

وزارة التّعليم العاليّ والبحث العلميّ
جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
قسم علوم اللسان

الرّصيد اللغوي الأساسي والوظيفي في كتب اللغة العربية
للمرحلة الابتدائية

-دراسة وصفية تحليلية نقدية-

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم
تخصص: علوم اللغة

إشراف الدكتور:

عبد المجيد سالمى

إعداد الطالبة:

أيت إحدادن كريمة

السنة الجامعية: 2019/2018

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي في كتب اللغة العربية للمرحلة
الابتدائية

دراسة وصفية تحليلية نقدية

أطروحة معدة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم اللغة

إشراف:

د. عبد المجيد سالمى

إعداد الطالبة:

أيت إحدادن كريمة

اللجنة المناقشة:

د. خولة طالب الابراهيمى.....رئيسا

د. عبد المجيد سالمى.....مشرفا مقرر

د. فتيحة لعلاوي.....ممتحنا

د. حفصة فيقاى.....ممتحنا

د. الطاهر لوصيف.....ممتحنا

د. زهرة شتوح.....ممتحنا

السنة الجامعية 2020/2019

إهداء

إلى روح أبي الطاهرة - رحمه الله -

إلى الوالدة الكريمة - أطال الله في عمرها - وأدامها تاجا فوق رأسي

إلى إخوتي وأخواتي وعائلي الصغيرة أخص بالذكر ولداي مهدي ومحمد.

المقدمة

يعدّ التعليم الأداة المهمّة التي تلجأ إليها الدّول لتأمين آفاقها المستقبلية مما جعل المسؤولين في وزارة التربية في الجزائر يركّزون اهتمامهم على المنظومة التربوية باعتبارها أساس البناء الفكري للفرد، وسعياً منهم لتحقيق جودة التعليم يمارس القائمون في قطاع التربية الاصلاحات التربوية بين الحين والآخر للارتقاء بالمستوى التعليمي للمتعلم على الصعيد اللغوي والمعرفي، وذلك لمنع تفكيره من الانغلاق ومنحه الاستراتيجيات التي يعالج بها المشكلات، على أن يتم ذلك عبر مراحل التعليم المختلفة انطلاقاً من مرحلة التعليم الابتدائي مروراً بمرحلة التعليم المتوسط وصولاً إلى مرحلة التعليم الثانوي، حيث تُعدّ المرحلة الأولى القاعدة الأساس التي تُبنى عليها المنظومة التربوية بأكملها وهي الفترة الحساسة في حياة المتعلّم، ففيها يتعلّم الطّفل المحادثة والقراءة والكتابة والحساب ليشتدّ عوده بعد ممارسته الأنشطة التعليمية الأخرى برعاية المعلّمين المحيطين به.

هذا ونتج عن الاصلاحات التربوية التي قامت بها وزارة التربية سنة 2003 سلسلة من التغييرات التي مسّت المناهج التربوية والبرامج التعليمية والكتب المدرسية بما في ذلك كتب اللغة العربية باعتبارها أحد مصادر تربية الطفل وتعليمه، حيث يُقدّم كتاب اللغة للتلميذ رصيذاً معرفياً ورصيذاً لغوياً يُمكنه من التعبير عن مختلف أغراضه التواصلية، ويقيه اللّجوء إلى منابع لغوية أخرى وذلك من خلال ما يحتويه من نصوص متنوعة بين العلمية الإخبارية والقصصية الخيالية التي تتميز ببساطة أساليبها وكثرة المفردات، تلك المفردات التي نفترض أن اختيارها يكون بالعودة إلى قوائم الرّصيد اللّغوي العربي والرّصيد اللغوي الوظيفي باعتبارهما أحد أهم المصادر اللغوية التي يتم الاعتماد عليها في اختيار العناصر الإفرادية للنصوص القرائية خاصة وفي التأليف المدرسي عامة، لما لهذين العاملين من الدقة العلمية إذ اعتمد في وضعهما على لوائح التّواتر والتكرار والتوزيع وهي الأسس ذاتها التي تُعتمد في اختيار المفردات الشائعة في الأعمال المتعلقة بالأرصدة اللغوية.

ورغم إدراك العاملين في شؤون التأليف المدرسي أهمية المفردات الشائعة والمتداولة لدى التلاميذ في تعليم اللغة العربية لا يزال مؤلفو كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يعتمدون على

خبراتهم الذاتية في انتقاء المفردات والتراكيب اللغوية، تلك الخبرات التي تفوق بكثير المفردات المحدودة التي يعرفها التلاميذ مما أدى إلى استعمال اللغة الصعبة التي تعتمد الكم الكبير من المفردات والتي تفتقر إلى النوعية، فالمصطلحات الجديدة الدالة على المفاهيم العصرية تكاد تتعدى ناهيك عن اشمال كتب اللغة العربية الموجهة للمرحلة الابتدائية على النصوص الطويلة التي تكثر فيها المفردات الجديدة والمفاهيم التي تفوق طاقات التلميذ الذهنية وتفوق مستواه اللغوي مما يؤدي به إلى النفور من القراءة الجيدة لتلك النصوص، هذه الأخيرة التي من شأنها إثراء رصيده اللغوي الذي غالبا ما يوصف بالفقر المعجمي سواء ما تعلّق بالرّصيد اللغوي الأساسي أو الرّصيد اللغوي الوظيفي.

هذا وقد كان إحساسنا بمشكلة "الفقر المعجمي" التي تميّز تعابير تلاميذ المرحلة الابتدائية من بين الأسباب التي دفعت بنا إلى البحث في مجال تعليمية المفردات، فقد كثرت الشكاوي في الآونة الأخيرة من ظاهرة ضعف الحصيلة الإفرادية للمتعلّمين في الطور الابتدائي التي تعددت مظاهرها لكن يبقى أهمها عزوف التلاميذ عن توظيف الرّصيد اللغوي الوارد في نصوص كتب اللغة العربية في أحاديثهم وكتاباتهم وخطاباتهم بشكل عام، الذي يعود - في نظرنا - لأسباب كثيرة فقد يكون السبب مرتبط بصعوبة لغة النصوص المقترحة، أو بكثرة المفردات والتراكيب اللغوية المستعملة في النص الواحد، أو سوء اختيار النصوص، وغيرها من الفرضيات التي أردنا التحقق منها من خلال القيام بدراسة علمية تتناول الرّصيد اللغوي الأساسي (le vocabulaire fondamental) والرّصيد اللغوي الوظيفي (le vocabulaire fonctionnel) الوارد في النصوص القرائية لكتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي لمعرفة مدى ملاءمة هذين الأخيرين لاحتياجات المتعلم التواصلية في المرحلة الابتدائية، والكشف عن مواطن النقص في الرصيديين وذلك من خلال دراسة المفردات - لأننا ركزنا على الرصيد اللغوي الإفرادي - الواردة في النصوص القرائية التابعة لكتب اللغة العربية للسنة الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي وتصنيفها في حقول معجمية في المرحلة الأولى، ومقارنتها بما يوظفه التلاميذ في أحاديثهم وكتاباتهم في المرحلة الثانية، ومن أجل ذلك

قمنا بتسجيل أحاديث وجمع كتابات التلاميذ لمعرفة مدى مطابقة الرصيد اللغوي الوارد عندهم في المهارتين مع ما ورد من الرصيد اللغوي الإفرادي في الحقول المعجمية المبرمجة في كل مستوى تعليمي.

وقد سعينا من خلال بحثنا الموسوم " الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي لكتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية" الإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي فرضت نفسها لما لها من علاقة بالموضوع والتي رتبناها على هذا النحو:

- لماذا لا يوظف التلميذ الرصيد اللغوي الذي يرد في النصوص القرائية؟
- كيف يتم اختيار الرصيد اللغوي الأساسي والرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بالنصوص القرائية والواجب تقديمه للمتعلّم في كل مرحلة تعليمية؟
- ما هي المعايير اللغوية التي يعتمدها مؤلفو كتب اللغة في اختيار النصوص القرائية؟
- هل يتم العودة إلى قوائم الرصيد اللغوي العربي والرصيد اللغوي الوظيفي أثناء وضع مفردات وتعابير النصوص القرائية؟

للإجابة عن أسئلة الإشكالية قمنا بتقسيم بحثنا إلى تمهيد وثلاثة فصول، تطرقنا في التمهيد إلى أهم المصطلحات الواردة في فصول البحث كمصطلح الرصيد اللغوي الأساسي ومصطلح الرصيد اللغوي الوظيفي، وكذا مصطلح المستوى العامي للغة العربية والمستوى الفصح للغة العربية.

أما الفصل الأول من البحث فقد تطرقنا فيه للحديث عن مشاريع الأرصدة اللغوية وأهميتها في اختيار مفردات النصوص القرائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، كما تحدثنا عن أهمية تقويم كتب اللغة بما فيها لغة النصوص القرائية بالاعتماد على قوائم المفردات الشائعة والقاموس اللغوي للطفل، أما الفصل الثاني فقد خصصناه للدراسة بالوصف والتحليل الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الوارد في نصوص كتب اللغة العربية الموجهة لتلاميذ السنة الثالثة، الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي متبعين في ذلك خطة متمثلة في تصنيف مفردات النصوص في حقول

معجمية ومن ثم الوقوف على ما وجد فيها من نقائص إما بالنظر في طريقة اختيارها أو في كميتها أو نوعها أو بالنظر في الشروح المقدمة لها، لنصل في الفصل الثالث إلى الدراسة الإحصائية للمفردات والتعابير الواردة في الأحاديث المسجلة والموضوعات المكتوبة لعينة من التلاميذ البالغ عددهم (80) تلميذا في كل مستوى تعليمي والذين كانوا يدرسون في مدارس حكومية تابعة لمدينة البويرة في السنة الدراسية 2015/2014 وركزنا في عملية اختيار الموضوعات المقدمة لهم أن تكون مستوحاة من نصوص القراءة من أجل معرفة مدى استيعاب وتعلم التلاميذ للمفردات والتعابير الجديدة الواردة في تلك النصوص القرائية وقدرتهم على توظيفها، كما أتبعنا الفصل الثالث بدراسة إحصائية تحليلية لنتائج الاستبانات التي قمنا بتوزيعها على المعلمين في المدارس التي أجرينا فيها التطبيق، وفي الأخير أنهينا بحثنا بخاتمة قمنا فيها بتقديم بعض النتائج التي توصلنا إليها.

ولتجسيد الخطة التي سطرناها اعتمدنا منهاجاً يتناسب مع طبيعة المشكلة المراد دراستها فاتبعنا المنهج الوصفي لأنه الأنسب للإحاطة والتعريف بالموضوع وخاصة ما تعلق بدراسة شكل ومضمون كتب اللغة العربية للسنة الثالثة، الرابعة، والخامسة من التعليم الابتدائي، هذا ولم يكن الوصف وحده كافياً لتوضيح مباحث البحث وإنما كان من الواجب الاستعانة بالإحصاء والتحليل للإجابة عن أسئلة الإشكالية وخاصة ما تعلق بالجزء التطبيقي.

هذا ولم ننتقل في بحثنا - هذا - من العدم فقد مهدت بعض البحوث العلمية طريق البحث في مجال "تعليمية المفردات" فكان لبعض المقالات العلمية والرسائل الجامعية عظيم الفائدة لما فيها من المعلومات التي أسهمت في توضيح مسار بحثنا، إذ تعدّ الجهود العلمية المبذولة من طرف العلامة الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح (1927-2017) عظيمة وإسهاماته في ترقية البحث في تعليمية اللغة العربية كثيرة نذكر منها: مقاله "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" و"الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي" و"الأسس العلمية لتطور تدريس اللغة العربية بجامعة الجزائر، بالإضافة إلى مشاركته الفعالة في مشاريع

الأرصدة اللغوية العربية لأنه يعتبر أحد الأعضاء المشرفين على مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي الذي نشر في السبعينيات من القرن الماضي والذي كتب فيه مقالات علمية يبين فيها المنهجية المتبعة في عملية جمع واختيار واحصاء المفردات الشائعة عند الأطفال.

هذا وقد عدنا كثيرا إلى المقال الذي كتبه بعنوان "الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته بحاجاته في العصر الحاضر" والذي نشره في مجلة "الممارسات اللغوية" الصادرة عن جامعة مولود معمري بتيزي وزو فهو من أهم المصادر التي اعتمدنا عليها للتعريف بمنهجية العمل المتبعة لإنجاز الرصيد اللغوي الوظيفي (المغربي).

كما أنجزت بحوث أكاديمية في الجامعات الجزائرية والخاصة بدراسة المفردات الواردة في كتب القراءة الموجهة للمتعلمين من بينها أطروحة الماجستير التي أعدها الأستاذ "عبد المجيد سالم" والموسومة بـ "العناصر الإفرادية في كتب القراءة لسبع بلدان عربية" والتي تعدّ مصدرا مهما للتعريف بالحصيلة الإفرادية الواردة في الكتب المدرسية (القراءة) التي درسها دراسة وصفية معتمدا الإحصاء والمقارنة للوصول لاستخراج ما فيها من إيجابيات وسلبات، هذا بالإضافة إلى أطروحة الدكتوراه التي أعدها الباحث "بن علي عبد السلام" بعنوان "تعليمية المفردات اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي الجزائري" التي تطرق فيها إلى طرق تعليم المفردات في المرحلة الابتدائية مركّزا على تقييم التدريبات اللغوية المختلفة الواردة في كتب اللغة العربية وكراريس الأنشطة اللغوية هذا على الصعيد الوطني، أما على الصعيد العربي فقد أنجزت العديد من البحوث وأهمها رسالة الماجستير التي أعدتها الباحثة الأردنية "هند بنت عبد الله بن السيد الهاشمي" سنة 1999 والموسومة بـ "المفردات اللغوية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتقويم مفردات كتاب القراءة المقرر في ضوءها" درست فيها الرصيد اللغوي الوارد في كتاب اللغة العربية الموجه للصف السادس ابتدائي بالتركيز على مدى اعتماد لغة النصوص على المفردات الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس بعمان، كما قدم الباحث "محمود محمد الحويان" سنة 1987 رسالة ماجستير بعنوان "المفردات اللغوية الشائعة لدى طلبة المرحلة الابتدائية الأولى في مدارس المملكة

الأردنية" قام فيها بحصر المفردات ذات القيمة الوظيفية وترتيبها في قوائم حسب درجة شيوعها ليُستعان بها في وضع المناهج وتقويم الكتب المدرسية وكتب الأطفال.

ومنه نقول إن الصعوبات التي واجهتنا لا علاقة لها بالمصادر والمراجع لأنها عديدة ومتنوعة وقد ذكرنا أهمها، فالعراقيل التي أثّرت على سير بحثنا كانت متعلقة بالجانب البيروقراطي الذي تعرفه بعض الإدارات في الجزائر، وكان ذلك في مرحلة الدراسة الميدانية التي وجدنا فيها صعوبة في الحصول على إذن مديري الابتدائيات لدخول المدارس الابتدائية لحضور حصص القراءة والتعبير الشفهي والكتابي وتسجيل أحاديث التلاميذ وخاصة بالنسبة لأقسام السنة الخامسة ابتدائي وحجة الرفض كانت التأثير على سير الدروس والخوف من عدم إنهاء البرنامج في آجاله المحددة مما دفع بنا للحصول على ترخيص للدخول من طرف مديرية التربية لولاية البويرة ولكن ذلك أخذ منا الوقت الكثير بين الذهاب والإياب إلى مديرية التربية لولاية البويرة.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نقول إنه من دواعي العرفان بالجميل أن أتقدم بخالص الشكر ووافر التقدير للأستاذ المشرف "عبد المجيد سالمي" لما قدّمه من توجيهات وتسهيلات لإنهاء البحث، كما لا يفوتني أن أشكر أيضا الأستاذة "خولة طالب الإبراهيمي" التي استفدنا من ملاحظاتها السديدة أثناء تقويم وتصويب البحث، كما أتقدم بأسمى عبارات الشكر لكل من ساهم من قريب أو بعيد في سبيل إخراج هذه الدراسة وأخص بالذكر الأستاذة زاهية لونس التي استفدنا أيما استفادة من ملاحظاتها ومن مراجعتها في تعليمية اللغة العربية.

نوقشت يوم 02/أكتوبر/2019

تمهيد:

مفاهيم أساسية

ارتأينا أن نضع تمهيدا لبحثنا لغرض تبيان مفاهيم المصطلحات الواردة فيه سواء في الجزء النظري أم في الجزء التطبيقي وذلك لعدم التطرق بالشرح والتفصيل في مواطن ذكرها، ولكي نبين أي مصطلح تقيّدنا به في البحث في حالة وجود تضارب بين آراء الباحثين أثناء نقل المصطلح من اللغات الأجنبية (الفرنسية والانجليزية) إلى اللغة العربية كما هو الحال مع مصطلح الثنائية اللغوية ومصطلح مستوى الفصحى المعاصرة، وقد رأينا أن نبدأ بمصطلح الرّصيد اللغوي الأساسي والرّصيد اللغوي الوظيفي لأنهما من المصطلحات الواردة في من عنوان الأطروحة.

1- مفهوم الرّصيد اللّغوي:

1-1 لغة: لقد ورد التعريف اللغوي لكلمة الرّصيد في المعاجم اللغة العربية القديمة والحديثة باعتبار الكلمة قديمة من حيث الاستعمال، وقد توسعت دلالتها في العصر الحديث لتقيد معاني جديدة على النحو الذي جاء في المعجم الوسيط: "الرّصيد، الرّاصد ويُقال سبع رصيد: يرصد ليثب، وحيّة رصيد، وهو رصيد: يرصد المارة. والرّصيد ما يبقى للمودع من المصرف من حسابه الجاري".⁽¹⁾ وقد أضاف أحمد مختار عمر في معجم اللغة العربية المعاصرة المعاني الجديدة والمستحدثة لكلمة رصيد قائلا: "رَصَدَ: يرصدُ رصداً فهو راصد والمفعول مرصود، رصد الأسد فريسته: راقبها وقعد لها، رصد النجوم في السماء رصد العدو: راقب تحركاته ليحدّد موقعه، رصد الحساب/ رصد الدرجة: كتبها في السجل الخاص بذلك (...). أرصد له شيئاً أعدّه: أرصدت الدولة الجيش للقتال (والذين اتخذوا مسجداً ضرارا وكفرا وتفريقا بين المؤمنين وإرصاداً لمن حارب الله ورسوله): ترقباً وإعداداً ... رصيد(مفرد) ج أرصدة: مجموع ما للمودع من أموال في حسابه الجاري بالمصرف "كم رصيدك في المصرف الآن؟ قرّروا تجميد الأرصدة، الرصيد لا يسمح:

¹ - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2005، ص 305.

المبلغ الباقي في الرصيد لا يغطي مقدار المطلوب، شيك بدون رصيد: ليس له غطاء كاف يسمح بصرفه⁽¹⁾.

من خلال المعاني اللغوية المقدمة لكلمة "الرصيد" في المعجم الوسيط يمكن القول أنه حدث للكلمة ما يسمى بالتوسيع الدلالي (élargissement du sens) فبعد أن كانت كلمة "الرصيد" تدل قديما على معنى "الترقب" و"الترصد" توسعت دلالتها لتفيد معاني جديدة بعد التطور الحاصل في طرق العيش في المجتمعات الإنسانية فبعد ظهور البنوك ترقب الناس أموالهم التي أودعوها فيها فأطلقوا كلمة "رصيد" للدلالة على مقدار المال المودع في البنك، كما انتقلت دلالة الكلمة إلى حقل اللسانيات التطبيقية لتفيد مفهوم مقدار ما يملكه المتكلم من المفردات والتعابير ليتمكن من التعبير عن مراده.

1- 2 اصطلاحاً: وُضع مصطلح "الرّصيد اللغوي" مقابلاً للمصطلح (vocabulaire) المأخوذ من اللغة الفرنسية أو (vocabulary) بالإنجليزية⁽²⁾، وأصل المصطلح "مأخوذ من اللاتينية (vocabularium) التي تعني مجموع الكلمات التي يمتلكها الفرد وتمكنه من التعبير"⁽³⁾ ويقابله مصطلح المعجم (lexique) في الثنائيات اللسانية الذي يدل على "المخزون المفرداتي المودع في ذهن المتكلمين داخل الجماعة اللغوية، ويُقَابَل مصطلح المعجم بمصطلح المفردة، مثلما يُقَابَل مصطلح اللسان بمصطلح الكلام أو مصطلح القدرة بمصطلح الإنجاز"⁽⁴⁾، ولكن في نظرنا - لا يمكن حصر الرصيد اللغوي في الجانب الإفرادي فقط بل يتجاوز ليذل على مجموع ما يخزنه

1 - عمر، (أحمد مختار -)، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، المجلد الأول، ص 898.

2 - بن عليّة، (عبد السلام -)، تعليمية المفردات في المرحلة الابتدائية، مجلة تعليميات، مخبر تعليمية اللغة والنصوص، جامعة يحي فارس، المدينة، 2015، العدد7، ص 16.

3 - Galisson. Robert, Coste. Daniel, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976 p 317.

4 - مكتب تنسيق التعريب، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (إنجليزي- فرنسي- عربي)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون، الدار البيضاء، ط1، 2002، ص 86.

الشخص في ذهنه من المفردات والتراكيب التي يوظفها في خطابه لذا - في نظرنا - لا يمكن اعتباره مقابلا لمصطلح (vocabulaire).

كما ورد مصطلح (الرصيد اللغوي) فقد ورد عند الباحث والمترجم "محمد يحياتن"⁽¹⁾ واعتبره مقابلا للمصطلح المأخوذ من اللغة الفرنسية (Répertoire verbal) وذلك إثر ترجمته لكتاب "Les Algériens et leur(s) langue(s)" للباحثة الجامعية خولة طالب الابراهيمى، والذي أورده الباحث في المسرد الخاص بالمصطلحات الواردة في النسخة المترجمة إلى اللغة العربية، وقد أراد من خلاله الدلالة على مفهوم (répertoire verbal) الذي وضعه العالم الاثنوغرافي "جون جمبرس" (John Gumperz) في الستينيات من القرن الماضي ويقصد به "مجموع الأشكال اللغوية المطردة المستعملة من قبل الجماعة في تفاعلاتها الاجتماعية"⁽²⁾.

هذا وقد أخذ مصطلح الرصيد من اختصاص الاقتصاد الذي يدل على المعاملات البنكية للإشارة إلى ذلك المبلغ المالي الذي يودعه الشخص في البنك والذي يوظفه أثناء الحاجة، وهكذا أُضيف إلى رصيد كلمة اللغوي للدلالة على ما يُخزّنه المتعلم من كلمات ليوظفها أثناء الحاجة وبهذا الصدد يقول عبد العلي الودغيري: "لقد استعيرت كلمة (رصيد) من الحقل الاقتصادي البنكي إلى الحقل اللغوي، لتصبح دالة على الألفاظ والتعابير التي يمكن لأي متعلم أن يمتلكها لتقيده في اكتساب اللغة والقدرة على التخاطب والتواصل، وهي بذلك ترادف اللائحة أو القائمة أو المدونة

¹ - محمد يحياتن: أستاذ جامعي جزائري من مواليد سنة 1953 بمدينة قصر الشلالة التابعة لولاية تيارت أصله من منطقة "آث وسيف" بالقبائل، انتقلت عائلته إلى الجزائر العاصمة سنة 1966، نال شهادة البكالوريا سنة 1975 ثم التحق بقسم الفلسفة بجامعة الجزائر أين تحصل على شهادة الليسانس سنة 1978، بعد ذلك غير وجهته نحو الدراسات اللسانية التحق بمعهد العلوم اللسانية الذي كان يشرف عليه عبد الرحمن الحاج صالح، وبعد حصوله على الماجستير سنة 1986 التحق بجامعة "مولود معمري" ببنزري وزو للتدريس فيها إلى أن وافته المنية سنة 2012، ترجم العديد من المؤلفات من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية نذكر منها: ج.ل. أوستين "القول من حيث هو فعل" (quand dire c'est faire)، علم الاجتماع اللغوي لجون لويس كالفى، الجزائريون والمسألة اللغوية لخولة طالب الابراهيمى، كما كان مهتما بالترجمة الأدبية إذ نقل إلى اللغة العربية رواية "الحب الأول هو الحب الأخير دائما" للطاهر بن جلون، ورواية "وردة الهاوية" لعبسى خلادي. أخذنا معلومات السيرة الذاتية من المقال الذي كتبه محمد ساري في جريدة "الجزائر نيوز" والذي أخذناه من الموقع الإلكتروني: (www.djazairress.com/28/05/2012/15h35)

² - طالب الإبراهيمي، (خولة-)، الجزائريون والمسألة اللغوية، ترجمة: محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، ط2، ص17.

اللغوية أو الثروة اللغوية أو المتن اللغوي الذي يمكن التّحكم في تحديد كميته ونوعيته حسب الأهداف العلمية والتربوية التي يرسمها واضعه.⁽¹⁾، بالإضافة إلى المصطلحات التي ذكرها الودغيري في قوله كترجمات لمصطلح (vocabulaire) تجدر الإشارة إلى أن بعض الدّارسين اعتمدوا مصطلح **الحصيلة اللغوية** للدلالة على نفس المفهوم كما فعل أحمد معتوق الذي ألف كتاباً بعنوان "الحصيلة اللغوية أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها" وهو يريد بذلك مصطلح (vocabulaire)، كما استعمل البعض الآخر مصطلح **الرّصيد المعجمي** كما هو الحال عند الباحث المغربي عبد الكريم الفيلاي الذي أورده في كتابه المسمى "اكتساب اللغة العربية وتعلمها عند الطفل المغربي - الرصيد المعجمي" كما ورد في بعض كتب اللسانيات المترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية مصطلحات أخرى للدلالة على نفس المفهوم كالحصيلة الإفرادية، المفردات اللغوية، الحصيلة المعجمية، الثروة اللفظية، الثروة اللغوية.

وقد فضّلنا استعمال مصطلح **الرصيد اللغوي** في دراستنا لشيوعه في مجال التعليم والذي يدل عند عبد الرحمن الحاج صالح على ما يتعلمه التلميذ من المفردات والتراكيب في المراحل التعليمية المختلفة، والذي ساهم في إعداد المشروع الخاص بالرصيد اللغوي (المغربي والعربي) الذي كان الهدف منهما حصر المفردات والتراكيب التي ينبغي على المتعلم أن يتعلمها ليوظفها في خطابه في مرحلة التعليم الابتدائي وسُمي المشروع الأول بالرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي وسُمي المشروع الثاني بالرصيد اللغوي العربي.

1-3 الرّصيد اللغوي الأساسي: (le vocabulaire fondamental)

اهتم الباحثون في تخصص اللسانيات التطبيقية بموضوع احتياجات متعلم اللغة المبتدئ في الجانب الإفرادي فأسفرت بحوثهم إلى "وضع الرصيد اللغوي الأساسي لتحديد المفردات والتعابير

¹ - الودغيري، (عبد العلي-)، نحو قاموس عربي تاريخي وقضايا أخرى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2002،

الأكثر شيوعاً والأكثر توزيعاً عند الناطقين باللغة الأصلية⁽¹⁾ لغرض اختيارها في الكتب الخاصة بتعليم اللغة، يقول عبد الغني أبو العزم في تحديد مفهوم الرصيد اللغوي الأساسي: "يتعامل الرصيد اللغوي الأساسي مع كلمات في إنويتها الأولى لكونها تُصوّر الأشكال والأحجام والهيئات ولما لها من تأثير على الفكر والتفكير فيما بعد، وهي بذلك تعدّ أداة التواصل والاتصال والحلقة الأولى للتعبير عن الأشياء الملموسة قبل أن تنتقل إلى التجريد"⁽²⁾ وعلى هذا فتحدد الرصيد اللغوي الأساسي للغة العربية عملية ضرورية لكي لا يصادف المتعلم في مراحل التعليم الأولى صعوبات في إيجاد المفردات الأساسية التي سيعبّر بواسطتها عن معاني الأخذ والعطاء، الذهاب، الإياب، الأكل، الملابس، عبارات التحية، وغيرها من المفردات الضرورية للتواصل والتبليغ باللغة التي يتعين تعلّمها، وتطرق الباحث "الطاهر ميلة" لهذا المصطلح قائلاً: "يكتسب الطالب في المرحلة الأولى الرصيد اللغوي الأساسي وهو عبارة عن مجموعة من الألفاظ والتراكيب الضرورية لكل أنواع التبليغ، سواء أكان ذلك في اللغة العامة أم في اللغة العلمية"⁽³⁾، وقد أولت الدول الغربية -وفي مقدمتها فرنسا - اهتماماً مبكراً بموضوع تحديد المفردات والتعابير الأساسية التي يستعملها متعلم اللغة الفرنسية في مراحل التعليم الأولى، فألف جورج قوقنهايم (Georges Gougenheims) قاموس بعنوان (Dictionnaire fondamental de la langue Française) الذي نُشر سنة 1958 قام فيه بإحصاء قائمة مختارة متكونة من (3500) مفردة أساسية (fondamental) في اللغة الفرنسية، تم استغلالها أو العودة إليها لتأليف الكتب المدرسية وكتب تعليم اللغة الفرنسية لغير الناطقين بها.

¹ - Galisson. Robert, Coste. Daniel, Dictionnaire de didactique des langues, p 589.

² - أبو العزم، (عبد الغني-)، الرصيد اللغوي لمعجم ثنائي - أسسه ومراحل -، مجلة الدراسات المعجمية، الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، المغرب، 2005، العددان 3 و4، ص 10.

³ - ميلة، (الطاهر-)، مصطلحات الرياضيات في التعليم المتوسط والثانوي بالجزائر، رسالة ماجستير، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، 1985، ص 52.

1-4 - الرّصيد اللغوي الوظيفي: (Vocabulaire fonctionnel)

يقول عبد الغني أبو العزم مبينا الفرق بين الرصيد اللغوي الأساسي والرصيد اللغوي الوظيفي: "للتفريق بينه وبين الرصيد اللغوي الوظيفي فالأول يتضمن الكلمات المتداولة في الحياة اليومية وما يعبر عن الحاجات والرغبات والأخذ والعطاء، بينما الثاني يتضمن الكلمات المتداولة والمستعملة في مشاهد المناسبات والمناظر والحدائق الحيوانية والطبيعية.... يرمي الرصيد اللغوي الأساسي إلى حصر كمية من الكلمات اللغوية تكون كافية للتخاطب والتفاهم المشترك، أي التعبير عن المشاعر العامة وفهم ما يحيط بالفرد قبل تأسيس لغة التمكّن والتعبير عن كل الأفكار المجردة، وهذا ما يؤديه الرصيد اللغوي الوظيفي في المرحلة الثانية."⁽¹⁾ ومن خلال ما ورد في القول يمكن استخلاص ما يلي:

- الرّصيد اللغوي الأساسي هو ما يُلقن للمتعلم في المراحل التعليمية الأولى.
- تعلّم الرّصيد اللغوي الأساسي أسهل من تعلّم الرصيد اللغوي الوظيفي فالأول بسيط والثاني معقد.
- يُعتمد على قوائم الرّصيد اللغوي الأساسي لتأليف الكتب المدرسية عامة وكتب القراءة خاصة.
- يتم الاعتماد على الرّصيد اللغوي الأساسي لتأليف المعاجم الموجهة للأطفال.
- وعدة الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي المفردات والتراكيب المختلفة وقد ركزنا في موضوع بحثنا على الجانب الإفرادي فقط (البسيطة منها والمركبة) لأن المستوى التركيبي يتطلب مستوى معرفي ولغوي وهذا ما لم يتحقق في العينة المختارة للدراسة.

¹ - أبو العزم، (عبد الغني-)، الرصيد اللغوي لمعجم ثنائي - أسسه ومراحل -، ص 14.

2- مفهوم التعبير: للتعبير منزلة كبيرة عند الانسان عامة وعند المتعلم خاصة، إذ لا يمكن الإستغناء عنه أثناء تقديم الدروس، لأنه وسيلة الإتصال بين المعلم والمتعلم وهو الذي يعمل على تقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بينهم.

فرّق العديد من الباحثين بين التعبير لغة وبين التعبير على الصّعيد المدرسي أو نشاط التعبير الذي عني به علماء تعليمية اللغات، فقليل في تعريفه لغة: هو الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخرون .

أما في اصطلاح التعليمية فهو ذلك "العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالمتعلّم إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهدته وخبراته شفاهيا وكتابة، بلغة سليمة على وفق نسق فكري معيّن".⁽¹⁾ ويقسم التعبير من حيث الأداء إلى نوعين شفهي وكتابي.

2-1- التعبير الشفاهي (Expression Orale):

ويسمّى أيضا المحادثة (conversation) وهو أسبق من الكتابة وأكثر استعمالا منه في الحياة اليومية، كما يعتبر التعبير الشفاهي أداة الاتصال السريع بين الأفراد لأنه يعتمد على الكلام المنطوق، وبواسطته يُعبّر المتكلم عما يجول في خاطره من مشاعر وأحاسيس "ويعتمد التعبير الشفوي على المحادثة ولاسيما في المراحل الأولى من الدراسة الابتدائية لتدريبهم على النطق الصحيح، وإمدادهم بالمفردات التي تمهّدهم للكتابة في الموضوعات التي تطرح، ويعتبر هذا التعبير مرآة النفس وذلك لكونه يُعبّر عما يجول في الوجدان الإنساني من خواطر بحيث يعبر عنها شفويًا"⁽²⁾ فالتعبير الشفاهي مرتبط بالحديث بحيث ينقل التلميذ ما يجول في خاطره إلى

¹ - الشمري، (هدى علي جواد-)، الساموك، (سعدون محمود-)، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005، ص 234.

² - عاشور، (راتب قاسم-)، الحوامة، (محمود-)، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، ط1، 2003، ص 197.

الآخرين مشافهةً وتساعد في ذلك الإيماءات والإشارات باليد والانطباعات على الوجه ويهدف هذا النشاط المدرسي إلى:

* تعويد التلاميذ على طلاقة اللسان وتمثيل المعاني.

* تعويد التلاميذ على التفكير المنطقي وترتيب وربط الأفكار بعضها ببعض.

* تساعد دروس التعبير التلاميذ على حضور البديهة والاستجابة السريعة.

* تزويد التلاميذ بما يحتاجون إليه من ألفاظ وتراكيب لإضافتها إلى حصيلتهم اللغوية، وتوظيفها في أحاديثهم وكتابتهم.

2-2- التعبير الكتابي (Expression écrite) :

ويسمى أيضا التعبير التحريري هو ما يدونه المتعلم في دفاتر التعبير في موضوعات مختلفة مبرمجة مسبقا لا حرية للمتعلّم في اختيارها، "ويبدأ المتعلّم بممارسة هذا النوع من التعبير عندما يشتدّ عوده وتتكامل مهارته اليدوية على التعبير عما في نفسه ويبدأ التعبير مع المتعلّم بالتدرّج، فهو قد يبدأ بإكمال الجمل الناقصة أو تدوين أفكار تعرّفها في أناشيده أو تكملة قصّة سبق أن اطلع عليها أو تأليف قصّة من خياله" ⁽¹⁾ ويأتي نشاط التعبير الكتابي في المرحلة الثانية بعد مرحلة التعبير الشفهي لأن المتعلم يتعلم المحادثة أولا ثم ينتقل بعد ذلك للكتابة.

وتعتبر عملية "الكتابة عملية معقدة تركز على موضوع ما، ويشترط في التعبير الكتابي الاطلاع على المعلومات المختلفة المرتبطة بموضوع الكتابة، ولا تتأتى مهارة الكتابة (التعبير الكتابي) لكل الأشخاص، وتمرّ عملية الكتابة بثلاث مراحل: تسمى الأولى بمرحلة التخطيط أو وضع الخطة، والثانية مرحلة الشروع في الكتابة أو ما يسمى بالتسويد، والثالثة مرحلة مراجعة المكتوب، ويشترط

¹ - الشمري، (هدى على جواد-)، الساموك، (سعدون محمود-)، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 237.

في التعبير الكتابي امتلاك الرّصيد اللغوي⁽¹⁾، وبفضل نشاط التعبير الكتابي ينقل التّلميذ أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين كتابةً، مستخدماً مهارات لغوية أخرى كقواعد الكتابة (إملاء وخط) وقواعد اللغة (نحو وصرف) وعلامات التّرقيم.

والتعبير الكتابي نوعان: التعبير الكتابي الوظيفي والتعبير الكتابي الإبداعي، أما النوع الأول يتبدى في مجالات شتى كالاتصالات الهاتفية، الحوارات، المناظرات، الوصف، المناقشات، وحكاية القصص، أما النوع الثاني فيه يعبر المتكلم عما في نفسه بصورة تؤثر في الآخرين، وهو ذاتي يستخدم فيه المتعلم اللغة بشكل راق بأسلوب واضح ومؤثر، وفيه ينتقي من اللغة أبلغ المعاني وأجمل الألفاظ المعبرة وأرقى التشبيهات والصّور.

هذا وتهدف دروس التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية إلى:

* تمكين الصّلة بين التّلميذ وفعل الكتاب (العلاقة النفسية).

* تعزيز المتعلم على فعل الكتابة باستخدام مهارات لغوية كقواعد الكتابة الإملاء والخط، وقواعد اللغة، والنحو والصرف، بالإضافة إلى علامات التّرقيم كالنقطة، والفاصلة، والتعجب، والاستفهام (العلاقة اللغوية المعرفية).

* دروسه تساعد على تنمية الخيال وروح الإبداع كتخيّل نهاية قصّة مفتوحة (العلاقة النصية).

3 - مفهوم لغة المنشأ: (La langue maternelle)

مصطلح اللغة المنشأ مقابل (La langue maternelle) ويعتبر مصطلح اللغة الأم أكثر الترجمات انتشاراً ذلك لقرب كلمة "الأم" من كلمة "maternelle" في اللغة الفرنسية التي ترادفها في اللغة العربية كلمة "الأمومة"، ونظراً لتشعب المسائل المرتبطة والمختلف فيها في موضوع لغة الأم أثر بعض الباحثين - ومنهم عبد الرحمن الحاج صالح - استعمال مصطلح "لغة المنشأ"

¹ - Robert. Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Edition OPHRYS, Paris, 2008, p36.

للدلالة على مفهوم اللغة التي اكتسبها الطفل في المنزل مع أفراد أسرته، وهي اللغة التي سمعها الطفل من أمه وهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالأم و"بمعنى أوسع هي اللغة الأولى لشخص ما، حتى وإن لم تكن لغة أمه"⁽¹⁾ يقول عبد القادر الفاسي الفهري في معرض حديثه عن اللغة الأم: "درج اللسانيون على تصنيف اللغات إلى لغات أول ولغات ثوان، على اعتبار أن اللغة الأولى تكتسب بدون تلقين وهي اللغة الأم أي اللغة التي يلتقطها الطفل في محيطه الأقرب وهو محيط الأم دون أن يحتاج في ذلك إلى التمدرس أو إلى توجيهات معلم ملقن."⁽²⁾ كما تُعرّف أيضاً بأنها: "اللغة المكتسبة منذ الصغر من خلال الاحتكاك بالأم، وبصفة أوسع المحيط العائلي، وهي اللغة التي يفترض أن تكون أكثر إتقاناً"⁽³⁾ ويمكن أن تكون اللغة الأولى لغة أجنبية يكون الطفل قد اكتسبها من أسرته كحال بعض الأسر الجزائرية التي تستعمل اللغة الفرنسية كلغة تخاطب وتعليم في حياتهم اليومية.

4 - مفهوم الثنائية اللغوية: (diglossie)

يعرّف روبرت قاليسون ودانييل كوست (Robert Galisson , Daniel Coste) الثنائية اللغوية "بأنها ذلك الوضع الذي يستعمل فيه الشخص أو جماعة من المتكلمين مستويين من التعبير ينتميان كلاهما إلى لغة واحدة"⁽⁴⁾ فالثنائية اللغوية بهذا المفهوم هي تعايش مستويين لغويين داخل مجتمع واحد، كما هو الحال بالنسبة للواقع اللغوي في الدول العربية الذي يتميز بوجود المستوى العامي إلى جانب المستوى الفصيح، وقد اتضح مفهوم الثنائية اللغوية مع اللساني

¹ - موان، (جورج-)، معجم اللسانيات، تر: الحضري، (جمال)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2012، ص 373.

² - الفاسي الفهري، (عبد القادر-)، المعجم العربي - نماذج تحليلية -، دار تويقال، المغرب، دط، 1986، ص 20-21.

³ - Besse. Henri, Langue maternelle, seconde, et étrangère, le français d'aujourd'hui, Paris, 1987, volume 78, p15.

⁴ - Galisson. Robert, Coste. Daniel, Dictionnaire de didactique des langues, p153-154.

الأمريكي شارل فرجسون (Charles Ferguson) الذي أقام دراسة على الواقع اللغوي في اليونانية والألمانية والعربية واللغة المهجنة في هايتي.

نُقل مصطلح (diglossie) إلى اللغة العربية بترجمات متفاوتة بين الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية، فقد اعتمد بعض المعجميين مصطلح (الثنائية اللغوية) مقابلاً للمصطلح الفرنسي (diglossie) في بعض معاجم اللسانيات نذكر منها "معجم اللسانيات" الصادر عن مكتب تنسيق التعريب، وكذا "قاموس اللسانيات" لعبد السلام المسدي، بينما اعتمد كل من بسام بركة في "معجم اللسانيات" ومحمد علي الخولي في "معجم علم اللغة النظري" مصطلح (الازدواجية اللغوية) مقابلاً لـ (diglossie) وقد سار بعض الباحثين على نهج بسام بركة ونهج الخولي منهم ميشال زكريا الذي يقول في مفهوم مصطلح الثنائية اللغوية: "إن تعريف الثنائية اللغوية الذي نعتمده هو التعريف الذي يحدّد الثنائية اللغوية من حيث إنها وبشكل خاص استخدام لغتين بالتناوب، ونعتبر بالتالي أن هناك ثنائية لغوية قائمة حيثما يستعمل الأفراد عادة لغتين مختلفتين بسهولة." (1)

وقد اعتمدنا في دراستنا مفهوم مصطلح الثنائية اللغوية الذي يدلّ على استعمال التلاميذ والمعلمين على حد سواء في خطاباتهم داخل القسم مستويين من التعبير في اللغة العربية أقصد المستوى العامي والمستوى الفصيح.

5- مفهوم التداخل اللغوي: (Interférence Linguistique) تعددت التعريفات اللغوية لمصطلح التداخل فقد جاء في لسان العرب: "تَدَاخَلَ الْأُمُورُ تَشَابُهَا وَالتَّبَاسُهَا وَدَخُولُ بَعْضِهَا فِي بَعْضٍ" (2) فالتداخل بهذا المعنى هو التشابه والاختلاط والالتباس، أما مفهوم التداخل اللغوي في

¹ - زكريا، (ميشال-)، قضايا أسنوية تطبيقية - دراسات لغوية اجتماعية نفسية - دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1993، ص 37-38.

² - ابن منظور، (محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين-)، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ط1، ج3، ص 3419.

اصطلاح اللسانيين الاجتماعيين هو "استعمال عناصر أو وحدات تنتمي إلى لغة ما أثناء حديثنا أو كتابتنا باللغة الأولى"⁽¹⁾

ويكون التداخل في بعض مستويات اللغة التي ذكرها جون لويس كالفي (Jean Louis Calvet) في قوله: "يدل لفظ التداخل على تحويل (remaniement) للبنى ناتج عن إدخال عناصر أجنبية في مجالات اللغة الأكثر بناء مثل مجموع النظام الفونولوجي، وجزءا كبيرا من الصرف والتركيب وبعض مجالات المفردات القرابة، اللون، الزمن .."⁽²⁾

ونقصد بالتداخل اللغوي - في دراستنا - استعمال التلميذ الناطق بالعامية العربية والتلميذ الناطق بالقبائلية مفردات وصيغ وتراكيب أو تصريف أفعال باللغة الفصحى استعمالا يشابه صيغ وعبارات وتراكيب اللغة الأولى (العامية أو القبائلية).

6 - العربية العامية: (L'arabe dialectale)

درج اللسانيون العرب على استعمال عدة مصطلحات للدلالة المفهوم الواحد كمصطلح الدارجة ومصطلح العامية ومصطلح اللهجة للدلالة على ذلك المستوى اللغوي الذي ينحدر من المستوى الفصحى للغة ما، ويقول إبراهيم أنيس في مفهوم مصطلح اللهجة إنها "عبارة عن مجموعة من الصفات اللغوية التي تنتمي إلى بيئة خاصة ويشارك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع تضم عدة لهجات، لكل منها خصائصها، ولكنها تشترك جميعا في مجموعة من الظواهر اللغوية التي تيسر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض، وفهم ما قد يدور بينهم من حديث فهما يتوقف على قدر الرابطة التي تجمع بين هذه اللهجات"⁽³⁾ وهي ظاهرة موجودة في كل اللغات فقد "عرفت اللغة العربية هذه الظاهرة منذ القدم حيث إن المجتمع العربي عاش بنظامين لغويين نظام الثقافة والأدب والعلم وقوامه الفصحى المشتركة، ونظام

¹ - Mackey. William, Bilinguisme et contact des langues, Paris, 1976, p 104.

² - كالفي، (جان لويس-)، علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصة للنشر، الجزائر، دط، 2006، ص 27.

³ - أنيس، (إبراهيم-)، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، دط، 2003، ص 15.

التخاطب اليومي اللهجات العربية المعروفة والمنتشرة في أنحاء الجزيرة العربية⁽¹⁾ واختلاف اللهجات المنتمية إلى اللغة الواحدة يكون في أحد المستويات التي ذكرها جون ديبوا: "اللهجة شكل من أشكال اللغة لها نظامها الخاص على مستوى المفردات، التراكيب، والأصوات، وتستعمل في محيط ضيق"⁽²⁾ مما يؤدي إلى تعدد لهجات اللغة الواحدة ففي الجزائر مثلا تختلف اللهجات باختلاف الأقاليم الجغرافية فلهجة الشرق تختلف عن لهجة الغرب وكلاهما تختلفان عن لهجة الوسط "وقد يؤدي تعدد اللهجات وتباينها في المجتمع الواحد إلى القطيعة والانفصال عن اللغة المشتركة، حينما تغيب الروابط الدينية والسياسية والاجتماعية، وأيضا حينما تضعف وسائل الاتصال الجماهيري، أو تتعدم تماما وأصفي صورة لما نحن بسبيله اللغات الأوروبية المعاصرة الإيطالية، الفرنسية، الإسبانية، البرتغالية الرومانية التي كانت في الأصل لهجات متفرعة عن اللغات اللاتينية."⁽³⁾

7 - اللغة العربية الفصحى: (L'arabe standard)

لقد جاء في لسان العرب: "فصح الفصاحة: البيان وتقول رجل فصيح و غلام فصيح: أي بليغ ولسان فصيح أي طليق"⁽⁴⁾ اصطلاحا: يقول إميل يعقوب في تعريف اللغة العربية الفصحى "هي لغة القرآن الكريم والتراث العربي جملة والتي تستخدم اليوم في المعاملات الرسمية، وفي تدوين الشعر والنثر، والإنتاج الفكري عامة"⁽⁵⁾ وقد أضاف علي عبد الواحد وافي مقامات أخرى لاستعمال اللغة العربية الفصحى قائلا: "إنها لغة العقيدة والدين الإسلامي، وهي لغة التراث العربي الذي تضمن ما أبدعه سلفنا من أدب وعلوم وفنون في مختلف مجالات الحياة، إنها لغة الكتابة لغة

¹ - برماد، (أحمد-)، أزمة التداخل اللغوي بين العامية والفصحى في المدرسة الجزائرية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب واللغات، جامعة جيجل، 2018، العدد 19، ص 57.

² - Dubois. Jean, Dictionnaire Larousse, Librairie Larousse, Paris, 1973, p149.

³ - حساني، (أحمد-)، دراسات في اللسانيات التطبيقية حثل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000، ص36.

⁴ - ابن منظور (جمال الدين-)، لسان العرب، ص3419.

⁵ - يعقوب، (إميل-)، فقه اللغة وخصائصها، دار العلم للملايين، لبنان، دط، 1983، ص 145-146.

العلم والتعليم في كل أرجاء وطننا العربي الكبير يتفق عليها كل أبنائه كتابة وفهما واستخداما، فهي اللغة الرسمية في المدارس والمعاهد والجامعات.... تكتب بها الكتب والصحف والمجلات، وتستخدمها وسائل الإعلام، إنها اللغة التي تصدر بها الأوامر الرسمية والبيانات، كما أنها لغة الوعظ والإرشاد إلى جانب كونها لغة الخطابة والشعر والأدب والفن⁽¹⁾ ويعتبر المستوى الفصيح أرقى مستويات اللغة يستعمل في المكتوب بصورة أكثر مقارنة بالمنطوق.

وتجدر الإشارة إلى تعدّد المصطلحات الدالة على اللغة العربية الفصحى نظرا لكثرة الباحثين الذين انشغلوا به فقد العديد من اللسانيين العرب وغيرهم بهذا التنوع وحاولوا تحديده الأمر الذي يفسّر تعدّد التسميات التي أطلقها كل واحد منهم على هذا التنوع كل حسب وجهة نظره: كالعربية الكلاسيكية، العربية المعاصرة، العربية الحديثة، العربية الوسطى، العربية الفصحى النمطية⁽²⁾.

ونقصد باللغة العربية الفصحى -في دراستنا- لغة التعليم أو المدرسة والتي تعتبر موحدة في جميع المؤسسات التعليمية في الأطوار الدّراسية المختلفة (الابتدائي، الإكمالي، والثانوي) كما أنها لغة الأدب ولغة المحاضرات ولغة الخطابات الرسمية وتتميز بخضوعها للقواعد النحوية والإعراب وبعدها عن الألفاظ السوقية والعامية.

¹- وافي، (علي عبد الواحد-)، علم اللغة، دار نهضة مصر، القاهرة، ط9، دس، ص 184-185.

2- طالب الإبراهيمي، (خولة-)، الجزائريون والمسألة اللغوية، ترجمة: محمد يحياتن، ص 21-22 (بتصرف).

الفصل الأول:

أهمية الأرصاد اللغوية في اختيار وتقويم

نصوص القراءة في المرحلة الابتدائية

مدخل: الواقع اللغوي للتلميذ الجزائري وأثره في تعليم وتعلم مفردات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

تتجلى أهمية التعليم الابتدائي في الجزائر من خلال الميزانيات الضخمة التي تخصصها الدولة للنهوض بقطاع التعليم في هذا المستوى وفي غيره من المستويات، كما تتجلى أيضا في كونه مجانيا الأمر الذي أسهم في التحاق كل شرائح المجتمع - الفقيرة منها أم الغنية - بالمدرسة مما أدى إلى انخفاض معتبر لمستوى الأمية في الجزائر.

وفيما مضى كان الطفل الجزائري يلتحق بالمدرسة في سن السادسة أما بعد الإصلاحات التربوية لسنة 2003 أصبح يلتحق بها في سن الخامسة ليُدرج فيما يسمى بالتربية التحضيرية⁽¹⁾ وفي كلتا الحالتين يجد الطفل الجزائري نفسه مرغما على استعمال لغة مقننة غير لغته المنزلية التي قد تكون اللغة العربية الدارجة أو اللهجات الأمازيغية أو اللغة الفرنسية، ذلك أن التعدد هو ما يميز الواقع اللغوي الجزائري الذي تستخدم فيه "ثلاث لغات، العربية والفرنسية واللغة الأم، أما الأوليان لغة الثقافة، وهما لغتان مكتوبتان، وتستخدم الفرنسية أيضا لغة للمحادثة، غير أنّ اللغة الأم الحقيقية التي يستخدمها الناس دائما في خطابهم اليومي لهجة هي العربية أو البربرية."⁽²⁾ ويؤثر هذا التعدد في تعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى فتظهر آثاره في كل مستويات اللغة المدرسية صوتا وصرفا ونحوا ومعجما.

وبالنسبة للطفل الناطق بالعاميات العربية الجزائرية يكون قد تعود على استعمال هذا المستوى اللغوي والذي سمعه ممن حوله وتلقاه تلقيا مباشرا وتعامل به وأتقنه دون جهد وعناء، فجأة يتوقف

¹ - التربية التحضيرية: يلتحق بالتربية التحضيرية الأطفال الذين يبلغون من العمر (05 سنوات)، حيث يدرسون في أقسام مهياة تناسب هذا النوع من التربية وهو المكان الذي يُنظر فيه إليهم على أنهم أطفال وليسوا تلاميذ، حيث تعمل التربية التحضيرية على تهيئتهم للتعليم الإلزامي، وقد عملت وزارة التربية الوطنية في الجزائر على تعميمها في الابتدائيات ابتداء من الدخول المدرسي لسنة 2008-2009.

² - كافي، (جان لويس -)، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة: حسن حمزة، المنظمة الوطنية للترجمة، بيروت، ط1، 2008، ص 89.

عن استعماله عند دخوله إلى المدرسة "ليواجه منذ مراحل التعليم الأولى واقعا لغويا دقيقا تكون فيه اللغة الفصحى بمنزلة لسان طارئ بالنسبة إلى اللهجة التي هي اللسان الطبيعي المكتسب لدى الطفل من الأمومة"⁽¹⁾ مما يتطلب منه بذل مجهودات لتعلمها لذلك فهو يضيق الكثير من الوقت في محاولته الترجمة بين الفصحى والعامية وهو أحد الأسباب التي تؤدي بالطفل إلى الإحساس بالغربة في الأيام الأولى من دخوله المدرسي.

وتتعدد المسألة أكثر بالنسبة للطفل الجزائري الناطق باللهجات الأمازيغية⁽²⁾ المختلفة كالقبايلية الشاوية، الشلحية، الشنوية، المزابية، والترقية، لأنه سينتقل إلى استعمال نظام لغوي آخر مختلف تماما عن نظام لغته الأم، فهو مطالب بتعلم اللغة العربية والتي يمكن اعتبارها لغة أجنبية⁽³⁾ بالنسبة إليه في هذه السن المبكرة والطفل في هذه المرحلة العمرية لا يحتاج إلى أكثر من لغة الأم من أجل تنمية قدراته العقلية، فإذا طُلب منه تعلم لغة أجنبية غير لغته التي اكتسبها في المنزل (قبل دخوله إلى المدرسة) أدى ذلك إلى عدم نموّه الفكري بشكل جيد وهذا رأي بعض المختصين الذين يقولون إنه يتعين "على الطفل بصورة عامة أن لا يزاول في السنوات العشر الأولى لسانا غير لغته الأم هذه اللغة كافية في سنه لتغذي عقله، يعني أن تعدد الألسنة يعرقل النمو الفكري عند القسم الأكبر من الأولاد، من المستحسن إذن أن ينتظر الولد ريثما يكون قد

1- المسدي، (عبد السلام-)، اللسانيات وعلوم التربية، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1991، المجلد 11، العدد 2، ص 190.

2- القبايلية (تقبيليت taqvaylit): هي اللهجة التي يستعملها سكان القبائل الكبرى وسكان القبائل الصغرى (تقسيم الإداري الفرنسي القديم) وتشمل القبائل الكبرى كل من ولاية تيزي وزو وولاية البويرة وولاية بومرداس وبعض مناطق ولاية برج بوعريج، أما القبائل الصغرى تشمل بجاية وسطيف وبعض مناطق جيجل، أما اللهجة الشاوية (tachawit) تستعمل في منطقة الأوراس التي تنتمي إليها خنشلة وأم البواقي وسوق أهراس وتبسة وباتنة وبسكرة، أما اللهجة الشنوية (tachanwit) تستعمل في بعض قرى تيبازة والبليدة وعين الدفلى والشلف، أما اللهجة المزابية (tamzavit) تستعمل في منطقة غرداية والمناطق المجاورة لها، أما اللهجة الترقية (tatargit) تستعمل في بعض مناطق الصحراء الجزائرية كتمنراست، إليزي، أدرار، بشار كما يتواجد الطوارق في صحراء ليبيا، مالي والنيجر.

3 - نقصد الطفل القاطن في قرى نائية بعيدة عن مناطق الناطقين بالعربية الفصحى، والطفل في هذه الحالة يسمع اللغة العربية لأول مرة داخل مدرسته لذلك يمكن اعتبار اللغة العربية أجنبية بالنسبة إليه وإن كانت اللغة الرسمية داخل بلده.

اكتسب نسبيا لغته الأم قبل أن يُقدم على تعلّم لغة ثانية⁽¹⁾، لأن الطفل في هذه المرحلة بحاجة للتعبير عن نفسه وأفكاره بطريقة سهلة ودون مشقة وهذا ما لا يمكن أن يؤديه بلغة غير لغته الأم، والدراسات تشير إلى أنّ "المتعلم الذي يقرأ كتابا بلغته الأم يبذل مجهودا واحدا لفهم مضمونه، ولكن من يقرأ كتابا بلغة أجنبية فإنه يبذل مجهودين أحدهما لفهم اللغة لفظا وعبرة وآخر لفهم المضمون"⁽²⁾، وعلى هذا فإذا كانت لغة التدريس هي اللغة الأم بالنسبة للمتعلم فإنه سيستوعب ما يُقدّم له من الدروس بسهولة في مراحله التعليمية الأولى، وإذا كانت لغة التدريس لغة أجنبية - وخاصة إذا كان المتعلم غير متقن لها - فإنه سيجد صعوبة وعدم القدرة على التواصل مع مصادر التّعلم.

وما يُلاحظ في المنظومة التعليمية الجزائرية عدم أخذ المسؤولين التربويين بعين الاعتبار هذه الشريحة من التلاميذ أي غير الناطقين بالعاميات العربية الجزائرية معتبرين في ذلك أنّ لغة المدرسة أو " لغة التعليم (العربية الفصحى) ليست أجنبية ولا غريبة على المتعلمين الجزائريين حيث يتعرضون لها يوميا عبر وسائل الإعلام السمعية والبصرية والمكتوبة"⁽³⁾ إلا أن الواقع يشير إلى أنّ التلميذ الناطق بالقبايلية والقاطن في المناطق البعيدة عن الاختلاط بالناطقين بالعامية العربية يجد صعوبات كثيرة في فهم ما يتعلم باللغة العربية وخاصة في السنوات الأولى، لذا يرى بعض المختصين في شؤون التربية والتعليم ضرورة "اعتبار اللغة العربية الفصحى لغة أجنبية وجب أن تُدرّس وفق المبادئ التي تُدرس بها أية لغة أجنبية"⁽⁴⁾ لكي لا يكون المتعلم عرضة

¹ - الحاج، (كمال يوسف-)، في فلسفة اللغة، دار النهار للنشر، بيروت، ط2، 1987، ص 143.

² - الحاج عيسى، (مصباح-)، أثر استخدام اللغة الإنجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة والهيئة التدريسية، مجلة جامعة دمشق، سورية، 2006، المجلد 22، العدد 2، ص 19.

³ - عبد السلام، (خالد-)، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، أطروحة دكتوراه العلوم، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2011-2012، ص 20.

⁴ - الفيلاي، (عبد الكريم-)، اكتساب اللغة العربية وتعلمها عند الطفل المغربي، شركة مطابع الأنوار المغاربية، الدار البيضاء، ط1، 2012، ص 63.

لموضوعات اضطرابات التواصل والتخاطب ومشكلات في النطق والقراءة والكتابة إلى جانب صعوبات التعلّم المختلفة.

من خلال ما سبق يمكن القول إنّ الواقع اللغوي للتلميذ في الجزائر متشعب ومتعدّد فبين ناطق باللغات الأمازيغية المتعددة وناطق بالعاميات العربية الجزائرية المتعددة وناطق بالفرنسية⁽¹⁾، يقف واضعوا مناهج تعليم اللغة العربية حائرين في الوصول إلى أنجع الطرق التي تُقلّص الهوة بين العاميات الجزائرية واللغة العربية الفصحى وبين الأمازيغية واللغة العربية الفصحى، وهي المشكلة التي تعاني منها كل الدول العربية التي تعرف واقعا لغويا متعددًا شبيها بالذي يوجد في الجزائر مثل المغرب، تونس، ليبيا، وموريتانيا ودرجة أقل في دول المشرق العربي لأن واقعها اللغوي يتميز بتأثير الثنائية اللغوية (الفصحى والعامية) على لغة التعليم، مما جعل العاملون في قطاع التربية والتعليم في كل الأقطار العربية يبحثون في قضايا لغوية مرتبطة بتعليم اللغة العربية من قبيل:

- أي مستوى من مستويات اللغة يتعين التدريس به تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة بصفة عامة والمرحلة الابتدائية بشكل خاص؟
- هل نعتمد العامية باعتبارها لغة الحياة اليومية؟
- هل نعتمد العربية الفصحى التراثية باعتبارها تمثل أعلى مستويات الفصاحة؟
- هل نعتمد اللغة العربية الفصحى المعاصرة المستعملة في الصحافة والإدارة والتي تعتبر اللغة الرسمية للدول العربية؟

للإجابة عن هذه التساؤلات ظهرت ثلاثة اتجاهات مختلفة - في الوطن العربي - لتحديد مستوى اللغة الذي يجب اعتماده في التعليم في الدول العربية - كونها ظاهرة مشتركة - فمنهم من اقترح استعمال المستوى العامي ومنهم من رأى استعمال المستوى الفصيح المتمثل في عربية التراث

¹ - أقصد أطفال بعض العائلات المثقفة الذين اكتسبوا اللغة الفرنسية داخل الأسرة من خلال الأبوين وهي بمثابة اللغة الأم بالنسبة إليهم، ويستعملونها كلغة التخاطب اليومي، ونجد هذه الظاهرة منتشرة بصورة كبيرة في المدن الجزائرية الكبرى.

لتعليم الناشئة كونها تمثل أعلى مراتب الفصاحة، بينما دعا فريق آخر إلى اعتماد لغة بين العامية والفصيحة.

أما الاتجاه الأول الذي دعا إلى استخدام العامية في التعلّم والتعليم حجّتهم في ذلك ما تفره التربية الحديثة التي ترى البدء بلغة الطفل التي نشأ عليها لأنها لغة الحياة اليومية وأنها أيسر وأسهل لإفهام التلميذ وبهذا الصدد يقول عباس الصوري: "تتطلق المسلمة البيداغوجية في تعليم اللغة لأبنائها من لغة الطفل التي اكتسبها بشكل طبيعي في البيت" ⁽¹⁾ لأنها أقرب إليه ولن تشعره بالغرابة واختلاف المحيط المدرسي عن المحيط الأسري، ولكي يشعر الطفل بالطمأنينة وعدم الاغتراب في المدرسة يرى أصحاب هذا الرأي بوجوب الاستعانة بالأدب العامي كالقصة، والمسرحية والخرافات لأنها موجودة في أذهان الأطفال وتعتبر أجناس أدبية مثلها مثل الأجناس الأدبية المكتوبة باللغة العربية الفصحى وبذلك تصبح العامية لغة القراءة والكتابة في المدارس.

وفي الجزائر تم طرح قضية صعوبات تعلّم اللغة العربية في السنوات الأولى من دخول التلميذ إلى المدرسة فرأى المختصون أنّ السبب يكمن في عدم مراعاة التّدرج في تعليم اللغة العربية فتقديمها للمتعلمين الصغار دفعة واحدة في مستواها الفصيح يشكل صعوبة بالنسبة إليهم مما يؤدي بهم إلى عدم التمكن منها، لذا اقترحوا استعمال المستوى العامي لتسهيل استيعاب الدروس بما في ذلك دروس اللغة العربية وهذا ما ورد في مقال جريدة الخبر الجزائرية بعنوان: "التدريس بالعامية في الابتدائي بداية من السنة المقبلة" جاء فيه: "كشف المفتش العام بوزارة التربية الوطنية عن إجراءات جديدة سيتم تطبيقها في المدرسة الجزائرية بداية من الموسم الدراسي 2015-2016 على رأسها التّدرج في تعليم اللغة العربية في الطور الابتدائي، واستعمال مختلف اللهجات المحلية وذلك لتفادي صدم التلميذ الجديد الذي يلتحق بالمدرسة.... وقال إنّ الكثير من التلاميذ لا يحسنون إلا لهجتهم التي تعلموها في المنزل لذلك يقتضي من المؤسسة التعليمية الأخذ بعين الاعتبار هذه المعطيات التي على أساسها يجب أن يلحق التلميذ اللغة الفصحى تدريجياً، إنّه

¹ - الصوري، (عباس -)، الرصيد المعجمي الحي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2002، ص 47.

لابد من تكامل بين اللغة الأم وبين اللغة الفصحى، ولهذا يجب أن يتعلم التلميذ في مرحلة أولى ما سماه بـ (اللغات الجزائرية).⁽¹⁾ ففي هذا المقال دعوة صريحة لاستخدام العاميات الجزائرية في التعليم لكن هذا الأمر فيه الكثير من الخطورة على مكانة اللغة العربية الفصحى في بلادنا مما استدعى ردة فعل متمثلة في رفض هذا المقترح من طرف المفتشين والمعلمين وحتى أولياء التلاميذ لأنه سيؤدي إلى التخلي التدريجي عن تعلّم اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية.

في نظر هذا الاتجاه مشكلات التعليم في الوطن العربي – بما فيها الجزائر - تكمن في توظيف الفصحى في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي مهملين أسباب أخرى أكثر خطورة من مسألة أي لغة نختار للتعليم؟ كالبرامج والمحتويات اللغوية كما أن هذا الاتجاه تناسى عدد العاميات الموجودة في كل قطر عربي بالتالي أي عامية نختار؟ ففي الجزائر مثلا أنعمت عامية الشرق أم عامية الغرب أم عامية الوسط أم عامية المناطق الداخلية؟ ففي الأمر نوع من الإقصاء والتهميش لبعض العاميات على حساب جهة معينة.

وقد اصطدمت هذه الدعوة بمعارضة شديدة فلم يُقبل اقتراح هذا الاتجاه، نظرا لصعوبة تعليمها وتعلّمها "فالعامية ليست سهلة للتعليم كما يزعم المنادون بتوظيفها كلغة للتعليم لأن قواعدها غير مضبوطة ولا قياسية ولأنها صعبة الكتابة في كثير من صيغها، وهي وإن فُهمت في بيئتها لن تُفهم في بيئات أخرى، وهي ضيقة لفظا ومعنى"⁽²⁾، كما أنها لا يمكن أن تقي بحاجات المتعلمين " ولو افترضنا أن العامية وافية بحاجات التخاطب الاجتماعي العادي، فإن هذا الوفاء محدود بحدود جغرافية ضيقة هي حدود البيئة المحلية التي يعيش فيها الفرد، وإن تجاوزت ذلك فإلى حدود الإقليم الواحد ولو تجاوزت فرضا حدود بيئتها الخاصة فإن تلقيها واستيعابها سيكون محدودا بمجال التخاطب المنطوق فقط، أما في مجال التخاطب المكتوب فلا يكون مقبولا إلا في حالات نادرة

¹ - جريدة الخبر، العدد الخاص بيوم 27 جويلية 2015، النسخة الإلكترونية (-) 27-07-2015 www.elkhabar.com (2015/15h00)

² - ظافر، (محمد إسماعيل-)، الحمادي، (يوسف-)، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، دط، 1984، ص 44-45.

وفي بيئات مختلفة فكريا وثقافيا في الغالب، وحتى ولو قبلت فإنّ استخدامها لا يتجاوز التعبير عن الأمور الثقافية أو الفكرية أو الفلسفية، فإنها تقصر وتضيق وتُحجّج المتحدث إلى الفصحى.⁽¹⁾ ولهذا كله تبقى العامية لغة الحياة اليومية، ولغة السوق، والشارع، والبيت أما الفصحى لغة التعليم لأنها غنية بمفرداتها وثرية بأبنيتها وتراكيبها وأساليبها.

أما الاتجاه الثاني يدعو إلى اعتماد فصحى التراث إذ "إنه من الواجب أن يقف تلاميذ المرحلة الابتدائية على النماذج الأدبية الكبرى في تراثهم وإن اقتضى الأمر تبسيط النص في هذه المرحلة وهذا ما هو مطبق في البلاد المتقدمة حيث يُدرّس "شكسبير" في المرحلة الابتدائية في بريطانيا ويُدرّس "جوته" في المرحلة نفسها في ألمانيا والأمر كذلك في العربية من الواجب ألاّ تؤخر تعليم الصغار نماذج مبسطة من الإنتاج العالي في التراث، ومن اليسير جدا أن نعرّفهم بنماذج من الجاحظ والمتنبي وأبي العلاء وابن سينا وغيرهم."⁽²⁾ فتدريس النماذج الأدبية القديمة في مراحل التعليم المبكرة يساهم في امتلاك ناصية اللغة العربية الفصحى التي أضحت مشكلة من مشاكل تعليمها للناطقين بها.

لقد رُفض الاتجاه الثاني لأن العربية التراثية فيها من الصعوبة ما يؤدي بالمتعلّم وخصوصا في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية إلى بذل مجهودات كبيرة لفهم هذا المستوى الرفيع للغة العربية ما يستلزم منه العودة إلى معاجم اللغة لفهم معاني أغلب مفرداتها، كما أنّ فصحى التراث فيها الكثير من الكلمات التي زال استعمالها، لذا لا نستطيع أن نقدم لتلميذ المرحلة الابتدائية ما يطلق عليها اسم "فصحى التراث" لأنها بعيدة عن التداول والاستعمال فلا يعرف دلالات ألفاظها وأسرارها البلاغية إلاّ المتخصصون، أما التلميذ بخاصة في المرحلة الابتدائية فيشوق عليه ذلك، لذا

¹ - المعتوق، (أحمد محمد-)، الحصيلة اللغوية - أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1996، ص 167.

² - الراجحي، (عبد-)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 2004، ص 96.

فإنّ اللغة التي ينبغي أن نأخذ بها هي اللغة العربية الفصحى السهلة المألوفة عند التلميذ لأنّ أبعاديات التدريس تنطلق من السهل لتصل إلى المعقّد.

وخلافاً للاتجاهين السابقين يدعو الاتجاه الثالث إلى الأخذ من لغة الأحاديث اليومية المفردات الفصيحة والأخذ من الفصحى ألفاظها السهلة والبسيطة والمألوفة والشائعة بهدف التقرب من اللغتين وذلك يساعد المتعلم في الإقبال على تعلّم لغة المدرسة ويقلّل من فشله في تعلّمها، وقد دعا إلى هذا الاتجاه نخبة من المفكرين والمربين العرب إذ يقول الباحث المغربي "عبد الكريم الفيلاي" في معرض حديثه عن ضرورة استغلال المعلمين للعامي الفصحى في المراحل الأولى أي "في مرحلة ما قبل التّمدّس والسنة الأولى من التعليم الابتدائي، إذ تجب الاستفادة خلالها من المعجم العامي الفصحى ومن التراكيب السليمة الموجودة في العامية من أجل التعليم لاعتبارين اثنين: الأول أنّ التلميذ سينتقل من العامية إلى الفصحى ويجب ألاّ يشعر بفجوة بينهما، والثاني هو الانتقال من المنطوق إلى المكتوب، وهو أمر ليس يسيراً" (1) بالنسبة للمتعلّم في المرحلة الابتدائية ومن هنا نرى "وجوب العمل على التقريب بين العامية والفصحى عن طريق التأمل في حال العامية، ومحاولة تحديد خصائصها مما يساعد على تصحيحها وردها إلى الفصحى" (2)، فالمطلوب إذن من مدرّس اللغة العربية - حسب هذا الاتجاه - أن يتلقّى تكويناً جيداً يسمح له بالتمييز بين اللفظ العامي الفصحى واللفظ العامي في اللغة العربية حتى يشجّع المتعلّم إذا ما وظّف كلمة عامية فصيحة في أحاديثه وكتاباتهِ وبذلك يتعلّم التلميذ قضية ارتباط اللغة الفصحى بالعامية ويفهم أنّهما مستويان للغة واحدة .

وخلاصة القول فإنّ بين العامية والفصحى مناطق ثلاث المنطقة الأولى خاصة بالعاميات وتشمل على بعض الأنماط اللغوية البعيدة كل البعد عن الفصحى في جانبها الإفرادي والتركيبية

¹ - الفيلاي، (عبد الكريم-)، اكتساب اللغة العربية وتعلّمها عند الطفل المغربي، ص 71.

² - الناقة، (محمود كامل-)، أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم، 1987،

والدلالي والمنطقة الثانية خاصة بالفصحى التراثية وتشمل على الأنماط اللغوية التي زال استخدامها بين الناس، والمنطقة الثالثة هي تلك التي تجمع بين المستوى العامي والمستوى الفصحى وفيها تلتقي مجموعة من المفردات والتراكيب عند استخدام واحد وهو عربي فصيح، وعلى هذا القدر المشترك ينبغي أن يركز تعليم التلميذ اللغة في المرحلة الابتدائية، كي لا يشعر بالفرق بينها ولا يحس بالصعوبة في عملية الانتقال من العامية إلى الفصحى.

وأشار الباحثان "فتحي يونس" و"محمود كامل الناقة" إلى ذلك بقولهما: "إذا أردنا أن نقدّم للطفل مادة قراءة صحيحة من وجهة النظر اللغوية، وهي في الوقت نفسه مما يستخدمه التلميذ في حياته اليومية فعلينا الرجوع إلى قاموسه اللغوي وندرس محتوياته، فإذا كان بين الكلمات العامية من لغة الطفل ونظيراتها الفصحى تقارب كبير في النطق، ينبغي أن يقدم للتلميذ بعد تهذيبه، أما إذا كانت الكلمات العامية من لغة الطفل لا تكاد تمت إلى الفصحى بصلة فيمكن الاستغناء عنها على أن تقدم نظائرها من الصيغ الفصحى المناسبة.⁽¹⁾

هذا وتعدّ اللغة العربية الفصحى لغة غنيّة وزاخرة بالألفاظ والمفردات مما أدى إلى صعوبة اختيار الكم الذي ينبغي تقديمه للتعلم في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة في المرحلة الابتدائية ليتمكن من التواصل والتبليغ بسهولة، دون أن يلجأ إلى قاموسه العامي أو إلى إدخال عناصر لغوية من اللغات الأخرى المستعملة في المجتمع الجزائري، هذا ما أدى بوزارة التربية إلى وضع مناهج جديدة للغة العربية آخذين بعين الاعتبار ما طرأ على اللغة العربية من تغيير فقد دخلت بعض المصطلحات الجديدة إلى قاموس الطفل ولم تكن موجودة في الثمانينيات والتسعينيات كالحاسوب، القرص المضغوط، اللوحة الالكترونية، الطابعة، الانترنت أو الشبكة، جهاز تخزين، الموقع الالكتروني..... وغيرها من المصطلحات التي دخلت إلى حقل التعليم لأنها أصبحت اليوم من الوسائل التعليمية فبات من الضروري إدخالها في الرصيد اللغوي الوظيفي للمكتب المدرسية، لتزويد القاموس اللغوي للتلميذ بهذه المصطلحات الجديدة التي اقتحمت واقعه

¹ - يونس، (فتحي-)، الناقة، (محمود كامل-)، أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة، 1981، ط، ص 57.

اللغوي، ولكن مع هذا يلاحظ على تلاميذ المرحلة الابتدائية ضعفا في رصيدهم اللغوي وخاصة في الجانب المعجمي والذي يسميه أهل الاختصاص بالفقر المعجمي.

وللد من ظاهرة الفقر المعجمي عند المتعلمين ركزت المنظومة التربوية الجزائرية على حصص اللغة العربية إذ نجدها تشغل حيزا زمنيا كبيرا مقارنة بالمواد الدراسية الأخرى لنجدها تحتل المرتبة الأولى في عدد الحصص إذ نجد أنّ "الحجم الزمني المخصص لتدريس اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي هو أربع عشرة ساعة أسبوعيا، واثنى عشرة حصة أسبوعيا موزعة على عدد من الأنشطة وهي: القراءة - التعبير الشفوي - الكتابة - المحفوظات - ألعاب قرائية وكتابية"⁽¹⁾ فمن هذا الحجم الساعي المعتبر ومن خلال هذه الأنشطة يتوصل التلميذ في السنة الأولى إلى اكتساب الرصيد اللغوي الأساسي منه والوظيفي في اللغة العربية والذي يتطور بصورة سريعة في السنة الثانية لأنّ "الحجم الساعي المخصص للغة العربية في السنة الثانية الابتدائية هو اثنى عشرة ساعة (12سا) توزع على نشاطات، تستغرق نشاطات التعبير الشفوي والتواصل القراءة والمطالعة، الكتابة تسع ساعات ونصف (9سا و30د) أسبوعيا، أما نشاط المحفوظات والأناشيد ثلاثون دقيقة أسبوعيا (30د)، نشاط الإدماج ساعتان (2سا)"⁽²⁾.

أما منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي نجد فيه أنّ "الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية من التعليم الابتدائي هو اثنى عشرة ساعة (12سا) توزع نشاطات المادة : نشاطات القراءة والتعبير الشفوي والتواصل والكتابة ثماني ساعات ونصف (8سا و30د) أسبوعيا، نشاط المحفوظات والأناشيد: ثلاثون دقيقة أسبوعيا (30د)، نشاط المطالعة ساعة واحدة أسبوعيا (1سا)،

¹ - مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى، اللجنة الوطنية للمناهج، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012، ص 16.

² - مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الثانية، اللجنة الوطنية للمناهج، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012، ص 23.

نشاط الإدماج ساعتان (2سا)⁽¹⁾ فبعد بلوغ المتعلم مستوى السنة الثالثة يبدأ الحجم الساعي المخصص للغة العربية بالنزول لأن التلميذ في هذه المرحلة يكون قد تمكن من تعلم أساسيات اللغة العربية كالحروف والقراءة والكتابة والمحادثة، كما أنه سيشعر في تعلم اللغة الأجنبية الأولى.

أما "الحجم الساعي المخصص لتعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي هو ثماني ساعات وثلاثون دقيقة (8سا و30د) أسبوعيا موزعة على أنشطة القراءة، والتعبير الشفهي والمحفوظات، التعبير الكتابي، التراكيب النحوية والإملاء."⁽²⁾ أما "الحجم الساعي المخصص لتعليم اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي هو تسع (9سا) أسبوعيا موزعة على أنشطة القراءة، والتعبير الشفهي، والمحفوظات، التعبير الكتابي، التراكيب النحوية والإملاء."⁽³⁾

لاحظنا من خلال ورد في منهاج اللغة العربية الخاص بكل المستويات التعليمية قصورا معتبرا متعلق بتعليمية المفردات فلم نجد أثرا له كنشاط قائم بذاته، فقد اكتفى المختصون في وضع المناهج بما يرد من مفردات وتراكيب في نشاط القراءة، ونشاط المحفوظات ودروس القواعد النحوية والصرفية والإملائية دون تخصيص نشاط مستقل خاص بتعليم المفردات يتم فيه تحديد الكم اللازم من المادة اللغوية والمناسب "لمستوى التحصيل اللغوي الذي بلغه المتعلم فما يقدم لطفل في السنة الأولى من التعليم الابتدائي يختلف عما يقدم لطفل في السنة الثانية أو الثالثة من

¹ - مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة، اللجنة الوطنية للمناهج، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012، ص 23.

² - مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة، اللجنة الوطنية للمناهج، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012، ص 5.

³ - مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة، اللجنة الوطنية للمناهج، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012، ص 3.

المرحلة نفسها، إلا أنّ إمكانيات حصر العناصر اللغوية تختلف باختلاف المستوى الذي تختار له هذه العناصر، فهي تتسع في المستويات العليا وتضيق في المستويات الدنيا...⁽¹⁾.

وهذا الإهمال أدى إلى تكوين تلاميذ لا يملكون ما يكفي من الرصيد اللغوي الأساسي والرصيد الوظيفي الخاص بالمجالات المفهومية المحددة للتعليم والتعلم في كل مستوى تعليمي، مما يؤدي إلى ضعف إنتاجاتهم في حصص التعبير الشفهي والتعبير الكتابي خاصة، وضعف قدراتهم على التواصل باللغة العربية الفصحى عامة، كما أدى إلى ضعفهم في مهارة فهم المقروء أثناء قراءة النصوص وإن فهم التلميذ معنى المفردة فإنه لا ينتبه إلى تغيير معناها باختلاف سياقات ورودها.

2- تعليمية مفردات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية: تؤكد الدراسات الحديثة التي أجريت في مجال تعلم اللغات الأولى منها والثانية على الدور المحوري لتعلم المفردات وأثره على استخدام اللغة المراد تعلمها، كما أن مهارات اللغة الأربع تعتمد اعتمادا كبيرا على حجم الرصيد اللغوي الإفرادي الذي يملكه متعلم اللغة ولاسيما في المراحل الأولى من التعليم "فالشخص تزداد مهاراته في اللغة إذا ازدادت مفرداته، لأن كفاءة مهارة لغة الشخص متوقفة على المفردات التي استوعب معانيها اللفظية"⁽²⁾ بالإضافة إلى معرفة العلاقات القائمة بين هذه المفردات وقواعد تنظيمها في جمل ومن هنا تظهر أهمية تعليمية المفردات.

هذا ويتكون مصطلح تعليمية المفردات (didactique du vocabulaire) من كلمتين هما كلمة "تعليمية" وكلمة "المفردات" أما الأولى "تعليمية" مصدر صناعي لكلمة "تعليم" التي تعني "عملية نقل المعلومات من الكتب أو من المعلم إلى المتعلم"⁽³⁾ لهدف تغيير سلوك المتعلم وتطوير مهاراته في القراءة والكتابة والمحادثة بالإضافة إلى اكتساب المعارف في شتى التخصصات، أما كلمة

¹ - سالمي، (عبد المجيد-)، مدخل إلى علم تعليم اللغات: مبادئ تعليم اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيه، مجلة اللغة والأدب،

معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 5، 1994، ص 139.

² - عبد الغالي، (ناصر-)، عبد الله، (عبد الحميد-)، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالي، الرياض، 1991، ص 78.

³ - شحاته، (حسن-)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، المكتبة المصرية البيانية، القاهرة، دط، دس، ص 19.

"التعليمية" يراد بها المفهوم الشائع في اختصاص التربية الذي هو الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، أما الشطر الثاني من المصطلح الذي هو "المفردات" وهو جمع مفردة التي "تعني الاسم وتعني الفعل... ويمكن القول إن المفردة هي المجموعة الصوتية التي تدل على معنى، وهذه المجموعة هي وحدة كلامية تقوم مقام الجزء من الكل في الجملة وهي الجزء الأولي في بناء النظم والوحدة المكونة له فلا يغني أحدهما عن الآخر"⁽¹⁾، وشرط حصول المعنى في المفردة ألغى دخول الحروف في تصنيفها لأن الحروف والأدوات تدل على معنى في غيرها فلا يمكن للحروف أن تستقل بذاتها فهي لا ترد إلا مع غيرها من الأسماء والحروف "إذ تعدّ الحروف والأدوات كلمات وظيفية نستعين بها في الربط بين الجمل ووصل أجزاء الكلام مثل أدوات العطف وحروف الجر وغيرها أما الأسماء فيقصد بها كلمات المضمون أو الكلمات الأساسية والتي تشكل أساس الكلام"⁽²⁾، وجمع كلمة تعليمية وكلمة المفردات نتحصل على مصطلح تعليمية المفردات الذي يدل على "علم مستقل يعالج محتويات وطرائق تعليم المفردات وتعلّمها لاسيما عند الناشئين"⁽³⁾ وقد جاء "الاهتمام بتخصص تعليمية المفردات متأخرا مقارنة بتعليمية القواعد النحوية"⁽⁴⁾ إلا أنّ اعتماد المقاربة النصية في تعليمية اللغات جعلت الجانب الإفرادي يستمد مبرر وجوده لأن النص يوفر المناخ المناسب لاستعمال المفردات في مواقف التبليغ المختلفة مما يستدعي من المتعلم فهم تلك المفردات والسعي لاستعمالها.

وبشكل تعليم المفردات في المرحلة الابتدائية خطوة مهمة تستدعي من واضعي المناهج والعاملين في التأليف المدرسي التخطيط الجيد لأن المفردات أساس المهارات اللغوية لذا يتوجب تحديد القدر

¹ - ياسوف (أحمد-)، جمالية المفردة القرآنية، دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط2، 1999، ص20.

² - طعيمة، (أحمد رشدي-)، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، السعودية، ط، 1986، ص 36.

³ - بن علي، (عبد السلام-)، تعليمية المفردات اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي، دراسة وصفية تحليلية نقدية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2، 2014-2015، ص 299.

⁴ - Calaque. Elizabeth, David. Jacques, Didactique du lexique, Edition de BOECK université, Bruxelles, 2004, p30.

المناسب منها الذي يُفترض أن يتعلمه التلميذ في كل مستوى تعليمي، والعناية بطرق تقديمها مع التركيز على إيجاد طرق ترسيخها في أذهان المتعلمين.

هذا ويعدّ مجال "تعليمية المفردات" من أصعب مجالات تعليم اللغة العربية لأنها تتضمن على ثروة لغوية هائلة بحيث يصعب على المتعلم تعلّم هذا القدر أو الكم الكبير من المفردات، كما يصعب عليه التعرف على كل المعاني الحقيقية والمجازية لكل مفردات اللغة المراد تعلمها لذا "يعدّ تدوين معاني الكلمات الجديدة أو غير المعروفة في الهوامش وبين الأسطر سلوكاً شائعاً بين المتعلمين، كما يلجأ بعضهم إلى استخدام تقنيات أكثر تنظيماً مثل قوائم الكلمات ودفاتر الكلمات، وتعتبر هذه الممارسات إحدى أهم الوسائل التي تساعد المتعلمين على اكتساب الثروة اللفظية"⁽¹⁾، ولكن وجود المفردة خارج السياق لا يساعد كثيراً على ترسيخها في ذاكرة المتعلم كما يواجه متعلمو اللغات صعوبات حقيقية في تذكر الحجم الكبير من الكلمات الضرورية لإتمام عملية التواصل، وهنا تظهر أهمية استراتيجيات الذاكرة التي تساعد المتعلم على التعاطي مع هذه الصعوبات فهي تعينه على تخزين الألفاظ واستدعائها حين الحاجة إليها في عملية التواصل.

2-1 طرق تعليم المفردات في المرحلة الابتدائية:

ليصل التلميذ إلى تعلّم أكبر عدد ممكن من مفردات اللغة المراد تعلّمها على المعلم أن يكون على علم بطرق تعليمها فقد ظهرت مداخل عدة في تعليم المفردات اللغوية منها "ما اعتمد على المدخل غير المباشر أو العرضي في تعليمها، والمتمثل في القراءة الواسعة من خلال غمس الطالب في نصوص قرائية طبيعية دون أن يكون لهذه المفردات في النصوص المختارة تحديد أو معايير أثناء اختيارها، أو أن يليها أنشطة تدريبية وتعزيزية يمارس فيها الطالب ما تعلمه، ومنها ما اعتمد المدخل القصدي أو المباشر في تعليمها والمتمثل في الإجراء المنتظم الذي يقوم به المعلم

¹ - الهاشمي، (عبد الله-) وعلي، (محمود-)، استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2012، مجلد8، العدد2، ص108.

داخل الفصل لعدد محدّد من المفردات سلفاً من قبل الكتاب أو يختارها المعلم لأهميتها⁽¹⁾ فيسلك في ذلك طريقة المعجم المتمثلة في ذكر التعريف والمرادف والتضاد، ليصل بعد ذلك إلى طريقة السياق وذلك من خلال تدريب التلاميذ على وضع المفردات في سياقات مختلفة باختلاف معاني المفردة.

هذا وقد فصل "محمد علي الخولي" طريقة "المدخل القصدي" والتي تُعتبر طريقة ناجعة ونافعة في المراحل التعليمية الأولى وقد رتب خطواتها على هذا النحو⁽²⁾:

- 1- ينطق المعلم الكلمة والطلاب يستمعون، ومن الأفضل أن يكرّرها مرتين أو ثلاثاً.
- 2- يكتب المعلم الكلمة على اللوح مشكولة شكلاً كاملاً.
- 3- يعرض المعلم معنى الكلمة بالطريقة التي يراها مناسبة.
- 4- يستخدم المعلم الكلمة في جملة واحدة أو أكثر لتتضح وظيفة الكلمة نحويًا.
- 5- يكرّر الطلاب إحدى هذه الجمل المحتوية على الكلمة تكررًا جمعيًا ثم فئويًا ثم فرديًا.
- 6- يلفت المعلم نظر طلابه إلى طريقة كتابة الكلمة إذا كانت تتطوي على صعوبات إملائية.
- 7- يكتب المعلم على اللوح معنى الكلمة، كما يكتب جملة تبين استخدام الكلمة.
- 8- يقرأ الطلاب قائمة المفردات الجديدة المكتوبة على اللوح أمامهم.
- 9- يكتب الطلاب الكلمات ومعانيها والجمل التوضيحية في دفاترهم.

تعتبر هذه الخطوات أساسية لتعليم المفردات في المراحل التعليمية الأولى ولكن ما لاحظناه في مناهج تعليم اللغة العربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية في الجزائر أنه بمجرد بلوغ التلميذ مستوى السنة الثالثة يقل اهتمام مناهج تعليم اللغة العربية بطرق تعليم المفردات والاكتفاء فقط بما يتعلمه التلميذ من خلال التدريبات اللغوية الخاصة بنشاط أثري لغتي، وما يردده من مفردات في

¹- السريع، (عبد الله بن محمد-) والكثيري (سعود بن ناصر-)، مدى تطبيق معلمي القراءة بالصفوف الأولية لمهارات تعلم المفردات اللغوية وعلاقته بتصورتهم لفاعلية أدائهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، السعودية، 2013، المجلد 14، العدد 3، ص 310.

²- الخولي (محمد علي-)، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2000، ص 103.

نشاط الأناشيد والمحفوظات دون فهم لمعاني المفردات والتراكيب التي ترد فيها، والملاحظة الإيجابية الوحيدة التي سجلناها في منهاج السنة الأولى الذي تطرق إلى نشاط الألعاب القرائية والكتابية التي تأتي في أشكال عديدة يستمتع بها التلميذ ويتعلم من خلالها مثل "لعبة بائع الكلمات" فيها يبيع أحد التلاميذ قصاصات تحتوي على مفردات يقتنيها، ثم يكون بها جمل أو لعبة "موزع البريد" التي من خلالها يُمنّل أحد التلاميذ دور موزع البريد يوزع الرسائل على أقرانه الذين يجدون داخلها قصاصات كتب عليها مفردات يقوم مستلم الرسالة بتشكيل جمل مختلفة بعد الترتيب وغيرها من الألعاب القرائية والكتابية العديدة، وبرمجة أنشطة أخرى لتعليمية المفردات في المستويات التعليمية اللاحقة كفيل بإثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، على أن تراعي الأنشطة المبرمجة هذه الأسس:

تحديد الكم المناسب من المفردات الواجب تعليمه للمتعلم في كل مستوى تعليمي مع مراعاة التدرج في عرضها من السهلة إلى الصعبة، وكذا البدء بالمحسوس وصولاً إلى المجرد "ومن المفيد لفت نظر الطلاب في الوقت المناسب وفي المستوى المناسب إلى معنى الزوائد في بعض الكلمات، لأن هذه الزوائد يتكرر ظهورها مع ثبوت معناها، الأمر الذي يساعد الطالب على فهم معنى الكلمة المزينة إذا عرف معنى جذرها ومعنى الزائدة فيها مثال ذلك الهمزة في وزن (أَفْعَل) التي تعني التعدية، و(ان) في وزن (انفعل) التي تعني المطاوعة، و(ان) التي تعني التثنية، و(ات) التي تعني جمع المؤنث السالم، و(ون) التي تعني جمع المذكر السالم."⁽¹⁾ وهذه الطريقة كفيلة بتعليم التلميذ عددا من المفردات في كل مرحلة دراسية إذ "للصرف مكانه هامة تجعله من أهم الوسائل التي تتوسلها المقاربات البيداغوجية التي تركز عليها تعليمية اللغة عامة وتعليمية المفردات بشكل خاص، ولعل أهمية الصرف تتجلى بوضوح أكثر في اهتمام المختصين في علم التربية والتأليف المدرسي في معالجة القضايا الصرفية عبر المسار التعليمي من خلال البرامج التعليمية، وذلك بإدراج الجانب الصرفي للغة بشكل منظم ومتدرج يمكن المتعلم من تحصيل تقدم ملموس في

¹ - الخولي، (محمد علي-)، أساسيات تدريس اللغة العربية، ص 98.

الاستعمال اللغوي الوظيفي، كما أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال الحصول على ملكة اللغة دون الاعتماد على المفردات اللغوية كمقاربة تدفع بالمتعلم إلى إحراز رصيد معتبر من الألفاظ والكلمات جراء الممارسة المستمرة والتصرف في قوانين تقليب المفردات في الشكل والمضمون عبر ما يُعرف بالصيغ والأوزان.⁽¹⁾

ولكي تسهم دروس الصرف والنحو في اكساب المتعلم رصيذا من المفردات على المعلم تنبيه التلميذ إلى المعاني الإضافية للمفردة بعد الزيادة أو النقصان الحاصل في كل صيغة صرفية مع إعطاء الأمثلة، ومن هنا تظهر أهمية دروس النحو والصرف في تطوير الرصيد اللغوي للمتعلم بكل عناصره وكذلك ربط دروس النحو بالجانب الاستعمالي "فليس من المعقول ولا من الرشد ولا من سنن البشرية الرشيدة أن نعلم أطفالنا اللغة العربية تعليما صحيحا بنحوها وصرفها وأساليبها الراقية من كتب القواعد كظاهرة مستقلة عن السلوك الكلامي حتى تبدو وكأنها عملية فصل تعسفية اعتباطية لا مبرر لها في واقع الحدث اللغوي، وكلنا نشاهد العيب السائد في تدريس مادة القواعد وهو التركيز على كونها مادة دراسية تفكيكية مفصلة معمقة منذ أن تطأ أقدام التلاميذ المدارس، حيث يلقنون القواعد الجافة ويقيدونهم بحفظها وتطبيقها في حدود مغفلين في ذلك الممارسة الحقيقية للغة وأهميتها في التحصيل واتقان التعبير"⁽²⁾.

2-2 أنواع المفردات: لنوع المفردة أهمية بالنسبة لمعدّي الكتب المدرسية وخاصة كتب اللغة العربية (كتب القراءة) فنوع المفردة يؤثر في انتقائها وتفضيل بعضها على الآخر وهذه الأنواع يمكن تصنيفها على هذا النحو:

2-2-1- باعتبار المحتوى: يمكن التمييز بين نوعين من المفردات باعتبار أساس المحتوى النوع الأول هي تلك التي تسمى بالمفردات النشطة (vocabulaire actif) أما النوع الثاني هي التي

¹ - بن عليّة، (عبد السلام-)، تعليمية المفردات اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي دراسة وصفية تحليلية نقدية، ص 118.

² - عيساني، (عبد المجيد-)، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة: اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، الجزائر، ط2، 2012، ص176.

نسميها بالمفردات الخاملة (vocabulaire passif) ويسمى النوع الأول أيضا بالمفردات الإيجابية والنوع الثاني بالمفردات السلبية "أما المفردات الإيجابية هي التي يمكن استخدامها في المهارات الأربع، بينما السلبية أو الخاملة فهي ما يمكن استخدامه في مهارتي الاستماع والقراءة.... وتعدّ المفردات الخاملة هي مفردات الكفاية، أما الإيجابية فهي مفردات الكفاية اللغوية والأداء معا"⁽¹⁾، ويعدّ كلا النوعين من مصادر إثراء الرّصيد اللغوي للمتعلم، وحاجة المتعلم للمفردات الخاملة يتوقف على نوع الخطاب الذي يستعمله في الكلام والكتابة، لذا يعتمد مؤلفو الكتب المدرسية على اعتماد المفردات الخاملة بنسب أقل لقلّة حاجة المتعلمين إليها مقارنة بالمفردات النشطة.

2-2-2- باعتبار وظيفتها: يحتاج المتعلم في المرحلة الابتدائية خلال ممارسته لمهارتي الكتابة والمحادثة إلى توظيف الجمل والتراكيب وهذه الأخيرة عبارة عن سلسلة من المفردات التي تنقسم باعتبار وظيفتها إلى مفردات معجمية ومفردات وظيفية "فالمفردات المعجمية هي المفردات التي لها معنى معجمي مثل (بيت) ومعناها منزل العائلة، و(هاجر) معناها ارتحل عن بلاده، أما المفردات الوظيفية فهي تؤدي وظيفة الرّبط في التركيب كحروف الجر والعطف والاستدراك أو تؤدي وظيفة التحويل بأن تجعل الجملة منفية بعد أن كانت مثبتة"⁽²⁾ ولا يمكن لمتعلم اللغة العربية التعبير عن مقاصده دون استعمال المفردات الوظيفية لذا على المعلم تنبيه المتعلم إلى معاني واستعمالات حروف الجر مثلا، لكي يستقيم التركيب فكثيرا ما تظهر في تعابير التلاميذ بعض الأخطاء الناجمة عن خلل في توظيف حروف الجر مثلا كقولهم: استأذن من معلمه، يأمل في الحصول على جائزة، شرع في العمل، أُجيب على السؤال... وغيرها من الأمثلة العديدة التي يحسبها متعلم اللغة العربية لا تؤدي وظيفة في التركيب.

¹ - جاموس، (راوية-)، مفردات الموضوعات الثقافية والمواقف الاتصالية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2017، العدد 2، ص 120.

² - نفسه، ص 121.

2-2-3- باعتبار تعدّد المعنى: لكي يتحكم المتعلم تحكما جيدا في ضبط معاني المفردات المقدمة له والتي ترد في الكتب المدرسية يعمد المؤلف إلى تقديم المفردات ذات المعاني المحددة في المراحل التعليمية الأولى، ليتدرج في تقديم المفردات المتعددة المعاني في المراحل الآتية فحين يتجاوز المتعلم مستوى المبتدئين أو يبلغ مستوى الكفاءة المتوسطة يدرك أنّ هناك "توعين من المعاني المعنى الأصلي والمعنى الإضافي فالمعنى الأصلي هو الذي نجده في القاموس، أما الإضافي فهو الذي أضفته التجربة الإنسانية على المفردة فكلمة (أم) مثلا معناها الأصلي الحقيقي هو الوالدة ومعناها المجازي كما هو في (أم القرى) و(أمهات الكتب) ونحو ذلك"⁽¹⁾ وإدراك المعاني المجازية للمفردات أمر صعب لا يتأتى للتعلم إلا بكثرة مطالعة الإنتاجات الأدبية المتنوعة بين القصة والرواية والشعر... إلخ

2-2-4- باعتبار التدرج: تُقسم المفردات بحسب أساس التدرج إلى مفردات سهلة ومفردات صعبة فالسهلة يجب أن تُقدم قبل الصعبة وتكمن "صعوبة الكلمة عادة بسبب طولها (كثرة عدد حروفها) أو احتوائها على أصوات غير مألوفة للتعلم، أو عن عدم إمكانية شرحها بالوسائل المعينة، أو بسبب بعدها عن محيط الدّارس"⁽²⁾، لهذا يسعى مؤلفو الكتب المدرسية عامة وكتب القراءة خاصة إلى اختيار المفردات السهلة في المستويات الأولى والتدرج بعد ذلك من السهل إلى الصعب "ذلك أن الفرد لا يستطيع أن يتعلم من المعلومات والخبرات والمهارات إلا ما يتلاءم وسنه العقلي، إذ يخضع نمو الفكر وتعلّم اللغة باضطراب لتواتر نمو عقل وذكاء الفرد ولهذا وجب تقنين وتحديد جرعات التعليم والتعلّم وجعلها ملائمة للنمو النفسي والحسي والإدراكي للتلميذ."⁽³⁾ لكي لا تصادفه صعوبات تؤثر على تحصيله وفهمه للدروس.

¹ - جاموس، (رواية-)، مفردات الموضوعات الثقافية والمواقف الاتصالية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص121.

² - نفسه، الصفحة نفسها.

³ - بوشوك، (مصطفى بن عبد الله-)، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطباعة والنشر، الدّار البيضاء، ط2، 1994، ص 74.

2-3- أهمية تعليم المفردات في المرحلة الابتدائية:

تعتبر اللغة أداة المتعلم في اكتساب الخبرات يتحصل عليها من المعلم والكتاب المدرسي وهي وسيلته التي يتوقف عليها مدى فهمه واستيعابه للدروس، ولهذا يجب العناية بلغة التدريس كي تتحقق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية، وأول ما يجب الاهتمام به فيها هو الجانب الإفرادي لأن المفردات عنصر من عناصر اللغة المستخدمة في التعليم والتعلم، فلا يمكن للمتعلم بلوغ المستوى التركيبي والدلالي قبل تعلم مفرداتها والتعرف على دلالاتها وسياقات ورودها لتسهم بذلك في:

* فهم واستيعاب المتعلم الدروس.

* حصول المتعلم على مهارة الكلام.

* حصول المتعلم على مهارة الكتابة.

* حصول المتعلم على مهارة القراءة.

* وضع المفردات في تراكيب لغوية.

* إدراك المتعلم لمعاني المفردات.

* تنمية الذوق الأدبي من خلال استحسان المفردة الفصيحة البليغة التي تترك وقعا على الأذن.

وتبعا لذلك تشكل تعليمية المفردات أهمية بالغة لا تقل أهمية عن تعليمية الجوانب اللغوية الأخرى لما لها من فائدة في إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ بعدد من المفردات التي تتشكل في تراكيب والتي تسمح له التخاطب والتعبير عن المفاهيم والأفكار التي يرغب في إيصالها للمعلم ولغيره (زملائه داخل القسم)، وهذا ما ذهب إليه "عبد الغني أبو العزم" في قوله: "إن قوة التعبير عند التمكن من الكلمات ومعانيها ودلالاتها تساعد على ربط الإتصال مع الغير، كما تساعد على

إمّلاك ثروة لفظية فيما بعد، إذ تفقد الكلمات عزلتها في نظام اللغة وتحوّل بالضرورة إلى شبكة من العلاقات في ترابط متين لتتحدّد الدلالات تلقائياً. (1)

2-4- أسس تقديم المفردات لمتعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية: يعدّ تقديم المفردات في كتب تعليم اللغات أمراً بالغ الأهمية فمن المهم أن تخضع هذه العملية لبعض الأسس التي تنظم طريقة تقديمها بشكل يسهل تعلّمها واستيعاب معانيها، وبالتالي توظيفها في عملية التواصل والتبليغ ومن أهم هذه الأسس:

- أن تعتمد الدّروس الأولى على المفردات الحسية الملموسة، الشائعة الاستعمال.
- أن تقتصر المراحل الأولى لتعليم المفردات على الكلمات ذات المدلول الواحد.
- أن يراعي التدرّج من المحسوس إلى المجرد أثناء تقديم المفردات.
- تحديد القدر المناسب لكل مرحلة دراسية والتي تتماشى والقدرات العقلية للمتعلمين.
- أن يعتمد التكرار بحيث تُكرر المفردة تكراراً كافياً لكي يترسخ في ذهن المتعلم.
- أن تستخدم المفردات الجديدة في تراكيب مألوفة.
- تقديم المفردات من خلال الحقول الدلالية وذلك بتنظيم عدد من الكلمات في سياق واحد جامع يدل على حقل معجمي معين والهدف من ذلك تنمية قدرات المتعلم على الربط فكرياً بين المفردات التي تنتمي إلى حقل واحد.
- استخدام الصورة "إذ يتعلم الأطفال تمييز بعض الكلمات بالنظر أو بالتخمين عند رؤية الصور أكثر مما يتعلمون بتكرار الأصوات" (2).

وتنبه الباحثون إلى أهمية المستوى الإفرادي الذي يعتبر التركيز عليه أحد استراتيجيات تعليم اللغات فعمل نفر منهم على تحديد أكثر المفردات استعمالاً وأكثرها شيوعاً عند الأطفال، لتقديم القدر والنوع المناسب الذي يحتاج إليه التلميذ لتوظيفها في أحاديثه وكتاباتهِ والخاصة بكل مستوى

¹ - أبو العزم، (عبد الغني-)، المعجم المدرسي أسسه ومناهجه، مؤسسة الغني للنشر، الدار البيضاء، 1996، ص 226-270.

² - ليونهاردت، (ماري-)، حب القراءة، ترجمة إبراهيم الغمري، بيت الأفكار الدولية، عمان، دط، 2012، ص 26.

تعليمي في المرحلة الابتدائية، وهذه البحوث تجسدت في مشاريع الأرصدة اللغوية وقوائم من المفردات وقد أُلّف بعضها على شكل قواميس وبعضها الآخر ظهر على شكل كتب أما بعضها الآخر عبارة عن بحوث علمية كرسائل الماجستير أو الدكتوراه.

3- مشاريع الأرصدة اللغوية وقوائم المفردات الشائعة المنجزة على الصعيد العربي:

يعود تاريخ إنجاز الأرصدة اللغوية في أوروبا إلى الخمسينيات من القرن الماضي وبعد اطلاع اللسانيين المغاربة على ما أنجز منها في كل من فرنسا وألمانيا وإسبانيا، قاموا باقتباس "فكرة الرصيد اللغوي العربي من الرصيد اللغوي الإنجليزي (the basic English) والرصيد اللغوي الفرنسي (le français fondamental)" (1) الذي نشر سنة 1954 بعنوان (le français fondamental 1^{er} degré) وكان قد أشرف على إنجازه جورج قوقنهايم، وبعد اطلاع اللغويين الإسبان على الرصيد الأساسي الفرنسي قام كل "روجر سارتر وبول ريفان" باتتباع نهج قوقنهايم في ضبطه للرصيد الفرنسي فأعدا "الرصيد الإسباني" الذي نشر سنة 1962، وبعد سنة واحدة أي في سنة 1963 صدر الرصيد الألماني الذي أشرف على إعداده م. ج. بيفيفر. (2)

وتجدر الإشارة إلى أن أول محاولة عربية لإنجاز الأرصدة اللغوية هي مشروع "الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي" المنجز من طرف باحثين في اللسانيات من كل من الجزائر وتونس والمغرب، دون أن نغفل في المقام ذكر الجهود المبذولة من طرف المشاركة والمتعلقة بقوائم المفردات الشائعة (listes de mots fréquents) لأن الاشتغال فيها كان مبكرا جدا إذ تُعتبر "قائمة فاخر عاقل" التي أُعدت في دمشق في العام 1950م والمسماة "المفردات الأساسية للقراءة في المرحلة الابتدائية" وكذا "قائمة رضوان للمفردات الشائعة" التي قدمها ضمن

¹ - www. Alesco. Org /bayanat/arabic/thesaurus.htm /02-02-2018/20:50.

² - ينظر: سالمى، (عبد المجيد-)، العناصر الإفرادية في كتب القراءة لسبع بلدان عربية، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 1988 (وقد تحدث بالشرح والتفصيل في الفصل الأول من رسالته عن موضوع الأرصدة اللغوية عند الغرب والعرب).

متطلبات شهادة الماجستير سنة 1952 أولى الأعمال المنجزة في ما يسمى "بقوائم المفردات الشائعة".

3-1 الرصيد اللغوي الوظيفي:

تعود فكرة تأسيس مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي عند المغاربة كما يقول عبد الرحمن الحاج صالح إلى " اقتراح الأمانة العامة لجامعة الدول العربية لما أسمته بمشروع المفردات المدرسية، وذلك في مؤتمر التعريب المنعقد في سنة 1961، وكان يرمي إلى حصر الألفاظ التي يكثر تداولها بين تلاميذ المرحلة الأولى من الابتدائي، ولم يكن لهذا المشروع أي حظ من التنفيذ حتى الإعداد له لم يتم إلى أن حصل حادث هام في اجتماع الجزائر لوزراء التربية للمغرب العربي في سنة 1967 فقد اقترحت فيه طريقة كاملة في كيفية إنجازها وحددت أهدافه بالدقة المطلوبة⁽¹⁾، وأعدّه فريق سمي باللجنة الدائمة للرصيد الوظيفي تألفت من باحثين ينتمون إلى الدول الثلاث الجزائر، تونس، والمغرب "وقد شارك فيه ثلاثة من أهل الجد والعلم وهم: الأستاذ أحمد الأخضر غزال مدير معهد الدراسات والأبحاث للتعريب في جامعة محمد الخامس في الرباط، والأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح مدير معهد العلوم اللسانية والصوتية في جامعة الجزائر، والأستاذ أحمد العايد مدير التعليم الابتدائي بتونس وعضو مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية (قسم اللسانيات) في جامعة تونس⁽²⁾ وقد صدر ذلك الرصيد اللغوي الوظيفي المغربي سنة 1975 في كل من البلدان الثلاثة وبذلك تم إدراجه في التعليم.

وقد اعتنت الكتب المدرسية للدول الثلاث بهذا الموضوع وذلك بالعودة إلى قائمة المفردات الواردة في الرصيد اللغوي الوظيفي لتأليف الكتب المدرسية بما فيها ما يقدم للتلميذ في نصوص

¹ - الحاج صالح، (عبد الرحمن-)، الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2010، ع1، ص 9-10.

² - السامرائي، (إبراهيم-)، كتابان الرصيد اللغوي الوظيفي - المعرب الصوتي عند العلماء المغاربة، مجلة المعجمية، تونس، 1992، العدد 8، ص 191.

كتاب القراءة، لكن مع هذا يلاحظ أنّ ما يوظفه التلميذ في الجزائر من مفردات في تعابيره الشفاهية والكتابية لا يرقى إلى المستوى المطلوب، وكأنّها لا تستجيب لحاجاته التبليغية، فما يقدم له يتصف بالكثرة كمّا بينما النوعية نجدها لا ترقى إلى المستوى المطلوب، وتشير الدراسات إلى النقص الموجود في (الجانب الإفرادي) في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ومثال ذلك دراسة الباحثة الجامعية "حفيظة تازروتي" التي تقول فيها بشأن المفردات التي تقدّم في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية: "لا يجد الطفل فيها ما يستجيب لحاجاته التبليغية اليومية، ولا يمكن أن ينتفع به مما ظهر في الحضارة العصرية كما أن الكثير من هذه المفردات مترادفات غير وظيفية"⁽¹⁾ فالحاصل أن المادة اللغوية المقدمة في كتب القراءة لهذه الفئة من المتعلمين لا تستجيب لحاجاتهم التواصلية وخاصة إذا ما تعلق الأمر بالتعبير عن المفاهيم الحضارية المستحدثة في عصرنا من أسماء الأجهزة الالكترونية المختلفة، أسماء أنواع الملابس.

3-1-1 أسباب إنجاز الرصيد اللغوي الوظيفي: من بين الأسباب الداعية إلى إنجاز الرصيد اللغوي الوظيفي هو ما لاحظته المختصون في تعليمية اللغة العربية ومن بينهم الباحث عبد الرحمن الحاج صالح والذي يقول في هذا الموضوع: "إن اطلعنا على الحصيلة من المفردات التي تُقدّم للطفل في المدارس الابتدائية أظهر لنا -معشر اللسانيين في المغرب العربي- عيوباً ونقائص في هذه الحصيلة لا يكاد يتصورها المربي، فمن حيث الكم تقدم للطفل غالباً كمية كبيرة جداً من العناصر اللغوية التي لا يتمكن بحال من الأحوال أن يأتي عليها جميعاً ولذلك تصيبه ما نسميه بالتخمة اللغوية، وقد يكون ذلك سبباً في توقف آليات الاستيعاب الذهني..."⁽²⁾ ولتفادي هذه العواقب الوخيمة والتي تعود بالسلب على المستوى اللغوي والمعرفي للتلميذ سعت اللجنة الفنية المكلفة بوضع تفاصيل مشروع الرصيد اللغوي العربي إلى "إلى ضبط مجموعة من المفردات

¹ - تازروتي، (حفيظة-)، الرّصيد اللغوي العربي والتأليف المدرسي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2005، ع8، ص 245.

² - الحاج صالح، (عبد الرحمن-)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دار موفم للنشر، الجزائر، 2007، ج1، ص 180.

والتركييب العربية الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي⁽¹⁾.

إنّ ما يمكن قوله هو أن الرصيد اللغوي الوظيفي المغاربي نافعا وناجعا في وقت إنجازه وامتدت صلاحيته إلى غاية الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي - وذلك لتغطيته كل المجالات المفهومية للأطفال آنذاك، أما بعد ذلك فقد طرأ على لغة الأطفال تغيير فالمفردات الشائعة في عصرنا اليوم لم تعد نفسها التي كانت شائعة عندهم في السبعينيات، لما طرأ من تغييرات على الحياة الاجتماعية والاقتصادية الأمر الذي استدعى وضع مصطلحات جديدة للمفاهيم الدالة على التطور الحضاري، لذا فمشاريع الأرصدة اللغوية تحتاج إلى دراسات وبحوث ميدانية متواصلة دون توقف لكي تزود المتعلم بما يحتاجه من مفردات جديدة تقرضها حركية اللغة.

3-1-2 فوائد مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي:

على الرغم من الصعوبات الكثيرة التي اعترضت فريق العمل أثناء انجاز "الرصيد اللغوي الوظيفي" إلاّ الفريق تمكّن من تخطي العراقيل وقد "ظهر العمل النهائي في عدة قوائم منها قائمة الألفاظ الألفبائية بالعربية والفرنسية، وبالفرنسية والعربية وقائمة تكميلية تتضمن المصطلحات العلمية والتقنية، وقائمة أخرى احتوت هذه الألفاظ موزعة على مجالات المفاهيم المختلفة"⁽²⁾ ليسهم في تقديم خدمات جلييلة على الصعيد المغاربي وعلى الصعيد العربي يمكن إجمالها في هذه النقاط:

1- توحيد لغة الطفل العربي من ناحية المفردات والتركييب" فبما أنه اشتركت في إخراجه وتحريره وضبطه جميع الدول العربية واتفقت هذه الدول على إدخاله في التعليم والاعتماد عليه في

¹ - الحاج صالح، (عبد الرحمن -)، الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته بحاجاته العصر الحاضر، ص 9.

² - سالمي، (عبد المجيد -)، مدخل إلى علم المفردات، منشورات مخبر الدراسات والبحوث الصوتية والمعجمية، جامعة الجزائر 2، الجزائر، دط، دس، ص 52.

- تأليف الكتب المدرسية وتسييره في جميع المؤسسات ذات التأثير على الجمهور فإنه سيتم بذلك توحيد لغة المتعلمين وذلك من موريتانيا إلى الخليج⁽¹⁾.
- 2- الاستجابة لحاجات المتعلم من الناحية الفردية وبما يتلاءم عمره، وبعبارة أخرى لا يقل عن الحد الأدنى الذي يحتاج إليه المتعلم ولا يتجاوز الحد الأقصى لتفادي ما يسمى بالتخمة اللغوية التي ستؤدي به إلى الحشو الذي سيتقل ذاكرته.
- 3- تزويد الكتب المدرسية بالمفردات اللازم تقديمها حسب التدرج.
- 4- تثبيت الصلة بين لغة التلميذ اليومية خارج المدرسة ولغته داخلها.
- 5- تزويد التلميذ بالكلمات الدالة على مفاهيم الحياة العصرية الجديدة التي لا يجد مقابلاً لها في الفصحى.
- 6- التقريب بين الفصحى والعامية من خلال اختيار اللفظ العامي الفصيح وإقراره في الكتب المدرسية لتقليص الهوة بين لغة البيت ولغة المدرسة.

3-1-3 الطريقة المعتمدة لإنجاز الرصيد اللغوي الوظيفي: يعتبر عبد الرحمن الحاج صالح أحد الأعضاء البارزين الذين شاركوا في مشروع الرصيد اللغوي المغاربي، فمن خلال تجربته بين الطريقة التي يجب أن يتبعها أي باحث أو أي مؤسسة بحثية تسعى للخوض في مثل هذا العمل الميداني وفي هذا الصدد يقول: "المرجع الأساسي هو واقع الاستعمال للطفل ولمحيطه الأقرب والغاية الأولى هو تحديد ما يشترك فيه الأطفال العرب من مفاهيم وألفاظ في سن معينة، والمفاهيم العلمية التي لا بد من معرفتهم إياها، ومن ثم تكون المعطيات التي ستجمع وينطلق منها ثلاثة: ما يقرأ الطفل من الكتب، وما يكتبه، وما يسمعه وما ينطق به في محيطه، ويعتمد على شبكة من المفاهيم العالمية الشهرة لتغطية كل ما يحتاج إليه الطفل"⁽²⁾ فالأساس الأول الذي اعتمده

¹ - الحاج صالح، (عبد الرحمن-)، الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، ص 13.

² - الحاج صالح، (عبد الرحمن-)، الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، ص 19.

المشتغلون في الأرصدة اللغوية هو لغة الطفل اليومية العامة منها والفصيحة التي يوظفونها في كتاباتهم وأحاديثهم.

كما وضّح عبد الرحمن الحاج صالح الطريقة المتبعة لإنجاز الرصيد اللغوي الوظيفي قائلاً: "تُحصر هذه المعطيات على شكل عينة كبيرة في كل بلد، ثم يُحصى تردد عناصرها في كل نوع من ذلك في كل بلد، ثم يُقاس توزعها على البلدان العربية كلها، ورودها أو عدم ورودها وكم مرة، بالتمييز بين الفصح وغيره، ثم تُحصر شبكة المفاهيم العالمية التي تمثل ما يعرفه الطفل ضرورة في البلدان الراقية من المفاهيم غير العقائدية زيادة على المفاهيم الخاصة بالأمة العربية والإسلامية، ثم تُحصى كل الخانات الفارغة في المعطيات (مدونة الطفل ومحيطه) وهي الخانات التي تملأها دائماً أو غالباً لفظة مغرقة في العامية أو لفظة أعجمية، وتختلف من بلد إلى آخر ومن إقليم إلى آخر، وقد يعثر على لفظ فصيح هنا وهناك، ثم تضع لجنة من أهل الاختصاص الألفاظ التي ستملأ هذه الخانات بالبحث في التراث أو فيما وضع في زماننا، أو تجتهد بطرق الوضع المعروفة"⁽¹⁾ وبعد ذلك تأتي مرحلة اختيار قائمة كلمات الرصيد والتي ستعتمد أسس علمية بحتة وهي⁽²⁾:

* الأكثر شيوعاً والأكثر توزيعاً في الوطن العربي.

* الأكثر تردداً في النصوص بالنسبة لمرادفاتها إذا تعددت.

* ما يكون أكثر إحياء للمعنى.

* الأكثر قبولا للاشتقاق والتصريف.

وفي المرحلة الأخيرة يتم عرض قائمة كلمات الرصيد الوظيفي "بوسائل الإعلام على الجماهير من المثقفين في كل بلد (تعرض على المعلمين والأساتذة والمفتشين والمشتغلين في وسائل الإعلام)

¹ - نفسه، ص 19-20.

² - نفسه، ص 20.

ويتم الاختيار النهائي بالاعتماد على ما اختارته الأكثرية في كافة البلدان لتقام قائمة ألفبائية بالمفردات المقترحة على شكل معجم وبالصور وقائمة أخرى لمجالات المفاهيم، كل مفردة تدخل في مجال من الحياة العامة...⁽¹⁾، ليتم الرجوع إليه واستغلاله من طرف معدي الكتب المدرسية بكل أنواعها تلك الخاصة بالمعلم والخاصة بالتلميذ فيدخل الرصيد في كتاب القراءة، وكتاب التاريخ، وكتاب الجغرافيا وكتاب التربية الإسلامية، وكتاب التربية العلمية والتكنولوجيا، فالرصيد الوظيفي لا يخدم فقط كتب القراءة بل يشمل كل الكتب المدرسية المختلفة باختلاف المواد التعليمية المقررة والكتب شبه مدرسية.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة تقويم الرصيد بين الفينة والأخرى من طرف أهل الاختصاص وذلك لغرض إثرائه بالمفردات الجديدة التي ترد على القاموس اللغوي للمتكلمين، وخاصة ما تعلق بالمصطلحات الجديدة التي تفرضها التكنولوجيات المعاصرة والتي تتصف بسرعة دخولها إلى اللغة العربية واللغات المختلفة وكثرة الحاجة لاستخدامها. هذا ويعد مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي مشروعاً ناجحاً لذا تلتها مشاريع أرصدة لغوية أخرى تخطت حدود الجزائر وتونس والمغرب لتبلغ كل الدول العربية لينجز ما سمي بـ "الرصيد اللغوي العربي".

3-2 الرصيد اللغوي العربي:

بعد أن تمّ نشر الرصيد اللغوي الوظيفي (المغربي) وإدراجه في التعليم في كل من الجزائر، تونس والمغرب رأت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ضرورة توسيع هذا المشروع ليضم كل الدول العربية "فأنشأت المنظمة لجنة للإشراف على مشروع الرصيد اللغوي العربي تتكون من ممثل لكل بلد مشارك، ويشرف هذا الممثل على لجنة محلية وهي التي كلفت بإنجاز هذا العمل في بلدها، فعينت كل وزارة تربية في كل بلد مجموعة من الخبراء للقيام بما قام به إخوانهم في المغرب العربي، واجتمعت لجنة الرصيد لأول مرة في يونيو 1976 بمقر معهد العلوم اللسانية

¹ - الحاج صالح، (عبد الرحمن-)، الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، ص 20.

والصوتية بالجزائر وتبنت اللجنة في هذا الاجتماع طريقة حصر المكتوب، ثم في 1977 تبنت أيضا طريقة حصر المنطوق⁽¹⁾ وشاركت فيه (16) دولة عربية قام فيها المكلفون لإنجاز هذا العمل بجمع لغة الأطفال الممثلة في "كتاباتهم العفوية وتسجيل كلامهم العفوي وخطاباتهم في المدرسة وفي البيت وفي الملاعب وغيرها وفي جميع الأحوال الخطابية العادية الطبيعية"⁽²⁾.

وبعد الانتهاء من عملية جمع اللغة وتسجيلها وتفرغها تم إحصاء المفردات والتي بلغ "عددتها 636482 مفردة من خلال الكتب المدرسية وكتابات التلاميذ، وبالنسبة للمنطوق المسجل بلغ عدده 1600738 مفردة"⁽³⁾ وقد تمت الاستعانة بالحواسيب لإحصائها وكان للأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح من الجزائر دورا مهما في تبيان طريقة الجمع وطريقة التصنيف لما له من خبرة بعد إشرافه على فريق العمل الذي أنجز الرصيد اللغوي الوظيفي، وقد تم الشروع في العمل على تطبيق ما ورد في الرصيد اللغوي العربي بعد الانتهاء من العمل فيه إذ "توّجت سنة 1989 بوثيقة أصدرتها المنظمة، فيها تحديد للرصيد اللغوي الواجب تكوينه لدى التلاميذ، مفصل ومنظم حسب السنوات الدراسية ومجالات المعرفة ليتم استغلاله في الكتب المدرسية حيث اتفقت الدول العربية على إدخاله في التعليم والاعتماد عليه دون غيره في تأليف الكتب المدرسية"⁽⁴⁾ وقد أوصت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالشروع في تطبيقه ابتداءً من السنة الدراسية 1988-1989.

هذا وقد كان مبدأ الاستعمال الفعلي للغة العربية الذي اعتمده الحاج صالح المنطلق الفعلي والأساس للرصيد اللغوي الوظيفي والرصيد اللغوي العربي، وكان ذلك إجابة عن سؤال الوسط

1 - الحاج صالح، (عبد الرحمن -)، الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، ص 10.

2 - الحاج صالح، (عبد الرحمن -)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 176.

3 - المرجع السابق، ص 21.

4 - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، إدارة التربية، تونس، 1989، ص 17.

التربوي في المغرب والمشرق العربيين عن طبيعة وحجم المادة اللغوية التي يجب تقديمها للمتعلم في المراحل التعليمية الأولى وبالفعل فقد سعى المشتغلون على هذين الرصدين تقديم المادة اللغوية الخاصة بالطفل والتي يحتاج إليها " للتعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من جهة، ومن ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة."⁽¹⁾، هذا وقد كانت الأسس المعتمدة في ضبط الرصيد اللغوي العربي هي نفسها التي اعتمدت لإنجاز الرصيد اللغوي الوظيفي وهي:

- الانطلاق من الواقع المشاهد.

- الانطلاق من المتعلم نفسه وهو الطفل بكل اهتماماته وحاجاته الحقيقية.

- مراعاة قدراته الاكتسابية.

وعليه فإن ما يمكن استخلاصه من كل هذا هو أن الهدف من مشاريع الأرصدة اللغوية المغاربي والعربي لم يخرج عن هذه النقاط: "الأولى ضبط رصيد التلميذ اللغوي، وذلك بضبط كمية المفردات والتراكيب التي يتعلمها من كتب القراءة والنصوص وسائر الكتب العلمية والإنسانية والثانية مراقبة الاستفادة مما يتعلمه من مفردات وتراكيب في تعبيره وكلامه وكتابات، فالتعبير بما يكتسبه من مفردات وتراكيب هو مقياس تعلمه الحقيقي لها ولصورتها جزءا من ثروته اللغوية."⁽²⁾ وفي الحقيقة مشاريع جمع المفردات الشائعة لم تبدأ مع عمل الرصيد اللغوي الوظيفي المغاربي والرصيد العربي وإنما كانت هناك محاولات أنجزت عند العرب المشاركة على شكل بحوث أكاديمية في الخمسينيات من القرن الماضي ممثلة في قوائم المفردات الشائعة.

¹ - الحاج صالح، (عبد الرحمن-)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دار موفم للنشر، الجزائر، دط، ج2، ص 120.

² - الديلمي، (طه حسين-)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص

3-3 - قوائم المفردات الشائعة المنجزة على الصعيد العربي:

لقد عُرِفَت قوائم المفردات منذ عهد بعيد لما لها من أهمية في تعليم اللغات وفي تصميم مناهجها وفي تأليف الكتب المدرسية، فقد اهتم الباحثون اللسانيون في أمريكا وأوروبا بإنشاء قوائم المفردات (word list) وأهم تلك المحاولات قائمة ثورندايك⁽¹⁾ في الولايات المتحدة الأمريكية التي نشرت سنة 1921 والتي وضع لها عنوان (the teacher's word book) والكتاب عبارة عن "قائمة ألفبائية تضمنت 10000 مفردة المتحصل عليها من إحصاء ما يقارب 625000 مفردة مأخوذة من كتب قصص الأطفال، وما يقارب 3000000 مفردة مأخوذة من كتاب الإنجيل وكتب الإنجليزية الكلاسيكية، وما يقارب 300000 مفردة مأخوذة من كتب القراءة للمرحلة الابتدائية، وما يقارب 50000 مفردة مأخوذة من كتب الحرف المختلفة كالطبخ، والخياطة، و الفلاحة، والتجارة وغيرها من المهن، وما يقارب 500000 مفردة من كتب المراسلات، استعانت القائمة بما يقارب 41 مصدرا مكتوبا. "⁽²⁾ وبعد ذلك قام ثورندايك باختيار أكثر الكلمات تكرارا في الكتب المذكورة -أعلاه- للحصول على القائمة النهائية التي تضمنت 10000 مفردة.

3-3-1 العوامل التي أدت إلى ظهور قوائم المفردات الشائعة:

ظهرت عملية البحث في قوائم المفردات الشائعة في أوائل القرن العشرين - كما قلنا - وكان من أهم الأسباب الداعية إلى ذلك:

¹ - ادوارد لي ثورندايك (Edward Lee Thorndike): باحث امريكي ولد سنة 1874 توفي سنة 1949 اختص بالبحث في علم النفس، كما يعود إليه الفضل في البحوث المتعلقة بقوائم المفردات الشائعة إذ ألف سنة 1921 كتاب (the teacher's word book)، كما ألف سنة 1931 (A teacher's word book of the twenty thousand words)، وله كتب أخرى في اختصاصات متعددة ككتاب ذكاء الحيوان (animal intelligence)، وكتاب أساسيات التدريس (the principles of teaching)، التربية الكتاب الأول (éducation the first book) للاطلاع على مزيد من المعلومات عد إلى: www.wikipedia.org

² - Thorndike. Edward lee, the teacher's words book, Columbia University, New York city, 1st edition, 1921, p 3.

* ظهور الحاجة إلى ضبط المفردات الجديدة في كتب القراءة، حيث ارتبطت حركة جمعها بضبط المفردات الجديدة في كتب القراءة وبخاصة في المراحل الأولى من التعليم لأنه يصعب على التلميذ فهم المواد المقروءة التي تتضمن مفاهيم غريبة أو كلمات لم يألّف سماعها¹ ومن هنا ظهرت الحاجة إلى جمع المفردات الشائعة لدى التلاميذ.

* تحديد المفردات الأساسية في اللغات المراد دراستها فمن المعروف أن المفردات الأساسية في كل اللغات تتصف بالسهولة والوضوح والأهمية وقد يكون الشيوخ أحد هذه العوامل.

* نتيجة لانعكاس النظرة الاجتماعية الوظيفية على فلسفة التعليم فكان لزاما الاهتمام بتزويد التلميذ بالمفردات الوظيفية التي تساعد على المحادثة والمناقشة وكتابة الرسائل والمذكرات فاستلزم ذلك حصر المفردات ذات القيمة الوظيفية الاجتماعية وترتيبها في قوائم.

* الحاجة إلى تقنين وتنظيم المواد اللغوية التعليمية الموجهة للمتعلمين الناطقين بلغاتهم أو لغير الناطقين.

3-3-2 نماذج من قوائم المفردات في اللغة العربية:

لقد كان للباحثين العرب اهتمام بعملية إحصاء المفردات الشائعة في اللغة العربية فتنوعت القوائم التي أنجزوها بتنوع المنهج المتبع من طرف كل باحث فقد اعتمد بعضهم على اللغة المكتوبة في الكتب المدرسية في حين اعتمد البعض الآخر على اللغة المنطوقة للأطفال المتدرسين، كما اعتمد آخرون على كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ولكن أشهر القوائم على الإطلاق قائمة الرياض والمسماة "قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربية" التي أعدها داود عبده سنة 1979م وقائمة مكة التي نشرت سنة 1981م والتي سُميت "قائمة مكة للمفردات الشائعة" وقد استغرق إعدادها أكثر من عام، أشرف على جمعها نخبة من العاملين في حقل تدريس اللغة

¹ Thorndike. Edward lee, the teacher's words book p 4.

العربية لغير الناطقين بها وقد تم فحص ومراجعة العمل وتقويمه من طرف محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة⁽¹⁾ وفيما يلي سنذكر بعضاً من هذه القوائم⁽²⁾ :

- قائمة بريل التي ظهرت سنة 1940م بعنوان قاموس الصحافة العربية " (The basic word list of the arabic daily) تضمنت مائة وستاً وثلاثين ألف كلمة (136000) أحصاها الباحث من الصحف اليومية الصادرة بين عامي 1937 و 1939.

- قائمة قدي لطفي: وهي عبارة عن بحث قدمه لنيل شهادة الدكتوراه في جامعة شيكاغو سنة 1948 بعنوان " التغييرات اللازمة لرفع كتب القراءة المصرية " "Changes needed in egyptian readers to increase their value" وفيها قام الباحث بإحصاء المفردات المستخدمة في كتب المطالعة في المدارس الابتدائية.

- قائمة فاخر عاقل: وقد أنجزها صاحبها في دمشق في العام 1950م والمسماة "المفردات الأساسية للقراءة في المرحلة الابتدائية" وفيها اعتمد الباحث على كتب القراءة في عدد من البلدان العربية وهي فلسطين، لبنان، سوريا، مصر، السعودية والعراق، وقد احصى الباحث فيها مائة وثمانية وثمانين ألف كلمة (188000).

- قائمة رضوان التي قدمها ضمن متطلبات شهادة الماجستير سنة 1952م وفيها جمع أحاديث عدد من الأطفال يزيد عددهم عن المائتين بين سن الرابعة والنصف وسن الخامسة والنصف.

- قائمة لاندوا (Landau) التي ظهرت سنة 1959م بعنوان "المفردات الشائعة في النثر العربي" (A word count of modern arabic prose) التي حصرت أيضاً الأخطاء التي جاءت في

¹ - الناقة، (محمود كامل-)، طعيمة، (أحمد رشدي-)، قائمة مكة للمفردات الشائعة، مطابع الصفا، جامعة أم القرى، السعودية، ط1، 1981، ص 4-5.

² - الناشف، (هدى محمود-)، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمان، ط1، 2007، ص 37-38.

الكتب المصرية وفي الأجناس الأدبية في مصر ضمت القائمة مائة وستا وثلاثين ألف كلمة (136000).

- قائمة مكاريوس وراموني التي ظهرت سنة 1968م بعنوان "المفردات الشائعة في كتب النصوص الأدبية للمرحلة الابتدائية" (word count of elementary modern literary text) (book).

- قائمة يونس سنة 1974م بعنوان "الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى في المرحلة الابتدائية وتقديم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوءها".

- قائمة ساريتين التي ظهرت سنة 1979م المسماة "القائمة المتدرجة لمتعلمي العربية" (graded vocabularies for learners of arabic) التي كان موضوعها جمع الكلمات الأكثر شيوعا في النثر العربي.

- قائمة الحسون وهرمز المسماة "الثروة اللغوية عند الأطفال من خلال أقاصيصهم".

من خلال عناوين القوائم المنجزة على الصعيد العربي يمكن القول:

إن قوائم المفردات التي أنجزت في اللغة العربية متنوعة ومختلفة باختلاف المنهج والعينات والنماذج المعتمدة في البحث، فهناك قوائم تهدف إلى تحسين مستوى المواد التعليمية وخاصة كتب القراءة منها والموجهة لمتعلمي اللغة العربية كلغة أولى مثل قائمة فاخر وعادل، لطفي رضوان، يونس، وهرمز، وقائمة الرصيد اللغوي الوظيفي، وهناك قوائم أخرى اهتمت بمتعلمي اللغة العربية كلغة ثانية مثل قائمة معهد الخرطوم وقائمة "مكاريوس وراموني"، وقائمة "الرياض" وقائمة "مكة" ومع اختلاف الطرق المتبعة في الأعمال الخاصة بقوائم المفردات الشائعة ومشاريع الأرصدة اللغوية إلا أن "معرفة الكلمات الشائعة مفيدة، بل ضرورية في حقل تعليم العربية لغير العرب لأن هذه المعرفة تفيد في تأليف كتب القراءة العربية لغير العرب وتفيد في انتقاء الكلمات الهامة من

بين مئات الآلاف من الكلمات التي تزخر بها اللغة العربية، ولا تقتصر فائدة قوائم الكلمات الشائعة على تعليم العربية لغير العرب، بل هي مفيدة ومهمة في تعليم العربية للعرب أيضاً.⁽¹⁾ كما أنها ضرورية لتقويم المناهج والكتب المدرسية فأبرز المشاكل التي تواجه مصممي البرامج التعليمية ومؤلفي الكتب المدرسية هو تحديد القدر والنوع المناسب من المفردات والتراكيب الذي ينبغي طرحه للمتعلم من العدد اللامحدود من العناصر اللغوية الذي تزخر به اللغات.

4 - أهمية الأرصدة اللغوية وقوائم المفردات الشائعة في تأليف الكتب المدرسية:

تسعى المنظومة التعليمية في الجزائر إلى تكوين التلميذ تكويناً لغوياً ومعرفياً، ويتحقق الأول من خلال تزويد رصيده اللغوي بحصيلة من المفردات والتراكيب التي يتعلمها من خلال النصوص القرائية ذلك أنّ النص يعتبر الوعاء المناسب لاستعمال المفردات والتراكيب في مواقف تعبيرية لغوية تساعد المتعلم على فهم معاني تلك المفردات في المقام الأول واستعمالها في المقام الثاني. هذا وتتنوع المفردات والتراكيب التي يتعلمها التلميذ في هذه المرحلة بتنوع المواد المقرّر أخذها في كل مرحلة تعليمية، ولكن تبقى دروس اللغة العربية وما يرد فيها من أنشطة كالقراءة والقواعد والإملاء والمحفوظات أهم مصدر من مصادر معارفه اللغوية، أما التكوين المعرفي يتحقق له من خلال تلك المعارف التي يتلقاها من المواد الأخرى المبرمجة والتي تتنوع بين الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والتربية الإسلامية والتاريخ والجغرافيا ... وغيرها من المواد التي يسهم المحتوى التعليمي الوارد فيها في البناء الفكري للتلميذ.

والجدير بالذكر أن التلميذ لا يتوصل إلى اكتساب واستيعاب المعلومات والخبرات التي تُقدم له إلاّ بعد حصوله على المادة الإفرادية الكافية والمتنوعة بحسب المجالات المفهومية التي يتوقف عليها التوجيه المعرفي للتلميذ، وذلك باعتبار أن تلك المفردات اللغوية تؤدي دوراً أساسياً وفعالاً في تشكيل معارف الطفل وتوسيعها، وبناء تصوراتهِ للواقع الذي يتوقف إدراكه له على تلك

¹ - الخولي، (محمد علي-)، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2000، ص 99.

المفردات اللغوية الحسية منها والمجردة⁽¹⁾ لكن واقع كتبنا المدرسية ينذر بمشكلة حقيقية ذلك أن المادة اللغوية التي تقدّم فيه يتم اختيارها على أساس الحدس والتخمين فغالبا ما "تُقدّم للطفل كمية كبيرة من العناصر اللغوية لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي على جميعها ولذلك يصيبه ما يسمى بالتخمة اللغوية وقد يكون ذلك سببا في توقف آليات الاستيعاب الذهني والإمتهالي"⁽²⁾ ونفهم من ذلك أنه على واضع الكتب المدرسية اعتماد منهجية علمية تراعي في المقام الأول مستوى المرحلة التعليمية التي يقدّم لها الكتاب، أما في المقام الثاني التحقق من اعتدال المادة اللغوية المقدمة من حيث الكم اللفظي من جهة ومن حيث نوعية هذا الكم من جهة أخرى ومن بين جوانب النوعية معدل طول الكلمة ومعدل طول الجملة لأنه كلما كانت الجملة أطول أو الكلمة أطول كانت أصعب فهما كما أن الكلمات الشائعة الاستعمال أيسر فهما.

4-1 - مفهوم الكتاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسي أحد الأركان الأساسية التي يستند إليها المنهاج ويشكل الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية، كما يعتبر أيضا من "أقدم الوسائل التعليمية ظهر بعد ظهور المطبعة التي أزلت عصور المخطوط (manuscrit)، وقد تم إنشاء أول مطبعة بفرنسا سنة 1470 التي نشرت أول كتاب مدرسي والذي أُلّف باللغة اللاتينية بعنوان "رسائل قسبران دو برقام" (lettres de Gasparin de Pergame)⁽³⁾ وبعد ازدهار الطباعة تحسّن شكل الكتاب المدرسي وانتشرت صناعته في كل دول العالم لأنه المرجع الأساس الذي يستقي منه التلميذ معلوماته كما أنه الأساس الذي يستند إليه المعلم في إعداد دروسه قبل أن يقدم درسه داخل القسم.

¹ - بن عليّة، (عبد السلام-)، تعليمية المفردات في المرحلة الابتدائية، ص 11.

² - الحاج صالح، (عبد الرحمن-)، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، 1973، العدد 04، ص 46.

³ - Choppin. Alain, L'histoire des manuels scolaires Une approche globale, Revue de L'histoire de l'éducation, Paris, 1980, numéro 9, p3.

وفي تعريف الكتاب المدرسي يقول الباحث المغربي عبد الحق منصف: "إن الكتاب المدرسي أحد أدوات المؤسسة التربوية مرافق للتلميذ داخل الفصل وخارجه فهو أداة يدوية (manuel) قبل أن يكون أداة فكرية والكتاب المدرسي فوق ذلك أداة ديداكتيكية"⁽¹⁾ ولا يقتصر استخدامه على المتعلم فقط بل هو مؤلف مشترك بين المعلم والتلميذ ويقول ألان شوبان (Alain Choppin) في هذا الصدد: "إنَّ الكتاب المدرسي في عمومهِ يحيلنا على كل مؤلف معد لأغراض تعليمية وهو بذلك مُوجه لكل التلاميذ ولجميع المستويات والاختصاصات وإلى المُدرسين كذلك"⁽²⁾ أما عن مكانته ضمن الوسائل التعليمية فيعتبره أبو الفتوح رضوان وآخرون أنه: "وسيلة لا غنى عنها لكل من المدرس والتلميذ فهو يُعين المدرس في إعداد الدرس وتعليمه وأيضا يُعين التلميذ على استيعاب الدرس"⁽³⁾، ويشترط فيه أن يكون حصيلة خبرات ثقافية واجتماعية تستهدف فئة تعليمية محددة بحيث تتوافق مع قدراتهم العقلية.

هذا وتتنوع الكتب المدرسية بتنوع المواد المقررة للتدريس ولهذا يمكن أن نعتبره بأنه "كل مؤلف يحمل معلومات مرتبطة ببرامج تعليمية خاصة بكل مادة تعليمية"⁽⁴⁾ مما يعطي له صفة التعدد فيُخصص كتاب للقراءة وكتاب للرياضيات وكتاب للتاريخ وكتاب للجغرافيا وغيرها من المواد التعليمية إضافة إلى صفة التعدد، فقد تأتي كتب بعض المواد الدراسية في أجزاء بحسب طول أو قصر محتوى المادة التعليمية أو لتفادي ثقلها بالنسبة للأطفال الصغار.

وأسفرت التكنولوجيات المتطورة إلى تجاوز مرحلة الكتاب المدرسي الورقي لما تتطلبه عملية صناعته من أموال باهضة في سبيل إخراجه كالورق والألوان، النسخ، الطبع، التي تتطلب استعمال أدوات وأجهزة مكلفة والتي أصبحت تؤرق كاهل الدول الفقيرة والغنية، مما دفع ببعض

¹ - منصف، (عبد الحق-)، رهنات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1، 2007، ص236.

² - Choppin. Alain, Manuels scolaires histoire et actualité, édition Hachette, Paris, 1992, p 203.

³ - رضوان، (أبو الفتوح-) وآخرون، الكتاب المدرسي، مكتبة الأنجلو، القاهرة، دط ، 1988م، ص15.

⁴ - Georgette. Pastiaux. Jean, Précis de Pédagogie, édition Nathan, Paris, 2005, p 134.

الدول المتقدمة مثل كوريا الجنوبية وتركيا والكثير من الدول المتقدمة وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية إلى انتهاج سياسة جديدة في إخراجها وهو ما يسمى بالكتاب المدرسي الإلكتروني الذي يحمل مزايا عديدة نذكر منها: الاستغناء عن تكلفة الطباعة والإخراج، سهولة الوصول إلى المحتوى وريح الوقت، إرفاق النصوص بمقاطع صوتية وصور وفيديوهات، كما يمكن للمتعلم التفاعل معه من خلال إضافة ملاحظات وإنجاز التمارين أو الواجبات المنزلية وإرسالها للمعلم عبر البريد الإلكتروني.

ونخلص مما سبق إلى أن الكتاب المدرسي بنوعيه الورقي والإلكتروني أحد الدعامات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية لأنه أداة ضرورية لكل من المعلم والمتعلم على حد سواء فهو "يساعد المعلم على تحضير دروسه بعيدا عن التشتت والعشوائية، كما يوحي إليه بطريقة التدريس المناسبة، وأسلوب تقديم الموضوعات ويقدم للتلاميذ المعرفة العلمية بصورة منظمة يسهل عليهم استيعابها، وبتيح لهم فرصة التعلم الذاتي بما يتناسب مع ظروفهم وقدراتهم التعليمية، كما يفيد التلاميذ في تقويم أنفسهم بما يتضمنه من أسئلة وتدريبات"⁽¹⁾ غير أن الكتاب المدرسي لا يجب أن يكون غاية بحد ذاته ولا يجب أن يستخدم كوعاء للحقيقة المطلقة أو المصدر الوحيد للمعلومات، بل يجب أن يكون أداة لتحريض الفكر وإثارة التخيل، وأن يستخدم بشكل نقدي فلا يتعامل معه المعلم والمتعلم على أنه كتاب مقدس.

4-1-2 أهمية الكتاب المدرسي: تتجلى أهمية الكتاب المدرسي في استحالة الاستغناء عنه في العملية التعليمية التعلمية فتوفره ضروري جدا في الأيام الأولى من الدخول المدرسي، إذ لا يمكن الشروع في تقديم الدروس في بداية كل سنة دراسية قبل توفيره لكل التلاميذ "لأنه يطرح محتوى المعارف التي ينبغي على التلميذ أن يكتسبها، مرتبط بمستوى معين كما أنه يقترح دروسا...."⁽²⁾

¹ - زكريا، (إسماعيل-)، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة، القاهرة، دط، 1991، ص 140.

² - أراق، (سعيد-)، الكتاب المدرسي أي قيم لأي تلميذ؟، مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، 2009، العدد 40، ص 111.

موزعة توزيعيا منتظما وفق عدد الحصص الدراسية المتعلقة بكل نشاط تعليمي، من هذا كله نستخلص أهمية الكتاب المدرسي الي يمكن إجمالها في هذه النقاط⁽¹⁾:

- يعتبر مصدر ومرجع أساسي للتعليم فهو ضروري بالنسبة للمُعلِّم والمتعلم بحيث يستطيع هذا الأخير الرجوع إليه للمراجعة ولتحضير الدروس، أما بالنسبة للمعلم فهو بمثابة المادة التي يستند إليها أثناء التدريس.

- يساعد المعلم على التخطيط لعملية التدريس والأساليب التي يجب أن يتبعها فهو يوفر الملخص والأسئلة والأنشطة، كما يمكن أن يساعده أيضا في توجيه المتعلمين بما يحقق أهداف المنهاج.

- الكتاب المدرسي يزيد من اعتماد المتعلم على نفسه وكأنه يقلل من الاعتماد على المعلم كمصدر لاكتساب المعلومات.

- ينمي رغبة القراءة والدراسة لدى المتعلم، كما يكسبه مهارات التفكير والتحليل والاستنتاج.

- يعتبر أحد المصادر التي تسهم في تعريف المتعلم بثقافة المجتمع الذي يعيش فيه وبثقافة المجتمعات الأخرى.

والواقع إنّ الكتاب المدرسي - بنوعيه الورقي والالكتروني - مهما كانت جودة مضمونه وإتقان صنعه، لا يمكن أن يحلّ محل المعلم في العملية التعليمية، كما أن فعاليته تبقى رهينة توظيفه الجيد، وذلك بالتعرف على توجهاته وطريقة تبويبه، وتنفيذ تعليماته وإرشاد التلاميذ لاستعماله استعمالا سليما بقراءته قراءة سابقة على الدرس وتحديد الأنشطة المستهدفة والاهتمام بالمعينات الواردة فيه كالصور والأمثلة والتدريبات، فللمعلم دور كبير في إبراز قيمة الكتاب المدرسي ليجعله بذلك وسيلة تعليمية حيوية في يد المتعلم لأنه المخوّل قبل التلميذ التصرف فيه بالتوسع أو بالبسط

¹- Seguin. Roger, l'élaboration des manuels scolaires guide méthodologique, Unesco, 1985, p25.

أو الحذف أو الإضافة وفق حاجات المتعلمين وحسب ما يراه مفيدا لهم دون أن يتجاوز في ذلك ما ورد في المنهاج.

4-1-3 مراحل تأليف الكتاب المدرسي:

تمر عملية تأليف الكتاب المدرسي بعدة مراحل تقتضي عناية خاصة في كل مرحلة حتى يتم انجازه بشكله المناسب، وليكون بين أيدي المتعلمين في الوقت المناسب والذي يتزامن مع الدخول المدرسي لأن تعطيل توفيره للمتعلّم في هذا الوقت يؤدي إلى تأخير سير الدروس مما يؤدي أيضا إلى مشكلة عدم إنهاء المنهاج في وقته المحدّد، لذا فمن الضروري الأخذ في الحسبان عامل الزمن أثناء تأليف الكتب المدرسية، وتجدر الإشارة إلى أنّ عملية تأليف الكتاب المدرسي ليست عملية فردية وإنما عملية جماعية يشترك فيها مجموعة من المختصين، وقد فصل الباحث الجامعي الأردني "محمد العميرة" الحديث في التأليف المدرسي مركزا على الفئات التي تشتغل عليه والتي حدّدتها بهذا الشكل⁽¹⁾:

- المؤلفون: ويتم اختيارهم وفق أسس ومعايير معينة كعدد سنوات الخبرة في مجال التدريس، المؤهلات العلمية، الخبرات السابقة في التأليف، المؤلفات العلمية من كتب وأبحاث.

- المنسقون: وهم أعضاء المناهج المعنيون بعملية التأليف.

- المشرفون على عملية التأليف: وهم أعضاء لجنة التوجيه والإشراف على التأليف ويتم اختيارهم وفق تخصصاتهم وخبراتهم بما يتناسب ويتلاءم مع المبحث المعني لديهم.

وتعمل كل هذه الفرق مجتمعة حسب الدور المطلوب منها في عملية التأليف وذلك لإنتاج كتاب مدرسي يتناسب مع المرحلة الدراسية التي أُلّف لها بحيث تكون معلوماته دقيقة وواضحة بما فيه من صور وأشكال وخرائط ورسومات مناسبة للمضمون.

¹ - جريدة الرأي الأردنية، العدد الخاص بيوم الأربعاء 2014/11/26، النسخة الإلكترونية من موقع: www.alrai.com ، على الساعة 17:20.

وبعد الانتهاء من عملية التأليف تأتي مرحلة أخرى في غاية الأهمية لإخراج الكتاب في صورته النهائية بالشكل والمواصفات المطلوبة، وهي المرحلة التي يتوقف عليها جذب ولفت انتباه المتعلمين وهي ما يسمى بعملية **التحرير الفني للكتاب المدرسي** ويهدف التحرير الفني للكتاب المدرسي إلى الحفاظ على الصفة المميزة التي تظهر بها الكتب المدرسية كحسن إخراجها وتنظيمه مما ينعكس على إقبال المتعلم عليه وحسن تلقّيه، وعليه يقوم المحرّر الفني بإجراءات عملية تكفل الأخذ بعين الاعتبار العناصر الفنية التي يجب احترامها وهي "أن يكون الكتاب في شكله العام أنيق المظهر، جذاب الشكل، ملائم الحجم، جيد الورق، خفيف الوزن، متقن الأحرف، واضح الأحرف، متناسق المسافات بين الأسطر والكلمات، خالٍ من الأخطاء اللغوية والمطبعية، واضح الصور والرسوم والخرائط، والبيانات في الصفحات، جميل الغلاف، متين التجليد، موفّقاً في اختيار اسمه وعنوانه الرئيس وعناوينه الفرعية، ليكون شائقاً للتلاميذ ومغرياً للقراءة وللاعتناء عليه في المذاكرة"⁽¹⁾ ولكي يشكل الكتاب المدرسي أحد الدعائم الأساسية للمنظومة التربوية وليؤدي دور الوسيط بين التلميذ والمادة والمعلم، فقد كان من اللازم البحث عن المواصفات التي يجب أن يكون عليها هذا الأخير.

4-1-4 مواصفات الكتاب المدرسي الجيد:

يعتمد تأليف الكتب المدرسية على مجموعة من المعايير والمواصفات التي يتعلق بعضها بالمادة التي يحتويها الكتاب من حيث كيفية تنظيمها وطريقة تقديمها للمتعلم، وبعضها الآخر يتعلق بمدى استجابتها لحاجات المتعلم المعرفية والوجدانية والاجتماعية، وبعضها الآخر بآليات وكيفية صناعته لينجذب إليه التلميذ ويلفت انتباهه.

وقد تحدّث الباحث المغربي "محمد بن الحاج" عن المواصفات التي تسهم في جودة الكتاب المدرسي بشيء من التفصيل قائلاً: "يمكن حصر هذه المواصفات في العناصر الآتية: **مواصفات**

¹ - رضوان، (أبو الفتوح-) وآخرون، الكتاب المدرسي، ص 299.

معرفية تتجلى في جعل الكتاب المدرسي وسيلة لإكساب المتعلم المهارات وتنمية كفاياته وتربيته على القيم وبناء معارفه الضرورية... أما **المواصفات الديداكتيكية** بأن تكون محتوياته وطرق بنائه قابلة للتنفيذ وتراعي السياق الزمني وظروف الأداء المهني، أما **المواصفات الفنية** تتعلق بتحديد المقاس وجودة الورق وعدد الصفحات وطبيعة الصور والرّسوم وجودة الغلاف...⁽¹⁾ ويمكن تفصيل قول هذا الباحث في هذه النقاط:

- أن يتماشى الكتاب مع أهداف المنهاج.
- أن يكون محتوى الكتاب مواكبا لآخر التطورات العلمية.
- أن ينمي الرغبة لدى المتعلم وذلك بتحفيظه لاكتساب المهارات بإثارة تفكيره من خلال استخدام أساليب جديدة كطرح المشكلات.
- استخدام الغلاف والعنوان المناسب للكتاب واستخدام الألوان فيه بطريقة تشجّع المتعلم على التعليم.
- أن يحتوي على وسائل تعليمية وتوضيحية كافية كالصور والأشكال والنصوص والخرائط.
- أن تكون لغة الكتاب ممثلة في مفرداتها وتراكيبها مناسبة للمستوى العقلي للمتعلمين معبرة عن واقعهم الاجتماعي والثقافي.
- أن يراعي الفروق الفردية للمتعلمين وخاصة في أسئلة التدريبات المختلفة.

ولكن كثيرا ما لا يتم احترام المواصفات المذكورة وخاصة لما تكون عملية التحرير الفني للكتاب المدرسي سيئة نظرا لما تتطلبه من وسائل مادية باهضة الثمن كنوعية الورق الجيد وكذا التجليد الأملس وكذا استعمال الطباعة الملونة وغيرها من الشروط التي لا تسمح الميزانية المخصصة

¹ - بن الحاج، (محمد-)، الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، مجلة دفاتر التربية والتكوين، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، الدار البيضاء، 2010، العدد3، ص 8.

لقطاع التربية في الدول الفقيرة توفير الأموال اللازمة لعملية إخراجها إخراجاً جيداً والذي يعتبر أهم الأسباب التي تتوقف عليها عنصر الجذب والنفور لدى المتعلم وخاصة في المرحلة الابتدائية، كما أنّ الكتاب المدرسي الناجح يجب أن "يحقق أهداف المنهاج ويعالج المادة بصحة وأمانة، ويلتزم عناصر الإبداع والتشويق ويلتزم أفضل الأساليب التربوية في التدريس"⁽¹⁾ وفي حالات كثيرة يتم إغفال بعض هذه الجوانب مما يستدعي ضرورة تقويمه التي تفرضها المستجدات التي تطرأ على العملية التعليمية كالتعديلات التي تمس البرامج والمناهج كما أن ورود بعض الأخطاء اللغوية والمطبعة جديرة كلها بدفع العاملين في التأليف المدرسي القيام بتقويم الكتب المدرسية كلما دعت الضرورة إلى ذلك.

4-2 تقويم الكتب المدرسية:

إنّ عملية تقويم الكتب المدرسية عملية ضرورية لأن المعارف والعلوم في تطور مستمر فما نجده اليوم من نظريات وأسماء الاختراعات لم يكن موجوداً قبل عشر أو خمس سنوات، وطبقاً لهذا يتوجب تقويم محتوى الكتب المدرسية وخاصة في المواد العلمية منها بتطور الأبحاث والعلوم وبتغير نتائج التجارب العلمية التي تقام في الدول المتقدمة - خاصة - لذا يتوجب على العاملين المسؤولين في قطاع التربية تنبيه مؤلفي الكتب المدرسية ومعدّي المناهج التعليمية إلى ضرورة مواكبة المستجدات العلمية والتقنية أثناء عملية تأليف أو تقويم الكتب المدرسية.

وتهدف عملية تقويم الكتاب المدرسي إلى فحص السلامة العلمية لمحتواه والتعرف على مدى أخذه في الاعتبار التطورات والمستجدات الحاصلة في بيداغوجيا التعليم، ومدى مراعاته للترتيب المنطقي لموضوعاته ومحاوره، إضافة إلى معرفة مدى استفادة المتعلمين منه ومدى قدرته على صقل شخصياتهم ومراعاة قدراتهم مع الأخذ في الحسبان حاجياتهم النفسية والمعرفية والاجتماعية.

¹ - الركابي، (جودت-)، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، ط2، 1980، ص 85.

4-2-1 مفهوم التقييم (évaluation): لقد تطرقت المعاجم اللغوية على كثرتها للتعريف اللغوي لكلمة (قَوَمَ) فقد جاء في القاموس المحيط: "قَوَمْتُ السلعة واستقمته: ثَمَّنْتُهُ. واستقام: اعتدل، وقَوَمْتُه: عدَلْتُهُ، فهو قويم ومستقيم."⁽¹⁾ أما اصطلاحاً فقد اهتمت معاجم اللسانيات التطبيقية بمصطلح (التقويم) فعرفه د.كوست ور. قاليسون بقولهما: "التقويم عملية قياس موضوعية بعيداً عن الأحكام الذاتية للمعلم لمعرفة نجاح أو فشل المتعلم أو مجموعة من المتعلمين، يستعان في التقويم بالامتحانات، الفرض، وأسئلة المتابعة."⁽²⁾

ويُقصد بمصطلح التقويم في العملية التربوية " تلك العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة أو أوجه القصور فيه حتى يمكن تحقيق الأهداف بطريقة أفضل"⁽³⁾ ويهدف التقويم إلى الوقوف على ما تحقق من أهداف وما لم يتحقق منها ومعرفة جوانب القوة ونواحي الضعف للتمسك بعوامل القوة ومحاولة التغلب والقضاء على أسباب الضعف والاستفادة من الأخطاء وعدم تكرارها، فالتقويم عملية في غاية الأهمية يشمل كل من المتعلم والمعلم ومؤلفي الكتب المدرسية والمسؤولين عن العملية التعليمية التعلّمية، لأنه يشمل كل عنصر من عناصر المنهاج (الأهداف والمحتوى وطرق التدريس) لذا يجب أن يُبنى التقويم على أسس علمية ذلك بأن تتوافر فيه الصفات العلمية كالصدق والموضوعية والبعد عن الذاتية والأحكام الشخصية.

4-2-2 معايير تقويم الكتب المدرسية: وتقويم محتوى الكتب المدرسية من حين إلى آخر عملية ضرورية لمواكبة الأحداث والتطورات السريعة للتكنولوجيات الحديثة -كما ذكرنا- فمن خلال عملية التقويم يتم إصدار الأحكام السليمة والموضوعية على الكتاب المدرسي ومن ثم العمل على

¹ - الفيروز آبادي، (أبو طاهر مجيد الدين محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم-)، القاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط8، 2005، ص 1152.

² - Gallisson. R, Coste. D, Dictionnaire de didactique des langues, p198.

³ - الوكيل، (حلمي الوكيل-)، حسين، (محمود-)، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت، دط، 1988، ص111.

تطوير نواحي القصور فيه أو المحافظة على نقاط القوة فيه، "ويمكن التمييز بين مستويين متباينين في تقويم الكتاب المدرسي، مستوى التقويم النوعي لهذا الكتاب وتوظيفه، ومستوى تقويم حصيلته مكتسبات المتعلمين يقوم المستوى الأول على تقديم رؤية نقدية للكتاب نفسه وكذا وسائل إعدادة وشروط توظيفه... في حين يعنى المستوى الثاني بتلك المكانة التي يخصصها الكتاب المدرسي لتقويم حصيلته المتعلمين من حيث تحكّم التلاميذ ودرجات إتقانهم لهذه المكتسبات"⁽¹⁾ فالتقويم أشبه بالتشخيص والعلاج.

ونظرا لأهمية مسألة تقويم الكتب المدرسية فقد أولى العديد من الباحثين عناية خاصة لهذا الأمر فقد ألف فرونسوا ريشودو (François Richaudeau) في السبعينيات من القرن الماضي كتابا وضع فيه خطة لتحليل الكتب المدرسية، حدد فيها أربعة جوانب ينطلق منها العاملون في الجهات المخوّلة لتقويمها وهي الجانب المادي (l'objet matériel)، المحتوى (le contenu)، الطريقة (la méthode)، التبليغ (la communication) كما قام بتحديد عناصر كل جانب من الجوانب التي اقترحها، وقد كانت بعض هذه العناصر موضوع اختلاف بين الباحثين فما يراه باحث ما يصلح معيارا للتقويم لا يراه كذلك باحث آخر إلاّ أن اختلافهم لم يتجاوز الجوانب الأربعة، وبعد اطلاعنا بعض المصادر⁽²⁾ التي اهتمت بمعايير تقويم الكتب المدرسية أعدنا قائمة من الأسئلة المشتركة بين المهتمين بالموضوع حدّدناها بهذا الشكل:

¹ - مكسي، (محمد-)، تقويم الكتب المدرسية بين اتخاذ القرار ومشكلة المعايير، مجلة دفاتر التربية والتكوين، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، الدار البيضاء، 2010، العدد3، ص 23.

² - وضعنا أسئلة التقويم بعد العودة إلى مجموعة من المراجع أهمها:

- Richaudeau. François, Conception et Production des Manuels Scolaires- guide pratique-, Paris, 1981, UNESCO, Bruxelles, p51.

-Berger. Guy, Brunswic. Etienne, éléments pour un examen critique des manuels scolaires, Unesco, 1978.

- شبكة تقييم الوسائل التعليمية المكملّة، دليل المقيّم لفحص الوسائل التعليمية شبه المدرسية المعروضة للمصادقة، المعهد الوطني للبحث في التربية (قسم الوسائل التعليمية)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2000، ص3-11.

أولاً: فيما يخص الشكل العام والإخراج الفني للكتاب طرحنا مجموعة من الأسئلة جاءت على هذا النحو:

1- هل يتوافر عنصر الجذب والتشويق في غلاف الكتاب؟

2- هل ترتبط صورة غلاف الكتاب بمضمون الكتاب؟

3- هل يتلاءم حجم الكتاب مع عمر التلاميذ من حيث: (الطول - العرض - عدد الصفحات)؟

4- هل يتناسب طول الكتاب مع عرضه؟

5- هل تتضح الطباعة بجلاء ووضوح؟

6- هل يتناسب حجم حرف الطباعة واللون؟

7- هل تتناسب المسافة بين الكلمات؟

8- هل تتناسب المسافة بين الأسطر؟

9- هل تظهر العناوين الرئيسية والفرعية بحروف بارزة؟

10- هل تتناسب الألوان مع بعضها؟

11- هل يتوافر عنصر الجذب والتشويق في الصور والرسوم؟

12- هل يوجد فهرس يوضح محتوياته؟

13- هل يشمل قائمة بالمصادر والمراجع المستخدمة؟

14- هل يشمل الكتاب مقدمة موجهة؟

15- هل يضبط الكلمات بالشكل المناسب؟

16- هل يتم توثيق وتشكيل الآيات الكريمة والأحاديث المستشهد بها؟

17- هل يستخدم علامات الترقيم بشكل صحيح؟

18- هل يخلو من الأخطاء المطبعية؟

19- هل يتميز ورقه بنوعية جيدة؟

20- هل يتميز غلافه بمتانة التجليد؟

ثانيا: فيما يخص محتوى أو مضمون الكتاب طرحنا أكثر من عشرين سؤال على هذا النحو:

1- هل يتفق الكتاب وفلسفة التربية وأهدافها؟

2- هل يتناسب المحتوى والأهداف التعليمية؟

3- هل يتلاءم المحتوى والمرحلة العمرية للتلميذ؟

4- هل يتلاءم المحتوى والبيئة المحلية للتلميذ؟

5- هل يلبي المحتوى حاجات التلاميذ وميولهم؟

6- هل يلبي المحتوى حاجات المجتمع ومشكلاته؟

7- هل يتفق المحتوى وخبرات التلاميذ السابقة؟

8- هل يراعي المحتوى الفروق الفردية بين التلاميذ؟

9- هل يتكامل المحتوى مع المواد الدراسية الأخرى؟

10- هل ينمي المحتوى القيم والاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ؟

11- هل ينمي المحتوى المهارات الحياتية اليومية لدى التلاميذ؟

- 12- هل يسهم المحتوى في زيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ؟
 - 13- هل يسهم المحتوى في تغذية الخيال لدى التلاميذ؟
 - 15- هل يسهم المحتوى في دعم التربية الاجتماعية لدى التلاميذ؟
 - 16- هل يسهم المحتوى في دعم التربية الصحية لدى التلاميذ؟
 - 18- هل يترجم المحتوى نشاطات تشجع على تنمية التفكير؟
 - 19- هل يسند المحتوى الشروح بالأمثلة والشواهد والعروض الإيضاحية الشائعة؟
 - 20- هل يتسم المحتوى بالتسلسل المنطقي؟
 - 22- هل يوثق المحتوى بالنصوص الأصلية والأقوال المأثورة؟
 - 23- هل يتناسب المحتوى مع عدد الحصص المقررة لتدريسه؟
- ثالثاً: حددنا ثلاثة عشر سؤالاً لتقويم لغة الكتاب وأسلوب عرضه على هذا الترتيب:
- 1- هل تتناسب لغة الكتاب مع مستوى التلاميذ من حيث: المفردات والتراكيب؟
 - 2- هل تتسم لغة الكتاب بالسهولة والفصاحة؟
 - 3- هل يخلو الكتاب من التكرار والحشو الزائد؟
 - 4- هل يخلو الكتاب من الأخطاء الإملائية المطبعية؟
 - 5- هل يخلو الكتاب من الأخطاء النحوية اللغوية؟
 - 6- هل يلتزم الكتاب بقواعد علامات الترقيم؟
 - 7- هل يشتمل الكتاب مقدمة تعرف المعلم وولي الأمر والتلميذ بتنظيم الكتاب وموضوعاته؟

8- هل يراعي الكتاب مبدأ التكامل والترابط؟

9- هل يراعي الكتاب عرض المادة على شكل وحدات مترابطة؟

10- هل تنتهي كل وحدة بخلاصة مناسبة تساعد التلميذ في فهم المادة واستيعابها؟

11- هل يساعد أسلوب عرض المادة العلمية على التعلم الذاتي؟

12- هل يساعد أسلوب عرض المادة العلمية في الإحساس بالمشكلات وتحديدها؟

13- هل يساعد أسلوب عرض المادة العلمية يساعد المتعلم على الوصول إلى الاستنتاج؟

رابعاً: وضعنا عشر أسئلة لتقويم الصور والرسومات التي ترد في الكتب المدرسية جاءت على هذا النحو:

1- هل ترتبط الصور والرسومات بالأهداف التعليمية؟

2- هل تعبّر الصور والرسومات تعبيراً واضحاً ودقيقاً عن المادة التعليمية؟

3- هل تتلاءم الصور والرسومات بخبرات التلاميذ؟

4- هل تتناسب الصور والرسومات ومكانها في الكتاب؟

5- هل تتناسب الصور والرسومات ومساحة الكتاب؟

6- هل تتلاءم الصور والرسومات وعمر التلاميذ؟

7- هل تتميز الصور والرسومات بالصدق والواقعية؟

8- هل تتميز الصور والرسومات بجلاء الألوان ووضوحها؟

9- هل تتميز الصور والرسومات بألوان محببة للتلاميذ؟

10- هل تتناسب الصور والرسومات مع بعضها؟

خامسا: حددنا أسئلة لتقويم التدريبات (التقويم) التي ترد في الكتب المدرسية طرحتها على هذا النحو:

1- هل ترتبط التدريبات بالأهداف التعليمية المحددة للوحدة الدراسية؟

2- هل تساعد التدريبات على التقويم الذاتي للتلاميذ؟

3- هل تسهم التدريبات في تعزيز استيعاب نقاط جرى طرحها سابقا؟

4- هل تساعد التدريبات التلميذ على التأكد من مدى فهمه لمفاهيم ومبادئ جديدة؟

5- هل تساعد التدريبات على الاهتمام بالمادة التعليمية؟

6- هل تشمل التدريبات مجالات بلوم المعرفية (معرفي - وجداني - مهاري)؟

7- هل تراعي التدريبات الفروق الفردية بين التلاميذ؟

8- هل تسهم التدريبات في قياس قدرة التلاميذ على استخدام المصادر والمراجع العلمية المرتبطة بالكتاب؟

9- هل تسهم التدريبات في إثارة الدافعية نحو التعلم المرغوب فيه؟

10- هل تسهم التدريبات في مساعدة المعلمين على تحسين طرائق التدريس المستخدمة؟

11- هل تمتاز التدريبات بالدقة والوضوح في صياغتها؟

12- هل يركز السؤال على مسألة واحدة؟

13- هل تنتهي كل وحدة من وحدات الكتاب بمجموعة من التدريبات التقويمية؟

14- هل يتضمن الكتاب تدريبات تقويمية شاملة نهاية الكتاب؟

15- هل تتجنب التدريبات العبء المبالغ فيه على التلاميذ؟

وبعد القراءة التحليلية للنصوص القرائية والتدريبات اللغوية الخاصة بنشاط أثري لغتي (الجزء الخاص ببحثنا) الواردة في كتب اللغة العربية الموجهة لتلاميذ السنة الثالثة والخامسة قمنا بتسجيل بعض الجوانب الإيجابية وبعضاً من النقائص بالاعتماد على بعض المعايير المقترحة أعلاه فيمكن ملاحظة ما يلي:

أولاً بالنسبة للناحية الإخراجية لكتاب السنة الثالثة⁽¹⁾ فقد صُمم غلافه الخارجي بطريقة لتساعد على إحساس التلميذ بالإثارة والتشويق لما يحمله من ألوان ورسومات تشجعه على فتح الغلاف وإقباله على قراءته، وقد صُنِعَ غلافه من الورق المقوى إلا أنه ليس متيناً فبعد سنة أو أقل من استعماله تنقطع أطراف الغلاف لذا يمكن وصفه بالتنوع البسيطة، وقد لَوّنَ باللون الأخضر الفاتح الذي يتحول بعد مرور مدة قصيرة من استعماله إلى لون مزيج بين الأبيض والأخضر جراء تلف الألوان المستعملة فيه وهذا راجع إلى الطباعة السيئة، يتوسط الغلاف عنوان الكتاب والمكتوب بالخط الأندلسي بهذا الشكل: "كتابي في اللغة العربية" الذي جاء ملوّناً باللون الأبيض وبحجم متوسط لولا لونه الأبيض لما ظهر للقارئ بارزاً، يعلوه اسم السلسلة بنفس اللون، وفي أسفله نجد المستوى التعليمي الذي وُجّه إليه وهو " السنة الثالثة من التعليم الابتدائي " باللون الأسود بالبنت الغليظ، كما نجد كذلك خطاً أفقياً على اليسار رُسم بدائرة برتقالية يفصل العنوان عن مجموعة الدوائر الصغيرة عددها ستة، بداخلها رسومات مختلفة مأخوذة من نصوص القراءة، وكُتِبَ في الصفحة الخلفية للغلاف لمحة مصغرة عن محتوى الكتاب وكذا دليل المعلم ورُسم في أسفلها مستطيل كتب في داخله المعلومات الخاصة بالكتاب كدار النشر، وسنة الطبع، وسعر الكتاب.

¹ - غطاس، (شريفة-)، بن عروس، (مفتاح-)، لوصيف، (الطاهر-)، بوسلامة سباح، (عائشة-)، كتابي في اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013-2014.

أما من ناحية وزنه فيمكن اعتباره ثقیل مقارنة بالقوة الجسدية لتلميذ السنة الثالثة ودلیل ذلك هو عدد صفحاته الكثيرة التي بلغت مائة وواحد وتسعون صفحة (191)، تضمن الكتاب عشرة محاور لينقسم كل محور بدوره إلى وحدات، تحتوي كل وحدة على مجموعة من النشاطات والتدريبات الكثيرة والمتنوعة حسب الأنشطة الواردة فيه، إلا أن بعض التدريبات اللغوية لم يؤخذ فيها بعين الاعتبار القدرات المعرفية للمتعلم وهذا من بين الجوانب التي تمّ التركيز عليها في الفصل الثاني من بحثنا.

أما فيما يخص مقدمة الكتاب فكانت الغاية من وضعها تقديم مجموعة من التوجيهات والمفاهيم البيداغوجية والتعليمية، كما ذكر فيها عدد من المحاور والوحدات والأنشطة المندرجة فيه.

هذا وقد ساهمت التوجيهات الواردة في المقدمة في توضيح كيفية التعامل مع الكتاب وطريقة استعماله وذلك من خلال تخصيص صفتين بمثابة الدليل (guide) توسّطهما عنوان "كيف تستعمل كتابك" اشتمل على رسومات توضيحية مصغرة لكل الأنشطة التي تضمنها الكتاب.

أما بالنسبة للعناوين فقد ظهرت واضحة بارزة مكتوبة بالبنط الغليظ (gras) وهي كثيرة كعناوين النصوص القرائية أو عناوين الأنشطة أو الخاصة بالتدريبات، أما العناوين الخاصة بالنصوص نجدها مكتوبة باللون الأسود وبالبنط العريض لتظهر مختلفة عن خط المتن، وهذا لجلب اهتمام التلميذ ولفت انتباهه ليفرق بين العنوان والمتن، بينما كُتبت عناوين التدريبات بألوان مغايرة وهما الأحمر والأخضر، وذلك لتسهيل عملية التفريق بين أنشطة كتاب القراءة، كما أن الكلمات الصعبة المشروحة في النص يكتب أمامها رقم صغير لتُشرح في الجزء الخاص بشرح المفردات الصعبة في النص، ونصوص الكتاب طويلة في عمومها غير مناسبة لمستوى تلميذ السنة الثالثة ما ستلزم منه بذل جهد واستنزاف لنفسه وهو يقرأ تلك النصوص.

أما بالنسبة لألوان الصور والرسومات المرافقة لنصوص القراءة فهي ألوان غير ملفتة للنظر لأنها باهتة غير منسجمة وهي كثيرة نذكر منها الأحمر، الأزرق، الأصفر، الأخضر، البني، الأسود

الرمادي، البنفسجي... لكنها ألوان لا تسرّ العين عند رؤيتها لأن تركيبها أو مزجها لم يكن متناسقا، كما أنها في نصوص كثيرة تتجاوز المساحة المخصصة لها لتقتحم فقرات النص مما يؤثر على عدم وضوح بعض مفردات النص.

أما عن مطابقة مضمون الصور والرسومات لمضمون النص فيمكن القول إنّ بعضا منها غير مطابق لمضمون النص كما هو الحال مع نص في حديقة المنزل⁽¹⁾، الذي يتحدث عن وصف فصل الربيع و زراعة الأخوين "سالم وعائشة" بذور الفراولة والجلبانة أما الصورة المجسدة لذلك فهي تعكس فصل الخريف فلا أزهار ولا اخضرار ولا شيء يدل على ذلك الوصف المقدم في الفقرة الأولى من النص، والأمر نفسه بالنسبة لنص قوس قزح⁽²⁾، الذي جاءت ألوانه غير متناسقة وغير واضحة حيث تكرر اللون الأحمر مرتين وبشكل متسلسل دون لون فاصل بينهما، كما أنّ تسلسل الألوان الغامقة في شكل "قوس قزح" الموجود في الصورة بعيد كل البعد عن جمال ألوان قوس قزح في الحقيقة، وعن الجمال الذي وصفته به مفردات النص.

وما يمكن ذكره كنقطة إيجابية هو أنّ بعضا من مضامين الصور والرسومات التي تضمّنها كتاب اللغة العربية الموجه للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي مستمدة من البيئة المحلية للتلميذ ونعني بالبيئة هنا "الحيز الجغرافي الذي يعيش فيه كل من المعلم والمتعلم بكل ما يحويه من إمكانات بشرية وطبيعية في ظل مؤثرات عامة كالدين والتقاليد والسياسة التعليمية والوظائف الحياتية للفرد والجماعة تشمل هذه البيئة كل من البيت، الحي، الشارع، المدرسة، والقطر الذي

¹ - غطاس، (شريحة-)، بن عروس، (مفتاح-)، لوصيف، (الظاهر-)، بوسلامة سباح، (عائشة-)، كتابي في اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، ص 130-131.

² - نفسه، ص 108-109.

يعيش فيه⁽¹⁾ فكما كانت الصور والرسومات مرتبطة ببيئة المتعلم كان دورها أقوى في عملية تدعيم المضمون وتبسيط المبهم وتدعيم عملية الإدراك للمتعلم.

وإذا نظرنا إلى الشكل الخارجي للكتاب المدرسي -كتابي في اللغة العربية⁽²⁾ - الموجه لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، نجده متوسط الحجم طوله 28.5 سنتمتر وعرضه 20.5 سنتمتر، كما جاء الكتاب أيضا في مائة وواحد وتسعين صفحة (191) مما أدى إلى خفة وزنه ليتناسب والقوة البدنية لتلميذ السنة الخامسة، ولم نسجل فرقا بين وزنه ووزن الكتاب الموجه لتلميذ السنة الثالثة فقد كان يجب مراعاة الفروق في البنية الجسدية للمتعلمين لكي لا يحس التلميذ بثقل الكتاب فيؤثر ذلك تأثيرا سلبيا في الاقبال على قراءته وإنجاز التدريبات الواردة فيه.

يغلب على الغلاف الخارجي ألوان ثلاثة: الأحمر، الأخضر، البرتقالي ومن خصائص هذه الألوان أنها تعمل على لفت انتباه الأطفال وأنها جذابة لتأثيرها القوي على شبكة العين، كما أن صنع غلافه من الورق المقوى، تضمن رسومات وضعت داخل دوائر صغيرة على الجانب الخارجي وهي عبارة عن صور مأخوذة من النصوص من شأنها أن تحيل القارئ (التلميذ) إلى أفكار معينة عن كتابه وطبيعة النصوص الواردة فيه، وقد دوّنت على الغلاف الخارجي للكتاب نفس المعلومات المدونة على الغلاف الخارجي لكتاب السنة الثالثة وبنفس الكيفية أيضا.

وعندما يفتح تلميذ السنة الخامسة كتابه يجد الصفحة الأولى التي تتصدر الصفحات تتضمن معلومات عن الكتاب وهي المعلومات نفسها التي وردت في صفحة الغلاف الخارجي قُدمت بالطريقة ذاتها التي قُدمت بها معلومات كتاب السنة الثالثة، ثم تليها الصفحة التي خُصت للمقدمة التي وضعتها لجنة التأليف تم التطرق فيها إلى أهمية أنشطة كتاب اللغة العربية للسنة

1- الكلوب، (بشير عبد الرحيم-)، التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، 2005، ص 122-123.

2 - غطاس، (شريفة-)، بن عروس، (مفتاح-)، لوصيف، (الطاهر-)، بوسلامة سباح، (عائشة-)، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013-2014.

الخامسة وعدد محاوره ووحداته، وورد بعد صفحة المقدمة صفحة خاصة يمكن اعتبارها بمثابة دليل استخدام الكتاب قُدمت فيها معلومات حول الكتاب، فقد فتضمن عشرة محاور، توزعت هي بدورها إلى سبع وعشرين وحدة تعليمية، وكل وحدة تحتوي على مجموعة من النشاطات التي تمتد على أربع صفحات، صفحتين للقراءة والتعبير، وصفحتين لتوظيف اللغة، كما أنّ كل محور يتأسس على مشروع كتابي، بالإضافة إلى وقفة تقييمية ونص توثيقي خصصت لكل منهما صفحة قائمة بذاتها، كما خصصت صفحتان للمطالعة.

وتوحي صفحات الكتاب بقدومه لأن لونها الأبيض غير ناصع يميل إلى الصفرة مما يؤدي إلى عدم جذب التلميذ إليه لأن الطفل يميل إلى حب الأشياء الجديدة ذات الألوان الناصعة، وقد تعددت الألوان المستعملة في الصور والرسومات الواردة فيه بين الأخضر الفاتح، البرتقالي الفاتح، الأزرق الفاتح وعموما يمكننا القول إن الألوان الفاتحة تغلب على صفحات هذا الكتاب وهذا لما عرف عن هذه تأثير هذه الألوان على الأطفال كما أنها تبعث على الراحة النفسية.

وقد أُرِفقت النصوص القرائية التي بلغ عددها ستة عشر نصا بصور ورسومات واضحة متناسقة الألوان مقارنة بالألوان المستعملة في كتاب اللغة العربية الموجه للسنة الثالثة والغاية من الصور تجسيد قصص النصوص وإعطاء فكرة عن مضمون النص قبل قراءته، لأن الصورة أول ما يُلفت انتباه التلميذ، ويتمركز أكثرها في الجانب السفلي للصفحة وأحيانا تأتي في الجانب الداخلي أعلى الصفحة وأحيانا أخرى على الجانب الأيسر أوسط الصفحة، وقد لاحظنا توظيف الصور الفتوغرافية التي كان إخراجها جيدا كما هو الحال مع نص "من تقاليدنا"، ونص "النفخ في الزجاج" وقد ساهمت هذه الصور الفتوغرافية -على قلّتها- في جلب انتباه القارئ وإضفاء بعدا جماليا للصفحات التي تضمنت النصوص المذكورة.

أمّا بالنسبة لعناوين النصوص نجدها مكتوبة بالبنط العريض لكي تظهر مختلفة عن خط المتن وهذا لجلب اهتمام التلميذ ولفت انتباهه كما ذكرنا، أما خط متن النص يأتي بحجم متوسط تظهر

الكتابة بشكل واضح مع التركيز على تشكيل الكلمات تشكيلا جزئيا أي إغفال تشكيل أواخر كلمات، كما أنّ الكلمات الصعبة المشروحة في النص مبيّنة برقم صغير أعلاها لتُشرح في نهاية النص، أما عناوين التّدرّيات كُتبت بلون أخضر لتسهّل على التّلميذ عمليّة التفريق بين أنشطة كتاب القراءة.

على العموم يمكننا القول إن شكل الكتاب المدرسي -كتابي في اللغة العربية- للسنة الخامسة يساعد التلميذ على الإقبال عليه ويجذبه، مقارنة بكتاب السنة الثالثة والسبب في ذلك هو تحسين طريقة إخراجها، وخاصة من ناحية الألوان والصور والرّسومات المستعملة ومع هذا تبقى ضرورة تطويره بما يتماشى المستجدات أمر لا مفر منه، ولكن الأهم من هذا كله هو تفادي الأخطاء المعرفية واللغوية التي ترد فيه خاصة والتي ترد في الكتب المدرسية عامة، وبهذا الصدد قالت وزيرة التربية "تورية بن غبريط" في تصريح لها لجريدة الموعّد الجزائرية: "إنّ عدد الأخطاء التي تحتويها الكتب المدرسية عرف تقلصا في السنوات الثلاث الأخيرة وذلك بسبب اعتماد نظام تنسيقي يسمح بالتدقيق في المحتوى من جميع الجوانب قبل الوصول إلى مرحلة الطبع، وإعداد الكتب المدرسية يتطلب الكثير من الاحترافية والتكوين ففي الماضي كان الكتاب يمر من مرحلة التصميم إلى المطبعة مباشرة وهو ما يفسر ورود الأخطاء الكثيرة."⁽¹⁾

إنّ لعامل السرعة في التّأليف والإخراج عواقبه الوخيمة على جودة الكتاب المدرسي لذا نرى أنّ فتح أبواب المنافسة والسماح لعدد كبير من المؤلفين المشاركة في تقديم منتوجاتهم كفيل برفع مستوى الكتاب المدرسي الجزائري والكتاب المدرسي في الدّول العربية الأخرى لأنها تعاني نفس المشكلة هذا ما دفع الباحث المغربي "عبد الله ضيف" انتقاد الطريقة المتبعة في تأليف الكتب المدرسية قائلا: "هل هناك شفافية بين المؤلفين؟ لماذا تحدّد مدة إعداد الكتاب المدرسي في وقت وجيز أقل من ثلاثة أشهر؟ لماذا لا يُفتح باب المنافسة لمدة طويلة (أكثر من سنة) بحثا عن

¹ - جريدة الموعّد، يومية جزائرية، العدد 2334. موقع النسخة الإلكترونية: (45/www.elmaouid.com-11-25/2018/22).

الجودة وإتقاننا للكتاب المدرسي؟⁽¹⁾ وقد طرح تساؤلات في الصميم هدفها لفت انتباه المسؤولين إلى ضرورة فتح باب المنافسة أمام المؤلفين لأن المنافسة تؤدي إلى الجودة.

هذا وتتعدد الكتب المدرسية في المرحلة الابتدائية بتعدد المواد المقررة لكل مرحلة تعليمية ولكنها لا تخرج في مجملها عن ستة كتب وهي كتاب اللغة العربية وكتاب الرياضيات، كتاب التاريخ، كتاب الجغرافيا، كتاب التربية التكنولوجية، كتاب التربية المدنية، وكتاب اللغة الفرنسية بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة، هذا ويعتبر كتاب اللغة العربية كتاب جامع لأنشطة اللغة المختلفة فقد خصص منهاج اللغة العربية كتابا واحدا لتلاميذ المرحلة الابتدائية عنوانه " كتابي في اللغة العربية " الذي تقوم موضوعاته على مبدأ المقاربة النصية فمن خلال النص الواحد تتم معالجة الأنشطة اللغوية المختلفة كالقراءة الصامتة، القراءة الجهرية، والتدريب على استخراج الأفكار الأساسية والفرعية التي يتضمنها النص، وكذلك التدريب على الأنشطة المختلفة النحوية والإملائية والتعبير بنوعيه الشفهي والكتابي، وهي الأنشطة المقررة على تلاميذ السنة الثانية، الثالثة، الرابعة، والخامسة، ومن هنا تظهر أهمية كتاب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ما يستدعي طرح تساؤلات من قبيل:

- هل يتم اختيار مفردات نصوص القراءة بعناية؟
- وما هي الأسس التي اعتمدها معدوها أثناء وضع النصوص وبالتالي أثناء وضع مفرداتها؟
- وهل هي ثرية وتغطي المجالات المفهومية المقررة لتسهم بذلك في إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ في كل مرحلة دراسية؟

5- معايير اختيار مفردات كتاب القراءة في المرحلة الابتدائية: لكتاب القراءة أهمية كبيرة بالنسبة للتلميذ نظرا لما يتضمنه من معارف لغوية شتى كالإفرادية والتركيبية والنحوية والصرفية والدلالية،

1 - ضيف، (عبد الله-)، من الأهداف إلى الكفايات دراسة تحليلية في طرق ومناهج التدريس، مطبوعات الهلال، الدار البيضاء، ط5، 2006، ص 28-29.

كما يعتبر المصدر الأساس لإثراء للرصيد اللغوي للمتعلم من خلال ما يزوده به من المفردات والتراكيب التي تأتي في نصوص القراءة أولاً ومن خلال نصوص الأناشيد والمحفوظات ثانياً، ومن خلال التدريبات اللغوية أيضاً ويعتبر أيضاً -في نظر الكثير من الباحثين - من أهم وسائل المعرفة بسبب قدمه في مجال تعليم القراءة ونقل المعارف اللغوية بطريقة سهلة وميسرة وهو المرجع الدائم الذي يمكن الرجوع إليه في أي وقت، وكتاب القراءة المدرسي يشكل اللبنة الأولى التي تعود التلميذ على القراءة واكتساب المعلومات بما يتلاءم مع مستوى نضجه وميوله، وحسب تقدمه في مراحل الدراسة المختلفة.

وإذا كان لكتاب القراءة هذا الدور المهم والموقع البارز في العملية التعليمية، فمن الضروري أن يكون خاضعاً لمبدأ التطوير كي يكون ملائماً لنضج المتعلمين ومستواهم العقلي والمعرفي، هذا "ويمثل الالتفات إلى العوامل اللغوية عند تأليف كتب اللغة العربية جانباً مهماً في فهم المادة المقررة مما يُسهّل اللقاء الفكري بين التلميذ والمؤلف على الصفحة المكتوبة"⁽¹⁾ فالأخذ في الحسبان التوافق بين محتويات هذه الكتب ومدى قابلية التلاميذ له من حيث مستوى لغته وتعدد أسلوبه مهم جداً لاستيعاب مضامين النصوص، وفيما يخص كتب القراءة الموجهة للأطفال - في مرحلة الابتدائية - ينبغي "أن يُتجنب فيها غريب الألفاظ ومجاز الأساليب، وأن تكون الجمل قصيرة ليستطيع القارئ أو السامع إدراك الحوادث وتخيّلها، وأن يُختار من الألفاظ ما يثير المعاني الحسية."⁽²⁾ ليتدرج بعد ذلك ليصل إلى تقديم المفردات الدالة على المعاني المجردة.

وعند مراجعة الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي المقدم في نصوص كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، في الجزائر يُلاحظ أنّ المؤلفين لا يعتمدون - أثناء اختيار النصوص - على قاموس الطفل في مراحل نموه المختلفة، إضافة إلى عدم تكرار المفردة الجديدة تكراراً كافياً

¹ - التل، (شادية-)، مقدادي، (محمد-)، اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو المطالعة الحرة وعاداتهم فيها، مجلة جامعة اليرموك، عمان، 1989، المجلد الخامس، العدد الرابع، ص 80.

² - عبد المجيد، (عبد العزيز-)، القصة في التربية أصولها النفسية - مادتها وطريقة سردها لمدرسي المرحلة الابتدائية، دار المعارف، القاهرة، ط7، 1976، ص 67.

ليستطيع التلميذ تعلّمها وتمثّل معناها، فهم يعتمدون إلى تزويد التلاميذ بالمفردات اللغوية الكثيرة اعتقاداً منهم أن ذلك هدف من أهداف القراءة، وكلما زاد علم المتعلم باللغة ومفرداتها وألفاظها امتلك ثروة لغوية ولا بدّ أن تفيده وهذا غير صحيح "لأن المتكلم العادي لا يستعمل في مخاطباته اليومية إلاّ عدداً محدوداً جداً من المفردات، وقد أثبتت البحوث العلمية أن الفرد العادي المتوسط الثقافة لا يستعمل أكثر من 2500 كلمة تقريباً في مخاطباته، أما عالي الثقافة فيستخدم بين أربعة وخمسة آلاف كلمة."⁽¹⁾ فتعلم اللغة لا يعني أبداً تعلّم كل ما فيها من مفردات فلا يحتاج متعلم اللغة معرفة كل مفردات اللغة المراد تعلمها ليقال عنه إنه يعرفها.

ومن الجدير التنبيه إلى ضرورة عدم تقديم اللغة للصغار من مستوى الكبار إلى الصغار، بل النزول إلى مستوى الصغار صاعدين بهم تدريجياً إلى مستوى الكبار وعلى هذا يجب أن نبدأ من مفردات التلميذ (قاموسه اللغوي) في تعليمه القراءة والكتابة، لأنها البداية الطبيعية للنمو النفسي والبيولوجي للتلميذ، كما لا ينبغي أن تقتصر مفردات الكتاب على تلك التي تشيع في أحاديث التلاميذ المألوفة لديهم فحسب، بل على المؤلفين أن يقدموا بعض المفردات الجديدة بحيث تكون هذه المفردات مبنية على الترابط والتكامل بينها وبين المفردات المألوفة عند التلاميذ لكي يسهل عليهم فهمها وتوظيفها وأن تتناسب مع قدراتهم وحاجاتهم من اللغة وبنسبة تختلف من صف إلى آخر مع تكرارها تكراراً كافياً لتصبح المفردات الجديدة مألوفة لدى التلميذ ليذكرها ويسيطر عليها ليسهل عليه استعمالها ليثري بها رصيده اللغوي.

والأساس في وضع كتاب القراءة هو أن يكون موضوعاً لتنمية الرصيد اللغوي لفظاً وتركيباً لذا يجب التدرج في عرض المفردات على المتعلمين -في المراحل التعليمية المختلفة - بحيث لا تزدحم المفردات الجديدة عليهم، كما لا يجب أن تكون هذه الأخيرة بعيدة كل البعد عن القاموس اللغوي المناسب لسن المتعلم فتكون النسبة الكبرى من المفردات مما يعرفه الطفل ويألف سماعه،

¹ - الحاج صالح، (عبد الرحمن-)، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، تونس، 1985، المجلد الخامس، العدد الثاني، ص 23.

ونسبة قليلة من المفردات الجديدة "ويرى بعض المختصين أن لا تزيد الكلمات الجديدة على ثلاثة كلمات في الصفحة الواحدة وأن تتكرر الكلمات الجديدة بعد ورودها مرات كثيرة قد تصل إلى العشرين في الكتاب الواحد" (1) حتى يسهل رسمها ومعناها واستعمالها.

وقد لخص "رشدي طعيمة" أسس تقديم مفردات كتاب القراءة في هذه النقاط (2):

- مراعاة القاموس اللغوي للتلميذ سواء من حيث أنواع المفردات أو من حيث دلالات الاستخدام.
- التدرج في عدد المفردات الجديدة في الدرس الواحد وتكرارها تكرارا كافيا.
- الاقتصاد في عدد المفردات التي تقدم في الكتب (تجنب الاطالة لتقادي ملل المتعلم).
- توظيف المفردات الجديدة في جمل ومواقف مختلفة مع كثرة التدريب عليها.
- التدرج في الانتقال من المفردات الدالة على المحسوسات إلى المفردات الدالة على المجردات.
- الاهتمام بالمفردات المساعدة الوظيفية، وهي التي تستخدم لبناء الجمل والربط بين المفردات كأدوات العطف والشرط وحروف الجر.

كما أنه من الضروري الاهتمام بالمفردات المترادفة والمتضادة، والمفردات الموحية التي تنمي خيال الطفل، ولا بأس من توظيف بعضا من مفردات القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وكذا أبيات من الشعر العربي بما يتناسب مع قدرات التلاميذ.

هذا وقد بلغ عدد المفردات الجديدة (أعني المفردات التي قُدِّم شرحها أسفل النصوص من خلال عنوان أتعرف على معاني المفردات) المقدمة في نصوص كتاب اللغة العربية الموجه لتلاميذ

¹ - عبد المجيد، (عبد العزيز -)، اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1961، ج1، ص 166 - 167.

² - طعيمة، (رشدي -)، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها وتقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998، ص 124.

السنة الثانية والثالثة (157) مفردة جديدة، كما بلغ عددها في المستوى الرابع (153) مفردة، بينما انخفض عددها في المستوى الخامس ليلبلغ حوالي (151) مفردة جديدة، ويتفاوت الخبراء في تحديد القدر المناسب من المفردات التي ينبغي تعليمها للمتعلمين في مراحلهم المختلفة، ويرجع ذلك إلى اختلاف قدرات التلاميذ اختلافا زمانيا ومكانيا في حين يرى رشدي طعيمة " أن تعليم الأطفال من 2000 إلى 2500 مفردة في المرحلة الابتدائية كاف لأن يكون لديهم قاموس لغوي يفي بمتطلبات الحياة شريطة أن يتعلموا مهارتين أساسيتين أولاهما تركيب المفردات وثانيهما كيفية استخدام القاموس"⁽¹⁾ لأنّ تعلّم المفردات دون استخدامها في التراكيب يؤدي إلى نسيانها، كما أنّ تعليم الناشئة كيفية استخدام القاموس والاستئناس به في حصص القراءة وحصص التعبير الكتابي يعود بالفائدة عليهم وذلك من خلال تزويدهم بالمفردات المترادفة والمتضادة ما يؤدي إلى تحسين مستواهم في المحادثة والكتابة.

هذا وقد وضع المهتمون بتعليم اللغات معايير يتم وفقها اختيار المفردات اللازم تعليمها لمتعلم اللغة وذلك تفاديا للتقديم العشوائي الذي يوقع في الحشو، فكثيرا ما يقدم للمتعلم رصيد مفرداتي ضخم إلا أنه يموت داخل الكتب نظرا لعدم حاجته إلى توظيفها في حين يحتاج إلى مفردات أخرى أكثر استعمالا ولا يجد أثرا لها في كتبه ولا يسمعها من معلمه، فيلجأ إلى الاعتراف من منابع أخرى كالعامية أو اللغات الأجنبية للتعبير عن مراده، لهذا كله فكر المختصون في تعليم اللغات منذ أمد بعيد في إيجاد المعايير التي يتم على إثرها اختيار المفردات الواجب تقديمها للمتعلم في كتبه التي تعد أحد مصار تعلمه والتي حدّدناها في هذه العناوين:

5-1- معيار الشيوخ والتواتر: أولى الباحثون اهتماما خاصا بتواتر المفردة فقالوا "إنّ اختيار مفردات اللغة المراد تعليمها أمر بالغ التعقيد لذا يجب اختيار هذه الأخيرة وفق معيار التواتر أو

¹ - طعيمة، (رشدي-)، تطوير منهج تعليم العربية بالتعليم العام أسس وقضايا، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، دط، 1989، ص 196.

الشيوع فكلما قلّ استعمال المفردات تمّ تأجيل تعليمها إلى مراحل لاحقة من مراحل التعليم.⁽¹⁾ كما يعتبر معيار التواتر أحد مؤشرات سهولة الكلمة باعتبار أن تواتر المفردة يعني كثرة تداولها، ومن ثم أهميتها ووضوح معناها، ويقاس التواتر بمدى تكرار الكلمة في أي مصدر من مصادرها المختلفة كالكلام والكتابة، فكلما كثر عدد مرات ورودها في أحاديث وكتابات التلميذ عُدت شائعة عندهم ما يؤدي إلى سهولة فهمها وتوظيفها.

2-5 معيار السهولة: يقتضي معيار السهولة أن تكون المفردة واضحة المعنى كما يعطي هذا المعيار الأولوية " للكلمات القياسية التي تخلو من الشذوذ أو الكلمات التي تخلو من الأصوات الصعبة أو الكلمات التي تخلو من صعوبة إملائية"⁽²⁾ فالمفردة الشائعة في الاستعمال أسهل من المفردة النادرة في الاستعمال، كما أنّ المفردة الدالة على المحسوس أسهل من المفردة الدالة على المجرد كما أنّ "مدلول المفردة هو الذي يحدد سهولتها، كذلك التشابه والاختلاف أصوات المفردة وحروفها حيث يميل العقل في عملية التعلم إلى إدراك الاختلاف والتباين أكثر مما يميل إلى إدراك التشابه."⁽³⁾

3-5 معيار المجال اللغوي الذي تنتمي إليه المفردة: ويقصد به تحديد المفردات المناسبة لكل مجال من المجالات اللغوية التي يتضمنها الكتاب المدرسي، بحيث تكون تلك المفردات نابعة من المجالات التي يميل إليها التلاميذ وتتناسب مع قدراتهم وحاجاتهم اللغوية، "على أن تبدأ هذه المجالات متدرجة من علاقة الطفل بنفسه، ثم علاقته بأسرته، ثم علاقته بمجتمعه، ثم علاقته بخالقه، علاقته بالكون، والعالم المحيط به"⁽⁴⁾ أما المجالات التي حددها محمد علي الخولي هي القريبة جدا من محيط الطفل رتبها قائلا يجب "إعطاء الأولوية للمفردات التي تتعلق بالبيئة

1-Vigner. Gérard, Didactique fonctionnelle du français, édition Hachette, Paris, 1980, p 128.

²- الخولي، (محمد علي-)، أساليب تدريس اللغة العربية، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ط2، 1986، ص 100.

³- يونس، (فتحي-)، الناقة، (محمود-)، أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة، دط، 1981، ص 144.

⁴- كافية، (رمضان-)، ماذا نكتب للأطفال؟ ولماذا؟، مجلة دراسات تربوية، عالم الكتب، القاهرة، 1988، المجلد3، ج10، ص

المباشرة للتعلم أي الأشياء المحيطة به في البيت والمدرسة والشارع والسوق⁽¹⁾ وهذا ما تمّ العمل به من خلال التدرج في المجالات اللغوية المقدمة في كتاب القراءة الموجه للسنة الثانية ابتدائي فيتعلم التلميذ أولاً المفردات الخاصة بالتعريف بنفسه، وبأفراد عائلته، وتأتي بعد ذلك نصوص للحديث عن جيرانه وأصدقائه وهكذا.

4-5 معيار الوضوح والتكرار: وهو أن تُشرح المفردة الجديدة بطريقة واضحة وسهلة، مع مراعاة مبدأ تكرارها واستخدامها في نصوص كثيرة، حتى يسهل على التلاميذ فهمها وتعلمها.

5-5 معيار الأهمية والفائدة: يرى بعض الباحثين أن يُؤخذ في الحسبان مدى حاجة التلاميذ لمفردات معينة لاستعمالها في الحياة العامة، والأخذ بهذا المعيار مفيد جداً لاسيما وأننا نعيش عصر الانفجار المعرفي وكثرة الاختراعات والاكتشافات مما يستدعي اختيار نصوص متضمنة للمفردات الخاصة بأسماء الاختراعات وذلك كي لا يضطر التلميذ إلى استخدام مصطلحات تلك الاختراعات بأسمائها الأجنبية.

ولعل أيضاً من أبرز المعايير التي ينبغي أن تتوفر في نصوص القراءة زيادة عن مفردات النص هو أن تكون موضوعاتها مشوّقة مشجعة على القراءة والاستمرار فيها، ويكون أسلوبها واضحاً يجد فيه التلميذ ثروة لغوية لفظاً وعبارة وجمال أسلوب، على أن تخلو من الصعوبة والتعقيد التي تتطلب من القارئ الإكثار من استخدام القاموس، مما ينفّر من القراءة فكما كان الكتاب سهل الأسلوب جيد الطبع فإنه يبعث من خلال صوره على حب القراءة وتقوية الخيال ويساعد على النشاط والتفكير، فالاهتمام بالناحية المادية في كتب الأطفال والذي يقتضي الجاذبية في الإخراج إضافة إلى احتوائها على الصور والرسوم من شأنه المساهمة في توضيح معاني مفردات النصوص، على أن لا تطغى هذه الصور والرسوم لكي لا تؤدي بالمتعلم إلى إهماله للنص المقروء "فالتخلي عن النص المقروء قد يقتل فينا الرغبة في التحليل والتركيب والاستنتاج ويجعلنا

¹- الخولي، (محمد علي-)، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 100.

نكتفي بالإلقاء في حساب ملكة التجريد والتأمل والتفكير الصوري (الاستهلاك السلبي للصورة)⁽¹⁾ لذا يجب أن تكون عملية اختيار الصور والرسوم في كتاب القراءة عملية مدروسة بحيث تساعد على تزويد التلميذ بالفكر الواسع والناضج.

6- تقويم كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالاعتماد على المفردات الشائعة:

إنّ كتب اللغة العربية الموجهة للمرحلة الابتدائية - في الجزائر - بحاجة إلى تقويم موضوعي مستمر نظرا لما تعانيه من ضعف في طريقة اختيار موضوعاتها ومحتواها ومفرداتها وطريقة صياغة أساليب نصوصها، فالكثير من نصوص القراءة عاجزة عن جذب التلميذ وتشويقه، إما لصعوبة أسلوبها وغموض لغتها، وإما لرداءة إخراجها، وإما لبعد موضوعاتها عن محيط وبيئة التلميذ وعما يثير اهتمامه ويتفق مع ميوله، هذا وقد انطلقت الإصلاحات التربوية (2003) في الجزائر من الواقع الجزائري المتأزم الذي عرفته الحياة السياسية والاجتماعية في التسعينيات في مرحلة العشرية السوداء، والذي يرجع أحد أسبابه إلى ضعف المنظومة التعليمية التي أنجبت جيلا يطمح للجهاد لا للمعرفة، لذا كان من أهم ما قام به المشتغلون في الإصلاحات آنذاك هو وضع مناهج جديدة مبنية على أسس علمية في ضوء فلسفة المجتمع التي تسعى للتسامح والانفتاح وقبول الآخر، وكان من بين ما نتج عن تلك الإصلاحات كتب اللغة العربية الجديدة التي كانت نتيجة عملية تقويم كتب القراءة القديمة، وفيها تمّ التركيز على الأهداف التعليمية المراد تحقيقها والمتماشية مع طبيعة العصر، مركزة على متطلبات نمو التلميذ في كل مرحلة دراسية مع مراعاة التنوع في الموضوعات وكذا أسلوب عرضها وطبيعة لغتها وجمالية إخراجها وكل هذا لتكون درجة مقروئيتها عالية ولتساهم في مسايرة الذهنيات للمستجدات.

وعملية تقويم كتب القراءة ضرورة حتمية تفرضها عملية دخول المفردات الجديدة إلى اللغة المستعملة وسرعة نموها لكثرة ما يرد إليها من كلمات جديدة وخاصة تلك المتعلقة بالعلوم

¹ - عليلوش، (امحمد-)، التربية والتعليم من أجل التنمية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ط1، 2007، ص61.

والاختراعات التي يستعملها المتعلم في حياته اليومية، وهنا يمكن القول إن كتب اللغة العربية المدرسية تقتضي أن يشرف عليها أصحاب الخبرة العالية والآفاق المتفتحة ممن يقومون بالتقويم الرشيد والتصحيح لمختلف الكلمات والتراكيب وضبط حروفها بالشكل المناسب لكل مستوى لتقدم اللغة للمتعلم خالصة.

وقد استخدم بعض الباحثين تقديرات وأحكام صنفوا وفقها جودة مفردات النصوص القرائية في الكتب المدرسية وهذه التقديرات هي كالآتي⁽¹⁾:

1- يعتبر الكتاب (جيذا جدا) إذا كانت درجة شيوع المفردات فيه من 81% إلى 100%.

2- يعتبر الكتاب (جيذا) إذا كانت درجة شيوع المفردات فيه من 61% إلى 81%.

3- يعتبر الكتاب (مقبولا) إذا كانت درجة شيوع المفردات فيه من 51% إلى 60%.

4- يعتبر الكتاب (ضعيفا) إذا كانت درجة شيوع المفردات فيه من 31% إلى 50%.

5- يعتبر الكتاب (ضعيفا جدا) إذا كانت درجة شيوع المفردات فيه أقل من 30%.

غير أن المعايير التي تحدد سهولة المفردة أو صعوبتها في ضوء شيوع المفردات وتواترها لا تقتصر فقط على عدد المفردات المشتركة والمفردات المختلفة بين كتب القراءة ومفردات التلاميذ، وإن كان هذا المعيار قد لقي الاهتمام أكثر من غيره من العوامل الأخرى، وإنما هناك عوامل أخرى تحدد سهولة المفردة أو صعوبتها "من بينها طول المفردة، وعدد حروف مقاطعها، وحسيتها أو تجريدها وأقسام الكلام فيها من اسم وفعل وحرف، والمجالات اللغوية التي تنتمي إليها المفردة"⁽²⁾.

وفي الأخير يمكن القول إن تعليمية مفردات اللغة العربية جانب مهم من جوانب تعليم اللغة لأنها ذخيرة المتعلم وبها يفهم ما يقرأ في المواد التعليمية الأخرى وعدته التي يعبر بها عن نفسه وعن الموضوعات المختلفة، فلولا المفردات لما كانت هناك وسيلة للتعبير إلا أن المفردات لا تتمتع

¹ - يونس، (فتحي-)، الناقة، (محمود-)، أساسيات تعليم اللغة العربية، ص 144.

² - العزاوي، (السيد-)، برادة، (هدى-)، قائمة الكلمات الشائعة في كتب الأطفال، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، دط، 1986، ص 98.

بقدر واحد من القيمة فثمة مفردات كثيرة الاستعمال والتداول ومن ثم الشيوخ، ومفردات متداولة لكنها ليست كثيرة الشيوخ وهذا النوع هو ما يركز عليه العاملون في تأليف الكتب المدرسية، ليكون الكتاب نافعا للمتعلم فمن خلاله يحضر دروسه التي يكتسب منها معارف في تخصصات كثيرة كما أن الكتاب المدرسي يؤدي دورا مهما في تغيير سلوك المتعلم وذلك بالرفع من مستوى إدراكه وارتقاء فكره، ولهذا يعدّ أحد "أهم وسائل المعرفة بسبب قدمه في مجال تسجيل التراث ونقل المعرفة متخطيا بذلك حدود الزمان والمكان لأنه وسيلة سهلة وميسرة، وهو كذلك الوسيلة المثلى للحفاظ على المعلومات والمعارف وهو المرجع الدائم الذي يمكن الرجوع إليه في أي وقت"⁽¹⁾ تلك المعارف التي لا يتمكن للمتعلم تحصيلها إلا بعد تمكنه من تعلم المفردات كمرحلة أولى وتعلم التراكيب والأساليب كمرحلة ثانية، وهذا لا يحصل إلا من خلال النصوص القرائية ويشكل كتاب القراءة اللبنة الأولى التي تعود التلميذ على القراءة وأحد مصادر اكتساب الرصيد اللغوي بما يتلاءم مع مستوى نضجه وميوله، وحسب تقدّمه في مراحل الدراسة المختلفة.

فبالنظر إلى التأثير الإيجابي لكتاب القراءة بالنسبة للمتعلم فقد أولت وزارة التربية الوطنية الجزائرية عناية لمسألة تأليف كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لأنها من أهم الوسائل التعليمية التي يتوقّف عليها نجاح العملية التعليمية لذا سعت الوزارة على أن يشرف على تأليفها "أصحاب الخبرة العالية والآفاق المتفتّحة ممّن يقومون بالتقويم الرشيد والتصحيح لمختلف الكلمات والتراكيب، وضبط حروفها بالشكل المناسب لكلّ مستوى، لتقدّم اللغة لطلابها خالصة لا يشوبها أقذاء اللهجات المحليّة، ولا تعرقها ألوان اللحن والزّكة والعجمة وذلك لتنمية القدرات اللغوية والأدبية والفكرية دون إغراق في المصطلحات المتكاثرة والظواهر الجانبية السطحية"⁽²⁾ إلا أنّ السرعة في تأليفها وإخراجها كثيرا ما يؤدي إلى رداءة المنتج من نواح كثيرة وأفضعها على الإطلاق عدم ملائمة مفرداتها وأساليبها للقدرات الذهنية للمتعلمين، هذا وقد كثر الحديث في

¹ - الشال، (انشرح-)، علاقة الطفل بالوسائل المطبوعة والإلكترونية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1987، ص22-23.

² - روقاب، (جميلة-)، تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرداءة، ص55.

الآونة الأخيرة عن كثرة الأخطاء اللغوية التي ترد في نصوص القراءة، النحوية منها والصرفية والإملائية مما يستدعي القيام بتقويمها من حين إلى آخر.

فالمحتوى اللغوي إذن من بين الجوانب التي يتم وفقها تقويم كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إذ لابد من تحديد الكم المناسب من المفردات الواجب تقديمه للمتعلم في كل مرحلة تعليمية، ولابد أيضا من معرفة مناسبة المفردات والتراكيب اللغوية الواردة في النصوص القرائية لمستوى التلاميذ وقدرتهم على قراءتها واستيعابها، وهل تفي بحاجاتهم اللغوية تلك الحاجات التي تختلف من مجتمع إلى آخر ومن عصر إلى آخر؟ ولكن يبقى أبرز الصعوبات التي تواجه المعنيون بإعداد نصوص القراءة الخاصة باللغة العربية هو تحديد القدر المناسب من المادة اللغوية التي ينبغي تقديمها للتعلّم في كل نص في كل مستوى تعليمي "فالمفردات في أي لغة من اللغات تعد من الضخامة بمكان يصعب معه تحديد مجموعة بعينها على أنها الأولى بالتعلّم، كما أن المخزون المفرداتي للمتكلمين يختلف باختلاف الأشخاص وبحسب خبراتهم واهتماماتهم ومستوياتهم العلمية"⁽¹⁾، لذا فكّر العاملون في تأليف كتب القراءة في إعداد قوائم المفردات الشائعة التي عُرفت منذ عهد بعيد كما ذكرنا.

هذا ويعتبر عامل شيوع المفردات لدى التلاميذ أحد العوامل التي يتم من خلالها التعرف على مدى مناسبة مفردات النصوص القرائية أو عدم مناسبتها لهم، وذلك عن طريق الرجوع إلى التلاميذ أنفسهم وحصر مفرداتهم الشائعة والمتداولة بينهم أو تلك التي يكثر دورانها على ألسنتهم، أو في كتاباتهم بطريقة علمية منظمة فإذا كانت مفردات النصوص في كتاب القراءة الموجه لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي - مثلا - متشابهة مع المفردات الشائعة والمألوفة لديهم فإن ذلك دليل على مراعاته لمعيار شيوع المفردات ومن ثم يكون كتاب القراءة مناسبا لقدراتهم العقلية أما إذا كانت مفردات الكتاب بعيدة عن قائمة المفردات الشائعة لديهم فإن التلميذ سيجد

2- ريشاردز، (جاك-)، تطوير مناهج تعليم اللغة، تر: بن عبد الله بن غالي، (ناصر)، الشويخ، (صالح بن ناصر)، إدارة النشر العلمي والمطابع، الرياض، دط، 2007، ص 26-27.

صعوبات في فهم معاني بعض المفردات وبالتالي سيصعب عليه تعلمها مما يؤدي إلى العزوف عن توظيفها في تعابيره الكتابية والشفهية التي يمكن نعتها بالتعابير الضعيفة من ناحية الثراء اللغوي وهو ما يسمى بالفقر المعجمي.

ويعد الضعف اللغوي عامة والفقر المعجمي خاصة أحد مظاهر تدني المستوى المعرفي للتلميذ في المدرسة الجزائرية، وهو من بين الأسباب التي أدت إلى إحراز المستوى التعليمي الجزائري ذيل الترتيب على المستوى العربي والافريقي فقد "نشر المركز الدولي للتعليم «اليونيفيك» التابع لـ«اليونسكو» التقرير السنوي لعام 2018 والخاص بجودة التعليم في المرحلة الابتدائية في العالم، أين أسفرت النتائج عن احتلال الجزائر للمراتب الأخيرة، احتلت الجزائر حسب المركز الدولي للتعليم «اليونيفيك» المرتبة 22 عربيا حول جودة التعليم الابتدائي، فيما احتلت المرتبة 189 عالميا، متخلفة عن أغلب دول إفريقيا مثل مالي التي جاءت في المرتبة 160 والنيجر في المرتبة 172 على التوالي... وبالتفصيل، فقد احتلت قطر المرتبة الأولى عربيا والإمارات العربية المتحدة المرتبة الثانية، فيما احتلت المغرب المرتبة العاشرة لتليها موريتانيا ومصر على التوالي. كما احتلت فلسطين المرتبة 13، وبعدها نجد كلا من السودان والعراق وجيبوتي والصومال وجزر القمر ثم سوريا وليبيا واليمن لتأتي في المرتبة الأخيرة الجزائر"⁽¹⁾ ومن هنا نتساءل كيف لدول تتخبط في الحروب أخرى لا تجد ما تأكل أن تكون منظومتها التعليمية أجود وأحسن من الجزائر التي تأخذ قدوتها في نظامها التعليمي من الدول المتقدمة (أعني هنا استقطاب الخبراء من فرنسا) ومع ذلك تكون النتائج بهذا الشكل الكارثي أين الخلل؟ وما هو الحل؟

¹ - <https://www.ennaharonline.com/> 03-05-2018/14:25.

الفصل الثاني:

الدراسة الوصفية التحليلية للرصيد اللغوي الأساسي
والوظيفي الوارد في نصوص القراءة المقدمة للمرحلة
الابتدائية

مدخل: أهمية نظرية الحقول المعجمية في اختيار النصوص القرائية في المرحلة الابتدائية:

تتميز اللغة العربية بكثرة مفرداتها حتى أن عددها تجاوز اثنتا عشرة مليون مفردة في ظل غياب الدراسات الإحصائية الدقيقة التي تثبت أو تنفي هذا العدد، كما أنها في تزايد مستمر لتواكب تطورات العصر الذي يترتب عليه ادخال مصطلحات جديدة إليها عن طريق الترجمة والاشتقاق والتعريب، واختيار مجموعة من المفردات دون غيرها لتعليمها للمتعلم يعتمد المكلفون بتأليف الكتب المدرسية في المرحلة الابتدائية على طريقة علمية دقيقة تقوم على تحديد المجالات المفهومية التي يتعين على التلميذ تعلّمها في المستويات التعليمية المختلفة، ليتم بعد ذلك تحديد كمية المفردات الواجب تقديمها في نصوص القراءة في إطار ما يسمى في علم الدلالة بنظرية الحقول الدلالية أو الحقول المعجمية (champ sémantique/champ lexical).

هذا وقد اعتمدنا في دراستنا التطبيقية مصطلح "الحقل المعجمي" تمييزاً للفرق الموجود بين مفهوم المصطلحين ذلك أن مصطلح "الحقل الدلالي" (champ sémantique) يستعمل "للدلالة على معاني الكلمة الواحدة في سياقاتها المتعددة مثل كلمة "لعب" التي ترد بمعان كثيرة مثل: لعب الدور، لعب لعبة...⁽¹⁾ كما يُراد من مصطلح "الحقل الدلالي" المعاني المختلفة للكلمة كما تقدّمها القواميس، فكلمة "عين" مثلاً ترد بمعان عديدة نذكر منها: العين التي يبصر بها الناظر، شربت الماء من تلك العين، أصابته عين فمرض، هذا الرجل عين من أعيان الدولة، وضعنا عينا على العدو... وغيرها من معاني كلمة "عين"، بينما يدل مصطلح الحقل المعجمي: "على مجموعة من الكلمات تشترك دلالتها وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها"⁽²⁾ وتتعدد العلاقات التي تربط مفردات وعبارات الحقل المعجمي فقد تكون علاقة تشابه مثل أم ووالدة، وقد تكون علاقة تضاد

¹ - Robert. Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, p 13.

² - عمر، (أحمد مختار -)، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 2006، ص 79.

مثل (نجاح، فشل)، أو علاقة جزئية مثل (منزل ومطبخ)، أو علاقة كلية، والحقل المعجمي بهذا المفهوم "يشمل الكلمات فقط ولا يشتمل الجمل"⁽¹⁾.

وبما أنّ الهدف من دراستنا -في الفصل الثاني- هو دراسة الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي (الإفرادي) الوارد في النصوص القرائية فقد اعتمدنا في تصنيفها على العلاقات المعنوية التي تربط بينها كالترادف، التضاد، علاقات جزء من كل أو كل من جزء.... إلخ لذا آثرنا استعمال مصطلح "الحقل المعجمي" بدل مصطلح "الحقل الدلالي".

وعلى هذا فتحديد الحقول المعجمية -كما ذكرنا- خطوة أساسية قبل الشروع في اختيار الرصيد اللغوي الأساسي والرصيد اللغوي الوظيفي الداخل فيها، ليعمل بعد ذلك المؤلفون على تحديد الكم المناسب من المفردات والتراكيب حسب كل مستوى تعليمي، ليتم بعد ذلك تحديد الأجناس الأدبية التي تؤخذ منها النصوص ذلك أنّ "طرق تعليم العربية في بلادنا تعتمد على النصوص الأدبية في اكساب الملكة اللغوية الأساسية"⁽²⁾ وفي حالة صعوبة لغتها يقومون بتكييفها باستخدام تقنية "بتصرف" التي تكتب أسفل النص، والتي من خلالها يتصرف المؤلفون في لغة ومضمون النص بما يناسب القدرات المعرفية للمتعلم.

ولمعرفة مدى مراعاة المؤلفين لهذه الخطوات -المذكورة أعلاه- قمنا في هذا الفصل بدراسة وتصنيف مفردات النصوص الواردة في كتب اللغة العربية للسنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي في حقول معجمية، لمعرفة ما إذا كان الرصيد اللغوي (الإفرادي) الأساسي منه والوظيفي الذي تضمنته مطابقا للحقول المعجمية المبرمجة مع كل محور تعليمي، وكذلك لاستخراج النقائص الموجودة في طريقة تقديمها وفي تحديد الكم المقدم منها أي من ناحية كثرة أو قلة مفردات الحقل الواحد، وسعياً منا للوصول إلى نتائج دقيقة حضرنا بعض حصص القراءة التي

1- أولمان، (ستيفن-)، دور الكلمة في اللغة، تر كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط12، 1997، ص 84¹.

2- سالمى، (عبد المجيد)، مدخل إلى علم تعليم اللغات مبادئ تعليم اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيه، ص 138.

قمنا من خلالها بطرح الأسئلة على التلاميذ والتي كان الغرض منها معرفة مدى تفاعلهم مع النصوص المختارة وتأثير ذلك على استيعابهم للغة النصوص عموماً، ولمعرفة توظيف الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الوارد فيها من خلال إجاباتهم عن أسئلة فهم النص، كما قمنا بتسجيل الملاحظات الخاصة بالمفردات الصعبة في النصوص غير التي تمّ تحديدها في العنوان الخاص بـ "أُعرف على معاني المفردات" الذي ورد أسفل النصوص.

2- محاور كتاب السنة الثالثة ووحداته:

تضمّن كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي محاور متنوعة الموضوعات والمرتبطة بالواقع المعيش للتلميذ وعددها "عشرة محاور تتوزع بدورها إلى ثلاثين وحدة تعليمية، وكل وحدة تتوزع هي الأخرى إلى مجموعة من النشاطات التي تمتد على أربع صفحات صفحتين للقراءة والتعبير الشفوي، وصفحتين لتوظيف اللغة، وتجدر الإشارة إلى أن كل محور من المحاور العشرة يتأسس على مشروع كتابي يمتدّ على صفحتين اثنتين بالإضافة إلى وقفة تقييمية ونص توثيقي كل منهما خصصت له صفحة قائمة بذاتها"⁽¹⁾ كما تضمن كل محور ثلاثة نصوص ليصل عددها الإجمالي ثلاثون نصاً وردت في صفحة التوزيع السنوي للمحتوى على هذا الشكل:

- **محور المدرسة:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ الرصيد الخاص بالمدرسة والرصيد الخاص بالخریف من خلال ثلاثة نصوص عناوينها كالآتي: التلميذة الجديدة - زيارة المكتبة الوطنية - في ورشة الرسم.

- **محور العائلة:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بالعائلة والرصيد الخاص بالمنزل، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص عناوينها كالآتي: أسرة اليوم الصغير - التعاون في الأسرة - عفاف أم صغيرة .

1- غطاس، (شريفة-)، بن عروس، (مفتاح-)، لوصيف، (الطاهر)، بوسلامة سباح، (عائشة-)، كتابي في اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، (مقدمة الكتاب).

- **محور الأعياد:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالأضداد، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص عناوينها كآتي: وليد يصوم لأول مرة - سروال علي - ديك العيد.
- **محور الصحة وجسم الإنسان:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بالأطعمة، والرصيد الخاص بالطب، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص عناوينها كآتي: مرض أمين - سليمان والدواء الضار - منى مريضة.
- **محور العلاقات الاجتماعية:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالترادف والأضداد في الأفعال ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص معنونة كآتي: بائعة الكبريت(1) - بائعة الكبريت(2) - البنات الثلاث.
- **محور الطبيعة والبيئة:** ويندرج تحت هذا المحور أربعة نصوص هي: السحابة المسافرة - البط الصغير - قوس قزح والعصافير - الأشجار والعصفور الصغير وكان الهدف المعجمي من المحور هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بالعصافير، والرصيد الخاص بأنواع الأشجار.
- **محور الريف وخدمة الأرض:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بالبادية والريف، والرصيد الخاص بخدمة الأرض، والرصيد الخاص بأدوات الفلاح، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص وهي: الضيعة الساحرة - قطيع الأغنام - في حديقة المنزل.
- **محور المدينة والحرف:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بالمدينة، والرصيد الخاص بالحرف، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص معنونة كآتي: في المدينة - ساعي البريد - دبذوب الطباخ.
- **محور الإعلام ووسائل النقل:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بوسائل الاتصال، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص عناوينها كآتي: الصغير الكبير - الجهاز العجيب - بين الماء والسماء.

- **محور الألعاب:** ويندرج ضمن هذا المحور نصان فقط: النص الأول عنوانه "رحلة في مسبح الحديقة"، والنص الثاني بعنوان "مهرجان الألعاب"، وكان الهدف المعجمي لهذا المحور هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بالألعاب والرياضة.

2- دراسة وتحليل الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الخاص بكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة:

تتوّعت محاور الكتاب كما تتوّعت النصوص المقدمة للقراءة لكن دمج بعض المحاور مع بعضها انجر عنه إدراج حقلين معجميين في حقل واحد كما هو الحال في محور المدينة والحرف ومحور الإعلام ووسائل النقل، ومحور الريف وخدمة الأرض، كما أنّ بعض المحاور تضمنت نصوصاً أدرجت في حقل معجمي واحد ولكنها في الحقيقة تنتمي إلى حقول معجمية مختلفة كما هو الحال في نص "في مسبح الحديقة" الذي صنفنا مفرداته في حقل معجمي خاص بالسباحة ونص "يوم حاسم" الذي صنفنا مفرداته في حقل خاص بكرة القدم ولكنها قدمت كلها في محور الألعاب.

2-1 الحقل المعجمي الخاص بالمدرسة: من خلال نص التلميذة الجديدة .

الأفعال	الأسماء والعبارات
أدرس- تلتحق (بمدرستها)- سألت (المعلمة).	المدرسة- ساحة المدرسة- المعلمة- التلاميذ- العطلة الصيفية- شهر سبتمبر- البراعم- السنة الثالثة- القسم- تلميذة- زميلات- زملاء.

الجدول رقم 1-

يعتبر الدّخول المدرسي من الأحداث المهمة التي تترك أثراً كبيراً في نفوس التلاميذ، فبعد العطلة الصيفية التي تتميز بأيامها الطويلة التي توحى للتلميذ بأنه قضى وقتاً معتبراً بعيداً عن مدرسته تنتهي العطلة ليلتحق بها فرحاً سعيداً بعودته إليها، لذا فبرمجة نص "التلميذة الجديدة" كأول نص للقراءة برمجة صائبة، فمن خلاله يشعر التلميذ بمواكبة النصوص القرائية للأحداث التي يعيشها، كما أنّ اختيار النوع القصصي لعب دوراً مهماً في جذب أذهان تلاميذ السنة الثالثة لمتابعة وفهم

مضمون النص الذي هو عبارة عن قصة التلميذة "سندس" التي تأتي من جنوب الجزائر "من مدينة جانت" بالتحديد لتدرس في الشمال فتلتقي بالتلميذة "ريم" في ساحة المدرسة التي تُعرفها على زميلاتها، أما داخل القسم تُرحب بها المعلمة وتساءلها عن اسم المنطقة التي جاءت منها لتخبرها "سندس" بأنها كانت تسكن في مدينة "جانت" لتقوم المعلمة بعد ذلك بتقديم معلومات للتلاميذ للتعريف بالصحراء الجزائرية ومدنها بما في ذلك مدينة "جانت".

جاءت لغة النص سهلة ومفهومة بالنسبة لعامة التلاميذ لأن مفرداته مألوفة شائعة عندهم ويتضح لنا من خلال الجدول رقم (1) أن عدد مفردات حقل المدرسة هو (16) مفردة منها ثلاثة أفعال وهي: (تدرس- سألت - تلتحق)، وأربع عبارات هي: (العطلة الصيفية، شهر سبتمبر، السنة الثالثة - ساحة المدرسة)، وثمانية أسماء وهي: (المدرسة - المعلمة - التلاميذ - البراعم - القسم - تلميذة - زميلات - زملاء) وهي كلّها من المفردات الشائعة والمتداولة عند تلاميذ السنة الثالثة لذا لم يجدوا صعوبة في فهم معانيها، ولعلّ ورود هذا العدد القليل من مفردات حقل المدرسة راجع إلى قصر النص الذي بلغ عدد مفرداته (180) مفردة.

هذا وقد أثري الرصيد اللغوي الخاص بالمدرسة من خلال التدريب الخاص بنشاط أثري لغتي الذي تضمن المفردات الآتية: الأدوات، المناداة، كتاب القراءة، جدران القسم، الصور والرسوم مناظرة، المستشار، المدير، المفتش، الحارس، اللوحة، الدفتر، سبورة، الطاولة، وقد لاحظنا أنّ أكثرها مفردات معروفة عند تلميذ السنة الثالثة أما الجديدة غير الشائعة عندهم هي مفردة (المفتش والمستشار)، ومن الجدير بالذكر ما للتدريبات اللغوية من دور في إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ، فالمفردات الواردة في التدريب ساهمت بشكل كبير في تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بحقل المدرسة، لأنّ "إثراء المادة التعليمية الواردة في الكتاب المدرسي المقرر بالتدريب والأمثلة والأسئلة والأنشطة"⁽¹⁾ يسهم في فهم المادة التعليمية التي يُراد تعلّمها، والتدريبات اللغوية الخاصة بنشاط أثري لغتي الواردة في كتب اللغة العربية تهدف في المقام الأول إلى تعليم المفردات الجديدة للتلميذ

¹ - القرش، (جمال بن إبراهيم-)، مهارات التدريس الفعال، دار النجاح للكتاب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012، ص 69.

وترسيخها في أذهانهم، من خلال أسئلة متنوعة بين البحث عن الأضداد والمترادفات وكذا تصنيف المفردات بحسب الحقول المعجمية التي تنتمي إليها، إلا أنّ عملية ترسيخ المفردة الجديدة في ذهن المتعلم لا تتم بالطريقة نفسها التي تتم بها في حصة القراءة، فالاستماع إلى قراءات عديدة للنص الواحد في حصة القراءة يسهم في تعليم المفردة الجديدة وترسيخها في أذهان التلاميذ بفعل التكرار بينما ما يتعلّمه من خلال التدريبات - من مفردات جديدة سرعان ما ينساه، لأن الهدف من إنجاز التلميذ للتدريبات اللغوية هو وصوله إلى الإجابة الصحيحة بعيداً عن تركيز المعلم على تحفيظ ما ورد في التدريب من معلومات لغوية، كما أنّ بعض المعلمين لا يخصصون وقتاً لإنجاز نشاطات "أثري لغتي" وكأنها تدريبات اختيارية غير إجبارية وبذلك تفوت على التلميذ معلومات مهمة خاصة بالمعجم، كما أنّ بعضهم الآخر يكلفون التلاميذ بإنجاز التدريبات في المنزل، دون تخصيص حصص لتصحيح تلك التدريبات.

2-2 الحقل المعجمي الخاص بفصل الخريف: من خلال نص "في ورشة الرسم" ص 18-19.

الأفعال	الأسماء والعبارات
قلّت (الحرارة) - تعرّت - تراكمت (السحب) - نفضت (الأشجار) - تتأثرت (الأوراق) - تتطاير عصفت - قصفت - هطلت (الأمطار) - لمع (البرق) - حجب (الضباب) - يحرثون، يزرعون.	فصل الخريف - حرارة الشمس - أشعة الشمس الضعيفة - الغيوم الرمادية - الحقول - أوراق الأشجار الصفراء - البلابل - العصافير - الحقول الجرداء - الغربان السوداء - الريح - الأمطار - الرعود - البرق - الزهور - الورود - الضباب - الفلاحون.

الجدول رقم 2-2

يعتبر نص "في ورشة الرسم" من النصوص الثرية بالمفردات الداخلة في حقل الخريف ولعلّ السبب في ذلك هو اقتباسه من النصوص الأدبية الفنية، فقد أخذ النص من كتاب "لجبران خليل

جبران⁽¹⁾ دون ذكر عنوان الكتاب الذي أقتبس منه النص، وهو المأخذ الذي نسجله في هذا الصدد فقد يحتاج المعلم أو المتعلم إلى العودة إلى النص الأصلي لقراءة بقية القصة.

ويتبين من خلال الجدول رقم (2) كثرة الأسماء والأفعال الداخلة في حقل الخريف فقد بلغ عدد الأفعال ثلاثة عشر فعلاً أوردناها في الجدول على هذا النحو:

قلّت (الحرارة)، تعرّت (الأشجار)، تراكمت (السحب)، نفضت (الأشجار)، تتأثرت (الأوراق)، تتطاير عصفت، قصفت، هطلت (الأمطار)، لمع (البرق)، حجب (الضباب)، يحرثون)، كما تضمن النص (18) اسماً منها المركبة وغير المركبة نذكر منها: (أشعة الشمس، الغيوم الرمادية، الرعود، الأمطار، الحقول الجرداء، الأشجار الصفراء،....) وغيرها من المفردات الكثيرة المذكورة في الجدول أعلاه، ولكن ما لاحظناه هو كثرة المفردات الجديدة في النص - بالنسبة لتلميذ السنة الثالثة - خاصة تلك العبارات الدالة على المعاني المجازية مثل: (تعرّت الأشجار)، (تتأثرت الأوراق)، (نفضت الأشجار)، التي لا يستطيع التلاميذ تمثيل معانيها في أذهانهم لأنهم لا يدركون المعاني المجردة في مستوى السنة الثالثة.

وعلى الرغم من قصر النص الذي بلغ عدد مفرداته (151) مفردة إلا أن لغته ثرية من ناحية الأساليب والمفردات التي غطّت الحقل المعجمي الخاص بفصل الخريف.

كما لاحظنا عدم ورود مفردات جديدة والخاصة بحقل الخريف في التدريبات الموجودة في الكتاب وما ورد منها بمثابة تكرار لما ورد في الجدول رقم (2) مثل: الرعود - الأمطار - الغيوم - السحب الرمادية - البرق وغيرها من المفردات الواردة في النص فكان الغرض من تكرارها هو ترسيخها في أذهان التلاميذ.

1 - جبران خليل جبران: شاعر وكاتب ورسام لبناني من أدباء وشعراء المهجر ولد سنة 1883 في لبنان توفي في نيويورك سنة 1931 من أشهر أعماله "النبى" الذي ألفه باللغة الإنجليزية، وله كتب أخرى كتبها باللغة العربية نذكر منها: الأرواح المتمردة، دمة وابتسامة، الأجنحة المتكسرة، العواصف.

3-2 الحقل المعجمي الخاص بالعائلة: الرصيد الخاص بالعائلة من خلال نص أسرة اليوم الصغير ص 28-29.

الأفعال	الأسماء والعبارات
/	السيد - السيدة - الابن الصغير - أسرة - أم - والدك - البيت - الأب - الزوج.

الجدول رقم -3-

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (3) قلة عدد المفردات الدالة على حقل العائلة فقد بلغ عددها تسع مفردات وهي كلها من الأسماء، أما بالنسبة للأفعال فهي منعدمة، والسبب في نظرنا هو عدم اختيار النص المناسب لتجسيد حقل العائلة، فالنص الذي تم اختياره من الطابع القصصي لكن موضوع القصة محدود جدا فهو يتحدث عن حيوان "البوم الصغير" المصاب بقصور في النظر والذي يتوجب عليه ارتداء النظارات الطبية لكن هذا الأخير يرفض رفضا قاطعا ارتدائها لذا تحاول أمه إقناعه بالقيام بذلك.

تميزت لغة النص بكثرة التكرار فقد تكررت مفردة "السيد بوم" خمس مرات كما تكررت مفردة "البوم الصغير" أربع مرات، كما تميزت لغة النص بالترادف كما هو الحال في الفعلين (تلعب، تمرح)، وكذا الصفتين (وسيم وجميل) واللجوء إلى الترادف طريقة من طرق إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم وخاصة لما تكون المترادفات سهلة بسيطة مألوفة عند المتعلم، كما تضمن النص تعابير أدبية جديدة لم يسمعها تلميذ السنة الثالثة من قبل مثل: (نوم نهاري) و (بزغ الفجر) أما بالنسبة للعبارة الأولى فلم يقدم النص شرحا لها نظرا لوضوحها، أما الثانية فقد قدم الكتاب شرحا لها في الصفحة المخصصة لشرح المفردات الغامضة.

ولغة النص سهلة في عمومها، أما المفردات الصعبة في النص فقد قُدم شرحها في الكتاب من خلال عنوان "أتعرف على معاني المفردات" وهي: بزغ الفجر (طلع الفجر)، تراقب ابنها (تتظر إليه)، وسيم (جميلا)، يرتدي (يلبس)، الأنيقة (الجميلة).

وقد أثري الرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بحقل العائلة -من خلال التدريبات اللغوية- والتي ساهمت في تغطية حقل العائلة، وهي كلها من المفردات الشائعة والمتداولة على السنة تلاميذ السنة الثالثة مثل: الأخ- الأخت- العم- العمة- الخال- الخالة- الجد- الجدّة - الحفيدة- الحفيد.

2-4 الحقل المعجمي الخاص بالمنزل: من خلال نص "التعاون في الأسرة" ص 32-33، ونص "عفاف أم صغيرة" ص 36-37.

الأفعال	الأسماء والعبارات
يسكن- تتألف (الأسرة) - مسح(المطبخ)- أغسل(الملابس)- أنشر(الغسيل)- يجف (الغسيل)- تزيل(الغبار)- ألمّع(الأحذية) - نشّفت (بالمنشفة)- ألبستها- نظّف.	الطابق الأول من العمارة - المنزل - الكراسي(2)- ركن الغرفة- المكنسة(2)- الفرش- الغبار- بلاط - المطبخ- المائدة- الألعاب- أدراج- الغسالة- الملابس- الشرفة- تلميع الأحذية- درج الأحذية - الثلجة - حديقة(المنزل)- تنظيف البيت- السرير- المغطس- الغلاية- المنشفة- الحليب المجفف - السكر- المرضعة- الثياب- الدمية- فناء المنزل(2)- العربة الصغيرة - وسادة- غطاء مزين- المكنسة- الدلو(2)- وقت العصيدة- ملعقة- صحن- ثوب النوم.

الجدول رقم -4-

إن علاقة الطفل بأسرته ومنزله متينة جدا لذا برمجة حقل "المنزل وأعماله" ضرورة لا بدّ منها نظرا لحاجة الطفل المتمثلة في التعبير عن نفسه وعن جوه الأسري، كما أنّ برمجة نصين لتقديم التلميذ الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الخاص بحقل المنزل لم يكن مبالغا فيه، وكانت نتيجة ذلك تعليمه مفردات تعابير جديدة في موضوع الأعمال المنزلية من تنظيف وترتيب لأجزاء المنزل، إذ يتبين من خلال الجدول رقم (4) كثرة عدد الأسماء الدالة على حقل المنزل فقد بلغ عددها (35) اسما و(11) فعلا، لتغطي بذلك حقل أعمال المنزل.

هذا وقد كان بعضها شائعا ومتداولاً عند تلميذ السنة الثالثة مثل: (المطبخ - الغرفة - الملابس، الغسالة المكنسة، صحن، المائدة، الكرسي...) وغيرها من المفردات التي يوظفها التلميذ في أحاديثه وكتابات، وقد أوردنا في الجدول رقم (4) بعض المفردات التي لم يألف التلميذ سماعها مثل: (الغلاية، الحليب المجفف، المرضعة، العصيدة) وهي مفردات الرصيد الوظيفي لموضوع المنزل، فورودها في النص يسهم في إثراء رصيده اللغوي، إلا أن تقديمها دون إعطاء شرح لها حال دون ذلك لذا لم يتمكن أغلب التلاميذ من استرجاعها وتوظيفها في حصة التعبير الشفاهي، كما لم تستثمر صور ورسومات المرفقة للنص في إبراز ما تحيل إليه تلك المفردات من أشياء ملموسة.

لم تكن لغة النصوص سهلة بالنسبة لأغلب التلاميذ والسبب في ذلك هو كثرة المفردات الجديدة الواردة فيها بالإضافة إلى ورود بعض العبارات غير المألوفة عندهم مما أدى إلى عدم قدرة أغلب التلاميذ على استرجاعها وتوظيفها في خطاباتهم، وما ميّز أسلوب النص هو التكرار غير المفيد لأن المفردات المكررة في النص يعرفها التلميذ وليست جديدة بالنسبة إلى قاموسه اللغوي ونذكر منها: (الكراسي، المكنسة، المنزل، الدلو) أما المفردات الجديدة والتي قدّم الكتاب شرحاً لها هي: أنوب عنه و أنشر الغسيل، حلّ الليل، كما قدّم شرحاً لمعاني الأفعال الواردة في النصوص مثل: تتألف (تتكون)، تزيل (ينزع)، تنجز العمل (تقوم بالعمل).

أما بالنسبة لنشاط "أثري لغتي" التابع لنص (عفاف أم صغيرة) فقد كان من المفروض الاستعانة بصور أو رسومات لمساعدة التلميذ على تمثيل معاني المفردات الواردة في التدريب: كما هو الحال مع مفردة: (قماط) التي لم يجد التلميذ الناطق بالعاميات العربية صعوبة لفهم معناها لأن المفردة نفسها في العامية مع إبدال صوت (القاف) بصوت (gue)، ولكن بالنسبة للتلميذ الناطق بالقبائلية مثلاً - فكلمة (قماط) غير معروفة عنده لعدم وجود تشابه أو تقارب بين مفردة (tassalt تتسألّت) في اللهجة القبائلية ومفردة (قماط) في اللغة العربية الفصحى، كما أن التفريق بين معاني بعض المفردات أمر صعب بالنسبة لأغلب التلاميذ كما هو الحال مع مفردة المطهارة

ومفردة المقلاة، ومع ذلك نقول إنّ التدريب أسهم في تذكير التلميذ بالرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بحقل المنزل التي تعلّمها في السنوات السابقة مثل: مهد، منضدة، الخزانة، اللّعب، الحساء، المعطف، الأريكة، القميص، الصحن.

2-5 الحقل المعجمي الخاص بالأطعمة: من خلال نص "مرض أمين" ص 64-65.

الأفعال	الأسماء والعبارات
تتناول(9)- شعر(3) بالجوع- تأكل - أحسست (بالجوع)-	فطور الصباح(3)- الجوع الشديد- شطيرة- قطعة لحم- بطاطا مقلية- المعدة- المأكولات - ثلاث وجبات(2)- خبز- حليب - زبدة- زيت الزيتون- خضر- بيض- فواكه- حساء- شربة- سلطة- جبن- فاكهة.

الجدول رقم -5-

يتبين من خلال الجدول رقم (5) كثرة مفردات الرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بحقل الأطعمة كما أنّه متنوع بين الأسماء والأفعال، وقد بلغ عدد المفردات الواردة فيه (24) مفردة أكثرها من الأسماء، فقد أحصينا منها (20) اسما و(04) أفعال فقط، أما الأسماء جاءت متنوعة بين الأسماء المفردة والأسماء المركبة مثل: (فطور الصباح، قطعة لحم، زيت الزيتون، البطاطا المقلية، المأكولات، السلطة، البيض....) وما يميزها أنها مأخوذة من المفردات المعروفة الشائعة عند تلاميذ السنة الثالثة، لذا لم يجد أغلبهم صعوبة في فهمها واستعمالها في التعبير الشفاهي أثناء الحديث في موضوع الأطعمة.

جاءت لغة النص سهلة مفهومة بالنسبة لمعظم التلاميذ لأن أكثر مفرداته متداولة مستعملة في أحاديثهم في موضوع المأكّل نذكر منها: (شربة، خبز، خضر، سلطة، بطاطا مقلية، بيض، فواكه....).

هذا وتميز أسلوب النص بالتكرار المفيد أحيانا وغير المفيد أحيانا أخرى، أما المفيد فقد تكررت عبارة (فطور الصباح) ثلاث مرات وفيه فائدة للمتعلم غايتها ترسيخها في أذهانهم والأمر نفسه في الغاية من تكرار عبارة (ثلاث وجبات)، أما غير المفيد فقد حصل في تكرار الفعل (تناول، يتناول) تسع (09) مرات وهو ما أثر سلبا على أسلوب النص الذي بدا فيه أسلوب التكرار واضحا خاصة وأن النص متوسط الطول فقد أحصينا فيه (180) مفردة فقط، مما أدى إلى إحساسنا بالتكرار غير المبرر للفعل (تناول) فقد كان بالإمكان تفادي ذلك بتوظيف مرادفات الفعل، كأن يُقال: (أكل قطعة لحم) عوض (تناول قطعة لحم) و(شرب الماء) عوض (تناول كوب ماء)، واحتسب (الشربة) عوض (تناول الشربة) لتفادي التكرار ولتعليم التلميذ أفعال جديدة تفيد استعمالات معنى المفردة (تناول).

هذا وقد تضمن النص بعضا من المفردات الجديدة التي لم يألف التلميذ سماعها، والتي قدّم الكتاب شرحا لها في الصفحة الخاصة بشرح المفردات الغامضة وهي: هذه المبادرة: (هذا العمل)، شعرت: (أحسست)، شطيرة: (قطعة خبز)، هرع: (أسرع)، في هذه الأثناء: (في هذا الوقت)، المعروضة في الشارع: (التي تباع في الشارع) كما تضمن النص مفردات غيرها وجد معظم التلاميذ صعوبة في فهم معانيها مثل كلمة (جرائم)، كما ورد تدريب في نشاط "أثري لغتي" نصه: ساعد أمين في تحضير وجبة متوازنة؟ وردت فيه قائمة الأطعمة وهي: (اللحوم: دجاج، لحم، سمك، الفواكه برتقال، تفاح، موز، عنب، إجاص الخضر، طماطم، جزر، بطاطا، لفت، لوبيا، فول، حمص عدس، المشروبات، عصير الفواكه ماء، ماء معدني، مشروب غازي، الحليب، جبن، ياغورت لبن، رائب، زبدة). وهي كلها داخلة في حقل الأطعمة والتي من الممكن أن تغطي النقص الوارد في النص في حالة ما إذا أنجز التلميذ هذا التمرين لأن بعض المعلمين لا يكتفون بتلاميذهم بإنجاز التدريبات الخاصة بنشاط أثري لغتي.

2-6 الحقل المعجمي الخاص بالطب: من خلال نص "سليمان والدواء الضار" ص 68-69. ونص "منى مريضة".

الأفعال	الأسماء والعبارات
أتحسن - ستنشئ (5) - تحمي (من الأمراض) - اشتدّ (الألم) - احمرّ (وجهه) - انتفخ (خداه) - يحكّ (2) (بطنه) - أصيب (4) - تؤلم - تسعل - ارتفعت (حرارتها) - استدعت (الطبيبة) - كشفت - فحصت.	ألم (4) شديد - الطبيب (2) - الأدوية (7) اللازمة - الجراثيم - الجسم القوي - السليم - وجع في البطن - خزانة الأدوية (2) - جرعة (2) المستشفى - قسم الاستعجال - الممرضون - حالة خطيرة - الحساسية - مرض - الشفاء العاجل - البرد - مريضة - ألم الحنجرة - دقات القلب - السّماة - التهاب القصبات (2) - وصفة - الصيدلية - شروب (2) - السعال (2) - أقراص للحمى - تحميلات - مقويات - حقن - الزّكام - الحمى - حرارة الجسم - غسل المعدة.

الجدول رقم -6-

يعتبر حقل الميدان الطبي من الموضوعات العلمية التثقيفية التي من خلالها يتحصّل التلميذ على المعارف الخاصة ببعض الأمراض وكيفية الوقاية منها، وقد جاء اختيار نص "سليمان والدواء الضار" لهدف تعريف التلميذ بخطر تناول الأدوية دون استشارة الأولياء، من خلال تقديم قصة الطفل "سليمان" الذي شعر بوجع في بطنه ففتح خزانة الأدوية الموجودة في المنزل فتناول دواء دون استشارة والديه، فسأعت حالته وحين علمت والدته بأمره أخذته إلى المستشفى ليتلقّى هناك الإسعافات اللازمة.

كما بُرّمج نص آخر لنفس الحقل المعجمي والذي جاء بعنوان "منى مريضة" وهذا من شأنه إثراء القاموس اللغوي للتلميذ بالرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بحقل الطب مثل: (شروب للسعال أقراص للحمى، تحميلات، مقويات، حقن، أقراص...) إلّا أنّ أغلبها مصطلحات طبية جديدة لم يألف التلميذ سماعها لذا وجد أغلب تلاميذ السنة الثالثة صعوبة في استيعاب مفاهيمها، ومع ذلك

لم يُقدّم شرح لها في المقابل قدّم الكتاب شرحاً لمصطلحات طبية أخرى وردت في النص وهي سهلة مفهومة لدى أغلب التلاميذ مثل: **كشفت عليها** بمعنى (فحصتها).

ومنه نخلص إلى أنّ لغة النصوص صعبة في عمومها بالنسبة لمعظم التلاميذ وذلك لكثرة المصطلحات الطبية الواردة فيهما مثل: (غسل المعدة، مقويات، الجراثيم، التهاب القصبات...) وغيرها من المصطلحات الطبية الواردة في الجدول رقم (6) والتي يتطلب فهمها عمراً عقلياً أكبر مما هو عليه تلميذ السنة الثالثة ابتدائي، إلا أنّ كون بعض مفردات النص الأول "سليمان والدواء الضار" في وصف حالة الطفل سليمان بعد تناوله الدواء الضار مثل (احمرّ وجهه، انتفخ خداه وجفناه، صغرت عيناه...) ساعد في فهم مضمون النص.

هذا وتتوّعت مفردات حقل الطب الواردة في النصين فمنها ما دلّ على الأدوية مثل: (أقراص الحمى، تحميلات، شروب للسعال، حقن، مقويات)، ومنها ما دلّ على أعراض المرض مثل: (ألم وجع، الشعور بالبرد والحمى، ألم في الحنجرة، وجع في البطن)، وغيرها من المفردات المذكورة في الجدول أعلاه.

هذا وقد تميز أسلوب النص الأول بال تكرار كما هو الحال مع مفردات كثيرة نذكر منها: الأدوية، خزانة الأدوية، الألم، التهاب القصبات، جرعة، يحك، ستشفى، الطبيب، الأدوية اللازمة وغيرها من مصطلحات الطب التي كان تكرارها في النص تكراراً مفيداً لكونها جديدة على القاموس اللغوي لتلميذ السنة الثالثة مما ساهم في تعليم وترسيخ بعضها في أذهان التلاميذ.

أما المفردات الجديدة والغامضة والتي تمّ تقديم شرح لها في الصفحة الخاصة بشرح المفردات الصعبة فعددها قليل بالمقارنة مع عدد المفردات التي وجد التلاميذ صعوبة في فهم معانيها وخاصة مصطلحات الطب الجديدة عليهم وهي: **جرعة** : مقدار صغير - **قسم الاستعدادات**: بمعنى (مكان في المستشفى مخصص للعلاج السريع) - **الحساسية**: بمعنى (مرض تسببه بعض الأدوية أو بعض المأكولات)، **تناول**: بمعنى (شرب)، وقد لاحظنا تحديد الفعل الأخير (تناول)

كمفردة جديدة ليتم تقديم شرح لها في هذا النص، والذي كان قد ورد في النص السابق المعنون "مرض أمين" والذي تكرر تسع مرات ومع ذلك لم يتم تحديده كمفردة جديدة في ذلك النص؟!

هذا وقد ساهمت التدرّيبات الخاصة بنشاط "أثري لغتي" التابعة لنص "منى مريضة" في إثراء الرّصيد اللغوي الوظيفي الخاص بالطب بالكثير من المصطلحات منها الأسماء والعبارات والتي ذكرت على هذا النحو: المحرار - مقياس الضغط - المحقنة - الضمادات - الأدوية - ورقة الضمان الاجتماعي - العيادة - سيارة الإسعاف، كما تم تقديم مجموعة من الأفعال الخاصة بالأجهزة الطبية الواردة في التمرين وهي: يعالج - يداوي - يجس - يُضَمَّد - يُسَعَفُ - يُلْقَح - يبيع الدواء - يحقن - يكتب الوصفة - يقيس الحرارة - يقيس الضغط.

وقد لفت انتباهنا صعوبة التدريب بالنسبة لتلميذ السنة الثالثة لكثرة المصطلحات الطبية الداخلة في خانة المعقدة لعدم قدرة التلميذ على استيعاب مفاهيمها مثل: يقيس الضغط، ورقة الضمان الاجتماعي، يجس...، وخاصة وأن التمرين لم يكن مرفقا بصور أو رسومات لتسهيل عملية استيعاب مفاهيم المصطلحات الواردة فيه.

2-7 الحقل المعجمي الخاص بالعصافير: من خلال نص البط الصغير ص 104-105، ونص قوس قزح ص 108-109.

الأفعال	الأسماء والعبارات
يستحم (البط) - يطير - تغني - ترقزق - تنشد -	البط الصغير (4) - الإوزة - فراخ - سربا من (البط) - الخُطّاف - طائرا - بركة من الماء - العصافير (11) - ريشها (6) - أعشاشها - الجداول - الأنهار.

الجدول رقم (7)

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أنّ عدد مفردات حقل العصافير قليل جدا وخاصة وأن الجدول تضمن المفردات الواردة في نصين اثنين وهما نص " البط الصغير" ونص " قوس قزح".

بلغ عدد مفردات نص "قوس قزح" (254) مفردة ولكن معظمها مُكررة فقد تَكَرَّرت مفردة العَصافير (11) احدى عشرة مرة، كما تَكَرَّرت مفردة الرِّيش ست مرات، وهو تكرار غير مفيد لأنها معروفة عند تلميذ السنة الثالثة فكلمة (عصافير) وكلمة (الرِّيش) ليست جديدة عليه لكي يلجأ المؤلفون لتكرارها بكل هذا العـدد، أما بالنسبة للرصيد الوظيفي الخاص بحقل العَصافير فقد تضمن النص عبارة (سرباً من البط) وهي عبارة متكونة من كلمة (سِرْب) وكلمة (بط)، التي يعرفها تلاميذ السنة الثالثة، بينما كلمة (سِرْب) جديدة عليهم سهلة الحفظ السبب في ذلك هو عدد حروفها القليل لذا توصل التلاميذ لاستعمالها في التعبير الشفاهي استعمالات عديدة فقالوا: سرباً من الحمام، سرباً من العَصافير، سرباً من الطيور، كما أنّ طريقة شرح العبارة الجديدة الوارد الصفحة الخاصة بشرح المفردات لا إشكال فيه، فقد قُدِّم كآلاتي سرباً من البط : جماعة من البط، وقد لفت انتباهنا الشرح المقدم لعبارة (ليسوا متَحَضِّرين) التي قُدِّم مرادفها بـ (ليسوا طيبين) وهما معنيان غير مترادفان لأنَّ معنى متَحَضِّر كما تقدّمه المعاجم اللغوية هو: "تَحَضَّر، يَتَحَضَّرُ تحَضُّراً، فهو متَحَضِّر : تحَضَّر البدوي أو الريفي: سكن المدينة واستقرَّ فيها وتخلَّق بأخلاق أهلها وعاداتهم، شخص مُتَحَضِّر :مهذَّب يعرف أدب السلوك"⁽¹⁾ ومثل هذه الأخطاء في تبيان معاني المفردات يؤدي بالتلميذ إلى توظيف المفردة توظيفاً خاطئاً.

أما المفردات الصعبة في النص هي: لا ترغب في الغناء: لا تحب الغناء - لنذهب فوراً: لنذهب بسرعة - برقّة: بهدوء - الزاهية: الجميلة - قصدته: ذهبت إليه، وقد جاءت التدريبات الخاصة بنشاط بآثري لغتي لاستكمال ما جاء ناقصاً في النص بمفردات ذات العلاقة بالعصافير وأصواتها: مثل: الحمام - اليمامة - الدّجاج - الدّيك - النّسر - الببغاء - البط - الخطاف - الإوز - الحجل - الطاووس - النعامة، كما تضمن الأفعال الدالة على الأصوات التي تصدرها الطيور المذكورة في نص التدريب وهي: يطير - يزقزق - تقوق - يصيح - يحلق - يغرد.

¹ - عمر، (أحمد مختار -)، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص740.

2-8 الحقل المعجمي الخاص بأنواع الأشجار: من خلال نص الأشجار والعصفور الصغير ص 112-113.

الأفعال	الأسماء والعبارات
	الحدائق- الحقول- الغابة(2) - الألوان الجميلة الزاهية - أحلى الألحان- جناحيه- الطيران- شجرة التين- أغصاني- شجرة القسطل- ثمار- شجرة صفصاف- شجرة الصنوبر- شجرة العرا- أوراق الأشجار .

الجدول رقم -8-

أخذ نص "الأشجار والعصفور الصغير" من قصص الحيوان وهو عبارة عن قصة عصفور صغير يتعرض لحادث كسر جناحيه في فصل الشتاء مما جعله يبحث عن مكان للاختباء فيه، ليطلب مساعدة من أنواع الأشجار المذكورة في النص والتي سجلناها في الجدول رقم (8) وهي: (شجرة التين، شجرة القسطل، شجرة الصفصاف شجرة الصنوبر، شجرة العرا)، وهذه الأنواع من الأشجار تشكّل مفردات الرصيد الوظيفي الخاص بحقل الأشجار.

وقد لفت انتباهنا أنواع الأشجار الكثيرة المذكورة في النص إلا أنّ أكثرها مجهولة الشكل (أو الصورة) بالنسبة لأغلب التلاميذ فقد كان من الممكن إرفاق النص برسوم أو صور لها ليتمكنوا من معرفتها حق المعرفة.

هذا ويغلب على لغة النص التكرار إذ تكرّرت مفردة عصفور في النص عشر (10) مرات، مفردة شجرة (15) مرّة بين صيغة المفرد وصيغة الجمع وهو تكرار غير مفيد، فقد تكررت نفس المفردة (عصافير) في نص قوس قزح (11) مرة فما الداعي لتكرارها بهذا القدر في هذا النص أيضا؟

أما المفردات التي قدّم شرحها من خلال (أتعرف على معاني مفردات النص) هي: قدوم الربيع: وصول الربيع، يحميه: يحفظه- ينط: يقفز - حافة النهر: طرف النهر - ضيعت: فقدت - وقد

تكرّر الفعل "ينط" -وهي مفردة جديدة- في النص ثلاث مرات وهو تكرار مفيد لأنها مفردة غير معروفة عندهم فلم يسبق أن وظفها التلاميذ، وهذا التكرار كفيل بترسيخها في أذهانهم.

ولاستكمال النقص الوارد في مفردات الرصيد الوظيفي الخاص بأنواع الأشجار فقد تضمن في التدريب الخاص بنشاط "أثري لغتي" أسماء لأصناف من الأشجار المختلفة مثل: شجرة التفاح - شجرة البلوط - النخلة - شجرة البرتقال - شجرة الرمان - شجرة الأرز - شجرة الزيتون.

2-9 الحقل المعجمي الخاص بالبادية والريف: من خلال نص الضيعة الساحرة ص 122-123.

الأفعال	الأسماء والعبارات
زرع- ترعى(2) - تلتقط (الدجاجات الحَبّ) - يمتص (النحل الرحيق) - تغرس - سقى .	* البادية - ضيعة(7) - جمال الطبيعة - الطريق الصعبة- القصب- الخضر المختلفة- البصل- السلاطة- الثوم- الشمندر السكري- أشجار البرتقال- الليمون- التفاح- الأزهار- المياه- هضبة- حقل (5) - بساط من العشب- شقائى النعمان الحمراء والبنفسجية- الورود - الحيوانات- البقرات- الأغنام- الخيول- الساقية- الإوز- البط - دجاجات- النحل- رحيق الأزهار- الخلايا - أرض جدباء- أرض خضراء.

الجدول رقم -9-

تضمّن الجدول رقم (9) عددا كبيرا من المفردات الدّالة على الحقل المعجمي الخاص "بالبادية والريف" والتي بلغ عددها (39) مفردة وعبارة التي انتقيناها من (255) مفردة التي تشكّل العدد الكلي لمفردات النص والذي اعتبرناه من النصوص الطويلة بالنسبة لتلميذ السنة الثالثة ابتدائي.

ولعلّ طول النص سببه هو اقتباسه من كتابات المنفلوطي⁽¹⁾ التي تتميز بالطول وبحسن الصياغة والتكرار بما يتماشى جمال الإيقاع، وتعويد التلميذ على قراءة النصوص الأدبية فيه فائدة عظيمة تتمثل في إثراء رصيده اللغوي بالمفردات والتعابير الأدبية التي سيطور بها ملكته اللغوية، وقد لفت انتباهنا عدم ذكر عنوان الكتاب الذي أخذ منه النص شأنه في ذلك شأن نص "في ورشة الرسم" الذي اقتبس من كتابات "جبران خليل جبران" دون ذكر عنوان الكتاب الذي أخذ منه النص.

لغة النص سهلة في عمومها وردت فيها مفردات الرصيد الوظيفي الخاص بحقل "البادية" مثل: (الطريق الصعبة، الأغنام، البقرات، البط، الإوز، الدجاجات، الحقل، بساط العشب....) وغيرها من المفردات المذكورة في الجدول رقم (9)، كما تميّز أسلوب النص بالتكرار حيث تكررت مفردة (الضيعة) سبع (7) مرات لكونها الكلمة المحورية في النص كما أنّ تكرارها بهذا القدر أسهم في ترسيخها في أذهان تلاميذ السنة الثالثة، كما تكررت مفردة (الحقل) خمس مرات وهو تكرار مبالغ فيه لأنها ليست مفردة جديدة بالنسبة لتلميذ السنة الثالثة، كما تضمن النص مفردات جديدة لم يقدم الكتاب شرحاً لها مثل كلمة (شبر)، وكلمة (الشمندر السكري)، وكلمة (الساقية) وكلمة (شقائك النعمان) فقد كان من الممكن استغلال الرسم الذي ورد في أسفل النص لتجسيد شكل (الساقية) أو أزهار شقائق النعمان، أو نبات الشمندر السكري.

فقد كان توظيف الصورة المرفقة بالنص توظيفاً سيئاً ناهيك ناحيته الجمالية فهو عن رسم باهت اللون رسم فيه حقل فيه كوخ وخيل محاط بالسياج، ومجموعة من الأطفال يحيطون بالحقل لمشاهدة الخيل، وقد اخترق هذا الرسومات جزءاً من مفردات الفقرة الثالثة للنص وعددها ثلاثة أسطر ما جعل قراءة بعض الكلمات أمراً صعباً نظراً لتشابه درجات اللون الأسود الذي كُتب به النص مع لون الرسم الأخضر القاتم.

1- المنفلوطي: اسمه الكامل مصطفى لطفي الملقب بالمنفلوطي وهو أديب مصري ولد سنة 1877، تميّزت كتاباته بالدقة في الوصف والتصوير ورشاقة العبارة ورقة التعبير من مؤلفاته نذكر: النظرات، تحت ظلال الزيفون (ماجدولين)، العبرات، الفضيلة، في سبيل التاج توفي سنة 1924 أخذنا المعلومات الخاصة بالسيرة الذاتية للمنفلوطي من الموقع الإلكتروني: (www.wikipedia.org/10/05/2018/14:50).

أما المفردات الصعبة التي قُدِّم شرحها في الكتاب هي: نوّد: بمعنى نحب - نخشى: بمعنى نخاف - حلّ: بمعنى أتى ووصل - أجرى المياه: سقى - هضبة: مرتفع من الأرض - رحيقها: عصيرها - أرض جدباء: أرض ميتة. ولما جاءت مفردات نص "الضيعة الساحرة" مجسدة للحقل المعجمي الخاص بالبادية فلم ترد في التدريب الخاص بنشاط أثري لغتي مفردات جديدة مقارنة بالتي ذُكرت في النص.

2-10 الحقل المعجمي الخاص بخدمة الأرض: من خلال نص "قطيع الأغنام" ص 126-127.

الأفعال	الأسماء والعبارات
	الرعاة (5) - الأغنام (5) - قطيع الأغنام (7) - المرعى - الجبل - الخراف (2) - قمة الجبل - سهل أخضر (2) - الزهور البيضاء والصفراء والبنفسجية - العشب - جمال الطبيعة - نعجة - القرية (2).

الجدول رقم -10-

لقد كان اختيار نص "قطيع الأغنام" اختيارا غير مناسب للحقل المعجمي الخاص بـ"خدمة الأرض" فلم نجد في النص مفردات -أفعالا كانت أم أسماء - ذات العلاقة "بخدمة الأرض"، أما ما ورد في النص من الأسماء والعبارات والتي أوردناها في الجدول رقم (10) تناسب حقل "الرعي" لأن النص المبرمج والمعنون "قطيع الأغنام" يتحدث عن وصف رحلة الرعاة من القرية إلى الجبل لرعي أغنامهم كما أنّ أغلب مفردات النص في وصف الطبيعة.

لغة النص سهلة فلم يجد أغلب التلاميذ صعوبة في فهم مضمون النص تخلّلت بعض المفردات الجديدة التي قُدِّم الكتاب شرحا لها وهي: تدبّ بمعنى تظهر - شكّلت: بمعنى صنعت - منحنية: بمعنى مائلة - يتناوبون: بمعنى يتبادلون - النَّاي: آلة موسيقية مصنوعة من قصب، وقد وجد

التلاميذ صعوبة في فهم معنى كلمة (القصبة) لأنهم يجهلون معناها فقد كان من الممكن الاكتفاء بقول الناي آلة موسيقية.

كما تميز أسلوب النص بالتكرار حيث تكررت مفردة (الرعاة) ومفردة (الأغنام) خمس مرات في النص وتكررت عبارة (قطيع الأغنام) سبع مرات وهو تكرار مفيد لأنها غير شائعة عند تلميذ السنة الثالثة، كما لاحظنا تكرار عبارة (بزغ الفجر) التي وردت في نص "أسرة البوم الصغير" وهو تكرار مفيد لأن تلميذ السنة الثالثة لم يتعود سماع وقراءة مثل هذه التعبيرات الأدبية في السنة الثانية فتكرارها وورودها في النصوص القرائية المبرمجة في كتاب اللغة العربية سيساهم في تعليمها وترسيخها في أذهان التلاميذ، كما وردت في النص عبارة جديدة أخرى وهي "بدأت الحركة تدب في القرية" وهي عبارة مجازية ففي هذا المستوى التعليمي يُشرع في تقديم المفردات الدالة على المعاني المجازية، ولكن على أن لا يقدم له بكثرة في النص الواحد لكي لا يجد التلميذ صعوبة في فهم مضمون النص. هذا ولم يتضمن نص "قطيع الأغنام" نشاط أثري لغتي.

2-11 الحقل المعجمي الخاص بأدوات الفلاح: من خلال نص في حديقة المنزل ص 130.

الأفعال	الأسماء والعبارات
تورق (الأزهار) - تزهو - ينمو (2) - اختلط (السماط) - غرس (4) - زرع - سقى (3) - نبت - اعتنى (بالزراعة).	المنقلة - السماط - المجرفة - القادوم - نقش الأرض - الفاصولياء - الفراولة - المعدنوس - الجلبانة - شتلات (4) - أثلاما - البذور - المرش - حوض الفاصولياء - شجيرات - الغرس (2) - النبات - حديقة خضراء.

الجدول رقم -11-

يعتبر نص "في حديقة المنزل" من النصوص الطويلة فقد أحصينا فيه (248) مفردة استغرقت صفحة ونصف صفحة، أما عدد المفردات الدالة على حقل أدوات الفلاح هو (27) مفردة أغلبها مفردات جديدة لم يألّف تلميذ السنة الثالثة سماعها وقد ذكرناها في الجدول رقم (11) على هذا

النحو: (القادوم، السماد، المجرفة، المنقلة، الشتلات، أثلام...) كما تضمن الجدول تسعة أفعال دالة على حقل خدمة الأرض وهي: (زرع، غرس، تزهير، تورق، سقى، نبت، نمى، اعتنى، اختلط) وهي كلها جديدة باستثناء (زرع - غرس - سقى) التي يعرفها تلميذ السنة الثالثة وهي في نظرنا كافية للتعبير عن موضوع خدمة الرض إذا ما تعلمها التلميذ.

لغة النص صعبة بالنسبة لمعظم التلاميذ بسبب كثرة المفردات الصعبة الواردة فيه وقد قدّم شرح لبعضها أسفل النص من خلال "أتعرف على معاني المفردات" وهي عبارة عن مصطلحات خاصة بالفلاحة جديدة عليهم وهي: (أثلام: خطوط)، (شتلات: شجيرات صغيرة)، (السماد: مادة تُخلط مع التراب حتى يصير خصبا) وقد لاحظنا عدم وضوح الشرح المقدم لمفردة (السماد) التي ورود فيها كلمة (خصبة) التي تعتبر غير معروفة عندهم ما أدى إلى عدم استيعابهم معنى (السماد) ومعنى مفردة (خصبة)، فقد كان بالإمكان الاكتفاء بالقول في شرح مفردة السماد: مادة يخلطها الفلاح مع التراب حتى يصير صالحا للزراعة، هذا وقد وردت مفردات أخرى صعبة غير التي قدم الكتاب شرحا نذكر منها: (أزهار الزعفران - وأزهار النرجس، المجرفة، القادوم، المنقلة...) وغيرها من أنواع الأزهار وأسماء الأدوات الفلاحية التي تعبر عن المحسوسات لذا كان من الممكن تجسيدها في الصورة التي وُضعت مع النص عوض الصورة التي تضمّنت رسما للأخوين سالم وعائشة يزرعان أرض الحديقة رفقة والدهما وذلك لإزالة الغموض الذي اكتنفها.

أما أسلوب النص فقد تميز بتكرار بعض المفردات كما هو الحال مع مفردة (الشتلات) التي تكرّرت أربع مرات، والفعل (غرس) الذي تكرّر أربع مرات أيضا، ونعتبره تكرارا مفيدا لأنها مفردات تشكّل رصيда وظيفيا للحقل المعجمي الخاص بالفلاحة فتكرارها في النص بهذا القدر يؤدي إلى تحفيظها وتعليمها للتلميذ.

أما بالنسبة للتدريب الخاص بنشاط "أثري لغتي" التابع للنص فقد كان الهدف منه هو تعريف التلميذ بقائمة من المفردات الدالة على حقل أدوات الفلاح وهي: (الدّبال - الفأس - المِغول) وكذا التمييز بين النباتات التي يتم زرعها والنباتات التي يتم غرسها شتلات ضمن مجموعة من

المفردات المقدمة وهي: (الحمص، السلاطة، الجلبانة، العدس، البصل، الفلفل، الطماطم، الفول، الباذنجان، الكُزْب، الشعير، القمح) وهذا التدريب الأخير غير مناسب لقدرات تلميذ السنة الثالثة الذي وجد صعوبة في تصنيفها تصنيفاً صحيحاً الأمر الذي دفع ببعض المعلمين لعدم تكليف التلاميذ بإنجازه.

2-12 الحقل المعجمي الخاص بالمدينة: المدينة ص 140-141.

الأفعال	الأسماء والعبارات
نتجول (في المدينة)- يعجّ (بالحركة).	المدينة - محطة الحافلات - فندق- الدليل - الشارع- حديقة الحيوانات - المتحف - الشارع الكبير- المحلات الكبرى- الأضواء الملونة- بناية شاهقة- حوض مائي - كثرة البضائع - محلات الملابس- محلات الأثاث المنزلي- ألعاب للأطفال - نافورة - أروقة المتحف- تحف- الآثار (المتحف).

الجدول رقم -12-

لقد كان تَلَقِّي التلاميذ لنص "المدينة" إيجابياً نظراً لارتباط مضمون النص بمكان إقامتهم وسكنهم مما أدى إلى تفاعلهم مع النص على الرغم من طوله الذي استغرق صفحة ونصف صفحة بمجموع (347) مفردة، وهذا دليل على كثرة الأفكار والمفردات الواردة فيه، هذا وقد كان الهدف المعجمي من برمجته هو تعريف تلميذ السنة الثالثة بالرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بالمدينة وهذا ما تبين من خلال الجدول رقم (12) الذي تضمن (20) اسماً وعبارة دالة على موضوع "المدينة" نذكر منها: (بنايات شاهقة، المحلات الكبرى، المتحف، الفندق، الدليل، حديقة الحيوانات.....) فمنها ما هو شائع ومعروف عندهم مثل الشارع، حديقة الحيوانات، ولكن أكثرها غير مألوفة عندهم مثل: (البنايات الشاهقة، نافورة، متحف، تحف، آثار) وهو ما أدى إلى التأثير على فهم مضمون النص بالنسبة لمعظم التلاميذ، كما وردت بعض المفردات الجديدة التي قدم الكتاب شرحاً لها

وهي: الدليل: بمعنى كُتِبَ يساعدك على التجول في المدينة- يعجّ بالحركة: بمعنى فيه حركة كثيرة- بناية شاهقة: بمعنى بناية عالية - المحلات: بمعنى الأماكن التي تُباع فيها السلع- البضائع: ومعناها السلع. هذا وقد ساهمت التدريبات الخاصة بنشاط (أثري لغتي) في إثراء الرّصيد اللغوي الضروري لتلميذ السنة الثالثة والخاص بالمدينة بمجموعة من المفردات وهي: العمارات(العمارة)، محطة القطار- المتاجر(المتجر)- الملاعب- المطاعم (المطعم)- قاعة السينما- الحافلات- الأضواء- المحلات الكبرى- المركز التجاري.

2-13 الحقل المعجمي الخاص بالحرف: من خلال نص دبّوب الطباخ الماهر ص 148-149.

الأفعال	الأسماء والعبارات
حضّر(العجين)- مزج (المكونات) - يخلط(الدقيق مع الملح) - يعصر(حبّات الطماطم)-	الطباخ الماهر: المهنة- طباخ - مطعم لصنع البيتزا- حبّات الطماطم- صلصة الطماطم- الفطر- اللحم- الدقيق- الملح- الخميرة- الصلصة اللزجة- مرق سميك- الوعاء- زبائن المطعم- فطائر البيتزا- العجين- المكونات.

الجدول رقم -13-

لقد دلّ عنوان نص "دبّوب الطباخ الماهر" على حيوان الدّب من خلال اسم "دبّوب" والذي يعتبر الشخصية البطلة في القصة الذي أراد من -خلال أحداث القصة- تعلّم طريقة تحضير "البيتزا" لذا جاءت مفردات النص دالة على مهنة "طباخ البيتزا" والتي ذكرناها في الجدول رقم (13) على هذا النحو: (صلصة الطماطم، الدقيق، الخميرة، الفطر، اللحم، حبّات الطماطم- مرق سميك، فطائر البيتزا، الصلصة اللزجة). وأغلب المفردات جديدة بالنسبة لتلميذ السنة الثالثة، لذا قدّم الكتاب من خلال الصفحة بشرح المفردات شرحا لبعض منها مثل: البيتزا: بمعنى أكلة إيطالية- مزج: بمعنى خَاط - سميك: بمعنى كثيف- غصّ: بمعنى امتلأ.

كما تضمن النص بعض العبارات التي لم يقدم الكتاب شرحاً لها " أتعرف على معاني المفردات" مثل عبارة "العيش بكرامة" التي تعبر عن معنى مجرد والتي يصعب - على تلميذ السنة الثالثة - استيعاب معناها وقد استفسر التلاميذ عن معناها فقال بعض المعلمين تعني: "العيش دون طلب المال من الآخرين" وقال بعضهم الآخر: "العيش دون طلب المساعدة" وهكذا تضاربت آراؤهم في شرح العبارة لأن مفردة (الكرامة) وما أدى إلى صعوبة اختيار المرادف لها من طرف المعلمين لذا كانت طريقة الشرح بالمثل أنسب للتقريب معنى المفردة من أذهان التلاميذ، كما تضمن النص مفردات أخرى صعبة مثل الفعل (صبّ)، وكذا مفردة (بهمة) هذا وقد أسهم التدريب الوارد في نشاط "أثري لغتي" في اكتساب التلميذ الرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بأنواع الحرف التي لم تذكر في النص وهي: الجزار - الخباز - الخياط - الحلاق - البناء - النجار - العطار - الصباغ - اللبان - الحداد - الإسكافي، كما تضمن التدريب قائمة بأسماء المفردات الخاصة بالأدوات التي يستعملها العامل في الحرف المذكورة: كالمسيعة - الساطور - السندان - المعجنة - المنشار، إن بعض أسماء الآلات والأدوات التي وردت في نص التدريب صعبة مثل السندان، الساطور، المسيعة، ما أدى ببعض المعلمين تقديم أشكال لتلك الأدوات من خلال رسمها على السبورة ومن هنا نقول بضرورة إدراج رسومات أو صور للمفردات الجديدة الدالة على ألفاظ الحضارة.

2-14 الحقل المعجمي الخاص بوسائل الاتصال: من خلال نص "الصغير الكبير" 162-163

ونص "الجهاز العجيب" ص 166-167.

الأفعال	الأسماء والعبارات
ترسل (المكالمات) – تتلقى (المكالمات) - تلتقط (الصور) - أخرج (الأرقام) – تكلم (الأصدقاء) - ضغطت (على الزر) - أعلمك (3) - شغلتني -	* الصغير الكبير: النقل - المحمول - جهاز صغير الحجم - شاشة المحمول - أشعة المحمول - * نص الجهاز العجيب: جهاز (3) - أشرطة الرسوم المتحركة - حاسوب - الزر - لعبة الكترونية - الألعاب المسلية - أشعة الحاسوب - شاشة الحاسوب.

يعتبر نص "الصغير الكبير" من النصوص العلمية التثقيفية وهو من النوع الاخباري، يتحدث عن الهاتف النقال واستعمالاته الإيجابية كما تحدّث عن مساوئ استخدامه المتمثلة في كثرة النظر إلى شاشته التي تنبعث منها الأشعة المضرة بالعين، وقد تضمّن النص رسماً للهاتف النقال وهو من الأنواع القديمة التي قلّ استخدامها -في أيامنا- لأن التطور الحاصل في تكنولوجيا الاتصال تطور سريع، ففي مدة قصيرة تطوّر شكل الهاتف النقال ليصبح على هيئة الهواتف الذكية المسطحة، ذات الشاشة الكبيرة و الرقيقة (ultra slim) لا يتجاوز سمكها السنتيمتر الواحد.

فالصورة التي جاءت في النص تجاوزها الزمن وأصبحت من الماضي، لذا فمن الضروري تحيين المعلومات والصور الواردة في كتاب اللغة العربية لكي يتلقاها التلميذ تلقياً جيداً ولتحيل إلى أشياء جديدة موجودة في واقعه المعيش ما يساهم في إقباله على قراءة النصوص الواردة فيه.

لغة النص سهلة في عمومها مفهومة لدى معظم التلاميذ، تضمنت مفردات حقل وسائل الاتصالات وقد ورد في الجدول رقم (14) ما دلّ عليها مثل: (النقال، المحمول، شاشة المحمول أشعة المحمول، المكالمات، تخزين الأرقام....) وغيرها من مفردات الرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بالهاتف المحمول.

أما النص الثاني المبرمج لحقل وسائل الاتصال هو نص "الجهاز العجيب" الذي يتحدث عن جهاز الحاسوب واستخداماته ومنافعه وسليباته، وقد تضمن النص صورة لجهاز حاسوب قديم الطراز، من النوع القديم الذي زال استعماله وعوض بأنواع أخرى من الحواسيب المكتبية ذات الشاشة الرقيقة المسطحة، ولكن تبقى مكوناته الواردة في الصورة مثل (لوحة المفاتيح) و(الفأرة) محافظة على شكلها القديم ما ساهم في تعرّف التلميذ على جهاز الحاسوب الوارد في الصورة المرفقة بالنص.

يتبين من خلال الجدول رقم (14) أنّ المفردات الخاصة بحقل "الحاسوب" لم تُذكر بشكل كامل وخاصة ما تعلق بالمكونات الخاصة به (كالفأرة، لوحة المفاتيح، الطابعة) والتي تشكل رصيد

وظيفيا يعود إليها التلميذ للتعبير عن موضوع الحاسوب، أما المفردات المذكورة في النص والتي أوردناها في الجدول هي: (جهاز- أشرطة الرسوم المتحركة- حاسوب- الزر- لعبة إلكترونية- الألعاب المسلية- أشعة الحاسوب- شاشة الحاسوب) والتي وردت في نص "الهاتف المحمول".

وقد أثري الرصيد الوظيفي الخاص بوسائل الاتصال بما جاء من مفردات في التدريب الخاص بنشاط أثري لغتي في الصفحة (159) وهي: الهاتف الثابت - الفاكس - الرسالة - الانترنت - البريد الإلكتروني - التلكس - البرقية. ومعظم مفردات التدريب عبارة عن مصطلحات دالة على الأجهزة الإلكترونية مثل (التركس، الفاكس، الهاتف الثابت) والتي لم يتعرّف أغلب التلاميذ عليها نظرا لغياب الرسوم والصور في التدريب والتي كانت ستوضح أشكالها لتترسخ في أذهانهم.

2-15 الحقل المعجمي الخاص بالألعاب والرياضة: من خلال نص "في مسبح الحديقة" ص 176-177 ونص "مهرجان الألعاب" ص 180-181.

الأفعال	الأسماء والعبارات
نسبح- غطس- يتمتع- ركضت- تطفو - انطلق يجوب (القطار) - يصفر- ينفث (دخان).	*النص الأول: في مسبح الحديقة: نادي السباحة- المسبح- حوض السباحة- معامات - أمواج عالية- سفن الورق- سطح الماء- السمة- حوض مطاطي. مهرجان الألعاب: ألعاب السيارات- لعبة القطار الصغير- لعبة العجلة الكبرى- ألعاب الرماية- التزحلق- ساحة الألعاب- التذاكر- السيارات الكهربائية- مركبات- عربة القطار- منصة الرماية- الكرات الخشبية- الأكواب الحديدية.

الجدول رقم -15-

تعتبر نصوص محور الألعاب من النصوص التي قرأها وتلقاها -تلميذ السنة الثالثة- بنوع من المرح متأثرا بما ورد في قصص هذه النصوص، متخيلا نفسه مشاركا في لعبة المسبح المطاطي

المنزلي والألعاب التي وردت في نص "مهرجان الألعاب" وقد انعكس ذلك أثناء قراءاتهم الجهرية التي كان يشوبها الحماس والفرح ما ساهم في ترسيخ المفردات الدالة على أسماء الألعاب في أذهانهم وهي ذاتها الألعاب المذكورة في الجدول رقم (15) وهي: لعبة السّباحة، لعبة السيارات الكهربائية، لعبة القطار الصغير، لعبة العجلة الكبيرة، لعبة التزحلق وغيرها من أسماء الألعاب التي تعلمها التلميذ إلى وأضافها إلى رصيده الخاص بحقل الألعاب.

لغة النصوص مفهومة بالنسبة لمعظم التلاميذ باستثناء بعض المفردات الغامضة والتي قدّم شرح لها أسفل النص وهي **لعبة الرماية**: بمعنى لعبة إصابة الأهداف، **المهرجان**: بمعنى احتفال كبير، **حاشدة**: بمعنى فيها الناس كثيرا، **يجوب**: يطوف، **يدور**، **ينفث**: يخرج الدخان وينشره في الهواء.

وقد تمّ اختيار تدريبات نشاط "أثري لغتي" بعناية لأن فحواها هو ذكر الألعاب التي لم تُذكر النص وهي: لعبة الغميضة - كرة القدم - لعبة الحلقة - الرّماية - لعبة الورق - سباق الخيل - لعبة السّباق - كرة اليد - كرة السلة - لعبة الكرة - لعبة الدمية - التّزحلق على الجليد - السّباحة - لعبة الكريات - كرة المضرب - التّزحلق على الثلج - المبارزة - السّباح - الفارس - المبارز - لاعب كرة القدم - الملاك - الرامي - المتزحلق.

3- محاور كتاب السنة الرابعة ووحداته:

تضمّن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة عشرة محاور، وكل محور ينقسم بدوره إلى ثلاث وحدات تحتوي كلّ منها على مجموعة من النّشاطات، كما ورد في كل المحاور ثلاثة نصوص إلّا في محور "التوازن الطبيعي وحماية البيئة" الذي تضمن أربعة نصوص.

- **محور الحياة والعلاقات الإنسانية:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بالزمن، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص معنونة كالآتي: سرّ خولة، الحوتة الزرقاء، العمل الطيّب يصنع العجائب.
- **محور التضامن والخدمات الاجتماعية:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ التضاد، الترادف، والتعامل مع القاموس، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص معنونة كالآتي: الإخوة الثلاثة، شجرة الرمان، قصة النبي سليمان.
- **محور الهوية الوطنية:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بالهوية، الرصيد الخاص بالبطولة، والتعامل مع القاموس، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص معنونة كالآتي: رحلة عصفورين، البطلة لالة فاطمة نسومر، الشهيذة مليكة قايد.
- **محور التغذية والصحة:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بالأمراض، الرصيد الخاص بالتغذية، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص معنونة كالآتي: الحمى الخطيرة، البرتقال غذاء ودواء، نجيب الطفل البدين.
- **محور الكوارث الطبيعية:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ التعامل مع القاموس، الترادف، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص معنونة كالآتي: إعصار دورا، وتعود الحياة إلى باب الوادي، وتهتز الأرض.
- **محور التوازن الطبيعي وحماية البيئة:** ويندرج ضمن هذا المحور أربعة نصوص هي: انتقام النحلة عسولة، الشعاب المرجانية، الفراشة السوداء، حراس الحياة، أما الهدف المعجمي من اختيار هذه النصوص هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بالنحل، الرصيد الخاص بالبحر، والرصيد الخاص بالحشرات.

- **محور عالم الصناعة والابتكار:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بالطائرة، الرصيد الخاص بالتلفزة والحاسوب والانترنت، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص معنونة كالآتي: الاختراع الرائع، قصة التلفاز، سنقوم بحفل رائع.

- **محور الرياضة البدنية والفكرية:** وكان هدفه منه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص باللعب، والتعامل مع القاموس، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص معنونة كالآتي: يوم حاسم، التدريب في الرياضة، العداء البطلة.

- **محور الحياة الثقافية والفكرية:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ كيفية التعامل مع القاموس، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص عناوينها كالآتي: بيكاسو والفتاة، العود سلطان الآلات، في السيرك.

- **محور السياحة والأسفار والرحلات:** ويندرج ضمنه نصّ بعنوان: رحلة إلى الجزائر، ونص آخر بعنوان رحلة السّندباد البحري وكان الهدف المعجمي منها تعريف التلميذ بكيفية التعامل مع القاموس.

4-دراسة وتحليل الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الخاص بكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة:

لقد اعتمدنا على التعليمات الواردة في الصفحة الخاصة بـ"التوزيع السنوي للمحتوى" الذي تضمن جدول خاص بعدد المحاور المبرمجة وعناوينها كما تضمن أيضا عدد النصوص القرائية التابعة لها مع تبيان الحقول المعجمية المستهدفة من كل نص أو من كل نصين أو من كل ثلاثة نصوص التابعة للمحور المبرمج، فجاء تحديدنا للحقول المعجمية مستمدا من صفحة التوزيع السنوي للمحتوى الخاصة بكتاب السنة الرابعة.

4-1 الحقل المعجمي الخاص بالزمن: من خلال نص "سر خولة"، ونص "الحوتة الزرقاء" ص14-15، ونص "العمل الطيب يصنع العجائب" ص18-19.

الأفعال	الأسماء والعبارات
/	*نص سر خولة: أسابيع - العام الدراسي - بداية - اليوم (03) - الليلة - الصباح - مدة - شهور - طيلة أسبوع - * نص الحوتة الزرقاء: أحد الأيام - أثناء الرحلة - أبدا - فجأة - هذه اللحظة. *نص العمل الطيب يصنع العجائب: في إحدى السنوات.

الجدول رقم -1-

تضمّن الجدول رقم(1) ثلاثة نصوص كان الهدف المعجمي من برمجتها هو تعريف التلميذ بالرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بحقل الزمن، تصدر النص الأول "سرّ خولة" الجدول رقم (1) بعدد من المفردات (الأسماء) الدالة على الزمن البالغ عددها تسع (09) مفردات وهي: (أسابيع، العام، بداية شهور، الصباح، مدة، طيلة أسبوع) والتي تعتبر مفردات الشائعة مأخوذة من لغة تلميذ السنة الرابعة لذا لم يجد معظم التلاميذ إشكالا في فهم دلالاتها.

كما تضمن النص مفردات جديدة والتي قدّم شرحها في الصفحة الخاصة بشرح المفردات الغامضة وهي: المتفوقة: بمعنى النجبية - لبّت: بمعنى قبلت ووافقت - رويدا رويدا: بمعنى بهدوء - سأوفق: أجمع بين الدراسة وبيع الأرغفة - الشاسعة: بمعنى الكبيرة، وقد أسهمت الشروح المقدمة في توضيح معاني المفردات الغامضة إلا أن الشرح المقدم لمفردة (المتفوقة) لم يكن واضح المعنى لأن بعض التلاميذ لم يتوصلوا لفهم معنى مفردة (النجبية) الواردة في الشرح (النجبية) فقد كان بالإمكان شرح مفردة (المتفوقة) بتقديم مفردة (المجنّدة) كمترادف معروف لها وبعد ذلك يقدّم المترادف الثاني الأقل معرفة عند التلاميذ الذي هو مفردة (النجبية).

وتضمن النص الثاني المعنون "الحوتة الزرقاء" عددا قليلا من المفردات رصيد اللغوي الوظيفي للزمن وهي: (أحد الأيام، فجأة، أبدا، هذه اللحظة، أثناء (الرحلة)، وهذا على الرغم من طول النص الذي أحصينا فيه (303) مفردة ولكن العبرة ليس بعدد المفردات وإنما في عملية الاختيار الجيد للنص من ناحية المضمون ومن ناحية تجسيده لمفردات الحقل المعجمي المستهدف منه.

لغة النص سهلة في عمومها مفهوما من ناحية تراكيبيها ومفرداتها التي اعتمد في اختيارها على أساس الشيوخ والتواتر كما تضمن أما هذا وقد تضمن النص مفردات جديدة والتي قدّم الكتاب شرحا لها من خلال عنوان "أتعرف على معاني المفردات" ولكن مع تعريفها أو شرحها بقيت غامضة غير مفهومة عند معظم التلاميذ وهذا لغموض الشرح المقدم للمفردة ومثال ذلك الفعل (أنقذت) التي قدّم الكتاب شرحا لها باعتماد المرادف الذي هو الفعل (أنجت) والذي وجد التلاميذ صعوبة في فهم معناه ما دفع بالمعلمين والمعلمات إلى البحث عن معنى الفعل (أنجت)، وقد لاحظنا هذا أيضا في الشروح المقدمة في كتاب السنة الثالثة ففي الكثير من النصوص لا يجد التلميذ ضالته أثناء قراءة الشروح التي يقدمها الكتاب ولهذا تأثيره السلبي على فهم المضمون وعلى اكتساب الرصيد المفرداتي الوارد فيها.

هذا وقد وردت في النص الثالث والمعنون "العمل الطيب يصنع العجائب" مفردة مركبة واحدة للدلالة على الزمن افتتح بها النص وهي: (في إحدى السنوات) التي تعتبر من مفردات استهلال القصص والتي تدل على عدم الدقة في تحديد زمن قصة النص، المأخوذة من القصص الصيني القديم، تروي أحداث القصة المخاطر التي يتجاوزها الطفل الصغير "يانغ" في سبيل إحضار الماء لجذته المريضة، ويهدف مضمون النص إلى غرس بعض القيم النبيلة على غرار صفة الإيثار وحب الخير للغير ومحو الأنانية من النفوس.

أما الأفعال الدالة على الزمن في النص فهي كل الأفعال الماضية الواردة في النص باعتبار أن الزمن الموظف في الطابع القصصي هو الماضي.

المفردات الجديدة التي قُدِّم شرحها أسفل النص هي:

أشفق: بمعنى عطف - ثاغيا: بمعنى باكيا مشتكيا - رث الثياب: معناه ثيابه قديمة - تلبدت السماء: معناه صارت السحب فيها كثيرة. والملاحظ أن التلاميذ فهموا مفردة (ثاغيا) على أنها مأخوذة من الثغاء وهو صوت الخروف، بينما قُدِّم الكتاب شرحا آخر وهو البكاء والشكوى وهو من المعاني المجازية لمفردة (الثغاء)، كما وجدنا مجازا آخر في عبارة (كان جسمها يلتهب من شدة الحمى) وهو من التعابير الجديدة بالنسبة لتلميذ السنة الرابعة، وهي التفاتة مهمة لها أهمية في تعليم التلميذ المعاني الحقيقية والمعاني المجازية للمفردات وإن كان الاكثار من استعمال المفردات لغير معانيها الحقيقية في هذا المستوى المبكر غير مطلوب، لأن الأولوية لتعليمه المعاني الحقيقية ليتم بعد ذلك تنبيه التلميذ للمعاني المجازية التي يمكن أن تتضمنها المفردة الواحدة.

هذا وقد وردت في النص بعض المفردات الجديدة غير التي قُدِّم شرحها مثل الفعل (هلكت المواشي) التي فهمها أغلب التلاميذ على أنها (مرضت المواشي)، وكذا فعل (لم يتردد) فهمها التلاميذ بمعنى (لم يردّ الجواب)، وهذا له تأثير كبير على فهم مضمون النص، وبما أن تحديد المفردات الصعبة في النصوص الرائية يكون محددا بست أو سبع مفردات على الأكثر ومعظم التلاميذ يجدون صعوبة في فهم معاني مفردات أخرى إضافة للتي تم تحديدها فالمعلم ملزم بطرح الأسئلة الخاصة بتحديد المفردات الصعبة ليتم تقديم معاني لها وتقديمها في جمل.

أما التدريبات الخاصة بنشاط "بأثري لغتي" التابعة لنص "سر خولة" فكان الهدف من السؤال الخاص بالزمن هو تعريف التلميذ بالرصيد اللغوي الخاص بالزمن من خلال الربط بين كل مفردة وما يناسبها والتي جاءت على هذا النحو: الساعة، اليوم، الأسبوع، الشهر، الفصل، السنة، القرن يقابلها 100 سنة، 12 شهرا، 3 أشهر، 12 شهرا، 30 يوم، 7 أيام، 24 ساعة، 60 دقيقة، أما التدريبات التابعة لنص "العمل الطيب يصنع العجائب" فقد كان الهدف منها هو تعليم التلميذ كيفية البحث عن معاني المفردات في القاموس مع تقديم صورة لغلاف منجد الطلاب التي تظهر بشكل بارز لأنها ملونة بالأحمر، و صفحة مأخوذة من القاموس وهي الصفحة الخاصة بحرف الباء، جاء

السؤال الأول حول ترتيب الحروف الهجائية (أ-ب-ت....)، أما السؤال الثاني حول ترتيب مجموعة من الكلمات حسب الحرف الأول: (ذهب - بلغ - عطش - شرب - ترك - نظر - بكى....)، أما السؤال الثالث فكان الهدف منه هو تصنيف الكلمات المقدّمة في مجموعات حسب عدد حروفها.

4-2 الحقل المعجمي الخاص بالهوية: من خلال نص "رحلة عصفورين" ص 46-47.

الأفعال	الأسماء والعبارات
كافح - حصل (على الاستقلال).	جمهورية الجزائر- الشعب الجزائري - استقلال الجزائر- الوطن- عاصمة الجزائر- الدولة- مساحة الجزائر- الشرق- الغرب- بلد التمور- بلد الغاز والبترو- بناء الوطن - صنع المستقبل.

الجدول رقم -2-

إنّ الهدف من برمجة نص "رحلة عصفورين" هو تعريف تلميذ السنة الرابعة بموضوع "الهوية الوطنية" وإبراز معالم هويته مُركزا على مفهوم حب الوطن والاعتزاز بالانتماء لبلده الجزائر، وذلك من خلال قصة "رحلة عصفورين" التي تتحدث عن رحلة طويلة لعصفورين يتوقفان في بلاد الجزائر لأخذ قسط من الراحة ليبدأ الحوار بين العصفورين، أحدهما يسأل عن البلد الذي وصلوا إليه والآخر يُدلي بكل المعلومات التي يعرفها عن تاريخ وماضي وحاضر ذلك البلد -والذي هو الجزائر - كذكر الموقع والعاصمة وأسماء بعض مدنها، وخيراتها وثرواتها.

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (2) أنّ المفردات والعبارات الموظفة في النص لا تعكس حقل الهوية وإنما يمكن إدراجها في حقول معجمية أخرى ذلك أنّ موضوع الهوية موضوع بالغ التعقيد لما فيه من أنواع كالهوية الدينية، الهوية الوطنية، الهوية الثقافية وغيرها ما يدفعنا للقول إنّ قراءة نص عن الهوية يتطلب عمرا عقليا أكبر مما هو عليه تلميذ السنة الرابعة لموضوع الهوية.

أما لغة النص عامة فهي سهلة بسيطة ملائمة للمستوى اللغوي لتلميذ السنة الرابعة، فلم يتضمن النص مفردات صعبة غير التي قُدِّم شرحها أسفل النص وهي: شارد: ينظر بعيدا - غلاته: ثماره - الرّي المحوري: سقي الأرض بآلة تدور - يوفران الأموال: يجمعان للجزائر مالا كثيرا - هبّوا: قاموا مسرعين.

أما فيما يخص التدريبات الخاصة بنشاط "أثري لغتي" فقد ورد فيها أسئلة خاصة باختيار المفردات المناسبة لهوية التلميذ من جملة المفردات المقدمة وهي: آسيوي - مسيحي - مسلم - جزائري - صيني - مغربي - فرنسي - أوروبي - عربي - يهودي - عراقي - فلسطيني - أمريكي - تونسي - موريطاني، وقد أسهم هذا التدريب في اكتساب التلميذ السنة الرابعة معارف خاصة بأسماء البلدان وكيفية النسبة إليها، إلّا أنّه غير مناسب لقدراتهم المعرفية لما فيه من قضايا مرتبطة بإقصاء انتماءات بعض التلاميذ أو شعور التلميذ بعدم الانتماء للهوية الوطنية الجزائرية التي أرادها النص - بالنظر لما ورد من مفردات في التدريب - كما هو الحال بالنسبة للتلميذ الجزائري غير المسلم كأن يكون مسيحيا أو يهوديا فهل اختيار ذلك التلميذ لمفردة (مسيحي) كمفردة داخلية في هويته يكون اختيارا خاطئا وبالتالي تكون إجابته خاطئة، وقس على ذلك مفردة (عربي) التي وردت في قائمة الكلمات بالنسبة للتلميذ الناطق بالقبائلية أو الناطق بالشاوية أو الناطق بالميزابية وغيره من التلاميذ الذين ينتمون إلى المجموعات اللغوية المتعددة المشكلة للهوية الجزائرية.

4-3 الحقل المعجمي الخاص بالبطولة: من خلال نص البطلة لالة فاطمة نسومر ص 50-51، ونص الشهيدة مليكة قايد ص 54-55.

الأفعال	الأسماء والعبارات
كافح- انتصر - قادت - تُقْبَل - لا تُدْبِر- تصارع- قاومت - سقطت (شهيدة).	* نص البطلة لالة فاطمة نسومر: أبطال - الظلم- الطغيان- الخير- الظروف الصعبة- الإيمان- الحياة القاسية- راية المقاومة- الجيوش- المعارك - قائدة - المقاومة الشعبية- جيوش المحتل- الهزيمة- المحتلين- السلم -

انتصار.	
* نص الشهيدة مليكة قايد: حب الوطن- المجاهدون- الجبل- الواجب الوطني- الجرحي- طلقات نارية- المكان المُحاصر- الجنود - الفرنسيون- شهيدة.	

الجدول رقم -3-

لقد بُرمج أكثر من نص لتغطية الحقل المعجمي الخاص بالبطولة وبالأخص بطولات الشعب الجزائري إبّان الاستعمار الفرنسي، وموضوع البطولة من الموضوعات التي يميل لقراءتها تلاميذ السنة الرابعة لذا كان اختيار النصوص الثورية اختياراً مناسباً لهم، وما زاد من إعجاب التلاميذ بالنصوص المبرمجة لهذا المحور هو كون الشخصيات البطولية شخصيات تاريخية، فقد مثّلت شخصية "لاله فاطمة نسومر" مرحلة المقاومة في نص عنوانه "البطلة لاله فاطمة نسومر" للكاتب الجزائري رابح خدوسي⁽¹⁾ بينما مثّلت شخصية "مليكة قايد" مرحلة الثورة التحريرية من خلال نص عنوانه "الشهيدة مليكة قايد" للكاتب الجزائري عبد الرحمان زناقي⁽²⁾.

تعتبر النصوص المختارة من النصوص الطويلة لما تضمنته من كثرة المفردات البالغ عددها (266) مفردة في النص الأول و (284) مفردة في النص الثاني، كما أنّها ثرية من الجانب

1 - رابح خدوسي: كاتب جزائري من مواليد سنة 1956، بمدينة البليدة اشتغل معلماً وأستاذاً ثم مفتشاً في التعليم من (1974 إلى 1997)، عضو اللجنة الوطنية للإصلاحات التربوية (2000)، يكتب الرواية والقصة ويهتم بثقافة الطفل، من أعماله نذكر: رواية الضحية (1984)، رواية الغرباء (1990)، رواية احتراق العصفير (1988)، اطلعنا على المعلومات المتعلقة بسيرة رابح خدوسي من خلال الموقع الإلكتروني: (www.wikipedia.org) بتاريخ: 2017/01/20 على الساعة 14 و 30 دقيقة.

1- عبد الرحمان زناقي: كاتب جزائري من مواليد سنة 1934 بمدينة تلمسان درس اللغة الفرنسية وحفظ القرآن الكريم، حصل على الشهادة الابتدائية الفرنسية، كما تعلم في دار الحديث في تلمسان، ومعهد ابن باديس في قسنطينة، وحصل على شهادة الأهلية من جامعة الزيتونة، ودرس كذلك في دار المعلمين الابتدائية بحلب وحصل منها على شهادة أهلية التعليم الابتدائي، وحصل على ليسانس أدب وتربية من جامعة عين شمس 1963، عمل مدرساً ومديراً لمدرسة، ومبرمجاً في وزارة التربية، ومراسلاً لجريدة الجمهورية في وهران، ومنتجاً في الإذاعة الجزائرية، نشر مقالاته ودراساته وأشعاره في العديد من المجلات في سورية وببيروت والقاهرة والجزائر. للاطلاع على المزيد من المعلومات ابحث في هذا الموقع (www.albaptainprize.org) الذي عدنا إليه بتاريخ 2018/05/20 على الساعة 18 و 50 دقيقة.

المعجمي الذي تميز بالتنوع والخالي من التكرار، وهذا ما يتبين من خلال الجدول رقم (03) الذي تضمن عددا من المفردات والتعابير الدالة على حقل البطولة والتي بلغت (35) مفردة بين النص الأول والنص الثاني منها المفردات المركبة مثل: (حب الوطن، الواجب الوطني، المقاومة الشعبية، طلقات نارية، المكان المحاصر، الظروف الصعبة) كما أحصينا ثمانية أفعال جاءت على هذا النحو: (كافحت، انتصرت، قادت، تقبل، لا تدبر، سقطت، قاومت، تصارع) ومعظم هذه المفردات والتعابير جديدة غير شائعة الاستعمال عند تلاميذ السنة الرابعة لأن محور البطولة لم يُرمج في المستويات التعليمية السابقة، وهو ما أدى إلى صعوبة لغة النص، هذا بالإضافة إلى دلالاتها المجردة مثل: الطغيان، الصرامة، التضحية... وغيرها، أما المفردات الصعبة التي قُدم شرحها أسفل النص فعددها ستة وهي: الزاوية: المدرسة التي يُعلّم فيها القرآن - ثلبي الآذان: تصلي - الطغيان: الظلم والشر - راية المقاومة: علم المقاومة - صارمة: قوية وشجاعة - تقبل ولا تدبر: تتقدم ولا تتأخر، وهي كلها من المفردات والتعابير الداخلة في حقل البطولة، كما كان تحديدها صائبا نظرا لجهل التلاميذ بمعانيها.

هذا وقد أسهمت التدريبات الخاصة بنشاط "أثري لغتي" في ترسيخ المفردات الواردة في النص من خلال سؤال خاص باختيار الكلمات الدالة على البطولة من القائمة الآتية: (الشجاعة - الإقبال - الإدبار - الإرادة - البسالة - العزيمة - الصرامة - المقاومة - الصمود - الضعف - القوة).

وقد لفت انتباهنا صعوبة الإجابة عن هذا السؤال ومرّد ذلك هو عدم استيعاب التلاميذ دلالات بعض المفردات الواردة فيه مثل: (البسالة، العزيمة، الصرامة، الصمود) التي تطلب فهم معانيها البحث في القواميس المختلفة وهذا ما لم يتعود التلاميذ على القيام به، بينما كان الهدف من السؤال الثاني هو تكوين جُمْل مفيدة بالاستعانة بالمفردات المقدمة والتي وردت على هذا النحو: (كافح - انتصر - انهزم - قايم - تغلب - صمد)

أما فيما يخص لغة النص الثاني "الشهيدة مليكة قايد" فهي واضحة مفهومة لدى أغلب التلاميذ وهذا لكثرة المفردات الشائعة الاستعمال عندهم وهو ما ساهم في فهم المعنى الإجمالي للنص، أما

المفردات الصعبة في النص فقد تمّ تقديم شرح لها من خلال عنوان "أعرّف على معاني المفردات" الذي جاء أسفل النص والتي جاءت على هذا النحو: **تضجّ بالحركة**: فيها حركة كثيرة - **قدّ جميل**: رشيقة وجميلة - **نظر حاد**: نظر ذكي - **تحنّ**: تشنّاق - **مسقط رأسها**: المكان الذي وُلدت فيه - **مُحاصراً**: يحيط به الجنود من كل مكان.

كما أثّرت لغة النص الثاني من خلال المفردات الواردة في نشاط "أثري لغتي" والداخلية في حقل "البطولة" من خلال السؤال الذي كان الغرض منه تعليم التلميذ الأضداد من خلال جملة من المفردات المقدمة وهي: شجاع - سهلة - مظلم - شرير - هادئة - مضطربة - منخفض - ملوث - وعرة - مجهول - منير - خير - مشهور - جبان - مرتفع - بشوش - عبوس - وسيم - طاهر - قبيح. ومن خلال سؤال هذا التدريب نرى أنّ واضعي التدريبات اللغوية انتهجوا طريقة إيجاد أضداد الكلمات وهو أحد سبل تعليم المفردات.

4-4 الحقل المعجمي الخاص بالأمراض: نص الحمى الخطيرة ص64-65، ونص البرتقال غذاء ودواء ص68-69.

الأفعال	الأسماء والعبارات
مرضت - فحّص - يحمي يُضعف (الجسم).	* نص "الحمى الخطيرة": حمى شديدة - المستشفى - العلاج - الشفاء - طبيب متخصص - جراحة الأذن - عملية جراحية عاجلة - إجراء الجراحة .
	* نص "البرتقال غذاء ودواء": المناديل الورقية - سيلان الأنف - المخاط (2) - الزكام (5) - الأمراض (4) - الأمراض التنفسية - الالتهابات الصدرية - الوقاية من (المرض) - السعال - مقاومة (المرض) - نقص الفيتامين س(2) - فقر الدّم - تسوس الأسنان - تشوهات العظام - السعال - التهاب الفم واللسان.

الجدول رقم 4-4

تعتبر نصوص محور "التغذية والصحة" من النصوص التعليمية العلمية، جامعة لحقلين معجميين الأول خاص بمجال التغذية أما الثاني خاص بمجال الصحة، كان الهدف من اختيارها إثراء القاموس اللغوي للتلميذ بمصطلحات الطب الخاصة بالأمراض والأدوية، وهذا تكملة لما اكتسبه من الرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بموضوع الطب من خلال النصوص القرائية المعنونة "سليمان والدواء الضار" ونص "منى مريضة" التي قرأها في السنة الثالثة (السابقة).

ونظرا لأهمية موضوع الطب فقد ورد هذا المحور في السنة الثالثة والرابعة والخامسة عملا بأساس التدرج في تقديم المجالات المفهومية وبرمج في السنة الرابعة نصان في محور "التغذية والصحة" الأول بعنوان "الحمى الخطيرة" والنص الثاني بعنوان "البرتيال غذاء ودواء" وهما نصان يتميزان بالتفاوت في الطول، إذ بلغ عدد المفردات الواردة في النص الأول (253) مفردة أما الثاني وردت فيه (313) مفردة التي صنفنا أكثرها في حقل "الأمراض" وهذا ما بيّنه الجدول رقم (04) الذي أحصينا فيه (29) مفردة وعبارة دالة على موضوع الأمراض نذكر منها ما ورد في النص الأول: (حمى شديدة، المستشفى، العلاج، الشفاء، طبيب متخصص جراحة الأذن، عملية جراحية عاجلة، إجراء الجراحة) والتي تميزت بسهولة فلم يجد أغلب التلاميذ صعوبة في فهمها لأنها معروفة عندهم، أما الجديدة منها فقد قدّم الكتاب شرحا لها في أسفل النص وهي: صمّاء: بمعنى لا تسمع شيئا - طبيب متخصص: بمعنى طبيب يعالج مرضا خاصا - وقّع: بمعنى صوت - الأبصار: بمعنى الأنظار.

وفي المقابل جاءت لغة النص الثاني والمعنون "البرتيال غذاء ودواء" صعبة نظرا لما تضمنته من المصطلحات الطبية الجديدة مثل: (الأمراض التنفسية، الالتهابات الصدرية، تشوهات العظام، فقر الدّم، التهاب الفم واللسان) وهي كلّها من مصطلحات الطب التي يتطلب فهمها عمرا عقليا أكبر مما هو عليه تلميذ السنة الرابعة.

هذا وقد تمّ تقديم شرح لبعض المصطلحات الطبية الواردة في النص من خلال عنوان "أتعرّف على معاني المفردات" الذي جاء أسفل النص على هذا النحو: متضايقا بمعنى لا يشعر بالراحة -

المُخاط: بمعنى الماء الذي يسيل من الأنف - **الالتهابات الصدرية:** بمعنى الإحساس بالألم في الصدر - **تشوهات في العظام:** بمعنى اعوجاج العظام. وقد لفت انتباهنا صعوبة استيعاب معانيها على الرغم من توضيحها، كما أنها لم تتكرر في النص تكرارا يسمح بترسخها في أذهان التلاميذ على غرار مفردة (الأمراض) التي تكررت أربع مرات ومفردة (الزكام) التي وردت خمس مرات لغير فائدة لأنها أصبحت مفردات شائعة عند تلميذ السنة الرابعة.

أما التدريبات الخاصة بنشاط "أثري لغتي" فكانت مصدرا آخر لإثراء الرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بالميدان الطبي من خلال الإجابة عن السؤال الخاص بربط كل مرض باسم الطبيب المختص لمعالجته ضمن هذه المجموعة المقترحة من المصطلحات:

الأمراض: الحَوْل، الرَّمَد، ضعف النظر، الصَّمَم، الطنين، انتفاخ اللوزتين، الرّعاف، العطس المتكرر، وجع الأسنان، مرض اللثة، سيلان الدّم من الفم، تسوّس الأسنان، التّعفن الجلدي الجرب، الإكزيما، الحصبة، الجدري، السعال الديكي، الربو، السل، السعال.

اسم الطبيب المختص: الطبيب المختص في الأمراض الجلدية، الطبيب المختص في أمراض الأنف والأذن والحنجرة، الطبيب المختص في أمراض العيون، الطبيب المختص في أمراض العيون، طبيب الأسنان.

وقد لاحظنا صعوبة التدريب وهذا من شأنه شعور التلاميذ بعجزهم.... عن إيجاد حل أو الوصول إلى الإجابة الصحيحة لما فيه من صعوبة والمتمثلة كثرة الأمراض المقدمة في السؤال وكذلك عدم إدراكهم لمفاهيمها وخاصة الأمراض غير المعروفة نذكر منها: الرّعاف، الجدري، الجرب، الحصبة، الإكزيما وغيرها من أنواع الأمراض التي تتطلب عمرا عقليا أكبر لإدراكها.

4-5 الحقل المعجمي الخاص بالتغذية من خلال نص "تجيب الطفل البدين" ص 72-73.

الأفعال	الأسماء والعبارات
يأكل (03)- يتناول(02) - قلّل(من الأكل)- ضَمَرَ(جسمه). الحلويات- المشروبات الغازية(2) - الزلابية- القطائف- زيادة الوزن - الإقلال من الأكل- السمنة- ضامرا - قويا.	الأكل - الإفراط في الأكل - النظام الغذائي - السندويشات (2)- البطاطا المقلية- الفطائر(2)- الحلويات- المشروبات الغازية(2) - الزلابية- القطائف- زيادة الوزن - الإقلال من الأكل- السمنة- ضامرا - قويا.

الجدول رقم -5-

يعتبر موضوع التغذية من الموضوعات التي يحتاج تلميذ السنة الرابعة للتعبير عنها، لما للموضوع من أهمية وارتباط به ولما له من علاقة بالنظام اليومي الذي يعيشه، ومع هذا نلاحظ تأخيرا في برمجة المحور الخاص بالتغذية، إذ يتعين على التلميذ انتظار بلوغه مستوى السنة الرابعة ليتعلم الرّصيد اللغوي الوظيفي الخاص بأسماء المأكولات المختلفة والأفعال الخاصة بموضوع التغذية.

لقد تم اختيار نص "تجيب الطفل البدين" لتجسيد الحقل المعجمي الخاص بالتغذية وهو نص غير طويل مناسب لتلميذ السنة الرابعة إذ بلغ عدد مفرداته (238) مفردة، كما أنّ لغته سهلة في عمومها فيها الكثير من المفردات الخاصة بحقل التغذية، والتي سجلناها في الجدول رقم (5) على هذا النحو: (السندويشات، البطاطا المقلية، الفطائر، الزلابية، القطائف،....) وغيرها من المفردات الشائعة عند التلاميذ ولها علاقة بما هو موجود في المجتمع الجزائري.

وتتميز أسلوب النص بالتكرار فقد تكرر الفعل (أكل) المتداول والشائع عند التلاميذ (3) مرات ليأخذ بذلك مكان مفردات أخرى لم تذكر في النص من قبيل أنواع الخضروات الكثيرة والفواكه المتنوعة مثل، الكرّز، الموز، اللفت، البطيخ.... وغيرها من المفردات التي تشكل الرصيد الوظيفي لموضوع التغذية والتي لم تُذكر في النص، وفي المقابل ركّز صاحب النص على مفردات أخرى

مثل مفردة (السندويشات) التي تكررت مرتين، وكذلك (المشروبات الغازية) التي تكررت أيضا مرتين، والذي نراه تكرر غير مفيد لأن تلميذ السنة الرابعة يعرف هذه الكلمات ولا حاجة لتكرارها في النص، وقد كان من الممكن ذكر مفردات أخرى لإثراء الرصيد اللغوي الخاص بالتغذية لحاجة التلميذ التعبير عنها.

كما تضمن النص بعضا من المفردات الجديدة والتي قدّم شرحها في الصفحة الخاصة بشرح المفردات الغامضة وهي:

إفراطه في الأكل: بمعنى (يأكل كثيرا) - غائرتين: بمعنى (داخلتين في وجهه) - ضامرا: بمعنى (غير سمين) - واطب: بمعنى (استمر) - برزت عضلاته: بمعنى (ظهرت عضلاته) - كشف عليه: بمعنى (فحصه)، وقد تم تعيين المفردة الأخيرة (كشف عليه) على أنها مفردة جديدة بالنسبة لتلميذ السنة الرابعة، إلا أنّ معظم التلاميذ لم يجدوا صعوبة في فهم معناها لأنهم تعلموها وقدّم شرحها في نص "منى مريضة" الذي درسوه في السنة الثالثة، وفي المقابل لم يقدم الكتاب شرحا لمفردات أصعب منها مثل النظام الغذائي، ولطيف المعشر، التجديف.

4-6 الحقل المعجمي الخاص بالنحل: من خلال نص "انتقام النحلة عسولة" ص 100-101.

الأفعال	الأسماء والعبارات
أسع (النحل) - طارت (النحلة)	النحل (9) - ملكة (النحل) - الذكور - مملكة (النحل) - خلايا النحل - وضع البيض - الحقول - الرحيق (4) - رحيق الأزهار - المواد الكيميائية - الحشرات.

الجدول رقم -6-

يتطلب التعبير عن موضوع النحل رصيذا لغويا وظيفيا خاصا وهذا ما سعى لتقديمه نص "انتقام النحلة عسولة" من خلال مفردات النص الاجمالية التي بلغت (260) مفردة والتي جسّدت حقل "النحل" فقد تبين من خلال الجدول رقم (06) تتوّع المفردات الدالة على الحقل المعجمي الخاص

بالنحل والتي بلغ عددها (14) مفردة والتي كان أكثرها من الأسماء والعبارات مثل: النحل، الذكور الملكة، مملكة النحل، خلايا النحل، الرّحيق وغيرها من المفردات الواردة في الجدول أعلاه كما ورد إعلان فقط وهما (لسع) و(طار) وهي كلّها من مفردات الرصيد اللغوي الوظيفي الذي يحتاجه التلميذ للتعبير عن موضوع النحل.

أما لغة النص سهلة مفهومة في عمومها عدا بعض المفردات التي قدم الكتاب شرحا لها لإزالة غموضها من خلال الصفحة الخاصة بشرح المفردات والتي وردت على هذا النحو: شجرة مُجَوَّفَة: بمعنى شجرة فيها فراغ - خلايا النحل: ثقب صغيرة يضع فيها النحل العسل - تَفَقَّدَت: بمعنى راقبت - رحيق الأزهار: بمعنى عصير الأزهار - الإرهاق: بمعنى التعب الشديد - المواد الكيميائية: مثل الأدوية التي تُستعمل لمكافحة الحشرات - لسعني: بمعنى لدغني.

ومعظم مفردات حقل "النحل" والمقدمة في النص ليست جديدة بالنسبة لتلميذ السنة الرابعة، فقد سبق له وأن قرأها في نص "الضيعة الساحرة" الوارد في كتاب اللغة العربية في السنة الثالثة والذي قُدّم فيه شرح لمعنى مفردة (الرحيق) ومع ذلك تم تحديد نفس المفردة كمفردة جديدة ليتم تكرار الشرح المقدم في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة، كما أنّ الشرح الذي قُدّم للمفردة المركبة (المواد الكيميائية) والذي اعتمد فيه طريقة التعريف بالمثال غير واضحة وينقصها ذكر بعض المعلومات المهمة المفيدة كأن يقول: (مواد خطيرة مثل الأدوية التي تستعمل.....) لكي يستفيد منها تلميذ السنة الرابعة، كما أنّ التعريف المقدم لمفردة (لسع) التي قُدّم مرادفها الفعل (لدغ) وجدها التلاميذ صعبة غير مفهومة الأمر الذي دفع ببعض المعلمين لاستعمال المفردة الدراجة (قَرَصَاتُ النحلة).

كما تضمن النص مفردات صعبة غير التي تم تحديدها في النص وهي: مفردة (الرّشيقَة) وزهرة (عباد الشمس) وهذه الأخيرة إفهامها لم يكن صعبا لو تمّ الاستعانة بالصورة الواردة في النص والتي تضمّنت رسوم لأزهار غير محددة النوع، فلو تمّ رسم زهرة عباد الشمس لما وجد التلاميذ صعوبة لمعرفة شكلها.

كما أسهمت التدريبات الخاصة بنشاط "أثري لغتي" بتقديم مفردات الرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بالنحل والتي لم ترد في النص وهي: الأجنحة، العاملة، قرون الاستشعار، صفائح الشمع، تضع البيض.

4-7 الحقل المعجمي الخاص بمفردة البحر: من خلال نص "الشعاب المرجانية" ص 104-105.

الأفعال	الأسماء والعبارات
يغطس.	المرجان – الشعاب المرجانية - المياه الصافية – الحقائق المائية – الشعاب المرجانية - الأسماك نجوم البحر الشوكية – قنفاذ البحر-الرخويات البحرية – الأسماك الصدفية – المحارات – سرطان البحر – الإسفنج- القوارب.

الجدول رقم (7)

يعتبر نص "الشعاب المرجانية" من النصوص الثرية معجمياً على الرغم من قصره فقد ورد فيه (238) مفردة إلا أنها جسدت الحقل المعجمي الخاص بمفردة "البحر" فقد تضمن الجدول رقم (07) ذكراً لأنواع الحيوانات البحرية المختلفة والتي لا يعرفها تلميذ السنة الرابعة وهي كثيرة نذكر منها: الشعاب المرجانية، المحارات، سرطان البحر، قنفاذ البحر، الرخويات، نجوم البحر الشوكية... وغيرها من أنواع الأسماك التي تعلمها التلميذ من خلال النص، إلا أن أغلب التلاميذ لم يتعرفوا على المقصود بالشعاب المرجانية، فالمفهوم الذي فهمه التلاميذ من خلال النص هو أن الشعاب المرجانية نوع من الأحجار الكريمة، أما ما تعلق بكونه نبات هو أم حيوان؟ فكل ما قدمه الشرح الوارد في الصفحة الخاصة بالمفردات الغامضة هو هذا التعريف **المرجان**: عروق حُمْر

تطلع من البحر كأصابع الكَفَّ⁽¹⁾ وهو تعريف غامض لم يقدم المعلومة المهمة والخاصة بالفصيلة التي تنتمي إليها الشعاب المرجانية أهو من الحيوانات أم من النباتات؟

كما أنّ الصورة المرفقة للنص والمتمثلة في الرسم الذي جسّد الشعاب المرجانية، بيّنه على أنه نبات بحري وهو ما أوقع التلميذ في خطأ اعتباره نبات لا حيوان.

أما لغة النص فهي سهلة في أغلبها بالنسبة لمعظم التلاميذ باستثناء بعض المفردات التي قدّم شرحها في الصفحة الخاصة بشرح المفردات وهي:

ألوانها الزاهية: بمعنى ألوانها الجميلة - أشكالها النادرة: بمعنى القليلة جدًا - المأوى: بمعنى المسكن - خزانات الأكسجين: بمعنى عُلب متوسطة يحملها الغطّاسون ليتنفسوا بها - تلوّث الماء: بمعنى تفسده، وما لفت انتباهنا هو الشرح المقدم للفعل (تَلَوَّثَ) التي قدّم شرحها باستعمال المرادف وهو الفعل (تُفْسِدُ)، إلا أننا لم نجد في أغلب المعاجم اللغوية هذا التعريف، وإنما تعرّفه على هذا النحو: "تَلَوَّثَ يَتَلَوَّثُ، تَلَوَّثًا، فهو مُتَلَوِّثٌ، تَلَوَّثَ : تَلَطَّحَ، تَوَسَّحَ "طعام مكشوف معرّض للتلوث"، تَلَوَّثَ الماءُ/ تَلَوَّثَ الهواءُ ونحوه: خالطته موادٌ غريبة ضارّةٌ "تَلَوَّثَ الهواءُ بعوادم السيّارات"، تَلَوَّثَتِ الطّبيعةُ: وُضِعَتْ فيها أوساخٌ وقاذورات ونحوها. تَلَوَّثَ [مفرد]: ج تَلَوَّثَاتٌ⁽²⁾ كما أنّ المعنى الشائع للفعل تَلَوَّثَ هو معنى (توسّخ) والذي توصل بعض التلاميذ إلى تقديمه كمرادف له، إلا أنّ الشرح الذي قدّم في النص مسوّغه هو التركيز على النتيجة الحاصلة من فعل التلوّث والتي هي الفساد.

وقد أثريت لغة النص من خلال التّدرّيات الخاصة بنشاط أثري لغتي التي تعيّن على التلاميذ إنجازها والتي وردت فيها المفردات الآتية: المحار - الجمبري - الأخطبوط - السمك - سرطان البحر - حصان البحر - نجم البحر - الدّلفين، ومن خلال المفردات الواردة في التدريب لاحظنا أنّ بعضها ورد في النص لما لعامل التكرار من دور في ترسيخها في أذهان التلاميذ وخاصة تلك

¹ - مسعود، (جبران -)، الرائد الصغير معجم أبجدي للمبتدئين، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1982، ص 552.

² - عمر، (أحمد مختار -)، معجم اللغة العربية المعاصرة، المجلد الثالث، ص 2044.

المفردات الجديدة التي لا يعرفها مثل: (سرطان البحر، حسان البحر، نجم البحر)، مع إضافة مفردات أخرى قدمت له من باب التذكير مثل السمك، الدلفين.

4-8 الحقل المعجمي الخاص بالحشرات: الفراشة السوداء ص 108-109.

الأفعال	الأسماء والعبارات
تطير- يحمن.	* نص الفراشة السوداء : فراشات (21) – جناحي الفراشة- لون (الفراشة) .

الجدول رقم 8-

يتبين من خلال الجدول رقم (8) قلة عدد مفردات الرصيد اللغوي الخاص بالحشرات ويعود السبب في ذلك للنص الذي تم اختياره لتجسيده، فالنص عبارة عن قصة "الفراشة السوداء" التي احتقرتها الفراشات الأخرى ذات الألوان الزاهية اللواتي يهلكن في آخر القصة.

وقد تميزت لغة النص بظاهرة التكرار ممثلة بمفردة فراشة و(فراشات) التي تكررت (21) مرة، وهو تكرار غير مفيد لأن المفردة معروفة عند تلميذ السنة الرابعة فليست جديدة عليه لكي تتكرر بهذا القدر، كما ورد فعلاّن للدلالة على الأفعال الخاصة بالحشرات وهما الفعل (تطير) والفعل (يحمن) وهذا قليل في نظرنا.

لغة النص سهلة في عمومها عدا بعض المفردات الجديدة التي ورد شرحها في صفحة شرح المفردات الغامضة وهي: **يسخرن منها**: بمعنى يضحكن منها - **تَحْنُو عليها**: بمعنى تعطف عليها - **مغرورات**: بمعنى يحتقرن غيرهنّ - **يَحْمَنَ**: بمعنى يَدُرّن - **ألوان زاهية**: بمعنى ألوان جميلة، وقد لفت انتباهنا تكرار تعيين عبارة (ألوان زاهية) ضمن المفردات الجديدة في هذا النص على الرغم من تقديم شرح لها في نص "الشعاب المرجانية" ومن هنا يمكن القول إن عملية تحديد المفردات الصعبة في النصوص لا تتم بطريقة دقيقة بحيث يتحرى كُتّاب النصوص المفردات التي تم شرحها في نصوص سابقة كي لا يُعاد شرحها مرة أخرى في نصوص أخرى كما أثري الرصيد

اللغوي الخاص بالحشرات بما ورد في التدريب الخاص بنشاط "أثري لغتي" من خلال مفردات خاصة بأسماء أنواع من الحشرات جاءت على هذا النحو: النملة، الدَّعسوقة، الدَّودة، النحلة، الزَّنبور، الصَّرصور، الفاسِياء، العنكبوت، اليَعسُوب، الخنفساء، الجُعَل، الذَّبابة، البعوضة، الجرادة وأغلب هذه المفردات جديدة بالنسبة لتلميذ السنة الرابعة لأنها غير واضحة المفاهيم عندهم لذا كان من الأنسب إرفاق التدريب بصور لأنواع الحشرات المذكورة في نص التدريب.

4-9 الحقل المعجمي الخاص بالطائرة: من خلال نص الاختراع الرائع ص 122-123.

الأفعال	الأسماء والعبارات
تحوم - تطير - حلق - تنقل-	الطائرة(8) - الاختراع- الطيران - أجنحة الطائرة- الفضاء- الطائرة المروحية - ممرات المطار- إقلاع - هبوط - الطائرة الحربية - إقلاع عمودي- هبوط عمودي- صناعة (الطائرات)-

الجدول رقم -9-

لقد جسّد نص "الاختراع الرائع" الحقل المعجمي الخاص بالطائرة على الرغم قصر النص الذي تألّف من (243) مفردة، ودليل ذلك تخصيص (18) مفردة للدلالة على حقل الطائرة، وقد تبين لنا من خلال الجدول رقم(9) ورود (14) مفردة بين الأسماء والعبارات والتي جاءت على هذا النحو:(إقلاع، هبوط، ممرات المطار، الطيران، أجنحة الطائرة، الطائرة المروحية،...) كما تضمن الجدول ثلاثة (03) أفعال دالة على الطيران وهي (تحوم، تطير، تحلق) وهي على قلة عددها إلا أنها تشكل مفردات الرصيد اللغوي الوظيفي التي يحتاج المتكلم إلى توظيفها للحديث أو الكتابة في موضوع الطائرة.

أما لغة النص سهلة في أغلبها إلا أنّ ما لفت انتباهنا هو أسلوب التكرار الذي ميّز لغة النص وذلك من خلال تكرار مفردة الطائرة (08) مرات والذي اعتبرناه تكرار غير مفيد لأن تلميذ السنة الخامسة يعرف مفردة الطائرة فلم يكن هناك حاجة لتكرارها بهذا القدر.

هذا وقد أسهم التدريب الخاص بنشاط "أثري لغتي" بإكساب التلميذ بالمصطلحات الخاصة بأجزاء الطائرة وما يلزم لتحليقها في السماء: كالكيروسان، المقود، العجلات، الطائرة، المحرك، المصعد، كما ورد في التدريب مفردات أخرى خاصة بالطاقم العامل فيها كالمضيفة وقائد الطائرة.

4-10 الحقل الخاص بالتلفزة: من خلال نص قصة التلفاز ص 126-127.

الأفعال	الأسماء والعبارات
يشاهد - يتابع - ينقل.	جهاز(4)- اختراع(2) - الاتصال- شاشة- أحداث الوطن- العروض- المسرحية- الحفلات- الموسيقى- برامج - الصورة - الصوت- البث- مكان التصوير- كاميرات التصوير- ميكروفونات للصوت- كاشفات ضوئية - كابل كهربائي- لوحة المراقبة- هوائي البث.

جدول رقم -10-

يعتبر نص "قصة التلفاز" من النصوص الطويلة فقد بلغ عدد مفرداته (270) مفردة كما تميّز بالثراء المعجمي أيضا وخاصة ما تعلّق بمفردات حقل "التلفاز"، هذا وقد ورد في الكتاب مصطلح "التلفزة" ومصطلح "التلفاز" أمّا الأول فقد ورد في الصفحة الخاصة بالتوزيع السنوي للمحتوى إثر تبيان الحقل المعجمي المستهدف من النص، أما الثاني الذي هو "التلفاز" والذي اعتمد في النص المأخوذ من "موسوعة العلم والتكنولوجيا" فقد كان الالتزام بمصطلح واحد أو بالأحرى أخذ المصطلح الأكثر شيوعا عند تلميذ السنة الرابعة ابتدائي، سيجنب وقوع التلميذ في التردد بين المصطلحين، أيهما أصح؟ فتلميذ المستوى الرابع لا يدرك مسألة تعدد المصطلحات فهو سيأخذها من باب الصحيح والخطأ.

لغة النص سهلة في عمومها باستثناء ما سجّلناه على مفردات حقل "التلفزة"⁽¹⁾ المتمثل في الإكثار من المصطلحات التقنية الخاصة بالتلفاز والمبيّنة في الجدول رقم (10) مثل: (لوحة المراقبة، هوائي الاستقبال، كاشفات ضوئية) والتي قدّمت دون مراعاة العمر العقلي لتلميذ السنة الرابعة كما لم يُرفق النص بصور فتوغرافية تجسّد هذه الأجهزة، ناهيك عن عدم تقديم شرح لها في الصفحة الخاصة بـ "أعرّف على مفردات النص" بل تم تحديد المفردات الأقل غموضاً في النص للشرح كالفعل **يطلع**: (يعرف)، ومفردة **الترفيحية**: (المسلية) التي يمكن أن يتعرف التلميذ على معانيها من خلال السياق.

وخلافاً لما ورد في النص من المفردات الجديدة والكثيرة فقد جاء التدريب الخاص بنشاط "أثري لغتي" سهلاً بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة نظراً لما تضمّنه من المفردات السهلة الشائعة عندهم مثل: برامج - حصص - الشاشة الصغيرة - النشرة الجوية - الأفلام - الأخبار المصورة - الرسوم المتحركة - الروبورتاج - الحديث الديني - الأغاني - الأخبار الرياضية - الألعاب والمسابقات.

4-11 الحقل المعجمي الخاص بالحاسوب والانترنت: من خلال نص سنقوم بحفل رائع ص130-131.

الأفعال	الأسماء والعبارات
يتواصل.	الأنترنت - حاسوب (2) - فأرة - لوحة مفاتيح - الإعلام الآلي - الأجهزة.

جدول رقم -11-

يتبين من خلال الجدول رقم (11) قلة عدد المفردات الخاصة بحقل الحاسوب فلا يكاد يصل عددها ست مفردات ذُكرت على هذا النحو: (الأنترنت - حاسوب - فأرة - لوحة المفاتيح - الإعلام

1 - غطاس، (شريفة-)، بن عروس، (مفتاح-)، لوصيف، (الطاهر-)، بوسلامة سباح، (عائشة-)، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013-2014، ص 5-6.

الآلي) وهي المفردات التي تشكل الرصيد الوظيفي لموضوع الحاسوب والتي سنتيح للتلميذ التحدث أو الكتابة في وصف الحاسوب بقدر ضئيل.

هذا وقد راعى المؤلفون التدرج في عرض مفردات حقل الحاسوب من خلال برمجة المحور نفسه في السنة الثالثة من خلال الحقل الخاص بوسائل الاتصال والذي ورد فيه نص "الجهاز العجيب" الذي ذكر فيه: جهاز - أشرطة الرسوم المتحركة - حاسوب - الزر - لعبة إلكترونية - الألعاب المسلية - أشعة الحاسوب - شاشة الحاسوب.

لغة النص سهلة تضمنت بعضا من المفردات الجديدة والغامضة مثل **الإنترنت**: بمعنى الاتصال المباشر من خلال الحاسوب - **الفأرة**: بمعنى أداة صغيرة تسمح بالتنقل على شاشة الحاسوب - **لوحة المفاتيح**: بمعنى لوحة بلاستيكية تحمل أزرار تستعمل في الكتابة على شاشة الحاسوب.

كما أسهم نشاط "أثري لغتي" في تغطية حقل الحاسوب بالمصطلحات الأساسية التي لا يستغني عنها المتحدث إذا تطرق لموضوع الحاسوب وهي: القرص المضغوط - البريد الإلكتروني - الزر - الموقع الإلكتروني - شاشة الحاسوب.

4-12 الحقل المعجمي الخاص باللعب: من خلال نص "يوم حاسم" ص 140-141.

الأفعال	الأسماء والعبارات
سجل - يقفز - يمرر - أعلن.	كرة القدم - أرض الملعب - الجمهور (04) - المدرجات (03) - الجريدة الرياضية - المقابلة النهائية - الفريقين (08) - هواة كرة القدم - الرؤية - اللباس الملون - لاعب - قميص الرياضة - المباراة - التصنيفات بين الفرق - المدرجات - الجمهور - المتفرجون - الشوط الأول - تسجيل - الأهداف - التصنيف - الصياح - التنافس - التعادل - الروح الرياضية - الشوط الثاني - شباك المرمى - هتاف الجمهور - الضجيج - الحكم .

جدول رقم -12-

يعتبر نص "يوم حاسم" من النصوص الطويلة فقد أحصينا فيه (313) مفردة ولعل السبب في طوله هو مضمونه الذي يتحدث عن مباراة في كرة القدم الذي يعتبر من الموضوعات التي يميل تلميذ السنة الرابعة لقراءتها لما لها من تأثير عليه فهي اللعبة المفضلة لدى الذكور.

لقد جاءت لغة النص ثرية من ناحية مفردات الرصيد الوظيفي الخاص بحقل "لعبة كرة القدم" ويتضح لنا من خلال الجدول رقم (12) كثرة المفردات الواردة فيه، فقد بلغ عددها (31) مفردة بين الأسماء والعبارات، ومعظمها من المفردات الشائعة عند التلاميذ لأنهم تعودوا على سماعها من خلال مشاهدتهم لمباراة كرة القدم على شاشة التلفاز، لذا أصبحت جارية على ألسنتهم وقد وردت في الجدول على هذا النحو: (كرة القدم، جمهور، أرض الملعب، الشوط الأول، تسجيل الأهداف، التعادل، التنافس شباك المرمى، وغيرها من الأسماء والعبارات الدالة على لعبة كرة القدم، كما تضمن النص عددا قليلا من الأفعال وهي: أعلن، سجّل، يقفز، يُمرّر) وهي على قلتها إلا أنها تمثل الرصيد الوظيفي للحقل المعجمي الخاص بلعبة كرة القدم.

أما لغة النص فهي سهلة في عمومها مفهومة عند أغلب التلاميذ ميّزها تكرار بعض مفردات النص كما هو الحال مع مفردة (الفريقان) التي تكررت في النص ثماني مرات وتكررت مفردة (الجمهور) أربع مرات، كذلك تكررت مفردة (المدرجات) ثلاث مرات وهو تكرار غير مغل بأسلوب النص لأن الكاتب اعتمد أسلوب أشبه بالأساليب التي تميز لغة المعلق الرياضي أثناء التعليق على مباراة كرة القدم التي تتسم بالتكرار.

لقد تم تحديد خمس مفردات غامضة في النص ليتم تقديم شرح لها أسفل النص وقد وردت مرتبة حسب ورودها في النص على هذا النحو: يَمْوَج: بمعنى يتحرك كالأمواج، هواة كرة القدم: بمعنى الذين يحبون كرة القدم – اليوم الحاسم: بمعنى اليوم الذي يُعرف فيه الفائز – تخترق الشباك: بمعنى تدخل الشباك – مهارة فائقة: بمعنى قدرة كبيرة.

كما ورد في التّدرّيات الخاصة بنشاط أثري لغتي سؤال ملء الفراغات بتوظيف الأفعال الخاصة بحقل لعبة كرة القدم وهي: صاح - نادى - صرخ - هتف.

5- محاور كتاب اللغة العربية (القراءة) للسنة الخامسة ابتدائي:

يتوزع كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي إلى عشرة محاور، تتوزع هي بدورها إلى سبع وعشرين وحدة تعليمية، وكل وحدة تحتوي على مجموعة من النشاطات التي تمتد على أربع صفحات: صفحتين للقراءة والتعبير، وصفحتين لتوظيف اللغة، كل محور يتأسس على مشروع كتابي يمتد على صفحتين اثنتين، بالإضافة إلى وقفة تقييمية ونص توثيقي خصصت لكل منهما صفحة قائمة بذاتها، كما خصصت صفحتان للمطالعة وصفحتان للتدعيم وتغطي الوحدة التعليمية أسبوعا يسمح باستغلال النص استغلالا منهجيا ومفيدا، وتتميز النصوص التي يحتوي عليها بالتنوع والانفتاح، إذ تسمح للتلميذ بالتعرف على ثقافة وعادات بلاده وثقافات وعادات أخرى، ولكنها بالإضافة إلى ذلك توفر أبعاد جمالية وأدبية، كما تساعد على تحقيق التوجه الذي ينطلق منه المنهاج وهو المقاربة النصية من حيث أن النص هو محور التعليمات، وهو نقطة الانطلاق لكل النشاطات ونقطة العودة، كما أن هذا الكتاب شامل النشاطات ويسعى إلى تحقيق الانسجام فيما بينها لتفادي القطيعة، وبذلك يمكن التلميذ من إرساء الكفاءات الأساسية.⁽¹⁾

قدمت لتلميذ السنة الخامسة محاور كثيرة تسهم في تكوينه المعرفي واللغوي بعضها امتداد لما قدّم له في السنوات السابقة وبعضها الآخر جديد بالنسبة إليه، وردت في صفحة التوزيع السنوي للمحتوى على هذا النحو:

- **محور القيم الإنسانية:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بكيفية التعامل مع القاموس من خلال ثلاثة نصوص معنونة كالاتي: رسالة سلام - الوعد المنسي(1) - الوعد المنسي(2).

¹ - غطاس، (شريفة-)، بن عروس، (مفتاح-)، لوصيف، (الطاهر-)، بوسلامة سباح، (عائشة-)، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013-2014، (مقدمة الكتاب).

- **محور العلاقات الاجتماعية:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بالتضامن، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص معنونة كالآتي: من رافة الفقراء - الأصدقاء الثلاثة - النمل والصرصور .

- **محور الخدمات الاجتماعية:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بالحماية المدنية والرصيد الخاص بالكشافة، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص معنونة كالآتي: فوكس والحماية المدنية - حارس الليل والغزال - قصة قرية.

- **محور التوازن الطبيعي والبيئة:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بالبحار، ويندرج ضمن هذا المحور نصابان فقط وهما: قصة الحيتان الثلاثة، ونص بين التمساح والطيور.

- **محور الهوية الوطنية:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بالمعالم الأثرية، والرصيد الخاص بالاحتفالات الوطنية، والرصيد الخاص بالصحراء، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص معنونة كالآتي: عاصمة بلادي - من تقاليدنا - لوحات من صحراء بلادي.

- **محور الصحة والرياضة:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بالأطباق المحلية والعالمية والرصيد الخاص بالميدان الطبي، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص معنونة كالآتي: سبانخ بالحمص - ابن سينا الطبيب الماهر - رامي بطل السباحة والغطس.

- **محور غزو الفضاء والاكتشافات العلمية:** ويندرج ضمنه ثلاثة نصوص هي: كوكب الأرض - الأقمار الاصطناعية - إسحاق نيوتن والأرض، وكان الهدف منها هو تعريف التلميذ بالكواكب، والأقمار الاصطناعية.

- **محور الحياة الثقافية والفنية:** وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بالأعراس، والرصيد الخاص بعالم الأزهار، والرصيد الخاص بالمسرح والسينما، ويندرج ضمن هذا المحور ثلاثة نصوص وهي: حفلات عرس - في مهرجان الزهور - مسرح عرائس الجراجوز.

- محور الصناعات التقليدية والحرف: وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بحرفة الزجاج والرصيد الخاص بالخزف، ويندرج ضمن هذا المحور نص "النفخ في الزجاج" ونص "تصنعان من الطين تحفا".

- محور الرحلات والأسفار: ويندرج ضمن هذا المحور نصان فقط: النص الأول عنوانه "كريستوف كولومبس مكتشف أمريكا"، والنص الثاني بعنوان "مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج" وكان الهدف المعجمي من هذا المحور هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بالرحلات والرصيد الخاص بعالم البحارة.

6- دراسة وتحليل الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الخاص بكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة: بع كتابة الحقول المعجمية المستهدفة من نص من النصوص المقدمة قمنا بقراءة النصوص واحصاء مفرداته الإجمالية وبعد ذلك قمنا بتصنيفها إلى الأفعال والأسماء مع التركيز على الحقول المعجمية المحددة في صفحة التوزيع السنوي للمحتوى، التي ورد فيها 16 حقلا معجميا لتغطية مفاهيم متنوعة بين الاجتماعية والثقافية والعلمية.

6-1 الحقل المعجمي الخاص بالتضامن: من خلال نص "النمل والصرصور" ص 36 - 37.

الأفعال	الأسماء
يعطف على - يمنحه - حرّمه - يعطي - ترجوه - نقدّم (لك طعاما).	/

الجدول رقم -1-

يعتبر نص "النمل والصرصور" من قصص الأدب العالمي المأخوذ من خرافات لافونتين⁽¹⁾ Les fables de la fontaine التي تم التصرف فيها، وتدور أحداث القصة حول النملة التي كانت تعمل بجد طيلة فصل الصيف لتدخر قوتها لفصل الشتاء، بينما كان الصرصور يتنقّل بين الحقول فرحا سعيدا بفصل الصيف يمضي وقته في الغناء، ولما حلّ فصل الشتاء كاد الصرصور أن

1- لافونتين: (Jean de la fontaine) ارتبط اسم الشاعر الفرنسي جون دو لافونتين بمجموعة من الحكايات الممتعة والهادفة مثل "الغراب والثعلب"، "الأسد والفأر"، "الصرصور والنملة" الذي أقتبس منه هذا النص.

يموت من الجوع لأنه لم يعمل ولم يدخر شيئاً لفصل الشتاء ومع ذلك لم يطلب صدقة من النمل بل عاهد نفسه على العمل بجد حين يأتي فصل الربيع، وهذا ما حدث ليتم تقديم القصة تقديماً مختلفاً عن القصة المعروفة التي تنتهي نهاية حزينة، فقد تم تغيير بعض أحداث القصة لتنتهي نهاية سعيدة، هدفها تعليم التلميذ التعلم من الأخطاء وحثه على إصلاح الأمور.

هذا وقد جاءت لغة النص سهلة في عمومها مفرداتها واضحة المعنى مفهومة لدى أغلب التلاميذ، أما الدالة منها على حقل التضامن فقد أحصينا ستة من الأفعال أوردها في الجدول رقم (01) على هذا النحو: (قَدَّم، أعطى، عطف(على)، يَرجو، يمنح، حَرَمَ (من الشيء)، أما الأسماء الدالة على التضامن منعدمة لم نجد منها ما يدل على التضامن والسبب في ذلك هو عدم التصرف في لغة النص بما يتناسب الحقل المعجمي المستهدف من النص لذكر مفردات من قبيل: العطاء المساعدة، العطف، التسامح، الشفقة، المؤازرة... وغيرها من المفردات الدالة على الحقل المعجمي الخاص بالتضامن، أما المفردات الجديدة والغامضة والتي تم تقديم شرح لها عددها ست مفردات وهي أوكارها: بمعنى بيوتها - مرتعشا: بمعنى مرتعدا - عقد اجتماعا: بمعنى اجتمع - وفدا: بمعنى مجموعة من النمل - ليبث: بمعنى ليبعث - ذليلا: بمعنى حقيرا. وقد لفت انتباهنا غموض الشرح المُقدَّم لمفردة (مرتعشا) وهو المرادف (مُرتعدا) فالمفردة المقدمة في الشرح غامضة وأقل استعمالاً مقارنة بالفعل (يرتعش) الذي كان واضح المعنى عند معظم التلاميذ، أما التدريبات الخاصة بنشاط أثري لغتي فقد كان الهدف منها هو تعليم المفردات الجديدة للتلميذ السنة الخامسة من خلال أسئلة تصنيف الكلمات في مجموعات حسب معناها، كما ورد سؤال آخر الهدف منه هو ربط الفعل مع الاسم الذي يناسبه في المعنى.

6-2 الحقل المعجمي الخاص بالحماية المدنية: من خلال نص فوكس والحماية المدنية ص 46-47.

الأفعال	الأسماء
- تطلق (صوت الإنذار) - شغل (الزر) - يُقبل (رجال الحماية) - تتطاير (الشظايا) - مرّروا (الأنابيب) - وضعوا (السلام) - يستغيث - أُخمدت.	ثكنة - رجال الحماية المدنية - نبأ - حريق - أصوات الإنذار - السيارات الحمراء - المرأب - السائق - الزر - الاستعداد - حزمة الأنابيب (2) - احتراق - اللهب - الدخان (2) - الكثيف (2) - الشظايا - السلام - النار.

الجدول رقم 2 -

قُدمت مفردات الرّصيد الخاص بالحماية المدنية من خلال قصة "الكلب فوكس" الذي تسلّل إلى سيارة الحماية المدنية ومغامرته مع رجال الحماية إثر الحريق الذي شبّ في أحد المنازل، إلّا أن معظم مفردات النص في وصف الكلب فوكس، مع تركيز صاحب النص على الرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بالحماية المدنية المتنوعة بين الأفعال والأسماء والعبارات، ومن الأفعال ما هي جديدة عليهم مثل (تتطاير، يستغيث، أخمد) والتي يقدم الكتاب شرحا لها في الصفحة الخاصة بشرح المفردات، أما الأسماء التي لم يألّف سماعها نذكر: (نبأ، مرأب، الشظايا) ومع عدم معرفته لمعانيها إلّا أن الكتاب اكتفى بتقديم الشرح لمفردة (نبأ) بينما لم تُشرح مفردة (الشظايا) ومفردة (مرأب)، وذلك لحث التلاميذ على البحث عن معاني الكلمات الصعبة في القاموس في المنزل، وفي نظرنا ينبغي على المعلم تعيين المفردات الصعبة في النصوص مسبقا - قبل الوصول لقراءة النص - ليكلف التلاميذ بالبحث عن معانيها في القاموس ليسألهم عن معانيها عند الوصول إلى مرحلة قراءتها ليتعود التلميذ على استعمال القاموس.

لغة النص سهلة في عمومها عدا بعض المفردات الصعبة التي لم يقدم شرحها في الكتاب والتي ذكرناها في موضع سابق، وبعضها الآخر قدم الكتاب شرحا لها وهي:

ثكنة: مكان خاص برجال الحماية المدنية والجيش والشرطة - نبأ: خبر - لا مجال للعبث: لا مجال للعب - يداعب سمع الكلب: يصله بلطف - أذن حادة: أذن تسمع جيداً.

وقد أثريت مفردات الحقل الخاص بعمل الكشف من خلال الكلمات الواردة في نشاط أثري لغتي وهي: أنابيب - المضخة - البدلة المضادة للنار - شاحنة الصهاريح - الخوذة - الجزمة - الصفارة - الثلج الفحامي - ضابط المجموعة، وهذه المفردات خاصة بالأدوات الضرورية التي يستخدمها رجل الحماية المدنية منها ما هو جديد عليه مثل: البدلة المضادة للنار، الثلج الفحامي، شاحنة الصهاريح.

6-3 الحقل المعجمي الخاص بعمل الكشف: من خلال نص حارس الليل والغزال ص 50-51.

الأفعال	الأسماء
توالت (العروض) - أنشد - يؤدون - فاز - قسم (للمشاركة) - شجع - استأذنوا - التقطوا (الصور) - يحتاج (المساعدة) - أعدوا (الطعام) .	عضو - فريق - الكشف - معسكر - الخلاء - قائد - المساعدة (2) - العروض - الحفل - نشيدا - الاعتماد على النفس - حب العمل - تمثيلية - لعبة - أفراد - الخيمة - السمر (حفل) - الموسيقى - الصفارة - الحراسة (فريق) - نوبة (الحراسة) - مجموعة من الأفراد - تطهير (الجرح) - ربط الجرح - رباط معقم - الصور - حياة كفاح - الإخلاص في العمل - أصحاب .

الجدول رقم 3-

يعتبر نص "حارس الليل والنهار" من النصوص الطويلة إذ بلغ عدد مفرداته (405) مفردة وطول النص مرده إلى كثرة أحداث قصة بطل القصة "مهابة" الكشف الصغير، والملاحظ من خلال قراءة الكلمات المدونة في -الجدول رقم (03) ثراء النص المقدم من الناحية المعجمية وخاصة ما تعلق بالرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بأعمال الكشف والتي بلغت (21) اسما وعبارة و(10) أفعال والتي أوردناها في الجدول على هذا النحو: (الخيمة، نوبة الحراسة، فريق الحراسة، قائد الكشف، الأناشيد معسكر.... وغيرها من الأسماء والعبارات على الكشف، كما تضمن النص أفعال

يقوم بها الكشف مثل: (يؤدي، ينشد، التقط (الصور) وهي كافية في نظرنا ليتمكن التلميذ من التعبير عن موضوع الكشف.

لغة النص سهلة مفهومة في عمومها بالنسبة لمعظم التلاميذ باستثناء بعض المفردات الصعبة التي قدّم الكتاب شرحا لها في الصفحة الخاصة بشرح المفردات الغامضة وهي: **معسكر بالخلاء**: مكان يجتمع فيه الكشف خارج المدينة - **شردت**: انفصلت عن القطيع - **معقّم**: مطهر - **آثار أقدام** بمعنى علامات أقدام. هذا ولم يكن تحديد العبارة الأخيرة (آثار أقدام) كمفردة غامضة تحديدا صائبا لأنها معروفة عندهم فلم يجد أغلب التلاميذ صعوبة في فهم معناها.

أما التدريب الوارد في نشاط "أثري لغتي" فقد كان الهدف منه هو التمييز بين المفردات التي تنتمي إلى الحقل المعجمي الخاص بالحماية المدنية والمفردات التي تنتمي إلى الحقل الخاص بالكشف من بين هذه القائمة المقترحة:

تنظيف الغابات، التدخل عند حدوث الزلازل، إطفاء النار، الاستعراض في الحفلات، الرسمية، إنقاذ الغرقى، تنظيم المخيمات الصيفية، حماية البيئة، مكافحة التلوث، حفظ الأناشيد الوطنية، التدخل عند الفيضانات، تصليح المصاعد، التدخل عند حوادث المرور، حماية الحيوانات، مساعدة العجزة، القيام باستعراضات موسيقية، إسعاف المرضى.

6-4 الحقل المعجمي الخاص بالبحار: من خلال نص قصة الحيتان الثلاثة ص 64-65.

الأفعال	الأسماء
يصطاد(2).	الصيد(2) - صياد كلب البحر - ألاسكا - مياه البحر - الحيتان(10) - سطح الماء - سفينة.

الجدول رقم 4-4-

ورد في عنوان نص "قصة الحيتان الثلاثة" مفردة "قصة" التي أثرت تأثيرا إيجابيا في جلب وفت انتباه التلميذ وتدور أحداثها في منطقة "ألاسكا" أين يعيش صياد "كلاب البحر" الذي يكتسب قوت يومه من الصيد، في يوم من الأيام يذهب للصيد كعادته ليصادف "الحيتان الثلاثة" التي كانت حبيسة في الجليد يعمل جاها لإنقاذها.

لغة النص سهلة ومناسبة للمستوى المعرفي اللغوي لتلاميذ السنة الخامسة كما أنّ ورود نسبة كبيرة من المفردات الشائعة عندهم أدى إلى استيعاب مضمونه، أما المفردات الوظيفية لحقل البحار فقد دونها في الجدول رقم (04) والذي يتضح من خلاله قلة عددها بحيث تكاد تنعدم فيه مفردات الرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بالبحار، فقد أحصينا منها تسعة أسماء وهي: (الصيد، كلب البحر، مياه، صياد كلب البحر، الحيتان، سطح الماء، السفينة... وغيرها من المفردات المذكورة في الجدول ، كما أحصينا فعلا واحدا فقط وهو الفعل (يصطاد) وهذا قليل كما قلنا مما أدى فقر المعجم الخاص بالأفعال في هذا النص.

ويعود السبب في قلة الرصيد الوظيفي الخاص بالبحار في نظرنا للنص الذي تم اختياره فقد كان التركيز على الطابع القصصي دون التركيز على المضمون لذا كان لابدّ من التصرف في لغته بما يتناسب والحقل المعجمي المستهدف، كما يعود السبب أيضا إلى ظاهرة التكرار التي شوّهت لغة النص، فقد تكررت مفردة (الحيتان) عشر مرات وهذا كثير، وهو تكرار لا مبرر له لأنها ليست جديدة على قاموسه اللغوي فتكرارها كان من باب تعليم التلميذ أسلوب التكرار.

هذا وقد تضمن النص بعض المفردات الصعبة التي قدم الكتب شرحا لها والتي جاءت على هذا النحو: **الاسكا** بمعنى منطقة في أمريكا الشمالية يكثر فيها الثلج والجليد - **متورمة**: بمعنى منتفخة - **احتشد**: بمعنى اجتمع - **قناة**: بمعنى ممرّ - **الاسمنت المسلح**: بمعنى الإسمنت الذي يُستعمل في البناء - **أدرك**: بمعنى أحسّ، وقد لفت انتباهنا الشرح المقدم للفعل (أدرك) وذلك بتقديم المرادف (أحس) لتعريفه إلا أننا لم نجد هذا التعريف في المعاجم فكل معاني الفعل (أدرك) التي قدمتها المعاجم اللغوية جاءت على هذا النحو: "أدرك يُدرك، إدراكًا، فهو مُدرك، والمفعول مُدْرَك (للمتعدّي)، أدرك الصَّبِيّ: بلغ الحُلُمَ، بلغ سنَّ الرِّشد، أدركتِ الثَّمَارُ: نَضِجت، أدرك الشَّخْصُ/ أدرك الشَّيْءَ: لحقه وبلغه وناله "أدرك حاجته: قضاها - أدرك الإسلام: عاصره ولحقه - أدرك القطار: ركب، لحقه - ما كلّ ما يتمنى المرء يدركه ... تأتي الرياح بما لا تشتهي السفن - {لَا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ} ما لا يُدرك كلّهُ لا يُترك جُلّه: الحثّ على تحصيل ما يمكن تحصيله حتى ولو كان قليلاً، أدركه البصر: أحاط به " {لَا تُدْرِكُهُ الْأَبْصَارُ وَهُوَ يُدْرِكُ الْأَبْصَارَ}:

لا تدرك الأبصار كنه حقيقته"، أدرك الأمر الشخص: وافاه، نزل به "أدركه الهلاك/ الموت - {أَيْنَمَا تَكُونُوا يُدْرِكُكُمُ الْمَوْتُ} - {حَتَّى إِذَا أَدْرَكَهُ الْعَرَقُ قَالَ ءَامَنْتُ}"، أدرك الشيء ببصره: رآه، أدرك المعنى بعقله: فهمه وتصوره، عقله على الوجه الصحيح "رَجُلٌ مُدْرِكٌ لما يقول"، أدرك عليه خطأه: أصلحه، أدرك عليه الشيء: آخذه ولامه عليه.⁽¹⁾ فتقديم معاني المفردات الصعبة الواردة في النصوص القرائية بالاستعانة بالمعاجم اللغوية من شأنه ضبط المفردات وتحديد معانيها تحديداً دقيقاً.

هذا وتضمن النص مفردات صعبة غير التي حُدِّثت للشرح ومع ذلك لم يُقدم شرح لها نذكر منها المفردة المركبة (الطائرة الحوامة)، ومفردة (الكسارة) وهي مفردات الآلات التي كان من الممكن تجسيدها بواسطة الصورة التي وردت في أسفل النص، فقد دلت الصورة المرسومة باستعمال الألوان الباهتة عن الحيتان الثلاثة في شكلها المخيف وهي خارج الحفرة الجليدية على مضمون قصة أخرى غير المضمون الذي جاءت به قصة النص، فمن خلال استتقاق الصورة نفهم أنها حيتان مفترسة وهوما يحيل القارئ إلى قصة الرجل العجوز والبحر (le vieil homme et la mer) لهرنست هيمنغواي، فالاستهلاك السلبي للصورة في كتب القراءة من شأنه تحريف مضمون النص لذا فتقديم الصور في الكتب المدرسية عملية بالغة الأهمية يُتحرى فيها استعمال الألوان المناسبة للأطفال والأشكال الجميلة ناهيك عن ارتباطها بالمضمون.

أما التدريب التابع لنشاط "أثري لغتي" فكان هادفاً لما نظرا لما ورد فيه من مفردات الرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بالبحار والمتنوع بين الأفعال والأسماء مثل: (سبح، غطس، سابح، المحيط الهادىء، المحيط الهندي، المحيط الأطلسي، الحوتة، الصياد، الحيتان).

¹ - عمر، (أحمد مختار -)، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص 740.

5-6 الحقل المعجمي الخاص بالمعالم الأثرية: من خلال نص "عاصمة بلادي الجزائر" ص 82-83.

الأفعال	الأسماء
ترجع (إلى العهد).	الأحياء القديمة - الأحياء العصرية- القصة- قديمة البناء- ضيقة الأنهج- أزقتها مسقوفة- شديدة الالتواء والتعاريج- التجول- بيوتها مبنية- طراز- الهندسة العتيقة -العهد العثماني- نوافذ ضيقة- مقاه شعبية- الدور الجميلة- دار خداج العمياء- دار عزيزة- متحف- الفنون التقليدية- الشعبية- دار حسن باشا- جامع كتشاوة الشهير- الأدوات القديمة- معارض- سوق جامع اليهود- باب عزون- تمثال.

الجدول رقم -5-

يعتبر نص "عاصمة بلادي" من النصوص الإخبارية التثقيفية نظرا لما ورد فيه من المعلومات الخاصة بمدينة الجزائر العاصمة وبمعالمها الأثرية وبأحيائها القديمة والجديدة، وقد تطرق النص للحديث عن حي القصبة العريق دون إغفاله ذكر ووصفه لبعض الأحياء العصرية، وقد اتبع كاتب النص طريقة الوصف الدقيق ليتخيل التلميذ نفسه متجولا في أحياء الجزائر العاصمة القديمة منها والعصرية.

وبما أن الحقل المعجمي المستهدف من النص هو حقل المعالم الأثرية فقد تم التركيز فيه على المفردات الداخلة فيه وعددها كثير في الجدول رقم(05) فقد أحصينا أكثر من عشرين مفردة بعضها بسيط وبعضها الآخر مركب نذكر منها: (جامع كتشاوة، جامع اليهود، باب عزون، دار حسن باشا، دار عزيزة، درا خداج العمياء....) وغيرها من المعالم القديمة التي لا يعرفها التلميذ الجزائري القاطن في ربوع أخرى بعيدة عن الجزائر العاصمة، هذا ولا يمكننا الحديث عن لغة النص دون الالتفات إلى طوله المتمثل في العدد الكلي للمفردات التي بلغت (287) مفردة التي يدل أغلبها على المعالم الأثرية مثل: أزقة مسقوفة، أنهج ضيقة مقاه شعبية، الهندسة العتيقة،

الطراز العثماني وغيرها من المفردات المنتقاة بعناية ليتم تقديمها إلى التلميذ بأسلوب الوصف الدقيق للأماكن والشوارع لتجلب انتباه التلميذ.

لغة النص سهلة في عمومها مناسبة للعمر العقلي لتلميذ السنة الخامسة تخللها ورود بعض المفردات الجديدة التي لم يقدم الكتاب شرحاً لها وهي: (الغلال، غاصة، الأنهج) وهي من المفردات الجديدة التي لم يتعود التلميذ سماعها ومع ذلك لم يُقدم شرحها في الصفحة الخاصة بشرح المفردات الصعبة، فقد تم تحديد مفردات أخرى غيرها ليتم تقديم شرح لها وهي: **سفح الجبل**: أسفل الجبل - **الهندسة العتيقة**: الهندسة القديمة - **شاهقة**: عالية جداً - بحر **لازوردي**: أزرق يميل إلى الأخضر - **فاتنة**: ساحرة - **بوارجها الحربية**: سفنها الحربية، ولا يمكن اعتبارها كلها من المفردات الجديدة التي تتطلب تقديم شرح لها، لأن عبارة (سفح الجبل) ومفردة (شاهقة) لم تكن صعبة بالنسبة لتلميذ السنة الخامسة، المقارنة بمفردات أصعب منها مثل مفردة (الغلال) ومفردة (غاصة) التي صعب فهمها عند كل التلاميذ، فقد كان من الممكن تقديم شرح لها عوضاً من تقديم شرح لمفردة (شاهقة) وعبارة (سفح الجبل).

وقد أسهم التدريب الخاص بنشاط "أثري لغتي" في إثراء الرصيد الوظيفي الخاص بالمعالم الأثرية والتي لم تُذكر في نص "عاصمة بلادي" من قبيل: الآثار الرومانية - المسرح الروماني - المتاحف - مقام الشهيد - تيمقاد.

6-6 الحقل المعجمي الخاص بالاحتفالات الوطنية: من خلال نص: من تقاليدنا ص 86 - 87.

الأفعال	الأسماء
تحتفل - تجتمع (قبائل) - تدوم (الاحتفالات) - يُقام (استعراض) - تستمر (الاحتفالات) - تنشط تعرض (الزراعي) - تمثل (المنطقة) - تُنظم - يتغنّى (الشعراء) - يفتخرون (بالأجداد).	الاعتزاز بالتقاليد - إحياء الأعياد المحلية - المناسبات الدينية - المولد النبوي الشريف - عاشوراء - الاحتفال بفصل الربيع - موسم الحصاد والدرس - عيد الربيع - العيد السنوي تافسيث - السائحون - الأفراح - الأهازيج (3) - الاستعراضات الراقصة - عروض - الفرق الفلكلورية - التقليدية - معارض للصناعات التقليدية والحرفية - حلول - ذكرى -

استعراض- التوارق- زغاريد النساء- توزيع
الصدقات والزكاة للفقراء والمساكين- تقديس-
أجواء الفرحة- الابتهاج- أغاني- تاغيت-
التظاهرات- فرق الغناء- الرقص الشعبي-
الفرسان - التآخي والتصالح- عيد الزربية-
الحرفيون- زيارات سياحية- عيد الفروسية-
الشعراء- الوطن- البطولات.

الجدول رقم -6-

يعكس الجدول رقم (06) طول النص المعنون "من تقاليدنا" الذي أحصينا فيه (388) مفردة والذي تم اختياره لتعريف تلميذ السنة الخامسة بالرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بالاحتفالات الوطنية، وذلك من خلال تطرق النص إلى موضوع الأعياد الوطنية العديدة التي يحتفل بها الشعب الجزائري، وقد تم ذكرها في الجدول رقم (06) على هذا النحو: (عاشوراء، المولد النبوي الشريف، عيد الزربية، قدوم الربيع(تافسيث) وكلمة تافسيث مأخوذة من الأمازيغية ولم تكتب بشكلها الصحيح فمعظم التلاميذ نطقوها نطقا فيه من التحريف ما لفت انتباهنا، والصواب هو تَفْسُوثُ (tafsuth) فقد تم إبدال حرف الثاء بحرف التاء مما أدى إلى تحريف في نطقها.

هذا وتميزت لغة النص بالثراء المعجمي من ناحية الأفعال والأسماء الدالة على حفل الاحتفالات الوطنية ومن الأفعال نذكر: (تحتفل، تدوم، تقام، تعرض، تستمر، يجتمع، تتشط، يفخر، يتغنى) وهي كلها مفردات شائعة عند تلميذ المستوى الخامس باستثناء الفعل (يتغنى) الذي فهمه التلاميذ بمعنى غنى، يغنى من (الغناء) ومع ذلك لم يتم تحديد الفعل (يتغنى) لتقديم شرح له في الصفحة الخاصة بشرح المفردات.

أما الأسماء والعبارات الجديدة بالنسبة لتلميذ السنة الخامسة هي: الفرق الفلكلورية، الاستعراضات الراقصة، التظاهرات، الرقص الشعبي، الأهازيج،... وغيرها من المفردات الكثيرة التي ساهمت في إثراء الرصيد الوظيفي الخاص بحفل الاحتفالات الوطنية، إلا أن كثرتها يدخل في باب الحشو لأن تقديم الكم الكبير من العناصر اللغوية في النص الواحد للتلميذ يؤدي إلى حشو ذهنه التلميذ بما لا

طاقة له وهو أحد الأسباب التي تؤدي إلى عدم ترسيخها في أذهان أغلب التلاميذ، كما أن كثرتها أدى إلى صعوبات في فهم لغة النص المر الذي تطلب تبسيطها من خلال تقديم شروح لبعض المفردات الغامضة والتي حُددت بست مفردات وردت على هذا النحو: **من شيم الجزائريين**: بمعنى من خصال الجزائريين - **حقب زمنية متعاقبة**: بمعنى فترات متتالية - **الأهقار**: بمعنى جبل في جنوب الجزائر - **التظاهرات الفلكلورية**: بمعنى العروض والاحتفالات الشعبية - **تقديسهم**: بمعنى حبهم الشديد - **تتبارى**: بمعنى تتنافس - **الأهازيج**: بمعنى الأغاني الجماعية، هذا وقد لفت انتباهنا تكرار مفردة (الأهازيج) في النص ثلاث مرات وهو القدر الذي يسمح بترسيخها في أذهان التلاميذ.

وعلى الرغم من تقديم شروح للمفردات والعبارات الغامضة المحددة في النص إلا أن لغة النص تضمنت مفردات أخرى غامضة غير التي تم تحديدها في النص، مثل مفردة (الأشم) المذكورة في عبارة (عاصمة الأوراس الأشم)، وكذا عبارة (حلقات الذكر والابتهال)، ومفردة (الطوارق) التي كان من الممكن استغلال الصورة الفتوغرافية الواردة النص التي جسدت مجموعة من الفرسان يمتطون خيولا استغلالا آخر وذلك باستبدالها بصورة أخرى فيها رجال ونساء (الطوارق).

هذا وقد كان الهدف من التدريب الخاص بنشاط "أثري لغتي" تعريف التلميذ بأوقات الاحتفال بالأعياد الدينية من خلال الإجابة عن سؤال خاص بربط كل مناسبة بالتاريخ المناسب لها.

6-7 الحقل المعجمي الخاص بالصحراء: من خلال نص "لوحات من صحراء بلادي" ص 90.

الأفعال	الأسماء
/	النخيل - التمر - عرجون التمر - الشمس الملتهبة - الصحراء الواسعة - التلال - الكتبان الرمليّة - حفارة النفط - الخزانات البيضاء - واحة - الجمل - فرقة شعبية - ألبسة ملونة - الرقص الحربي.

جدول رقم -7-

يُصنّف نص "لوحات من صحراء بلادي" في نوع السيرة الذاتية لأنه يتحدث عن رحلة كاتبة النص "فاطمة هيرة سيكا" إلى الصحراء الجزائري من خلال مقال كتبتة في مجلة "الأصالة" حيث قامت بسرد وقائع رحلتها من مدينة ورقلة إلى غرداية.

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (07) غياب الأفعال الدالة على حقل "الصحراء" في المقابل تم التركيز على الأسماء والعبارات الدالة على "الصحراء" والتي ذكرناها في الجدول على هذا النحو: (النخيل، التمر، عرجون التمر، الشمس الملتهبة، الصحراء الواسعة، التلال، الكثبان الرملية، حفارة النفط، الخزانات البيضاء، واحة، الجمل، فرقة شعبية، ألبسة ملونة، الرقص الحربي) وأغلبها مفردات معروفة عند تلميذ السنة الخامسة، أما الجديدة منها فهي قليلة وردت على هذا النحو: (حفارة النفط، فرقة شعبية، الرقص الحربي، التلال) والتي لم يجد أغلب التلاميذ صعوبة لفهم مدلولاتها لارتباط موضوع الصحراء بهويته فهي جزء لا يتجزأ من وطنه الجزائر.

لذا يمكن القول إنّ لغة النص سهلة بسيطة مناسبة لمستوى تلميذ السنة الخامسة باستثناء بعض المفردات الغامضة والتي قدّم شرحها أسفل النص وعددها ست مفردات جاءت على هذا النحو: **الكثبان الرملية**: بمعنى جبال من الرمل - **صوت رخيم**: بمعنى صوت جميل - **استغرق**: بمعنى دام - **يُصم الآذان**: بمعنى يُفقد السمع - **يُخيم عليها الهدوء**: بمعنى ينتشر فيها الهدوء - أصبح في وُسعنا: أصبح في استطاعتنا، وقد لفت انتباهنا ورود عبارة "يُصم الآذان" في نص القراءة المعنون "يوم حاسم" في السنة الرابعة ومع ذلك لم يُقدّم شرحها في ذلك النص مع أنها عبارة صعبة بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة ليتم تقديم شرحها في هذا المستوى؟

وهي الشروح التي ساهمت في توضيح معانيها، كما لفت انتباهنا توظيف المفردة المركبة (عرجون التمر) التي ألف التلاميذ استعمالها وسماعها في اللغة العربية الدارجة لذا لم يجدوا صعوبة في فهم معناها.

وقد أثّرت لغة النص من خلال التدريب الخاص بنشاط "أثري لغتي" بمفردات ذات العلاقة بحقل الصحراء من قبيل : قافلة، خيمة، صحراوي، آبار، البترول، الطّبي، الفنك، والناقة.

6-8 الحقل المعجمي الخاص بالأطباق المحلية والعالمية من خلال نص: سبانخ بالحمص ص 100-101.

الأفعال	الأسماء
نأكل - يفتك (الجوع) - هيا (إلى المائدة) - يلتهم (الطعام) - أنهى (طبقه) - تملأ (الطبق) - أعددت (الطبق) - قدّمت (الطبق) - مدّ (يده) - تناول (كوب).	جولة (في السوق) - السبانخ - غداء - مائدة الطعام - نعمة - الخضروات - المأكولات - الغنية (بالحديد) - فقر الدم - المعدة - الخضر - الطبق - برنامج الطبخ - الأكل الشهي - طبخة (ماهرة) - الغداء - وقت (الغداء) - الجوع - الطعام - رائحة (الطعام) - المطبخ - الأرز - الحمص - كوب - الماء - كوب ماء.

جدول رقم 8-

إنّ الهدف من برمجة نص "سبانخ بالحمص" هو ذكر منافع السبانخ لجسم الإنسان وحث التلاميذ على تناوله، من خلال قصة الولد "عصام" الذي ذهب مع أمه في جولة إلى السوق أين تلقى أم عصام بالنسوة اللواتي قدّمن لها الشكر على ما تقدّمه من وصفات الطبخ في برنامجها التلفزيوني، وخاصة طبق السبانخ الذي كانت قد أعدّته في حصص سابقة، ويحتار عصام على إعجابهن بطبق السبانخ لأنه لا يحب السبانخ، تحاول الأم إقناع ولدها بضرورة تناوله من خلال تقديمها حجج علمية المتمثلة في كونه غني بالحديد وفوائده العديدة كالوقاية من الإصابة بمرض فقر الدم.

لغة النص سهلة مفهومة لا غموض فيها تميزت ببراء المفردات والتعابير الدالة على حقل "التغذية والأطباق العالمية" وقد بينا من خلال الدول رقم (08) تنوعها بين الأسماء والأفعال، ونذكر من الأسماء: التغذية، الطبق، الغداء، الأكل، السبانخ، الحمص، الأرز، كوب،... ومن الأفعال نذكر: تناول، أكل، أعدت، حضّرت، وهي المفردات الشائعة في لغة تلاميذ الخامسة.

كما تضمن النص مفردات صعبة قدّم شرحها أسفل النص من خلال عنوان "أتعرف على معاني المفردات" وهي: يقي أجسامنا: يحفظ أجسامنا - مرض فقر الدم : مرض يُضعف الانسان كثيرا - طبخة ماهرة: طبخة حاذقة - يفتك بهم : يهلكهم - مخترقة أنفه: تصل أنفه بقوة - يلتهم الطعام:

يأكل بسرعة، اتضحت معاني بعض المفردات بعد شرحها، إلا أن التلاميذ لم يفهموا معنى (مرض فقر الدم) الذي يعتبر من المصطلحات الطبية والذي قُدِّم شرحه ومع ذلك بقي المصطلح غامضاً، فقد كان من الممكن القول "إنه مرض يصيب تركيب دم الإنسان مما يسبب شحوب بشرة المصاب". كما وردت في النص عبارة (طباخة ماهرة) التي استوعب التلاميذ معناها فلم يكونوا في حاجة إلى شرحها.

هذا وقد تضمن التدريب الخاص بنشاط "أثري لغتي" مفردات خاصة بحقل الأطباق العالمية والمحلية غير التي قُدِّمت في النص أسهمت في إثراء الرصيد اللغوي الخاص بمفردات المأكَل والتي قُدِّمت على هذا النحو: الكسكس - البايلا - البيتزا - الموساكا - الرز - البريك - السمك - النّيء - الطعمية - القهوة - العظم - الخبز - الحريرة - الجاري - تيكربابين - الرّشته - الثريد - الشخصوخة.

6-9 الحقل الخاص بالميدان الطبي: من خلال نص ابن سينا الطبيب الماهر ص 104-105.

الأفعال	الأسماء
انتشر (المرض) - أصاب (المرض) - اقتحم (المرض) - تسرّب (المرض) - ألزمه (الفراش) - يقضي (المرض) - يستفسرون (عن حال المريض) - لم يرحم (المرض) - يشتدّ (الوجع) - يداوي - يصف (الدواء) - يتناول (الدواء) - يعطيه (الدواء) - أعالج - يفحصه - تحسنت (حال) - أنصحك - وصفه - برئ.	ابن سينا - المرض - الأطباء - الوجع - الدواء - راقد - وصفة - الطب - طبيب - خليط - ألم - أسى - الشفاء - العلاج - المريض - الحمية - دواؤك - داؤك - مشفق (عن حال المريض) - تجارب (في الطب) - العلم.

جدول رقم 9-9

لقد برمج حقل الميدان الطبي في كل المستويات التعليمية بدءاً بالسنة الثالثة وصولاً إلى السنة الخامسة لأن مجال الطب والأمراض من المجالات المفهومية الصعبة التي تُقدّم بطريقة تدريجية إلا أنّ تتبعنا للرصيد الوظيفي الوارد فيها يدل على العكس، ذلك أنّ نص "ابن سينا الطبيب الماهر" المقدّم لتلاميذ السنة الخامسة سهل وبسيط لعدم ورود مفردات اختصاص الطب وخاصة منها الجديدة والمعقدة مقارنة بما ورد في النصوص القرائية المقدمة في السنة الثالثة والرابعة، بل إنّ ما قُدِّم من المصطلحات الطبية الخاصة بأنواع الأمراض وأنواع الأدوية في السنوات السابقة

أعقد وأصعب، ومنه نقرّ بعدم مراعاة أساس التدرج من "السهولة إلى الصعوبة" في تقديم النصوص فلو بُرّج نص "ابن سينا الطبيب الماهر" في السنة الثالثة لبساطة مفرداته عملاً بأساس التدرج لما وجد تلميذ السنة الثالثة تلك الصعوبات التي ذكرناها أثناء تحليلنا لنصوص الميدان الطبي المقدّمة لهم فالمصطلحات الطبية الواردة في نص "منى مريضة" ونص "سليمان والدواء الضار" -الذي بُرّج لتلاميذ السنة الثالثة- أعقد من ناحية الاستيعاب وأكثر من ناحية العدد مقارنة بما ورد في نص "ابن سينا الطبيب الماهر".

أما الرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بالطب الوارد في نص "ابن سينا الطبيب الماهر" بسيط غير معقد لأنه يُصنّف في المفردات الشائعة الخاصة بميدان الطب والتي أوردناها في الجدول رقم (09) على هذا النحو: (الطبيب، الداء، الدواء، المرض، العلاج، الصيدلية (الصيدلي)، وصفة، الوجع، الألم، الشفاء....) وغيرها من المفردات المعروفة عند تلميذ السنة الخامسة.

هذا وقد ورد في النص القليل من المفردات الجديدة الخاصة بحقل الطب التي قدّم الكتاب شرح لها وهي: **الحِمية**: بمعنى طريقة خاصة في تناول الأطعمة، وكذا الفعل **برئ** (من مرضه) بمعنى شُفي من مرضه.

كما ورد في التّدريب الخاص بنشاط "أثري لغتي" مصطلحات طبية خاصة بأنواع الأمراض كمرض السكر الرّبو، الأمراض الصّدرية، وأسماء الاختصاصات الطبية كطب الأسنان، البيطري، الطبيب الجراح، طبيب الأمراض الصدرية وقد لاحظنا أنّ تلميذ السنة الخامسة لم يجد صعوبة في استيعاب المفاهيم الخاصة بها مقارنة بمصطلحات الأمراض التي وردت في كتاب السنة الرابعة مثل: هشاشة العظام، التهابات الصدرية، فقر الدم وغيرها من الأمراض التي لم يسمع بها تلميذ السنة الرابعة.

6-10 الحقل الخاص بالأعراس: من خلال نص حفلات عرس ص 140-141.

الأفعال	الأسماء
تفرش- حفّ به- ليستمعوا- يعزف- يغني- يصفقون- يقوم(من مكانه فيرقص)- تُصَفّ(الموائد)- موكب- ينشدون- يضحكون-	العريس- إقامة عرس - الحفلات- الستائر- السجاجيد- الزرابي- جوق الموسيقى- المدعوون- الألحان- الطرب- الشاي

الأخضر- الحلويات- الحاضرين- قاعة للأكل- الأطباق المليئة بقطع اللحم- موكب كبير- البارود- العروس- المحتفلون- زغاريد متواصلة- اغتباط - أريكة (العروس)- ثياب مذهبـة - ثياب مطرزة بالفضة - تاج مرصع بالعقيق اللّماع- الأجواء البهيجة.	يمرحون- يطلقون- ترسل(زغاريد) - تُصدّر(العروس)- يستمر(الغناء) - تحيط بها (قربيات العروس)
--	---

جدول رقم -10-

أخذ نص "حفلات عرس" من الأدب الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية لصاحبه "محمد ديب"⁽¹⁾ بعد ترجمته إلى اللغة العربية، وقد تدخل المؤلفون بالتصرف في لغته واختصار فقراته بما يناسب القدرات الذهنية لتلميذ السنة الخامسة، كما أنّ الاعتماد الكتاب المدرسي -كتاب القراءة- على نصوص أدبية لكتاب جزائريين من المعايير المعتمدة في جودة التأليف المدرسي لأن نصوصها معبرة عن الواقع المعيش بكل ما فيه مظاهر الحياة الاجتماعية المختلفة، هذا ويعتبر نص "حفلات عرس" أحد الموضوعات الشيقة لأن التلميذ يميل لقراءة النصوص التي تعكس أجواء الفرح والمرح.

لغة النص ثرية في جانبها الإفرادي وخاصة الدالة منها على حفل الأعراس والتي أوردناها في الجدول رقم (10) وهي متنوعة بين الأسماء والأفعال، أحصينا منها (24) اسما و(20) فعلا، من مجموع (333) مفردة ومعظمها من المفردات والتعابير المأخوذة من قاموس الطفل لذا لم يجد أغلب التلاميذ صعوبة لفهم معانيها كما أنها متداولة وشائعة الاستعمال عندهم بالإضافة إلى دلالاتها الحسية والمرتبطة بما يشاهده في حفلات الأعراس كل هذه الأسباب أدت إلى فهمها واستيعاب معانيها مثل: الزغاريد، العرس، تتصدر العروس، الموسيقى، المدعوون، أطباق الأكل، الملابس التقليدية، فساتين السهرة، كما تضمن النص العديد من المفردات والتعابير الوظيفية الخاصة بحفل "العرس" والتي لم يتعود التلميذ على استعمالها مثل (ثياب مذهبـة، ثياب مطرزة،

1- محمد ديب: كاتب جزائري ولد سنة 1920م بمدينة تلمسان توفي سنة 2003 بفرنسا من أشهر رواياته ثلاثيته المشهورة: (La Grande maison- L'incendie- Le métier a tisser)التي ترجمها محمود سامي الدروبي إلى اللغة العربية بهذه العناوين: الدار الكبيرة- الحريق - التّول.

ثياب مرصعة بالعقيق، موكب بهيج) مما أدى إلى قصورهم في استيعاب معانيها ومع ذلك لم يتم تحديدها في النص كمفردات صعبة ليقدم شرحها في العنوان الخاص بذلك، وفي مقابل تم اختيار مفردات أخرى أقل صعوبة منها مثل الفعل (انسدل) بمعنى (نزل) في قول صاحب النص: انسدل المنديل على وجه العروس، وكذا كلمة (إكليل) بمعنى التاج الذي يوضع على رأس العروس. هذا ولم ترد في التدريبات الخاصة بنشاط "أثري لغتي" مفردات جديدة في حقل الأعراس لعدم الحاجة إلى ذلك فما قدّم منها من باب التذكير والترسيخ.

6-11 الحقل الخاص بعالم الأزهار: من خلال نص في مهرجان الزهور (ص144)

الأفعال	الأسماء
/	ضاحية الحقائق-الزهور-أجمل(زهرة)- موكب الزهور- زهور ليلك الماء البهيجة- الزنايق الحمراء- زهور دوار الشمس- زهور البنفسج- الورد- الياسمين- زهور قوس قزح.

جدول رقم 11-

يعتبر نص في "مهرجان الزهور" من النصوص الإخبارية هدفه إخبار التلميذ بمهرجان الزهور لكن دون ذكر اسم المدينة التي أقيم فيها - ذلك المهرجان - فقد اكتفى صاحب النص بالتركيز على أنواع الزهور والتي سجلناها في الجدول رقم (11) مثل: (أزهار دوار الشمس، البنفسج، الورد، الياسمين، زهور قوس قزح، زهور ليلك الماء) وهذه الأنواع غير معروفة عند تلميذ السنة الخامسة فهو لا يميز بين الأنواع المذكورة في الجدول فقد كان من الممكن استغلال الصورة المرفقة بالنص استغلالاً إيجابياً وذلك بتعويض الرسومات التي لم تكن واضحة الأشكال والألوان برسومات أخرى تجسّد أنواع الأزهار المذكورة في النص لونا وشكلا وذلك كفيل بترسيخها في أذهانهم.

وعلى الرغم من طول النص الذي بلغ عدد مفرداته (326) مفردة إلا أننا لاحظنا خلو النص من ذكر الأفعال الدالة على حقل الأزهار كعدم ذكر الفعل (قطف) والفعل (تفوح)، وكذا الفعل (يشم) لأن الأزهار بأنواعها المختلفة تتبعث منها الروائح العطرة الزكية، وهذه الأفعال تشكل رصيذا وظيفيا لموضوع الأزهار.

عدا المفردات الدالة على أنواع الأزهار فيمكن اعتبار لغة النص سهلة بالنسبة لتلميذ السنة الخامسة كما تميز أسلوب النص بال تكرار، فقد تكررت مفردة (موكب) ثلاث مرات في النص، ولم نجد مبررا لتكرارها لأنها ذكرت في النص السابق والمعنون "حفلات عرس" لذا نراه تكرار غير مفيد، أما المفردات الصعبة التي قدّم الكتاب شرحا لها هي: **شكلت لجنة**: وضعت لجنة (تم التركيز على شرح الفعل (شكلت) دون تقديم شرح مفردة (اللجنة) التي لم يفهم التلاميذ معناها) - **صدحت الموسيقى**: بدأت الموسيقى عالية - **على صفحة الماء**: على سطح الماء - **بهرهم**: أعجبهم وأدهشهم - **الفرح العارم**: الفرح الكبير - **الحشود**: جموع الناس، وقد لفت انتباهنا الشرح المقدم لمفردة (حشود) التي أغفل ذكر مفردتها (حشد) فقد كان من الممكن اعتماد ذكر صيغة المفرد الكلمة، أو صيغة الجمع أثناء شرح المفردات الصعبة لما للأمر من أهمية في تعليمية المفردات لتلميذ السنة الخامسة.

هذا وقد ورد في التدريب الخاص بنشاط "أثري لغتي" ذكر لأنواع من الأزهار التي لم تذكر في النص مثل: (النجس، الياسمين، الأقحوان، الزنجان، الزنبق، البنفسج، دوار الشمس، الورد، شقائق النعمان، الميموزا، الغرنوقي). إلا أنّ أنواعا كثيرة منها غير معروف مثل (الغرنوقي، الزنجان، النرجس، الزنبق) لأنّ أشكالها لم تُوضّح بواسطة الصور أو الرسومات ولهذا السبب لم يتوصل التلاميذ لتقديم الإجابات الصحيحة للسؤال الخاص بالتدريب.

6-12 الحقل الخاص بالمرح والسينما: من خلال نص "مسرح عرائس الجراجوز" ص 148-

149

الأفعال	الأسماء
حكي- يقوم (بأدوار) - يلعب (الدور)- يتخيل نستمع - يرى (المشاهد)- يُثير (الضحك)- يُولّد (الاعجاب)- تُحرّك (الدمى) - يتدرّب (اللاعبون)- يتمتّع.	صناعة العرائس- دمية- أدوار- خشبة المسرح- عرائس اليمين- محرك العرائس- قفاز- ستار أسود- حركات- المشاهد- مشهد مسرحي - مسرح خيال الظل - الضوء- شاشة بيضاء- محرك الدمى- العرائس الأراجوزية- حركات بهلوانية - المسرح التقليدي- عرائس الماريونيت- الخيوط والأسلاك- المتفرجون.

الجدول رقم -12-

يعتبر نص "مسرح عرائس الجراجوز" من النصوص الطويلة فقد بلغ عدد مفرداته (288) مفردة لكن على الرغم من طوله إلا أنّ التلميذ لم يمل من قراءته، ما يدفعنا للقول بأنّ النص مناسبٌ للميول القرائية لتلميذ السنة الخامسة ابتدائي، فنصوص الألعاب من النصوص التي تبعث المرح في نفوس التلاميذ وتنمي روح الخيال عندهم، تجعل التلميذ يتخيل أجواء العروض التي يقدمها محرك عرائس الجراجوز، فلموضوع النص دور مهم في عملية تلقي النصوص والإقبال على قراءتها بشغف واهتمام يسهم في تعلّم وترسيخ المفردات الواردة فيه.

كما أنّ لغة النص المفهومة ساهمت أيضا في التأثير عليهم ناهيك عن ثراءها من ناحية مفردات الرصيد الوظيفي الدالة على حقل "المسرح والسينما" والتي جاءت كثيرة ومتنوعة والتي سجلناها في الجدول رقم (12) على هذا النحو: (خشبة المسرح، الستار الأسود، مشهد، دمية، الدور، عرائس اليمين، عرائس الماريونيت، حركات بهلوانية.... وغيرها من الأسماء والعبارات ، كما تضمن الجدول ذكرا للأفعال الدالة على نفس الحقل نذكر منها: يؤدي (الدور)، يلعب (الدور)، يتخيل (المشهد)، يتمتّع (المتفرجون).... وغيرها من مفردات الرصيد الوظيفي الدالة على حقل السينما والمسرح والتي يحتاج التلميذ لتوظيفها أثناء التعبير في موضوع المسرح.

هذا وقد تميز أسلوب النص بتكرار بعض المفردات نذكر منها: مفردة (الدور) التي تكررت في النص ثلاث مرات، ومفردة (الخشب) التي وردت في النص ثلاث مرات أيضا وكذلك مفردة (الستار) التي وردت في النص مرتين وهو ما اعتبرناه تكرارا صائبا ومفيدا لكونها مفردات جديدة وأساسية لموضوع المسرح والسينما ونحن نعلم أهمية التكرار كاستراتيجية من استراتيجيات تحفيظ المفردات الجديدة.

أما عدد المفردات التي قدّم شرحها في النص هو ثمانية مفردات جاءت على هذا النحو: عرائس الجراجوز: دمي تصنع للقيام بعروض مسرحية- يخصصون دمية: يجعلون دمية لكل حكاية - هيئة: شكل - ارتداء قفاز: لبس قفاز - ستار أبيض: غطاء أبيض - يثير الضحك: يسبّب الضحك - يُولد الإعجاب: يعجب - يمضون الساعات: يقضون الساعات، وقد لاحظنا كثرة عدد

المفردات التي تمّ تحديدها في النص لتقديم شرح لها وهذا مرده لطول النص وارتباط معاني تلك المفردات بالحقول المعجمي المستهدف من النص.

إنّ ثراء الحقول المعجمي الخاص بالمرسح والسينما الذي تجسّد من خلال مفردات وتعابير نص "مرسح عرائس الجراجوز" أدى إلى الاستغناء عن تقديم مفردات جديدة في التدريبات الخاصة بنشاط "أثري لغتي" لذا كانت أسئلة التدريب تكرر للرصيد الوظيفي الوارد في النص.

6-13 الحقول الخاص بحرفة الزجاجي: من خلال نص "النفخ في الزجاج" ص 158-159

الأفعال	الأسماء
تندثر (صناعة) - يتحمل (الحرارة) - يُصنع - يُستعمل - يُكسّر - يُوضع - يذوب - ينفخ - يصل (الهواء) - يأخذ (الزجاج شكلاً) - يحفظ - يُلَوّح - يقطع.	الزجاجي - المهنة - صناعة الأواني الزجاجية - العامل - النفخ في الزجاج - نفس طويل - فرن حراري - مهنة النفخ - الحرارة - حجر ناري - الزجاج المكسر - الزجاج الذائب المتخمر - المازوت - الحطب - القوارير - الأواني الزجاجية المستهلكة - قطع صغيرة - درجة حرارة عالية - ماسورة حديدية - الهواء - طراوة الزجاج - نقطة ماء - الزجاج الحامي - ملقط حديدي - الشكل النهائي - تحفة رائعة - الحرف.

جدول رقم 13-

تعتبر نصوص محور "الصناعات التقليدية والحرف" من النصوص الصعبة والتي لم يعتبرها معظم تلاميذ السنة الخامسة شقّة وهذا حسب أجوبة المعلمين في الاستبانة⁽¹⁾، لأن تلميذ السنة الخامسة يميل كثيراً إلى قراءة موضوعات خاصة بقصص الواقع وقصص الخيال والقصص الفكاهية المسلية، أما موضوع الحرف والصناعات التقليدية يعتبر من الموضوعات التثقيفية التي تتطلب المشاهدة الحيّة لمعامل الحرف التقليدية لأنها موضوعات عملية واقعية فلا مجال لتوظيف خيال المتعلم فيها.

1- استبانة تم توزيعها على معلمي الطور الثالث والرابع الخامس من التعليم الابتدائي والتي قمنا بتحليلها في الفصل الثالث من بحثنا.

هذا قد تضمنت لغة النص مفردات الرصيد اللغوي الوظيفي والخاصة بحرفة الزجاجي وهي كثيرة في النص والتي ذكرناها في الجدول رقم (13) على هذا النحو: (الفرن، الملقط الحديدي، حجر ناري، الماسورة، الزجاج المكسّر، الأواني الزجاجية المستهلكة، الزجاج الذائب المتخمر....) وغيرها من المفردات الخاصة بأسماء الأدوات التي يستعملها الزجاجي، كما تضمن الجدول ذكرا للأفعال التي يقوم بها الزجاجي مثل: (يُنْفَخ، يُكسّر، يُذيب، يقطع، يستعمل، يصنع، يلوّح) وهي كلها أفعال ضرورية للتعبير عن الأعمال التي يقوم بها الزجاجي.

أما المفردات الصعبة في النص قليلة فقد تم تحديد أربع مفردات فقط وهي:

تندثر: تذهب وتزول -نادرين: قليلين جدا - حجر ناري: حجر يتحمّل الحرارة الشديدة - ماسورة: قطعة مجوفة من الحديد مفتوحة الطرفين.

وقد لاحظنا غموض الشرح المقدم للمفردة الأخيرة (ماسورة) فلم يفهم أغلب التلاميذ معناها على الرغم من تقديم شرح لها، كما تضمن النص مفردات أخرى غامضة غير التي تم تحديدها في النص مثل مفردة (ملقط حديدي، ذوق فني)

هذا وقد وردت في أسفل النص صورة فتوغرافية للزجاجي ماسكا شكلا زجاجيا منفوخا، وصورة أخرى لمزهريّة زجاجية، فقد كان من الممكن تجسيد الأدوات المذكورة التي لم يستوعب التلاميذ أشكالها مثل (الماسورة) و(الملقط الحديدي) و(الحجر الناري) التي قام بشرحها بعض المعلمين على أنها أدوات يستخدمها الزجاجي لصنع الأواني والمزهريات.

أما التدريبات الخاصة بنشاط "أثري لغتي" فقد كانت متنوعة وهادفة وخاصة بالنسبة للسؤال الأول الذي كان الهدف منه هو تدريب وتعويد التلميذ على استعمال القاموس من خلال البحث عن معاني المفردات الآتية: حرفة - عمل - صناعة - ابتكار - إتقان - نفخ - قطع - تدريب - هرس، وقد قدّمت المفردات مع مراعاة تشكيلها لمساعدة التلميذ في البحث معانيها في القواميس المختلفة.

كما ورد سؤال آخر هدفه هو التمييز بين الحرفيين والعُمال من ضمن هذه القائمة من المفردات: الحَدَاد - النَّحَّاس - المُوَظَّف - الإسكافي - الخَبَّاز - الزَّجَّاج - الخياط - المحامي - النَّحَّات - الدِّبَّاع - الطبيب - النَّجار - البَقَّال - الجزار - الكاتبة - الشرطي - ساعي البريد.

6-14 الحقل الخاص بالخزف من خلال نص: تبتدعان من التراب صورا ص 162-163

الأفعال	الأسماء
تشتغلان- تحملان - تطرحان - تجف- تسحقانها- ترفسانها- يستدير- تطوي- تصير(عجينة)- تملسها - تطفر- تتصاعد (الجوانب) - تغمس - يتحول(الطين)- تجف - تخط.	صناعة الخزف- الأواني الفخارية- شظايا- أوعية قديمة - قلال - قدور- جرار- أكداش من الحطب- إعداد الطين- قفاف من السَّعَف- قطع الطين- عجينة الطين- قاع الإناء- كتلة من الطين- قطعة من الخشب الصقيل- وحل مائع- حركات لولبية - تزيين الأواني - الصقيلة - زخارف حمراء- زوايا رشيقة - الريشة - انضاجها في الفرن- قدور منتصبة- تناسق الخطوط .

جدول رقم 14-

اقتبس نص "تبتدعان من التراب صورا" من الأدب الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية بعد ترجمته إلى اللغة العربية، وهو نص مأخوذ من إحدى الروايات التي كتبها "مولود فرعون" دون ذكر عنوان الرواية التي أخذ منها النص ودون ذكر اسم المترجم الذي قام بترجمة النص إلى اللغة العربية فقد كان من اللازم توثيق النص الذي يعتبر من شروط عملية تأليف النصوص القرائية وخاصة وأن النص كتب باعتماد تقنية "بتصرّف".

وقد لفت انتباهنا طول النص الذي أحصينا فيه (300) مفردة وسبب ذلك راجع إلى خاصية النصوص القصصية السردية التي يأخذ فيها الوصف الحصة الأكبر في أسلوب النص، وهو ما تجلّى من خلال الوصف الدقيق للأفعال التي تقوم بها الخالة "شهلة" والخالة "حليمة" اللتان

تشتغلان في صناعة الأواني الخزفية، هذا وقد ساهم الأسلوب القصصي الشيق في تفاعل التلاميذ مع النص وهذا ما لم نلاحظه أثناء قراءة نص "النفخ في الزجاج" الذي كتب بأسلوب مباشر. لغة النص ثرية من ناحية مفردات الرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بالخزف وهذا ما ورد الجدول رقم (14) الذي أوردنا فيه مفردات حقل (الخزف) الكثيرة مثل: القلال، قفاف من السعاف، أكداش من الحطب، وحل مائع، قدور، جرار، عجينة الطين، الريشة، الفرن،... وغيرها من المفردات الجديدة التي لا يعرفها التلاميذ لأنها غير مألوفة عندهم مثل: (قفاف من السعاف، وحل مائع، أكداش)، كما تضمن النص العديد من الأفعال التي تشكل رصيذا وظيفيا في موضوع الخزف نذكر منها: (رفس، غمس، سحق، خطّ - جفّ، رسم...) وغيرها من الأفعال الواردة في الجدول رقم (14).

ولغة النص صعبة بسبب كثرة المفردات الصعبة والجديدة التي لم يسمعها تلميذ السنة الخامسة من قبل مثل: (أكداش من الحطب، قفاف من السّعف، تطرحان قطع الطين، الوشاح، القلال، تشمّر الخشب الصقيل، الشاحبتين، ثُمّسها، زوايا رشيقة، قدور منتصبه...) وغيرها من المفردات والتعابير التي أثرت على فهم النص فهما جيدا.

أما المفردات التي قدّم شرحها في الكتاب -أسفل النص- فعددها قليل مقارنة بما ورد في النص فقد تم تحديد سبع مفردات فقط جاءت على هذا النحو: شظايا بمعنى قِطْع - تجلبانه: بمعنى تأتيان به - يستدير: بمعنى يصبح له شكل الدائرة - تطفر: بمعنى تخرج - تغمس أصابعها: بمعنى تضعهما في الطين المبلل - وحل مائع: بمعنى طين مبلل بالماء - حركات لولبية: بمعنى حركات لولبية.

وقد لفت انتباهنا تحديد مفردة (شظايا) ضمن المفردات الجديدة والغامضة التي قدّم شرح لها أسفل النص، وكانت قد وردت في "نص فوكس والحماية المدنية" الذي برمج في المحور الثاني (أسبق زمنيا في البرمجة) ولم يقدم شرحها في ذلك النص، ومن هنا يمكن القول إنّ عملية تحديد

المفردات الغامضة لا يُتحرى فيها التدقيق والترتيب من ناحية أسبقية ظهورها في النصوص القرائية.

هذا ولم تكن هناك حاجة إلى تقديم مفردات أخرى (جديدة) خاصة بالرصيد الوظيفي لموضوع الخزف، بل إن ما قُدم من خلال النص كثير يوصف بالحشو لذا ما ورد في التدريب الخاص بنشاط "أثري لغتي" من مفردات فهو من قبيل التكرار فقط كان الهدف منه ترسيخ ما ذُكر في النص مثل: الجرة، المطهارة، القدر، الكسكاس، الفنجان، الصحن، المزهرية، الطاجين، الشوكة، القلة، القلال، القدور، الطين، الفرن، زخرف، صنع، الكانون، الوحل، زين، أبدع، المطاهي، الجرّات.

6-15 الحقل الخاص بعالم البحارة: من خلال نص: "كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا" ص 173-172

الأفعال	الأسماء
نشر (أشركة السفينة).	الأسفار - السفن - أشركة - البحارة - البرّ - رحلة البرّ - القبطان - الغنائم - رئيس (البحارة) - الاتجاه (الصحيح) - الساحل - البضاعة - المرسى - رحلة.

جدول رقم 15-

لقد كان اختيار نص "كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا" موافقا للميول القرائية لتلاميذ السنة الخامسة لأنهم يميلون لقراءة قصص المغامرات والأبطال وخاصة الذكور منهم، وقد قُدم النص في طابع قصصي مليء بالأحداث التي ميّزت رحلة البحار الشهير "كريستوف كولومبوس" الذي أبحر رفقة رفاقه لاكتشاف الأراضي الجديدة.

لغة النص سهلة مفهومة بالنسبة لأغلب التلاميذ لأن معظم المفردات الواردة فيه هي من الشائعة والمعروفة عندهم، أما ما ورد من مفردات الرصيد الوظيفي الخاص بموضوع البحارة فقد أحصينا منها (15) مفردة نذكر منها: أشرعة السفينة، الغنائم، البحارة، مرسى، القبطان، البضاعة، رحلة، رحلة البر، رئيس البحارة ...، وعددها قليل مقارنة بما أحصيناه في الحقول المعجمية الخاصة بالموضوعات السابقة، وهذا في نظرنا سبب كافٍ لترسيخها في أذهان التلاميذ مما يخوّل لهم تعلمها وتوظيفها في خطاباتهم الخاصة بموضوع البحارة، كما تضمن النص مفردات جديدة قدّم الكتاب شرحاً لها من خلال "أتعرف على معاني المفردات" وردت على هذا النحو **الجزع**: بمعنى الخوف والحزن - **ركدت الريح**: بمعنى توقفت الريح - **أيقنوا**: بمعنى تأكدوا وهي مفردات جديدة لم ترد في النصوص السابقة، كما تضمن النص تعابير أدبية جديدة مثل: **(كان مولعاً بالأسفار)**: بمعنى كان يحب الأسفار كثيراً - وكذا عبارة **(يستميل الملكة)**: بمعنى يجعلها تقبل مساعدته - وهي تعابير أدبية وظيفية ستساعد المتعلم في صقل ملكة التعبير الأدبي عنده.

هذا وقد كان تكرار الرصيد الوظيفي الخاص بالبحارة من خلال نشاط "أثري لغتي" مفيداً وخاصة وأن الهدف من سؤال التدريب هو وضع الكلمات المترادفة في مجموعات، ونحن نعلم ما لأسئلة الترادف من دور في اكساب المتعلم القدرة على معرفة دلالات الأسماء والأفعال.

6-16 الحقل الخاص بالرحلات:

الأفعال	الأسماء
غادر- ودّع- اجتاز- نزل (ضيافاً) - زار (04)- يتجوّل - سار (إلى)- بلغ (مكة) - عاد.	ابن بطوطة- الرحالة (03)- الجغرافيين- أخبار الدول- البلدان- الأسفار- ميناء- رحلة- براً- طريق- المسافرين- وقت الرحيل- الركب- مدن- ركّب الحجيح- مواطن.

اختار المؤلفون نص "مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج" لتقديم الرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بحقل "الرحلات" ومن خلال مضمونه يمكن تصنيفه في نصوص المغامرة مثل النص السابق - نص كريستوف كولومبوس - وهذا ما أدى إلى تفاعل التلاميذ واهتمامهم بمضمونه كما أنّ اختيار الطابع القصصي الذي تميز بكثرة الأحداث سبب آخر لجعل النص موافقا لميول تلاميذ السنة الخامسة فقد لاحظنا إعجاب التلاميذ بشخصية ابن بطوطة⁽⁴⁾ الذي اعتبروه رجل بطل ومغامر لا يخاف ودليل ذلك البلدان الكثيرة التي زارها في زمن لا تتوفر فيه امكانيات الحياة السهلة مثل اليوم.

يعتبر نص "مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج" من النصوص الطويلة فقد أحصينا ما يقارب (404) مفردة ولعل طول النص راجع إلى الجمع بين حقلين معجميين حقل الرحلة وحقل الحج وإن كان الحقلان متداخلان إلا أنّ ورود الكثير من المفردات الدالة على مناسك الحج والبالغ عددها (16) مفردة أمكننا من فصله عن حقل الرحلة، وقد تضمن الحقل الأول (28) مفردة من الأفعال والأسماء والتعابير الخاصة بحقل الرحلة والتي أوردناها في الجدول رقم (16) على هذا النحو: (الرحالة الجغرافيين، الدول، البلدان، الأسفار، ميناء، المسافرين، مدن، الركب، غادر، ودّع، زار، سار اجتاز، لبنان، سوريا، مصر،...) ومعظمها معروفة مألوقة عند تلاميذ السنة الخامسة عدا بعض المفردات التي قدّم الكتاب شرحا لها.

وقد أسهم الحقل الثاني والخاص بألفاظ الحج في تقديم معارف دينية للتلميذ من خلال ذكر الأفعال التي يقوم بها الحجاج: كالإحرام، السعي بين الصفا والمروة، طواف الإفاضة، التلبية، صليّ أحرّم، لبّي، طاف، بالإضافة إلى تعريف التلميذ بالأماكن المقدسة مثل: بيت الله الحرام،

1- ابن بطوطة: اسمه الكامل هو محمد بن عبد الله بن محمد اللواتي الطنجي المغربي المعروف بابن بطوطة ولد سنة 1304م وتوفي سنة 1377م، لقّب بأمير الرّحّالين المسلمين وقد استغرقت رحلته 27 سنة أملى أخبار رحلته على محمد بن جزي الكلبى بمدينة فاس سنة 756هـ وسماها "تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار". للتعريف بابن بطوطة عدنا إلى موقع ويكيبيديا (<https://fr.wikipedia.org>) يوم 2015/01/18 على الساعة 14 و45 دقيقة.

المسجد النبوي، مكة، غار حراء، مكان غزوة بدر، ماء زمزم، مكان نزول الوحي وهي تشكل رصيذا وظيفيا لموضوع الحج وهو ما يعكس ثراء لغة النص.

ولغة النص مفهومة في عمومها بالنسبة لأغلب التلاميذ ميّزها تكرار بعض المفردات مثل الفعل (زار) الذي تكرر أربع مرات، ومفردة (الرحالة) التي تكررت ثلاث مرات، أما تكرار الفعل (زار) فنراه تكرارا غير مفيد لأنّ المفردة معروفة عند التلاميذ، أما التكرار الحاصل في مفردة (الرحالة) فنراه تكرارا مفيدا لأنها جديدة على القاموس اللغوي للتلاميذ، وقد تم تحديد ست مفردات غامضة ليتم تقديم شرح لها أسفل النص وهي: **آن وقت الرحيل**: بمعنى حان وقت الرحيل - **درب صغير**: بمعنى طريق صغير - **بُهر بجمالها**: بمعنى أعجب بجمالها: **اجتاز**: عبّر - **لبّي**: قال: لبيك اللهم لبيك - **طاف**: دار حول الكعبة، وقد تم تقديم الشروح الخاصة بالفعالين الأخيرين بالاعتماد فقط على الدلالة الاصطلاحية دون ذكر المعنى اللغوي الذي سيسهم في إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ.

هذا وقد كان المطلوب من التدريب الخاص بنشاط "أثري لغتي" إيجاد المفردات المترادفة من جملة الأفعال والأسماء المأخوذة من نص ابن بطوطة"، وهذا من شأنه اكساب التلميذ مفردات الرصيد الوظيفي الخاص بحقل الرحالة وحقل الحج، "فالغرض من هذه التدريبات استخدام المهارات التي اكتسبها الدارس من نص قرأه أو سمعه من المعلم... فهو إذن مقيد بما قرأ أو سمع ولا تكون الإجابة صحيحة ما لم يكن قد استوعب المادة المسموعة أو المقروءة وفهمها." (1)

وفي ختام الفصل الثاني يمكن القول:

- تعدّدت وتنوعت المحاور المبرمجة في كتب اللغة العربية للسنة الثالثة، الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي كما لاحظنا تكرار بعضها في المستويات التعليمية الثلاثة مثل "محور الميدان الطبي" الذي بُرمج في كتاب السنة الثالثة والرابعة والخامسة، إلّا أن الطريقة المتبعة في عرض

¹ - أبو بكر، (يوسف الخليفة-)، أنواع التمارين اللغوية في الكتاب في المدرسي، ص 57.

الرّصيد اللغوي الوظيفي الخاص بالطب غير دقيقة لأنه لم يتم مراعاة أساس التدرج من السهل إلى الصعب فأسهلها ورد في كتاب السنة الخامسة الذي اعتمد فيه على أساس الشيوع كما ورد أكثرها في السنة الثالثة مما أثر على عملية تعلمها عدد ها أكبر في السنة الثالثة والرابعة مقارنة بما ورد في نصوص السنة الخامسة.

- لقد أخذت النصوص القصصية حصة الأسد مقارنة بالأنواع الأخرى لأن الطفل التاسعة والعاشرة من عمره يميل إلى قراءة القصص الخيالية منها والواقعية إلا أنّ بعض القصص المقدمة في كتاب السنة الرابعة لا تتماشى مع الميول القرائية للتلاميذ، فتلميذ سن التاسعة الذي قُدمت له قصة بعنوان "الإخوة الثلاثة" والمأخوذة من القصص الإفريقي والتي يقوم فيها الإخوة بأفعال خارقة للعادة والموجودة في العالم العجائبي لا شيء إلا الفوز بقلب الفتاة "ماساكا" قصة غير مناسبة لتلميذ السنة الرابعة لأنه لا يهتم بقصص الزواج فهو يميل أكثر لقراءة قصص الخيال وقصص الأبطال، أما القصص التي قُدمت لتلاميذ السنة الخامسة أغلبها جاء مناسباً مع ميولهم القرائية لأن بعضها مأخوذة من القصص العالمية الهادفة كنص "النملة والصرصور"، وبعضها الآخر مأخوذة من الأدب العربي مع مراعاة حسن اختيار المؤلف فقد عُرف "جبران خليل جبران" بباعه الطويل في كتابة القصة بلغة سهلة والذي أخذ منه نص "من رافة الفقراء"، كما تم الاعتماد على كتاب جزائريين "كمولود فرعون" في نص "تبتدعان من التراب تحفاً" و"محمد ديب" في نص "حفلات عرس" وهي كلها من القصص الواقعية التي يميل طفل سن العاشرة لقراءتها لما فيها من دقة وحسن تصوير الواقع المعيش.

- إنّ النصوص القرائية المقدّمة لتلاميذ المستويات التعليمية الثلاثة – الثالث والرابع والخامس - من التعليم الابتدائي نصوص ثرية من الناحية الإفرادية والتركيبية، إلا أنّ أغلبها نصوص طويلة تؤدي إلى ملل التلميذ من قراءتها وهذا ما لاحظناه في حصص القراءة فمعظم التلاميذ يتوقفون أو لا ينتهون من قراءة النص خلال الوقت المخصص للقراءة الصامتة، فطول النص ومحتواه يجب أن

يتفق مع مراحل نمو التلميذ، إذ من الواضح أن نمو مهارة القراءة السريعة المفهومة يتناسب تناسباً طردياً مع نمو القدرات الذهنية والجسدية للمتعلم.

- عدم مراعاة أساس التدرج في طول النصوص القرائية المقدمة من ناحية الطول وهذا ما تبين من العملية الإحصائية قمنا بها والتي من خلالها قمنا بعد مجموع المفردات الواردة في نصوص القراءة الخاصة بالمستويات التعليمية الثلاثة والتي تراوحت بين (150 و 400) مفردة، وقد جاءت أغلب نصوص السنة الثالثة متساوية الطول مع التي قدّمت للسنة الرابعة والسنة الخامسة، لذا كان من المفروض تقديم نصوص قصيرة في السنة الثالثة لتتدرج في الطول مع كل مستوى تعليمي عملاً بأساس مراعاة الفئة العمرية المستهدفة.

- كثرة عدد المفردات الصعبة التي ترد في النص الواحد وتحديد عدد قليل منها لتقديم شرح لها من خلال عنوان "أتعرف على معاني المفردات" الذي يرد أسفل النص مباشرة وهذا ما يؤدي إلى صعوبة تعلمها واستحالة توظيفها من طرف التلاميذ، كما أنّ بعض الشروح المقدمة للمفردات غامضة وصعبة مما يؤثر على فهم معنى المفردة المشروحة ومما يتطلب تقديم شرح للشرح المقدم.

- إن الطرق المتبعة في شرح المفردات الغامضة من خلال عنوان "أتعرف على معاني المفردات" متباينة بين الترادف، التضاد، جزء من كل، أو الشرح بالمثل وكانت طريقة الترادف أكثرها وروداً في الشروح المقدمة في كتب اللغة العربية الموجهة للمستويات التعليمية الثلاثة.

- إن التكرار هو ما ميّز لغة أغلب النصوص القرائية ففي كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة مثلاً بلغ عدد النصوص ثلاثون نصاً قارب عدد مفرداتها السبعة آلاف مفردة ولكن أغلبها مكررة في النص الواحد عدة مرات، فمثلاً في نصّ سرّ خولة "تكرّر اسم "هاشم" إحدى عشرة مرة، وفي نصّ قصّة النبيّ سليمان تكرّرت مفردة "المزرعة"، ثماني مرّات، كذلك في نصّ "الاختراع الرائع" تكرّرت مفردة "الإنسان" خمس مرّات، كما تكرّرت مفردة "الطائرة" خمس مرّات وكذلك مفردة

"الفريق" التي وردت في نص "يوم حاسم" ثماني مرات، وهو ما اعتبرناه بال تكرار السلبي الذي لا فائدة منه سوى تعليم التلميذ أسلوب التكرار.

- إن عملية تحديد المفردات الصعبة في النصوص والتي يُقدّم شرحها من خلال عنوان "أُعرف على معاني المفردات" عملية غير دقيقة، فلا يُتحرى فيها ما إذا كانت المفردة الصعبة قد وردت لأول مرة في ذلك النص ولم ترد في نصوص سابقة ولم يُقدم شرح لها، وأمثلة ذلك كثيرة نذكر منها ورود كلمة "شظايا" في نص "فوكس والحماية المدنية" المبرمج في الفصل الأول ولم يتم تحديدها كمفردة صعبة، ليتم تحديدها مفردة صعبة في نص "تبتدعان من الطين تحفا" المبرمج في الفصل الثالث، كما أن بعض المفردات يقدم شرح لها في السنة الثالثة وفي السنة الرابعة، وأمثلة ذلك عديدة نذكر منها مفردة (الرحيق) التي تمّ تحديدها كمفردة غامضة في نص "الضيعة الساحرة" في السنة الثالثة وتمّ تحديدها أيضا مفردة جديدة في نص "انتقام النحلة عسولة" الوارد في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة.

- اعتماد بعض النصوص على الأساليب البلاغية التي تتطلب من الطفل جهدا لفهم اللغة الفنية التي "مما يزيد في بعد لغتنا عن مجال الاستعمال في أحوال الخطاب العفوي، لأن الملكة البلاغية التي تكتسب بالاعتماد على هذه النصوص الفنية ويُعتنى فيها بالناحية الفنية والجمالية لا يرتقي إليها المتعلم إلاّ بعد حصوله على الملكة الأولى عنده"⁽¹⁾.

- كثرة عدد المفردات الجديدة المقدمة في معظم النصوص القرائية وفي كل المستويات التعليمية وعدم تكرارها بالقدر الذي يسمح بتعلمها في النص المدروس والنصوص القرائية الموالية يعد من بين الأسباب التي تؤدي إلى عدم ترسيخها في أذهان التلاميذ.

- تؤدي التدريبات (التمارين) الخاصة بنشاط "أثري لغتي" والمرتبطة بالنص المقدم للقراءة دورا مهما في استدراك الرصيد اللغوي الوظيفي الذي لم يرد في نص القراءة إلاّ أنّ إهمال إنجازها حال

¹ - سالمى، (عبد المجيد-)، مدخل إلى علم تعليم اللغات مبادئ تعليم اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيه، ص 138.

دون أدائها للدور المنوط لها، كما ساهمت التدريبات اللغوية في إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ من خلال الأسئلة المتنوعة بين إيجاد الأضداد، المترادفات، تصنيف المفردات الحقول المعجمية ترتيب المفردات ترتيباً ألفبائياً، إلا أنّ أغلب التدريبات لا يؤخذ فيها بعين الاعتبار أساس الفروق الفردية بين المتعلمين فيتعذر أغلبهم تقديم الإجابات الصحيحة.

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية

1- منهجية البحث:

أردنا من خلال هذا الفصل التطبيقي قياس الرّصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الخاص بالموضوعات المقدمة لتلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي بالاستعانة في ذلك بالدراسة الوصفية التحليلية للرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الوارد في نصوص القراءة - الواردة في الفصل الثاني - وذلك لتسهيل عملية المقارنة بين ما ورد في تلك النصوص من مفردات وتعابير جديدة وما ورد في كتابات وأحاديث التلاميذ، كما عدنا إلى الملاحظات التي سجّلناها خلال حضورنا حصص القراءة وحصص التعبير الشفاهي والتعبير الكتابي لفهم وتحليل الأسباب التي أدت إلى توظيفهم أو عدم توظيفهم لمفردات وتعابير الرّصدين، وفيما يلي سنقدم توضيحا للمنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية.

- الحدود البشرية للعينة: اعتمدنا على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين كانوا على مقاعد الدّراسة خلال العام الدّراسي 2014-2015، والذين تراوحت أعمارهم بين سن الثامنة والعشر (8-10) سنوات وهم يتفاوتون في مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، طبقا للواقع المعيشي في مدينة البويرة⁽¹⁾، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدّراسة مئتين وأربعين (240) تلميذا موزعين على ثمانين (80) تلميذا من السنة الثالثة وثمانين (80) تلميذا من السنة الرابعة وثمانين (80) تلميذا من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

- عينة المدارس: اعتمدنا على أربع من المدارس الابتدائية المتواجدة بمدينة البويرة، والتي تعتبر من أحسن المدارس من ناحية الترتيب الخاص بالنتائج الخاصة بالامتحانات الفصلية وكذا

¹ - مدينة البويرة: تعتبر عاصمة ولاية البويرة والتي يسميها سكانها القبائليين (tuviret / تُيرُتْ) وهي إحدى ولايات الجزائر تقع شمال البلاد يحدها شمالا ولاية تيزي وزو، جنوبا ولاية المسيلة، غربا ولايتي البلدة والمدية، أما شرقا ولاية برج بوعريّج وبجاية، يتحدث سكانها العامية العربية واللهجة القبائلية، يسكن أغلب الناطقين بالعامية العربية في بعض المناطق نذكر منها: عين بسام، الأخضرية، القادرية، سور الغزلان، برج اخريص، ويقطن الناطقون بالقبائلية في بعض القرى نذكر منها: ثَقْرُتْ أو (مايو)، مشد الله، أحنيف، الأصنام، بشلول، الشرفة، حيزر وغيرها من القرى أما عاصمة الولاية "مدينة البويرة" يقطنها مزيج بين الناطقين بالعربية العامية والناطقين بالقبائلية.

معدلات الانتقال من طور الابتدائي إلى طور الإكمالي وقد أوردنا جدولاً يبين اسم كل مدرسة وعدد التلاميذ من الذكور والإناث الذين اعتمدناهم عينة لبحثنا.

الموقع	اسم المدرسة	الجنس	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
مدينة البويرة	العربي التبسي	10 ذكور 10 إناث	20	20	20
مدينة البويرة	الأخوة عوالي	10 ذكور 10 إناث	20	20	20
مدينة البويرة	مامش سعيد	10 ذكور 10 إناث	20	20	20
مدينة البويرة	قنداز أعمر	10 ذكور 10 إناث	20	20	20
المجموع	—	ع	80 تلميذ	80 تلميذ	80 تلميذ

- جدول توزيع تلاميذ العينة على المدارس الابتدائية -

1-2 أدوات البحث:

لأجل الحصول على مدونة ممثلة اعتمدنا على مجموعة من الأدوات وهي: التسجيل، الملاحظة، المقابلة، التعبير الكتابي، الاستبانة الموجهة للمعلمين، كتب اللغة العربية (القراءة) الموجهة للسنة الثالثة، الرابعة، والخامسة من التعليم الابتدائي.

- التسجيل:

بعد مقابلة الباحثة للمديرين قمنا بشرح طريقة العمل التي سنتبعها لإنجاز البحث الميداني فكانت أجوبتهم مختلفة فقد قبل بعضهم إجراء الدراسة التطبيقية في مدارسهم، بينما رفض بعضهم بحجة تعطيل سير الدروس وخاصة بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة الذين سيجتازون امتحان السنة

الخامسة في شهر ماي 2015، الأمر الذي استدعى الحصول على إذن الدخول إلى المدارس الابتدائية من مديرية التربية لولاية البويرة، وبعد أن تحصلنا على الموافقة النهائية من طرف المديرين تمّ التفاهم على طريقة العمل المتمثلة في تسجيل أحاديث التلاميذ المستويات الثلاثة - الثالث الرابع والخامس - تم تقديمنا للمعلمين الذين تفاعلوا معنا واقترحوا مساعدتنا في عملية التسجيل، وقد اقترحنا تخصيص حصص النشاطات الإدماجية وحصص التعبير الشفاهي لتسجيل أحاديث التلاميذ، وبعد ذلك قمنا بمقابلة التلاميذ وقمنا بإفهامهم الهدف من تسجيل أحاديثهم كي لا يتخوفوا من عملية التسجيل، وبعد أن اطمئن التلاميذ تمّ إفهامهم بضرورة اتباع الأسلوب الفردي في جمع أحاديث العينة، فكان السؤال يوجه إلى التلميذ بالطريقة المناسبة لفهمه وإدراكه، وقد كانت المقابلة تتم داخل الأقسام.

وقد كان لبعض المعلمين الفضل في المساعدة المقدمة من طرفهم بعد أن تمّ إفهامهم طريقة التسجيل، تتبعوا طريقتنا فقاموا بتسجيل كلام تلاميذهم في حصص التعبير الشفهي، أما بالنسبة إلينا فقد كانت تهيئة التلميذ عملية ضرورية قبل التسجيل، حيث يتم التعرف على اسمه وسنه واسماعه صوته مسجلا من أجل إزالة الخوف وزرع الثقة في نفسه. وبعد ذلك نشرع في طرح الأسئلة واستدراج كل تلميذ للكلام، وكانت عملية تسجيل الأحاديث تتم بواسطة جهاز الهاتف الذكي وتخزينها في بطاقة الذاكرة (carte mémoire) لكي يتم تفريغ الأحاديث في مرحلة لاحقة وذلك بكتابتها على الأوراق.

جرى تسجيل أحاديث أفراد العينة في الفترة الواقعة بين شهر جانفي من سنة 2015 إلى منتصف شهر ماي 2015 حيث قام بمساعدتنا بعض المعلمين والمعلمات والذي بلغ عددهم اثني عشر معلما ومعلمة، المكلفين بالتدريس في أقسام المستويات الثلاثة - التي أخذنا منها عينة الدراسة - وقد تمّ ذلك بعد إصدار التعليمات من المديرين، وهذا لغرض الانتهاء من الدراسة التطبيقية في الآجال المحددة، وبعد أن شرحنا للمعلمين والمعلمات كيفية طرح أسئلة موضوعات التعبير لكل تلميذ، قمنا بتسجيل الموضوع الأول في كل قسم من أقسام المدارس الأربعة للعينة

المختارة، وبعد الاطمئنان إلى صحة العمل شرع المعلمون والمعلمات في تسجيل أحاديث التلاميذ المستويات الثلاثة، وكان متوسط مدة التسجيل خمس إلى ثماني دقائق للتلميذ الواحد.

- **الاستبانة الموزعة على المعلمين:** قمنا بتصميم استبانة واحدة قمنا بتوزيعها على المعلمين لجمع معطيات الدراسة، والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات المتعلقة بموضوع البحث، والإحاطة به من مختلف جوانبه وذلك من خلال طرح الأسئلة المفتوحة منها أو المغلقة.

هذا وقد ساعدتنا الاستبانة الموجهة للمعلمين في معرفة الكثير من القضايا المتعلقة بتعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية، وذلك بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي صبت كلها في إطار معرفة مدى استفادة التلاميذ من الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي المقدم في نصوص القراءة لكتاب اللغة العربية، كما تضمنت أيضا اقتراحات المعلمين للوصول بالتلميذ للاستغلال الأمثل للمفردات الجديدة الواردة في نصوص القراءة.

-المقابلة:

كما اعتمدنا في الدراسة التطبيقية على المقابلة، وكان ذلك مع مديري المؤسسات الابتدائية ومعلمي اللغة العربية، والذين كان لنا معهم حديث حول الضعف اللغوي في اللغة العربية عامة وفي الجانب المعجمي خاصة لدى تلميذ المرحلة الابتدائية، فقدموا لنا بعض الأسباب المتعلقة بعدم توظيف التلاميذ للرصيد اللغوي الأساسي والرصيد اللغوي الوظيفي الوارد في نصوص القراءة لكتاب اللغة العربية، على الرغم من تكرار قراءة النص الواحد مرات عدة في الأسبوع الواحد، وهذه بعض إجاباتهم:

- إن ظاهرة الضعف اللغوي عامة والفقر المعجمي خاصة ظاهرة موجودة بالفعل عند تلاميذ المستويات التعليمية المختلفة ونسبتها كبيرة وهذا راجع إلى عدم اتباع الطرق الحديثة في التعليم.
- يظهر عجز التلاميذ في نشاط التعبير وخاصة في الشفاهي لعدم تربية الطفل في المحيط الأسري على التواصل والاقناع واستعمال الحجة.

- توظيف المعلم المستوى العامي داخل القسم أثناء التواصل مع التلاميذ مما يحفزهم على توظيف العامية للشرح أو حتى للتعبير عن حاجاتهم التعليمية وغير التعليمية.

- نقص تكوين المعلمين فالكثير منهم يُدرّسون اللغة العربية دون حصولهم على شهادة الليسانس الخاصة بتدريس اللغة العربية، فنجد منهم حاملي شهادات جامعية في الفيزياء، الكيمياء، التاريخ الإعلام الآلي وغيرها من التخصصات التي لم يتلق أصحابها تكويناً في اللغة العربية وفي طرق تدريسها مما يؤثر سلباً على عملية تعليم اللغة العربية.

هذا وتسمح المقابلة بجمع البيانات كما أنها "قد تكون ضرورية في مرحلة إعداد الاستبانة اللغوية وذلك للتأكد من أنّ الأسئلة واضحة المعنى، لا غموض فيها، تتقل المعنى الذي يقصده الباحث، ولا تتقل معنى آخر"⁽¹⁾ فلولاً المقابلة التي أجريناها مع بعض معلمي ومديري المرحلة الابتدائية لما تمكّننا من وضع بعض أسئلة الاستبانة التي ساهمت في تبيان جوانب مهمة في بحثنا.

- الملاحظة:

كانت الملاحظة التي تتم داخل الأقسام السبيل الوحيد لمعرفة الممارسات اللغوية الفعلية للمعلمين والتلاميذ على حد سواء، وقد كنا نحضر بعض حصص القراءة والتي من خلالها نسجل ملاحظات بخصوص كيفية تلقّي التلميذ للنص المقروء، وقد كنا نُدرّس بعض حصص القراءة - بإشراف المعلمين - نطرح أسئلة خاصة بفهم النص ككل وأسئلة أخرى خاصة بفهم معاني المفردات الواردة في النص المشروحة منها وغير المشروحة في الكتاب سعياً منا لاستخدام الملاحظات للتحليل في وقتها المناسب وفي موضعها المناسب أيضاً، وقد كانت حصص القراءة تليها حصص التعبير الشفهي فكانا نستغل الفرصة لتسجيل أحاديث التلاميذ داخل القسم، كما كنا

¹ - الخولي، (محمد علي-)، الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، المملكة العربية السعودية، ط1، 1988، ص145.

نركز على خصائص اللغة المستعملة بين التلاميذ مع المعلم وبين التلاميذ مع بعضهم البعض التي ميزها التداخل اللغوي الذي جاء على هذا النحو:

- استعمال العامية إلى جانب الفصحى من طرف التلاميذ أثناء تقديم الأجوبة، وكذا أثناء التواصل مع المعلم ومع بعضهم.

- إدخال عناصر لغوية من اللغة الفرنسية أثناء تقديم الأجوبة وخاصة ما تعلق بالموضوعات الخاصة بالإنترنت فقالوا (la souris) بدل الفأرة وقالوا (imprimante) بدل طابعة وغيرها من المفردات الخاصة بحقل الإنترنت المقرر لتلاميذ السنة الثالثة والسنة الرابعة أيضا.

- استعمال الفصحى أثناء الإجابة عن أسئلة المعلم فقط مع إدماج العامية فيها في بعض الأحيان.

- استعمال المعلمين للفصحى أثناء شرح الدروس، لكن تتخللها العامية للشرح أو لغير الشرح.

- عدم تنبيه المعلمين للتلاميذ أثناء استعمالهم للعامية.

- التعبير الكتابي:

إنّ هدف التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية هو اكتساب التلميذ القدرة على كتابة مواضيع ذات العلاقة بما أخذه في النصوص القرائية دون أن يرتكب الأخطاء المختلفة الإملائية منها والنحوية والتركيبية، وأثناء الكتابة في موضوع ما يكون التلميذ مقيدا بعناصر الموضوع التي يحددها المعلم ومقيدا أيضا بالوقت المخصص لحصة للتعبير الكتابي، وقد اعتمدناه للحصول على مدونة البحث لأن حصص التعبير الكتابي "تكفل تلقائية التعبير، بما يقترب من المواقف العادية للإنجاز اللغوي ممّا يسمح برصد قدرة المتعلّم اللغوية وما يعثرها من أخطاء وصعوبات"⁽¹⁾، وللحصول على المدونة المناسبة للدراسة التطبيقية كان "لابدّ من مادة لغوية

¹ - بنان، (المصطفى-)، التلقى اللغوي قراءة لسانية تطبيقية في أخطاء تلاميذ السلك الأول الأساسي، أطروحة دكتوراه، جامعة الحسن الثاني، المغرب، 2003/2002، ص157.

ينتجها المتعلّم تلقائياً كالتعبير الحر، والمقال والقصص⁽¹⁾ فحسب الباحثين فإنّ التعبير الكتابي هو أحد أهم الوسائل لدراسة السلوك اللغوي للمتعلمين، لأن نشاط الكتابة يسمح للأفراد المدروسين بالتعبير بحرية ودون رقيب مما يُتيح لهم استعمال ما يريدونه من مفردات وأساليب اللغة التي يكتبون بها.

إذن، تمثّلت أداة التعبير الكتابي في كتابة خمسة مواضيع مأخوذة من خمسة محاور، يكتب كل تلميذ خمسة موضوعات وهي نفس الموضوعات التي يكون قد تحدّث عنها خلال التسجيل، ولم نراعي أسس محددة في اختيار المحاور وكذلك في اختيار الموضوعات، فهي مأخوذة بطريقة عشوائية من المحاور المقررة في كتاب اللغة العربية لكل من السنة الثالثة، السنة الرابعة والسنة الخامسة، ما أنتج خمسة موضوعات شفوية مسجلة وخمس موضوعات كتابية لكل تلميذ في كل مستوى تعليمي، يعبر فيها كتابة لمدة 30 دقيقة في حصة التعبير الكتابي، وقد كانت عملية التسجيل أسبق من عملية الكتابة لأن حصص التعبير الشفهي أسبق من حصص التعبير الكتابي من ناحية البرمجة في التوقيت الأسبوعي الخاص بأنشطة اللغة العربية.

2- تحليل المادة المسجلة والمكتوبة:

أولاً بالنسبة للتسجيل: بعد أن تمّت عملية تسجيل الموضوعات قمنا بتفريغ المادة المسجلة إلى مادة كتابية على أوراق فخصصنا ورقة لكل موضوع الحديث كتبنا فيها عنوان الموضوع المسجل، واسم التلميذ وعمره والمستوى التعليمي، واسم المدرسة التي يدرس فيها وعنوان المحور الذي أخذ منه موضوع الحديث، وقد كنا نسجل كل ما نسمع صحيحاً كان أم خاطئاً.

ثانياً بالنسبة للتعبير الكتابي خصصنا أوراق بيضاء من نوع (أ4) خصصنا في أعلى الورقة فراغاً ليكتب فيه التلميذ اسمه وعمره ومستواه الدراسي التي ينتمي إليها ثم كتبنا أسفل هذه البيانات مباشرة موضوع الفقرة التي سيكتبها التلميذ.

¹ - الراجحي، (عبد-)، علم اللغة التطبيقي، ص56.

قمنا بتوزيع تلك الأوراق على التلاميذ في حصة التعبير الكتابي التي كانت تدوم نصف ساعة، وبعد نهاية الحصة كنا نجمع الأوراق المكتوبة.

بعد جمع المدونة (أوراق التعبير الكتابي وتسجيل الأحاديث) قمنا بمعالجتها وفقا للمراحل الآتية:

-التفريغ: وذلك بكتابة مفردات وتعابير الرّصيد اللغوي الوظيفي الخاصة بالحقل المعجمي المراد دراسته، من الأحاديث المسجلة وقد قمنا بتدوينها في أوراق وضعنا عليها عنوان الحقل المعجمي وقمنا بنفس العملية بالنسبة للمواضيع المكتوبة.

-التصنيف: حيث قمنا بتصنيف المفردات الواردة في كتابات وأحاديث التلاميذ إلى حقول معجمية واستخراج الرصيد اللغوي الوظيفي التابع لكل حقل من الحقول المعجمية المختارة للتطبيق.

-الإحصاء: بعد عملية تصنيف الأرصدة اللغوية الوظيفية حسب نوعها قمنا بحسابها وعدّها لمعرفة درجة تواترها عند تلاميذ العينة، ثمّ حساب النسب المئوية ووضعها في جداول.

-التحليل: بعد العملية الإحصائية للمفردات والتعابير وتصنيفها في حقول معجمية خاصة بكل محور تعليمي (المبرمجة في التوزيع السنوي)، قمنا بتحليل الأسباب المؤدية إلى عدم توظيف مفردات وتعابير الأرصدة اللغوية الوظيفية الواردة في النصوص القرائية، وذلك بالاعتماد على الأجوبة الواردة في الاستبانة الموجهة للمعلمين، وبالعودة أيضا إلى الملاحظات التي دوّناها في حصص القراءة وفي حصص التعبير الشفهي والكتابي.

-قواعد عد المفردات: الألفاظ والمفردات التي لا تدخل في العد:

- أعلام الأشخاص، أسماء المدن والشوارع.
- حروف المعاني (كحروف الجر، العطف، النصب، حروف النداء)
- الضمائر المتصلة سواء اتصلت بالاسم أو الفعل أو الحرف.

-قواعد عد الأسماء:

- الاسم الذي يحمل أكثر من معنى يعدّ كل منها كلمة مستقلة.
- يعد كل من المفرد والمثنى وجمع المذكر السالم وجمع المؤنث وجمع التكسير كلمة واحدة.
- يعد الاسم المتصل بضمير كلمة مستقلة بعد استبعاد الضمير، فكلمة (أبوه) يستبعد منها الضمير وتبقى كلمة أب.
- يعد الاسم المعروف بالآلف واللام كلمة واحدة فكلمة الكتاب يستبعد منها (ألف ولام) التعريف وتحسب كلمة مستقلة.
- الأعداد من واحد إلى تسعة عشر تعدّ كل منها كلمة واحدة، وكذلك ألفاظ العقود من عشرين إلى تسعين، ومئة وألف ومليون تعد كل منها كلمة مستقلة.
- يعد الاسم المنسوب كلمة مستقلة، فمثلا كلمة جزائر وجزائري تعدّ كل منها كلمة مستقلة.
- جميع المشتقات يعد كل منها كلمة مستقلة مثل كاتب، مكتوب، كتابة فعدد الكلمات هنا هو ثلاث كلمات.
- الاسم المصغر يعد كلمة مستقلة مثل كُتِيب.
- تعد الأسماء المركبة كلمة واحدة في حال دلالتها مجتمعة على مفهوم واحد كما هو الحال في (ساحة المدرسة، نشر الغسيل، هطول الأمطار، هبوب الرياح، قصف الرعد،...)
- تعد جميع تصاريف الأسماء الخمسة كلمة واحدة مثل أبوك، أباك، أبيك.
- قواعد عد الأفعال:
- يعدّ كل من الفعل المضارع والماضي والأمر كلمة مستقلة.
- الفعل الماضي المتصل بالضمير يعدّ كلمة مستقلة بعد استبعاد الضمير.
- تعدّ جميع صيغ الفعل المضارع كلمة واحدة فمثلا أكتب، ونكتب، وتكتب، ويكتب تعدّ مع يَكتب.

- تعدّ جميع تصاريف الأفعال الخمسة كلمة واحدة.
- تعدّ جميع تصاريف فعل الأمر كلمة واحدة.
- يعدّ الفعل المضارع المتصل بلام الأمر أو سين الاستقبال كلمة واحدة بعد استبعاد اللام والسين منه.

2-1 موضوعات التعبير الشفاهي والكتابي المقدمة لتلاميذ السنة الثالثة هي:

الموضوع الأول: وقد أخذناه من محور المدرسة وكان هدفه المعجمي حسب ما ورد في صفحة التوزيع السنوي للمحتوى هو تعريف التلميذ بالرّصيد الخاص بالمدرسة.

موضوع الفقرة: بعد انتهاء العطلة الصيفية عدت إلى المدرسة التي اشتقت إليها كثيرا. أكتب فقرة تصف فيها مدرستك مع ذكر ما قام به المعلم والمدير في اليوم الأول من الدخول المدرسي؟

الموضوع الثاني: أخذنا الموضوع الثاني من محور المدرسة أيضا وكان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بفصل الخريف.

موضوع الفقرة: أكتب فقرة تصف فيها الطبيعة في فصل الخريف؟

الموضوع الثالث: أخذت فكرة الموضوع الثالث من محور العائلة وقد كان الهدف المعجمي منه هو قياس الرصيد الخاص بالمنزل.

نص الفقرة: ذهبت أمك لزيارة أقاربها تركتك في المنزل مع أخيك فأخذتما ترتبان المنزل، وعند عودة أمكما فرحت بما قمتما به. أكتب فقرة تتحدث فيها عن الأعمال التي قمت بها حتى صار البيت مرتبا؟

الموضوع الرابع: أخذنا الموضوع الرابع من محور الصحة وجسم الانسان الذي كان هدفه المعجمي هو تزويد التلميذ بالرصيد الخاص بالطب.

نص الفقرة: اشتريت قطعة حلوى ولم تنتظر إلى تاريخ نهاية صلاحيتها، أكلتها في الطريق لأنك كنت جائعا كثيرا ولما وصلت إلى المنزل بدأت أعراض المرض تظهر عليك، فأخذك والدك إلى المستشفى، أكتب فقرة لا تقل عن ثمانية أسطر تتحدث فيها عن مرضك؟ وما قدم لك من إسعافات داخل المستشفى؟

الموضوع الخامس: أخذت فكرة الموضوع الخامس من محور الريف وخدمة الأرض والذي كان هدفه المعجمي حسب ما ورد في الكتاب هو تعريف التلميذ بالرصيد الخاص بأدوات الفلاح.

نص الفقرة: يزرع الفلاح أرضه لتنتج كل أنواع الخضر والفواكه. أكتب فقرة تتحدث فيها عن الأعمال والأدوات التي يحتاج إليها الفلاح في عمله؟

2-2 موضوعات التعبير الشفاهي والكتابي المقدمة لتلاميذ السنة الرابعة:

الموضوع الأول: أخذنا فكرة الموضوع الأول من محور الهوية الوطنية (الرصيد الخاص بالبطولة).

نص الفقرة: استعمرت فرنسا الجزائر ولكن الشعب الجزائري لم يبق مكتوف الأيدي، لذا خرج إلى ساحة القتال الرجال والنساء وحتى الأطفال لتحرير الجزائر. أكتب فقرة تتحدث فيها عن الاستعمار الفرنسي للجزائر مركزا عن أبطال الثورة وما قام به من أعمال بطولية أثناء الثورة الجزائرية؟

الموضوع الثاني: أخذنا فكرة الموضوع الثاني من محور التغذية والصحة (الرصيد الخاص بالأمراض).

نص الفقرة: يصاب الإنسان بأمراض كثيرة لذا يضطر لزيارة الطبيب للعلاج، أكتب فقرة لا تقل عن ثمانية أسطر تصف فيها حالك لما أصبت بمرض الزكام واذكر أنواع الأمراض التي تعرفها واسم الطبيب المختص لعلاج كل مرض؟

الموضوع الثالث: أخذنا فكرة الموضوع الثالث من محور التوازن الطبيعي وحماية البيئة لأجل قياس الرصيد الأساسي والرصيد الوظيفي الخاص بالنحل.

نص الفقرة: يستفيد الانسان من النحل من خلال العسل الذي يستعمله في مختلف حاجياته. أكتب فقرة تتحدث فيها عن مملكة النحل؟

الموضوع الرابع: أخذنا فكرة الموضوع الرابع من محور عالم الصناعة والابتكار لقياس الرصيد الأساسي والوظيفي الخاص بالتلفزة.

نص الفقرة: يعتبر التلفاز من الوسائل المهمة التي يستعملها الانسان في المنزل. أكتب فقرة لا تقل عن ثمانية أسطر تتحدث فيها عن جهاز التلفاز؟ أذكر أنواع البرامج التي تُقدّم فيها؟

الموضوع الخامس: أخذنا الموضوع الخامس من محور الرياضة البدنية والفكرية لمعرفة مدى تحكم التلميذ من الرصيد اللغوي الخاص بكرة القدم.

نص الفقرة: شاهدت على شاشة التلفاز مقابلة كرة القدم التي جمعت بين فريقنا الوطني والفريق الألماني للمرور إلى الدور الثاني في مونديال البرازيل 2014، أكتب فقرة لا تقل عن ثمانية أسطر تصف فيها مجريات تلك المقابلة؟

2-3 موضوعات التعبير الشفاهي والكتابي المقدمة لتلاميذ السنة الخامسة:

الموضوع الأول: أخذنا فكرة الموضوع الأول من محور الخدمات الاجتماعية لقياس الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الخاص بالحماية المدنية.

نص الفقرة: شبّ حريق في إحدى المنازل ما إن سمع رجال الحماية المدنية خبر الحريق جاءوا مسرعين لإخماده -أكتب فقرة تصف فيها الأعمال التي قام بها رجال الحماية المدنية لإخماد الحريق؟

الموضوع الثاني: أخذنا فكرة الموضوع الثالث من محور الهوية الوطنية والذي كان الهدف المعجمي منه هو تعريف التلميذ بالرصيد اللغوي الخاص بالصحراء.

قمت برحلة سياحية رفقة أفراد عائلتك إلى الصحراء الجزائرية، أعجبتك المناظر الطبيعية الصحراوية أكتب فقرة تتحدث فيها عما شاهدته في الصحراء؟

الموضوع الثالث: أخذنا فكرة الموضوع الثالث من محور الصحة والرياضة وقد كان هدفه المعجمي هو تعريف التلميذ بالرصيد اللغوي الخاص بالأطباق العالمية.

الموضوع: شعرت بالجوع فدخلت إلى المطبخ لتبحث عما تجده من مأكولات لتناولها. أكتب فقرة تتحدث فيها عن أنواع المأكولات التي تحضرها لك أمك وخاصة المفضلة لديك؟

الموضوع الرابع: أخذنا فكرة الموضوع الرابع من محور الحياة الفنية والثقافية لقياس الرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بالأعراس.

نص الفقرة: تلقى أبوك دعوة لحضور حفلة عرس أحد أقاربك. أكتب فقرة تتحدث فيها عن الأحداث والأجواء التي ميّزت ذلك العرس؟

الموضوع الخامس: أخذنا فكرة الموضوع الخامس من محور الرحلات والأسفار، الذي كان هدفه المعجمي هو تعليم التلميذ الرصيد اللغوي الخاص بالرحلات.

نص الفقرة: ذهب ابن بطوطة إلى مكة لأداء فريضة الحج، أكتب فقرة تتحدث فيها عن رحلة ابن بطوطة والأعمال التي قام بها حين وصل إلى الحج؟

2-1-دراسة إحصائية تحليلية لأحاديث وكتابات تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي: أول موضوع قدمناه للحديث والكتابة لتلاميذ السنة الثالثة هو موضوع "المدرسة" والذي أردنا من خلاله قياس الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الوارد في أحاديثهم وكتاباتهم لمعرفة مدى توظيفهم للرصيد الوارد في نص "التلميذة الجديدة" الذي كان مجموع مفردات الحقل المعجمي الخاص بالمدرسة هو (15) مفردة.

وقمنا بصياغة موضوع الفقرة الخاصة بالحديث والكتابة بطريقة تسمح لهم بتذكر ما ورد في نص القراءة لاستثمار الرصيد اللغوي الوارد فيه، فقلنا لهم بعد انتهاء العطلة الصيفية عدت إلى المدرسة كيف وجدت المدرسة بعد العطلة؟ تحدث عما جرى في اليوم الأول؟ ماهي المستلزمات التي تحتاج إليها في المدرسة، لماذا تذهب إلى المدرسة؟

فقد اعتمدنا طريقة طرح الأسئلة بحيث كنا نستتق تلاميذ السنة الثالثة للاسترسال في الحديث وقد اتبعنا الطريقة نفسها مع جميع الموضوعات ومع كل المستويات.

الموضوع الأول: الرصيد الخاص بالمدرسة.

عدد المفردات الرصيد		من 06 إلى 08 مفردات من النص		من 09 إلى 12 مفردات من النص		من 13 إلى 15 مفردات من النص	
الرصيد الخاص بالمدرسة		ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك
		64	80	62	66	57	68
النسبة		%80	%100	77.5	%82.5	%71.25	%85

الجدول رقم -1-

يعتبر الحديث في موضوع المدرسة أمرا سهلا بالنسبة لمعظم تلاميذ السنة الثالثة لما للموضوع من أهمية وارتباط بهم، أما عملية الكتابة في نفس الموضوع فقد تخللتها بعض الأخطاء الإملائية

الخاصة بالتاء المربوطة في الأفعال، أخطاء الهمزة، أخطاء التصريف وكذا بعض الأخطاء الناتجة عن التداخلات اللغوية وخاصة منها العامية مثل (أنروح، نقرأ، ننجح، واسموا) ذلك "أن الأخطاء في المراحل التعليمية الأولى تكون راجعة أكثر إلى اللغة الأولى."⁽¹⁾

وتداخل العامية مع العربية الفصحى ظاهرة قارة عند التلاميذ وبرزت أكثر في الشفهي مقارنة بالكتابي، كما لاحظنا ظاهرة تكرار الكلمة الواحدة أكثر من مرة، ولكن ما ركزنا عليه هو نسب توظيف مفردات الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الخاص بالمدرسة الوارد في نص "التلميذة الجديدة" وما ورد في نشاط أثري لغتي.

يتبين من خلال الجدول رقم(1) أن كل تلاميذ السنة الثالثة وظفوا بين (06-08) مفردات الرصيد اللغوي الأساسي الخاص بالمدرسة في كتاباتهم والتي وردت في النص المعنون "التلميذة الجديدة" وهذه المفردات هي: (المدرسة - الساحة - المعلمة - التلاميذ - شهر سبتمبر - السنة الثالثة - القسم - تلميذة) وهي مفردات سهلة متداولة عندهم لذا استرجعوها بسهولة، كما تمكن أغلبهم بنسبة (97.5%) من توظيف نفس المفردات المذكورة في أحاديثهم المسجلة، ويعود سبب استرجاعهم وتوظيفهم لها في تعابيرهم الشفهية والكتابية إلى أنها تشكل من رصيدا أساسيا في موضوع المدرسة والذي تعلموه في السنوات السابقة لذلك أصبحت شائعة عندهم وقارة، مما أدى بهم إلى استرجاعها في المهارتين دون صعوبة.

في حين انخفض عدد التلاميذ الذين وظفوا بين (09 و 13) مفردة وذلك بنسبة (77.5%) في التعبير الشفهي وبنسبة (82.5%) في حصة التعبير الكتابي، وقد أضافوا ثلاث مفردات إلى المفردات المذكورة سابقا: (الزميلات، سألت، أدرس) إلى المفردات السابقة كما كان عدد التلاميذ الذين وظفوا كل مفردات حقل المدرسة في أحاديثهم معتبرا فقد بلغت نسبتهم (71.25%)، وارتفع

¹ - لوصيف، (الطاهر -)، منهجية تعليم وتعلم اللغة، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 1996، ص 387.

عدهم بشكل ملحوظ أثناء الكتابة لتصل نسبة (85%) ولعل السبب في ذلك هو اهتمامهم بالموضوع فعلاقة التلميذ بالمدرسة علاقة وطيدة فهي بمثابة أسرته الثانية وفيها يقضي معظم وقته لذا فمفردات المدرسة أصبحت راسخة في أذهان أغلب التلاميذ، وقد أضاف التلاميذ في أحاديثهم وكتاباتهم مفردات حقل المدرسة والتي لم ترد في نص "التلميذة الجديدة" وهي: (الدروس، أتعلم، أنجح، النجاح، المحفظة، الأدوات، المدير، أراجع، أحفظ) وهي مفردات الرصيد الأساسي التي أصبحت شائعة عندهم. ومن هنا يمكن القول إن الحديث والكتابة في المواضيع المألوفة عند التلاميذ يعدّ من أحد الأسباب التي تساهم في استرجاع وتوظيف مفردات الرصيد الأساسي والوظيفي المخزن في أذهانهم.

الموضوع الثاني: الرصيد الخاص بفصل الخريف.

عدد المفردات الرصيد		من 04 إلى 08 مفردات من النص		من 09 إلى 15 مفردة من النص		من 16 إلى 25 مفردة من النص		من 26 إلى 33 مفردة من النص	
الرصيد الخاص بفصل الخريف		ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك
		67	76	53	56	26	26	00	00
النسبة المئوية		83.75%	95%	66.25%	70%	32.5%	32.5%	00%	0%

الجدول رقم -2-

يتبين من خلال الجدول رقم (2) أنّ (83.75%) من التلاميذ - وهي نسبة كبيرة - قد تمكنوا من استرجاع وتوظيف بين (4 و 8) من مفردات من حقل الخريف المذكورة في نص "في ورشة الرسم" في لغتهم المنطوقة، كما أنّ نسبة (95%) وظفوا العدد نفسه في تعابيرهم الكتابية والتي جاءت على هذا النحو: (الأمطار، فصل الخريف، الريح، الرعود، البرد، انخفاض الحرارة، أوراق

الأشجار) كما أضافت نسبة (66.25%) من التلاميذ (05) مفردات أخرى وهي: (الغيوم ، الحقول، الأشجار الصفراء، الرعد، البرق) إلى المفردات السابقة ليصل عددها (15) مفردة أثناء الحديث في موضوع الخريف، كما ارتفعت نسبتهم لتصل (70%) أثناء الكتابة في موضوع الخريف، في حين لم يوظف أي من التلاميذ العدد الكلي لمفردات الحقل المذكورة في نص القراءة والسبب هو كونها من المفردات الجديدة عليهم وغير جارية على ألسنتهم وهي العبارات ذاتها التي وجدوا صعوبة في فهم معانيها في حصة القراءة مثل: (تناثرت الأوراق، نفضت، الجرداء، تعرّت الأشجار، الضباب، الغيوم الرمادية، هطول الأمطار) كما أن أغلبها بقيت غامضة عندهم لعدم تقديم شرح لها من خلال "أتعرف على معاني المفردات"، كما أنّ كثرة عددها أدّى إلى حشو أذهان التلاميذ لذا لم يتمكنوا من تعلمها، فأعطاء القدر المناسب من المفردات الجديدة الخاصة بمجال مفهومي محدد كفيل بترسيخها في أذهانهم، كما أن بعضها من الأفعال في مثل (تناثرت، نفضت، هطلت) فالتلميذ يميل إلى تعلم الأسماء قبل الأفعال لذا لم يتمكن التلاميذ من تعلمها وتذكرها فلم تظهر لا في اللغة المنطوقة ولا في المكتوبة.

الموضوع الثالث: الرصيد الخاص بأدوات المنزل.

عدد المفردات الرصيد		من 04 إلى 08		من 09 إلى 13		من 14 إلى 19		من 20 إلى 26	
مفردات من النص		مفردات من النص		مفردة من النص		مفردة من النص		مفردة من النص	
ت.ش		ت.ك		ت.ش		ت.ك		ت.ش	
الرصيد الخاص بالمنزل		68		80		66		72	
النسبة المئوية		85%		100%		82.5%		90%	
		00		00		47		26	
		00		00		58.75%		32.5%	

الجدول رقم -3-

لقد تمكن كل تلاميذ السنة الثالثة من توظيف بين (4 و 8) من مفردات الرصيد اللغوي الأساسي الخاص بمجال المنزل وأدواته في اللغة المكتوبة، ولعل السبب راجع إلى إعجابهم وتفاعلهم مع مضامين النصوص المبرمجة للمحور والتي توزعت على نصين، الأول بعنوان "التعاون في الأسرة" والثاني بعنوان "عفاف أم صغيرة"، والتي يمكن اعتبارها نصوص شيقة وخاصة بالنسبة للإناث فالبنات تميل إلى أمها لذا تحاول القيام بالأعمال المنزلية تقليدا وإسوة بها، وهذا ما ورد في نص "عفاف أم صغيرة"، هذا بالإضافة إلى ورودها في كتاب السنة الثانية.

هذا وقد توصل أغلب التلاميذ بنسبة قدرناها ب(85%) لاسترجاع نفس العدد من المفردات في أحاديثهم وقد شكلت تلك المفردات الرصيد الأساسي لموضوع المنزل وهي: (المكنسة، الكراسي، الثلاجة، الملابس، المطبخ، الغسالة، السرير، المائدة) وهي كلها من الأسماء مما يدل على أنّ تعلم الأسماء عندهم أسهل من تعلم الأفعال.

كما أنّ نسبة (82.5%) من التلاميذ أضافوا خمس مفردات وهي: (نشر الغسيل - الصحون - الغرفة - تلميع الأحذية - أغسل) في اللغة المنطوقة، أما في اللغة المكتوبة فقد ارتفع عددهم ليبلغ نسبة (90%) والمفردات التي أضيفت ليست جديدة عليهم عدا المفردات المركبة المتمثلة في: (نشر الغسيل و تلميع الأحذية) والتي تعلموها من خلال نص "التعاون في الأسرة" واسترجاعهم لها كان بسبب تركيزهم في عملية الكتابة وإحساسهم بالراحة فلا رقيب عليهم.

كما تبين من خلال الجدول أعلاه انخفاض عدد التلاميذ الذين وظفوا بين (14 و 19) مفردة لتصل نسبتهم إلى (32.5%) في اللغة المنطوقة ونسبة (58.75%) في اللغة المكتوبة أما المفردات التي أضافوها هي: (الصحون، درج الأحذية، الشرفة، أمسح، المنشفة، أرتّب).

بينما لم يتوصل ولا تلميذ من تلاميذ السنة الثالثة لاسترجاع وتوظيف مجمل المفردات الواردة في النصين المبرمجين والخاصة بحقل المنزل ولعل السبب هو كثرتها فقد بلغ عددها الكلي (26) مفردة ومع هذا استطاع معظم التلاميذ توظيف (19) مفردة كحد أقصى، كما أنّ المفردات التي لم

يوظفها يمكن اعتبارها جديدة ليست مألوفة عندهم وهي: (العصيدة، الغلاية، الحليب المجفف، المرّضعة نفّس الغبار، المغطس، بلاط) وهي المفردات التي وردت في النص الثاني.

ومنه يمكن القول:

- إنّ تعلم الأفعال الجديدة يأتي في المرتبة الثانية بعد تعلم الأسماء الجديدة.
- كلّما كان مضمون النصّ موافقا لميول التلميذ كلما كانت أحاديثه وكتابات ثرية معجميا.
- كلما كان مضمون النص مرتبط بالواقع المعيش كلما كانت عملية تعلّم المفردات الجديدة الخاصة به سهلا.
- كلما كثر عدد مفردات الحقل المدروس كلما اكتسب التلميذ القدر القليل منها.
- كتابات وتعبير الإناث أكثر ثراءً في الجانب المفرداتي مقارنة بالذكور حين يكون الموضوع مرتبط باهتمامات البنات كموضوع أعمال المنزل الذي يعتبر من الموضوعات التي تميل إليها البنات.

الموضوع الرابع: الرصيد الخاص بحقل الطب

عدد المفردات الرّصيد		من 08 إلى 10		من 11 إلى 16		من 17 إلى 20		من 21 إلى 30	
		مفردات من النصّ		مفردة من النصّ		مفردة من النصّ		مفردة من النصّ	
الرّصيد الخاص بالطب		ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك
		62	72	36	48	15	23	00	00
النّسبة المئوية		77.5%	90%	45%	60%	18.75%	30%	0%	0%

الجدول رقم -4-

لقد بلغ عدد مفردات حقل الطب (30) مفردة والتي تشكل الرصيد اللغوي الوظيفي لأنها خاصة بمجال مفهومي معقد بالنسبة لتلميذ السنة الثالثة في لغة الاختصاص، كما أن عددها يتجاوز بكثير قدرة التلميذ على تعلمها، وقد توزعت مفردات الرصيد الوظيفي لحقل الطب على نصين، الأول بعنوان "سليمان والدواء الضار" الثاني بعنوان "منى مريضة"، وعلى كثرة عددها إلا أن معظم التلاميذ تمكنوا من توظيف بين (8-10) مفردات فقط في اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة التي جاءت على هذا النحو : (الطبيب، مرضت، الممرض، المستشفى، الدواء، الزكام، أتالم، الحمى، شفيت، الصيدلية) وقد وظفت بنسب متقاربة فقد بلغت (77.5%) في اللغة المنطوقة و(90%) في اللغة المكتوبة وهي من المفردات الشائعة عندهم فهي تدخل في الرصيد المكتسب لذا توظيفها في أحاديثهم جاء تلقائياً. كما أضافت نسبة (60%) من التلاميذ ست مفردات جديدة إلى المفردات الأولى المذكورة، وقد ظهرت في كتاباتهم وهي من المفردات الجديدة غير جارية على ألسنتهم مثل: (الوصفة، الحقن، السماع، فحص، أقراص، أسعل) المأخوذة من نص "سليمان والدواء الضار".

بينما تمكن عدد قليل من التلاميذ ممثلين بنسبة (30%) من توظيف بين (17) و (20) مفردة في كتاباتهم إضافة إلى المفردات المذكورة عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية وهذه المفردات جديدة بالنسبة إليهم مثل: (خزانة الأدوية، كشفت (الطبيبة)، حالة خطيرة، قسم الاستعجال) لم يتمكن أغلب التلاميذ من استرجاعها لكونها مركبة فالتلميذ يتعلم ويتذكر المفردات البسيطة بطريقة سريعة خلافاً للمركبة هذا بالإضافة إلى اختصاصها، كما لم يتمكن أي من التلاميذ توظيف كل مفردات الحقل المذكورة في النصين والسبب في ذلك هو كونها من المصطلحات الطبية الصعبة، وهي كثيرة أيضاً مما أدى إلى حشو ذهن تلميذ السنة الثالثة الذي لا يقدر ذهنياً على استيعاب كل هذا القدر المقدم له من المصطلحات الطبية، كما أن أغلبها جاءت مركبة نذكر منها: (القصابات الهوائية، شروب للسعال، غسل المعدة، التهاب القصابات، ألم الحنجرة) وبعضها الآخر خاص بالأدوية مثل: تحميلات، مقويات، جرعة، شروب للسعال) ومن هنا يمكن القول:

- إنّ معظم التلاميذ تمكنوا من توظيف المفردات الشائعة لحقل الطب لأنها أصبحت جارية على ألسنتهم.
- كلما كان الموضوع في الاختصاص كلما كانت كتابات التلاميذ قليلة وأحاديثهم أقل (يميلون إلى الاختصار) لعدم قدرتهم على استرجاع المصطلحات الطبية.
- كلما كانت المصطلحات الطبية مركبة (termes composés) كلما صعب على التلميذ تعلمها ومنه استحالة ظهورها في خطابه.

الموضع الخامس: الرصيد الخاص بأدوات الفلاح.

عدد المفردات الرصيد		من 04 إلى 06 مفردات من النص		من 07 إلى 10 مفردة من النص		من 11 إلى 16 مفردة	
الرصيد الخاص بأدوات الفلاح		ت.ش.	ت.ك.	ت.ش.	ت.ك.	ت.ش.	ت.ك.
		76	80	39	46	00	00
النسبة المئوية		%95	%100	%48.75	%57.5	00	00

الجدول رقم -5-

لم يُظهر تلاميذ السنة الثالثة حماساً أثناء الحديث في موضوع "أدوات الفلاح" كما لم يُظهروا حماساً واستجابة خلال حصة القراءة الخاصة به، وهذا يعود لأسباب عدة يمكن إجمالها في هذه النقاط:

- ابتعاد الموضوع عن الواقع المعيش فالطفل الذي يعيش في المدينة لا يهتم بالفلاحة والزراعة فهو يميل لقراءة الموضوعات الخاصة بالحياة في المدينة.

- كثرة المفردات الجديدة الخاصة بحقل أدوات الفلاح فهي على كثرتها في نص القراءة "في حديقة المنزل" لذا لم يستطع أغلب تلاميذ السنة الثالثة تعلّمها واسترجاعها.
- عدم شرح وتجسيد الأدوات الخاصة بالفلاحة بصور أو رسومات من خلال الصورة الواردة في نص "في حديقة المنزل" ما جعل تذكرها وتوظيفها من طرف أغلب التلاميذ أمرا صعبا.
- كل هذه الأسباب مجتمعة أدت إلى ضعف رصيدهم اللغوي الوظيفي الخاص بالفلاحة وبأدوات الفلاح والنسب الموجودة في الجدول تشير إلى ما ذكرناه فكلهم تمكنوا في حصة التعبير الكتابي من توظيف بين (01) و (07) مفردات حقل أدوات الفلاح وهي: (نقش الأرض - المعدنوس - الجلبانة - الفراولة - البذور - الفلاح - غرس)، وكونها من المفردات الشائعة سهّل عملية استرجاعها.

بينما أضافت نسبة قليلة من التلاميذ قُدّرناها بـ(48.75%) في اللغة المنطوقة و بنسبة (57.5%) في التعبير الكتابي ثلاث مفردات إضافة إلى المذكورة وهي : (السماذ-الفاصولياء - المرش) وبذلك توقفت تعابيرهم الشفاهية والكتابية عند هذا العدد أي (10) مفردات فقط من مجموع (16) مفردة المذكورة في حقل الفلاحة، كما لم يتمكن أي من التلاميذ توظيف كل مفردات الرصيد اللغوي الوظيفي بكامله الوارد في نص القراءة، أما المفردات التي لم يسترجعوها هي: (المجرفة، المنقلة، القادوم، أثلام، شجيرات، الشتلات) وهي مفردات جديدة بالنسبة إليهم، كما أنها خاصة باختصاص الفلاحة الذي لا يمت بصلة مع التلاميذ الذي يعيشون في المدينة وهو حالهم لذا يمكن تصنيف هذه المفردات في قائمة المفردات الخاملة التي يعرف التلميذ معناها ولكنه لا يوظفها.

2-2 - دراسة وتحليل كتابات وأحاديث تلاميذ السنة الرابعة:

الموضوع الأول الموضوع الأول: من المحور (الهوية الوطنية)

عدد المفردات الرصيد		من 7 إلى 10		من 11 إلى 17		من 18 إلى 21		من 22 إلى 30	
مفردات من النص		مفردات من النص		مفردة من النص		مفردة من النص		مفردة من النص	
الرصيد الخاص بالبطولة		ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك
		65	80	61	68	32	36	00	00
النسبة المئوية		%81.25	%100	%77.5	%85	%40	%45	%0	%0

الجدول رقم -1-

أخذ الحديث في موضوع أبطال الثورة الجزائرية ووصف أعمالهم البطولية من التفاعل حيزا معتبرا في نفسية تلاميذ السنة الرابعة الأمر الذي أدى استرجاع وتوظيف كل تلاميذ العينة بين (7-10) مفردات من الحقل لما طلب منهم الكتابة في الموضوع كما أنّ أغلبية التلاميذ ممثلين بنسبة (%81.25) تمكنوا من توظيف العدد نفسه في تعابيرهم الشفهية، وهي كلها من المفردات الشائعة عندهم نذكرها على هذا النحو: (البطل(ة)، المجاهد(ة)، المعركة، الشهداء، الشجاعة، السلاح، الاستقلال، حارب(ت)، الجيش، الاستعمار الفرنسي) ولأن موضوع التعبير مرتبط بتاريخ بلدهم فنجدهم يعبرون حديثا وكتابة بأكبر قدر من المفردات التي تعكس كلّ ما يختلج بداخلهم اتجاه وطنهم.

كما توصلت نسبة من التلاميذ والتي قُدرت بـ (%77.5) إلى إضافة سبع مفردات إلى المفردات الأولى المذكورة أثناء الحديث في موضوع الثورة والبطولة، كما ارتفعت نسبتهم لتبلغ (%85) في اللغة المكتوبة، أما المفردات التي أضافوها هي: (المقاومة - الظلم - الهزيمة - حب الوطن -

الجرحي - الجبل - كافح)، كما أضافت نسبة قليلة منهم قدّرها بـ(45%) بالنسبة للتعبير الكتابي و(40%) بالنسبة للتعبير الشفهي أربع مفردات من التي وردت في النصوص القرائية المبرمجة ونذكرها على هذا النحو: (طلقات نارية، الواجب الوطني، انتصار، المقاومة) وهي جديدة غير جارية على ألسنتهم، لم يتم برمجة حقل "الثورة والبطولة" في مستوى السنة الثالثة فقد تمت برمجته بالمراعاة للنمو العقلي لتلميذ السنة الرابعة.

ولم يوظف أي من التلاميذ العدد الكلي لمفردات الرصيد الوظيفي الوارد في النصين وهي كثيرة نذكرها على هذا النحو: (المحتل، المقاومة الشعبية، الحياة القاسية، الطغيان، قاد(المعركة) يقبل، لا يدبر، راية المقاومة، السلم، الظروف الصعبة، الإيمان بالنصر، قاوم، المحتل، المكان المحاصر) وهي مفردات وتعابير كثيرة لذا لم يتمكن التلاميذ من استرجاعها، كما أن بعضا منها يدل على معاني مجردة يصعب على التلميذ فهما مثل الطغيان، الإيمان بالنصر فتلميذ السنة الرابعة يفهم معنى (الإيمان) الخاص بالجانب الديني وهو الإيمان بالله وبكتبه وبرسله...، أما عبارة (الإيمان بالنصر) تؤدي معنى آخر لم يفهمه التلميذ لأنه يفهم المعاني الحسية أكثر من المعاني المجردة.

إنّ نسب توظيف التلاميذ للرصيد الوظيفي الدال على "الثورة والبطولة" كانت معتبرة فقد تمكن أغلب تلاميذ السنة الرابعة من توظيف (16) مفردة من مجموع (30) مفردة الواردة في الحقل المعجمي الخاص بالثورة والبطولة" ولعلّ السبب يعود إلى برمجة نصوص مستمدة من التاريخ الجزائري فرأينا أنّ النص الأول المسوم "البطلة لالة فاطمة نسومر" والثاني والمسوم "الشهيدة مليكة قايد" من النصوص التي تركت أثرا في نفوسهم مما ساهم في تعلمهم وتوظيفهم مفردات الثورة والبطولة، فحين يكون موضوع التعبير معبرا عن الهوية الوطنية أو الانتماء التاريخي يكون الحماس في الكلام والكتابة، الأمر الذي يحفز عملية استرجاع وتوظيف المفردات والتعابير التي قرأها في النصوص القرائية المرتبطة بالموضوع، فكلما كان المطلوب متعلقا بقصص البطولة

التي يفضل تلميذ السنة الرابعة قراءتها كلما كانت عملية الاسترجاع والتوظيف للمخزون المفرداتي أحسن.

الموضوع الثاني:

عدد المفردات الرصيد		من 08 إلى 13	من 14 إلى 17	من 18 إلى 20	من 21 إلى 28
مفردات من النص		مفردات من النص	مفردة من النص	مفردة من النص	مفردة من النص
الرصيد الخاص بالطب		ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك
		60	66	58	64
النسبة المئوية		75%	82.5%	72.5%	80%

الجدول رقم -2-

تعمدنا تقديم الحقل المعجمي الخاص بالطب لأنه بُرمج في السنة الثالثة فافتراضنا أن يكون التلميذ في السنة الرابعة متمكنا من الرصيد الوظيفي الخاص بموضوع الطب وخاصة في مهارة الكتابة ذلك أن المحادثة تدخل فيها اعتبارات كثيرة تحيل دون بلوغ المتكلم هدفه كالحجل، القلق.

فقد تبين من خلال الجدول رقم (2) أن موضوع "الطب والأمراض" لم يعد جديدا بالنسبة إليهم ودليل ذلك توظيفهم في المهارتين لمصطلحات الطب الشائعة عندهم كالحمي، والزكام، الدواء، المرض، الشفاء، السعال، وغيرها من المفردات التي أخذها من قاموسه الذهني، و يُظهر الجدول أنّ نسبة (75%) من التلاميذ تمكنوا من توظيف بين (8-13) مفردة في حصة التعبير الشفهي كما أنّ نسبة (82.5%) وهي تمثل أغلب التلاميذ الذين عادوا إلى المفردات الموظفة في اللغة المنطوقة والتي جاءت على هذا النحو: (مرض(ت) - الأمراض - الطبيب - أعالج - الدواء - الشفاء - الجراحة - فحص - الزكام - السعال - الحمى - فحص - المستشفى) وهي المفردات نفسها

التي وردت في نصوص السنة الثالثة ما يدل على أن تكرار الرصيد الأساسي لحقل الطب في السنة الرابعة تكرار مفيد فقد نشأ عند تلميذ السنة الرابعة رصيد لغوي وظيفي خاص بحقل الطب.

وقد ارتفعت نسبة التلاميذ لتصل (72.5%) في اللغة المنطوقة و (80%) في اللغة المكتوبة أثناء توظيفهم (17) مفردة مأخوذة من النصوص المبرمجة وهذه المفردات هي: (تسوس الأسنان - سيلان الأنف - عملية جراحية - العلاج) وهي المفردات التي وردت في نص "سليمان والدواء الضار" ونص "منى مريضة" في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة والتي تكررت في نص "الحمى الخطيرة" ونص "البرتقال غداء ودواء" في الكتاب المقدم للسنة الرابعة ما سمح بجريانها على ألسنهم.

هذا وقد تمكنت فئة قليلة من التلاميذ فُدرت بـ (47.5%) من توظيفهم في اللغة المكتوبة بين (17-20) من المفردات المركبة والجديدة عليهم في حقل الطب وهذه المفردات جاءت على هذا النحو: (المخاط، الوقاية من المرض - نقص الفيتامينات).

بينما تبقى نسبة كبيرة من مفردات وتعابير حقل الطب وخاصة الجديدة على تلميذ مستوى السنة الرابعة صعبة عليه لأنها خاصة بأنواع الأمراض والتي لم تترسخ في أذهانهم فلم تظهر لا في اللغة الشفهية ولا اللغة المكتوبة وقد جاءت على هذا النحو: (مرض فقر الدم، تشوهات العظام، التهاب الفم واللسان، الأمراض الصدرية، الأمراض التنفسية، إجراء الجراحة) وهي كلها من المصطلحات الطبية التي يتطلب لفهمها عمرا عقليا أكبر مما هو عليه تلميذ السنة الرابعة.

وعليه يمكن القول إن تكرار الحقل المعجمي الخاص بالطب في المستويين الثالث والرابع من التعليم الابتدائي لم يكن مدروسا بإحكام فكان من الأمثل تحديد القدر المناسب من المصطلحات الطبية في كل مستوى دراسي، كما ينبغي مراعاة التدرج من السهولة إلى الصعوبة أثناء تقديمها. ومع هذا ساهم تكرار حقل الطب في المستوى الرابع في تعليمية الرصيد الوظيفي الخاص بالطب في بعض جوانبه.

الموضوع الثالث: يستفيد الانسان من النحل من خلال العسل الذي يستعمله كثيرا. أكتب فقرة تتحدث فيها عن مملكة النحل وفوائد تربية النحل؟

عدد المفردات الرصيد		من 02 إلى 04 مفردات من النص		6 مفردات من النص		10 مفردة من النص	
الرصيد الخاص بالنحل		ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك
		66	80	29	41	00	00
النسبة المئوية		82.5%	100%	36.25%	51.25%	00%	00%

الجدول رقم -3-

بلغ عدد مفردات حقل النحل الواردة في نص "انتقام النحلة عسولة" (10) مفردات ولكن على الرغم من قلتها إلا أنّ التلاميذ لم يتمكنوا من توظيفها كلّها في تعابيرهم الشفهية والكتابية فقد وظفت نسبة قليلة قُدّرت بـ(36.25%) ست (06) مفردات حقل النحل خلال تسجيل أحاديثهم، كما وظف نصف أفراد العينة نفس القدر من المفردات في حصة الكتابة والتي جاءت على هذا النحو: (النحل - الذكور - الحشرات - ملكة النحل - وضع البيض - رحيق الأزهار) ولعل السبب في تعلمها وتوظيفها هو أخذهم درس "تربية النحل" في مادة التربية العلمية، كما أنّ تكرار كلمة "الرحيق" أربع مرات في نص القراءة أدى إلى ترسيخها في أذهانهم، بينما لم يتمكن أيّ من التلاميذ توظيف المفردات الأربع: (المواد الكيميائية - مملكة النحل) - لسع - الخلية) وهي كلها مصطلحات في اختصاص تربية النحل (apiculture) هذا الاختصاص الذي يعدّ بعيدا عن اهتماماتهم ودليل ذلك عدم حماس التلاميذ أثناء تسجيل أحاديثهم في الموضوع.

ومنه نقول: إن معظم تلاميذ السنة الرابعة وجدوا صعوبة في استرجاع وتوظيف الرصيد الوظيفي الخاص بموضوع النحل في المهارتين (المحادثة والكتابة) لما فيه من الاختصاص من جهة وما فيه من بعد عن ميولهم أيضاً، لذا جاءت معظم تعابيرهم الشفاهية والكتابية شبه خالية من مفردات الحقل المعجمي الخاص بالنحل.

الموضوع الرابع:

عدد المفردات الرصيد		من 04 إلى 07		من 08 إلى 11 مفردات النص		من 12 إلى 14		من 15 إلى 22 مفردة من النص	
الرصيد الخاص بالتلفاز		ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك
66		80	62	68	33	33	00	00	00
82.5%		100%	77.5%	85%	41.25%	41.25%	0%	0%	0%

الجدول رقم -4-

تميز الحقل المعجمي الخاص "بالتلفاز" بالشراء من حيث عدد المفردات والتي بلغت (22) مفردة وردت كلها في نص "قصة التلفاز"، وأغلبها مصطلحات التقنية (termes techniques) مثل: (كاشفات ضوئية، كابل كهربائي - هوائي البث) التي لم يتوصل التلاميذ لاسترجاعها وتوظيفها في كتاباتهم وأحاديثهم.

لقد تبين من خلال النسب الموجودة في الجدول رقم (4) أن نسبة (77.5%) من التلاميذ وظفوا أثناء حديثهم في موضوع التلفاز بين (8-11) مفردة من مفردات من حقل التلفاز وهي: (التلفاز، اختراع، جهاز، شاشة، ينقل، نشاهد، الصورة، الصوت، برامج، المسرحيات، الحفلات الموسيقية) والتي وُظِّفت بنسبة كبيرة بلغت (85%) أثناء الكتابة في الموضوع نفسه.

بينما تمكنت نسبة قليلة من التلاميذ والتي قُدّرت بـ(41.25%) من توظيف (14) مفردة في اللغة المنطوقة والمكتوبة على حدّ سواء وهي نفس المفردات المذكورة في نص "قصة التلفاز" والتي جاءت على هذا النحو: (التلفاز - اختراع - جهاز - شاشة - ينقل - نشاهد - الصورة - الصوت - برامج - المسرحيات - الحفلات الموسيقية - البث - مكان التصوير - كاميرات التصوير) وهي مفردات جديدة عليهم لأنهم لم يقرؤوا نصا عن موضوع التلفاز من قبل.

هذا وقد لاحظنا من خلال أحاديث وكتابات التلاميذ ورود مجموعة من المفردات التي تنتمي إلى حقل التلفاز ولم ترد في النص المبرمج وهي: الأفلام-المسلسلات - الرسوم المتحركة - الأفلام الكرتونية -الألعاب نشرة الأخبار، وهي كلها من المفردات الشائعة لديهم والتي لم ترد في نص "قصة التلفاز" وفي المقابل ركّز المؤلفون على تقديم مصطلحات تقنية لم يتمكن أي من التلاميذ من استرجاعها مثل: (ميكروفونات للصوت - كاشفات ضوئية - كابل كهروباي - لوحة المراقبة - هوائي البث) والتي وجدوا صعوبة في استرجاعها فلم توظّف في اللغة المنطوقة وكذلك في اللغة المكتوبة نظرا لكونها في اختصاص الأعمال والأدوات اللازمة لبث برامج التلفاز، والتي تتطلب عمرا عقليا أكبر مما هو عليه تلميذ المستوى الرابع ابتدائي، كما أن عددها الكثير أعطى لنص القراءة طابع النص العلمي التثقيفي وهو من بين أنواع النصوص القرائية التي لا يميل تلميذ السنة الرابعة لقراءتها فهي تحوّل حصص القراءة التي يجد فيها التلميذ فرصة لإطلاق العنان لخياله ومعايشة أحداث القصص إلى حصص التربية العلمية التي فيها من الجدية والصرامة ما يتعب المتعلم.

ومن خلال ما تقدّم يمكن القول: إنّ عزوف التلاميذ عن توظيف الرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بموضوع التلفاز يعود إلى أسباب كثيرة نذكر منها عدم استيعاب التلميذ لمفاهيم المصطلحات الخاصة بالتلفاز، وكذا كثرة المصطلحات الجديدة الخاصة بمكونات التلفاز والخاصة بعملية البث التلفزيوني، هذا بالإضافة إلى عدم تقديم شروح لها في نص القراءة من خلال عنوان "أتعرف على معاني المفردات" وكذا عدم ورود صور أو رسوم مرافقة للنص لغرض تجسيد تلك الأجهزة.

الموضوع الخامس:

عدد المفردات الرصيد		من 01 إلى 08		من 09 إلى 16		من 17 إلى 22		من 23 إلى 30	
مفردات من النص		مفردات من النص		مفردة من النص		مفردة من النص		مفردة من النص	
الرصيد الخاص بكرة القدم		ت.ش.	ت.ك.	ت.ش.	ت.ك.	ت.ش.	ت.ك.	ت.ش.	ت.ك.
		80	80	77	80	58	61	00	00
النسبة المئوية		%100	%100	96.25	%100	72.5%	76.25%	00%	00%

الجدول رقم -5-

ورد في نص "يوم حاسم" (34) مفردة دالة على الحقل المعجمي الخاص بلعبة كرة القدم وقد ورد الجزء الأكبر منها في أحاديث وكتابات التلاميذ والذين وظفوا بين (8-16) مفردة، هذا ولم يكن الاختلاف في نسب توظيفها في المهارتين كبيراً، فقد كانت النسب متقاربة بشكل ملحوظ إذ بلغت نسبة (96.25%) في اللغة المنطوقة و(100%) في اللغة المكتوبة وقد جاءت المفردات على هذا النحو: (كرة القدم، أعلن، الحكم، الفريق، المدرجات، المتفرجون، سجل، الهدف، اللباس الملون، الشوط الأول، الشوط الثاني، اللاعبون، المباراة، يقفز، يمرر، شباك المرمى، أرض الملعب) وقد كانت أحاديث وكتابات الذكور أكثر توظيفاً للرصيد الوظيفي الخاص بكرة القدم مقارنة بالإناث، لأن موضوع كرة القدم من الموضوعات المحببة إليهم فهم يعتبرونها اللعبة المفضلة لديهم ما أدى بهم إلى الحديث والكتابة بالتركيز على ذكر كل ما يعرفونه في رياضة كرة القدم.

كما تمكن أغلبية التلاميذ ممثلين بنسبة (76.25%) من توظيف بين (17 و22) مفردة في اللغة المكتوبة وتوقفوا عند هذا العدد فلم يزدوا عنه، أما المفردات التي أضافوها إلى المفردات المذكورة هي: (المقابلة النهائية، التنافس، قميص الرياضة، جمهور غفير، التصفيق، التعادل).

هذا ولم يتوصل أي من تلاميذ السنة الرابعة لتوظيف مفردات المتبقية من حقل كرة القدم والتي ذكرت في النص على هذا النحو: (الجريدة الرياضية، راية الفريق، التصفيات بين الفرق، الصياح، هتاف الجمهور، هواة كرة القدم، الروح الرياضية، الضجيج) وهي موجودة في أذهانهم ويعرفونها وعدم توظيفهم لها هو اختيارهم للشائعة قبل الأقل شيوعا لأن المتحدث يوظف اللفظ الشائع عنده والمتداول فالأقل شيوعا إن كان محتاجا إلى ذلك، كما أن الحديث أو الكتابة في موضوع كرة القدم يتطلب وقتا لأن تفاصيل وحيثيات لعبة كرة القدم كثيرة ما أدى ببعض التلاميذ إلى اللجوء إلى الاقتصاد اللغوي وخاصة مع المفردات المركبة (mots composé) التي تتطلب جهدا أثناء الكلام.

وقد سجلنا بعضا من المفردات التي أضافوها والتابعة لحقل كرة القدم والتي لم ترد في نص "يوم حاسم" والتي نذكرها على هذا النحو: (قائد الفريق، مدرب الفريق، تسلل، ضربة جزاء) وقد تكررت بكثرة عند التلاميذ الذكور.

2-3 دراسة تحليل كتابات وأحاديث تلاميذ السنة الخامسة:

الموضوع الأول: الرصيد الخاص بالحماية المدنية.

عدد المفردات الرصيد		من 05 إلى 08		من 09 إلى 12		من 13 إلى 15		حقل الحماية المدنية (22)	
مفردات من النص		مفردات من النص		مفردات من النص		مفردة من النص			
ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك
80	80	66	78	37	39	00	00	00	00
%100	%100	%82.5	%97.5	%46.25	48.75	%00	%00	%00	%00

الجدول رقم -1-

لقد بلغ عدد مفردات حقل الحماية المدنية (22) مفردة وردت كلّها في نص واحد عنوانه "فوكس والحماية المدنية" وقد أظهر التلاميذ حماسا واهتماما أثناء التعبير عن موضوع أعمال رجال الحماية المدنية الأمر الذي انعكس إيجابا على نسب توظيفهم للرصيد الوظيفي الخاص بالحماية المدنية.

فقد تبين من خلال الجدول رقم (1) أنّ نسبة (100%) من التلاميذ وظفوا بين (05-08) من مفردات الحقل في أحاديثهم وكتاباتهم، كما ارتفعت نسبة التلاميذ الذين وظفوا بين (09-12) من مفردات حقل الحماية المدنية في اللغة المنطوقة إذ بلغت نسبتهم (97.5%) من خلال توظيف المفردات الآتية: (رجال الحماية المدنية، الحريق، احتراق، النار، اللهب، الدخان الكثيف، تمرير الأنابيب، السلام، السيارات الحمراء، الدخان، تمرير الأنابيب) وهي كلها مأخوذة من النص بعد أن تمكن من تعلمها وحفظها.

كما أنّ نسبة قليلة من التلاميذ والتي فُدرت بـ(46.25%) في اللغة المنطوقة و(48.75%) في اللغة المكتوبة تمكنوا من توظيف بين (13 و 15) مفردة وهي نسب قليلة بالنظر إلى العدد الكلي لتلاميذ العينة، أما المفردات التي أضافوها هي: (تنطير، الزر، ثكنة)، وهي مفردات جديدة على القاموس اللغوي لتلميذ السنة الخامسة لأنه لم يدرس حقل الحماية المدنية قبلا، بينما لم يتمكن ولا تلميذ من توظيف كل الرصيد الوظيفي الخاص بالحماية المدنية البالغ عدده (22) من المفردات والعبارات، فلم يسترجعوا بقية مفردات الحقل والتي نذكرها على هذا النحو: (حزمة الأنابيب، الزر، أصوات الإنذار، يستغيث، نبأ، الشظايا، المرأب)، باعتبار بعضها غير شائع في الاستعمال، ومعانيها غامضة بالنسبة إلى معظمهم، كما هو الحال مع مفردتي (الشظايا، المرأب) التي لم يقدم الكتاب شرحا لها، وبعضها الآخر مفردات مركبة كما هو الحال مع مفردتي (حزمة الأنابيب، أصوات الإنذار) التي يصعب عليهم حفظها لكونها مركبة وجديدة عليهم.

الموضوع الثاني: الرّصيد الخاص بالصحراء.

عدد المفردات الرّصيد		من 04 إلى 07 مفردات من النّص		من 08 إلى 10 مفردات من النّص		من 11 إلى 16 مفردات من النّص	
الرّصيد الخاص بالصحراء		ت.ش.	ت.ك.	ت.ش.	ت.ك.	ت.ش.	ت.ك.
		76	80	33	37	00	00
النّسبة		%95	%100	%41.25	%46.25	%0	0%

الجدول رقم -2-

تضمن حقل الصحراء (16) مفردة التي وردت كلها في نص واحد بعنوان "لوحات من صحراء بلادي" وهي في نظرنا كافية ليتمكن تلميذ السنة الخامسة من التعبير عن موضوع الصحراء وما يرتبط به، وقد تبين من خلال الجدول رقم (2) أنّ معظم تلاميذ السنة الخامسة بنسبة قدرت (95%) في اللغة المنطوقة، وبنسبة (100%) في اللغة المكتوبة، تمكنوا من استرجاع بين (4-7) من مفردات حقل الصحراء، التي جاءت على هذا النحو: (الصحراء الواسعة، الواحة، الجمل، الحرارة الشديدة كثبان رملية، النخيل، التمر)، وقد تمكنوا من الحديث والكتابة مركزين على الرّصيد الوظيفي الخاص بالصحراء الذي ترسخ في أذهانهم، فقد ظهر من خلال أحاديثهم معرفتهم للمفردات السبع المذكورة فقد أصبحت جارية على ألسنتهم، بينما أضافت نسبة قليلة من التلاميذ قُدرت بـ (41.25%) في التعبير الشفهي وقُدرت بـ (46.25%) في التعبير الكتابي ثلاث مفردات مركبة وهي: (حفارات النفط، خزانات النفط، عرجون التمر)، ليصل عدد المفردات الموظفة إلى عشر مفردات وهو الحد الذي توقفوا عنده. فعلى الرغم من مع بلوغ التلميذ مستوى السنة الخامس إلّا أنه لم يتوصل لاستعادة كل مفردات الحقل المدروس على قلة عددها (16) وهذا مع ارتباط النص بهويته وبلده الصحراء الجزائرية.

لم يوظفوا ما تبقى من مفردات الحقل وهي: الفرق الشعبية، التلال، الرقص الحربي، الشمس الملتهبة، اللباس الملون) وهي كلها من المفردات الجديدة التي لم يَألف تلميذ السنة الخامسة سماعها كما أنها لم تتكرر في النص تكراراً يسمح بتذكرها كما لم يقدّم الكتاب شرحاً لها وخاصة وأنها من المفردات الجديدة التي استلزمت شرحاً. هذا وقد وردت في أحاديث وكتابات معظم التلاميذ أربع مفردات لم ترد في النص وهي: الناقة، شرب الشاي، اللباس الصحراوي، الخيمة.

الموضوع الثالث:

عدد المفردات الرصيد		من 05 إلى 10		من 11 إلى 16		من 17 إلى 23		كل مفردات الحقل (25)	
مفردات من النص		مفردة من النص		مفردة من النص		مفردة من النص		مفردة من النص	
ت.ش.	ت.ك.	ت.ش.	ت.ك.	ت.ش.	ت.ك.	ت.ش.	ت.ك.	ت.ش.	ت.ك.
80	80	54	58	26	26	00	00	00	00
100%	100%	67.5%	72.5%	32.5%	32.5%	00%	00%	00%	00%

الجدول رقم -3-

يعتبر حقل الأطعمة من الحقول الثرية معجمياً فقد بلغ عدد المفردات التابعة له (25) مفردة وهي كلها من المفردات الشائعة والمعروفة عند تلاميذ السنة الخامسة مما أدى إلى بهم إلى توظيفها في أحاديثهم وكتاباتهم وينسب كبيرة فكل تلاميذ العينة وظفوا (10) مفردات المذكورة في النص في كلا المهارتين والتي : (أكل، نأكل، الطعام، مائدة الطعام، الجوع، طبق الطعام، إعداد الأكل، تناول كوب عصير، وقت الغداء) كما تقاربت نسب التلاميذ الذين وظفوا بين (11 و 16) مفردة والتي بلغت (67.5%) بالنسبة للتعبير الشفهي و(72.5%) بالنسبة للتعبير الكتابي وقد تمكنوا من توظيف المفردات الآتية: (الخضر، المطبخ، الأرز، الحمص، كوب الماء)، وقد انخفضت نسبة

التلاميذ الذين وظفوا بين (17 و 23) لتبلغ (32.5%) في المهارتين معا وقد أضافوا هذه المفردات: (السبانخ، الطبق، الأكل الشهي، طبخة، رائحة الطعام،) بينما لم يتوصل أي من التلاميذ لاسترجاع المفردات المركبة الثلاث والمذكورة في النص على هذا النحو: (يفتك الجوع، يلتهم الطعام، نعمة الأكل) ولعل السبب في ذلك هو كونها من المفردات المركبة بالإضافة إلى دلالتها على المعاني المجازية في مثل (يفتك الجوع)، و(يلتهم الطعام) لأن تلميذ السنة الخامسة يعبر على الحقيقة موظفا المفردات الدالة على الحقيقة، أكثر فلم يبلغ بعد مرحلة الكتابة الإبداعية.

الموضوع الرابع:

عدد المفردات الرصيد		من 08 إلى 15 مفردات من النص		من 16 إلى 21 مفردة من النص		من 22 إلى 28 مفردة من النص		كل مفردات حقل الأعراس (35) من النص	
الرصيد الخاص بالأعراس		ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك	ت.ش	ت.ك
80		80	80	56	64	43	48	00	00
النسبة المئوية		100%	100%	70%	80%	53.75%	60%	00%	00%

الجدول رقم -4-

لم يجد تلاميذ السنة الخامسة صعوبة في استرجاع الرصيد الأساسي الخاص بحقل الأعراس، فقد تمكنوا كلهم من التحدث والكتابة بسهولة في موضوع الأعراس موظفين (15) مفردة من الحقل المدروس والتي جاءت على هذا النحو: (الغناء، الموسيقى، نغني نرقص، نصفق، العروس العريس، الحلويات، الزغاريد، المدعوون، قاعة الحفلات، شرب الشاي الأطباق المليئة باللحم، الضحك، المرح) وقد كانت هذه المفردات كافية في نظرنا للتعبير عن موضوع وصف الأحداث والأفعال التي يقوم بها الأشخاص في حفلات الأعراس، كما تمكنت نسبة (70%) منهم من توظيف (من 16 إلى 21) مفردة في تعابيرهم الشفهية وقد ارتفع عددهم أثناء الكتابة ليلعب نسبة

(80%) أما عن المفردات التي وظفوها إضافة إلى المفردات المذكورة سابقا وهي: (تصدّر العروس، أريكة العروس، ثياب مطرزة بالفضة، يطلقون البارود، قاعة الأكل، موكب العرس) وهي كلها من المفردات المركبة المذكورة في نص "حفلات عرس" ما يدل على مساهمة نص القراءة في تعليم التلاميذ للمفردات المنتمية لحقل العرس، كما توصل أغلب تلاميذ العينة إلى استرجاع (28) مفردة من أصل (35) مفردة المذكورة في النص وذلك بعد إضافتهم سبع مفردات وهي: (الألحان، الزغاريد المتواصلة، المحتفلون، يعزف، الجوق الموسيقي ينشدون، فرش الزرابي). بينما لم نجد أثرا لعدد من المفردات المذكورة في النص وهذا نظرا لجذتها وعدم تكرارها في النص تكرارا يسمح بترسيخها في أذهانهم وهذه المفردات هي: ثياب مُذهّبة، تاج مرصّع بالعقيق اللّماع، الطرب، الأجواء البهيجة، اغتباط، الحضور، والمفردة الأخيرة (الحضور) شائعة عندهم ومع ذلك لم يوظفها التلاميذ في المهارتين والسبب في ذلك يعود لتفضيلهم مفردة (المدعوون) وكذا مفردة (المحتفلون) الدالة عندهم على معنى مفردة (الحضور) وكذلك لعدم اعتمادهم المفردات المترادفة أثناء التعبير.

الموضوع الخامس:

عدد المفردات الرّصيد	من 01 إلى 05		من 06 إلى 10		من 11 إلى 14		من 15 إلى 18	
	مفردات من النّص		مفردات من النّص		مفردة من النص		مفردة من النّص	
الرّصيد الخاص بالكشفة	ت.ش.	ت.ك.	ت.ش.	ت.ك.	ت.ش.	ت.ك.	ت.ش.	ت.ك.
	76	80	64	73	52	66	19	23
النّسبة المئوية	95%	100%	80%	91.25%	65%	82.5%	23.75%	28.75%

الجدول رقم -5-

يتبين من خلال الجدول رقم (05) أنّ الكتابة في موضوع الحج لم يشكل صعوبة عند معظم التلاميذ إذ أنّ نسبة كبيرة منهم بلغت (65%) في اللغة المنطوقة و(82.5%) في اللغة المكتوبة

تمكنت من تذكر وتوظيف بين (11) و (14) مفردة متمثلة في: (بيت الله الحرام، مكة، الركب، الحجاج، شعائر الحج، طواف الافاضة، لبي، أحرم، صلى، السعي بين الصفا والمروة، طاف، مقام إبراهيم، ماء زمزم)، هذا وقد لفت انتباهنا تمكن عدد قليل من التلاميذ بنسبة (23.75%) من توظيف كل مفردات الحج في لغتهم المنطوقة وبنسبة (28.75%) في اللغة المكتوبة وذلك من خلال إضافة المفردات المركبة المتمثلة في: (المسجد النبوي، غزوة بدر، غار حراء، نزول الوحي) وهو الموضوع الوحيد الذي تمكن فيه كل التلاميذ من توظيف كل المفردات والتعابير الواردة في نص القراءة والسبب في ذلك هو التطرق لموضوع الحج في مواد تعليمية أخرى فاعمل تكرار الموضوعات في المواد التعليمية المختلفة يساهم بشكل كبير في تعلّم التلميذ للمفردات، كما أنّ إعجاب التلاميذ بنص "ابن بطوطة" والذي صنفناه في نصوص المغامرات يعدّ من بين الأسباب التي ساهمت في استعادة وتوظيف الرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بالحج، ضف إلى ذلك ارتباط الموضوع بالدين وثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ فهو جزء منه يتأثر بما فيه من ممارسات دينية وثقافية، فكلما اشتملت النصوص التعليمية على أساليب إثارة انفعال المتعلم كما هو في القصص والنصوص الأدبية وبعض الحقائق الدينية⁽¹⁾ كلّما تعلّم محتوياتها المعرفية واللغوية.

توصّلنا من خلال الدّراسة الإحصائية للرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الوارد في أحاديث وكتابات تلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي إلى مجموعة من النتائج يمكن تقديمها في هذه النقاط:

-أهمّ ما لفت انتباهنا ظاهرة التكرار عند تلاميذ السنة الثالثة في المهارتين، كثيرا ما يلجأ التلميذ إلى تكرار بعض مفردات الحقل المعجمي المحدد للدراسة ليصل إلى ثلاث مرات أو أكثر وهذا راجع إلى التكرار الموجود في نصوص كتاب اللغة العربية الذي أثر سلبا على ثراء رصيدهم

¹ - عصار،(خير الله-)، محاضرات وتطبيقات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1980، ص

اللغوي لأنهم يكتفون بتكرار المفردة الواحدة ليخيل إليهم أنهم كتبوا أو تحدثوا بما فيه الكفاية في ذلك الموضوع.

- كثرة مفردات الرصيد اللغوي الوظيفي الخاص بحقل الطب في كتب اللغة العربية للسنة الثالثة الرابعة أدى إلى الحشو، لذا لم يتمكن معظم التلاميذ من تعلمها وتوظيفها في المهارتين كما أن اختصاصها بالميدان الطبي (العلمي) يتطلب أن يكون التلميذ على قدر من المعرفة بالمصطلحات الخاصة بأدوات الطبيب وبيعض الأدوية وهذا ما لم يتمكن أغلب التلاميذ القيام به، والأمر نفسه بالنسبة لحقل النحل وحقل أعمال الفلاح وأدواته.

- إن حقل المدرسة كان أهم حقل معجمي تفاعل معه التلميذ نطقا وكتابة وهذا لارتباطه بها وانعكس ذلك في لغته الثرية بمفردات الرصيد الخاص بالأدوات المادية المحسوسة التي يوظفها داخل هذه المؤسسة التعليمية وبالرصيد الخاص بالأفعال التي يقوم بها داخلها كما أن شيوع الرصيد اللغوي الأساسي عندهم مرتبط بتكرار ورود هذا المحور في السنة الأولى والثانية لذا لم يكن التلميذ ملزما بالعودة إلى النص المبرمج لاسترجاعها.

- لم يتمكن تلاميذ السنة الثالثة من توظيف كل مفردات الرصيد الوظيفي الخاص بحقل المنزل البالغ عددها (26) مفردة وظفت أغليبيتهم (13) مفردة فقط في الكتابي، وفئة قليلة منهم تمكنت من توظيف (19) مفردة في الكتابي والسبب يعود إلى كثرتها.

- لم يتمكن تلاميذ السنة الثالثة من توظيف الرصيد الوظيفي الخاص بحقل "أدوات الفلاح" البالغ عدد مفرداته (16) مفردة، فقد توقف أغلبية التلاميذ عند توظيف (10) مفردات فقط من الحقل في تعابيرهم الكتابية، وكذلك بالنسبة للرصيد الوظيفي الخاص بحقل فصل الخريف الذي أحصينا فيه (33) مفردة إلا أن أغلبهم وظفوا (15) مفردة فقط فيما كتبت فئة قليلة مقدار (25) مفردة كحد أقصى والسبب هو عدم اهتمام التلاميذ بقراءة هذا النوع من النصوص فهي موضوعات بعيدة عن ميولهم القرائية.

-إنّ فشل أغلبية التلاميذ في تعلّم بعض المفردات الواردة في النصوص القرائية راجع إلى اختصاصها بمجالات مفهومية لا تناسب العمر العقلي للتلميذ بعضها خاص بألفاظ الحضارة مثل كابل كهربائي، كاشفات ضوئية، ماسورة...وبعضها الآخر خاص بالطب مثل التهاب القصبات، تحميلات، مقويات، غسل المعدة، الالتهابات الصدرية...وغيرها من مصطلحات الطب المقدمة للسنة الثالثة والرابعة مما أدى إلى شعورهم بغرابتها.

-إن تقديم المفردات الجديدة لا يتم بالطريقة العلمية المتعارف عليها فالجديدة لا تتواتر بالقدر الذي يسمح بترسيخها في أذهان التلاميذ، كما أنها لا توزع على موضوعات الكتاب بطريقة منتظمة ليتمكن التلميذ من تكرار قراءتها مما يؤدي إلى تعلمها.

-إن موضوعات التعبير المقدمة للتلاميذ مطابقة لمضامين النصوص القرائية مما يؤدي بالتلاميذ لاستعمال مفردات قليلة مركزين في ذلك على تقنية التلخيص.

-كثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد والذي يصل إلى أكثر من ثلاثين تلميذ وعدد الحصص الكثيرة الملقاة على عاتق معلم اللغة العربية يحدّ من قدرته على القيام بواجبه في دروس التعبير الشفهي التي تعتمد على الاستنتاج واستثارة التلاميذ للحديث.

-عدم اهتمام أغلبية المعلمين بتدريب التلاميذ وإعانتهم على عملية فهم معاني المفردات الجديدة أدى بهم إلى عدم اهتمامهم بتعلمها.

- إهمال بعض المعلمين تدريب التلاميذ على الاستماع وحسن الإصغاء وأدب الحديث وأدب المناقشة التي تعتبر شروط ضرورية لإنشاء التواصل الشفاهي، وهي مهمة الأبوين أيضا ففي البيت يتعلم الطفل آداب الكلام كخفض الصوت، عدم مقاطعة المتكلم، حسن الإصغاء فالتربية الأسرية السليمة من شأنها مساعدة المعلم لأداء مهمته التعليمية.

- شعور معظم تلاميذ المستويات الثلاثة بالتردد والخوف من ارتكاب الأخطاء أثناء تسجيل أحاديثهم فكان ذلك سببا كافيا لقلة المفردات الموظفة في الموضوعات المقدمة لذا كان الفرق واضحا في نسب توظيف المفردات بين الشفاهي والكتابي.
- تميزت لغة معظم التلاميذ وخاصة بالنسبة للسنة الثالثة بضعف في استخدام الروابط الزمانية، عدم التسلسل في عرض الأفكار، الأخطاء الاملائية، الأخطاء النحوية وكثرة التكرار.

3- تحليل أسئلة الاستبانة الموزعة على المعلمين:

تعتبر الدّراسات الميدانية ذات أهمية كبيرة لما تقدّمه من معطيات وحقائق تسهم في تدعيم أو رفض فرضيات الدراسات النظرية للمواضيع التي ترتبط أكثر بالميدان أو الواقع، إلّا أنّه قد يكون من الصعب في معظم الأحيان - الوصول إلى نتائج يقينية، ويعود السبب في ذلك إلى وجود العديد من "المتغيرات التي يمكن أن تتدخل في مثل هذه البيئات الطبيعية"⁽¹⁾ كضيق وقت بعض المعلمين ما يؤدي إلى تعذر حضور الحصص المختارة لموضوع البحث، بالإضافة إلى عدم قبولهم الإجابة عن بعض الأسئلة المتعلقة بممارستهم الخاطئة داخل القسم هذا بالنسبة للمعلمين، وعدم حصول الاستجابة من طرف بعض التلاميذ لأسباب نفسية كالخجل والخوف، وعدم الشعور بالراحة مع أشخاص آخرين غير معلّمين.

3-1 الحدود البشرية للعينة:

قمنا بتوزيع استبانة على المعلمين كونهم مصدر من المصادر التي عدنا إليها لإتمام هذا البحث وهم معنيون بالظاهرة المدروسة - موضوع البحث - وباعتبار المعلّم هو الرّكن الأساس في عملية التعليم والتعلّم، فإنّه يشترط فيه أن يتحصل على تكوين علمي وبيداغوجي، كما عليه حسن استغلال الوسائل التعليمية المعتمدة في التدريس، كما ينبغي "أن نسلّح مُدرّس اللغة بنظرية لسانية أو بالأحرى بتكوين متين في مجال الدّراسات اللسانية، لأنها من الشروط الضرورية التي

¹ -ماكار، (ميشيل-)، الخطاب اللغوي واكتساب اللغة في علم اللغة التطبيقي، تر: المركز الثقافي للتعريب والترجمة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009، ص109.

تطبع عمله بطابع الفعالية والنجاعة وتجعل منه مُدرّسا يتصف بالأهلية والكفاءة والخبرة لمواجهة صعوبات تدريس اللغة والتغلب على المشاكل التي تواجهه في عمله، وذلك برصد أنسب الحلول العلمية سواء تعلق الأمر بالمجال الألسني أو بالمجال الديدانتيكي أو السيكونتريوي، بحيث لا يكفيه الاطلاع على أهم نتائج الدراسات الألسنية الحديثة للاضطلاع بمهام تدريس مواد اللغة العربية المتعدّدة المشاق والصعوبات وإنما يجب أن يضيف إلى ثقافته اللسانية تكوينا ديدانتيكيا وسيكونتريويا متكاملًا. ⁽¹⁾ ليكون طرفا ناجعا في العملية التعليمية وليتمكن من تكوين المتعلمين تكوينا علميا مبنيا على أسس صحيحة فيعطيه الآليات والاستراتيجيات التي يسير عليها في حياته العلمية والعملية.

ولغرض التأكد من الفرضيات التي قدّمناها في بداية البحث صمّمنا استبانة واحدة قمنا بتوزيعها على كل معلمي المرحلة الابتدائية باستثناء معلمي السنة الأولى والسنة الثانية، لأن تلميذ السنة الأولى والثانية لم يصل بعد إلى مرحلة التمكن من اللغة إذ "تعتبر السنة الثالثة من التعليم الابتدائي المرحلة التي فيها يبدأ الطفل في الاهتمام بمحتوى المقروء والاستفادة منه بعد أن تجاوز مرحلة التعرف على الحروف وتمكن من التهجئة السليمة... وفي هذا السن يكون الطفل قد انتقل من مرحلة اكتساب اللغة إلى مرحلة إتقانها مع النمو الدائم لمفرداته وقدرته على استعمالها وفهمه لها بسرعة أكبر من ذي قبل" ⁽²⁾، لذا رأينا أن نبدأ من المستوى الثالث وصولا إلى المستوى الخامس، ولم يكن هناك اختلاف في الأسئلة التي طرحناها عليهم على اختلاف المستويات التعليمية التي يدرسونها، وقد وزعنا الاستبانة على عينة من المعلمين الذين كانوا يعملون في ابتدائيات مدينة البويرة في السنة الدراسية 2014-2015 متكونة من ثلاثين معلما ومعلمة.

¹ - بوشوك، (عبد الله-)، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص 77.

² - سالمي، (عبد المجيد-)، مدخل إلى علم المفردات، ص 16-17.

3-2 الحدود الزمنية :

ووزعنا الاستبانة على المعلمين في الفترة الممتدة من 2 ماي 2015 إلى 20 ماي 2015 م في المدارس الابتدائية التي أجرينا فيها الدراسة التطبيقية قمنا باستعادتها كلها إلا أنّ بعض المعلمين لم يقدموا إجابات عن بعض الأسئلة التي استدعت التعليل والتمثيل وحجتهم في ذلك تزامن وقت توزيع الاستبانة ووقت امتحانات الفصل الثالث للسنة الدراسية 2014-2015م.

السؤال الأول: هل يلاحظ على تلميذ المرحلة الابتدائية قلة رصيده اللغوي في اللغة العربية؟
☐ نعم ☐ لا

الاحتمالات		المستويات التعليمية
لا	نعم	
%00	%100	معلمو السنة الثالثة
%20	%80	معلمو السنة الرابعة
%10	%90	معلمو السنة الخامسة

الجدول رقم -1-

يهدف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الجزائر إلى تمكين الطفل من أدوات المعرفة من خلال تزويده بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتعبير والحساب، لأنّ اللغة العربية في هذه المرحلة الأولى من التعليم ليست مادة دراسية فحسب بل هي وسيلة لدراسة واستيعاب المواد الأخرى "وهناك ارتباط وثيق بين النجاح في تحصيل المواد المختلفة والقدرة اللغوية ذلك لأن اللغة تؤدي الدور الأكبر استقبال الأفكار واستيعابها، فالطالب المتقدم في اللغة العربية يفوق أقرانه في سرعة الفهم والتحصيل لما يقرأ ويقوده هذا إلى النجاح في دراسته"⁽¹⁾ ومع هذا يُلاحظ على تلاميذ

¹ - شحاته، (حسن -)، قراءات الأطفال، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 2000، ص59.

المرحلة الابتدائية ضعفا في اللغة العربية ودليل ذلك نتائج هذه الاستبانة الموزعة على معلمي السنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي، كما أن نتائج البحوث الميدانية التي يقوم بها طلبة الدراسات العليا سواء في مرحلة الماستر أو مرحلة الدكتوراه في أقسام اللغة العربية تنذر بخطر هذا الضعف اللغوي.

وتبيّن من خلال الجدول - رقم واحد - أن النسب التي تشير إلى وجود ظاهرة ضعف وقلة الرصيد اللغوي باللغة العربية الفصحى عند تلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي نسب مرتفعة فهي تتراوح بين (80% - 100%)، وهذا إن دلّ على شيء فإنه يدل على وجود الظاهرة المدروسة -موضوع البحث - كما أنّ هذه النسب المرتفعة تعكس خطورة الوضع وهذا بشهادة المختصين في التربية وفي تعليمية اللغة العربية في الجزائر إذ يقول صالح بلعيد: " إنّ تدهور المستوى اللغوي بصفة عامة وما وصل إليه الضعف في اللغة العربية خاصة، أثر سلبا على مردودية التعليم بأكمله"⁽¹⁾ وهذا على الرغم من الإصلاحات التربوية التي ترمي إلى تحسين المستوى المعرفي واللغوي لتلميذ المرحلة الابتدائية كونها المرحلة القاعدية التي تبنى عليها المراحل التعليمية اللاحقة، لأن العناية بالتعليم في مرحلة الطفولة المتوسطة يؤدي إلى اكتساب المتعلم للمهارات اللغوية التي ستبقى راسخة في ذهنه لأن التعليم في الصغر كالنقش على الحجر.

السؤال الثاني: أين يظهر نقص الرصيد اللغوي بصورة أكثر؟

☐ المحادثة + الكتابة

☐ الكتابة

☐ المحادثة

التعبير الشفهي	التعبير الكتابي	التعبير الكتابي + التعبير الشفهي	الاحتمالات المستويات التعليمية
30 %	00 %	70 %	السنة الثالثة

¹ - بلعيد، (صالح-)، في قضايا التربية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009، ص 69.

السنة الرابعة	% 30	%00	%70
السنة الخامسة	%00	%30	%70

جدول رقم -2-

يتبين من خلال الجدول رقم (2) أن معلمي المستويات الثلاثة يقرّون وبنسبة مرتفعة ف (70%) منهم يرون أن ضعف الرصيد اللغوي لدى تلاميذهم يظهر بصورة أكبر في حصص التعبير بنوعيه الشفاهي والكتابي أما (30%) من معلمي السنة الثالثة والسنة الرابعة فيرون أن الضعف اللغوي يظهر بنسبة أكبر في حصص التعبير الشفاهي وذلك لما يتميز به هذا النوع من التعبير، إذ يجد المتعلم نفسه في حالة حرج وقلق فيختار في اختيار المفردات والتعابير اللازمة أثناء المحادثة بسبب وجود المراقب (المعلم والزملاء في الصف) عكس التعبير الكتابي الذي يجد فيه المتعلم راحته النفسية.

ولهذا يتوجب على المعلم بعث الثقة والاحساس بالراحة لدى تلاميذهم لجعلهم يتواصلون بأريحية في حصص التعبير الشفاهي وعلى هذا فيجب إعطاء الأهمية ل حصص التعبير المحادثة لأن استعمال اللغة منطوقة أولى من استعمالها مكتوبة وعلى هذا يجب "أن يحظى التعبير الشفهي في المرحلة الابتدائية بالاهتمام الأول، لأن العصر الذي نعيش فيه يتطلب من المدرسة أن تعد الطفل لممارسة تقنيات التعبير تجعله يعرف كيف يفكر فيما يقول، وينتقي كلماته وأفكاره ويعرض فكره بصورة منطقية معقولة"⁽¹⁾، أما نسبة (30%) من معلمي السنة الخامسة يجدون قلة الرصيد اللغوي (الإفرادي) في كتابات تلاميذهم أي في حصص التعبير الكتابي وذلك لعدم استثمار التلميذ

¹ - حروش، (موهوب-)، ماذا لو نُدرّس العربية كلغة حياة؟، مجلة المعهد الوطني للبحث في التربية، مجلة فصلية تربوية تعليمية، الجزائر، 2001، ع1، ص34.

للمفردات والعبارات الجديدة التي ترد في نصوص كتب اللغة العربية (كتب القراءة) كما يمكن تفسير ذلك أيضا بقلة المطالعة التي من شأنها إثراء رصيدهم اللغوي.

ومن هنا نخلص إلى ضرورة تنمية قدرة التلميذ على الكلام والتحدث والمناقشة لذا على المعلمين توفير الفرص الحقيقية لإثارة دوافع المتعلمين إلى الكلام أو التحدث لأن "اللغة المنطوقة هي الأصل ولغة التحرير فرع عليها فالمنطوق ومن ثم المسموع هو المنبع الأول الذي يستقي منه الانسان (...). ثم المسموع من اللغة هو بالنسبة لجميع الناس أكثر مما يحصى ولا يمكن أن يقاس عليه المقروء. وقد ألحّ علماؤنا على أهمية المشافهة والسماع وأن اللغة أصوات مسموعة قبل أن تكون مكتوبة وأن الخط تابع للفظ."⁽¹⁾

السؤال الثالث: ما هي أسباب ضعف التلميذ في حصص التعبير بنوعيتها الكتابي والشفاهي أو كلا الحصتين أي تحليل النسب المذكورة في السؤال الثاني.

إن نسبة (70%) من المعلمين الذين أقرّوا بضعف تلاميذهم في كل من التعبير الشفاهي والتعبير الكتابي أرجعوا أسباب ذلك إلى:

- عدم استغلال التلاميذ لأوقات المطالعة.
- عدم وجود رغبة عند التلاميذ للمطالعة.
- استخدام اللغة العامية أكثر من الفصحى بالنسبة لبعض المعلمين وهذا ما يؤدي بالتلميذ إلى عدم اهتمامه باللغة العربية الفصحى وبالتالي نقص رصيده اللغوي.
- نصوص كتاب اللغة العربية المقررة لا تحفّز التلميذ على قراءتها مما يؤدي إلى عدم اكتسابه للرصيد اللغوي الوارد فيها.

¹ - الحاج صالح، (عبد الرحمن -)، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007، ص 186.

- عدم اهتمام التلاميذ بقراءة القصص المشوقة لأن مطالعة القصص تزيد في الحصيلة اللغوية والمعرفية للتلميذ بسبب انشغالهم بالألعاب الالكترونية التي أصبحت متاحة للجميع.
- عدم وجود الرغبة في التواصل الشفاهي والكتابي عند بعض التلاميذ بسبب خجلهم أحيانا الأحيان وبسبب سوء اختيار موضوع التعبير أحيانا أخرى لذا لا نجد منهم الحماس للتعبير.
- تعود التلميذ على التعبير بطريقة استعجالية.
- نقص الدافعية عند التلميذ بسبب التّحسس من ملاحظات المعلم واستهزاء زملاء.
- أما نسبة (30%) من معلمي السنة الثالثة والرابعة يرجعون أسباب ضعف تلاميذهم في التعبير الشفاهي إلى عوامل عدة ذكروها في النقاط الآتية:
- ضيق الوقت المخصص لحصة التعبير الشفاهي مما يؤدي إلى عدم إعطاء المعلم فرصة التحدث لكل تلاميذ القسم ما يخلق عندهم الشعور بعدم اهتمام المعلم بهم.
- إهمال المعلم للتعبير الشفاهي فبعض المعلمين لا يبينون مهاراتهم في استعمال اللغة العربية الفصحى أمام تلاميذهم فيؤثرون عليهم سلبا، لينصرفوا هم أيضا عن المشافهة والكلام باللغة عربية الفصحى.
- لا يبين التلميذ كل مهاراته في التحدث في حصص التعبير الشفاهي فنجد أكثرهم يعبرون بطريقة استعجالية وبطريقة عفوية لأنّ "أساس القوانين التي بني عليها الاستعمال اللغوي هما هذان المبدآن المتدافعان: الاقتصاد في المجهود العضلي والذاكري الذي يحتاج إليه المرسل، والبيان الذي يحتاج إليه المرسل إليه فالمتكلم ككل فاعل يميل إلى التقليل من المجهود والاكتفاء عما يمكن الاستغناء عنه من الألفاظ فيختزل ويختصر ..."(1)

¹ - الحاج صالح، (عبد الرحمن -)، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 196.

-عدم تدريب التلاميذ على أخذ المبادرة للكلام فمعظمهم يتخوفون من التعبير خشية ارتكاب الأخطاء.

-نقص المقدرة على تنسيق وترتيب الأفكار.

-أرجع بعض المعلمين سبب الضعف إلى طبيعة الموضوعات المقررة في دروس التعبير الكتابي والشفاهي فارتباط هذين الأخيرين بالنص المبرمج حال دون بلوغ التلميذ المستوى المطلوب، فإذا أبعدناه عن النص المبرمج يفشل التلميذ في توظيف المفردات الواردة في نصوص الكتاب لأنّ التلميذ عاجز عن توظيفها بعيدة عن نصها الأصلي.

-عدم تعويد التلميذ على توظيف عنصر الخيال.

السؤال الرابع: ما رأيكم في نصوص القراءة الواردة في كتاب اللغة العربية المقدمة للتلميذ مرحلة التعليم الابتدائي من ناحية الثراء اللغوي (المعجمي)؟

اختلفت أجوبة المعلمين باختلاف المستويات التعليمية فقد اعتبر معظم معلمي السنة الثالثة أنّ نصوص القراءة ثرية الناحية المعجمية، إلا أنّ غموض مفردات بعض النصوص يحول دون فهمها مما يشكل صعوبة في تعلّمها وعدم ظهورها في خطابات التلاميذ عامة وفي حصص التعبير الشفاهي خاصة، وقد أرجع المعلمون سبب ذلك إلى اعتماد المؤلفين على كتاب أجنبي أثناء عملية وضع النصوص مما يؤدي إلى شعور التلميذ ببعده عن النص وهذا يترتب عنه نتائج وخيمة تتمثل في عدم اهتمام التلميذ بمضمونها وعدم الإقبال على قراءتها وبالتالي عدم تعلّمه للرصيد اللغوي الإفرادي والتركيبى الوارد فيها.

وعليه نقول: كلما كانت مضامين النصوص مأخوذة من الواقع المعيش ومعبرة عن عادات وتقاليد المجتمع، كلما كانت عملية اكتساب الرصيد اللغوي الوارد فيها متاحة للمتعلّم فاختيار النصوص اللغوية التعليمية له دور كبير في اكتساب الرصيد اللغوي، لذا ينبغي أن تكون عملية الاختيار

عملية مدروسة مبنية على أسس أهمها اختيار بعض النصوص الاجتماعية المأخوذة من الأدب الجزائري، إلى جانب مراعاة ميوله القرائية، وكذلك مناسبة حجم النص للمدة الزمنية المخصصة لحصة القراءة.

هذا بالنسبة لمعلمي السنة الثالثة أما بالنسبة للسنة الرابعة فقد أعتبر أغلب المعلمين أن النصوص المقدمة في الكتاب ثرية من ناحية المعجم فكل النصوص المختارة تضمنت من أربع إلى ست مفردات جديدة بالنسبة للتلميذ (أي المفردات التي لم يسمعها من قبل)، إلا أن مضامين بعض النصوص مملة بالنسبة للتلميذ ويظهر ذلك في حصص القراءة إذ أن بعضهم لا يتفاعلون معها وهو ما يُعرف بالتلقي السلبي فنرى أغلبهم لا يقدمون إجابات لأسئلة فهم النص وهذا ما يؤدي إلى عدم تعلمهم للمفردات والتراكيب الجديدة الواردة في النص، والمعروف أن الأطفال في سن التاسعة يحبون "قصص المغامرات والخيال والقصص التي تدور حول الحياة العائلية والشخصيات المشهورة مثل الممثلين والمغنيين، أو أبطال الرياضة والأطفال المشهورين، ويبدون روح المرح كثيرا، ويميلون إلى القصص الذي يتناول الآلات والماكينات، والمشكلات الشخصية، والعلوم الطبيعية الميسرة والدراسات الاجتماعية"⁽¹⁾ فإذا كانت النصوص تتناسب ميولهم كان التفاعل والتلقي الجيد لها ومنه اكتساب الرصيد اللغوي الوارد فيها.

كما أن بعض النصوص طويلة تجعل التلاميذ يملّون من فعل القراءة، ويظهر هذا خاصة أثناء مطالبتهم بالقراءة الصامتة فمعظمهم يتوقفون من القراءة بحجة تعبهم، وهذا في نظر المعلمين من بين الأسباب التي تؤدي إلى عدم اهتمام التلميذ بالمفردات الواردة في هذه النصوص وبالتالي عدم توظيفها في تعابيره.

كما أجمع معلمو السنة الخامسة على ثراء نصوص الكتاب من الجانب المعجمي وهذا لتنوع مضامين النصوص ولاشتمالها على المترادفات والأضداد.

¹ - عصر، (حسن عبد الهادي-)، مهارات القراءة، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، دط، 1992، ص 43.

السؤال الخامس: كيف يجد التلميذ النصوص القرائية المقدمة في كتاب اللغة العربية من ناحية

المضمون؟ ☐ شيقة ☐ مملة

الاحتمالات	شيقة	مملة
المستويات التعليمية		
السنة الثالثة	%60	%40
السنة الرابعة	%80	%20
السنة الخامسة	%90	%10

يتبين من خلال الجدول أنّ (%60) من معلمي السنة الثالثة يعتبرون أن تلاميذهم يجدون النصوص المقررة في كتاب اللغة العربية شيقة مما يؤدي إلى تفاعل واستمتاع التلاميذ بقراءتها، لأن بعضها ذات طابع قصصي وصفي تثير اهتمامهم كونها مصدر المتعة والتسلية، وبعضها الآخر نصوص مأخوذة من الواقع المعيش، إلى جانب لغتها السهلة واشتمالها على الصور والرسومات الجميلة التي تساهم في لفت انتباه القارئ الصغير.

أما نسبة (%40) من المعلمين يلاحظون على تلاميذهم شعورهم بالملل وعدم التفاعل مع بعض النصوص في حصة القراءة، ولهذا الأمر تأثير على مدى إقبالهم عليها والتمتع بقراءتها مما يؤدي إلى عدم اهتمامهم بمضامينها وبلغتها لذا لا يتعلمون ولا يوظفون ما يرد فيها من التراكيب أو من المفردات الجديدة في تعابيرهم بنوعها، أما عن سبب شعور التلميذ بالملل أثناء قراءتها فيعود -حسب رأي المعلمين- إلى عدة أسباب أهمها :

-النصوص قديمة لا تتماشى مع تطورات العصر.

-لأن النصوص لا تعبر ولا تعكس الواقع المعيش للتلميذ.

-إنّ أغلب النصوص القرائية المقررة مملة لأنها طويلة جداً متعبة لأنها تتطلب جهداً لقراءتها ولفهمها.

صعوبة لغة بعض النصوص نظرا لاشتغالها على صيغ وتراكيب معقدة بالإضافة إلى أساليبها البلاغية التي ترد فيها التشبيهات والمحسنات البديعية الكثيرة التي يتعذر على التلميذ على استيعابها في المرحلة الابتدائية.

- ترد في بعض النصوص مفردات دالة على المعاني المجردة لذا يصعب على تلميذ السنة الثالثة فهمها لعدم مناسبتها لمستواه العقلي.

أما نسبة (80%) من معلمي السنة الرابعة يرون أن تلاميذهم يعتبرون أن نصوص كتاب اللغة العربية - شيقة والسبب في ذلك حسب رأيهم هو:

- تنوع وثراء النصوص من ناحية المضامين.

- لغة النصوص لغة أدبية ذات أبعاد جمالية مناسبة لتلميذ السنة الرابعة.

- طابع أغلب النصوص سردي وصفي تتنوع فيه القصص بين الخيالية والواقعية.

- نصوص تثقيفية تساهم في تعريف التلميذ بثقافات وعادات الشعوب الأخرى.

- بعض موضوعات النصوص مألوفة مستمدة من الواقع المعيش كما أن لغتها سهلة بسيطة يفهمها معظم تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

كل هذه الأسباب في نظرنا كافية لتجعل التلميذ محبا ومتشوقا لقراءة النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية مما يساهم في ترسيخ مفردات وتراكيب نصوصها في ذهنه، ويقوم المعلم بمهمة التقويم "من خلال دفع المتعلمين إلى توظيف الحصيل اللغوية واستثمارها في التعبير عن مواقف مختلفة، القصد منها جعل المتعلم يمتلك الرصيد المعرفي الذي تعلمه، ويستخدمه للتعبير عن أغراضه الضرورية داخل المجتمع اللغوي."⁽¹⁾

¹ - حساني، (أحمد-)، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، ص 155.

أما نسبة (20%) (وهي نسبة قليلة) من معلمي السنة الرابعة يعتبرون أنّ تلاميذهم يشعرون بالملل أثناء قراءة نصوص (كتاب اللغة العربية) ويعلّلون ذلك باشتغال الكتاب على بعض النصوص العلمية التي لا يميل تلميذ السنة الرابعة لقراءتها مقارنة بالنصوص ذات الطابع القصصي، كما أن أغلب نصوص الكتاب طويلة يمل القارئ الصغير من قراءتها بالإضافة إلى خلوها من المغزى التربوي الذي يجب أن يغرس في المتعلم، ولهذه الأسباب ينفر التلميذ من قراءة النصوص وإن قرأها فهو يفعل ذلك مكرها مما ينعكس سلبا على اكتسابه للرصيد اللغوي الوارد فيها (عدم اهتمامه بالمفردات والتراكيب الواردة فيها وخاصة الجديدة منها)، أما (90%) من معلمي السنة الخامسة يعتبرون أنّ تلاميذهم يجدون النصوص المقررة في كتاب اللغة شيقة لكونها ثرية من ناحية المضامين وكذا لطابعها القصصي التثقيفي، لأن الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة يفضلون "قصص المرح والكوميديا وقصص الحيوانات، والمغامرات والخيال والسير الذاتية في حين تفضل البنات قصص الخيال وقصص المرح وقصص الحيوانات والنساء الشهيرات"⁽¹⁾ كما أنّ لغتها سهلة مألوفة عند التلميذ وهذا ما جعله يقرأها بشغف خلال حصص القراءة ويُقبل على توظيف المفردات الجديدة الواردة فيها في تعابيره الشفهية والكتابية.

السؤال السابع: هل يتم مراعاة العمر العقلي للتلميذ أثناء وضع نصوص القراءة الواردة في كتاب اللغة العربية (من ناحية المضمون)؟ ☐ نعم ☐ لا

لا	نعم	الاحتمالات المستويات التعليمية
30%	70%	السنة الثالثة
20%	80%	السنة الرابعة
10%	90%	السنة الخامسة

الجدول رقم -4-

¹ - عصر، (حسن عبد الهادي-)، مهارات القراءة، ص 43.

اتفق أغلب معلمي السنة الثالثة بنسبة مرتفعة قدرناها بـ(70%) على أنه بالفعل يتم مراعاة العمر العقلي لتلميذ -السنة الثالثة ابتدائي- أثناء اختيار مضامين النصوص وقد برّروا رأيهم بجملة من التبريرات نذكرها فيما يلي:

-لأن التلميذ في سن الثامنة (السنة الثالثة ابتدائي) تستهويه القصص والموضوعات المستمدة من الواقع المعيش وهي النصوص ذاتها التي نجدها في نصوص القراءة.

-تراعي النصوص العمر العقلي لتلميذ (السنة الثالثة ابتدائي) لأنها سهلة الفهم، واضحة المعاني، وذات مغزى وفائدة بالنسبة له.

-لأن لغة النصوص واضحة وبسيطة غير معقدة.

-لأن الشخصيات التي تضمنتها النصوص معظمها صغيرة في السن أي قريبة من أعمار تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

ورأت نسبة (30%) من معلمي السنة الثالثة ابتدائي العكس ويبرّرون رأيهم بكون بعض مضامين النصوص تفوق المستوى العقلي للتلميذ، كما أن بعضها الآخر لا تعبّر عن الواقع والبيئة التي يعيشون فيها.

وإلى هذا الرأي ذهب أيضا معلمو السنة الرابعة والخامسة -الأغلبية منهم - أي بنسبة (80%) لمعلمي السنة الرابعة، وبنسبة (90 %) لمعلمي السنة الخامسة فقالوا إن مضامين النصوص تناسب العمر العقلي للتلميذ مقدّمين بعض الحجج المتمثلة في:

-كون النصوص متنوعة بين القصصية السردية والعلمية التثقيفية.

-كون التلاميذ يتفاعلون ويبدون اهتماما أثناء قراءة النصوص.

-كون التلاميذ يتذكرون ويسترجعون مضامين هذه النصوص في حصص التعبير الكتابي والشفاهي موظفين في خطاباتهم ما ورد فيها من المفردات والتراكيب الجديدة.

أما النسبة القليلة من المعلمين الذين يعتبرون أن النصوص لا تتماشى والعمر العقلي للتلميذ فهم يعلّلون ذلك بورود بعض القصص التي لا تتناسبه كالقصص التي يكون أبطالها من الحيوانات مثل (نص انتقام النحلة عسولة) التي لا يتفاعل معها تلميذ السنة الرابعة ويعتبرونها مملة -حسب رأي بعض المعلمين- فلو تضمنت القصة شخصيات جنس البشر لأحب التلميذ قراءتها، ففي هذه المرحلة العمرية يميل أكثر للقصص الواقعية والقصص التي تنتصر للخير والحق والتي يكون أبطالها شخصيات إنسية لا حيوانية.

ومنه نقول: كلما كان القصص مناسباً لميول التلميذ كلما أعجب بالنص وخاصة إذا ما كان مستمداً من والواقع المعيش مما يؤدي إلى سرعة الاكتساب في مجال تعليمية المفردات، وكلّما كان مضمون النص بعيداً عن واقع التلاميذ ضعفت القدرة على الاكتساب والتعلم، ولهذا وجب التركيز على اختيار المواضيع والنصوص المناسبة للمتعلمين، خاصة فيما يتعلّق بميولهم فالمادة التعليمية التي تعتمد في التعليم لا بدّ أن تركز على جانب التذوّق كطريق للاحتذاء "وهذه المنهجية تنبّهت إليها المناهج الحديثة في تدريس النصوص القرائية التي ترى أنّ البيداغوجية معناها الاكتشاف، والاكتشاف عن طريقه يتحقّق الإعجاب، والمتعلّم يهتمّ عادة بما يجد فيه متعة ولذة وهذا أساس التذوّق" (1) فعملية تعليم اللغة ليست حشواً لذهن المتلقّي بثروة لغوية كثيفة، وإنّما العبرة في جعله يكتسب مهارة معينة في استعمال اللغة في الظروف المختلفة حسب السياقات، إلّا أنّنا نجد المقرّرات المتعلّقة بموضوعات اللغة في مراحل التعليم المختلفة، الابتدائي والإعدادي "تفتقر في معظمها إلى المنهجية في انتقائها وعرضها وإخراجها وربطها بواقع التلميذ وبظروف حياته، وتطوّرات عصره، كما يفتقر بعضها إلى عنصر التشويق وإلى إثارة حبّ الاطلاع وإذكاء روح

¹ - الصوري، (عباس-)، في بيداغوجية اللغة العربية البحث في الأصول، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، ط1، 1998، ص73.

المنافسة والتحدّي⁽¹⁾ وعلى سبيل المثال ورد نص في كتاب القراءة للسنة الرابعة بعنوان "العمل الطيب يصنع العجائب" وهو نص مأخوذ من القصص الصيني بعيد الموروث الشعبي للطفل الجزائري فقد كان من الممكن اختيار نص آخر في نفس الموضوع لكن من واقع التلميذ ومجتمعه، ومن النصوص ما هي غريبة في موضوعها بعيدة في صورها وأفكارها عن تصوّر التلاميذ وعن مشاهداتهم، مثل نص "الإخوة الثلاثة" المأخوذ من القصص الإفريقي الذي تدور أحداثه حول ثلاثة إخوة يبحثون عن أشياء خارقة للعادة بطلب من أبيهم مقابل تزويج أحدهم بالحسنة "ماساكا".

وفي الحقيقة إنّ حسن اختيار النصوص اللغوية التعليمية يؤدي دورا كبيرا في تعليمية اللغات إذ لا بدّ أن النصوص القرائية المختارة "تابعة من ثقافة المجتمع"⁽²⁾ والثقافة هي ما يسود المجتمع من أنظمة العقائد والعادات والتقاليد والأفعال وردود الأفعال، وقد ذهب بعضهم إلى أنّ اللغة هي الثقافة والثقافة هي اللغة، ومع هذا نلاحظ قلة عدد النصوص اللغوية المجسّدة لثقافة المجتمع الجزائري مقارنة بمجموع النصوص المقدمة في كتب اللغة العربية في المستويات التعليمية المختلفة.

وقد أشار بعض المعلمين إلى جانب آخر مهمّ خاص بالنصوص القرائية المبرمجة، وهو كون هذه الأخيرة غير ملهمة للتلاميذ، فموضوعات التعبير المستوحاة من تلك النصوص والتي يطلب التعبير عنها غير ملهمة للتلاميذ لذا فمن الضروري "أن يُراعى في اختيار موضوع التعبير وظيفية كانت أو إبداعية أن تكون مما يثير في الطلاب روح التفكير فيها، ويبعث نشاطهم إليها، كما يراعى أن تكون مناسبة لمستواهم العقلي"⁽³⁾ لأن تقديم العكس من شأنه الإساءة إلى عملية تعليم اللغة العربية فالمتعلّم يتلقّى ما يتعلّمه من اللغة "من "عينات" معيّنة مختارة من هذه اللغة وقد

¹ - المعتوق، (أحمد محمد-)، الحصيلة اللغوية، ص13.

² - الراجحي، (عبد-)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص36.

³ - الركابي، (جود-)، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي للنشر، الجزائر، ط13، 2012، ص 117.

تتجم هذه الأخطاء بسبب "طبيعة" هذه العينات وتصنيفها وطريقة تقديمها⁽¹⁾ ولعلّ هذا من الأسباب التي نلاحظها في أخطاء تعليم اللغة العربية لأبنائها.

ولا يخفى علينا ما لهذه القضية من تأثير على إكساب الأطفال حبّ القراءة والمداومة على المطالعة التي تساعد في اكتساب مهارة المحادثة ومهارة الكتابة، ويميل أطفال المرحلة الابتدائية "في سنواتهم الأولى للقصص وبخاصة قصص الحيوانات والطبيعة وقصص المرح والمغامرات، والكوميديا مثل نوار جحا أو مغامرات أشعب"⁽²⁾ أمّا في المرحلة المتوسطة من التعليم الابتدائي "فيظهر حبّ الأطفال لقصص المغامرات، وقصص الحيوانات والخيال، والقصص الذي يدور حول الحياة العائلية، والشخص المشهورة مثل الممثلين والمغنيين، أو أبطال الرياضة والأطفال المشهورين، ويعنون بشغف بالألعاب الرياضية، ويبدون روح المرح كثيرا، ويميلون إلى القصص الذي يتناول الآلات، والماكينات، والمشكلات الشخصية، والعلوم الطبيعية الميسرة والدراسات الاجتماعية"⁽³⁾، أمّا في السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية "يفضل الصبيان قصص المرح والكوميديا وقصص الحيوانات، والرحلات والمغامرات والخيال والسير الذاتية، في حين تفضل البنات قصص الخيال وقصص المرح، وقصص الحيوانات والنساء الشهيرات"⁽⁴⁾

وبعد اطلعنا على مضامين القصص الواردة في كتب اللغة العربية للسنة الثالثة والرابعة والخامسة وهي المرحلة العمرية التي يمكن تصنيفها في المرحلة المتوسطة من التعليم الابتدائي، نجزم القول أن بعضا من هذه القصص يوافق ميول طفل تلك المرحلة وعلى سبيل المثال ورد في كتاب السنة الرابعة نص "سرّ خولة" الذي يدور حول الحياة العائلية ونص "لالا فاطمة نسومر" الذي يتحدّث عن إحدى بطلات الثورة التحريرية الجزائرية وهو من ميول التلاميذ أيضا، في حين بعض النصوص لا علاقة لها بميول التلاميذ كقصة الاخوة الثلاثة المأخوذ من القصص الافريقي

¹ - الراجحي، (عبده-)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص57-58.

² - عصر، (حسن عبد الهادي-)، مهارات القراءة، ص43.

³ - المرجع نفسه، ص43.

⁴ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الذي يتحدث عن منافسة الإخوة "أبورا" و "بوتانجا" و "كوديلا" من أجل الزواج بالفتاة "موساكا" وهذا النوع من القصص بعيد عن ميول تلميذ السنة الرابعة.

وفيما يلي قائمة لعناوين النصوص القصصية المبرمجة في كتاب اللغة العربية الموجه لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

نوع القصص	عناوين القصص	عددها الإجمالي
القصص الخرافية	السحابة المسافرة - قوس قزح - البنات الثلاث.	03
قصص الحيوان	أسرة البوم الصغير - البط الصغير - دبدوب الطباخ الماهر - الأشجار والعصفور الصغير.	04
القصص العلمية	الجهاز العجيب - الصغير الكبير - بين الماء والسماء - منى مريضة - سليمان والدواء الضار - مرض أمين.	06
قصص الخيال العلمي	/	/
قصص المغامرات	/	/
القصص الفكاهية	سرور علي.	01
القصص الديني	وليد يصوم لأول مرة.	01
قصص من الأدب العالمي	بائعة الكبريت.	01
القصص التراثية	ديك العيد.	01
القصص الاجتماعية	ساعي البريد - في المدينة - في حديقة	06

	المنزل - قطيع الأغنام - الضيعة الساحرة - التعاون في الأسرة.	
--	--	--

- جدول توزيع مضامين وعدد القصص الواردة في كتاب السنة الثالثة -

من خلال الجدول يمكن القول إنّ أغلب نصوص القراءة من النوع القصصي وهذا ما يميل إليه الطفل الثامنة من العمر، أما مضامين القصص فبعضها يستهويه كقصة "بائعة الكبريت"⁽¹⁾ المترجمة إلى اللغة العربية والمأخوذة من قصص الأدب العالمي وهذا قليل مقارنة بالكم الهائل الذي كُتب للأطفال والتي يستمتع طفل السنة الثالثة بمطالعتها فقد لاحظنا من خلال السؤال الذي طرحه المعلم عن أشهر القصص التي يحبون قراءتها أنّ إجاباتهم في معظمها متشابهة وهي "البؤساء"، "بيضاء الثلج"، "سندريلا"، "القبعة الحمراء"... وغيرها من القصص الراسخة في أذهانهم لذا برمجة قصة واحدة من الأدب العالمي قليل لمستوى السنة الثالثة، أما النوع الثاني من القصص التي يميل طفل الثامنة لقراءتها هي القصص الفكاهية وقد جاءت في الكتاب ممثلة بقصة "سروال علي" وهي القصة المضحكة الوحيدة التي وردت في الكتاب وهذا قليل لأن القصص الفكاهية من أحب الأنواع التي يستمتع الأطفال بقراءتها "في سنواتهم الأولى للقصص وبخاصة قصص الحيوانات والطبيعة وقصص المرح والمغامرات، والكوميديا مثل نوادر جحا أو مغامرات أشعب"⁽²⁾ أما القصص الاجتماعية فقد أخذ حصة الأسد نظرا لدورها التربوي الهادف والمتمثل في زرع بعض القيم لدى التلاميذ كالتعاون، حب الوطن، حب العائلة، التسامح، حب الآخر وقبوله رغم الاختلاف، فعل الخير وغيرها من القيم التي تساهم في إعداد الطفل وتربيته ليصبح فردا صالحا في المجتمع لذا كان التركيز عليها.

¹ -تعتبر قصة بائعة الكبريت (La petite fille aux allumettes) من أشهر قصص الأدب العالمي من تأليف الكاتب الدانماركي هانس كريستيان أندرسون (Hans Christian Anderson) نشرت لأول مرة سنة 1845.

² - عصر (حسن عبد الهادي-)، مهارات القراءة، ص43.

كما تحتل القصص العلمية التثقيفية حصة معتبرة بمجموع (06 نصوص) لما لها من أهمية المتمثلة في تزويد التلميذ بمعلومات علمية يستفيد منها حياته في اليومية كالوقاية من الأمراض، وعدم تناول الأدوية دون استشارة الأهل، وكذا التعرف على الأجهزة الالكترونية المختلفة وكيفية استخدامها، كما تضمن الكتاب قصص الحيوانات وقصص الخرافات ولكن بنسب أقل مع أنها القصص التي يفضلها طفل الثامنة من العمر.

وتضمنت القصة المبرمجة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة مضامين عديدة يمكن توضيحها في الجدول كالتالي:

نوع القصص	عناوين القصص	عددتها الإجمالي
القصص الخرافية	حراس الحياة - شجرة الرمان - رحلة السندباد.	03
قصص الحيوان	الحوتة الزرقاء - انتقام النحلة عسولة - الفراشة السوداء -	03
القصص العلمية	الحمى الخطيرة - البرتقال غداء ودواء - نجيب الطفل البدين - سنقوم بحفل رائع - العود سلطان الآلات -بيكاسو والفتاة.	06
قصص الخيال العلمي	/	/
قصص المغامرات	رحلة إلى الجزائر.	01
قصص الفكاهي	/	/
القصص الديني	قصة النبي سليمان.	01
القصص العالمي (المترجمة)	العمل الطيب يصنع العجائب -الاخوة الثلاثة.	02
قصص البطولات	البطلة لالة فاطمة نسومر -الشهيدة مليكة	03

	قايد - العداء البطلة.	
03	سرّ خولة - إعصار دورا - وتعود الحياة إلى باب الوادي -	القصص الاجتماعية

- جدول توزيع مضامين وعدد القصص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة -

لم نسجل اختلافا كبيرا في عدد القصص العلمية التثقيفية الموجهة لتلميذ السنة الرابعة مقارنة بالتي بُرمت في كتاب السنة الثالثة من حيث المضامين ومن حيث العدد والتي بلغ عددها ست قصص في المستويين، وكذا من ناحية المعلومات التي تضمنتها فقصة "مرض أمين" وقصة منى مريضة" وقصة "سليمان والدواء الضار" التي وردت كتاب السنة الثالثة والتي تحدثت عن بعض الأمراض التي يصاب بها الأطفال بها فصل الشتاء هي تقريبا نفسها مع مضامين قصة "البرتقال غذاء ودواء" وقصة "الحمى الخطيرة" التي وردت في كتاب السنة الرابعة.

وتضاعل عدد القصص الواقعية الاجتماعية ليصبح ثلاث قصص مقارنة بالعدد الوارد في السنة الثالثة ولعل السبب في ذلك هو برمجة نصوص من القصص التاريخي التي تحكي عن البطولات الجزائرية إبان الاحتلال الفرنسي للجزائر والتي كان موضوعها سرد قصة تضحية البطلة "لالة فاطمة نسومر" والبطلة "مليكة قايد" من أجل استقلال الجزائر، ولم ترد نصوص القصص الفكاهي والمسلية التي يحب طفل التاسعة قراءتها ونحن نعلم ما تضيفه النصوص الفكاهية من المتعة والنشاط كما أنها تسهم في إخراج الطفل من حالة الانقباض التي يشعر بها داخل القسم.

وتشغل قصة الطفل في كتاب اللغة العربية الموجّه للسنة الخامسة -كتابي في اللغة العربية- مساحة معتبرة إذ بلغ عدد القصص الواردة فيه ثلاث عشرة قصة، ولعلّ ورود هذا العدد المعتبر من القصص يعود إلى أهمية القصة في تربية الطفل، فالمعروف عن الطفل أنه قليل التعلم بالتلقين المباشر "ولقد ثبت أن نسبة كبيرة من طباع الطفل تتكون نتيجة المحاكاة والتقليد لا تتكون

نتيجة الدروس والنصائح⁽¹⁾ لأن الطفل يتأثر بالشخصيات التي تصورها القصص ويجعل منها القدوة والمثل الأعلى سواء في واقعه أو في خياله والتي يسعى لتقليدها.

وتضمّن كتاب اللغة العربية الموجه لتلاميذ السنة الخامسة العديد من القصص يمكن توضيح عددها ومضامينها من خلال الجدول الآتي:

نوع القصص	عناوين القصص	عددها الإجمالي
القصص الخرافية	/	00
قصص الحيوان	النمل والصرصور - قصة الحيتان الثلاثة - بين التمساح والطيور.	03
القصص العلمية		00
قصص الخيال العلمي	/	/
قصص المغامرات	كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا - مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج.	02
قصص الفكاهي	/	/
القصص الديني	/	/
قصص الأدب العالمي	رسالة سلام - الوعد المنسي.	02
القصص التراثية	خداج العمياء	01
القصص الاجتماعية	من رافة الفقراء - الأصدقاء الثلاثة -	03

¹ - جادو، (عبد العزيز -)، علم النفس وتربيته، المكتبة الجامعية، مصر، د ط، 2001م، ص38.

	قصة قرية.	
--	-----------	--

- جدول يبين أنواع وعدد القصص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة -

انطلاقاً من الجدول يتضح لنا أنّ القصص الاجتماعية وقصص الحيوان أخذت حصة الأسد من مجموع القصص الواردة في الكتاب، وقد جاء عددها متساو بمقدار ثلاث قصص لكل نوع ثم تليها قصص الأدب العالمي وقصص المغامرات بقصتين لكل نوع، في حين نجد القصص الخرافية والقصص التراثية في نهاية الترتيب بقصة واحدة لكل نوع، بينما لم تبرمج قصص الخيال العلمي والقصص الديني التي تؤدي دوراً مهماً في تكوين وتربية التلميذ فتساهم الأولى في امتاعه وجذب انتباهه وتنمية خياله بينما تساهم الثانية في تقديم النصح والوعظ والإرشاد.

إنّ من خلال الأرقام المبينة في الجدول نلاحظ أنّ مضامين القصص تتجه نحو الموضوعات الاجتماعية، ولعل السبب يرجع بالدرجة الأولى إلى طبيعة المرحلة التي يعيشها الطفل في سن العاشرة التي تتميز بميله إلى تعلّم القيم الاجتماعية التي تنظم سلوكه مع أقرانه داخل المدرسة ومع غيره من الكبار خارج جدران المدرسة.

السؤال الثامن: هل يجد التلميذ مفردات غامضة أخرى (في نصوص القراءة) غير التي يقدم

الكتاب شرحاً لها؟ نعم ☐ لا ☐

لا	نعم	الاحتمالات المستويات التعليمية
%10	%90	السنة الثالثة
%20	%80	السنة الرابعة
%10	%90	السنة الخامسة

الجدول رقم -5-

يتضح من الجدول رقم (5) أنّ نسبة (90%) من معلّمي السنة الثالثة والسنة الخامسة يرون أن نصوص القراءة تتضمن مفردات صعبة غير التي يقدم الكتاب شرحاً لها، وهذا إن دلّ على شيء فإنه يدل على خلل في تعيين المفردات الصعبة في النصوص المقدمة، والعاملون في هذا الشأن يعتبرون المستوى اللغوي للتلميذ الجزائري أعلى بكثير مما هو عليه لذا نجد أنهم يحدّدون في كل نص من ثلاث إلى أربع مفردات صعبة بينما يجد معظم التلاميذ صعوبة في فهم معظم مفردات النص مما يستلزم تدخل المعلم لتوضيح معاني المفردات الغامضة "إذ إنّ طرائق التوضيح مهمة جداً في عملية التعليم فلذلك على كل معلم أن يتبعها حتى يقدم الدرس بطريقة جيّدة وبها يكون للمتعلم حظاً في الاستيعاب الجيد وسهولة اكتساب المهارات، والتوضيح هو كل فعل أو حدث مصاحب لتقديم المادة اللغوية وشرحها لتذليل الصعوبات وتسهيل قدرة الإدراك والاستيعاب لدى المتعلم."⁽¹⁾، والمفردات الصعبة التي ترد في النصوص غالباً ما تكون جديدة على التلميذ لم يسمعها من قبل وفي حال لم يقدم الكتاب شرح لهذه المفردات يتدخّل المعلم لإزالة الغموض عنها بطريقة تساهم في استيعاب التلميذ لمعناها ولكن "من المدرسين من يغرق في تفسير كل كلمة يتصورها صعبة أو يعتقد أنه يجود في تفسيرها فيُضَيّع وقتاً في كلمات لا داعي إلى الوقوف عندها وقد يعرفها التلميذ نفسه، ومنهم من يُسهب في الشرح أي أنه يذكر معنى الكلمة ويُطيل في بيان هذا المعنى فيُثبّت أذهان الطلبة ويخرج بهم عن القصد فيختلط عليهم الأمر، ومنهم من يعطي المعنى كما يرد في القاموس دون نظر إلى المعنى الذي تقتضيه هذه الكلمة في هذا النص وبذلك يزيد الأمر تعقيداً ويجرّ التلاميذ إلى وضع لامنتظمي"⁽²⁾ لتتحول حصّة القراءة إلى حصّة مملة، والمنهجية السليمة تقتضي "الاستعانة بالطالب على تشخيص الكلمة الصعبة والاستعانة به على تفسيرها بمقتضى السياق... ولا بأس أن يُدخل الطالب بعض الكلمات في جمل على أن يكون

¹ - حساني، (أحمد-)، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 153.

² - الطاهر، (علي جواد-)، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، لبنان، ط2، 1984، ص 31.

ذلك قليلا جدا وفي حالات خاصة يضطر معها المدرس إلى تثبيت المعنى في ذهن الطالب أو ليكتشف مدى فهمه، وإلاّ فليس درس القراءة درس تكوين جُمْل⁽¹⁾.

وفي نظرنا صعوبة فهم معاني مفردات النص له دور مهم في فهم النص والتلميذ الذي لا يفهم مضمون النص لا يقبل على قراءته مما يؤدي إلى عزوف التلاميذ عن المطالعة أيضا، وهذا لسبب كاف لعدم ظهور تلك المفردات الجديدة في أحاديث وكتابات التلاميذ، كما أن عدم توظيف المعلم للمفردات الجديدة أثناء التدريس يؤدي إلى عدم انتشارها، فللمعلم دور مهم في شيوع المفردات الجديدة فكلما أكثر من توظيف المفردات الجديدة أثناء التدريس والشرح كلما انتشرت وشاعت المفردة الجديدة في أوساط التلاميذ ما يساهم في حفظها واستعمالها من طرفهم في حصص التعبير الشفهي والكتابي.

السؤال التاسع: هل يستعين التلميذ بالقاموس للبحث عن معاني المفردات الغامضة التي لم يقدم الكتاب شرحا لها؟ نعم ☐ لا ☐

لا	نعم	الاحتمالات المستويات التعليمية
%100	%00	السنة الثالثة
%100	%00	السنة الرابعة
%70	%30	السنة الخامسة

الجدول رقم -6-

تشير النسب المبينة في الجدول رقم (6) إلى أن كل تلاميذ السنة الثالثة والسنة الرابعة لا يستعينون بالقاموس للبحث عن معاني المفردات الغامضة التي لم يقدم الكتاب شرحا لها، أما بالنسبة للسنة الثالثة فالسبب راجع إلى عدم برمجة استعمال القاموس، وفي السنة الرابعة يُكلف التلميذ بالبحث في القاموس ويتعلم كيفية البحث عن معاني الكلمات ومع ذلك لا يستعملونها

¹ - الطاهر، (علي جواد-)، أصول تدريس اللغة العربية، ص 31.

لأسباب كثيرة نختصرها في عدم توفرها عند كل التلاميذ، بينما يكلف القليل من المعلمين أي (30%) فقط في المستوى الخامس تلاميذهم استعمال القاموس للبحث عن معاني المفردات الصعبة التي ترد في النصوص أثناء قراءتهم المنزلية لنصوص الكتاب بالنسبة للسنة الخامسة من معلمي السنة الخامسة يطلبون من تلاميذهم الاستعانة بالقاموس لشرح المفردات الغامضة وهي نسبة قليلة مقارنة بنسبة (70%) من المعلمين الذين لا يدرّبون التلاميذ على استعمال القواميس والسبب في ذلك هو أن مناهج اللغة العربية الخاصة بالسنة الثالثة والرابعة والخامسة لا تلتفت كثيرا إلى أهمية تدريب التلميذ على استعمال القاموس فقد لاحظنا اهتماما يسيرا بتوجيه المتعلم إليه وذلك من خلال التدريبات اللغوية الواردة في كتب اللغة العربية فقد سجلنا من خلال الأسئلة الخاصة بنشاط "أثري لغتي" تدريباً واحداً خاص بكتاب اللغة الموجه للسنة الرابعة وتدريبين اثنين في كتاب السنة الخامسة كان الهدف منهما الرجوع إلى القاموس للبحث عن معاني المفردات ونحن نعلم ما للقواميس من فائدة في تعليم اللغات، إذ تُعدّ المعاجم اللغوية من أهم المصادر التي تساهم في إثراء الرصيد اللغوي لمتعلم اللغة لما تقدمه لهم من المترادفات والألفاظ المتضادة و"يعتبر تدريب المتعلمين على استعمال المعاجم الموثوقة من أنجع الوسائل للتغلب على الفقر اللغوي، وخصوصاً في تعويض النقص المعجمي حيث يغني الاستعمال السليم للمتن والرصيد المعجمي للمتعلم وينعكس انعكاساً إيجابياً في تكوين ملكته اللغوية".⁽¹⁾

وعلى الرغم من الفائدة الكبيرة التي تقدمها القواميس للمتعلمين إلا أنهم لا يقبلون على استعمالها على كثرتها، وهذا بإقرار المعلمين الذين أكدوا من خلال أجوبة الاستبانة أن تلاميذ المستويات الثلاثة - الثالثة والرابعة والخامسة - لا يستعينون بالقاموس لشرح المفردات الغامضة الواردة في كتاب القراءة وإلى هذا ذهب الخبراء والمختصون في تعليمية اللغة العربية إذ يقول أحمد محمد المعتوق بهذا الصدد: "على الرغم من تنوع المعاجم العربية وتعدد أشكالها ومناهجها وسهولة توفيرها في الوقت الراهن، فإن ممارسة استخدامها في المؤسسات التعليمية المتقدمة غير

1 - بوشوك، (المصطفى بن عبد الله-)، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص 138.

ملحوظة، لا من قبل الناشئة ولا من قبل مدرسيهم... أما في مراحل التعليم الابتدائي فإن ممارسة استخدامها تكاد تكون معدومة ويعود ذلك في الدرجة الأولى إلى الجهل بمناهج تصنيف المفردات فيها، وبطرق استعمالها ثم إلى عدم توافر الدوافع الحافزة على هذا الاستعمال أو الاستفادة منها⁽¹⁾ ويتعد الأمر أكثر مع المعاجم الموجهة للتلاميذ أو ما يسمى بالمعاجم المدرسية لما فيها من نقائص حددها عبد الرحمن الحاج صالح في قوله: "لقد ألفت في عصرنا معاجم مدرسية جيدة... إلا أن أكثر ما ألفت إلى الآن لم يخضع بعد للمقاييس العلمية التي يجب أن تعتمد عليها في هذا الميدان وأكثر هذه المعاجم الخاصة بالطفل أو الطلاب اعتمدت على المعاجم القديمة مع التفات غير كاف إلى ما أحدث في أيامنا من أسماء الآلات والمفاهيم العلمية والتقنية، وما أبدع من ذلك وغير ذلك..."⁽²⁾ لذا لا يجد التلميذ ضالته فيها.

وفي الحقيقة مشكلة المعجم المدرسي في الجزائر قضية مهمة ينبغي الاهتمام بها من طرف أهل الاختصاص لأن المعجم المدرسي يتصف بمواصفات وشروط ينبغي مراعاتها أثناء تأليفه وصناعته لكي يكون معجما جيدا مفيدا للمتمدرسين، من بين هذه الشروط ضرورة اعتماد لغة الطفل فلا ينبغي أخذ مداخل المعجم من لغة الكبار التي تتجاوز بعض مفردات لغة الصغار لعدم حضورها في أذهانهم، كما يجب استغلال الرصيد اللغوي الوارد في الكتب المدرسية كما يجب أن تكون "أن تكون البداية في اختيار الألفاظ التي تناسب الأطفال بالاعتماد على مدونة واسعة من اللغة العربية الفصيحة المستعملة بالفعل في تأليف المعاجم الموجهة إليهم، وأن تتطرق هذه المدونة أساسا من الرصيد اللغوي الوظيفي والرصيد العربي المشترك بعد مراجعتها وتحديثها بالطرائق العلمية المتعارف عليها في هذا المجال"⁽³⁾ والذي من شأنه خدمة تعليم وتعلم اللغة العربية.

¹ - المعتوق، (أحمد محمد-)، الحصيلة اللغوية أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها، ص15.

² - الحاج صالح، (عبد الرحمن-)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزء الثاني، ص 144.

³ - سالمي، (عبد المجيد-)، المعاجم المدرسية دراسة في البنية والمحتوى دراسة وصفية تحليلية مقارنة للمنجد الاعدادي ومتقن الطلاب، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر، 2011، العدد16، ص 149.

السؤال العاشر: متى يلجأ المعلم إلى توظيف اللغة العربية الدارجة (العامية) لشرح المفردات الغامضة. ☐ دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا

الاحتمالات المستويات التعليمية	دائما	أحيانا	نادرا
السنة الثالثة	%00	%80	%20
السنة الرابعة	%00	%60	%40
السنة الخامسة	%00	% 70	%30

الجدول رقم - 7 -

إن ظاهرة استعمال المعلم للغة العربية العامية ظاهرة قارة في كل الدول العربية بما فيها الجزائر والسبب ذلك ارتباط الشخص بالعامية التي يستعملها استعمالا تلقائيا وعفويا، إلا أن الملفت للانتباه هو هذه النسب المعتبرة من المعلمين الذين يقرّون باللجوء إلى القاموس العامي في بعض الأحيان فنسبة (80%) من معلمي السنة الثالثة يوظفون كلمات عامية في بعض الأحيان، كما أن نسبة (70%) من معلمي السنة الخامسة يعودون إلى القاموس العامي أيضا، ويمكن تفهّم الأسباب الداعية إلى هذا الأمر مع تلاميذ السنة الثالثة الذين لم يشتدّ عودهم بعد في اللغة العربية الفصحى، ولكن مع تلاميذ السنة الخامسة من المفروض تقلّ عدد مرات استعمال الدارجة من قبل المعلمين فبعد بلوغ التلميذ مستوى السنة الخامسة يكون قادرا على فهم واستعمال اللغة العربية الفصحى دون لجوء المعلم إلى العامية والتي يعتبرها طريقة من الطرق لتوضيح معاني المفردات الغامضة الواردة في كتب اللغة العربية -مثلا- ولهذا الأمر نتائج سلبية على تعليم وتعلّم اللغة العربية، فالمتعلم كثيرا ما يقلّد معلمه في استعمال اللغة وهذا ما يؤثر على تحصيله اللغوي عموما.

وظاهرة الثنائية اللغوية المدرسية (استعمال العامية إلى جانب الفصحى في التدريس) يمكن تبريرها بما ذهبت إليه الباحثة الجزائرية "سهام مادن" قائلة: "فمن المعروف أن العربية الفصحى لغة العلم والفكر، ولكن قد يستعمل المعلم العامية في قسمه لأسباب عديدة كتفسيره لبعض الأمور

التي قد يصعب على الطفل فهمها وخاصة في السنوات الأولى من الطور الأول⁽¹⁾ لكن الأمر يتعدى ذلك لنجد المعلم يستعمل المستوى العامي أثناء إعطاء الدروس لتلاميذ السنة الخامسة الذين يخول لهم تقدمهم في تعلم اللغة العربية عدم لجوء المعلم للعامية إلا في حالات نادرة ومع ذلك نلمس إقرار المعلمين أنفسهم بتوظيفها في بعض الأحيان (من خلال أجوبتهم على أسئلة الاستبانة).

وعواقب التدريس بالعامية وخيمة ولاسيما وأن "كثيرا من مدرسي اللغة يستخدمون لهجاتهم العامية المحلية في التدريس بدلا من الفصحى، مما يوسع الفجوة بين الفصحى والعامية أو يبعد الفصحى عن دائرة الاهتمام ويقلل من حصيلة الناشئة من مفرداتها وصيغها، كما يقلل من إحساسهم بفاعليتها وفاعلية ما يكتسب منها من عناصر، أو يخلق صعوبة في استحضارهم لهذه العناصر وفي استخدامها في مجالات التعبير".⁽²⁾ وقد تنبه المختصون في المنظومة التربوية في الجزائر إلى خطورة انتهاج المعلم هذه الطريقة في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لذا جاء في دليل أستاذ التعليم الابتدائي المتعلق بمحور مخاطبة تلاميذ القسم ما يلي: "بسّط المصطلحات وتحدّث بلغة سليمة وفصيحة ومناسبة لمستوى التلاميذ مع عدم استعمال العامية"⁽³⁾ ومع هذا لاحظنا من خلال الحصص الخاصة بالتعبير الشفهي والكتابي التي حضرناها في المدارس الابتدائية التي أجرينا فيها التطبيق أن كل المعلمين دون استثناء يستعملون العربية العامية خارج نطاق الشرح وأمثلة ذلك كثيرة نذكر منها:

نُوضْ للسَّبُورَة.	مقابل	قم إلى السبورة.
وَاشْ قُلْتُكُمْ ؟	مقابل	ماذا قلت لكم؟

¹ - مادن، (سهام-)، الفصحى والعامية وعلاقتها في استعمالات الناطقين الجزائريين، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2011، ص 63.

² - المعتوق، (أحمد محمد-)، الحصيلة اللغوية أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها، ص 12.

³ - وزارة التربية الوطنية، إرشادات تربوية ومهنية من أجل تحكم الأستاذ في الأسس الاحترافية وترقية أدائه التربوي لتحقيق جودة التعليم المقدمة، دليل أستاذ التعليم الابتدائي، الجزائر، ص 10.

فَهَمُّوْ وَلَّ مَا فَهَمْتُوْشْ مقابل هل فہمتم أم لا؟

تَسْكُتْ وَلَّ نَحْرَجَكْ بَرَّا مقابل اسكت أو أخرجتك خارج القسم.

ويرى بعض الباحثين أنّ توظيف المعلم للمستوى العامي للغة العربية أثناء الشرح ليس خطأ شرط أن تكون الكلمة المأخوذة من العامية قريبة من نظيرتها الفصيحة، بل منهم من رأى أنها طريقة من طرق تعليم اللغة العربية للتلاميذ في المرحلة الابتدائية لكي لا يشعر التلميذ بالهوة الكبيرة بين لغة البيت ولغة المدرسة وإلى هذا ذهب عباس الصوري إذ نجده يقول: "تتطلق المسلمة البيداغوجية في تعليم اللغة لأبنائها من لغة الطفل التي اكتسبها بشكل طبيعي في البيت، ومن وجود مجموعة من العلائق والأسباب الوثيقة التي تربط النسق اللهجي للطفل واللغة العربية الفصحى المراد تعليمها، ومن هذه العلائق نشوء رصيد مشترك بين الفصحى والعامية يمكن أن يكون هو الأرضية الصلبة التي تتبنى عليها عملية تنمية مهارات الطفل اللغوية وتوسيع مدونته اللغوية حتى يستطيع أن يتكيف مع المحيط الجديد في المدرسة دون أن يحس باغتراب"⁽¹⁾ والملاحظ أن الكلمات التي يوظفها المعلم خارج نطاق الشرح كلمات لا تقترب من المستوى الفصح (نوض) و (واش)، و (برّا) كلّها كلمات بعيدة عن نظيراتها الفصيحة لذا فلا فائدة من استعمالها، بل أن تحدث المعلم بالعامية يرّسخ في أذهان التلاميذ فكرة استعمالها داخل القسم .

السؤال الحادي عشر: اذكر الحالات التي يلجأ فيها المعلم لاستعمال اللغة العربية الدارجة (العامية) في حصة القراءة؟

كانت كل الاجابات تحصر حالات استعمال المعلمين للغة العربية العامية في هذه الحالات:

- لشرح الكلمات الصعبة التي لم يقدم الكتاب شرحا لها.

¹ - الفيلاي، (عبد الكريم-)، اكتساب اللغة العربية وتعلمها عند الطفل المغربي، ص72.

-لشرح الكلمات التي قدّم الكتاب شرحا لها ومع ذلك بقيت غامضة عند التلميذ بسبب غموض الشرح المقدم لها.

ولكن الواقع داخل الأقسام يختلف تماما عن إجابات المعلمين فمعظمهم يوظفون المستوى العامي لغير الأغراض التي ذكروها، وهذا في نظرنا ناتج عن نقص تكوينهم في مجال تدريس اللغات فمعلم اللغة يجب أن يكون "قد تمّ اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذه والمفروض أن يكون قد تمّ له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص"⁽¹⁾، ولأحمد حساني الرأي نفسه إلاّ أنه يضيف شروطا أخرى قائلا: "يجب أن تتوفر في أستاذ اللغة ثلاثة شروط وهي: الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها استعمالا صحيحا، الإلمام بمجال بحثه بحيث يكون أستاذ اللغة على دراية بالتطور الحاصل في المجال اللساني، ومهارة تعليم اللغة ولا يتحقق ذلك إلاّ بالاعتماد على الشرطين السابقين من جهة، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى"⁽²⁾.

وعلى هذا فمعلم اللغة مطالب بامتلاك الكفاءة الصحيحة للغة التي يعلمها، وهذا شرط أساسي كما أنه ملزم بأن يتلقى تكوينا في اللسانيات حتى يكون على دراية بكل نظريات تعليم اللغات ويكون قادرا على اختيار أنجعها لتعطي نتائج ملموسة، ولكن ما نراه في المدرسة الابتدائية الجزائرية أن أغلبية المعلمين هم خريجي الجامعات الجزائرية من اختصاصات مختلفة، ولكن على الرغم من تخصص بعضهم في اللغة العربية أو الفرنسية مع هذا نجدهم لا يعيرون اهتماما للنظريات اللسانية الخاصة بتعليم اللغات، فما درسوه في الجامعة بقي نظريا فقط، أما الفئة القليلة من المعلمين فهم من الجيل القديم الذي نجد فيه معلم اللغة العربية أو معلم اللغة الفرنسية لا يملك شهادات جامعية، وإنما يملك شهادة علمية خولته للتعليم في سنوات السبعينيات والثمانينيات، وهذه

¹ -الحاج صالح، (عبد الرحمن-)، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مُدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، 1973، العدد الرابع، ص 41.

² - حساني، (أحمد-)، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 141.

الفئة القليلة من المعلمين والتي يطلق عليها في قطاع التربية تسمية "الآيلين للزوال"⁽¹⁾ يتبعون طريقة الحفظ والتلقين في تعليم اللغات التي أتت أكلها في وقت ما أما في وقتنا الحاضر أصبح تعليم اللغات يتم بالتركيز على طرق كثيرة، وخاصة منها التواصلية التي أثبتت نجاحها في ميدان تعليم اللغات.

وعلى الرغم من تعدد العوامل التي يعزى إليها نجاح عملية تعليم اللغة العربية كالمناهج والوسائل التعليمية، والبيئة المحيطة بالمتعلم وغيرها، إلا أن الممارسة اللغوية الفعلية داخل قاعة الدرس والتي يقوم بها المعلم أولاً والمتعلم ثانياً من شأنها أن تحقق نجاح عملية تعليمية اللغة العربية، ولذلك يتحتم على المعلم أن يتمتع بالكفاءة اللغوية والقدرة على استعمال اللغة العربية الفصحى، شأنه شأن معلم اللغة الفرنسية الذي لا يلجأ إلى لغات وسيطة في تعليمه اللغة الفرنسية وإن ما تشهده اللغات الأجنبية من نجاح في تعليمها لخير دليل على ذلك، إذ يتعلم المتعلم لغة أجنبية بالاعتماد على الطريقة المباشرة التي تسعى إلى عدم الاستعانة باللغات الأخرى أثناء تقديم دروس اللغة الأجنبية للمتعلم.

ومن هنا يمكن القول إن من بين الأسباب التي جعلت اللغة العربية الفصحى تتراجع على السنة التلاميذ هو تلقينهم اللغة العربية العامية من معلمهم، والذي يعتبر مستوى مختلف عن مستوى اللغة الفصحى الذي تكتب به الكتب المدرسية مما يشجعهم على استعمالهم لنفس المستوى اللغوي الذي سمعه من معلمه لأنه يتعلم أكثر من خلال المعلم لا من خلال الكتب المدرسية فالمعلم بمثابة قدوة للمتعلم، كما أن قبول المعلمين استعمال التلاميذ العامية وتقديم الأجوبة من خلالها، أفقد جانباً مهماً في تعليم اللغة العربية وهو جانب الاستعمال الذي يعتبر المسعى الذي تهدف إليه

¹ - لم نقصد المعنى السلبي للتسمية فهم فئة المعلمين الذين درّسوا في مرحلة المدرسة الأساسية، وهم آيلون للزوال لأن عددهم في هذه السنوات الأخيرة قليل لأن أغلبهم بلغوا مرحلة التقاعد.

النظرية التواصلية في تعليم اللغة وهذا كله نتيجة "إسناد تعليم العربية إلى غير المتخصصين"⁽¹⁾ ومنه فلا بدّ من:

- تعليم اللغة العربية من المتخصصين فيها فقط؛
- جعل إجادة اللغة العربية حديثا وكتابة شرطا في تعيين المعلّم؛
- التأكيد على ضرورة التزام المعلّمين العربية في حديثهم⁽²⁾،

فإذا كان تعليم اللغة العربية من متخصصّ في الاقتصاد أو علم النفس... فماذا سيعلم وأيّة لغة سيتحدّث؟! ففاقد الشيء لا يعطيه هذا وقد انتشرت ظاهرة استعمال العامية من طرف المعلم والمتعلم بشكل ملفت للنظر فأصبح " التعليم في سائر الأطوار يتمّ بالعامية، التي تسمح بدورها للمعلّم بنقل العلوم والفنون باللّغة المحلية الدارجة، إضافة إلى حصة القراءة الصامتة والجهريّة في شكلها اليوم المشجعة على إهمال الفصحى والتتكرّر لها"⁽³⁾ من خلال إهمال التشكيل وخاصة في أواخر الكلمات فإهمال العلامات الاعرابية خاصة تتميز بها العامية.

ولعلّ ما يساعدنا على تفادي مثل هذا المشكل في عملية تعليم اللغة العربية هو ضرورة الإعداد المهني للمعلّمين قبل الخدمة، إذ تعتبر الجزائر من بين البلدان التي تشكو من نقص تكوين المعلّمين، وعدم تلقّيهم التدريب الكافي أثناء الخدمة ممّا ييسر لهم العملية التعليمية ومواجهة

¹ - سعيدي، (نسيسة-)، التصورات المنهجية في تعليم اللغة العربية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مخبر تعليم -تكوين- تعليمية، الجزائر، 2012، ع1، ص178.

² - نفسه، ص179.

³ - روقاب، (جميلة-)، تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرداءة، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2014، ع21، ص54.

المستجدات الأكاديمية والمهنية، ثم إنه من المهمّ جدا "التخلّص من الأساليب القائمة على التلقين واستبدالها بأساليب التعليم الجديدة"⁽¹⁾ الذي من شأنه خدمة تعليم اللغة العربية.

السؤال الثاني عشر: يوظف التلميذ مفردات مأخوذة من العامية لتغطية نقص رصيده اللغوي
الفصح: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

الاحتمالات المستويات التعليمية	كثيرا	أحيانا	نادرا
السنة الثالثة	20%	60%	20%
السنة الرابعة	20%	50%	30%
السنة الخامسة	10%	70%	20%

- الجدول رقم - 8 -

لم يُنكر المعلمون في المستويات الثلاثة (الثالثة والرابعة والخامسة) ظاهرة الاستعمال المتناوب بين الفصحى والعامية من طرف التلاميذ داخل القسم في حصص التعبير الشفاهي والكتابي ويمس هذا الأنشطة التعليمية الأخرى، وهذا حين يجد التلميذ نفسه عاجزا عن إيجاد المفردة التي يريد التعبير بها عن مقصوده في العربية الفصحى، وأعلى النسب وهي بين (70% و 50%) تشير إلى أن هذا الاستعمال لا يحدث دائما وإنما في بعض الأحيان، أما (20%) من معلمي السنة الثالثة والرابعة لاحظوا على تلاميذهم توظيف العامية في أحيان كثيرة، ولكن تقلّ النسبة المئوية كلّما ارتقى التلميذ في المستوى الدراسي ففي السنة الخامسة تقلّ نسبة التلاميذ الذين يستعملون العامية لتصل إلى (10%) لإدراكهم بأهمية تعلم اللغة العربية (لغة المدرسة)، ومن هنا يمكن القول إن الرّصيد اللغوي الفصح لتلميذ السنة الثالثة والرابعة قليل، لذا يلجأ إلى القاموس العامي لتغطية ذلك النقص، أما إذا بلغ مستوى السنة الخامسة يكون التلميذ على وعي بمسألة تعلّم اللغة العربية

¹ -جوهاري، (سمير-)، الاحتياجات التكوينية لمعلّمي المرحلة الابتدائية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بولاية سطيف، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مخبر تعليم-تكوين-تعليمية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، 2012، ع1، ص187.

لذا نجده يحرص على توظيف رصيده اللغوي الفصيح، كما أنّ بعضهم يكون مؤهلاً للتعبير عن أفكارهم بلغة فيها من التشبيه والمجاز ما يؤهلهم للكتابة الابداعية.

وفي الحقيقة إن ظاهرة الثنائية اللغوية بين العامية والفصحى والمنتشرة في صفوف كل من المعلمين والمتعلمين، إلّا أن بعض الباحثين وجدوا مخرجا وذلك بتدقيق المعلم في الكلمات العامية التي يوظفها التلاميذ، فقد تكون الكلمة مأخوذة من القاموس "العامي الفصيح" وفي هذه الحالة لا يجب أن يعتبر المُعَلِّم الكلمة خاطئة، وإنما عليه أن يتدخل ليوضح أصل الكلمة في الفصحى ومعاني الكلمة في معاجم اللغة العربية لتقريب العامية من الفصحى وبهذا الصدد يقول الباحث المغربي عبد الكريم الفيلاي: "لا أظن مدرسا للغة العربية لم يقف يوما أمام توظيف تلاميذه للعامية حديثا أو كتابة وتبقى مسألة معالجة الأمر فردية عند المُدرّس، إذ قد يرفض الكلمة على أساس أنها عامية أما إذا كان مطلعاً على الموضوع قد يقبل بها إن كانت صحيحة، أو يصوبها حسب كل كلمة على حدة"⁽¹⁾ ولكن في نظرنا هذا المخرج لا يتأتى لكل معلم اللغة العربية فالتكوين الذي يتلقاه لا يسمح له بمعرفة الألفاظ "العامية الفصيحة" حتى يتسنى له التمييز بين الكلمات العامية التي انحرفت انحرافا كلياً عن نظيرتها الفصيحة ويعتبرها خاطئة وبالتالي يرفض استعمالها من طرف المتعلمين، وبين الكلمة العامية القريبة من الفصحى ليقوم بتصويبها لتكون صحيحة ويقبل استعمالها في أحاديثهم وكتاباتهم.

السؤال الثالث عشر: ماهي نسبة تلاميذ السنة الثالثة (الرابعة - الخامسة) الذين يوظفون العامية في تعابيرهم الشفهية؟ ☐ معظمهم ☐ بعضهم ☐ فئة قليلة

الاحتمالات	معظمهم	بعضهم	فئة قليلة
المستويات التعليمية			
السنة الثالثة	10%	60%	30%
السنة الرابعة	00%	30%	70%

¹ - الفيلاي، (عبد الكريم -)، اكتساب اللغة العربية وتعلّمها عند الطفل المغربي، ص76.

السنة الخامسة	%00	%10	% 90
---------------	-----	-----	------

جدول رقم -9-

إن ظاهرة الثنائية اللغوية موجودة بنسبة معتبرة عند تلاميذ السنة الثالثة فقد لاحظ (60%) من المعلمين على بعض التلاميذ رجوعهم إلى القاموس العامي في خطاباتهم داخل القسم، والسبب يعود - في نظرنا - إلى عدم تعلم تلميذ السنة الثالثة ما يكفي من المفردات التي تخوّل له التخاطب باللغة العربية الفصحى، فقاموسه الفصيح في مستواه المبتدئ (débutant) في تعلم اللغة العربية في طور النشأة وهذا ما يجعله يلجأ إلى قاموسه العامي، كما أنّ تركيزه على فعل التواصل يجعله يركّز على إيصال الرسالة بغض النظر عن صحة القالب اللغوي الذي يضع فيه رسالته، ناهيك عن ارتباطه الوثيق بلغته الأم وصعوبة تخلصه من عاداته اللغوية لذا فمهمة المعلم الحرص على تعليم اللغة العربية الفصحى وكأنها لغة أجنبية فلا يسمح لنفسه أولاً ولا للتلميذ باستعمالها داخل القسم.

ويتحسن المستوى اللغوي للتلميذ تدريجياً بعد انتقاله إلى السنة الرابعة ليقبّل من لجوئه إلى القاموس العامي في حصص التعبير الشفاهي وهذا ما لاحظته (70 %) من معلمي المستوى الرابع، أما (90 %) من معلمي السنة الخامسة لاحظوا على فئة قليلة من تلاميذهم ظاهرة استعمال عناصر لغوية مأخوذة من القاموس العامي في خطاباتهم ومن هنا يمكن القول:

-كلّما ارتفع مستوى التلميذ العقلي والتعليمي أدرك أهمية المستوى الفصيح في اللغة العربية كلغة للتعليم لكن الأمر يتطلب منه الوقت لكي يتخلص من العادات اللغوية التي اكتسبها في اللغة الأم، فتجارب علم النفس اللغوي أثبتت "أنّ تعلّم اللغة سلوك وعادة تكتسب وأنّ العادات اللغوية التي يكتسبها الفرد من تعلم لغته الأم تتأصل فيه بحيث يحتاج إلى محاربة هذه العادات واكتساب عادات لغوية جديدة إذا أراد أن يتعلم لغة أخرى جديدة تختلف عن لغته الأولى في نظامها

الصوتي والنحوي...⁽¹⁾ والدراسات تشير إلى وجود ظاهرة توظيف المتعلمين للعامية العربية في تعابيرهم الشفاهية في كل المستويات التعليمية والسبب نفسي أكثر منه تعليمي فالمتعلم يحس بالراحة ويأنس أكثر حين يعبر عن أغراضه باستعمال لغته الأم في كل الحصص الدراسية بما فيها الحصص تعليم اللغة.

السؤال الرابع عشر: ماهي نسبة التلاميذ الذين يوظفون العامية في تعابيرهم الكتابية؟

أكثرهم ☐ بعضهم ☐ فئة قليلة ☐

الاحتمالات	معظمهم	بعضهم	فئة قليلة
المستويات التعليمية			
السنة الثالثة	10%	30%	60%
السنة الرابعة	00%	30%	70%
السنة الخامسة	00%	10%	90%

جدول رقم -10-

يتضح من خلال الجدول رقم (10) النسب التي تشير إلى توظيف التلاميذ للعامية في حصص التعبير الكتابي إلا أن أعلى النسب المبينة في الجدول تشير إلى أن فئة قليلة منهم يستعملون كلمات عامية في كتاباتهم فنسبة (90%) من معلمي السنة الخامسة يجدون عند فئة قليلة من التلاميذ أخطاء لغوية مرتبطة بتوظيف كلمات مأخوذة من العامية في كتابات التلاميذ، كما ذهب (70%) من معلمي السنة الرابعة إلى نفس الرأي، أما (10%) من معلمي السنة الثالثة لاحظوا أن معظم تلاميذهم يوظفون كلمات عامية في كتاباتهم والسبب في ذلك -في نظرنا- يعود إلى ظاهرة "الفقر المعجمي" التي تميز لغة تلميذ السنة الثالثة لذا يجد الحل في الاستعانة بقاموسه العامي

¹ - الخليفة أبو بكر، (يوسف-)، أنواع التمارين اللغوية في الكتاب المدرسي، مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، 1984، العدد 23، ص 54.

لتغطية نقصه المعجمي في حصص التعبير الكتابي، ومن خلال ما سبق يمكن استخلاص جملة من النتائج نوردها في هذه النقاط:

- 1- كلما ارتفع المستوى الدراسي للتلميذ كلما ازداد رصيده اللغوي باللغة العربية الفصحى.
- 2- كلما ارتفع المستوى الدراسي للتلميذ قلّ استعماله للكلمات العامية في كتاباته.
- 3- كلما ارتفع التلميذ في مستواه الدراسي ازداد إدراكه بقواعد توظيف اللغة العربية توظيفا صحيحا، ومن تلك القواعد عدم استعمال عناصر لغوية مأخوذة من العامية.
- 4- كلما ارتفع المستوى الدراسي للتلميذ يصبح أكثر تركيزا أثناء توظيف اللغة في حصص التعبير الكتابي، ذلك أنه يملك من الوقت ما يجعله حريصا على عدم الوقوع في أخطاء وهذا ما يفسر ورودها بنسب قليلة في حصص التعبير الكتابي مقارنة بالتدريس المنهجية في حصص التعبير الشفاهي.

السؤال الخامس عشر: المفردات التي يأخذها التلميذ من العامية أو من اللغات الأخرى تدل على معان مستحدثة (الاختراعات التطور التكنولوجي) ولم ترد في كتاب اللغة العربية.

لا ☐

نعم ☐

لا	نعم	الاحتمالات المستويات التعليمية
50%	50%	السنة الثالثة
30%	70%	السنة الرابعة
00%	100%	السنة الخامسة

الجدول رقم -11-

لا يمكن للتلميذ أن يحس بأهمية اللغة ولا يمكن أن يحسن استعمالها ما لم تقدم إليه في كتب القراءة على أنها جزء من الحياة ومن واقعته اليومية الذي يستعمل فيه لغة تعبر عن التكنولوجيا وأسماء الأجهزة الإلكترونية ومن أكثر الكلمات الشائعة في قاموسه اليومي كاللوحه

الإلكترونية (tablette) والهاتف المحمول (portable)، والشابكة (internet) وغيرها من الكلمات التي يحتاج إليها كحاجته للأكل والشرب "إننا يجب أن نبدأ حيث بدأ الغرب ومازال يواصل التقدّم في منطلقه الذي هو اللغة كائن حي، فما كان حيا من اللغة وما كان ذا صلة بالحياة يُقرّ ويُدرّس، لأن التلميذ يشعر بالحاجة إليه والمتعة فيه مثل إحساسه بأي ثمر يافع لذيد، وما لم يكن كذلك يُطرح لأن التلميذ يضيق به ويخاف منه مثل إحساسه بأي شيء ميّت يرهبه مرة ويريه تفاهة الاهتمام به مرة أخرى".⁽¹⁾

وعلى هذا يؤكد معلّمو المستويات الثلاثة وينسب مرتفعة (50%) بالنسبة لمعلّمي السنة الثالثة - و(70%) بالنسبة لمعلّمي السنة الرابعة و(100%) بالنسبة لمعلّمي السنة الخامسة على وجود ظاهرة التداخل اللغوي في صفوف تلاميذهم فاقتحام الكلمات الدخيلة المأخوذة من اللغة الفرنسية خاصة ميزة من مميزات لغة التلميذ في المرحلة الابتدائية وبالتحديد تلك المفردات الخاصة بأسماء الآلات والأجهزة الإلكترونية المخترعة قديما أو حديثا وإن سمع مقابلا لها باللغة العربية، ومما يذكر عن واقعنا اللغوي أن اللغة الفرنسية أصبحت قارة في العاميات العربية الجزائرية واللهجات الأمازيغية بسبب التبادلات الثقافية والتجارية بين الدول العربية والدول الغربية، كما أن المنتجات الأجنبية "التي تنهال في كل يوم على المجتمع حاملة معها أسماءها وربما صفاتها وأسماء وظائفها التي أطلقها عليها صانعوها"⁽²⁾ أصبحت من ضروريات الحياة لأفراد مجتمعاتنا فحفظوا أسماءها وتداولوها في استعمالاتهم اللغوية بل زاحمت لغة التلاميذ داخل الأقسام فقالوا: ميكرو بدل الحاسوب، تلفزيون بدل تلفاز، الانترنت بدل الشابكة، راديو بدل المذياع،.... الخ

السؤال السادس عشر: لماذا لا يزال التلميذ يوظف مفردات مأخوذة من القاموس العامي مع ورودها في النصوص القرائية بالفصحى؟

تعدّدت واختلّفت آراء المعلمين التي سنبيّنها في هذه النقاط:

¹ - الطاهر، (علي جواد-)، أصول تدريس اللغة العربية، ص 13.

² - المعتوق، (أحمد محمد-)، الحصيلة اللغوية، ص 81.

- قلة المطالعة التي تحتل مكانة أساسية بين مختلف الأنشطة المكونة للوحدة التعليمية.
- عدم فهم النصوص فهما جيدا.
- عدم اهتمام التلميذ بحصة اللغة العربية مقارنة بالمواد الأخرى "هذا إضافة إلى ميل جل التلاميذ إلى درس اللغة الفرنسية على حساب درس العربية ومن الأسباب المباشرة لهذه الظاهرة الاعتماد في تدريس الفرنسية على طرق مشوّقة وأساليب ديداكتيكية تعتمد الحوافز والتنشيط مقابل الاعتماد على طرق تقليدية عقيمة غالبا في تدريس اللغة العربية، بالإضافة إلى عدم اهتمام جل المدرسين بالجانب الوجداني للتلميذ والتعامل معه معاملة جافة أو سلطوية أحيانا تجعله يقبل على الدرس وهو مكره أو غير راغب وجدانيا فيه."⁽¹⁾
- لأن لسان التلميذ تعود على استعمال الدارجة لذا تأتي منه بشكل تلقائي وعفوي "ويعلم الجميع أن تعلّم اللغة الهدف يتأثر تأثرا بالغا بالمحيط اللساني الذي يتم فيه هذا التعلّم، ذلك أن أغلب البنات التي ينتجها التلاميذ، بعد مرحلة معينة من تعلّم اللغة العربية الفصحى، تعكس تأثيرات لغوية خاصة بكل منطقة جغرافية، متميزة باستعمال لهجة معينة "⁽²⁾، كما أنّه يعبر عن مراده وهدفه بشكل أسرع باستعمال العامية.
- القراءة السريعة دون تمعن ودون تدقّق.
- عدم اهتمام التلميذ بالمفردات الجديدة والمشروحة في الكتاب وعدم توظيفها حديثا وكتابة.
- عدم تعود التلميذ على التواصل باللغة العربية الفصحى في العملية التعليمية وهو ما يجب التركيز عليه لأنّ "الغاية القصوى من اكتساب اللغة هي قدرة المتعلم على استعمالها استعمالا مناسباً بطريقة ارتكاسية، في كل المواقف والمقامات، والإنتاج الإبداعي المتميز بالرفعة الأسلوبية،

¹ - بوشوك، (عبد الله-)، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص 30.

² - نفسه، ص 24.

عند التعبير فإن التعليم لا يهتم من الدراسات اللسانية جانبها النظري وإنما جانبها النفعي الوظيفي الذي يمكن أن يفيد عملياً في الميدان التعليمي.⁽¹⁾

- كما أشار بعض المعلمين إلى بعد المفردات المنتقاة في الكتاب المدرسي عن المفردات الواردة في الرصيد اللغوي الوظيفي " فلم يراعي المؤلفون قائمة المفردات المقترحة في "الرصيد" ومثال ذلك هو ورود "كلمة (وسادة) في الكتاب المدرسي في حين أنّ الرصيد أقرّ كلمة (مِخدة)، وهذا الاختيار الأخير هو الأصوب لقربه من لغة التخاطب اليومية"⁽²⁾ كما أقرّ الرصيد الوظيفي كلمات فصيحة مثل كلمة (منامة) التي يقابلها في اللغة الفرنسية ((pyjama, chemise de nuit)⁽³⁾ ومع ذلك نجد في لغة الكتب المدرسية كلمات أخرى لم يقرها الرصيد مثل كلمة "ثياب النوم" أو كلمة "قميص النوم" للدلالة على نفس المفهوم مع العلم أن مفردات الرصيد منتقاة وفق مقاييس علمية، فمن المهم جداً اختيار المفردات الفصيحة القريبة من لغة الحياة اليومية للتلميذ كما أنّ الابتعاد عن توظيف **العامي الفصيح** في الكتب المدرسية يعدّ من بين الأسباب التي تؤدي إلى زيادة الهوة بين لغة التلميذ اليومية ولغة المدرسة.

- كما أن بعض المعلمين يعتبرون أنّ بعض المفردات التي ترد في نصوص كتاب القراءة صعبة وغير متداولة أو غير شائعة في أحاديث وكتابات التلاميذ مما يؤدي إلى عدم توظيفها وهذا رأي بعض المختصين إذ تقول الباحثة حفيفة تازروتي في هذا الصدد: "تعود أسباب إخفاق التلاميذ في تعلّم بعض المفردات إلى طبيعة هذه المفردات نفسها أو إلى طريقة تقديمها، فبعضها تدل على مفاهيم قديمة ليست وظيفية بالنسبة إلى الطفل، وبعضها لم تتواتر بكيفية تسمح بترسيخها في الذهن كما أن بعضها ورد بمعزل عن السياق الذي يسهم في توضيح معانيها بالإضافة إلى عدم

¹ - بوشوك، (عبد الله-)، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص 74.

² - تازروتي، (حفيفة-)، الرصيد اللغوي العربي والتأليف المدرسي، ص 254.

³ - المعهد التربوي الوطني، الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي القائمة العربية الفرنسية، الجزائر، ط1، 1975، ص176.

تجسيد بعضها بالصور تحقيقا للغرض نفسه.⁽¹⁾ وذلك لما تلعبه الصورة من دور في تقريب المعنى.

السؤال السابع عشر: هل يوظف التلاميذ المفردات الجديدة التي ترد في نصوص القراءة في حصص التعبير؟ دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

الاحتمالات	دائما	أحيانا	نادرا
المستويات التعليمية			
السنة الثالثة	30%	70%	00%
السنة الرابعة	20%	80%	00%
السنة الخامسة	10%	90%	00%

جدول رقم -11-

يتضح من خلال النسب الواردة في الجدول رقم (11) أن التلاميذ لا يوظفون دائما المفردات الجديدة التي ترد في نصوص القراءة في حصص التعبير وذلك بنسبة 30%، 20% و 10% بالنسبة للسنة الثالثة، الرابعة والخامسة على الترتيب، وأقر المعلمون على توظيفهم لها في بعض الأحيان بنسب مرتفعة 70% بالنسبة للسنة الثالثة، و 80% بالنسبة للسنة الرابعة و 90% بالنسبة للسنة الخامسة وهنا يمكن الحديث عن دور المعلم في تعليم المفردات اللغوية، وبما أن منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة والرابعة والخامسة لم يتطرق لنشاط تعليم المفردات الجديدة الواردة في نصوص القراءة فإن "أبرز من توجه له الجهود هو المعلم لأنه الأهم من حيث التأثير في تعلم الطالب بشكل عام، وكذلك لما يملكه من تأثير على نحو خاص في تنمية المفردات اللغوية، والمتمثل في أن المعلم وليس البرنامج هو من يؤثر في نمو المفردات اللغوية لدى التلاميذ والسبب الآخر للاهتمام بدور المعلم في تعليم المفردات، هو أن تضمين كتب القراءة للمفردات المراد تعليمها للتلاميذ لا يعني تعلمها من قبلهم، بل لابد من تحديد وقت لتركيز المعلمين على تعليمها،

¹ - تازروتي، (حفيظة-)، لغة الطفل بين المحيط والمدرسة دراسة إفرادية، مجلة إنسانيات، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، الجزائر، 2013، العددان 14-15، ص 19.

يضاف إلى ذلك أهمية الدور الذي يقوم به داخل حجرات الدرس في ردم الضعف اللغوي لدى الأطفال وفيما يتبعه من إجراءات تسهل عملية اكتسابها⁽¹⁾ كل ذلك يظهر أهمية مساعدة المعلمين في عملية تعليم المفردات للتلاميذ وخاصة الجديدة منها.

السؤال الثامن عشر: ماهي نسبة التلاميذ الذين يوظفون المفردات الجديدة التي ترد في نصوص القراءة؟ كلهم ☐ بعضهم ☐ فئة قليلة ☐

الاحتمالات المستويات التعليمية	كلهم	بعضهم	فئة قليلة
السنة الثالثة	%00	%10	%90
السنة الرابعة	% 00	%20	%80
السنة الخامسة	% 00	%70	%30

الجدول رقم -12-

تشير النسب الموجودة في الجدول رقم (12) إلى عدم توظيف تلاميذ السنة الثالثة والرابعة للرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الوارد في نصوص القراءة لكتاب اللغة العربية، والملفت للنظر أن النسب الموجودة في الجدول مرتفعة فنسبة (90%) ونسبة (80%) من معلمي السنة الثالثة والرابعة على الترتيب، اعتبروا أن فئة قليلة من تلاميذهم يُثرون تعابيرهم بالرصيد اللغوي الوظيفي المستمد من نصوص القراءة، أما نسبة (70%) من معلمي السنة الخامسة يرون أن بعضاً من تلاميذهم يوظفون الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي في تعابيرهم، وهذا قليل بالنظر إلى مستوى التلميذ في السنة الخامسة الذي كان ينبغي أن يصبح قاموسه اللغوي ثرياً من ناحية المترادفات والأضداد لأن السنة الخامسة تعتبر آخر مرحلة في التعليم الابتدائي ومرحلة انطلاق التعليم المتوسط، فلا يعقل أن ينتقل التلميذ من مرحلة تعليمية إلى أخرى بهذا المستوى اللغوي المتواضع.

¹ -السريع، (عبد الله بن محمد-)، الكثيري، (سعود بن ناصر-)، مدى تطبيق معلمي القراءة بالصفوف الأولية لمهارات تعلم المفردات اللغوية وعلاقته بتصوراتهم لفاعلية أدائهم، ص 311.

والسبب في ذلك هو عدم تركيز بعض المعلمين على المفردات الجديدة التي ترد في كتاب القراءة فيمرون عليها دون التنبيه إلى أهميتها حتى أن بعضهم لا يسألون تلاميذهم ما إذا وجدوا في النص كلمات صعبة أم لم يجدوا، وهذا سبب كاف لعدم اهتمام التلميذ بتوظيفها، ناهيك عن عدم مطالبتهم بتوظيفها في تعابيرهم الشفهية والكتابية.

كما أن بعض معلمي اللغة العربية يتبعون أساليب في تدريس اللغة أقل ما يمكن أن يقال عنها إنها طرق تعليمية تقليدية فيها من الجفاف والروتين ما يحولها إلى مادة ميتة "فلا يمكن للتلميذ أن يُحس بأهمية اللغة ولا يمكن أن يُحسن تناولها ما لم تُقدّم له على أنها جزء من الحياة، لا يستغني عنها في أمور من الحاجات الآتية من أكل وشرب أو في أمور من حاجات الفن والابداع"⁽¹⁾ لذا على المعلمين الاطلاع على الطرق والأساليب الحديثة التي تُتبع في تدريس اللغات كي لا تتحول حصة اللغة العربية إلى حصة مملة.

السؤال التاسع عشر: أين يظهر توظيف المفردات الجديدة عند التلاميذ بصورة أكبر في حصص التعبير الشفاهي ☐ التعبير الكتابي ☐

التعبير الشفهي	التعبير الكتابي	الاحتمالات المستويات
20%	80%	السنة الثالثة
10%	90%	السنة الرابعة
30%	70%	السنة الخامسة

الجدول رقم -13-

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أنّ نسبة (90%) من معلمي السنة الرابعة ونسبة (80%) من معلمي السنة الثالثة لاحظوا أنّ توظيف التلاميذ للرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي يظهر بصورة أكبر في حصص التعبير الكتابي مقارنة بحصص التعبير الشفاهي، وهذا يعود -في نظرنا- إلى

¹ - الطاهر، (علي جواد-)، أصول تدريس اللغة العربية، ص 12.

ميل التلاميذ وتفضيلهم الكتابة على الكلام أو المحادثة الذي يعود لأسباب مختلفة فمنها النفسية واللغوية والاجتماعية والتي شرحها المصطفى بوشوك في قوله: "عندما لا يتكلم التلميذ أو لا يشارك البتة في عملية التواصل فإما أنه متفق على ما قيل سابقاً، وهذا عائق سيكولوجي، أو أنه ينفعل أو يخجل عندما يتكلم أو يخاف من الوقوع في الخطأ، أو يعتقد بأن ليس له الحق في التعبير عن رأيه - إذا كان الموقف التعليمي يقتضي التعبير عن الرأي - فهي أسباب سيكولوجية أيضاً، وإذا كان التلميذ يتوقف محاولاً البحث عن التعبير المناسب فهو سبب لغوي، أما إذا توقف لأن أحداً لا ينصت إليه أو يهتم بكلامه فهو سبب اجتماعي..."⁽¹⁾ لذا على المعلم أن يكون واعياً بهذه الأسباب كلها لكي يكون متعلماً قادراً على التواصل (الكلامي) لأن المنطوق في اللغة هو الأصل والكتابة فرع عليه.

وقد اقترح المختصون في تعليمية اللغات سُبلاً لجعل المتعلم مشاركاً في فعل التواصل خلال حصص التعبير الشفاهي دون تردد أو خوف يمكن إجمالها في هذه النقاط⁽²⁾:

- إشراك جميع التلاميذ في التواصل أو المناقشة عن طريق التحفيز أو التعيين.
- مساعدة التلميذ على الخروج من ورطته بإتمام أفكاره بالتعبير أو العناصر المعجمية التي تعوزه.
- تشجيعه على الاسترسال والجرأة في مواجهة الجمهور.
- أن يُعوّد التلاميذ على التعلّم من أخطائهم بدل الخجل منها.
- عدم تصحيح أخطاء التلاميذ بطريقة غير لائقة، تتم عن السخرية والاستهزاء الشيء الذي يترتب عنه اثباط همهم والحد من مشاركتهم في التواصل.
- العمل على تسهيل قنوات التواصل وإثارة المواضيع التي تهّم التلاميذ وترتبط بالبيئة أو بالقضايا الوطنية أو القومية.

¹ - بوشوك، (المصطفى بن عبد الله-)، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص 137.

² - نفسه، ص 137-138.

- أن يعمل المدرس على الاندماج بدوره في عملية التواصل وذلك بمحاولة خلق نوع من عدم الاتفاق بين التلميذ أو بينه وبينهم حول قضية معينة هذا دون أن يسعى إلى زرع الخلاف من أجل الخلاف وإنما يزرع الخلاف للتوصل إلى الرأي الأكثر صواباً أو إلى استنتاج الرأي الأكثر انسجاماً مع الموضوع.

وقد أولت طرق التعليم الحديثة عناية بالغة بالنقطة الأخيرة إذ يجب على المعلم التركيز على المشاركة الإيجابية للمتعلم وذلك بتشجيعه على إبداء الرأي وتدريبه على استعمال وسائل الإقناع واعتماد الحجج والبراهين، لتكوين المتعلم تكويناً علمياً يمارس فيه التفكير النقدي كونه طرفاً من أطراف العملية التعليمية التعليمية.

السؤال العشرون: ماهي الطرق التي تقترحها على معلم اللغة العربية لتحفيز التلميذ لكي يوظف المفردات والتعابير الجديدة أي التي ترد في النصوص القرائية لكتاب اللغة العربية في مواقفه التواصلية؟

اقترح المعلمون مجموعة من الاقتراحات التي سنذكرها في هذه النقاط:

- تخصيص وقت في حصة القراءة لتوظيف المفردات الجديدة في جمل.
- أن يستعمل التلميذ الكناش دائماً ويومياً وخاصة في حصة اللغة العربية لتدوين المفردات الجديدة.
- ضرورة تنبيه التلميذ لحفظ كل المفردات المشروحة في كتاب القراءة من خلال "أتعرف على معاني المفردات وتوظيفها في جمل مفيدة في كل مرة.
- تحفيز المتعلم على استعمال المفردات الجديدة وذلك بتخصيص علامات إضافية لكل تلميذ يوظف في لغته المفردات الجديدة التي وردت في كتاب القراءة في حصص التعبير الكتابي والشفهي.
- مطالبة التلميذ باستبدال المفردات بمرادفاتها أثناء قراءة فقرات النص في نشاط القراءة.
- تعزيز التلميذ على استعمال القاموس.

- توظيف المفردات الجديدة في التعبير الكتابي.
 - حث التلاميذ على المطالعة في البيت.
 - تشجيع التلاميذ على أخذ الدروس المسجدية والتي تركّز على تحفيظ آيات وسور من القرآن الكريم وخاصة وأنّ أغلب الأولياء بمدينة البويرة يشجعون الأبناء على التنشئة الدينية.
 - مخاطبة التلميذ باللغة العربية الفصحى خارج أوقات الدرس في القسم.
 - مشاركة الطفل لأبيه وأمه في قراءة الجرائد المكتوبة باللغة العربية.
 - قراءة القصص وبالأخص قصص الأطفال.
 - تخصيص حصص للمطالعة داخل مكتبة المدرسة (إن كانت متوفرة).
 - اختيار فقرة أو نموذجية في حصص تصحيح التعبير الكتابي للتلميذ الذي وظّف المفردات والتعابير الجديدة الواردة في كتاب القراءة.
- في وختام هذا الفصل نصل إلى الجزم بوجود ظاهرة الضعف اللغوي عامة وظاهرة "الفقر المعجمي" خاصة، ولكن بدرجات متباينة في المستويات التعليمية المختلفة بداية بالمستوى الثالث وصولاً إلى المستوى الخامس ابتدائي (من خلال تلاميذ العينة المختارة للدراسة) وذلك من خلال النتائج التي توصلنا إليها في الدراسة الميدانية والتي يمكن في إجمالها في هذه النقاط:
- إن أسباب عدم توظيف تلاميذ المستويات التعليمية المختلفة للرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الوارد في النصوص القرائية عديدة بعضها مرتبط بالكتاب أي بمحتوى النصوص القرائية المقررة في كتاب اللغة العربية، وبعضها مرتبط بالمتعلم والمعلم على حد سواء، أما بالنسبة للنصوص القرائية فمعظمها يتحدث عن موضوعات أكبر من المتعلمين بكثير كنص التلاوة الذي قدم للسنة الرابعة الذي تم التركيز على مصطلحات تقنية يصعب على التلميذ تذكر تعلمها وتذكرها على المدى البعيد، وكذا نصوص الحقل المعجمي الخاص بالميدان الطبي التي تم التركيز فيها على تقديم كميات كبيرة من المصطلحات الطبية كأنواع الأمراض التي لا يستطيع المتعلم الصغير تمثل مفاهيمها، بالإضافة إلى حشو قاموسه اللغوي بمفردات وتعابير أدبية في مستوى السنة الرابعة

إضافة طول النصوص الذي يعتبر مشكلة حقيقية فتلميذ السنة الثالثة حين يقرأ النص قراءة صامتة يشعر بالتعب من قراءته لذا يلجأ معظمهم إلى التوقف من قراءة النص قبل الانتهاء من قراءته ونحن نعلم ما للقراءة الصامتة من أهمية وفائدة بالنسبة لمهارة القراءة.

أما بالنسبة للمتعلم فلا نجد منه اهتماما بتعلم اللغة العربية، فكل الجهود التي يبذلها في سبيل تعلّمها فلغرض واحد هو الحصول على علامات جيدة في نهاية الفصل الدراسي، كما أنّ مكتسباتهم العلمية واللغوية تتلاشى بانتهاء السنة الدراسية جراء الحفظ البيغائي وتلك مشكلة أخرى، كما أنه يفتقر إلى الدافعية فلا رغبة ولا إرادة عند أغلبية المتعلمين في مطالعة الكتب المختلفة خارج الكتب المدرسية، كما أنّ تساهل بعض المعلمين في طريقة تعليمها زاد للطين بلة فبعضهم يدرس بالدارجة أكثر مما يدرس بالفصحى ما يخلق عند التلميذ عادة استعمال الدارجة داخل القسم، وكما هو معروف فالتعليم في مفهومه هو تغيير في عادات وسلوك المتعلمين ما يجعل تلميذ المرحلة الابتدائية يكتسب عادة توظيف الدارجة إلى جانب الفصحى داخل القسم.

كما أنّ انتشار أفكار عن صعوبة اللغة العربية أدى بالمتعلم لاستصعابها لينعكس ذلك على مستواه المعرفي واللغوي فكثيرا ما يشتكي المعلمون من المستوى اللغوي الذي هم عليه المتعلمون في اللغة العربية وفي مختلف الأطوار الدراسية، وهذا الأمر يؤكّده "محمد مصطفى بن الحاج" مدرّس اللغة العربية بجامعة الفاتح بطرابلس حينما يقول: "إنّ هناك اتفاقا بين المربين ومدرّسي اللغة العربية على أنّ الطالب العربي - مع بعض الاختلاف من منطقة إلى أخرى - لا يحسن استخدام لغته العربية بل ينظر إليها نظرتة إلى العبء الثقيل والواجب المفروض، وذلك على الرغم من الجهود التربوية الكبيرة التي تبذل في مختلف مراحل التعليم العام..."⁽¹⁾ وهذا مرده إلى الطرق التقليدية التي يتبعها المعلمون في تعليم اللغة العربية التي تعتمد الفصل بين مستويات اللغة العربية فحين يدرس المعلم درس القواعد لا يربطه بدرس التعبير ولا بدرس القراءة وهذا على الرغم من اعتمادهم على طريقة المقاربة النصية المنبثقة عن النظريات اللسانية الحديثة.

¹ - سعيدي صمدي، (محمد-)، اللغة العربية ومسألة التعدّد اللغوي في المنظومة التعليمية رؤية عبد القادر الفاسي الفهري نموذجا، مجلة كلية اللغة العربية، عدد خاص بأعمال ندوة تكريمية للأستاذ عبد القادر الفاسي الفهري، الرباط، 2013، ع1، ص36.

ومنه أقول إن المشكلة الحقيقية في تعليم وتعلّم اللغة العربية في مدينة البويرة خاصة وفي الجزائر عامة مرتبطة أشد الارتباط بمكانة اللغة المراد تعليمها عند أهلها داخل المجتمع، فإذا كان التلميذ البويري الناطق بالقبائلية قد نشأ على التواصل باللسان القبائلي، والناطق بالعامية العربية البويرية قد تعود على استعمال المستوى الدراج للغة العربية الفصحى، فإن علاقتهما باللغة العربية الفصحى هي علاقة مدرسية بحتة لأنّ الفصحى لغة مكتوبة مقروءة وليست لغة التواصل اليومي فلا يجد المتعلم جانبها التطبيقي الملموس الممارس خارج المدرسة فكيف تكون لديه الدافعية لتعلم مفرداتها أو نحوها أو أساليبها؟ وزد إلى ذلك تشجيع الأولياء وحثهم لأبنائهم على الاهتمام بتعلّم الرياضيات والمواد العلمية الأخرى وحتى إنهم يشجعونهم على تعلم اللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية، لأنهم يعتبرون النجاح في هذه المواد يفتح أفقا مستقبلية واعدة لأبنائهم لذا نجدهم يشجعونهم على مراجعة دروس هذه المواد أكثر من حثهم على مراجعة دروس اللغة العربية حتى أنّ بعضهم يسجلونهم في مدارس خاصة لتعلم اللغات الأجنبية.

ومن المواقف السلبية أيضا اتجاه اللغة العربية الفصحى النظرة السلبية التي يُنظر بها إلى العربية الفصحى فلا يتوانى معظم الأشخاص وبما فيهم المثقفين الذين يلصقونها "تقائص فنية وعلمية وتعليمية، ويشنون الحملات ضدها، متهمين إياها بقصور بعضه زائف وبعضه فعلي، ولكنّه راجع إلى عدم عناية أهلها بها، وعدم رسمهم للخطط الضرورية للنهوض بها، وعدم استثمارهم فيها" (1) هذا ويُضاف إلى ذلك كله مسألة تهमيش اللغة العربية في التوظيف وسوق العمل إذ إن المسابقات التي يُعلن عنها بغرض التوظيف تنص على نجاح الممتحنين باللغة الأجنبية وليس ثمة نص على النجاح باللغة العربية لأبناء العربية.

¹ - الفاسي الفهري، (عبد القادر-)، أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثّر الترجمة، دار الكتاب الجديد، الرباط، ط5، 2010، ص59.

خاتمة

من خلال دراستنا لموضوع الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي لكتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ومن خلال تحليلنا لنماذج من أحاديث وكتابات تلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي توصلنا إلى مجموعة من الاستنتاجات والملاحظات التي يمكن تقديمها في هذه النقاط:

- للكتاب المدرسي عموما ولكتاب اللغة العربية خاصة أهمية كبيرة بالنسبة للتلميذ من خلال ما يقدمه له من أنشطة عديدة كالقواعد النحوية والصرفية والإملائية والمحفوظات والقراءة التي تسهم في تكوينه اللغوي، وتؤدي النصوص القرائية دورا مهما في تعليمية المفردات والتعبير اللغوية ولكن يتفاوت مقدار الرصيد اللغوي الذي يُحصّله التلميذ من النصوص القرائية حسب درجة مقروئية تلك النصوص والتي تتحكم فيها عوامل كثيرة أهمها مضمون النص، فكّما كان المضمون شيقا بالنسبة للتلميذ كلما أقبل على مطالعته خارج حصص القراءة والعكس صحيح، وهذا ما لمسناه مع بعض النصوص التي قدمت للتلميذ السنة الرابعة والتي لم يكن مهتما بها ونذكر منها نص قصة التلفاز، ونص انتقام النحلة عسولة، ونص شجرة الرمان كما لم يهتم تلميذ السنة الخامسة بقراءة بعض النصوص والتي نذكر منها: النفخ على الزجاج، دبّوب الطباخ الماهر تبتدعان من التراب صورا، لذا وجب مراعاة الميول القرائية لدى التلاميذ أثناء وضع واختيار النصوص القرائية لأنّ لذلك دورا كبيرا في إقبال المتعلم على تعلم الرصيد اللغوي الإفرادي الأساسي والوظيفي الوارد فيها.

- تعتبر القصة من أهم الأجناس الأدبية التي تحفز تلميذ المرحلة الابتدائية على فعل القراءة كما تعمل النصوص القصصية على إكسابه المزيد من الرصيد اللغوي بنوعيه الأساسي والوظيفي.

- تسهم النصوص القصصية المقدمة في كتب اللغة العربية في التكوين المعرفي والنفسي والاجتماعي للتلميذ ذلك أنّ خيال الطفل في المرحلة الابتدائية خصب فيسهل عليه التصور

والتخيل والتأثر، كما يسهل على الطفل أن يحيا في جو الخبرات الخيالية التي توحى بها القصة لذلك جاءت أغلب النصوص القرائية في المستويات الثلاثة في طابع قصصي مما أدى إلى إقبال التلاميذ على قراءتها خارج حصص القراءة.

- إنَّ معظم النصوص القرائية المقدمة للسنة الثالثة والرابعة والخامسة طويلة يتراوح عدد مفردات أغلبها بين (250 و 400) مفردة، ولطولها تأثير على إقبال التلميذ على قراءتها فكلما كان النص طويلا كلما بذل التلميذ جهدا لقراءته وخاصة بالنسبة لتلميذ السنة الثالثة الذي لا يملك النفس الطويل الذي تتطلبه عملية قراءتها لذا يملّون ويتوقفون من قراءتها في مرحلة القراءة الصامتة الأمر الذي يؤثر على اهتمامه بالرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الوارد فيها.

- من النقائص والعيوب التي سجلناها إثر تحليلنا للرصيد اللغوي الإفرادي الوارد في النصوص القرائية هو أنها لا تزال تعاني من التخمّة اللغوية فلا يتم الاعتماد على معايير علمية دقيقة في انتقاء مفرداتها التي أنجزت حولها مشاريع علمية دقيقة مثل الرصيد اللغوي الوظيفي وقوائم المفردات الشائعة، ولا يراعى كذلك مستوى التلميذ (المعرفي) وهذا ما لمسناه من خلال دراستنا لبعض النماذج التعبيرية فالتلاميذ يسترجعون فقط المفردات البسيطة الدالة على المعاني الحسية التي يفهمونها ويدركون معناها ولا يسترجعون المفردات الجديدة التي لم يسمعوها من قبل.

-إنَّ تحديد المفردات الغامضة في النصوص القرائية لا يتم بطريقة علمية دقيقة فكثيرا ما يتم تقديم شرح المفردات الصعبة وتترك المفردات التي تكون أصعب منها، كما يكون الشرح المقدم صعبا أيضا، كما يتم تحديد نفس المفردة على أنها صعبة في مستويين تعليميين على حساب مفردات أخرى أصعب بالنسبة للتلاميذ.

- يعتبر تعلّم المفردات اللغوية من بين الخطوات التي يقوم بها التلميذ في سبيل تعلمه اللغة العربية ومع نموه ينمو رصيده اللغوي الذي يتشكل من المفردات والتراكيب فتتكون لديه المفردات المترادفة والمفردات المتضادة والتراكيب اللغوية العديدة والتي يتعلم بعضها من خلال النصوص

القرائية المقدمة في كتب اللغة العربية، إلا أنّ المادة اللغوية التي تقدم في تلك النصوص تتصف بالغموض أحيانا ولا يتم تقديم شروح لها من خلال عنوان "أُعرف على معاني المفردات" وهذا من بين أسباب عدم تعلمها وعدم توظيفها في تعابيرهم.

- تؤدي التدريبات اللغوية التابعة للنصوص القرائية دورا مهما في تغطية النقص المعجمي الذي يُسجل على بعض النصوص فبعض النصوص فيها من التكرار الخاص بالمفردات المألوفة والمعروفة عندهم مما يؤدي إلى الشح في مقدار الرصيد اللغوي الوظيفي الخاص ببعض الموضوعات الواردة في النصوص، لذا تأتي التدريبات اللغوية التابعة لها لاستكمال النقص الوارد في النص، إلا أنّ الكثير من التدريبات تكون صعبة ومفرداتها غامضة لذا نرى في وتزويدها بصور أو رسومات الحل لإزالة إشكال غموضها وخاصة مع المستوى الثالث ابتدائي.

- لا يتم الاعتماد على المفردات الشائعة والتعابير المناسبة لحاجات المتعلمين في كل مرحلة تعليمية والتي أنجزت حولها مشاريع علمية ضخمة أسفرت عن نتائج دقيقة أهمها الرصيد اللغوي الأساسي والرصيد اللغوي العربي، إلا أنّ المشتغلين في تأليف كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لا يأخذونها بعين الاعتبار أثناء اختيار النصوص القرائية.

- تؤثر دراسة المفردات الشائعة تأثيرا واضحا في تعليم اللغة العربية لأنها تؤدي دورا مهما في عملية الفهم حيث تعبر عن المعاني الموجودة في أذهانهم، وتساعدهم في التعبير عن خبراتهم ولا يتأتى هذا التعبير إلا بمعرفة مفرداتهم وتراكيبهم التي يستعملونها، كما أنّ الاعتماد عليها يقضي على الشكوى المستمرة من أن الكتب الدراسية لا تراعي المعجم اللغوي للتلاميذ.

- أهم ما لفت انتباهنا هو كثرة التكرار السلبي الذي ميّز لغة النصوص القرائية فهناك مفردات معروفة ومألوفة عند التلاميذ تكررت أكثر من ثلاث مرات ليصل في بعض النصوص إلى عشر مرات وهو أحد الأسباب التي أدت إلى اكتساب التلاميذ عادة التكرار في تعابيرهم الشفهية والكتابية مما يؤدي إلى ركاسة لغتهم.

- ما لاحظناه في منهاج السنوات الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي هو عدم اهتمامهم وعدم التطرق إلى تنمية مهارة الكلام مثل تدريب التلاميذ على سرد القصص الشفوية أو إكمالها وطرح الأسئلة والمناقشة واستخدام الفصحى بدل العامية، وملاءمة طبقة الصوت للمعنى، وتعبيرات الوجه التي تقوي المعنى وتقنيات الحوار، وهذا مرده هو عدم وجود رؤية واضحة لدى القائمين على إعداد المناهج لتنمية مهارة الكلام في ظل تركيزهم الكبير على مهارة القراءة والكتابة.

- إنّ لإغفال المعلمين تشجيع التلاميذ على التحدث داخل قاعات الدرس في ظل هيمنتهم وسيطرتهم على الحديث في حصص التعبير الشفهي تأثيرا سلبيا على عملية التعليم والتعلم ككل، كما أنه سبب من بين الأسباب الكثيرة التي تؤدي بالتلميذ إلى عدم توظيف الرصيد اللغوي المكتسب من خلال النصوص القرائية أو من خلال مصادر التعلم الأخرى.

- إن ضعف التلاميذ في مهارة الكلام (المحادثة) يعود إلى تكليف التلاميذ التحدث في موضوعات لا تمت بالصلة إلى ميولهم ولا علاقة لها بالبيئة التي يعيشون فيها كما هو الحال مع مضامين بعض النصوص القرائية.

- إنّ الثنائية اللغوية بين الفصحى والعامية والتي يسميها التلميذ من معلمه ومن المدير أي داخل المدرسة ككل تؤثر بشكل واضح على تعليمية اللغة العربية مما يصعب مهمة تعليم اللغة العربية في المناطق التي تعرف هذه الظاهرة عكس المناطق التي لا تعرف هذه الثنائية كمنطقة القبائل مثلا التي يتعلم فيها التلميذ اللغة العربية الفصحى دون معرفته للغة العربية العامية (وكأنها لغة أجنبية) ولكنه في مقابل ذلك يرتكب أخطاء أخرى ناجمة عن إدخال بعض الجوانب اللغوية من اللغة الأم إلى اللغة العربية.

- الخوف من الوقوع في الأخطاء اللغوية بكل أنواعها من أهم الأسباب التي تؤدي بالتلاميذ إلى عدم المشاركة في حصص التعبير الشفهي التي كان من المفروض تكون فرصة لتوظيف الرصيد اللغوي المكتسب من النصوص القرائية.

- إنَّ المحيط اللغوي لا يشجع التلاميذ على استعمال الفصحى مما تعلمه في المدرسة إلا في نطاق ضيق محدود لأنه يعتمد في أموره الحيوية اليومية على اللهجات المحلية أو اللغات الأجنبية.

-إن تطوير الملكة اللغوية باللغة العربية الفصحى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يتحقق عن طريق تعليم التلميذ أهمية عنصر التواصل باللغة العربية الفصحى داخل القسم لأن اللغة استعمال فبدون "استعمال" لن يكون هناك تحكم في اللغة المراد تعلمها.

على أثر هذه الدراسة يتأكد الاهتمام بالنصوص القرائية وتطويرها شكلاً ومضموناً بما ينسجم مع المستجدات مما يوجب تصميم وبناء معايير الجودة تتطلب التخطيط، والتنفيذ، والتقويم لتطوير كتاب اللغة العربية ليكون أداة تعليمية صالحة في يد المعلم والمتعلم وعليه نقدم عدداً من الاقتراحات التي لخصناها في هذه النقاط:

- تزويد معلمي الصفوف الأولى بوسائل تعليمية تساعد المعلم أثناء تعليم المفردات كالأشكال الصور.

- برمجة أنشطة خاصة تهتم بتعليم المفردات في كل المستويات التعليمية.
- إدراج المسرح المدرسي كنشاط قائم بذاته على أن يقوم التلاميذ بتمثيل مسرحية في نهاية كل شهر على الأقل لما لهذا النشاط من دور في اكتساب الرصيد اللغوي والوظيفي في اللغة العربية على أن يدخل ذلك في التقويم (يأخذ عليه التلميذ علامة).
- إنَّ خلق جو من الثقة والاطمئنان يرتاح فيه التلميذ إلى المعلم كفيل بأن يشجعهم على الكلام مما سيدفع بهم إلى المساهمة في الحديث في حصص التعبير الشفهي لذا ينبغي على المعلم أن يدفع التلاميذ لتقديم أفكارهم وأراءهم حول موضوع الدرس دون التركيز على الأخطاء اللغوية أو إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة بل أن يعرف التلاميذ متى يتكلمون ولماذا يتكلمون وفي أي شكل يجب أن يكون كلامهم.

- ضرورة تزويد المدارس الابتدائية بكتب المطالعة القصصية منها والعلمية لما لها من دور في تعليم التلميذ كم هائل من الألفاظ والمفردات والتعابير، ولجعل حصص المطالعة ناجعة ومفيدة يتوجب على المعلمين وضع علامات إضافية مقابل عدد الكتب التي قرأها التلميذ داخل المدرسة من خلال المكتبة المدرسية إن وجدت أو من خلال الكتب التي يطالعها في المنزل (كالقصص).

- تصميم دورات تدريبية لفائدة المعلمين لتعريفهم بطرق تعليم المفردات اللغوية.
- العمل على جعل عملية تأليف الكتب المدرسية عامة وكتب اللغة العربية خاصة عملية تنافسية كما هو معمول في كثير من الدول المتقدمة بدلاً من تكليف فئة محددة، مما يؤدي إلى عملية تنقية وتصفية واختيار بين هذه الكتب التي تخضع لقاعدة المسابقة.
- المعلمون الذين يقومون بتنفيذ المنهاج محرمون من المشاركة الفعلية في إعدادة وتقييمه وتطويره، وفي المقابل نجده ملزم بتنفيذ منهاج وكتاب مدرسي ليس له رأي فيه، مما يؤكد ضرورة إتاحة الفرصة لمشاركة المعلمين في عملية تأليف وتقييم وتطوير الكتاب المدرسي.
- قبل أن يوضع كتاب القراءة موضع التنفيذ وقبل أن يوزع بصورة رسمية على المدارس للتداول لابد أن يخضع للتجريب.
- إرفاق أداة التقييم كتب اللغة العربية في نهايته مما يعطي فرصة سانحة لجمهور أكبر من المهتمين بمجال التربية والتعليم منهم (معلمين، مديري مدارس، المفتشين، أولياء التلاميذ) لتقييم الكتاب دون جهد وتكلفة كبيرة.

وختاماً: مع أن كل مجتهد يظن - ولو مؤقتاً - بأنه قد عانق الحقيقة فإن ما ذكر من توصيات وآراء ومقترحات تبقى اجتهادات صحتها محدودة بحدود معرفة كاتبها وهي مثل غيرها عرضة للنقد والاختبار والتصويب.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

-المصادر والمراجع باللغة العربية:

- ابن منظور، (محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين-)، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ط1، ج3.
- أبو العزم، (عبد الغني-)، الرّصيد اللغوي لمعجم ثنائي أسسه ومراحلته، مجلة الدراسات المعجمية، الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، الدار البيضاء، 2005، العددان 3 و4 .
- أبو الفتوح، (رضوان-) وآخرون، الكتاب المدرسي، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ط ، 1988.
- أراق، (سعيد-)، الكتاب المدرسي أي قيم لأي تلميذ، مجلة علوم التربية، المغرب، 2009، العدد40.
- التل، (شادية-)، مقدادي، (محمد-)، اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو المطالعة الحرة وعاداتهم فيها، مجلة جامعة اليرموك، عمان، 1989، المجلد الخامس، العدد الرابع.
- الحاج صالح، (عبد الرحمن-)، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مُدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، 1973، العدد الرابع.
- الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، تونس، 1985، المجلد الخامس، العدد الثاني.
- الرّصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته بحاجاته، العصر الحاضر، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2010، العدد 1.

- _____، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ج2.
- _____، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ج1.
- _____، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007، الجزء الثاني.
- _____، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007.
- الحاج عيسى، (مصباح-)، أثر استخدام اللغة الإنجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة والهيئة التدريسية، مجلة جامعة دمشق، سورية، 2006، المجلد 22، العدد 2.
- الحوامدة، (محمود-)، راتب قاسم، (عاشور-)، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، ط1، 2003.
- الخولي، (محمد علي-)، أساليب تدريس اللغة العربية، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ط2، 1986.
- _____، الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، المملكة العربية السعودية، ط1، 1988.
- الديلمي، (طه حسين-)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2009.
- الراجحي، (عبد-)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 2004.

- الركابي، (جودت-)، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، ط2، 1980.
- السامرائي، (إبراهيم-)، كتابان: الرّصيد اللغوي الوظيفي - المعرّب الصوتي عند العلماء المغارية، مجلة المعجمية، تونس، 1992، العدد 8.
- السريع، (عبد الله بن محمد-)، الكثيري، (سعود بن ناصر-)، مدى تطبيق معلمى القراءة بالصفوف الأولية لمهارات تعلم المفردات اللغوية وعلاقته بتصوراتهم لفاعلية أدائهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، السعودية، 2013، المجلد 14، العدد 3.
- الشال، (انشرح-)، علاقة الطفل بالوسائل المطبوعة والالكترونية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1987.
- الشمري، (هدى علي جواد-)، الساموك، (سعدون محمود-)، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005.
- الصوري، (عباس-)، الرصيد المعجمي الحي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2002.
- _____، في بيداغوجية اللغة العربية البحث في الأصول، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، ط1، 1998.
- الطاهر، (علي جواد-)، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، لبنان، ط2، 1984.
- العزاوي، (السيد-)، برادة، (هدى-)، قائمة الكلمات الشائعة في كتب الأطفال، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، دط، 1986.
- الفاسي الفهري، (عبد القادر-)، أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثّر الترجمة، دار الكتاب الجديد، الرباط، ط5، 2010.

- _____، المعجم العربي نماذج تحليلية، دار توبقال، الدار البيضاء، دط، 1986.
- الفيروز آبادي، (أبو طاهر مجيد الدين محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم-)، القاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط8، 2005.
- الفيلاي، (عبد الكريم)، إكتساب اللغة العربية وتعلمها عند الطفل المغربي، شركة مطابع الأنوار المغربية، الدار البيضاء، ط1، 2012.
- القرش، (جمال بن إبراهيم-)، مهارات التدريس الفعال، دار النجاح للكتاب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012.
- الكلوب، (بشير عبد الرحيم-)، التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، 2005.
- المسدي، (عبد السلام-)، اللسانيات وعلوم التربية، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1991، المجلد 11، العدد 2.
- المعنوق، (أحمد محمد-)، الحصيلة اللغوية - أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1996.
- المعهد التربوي الوطني، الرّصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي القائمة العربية الفرنسية، الجزائر، ط1، 1975.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرّصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، إدارة التربية، تونس، 1989.
- الناشف، (هدى محمود-)، تنمية المهارات اللغوية للأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمان، ط1، 2007.

- الناقة، (محمود كامل-)، أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم، 1987.
- الناقة، (محمود كامل-)، طعيمة، (أحمد رشدي-)، قائمة مكة للمفردات الشائعة، مطابع الصفا، جامعة أم القرى، السعودية، ط1، 1981.
- الناقة، (محمود كامل-)، فتحي، (يونس-)، أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة، 1981، دط.
- الهاشمي، (عبد الله-)، محمود، (علي-)، استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2012، مجلد8، العدد2.
- الودغيري، (عبد العلي-)، نحو قاموس عربي تاريخي وقضايا أخرى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2002.
- الوكيل، (حلمي-)، محمود، (حسين-)، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت، دط، 1988.
- أنيس، (إبراهيم-)، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، دط، 2003.
- برماد، (أحمد-)، (أزمة التداخل اللغوي بين العامية والفصحى في المدرسة الجزائرية)، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب واللغات، جامعة جيجل، 2018، العدد19.
- بلعيد، (صالح-)، في قضايا التربية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009.
- بن الحاج، (محمد-)، الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، مجلة دفاتر التربية والتكوين، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، الدار البيضاء، 2010، العدد3.

- بن عليّة، (عبد السلام-)، تعليمية المفردات اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي، دراسة وصفية تحليلية نقدية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2، 2015/2014.
- _____، تعليمية المفردات في المرحلة الابتدائية، مجلة تعليميات، مخبر تعليمية اللغة والنصوص، جامعة يحي فارس، المدينة، 2015، العدد 7.
- بنان، (المصطفى-)، التلقي اللغوي - قراءة لسانية تطبيقية في أخطاء تلاميذ السلك الأول الأساسي، أطروحة دكتوراه، جامعة الحسن الثاني، المغرب، 2002-2003.
- بوشوك، (مصطفى بن عبد الله-)، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، ط2، 1994.
- تازروتي، (حفيظة-)، الرّصيد اللغوي العربي والتأليف المدرسي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2005، ع8.
- _____، لغة الطفل بين المحيط والمدرسة دراسة افرادية، مجلة انسانيات، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، الجزائر، 2013، العددان 14-15.
- جادو، (عبد العزيز-)، علم النفس وتربيته، المكتبة الجامعية، مصر، د ط، 2001م.
- جاموس، (راوية-)، مفردات الموضوعات الثقافية والمواقف الاتصالية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2017، العدد 2.
- جوهاري، (سمير-)، الاحتياجات التكوينية لمعلّمي المرحلة الابتدائية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، جامعة بوزريعة، مخبر تعليم-تكوين-تعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، 2012، العدد الأول.

- حرّوش، (موهوب-)، ماذا لو نُدرّس العربية كلغة حياة؟، مجلة المعهد الوطني للبحث في التربية، مجلة فصلية تربوية تعليمية، الجزائر، 2001، ع1.
- حساني، (أحمد-)، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000.
- دليل أستاذ التعليم الابتدائي، إرشادات تربوية ومهنية من أجل تحكم الأستاذ في الأسس الاحترافية وترقية أدائه التربوي لتحقيق جودة التعليم المقدمة، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- روقاب، (جميلة-)، تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرداءة، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، 2014، ع21.
- ريشاردز، (جاك-)، تطوير مناهج تعليم اللغة، تر: بن عبد الله بن غالي، (ناصر)، الشويرخ (صالح بن ناصر-)، إدارة النشر العلمي والمطابع، الرياض، دط، 2007.
- زكريا، (إبراهيم-)، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، 1999.
- زكريا، (إسماعيل-)، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة، القاهرة، دط، 1991.
- زكريا، (ميشال-)، قضايا ألسنية تطبيقية - دراسات لغوية اجتماعية نفسية - دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1993.
- سالمى، (عبد المجيد-)، العناصر الإفرادية في كتب القراءة لسبع بلدان عربية، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 1988.
- المعاجم المدرسية دراسة في البنية والمحتوى دراسة وصفية تحليلية مقارنة للمنجد الاعدادي ومتقن الطلاب، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر، الجزائر، 2011، العدد16.

- _____ ، مدخل إلى علم المفردات، منشورات مخبر الدّراسات والبحوث الصوتية والمعجمية، جامعة الجزائر2، الجزائر، دط، دس.
- سالمى، (عبد المجيد-)، مدخل إلى علم تعليم اللغات: مبادئ تعليم اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيه، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 5، 1994.
- _____ ، التصورات المنهجية في تعليم اللغة العربية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، الجزائر، مخبر تعليم-تكوين-تعليمية، 2012، ع1.
- شبكة تقييم الوسائل التعليمية المكملّة، دليل المقيّم لفحص الوسائل التعليمية شبه المدرسية المعروضة للمصادقة، المعهد الوطني للبحث في التربية (قسم الوسائل التعليمية)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2000.
- شحاته، (حسن-)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، المكتبة المصرية اللبنانية، القاهرة، دط، دس.
- _____ ، قراءات الأطفال، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، بيروت، ط3، 2000.
- صمدي، (محمد سعيدي-)، اللغة العربية ومسألة التعدّد اللغوي في المنظومة التعليمية، رؤية عبد القادر الفاسي الفهري نموذجاً، مجلة كلية اللغة العربية بمراكش، عدد خاص بأعمال الندوة التكرامية للأستاذ عبد القادر الفاسي الفهري، الرباط، 2013، ع1.
- ضيف، (عبد الله-)، من الأهداف إلى الكفايات دراسة تحليلية في طرق ومناهج التدريس، مطبوعات الهلال، المغرب، ط5، 2006.
- طالب الإبراهيمي، (خولة-)، الجزائريون والمسألة اللغوية، تر: محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، ط2، 2006.

- طعيمة، (أحمد رشدي-)، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، السعودية، دط، 1986.
- _____، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها وتقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998.
- _____، تطوير منهج تعليم العربية بالتعليم العام أسس وقضايا، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1989.
- ظافر، (محمد إسماعيل-)، الحمادي، (يوسف-)، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، دط، 1984.
- عبد الحق، (عبد الحق-)، رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، ط1، الرباط، 2007.
- عبد السلام، (خالد-)، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، أطروحة دكتوراه العلوم، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2011-2012.
- عبد العزيز، (عبد المجيد-)، القصة في التربية أصولها النفسية - مادتها وطريقة سردها لمدرسي المرحلة الابتدائية، دار المعارف، القاهرة، ط7، 1976.
- _____، اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1961، ج1.
- عبد الغني، (أبو العزم-)، المعجم المدرسي أسسه ومناهجه، مؤسسة الغني للنشر، دط، المغرب، 1996.

- عصار، (خير الله-)، محاضرات وتطبيقات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1980.
- عصر، (حسن عبد الهادي-)، مهارات القراءة، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، دط، 1992.
- عليلوش، (أحمد-)، التربية والتعليم من أجل التنمية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ط1، 2007.
- عمر، (أحمد مختار-)، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 2006 .
- _____، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، المجلد الأول.
- عيساني، (عبد المجيد-)، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة: اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، الجزائر، ط2، 2012.
- غطاس، (شريفة-)، بن عروس، (مفتاح-)، لوصيف، (الطاهر-)، بوسلامة سباح، (عائشة-)، كتابي في اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013-2014.
- _____، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013-2014.
- _____، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013-2014.
- كافية، (رمضان-)، ماذا نكتب للأطفال؟ ولماذا؟، مجلة دراسات تربوية، عالم الكتب، القاهرة، 1988، المجلد3، ج10.

- كافي، (جان لويس-)، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة: حسن حمزة، المنظمة الوطنية للترجمة، بيروت، ط1، 2008.
- _____، علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصة للنشر، الجزائر، دط، 2006.
- كمال، (يوسف الحاج-)، في فلسفة اللغة، دار النهار للنشر، بيروت، ط2، 1987، ص 143.
- لوصيف، (الطاهر-)، منهجية تعليم وتعلم اللغة، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 1996.
- مادن، (سهام-)، الفصحى والعامية وعلاقتهما في استعمالات الناطقين الجزائريين، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2011.
- ماري، (ليونهاردت-)، حب القراءة، ترجمة إبراهيم الغمري، بيت الأفكار الدولية، الأردن، 2012، دط.
- مكار، (ميشيل-)، الخطاب اللغوي واكتساب اللغة في علم اللغة التطبيقي، تر: المركز الثقافي للتعريب والترجمة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2005.
- مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، د ط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2012.
- _____، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى، اللجنة الوطنية للمناهج، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012.

- _____، منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة، اللجنة الوطنية للمناهج، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012.
- _____، منهاج اللغة العربية للسنة الثانية، اللجنة الوطنية للمناهج، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012.
- _____، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة، اللجنة الوطنية للمناهج، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012.
- _____، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة، اللجنة الوطنية للمناهج، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012.
- مسعود، (جبران-)، الرائد الصغير معجم أبجدي للمبتدئين، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1982.
- مكتب تنسيق التعريب، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (إنجليزي- فرنسي - عربي)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون، الدار البيضاء، ط1، 2002.
- مكسي، (محمد-)، تقويم الكتب المدرسية بين اتخاذ القرار ومشكلة المعايير، مجلة دفاتر التربية والتكوين، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية، 2010، العدد 3 .
- موان، (جورج-)، معجم اللسانيات، تر: جمال الحضري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2012.
- ميلة، (الطاهر-)، مصطلحات الرياضيات في التعليم المتوسط والثانوي بالجزائر، رسالة ماجستير، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، 1985.
- ناصر، (عبد الغالي-)، عبد الحميد، (عبد الله-)، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالي، الرياض، 1991.

- وافي، (علي عبد الواحد-)، علم اللغة، دار نهضة مصر، القاهرة، ط9، دس.
- ياسوف (أحمد)، جمالية المفردة القرآنية، دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط2، 1999.
- يعقوب، (إميل-)، فقه اللغة وخصائصها، دار العلم للملايين، لبنان، دط، 1983.
- يوسف الخليفة، (أبو بكر-)، أنواع التمارين اللغوية في الكتاب المدرسي، مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، 1984، العدد 23.

-المراجع باللغة الفرنسية:

- Berger. Guy, Brunswic. Etienne, éléments pour un examen critique des manuels scolaires, Unesco, 1978.
- Besse. Henri, langue maternelle- seconde- et étrangère, revue le français d'aujourd'hui, Paris, 1987, volume78.
- Calaque. Elizabeth, David. Jacques, didactique du lexique, édition Boeck université, Bruxelles, 2004.

- Choppin. Alain, Les Manuels scolaires histoire et actualité, édition Hachette, Paris, 1992.
- Choppin. Alain, L'histoire des manuels scolaires Une approche globale, Histoire de l'éducation, Paris, 1980, numéro 9.
- Dubois. Jean, Dictionnaire Larousse, Librairie Larousse, Paris, 1973.
- Galisson. Robert, Coste. Daniel, dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976.
- Genouvrier. Emile, peytard. Jean, Linguistique et Enseignement du Français, librairie Larousse, Paris, 1970.
- Mackey. William, Bilinguisme et contact des langues, Paris, 1976.
- Pastiaux. jean, Georgette, Précis de Pédagogie, Edition Nathan, Paris, 2005.
- Richaudeau. François, Conception et Production des Manuels Scolaires guide pratique, Unesco, Bruxelles, 1981.
- Robert. Jean Pierre, dictionnaire pratique de didactique du FLE, édition ophrys, Paris, 2008.
- Seguin. Roger, l'élaboration des manuels scolaires guide méthodologique, Unesco, 1985.
- Thorndike. Edward lee, the teacher's word book, Columbia university, New York city, 1st edition, 1921.

- Vigner. Gérard, didactique fonctionnelle du français ; édition Hachette, Paris, 1980.

المواقع الالكترونية:

[www. Alesco. Org /bayanat/arabic/thesaurus](http://www.Alesco.Org/bayanat/arabic/thesaurus) /18-12-2017/20:50

www.alrai.com/26-11-2014/17:20

www.albaptainprize.org/20-05-2017/18:50

www.djazairess.com/28/05/2012/15:35

www.elkhabar.com/27-07-2015/15:00

www.elmaouid.com/25-11-2018/22:45

www.ennaharonline.com/03-05-2018/14 :25

www.wikipedia.org/18-01-2016/17:30

ملاحق

الملحق رقم 01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 02

كلية الآداب واللغات

قسم علوم اللسان

استبانة خاصة بمعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

نرجو منكم تقديم المساعدة وذلك بالإجابة عن اسئلة الاستبانة الخاصة بموضوع الدكتوراه المعنون ب " الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية " دراسة وصفية نقدية".

التعرف على المستجوب :

☐ أنثى

☐ ذكر الجنس :

الأقدمية في التعليم : ☐ سنة (كم عدد سنوات العمل)

ضع علامة (+) أمام الاجابة التي ترونها مناسبة ؟

1- هل يلاحظ على تلميذ السنة الخامسة في مرحلة التعليم الابتدائي قلة رصيده اللغوي باللغة العربية الفصحى؟

☐ لا

☐ نعم

2- يظهر نقص الرصيد اللغوي عند تلميذ السنة الخامسة ابتدائي بصورة أكثر في حصص التعبير :

☐ الشفاهي + الكتابي

☐ الكتابي

☐ الشفاهي

3- لماذا في نظركم؟

.....

.....

.....

4- ما رأيكم في نصوص القراءة الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي من ناحية الثراء اللغوي /المعجمي؟

.....

.....

.....

5- كيف يجد تلميذ - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي - النصوص القرائية المقررة في كتاب اللغة العربية ؟ شيقة ☐ مملة ☐

6- وضّحوا إجابتكم في الحالتين؟

.....

.....

.....

7- في رأيكم هل يتم مراعاة العمر العقلي لتلميذ السنة الخامسة ابتدائي أثناء وضع نصوص القراءة الواردة في كتاب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية؟ (من ناحية مضمون النصوص)

☐ لا

☐ نعم

لماذا؟.....

8- هل يجد التلميذ في النصوص القرائية مفردات غامضة غير التي يقدم الكتاب شرحا لها؟

نعم ☐ لا ☐

وضح اجابتك في كلا الحالتين؟

.....
.....

9- هل يستعين تلميذ السنة الخامسة بالقاموس للبحث عن معاني المفردات الغامضة التي لم تشرح في

النص نعم ☐ لا ☐

10- يلجأ المعلم لتوظيف اللغة العربية الدارجة (العامية) لشرح المفردات الغامضة .

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

11- أذكر حالات أخرى يلجأ فيها المعلم إلى توظيف اللغة العربية الدارجة (العامية) في حصة القراءة؟

12-يوظف تلميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي مفردات اللغة العربية الدارجة (العامية) لتغطية

نقصه في الجانب المعجمي الفصيح: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

13- ما هي نسبة التلاميذ الذين يوظفون اللغة العربية الدارجة (العامية) في

تعاييرهم الشفاهية : معظمهم ☐ بعضهم ☐ فئة قليلة ☐

14- ما هي نسبة التلاميذ الذين يوظفون اللغة العربية الدارجة (العامية) في:

تعاييرهم الكتابية؟ : معظمهم ☐ بعضهم ☐ فئة قليلة ☐

15- المفردات التي يأخذها تلميذ السنة الخامسة ابتدائي من العامية أو من اللغات الأخرى هي

مفردات تدل على معان مستحدثة (المفردات المتعلقة بالاختراعات والتطور التكنولوجي) والتي لم يسمعها

من قبل باللغة العربية الفصحى: نعم ☐ لا ☐

16- لماذا لا يزال تلميذ السنة الخامسة يوظف مفردات وتعابير مأخوذة من القاموس العامي أو اللغات الأخرى مع ورودها في النصوص القرائية؟

17- هل يوظف تلميذ السنة الخامسة المفردات والتعابير الجديدة التي ترد في النصوص القرائية في التعبير والتواصل؟ دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

18- ما هي نسبة التلاميذ الذين يوظفون المفردات الجديدة التي ترد في نصوص القراءة لكتب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي؟ كلهم ☐ بعضهم ☐ فئة قليلة ☐

19- يظهر توظيف المفردات الجديدة الواردة في نصوص كتاب اللغة العربية عند تلميذ السنة الخامسة بنسبة أكبر في حصص : التعبير الشفاهي ☐ التعبير الكتابي ☐

20- ماهي الطرق التي تقترحها على معلم اللغة العربية لتحفيز التلميذ على توظيف المفردات والتعابير الجديدة التي ترد في النصوص القرائية باعتبارها أحد مصادر تعليم المفردات؟

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم 02

نماذج من الأحاديث المسجلة لتلاميذ المستويات التعليمية الثلاثة

اسم المدرسة: مامش السعيد

السنة الرابعة

اسم التلميذة: مروة

محور: الأمراض

الموضوع : مرضت ذات يوم فذهبت لزيارة الطبيب، صف حالتك؟ ماهي الأمراض التي يصاب بها الانسان؟

مَرَضْتُ ذاتَ يومَ بِحُمَى شديدا فذهبتُ أنا وأبي إلى المُسْتَشْفَى وانتهت رِحْلَتِي بِشِفاءٍ من الحُمَى الشديدِ وأعطاني الطَّبیبُ أدوية، في السَّابِقُ كانت تُؤْلِمُنِي مَعِدَتِي أيضا، كنتُ كُلَّ يومٍ أدعُ اللهَ كي يشفيني، ذاتَ يومَ رَجَعْتُ إلى الطَّبیبِ فقال لي: شُفِيتَ يا وَلَدِي من ذلك المرضِ، فحمدتُ اللهَ على نِعْمَتِهِ وهذا الشفاءُ العَاجِلُ.

اسم المدرسة: قنداز أعمار

اسم التلميذ: أمين

السنة الرابعة

محور الهوية الوطنية.

الأسئلة التي طرحناها لاستنتاجهم هي:

متى احتلت فرنسا الجزائر؟

كيف دافع الشعب الجزائري عن نفسه؟ أذكر بطلا من أبطال الجزائر؟ كيف دافع ذلك البطل عن الجزائر؟

استعمرت فرنسا الجزائر سنة 1830 لزمّن طويل، ولكن الشعب الجزائري قاومَ ووقفَ أمام وجههم من دون تردّد، لذلك خرجوا إلى ساحة المعرك، ولقد قاتلَ الرجالُ والنساءُ والأطفالُ لتحريرِ الجزائر ولقد عذبوهم كثيرا، وتوفيَ كثيرٌ من الشهداءِ وخاصةً فاطمة نسومر ضحّت من أجلِ وطنها، ولقد ولدت سنة 1830 في ولاية تيزي وزو في القبائل وكانت تحبُّ الزهور وتحبُّ العطور، ولقد كانت قائدةً للجيشِ الجزائري ولقد قادته ببراع وقد ماتت في عام 1863 وكان ذلك حزينا جدا.

اسم المدرسة: الاخوة عوالي

السنة الرابعة

اسم التلميذة: إيناس

موضوع: لعبة كرة القدم المأخوذ من محور الألعاب

الأسئلة التي طرحناها لاستنتاج التلاميذ هي:

تأهل الفريق الوطني لمونديال البرازيل سنة 2014، تحدث عن المباراة التي جرت بين الفريق الوطني والفريق الألماني؟

بعد فرحة تأهل الجزائر إلى كأس العالم لسنة 2014 بدأت التصفيات مع المنتخب البلجيكي الذي لسوء الحظ فاز علينا بـ 02 مقابل 01، ومع منتخب كوريا الجنوبية حيث حالفنا الحظ وفزنا بـ 04 مقابل 02 ومع المنتخب الروسي أكبر دولة في.... وربحناها أيضا 01 مقابل 01 وبعدها تأهلنا إلى الدور الثاني لأول مرة في تاريخ الجزائر، وأتى اليوم الحاسم حيث لعبنا مع المنتخب الألماني، كان اللاعبون نشيطين والمدرجات مليئة بالمتفرجين ومتحمسون ليعرفوا الفائز، وعندما دخل اللاعبون إلى الملعب استمعنا إلى النشيد، وبدأت المباراة وكانت الكرا تذهب من رجل إلى رجل وانتهى الشوط الأول من غير تسجيل، فقد كان أداء اللاعبين متقارباً وعندما دخل اللاعبون من استراحتهم تحت هتافات الجمهور بدأ اللعب كان اللاعبون نشيطين أكثر وكان أول هدف في المباراة كان من الألمانين وأصبحت النتيجة 0 مقابل 01 للمنتخب الألماني، وسجل الألمان الهدف الثاني وأصبحت النتيجة 02 مقابل 0 ولكن قبل نهاية المباراة بوقت قصير سجلت الجزائر هدف وانتهت المقابلة بفوز المنتخب الألماني.

اسم المدرسة: العربي التبسي

السنة الخامسة.

اسم التلميذ: يانيس

الموضوع: رحلة ابن بطوطة إلى الحج

الأسئلة التي اعتمدها لاستنتاج التلميذ هي:

ماذا تعرف عن ابن بطوطة؟

وماهي المدن التي زارها؟

وماهي الأعمال التي قام بها في الحج؟

في دربٍ صغيرٍ بمدينة طَنْجَ كان فتى عربي اسمه محمد بن عبد الله بن إبراهيم الملقب بابن بطوطة، كان يحبُّ مطالعة كتب الرِّحَالِ والجغرافيين والبحَّارِ، وكان ابن بطوطة يحبُّ أن يسافرَ إلى بلدان العالم العربي، فزار أولاً ولاية بجاية وبعدها زار تونس ثم زار ليبيا فتوقَّفَ في دمشق ثم زارَ لبنانَ والكويتَ ثم المغربَ ثم السَّعُودِيَا فزار مَكَّا المُكْرَمَ، فطافَ حول الكعْبِ المُشَرَّفِ، ثم سعى بين الصفا والمَرُوءِ، ثم صلى (صلى) خلف مَقَامِ إِبْرَاهِيمَ، لم يعد إلى أهله بل واصل رحلته، رجع إلى أهله بعد أربعينَ عامًا.

مدرسة قنداز أعمار

السنة الخامسة

اسم التلميذة: أميرة

محور الحياة الثقافية

الموضوع حفلة عرس

الأسئلة التي طرحناها لاستنتاج التلميذة هي:

ذهبت إلى حفلة عرس أقاربك. صف لي ما وقع في العرس؟

كيف كان مكان العرس؟

ما الذي فعله أهل العرس؟

لبستُ أمي ملابسها الجديدة وزينتُ وجهها ثم (ثم) لبستُ أنا أيضا فستانني الأحمر الجديد وحذائي الأسود (الأسود) ثم أخذنا أبي لنحضر عرس ابنة خالتي، وجدنا منزلهم مزين بالزرابي والأضواء الملونة والمدعوون كثيرون، أخذنا معنا هدية جميلة للعروس، أكلنا مأكولات شهية وحلويات شهية ثم بدأت الموسيقى فأخذ المدعوون يرقصون ويضحكون و(يرقصون) والنساء يطلقون الزغاريد ثم بدأت العروس تتصدر بفساتينها الجميلة ثم جاء موكب العرس بسيارات كثيرة مزينة بالورود الجميلة ثم أخذوا العروسة وهكذا انتهى العرس.

اللقب و الاسم: كدار

العمر: 8 سنوات

مهنة الأب: موظف

مهنة الأم: موظفة

عدد الإخوة: 1 أخ

يصاب الإنسان بأمراض كثيرة ولكي يشفى من تلك الأمراض يزور الطبيب المختص لعلاج كل مرض.

المطلوب : اكتب فقرة لا تقل عن ثمانية أسطر تذكر فيها أنواع الأمراض التي تعرفها؟ والطبيب المختص لعلاج كل مرض؟

إن الإنسان كائن حي خلقه الله سبحانه وتعالى ويمكن أن يصاب
بهذا الكائن الحي أي هو الإنسان بأشياء عديدة ومختلفة. فأنواع
الأمراض مختلفة ومتنوعة. ومن هذه الأنواع الأمراض الخفيفة
والأمراض الخطيرة.
فالأمراض الخفيفة يذهب الإنسان إلى وحدات العلاج ليحالج
هذه الأمراض الخفيفة وهي الزكام والحمى المصحبة بالتهاب
الإنكسار. والمرض الخاص بالإنسان الذي يشفى به طبيب العائلة
أي قرايتم. بالجمال الذي يتقن به طبيب الإنكسار. ومن الأمراض
الخطيرة أي الأمراض التي تستلزم أن تلحق الإنسان إلى المستشفى أو
إلى مشكلات أخرى مثل الحمى والتهاب الكبد والتهاب
فتمدد الإنسان. أو أخطر الأمراض لا يذهب الإنسان المصاب به إلى
يخرج لأن إخراج هو مما يصاب به المرض يمكن أن ينتقل إلى
الناس الذين ليسوا بمرضى. أي مرضى. ولعلاج هذا المرض يذهب
الإنسان إلى الطبيب الخاص في هذا المرض. وهذا المرض
الحمى أي الذين أو اللواتي التي يصاب به المرض فيذهبون إلى
الطبيب الخاص في علاج المرض. وفي بعض الأحيان يمكن يذهب
هذا المرض إلى عدة النظرات

الاسم: فريال

العمر: و سنوات

مهنة الأب: تاجر

مهنة الأم: معلمة

عدد الإخوة: 3 إخوة

المطلوب: شاهدت على شاشة التلفاز مباراة كرة القدم التي جمعت بين فريقنا الوطني والفريق الألماني للفوز بكأس العالم لسنة 2014 . اكتب فقرة لا تقل عن عشرة أسطر تتحدث فيها عن مجريات هذه المقابلة ؟

في رمضان الماضي شاهدت مباراة في كرة القدم بين فريقين عراقيين، الجزء אשר (ألماني) لحساب دور ربع النهائي. كانت كلاً من العالم دخل اللعبون إلى ميدان، يحسون أنهم صاروا إنهم خلق مباراة عند مشاهدة العالم بدأ منتخب الجزء אשר في الهجوم، شوغل سايماخي في محاولة تسجيل الهدف لكنها ضاعت جانبية وحاول مرة أخرى سفيان فيعزولي وحادثت تمررن في ثبات لمن العالم ورفع راية التسلل وبعد فر من تخشيرة لمن تخشيرة جادت فر حدة للفريق الألماني كي أن الحارس من صبحو حالي في شدة اليقظة تصددها عاد سايماخي أن يسجل هدفها لكنها فوق العار حدة بعد سلسلة من ماردو الجروب ورغم المجهود العالي إلا أنها إلى أن أدرك الجزء אשר كان رتعا صراخون أحمد اف بدك شو ط ثاني صمد اللاعبون فورا وغوا ودفعا وهاجرون لكن اللاعب "شول" فتتح باب تسجيل في دقيقة 30 أخرج المدرب صمد لاسوداني لتعبه الشديد ودخل ما الجنوه جابو نتحصل حليش على بطاقة صفراء لاد وتكاسيد خطاً في حلق اللاعب الألماني سايماخي مسعود أوزيل أنقله هدي الكثير من الأهداف في دقائق الأخيرة أهداف أوزيل الهدف الثاني سجل منتخب الجزء אשר في الهدف الوحيد لم يفلح جابو انتهت المباراة بـ 1-0 لصالح الألماني ضاع التامر الجزء אשר في التأجيل لكنها شرفتم العرب مثاهم آحسن تسجيل

الاسم: سوفيا

العمر: 10 سنوات

مهنة الأب: موظف

مهنة الأم: مخدرة

عدد الإخوة: 0

المطلوب: شاهدت على شاشة التلفاز مباراة كرة القدم التي جمعت بين فريقنا الوطني والفريق الألماني للفوز بكأس العالم لسنة 2014 . اكتب فقرة لا تقل عن عشرة أسطر تتحدث فيها عن مجريات هذه المقابلة ؟

بدأت تتلفظ في لحظة طمس العالم بالدموع والجزائري طانت الأولى العالم بيعة السويديّة.....
التي شائت وتقدرا تقاتلته الجزائري من الشون إلى الرابع والماحب... السانتيبا خفا...
الماحب، الذي يفتح في البرازيل... السجود الخاوية الأثمن من يستجوي فيه...
المباراة... وقد قلبت بيت بدو والمباودة... الساهي الهدى جابت... تنفجى...
قوي واحد... الاستماع... النشيد... الذي... السهل... من...
السبان... من... بال... السانتي...
على... وقد...
أحد... من...
يعد...
والله...
صباح...
رأيت...
على...
يجافق...
من...
لبي...
.....
.....
.....
.....

سيد أحمد

اللقب و الاسم:

العمر: 10

مهنة الأب: موهف

مهنة الأم: 1

عدد الإخوة: 6

يصاب الإنسان بأمراض كثيرة ولكي يشفى من تلك الأمراض يزور الطبيب المختص لعلاج كل مرض.

المطلوب : اكتب فقرة لا تقل عن ثمانية أسطر تذكر فيها أنواع الأمراض التي تعرفها؟ والطبيب المختص لعلاج كل مرض؟

إن الإنسان لما كان حي يصاب بأمراض كثيرة وخطيرة
الأكثر من الخطيرة هي الأضرار العقلية والأضرار النفسية
منها أكثرها السعال منها الكثير من الأمراض السعال الأكثرها
هي مرض السعال مرض السعال والروبو مرضه وشوفا
منه كرو مرضه العطس المارون مرضه الجرب مرضه السعال
منه يعقبه المرض منه تدخين الجراد من مرضه السعال البشري مرضه
الذي يرافقه مرضه الربو مرضه السعال مرضه فقر الدم مرضه الإنسان
مرضه الحمى مرضه المشي مرضه تسوس الأسنان مرضه اشتقاق
الورثية مرضه إلى ما يمرضه وجع الأسنان مرضه سيلان الدم من
العمى مرضه الحول مرضه الرمد الأسفاد الأطباء قديمين في
الأمر والأجداد قديمين في الأمر والأنف والأذن
الخجيرة طبيب قديم بلعيون طبيب قديم في الأمر
المعروف طبيب في الأسنان

اللقب و الاسم: ايمان

العمر: 9 سنوات

مهنة الأب: رئيس دائرة الاستقلال والميانية

مهنة الأم: رئيسة دائرة التجارة

عدد الإخوة: ٤

استعمرت فرنسا بلدنا الجزائر لمدة طويلة ولكن الشعب الجزائري لم يبق مكتوف الأيدي، لذا خرج إلى ساحة القتال الرجال والنساء وحتى الأطفال لتحرير الجزائر.

اكتب فقرة لا تقل عن ثمانية أسطر تتحدث فيها عن الاستعمار الفرنسي للجزائر، وكيف دافعت البطلة لالا فاطمة نسومر عن بلدها ؟

كانت الجزائر تعيش في سلام وأمان، إلى أن استعمرت
فرنسا الجزائر سنة 1830 م وأصبحت الظروف مهيبة
على الشعب فقير والأمراف حيث أشعة والجمال كثير والأطفال
محل وموت من الدراسة وماتت فرنسا بقتل الشعب
الجزائري والحق الشعب الجزائري قوا وموتوا وحرق
أعلنت الجزائر عن الحرب بدأت الجزائر تحارب فرنسا
كانت في إحدى الجبال حفلة صغيرة اسمها لالة فاطمة
نسومر وادت لالة فاطمة نسومر سنة 1830 م في قرية
ورجة بلدية أبي يوسف دائرة الحمام ولاية تيزي وزو
كانت جميلة كالأولاد الربيع حرق كفرنش الحدايق
كانت تعيش مع والدتها الشيخ محمد بن عيسى شيخ الزاوية
والأسماء لالة خديجة التي تسمى اليوم بقمة حرجة تربت
للالة فاطمة نسومر في قلل العلم والدين وحبها
بالإيمان وحب الوطن كانت تقن القرآن وتلمي الأخوان
وتحب الخبز والإحسان وبكرة العالم والخيال كانت تكبر
ويكبر معها الإيمان بتخليص شعب من حياتها القاسية
وهام في رفع راية المقاومة وتلتحق بالجيوش التي
كان يقودها بوغلة في نواحي الحمام لالة فاطمة نسومر عروس
الجبال بنت الجزائر زرع في كل قمة للسم أنهارا أوليك سلاما تمارك

اللقب و الاسم: إيهاب

العمر: 10 سنوات

مهنة الأب: موظف

مهنة الأم:

عدد الإخوة: 5

استعمرت فرنسا بلدنا الجزائر لمدة طويلة ولكن الشعب الجزائري لم يبقى مكتوف الأيدي، لذا خرج إلى ساحة القتال الرجال والنساء وحتى الأطفال لتحرير الجزائر.

اكتب فقرة لا تقل عن ثمانية أسطر تتحدث فيها عن الاستعمار الفرنسي للجزائر، وكيف دافعت البطلة لالا فاطمة نسومر عن بلدها ؟

استخدمت فرنسا بالنسبة للجزائريين مدلولاً طويلاً ولكنه الشعب الجزائري لم ي
يعتبرهم كمكشوفين إلا بعد أن خربوا لهم مساحة القتال الرجال والنساء
وحتموا الأطفال على الحرب والجزائريين كانت الشعب الجزائري لم ي
فرنسا ويوجد بعض أسماء المهاجرين منهم العربيين
ولادة فاطمة نسومر وولادة فاطمة نسومر سنة 1831
والشهادة الملكية قايدوا احتلت فرنسا وطنها العربيين
وكانت الأمراض منتشرة والجهل في كل مكان
وكانت أيضاً أطفال محرومين من الدراسة وكان
الشعب فقيراً ومريضاً كانت فاطمة نسومر
تكتب وهي كبر معها إلى ما بين والصدق والبراءة
وحب الناس وكانت فاطمة نسومر
تلتحق بالحبوش وتنضم لهم وتخطو حياتها
لأجل الناس وتسامحهم وتحنوا عليهم
وفي الحرب كانت الأطفال خائفين ويخشون
من مكان لا يثبتوا فيه وكانت الأم من صعب جداً للأطفال المنزلة

فهرس

الموضوعات

2.....	مقدمة .
8.....	تمهيد: مفاهيم أساسية
12.....	1- الرّصيد اللّغوي الأساسي
14.....	2- الرّصيد اللّغوي الوظيفي
15.....	3- مهارة التعبير
17.....	4- لغة المنشأ
18.....	5- الثنائية اللغوية
20.....	6- اللغة العربية العامية
21.....	7- اللغة العربية الفصحى
23.....	الفصل الأول: أهمية الأرصدّة اللغوية في اختيار وتقويم نصوص القراءة في المرحلة الابتدائية
24.....	مدخل: الواقع اللغوي للتلميذ الجزائري وأثره في تعليم وتعلّم مفردات اللغة العربية
35.....	2- تعليمية المفردات في المرحلة الابتدائية
37.....	3- طرق تعليم المفردات في المرحلة الابتدائية
42.....	4- أهداف تعليم المفردات في المرحلة الابتدائية
44.....	5- مشاريع الأرصدّة اللغوية وقوائم المفردات المنجزة على الصعيد العربي
45.....	6- الرّصيد اللغوي الوظيفي تعريفه - أسباب إنجازّه - أهميته
51.....	7- الرّصيد اللغوي العربي
53.....	8- قوائم المفردات الشائعة المنجزة على الصعيد العربي

- 9- نماذج من قوائم المفردات المنجزة على الصعيد العربي.....55
- 10- أهمية الأرصدة اللغوية وقوائم المفردات في التأليف المدرسي.....57
- 11- الكتاب المدرسي (مفهومه -أهميته -مواصفاته).....59
- 12- معايير تقييم الكتاب المدرسي.....67
- 13- معايير اختيار مفردات كتب القراءة في المرحلة الابتدائية.....79
- 14- تقييم كتب القراءة بالاعتماد على المفردات الشائعة.....86
- الفصل الثاني: الدراسة الوصفية التحليلية للرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الوارد في نصوص**
- القراءة المقدمة في المرحلة الابتدائية.....91**
- مدخل: أهمية نظرية الحقوق المعجمية في اختيار النصوص القرائية في المرحلة الابتدائية.....92
- 1- محاور كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.....95
- 2- دراسة وتحليل الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الخاص بكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة.....97
- 3- محاور كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي.....122
- 4- دراسة وتحليل الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الخاص بكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة.....124
- 5- محاور كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.....145
- 6- دراسة وتحليل الرصيد اللغوي الأساسي والوظيفي الخاص بكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة.....148
- الفصل الثالث: الدراسة الميدانية.....178**

1- منهجية البحث.....	179
1-1- أدوات البحث.....	179
2- الدراسة الإحصائية التحليلية للأحاديث المسجلة والمكتوبة.....	179
2-1- دراسة إحصائية تحليلية لأحاديث وكتابات تلاميذ السنة الثالثة.....	191
2-3- دراسة إحصائية تحليلية لأحاديث وكتابات تلاميذ السنة الرابعة.....	201
2-4- دراسة إحصائية تحليلية لأحاديث وكتابات تلاميذ السنة الخامسة.....	209
3- دراسة إحصائية تحليلية لأسئلة للاستبانة الموجهة للمعلمين.....	218
خاتمة.....	266
قائمة المراجع.....	273
ملاحق.....	288
فهرس الموضوعات.....	307