب مستعملا معلومات السند

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	_ ماهي واجباتك نحو والديك؟	_اذكر صفات أخرى تدل على البر بالوالدين.
المطالعة الفعلية	_مطالعة النص التوثيقي المقترح في الكتاب _ بإمكان المعلم أن يختار نصا حرا قد يكون حديثا نبويا شريفا يخدم موضوع الوحدة، وحتى لا يحرم المتعلم من التعرف على الأدب العربي و الآداب العالمية الراقية بإمكان المعلم الرفد منها_ من طرف المتعلمين مع دعوتهم للتركيز والفهم و جمع المعلومات قبل اخفاء المكتوب. _ طلب منك تعرفنا بواجباتك نحو والديك، فماذا تقول؟	أثناء المطالعة يوجه المتعلم للاستفادة من المعلومات
اختبار أثر المطالعة	_أجب عن الأسئلة التالية: -أين نشأت؟ مع من؟ من رعاك حتى كبرت؟ -كيف ترد الجميل لوالديك؟	_هل تريد أن تكون فعالا في أسرتك؟ لماذا؟

	-متى تزداد حاجتهما لك أكثر؟	

النشاط: تعبير كتابي.

الموضوع: البر بالولدين.

الكفاءة المستهدفة: يعبر عن موقفه من الخلق كتابة.

الهدف التعلمي: يدون تصرفاته ويعبر عن نفسه.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	_ ماذا فرض الله عز وجل علينا في الآيات السابقة ؟	_هل ذكر الصفات التي نلتزم بها معهما؟
بناء التعلمات	_مطالعة النص الثاني من كتاب المتعلم صفحة ؟ سندا مفيدا. _استخرج السلوك الحسن الذي يجب التزامه مع الوالدين؟ -ميزوا السلوك غير الحسن الذي يجب الابتعاد عنه مع الوالدين. -أي الأصدقاء أحب إليك من يحترم والديه أم من لا يفعل؟ لماذا؟ _اذكر أهم ما يجب الالتزام به عند العامل مع الوالدين.	-اذكر ما أعجبك من صفات صديقك البار بوالديه.
الاستثمار	_رأيت صديقا لا يحسن التصرف مع والدته أمامك، فأردت تنبيهه إلى السلوك الحسن والابتعاد عن التصرف السيء فماذا تقول؟ - انقل المكتوب وأكمل النصيحة: صديقي أحمد رأيتك نهار أمس تخاطب والدتك وأنت غاضب فلم تحسن التصرف معها، لهذا رأيت أن ألفت انتباهك إلى..... لأنك صديقي..... ..... ملاحظة: تغير المتعلمة الكلام باعتبار صديقتها:	_ اذكر الصفات التي تتمنى أن يتصف بها صديقك.

	(سعاد.....)	

أو بالشكل المختصر الذي قدمناه في الطور الأول و يبقى للمعلم جوانب التركيز والاهتمام حسب حاجات متعلميه وميولهم و مستواهم اللغوي وهذا مثاله:

السند: قال الله تعالى: :﴿ وَقَضى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُوا إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوالِدَيْنِ إِحْساناً إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُما أَوْ كِلاهُما فَلا تَقُلْ لَهُما أُفٍّ وَلا تَنْهَرْهُما وَقُلْ لَهُما قَوْلًا كَرِيمًا (23) وَاخْفِضْ لَهُما جَناحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُما كَما رَبَّيانِي صَغِيراً(24)﴾[1]

القراءة: البر بالوالدين والإحسان إليهما قولا وفعلا.

التعبير: قصة شاب فقير يعيش مع أمه العجوز المقعدة، و كده وعمله واجتهاده من أجل توفير حاجياتها، والعناية بها.

القواعد النحوية: الفعل المضارع المجزوم: (لا تعبدوا، لا تقلْ، لا تنهرْهما).

الإملاء: التنوين (إحساناً، أفٍ، قولاً، كريمًا، صغيرًا).

الصرف: الفعل المعتل الأجوف والفعل المعتل الناقص: (قضى، تقل، ربياني).

المحفوظات: الأم

حملتني تسعة أشهر ❁ والشاهد ربي أكبر

وأنام ملء عيوني ❁ و هي على رأسي تسهر

أمي مدرسة الأوطان ❁ رمز للعلم تفخر

خرجت كل الأبطال ❁ أُسد في الحرب تزأر

يا ربّ احفظها دوما ❁ أوردها نهر الكوثر

فهي ينبوع حبّ ❁ زادها الله أكثر (الشاعر: خالد الخطيب[2])

[1] _ القرآن الكريم، سورة الإسراء: الآية: 24/23.

2 _ الشاعر: خالد الخطيب شاعر سوري من حماة.

هذه وحدة تكاملية أخرى للسنة الرابعة التي لا تختلف عن **السنة الخامسة** و هذه الأخيرة تكون وحدتها كالآتي:

السند: الآيات من سورة فصلت (من30 إلى 35):

قال الله تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ قَالُواْ رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُواْ تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلائِكَةُ أَلاَّ تَخَافُواْ وَلاَ تَحْزَنُواْ وَأَبْشِرُواْ بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنتُمْ تُوعَدُونَ* نَحْنُ أَوْلِيَآؤُكُمْ فِي الْحَياةِ الدُّنْيَا وَفِي الآخرةِ وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَشْتَهِي أَنفُسُكُمْ وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَدَّعُونَ* نُزُلاً مِّنْ غَفُورٍ رَّحِيمٍ* وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلاً مِّمَّن دَعَآ إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحاً وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ* وَلاَ تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلاَ السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ* وَمَا يُلَقَّاهَا إِلاَّ الَّذِينَ صَبَرُواْ وَمَا يُلَقَّاها إِلاَّ ذُو حَظٍّ عَظِيمٍ ﴾.[1]

القراءة: أفعال المؤمنين وصفاتهم.

القواعد النحوية: الصفة (الدنيا، رحيم، حميم، عظيم)

القواعد الإملائية: الهمزة وسط الكلمة (الملائكة، أولياؤكم، السيئة)

التعبير: من الأخلاق التي يجب أن يتحلى بها المتعلم في بيته و حييه و مدرسته.

المحفوظات: أخلاقي

أسمو لأتمّم أخلاقي ❁ بلواء الدين الخفاق

و ألاقي المحسن بالحسنى ❁ فيلاقيني خير تلاقي

يسكن قلبي كل الناس ❁ وأعاملهم بالإحساس

و أنا معهم لست القاسي ❁ وأحييهم من أعماقي

فوق الدنيا سطع الحق ❁ و لمشرقه ابتسم الخلق

من خلق الإسلام الرفق ❁ و البسمة كحل الأحداق

دين الرحمة والغفران ❁ علمنا حب الإنسان

[1] _ القرآن الكريم، سورة فصلت، الآيات من 30إلى 35.

أوصانا بحمى الأديان ❁ هو دين الإسلام الباقي

لا أحمل غلا في صدري ❁ لا ألبس ثوبا للغدر

وبإيماني يعلو قدري ❁ فأحسنه بالأخلاق (منير عجاج[1])

رأينا أن النص القرآني كان النص المحوري لجميع وحدات المرحلة الابتدائية، وأما بقية ما يستعان به من نصوص للمطالعة و المحفوظات و نصوص تدعم الزاد المعرفي للمتعلم ليحسن التعبير الكتابي. كلها تترك الحرية في اختيارها للمعلم بحسب ما يحتاجه تلاميذه و ما يتناسب مع لغتهم الأم وخصائصهم الجغرافية و الاجتماعية، حتى لا يحرم المتعلم من فنون الأدب العربي الأخرى أو الآداب العالمية، ويكون على اطلاع عليها فيرفد من معينها ويزيد معارفه اللغوية والمعرفية والأدبية.

و أما ما أهمنا فهو جعل النص القرآني هو النص المحوري الذي يرجع له في كل نشاط لاستخلاص القواعد النحوية والصرفية والاملائية منه، وهذا الرجوع مع القراءة المتكررة له سوف يحفظ، و بالحفظ والتكرار والاستظهار من حين لآخر تُنمى الملكة اللغوية، من خلال استثمار الحفظ في الانتاج الشفوي و الكتابي، سترقى لغة المتعلم ويظهر أثر حفظه للآيات على لغته الشفوية والكتابية، خاصة إذا استمر على هذا المنوال خلال كل مراحل تعليمه للغة العربية من معينها الأول القرآن الكريم.

ملاحظة:

للمعلم الحق في الاجتهاد إذا كانت السورة أو الآيات لا تستوفي القاعدة اللغوية المدروسة، فيقول مثلا هذه كان و هذه أختها فهل لديها أخوات غيرها؟ من منكم يعرفها؟ و بالإجابة على السؤال من طرف المتعلمين ومساعدة المعلم لهم، يذكر ما لم تذكره الآيات و يرشدهم إلى مواضعها في آيات أخرى تنجز في البيت يستخرجها و يحدد عناصر الجملة المنسوخة بها، و قس على ذلك في بقية القواعد اللغوية النحوية أو الصرفية أو الاملائية في بقية الدروس.

1_ الشاعر منير عجاج: شاعر و قاص أردني معاصر من إربد، اشتغل بالتدريس ثم الإدارة، يكتب غالبا للأطفال له ديوان شعر: ابتسامات جراح، و كتب شعرا للملوك و الأمراء.

يُكلف المتعلمون بالحفظ في المنزل و حل التمارين مثلا: ابحث في سورة كذا عن جمل اسمية منسوخة بـ: كان أو إحدى أخواتها، أو استخرج من الآيات المدروسة في نص القراءة بقية الجمل المنسوخة بكان أو إحدى أخواتها...إلخ. كما أنه ليس شرطا أن يستوفي القاعدة كلها و من جميع جوانبها في يوم واحد، فبإمكانه استغلال نص المطالعة في الأسبوع نفسه أو الإشارة للموضوع لاحقا إن وجد الشاهد في نص قرآني آخر.

ثم يخصص حصة قد تكون شهرية أو نصف شهرية لمراجعة هذه القواعد مع بعضها، و التمرين عليها فتكون بذلك وسيلة للمراجعة والحفظ و التثبيت و العمل الفردي والجماعي.

التحديد الموضوعي للآيات يسهل حفظها لأنه مصدر غني بالقصص و التاريخ والظواهر الكونية...إلخ. بالإضافة إلى استعماله للأنماط التعبيرية المتنوعة كالحجاج و الوصف و السرد و الحوار. وبإمكاننا أن نختار منه ما يناسب سن المتعلم و قدراته، و عند تقسيمها إلى أفكار أساسية وشرح ألفاظها و تحديد نمطها...إلخ. مراعين ما يخدم المتعلم فقط و قراءتها عدة مرات على المسامع واستعمالها في الصلاة والأذكار و الدعاء، و غيرها من المواقف التي يستعمل فيها المتعلم القرآن الكريم في حياته اليومية، و مع ما يتميز به القرآن الكريم من سجع وتنغيم يُحفز و يُسهّل حفظَه، و كذا كونه للناس كافة فإنّه يتجاوز اللهجات واللغات والأجناس والأعمار، لا يتغير بتغير السن أو العصر أو المذهب بعكس النصوص الأخرى فهو كتاب تعليمي محظ، و منه سيحفظ المتعلم دون وعي منه بذلك وتجاربنا الميدانية تثبت ذلك، فكثيرا ما شهدنا الحافظ يذكر الصفحة والسطر و رقم الآية متجاوزا سنه أو بلده أو لغته الأم، و بذلك نتخلص من كل تلك الجهود التي تعمل ظنا منها أنها تجتهد لإيجاد لغة تستوعب العصر و اللهجات والأعمار و يسهل تقديمها للمتعلمين.

يمكن إدماج حصة التربية الإسلامية ضمن حصص اللغة العربية، لأن استخراج الفكرة و شرح الألفاظ و الاستفادة المعنوية من السورة أو الآيات هو الهدف من تدريس التربية الإسلامية، و بذلك نوفر الوقت لاستغلاله في تعلم أنشطة أخرى.

شهدنا جميعا أنّه من السهل تحفيظ المتعلم للقرآن الكريم سهولة لا نظير لها حتى في حفظ الحديث النبوي الشريف أو غيره من النصوص، واستظهاره عن ظهر غيب دون حاجة لتصحيحه، و من الصعب جدا تحفيظه لنص عادي و كثرة أخطائه وإعادة التصحيح كل مرة، هذا الحفظ يمكنه من قراءة النص القرآني قراءة إعرابية تظهر آثارها على انتاجه الشفوي و الكتابي، ونحن لا نرجو من المتعلم غير الانتاج الشفوي والكتابي و كذا القراءة بلغة سليمة، و لا نريده حافظا متقنا للقواعد النحوية أو غيرها و لا يجيد توظيفها في انتاجه الشفوي والكتابي.

إلغاء الالقاء و العمل الأحادي من طرف المعلم، والانشغال بعمل المتعلمين وتبادل الكلمة فيما بينهم بين القراءة و الحفظ و الترديد و التغني بالقرآن و التنافس على ذلك، مع التعزيز والتثمين والتشجيع أملا في التحسين و التطوير.

الانشغال بالنصوص الراقية عوض النصوص التي يجهل مصدرها، خاصة تلكم التي نجد في آخرها عن الانترنت، و التنافس في مطالعة تلك المصادر العربية و العالمية الأصيلة لمؤلفيها المرموقين و لغتها الراقية و أفكارها الإنسانية غير المشبوهة.

خاتمة الفصل

جملة من الاقتراحات المعروفة والتي تكاد لا تخلو منها البحوث والدراسات الميدانية في هذا المجال آملين أن تلقى آذانا منصتة:

ضرورة استثمار **اللسانيات** في تعليم اللغة العربية خاصة، رغبة في التمكين للغة العربية في محيطها. "لأن مجال تعليم وتعلم اللغة ظلّ يشكو نقصا مكشوفا و ذلك لغياب رؤيا شاملة، ولافتقار مؤسساتنا لمشروع متكامل، و ما أنجز هو محاولات محدودة المدى،"[1] و لأن الارتباك في مناهج تعليم اللغة العربية يؤدي إلى تحجرها ومن ثم انحسارها و تأخرها.

قد نعزو سبب عدم إشراك اللسانيات ونتائجها **التطبيقية** في العملية التعليمية إلى صياغتها لنظرياتها بشكل صوري أكاديمي، و ما يتطلب إدماجها في تعليم اللغة وتعلمها هو إعادة صياغتها بشكل يوافق مستوى المتعلمين ويراعي الأهداف...ونأمل أن تقدم اللسانيات العربية الحلول للمشكلات التي تعترض تعليم اللغة العربية وتعلمها، و ذلك من خلال العمل بنتائج الدراسات التي قام بها الدارسون في هذا المجال، من الجزائر و المغرب العربي كونهم على دراية تامة بالواقع التعليمي الذي تمر به اللغة العربية في المجتمع، كأمثال الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح رحمه الله[2]. و نبدأ **بالمقرر** الذي يخطط المناهج و المحتويات التعليمية الخاصة باللغة العربية، و يريد منها خدمة البلاد و العباد " فلا يمكن استعادة مجد الحضارة الإسلامية إلا بإعادة تفعيل العلاقة بين اللغة العربية والقرآن الكريم."[3]

1 _ علي آيت أوشان، اللسانيات و البيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية و الديداكتيكية، دار الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاء المغرب، ط 1، 1998، ص:18. و السياسات اللغوية في الإصلاحات التربوية: بين ضرورات الهوية المجتمعية وتحديات العولمة، العربي فرحاتي، نقد و تنوير، العدد01، ماي 2015، ص: 135.

2 _ النظرية الخليلية الحديثة وسبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، الشريف بوشحدان، تواصل، العدد31، سبتمبر 2012، ص: 105_113.

3 _ مكانة اللغة العربية في ضوء تلازمها بالقرآن الكريم، أشرف مُحَمَّد زيدان، مجلة مداد الآداب، عدد:01، جامعة ملايا، ماليزيا، ص:16_20.

وما ندعو له بناء على المتابعة الميدانية في مسيرة هذا العمل هو: إعداد منهج متكامل لتعليم مهارات اللغة العربية صوتا وصرفا و نحوا وبلاغة من جهة، و من ناحية أخرى تتوافر في المنهج الروابط والعلاقات بينه وبين المواد التعليمية الأخرى كالتربية الإسلامية في الأساس والتربية المدنية و التاريخ والجغرافيا و العلوم الطبيعية... حيث يتمرن المتعلم في الحصص العلمية على الكتابة السليمة والكلام بلغة فصيحة ويستثمر معارفه العلمية في إثراء تعبيره الكتابي والشفوي بالمعلومات و الأحداث والأماكن، وإنجاز بحثه التاريخي بخط جميل سليم إملائيا ونحويا وتعبيريا...إلخ.[1]

ذلك لأنّ اللغة العربية ليست مادة دراسية وحسب بل هي وسيلة لدراسة جميع المواد الأخرى في المرحلة الابتدائية وما بعدها في الجزائر، وإن كان الفصل بين المواد الأخرى مستساغا، فإنّه في تعليم فروع اللغة العربية نفسها و تعليم العربية وبقية المواد لا يُتصور لأنّ اللغة وعاء لجميع المواد الأخرى. ومن الثابت علميّا أن المتعلم المتمكن من اللغة بإمكانه قراءة ومراجعة دروسه وحل امتحاناته وحفظ معلوماته...إلخ.[2]

ثم **المعلم** كونه المسؤول الميداني و المباشر عن المتعلم، فهو أمانة بين يديه و عليه بذل كل نفيس لإعطائه حقه من التكوين العلمي في اللغة العربية، من خلال عدة مواقف ومنها التخاطب باللغة العربية داخل القسم و إدراك السن التي يمر بها المتعلم وما يمكن التعامل معه فيها.[3]

في التعليم الابتدائي لا تخصص للغة العربية **الوسائل** و التقنيات المخصصة للغة الفرنسية، واللغة العربية ليست اللغة الأم للمتعلمين كما أسلفنا الذكر فالعامية تزاحمها في الكلام الشفوي و تعدته للتعبير الكتابي، ليس عند المتعلم في المرحلة الابتدائية و حسب بل يتعداه إلى من هم أكثر منه مستوى، لهذا يجب التكفل والعناية بتعليمها من خلال استعمال الوسائل التكنولوجية المتقدمة في تعليمها، كتلك التي تستخدم في تعليم اللغات الأجنبيّة.

1_ينظر: تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، ص:48.

2_ ينظر: نفسه، ص:49.

3 _ينظر: علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت لبنان، ط2، 1984، ص17_28.

ضرورة استفادة المتعلم من **معجم** لغوي عربي على غرار المعاجم اللغوية الفرنسية و المعاجم اللغوية الإنجليزية.

فالمتعلم عندنا لا يسمع اللغة الفصحى في أسرته ولا يتواصل بها في المحيط الذي يعيش فيه. والدوارج تحيط به من كل الجوانب، وتتقرب منه اللغات الأجنبية بأحدث الوسائل كالإعلام المرئي وأجهزة التواصل و كذا المناهج، كما لا يحظى بمناهج وتقنيات حديثة تخدم مرحلته اللغوية، فما الذي سينجم عن هذا الوضع إلا الضعف في تعليم اللغة العربية وتعلمها منذ مراحله الأولى.[1]

و من المأمول الذي نرجوه هو القدرة على الاستفادة من ربط تعليم اللغة العربية بجميع مواد المنهج الدراسي في المستوى الواحد،[2] و هو من التكامل الكلي أو المنهج التكاملي بين جميع المواد المدروسة؛ بحيث يعيش المتعلم في جو الموضوع المدروس و يحيط به من كل الجوانب.

أما بالنسبة **للكتاب المدرسي**: فإنّه يجب أن يختار مواقف حية حقيقية تسهل تعلم اللغة للمتعلم ويعرض من خلال هذه المواقف الحضارة العربية الإسلامية من جميع جوانبه الفكرية و المادية، بشكل يناسب مستوى المتعلمين.[3]

أثر حفظ القرآن الكريم على المتعلم حقيقة واضحة، وآثارها جلية لمسناها في مسيرتنا المهنية لدى الحافظين له فهو يميزهم بلسان فصيح، كما تظهر عليهم ميزة نطق الأصوات من مخارجها بالشكل الذي تنطق به عند قراءة القرآن الكريم، فتعرف مباشرة بأنهم من الحافظين لكتاب الله عز و جل.

1 _ ينظر: اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، أعمال اليوم الدراسي، إدارة الدكتور مصطفى بن الشيخ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بمكناس في: 8 فبراير 2001م، ص:20إلى30.

2 _ ينظر: تجربة معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية و مدى الاستفادة في تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية، حمد بن ناصر الدخيل، ص:148.

3 _ ينظر: المرجع نفسه، ص:150.

والدراسات التي تنجزها كليات التربية في أقسام المناهج و طرائق التدريس التي تقيس فيها المهارات قياسا علميا تثبت ذلك.[1]

أما ابن باديس مؤسس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين فقد قال عن القرآن الكريم و أدواره التعليمية و التربوية، ودعمه للشخصية الوطنية العربية الإسلامية و هو ما تهدف له منظومة التعليم في بلادنا: " لا نجاة لنا من هذا التيه الذي نحن فيه و العذاب الذي نذوقه ونقاسيه، إلا بالرجوع إلى القرآن إلى علمه وهديه و بناء العقائد و الإحكام عليه و التفقه فيه و في السنة النبوية."[2]

فقضية تعليم اللغة العربية في الجزائر على غرار بقية البلدان العربية ليست قضية مجتمع بأكمله وليست قضية معلم أو مدرسة، و لا "سبيل لحل مشكلاتها إلا من خلال الوعي بمتطلباتها و تحديد أطرافها، وإدراك صعابها ثم الإصرار الدؤوب على تحقيق الأهداف المرجوة منها، فهي قضية إرادة حضارية و نظم سياسية و اقتصادية و اجتماعية وثقافية، ثم التعليمية في نهاية الأمر."[3]

1 _ ينظر: مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس و علاقته بتلاوة و حفظ القرآن الكريم، أحمد رشاد مصطفى الأسطل، رسالة مقدمة استكمالا للحصول على شهادة الماجستير بالجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية قسم المناهج و طرق التدريس، إشراف الدكتور: داود درويش حلس، 2010، ص: 127 نموذج لقياس أثر حفظ القرآن الكريم على المهارات.

2 _ المشروع التربوي عند جمعية العلماء المسلمين الجزائريين: الأسس و الأهداف، نور الدين زمام و سمير أوبيش، مجلة علوم الإنسان و المجتمع، دورية دولية محكمة تصدرها كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد21، ديسمبر2016، ص: 79.

3_ تعليم النحو العربي عرض وتحليل، علي أبو المكارم، مؤسسة المختار للنشر و التوزيع، ص:19.

خاتمة

بعدما تنقلت بين النظري و التطبيقي و الميداني، و قد كانت رحلة ممتعة بين رحاب تعليم اللغة العربية و تعلمها و رحاب القرآن الكريم وما يحمله من خصائص و أسرار، ها نحن نصل إلى قافية البحث و هي الخاتمة و التي سنعرض فيها بعض الملاحظات و النتائج وغيرها مذكور في ثنايا البحث.

رجوت الله عز وجل أن يكون هذا العمل المتواضع مفيدا بناء، هدفي منه هو الإصلاح وسد الثغرات وتسليط الضوء على النقائص للنهوض بالمستوى التعليمي العام في بلادنا، لا تعليم اللغة العربية فحسب، و إن كانت تتألم أكثر من المواد و الأنشطة التعليمية الأخرى نظرا لعدة أسباب؛ إحداها كونها وسيلة الاتصال و التواصل لا داخل المدرسة أو القسم و إنّما في مناحي الحياة كلّها، و من العيب على عربي دارس للغة العربية لأكثر من عشر سنين في مدرسة نظامية، أن يعجز عن كتابة طلب خطي أو أن يملأ استمارة... لهذا فقد أصبح واقعها التعليمي في بلادنا همّا يؤرق مضاجعنا ويؤلمنا ما آل إليه وضعها، لهذا ينبغي استدراك و تصويب كل النقائص على جميع الأصعدة، إن كنا نروم فعلا النهوض بمستوى تعليمها في بلادنا، وعلى وجه الخصوص في هذه المرحلة فهي حجر الأساس الذي تبنى عليه بقية المراحل التعليمية.

و قد ذكرنا في الفصول السابقة خاصة الفصل الميداني و هو الفصل الثالث، أغلب النتائج و الملاحظات وفصّلنا شرحها وقد توصلنا إليها ولمسناها بعد مسيرة البحث التطبيقية و الميدانية، و من جملة الملاحظات:

_الطور الأول من المرحلة الابتدائية-السنة التحضيرية و السنة الأولى و السنة الثانية- مرحلة مهمة في حياة المتعلم ينبغي أن يركز فيها على الجانب المنطوق من اللغة و كذا على الفهم، أكثر من التركيز على الجانب المكتوب دون إهماله؛ و ذلك من خلال التركيز على المشافهة وكل ما يدفع المتعلم للكلام بلغة شفوية عربية فصيحة سليمة، إما عن طريق إلقاء ما حفظه من نصوص أو عن طريق تمثيل و أداء حوارات حية لمواقف تواصلية شبيهة لمواقفه اليومية، أو إعادة سرد ما

استمع إليه المتعلم من نصوص، أو وصف ما رآه من مشاهد... بالإضافة إلى تقليد لغة المعلم الذي لا ينبغي أن يتكلم معهم إلا بلغة فصيحة سليمة، حتى يتعود سمع المتعلم عليها و لا يحدث له تشويش بين العامية و الفصيحة داخل القسم، أما التركيز على الكتابة فيكون بشكل أقل، يركز فيه على حسن رسم الحرف ثم الكلمة و الجملة في وقت لاحق، و لا يشغل بغيرها من نواحي اللغة الأخرى و اصطلاحاتها العلمية و غيرها لأنّ الوقت جدّ مبكر على استيعابها، و لن تؤتي ثمارها في هذه السن، بل ستزيد الأمور تعقيدا و الهدف تعليم اللغة لا اصطلاحاتها.

_تسطير الطريقة التكاملية –المقاربة النصية– لتعليم اللغة العربية وتعلمها فكرة منهجية وتسهل الكثير على المعلم و المتعلم عندما تتوفر شروطها الميدانية و أهم هذه الشروط هو النص؛ لهذا ينبغي أن يكون اختيار النصوص التي تدرس للمتعلم في الطور الثاني مبنيا وفق أسس علمية و لغوية و تاريخية واجتماعية و تربوية و قيم أخلاقية و إنسانية و ليس اختيارا عشوائيا...لأنها تمثل المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة التعليمية اللغوية، و إن لم يحسن اختيار النص الذي يستوفي و يستوعب المعارف المقررة من خلاله سينعكس بشكل مباشر على تعليم جميع الأنشطة اللغوية، و منه العملية التعليمية كاملة، و هو الأمر الذي يتسبب في الاخفاق و عدم بلوغ الأهداف، و كذلك عرض هذه النصوص على الكتب المدرسية التي توجه للمتعلمين يجب أن تكتب بخط يناسب سن المتعلم و رسوم تجعله يقرأ النص من صورته.

_ أصبح المعلم في المدرسة الجزائرية منشغلا بإكمال الكم المعلوماتي والمعرفي الكبير(المحتوى) و المشتت للمعلم و المتعلم معا، مهملا نشاط التلميذ بغية اكتسابه المهارة و وصوله للكفاءة المطلوبة بنفسه أو من خلال نشاط تعاوني بينه و بين زملائه، كما أهملوا التكرار لتعميق الفهم والمعالجة وللتثبيت و الاستعمال ، لأنّ المنهاج التعليمي يفرض استيفاء المقرر، و يتعين على المعلم أن يقدّمه دون نقصان سواء أ سمح مستوى تلاميذه بذلك أم لم يسمح به، و أن يتسلسل فيه بغض الطرف

عن مدى استيعاب المتعلمين له؛ لأنه سيحاسب إن لم يكمل البرنامج في وقته و البرنامج طويل و المتعلم بطيء و المستوى العام متدني و المحتوى ضخم.

_ الانطلاق في حفظ القرآن الكريم منذ سن مبكرة و الاستمرار على ذلك له بالغ الأثر في تنمية الملكة اللغوية العربية لدى الحافظ، نظرا لما يحمله النص القرآني من صفات و خصائص عديدة منها اللغوية و الصوتية التي تظهر بجلاء على حافظه، و أما إذا تمكنا من استثمار القرآن الكريم في تعليم اللغة العربية تكامليا، فإننا نوفر جهودا كبيرة على المتعلمين والمعلمين في التلقين و التدريب والاستعمال وتنمية الملكة اللغوية، لأننا نعلمها من خير وعاء لها وأوفى نموذج لغوي يمكن أن يستوفي اللغة العربية، إضافة إلى ما ميز الله به القرآن الكريم من خصائص تجعله ييسر على متعلمه و معلمه مهمته.

و إن استطعنا أن نحدث التكامل بين تعليم اللغة العربية وبين بقية المواد التعليمية الأخرى، سنقطع شوطا طويلا في تحسين وضعها التعليمي على المستوى المكتوب والمنطوق معا، حيث سنهيئ لها ميدانا خصبا و مركزا فيه على التوظيف الشفوي و الكتابي. وبذلك نضمن النهوض بالمستوى التعليمي للغة العربية وكذا بجوانب عديدة في شخصية المتعلم ليس المقام مقامها للحديث عنها لكنها من/في الصميم.

في الأخير نرجو أن نكون قد أفدنا بعدما استفدنا من مسيرة البحث و تعرفنا على الواقع عن قرب، و قد زاد من أشجاننا عن العربية و أبنائها في بلادها خاصة هؤلاء الصغار الذين نأمل فيهم مستقبلا زاهرا و أساسا لبناء صلب للغة و غيرها من المعارف العلمية، نسأل الله عز و جل أن يتقبل مناو أن يبصرنا بأخطائنا و يهدينا إلى النفع و البناء، والله من وراء القصد.

قائمة المصادر

والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

أ _ المصادر والمراجع العربية والمعرَّبة:

_ الإبراهيمي (خولة طالب) :

1_ **مبادئ في اللسانيات**، دار القصبة للنشر، طبعة ثانية منقحة، الجزائر، 2006.

_ آيت أوشان (علي):

2_ **اللسانيات و البيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية و الديداكتيكية**، دار الثقافة للنشر و التوزيع الدار البيضاء المغرب، ط 1، 1998.

3_ **اللسانيات و الديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية**، مطبعة النجاح الجديدة، دار الثقافة مؤسسة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2005.

_ أحمد فؤاد باشا:

4_ **التراث العلمي للحضارة الإسلامية و مكانته في تاريخ العلم والحضارة**، أحمد فؤاد باشا، دار المعارف، مصر، ط1، 1983.

_ أحمد عبده عوض:

5 _ **مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية** ، مركز البحوث التربوية والنفسية، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 2000.

_ الأسطل (أحمد رشاد مصطفى) :

6_ **مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس و علاقته بتلاوة و حفظ القرآن الكريم**، رسالة مقدمة استكمالا للحصول على شهادة الماجستير بالجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية قسم المناهج و طرق التدريس، إشراف الدكتور: داود درويش حلس، 2010.

- أكسفورد (ربيكا):

7- **استراتيجيات تعلم اللغة**، ترجمة وتعريب: مُحَمَّد دعرور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1996.

_ أولحاج (مُحَمَّد):

8_ **ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج**، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2001.

_ البدراوي (زهران):

9_ **مقدمة في علوم اللغة**، دار المعارف، ط7، 1999.

_ البرهمي (مُحَمَّد):

10_ **ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي النظرية والتطبيق**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء المغرب، ط1، 1998.

_ بصافي (رشيدة):

11_ **مقاربات في تعليمية الترجمة الفورية**، ، دار الغرب للطباعة والنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، ط1، 2003.

_ بلعيد (صالح):

12_ **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة، الجزائر، ط4، 2009.

13_ **المؤسسات العلمية وقضايا مواكبة العصر في اللغة العربية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د-ط)، 1995.

_ بوشوك (المصطفى عبد الله):

14_ **تعليم وتعلم اللغة العربية و ثقافتها**، الرباط، ط2، 1994.

_ بوصواب (إبراهيم):

15_ **مناهج دولية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: فرنسا و الولايات المتحدة الأمريكية نموذجا** ، 2005.

_ تركي (رابح):

16_ **التعليم القومي والشخصية الجزائرية**، دراسة تربوية للشخصية الجزائرية1931_1956، سلسلة الدراسات الكبرى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط،1981.

17_ **أصول التربية والتعليم** لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين والمنشغلين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، منقحة ومعدلة، الجزائر، ط2، 1990.

_ التطاوي (عبد الله) :

18_ **اللغة والمتغير الثقافي الواقع والمستقبل،** الدار المصرية اللبنانية القاهرة، ط1، 2005.

_ ابن تيمية (أحمد بن عبد الحليم) :

19_ **اقتضاء لصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم،** تأليف شيخ الإسلام أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن تيمية، تحقيق وتعليق، د ناصر بن عبد الكريم العقل، مكتبة الرشد، الرياض، مج1، (د، ط)، (د، ت) .

_ الجرجاني (عبد القاهر):

20_ **العوامل المائة النحوية في أصول علم العربية،** تحقيق: البدراوي زهران، دار المعارف، الطبعة 3، 1996.

– جابر (وليد أحمد):

21- **تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية،** دار الفكر، الأردن، ط2، 2002.

_ جاكبسون، مونان، ميبكي، هابرماس، و آخرون:

22_ **التواصل نظريات و مقاربات،** ترجمة: عزالدين الخطابي و زهور حوتي، تصدير عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدرار البيضاء المغرب، ط1، 2007

- ابن جني (أبو الفتح عثمان):

23- **الخصائص،** تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2001.

_ الجندي (أنور):

24_ **الفصحى لغة القرآن،** الموسوعة الإسلامية العربية 10، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة، بيروت لبنان، 1982، (د، ط).

_ الحاج صالح (عبد الرحمن):

25_ **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،** ج1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرغاية،2007.

26_ **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،** موفم للنشر، الجزائر، ج1، 2007.

_ الحديثي (خديجة):

27_ **المدارس النحوية**، دار الأمل، إربد الأردن، ط3، 2001.

- حثروبي (مُحَمَّد الصالح):

28- **نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته**، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د، ط)، 1999.

_ حركات (مصطفى):

29_ **الكتابة والقراءة و قضايا الخط العربي**، دار الأفاق، الجزائر، (د، ت).

- حساني (أحمد):

30- **دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات**، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية

الجزائر، (د، ط)، 2000.

_ حسام الدين (كريم زكي):

31_ **العربية تطور وتاريخ**، دراسة تاريخية في نشأة العربية والخط و انتشارهما، ط1، 2002.

- حسني عبد الجليل يوسف:

32- **علم قراءة اللغة العربية الأصول والقواعد والطرق**، المختار للنشر والتوزيع، الأحساء، ط1،

2003.

_ الحلاق (علي سامي):

33_ **اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية**، دار المسيرة، ط1، الأردن 2007.

_ حمدان (مُحَمَّد زياد):

34_ **طرق منهجية للتدريس المعاصر**، دار التربية الحديثة، (د، ط) ، (د، ت).

- خالد عبد الرزاق السيّد:

35- **اللغة بين النظرية والتطبيق**، مركز الإسكندرية للكتاب، 2003.

_ ابن خلكان (أبو العباس شمس الدين أحمد بن مُحَمَّد بن إبراهيم بن أبي بكر):

36_ **وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان**، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة.

_ ابن خلدون (عبد الرحمن):

37 _ **المقدمة**، منشورات مُحَمَّد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، ج1، 1992.

- الخليفة (حسن جعفر):

38- **التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية**، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط1، 1996.

_ الداني (أبو عمرو):

39_ **المحكم في نقط المصاحف**، تحقيق: عزة حسن، دار الفكر، دمشق سوريا، ط2، 1997.

_ دايان لارسن- فريمان،

40_ **أساليب ومبادئ في تدريس اللغة**، ترجمة عائشة موسى السعيد، مراجعة: محمود إسماعيل صالح، جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع، المملكة العربية السعودية 1997.

- الدريج (مُحَمَّد):

41- **مدخل على علم التدريس، تحليل العملية التعليمية**، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، (د، ط) 2000.

_ دروزة (نظير أفانان):

42 _ **النظرية في التدريس وترجمتها عمليا**، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004.

- دوجلاس براون:

43 - **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ترجمة: عبده الراجحي وآخرون، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1994.

- الديلمي (طه علي حسين) و سعاد عبد الكريم الوائلي:

44_ **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق، الإصدار2، عمان، الأردن، ط1، 2005.

- الدليمي (طه علي حسين) وكامل محمود نجم الدليمي:

45- **أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية**، دار الشروق، الطبعة العربية1، الإصدار الأول، عمان الأردن، 2004.

_ الرافعي (مصطفى صادق):

46_ **إعجاز القرآن و البلاغة النبوية**، تحقيق: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، ط3، 2005.

- الراجحي (عبده):

47 -**علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د-ط)، 1996.

_ الرديني (مُحَمَّد علي عبد الكريم) :

48 _ **فصول في علم اللغة**، دار الهدى ، الجزائر، (د ،ط)، (د ،ت) .

_ الرومي (فهد بن عبد الرحمن بن سليمان) :

49 _ **خصائص القرآن الكريم**، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط10، 2000م.

_ الزبيدي (مُحَمَّد بن الحسن):

50 _ **طبقات النحويين و اللغويين**، للزبيدي، تحقيق: مُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعارف، مصر،(د، ت).

_ الزجاجي (أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق البغدادي النهاوندي):

51_ **مجالس العلماء**، تحقيق عبد السلام مُحَمَّد هارون، مطبعة حكومة الكويت، ط2، 1984.

_ الزبيدي (دوّان موسى الدوّان):

52 _ **تعليم لغة القرآن مشكلات و حلول**، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1999.

_ زكريا إسماعيل:

53 _ **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2005.

_ السامرائي (إبراهيم):

54 _ **العربية تاريخ وتطور**، مكتبة المعارف، بيروت، ط1، 1993.

- ساسي (عمار):

55 - **اللسان العربي وقضايا العصر**، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، (د-ط)، 2007.

- سعيد مُحَمَّد مراد:

56 - **التكاملية في تعليم اللغة العربية**، دار الأمل للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2002.

- سعادة (جودت أحمد):

57 - **استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية**، دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة ط1، 1991.

_ السيوطي (جلال الدين عبد الرحمن):

58 _ **الاتقان في علوم القرآن**، دار و مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ج1.

59_ **إتقان علوم القرآن**، دار الفكر، ط2، 1996.

60_ **المزهر في علوم اللغة و أنواعها**، ضبطه و شرحه و عنون موضوعاته و علق حواشيه: أحمد مُحَمَّد جاد المولى بك ومُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم وعلي مُحَمَّد البجاوي، مطبعة مكتبة دار التراث، القاهرة، ط3، الجزء الأول.

- سمك (مُحَمَّد صالح):

61 - **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العملية**، دار الفكر العربي، القاهرة (د-ط)، 1998.

_ السليطي (ظبية سعيد):

62 - **تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة**، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2002.

_ السمان (علي محمود):

63 _ **التوجيه في تدريس اللغة العربية**، دار المعارف، القاهرة، 1983.

_ شحاته (حسن):

64 _ **تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط6، 2004.

65 _ **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط2، 2002.

_ الشرقاوي (السيد):

66_ **الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي**، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2002.

_ الصميلي (يوسف):

67 _ **اللغة العربية وطرق تدريسها نظريا و تطبيقيا**،

_ صياح (أنطوان):

68 _ **تعلمية اللغة العربية**، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ج1، ط1، 2006.

69 - **تعلمية اللغة**، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ج2، ط1، 2008.

_ الطنطاوي (مُحَمَّد) :

70 _ **نشأة النحو و تاريخ أشهر النحاة**، دار المعارف، مصر، ط2، (د، ت.

_ الطاهر (علي جواد):

71 _ **أصول تدريس اللغة العربية**، دار الرائد العربي، بيروت لبنان، ط2، 1984.

- طعيمة (رشدي أحمد):

72- **المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، (د، ط)، 2006.

73 _ **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها وتطويرها وتقويمها**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000.

_ طعيمة (رشدي أحمد) وأحمد السيد مناع،

74 _ **تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب**، دار الفكر، القاهرة، ط1 2000.

_طعيمة (رشدي أحمد) و محمود كامل الناقة:

75 _ **تعليم اللغة إتّصاليّا بين المناهج و الاستراتيجيات**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة إيسكو، مطبعة بني إزناسن المغرب، 2006.

_ سليمان بن أحمد الطبراني:

76_ **المعجم الأوسط للطبراني**، تحقيق: طارق بن عوض الله و محسم الحيسني، دار الحرمين، القاهرة، الطبعة الأولى، 1415هـ.

_ عارف كرخي أبو خضيري:

77_ **تعليم اللغة العربية لغير العرب دراسات في المنهج وطرق التدريس**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، (د-ط)، 1994.

_ عبد العال سالم مكرم:

78 _ **الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي**، عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1993.

_ عطية (محسن علي):

79 _ **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، دار الصفاء، عمان الأردن، ط1، 2008،

80 _ **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006.

81 _**تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. ط1، 2007.

_ عصر (حسني عبد البارئ):

82 - **فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها**، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005.

83 _ **مهارات القراءة**، المكتب العربي الحديث للطباعة و النشر، (د، ت) (د، ط).

84 - **قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها**، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، (د، ط)، 1999.

85 _ **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، الدار الجامعية، مصر 1997/1996.

86 _ **القراءة وتعلمها بحث في الطبيعة**، المكتب العربي الحديث، القاهرة، (د، ط)، (د، ت).

_ عضاضة (أحمد مختار):

87_**التربية العملية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية**، دار الشرق الأوسط للطباعة والنشر، ط3، 1962.

_ عمايرة (إسماعيل أحمد):

88 _ **تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2001.

- عاطف (هيام مُحَمَّد):

89 - **الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة**، دار الفكر العربي، القاهرة، (د-ط)، 2001.

عبد العليم إبراهيم:

90 - **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، دار المعارف، القاهرة، ط11، 1980.

عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر:

91 _ **تعليم اللغة العربية الأطر والإجراءات**، مكتبة الضامري للنشر و التوزيع، سلطنة عمان، الدار العمانية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2003.

_ العلي (فيصل حسين طحيمر):

92 _ **المرشد الفني لتدريس اللغة العربية**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1،
1998.

_ عبد اللطيف بن حسين بن فرج:

93 _ **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2009.

_ عبادة (مُحَمَّد إبراهيم):

94 _ **النحو التعليمي في التراث العربي**، منشأة المعارف بالإسكندرية، (د، ط)، (د، ت).

_ عيد (مُحَمَّد):

95 _ **الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون**، عالم الكتب القاهرة، (د ط)، (د ت).

عيساني (عبد المجيد) :

96_ **اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية**، مطبعة مزوار الوادي، الجزائر،، ط1، 2010.

_ عفيفي (أحمد):

97 _ **المنظومة النحوية المنسوبة للخليل بن أحمد الفراهيدي**، أحمد عفيفي دار الكتب المصرية، ط1، 1995.

_ عكاشة (عمر يوسف):

98_ **النحو الغائب دعوة إلى توصيف جديد لنحو اللغة العربية في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها**، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت لبنان، ط1، 2003،

_ الغريب (رمزية):

99_ **التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط6، 1978.

_ الغزالي (أبو حامد):

100_ **إتحاف السادة المتقين بشرح إحياء علوم الدين**، تصنيف: مُحَّد بن مُحَّد الحسيني الزبيدي، دار الكتب العلمية، بيروت.

_ بن فارس (أحمد):

101 _ **الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها و سنن العرب في كلامها**، حققه و ضبط نصوصه و قدم له: عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، بيروت لبنان، ط1، 1993.

- الفتلاوي (سهيلة محسن كاظم):

102 - **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**، دار الشروق، الأردن، ط1، 2000.

_ فخر الدين عامر:

103_ **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية**، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2000.

_ الفلاي، (إبراهيم صالح):

104 _ **ازدواجية اللغة: النظرية و التطبيق**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1996.

_ فايز مراد مينا:

105_ **مناهج التعليم في الوطن العربي بين الحمود والتجديد**، دار سعاد الصباح، مركز ابن خلدون للدراسات، الكويت، ط1، 1992.

_ قدور(أحمد مُحَّد):

106 _ **مصنفات اللحن و التثقيف اللغوي حتى القرن العاشر الهجري**، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، مكتبة الأسد، دمشق، 1996.

_ القطان (مناع) :

107 _ **مباحث في علوم القرآن**، مكتبة وهبة، القاهرة، (د ط) ، (د ،ت) .

- قطاوي (مُحَمَّد إبراهيم):

108 - **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار الفكر، عمان الأردن، ط1، 2007.

_ قطب (سيد):

109 _ **التصوير الفني في القرآن الكريم**، دار الشروق، القاهرة، ط17، 2004.

_ القعود (عبد الرحمن بن مُحَمَّد):

110 _ **الازدواج اللغوي في اللغة العربية**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1997.

_ القوزي (عوض حمد):

111 _ **المصطلح النحوي نشأته و تطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، ط1.

_ ابن كثير (عماد الدين أبو الفدا إسماعيل)،

112 _ **تفسير القرآن العظيم**، مراجعة أحمد إبراهيم زهوة، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، ج3، 2005.

- كوجك (كوثر):

113 - **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2001.

- مجاور (مُحَمَّد صلاح):

114 - **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، (د-ط)، 2000.

_ مدكور (علي أحمد):

115 _ **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، (د-ط)، 2000.

_ مارك برو:

116 _ **طرائق التعليم في علم التربية**، ترجمة: فرح بركة، مراجعة: بسام بركة، دار الهلال، بيروت، (د-ت).

- المبرد (أبو العباس مُحَمَّد بن يزيد):

117 - **الكامل في اللغة والأدب**، عرضه بأصوله وعلق عليه: مُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، لبنان، (د-ط)، 2002.

_ مصطفى فهيم:

118 - **أنشطة و مهارات القراءة، في المدرستين الإعدادية والثانوية**، دار الفكر العربي، القاهرة ط1، 2000.

119 - **القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط2، رمضان 1418هـ_1998.

_ المبارك (مُحَمَّد):

120 _ **فقه اللغة و خصائص العربية**، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، ط2.

_ الملخ (حسن خميس):

121 _ **التفكير العلمي في النحو العربي**، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2002.

_ (الموسى) نهاد:

122 _ **الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية**، دار الشروق، الأردن، ط1، 2003.

_ المسدي (عبد السلام):

123 _ **اللسانيات و أسسها المعرفية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، الدار التونسية للنشر، تونس، ط1، 1986.

_ مكسي (مُحَمَّد):

124 _ **ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات**، مُحَمَّد مكسي، دار الثقافة للنشر و التوزيع الدار البيضاء المغرب، ط1، 1997.

- مرعي (توفيق أحمد) ومُحَمَّد محمود الحيلة:

125- **المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن، 2000.

- أبو المعال (عبد الفتاح):

126- **تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في الأسرة والروضة والمدرسة**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2006.

_ أبو المكارم (علي)،

127 _ **تعليم النحو العربي عرض و تحليل**، مؤسسة المختار للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1، 2007.

_ ابن النديم (مُحَمَّد بن إسحاق) :

128 _ **الفهرست في أخبار العلماء و المصنفين من القدماء و المحدثين و أسماء كتبهم**، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان.

_ (النجار) نادية رمضان:

129_ **فصول في الدرس اللغوي بين القدماء والمحدثين**، مراجعة وتقديم عبده الراجحي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، (الإسكندرية) مصر، ط1، 2006.

- الناشف (هدى محمود):

130_ **إعداد الطفل العربي للقراءة و الكتابة، دار الفكر العربي**، ط1، مصر، 1999/1420.

- نجيب (أحمد):

131- **فن الكتابة للأطفال**، دراسات في أدب الأطفال، دار اقرأ، لبنان (د-ط)، (د-ت).

_ نصرة عبد الله الخضر صالح:

132_ **أثر استخدام وحدة لغوية قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لطالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية**، أطروحة دكتوراه، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2009.

- الهاشمي (عابد توفيق):

133 - **الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية**، مؤسسة الرسالة، ط5، مصر، 1996.

_ فرانك وثرو:

134_ **إعداد المدارس ونظم التعليم للقرن الحادي والعشرين**، بالاشتراك مع هارفي لونج وجاري ماركس، ترجمة: مُحَمَّد نبيل نوفل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1 2008.

- هباشي (لطيفة):

135- **استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة**، عالم الكتب الحديث، إربد، وجدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2008.

_ الوائلي (سعاد عبد الكريم):

136 _ **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004.

_ الورتلاني (فضيل):

137 _ **التربية والتعليم**، دار المعرفة، ط1، 2009.

_ يوسف الضبع (ثناء):

138_ **تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2001.

ب – المراجع الأجنبية:

– pierre Martinez

138 **–La didactique des langue étrangères**, que sais-je, collection encyclopédique, troisième édition, 2002.

ج_ المعاجم و القواميس:

_ حنا غالب:

140 _ **كنز اللغة العربية موسوعة في المترادفات والأضداد و التعابير**، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 2003.

_ مجمع اللغة العربية:

141 _ **المعجم الوسيط**، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، القاهرة، ط1، 2004.

142 _**المعجم الوجيز**، طبعة خاصة بوزارة التربية و التعليم، 1994.

_ ابن منظور(جمال الدين)،

143_ **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، ط3، مج9، 2004.

د_ المجلات و الدوريات:

_ أحمد مُحَّد بابكر النور:

144 _ **مشكلات تعليم اللغة العربية و تعلمها في إفريقيا**، أحمد مُحَمَّد بابكر النور، مجلة قراءات: دورية ثقافية فصلية محكمة متخصصة في شؤون القارة الإفريقية، العدد 18، أكتوبر/ديسمبر 2013م.

_ بوشحدان (الشريف):

145 _ **النظرية الخليلية الحديثة وسبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة**، تواصل، العدد31، سبتمبر 2012.

_ بعيطيش (يحي):

146_ **الجوانب اللسانية والتربوية و النفسية لتعليمية اللغات**، مجلة المترجم، دار الغرب للنشر والتوزيع، جامعة وهران، العدد5، جويلية _سبتمبر، 2002.

بمبا (آدم):

147_ **اللغة العربية بإفريقيا تشخيص لواقعها و استشراف لمستقبلها**، آدم بمبا، مجلة قراءات: دورية ثقافية فصلية محكمة متخصصة في شؤون القارة الإفريقية، العدد 18، أكتوبر/ديسمبر 2013م

_ جامعة الزقازيق:

148_ **معالم التلاقي بين علوم اللغة العربية والعلوم الإسلامية**، المؤتمر العلمي الدولي الثاني، فرع جامعة الأزهر بالزقازيق، مصر، من (13إلى 15) إبريل 2010.

_ حجازي (مُحَمَّد عبد الواحد):

149_ **أثر القرآن الكريم في اللغة**، سلسلة البحوث الإسلامية، 1971.

_ خلاف شكور (مسعودة) :

150_ **إسهامات ابن خلدون و آراؤه النظرية في تعليمية اللغة**، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، عدد10، جوان 2013.

_ الدخيل (حمد بن ناصر) :

151_ **تجربة معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية و مدى الاستفادة في تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية**، حمد بن ناصر الدخيل، بحوث ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية الواقع و المستقبل، معهد العلوم العربية و الإسلامية في إندونيسيا، من6إلى8 جمادى الآخرة1413هـ، الإدارة العامة للثقافة والنشر بالجامعة، و وزارة التعليم العالي جامعة الإمام مُحَّد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، 1996م.

_ زمام (نور الدين) و سمير أوبيش،

152_ **المشروع التربوي عند جمعية العلماء المسلمين الجزائريين**: (الأسس و الأهداف)، مجلة علوم الإنسان و المجتمع، دورية دولية محكمة تصدرها كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد21، ديسمبر2016.

_ زيدان (أشرف مُحَّد):

153_ **مكانة اللغة العربية في ضوء تلازمها بالقرآن الكريم**، مجلة مداد الآداب، العدد1، جامعة مالايا، ماليزيا، (د، ت).

_ بن الشيخ (مصطفى):

154_ **اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها**، أعمال اليوم الدراسي، إدارة الدكتور مصطفى بن الشيخ، كلية الآداب و العلوم الإنسانية بمكناس في: 8 فبراير2001م.

_ العماري (عبد العزيز):

155_ **اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها**، عبد العزيز العماري، جامعة مولى إسماعيل كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة مكناس، سلسلة الندوات14، 2002.

_ شيبان (عبد الرحمن):

156 _**من وثائق جمعية العلماء المسلمين الجزائريين**، قسم إحياء تراث الجمعية، تقديم عبد الرحمن شيبان، دار المعرفة، الجزائر، 2008

157_ **المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية**، فعاليات الملتقى المغاربي، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، جريدة الشعب: 20.04.2015 .

_ العايد (سليمان بن إبراهيم) :

158_ **عناية المسلمين باللغة العربية خدمة للقرآن الكريم**، أ د سليمان بن إبراهيم العايد، أستاذ العلوم العربيّة (لغويّات) في قسم الدراسات العليا، كلية اللغة العربيّة–جامعة أمّ القرى، مقدم لندوة عناية المملكة العربية السعودية بالقرآن وعلومه: 4 – 7 / 6 / 1421 هـ الموافق ل: 2 – 4 / 9 / 2000م.

_ عباس المصري و عماد أبو حسن:

159_ **الازدواجية اللغوية في اللغة العربية**، مجلة المجمع، العدد 08، 2014.

_ عبد الجواد توفيق محمود:

160_ **الواقع اللغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللهجات المحلية و اللغة الإنجليزية**، رؤى استراتيجية، يناير 2014.

_ علي يعقوب:

161_ **الفرونكوفونية و تحدياتها في بلاد غرب إفريقيا**، علي يعقوب، مجلة قراءات: دورية ثقافية فصلية محكمة متخصصة في شؤون القارة الإفريقية، العدد 18، أكتوبر/ديسمبر 2013م.

_ فرحاتي (العربي) :

162_ **السياسات اللغوية في الإصلاحات التربوية: بين ضرورات الهوية المجتمعية وتحديات العولمة**، نقد و تنوير، العدد01، ماي 2015.

_ فريحة (أنيس):

163_ **نظريات في اللغة**، سلسلة الألسنية، تصدر بإشراف: أنيس فريحة و ريمون طحان، المكتبة الجامعية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الثانية، 1881.

_ اللؤلؤ (فتحية صبحي سالم):

164_ **استراتيجيات حديثة في التدريس**، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة، أوت 2006.

_ نايف خرما:

165_ **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة**، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، د نايف خرما، عالم المعرفة، يناير1978م، بإشراف: أحمد مشاري العدواني1923_1990.

166_ **استراتيجيات التعليم و التعلم**، الأكاديمية المهنية للمعلمين جمهورية مصر العربية و الوكالة الكندية للتنمية الدولية، (د، ط)، (د، ت).

_ وسطاني (يوسف):

167_ **التكاملية في التحليل اللغوي في ضوء التراث و مقتضيات اللسانيات الحديثة**، ، مجلة التراث العربي، عدد 107.

_ العايد (سليمان بن إبراهيم):

168_ **عناية المسلمين باللغة العربية خدمة للقرآن الكريم**، أ.د. سليمان بن إبراهيم العايد أستاذ العلوم العربيّة (لغويّات) في قسم الدراسات العليا كلية اللغة العربيّة – جامعة أمّ القرى مقدم لندوة عناية المملكة العربية السعودية بالقرآن وعلومه، المملكة العربية السعودية وزارة الشئون الإسلاميّة والأوقاف والدعوة والإرشاد، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، 4-1421/6/7هـ، 2-2000/9/4م.

هـ_ المواقع الإلكترونية:

_ الأعرجي (زهير):

169_ **النظرية الاجتماعية في القرآن الكريم**، د: زهير الأعرجي، شبكة المعارف الإسلامية، 2011/12/26م سا: 15:38.

_ البكري (عبد الكريم):

170_ **القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية دراسة نقدية في ضوء النظريات التربوية و اللغوية،** الجامعة الإسلامية،

http://uofislam.net/uofislam/view.php?type=c_book&id=1961

.

_ بدر الدين عبد الكريم أحمد:

171_ شبكة الأترجة الإسلامية، بحوث ودراسات، **أثر القرآن الكريم في حفظ اللغة العربية و تطورها،** 2014/05/20م.

_ الدهماني (دخيل الله بن مُحَمَّد) :

172 - **المُدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام، أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية نحو بناء لغوي متماسك،** جامعة أم القرى، مكة المكرمة، http:// maktabah.net ،2010/08/21 .07:46

-عطية العمري:

173 _ **التعليم التكاملي بين النظرية و التطبيق،** http://search.handy café.com ،2010/03/22 .11:00

_ http://www.alfaseeh.com/vb/showthread.php?t=80408174

_ http://www.diwanalarab.com175 _

176 _ http://www.startimes.com

177_www.albatoul.net.

178 _ http://www.voiceofarabic.net

179 _fpemsila.arabepro.com/t425_topic

180 _ www.wadilarab.com/t8237.topic

http://www.alukah.net/literature_language/0/99926/#ixzz4ks

181 _b3P2M7

182_ http://www.ta3lime.com/showthread.php?t=12781 _ 1

_ عبد الكريم بن مسعود جيدور:

183_ **صناعة تعليم اللغات: لمحة تاريخية وملاحظات ميدانية حول تعليم اللغة العربية** ، تاريخ الإضافة: 2013/2/5 ميلادي -1434/3/24هجري.

184_http://www.alukah.net/literature_language/0/50157/#ixzz4ksjZ0ESd

_ الشربجي (مُحَمَّد يوسف):

185_**أثر القرآن الكريم في اللغة العربية و التحديات المعاصرة،** ، شبكة صوت العربية

http://www.voiceofarabic.net/index.php?option=com_content&view=article&id=11:69&catid=1:2008-06-07-09-06-49&Itemid=330

و_ مطبوعات وزارة التربية و التعليم:

_ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية:

186_ **كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي،**

187_ **كراس النشاطات اللغوية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي،**

188_ **كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي،**

189_ **كراس التمارين اللغوية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي،** ديسمبر، 2003،

190_ **كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،**

191_ **مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط،** اللغة العربية، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جويلية 2004.

192- **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط،** اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جويلية 2005.

193_ **كتاب التمارين اللغوية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،**

194_ **كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،**

195_ **كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،**

196_ **الدليل التطبيقي لمناهج التربية التحضيرية**، اللجنة الوطنية للمناهج، 2008.

197_ **دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية**، مجموعة من المفتشين التربويين، وزارة التربية الوطنية.

198_ **سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية**، المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، (د، ت)، (د، ط).

199_ **دليل المعلم السنة الأولى من التعليم الابتدائي**، ط2، معدلة، 2004.

200_ **الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية**، دليل المعلم، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، 2004.

201_ **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011.

202_ **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011.

203_ **مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي**، اللجنة الوطنية للمناهج، أفريل 2003.

204_ **مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي**، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011.

205_ **مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011.

206_ **مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان2011.

207_ **مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، الجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011

208_ **دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي**، مديرية التعليم الأساسي، جوان، 2012.

209_ **دليل المعلم للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، مديرية التعليم الأساسي، جوان 2012

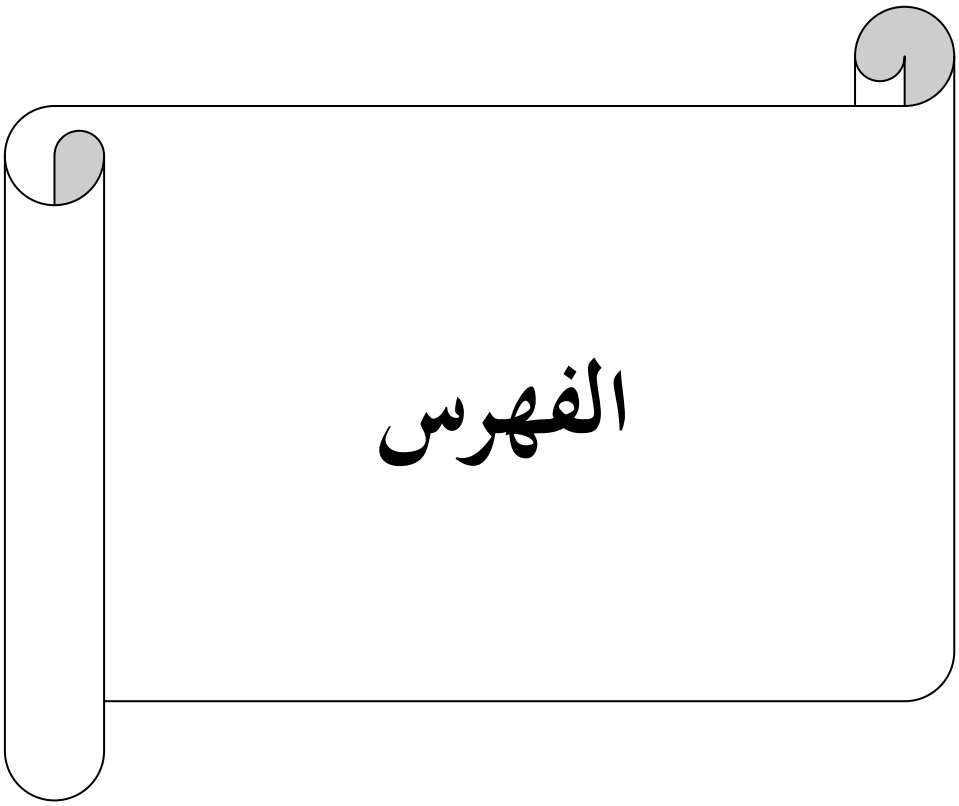
_ الديوان الوطني للتكوين والتعليم عن بعد:

210_ **تكوين المعلمين، اللغة العربية**، مديرية التكوين، السنة الثانية، الإرسال الثاني، 2006.

211_ **اللغة العربية**، تكوين المعلمين، مديرية التكوين، ج2، الإرسال2و3، 2009.

212_ **النظام التربوي و المناهج التعليمية**، مطبوعة لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم.

213_ **تكوين المعلمين، اللغة العربية**، السنة الثانية، 2006.



الفهرس

مقدمة:..... أ

مدخل: تعليم اللغة العربية وتعلمها في المدرسة الجزائرية بين التقليد و التجديد.....15

الفصل الأول: النظرية التكاملية في تعليم اللغات و تعلمها:.....21

تمهيد: الأصل اللساني للنظرية التكاملية في تعليم اللغات و تعلمها:.....22

المبحث الأول: الطريقة:..... 23

المطلب الأول: مفهومها.....23

المطلبالثاني: أنواعها.....26

المطلب الثالث: مقارنة بينها.....30

المبحثالثاني: التكامل:.....34

المطلب الأول: مفهوم التكامل و أسسه.....34

1_مفهومه 34

2_أسسه.....35

3_الفروق بين المنهج المتكامل و الأسلوب المتكامل و المدخل المتكامل.....37

المطلب الثاني: تكامل المهارات اللغوية.....41

المطلب الثالث: تكامل الأنشطة اللغوية المقررة.....45

المبحث الثالث: الطريقة التكاملية و راهن تطبيقها في الجزائر:.....47

المطلب الأول: خطوات الطريقة التكاملية و مزاياها 48

أ_خطواتها.....48

ب_ مزاياها.....49

المطلب الثاني: معاييرها و مآخذها.....51

المطلب الثالث: مواصفات الطريقة الناجحة.....57

المطلب الرابع: راهن تطبيقها في المدرسة الجزائرية.....60

الفصل الثاني: القرآن الكريم و تعليمية اللغة العربية:.....64

تمهيد:.....65

المبحث الأول: انطلاق الدرس اللغوي التعليمي العربي حول القرآن الكريم لتعليم اللغة العربية و القرآن الكريم و الحفاظ عليهما.....67

المطلب الأول: اللغة العربية قبل نزول القرآن الكريم وبعد النزول 68

المطلب الثاني: ظاهرة اللحن في القرآن الكريم و نشأة التفكير في تعليم اللغة العربية.....71

المطلب الثالث: العلماء العرب الأوائل و التأسيس لتعليم اللغة العربية خدمة للقرآن الكريم و الحفاظ عليه.....80

المبحث الثاني: طرائق تعليم اللغة العربية باستثمار القرآن الكريم و مراحله في المدارس الجزائرية:.....85

المطلب الأول: مرحلة الكتاتيب و الزوايا و طرائقها 86

المطلب الثاني: مرحلة تأسيس المدرسة الجزائرية لتعليم اللغة العربية و القرآن الكريم بعد الاستقلال وطرائقها 95

المطلب الثالث: مرحلة المدارس القرآنية الحديثة.....97

المبحث الثالث: أهداف تعليم و تعلم اللغة العربية و القرآن الكريم.....98

المطلب الأول: أهداف تعليم اللغة العربية و القرآن الكريم.....99

المطلب الثاني: القرآن الكريم و التنوع اللغوي في الجزائر وتعليم اللغة العربية وتعلمها.....104

المطلب الثالث: خصائص القرآن الكريم وصلتها بتعليم اللغة العربية تعلمها.....108

الفصل الثالث: دراسة نقدية لراهن تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية في الجزائر:.....112

تمهيد:.....113

المبحث الأول: الأنشطة المقررة لتعليم اللغة العربية وكتبها:.....114

المطلب الأول: عرض الأنشطة المقررة.....114

المطلب الثاني: وصف الكتب المدرسية و مقرراتها لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية...166

المبحث الثاني: أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية في الجزائر:.171

المطلب الأول: التربية التحضيرية 176

المطلب الثاني: السنة الأولى.....178

المطلب الثالث: السنة الثانية.....185

المطلب الرابع: السنة الثالثة 192

المطلب الخامس: السنة الرابعة.....199

المطلب السادس: السنة الخامسة.....207

المبحث الثالث: تعليمية اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية (ميدانيا):.....214

تعليمية اللغة العربية في قسم التربية التحضيرية:.....214

المطلب الأول: تعليمية اللغة العربية و تعلمها في السنة الأولى.....215

المطلب الثاني: تعليمية اللغة العربية و تعلمها في الصف الثاني.....224

المطلب الثالث: تعليمية اللغة العربية و تعلمها في الصف لثالث.....229

المطلب الرابع: تعليمية اللغة العربية و تعلمها في السنة لرابعة.....234

المطلب الخامس: تعليمية اللغة العربية و تعلمها في السنة الخامسة.....242

المبحث الرابع: نقد و تقويم من خلال الدراسة الميدانية.....250

المطلب الأول: الاستبيان و تحليل نتائجه.....250

المطلب الثاني: نقد و تقويم نظري و تطبيقي.....256

الفصل الرابع: المنهجية التكاملية المقترحة باعتماد القرآن الكريم:.....268

تمهيد:.....268

المبحث الأول: التأسيس النظري للمنهجية المقترحة:.....269

المطلب الأول: العلاقة بين أهداف تعليم اللغة العربية و تعلمها و القرآن الكريم.....269

المطلب الثاني: المتعلم الجزائري و خصائصه.....271

المطلب الثالث: آراء بعض النظريات اللسانية و بعض العلماء و المنهجية المقترحة.....274

1_النظريات اللسانية والمنهجية المقترحة.....274

2_ آراء العلماء العرب في الطرائق الناجعة لتعليم اللغة العربية و تعلمها.....277

المبحث الثاني: التطبيق العملي للمنهجية المقترحة:.....287

المطلب الأول: النص في الوحدة التكاملية.....287

المطلب الثاني: الوحدات التكاملية المقترحة.....288

1_ التربية التحضيرية.....288

2_ الوحدة المقترحة للسنة الأولى.....290

3_ الوحدة المقترحة للسنة الثانية.....292

4_الوحدة المقترحة للسنة الثالثة.....293

5_الوحدة المقترحة للسنة الرابعة.....294

6_الوحدة المقترحة للسنة الخامسة.....303

خاتمة الفصل.....307

خاتمة: 312

قائمة المصادر و المراجع:.....315

الفهرس:.....338