الحصيلة اللغوية

لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي

فاطمة الزهراء بوطاهري

الألوكة
www.alukah.net

www.alukah.net إهداء من شبكة الألوكة

جامعة محمد الأول

الكلية المتعددة التخصصات

الناظور

بحث لنيل شهادة الإجازة في الدراسات العربية ـ مساق اللسانيات:

الحصيلة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي

إعداد الطالبة:

بوطاهري فاطمة الزهراء

رقم التسجيل:

0016894

إشراف:

د. خاليد حسني

السنة الجامعية: 2015-2014

شكر وتقدير

إلى الدكتور الفاضل خالد حسني

أتقدم له بجزيل الشكر

على كل مقام به من أجلنا من مسايرة في درب العلم والتوجيه كي نمتح من تجاربه وإرشاداته ، من أجل الوصول إلى أفضل النتائج وإنجاز بحث علمي يتسم بالمنهجية ويسير على نهج اللسانيين السابقين في البحث والتأليف، لذا أرجو من الله العزيز أن يمد في عمره ويتمم سائر أعماله بالنجاح والتميز وأن يجعله ذخرا في هذا المجال

وأتقدم بالشكر لكل أساتذتي اللذين ساندوني

في إنجازي بحثي ...

إهداء:

إلى من سكن حبهما قلبي وترعرعت في حضنهما؛

أمي و أبي

و أوصل شكري و امتناني

لمن علمتني أن الخير ليس له حدود

مليكة....

لرمز الصمود

خديجة ....

ولكل عائلتي..... وأصدقائي.....

وكل من ساندني من قريب أو بعيد

جزاهم الله خيرا

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة:

تعد دراسة اللغة من الأولويات التي يجب أن تهتم بها اللسانيات واللسانيين، وكافة الباحثين والغوص في العوامل والأسباب والمسببات التي ترفع من شأنها، وتغني رصيدها ومفرداتها، لهذا وذاك اخترت موضوع بحثي حول الحصيلة اللغوية، للأهمية التي أصبحت تعزى إليها في الحكم على الفرد والتلميذ بشكل خاص، ما إذا كان يتوفر على معجم ذهني غني أم ضعيف، إذ اتسم بكونه بحثا ميدانيا استقي من واقع المؤسسات التعليمية، السادس ابتدائي نموذجا، وتشكل هذه المرحلة محطة رئيسية في حياة التلميذ إذ هنا تتشكل البنية اللغوية لديه.

وضمنته مجموعة من العناصر :

فصلين الأول نظري، ضم مبحثين الأول سأتحدث فيه عن المفاهيم الكبرى : الحصيلة اللغوية، المقصود بتلاميذ الأولي أو المرحلة الابتدائية، الأهداف المتوخاة من تعليم المرحلة .

المبحث الثاني: قمت بدراسة وصفية للحصيلة اللغوية في المرحلة الابتدائية، وضم مجموعة من المطالب:

- ✓ مصادر الحصيلة اللغوية لدى تلاميذ الابتدائي.
- ✓ وصف مقرر اللغة العربية.
- ✓ وصف اللغات المعتمدة في المدرسة والشارع والبيت.
- ✓ وصف اللغات المعتمدة في الإعلام المرئي و المقروء ولغة التشوير في المجتمع.
- ✓ المعاجم والقواميس.

الفصل الثاني تطبيقي سأقوم فيه بأخذ عينة من أربع مؤسسات تعليمية، مستوى السادس ابتدائي بلغت 100 تلميذ، أخضعتهم لاختبار كتابي إضافة إلى حضور مجموعة من الحصص معهم.

في المبحث الأول: قدمت تقويما للحصيلة اللغوية لدى تلاميذ الابتدائي.

أدرجت تحليلا لنتائج الاختبار والاستمارات فيما أجريت مقارنة بين نتائج التلاميذ الذين ينتمون لقطاع التعليم الخاص، وتلاميذ العمومي.

تصنيف جوانب القوة والضعف حسب مستويات الدرس اللغوي، وكذا العوائق والصعوبات التي تحول دون التحصيل وفي المبحث الثاني، سأقدم مجموعة من الاقتراحات لتطوير الحصيلة اللغوية بالنظر إلى مصادرها.

مما دعاني إلى اختيار هذا الموضوع، هو قلة البحوث التي انجزت فيه وخاصة في المغرب، بخلاف العديد من الدول الأخرى التي أثارته في العديد من البحوث، بالإضافة إلى أن التعليم بالمغرب أصبح يحتل مراتب متأخرة في العالم لذا أترث البحث في الأسباب التي تساهم في تدني هذا الأخير وإعطاء الاقتراحات، التي يمكن أن تكون كفيلة بحل هذا المشكل، وكونه بحث ميداني يلمس الواقع والمادة المدروسة.

نهجت في كل هذا منهجا وصفيا وصفت من خلاله كل الظواهر المتعلقة بالموضوع، بالرغم من قلة المصادر والمراجع التي تطرقت إلى هذا الموضوع بخلاف قلة منها.

ومن عوائق البحث الميداني أنه يلقى مجموعة من المشاكل والصعاب لأن أرضية البحث غير ممهدة في الواقع، وليس كل ما يرى حقيقة، وكل شيء في البحث العلمي له صعوبات وخصوصيات تميزه عن غيره من البحوث.

0. تمهيد:

إن عملية اكتساب اللغة لدى الفرد تنمو باستمرار وبشكل طبيعي في مراحل طفولته، إذ يولد بقابلية على التكلم، وهيئ له مناخ التواصل و الاحتكاك مع أفراد أسرته وأفراد محيطه الخاص، الشارع أو القرية التي يسكن فيها.

"يبدأ الطفل في نطق اللغة تماما كما يسمعها من أفراد جماعته، ويصبح كلامه أشد انتظاما وأقرب إلى كلام الكبار، ثم يبدأ بعد ذلك في إدراك مدلولات الكلمات وما تعنيه من معاني مختلفة، فيبدأ في تحصيل الكلمات والمصطلحات الخاصة بلهجة جماعته، ومن ثم يصبح ناطقا جيد للهجة ولهجة جماعته الخاصة"[1] .

للتحصيل الدراسي علاقة كبيرة بالذكاء العام بدأ العلماء بدراسته عام 1904 عندما طلبت وزارة المعارف الفرنسية من **بينيه** مع لجنة تشاركه دراسة مشكلات تعليم الأطفال المتأخرين دراسيا... ذلك عن طريق تشخيص سبب ضعف الطالب ومحاولة علاج تلك الأسباب، وقياس التحصيل الدراسي كان يعتمد اعتمادا أساسيا على الاختبارات الشفوية حتى نهاية النصف الأول من القرن التاسع عشر، وفي عام 1845 م تزعم، **هوراس مان** الذي يعد من حركة تطوير التعليم العام، وأكد ضرورة استخدام الاختبارات التحريرية التي تتسم بالموضوعية و الاتساق بدلا من الاختبارات الشفوية وفي عام 1864 م، أعد المربي الإنكليزي **جورج فيشر** الذي كان يعمل مدير مدرسة، أول اختبار تحصيلي تحريري يتكون من عدة مقايس مندرجة وأمثلة ومواصفات متنوعة يمكن باستخدامها تقييم جودة الخط والنحو والتعبير والهجاء[2]؛ لأن بفعل التعليم يكتسب الفرد حصيلة معرفية يتم تخزينها من أجل استعمالها عندما يعترضه مشكل ما، والعملية المعرفية تطلق على النشاط الذهني الذي يجمع بين النتيجة والموضوع أي تلك الألية التي تسمح بحصول التعلم وبتكوين صورة ذهنية و تمثلات ورموز لدى الفرد حول الموضوع،" وتبعا لوثيرة النمو العضوي في السنوات الأولى من عمر الطفل يتعين التخطيط لتعليم محتوى الفص الصوتي في الأطوار الأولى من التعليم النظامي، لأنه في هذا السن

[1] -د. محمود السعران، اللغة و المجتمع رأي و منهج، المطبعة الأهلية بنغازي، 1958م، ص:54.
[2] -د. حازم مجيد أحمد، أسباب تدني مستوي التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية، مجلة سمراء، المجلد8، العدد28،قانون الثاني 2012م.

المبكرة لا يزال جهاز التصويت البشري طري الأعضاء قابلا للصياغة وتشكيل الأحياز في مختلف حجرات الرنين منه "[1]

ومن هنا ظهرت مجموعة من الاتجاهات المفسرة لاكتساب اللغة :

الاتجاه الفطري : يرى أن هناك تفاعلا بين الجانب المعرفي والجانب اللغوي، وهذا الاتجاه يشير إلى أن اللغة لتولد العملية العقلية بل إن العملية العقلية هي التي تولد اللغة وتسمح باستغلالها[2].

الاتجاه المعرفي : يرى أصحاب هذا لاتجاه أنه لا يمكن الفصل بين الجوانب المعرفية والجوانب اللغوية في عملية اكتساب اللغة وتعلمها .

ويعطي المعرفيون أهمية بالغة للفهم في تعلم اللغة واكتسابها وبجانب الفهم لابد من اكتساب قدرات أخرى تتمثل في القدرة على التواصل الاجتماعي وفق عرف المجتمع[3].

الاتجاه السلوكي : يرى أن الجوانب اللغوية تسبق التطور اللغوي وكون اللغة التركيبية لا تظهر في فراغ وأن للبيئة دورا كبيرا في تعلم اللغة وأن عبارات الطفل يمكن ملاحظتها من عدة أوجه منها :

1) المحيط الإنساني الذي يتصل بالطفل، ينقل اللغة التي يكتسبها الطفل ويجسد نظام القواعد الخاص بالجماعة اللغوية.
2) دور المحيط اللغوي يرتبط ارتباطا وثيقا بعوامل غير لغوية ذات صلة بالتطور الاجتماعي و الانفعالي الذي تظهر أهميته بوضوح من خلال الاضطرابات للتطور اللفظي .
3) الطفل ينمو في بيئة طبيعية واجتماعية لا تنفصل اللغة عنها لأن اللغة تعود في مظاهرها الدلالية إلى البيئة بالضرورة[4].

---

[1] -د.محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون،ط (3)، 1431ه/2010م، ص،277.

[2] -د.عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي و طرق تنميته، دراسة ميدانية، دار العلم الإيمان، 2008م، ص:16. منقول عن ماركل ريشل، اكتسلب اللغة، ترجمة كمال بكداش، بيروت، المؤسسة الجامعة للدراسات و النشر، 1986م، ص-ص:167-169.

[3] -نايف خرما و علي حجاج، اللغات الأجنبية و تعلمها، سلسلة عالم المعرفة، العدد126، الكويت، المجلس الوطني للثقافة و الفنون، 1988م، ص:64.

[4] -د.عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي و طرق تنمية دراسة ميدانية، 2008م، ص:12. منقول عن ماركل ريشل، 1986م، ص:114.

من هنا فالطفل يجب أن تتوفر له كافة الأجواء المناسبة في بيئة سليمة، كي يكتسب لغة قوية ومتينة، والقدرة على التمحيص و الانتقاء، ونجد نعوم تشومسكي يعرف القدرة اللغوية: بأنها شيء فينا قبل أن نولد، ونحن نحاول اكتشافها من خلال استماعنا وتكلمنا، وقد دفعه هذا المفهوم إلى التذكير بالجانب العقلاني، فالطريقة العقلانية تقضي بأن هناك أفكارا فطرية ومبادئ من مختلف الأنواع وراء نطاق التراكيب الآلية السطحية للمعالجة، إن هذه الأفكار والمبادئ تقرر شكل المعرفة المكتسبة بما يمكن أن يكون طريقة محدودة وعالية التنظيم والشرط اللازم لتنشيط التراكيب الآلية الفطرية هو وجود حوافز مناسبة، وهكذا فالأفكار الفطرية بالنسبة لديكارت هي تلك التي تنشأ عن ملكة التفكير وليس من الأشياء الخارجية[1].

[1] -د.حسام سعيد النعيمي، ابن جني، عالم العربية، وزارة الثقافة و الإعلام، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط (1)،1990م، ص:164.

الفصل الأول:

المستوى النظري.

الفصل الأول: المستوى النظري.

المبحث الأول: المفاهيم الكبرى.

1. الحصيلة اللغوية.

1.1- اللغة لغة.

قدم علماء اللغة القدامى العديد من التعاريف للغة و منها تعريف:

1.1.1- الخليل بن أحمد في حد اللغة:

"لغو: اللغة و اللغات. (اللغون) اختلاف الكلام في معني واحد و لغا يلغو (لغوا).يعني اختلاط الكلام في الباطل و قول الله عز و جل:{ و إذا مروا باللغو مروا كراما}... يعني رفع الصوت بالكلام ليغطو المسلمين(...) و في الحديث 'من قال في الجمعة صه فقد لغا. أي تكلم"[1]

2.1.1- و في ذلك قول الرازي:

"(لغا) قال باطلا. و بابه عدى و صدى و ألغى الشيء أبطله، و ألغاه من العدد ألغاه منه"[2] و قال أيضا: "و اللغة أصلها لغو و جمعها (لغى) (...) و لغات أيضا"[3] ومنه فمعظم المعاجم العربية تشير إلى أن اللغة تعني الكلام الغير المفيد و الفارغ الذي لا ترجي من ورائه فائدة.

2.1- اللغة اصطلاحا:

[1] -الخليل ابن أحمد الفراهدي، معجم العين؛ مادة(لغو)، تحقيق د. مهدي المخزومي و إبراهيم السمرائي، منشورات وزارة الثقافة و الإعلام سلسلة المعاجم و الفهارس، ط.1984م، ج.4، ص:449.
[2] -الرازي أبي بكر، مختار الصحاح، تحقيق لجنة من علماء العرب، دار الفكر للطباعة، ط.1989م، ص:745.
[3] -المصدر نفسه، ص:745

اختلف جل الباحثين القدامى منهم و المحدثون في حد اللغة و مفهومها و حسب القدامى نجد:

1.2.1- ابن جني يعرفها بقوله:

" اللغة يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1]

2.2.1- عبد القاهر الجرجاني (ت471ه):

يعرف اللغة قائلا: "ليس الغرض بنظم الكلام إن توالت ألفاظها في النطق، بل إن تنافست دلالتها و تلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل (...) فلا تقول أن الاستعمال اللغوي صحيح أو خاطئ لأنه يطابق أو يخالف التركيب النحوي إلا إذا عرف القصد من ذلك الاستعمال"[2]. فهو يؤكد بذلك مكانة القصد الذي يريده المتكلم من وراء نظمه لذلك الكلام، و به يتحدد جانب الخطأ أو الصواب فيه، و من تمت يكون علم النحو تابعا و ملازما بالضرورة للدلالة التي هي موضوع علم الدلالة.

3.2.1- ابن خلدون (ت808ه) يعرفها بقوله:

"اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن المقصود، و تلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد في إفادة الكلام(...) و هو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم"[3].

في ما يخص رأي المحدثين نجد العديد من التعاريف منها رأي:

4.2.1- عبد الرحمان الحاج صالح:

ويربط مفهوم الملكة اللغوية بذلك الجانب الباطني اللاشعوري لدى المتكلم و المكون لنظام لغته، فيشرح ذلك بقوله:"...ذلك النظام الذي اكتسبه المتكلمون على شكل مثل و حدود

[1] -ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق د. محمد علي النجار، ط.1987م، ص:33.
[2] -عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق السيد محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، ط(2)1978م، ص:41.
[3] -ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، دار الكتب الغوية، ط(9)2006م، ص:469.

إجرائية، و هم لا يشعرون شعورا واضحا لوجودها و كيفية ضبطها لسلوكهم اللغوي إلا إذا تأملوه، وإن كان هذا التأمل لا يفيدهم شيء إذ هو مجرد استبطان، و إحكامهم للعمليات التي تنبني على تلك المثل، هو الذي يسمي الملكة اللغوية..."[1] فصاحب اللغة حين يتكلم لا يحس بتلك العمليات الباطنية التي سماها بالمثل و الحدود الإجرائية، إلا إذا قصدها بالتأمل.

5.2.1- عبد القادر الفاسي الفهري:

يفسر لنا تصوره لمفهوم الملكة اللغوية انطلاقا من ربطها بذلك المخزون الذي يمتلكه المتكلم للغة طبيعة ما، قائلا: "كل متكلم للغة طبيعية قد قر قراره على مخزون ذاكري غير واع، يجلي معرفته لتلك اللغة و ملكته فيها، و هذا المخزون عبارة عن معجم ذهني يمثل الثروة المفرداتية المخزون و جهاز قواعدي نشيط، يرسم أسس تأليف هذه الأبجدية."[2] و يشير إلى ذلك المصدر الذي يجمع ثروة المتكلم اللغوية، و المسؤول عن امتلاكه لتلك الملكة اللغوية، و هذا دون وعي مسبق للمتكلم بها، أما عند حديثه عن المتعلم الذي يسعى إلى اكتساب الملكة اللغوية بالتعلم، و القصد هنا تعلم لغة أخرى و إضافتها إلى رصيده اللغوي الطبيعي حتي يمتلك تلك الآليات اللغوية و الأدوات الخاصة بتلك اللغة، و قد عبر عن ذلك بقوله: "و كل متعلم للغة يتزود عادة بأدوات لغوية صناعية ضمنها قاموس يعينه على تمثل معاني المفردات، و صيغها و أصواتها كذلك قواعد نحوية و صرفية تعيد إلى ذهنه طرق تأليف الوحدات المعجمية"[3]؛ فالمتعلم هنا على حد تعبير الفهري يتوسل في امتلاك اللغة الوسائل التي تعينه على تحصيلها كالقواميس التي تحتوي المادة الإفرادية الخاصة به فعندئذ يتمكن من تمثيل ما يريد تبليغه بها.

6.2.1- ميشال زكريا:

[1] -عبد الرحمان صالح، مدخل إلي علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، الجزائر،2003م، ص:40.
[2] -عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات و اللغة العربية نماذج تركيبية و دلالية، ط(1) 2000م، دار توبقال للنشر، المغرب، ج1، ص:6.
[3] -نفسه، ص6.

"تنظيم من الإشارات المفارقة"[1] بل إنها مجموعة من الرموز و القواعد التي تعتمدها جماعة ما في التواصل، و هي قواعد ملزمة للأفراد كما أنها عبارة عن نظام تترابط أجزاءه في شكل نسق كلي، و كل جزء من أجزاء اللغة يتحدد تبعا لموقعه داخل النظام.

أما في ما يخص اللسانيين المعاصرين فقدموا مجموعة من التعاريف للغة و نجد منهم.

7.2.1- فيرديناند دي سوسير اللغة:

"مجموعة من الاتفاقات الضرورية التي وضعها الهيكل الاجتماعي ليسمح باختيار أو استخدام ملكة الكلام لدى الأفراد"[2] فهو في قوله هذا يؤكد على أن اللغة ملكة التخاطب التي يملكها البشر طبقا لقوانين الوراثة؛ أي أنها ظاهرة إنسانية عامة، و هي نظام نحوي له وجود كامن في كل عقل. و بتحديد أدق في عقل الجماعة؛ لأن اللغة ليست كاملة عند أي متكلم. و يقول أيضا: "الذخيرة الصوتية الدالة المخزونة في أذهان الأفراد في مجتمع ما"[3].

8.2.1- عند نعوم تشومسكي:

يعرف اللغة بأنها: "تلك القدرة التي يمتلكها كل فرد من أفراد مجتمع معين بحيث تمكنه في المناسبات المختلفة من التعبير عما يريد بجمل نحوية جديدة لم يسمعها قط من قبل... و يعتقد بأن أهم مقومات هذه القدرة هي معرفة الفرد بالقواعد الصرفية و النحوية التي تربط المفردات بعضها ببعض في الجملة بالإضافة إل معرفة مجموعة أخرى من القواعد أطلق

[1] -ميشال زكريا، الألسنية علم اللغة الحديث المبادئ و الأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، ط(2) 1983م، ص:228.
[2] - فردناد دي سوسير، دروس في اللسانيات العامة، 1916، ص ص:25-419
[3] -ابن جني، عالم العربية، د.حسام سعيد النعيمي، وزارة الثقافة و الإعلام، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط(1) م1990، ص:144.

عليها اسم القواعد التحويلية، حيث يتمكن الفرد من توليد الجمل الصحيحة و المقبولة في لغة معينة..."[1].

3.1- الحصيلة لغة.

نجد في المعاجم العربية قديما و حديثا مجموعة من التعاريف للحصيلة لكنها تتفق في مجملها:

ورد في لسان العرب لابن منظور؛ مادة حصل: "الحاصل من كل شيء ما بقي و تبث و ذهب ما سواه، يكون من الحساب و الأعمال و نحوها، حصل الشيء حصولا. و تحصيلا: تميز ما يحصل، و الاسم الحصيلة... و الحصائل البقايا، الواحدة حصيلة و قد حصلت الشيء تحصيلا و حاصل الشيء و محصوله، بقيته. و قال الفراء في قوله تعالي:{و حصل ما في الصدور} أي بين؛ و قال غيره: ميز و قال بعضهم جمع و تحصيل الشيء: تجميع و تبث و المحصول: الحاصل، و هو أحد المصادر التي جاءت على مفعول فالمفصول و الميسور و المعسور و تحصيل الكلام. رده إلى محصوله..."[2]، و ورد كذلك في المعجم الوسيط: "و يقال: ما حصل في يدي شيء منه:(...) المحصول الحاصل... و الخلاصة يقال هذا محصول كلامه. و يقال ما لفلان محصول لا معقول ما له رأي و لا تمييز"[3].

4.1- التحصيل اصطلاحا:

[1] -عبد الرحمان الحاج صالح، مدخل إلي علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، العدد 4، الجزائر2003م، ص ص:176-177.

[2] -لسان العرب، لابن منظور، مادة (حصل)، طبعة جديدة و منقحة، دار صادر، بيروت، ج 4، ط(1) 2000م.

[3] -مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (حصل)، دار الطباعة للنشر، ج 1-2، ط.2، بقلم الدكتور ابراهيم منكور، و ورد كذلك في المعجم الوجيز.

"عند مقارنة التحصيل الأمومي أو الفطري بالاكتساب المعقلن... نجد في مخزون التراث العربي استطرادات ثرية تنم عما حمله الفكر اللغوي عند العرب من حيرة البحث عن موقع الإنسان من اللغة تبعا لعلمه بنواميسها أو جهله بها"[1].

1.4.1- و يعرفه الحفني:

بأنه بلوغ مستوي معين من الكفاءة في الدراسة و يحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الاثنان معا[2].

2.4.1- و يعرفه الديب:

"بأنه محصلة ما توصل إليه طالب في تعلمه من معلومات و خبرات في المواد الدراسية في فترة زمنية محددة"[3].

كما يراد به مدى تحصيل التلاميذ للمقررات الدراسية و يقدر من خلال ما حصل عليه من نتائج في الامتحانات[4] كذلك التحصيل الدراسي هو: "مقدار المعرفة و المهارات التي حصلها الفرد نتيجة التدريب و المرور بالخبرات"[5].

و قد بدأ الاهتمام بالتحصيل الدراسي كموضوع مرافق للتربية و التعليم، و مرتبطا بالمدرسة، و تضافرت الجهود لإيجاد صيغة ملائمة للتغلب على معوقات التحصيل الدراسي، حيث أنه تتداخل عدة عوامل تؤثر على التحصيل الدراسي منها: ضعف القدرة الفكرية للطفل، أو نقص في تكوين المؤطرين أو المنهج الدراسي أو سوء التوجيه، أو نتيجة الظروف الاجتماعية المحيطة بالتلاميذ.

---

[1] -د.عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ط (1) 1981م، ص: 229.
[2] -الحفني عبد المنعم، موسوعة علم النفس و التحليل النفسي، مكتبة مدبولي، ط1978م، الجزء الثاني، ص:11.
[3] -الديب علي محمد، بحوث في علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب، ط. 1996م، ج/2، ص:100.
[4] -بوغازي الطاهر، علاقات القيم بالتوافق و التحصيل الدراسي في الأسرة و المدرسة، دار قرطبة، ط(1) 2004م، ص:41.
[5] -عبد الحمان عيساوي، معالم علم النفس، دار النهضة العربية، بيروت، ط 1984، ص:299.

و من وجهة علم النفس و التربية، فموضوع الاكتساب و التحصيل؛ "من المواضيع المبدئية في الدراسات الإنسانية قاطبة، و هو من القضايا المعرفية ذات الطابع الشمولي سواء في توفيره نموذج تقاطع الاختصاصات و اشتراك المعارف. و اتصاله بقضايا التنظير التأسيسي... و أول ما يعكف [على اختبار و تنمية الحصيلة هو] علم التربية و علم النفس... و يتطرقون بالنظر و الاستكشاف إلى طرق استحداث المنعكسات المعينة رأسا على تقبل المعرفة و تحصيل الإدراك بالرياضة و الاكتساب"[1] .

أما من زاوية نظرية المعرفة و الفلسفة و العلوم "يحصل لموضوع الاكتساب و التحصيل بعد أصولي بموجبه تتضح سبل الإدراك... وهذا هو الذي فتح في العصر الحديث أمام ما يعرف بفلسفة المناهج بابا و لجت منه إلي جدلية التحصيل فأصبحت تشارك كل العلوم الأخرى مناقشة أصول الاكتساب المعرفي لدى الإنسان"[2]. و لعل بديهيات العقل تقود إلي الجزم بأن أحق أفنان المعرفة البشرية بتناول حصول الإدراك في طرائقه و تقلباته إنما هو علم اللغة لأن اللغة سبيل شامل و غير مقيد في كل تحصيل معرفي و اكتساب إدراكي.

أما اللسانيات المعاصرة فتقوم أساسا لولوج جدلية التحصيل بكامل الحرية و الشرعية العلمية على ثلاثة أشياء:

"أولها ازدهار اللسانيات التطبيقية لاسيما في حقل تعليم اللغات سواء عند تلقين الطفل قوانين لغته التي اكتسبها بالأمومة أو عند تعليم اللغة لغير الناطقين بها.

و ثانيهما بروز علم النفس اللغوي... إذ يعكف أساسا على عمليتي التركيب و التفكيك و كيف تلابسان الحالة التي يكون عليها كل من الباث و المتقبل، و لقد اتسع هذا العلم خلال الستينات بعد أن غدته مبادئ النحو التوليدي بفضل نظريات **تشومسكي** فتحدد موضوعه عندئذ

[1] -د. عبد السلام المسدي،ط(1) 1981م، ص:209.
[2] -نفسه، ص:210.

بدراسة ظاهرة الكلام كيف تتحقق لدى المتقبل. أما العامل الثالث في تمكين اللسانيات من حق التطرق إلى موضوع اكتساب اللغة."[1]

و نستنتج أنه ما دام التحصيل من حيث هو معضلة كلية في المعرفة و قضية نوعية في مواضعات اللغة فتتمثل في ما يسمح به الخوض فيها من تطرق أصولي يتصل مباشرة بجوهر الركائز التي تقوم عليها اللغة.

2. تعريف تلاميذ الأولي أو المرحلة الابتدائية.

إن علم النفس يهتم بالخصائص التي يتميز بها تلميذ المرحلة الابتدائية من سن السادسة حتى الثانية عشرة أو الثالثة عشرة و ربط هذه الخصائص بمطالب النمو التي يحتاج إليها التلاميذ في تنظيم تعلمهم و توفير فرص النمو المتكامل السوي لهم في إطار دوره و مسؤولياته: فتلاميذ المرحلة الابتدائية يتميزون بخصائص جسمية و اجتماعية و انفعالية إذ يجب مراعاة هذه الخصائص من أجل النمو السليم لهؤلاء التلاميذ.

و قدم مجموعة من الدارسين تعاريف كثيرة في هذا المضمار و نجد على سبيل الذكر لا الحصر:

1.2-الشلاش عرفها بأنها:

"ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يأخذ مكانة بصفة أصلية في أول السلم التعليمي، و الذي يلتحق به الأطفال من طفولتهم الوسطي من سن(6-9) إلى نهاية الطفولة المتأخرة من سن(9-12) إلى ما دون سن المراهقة، بقصد تحصيل بعض المعارف و المهارات الأساسية."[2].

[1] - نفسه، ص ص:211-213.
[2] -الشلال عبد الرحمن بن سليمان، المدرسة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، نشأتها تطورها مستقبلها، مكتبة الرشد، ط(1) 2003م، ص:101.

و المرحلة الابتدائية في وثيقة سياسة التعليم "هي القاعدة التي يركز عليها إعداد الناشئين للمرحلة التالية من حياتهم و هي عامة تشمل أبناء الأمة جميعا، و تعمل على تزويدهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة، و الاتجاهات السليمة، و الخبرات و المعلومات، و المهارات"[1].

2.2- فيما عرفها الشبلي بأنها:

"المستوى الأول من مرحلة التعليم الأساس... تعمل على جعل التلميذ عضوا فاعلا في مجتمعه."[2].

و كما رأينا فجل الدارسين يقدمون تعريفا واحدا لهذه المرحلة. إذا فهي أول مرحلة تعليمية منظمة مقصودة إلزامية مجانية في نظام التعليم تشمل الصفوف: الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس و تنتهي بالسادس الابتدائي. و هي تعمل على إعداد الفرد لمواجهة صعوبات الحياة و متطلباتها و التعبير عن حاجاته بتراكيب صحيحة و التواصل مع الآخرين شفهيا، أو كتابيا، و كذلك اكتسابه في هذه المرحلة القدرة على التفكير المجرد، و استخدام الرموز، أي أن يبدأ بتكوين بني عقلية للأشياء دون الاعتماد الكبير على المحسوسات و الحواس.

و تتأثر سرعة تقدم الطفل من مرحلة إلى أخرى بعوامل خارجية مثل الوراثة و البيئة و ما يرتبط بهما من الخبرة الشخصية؛ فالتلميذ في هذه المرحلة يحرص على تأكيد ذاته في تعامله مع الرفاق و الكبار و هو في الوقت نفسه يحرز تقدما كبيرا في تطبقه الاجتماعي و تشربه اتجاهات الجماعة و قيمها و أساليبها في المواقف الاجتماعية المختلفة.

3.الأهداف المتوخاة من التعليم الابتدائي:

التعليم المبكر للغة العربية له مجموعة من الإيجابيات، و أنه يزود الطفل بنسق متكامل يمكنه من استعمال هذه اللغة بطريقة سليمة، كما يؤهله لمعرفة لغات أخرى في مرحلة لاحقة و

[1] -وزارة المعارف، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، مطابع البيان، الرياض، ط(4) 1416ه، ص:18.
[2] -الشبلي إبراهيم مهدي، التعليم الفعال و التعلم الفعال، دار الأمل للنشر و التوزيع أربد، ط(1) 2001م، ص: 31.

النسق العربي يقوم أساسا على منطق التقابلات، سواء في المستوى الصرافي و الصواتي، أو في المستوي التركيبي و المعجمي، كما أنه نسق يقوم على العلامات و المؤشرات الصرفية التي تساعد على التميز و الفهم[1].

أما في ما يخص تعريف الهدف في المجال التعليمي فهو:" التغير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمرورهم و تفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي يتم اختيارها بقصد النمو في شخصياتهم، و تعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب"[2].

و يعرفه الباحث **محمد الدريج** بقواه: "إن الهدف سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس و المتمدرسين، و هو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة و قياس و تقويم."[3]. فالأهداف هي الوجهات للسلوك و القادرة على التقييم الجيد للأداء، إذ لا بد من تحديد وقت إنجاز الهدف الواحد، ثم تحديد المدة الزمنية الازمة لإنجاز جميع الأهداف خلال السنة الدراسية، مع كون هذه الأهداف مناسبة لخصائص المتعلمين و منها القدرات العقلية، و أن يتسم الهدف بالوضوح.

و نصت وزارة المعارف السعودية على " تنمية المهارات الأساسية المختلفة، و خاصة المهارات اللغوية، و المهارة العددية و المهارة الحركية:

- تزويد بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات...
- تنمية و عيه ليدرك ما عليه من الواجبات، وما له من الحقوق في حدود سنه، و خصائص المرحلة التي يمر بها، وغرس حب وطنه، و الإخلاص لولاة أمره.

[1] - إعداد كنزة بنعمر و فاطمة لخلوفي، إشراف عبد القادر الفاسي الفهري، تعليم اللغة العربية و التعلم المتعدد، منشورات معهد الدراسات و الأبحاث للتعريب، الرباط، ط (2) 2002م،ج/1، ص:179.

[2] -صالح ذياب هني و هشام عامر عليان، دراسات في المنهج و الأساليب العامة، دار الفكر للطباعة، عمان-الأردن، ط 1990م، ص:86.

[3] -محمد الدريج، التدريس، مطبعة النجاح، الجديدة، ط 1990م،ص:86.

- توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع... و تدريبه على الاستعانة من أوقات فراغه."[1]
- بالإضافة إلى تنمية التحكم في آليات القراءة و احترام علامات الترقيم.
- تنمية حصيلتهم اللغوية و توسيع خبرتهم في مجالات الحياة المختلفة.

"- أن يكتسب التلميذ رصيدا وافرا من الألفاظ، و التراكيب، و الأساليب اللغوية الفصيحة، يمكنه من تفهم القرآن الكريم و الحديث الشريف، و التراث الإسلامي، و مستجدات الحياة العصرية.

- أن يكتسب قدرة لغوية تعينه على تفهم الأحداث اللغوية التي يتعرض لها، و تحليلها و تقويمها، و تمكنه من إنتاج خطاب لغوي يتصف بالدقة، و الطلاقة، و الجودة.

- أن يتمكن من المهارات و الاستراتيجيات، و العمليات الأساسية لكل من الاستماع، التحدث، و القراءة و الكتابة.

- أن يتطابق خطابه اللغوي مع اللغة العربية الفصحى لفظا، و تركيبا، و ضبطا إعرابيا ورسما إملائيا.

- أن يستخدم اللغة بنجاح في الوظائف الفكرية، و التواصلية المختلفة للغة."[2].

و أهم المهارات التي يجب على التلميذ أن يكتسبها في هاته المرحلة؛ تنمية مهارة القراءة من الأهداف الأساسية التي تبنى عليها العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية، و تنمية المهارات الضرورية لاستخدام فنون اللغة الأخرى.

1.3- مهارة القراءة.

[1] -وزارة المعارف، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الرباط، ط(4) 1416ه، ص:16.
[2] -عدنان بن محمد علي بن حسن الأحمدي، واقع استخدام الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الإتصال اللغوي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة،ص:41.

هي "المقدرة على فهم ما يكتب يساعد على القراءة بشكل جيد، إضافة إلى أن القراءة نشاط بصري فكري قد يصاحبه إخراج صوت أو تحريك شفاه و قد لا يصاحبه."[1] في مثل القراءة الصامتة، إذ الأصل في القراءة الصفية أن تكون مجهورة و أن يتعود فيها التلاميذ على سلامة النطق و الجمال الصوتي. غير أن القراءة الصامتة هي جد ضرورية، من أجل تعود على الإسراع في القراءة، و فهم المادة المكتوبة، و يشترط في اللجوء إليها أن تكون في مدة محدودة. "و التدرب على القراءة الجهرية لأن لها مجالا عمليا في الحياة و إن كانت الحاجة إلى القراءة الصامتة أشد من الحاجة إليها."[2]. و لأسلوب القراءة و أثره دور كبير في اكتساب المفردات، "سواء كانت الموضوعات المقروءة علميا و أدبيا فإن نسبة المحصول اللغوي الذي يستفاد منها تتوقف على نوعية القراءة و أسلوبها"[3]، و لطريقة القراءة من حيث الجهر بها و الإخفات فيها أثرا كبيرا في اكتساب مفردات اللغة أيضا.

2.3- مهارة الاستماع

هي تنمية مهارة الاستماع و إتقان استعمالها في اكتساب حصيلة لغوية نامية من المفردات، و التراكيب العبارات و الأساليب، و المعاني و الأفكار.

"و هو الكلام، أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع إلى متحدث، بخلاف السمع الذي هو حاسة... و مفردات الاستماع هي... عدد الكلمات التي يفهمها الإنسان عندما يستمع، و كلما كثر عدد هذه المفردات السمعية فهو، أعل مستوى يصل إليه فهم الإنسان لنص يقرأ عليه"[4].

[1] -داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، موسوعة دار العلوم، الكويت، ط(1) 1979م، ص:15.
[2] - داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، موسوعة دار العلوم، الكويت، ط(1) 1979م، ص:30.
[3] -الدكتور أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، عالم المعرفة، العدد 212، ط 1978م، ص:119.
[4] -حسن شحاتة، تعلم اللغة العربية بين النظرية و التطبيقية، الدار المصرية، اللبنانية، ط(6) 2004،ص ص:85-86.

و هناك من يسميه بالإنصات أي "الإنصات للإشارات و هو الإمكانية التي بواسطتها يمكن تتبع الغير اللفظية الصادرة عن الجسد... و تشكل هذه الإشارة رسائل للمتلقي عن مدى تطابق أو اختلاف اللغة المسموعة و اللغة الاشارية"[1].

و يعد درس السماع من "المشاكل التي تعيق التلاميذ إذ لا يميزون بين الأصوات حين سمعها فهي عبارة عن مداخل معجمية؛ مقولتها واحدة و معناها مختلف و جناسها القولي أو الصوتي ناقص... و يقع هذا خاصة في الأصوات المتقاربة المخرج كالحلقيات و الهويات و اللثويات الشفوية مثل: ذم الفعل ثم صاحبه؛ و تدارسوا قليلا و تضارسوا طويلا؛ صاد، ساد؛ حرق، هرق؛"[2] ينبغي أن تقدم كافة المساعدات للطفل في سنوات تعليمية، من المرحلة الابتدائية لكي يدرك الفوائد الجمة الكامنة وراء كونه مستمعا جيدا، و تدريبه على الاستماع المركز و الاستماع الناقد، و هذا يساعده في تعلم كثير من الأمور المثيرة المفيدة، مثل تنفيذ التعليمات، إتباع التوجيهات بدقة و تجنب المواقف المؤدية الضارة. و قضاء أوقاته في مرح و سعادة إذا ما كان واعيا بما يدور حوله. "وباستمرار نمو الطفل يقوده الاستماع على التبادل الفعال للأفكار بينه و بين زملائه في الحوار و المناقشة، و يمكن تصميم عدد من المواقف التي تختبر فيها مهارات التلاميذ في الاستماع و ما يتطلبه من قواعد، و مدى تحقق الأهداف المبتغاة له، عن طريق الاستماع إلى المذياع، أو من معلميهم أو من التلاميذ أنفسهم."[3].

و تتمثل أهداف الاستماع العامة في مجموعة المهارات و القدرات الرئيسية للاستماع و التي يمكن للتلاميذ اكتسابها خلال المرحلة التعليمية المختلفة ابتداء من السهل إلى الصعب مدى المراحل العمرية المتتابعة.[4]

---

[1] -عبد الرحيم الصافية، المدرسة المغربية و سؤال التواصل، دار الثقافة للنشر، الدار البيضاء، ط(1) 2009م/ص ص: 47-48.

[2] -محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية و تعلم اللغة العربية، الدار العربية للغلوم ناشرون، ط(1) 1431ه/2010م، ص.280.

[3] -حسن عبد الباري عمر، اللغة العربية تعليمها و تقويم تعلمها، مركز الإسكندرية للكتاب، جامعة الإسكندرية، ط 2000م، ص ص:70-80.

[4] -علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي القاهرة، ط 2002م، ص:96.

و منها كذلك: "تدريب التلاميذ على فهم المسموع حين يطلب من التلاميذ الاستماع إلى نص بدلا من قراءته، على فهم اللغة المسموعة كغاية في حد ذاتها.

فالاستماع الجيد كالقراءة الجيدة يتصف بسرعة الفهم و الاستماع يتيح فرصا قد لا تتوفر في النصوص المكتوبة."[1].

يتضح أن حاسة السمع عند الأطفال، و عدم استماعهم جيدا يسبب لهم مشاكل على مستوي الإملاء و الكتابة مما يفضى إلى أخدهم معارف مغلوطة تلحقهم إلى المستويات المستقبلية مما يسبب خللا في بنية اللغة العربية و أسسها لديهم.

3.3- مهارة الكتابة.

و نجد مهارة الكتابة و هي أيضا لا تقل أهمية عن المهارات الأخرى.

" الكتابة باعتبارها نشاطا تربويا ينمى حاسة البصر على إدراك الأشكال الهندسية لحروف المعجم و يكسب المتعلم مهارة حركية على رسمها السليم، إذ يمكن توظيف علاقتي المجانسة و المخالفة لتجميع الأحرف المتحدة شكلا، المختلفة نطقا، أو الأحرف المتشابهة رسما. و لا بأس من الإشارة هنا إلى أن معيار التجميع في درس الكتابة يستند إلى الشكل الهندسي للحرف، و لا يلتفت إلى الخصائص الصوتية"[2].

تبين أن لا سبيل في اكتساب محتوي أي لغة سوى الاستقراء التام مشافهتا أو سماعا في درس السماع الهادف إلى ترويض اليد على إجادة الرسم و حسن الربط بين الحرف و كيفية نطقه.

4.3- مهارة الإملاء.

[1] - داود عبده، نحو تعلم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت-لبنان، ط(1) 1979م، ص ص:26-27.
[2] - محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية و تعلم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط(1) 1431ه/2010م، ص:281.

ومهارة الإملاء من المهارات الأساسية التي لا بد أن تدرج ضمن الأهداف المدرسية في المرحلة الابتدائية.

تعويد التلاميذ على إتقان الإملاء "لأن التلميذ لا يكتب كما يسمع، و لو فعل ذلك لوقع في أخطاء إملائية لا تحصى، بل إن كثيرا من الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية الأولى سببها أن التلاميذ يكتب بعض ما يسمعه بأمانة"[1]. و تبقى الأهداف اللغوية العامة تنمية قدرة التلاميذ على فهم الفصحى مسموعة و مكتوبة، فهما صحيحا ناقدا على نقل ما يريدون التعبير عنه شفويا و كتابتا و نقلا دقيقا واضحا.

إن ما نتعلمه حسب نعوم تشومسكي هو: " إقدار المتعلم على إنتاج جمل صحيحة أو نحوية... و هذا ما سلكته مختلف المقاربات الديداكتيكية ذات الخلفية اللسانية البنيوية، كما اتضح ذلك مع الطريقة المباشرة (MD) أو الطرق السمعية البصرية (MAV)، و التمارين البنيوية.

لكن الاتجاه الاجتماعي في الدراسات اللسانية الذي ينظر إلى اللغة كمعطى اجتماعي، رغم إيمانه بأهمية مهارة إنتاج الجمل النحوية في عملية التعلم وتعليم اللغة، إلا أنه لا يراها كافية، لأن تعلم اللغة في نظره ليس فقط هو القدرة على النطق الصحيح بجملها و كتابتها و قراءتها، و لكن بالإضافة إلى ذلك المعرفة السليمة بكيفية استعمالها لأغراض تواصلية؛ أي امتلاك القدرة على إدراك أي جملة أو جزء من جملة يناسب هذا المقام أو ذاك."[2].

إن ذلك مرتبط باختيارات المجتمع، و التي يريد تأسيسها على معرفة ممتدة و آنية للتطبيقات الاجتماعية. من أجل تنمية قاعدة كفايات لا يجب فقط تسمية مجموعة الإنتاجات، أي الاكتفاء بوصف الكفايات المطلوبة، إذ يجب أن ينطلق وصفها من تحليل الوضعيات و الأنشطة. "ففي كافة البلدان يتم إنتاج البرامج من دون ملاحظة التطبيقات الاجتماعية و تعريف

[1] - داود عبده، نحو تعلم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت-لبنان، ط(1) 1979م، ص ص:40.
[2] -د.الحسين زاهدي، التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، أفريقيا الشرق، 2011، المغرب، ص:39.

الوضعيات التي يتعرض لها الأشخاص. و من ثم فإذا لم يأخذ الجهاز التربوي الوقت من أجل إعادة الإنشاء الديداكتيكي فإنه لن يتوصل أبدا إلى تحقيق غايات المدرسة، إنه سيكتفي فقط بإفراغ المحتويات القديمة في محتوى جديد."[1].

[1] -د.محمد شرقي، مقاربة بداغوجية، دار النشر إفريقيا الشرق، 2010، ص:63.

المبحث الثاني: دراسة وصفية للحصيلة اللغوية في المرحلة الابتدائية.

خلال مرحلة التمدرس الأساسية يتعلم التلاميذ القراءة، الكتابة و الحساب، و يتعلمون أيضا كيف يبرهنون، يشرحون، يلخصون، يلاحظون، وكيف يقارنون و العديد من القدرات العامة. ويحصلون أيضا العديد من المعارف[1].

الخصائص اللغوية في هذه المرحلة تكون عند الطفل تتميز باكتمال النمو الحسي، من ما يؤثر إيجابيا على عملية التعلم بشكل عام و تعلم اللغة بشكل خاص. "فطفل هذه المرحلة يستطع السيطرة على عضلاته الدقيقة، و تكون قدرته على التمييز الحسي للموضوعات الخارجية أكبر من ذي قبل، فمثلا تحسن قدرة الإبصار لديه تساعده على القراءة بشكل جيد، كما تساعده قوة عضلاته الدقيقة على الكتابة بشكل أدق، و يحتاج إلى التشجيع الكافي من معلميه و من والديه كي يتقن المهارتين، علاوة على مهارات التعبير و استخدام أساليب التفكير الصحيحة ومنها القدرة على الاستنباط و إدراك الكليات، إذ إن نموه اللغوي و سيطرته على اللغة يساعدانه على تصنيف الأشياء و وضع المصطلحات تحت خانات تماثلها في الصنف أو النوع... و يمكن أن يدرك في اللغة أن هذه الجملة الخبرية و الجملة الإنشائية و بين الفاعل و المفعول به و المبتدأ أو الخبر، فإنه يستطع أن يضرب الأمثلة عليها كما يستطيع أن يدرك معاني الخير و الشر، و الحق، و الواجب، والحرية، النظام."[2].

من ذلك نستطيع أن نستخلص أهم خصائص النمو اللغوي عند طفل هذه المرحلة كما يلى:

[1] - د.محمد شرقي، مقاربة بداغوجية، دار النشر إفريقيا الشرق،ط 2010، ص:61.
[2] -عصام نور سرية، علم نفس النمو، شباب الجامعة الإسكندرية، ط 2004، ص:112.

- تنمو لدى الطفل مهارة القراءة و الكتابة، و يكون تفكيره قائما على إدراك معاني الأشياء و ذلك نتيجة لاتساع دائرة المعرفة و الخبرة لديه واحتكاكه المباشر بالعالم المحيط به.
- يستطيع أن يميز بين المترادفات و يكشف عن الأضداد، كما يستطيع تصنيف الأشياء حسب النوع أو الفصيلة أو الجنس.
- يزداد رصيده اللغوي في هذه المرحلة نتيجة النمو العضلي و الجسمي و النفسي و الاجتماعي، حيث يصبح لديه ما لا يقل عن خمسة ألاف كلمة.
- يقرأ الطفل في هذه المرحلة كي يفهم و يعبر عن ما يقرأ، كما يستطع استخراج العناصر الرئيسية من موضوع القراءة.
- يميل إلى القراءة الصامتة كي يفهم بشكل أفضل، و ربما يفضل القراءة على الكتابة لأن الثانية تحتاج إلى عمليات عقلية متداخلة كالتذكر و التخيل و التصور و التفكير.
- يميل الطفل إلى التعبير الشفوي، و يجد متعة في إبراز قدراته أمام زملائه داخل القسم.

"إن ما وقعت فيه نظمنا المدرسية في العهود السابقة من خطأ إذ قررت تعليم اللغة الأجنبية لتلاميذ المدارس الابتدائية، و سنّهم يتردد بين الثامنة و الثالثة عشر."[1]

فالطفل لا يكاد يتجاوز السابعة من عمره حتى يفقد ما كان لديه من ميل فطري إلى تقليد الأصوات، فتكليفه في هذه المرحلة لتعلم لغة أجنبية يقتضي منه بدل مجهود جبار لم يقو بعد عليه. مما يشكل له إرهاقا ذهنيا، و تعطيلا لنموه الجسمي و الفكري. ففي هذه المرحلة لا يمكن أن يدرك الفائدة التي تعود عليه من تعلم لغة أجنبية.

[1] -د.علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان و الطفل، نهضة مصر للطباعة و النشر و التوزيع، 2003م، ص ص:227-228.

"إضافة إلى ما يتعلمه من لغات أجنبية في هذا الدور، يزاحم المعلومات الأولية التي يتلقها عن لغة بلاده، فيعوق إلمامه بمفرداتها و أساليبها، و قواعدها، وفي هذا من الضرر ما لا يحتاج إلى بيان."[1].

تعرف الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ تأثيرا واضحا، و ذلك راجع إلى تعدد اللهجات في المجتمع المغربي، فيبدأ الطفل بلغة المناغاة و بعدها يحاول تعلم لغة أبويه داخل البيت : الأمازيغية، الدارجة أو العامية، و ينتقل لتعلم اللغة السائدة في المجتمع التي تتأرجح بين لغة المثقفين و اللغة الرديئة التي تحط من مستوى التحصيل، هذا ما يجعله يجد صعوبة في التأقلم مع اللغة الفصيحة، و لا يفتأ ينتقل إلى تعلم اللغة الأجنبية الأولى (الفرنسية)، و هذا التأثير، يمس مستوى اللغة العربية فيصبح المتعلمون يعانون من ضعف مستوى لغتهم. مما يؤدي بهم إلى العديد من الأخطاء و المشاكل المتنوعة، منها على سبيل المثال :

- أخطاء مرتبطة بالوضعية.
- أخطاء مرتبطة بالتعليمات أو المطلوب إنجازه.
- أخطاء مرتبطة بالعمليات الذهنية.
- أخطاء مرتبطة بالمكتسبات السابقة.
- الأخطاء المرتبطة بالوضعية: التي تبدو للتلاميذ جديدة كأن تكون طريقة طرح السؤال مثلا مختلفة عما هو معتاد لديه.
- الوضعية تكون معروفة بالنسبة للتلميذ لكنها تقترح نمطا من التفكير و التحليل. و لكن ثمة اكراهات تعترضه فالوقت غير كافي لإنجاز الأسئلة.
- الأخطاء المرتبطة بالمطلوب إنجازه: نجد إما أن المطلوب مصاغ بشكل سيء، يحتمل الغموض و اللبس بحيث يتضمن كلمات معقدة و صعبة لا تتناسب و معجم التلميذ.

[1] - نفسه، ص:228.

- أخطاء مرتبطة بالمكتسبات السابقة: حيث تكون المكتسبات السابقة إما خاطئة أو غير مدعمة بما فيه الكفاية.
- أخطاء مرتبطة بالعمليات الذهنية: حيث نجد أن العملية الذهنية التي يقوم بها التلميذ لا تتناسب و طبيعة المطلوب[1].
- بالإضافة إلى مشكل الإملاء الذي يعد من " المشكلات التعليمية ذات الأثر البعيد في تحصيل الطالب، و قدرته على القراءة الجيدة و الفهم السليم."[2].

و هاته المشاكل و أخرى تسبب مجموعة من الفوارق داخل القسم الواحد، بين التلاميذ على مستوى تحصيلهم، إن المتأمل للمعدلات المحصل عليها داخل الفصل و ما تقدمه من انحرافات عن المستوى المتوسط يكشف سهولة الفوارق الموجودة داخله، وهي لا تزيد سوى اتساعا، و في أحسن الحالات تثبيتا فالمدرس و أمام اكراهات متعددة: مؤسساتية مرتبط بالمنهاج أو غير مؤسساتية مرتبطة بالنسق الاجتماعي العام الذي يشتغل فيه، و الذي أصبح للأسف لا مباليا، يجد نفسه مضطرا لتنفيذ مناهجه و يصرح أنه غير مسؤول عن هذه التباينات الظاهرة بين تلامذته و هي نتيجة الاعتبارات غير بيداغوجيا[3].

هكذا يمكن أن نميز داخل الفصل الواحد على الأقل بين ثلاث فئات متمايزة من المتعلمين: الأولي عالية التحصيل، الثانية متوسطة التحصيل، و الثالث ضعيفة التحصيل.

و من المفترض أو من التربوي في هذه الحالة العمل على تقليص مدى التفاوت الحاصل بين هذه الفئة لضمان الحد الأدنى من التحصيل، الذي يسمح للفئة الثالثة بمواصلة التعلم و تفادي حصول خلل أو اضطراب في مسيرتها التعليمية. و ذلك دون إغفال فئة المتفوقين حتى لا يتم تثبيتها، و للفئة المتوسطة زيادة في تنشيط عمليتها و قدرتها الخاصة أو الحقيقية.

[1] - د.محمد شرقي، مقاربة بداغوجية، دار النشر إفريقيا الشرق،ط 2010، ص ص:140-141.
[2] -فتحي سليمان كلوب، مجلة الزيتونة، العدد 1، 2011م، ص:12.
[3] - د.محمد شرقي، مقاربة بداغوجية، دار النشر إفريقيا الشرق،ط 2010، ص:111.

بالنسبة للفئة الأولى الزيادة في القدرة على التعلم الذاتي، أما بالنسبة للفئة الأكثر تعثرا فالهدف ينبغي أن يتجه إلى تحسين أساليب التعلم و التحصيل لديها كما يقول **الان تورين**: "ينبغي للمدرسة أن تكون مكانا للقطيعة مع وسط النشأة و الانفتاح على التقدم بواسطة المعرفة و المشاركة في مجتمع قائم على مبادئ عقلية. ليس المدرس مربيا يتدخل في الحياة الخاصة للأطفال وهم ليسو مجرد تلاميذ؛ إنه وسيط بينهم و بين القيم الكونية للحق و الخير و الجمال، و المدرسة تستبدل أصحاب الامتيازات، ورثة الماضي البغيض بنخبة يتم تكوينها عبر الامتحانات و المسابقة الغير الشخصية."[1]

إذن "فلثراء الحصيلة اللغوية دورا كبيرا في جعل الفرد فعالا في محيطه و بين أفراد مجتمعه أو أمته، يمتلك زمام الأخذ و العطاء، الاستفادة و الإفادة، الاكتساب و الإبداع، النفوذ و التوجيه، متهيئا للمشاركة في بناء حضارة أمته و السير بهذه الأمة نحو حياة أفضل."[2].

1.مصادر الحصيلة اللغوية لدى تلاميذ الابتدائي.

باعتبار المرحلة الابتدائية من المراحل الأولى في حياة الشخص، حيث يحاول أن يستمد لغته من كافة المصادر و الوسائل و يتعلم كل شيء، و في بعض الأحيان يأخذ اللغة دون تمحيص، لدى لا بد من رقابة على ما يتعلمه و أن يكون محاطا داخل البيئة و المدرسة بالأطر التربوية التي توجهه إلى الطريق السليم، و أن تكون الوسائل الإعلامية تتمتع بالحصانة لكي تبلغ لغة سليمة خالية من الأخطاء و الشوائب، كي لا تسبب خللا في بناء لغة التلميذ، و مما يجعله مستعدا لأخذ اللغة و تعلمها: التحفيز له دور هام في التحصيل المدرسي.

أما فيما يتعلق بالتحفيز المدرسي "ترى هذه النظرية أن تحصيل التلميذ يجب أن يعتمد في تفسيره على التفاعل القائم ما بين حوافز أساسية تنتظم وفق ثلاثة نطق أو نطاقات متمايزة هي النطاق العاطفي، نشير هنا بالنسبة للنطاق العاطفي إلى الأسرة، إذ تعتبر الأسرة من أهم

[1] -الكفايات في علوم التربية بناء كفاية، ترجمة و إعداد الحسن اللحية، دار أفريقيا، ط (1) 2006م، ص.96، منقول عن الحداثة، ترجمة أنور مفيث، المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلي للثقافة، ط (1) 1997، ص:33.
[2] -د.أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، منشورات عالم المعرفة، العدد 212، ط 1978م، ص:54.

الأسس و الوسائل في التربية اللغوية عند الطفل."[1] ، فكلام الأم باستمرار بود و لطف مع صغيرها حبذا لو أسمعته بالطريقة الملائمة و في الوقت المناسب، أصوات مختلفة، و من الأفضل أن تصحب ذلك بابتسامة و نظرة تجدب انتباه الطفل، و من الأفضل كذلك أن تعود الأم صغيرها عن طريق الكلمة إلى إدراك الظواهر السمعية و الصوتية المختلفة و التمييز بينها، و هو ما أكده العالم إيرجوردن iregorden بقوله: "تكلموا مع الأطفال بصوت مرتفع عن كل الأشياء التي ترونها أو تفعلونها علموهم أن كل نشاط و كل شيء له مسمى، و إذا حاولتم تكلموهم بتمهل و وضوح فإن الفائدة التي يحصل عليها الطفل ستكون أكثر نفعا."[2]

و كذلك الناطق الفكري و الناطق الأخلاقي فيؤكد جان بياجيه Jean Piaget "أنه بدون اللغة اللفظية التي تصبغ التفكير بالصبغة الاجتماعية يصبح من المستحيل نضج ذكاء الطفل بصورة كاملة فالكلمة المسموعة أو المنطوقة تحفز و تثير الاهتمام و توقظ المرء و تغري بالفضول، و تساعد على تبادل المعلومات و تقابل وجهات للمكان الذي تمنح فيه، لكي يتسنى للتلميذ المعرفة الدقيقة للشكل المطلوب و المرغوب من السلوك."[3]

و من مصادر اللغة في هذه المرحلة نجد.

1.1- البيئة.

فالطفل يكتسب اللغة من والديه في البداية ثم تتسع دائرة المعرفة و تزداد ثروته اللغوية نتيجة احتكاكه بالمجتمع الواسع و بكل ما يتعلق بهذا المجتمع و يحيط به، لذلك، بقدر ما يحتك الطفل بهذه البيئة بقدر ما يستفيد لغويا، ليس هذا فحسب، بل و تلعب درجة الاستجابة لجميع مظاهر المجتمع دورها في هذه الفائدة؛ فالطفل الذي تكون استجابته سريعة و متفاعلة يكون تعلمه للغة أسرع، من ذلك الذي يتباطأ في الاستجابة أو يكون نشاطه أقل فاعلية.

[1] -سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، ترجمة فوزي عيسى و عبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 2001، ص:94.
[2] -نفسه ، ص:95.
[3] -نفسه ، ص:38.

كما أن ثقافة الوالدين و المجتمع لها أثر في النمو اللغوي للفرد، فقد أثبتت الدراسات "أن ذوي الدخل العالي لهم تأثيرهم على نمو أطفالهم اللغوي إذ أن استخدام أجهزة الإعلام و التسلية الحديثة كالتلفزيون و الفيديو و الألعاب المختلفة و الإمكانيات بأنواعها، تعمل على إثراء الطفل لغويا، و تزيد من حصيلته اللغوية، و لا يعني أن ذوي الدخل المحدود أو القليل ليس لهم تأثير على نمو أطفالهم اللغوي، و لكن كظاهرة عامة يؤدى الاحتكاك بين الطفل المتعلم و الأجهزة الحديثة و الإمكانيات المتوفرة إلى النمو اللغوي السريع لدى الطفل و ينعكس ذلك على ثروته اللغوية."[1]

2.1- المدرسة.

و تطلق غالبا "على جميع المؤسسات التي يجري فيها التعليم"[2] و تعد أول عتبة يقتحمها الطفل لتعلم لغة مجتمعه بعد اكتسابه للغته المحلية "فالفرد يكتسب من اللغة... طرق التفكير الشائعة، في المجتمع الذي نما فيه، و اكتساب اللغة اكتساب بالضرورة لطرق التفكير، (...)، التي ينبني عليها تفكيرنا، و الإجراءات الاستقرائية و القياسية التي أشاعها تطور العلوم في القرون الثلاثة الأخيرة."[3]

وتؤدي المدرسة إلى جانب المحيط الأسري و الاجتماعي دورا لا يستهان به في مسار إدماجه كمواطن مثقف ناطق بلغة وطنه، ومتشبع بالمبادئ و القيم الإنسانية، إذ تمثل نقطة تحول بالنسبة للطفل المتعلم و انتقاله إلى عتبة التعلم، و بداية تعامله مع الآخرين، و فيما يتم التدرج في تحصيل اللغة انطلاقا من تعلم حروفها و كلماتها، إلى مرحلة تأليف جملها و كتابتها، و من خلال التعبير البسيط بالجمل المفيدة عن الموضوعات المحيطة به، و لعل أهم الوسائط المساعدة في ذلك؛ هو احتكاكه المباشر بالمعلم، و بالكتاب المدرسي الذي يحتل الصدارة في قائمة الوسائل التعليمية المسخرة للتعلم من حيث الأهمية و المردود التعليمي، و

[1] -د. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ط 2005م، ص:294.
[2] -د.بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، ط. 2010م، ص:294.
[3] -تأليف م.م.لويس، اللغة في المجتمع، ترجمة د. تمام حسان، دار إحياء الكتب العربي، 1909م، ص:49.

تستهدف بلورة كفاءات المتعلمين، و إظهار مهاراتهم في القراءة و الكتابة، و التعبير بنوعيه الشفهي و الكتابي، و التمكن من توظيف اللغة بمستوياتها المختلفة(النحوية، الصرفية، و المعجمية، و الدلالية) توظيفا سليما يتيح له سهولة التواصل مع محيطه، و مجتمعه، و هكذا تتواصل سلسلة تعلمه للغة و كيفية التعبير بها على النحو الصحيح عبر المراحل التعليمية المختلفة.

"إن دور المدرسة ليقع دائما تحت نفوذ الملامح النفسية لتطور الطفل من جهة، ثم تقاليد ماضيها التاريخي، و وظائفهما الحاضرة، باعتبارهما مؤسسة اجتماعية، من جهة أخرى. و ثمة ملامح عامة في التطور النفسي عند معظم الأطفال الناشئين في المجتمعات الحديثة، و ملامح خاصة و ذلك ناتجة عن نمو الطفل في مجتمع بعينه بتقاليده الخاصة."[1]

يرى علماء التربية المعاصرين "في المدرسة و في دورها و الوظائف التي يمكن أن تؤديها للمجتمع قد تطورت و تغيرت... و تبعا لذلك عظم دورها و اتسع نطاق فعلها و أثرها في تنمية اللغة، إذ أصبحت من أهم المصادر التي يمكن أن يستمد منها ناشئة المجتمع."[2]

إذن فالمدرسة فضاء لتعلم الآخر بكل أبعاده و حضوره، فيمكن للآباء و الأولياء إحاطة أبنائهم و بناتهم بالعناية الفائقة و توفير جميع متطلبات الحياة و الترفيه بالقدر الكافي، لكنهم يبقون عاجزين عن منحهم الآخر بكل خصائصه. و فضاء المدرسة هو الكفيل بجعلهم يتعرفون على الآخر و يتفاعلون معه، و يتعلمون منه و معه[3].

3.1- المدرس .

إن المدرس في إطار هذه البيداغوجيا، و في ظل هذا التصور للمعرفة، يكتفي بدور الوسيط الذي تتحدد مهمته فقط في خلق لذة التعلم و البحث عند المتعلم، و ذلك من خلال خلقه

[1] - تأليف م.م.لويس، اللغة في المجتمع، ترجمة د. تمام حسان، دار إحياء الكتب العربي، 1909م، ص:49.
[2] -د. أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، منشورات عالم المعرفة، العدد 212، 1978، ص:134.
[3] -د. عبد الرحيم الضافية، المدرسة المغربية و سؤال التواصل، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط(1)، 2009م، ص:232.

لوضعيات تعليمية تعلميه تجعل المتعلم يتابع و يطلع بنفسه على كيفية تعلمه، إن المدرس يكتفي فقط بإتاحة الفرصة للمتعلم على كيفية إعماله لعقله[1]. فهو يشكل في هذه المرحلة مصدر اللغة عند الطفل، إضافة إلى التأثر الذي يطبعه في المتعلمين حيث يتأثرون به، و يحاولون تقليده في طريقة القراءة و طرح التساؤلات؛ لدى فهو مصدر لغة.

4.1- المكتبة.

تعد المكتبة رافدا علميا و مرتكزا أساسيا للمتعلم، إذ تساهم في نماء رصيده المعرفي، ناهيك عما تعود به من حصيلة لغوية إذ تضم مختلف الكتب التي تزخر بثروة هائلة من المعلومات في مختلف المجالات، المتعلقة باللغة والأدب من نحو وصرف، والمراجع الفرعية فضلا عن المعاجم التي تساعده في الحصول على المادة التي يحتاج إليها من خلال ما توفره له[2]

فالمكتبة المدرسية تشكل مكان جذب للطلاب، ومساعدتهم على اختيار النوعية المناسبة من الكتب فهي تقوم بوظيفة هامة في تقديم أكبر قدر من المعلومات للطلاب، من منطلق أن معظم معارف الإنسان تكتسب عن طريق حاسة البصر.

5.1- المسرح.

يلعب المسرح دورا هاما في إكساب الأطفال اللغة و التجربة و الأسلوب الراقي في الحياة، و لا يخفى هذا، فهو أبو الفنون، حيث يكون تأثيره واضحا من خلال النص الذي يقوم عليه و الكلمات وكذا الحوار الذي ينمي الشخصية، و يكون الهدف منه إبلاغ رسالة إلى الناشئة في مكان محتشد، لتلقى المنافع و التفاعل معه أي أن العقلية الجماعية تتغلب إلى حد ما على

[1] - د. محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، ط 2010م، ص:83.
[2] -ليلي محمد، المكتبات المدرسي و معارض الكتب الخاصة بالأطفال، المؤتمر السنوي السادس لمجمع اللغة العربية، لغة الطفل و الواقع المعاصر، دمشق، 2007م.

العقلية الفردية، و يقتضي ذلك وقتا محكما للعروض كما يقتضي إطارا معينا و سياقا زمنيا لا ينبغي تجاوزه إلا بالحد المعقول[1].

لكننا نجد داخل المدارس عدم تفعيل هذه النشاطات إذ "لا تلقي الفعاليات الخطابية و النشاطات المسرحية اهتماما و تشجيعا كافيين في المؤسسات التعليمية بنحو عام، وان وجدت نوعا من الحوافز لممارستها في بعض هذه المؤسسات فإنها تنفد في كثير من الأحيان باللهجات العامية المحلية، أو باللغة الفصحى القاصرة المحدودة الفاعلية، وليس باللغة الفصحى التي تغني رصيد الناشئ من مفردات اللغة و صيغها الفاعلة الراقية أو تنعشه ما اكتسبه من هذه المفردات من مصادر أخرى و تطوير مهارته في الإلقاء و التعبير"[2].

6.1- الإذاعة المدرسية.

تعتبر الإذاعة المدرسية من أهم وسائط التربية و إحدى الوسائل المحققة للتواصل المنشود، فمن خلالها يمكن إذاعة برامج ثقافية و إرشادية تعالج مشكلة عدم التواصل في البيت و المدرسة، كذلك إذاعة برامج تتعلق بمشكلات التلاميذ.

"لها دورها الفعال ... ومن الممكن أن يضاعف استغلالها لتنمية أو إغناء حصائل التلاميذ اللغوية، فتقدم من خلالها المحاضرات الأدبية أو الثقافية، و المقابلات مع شخصيات اجتماعية من خارج المدرسة أو مع أفراد من داخلها تميزوا بمهارات لغوية و خطابية جيدة، أو أن تقدم مسرحيات أو ندوات أو مسابقات أدبية أو ثقافية مسجلة أو برامج خاصة منقولة من الإذاعة العامة أو التلفزيون، والى ذلك من فقرات مماثلة.

ويمكن أن يزيد التركيز في الإذاعة المدرسية على جانب اللغة و على إمداد التلاميذ بألفاظ و تراكيب وصيغ جديدة (...) و مما يزيد فاعليتها في اغناء حصائل التلاميذ اللغوية تخصيص فترات معينة فيها للخطابة الارتجالية الحرة و التي يتهيأ لها في كل يوم مجموعة من

[1] -د.عبد العزيز شرف، المدخل إلي علم الأعلام اللغوي، منتدي سور الأزبكية، أكتوبر، 1983م، ص:214.
[2] -د.أحمد محمد المعتوق، عالم المعرفة، العدد 212، ط 1978م، ص ص:14-15.

التلاميذ تحت إشراف مدرسهم (...) إضافة إلى استغلال المؤثرات الموسيقية و الإمكانات المسرحية أو الأداء التمثيلي الذي يجسد فاعلية اللغة."[1]

يتضح أن الإذاعة المدرسية هي من الأنشطة المدرسية اليومية الهامة، وذلك لاتساع رقعة المدرسة، وحضور عدد كبير من التلاميذ و المدرسين، و تستخدم الإذاعة مكبر الصوت كوسيلة لتوسيع دائرة الصوت حتى يتمكن الجميع من الاستماع.

7.1- التلفيزيون :

الأطفال يحبون التلفزيون أكثر من آباءهم، كما أن معظم الأطفال يقضون وقتا طويلا لا يقل عن ساعتين يوميا، في مشاهدة برامج تلفزيونية مما يكون له تأثير واضح على قيمهم و لغتهم اليومية. "و التلفزيون يعتمد على ما يسمى بالشاشة الصغيرة وهو يجمع المسموع إلى المنظور و يستغل الصور و الصوت، وانه يفضل عن الإذاعة من هذه الناحية و يشبه السينما من ناحية المنهج، ولكنه يختلف عنها في أن ما يعرض يقدم إلى الناس حيث هم، فينتقل إليهم و لا يكلفهم مشقة الانتقال إليه."[2]

وهكذا فالتلفزيون يشكل مصدر لغة للأطفال حيث يقومون بالتقاط "ألفاظ ومصطلحات يرددونها بعد ذلك فيما بينهم حتى تصبح جزءا من بنائهم اللغوي، ومن هنا فالمادة اللغوية التي تقدم من خلاله إن لم تكن سليمة فإنها ستعمل على هدم قواعد لغتنا العامية الدارجة على المدى الطويل من خلال هذه الأجيال الجديدة. التي ستنشأ حتما على تلك اللغة المستحدثة المتدهورة."[3]

من أمثلة البرامج التلفزيونية التي تعمل على تقديم الدروس اللغوية: القناة الرابعة نموذجا إذ "شكل ميلاد القناة الرابعة التلفزية كأول قناة موضوعاتي مغربية إشارة قوية للاهتمام الذي يوليه مركز القرار لموضوع التربية و المعرفة وقد عكست شبكة برامجها الاهتمام بالشأن

[1] -د.أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، العدد 212، ط 1978م، ص ص:158-159.
[2] -د.عبد العزيز شرف، المدخل إلي علم الأعلام اللغوي، منتدى سور الأزبكية، ط 1983م، ص:216.
[3] -د.مها محمد فوزي معاذ، الأنثروبولوجيا اللغوية، دار المعارف الجامعة، ط 1430ه/2009م، ص:259.

التعليمي، من خلال مسها الشرائح الواسعة من المجتمع، وقد تكونت برامجها من الدعم التربوي و الجانب الوثائقي و الدراسي المرتبط بالمقررات الدراسية، زيادة على التوعية و التوجيه و الخدمات و محاربة الأمية... إلا أن محدودية الانفتاح على الواقع التعليمي جهويا و محليا يحد من فاعليتها."[1]

ومن هنا نستنتج أن "المشاهد و الصور المتحركة التي تعرض على شاشة التلفاز أو جهاز الفيديو على لب الناشئ و نشده إليها، بما تحتويه من صور ملونة مبهجة و مناظر متحركة أخاذة و مشاهد مثيرة و ما يرافق هذه الصور و المناظر و المشاهد عادة من أصوات جميلة يتفاعل معها بشدة، ونتيجة لهذا التفاعل يغفل الناشئ عن متابعة ما يرد في سياق الكلام المنقول عبر هذين الجهازين من مفردات لغوية ومعان جديدة فلا يكتسب منها إلا اليسير."[2]

8.1- وسائل الإعلام و الانترنيت :

لقد أضحى التطور التكنولوجي جانبا لا يمكن الإغفال عنه و في حقل التعليم و التعلم، "إذ لابد من مسايرة التطور المعرفي السريع و هذه السرعة لا تتحقق بالأدوات التقليدية البسيطة، وإنما بالوسائل المتطورة كالأقراص المضغوطة، و الحاسوب و الانترنيت، إذ يعد الحاسوب مثلا بالنسبة لتعلم اللغة العربية أحد أهم المستحدثات والوسائل التكنولوجية التي تقدم الكثير للغة العربية و متعلميها."[3] فالحاسوب عبارة عن جهاز ذي إمكانات عالية في استقبال البيانات ثم تخزينها و معالجتها وفق لبرمجيات ثم تصميمها من طرف المتخصصين، إذ يتطلب معرفة و ممارسة و كفاية في الاستخدام، ومن أهم الخصائص التي حددها الإعلاميون لهذه الآلة نجد:

-السرعة العالية في معالجة البيانات.

---

[1] -عبد الرحيم الضافية، المدرسة المغربية و سؤال التواصل، ط 2009م، ص ص:201-202.
[2] -د.أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ط 1978م، ص:82.
[3] د.كمال بن جعفر، المعلم و المتعلم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات و تحديات الراهن، ملتقى الممارسات اللغوية التعليمية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، 2011م، ص:423.

-دقة نتائج هذه البيانات.

-استمرارية معالجة دون أخطاء و الوصول إلى نتائج موثوق بها.

-التخزين و الاسترجاع.

فيما نرى أن "الاستعمالات الأولى للحاسوب داخل الحقل التعليمي قد جاءت في فترة ساد فيها ما يسمى بالتعليم المبرمج متأثرا بالمقاربة السلوكية عند **سكينر** (1954) كما استفاد من النتائج المهمة التي توصلت إليها العلوم المعرفية و الذكاء الاصطناعي، التي تسعى إلى تكييف المعلوميات مع الخصوصيات المعرفية للمتعلم."[1]

إذن فالحاسوب يفتح أفاقا واسعة لتعليم جديد يمكن المتعلمين من تلقي تعليم يتناسب و مستواهم، وهكذا يستفيد التعليم من تقنيات عالية الجودة تساعد في التحصيل اللغوي، بفضل توفيره بيئة تعليمية تفاعلية يكون فيها المتعلم ايجابيا و فعليا، ولغة الإعلام كما أكدت الدراسات المعاصرة، تعلم لغة عربية وسطى من المستوى الثالث، و لعل الميزة الأساسية التي تميز هذه الوسائل عن غيرها أنها من أكثر الوسائل إقبالا عند الجمهور عموما والمتعلم خصوصا، فهي تتمتع بعنصر الإثارة و التشويق فضلا عن البرامج و خبرة و كفاءة عالية، "فالإلقاء الجيد يحتاج بالإضافة إلى المعرفة الكافية باللغة و مبادئ الأداء الصحيح إلى عوامل متداخلة متشابكة تقود إلى توصيل الرسالة وشد انتباه المتلقين و تحصيل الفائدة."[2]

كما أن بث البرامج التلفزيونية من أشرطة وثائقية و علمية و رسومات متحركة ومسلسلات وأخبار باللغة الفصيحة السليمة، أو سماعها عبر القنوات الإذاعية لها أثرها الكبير في تعليم اللغة للمتعلم، وترسيخ أكبر عدد ممكن من الألفاظ و التراكيب الفصيحة، فالصحافيين لا يترددون في تكرار كلمات معينة قصد الوضوح، ودفع اللبس عن الكلام، مما يسهم في

[1] -إعداد كنزة بنعمر و فاطمة لخلوفي، إشراف عبد لقادر الفاسي الفهري، تعليم اللغة العربية و التعليم المتعدد، ج1، ط 2002م، ص:99.

[2] -كمال بشر، فن الكلام، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، 2003م، ص:293.

ترسيخ الأساليب في ذهن المتلقي، أضف إلى ذلك، أن لغة الإعلام تمتاز بالإيجاز، وبالتالي ينجذب إليها المتعلم ويوظفها في كلامه[1]. ومن ثمة، فلا بد على الإعلامي من مراعاة عدم المساس بالقاعدة اللغوية أثناء أداء واجبه قدر المستطاع، وواجب الإعلام بكل مكوناته

و تلا وينه مواكبة التواصل بين الطفل و اللغة التي تقدم بها المعلومات، وخاصة في المناسبات و الملتقيات التي يحضرها الأطفال، وتجدر الإشارة إلى مواقع متخصصة و مدونات بعض الفاعلين التربويين و المؤسسات التعليمية التي تغني و تعزز أواصر التواصل بين الفاعلين.

9.1- الصحافة.

أدى نمو أدوات التواصل إلى تغيرات شاملة في الحياة الاجتماعية، ولقد كان تأثيرها عميقا أيضا في نمو الاتصال اللغوي، لقد أصبح في الإمكان الآن أن تنتشر القراءة في كل مكان، وتمثل الصحافة أهم الوسائل التي تتواصل بها المجتمعات، وقد كان لذلك تأثيره الكبير في التقارب اللغوي، بين اللهجات المتعددة في الإقليم الواحد. إذ تعد الصحافة احد مصادر اللغة بأي مجتمع من المجتمعات، لدى وجب أن تحمل في طياتها معان و لغة سليمة تتحلى بالفصاحة، "فالصحافة التي تحمل لغتها مسؤولية ما تشعر به من نقص في مواردها التحريرية هي صحافة عاجزة وهي المسؤولة الأولى عن هذا النقص(...) يقول **"ديكارت"** في كتابه "حديث المنهج " :إن من حسن تفكيره و هضم أفكاره حتى يجعلها واضحة مفهومة يستطيع أكثر من غيره أن يفهم الآخرين آراءه ولو لم يتكلم غير البريتانية السفلى. المسؤولية لا تقف عند موهبة الكاتب الوسطى فحسب بل يجب أن يراعي كل منهما الوسط الذي يعيش فيه، المتكلم يتكلم حتى يسمع و الكاتب حتى يقرأ."[2] هكذا يتضح مهما ارتقت لغة الصحافة، فلا بد أن تراجع مواردها، وأن تضع في الحسبان أنها موجهة للأطفال لدى يجب أن ترقى و تستخدم لغة خالية من الخلل و الأخطاء، وتراعي ما تنشره وأن يناسب الناشئ.

[1] -د.صالح بلعيد، لغة الصحافة، دار الأمل، ط 2007م، ص:93.
[2] -د.عبد العزيز شرف، الدخل إلي علم الإعلام اللغوي، منتدي سور الأزبكية، أكتوبر 1983م، ص:187.

"لأن المتعلم كما يؤثر على نوع القراءة في الصحف فانه يؤثر على نوع البرنامج الايذاعي و نوع الفلم، فصغار السن و قليلوا الحظ من التعليم يميلون إلى الاطلاع على النكت، و الصور و التسلية الخفيفة، و هم يفضلون أيضا الأخبار المثيرة وخاصة أخبار الجريمة، وقد دأبت بعض الصحف، ودور الإذاعة وغيرها على استغلال هذه الحقيقة سواء في البلاد العربية أو غيرها، بنشر الأخبار المثيرة و المعلومات التافهة المسلية و الصور العارية، وغيرها من الوسائل الرخيصة، لرفع التوزيع وكسب المال بأية طريقة ولو تعارضت مع صحة الشعب العقلية و مستواه الاجتماعي."[1]

وهذا يؤثر بشكل سيء على تنشئة الأطفال و اللغة التي يكتسبونها، لأنها قد تشكل لهم انحراف و تؤدي بهم إلى الرسوب و الخلل في حياتهم الدراسية، إضافة إلى أن الأطفال في هذه المرحلة يكتسبون اللغة من الأفلام الكرتونية، التي يحبون مشاهدتها باستمرار، فظلا عن القصص التي يقرؤونها و الألعاب الالكترونية.

2. وصف منهاج أو مقرر اللغة العربية:

"اختلف المربون في تعريفاتهم للمنهاج وذلك حسب تأثير الفلسفات و الأسس المعتمدة في بناء المنهج، و تبعا للأبحاث و الدراسات في مجال علم النفس التربوي، و المجالات التربوية الأخرى، و تبعا للتطورات العلمية التي لحقت بالعملية التعليمية عموما و المنهاج خصوصا و يختلف مفهوم المنهاج حسب التعريف التقليدي و الحديث له."[2]

1.2- المفهوم التقليدي للمنهاج:

المقررات الدراسية التي تقابل الكلمة الإنجليزية Syllabus الموضوعة على شكل مواد دراسية يتطلب من المتعلمين دراستها في مرحلة دراسية معينة.

---

[1] -نفسه، ص:208.

[2] -د. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي و التدريس الفعال، دار الشروق للنشر ة التوزيع، عمان، ط(1) 2005م، ص:31.

المواد الدراسية التي تتناول مجموع المعلومات و الحقائق و المفاهيم و الأفكار و التي يدرسها المتعلمون في أي مجال من مجالات المعرفة على مدار السنوات الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة .

ما يقرر من معرفة، تدرس بالمدرسة لتزويد المتعلمين بالمعلومات داخل الفصل الدراسي استعدادا لاجتياز الامتحانات المدرسية .

نقل المعلم للمعارف التي يتضمنها الكتاب التعليمي إلى المتعلمين لضمان نجاحهم في الامتحان.

2.2- المفهوم الحديث للمنهاج التعليمي :

يعرف **رالف تايلور** Ralaf-Tyler المنهاج التعليمي على انه مجموعة الخبرات التعليمية التي تخطط لها المدرسة من أجل بلوغ أهداف تربوية محددة، فالمنهاج إذا عند **تايلور** هو خطة، و للخطة مكونات، حددها في نموذجه الشهير في أربعة أمثلة وهي:

1- ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى تحقيقها ؟
2- ما الخبرات التربوية الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف ؟
3- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعالة ؟
4- كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت ؟[1]

المنهج في الوقت الحاضر لم يصبح مجرد مقررات و إنما هو جميع الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ، بهدف تنميتهم في جميع المجالات المعرفية و النفسية، ولهذا اعتبر "عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية، إن لم يكن صلبها، و السبب في ذلك أنه يقدم تصورا شاملا لما

[1] -د.رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 2000م، ص:28.

ينبغي أن يقدم للطالب من معلومات، وما يجب أن يكتسبه من مهارات وما يمكن أن ينمي من قيم و اتجاهات."[1]

اذ يجب أن يراعي المنهاج "المهارات اللغوية الأساسية استماعا و تحدثا و قراءة و كتابة، و ما يتطلب من ملكات وما ينجز عنه من مشكلات تعليمية تعلمية"[2]

لقد قسم مقرر السنة السادسة من التعليم الابتدائي على أربعة مراحل راعت العطل، فيصلا بين المرحلة و الأخرى في المسار الدراسي، و يحتوي على ثماني وحدات تعليمية، موزعة على ثماني مجالات هي: القيم الإسلامية و الوطنية و الإنسانية، الحياة الثقافية والفنية، العلم و التكنولوجيا، حماية البيئة و حقوق الإنسان، وسائل الاتصال و التواصل، المظاهر العمرانية و الاجتماعية في القرية والمدينة، عالم الفلاحة و الصناعة والإنتاج، الصحة و التغذية و الرياضة و الأسفار.

فيما الأسبوع الأول من المقرر خصص للمراجعة و التقويم تشخيصي لمستوى التحصيل لدى التلاميذ في السنوات السابقة، وكل وحدة تعليمية تتكون من ثلاث نصوص للقراءة، نصين في التركيب، ومثلهما في الصرف و التحويل، ثلاث نصوص في الشكل، ونص واحد في الإملاء خلال الوحدة كلها، ونصان في الإنشاء وتمتد هذه الوحدة من الصفحة 7 إلى الصفحة 32، فيتم العمل في كل وحدة خلال ثلاث أسابيع من الزمن.

وكل مادة تتوزع هي الأخرى إلى مجموعة من النشاطات والأسئلة التي تتراوح بين الأسئلة المباشرة التي يكفي فيها التتبع الخطي للوصول إلى الإجابة، والأسئلة التي تدفع المتعلم إلى بناء الجواب انطلاقا من استغلال معطيات النص. وتوسع دائرة هذه الأسئلة في التعبير الشفوي لتذهب بالمتعلم إلى ابعد من النص، حين تتوجه إليه مباشرة لتعرف رأيه أو تلمس موقفا عنده، أو تتيح له فرصة التعبير بحرية أو تدرجه في سياق التقييم العام بواسطة العمل الجماعي.

[1] -رشدي أحمد طعيمة و محمد سيدي مناع، تدريس العربية في التعليم العام- نظرية و تجاريب، ص:52.
[2] -بشير إبرير، دليل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، مطبعة المعارف عنابة، الجزائر، 2007م،ص:17.

و تشكل محطة اللغة المحطة الثانية بعد الفهم، و هي لا تنفصل عن النص، بل تستمد منه. وتحتوي محطة اللغة على ثلاث وقفات، تعالج الوقفة الأولى مسألة تركيبة، والثانية مسألة صرفية أو مسألة كتابية بعرض بعض قواعد الإملاء، أما الوقفة الثالثة فخصصت للمعجم.

و الوحدة الثانية تبتدئ من الصفحة 33 إلى ص 58.

وخلال انتهاء كل وحدتين، يدرج أسبوعان للتقويم و الدعم ومراجعة المكتسبات، من خلال الأنشطة الموازية يليها الاختبار الأول من الدورة الأولى، لتقيم مستوى التلاميذ وتمتد من الصفحة 59 إلى ص 62.

الوحدة الثالثة تبتدئ من الصفحة 63 إلى ص 88، والوحدة الرابعة من الصفحة 89 إلى ص 114.

وعند انتهاء هاتين الوحدتين يتم تقويم و دعم جماعي للوحدتين من ص 115 إلى ص 118، ويسترسل المقرر بإدراج نص للقراءة المسترسلة، من ص 119 إلى ص 124.

وخلال هاته الفترة يقوم التلاميذ بانجاز الاختبار الثاني من الدورة الأولى الذي على إثره توزع النتائج الخاصة بالسداسي الأول على التلاميذ من اجل الدخول في عطلة الشتاء.

بعد الدخول من العطلة الشتوية، مباشرة تستأنف الدراسة بالوحدة الخامسة التي تمتد من الصفحة 125 إلى ص 150، و الوحدة السادسة من الصفحة 151 إلى ص 176.

ولتقييم ما تطرق إليه الأستاذ مع التلاميذ خلال الوحدتين 5 و 6 يقوم بأسبوعين للدعم و التقويم و الأنشطة الموازية من ص 177 إلى ص 180، ينهيها باختبار ثالث خلال الدورة الثانية من العام الدراسي.

فيتم الانتقال بعد ذلك إلى الوحدة السابعة التي تمتد من ص 181 إلى ص 206، و الوحدة الثامنة و الأخيرة، تتوزع على الصفحات من 207 إلى 228، وفي نهاية المقرر يقدم

تقويم ودعم للوحدتين من ص 229 إلى ص 232، وأنشطة موازية، وإجراءات أخر السنة الدراسية، ويقوم التلاميذ بدراسة النص الثاني للقراءة المسترسلة من ص 223 إلى ص 238.

وبناء على هذا يجرى اختبار أخر السنة الدراسية للتقييم الفعلي لمستوى الحصيلة اللغوية لتلاميذ من اجل تسليم الشهادة الابتدائية، ومعرفة ما إذا كانوا يستحقون المرور إلى القسم الإعدادي، مع العلم أن مدة التدريس المقررة تستغرق أربعة وثلاثين أسبوعا من السنة، إلا انه لا يتم احترام هذا التقسيم، وذلك راجع إلى الاضطرابات والتغيبات التي تعتري السنة الدراسية.

ويتميز كتاب السنة السادسة بوجود محطة خصصت لدعم و أخرى للأنشطة الموازية وتقعان في نهاية كل وحدتين.

وتتأسس كل وحدة من وحدات المقرر على مشروع كتابي، يتيح له فرصة، لتقييم نفسه بنفسه بواسطة مجموعة من التمارين، التي تسمح له بإدماج مختلف معارفه، وتختم الوحدة بنص شعري، له بعد تكويني على مستوى السلوك وعلى مستوى بناء ذوق التلميذ وتدريب أذنه الموسيقية و تتكون كل وحدة من ثلاث محاور.

وتتوج كل وحدتين بوقفة تقيمية تتميز بعملية مسح الوحدة، فتعيد المتعلم إلى النصوص المكونة للوحدة والى مختلف النشاطات المصاحبة للنصوص، وتهدف هذه الوقفة إلى تمكين المتعلم من دمج معارفه و توظيفها. كما تسمح له باكتشاف وجوه الخلل في بناء تعلماته.

تعد محطة الشعر واحة ينزل فيها المتعلم ليحتك بنصوص من نوع آخر، بالإضافة إلى بعدها التربوي، توفر للمتعلم بعدا جماليا استنادا إلى الجانب الموسيقي و العمل على اللغة ولا يخفى ما لشعر من دور في تربية الذوق وتنمية الإحساس بالجمال، بل في ابعد أهدافه يربطه بالنص العربي عبر عصوره المختلفة .

لكن ما يعاب على مقرر السنة السادسة ابتدائي هو:

- التوزيع السنوي للمحتوى لا يتناسب مع التدرج السنوي لمجمل نشاطات التعلم الأسبوعية.

- محتوى الكتاب خاضع لإملاءات سياسية.

- عدم استعمال كلمات مفاتيح في النصوص.

- مؤلفو الكتاب المدرسي لم يراعوا التفاوتات المختلفة للمتعلمين.

- الصعوبات اللغوية تقلل من تبليغ المحتوى لتلاميذ.

- يتسم المقرر بالطول، الذي لا تسمح الظروف باستكماله خلال الموسم الدراسي.

- نجد في المنهاج دروسا ومسائل لا حاجة إلى تقديمها في المستوى الحالي على أن تستدرك وتقدم في مستوى أعلى.

-افتقار مناهج تعليم اللغة العربية إلى خطة متدرجة في التحصيل اللغوي، يراعى فيها اكتساب المهارات اللغوية الأساسية تبعا لتطور مراحل عمر المتعلم و المستوى الذي يراد أن يبلغه في تحصيله اللغوي.

وما يمكن أن يقال، هل كتاب اللغة العربية للسنة السادسة ابتدائي بإمكانه أن يوفر كل المهارات التي يحتاجها التلاميذ في هذه السنة؟

3. وصف اللغات المتعدد في المدرسة و الشارع و البيت

"فنحن نقرأ و نكتب و نتعلم بلغة، ونتعامل في حياتنا بلغة أخرى(...)ولكن هذا غير منطقي(...) وذلك لأن معظم اللغات تعرف هذه الثنائية، تختلف فيها دائما لغة البيت و السوق عن لغة المدرسة و الجامعة و الأدب."[1]

[1] -د.مها محمد فوزي معاد، الأنثروبولوجية اللغوية، دار المعرفة الجامعية، ط(1) 1430ه/2009م، ص:209.

1.3 - لغة المدرسة:

هي اللغة الفصحى، ويتم اكتساب الشكل اللغوي الأعلى عن طريق التعليم الرسمي، وما يشتمله هذا التعليم من ذهاب إلى المدارس، ووجود المعلمين القادرين على تعليم اللغة الفصحى، هذا التعليم يكون رسميا لما يشتمل عليه من كتب مدرسية أو أهداف موضوعة من قبل الأشخاص الموكل إليهم عملية التخطيط [1]. "...إن من لم يدخل المدرسة و يتعلم فيها العربية يبقى مغلقا على عالمها في مستواه المكتوب و تبقى كنوزها دفينة عليه..."[2]. ومن هنا تشكل لغة المدرسة الرائز الأساسي الذي ينهض بتعليم التلاميذ، وسهولة إدماجهم في المحيط المدرسي. "فالمقررات التي يدرسها الناشئ كما هو مألوف كلها مدونة باللغة الفصحى، و النصوص التي يحفظها و الموضوعات التي يقرأها ويدرسها داخل نطاق المدرسة فرضا أو تطوعا واختيارا كلها باللغة الفصحى، بينما لغة التخاطب أو الحديث التي يسمعها من مدرسة ويمارسها مع زملائه هي العامية."[3]

وحين يصبح "التدريس بالعامية يجعل الناشئ يعيش حالة ازدواجية أو فصاما لغويا من لغة تتصارع مولود، لها معقد التركيب أو مولود (غير شرعي) لا بد أن يومنه صراعه، لأنه يحتل مواقع مهمة في المجتمع و جوانب مختلفة من حياة الفرد."[4] فاللهجة التي يترك عليها أطفالنا، العامية التي يتكلمون بها داخل الصف بتدعيم من معلم اللغة العربية، قد يزيد في عملية اقتراض العناصر اللغوية لأن هذه اللهجة ذات مقاومة ضعيفة لهذه العناصر وذلك لأنها لغة محكية.

3 - 2 : لغة البيت :

---

[1] -د.ابراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة النظرية و التطبيق، جامعة الملك سعود، الرباط، ط (1) 1417م/1996م، ص:29.

[2] -د.أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى و طرائق تعليمها، دار الفكر اللبنلني، ط 1995م، ص:7.

[3] - د.أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ط 1978م، ص:144.

[4] -د.شكري فيصل، قضايا اللغة العربية المعاصرة، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد 2، العدد أغسطس آب، 1403ه/1983م، ص:23، و ما بعدها.

"اللغة الأم، ويقصد باللغة الأم تلك التي يتكلمها الطفل داخل محيطه العائلي الأول و يطلق عليها في المغرب العربي عادة اسم لهجة و تكون عربية أو أمازيغية."[1] وفي "موقف التعلم اللغوي يبرز بداهة تمايز حاسم وواضح بين لغة الأم و لغة البيت و بين اللغة موضوع التعلم و التعليم، فالأولى يكتسبها الطفل من محيطه تلقائيا، بدءا من الأشهر الأولى من حياته، دون اختيار منه ولا عناء، وهي التي يصطلح عليها اللسانيون التطبيقيون باللغة الأولى ، أما الثانية فيخضع تلقائيا للاختيار و الاجتهاد وكافة الظروف الموقف التعلمي والتعليمي ، وهي التي يصطلح عليها الليسانيون التطبيقيون باللغة الثانية."[2]

وقد نبه **الفاسي الفهري** إلى أن وضع اللغة العربية الفصيحة بالمغرب وغيره من الأقطار العربية ، لا ينسجم مع هذا التطبيق فالعربية الفصيحة ليست اللغة الأولى التي يكتسبها الطفل المغربي عن أمه ومحيطه اللغوي ، فهذا الوضع تحتله الدارجة المغربية في مناطق والأمازيغيات في مناطق أخرى ، كما أن العربية ليست لغة ثانية في نفس وضع اللغات الأجنبية كالفرنسية مثلا ، وقد استدل **الفاسي الفهري** على ذلك بأن ملكة الطفل المغربي في عاميته كثيرا ما تمثل جزءا مهما من الملكة التي سيكونها في اللغة العربية الفصيحة ، وذلك عن طريق نقل القدرة باستخدام وسائط من لغته أو من الملكة اللغوية العامة[3] .

وتبدو الازدواجية بصورة أخرى عند ما يتحدث الأب مع أولاده على مائدة الطعام فيستعمل نمطا لهجيا خاصا بذلك الموقف .

"وتتلخص مستويات الأداء اللغوي في اللغة العربية في ثلاث مستويات للخطاب .

1)العامية ومن أمثلتها خطاب الباعة في الأسواق .

---

[1] -جلبير غرانفيوم، اللغة و السلطة و المجتمع في المغرب المغربي، ترجمة محمد أسليم، أفريقية الشرق، 2011م، ص:143.

[2] -د.مصطفي بنان، تحليل الأخطاء مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية، مطبعة سوماكرام، ط (1) 2008م/2009م، ص:33.

[3] - د.مصطفي بنان، تحليل الأخطاء مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية، مطبعة سوماكرام، ط (1) 2008م/2009م، ص:33.

2)الفصحى وهي لغة الخطاب الرسمي كخطاب المحاضرات الجامعية.

3)اللغة الوسطى ، ومن أمثلها خطاب زميل إلى زميله وهما يتجدبان الحديث عن مسائل السياسية والثقافية."[1]

" يستخدم البالغون اللهجة العامية أو المحلية الشكل اللغوي الأدنى ، عندما يتحدثون مع أطفالهم ، كما أن الأطفال يستخدمون هذا الشكل اللغوي عندما يتحدثون فيما بينهم ... إذ إن هذه اللهجة ينقلها الآباء للأطفال ولكنهم في الوقت نفسه لا ينقلون أو يعلمون اللغة العربية الفصحى لأطفالهم ..."[2] من هنا يتضح لنا أن اللهجة العامية هي اللغة الأم الحقيقية لأفراد المجتمع وهؤلاء الأطفال ينشئون قادرين على فهم هذا الشكل اللغوي الأدنى واستخدامه في التعامل مع الآخرين ، لقد دلت التجارب على أن المستوى التحصيلي للتلاميذ يتغير وفقا للمكانة الاجتماعية التي يحتلونها ، بعبارة أدق وفقا لنوعية البيئة الاجتماعية التي يعايشونها.

3-3- لغة الشارع أو المجتمع .

اللغة هي أداة الاتصال الرئيسية في المجتمع الإنساني لأنها هي الوسيلة الأكثر فعالية في تمكين الفرد من الدخول في علاقات وتفاعلات اجتماعية مختلفة مثلما هي أداته الرئيسية في عملية التكامل مع الثقافة التي ولد فيها كما أن أي ثقافة في أي مجتمع لا تفصح عن نفسها إلا بطرف الاتصال فيها[3].

ومادامت اللغة تنقسم إلى لغات ولهجات فنجد لغة المدرسة ولغة البيت ولغة الشارع ، فمستويات التعبير اللغوي في المجتمع المغربي ، اللغة العربية الفصحى ، لغة الآداب الشعبي لغة التخاطب الشعبية (اللغة الشعبية).

[1] -الموسي نهاد، نحو نموذج فصيح للخطاب العامي، بحث مقدم إلي مؤتمر قضايا العربية و تحدياتها في القرن21، ط 1996م، ص:11.
[2] -د. إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة النظرية و التطبيق، جامعة الملك سعود، الرباط، ط 1417ه/1996م، ص:29.
[3] -د.مها محمد فوزي معاد، الأنثروبولوجية اللغوية، دار المعرفة الجامعة، ط 1430ه/2009م، ص:131.

فلغة الشارع "أو لغة ما قبل التعليم (الأمية) ، ليس اللغات هذا المستوى أيه كتب نحوية مؤلفة كما أن ليس هناك اتفاق بين أفراد المجتمع على طريقة كتابة موحدة لهذه اللغات ، إذ إن هذه اللغات من النادر كتابتها ، وإن كانت وظيفتها مقتصرة على النواحي الكلامية ، أي أن هذه اللغات تستخدم للتحدث بين أفراد المجتمع ، ولكن عند الحاجة إلى الكتابة فلا بد من البحث عن بديل لهذه اللغة ... وفي الوقت الحاضر من الممكن كتابة اللهجات العربية مع عدم وجود اتفاق تام بين أفراد المجتمع على طريقة موحدة لكتابة هذه اللهجات"[1].

إذ هناك من يلجئ إلى العربية الفصحى عند الكتابة فيما "تتشعب أحيانا لغة المحادثة في البلد الواحد أو المنطقة الواحدة إلى لهجات مختلفة تبعا لاختلاف طبقات الناس وفئاتهم ، فيكون مثلا لهجة للطبقة الأريستقراطية ، وأخرى للجنود ، وثالثة للبحارة و رابعة للرياضيين ... وهلم جرا"[2]. فانحراف اللهجات عن الأصل الذي انشعبت منه ، وتتسع مسافة الخلف بينهما وبين أخواتها حتى يكاد تصبح لغة شميزة مستقلة غير مفهومة إلا لأهلها ، كما هو شأن اللهجات ، كلغة اللصوص والمجرمين وطبقة العمال .

"وتؤثر اللهجات الاجتماعية في لغة المحادثة العادية تأثيراً كبيراً ، فتستعير منها هذه اللغة كثيراً من التراكيب والمفردات وبخاصة المفردات التي خصص مدلولها العام واصطلح على إطلاقها على أمور خاصة تتعلق بفن أو حرفة ..."[3]. كما أن فقدان الألقاب والعبارات لمدلولاتها الأصلية وتداولها بمعاني جديدة أصبحت تغلب على العامية الدارجة.

"وعند المقارنة بين اللغة العربية الفصحى وبين لغة التخاطب الشعبية وجدنا بينهما هوة سحيقة رغم أنهما بين أصل واحد كما تعرضت اللغة العامية في السنوات الأخيرة لتغيرات

[1] -د.إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة النظرية و التطبيق، ط 1417ه/1996م، ص:36.
[2] -د.علي عبد الواحد وافي، اللغة و المجتمع، شركة مكتبات عكاظ للنشر، ط (4)... ،1403ه/1983م،ص:129.
[3] د.علي عبد الواحد وافي، اللغة و المجتمع، شركة مكتبات عكاظ للنشر، ط (4)... ،1403ه/1983م،ص: 131.

كثيرة شملت معظم مرادفاتها وألفاظها وطرق تعبيرها ، وهذا بلا شك انعكاس لتغير أكبر حدث في المجتمع الذي تمارس فيه تلك اللغة وظيفتها"[1].

ومن التحريفات التي تقع فيها لغة الشارع المغربي أنها تتسم بالانحلال ، في غالب الأحيان ، وتأخذ عليها أنها ساقطة تخل بالأخلاق والقيم العامة ، مما يسبب تأثيرا على الناشئة ، تجعلهم يحاكونها هم أيضا ، وبالتالي تمس ذخيرتهم اللغوية .

"إذن ماتبنيه المدرسة يهدمه البيت والشارع "[2]. فالطفل سرعان ما يستنتج أن لكل من اللغة المستعملة في المدرسة الفصحى واللهجة المستعملة في البيت ، لكل منهما مقاما ومكانا تستعمل فيه .

4. وصف اللغات المعتمدة في الإعلام المرئي والمقروء ولغة التشوير في المجتمع.

"إن اللغة الإعلامية تعتمد على الكلمة كأساس لتأسيس الكتابة ولكن هناك عناصر أخرى مساعدة تعين على تأمين الوضوح والإفهام منها هندسة العناوين والصفحة والصور الثابتة والرسوم البيانية والجداول الإحصائية والرسوم الكاريكاتورية وهذه كلها يأخذها الصحافي في الحسبان"[3]. وقد بنيت على نسق عملي اجتماعي عادي فهمي في جملتها فن يستخدم في الإعلام بوجه خاص ويوضح **د. عبد العزيز شرف** "إن اللغة الإعلامية لا تهدف إلى مناشدة حاسة الجمال لدى القراء بل على العكس من ذلك تتضمن اتصالا ناجحا أساسه الوضوح والسهولة"[4]. إذن فاللغة الإعلامية ترمى إلى النمذجة والتبسيط وتركيب مفرداتها وقواعدها تركيبا ، أخص الخصائص في اللغة الإعلامية ، تستخدم الرموز المجسدة أو الأنماط أو النماذج التي تقوم مقام التجربة الفردية أو الجماعية لتنظيم التجارب الإنسانية العددية ، فاللغة الإعلامية تجنح إلى "

[1] -د.مها محمد فوزي معاد، الأنثروبولوجية النظرية، دار المعارف الجامعة، ط 1430ه/2009م، ص:190.
[2] -د. دود عبده، نحو تعليم اللغة العربية، مؤسسة دار العلوم، ط (1) 1979م، ص:6.
[3] -د. جان جبران كرم، مدخل إلي لغة الإعلام، دار الجيل، بيروت- لبنان، ط 1992م، ص:81.
[4] -د. عبد العزيز شرف، المدخل إلي وسائل الإعلام، دار الكتاب المصري، ط 1999م، ص:263.

النزول إلى مستوى العموم أن يصبح ما يكتب ، مفهوما عند القراء جميع القراء المتخصص والعالم وذوي الثقافة العالية أو المتوسطة يفهمونه تماما كما يفهمه صاحب المتجر والموظف البسيط والعامل."[1]

فتصبح اللغة علما تفرض نفسها على الإعلام وإنما الإعلام هو الذي يهيمن على اللغة ويقتحم حرمها ، وينال من مكوناتها ، فتصبح أمام عنفوانه وطغيانه ، طيعه لينة ، تسير في ركابه ، وتخضع لإرادته ، وتخدم أهدافه ، ولا تملك إزاءه سلطة ولا نفوذا .

4-1- لغة الإعلام المرئي

تشكل لغة الإعلام معضلة في المجتمع فهي لغة فصيحة مطعمة بالعامية أو الدارجة، و تبقى الحجة هي أنه لابد من الحديث باللغة التي يتكلم بها في بيئته الطبيعية ، وهو يرى أن من غير المناسب أو المعقول جعل " نموذج درامي " مغرق في عاميته الفكرية أو اللفظية ، يتحدث في أثناء الحوار مثلما يتحدث المتعلمون أو المثقفون ولو أنه فعل ذلك ، لكانت النتيجة المباشرة ، هي شعور المستمع أو المشاهد بالانفعال ، مما ينأى بالأحداث والحوار عن الوصول إلى قلبه والتأثير فيه.

إن لغة الحوار الدارج في حياة الناس اليومية هي العامية حتى المتعلمون والمثقفون أنفسهم فإنهم يديرون أحاديثهم بلغة هي أقرب إلى روح العامية من حيث عدم خضوعها لضوابط النحو والصرف واللغة ، وإن يكن بعض الألفاظ المغرق في عاميته بعيدا عنها كما أن هؤلاء المتحدثين لا يهتمون كثيرا بضبط تلفظهم بالأحرف اللثوية . غير أن هناك من يرى أن لغة الإعلام "تتميز بالوضوح والاقتصاد والسلامة حتى يمكن أن تصل إلى الجمهور الفقير والمشاركة في تتبع المضمون ، ومن جهة أخرى كان على هذه اللغة المذاعة أن تراعي أصول الالقاء الإذاعي الأمر الذي يقتضي تقدير القيمة الصوتية للألفاظ والتدقيق في استخدامها وفي معرفة وقعها الحقيقي على الأذن ... وعلى هذا الأساس فإن الإذاعة قد استطاعت أن تصمم

[1] -د.جان جبرران كرم، مدخل ألي لغة الإعلام، دار الجيل، بيروت- لبنان، ط 1992م، ص:79.

اللغة المشتركة بين عامة المستعملين وأن تمنحها قدرا كبيرا من المرونة ولعل أهم ما جاءت به الإذاعة على اللغة جاء من ناحية الصوت وإبراز الخصائص الصوتية للغة الضاد عن طريق الإذاعة والالتقاء .

ولا يخفى اثر الإذاعة في ارتفاع بالمستوى اللغوي بين طبقات الشعب كافة."[1]

4-2- لغة الإعلام المقروء

اللغة التي يتم الكتابة بها في الصحف والمجلات ، تصل إلى الجمهور وبخاصة ناشئته فيكون التأثير عليها في غالب الأحيان سلبيا بسبب الأخطاء والهفوات التي تتصدر الإعلام ، وهكذا تنقل هذه الأخطاء إلى حصيلة الأطفال فيصبح من العسير نزعها من رصيدهم اللغوي ولغة الصحافة ، "لها سلطان كبير في حياة الناس ، فهي التي تصنع الرأي العام وهي التي تعبر عنه في نفس الوقت ، أو بعبارة أخرى إن الصحافة أداة خطيرة لأنها قد تجعل الإنسان عضوا من أعضاء المجتمع يقرر لنفسه بنفسه ، وقد تجعله خاضعا لأي إنسان آخر ينجح في الاستيلاء على مصدر الاتصال ، و لك الآن أن تتصور المدى الذي يصل إليه تأثير لغة الصحافة على ألسنة الناس وعلى أقلامهم باعتبارها أداة من أهم أدوات الاتصال في المجتمع."[2] وبما أن لغة الصحافة تميل إلى اللغة العامية مثل :

(1)- توفيق الحكيم معظم أعماله الأولى في المسرح بالعامية " مثل المرآة الجديدة " ، و " المزمر "، و " جنسنا اللطيف "، ورصاصة في القلب. ثم قدم اقتراحا في نهاية مسرحيته " الصفقة " التي صدرت عام 1959 دعا إلى الكتابة ، بلغة تجمع بين الفصحى والعامية .

4-3- الخطأ في لغة الإعلام

[1] -د.عبد العزيز شرف، المدخل ألي علم الأعلام اللغوي، منتدي سور الأزبكية، أكتوبر 1983م، ص:210.
[2] -د.محمد حسن عبد العزيز، لغة الصحافة المعاصرة، كتابك 98، رئيس التحرير، أنيس منصور، دار المعارف، ط 1119، ص:10.

الخطأ في لغة الصحافة ، وتفشى اللحن على ألسنة الناطقين بها ، حيث تداولت التراكيب والصيغ والأساليب التي لا تمت بصلة إلى اللغة العربية ، فأصبحت اللغة الهجينة هي القاعدة واللغة الفصيحة هي الاستثناء ، وبهذا المظهر السلبي يصعب الحفاظ على اللغة وترقيتها لتساير عصرها.

ومن "أمثلة الأخطاء الشائعة في وسائل الإعلام ،

(2)- " جاء نفس الرجل "

فقد استعمل لفظ " نفس " للتوكيد في غير سياقها الفصيح الصحيح ، ذلك أن لفظ التوكيد المعنوي : "جميع ـ نفس ـ عين ـ كل ..." ينبغي أن يرد بعد الاسم المراد توكيده أولا."[1]

أو مثلا حين نقول :

(3)- " في السن المبكرة للطفل "

فالأصح هو:

(4)- "في سن الطفل المبكرة "

فلفظ المبكرة صفة لكلمة "سن"

ويجانبون الصواب عندما يقولون في نشرات الأخبار:

(5)- " جرى ذلك إثر قتل الجنود الإسرائيليين لاثنين من الفلسطينيين "

وكان يجب أن يقال:

(6)- " ... اثنين من الفلسطينيين "

[1] -ابن هشام، شذور الذهب في معرفة كلام العرب، شرحه محمد محي الدين عبد الحميد، مصر الجديدة، 1948م، ص:442.

لأن كلمة " اثنين " هي معمول المصدر المضاف الذي يعمل عمل الفعل المبني للمعمول ، فهي إذا " مفعول به " فتح همزة إن وكسرها وليس من ضابط في الإعلام المسموع أو المرئي لضبط هذه الهمزة فقد يكسرونها حيث ينبغي أن تفتح كقولهم:

(7)- " وأضاف إن "

وقد يفتحونها حيث ينبغي أن تكسر كقولهم:

(8)- " قال أن ".

يضيف المجال هنا كثيرا من الحديث في أخطاء النحو والشكل ، فإنها تكثر قراءة بأصوات بعض المذيعين أو مقدمي البرامج أو المتحدثين ، وكتابة في ترجمة الحوار الأجنبي ، في الأفلام والبرامج إلى العربية الفصحى ، ثم لا حديث ولا حرج عن الخلط بين الأحرف الشمسية والقمرية.

والأمر الذي يشيع في وسائل الإعلام المسموع والمرئي والمقروء هو اللغة العامية أو اللهجة العامية وإذا كان ثمة لهجات عامية عربية متعددة ، فالكاتب لا يعرف أي جزء من اهتمامه نحو ضبط مفرداته وتراكيبه ، من حيث خضوعها إلى قواعد النحو والصرف وبعدها عن الركاكة والفسولة فيطلق العنان لأفكاره وخواطره ، تسترسل في الحوار دون قيود.

4-4- لغة التشوير في المجتمع

"تعددت اللغات وتباينت فيها الألفاظ الدالة على المدلول الواحد ، دل على اعتباطية العلاقة بين الدال والمدلول أو كما قال سوسير اعتباطية الإشارة اللغوية."[1]

إذن فالعلامات "وما تحتويه من معنى تلعب دورا كبيرا في حياة الإنسان بجانب اللغة ، فاللغة الإشارية قد تقوم بدور اللغة ، ولكن تظل دائما مقصورة على مواقف معينة يدرك المرء

[1] -د. حسام سعيد النعيمي، ابن جني عالم العربية، وزارة الثقافة و الإعلام، دار الشؤون الثقافية العامة، ط (1) 1990م، ص:35.

في النهاية أنه لا غنى له عن اللغة."[1] هكذا فعلامات التشوير يمكن أن تختلف من بلد إلى آخر حسب النظم والثقافة التي يتبعها كل بلد ، التي بدورها تكون متأثرة بالبيئة التي تنشأ فيها .

وفي أهمية الإشارات والعلامات في حياتنا ، يقول العالم الأنتربولوجي الأمريكي لويس مورجان "أن الأصوات جاءت أولا كمعاونة للإشارات والإيماءات والحركات ثم أخذت تكتسب بالتدرج معنى متعارفا عليه بحيث أصبح لها السيطرة والسيادة والغلبة على لغة الإشارات أو على الأقل أصبحت جزءا هاما منها ، ورغم كل ما أحرزه الإنسان من تقدم في هذا الصدد فلا تزال (اللفتات) لغة الإشارات ولغة الكلام غير منفصلين ، ولو كانت اللغة بمعناها الدقيق كاملة لكان استخدام الإشارات والحركة أمرا عصيبا ، وكلما نزلنا في سلم التدرج اللغوي إلى الصور الدنيا للغة وجدنا عنصر الإشارة يزداد وضوحا ليس فقط من حيث العدد أو الكم بل وأيضا من حيث تنوع الإشارات ، إلى اللغات التي تعتمد على الإشارات لدرجة يصعب معها فهم ما يقال إن لم يكن مصحبا بالإشارات والحركات والإيماءات المناسبة."[2]

وحسب القراءة البسيطة والجزئية التي قمت بها لاحظت أن علامات التشوير حسب بعض أحياء وشوارع الناظور متنوعة ومختلفة ، يتجلى اختلافها في الرموز واللغة التي تستعملها ، نجد العربية الفصحى والأمازيغية والعامية أو الدارجة ، والفرنسية والإسبانية ... وحسب الفرز وجدت بعض اللفتات تتصدرها اللغة الأجنبية كالفرنسية أو الإسبانية مكتوبة بلون بارز مضغوط ، واللغة العربية تكون أقل بروزا ، والأمازيغية في الأخير وهذا الترتيب ليس اعتباطيا ، بل الهدف منه هو جلب الانتباه ، لأن المجتمع حين يرى محلا أو إعلانا إشهاريا مكتوبا بلغة أجنبية يكون له تأثير كبير في أنفسهم فيحاولون اكتشاف ما وراء الإعلان ، وخاصة أن اللغة هي إحدى سميائيات البيع .

---

[1] -د. مها محمد فوزي معاذ، الأنثروبولوجية اللغوية، دار المعرفة الجامعة، ط 1430ه/2009م،ص:107.

[2] --د. مها محمد فوزي معاذ، الأنتروبولوجية اللغوية، دار المعرفة الجامعة، ط 1430ه/2009م،ص ص:42-43.(منقول عن أحمد أبو زيد حضارة اللغة مجلة عالم الفكر، مجلة دورية، المجلد 2، ع 2، 1971م، ص:20.

وفي غالب الأحيان نجد أن المؤسسات والإعلانات الثقافية هي التي تعمد إلى إدراج اللغة الأمازيغية .

4-4- 1- إعلانات مكتوبة بالفرنسية والعربية جنبا إلى جنب .

مثل:

(9)- « عيادة للترويض الطبي والعلاج الفيزيائي»

«Cabinet De Kinésithérapie Et Physioiotherapaie»

(10)- « مركز الأمل للمعالجة بالترويض الطبي»

« Center Amal De Kinésithérapie» .

4-4- 2- إعلانات مكتوبة بالفرنسية .

مثل :

(11)- "Métier D'avenir"

وكذا بعض المنتجات الغذائية مثل :

(12)- "El Campo"

مثل :

(13)- "stop"

4-4- 3- إعلانات مكتوبة بالعربية .

نجد مجموعة من الإدارات تعتمد فقط على اللغة العربية في كتابة اسمها مثل :

(14)- « المحكمة الابتدائية»

(15)- « الفلاحة والصيد البحري »

ونجد كذلك مثل:

(16)- « مقهى لك »

(18)- « مركز تشخيص الأمراض بالأشعة سكانير»

(19)- « تنظيم عمرة رمضان »

(20)- « مصبنة الأمانة »

(21)- « مختبر تقويم الأسنان ».

4-4- 4- إعلانات مكتوبة بالإسبانية .

ومن المحلات التجارية من تذهب إلى اللغة الإسبانية بحكم أن المنطقة هي قريبة الجوار من إسبانيا وكذا ، بالنظر إلى مدينة مليلية المحتلة .

مثل :

إحدى محلات الوجبات السريعة تحت مسمى :

(22)- "Roza Rosa"

ونجد في سياق آخر مسميات محلات تجارية تكتب إسمها ، فيكون موجها بالأساس إلى فئة من الناس كالمحلات الخاصة بالنساء مثل :

(23)- "مونليزا هاوس

"Mounaliza Hows

(24)- "Pour Toi."

4-4- 5- إعلانات مكتوبة بالدارجة .

والطامة الكبرى أصبحنا نجد إعلانات من نوع جديد تستعمل اللغة العامية فيكون لها تأثير كبير على لغة المدرسة ، وخاصة في إعلانات شركات الاتصال مثل :

إنوي :

(25)- « 1 شهر من الإشتراك » ؛

(26)- « شارجي والكاطوغايجي ».

جوال :

(27)- « غير جوال ولا بلاش العروض ماكتقاداش».

(28)- « زيد عيط عاود عيط ».

ميدتيل :

(29)- « أنا الكارطة لالاهم وبساعتين فايتهم ».

لغة الانحطاط فقط لكي تصل إلى داخل البيوت المغربية ويفهمها الأمي والبسيط ، والسبب واحد ، راجع للمنافسة المحتدمة ، من أجل الحصول على أكبر عدد من الزبناء و الأرباح ، حتى وإن كان له تأثير سلبي على لغة أطفالنا وتعويدهم على استعمال الدارجة أو اللغة العربية المطعمة بالدارجة في كثير من النواحي المختلفة في الإعلانات مثل البنك الشعبي :

(30)- « بفضل باك التقاعد للبنك الشعبي والصندوق المغربي للتقاعد ، السيد ابراهيم تيقضي وقت أطول مع الحفيد ديالوا ».

الإعلان ثقافي تتصدره الفرنسية بلون بارز:

(31)- "Festival Oriental Du Rire ".

و تأتي اللغة العربية مطعمة بالدراجة بلون أقل بروزا.

(32)- «أنت واحد من الكوميدين في المستقبل باغي اتشارك في مهرجان الشرق للضحك بالناظور جرب حظك واربح قبول ديال اللجنة »

ونجد أيضا مواد غدائية مثل :

(33)- « غير جغمة تعرف اللذة ! » .

فضلا على أننا نجد كلمة الناظور في بعض اللافتات أحيانا تكتب بالإشالة ، وأحيانا بدونها ، وهذا الاختلاف ، في الرسم الواحد قد يشكل عائقا يحول دون التحصيل اللغوي الدقيق .

والتلاميذ بالنظر إلى هذه التعددات في رسم الألفاظ تنعدم لديهم الدقة في التحديد ، وإذا صادفتهم في الدراسة كلمات مشابهة تارة يكتبونها بالإشارة وتارة دونها .

ومن هنا نستنتج أن الدارجة توظف في الإشهار بشكل كبير ، حتى أصبحت هي القاعدة واللغة الفصيحة هي الاستثناء ، وهذا من أجل تقديم المراد إشهاره سواء أكان منتوجا استهلاكيا أو إخبارا إداريا أو تنظميا أو تقافيا ... ، وهذا راجع لانتشار الأمية في صفوف المغاربة بأرقام عالية ، خصوصا في الوسط البدوي والاستناد في هذا المعطى في الدعوة إلى ترسيم العامية كما يدعي العلمانيون والفرانكفونيون هو ضرب من المغالطة إذ إن العامية بدورها لا تلقي بالخطاب هنا فالأمازيغ غير مخاطبين بها ، والتواصل اللغوي يختلف عن التواصل بالكتابة الذي هو الأساس في كل الإدارات والمؤسسات ثم ليس في استعمال الدارجة عند اقتضاء والحاجة ولكن الإشكال في محاربة اللغة العربية والتمكين للعامية على حسابها وافتعال الصراع والتضاد بينهما .

وكل هذا وذاك إن كان له إشكال حقيقي وعويص ، هو تأثيره السلبي على ناشئة المجتمع، وخاصة أننا نلاحظ بأن الأطفال ، عند مرورهم بأي لافتة أو علامة تشوير يحاولون قراءتها ، وهكذا إن كانت مكتوبة بلغة هجينة وتحتوي على أخطاء بالجملة ، سوف تأثر عليهم،

ويتم إكسابهم عادة سيئة ولغة هجينة تجعل منهم ، تابعين للقوى الخارجية التي تحاول أن تجعل منهم دمى متحركة ، تفعل بها ما تشاء ، وفي غياب لغة رصينة وقيم ثقافية مترسخة وحصيلة ، لغوية غنية .

وعلى العموم نلاحظ أن من خلال علامات التشوير بمدينة الناظور نرى أنه مازال للغة العربية حيزا كبيرا بالمقارنة مع مدن غرب المغرب ، التي تطغي عليها اللغة الأجنبية ولا حيز للغة العربية أمامها.

5. المعاجم والقواميس .

تلعب المعاجم والقواميس دورا مهما في إرشاد الناشئة وتسهيل عملية التحصيل ، وفك شفرات النصوص التي يتلقونها وحسب **بوكاردز** "يستعمل المتعلم القاموس خلال الترجمة أو خلال قراءة نص ما وإذا لم يتمكن المتعلم من استنباط معنى كلمة ما من خلال السياق ، فإن القاموس يظل هو الملجأ الوحيد .

فبمجرد أن يتمكن المتعلم شيئا ما من نحو لغة ما ، يصبح القاموس لكونه خزانا معجميا، مهما في حياته .(...) ويجب أن يتوفر المتعلم على مستوى معرفي معين حول اللغة ، حتى يتمكن من استغلال المعلومات الموجودة في القاموس."[1]

ومن هذا المنظور فاللجوء للقاموس يتم حسب غرضين أساسيين اثنين .

أولا : استعمال المتعلم القاموس بقصد الإنتاج أو التعبير خلال تحرير نص مكتوب.

ثانيا : استعمال القاموس بهدف الفهم أو التلقي أثناء فهم نص مكتوب ، وخلال استعمال قاموس ما هناك ثلاثة عناصر مهمة تدخل في الحسبان سواء خلال عملية الإنتاج ، أو أثناء عملية الفهم .

[1] -إعداد كنزة بنعمر و فاطمة لخلوفي، إشراف عبد القادر الفاسي الفهري، تعليم اللغة العربية و التعليم المتعدد،ط 2002، ص ص:121-122.

-بلوغ المعلومات المعجمية المضمنة في القاموس.

- ضرورة الإشارات التي تمكن المتعلم من التعبير السليم أثناء تحرير نص ما .

- مفهومية الشروحات والتعاريف المقدمة ، وكذلك وضوح الأمثلة وباقي وسائل الإيضاح التي تجعل المعنى مفهوما ببساطة[1] .

ومن المعاجم التي يستند إليها تلاميذ هذه المرحلة « المعجم المرحلي ، فهو له تأثير فعال في نمو حصيلة الناشئ اللغوية ، إذ أنه يتناول مفردات اللغة ويرجع إليها على شكل مجموعات تتلاءم مع مستواه الزمني والعقلي ومدى قدراته الطبيعية والمكتسبة ، وهذا ما يجعله أكثر تقبلا لها واستيعابا لمفاهيمها وشعورا يناسبها مع واقع حياته العملية وحاجاته الفعلية وأخيرا يشعره بضرورة تحصيلها والبحث عنها."[2]

إلا أننا نجد اللجوء إلى هذه المعاجم قليل جدا في وقتنا الراهن .

"رغم تنوع المعاجم العربية وتعدد أشكالها ومناهجها وسهولة توفيرها في الوقت الراهن فإن ممارسة استخدامها في المؤسسات التعليمية المتقدمة غير ملحوظة لا من قبل الناشئة ولا من قبل مدرسيهم ، اللهم إلا المتخصصين منهم في مجالات اللغة والأدب في مراحل التعليم المتقدمة أما في مراحل التعليم الابتدائي والإعدادي فإن ممارسة استخدامها تكاد تكون معدومة .

إن كثيرا من المؤسسات التعليمية لا تهتم بتوفير الأعداد الكافية من هذه المعاجم العربية، وإن وفرتها فلا تهتم بتعريف الناشئة على طرق استخدامها ، ولا بخلق الحوافز الكافية لديهم على الرجوع إليها ... ومازالت اللغة العربية تفتقر إلى المعاجم المرحلية والمعاجم السياقية ومعاجم الأضداد والمترادفات المناسبة من حيث موادها ومناهجها ... لظروف وحاجات الناشئة على اختلاف مستوياتهم التعليمية التعلمية."[3]

[1] - إعداد كنزة بنعمر و فاطمة لخلوفي، إشراف عبد القادر الفاسي الفهري، تعليم اللغة العربية و التعليم المتعدد،ط 2002، ص ص: 134-135.

[2] -أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، منشورات عالم المعرفة، العدد 212، يناير 1978م، ص/195.

[3] --أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، منشورات عالم المعرفة، العدد 212، يناير 1978م، ص/15.

الفصل الثاني:

المستوى

التطبيقي.

الفصل الثاني: المستوى التطبيقي.

المبحث الأول: تقويم الحصيلة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة.

يعرف التقويم لغة: فهو مشتق من: "جذر "ق.و.م" جاء في لسان العرب: قوم: أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام (...) و الاستقامة: اعتدال الشيء واستواؤه."[1]

اصطلاحا: يعرفه **بلوم**: "التقويم مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعلمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغير على التلميذ بمفرده."[2]

ويعرفه **جرولاد**: "بأنه عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعة."[3]

أما مفهوم التقويم في مجال المدرسة فإنه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالمتعلم و المعلم، و الإدارة والمرافق والوسائل والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحدة عملية التعلم و التعليم و ذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف و اتخاذ القرارات بشأن هذا البرنامج[4].

و يعد " التقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية و صادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية و أدلة و صفية يستند إليها في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة

---

[1] -الإمام العلامة ابى الفضل جمال الدين بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط الأولي 1955م،1992م، مجلد 12، ص:500.
[2] -محمد الصالح حتروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه و تطبيقاته، دار الهدى، عين مليلية، الجزائر، ط 1999م، ص:91.
[3] -نفسه، ص:91.
[4] -نبيل عبد الهادي، القياس و التقويم التربوي و استخدامه في مجال التدريس الصفي، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، 2001م، ص:68.

تتعلق بالأفراد، و مما لا شك فيه أن هذه القرارات لها أثر كبير على مستوي أداء المتعلم و كفاءته في القيام بأعمال أو مهام معينة."[1] خصوصا التقويم التكويني أو التتبع المواكب لعمليتي الإنجاز أو التعلم، إن هذه المرحلة و التي يتماهى و يتداخل فيها فعل التعلم مع فعل التقويم تسمح للمتعلم، بالوقوف على حصيلة تعلمه و مقارنة إنجازاته، و إلى أي حد احترم أو عمل بالتوجيهات و اتبع التعليمات.

و من هنا "يستخدم مفهوم التحصيل Achievement للإشارة إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يحرزه الطالب في مجال دراسي عام أم متخصص، فهو يمثل اكتساب المعارف و المهارات و القدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية، و يعد التحصيل هو الناتج النهائي للتعلم. كما يكون لها تأثير وسيط ما بين التعلم و استخدامات نواتجه، و يستخدم المعلمون مفهوم التحصيل للإشارة إلى قدرة الطلاب على تحقيق الأهداف التعليمية للمواد الدراسية، على الرغم من أن هذا يعد استخداما محدودا للمفهوم."[2]

و يتم إجراء التقويم الختامي بعد الفعل التعليمي أي بعد العملية التكوينية و يكون في نهاية العام الدراسي، و يجرى من أجل وضع درجات نهائية من خلالها نحكم على تحصيل الطلبة لتأهيلهم إما بمنحهم شهادة أو نقلهم إلى قسم أعلى قد يكون الحكم أيضا رسوبهم.

- قياس الفرق بين الأهداف المرجوة و المحققة.
- قياس العلاقة بين عناصر الفصل التعليمي.

و تستخدم فيه أسئلة تركيبية و شاملة تلائم الأهداف العامة من التدريس كما تستخدم فيه اختبارات معيارية المرجع.

[1] -د.فتحي سليمان كلوب، مجلة الزيتونة، العدد1، 2011م، ص:5.
[2] -د.صلاح الدين محمود علام، الاختيارات و المقاييس التربوية و النفسية، دار الفكر، عمان، ط (1)، 2006م، ص:122.

1. اعتماد طريقة تطبيقية؛ الاستمارات، و الاختبارات.

الاختبار: طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات و مهارات، في مادة دراسية ثم تعلمها مسبقا، و ذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات التي تمثل محتوى المادة الدراسية.

و تكمن أهميته في.

- تعرف مواطن القوة و الضعف لدى الطلبة.
- قياس تحصيل الطلبة و مدى ملاءمتها.
- إثارة دافعية الطلبة للتعلم.
- تقييم طرائق التدريس.
- تقيم المناهج الدراسية، و مدى ملاءمتها لحاجة التلاميذ.
- تزويد التلاميذ و ولي الأمر و أصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوي تحصيل التلاميذ.
- تقييم البرنامج التعليمي.[1]

و اتخذت خلال هذا البحث إحدى نماذج الاختبارات التي تقوم بإعطاء النص، مرفوقا بأسئلة الفهم و النحو كالآتي:

-(34)

تمرين تقويم حول الحصيلة اللغوية

إن التسمم هو تلك الحالات المرضية، التي يكون أصلها حضور مواد سامة في الجسم. و قد تكون هذه المواد من إنتاج الجسم نفسه، حيث يتعلق الأمر بالتسمم الذاتي أو الانسمام؛ أو

[1] - د.فتحي سليمان كلوب، مجلة الزيتونة، العدد1، 2011م، ص:44.

صادرة عن مواد خارجية على شكل جراثيم تعرف بالذيفانات، أو غيرها من العناصر السامة العادية التي يتم ابتلاعها عن خطأ أو عن قصد. ومن أخطر التسممات التعفنية:

التيفوس، ويسببه تسرب الفيروس عن طريق ابتلاع بعض الفواكه البحرية وغيرها، مما يثير أعراضا شبيهة بالتهاب المعدة والأمعاء الحاد. وتزول هذه الأعراض لتحل محلها التيفوئيد الحقيقية، التي قد تبلغ درجات خطيرة أحيانا:

الانسمام الحاد، وهو يتميز بميل عام إلى الوهن، وتنتج عنه حالة مرضية خطيرة خطرا كبيرا.

ولا يعالج التسمم إلا الطبيب فور ظهور الأعراض على المصاب.

(الموسوعة الحديثة ,الإنسان والكون 4؛ منشورات عكاظ، الرباط).

الأسئلة:

1-ضع علامة (×) أمام الكلمة التي تعبر عن المعني الصحيح لكلمة (ابتلع):

أكل ☐ ازدرد ☐

التهم ☐ جرع ☐

2- ايت بضد الكلمات: ميل..... الوهن.....

3- حدد التوكيد الموجود في الجملة التالية: " توكيد معنوي" أو" توكيد لفظي"

وقد تكون هذه المواد من إنتاج الجسم نفسه.....

4- أعرب الجملة التالية: "يتعلق الأمر"

يتعلق:.....

الأمر:.....

5- أشكل النص من " وتزول .....إلى خطيرة أحيانا".

6- حدد نوع الهمزة في الكلمات الآتية بوضع علامة (×):

الكلمة	همزة القطع	همزة الوصل
أصلها		
إنتاج		

ابتلاع		
أخطر		

7- صل بخط الأفعال المعتلة والأفعال الصحيحة بالكلمات.

تعرف

يثير

تزول

لتحل

يتميز

تنتج

الفعل المعتل

الفعل

8- رتب الجمل التالية:

- يقع- كبير- شارع - منزلي - في.

- منزلي – واسعة – في – للضيوف - غرفة.

- دعوت - لحضور- حفلة – أصدقائي.

جلس- حول- مسرورين- المائدة- أصدقائي.

و قد تم توزيع هذا الاختبار في أربع مؤسسات تعليمية، و كانت نتائج هذا الاختبار متفاوتة حسب كل مدرسة، و تضمنت العينة التي اشتغلت عليها 100 تلميذ و هي تنقسم على الشكل التالي:

1-1- المدرسة الأولي عمومية:

(35)- جدول أسئلة الفهم:

العينة 30	مرادف كلمة ابتلع		ضد الكلمات			
			ميل		الوهن	
	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ
	6.6%	93,3%	46,6%	53,3%	53,3%	46,6%

(36)- جدول أسئلة التركيب و الاعراب:

العينة 30	أسلوب التوكيد		الاعراب			
			يتعلق		الأمر	
	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ
	53.3%	46.6%	83.3%	16.6%	73.3%	26.6%

(37)- جدول أسئلة الإنشاء:

العينة 30	الشكل		نوع الهمزة قطع أم وصل					
			أصلها		إنتاج		ابتلع		أخطر	
	صحيح	خطا	صحيح	خطا	صحيح	خطا	صحيح	خطا	صحيح	خطا
	93.3%	6.6%	43.3%	56.6%	33.3%	66.6%	43.3%	56.6%	40%	60%

(38)- جدول أسئلة الصرف:

العينة 30	الفعل المعتل و الصحيح	تعرف	الصحيح	80%
			الخطأ	20%
		يثير	الصحيح	66.6%
			الخطأ	33.3%
		تزول	الصحيح	86.6%
			الخطأ	13.3%
		لتحل	الصحيح	63.3%
			الخطأ	36.6%
		يتميز	الصحيح	36.6%
			الخطأ	63.3%
		تنتج	الصحيح	80%
			الخطأ	20%

(39)- جدول أسئلة الشكل و الإملاء:

العينة	ترتيب الجمل							
	ج/1		ج/2		ج/3		ج/4	
	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ
30	43.3%	56.6%	43.3%	56.6%	43.3%	56.6%	66.6%	33.3%

- و خلال هذا العرض نستنتج أن أسئلة الفهم نسبة الإجابة الصحيحة عنها منخفظة بالمقارنة مع الأجوبة الخاطئة.
- بخلاف أسئلة التراكيب و الإعراب التي اتضح منها أن نسبة الأجوبة الصحيحة تفوق الأجوبة الخاطئة.
- فيما نجد جدول أسئلة الشكل و الإملاء تتفاوت فيه نسب الأجوبة بين الصحيحة تارة و الخاطئة تارة أخرى.

- أسئلة الصرف تتميز بارتفاع نسب الأجوبة الصحيحة بخلاف سؤال واحد نجد فيه نسبة الأجوبة الخاطئة 63.3% أكبر من الأجوبة الصحيحة.
- أما في ما يخص أسئلة الإنشاء ألاحظ أن الأجوبة الخاطئة مرتفعة و الأجوبة الصحيحة منخفضة.

1-2- المدرسة الثانية عمومية:

(40)- جدول أسئلة الفهم:

العينة	مرادف كلمة ابتلع		ضد الكلمات			
			ميل		الوهن	
42	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ
	2.3%	97.6%	11.9%	88%	11.9%	88%

(41)- جدول أسئلة التركيب و الاعراب:

العينة	أسلوب التوكيد		الاعراب			
			يتعلق		الأمر	
42	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ
	53.3%	46.6%	83.3%	16.6%	73.3%	26.6%

(42)- جدول أسئلة الشكل و الإملاء:

العينة 42	الشكل		نوع الهمزة قطع أم وصل							
			أصلها		إنتاج		ابتلع		أخطر	
	صحيح	خطا	صحيح	خطا	صحيح	خطا	صحيح	خطا	صحيح	خطا
	90.4%	9.5%	59.5%	40.4%	38.09%	61.9%	69.04%	30.9%	71.4%	28.5%

(43)- جدول أسئلة الصرف:

العينة 42	الفعل المعتل و الصحيح	تعرف	الصحيح	71.4%
			الخطأ	28.5%
		يثير	الصحيح	73.8%
			الخطأ	26.1%
		تزول	الصحيح	80.9%
			الخطأ	19%
		لتحل	الصحيح	71.4%
			الخطأ	28.5%
		يتميز	الصحيح	52.3%
			الخطأ	47.6%
		تنتج	الصحيح	92.8%
			الخطأ	7.1%

(44)- جدول أسئلة الإنشاء:

العينة 42	ترتيب الجمل							
	ج/1		ج/2		ج/3		ج/4	
	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ
	80.9%	19%	33.3%	66.6%	88%	11.9%	78.5%	21.4%

- نستشف من خلال عينة هذه المدرسة أن أسئلة الفهم عرفت انخفاض في مستوي الأجوبة الصحيحة.
- تتميز أسئلة التراكيب و الإعراب بارتفاع في مستوي الأجوبة الصحيحة.
- نلاحظ أن أسئلة الشكل و الإملاء تتراوح بين الأجوبة الصحيحة و الخاطئة بين الفينة و الأخرى.
- و أسئلة الصرف تعرف ارتفاع في مستوى الأجوبة الصحيحة ما عدا سؤال واحد.
- و في ما يخص أسئلة الإنشاء ألاحظ أن الأجوبة الصحيحة مرتفعة بخلاف سؤال واحد الذي يظهر فيه أن الأجوبة الخاطئة تفوقت على الصحيحة منها.

1-3- المدرسة الثالثة خاصة:

(45)- جدول أسئلة الفهم:

العينة 16	مرادف كلمة إبتلع		ضد الكلمات			
			ميل		الوهن	
	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ
	43.75%	56.25%	43.75%	56.25%	12.5%	87.5%

(46)- جدول أسئلة التركيب و الاعراب:

العينة	أسلوب التوكيد		الاعراب			
			يتعلق		الأمر	
16	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ
	75%	25%	100%	0%	100%	0%

(47)- جدول أسئلة الشكل و الإملاء:

العينة	الشكل		نوع الهمزة قطع أم وصل					
			أصلها		إنتاج		ابتلع	أخطر
16	صحيح	خطا	صحيح	خطا	صحيح	خطا	صحيح	خطا	صحيح	خطا
	100%	0%	81.25%	18.75%	81.25	18.75%	87.5%	12.5%	81.25%	18.75%

(48)- جدول أسئلة الصرف:

العينة 16	الفعل المعتل و الصحيح	تعرف	الصحيح 100%
			الخطأ 0%
		يثير	الصحيح 87.50%
			الخطأ 12.50%
		تزول	الصحيح 100%
			الخطأ 0%
		لتحل	الصحيح 87.50%
			الخطأ 12.50%
		يتميز	الصحيح 62.50%
			الخطأ 37.50%
		تنتج	الصحيح 100%
			الخطأ 0%

(49)- جدول أسئلة الإنشاء:

العينة 16	ترتيب الجمل							
	ج/1		ج/2		ج/3		ج/4	
	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ
	81.15%	18.75%	75%	25%	100%	0%	81.2%	18.75%

- يتضح من خلال عينة هذه المدرسة أن أسئلة الفهم، لم تعرف ارتفاعا في نسبة الأجوبة الصحيحة، في مقابل الأجوبة الخاطئة.
- غير أننا نجد في أسئلة التراكيب و الإعراب، تميزا نوعيا إذ ارتفعت نسبة الأجوبة الصحيحة، بل و في بعض الأسئلة غياب الأجوبة الخاطئة.
- و في ما يخص السؤال الأول من أسئلة الشكل و الإملاء، لم يلحظ و لا جواب خاطئ، و باقي الأسئلة كانت نسبة الإجابة الصحيحة عنها أكثر بكثير من الأجوبة الخاطئة حيث ناهز الصحيح منها نسبة 87%، بخلاف الخاطئة 12% فقط.
- فيما تراوحت أجوبة الصرف بين الأجوبة الصحيحة 100%، لكافة العينة، و بعض الأجوبة ارتفعت فيها نسبة الأجوبة الصحيحة عن الأجوبة الخاطئة.
- و أسئلة الإنشاء هي الأخرى تتأرجح بين الأجوبة الصحيحة 100% و الأجوبة الصحيحة المرتفعة بخلاف نظيرتها الخاطئة.

1-4- المدرسة الرابعة خاصة:

(50)- جدول أسئلة الفهم:

العينة	مرادف كلمة إبتلع		ضد الكلمات			
			ميل		*الوهن*	
12	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ
	0%	100%	0%	100%	58.33%	41.67%

(51)- جدول أسئلة التركيب و الاعراب:

العينة	أسلوب التوكيد		الاعراب			
			يتعلق		الأمر	
12	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ
	91.6%	8.3%	91.6%	8.3%	91.6%	8.3%

(52)- جدول أسئلة الشكل و الإملاء:

العينة	الشكل		نوع الهمزة قطع أم وصل					
			أصلها		إنتاج		ابتلع		أخطر	
12	صحيح	خطا	صحيح	خطا	صحيح	خطا	صحيح	خطا	صحيح	خطا
	100%	0%	100%	0%	8.3%	91.6%	100%	0%	91.6%	8.3%

(53)- جدول أسئلة الصرف:

العينة 12	الفعل المعتل و الصحيح	تعرف	الصحيح	100%
			الخطأ	0%
		يثير	الصحيح	91.6%
			الخطأ	8.3%
		تزول	الصحيح	58.3%
			الخطأ	41.6%
		لتحل	الصحيح	100%
			الخطأ	0%
		يتميز	الصحيح	100%
			الخطأ	0%
		تنتج	الصحيح	91.6%
			الخطأ	8.3%

(54)- جدول أسئلة الإنشاء:

العينة 12	ترتيب الجمل							
	ج/1		ج/2		ج/3		ج/4	
	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ
	83.3%	16.6%	91.5%	8.5%	91.5%	8.3%	100%	0%

- يتبين من خلال ما سبق أن أسئلة الفهم عرفت انخفاضا ، إذ نجد أغلب الأسئلة خاطئة لدى كافة التلاميذ، بخلاف سؤال واحد استطاعت أغلب العينة الإجابة عنه بنسبة 58%.
- نستشف من أجوبة التراكيب و الاعراب أنها كانت متشابهة في كافة الأسئلة لدى العينة، ارتفعت فيها نسبة الإجابة بمعدل 91.6% في مقابل 8.3% من الأجوبة الخاطئة.

- ما يمكن أن يلاحظ على أسئلة الشكل و الإملاء هو ثلاث جوانب: نجد أحد الأسئلة نسبة العينة التي لم تتمكن من الإجابة عنه تفوق الذين قدموا إجابة صحيحة، و في سؤال أخر نجد العكس، في ما نجد باقي الأسئلة تميزت بالأجوبة الصحيحة 100%.
- يتجلى بوضوح أن أسئلة الصرف هي الأخرى ، تأرجحت بين الأجوبة الصحيحة 100% ، و الأجوبة الصحيحة المرتفعة بخلاف الخاطئة منها.
- و نجد كذلك في أسئلة الإنشاء، أن الإجابة جيدة تراوحت بين الأجوبة الصحيحة 100% لدى كافة العينة، و الأجوبة التي فاقت الصحيحة منها الخاطئة.

1-5- مقارنة بين المدرستين العموميتين و المدرستين الخصوصيتين.

يتضح من خلال القراءة التي قمت بما على العينات الأربع، أن نسب الأجوبة كانت متفاوتة بشكل كبير بين العمومي و الخصوصي، و في هذا الباب تبرز لنا مجموعة من النقاط التي تحدد مستوى التحصيل اللغوي لدى التلاميذ، و ذلك قد يكون راجعا لمجموعة من الأسباب و العوامل لعل أهمها؛ الحصص المرتفعة التي تمنح في الخصوصي بخلاف العمومي، تكون فيه الحصص المخصصة من طرف النظام القائم قليلة، و قد تلعب الغيابات المتكررة من طرف المعلمين و التلاميذ دورا هاما، في تكسير استمرارية الدروس بشكل متماسك مما يفضي إلى تجاوز بعض الدروس أو المرور عليها مرور الكرام.

و نجد كذلك سمة واضحة في التعليم الخصوصي غير متوفرة في العمومي هو قلة التلاميذ داخل القسم بخلاف العمومي، الذي يعاني من الاكتضاظ، مما يشكل سببا في عدم توفر الوقت الكافي لكل تلميذ على حدة، من أجل أن يتمكن من إدراك الفروق

بين الكلمات و الفهم على الوجه الصحيح، ما يقال داخل القسم، و كذلك نجد تفشي الغش داخل القسم إذ يؤدي في غالب الأحيان إلى نقل الأخطاء، أو إعطاء صورة غير واقعية عن مستوي التلاميذ الفعلي، و هذا يكون له التأثير السلبي في الامتحان فيخلق رسوبا في نتائج التلاميذ، و ما دام الوقت داخل القسم غير كافي لا بد أن تكون هناك مساعدة من طرف أولياء الأمور لأبنائهم، و هنا نجد هذا الجانب ضعيف جدا إن لم نقل منعدم بسبب تدني مستوى تعلم الآباء، و عدم اهتمامهم بالجانب العلمي و المعرفي لأبنائهم وغياب المراقبة الدائمة.

و من الأسباب و العوامل، نجد أسباب ذاتية تتعلق بالتلاميذ أنفسهم كالتفاوت في الذكاء، ما يؤدي إلى التفاوت في الفهم و استيعاب أكبر عدد من المعلومات و الكلمات الجديدة، حيث نجد القسم مقسما إلى ثلاث فئات: الفئة الأولى عالية الذكاء، و الثانية متوسطة الذكاء، و الثالثة ضعيفة. و هذا إن كان له سبب فهو راجع إلى كثرة الدروس في المقرر ، فيحاول المدرس إتمام الكم على حساب الكيف، في وقت زمني محدد، يفرز التفاوت في الفهم و كذا عدم الاهتمام لدى التلاميذ، و غياب الرغبة في تحسين مستواهم.

و من الفروق التي نلمسها التي بين العمومي و الخصوصي؛ هو أنه داخل القسم حسب ملاحظتي فلخصوصي يتحدثون باللغة العربية داخل القسم بنسبة كبيرة تفوق العمومي التي يطغى فيها الحديث بالعامية أو الأمازيغية.

و نجد كذلك فروق في مستوى الدرس اللغوي حيث أكبر نسب الإجابة الصحيحة كانت لصالح تلاميذ الخصوصي.

1-6- الجمع بينة الجداول الخاصة بالعينات الأربع.

(55)- جدول أسئلة الفهم

العينة 100	مرادف كلمة ابتلع		ضد الكلمات			
			ميل		الوهن	
	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ
	10%	90%	26%	74%	30%	70%

(56)- جدول أسئلة التركيب و الاعراب:

العينة 100	أسلوب التوكيد		الاعراب			
			يتعلق		الأمر	
	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ
	64%	36%	85%	15%	77%	23%

(57)- جدول أسئلة الشكل و الإملاء:

العينة	الشكل		نوع الهمزة قطع أم وصل							
			أصلها		إنتاج		ابتلع		أخطر	
	صحيح	خطا	صحيح	خطا	صحيح	خطا	صحيح	خطا	صحيح	خطا
100	94%	6%	63%	37%	40%	60%	68%	0%	32%	34%

(58)- جدول أسئلة الصرف:

العينـــــــــة 100	الفعل المعتل و الصحيح	تعرف	الصحيح	82%
			الخطأ	18%
		يثير	الصحيح	76%
			الخطأ	24%
		تزول	الصحيح	83%
			الخطأ	17%
		لتحل	الصحيح	75%
			الخطأ	25%
		يتميز	الصحيح	55%
			الخطأ	45%
		تنتج	الصحيح	90%
			الخطأ	10%

(59)- جدول أسئلة الإنشاء:

العينة 30	ترتيب الجمل							
	ج/1		ج/2		ج/3		ج/4	
	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ	صحيح	خطأ
	70%	30%	50%	50%	77%	23%	78%	22%

و في قراءة أخرى للعينات الأربع من أجل نظرة شاملة حول الإجابات كيف كانت، و التي من خلالها يمكن أن يتحدد مستوي التحصيل اللغوي:

- ما يمكن أن يلاحظ حسب أسئلة الفهم و النحو أن التلاميذ يعانون من مشكل على مستوي الفهم، و ذلك قد يكون راجع إلى عدم حسن استعمال مهارة الاستماع من أجل الاستيعاب الجيد، إذ نجد نسبة الأجوبة الخاطئة تفوق بكثير الصحيحة، فوصلت نسبتها إلي 90%.

- في ما نجد نسبة الأجوبة الصحيحة الخاصة بالشكل و الإملاء و الصرف و الإنشاء مرتفعة بخلاف الخاطئة، التي وصلت في بعض الحالات إلى 49%، و في بعض الأجوبة نجد تساوي بين الأجوبة الخاطئة و الصحيحة.

- غير أننا نجد جدول التراكيب و الإعراب يضم الأجوبة الصحيحة المرتفعة تارة، و الخاطئة تارة أخرى.

و على أي ما يمكن أن يقال هو أن الجهود المبذولة و إن كان لها أثر إجابي على مستوي الدرس اللغوي و النحوي، إلا أنه لا بد من جهود مكثفة من كافة الأطراف سواء تعلق الأمر بالتلاميذ أو بالأطر التربوية أو الأسرة.

1-7- نتائج استمارات الحصيلة اللغوية للتعليم الابتدائي.

(60) **بحث ميداني لنيل شهادة الإجازة في الدراسات اللغوية**

استمارة حول الحصيلة اللغوية للتعليم الابتدائي

1-هل يشكل تعدد الأنماط التعليمية صعوبة في التحصيل الدراسي؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

2-ما نوعية المشاكل التي تواجهها أثناء تقديم الدرس؟

الشوشرة ☐ ضعف الاستيعاب ☐ عدم الاهتمام ☐

3-هل التفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين التلاميذ يعد معيارا من معايير التحصيل؟

نعم ☐ لا ☐ ربما ☐

4-مارأيك في الكتاب المدرسي, هل يناسب مستوى التلاميذ ,ويسمح الوقت بإتمامه؟

نعم ☐ لا ☐ متوسط ☐

5-هل تؤثر لغة الشارع والبيت في اكتساب التلاميذ للغة العربية بشكل جيد؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6-هل تساهم الوسائل التعليمية الحديثة, والتكنولوجيا في تسهيل تمرير محتوى المنهاج؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7-هل يشكل تهميش التعليم سببا في تدني مستوى التحصيل في السنوات الأخيرة ؟

نعم ☐ لا ☐ أو جهات أخرى ☐

8-هل يبدي التلاميذ احتكاكا بالدرس والمحتوي الدراسي؟

نعم ☐ لا ☐ أو جهات أخرى ☐

9-هل تتحقق الأهداف المنشودة من تدريس اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐ ليس بالشكل المطلوب ☐

10-ما هي نسبة التحصيل اللغوي بالنظر إلى الأنشطة التربوية؟

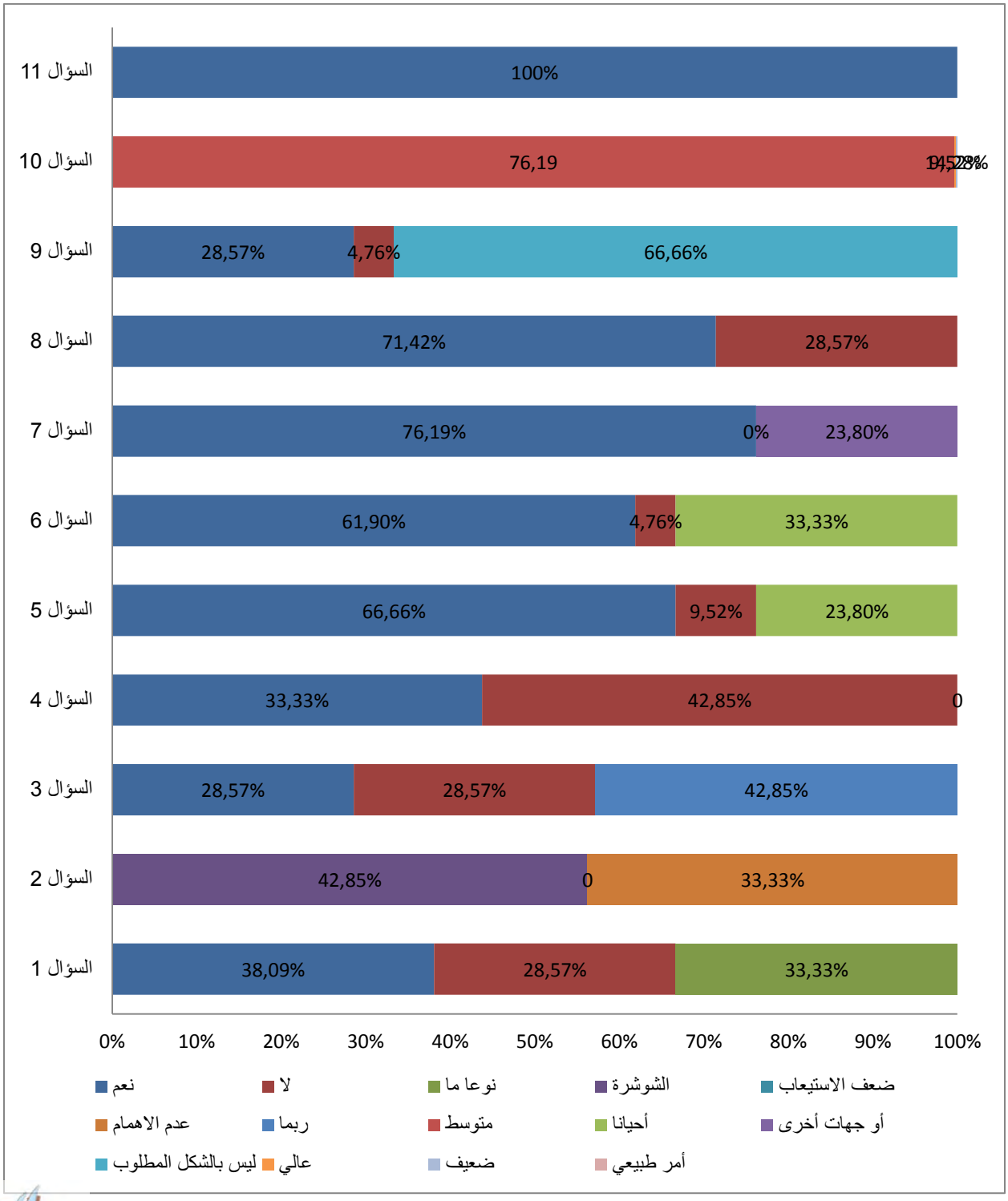
عالي ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

11-هل يشكل الإكتضاض داخل القسم عائقا أمام التحصيل الجيد؟

نعم ☐ لا ☐ أم أمر طبيعي ☐

8.1- مبيان يوضح نتائج الاستمارات.

(61)



اعتمدت في عينة الاستمارات على واحد و عشرون استمارة وزعتها على مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي، و قد اتضح من خلال الأجوبة التي وردت في الاستمارات أن نظرة المدرسين تختلف من شخص لأخر على النحو الآتي:

- فمن خلال السؤال الأول الذي تعلق بتعدد الأنماط التعلمية و هل تشكل صعوبة في التحصيل الدراسي؛ وجدت عددا من الأساتذة الذين أجابوا بنعم بمعدل 38.9% و هي النسبة المرتفعة.
- أما في السؤال الذي خص نوعية المشاكل التي يواجهها المدرس أثناء تقديم الدرس؛ ذهبت نسبة 42.85% إلى تبني الشوشرة بدلا من ضعف الاستيعاب أو قلة الاهتمام؛ و التي يرجع بعضهم السبب إلي الأستاذ بالأساس بذريعة كون الأستاذ قائد قسمه و كونه المسؤول الوحيد عن الانضباط و الالتزام داخله.
- و من الأسباب التي تؤدي إلى تفاوت في التحصيل الدراسي، نجد التفاوت الاجتماعي و الاقتصادي بين التلاميذ، لكن نسبة 42.8% كانت إجابتهم ب 'ربما'، و هذا في نظري راجع إلى كون من يرغب في التحصيل لن تعيقه أي ظروف مهما صعبت.
- و لا يقف الأمر هنا فالأسباب التي تؤدي إلى ضعف التحصيل عديدة نجد منها كذلك طول الكتاب المدرسي و عدم ملاءمته لمستوي التلاميذ بنسبة 42.8%.
- و تلعب لغة الشارع و البيت تأثيرا كبيرا على عدم اكتساب الأطفال للغة العربية بنسبة 66.6%.

- غير أننا نجد وسائل التعليم الحديثة تسهل عملية تمرير محتوى المقرر التعليمي بالرغم من قلة توفرها في المدارس أو انعدامها أو في بعض الأحيان تكون موجودة لكن غير مفعلة بنسبة 61.9%.
- و يشكل تهميش التعليم سببا في تدني مستوي التحصيل في السنوات الأخيرة بنسبة 76.1%، بالرغم من الاهتمام الذي توليه الوزارة للتعليم، إلا أن هذا الاهتمام يظل حبرا على ورق، أي لا وجود له في الواقع، و تتفاقم المشاكل، و يرتفع تدني مستوي التعليم؛ مما يؤدي إلى سوء في التحصيل، يلحق التلاميذ إلى مستويات متقدمة.
- تعرف نسبة احتكاك التلاميذ بالدرس و المحتوى الدراسي كما جاء في إجابة الأساتذة مشكورين ارتفاعا وصلت نسبته ما يفوق 71%.
- بالرغم من هذا الأخير لا تتحقق الأهداف المنشودة من تدريس اللغة بالشكل المطلوب و المقدر نسبته 66%.
- في ما لو يتم الاهتمام و النهوض بالأنشطة التربوية داخل المؤسسات لما لها من دور فعال في تنمية التحصيل اللغوي، إلا أن الاستمارات تبين بالنظر إلى هذا العنصر أن مستوي التحصيل يبقي متوسط بنسبة 76%.
- يعد مشكل الاكتظاظ من بين الأسباب الرئيسة التي تشكل عائقا أمام التحصيل الجيد للتلاميذ بنسبة 100%.

فتظل هذه الأسباب و أخرى مما يساهم في تدني مستوى التحصيل اللغوي في السنوات الأخيرة، و ما يزيد الطين بلة هو ضعف المخططات الاستعجالية التي تحاول أن تجعل من حقل التعليم مسرح تجارب، تعده على هواها دون النظر بعمق إلى المشاكل الحقيقية، لكي يتم معالجتها من جذورها و بعمق، و تظل بداية هذه المشاكل في التعليم الابتدائي، لدى فإن صلح سوف يكون كل شيء على ما يرام.

2. تصنيف جوانب القوة و الضعف حسب مستويات الدرس اللغوي.

يقول الجرجاني: "النحو في الكلام كالملح في الطعام"[1].

و في هذا السياق نجد من شروط تحصيل مادة النحو العربي:

- البعد الثقافي: يعمل على تأكيد أن النحو العربي ليس مجرد مجموعة من القواعد، و القوانين، و النظريات المقررة و الثابتة التي تفرض نفسها على مستعملي اللغة، و إنما تشكل هذه القواعد المظهر التوجيهي أو المعياري للنحو و لما كانت اللغة مهارة تعلمها لا تختلف عن أية مهارة أخرى، لا بد من دراسة أنظمتها لا لذاتها كي تحفظ عن ظهر قلب، و إنما تدرس لغاية تواصلية، تداولية، لا يمكن أن يتم إبداع معرفي إلا بها.
- بعد دلالي: يستفاد من طبيعة القواعد النحوية، لأن دراسة النحو العربي بمعزل عن الدلالة جناية على النحو، و على الدلالة معا.
- بعد عملي إجرائي: التركيز على قواعد بناء الكلمة في العربية و تركيبها، و شرح هذه القواعد في سهولة للتعرف على ما هو عام من القواعد و ما هو فرع كلي، أو جزئي.

إن التمكن من القواعد النحوية يجب أن يتم في علاقتها الوظيفية داخل الجملة، أو النص، أو الغرض التداولي، و من شأن ذلك مساعدة التلميذ على الاستعمال السليم للغة، و تبليغ أفكاره و مشاعره على الوجه الأحسن[2].

---

[1] -الإمام عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة في علم البيان، صححه الإمام الشيخ محمد عبده، تعليق السيد محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط (1)، 1988م/ ص:55.

[2] -د.هادي نهر، اللغة العربية و تحديات العولمة، دار الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط (1)، 2010م، ص-ص:190-193.

و تعد كتب النحو التي تلقنها في مدارسنا مهما يسرت، و مهما حشدت فيها التدريبات المتنوعة فلن تكفي في انتحاء كلام العرب ما لم تؤازرها القراءة الجهرية الصحيحة، و التعبير الشفوي و التحريري المستقيم، و حفظ النصوص بأداء سليم؛ فمن دون النحو يقع المعبر في اللحن، فتبعد الغايات و لا تفهم الدلالات، جاء في وصف فعالية اللحن في الكلام و أثره في التعبير، أنه يقلب المعني، و يفسد تأويل الذي يقصد له المتكلم.

و نجد **ابن خلدون** حين اكد وظيفة النحو الحقيقية: "أن الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول و المبتدأ من الخبر، و لولاه لجهل أصل الإفادة و كان من حق علم اللغة التقدم، لولا أن اكثر الأوضاع باقية في موضوعاتها لم تتغير بخلاف الإعراب الدال على الإسناد و المسند إليه، فإنه تغير بالجملة و لم يبق له اثر، فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة، إن في جهله إخلال بالتفاهم جملة و ليست كذلك اللغة"[1].

و عندما وظف المدرس النحو لمجموعة من الغايات، و غرس في ذهن التلميذ الأهداف المرسومة، ارتفع النحو قدرا، و ازداد منزلة، أما عندما انقلبت الوسيلة إلى غاية، و الغاية أضحت وسيلة، ضاع معها التلميذ، و وقع في غموض و إبهام، فلم يعد يهتدي إلى مقصد الكلام، أصبح الحفظ الببغاوي الهدف و الغاية.

"مازلنا نشكو من ضعف الطلبة في اللغة العربية جملة، و لا يزال معظم الشكوى ينصب على ضعفهم في قواعد اللغة، و إعراضهم عنها، بل إن الأمر يمتد إلى ما وراء ذلك، إذ نجد كثيرا من أبناء العربية الذين تجاوزوا مرحلة التحصيل المدرسي يستشعرون الحاجة إلى درس قواعد اللغة من جديد على نحو شامل موجه يعينهم على تحقيق صحة الأداء في مواقف استعمال اللغة. و لعل ما نلاحظ من صور اللحن

[1] -عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط (9)، 2006م، ص:482.

www.alukah.net إهداء من شبكة الألوكة

و مجانية الإعراب في قراءات أبناء العربية دليل على أن مشكلة التحصيل في النحو و المخالفة عن أحكام النحو فيما يكتبون ما تزال قائمة، و أنها ما تزال تحتمل إعادة القول فيها"[1].

و من هنا فتدريس النحو و الصرف يشكل جزءا رئيسيا في تعليم اللغة العربية لصف السادس ابتدائي، و يعتبر هذا الجزء من أعقد و أصعب العناصر اللغوية لتلاميذ المرحلة النهائية الابتدائية، و تعود هذه الصعوبة و هذا التعقيد إلى سوء استغلال القواعد اللغوية من قبل المربين و المعلمين، و فهمهم القاصر لطبيعة أهدافها؛ فكثيرا ما يتم تدريسها بعيدا عن الغاية التي قصدت من أجلها، فالقواعد ما هي إلا وسيلة لضبط الكلام و صحة النطق و الكتابة و ليست غاية مقصودة لذاتها.

1.2- جوانب القوة.

الطفل لا يتعلم في المدرسة شيئا جديدا سوى المفردات، و أما القواعد اللغوية فيتقن منها ما تعلمه قبل دخوله المدرسة و يخطئ فيما عدا ذلك، لأنه لم يتعلمه بطريقة وظيفية.

- فمن القواعد الصوتية التي يعرفها الطفل العربي قبل دخول المدرسة قاعدة إضافة كسرة تجنبا لالتقاء الساكنين، فهو يقول مثلا:

(62)- "افتحْ باب بيتك"

بسكون الحاء و لكن:

(63)- "افتحِ الباب"

[1] -نهاد الموسي، الأساليب مناهج و نمادج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، ط (1)، 2003م، ص:187.

بكسر الحاء، و يقول:

(64)- "وصلتْ أمي"

بسكون التاء و لكن:

(65)- "وصلتِ البنت"

بكسر التاء.

- و من القواعد الصرفية التي يعرفها قواعد تصريف الأفعال التي لها نظير في لهجته، فهو يصرف الفعل ماضيا و مضارعا مع المتكلم مفردا و جمعا[1].

- و يتضح أن التلاميذ بالرغم من كافة العراقيل إلا أنهم على مستوى التراكيب بلغت نسبة الأجوبة الصحيحة إلي 64%.

- و الإعراب تراوحت الصحيحة منها ما بين 77% إلى 85%.

- و من النقاط التي تنضاف إلى معايير القوة؛ الشكل بنسبة 94%.

- و الإملاء يعد مرحلة وسط، حيث أن أكبر نسبة تؤشر على القوة بلغت 68%، فيما هناك نقاط تؤشر على الضعف في الإملاء في مجموعة من الحالات.

- أما الصرف فتؤشر الأرقام أن أعلي نسبة به تدل على تمكن التلاميذ من القواعد الأساسية إذ بلغت نسبة 90%.

- و يعد درس الإنشاء كذلك من مكامن القوة، حيث بلغت فيه أعلى نسبة 78%.

[1] -داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط (1)، 1979م، ص-ص:6-7.

و هذا كله يدل على أنه نسبة لا يستهان بها من التلاميذ تتمتع بقدرة جيدة على إنجاز مجموعة من التمارين في النحو حسب ما درسوه، و حبذا لو يتم تطوير هاته القدرات لكي تصبح أكثر نضجا و عطاء و تحصيلا.

أما القواعد الجديدة التي تعلم في المدارس فهي القواعد التي تكثر فيها أخطاء الطلاب، حتى بعد تخرجهم من الجامعة، قواعد الحركات الإعرابية، و قواعد الأدوات التي ليست موجودة في اللهجات المحكية مثل:

(66)- "لن و لم"

و قواعد حذف النون في "الأفعال الخمسة" و جمع المذكر السالم و المثنى، و قواعد الاستفهام التي تشمل تراكيبها همزة الاستفهام و ام، و بعض قواعد العدد، مثل خطأه في قاعدة تأنيث العدد و تذكيره؛ مثل:

(67)- "أربعة أولاد و أربع بنات"[1]

2.2- جوانب الضعف.

- نجد في كتب التدريس اليوم ضخامة المادة، فكثير من المسائل و المواد لا تستعمل و لا تزيد في كفاية تعبير الطالب، و كذلك التزيد في شرح علل ' الممنوع من الصرف ' و الإكثار من شروطه و أحكامه، على الرغم من أنه بحد ذاته لغة أو لهجة، بدليل جواز صرف الممنوع منه، و لا يصح منع المصروف منه، يعزز ذلك شهادة أئمة النحو.
- ركاكة الأسلوب، و افتقار التلميذ إلى التعبير السليم، بالاعتماد على التمارين الافتراضية الوهمية، التي لا تسمن و لا تغني من جوع.
- بالإضافة إلى الاعتماد على اللهجات و اللغة العامية.

[1] -داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط (1)، 1979م، ص-ص:7-8.

- و كذا ضعفهم على مستوى الفهم بشكل كبير يصل إلى 90%، و في بعض جوانب الإملاء بنسبة 60%، و يظل تعبيرهم داخل القسم قاصرا يتسم بالضعف و تطغى عليه العامية، أو سوء التعبير عن الأفكار التي يحاولون إيصالها، أو لا يجدون اللغة المناسبة، وهذا راجع إلى قلة المفردات، أو ما يصطلح عليه بضعف المعجم الذهني.

3.2- السلبيات الناجمة عن نقص الحصيلة اللغوية.

ضعف أو ضحالة الناتج الفكري أو الإبداعي و هذا راجع إلى "ضعف أو فقر الحصيلة اللغوية إذ إن الإبداع متوقف على وجود حصيلة فكرية غزيرة، و الحصيلة الفكرية الغزيرة متوقف وجودها على وجود حصيلة لغوية واسعة."[1]

و نجد العزلة الاجتماعية؛ و يقصد بها تحديد الفرد لعلاقاته و روابطه الاجتماعية و الميل نحو الانفراد و الانطواء، فإذا ما قل محصوله من ألفاظ هذه اللغة و صيغها و تراكيبها، ضعفت عبارتها و أساليبها، و قلت قدرته على التواصل و التخاطب[2].

اضطراب الشخصية؛ فعجز الإنسان عن التعبير عن مشاعره وأفكاره بصورة طليقة، و عجزه عن التواصل أو التخاطب الاجتماعي بمرونة كافية قد يولد على مرور الزمن شعورا بالنقص و الدونية، و يصاب باضطراب الشخصية و تظهر عليه بعض الانحرافات السلوكية.

ضيق الأفاق الثقافية و الفكرية، ضعف حصيلة الإنسان من مفردات لغته و تراكيبها و صيغها و مدلولاتها الواضحة يجعله يتعثر في فهم ما يسمع و ما يقرأ[3].

3- معوقات التحصيل.

[1] -د.أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، منشورات عالم المعرفة، العدد212، يناير 1978م، ص:64.
[2] -نفسه، ص:59.
[3] -د.أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، منشورات عالم المعرفة، العدد212، يناير 1978م، ص-ص:60-61.

تتشكل معوقات التحصيل من مجموعة من المسببات التي تصبح حائلا و عتبة دون التحصيل الجيد؛

1.3- الأسرة، المدرسة، و الشارع.

لا يمكن أن يتحقق نجاح التلميذ إلا بتكامل جهود الأسرة و المدرسة، فهذين القطبين لهما أهمية في حياة التلميذ و غالبا نجدهما يلقيان اللوم على بعضهما في حالة رسوب الطفل، يضاف لهما قطبا هام هو الشارع كوسيط بينهما.

و تدخل دراسة العلاقة بين الأسرة و المدرسة و الشارع في إطار الدراسات التربوية الاجتماعية كما أنه لا يمكن الفصل بين هذه العناصر في أي دراسة؛ فآليات النمو الاجتماعي عند الطفل تبدأ أولا داخل الأسرة ثم تتواصل و تكمل داخل المدرسة، أما الشارع فهو الوسط الذي تقع فيه كل التفاعلات الاجتماعية الناتجة عن الاحتكاك و التصادم مع الغير و ما دام الشارع ميدان للصراعات و التفاعلات الاجتماعية، فهو يدفع أو يهدم ما تلقاه الطفل في الأسرة و المدرسة ، فالطفل خلال مشواره التعليمي يتخبط بين هذه الأقطاب الثلاثة الرئيسة يتأثر بها و يؤثر فيها و يحتك بها و هي تأثر على تحصيله الدراسي[1].

ولهذا فالأطفال يتجهون إلى الشارع و يتعرضون لكل أشكال الانحراف، في غياب الرقابة و الرعاية من طرف الأسرة و المؤسسات التربوية، و الدولة التي تقوم ببرمجة و انجاز المشاريع المساهمة في ملء فراغ الناشئة و تربيتهم على خلق سديد، و من المؤسسات التي يجب أن تتوفر للناشئة:

- دور الشباب: التي تسهر على خلق أفق جديدة من التعليم و التربية و الترفيه، في إطار تنمية حصيلة الأطفال، و كذا ملء الفراغ كي لا يصبح الوقت بأسره فارغا ليشكل نقطة سوداء تشجع على الانحراف و الخروج إلى الشارع.

[1] -زغبية نوال، إشراف: د.أحمد بوذراع، بحث دكتوراه، دور الظروف الاجتماعية الأسرة على التحصيل الدراسي الأبناء، 2007-2008م، ص:294.

- تشجيع الحملات التحسيسية التي تعمل على التوعية بأهمية التعليم، و دوره الفعال في رفع شأن الناشئة، و تنمية الثقة بالذات.
- تأسيس الجمعيات التي تعنى بالأطفال المتواجدين في حالة صعبة التأخر في الدراسة لتساعدهم على استدراك ما فات.
- الملاعب الرياضية لممارسة الرياضات المفضلة عند الأطفال.
- تنظيم الرحلات الاستكشافية و المخيمات الصيفية.

هذا ما يجب أن يكون عليه الحال، و لكن ما دام كل شيء مغيبا داخل مدارسنا، سوف نستنجد باستمرار كي لا يفسد المجتمع و يصبح مجرد حلبة للصراع.

و هناك عوامل أسرية أخرى مؤثرة على التحصيل الدراسي و التكيف المدرسي منها الأوضاع الاقتصادية السيئة و المتمثلة في الدخل الضعيف أو المعدوم و المسكن الضيق و غير المريح، مما يسبب للأطفال ضغوطات نفسية، كما يترتب عنها عدم توفير الجو الصالح للمراجعة و ذلك لعدم توفر مساحات أو مكان للدراسة مع ضعف الاستجابة لمتطلبات الدراسية، مما يؤثر سلبا على نتائجهم الدراسية[1].

2.3 - غياب الرغبة

فالرغبة هي أساس كل شيء حسب ما يقام من أنشطة داخل القسم، سواء تعلقت بالكتابة و إتقانها أو بالقراءة، أو التعبير، و من التدريبات تدريب التلاميذ على القراءة الجهرية في المدارس العربية بشكل عام تشوبه بعض العيوب، و أولها أنها تدرس بطريقة غير وظيفية لعدم وضوح الغاية من القراءة الجهرية، فالتلميذ يقرأ لا لمستمعين يرغبون في سماع ما يقرؤونه، بل لمستمعين لا يهمهم سماع ما يقرؤه لأن ما سيقوله أصبح معروفا لديهم، فقد قرؤوه قراءة صامتة و سمعوه من المعلم، و ربما سمعوه عدة مرات من تلاميذ آخرين، هذا

[1] - زغبية نوال، إشراف: د.أحمد بوذراع، بحث دكتوراه، دور الظروف الاجتماعية الأسرة على التحصيل الدراسي الأبناء، 2007-2008م، ص:95.

عيب، وعيب آخر في تدريب التلاميذ على القراءة الجهرية أننا نصرف عليها من الوقت ما يفوق كثير الحاجة العملية إليها في الحياة[1].

و في إطار غياب الرغبة لدى التلاميذ، و ما يجعلها تتراجع هو قلة المحفزات التي تساعد على تنمية الرغبة، و زيادة الثقة بالذات.

[1] - داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط (1)، 1979م، ص:30.

المبحث الثاني: تقديم اقتراحات لتطوير الحصيلة بالنظر إلى مصادرها.

تهدف بيداغوجيا المعرفة من خلال الكفايات إلى تنمية قدرات الذكاء لدى المتعلمين بشكل مباشر و من دون وساطة المعرفة أي دون المرور باكتساب المعرفة المرتبطة بالمضامين الدراسية، و هذا ما يميزها عن باقي البيداغوجيات التي كانت سائدة فيما قبل، حيث إن هذه الأخيرة كانت لا تفصل بين عملية اكتساب المعرفة و تنمية القدرات الذهنية؛ أي أنه بالنسبة إليها كلما زاد تحصيل المتعلم معرفيا كلما زادت قدراته العقلية، و خلافا لذلك تعتقد بيداغوجيا المعرفة أن نمو القدرات و ارتفاع الذكاء هما الحافزين على التعلم و ليس مراكمة المعارف و تخزينها خصوصا إذا كانت تلك المعارف لا تتجاوب و الحاجيات الحقيقية للمتعلم[1].

الفشل الدراسي هو نتيجة مباشرة لالا تكافؤ الفرص، و ذلك من خلال البحث عن مختلف الحلول الممكنة للحد من هذه الظاهرة التي ترمى بأعداد هائلة من التلاميذ و في سن مبكرة إلى الشارع، و ذلك من خلال الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات و التفاوتات الموجودة بين المتعلمين و من ثم التفكير في بيداغوجيا و طرق تعليمية مناسبة لوضعيات كهذه[2].

و من الحلول الممكنة للتغلب على هذا الفشل، و ضحالة المحصول الدراسي:

- توجيه التلاميذ إلى قراءة الكتب و المراجع و القيام بمشروعات متصلة بالنشاط التعليمي.
- توفير الكتب و المراجع التي تحتاج إليها المناهج الدراسية.
- غرس عادة القراءة و المطالعة لدى التلاميذ و تدريب المتعلم على التفكير السليم و فهم المادة المقروءة.

عندما يكون " التركيز في التعلم و التلقي و التواصل داخل إطار المدرسة عند ما يكون موجها إلى لغة واحدة هي اللغة الفصحى يصبح المحصول المكتسب من مفردات هذه اللغة و صيغها

[1] -د.محمد شرقي، مقاربة بيداغوجية، دار النشر إفريقيا الشرق، 2010م، ص-ص:81-82.
[2] -نفسه، ص:102.

و أساليبها و معانيها أوفر و أخصب كما يصبح إتقان أو إحكام نظامها العام أكثر احتمالا، و إذا ما توافر الاستعداد الفطري لهذا الإتقان و هذا الإحكام و توافرت طرق التدريس و التلقين الناجحة تأكد هذا الاحتمال و أصبح حقيقة."[1]

- توفير بيئة منسجمة خالية من اللغات الدوارج و العاميات كي لا تشكل تأثيرا سلبيا.
- جعل فضاء المدرسة مكان للتعلم و التعليم لا قولبته و تحويله إلى سجن مليء بالقوانين الجزرية، تغيب الترفيه و فرص للعب، كي يزيد حب الأطفال للمدرسة.
- يجب اعتبار الاستراتيجيات المعرفية المستعملة من قبل المتعلمين أثناء التصحيح، و كذا إتباع طريقة مبسطة في تقديم الدروس، كي لا يعسر الفهم على التلاميذ و خاصة في النحو.
- توفير المكتبات المدرسية داخل المؤسسات التعليمية.
- إنجاز مسرحيات من تمثيل التلاميذ، تكون بكلمات ذات معنى، مختارة بعناية تساعد على إغناء المعجم الذهني.
- توفير الإذاعة المدرسية داخل المؤسسات، و إعطاء فرص للجميع في التعبير عن الذات.
- عرض برامج ثقافية و مسابقات في مجال اللغة العربية على شاشة التلفاز، و بث مواد تناسب مستواهم و تنمى لغتهم، بعكس ما نراه في شاشتنا المغربية.
- وضع رقابة على وسائل الإعلام، كي لا تعرض ما لا يناسب فكر الأطفال، و يتم تأثر الناشئة به بحكم أنها لا تتمتع بالوعي الكافي لانتقاء ما يناسبها.
- إخبار أولياء الأمور بمستوي أبنائهم أولا بأول و التعاون معهم على حل كل مشاكلهم.
- التواصل المستمر مع أولياء الأمور و تنشيط العلاقة معهم و دعوتهم للمشاركة في الأنشطة و البرامج المختلفة و الاحتفالات.

[1] -د.محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، عالم المعرفة، العدد212، يناير 1978م، ص:146.

- تكريم الطلاب المتفوقين في التحصيل العلمي و المتميزين في الأنشطة المدرسية و ذلك بحضور أولياء أمورهم.
- الاهتمام بعلاج المتأخرين دراسيا بمشاركة أولياء الأمور.
- دراسة حاجات الطلاب و مشاكلهم و المشاركة في تلبية هذه الحاجات و العمل على حل تلك المشكلات.
- دراسة متطلبات المجتمع و المساعدة في حل ما يعرضه من مشكلات تؤثر في الأداء و إعداد الخطط المناسبة لذلك.
- مشاركة المدرسة في التصدي للظواهر الاجتماعية و الاقتصادية و الخلقية التي تضر بالمجتمع.
- توجيه الطلاب نحو العناية بالمبنى المدرسي.
- مساعدة الطلاب على التكيف و التوافق مع البيئة المدرسية و عدم إشعارهم بالعجز و الفشل.
- تنمية قدرة التلميذ على إدراك الأخطاء التي يرتكبها؛

و من ثم فالمدرس مطالب بإجادة الإنصات إلى التلميذ و تقبله بايجابياته و سلبياته، و أن يخصص للمتعلم الوقت الكافي لكي يترك أخطائه تفصح عن نفسها بشكل تلقائي لأنها في اعتقاده ليست أخطاء بل معرفة تستحق كل العناية و الاهتمام.

الخاتمة:

خلصت من هذا البحث أن الحصيلة اللغوية عند الفرد تتشكل بتظافر مجموعة من الجهود والعوامل، وتتأثر بمجموعة من المؤثرات التي تعمل على رفع مستواها، أو تدنيه إلى الأسفل ومن هذه المؤثرات البيئة اللغوية المحيطة بالتلميذ بداية من الأسرة التي ينشأ بها والمدرسة التي يتعلم منها اللغة، علاوة على الشارع الذي يحتك به في وقت فراغه إضافة للتأثير الكبير الذي تمارسه وسائل الإعلام والتكنولوجيا في جعل اللغة القائمة، لغة هجينة تعاني من الضعف، ما يسبب خللا في حصيلة الفرد وبنائه اللغوي، في غياب العوامل الكفيلة التي تهتم بالحصيلة اللغوية عند الفرد، ونجدها في غالب الأحيان نابعة من الفرد بعينه، وتأسيسا على البحث الميداني الذي قمت به، خلصت إلى مجموعة من النتائج التي كانت صادمة في بعض الأحيان حسب المستوى الفعلي عند تلاميذ السنة السادسة ابتدائي، والملاحظ عليها ضعف الفهم والاستيعاب وهذا راجع إلى الفوضى اللغوية التي تعاني منها المنطقة : الأمازيغية و العربية و الإسبانية بحكم المجاورة، إضافة إلى قلة استعمال اللغة العربية داخل القسم والجنوح إلى العامية، بخلاف مستوى النحو نجد فيه نوعا من التفوق حسب نتائج التلاميذ.

إلا أنها تبقى قاصرة، تعاني بصفة عامة من الضعف، وهذا راجع إلى كون قواعد اللغة العربية مجرد قواعد صورية لدى التلاميذ يكتسبونها، لكن يجدون صعوبة في تطبيقها .

مما أسفرت عليه نتائج الاستمارات الخاصة بالأساتذة كذلك، إرجاع هذا الضعف إلى أنظمة التعليم القائمة، التي لا تراعي التفاوتات المتواجدة بين التلاميذ، وجعلها من التعليم مختبر تجارب، تحاول كل مرة إرساء نظم جديدة داخله، وتغفل أنه يتأسس على التماسك والتراص. إذ نجد كذلك عدم تناسب المقررات ومستوى التلاميذ .في إطار غياب وسائل التعليم الحديثة التي تساهم في تمرير محتواه، والمرشد الاجتماعي، الذي يزكي بتوجيهاته القيمة، في تحسين مستوى التحصيل ورفع الوعي داخل المؤسسات.

في ظل كل هاته النتائج والمسببات، لابد من السهر وإعطاء المجهود الكافي لإنشاء أفراد، ومجتمع خالي من الجهل و الضعف.

وبهذا أرجو من الله العزيز العليم أن أكون قد وفقت إلى الأمر الذي عملت جاهدة عليه.

ملحق: لبعض الصور ذات العلاقة بعلامات التشوير

البنك الشعبي
بنك من أجلكم
والصندوق المغربي للتقاعد
بفضل باك التقاعد للبنك الشعبي والصندوق
السيد ابراهيم تيقضي وقت أطول مع

تنظم
عمرة رمضان
ابتداء من
20000 درهم
الاقتصادي قبل
الكوبري
مباشرة من مدينة وجدة
إلى المدينة المنورة
ISRAE VOYAGES
Pour Tous Renseignements Contacter:
Imm, Essaada, Bloc B N°6 - Bd Zerktouni - Oujda
GSM: 06 61 19 13 35

غير جغمة تعرف اللذة !
MARRAKECH
Pulp
10
دراهم
MARRAKECH
Pulp
ORANGE

كتبية
Koutoubia
El Campo®
جديد
الذوق الأصيل
Nature

STOP

CENTRE AL AMAL
DE KINESITHERAPIE
مركز الأمل للمعالجة
بالترويض الطبي

لائحة المصادر و المراجع

- ابراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة النظرية و التطبيق، جامعة الملك سعود، الرباط، ط (1) 1417م/1996م.
- ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق د. محمد علي النجار، ط.1987م.
- ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، دار الكتب اللغوية، ط(9)2006م، ص:469.
- ابن هشام، شذور الذهب في معرفة كلام العرب، شرحه محمد محي الدين عبد الحميد، مصر الجديدة، 1948م.
- الإمام عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة في علم البيان، صححه الإمام الشيخ محمد عبده، تعليق السيد محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط (1)، 1988م.
- أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى و طرائق تعليمها، دار الفكر اللبناني، ط 1995م.
- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، ط. 2010م.
- بشير إبرير، دليل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، مطبعة المعارف عنابة، الجزائر، 2007م.
- بوغازي الطاهر، علاقات القيم بالتوافق و التحصيل الدراسي في الأسرة و المدرسة، دار قرطبة، ط(1) 2004م.
- جان جبران كرم، مدخل إلى لغة الإعلام، دار الجيل، بيروت- لبنان، ط 1992م
- جلبير غرانفيوم، اللغة و السلطة و المجتمع في المغرب العربي، ترجمة محمد أسليم، أفريقية الشرق، 2011م.

- حسن شحاتة، تعلم اللغة العربية بين النظرية و التطبيقية، الدار المصرية، اللبنانية، ط(6) 2004م.
- حسن عبد الباري عمر، اللغة العربية تعليمها و تقويم تعلمها، مركز الإسكندرية للكتاب، جامعة الإسكندرية، ط 2000م.
- الحفني عبد المنعم، موسوعة علم النفس و التحليل النفسي، مكتبة مدبولي، ط1978م، الجزء الثاني.
- الخليل ابن أحمد الفراهدي، معجم العين؛ مادة(لغو)، تحقيق د. مهدي المخزومي و إبراهيم السمرائي، منشورات وزارة الثقافة و الإعلام سلسلة المعاجم و الفهارس، ط.1984م، ج.4.
- د.الحسين زاهدي، التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، أفريقيا الشرق، 2011، المغرب.
- د.حازم مجيد أحمد، أسباب تدني مستوي التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية، مجلة سمراء، المجلد8، العدد28،قانون الثاني 2012م.
- د.حسام سعيد النعيمي، ابن جني، عالم العربية، وزارة الثقافة و الإعلام، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط (1)،1990م.
- د.عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ط (1) 1981م.
- د.عبد العزيز شرف، المدخل إلى علم الأعلام اللغوي، منتدي سور الأزبيكة، أكتوبر، 1983م.
- د.عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي و طرق تنميته، دراسة ميدانية، دار العلم الإيمان، 2008م. منقول عن ماركل ريشل، اكتسلب اللغة، ترجمة كمال بكداش، بيروت، المؤسسة الجامعة للدراسات و النشر، 1986م.

- د.علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان و الطفل، نهضة مصر للطباعة و النشر و التوزيع، 2003م.
- د.محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون،ط (3)، 1431ه/2010م.
- د.محمد شرقي، مقاربة بداغوجية، دار النشر إفريقيا الشرق، 2010.
- د.محمود السعران، اللغة و المجتمع رأي و منهج، المطبعة الأهلية بنغازي، 1958م.
- داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، موسوعة دار العلوم، الكويت، ط(1) 1979م.
- الدكتور أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، عالم المعرفة، العدد 212، ط 1978م.
- الديب علي محمد، بحوث في علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب، ط. 1996م، ج/2.
- الرازي أبي بكر، مختار الصحاح، تحقيق لجنة من علماء العرب، دار الفكر للطباعة، ط.1989م.
- رشدي أحمد طعيمة و محمد سيدي مناع، تدريس العربية في التعليم العام- نظرية و تجاريب.
- رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 2000م.
- زغنية نوال، إشراف: د.أحمد بوذراع، بحث دكتوراه، دور الظروف الاجتماعية الأسرة على التحصيل الدراسي الأبناء، 2007-2008م.
- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ط 2005م.

- سبيني، التربية اللغوية للطفل، ترجمة فوزي عيسى و عبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 2001م.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي و التدريس الفعال، دار الشروق للنشر ة التوزيع، عمان، ط(1) 2005م.
- الشبلي إبراهيم مهدي، التعليم الفعال و التعلم الفعال، دار الأمل للنشر و التوزيع أربد، ط(1) 2001م.
- شكري فيصل، قضايا اللغة العربية المعاصرة، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد 2، العدد أغسطس آب، 1403ه/1983م.
- الشلال عبد الرحمن بن سليمان، المدرسة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، نشأتها تطورها مستقبلها، مكتبة الرشد، ط(1) 2003م.
- صالح بلعيد، لغة الصحافة، دار الأمل، ط 2007م.
- صالح ذياب هني و هشام عامر عليان، دراسات في المنهج و الأساليب العامة، دار الفكر للطباعة، عمان-الأردن، ط 1990م.
- صلاح الدين محمود علام، الاختيارات و المقاييس التربوية و النفسية، دار الفكر، عمان، ط (1)، 2006م.
- عبد الحمان عيساوي، معالم علم النفس، دار النهضة العربية، بيروت، ط 1984.
- عبد الرحمان صالح، مدخل إلي علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، الجزائر،2003م.
- عبد الرحيم الضاقية، المدرسة المغربية و سؤال التواصل، دار الثقافة للنشر، الدار البيضاء، ط(1) 2009م.
- عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات و اللغة العربية نماذج تركيبية و دلالية، ط(1) 2000م، دار توبقال للنشر، المغرب، ج1.

- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق السيد محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، ط(2)1978م.
- عدنان بن محمد علي بن حسن الأحمدي، واقع استخدام الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة.
- عصام نور سرية، علم نفس النمو، شباب الجامعة الإسكندرية، ط 2004.
- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي القاهرة، ط 2002م.
- فتحي سليمان كلوب، مجلة الزيتونة، العدد 1، 2011م.
- فردناد دي سوسير، دروس في اللسانيات العامة، 1916.
- الكفايات في علوم التربية بناء كفاية، ترجمة و إعداد الحسن اللحية، دار أفريقيا، ط (1) 2006م. منقول عن الحداثة، ترجمة أنور مفيث، المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلي للثقافة، ط (1) 1997م.
- كمال بشر، فن الكلام، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، 2003م.
- كمال بن جعفر، المعلم و المتعلم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات و تحديات الراهن، ملتقي الممارسات اللغوية التعليمية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، 2011م.
- كنزة بنعمر و فاطمة لخلوفي، إشراف عبد القادر الفاسي الفهري، تعليم اللغة العربية و التعلم المتعدد، منشورات معهد الدراسات و الأبحاث للتعريب، الرباط، ط (2) 2002م،ج/1.
- لسان العرب، لابن منظور، مادة (حصل)، طبعة جديدة و منقحة، دار صادر، بيروت، ج 4، ط(1).

- ليلي محمد، المكتبات المدرسي و معارض الكتب الخاصة بالأطفال، المؤتمر السنوي السادس لمجمع اللغة العربية، لغة الطفل و الواقع المعاصر، دمشق، 2007م.
- م.م.لويس، اللغة في المجتمع، ترجمة د. تمام حسان، دار إحياء الكتب العربي، 1909م.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (حصل)، دار الطباعة للنشر، ج 1-2، ط.2، بقلم الدكتور ابراهيم منكور، و ورد كذلك في المعجم الوجيز.
- محمد الدريج، التدريس، مطبعة النجاح، الجديدة، ط 1990م.
- محمد الصالح حتروبي، نمودج التدريس الهادف أسسه و تطبيقاته، دار الهدى، عين مليلية، الجزائر.
- محمد حسن عبد العزيز، لغة الصحافة المعاصرة، كتابك 98، رئيس التحرير، أنيس منصور، دار المعارف، ط 1119م.
- محمد شرقي، مقاربة بيداغوجية، دار النشر إفريقيا الشرق، 2010م.
- مصطفي بنان، تحليل الأخطاء مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية، مطبعة سوماكرام، ط (1) 2008م/2009م.
- مها محمد فوزي معاذ، الأنثروبولوجيا اللغوية، دار المعارف الجامعة، ط 1430ه/2009م.
- الموسي نهاد، نحو نموذج فصيح للخطاب العامي، بحث مقدم إلى مؤتمر قضايا العربية و تحدياتها في القرن21، ط 1996م.
- ميشال زكريا، الألسنية علم اللغة الحديث المبادئ و الأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، ط(2) 1983م.

- نايف خرما و علي حجاج، اللغات الأجنبية و تعلمها، سلسلة عالم المعرفة، العدد126، الكويت، المجلس الوطني للثقافة و الفنون، 1988م.
- نبيل عبد الهادي، القياس و التقويم التربوي و استخدامه في مجال التدريس الصفي، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، 2001م.
- هادي نهر، اللغة العربية و تحديات العولمة، دار الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط (1)، 2010م.
- وزارة المعارف، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، مطابع البيان، الرياض، ط(4) 1416ه.

فهرس الموضوعات

شكر و تقدير :.....1

إهداء: 2

مقدمة:..... 3

تمهيد: 6

الفصل الأول: المستوي النظري. 10

المبحث الأول: المفاهيم الكبرى. 10

1. الحصيلة اللغوية. 10

2. تعريف تلاميذ الأولي أو المرحلة الابتدائية..... 17

3. الأهداف المتوخاة من التعليم الابتدائي: 18

المبحث الثاني: دراسة وصفية للحصيلة اللغوية في المرحلة الابتدائية. 26

1. مصادر الحصيلة اللغوية لدى تلاميذ الابتدائي..... 30

2. وصف منهاج أو مقرر اللغة العربية:..... 40

3. وصف اللغات المتعددة في المدرسة و الشارع و البيت. 45

4. وصف اللغات المعتمدة في الإعلام المرئي والمقروء ولغة التشوير في المجتمع. 50

5. المعاجم والقواميس 60

الفصل الثاني: المستوى التطبيقي. 63

المبحث الأول: تقويم الحصيلة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة. 63

1. اعتماد طريقة تطبيقية؛ الاستمارات، و الاختبارات..... 65

2. تصنيف جوانب القوة و الضعف حسب مستويات الدرس اللغوي..... 86

3 معوقات التحصيل.....92

المبحث الثاني: تقديم اقتراحات لتطوير الحصيلة بالنظر إلي مصادرها. 95

الخاتمة:..... 98

ملحق: لبعض الصور ذات العلاقة بعلامات التشوير 99

لائحة المصادر و المراجع..... 105

فهرس الموضوعات 112