وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⴰⵢⵏⵜⵉⵙⵙⵏⵜⵉⵏⵜⵉⵣⵣⴰⵢⵏⵜⵉⵙⵙⵏⵜⵉⵏⵜⵉⵣⵣⴰⵢⵏ

ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵜ ⵏ ⵜⵣⵎⵔⵜ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⵏ ⵜⵣⵣⴰⵢⵔ ⵜⵜⴰⵣⵣⴰⵢⵜ

ⵜⴰⵣ ⵙⵍⵎⴰⴷⵉⵢⵜ ⵏ ⵜⵣⵎⵔⵜ ⵏⵜⵣⵎⵔⵜ ⵙⵜⵉⵡⵉⵔⵉⵜ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

Département de Langue et littérature Arabes

الميدان: لغة وأدب عربي

الفرع: دراسات لغوية

التّخصّص: لسانيات تطبيقية[1]

.

مذكّرة لنيل شهادة الماستر (ل.م.د)

صعوبات تعليم مفردات اللغة العربية وتعلّمها لدى متعلمي السّنة الثانية من التّعليم الابتدائي بمنطقة غرداية-دراسة ميدانية-

إعداد الطالبتين:

- مودر سيلية
- موهون صورية

إشراف: أ. د مودر الجوهر

لجنة المناقشة

د. لرول فضيلة، أستاذة محاضرة (أ)، جامعة مولود معمري، تيزي-وزو..... رئيسة

أ. د مودر الجوهر، أستاذة التعليم العالي، جامعة مولود معمري، تيزي-وزو..... مشرفا رئيسا

د. أيت بوجمعة علجية، أستاذة محاضرة (ب)، جامعة مولود معمري، تيزي-وزو... عضوة ممتحنة

السنة الجامعية: 2022م/2023م.

[1] مخبر توطين الماستر: مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر

إهداء

إلى التي قرّت عيناها بالسّهر علي كان دعاؤها سرّ تفوقي

'أمي' الحبيبة حفظها الله؛

إلى من علمني العطاء دون انتظار، إلى سندي

'أبي' الغالي حفظه الله؛

إلى من قاسموني أفراحي وأحزاني وبثوا في نفسي روح العمل

والمثابرة، "أخواتي أخواني "إليكم أهدي هذا العمل؛

إلى من أحبهم ويحبونني وكل من يعني له وجودي

إلى كل من أعانني طوال مشواري الدراسي؛

إلى كل من ستقع هذه المذكرة بين يديه

إليكم جميعا أهدي هذا العمل.

– سهيلة–

إهداء

الحمد لله وكفى، والصلاة على الحبيب المصطفى

وأهله ومن وفى، أما بعد:

أحمد الله سبحانه وتعالى الذي أمدني بالصحة والصبر لإتمام

هذا البحث المتواضع؛

وأهدي ثمرة عملي إلى الوالدين الكريمين حفظهما الله

وأدامهما نورا لدربي؛

ولكل العائلة الكريمة التي ساندتني؛ إخوتي وأخواتي

وإلى كل طلاب العلم وجميع من وقفوا بجواري وساعدوني بكل

ما يستطيعون؛

أقدم لكم هذا البحث وأتمنى أن يحوز على رضاكم.

-صورية-

شكر وتقدير

بداية نحمد الله ونشكره على وفّقنا إلى إتمام هذا البحث، ثم نتقدّم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان للأستاذة المشرفة أ. د الجوهر مودر على ما قدّمته لنا من توجيهات ونصائح قيّمة حول موضوع البحث، لها منّا كل التقدير والاحترام، وجزاها الله خيرا؛

كما نتقدم بالشكر إلى الأستاذة لرول التي استشرناها كثيرًا حول الإجراءات الميدانية للبحث، كما نشكر أعضاء لجنة المناقشة التي ستفيدنا بأرائها. دون نسيان الطاقم التربوي الذين تعاملنا معه أثناء التربص الميداني من مدراء ومعلمي ابتدائيات مقاطعة 'عزازقة'

شكرا لكم.

مقدّمـــــة

تعدُّ المفردات اللّغويّة الرّكيزة الأساسية لإغناء المخزون اللّغوي لدى المتعلّم، وأهم وسيلة للتّواصل والتّحاور مع الغير؛ وعليه تشكّل المفردات اللغويّة الأولويّة التي يتم التركيز عليها لتمكين المتعلّم من الرصيد اللغوي الذي يحتاج إليه في كل مستوى تعليمي. غير أنّ الواقع – وحسب العديد من الدراسات– يبيّن ضعف الرصيد اللغوي لدى المتعلّمين في هذا الجانب ممّا يؤثر على استعمال اللّغة واستيعاب المعارف بشكل عام. لذلك وقع اختيارنا على موضوع صعوبات تعليم مفردات اللغة العربية وتعلّمها لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية الابتدائية.

واخترنا أن يكون بحثنا ميدانيا رغبة في استقراء الواقع من خلال الاحتكاك بالمعلّمين، وجمع المعطيات حول الإشكالية المتمثلة في أهم صعوبات تعليم و تعلم مفردات اللّغة العربية لدى متعلّمي السنة الثانية من التعليم الابتدائي، و تفرعت هذه الإشكالية إلى عدّة تساؤلات و هي:

– ما هي طرائق تعليم مفردات اللغة العربية وتعلّمها لدى متعلّمي السنة الثانية من التّعليم الابتدائي من خلال السّندات التّربويّة؟

– ما هي الصّعوبات التي قد تحول دون تحقيق الثّراء المفرداتي لدى المتعلّمين؟

– ما هي الاستراتيجيات التي يعتمدها المعلّم لإثراء الحصيلة المفرداتية لدى المتعلّمين؟

– ما هي وسائل التّنمية المفرداتية الممكن اقتراحها للفئة المستهدفة سواء داخل قاعة الدّرس أو خارجها؟

ونفترض أن تكون أسباب صعوبات تعليم وتعلم المفردات متعلقة:

أسباب ذات علاقة بكفاءة المعلم، والمدة المحدّدة لأنشطة اللغة العربية.

أسباب تتعلق بمحتوى البرنامج الدراسي، وبطرائق التدريس غير الملائمة.

أسباب تتعلق بمحيط المتعلم وغياب المحفزات

أمّا اختيارنا موضوع " أهم صعوبات تعلم المفردات وتعلّمها لدى متعلّمي السنة الثانية من التعليم الابتدائي –منطقة عزازقة–" فيرجع إلى أسباب ذاتية وأخرى موضوعية، وتتمثّل الأولى في ارتباط الموضوع بمجال التّخصّص، إضافة إلى قلّة الدّراسات التي تعنى بتدريس المفردات موضوعًا مستقلا، فأغلب الأبحاث التي اطلعنا عليها تتناول موضوع تعليم وتعلم

اللّغة بصفة عامة، وأخرى تتناول الكتاب المدرسي دون التركيز على نوع معين من الأنشطة الخاصة بمستويات التّحليل اللّغوي، لذلك فضلنا البحث في المستوى المعجمي الذي تشكل المفردات مجالًا له.

أما الأسباب الموضوعية فتتمثل في رغبتنا في إنجاز دراسة تطبيقية تسمح لنا الاحتكاك بالمعلّمين، والمتعلّمين باعتبارنا ملاحظين مما يجعلنا نستفيد من تجاربهم قبل ولوج هذا الميدان باعتباره وثيق الصلة بالشهادة التي سنتخرج بها، أما اختيار منطقة عزازقة فذلك لتذليل صعوبة التنقل إلى مناطق بعيدة عن مكان أقامتنا، ويوفر لنا جهدا ووقتًا كبيرين، ويسهل علينا الاستفادة من أكبر عدد من أفراد عينة الدراسة.

أمّا قيمة البحث، فإنها تظهر في تتبعنا أهم المصطلحات المتعلقة بالموضوع، وعرض مختلف الاستراتيجيات والطراق المعتمدة في تدريس المفردات، وعرض الصعوبات من الناحية النظرية، ثم تتبع كل ذلك في الميدان من خلال مساءلة المعنيين، ثم تحليل المعطيات والوصول إلى النتائج التي تسمح لنا بحصر صعوبات تعلم المفردات، واقتراح حلول عملية قد يستفيد منها المعنيون إذا تم أخذ نتائج مثل هذه البحوث بدل ما تبقى على رفوف المكتبات.

لقد اعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفي الذي يقوم على الملاحظة والتحليل، فتتبعنا المصطلحات المتعلّقة بالبحث، وأهم العناصر ذات صلة بالموضوع في الجانب النّظري حتى تتّضح جوانبه، كي نتزوّد بآليات البحث والتحليل، وما يتعلّق بالموضوع من معطيات ومعارف، ونشتغل عليه في الجانب التطبيقي للحفاظ على الطابع العلمي الأكاديمي للبحث بعيدًا عن الانطباعية الذاتية، وربما نكون قد تجاوزنا هذا الشرط من غير قصد، أو بسوء تقدير منّا، أمّا في الجزء التطبيقي من البحث فقد استعننا بإجراءات البحث الإحصائي في تحليل بنود الاستبانة التي تشكّل صلب البحث.

قسمنا البحث إلى مقدّمة، وفصلين، الفصل النّظري وسمناه تعليم وتعلم مفردات اللّغة: الاستراتيجيات والطرائق. وقفنا فيه على ضبط مصطلحات البحث وتحديد مفاهيمها، ثم عرضنا أهم استراتيجيات تعلم وتعليم اللّغة، وطرائقها مع التّركيز على ما له علاقة بتعليم المفردات. أما الفصل الثاني فعنوناه "تعليم مفردات اللغة من خلال رأي معلمي السنة الثانية الابتدائية: الإجراءات والعوائق، وفيه عنصران أساسيان، العنصر الأوّل يتمثّل في الإطار المنهجي

للبحث، والعنصر الثّاني ويمثّل أهم أجزاء البحث فيتعلّق بتحليل المعطيات. أما الخاتمة فتتضمّن مجموعة من النّتائج التي توصلت إليها الدراسة، تليها قائمة المصادر والمراجع، وملاحق البحث، ثم فهرس الموضوعات.

لقد واجهتنا بعض الصّعوبات خلال إعدادنا البحث، نذكر منها صعوبات منهجيّة، إذ لم نتعود على إجراء أبحاث ميدانية، فلم يكن لدينا سوى معطيات نظرية، واتّضح لنا أن ذلك غير كافٍ، لكن بفضل السّند العلمي للأستاذة المشرفة، وتشجيعها لنا ونصيحتها بعدم الاستسلام حين يتعلق الأمر بطلب العلم والمعرفة قويت عزيمتنا، واستقرّ رأينا على أن يكون البحث ميدانيًا، ثم زادت العزيمة بفضل المرافقة العلمية الذي لقيناه من الدكتورة فضيلة لرول من خلال ما تعلمناه عنها في المنهجية، كما كانت سندًا حقيقيا نستشيرها ونتزود من خبرتها الطويلة في إنجاز الأبحاث الميدانية ذات علاقة باستعمال اللّغة في المجتمع الجزائري. وفي النهاية وجدنا البحث رحلة علمية وبيداغوجية مفيدة وممتعة.

أما الصعوبات التي لاقيناها في بداية انتقالنا إلى الميدان فتتمثّل أساسًا في رفض بعض مدراء المؤسسات استقبالنا رغم حيازتنا على رخصة من السيد مدير التربية لولاية تيزي وزو. إضافة إلى تردّد بعض المعلمات في الإجابة عن الاستبانة سوى بعد تردد كبير، بل اضطررنا إلى إعادة صيغة بعض الأسئلة وتوضيحها أكثر من مرّة حتى نصل إلى المبتغى وهو ضمان الإجابة عن جميع الأسئلة.

وفي الأخير، نأمل أن نكون قد وفقنا في معالجة الموضوع وفق منهجية علمية صحيحة، ونكون في مستوى تعب الأستاذتين. ونتوجه إليهما بأصدق الشكر والعرفان على كونهما خير سند، كما نشكر السيد مدير التربية لولاية تيزي–وزو على تسهيل المهمة علينا، وتزويدنا بالرخصة للولوج إلى المؤسسات التربوية، والشكر موصول إلى مدراء المؤسسات الذين استقبلونا بكل تقدير، ويسروا لنا لقاء الأساتذة عينة الدراسة. كما نشكر جميع الأساتذة الذين تفاعلوا معنا، وزودونا بالإجابات على تساؤلات البحث، وبفضلهم تم جمع المعطيات المطلوبة. بل هناك من مكّننا من متابعة بعض الحصص، وتتّبع سيرورة العمليّة التعليميّة التّعلميّة مما سمح لنا الاستفادة أكثر، والانتباه إلى تفاصيل كانت غائبة لدينا.

ولا ننسى أن نتوجّه بالشّكر إلى الأفاضل الذين لقانا الله بهم خلال مسيرتنا العلميّة، فأخذنا عنهم عناصر النّجاح، منها: الصّدق، والعلم والأخلاق والانضباط، والصّبر والإصرار.

"إن أحسننا فمن الله، وإن أسأنا فمن أنفسنا والشيطان".

سيلية، وصورية

تيزي–وزو: 2023/09/04م.

الفصل الأوّل (النّظري):

تعليم وتعلم مفردات اللّغة: الاستراتيجيات والطرائق

1 - ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم

1-1- التّعليم والتّعلّم (L'enseignement et L'apprentissage)

1-2-الاكتساب اللغوي Acquisition de Langage

1-3-المستويات اللغوية

1-4-الرّصيد اللّغوي: الرّصيد المعجمي La Compétence Lexical

1-5- القدرة المعجميّة

2-استراتيجيات تعليم المفردات اللّغويّة وطرائقها:

2-1-الاستراتيجية المباشرة.

1.2-1 الاستراتيجيات المعرفية.

2.2-1 الاستراتيجيات المرتبطة بالذاكرة.

3.2-1 الاستراتيجيات التعويضية.

2.2 الاستراتيجية غير المباشرة.

2-2-1- استراتيجية ما وراء المعرفة.

2-2-2- الاستراتيجية العاطفية.

2-2-3-الاستراتيجية الاجتماعية.

2-3-طرائق تعليم المفردات اللّغويّة:

3-2-1-طريقة النحو والترجمة.

3-2-2-الطريقة المباشرة.

3-2-3-الطريقة السمعية الشفوية.

يعدّ ضبط المصطلح الخطوة المنهجية الأساس في كلّ بحث علميّ، وعلى حدّ قول الخوارزمي فـ"المصطلحات مفاتيح العلوم"، وعليه يتطلّب التّحكّم في أي موضوع علميّ معرفة أهم مصطلحاته، وتحديد مفاهيمها لاستخدامها استخدامًا مضبوطًا، وتجنب الخلط، لذلك خصصنا هذا العنصر من البحث لضبط مصطلحات الدراسة وتحديد مفاهيمها، وكان سندنا في ذلك المعاجم المتخصّصة، وبعض الدراسات الأكاديمية ذات صلة مباشرة بموضوع البحث.

1- التّعليم والتّعلّم (L'enseignement et L'apprentissage):

يعدَ مصطلحا "التعليم" و"التّعلّم" من أكثر المصطلحات تداولا في ميدان التّعليميّة؛ فهي عمليّة قائمة بذاتها على امتداد جميع مراحل التّعليم، ولكن مفهومها ومقاصدها تختلف من طور إلى آخر لقد جُعل لكل من التّعليم والتّعلّم عمليّة أساس في المراحل التّعليميّة الأولى.

1-1- التّعلّم L'apprentissage

ليس من السّهل الإحاطة بمفهوم التّعلّم لأنّه ليس بالشيء المباشر، وإنّما يظهر عن طريق السّلوكات التي يكتسبها المتعلّمون وفق الخبرات والتّغيّرات التي يتلقّاها في حياته، ففي المعاجم المتخصّصة لقد ورد تحديد مفهوم التّعلّم كالآتي: "العمليّة المكتسبة من واقع خبراتنا في المنزل، المدرسة، النّوادي، وفي ميدان العمل أو ما يحدث من كل نشاط مشترك، ويقصد بالتّعلّم التّغيير في السلوك النّاتج عن تأثير الخبرة السّابقة"[1]أي أنّ التّعلّم هو اكتساب معلومات ومعارف وخبرات جديدة، وتكون نتيجة مرور بتلك الخبرة أو بتكرارها.

وفي تحديد آخر "التّعلّم هو كلّ ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة، كاكتساب الاتّجاهات والميولات والمدركات والمهارات الاجتماعية"[2]. فالتّعلّم هو اكتساب وتطوير سلوك أو مهارة أو خبرة ما عن طريق الممارسة الفعلية للأداء.

---

[1] . ملحقة سعيدة الجهويّة، المعجم التّربوي Lexique Pédagogique، تن: عثمان آيت مهدي، دط، المغرب، 2009م، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، ص10.

[2] . خليل إبراهيم بشر وآخرون، أساسيّات التّدريس، ط1، عمان: 2014م، دار المناهج للنّشر، ص24.

أمّا بالنّسبة **لجان بياجي (Jean Piaget)** فقد حدّد مفهوم التّعلّم على أنّه "تغيير في السلك دائم نسبيا ولكنه غير قابل للإلغاء وينجم عن المران والتّدريب"[1] فتغيير السّلوكات دليل على حدوث التّعلّم وفق الخبرة والتّدريب والاستجابة الفطرية للفرد.

وتعرّف **هيلغارد (Ernest Hilgard)** "التّعلّم هو تغيير في سلوك تفاعل الفرد مع موقف محدّد باعتبار خبراته المتكرّرة السّابقة في هذا الموقف وباستثناء تأثير عوامل جانبية مثل استعداد الفرد الفطري للاستجابة والنّضج"[2] فهو عملية تغير سلوك الفرد ويحدث ذلك بالتّكرار والممارسة الفعلية ما يعيد تشكيل تفكيره العقلية، وكما ورد مفهوم آخر للتّعلّم على أساس أنّه "تغير دائم في الإنسان واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة على إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن مكلف بحمل رسالة مقدّسة في هذا الكون"[3]فالتعلّم أحد أساليب اكتساب الفرد للخبرات والمعارف التي بدورها تزيد قدرته في التّعامل مع محيطه الاجتماعي.

1-2-التّعليم L'enseignement

لقد ورد في المعجم التّربوي مفهوم التّعليم على أنّه "عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلّم العقلية ونشاطه الذاتي، بالإضافة على توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلّم على القيام بتغير في سلوكه النّاتج عن المثيرات الدّاخلة والخارجية ممّا يؤكد حصول التّعلّم"[4]فالتّعليم هي عملية اكتساب المتعلّم للمعرفة عن طريق التّحفيز والإثارة، يتم ذلك وفق توفير الأجواء الإمكانيات المناسبة التي تساعد المتعلم على اكتساب المعلومات والمهارات بشكل منسّق والتّعليم عملية بذل الجهد من قبل المعلم والمتعلّمين في آن واحد؛ إذ يسعى المعلّم إلى إحداث تغيير في العملية التّعليمية أن تحدث التّفاعل بينه وبين المتعلّمين.

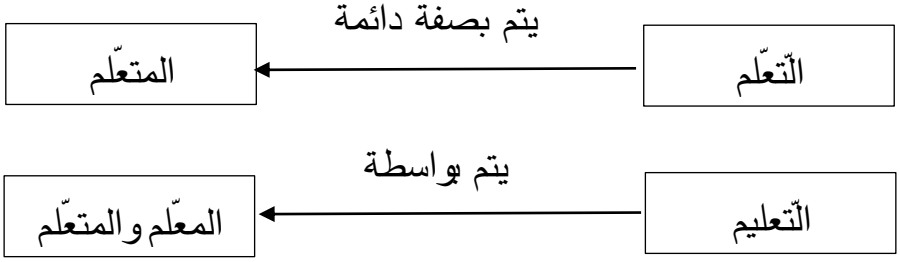
---

[1] . مصطفى ناصف، نظريات التّعلّم دراسة مقارنة، محمود عطية هنا، دط، الكويت، المجلس الوطني للثقافة الفنون والآداب، 1978م، ص280.

[2] . محمد زياد حمدان ، نظريات التعلّم تطبيقات علم النفس التعلم في التربية، دط، دب، ص6.

[3] . أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط2، الجزائر، 1996م، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، ص46.

[4] . ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي Lexique Pédagogique، ص55.



المخطط رقم (1): الفرق بين التّعليم والتّعلّم.

فالتّعلّم خاص بالمتعلّم لأنّه هو الذي يكتسب المهارات والخبرات والمعلومات، بينما التّعليم يتعلّق بكلا الطرفين المعلّم والمتعلّم في آن واحد، لأنّ المعلّم هو الذي يسعى لتقديم المعرفة وفق الأساليب والطرائق المختلفة، والمتعلم يسعى لاكتساب تلك المعلومات عن طريق التّفاعل والمشاركة أثناء أداء العملية التّعليمية وهذا ما يهدف إليه التّعليم الجديد الذي يسعى لترسيخ المعارف والمعلومات؛ بحيث يصبح المتعلّم منخرطا في أداء الفعل التّعلّمي وجعله يخرج كل مكتسباته القبلية التي سبق وأن اكتسبها، عكس التعليم التّقليدي الذي كان أساسا عبارة عن نقل المعلومات والمعارف عن طريق اللغة، هذا ما جعل المتعلم يتلقى فقط المعلومة دون المشاركة أثناء إعداده للدّرس، كما أنّه عبارة عن "ربط المدرس المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة المعروفة عند التلاميذ على وجه يستدعي تحريك القوى العقلية الدّاعية إلى البحث للوصول إلى إدراك المعارف الخبرات.

بينما جاء في المفهوم الذي ذكره عبد الحميد شاهين أنّه "عملية مقصودة أو غير مقصودة تتمّ داخل المدرسة أو خارجها في أي وقت، ويقوم بها المعلّم أو غير المعلّم"[1]فالتّعليم عمليّة يتم فيها بذل جهد من قبل المعلّم ليتفاعل مع متعلّميه ويقدّم علما مثمرا من خلال التّفاعل الذي يحدث بينهم، وقد يحدث التّعليم داخل مؤسّسة تعليميّة أو خارجها فهو عمليّة شاملة يشتمل على المهارات والمعارف والخبرات.

1-3- تعلّم اللّغة في محيط المدرسة: تعد المدرسة أهم البيئات المساعدة على تنشئة الطفل، وأصبحت جزءًا لا يتجزّأ الأسرة والمجتمع؛ حيث تسهم بنسبة كبيرة في تعلم الطّفل الملكة

[1]. عبد الحميد حسن وعبد الحميد شاهين، استراتيجيات التّدريس المتقدّمة واستراتيجيات التّعلّم وأنماط التّعلّم، دط، مصر، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية،2010م، ص19

اللّغوية، فبعد ولوج الطفل المدرسة يكون يصطدم بلغة غير لغة المحيط، ومع سماعها المستمر داخل حجرة الدّرس يتعلم نظامها و مهاراتها شيئًا فشيئًا، بدءًا بتعلم مفرداتها، والتي من خلالها يتعرف على أصوات اللّغة للتمييز بينها: مثلا بين السين والصاد/ وبين التاء والطاء. ثم ينتقل إلى التركيب ليتعلم نظام التآلف بين المفردات، وهنا يتجلى لنا أهمية تعلم مفردات اللغة.

إذًا، يبدأ الطّفل في المرحلة الأولى بالتّعرّف على مختلف مستويات النّظام اللّغوي (الصّوتي، الصّرفي، النّحوي، الدّلالي)، وأنّ **الأنساق اللّغوية (Language Patterns)** التي تعرّفها في المدرسة تتّسع من جهة أخرى لتشكّل رصيدا لغويا للطّفل يستطيع أن يستعملها بشكل صحيح حينما يدخل إلى الحلقة الثانية من مرحلة التّعليم.

وما ينبغي الإشارة إليه في هذه المرحلة هو وجود وسائل حديثة تنافس عربية المدرسة الفصيحة وهي عربيّة وسائل الإعلام وخاصّة الوسائل التّلفزيونية التي تعرض الأفلام العربية وكذا الإذاعات العربية[1]التي من خلالها يمكن تعلّم اللّغة الفصيحة.

وكخلاصة يمكننا القول بأنّ البيئة الثالثة (المدرسة) في مهمة تعلّم اللّغة لا تسمح للمتعلّم بتعلّم0 العربية الفصيحة بأتم معنى، وإنّما تعلّمه المهارات الأربع المتمثّلة في (مهارة الاستماع، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، مهارة التّحدّث)، فاللّغة العربية الفصيحة وليدة المؤسسات التّربوية فقط، بينما في المحيط الخارجي يتعرّض المتعلّم للغة الأم التي تغلب في الوسط الاجتماعي.

1-4-صعوبات التعلّم Difficultés D'apprentissage

تتمثّل في العوائق والاضطرابات أو الخلل التي يمكن أن تواجه المتعلّم أثناء التّعلّم، فقد ورد في المعجم التّربوي (Lexique Pédagogique) مفهوم صعوبات التّعلّم على أنّه "اضطرابات في واحد أو أكثر من العلميّات الأساسيّة التي تتضمنّن فهم واستخدام اللّغة المكتوبة أو اللّغة المنطوقة التي تبدو في اضطرابات الاستماع والتّفكير والكلام والكتابة (الإملاء، الكتابة أو الخط، التّعبير) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلّق بالعوق السّمعي أو العقلي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق، أو بعوائق التّعلّم أو الرّعاية الأسريّة"[2]فصعوبات التّعلّم أو

---

[1] . ينظر: عبد النبي اصطيف "مؤثرات في اكتساب لغة الطّفل الأسرة والمدرسة والمجتمع (منظور تكاملي)" مجلّة الممارسات اللّغوية، مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، الجزائر: 2011م، ع 4، ص7.

[2]. ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي Lexique Pédagogique، ص45.

ما يسمّى بعوائق التعلّم هي تلك الاضطرابات الموجودة عند المتعلّم بصفة خاصّة أو عند المتعلّمين بصفة عامّة، والتي تتمثّل في وجود خلل أو أكثر في العمليات التي تتصل بالتّعليم سواء تعلّقت بصعوبة الفهم، أو صعوبة التّفكير أو الانتباه، أو صعوبة القراءة كعدم نطق الحروف نطقا سليما مثل حرف (الرّاء) الذي ينطق (غين)، وكذلك صعوبة الكتابة من جوانب مختلفة كالخط والإملاء، وصعوبة الإدراك التي ترجع إلى وجد خلل على مستوى وظائف المخ البشري، وقد يؤدي إلى إعاقة بصرية أو حركية كالاضطراب الانفعالي.

وكذلك قدّم "**السرطاوي**" مفهوما شاملا لصعوبات التّعلّم؛ حيث يقول بأنّها "حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللّفظية أو غير اللّفظية وتظهر صعوبات التّعلّم الخاصّة كصعوبة واضحة لدى الأفراد الذين يتمتّعون بدرجات عالية أو متوسّطة من الذكاء"[1] فالمتعلّم الذي يعاني من صعوبات في المهارات الأكاديمية مثل صعوبة الاستيعاب والفهم والكتابة...إلخ، فهم في الواقع ذوي قدرات عقلية متوسّطة فما فوق؛ بمعنى أنّهم أذكياء، وفي بعض الأحيان يصلون إلى درجة الموهبة لأنّهم يستخدمون الجزء الأيمن من الدّماغ أكثر من الايسر الذي خصّص للمهارات الأكاديمية والأيمن جزء متعلق بالإبداع.

بينما عملت الحكومة الأمريكية على إيجاد مفهوم موحّد لهذه الصّعوبات؛ حيث توصّلت للقول بأنّ "صعوبة التّعلّم هي عبارة عن اضطراب في العمليات الفكرية الداخلية كالصّعوبة في الفهم أو التحدّث أو القراءة أو الكتابة أو الاستماع أو الحساب أو استعمال اللّغة الشفوية أو المكتوبة"[2] فصعوبة التّعلّم يمكن تشبيهها بالغطاء كونها تضم عددا من الاضطرابات حيث تؤدي هذه الصعوبات إلى عدم القدرة على استيعاب بعض المعلومات اللّفظية وغير اللّفظية، وقد يعاني المتعلّم من صعوبات في القراءة كحذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة مثلا عبارة (ذهبت بالسيّارة) يقرأها (ذهب بالسيّارة) فحذف جزءًا من الكلمة وهو(تاء التّأنيث) في كلمة (ذهبت).

---

[1]. هند عصام العزازي، صعوبات التّعلّم والخوف من المدرسة دراسات الطّفولة والصحة النّفسية، ط1، مصر، المكتب العربي للمعارف، 2013م، ص13.

[2]. إبراهيم سعد أبو نبان، صعوبات التّعلّم (طرق التّدريس واستراتيجيات المعرفية)، ط3، السعودية، الناشر الدولي للنشر والتّوزيع 2010م، ص23-24.

ومن هذه الصعوبات أيضا قلب الحروف؛ حيث يقرأ المتعلّم الكلمات معكوسة مثل (زِر) يقرأها (رُز) أ يقرأ الكلمة من غير ترتيب حروفها مثل كلمة (ملح) يقرأها (لمح، حلم...)، ونجد كذلك عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة رسما والمختلفة نطقا مثل (ب–ت–ث–ن)، (ج–ح–خ)، (س–ش)، (ر–ز)، (ف–ق)، (ع–غ) ... وهذا الضعف يؤدي إلى خلل في القراءة؛ فقد يقرأ كلمة (عنب بِـ: غنب)، (حَمَل بِـ: جَمَل) ...إلخ.

وكذا صعوبة الكتابة؛ حيث تظهر عند المتعلّم من خلال عكس كتابة الحروف والأعداد فمثلا قد يكتب رقم ثلاثة (3) بشكل معكوس (ع)، وكذلك الخلط في كتابة الأحرف المتشابهة فبدلا من أن يكتب حرف الباء (ب) يكتب حرف النون (ن)، وأيضا يحذف بعض الحروف أثناء الكتابة الإملائية أو يضيف بعضها إلى الكلمات.

وقد حدّد (إبراهام EBRAHAM) مفهوما لصعوبات التعلّم على أنّها "اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد، وتبدي هذه الفئة مجموعة متعدّدة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتا بين القدرة العقلية ومستوى التّحصيل والفشل في بعض المهام"[1] فأيّ اضطراب في الجهاز العصبي يؤدي إلى عرقلة عملية فهم واستيعاب اللّغة المنطوقة أو المكتوبة.

ومن خلال المفاهيم التي حدّدناها سابقا نستنتج ما يلي:

– يقع مستوى ذكاء المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التّعلّم ما بين المستوى المتوسط فما فوق؛

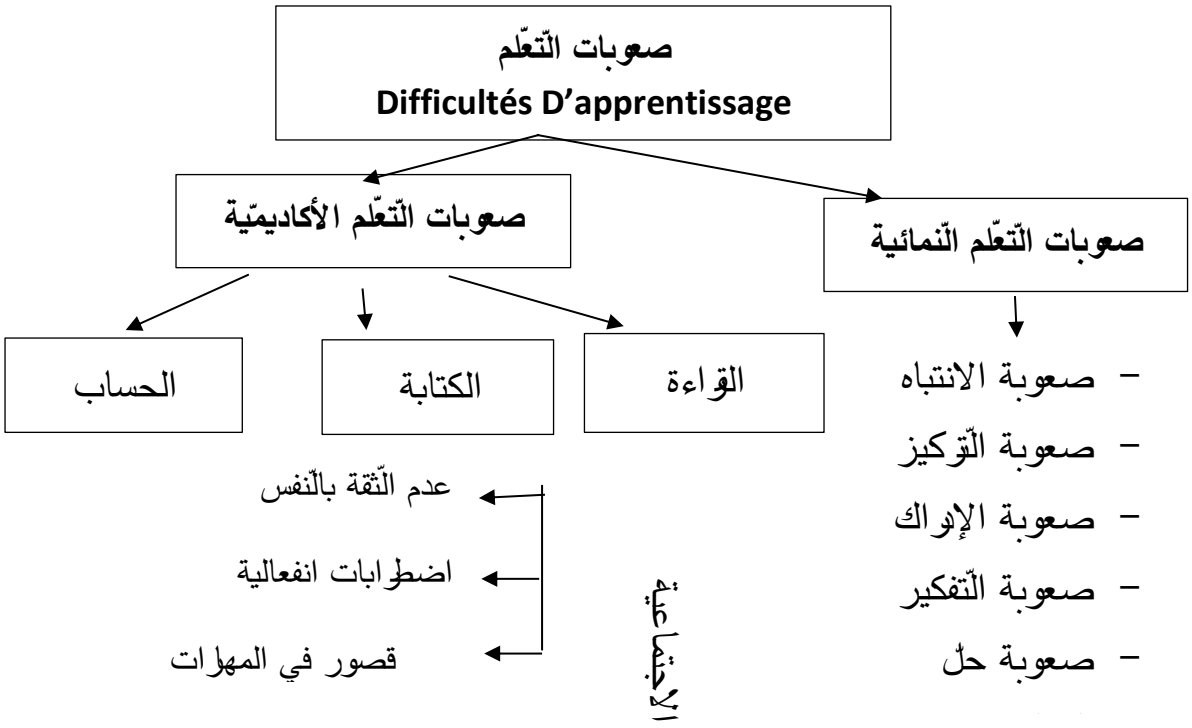
– تظهر صعوبات التّعلّم على مستوى المهارات الأكاديمية كالانتباه، التّركيز، القراءة والكتابة.

– يستخدم ذوو صعوبات التّعلّم الجزء الأيمن أكثر من الجزء الايسر في الدّماغ؛ لذا نجد أغلب الذين يعانون من صعوبات التّعلّم قد يكونون مصاحبون لإبداع ما.

ونلخص ما سبق من خلال المخطط الآتي الذي صغناه من خلال تتبعنا صعوبات التّعلّم:[2]

[1]. هند عصام العزازي، صعوبات التعلم والخوف من المدرسة–دراسات الطفولة والصحة النّفسية، ص 34.

[2]. المرجع نفسه، ص34.



المخطط رقم (2): مخطّط تمثيل صعوبات التّعلّم

نستنتج من خلال المخطط أنّ صعوبات التّعلّم بدورها مقسّمة إلى:

-صعوبات تعلّم نمائية: وهي الصّعوبات التي تتعلّق بقصور في القدرات العقلية وتشمل صعوبة الانتباه، وصعوبة التّركيز والإدراك.

- صعوبات تعلّم أكاديمية: وتشمل الاضطرابات الواضحة في مهارات التّعلّم كصعوبة القراءة أو الكتابة أو الحساب.

بينما تتمثل الصعوبات الاجتماعية في عدم الشعور بالثقة في النفس أو الاضطرابات التي تحدث للفرد نتيجة حدث ما.

1-5-تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها:

اكتست اللّغة العربية مكانة بالغة كونها حازت على التصنيف العالمي، وتندرج ضمن اللّغات الخمس المصنّفة عالميا، جنبا إلى جنب أمام الإنجليزية، الفرنسية، الإسبانية، الصّينية والروسية، فقد نالت هذه اللغة اهتماما بارزا من قبل الدارسين غير العرب والذي يظهر في قول علي الحديدي "تحمّلت اللغة العربية نصيبها الموفور من المسؤولية العالمية فظلت وعاء الثقافة

العالمية وأداة الحضارة الإنسانية من القرن السادس إلى القرن الرّابع عشر"[1]وهذا دليل على أن اللغة العربية نالت قسطها من الاهتمام من قبل العديد من البلدان العالمية.

تعود البدايات الأولى لتعليم اللغة العربية لغير النّاطقين بها إلى المشروع الذي توصّلت إليه اللّجنة العليا للعلاقات الثقافية الخارجية من 11 جانفي 1909م ضمن مشروع تعليم اللغة العربية بالرّاديو؛ حيث أصدروا كتابا تحت عنوان (Arabic By Radio) يحمل دروسا شاملة ومفصّلة عن كيفيّة تعليم هذه اللّغة للنّاطقين بغيرها، ثم يليه مشروع كلّية الألسن بالقاهرة بالإضافة إلى مشروع المركز الثقافي للدبلوماسية.[2] ومن أجل هذا يشيع بعض المتخصصين في مجال تعليم اللّغة العربية اصطلاح (تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها "كل الدارسين الذين يتعلّمون لغة غير لغتهم الأم؛ إذ أنهم ناطقون بلغات أخرى غير اللغة الجديدة"[3] فيحدّد اصطلاح (غير النّاطق بالعربية) في كل من ليست اللغة العربية لغته الأولى، ويشمل المجتمعات التي تنطق بإحدى اللهجات الأمازيغية (كالقبائلية، والشلحية، والمزابية)...

والجدير بالذكر أن مناهج التعليم لا تميّز بين الناطقين باللغة العربية والناطقين بها على اعتبار أن العربية التي يتداولها الناطقون في محيطهم هي عامية، لا تخضع لقواعد اللغة العربية، وبالتالي فإن الطفل الناطق بالعامية حين يلتحق بالمدرسة سيكتشف المستوى الفصيح، ويتعلّمه تمامًا كما يتعلّمه الناطق بغير العربية، ومنه فضلنا ألّا نخالف المنهاج بأن لا نركز في دراستنا على "الناطق بغير العربية" إلا حين يتعلق الأمر بظاهرة لا تقبل التفسير سوى بالعودة إلى اللغة المكتسبة من المحيط.

5-1-1-تأثير اللّهجة العامية على تعلم اللغة العربية: تصطدم عملية تعلّم اللغة العربية بمشكلة عويصة بسبب التداخل بين العامية واللغة الفصيحة، فالمتعلّم يخضع لشقين من اللغة، شق يتمثل في اللغة العامية التي يستخدمها في البيت وفي المجتمع بين الأقارب والأصدقاء، وشق يتمثل في اللغة العربية الفصيحة التي تفرضها في المؤسسات التعليمية والتربوية،

---

[1] . علي الحديدي، مشكلة تعليم اللّغة العربية لغير العرب، دط، مصر، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، دت، ص11.

[2] . يُنظر المرجع نفسه، صص89-90-91.

[3] . رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى-المناهج وطرق التدريس، دط، السعودية، ج1، معهد اللّغة العربية، دت، ص55.

والمتعلّم غير النّاطق باللغة العربية لما يأتي ليتعلّم هذه اللغة يصطدم بهذين الجانبين، الجانب المخصوص باللغة العامة التي يستخدمها بين عامة الناس والجانب المخصوص بالتعلّم في قاعة الدّرس، ويعدّ الانتقال بين هذين الشقين عاملًا أساسًا في ضعف بنية الرصيد اللّغوي لدى متعلّم اللّغة، لأنّه اكتسب في بادئ الأمر اللغة العامية ولما يبلغ خمس سنوات من عمره يدخل المدرسة ويبدأ بتعلّم بعض المفردات الفصيحة، إلّا أنّ تعلّمه يبقى محدودا لأنّه يتعامل مع هذه اللغة لبضع ساعات فقط ثم يعود إلى لغته الأصلية العامية، وهذا ما يولّد الثّغرات لدى المتعلّم، ويتعمق المشكل كلما انتقل إلى مستويات تعليمية متقدمة، لذلك لا بد من توفير بيئة لغوية، بمعنى أن نفرض تأمين محيط لغوي ملائم ومساعد على تعلّم هذه اللّغة.[1] ووسائل مساعدة على فهم الفروق بين لغته واللغة التي يقدم على تعلّمها، ولتوضيح ذلك نمثل لبعض الاختلافات النطقية والتي تمثل إشكالا أمام تعلم العربية الفصيحة:

– تغيير فونيم (الثاء) إلى (تاء) فمثلا ينطق كلمة (تَلَاتَ) بدل (ثلاثة).

– تغيير فونيم (الياء) إلى (لام) كلمة كأن ينطق كلمة (قيادة) بِـ (قِلادة) فيتغير معنى الكلمة تماما عن الكلمة الأولى من قيادة الشيء إلى القلادة التي تلبس على العنق.

– تغيير فونيم (اللّام) إلى (ياء) ففي بعض اللّهجات العامية يقولون (عَيٍ) بكسر الياء بدلا من (عَلِي) بكسر اللّام، أو (فُيْفُيْ) بتسكين الحرف الثاني والرابع (الياء) بدلا من (فُلْفُلْ).

– تغيير فونيم (الظاء) بحرف (الضاد) فينطق (ضُفر) بدلا من (ظُفر).

نتوصل من خلال تحليلنا للأمثلة السابقة للقول بأنّ الازدواجية اللّغوية تشكل حجر عثرة أمام متعلّم اللّغة العربية غير النّاطق بها[2] ممّا يبقيه في ثغرة لغوية؛ إذن فتعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها تعدّ من مسؤولية المعلّم، وذلك عن طريق تعليمه كيفية الاصغاء للمفردات ومن ثم كيفية نطقها نطقا سليما، وهذا يستعدي بناء وتكوين قدرة ذهنية عن طريق تعلّمه لكيفية اكتساب المهارات اللّغوية الأربع.

---

[1]. السيد محمود، تعليم اللّغة العربية بين الواقع والطموح، ط1، سوريا، دار الطلاس للنشر والتوزي، ص212، نقلها: توفيق محمد ملوح القفعان، تأثير العامية في تعليم اللّغة العربية الفصيحة للنّاطقين بغيرها، رسالة مقدمة لاستكمال درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير النّاطقين بها، الجامعة الأردنية: 2010م، كلّية الدراسات العليا، ص29.

[2]. توفيق ملوح القفعان وعوني صبحي الفاعوري، تأثير الازدواجية اللّغوية (الفصيح والعامي) في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج: 39، ع1، 2012م، ص5.

2-الاكتساب اللّغوي Acquisition de Langage

يعد اكتساب اللّغة من العمليات التي طبع بها الكائن البشري؛ وذلك بالقدرة على الاستماع أولا واستيعاب الحروف ثانيا، ليصل إلى إنتاج الجمل التي بواسطتها يتواصل مع أخيه الإنسان.

إنّ القدرة على اكتساب اللّغة سمة هامة ومنفردة يتميّز بها الإنسان عن بقية الكائنات الحية الأخرى كالحيوان مثلا، وبالرغم من أنّه يستطيع التّواصل مع صاحبه وفق مجموعة من الرّموز أو الحركات التي يؤديها، إلّا أنّه لا يستطيع أن يكتسب النّظام اللّغوي الذي يستخدمه صاحبه ولهذا الأمر تعدّدت مفاهيم اكتساب اللّغة، وهي كالآتي:

– يقصد باكتساب اللّغة تلك "العملية اللّاشعورية التي تتمّ عن غير قصد من الإنسان، والتي تنمي عنده مهارات اللّغة، وه إن كان غير واع بهذه العملية اللّاشعورية فهو واع بأنه يستخدم اللّغة كوسيلة للاتصال، وهذه العملية تشبه إن لم نقل تماثل عملية تنمية القدرة عند الأطفال عند تعلّمهم اللّغة الأولى"[1] فاكتساب اللّغة مقدرة ذاتية وموهبة فطرية ميّز بها الله تعالى الإنسان عن بقية الكائنات الحية، فالطّفل مثلا يكتسب اللّغة في فترة قصيرة وبمستوى رفيع دون الشعور بها، وذلك عن طريق الاحتكاك بالأبوين أوّلا؛ فقد يكتسب في بادئ الأمر تراكيب عشوائية ولا يسعى لفهم القاعدة النّحوية حينما يتلقّى جملا من محيطه الأول، إلّا أنّه يحتفظ بتلك المكتسبات القبلية التي سبق وأن اكتسبها ليرتّبها وفق أنظمة لغوية، ليشكل لديه مهارة التّحدّث والتي يستطيع بواسطتها الوصول إلى مرحلة الفهم للّغة.

– ويرى **(كراشان Krashan)** أنّ "اكتساب اللّغة هو التقاط اللّغة في مواقف طبيعية وبشكل لا إرادي من المتعلّم"[2] وهذا دليل على أنّ اكتساب اللّغة عملية طبيعية تتمّ بشكل لا إرادي منذ النّشأة الأولى للطّفل.

– لقد تحدّث اللّغوين العرب عن ظاهرة اكتساب اللّغة الأم واللّغة الثانية، ومن بينهم (الجاحظ) حيث قال "الميم والباء أوّل ما يتهيّأ في أفواه الأطفال كقولهم: مَامَا، بَابَا بالإضافة إلى حرف

[1] . رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى–المناهج وطرق التّدريس، ص80.

[2] . المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الألف الذي ينطقونه لحظة ولادتهم"[1] فهذا المفهوم يبيّن لنا أنّ الطّفل حينما يكتسب اللّغة يبدأ أوّلا بالحروف السّهلة للنّطق والتي تتمثّل في حروف الشفتين ويستبعد الحروف الثّقيلة، بينما الدّراسات اللّغوية الحديثة تؤكّد على أنّ الطّفل "يبدأ باكتساب اللّغة من خلال اتّصاله بالبيئة الثقافية بصورة عفوية تقوم على التّقليد والمحاكاة، ثم يصير قادرا على إخراج الكلمات والجمل والتّعابير بطريقة تلقائية"[2] فالاحتكاك بالبيئة تجعل الطّفل يكتسب اللّغة بطريقة عفوية.

وقد ذكر **ماكس مولر (Max Müller)** في نظريّته **'دنج دونج' (Ding Dong)** أنّ "الإنسان يولد وهو مزوّد بقدرة فطرية على صياغة الألفاظ الكاملة، كما أنّه مطبوع على الرّغبة في التّعبير عن أغراضه بأيّة وسيلة من السائل"[3] فالطّفل يلد وهو مزوّد بالقدرة الذّاتية والموهبة الفطرية التي منحها الله تعالى للإنسان، فالطّفل يكتسب لغته الأولى قبل المرحلة التّعليمية بطريقة تلقائية دون الشّعور بها، ويحدث ذلك عن طريق الاحتكاك مع الآخرين والوالدين خاصّة؛ فقد يتعلّم مجموعة من الرّموز والإيحاءات الصّوتية التي يستخدمها من أجل الاتّصال بمجتمعه للتّعبير عن أفكاره ومشاعره.

لقد تعدّدت بيئات اكتساب اللّغة للطّفل وهي كالآتي:

- اكتساب اللّغة في محيط الأسرة.
- اكتساب اللّغة في محيط المجتمع.
- اكتساب اللّغة في محيط المدرسة.

2-1- اكتساب اللّغة في محيط الأسرة: تعدّ الأسرة المدرسة الأولى لنشأة الطّفل منذ مراحله الأولى؛ إذ تعدّ أوّل محطّة اجتماعية توفر للطّفل القدرة على اكتساب التّراكيب اللّغويّة، وقد أشارت العديد من الدّراسات إلى أنّ "السلوكات البنائيّة للوالدين وأساليبهم في التّفاعل لها تأثير

---

[1]. أبو عثمان بن بحر الجاحظ، البيان والتّبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، ط7، مصر، مكتبة الخانجي، القاهرة: 1998م، ج1 ، ص62.

[2]. هادي نعمان الهيني، ثقافة الأطفال، إشراف أحمد مشاري العدواني، دط، الكويت، 1978م، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص136.

[3]. حاتم صالح العناهن، علم اللّغة، دط، العراق، كلّية الآداب، جامعة بغداد، دت، ص99.

كبير على نمو اللّغة، وقد تبيّن من دراسة مصرية أنّ هناك علاقة موحية بين تفاعل الأم مع طفلها وارتقاء اللّغة لديه"[1] فالأم لها دور كبير في ترقية لغة طفلها.

ويرى **دينس تشايلد (D. Child)** أنّ "من الأمور الواضحة ما تقوم به الأسرة وخاصة الأم في تعريض الصغار للاستخدام المحدّد والمفصّل للّغة؛ إذ يكون للمهارات اللّغوية للوالدين وللأغراض التي تستخدم فيها آثار مهمّة"[2] وهذا دليل على أنّ الطّفل يكتسب اللّغة في مراحله الأولى، بدءًا من سماع أصوات أمّهاتهم وآبائهم، وه داخل الرّحم يتعرّفون على تلك الأصوات وكما أوضحت الدّراسات أنّ الأم تلعب دورا هاما في تدعيم الطّفل ومشاركته في أدائه للتّراكيب اللّغوية من خلال تقديمها شروحات لتلك المهارة التي يكتسبها.

كما وقد بيّن العديد من الباحثين أنّ مستوى التّعليم والثّقافة داخل الأسرة يلعب دورا هاما في تنمية لغة الطّفل؛ حيث وجد كل من **هارت ورسلي (Hart et Risley)** أنّ "الأطفال الذين ينتمون لآباء مرتفعي التّعليم لديهم فرص الحوار مع آبائهم بمعدّل يزيد من 3 إلى 4 مرات عن أبناء الآباء منخفضي التّعليم"[3]

بينما **أبستولس ونابليون (Apostolos et Napoléon)** قد ذكرا أنّ "المستوى التّعليمي للوالدين يؤثر في فهم واستخدام أطفالهم لمعاني الكلمات[4] ويضيف **يوميك (Yomik)** أنّ "ارتفاع مستوى تعليم الأمّهات يساعدهن على تدعيم كفاءة لغة أطفالهن ويساعدهن في معرفة خصائص النّمو اللّغوي لدى الأطفال"[5]

ومن خلال الأقوال السّابقة نتوصّل للقول بأنّ تعليم الوالدين (المستوى الثّقافي والتّعليمي) يلعب دورا مهما في تطوير لغة الطّفل وتنمية رصيده اللّغوي؛ ممّا يؤدي ذلك إلى معرفة الكثير من

---

[1]. أمال دسوني، العلاقة بين تفاعل الأم مع طفلها وارتقاء اللّغة لديه في المرحلة العمرية من 2 إلى 4 سنوات، رسالة ماجستير قسم علم النّفس، كلّية الآداب، جامعة القاهرة، غير منشورة، نقلها: جمعة سيد يوسف، بعض المتغيرات الأسرية المرتبطة بنمو اللّغة لدى الطفل، أعمال المجلس العربي للطّفولة والتّنمية، مجموعة دراسات لغة الطّفل العربي في عصر العولمة، ط1، مصر، 2008م، ص636.

[2]. المرجع نفسه، ص637.

[3]. نفسه، ص637-638.

[4]. نفسه، ص637.

[5]. نفسه، ص638.

معاني الكلمات التي بواسطتها يستطيع الطفل صياغة تراكيب صحيحة تمكّنه من التّواصل مع الغير.

2-2- اكتساب اللّغة في محيط المجتمع: إنّ الإنسان بطبعه كائن اجتماعي لا يستطيع العيش بمعزل عن المجتمع كونه يتواصل بشكل دائم مع الأفراد، وهذا التّواصل يكون مبنيا على التّفاعل في اكتساب وتطوير اللّغة عند الطفل "فالإنسان يتعلّم لغة الكلام القومية منذ طفولته بعد أن يتوفّر لديه الاستعداد الفطري التّام لاكتسابها، ونلقى عنده خطا اللّغة والفكر ثم يبدأ شيئا فشيئا عن مميزات اللغة وإدراك غايتها ووظائفها وارتباطها بما حوله، وتصبح عملية اكتساب الإنسان للّغة متطابقة مع قوانين اكتساب العادات والتّقاليد الأسرية والاجتماعية"[1]وهذا دليل على أنّ الإنسان يولد وهو مزوّد بالقدرة الفطرية والاستعداد التّام لاكتساب أيّ لغة؛ وذلك عن طريق الاحتكاك بما حوله في الأسرة والمجتمع الذي يعتبر من أهمّ السمات التي تؤثر على تطور الكلام لدى الأطفال؛ حيث أنّ الرّصيد اللّغوي للطّفل يتأثر عن طريق دمجه في الوسط الاجتماعي، وهذا ما يؤدي إلى تنمية قدرة الأطفال في إدراك الأشياء التي تؤهله إلى التّجاوب مع الأحداث التي تواجهه، وذلك عن طريق تواصل الأطفال مع الكبار في الوسط الاجتماعي؛ ممّا يجعلهم يكتسبون مفردات جديدة[2]التي بواسطتها يستطيع تنمية قدرته المعجمية.

3-مستويات التحليل اللّغوي:

3-1- المستوى الصّوتي: تنجلي مظاهر هذا المستوى في دراسة أصوات اللّغة، ويشمل كلا النّوعين المعروفين باسم "علم الأصوات العام (Phonétique) علم الفونيمات (Phonomies)"[3] وهذا المفهوم يبيّن لنا بأنّ الدراسة الصوتية في حقيقتها مقسّمة إلى مستويين الأول هو ما يسمّى بالفونيتيك (Phonétique) الذي يختص بدراسة الأصوات اللّغوية من ناحية الجهاز النّطقي ويتناول "دراسة الصّوت ومكوّناه وعناصره الأساسية من حيث عدد الذبذبات وطبيعتها، كما يدرس أيضا صفات الأصوات"[4]فتحليل الصّوت من حيث طبيعته

---

[1]. خالد محمد الزواوي، اكتساب وتنمية اللّغة، ط1، مصر، 2005م، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية: ص27.

[2]. ينظر: محمد عبد القاهر الطيب، رشدي عبده جنين، محمود عبد الحليم منى، الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، دط، مصر، منشأة المعارف، الإسكندرية: دت، ص66.

[3]. ماريو باي، أسس علم اللّغة، تر: أحمد مختار عمر، ط8، مصر، 1998م، عالم الكتب، ص43.

[4]. عبد الصّبور شاهين، في علم اللّغة العام، ط6، لبنان، مؤسّسة الرّسالة، بيروت: 1413هـ-1993م، ص106.

وعدد ذبذباته يتم بواسطة أجهزة التّسجيل والقياس الإلكتروني، بينما صفات الصّوت تظهر ما بين الجهر والهمس والرّخاوة، وقد بيّن **سيدي محمد بوعياد دباغ** في دراسته (الأخطاء الصّوتية في كتابات تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية –الإبدال أنموذجا) مجموعة من التّحوّلات الصوتية التي طرأت على الحروف وهي مقسّمة إلى ثلاث مجموعات[1]وهي:

– **المجموعة الأولى:** استبدال الدّال بالذّال مثل (ذَهَبَ – دَهَبَ)، (التَّلَامِيذ – التَّلَامِيد) بما أنّ كلّا من حرف الذّال وحرف الدّال متشابهان في الكتابة ومخرج الصّوت من الثّنايا فأغلب المتعلّمين يقعون في الخطأ أثناء نطق الصّوتين.

– **المجموعة الثانية:** استبدال حرف السّين بالشّين مثل (الشَّمْسُ – الشَّمْشُ)، يمتاز كل من الحرفين بالرّخاوة والهمس والتّرقيق؛ لذا لا يميّز المتعلّم أثناء نطقه لهذين الحرفين نظرا للتّشابه القائم بينهما فيحدث الإبدال ما بينهما.

– **المجموعة الثّالثة:** استبدال حرف الجيم بحرف الشين مثل (اِجْتَمَعَ – اِشْتَمَعَ) فيتم استبدال الجيم الذيم مخرجه وسط الحنك وصفاته الشدة والجهر والتّرقيق بحرف الشين الذي هو من نفس المخرج ولكن بصفات مختلفة هي الهمس والرّخاوة والتّرقيق، ويرجع ذلك إلى اشتراك الحرفين في نفس المخرج.

ونستنتج من ذلك أنّ الحروف التي يخطئ فيها المتعلّمون من النّاحية النّطقية هي (د، ذ، س، ش، ج)، أمّا النّاحية الثّانية تتمثّل في دراسة الصّوت في مستواه العام من حيث السّياق؛ بمعنى أنّ المستوى الصّوتي يختصّ بدراسة الأصوات اللّغوية من ناحية الجهاز النّطقي، ويهتم بدراسة الكلمات من ناحية البناء الصّوتي لها.

وحينما يتعرّض الفرد لتعلّم أيّة لغة يقضي فترته الأولى في الاستماع دون الانتقال إلى المرحلة التي تليها وهي الكتابة؛ وذلك من أجل تعويد الجهاز النطقي على نطق الأصوات والمفردات والتّراكيب اللّغوية، سواء كانت باللّغة العربية أو باللّغة الأجنبيّة، فالاستماع وليد التّعلّم وقد ذكر مفهوم هذا المستوى على أساس أنّه "مجموعة من الرّموز الصّوتية التي يحكمها نظام معيّن

[1]. ينظر: سيدي محمد بوعياد دباغ، "الأخطاء الصّوتية في كتابات تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية –الإبدال أنموذجا" مجلّة إشكالات، الجزائر: 2015م، ع8، ص14–20.

والتي يتعارف أفراد مجتمع ما على دلالتها بهدف تحقيق الاتّصال بين بعضهم البعض"[1]فهذا دليل على أنّ المستوى الصّوتي يخضع لمجموعة من القوانين التي يحكمها جهاز النّطق.

3-2- المستوى الصّرفي (Morphology): يتمثّل هذا المستوى في دراسة أبنية الكلمات اللّغوية وهو "تلك التّغيّرات التي تعتري صيغ الكلمات فتحدث معنى جديدا مثل اللّواحق التّصريفية ونظام السّوابق préfixe"[2] إذن نجد الكلمة هي الموضوع الأساس في هذا المستوى فيدور البحث حول (أصلها، صيغتها، وزنها، ومعرفة الأصلي والزائد فيها)، ولنفهم أكثر المستوى الصّرفي نأخذ أمثلة عن بعض مظاهره وهي كما يلي:

- الإفراد والتّثنية والجمع: ينقسم الاسم في اللّغة العربية إلى المفرد والمثنى والجمع، والاسم الصّحيح المنقوص والمقصور، والممدود، وتنقسم الجموع إلى جمع مذكّر سالم، وجمع مؤنّث سالم، جموع القلّة، جموع الكثرة، جمع التّكسير وغيرها من التّقسيمات.

تجعل علامات جمع المذكر السالم والمؤنث السّالم متعلّمي اللّغة العربية يجدون صعوبات في قياس جمع الكلمة، مثلا (كِتَاب – كِتَابُون)، (مَسْجِد–مَسَاجِدُون) عوضا عن (كُتُب) و(مَسَاجِد) وقد نجد متعلّم اللّغة العربية يعاني من صعوبات في استخدام ظاهرة "التّثنية لأنّها تعتبر عارضا لغويا تدل على ثقافة المتعلّم اللّغوية"[3]فمثلا قول بعض المتعلّمين (كُرَّاسَيْن اِثْنَيْن) و(قَلَمَيْن اِثْنَيْن) بدلا من (كُرَّاسَان) و(قَلَمَان).

- التّذكير والتّأنيث: تختلف هذه العناصر في كل من لغة الأم واللّغة التي يتعلّمها المتعلّم وهي اللّغة العربية؛ ممّا يجعل المتعلّم يقع في أخطاء وهفوات لغوية، فليس كل ما هو مذكّر في اللّغة الأم مذكّر في اللّغة العربية، فنذكر مثلا (أَغَرْبَازْ Ayerbaz) مذكّر في اللّغة الأم يقابله (مدرسة) في اللّغة العربية وهو مؤنث.

إذن؛ فمن الأخطاء الصّرفية التي يقع فيها المتعلّم ما يعزي إلى قياسيته على لغة الأم التي قد تختلف عن اللّغة العربية.

---

[1] . رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها (الكتاب الأساس مرشد المعلّم)، دط، السعودية، 1983م، معهد اللّغة العربية، ج1، ص30.

[2] . ماريو باي، أسس علم اللّغة، ص43.

[3]. بختة بن علة، التداخل اللّغوي وإشكالية التّواصل في الوسط التربوي، أطروحة الدكتوراه، دراسات لغوية، كلية الأدب العربي، الجزائر: 2018م، جامعة عبد الحميد بن باديس، ص101.

3-3- المستوى النّحوي والتّركيبي Syntax: ويختص بتنظيم الكلمات في الجمل ودراسة التّراكيب اللّغوية من النّاحية النّحوية إن كانت فاعلا أو مفعولا أو صفة...إلخ.

إنّ تدريس القواعد النّحوية عملية أساس في تكوين الملكة اللّغوية عند المتعلّم، وأسهل طريقة لتعليم النّحو للمتعلّمين حفظ القرآن الكريم[1]حيث يساعد على تنمية المهارات اللّغوية عند المتعلّم فيسهل عليه نطق العلامات الإعرابية (الفتحة، الضمة، الكسرة، السكون) بإحكام والتّمييز بينها في النّطق، فالقرآن الكريم يجعل المتعلّم يفهم ما يقرأه، فإذا فهم المعنى فهم الإعراب والعكس صحيح، فمن خلال ما سبق نستنتج أنّه للنّحو عدّة مزايا أهمّها:

- فهم التّراكيب اللّغوية؛
- النّطق والقراءة الصّحيحة للتّراكيب اللّغوية؛
- الكتابة السّليمة للعبارات.

3-4- المستوى المعجمي: من بين الصّعوبات التي تواجهها اللّغة إيجاد الرّصيد المناسب للثّروة اللّغوية أو ما يسمى الجذر اللّغوي أو الأصل اللّغوي؛ وبذلك يعود إلى ارتباط هذا المستوى بجانبين أساسين من اللّغة وهما الدّلالة (Sémantique) والمفردات (Vocabulaire) "إذ يختصّ هذا المستوى بدراسة الكلمات المنفردة وكيفية استعمالها ونطقيها ومعناها"[2]بمعنى أنّه يدرس ماهية المفردات وكيفيّة استخدامها، ومراحل تطوّرها عبر الأزمنة من ناحية الدّلالة؛ فالمستوى المعجمي له دور كبير في تفعيل معرفة المتعلّم.

ويبيّن لنا أيضا **الدكتور أحمد حساني** أنّ "الجانب المعجمي مرتبط بالجانب الدّلالي للظّاهرة اللّغوية باعتبارها متعلّقة بالبنية الذهنية لدى المتكلّم"[3] أي أنّ الدّلالة المعجمية محصورة بين دراسة المعنى ودراسة الوحدات المعجمية الرّاسخة في الذّهن كون المتعلّم هو المسؤول عن بناء البنك المعجمي الخاص به، والذي من خلاله يستطيع تخزين كم هائل من المفردات اللّغوية.

---

[1] . سعد كريم الفقي، تيسير النّحو نحو فهم مبسّط لقواعد اللّغة العربية، ط2، مصر، دار اليقين للنّشر والتّوزيع، القاهرة: 1424هـ-2008م، ص7-8.

[2] . ماريو باي، أسس علم اللّغة، ص44.

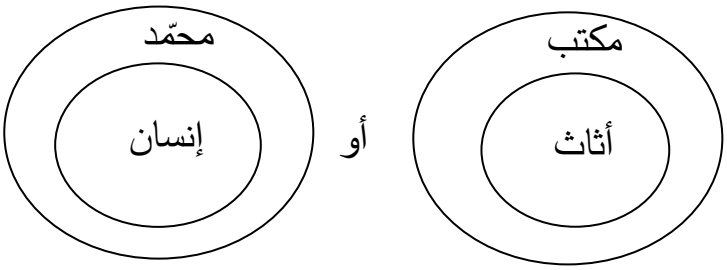
[3] . أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص11.

فمن خلال التّعريفين السّابقين يتبيّن لنا أنّ المستوى المعجمي يصطلح عليه أيضا **بالمستوى المفرداتي (Lexicologie)** الذي يقوم بالبحث عن مصادر معاني الكلمات وما يطرأ عليها من تغيير ودراسة القوانين التي تخضع لها هذه المفردات، فلجميعها دلالات معجمية موجودة على مستوى الذّهن يستخدمها المتعلّم في إطار المعرفة اللّغوية، إلّا أنّ هناك دلالات قد يحدث لها تأويل إلى عدّة سياقات؛ ممّا يؤدي إلى تعدّد الوحدة المعجمية (L'unités Lexicale) وهذا الذي جعل المتعلّم يعاني من الالتباس والغموض في معنى الكلمة أو المعجمة "ويمكن أن يمثّل المعنى المعجمي كمجموعة تضم معاني معجمية أخرى"[1] بمعنى أنّ الكلمة المعجمة قد تتفرّع إلى عدّة دلالات أخرى وذلك بتعدّد سياقها اللّغوي.

وإذا نظرنا إلى المعاني المعجمية يمكن أن تنقسم إلى أربعة أنواع من العلاقات الدّلالية، وهي كالآتي:[2]

3-4-1-علاقة تطابق في المعنى، مثلا معنى كلمة (calcule) هو (عملية) ولكن تحتوي على معاني متعدّدة وهي: العملية الحسابية، العملية الجراحية، العملية التجارية...إلخ، فالمتعلّم يدرك في ذهنه بأنّ (عملية) مخصّصة فقط للحساب ولا يعلم بأنّها تتفرّع إلى معاني أخرى، فذا النّوع من العلاقات الدّلالية لا تُشعر المتعلّم غير النّاطق باللّغة العربية بأيّ فرق بين المفردات، مثلا (الأب، الأم...) إلخ يندرج هذا الحقل ضمن (المحيط الأسري)؛ فقد استعملت جميع المفردات التي يتعامل معها المتعلّم يوميا وهي (الأخ، الأخت، الجدّ، الجدّة، العمّ، العمّة، الخال، الخالة...إلخ).

3-4-2-**علاقة تضمين المعنى:** تظهر علاقة العناصر فيها علاقة عام يتضمن عنصرا خاصا، ويمكن التمثيل على الشّكل الآتي:



[1] . آلان بولغير، المعجمية وعلم الدّلالة المعجمي-مفاهيم أساسية، تر: هدى مقنص، ط1، سوريا، 2012م، المنظمة العربية للترجمة، ص162.

[2] . آلان بولغير، المرجع السابق، ص163-164.

المخطط رقم (03): بيان علاقة تضمين المعنى.

يتّضح من هذا الشّكل أنّ علاقة التّضمين (علاقة الاشتمال) تدلّ على لفظ متضمّن داخله لفظا آخر، مثلا كلمة (مكتب) هي نوع من أنواع (الأثاث) فالأولى متضمّنة داخل الثانية كما هو موضّح في الرّسم أعلاه، وكذلك كلمة (محمّد) اسم من أسماء الإنسان وهو يشتمل على (إنسان)، وأيضا كلمة (مقعد) فمتعلّم اللّغة العربية على دراية بأنّها الكرسي الذي يجلس عليه، إلّا أنّ لهذه المفردة دلالات فرعية أخرى نذكر منها:

- قوله تعالى ﴿فِي مَقْعَدِ صِدْقٍ عِنْدَ مَلِيكٍ مُقْتَدِرْ﴾ [القمر/ 55] بمعنى المكان الذي يدور حول الصّدق لا الكذب.

- أُقْعِد الأب عن العمل: تدل كلمة (أقعد) هنا على أنّ الأب أصبح لا يعمل.

- وصل المعلّم إلى مقعد راقٍ: تدل على أنّ المعلّم تحصّل على منصب عال.

- أقعَد بالمكان: بمعنى أقام في ذلك المكان.

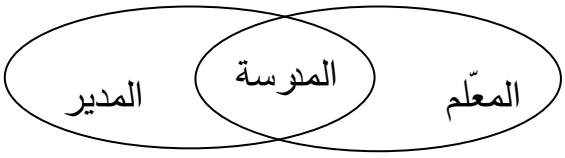
- وصل إلى مقعد الحكم: بمعنى أصبح صاحب سلطة عالية.

- للحزب الفلاني أربعة مقاعد في البرلمان: بمعنى للحزب أربعة مقاعد في البرلمان.

وعليه؛ نستنتج من هذه الأمثلة أنّ للمفردة الواحدة دلالات متعدّدة تتطابق مع المعجمة الأولى.

3-4-3-علاقة تقاطع في المعنى: وذلك مثل:

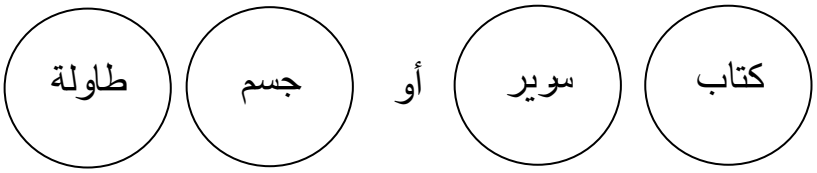
(المعلّم= المدرسة= المدير) ، (الأب= الأسرة= الأم)، (عيد الفطر= الأعياد= عيد الأضحى).



المخطط رقم (04): بيان علاقة التّقاطع في المعنى.

وظّفت في هذا الحقل الدّلالي (المدرسة) المفردات الخاصّة بالمحيط المدرسي.

3-4-4-علاقة انفصال في المعنى: يمكن التمثيل لهذا النوع من المعنى بالمفردات الآتية:



المخطط رقم (05): بيان علاقة الانفصال في المعنى.

ونفهم من خلال هذا الشّكل عدم وجود علاقة كلّية تجمع بين المفردتين (كتاب) و(سرير) أو بين (جسم) و(طاولة) فكل واحدة لها معنى مستقل عن الأخرى.

3-4-5- علاقة التّرادف: وهي تعني علاقة اللّفظ بالمعنى ويكون بينهما اختلاف من ناحية اللّفظ (النّطق) وتشابه في المعنى؛ ممّا يعني تعدّد معاني أو دلالات المفردة الواحدة ونذكر على سبيل المثال:

- (اشتاق = حنّ) فنقول (اشتاق الغريب إلى وطنه) أو(حنَّ الغريب إلى وطنه) فاختلفت الكلمتان في النّطق واتّفقتا في المعنى.

3-4-6- علاقة التّضاد: وتكون بوجود لفظتين مختلفتين ومتضادّتين في المعنى؛ بحيث أنّ المفردة الأولى لا تساوي المفردة الثانية؛ أي متناقضتين، وذلك مثل:

- (ثقيل ≠ خفيف) فنقول: (هذه الطّاولة ثقيلة) و(هذه الرّيشة خفيفة) فاللّفظتين مختلفتين تماما في المعنى، ومن أمثلة هذه العلاقة نذكر ما يلي:

- قوي ≠ ضعيف.

- طويل ≠ قصير.

- سريع ≠ بطيء.

4-الرّصيد اللّغوي: La Compétence Lexical

يعرّف عبد الرحمن الحاج صالح الرصيد اللّغوي على أساس أنّه عبارة عن "ضبط مجموعة من المفردات والتّراكيب العربية الفصيحة التي يحتاج إليها التّلميذ في مرحلة التّعليم الابتدائي حتّى يتسنّى له التّعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية والأساسية التي يجب أن يتعلّمها في

هذه المرحلة من التّعليم"[1] فلمّا نحدّد المفردات والتّراكيب العربية الفصيحة التي يتعامل معها المتعلّم يجب مراعاة القدرات العقلية له من أجل أن يفهم تلك المفردات التي يتعامل معها.

وفي تعريف آخر له يقول بأنّ "الرصيد اللّغوي هو تحديد أدنى عدد من المفردات العربية الحية التي تعبّر عن حاجيات ورغبات الإنسان في جميع الميادين"[2]، وهنا نفهم أن وضع الرصيد اللغوي لا بد أن يتوفر فيه عنصر الملاءمة حتى يستجيب للحاجات التعبيرية للفئة المستهدفة.

5- القدرة المعجمية: هي معرفة المفردات ومدى القدرة على استخدامها[3] فكلّما تمّكن المتعلّم من تنشيط مقدار من المفردات كلّما تحسّن مستواه اللّغوي، وفي هذا يشير هنري هوليك (Henry HOLEC) قائلا: "فكلّما استوعب المتعلّم المفردات سهُل عليه استخدامها في سياقات مختلفة، فازدياد حجم الذخيرة دليل على زيادة اتقان المكوّن المعجمي"[4] وهنا يتضح درو الرّصيد اللّغوي في تعليم أيّة لغة كانت، سواء أكانت لغة الأم أو لغة ثانية أو لغة أجنبية، فكلما كان الرصيد اللغوي متوفرا لدى المتعلّم كلّما استطاع التّعبير عن حاجاته ومكنوناته بواسطة مجموعة من الألفاظ والتّراكيب والصيغ والمدلولات المتعدّدة، وهذا ما يؤدي إلى التّعوّد والاندماج في الوسط الاجتماعي، فأينما كان الفرد يستطيع التواصل مع الآخرين إذا ما توفّر لديه رصيد كاف للتّعبير، عكس الفرد الذي أصيب بفقر في القدرة المعجمية يكون عاجزا عن التّواصل.

II-استراتيجيات تعليم المفردات اللّغويّة وطرائقها:

تعدّ المفردات اللّغوية عنصر أساس لتعلّم أيّة لغة كانت؛ فمن خلالها يتكوّن لدى المتعلّم رصيد لغوي يسمح له التواصل باللغة الهدف بشكل فعّال، كما تساهم في تنمية

---

[1]. عبد الرّحمن الحاج صالح، الرّصيد اللّغوي للّطفل العربي وأهمّيّته -الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر دط، سوريا، مجمع اللّغة العربية بدمشق، 2007م، ص3.

[2]. ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دط، الجزائر موفم للنشر، ج1، 2012م، ص112.

[3] . Karen H. Spracklin, Pour la compétence lexicale en immersion française : la construction d'une expérimentation réussie, université de Moncton Canada, p03.

https : //doi.org/10.1051/shsconf/20184607006. 2023/04/25 :تاريخ الاطلاع

[4] . Henry HOLEC, Lexique et didactique du français langue étrangère, Compétence lexicale et acquisition / apprentissage, Cahiers de l'ASDIFLE n° 6, Actes des 13 et 14, université de Nancy II, Paris : 1994, p01.

المهارات اللغوية لديه، كما يعدّ ثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلم عاملا هامّا للتحصيل العلمي، لذلك سعت البيداغوجية الحديثة المتعلقة بتعليم اللغات إلى وضع عدة طرائق لتعليم المفردات، واستعانت باستراتيجيات مختلفة لتمكين أكبر نسبة من المتعلّمين تعلم لغة ثانية أو أكثر، وإثراء رصيدهم اللغوي.

ارتأينا في هذا العنصر الوقوف على مختلف استراتيجيات تدريس المفردات، وسنتطرق في العنصر الثاني إلى أهم طرائق التدريس كي تتضح لدينا معالم كلّ طريقة، ومنهجيتها، ويسهل علينا في الجانب التطبيقي من البحث تتبّع كل ذلك إجرائيًّا، فالمناهج المعاصرة ترسم سيرورة المقطع التعليمي من البداية إلى النهاية، غير أن إجراءات التطبيق في الميدان قد لا تلتزم بالمنهجية المنصوص عليها في المنهاج، ولا شكّ أن الإصلاح التربوي، وإعادة النّظر في طرائق التدريس لهو دليل على عدم الكفاية المطلقة للطرائق المعروفة في تحقيق الأهداف.

1- . استراتيجيات تعليم المفردات: تشير الدراسات الغربية إلى وجود استراتيجيات كثيرة في تعليم اللغات، لكن أغلب الأبحاث وأهمّها مكتوبة باللغة الإنجليزية، وترجمتها ليست يسيرة في ظل اعتمادها بيئة لا تتوفّر في محيطنا، علاوة على مصطلحات يصعب علينا استيعابها، وبالتالي ترجمتها إلى اللغة العربية، لذلك سنكتفي بما أتيح لنا فهمه.

إنّ من الباحثين الذين بحثوا في استراتيجيات التّعلّم نذكر **ريبيكا أوكسفورد*** **(Rebecca Oxford) وشاموت (Chamot)**؛ إذ تقول **ريبيكا** بأنّها "مجموعة من الإجراءات والخطرات أو التقنيات التي يستخدمها المتعلم من أجل تعزيز تعلّم اللغة"[1] فهذه الاستراتيجيات تدعم سلوك المتعلمين نحو المعرفة، بينما تقول **شاموت (Anna Uhl Chamot)**♥ بأنّها "مجموعة من الإجراءات التي تسهل مهمّة التعلم وغالبا ما تكون الاستراتيجية موجهة نحو الهدف خاصة في المراحل الأولى، كما تستدعي معالجة مهمة لغوية

* أستاذة تعليم اللغة والبحوث في الجامعة الجوية في مونتغمري، جامعة ألاباما بالولايات المتحدة الأمريكية.

[1]. Rebecca Oxford, Language learning styles and strategies an overview, University of Alabama at Birmingham, 2001, p02. https: // www.Researettgate.net / publication / 25446824.pdf 2023/04/26 تاريخ الاطلاع

♥ أستاذة المناهج وطرق التدريس بجامعة جورج واشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية.

غير مألوفة"[1] فاستراتيجيات التعلم هي مجموعة من الأنشطة التي تساعد المتعلم في تحقيق الهدف المنشود، كما تساهم في تدعيم الثروة اللغوية لدى المتعلمين خاصة في مراحل تعلّمه الأولى.

إذن؛ يمكن القول بأن استراتيجيات التعلم تعتبر إحدى السبل التي تساعد المتعلمين في تغلبهم على الصعوبات التي يواجهونها في تعلم اللغة لأنها تعزز التعلم لديهم، وتدفعهم لاكتساب المعارف.

ومن بين الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم والمتعلم استعمالها وفي تعليم وتعلم المفردات نلجأ أولا إلى التقسيم الذي أوردته **ريبيكا أوكسفورد (Rebecca Oxford)** حيث قسمت استراتيجيات تعلم المفردات إلى نوعين هما (استراتيجيات مباشرة) (واستراتيجيات غير مباشرة) وكل نوع صنفته إلى ثلاثة أقسام وهي كالآتي:[2]

1.1 الاستراتيجيات المباشرة: وهي مجموعة من الاستراتيجيات التي تنتمي إلى إحدى الأقسام الثلاث الآتية:

1.1 الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies: ويهدف هذا النوع إلى معالجة المادة اللغوية بشكل مباشر من خلال التحليل والاستدلال وتدوين الملاحظات والتلخيص.

2.1 الاستراتيجيات المرتبطة بالذاكرة Memory Related Strategies : وذلك كاستخدام الصور الذهنية للكلمة نفسها أو معنى الكلمة، أو استخدام مجموعة من الأصوات والصور على سبيل المثال استظهار الصوت بالصورة أو العكس.

3.1 الاستراتيجية التعويضية Compensatory Strategies: وتتمثل في التخمين من السياق في الاستماع والقراءة، واستخدام المرادفات أثناء التحدث أو الكتابة، واستخدام الإيماءات والإيحاءات لشرح مفردة غامضة أو غير مفهومة.

---

[1] . Anna Uhl Chamot, Language learning strategy instruction current issues and research, Cambridge University press, p112.

[2] . Rebecca Oxford, p12,13,14.

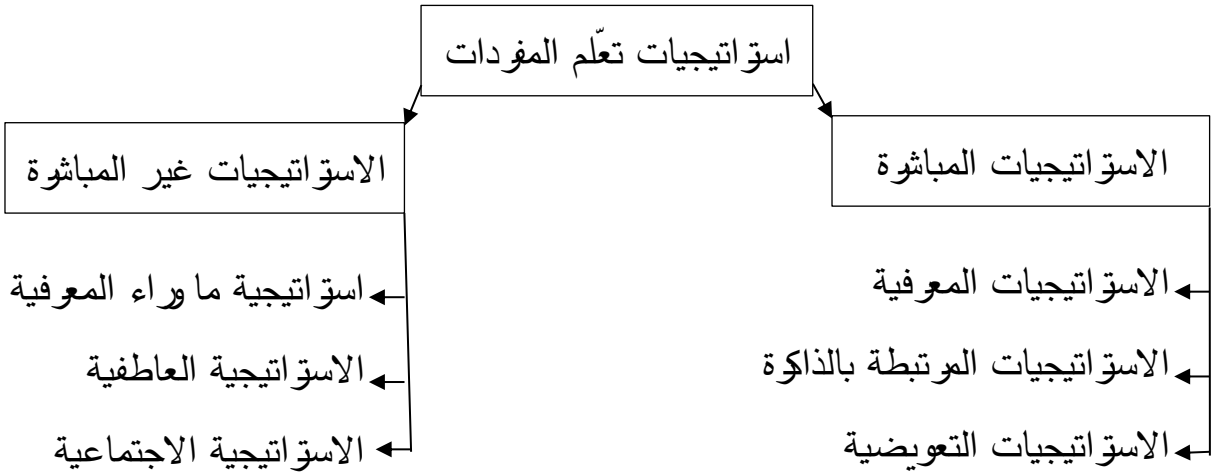
2 الاستراتيجيات غير المباشرة: وهي تلك الاستراتيجيات التي تستعين بالمحيط الاجتماعي والعواطف لتحقيق الهدف التعليمي، ونذكرها كما يلي:

1.2 استراتيجية ما وراء المعرفة Strategies Metacognitive: وتتمثّل في التخطيط لمهمّة تعلّم اللّغة الثّانية، وترتيب مساحة الدّراسة، مراقبة الأخطاء ثم تقييم نجاح المهمة.

2.2 الاستراتيجية العاطفية Affective Stratégies: مثل مكافأة النفس على الأدا ء الجيد وتحديد الحالة المزاجية للمتعلم.

3.2 الاستراتيجية الاجتماعية Social Stratégies: كاكتشاف الأعراض الثقافية والاجتماعية التي تؤدي بالمتعلم إلى فهم الثقافة المستهدفة.

ونستعين بالمخطط لتوضيح تقسيمات ريبيكا أوكسفورد Rebecca Oxford كالآتي:



المخطط رقم (6): مخطط استراتيجيات تعلم المفردات

يتّضح لنا من خلال هذا المخطّط أنّ **ريبيكا أوكسفورد** قسّمت استراتيجيات تعلم المفردات إلى قسمين، القسم الأول هي استراتيجيات مباشرة تقوم على اكتساب المتعلمين للمفردات بشكل قصدي ومباشر، والقسم الثاني هي استراتيجيات غير مباشرة تتمثل في تشجيع المعلم المتعلمين على المشاركة أداء العملية التعليمية، كما يسعى دائما إلى اكتشاف متعلميه والتعرف على تفكيرهم ومشاكلهم، مكا يسعى إلى تقديم حلول مناسبة لها.

وقد خصصت ريبيكا أوكسفورد مجموعة من الشروط التي يجب أن توفّرها الاستراتيجيات كي تعود بالنفع على المتعلمين، وهي كما يلي:[1]

- أن ترتبط الاستراتيجية بمهمة اللغة المراد تعلّمها؛
- أن ترتبط الاستراتيجية بأسلوب التعلم الخاص بالمتعلم؛
- أن يربط المتعلم الاستراتيجية بشكل فعال مع الاستراتيجيات الأخرى.

تجعل الاستراتيجيات التي تفي بهذه الشروط المتعلم أسرع وأدق وأكثر توجيها وفعالية، وأكثر قابلية للمواقف الجديدة، فما على المعلم إلا تشجيع متعلميه نحو استخدام هذه الاستراتيجيات.

وهناك استراتيجيات أخرى لتعلم المفردات اللّغوية ونذكر منها ما يلي:[2]

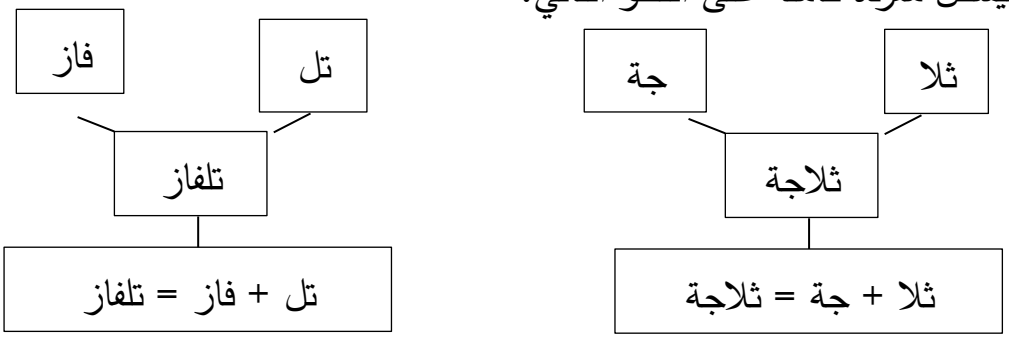
- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات وأفواج وتكليفهم بنشاط ما ككتابة قصة مثلا، فهذه الاستراتيجية تؤدي إلى إنشاء قصص كثيرة ما يؤدي إلى تنوع الإنتاج المعجمي لدى المتعلمين.
- استراتيجية (ارفع يدك بصمت) وهي من بين الاستراتيجيات المثلى عند متعلمي المرحلة الابتدائية، حيث تقوم على تبادل الأفكار والمناقشة بين المعلم والمتعلمين، كما تساعد على خلق المتعة الحماس داخل الصفن إضافة إلى أنّها تجذب لهم الانتباه وتبعد عنهم الملل، وتنمي قدراتهم اللغوية.
- استراتيجية الحوار: هي عبارة عن نشاط تفاعلي وإيجابي؛ بحيث يتحاور المتعلمون إما مع المعلم أو فيما بينهم حول مشكلة ما، أو تنفيذ دور وذلك بالتّعاون والمشاركة الفعالة بين المتعلمين، فهذا النشاط يساعدهم على اكسابهم مهارات الاتصال كالتعبير الشفوي والكتابي، كما تنمي مهارة الاستماع لديهم.

---

[1] . Rebecca Oxford, Language learning styles and strategies, cit, p08.

[2]. Michal Lewis, Pedagogical Implication of the lexical approach, according: James Cody, Thomas Huckin, Second language vocabulary acquisition, Cambridge University, press, p268,269.

- استراتيجية معجمي الدومينو: وذلك عن طريق إعداد مجموعة من البطاقات تشبه بطاقات الدومينو وكل بطاقة تحتوي على نصف كلمة ثم يبحث المتعلم عن النصف الآخر ليشكل مفردة كاملة على النحو التالي:



المخطط رقم (7) توضيحي لاستراتيجية معجمي الدومينو

يتّضح لنا مما سبق أنّ تعليم المفردات اللغوية ليس بالأمر السهل، ولكن ليس مستحيلا، فما على المعلّمين والمتعلمين إلا الاهتداء إلى الاستراتيجية الملائمة، فهي تساعد المتعلمين في تنمية مهاراتهم اللغوية، إلى جانب الجو الإيجابي والحماسي الذي تخلقه داخل الصف، فهذا العامل يلعب دورا مهما في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، وينمي الكفاءة اللغوية عندهم، وبالتالي يحقق الاستيعاب، واكتساب قدر أكبر من المعارف.

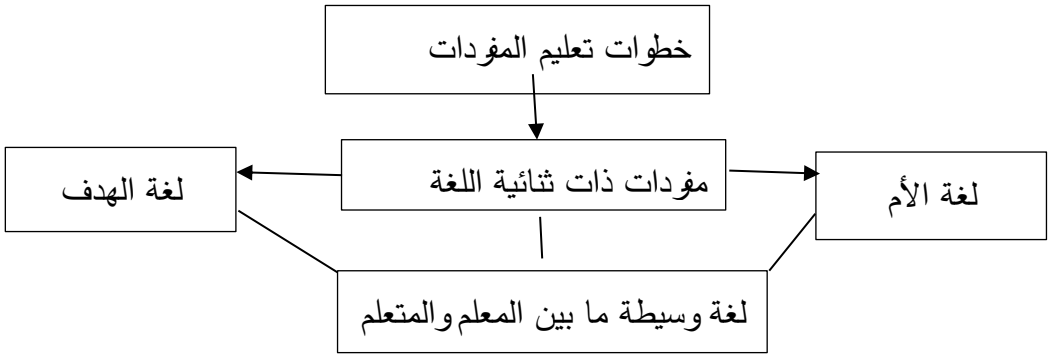
3- طرائق تعليم المفردات اللّغويّة: تتعدّد طرائق التدريس بتعدّد الأهداف من تعلّم اللّغة، ومن الطرائق الأكثر رواجًا نذكر:

1.3 طريقة النّحو والتّرجمة (Grammar Translation Method): من المعلوم أنّ نحو لغة ما إنّما هي مجموعة من قواعد تمّ استنباطها، ثم صيغت على شكل قوانين من أجل إتقان تلك اللّغة، بينما التّرجمة هي نقل مضمون الكلام من لغة إلى أخرى "فتعتبر هذه الطريقة من أقدم طرق تعليم اللغة الثانية، وتعود إلى عصر النّهضة في البلاد الأوربية؛ حيث نقلت اللغتان اليونانية واللّاتينية للتراث الإنساني إلى العالم الغربي"[1] وظهرت هذه الطريقة منذ القدم وتعتبر من بين أولى الطرائق التي وضعت من أجل تعليم اللّغة الثانية "وتقرّ بأن اللّغة عبارة عن مجموعة من الرّوابط والمفردات التي تحكمها سير القاعدة النّحوية، وكذلك تكلف هذه الطريقة المتعلم باستظهار القاعدة كما قدّمت له وحفظ المفردات التي وردت في الجمل

[1]. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص348.

والتراكيب مترجمة اللّغة الأولى للدّارسين"[1] ذلك وفق الترجمة المباشرة من لغة الهدف إلى لغة الأم.

ومن هنا يمكن إيجاز أهم خطوات تدريس المفردات في ضوء طريقة (النّحو والتّرجمة) من خلال "تقديم قوائم من المفردات ذات ثنائية اللغة (اللّغة الأم واللغة المراد تعلّمها)"[2] ونبيّن ذلك وفق المخطّط الآتي:



المخطط رقم(8): خطوات تعليم المفردات ضمن طريقة النّحو والترجمة

ويتم تعليم المفردات وفق هذه الطريقة من خلال تقديم مجموعة من المفردات ذات ثنائية اللغة (لغة الأم ولغة الهدف) وغالبا ما تتوسطها لغة وسيطة ما بين المعلّم والمتعلّم "فالوسيلة الوحيدة لتعلّم المفردات المكتوبة أو المسموعة هي التّرجمة من لغة الأم إلى لغة الهدف"[3] فالتركيز على تعلّم المفردات المكتوبة والمسموعة من بين الآليات التي تساعد المتعلّم على اكتساب القدرة المعجمية مع مراعاة عنصر الترجمة من لغة المنشأ إلى لغة الهدف، حتى يستوعب المتعلّم معنى الكلمة غير المفهومة كي يستطيع التعامل مع تلك المفردات من كل جوانبها المختلفة، إمّا من ناحية التّعبير الشفوي أو التعبير الكتابي وإما من ناحية توظيفها في تراكيب ذات سياقات مختلفة "فالترجمة من اللغة الوسيطة إلى العربية (اللغة الجديدة) تكون أنسب عند تعليم الكلمات الحية Active Vocabulary تلك التي يستعملها الفرد بكثرة عند صياغة الدارس للتراكيب اللغوية بينما تكون الترجمة من العربية إلى اللغة الوسيطة أنسب عند

---

[1]. المرجع نفسه، ص350.

[2] . Robert Schmitt et Diane Schmitt, Vocabulary in Language Teaching Second Edition, University Cambridge Press, USA, p20.

[3] . رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص 351.

تعليم الكلمات الخاملة وكذلك عند فهم التراكيب اللغوية"[1] فاستعمال الترجمة أو اللغة الوسيطة لا تعتبر عائقا في تعليم المفردات الجديدة، بل تعدّ أسلوبا نافعا من أجل ترسيخ مفاهيم ومعاني ومفردات ذات نفس المعنى لتقوية رصيد المتعلّم.

كما تهتم هذه الطريقة بالأحكام النّحوية، فكثيرا ما يلجأ المعلم الذي يستخدم هذه الطريقة إلى التحليل النحوي لجمل اللغة المنشودة، ويطلب من المتعلمين القيام بهذا التحليل[2] فهذه الطريقة تقوم بالتركيز على تفسير قواعد اللغة من أجل فهم واستيعاب اللغة الهدف.

2.3 الطريقة المباشرة Direct Method: جاءت هذه الطريقة لتعليم اللّغة الثانية حيث "ظهرت كرد فعل على طريقة النّحو والترجمة التي كانت تعامل اللّغات كما لو كانت ميّتة تخلو تماما من الحياة"[3] فقد انتشرت هذه الطريقة بشكل سريع واستبعدت طريقة النّحو والترجمة "فاعتمدت هذه الطريقة على نظرية بافلوف (pavlov) وأنصاره في الارتباط الشرطي التي ترى أنّ الطريقة التي يتعلّم بها الدارس اللغة الثانية تشبه الطريقة التي يتعلّم بها لغته الأم"[4] فقام علماء اللّغة بنشر هذه الطريقة واستخدامها "وتركّز هذه الطريقة على استخدام لغة الهدف، ووضع المتعلم في ما يسمى الحمام اللغوي، ويمنع الاستعانة بلغة وسيطة. تستعين هذه الطريقة بالحركة والصورة والوسائل المختلفة للربط بين اللفظ ومعناه"[5]أي أن يكون استعمال اللغة بين المعلم والمتعلم استعمالا مباشرا باللغة المستهدفة فيمتنع استخدام لغة الأم وكل ما له علاقة بها وتعويضها بوسائل أخرى كالإرشادات والحركات والصور.

أحدثت هذه الطريقة رواجا كبيرا خلال القرن العشرين "حيث يرى أصحابها أنّه بإمكان الطالب أن يفهم ويتقن مفردات اللغة عن طريق الاستماع والتحدث بها مع ربطها بالمواقف الملائمة فهذه الطريقة هي التي يستخدمونها لتعلّم الطلاب لغتهم الوطنية، كما يتعلمون بها

---

[1] . عمر الصديق عبد الله، قراءة في كتاب (مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب)، مجلة للنشر المتوسطة،ع9، الخرطوم، 2010م، ص30.

[2]. محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، دط، الأردن: 1997م، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ص20.

[3] . رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص359.

[4] . علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هويدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (النظرية والتطبيق)، ط1، مصر: 2006م، دار الفكر العربي ص286.

[5] . علي الحديدي، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، مرجع سابق، ص5.

اللغة الثانية بدون مواجهة عدة صعوبات"[1] ومن هنا يمكن القول أنّ لهذه الطريقة دورا فعالا في تعليم المفردات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية، ويمكن إيجازها فيما يلي:

- "ضرورة تقديم المفردات والتراكيب اللغوية بلغة الهدف في مواقف مباشرة، وذلك بالاستعانة بالوسائل كاستخدام الحركات والإشارات والتمثيل"[2]، ويفهم هنا التركيز التام على اللغة الهدف.

- "ضرورة تقديم المهارات اللغوية الأربع لمتعلّمي لغة الهدف مرتبة في مراحل زمانية متشابهة لترتيب مراحلها لدى الأطفال في اكتسابهم لغاتهم الأصلية بحيث تبدأ بفهمهم المسموع فترة كافية يليه الكلام والقراءة فالكتابة مرحلة متأخرة"[3] فيجب التركيز على اكتساب المهارات اللغوية الأربع؛ حيث تساعد على المتعلم على اكتساب المفردات بدون مواجهة صعوبات كثيرة، فيستوعب معنى المفردة غير المفهومة دون استخدام لغة الأم.

- "ضرورة تعليم المفردات والتراكيب اللغوية بلغة الهدف، فقد تميل عن الموقف التّعليمي إلى التّمثيلي؛ أي استخدام المعلّم الصور والوسائل وغيرها، وهذا ما يتيح بشكل كبير تعليم عدد هائل من المفردات في وقت قصير، كما أنّها من جهة أخرى تساعد المتعلّم على الاستيعاب الجيد للدرس"[4]

- نجاعة هذه الطريقة؛ إذ "من الملاحظ أنّ هذه الطريقة قد حققت نجاحا كبيرا مع الأطفال الصغار؛ حيث أنّها تثير حماسهم"[5] فربط المتعلّم بالأشياء المحسوسة يثير اهتمامه وتشوّقه للدرس فمثلا عند شرح كلمة عند مشاهدته وتفحّصه بيده بالتّأكيد سترسّخ في ذهنه الكلمة، فتقوم هذه الطريقة على تعليم المفردات بشكل قصدي.

- "تستعمل هذه الطريقة لغة الهدف منذ اللّحظة الأولى وتستبعد لغة الأم أو أية لغة وسيطة مع عدم اللّجوء إلى المعاجم ثنائية اللغة والاعتماد بدلا من ذلك على كثرة القراءة من

---

[1] . ينظر: محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (اسسه، مداخله، طرق تدريسه)، مرجع سابق ص74.

[2] . ينظر: عبد العزيز عضيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط1، السعودية: 1423هـ، ص300.

[3]. المرجع نفسه، ص305.

[4] . ينظر: محمود كامل الناقة، المرجع السابق، ص75.

[5]. المرجع نفسه، ص78.

نصوص سهلة مكتوبة بلغة الهدف"[1] فاهتمّت بقراءة النصوص التي تساهم في إدراك الرموز والكلمات وفهمها من خلال السياق.

3.3 –الطريقة السّمعية الشّفوية Audiolingual: تعدّ مهارتا الاستماع والتّحدّث من الجوانب الرئيسة والأساس التي يسعى كل متعلّم تنميتها وتطويرها، فتعلم أية لغة سواء كانت لغة الأم أو اللغة الثانية، فهدفه أن يكتسب القدرة على سماع اللغة والتعرف عليها والقدرة على التحدث بطريقة صحيحة وسليمة، وعلى هذا الأساس "نشأت الطريقة السمعية الشفوية Audiolingual في الولايات المتحدة الأمريكية، فلقد ظهرت حاجة الجيش الأمريكي في النصف الأول من هذا القرن للاتصال بالشعوب الأخرى سواء كانوا حلفاء أو كانوا أعداء"[2] وانتشرت هذه الطريقة بشكل سريع في الآونة الأخيرة، وذلك لهدف الاتصال والتواصل.

وتنطلق هذه الطريقة من "تصوّر صحيح للغة ووظيفتها أنّها تولي الاتصال بين الناس الأهمية الكبرى في تعليم لغات بعضهم البعض، ولا شك أنّ الاهتمام بمهارتي الاستماع والكلام في تعليم اللغة الثانية أمر يتفق مع ظروف المجتمع الإنساني المعاصر؛ حيث تقدّمت وسائل المواصلات لتعدد حاجات الناس لبعضهم البعض"[3] فتركز هذه الطريقة على مهارتي الاستماع والتحدث، فتشارك فيما بينها لتحقيق التواصل الفعّال بين الناس فبواسطتها يستطيع الفرد أن يعبّر عن حاجاته ورغباته، وتوضيح أفكاره بشكل دقيق.

ويطلق على هذه "الطريقة عدة مسمّيات أخرى نذكر مثلا: **الطريقة الشفوية** أو **الطريقة اللّغوية** وأوّل ظهور لها يعود للجيش الأمريكي الذي يريد تعليم اللغات الأجنبية من أجل التواصل مع الشعوب الأخرى"[4] وقد أولت هذه الطريقة "اهتماما منهجيا للنطق ولكل ما هو شفوي، كما أوصت بإدخال المفردات الجديدة التي يتعرض لها المتعلم داخل الأنشطة الشفوية

---

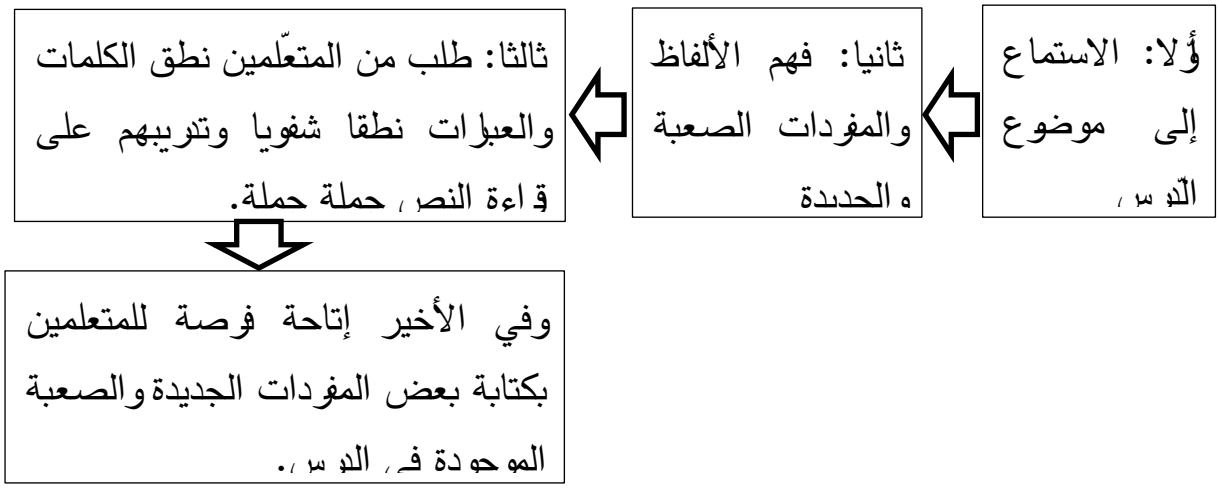
[1] . عبد العزيز إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص301.

[2] . رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطفين بلغات أخرى، ص382.

[3] . رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص392.

[4] . ينظر: محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص23.

كي يتمكن من الاحتفاظ بها على المدى الطويل"[1] فنلاحظ أنّ لهذه الطريقة دورا كبيرا في تعليم المفردات اللغوية، وذلك من خلال المهارات اللغوية والأنشطة المختلفة، فمن هنا يمكننا ذكر أهم خطوات تعليم المفردات في ضوء هذه الطريقة على النحو التالي:



المخطط رقم(9): مخطط خطوات تعليم المفردات ضمن الطريقة السّمعية الشفوية.

نلاحظ من خلال هذا المخطط أن الطريقة السمعية الشفوية تساهم بشكل فعال في تعليم وتعلّم المفردات اللغوية؛ وذلك باتباع الخطوات المذكورة أعلاه، فقد "أعطت هذه الطريقة الأولوية للمهارات اللغوية (استماع، تحدث) فالمتعلم يتعلم اللغة الثانية بمهارتي الاستماع والتحدث ثم القراءة والكتابة بالتسلسل، فيم التركيز على نطق المفردات اللغوية بشكل صحيح وسليم"[2] فمتعلم اللغة الأجنبية "لا يستطيع قراءة وكتابة الحروف والكلمات إن لم يتعلّم كيف ينطقها ويسمعها، فيجب أوّلا أن يتّصل بأصوات اللغة، ثم كتابتها وقراءتها، إذن فإن المهارات الصوتية تعتبر عاملا يساعد بشكل إيجابي في استيعاب المفردات والكلمات"[3] فمثلا مفردة (حافلة) يقوم المعلم بنطقها وما على المتعلّمين إلا التّكرار حتى تترسّخ في أذهانهم، فتعتمد هذه الطريقة

---

[1]. Cheryl Boyd Zimmerman, Historical Trending Second Language Vocabulary, Introduction according to James Cody, Ed: Thomas Huckin (Second Language Vocabulary), Cambridge University Press, p10, 11.

[2] . ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص384.

[3] . ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، تعليم العربية لغير الناطقين بها (الكتاب الأساس)، دط، السعودية: 1984م، ج1، ص41.

على السماع ثم التحدث بما سمعه المتعلم حتى يصل إلى نطق المفردة بطريقة صحيحة وسليمة.

وقد اهتمّت هذه الطريقة بالجانب الشفوي "انطلاقا من نظرة إلى طبيعة اللغة ووظيفتها الاتصالية"[1] فهدفها الرسالة الشفوية التي تحدث بواسطة مهارة الاستماع والكلام، فبه يكتسب المتعلم الكثير من المفردات الجديدة ويتعلم مختلف الجمل والتراكيب، فالقدرة على تمييز الأصوات والكلمات شرط أساس لتعلّم أية لغة.

نستنتج مما سبق أنّ الطريقة السمعية الشفوية تنطلق أوّلا من مهارة الاستماع التي تمكّن المتعلمين من الانتباه إلى أصوات اللغة، ثم تليها مهارة التحدث لينطق المفردات التي سبق وأن سمعها من حوله، فمن خلال هاتين المهارتين يكتسب المتعلم قدرا هائلا من المفردات والتراكيب والجمل النحوية التي يستطيع الاتصال والتواصل بها.

وخلاصة القول أنّ دراسة المفردات تعدّ جزءًا رئيسا من تعليم وتعلم اللغة، ويجب على المعلم أن يتعرف عليها بشكل متقن ودقيق مع مراعاة الطرائق المناسبة لتعليمها للمتعلم غير الناطق بها، خاصة في مراحله الألى من تعلمه للغة، فلابد أن يقف وأن يتمعن جيدا في هذه الطرائق التعليمية؛ وذلك من أجل أن يكتسب عددا هائلا من المفردات التي تنمي قدرته على التواصل الجيد مع الآخرين.

الخلاصة: تطرقنا في هذا الفصل إلى ضبط المصطلحات الخاصة بموضوع الدراسة، ثم عرضنا بعض الاستراتيجيات التي سنها بعض المختصين، والتي تساهم في تفعيل الإنتاج المفرداتي، ومنها: الاستراتيجيات المباشرة المقسمة إلى ثلاثة أقسام هي (الاستراتيجية المعرفية، الاستراتيجية المرتبطة بالذاكرة، الاستراتيجية التعويضية) بينما الاستراتيجيات غير المباشرة تنقسم إلى (استراتيجية ما وراء المعرفة، الاستراتيجية العاطفية، الاستراتيجية الاجتماعية). ثمّ ذكرنا أهم الطرائق المساهمة في تنمية الثروة المعجمية والمتمثلة في الطريقة المباشرة، وطريقة النحو والترجمة، والطريقة السمعية الشفوية. وكان غرضنا من الوقوف على هذين العنصرين معرفة بعض المبادئ التي يسير عليه المقطع التعليمي، وبالتالي نتمكن من تحليل المعطيات التي سنتحصل عليها في دراستنا الميدانية بخصوص تدريس المفردات لمتعلّمي السنة الثانية من المرحلة الابتدائية.

---

[1] . عبد العزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص331.

الفصل الثّاني التّطبيقي:

تعليم مفردات اللّغة العربية للسنة الثانية ابتدائي

الإجراءات والصعوبات: دراسة ميدانية

1. الإطار المنهجي وتقديم المعطيات.

1-1- مجتمع الدراسة.

2.1- عينة البحث .

3.1- منهج البحث.

4.1- الدراسة الميدانية.

1-4-1 - الدراسة عن طريق الملاحظة.

1-4-2 – الدّراسة عن طريق المقابلة.

1-4-3- الدّراسة عن طريق توزيع الاستبيانات.

5.1- صعوبات البحث الميداني.

6.1- توزيع المعلمين حسب المؤهل العلمي.

7.1- توزيع المعلمين حسب سنوات الخبرة

2- **تحليل المعطيات الميدانية.**

2-1- تقييم الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية.

2-2- تقييم عدد المتعلمين داخل القسم.

2-3- تقييم سير الحصص.

2-4- تفاعل المتعلمين مع الأنشطة التعليمية.

2-5- المفردات أهم عنصر.

2-6- نسبة المفردات التي ينبغي أن تتحقق في نهاية السنة الثانية ابتدائي.

2-7- تهذيب وتصحيح الرصيد اللغوي.

2-8- آراء المعلمين حول تنفيذ الأنشطة التعليمية.

2-9- صعوبات تعلم المفردات.

2-10- ملاءمة المحاور الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي.

2-11- مراعاة النصوص القرائية للتنوع البيئي والثقافي.

2-12- المفردات التي تم عليها بناء النصوص.

2-13- استيعاب ثماني مفردات في الدرس الواحد.

2-14- تحديد المفردات الصعبة في النص.

2-15- أهم اختبارات تعليم المفردات.

2-16- الاستعانة بالقبائلية والعامية لملء نقائص المعجم الفصيح.

2-17- يستعين أغلب المتعلمين.

2-18- سبب استعمال غير العربية الفصيحة.

2-19- ظهور الثغرات في المعجم الفصيح للمتعلمين.

2-20- استراتيجيات إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين.

2_21_ تشجيع المتعلمين على الانتاج الشّفوي و الكتابي.

2_22_اقتراحات المعلمين من أجل رفع مستوي الرّصيد اللّغوي

1. الإطار المنهجي

بعدما تطرقنا في الجانب النظري إلى المستوى المعجمي (المفرداتي) سنحاول في هذا الجانب التطبيقي تطبيق ما جاء في الجانب النظري ومدى تطابقه مع الواقع الميداني وسنحيط أكثر بالجانب التطبيقي للدراسة حتى يكون الموضوع أكثر دقة؛ إذ نتناول في هذا الجانب كل من مجتمع الدراسة، المنهج المقيد في إنجاز البحث، عينة الدراسة وأدوات الدراسة الميدانية.

1.1 مجتمع الدراسة (مجتمع البحث)

نعني بمجتمع البحث "جميع المفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث أو جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث؛ أي أنه العناصر التي تنتمي لمجال الدراسة"[1]ويعرف بأنّه "مجموع الأفراد أو الأحداث أو المشاهدات أو الظواهر التي تشكل موضوع للدراسة أو البحث" [2] كما أنّه عبارة عن "مجموعة من الوحدات الإحصائية المعرفة بصورة واضحة والتي يراد منها الحصول على بيانات"[3] فيتمثل مجتمع الدراسة على أنه مجموعة من الأفراد التي يسعى إليها الباحث من أجل إلمام نتائج ذات صلة بمشكلة البحث.

ويتمثل مجتمع دراستنا في إحدى عشر مدرسة ابتدائية وهي كالآتي:

1) ابتدائية شرف محند (عزازقة).
2) ابتدائية مالا سعيد بوبرون (عزازقة).
3) ابتدائية حفحاف رشيد (عزازقة).
4) ابتدائية كسيري محند السعيد(عزازقة).
5) ابتدائية الإخوة عبدوس (عزازقة).
6) ابتدائية قاسي شاوش (عزازقة).
7) ابتدائية دحموح شريف فليكي(عزازقة).

---

1 . بن صغير كريمة، مطبوعة بيداغوجية في مادة منهجية وتقنيات البحث (مجموعة محاضرات موجهة لطلبة السنة الثانية علم النفس) كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة 8 ماي 1945، الصادرة بتاريخ 2017،2018م، ص 42.

[2]. عوينات عبد القادر، محاضرات في المنهجية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة أكلى محند أولحاج، الجزائر: 2017م–2018م، ص67. يستحسن الاستعانة بمطبوعة الأستاذة لرول

[3]. رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ط1، عمان: 2008م، دار الدجلة، ص161.

8) ابتدائية هندو طاهر(عزازقة).
9) ابتدائية تمازيرت أرزقي (عزازقة).
10) ابتدائية أحمد لاغا تاشروفت (عزازقة).
11) ابتدائية الإخوة مسعودان (عزازقة).

2.1 عينة البحث:

تعرف عينة البحث بأنها:"جزء من مجتمع الدّراسة، و بفضلها يمكن دراسة الكلّ عن طريق دراسة الجزء بشرط أن تكون العينة ممثلة للمجتمع المأخوذة منه ، و تحمل نفس خصائصه بهدف تعميم النتائج على المجتمع بأكمله فهي ليست مجموعة الأفراد الذين يجب اشتراكهم في الدّراسة" [1] و تتمثل عينة بحثنا في معلمي المدرسة الابتدائية ممن تولوا تدريس أقسام السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، ثم اختيارهم حسب المستوى المستهدف، و كان العدد الإجمالي للمعلمين في جميع هذه المؤسسات كالآتي:

ميدان الدّراسة	عدد المعلمين		عدد المستجوبين	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
منطقة عزازقة: الإخوة مسعودان، مالا سعيد، قاسي شاوش، الإخوة عبدوس، كسيري محند سعيد، حفحاف رشيد، شرف محند، دحموح شريف، تمازيرت أرزقي، أحمد لاغا تاشروفت، هندو طاهر	57	°100	57	°100
المجموع	57	°100	57	°100

الجدول رقم 1: عينة المعلمين في مجتمع البحث.

3.1 منهج البحث: نعني بمنهج البحث تلك "الطريقة التي يتم استخدامها لكي يقوم الباحث من خلالها بعرض معلوماته بشكل منطقي وواضح؛ بحيث يكون القارئ قادرا على فهم

[1] فضيلة لرول "محاضرات في مقياس منهجية البحث اللّغوي مطبوعة مقدمة لطلبة الليسانس السنة الثالثة (ل م د)"،السداسي الخامس،تخصصّ لسانيات تطبيقية،كلية الآداب و اللّغات ،قسم اللغة العربية و آدابها ، جامعة مولود معمري تيزي وزو،2019\2020ص 36

هذه المعلومات"[1] وعليه فهو عبارة عن "مجموعة من الإجراءات والطرق الدقيقة المتبناة من أجل الوصول إلى نتيجة "[2] فالمنهج هو الطريق الذي يسلكه الباحث أثناء دراسة موضوع بحثه بغية وصوله إلى نتائج تقدم البحث.

وقد اتبعنا في دراسة موضوع بحثنا المنهج الوصفي الإحصائي لكونه الأكثر ملائمة لدراسة موضوعنا، فيعتمد على دراسة الكمية والنوعية كما أن هذا الاختيار لم يكون عشوائيا بل نتيجة لطبيعة الموضوع، ويساعد على جمع البيانات وتحليليها ووضعها وذلك بهدف الوصول إلى نتائج علمية دقيقة، فيعرف المنهج الوصفي بأنه "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتطوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها"[3] وهناك من يعرفه بأنه "هو الذي يقوم بدراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها أشكالها وعلاقتها والعوامل المؤثرة في ذلك، وهذا يعني أن المنهج الوصفي يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث"[4] فالمنهج الوصفي أحد أبرز المناهج التي يستخدمها الباحث في بحثه العلمي الميداني؛ حيث ساهم في وصف وتفسير الظاهرة المدروسة وصفا دقيقا ومفصلا، كما أنّنا استعننا بالمنهج الإحصائي في انجاز بحثنا وهو "المنهج الذي يقوم بجمع البيانات وحصرها الشامل مع هؤلاء محل البحث"[5] ومن أجل ذلك "يعتبر المنهج الإحصائي مجموعة من الأساسيات المتنوعة المستعملة من أجل جمع المعطيات الإحصائية و تحليلها بغرض إظهار الاستدلالات العلمية التي قد تبدو غير مفهومة[6] لذا يمكن أن نقول

---

[1] مداسي بشرى، ملخصات بحوث السنة الثانية الفوج (16، 15، 14)، المقياس: مناهج وتقنيات البحث العلمي،قسم علوم الإعلام ص2. الجزائر: 2019م-2020م

[2]. موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، ط2، الجزائر، دار القصبة للنشر 2006م ص 34.

[3]. محمد سرحان علي محمودي، مناهج البحث العلمي، ط3، صنعاء: 1441هـ- 2019م دار الكتب الجمهورية اليمنية، ص46.

[4]. ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيقية، ط1، عمان 2000م، ، دار الصماء، ص42.

[5]. محمد شلبي، المنهجية في التحليل السياسي (المفاهيم، المناهج، الاقتراحات والأدوات)، دط، كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية، الجزائر: دت، ص93.

[6] مدحت جمال ،المنهج الإحصائي في البحث، مقال الكتروني منزل يوم :2022\09\21 من الموقع الإلكتروني: https://www.sanadkk.com تاريخ الاطّاع:14\05 \2023م

أن المنهج الإحصائي عبارة عن منهج يستخدم فيه الأرقام الرياضية في معالجة وتحليل البيانات وذلك قصد إعطاء تفسيرات دقيقة.

فالمنهج الوصفي الإحصائي يعتمد على الدراسة الكمية والنوعية فتساعد الدراسة النوعية على تحليل الكلمات والصور وذلك قصد استنتاج الباحث معلومات دقيقة حول موضوع البحث بينما الدراسة الكمية فتقوم على تحليل البيانات والاستبيانات الاستخراج النتائج المطلوبة.

4.1 الدراسة الميدانية

1.4.1 الدراسة عن طريق الملاحظة observation: تعد الملاحظة أداة من أدوات جمع البيانات والمعلومات للبحث العلمي وتعرف الملاحظة على أنها "المشاهدة والمراقبة الدقيقة للسلوك أو ظاهرة معينة وتسجيل الملاحظات أولا بأول وكذلك الاستعانة بأساليب الدراسة المناسبة لطبيعة ذلك السلوك أو تلك الظاهرة بغية تحقيق أفضل النتائج والحصول على أدق المعلومات"[1] وهي عبارة عن "عملية توجيه الحواس لمشاهدة ومتابعة سلوك أو ظاهرة معينة وتسجيل جوانب ذلك السلوك وخصائصه"[2] فالملاحظة هي متابعة سلوك معين وتسجيل مجموعة من الملاحظات بهدف الوصول إلى نتائج أفضل.

ومن خلال دراستنا الميدانية التي توجهنا فيها إلى بعض المؤسسات التعليمية التي سمحت لنا بالدخول إلى بعض الأقسام من أجل حضور بعض الحصص وتتمثل في سن ابتدائيات وهي كالآتي:

الابتدائية الأولى: ابتدائية شرف محند شرفاء عزازقة.

حضرنا حصتين في هذه الابتدائية وكانتا كالآتي:

الحصة الأولى كانت يوم 1 ماي 2023 من الساعة 8:00 إلى الساعة 9:30 عنوان الدرس هو توظيف أسماء الإشارة والأسماء الموصولة في جمل مفيدة كتبت المعلمة السؤال على السبورة وطلبت من المتعلمين توظيف هذه الصيغ وكتابتها على الألواح كانت إجابة المتعلمين على النحو الآتي:

المتعلم 1: (العمال هم الذين يمعون في المصنع) فبدلا أن يكتب (يعملون) كتب (يمعون)

---

[1]. محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، ص 149.

[2] . المرجع نفسه، ص150.

المتعلم 2: (هؤلاء الرجال المصنع) فبدلا أن يكتب (هؤلاء الرجال في المصنع) حذف حرف الجر (في).

المتعلم 3: (هذا الولد كبير) بدلا أن يكتب (سمين) كتب (كبير)، وقد طلبت منه المعلمة شرح الجملة ثم بدأ المتعلم بالتفكير في كيفية إيصال معنى المفردة للمعلمة، فقام بالإشارة بواسطة إصبعه إلى زميله (السمين) من أجل أن يعبر عن المفردة التي أراد استعمالها بدلا من كلمة (كبير).

ومن الملاحظات التي سجلناها أثناء الحصة:

- منح المتعلّمين وقتا كافيا لمحاولة إيجاد الإجابة والتفاعل؛
- قدرة المتعلّمين على تشكيل جملة سليمة من حيث المعنى إلا أنهم يواجهون صعوبة في كتابة بعض المفردات كتابة صحيحة كأن يكتب (يمعون) بدلا من (يعلمون).
- عجز المتعلّمين التعبير عن بعض الصور.

الحصة الثانية: كانت يوم 02 ماي 2023 من الساعة 8:45 إلى 9:30 ويتمحور عنوان الدرس حول (**أدوات النداء**) قبل بدء المعلمة في شرح الدرس قامت بتذكيرهم بالدرس السابق حول الموروث الحضاري 2 وحاولت أن تربطه بالدرس الجديد، وذلك من أجل تثبيت مكتسباتهم القبلية فسألتهم كيف خاطبت سعاد عمر؟ ماهي الأداة التي استعملتها؟ وكانت إجابتهم (أنت يا عمر) الأداة التي استعملتها سعاد هي (يا). وهنا أشارت المعلمة: إذا يا صغاري الدرس الذي نناقشه اليوم هو (أدوات النداء).

شرحت المعلمة الدرس بشكل سهل باستعمال جمل وأمثلة بسيطة كي يفهمها المتعلمون، ثم طلبت منهم كتابة القاعدة على الكراس، وبعدها قدمت لهم نشاطا يتمثل في توظيف تلك الأدوات في جمل من إنشائهم (على الألواح).

وكانت إجابة بعض المتعلمين على النحو الآتي:

- يا أبي راحة في الريف وهواء نقي.
- يا رجل المستقبل حافظ على الأمانة.
- قل يا أيها الكافرون.
- يا أيها التلاميذ هيا لنلعب في الساحة.
- يا أيها الأطفال لا تتشاجروا ستؤذون أنفسكم.

– يا أيتها الفتيات نظفن القسم.
– أيتها البنت هيا لنلعب في الساحة.
وقد سجلنا بعض الملاحظات من خلال هذه الحصة نذكرها كما يلي:

- توظيف المعلمة لاستراتيجية العاطفة (إذن يا صغاري).
- تستخدم فئة من المتعلمين المفردات التي تدور في المحيط المدرسي فقط، بينما هناك فئة أخرى منهم يوظفون مكتسباتهم القبلية (المعارف السابقة) في إنشاء الجمل.

الابتدائية الثانية: ابتدائية (قاسي شاوش) عزازقة المدينة.

حضرنا في هذه الابتدائية حصتين بتاريخ الثالث ماي 2023م من الساعة (09:00) إلى غاية الساعة (10:00)، وتمثل موضوع الدرس في الحصة الأولى في نشاط القراءة وكان عنوان النص (مفاجأة سارة)، وتمثلت طريقة المعلمة في تقديم الدرس في تذكير ما قد تم شرحه في الدرس السابق والمتمثل في (فهم المنطوق) حول درس (التواصل)، ثم تركت مجالا للمتعلمين من أجل قراءة النص قراءة صامتة لمدة عشر دقائق، وبعدها قرأت المعلمة بدورها بصوت واضح مرتفع، ثم بدأ المتعلمون بالمشاركة من أجل قراءة النص، وفتحت المعلمة مجالا للفئة الممتازة أولا للقراءة، وقد لاحظنا من قراءات هذه الفئة أنها لا تعاني من أية صعوبة في نطق المفردات، ثم فتحت مجال القراءة للفئة المتوسطة ولاحظنا أنّها كذلك تقرأ بشكل صحيح وسليم خال من الأخطاء اللغوية، وأما الفئة الضعيفة فلما فتحت المعلمة لهم المجال للقراءة لاحظنا معاناته من عدة صعوبات تتمثل في ما يلي:

- التأتأة في القراءة؛
- عدم احترام علامات الوقف؛
- صعوبة نطق بعض الأصوات اللغوية ما يؤدي إلى عدم نطق بعض المفردات بشكل سليم، كأن يتلفظ المتعلم كلمة (باستقرار) بكلمة (باثتمرار)، (يفاجئه) بكلمة (يفاذئه). وهنا يتضح لها أهمية النطق السليم لأصوات اللغة في تعلم المفردات، وأن عدم النطق السليم لبعض الحروف سيؤثر سلبا على تعلم كل المفردات التي تحتوي على الحرف.

وأما الحصة الثانية كانت من الساعة (10:15) إلى غاية الساعة (11:15) واصلت المعلمة نشاط القراءة من خلال طرحها لمجموعة من الأسئلة حول النص بهدف تثمين

معارفهم وترسيخ المفردات الجديدة في قاموسهم اللغوي، وكان أول سؤال طرحته المعلمة حول ما يخص معاني الكلمات هو: ما هو مرادف كلمة (باستمرار)؟

بدأ المتعلمون يشاركون ثم سألت المعلمة أحدهم وأجاب بقوله: (باستمرار) معناها (en continu) ثم صحح له زميله وقال له: (باستمرار) معناها (دائما)، وهذا دليل على وجود فئة من المتعلمين يعانون من صعوبة اللغة؛ حيث يتعلمون اللغة الفرنسية أكثر من اللغة العربية، ويمكن أن يكون هذا الأمر راجع إلى أن هؤلاء المتعلمين سبق لهم أن دخلوا رياض الأطفال.

الابتدائية الثالثة: ابتدائية (حفحاف رشيد) عزازقة المدينة.

حضرنا حصة واحدة يوم 5 أفريل 2023م من الساعة (90:00) إلى الساعة (10:00) وكان موضوع الدرس (الإنتاج الكتابي) حول مراحل كتابة الرسالة، وطلبت المعلمة من المتعلمين فتح الكتاب لكن لاحظنا عدم إحضار الكتاب من قبل بعضهم، ففكرت المعلمة في جعل العمل جماعيا وطلبت منهم العمل وفق مجموعات؛ أي اعتمدت على استراتيجية العمل الجماعي كي يستطيع الجميع المشاركة، وقدمت لهم عشر دقائق لينظروا إلى الصور ويتشاوروا فيما بينهم من أجل أن يعبر متعلم واحد من كل مجموعة حول ما تم الاتفاق عليه بينهم، وقد كان تعبير المتعلمين عن الصور على النحو التالي:

- **تعبير المجموعة الأولى:**
  - أحمد يريد أن يكتب رسالة لصديقه.
  - وضع أحمد الرسالة داخل الطابع.
  - يلصق على ظهر الرسالة الطابع البريدي ويكتب مكان صديقة.
  - أخذ أحمد الرسالة إلى الصندوق.
- **تعبير المجموعة الثانية:**
  - أكتب الرسالة لصديقي.
  - أضع الرسالة في صندوق الرسالة.
  - ألصق الطابع البريدي على ظهر الرسالة.
  - آخذ الرسالة إلى البريد.

- **تعبير المجموعة الثالثة:**

- كتبت الرسالة لصديقي العزيز.
- فتحت الظرف ووضعت الرسالة داخل الظرف.
- ألصقت الطابع البريدي خلف الرسالة وكتبت عنوان صديقي.
- أخذت الرسالة إلى البريد.

تبينا من خلال هذه النماذج أن المتعلمين لا يستطيعون التعبير بشكل سليم؛ حيث يرتكبون أخطاء لغوية في تعبيرهم وتلفظهم ونذكر على سبيل المثال:

- ينطقون كلمة (البريد) بكلمة (الطريد)، و(الظرف) بكلمة (الطرف).
- عدم تسلسل أفكار المتعلمين أثناء تعبيرهم عن الصور.
- استعمالهم جملا ركيكة وهو راجع إلى عدم معرفتهم كيفية توظيف المفردات داخل الجمل؛ إذ إن المتعلمين تعلموا المفردات دون أن يعرفوا كيف يوظفونها في الجمل في سياق سليم وخال من الأخطاء.
- رداءة الخط لدى بعض المتعلمين.

ولقد قامت المعلمة بتصحيح النشاط وفق اتباعها اختبار ترتيب الجمل؛ حيث قامت بكتابة مجموعة من الجمل المشوشة على السبورة وطلبت من المتعلمين ترتيبها على دفتر الأنشطة* ليشكلوا بها فقرة صغيرة، وكانت الجمل على النحو التالي:

- وضع الرسالة داخل الظرف وألصقه.
- أخذ الرسالة إلى المركز البريدي ووضعها داخل الصندوق البريدي.
- شرع أحمد بكتابة رسالة لصديقه.
- ألصق الطابع البريدي على طرف الرسالة وأكتب عنوان صديقي على الجهة الخلفية للظرف.

وقبل نهاية الحصة بعشر دقائق قدمت المعلمة سؤالا بسيطا حول مرادف كلمة (أنام) فعجز المتعلمون عن الإجابة، ثم حاولت إيصال معنى المفردة باستعمال مهارة الوعي الصوتي؛ حيث قدمت لهم كلمة (قِرْد) وسألتهم من يحاول أن يصوغ كلمة جديدة باستعمال نفس الحروف وكانت الإجابة على النحو التالي:

---

*ينظر :الصورة(1) في الملحق

- المتعلم1: رَقْدُ.
- المتعلم2: قَدَر.
- المتعلم3: رِقَدُ.
- المتعلم4: رَقَدَ.

صفقت المعلمة للمتعلم الرابع وشجعته بإعطائه بطاقة استحسان على إجابته الصحيحة.

الابتدائية الرابعة: ابتدائية (كسيري محند سعيد) عزازقة المدينة.

حضرنا في هذه الابتدائية ثلاث حصص وكانت كالآتي:

الحصة الأولى: كانت يوم 10 ماي 2023م من الساعة (80:00) إلى الساعة (09:45) وكان موضوعها في (فهم المنطوق) حول محور (الموروث الحضاري1) وقد حضّرت المعلمة مجموعة من الأدوات لإنجاز الحصة تمثلت في (الحاسوب، مكبر الصوت، لوحة *عرض البيانات Data Show) وبدأت بتشغيل مقطع فيديو يتحدث عن قصة (جمال والجرة التي كسرها في البيت)، وشرعت المعلمة في شرح القصة، ونظرا لوجود كلمة جديدة داخلة على قاموس المتعلمين استعانت المعلمة بأخذ الجرة*، وبعدما استمع المتعلمون للفيديو انتقلت بهم المعلمة لإنجاز نشاط آخر كي تتأكد من استيعابهم للقصة، فقامت بتقسيمهم إلى خمسة أفواج، وكل فوج يحمل اسما كالآتي:

- الفوج 1: فوج الأذكياء.
- الفوج 2: فوج النّجاح.
- الفوج 3: فوج المجتهدين.
- الفوج 4: فوج الأبطال.
- الفوج 5: فوج المتفوقين.

وبعدها قدّمت المعلمة إلى المتعلمين مجموعة من الجمل المشوشة وطلبت منهم ترتيبها من أجل تشكيل فقرة، وأخبرتهم أن الفوج الذي يقوم بترتيب الجمل ترتيبا صحيحا وخاليا من الأخطاء الإملائية مع مراعاة علامات الوقف سيتحصل على نقطة استحسان، وكانت الجمل المشوشة كما يلي:

---

*ينظر: الصورة (2) في الملحق

- فسقطت الجرّة وتكسرت.
- وبسبب طيشه رمى بكرته على المنضدة.
- حزن جمال حزنا شديدا.
- فقرر أن يشتري جرة أخرى لأمه.
- لعب جمال بالكرة في البيت.

وفّرت المعلمة من خلال هذه الاستراتيجية (التعلم التعاوني) جوا من الحماس والنشاط بين المتعلمين، وبالرغم من إنجاز الحصة بشكل ملائم إلا أننا لاحظنا وجود بعض الصعوبات التي يواجهها المتعلمون وهي كالآتي:

- إسقاط بعض المتعلّمين أحرف من الكلمات مثل: (تكسرت) كتبها أحدهم (كسرت). وآخر (فسقطت) كتبها المتعلم (سقطت)، (فقرّر) كتبها (فَقَرَ)، (على) كتبها (عَلَ).
- عدم مراعاتهم لعلامات الوقف.
- نسيان وضع النقاط على الحروف.
- رداءة الخط.

الحصة الثانية: وكانت يوم 11 ماي 2023م امتدت من الساعة (80:00) إلى غاية الساعة (10:15)، وتمثل موضوع الدرس الذي حضرناه في نشاط القراءة تحت عنوان (زيارة المتحف) استعرضت المعلمة النص أولا بواسطة جهاز العرض، ثم استعرضته مرة ثانية بصوت مرتفع وبعدها فتحت مجالا للقراءة الصامتة لمدة عشر دقائق، وبعد مرور هذا الوقت شرع المتعلمون في المشاركة، فلاحظنا أثناء قراءاتهم مجموعة الصعوبات التي تعيقهم نذكرها كما يلي:

- تشتت أذهان بعض المتعلمين ما أدى بهم إلى عدم المتابعة أثناء قراءة الزملاء.
- ضعف القراءة لدى بعض المتعلمين؛ حيث قرأوا كلمة (جمال) بكلمة (جَمَل) وكلمة (الاستقبال) قرأوها (استقبال)، وكلمة (نتجوّل) بكلمة (نتحوّل)...إلخ.
- حذف الألف الممدودة أثناء القراءة، مثلا قراءة كلمة (أشارت) بكلمة (أَشَرَتْ)، وكلمة (المناسبات) بكلمة (المنسبة).

تطرقت المعلمة فيما بعد إلى شرح المفردات الصعبة ومن بينها (المتحف) وهو عبارة عن مكان لجمع الأدوات القديمة، (التقليدية) شيء يوحي إلى التراث القديم كالبرنوس، ثم طلبت

من المتعلمين توظيفها في جمل مفيدة قصد ترسيخها في أذهانهم، وكانت إجاباتهم على النحو الآتي:

- المتعلم1: في الصيف السابق حَضَرَنَا أبي إلى المتحف.

خطأ لغوي يقصد المتعلم بكلمة (حَضَرنا) كلمة (أخذنا).

- المتعلم2: القندورة القبائلية من الملابس التقليدية.

قصدت (الجَبَّة).

نستنتج من خلال أمثلة المتعلمين ما يلي:

- اكتسبوا المفردات إلا أنهم يعانون صعوبة في توظيفها داخل سياق الجملة.
- تأثر بعض المتعلمين بالعامية مما أدى بهم إلى نقل بعض الأصوات اللغوية التي سبق أن اكتسبوها في محيطهم الخارجي وأدرجوها ضمن مفردات الدرس.

الحصة الثالثة: كانت يوم 14 ماي 2023م امتدّت من الساعة (08:00) إلى غاية الساعة (09:45) وكان نشاط الحصة حول فهم المنطوق في محور (الموروث الحضاري 2) في موضوع (إعداد جرد للتراث)، وقبل أن تبدأ المعلمة تقديم الدرس قامن بمراجعة حول موضوع (التراث الحضاري 1) وسألتهم مجموعة من الأسئلة وأجاب المتعلّمون كالآتي:

- السؤال 1: لماذا حزن جمال على جرّتهم المكسورة؟
- الجواب: حزن جمال لأنه كسر الجرة.
- السؤال 2: كيف هي هذه الجرة؟
- الجواب1: إنّها جرة من تراثنا.
- الجواب2: إنها جرة ثمينة.

ثم سألتهم عن مرادف كلمة (ثمينة)؟

- المتعلم1: مرادف ثمينة (رخيصة).
- المتعلم2: صحّح لزميله وقال له (لا هذه المفردة عبارة عن ضدها، أما مرادفها فهي 'غالية').

نلاحظ من خلال السؤالين وجود فئة من المتعلّمين لا يفرقون بين المرادفات والأضداد، وقبل بدء المعلمة قراءة النص طلبت من المتعلمين السكوت التام والاستماع الجيد لما يلقى عليهم

حول النص المنطوق، ثم شرعت المعلمة بالقراءة بصوت مرتفع مرفق بالإشارات والإيحاءات لشد انتباه المتعلمين، وبعد انتهائها بدأت بطرح الأسئلة لتتأكد من فهمهم للنص، وبعدها رسمت جدولا على السبورة لتصنيف الأدوات التراثية وطلبت منهم شرح كلمة (صنّفت) فكانت الإجابات كما يلي:

- المتعلم1: (صنّفت) بمعنى (عَمِلَتْ).
- المتعلم2: بمعنى (ضَعَتْ).

لم يستطع أي واحد منهم أن يجيب عن المرادف، ثم قامت المعلمة بالتصحيح وقالت لهم: يا تلاميذي الأعزاء مرادف كلمة (صنفت) هو (رَتَّبَت)، وطلبت منهم كتابتها في قاموسهم الفردي داخل الكراس إلى جانب المفردات الآتية:

- كَلَّفَتْ: بمعنى طَلَبَتْ.
- أَعَدَّتْ: بمعنى حَضَّرَتْ.
- اِنْضَمَّتْ: بمعنى شَارَكَتْ.
- نَعْتَزُّ: بمعنى نَفْتَخِرُ.

وقبل نهاية الحصّة بعشر دقائق استعانت المعلمة باختبار ترتيب الكلمات وفق استراتيجية (حبل الغسيل)؛ حيث قامت بتعليق حبل يشبه حبل الغسيل على السبورة وشدته على الطرفين، وبعد ذلك حضرت مجموعة من البطاقات الورقية على شكل قطع من الملابس ونشرتها باستعمال مساسيك وكانت تلك البطاقات مشوشة ثم كلّفت المتعلمين بترتيبها من أجل تشكيل جملة سليمة*.

اعتمدت المعلمة في تدريسها على الطريقة السمعية الشفوية؛ أي الاستماع والتحدث من أجل التواصل الفعال بين المعلم والمتعلم، ومن بين الملاحظات التي سجلناها ما يلي:

- استعملت المعلمة استراتيجية العاطفة.
- بالرغم من توفير المعلمة جوا ملائما للتدريس الفعال وقدرتها على سير الحصة بشكل ملائم إلا أنّها اعتمدت كثيرا على نشاط (فهم المنطوق والقراءة) وهذا دليل على أنّها أهملت الجوانب الأخرى للغة كالقواعد والإملاء.

* ينظر: الصورة(3) في الملحق

– وجود فئة من المتعلّمين يعانون من صعوبة توظيف المفردات داخل سياق الجملة وافتقارهم لمهارة الدلالات السياقية؛ أي يفهمون معاني الكلمات ولا يعرفون معانيها باللغة العربية مما يؤدي بهم إلى العجز على توظيفها داخل سياق لغوي.

الابتدائية الخامسة: ابتدائية (تمازيرت أرزقي عزازقة المدينة).

حضرنا حصّة واحدة وكانت بتاريخ 11 ماي 2023م من الساعة 13:00 إلى غاية الساعة 13:45 ومكان موضوع الدرس يتمحور في نشاط القراءة وكان عنوان النص (حصّتي المفضّلة) طلبت المعلّمة من المتعلمين فتح كتبهم على الدرس ونبّهت عليهم بضرورة متابعتهم لقراءتها وشرعت بقراءة النص قراءة متأنية وبصوت واضح ومفهوم وخال من الأخطاء اللغوية، وبعد انهائها القراءة قدّمت لهم خمس دقائق لقرأوا النص قراءة صامتة، وبعد مرور تلك المدة بدأ المتعلمون بالمشاركة، ثم كلّفت بعض النّجباء بالقراءة وبعدها انتقلت للفئة المتوسطة أخيرا الفئة الضعيفة، والهدف من ذلك تطبيق نشاط القراءة على أكبر عدد ممكن من المتعلمين بهدف تعويدهم على النّطق السّليم أثناء تلفظهم للمفردات الجديدة.

وانتقلت المعلمة إلى مرحلة ثانية والتي يمكن أن نسميها (المرحلة التفسيرية) من أجل شرح وتفسير بعض الألفاظ الواردة في النص، ثم كلّفتهم بتوظيفها شفويا، وتتمثل هذه المفردات في ما يلي:

- المنشطة: هي التي تقوم بتقديم البرامج على التلفزيون (لم تنتبه المعلمة بأنها قامت بإدخال كلمة أجنبية إلى الجملة فكلمة (تلفزيون) معرّبة من اللغة الفرنسية وأصلها (Télévision).
- أحبّائي: بمعنى أعزّائي.
- المنافسة: بمعنى المسابقة.

بعدها سألتهم المعلمة عن مرادف كلمة (براعم) وكانت إجابة المتعلمين على النّحو الآتي:

- المتعلم1: البراعم هي الحشرات.
- التعلم2: البراعم هي الحيوانات.
- المتعلم3: البراعم بمعنى الرجال.
- المتعلم4: البراعم بمعنى أحبّكم.

لم يستطع أيّ واحد منهم أن يشرح معنى المفردة إلّا حين تدخّلت المعلمة وأرادت إيصال المعنى فقط دون بيانها للمتعلم كي يتمكّن من تشغيل ذهنه؛ حيث قالت (أنتم أيّها البراعم الصّغار راجعوا دروسكم فالامتحانات على الأبواب) ومن خلال هذه الجملة توصّل المتعلمون إلى معرفة معنى (البراعم) على أساس أنهم (الأطفال).

وقد سجّلنا بعض الملاحظات التي رأيناها على المتعلمين نذكر منها:

- صعوبة قراءة بعض المفردات وحذف بعض حروف الكلمات مثل (المُنَشِّطَة) قرأها المتعلّمون (المُشِطَة)، كلمة (مُجَدَّدًا) قَرَأها (مُجَدَدَا)، (الوُرُدُ) قرأها (الوَرْدُ) ...إلخ.
- حذف الياء المقصورة أثناء القراءة مثل (أحبائي) قرأها (أحباء).

2.4.1 الدراسة عن طريق المقابلة (Interview)

استندنا إلى وسيلة أخرى لجمع معطيات إضافية تتمثل في (المقابلة) لما تمنحه من مزايا في التدقيق وتحصيل المعطيات الميدانية، وهذه الأسئلة التي تناولناها في المقابلة تخدم إشكالية موضوع بحثنا من أجل حصر دقيق للمعلومات حتى تكون النتائج أكثر حصافة La Prudence وتعرف المقابلة بأنها "مجموعة من الأدوات البحثية الفعالة التي تستخدم في بحوث دراسة الحالة أو جماعات التركيز، وهي أكثر استخداما في البحوث الكيفية تمكّن الباحث من سبر أغوار المشكلة وتوجيه أسئلة معمّقة ومفتوحة بهدف الحصول على بيانات دقيقة وعميقة ومفصّلة"[1] وتعرف بأنها "محادثة بين الباحث أو من ينيبه والأشخاص المستجوبين"[2] فالمقابلة حوار بين الباحث والمستجوب بغرض جمع المعلومات والحقائق اللّازمة للبحث.

وقد قمنا بإجراء المقابلة مع خمس معلمين والجدول الموالي يوضّح ذلك:

الرقم	السؤال	الإجابة		النسب المئوية		المجموع
		(بنعم)	(بلا)	(بنعم)	(بلا)	
01	هل يساهم المعجم المدرسي المصوّر في إثراء الرصيد اللّغوي؟	05	00	%100	%00	%100
02	هل تعتبر الترجمة عائقا أمام تعلّم المفردات لدى الناطقين بغير العربية؟	03	02	%60	%40	%100

[1]. أحمد رابح حيدر العبدلي، أساسيات البحث العلمي، ط1، الجمهورية اليمنية: 2022م، ص63.

[2]. محمد سرحان علي محمودي، مناهج البحث العلمي، ص141.

جدول رقم2: خاص بالسؤال حول المعجم المدرسي، والتعليم بالترجمة.

س1: هل يساهم المعجم المدرسي المصور، والترجمة بلغة المحيط في إثراء الرصيد اللغوي؟

ج1: نعم يساهم المعجم المدرسي في إثراء الرصيد اللغوية للمتعلم؛ حيث يعدّ من بين أهم الوسائل والآليات التعليمية التّعلّمية الفعاّلة.[1]

التعليق1: نرى من خلال الإجابة على السؤال الأول أنّ المعلم ركز في إجابته على مدى أهمية المعجم المدرسي المصور واعتبره من بين الوسائل التعليمية التعلمية التي تساهم في تطوير وتنمية قدرة المتعلمين على تثمين مستواهم المعجمي.

ج2: المعجم المدرسي المصور يعد من بين الآليات المساهمة في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين؛ إذ ينمي ملكته التواصلية ويقويها.[2]

التعليق2: نستطيع من خلال هذه الإجابة القول بأن المعجم المدرسي المصور وسيلة فعالة في إثراء الملكة اللغوية لدى المتعلمين.

ج3: أكيد المعجم المدرسي ضروري لإثراء الرصيد اللغوي عند المتعلمين؛ بحيث أنه يتجاوز الحدود التفسيرية للألفاظ والمصطلحات إلى الصور والأشكال التي بدورها تساعدهم على رفع مستواهم اللغوي خاصة في المراحل الأولى من تعلّمهم.[3]

التعليق3: يمكن القول من خلال هذه الإجابة أنّ المعجم المدرسي ليس مبنيا على شرح الألفاظ والمصطلحات فقط؛ بل يتجاوز ذلك إلى الصور والأشكال التي تلعب دورا رئيسا في ترسيخ المفردات في ذهن المتعلم؛ بحيث يسترجعها من خلال تذكره للصورة أو الشكل.

ج4: يساهم المعجم المدرسي في إثراء الرصيد اللغوي لكن ليس بشكل كبير، وهذا راجع إلى عدة أساب من بينها:

- عدم توفره في المؤسسات التعليمية.
- صعوبة البحث فيه.[4]

---

[1]. مقابلة مع معلّمة في ابتدائية (كسيري محند سعيد).

[2] . مقابلة مع معلمة في ابتدائية (حفحاف رشيد).

[3] . مقابلة مع معلمة في ابتدائية (تمازيرت أرزقي).

[4] . مقابلة مع معلمة في ابتدائية (قاسي شاوش).

التعليق4: نرى حسب هذه الإجابة أن المعجم المدرسي المصور يلعب دورا كبيرا في إثراء الحصيلة اللغوية للمتعلم، إلّا أنه يصعب التعامل معه خاصة على متعلمي المرحلة الابتدائية، وذلك نظرا للعمليات الإجرائية التي يجريها على المفردة، فمثلا عند بحثه عن كلمة مزيدة يجب عليه أن يجرّدها من حروف الزيادة لكي تصبح مفردة ثلاثية، ثم يبحث عن أصلها الثلاثي وفق ترتيب الحرف الهجائية، وهذا لا يتمكن منه المتعلم في مراحله الألى، كما أن معظم المؤسسات التعليمية لا تملك الوسائل التعليمية كالقواميس.

ج5: يساهم المعجم المدرسي في تطوير المفردات اللغوية ولكن ليس لوحد، إنما يتطلب وجود جوانب أخرى كالمطالعة مع استعمال اللغة العربية دون سواها.[1]

التعليق5: يمكن القول حسب هذه الإجابة أن المعجم المدرسي المصور من بين الوسائل التعليمية المساعدة على تنمية الذخيرة اللغوية لدى المتعلمين من خلال الشروحات التي يقدمها ولكن دون إغفال الجوانب الأخرى التي تنمي كفاءة المتعلمين كالقراءة والمطالعة اللتين تعتبران الركيزة الأساس في تطوير اللغة المستهدفة.

س2: هل تعتبر الترجمة عائقا أمام تعلم المفردات لدى الناطقين بغير العربية؟

ج1: ليست الترجمة عائقا أمام تعلم المفردات الجديدة؛ بل تُعد أسلوبا نافعا من أجل ترسيخ المفاهيم ومعاني المفردات ذات نفس المعنى.[2]

التعليق1: نستنتج من خلال هذه الإجابة أنّ المعلمة تستخدم طريقة الترجمة بشكل فعال ؛ وذلك من أجل تثبيت المفردة في أذهان المتعلمين.

ج2: أنا شخصيا لا أعتبر الترجمة عائقا في تعليم المفردات لغير الناطقين باللغة العربية؛ بل أعتبرها طريقة بديلة للاستعانة بها اثناء شرح المفردات أو العبارات الصعبة.[3]

التعليق2: يمكننا القول من خلال هذه الإجابة أن اللجوء إلى طريقة الترجمة ليست عيبا تعليميا بل تعتبر سبيلا لفك الغموض وتفسير المواقف غير المفهومة بالنسبة للناطقين بغير العربية.

---

[1] . مقابلة مع معلمة في ابتدائية (شرف محند).

[2] . مقابلة مع معلمة في (ابتدائية كسيري).

[3] . مقابلة مع معلمة في ابتدائية (حفحاف رشيد).

ج3: نعدّ الترجمة عائقا أمام تعلّم المفردات، وأنا شخصيا عكس هذه الطريقة، فيفضل أن يتعلّم المتعلمون اللغات تدريجيا دن تدخّل عنصر الترجمة كأداة وسيطة من أجل الفهم.[1]

التعليق3: تفضل هذه المعلمة تعلّم المتعلمين اللغات تدريجيا (اللغة الأم، اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية ...) وذلك دون الترجمة من لغة إلى أخرى، لأنّه قد يؤدي إلى تشتيت أذهان المتعلمين، فمن إجابتها نستنتج أن المعلمة ترفض فكرة تداخل اللغات فيما بينها لأنها تعيق عملية تعلّم اللغة العربية خاصة من ناحية جانبها المعجمي.

ج4: حسب رأيي تعد الترجمة أكبر عائق أمام تعليم المفردات لغير الناطقين باللغة العربية لأنها تعد من بين الأسباب التي تؤدي إلى تعطل الاستراتيجية الذهنية للمتعلمين التي نقوم بها لأجل تعلم اللغة الثانية.[2]

التعليق4: يمكن القول حسب هذا الجواب أن الترجمة تعيق عملية التعلم، لأن النظام اللساني للغة الثانية لا يتوازن مع نظام اللغة الأم، لذا كلما تعرض المتعلم للترجمة كلما صعب على عليه تعلم مفردات قاموس اللغة الثانية.

ج5: إن عملية الترجمة من بين الطرائق التي تؤثر سلبا على عملية تحصيل المفردات لغير الناطقين باللغة العربية؛ وعليه فالمعلم الذي يستند إلى لغة أخرى إما في شرحه للمفردات أو لترجمة النصوص القرائية يسد باب المعرفة ويحرم المتعلمين من تعلمهم للغة الثانية.

التعليق5: يظهر من خلال هذه الإجابة أنّ اللغة الوسيطة تعرقل عملية تعلم المفردات وتسد المجال أمام المتعلمين في تعلمهم للضوابط اللغوية التي تخدم هذه اللغة، فالمعلم الذي يعتمد على هذه الطريقة يجعل المتعلمين لا يتعودون على التفكير باللغة الهدف.

3-4-1- الدراسة عن طريق الاستبيان Questionnaire

يعرف الاستبيان على أنّه "إحدى الوسائل التي يعتمد عليها الباحث في تجميع البيانات والمعلومات من مصادرها، ويعتمد الاستبيان على استنطاق الناس المستهدفين بالبحث من أجل الحصول على إجاباتهم عن الموضوع والتي يتوقع الباحث أنّها شافية بالتمام"[3] وهو أيضا

---

[1] . مقابلة مع معلمة في ابتدائية (قاسي شاوش).

[2] . مقابلة مع معلمة في ابتدائية (تمازيرت أرزقي).

[3] . عقيل حسن عقيل، فلسفة مناهج البحث العلمي، دط، القاهرة: 1999م، مكتبة مدبولي للنشر والتوزيع، ص148.

عبارة عن "مجموعة من الأسئلة المصممة للتوصل من خلالها إلى حقائق يهدف إليها البحث"[1] فالاستبيان أداة من أدوات البحث العلمي الذي يتكون من مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الباحث، وذلك من أجل جمع المعلومات والمعطيات المراد دراستها.

تقديم الاستبيان: استعننا في دراستنا الميدانية على الاستبيان من أجل التقرب أكثر من مجتمع دراسة البحث، فهو يعتبر من الوسائل الأكثر توفيرا للوقت والجهد؛ حيث يسهّل بشكل كبير عملية جمع المعلومات والمعطيات، وبما أنّنا تطرقنا إلى دراسة عينة واحدة المتمثلة في السنة الثانية ابتدائي، اعتمدنا على استبيان واحد خاص بمعلمي اللغة العربية.

إجراء البحث الميداني

تقديم ميدان الدراسة: تم إجراء دراسة بحثنا في إحدى عشر مؤسسة تعليمية لمنطقة (عزازقة) وما جاورها وهي كما يلي:

- المؤسسة الأولى: ابتدائية (قاسي شاوش) الواقعة في تيزي بوشن بمدينة عزازقة.
- المؤسسة الثانية: ابتدائية (الإخوة عبدوس) الواقعة بمدينة عزازقة.
- المؤسسة الثالثة: ابتدائية (كسيري محند سعيد) الواقعة بمدينة عزازقة.
- المؤسسة الرابعة: ابتدائية (مالا سعيد) الواقعة بقرية بوبرون بلدية عزازقة.
- المؤسسة الخامسة: ابتدائية (حفحاف رشيد) الواقعة بمدينة عزازقة.
- المؤسسة السادسة: ابتدائية (الإخوة مسعودان) الواقعة بمدينة عزازقة.
- المؤسسة السابعة: ابتدائية (تمازيرت أرزقي) الواقعة في ثيرساثين التابعة لبلدية عزازقة.
- المؤسسة الثامنة: ابتدائية (شرف محند) الواقعة بقرية شرفاء التابعة لبلدية عزازقة.
- المؤسسة التاسعة: ابتدائية (دحموح شريف) الواقعة بقرية فليكي التابعة لبلدية عزازقة.
- المؤسسة العاشرة: ابتدائية (هندو طاهر) الواقعة في قرية هندو التابعة لبلدية عزازقة.
- المؤسسة الحادية عشر: ابتدائية (أحمد لاغا) الواقعة بقرية تاشروفت التابعة لبلدية عزازقة.

[1] . زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، ط2، فلسطين، غزة: 2010م، مطبعة أبناء الجراح، ص16.

الدّراسة الفعليّة الميدانية: ونعني بالدّراسة الفعلية الميدانية تلك المرحلة الّتي قمنا فيها بتوزيع الاستبيانات على مجموعة من المعلّمين، ولم يتمّ ذلك إلاّ بعد خضوع الاستبيان للتّدقيق من قبل الأساتذة والحكم بأنّه قابل للتّوزيع وأنّ معطياته مناسبة لموضوع البحث.

انطلقت دراستنا الفعلية الميدانية يوم 25 ماي 2023، وانتهت يوم 01 جوان 2023م. وزّعنا أثناءها سبعة وخمسين (57) استبيانا على المعلّمين، من أجل الإجابة عنها، ما سمح باسترجاعها كلّها، ولم يضع منّا أيّ استبيان، كما تأكّدنا بعد جمعها من أنّه تمّت الإجابة على كلّ الأسئلة المطروحة.

وقد تمثّلت طريقة توزيع الاستبيانات كما يلي:

– في يوم 25 ماي 2023م: قمنا بزيارة مؤسّستين تعليميتين، تتمثّل المؤسّسة الأولى في ابتدائية (قاسي شاوش) حيث وزّعنا بها ثلاثة (03) استبيانات لمعلّمي الطّور الثّاني لسنة 2023، واستعننا بمعلّمين قد سبق وأن درّسوا الفئة المُستهدفة، وقمنا باسترجاع جميع الاستبيانات في اليوم نفسه.

أمّا المؤسّسة الثّانية فتتمثّل في ابتدائية (الإخوة عبدوش) ووزّعنا فيها أربعة (04) استبيانات، وقمنا باسترجاعها أيضا في اليوم نفسه.

– في يوم 28 ماي 2023م: انتقلنا إلى مؤسّستين مغايرتين، وتتمثّل المؤسّسة الأولى في ابتدائية (كسيري محند سعيد) حيث قمنا بتوزيع خمسة (05) استبيانات على معلّمي السّنة الثّانية ابتدائية لعام 2023م. واعتمدنا على معلّم واحد قد سبق وأن درّس هذه الفئة، واسترجعناها بعد يومين.

انتقلنا في الفترة المسائية إلى ابتدائية (حفحاف رشيد) وقمنا بتوزيع ستة (06) استبيانات، أربعة (04) منها لمعلّمي هذه الفئة، وثلاثة (03) لمعلّمي العام الماضي، وقمنا باسترجاعها بعد يوم واحد.

– يوم 29 ماي 2023م: توجّهنا نحو ابتدائية (الإخوة مسعودان) وابتدائية (ثمازيرتث أرزقي) حيث وزّعنا في الابتدائية الأولى خمسة (05) استبيانات على معلّمي الطّور الثّاني، بينما في الابتدائية الثّانية وزّعنا ستّة (06) استبيانات، استبيانين (02) على معلّمي هذه السّنة، وأربعة (04) على معلّمي السّنوات الماضية، وقمنا باسترجاعها في اليوم نفسه.

– أمّا في يوم 30 ماي 2023م: فقمنا أوّلاً بالتّوجّه نحو ابتدائية (كسيري محند سعيد) لاسترجاع الاستبيانات الّتي سبق وأن وزّعناها، ثمّ اتّجهنا مباشرة إلى ابتدائية "مالا سعيد" وقمنا بتقديم خمسة (05) استبيانات للمديرة لتوزيعها على المعلّمين، ولم يتمّ استرجاعها إلاّ يوم 31 جوان 2023.

وقد اغتنمنا الفترة المسائية لمواصلة التّوزيع، إذ توجّهنا إلى ابتدائية (كسيري محند) الواقعة في قرية شرفاء، وعلى الرّغم من أنّنا وجدنا المعلّمين في اجتماع مع أولياء الأمور، إلاّ أنّنا قمنا بتقديم خمسة (05) استبيانات للمراقب العام؛ كي يقوم بإعطائها للمعلّمين المعنيين، ولم نتمكّن من استلامها إلاّ بعد يومين؛ أي في 01 جوان 2023.

– يوم 31 ماي 2023: اتّجهنا إلى ابتدائية (دحموح شريف) الواقعة في قرية (فليكي) وقدّمنا خمسة (05) استبيانات للمراقبة العامّة لتسلّمها للمعلّمين، وطلبت منّا الرّجوع بعد ثلاثة (03) أيّام، ولكن أصرّينا عليها

من أجل استرجاعها في اليوم نفسه لضيق الوقت، ثمّ انتظرنا حتّى الفترة المسائية من أجل استرجاعها.

– في يوم 01 جوان 2023: كانت وجهتنا نحو كلّ من ابتدائية (أحمد لاغا) الواقعة بقرية (تاشروفث) وابتدائية (هندو طاهر) الواقعة في قرية (هندو)، ووزّعنا في الابتدائية الأولى أربعة (04) استبيانات، وفي الابتدائية الثّانية خمسة (05) استبيانات، ثلاثة (03) منها لمعلّمي هذه السّنة، واثنتين (02) لمعلّمي السّنوات السّابقة، وقمنا باسترجاعها في اليوم نفسه.

1-4-4- صعوبات البحث الميدانيّ: في بداية تنقلاتنا إلى الميدان لمعاينة المؤسسات، وأخذ الإذن بإنجاز البحث، واجهتنا صعوبات منها:

1- رفضت مديرة أوّل مؤسسة اتّجهنا إليها السماح لنا بمقابلة المعلّمين وتوزيع الاستبيان رغم حيازتنا على ترخيص من مديرية التربية، واستنتجنا من كلامها أنها كانت خائفة على سمعة المؤسسة من النتائج السلبية التي قد ينتهي إليها بحثنا، ثم شرحنا لها أن دراستنا لا تتعلق بتقييم مردود المعلّمين أو المتعلّمين، بل يتناول مشكلة شائعة يعاني منها أغلب المتعلّمين، وليس هناك مؤسسة يمكنها أن تنفي حضورها لدى المتعلمين، ثم أقنعناها بأن لا نذكر اسم المؤسسة مهما كانت النتائج.

2- سمح لنا مدراء المؤسسات مقابلة بعض المعلّمين الذين يدرسون السنة الثانية، لكن لم يسمح لنا أغلبهم بحضور سوى حصة واحدة واحد فقط.

3-هناك مؤسسة سمح لنا المدير بتوزيع الاستبانة، لكن دون مقابلة المعلّمين، بحيث تولى هو شخصيّا توزيع الاستبانات واسترجاعها.

4- ومن أغرب الصعوبات التي واجهتنا هو تهرّب بعض المعلّمين من الإجابة على الأسئلة، بل اضطررنا إلى إعادة توزيع الاستبانة لأن بعض المعلّمين أعاد إلينا بعض صفحات الاستبانة دون أخرى، ولما استفسرناهم أجابوا بأنهم لم يفهموا بعض الأسئلة، لذلك شرحنا لهم بعض البنود، وزودناهم بنسخ أخرى للإجابة عن جميع الأسئلة. وهذا أخذ منا وقتًا.

هذه أهم الصعوبات التي واجهتنا، ولكن لم تشكل أية عرقلة للحصول على المعطيات، خصوصا أن الكثير من مدراء المؤسسات قد سهّلوا لنا المهمة منذ البداية، ورحبوا بنا وكذلك الطاقم التربوي، إذ أجابوا عن جميع تساؤلات الاستبانة، وعن استفساراتنا، وسمح لنا بعضهم حضور حصص معهم. مما سهّل علينا تحليل نتائج الاستبانة.

الخلاصة: تطرّقنا في هذا العنصر إلى تقديم مجتمع الدّراسة وعيّنة البحث والمنهج المُعتمَد عليه في موضوع بحثنا. كما استعننا في دراستنا الميدانيّة بثلاثة طرائق؛ طريقة الملاحظة، طريقة المقابلة، وطريقة الاستبيان؛ وذلك بهدف جمع المعلومات اللّازمة الّتي تساعدنا في دراسة إشكالية البحث.

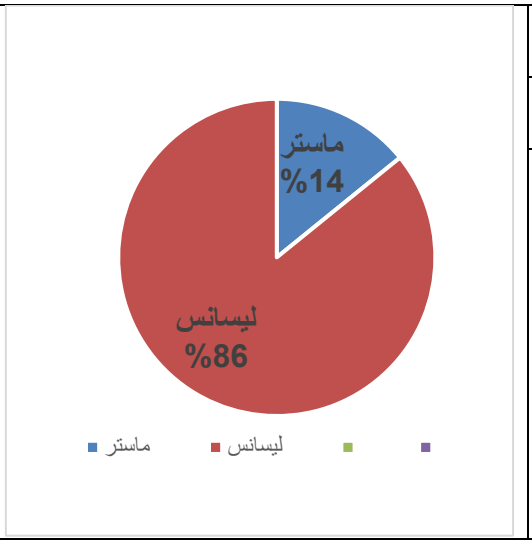
2. تقديم المعطيات:

سنقوم في هذا الجانب بتقديم أهمّ المعطيات حول عيّنة الدّراسة، والّتي تتمثّل في "معلّمي السّنة الثّانية الابتدائية"، وذلك بهدف معرفة المؤهل العلميّ وسنوات الخبرة للمعلّمين.

1.2 **توزيع المعلّمين حسب المؤهل العلميّ:** يبيّن لنا الجدول الموالي نوع الشّهادة الّتي يملكها المعلّمون

المؤهّل العلميّ	العدد	النّسبة المئويّة	
ليسانس	49	%85.97	
ماستر	08	%14.03	
ماجستير	00	%00	

دكتوراه	00	%00
شيء آخر	00	%00
المجموع	57	%100



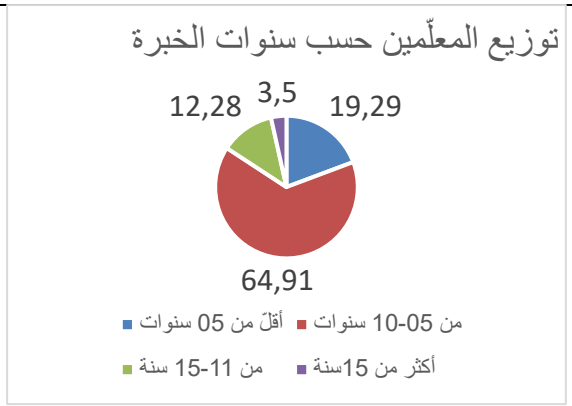
الجدول رقم 02: توزيع المعلّمين حسب المؤهّل العلميّ

ويتّضح لنا أنّ نسبة 85.97% من المعلّمين هم من المتحصلين على شهادة ليسانس، و14.03% من المتحصلين على شهادة الماستر، وليس ضمنهم من حاز على شهادة الماجستير أو الدّكتوراه.

2.2 توزيع المعلّمين حسب سنوات الخبرة:

يوضّح الجدول الآتي سنوات الخبرة للمعلّمين:

سنوات الخبرة	عدد المعلّمين	النّسبة المئويّة
أقلّ من 05	11	%19.29
من 05- 10	37	%64.91
من 11- 15	07	%12.29
أكثر من 15	02	%3.50
المجموع	57	100%



جدول رقم 03: توزيع المعلّمين حسب سنوات الخبرة

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّ المعلّمين الّذين لديهم خبرة أكثر من 15 سنة ضئيلة جدًا، حيث تُقدَّر بـ 3.50%. ومن 11 إلى 15 سنة نسبة قليلة تُقدَّر بـ 12.29% ، في حين أنّ 19.29% من المعلّمين لديهم أقلّ من 05 سنوات، وهي نسبة متوسّطة، بينما سجّلنا 64.91% من المعلّمين الّذين لديهم خبرة ما بين 05 إلى 10 سنوات وهي نسبة كبيرة، وهذا يعني أنهم سايروا نظامين في التعليم؛ نظام المقاربة بالأهداف (المحتوى) ونظام المقاربة بالكفاءات (النّظام الجديد). ونتصوّر أنّ ذلك سيكون لهؤلاء أثر في آدائهم البيداغوجي.

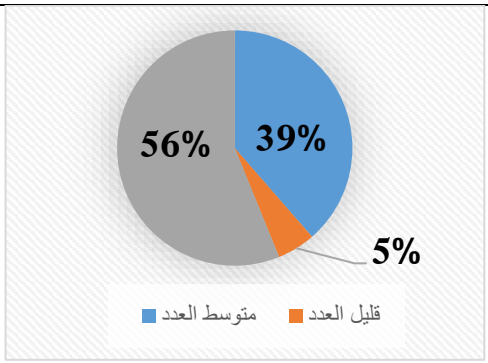
تحليل المعطيات الميدانية:

سنتناول في هذا الفصل تحليل المعطيات التي استقصيناها في الميدان، وكذا ما تمّ الوصول إليه من خلال إجابات الأساتذة عن الأسئلة عن طريق الاستبيان والتي تمحورت حول تدريس المفردات لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

1. تقييم الحجم الساعي المخصص لتدريس مادة اللغة العربية

جاءت إجابات المستجوبين حول السؤال رقم (3) عن: كيفية تقييم الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية كما يلي:

الحجم الساعي	العدد	النسبة المئوية
متّسع	0	%0
كاف	28	%49,12
غير كاف	29	%50,88
المجموع	57	%100



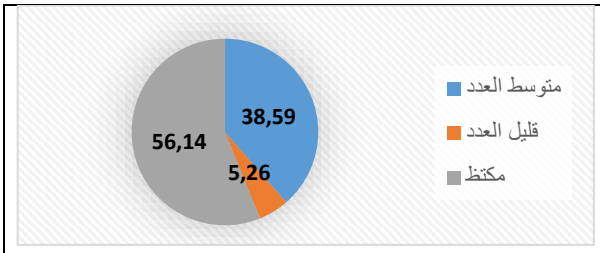
الجدول رقم (04): الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والدائرة النسبية أن الحجم الساعي المخصص لتدريس مادة اللغة العربية يتراوح بين التقدير بأنه كاف والتقدير بأنه غير كاف بشكل متقارب جدا، فالتقدير الأول نسبته 49,12%، وهذا يعود إلى خبرة المعلم في مجال التعليم ومعرفته لكيفية تسيير الحصة بشكل متقن، بينما التقدير الثاني غير كاف وتقدر نسبته 50.88% فقد برّره الأساتذة بكثافة محتوى المنهاج، وطبيعة المقرّر الذي يحتوي دروسًا تحتاج إلى أكثر من حصة من أجل شرحها. وهذا مؤشّر على "تمكن المعلم من مادته العلمية، أو من سبل التدريس المختلفة

التي تمثل شريان النجاح لقلب العملية التعليمية."[1] وهنا يتّضح لنا الدّور الذي تلعبه الخبرة في التحكم في الوقت، ومعرفة تخطيط الدرس وفق استرتيجية ملائمة مع النّشاط المستهدف، بشكل فعّال.

تقييم عدد المتعلّمين داخل القسم: كانت إجابات المعلمين على السؤال رقم(4) بخصوص تقييم عدد المتعلمين داخل القسم؟ فقد جسدناه في الجدول الآتي:

تقييم عدد المتعلمين	العدد	النسبة المئوية
مكتظ	32	%56,14
متوسط العدد	22	%38,59
قليل العدد	03	%05,26
المجموع	57	%100



الجدول رقم (05): تقييم عدد المتعلمين داخل القسم.

يرى أكبر عدد من المعلّمين وتقدر نسبتهم بـ 56,14% أن أقسامهم مكتظة، ويتراوح العدد فيها بين 30 و45 تلميذًا، وبالخصوص في المدارس المتواجدة في وسط المدينة، والسبب يعود إلى التزايد الكبير لعدد السكان في السنوات الأخيرة، وكثرة العمران الموجّه للإسكان، مما خلق ضغطا على المؤسسات التعليمية التي لم تزود بمشاريع لتوسعتها، أو خلق مؤسسات جديدة. ومفهوم الاكتظاظ هو "أن يتجاوز الفصل الدراسي العدد المسموح به تربويا، تعليميا، تعلّميا حسب المقاربات البيداغوجية النشطة"[2] فيؤدي إلى صعوبة التحكم في المتعلمين، وأهم سبب في تضييع الوقت دون تحقيق التعليم الفعّال؛ إذ تتحكم الفوضى والضجيج في قاعة الدّرس، فيؤثر سلبا على المتعلمين وينعكس على تحصيلهم الدراسي.

ويقيّم نسبة 38,59% من المعلمين عدد المتعلمين بتقدير متوسط، حيث يتراوح العدد فيها بين 20 إلى 30 تلميذًا. أما ما نسبته 5,26% من المعلّمين فيرون أن عدد المتعلمين في القسم قليل، فهناك أقسام لا يبلغ العدد فيها عشرين تلميذًا.

---

[1] مجلة الراصد الدولي، الخبرة وأهميتها في العملية التعليمية مقال الكتروني منشور يوم:12\10\2016م من الموقع الالكتروني:https://www.massarate.ma تاريخ الاطلاع:7\7\2023م

[2] حنفي جواد، الاكتظاظ والمردودية في التعلمات المدرسية، إشراف: سعد بن عبد الله الحميد، مقال منشور بتاريخ: 2013/01/03م، الموقع الالكتروني: https://www.olukah.net تاريخ الاطلاع: 2023/07/20.

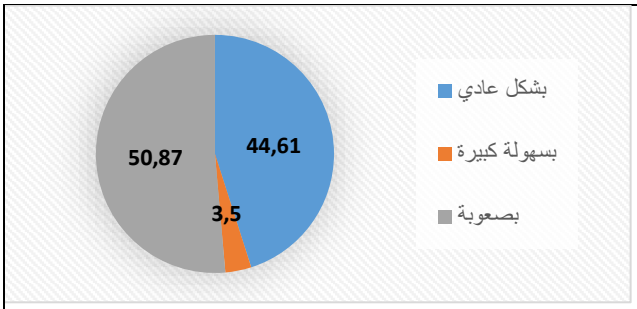
وهذا التوزيع يتحكم فيه عدد المتمدرسين في الرقعة الجغرافية، وعدد الهياكل البيداغوجية، وعدد المقاعد التي تتسع لها المؤسسة التعليمية، فكلما توفرت الهياكل، وكثر عدد المقاعد مقارنة بعدد المتمدرسين في المقاطعة قلّ العدد، وكلّما قلت عدد الهياكل زاد الضغط والاكتظاظ. وهذا المعيار في التوزيع يخلق تفاوتا بيّنا بين المعلّمين والمتعلّمين على حدّ سواء. ولنوضح الأمر نتتبع أرقام وزارات التربية الوطنية لبعض البلدان الأوروبية حيث نجد في سنة 2018/2017 كان عدد المتعلّمين لكل معلّم كما يلي[1]:

البلد	فرنسا	إيطاليا	بلجيكا	فنلندا	إسبانيا	السويد	و م أ USA	ألمانيا
عدد المتعلمين	19,2	11,5	12,8	13,6	13,6	13,6	15,2	15,3

يلاحظ بوضوح الفرق الكبير بين ما يكلف به المعلّم في المدرسة الجزائرية مقارنة بنظرائه في الغرب، إذ يقدر بأكثر من الضعف، وهذا ينعكس سلبًا إن على مستوى أداء المعلّم الذي قد لا يحقّق الهدف المسطر من الحصة التعليمية رغم الجهد والتعب، وكذلك بالنسبة للمتعلّم الذي قد لا يسمح له الوقت بالتفاعل مع الدرس ومشاركة المعلم بالشكل الذي تفرضه السيرورة البيداغوجية للدرس. ومن هنا ندرك عدم صحة التقدير، فالقسم الذي يحوي عشرين متعلّمًا لا يعدّ في الغرب قليل العدد، بل هو قسم متوسط العدد، أمّا الأقسام المتوسطة العدد عندنا والتي يتراوح عدد المتعلّمين فيها بين عشرين وثلاثين تلميذا فلا تعدّ أقسامًا بيداغوجية.

2. وكانت اجابة المستجوبين حول السؤال رقم (5) :بخصوص تقييم سير الحصص بهذا العدد من المتعلمين كما يأتي

تقييم سير الحصص	العدد	النسبة المئوية
بسهولة كبيرة	2	%03,50
بشكل عادي	26	%45,61
بصعوبة	29	50,87
المجموع	75	100



[1] www.education.gouv.fr › l-education-nationale-en france تاريخ الاطلاع:

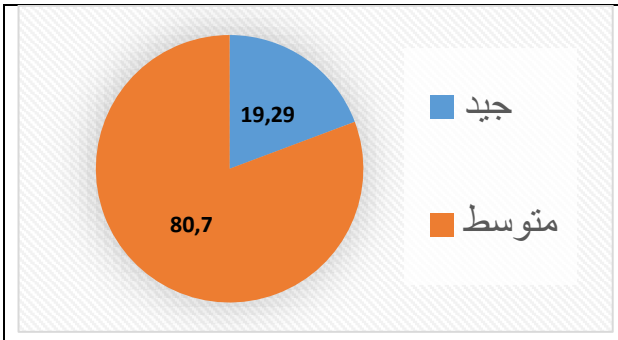
الجدول رقم (06): تقييم المعلمين لسير الحصص التدريسية.

نلاحظ من خلال الجدول أن تقييم المعلمين لسير الحصص الدراسية لمادة اللغة العربية يختلف بنسب متفاوتة، وأقل نسبة تقدر بِـ: 03,50%؛إذ يقيمون سير الحصص بالسهولة الكبيرة وذلك راجع إلى العدد القليل من المتعلمين في القسم، وتليها نسبة تقدر بِـ 45,16% من المعلمين يقيمون سير الحصص بشكل عادي وهذا يعود إلى النسبة المتوسطة لعدد المتعلّمين في القسم إضافة إلى أقدمية بعض المعلمين، بحيث أن تجربتهم الطويلة في الميدان تمكنهم من التحكم في القسم وفي سيرورة الدرس بشكل فعال.

أما النسبة الثالثة وهي الأكبر وتقدر بِـ 50,87% فيجدون صعوبة كبيرة في تسيير الحصص التعليمية للغة العربية بسبب الاكتظاظ، وعدم إمكانية المعلم تقديم الحصة بشكل فعال خلال المدة المخصصة لها، هذا يدفعهم لاقتطاع من مدة بعض الأنشطة التعليمية الأخرى؛ "إذا فمشكل الاكتظاظ من أصعب المشاكل و أكثرها تأثيرًا على مردود المتعلمين فطاقة استيعابهم للدّرس تتأثر بشكل سلبي عندما يكون عددهم مرتفعا[1]" مما يسبب عرقلة سير نشاط الحصة.

3. بينما كانت اجابة المعلمين حول السؤال رقم(6) بخصوص تفاعل المتعلمين مع الأنشطة التعليمية جاء على النحو الآتي:

تفاعل المتعلمين مع الأنشطة التعليمية	العدد	النسبة المئوية
جيد	11	%19,29
متوسط	46	%80,71
ضعيف	00	%00
المجموع	57	%100



الجدول رقم (07): نسبة تفاعل المتعلمين مع الأنشطة التعليمية.

[1] تورس، الكلمة للتلاميذ: تلاميذ المعهد الثانوي نهج الباشا...الاكتظاظ داخل الاقسام يعرقل العملية التربوية، موقع الكتروني منزل يوم:18\6\2005 الموقع الالكتروني: https:// www .turess.com تاريخ الاطلاع:8\7\2023م.

يتبين من نتائج الجدول أن نسبة 19,29% من المعلمين يقيمون تفاعل المتعلّمين بتقدير جيد، وهي نسبة ضئيلة مقارنة بنسبة 80,71% من المعلّمين الذين يقيمون التفاعل بتقدير متوسط، وهذا فارق كبير، ثم يعلل أغلبية هؤلاء المستجوبين هذه النسبة بـ:

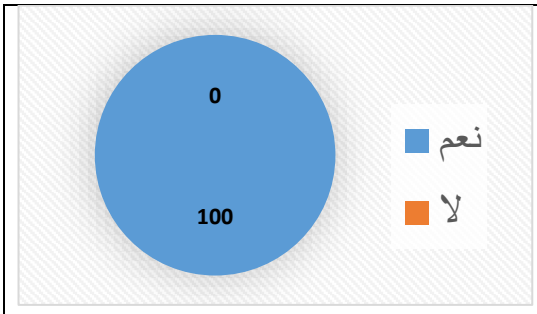
- "مشكل الاكتظاظ" داخل الأقسام يعيق سيرورة الدرس، ولا يوفر للمتعلّم فرصة المشاركة، ولا يحقق مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين، كما لا يسمح للمعلّم معالجة الفروقات الفردية بين المتعلّمين، ومعالجة مشاكلهم الشخصية حتى لا تتأثر على متابعتهم الدرس والاستيعاب. ففي غالب الأحيان يجد المعلّم نفسه يصارع الوقت لإنهاء الحصة في وقتها. في حين قد يكون هناك متعلّما يحتاج إلى المرافقة والدّعم، وهو ما لاحظناه في أحد الأقسام، إذ لفت انتباهنا وجود متعلم لا يشارك، فهو حاضر جسديا فقط، ولما سألنا المعلمة عن حالته، أخبرتنا أنه كان متعلما متمكنا جدا، وكثير المشاركة والتفاعل، لكن بسبب مرض والدته أصبح ينفر من الناس، وقاطع تمامًا التحدث والمشاركة سواء داخل القسم أو في فناء المدرسة.

أما النسبة المقدرة بِـ 12.29%، فقد سجلت لدى المعلّمين من ذوي الخبرة، وكذلك في أقسام ذوي العدد القليل من المتعلمين . وهذا يسمح للمعلّم التحكم في القسم بشكل فعال، ويدفعهم إلى التركيز والتفاعل، وهذا الأخير من أهم عوامل التّحصيل.

4. مدى أهمية المفردات اللغوية عند تعليم اللغة في المراحل الأولى

وجاءت إجابات المستجوبين على السؤال رقم (07)فيما يخص أهمية المفردات اللغوية في المراحل الأولى كما هي متمثلة في الجدول الآتي:

المفردات أهم عنصر	العدد	النسبة المئوية
نعم	57	%100
لا	00	%00
المجموع	57	%100



الجدول رقم (08): أهمية المفردات اللغوية عند تعليم اللغة العربية في المراحل الأولى من التعليم.

اتّفق جميع المعلّمين على أهمية المفردات في تعليم اللغة، وتقدّر نسبة 100% من المعلمين (جميع المعلمين الذين استهدفتهم الدراسة) يعتبرون المفردات اللغوية أهم عنصر يجب التركيز

عليه عند تعليم اللغة وخاصة في المراحل الأولى من التّعليم، إذ تشكل دورا فعالا في بناء وتكوين المعجم اللغوية للمتعلمين، وقد جاءت أغلبية آراء المعلمين على النحو الآتي:

– "المفردات اللغوية هي الركيزة الأساسية في بناء النظام اللغوي للمتعلم فبدونها لا يستطيع إتقان نظام أية لغة كانت".

– "أن المفردات هي اللبنة الأساسية لتعلم أية لغة فبها يستطيع المتعلم التعبير عن حاجياته ورغباته في مختلف الميادين".

–" المفردات هي التي تجعل المتعلم يكوّن رصيده اللغوي".

– "المفردات عنصر أساسي من عناصر اللغة تعمل على تحفيز النمو اللغوي للمتعلم".

– "حسب رأينا، فإن المفردات اللغوية أهم عنصر يجب التركيز عليه في المراحل الأولى من التعلم، لأن المتعلم في هذه المرحلة يكون في مرحلة التعليم، بحيث أنّه يتعلم أهم المهارات والملكات اللغوية والمعرفية وهي تعتبر قاعدة لا يمكن بدونها تأسيس شخصية المتعلم".

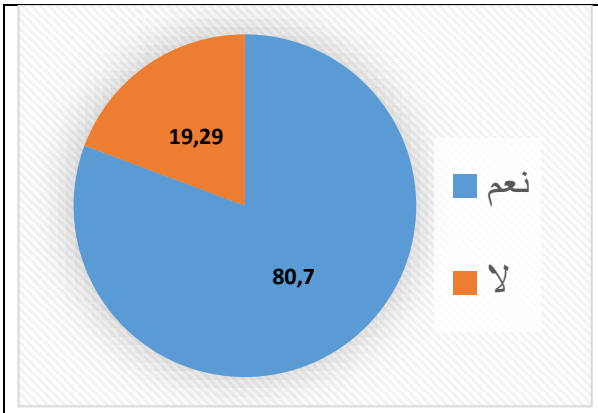
– " المفردات من أهم العناصر اللغوية التي تساعد المتعلم على تكوين رصيده اللغوي فيكبر هذا الرصيد كلما كبر معجمه المفرداتي".

– "اللغة هي وسيلة تواصل بين المتعلم والمحيط المدرسي، وهي عنصر فعال لاكتساب جميع المعارف والمهارات، وهي كفاءة عرضية تخدم الموارد المعرفية".

نفهم من هذه الآراء أن المفردات اللغوية شرط ضروري لتحقيق التعلم، فعدم تعلمها يؤدي إلى الانعكاس السلبي للرّصيد اللغوي لدى المتعلم.

5. وكانت إجابات المعلمين حول السؤال رقم(08) بخصوص فعالية المنهاج في تحديد نسبة المفردات التي اكتسبها المتعلم في نهاية السنة الثانية: كما يبينها الجدول الموالي:

تحديد المنهاج للمفردات في نهاية السنة الثانية	العدد	النسبة المئوية
نعم	46	%80,70
لا	11	%19,29
المجموع	57	%99,99



الجدول رقم (09): نسبة المفردات التي تتحقق في نهاية السنة الثانية.

يتبين لنا من خلال الجدول أنّ نسبة 80,70% من المعلمين يرون أن المنهاج يحدد نسبة المفردات التي ينبغي أن يتعلمها المتعلم في نهاية السنة الثانية، وهي نسبة كبيرة، في حين نجد الفئة المتبقية والمقدرة بِـ: 19,29% من المعلمين أجابت بأن المنهاج لا يحدد أي نسبة من المفردات التي يتعلمها المتعلم في آخر السنة من المستوى الثاني ابتدائي.

الآراء التي تدعم الإجابة بِالموافقة (نعم): جل الآراء بيّنت أن المتعلم في نهاية كل مرحلة تعليمية يحقق ما يسمى "**بالكفاءة الختامية**" في ذلك المستوى، أو ما يسمى **ملمح التخرج** من أجل الانتقال إلى مستوى أعلى؛ بمعنى أن يكون المتعلم في نهاية السنة الثانية قادرا على:[1]

- قراءة النصوص القصيرة المناسبة لمستوى المتعلم قراءة معبرة مع مراعاة علامات الوقف؛
- فهم النصوص والسندات التي يقرأها والإجابة عن الأسئلة التي تطرح عليه؛
- يستطيع التعبير عن مشاعره وانفعالاته عندما تثيرها لديه حكاية أو محفوظة أو نص؛
- تناول الكلمة والتعبير بوضوح في وضعيات مختلفة؛
- إنتاج فقرات تشتمل على نحو ستة أسطر يوظف فيها رصيدا لغويا عربيا خاصا بالسنة الثانية ابتدائي؛
- وصف الأشياء والمشاهد من خلال المواقف التي تواجهه.

يطالب ملمح التخرج في المنهاج للسنة الثانية ابتدائي المتعلم بالتواصل مشافهة في وضعيات بسيطة بلسان عربي، مع إنتاج نصوص بسيطة مشكولة من مختلف الأنماط في وضعيات تواصلية دالة من 20 إلى 40 كلمة.

الآراء التي تدعم الإجابة بالرفض (لا):

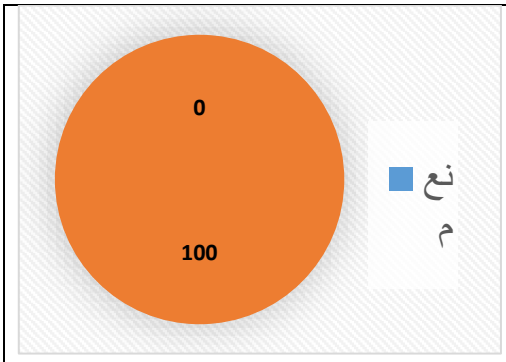
- "كل متعلم حسب قدراته الفردية".
- "كل متعلم حسب قدرات استيعابه واستعداده".
- "يبقى المجال والحرية للمعلم والهدف هو الوصول إلى أكبر قدر ممكن من المفردات من أجل أن يشكل المتعلم رصيده اللغوي".
- "المعلم هو الذي يحدد نسبة المفردات التي ينبغي إيصالها لمتعلميه، نظرا لمعرفته قدراتهم العقلية".

[1] . الوثيقة المرفقة بمنهاج التعليم الابتدائي، طبعة جوان: 2011م، ص10.

– "المعلم ذو خبرة وكفاءة عالية يستطيع أن يدرك مقدار المفردات التي ينبغي تقديمها للمتعلم دون خضوعه للمنهاج".

6. وكانت إجابة المستجوبين حول السؤال رقم (9): يشير المنهاج إلى أن من أهداف تدريس اللغة العربية تعزيز الرّصيد اللّغوي الذي اكتسبه المتعلم في محيطه الأسري مع تهذيبه وتصحيحه وهذا الوضع يلائم الناطقين بالعامية التي يمكن ردها الى الفصيح. فهل ينطبق هذا الوضع على متعلّمين ناطقين بغير اللغة العربية؟ والجدول الآتي يوضح ذلك كما يلي:

تهذيب تصحيح الرصيد اللغوي للمتعلمين الناطقين بغير العربية	العدد	النسبة المئوية
نعم	00	%00
لا	57	%100
المجموع	57	%100



الجدول رقم (10): آراء المعلمين بخصوص اللهجات الأمازيغية

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن جميع المستجوبين صرحوا بأن الرّصيد اللّغوي للمتعلمين الناطقبن بغبر العربية لا يهذب ولا يصحح أثناء تعلم اللغة الثانية و تتمثل آراء المعلمين حول هذا الشأن:

_"لا ينطبق هذا الأمر عى المتعلمين غير الناطقين بالعربية لأنّ النّظام اللّغوي العربي يختلف تمامًا عن اللّغة الأصلية للمتعلم. ".

– "لا ينطبق هذا الأمر على الناطقين بغير العربية، لأنهم يتعلمون لغة عربية سليمة في بادئ الأمر لأنهم تعودوا على نظام لغة الأم ولكن في الأخير يخرجون بلغة عربية سليمة.

– الذين نشأوا في بيئة غير عربية يتعلمون بشكل أفضل اللغة الفصيحة أكثر من الذين اندمجوا في البيئة العربية، لأن لغتهم ليست لغة فصيحة".

–" المتعلم غير الناطق بالعربية يكتسب أكثر رصيدا لغويا عربيا فصيحا مقارنة مع المتعلم الذي سبق وأن هذّبت لغته".

– "لا يتطابق هذا مع المتعلمين الناطقين بغير العربية، لأن النسق اللغوي الفصيح لا يتناسب مع النظام اللساني للغة الأم".

– "يتعلم المتعلم غير الناطق باللغة العربية اللغة العربية الفصيحة مباشرة بعد اندماجه في المحيط المدرسي".

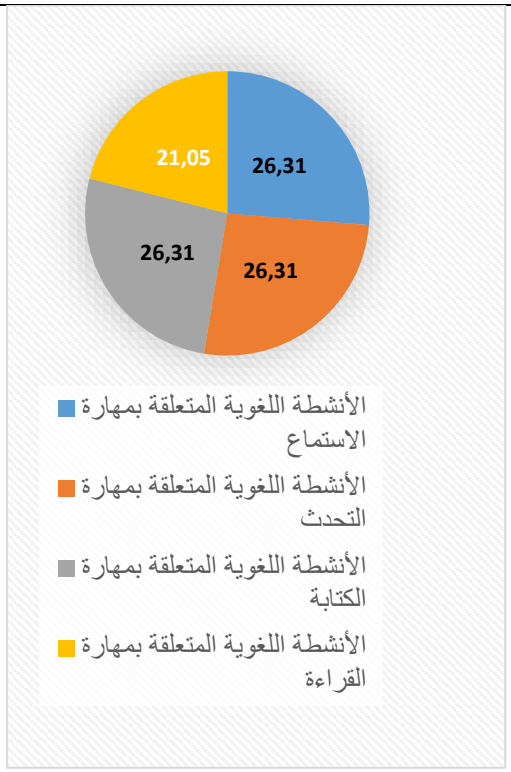
_"الذين يستعملون لغة أخري (القبائلية، الشاوية...) يتعلمون هذا مباشرة الكلمة بشكل صحيح فمثلا متعلمي القرى والمناطق الأخرى النّاطقين بلغات غير العامية يكتسبون عربية أحسن وأجود من تلك التي هذبت لدى الآخرين".

فحسب رأينا، يمكن القول بأن تهذيب وتصحيح الرصيد اللغوي لا ينطبق على المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية، وذلك نظرا لانعدام التشابه بين نظام لغة الأم ونظام اللغة العربية و على هذا خلاف ما ذهبت إليه خولة طالب الإبراهيمي في الدارسة باللغة الفرنسية حول مدى استجابة منهاج اللغة العربية في التعليم الأساسي لحاجات المتعلمين ولمتطلبات علم اللغة التي تدرس بها المواد الدراسية أن "الانتقال من لغة مصطنعة مفصولة عن بيئتها الطبيعية إلى سجل لغة أكثر ثراء و مطبوعة بدقة البلاغة يؤدي إلى قطيعة خطيرة في استمرارية اللغة مما يجعل المتعلمين يفقدون معالمهم الاجتماعية اللّغوية لأن لغة المدرسة في المدرسة لا علاقة لها بحقيقة بيئتهم"[1]، وهذا سيخلق مشكلا بالنّسبة لغير الناطقين باللغة العربية فالسؤال المطروح هنا:هل نعتمد على العامية في المراحل الأولى للتعليم ثم نتدرج بالمتعلمين شيئًا فشيئًا ؟ و في هذه الحالة يطرح مشكل بالنسبة للناطق بغير العربية الذي يفرض عليه مستوي آخر قبل الإنتقال إلى اللغة العربية و لعل هذا ما جعل المنهاج الجديد يتجاوز الإشارة إلى المستويات اللّغوية بغير العربية .و هذا ما يستدعي من المعلمين تنفيذ مجموعة من الأنشطة من أجل تعليم المفردات االلّغوية

7. **وكانت إجابات المعلمين حول السؤال رقم (10)** : عن كيفية تنفيذ الأنشطة المتعلقة بتعلم المفردات في القسم كما يبينها الجدول الآتي:

[1] علي تعوينات، صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثانية من التعليم الأساسي في المناطق الناطقة بالبربرية و المناطق الناطقة بالعربية دراسة ميدانية مقارنة، تاريخ النشر :6\9\2017م من الموقع الالكتروني https://www.m_a_arabia.com:تاريخ الاطلاع :20\7\2023م

الأنشطة المتعلقة بتعلم المفردات	العدد	النسبة المئوية
الأنشطة اللغوية المتعلقة بمهارة الاستماع	15	%26,31
الأنشطة اللغوية المتعلقة بمهارة التحدث	15	%26,31
الأنشطة اللغوية المتعلقة بمهارة القراءة	12	%21,05
الأنشطة اللغوية المتعلقة بمهارة الكتابة	15	%26,31



الجدل رقم (11): الأنشطة اللغوية المتعلقة بتعلم المفردات اللغوية وفق المهارات اللغوية.

نلاحظ من خلال الجدول والدائرة النسبية أنّ نسبة 21,05% تمثل المعلمين الذين يعتمدون على الأنشطة اللغوية المتعلقة بمهارة القراءة، بينما سجلنا نسبا متساوية في كل من الأنشطة اللغوية المتعلقة بمهارة الاستماع والتحدث والكتابة، والتي تقدر بِـ: 26,31% من النشاطات وهذا يعني بأن المعلمين لا يهتمون بمهارة القراءة بنفس القدر الذي يهتمون به بالمهارات اللغوية الأخرى.

1.8 الأنشطة الخاصة بمهارة الاستماع

1.1.8 نشاط الاستماع: إنّ "الهدف من تدريس اللغة العربية حسب منهاج اللغة العربية هو إكساب المتعلم أداة التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللغوي"[1] إلى جانب الاهتمام بالاستماع، نظرا لدوره الأساسي في بناء الفكر الذي يمثل القاعدة الأولى لبناء كفاءة التواصل، وبما أن المتعلم في هذه المرحلة لا يملك إلا القليل من اللغة، فإنه يحتاج إلى مهارة الاستماع، ولذلك أولت المناهج أهمية كبيرة لهذه المهارة، نظرا لدورها الفعال في بناء وتنمية فكر المتعلم، ونجد

[1] –وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي الجزائر 2016، ص8.

ذلك في الكتاب المدرسي ضمن ميدان فهم المنطوق، ويتم تنفيذه حسب معظم آراء المعلمين، على النحو الآتي:

– "أقرأ النص المنطوق مرتين إلى ثلاث مرات مع المحافظة على التواصل البصري بين المعلم والمتعلمين والاستعانة بالأداء الحركي، وذلك باستعمال مجموعة من الإشارات والإيحاءات التي تساعد على انتباه المتعلم".

– "أطرح مجموعة من الأسئلة للمتعلمين حول النص المنطوق، ومحاولة الإجابة عنها.

– استظهر المفردات الجديدة في النص المنطوق، وأحاول شرحها".

– "أترك المجال للمتعلم لاستنتاج المغزى العام للنص، وكتابته على السبورة".

نستنتج أن لهذا النشاط دورا أساسا في بناء فكر المتعلم؛ إذ يمثل القاعدة الأولى لبناء كفاءة التواصل، وذلك من خلال تدريب المتعلمين على الاستماع الجيد، فحسب رأينا وجب على المعلمين التعامل مع هذا النشاط بشكل جدي لأنه يشكل منطلقا لتعلم بقية النشاطات الأخرى والتمسك بالطرائق التي صرحوا بها آنفا، وذلك حتى يجنوا ثمارهم وتتحقق الجهود المبذولة في تدريسهم.

2.8 الأنشطة الخاصة بمهارة التحدث

للميدان الشفوي أهمية في منهاج، إذ يساهم في بناء التعلمات للمتعلمين ومن المناهج الواردة في الكتاب المدرسي نجد:

1.2.8 أتأمل وأتحدث: يتم تطبيق هذا النشاط بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات ومشاهدة الصور يتم التعبير عنها تعبيرا شفويا وكتابة أحسن التعابير على السبورة، ولكن في الواقع التعليمي أكد معظم المعلمين على عدم تنفيذ هذا العمل بالمجموعات، وهذا راجع إلى:

– الاكتظاظ الذي يعم في بعض الأقسام فعدد المتعلمين يفوق 30 متعلما، إلى جانب صغر الحجرة الدراسية وإذا تم تطبيق هذا النشاط في مثل هذه الظروف، تصبح الحصة فوضوية.

فحسب رأينا يستحسن لو يطبق هذا النشاط بالتّناوب بين الصّفوف مثلا في كل أسبوع يشارك صف واحد منهم، أو في حالة تقسيم المتعلمين إلى مجموعات يشارك كل متعلم بفكرته ثم يعرضها متعلم واحد للمعلم فالتعليم بالتقارن يساعد المتعلم على تفجير طاقاته نظرا للحماس الذي يكون بينهم.

2.2.8 استعمال الصيغ: جاءت معظم آراء المعلمين حول كيفية إنجاز هذا النشاط على النحو الآتي:

– "أعود إلى قراءة النص المنطوق وأطلب من المتعلمين الاستماع إليه".

- "أطرح أسئلة حول النص مع إجابة المتعلمين عليها، وقد تكون متضمنة السياق الذي سينجزونه في هذا النشاط".
- "أكلف المتعلمين بكتابة الصيغ على الألواح، ثم أطلب منهم توظيفها في جمل من إنشائهم".
- "اختار أحسن الإجابات وأقوم بتدوينها على السبورة مع تلوين تلك الصيغة".

يلعب هذا النشاط الدور الكبير في إثراء وتنمية الحصيلة اللغوية لدى المتعلمين فمن خلاله يكتشفون عدة صيغ وأساليب، وحسب رأينا أن هناك بعض من الصيغ والتراكيب لا تتناسب مع قدرات المتعلمين، ومن هنا يجب أن يتدخل المعلم في إنشاء نماذج ملائمة حول هذه الصيغ، وذلك من أجل أن يستعملها المتعلم بكل سهولة.

3.2.8 نشاط أركب: جاءت جل آراء المعلمين حول طريقة إنجاز هذا النشاط متقاربة ومتشابهة على النحو التالي:

- "أكتب الجمل على السبورة".
- "أطلب من المتعلمين قراءة الجمل ثم أشرح الدرس شرحا مفصلا".
- "بعد الشرح أطلب من المتعلمين صياغة جمل على نفس المنوال".
- "أطلب منهم قراءة جملهم وتصحيح الأخطاء إن وجدت، ثم كتابة أحسن جملة على السبورة".
- "ثم أطلب منهم أن ينقلوها على دفتر الأنشطة".

نستنتج من خلال هذا النشاط أن التركيب هي الحصة الذي يتعلم خلالها المتعلم المستويات الأربع، فلا بد للمعلمين أن ينجزوا هذا النشاط بشكل واضح ومفهوم، لأنه الأساس الذي يتم بواسطته تعليم اللغة العربية، فيما يتم توليد تعبيرات أو جمل تعبر عن الحاجات التي يحتاجها المتعلم، كما أنها تزيد له القدرة على التعبير عما يجول في خاطره.

4.2.8 الإنتاج الشفوي: جاءت إجابات أغلبية المعلمين متفقة حول تنفيذ هذا النشاط على النحو الآتي:

- "أُمهد بموضوع التّعبير".

– "أكتب عنوان النشاط على السبورة وأستخدم وسائل تعليمية تعلمية إذا أوجب ذلك (كالصور والرسومات...)".

– "أطرح أسئلة حول ما يشاهدونه من صور والتعبير عنها، مما يشجعهم على الوصف".

– "أبدأ بالمناقشة مع المتعلمين حول التعبير".

– "أكلف أحد المتعلمين بإعادة التعبير على السبورة؛ أي الإلقاء".

– "أحاول مساعدة المتعلمين أثناء التعبير إذا ما انتابتهم عيوب نفسية كالخجل وعدم الثقة بالنفس، فأعمل على معالجتها".

– "أكتب التعبير على السبورة"

فالإنتاج الشفوي من التعابير التي تزود المتعلمين بالثروة اللغوية، وتساعدهم على التعبير الواضح والسليم، فحسب رأينا حبذا لو يستخدم المعلمين استراتيجية تمثيل الأدوار فهو من "الأنشطة التي تقوي المحادثة، إضافة إلى إكساب المتعلم مهارة الإبداع فيها، فحفظ الدور الذي سيلعبه الطالب له دور كبير في تنمية مهارة التحدث لدى المتعلمين، خاصة في مستوياته الأولى"[1] فتعمل هذه الاستراتيجية على رفع درجة الحماسة والرغبة في التعلم وتشجعهم على الاتصال والتواصل فيما بينهم، كما أنها فعالة للتعامل مع وجود الفروقات الفردية بين المتعلمين.

3.8 الأنشطة الخاصة بمهارة القراءة: تعد الأنشطة المتعلقة بمهارة القراءة من بين أهم الأنشطة التي تساهم في تعليم المفردات، ويوضح لنا دليل المعلم لكتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي أهم العناصر التي تظهر في هذا النشاط، وهي (أقرأ وأفهم النص، معاني المفردات، أكتشف وأميز، وأحسن قراءتي).

1.3.8 أقرأ وأفهم النص: جاءت أغلبية آراء المعلمين حول طريقة تنفيذ هذا النشاط على النحو الآتي:

[1] – أحمد مصطفى، توظيف الصور الثابتة في تنمية مهارة المحادثة، مقال إلكتروني منزل يوم 20-10-2019م من الموقع الالكتروني: https: //learning.alja.zeera.net

- "أولا أهيئ أذهان المتعلمين بأسئلة تثير اهتماماتهم وانشغالاتهم وصولا إلى موضوع النص".
- "اقرأ النص من مرة إلى ثلاث مرات بصوت واضح ومرتفع".
- "أعيّن المتعلمين الذين لديهم طلاقة في القراءة، مع تقديم فرصة لذوي صعوبات القراءة من أجل المشاركة".
- "أعتمد على الأسئلة المتواجدة في الكتاب وأطرحها على المتعلمين".
- "مشاركة المتعلمين في الإجابة على الأسئلة".
- "أدون الإجابات على السبورة، وبعد الانتهاء أطلب منهم كتابتها على الكراس".

بناءً على ما سبق نقول أن لهذا النشاط دورا في إثراء القاموس اللغوي للمتعلم؛ وذلك بما يحمله من معلومات ومعارف، فحسب رأينا على المتعلمين أن يعتنوا بالقراءة عناية فائقة حتى تكون هذه الحصة مثمرة ومحققة للهدف، كما يجب عليهم أن ينجزوها بطريقة تثري رصيدهم اللغوي وذلك بكثرة استعمال المفردات والكلمات والفرص أثناء القراءة على احترام مخارج الحروف والنطق السليم للألفاظ، فهذا يساعد على إثراء وتنمية المخزون اللغوي للمتعلم.

2.3.8 معاني المفردات: تمثلت معظم آراء المتعلمين التي جاءت في الاستبيان حول كيفية تنفيذ هذا النشاط كما يلي:

- "أستخدم الإشارات والإيحاءات من أجل شرح تلك المفردة".
- "استخدم الطريقة المباشرة؛ أي أربط مباشرة بين الكلمة والشيء الذي تدل عليه مثلا كلمة طاولة أشير مباشرة إلى طاولة".
- "إذا كانت المفردة صعبة أضطر إلى استخدام طريقة الترجمة؛ وذلك من أجل إيصالها إلى ذهن المتعلم".

لقد أولى الكتاب المدرسي أهمية كبيرة لهذا الجانب؛ وذلك بشرح المفردات وتوظيفها في جمل للدلالة على فهمها واستيعابها، لكن هناك بعض النصوص قد درجت فيها مفردات صعبة على المتعلم أن يفهمها أو يدركها، فحبذا لو يستخدم المتعلمون الوسائل من أجل فهم وإدراك تلك المفردة، كالصور التوضيحية الرسومات، والإتيان بالملموس، وتعد هذه الأخيرة أحسن وسيلة لفهم المفردات والمساهمة في هذه المرحلة الابتدائية فالمتعلم يتعلم بالملموس.

3.3.8 نشاط أكتشف وأميز: تمثلت جل آراء المتعلمين حول طريقة إنجاز هذا النشاط، على النحو التالي:

- "أكتب الحروف بخط كبير وواضح على السبورة".
- "أطلب من المتعلمين بتمعن الحروف جيدا، ثم محاولة نطقها".
- "أمسح السبورة وأطلب من المتعلمين إعادة كتابة تلك الحروف (حرف بحرف) قصد معرفة مدى استيعابهم للحروف".

تقوم هذه الحصة على التمييز بين الأصوات والحروف، وذلك بالنطق الصحيح من أجل أن يفرق المتعلم بين الأصوات المتشابهة في مخارج الحروف، مثل (ت، ط)، (د، ذ) فكيفية إنجاز هذه الحصة من طرف المتعلمين حسب رأينا طريقة جيدة جدا؛ بحيث تهدف إلى المراجعة العامة للحروف وحركاتها.

4.3.8 أحسن قراءتي: يتعلق هذا النشاط بالقراءة وقد جاءت معظم آراء المعلمين حول كيفية تنفيذه على النحو الآتي:

- "أكتب نص 'أحسن قراءتي' على السبورة بخط واضح ومفهوم".
- "أقرأ بصوت مرتفع خال من الأخطاء اللغوية".
- "مشاركة المتعلمين من أجل القراءة".
- "أركز على طريقة قراءة المتعلمين مع مراعاة علامات الوقف (المد، الشدة، الحركات، السكون، الاستفهام، والتعجب)".

تعتبر هذه الحصة قائمة على تحسين القراءة؛ حيث يتمكن المتعلمون من خلالها تنمية القراءة الجيدة، فوجب عليهم الاستعانة دائما بالطريقة التي صرحوا بها آنفا، وذلك من أجل تحسين أداء القراءة.

4.8 الأنشطة الخاصة بمهارة الكتابة

تعتبر مهارة الكتابة من بين المهارات اللغوية لا تتحقق إلا بمعرفة المهارات الثلاث السابقة (الاستماع، الكلام، القراءة) والكتابة مقسمة إلى قسمين، قسم يشمل الخط والإملاء، وقسم آخر

يشمل الإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي)، وهذا الأخير يحتاج إلى كم من المفردات اللغوية مع معرفة كيفية ربط الجمل والأفكار بتسلسل لغوي.

1.4.8 الخط والإملاء: يعتبر هذا النشاط ذا أهمية كبيرة لتنمية مهارة الكتابة، وتمثلت معظم آراء المعلمين حول تنفيذه كما يلي:

- "أقوم بقراءة فقرة أو نص صغير وأمليه على المتعلمين".
- "أطلب من أحد المتعلمين إعادة كتابة تلك الفقرة على السبورة".
- "أصحح الأخطاء الإملائية على السبورة جماعيا".
- "أطلب منهم إعادة كتابتها على كراريسهم بهدف تعويدهم على تحسين خطهم أثناء الكتابة".

فالإملاء جزء من الكتابة، وهو من العناصر المهمة في التعبير الكتابي، فحسب رأينا على المعلمين أن يتعاملوا بهذا النشاط بشكل جدي، لأنه يعود على المتعلمين بالنفع في ساهم في تنمية قدراتهم التعبيرية، كما يقوم على تقويمهم على السماع والإنصات الجيد، ومن جهة أخرى يعلمهم جدة الكتابة وتحسين خطهم.

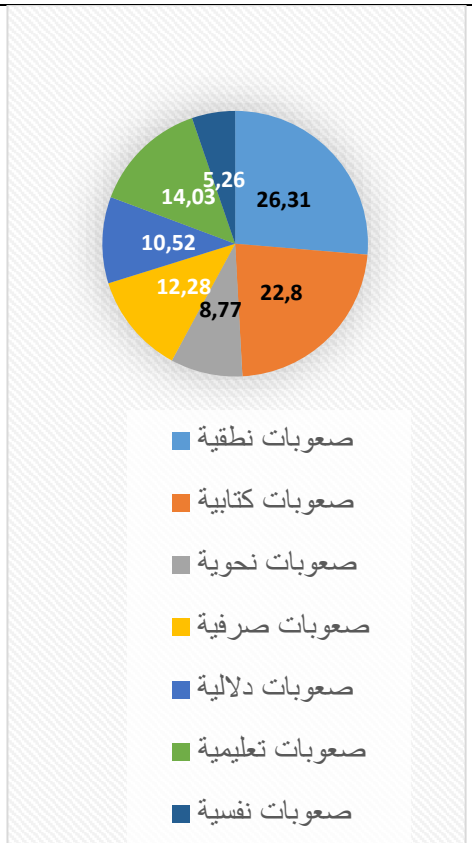
2.4.8 الإنتاج الكتابي: ويسمى التعبير الكتابي وقد تمثلت إجابات المعلمين حول كيفية تنفيذه فيما يلي:

- "أذكر موضوع التعبير".
- "أشرح موضوع التعبير للمتعلمين وكيفية إنجازه؛ وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة حول ذلك التعبير والإجابات التي يجيبون عنها تساعدهم في التعبير".
- "أعطي الوقت الكافي للمحاولة".
- "أكلف مجموعة من المتعلمين بقراءة تعبيرهم".
- "تصحيح التعبير على السبورة مع مراعاة استعمال علامات الترقيم استعمالا سليما".

يعتبر هذا النشاط من بين أحد الأنشطة التعليمية التعلمية التي يتدرب عليها المتعلم؛ وذلك باستخدام قدراته الفكرية واللغوية في إنتاج مفردات وعبارات يشكل بها تعبيرا متكاملا، فحسب رأينا حبذا لو يستخدم المتعلمون استراتيجية التعليم التعاوني، وذلك بتقسيم المتعلمين إلى أفواج أو مجموعات للتعبير عن آرائهم وأفكارهم، وهذا ما يزيد من حماسهم واهتمامهم بهذا النشاط كما يخلق روح المنافسة فيما بينهم، فقد تساهم هذه الاستراتيجية بشكل فعال في تبادل الآراء والاحترام، كما يكتسبون القدرة على حل المشكلات والقضاء على عنصر الخجل الذي يطغى على بعض المتعلمين.

8. صعوبات تعلّم المفردات

حسب اجابات المعلمين حول السّؤال رقم(11) بخصوص صعوبات تعلم المفردات اللّغوية فقد يتعرض المتعلمون إلى العديد منها و التي قد تحول دون تحقيق الثراء المفرداتي فقد جاءت على الشكل الذي يظهره الجدول الآتي:



آراء المعلمين حول صعوبات تعلم المفردات	العدد	النسبة المئوية
صعوبات نطقية	15	% 26,33
صعوبات كتابية	13	%22,80
صعوبات نحوية	07	%08,77
صعوبات صرفية	05	%12,28
صعوبات دلالية	06	%10,52
صعوبات تعليمية	08	%14,04
صعوبات نفسية	03	%05,26
المجموع	57	
النسبة المئوية	%100	

الجدول رقم (12): آراء المعلمين حول صعوبات تعلم المفردات.

نلاحظ من خلال نتائج الجدول الموضحة في الدائرة النسبية أن أكبر نسبة من الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون تكمن في الجانب النطقي والتي تبلغ 26,33%، وتليها نسبة 22,80% تعود إلى الصعوبات الكتابية، بينما تبلغ نسبة الصعوبات التعليمية التي تعرقل عملية تعلم المفردات 14,04% التي ترجع إلى صعوبة المادة التعليمية، وأكدت نسبة 12,28% أن المتعلمين يواجهون صعوبات من الناحية الصرفية، في حين بلغت نسبة 10,52% من المتعلّمين الذين يواجهون صعوبات دلاليّة، كما صرّحت نسبة8.77% أنّ المتعلّمين يعانون من صعوبات نحويّة، أمّا النّسبة المتبقّية والمقدّرة بـ 5.26% وهي نسبة قليلة أجابت بأنّ المتعلّمين يعانون من صعوبات نفسيّة.

1.9 -الصّعوبات النّطقيّة: وتمثّلت آراء أغلبية المتعلّمين فيما يلي:

- "صعوبة نطق بعض الكلمات بشكل صحيح كأن ينطق كلمة (تين) بـ (طين)، (صيف) بـ (سيف)".
- "صعوبة نطق الحركات الطّويلة والقصيرة" كأن ينطق كلمة (ينشغلون) بـ (ينشغِلُن) (تشجيعات) بـ (تشجِعَتٌ).
- "التّأتأة أثناء القراءة".
- "نقل بعض المفردات من لغة الأمّ وإدراجها في اللّغة العربيّة، مع محاولتهم توظيفها في تراكيب عربيّة"، وهذا ما شهدناه في أحد الأقسام؛ إذ سألت المعلّمة أحد المتعلّمين عن معنى مفردة (كتب) فأجابها المتعلّم "Iketeb" (باللّغة القبائلية) عوضًا عن (دوّن) وكذلك عن معنى كلمة (الحصى) فأجابها (الحَجْرة) عوضًا عن (الحجارة)، وأيضا عن معنى كلمة (الهاتف) فأجابها "*Téléphone*" عوضًا عن (الجهاز اللّاسلكي).
- "عدم قدرة المتعلّم على إخراج الصّوت بشكل صحيح" مثلاً حرف (الراء) يتلفّظه (غين).
- "عدم التّمييز بين بعض الحروف".
- "صعوبة نطق الحروف المفخّمة (ط-ظ-ص-ض)".
- "تسكين الحرف وتشديده".
- "تغيير حركات الكلمات".
- ا"ستخدام الشَّدّة في غير مكانها"

– "حذف بعض الحروف من الكلمات".

–" قلب حروف بعض المفردات"، مثلاً (زرّ) ينطقه (رزّ).

– "عدم التّفريق بين الألف الشّمسيّة والألف القمريّة أثناء القراءة".

2.9 الصّعوبات الكتابيّة: وبيّنت معظم آراء المعلّمين أنّ الصّعوبات الكتابيّة الّتي يعاني منها المتعلّمين هي كالآتي:

– "صعوبة التّعرّف على الأشكال المختلفة للحروف (عدم التّمييز بين الحروف أثناء الكتابة، وبخاصّة المتشابهة منها مثل: ص– ض– ط– ظ...)".

– "حذف بعض الحروف أثناء الكتابة".

– "زيادة بعض الحروف أثناء الكتابة".

– "زيادة بعض حروف المدّ والحركات"، مثل: (راجُل) عوضًا عن (رَجُل).

– "عدم رسم الحروف رسمًا صحيحً"ا.

– "صعوبة الكتابة على خطّ مستقيم وعدم تتبّع السّطر".

– "عدم التّفريق في كتابة الهمزة" كأن يكتب (مسئلة) عوضًا عن (مسألة) أو (مساأٌ) عوضًا عن (مساءٌ).

– "عدم التّفريق في بين الألف المقصورة والياء".

– "عدم التّفريق بين التّاء المفتوحة والتّاء المربوطة"، كأن يكتب (معلّمت) عوض (معلّمة) أو (معلوماة) عوض (معلومات).

– "تعدّد أشكال الحروف يؤدّي إلى عرقلة المتعلّم في الكتابة" مثل (الهاء) في بداية الكلمة (هـ) في وسط الكلمة (ه) في آخر الكلمة، والأمر نفسه مع جميع الحروف.

– "عدم التّفريق بين الحروف أثناء الكتابة (د– ذ– ص–ض)".

– "عدم التّفريق بين همزة الوصل وهمزة القطع" كأن يكتب (إمرأة) بدلا من (اِمرأة).

– "عدم التّمييز بين الألف الشّمسيّة والألف القمريّة"، كأن يكتب (أشّمس) بدلا من (الشّمس)، (ألقمر) بدلاً من (القمر).

– "مشكلة كتابة الهمزة لاختلاف أشكالها"؛ فمرّة على الألف، ومرّة على الواو، ومرّة على الياء، ومرّة على السّطر.

3.9 الصّعوبات النّحويّة: تتمثّل معظم آراء المعلّمين حول الصّعوبات النّحويّة في:

– "اختلاف بنية الجملة بين اللّغة العربيّة واللّغة الأمّ".

– "عجز المتعلّمين عن استعمال أدوات النّفي نظرًا لتعدّدها".

– "تقديم الصّفة على الموصوف فيقولون" (فاخرةٌ السّيارة) بدلاً من (السّيارة فاخرة).

– "عدم التّطابق في التّعريف والتّنكير" مثل (شمس مشرقة) بدلاً من (الشّمس مشرقة).

– "تقديم المضاف على المضاف إليه" مثل (غرفة النّافذة) بدلاً من (نافذة الغرفة).

– "تنقسم أفعال اللّغة العربيّة حسب زمن وقوع الفعل" (ماضٍ– مضارع– أمر) ولكلّ زمن تصريف خاصّ به؛ لذا يجد المتعلّمون صعوبة في التّمييز بين هذه الأفعال.

4.9 الصّعوبات الصّرفيّة: وتظهر آراء أغلبية المعلّمين فيما يلي:

– "مشكلة تصريف الأفعال تصريفًا ضعيفًا".

– صعوبة تحويل الكلمات إلى الجمع أو المفرد"مثلا كلمة (مسجد)، (مساجدون) إضافة الواو و النون على نفس منوال (ذهب)، (يذهبون).

– "مشكلة التّذكير والتّأنيث"، فليس كل ما هو مذكّر أو مؤنّث في اللّغة الأمّ مذكّر أو مؤنّث في اللّغة العربيّة.

– "نقل أنساق القواعد الصّرفيّة من لغته الأمّ وإدراجها في اللّغة العربيّة".

–"الخلط بين الأسماء والأفعال".

5.9 الصّعوبات النّفسيّة: وتمثّلت آراء المعلّمين حول هذه الصّعوبات في:

– "الفروقات الفرديّة" كعدم التّركيز، صعوبة التّذكّر، صعوبة الحفظ.

– "الخجل".

– "المشاكل الأسريّة" كالطّلاق، الشّجار بين الأهل...إلخ؛ إذ تولّد صدمات نفسيّة للمتعلّم تجعله ينفر تماما من مهمّة التّعليم.

وكذلك استنتجنا بعضًا من الصّعوبات الّتي تعود إلى المعلّم، ومن بينها:

– "عدم التّسوية بين المتعلّمين، فهناك بعضٌ من المعلّمين يتعاملون فقط مع فئة النّجباء ويهمل الفئة المتوسّطة والضّعيفة".

– "هناك بعض المعلّمين لا يمنحون فرصة للمتعلّم كي ينهض ويكتب على السّبورة".

– "بعض المعلّمين يهملون الأخطاء اللّغويّة الّتي يرتكبها المتعلّمون، إمّا من النّاحية الشّفويّة أو من النّاحية الكتابيّة".

– "هناك بعض المعلّمين شديدو التّعصّب".

– "صعوبة إيصال الفكرة المراد شرحها للمتعلّم."

–"هناك بعض المعلّمين لا يتأقلمون مع مستوى المتعلّم بحكم أنّ مستواهم عالٍ".

6.9 الصّعوبات الدّلاليّة: وتمثّلت معظم آراء المعلّمين حول الصّعوبات الدّلاليّة في:

– "تعدّد معاني المفردات"؛ فمفردة واحدة يمكن أن تخرج إلى أكثر من ثلاثة معاني.

– "تعدّد مفردات اللّغة العربيّة ممّا يجعل من الصّعب على المتعلّمين حفظها".

–"صعوبةٌ في فهم معاني بعض الكلمات".

– "التّعبير عن معنى الكلمة العربيّة بمعنى نظيرتها في لغته الأمّ"، مثلاً كلمة (Amahraz) بالقبائلية قد يعطيها متعلّم اللّغة العربيّة معنى (الهرس) بمعنى (الطّحن)؛ إذ نقول أنّ الدّلالة قد تغيّرت من الفعل (هَرَسَ) إلى الأداة الّتي تستخدم للهرس.

7.9 الصّعوبات التّعليميّة: وتظهر آراء المعلّمين حول هذه الصّعوبات في:

– "غياب الوسائل التّعليميّة الحديثة".

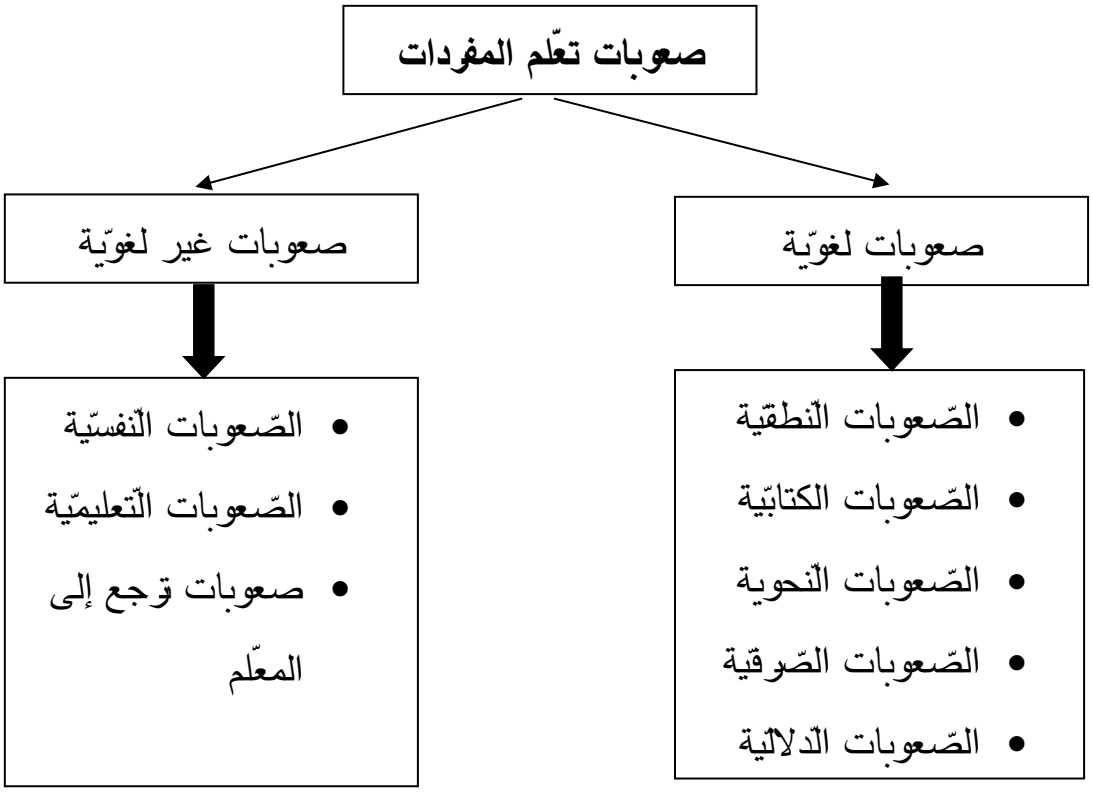
– "كثافة البرنامج المُقرَّر".

–" خلوّ مكتبة المؤسّسات من الكتب التّعليميّة الخاصّة بالفئة المستهدفة".

–"عدم مراعاة البيئة الّتي يعيشها المتعلّم غير النّاطق بالعربية أثناء إعداد نصوص القراءة".

– "عدم تقبّل المتعلّمين تعلّمهم للّغة العربيّة".

ويمكن تفسير كلّ ما سبق من خلال المخطّط التّالي:



الشكل رقم 10: صعوبات تعليم المفردات

نستنتج ممّا سبق أنّ صعوبات تعليم المفردات لدى عينة المتعلّمين مُقسَّمة إلى قسمين هما صعوبات لغويّة وصعوبات غير لغويّة.

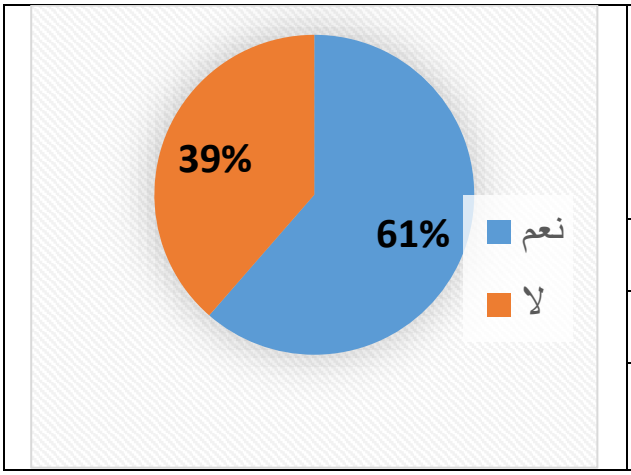
الصّعوبات اللّغوية: ويندرج تحتها كلّ ما له علاقة بالمستويات اللّغويّة من نطق وصرف ونحو ودلالة.

الصّعوبات غير اللّغوية: ويندرج تحتها كلّ ما له علاقة بالمشاكل النّفسيّة الّتي يواجهها المتعلّمون، وكذلك تدخل ضمنها المشاكل التّربويّة؛ كصعوبة المادّة التّعليميّة المقرّرة بالنّسبة لهذه الفئة، وأيضا الصّعوبات الّتي ترجع إلى المعلّمين.

9. ملاءمة المحاور الواردة في كتاب اللّغة العربيّة للفئة المستهدفة

جاءت إجابة المعلّمين على السّؤال رقم (12) كما يوضحها الجدول الآتي:

مدى ملاءمة محاور الكتاب المدرسيّ للفئة المستهدفة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	35	%61.41
لا	22	%38.59
المجموع	57	%100



الجدول رقم (13) مدى ملاءمة محاور الكتاب المدرسيّ للفئة المستهدفة.

حسب الجدول أعلاه نلاحظ أنّ نسبة 61.41% من المعلّمين ترى أنّ المحاور الواردة في الكتاب المدرسيّ ملائمة للفئة المستهدفة؛ لأنّها شاملة بطريقة تجعل المتعلّم مهيّأ لاستقبال المحاور الواردة في مستوى أعلى. أمّا نسبة 38.59% من المعلّمين فترى أنّ هذه المحاور المدرجة ضمن الكتاب المدرسيّ للسّنة الثّانية ابتدائيّ غير ملائمة للفئة المستهدفة؛ لأنّها تفوق المستوى العمريّ للمتعلّمين.

الرّأي الشّائع من قبل المعلّمين، والمدعّم بالإجابة (نعم) هو: "المحاور ملائمة لأنّها متعلّقة بطبيعة البيئة الّتي يعيشها المتعلّمون"، وهي كالآتي:

1-الحياة المدرسيّة.

2-العائلة.

3-الحيّ والقرية.

4-الرّياضة والتّسليّة.

5-البيئة والطّبيعة.

6-التّغذية والصّحة.

7-التّواصل.

8-الموروث الثّقافيّ.

فالمتعلّم عندما يدرس ما يتعلّق بمحيطه يكون أكثر قدرة على الاستيعاب والتّفاعل مع المحاور.

1.10 الآراء الّتي تدعم الإجابة "لا":

– "هذه المحاور لاتتماشى مع مستوى المتعلّم في الثّانية ابتدائية، والدّليل على ذلك وجود صوّر لا تتماشى أبدًا مع أهداف النص" مثل نصّ الصّفحة(116) يتحدّث عنوانه عن (فطور الصّباح) وفي الصّورة يظهر ولدٌ في غرفة مع أمّه يستعدّ للذّهاب إلى المدرسة، فمن الأفضل لو كانت الصّورة عبارة عن طاولة فوقها مجموعة من الأكلات الّتي حضّرتها الأمّ من أجل ابنها، فالرّبط غير المتسلسل بين النّص والصّورة يجعل تفكير المتعلّم مشتّتًا، وبخاصّة أنّه في هذه المرحلة لا يستطيع الرّبط بين الأشياء المجرّدة والواقع، ما يصعّب عليه فهم هذه النّصوص.

– "استخدام بعض المفردات تفوق عمر المتعلّم".

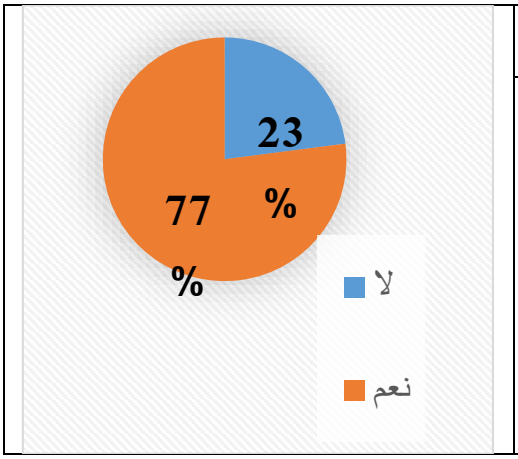
– "وضع عناوين لبعض النّصوص لا علاقة لها لا بمضمون النّص ولا بالصّورة" فالعنوان هو (هوايتي المفضَّلة) من الكتاب صفحة (80) والنّص يتحدّث عن البحث عن الأصدقاء في شبكة الأنترنت، فهل يعدّ البحث عن الأصدقاء عبر الأنترنت هواية يجب على المعلّم استدراكها؟ فيفضّل لو عوِّض مضمون النّص بمطالعة قصّة مثلاً أو الرّسم...إلخ.

– "أرى أنّ هذه المحاور غير مناسبة للفئة المستهدفة؛ نظرًا لصعوبة المفردات المستعملة إمّا في نصوص القراءة وإمّا في المحفوظات، فهناك بعض المحفوظات الّتي أدرجت ضمن هذه المحاور حقيقة لا تناسب عمر المتعلّم ولا الواقع"، فمثلاً المحفوظة المدرجة ضمن محور "التّواصل" والّتي تحمل عنوان "صديق الحاسوب" غير ملائمة؛ أوّلاً لأنّها تحمل مفردات صعبة مقارنة بالمحفوظات السّابقة، ثانيًا كثرة الصّور الفنّية والمتعلّم في هذا العمر لا يستطيع فهمها؛ لأنّ وراء هذه المفردات معاني مخفية يصعب شرحها وإيصالها للمتعلّم، ثالثًا وردت جملة أكثر تعقيدًا ألا وهي "سأظلّ صديق الحاسوب" وبمجرّد حفظ المتعلّم لهذه المحفوظة تترسّخ في ذهنه هذه الفكرة، ويصبح ملازمًا للحاسوب طوال الوقت.

11. مراعاة النّصوص القرائية للتّنوّع البيئيّ والثّقافيّ في الكتاب المدرسي: لقد تمحورت إجابة المعلّمين حول السّؤال رقم 13 كما هو موضّح في الجدول الموالي:

مدى مراعاة النّصوص القرائيّة للتنوّع البيئيّ والثّقافيّ	العدد	النّسبة المئويّة	
نعم	44	%77.20	

لا	14	%22.80
المجموع	57	%100



الجدول رقم(14): مدى مراعاة النّصوص القرائية للتّنوّع البيئـيّ والثّقافيّ.

نلاحظ من خلال الجدول السّابق أنّ نسبة77,20%من المعلمين يرون أنّ النّصوص القرائيّة المدرجة ضمن كتاب السّنة الثّانية ابتدائية تراعي كلاًّ من التّنوّع البيئيّ والثّقافيّ للمجتمع الجزائريّ؛ لأنّه الواقع الحقيقيّ الّذي يعيشه المتعلّم في المجتمع الجزائريّ، فكلّما اقتربت النّصوص القرائية من واقع المتعلّم تمكّن من فهمها واستيعابها. وترى نسبة 22,80% من المعلّمين أنّ هذه النّصوص لا تناسب الفئة المستهدفة؛ نظرًا لتجاوز بيئة المتعلّم والواقع الّذي يعيشه.

1.11 الرّأي الشّائع بين المعلّمين حول الإجابة بـ "نعم" هو:

- "مثّلت نصوص المجال البيئيّ جانبًا كبيرًا"، وهي كالآتي: اليوم ننظّف بيتنا ص38- من خيرات الرّيف ص59- نظافة الحيّ ص95- لا أبذّر الماء ص101- واحة ساحرة ص107 ونصوص المجال الثّقافيّ على النّحو التّالي: أصدقاء الكتاب ص86- زيارة متحف ص158- الاحتفال بالعام الأمازيغيّ ص164- عيد الزّربية ص170- حيث يتوصّل المتعلّم في الأخير إلى استنتاج مجموعة من القيّم الّتي تخدم كلاًّ من الجانب البيئيّ؛ كالمحافظة على البيئة- واجب التّعاون... وأمّا في الجانب الثّقافيّ كحماية التّراث- معرفة عادات وتقاليد المجتمع الجزائريّ".

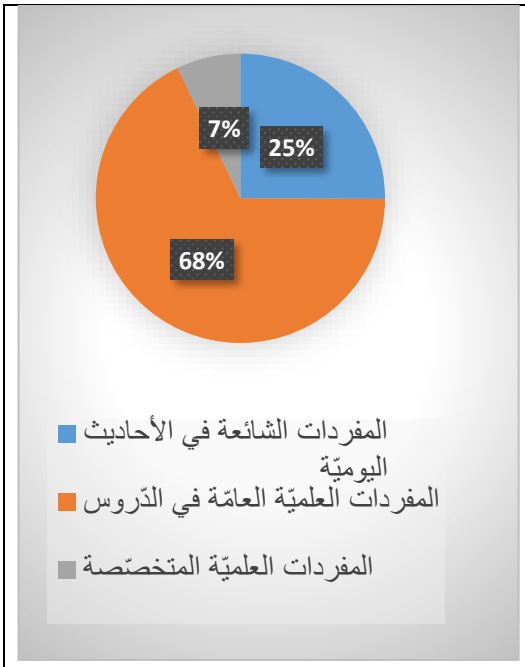
النّصوص القرائيّة الموجّهة لمتعلّمي السّنة الثّانية ابتدائية تراعي التّنوّع البيئيّ والثّقافي للمجتمع الجزائريّ وهي الحقيقة الّتي يعيشها المتعلّم في وسطه المعيشيّ، وهذه العوامل تؤثّر تأثيرًا إيجابيًّا على إنتاجه الفكريّ، من خلال ترسيخ مجموعة من القيّم الثّقافيّة والبيئيّة للمتعلّمين، ما يجعل رصيدهم اللّغوي في صدد التّطوّر.

2.11 رأي أغلبية المعلّمين حول الإجابة بـ "لا":

- "هناك بعض النّصوص لم تراعي التّنوّع البيئيّ للمجتمع الجزائريَّ فقد أدرج نصًا تحت عنوان "بحث في الانترنت" عن حيوان الباندا"، فكيف يتسنّى للمتعلّم البحث عن مثل هذا الحيوان، غير الموجود أصلا في بيئتنا، فعلى الرّغم من مشاهدته للصّورة إلاّ أنّه يصعب عليه التّعرّف على مثل هذا الحيوان؛ لأنّه يعيش في جبال وسط الصّين.

- "هناك نصوص لم تراعي الظّروف البيئيّة للمتعلّمين (شمال- جنوب- شرق- غرب) فقد أدرج نصّ تحت عنوان "واحتي السّاحرة"" فالمتعلّم الّذي لا يعيش في البيئة الصّحراويّة يصعب عليه استدراك هذا المنظر؛ لأنّ البيئة الصّحراويّة بعيدة كلّ البعد عن بيئة منطقتنا.

10. نوعية المفردات اللّغويّة الّتي تمّ بناء نصوص القراءة عليها في كتاب السّنة الثّانية ابتدائيّة: تظهر إجابة المعلّمين حول السّؤال رقم (14) كما يلي:



المفردات اللّغويّة الّتي تمّ بناء نصوص القراءة عليها	العدد	النّسبة المئويّة
المفردات الشّائعة في الأحاديث اليوميّة	14	%24.57
المفردات العلميّة العامّة في الدّروس	39	%68.42
المفردات العلميّة المتخصّصة	04	%7.01
المجموع	57	%100

الجدول رقم(15): المفردات اللّغويّة القائم عليها بناء نصوص القراءة في كتاب السّنة الثّانية ابتدائيّة.

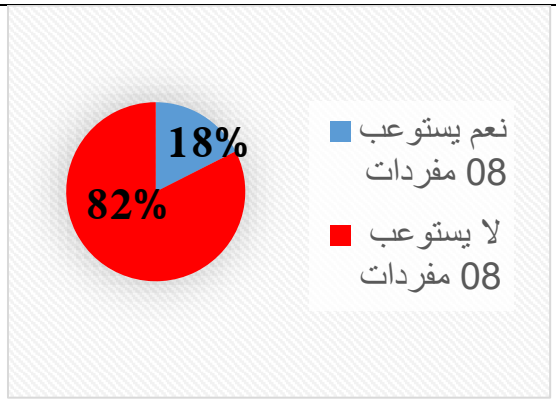
من خلال الجدول نجد أنّ نسبة 24.57% من المعلّمين ترى أنّ المفردات اللّغويّة الّتي تمّ بناء نصوص القراءة عليها في كتاب السّنة الثّانية ابتدائيّة هي المفردات الشّائعة في الأحاديث اليوميّة، وذلك من أجل تسهيل عملية تعلّم المفردات، كما أنّها مفردات تستعمل

يوميًّا بغرض التّواصل مع الآخرين، قلم– سبّورة– محفظة– كتاب... ومجموعة من الأفعال الشّائعة مثل: خرج– ذهب– أكل...إلخ.

وأما نسبة 68.42 من المعلّمين صرّحت بالمفردات العلميّة العامّة في الدّروس ونلاحظ أنّ هذه النّسبة كبيرة، وهذه المفردات موجودة ومستعملة بشكل متكرّر في نصوص القراءة ونذكر منها: جزء– أكبر– أصغر– بين– فوق– تحت– كثير– قليل... فهذه الألفاظ سهلة على المتعلّم واستيعابها واستخدامها بشكل بسيط، كما أنّها شائعة في حياته العامّة.

وتلي نسبة 7.01% من المفردات العلميّة المتخصّصة، وهي نسبة قليلة؛ إذ تتمثّل في مجموعة من الكلمات الّتي تحتوي على معاني علميّة دقيقة وواضحة، تستعمل كثيرا في مادّة التربية العلميّة والتكنولوجية، أمّا نصوص القراءة الّتي استخدمت هذا النّوع من المفردات ولكن بنسبة قليلة جدّا، وهذا يعود إلى صعوبة إدراك واستيعاب معانيها قبل المتعلّم، ونذكر منها: الوقاية– فيتامينات– أمراض– جسم الإنسان– الطّاقة– الغذاء المتوازن.

13. استيعاب ثماني (08) مفردات في الدّرس الواحد: وتمثّلت إجابة المعلّمين حول السّؤال رقم (15) على النّحو الآتي:



استيعاب المتعلّم 08 مفردات في الدّرس الواحد	العدد	النّسبة المئويّة
نعم	10	%17.54
لا	47	%82.46
المجموع	57	%100

الجدول رقم(16): مدى استيعاب المتعلّم 08 مفردات في الدّرس الواحد.

نستنتج من خلال الجدول السّابق أنّ نسبة 17.54% من المعلّمين أجابت "نعم"؛ أي إنّ المتعلّمين بإمكانهم استيعاب ثماني (08) مفردات في الدّرس الواحد؛ لأنّ معظم المفردات الواردة في البرنامج مفردات تلائم المتعلّم في مرحلته الثّانية من التّعليم الابتدائيّ، ويستطيع استيعابها بسهولة، وتحقيق كفاءة فيها، فأغلبها متعلّقة بالبيئة والمجتمع، وما يدور في حياته اليوميّة، أمّا نسبة 82.46% فأجابت بـ "لا"؛ أي عدم استيعاب هذا العدد من في الدّرس

الواحد، وذلك لانخفاض الوعي لدى المتعلّمين بأهمّية المفردات اللّغويّة في تكوين رصيدهم اللّغويّ.

1.13 آراء أغلبية المعلّمين حول الإجابة بـ "نعم":

– "نعم الفئة الممتازة بإمكانهم استيعاب ثماني (08) مفردات في الدّرس الواحد".

– "يمكن استيعاب هذا العدد من المفردات؛ لكن باستعمال مجموعة من الوسائل التّعليميّة المساعدة على ذلك".

للوسائل التّعليميّة دور فعّال في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة؛ إذ تحظى بأهمّية فائقة من قبل المعلّمين والتّربويين، لما لها من أهمّية فائقة في مساعدة كلّ من المعلّم والمتعلّم على أداء المهمّة التّعليميّة.

1.1.13 أهمّية الوسائل التّعليميّة للمعلّم[1]:

– توفّر وقته وجهده في تحضير المواقف التّعليميّة وإعدادها.

– تعينه على عرض المادّة وتقويمها والتّحكّم بها.

– تغيّر دوره من النّاقل والملقّن إلى دور المخطّط والمنفّذ.

2.1.13 أهمّية الوسائل التّعليميّة للمتعلّم[2]:

– التّفاعل في المواقف التّعليميّة الصّفيّة المختلفة.

– تساعد على بقاء المعلومات حيّة، وذات صورة واضحة في ذهن المتعلّم.

– تبسيط المعلومات وتوضيحها.

– تثير اهتمامه وتشوّقه للتعلّم.

– بإمكان المتعلّم استيعاب ثماني (08) مفردات في الدّرس إذا كان سهلاً.

– نعم يمكن استيعابها، وبخاصّة إذا استعان المعلّم بالملموس أثناء تقديمه الدّرس.

– يمكن استيعاب هذا العدد من المفردات، وبخاصّة في نشاط الأناشيد والمحفوظات؛ لأنّ المتعلّم يسعى لحفظها.

– إذا كان المتعلّم يراجع بشكلٍ يوميّ فبإمكانه استيعابها.

---

[1] – مسلم ضياء الدّين، دور الوسائل التّعليميّة في تعليم العربية للنّاطقين بغيرها، مجلّة مقاربات، جامعة مستغانم، 2020، مجلد 06، ع 03، ص20.

[2] – المرجع نفسه، ص20.

– إذا تجنّب المتعلّم استخدام لغته الأمّ، فبإمكانه استيعاب هذا العدد من المفردات في شكل درس.

– إذا أحسن المعلّم كيفية تنشيط هذه المفردات، فبإمكان المتعلّم أن يحتفظ بهذا القدر من المفردات في كلّ درس.

– "تطبيق نظرية الحقول الدّلاليّة"؛ أي تقديم المفردات من خلال علاقات مترابطة، فمثلاً المفردات الخاصّة بالفواكه، نذكر (الفراولة– الموز– التّفاح...) أو تطلب مثلا من المتعلّم الإتيان بمجموعة من المفردات الّتي تنتمي إلى حقل الرّياضة.

وتتمحور نظرية الحقول الدّلاليّة حول مجموعة الألفاظ الّتي ترتبط دلالاتها، ويمكن وضعها تحت لفظ عامّ يجمعها[1] كألفاظ الخضر، مثل: الطّماطم– الفلفل– السّلطة... فجميع هذه الكلمات يمكن أن تصنّف ضمن حقل دلاليّ واحد. «كما تعلي الحقول الدّلاليّة من قيمة المفردات وتعطيها قيمتها ووظائفها الدّلاليّة الخاصّة والعامّة، والفروق الدّلاليّة الّتي يجمعها معنى عام واحد»[2] إذ تسهم في بيان المجال اللّغويّ الّذي تنتمي إليه المفردة مع بيان دلالتها المختلفة.

2.13 الآراء الّتي تدعم الإجابة بـ "لا": ويعود ذلك إلى عدّة عوامل حسب رأي أغلبية المعلّمين:

1.2.13 العامل الأوّل: الفروقات الفرديّة.

– "كلّ تلميذ حسب قدراته".

فالفروق الفردية هي "اختلاف الطّلاّب في مستوياتهم العقليّة والمزاجيّة والبيئيّة، وهي تمثّل الانحرافات الفرديّة عن المتوسّط الجماعيّ في الصّفات المختلفة"[3]

حيث نجد أنّ للفروق الفرديّة تأثيرا كبيرا على العمليّة التعلّميّة، فقدرات المتعلّمين في الإدراك والاستيعاب والفهم تختلف من متعلّم لآخر.

---

[1] . محمود جلال الدّين سليمان، معايير تعليم المفردات في برامج تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها في ضوء نظرية الحقول الدّلاليّة، جامعة دمياط، 2019، مج2، العدد 2، ص99.

[2] . المرجع نفسه، ص111.

[3] . فاطمة رمضان صاكال، وعبد السّلام الشّيباني خليفة، "الفروق الفرديّة بين تنوّع التّدريس وتفريد التّعليم"، مجلة كلّيات التربية،ع 7، جامعة الزّاوية، مارس 2017م، ص04.

وأشار وليد فتحي إلى أنّ المتعلّمين ينقسمون إلى ثلاثة مستويات؛ الجيّد، المتوسّط الضّعيف، "فالمتعلّم الجيّد هو الّذي يقرأ دون مساعدة، وله مستوى جيّد، والمتعلّم المتوسّط هو الّذي يقرأ بمساعدة بسيطة، أمّا المتعلّم الضّعيف فهو الّذي لا يقرأ بشكل جيّد، ويحتاج إلى مساعدة، وهي أشدّ وأعقد حالات تأخّر القراءة"[1] فالمعلّم الّذي يدرك كيف يساير هذه الفروقات داخل قسمه تكون نسبة التّعلّم عنده في أعلى مستوى، على عكس المعلّم الّذي يهمل هذه الفروقات، حيث تكون نسبة التّعلّم عنده أدنى.

2.2.13 العامل الثّاني: صعوبات التعلّم.

- "هناك من يعاني من صعوبات التعلّم" ممّا يعرقل عملية تعلّم مفردات اللّغة.

وقد عرّف "KIRK" صعوبات التّعلّم على أنّها "الاضطراب في واحد أو أكثر من العمليات السّيكولوجية الأساسية الّتي تتدخّل في الفهم، أو في استخدام اللّغات المنطوقة أو المكتوبة، وقد يتجلّى ذلك في اضطرابات الاستماع أو التّفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة..."[2] وترتكز الصّعوبات الواردة في هذا التّعريف على اللّغة، إضافة إلى الصّعوبات الإدراكية، وهذا ما يعرف بالعمليات السيكولوجية.

3.2.13 العامل الثّالث: عدم كفاية الحجم السّاعيّ.

_"لا أعتقد بأنّ المتعلّم بإمكانه استيعاب ثماني (08) مفردات في الدّرس الواحد؛ نظرًا للوقت الضّيق، فالمفردات لا تترسّخ في أذهان المتعلّمين إلاّ بالتّكرار والممارسة، ونحن لا يسعفنا هذا؛ لأنّ الوقت المحدّد لتدريس كلّ حصّة هو خمسة وأربعون دقيقة (45د) وحسب خبرتي فإنّ تعلّم المفردات الّتي هي اللّغة بالذّات عبارة عن مهارة، والمهارة تحتاج إلى الوقت الكافي من أجل تعلّمها" وهذا دليل على أنّ المعلّم يسعى لتقديم الدّروس فقط من أجل إنهاء البرنامج المقرّر في الوقت المناسب، دون أن يراعي مدى استيعاب متعلّميه للمادّة المقدّمة.

4.2.13 العامل الرّابع: اكتظاظ البرنامج وصعوبته.

---

[1] . وليد فتحي، الطّرق الخاصّة لعلاج مشكلات القراءة والكتابة بالمدارس الابتدائيّة، دط. الأردن: 2007م، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، ص20-21.

[2] – ويليام ن. بيندر، صعوبات التعلّم الخصائص والتّعرّف واستراتيجيات التّدريس، تر: عبيد الرحمن سليمان– السيّد يس النّهامي، محمود محمد الطنطاوي، ط1. القاهرة، 2011، عالم الكتب، ص66.

وتتمثّل آراء بعض المعلّمين في:

- "إدراج بعض المفردات تفوق مستوى المتعلّمين"
- "ورود بعض المفردات الصّعبة الّتي لا تناسب العمر الفعليّ للمتعلّم"
- "البرنامج يفوق طاقة استيعاب المتعلّمين؛ لذا لا أعتقد بأنّ المتعلّم بإمكانه تعلّم هذا القدر من المفردات في الدّرس الواحد"

يعدّ البرنامج الدّراسيّ الطّريق الأساس الّذي يتّبعه المعلّم بهدف إيصال المادّة العلميّة المقدّمة له من قبل وزارة التّربيّة؛ لذلك نجد بأنّ البرنامج يعرّف بأنّه «كلّ النّشاطات والخبرات الّتي توضع لمستوى دراسيّ معيّن من قبل وزارة التّربية، وفق خطّة علمية؛ حيث يهدف إلى ترابط الدّروس للوصول إلى الأهداف المنشودة الّتي تطمح لها»[1] فإذا فاق البرنامج قدرات المتعلّمين العقليّة فسيؤثّر سلبًا عليهم، ما يؤدّي إلى عدم استيعابهم لما يؤخذ من الدّروس كما أنّ كثافة البرنامج تؤدّي إلى الحشو في المادّة التّعليميّة، وبذلك تصبح أذهان المتعلّمين متراكمة، ما يولّد لديهم الخوف من المادّة التّعليميّة.

5.2.13 العامل الخامس: العوامل الأسريّة.

_ "إنّ العوامل الأسريّة تؤثّر بشكل كبير على نفسية المتعلّمين"، فتعرّض المتعلّم لمشاكل أسريّة (إمّا شجار بين الأهل أو مرض أحد أفراد الأسرة) يؤدّي إلى نفور المتعلّم من الحصّة ما يؤدّي إلى عجزه عن تعلّم مفردات تلك اللّغة.

6.2.13 العامل السّادس: الدّافعيّة.

"غياب دافعية التّعلّم (*Motivation*) لدى المتعلّمين"

تعرّف الدّافعية في الميدان التّربويّ بأنّها «حالة من الاستثارة الدّاخليّة الّتي تحرّك المتعلّم لاستغلال أقصى طاقته للوصول نحو الغاية أو الهدف في الموقف التّعليميّ»[2] فالدّافعيّة إذا من أهمّ العوامل للتعلّم، وغيابها لدى المتعلّم يؤدّي إلى غياب إنتاجه اللّغويّ والفكريّ.

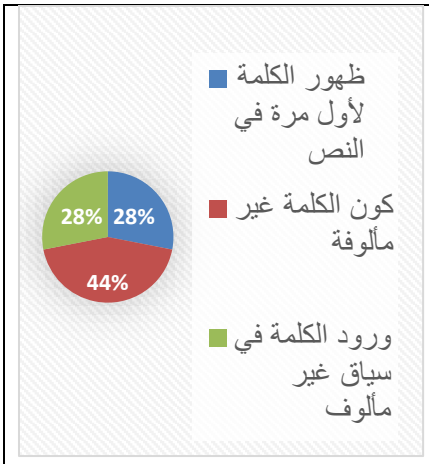
---

[1] – خولة قوميدي وعلي قوادرية، كثافة البرامج الدّراسيّة وتأثيرها على طرق التّدريس في المرحلة الابتدائيّة –دراسة ميدانية في ابتدائيات تاجنانت ولاية ميلة–، آفاق علميّة، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، 2017–2018، مج 10، ع03ص101.

[2] – وجدان هادي سدران، دافعية التعلّم ورقمنة التّدريس في الوسط التّعليميّ، مقال الكتروني، منزّل يوم 28–03–2020 موقع https://www.new-educ.com/

14. تحديد المفردات الصعبة في النص: كانت إجابة المعلمين حول السؤال رقم (16) فيما يخص معيار تحديد المفردات الصعبة في النّص كما تظهر في الجدول الآتي:

كيفية تحديد المفردات الصعبة في النص	العدد	النسبة المئوية
ظهورها لأول مرة في النص	16	%28,07
كون الكلمة غير مألوفة	25	%43,86
ورود الكلمة في سياق غير مألوف	16	%28,07
المجموع	57	%100



الجدول رقم (17) كيفية تحديد المفردات الصّعبة في النص.

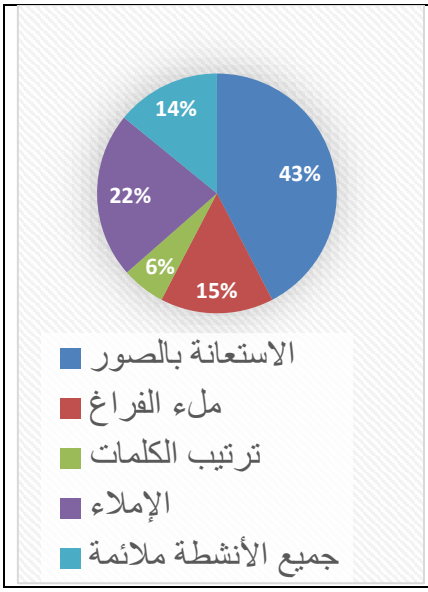
نلاحظ أن نسبة المعلمين الذين يرون أن معيار تحديد المفردات الصعبة في النص راجع إلى كون الكلمة غير مألوفة، وتقدر هذه النسبة بِـ: 43,86% أي ما يقارب نصف عدد المعلمين الذين تم استجوابهم في الاستبيان، ويعود ذلك إلى أنّ استخدام المفردات العربية والتي لم يألفها المتعلم غير الناطق بها يؤدي إلى صعوبة الفهم وهي تقف حاجزا أمام استيعابه لمعنى النص وهذا يتطلب من المعلم إيجاد أساليب أخرى لشرح هذه المفردات بشكل بسيط وواضح لفك غموضها وتيسير فهم النص.

بينما نجد نسبة 28,07% من المعلمين يرون أن تحديد المفردات الصعبة في النص يعود إلى ظهورها لأول مرة في النص، فبمجرد قراءة المتعلم النص مرة إلى ثلاث مرات تتّضح له المفردات الصعبة وغير الشائعة لديه؛ أي لم يسبق له أن سمعها أو تعرف عليها فينتبه لها وهو ما يثير لديه الغموض، وتلي هذه النسبة من المعلمين نسبة أخرى مماثلة (28,07%) وهم المعلمون الذين يرون أن تحديد المفردات الصعبة في النص تعود إلى ورود الكلمة في سياق غير مألوف؛ أي أن تأتي المفردة في سياق غير شائع الاستعمال ما يجعل من المفردة غامضة ومعقدة داخل السياق فيصعب على المتعلم إدراك معناها، ونلاحظ أنّنا سجلنا نسبا متساوية في كل من المعيارين الثاني (ظهور المفردة لأول مرة في النص) والثالث (ورود المفردة في سياق غير مألوف).

وعندما يقرأ المتعلم النص بتمعن وتصادفه كلمات جديدة صعبة الفهم عليه، فإنها تثير انتباهه وتحفزه لمعرفة معانيها فيلجأ إلى قراءتها في معاني المفردات، ونرى أن بعضها يستخدمونها مباشرة في السياق دون اللجوء إلى شرحها، وهذا ما يثير الغموض لدى المتعلم أكثر من الأول؛ حيث أن هناك مفردات تختلف معناها في النص وطريقة ورودها في السياق وهذا ما يولد الاستغراب والصعوبة في فهم المفردات لدى المتعلم.

وعليه؛ وحسب رأينا نرى أنه لا ينبغي أن تقتصر مفردات النصوص على تلك الكلمات غير المألوفة فقط؛ بل على المؤلفين الربط بين المفردات الموجودة في النص والواردة في السياق، وأن تتناسب المفردات مع قدرات وحاجات المتعلمين من اللغة مع تكرارها حتى تصبح تلك المفردات الجديدة والصعبة مألوفة ومفهومة في أذهانهم، وبالتالي تترسخ لديهم.

15. أهم الاختبارات اللغوية في تعليم المفردات: وقد جاءت إجابات المعلمين بخصوص السؤال رقم (17) حول أهم الاختبارات اللّغوية لتعليم المفردات كما يوضحها الجدول الآتي:



أهم الاختبارات اللغوية	العدد	النسبة المئوية
الاستعانة بالصور	36	%42,37
ملء الفراغ	13	%15,29
ترتيب الكلمات	05	%05,88
الإملاء	19	%22,35
جميع الأنشطة ملائمة	12	%14,11
المجموع	85	%100

الجدول رقم (18): أهم الاختبارات اللغوية لتعليم المفردات.

نلاحظ من خلال الجدول والدائرة النسبية تنوع أجوبة المعلمين حول أهم الاختبارات اللّغوية المساهمة في تعليم المفردات، فهناك من يعتمد على أكثر من اختبار واحد ولذلك سجلنا عددًا يفوق المجموع الكلي (57)، فنسبة 42,37% من المعلمين يستعينون بالصور أثناء تقديم المفردات، وهي المعيار الذي حصل على أكبر نسبة من تأييد المعلمين من بين بقية المعايير لأنهم يعتبرونها المرجع الأساس الذي يستندون إليه من أجل إيصال معنى الكلمة مباشرة إلى

ذهن المتعلم خاصة في المرحلة الابتدائية؛ حيث تثير الصور انتباهه واهتمامه، كما تعينه على اكتساب ألفاظ جديدة مما يساعده على زيادة رصيده اللغوي والمعرفي.

ويأتي بعد معيار الصور معيار الإملاء الذي تصل نسبة المعلمين الذين يعتمدونه لتعليم المفردات بنسبة 22,35% فهو نشاط مهم في هذه المرحلة التعليمية كونه يقوم بتحويل جميع الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة كالحروف والكلمات، وهذا يساعد المتعلم على تعلم المفردات خاصة أثناء كتابتها بشكل واضح، وهذا يساعد انطباع صور الحروف والكلمات المكتوبة في أذهان المتعلمين وتثبيتها في ذاكراتهم.

كما نجد نسبة 15,29% من المعلمين يستعملون اختبار ملء الفراغ وهو نوع من الأسئلة السهلة والجيدة التي تقلل من تخمين المتعلم وقياس مخزونه اللغوي، فبفضل هذا الاختبار يستطيع المعلم معرفة متعلميه ومدى اكتسابهم واستيعابهم للمفردات.

وقد سجلنا نسبة 05,88% من المعلمين يستعملون اختبار ترتيب الكلمات فهي ببساطة عبارة عن وضع الكلمات عشوائيا والطلب من المتعلم ترتيبها بشكل صحيح لتكون جملة لها معنى، ونلاحظ أن هذه النسبة قليلة جدا وهذا يعود إلى أن استخدامه يتدرج تبعا لمستوى المتعلمين.

وأما نسبة المعلمين الذين يستعينون بجميع هذه الاختبارات اللغوية لتعليم المفردات فقد بلغت 14,11% ويرجع ذلك إلى التنويع بين التمارين اللغوية؛ وعليه فمن الضروري أن يتم التركيز على في هذه المرحلة على هذه الاختبارات الفعالة بهدف تزويد المتعلم بالكثير من المفردات اللغوية كي يكن لديه مخزون لغوي من الكلمات والجمل.

وإضافة إلى الاختبارات السابقة الذكر هناك اختبارات أخرى يعتمد عليها المعلمون في تعليم المفردات ونذكرها كما جاءت في تصريحاتهم كما يلي:

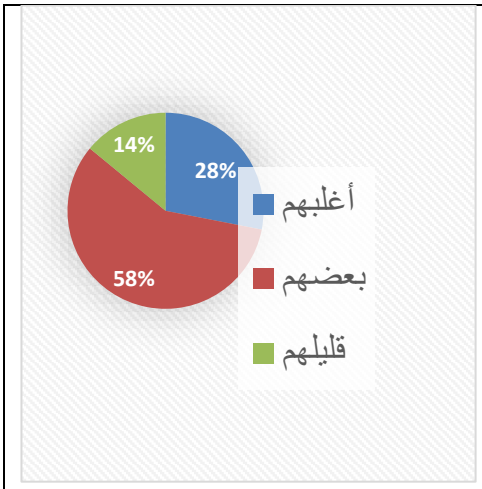
- "ربط الكلمة بمرادفها أو ضدها؛ بمعنى استبدال الكلمة بأخرى لها نفس المعنى أو عكسها".
- "استعمال نظرية الحقول الدلالية؛ أي تقديم المفردات من خلال علاقات مترابطة".
- "استخدام المفردات في السياق" فتسهل في تخزين معنى الكلمة في ذهن المتعلم وللسّياق عدة أنواع نذكر منها:

• السياق اللّغوي: وهو أن ترد المفردة في سياق الجملة، مثلا كلمة (مكتظة) كأن نقول (ساحة المدرسة مكتظة بالتلاميذ) فيدرك المتعلم معناها بأنها (مليئة).

- السياق الإشاري: وهو أن ترد المفردة بسياق منظور أو باستخدام الإشارة مثل (قال المعلم للمتعلم قف) مع الإشارة بيده فسوف يفهم أن التعبير الذي سمعه بمعنى الوقوف.

16. استعانة المتعلمين بالمفردات المكتسبة في محيطهم: بينما كانت اجابات المستجوبين حول السؤال رقم(18) بخصوص مدى استعانة المتعلمين بالمفردات اللّغوية التي اكتسبوها في بيئتهم اللّغوية القبائلية و العامية، كما موضح في الجدول و الدّائرة النّسبية أدناه:

استعانة المتعلمين بالمفردات المكتسبة في محيطهم	العدد	النسبة المئوية
أغلبهم	16	%28,07
بعضهم	33	% 57,90
قليلهم	08	%14,03
المجموع	57	%100



الجدول رقم (19): مدى استعانة المتعلمين بالمفردات المكتسبة في محيطهم من قبائلية وعامية.

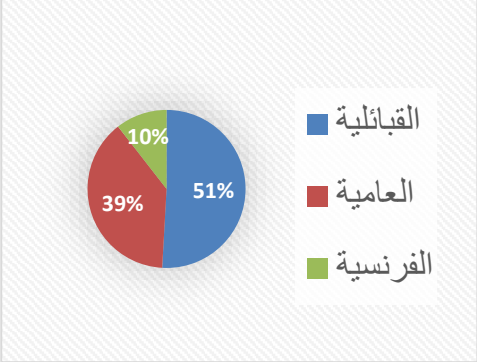
نلاحظ حسب إجابة المعلمين أن بعض المتعلمين يستعينون بالمفردات التي اكتسبوها في محيطهم (القبائلية والعامية) لسد ثغرات معجمهم في اللغة العربية الفصيحة، وبلغت نسبة المعلمين الذين يرون هذا الاستعمال لدى بعض المتعلمين 57,90 % وهي نسبة كبيرة تفوق نصف العدد الإجمالي للمعلمين الذين تم استجوابهم، ويعود هذا حسب رأيهم إلى عدم امتلاك المتعلمين رصيدا لغويا عربيا يسمح لهم بالتواصل وتحديد معنى معينا ما يدفعهم إلى الاستعانة بالمفردات التي اكتسبوها في محيطهم الاجتماعي، إما قبائلية أو عربية عامية للتعبير عن احتياجاتهم وأفكارهم.

بينما نجد نسبة المعلمين الذين يرون أن أغلبية المتعلمين يعتمدون على المفردات التي اكتسبوها في محيطهم تبلغ 28,07% وهو راجع إلى الفروقات الفردية بينهم، فهناك فئة ممتازة لا تحتاج إلى استخدام المفردات المكتسبة في محيطها الخارجي من قبائلية وعامية، في حين تجد فئة أخرى صعبة في بعض المفردات مما يضطرها إلى استخدام ألفاظ من لغته العامية والقبائلية من إيصال المعنى المراد تبليغه، وأما المعلمون الذين يرون استخدام المتعلمين للمفردات

الخارجية قليل فتبلغ نسبتهم 14,03% وهي أقل نسبة من النسب السابقة، ويفسر المعلمون ذلك بكون هذه الفئة سبق وأن تعلمت اللغة المستهدفة من قبل إما من خلال مزاولتهم للبرامج التلفزيونية كالرسوم المتحركة باللغة العربية، أو تعلم القرآن الكريم في المساجد والمدارس القرآنية.

17. بينما كانت اجابات المعلمين حول السؤال رقم(20) بخصوص اللّغة التي يستعين بها أغلب المتعلمين: وتمثلت إجابتهم كما يلي:

اللغة التي يستعين بها المتعلمون	العدد	النسبة المئوية
القبائلية	29	%50,89
العامية	22	%38,59
الفرنسية	06	%10,52
المجموع	57	%100

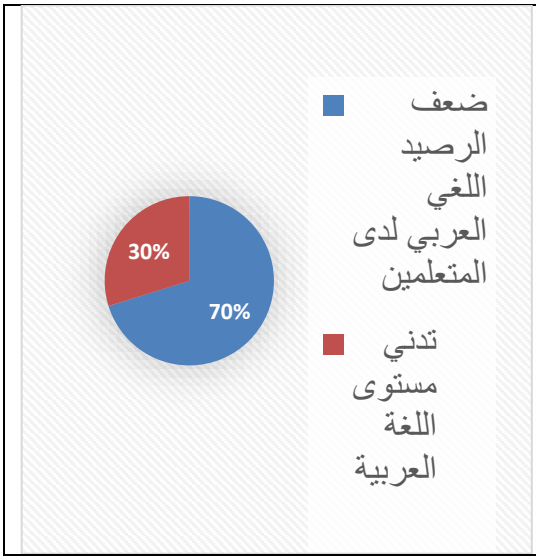


الجدول رقم (20): اللغة التي يستعين بها المتعلمون من محيطهم.

يتضح لنا من خلال الجدول أن أغلب المتعلمين يستخدمون اللغة القبائلية وهذا ما أكده المعلمون بنسبة تصل50,89 % بحيث أنها لغة الأم، فكلما عجز المتعلم عن فهم معنى معين أو التعبير عنه باللغة العربية الفصيحة يلجأ إلى لغته الأم، وهناك من صرّح باستخدام المتعلمين العامية، وتقدر نسبة الأساتذة الذين أكدوا ذلك 38,59% من العدد الإجمالي الذين تم استجوابهم، وهذا يرجع حسب رأيهم إلى انتشار هذه اللهجة في المنطقة التي يعيش بها هؤلاء المتعلمين، وأما النسبة المتبقية من المعلمين والمتمثلة في 10,52% فيرون أن المتعلمين يستعينون باللغة الفرنسية؛ لأن هناك من الآباء من يعوّد أبناءهم على التكلم بهذه اللغة، وكذلك يقومون بإدخالهم إلى رياض الأطفال، ولذلك فعندما ينتقل إلى المدرسة يصعب عليه فهم مفردات اللغة العربية الفصيحة كونهم لا يستوعبونها إلا باللغة الفرنسية.

18. آراء المعلمين حول استعمال المتعلمين غير اللغة العربية الفصيحة: جاءت إجابات المستجوبين حول سؤال رقم (20) كما يلي:

استعمال لغة غير العربية الفصيحة	العدد	النسبة المئوية
ضعف الرصيد اللغوي العربي لدى المتعلمين	40	%70,18
تدني مستوى اللغة العربية	17	%29,82
المجموع	57	%100



الجدول رقم (21): آراء المعلمين حول استعمال المتعلمين غير العربية الفصيحة.

صرحت نسبة 70,18% من المعلمين المستجوبين أن استعمال المتعلمين لغير العربية الفصيحة يعود إلى نقص الرصيد اللغوي العربي لديهم، وهي تمثل نسبة كبيرة جدا مقارنة ببقية المستجوبين، مما يؤكد رأيهم هذا بناءً على تجربتهم مع المتعلمين، وأجاب بقية المستجوبين بنسبة 29,82% أن هذا الاستعمال راجع إلى تدني مستوى استعمال اللغة العربية وتراجع مكانتها الاجتماعية.

1.18 آراء أغلبية المستجوبين حول ضعف الرصيد اللغوي العربي لدى المتعلمين: وقد تحصلنا على الإجابات الآتية:

- "ضعف الرصيد اللغوي يتجلى في الصعوبة في التعبير باللغة العربية."
- "استعمال غير العربية في القسم يؤدي إلى صعوبة التواصل على المتعلم وصعوبة التحاور مع المعلمة، إضافة إلى عدم التمكن من قراءة صورة، أو استنطاق مشهد".
- "يؤدي هذا الاستعمال إلى ضعف الرصيد اللغوي وتعود المتعلمين على استعمال لغة الأم أثناء تقديمهم الإجابات".
- "ضعف المستوى اللغوي للمتعلمين".
- "عدم تمكن المتعلمين من تعلّم المفردات اللاّزمة".
- "عدم اكتساب رصيد لغوي كاف وبالتالي يجد الكثير من المتعلمين صعوبة في نشاط التعبير الكتابي".
- "عدم تعلم المتعلمين لغة سليمة".

- "تشتت أذهان المتعلمين أثناء تداخل اللغات فيما بينها".
- "افتقار للثروة اللغوية العربية".
- "عدم قدرة التلميذ على التعبير بشكل جيد ويكون مستواه ضعيفا في مادة اللغة العربية".
- "لا يكون المردود اللغوي جيدا ساء في الإنتاج الشفوي أو الكتابي".
- "عدم فهم الوضعيات المختلفة في اللغة المستهدفة".
- "عدم تعلم اللغة العربية ما يستدعي من المتعلمين مواجهة الصعوبات من ناحية الإنتاج الشفوي والكتابي".
- "عدم فهم واستيعاب ما تحمله العربية الفصيحة من مفردات".
- "الوقوع في الأخطاء اللغوية".
- "عدم التمكن من اللغة المستهدفة".
- "ركاكة وضعف الأسلوب اللغوي للمتعلمين".
- "العجز اللغوي".
- "ضعف الملكة اللغوية ما يؤدي بالمتعلم إلى عجزه في التعبيرين الكتابي والشفوي كذلك في نطق المفردات".
- "عدم فهم المفردات التي يقرأها المتعلم".
- "عدم القدرة على إنشاء جمل سليمة باللغة العربية".
- "عدم التحدث بشكل واضح وارتكاب أخطاء لغوية أثناء التعبير".
- "انخفاض عدد المفردات الفصيحة في قاموس المتعلم".
- "ضعف المتعلمين في اللغة العربية".
- "عرقلة النمو الفكري للمتعلمين فيصبح تفكيرهم محدودا".
- "تأخر النمو اللّغوي العربي".
- "عدم تعلم المهارات اللّغوية الأربع التي تخدم اللّغة العربية".
- "عدم التمكن من نظام اللغة العربية".

يؤدي عدم ممارسة اللغة داخل القسم إلى ظهور مشكلة عدم الفهم وعدم استيعاب الدروس المبرمجة للمتعلمين، فالمعلم لما يفسح المجال لمتعلميه من أجل استعمال اللغة غير العربية يؤدي إلى تحجر أذهان المتعلمين ويكون تفكيرهم محدودا فتصبح المادة المدروسة غير مفهومة

ومبهمة؛ لذا نجد عملية ممارسة اللغة بمهاراتها الأربع أساس اكتساب اللغة العربية "حيث يتشرب عقل المتعلم المهارات؛ إذ يمارسها كثيرا، ومما يساعد على الممارسة الحديث مع النفس والقراءة ناهيك عن استغلال كل فرصة في التواصل باللغة الهدف والتفكير باللغة العربية عبر التأمل اثناء الاستماع"[1] فالممارسة اللغوية شرط بيداغوجي فبها يتحقق التعلم اللغوي الجيد من خلال تعلّم المهارات اللغوية.

2.18 آراء المعلمين التي تدعم إجابة (تدني مستوى اللغة العربية): جاءت الإجابات على النحو الآتي:

- "استعمال غير العربية في كل المجالات وخاصة التعليمية منها لا يساعد على دعم العربية والحفاظ على أصولها".
- "السّيطرة على اللغة العربية الفصيحة وأخذ مكانتها".
- "يؤدي هذا الاستعمال إلى العجز اللغوي وتدهور نظام اللغة المستهدفة نظرا للاختلاط اللغوي الذي يستخدمه المتعلم".
- "الاستعمال المتكرر لغير العربية الفصيحة يؤدي إلى تراجع مكانتها".
- "يؤدي هذا الاستعمال إلى جهل المتعلمين ثقافيا وعلميا ولغويا".
- "انخفاض المستوى التعليمي نسبيا".
- "يؤدي هذا الاستعمال إلى تهميش واستبعاد اللغة العربية".
- "العجز عن مواكبة التطور العلمي".
- "يؤدي هذا الاستعمال إلى ظوهر ظاهرة التداخل اللغوي".
- "يؤدي هذا الاستعمال إلى ظهور ظاهرة الثنائية اللغوية".
- "تراجع وجمود لسان المتعلمين".
- "التخلف العلمي والثقافي والاقتصادي ... (في كل المجالات)".

توصلت آراء المعلمين إلى أن الاستعمال المتكرر لغير اللغة العربية يؤدي إلى تدني وتراجع مكانة اللغة العربية من جميع الجوانب التعليمية والثقافية والاقتصادية والسياسية وغيرها، وإذا ما استمر الوضع على ذلك فإنه يؤدي إلى الفساد اللغوي الذي سيصيب الناشئة من جميع

[1]. خالد أبو عمشة، كيف أطور مهاراتي في اللغة العربية عن الموقع الالكتروني: https: // learning.aljazeera.net

المستويات اللغوية التي تحيط بالمادة المستهدفة، ومن بين أبرز العوامل التي تؤدي لإلى تراجع مكانة اللغة العربية نذكر ما يلي:

- **التّداخل اللّغوي:** ويتمثل في الأساسيات اللغوية التي يتميز بها كل مجتمع عن آخر، وبعبارة أخرى هو أن تتداخل تراكيب اللغة الأولى في تراكيب اللغة الثانية، وقد عرّفه صالح بلعيد بأنه "الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر في موقف من المواقف، وقد تكون للبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل فعالية أكثر في توليد توجه سلبي"[1] فهذا التداخل يحدث نتيجة الاحتكاك بين اللغات أو اللهجات أو نتيجة تأثير لغة الأم على اللغة الثانية، وذلك عند التعبير عن موقف ما وهذا ما يعاني منه المتعلمون خصوصا في مدارسنا.
- **الثّنائية اللّغوية:** عرّفها (إميل بديع يعقوب) على أنها "حالة وجود لغة واحدة بمستويين مختلفين واحد عامي والثاني فصيح عند شعب ما، وذلك كون اللغة العامية بجانب اللغة الفصحى عند العرب (Diglosse)[2] فدوران الثنائية اللغوية داخل القسم من بين المسببات الرئيسة في تراجع مستوى المتعلمين في اللغة العربية، وهذا التراجع يؤدي إلى تراجع وانحطاط مكانة تلك اللغة خاصة في مجالها التعليمي.

لذا؛ فحسب رأينا من الأجدر لو نترك المتعلم يتعلم اللغات تدريجيا؛ أي مرحلة بمرحلة عوضا تعويده على استخدام لغتين إلى ثلاث لغات في آن واحد، لأن ذلك قد يقوده إلى التفريط في تعلم اللغة المستهدفة، فبمجرد وقوعه أمام صعوبات اللغة التي يتعلمها يلجأ للاستعانة بالمفردات التي سبق وأن اكتسبها في اللغات الأخرى.

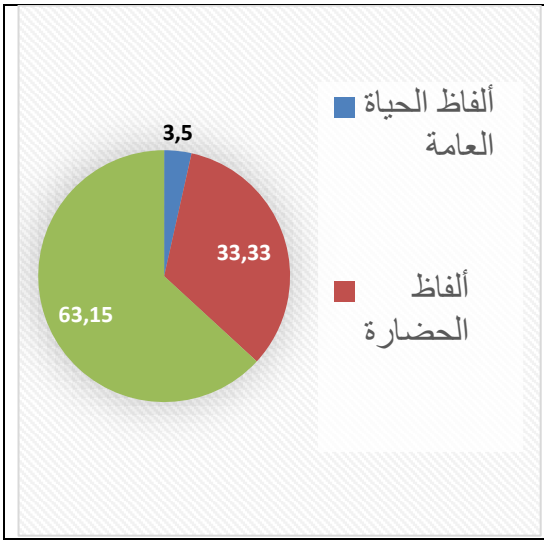
19. ظهور الثغرات في المعجم الفصيح لدى المتعلمين: كانت إجابة المعلمين حول السؤال رقم(21) حول هذه النقطة كما تظهر في الجدول الآتي:

تظهر ثغرات المعجم الفصيح لدى المتعلمين	العدد	النسبة المئوية	
ألفاظ الحياة العامة	02	%03,50	
ألفاظ الحضارة	19	%33,33	

[1] . صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط7، الجزائر: 2012م، دار هومه، ص124.

[2] . إميل بديع يعقوب، موسوعة علوم اللغة العربية، ط1، بيروت: 2006م، دار الكتب العلمية، ج5، ص20.

المصطلحات العلمية والتقنية الجديدة	36	%63,17
المجموع	57	%100



الجدل رقم (22): ثغرات المعجم الفصيح لدى المتعلمين.

يتضح لنا من خلال الجدول والدائرة النسبية أن نسبة 63,17% من المعلمين الذين تم استجوابهم صرّحوا بأن أكثر الثغرات التي يعاني منها المتعلمين في قاموسهم للغة العربية تكمن في المصطلحات العلمية والتقنية الجديدة كونها مفردات متخصصة تندرج ضمن لغات التخصص، فهي دائما تتسم بالوضوح والدقة، وفي بعض الأحيان تبدو بسيطة لكنها في الأصل مركبة قد تختلف تماما عن اللغة العادية غير المتخصصة، وبالمقابل نجد نسبة 33,33% من المعلمين يرون أنّ ثغرات المعجم الفصيح للمتعلمين تظهر في ألفاظ الحضارة وهي تلك الكلمات والألفاظ الجديدة والمتداولة في حياتنا نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي مثل (السيارة، الثلاجة، التلفاز، الهاتف...) حيث يعاني بعض المتعلمين صعوبة في استيعاب هذه الألفاظ وهذا يعود إلى القدرات الذهنية لهم، كما أن هناك بعض ألفاظ الحضارة تفوق مستوى المتعلم.

ويرى بقية المعلمين الذين تبلغ نسبتهم 03,50% أن الثغرات في المعجم اللغوي الفصيح يظهر لدى المتعلمين في ألفاظ الحياة العامة وهي نسبة ضئيلة، ومنه نستنتج أن معظم المتعلمين يستخدمون ألفاظ حياتهم اليومية مما يزيد اهتمامهم وحماسهم للتعلم واكتساب مفاهيم ومفردات جديدة.

20. استراتيجيات إثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلمين: من أجل تجاوز الثغرات في المعجم اللّغوي العربي الفصيح يستعين المعلمون بمجموعة من الاستراتيجيات التي صرّحوا بها خلال إجاباتهم على السؤال رقم(22) و كانت اجابتهم كما موضح أسفله:

الاستراتيجيات	العدد	النسبة المئوية
ضرورة انتقاء موضوعات ذات علاقة بمحيط المتعلم وتثير انتباهه	18	% 19,60
الاعتماد على الأنشطة اللغوية الشفهية	14	%15,21
استخدام الكتب المصورة	11	%11,95
التركيز على المفردات النشطة	09	%09,78
تفصيل المفردات الخاملة	05	%05,43
إعادة صياغة قصة مسموعة	12	%13,04
استخدام القواميس	10	%10,86
جميع الاستراتيجيات ملائمة	13	%14,13
المجموع	92	%100

الجدول رقم (23): استراتيجيات إثراء الرصيد اللغوي.

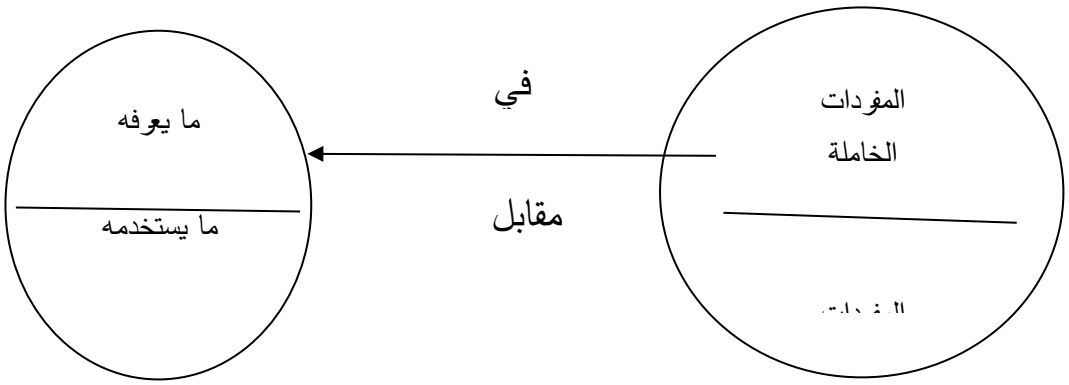
حسب الجدول السّابق نلاحظ بأنّه تعدّدت اختيارات المعلّمين حول استراتيجيات إثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّمين، فهناك من يعتمد على أكثر من استراتيجيّة، وهناك من يعتمد على الاستراتيجيات كلّها؛ لذلك سجّلنا عددًا أكبر من المجموع الكلّي؛أي سبعة وخمسين (57).

إنّ نسبة 19.60% من المعلّمين تعتمد على "استراتيجية انتقاء موضوعات ذات صلة بمحيط المتعلّم؛ حيث تُسهم بشكل فعّال في تكوين وإثراء رصيده اللّغويّ والمعرفيّ، في حين

أفصحت نسبة 15.21% من المعلّمين الّذين يعتمدون على الأنشطة اللّغويّة الشّفهيّة؛ حيث تُعدّ من النّشاطات التّعليميّة المهمّة الّتي يتطرّق إليها المتعلّم في المرحلة المبتدئة، وفيها يستطيع أن يُعبّر عن أحاسيسه وأفكاره وحاجاته، بلغة بسيطة وواضحة، كما تلعب دورًا كبيرًا في تنمية الحصيلة اللّغويّة.

وسجّلنا نسبة 11.95% من المعلّمين يستخدمون الكتب المصوّرة، والّتي تُعَدّ من الوسائل الجيّدة والفعّالة في تنمية المخزون اللّغويّ لدى المتعلّم، فوجود الصّور يزيد من انتباهه وحماسه بشكل كبير، ما يساعد في إثراء بنكه اللّغويّ، بينما تركّز نسبة 9.78% من المعلّمين على المفردات النّشطة، ونقصد بها "تلك الكلمات الّتي تعلّم أن يستخدمها الطّالب في كلامه وكتابته"[1] كونها مفردات يتداولها ويستعملها على نحو متكرّر، أمّا نسبة 5.45 % فهم معلّمون يفضّلون استخدام المفردات الخاملة، وهي نسبة قليلة جدًّا، ونعني بتلك المفردات "الكلمات الّتي يتوقّع من الطّالب أن يستخدمها إذا تكلّم أو كتب، وبعبارة أخرى الكلمات النّشطة تدرّس للاستعمال أمّا الكلمات الخاملة فتدرّس للاستيعاب"[2] فهي مخزونة في الذّاكرة يتذكّرها حين يسمعها أو يراها فقط، عكس الكلمات النّشطة.

والشّكل الآتي يوضِّح ذلك:



المخطط رقم 11: الفرق بين المفردات الخاملة والمفردات النّشطة

[1] – قطّاف محمد أمين، تعليم مفردات اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، قراءة في معايير الانتقاء الأنواع أساليب الشّرح، مجلّة جسور المعرفة، الجزائرجوان 2020، ، مجلد 6، العدد الثّاني، 17، ص315.

[2] – محمّد علي الخولي، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ط3. الرّياض، 1986، مطابع الفرزدق التّجاريّة، ص96.

نلاحظ من خلال هذا المخطّط بأنّ المتعلّم يعرف مقدارًا كبيرًا من المفردات، وتعدّ من المفردات الخاملة؛ لأنّه يعرفها ولا يستخدمها بشكل متكرّر، في مقابل ذلك ينشط فقط جزء من هذه المفردات، والمعلّم النّاجح هو الّذي يعرف كيفية تنشيط أكبر عدد ممكن من المفردات الخاملة.

وتقوم نسبة 13.04% من المعلِّمين بإعادة صياغة قصّة مسموعة؛ وذلك قصد تبسيطها، وتوضيح الأفكار والمفردات الموجودة فيها، وبالتّالي تُعَدّ من الاستراتيجيات الهامّة الّتي تخلق النّشاط والحيوية للمتعلّم، وتجعله يكتسب ويستوعب عدّة كلمات وتراكيب لغويّة مختلفة.

وأفصحت نسبة 10.26% من المعلّمين أنّ من الاستراتيجيات الّتي تساعد في إثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّمين استخدام القواميس؛ حيث تلعب دورًا في إزالة الغموض عن الكلمات الصّعبة والمبهمة، وذلك من خلال الشّروحات الّتي يقدّمها، كما يُنمّي الحصيلة اللّغويّة للمتعلّمين ويثريها من خلال إدراج شواهد سياقية توضح للمتعلم كيفية توظيف المفردة.

ونلاحظ أنّ نسبة 14.13% من المتعلّمين يستعينون بجميع الاستراتيجيات الّتي سبق ذكرها، وذلك بهدف إثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّمين.

ومن بين الاستراتيجيات الأخرى الّتي يعتمد عليها المعلّمون حسب تصريحهم نذكر:

1.20 استراتيجية التّرادف والتّضاد: وذلك بشرح الكلمات من خلال مرادفها أو ضدّها.

2.20 استراتيجية التّعبير عن الصّور: وفيها يقوم المتعلّم بالتّعبير عن الصّوّر المُقدّمة له بجملة أو ثلاث جمل، ما يساعده على استيعاب واكتساب مفردات جديدة.

3.20 استراتيجية التّمثيل الحركيّ: وذلك بتمثيل معاني الكلمات بالحركات أو الإشارات.

4.20 استراتيجية عائلة الكلمات: وهي نظرية الحقول الدّلالية، ومن خلالها يتمّ ذكر عدّة كلمات تنتمي إلى حقل واحد.

5.20 استراتيجية اللّعب بالمفردات: حيث يقوم المعلّم بإشارة إلى المتعلّم، يدفعه من خلالها إلى الإتيان بمفردات وكلمات متقاربة المعنى. أو استخدام لغة الكلمات المتقاطعة.

-6.20 استراتيجيّة تعمّد الخطأ عند مخاطبة المتعلّمين: فهم في هذه المرحلة يحبّون تصحيح أخطاء المعلّم، ما يخلق لهم دافعًا أكبر للعمل.

7.20 استراتيجية الخلاصة في الجملة: وهنا على المتعلّم أن يلخّص ما تعلّمه من الدّرس في جملة واحدة، وهذا يدفعه إلى استخدام مهارات التّفكير.

8.20 استراتيجية التّحفيز والتّشجيع: وذلك بمنح بطاقات استحسان للّذي يجيب إجابة صحيحة.

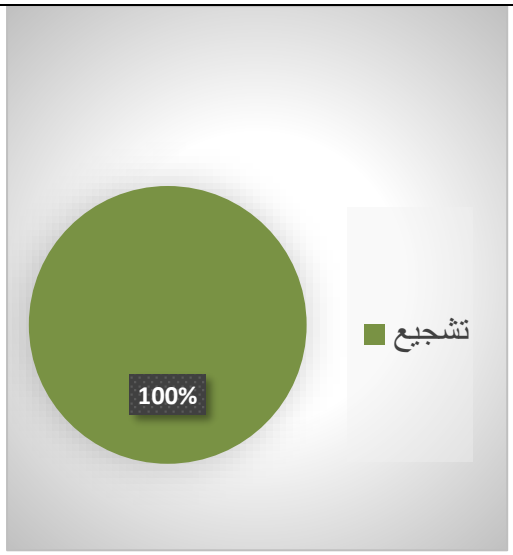
9.20 استراتيجية التّسلسل: وتستخدم بالخصوص في تمرين إعادة سرد القصص، مثل إعادة ترتيب مجموعة من الصّور بالتّسلسل.

10.20 استراتيجية فكّر، زاوج ثمّ شارك: وذلك بطرح سؤال مع إعطاء وقت للتّفكير ثمّ مشاركة الفكرة مع الجماعة.

وهذا دليل على وجود فئة من المعلّمين ينوّعون في التّنشيط بين الاستراتيجيات اللّغويّة وغير اللّغوية.

21. تشجيع المتعلّمين على الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ سواء من الجانب الصوتي للمفردات أو كتابتها الإملائية كانت آراء المعلّمين حول السّؤال رقم 23 على النّحو الآتي:

رأي المعلّمين حول تشجيع المتعلّمين في الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ	العدد	النّسبة المئويّة
يشجّع	57	%100
لا يشجّع	00	%00
المجموع	57	%100



الجدول رقم (24): آراء المعلّمين حول تشجيع المتعلّمين حول الإنتاج الشفويّ والكتابيّ من ناحية جانبها الصّوتي والكتابة الإملائية.

نلاحظ من خلال الجدول السّابق أنّ نسبة 100% من المعلّمين كانت إجابتهم تشجيع كلّ من الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ من ناحية جانبه الصّوتيّ والكتابة الإملائية على تنمية قدرات المتعلّمين، وتطوير الجانب رصيدهم اللّغويّ.

وكانت آراء أغلب المعلّمين كما يلي:

- "إنّ استخدام المفردات المتشابهة نطقًا وكتابة يشجّع المتعلّمين على تنمية رصيدهم اللّغويّ".

- "إنّ استخدام المفردات في كلّ من الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ يعزّز والحوار عند المتعلّم، وتسهم في إثراء الرّصيد اللّغويّ".

- "تجعل المتعلّمين قادرين على التّواصل اللّغويّ في جو المدرسة باللّغة الفصحى؛ ولذلك يتمّ تزويدهم بمهارات مختلفة (الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة) فالتّعبير يُعدّ الصّورة النّهائيّة الّتي تفصح عن قدرة المتعلّمين على الأداء اللّغويّ السّليم، سواء نطقًا أو كتابة إملائية صحيحة".

- "الإنتاج الكتابيّ مرحلة مهمّة في تعليم المفردات للمتعلّمين، ومعرفة كتابتها بعد أن يتناولها في أنشطة أخرى؛ منها القراءة، التّعبير الشّفويّ، وهذا ما يسمح له بتطوير رصيده اللّغويّ من المفردات، واكتسابه معاني جديدة للكلمات، واستخدامه لها في التّعبير الكتابيّ والإنتاج الشّفويّ ما هو إلاّ ثمرة استيعاب وقبول لتعلّم مفردات جديدة".

- "جدّ مناسب يساعد المتعلّمين على تكوين قاموسهم اللّغويّ".

- "في السّنة الثّانية يطبّق المعلّم استراتيجية الوعي الصّوتيّ الّتي تسمح للمتعلّمين بالتّعبير والإفصاح عن المفردات الّتي تعلّمها".

- "كلّما زادت المفردات لدى المتعلّم تمكّن من الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ".

- "يُعَدّ تشجيع المتعلّمين لدى استخدام المفردات في الإنتاج الشّفوي (الصّوتيّ) والكتابيّ ركيزة مهمّة في تقويم قواعد اللّغة العربيّة الفصيحة، ومن الضّروريّ الوقوف على هذه المحطّة، فإن صلح ذلك صلحت اللّغة العربيّة عند المتعلّم وتمكّن من باقي المواد".

- "التّشجيع على استخدام المفردات وتوظيفها بشكل دائم، وفي وضعية مختلفة والاعتماد على أساليب متنوّعة مثل التّقطيع، التّمييز، الحذف، التّعويض".

- "الاعتماد على مهارة الوعي الصّوتيّ الخطّي، وهي جدّ مهمّة في تحصيل المفردات اللّغويّة لدى المتعلّمين".

- "رأيي أنّها تساعد في تشجيع المتعلّمين على تكوين رصيد لغويّ يسمح لهم بالتّواصل مشافهة وكتابة".

- "يعدّ مهمّا جدًّا لأنّ ذلك يجعل المتعلّم قادرًا على إنتاج مواضيع في اللّغة في شتّى المجالات وبلغة راقية".

- "التّعبير الشّفويّ طريقة مثلى لتنمية الرّصيد اللّغويّ وقدرة المتعلّم على التّمييز بين الكلمات المتشابهة نطقًا وكتابة".

- "حسب رأيي فإنّ استخدام مهارات الوعي الصّوتيّ والتطابق بين الصّوت مع الرسم يسهم بشكل كبير في تعلّم المفردات الّتي بالذّات هي الرّكيزة المثلى في الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ لدى المتعلّم".

- "إنّ استخدام المفردات اللّغويّة يسهم بشكل فعّال في تطوير الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ، والاعتماد على مهارات الوعي الصّوتيّ مع الخطّي يسهم بشكل كبير في تعلّم المفردات مع تحسين قدرة المتعلّمين على المشافهة والكتابة".

- "استخدام المفردات في الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ يساعد في إثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّمين، وهذا يؤدّي إلى توسيع قاموس اللّغة للمتعلّم".

- "نعم تشجيع المتعلّم على استخدام المفردات سواء في الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ مهمّ جدًّا، وبخاصّة لمتعلّمي الطّور الثّاني؛ لأنه بصدد تعلّم المهارات الأربعة".

- "استخدام المفردات يسهم بشكل كبير في الإثراء اللّغويّ مشافهة (صوت) وكتابة (الإملاء)".

- "التّركيز على مهارة الوعي الصّوتي أوّلا من أجل التّنوّع في الإنتاج الشّفويّ، ثمّ على الجانب الكتابيّ الإملائيّ (رسم الحروف)".

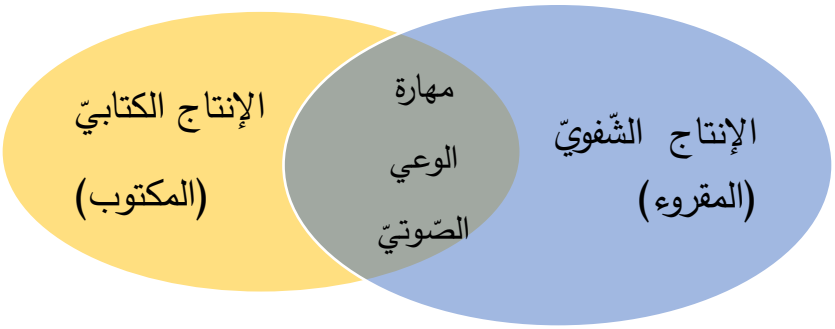
- "حسب رأيي فإنّ تشجيع المتعلّمين على الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ أمر مهمّ لتكوين رصيد لغويّ للمتعلّم، يسمح له بالمشافهة، ومن ثمّ الكتابة، مع التّركيز على مهارة الوعي الصّوتيّ، وكذلك على تعويد المتعلّمين على ممارسة التّقليبات".

- "تشجيع المتعلّمين على الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ، ويعود بالنّفع عليهم؛ إذ إنّهم يتعلّمون كمًّا هائلًا من المفردات اللّغويّة الّتي تمكّنهم من التّواصل اللّغويّ مشافهة، بينما من النّاحية الكتابية والإملائية يستحسن تعوّد المتعلّمين على كيفية رسم الكلمات وفهمها".

فمن خلال عرضنا لأغلبية آراء المعلّمين يمكن القول بأنّ المفردات هي الرّكيزة الأولى في تكوين الحصيلة اللّغويّة للمتعلّم، فبها يصل المتعلم إلى التّعبير إمّا شفهيًّا (صوتيًّا) أو كتابيًّا وفق إجادة مهارة الإملاء؛ وعليه يظهر الدّور الفعّال للمفردات في تكوين النّشاط الشّفويّ والكتابيّ فالإنتاج الشّفويّ يسهم في تنمية الرّصيد اللّغويّ والتّواصل بلغة سليمة؛ لذا فتشجيع المتعلّمين على توظيف المفردات في كلا الجانبين يساعد على النّطق الصّحيح للمفردات

المتشابهة شكلاً ونطقًا، ويميّز بينهما وهذا بالاعتماد على مهارة الوعي الصّوتيّ الخطّي (التّطابق الصّوتيّ مع الخطّي) وكذا الاستعانة بكلّ من التّمييز الصّوتيّ التّقطيع، التّعويض، الحذف؛ كلّ هذا يساعد في تكوين معرفة المتعلّم وتشجيعه نحو تعلّم المزيد من المفردات.

1.21 مهارة الوعي الصّوتيّ: ويتمثل في "المعرفة الخاصّة بأصوات اللّغة ومبناها وإدراك أنّ الكلمة المنطوقة في سلسلة من الوحدات الصّوتيّة الصّغيرة (صوامت وصوائت) التّطابق الصّوتيّ الإملائيّ؛ أي القدرة على ربط الوحدة الصّوتيّة بشكلها الخطّي بين المنطوق والمكتوب (رحمة/ رحمت) (بسطة/ بسطت)"[1] والشّكل الآتي يوضّح ذلك:



المخطّط رقم 12: أهمّية مهارات الوعي الصّوتيّ في تكوين الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ

نستنتج من خلال المخطّط أعلاه وجود علاقة وطيدة بين مهارات الوعي الصّوتيّ والإنتاج الشّفويّ والكتابيّ والإملائيّ، إذ تسهم في تطوير كلّ من هذين الجانبين، وذلك عن طريق الرّبط بين ما هو شفويّ وكتابيّ، بمعنى الرّبط بين الأصوات اللّغوية باعتبار أنّها مظهر للإنتاج الشّفويّ، وبين الحروف باعتبارها مظهرًا للإنتاج الكتابيّ الإملائيّ.

ومن بين أهمّ أنشطة مهارات الوعي الصّوتيّ الّتي يعتمد عليها المعلّمون نذكر[2]:

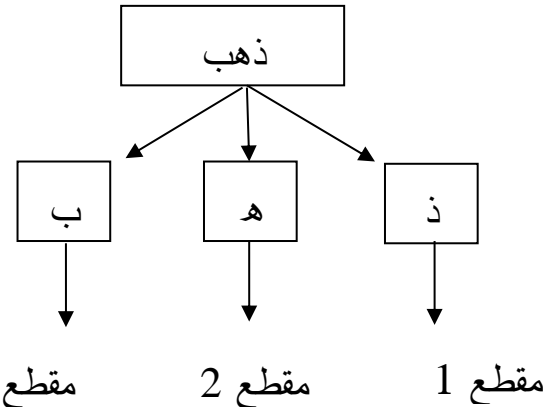
1.1.21 التّمييز: هو تمييز عدد من المقاطع المكوِّنة للكلمة، عن طريق النّقر على الطّاولة أو التّصفيق.

---

[1] . بن عبد القادر عبد الصّمد، المنهج الصّوتيّ الخطّي والقراءة المقطعيّة –الوعي الصّوتيّ– التّطابق الخطّي– الطّريقة التوليفية، مذكّرة نموذجية، مدوّنة شيخي عبد القادر، تلمسان: 2019– 2020، ص04.

[2] . ينظر: بن عبد القادر عبد الصّمد، المنهج الصّوتيّ الخطّي– القراءة المقطعيّة– الوعي الصّوتيّ– التّطابق الخطّي– الطّريقة التّوليفية، المرجع السّابق، ص18.

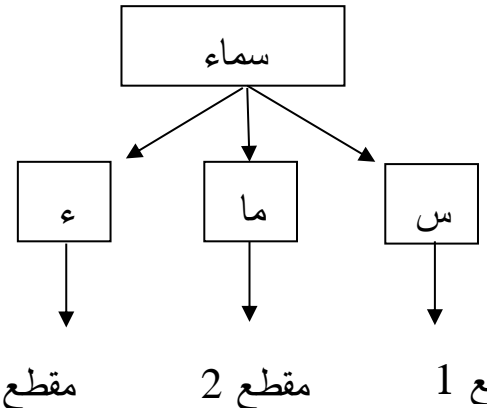
مثل:



إذا "ذهب" تتكوّن من ثلاثة مقاطع صوتيّة.

2.1.21 التّقطيع: بمعنى أن تجزأ الكلمة إلى مقاطع صوتيّة.

مثل:



كلمة "سماء" تتكوّن من ثلاثة مقاطع صوتيّة.

3.1.21 الحذف: إزالة مقطع صوتيّ من الكلمة المسموعة أو المقروءة.

مثل: "كمال" نحذف المقطع الصّوتيّ "ك" فنحصل على كلمة جديدة "مال".

4.1.21 التّعويض: تعويض مقطع صوتيّ بمقطع آخر، مثل: "شَغَلَ" نعوّض المقطع الصّوتيّ "غ" بمقطع آخر "ع" كي نتحصّل على كلمة جديدة وهي "شَعَلَ"، وكذلك إذا عوّضنا المقطع "ل" بمقطع آخر "ر" لنحصل على كلمة أخرى جديدة، إمّا "شَغَرَ" أو "شَعَرَ".

22. اقتراحات المعلّمين من أجل رفع مستوى الرّصيد اللّغويّ لدى المتعلّمين:

بينما كانت اجابات المعلمين حول السؤال رقم (23) بخصوص الحلول الممكن اقتراحها من أجل رفع المستوي اللّغوي للمتعلمين؛ فقد تركنا المبادرة للمعلّمين من أجل الإجابة بكلّ حرية، فهناك من أجاب على شكل فقرات، وأحيانًا بشكل مكثّف؛ لذا لم يخضع هذا السّؤال للإحصاء.

وكانت آراء المعلّمين تتمحور على النّحو الآتي:

– "يجب وضع مواضيع لها علاقة بمحيط المتعلّمين".

– "ضرورة إدراج حصّة للمطالعة فقط، أمّا بالنّسبة للأولياء ينبغي إعطاء أهمّية لمادّة اللّغة العربيّة، وبالتّحديد القراءة ومطالعة قصّة قصيرة قبل النّوم، وبالتّالي يتعلّم المفردات الجديدة".

– "توفير الوسائل، وبخاصة السّمعيّة والبصريّة، وباللّغة العربية الفصحى سواء في البيت أو في المدرسة".

–"قراءة قصّة قصيرة، وبخاصّة لمتعلّمي السّنة الثّانية، وإعادة تلخيصها على شكل جمل مفيدة".

– "كمعلم ، أقترح إدراج حصّة المطالعة في البرنامج وإعطاء أهمّية كبيرة لهذه المادّة".

– "مشاهدة البرامج التّلفزيونية باللّغة العربية الفصيحة خصوصًا، كالرّسوم المتحرّكة"

– "توسيع حصص القراءة".

– "إدراج حصص المطالعة كحصص إضافية في المنهاج".

– "نصح الأولياء بشراء القاموس المدرسيّ لأبنائهم؛ لأنّه يعدّ وسيلة تثقيفيّة تُسهم في تكوين رصيده اللّغويّ".

– "الاستعانة بالملموس؛ فكلّ ما هو حسّي ملموس يتلقّاه المتعلّم بسهولة".

– "حسب رأيي أهمّ شيء لرفع مستوى الرّصيد اللّغويّ للمتعلّمين هو المراجعة، ومساعدة الأولياء لأبنائهم، وبخاصّة نحن النّاطقين بالقبائليّة".

– "تقديم نصوص للمطالعة بصفة دائمة، وبخاصّة المبرمجة في الكتاب المدرسي".

– "الاستعانة بالمعاجم المصوّرة الّتي تناسب الفئة".

– "الاستعانة بالألعاب اللّغويّة، مثل لعبة المترادفات والمتضادّات".

– "تعويد المتعلّم على كيفية نطق المفردة، وبخاصّة إن كانت مفردة جديدة داخلة إلى قاموسه اللّغويّ".

– "تعليمه كيفية رسم تلك المفردة".

– "الالتحاق بالمدارس القرآنية".

– "التّنويع في الأنشطة التّعليميّة".

– "الإملاء".

–" قراءة القرآن وتفسيره، فهو من أغنى وأثرى المعاجم في اللّغة العربيّة".

- "الاعتماد على القواميس".
- "مطالبة المتعلّمين بالبحث على مجموعة من المفردات وشرحها باللّغة العربية الفصيحة".
- "التّكثيف من استراتيجيات التعلّم النّشط".
- "الخرجات الميدانية".
- "تكوين جمل تستهدف الوحدة والمقطع المدروس".
- "توظيف الصّيغ المدروسة والتّراكيب في جمل".
- "تقريب المعنى منه ومحاولة إسقاطه على محيط المتعلّم".
- "يتمّ رفع الرّصيد اللّغويّ بكثرة المطالعة وقراءة النّصوص، بدءًا بالقصيرة، وعندما يجد المتعلّم مفردات جديدة يوظّفها في جمل مفيدة".
- "تنمية مهارة الاستماع إلى النّصوص المنطوقة والحكايات باللّغة الفصيحة، وإلى القنوات النّاطقة باللّغة العربية الفصحى".
- "قراءة الكتب".
-" التّكلّم باللّغة أكثر".
-"يجب على المتعلّمين الإكثار من المطالعة، ومشاهدة بعض البرامج المخصّصة للأطفال كالرّسوم المتحرّكة".
- "يُعدّ المعجم المدرسيّ أحد أهم الآليات التّعليميّة الفعّالة الّتي تسهم في تكوين وإثراء الرّصيد اللّغويّ المعرفيّ والثّقافيّ للمتعلّم خلال المادّة المشتمل عليها، بالإضافة إلى تشجيع المتعلّمين على المطالعة؛ لأنّها أيضا تساعد كثيرًا في رفع مستوى المتعلّمين".
- "تفعيل النّشاطات كالمسارح".
- "التّركيز على المفردات الجديدة ومحاولة توظيفها واستعمالها عن طريق التّكرار حتّى تصبح مألوفة".
-" أقترح شخصيًّا القراءة، وهي على العموم مصنع توليد المفردات، ومن يرغب في تنمية حصيلته اللّغويّة فهمًا وإنتاجًا فعليه بالقراءة، وقراءة القصص الصّغيرة، والكتب الّتي تناسب الفئة، فبهذه الطّريقة ترتفع الحصيلة اللّغويّة عبر رؤية المفردات في سياقات حقيقيّة مختلفة".
-" استعمال تقنيات مهارات الوعي الصّوتيّ (تقنية الحذف، التّعويض، التّقطيع)".
- "استعمال ألعاب قرائية كتقديم الأنشطة على شكل لعبة هادفة".

-" تعزيز المطالعة والقراءة والتّعابير الّتي ترفع من مستوى الرّصيد اللّغويّ".

-" تشجيع المتعلّم على صياغة جملة تامّة بالفصحى".

- "إنجاز بحوث بسيطة".

- "استعمال الألعاب القرائية؛ لأنّ المتعلّم يميل للّعب".

- "التّحفيز الدّائم والتّشجيع المستمرّ للمتعلّم في هذا المستوى بواسطة عبارات تحفيزية ملائمة، تجعله متقدّما ويبذل مجهودات أفضل"

- "استعمال تقنيات السّمع الصّوتي" *Audio- visuel*»

- "استعمال التّكنولوجية الحديثة لتلقين اللّغة".

- "استعمال الوسائل المادّية والابتعاد عن التّلقين وتوفير المحسوس في المدارس"

- "حفظ الأناشيد".

- "تعليم المفردات الجديدة يوميًّا للمتعلّمين".

- "التّعبير عن الصّور، وبخاصة ذات العلاقة بمحيط المتعلّم" .

إذا فحسب الآراء السّابقة نلاحظ أنّ المعلّمين قد ركّزوا كثيرًا على بعض الحلول دون سواها، ومن بينها نذكر:

1.22 القراءة والمطالعة: فكثرة المطالعة تسهم كثيرًا في تحقيق الأغراض التّعليمية، منها ترسيخ خبرات المتعلّمين القرائية والتّعبيريّة، وتنشيط ذاكرتهم وتنمية قدراتهم الفكرية، وهذا دليل على الدّور الكبير الّذي تلعبه المطالعة في التّحصيل اللّغويّ؛ إذ تعَدّ من أهمّ الوسائل الّتي تنمّي الملكة المعرفيّة للمتعلّمين، "كما تساعد بشكل كبير في زيادة حصيلة المفردات عن طريق التّعرّف على الكلمات الجديدة"[1] نظرًا للكمّ الهائل من المفردات الّتي يلتقطها القارئ، فكلّما ازداد التّركيز على نشاط المطالعة من قبل المتعلّم تطوّر رصيده اللّغويّ.

وتسهم المطالعة إضافة إلى ما سبق في تحسين القدرة الكتابية "فكلّما قرأ المتعلّم أكثر تطوّرت مهاراته الكتابية، وتحسّنت للأفضل"[2]لأنّ القارئ يخضع لرؤية كيفية رسم الحروف ومن ثمّ نطق تلك الأصوات اللّغويّة على شكل مفردات ثمّ على شكل جمل متناسقة دلاليا.

---

[1] . Catherine Winter, 10 Benefits of reading: why you should read every day, https: www.lifehack.org.lifestyle. 2023/04/22 : تاريخ الاطلاع على المقال

[2] Catherine winter المرجع السابق

2.22 تصفّح المعجم المدرسيّ: يحتاج المتعلّم إلى وسائل أخرى غير الكتاب المدرسيّ لتحسين معلوماته، واكتساب مفردات لتنمية حصيلته اللّغويّة، ومن بين هذه الوسائل "المعجم المدرسيّ" "إذ يُعَدّ من أهمّ الوسائل التّعليميّة الّتي تسهم في إنجاح العملية التعليميّة؛ لذا ينبغي على مدرّسي اللّغة أن يزوّدوا متعلّميهم بالثّقافة المعجميّة"[1] وذلك عن طريق تعليمهم كيفية البحث عن المفردة داخله، فمن خلال ذلك يستطيع المتعلّم أن يسدّ الثّغرات الّتي تواجهه في عدم التّعرّف على المفردة اللّغويّة، ومن هنا تظهر أهمّية المجم المدرسيّ وذلك في:

– يساعد المتعلّم في تنمية قدرته التّخيّليّة والإبداعيّة الّتي بواسطتها يستطيع أن ينمّي إنتاجه الفكريّ ويطوّر رصيده اللّغويّ، وذلك من خلال اكتساب مجموعة من المفردات.

– ينمّي الآفاق الثّقافيّة والفكريّة للمتعلّم، باعتبارها وسيلة لنقل المعارف العلميّة.

– وسيلة تؤدّي بالمتعلّم إلى معرفة دلالات ومعاني المفردات، وبخاصّة إذا كانت مدعّمة بالصّوّر، ما يجعلها تترسّخ في ذهن المتعلّم، ويتذكّرها مباشرة أثناء الحاجة إليها.

– يقلّل من وقوع المتعلّم في الأخطاء اللّغويّة[2]، كالأخطاء الكتابيّة مثلاً.

ويُعَدّ المعجم المدرسيّ أهمّ وسيلة تعليميّة وتربويّة، ويسهم في إثراء وتنمية الرّصيد اللّغويّ للمتعلّمين؛ نظرًا للأهمّية الفائقة الّتي تكمن فيه.

3.22 القرآن الكريم: للقرآن الكريم أثر كبير في تنمية الملكة اللّغويّة؛ إذ إنّه يكسب المتعلّمين رصيدًا لغويًّا قويًّا وفصيحًا، يسمح لهم بالتّعبير بكلّ طلاقة، كما يمنح القدرة على الإقناع بالاعتماد على الأدلّة والشّواهد الدّينيّة.

ويعلّم القرآن أيضا طريقة نطق مخارج الحروف نطقًا سليمًا، فقارئ القرآن ومرتّل السّور يكتسب رصيدًا لغويًّا ثريًّا بالألفاظ والمفردات، وقد أكّدت العديد من الدّراسات على أنّ حفظ القرآن الكريم له دور فعّال في تنمية المهارات اللّغويّة لدى المتعلّمين مثل "دراسة العريفي (1991) محمّد الغميطي (1995) فائزة (2001) يوسف بن سعد (2003) سعيد

---

[1] . أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللّغويّة، الكويت، 1996، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، ص 61.

[2] . طاهر ميلة، المعجم المدرسيّ بين التّأليف والاستعمال دراسة وصفيّة تحليليّة، مذكّرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، 2005–2006، كلّية الآداب واللّغات، ص101.

بن فالح (2004) عنود بن صبيح (2001) عبد اللاّوي سعدية (2012)"[1] وقراءة القرآن الكريم يثري مهارة القراءة للمتعلّمين، إلى جانب الرّصيد المعجميّ القويّ الّذي يتعلّمه المتعلّم، نظرًا للمادّة

فحسب رأينا نلاحظ ضرورة إدراج مادّة حفظ القرآن الكريم ضمن المنهاج التّعليميّ والمفردات الدّراسيّة رغبة في تطوير وإثراء رصيد المتعلّمين، وتحسين قاموسهم اللّغويّ من خلال حفظ الآيات والسّور والنّصوص القرآنية.

4.22 حفظ المحفوظات: لنشاط المحفوظات أثر بالغ في رفع مستوى الرّصيد اللّغويّ للمتعلّمين؛ إذ يسهم بشكل فعّال في تحسين المهارات اللّغويّة؛ كالقراءة والاستماع، وقد أولت المناهج التّعليمية أهمية لهذا النّشاط، نظرًا للأهداف التّعليميّة الّتي تحقّقها، وهي كالآتي[2]:

- إثراء الرّصيد المعرفيّ واللّغويّ للمتعلّمين.
- تنمية النّطق الصّحيح والإلقاء الجيّد.
- تنمية مهارة الاستماع.

وقد ذكر (علي أحمد مدكور) أهميّة تدريس المحفوظات فيما يلي[3]:

- إمداد المتعلّمين بالثّروة اللّغويّة.
- توسيع خيال المتعلّمين.
- تدريب المتعلّمين على تجويد النّطق وسلامة اللّغة.
- تدريب المتعلّمين على حسن الإلقاء.
- وسيلة من وسائل الخجل.

النّتائج المتوصّل إليها من خلال استبيان المتعلّمين:

- اعتبار المفردات اللّغويّة الذّخيرة الأساس لتكوين معجم المتعلّم.

---

[1] – صدقاوي كمال، فقير بهية، قداش أحلام، أثر حفظ القرآن الكريم على التّحصيل الدّراسيّ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة –دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية بولايتي تيسمسيلت وتيارت، مجلّة الحكمة للدّراسات الإسلاميّة، جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر، 2017، مج 4، ع 2، ص104.

[2] – دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ، مطابق لمنهاج 2016، ص32.

[3] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دط. القاهرة، 1991، دار الشّواف، ص251.

– إنّ المنهاج يحدّد نسبة المفردات الّتي ينبغي أن تتحقّق لدى المتعلّمين في نهاية السّنة الثّانيّة وفق ما يسمّى بملمح التّخرّج، حيث إنّ المتعلّم يميل إلى تشكيل فقرة صغيرة من 40 إلى 50 كلمة.

– نقل تراكيب لغة الأمّ إلى اللّغة العربيّة قد يعرقل عملية تعلّم اللّغة المستهدفة.

– ورود بعض المحاور في الكتاب المدرسيّ لا تناسب الفئة المستهدفة.

– بعض النّصوص القرائية لا تراعي التّنوّع البيئيّ والثّقافيّ للمتعلّمين.

– الاعتماد على المفردات العلميّة العامّة في بناء النّصوص القرائية.

– عدم استيعاب ثماني (08) مفردات من قبل المتعلّمين في الدّرس الواحد؛ نظرًا لاختلاف قدرات المتعلّمين.

– أغلب المتعلّمين يستعينون بالمفردات الّتي اكتسبوها في محيطهم الخارجيّ.

– أغلب المتعلّمين يستعينون بلغتهم الأمّ أثناء التّواصل مع المعلّم.

– استعمال غير العربية الفصيحة يؤدّي إلى نقص الرّصيد اللّغويّ.

إنّ الهدف من وراء هذا الفصل هو محاولة تطبيق ما تمّ التّوصّل إليه في الجانب النّظريّ، ومدى ملاءمته مع الواقع التّعليميّ، حيث إنّنا تعرّضنا من خلاله لأهمّ الخطوات المنهجيّة الّتي تمّ السّير عليها أثناء الدّراسة الميدانيّة، والّتي تعتبر طريقًا أساسًا لأيّ بحث ميدانيّ، والمتمثّلة في كلّ من أدوات جمع البيانات الّتي يمكن أن نتوصّل من خلالها إلى مجموعة من المعطيات الّتي تحلّلها وتفسّرها بغية الوصول إلى مجموعة من النّتائج.

خاتمة

الخاتمة:

تناولنا في هذا البحث دراسة ظاهرة لغويّة شائعة عند المتعلّمين تتمثّل في صعوبات تعليم وتعلّم المفردات اللغوية، وبحثنا الموضوع عند متعلّمي السنة الثانية من التعليم الابتدائي من خلال عيّنة من المعلّمين في منطقة عزازقة. وقد مكنتنا الدراسة من الوقوف على جوانب مهمة من الموضوع من الناحية النظرية، ومما انتهينا إليه نذكر:

هناك فرق بين استراتيجيات التعليم، وطرائقها، ذلك أن الاستراتيجيات أعم من الطرائق، فالاستراتيجية تشمل الطريقة التي يراها المعلّم كفيلة بتحقيق الأهداف، إضافة إلى مجموعة من الإجراءات التي يعتمدها لتفعيل المتعلّمين وتحقيق الاستجابة. بينما تقتصر طريقة التعليم على الكيفية التي يسير عليها المعلّم خلال الحصة التعليمية لإيصال مضمون الوحدة التعليمية إلى المتعلّم.

أما من الناحية التطبيقية، فقد أبانت الدراسة الميدانية حول صعوبات تعليم وتعلّم المفردات على جملة من النتائج، نعرضها وفق تتابعها في القسم التطبيقي، وهي:

-يتّفق كل المعلّمين على أنّ طريقة تنفيذ الأنشطة المتعلّقة بتعليم المفردات لها دور مهمّ في إثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّمين. كما أن للأنشطة اللّغويّة (الاستماع، التّحدّث، القراءة، الكتابة) أثر كبير إثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلّمين.

-تُعَدّ الأنشطة المتعلّقة بتعليم المفردات أحد الأساليب الفعّالة في مجال تعليم المفردات للمبتدئين، حيث إنّها تفتح المجال لكلّ من المعلّم والمتعلّم على ممارسة اللّغة.

-تغطّي الأنشطة المتعلّقة بتعليم المفردات كافّة المهارات اللّغويّة؛ من استماع وتحدّث وقراءة وكتابة، ما يسمح للمتعلّم بأداء العمليّة التّعليميّة على الرّغم من اختلاف قدراتهم التّعليميّة.

-ممارسة الأنشطة اللّغويّة تؤدّي إلى تحسين مستوى المهارات اللّغويّة.

-تمكين المتعلّمين من العمل الجماعي، ما يزيد من دافعية المتعلّمين نحو تعلّم اللّغة.

أمّا نتائج الإشكالية الثّانية للبحث والمتمثّلة في صعوبات تعليم وتعلّم المفردات تتمثّل في:

-عدم تصحيح الأخطاء الّتي يرتكبها المتعلّمون سواء من النّاحية النّطقية أو الكتابيّة.

-غياب عنصر المطالعة لدى المتعلّمين.

-عدم تفعيل الأنشطة اللّاصفّية.

-أغلب المتعلّمين لا يكلّفون أنفسهم بإنجاز الأنشطة المتعلّقة بالتّعبير الكتابيّ، فبمجرّد تقديم المعلّم لتمرين حول النّشاط يلجأ معظم المتعلّمين إلى شبكة الانترنت ويستخرجه مجهَّزًا دون تفعيل قدراته الفعليّة.

-صعوبة النّطق لدى بعض المتعلّمين نظرًا للنّقص الّذي يواجهونه في نشاط القراءة.

-أغلب المتعلّمين المبتدئين يعانون من فقر في المفردات اللّغويّة، ما يؤدّي بهم إلى عدم فهم النّصوص المبرمجة لهم.

-تدخّل كلّ من اللّغة القبائليّة واللّهجة العامّية في تعلّم المفردات اللّغويّة يؤثر سلبًا على اكتساب المهارات اللغوية.

-عدم مراعاة مستوى المتعلّمين أثناء إعداد الأنشطة التّعليميّة، ما أدّى إلى صعوبة استيعاب البعض لتلك الأنشطة (عدم مراعاة الفروقات الفردية).

-غياب الوسائل التّعليميّة الحديثة في أغلب المؤسّسات التّعليميّة، والاكتفاء بتقديم الدروس برتابة، ودون تفاعل المتعلّمين.

-تعدّد معاني المفردات العربيّة، ما يعرقل عملية استيعابها لدى المتعلّمين، وبخاصّة النّاطقين بغير العربية.

بينما نتائج الإشكالية الثّالثة والمتمثّلة في الاستراتيجيات الّتي يعتمدها المعلّم لإثراء الحصيلة المفرداتية لدى المتعلّمين، تتمثّل فيما يلي:

-تعدّ استراتيجيات تعليم المفردات إحدى السّبل لإثراء الحصيلة اللّغويّة للمتعلّمين.

-تلعب الاستراتيجيات التّعليمية دورًا فعالاً في سدّ الثّغرات المعجمية لدى المتعلّمين.

-أغلب المعلّمين ينوّعون في استخدامهم للاستراتيجيات اللّغويّة وغير اللّغويّة.

-تساعد الاستراتيجيات اللّغوية في زيادة دافعية المتعلّمين نحو تعلّمهم للمفردات اللّغويّة.

-استراتيجيات تعلّم المفردات هي نفسها استراتيجيات تعلّم اللّغات.

-تعدّ استراتيجيات التّعلّم من الطّرائق المناسبة الّتي تساعد المتعلّم على المفردات اللّغويّة.

أمّا الإجابة عن نتائج الإشكالية الرّابعة والمتمثّلة في وسائل التّنمية المفرداتية، سواء داخل الدّرس أو خارجها فتمثّلت في:

-الاستعانة بالمعجم المدرسيّ.

-الاستعانة بالصّور التّوضيحيّة.

-استعمال الملموس (الأشياء الملموسة)

-مشاهدة البرامج التّلفزيونية مثل برنامج" افتح يا سمسم" "تسالي أحلى عالم."

-الكتاب المدرسيّ.

-حفظ المحفوظات والأناشيد.

-حفظ السّور القرآنية.

-استخدام الوسائل الحديثة كالحاسوب، وجهاز عرض البيانات.

التّوصيات: من التّوصيات التي تبلورت بعد هذهالدّراسة، فنقترح ما يلي:

-حثّ المتعلّمين على توظيف المفردات المكتسبة من خلال وضعيات دالّة، من أجل ترسيخها في ذاكرته طويلة المدى.

-كتابة المفردات في قاموسهم الفرديّ والرّجوع إليها دائمًا كي تترسّخ في أذهانهم.

- حثّ المعلّمين على تفعيل المفردات الخاملة.

-ترك مجال للمتعلّم من أجل التّعبير بأفكاره الخاصّة.

-التّشجيع المتعلّمين على العمل الجماعيّ، فالمتعلّم يسهل عليه التّعلّم مع أقرانه. ويا حبذا أن يتمّ تخصيص ركن للمطالعة في المدارس الابتدائيّة، يتم التنافس بين المتعلّمين، يختار الفائز منهم بناءً على أكثرهم قراءة، وأجودهم تلخيصًا.

-التّقليل من تصفّح شبكة الانترنت لأنّها تعتبر هاجسًا أمام المتعلّمين تعيقهم في تحصيلهم اللّغويّ والمعرفيّ.

-حثّ المتعلّمين على التحدّث باللّغة العربية الفصيحة داخل القسم دون سواها.

-التّحفيز على المطالعة الفرديّة خارج المدرسة.

-التّنويع في استعمال الأشرطة البصريّة ذات الهدف التّعليميّ؛ لأنّ المتعلّم يتذكّر ما يراه.

-تفعيل الأنشطة اللّاصفّية كالخرجات الميدانية، المشاركة في المسرحيات.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

الكتب العربية

– إبراهيم سعد أبو نيان، صعوبات التعلم وطرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، ط3، الناشر الدولي للنشر والتوزيع، السعودية:2010م.

– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر: 1996م.

– أحمد رابح حيدر العبدلي، أساسيات البحث العلمي، ط1، صنعاء: 2022م.

– إميل بديع يعقوب، موسوعة علوم اللغة العربية، ط1، دار الكتب العلمية، ج5، بيروت: 2006م.

– حاتم صالح العناهن، علم اللغة، دط، كلية الآداب، جامعة بغداد، دت.

– خالد محمد الزواوي، اكتساب وتنمية اللغة، ط1، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية: 2005م.

– خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، ط1، دار المناهج للنشر، عمان: 1435هـ–2014م.

– ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، ط1، دار الصفاء، عمان: 2000م.

– رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، ط1، دار الفكر، دمشق: 2000م.

– رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ط1، دار الدجلة، عمان: 2008م.

– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية ومستوياتها وتدريسها وصعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة: 2004م.

– ـــــــــــــــــ، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المناهج وطرق التدريس، ج1، ط1، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، دت.

– زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، ط1، مطبعة أبناء الجراح فلسطين، غزة: 2010.
– سعد كريم الفقي، تيسير نحو فهم مبسط لقواعد اللغة العربية، ط2، دار اليقين للنشر والتوزيع، مصر: 1429هـ-2008م.
– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط7، دار هومه، الجزائر: 2012م.
– عبد الحميد حسن وعبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، دط، مكتبة القرية منصور، جامعة الإسكندرية، مصر: 2010م.
– عبد الرحمن الحاج صالح، الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، دط، مجمع اللغة العربية، دمشق: 26 شوال 1428هـ-7 أكتوبر 2007م.
– ـــــــــ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، دط، موفم للنشر، الجزائر: 2017م.
– عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، ط6، مؤسسة الرسالة، بيروت: 1413هـ-1993م.
– عبد الصّمد بن عبد القادر ، المنهج الصّوتيّ الخطّي والقراءة المقطعيّة –الوعي الصّوتيّ- التّطابق الخطّي- الطّريقة التوليفية، مذكّرة نموذجية، مدوّنة شيخي عبد القادر، الجزائر: 2019- 2020م.
– عبد العزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دط، معهد تعليم اللغة العربية، الرياض: 1423هـ.
– عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان: يناير 2000م.
– عبد الهادي بوطالب، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات واقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية، بناء ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية، ط1، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط: 1415هـ-1994م.
– ـــــــــ، وإيمان أحمد هريسي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها-النظرية والتطبيق، ط1،ة دار الفكر العربي، القاهرة: 2006م.

– أبو عثمان بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، ج1، ط7، مكتبة الخانجي، القاهرة: 1998م.
– عقيل حسن عقيل، فلسفة مناهج البحث العلمي، مكتبة مدبولي للنشر، القاهرة: 1999م.
– علي أحمد بدني، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، دط، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة: دت.
– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دط، دار الشواف، جامعة القاهرة: 1991م.
– اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي، الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، ط1، المعهد الوطني، الجزائر.
– محمد الشطي الصادق، روح التربية والتعليم، دط، الجامع الأعظم، تونس: دت.
– محمد الشلبي، المنهجية في التحليل السياسي (المفاهيم، المناهج، الاقتراحات)، دط، كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية، الجزائر: دت.
– محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم النفس التعلم في التربية، دط، دت.
– محمد سرحان علي محمودي، مناهج البحث العلمي، ط3، دار الكتب، الجمهورية اليمنية، صنعاء:2019م.
– محمد عبد الطاهر الطيب، رشدي عبده حنين وآخرون، الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، مر: حنا داود، دط، منشأة المعارف، الإسكندرية: دت.
– محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، دط، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن: 1997م.
– محمود علي الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (أسسه، مداخله، طرق تدريسه)، دط، معهد اللغة العربية، كلية التربية، جامعة عين الشمس، 1910م.
– مصطفى ناصيف، نظريات التعلم –دراسة مقارنة، مر: عطية محمود هنا، دط، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت: يناير 1978م.
– ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي Lexique Pédagogique، تن: عثمان آيت مهدي دط، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009م.
– هاني نعمان الهني، ثقافة الأطفال، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت: يناير 1978م.

– هند عصام العزازي، صعوبات التعلم والخوف من المدرسة –دراسات الطفولة والصحة النفسية، ط1، المكتب العربي للمعارف، القاهرة: 2013م.

وليد فتحي، الطّرق الخاصّة لعلاج مشكلات القراءة والكتابة بالمدارس الابتدائيّة، دط، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، 2007م.

4. الكتب المترجمة

– ألان بولغير، المعجمية وعلم الدلالة المعجمي (مفاهيم أساسية)، تر: هدى مقتص، مر: نا. رسراج، ط1، المنظمة العربية للترجمة، كانون الثاني–يناير 2012م.

– ماريو باي، أسس علم اللغة، تر: محمد أحمد مختار، ط8، 1998م.

– موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، ط2، دار القصبة للنشر، الجزائر: 2005م–2006م.

– ويليام ن. بيندر، صعوبات التعلّم الخصائص والتّعرّف واستراتيجيات التّدريس، تر: عبد الرحمن سليمان– السيّد يس التّهامي، محمود محمد الطنطاوي، ط1. عالم الكتب، القاهرة، 2011م.

5. المجلات

– دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع1، مج39، 2012م .

– آفاق علميّة، مج 10، ع03، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، 2017–2018م.

– مجلة إشكالات، ع8، الجزائر: ديسمبر 2012م.

– مجلّة الحكمة للدّراسات الإسلاميّة، مج 4، ع 2، جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر: 2017م.

– المجلة العربية للناطقين بغيرها، ع20، الخرطوم: 2016م.

– مجلة الممارسات اللّغوية، مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي–وزو، ع4، الجزائر: 2014م.

– مجلة النثر المتوسطة، ع9، جامعة إفريقيا العالمية، السودان: يناير 2010م.

– مجلة جامعة الزاوية، ع7، جامعة الزّاوية: مارس 2017م.

– مجلّة جسور المعرفة، مج 6، ع2، الجزائر: 17 جوان 2020م.

– مجلّة مقاربات، مج06، ع 03، جامعة مستغانم، 2020م.

6. الرسائل الجامعية

أمال دسوني، العلاقة بين تفاعل الأم مع طفلها وارتقاء اللّغة لديه في المرحلة العمرية من 2 إلى 4 سنوات، رسالة ماجستير قسم علم النّفس، كلّية الآداب، جامعة القاهرة، غير منشورة، ع/ جمعة سيد يوسف، بعض المتغيرات الأسرية المرتبطة بنمو اللّغة لدى الطفل، أعمال المجلس العربي للطّفولة والتّنمية، مجموعة دراسات لغة الطّفل العربي في عصر العولمة، ط1 القاهرة: 2008م.

بختة بن علة، التداخل اللّغوي وإشكالية التّواصل في الوسط التربوي، أطروحة الدكتوراه، دراسات لغوية، كلية الأدب العربي، جامعة عبد الحميد بن باديس، الجزائر: 2018م.

طاهر ميلة، المعجم المدرسيّ بين التّأليف والاستعمال دراسة وصفيّة تحليليّة، رسالة لنيل شهادة الماجستير، كلّية الآداب واللّغات، جامعة الجزائر، 2005م-2006م.

7. الوثائق والكتب المدرسية:

_فضيلة لرول، محاضرات مقدمة لطلبة اللّيسانس السنة الثالثة(ل، م، د)، السّداسي الخامس، تخصص لسانيات تطبيقية، كلية الآداب و اللّغات، قسم اللّغة العربية و آدابها، جامعة مولود معمري ،تيزي وزو، 2020/2019م.

- الوثيقة المرفقة بمنهاج التعليم الابتدائي، طبعة جوان: 2011م.
- دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ، مطابق لمنهاج 2016م.

8. مواقع الشابكة:

- أحمد مصطفى، توظيف الصور الثابتة في تنمية مهارة المحادثة، مقال إلكتروني منزل يوم 20-10-2019م من الموقع الالكتروني:
https: //learning.alja.zeera.net
- حنافي جواد، الاكتظاظ والمردودية في التعلمات المدرسية، إشراف: سعد بن عبد الله الحميد، مقال منزل بتاريخ: 2013/01/03م، الموقع الالكتروني: https://www.olukah.net
- خالد أبو عمشة، كيف أطور مهاراتي في اللغة العربية، من الموقع الالكتروني: https://learning.aljazerra.com

– علي تعوينات، صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثانية من التعليم الأساسي في المناطق الناطقة بالبربرية والمناطق الناطقة بالعربية دراسة ميدانية مقارنة، تاريخ نزول المقال: 2017/9/6م، الموقع الالكتروني:
https://www.m-a-arabia.com
_ مدحت جمال، المنهج الإحصائي في البحث مقال منزل بتاريخ:2022/09/21م، الموقع الالكتروني: https://www.sanadkk.com
_ نورس، الكلمة للتّلاميذ: تلاميذالمعهد الثانوي، نهج الباشا الاكتظاظ داخل الأقسام يعرقل العملية التّربوية، مقال منزل يوم:2005/6/18م، الموقع الالكتروني: https://www.turess.com
وجدان هادي سدران، دافعية التعلّم ورقمنة التّدريس في الوسط التّعليميّ، مقال الكتروني، منزّل يوم 28-03-2020 موقع https://www.new-educ.com/

9. الكتب الأجنبية

- Anna Uhl Chamot, Language learning strategy instruction current issues and research, Cambridge University press.
- Charly Body Zimmerman, Historical Trending Second Language Vocabulary, Introduction according to James Cody, Thomas Hukin Second Language Vocabulary), Cambridge University Press.
- Henry Halec, Lexique et didactique du français langue étrangère compétence lexicale et acquisition l'apprentissage cahiers de l'asdifle n6, Actes des 13 et 14, université de Nancy II, Paris : 1999.
- Karen Spracklin, Pour la compétence lexicale en immersion française : la construction d'une expérimentation réussie, université de Moncton Nouveau Brus Wick, Canada. https: //doi.org/10.1051/shsconf/20184607006.
- Michal Lewis, Pedagogical Implication of the lexical approach, according: James Cody, Thomas Huckin, Second language ocabulary acquisition, Cambridge University, press.
- Mounir Karek, L'acquisition de la compétence lexicale à l'école moyenne en Algérie : problèmes lies aux consignes, synergies Algérie n27, université 20 aout Skikda, Algérie : 1955.
- Rebecca Oxford, Language learning styles and strategies an verview, University of Alabama at Birmingham, 2001, https: // www.Researettgate.net / .
- Robert Schmitt et Diane Schmitt, Vocabulary in Language Teaching Second Edition, University Cambridge Press, USA.

الملاحـــق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⴰⵖⵏⴰⵡⵉⵙⵏⵜⴰⵡⵉⵜⵙⵏⵜⵓⵔⵉⵜⴰⵏⵜⵉⵎⵓⵔⴰⵏⵜⵉⵎⵓⵔⴰⵏ

ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵓⵔⵜ ⴷ ⵜⵎⵙⵙⵓⵔⵉⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵓⵔⵜ

ⵜⴰⵣⵣⴰⵢⵜ ⵏⵜⵉⵣⵉ ⵡⵣⵓ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et littérature Arabes
.

الميدان: لغة وأدب عربي

الفرع: دراسات لغوية

التّخصّص: لسانيات تطبيقية

استبيان موجّه لمعلمي السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الموسوم (صعوبات تعليم مفردات اللغة العربية وتعلّمها لدى متعلّمي السنة الثانية من التعليم الابتدائي –منطقة عزازقة) لتحضير شهادة الماستر بقسم اللغة العربية وآدابها بجامعة مولود معمري، تيزي–وزو.

ونلتمس من سيادتكم الإجابة على كل الأسئلة بصدق وموضوعية، ونحيطكم علما أن إجاباتكم ستبقى سرية ولن تستعمل إلا لغرض علمي يخدم الدراسة.

البيانات العامة

ضع العلامة (x) في الخانة المناسبة.

1- المؤهل العلمي:

ليسانس ☐ ماستر ☐

ماجستير ☐ دكتوراه ☐

مؤهل آخر حدّده ☐

2- سنوات الخبرة:

أقل من 05 سنوات ☐ من 05–10 سنوات ☐

من 11–15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

شيء آخر حدده ☐

3- كيف تقيّم الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية؟

متسع ☐ كاف ☐ غير كاف ☐

4- كيف تقيم عدد المتعلمين داخل القسم؟

مكتظ ☐ متوسط العدد ☐ قليل العدد ☐

5- كيف تقيم سير الحصص بهذا العدد من المتعلمين؟

بسهولة كبيرة ☐ بشكل عادي ☐ بصعوبة ☐

6- ما مدى تفاعل المتعلمين مع الأنشطة التعليمية؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

7- تمثل المفردات اللغوية أهم عنصر يجب التركيز عليه عند تعليم اللغة في المراحل الأولى، ما رأيك؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

8- هل يحدد المنهاج[1] نسبة من المفردات التي ينبغي أن تتحقق عند المتعلمين في نهاية السنة الثانية؟

☐

نعم ☐ لا

لماذا؟.....

.....

[1] المنهاج: وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية تتضمن مجموع الخبرات التربوية المخططة التي تقدمها المدرسة للمتعلمين.

9- يشير المنهاج إلى أن من "أهداف تدريس اللغة العربية تعزيز[1] الرصيد اللغوي[2] الذي اكتسبه المتعلم في محيطه الأسري مع تهذيبه وتصحيحه" وهذا الوضع يلائم الناطقين بالعامية التي يمكن ردها إلى الفصيح.

فهل يمكن أن ينطبق هذا الوضع على متعلمين ناطقين بغير اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

-

لماذا؟.....

.....

10- تحدد السندات التربوية طرائق تعليم المفردات، كيف يتم تنفيذ الأنشطة المتعلقة بتعلم المفردات في القسم؟

.....

.....

11- ما هي المعيقات التي قد تحول دون تحقيق الثراء المفرداتي لدى المتعلمين؟

.....

.....

12- هل تلائم المحاور الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية فئة المستهدفين؟

نعم ☐ ☐

لماذا؟.....

.....

[1] التعزيز: هو عملية تدعيم السلوك المناسب وزيادة احتمالات تكراره في المستقبل، بإضافة مثيرات إيجابية، أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوث السلوك.

[2] الرصيد اللغوي: يقصد به قائمة من الألفاظ والعبارات التي يحتاج إليها المتعلم في كل مرحلة عمرية أو تعليمية للتعبير عن حاجاته.

13- النصوص القرائية الواردة في الكتاب المدرسي متنوعة تراعي التنوع البيئي والثقافي للمجتمع الجزائري.

نعم ☐ ☐

لماذا؟.....

.....

14- ما هي المفردات اللغوية التي تم عليها بناء نصوص القراءة في كتاب السنة الثانية ابتدائي؟

- المفردات الشائعة في الأحاديث اليومية ☐
- المفردات العلمية العامة في الدروس ☐
- المفردات العلمية المتخصصة ☐

15- تشير بعض الدراسات إلى أن المتعلم في المرحلة الأولى يستطيع استيعاب 08 مفردات جديدة في الدرس الواحد، هل يتحقق ذلك أم لا؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

16- كيف يمكن تحديد المفردات الصعبة في النص، هل يرجع إلى:

- ظهورها لأول مرة في النص ☐
- كون الكلمة غير مألوفة ☐
- ورود الكلمة في سياق غير مألوف ☐

17. من أهم الاختبارات اللغوية لتعليم المفردات:

- الاستعانة بالصور ☐
- ملء الفراغ
- ترتيب الكلمات

- الإملاء

اختبارات

أخرى اذكرها.....

.....

18- يستعين المتعلمون بالمفردات التي اكتسبها في محيطه من قبائلية وعامية[1] لملء نقائص معجمه في اللغة العربية.

أغلبهم ☐ بعضهم ☐ قليلهم ☐

19- يستعين أغلب المتعلمين بـ:

- القبائلية ☐
- العامية ☐
- الفرنسية ☐
- لغة أخرى حددها

.....

20- إلى ماذا يرجع سبب هذا الاستعمال (أي استعمال غير العربية الفصيحة)؟

.....

.....

21- تظهر الثغرات في المعجم الفصيح للمتعلمين في:

- ألفاظ الحياة العامة ☐
- ألفاظ الحضارة[2] ☐
- المصطلحات العلمية والتقنية الجديدة ☐

22- ما هي استراتيجيات إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين؟

---

[2] ألفاظ الحضارة: الكلمات التي تدل على الأشياء الموجودة في حياتنا بفضل التقدم الحضاري، مثل مكيف الهواء.

- ضرورة انتقاء موضوعات ذات علاقة بمحيط المتعلم وتثير انتباههم ☐
- الاعتماد على الأنشطة اللغوية الشفهية ☐
- استخدام الكتب المصورة ☐
- التركيز على المفردات النشطة ☐
- تفصيل المفردات الخاملة ☐
- إعادة صياغة قصة مسموعة ☐
- استخدام القواميس ☐
- استراتيجيات أخرى أذكرها ☐

.....

23- ما رأيك في تشجيع المتعلمين في الإنتاج الشفوي والكتابي: سواء من الجانب الصوتي للمفردات، أو كتابتها الإملائية؟ (شغل/شعل/شغر...)

.....

24- انطلاقا من تجربتكم ماذا تقترحون من أجل رفع مستوى الرصيد اللغوي لدى المتعلمين؟

.....

تقبلوا منا الشكر الجزيل لحسن تعاونكم مسبقا.

المخططات والجداول

المخططات:

- المخطط رقم (1): الفرق بين التّعليم و التّعلم.
- المخطط رقم (2): تمثيل صعوبات التّعلم,
- المخطط رقم (3):بيان علاقة تضمين المعني,
- المخطط رقم (4): بيان علاقة تقاطع المعني,
- المخطط رقم (5):بيان علاقة الانفصال في المعني
- المخطط رقم (6):استراتيجيات تعلم المفردات
- المخطط رقم(7):مخطط توضيحي لاستراتيجية معجمي الدومينو.
- المخطط رقم(8):تعليم المفردات ضمن طريقة النحو و الترجمة.
- المخطط رقم(9):خطوات تعليم المفردات ضمن الطريقة السّمعية الشّفوية
- المخطط رقم(10):مخطط توضيحي لصعوبات تعليم المفردات.
- المخطط (11):الفرق بين المفردات الخاملة و المفردات النّشطة
- المخطط(12):أهمية مهارات الوعي الصوتي في تكوين الانتاج الشفوي و الكتابي

الجداول:

- الجدول رقم (01): عينة المعلمين في مجتمع البحث.
- الجدول رقم (02): توزيع المعلمين حسب المؤهل العلمي.
- الجدول رقم (03): توزيع المعلمين حسب سنوات الخبرة.
- الجدول رقم (04): الحجم الساعي المخصص لتدريس اللّغة العربية.
- الجدول رقم (05): تقييم عدد المتعلمين داخل القسم.
- الجدول رقم (06): تقييم المعلمين لسير الحصص التّدريسية.
- الجدول رقم (07): نسبة تفاعل المتعلمين مع الأنشطة التّعليمية.
- الجدول رقم (08): مدى أهمية المفردات اللّغوية عند تعليم اللّغة العربية.
- الجدول رقم (09): نسبة المفردات التي تتحقق في نهاية السنة الثّانية.
- الجدول رقم (10): آراء المعلمين بخصوص اللّهجات الأمازيغية.
- الجدول رقم (11): الأنشطة اللّغوية المتعلقة بتعلم المفردات اللّغوية وفق المهارات اللّغوية.

- الجدول رقم (12): آراء المعلمين حول صعوبات تعلم المفردات.
- الجدول رقم (13): مدى ملائمة محاور الكتاب المدرسي للفئة المستهدفة.
- الجدول رقم (14): مدى مراعاة النّصوص القرائية للتنوع البيئي و الثقافي.
- الجدول رقم (15): المفردات اللّغوية القائم عليها بناء نصوص القراءة في كتاب السّنة الثانية إبتدائية.
- الجدول رقم (16): مدى استيعاب المتعلم (8) مفردات في الدّرس الواحد.
- الجدول رقم (17): كيفية تحديد المفردات الصّعبة في النّص.
- الجدول رقم (18): أهم الاختبارات اللّغوية لتعليم المفردات .
- الجدول رقم (19): مدى استعانة المتعلمين بامفردات المكتسبة في محيطهم من قبائلية و عامية.
- الجدول رقم (20): اللّغة التي يستعين بها المتعلمون من محيطهم.
- الجدول رقم (21): آراء المعلمين حول استعمال المتعلمين غير العربية الفصيحة
- الجدول رقم (22): ثغرات المعجم الفصيح لدى المتعلمين .
- الجدول رقم (23):استراتيجيات إثراء الرّصيد اللّغوي
- الجدول رقم (24): آراء المعلمين حول تشجيع المتعلمين حول الانتاج الشّفوي و الكتابي من ناحية جانبها الصّوتي و الكتابة الإملائية.

الصّور:

• استلم أمين الرسالة، وأخذ يقرأها باهتمام. ولمّا انتهى من قراءتها، قال: أنا ما انتظرتُ هذه الرسالة أبدًا، يا لها من مفاجأة سارّة! ولكنْ أعدك يا أحمد بمفاجأة أحسن منها. اشترى أمين هدية ووضعها في طرد وأرسلها لصديقه أحمد.

أتدرّبُ على الإنتاج الكتابي

□ أعبّرُ عن كلّ صورة بجملة، لأحصل على نصّ حول مراحل كتابة الرّسالة.

138

إملاء

• أستمع جيدا ثم اكتب :

كل صباح أجمل يتدرب وو خوي

أنتج كتابيا

• أستعين بالنص، وأرتب مراحل كتابة الرسالة :

لنرسل أحمد بطاقة رسالة لصديقه، ومنو رسالة داخل ظرف والصفحة، الصق الطابعة البريدية على طرف الرسالة واكتب عنوان مستقبل على الظرف، أخذ رسالة إلى مركز البريدي وأضعها داخل الصندوق البريدي

78

الصورة رقم (01): نشاط "أتدرب على "الإنتاج الكتابي" و"أنتج كتابيًّا".

الصورة رقم (2): الجرة

الصورة رقم (3): استراتيجية حبل الغسيل.

ترخيص من مديرية التّربية لإجراء البحث الميداني.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيزي وزو
مصلحة التكوين و التفتيش

تيزي وزو في : 2023/02/28

مديـــر التربيـة
إلـــى

السيدات و السادة مديري الثانويات و متوسطات و ابتدائيات

ولاية تيزي وزو

الموضـوع: استقبال طالبتين جامعيتين للقيام بتربص ميداني.
المرجـــع: مراسلة السيد رئيس بكلية الأداب و اللغات بجامعـــة مولود معمري تيزي وزو

بنـاء علـى الإرسـال المشار إليـه في المرجع أعلاه و المتضمن التماس الموافقة على استقبال **سيلية مودر و موهون صورية** بصفتهما طالبتين جامعيتين بكلية الاداب و اللغات بجامعة مولـــود معمـــــري تيـــزي وزو بتـربص ميدانـي في مجـال تخصصيهما، يشرفنـــي أن أطلب منكم استقبـــال المعنيتيـــن اعتبارا من 2023/03/06 إلـــى نهايـــة تربصـهما . بمؤسستكم علـى أن تخضعا خـلال فتـــرتهما التربصيـــة إلـى الضـوابط القانونيـــة التـــي تحكـم سيـر المؤسســة والموظفيـن العامليـــن بهـا.

و إنني على يقيـن من أنكم لن تدخروا وسعا من أجل تسهيل مهمـــة الطالبتيـــن بمدهما بالمساعدات و الوسائـــل التـــي يتطلبها تربصهما الميدانـــي .

مديـــر التربيـــة

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
مقدمـــــــــــــة:	4
الفصل الأوّل (النّظري):	9
تعليم وتعلم مفردات اللّغة: الاستراتيجيات والطرائق	10
1 - ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم	10
1-1- التّعليم والتّعلّم L'enseignement et (L'apprentissage)	10
1-2-الاكتساب اللغوي Acquisition de Langage	19
1-3-مستويات التحليل اللغوي	22
1-4-الرّصيد اللّغوي: الرّصيد المعجمي La Compétence Lexical	28
1-5- القدرة المعجميّة	29
2-استراتيجيات تعليم المفردات اللّغويّة وطرائقها:	29
2-1-الاستراتيجية المباشرة.	31
2.2 الاستراتيجية غير المباشرة.	32
2-3-طرائق تعليم المفردات اللّغويّة:	34
الفصل الثاني التطبيقي:	42
تعليم مفردات اللغة العربية للسنة الثانية الابتدائية	42
الإجراءات والصعوبات: دراسة ميدانية	
1-الإطار المنهجي وتقديم المعطيات.	
1-1-مجتمع الدراسة.	44
2.1-عينة البحث .	44
3.1-منهج البحث.	45
4.1-الدراسة الميدانية.	46
2-**تحليل المعطيات الميدانية**	65

2-1-تقييم الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية.	65
2-2-تقييم عدد المتعلمين داخل القسم.	66
2-3-تقييم سير الحصص.	67
2-4-تفاعل المتعلمين مع الأنشطة التعليمية.	67
2-5-المفردات أهم عنصر.	68
2-6 نسبة المفردات التي ينبغي أن تتحقق في نهاية السنة الثانية ابتدائي.	69
2-7-تهذيب وتصحيح الرصيد اللغوي.	71
2-8-آراء المعلمين حول تنفيذ الأنشطة التعليمية.	72
2-9-صعوبات تعلم المفردات.	79
2-10-ملاءمة المحاور الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي.	85
2-11-مراعاة النصوص القرائية للتنوع البيئي والثقافي.	87
2-12-المفردات التي تم عليها بناء النصوص.	88
2-13-استيعاب ثماني مفردات في الدرس الواحد.	89
2-14-تحديد المفردات الصعبة في النص.	94
2-15-أهم اختبارات تعليم المفردات.	95
2-16-الاستعانة بالقبائلية والعامية لملء نقائص المعجم الفصيح.	97
2-17-يستعين أغلب المتعلمين.	98
2-18-آراء المعلمين حول استعمال المتعلمين غير اللّغة العربية الفصيحة.	99
2-19-ظهور الثغرات في المعجم الفصيح للمتعلمين.	102
2-20-استراتيجيات إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين.	103
2_21_تشجيع المتعلمين على الانتاج الشّفوي و الكتابي	107

2_22_اقتراحات المعلمين من أجل رفع مستوي الرّصيد اللّغوي	111
الخاتمة:	118
قائمة المصادر والمراجع	121
الملاحق	1-12
فهرس الموضوعات	129
الملخص	/

ملخص البحث:

تتناول هذه الدّراسة موضوع صعوبات تعليم مفردات اللغة العربية وتعلّمها لدى متعلّمي السنة الثانية من التعليم الابتدائي –منطقة عزازقة– بهدف تشخيص هذه الصّعوبات، والتي هي سبب في ضعف الرّصيد اللغوي لدى المتعلّمين، وتكمن أهمية الدراسة كونها دراسة ميدانية، تبحث في المشكلة عن طريق استبيان موجّه إلى المعلّمين ممن هم في الميدان، مما يجعل نتائجها أقرب إلى الدّقة والموضوعية، ثمّ إن الموضوع يشكّل هاجسًا لدى المعلّمين لما يترتب عن صعوبات تعلم المفردات من آثار سلبية، فالضّعف اللّغوي يؤدّي حتمًا إلى صعوبات في الفهم والاستيعاب، لذلك حاولت تسليط الضّوء على تحديد الصّعوبات وأسبابها، ومن ثمّة اقتراح حلول عمليّة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التّعلم، المفردات، الرّصيد اللّغوي.

Abstract:

This research titled (the difficulties of teaching and learning Arabic language vocabulary among learners of the second year of primary education Azazga) aims to explore the difficulties and issues faced by non-Arabic speaking learners in acquiring vocabulary, which serves as the nerve of any language vocabulary forms the basic for effective communication making this study crucial in shedding light on the challenges and obstacles encountered by learners while acquiring the vocabulary of a second language. Additionally, the research s strives to propose potential solution to address these challenges and enhance the vocabulary learning process-it will also investigate the key methods and strategies used by teachers to facilitate the teaching of vocabulary to non-Arabic speakers.

Keywords: learning difficulties, vocabulary, basic language.