وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2 أبو قاسم سعد الله
كلية اللغة العربية و آدابها و اللغات الشرقية والفنون
قسم علوم اللسان

التّفاعل اللّغوي لمتعلّمي اللّغة العربيّة في مراكز محو الأميّة " مركز بجاية أنموذجا"

بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث _ل م د_

تخصص: دراسات إفرادية واصطلاحية وتعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة: مريم سنوسي

إشراف الأستاذ: الطّاهر لوصيف

السنة الجامعية: 2021/2020

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2 أبو قاسم سعد الله
كلية اللغة العربية و آدابها و اللغات الشرقية والفنون
قسم علوم اللسان

التّفاعل اللّغوي لمتعلّمي اللّغة العربيّة في مراكز محو الأميّة " مركز بجاية أنموذجا"

بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث _ل م د_

تخصص: دراسات إفرادية واصطلاحية وتعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة: مريم سنوسي

إشراف الأستاذ: الطّاهر لوصيف

أعضاء لجنة المناقشة:

- أ/ د: شريفة غطاس..... ..... رئيسًا.
- أ/د: الطّاهر لوصيف.....مقرّرًا ومشرفًا.
- أ/د: حفصة فقاص.....عضوا.
- أ/د: كريمة أوشيش.....عضوا.
- أ/د: فازية أقبال.....عضوا.
- أ/د: عبد المجيد سالمي.....عضوا.

السنة الجامعية: 2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

في البداية أحمد الله تعالى على توفيقه ومنّه وكرمه؛ وأشكره بما يليق بسلطانه وجليل عِزّه وعِظم شأنه .

كما أتوجّه بجزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذ المشرف" **الطاهر لوصيف**" الذي قبل الإشراف على هذا البحث وسهر على تصحيح وتقويم ما اعوجّ منه حتى اكتمل على صورته النهائية؛ وعلى كل المساعدات التي قدّمها فيما يخص مناقشة الأطروحة فأتقدم له بجميل الشكر والعرفان وأدامه الله ذخرا لنا، كما أتوجه بجزيل الشكر ووافر الامتنان إلى الأستاذة الفاضلة "**غطّاس شريفة**" التي وجّهتني وحرصت كل الحرص على أن يكون العمل عملا مقبولا ومرجعا يُعتمد عليه، فكانت نعم المرشد حتى تستقيم هذه الرسالة وتكون في صورتها الحالية؛

كما أقدم جزيل الشكر للزوج الكريم ولأخويّ الذين دعموني وساندوني في مهمتي .

ويطيب لي أن أتقدم بالشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة الموقّرين على قبولهم مناقشة هذا العمل وإثرائه بتوجيهاتهم ونصائحهم.

وفي الأخير أسأل الله العليّ القدير أن يجعل عملني هذا خالصًا لوجهه الكريم وأن ينفعني بما علّمني ويزدني علما إنّه وليّ ذلك والقادر عليه.

إهداء

إلى من ضحى وتعب... وزرع في نفسي حبّ العلم والعمل... إلى أبي الغالي.

إلى التي غمرتني بالحبّ والعطف... إلى من سهرت من أجلي... إلى أمي الحنونة.

إلى رفيقي وعوني في هذه الحياة ...إلى من أسير معه جنبا إلى جنب في رحاب العلم زوجي الغالي.

إلى فلذة كبدي ...ولدي الغالي أرجو من الله أن يحفظه ويجعله صالحا.

إلى من هم سندي... ومن يبثون فيّ روح الأمل... إخوتي .

إليهم جميعا أهدي ثمرة جهدي سائلة الله –عزّ وجلّ– أن ينفع به ويجعله خالصا لوجهه الكريم.

مريم

المقدمة

تعدّ اللغة أداة تواصل وتبليغ وتفاعل بين الأفراد داخل المجتمع الواحد، وفيما بين المجتمعات عامة، فهي وسيلة للتعبير عن الأغراض والمقاصد، يعبّر بها كل فرد عمّا يجول في نفسه من أفكار وآراء ومشاعر ويخرجها إلى الواقع الخارجي لتجد صدى وتأثيراً وتفاعلا مع هذا الواقع.

فمن الطبيعي أن تتعدّد اللغات باختلاف الشعوب، وهذا يعني أن اللغات يحتكّ بعضها ببعض وتتفاعل فيما بينها، ومن وظائفها في حياة الانسان أنّها تسهّل عملية التواصل اجتماعيا واقتصاديا وغيرها، ولما كان للّغة كل تلك الأهمية العظمى في حياة الإنسان فقد صار من الواجب عليه السعي إلى تعلّمها وتعليمها.

كما تهتم اللسانيات التطبيقية بعدد من المجالات تتمثل في تعليم وتعلم كل من اللغات الأولى والثانية والأجنبية ، هذا إلى جانب الاهتمام بعدد من المواضيع مثل التعدّد اللغوي والتخطيط اللغوي ومحو الأمية، وطرائق تدريس اللغة وتحليل الأخطاء اللغوية وغيرها من المواضيع التي صارت اليوم تشكّل الميدان الواسع للتعليمية اللغوية، ذلك الميدان الذي يظهر بوضوح تلاقي الدراسات اللسانية بالدّراسات النفسية والاجتماعية .

والجدير بالذكر أنّ تعليم اللغة لم يعد ذلك الموضوع الذي يقوم على آراء بعض العلماء أو جهود بعض الهيآت ، من أجل تعليمها، ولكنّه غدا تخصّصا علميا وميدانا واسعا شأنه في ذلك شأن الكثير من التخصصات الحديثة، إذ إنّه من بين تلك التخصصات التي حشدت الكثير من الجهود والكفاءات العلمية .

كما يحيل ميدان تعليم وتعلّم اللغات على عدد من المشاكل والقضايا النظرية والتطبيقية، وهي مشكلات تتجاوز مجالها المحدود أو المحصور في المتعلّم والمعلم والطرائق والمحتوى والأهداف المتوخاة من كل ذلك، إلى آفاق ومجالات أوسع وأكثر تعقيدا تتّصل بالتثاقف والترجمة والتفاعل اللغوي بصفة خاصة.

تعتبر اللغة العربية الفصحى من بين اللغات التي يسعى كثير من الناس على اختلاف مشاربهم إلى تعلّمها، لأنّها لغة القرآن الكريم؛ كما أنّها لغة العلم والأدب لعدد كبير من

أبنائها ومن المهتمين من الشعوب الأخرى؛ وهي كذلك اللغة التي تستعمل في مختلف المراحل التعليمية في البلدان العربية، وقد أصبحت هدفًا منشودًا لتعلّمها من قبل فئة حُرمت من تعلّمها وتذوّق حلاوتها بفعل ظروف تاريخية واجتماعية معينة، حالت دون معرفتها والتمكّن من مهاراتها لأجل تحقيق التواصل بكيفية طبيعية مع باقي أفراد المجتمع الجزائري الواسع؛ ومن ثم الاعتماد على نفسها في تسيير شؤونها، فأصبح المتعلم الكهل الأمي يحسّ أنّه في حكم المنبوذ وربما يصير محلّ سخرية في مواقف اجتماعية تواصلية معينة تسبّب له الحرج فيها.

وتحتاج عملية تعليم اللّغة العربية للمتعلمين الأميين في خضم هذه البوتقة من اللغات المتعايشة جنبا إلى جنب ، إلى البحث فيها ودراستها لإماطة اللثام عنها، فالمتعلم الكهل يريد أن يتعلم اللغة العربية لحاجات وأغراض يراها ضرورية في حياته فهو يمتلك لغته الخاصة التي يتواصل بها ويعبّر بها عن أغراضه سواء كانت لغته العربية العامية أو الأمازيغية ، ويرى بأنّ لغته تلك تبقى قاصرة عن جعله يتعلم ويرتقي ويندمج في مجتمع تطرأ عليه تطورات مستمرة ،وبذلك يستحضر معه خبرته وتجاربه من الحياة اليومية ويوظّفها في تعلّماته فيحاور معلّمه ويناقشه ويبدي رأيه ويتفاعل معه؛ فيعدّ بذلك التّفاعل اللّغوي الحاصل بينهما المحور الأساسي الذي يقوم عليه تحقيق العملية التعليمية، وذلك لأنّه يظهر أثناء عملية التّواصل المتبادل بين المعلّم والمتعلّم الأمي وبين المتعلّمين فيما بينهم، فهو المسيّر الأساسي لأي عملية سواء كان لغويًا عن طريق تبادل الأقوال أو غيرَ لغوي فيتم بواسطة الإشارات والحركات التي تصدر عن المعلّم، فبالتواصل يمكن تحديد النمط السائد داخل القسم الدراسي وتحديد سلوكيات المتعلمين وانفعالاتهم ومدى تجاوبهم ضمن شبكة العلاقات تلك.

ومن هذا الجانب تأتي أهمية البحث في موضوع التّفاعل اللّغوي وأثره في تعليم اللّغة العربية للمتعلمين الأميين فتتجلى من جهة أولى في تشخيص واقع هذه العملية، وواقع التّفاعل اللغوي داخل القسم الدّراسي ومعرفة مدى تأثيره على عمليتي التّعليم والتعلّم من

خلال تحديد المكانة التي يحتلها التفاعل في توجيه العملية التعليمية من جهة ثانية؛ حيث يمكن لنا بذلك أن نعرف سيرورة عملية التعليم من خلال فعاليته ونجاعته.

ويجري تعليم المتعلّم الأمي اللغة العربية الفصحى وفق مستويات، حيث يُعدُّ المستوى الأول هو اللبنة الأولى من مراحل التعلّم، ولذلك حاولنا في بحثنا هذا ملامسة ذلك الدّور الذي يؤديه التّفاعل اللّغوي في عملية تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة للمتعلّمين الناطقينّ بالأمازيغية في أقسام محو الأمية، فكان منطلقنا أن نبحث في الدور الذي يؤديه التفاعل في مجال محو الأمية، و كيفية انتقال المتعلم الأمي الأمازيغي من لغته الأم إلى اللغة العربية والكيفية التي تجعله يوظّف لغته في سبيل تعلم اللغة العربية، لاسيما أنّه يعيش ضمن مجتمع تمتزج فيه عدّة لغات تحتك وتتأثر فيما بينها فحاولنا أن نعالج: "**التفاعل اللغوي لمتعلّمي اللّغة العربيّة في مراكز محو الأمية**" الذي نحاول من خلاله معالجة التساؤلات الآتية :

-ماهو الدور الذي يؤديه التفاعل داخل القسم الدراسي في مجال محو الأمية؟.

-هل هناك تفاعل فعلي بين المعلم والمتعلم الأمي أثناء العملية التعليمية- التعلّمية؟

- ماهي الصعوبات التي تعترض الأمي أثناء تعلّم اللغة العربية؟

- كيف يتم تعليم الأميين أو بعبارة أخرى ماهي الطرائق التعليمية الأنسب لتعليمهم ومراعاة خصائصهم؟ وهل هي ناجعة في إطار المقاربة التفاعلية؟

-هل اللغة التي يستعملها المتعلمون أثناء التفاعل هي لغتهم الأم أم اللغة الهدف؟ وهل يسمح لهم المعلم باستعمال لغتهم الأم أم يرفضها داخل القسم الدراسي؟

-ماهي الاستراتيجيات التي انتهجتها الجزائر في القضاء على الأمية وتعميم التعليم للأميين الكبار؟

والجدير بالذكر أنّ هذه التساؤلات تمثل جملة الأهداف التي يحاول هذا البحث تحقيقها.

ولنا فيما يلي أن نطرح الفرضيات الآتية لنرى مدى تحقّقها في عملية تعليم اللغة العربية للمتعلمين الأميين الناطقين بغير العربية:

1- للمقاربة التفاعلية دور كبير في تعلم اللغة العربية الأمّي، وبذلك فإنّ نجاح العملية التعليمية-التعلميّة متوقف على كفاءة المعلّم وتمكّنه من مراعاة خصائص المتعلمين.

2- الاستعانة باللغة الأم أثناء التعليم يجعل العملية التعليمية- التعلّمية بطيئة.

3-يتفاعل المتعلمون مع المعلمين باللغة الأم (الأمازيغية) وهذا يدعم عملية تعلّم اللغة الهدف- العربية الفصحى-.

4-يتقبل المعلمون لغة المتعلمين-لغتهم الأم- أثناء تعلم اللغة الهدف وهذا يزيد من عملية التفاعل ويرفع من وتيرة تعلم المتعلم بشكل أسرع.

ولإثبات هذه الفرضيات توجّهنا إلى القيام بالدراسة الميدانية التي يمكن خلالها أن نعرف دور التفاعل في تحقيق تعليم أمثل للغة.

وتتمثل الأسباب والدوافع للقيام بهذه الدراسة في أسباب موضوعية وأخرى ذاتية، حيث تتمثل الأسباب الموضوعية في محاولة إبراز أهمية التفاعل اللغوي ودوره في عملية تعليم اللّغة العربيّة الفصحى للمتعلّمين الأميين مع الوقوف على تحديد طبيعة المتعلّمين وخصائصهم ودوافع تعلّمهم في هذا السّن المتأخر؛ وأيضا إبراز أهم الصعوبات والمشاكل اللغوية التي يعاني منها المتعلمون أثناء تعلّمهم اللغة، خاصة على المستوى الصوتي والصرفي والتركيبي، والبحث عن الحلول وطرق معالجتها لتجاوز مثل هذه الصعوبات.

أما الأسباب **الذاتية** فتتمثل في ميلنا الشخصي لهذا الجانب من البحوث خاصة أنّ الفئة التي نحن بصدد دراستها تحتاج منّا إلى اهتمام وتسليط ضوءٍ عليها، وعليه فكل تلك الأسباب مجتمعة جعلت الأهمية كبيرة في معالجة هذا الموضوع.

أما بالنسبة لخطة هذا البحث فقد قسمناه إلى مقدمة وخمسة فصول وخاتمة ويتكون كل فصل من مباحث حيث عنونّا **الفصل الأول** بـ: "الإطار المفاهيمي والمنهجي للدراسة" وقد تحدثنا فيه عن مفهوم التفاعل وأنواعه وبيّنا أهم المفاهيم المرتبطة به كالتحادث والتبادل، وقد

حدّدنا الوضعيات التفاعلية أثناء التعلّم، كما قد ذكرنا المنهجية المتبعة في البحث وأهم أدوات الدراسة. أما **الفصل الثاني** فارتأينا أن نتناول فيه الواقع اللغوي في المجتمع الجزائري وقد تحدّثنا عن مكانة اللغات الموجودة في المجتمع وخصائص كل منها، وكذلك التفاعلات اللغوية في الفضاءات الاجتماعية عامة وفي صفوف محو الأمية خاصة من أجل الوصول إلى معرفة أي اللغات تستعمل أكثر وبأي لغة يتم التعليم داخل القسم الدراسي .

وسعيا منّا لتسليط الضوء على استراتيجيات الجزائر في محو الأمية فقد خصّصنا **الفصل الثالث** لذلك، فقمنا بتحديد جملة من المفاهيم و المصطلحات كالأمي والأمية ومحو الأمية ثم تحدثنا عن الأمية في الجزائر وأسبابها ونسبها واستراتيجيات الجزائر السياسية والبيداغوجية في مكافحتها، لننتقل بعد ذلك إلى الحديث عن مراحل محو الأمية، وطبيعة المتعلمين الأميين وخصائصهم باعتبار أنّ العينة المدروسة فئة خاصة تتميز بمواصفات معينة حيث خصّصنا **الفصل الرابع** للحديث عن خصائص المتعلمين وحاجاتهم التعلمية.

ومن أجل التعمّق في الدراسة وتسليط الضوء على واقع تعليم اللغة العربية للمتعلمين للأميين في مركز بجاية أفردنا **الفصل الخامس** للجانب الميداني الذي حاولنا من خلاله دراسة التفاعلات الحاصلة داخل القسم الدراسي، وسجّلنا كل الملاحظات المتعلقة بالعملية التعليمية، كما قد حلّلنا المعطيات والوضعيات التفاعلية ورصدنا الأخطاء اللغوية التي وقع فيها المتعلمون وصنّفناها.

وختمنا دراستنا بخاتمة تضم مجموعة من النتائج والاقتراحات لسدّ الثغرات التي رأينا أنّها تعيق عملية التعلّم لدى المتعلم الأمي.

وفيما يخص المنهج المتّبع فقد وظّفنا المنهج الوصفي القائم على وصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميًا لأنّه الأنسب لموضوعنا هذا، وقد استفدنا من المنهج الإحصائي في معالجة المعلومات التي تم الحصول عليها لغرض فهمها وتحليلها.

أما بخصوص الدراسات السابقة في هذا الموضوع فقد انطلقنا من مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الأمية وسبل محوها؛ التي درست جوانب مهمة في محو الأمية وتعليم العربية للأميين، نذكر من بين الدراسات التي وقعت بين أيدينا:

– دراسة للباحثة "**فازية أقبال**" : التي درست اللغة العربية في مراكز محو الأمية دراسة وصفية تحليلية لكتابات المتعلمين الكبار الأميين، وقد ألمت بكل ما يتعلق بالأمية وتاريخها وأسبابها ومحوها، ثم بيّنت حصيلة التجربة الجزائرية في مجال محو الأمية من فترة ما قبل الاستعمار إلى فترة التسعينيات، وقد درست خصائص المتعلمين الأميين وقدراتهم العقلية والصحية ودوافع تعلّمهم، كما قد أفردت فصل تتحدث فيه عن الطرائق والأدوات التعليمية المنتهجة في تعليم الكبار الأميين في تلك الفترة ، كما قد قامت بتحليل الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون، وقد توصلت لجملة من النتائج المهمة التي كانت منطلق لنا في هذه الدراسة نذكر منها:

– عدم استيعاب المتعلمين للقواعد، أو لجهلهم بها في بعض الأحيان.

– عدم نجاعة وفعالية طريقة التدريس المستعملة، إذ لا يعمل بعض المعلمين على تكييف الطريقة، ولا على انتقاء البرنامج المناسب بمراعاة الفروق الفردية للمتعلمين.

– اعتماد المعلمين والمتعلمين على استعمال اللغة العربية الدارجة داخل قاعات الدرس.

– عدم كفاءة بعض المعلّمين، إذ لاحظنا عدم إلمامهم بأساليب التدريس الجيد، كما أنهم لم يتلقوا تكوينًا خاصا بمهمة محو الأمية وتعليم الكبار، كما أنهم ليسوا على اطلاع على ما جدّ في ميدان التعليم، أو على خصائص تعليم الكبار الأميين التي تختلف عن خصائص تعليم الصغار.

–وهناك دراسة للباحثة "**بوتمر فتيحة**": حول تعليم اللغة العربية للأميين ولكن تم التركيز فيها على الطرائق التعليمية المستعملة في تعليم اللغة؛ هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء طرائق تعليم القراءة وتقويم تعلّمها في تعليم اللغة العربية للأميين من حيث تحليل

لهذه الطرائق وتحديد مفهوم الأمية وأسبابها وأنواعها ومعرفة طريقة تقويم تعليم القراءة وقد تمثلت أدوات الدراسة في استبانة مقدمة لكل من المعلمين والمتعلمين الأميين وأسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من النتائج : تصنيف الأفواج حسب الفئات العمرية، معرفة الخصائص النفسية والاجتماعية وعلاقتها بالتعليم، تحديد حاجات المتعلمين بالنظر إلى الأدوار الاجتماعية التي يؤدونها.

-كما وجدنا دراسة ركزت على الحاجات اللغوية للكبار بمراكز محو الأمية بمدينة جيجل "**لجمال فنيط**" من جامعة قسنطينة، حيث هدفت هذه الدراسة إلى محاولة تقويم برامج محو الأمية في الجزائر، للتعرف على مدى تلبيتها لحاجات الدارسين الكبار الأميين، ومدى ملاءمتها لأهدافهم واهتماماتهم، بالإضافة إلى التعرف على الجهود التي بذلتها الجزائر في ميدان مكافحة الأمية، مع تقويم حصيلة التجربة الجزائرية في ميدان مكافحة الأمية لمعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف في هذه التجربة، ومن بين النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة أن عملية تعليم القراءة والكتابة للكبار الأميين في مركز جيجل قد باءت بالفشل لأنها تفتقر إلى أسباب وعوامل النجاح كما أنها لم تراع المقاييس العلمية والتربوية في تصنيف الدارسين، كما أن برامج محو الأمية لا تراعي دوافع التعلم للمتعلمين ولا تناسب أهدافهم وحاجياتهم

- كما قد درست الباحثة "**لحول تسعديت**" المقاربة التواصلية وتعليم اللغة العربية وتعلّمها في مراكز محو الأمية، وقد ركّزت على الجانب التواصلي للتعلم والتعليم في مراكز محو الأمية

وبحثنا هذا ما هو إلا مكمّل لما بدأه هؤلاء الباحثين، فهو قطرة في بحر من سبقونا بأبحاثهم.

وفي الأخير فإنّ هذا البحث كأي بحث ناشئ لا يخلو من هفوات سبّبتها عدّة عقبات؛ أهمها ما صادفناه في الجانب الميداني حيث شكّل بُعد المسافة صعوبة في التنقل إلى مكان الدراسة والبقاء هناك أيامًا وأسابيع لجمع المعلومات ودراسة العيّنة وتسجيل ما يلزم من

ملاحظات والقيام بالمقابلات وحضور حصص دراسية للمتعلمين الأميين وتسجيل تفاعلاتهم اللغوية مع المعلمين؛ غير أنّنا حاولنا التغلب على كل ذلك بما وسعنا من جهد رغم صعوبة الظروف الاجتماعية والمادية ولا نحسب أنّنا إدّخرنا جهدًا في ذلك، فإن كنّا قد وفقنا فذاك توفيق منه عزّ وجلّ، وإن جانبنا الحظ فعزاؤنا أنّنا اجتهدنا.

الفصل الأول:

الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة

المبحث الأول: الإطار النظري للدراسة

تمهيد:

قبل الخوض في دراسة موضوع التفاعل الذي يعدّ موضوع تشترك فيه كثير من العلوم بدءًا من العلوم الاجتماعية والإنسانية ووصولاً إلى العلوم التربوية والبيداغوجية والتعليمية، إذ على الرغم من وجود كثير من النّقاط المشتركة فيما بين العلوم وتقاربها سواء من خلال الموضوعات المتناولة أو حتى المصطلحات المتبناة ؛ إلاّ أنّه يمكننا الإشارة إلى بعض الاختلافات والتمايزات فيما بين هذه العلوم في تحديدها لمفهوم التفاعل وذلك بالنّظر للأطر الابستمولوجية والنظريات والمناهج المستعملة في دراسة التفاعل .

تتم دراسة التفاعل من حيث هو ظاهرة نفسية وسلوك في ضوء النظريات النّفسية، وذلك من خلال النظر إلى سلوك الفرد وتفسيره في ظل الجماعة، وقد تم تناوله كظاهرة اجتماعية من خلال النظريات الاجتماعية التي تفسر سلوك الجماعة من حيث استمراريتها وحركيتها وتطوّرها والتغيرات التي تطرأ عليها، وقد جاءت نظرية فيجوتسكي نتيجة لانتقادات وجهت للبنائية المعرفية لـ :(جون بياجيهJean Piaget)التي أغفلت بدورها عنصرا مهما؛ ألا وهو الجانب الاجتماعي واللغوي والبيئي في عملية تعلّم واكتساب اللغة، فهي تحرص على تعلم المفاهيم الأساسية التي تحمل رؤيتها و أفكارها ، وعليه فإن التفاعل الاجتماعي الثقافي الايجابي الذي يعدّ من بين العوامل السلوكية والشخصية الداخلية للمتعلّم، بالإضافة إلى المؤثرات البيئية التي تتّحد معهم لتشكل سلسلة التفاعلات التبادلية النفعية[1]، وعليه فموضوع التفاعل هو موضوع بين العلوم قبل أن يستقر في مجال الدراسات اللغوية والتعليمية، والمتعلّم ليس بمعزل عن العالم أثناء عملية التعلم بل هو فرد له خلفيات اجتماعية وثقافية ولغوية يستند إليها ويستحضرها في عملية تعلّمه.

في حين تمت دراسة التفاعل كظاهرة نفسية اجتماعية من خلال نظريات علم النفس البنوي الاجتماعي التي تفسر تأثير الجماعة في الفرد، وقد تم تناوله من حيث هو ظاهرة

[1]: ينظر: صالح غيلوس ، النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية (فيجوتسكي) في مناهج لتعلم اللغة (الجيل الثاني) ، جسور المعرفة ، المجلد 3، الجزائر2017، ص119.

تربوية بيداغوجية في ضوء النظريات التعليمية التي تنظّم الفعل التعليمي–التعلّمي في العملية التعليمية– التعلّمية وتفسّره داخل القسم ، هذا ما سنركّز عليه ونفصّل فيه لاسيما ما يتعلق بأقسام محو الأميّة.

من المعروف أنّ من أهم المسائل التي لازالت تشغل بال الكثير من المختصين في مجال علم النفس والاكتساب اللغويين خاصة، وتحظى باهتمام المتخصصين بتعليم اللغات عامة، هي مسألة كيف يتم تعلم اللغة الهدف؟ ،وما إذا كان يتم تعليمها بمساعدة اللغة الأم أم أنّ ذلك يعيق تعلّمها ؟

1- نبذة عن تطور منهجية تعليم اللغات:

لقد انصبت جهود معظم الدراسات وحتى وقت قريب على التعرف على أثر اكتساب اللغة الأم في السنوات الأولى من عمر الطفل، وعلى محاولة تعلم اللغة الأجنبية في وقت لاحق، والمداخلات التي يمكن أن تحصل ، والأخطاء المتواصلة التي يمكن أن يرتكبها المتعلم بسبب ذلك، ولكن بفعل تطور البحث في تعليم اللغات خصوصا الأمر الذي أحدث ثورة في المفاهيم والتصوّرات في أوروبا بعد نشر دروس دي سوسير وما تبعها من بحوث بنوية(بلومفيلد، هاريس...) انسجاما مع الثورة على علم النفس الاستبطاني وتمكن علم النفس السلوكي (بافلوف، ثورندايك، جون واطسون) الذي وجد في الفلسفة الوضعية(أوغيست كونت) إطارا مناسبا لينمو ويطمس آثار علم النفس الاستبطاني.

في هذا الإطار السلوكي المنسجم مع الفلسفة الوضعية ظهرت نظريات بخصوص تعلّم اللغة ومقاربات وطرائق تعليمية في الغرب(أمريكا وأوروبا) وقد انتشرت تلك النظريات والمقاربات في البلاد العربية أيضا ، ومن أبرزها المقاربة بالأهداف وما ظهر في إطارها من طرائق مثل التعليم المبرمج لسكينر، وفي النصف الثاني من القرن العشرين ظهرت مقاربات أخرى تتأثر بعلم النفس المعرفي.

1-1-المقاربة السمعية-الشفهية La méthode audio-oral:

ظهرت هذه المقاربة في أمريكا الشمالية؛ وقد تمّ تطويرها بعد الحرب العالمية الثانية، بعد إدراك الحاجة لتعلّم اللغات الأجنبية غير الإنجليزية لدى الجنود الأمريكان، لذلك وضع الجيش الأمريكي في تلك الفترة برنامجا واسعا لتلبية هذه الاحتياجات اللغوية، وتم الاستعانة في ذلك باللغويين.

وعليه ففي ضوء النظريات اللسانية واللسانيات النفسية السائدة في تلك الفترة، أي توزيعية بلومفيلد وهاريسle distributionnalisme de Bloomfield et de Harris، وسلوكية سكينر le behaviorisme de Skinner تأسست المقاربة السمعية-الشفهية وظهرت أولى المخابر في هذا المجال[1].

ومن جملة المبادئ التي تقوم عليها هذه المقاربة نلخّصها كما يلي:

1-1-1-المبادئ الأساسية للمقاربة السمعية-الشفهية: [2]

- يعتبر الكلام سلوكا، لا يمكن اكتسابه إلا من خلال ممارسته.
- يغلب الشكل الشفهي على تعلم اللغة، وبالتالي فعلى المتعلم أن يستمع أولا ثم يتكلم، ثم يقرأ، ثم يكتب.
- من الأفضل إثارة المواقف الحقيقية قدر المستطاع، من خلال المحادثات مثلا، وذلك للاقتراب أكثر من ظروف اكتساب اللغة في الوسط الطبيعي، ويمنع استخدام اللغة الأم.
- يجب على المتعلم أن ينتج إجابات صحيحة من خلال التقليد والتحقق الفوري منها.
- التفكير النحوي ممنوع في البداية على الأقل.

---

[1] : Cherifa Ghettas, Le Role de la Grammaire et du Métalangage dans l'Acquisition de la Langue Arabe Chez l' Adulte, mémoire de magister, universite d'Algre, 1984,p44

[2]:ينظر :كايسة عليك، المقاربة البنوية في تعليم اللغات وتعلمها،2014، ص84

- يتم تعلم النحو عن طريق تأسيس ميكنزمات ، ومن ثم يتم الانتقال إلى التعميم من خلال القياس والحدّ الأدنى من التغييرات.

الأمر الذي يفسّر اعتمادها على أنشطة التمارين البنيوية، والتكرار، والتقليد، والحفظ، التي أظهرت فعاليتها لدى المتعلمين المبتدئين، إلا أنّها اعتبرت تكرارية كثيرا ومملة وغير فعّالة بالنسبة لذوي المستويات المتقدمة.

وبما أنّ المعلّم في هذه الطريقة هو المسيّر والمرشد، وما على المتعلّم إلاّ اتّباع توجيهاته، مقلّدا ومكرّرا دون أن يأخذ الوقت للتفكير في اختيار الشكل اللغوي، إضافة إلى ظهور مشكلة التلقائية واستخدام اللغة خارج القسم فقد قام تشومسكي في 1959 بانتقادها بقوة في نقده لمؤلف سكينر" السلوك الشفهي Times Verbal Behavior" مشيرا إلى أنّ اكتساب اللغة يتم وفق ضرورة فطرية وكونية، كما أنّ الاكتساب هو عملية إبداعية وليست اشتراطا.

1-2-المقاربة السمعية-البصرية La méthode audio-visuelle :

ظهرت هذه المقاربة خلال الخمسينيات من القرن العشرين كنتيجة لأعمال جملة من العلماء، "وتسمى هذه المقاربة أيضا بالطريقة "البنوية -الكلية السمعية-البصرية La méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle(SGAV)"

تهدف إلى تعلم التكلم والتواصل في مواقف الحياة اليومية، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على اتجاهات كالنظرية البنيوية، وحلقة براغ، الحلقة التي تعطي أهمية للمكوّنات الصّوتية في تعليم/تعلّم اللغات الأجنبية.

ترتكز هذه الطريقة على الاستخدام المشترك للصوت والصورة، وتعتمد أيضا على التواصل الشفهي وغير الشفهي لخلق مواقف تواصل، متمثلة في شكل محادثات مسجلة على أشرطة سمعية أو سمعية-بصرية؛ تقدم هذه المحادثات مواقف من الحياة اليومية[1] .

[1] ينظر: Cherifa Ghettas, Le Role de la Grammaire et du Métalangage dans l'Acquisition de la Langue Arabe Chez l' Adulte,P65

ومن بين المبادئ التي تقوم عليها هذه المقاربة نذكر مايلي:

1-2-1-المبادئ الأساسية للمقاربة البنوية الكلية السمعية-البصرية:[1]

- تحديد المادة التعليمية.
- إعطاء الأولوية للجانب الشفهي من خلال التقديم التدريجي لمختلف الاستخدامات السوسيو-لغوية.
- إعطاء الأهمية للموقف والسياق والوضعية الكلامية التي تأتي فيها الأشكال اللغوية.
- تأسيس التقدم على الخصائص البنيوية للغة المدرّسة، مع التركيز أكثر على إمكانيات التواصل بدل القواعد التركيبية والنحوية.
- رفض المرور باللغة الأم كوسيلة لإيصال المعنى.
- التركيز على القوالب الجاهزة للتمارين البنوية.
- استخدام الصورة كنقطة انطلاق الفهم.
- استخدام التسجيل الصوتي كحضور لواقع لغوي أجنبي ليس مقدما فقط من طرف المعلّم.
- تركيب الصوت والصورة كتمثيل سمعي-بصري يثير فعلا تواصليا، ويسمح بإثارة أفعال أخرى.

1-3-المقاربة التواصلية L'approche communicative:

ظهرت المقاربة التواصلية كرد فعل على المنهجيات السمعية- الشفهية و السمعية-البصرية المؤسسة على طرق مستوحاة من المدرسة السلوكية، والتي واجهت انتقادات من بينها:

1: ينظر :بعزيز مريم، دور الوسائط السمعية البصرية في التحصيل الدراسي- المستوى الثانوي التأهيلي نموذجا- دكتوراه/ جامعة سيدي محمد بن عبد الله ، سايس فاس 2014، ص74

- تعاملها مع فئة محددة وهي الراشدين من رجال الأعمال الراغبين في السفر إلى الخارج، وبالتالي لم تكن الدروس مناسبة للمتعلمين.
- اعتمادها على نوع من الآلية في إحداث التعلم، وذلك بالاعتماد على التقليد في اكتساب اللغة، في حين أنّ ذلك يحدث من خلال صيرورة نشطة لبناء المعاني.

وقد تم تطوير هذه المقاربة منتصف السبعينيات من القرن العشرين في سياق البناء التدريجي للمجتمع الأوروبي،" ففي ظل التزايد الكبير للتبادلات وتنامي الحاجة للتواصل، قاد المجلس الأوروبي (ستراسبورغ) مجموعة من الأعمال حول الحاجة إلى تعليم اللغات أكثر فعالية، وذلك اعتمادا على أعمال اللغوي ويلكنس Wilkins، الذي اقترح في 1972 مقاربة اعتبرت أنذاك راديكالية في مجال تعليم اللغات الأجنبية، ولم يركز "ويلكنس" في هذه المقاربة على مفاهيم النحو والمفردات لوصف اللغة، بل اقترح تحليل عناصر التواصل ذات المعنى وبعبارة أخرى" أفعال الكلام" التي يحتاجها المتعلم للتعبير وفهم الرسائل المرسلة"[1]، وقد درس المجلس الأوروبي أعمال "ويلكنس" وأخذها بعين الاعتبار في تطوير برنامج المقاربة التواصلية programme de l'approche communicative، الذي قدمت فيه أفعال الكلام التي يتوجب على المتعلم معرفتها ليتمكن من التواصل.

لقد تزامن تطوير المقاربة التواصلية مع ميلاد حاجة اجتماعية جديدة(التواصل)، ارتبطت بتزايد وتشجيع حركية الموارد البشرية بين دول الاتحاد واندماجها في البلدان المستقلة، وبذلك ظهور جمهور جديد في حاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية، لكنه ليس في صيغة تلميذ ولا طالب وإنّما في صورة مصطلح جديد هو مصطلح متعلم(apprenant) ، فوجب إذا التساؤل بخصوص الطريقة التي يمكن للمعلّمين من خلالها تناول كل هذه

[1]: شفيقة كحول، صباح غربي، مقاربات نظرية حول طرق تدريس اللغات الأجنبية- اللغة الانجليزية نموذجا- دفاتر مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة-العدد 20-2018، جامعة بسكرة ، ص47

المتغيرات الفردية(شخصية كل فرد ودافعيته) في الحسبان، وبخصوص كيفية إعادة تقويم حاجات كل فرد خلال سريان عملية التعلّم، وكذا تكييف التدريس على أساس تلك المتغيرات.

تركز هذه المقاربة على اللغة كما هي مستعملة في الواقع لتلبية الاحتياجات اللغوية للفرد، ويقابل مفهوم المقاربة التواصلية في تعليمية اللغات تصور عن تعليم يقوم على معنى وسياق الكلام في موقف اتصالي طبيعي، وجاء تعريف المقاربة التواصلية على حدّ تعبير الباحثة شفيقة كحول بأنّها:" تسمية تنطبق على مجموعة الخيارات المنهجية التي تهدف إلى تنمية كفاءة الاتصال لدى المتعلم، واستخدام كلمة مقاربة وأحيانا المقاربات هو للإشارة إلى الاختلاف عن التيارات السابقة خصوصا المنهجية السمعية–البصرية منها، المعروفة بأنّها أكثر جمودا"[1] .

وبالتالي تركيز المقاربات التواصلية على أنّنا نتعلم التواصل من خلال عملية التواصل ذاتها، تظهرها قادرة على التكيف بمرونة ، ومتفتحة على تنوع السياقات.

وكما يذكر (دانيال بايلي Danielle Bailly1998)أنّ: "المقاربة التواصلية تقوم على مفهوم المحاكاة أو البناء المباشر لمواقف تبادل لغوي حقيقية ، وتوفر للمتعلم وسائل لغوية توافق حاجاته المعرفية، البراغماتية، والتعبيرية آخذا بعين الاعتبار خصائص التفاعل المعني"[2]، وبذلك تقوم هذه المقاربة على النظريات المعرفية والبنائية في تعليم/تعلم اللغات، حتى وإن كانت قد تبنّت في بدايتها توجها اجتماعيا–لغويا نوعا ما، تحمل تصورا براغماتيا حول اللغة، إذ تعتبرها وسيلة للتواصل، وعليه فإنّ الكفاءات التواصلية مهمة (لغويا، واجتماعيا) إضافة إلى المفردات والبنى، والمواقف، ومهمة أيضا لتحقيق تواصل فعّال.

يتم تعلم التواصل من خلال ممارسته، لذلك من الأفضل جعل الفرد يعيش مواقف متنوعة وحقيقية، وبذلك تكون المقاربات التواصلية مناسبة كثيرا لإكساب المتعلم طرق التفكير

---

[1]: نقلا عن :شفيقة كحول، صباح غربي، مقاربات نظرية حول طرق تدريس اللغات الأجنبية- اللغة الانجليزية نموذجا-، ص48.

[2]: نقلا عن: المرجع نفسه، ص49.

والتواصل من خلال تربية حواسه، وتدريبه على البحث والإبداع، وحتى تكون هذه الاستقلالية فاعلة، لا بد من توفر ثلاثة أنواع من المعارف:

- المعرفة اللغوية.
- المهارة: التي تترجم في شكل كفاءات تواصلية(تعبير شفهي وكتابي فهما وانتاجا).
- السلوك: الذي يتجلى في الثقة بالنفس، والرغبة في التحسن والخَلق.

لقد ارتبط مفهوم الملكة التواصلية بـ : ("ديل هايمس" Dill Hymes) حيث أنّه أول من استعمل مصطلح الملكة التواصلية حين رأى أنّ الملكة بمفهومها عند تشومسكي لا تُعنى بتلك العناصر التي تستعمل في عملية التخاطب ونقل الرسائل إلى الآخرين ، ثم توالت بعد ذلك البحوث التي فسّرت هذه الملكة انطلاقا من الوظائف الاجتماعية للغة، بالاعتماد على مقاربات تواصلية حلّت محل سابقتها البنوية التي جسّدت، ولفترة طويلة من الزمن، صورة أنّ اللغة قواعد وبنى جافة، وأنّ التمكن من هذه البنى هو التّمكن من اللغة، لتصبح الملكة التواصلية مستهدفة في حقل تعليمية اللغات.

وقد عرّف "هايمس" الملكة التواصلية:" بأنّها قدرة الفرد على استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء أغراض تواصلية معينة..." [1]، فالكفاءة التواصلية على هذا الأساس تعني قدرة الفرد على تبليغ أغراضه، بواسطة عبارات متعارف عليها، كما تهتم بمدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي ، وتشتمل على مفهومين أساسين هما: المناسبة والفعالية، وهذان المفهومان يتحققان في كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة.

وبذلك فالملكة التواصلية المراد اكسابها للمتعلم لايراد بها استخدام اللغة بعد استيعاب نظامها، بل إنّها عملية فردية واجتماعية معا، وتكمن فرديتها حين تتعلق بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة الموقف، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه الاتصال.

[1]: نقلا عن: شفيقة كحول ، صباح غربي، المرجع السابق، ص49

وبذلك فالملكة التواصلية هي أولا وقبل كل شيء معرفة إجرائية[1] تحوي الأعراف الثقافية والاجتماعية ، التي تتحكم في عملية استعمال اللغة (الكلام) في مجموعة لغوية ما؛ وتستشف عن الآليات النفسية الوجدانية(الانفعالية) التي تحكم تبادل الاحاديث في تلك المجموعة كما يشدّد عند ذكر مصطلح الملكة التواصلية على كفاءة التواصل بنجاعة في لغة ما(الأمّ أو الثانية أو الأجنبية).

ومنه فالملكة التواصلية ليست القدرة على إنتاج جمل صحيحة واحترام القواعد الخاصة بلغة معينة من حيث النطق والنحو والصرف فحسب، وإنّما هي أيضا القدرة على التصرف لغويا بالشكل الذي يناسب الوضعية الواقعية التي يتم فيها التبادل اللغوي، وهو ما يقتضي القدرة على التكيف لغويا مع وضعيات التواصل السائدة في مجتمع معين، واحترام المعايير والصيغ التعبيرية المتواضع عليها داخل ذلك المجتمع، لهذا يستعين أصحاب هذه المقاربة في وضع مقررات تدريس اللغات بعلم الاجتماع اللغوي وعلم الدلالة والنظرية البراغماتية.

وقد بيّنت الأستاذة " شريفة غطّاس" على أنّ الأساليب المعروفة في الستينيات من القرن الماضي قد باءت بالفشل لذلك كان لابد من انتهاج سبيل آخر في تدريس اللغة " وقد عمل المجلس الأوروبي في أصل ولادة المنهج النظري/ الوظيفي الذي يعتبر البديل لحركة أكبر لتجديد تدريس اللغة تحت اسم المنهج التواصلي الذي يميل إلى تدريس مهارة الاتصال"[2].

وهكذا انتقل تدريس اللغات الأجنبية من جرد للقواعد والبنيات اللغوية وتعليمها إلى جرد للوضعيات التواصلية التي يواجهها المتعلم في حياته اليومية (في البيت والمدرسة والسوق والعمل ووسائل النقل...)، والكفايات اللغوية الضرورية للتعامل مع تلك الوضعيات.

2: ينظر: جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجية التدريس والتعلّم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة 1999، ص77

[2] :Cherifa Ghettas, op cit ,p47

ولما كان الهدف من تعليم اللغة هو تمكين المتعلم من التواصل بشكل فعّال وليس معرفة النسق اللغوي وحده، فإنّه يلزم التسامح مع الأخطاء اللغوية التي يجب استغلالها وتوظيفها لمساعدة المتعلم على التقدّم في تعلّماته وتحسين مكتسباته، ولا يمكن تحقيق هذا الهدف حسب هذه المقاربة، إلا إذا اعطيت للمتعلم إمكانية القيام بدور فعال في بناء تعلماته بالتدريج من خلال مواجهة أكبر عدد ممكن من الوضعيات التواصلية، أما دور المعلم فإنه ينحصر في التنسيق والتنشيط والتوجيه وخلق الوضعيات التعليمية ومساعدة المتعلم على اكتساب الاستجابات المناسبة لمختلف الوضعيات التواصلية، وبذلك ظهرت المقاربة التفاعلية التي دعّمت العملية التواصلية .

1-4- المقاربة البنائية :approche constructiviste

ترجع النظرية البنائية أو نظرية بياجي، إلى العالم (جون بياجيه Jean Piaget 1896-1980)، وهو الذي يؤكد على أنّ المحتوى التعلّيمي عليه أن يلائم المستوى العمري للطفل؛ أي التركيز على المتعلّم، وعلى مستوى المعرفة المقدمة إليه، لإحداث نوع من التكيّف بين الذات والموضوع، "فالأخطاء التي يرتكبها التلاميذ ليست دائما ناجمة عن عدم الاهتمام الكافي، أو الفشل في أداء الواجبات المنزلية، ففي بعض الأحيان يعجز الأطفال عن فهم دروسهم؛ لأن المفاهيم التي تتضمّنها تلك الدروس تتطلب معرفة تفوق مرحلة نمو الأطفال وتطورهم الحالية، ونظرية بياجيه القائمة على المرحلية تظهر بشكل جلي في كتب دليل المعلم"[1]، فمثلا لا يجب علينا أن نعلّم المتعلم الأمي في مرحلة التعليم الأولى قواعد اللغة العربية؛ لأن ذلك حتما سيؤدي إلى عدم استيعابها، ولذلك وجب على مؤلفي البرامج الدراسية احترام الخصوصيات السيكولوجية والسيرورات المعرفية للمتعلمين.

وبذلك فالتعلم اللغوي حسب جون بياجيه يتطلب مراعاة المستوى العمري والذهني للمتعلّم؛ لأن التعلم بمثابة نشاط ذهني وحركي ووظيفي بالأساس.

[1]: علي حسين حجاج، نظريات التعلم، مر: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، الكويت 1983 ،ص341

قدمت هذه النظرية الكثير في مجال التعليم والتعلم خاصة في عملية تعليم الأفراد الأميين اللغة الهدف ، تأتي جذور البنائية في التربية من الإبستمولوجيا ، حيث يمتلك المتعلم الأمي معرفة وخبرات أولية سابقة والتي تشكلت عن طريق بيئاته الاجتماعية والثقافية، ليأتي بعدها التعلم عن طريق بناء معرفة المتعلمين وخبراتهم، ولقد ركّز بياجيه على كيفية خلق تكوين البشر للمعنى فيما يخص التفاعل بين خبراتهم وبين أفكارهم، ومالت آراؤه إلى التركيز على النمو البشري فيما يخص ما يحدث مع الفرد باعتباره متمايزا عن النمو المتأثر بالأشخاص الآخرين.

ولعل من بين المبادئ التي تقوم عليها هذه النظرية نذكر:

1-4-1- مبادئ النظرية البنائية لجون بياجيه:[1]

1- ضرورة الاستفادة من أخطاء المتعلمين في بناء مواقف تعلّميةٍ – تعليمية، نتجاوز بوساطتها جوانب الضعف في أدائهم.

2- للمجتمع أثر كبير في بناء المعرفة .

3- لا ينفصل التعلّم عن التطوّر النمائي.

4- إتاحة فرصة التفاعل بين الطفل وبيئته الطبيعية أو الاجتماعية يساعد كثيراً في تطوره المعرفي.

5- يجب علينا ألاَّ نصنف إجابات الأطفال عن أسئلتنا إلى إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، لأن كثيراً ممّا نعتقده إجابات خاطئة، يعتبر صحيحاً بالإشارة إلى الإطار المرجعي لتفكير الأطفال.

6- يجب ألا نواجه الطفل بمشكلات تتطلب عمليات عقلية عليا تتفوق كثيراً على مرحلة تطوره المعرفي، كما يجب أن نوفر له الفرصة لممارسة النشاطات التي يؤهله نموه المعرفي لممارستها.

1: ينظر : فاطمة رمزي المدني ، –النظرية البنائية– قسم علم النفس التربوي، كلية التربية ،جامعة طيبة ، السعودية ،ص4-14

7- ضرورة بناء مواقف تربوية تتسم بالتحدي المعقول لقدرات الأطفال المعرفية، بحيث لا تصل مواقف التحدي هذه إلى درجة تعجيز المتعلمين، وشعورهم بالتالي بالإحباط والفشل.

8- إن الطفل لا يفكر بالمستوى نفسه أمام جميع المواقف.

9- يلعب التفاعل مع الآخرين دوراً تعليمياً وتعلميّا بارزاً في المجال المعرفي الوجداني الاجتماعي.

10- إنّ الفهم شرط ضروري للتعلّم.

11- يقترن التعلم بالتجربة ولا يقترن بالتلقين.

12- يعد الخطأ شرط من شروط التعلم، إذ يعد الخطأ فرصة وموقف، عند نفيه يتم بناء المعرفة التي تعتبر صحيحة.

1-5- المقاربة البنائية الاجتماعية L'approche socioconstructiviste

لا توجد نظرية واحدة شافية لتفسير تعلّم اللغة ، لذلك دمجت أكثر من نظرية معا، وذلك لإيجاد تفسير أكثر قبولا، ومن هذه النظريات نظرية فيجوتسكي الذي يرى أن أساس تعلم اللغة يعود إلى التفاعل بين المتعلّم والبيئة والمجتمع، وهذا لا يتعارض مع أفكار السلوكيين حول تعلّم اللغة.

إنّ الأساس الذي تعتمد عليه نظرية فيجوتسكي هو تنمية الوظائف العقلية العليا للمتعلم عن طريق التفاعلات بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم، والحياة الاجتماعية داخل القسم وإتقان اللغة والحوار والتفكير بصوت عال، فهي تقدم رؤية لدور المجتمع وثقافته التي تؤثر في التنمية المعرفية للمتعلم، كما يرى فيجوتسكي أنّ لطبيعة الحوار والمناقشات بين المعلم والمتعلمين في القسم الأهمية لبناء المعنى لديهم فالمعلم يؤدي دور الوسيط .

ونظرية التعلم الاجتماعي، كما يدل اسمها تبحث في سلوك الأفراد في المواقف الاجتماعية ، "فالتعلم يحدث في بيئة مليئة بالمعاني، ويكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي

مع الناس الآخرين"[1]، وبعبارة أخرى فإنّ بيئة الإنسان تثري تعلمه بالاعتماد على تجاربه وخبراته الحياتية السابقة، فالإنسان يطور قدرته على اقتفاء أثر المكافأة وتجنب العقاب في سياق اجتماعي.

وتهدف هذه النظرية إلى هدفين عامين هما: تعليل الطريقة التي يكتسب الأفراد من خلالها أنماط سلوكهم، أو يقومون بتغيير هذه الأنماط وتحديد الظروف التي يختارون في ظلها أن يسلكوا طريقا دون آخر، كما تقوم النظرية على عدّة مبادئ عامة منها:[2]

- أن دراسة السلوك هي دراسة التفاعل بين الفرد وبيئته.
- أن خبرات الإنسان تؤثر على بعضها البعض.
- أنّ السلوك جانب اتجاهي، اي موجه نحو الهدف.
- أن السلوك لا يتحدد عن طريق الأهداف وأساليب التعزيز فحسب، بل عن طريق توقع تحقق هذه الأهداف كذلك.

وبذلك فهذه المبادئ عامة سطرتها هذه النظرية من أجل أن يتعلم بها الناس بوجه عام.

5-1-التيار التفاعلي البنائي الاجتماعي لفيجوتسكي(Vygotsky) ودوره في التعلّم:

ينتقل تعليم المفاهيم وفق نظرية فيجوتسكي (Vygotsky) من عملية تجهيز المعلومات وتقديمها منعزلة عن المفاهيم التلقائية اليومية إلى عملية تسهيل بناء النسيج المعرفي لدى المتعلم، بمشاركته بتشكيل الارتباطات والعلاقات والتراكيب العقلية، فالمعرفة لا تقتصر على الحالة العقلية بل تتجاوز ذلك إلى الخبرة في علاقات الأشياء ببعضها ولن يكون لها معنى خارج هذه العلاقات ، كما نؤكد على السياق الثقافي الاجتماعي للتأثير على التعلّم من خلال

1: نايف خرما ، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت 1988، ص62

2: المرجع نفسه، ص62

تفاعل المتعلمين الأميين مع أبنائهم وآبائهم ومع المعلمين أيضا، فالتعلّم عملية بنائية نشطة لا تتمّ عبر اكتساب سلبي للمعرفة.

1-5-1- طبيعة التفاعل الاجتماعي للتعلم:

لقد قسم فيجوتسكي الكلام عند الطفل إلى ثلاث خطوات وهي مشابهة عند المتعلم الأمي [1]:

- الكلام الاجتماعي.
- الكلام المتمركز حول الذات.
- الكلام الداخلي(التفكير).

لذا عملية بناء المعرفة وفقا لنظرية فيجوتسكي تأتي بداية من خلال تفاعل اجتماعي للمتعلم مع شخص آخر أكثر معرفة، ثم تُبنى ذاتيا كنشاط فردي، ففي فصول محو الأمية تتم المناقشة الاجتماعية والتفاوض بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين بعضهم مع بعض كعملية اجتماعية ثقافية لتوجيه تفكير المتعلمين ومن ثم تكوين المعنى وكل هذه العمليات تتم باللغة الأم للمتعلمين (اللغة القبائلية).

1-5-2-المقاربة الاجتماعية في تعلم اللغة لـ: J.S Bruner:

يرى "J.S Bruner" أنّ لكل فرد طاقة داخلية للتّعلم، وأنّ علينا تجهيز وإثراء البيئة المحيطة بهذا المتعلم بكافة المواد والأشياء التي تعينه على استثمار هذه الطاقة الداخلية في تعلّمه، والذي يمكن أن يكون على شكل خبرات حسية مباشرة يتعرض لها المتعلم خاصة في مراحل تعلّمه الأولى.

إنّ المتعلّم الأمي يتفاعل بشكل عفوي مع محيطه ومع الأشياء التي تحيط به وتساعده على التعلم، حيث يستثمر خبراته في الحياة لأجل تعلّمه وهذه الطريقة عند **برونر** أسماها

[1]: ينظر: أروى نادر بنيان، مقال بعنوان" نظرية فيجوتسكي : كيف تعلّم المفاهيم العلمية للأطفال"، نشر بتاريخ 2015/04/26، موقع تعليم جديد.

بالطريقة الاستكشافية، فتفاعل المتعلم مع الأشياء الموجودة من حوله في عملية تعلّمه يعني أن المتعلم يتوصل بنفسه للمعارف والمعلومات التي يحتاجها بمساعدة وتوجيه المعلم.

في نظرية **برونر** "التي ربطت التطوير المعرفي عند الأطفال بنظرية التعليم في ثلاث مراحل : المرحلة المحسوسة، المرحلة المصورة، المرحلة المجردة"[1] وهذه الأخيرة نجدها مطبقة لدى المتعلمين في صفوف محو الأمية حيث أنه مع النمو تأخذ الكلمات تدريجيا مكان الأشياء التي تمثلها باستخدام اللغة كأداة للتفكير ، فالطفل الصغير يستخدم اللغة كامتداد لما يقوم به من تأثير الأشياء أي بها يشير للأشياء وبالتدريج فقط يستخدم الكلمات لتحل محل الأشياء ، ولكي يستخدم الطفل اللغة كأداة للفكر يجب أن يمثل عالم الخبرة في ضوء مبادئ التنظيم التي تشبه في شكلها المبادئ التركيبية للمعنى وبدون تدريب خاص ، فالفكرة الجوهرية في المرحلة الرمزية هي أن تكون هناك كلمة تدل على شيء أو ترتبط في نفس الوقت عشوائيا بهذا الشيء وإن ما يلفت النظر في اللغة كواحدة من التعابير المتخصصة في النشاط الرمزي هي أن تصل في أحد مظاهرها وهو بناء الجمل إلى النضج بسرعة أكبر مما تصل إليه في مظاهرها الأخرى، ولعل التيّار التفاعلي الاجتماعي له دور كبير في بناء معرفة المتعلم .

إنّ الموضوع الرئيس للإطار النظري لفيجوتسكي هو ذلك التفاعل الاجتماعي الذي يلعب دورًا أساسيًا في تطوير الإدراك، ويظهر مدى تفاعل الفرد مرتين الأولى على المستوى الاجتماعي ولاحقا على المستوى الفردي، فالتفاعل الاجتماعي يلعب دور مهم في اكتساب الفرد للمعرفة، ومما يؤكد ذلك أنّ فيجوتسكي ركز من خلال السمة الثانية للنظرية على منطقة تطور الأقرب(ZPD) والتي يمكن تنميتها بالتفاعل الاجتماعي مع شخص بالغ أو قرين أكثر خبرة، ولهذا يجب إلقاء الضوء على منطقة تطور الأقرب(ZPD) كونها هي

1:جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجية التدريس والتعلّم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة 1999،ص62:

ما يسعى فيجوتسكي إلى إيجاده وتحقيقه من خلال نظريته[1] ، وبذلك تعلم اللغة الثانية هو نتيجة التفاعل بين القدرات العقلية للمتعلّم والبيئة المحيطة به.

والمقاربة التفاعلية تقوم على مجموعة من المبادئ أهمها تأكيد على بناء اللغة بصورة تعاونية، حيث أن اللغة وفقا لهذه النظرية تبنى ولا تنقل باعتبار عملية التعلم عملية إبداعية، وبذلك يقوم المتعلّم ببناء تراكيب معرفية جديدة تندمج مع خبراته السابقة ويفسرها وفقا لمعطيات العالم الخارجي، فاللغة هي جزء لا يتجزأ من العلاقات والتفاعلات العقلية والاجتماعية، كما أنّ إعادة تشكيل اللغة تتم من خلال عملية ديناميكية وتفاعلية تحدث من خلال الأنشطة الاجتماعية ، كما أنّ الخبرة والمعرفة الاجتماعية تنتقل من خلال التفاعلات الاجتماعية خاصة عند المجتمعات القائمة على الثقة والتعاون المتبادل بينهم.

1-5-2-1 مبادئ النظرية التفاعلية في تعلم اللغة[2].

اللغة وسيلة التواصل وفهم العلوم ، لذا لابد من اتقانها وتكمن الاستفادة من المقاربة التفاعلية في النقاط التالية:

1 -يعتمد تعلم اللغة على التفاعل بين المعلم والمتعلم: يعتبر المعلم هو المنشط والمرشد وهو المالك للمعرفة وبذلك يزود المتعلم بالخبرات والمعلومات لذا يجب على المعلم أن يكون قدوة للمتعلمين، فعلاقة المتعلم بالمعلم هي علاقة كسب وأخذ المعلومات والخبرات، فالمعلم بذلك هو مصدر تعلم اللغة وبذلك فهو يلاحظ كلام المتعلم ويصحح له الأخطاء ويقوّم له القواعد إذا لتبس عليه الفهم.

[1]: ينظر: ويديا يول، نظرية فيجوتسكي في تعليم اللغة العربية في معهد عبد الرحمان بن عوف لجامعة محمدية بمالانج، رسالة ماجستير، أندونيسيا، 2014، ص25.

1: ينظر: ويديا يول، نظرية فيجوتسكي في تعليم اللغة العربية في معهد عبد الرحمان بن عوف لجامعة محمدية بمالانج، ص26.

2 –يعتمد تعلم اللغة على التفاعل بين المعلم والبيئة: ونقصد هنا بالبيئة كل العوامل الخارجية التي تؤثر في عملية التعليم وتحفز المتعلم على التعلم والترقية بلغته، ونشجعه على تطبيقها في واقع حياته اليومية، فالبيئة أو المجتمع مهم في تكوين اللغة.

3 –يعتمد تعليم اللغة على التفاعل بين المتعلم والمجتمع: اللغة ليست مجرد رموز بل هي تراكم خبرات وتجارب ، واللغة عامل اجتماعي مؤثر وبذلك فالمجتمع يعد وسيلة أساسية في النضج اللغوي، وبذلك فاللغة ليست مجرد أصوات وكلمات ينطق بها الفرد دون تفكير أو رغبة في التعبير عمّا يدور في عقله، وإنّما هي استخدام فعلي في المواقف الحياتية المختلفة وفي ظروف معينّة.

4 –التعلم الجماعي التعاوني يساعد على تعلم اللغة: لقد لاحظ فيجوتسكي أنّ المتعلم يتفاعل نحو هدف مشترك لتنظيم أعمال بعضهم البعض، وخلال ذلك يحصل حوار متبادل بينهم فيحلون المشاكل الصعبة، كما أنّ المعلمين يخططون وينفذون تعلم النشاطات من خلال الحوار[1].

لقد أكّدت النظرية البنائية الاجتماعية لدى ليف فيجوتسكي(1896–1934) على أهمية التعلم الاجتماعي الثقافي ؛ وكيف يستوعب المتعلمون من خلال التفاعل مع نظرائهم ومعلميهم الأكثر قدرة ومعرفة ، من أجل تشكيل بُنى ذهنية في منطقة التطور القريب، كما قد طوّر جيروم برونر وعلماء آخرون في علم النفس التربوي، مفهوما مهما عن السقالة(أو الدعامة) التعليمية، استنادا على توسيع نظرية فيجوتسكي، إذ تقدم البيئة الاجتماعية أو المعلوماتية الدعائم إلى التعليم، والتي تسحب تدريجيا عندما تصبح مستوعبة[2]، وبذلك فالبيئة الاجتماعية تلعب دورا هاما في عملية التعلّم ، كون المتعلم يخضع لظروف محيطه ويستثمر ثقافة مجتمعه في بناء تعلّمه.

---

[1]: سعود ريامي، الجديد في التعلم التعاوني، مكتبة الفلاح،2004، ص199

2:Piaget,J, Psychology and Epistemology : Towards a Theory of Knowledge(New York: Grossman,1971,P40)

1-5-3- نظرية التعلم الاجتماعي عند (باندورا Bandura):

تركز هذه النظرية على دور التفاعل الاجتماعي والظروف والسياق الاجتماعي وتأثيرهم على عملية التعلّم، فتعلّم الفرد يتأثر بشكل كبير بمحيطه الاجتماعي، وقد نسبت هذه النظرية إلى عالم النفس الأمريكي ألبرت باندورا، الذي يعدّ من بين العلماء الذين لهم تأثير كبير في مجال التعليم وعلم النفس من خلال اسهاماته في تطوير فروع العلاج المعرفي وعلم النفس الاجتماعي، وقد ساهمت مؤلفاته أيضا بإنشاء رابط بين علم النفس السلوكي والمعرفي، "وقد توصل باندورا إلى اعتماد التعلم في كثير من الأحيان على ملاحظة سلوكيات الآخرين ومحاكاة سلوكهم، فالإنسان مخلوق اجتماعي يتأثر كثيرا بتوجهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكياتهم"[1]، وقد اقترح باندورا ثلاثة أنماط للتعلّم عبر الملاحظة وهي: تعلّم سلوكيات جديدة والكف والتحرير والتسهيل، كما اقترح أيضا أربعة مراحل للتعلّم وهي: مرحلة الانتباه ومرحلة الاحتفاظ ومرحلة إعادة الإنتاج ومرحلة الدافعية، وقد عرفن هذه النظرية بالعديد من المسميات مثل نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد ونظرية التعلم بالنمذجة، وتعتبر هذه النظرية احدى النظريات الانتقائية التوفيقية حيث أنّها تعتبر بمثابة حلقة وصل بين النظريات المعرفية والنظريات السلوكية.

1-5-4- أهمية وتطبيقات نظرية التعلم الاجتماعي:

تعتبر نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا هي أحد أبرز نظريات التعلم والتي حصلت على العديد من الإشادات من المجتمع العلمي، وقد كان لهذه النظرية آثارا جلية وهامة بمجال التعليم ، وترجع أهمية النظرية إلى إسهاماتها العديدة وفرضياتها العلمية الهامة

1: علي تعوينات، مقال بعنوان – نظرية التعلم عند باندورا– نشر 26 أكتوبر 2013، على موقع educapsy.com

والتي يمكن استعراض أبرزها على النحو الآتي:[1]

1- أشار ألبرت باندورا إلى أن السلوك الإنساني يتأثر بالعديد من العوامل الخارجية وذلك عن طريق العمليات المعرفية مثل الاعتقادات والتي تؤثر في تبني الفرد لبعض السلوكيات عن غيرها.

2- أشارت النظرية إلى وجود ما يعرف باسم التفاعلية التبادلية بين المؤثرات البيئية والسلوك الإنساني، أي أن السلوك الفردي للشخص يتأثر بالمجتمع المحيط بشكل كبير.

3- تؤثر المعرفة الفردية على السلوك الإنساني، حيث تعتبر العمليات المعرفية هي أحد المحددات السلوكية والتي تحدد شكل السلوك وكيفية تفاعل الفرد مع المجتمع.

تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي ، التي اقترحها ألبرت باندورا ، على أهمية المراقبة والنمذجة وتقليد السلوكات والمواقف وردود الفعل العاطفية للآخرين في التعلم، وتنظر نظرية التعلم الاجتماعي في كيفية تفاعل العوامل البيئية والمعرفية في التأثير على التعلم والسلوك البشري، ويتفق ألبرت باندورا في نظرية التعلم الاجتماعي (1977) مع نظريات التعلم السلوكية الخاصة بـ الإشراط الكلاسيكي و التكييف الفعال ، إلا أنه يضيف فكرتين مهمتين هما:

- يحدث بين المنبهات والاستجابات ما يسمى العمليات الوسيطة.
- يتم تعلم السلوك من البيئة من خلال عملية التعلم القائمة على الملاحظة.

2: زيدان وجدي عبد اللطيف، فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر،2016، ص22.

1-6-علم النفس المعرفي ودوره في تعلم اللغة:

يعتبر برونر جيروم سايمور(B.J.Seymour) بالإضافة إلى ميلر(Miller) ، من أهم مؤسسي هذه النظرية، " فعلم النفس المعرفي هو أحد فروع علم النفس العام الذي يركز على محاولة فهم السلوك الانساني ، من خلال محاولة فهم ما يجري داخل عقل الانسان من عمليات مختلفة قبل حدوث الاستجابة، ومحاولة فهم أسلوب تناول الانسان للمعلومات وتكوين المعرفة"[1]، وبهذا يكون علم النفس المعرفي يهتم بالأنشطة الذهنية للمتعلّم؛ كالذكاءات المتعددة والبنيات المعرفية المتطورة المختلفة في الانسان، وحل المشكلات والمفاهيم؛ أي: يهتم بالأنشطة المعقدة التي تعالج وتحلّل وتخزّن المعلومات، أي يعنى بالدرجة الأولى في دراسة مختلف العمليات العقلية التي تحدث داخل العقل في محاولة منه لفهم السلوك الانساني، وذلك من خلال تحليل وتحديد العمليات المعرفية المختلفة التي تنتج المثير، حتى نصل إلى مستوى الاستجابة.

إذا فالتعلم حسب هذه النظرية هو "عملية تفكير يمارسها المتعلم في وضعية معينة، والتغيرات التي تحدث على إثره هي تغيرات في البنيات المعرفية ومستواها"[2] ، فالتعلم أصبح مقترنا بتغير المعارف التي تحدث في ذهن المتعلم؛ أي إنه عبارة عن نشاط ذهني وسيرورة داخلية يفترض عمليات مختلفة؛ كالإدراك والتحليل والترميز والتخزين، والاسترجاع للمعلومات في وقت الحاجة والتمثلات.

وعلى هذا فإن اكتساب اللغة في هذه النظرية ، يرتبط بشكل أساس بعامل الذكاء وسرعة النمو المعرفي بشكل عام، ويحظى المتعلم هنا بعناية كبيرة ؛ لأنه هو الذي ينمي قدراته العقلية من خلال بناء المعرفة، ويكون مسؤولا عن ارتفاع ذكائه فالمعرفة تنتج المعرفة، فإذا كان المتعلم يعرف الكثير سيعرف الأكثر، فالتعلم يكون في هذا السياق مرتبطا

[1]: عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، جامعة اليرموك، العراق 2012، ص23

[2]: عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، ط2008، 2016، ص45

بالمعارف السابقة لديه، لذا يجب على المعلّم مراعاة القدرات الخاصة للمتعلمين؛ لأنّ دور المعلم في هذه المدرسة هو تيسير العملية التعليمية التعلّمية وتبسيطها.

ولقد ذكر الأستاذ الطاهر لوصيف في رسالته الماجستير تلك المبادئ العشرة التي جاءت عن (ويلقا رايفيرWILGA RIVERS–1990–) من جامعة " هارفارد" بخصوص كل تعليم أو اكتساب لغوي نشيط أو فعّال: (interactif)، وهي على النحو الآتي موجزة:[1]

1. المتعلم هو المعني بتعلم اللغة، واول نتيجة طبيعية لذلك هي أنّ الحافز أو الباعث الداخلي يمكن أن ينطلق تلقائيا من الداخل ، أي من غير أن يفرض من الخارج.
2. اكتساب اللغة أو تعليمها يكون مناسبا لحاجات المتعلمين وأهدافهم في أحوال –أو مواضع– محددة.
3. اكتساب اللغة وتعليمها يقومان على الاستعمال الطبيعي (العفوي) للغة، فنقل المعاني شفويا أو كتابيا هو دوما أساس كل الاستراتيجيات والتقنيات (التعليمية).
4. العلاقات القائمة في القسم، تعكس المرح والاحترام المتبادلين، الذين يأخذان في الحسبان، في الوقت نفسه، شخصية المعلّم والمتعلّم، في جوّ لا يقوم على الترهيب، كدافع للاكتساب.
5. اكتساب اللغة وإحكامها ضروريان لاستعمال اللغة.
6. التطوير أو الترقية في درجة إحكام اللغة واتقانها ، يتم من خلال الابداعية التي تثار أو تنشط من خلال " نشاطات تفاعلية" Activités interactives يقوم بها المتعلمون.

[1]: الطاهر لوصيف، رسالة ماجستير"منهجية تعليم اللغة العربية وتعلّمها– مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها–"، جامعة الجزائر 2، 1996،ص36

7. تستعمل كل الوسائل والصيغ الممكنة لتسهيل الاكتساب.
8. التقييم هو وسيلة للاكتساب.
9. تعلّم اللغة يعني الاندماج في ثقافة (تلك اللغة) ، فالمتعلمون كيف يعيشون في أفة وانسجام سواء في حضن تلك الثقافة ، أو من خلال الاتصال بها.
10. لأنّ الحياة الحقيقية تمتد إلى ما وراء – خارج– قاعة الدرس(القسم) ، فإنّ اكتساب اللغة يتم داخل القسم وخارجه أيضا.

إنّ طرق تعليم اللغة العربية في بلادنا تعتمد على النصوص الأدبية(النّص المكتوب) في اكتساب الملكة اللغوية الأساسية، مما يزيد في بعد لغتنا عن مجال الاستعمال في أحوال الخطاب العفوي، لأن الملكة اللغوية البلاغية التي تكتسب بالاعتماد على هذه النصوص ويعتنى فيها بالناحية الفنية والجمالية لا يرتقي إليها المتعلم إلاّ بعد حصول الملكة الأولى عنده، وخير ما ننمي به هذه الملكة هو الاستعمال المتواصل لها في كل الأحوال حتى لا تبقى حبيسة جدران المدرسة، لا تتجاوزها إلى مواقف الحياة الواسعة، ومثل هذا الوضع الذي ننشده لا يتوفر إلا باعتماد طرق التعليم على ما هو ضروري للخطاب وإهمال غيره مما لا حاجة للمتعلم فيه في هذا المستوى من تعليمه.

المبحث الثاني: الإطار المفاهيمي للدراسة

1-تحديد المصطلحات :

1-1مفهوم التفاعل *interaction*:

لقد ورد في معجم تحليل الخطاب لـ "باتريك شارودو دومينيك مانغونو" بخصوص مصطلح التفاعل ما يلي : « يحيل بصفة عامة جدّا على فعل كلا شيئين (أو عديد الأشياء) أو حدثين في الآخر وهو مفهوم (مترحّل*)، وقد ظهر في ميدان الطبيعة وعلوم الحياة، وتبنته بداية من منتصف القرن العشرين العلوم الإنسانية لوصف التفاعلات التواصلية»[1].

إنّ تحديد مفهوم التفاعل في هذا التعريف عام جدّا وقد أشار المعجم إلى أنّه مفهوم مترحّل وقد كان ظهوره أول الأمر في ميدان العلوم الطبيعية ثم انتقل إلى العلوم الإنسانية وذلك بغرض التواصل، لينتقل التعريف بعدها إلى تحديد مجال هذا المفهوم فيذكر « في ما يخص العلوم الإنسانية والاجتماعية صار التفاعل اليوم موضوع دراسة في مختلف المدارس، والاختصاصات الفرعية التي تلتقي لتكوّن ما يمكن أن نسميه "مجرّة تفاعلية" وكان علم الاجتماع هو الذي وضع فيه هذا المفهوم أولاً، ثم توطّن في اللّسانيات وعلم النفس»[2].

وقد عرّف "روبير فيون *Robert Vion*" ذلك من باب التعميم في تحديد مفهوم التفاعل حيث يقول عنه أنّه: « كل فعل ثنائي نزاعي أو تعاوني بحضور فاعلين أو أكثر وهو يغطي أيضا التبادلات التخاطبية والمعاملات المالية والعلاقات الغرامية ومباريات الملاكمة [...] فنلاحظ أنّ كل سلوك إنساني، مهما كانت طبيعته، ينشأ عن التفاعل»[3]، لابّد أن نقف عند هذا القول فهو يبيّن أنّ التفاعل مظهر من مظاهرالوجود الإنساني حيث أنّه يحدّد طبيعة التفاعل وأهميته فهو يعنى بكل سلوك صادر من فاعلين أو أكثر وهو

---

* **مترحّل**: متنقل بين العلوم.

(1)- باتريك شاردو دومينيك مانغونو، معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري، وحمادي صمود، مر: صلاح الدين الشريف، المركز الوطني للترجمة، دار سيناترا، تونس، 2008، ، ص 309.

(2)– باتريك شاردو دومينيك مانغونو، معجم تحليل الخطاب، المرجع السابق، ص 309.

(3) *-Vion.R, La communication verbale, analyse des interaction, 1992, Paris, Hachette, P 18.*

أساس كل السلوكات الإنسانية باختلاف طبيعتها ومجالها، والتفاعل من قبيل التبادلات الخطابية أي أنّ التفاعل نقصد به ذلك التبادل اللغوي الذي ضمن تبادل المناقشات والحوارات التي تجري داخل القسم الدّراسي بين المعلم والمتعلّمين، وبين المتعلمين أنفسهم.

ثم تطرّق المعجم في خاتمة الحديث عن التفاعل إلى ما يعني به المشتغلون على التفاعل وهي « إعادة بناء التوزيعات التي يقوم عليها إنجاز التفاعلات الخاصّة ومن ورائها استخراج القواعد العامة "للتناغم التحادثي"»[1]، أي اسقاط تلك التفاعلات الخاصة واستنباط القواعد العامة منها وتعميمها على كل التفاعلات الحاصلة أثناء أي عملية لغوية حوارية وتبادلية.

وقد ورد تعريف التفاعل في المعجم التربوي بأنّه: « طريقة جيدة يتفاعل فيها كل من المتعلّم والمعلّم والموارد التعليمية في إطار الظروف والإمكانيات المتوفرة في حجرة الدراسة»[2].

ومن هنا يعتبر التفاعل ذلك الكلام المباشر أو غير المباشر مثل الحركات والإشارات الصادرة من المعلم والمتعلم بغرض التواصل وتبادل الأفكار والتعبير عنها، وهذا بتوفير الظروف الملائمة داخل القسم، وقد تم الحكم عليه بأنّه طريقة جيدة في ظل ظروف وإمكانيات جيدة داخل القسم الدراسي بين عناصر العملية التعليمية .

والتفاعل هو من قبيل التفاعلات التكميلية التي تم تصنيفها في مدرسة (بالو ألتو *Palo Alto*) « ففي التفاعلات التكميلية نجد الفوارق بيّنة جدًا بين المشاركين مثلاً (التفاعل بين المعلم والمتعلّم) ففي التفاعل التكميلي، يحتل أحد المشاركين الموقع العالي، في حين أنّ الثاني يحتل الموقع السّفلي، وصفة (العالي) و(السفلي) لهذا الموقع قد تفرضها طبيعة

---

[1]- المرجع نفسه، ص 312.

[2]- فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، تح: عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة الجهوية، 2009م، ص 79.

نوع الخطاب»[1]. فالمعلم يأخذ الموقع العالي عندما يكون بصدد تقديم المعلومات التي يجهلها المتعلم ، والمتعلم يأخذ الموقع السفلي بصفته يتلقى المعلومة، وهنا لا نقصد بالعالي والسفلي الحط من قيمة أحد الطرفين ؛ وإنما هو تحديد توضيحي للتمييز بين مالك المعرفة ومتلقيها وقد يحدث العكس وتتبادل الأدوار عندما يكون المتعلم هو المحرك لعملية التفاعل.

كما أنّ التفاعل يتّصل بالأهداف التعليمية المخطّطة في المناهج الدراسية فهو تلك الصّورة المصغّرة عن التفاعل الاجتماعي والإنساني والتعليمي « فدرجة التواصل بين أطراف العملية التعليمية التي نستدلّ عليها من نسق العلاقات التربوية القائمة بين هذه الأطراف التي تأخذ أشكال، والتي تتكوّن من المعلم والمتعلّم، والبيئة الصّفية التي في الأفعال والسلوكيات، واستخدام أدوات التواصل اللّفظية وغير اللفظية، كالايماءات، والإشارات، لتبادل الأفكار والمشاعر بينهم حتى يتحقق جوّ ملائم للتكيّف والانسجام»[2]. وبذلك فالانسجام والتكيّف بين أطراف التواصل لا يتحققا إلاّ باستعمال أدوات التواصل سواء اللفظية منها أو غير اللفظية.

ويساعد التفاعل كل من المعلّم والمتعلّم على استماع أحدهم إلى الآخر « واحترام الآراء والتعقيب عليها في زيادة نتائج التعلّم الصّفي والفرص الآلية للتعليم»[3]، وهنا لابد من عامل التركيز والمتابعة والانتباه من طرف المتعلم حتى يكون التفاعل ايجابيا خادما لعملية التعليم، والمعلم بدوره عليه أن يحترم آراء المتعلمين ويثني عليها لخلق جو تفاعلي إيجابي.

وعند الحديث عن مصطلح التفاعل فلا بدّ أن نقرنه بمجال تحليل الخطاب؛ لأنّه يعتبر من الألفاظ الأساسية فيه، وإذا ما أردنا الدّقة أكثر وَجب علينا التمييز بين التفاعل والتفاعل اللغوي، فإذا ما كان التفاعل اللغوي هو ما قام على وسائل لغوية فإنّ التفاعل غير اللغوي هو ما كان بوسائل من مثل: « إشارة اليدين وملامح الوجه، الدوران، الرقص، الرياضة

---

[1]–معجم المعاني الجامع عربي عربي، المرجع السابق ، ص 24.

[2]– ينظر:علي أسعد وطفة، علي جاسم شهاب، علم الاجتماع المدرسي والبنيوية الظاهرة المدرسية، مجد المؤسسة الجامعية، ط1، لبنان، 2004م، ص 97، 98.

[3]– يوسف قطابي، سيكولوجية التعليم والتعلّم الصفي، دار الشروق، ط1، عمان، 1988م، ص 233.

الجماعية...»[1] ؛ وذلك لأنّ كل «اِتصال/ تبليغ بين شخصن ليس بالضرورة اتصالاً لغويا ولكن في الغالب الأعم يقصد بالتفاعل في تحليل الخطاب، التفاعل اللّغوي بين مشاركين أو متفاعلين»[2]، والتفاعل لا يقتصر على نمط معين من المحادثات أو المشاركات الحوارية، وإنّما يمسّ عددًا كبيرًا من اللقاءات الاجتماعية المتنوعة والمختلفة ويمكن أن نمثل لذلك بما يلي: « يُعد تحدث الأستاذ إلى طلبته في قاعة الصّف نوعًا من التفاعل، ويرى آخرون تحدث طبيب إلى مراجعه في العيادة، وتحدث أفراد مشتركين في دعاوى قضائية في المحكمة، وحضور اجتماع لجنة، وشراء طوابع من دائرة البريد، والكثير من تجارب الناس الأخرى التي يحدث خلالها تبادل شخص للحديث نوعًا من أنواع التفاعل»[3]، كل هذه النماذج التي قدمت تدخل في باب التفاعل لأن كل حوار بين طرفين هو تواصل وبالتالي يؤدي إلى التفاعل.

ولأنّ مفهوم التفاعل « قد جُعل لتلك التبادلات الحقيقية بين المتخاطبين، وبذلك سيكون الحديث عن البعد التفاعلي لكل تلفظ صادر عن المشاركين»[4]، ولذلك قدّم (مانغونو Maingueneau) طرحًا بخصوص التفاعل باعتباره يستعمل للدلالة على تلك التبادلات المنجزة من جراء الحديث بين المتفاعلين « ويستعمل للدلالة على وحدة التحليل الكبرى للحديث أي مجموع التبادلات المنجزة من قبل المشاركين في سياق ما، حيث إن تغيّر المشاركون تدريجيا وتغيّر الإطار الزماني وتغير التفاعل كلية، هل سنكون بإزاء نفس التفاعل؟»[5] بطبيعة الحال يختلف التفاعل من وضعية تحادثية إلى أخرى وباختلاف

---

[1]–*Kerbert-Orickioni K ,La conversation, 1996, Paris Seuil, P 07.*

[2]– دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ص 74.

[3]– جورج يول، التداولية، تر: قصي العتابي، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، بيروت، 2010م، ص 111.

[4]– دومينيك مانغونو، المرجع السابق، ص 74.

[5]– دومينيك مانغونو، المرجع السابق ، ص 74.

المشاركين فيها، فقد يُعدّ التفاعل بين المعلّم والمتعلّم من الحوارات الثنائية وله بنية تبادل متوازية فيه أخذ وردّ، وهنا تكون إمكانيات تدخل المتعلّم واضحة فيها (إبداء رأي، فيها فهم، فيها نقاش، حركات متنوعة تخـدم الحوار الجاري)، وبذلك فإنّ الأمر يتعلّق هنا بعمل لغوي تعليمي يميّز المتعلّم عن بقية الناس عامة.

تختلف درجة التفاعل وطبيعته باختلاف المواقف والمشاركين وطبيعة الموضوع وحتى الزمان والمكان وقد أجابت "أوريكيوني" عن ذلك الطرح الذي قدّمه "مانغونو": « أنّه وحتى نكون إزاء نفس التفاعل يجب ويكفي أن تكون هناك زمرة من المشاركين القابلين للتغيّر دون أن تحصل قطيعة- في صلب إطار زمكاني متغيّر ولكن دون قطيعة- يتحدّثون عن موضوع قابل للتغير لكن دون قطيعة»[1].

حيث بيّنت في هذا القول أنّه حتى نكون أمام نفس التفاعل لابد أن تتوفر شروط منها:

1. أطراف التفاعل، لا يمكن أن يحدث تفاعل دون عناصر التفاعل (المشاركون كحد أدنى اثنان فما فوق).
2. القابلية للتغيّر الذي ينتج عن التفاعل.
3. الاستمرارية في التبادلات بين المشاركين يضمن حدوث التفاعل دون حصول قطيعة.
4. توفر الإطار الزماني والمكاني لحدوث التفاعل حتى وإن تغيّر لابد أن لا يحدث ذلك قطيعة في استمرارية التفاعل.

---

[1]- *Kerbert-Oreckioni K, - Les interaction verbales 1/ Approche interactionnelle et structure de conversations..Tome 01, Massona Armand Colin, 1997, P 216.*

النص الأصلي:

« pourqu' on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spation- temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture» P 216.

5. الموضوع المشترك الذي يتطور تدريجيا ويتحوّل لكن دون حدوث قطيعة بين المشاركين أثناء التبادلات المنجزة.

من خلال هذه التعريفات المطروحة للتفاعل، رأينا أنها تتفق في أوجه وتختلف في أخرى، ولعل التعريف الذي نتبناه في هذه الدراسة هو أقرب إلى التعريف الذي قدّمته أوريكيوني؛ فالتفاعل هو وجه من أوجه التبادلات اللغوية وهو بذلك أشمل وأعم من التبادل ومن التخاطب ومن التحادث لأنّه يتحقق عن طريق اللغة وعن طريق غيرها، ومن هذا المنطلق يعدّ التفاعل عملية تواصلية تنشأ بين الأطراف المشاركين فيها، وهو بذلك مصطلح تدرج فيه كل الأفعال والعناصر التواصلية .

1-2- المصطلحات المرتبطة بالتفاعل:

1-2-1-التبادل اللغوي: حيث نقصد بالتبادل "*Echange*" وهو لفظ يطلق على « التفاعلات التي قد يكون المشاركون فيها متلفظين مشاركين، المناقشات في الإذاعة، الأحاديث، وعلى عكس ذلك، فإنّ الأثر الأدبي والمحاضرة الأكاديمية وخطاب رئيس الدولة ليس من قبيل التبادل، نظرًا لعدم وجود التداول على الكلام»[1] ، وبذلك فالتبادل اللغوي تلك المجموعة من المواقف التي يجري التحضير لها من قبل طرفيّ التواصل، بهدف ممارسة اللغة شفهيا، ضمن موضوعات يريد المشاركون التوسع بمعرفتها، ويعدّ نشاطا مكمّلا؛ لتنمية المهارات اللغوية الأربع.

ومن وجهة نظرنا فالتبادل اللغوي في التعلّم عموما، وتعلم اللغة خصوصا شيء جُبِل عليه الإنسان منذ ولادته، الطفل مع بيئته، المتعلم مع معلّميه، الفرد مع أقرانه، الفئة المثقفة فيما بينهم... وبصرف النظر عمّا نتعلم من خلال السلوك التبادلي إلاّ أنّنا نتعلم ما نكتسبه من اللغة وثقافتها بشكل عفوي بما تحمله من دلالات، يؤسس في وعي المتعلم بشكل مطّرد

[1]- دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، ط1،الجزائر، 2008م، ص 43.

مع استمرار التعلّم، ويشكّل اتّساقا في معرفة اللغة وثقافتها وإمكانات استعمالها في سياقات خطابية متعددة، وحقيقة الأمر أنّ في التبادل اللغوي يكون هناك تكوين علاقات باستعمال اللغة وما تحمله من مفاهيم ، يكون الطرفان ذاتا فاعلة في الفضاء اللغوي البيئي ، للتحاور حول موضوعات وللمناقشة، واكتشاف لما هو مبهم وتعلم أفكار لم يسبق التطرق إليها.

إنّ تعليم اللغة وتعلّمها تحت منظور التبادل اللغوي يعني منح قيمة فعلية لاستعمال اللغة، وإحساسا متجددا بالتواصل والتفاعل عبر تقبّل ما هو متباين وما هو مشترك في جوانب ثقافية ولغوية، بهدف زيادة المعرفة في اللغة المتعلمة.

1-2-2- التحادث (*Conversation*): وعند الحديث عن التفاعلات اللّغوية التي تحدث أثناء العملية التعليمية- التعلّمية بين طرفيها نحن هنا نكون أمام مصطلح التحادث *conversation* كما ذكر في معجم تحليل الخطاب حيث: « يستعمل لفظ التحادث في حقل تحليل الخطاب في معنى ضيق يشير إلى نمط مخصوص من التفاعلات اللّغوية أو في معنى أجناسي يحيل على كل نمط من أنماط التبادل اللّغوي مهما كان نوعه وشكله»[1]، وهنا لابد أن يكون هناك عقد للتواصل *Contrat de communication* كما أنّ كلمة "تحادث"* باعتبارها لفظا أجناسيًا عُوضت اليوم بـ: "*tolk. In. Interaction*" وباعتبارها نمطا من التفاعل فهي في الغالب ضربًا من ضروب التفاعل، والمحادثة " تصوّر شكل التفاعل اللغوي تصويرا رائعا، شكلا يتفاعل من خلاله المشاركون في الفعل في سياق يحدّد تفاعلا مباشرا، ومن ثم يُجرون نشاطا منظما تعاونيا"[2]، فالتحادث يتداخل مع مصطلحات الحوار والتواصل والتبادل وحتى التخاطب " وهكذا فإنه يوجد في المراجع إلى جوار المقولة

---

[1]- باتريك شارودو دومينيك مانغونو، معجم تحليل الخطاب ، ص 139.

* **التحادث:** هو نوع الاستعمال الطرازي، وهو الشكل الذي نجد أنفسنا فيه عرضة للغة بدءًا أنّه بداية الاكتساب اللغوي.

[2]: هاينهمان،فولفجانخ، فيهقجر، ديتر، مدخل إلى علم لغة النّص، تر: سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراءالشرق،ط1، مصر 2004،ص215.

الأساس "محادثة" الحوار والتحادث أيضا حيث تستخدم بعض مقترحات النماذج هذه التصورات مترادفة"[1]

1-3- أنواع التفاعل :

1-3-1- التفاعل الاجتماعي:

يعدّ التفاعل موضوعًا مهمًا في علمي النفس والاجتماع وتتبع أهميته من كونه الأساس الذي تقوم عليه العلاقة الاجتماعية، ولذلك فقد تصدى عدد من الباحثين لتعريفه من زوايا اجتماعية متعددة ، نستعرض عددًا منها فيما يلي: -

« هو العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا ودافعيا في الحاجات والرغبات والوسائل والأهداف والمعارف، وتعريفه إجرائيا هو ما يحدث عندما يتواصل فردان أو أكثر يحدث نتيجة لذلك تعديل السلوك»[(2)].

فالتفاعل هو تلك العمليات المتبادلة بين طرفين أو أكثر في وسط اجتماعي عبر وسيط هو اللغة أو ما يقوم مقامها كالإشارات والإيماءات أو الحركات وتعابير الوجه التي ترافق عملية التواصل حيث يتم من خلالها تحقيق الهدف من ذلك، كما يتضمن التفاعل الاجتماعي التأثير المتبادل لسلوك الأفراد والجماعات وهو السلوك الذي يحتوي بدوره على العديد من الرموز، فحينما يتقابل الأفراد وجها لوجه في جماعة ما يبدأ التواصل والتفاعل بينهم عن طريق اللغة وما يصاحبها من الرموز والإشارات؛ وتلوّن الثقافة التي ينتمون إليها نمط التفاعل الاجتماعي وطابعه.

وفيما يخص الجانب الوجداني والعاطفي فإنّ نظريات التفاعل الاجتماعي تشير إلى« أهمية الحب والمودة والتعاطف والوفاق في عملية التواصل، وهذا يعني ضرورة المشاركة في

---

[1]: هاينهمان ، فولفجانخ، فيهقجر، ديتر، مدخل إلى علم لغة النّص،ص216.

[(2)]– باسم محمد ولي، محمد جاسم محمد، المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن، 2004م، ص 266.

القيم والميول والاتجاهات والاهتمامات وأنّ الفرد يميل إلى الانجذاب إلى أولئك الذين لديهم اتجاهات تماثل اتجاهاته»[1].

أما فيما يخص الجوانب التي يشملها التفاعل الاجتماعي فهي« عبارة عن العلاقات الاجتماعية بجميع أنواعها التي تكون قائمة بوظيفتها أي العلاقات الاجتماعية الديناميكية بجميع أنواعها سواء أكانت هذه العلاقات بين فرد و فرد أو جماعة وجماعة أو بين جماعة وفرد»[2].

لقد ورد في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية أنّ « التفاعل ظاهرة اجتماعية يحدث فيها تأثير متبادل بين فردين أو جماعتين أو هيأتين فأكثر ويتم هذا التفاعل عن طريق الاتصال المادي مباشرًا وغير مباشر»[3].

إنّ المستفاد من هذا التعريف أنّ التفاعل ظاهرة من الظواهر الاجتماعية، التي تظهر بشكل واضح في شكل علاقة تنشأ عن التبادلات الحاصلة بين شخصين أو أكثر.

1-3-2التفاعل اللغـــوي:

يعتبر التفاعل اللغوي من أهم التطورات الخاصة في مجال الدراسات اللسانية، فهو يقوم على المشاركة، حيث يحدّده (فيون *Vion*)في نص له فيقول: « يمكن أن نحدّد هذا المفهوم بالحديث مثل (كربرات- أوريكيوني) عن التفاعل اللغوي وينصّ هذا المفهوم في حقل التبليغ والنشاط اللغوي»[4].

---

[1]- علي تعوينات، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009م، ص 89.

[2]- عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، ص 169.

[3]- اليونسكو، معجم العلوم الاجتماعية، تصدير إبراهيم مذكور، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975، ص 167.

[4] -*Robert Vion, la communication verbale, P 18.*

ومن خلال هذا التمييز بين التفاعل والتفاعل اللغوي يمكن الوقوف عند مجال التفاعل اللغوي والذي يُعدّ « أكثر تحديدًا من التفاعل حتى وإن اشترط حضور كل القنوات شبه اللغوية* وغير اللغوية في التبليغ»[1].

يبيّن هذا القول أنّ ما نطلق عليه تفاعلا لغويا لا يمكن له أن يخلو من أدوات التواصل سواء شبه اللغوية أو غير اللغوية على الإطلاق التي يدرجها المتخاطبون سواء عفويا أو قصدا في حواراتهم وتخاطبهم لاقتضاءات مقامية ، لأنّ مسألة الاستعانة بهذه الأدوات لها قيمة إضافية هامة في التخاطب هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى فإنّ هذه الأدوات ليست هي لغة التخاطب؛ وإنّما هي أدوات مساعدة، وعليه فإنّها لا تنفي صفة (اللغوي) عن التفاعل إذا وجدت فيه.

يندرج التفاعل اللغوي من الناحية التعليمية ضمن التفاعل الصفي حيث يعد التفاعل اللغوي أحد مظاهر النشاط التعليمي لأنّه يغطي أحيانا ما نسبته 70% من وقت النشاط الصفي الإجمالي أو أكثر، كما أنّه عملية ديناميكية مستمرة تدفع بالمتعلمين إلى الإقبال على التعلّم وتتيح للمعلمين فرصا كثيرة للعطاء والإبداع، فإذا طغى أسلوب المحاضرة والتعليمات والإرشادات في تفاعل المعلّمين أطلق عليهم معلمين مباشرين أمّا إذا لجأوا إلى أسلوب الحوار والمناقشة وأفسحوا المجال أمام المتعلمين– لكي يتحدثوا ويسألوا ويُعبّروا عن حاجاتهم وانفعالاتهم وتلقّوا التشجيع على ذلك ومدحهم وتم تقبّل مشاعرهم– فإنّ المعلّمين هنا يطلق عليهم معلمون غير مباشرون، والتفاعل يكون أكثر وله نتائج أفضل لما يكون أسلوب التعليم غير مباشر.

- شبه لغوية: شبه لساني (paraverbal ou paralinguistique) : في زخم الأدلة التي ينطوي عليها التفاعل ، يجري التمييز بين المادة اللغوية أو اللسانية والمادة شبه اللغوية: كالنبر وشدة النطق والتنغيم وكل منهما يتعارض أو يختلف عن المادي غير اللغوي من مثل: الحركات والنظرات والمظهر الجسدي ...الخ

[1]–*op cit, P 18.*

ويقصد بالتفاعل اللغوي ذلك "السلوك الذي يصدر من المعلّم ويعقبه سلوك أو تفاعل من جانب المتعلّم، ويتبعه سلوك آخر من جانب المعلم وهكذا..."[1] فهو بذلك تلك السلسلة الكلامية التي تتكرر عدّة مرات بنفس الترتيب حيث يتعزّز الخطاب اللّغوي ويتم إغناء الرسالة عن طريق تدعيمها بالحركات ضمانًا لاستمرارية التفاعل بين المعلّمين والمتعلمين، والتفاعل اللّغوي يكون أكثر تعقيدًا عندما يلجأ أطرافه إلى استخدام أكثر من لغة، فالمعلّم قد يلجأ إلى تعبيرين مختلفين لنفس المعنى حيث يتطلب كل تعبير أسلوبًا وانفعالاً معينًا.

ونجد كلامًا أكثر حصرًا وتحديدًا لمفهوم التفاعل اللغوي عند "أوريكيوني" حيث تؤكد أنّه لكي يكون التفاعل تفاعلا لغويًا لابد من وجود تخاطب بين متخاطبين فتقول: « لكي يكون هناك تبادل تبليغي لا يكفي أن يتكلم متخاطبان (أو أكثر) بالتبادل، بل يجب أيضا على هذين المتكلمين أن يتخاطبا، أي يجب على الاثنين أن (يندمجا) في التبادل، وأن ينتجا أدلّة لهذا الاندماج المتبادل، بالاستعانة بمختلف إجراءات "الإثباتات التخاطبية"»[(2)].

نفهم من هذا القول أنّ هناك ثلاثة معايير إن وجدت فإنّها تدل على تفاعل لغوي نحدّدها فيما يلي كما وردت عند صاحبها[3]:

1. «الإندماج: إذ من الممكن أن يتحدث متكلم في سياق ومتكلم في سياق آخر.
2. إنتاج الأدلة: فلا وجود لتفاعل لغوي ما لم توجد الأدلة اللّغوية.
3. الإثباتات التخاطبية: وهي عموما التحيات والتقديمات وكل الأدلة اللّغوية ذات الوظيفة التواصلية إضافة إلى كل الطقوس التخاطبية»، وتشرح "كربرات – أوركيوني" هذه الإثباتات بقولها: « تلعب التحيات والتقديمات والطقوس الأخرى "الإثباتات" دورًا مهما في

---

[1]: علي تعوينات، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي،ص90.

[(2)]- *Kerbert-Oreckioni K,la conversation, P 05.*

[3]:محمد حمراوي، التفاعل والتخاطب في اللسانيات الحديثة، مجلة اللسانيات ، المجلد25، العدد1، ص209

التبادل التواصلي»[1]. هنا نرى بأن كل تواصل يخضع لثقافة مجتمعه وتقاليده ، فعندما يشترك المتخاطبان في نفس الموضوع وفي مقام واحد وسياق واحد بطبيعة الحال سيكون هناك اندماج ، ولا وجود لتفاعل لغوي ما لم تكن هناك أدلة لغوية وهذه الأدلة اللغوية تتخللها تبادل التحية وعبارات الترحيب وغيرها من طقوس عملية التبادل اللغوي.

وقد ورد في كتاب أوريكيوني"*la conversation*" تحديد شهير لغوفمان (*Goffman* 1973) ويُعد هذا التحديد أكثر حصرًا بقليل لأنّه يقصي التفاعلات عن بعد أو المؤجلة، ينصّ: « نعني بمصطلح تفاعل (أي التفاعل وجها لوجه) تقريبًا التأثر المتبادل الذي مارسه المشاركون على أفعالهم الخاصة بكل منهم عندما يلتقي بعضهم ببعض اِلتقاءً فيزيائيا مباشرًا، ونعني بتفاعل واحد مجموع التفاعل الذي يحدث في مناسبة ما عندما يكون أفراد مجموعة معينة بحضرة بعضهم بعضا بصفة متواصلة، ويمكن للفظ "التقاء" أن يصلح لذلك»[2].في هذا التعريف نرى أن التفاعل ينحصر عندما يكون التأثر متبادل ويشترط حضورية طرفي التفاعل، وقد يدل عليه مصطلح التقاء، لأن في الالتقاء حضور شخصي لطرفي التواصل.

كما يعتبر التخاطب من الأدوات اللغوية التي تحقق التفاعلات اللغوية، فهو نمط من أنماط التفاعل.

والتفاعل اللغوي بدوره نوعان: هما التفاعل اللفظي والتفاعل غير اللفظي نشير إليهما بنوع من الايجاز على النحو الآتي:

1-3-2-1-تفاعل لفـظـي:

هذا النوع من التفاعل اللغوي تكون اللغة هي وسيلة تبادل الأقوال وأدوار الكلام بين المعلم والمتعلم داخل القسم الدراسي، فكلما زاد التفاعل زادت دافعية المتعلّم نحو التعلّم، وزاد

---

[1]-*op cit, P 04, 05.*

[2]-*op cit, P 07.*

إقبال المعلم على المزيد من النشاط والإبداع في التدريس وذلك لأنّه: « عملية ديناميكية متحركة مستمرة تدفع بالتلاميذ إلى الإقبال على التعلّم وتتيح للمعلم فرصًا كثيرة للعطاء والإبداع»[1]. عندما يكون التفاعل حاضرا ومهيمنا على العملية التعليمية يكون النشاط وتحصل الفائدة أكثر.

1-3-2-2- تفاعل غـير لفظـي:

يُبنى التفاعل غير اللفظي على استخدام لغة الإشارات والحركات دون استخدام لغة المشافهة، ويتضمن هذا النوع من التفاعل أيضا تعبير الوجه كالابتسامة والغضب والحزن أو الإشارات وحركات الجسم التي ترافق كلا من المعلم والمتعلم دون استعمال الكلمات اللفظية وذلك للتوضيح أكثر عندما يستشكل الفهم على المتعلّم مع تبليغ المعلومة وإيصالها بسهولة، والتفاعل غير اللفظي هو داعم للتفاعل اللفظي وذلك لأنّه يتمثل في: « مجموع الوسائل الاتصالية الموجودة لدى الأشخاص والتي لا تستعمل اللغة الإنسانية أو مشتقاتها غير السمعية (الكتابة لغة الصم والبكم)، وتستعمل لفظة التفاعل غير اللفظي للدلالة على الحركات وهيئات وتوجهات الجسم وعلى خصوصيات جسدية طبيعية واصطناعية، بل على كيفية تنظيم الأشياء والتي بفضلها تبليغ المعلومات»[2]، وبذلك فالتفاعل غير اللفظي يعدّ كل ما هو بعيد عن اللغة المنطوقة ، الأداة فيه الحركة أو الإشارة سواء كانت باليد أو الوجه وهو مقترن كل الاقتران بالتفاعل اللفظي وإن صح التعبير هو مصاحب له فكل من التفاعل اللفظي وغير اللفظي وجهان لعملة واحدة.

---

[1]-علي تاعوينات، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، ص 101.

[2]-المرجع نفسه، ص 106.

1-4- أهمية التفاعل في العملية التعليمية- التعلّمية:

يعتمد نجاح العملية التعليمية – التعلّمية بدرجة كبيرة على طبيعة التفاعل بين المعلّم والمتعلّم بكيفية متبادلة فيما بين المتعلمين أنفسهم، ففي بعض الأحيان يحدث هذا التفاعل بطريقة طبيعية عفوية وفي أحيان أخرى لا بدّ من إجراء تعديلات لتوفيره وتعود أهميته إلى:

1. أنّه يزيد حيوية المتعلمين في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسحابية إلى حالة المناقشة وتبادل وجهات النّظر في القضايا التي تهمّهم وتلبي حاجاتهم.

2. يتيح التفاعل فرصًا أمام المتعلمين للتعبير عن أبنيتهم المعرفية واستحضار مسائل يتقنونها خاصة إذا كانت في مجال عملهم والإدلاء بآرائهم وعرض تجاربهم في الموضوع المطروح.

3. يتيح للمتعلمين فرصًا للتدريب على امتلاك اللغة الهدف بشكل أسهل والتخلص تدريجيا من التفكير باللغة الأم بحيث تصبح لديهم القدرة على التفكير باللغة الهدف والتعبير بها في آن واحد.

4. يعتبر التفاعل مصدرًا غزيرًا للمعلومات غير الرسمية التي تتناولها الموضوعات التي تعرض في برنامج محو الأمية.

المبحث الثالث:

توطئة منهجية وطريقة جمع المعطيات

تمهيد:

في هذا الجزء سنتناول منهجية الدراسة المتبعة التي تم الاعتماد عليها، حيث سنقوم بتحديد منطقة الدراسة ، ومنهج الدراسة والوسائل المعتمدة فيها، كما سنقوم بتحديد عينة الدراسة والبيانات المميزة لأفراد العينة، وذكر شروط اختيارها، فكل عمل ميداني لايخلو من هذه المعايير الواجب الاعتماد عليها حتى تكون النتائج صحيحة ودقيقة.

1-المنهجية المتبعة:

1-1- منطقة الدراسة:

لقد أجرينا الدراسة في منطقة بجاية إحدى ولايات الجزائر الساحلية التي تقع في موقع استراتيجي، سماها اللاتين "بوجي *bougie*" وهي تعني الشمعة.

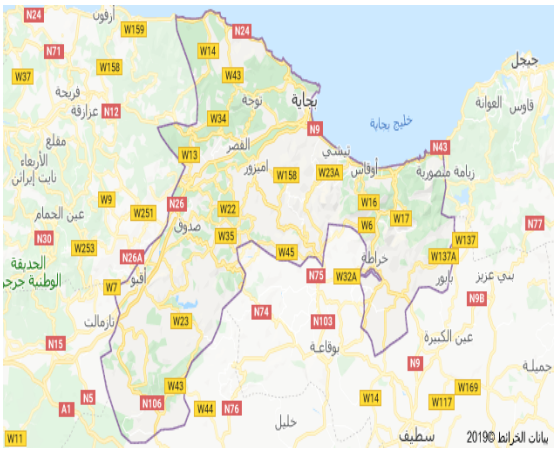
1-1-1- الحدود الجغرافية :

يحدّها من الشمال البحر الأبيض المتوسط، ومن الشرق ولاية "جيجل" ومن الجنوب الشرقي "سطيف" ومن الغرب "البويرة" ومن الجنوب الغربي "برج بوعريريج" ومن الشمال الغربي "تيزي وزو" وتتربع على مساحة تقدّر بـ: 3223,50 كلم^2، ويبلغ عدد سكانها 1380,000 نسمة بكثافة سكانية تقدّر بحوالي 276ن/كلم^2 وذلك سنة 2015 وتنقسم إلى 56 بلدية موزعة على المنطقة بالشكل الذي يظهره الجدول الآتي:

أ/ أقبو، أكفادو، أمالو، أوزلاقن، أوقاس	ب/ بجاية بني جليل، بني معوش بني مليكش بوجليل، بوحمزة، بوخليفة.	ت/ تازمالت تاسكريوت قالة حمزة، تامريغت، تاوريرت أغيل، تمقرة، توجه تيبيان تيزي نبرير، تيشي تيفرة، تمزريت تينبذار	ش/ شلاطة، شميني جنان ف/ فرعون، فناية الماثن، ص/ صدوق	ك/ كسيلة كنديرة ل/ لفلاي م/ مرباشة مسينسة مليو و/ واد غير	
آ/ آذكار، آعزم، آيت أرزين آيت سماعيل	خ/ خراطة د/ درقينة ذ/ ذراع القايد				
ا/ اغيل علي، الحدّ، القصر، الواد عين النعجة	س/ سمعون سوق اوفلة سوق الإثنين سيدي عياد سيدي عيش.				

الجدول رقم(1): بلديات منطقة الدراسة .

الشكل رقم(1): خريطة تبين موقع بجاية بالنسبة للجزائـــــر



الشكل رقم(2) : خريطة تبين حدود ولايـــــة بجايـــــة

1-2- منهج الدراسة الميدانية:

يحدّد المنهج المتبع وفقا لطبيعة الموضوع المراد دراسته، وقد استخدمنا في بحثنا المنهج الوصفي باعتباره يتناسب مع أهداف هذه الدراسة، « فالمنهج الوصفي هو المنهج الذي يشمل البحوث التي ترتكز على ما هو كائن في حياة الإنسان والمجتمع فهو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها، كما أنّ البحث الوصفي لا يقف عند حدود الظاهرة إنّما يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلّل ويفسّر ويقارن ويقيّم التبصر بتلك الظاهرة»[1]، حيث يمكن من وصف واقع التعليم في مراكز محو الأمية ويساعد على تحليل النتائج وتفسيرها واستخلاص دلالتها التعليمية.

1-3- الدراسات المسحية:

هي نوع من أنواع البحث الوصفي « وتتضمن جميع البيانات لعدد كبير من الحالات بقصد تشخيص أوضاعها أو جوانب معينة من تلك الأوضاع، دون الاقتصار على حالة

---

[1]- رحيم يونس كرم العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، ط1، الأردن، 2008م، ص 97.

واحدة وتستخدم بعض هذه الدراسات المقابلة والملاحظة أو الاختبارات والمقاييس المختلفة»[1].

وتكمن أهمية هذا النوع من الدراسات في قيمة نتائجها في التعليم بهدف رسم الخطط المؤدية لرفع مستواه وزيادة كفاءته عن طريق القيام بمسح عام عنه أو عن بعض جوانبه للتعرّف على مدى التقدم فيه وتشخيص بعض مشكلاته.

ولقد قمنا في بحثنا بدراسة مسحية لعلمية التفاعل اللغوي الحاصل داخل صفوف محو الأمية بملحقة بجاية فعمدنا إلى جمع البيانات حول المتعلمين الأميين من ناحية العدد والجنس والمستوى والتصنيف وكذلك عدد الأقسام المفتوحة وزرنا بعضها، وقمنا بعمل مقابلة مع المعلمين ومع المسؤولين القائمين على ذلك، لنجمع المعلومات المتعلقة بالجانب البيداغوجي.

1-4- حدود الدراسة الزمكانية:

وهو الإطار الذي يسير داخله الباحث فهي تمثل الإشكاليات التي سوف يتم معالجتها خلال البحث تتمثل في نوعين من الحدود: حدود زمانية وحدود مكانية.

1-4-1- الحدود الزمانية:

بعد أن تمت الموافقة على موضوع بحثنا الذي يعالج « التفاعل اللغوي لمتعلمي اللغة العربية في مراكز محو الأمية – بجاية أنموذجا- قصدنا ميدان الدراسة وقمنا بزيارات استطلاعية إلى ملحقة بجاية حيث قابلنا المدير والطاقم القائم على المركز الذين سهلوا لنا العملية وقدموا لنا كل ما نحتاجه من معلومات حول الدارسين والأقسام وأوقات دراستهم وكل البيانات المتعلقة بذلك وانطلقت زياراتنا الميدانية التي كانت مابين2017-2018.

[1]- رحيم يونس كرم العزاوي، المرجع السابق، ص 98.

1-4-2- الحدود المكانية:

تمت الدراسة الميدانية في أربعة أقسام متواجدة على مستوى مؤسسات مختلفة داخل مدينة بجاية مع العلم أنّ القسم الواحد قد يضم مستويين أو مستوى واحدًا.

المنطقة	المؤسسة	عدد المستويات
حضارية داخل مدينة بجاية	متوسطة سيدي علي البحار	3 مستويات بـ 3 أقسام
	مسجد الكوثر	3 مستويات
	ابتدائية بلهوان	مستوى واحد (الأول)
	UNFA اتحاد النساء الجزائريات	3 مستويات وبه (7) أقسام
	المركز الإسلامي الثقافي	مستويين

جدول رقم (2): المؤسسات التي تمت على مستواها الدّراسة الميدانية

1-5-العينة المستهدفة:

إنّ دراسة أي مجتمع من خلال عينة تمثله تمثيلا صادقًا تغني الباحث عن دراسة المجتمع الأصلي وتمكنه من تعميم النتائج التي استقاها من الأفراد الذين شملتهم العينة على أفراد المجتمع الأصلي للدراسة، وبذلك فالعينة « هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة يختارها الباحث لإجراء دراسته عليه وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا»[1]. والعينة التي تمت الدراسة عليها كلها من فئة الإناث.

1-5-1-شروط اختيار العينة المستهدفة:

إنّ العينة التي اخترناها للدراسة هي عينة خاصة لها خصائص نفسية واجتماعية وفيزيولوجية، فهي عينة تشمل المتعلمين الأميين الكبار وبلغ عدد العينة (114متعلما)

[1]- رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص 161.

وأفراد العينة كلهم إناث كون النساء هنّ أكثر عرضة للأمية والأكثر رغبة في التعلّم ولكون بعض الظروف والصعوبات في جعل العينة من الجنسين لأنّ معظم المتعلمين الذكور منشغلون بالعمل وينقطعون عن الدراسة باستمرار، كما أنّ فئة منهم يتواجدون في مراكز إعادة التأهيل وهم نسبة قليلة لذا اقتصرت العينة الخاصة بالبحث على الإناث فقط.

أما فيما يتعلق بشروط اختيار العيّنة ، فبما أنّ الدراسة تجري في مركز محو الأمية، لا بدّ أن يكون المتعلم كبير السّن أي من 15 سنة فما فوق، والعيّنة التي بين أيدينا تتروح أعمارهم ما بين(15-80 سنة) وقد حرصت أن يكون جميع أفراد العينة ممن تنطبق عليهم صفة الأمي لا يعرف القراءة ولا الكتابة ولا الحساب قبل دخوله صفوف محو الأميّة، ولكن بما أنّ القسم الواحد ممّن أجرينا عليه الدراسة يضم مزيجا من المتعلمين تختلف أعمارهم فهناك من تلقى تعليما لمدة سنة وانقطع ولكنه عاد لأميته ومنهم من لم يتعلم أبدا .

1-6-الأدوات المستعملة في الدراسة:

1-6-1-الدراسة الاستطلاعية:

تكتسي الدراسة الاستطلاعية أهمية خاصة، بالنظر لما توفّره للباحث من معطيات تمكنه من معالجة إشكالية بحثه بطريقة تستند إلى إجراءات علمية وموضوعية؛ وبالنسبة لبحثنا فقد أجريت الدراسة الاستطلاعية على مستوى (12) اثني عشر قسمًا موزعة على خمس (5) مؤسسات تم اختيارها لعدة عوامل منها:

- وقوع هذه المؤسسات داخل مدينة بجاية مما يمكّننا من التردّد عليها بسهولة رغم تنقلنا من العاصمة لبجاية لإجراء الدراسة.

- وجود استعداد من قبل المسيرين والأساتذة للتعاون معنا.

كما أنّنا استخدمنا في دراستنا الاستطلاعية أداوت تمثلت في المقابلة والملاحظة والتسجيل الصوتي باستخدام المسجلة، والوثائق والسجّلات .

1-6-2- المقابلة:

بدأنا دراستنا الاستطلاعية بزيارات ميدانية إلى الأقسام المذكورة آنفا فقمنا بإجراء مقابلات مع المعلمين وأخذ آرائهم بخصوص التعليم في صفوف محو الأمية وبخصوص طرائق التعليم، والمقاربات المستعملة في التعليم، ومدى تجاوب المتعلمات مع المعلّمات، وكيف يتفاعلن مع المحتوى الذي يقدم لهن، كما أننا قمنا بعملية المقابلة مع المتعلمات أنفسهن لمعرفة الدافع للتعلّم وهدفهن من التعلّم، وكيف يستوعبن ما يقدم لهن من محتوى باللغة العربية الفصحى وما الصعوبات التي تواجهن أثناء التّعلم ؟ وبأي لغة يتفاعلن مع المعلّمات؟

كما قمنا بمقابلة مسؤولي المركز، ومدير ملحقة الديوان لمحو الأمية وتعليم الكبار لولاية بجاية، الذي قدّم لنا تسهيلات جمّة حتى نستطيع القيام بدراستنا على أكمل وجه، والحصول على الكثير من المعلومات التي تكمل جوانب كثيرة من هذه الدراسة.

1-6-3- الملاحظة:

استخدمنا في المرحلة الثانية من الدراسة الاستطلاعية أسلوب الملاحظة فقمنا بملاحظة المعلمات خلال قيامهن بأداء مهامهن التعليمية حيث وقفنا ميدانيا على مختلف ممارسات المعلّمات وطرائق التعليم التي ينتهجنها.

ومن خلال ملاحظتنا لواقع تعليم اللغة العربية للمتعلمات الأميات تبين أنّ هناك تفاعلاً واستجابةً من قبل المتعلمات عندما تطرح المعلّمات أسئلة حول المحتوى أو حول نص تمت قراءته وشرحه وذلك باللغة العربية ولكن في الغالب تكون مداخلات المتعلمات باللغة الأمازيغية وعند الاستفسار حول أمر معين يخص الدرس فهن يسألن باللغة الأمازيغية، ولما تعيد المعلّمات الشرح لمن لم تفهم يكون ذلك باللغة الأمازيغية.

وعندما استفسرنا عن الصعوبات التي تواجه المعلّمات في تعليم اللغة العربية للمتعلمات قيل لنا إنّ المتعلمات ألفن اللغة الأمازيغية وتكوّن معجمهن اللغوي بها، فهن يحتجن إلى وقت

وجهد أكبر لتعلم اللغة العربية أو حتى أبجديات اللغة العربية كما تعود الصعوبة أيضا إلى كثافة البرنامج المخصص للتعليم

1-6-4- التسجيل الصوتي بالمسجلة:

بالنسبة للبحث العلمي الذي يعتمد على الدراسة الميدانية فإنّ أهم مرحلة من مراحله هي جمع البيانات والتسجيل الحي لأقوال المتعلمين والمعلمين وتدوين أفعالهم وحركاتهم أثناء الشرح أو التفاعل اللفظي بإبداء رأي أو مناقشة...، وتختلف طرق ووسائل جمع المدونة باختلاف الموضوع المراد دراسته، ويتحدد استعمال الوسيلة المناسبة لأي دراسة في ضوء أهدافها وفروضها ومنهجها وبما أنّ مدونتنا شفوية (الجانب المنطوق من اللغة) تصاحبها إشارات (باليد وملامح الوجه، والرأس، والعينين، ...) فقد كانت وسيلتنا في جمعها هي التسجيل الصوتي بالإضافة إلى تسجيل مقاطع فيديو ولو بشكل قليل، لاسيما عندما تكثر الإشارات المستعملة حتى يتسنى لنا فيما بعد إعادتها وتحليلها بحسب كل موقف، وبالنسبة لتسجيل مقاطع فيديو فهي قليلة مراعاة لخصوصية المتعلمات والمعلّمات مع العلم أنّ التسجيل سواء الصوتي أو الصوري فهو سرّي تماما على العينة إلاّ بعلم المدير الذي سمح لنا بذلك، وفضلنا أن يكون سرّيًا حتى تكون العملية التعليمية عفوية وتكون النتائج حقيقية صادقة غير مصطنعة؛ وهذا هو الهدف، ولم نستعمل وسيلة الاستبيان لأنّها لا تفيدنا في بحثنا كثيرا بحكم دراستنا فهي تستوجب الملاحظة العينية والتسجيل والمقابلة وتحليل بعض الأفعال الصادرة من طرفي العملية التعليمية (المتعلمات والمعلمات).

1-6-5-الوثائق والسّجلات:

بالإضافة إلى الوسائل السابقة الذكر، قمت بالاطلاع على الكثير من الوثائق والسجّلات الإدارية، سواء ما تعلق بالمتعلمين أو بكيفية تنظيم سير عملية محو الأمية في الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار وعلى مستوى الملحقة التابعة الخاصة بمكان

الدراسة لولاية بجاية، وقد اطّلعت على التقارير السنوية التي تصدرها ملحقة بجاية التي ساعدت في إثراء موضوع الدراسة في شقيها النظري والتطبيقي، من بين هذه الوثائق لدينا:

- المنهاج.
- كتاب اللغة العربية.
- سلسلة أتعلم أتحرر – الدليل–(المستوى الثاني والثالث).
- دليل كتاب اللغة العربية(المستوى الأول).

الخلاصة:

لقد حاولنا من خلال هذا الفصل أن نسلّط الضوء على مفهوم التفاعل باعتباره العنصر الأساسي في العملية التعليمية–التعلّمية، فهو المرتكز الذي يعوّل عليه في عملية التعليم داخل القسم الدراسي، وبه تقاس درجة فهم واستيعاب المتعلمين للمحتوى و للغة المعلّم، كما يعدّ المقياس الذي يعرف به المعلّم كفاءته في التعليم، وهذا ينعكس ايجابيا على بناء المعارف والتعلّمات للمتعلمين، كما أن نجاح العملية التعليمية– التعلمية يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة التفاعل بين المعلم والمتعلم بكيفية متبادلة، سواء كان تفاعلا لغويا أو غير لغوي وسواء كان باللغة الهدف أو باللغة الأم للمتعلم، وعملية التفاعل اللغوي داخل القسم الدراسي تتأثر بالواقع اللغوي للمجتمع الذي ينتمي له المتعلم، فالمتعلم هو فرد من المجتمع يتأثر ويؤثر بكل العوامل المحيطة به.

وقد عمدنا في هذا الفصل إلى دراسة المصطلحات التي تتداخل مع مفهوم التفاعل وبيّنا علاقتها، كما أنّنا تحدثنا بشكل موجز عن النظريات اللغوية التي اهتمت بدراسة اللغة وتعليمها، وذكرنا في خاتمة هذا الفصل المنهجية المتبعة في بحثنا، ولمعالجة مسألة التفاعل اللغوي الحاصل في صفوف محو الأمية علينا أن نعرف ما هو الواقع التعليمي في صفوف محو الأمية وهل يتأثر بالواقع اللغوي للمتعلمين في المجتمع ؟ وما علاقة التفاعل اللغوي بعملية تعلم اللغة العربية؟ وما إذا كان يتواصل المتعلمون بلغتهم الأم أم باللغة الهدف؟ .

الفصل الثاني:

التفاعل اللغوي في الفضاءات الاجتماعية

المبحث الأول: الواقع اللغوي في الجزائر عامة وفي أقسام محو الأمية خاصة

تمهيد:

تعتبر اللغة العربية عاملا مميزًا فهي تعبر عن ذات الأمة وهويتها فاللغة هي وسيلة هامة من وسائل التعلّم واكتساب المعارف، « اللغة العربية ذاكرة الشعوب التي يختزن فيها تراثها ومفاهيمها وقيم هذه الشعوب وفق حلقة تواصلية تفاعلية يربطها الفرد مع النسق الكلي العام الذي يمارس دوره الفعال في صياغة المجتمع الإنساني وتحريكه وفق متطلبات العصر »[1].

كما يتميّز الواقع الاستعمالي اللغوي في الجزائر بمزيج من اللغات واللهجات المحلية، غير أنّه يتميّز حضور العربية لاسيما في صورتها العامية بصورة أكثر من غيرها ويتمثل هذا المزيج اللغوي في: العربية وعامياتها، الأمازيغية و الفرنسية، ولكل منها مجالها الذي تستعمل فيه ، وسنعرض فيما يلي مجال استعمال اللغة العربية في الجزائر عامة وفي العملية التعليمية داخل أقسام محو الأمية خاصة من ناحية، وعلاقتها باللغة الأمازيغية والعامية العربية من ناحية أخرى.

1-التعددية اللغوية في المجتمع:

ولقد أثارت مسألة التعدّد اللغوي في المجتمعات جدالات كثيرة حول ايجابياتها وسلبياتها خصوصا عند الأطفال ، ذلك أنّ اللغة مرتبطة بالشخصية القومية والاجتماعية للناطقين بها، وتساءل الكثيرون حول مقدرة الإنسان على التأقلم في مثل هذا الجو تقول" **جولييت غارمادي**": "إنّ التعددية اللغوية، أي أنّ استعمال منظومتين أو أكثر، من جانب المتكلمين في متحدّ واحد، لا يمكنه إلا أن يبدل معطيات التباين ضمن اللغات، الخاص بكل

[1]- السعيد خنيش، تكنولوجيا تعليم العربية في الجامعة الجزائرية، أعمال ملتقى: الممارسات اللغوية، التعليمية والتعلّمية، 07، 08، 09 ديسمبر 2010، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو، ص 107.

منظومة من المنظومات المعينة، لكنه لا يتعارض مع وجود هذا التباين ذاته"[1]. أي أن اللغات على اختلافها داخل المجتمع الواحد تتباين فيما بينها دون معارضة وجود هذا التباين، والاحتكاك بينها يولد ما يسمى بالتعدد اللغوي الذي أشار إليه **فيشمان** حين قال: "في مجتمع يستعمل لغتين أو أكثر في سبيل اتصالاته الداخلية، يجري هذا الاستعمال عادة حسب اتجاهين؛ لغةH(رفيعة=high) مستعملة من أجل الدين والتعليم وجوانب أخرى من الثقافة، ولغة L(مشتركة=low) يستعملها الفاعلون اليوميون في البيت والأسرة ووسط العمل اليدوي؛ يمكن للغتين (H و L) أن تعتبرا عندئذ كلغتين متراتبتين"[2]، وبذلك فكل مجتمع إلا ويتوفر على نمطين من اللغات، لغة رسمية راقية وهذه الأخيرة تستعمل في المواقف الرسمية كالمدرسة والجامعة وفي خطابات الطبقة المثقفة وقد اطلق عليها فيشمان اسم رفيعة، وهناك نمط آخر وهي لغة عامة الناس يشترك في استعمالها كل فئات المجتمع من مثقفين وحتى الأميين وهي لغة التواصل اليومي فهي لغة البيت والشارع والتعاملات اليومية.

كما أنّ مسألة العامية والفصحى قد أثيرت في الغرب أيضا ، بل إنّ بعض البلدان الأوروبية والأمريكية تتميز التعدد اللغوي في شقيه الايجابي والسلبي، أما بالنسبة للغة العربية، ومشكلة انتقال المتعلم من الأسرة إلى المدرسة فقد تباينت الآراء حولها، ولكن البعض تجاوزها من خلال التعامل بأنها أمر عادي في الواقع، وفي هذا الصدد نجد الباحث **تمّام حسان** يقول:" واللغة التي تكون موضوع تعلم قد تكون لغة ثانية وقد تكون لغة أجنبية ، ولكل منهما خصائصها في التعليم. مثال ما نعرفه من تعلم اللغة الثانية ما مررنا به فترة التلمذة من تعلم اللغة العربية الفصحى، التي نعدها ثانية اللغتين في حياتنا أولاهما اللهجة

1: جولييت غارمادي: اللسانة الاجتماعية، تر: خليل أحمد خليل، دار الطليعة، بيروت لبنان، ط1، 1990، ص115.

2: المرجع نفسه، ص 158

الدارجة "[1] وبذلك فكل واحد منا قد "اكتسب اللهجة الدارجة في طفولته واستعملها استعمالا سليما دون أن يعرف لها نحوا ولا صرفا، ومن ثم كانت اللغة الأولى بالنسبة له ، وإلى جانب هذه اللغة يستعمل الفصحى في عدد كبير من أنشطته، فهو يستعملها في الصلاة والقراءة والكتابة والخطابة وتسجيل العقود والاتفاقيات، وغير ذلك مما لا تصلح اللهجة الدارجة له، وهكذا تكون اللغة الفصحى لغة ثانية معرضة في أثناء استعمالها للأخطاء وإحساس البعض ببعض الغربة عند استعمالها، ومن هنا كانت الفصحى إحدى مواد التعليم في مدارسنا وجامعاتنا، وكانت أعظم خطرا من الدارجة لأنها لغة القرآن الكريم ورابطة العرب جميعا"[2]،إنّ تمام حسان هنا يصر على تصنيفه الثنائي، لغة أولى وهي اللغة المكتسبة في البيت وهي اللغة الأم ولغة ثانية وهي اللغة المتعلمة أي لغة المدرسة، وبذلك –بحسب قوله– أنّ العربية الفصحى ليست اللغة الأم، ولا يقف الأمر عند هذا المشكل فحسب فإنّ ما يواجه المعلم في تعامله مع متعلميه هو استحضار المتعلمين لعادات كلامية مفهومة في أسرته وغريبة في مدرسته.

ونرى" م.م.لويس" يقول: " إنّ المدرسة مجتمع له مقاصد، وأشكال للسلوك، ولغة مختلفة حقا من نواح متعددة عن لغة المجتمع الذي عاش فيه حتى هذه اللحظة، ولقد كان كلام الطفل في العائلة مفهوما في العادة، مع أنّ لغته لم تكن كاملة؛ فكلماته نصف المنطوقة وإشارته، وحتى سكناته، كانت تفهم بوضوح"[3] لأن اللغة التي يستعملها هي لغة بسيطة جدا وكل من حوله يفهمها وهو من علمه إياها بتلك البساطة ، "ولكن مجتمع المدرسة غير مألوف للطفل، وهو مختلف عن مجتمع العائلة، فهناك أساليب في الكلام وطرق النطق ، والتنغيم، والإشارات، كلها جديدة على الطفل في فهمها، وثم هناك أشخاص

2: م.م.لويس: اللغة في المجتمع، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة- مصر-، 2003، ص10 ، نقلا عن : حياة طكوك ، نشاط القراءة في الطور الأول- مقاربة تواصلية- رسالة ماجستير، سطيف، الجزائر، ص48.

1: المرجع نفسه، ص48.

3: المرجع نفسه،ص48

غير مألوفين ، قد لا تنجح لغته وإشارته في إفهامهم نفس معانيها التي كانت تفهم في وسط الأسرة، وهكذا يدخل الطفل مجتمعا جديدا حقا، فإذا كان جوه وطريقة الحياة فيه يشجعانه على تنمية حاجاته المتزايدة إلى الاتصال ، فسوف تنجح المدرسة في أداء إحدى وظائفها الكبرى، وهي تربية الطفل على أساليب هذا المجتمع الأضخم، وعلى ما فيه من فكر وإحساس"[1]، ولكن لغة المدرسة ليست غريبة كل الغرابة عن اللغة الأم للمتعلم بل في غالب الأحيان نجد أن اللغة الأم مساعدة في فهم اللغة الهدف وهي اللغة العربية الفصيحة وخادمة لها خاصة عند الشرح وتوضيح بعض المفاهيم الغامضة.

ويضيف الباحث **عبده الراجحي** في مقابل الرأي الأول الذي جاء به تمام حسان والذي يعتبر مسألة اللغة الفصحى واللهجة أمرا عاديا يطبع جميع المجتمعات بقوله:" عند حديثنا عن علم اللغة الاجتماعي أشرنا إلى أنّ أية لغة لا يمكن أن تكون (نمطا) واحدا، وإنّما هي تنتظم (متنوعات) متعددة، منها اللهجة الإقليمية، واللهجة الاجتماعية، واللهجات الخاصة، ومنها المستوى الفصيح على درجات متعددة أيضا، ولا يتحدث الناس عن الازدواجية إلا إذا كانت الفروق اللغوية في النوع لا في الدرجة، ولا نعرف حتى اليوم لغة من اللغات التي يشير إليها هؤلاء إلا وفيها هذا التنوع، ولا يتعامل الناس في الأسواق ويلقون محاضراتهم في الجامعة بنمط لغوي واحد، وإنّما لهذا نمط ولذلك نمط "[2]، فكل لغة فيها نمط فصيح وفيها نمط عامي فالأول يستعمل في المواقف الرسمية والثاني يستعمل في الحياة اليومية العادية بين عامة الناس.

أما بخصوص بلدان المغرب العربي فهي تعرف تعددا لغويا بين العامية والفصحى والأمازيغية والفرنسية، فقد تنوعت الآراء حولها، خاصة مسألة العامية والفصحى في المدارس، وقد بيّنت الباحثة **تازروتي** " إلى أنّ أول من أطلق تسمية " الثنائية" على وضع اللغة العربية هو " **وليام مارسي**" والتي تظهر حسبه في شكلين: اللغة الأدبية الخاصة

[1]: المرجع نفسه ،ص51

[2]: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر 2000، ص84-85

بالقراءة والكتابة، واللغة المنطوقة التي تتجذر في القدم، كما أنّ (فرغسون) قد وضع مخططا لتحقيق الثنائية، وهو وجود خاصية وظيفية للتنوعات اللسانية، ووجود تنوعين أحدهما عالي المكانة والثاني أدنى منه، والفرق في طرق الاكتساب فإحداهما متعلمة في المدارس والثانية مكتسبة عفويا، كما تتميز الفصحى بالتقنين والتقعيد عكس اللهجة التي تنعدم فيها القواعد، وظهور اختلاف في المستويات الصوتية والنحوية وغيرها، والثبوت المدهش للثنائية عبر العصور، إلاّ أنّ الباحثة خولة طالب الابراهيمي قد رفضت هذا المخطط، ورأت أنّه لا ينطبق على وضع اللغة العربية إذ تقول:" هذا مخطط صارم وثابت في رأينا مما يجعلنا نسلم بأنّه دائم نظرا لاستقراره عبر الزمن"[1] ، وقد عوّضت فكرة الثنائية بفكرة السلم التواصلي، حيث يتم التحدث عن لغة واحدة تتضمن عدّة مستويات لغوية: عائلية، مدرسية، سوقية... ويتم التدرج اللغوي كالتالي:

- اللغة العربية المعيارية، ومثالها القرآن.
- العربية النّمطية أو المعاصرة، كلغة الأدب والصحافة...
- العربية تحت النمطية، وهي لغة التواصل الشفهي.
- عربية المتمدرسين، وهي تلك التي يستعملونها خارج المدرسة أو الجامعة.
- العاميات(الدارجات) وهي لغة الحي أو القرية...[2].

وقد بيّنت التحريات الميدانية للباحثة " شريفة غطّاس" في منطقة الشرق الجزائري أنّ التلاميذ يتأرجحون بين ثلاثة مستويات لغوية ، فيستعملون الفصحى داخل القسم مع معلمهم وأثناء وجود المفتش، ويتحدثون مع بعضهم البعض لغة أقل معيارية، متحررين من القواعد

---

[1]: Khaoula taleb ibrahimi, Les algériens et leur(s) langues, Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne, Editions El hikma, Alger,1997, p45. نقلا عن حفيظة تازروتي : اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص41.

[2]: المرجع نفسه، ص 70

ولكنها أرقى من العامية، أما أثناء لعبهم فيتأرجحون بين الاستعمال الأقل معيارية والعربية التي يتحدث بها المتمدرسون[1].

مما يستخلص من هذا القول أنّ الطفل بعد انتقاله من المحيط العائلي إلى المحيط المدرسي ، فهو لا يتعامل مع لغة غريبة عنه كل الغرابة إذ هناك بعض المفردات الفصيحة نجدها في العامية تستعمل بنفس القدر أما إذا نظرنا إلى المتعلم الأمي الذي لغته الأمازيغية فهو يتعامل مع العربية الفصحى في المدرسة على أنها غريبة عنه تماما.

2-الواقع اللغوي السائد في الجزائر وفي أقسام محو الأمية:

نحاول أن نقدم في هذا البحث بعض المميزات اللسانية واللغوية الموجودة في الواقع التعليمي للغة العربية عند المتعلمين الأميين ، هذا الميدان الذي درسه بعض الباحثين، غير أنّ موضوع التفاعل اللغوي الجاري داخل القسم لم يتم الاهتمام به الأمر الذي جعلنا نهتم به في صفوف محو الأمية ومعرفة كيفية جريانه هل يحصل باللغة الهدف أم يتم الاستعانة باللغة الأم؟ وهل اللجوء إلى اللغة الأم في عملية تعلّم اللغة الهدف والتفاعل بها يعيق عملية تعلّم اللغة الهدف؟ أم أنّه يزيد من فاعلية التعلّم؟

وبناءً على هذا لم يكن في نيتنا أبدًا التعرض لهذا التفاعل الحاصل بين اللغات (اللغة العربية الفصحى وعاميتها والأمازيغية والفرنسية) وكيف تتفاعل فيما بينها أثناء عملية التعلّم، وبذلك فلم نكن نصبو إلى القيام بعمل اجتماعي- لساني ، وإنّما كان هدفنا دراسة عملية التفاعل بين عناصر العملية التعليمية- التعلّمية خاصّة المعلّم والمتعلّم وكيفية حدوث هذا التفاعل وبأي لغة يكون، ومعرفة مدى تجاوب المتعلّم رغم كبر سنّه ورغم أنّه جُبل على لغة معينة واكتسبها وتعوّد لسانه عليها ولا يعرف غيرها في التحاور والتواصل مع مجتمعه، ولكن لا ضير في ذكرها لأنها خادمة للموضوع.

[1] :Cherifa Ghettas, op cit ,p27-28.

وبذلك فقد ارتأينا أن نقف عند التفاعل اللغوي في جانبه الاجتماعي اللساني لأنّه أمر لابد منه، لنتعرف على السلوكات والاستراتيجيات التعليمية/ التعلمية، ومن ثم دراسة التفاعل اللغوي في شقه التعليمي ومن ثم وصف الواقع اللغوي للخطاب الجاري بالفعل داخل القسم الدراسي؛ ولقد أظهرت لنا معطيات الواقع اللغوي- واقع الخطاب اللغوي الجاري بالفعل- داخل أقسام محو الأمية في ملحقة بجاية التابعة للديوان الوطني لمحو الأمية أنّ المتعلمين أمام نظامين لغويين متمايزين هما نظام اللغة العربية الفصحى، ونظام اللغة الأمازيغية (القبائلية) وبعضًا من العامية الذي يكتسب المتعلمون فيه وسيلة الاتصال بشكل عفوي وتلقائي عن طريق الاحتكاك بأفراد الأسرة والمحيط الاجتماعي وأثناء عملية التعلّم، يحدث تداخل بين هذين المستويين ويكون التأثير للمستوى الأكثر استعمالاً.

والمتعلمون قبل الشّروع في عملية التعلّم للغة العربية في هذا السّن المتأخر قد اكتسبوا من وسطهم العائلي والاجتماعي لغة تمكنهم من التفاعل والتواصل، حيث نجد أنّ هناك جدلا قائمًا حول طبيعة اللغة المكتسبة وحول نسبتها إلى لغة التعلّم(لغة المدرسة)، فهؤلاء المتعلمين قد نشأوا في وسط متعدّد ومعقد لغويا وفي كنفه يتطورن اجتماعيا ولغويا نتيجة تفاعلهم مع اللغات الموجودة فيه، فهم يأتون إلى أقسام محو الأمية وذخيرتهم من المفردات والتعبير قد استمدت في معظمها من اللغة الأمازيغية (القبائلية) وكذلك عاداتهم اللغوية في أدائهم وفي التفكير والتواصل، حيث تظل القبائلية هي المهيمنة داخل أقسام محو الأمية فيما بين المتعلمين من جهة وما بين المتعلمين والمعلمين من جهة أخرى في كثير من الأحيان، وذلك أنّهم يفكرون ويتكلمون بلغة سلسلة ألفوها وجبلوا عليها، ويجدون مرونة في بناء التراكيب وسهولة في التعبير، فلا تتطلب ذلك منهم جهدًا، ولكنهم في صفوف التعليم يتقمصوا دور شخصية لغوية ثانية فيتكلموا لغة معربة شديدة الإحكام في التركيب والتعبير غريبة عن نظامهم اللغوي الذي ألفوه.

تحتل اللغة العربية المرتبة الأولى بين اللغات التي تستعملها أكثرية المجتمع الجزائري وقد أخذت اللغة العربية حيّزا واسعًا في الانتشار وتعدّدت عوامل اتّساعها تاريخيا وجغرافيا وثقافيا واجتماعيا ومن المتداول من اللغات واللهجات المحلية في الجزائر:-

أ- اللغة الأمازيغية التي تتوزع بين عدد من اللهجات منها: اللهجة القبائلية والشّاوية والترقية والميزابية والشلحية والشنوية...

ب- اللغة العربية ومستوياتها(الفصيح، العامي...).

ج- اللغة الأجنبية التي تتمثل أساسا في: اللغة الفرنسية؛ التي تعرف هي الأخرى تصرفا واسعا في آدائها على الألسنة.

حيث تتفاعل تلك اللغات فيما بينها متعايشة في مجتمع واحد يستعملها أفراده دون عائق يمكن أن يحصل بسبب ذلك التداخل الحاصل.

وترجع أسباب ذلك التداخل في استعمال عدد من اللغات في المجتمع الجزائري إلى عدد من الأسباب نحصرها فيما يلي:-

الحالة الأولى: وذلك نتيجة نزوح عناصر أجنبية إلى البلد إثر الفتوحات أو الهجرات البشرية عبر التاريخ؛ فحصل أنّه نشر أولئك الوافدون لغة غير لغة أهل البلد وشاع الاستعمال للغتين، وربما حصل انتصار إحداهما على الأخرى بسبب ما قد يتوفر لها من فرض السيادة، كما حصل للعربية التي حملت الدين الإسلامي فتلقاها أهل شمال إفريقيا بالترحيب وربما التقديس فصارت لغتهم الأولى .

الحالة الثانية: لقد أثرت سياسة الاستعمار على اللغات الشائعة في البلدان التي دخلها، فكان يُغلّب لغته على لغة أهلها ليحتل فكر أهلها ووجدانهم؛ وقد بذلت فرنسا الاستعمارية جهدًا معتبرًا في محاولة طمس اللغتين العربية والبربرية في الجزائر خاصة وفي بلدان الشمال الإفريقي عامة، محلّة لغتها بدلهما؛ وقد شهد محمد الفاسي على ذلك قائلاً : « وإنّي أشتغل منذ سنين بأثر اللغة العربية على هذه اللغات وهي لغات الأمم العجمية التي

بقيت مستعملة في البلاد التي اعتنقت الإسلام، ولكنّها حافظت على لغتهم في المخاطبة وفي نظم الشعر مع استعمال العربية في التآليف الخاصة بالعلوم النقلية والعقلية»[1]، فإحلال لغة مكان أخرى يحتاج أولا وقبل كل شيئ الاستعداد التام لتعلم هذه اللغة كما يتم التخطيط المسبق لذلك وفق مناهج وبرامج مسطرة تخدم أهداف معينة وجب تحقيقها.

2-1-مكانة اللغة العربية الفصحى في المجتمع الجزائري:

اتّصل المجتمع الجزائري باللغة العربية من خلال الفتوحات الإسلامية في شمال إفريقيا، فقد كانت اللغة الأمازيغية هي السائدة في المنطقة على ألسنة شعوب شمال إفريقيا، ولما دخلوا الإسلام واعتنقوه اختلطت لغتهم باللغة العربية لغة الدين الإسلامي ولغة الفاتحين؛ لذلك فمن الطبيعي أن يحصل الاحتكاك بين اللغتين العربية والبربرية ولم يكن من اليسير على أيّ من المجموعتين استعمال لغة بيسر وسهولة، فلذلك كانت تلك الصعوبات في نطق الأصوات وفي توظيف المفردات وحتى في طرق التركيب للعبارات؛ وكان من نتائج ذلك أن عرفت اللغتان كلاهما تحويلات وتغييرات على الألسنة في كل تلك المستويات.

ذلك ما حدث بالفعل بين اللغتين العربية والأمازيغية، فقد اعتنق الأمازيغ الإسلام وتمسكوا بتعاليمه وبهذا أصبح سكان شمال إفريقيا يتعاملون باللغة العربية في مختلف الميادين في الحياة العامة، فاهتموا بها وحفظوا القرآن الكريم من خلالها حتى تكوّنت لديهم ملكة لغوية تجاري فصاحة وبلاغة العرب الأقحاح، « فمنذ وطأت اللغة العربية بلاد المغرب العربي كانت هي المعتمدة في تعاملات أهلها»[2]، فقد ورد في كتب المؤرخين وكتب التاريخ

---

[1]- محمد الفاسي، الألفاظ العربية في اللغة البربرية، بحوث مؤتمر الدورة 55، مجلّة مجمع اللغة العربية القاهرة، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1988م، ج 64، ص 187.

[2]-*idier, L'algerie et le févelpppement de sacivilisation, drma imprimerie d'aire, 1982, P 148.*

أنّه منذ ذلك الحين لم تكن تتم المراسلات إلاّ باللغة العربية فهي لغة الدين والفكر والأدب والفن والعلوم.

لقد كان تعليم اللغة العربية في الجزائر قبل الاستعمار يجري بغير نظام هيكلي واضح المعالم ينظّم التعليم ولا حتى المؤسسات التي يوكل إليها مهمة التعليم حيث كانت العربية تعلّم في الزوايا والمساجد والكتاتيب، وكان توجيه العملية التعليمية موكل للأئمة والمشايخ، أمّا أثناء فترة الاستعمار فإنّ أول ما عمد إليه المستعمر هو جعل التعليم باللغة الفرنسية عوض اللغة العربية –لغة الدين والوطن–، فأراد بذلك تحطيم اللغة العربية الذي يؤدي إلى تحطيم هوية المجتمع الجزائري، ومنها محاولة ضرب الدين الإسلامي لأنّ العربية مرتبطة به.

كما حاول المستعمر من خلال إحلال اللغة الفرنسية نشر ديانته من خلال ذلك، فعمد إلى تشجيع متعلمي الفرنسية وإحلالهم المناصب العليا، وفتح المجال أمام الأهالي الجزائريين للإقبال على تعلّم الفرنسية وذلك بإنشاء المدارس الحكومية وهنا عرفت اللغة العربية أصعب مرحلة تاريخية، لكن بعد الاستقلال مباشرة وبعد استرجاع الجزائر لسيادتها عمدت إلى ترسيخ حضور العربية لغةً رسميةً وطنيةً في التعليم، وبذلك صارت هدفا ووسيلة، يتعلمها أبناؤها ويتعلمون بها شتى العلوم والمعارف.

2-1-1-بعض خصائص اللغة العربية:

تتميّز اللغة العربية بخصائص كثيرة نذكر منها على سبيل المثال ما يميّزها عن بقية اللغات [1]:

- **الاشتقاق:** المقصود بالاشتقاق هو توليد الألفاظ بعضها من بعض، والرجوع بها إلى أصل واحد الذي يحدّد مادتها ويوحي بمعناها المشترك، وتعتمد اللغة العربية على

1: ينظر:عبد المجيد عمر ، منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة دراسة تقابلية، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي،ط2، السعودية،2017، ص177-188.

وسيلة الاشتقاق لتوليد الألفاظ وتحديد المعاني والدلالات رغم أنّ هناك أيضا لغات أخرى تعرف ظاهرة الاشتقاق وإن كانت ليس بالكثرة التي تعرفها العربية.

❖ **طواعية اللغة:**

ذلك أنّ اللغة العربية طيّعة حسب رغبة متكلميها، ففيها الايجاز والإطناب، كما أنّ ألفاظها غنية للدلالة على المعاني المتنوعة المحسوسة منها والمعنوية، وبعض الحروف الدالة على معنى الكلمات، مثل حرف السين الدال على الهمس والقاف الدال على الانفجار والجهر، وغيرها، ممّا يضفي عليها نوعا من التميّز، وبيان المعنى في أذن مستمعها، وهي أيضا ثرية بمختلف الترادفات والاشتقاقات والمشتركات اللفظية، وهذا راجع لتعدّد اللهجات العربية قديما.

❖ **الإعـراب:**

تعتبر ظاهرة الإعراب حقيقة لا تنفرد بها اللغة العربية، لأنّه هناك لغات يوجد بها إعراب إلاّ أنّه يختلف عن إعراب اللغة العربية كونها تشمل الكثير من الأفعال والأسماء حينما وقعت بمعانيها من الجمل والعبارات، بينما الإعراب في اللغات الأخرى لا يزيد عن إلحاق طائفة من الأفعال والأسماء بعلامات الجمع والإفراد وعلامات التذكير والتأنيث[1].

واللغة العربية لغة معربة وعرّف "ابن جنّي" الإعراب بقوله: « هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنّك إذا سمعت: أَكْرَمَ سَعِيدٌ أَبَاهُ، وَشَكَرَ سَعِيدٌ أَبَاهُ، علمت برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول»[2]، ومعنى هذا أنّه بالإعراب يزول الغموض وتميّز الفاعل من المفعول.

فالإعراب "هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الفاعل من المفعول به، ولولاه ما ميّز المضاف من المنعوت، فحركات الإعراب ليست حلية زائفة، وإنّما لكل

---

[1]– محمود على السلمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1983م، ص 13.

[2]– ابن جنّي، الخصائص، ص 196.

حركة دور تؤدي إلى اختلاف المعنى بين المفردات، فتقول: بكم ثوبك مصبوغ؟، فعلامة الرفع على كلمة مصبوغ دلت على قيمة الصبغ ومقدار تكاليفه بعكس لو قلنا : بكم ثوبك مصبوغا ، بنصب كلمة مصبوغ، فهنا يختلف المعنى حيث أفادت بكم ثمن الثوب في حالة صبغه[1].

❖ **الصّـرف:**

تقوم الصّيغ الصّرفية على نظام الجذر فنجد الثلاثي والرباعي، كم تقسّم العربيّة الاسم إلى: جامد ومشتق، كما تتميّز العربيّة عن لغات كثيرة بوجود صيغة للمثنى، وجمع التكسير، كما أنّها تصنّف الأسماء إلى: مذكر ومؤنث، فتترك المذكر دون تمييزه بأي علامة، وتميز طائفة من المؤنث إمّا بالتاء مثل: طاولة، وإمّا بالألف المقصورة، سلوى وإما بالألف الممدودة: سماء وتترك أخرى دون علامة مثل: شمس.

2-1-2-مستويات اللغة العربية الداخلية :

❖ **المستوى الصوتي:**

لقد حضي الجانب الصّوتي للغة العربية باهتمام خاص لدى دارسيها القدامى على اختلاف توجهاتهم العلمية: القراء والنّحاة، وعلماء الأصول والفلاسفة، وقد حدّد "الخليل بن أحمد" عدد الأصوات (الحروف) في اللسان العربي فهي: « تسعة وعشرون حرفا صحاحا لها أحياز ومدارج وأربعة أحرف جوف: وهي الواو والياء والألف اللّينة والهمزة، سميت جُوفا؛ لأنّها تخرج من الجوف فلا تقع في مدرج اللهاة، إنّما هي في هاوية (في الهواء) فلم يكن لها حيّز تنسب إليه إلاّ الجَوْف»[(2)].

3: محمد بن ابراهيم الخطيب، طرائق تعليم اللغة العربية، مكتبة التوبة ،الرياض-المملكة العربية السعودية-،ط1، 2003، ، ص12

[(2)]- الخليل بن أحمد الفراهيدي {175 هـ}، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، لبنان، ط1، 1988م، ص 57.

تنقسم أصوات اللسان العربي – في نظر الخليل– إلى قسمين: الأصوات الصّحاح والأصوات الجوف، فالأصوات الصحاح، هي تلك الأصوات التي لها أحياز ومخارج تنسب إليها، وتسمى بها، فيقال أصوات حلقية ولهوية وشجرية وأسلية، أمّا الجوف أو العلل فليس لها موضع تنسب إليه في المدرج الصوتي، فهي حينئذ جوفية أو هوائية ويظهر لنا أنّ مخارج الأصوات في اللسان العربي حسب التصنيف الذي اعتمده الخليل تسعة وهي كالآتي:[1]

1-**الحلقية:** العين والحاء والهاء والخاء والغين.

2-**اللهوية:** القاف والكاف.

3-**الشجرية:** الجيم والشين والضاد.

4-**الأسلية:** الصاد والسين والزاي.

5-**اللثوية:** الضاء والذال والثاء.

6-**الذلقية:** (ذولقية) الراء واللام والنون.

7-**الشّفوية:** الفاء والباء والميم.

8-**الجوفية:** (الهوائية) الياء والواو والألف (الهمزة).

كما أنّ لهذه الأصوات صفات منها: الأصوات المجهورة والأصوات المهموسة والأصوات الشديدة والأصوات الرخوة والأصوات اللينة والأصوات المطبقة والمنفتحة، وهذه الصفات موضع خلاف واتفاق بين علماء العربية القدامى ولكنهم يركزون في مجملهم على هذه الصفات.

يعتبر الحرف في جانبه الأدائي، لا الكتابي (*graphénie*) أصغر وحدة صوتية لا معنى لها، ويختلف عدد الحروف من لغة إلى أخرى، كما يتميّز كل حرف من الحروف الأبجدية بمخارج صوتية وصفات خاصة يختلف بها عن سائر الحروف الأخرى ويعتبر

[1]: الخليل بن أحمد الفراهيدي {175 هـ}، كتاب العين، ص59

الجانب الصوتي من اللغة أول مستوى من مستويات التحليل اللغوي، إذ يقوم علم الأصوات (*la phonétique: phonetics*) بدراسة الصّوت الإنساني الصادر عن أعضاء النطق، فيحلله إلى عناصر جزئية ويصنّف الأصوات أو الحروف حسب مخارجها وصفاتها.

ويهتم علم الأصوات بوصف الطريقة التي يتكون بها كل حرف أو عنصر من هذه العناصر الصوتية، وإلى جانب علم الأصوات تتدخّل الصوتيات الوظيفية (*phonology: les phonologie*) ، أيضا لتبحث في قوانين تأثير الأصوات (الفونيمات) بعضها على بعض عند تركيبها في كلمة، كما يسعى إلى تفسير التغيّرات الصوتية للحروف فمن المعلوم أنّ لكل حرف صورة صوتية عُرف بها عند ناطقيه، غير أنّ الحرف يكتسب نطقًا آخر من مجاورته لحروف أخرى بفعل مجموعة من العوامل الصوتية، لذلك تدرس الفونولوجيا هذه القوانين والنظّم الصوتية التي تميّز كل لغة عن غيرها من هذه القوانين الصوتية[1] مثلا ترتيب الأصوات بشكل يفقد الصوت اللغوي بعض خصائصه ويُكسبه خصائص جديدة: ففي العربية مثلا تُقلب ناء افتعل دالا إذا صيغ وزن افتعل من فعل ثلاثي مبدوء بزاي، مثل: زجر، إذا صيغ عل وزن افتعل ← ازتجر، ثم تقلب التاء إلى دال ← ازدجر وغيرها من القوانين الصوتية الأخرى.

❖ المستــوى الصرفــي:

يمثل المستوى الثاني من مستويات التحليل اللساني؛ فهو المستوى الذي يتعلق بأبنية اللغة العربية ، ويسمى العلم الذي يعني بدراسة هذا الجانب من اللغة العربية بعلم الصرف ويقابله باللغة الأجنبية مصطلح (*morphologie*) يدرس هذا المستوى الوحدات الصرفية والصيغ اللغوية (صيغ الكلمات)، كما أنّه يبحث في بناء الكلمة (الميزان الصرفي)، حيث "تتشكل الكلمة في اللغة العربية من اندماج الوحدات الصوتية في صيغة صرفية لكي تعطي معنى؛ أما إذا جاءت دون اندماج فإنّها لا تكوّن معنى فلو أخذنا مثلا الصوامت

[1]: فخري محمد صالح، اللغة العربية أداء ونطقا وإملاء وكتابة، دار الوفاء،ط2، 1994،ص39.

التالية على النحو التالي: ت ، ب ، ك فإنّنا نلاحظ أنّها ليست ذات معنى ولكن لو وضعناها داخل صيغة على النحو الآتي: ك، ت، ب: (فَعَلَ=كَتَبَ) فإنّها تدل حينئذ على فعل الكتابة"[1]؛ وهكذا فكلما تنوعت الصيغة تغير معنى الكلمة.

❖ **المستوى التركيبي (النّحوي):**

وفي هذا المستوى ، يجري تنسيق كلمات وتأليفها في عبارات وتراكيب يسميها النحاة بالجمل، وهي اسمية وفعلية، و تتميز طبيعة البنية التركيبة للجملة بوصفها آلية قادرة على توليد عدد لا حصر له من البنيات اللسانية، كما أنّها رابط بين المستوى الصرفي والمستوى الدلالي للنظام اللغوي للغة العربية، فنجد في المستوى النحوي دراسة للتراكيب وما يتصل بها من خواص فبعد أن يتم تحديد أقسام الكلام ومعرفة فصائله النحوية والتغييرات التي تطرأ عليه يتم الانتقال إلى النظر في نظم الكلام والنظم يعني ترتيب الكلمات في جمل مفيدة.

❖ **المستوى الدلالي (علم المعاني):**

لقد تفطن البلاغيون العرب إلى أنّ اللغة ظاهرة اجتماعية ترتبط بظروف استعمالها والمقامات التي يجري فيها الكلام، فإذا فهمنا من العبارة (الجملة) أصواتها وكلماتها وبنيتها الصرفية والنحوية تكون قد فهمنا جزءًا من المعنى فحين يقول الأستاذ لطلابه "صباح الخير" فإنّه يحييهم بتحية الصباح وهذا وهو المعنى القاموسي لهذه الجملة أمّا إذا أتى الطالب متأخرا وقال أستاذه نفس الجملة بنغمة أخرى فإنّه لا يقصد الترحيب به هنا، وإنّما التأنيب لتأخره، هذه المعاني وغيرها لم تأت من معنى الأصوات ولا من تركيب الكلمات في نظام صرفي ونحوي وإنّما جاءت بسبب مواقف نفسية واجتماعية مركبة.

2-1-3-مستويات اللغة العربية الخارجية:

❖ **العربية الكلاسيكية(المستوى الأفصح):** وهي عربية القرآن والحديث والشعر الجاهلي والقواميس والمعاجم القديمة والمصنفات القديمة ولا يمكن بلوغها والتحكم فيها إلا بعد

[1]: ينظر:محمد بن ابراهيم الخطيب، طرائق تعليم اللغة العربية، ص18

المرور بالمستويات الدنيا لهذه اللغة ، كما أنها" تتصف بانتظام قواعدها النحوية ...والقواعد الدقيقة لتراكيبها التي تزخر باللطائف اللامتناهية التي تكاد تخلو منها العربية المنطوقة الحديثة، وكذا بسعة مفرداتها حيث تكثر الألفاظ الخاصة بالأماكن والمراكز وابتكارات الكتاب، إنّ هذا كلّه يدلّ دلالة واضحة على أنّنا حيال لغة ثقافة لا لغة استعمالات يومية"[1]

- **المستوى الفصيح(العربية الفصحى):** وهي المستعملة في شرح نصوص عربية كلاسيكية، أو خلال دراسة الآثار الأدبية في التعليم، ولا يمكن بلوغها إلا بعد تجاوز الحد الأدنى منها، كما تستعمل هذه العربية من طرف الصحافة وخلال المحاضرات والخطب الرسمية،
- **المستوى العامي(العربية الدارجة):** وهي عربية وظيفية تستعمل يوميا ، قريبة جدا من الفصحى مع بعض التحريفات الصوتية لصعوبة نطقها عند الأمازيغي، أو حتى العربي إما يقوم بإعادة ترتيب الحروف أو إضافة حروف أو تقديم وتأخير في الأفعال، يستعملها عامة الناس كما يستعملها كتّاب القصة في أغلب الأحيان، ورجال المسرح، وهو ما درج عليه الناس ولا يمكن المرور للمستويات العليا في اللغة إلا بعد المرور بها.

وبذلك فهي لغة الاستعمال اليومي في المقامات غير الرسمية بين أفراد الأسرة الواحدة وبين الأصدقاء، كما تستعمل في أداء الحكايات الشعبية والأشعار والقصص الشفوية الشعبية والأمثال والألغاز. وتستعمل العامية العربية للتواصل الشفوي العادي الذي يبتعد عن التكلف. وهذا المستوى العامي له خصائص تميزه نذكر منها:

1:خولة طالب الابراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية-عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري-، تر: محمد يحياتن،دار الحكمة، الطبعة2، 2013، الجزائر، ص17

- اعتمادها على تركيبتي الجملة العربية الفصيحة: الجملة الفعلية والجملة الاسمية، (مثال: الجملة الفعلية: تتميّز اللغة العربية بخصائص هامة، الجملة الاسمية: اللغة العربية أغنى اللغات البشرية.)
- استعمالاتها الخاصة لبعض الظواهر اللغوية:

– مثل الاستفهام: في الفصحى تستعمل أدوات من مثل: (ما، من، أين، لماذا....؟) بينما العامية نجد: (شكون، وين، علاش....؟) وإن كانت صيغًا مثل: وين وعلاش صيغت من الفصحى: أين= وين حيث قلبت الألف ياء، ووعلاش= على أي شيء ، وشكون= من يكون؟ وهكذا...

– النفي: في الفصحى نجد أداة النفي ثم الفعل أو ما يدل على نفي حصول الشيء، في العامية نجد: [ما] وهي أداة تسبق الفعل ثم [الشين] تلحق آخر الفعل مثل: [ما علباليش]، [ما نعرفش]، [ما عنديش].

- اعتماد العامية على قرائن خاصة للزمن المضارع وفي العامية الجزائرية القرائن إلى تدل على الزمن المضارع هي استعمال الفعل [راح] التي تسبق الفعل مثل: [راح يشري]، والتي تدل على زمن في المستقبل مثل: [رايح يشري] والتي يقابلها في الفصحى الحرفان [س وسوف].
- إهمالها للإعـراب: حيث تفتقد العامية الجزائرية للإعراب، كما ذكر "ابن جني": « غير أنّ كلام أهل الحضر مضاهٍ لكلام فصحاء العرب في حروفهم وتأليفهم، إلاّ أنّهم أخلوا بشيء من الإعراب، لكلام الفصيح، وهذا رأي أبي الحسن وهذا الصواب»[1].

التثنيــة: ومن خصائص العامية إهمالها للتثنية فتستعمل الجمع بدل التثنية .

[1]– ابن جني أبي الفتح عثمان، الخصائص، ص 29.

2-2- مكانة اللغة الأمازيغية في المجتمع الجزائري:

تعتبر اللغة الأمازيغية واحدة من اللغات المشكلة للواقع اللغوي الجزائري ووجود هذه اللغة إلى جانب اللغة العربية وجود تاريخي بالدرجة الأولى، حيث أنّها لغة تاريخية تحيلنا إلى تاريخ سكان منطقة شمال إفريقيا.

ويطلق اسم تمازيغت على هذه اللغة نسبة إلى أمازيغ القائد البربري ويسمى أيضا سكان هذه المنطقة بالبربر ولذلك تسمى كذلك البربرية، يذكر هيرودت (وهو أقدم من ابن خلدون) أنّ هؤلاء السكان أُطلق عليهم اسم البربر لأنّهم ليسوا من الحضر وإنّما هم من البدو أي برانية من براني، ولذلك سموا بالبربر وسميت لغتهم البربرية، وتذكر بعض الدراسات بناءً على ما كتبه "ابن خلدون": « يروي أنّ البطل الأسطوري إفريقش بن قيس عندما تغلغل في عمق المغرب، سأل السكان الذين أحاطوا به والذين كانوا يصدرون أصواتا غير مفهومة: ما بربرتكم؟ ما رطانتكم؟ من هنا جاء لسكان هذه المنطقة اسم البربر»[1].

وتتفرع الأمازيغية إلى عدّة لهجات، تتفق في خصائص لغوية عدّة وتختلف في أخرى، لكن تبقى مرتبطة باللغة الأصل مثلما هو سائد مع اللغة العربية الفصيحة ومجموع لهجاتها المتفرقة والموزّعة على أنحاء البلاد العربية.

وتتوزع الأمازيغية على التراب الوطني وتشمل تقريبا كل أنحاء الوطن حيث تنقسم إلى لهجات تتمثل في: الشلحية، القبائلية، الميزابية، الشاوية، الترقيّة، فالشلحية تتركز في المناطق الغربية الجنوبية؛ أمّا القبائلية فتشمل مناطق الوسط الجزائري خصوصا مناطق(بجاية وتيزي وزو و البويرة والجزائر العاصمة وبومرداس) أمّا الشاوية فهي تتواجد بمنطقة الأوراس، في حين تنتشر الترقيّة المرتبطة بالطوارق (الرجل الأزرق) في أقصى الجنوب والجنوب الشرقي الجزائري، واللغة البربرية حسب بعض الباحثين أمثال "فانتوري برادي" و"أهانوتو" « هي مجموعة من اللهجات الشفوية أصحابها قوم لم يعرفوا ولم يقدموا حضارة

---

(1) -*Bassel Rene, étude sur les dialectes barbérs, ed ,Ernest le reuse, Paris, P15.*

مكتوبة بهذه اللغة»[1]، لكنّنا نجد بعضهم قد ألّف بها و كتبها بالحرف العربي، أمثال "محمد بن إبراهيم السويس الأوزالي" ألّف كتابًا في التوحيد بعنوان "الحوض" بحرف عربي ولهجة شلحية عام 1698م وهذا ما يثبت لنا حدوث تفاعل بين اللغتين ، حيث تفاعلت اللغتان فيما بينهما الأولى بالحرف العربي والثانية باللغة أو الصوت الشفوي المنطوق.

❖ **الخط الأمازيغـي:**

تجدر الإشارة إلى أنّ كتابة اللغة الأمازيغية كان بخط تيفيناغ وهي كتابة استعملها الأمازيغ الطوارق وأمازيغ الشمال منذ 2500 ق م، وتوجد عدّة أدلة على أنّ خط تيفيناغ من اختراع الفنيقيين الذين اخترعوا الأبجدية لكل العالم ، كما أن تيفيناغ هو نفسه الخط الموصوف في كتاب ابن النديم الفهرست.

أما في الوقت الراهن فإنّ اللغة الأمازيغية تدرّس في المدارس والثانويات والجامعات في الجزائر باستعمال الحرف اللاتيني، كما توجد مجموعة هامة من المنشورات والقواميس الأمازيغية مكتوبة بالحرف اللاتيني.

لقد حصل التفاعل اللغوي بين العربية والأمازيغية بدخول الإسلام الشمال الإفريقي وبلاد الأندلس حيث تعرّب بعض الأمازيغ ، كما أنّ كثيرًا من المهاجرين العرب تمزغوا كما يذكر ابن خلدون.

وتأثير الأمازيغية في اللهجات العربية المغاربية واضح بجلاء صوتا وصرفا وتركيبا ودلالة، وذلك نتيجة قرون طويلة من التفاعل بين العربية والأمازيغية على ألسنة الساكنة المحلية عربية كانت أو أمازيغية.

---

[1]– بن تريدي أنيسة، الأمازيغية لغة سامية في بنيتها، دراسة مقارنة لأهم الظواهر المشتركة بين الأمازيغية (اللهجة القبائلية) والعربية في الصوت والصرف والتركيب، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2000م، ص 106.

❖ **أصوات اللغة الأمازيغية بخط التيفيناغ وما يقابلها بالعربية واللاتينية:**[1]

عربيـــــة	أمازيغيـــــة	لاتينيـــة
أ		
ب		
ت		
ث		
ج		
ح		
خ		
د		
ذ		
ر		
ز (الزاي المفخمة)		
ز (الغير المفخمة)		
س		
ش		
ص		
ض		
ط		
ظ		
ع		
غ		
ف		

1:باية بدوي، تسهيل إتقان النظام الصوتي في الفرنسية للتلاميذ الجزائريين المبتدئين، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996م:

ق ك ل م ن ه و ي		

الجدول رقم(3):الأصوات الأمازيغية وما يقابلها بالعربية والفرنسية

2-3- مكانة اللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري:

تعتبر اللغة الفرنسية لغة أجنبية ودخيلة على الواقع الاجتماعي واللغوي الجزائري، ووجودها في المجتمع الجزائري مرتبط بالفترة الاستعمارية فهي من المخلفات الاستعمارية.

لقد كانت سياسة فرنسا التعليمية كما ذكرنا أثناء الاستعمار واضحة قائمة على إلغاء اللغة العربية وإحلال الفرنسية محلّها في كل الميادين. كما تقول خولة طالب الابراهيمي« قامت الجزائر ما بعد الاستقلال على نشر اللغة الفرنسية في أقل من ثلث قرن بما لم تقدر عليه فرنسا في قرن وثلث بفروق هائلة من النوعية»[1]، ورغم محاولات الجزائر المستقلة إحلال العربية منزلة اللغة الأولى في التعليم وفي الاستعمال، غير أنّ اللغة الفرنسية بقيت متغلغلة في كل مناحي الحياة اليومية للجزائري خاصة في مجال الإدارة.

وبناءً على هذا نرى أنّ اللغة الفرنسية كانت تسيطر على الوضع اللغوي الجزائري أنذاك.

ولم يقتصر توغّل اللغة الفرنسية وسيطرتها على الوضع اللغوي في المجتمع الجزائري على ذلك، بل تعداه إلى مجال أكثر حساسية هو المجال التعليمي: « لأنّها كانت لغة

---

[1]-*KHaoula Taleb Elibrahimi, les algériens et leur langues, op,cit, P 39.*

التعليم، وهذا الوضع يعود إلى تكوين المعلمين الجزائريين بهذه اللغة من جهة، وتوظيف المعلمين الأجانب الفرنسيين في إطار التعاون من جهة أخرى»[1].

إنّ المتعلم الأمي باعتباره فرد من المجتمع الجزائري الذي تهيمن على لغته ذلك المزيج اللغوي والذي ينتمي إلى سّن العينة المدروسة (15-80) فهو يبني ممارساته اللغوية التبليغية للعلاقات التي تربطه مع الآخرين (الزوج أو الزوجة، الابن، المحيط المباشر، العائلة، الجيران، والأصدقاء) وفق المعايير التالية:

السّن: حيث يلعب دورا هامًا، المتعلم الأمي الكبير يميل دوما إلى الحديث بالعامية سواء كانت العربية أو الأمازيغية مع الناس المسنّين أمثاله لأن معجمه اللغوي قد تكوّن بهذه اللغة ، ولكن عندما يدخل صفوف محو الأمية ويبدأ في عملية تعلم اللغة العربية الفصحى فإنه يحاول أن يتكلم بهذه الأخيرة مع المعلّم، ويسعى إلى توظيفها في تحاوراته في حياته اليومية، ولكن تظل تهيمن في ممارساته اللغة التي تربى عليها وألفها في الوسط غير الرسمي.

هذا وعليه ربط عامل السن وأمية الفرد الكبير ومعاملته باللغة التي يفهمها من قبل أفراد الأسرة، ففي حضور المسنين الأميين يجتهد الناطقون في الأسرة في استخدام اللغة التي يفهمها الفرد المسّن(عامية عربية أو بربرية).

أما المعيار الثاني فهو يتعلق بسعة معرفة اللغة سواء كانت عربية عامية أو أمازيغية أو فرنسية ، في حين يعتبر موضوع التخاطب هو المعيار الأخير فنجد الفرد الأمي لا يعرف إلا لهجته العامية في التخاطب التي تعبر عن الحياة اليومية والاجتماعية في حين الفرد المتعلم يستخدم في خطاباته اللغة الفرنسية للإفصاح عن الحداثة وتقنية الحياة الراهنة.

إنّ تعليم اللغة العربية الفصحى للمتعلمين الأميين يجب أن يهدف إلى تدريس المستويات التي لا يتقنونها حيث أنّه يمكنهم استخدام جميع الموارد اللغوية التي هي في متناولهم أو التي يمكن أن تكون في متناولهم بوصفهم أعضاء الجماعة الاجتماعية اللسانية.

---

[1]- باية بدوي، تسهيل إتقان النظام الصوتي في الفرنسية للتلاميذ الجزائريين المبتدئين، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996م، ص 13.

المبحث الثاني: التفاعل اللغوي الحاصل بالفعل بين اللغة العربية واللغة الأمازيغية

1-التفاعل اللغوي الحاصل بالفعل بين المعلم والمتعلم في أقسام محو الأمية:

يمثل موضوع التفاعل اللغوي والتقارب الحاصل بين اللغتين العربية والأمازيغية موضوعا متداولا بين عدد من الباحثين والدارسين من خلال إبرازهم لعدد من نقاط التقاطع بينهما،

وفي البدء لا بدّ أن نشير إلى أنّ اللغتين تنتميان إلى أسرة لغوية واحدة كما أسلفنا الذكر وكما ذكر "ماكس مولر *max muller*" أنّ اللغة البربرية (الأمازيغية) تنتمي إلى اللغة الحامية، وتنتمي العربية إلى اللغة السامية وكل منهما جزء من أسرة اللغات السامية الحامية، ويمكن أن نمثل للتفاعل اللغوي الحاصل بين اللغتين على المستويات الآتية:

1-1- التفاعل من الناحية التأصيلية:

من خلال النظر فيما بين اللغتين من وجود التفاعل وجدنا نقاط اشتراك لبعض الكلمات الأمازيغية التي تشترك في الأصول العربية، وذلك بالرجوع إلى بعض الدراسات التي سبقت في هذا المجال وهذه الكلمات وجدناها أيضا متداولة بين الدارسات في صفوف محو الأمية فقمنا بتسجيلها فنذكرها كالآتي:

الكلمة الأمازيغية	معناها	الأصل العربي	ومعناه
بيـر من مادة (بأر)	الجُــبْ	بِــئْـر	جُـبْ
إلْـتي	بنتي بالعامية العربية	من الآل القرابـة	وبالعامية ولية وأنثى
تَـاجَـرَّارْت	الجَـرَّار	الجَـرَّار	الحلقة التي تسحب أو تجر الماء والمواد وما شابه ذلك
تَـاوسَـــا	وهـي هديـة العـريس للعـروس يـوم الزفـاف وهـو مبلـغ مـن المال.	أســَـا	بمعنى أعطى والهدية عطية
تَـــارْبيعتْ	جماعة صغيرة من الناس	الرَبْـع	جماعة النـــاس
غاشـــي	جمهــور	مجموعة من الناس	أناس
إخــطا	تجنب	تخطّاه	تجنبه
تَمَهْبَلَــتْ	من أصابه خلل في عقله	جُـــنّ	أصيب بخلل في عقله

أجهرور	صوت الرجل الخشن	جَهُـورِيٌ	الصوت العالـــي

الجدول رقم(5): بعض الكلمات الامازيغية وما يقابلها بالعربية.

1-2- التفاعل في المستوى الصرفي والنحوي :

وقفنا في هذا المستوى عند بعض القواعد الصرفية والنحوية التي تؤكد تأثر اللغة الأمازيغية باللغة العربية وبعض أوجه التشابه والتشارك الذي يخلق نوعًا من بعض التفاعل اللغوي فمثلا نجد:

- **المبني للمعلوم والمبني للمجهول:** يصاغ المبني للمجهول في الأمازيغية بإضافة (إ) أو إضافة السابقة (تُو) وهي تقابل الضمة في العربية الدالة على المجهول مثل:

- إزطا ← إيـتُـوزطا **بمعنـــى:** طَـحَـنَ ← طُـحِـنَ.

- يُـوكـر ← إيُـوكـر **بمعنـــى:** سَـرَق ← سُـرِقَ.

- **تـاء التـــأنيث:** فالمعروف في اللغة العربية أنّ التاء تأتي حرف بناء في الكلمة، كما تَرِدُ حرفا زائدا، فقد تكون اسمًا إذا كانت ضميرًا متصلاً ومحله الإعرابي تكون فاعلا مثل: قرأت، كما أنّها قد تكون علامة على التأنيث مثل: ذهبت، كما أنّ لها وظائف دلالية كثيرة بحسب السياق الذي تقع فيه غير أنّ ما يهمنا هو دلالتها على التأنيث.

- التاء تكتب في آخر الأسماء بغرض التفرقة بين المذكر والمؤنث مثل: معلم/ معلمة كما أنّها تحذف خلال الجمع المؤنث ليحل محلها الألف والتاء للدلالة على جمع المؤنث مثل: معلمـــة / معلمات.

- ونجد المقابلة نفسها في اللغة الأمازيغية حيث تستبدل التاء بالثاء في تحديد المؤنث من الأسماء أحيانًا وتبقى تاء في بعض الأحيان الأخرى.

مثـــل: إِمْغَـار / إِمْغَـارِثْ

أي: العجـوز / العجـوزة

وقد تستبدل بالتاء:

مثـــل: لَحْبِـيـبَثْ ← حبيبـــة

تاجنـانت ← الحديقـة

تابحـوث ← حنجـرة

أسَتَـوتْ ← إمـرأة خبيثة

توغريفت ← خبـزة (رغيف)

تازلافت ← القصعة الزلفة: الصحفة ممتلئة: (عربية + قبائلية)

وقد تستبدل بالثاء

مثـل: ثـافلوكت ← سفينـة

ثازربيت ← زربيـة

1-3- التفاعل من ناحية التذكير:

من المشهور في الأسماء الأمازيغية بصيغة التذكير أن تبتدئ بهمزة مفتوحة في العموم ويكون على أوزان متنوعة مثل:

- أَمـازيغ ← أمـازيغي.
- أمغـار ← الشيـخ
- أذرار ← الجبـل
- أعـلاو ← البـرنـوس

كما قد تأتي همزة مضمونة مثل: أوشن ← الذئب

كما قد تأتي مكسورة مثل: إخـف ← الـرأس

1-4- التفاعل من ناحية التثنيـة:

لا توجد صيغة التثنية في اللغة الأمازيغية وفي حالة إذا ما ثُنّي الاسم أضيف له (سِنت) أي اثنان مثل: "سِنْتْ إيركازن" أي رجلان، وهذا تشبيه بالعامية العربية التي لا توجد بها التثنية إلاّ بالإضافة (زُوجْ) مثلا نقول:

- زوج حبات تفـاح ← حَبَـتَا تُفـاح.

- زوج أقلام تلويــن ← قَـلَما التلوين.

1-5- التفاعل من ناحية الجمـــع:

الجمع في اللغة العربية ثلاثة أنواع (جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، وجمع التكسير) ونجد الحالة نفسها في قواعد اللغة الأمازيغية فجمع المذكر السالم تكون علامته النون أو الألف والنون أو الواو والنون ونلاحظ أنّ علامة المثنى والجمع المذكر في العربية هي نفسها علامة الجمع في الأمازيغية مثل:

- أركـاز ← أركازن مقابلها العربي (الرجـل ← الرجـال).

أمّا علامة جمع المؤنث قد تكون شبيهة بالمذكر بإضافة (ون) مثل: تيـط ← تيطـاون (وهي العين التي نبصر بها).

1-6- التفاعل من ناحية الأفعـــال:

الأفعال في اللغة الأمازيغية كالأفعال في اللغة العربية منها الثنائي والثلاثي(المجردة والمزيدة) وكذلك الرباعي مثل:

- يَـطَسْ ← نـــامَ (جذره الثنائي طَـسَ).
- إكــرَزْ ← حَدَثَ (جذره الثلاثي كرز).
- إكركب ← دحرج (جذره الرباعي كركب).

تقترب اللغة الأمازيغية من اللغة العربية الفصحى من حيث اشتراكهما في كثير من الخصائص اللغوية لأنهما تعايشتا أمدا طويلا مستعملتين على الألسن؛ على النحو الذي ذكره "محمد الفاسي" كما سبق ذكره أعلاه : « وإني أشتغل منذ سنين بأثر اللغة العربية على هذه اللغات وهي لغات الأمم العجمية التي بقيت مستعملة في البلاد التي اعتنقت الإسلام،

ولكنها حافظت على لغتهم في المخاطبة وهي نظم الشعر مع استعمال العربية في التأليف الخاصة بالعلوم النقلية والعقلية»[1].

يتبين لنا من خلال التوزع الجغرافي للغات الثلاث بأنّ درجة استعمالها في الجزائر ليس متماثلا وهناك تباين في درجة استعمالها، فالعاميات الجزائرية تهيمن على الجانب الشفوي، وبذلك تحقق تواصلا بين المجموعات اللغوية، بينما تقتصر اللغة العربية الفصحى واللغة الفرنسية على فئة قليلة من المجتمع الجزائري، حيث تمثل هذه الفئة أقلية من المثقفين؛ بينما تسود الدارجة والأمازيغية في مناطق محددة بتأدياتها المختلفة.

والملاحظ أنّ الجزائري في أي منطقة جغرافية كانت فهو إمّا:

- أحادي اللغة وثنائي التأدية: (عربية دراجة + عربية فصحى).
- أو ثنائي اللغة*: (عربية دارجة + عربية فصحى + فرنسية)

(عربية دراجة + أمازيغية)

(عربية فصحى)

- أو ثلاثي اللغة: (أمازيغية + عربية دارجة (عربية فصحى) + فرنسية)

ويعدّ كثير من الأمازيغ متعدّدي اللغات بما فيهم الأميون؛ وهذا ما لاحظناه وسجلناه في العينة التي درسناها حيث تظهر تلك الظاهرة جليا عند الدارسين الأميين، وقد فصّلنا فيها وأوردنا أمثلة في الفصل الأخير (التطبيقي) تثبت حقيقة التفاعل اللغوي الحاصل بالفعل في الصف الدراسي للمتعلمين، وهذا حقيقة تترجم ما وجدناه في صفوف محو الأمية حيث أنّ أغلبية المتمدرسين هم أمازيغ (ينحدرون من أصل قبائلي) متعددو اللغات (أمازيغية + فرنسية + نسبة ضئيلة من العربية الدارجة) لذلك يوجد التفاعل بين اللغات واللهجات على

---

[1]– محمد فاسي، الألفاظ العربية في اللغة العربية البربرية، بحوث مؤتمر الدورة 55، مجلة مجمع اللغة العربية القاهرة، مجمع اللغة العربية القاهري، 1988م، ج 64، ص 187.

* **الثنائية اللغوية:** يعرّفها بعض اللغويين بأنّها الحالة التي تميّز أفرادا أو مجموعات بشرية تستخدم نمطيين لنظام لغوي واحد،

النحو المذكور سلفًا في كلامهم دون أن يمتلكوا مؤهلات لغوية في ذلك لأنهم في بداية تعلّمهم.

وكما ذكرنا سابقا فإنّ قواسم صوتية ودلالية كثيرة في زخم الاحتكاكات اللغوية تتجلى على مستوى الاستبدالات التي جرت في الساحة اللسانية الجغرافية؛ أضف إلى ذلك ما تنص الأبحاث عليه من أنّ تأثير اللغة الأولى الأمازيغية أو العربية العامية لا يشكل عقدة؛ لأنّهما من فصيلة واحدة، فعند « تعلّم [ل2] يأتي المتعلم ومعه [ل 1]، ومعه عادات لغوية معينة في الجوانب الصوتية والصرفية والمفرداتية والنحوية والدلالية والثقافية فتؤثر [ل1] في تعليم [ل2] تأثيرًا يختلف من حالة إلى أخرى فحينما تتشابه [ل1] و[ل2] يكون الانتقال إيجابيا *Positive Transfer* وفي هذه الحالة [ل1] تسهل تعلّم [ل2] والنتيجة تسهيل الأداء الصحيح، وحينما تختلف [ل1] و[ل2] يكون الانتقال سلبيا *Négative Transfer* وتكون النتيجة أن [ل1] هنا أعاقت تعلم [ل2] أي تكون النتيجة إعاقة *inhibition* وخطأ في الأداء من نوع ما، وكلما زاد التشابه بين [ل1] و[ل2] زاد الانتقال الإيجابي وقل الانتقال السلبي أي زادت الأداءات المصيبة وقلّت الأداءات الخاطئة وأسرع اكتساب [ل2]»[1].

يأتي المتعلّم الأمي ومعه اللغة الأمازيغية (القبائلية) وهي تمثل [ل1] ومعه عادات لغوية معينة خاصة فيما يتعلق بالجوانب الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية وهدفه تعلّم اللغة العربية الفصحى [ل2] فتؤثر [ل1] (القبائلية) في تعلمه للغة الثانية [ل2] (العربية الفصحى) ويظهر هذا التأثير بداية في الجانب الصوتي عند نطق بعض المفردات من ناحية التنغيم خاصة في أواخر المفردات وتكون لكنة الأمازيغية ظاهرة جليا في النطق بالعربية، ولكن هذا التأثير لا يشكل عائقا أمام تعلم [ل2] (العربية الفصحى) وإنّما يحتاج وقتًا أطول ليتدرب لسان المتعلّم على نظام اللغة العربية.

---

[1]– محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ط1، جامعة الملك سعود السعودية، 1988م، ص 81.

وهنا نكون إزاء تفاعل من نوع آخر هو تفاعل اللغات فيما بينهما، فالمتعلّم في صفوف محو الأمية له لغته التي نشأ عليها وقد تكوّن رصيدٌه اللغوي والمعرفي بها، وهي لغة مجتمعه ومحيطه قد اكتسبها منهم دون قصد مسبق، بها يتواصل مع مجتمعه، وبها يتعامل وبها يعبر عن أغراضه، وبما أنّ المتعلّم الأمي قد نشأ على لغة معينة (القبائلية)التي هي لغته الأم* التي يتواصل بها مع أبناء أسرته فجهازه النطقي تعوّد عليها وألفها وعقله استوعبها، حيث لا يعرف لغة أخرى يستطيع التواصل بها.

* **اللغة الأم:** نشأ مفهوم اللغة الأم *langue mére* مع نهاية الحرب العالمية الثانية حين بدأت الدول المستعمرة تنال استقلالها في الوقت الذي تنادي الأقليات الأوروبية بتعلم لغاتها الأم، وحصل الحديث عند ذلك عن الهوية والوحدة الوطنية والشخصية والتنمية الشاملة ونظام الحكم

– يرى "كراشن" في نظرية (الإدخال اللغوي) أنّ قدرة الإنسان على الكلام لا تأتي من التعلّم الواعي الذي ينتهجه بل من الاكتساب الذي هو معرفة شبه واعية حالما يحتك بغيره، ولا يقوم التعلم الواعي إلاّ بدور المحرر أو المراقب فحسب، وعلى العموم فإنّ الطفل يأخذ الكلام من البيئة المحيطة به في سنواته الأولى لأنّ اللغة عند الأطفال مسالة فضاء فيتعلم الكلام في وقت معين واللغة التي يتعلمها هي التي يسمعها ممن يحيطون به.

خلاصة الفصل:

لقد أفضى هذا الواقع اللغوي إلى وجود تفاعلات لغوية بين هذه اللغات الثلاث رغم اختلاف خصائصها أنتجت لنا ظواهر لغوية متنوعة مثل: الازدواجية، الثنائية اللغوية، التعددية اللغوية، المزج اللغوي، التداخل اللغوي، الانتقال اللغوي أو ما نسميه الاحتكاك اللغوي عامة استعمالا وأداءً.

إنّ التفاعل اللغوي الحاصل بين لغة التعلّم ولغة البيت والشارع أثناء عملية التعلم داخل القسم الدراسي مردّه للتفاعل بين اللغات في المجتمع الجزائري .

فالفرد الأمي يأتي لأقسام محو الأمية وهو يمتلك لغته الخاصة في التواصل والتعبير وقد امتلكها من المجتمع الذي يعيش فيه، ولكن هذه اللغة التي يتواصل بها ليست هي لغة التعليم، فهو يطمح لتعلم اللغة التي تجعله يندمج في المجتمع ويستطيع بفضلها مواكبة التطورات الحاصلة في محيطه، وبذلك كيف سعت الدولة الجزائرية للقضاء على مشكل الأمية وماهي السبل التي انتهجتها للحدّ من هذه الظّاهرة الخطيرة التي تنخر بالمجتمع وتكون سبب تخلّفه؟

الفصل الثالث:

إستراتيجيات محو الأمية في الجزائر

المبحث الأول: مفهوم الأمية ومراحل تطوّر محوها

تمهيد:

تجدر الإشارة قبل كل شيء إلى أنّه لا يوجد تعريف موحّد للأمي أو للأمية على الصعيد العالمي، ويعود سبب ذلك إلى اختلاف المعايير المتبعة في تحديد من هو(الأمّي) بالنّسبة لبقية أفراد المجتمع، نتيجة اِختلاف مفاهيم التعليم، التي تبدأ من مجرد معرفة الحروف الأبجدية أو بعض الكلمات قراءة وكتابة، وتتدرج إلى قراءة وكتابة الكلمات والجُمل إلى القدرة على قراءة وفهم المواد القرائية البسيطة وكتابتها، وإلى القدرة على التعبير عن الأفكار كتابيا، حتى تنتهي إلى القدرة على قراءة المواد الأدبية والعلمية المعقدة واستيعابها وتذوقها وإنتاجها[1].

1-مفهوم الأميّة:

لقد وردت كلمة (أميّ) في أحاديث نبوية كثيرة، ومن ذلك قوله صلى الله عليه وسلم: ﴿ إنّا أمّة لا نكتب ولا نحسب﴾، « أراد أنهم على أصل ولادة أمهم لم يتعلموا الكتابة والحساب، فهم على جبلتهم الأولى»[2].

فالقراءة والكتابة هما مهارتان مكتسبتان يكتسبهما الفرد عن طريق التعليم حيث أنّ غالبية سكان الريف لا يجيدون القراءة ولا الكتابة كما ذكر ابن خلدون « لهذا نجد أكثر أهل البدو أميين لا يكتبون ولا يقرأون ومن قرأ منهم أو كتب فيكون الخط قاصرًا وقراءته غير ناقدة»[3].

إنّ معيار تحديد الأمية في الدول المتقدمة يختلف عن المعيار الذي نحدّد به الأمية في الدول المتخلفة والفقيرة لذلك أعدّت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم

---

[1]- مكتب العمل العربي، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل، دورة المشرفين على مراكز وبرامج الثقافة العمالية في الوطن العربي، الكتاب الثاني، بغداد، العراق، 1979م، ص 82.

1- [2]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت ،ج12، لبنان ،1990،ص 32.

[3]- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، تح: علي عبد الواحد وافي، دار الشعب، القاهرة، دت، ص 375.

(اليونسكو) في أواخر الخمسينيات توصية بشأن توحيد الإحصاءات التربوية على الصعيد العالمي، حيث دعت إلى اعتماد التعريف الآتي للأمي: « هل كل شخص يستطيع فهم بيان بسيط وقصير عن وقائع تتعلق بحياته اليومية، إلاّ أنّه لا يستطيع قراءته وكتابته»[1].

وقدّم المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي بمصر تعريفا للأميّ على أنّه: « كل شخص لم يحصل على أي نوع من التعليم ولا يتقن القراءة والكتابة والعمليات الحسابية، وتجاوز سن المرحلة الابتدائية دون أن يحقق اكتسابًا للمهارات المذكورة ولا يستطيع القيام بالأعمال والمسؤوليات المطلوبة في المجتمع المتعلّم»[2].

كما يُعرّف الأمي في الجزائر حسب المركز الوطني لمحو الأمية بأنّه: « كل شخص لا يعرف آليات القراءة والكتابة، ومبادئ الحساب بأية لغة وتجاوز سن العاشرة»[3].

وعليه يمكن اعتماد هذا التعريف في بحثنا فالأمي هو إذن: كل شخص تجاوز سنه العاشرة ولم يدخل المدرسة أبدا أو أنّه لم ينتظم فيها ولم يصل إلى المستوى المرغوب في القراءة والكتابة حيث لا يستطيع أن يقرأ صحيفة يومية ولا أن يُعبر عن فكرة تعبيرًا كتابيا مطلقًا واضحًا ولا يستطيع أن يكتب فقرة كتابة صحيحة خالية من الأخطاء الإملائية منتظمة الجمل والتراكيب، كما لا يستطيع أن يقوم بعملية حسابية تصادفه في الحياة اليومية ولا حتى التعرّف على مواقيت الساعة.

---

[1]- أندري ليستاج، الأمية ومحو الأمية، سلسلة دراسات ووثائق تربوية، عدد 42 اليونسكو، باريس، فرنسا، 1982م، ص 05.

[2]- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، محو الأمية معلومات عامة، الجزائر، 1996م، ص 03.

[3]- المركز الوطني لمحو الأمية، تجربة المركز الوطني في ميدان محو الأمية، الجزائر، 1995م، ص 11.

إنّ الجهل بالقراءة والكتابة يُعد من قبيل الأمية « وعدم معرفة القراءة والكتابة والشخص الذي يعرف القراءة ولكن لا يعرف الكتابة يُسمى شبه أميّ، وكلمة شبه أمي تستخدم في اللغة الدراجة للإشارة إلى الشخص الذي يقرأ ويكتب، ولكن بصعوبة»[1]، وبذلك الأمية درجات وأنواع إذ لم يعد يقتصر في ذلك على الأمية الأبجدية« أي عدم معرفة القراءة والكتابة فهناك لا تتوفر لدى الفرد، رجلا أم امرأة أي قدرة على القراءة والكتابة، وفضلا عن ذلك لا يكون لديه أي اهتمام بالتحول من الأمية إلى التعلم، فعالم محو الأمية والثقافة عالم غريب على الأمي، وتبدو الهوة الفاصلة بين هذين العالمين- عالم الأمية وعالم التعليم- هوة واسعة جدا، يبدو لمن يعيش فيها أن لا رجاء أو نفع من وراء محاولة التحرر من الأمية»[2].

2-أنواع الأميين:

مع تطور الحضارة ووسائل الإعلام والمعلومات السمعية والبصرية تغيّر مفهوم الأمية فلم يعد يقتصر على مهارتي القراءة والكتابة ، لأن الشخص الأمي الجاهل لمهارات القراءة والكتابة قد يستطيع التعلم الشفاهي من وسائل سمعية بصرية متعددة، كما يستطيع تعلم حقوق المواطنة والتكيف مع المهنة التي يمارسها، وقد ظهرت مصطلحات متعددة تتعلق بمفهوم الأمية وتطوره ومجالاته ومستوياته، منها الأمية الهجائية، والأمية الوظيفية، والأمية الحضارية، والأمية التكنولوجية، وقد استعملت عبارات تدل على محاولات التخلص منها مثل: محو الأمية، مكافحة الأمية، التخلص من شبح الأمية ، للدلالة على المراحل الأولى من التعلم الأساسي للكبار.

---

[1]- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، د ت، ص 207.

[2]- هـ،س، بولا، و، جوجندر، ك، بولا، تطوير البرامج والمناهج لمراحل متابعة المتحررين من الأمية، تر: صالح عزب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جهاز محو الأمية، تونس، 1993م، ص 08.

لقد تبيّن بعد البحث والملاحظة أنّ الأمية يمكن تصنيفها إلى أنواع استنادًا إلى تصنيف الأميين في أربع درجات على النحو الآتي:-

- **الأميون مطبقي الأمية:** وهم الذين لم تسبق لهم فرصة الانخراط في صفوف المدرسة النظامية مطلقًا.
- **الأميّون وظيفيا:** وذلك لأنّه يعدّ الأميّ « أميًّا وظيفيًا كل شخص غير قادر على استيعاب تعليمات كتابية على جانب من التقنية»[1]، وبذلك لا تتوفر لدى هؤلاء مهارات قرائية أو كتابية كافية ولا تعادل مهارات طفل تخرج من الصف الابتدائي.
- **الأميّون تكنولوجيا:** ويطبق هذا التصنيف في الدول المتقدّمة حسب ما ذكر كل من أندرسون ونيمي وهما من رجال تعليم الكبار الأمريكيين، لأنّ مهارات القراءة والكتابة لديهم أصبحت لا تفي بالمتطلبات المتزايدة للحياة اليومية، كما أنّ التّطور التكنولوجي الذي مسّ مختلف الأنشطة، يتطلب إلمامًا بدرجة أعلى وأعمق بالقراءة والكتابة والحساب لهؤلاء الأشخاص.
- **الأميون ثقافيا:** ونعني بهذا النّوع من الأميّين: « هو ضآلة حجم المدركات لدى الأفراد وتركيزهم على تحقيق المصالح الفردية مع ضيق الأفق وتدني مستوى المعلومات العامة وسلبية المشاركة في النشاط المجتمعي مع سطحية التفكير في المشكلات العامة»[2].

وتشير الإحصائيات المتوفرة لدى الإسيسكو إلى أنّ: « أكثر من 70% من مجموع 781 مليون أمي في العالم ينتمون للبلدان الإسلامية ويتمثل العامل الرئيسي الكامن وراء هذا

---

[1]- أندري ليستاج، الأميّة ومحو الأمية، سلسلة دراسات ووثائق تربوية، ص 05.

[2]- محمد حسان حسين العويلي، جهود محو الأميّة بين النظرية والتطبيق في مصر، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع11، سبتمبر 1989، ص 133، نقلا عن: هدفي حليمة، المطالعة لدى المتحررين من الأميّة دراسة ميدانية بمركز محو الأمية بلدية قسنطينة، رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة، الجزائر، 1998م.

الوضع غير الطبيعي، في ضعف التمويل حيث لا تمثل البرامج المتعلقة بمحو الأمية سولا 1% من الموازنات الوطنية المخصصة للتعليم، وبينما يتمثل العامل الثاني في ضعف جودة برامج محو الأمية وتدني مستوى فعاليتها، أمّا العامل الثالث فيرجع في أغلب الأحيان إلى غياب التنسيق بين برامج محو الأمية وبين الأنشطة التنمية في المجالات كافة»[1].

وفي ضوء هذا القول نرى أنّ بالإضافة إلى هذه العوامل الثلاثة التي تم ذكرها آنفا فهناك عامل رابع من الأجدر ذكره لأنّنا نراه أهم عامل ألا وهو الاستعمار؛ الذي تسبب في كل تلك العوامل لأنّ أكثر الدول التي تعاني الأمية هي الدول التي تم استعمارها.

3-معدلات الأميّة في العالم:

يعرف معدل الأمية في العالم اضطرابا كبيرًا، حيث لم يتم تنزيله على النحو المرضي رغم كثير من الجهود؛ « يشير التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لسنة 2015 الذي أنجزته اليونسكو إلى أنّ عدد الأميين الكبار في العالم قد وصل إلى 781 مليون أميّ، وتبرز دراسة طولية لهذا المعدّل انخفاضًا بلغ على التوالي 18% سنة 2000 و14% سنة 2015، ويتبيّن بشكل جليّ أنّ هذا الانخفاض لم يتمكن من تحقيق التعهدات العالمية التي جرى تحديدها أثناء المنتدى العالمي للتعليم المنعقد في داكار خلال سنة 2000 والتي تهدف إلى خفض عدد الأميين الكبار في العالم لاسيما الإناث بنسبة 50%»[2].

كما أنّ الأمية صارت لصيقة بكبار السنّ في أكثر الأحيان، ولم تعد صفة لازمة للصغار: إذ ورد في إحدى المؤتمرات المنعقدة في عمان حيث قام المترجم الفوري بترجمة مصطلح "تعليم الكبار" على أنّه "تعليم المسنين" مما عكس أنّ الأمر قد يكون ولو جزئيا مسألة لغوية.

---

[1]- عبد العزيز بن عثمان التويجري، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الإيسيسكو، 2016م، الرباط، المملكة المغربية، ص 07.

[2]- اليونكسو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، سنة 2015، ص 135.

وبخصوص إقبال الكبار على التعلّم، فإنّ الأمر مختلف بالنسبة لهم عن الصغار الذين يجبرون عادة على الذهاب إلى المدرسة؛ ذلك أنّ « الكبار ليسوا ملزمين قانونيا بالذهاب إلى المدرسة وبالتالي يكون تعلمهم طوعي موجها ومحفزا ذاتيا أكثر مما هو الحال في تعليم الأطفال، تكون للكبار فكرة معينة حول مخرجات تعلمهم، كما تكون لديهم توقعات محدّدة وخبرات يمكنهم الاستناد إليها وأظهرت الأبحاث بأنّ تعليم الكبار يكون أكثر نجاحا عندما يأخذ المدرب أو الميسر توقعات واهتمام المتعلمين وخبراتهم السابقة في الاعتبار عند تطوير المنهاج أو خطة التدريب، وإنتقاء أساليب التعلّم»[1].

هذا في العالم، وبالنسبة لعالمنا العربي، فقد شخّص الوضع المكتب الإقليمي بالأردن في تقريره : « في العالم العربي غالبا ما يفترض أنّ تعليم الكبار مطابق لمحو الأمية الأمر الذي يعكس بسمة مشتركة لسياسات التعليم في المنطقة، تنظم معظم الحكومات إلى جانب التعليم الابتدائي والمهني والأكاديمي، صفوف محو الأمية، وتركيز هذه الصفوف على القراءة والكتابة الحساب إلاّ أنّها في كثير من الأحيان تتبع نهج التعليم الابتدائي الذي يبدأ بالصف الأول وينتهي بالصف العاشر، فهي تشمل مواضيع مثل اللغة العربية واللغة الإنجليزية والتاريخ والجغرافيا ودروس الدين والتربية المدنية»[2].

وتبيّن بعض التقارير تضارب في نسبة الأمية الحقيقية كما ورد على النحو الآتي في التقرير:« وتشير بعض التقارير الدولية والإقليمية أنّ حجم الأميّة في الوطن العربي حوالي 60 مليون إنسان، وفي بعض التقارير الأخرى تشير إلى وجود 100 مليون إنسان عربي أمي، وبالرغم من ضعف وتضارب قواعد المعلومات إلاّ أنّ كافة التقارير تشير إلى أنّ المرأة تمثل نسبة الثلثين من نسبة الأمية على المستوى العربي ويترتب عن ذلك العديد من

---

[1]– مؤسسة التعاون الدولي التابعة للجمعية الألمانية لتعليم الكبار والتغيير الاجتماعي، شارع الباعونية 10، ص 9639، عمان 11191، المكتب الإقليمي، الأردن، ص 03.

[2]– المرجع نفسه، ص 04.

التحديات الصعبة والمعقدة يتولد عنها قضايا اجتماعية واقتصادية خطيرة، وتتركز الأمية في خمسة دول عربية تمثل 78% من إجمالي الأميّة في المنظمة العربية « مصر، السودان، الجزائر، المغرب، اليمن» وتم إضافة العراق خلال العقد الأخير إلى مصاف الدول الأكثر أمية بالمنطقة العربية وتأتي دولتين عربيتين في ترتيب الأسوأ 10 دول الأكثر كثافة، مصر بالترتيب السابع والمغرب بالترتيب العاشر»[1].

أمّا في الجزائر فنجد المحتوى الذي يقدم في صفوف محو الأمية هو اللغة العربية والرياضيات والتربية الإسلامية وتطوّعا الفرنسية وهذا تلبية لرغبة المتعلمين إلى جانب اللغة الأمازيغية.

4-محو الأمية:

تعتبر محو الأميّة اِستراتيجية انتهجتها الجهات المختصة لتعليم الكبار ممن لم يسعفهم الحظ ولا الظروف للتعلّم في المدرسة وذلك لإعطائهم المهارات اللازمة من قراءة وكتابة وحساب واقتحام سوق العمل بحيث يصبحوا فاعلين في المجتمع، وتهدف هذه العملية إلى «رفع مستوى وعي الأمي، بحيث يصبح قادرا على فهم واستيعاب التطورات التي تدور حوله، اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا وثقافيا»[2].

وتعدّ أول محاولة في محو الأمية وتعليم القراءة والكتابة في تاريخها الإسلامي، هي تلك التي أمر بها الرسول صلى الله عليه وسلم الأسرى المشركين تعليم كل واحد منهم عشرة من أبناء المسلمين القراءة والكتابة وذلك مقابل أن يطلق صراحه، وقد كان القرآن الكريم أول ما نزل منه هو: ﴿إِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ [العلق] على الرسول الكريم فهذه الآية تدعو

---

[1]-مؤسسة التعاون الدولي التابعة للجمعية الألمانية لتعليم الكبار والتغيير الاجتماعي ،المرجع السابق، ص 08.

[2]- مكتب العمل العربي، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل: الدورة الخاصة بكيفية تنظيم وإدارة مركز الثقافة العمالية للاتحاد العربي لعمال البريد والبرق والهاتف، ص 108.

إلى القراءة وإلى التعلّم؛ وبذلك كان الإسلام السّباق في دعوته إلى تعليم القراءة لأنّ مفتاح أي علم هو القراءة والكتابة.

5-مراحل تطور مفهوم محو الأميّة:

لقد تطوّر مفهوم محو الأميّة فأخذ أشكالاً عدّة منذ ظهوره فهناك من اعتبره شبيهًا بتعليم الجماهير، والتربية الأساسية، وتنمية المجتمع وغيرها؛ وبذلك أخذ هذا المفهوم يتطور من ناحية الشكل والمضمون ومرّ بعدّة مراحل كما ذكر ذلك جمال فنيط :-[1]

5-1- محو الأمية الأبجدية (الهجائية):

تهدف هذه المرحلة إلى تعليم الأميّين القراءة والكتابة ابتداءً من الحروف الأبجدية وطريقة رسمها ونطقها ثم انتظامها في كلمات ومعرفة معنى تلك الكلمات؛ وهذه الطريقة شبيهة بطريقة تعليم الأطفال الصغار، وتتطلب هذه التجربة للقضاء على الأميّة متابعة للمتحررين من الأميّة حتى لا يفقدوا ما تعلموه من معارف ومعلومات ومهارات ويعودوا للأميّة من جديد.

5-2- محو الأمية في إطار التربية الأساسية:

ظهر مفهوم التربية الأساسية أو ما يعرف بتعليم الكبار الأساسي، بعد الحرب العالمية الثانية وكان الهدف منه محو الأمية، وتحسين حياة الأفراد في الأرياف من خلال التوعية والإرشاد الزراعي وحتى يتمكن هؤلاء الفلاحون من الاهتمام بالزراعة كونها نشاطهم الذي يعرفونه، وكانت برامج محو الأميّة في إطار هذا المفهوم تستهدف الأميّين الذين لم يلتحقوا بالمدارس أبدًا أو الذين اِلتحقوا ومحيت أميتهم ولكن سرعان ما اِرتدوا إلى الأمية مرة أخرى وفقدوا ما تعلموه لأنهم لم يواصلوا في تطوير المهارات التي تعلموها في حياتهم اليومية.

1: ينظر : جمال فنيط، الحاجات اللغوية للكبار -دراسة تطبيقية في مركز محو الأمية بجيجل- رسالة ماجستير، 2007-2008، ص32.

5-3-محو الأميّة من خلال اكتساب المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة:

في هذا المستوى من محو الأميّة هو أن يتمكن الفرد الأمي الذي لم يلتحق بالمدرسة أو الذي اِلتحق وتمكن من محو أميته ولكنّه سرعان ما عاد إليها بسبب عدم المتابعة من اكتساب القراءة والكتابة والحساب وتوظيف ما يتعلمونه من معارف ومهارات ومعلومات في حياتهم ومختلف نشاطاتهم الاقتصادية والاجتماعية والوصول إلى المستوى الوظيفي من القراءة والكتابة[1].

ويعدّ هذا المستوى الوظيفي من أفضل السبل للقضاء على الأمية فهو موّجه لجميع أفراد المجتمع، وقد حدّد المؤتمر الإقليمي لتخطيط وتنظيم برامج محو الأمية في العالم العربي المنعقد بالإسكندرية سنة 1964، الحد الأدنى للمستوى الوظيفي في القراءة والكتابة بالقدرة على:

1. قراءة فقرة من صحيفة يومية بفهم وانطلاق.
2. التعبير كتابيا عن فكرة أو أكثر تعبيرًا واضحًا.
3. كتابة قطعة إملائية كتابة صحيحة.
4. قراءة الأعداد وكتابتها وإجراء العمليات الحسابية الأساسية التي تتطلبها الحياة اليومية للفرد[2].

فمن المفترض إذن أن يكتسب الأميّ ها هنا مهارات القراءة والكتابة، ويصل فيهما إلى مستوى يمكّنه من الاستمرار وعدم الارتداد إلى الأميّة والقيام بجميع الأمور التي تتطلب القراءة والكتابة، ويكون دوره فعّالا في المجتمع ويساهم في تنمية الاقتصاد ويتميّز في

---

[1]- جمال فنيط، الحاجات اللغوية للكبار (دراسة تطبيقية في مركز محو الأمية بجيجل)، رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة، 2008م، ص 32.

[2]- محمد مالك محمد سعيد محمود، محمد مزمل بشير، برامج محو الأميّة بدول الخليج العربية، تقويمية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1996م، ص 37.

المجال الذي يعمل فيه، وهذه المرحلة من محو الأميّة مرتبطة بمجال العمل الذي يمارسه الأمي فيرفع من أدائه ويحسّن من مردوده في مجال عمله.

6-الأهداف المنتظرة من برامج محو الأمية:

تعتبر الأهداف المرجوة من برامج محو الأمية هي الراسمة للمضامين التعليمية التي تتكفل بالقضاء على هذه الظاهرة؛ ويمكن إجمال الأهداف فيما يلي:-

- العمل على تكوين فرد مواطن صالح قادر على أن يلعب دورًا فعالاً في تنمية شخصية وتنمية المجتمع الذي ينتمي إليه.
- المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة والحساب.
- إلمام المتعلمين بالمبادئ والمقوّمات الدينية والصحيّة والاجتماعية والقومية والاقتصادية والحضارية للمجتمع الذي ينتمون إليه.
- تزويد المتعلمين بقسط كاف من المعلومات والمهارات التي تمكنهم من معرفة معالم تاريخهم القومي وحضارتهم وكل ما يهمهم في حياتهم اليومية من أمور صحيّة واجتماعية واقتصادية حتى يحلوا مشاكلهم بأنفسهم ويكونوا دومًا على علم مما يجري حولهم من أحداث وتطورات.
- تسعى هذه البرامج إلى تحسين الكفاية الإنتاجية للأفراد العاملين أو النشيطين اقتصاديًا، سواء كانوا عمالاً أو مزارعين، وجعلهم أفرادًا فاعلين قادرين على إدارة شؤون بيوتهم وأسرهم وعلى المساهمة في تنمية مجتمعاتهم.

7- أسباب الارتداد إلى الأمية:

إنّ ظاهرة الارتداد إلى الأمية ظاهرة شائعة ومنتشرة، وقد تنبّهت الكثير من البرامج التعليمية لهذه الفئة إلى ذلك، محاولة تجاوزها من خلال معرفة أسبابها والظاهر أن هناك سببين يشير الواقع إلى أنّهما وراء الارتداد إلى الأميّة هما: [1]

[1]: هـ.س.بولا، جوجندر ك.بولا، تطوير البرامج والمناهج لمراحل متابعة المتحررين من الأمية،ص11

- إنّ مهارات القراءة والكتابة التي دُرّست للمتعلّم الكبير كانت منخفضة بدرجة لا تسمح باستخدامها كمنطلق، وبذلك لم تكن في الواقع قابلة للاحتفاظ بها.
- لم تكن هناك أي مواد متوفرة للقراءة بعد اكتساب مهارات محو الأمية، ومن ثم فإنّ المهارات التي سبق تعلّمها خبت وماتت نتيجة عدم الاستعمال.

لقد عرف المجتمع الجزائري غداة الاستقلال واقع مرّ تمثل في نسبة مرتفعة جدّا للأميين قدّرت ب85% سنة 1962، في أوساط السكان الجزائريين الذين قدّر عددهم أنذاك 09 ملايين نسمة من بينهم 5.600.000 أمي بينما كانت نسبة الدارسين لا تتجاوز 20%، وهذا نتيجة سياسة التجهيل التي انتهجها المستعمر طيلة فترة الاحتلال، وبالتالي فقد عرف قطاع التربية بعد الاستقلال مشتكل جمة نظرا لفرار عدد هائل من المعلمين والأساتذة الفرنسيين، هذا من جهة ومن جهة أخرى قلة الهياكل القاعدية التي تم توزيعها بطريقة غير عادلة على مستوى التراب الوطني ، وللخروج من هذه الوضعية المزرية قامت الجزائر بانتهاج حملة وطنية ضد الجهل والأمية فطبقت نوعين من الاستراتيجيات: الاستراتيجية السياسية والاستراتيجية البيداغوجية والتي حققت نتائج قيّمة.

المبحث الثاني: الاستراتيجية السياسية الجزائرية في مجال محو الأمية.

1. الاستراتيجية السياسية الجزائرية في مجال محو الأمية:

لقد أشارت البيانات الرسمية إلى أنّ نسبة الأميّة في الجزائر غداة الاستقلال عام 1962 كانت 85%، وانخفضت إلى 47.2% عام 1982 وقد تراجعت تدريجيا حتى سنة 2008 إلى نسبة 22.1% حيث تشارك الشركاء الرسميين و13 دائرة وزارية والمجتمع المدني و211 جمعية محلية و8 جمعيات وطنية في تسريع تنفيذ الاستراتيجية الوطنية للقضاء على الأمية، أما في سنة 2016 فقد تقلصت النسبة إلى 12.33%، وقد توج بفضلها الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار بجائزة الملك **سيجونغ** لمحو الأمية لليونسكو طبعة 2019، تكريما للجهود التي يبذلها في سبيل محو الأمية لدى الكبار باستخدام اللغتين الوطنيتين : العربية والأمازيغية، وذلك بمناسبة اليوم الدولي لمحو الأمية 8 سبتمبر من كل عام. وبفضل تظافر الجهود بحسب ما جاء في بيان ديوان محو الأمية فقد تم خفض نسبة الأمية في آخر التقديرات للديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار إلى

8.71% سنة 2019-2020[1]. هذا وفق (الإحصاء العام للسكان الذي أجراه الديوان الوطني الجزائري للإحصائيات).

1-1- مراحل التجربة الجزائرية في محو الأمية:

1-1-1-الحملة الوطنية لمحو الأمية لسنة1963:

قامت الجزائر سنة 1963 بحملة وطنية لمحو الأمية على المستوى الوطني ، شارك فيها كل المعلمين وأيضا الموظفين من مختلف القطاعات، كان الهدف من هذه الحملة محاربة الجهل والأمية، أطلق عليها شعار(الحرب على الجهل- أتحرر) إلاّ أنّ هذه الحملة لم تدم سوى ستة أشهر، ولكن رغم ذلك حققت نتائج معتبرة ومن بين هذه النتائج نذكر:[2]

- ضرورة التفكير في تنظيم جهة إدارية على ضوء هذه التجربة توكل لها هذه العملية من الناحية التقنية، وهذا ما تم بالفعل سنة 1964 عندما تم إنشاء المركز الوطني لمحو الأمية حيث انتقلت مهمة محو الأمية من الجهد السياسي الحزبي المعتمد على التطور إلى الجهد الحكومي.

1-1-2-إنشاء المركز الوطني لمحو الأمية:

أنشئ المركز الوطني لمحو الأمية في بداية الأمر كمصلحة تابعة لوزارة الإرشاد القومي بموجب مرسوم رئاسي تحت رقم 64-269 بتاريخ 31 أوت 1964 أي بعد الحملة الوطنية الحماسية التي عرفتها البلاد بعد الاستقلال مباشرة، ولم يشرع هذا الجهاز الوطني في العمل

[1]: كمال خربوش، مدير الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، تصريح في حصة " ضيف الصباح" بالقناة الأولى، بتاريخ السبت 07-01-2017،

[2]: الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار،ص 55

إلا بعد أن تم تحويله إلى مؤسسة عمومية مستقلة ثم تحت وصاية التربية الوطنية من مهامه: مراقبة نشاط المراكز المحلية، تكوين المؤطرين، تقويم العملية على المستوى الوطني.

1-1-3-مشروع محو الأمية الوظيفي1967-1974:

خلال المؤتمر الدولي لوزارة التربية المنعقد بطهران سنة 1965 تم الاتفاق على تجريب مضمون جديد لمحو الأمية أطاق عليه الوظيفي ، هذا التمييز في التعريف يهدف إلى الابتعاد عن المناهج والطرق التربوية الخاصة بالصغار، ويركز على اكتساب العمال المهارات الأساسية وتأهيلهم مهنيا حتى تكون هناك تنمية، " ليس الهدف من محو الأمية الوظيفي هو تعليم آليات القراءة والكتابة والحساب فقط بل يهدف إلى تطوير ورفع قدرات المتعلم الإنتاجية وذلك بإعطائه تكوينا متخصصا في الميدان الصناعي أو الفلاحي بقصد تأهيله مهنيا.

كما تهدف محو الأمية أيضا إلى زيادة وعي المتحرر من الأمية والقدرة على حل المشاكل والمشاركة في كل نشاطات المجتمع الذي يعيش فيه، وبهذه الكيفية تكون عملية محو الأمية الوظيفية بمثابة عامل للتنمية بمفهومه الشامل، فهي وسيلة تسمح باستقبال المعارف المفيدة والكفاءات الجديدة التي تؤدي إلى تحسين حياة المواطن وأيضا تطور البلاد، في مختلف الميادين "[1]، ولقد كانت الجزائر من جملة البلدان التي طبقت فيها انطلاقا من هذا المفهوم البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية(PEMA) والذي أطلق عليه اسم " مشروع الجزائر11" وهو عبارة عن مشروع انتقائي وتجريبي مركز يهدف أساسا إلى تكوين العمال وتعليمهم في أماكن عملهم بقصد تحميلهم مسؤولية التسيير وتحسين الإنتاج وقد ساهم في تنفيذ هذا المشروع كل من اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية، وكانت بداية تنفيذ هذا المشروع خلال السنة الدراسية1967، وقد عرف مرحلتين من التنفيذ:

[1]: الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، المرجع السابق،ص59

- المرحلة الأولى: دامت خمس سنوات(1967-1971)
- المرحلة الثانية: دامت مدتها ثلاث سنوات(1972-1974).

وكان الجمهور المستهدف هو 100.000 عامل من قطاعي الفلاحة والصناعة.

1-1-4-محو الأمية عن طريق التلفزيون كوسيط للتعليم عن بعد(1969-1973):

وقد كان إلى جانب تنفيذ "مشروع الجزائر11" بتاريخ20جانفي1969 تم الشروع في تنفيذ مشروع محو الأمية عن طريق التلفزيون بالاتفاق مع المركز الوطني لمحو الأمية وقد كان يهدف هذا المشروع إلى إعداد سلسلة من الوسائل التعليمية تحت عنوان" نتعلم لغتنا"[1] لـ 03 مستويات تعليمية، وقد تضمن الاتفاق على التزام المركز الوطني لمحو الأمية بعملية التخطيط والانتاج والعرض، بينما تقوم إدارة التلفزة بعملية التصوير والإخراج والبث.

1-1-5-مرحلة المخططات:

تم إدراج عملية محو الأمية في مخططي التنمية الوطنية:(1970-1973)و(1974-1977) نظرا للنتائج التي كانت ضئيلة عند تطبيق مشروع" البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية" ، لهذا اقتضى الأمر بضرورة إدراج محو الأمية ضمن مخططات التنمية الوطنية الشاملة التي تمس مختلف الفئات، وبقي المشروع التجريبي الوطني ساري المفعول في المناطق المحددة له إلى غاية نهاية هذا المخطط الوطني.

ا. المخطط الرباعي الأول (1970-1973):

هدف هذا المخطط الذي يعد الأول من نوعه في ميدان محو الأمية إلى محو أمية 1.000.000 أمي في قطاع محو الأمية الجماهيري، وهو قطاع غير منظم وقد طبق هذا البرنامج في المدارس النظامية والمساجد والكتاتيب والزوايا ودور السباب والمراكز الثقافية ومراكز إعادة التربية والتأهيل.

[1]: الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، المرجع نفسه، ص61

II. المخطط الرباعي الثاني(1974-1977):

انطلق هذا المخطط مع السنة الأخيرة من تطبيق "مشروع الجزائر11" بعد الاتفاق على تمديده بثلاث سنوات أخري من 1973 إلى 1975 وقد استهدف هذا المشروع محو أمية 560000 عامل .

III. مرحلة تراجع نشاطات محو الأمية (1980-1990):

وقد تميزت هذه المرحلة بالركود في جانب محو الأمية وإعطاء الأولية للمدرسة الأساسية ولم تعرف هذه الوضعية تحسنا حتى سنة 1991 التي بدأت فيها الحركة الجمعوية تساهم في نشاط محو الأمية .

IV. مشروع محو أمية المرأة والفتاة(1990-2001):

يندرج هذا المشروع في إطار " السنة الدولية لمحو الأمية" لقد شرع في تنفيذ هذا المشروع من سنة 1991 ، وكان الهدف من هذا المشروع هو محو أمية المرأة والفتاة في أربع ولايات نموذجية في المرحلة الأولى ، مع إمكانية تعميم العملية بعد ذلك في الولايات الأخرى في المرحلة الثانية، ويطمح هذا البرنامج إلى جانب تعليم المرأة والفتاة القراءة والكتابة والحساب تزويدها بالمعارف التطبيقية التي تساعدها في الحياة الأسرية والاجتماعية، لأجل هذا قام الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار بمساهمة منظمة اليونسيف بمنح العملية الوسائل المختلفة لتعليم الخياطة والنسيج، مما حفز الأميات على الإقبال ومواصلة الدراسة.

V. مرحلة محو الأمية الشامل(2001-2006):

في إطار الإصلاحات التي قامت بها المنظومة التربوية التي شرعت فيها وزارة التربية الوطنية في السنوات الأخيرة، والتي تعتمد على المقاربات البيداغوجية الجديدة،

شهدت هذه المرحلة تطورات في العديد من الجوانب التنظيمية والتي انعكست ايجابيا على نشاطات محو الأمية عبر كامل التراب الوطني والتي تمثلت في :

- توسيع المجلس البيداغوجي للديوان.
- بعث التعاون مع المنظمات الدولية(اليونسكو، الألسكو، الإسسكو) في مجال تكوين المكونين.
- توسيع دائرة الشراكة في إطار الاتفاقيات الثنائية: الملحقات/الجمعيات المحلية، الملحقات/الجهات الرسمية المحلية، الديوان/ الجمعيات الوطنية.
- ابرام اتفاقية مع المديرية العامة لإدارة السجون وإعادة التربية.
- طبع وتوزيع الكتب الدراسية في الملحقة.
- الانتهاء من توسيع شبكة ملحقات الديوان عبر كامل التراب الوطني مع نهاية 2004.
- اعداد الإطار العام المرجعي لمناهج محو الأمية وتعليم الكبار.

وتمس الأميّة في الغالب فئة النساء اللواتي يقطن المناطق الريفية، وبذلك فقد أولت الجزائر أهمية بالغة لقضية الأمية ساعية لمحوها، وذلك عن طريق عدد من البرامج التي سطّرتها والإمكانيات البشرية والمادية التي سخرتها من أجل إنجاح سيرورة عمليات محو الأمية عبر التراب الوطني، حيث بدأ العمل على محو الأمية منذ الاستقلال 1962، فكانت أولى المحاولات من خلال تجنيد أفواج من المتطوعين للمساهمة في نشاطات عفوية لمحو الأمية أفضت إلى إطلاق حملة وطنية سنة 1963 ساهم فيها كل معلمي التعليم الابتدائي وكذا موظفين متطوعين من قطاعات أخرى.

1-2- الأمية في الجزائر بالأعداد والنسب، عبر التاريخ:[1]

السنوات	نسبة الأمية عبر السنوات
1830	%14
1948	%94
1955	%92
1962	%85
1966	%74.60
1977	%59.9
1987	%43.6
1989	%42.70
1998	%31.66
2008	%22.3

الجدول رقم(5): الأمية في الجزائر بالأعداد النسب

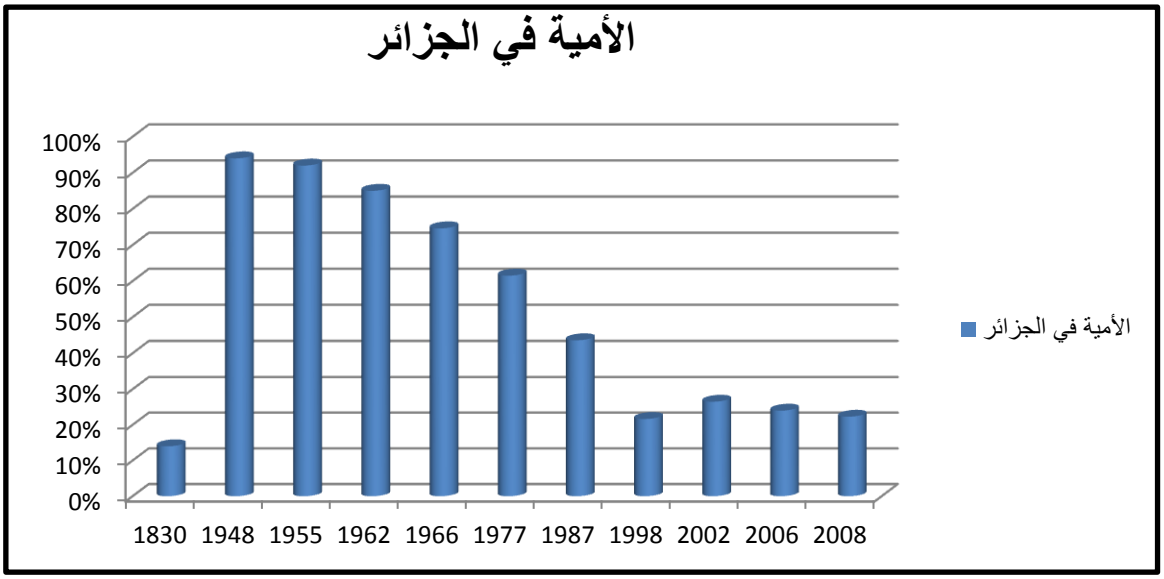
- قدرت نسبة الأميّة سنة 1830 بحوالي 14%، وقد ارتفعت هذه النسبة سنة 1948 إلى 94% وذلك بفعل الاستعمار، ثم انخفضت بشكل طفيف سنة 1955 إلى 92% (لأنّ تعلّم الفرنسية كان إجباريًا)، وقد قدرت نسبة الأميّة بـ 85% سنة 1962 والعدد الإجمالي للأميين هو 5,600,000 من أصل 9.000.000نسمة. ثم قدرت نسبة الأمية بـ 74.60% سنة 1966 فكان عدد الأميين 5,885,349 من أصل 7,961,686 نسمة، وبعدها قدرت نسبة الأميّة بـ 59.9% سنة 1977 والعدد ارتفع بدوره إلى 6,214,859 من أصل 12,439,300 نسمة.

1: الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، محو الأمية برنامج ونتائج 2007-2015، سنة2015، ص2

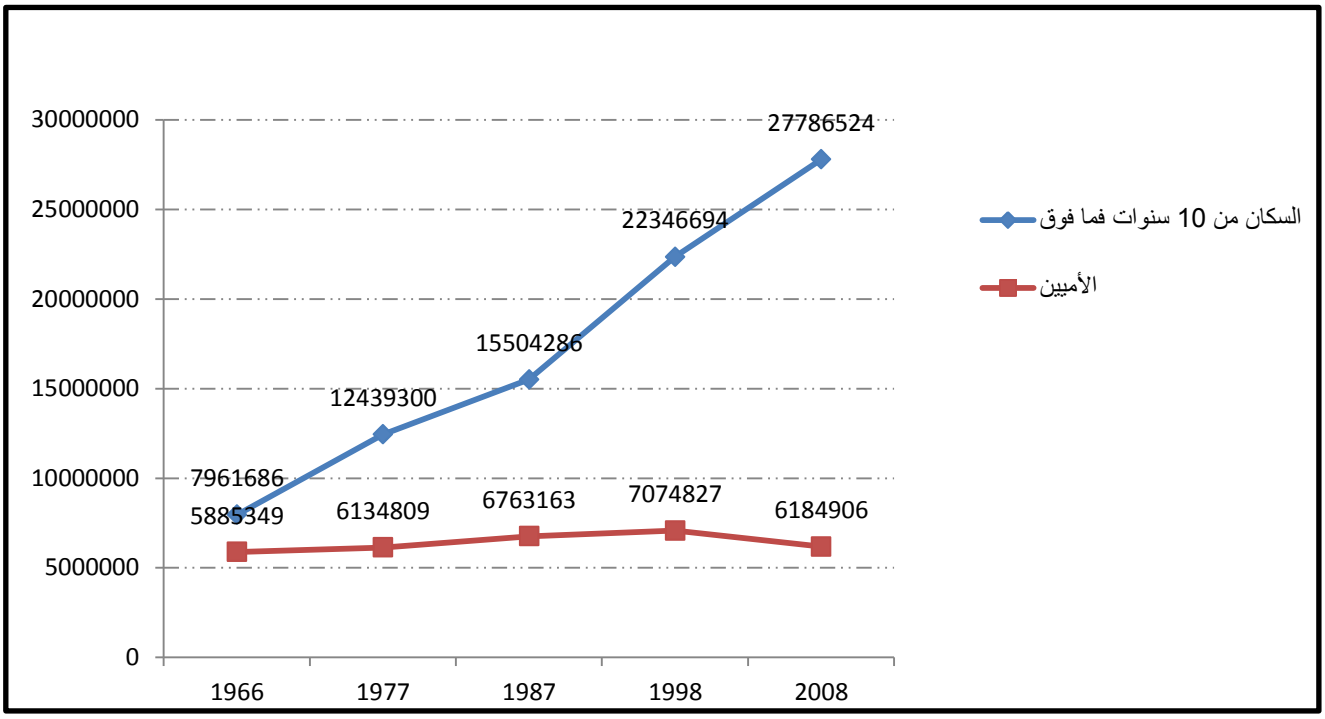
وقدرت الأميّة بـ 43.6% سنة 1987 إلاّ أنّ عدد الأميين ارتفع إلى 6,763,163 أمي من أصل 15,504,286 نسمة، وقد عرفت الأمية نسبة قدّرت بـ 42,70% سنة 1989 إلاّ أنّ عدد الأميين ارتفع إلى7,411,000 أميّ من أصل 17,355,972 نسمة.

وقد عرفت الأميّة انخفاضًا محسوسًا سنة 1998 حيث قدرت بـ 31.66% وعدد الأميين هو 7,074,828 أمي من أصل 22,340,721 نسمة، وفي سنة 2008 انخفضت نسبة الأميّة إلى 22.3% وعدد الأميّين قدّر بـ : 6,184,906 أمي من أصل 27,786,524 نسمة. ولنا أن نترجم هذه المعطيات في تمثيل تخطيطي كالآتي:

الشكل رقم (03): الأمية في الجزائر



1-3- الأمية حسب الإحصاءات الرسمية الوطنية: يمكن التمثيل لتلك الاحصاءات في الشكل التخطيطي الآتي:-



الشكل رقم(04): الأمية حسب الإحصاءات الوطنية

ويتّضح لنا من المنحنى البياني أنّ نسبة الأميّة تتراجع بشكل مستمر، حيث قدرت في سنة 1998 بـ 31,66% ثم انخفضت إلى 22,3% سنة 2008، فكلما ارتفع عدد السكان كانت ترتفع معه نسبة الأمية ،ولكن بفضل ارتفاع نسبة التمدرس بدأت تقل نسبة الأميّة.

1-4-إحصائيات خاصة بنشاط محو الأمية:

- **تطور عدد المتعلمين حسب السنوات الدراسية**

السنة الدراسية	عدد الدارسين		
	ذكور	إناث	المجموع
2000-1999	11763	38772	50535
2001-2000	14818	37207	52025
2002-2001	13202	49912	63114
2003-2002	13199	62698	75897
2004-2003	29460	109514	138974
2005-2004	34549	143747	178296
2006-2005	25889	151705	177594
2007-2006	21948	165100	187048

الجدول رقم(06): تطور عدد المتعلمين حسب السنوات الدراسية

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ تزايد كبير وملحوظ لعدد المقبلين على التعلم في أقسام محو الأمية بالنسبة لفئة الإناث ، بينما فئة الذكور كان هناك تذبذب في الإقبال، ويمكن تمثيل ذلك بالمخطط التالي:

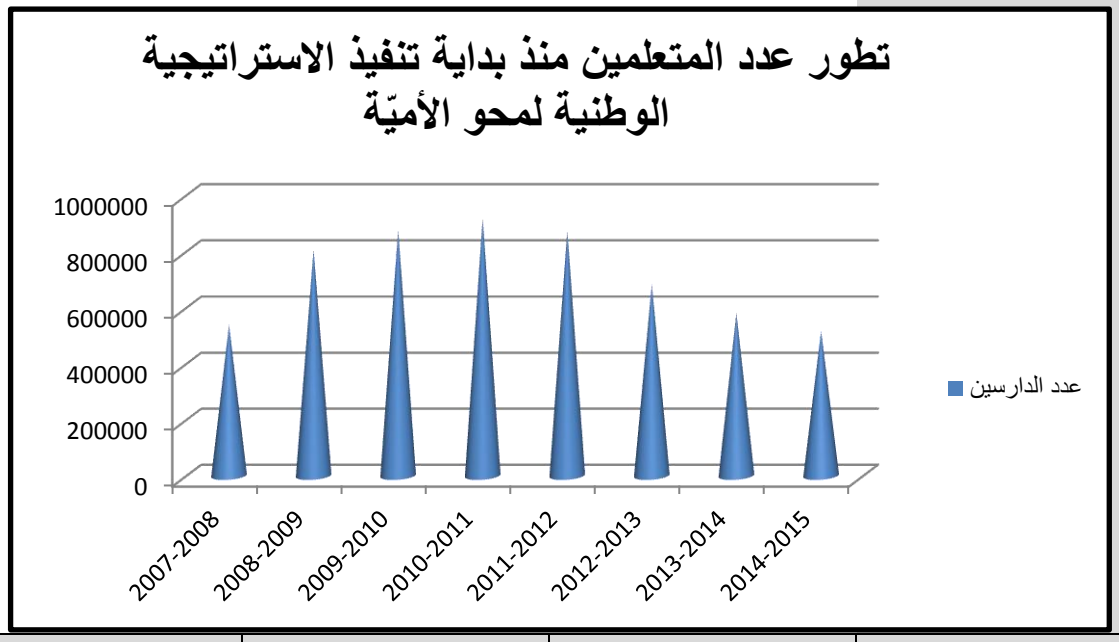
الشكل رقم (05):- تطور عدد الدارسين منذ بداية تنفيذ الاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية

لقد تطورت عملية التكفل بمحو الأمية عبر السنوات؛ فقد تبيّن لنا من خلال متابعة هذه الظاهرة انطلاقًا من السنة الدراسية 2008/2007 أنّ عدد المتكفل بهم ارتفع إلى غاية السنة الدراسية 2011/2010، ثم مال المنحنى إلى النزول الأمر الذي يطرح تساؤلاً بخصوص ذلك من زاويتين:

- هل أنّ الظاهرة تصاعدت لتبلغ مداها سنة 2011/2010 بعدد وصل إلى 919295 أميًا؟
- أو هل بلغ تكفل الدولة بالظاهرة إلى درجة جعلها تتراجع بعد ذلك الارتفاع لتبلغ سنة 2015/2014، 517474 أميًا؟

وفيما يلي الجدول الملخص لتلك الحالة:-

- **بداية تنفيذ الاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية:**

	عدد الدارسين
	
	ذكور
	إناث
	المجموع

2008-2007	90479	448679	539158
2009-2008	120155	685746	805901
2010-2009	114005	762502	876507
2011-2010	114338	804957	919295
2012-2011	108430	766481	874295
2013-2012	82633	601440	684073
2014-2013	66722	514923	581645
2015-2014	57455	460019	517474

الجدول رقم(07): يبين بداية تنفيذ الاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية

مع بداية تطبيق الاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية نجد إقبال كبير لكلا الجنسين على التعلم وأرقام الجدول توضح ذلك.

أما بخصوص الهياكل الدراسية التي سخرتها الدولة للتكفّل بمحو الأمية؛ فقد تبيّن أنّه من سنة 2010 إلى 2012 تعدّ هذه المدّة الزمنية مفصلية في ارتفاع الهياكل المخصصة لذلك ثم بدء التنازل في تلك المخصصات، تبعًا لتطور عدد المتكفل بهم ونزوله بعد ذلك؛ وفيما يلي الجدول الملخص لتلك الظواهر:-

- **توزيع فصول محو الأميّة حسب السنوات الدراسية 2015/2007:**

السنة الدراسية	عدد الفصول			الريفية %	الحضرية %	معدل الدارسين في كل فصل
	عدد الفصول	ريفية	حضرية			
2008-2007	26934	11134	15800	41,34	58,66	20
2009-2008	33375	14783	18592	44,29	55,71	24
2010-2009	39855	17619	22236	44,21	55,79	22
2011-2010	43131	20062	23069	46,51	53,49	21
2012-2011	43337	18771	24566	43,31	56,68	20
2013-2012	35736	16034	19702	44,87	55,13	11
2014-2013	32995	14537	18458	44,06	55,94	18
2015-2014	28555	13000	15555	45,53	54,47	18

- **الجدول رقم(08): يبين توزيع فصول محو الأميّة حسب السنوات الدراسية 2015/2007**

لقد أولت الجزائر أهمية كبرى بفصول محو الأمية وقد قامت بتخصيص أقسام بالأرياف والمدن حتى يتمكن كل أمي من الالتحاق بالأقسام وتسهّل عليه عملية التعلّم.

وفيما يتعلق بالمؤسسات التي تتكفل بمحو الأمية فهي تتوزع على عدد كبير من المؤسسات تتمثل في المؤسسات التربوية، ودور الشباب والمراكز الثقافية وفي المساجد والمدارس القرآنية إلى جانب مؤسسات أخرى مثل مؤسسات إعادة التربية وغيرها؛ ويمكن عرض ذلك في الجدول الآتي:

- **المراكز التي تتواجد فيها فصول محو الأمية:**

المراكز / السنوات	08/07	09/08	10/09	11/10	12/11	13/12	14/13	15/14
المؤسسات التربوية	9114	9604	9800	11747	13575	13152	10379	97724
دور الشباب	380	356	1265	421	443	340	455	376
المراكز الثقافية	217	211	796	354	177	166	148	265
المساجد والمدارس القرآنية	2038	2299	2335	3146	3226	3161	3283	3433
مراكز إعادة التربية	118	138	134	137	175	140	161	128
مراكز التضامن الوطني	/	/	/	/	/	/	16	23
مراكز تدريب مدعوي الخدمة الوطنية	/	/	/	102	86	12	15	20
مراكز التكوين المهني	/	126	136	171	425	319	140	108
مراكز الجمعيات	422	381	2378	659	569	675	893	859
مراكز أخر	658	331	975	571	772	440	488	313

الجدول رقم(9): المراكز التي تتواجد فيها أقسام محو الأمية

والملاحظ أنّ المؤسسات التربوية والمساجد والمدارس القرآنية هي القطاعات الأكثر تكفلاً بظاهرة محو الأمية لتأتي الجمعيات بعد ذلك بعدد لابأس به، أمّا باقي القطاعات فهي قطاعات مساعدة

- **تأطير فصول محو الأميّة:** يتم توظيف الأعوان المتعاقدون المكلفون بمحو الأمية في إطار القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 2008/05/06 أو في إطار جهاز المساعدة على الإدماج المهني من قبل وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي.

وفيما يلي جدول توضيحي يتضمن الإشارة إلى طبيعة الأعوان الذين يتكفلون بالمدرسين؛ وذلك على النحو الآتي:-

- **توزيع مستخدمي محو الأمية حسب السنوات الدراسية 2015/2007:**

السنة الدراسية	الأعوان المكلفون بمحو الأمية	أعوان جهاز المساعدة على الإدماج المهني	آخر
2008-2007	/	/	22185
2009-2008	7947	/	11974
2010-2009	11321	9655	1806
2011-2010	1181	11336	1542
2012-2011	11972	12311	1330
2013-2012	11798	9561	963
2014-2013	11844	8553	1007
2015-2014	11846	7540	838

الجدول (رقم10): توزيع مستخدمي محو الأمية حسب السنوات الدراسية

يُعدّ مستخدمو محو الأمية من ذوي المستوى التعليمي المعتبر إذ هناك من له شهادات عليا، فنجد منهم من يحمل شهادة الليسانس فما فوق وهناك من لديه شهادة تقني سامي وهناك من هو متحصل على البكالوريا وأيضا نجد من لديهم المستوى النهائي كما نجد من لديه مستوى آخر.

ومن ناحية أخرى نسجل أنّ معدل المتعلمين لكل معلم هو 24 متعلما وقد يرتفع إلى 40 متعلم في القسم الواحد.

الرمز	الشريك	عدد الدارسين	عدد الفصول	عدد الأعوان المتعاقدين المكلفين بمحو الأمية
	الجمعية الجزائرية لمحو الأمية إقرأ	48957	2984	119
	الرابطة الوطنية للكتاب ومحو الأمية القلم	25659	1585	629
	الكشافة الإسلامية الجزائرية	6634	434	143
	الإتحاد الوطني للنساء الجزائريات	13556	642	265
	جمعية الإرشاد والإصلاح	16848	1233	448
	الاتحاد الوطني للمكفوفين الجزائريين	273	24	08
	المنظمة الوطنية للمعوضين الجزائريين	560	64	28
	الجمعيات المحلية	62321	3791	1404
المجمـــــوع		174971	10767	4126

الجدول رقم(11): شركاء الديوان الوطني لمحو الأمية

وبالنسبة للأمر المتعلق بالاستراتيجية الوطنية في القضاء على الأمية فقد حققت نتائج معتبرة سواء فيما تعلق بالإناث أو الذكور وقد بدأ تسجيل النتائج من سنة 2007 إلى سنة 2016 وكانت النتائج كالآتي:

- الإناث:

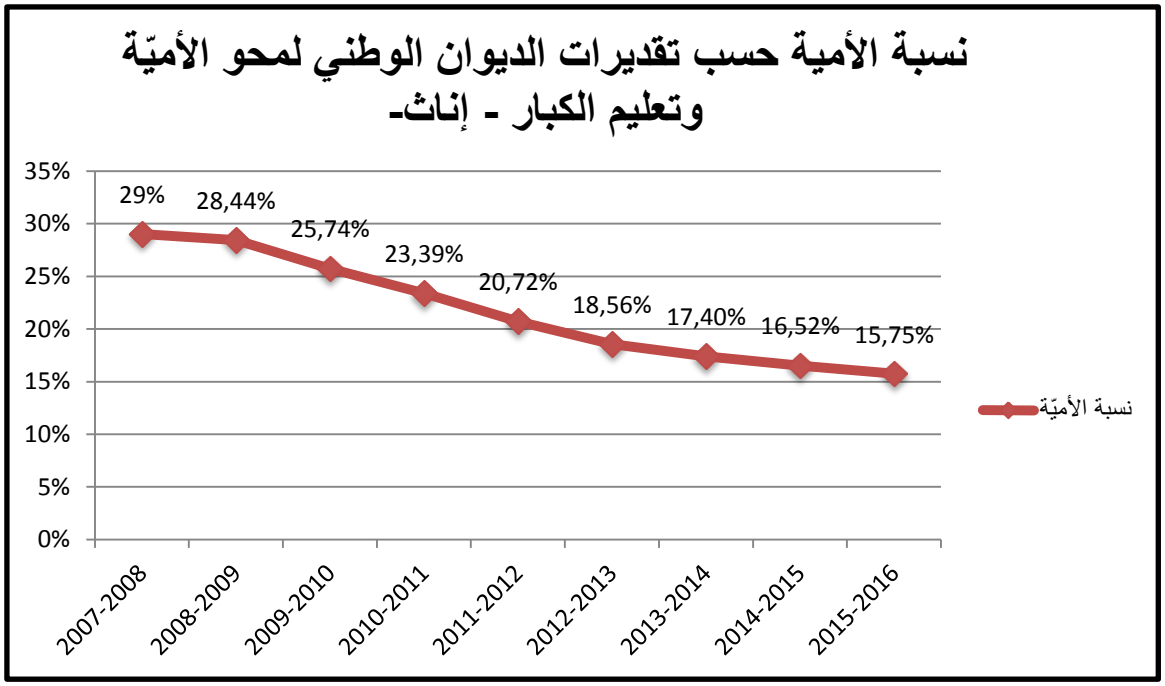
السنة الدراسية	عدد الأميين 10 سنوات فأكثر	عدد الدارسين المتحررين	نسبة الأمية	عدد الدارسين المسجلين

2008-2007	3997156	78546	%29	370133
2009-2008	3918610	371249	28,44%	307994
2010-2009	3547361	323770	25,74%	437831
2011-2010	3223591	368214	23,39%	436743
2012-2011	2855377	297983	20,72%	435388
2013-2012	2557394	159933	18,56%	329347
2014-2013	2397461	120844	17,40%	274461
2015-2014	2276617	106208	16,52%	247792
2016-2015	2170406	-	15,75%	-

الجدول رقم(12): نتائج الاستراتيجية الوطني للإناث من 2007-2016

من خلال الجدول يتضح لنا أن نسبة الأمية بالنسبة للإناث بدأت تقل بمرور السنوات حيث سجلت نسبة 29% في السنة الدراسية 2007-2008 لتبدأ في التناقص التدريجي لتصل 15% في السنة الدراسية 2015-2016 .

نلاحظ من خلال التمثيل البياني أن نسبة الأمية بالنسبة لفئة الإناث كانت 29% لتبدأ في الانخفاض التدريجي لتصل إلى 15% سنة2016.



الشكل رقم(06): نسبة الأمية حسب تقديرات الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار بالنسبة للإناث

فيما يخص الإحصائيات الأخيرة ابتداء من سنة 2007 إلى غاية 2016 التي تبين عدد الأميين وعدد المتعلمين المتحررين وكذلك نسبة الأمية لفئة الذكور وضّحناها في الجدول الموالي:

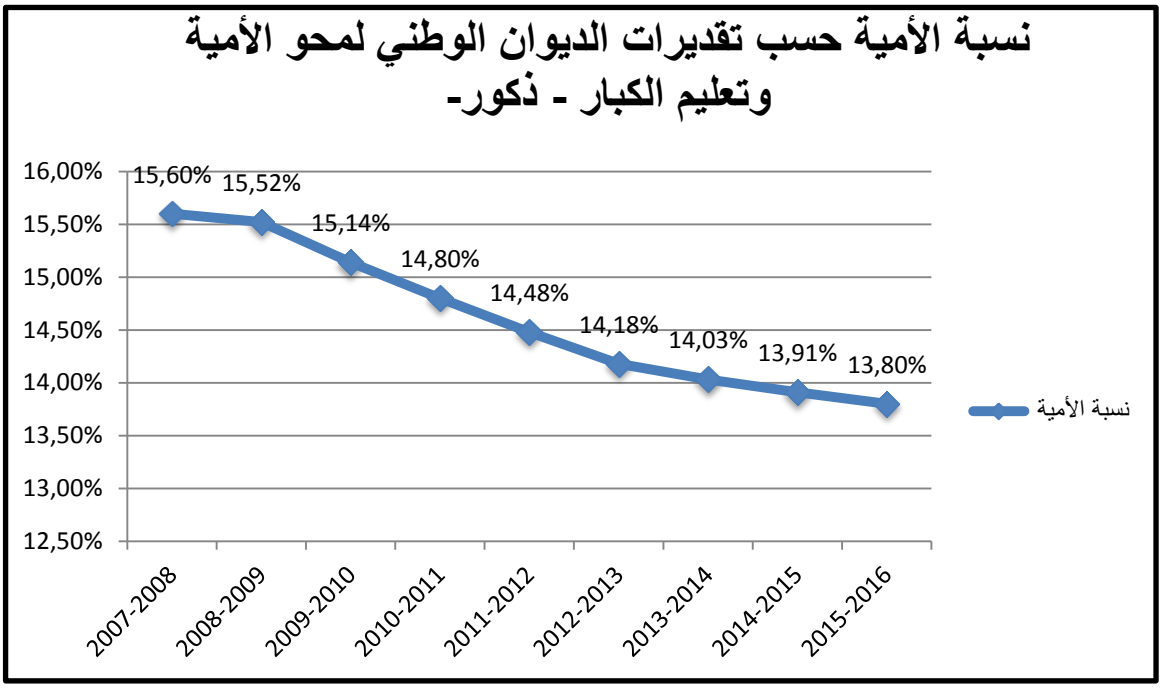
- **الذكور:**

السنة الدراسية	عدد الأميين 10 سنوات فأكثر	عدد الدارسين المتحررين	نسبة الأمية	عدد الدارسين المسجلين
2007-2008	2187750	13612	15,6%	76867
2008-2009	2174138	53075	15,52%	62934

2009-2010	2121063	47440	15,14%	64498
2010-2011	2073623	45032	14,80%	96306
2011-2012	2028591	41827	14,48%	61957
2012-2013	1986764	21233	14,18%	49971
2013-2014	1965531	16594	14,03%	36522
2014-2015	1948937	161811	13,91%	30872
2015-2016	1932756	-	13,80%	-

الجدول رقم(13): الاحصائيات الأخيرة لعدد الأمين وعدد المتعلمين المتحررين بالنسبة لذكور من 2007-2016

وقد تم تمثيل الإحصائيات المقدمة في الجدول في المنحنى البياني الموالي الذي يبيّن لنا بوضوح انخفاض نسبة الأمية بشكل ملحوظ :



الشكل رقم(07): نسبة الأمية حسب تقديرات الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار بالنسبة للذكور

المبحث الثالث: الاستراتيجية البيداغوجية الجزائرية في مجال محو الأمية

2. الاستراتيجية البيداغوجية الجزائرية في مجال محو الأمية:

لقد حرصت الدولة الجزائرية حرصا شديدا على تعليم الكبار بوصفهم جزءا لا يتجزأ من المجتمع، فبادرت إلى إنشاء العديد من الجمعيات المتخصصة في محو الأمية على المستوى الوطني نذكر منها: جمعية إقرأ، الجمعية الخيرية الإسلامية، الجمعية الوطنية من أجل حماية المرأة والفتاة، جمعية الإرشاد والإصلاح الوطني...الخ، ولقد أخذت حملات محو الأمية التي قامت خلالها المخططات السابقة منحى تصاعديا بعض الشيء ولتحقيق النمو والارتقاء المطلوب في القضاء على الأمية فقد التزمت بعض مؤسسات الدولة ببذل أقصى المجهودات في إطار محو الأمية وتعليم الكبار.

2-1-الشركاء المساعدون في إطار محو الأمية :

- ✓ **وزارة العدل:**

لقد عمدت هذه الوزارة إلى التوصية لمختلف مراكز إعادة التربية إلى أنّها معنية بعملية التعليم والتكوين لكل المسجلين لديها أثناء الفترة التي يقضونها في سجونها، ومن بين هذه العمليات دروس محو الأمية التي تنظم بصفة دائمة ومستمرة وذلك بالتعاون مع الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار .

- ✓ **وزارة الشبيبة والرياضة:**

تقوم وزارة الشبيبة والرياضة بمكافحة الأمية والقضاء عليها في الجزائر من خلال مراكز تنشيط وإعلام الشباب وذلك بمقتضى المرسوم التنفيذي المؤرخ في 25أوت

1998 الصادر بالجريدة الرسمية الذي أكّد على ضرورة قيام هذه المراكز بعمليات محو الأمية والدّعم المدرسي لصالح الشباب[1] .

✓ **وزارة الثقافة:**

بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 236-98 المؤرخ في جويلية 1998 الصادر بالجريدة الرسمية ، تم وضع دور الثقافة تحت وصاية وزير الثقافة ، ومن بين المهام المسندة لهذه المؤسسة هو مدّ يد العون والمساعدة لمختلف الجمعيات الثقافية الموجودة على مستوى الولايات[2] .

✓ **وزارة الشؤون الدينية والأوقاف:**

بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 96-02 المؤرخ في 03-02-2002 على أنّ هذه الوزارة من أهم الشركاء المساهمين في نشاط محو الأميّة، بوصفها الشغل الشاغل لإطارات هذه الوزارة ، حيث تم فتح عدد من الأقسام خاصة بمحو الأمية بتنشيط من أئمة ومرشدات ضمن المساجد والمدارس القرآنية على المستوى الوطني[3].

✓ **الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار:**

هو مؤسسة تابعة لوزارة التربية الوطنية ، متخصص في محو الأمية وتعليم الكبار، وقد عمل على توفير كل الامكانيات المادية والمعنوية المتمثلة في إصدار الكتب وإعداد البرامج والمناهج وبتأهيل المعلمين وتكوينهم وتأطيرهم من خلال عقد الدورات التكوينية والأيام التنشيطية والإعلامية، وللديوان فروع منتشرة في مختلف ولايات

---

[1]: عبد الرحمان عبد الوهاب وآخرون ، محو الأمية بالجزائر ، دليل عام لصالح شركاء الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، فيفري،2003،ص20 .

[2]: المرجع نفسه، ص20

[3]:المرجع السابق، ص20- 21

الوطن ، من أجل ضمان تغطية كاملة وكلية للمناطق التي تنتشر فيها الأمية بصورة كبيرة.

لقد حدّدت مهام هذه المؤسسة بدقة وأهم مهمة موكلة له تتمثل في " تنفيذ البرنامج الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، لأنّه أداة الدولة في إنجاز السياسة الوطنية في هذا المجال لغرض ضمان حق الأميين في التعلّم خارج النظام العام للتربية"[1]، ولا تكمن مهمة الديوان في تعليم القراءة والكتابة فحسب، بل تتعدى ذلك إلى ما هو أسمى وأرقى، وهو تكوين المواطن الصالح وتربية الشخص الكبير ليكون مواطنا مؤثرا قادرا على فهم ما حوله ومشاركا بطريقة أو بأخرى حسب موقعه في دعم التنمية الوطنية الشاملة. ومن بين المهام الموكلة لهذه المؤسسة نذكر:

- وضع الآليات الفعلية التي تساعد على إيجاد الطرائق والسبل الناجعة في عملية التعليم.
- العمل على الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة للفعل الديداكتيكي وتطورها.
- تنشيط عمليات محو الأمية وتنسيقها وتقويمها ومراقبتها.
- تأطير الدورات التكوينية والتدريبية لفائدة العاملين بفصول محو الأمية بغية الرفع وتحسين مستواهم.
- الإشراف على إصدار الكتب والبرامج الخاصة بمحو الأمية وإعداد المناهج التي تتوافق مع متطلبات المتعلمين الاجتماعية، وتراعي دوافعهم وحاجاتهم وامكاناتهم العقلية والفكرية.

2-2-المعايير العلمية والتربوية للمكوّنين في مراكز محو الأمية:

[1]: عبد الرحمان عبد الوهاب وأخرون، محو الأمية بالجزائر، ص23.

من الضروري الإشارة إلى عدد من المعايير والشروط العلمية والتربوية التي يجب توفّرها في المعلّم الذي يتوجه إلى التعليم في قطاع محو الأمية؛ ومن بين تلك المعايير والشروط نذكر ما يلي:

1. ضرورة إطلاع معلّم اللغة العربية على المستجدات في الدرس اللساني حتى يواكب كل جديد، لأنّ تقويم المعارف والمهارات اللغوية لدى المتعلم يتطلب ذلك، كما أنّه يقتضي منه معرفة مجالات متعدّدة تخدم المتعلّم لعلوم اللغة العربية، وعلم اللغة النفسي والاجتماعي، دون الإغفال عن أسس على اللغة التطبيقي، وديداكتيكا (*la didactique*) اللغات، فالمعرفة العلمية بنمو النسق اللغوي للمتعلم وبمختلف الشروط النفس لسانية (*psycholinguistique*) والاجتماعية لسانية (*sociolinguistique*) كفيلة بأن تمكن المدرّس من التغلب على مجموعة من الصعوبات التي قد تصادف الدارسين أثناء تعلّم اللغة، لأنّ العملية التعليمية لا تقوم على تدريس المحتويات المعرفية، بل هناك شروط تتدخل في العملية التعليمية منها ما يرتبط بالمعلم والمتعلّم والطريقة والأهداف والمحيط الذي تجري فيه العملية التعليمية بكافة مكوناتها والسياسية والثقافية[1].

ونفهم من هذا أنّه لابدّ من تكوين المعلّم تكوينًا لسانيًا وتعليميًا مثلما تؤكد ذلك "خولة طالب الإبراهيمي":-

« ضرورة تكوين المدرّس فيما يخص طرائق ومناهج تعليم الكبار فحصوله على شهادة في اللغة الأدب العربي لا تؤهله أن يكون معلم اللغة العربية للكبار»[2]، فالمؤهل العلمي وحده

---

[1]- علي أيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، ط1، 1998م، دار الثقافة، ص 22.

[2] -*KHAWLA TALEB IBRAHIMI, les algérien (es) et langues élément pour une approche, sociolguistique de la société algérienne, Algérie, 1995, les édition elhikma.*

غير كاف، بل لابد أن يتلقى تكوينا إندراغوجيا– أي فن تعليم وتربية الكبار– وإعدادًا خاصًا، كما يقتضي الانتباه أيضا إلى عنصر مهم هو أنّ الميل الطبيعي، لتدريس الكبار ليس كافيا، وأنّ معلم الكبار يحتاج إلى جانب القدرة على التفاعل مع الدارسين وإلى خبرة اجتماعية واسعة وخلفية ثقافية كبيرة ومعرفة بديناميكية الجماعة وفهم العمليات الاجتماعية والسياسية بالإضافة إلى المهارات المعتادة من إعداد الدروس والبرامج، واستخدام الوسائل التعليمية، وفي هذا الصدد أيضا يذكر كل من علي حمداش ودانيال مارتا (*Martin Daniel*) أنّ المعلم في هذا المجال يحتاج إلى معرفة واسعة فيما يخص علم النّفس وعلم الاجتماع[1]، لأنّها ستساعده على فهم خصائص المتعلم الكبير وسلوكه والمشاكل اللغوية التي يعاني منها.

2. أن يكون ملمًّا باللغة المنطوقة للدارسين، فذلك يساعده على تثبيت ما هو مشترك بينها وبين اللغة الهدف (اللغة العربية الفصحى)، مما يسهّل عليه تصويب بعض الأخطاء التي قد يعود الاختلال في نطقها إلى تأثير اللغة الأولى لإدراك الفروق الأساسية بين اللغة الهدف (اللغة العربية) واللغة الأم (الأمازيغية).

3. حصوله على الملكة اللغوية والسيطرة على النظام الصوتي للغة التي يعلمها وعلى إخراج الأصوات بقدر من الوضوح ليتيح للمستمع إليه فهم ما ينطق به دون لبس.

4. من الناحية الفيزيولوجية يجب أن يكون صحيح البدن معتدل الشمائل قوي السمع والبصر، جيّد النّطق متين الأعصاب، صحيح التفكير وقوي الحسّ.

5. إدراك طبيعة المادة المتعلمة، والهدف المرجو من وراء تدريسها.

---

[1]–*ALI HAMADACHE, DANIEL MARTIN, théorie et pratique de la alphabétisation, politique, rtatédies et illustrations, 1980, unisco.*

6. معرفة الخلفيات الثقافية للمتعلمين واتجاهاتهم وقيمهم قبل البدء في عملية التدريس حتى تتم وضوح الرؤيا بحيث يدرك طبيعة المتعلمين (الدراسين الأميين) الذين يتعامل معهم أثناء المواقف التعليمية.

7. يجب على المعلّم أن يتخذ خبرات المتعلمين السابقة من الحياة اليومية في الأسرة أو في المدرسة أو في البيئة المحلية نقطة بداية يربط بها المادة الدراسية بقدر المستطاع بحيث يصبح الربط مثيرا لاهتمام المتعلمين فيشعر بأهمية ما يدرس ويقبل عليه.

8. يجب أن يتضمن التدريب اكتساب المعلم معرفة بأهداف التربية المستمرة وتعليم الكبار ومحو الأمية.

9. يجب أن يتضمن إعداد معلم الأميين، اكتساب المعرفة بخصائصهم وحاجاتهم وهذا جانب هام، لأنّ معرفة الخصائص النفسية وأنماط التفكير لدى الكبار والوقوف على ما لديهم من حاجات تسهل عليه المهمة.

10. لابّد أن يكتسب معلّم الكبار في إعداده القدرة على التفاعل الايجابي معهم، فهذه مهارة هامة وأساسية تحدد نجاحه في توجيه العملية التعليمية نحو أهدافها.

11. الحاجة إلى التدرّب على استخدام التقنيات التربوية الحديثة، وأن يكون ملمّا بالطرائق التي من شأنها أن تنمي قدرة المتعلمين على التفاعل مع المادة ومع المتعلم نفسه[1].

12. سلامة الأداء الصوتي مع الضبط النحوي للمعلّم حتى يكون قدوة للمتعلّم وينحو نحوه.

---

[1]- علي أحد مذكور، تقويم برامج إعداد معلّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرباط، 1985م، منشورات الإسيسكو، ص 39.

13. لا بدّ على المعلّم أن يصل بين أعماله وأقواله ويلزم اللغة الفصيحة في كلامه لدى كل موقف تعليمي وكل درس وكل حوار مع المتعلّم، حتى يتعلّم المتعلم اللغة ويكتسبها منه، فمن أكبر العيوب والمعيقات التي تعيق عملية تعلم اللغة أن يقدم المعلم اللغة العربية الفصيحة بلغة غير فصيحة، وهذا هو هدف تعليم اللغة العربية وهو أن يلتزم المعلم اللغة الفصيحة حتى إذا رأى المتعلمون ذلك أُعجبوا به واتخذوه قدوة وسهل عليهم بدء الطريق.

14. من المفروض لمدرس اللغة العربية أن يكون أوسع معرفة وأدبيا ومربيًا، دائم الاطلاع مواكب للحركة الأدبية، كما عليه أن يكون ناميًا يُعنى بنجاحه في درسه وفي مجتمعه ويفيد الدارسين.

15. لا بدّ على المعلم من أن يحصل على نسخ من المقررات التي يدرسها ويقابل بينها ويتأمل التعليمات والتوجيهات التي تتضمنها، ويعلم ما حذف وما أضيف شأنه في ذلك شأن المعلم في الجانب النظامي للأطوار الثلاثة.

2-3-معايير تصنيف المتعلمين:

يصنّف المتعلمون بعد الانتهاء من عملية التسجيل حسب الجنس والسن والمستوى التعليمي، حيث يجرى اختبار بشكل فردي يتضمن مجموعة من الأسئلة السّهلة والواضحة، تبنى انطلاقا من المناهج، يراد بها التعرف على مكتسبات ومهارات الراغب في الالتحاق بأقسام محو الأميّة، وتشخيص مستواه الحقيقي بعد تصحيح الاختبار من قبل المعلّم، الذي يقوم بتقسيم الأفراد حسب النتائج

يتم توزيع المتعلمين في أفواج تربوية يتراوح عدد المتعلمين فيها بين 15 إلى20 متعلمًا ، وقد يفوق أحيانا إلى 30 متعلم حسب الكثافة السكانية للمنطقة وعدد الأميين المسجلين.

وممّا لاحظته أثناء زياراتي لأقسام محو الأميّة ببجاية أنّ الأفواج التي يتم تصنيفها تضم خليطا من المتعلمين من مختلف الفئات العمرية من 15 إلى 80 سنة، والملاحظ أيضا أنّه رغم هذا التباين من الناحية العمرية للمتعلمين إلاّ أنّ اهتماماتهم وحاجاتهم للتعلّم تتشابه من حيث الدافع للتعلّم وهو تعلّم اللغة العربية ، حيث يتوّج كل مستوى بامتحان يسمى امتحان الانتقال إلى المرحلة اللاحقة، أمّا المستوى الثالث فبعدما يصل فيه المتعلمون إلى مستوى تعليمي يمكّنهم من توظيف ما اكتسبوه من مهارات في القراءة والكتابة في حياتهم اليومية، يجرى لهم امتحان يسمى "امتحان التحرّر من الأمية" مع ذكر تاريخ الدورة ، ويكون هذا الامتحان موحدًا بالنسبة لكل الأقسام التابعة للملحقة في الولاية وقد أوردنا نماذج من امتحانات التحرّر من الأمية في قسم الملاحق.

ولقد أولت الجزائر اهتمام كبير بمجال إعداد المناهج وتأليف الكتب، حيث تكتسي عملية بناء المناهج التعليمية أهمية بالغة في الجزائر، كون العالم الذي ننتمي إليه يشهد تطورات سريعة في مختلف مجالات المعرفة الانسانية، الأمر الذي يفرض على كل أمة أن تسعى إلى بناء مناهج دراسية متطورة تتلاءم مع خصوصياتها وقيمها، وأصالتها والعمل على تطويرها باستمرار حتى تواكب التغيّرات والتطورات الحاصلة.

وعملية بناء المناهج التعليمية الخاصة بمحو الأمية وتطويرها ليست عملية سهلة أو بسيطة يمكن القيام بها بين عشية وضحاها، بل هي عملية غاية في التعقيد والصعوبة وتتطلب بذل جهود متواصلة ، وكفاءات عالية ودراسات مسبقة، وتخضع عملية بناء المناهج التعليمية الخاصة بمحو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر إلى عوامل رئيسية هي:

- خصائص المتعلم.
- خصائص المجتمع.
- نظريات التعلّم.
- طبيعة العصر.

2-4-قراءة في منهاج اللغة العربية المعدّ لمحو الأمية وتعليم الكبار:

يعدّ منهاج " اللغة العربية " الذي تم إعداده خصيصا لخدمة حاجات ودوافع المتعلمين الكبار التعليمية ، باكورة من سلسلة من الاجتهادات التي سعت وزارة التربية الوطنية في إعداده في إطار محاولة التجديد والتطوير والتحديث، في برنامج محو الأمية من تأسيس الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، قسم البحث والتربية.

ووثيقة المنهاج الخاصة بمحو الأمية وتعليم الكبار يضم: منهاج اللغة العربية ، ومنهاج الرياضيات، والوثائق المرفقة، كما أنّه مقسّم إلى جزئين : الجزء الأول خاص باللغة العربية والجزء الثاني خاص بالرياضيات الذي يهمنا هو الجزء الأول المتعلق باللغة العربية.

والمنهاج وثيقة من الحجم الكبير (30/20) عدد صفحاته 156 صفحة تم المصادقة عليه من قبل: لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية-وزارة التربية الوطنية- وفق القرار رقم 353 م.ع/06.

وقبل الحديث عن المنهاج وأهم ما جاء فيه علينا أن نحدّد مفهومه والأسس التي يجب مراعاتها لبنائه.

كما تتميز مناهج محو الأمية وتعليم الكبار بخصوصيات معينة تفرضها طبيعة وأهداف وحاجات فئات المتعلمين، وتتمثل هذه الخصوصيات في جعل المقررات الدّراسية تتوافق وطموحات المتعلمين، حتى تتكوّن لديهم معرفة أكبر ويكون لديهم

اطلاع بما يدور حولهم في محيطهم الاجتماعي والعملي، باعتبار أنّهم يعيشون في عصر طغت عليه التكنولوجيا لذا وجب عليهم مواكبة ما يطرأ من تغيرات في شتى المجالات.

2-4-1-أسس بناء مناهج محو الأمية:

تعتبر عملية بناء المناهج التعليمية مهمة جدّا، كونها تأخذ بعين الاعتبار اهتمامات وحاجيات المتعلمين اللغوية، كما أنه لابد عليها أن تأخذ بالحسبان كل التطورات التكنولوجية الحاصلة والتي تتوافق مع خصوصية المجتمع وقيمه وأصالته، وبذلك لا بدّ من مراعاة عناصر رئيسية التي تتمثل في:

- خصائص المتعلمين وحاجاتهم: إذ يجب أن تراعي مناهج محو الأمية دوافع المتعلمين الكبار وميولهم ورغباتهم.
- مراعاة خصائص المجتمع وقيّمه.
- تبنّي نظريات تعليمية خادمة لعملية التعليم.
- انتهاج مقاربات تتوافق مع طبيعة المتعلمين.
- إشراك المتعلمين في وضع المقررات الدراسية من خلال أخذ رأيهم فيما يريدون تعلّمه، لأنّ المتعلم هو أدرى بحاجته وبالأهداف التي يطمح لتحقيقها.
- مراعاة عامل السنّ الذي ينتج عنه تباين في الدوافع والميول والاهتمامات والأهداف.
- ضرورة مراعاة عامل الجنس لأن حاجات التعلم لدى النساء تختلف عند الرجال.

كما يمكن أن نعبّر عن الأسس التي تبنى عليها مناهج تعليم اللغة العربية في الأسئلة الموالية:

- من نعلّم؟: وهنا نحن نتساءل عن نوع الفئة المستهدفة التي نحن بصدد تعليمها وتحديد خصائصها وأهدافها ودوافعها واستعداداتها.
- ماذا نعلّم؟: وهنا الامر يتعلق بالمحتوى التعليمي الذي سنقدمه للمتعلم أي البرنامج، والذي لابد أن يكون خاما لحاجات المتعلم التعليمية.
- لماذا نعلّم؟: والسؤال هنا متعلق بالأهداف التعليمية والغايات التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها، ويجب أن تتّسم بالوضوح والدقة.
- بماذا نعلّم؟: وهذا السؤال متعلق بالطريقة التعليمية التي تكون مناسبة تتوافق مع العينة المستهدفة.

ولقد وضع هذا المنهاج ليكون الخطة التي تعتمد في تقديم المحتوى المعرفي والعلمي للمتعلمين في أقسام محو الأمية ، كما أنّه يشكل الدليل الذي يسير عليه المعلم عند التعامل مع المتعلمين ومع الكتاب الموجه للمتعلمين .

2-4-2-محتويات منهاج اللغة العربية:

يحتوي منهاج اللغة العربية على العناصر الآتية:

1-تقديم مادة اللغة العربية.

2-أهداف تعليم اللغة العربية.

3-المقاربات البيداغوجية المعتمدة.

4-تقديم أنشطة التعلم.

5-الحجم الساعي الإجمالي.

6-أهداف مراحل محو الأمية ومضامينها:

أ- مرحلة الأساس(المستوى الأول)

-ملمح الدخول.

-ملمح الانتقال.

ب- **مرحلة التدعيم(المستوى الثاني)**

-ملمح الانتقال.

ج-**مرحلة التكميل(المستوى الثالث)**

-ملمح الخروج.

7- منهجية التقييم.
8- الوسائل.
9- الكفاءات المستعرضة.

سنعرض هذه العناصر التي جاء بها المنهاج بشكل مفصل على النحو التالي:[1]

2-4-3-تقديم مادة اللغة العربية:

ورد في هذه النقطة من المنهاج تقديم بسيط عن اللغة العربية عن أصلها وامتدادها والحديث عن بعض خصائصها ، ثم بعد ذلك تم الحديث عن اللغة العربية بأنّها اللغة الوطنية الرسمية والتي تعبّر عن أحد أسس ورموز السيادة الوطنية وكذلك اللغة الأمازيغية التي تشكل انعكاس للهوية الجزائرية. ثم تم الحديث على أن اللغة بشقيها الشفاهي والمكتوب هي لغة المدرسة ومحو الأمية وتعليم الكبار.

2-8-4-أهداف تعليم اللغة العربية للكبار:

من جملة الأهداف التي تم تسطيرها في منهاج اللغة العربية، والتي ترمي إلى الغاية من تعلم اللغة العربية نذكر :

[1]: منهاج اللغة العربية ، ص12

- تنمية روح المواطنة لدى المتعلمين ، من خلال تعريفهم بوطنهم وما يحتويه من مؤسسات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية، وبذلك يدرك دوره فيه، ويحاول أن يعدّله ويطوّره في ضوء فلسفة المجتمع العربي الاسلامي.
- تنمية وعي المتعلمين بأنّ القضايا والمشكلات الفردية والاجتماعية إنّما تمتد جذورها وأسبابها في أعماق النفس البشرية، وأنّ مواجهة هذه القضايا وحل هذه المشكلات إنّما يستلزم بالدرجة الأولى مواجهة النفس بصراحة وشجاعة.
- مساعدة المتعلمين على فهم بعض الظواهر الطبيعية الموجودة حولهم، كالجوّ، وتغيراته، والجهات الأصلية ومعرفة الطرق، وقواعد الصحة العامة، كالاهتمام بنظافة الجسم، والملابس والبيت والبيئة.
- تنمية مهارات الاتصال لدى المتعلمين وهي: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، بدرجة تمكنهم من المشاركة الايجابية في أنشطة المجتمع، وتساعد على تنمية وعيهم المهني والحضاري.
- تنمية أنماط التفكير العلمي السليم لدى المتعلمين، وخاصة التفكير المنطقي وتخليصهم من الاتكالية والسلبية، ومن اللجوء إلى أساليب غير علمية في حل مشكلاتهم اليومية.
- تنمية ميل التعلمين إلى مواصلة التعليم، وإكسابهم الرغبة والقدرة على تعليم أنفسهم بأنفسهم.
- إدماج المتعلمين لتكيّفهم مع عالم سريع التغيّر وفي عصر يتسم بالانفجار المعرفي والتقدّم التقني.
- مساعدة المتعلمين على الانفتاح على وسائل الثقافة المتاحة لهم في المجتمع كالصحف والمجلات والكتب وأجهزة الاعلام المختلفة.

- العمل على تنمية ثقة المتعلم بنفسه ، وإحساسه بأهميته، ممّا يؤثّر تأثيرا ايجابيا على حياته الأسرية والاجتماعية ويخلق لديه روح الطموح وحب الاستطلاع.

2-4-3-المقاربات البيداغوجية المعتمدة في منهاج اللغة العربية:

لقد تم وضع هذه المقاربات وفق المقاربة البنائية التي تعتمد على الاختيارات المنهجية الآتية:[1]

- **المقاربة بالكفاءات:**

تمثل المقاربة بالكفايات مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأقصى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، فهي القدرة على فعل شيء أو إحداث تغيير من أجل تحقيق الأهداف المتوخاة منه، وتبني هذه المقاربة في أقسام محو الأمية الغرض منه الاهتمام بتنمية قدرات المتعلمين بصفة فعالة في وقت قصير.

ويتأكد هذا الاهتمام أكثر فأكثر في بناء المناهج على أساس المقاربة بالكفاءات، بالتّوجه إلى إحداث تغيير في العلاقة بين المعلّم والمتعلّم من خلال العقد التعليمي الذي يلتزم بموجبه المتعاقدان بتنفيذ مشروع بيداغوجي ينمّي قدرة المتعلّم على تحرير طلب لوظيفة، وذلك في فترة لا تتعدى نهاية السنة الأولى من محو الأمية، ويصحب ذلك اعتماد منهجية التقييم التكويني كضمان لتحقيق أهداف المشروع، وهناك علاقة منطقية بين الكفاءة وهدف التعلّم.

فالكفاءة هي حصيلة عملية تعلّمية لفترة زمنية ما تحصل من خلال قدرة المتعلّم على توظيف مكتسباته المعرفية والمهارية في المستويات الأربعة: (فهم المسموع، التعبير المنطوق، فهم المكتوب والتعبير المكتوب) إنّها "معرفة القيام بالشيء"، نتيجة اندماج جملة من أهداف التعلّم المتمثلة في قدرات ومهارات ومعارف تستعمل بفعالية في وضعيات ذات

[1]: منهاج اللغة العربية: ص8

دلالة بالنسبة إلى المتعلّم، معنى ذلك أنّه: لكي يكون للمعارف المكتسبة معنى وديمومة في ذاكرة المتعلّم، يجب أن يقدر على استعمالها في وضعيات مشكلة، تستحث فيه دافعيته ويدرك معنى ما يتعلّمه في هذه المرحلة الحاسمة من حياته، ويستطيع توظيفها تلقائيا في الدرس وخارج الدرس، وعليه فإنّه لا يلبث أن ينطلق في التعلّم بدافعية كبيرة، لاسيما وأنّه في هذه المرحلة، وفي سنّه ذلك، يتميّز بقدر كبير من الوعي والنّضج، تلك هي الجدوى إذن من اعتماد المقاربة بالكفاءات في برامج محو الأميّة وتعليم الكبار.

أمّا هدف التعلّم، فهو الأداة الوظيفية المندمجة ضمن عملية بناء الكفاءة في مجال معين، وهو المعرفة اللغوية والموقف أو المهارة، إنّ هدف التعلّم يضبط الأنشطة البيداغوجية بدقة كما يسمح بضبط المحتويات المعرفية وأدوات التقييم.

- **المشروع البيداغوجي:**

من أجل إحداث قطيعة حقيقية مع الرتابة التي تسود الفعل التربوي في محو الأمية وتعليم الكبار تم اعتماد المشروع البيداغوجي، كما يعتبر هذا الأخير الذي يقترحه المنهاج، أداةً ملائمة لتنمية الكفاءة، فهو يعتمد مبدأ تركيز الفعل التربوي على المتعلم؛ الذي يسهم في إنجاز المشروع، حيث يتعلم وهو يعمل بنشاط – في إطار المجموعة– بغية إنجاز شيء ما لغرض ما ذي طابع اجتماعي أو ثقافي.

ومن أجل ذلك فإنّ المتعلّم يوظف كل قدراته لبناء كفاءته اللغوية والتواصلية فلم يعد في بيداغوجيا المشروع، مكان أو مبرّر للتعلّمات النظرية مثل: قواعد اللغة، والمعجم اللغوي من جهة؛ والممارسة والتطبيق من جهة أخرى، ؛ بل هناك نشاط يقوم به المتعلّم بنية إنجاز شيء ما في نهاية الوحدة التعلّمية، مهما كان حجم هذا الانجاز، فالمشروع البيداغوجي الذي مبدؤه الأساسي، جعل المتعلم محور العمل التربوي، يشكل الإطار الذي تندمج فيه التعلّمات الموجّهة لتنمية كفاءة واحدة أو أكثر؛ مما يستلزم الجمع بين مختلف الأنشطة اللغوية وربّما

حتى نشاط الرياضيات لتحقيق هدف مشترك وهو الوصول إلى مراحل مضبوطة الأهداف، بإنجاز منتوج شفاهي أو كتابي، يتيح المشروع للمتعلّم اكتشاف محيطه وتاريخه، كما يدرّبه على بعض الأعمال التي قد يحتاج إليها في حياته.

مثال على مشروع بيداغوجي مقدّم في برنامج محو الأمية

- المحور الأول: التراسل والتواصل وتكنولوجيا الاتصال.
- الوحدة: تكنولوجيا الاتصال.
- المشروع الأول: مراسلات إدارية وعائلية (النوع والانجاز)

يتم تعريف المشروع الخاص بالمراسلات سواء الإدارية أو العائلية فيُعرّف المعلّم الرسالة ويشرح للمتعلمين كيفية كتابة رسالة، وطرفا الرسالة، ثم يطلب من المتعلمين كتابة رسالة ذات طابع إداري (من فرد إلى إدارة) ويقدم في ذلك نموذج ويقسم المتعلمون إلى أفواج بحيث تختار كل مجموعة عنوانًا أو موضوعًا وتكتب رسالتها.

وهكذا يتعرّف المتعلمون على الرسالة وكيف تُنجز، وتصبح لديهم القدرة على كتابتها بمفردهم، ثم في المشروع الموالي الذي يكون مكمّل لهذا المشروع يتناول ملء وثائق ذات طابع مالي (صك بريدي، صك بنكي، حوالة بريدية) وتخدم هذه المشاريع بدرجة كبيرة المتعلمين في حياتهم اليومية خاصة أنهم يتعاملون بمثل هذه الأمور.

➢ **المقاربة النصية:**

هو مصطلح من مفاهيم لسانيات النّص، غير أنّ واضعي البرنامج الدراسي للغة العربية في صفوف محو الأمية، اعتمدوا هذه المقاربة لجعل النص (سواء مسموع أو مكتوب) هو المنطلق لدراسة الأنشطة الباقية حيث تؤخذ الأمثلة منه ويتم عليها بناء باقي الأنشطة من التعبير والقراءة والكتابة، ولعل القصد من هذه المقاربة هو دفع المتعلم الأميّ لاستثمار

معطيات النّص في تحرير تعابير شفوية أو مكتوبة، وإكسابهم مهارة التعلم من خلال هذه الأنشطة المختلفة وإعمال الفكر وتنمية الذاكرة.

يُعتمد في هذه المقاربة النّصية على النّص المسموع أو النص المكتوب، ليكون منطلق التعليم ويضمّ ما يلي:

- فهم المنطوق: ← يتمعن فيها يسمع.
  ← يتريث لما يسمع ويفكر.
- التعبير الشفاهي: ← يتبادل أطراف الحديث مع الغير.
  ← يتكلم بكلام مفهوم.
  ← يعبر عن ذاته.
  ← ينقل حديث غيره.
- فهم المكتوب: ← يتمعن في نص القراءة.
  ← يتريث فيرتب أفكاره.
- التعبير الكتابي: ← يتحكم في الحروف والضوابط.
  ← يكتب حسب وضعية التواصل.

وهكذا تنطلق كل أنشطة التعلّم من النّص المسموع أو من النص المكتوب ويكون النص المسموع أو المكتوب هو منطلق مختلف التعلّمات من تدريس الحروف وقواعد رسم كتابتها، وقواعد التراكيب النحوية والصيغ الصرفية وتدرج الأفكار وتماسك النص، فلم يعد من المعقول تدريس القواعد لذاتها؛ بل تصبح هذه القواعد عبارة عن أدوات تستعمل حين تناولها واكتشافها في النّص، في خدمة أشكال التعبير المختلفة وفي بناء المعارف.

- **وحدة التعلّم:**

هي جملة من الأنشطة اللغوية والمضامين المعرفية التي تنجز في ظرف زماني معين وتهدف إلى إكساب المتعلم معارف تضاف في الوحدات الموالية لتنمّي لدى المتعلم كفاءة معينة هي خاتمة مرحلية للتعلّم، فالتعبير الشفوي والقراءة والكتابة وما تقتضيه في فترة زمانية محدّدة من المعارف والمهارات وما تختتم به من تقييم، كل ذلك يشكل وحدة تعلميّة غرضها تحقيق هدف تعلّمي.

2-8-6- تقديم أنشطة التعلّم:

تقدم للمتعلمين في أقسام محو الأمية الأنشطة الآتية التي تم ذكرها على النحو التالي في وثيقة المنهاج :[1]

- **التعبير الشفهي:** وقد تم تقديم تعريف بسيط للتعبير الشفوي.
- **القراءة:** وقد تم تقديم تعريف موجز للقراءة وبماذا ترتبط، والهدف منها.
- **الكتابة:** وفيها يتعلم المتعلمون الخطّ، وقواعد رسم الكتابة، والتعبير الكتابي.
- **قواعد اللغة:** وهنا يتم تقديم مجموعة من القواعد بحسب المستوى ومع ما يخدم المتعلم.
- **دراسة النّص:** وهو نشاط يتناول النّص من حيث المعنى والمبنى، كما يتم التعرف على المفردات والصيغ.
- **نشاط الإدماج:** وفيه يتم دمج المكتسبات التي تحصل عليها المتعلم وتوظيفها في شكل معارف ومهارات من خلال تمارين وتطبيقات وذلك منذ المرحلة الأولى، فيعطي معنى للتعلّمات التي تم التطرق إليها بصفة منعزلة، كما يبرز لنا الفوارق بيم الجانب النظري والجانب التطبيقي، ويهدف إلى إبراز الجانب النفعي للتعلّمات.
- **إنجاز المشاريع:** حيث يوصي المنهاج بإنجاز عدد من المشاريع في كل مستوى.

[1]: منهاج اللغة العربية ، ص10

2-8-7-الحجم الساعي والمدة الإجمالية:

تمتد مدة محو الأمية 18 شهرا على مدار سنتين دراسيتين، وهي موزعة على ثلاثة مستويات متتابعة.

- المستوى الأول: مدته 09 أشهر يبدأ من أول أكتوبر وينتهي في 30 جوان.
- المستوى الثاني: مدته 04 أشهر يبدأ من أول أكتوبر وينتهي في 31 جانفي.
- المستوى الثالث: مدته 05 أشهر يبدأ من أول فيفري وينتهي في 30 جوان[1].

المستويات	اللغة العربية	الرياضيات
المستوى الأول	216 سا	108 سا
المستوى الثاني	144 سا	48 سا
المستوى الثالث	180 سا	60 سا
المجموع	540 سا	216 سا

الجدول رقم(15): مستويات التعليم في محو الأمية بالحجم الساعي

أي بمجموع 756 ساعة للدورة الكاملة لمحو الأمية، وهو يمثل حجما ساعيا معتبرا مقارنة بالمعايير الدولية.

تدوم الدراسة في مركز محو الأمية ببجاية سنتين كاملتين حسب المدة المخصصة بيداغوجيا من الديوان الوطني لمحو الأمية، يتحصل المتعلم في نهايتها على شهادة التحرر من الأميّة وتعادل هذه الشهادة مستوى السنة الخامسة ابتدائي، كما أنّها تسمح للمتعلم بمواصلة التعليم عن طريق المراسلة أو التعليم عن بعد.

[1]: منهاج اللغة العربية ، ص13

وحسب النظام المتبع في المركز، فكل المتعلمين المسجلين يلتحقون بفصول محو الأمية ويعتبرون أميين في درجة واحدة حتى وإن أجروا الامتحان الذي يثبت مستواهم من أجل تصنيفهم إلاّ أنّهم يلتحقون بالمستوى الأول – مرحلة الأساس– كونهم يريدون التعلّم من البداية وبناء تعلّمهم بشكل سليم.

2-5- مستويات ومراحل محو الأمية:

سنتناول في هذا المقام المستويات الثلاثة بالتفصيل:

❖ **-مرحلة الأساس(المستوى الأول):** نجد فيها

✓ ملمح الدخول:

- تجهل القراءة والكتابة والحساب.
- لها صعوبة التواصل مع الغير باللغة العربية الفصيحة.
- لها صعوبة التحكم في القراءة والكتابة بالنسبة للفئة التي انقطعت عن الدراسة.

✓ ملمح الانتقال:

-في المجال القرائي: يتدرج المتعلم في القراءة البصرية والصوتية، استخلاص المعنى من النّص المقروء،

-في المجال الكتابي: نقل وتقليد ونسخ، وبداية الكتابة حسب المقاييس والضوابط الخطية.

-في المجال التواصلي: التواصل مع الغير شفويا واعتماد بعض الروابط لتكوين جملة شفوية.

✓ الكفاءات الختامية للمستوى الأول.

-يكون المتعلم هنا قادرا على فهم الحوار البسيط الذي يجري حوله في مستواه وعلى المساهمة فيه بلغة عربية سليمة.

-كما يكون قادرا على وصف أحداث بسيطة وصفا يتيح له ربط الجمل ببعضها.

✓ الكفاءات القاعدية للمستوى الأول:

-يسعى المنهاج في المستوى الأول إلى تحقيق جملة من الكفاءات القاعدية من خلال أنشطة ومجالات اللغة والجدول الموالي يلخص ذلك:

أنشطةالتعلم ومجالاتها	أهداف التعلم	الكفاءات
التعبير الشفهي أ- فهم المسموع ب-التعبير الشفهي	-يفهم ما يسمع بصفة عامة -يدرك المعنى الحقيقي لما يسمع من كلام. -يستخلص جملة من المعلومات مما يسمع	- أن يقدر على التمعّن فيما يسمع بواسطة سند (بصري، شفوي)
	- يتفاعل مع ما يسمع لفظا وإيماء. - يتعرف على المتحدثين. - يدرك ما يترتب عن المبادلات الكلامية.	- أن يقدر على تحليل معالم الوضعية التواصلية
	- يحسن الاستماع - يدرك مقاصد المتكلم	- أن يقدر على التريث عند السماع، فيعمل تفكيره ويستعد للردّ
	- يربط الاتصال بالغير بواسطة الحديث والإشارة. - يصوغ الكلام حسب وضعية التواصل. - يخاطب غيره من أجل الاستعلام. - يستعمل تراكيب اللغة الشفوية. - يسرد(محفوظات شعرية، آيات قرآنية، أمثال شعبية بأداء حسن)	- أن يقدر على تبادل الحديث مع الغير. - أن يكون حديثه مفهوما. - أن يقدر على التعبير عن ذاته.

	- يتناول الكلمة لتقديم نفسه وغيره. - يبلغ عن غيره المعلومات.	
2-القراءة	- النطق الصحيح للحروف. - إدراك شكل الحروف والنطق بها حسب موقعها في الكلمة . - وصل الأصوات ببعضها البعض. - التمييز السريع بين الحروف المتشابهة شكلا والمختلفة نطقا. - إدراك حدود الكلمات والجمل. - القراءة باحترام علامات الوقف البسيطة. - يحسن سرعته في القراءة. - القدرة على القراءة الإجمالية	- يقرأ الحروف والكلمات والجمل بأداء جيّد. - يفهم ما يقرأ.
3-التعبير الكتابي	- يمسك القلم والطبشور بشكل سليم. - رسم خطوط متنوعة(عمودي، أفقي، مائل، منحني). - يكتب من اليمين إلى اليسار. - يدرك العلاقة بين رسم الحروف وأداء الأصوات وينقل رسمها ويميز بينها. - يكتب على السطر. - يكتب الحروف منفردة ومتصلة ضمن الكلمات.	- أن يدرك ويتحكم في مختلف أشكال الحروف وضوابط الكتابة العربية. - أن ينتج نصوصا قصيرة وبسيطة ذات دلالة. - أن يتحكم في الآليات الأساسية للغة وتوظيفها في كتابة النّص.

	- ملء الفراغات بكلمات مناسبة. - إبدال كلمات بأخرى تؤدي نفس المعنى. - يتحكم في الحروف والضوابط. - يستعمل المسودة لتجريب كتابته. - يكتب ما يملى عليه من كلمات وجمل	

الجدول رقم(16):أنشطة وأهداف مرحلة الأساس

من خلال الجدول يتضح لنا أنه تقدم للمتعلم في المرحلة الأولى من التعلم مجموعة من الأنشطة كالتعبير الشفهي والقراءة والتعبير الكتابي، ولكن ما يعاب على هذه المرحلة أنه كيف يقدم نشاط التعبير الكتابي للمتعلمين وهم في بداية تعلم أبجديات القراءة والكتابة.

❖ مرحلة التدعيم(المستوى الثاني):

✓ ملمح الانتقال:

وفي نهاية المستوى الثاني يكون المتعلم قادرا على :

- فهم الحوار البسيط الذي يجري حوله والمساهمة فيه بلغة عربية سليمة.
- وصف أحداث بسيطة و ربط الجمل ببعضها.
- حل مشكل، بتوظيف وتجنيد معارف رياضية مكتسبة.
- أن يعبّر ويتواصل مع الآخرين (يحاور، يناقش، يبدي رأيه)
- أن يكتشف علائق التكامل بين المنظور والمسموع والمقروء ويربط بينها في الفهم والتعبير والتواصل.
- أن يقدم إجابات واضحة ومقنعة عما يطلب منه.

- أن يبني الكلمات والعبارات والجمل مراعيا الضوابط والأحكام اللغوية مشافهة وكتابة.

✓ الكفاءات الختامية للمستوى الثاني:

-القدرة على قراءة نص يتميز ببساطة تركيبه وشكله ومحتواه.

-حل مشكلات بسيطة ومركبة تجنّد فيها المعارف والأنشطة المأخوذة من الحياة اليومية للمتعلم.

✓ الكفاءات القاعدية للمستوى الثاني:

يلخص الجدول الموالي الكفاءات التي يسعى منهاج اللغة العربية إلى تحقيقها في هذا المستوى:

أنشطة التعلم ومجالاتها	الأهداف التعليمية	الكفاءة القاعدية
1-التعبير الشفهي	- يفهم المعلومات التي ترد إليه. -يتفاعل مع المعلومات المسموعة.	- يفهم ما يسمع.
	-ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع والتي تسهم في تحقيق نية التواصل. -يعبر عن ردود فعله. -يعبر عن تجاربه. -يسرد ذكرياته. -يعلق على مشاهدة صورة أو لوحة أو حكاية، ويعبر عن مشاعره.	يعبّر عن أفكاره.
	-يستعمل معلومات النص	-يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة

	للإجابة عن الأسئلة، وإنجاز نشاط.	
2-القراءة	-ينطق بالحروف وفق مخارجها نطقا صحيحا . -يقرأ الكلمات الجديدة بدون تردد. -يحترم علامات الوقف. -يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح	-يقرأ النصوص بأداء جيد. -يفهم ما يقرأ. -يعيد بناء المعلومات الواردة في النّص.
	-يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة. -يحدد علائق الجملة الواحدة.	
3-التعبير الكتابي	-يحدد معطيات مشروع الكتابة. -ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب(منطقيا وزمانيا). -يستعمل الكتابة وسيلة للتواصل. -يكتب رسائل. يحرر بطاقات تهاني وبطاقات دعوة... -يستعمل الكتابة وسيلة للتعبير عن مشاعره وأحاسيسه. -يحرر حكاية موجزة	-يختار وينظم أفكاره. -يوظف الكتابة لأغراض مختلفة. -يصوغ أفكاره. يلتزم بقواعد رسم الحروف والإملاء وبمعايير العرض.

	-ينجز مشاريع كتابية	-يعطي ويطلب المعلومات.
	-يكتب بخط مقروء -يترك الفراغ المناسب بين الكلمات. -يحترم قواعد الإملاء. -يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية.	

الجدول رقم(17): أنشطة وأهداف مرحلة التدعيم

بالنسبة لهذه المرحلة يكون المتعلم قد تمكن من معرفة الحروف وقد بدأ في تكوين كلمات ورسمها بشكل صحيح ويستطيع الحوار والمناقشة والتفاعل شفويا.

❖ **مرحلة التكميل(المستوى الثالث):**

✓ ملمح الخروج:

- أن يقدر المتعلم على القراءة البصرية والصوتية للوثائق التي يتعامل معها في حياته اليومية، مثل البطاقات واللافتات ومواصفات الأدوية والرسائل والصحف،
- أن يقدر على الإخبار شفويا وكتابيا عما يقرأ ويطالع .
- أن يقدر أن يتناول الكلمة شفويا سواء لغرض الإجابة عن الأسئلة أو للحديث أمام مستمعين في المناسبات وفي الظروف الحياتية العادية.
- أن يقدر على فهم المسموع من الكلام من خلال ما يستمع إليه من أخبار وعروض ومناقشات وفي تبادل أطراف الحديث مع الآخرين

✓ الكفاءات الختامية:

-القدرة على التواصل الشفوي والكتابي مع التحكم في استعمال اللغة السليمة.

✓ الكفاءات القاعدية للمستوى الثالث:

-يسعى المنهاج في هذا المستوى إلى تحقيق الكفاءات القاعدية المضمنة في الجدول الموالي:

أنشطة التعلم ومجالاتها	أهدافها	الكفاءات
1-التعبير الشفهي أ-فهم المسموع	-يفهم المعلومات التي ترد إليه. -يتفاعل مع ما يسمع ويحدد مواقف. -يفهم ويتفاعل ويستثمر كل تعلماته التي تعلمها في المرحلتين السابقتين بلغة سليمة وأداء جيد وتواصل بسهولة وسلاسة.	-استيعاب المسموع وحسن تنظيم الأفكار ونسجها.
	-دعم المكتسبات التعبيرية ، والعمل على تنميتها وإثرائها بما يلائم قدرة المتعلم ليستجيب لحاجاته المتنوعة. -تمكينه من ممارسة أوجه التعبير المختلفة(سرد، حكاية، إخبار، تلخيص فكرة، كتابة رسالة، كتابة طلب...)	-يتناول الكلمة ويتدخل في المناقشة ويعبر بلغة سليمة.
2-القراءة	-يقرأ نصوصا مشكولة جزئيا قراءة سليمة. -تدريبه على مطالعة سندات ونصوص غير مقررة(صحف، مجلات، إعلانات إشهارية). -اكتساب جملة من المعارف	يقرأ نصوصا متنوعة ويدرك معطياتها.

	والحقائق التي تتصل ببيئته.	
3-التعبير الكتابي	-يكتب رسائل إدارية وفق معاييرها. -يوظف قواعد النحو والصرف المدروسة أثناء التحرير. -يبدي آراءه ووجهات نظره. -ينجز مشاريع كتابية بمفرده وبمعية زملائه.	يكتب نصوصا بسيطة مع توظيف المكتسبات القبلية.

الجدول رقم(18): أنشطة وأهداف مرحلة التكميل

2-6-نقد المنهاج:

يهدف هذا المنهاج إلى تمكين المتعلمين من التواصل والتداول باللغة العربية مشافهة وكتابة، وتمكينهم من التواصل والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم باللغة الفصحى، وعند تصميم هذا المنهاج لابد له أن يراعي عدّة كفايات للمساعدة في تحقيق الأهداف المسطرة والمترجمة لمواصفات المنهاج ومن بين تلك الكفايات التي يراعيها المنهاج ويأخذها بعين الاعتبار:

- **الكفاية التواصلية:** تعتبر أهم كفاية يطمح المنهاج لتحقيقها وتمكين المتعلمين منها، فهي تمثل قدرة المتعلم على استعمال اللغة العربية والتواصل بها في سياقات اجتماعية وداخل القسم الدراسي، وبذلك عليه أن يلمّ بأساليب التواصل و التخاطب.
- **الكفاية اللغوية:** يطمح المنهاج إلى تمكين المتعلم من معرفة قواعد اللغة من جهة ومبادئ استعمالها بعفوية وسهولة من جهة ثانية.

- **الكفاية التعبيرية:** وتتمثل في قدرة المتعلم على انتاج نصوص متنوعة وكتابة رسائل شخصية وإدارية وإدارة حوار أو نقاش مراعيا في ذلك مبادئ إنتاج جمل مستوفية قواعد اللغة العربية.
- **الكفاية الثقافية:** تمثل إدراك واطلاع المتعلم على ثقافته وأبعادها الوطنية والقومية، والانفتاح على الثقافة الإنسانية والتراث العربي.

2-7-أهداف المنهاج:

تعدّ الأهداف العنصر الأهم والأساسي من عناصر المنهاج ففي ضوئها نحدّد المحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم. فمن الضروري تحديد أهداف المنهاج قبل بناء أي عنصر من العناصر الأخرى المكونة له ، وبذلك تعدّ معرفة الأهداف وتجسيدها من الأمور البالغة الأهمية في العملية التعليمية في شتى مستوياتها المتداخلة.

إنّ وضوح ودقّة ومنطقية الأهداف هي التي تحدّد نجاح المنهاج من فشله حيث إنّ اختيارها بصورة سليمة يساعد على تصميم معيار مناسب لاختيار المحتوى، والخبرات التعليمية وطرائق التدريس والنجاح بالتالي في عملية التقويم، ولا شك أنّ الأهداف الصريحة والواضحة والمحددة سلفا تسهم في تحقيق ذلك.

تنقسم الأهداف إلى :

- الأهداف العامة: وهي واسعة النطاق عامة الصياغة، تتحقق عن طريق عملية تربوية كاملة ، كأهداف مرحلة تعليمية، أو برنامج دراسي كامل، مثلا نقول برنامج مرحلة الابتدائية. أو برنامج محو الأمية.
- الأهداف الخاصة: تختلف عن الأهداف العامة من حيث دقتها ومجالها الزمني ومراعاتها للمستوى الفكري للمتعلم، ترتبط بمقرر دراسي معيّن أو وحدة تدريسية ، وهي أهداف قصيرة المدى، تحدد بدقة ، وتوضّح ما يجب أن يتعلمه المتعلم من

دراسة مقرر معيّن، ومن القيام بنشاط معيّن، وتهدف كتب المقررة لمحو الأمية وتعليم الكبار من خلال النصوص المختارة لتعليم الكبار إلى خلق علاقات مميزة داخل القسم وخارجه، وتوزيع مسؤولية تحقيق الأهداف المتوخاة من الفعل التربوي على كل العاملين في المؤسسة التربوية: وتهدف المواضيع المقترحة لهذه الفئة إلى الوصول بالمتعلّم إلى:

- اكساب المتعلم المهارات اللغوية الأساسية: التعبير، القراءة، الكتابة، التحدث.
- اكساب المتعلم معارف وسلوكيات تستثمر في وضعيات ومواقف ذات دلالة.
- غرس مجموعة من القيم الأخلاقية والاجتماعية والحضارية والإنسانية التي تمكن المتعلم من التواصل والتفاعل الايجابي مع أفراد المجتمع.

إنّ محتوى كتب اللغة العربية الموجهة للمتعلمين الأميين الكبار تسهم في تزويد المتعلّم بآليات القراءة والكتابة وفق طريقة تراعي التدرّج وتجمع بين الملاحظة والاستنتاج وكيفية التعامل الحسن مع النصوص المقترحة لهذه الفئة، وسنقدم وصفا لهذه الكتب بشكل موجز:

- **2-8- كتب اللغة العربية الموجّهة لمحو الأميّة:**

لقد صممت الكتب الموجهة للمتعلمين الأميين وفق مبادئ أسست عليها الاختيارات المنهجية المتمثلة في المقاربة بالكفاءات والمقاربة التواصلية، ونظام الوحدات، وبيداغوجيا المشروع... بحيث تقترح وضعيات تعليمية من شأنها أن تحفز المتعلّم على تنمية قدراته وتحسين مهارته ومن ثمة اكتساب كفاءات متعدّدة عبر مسارات محددة ومضبوطة، تيسّر عملية التعلّم ، وتعطي دلالة للتعلّمات وتوظّف مختلف المكتسبات وتوظيفها فعليا.

ولنا أن نقدم دراسة وتحليلا للكتب المقدمة للمتعلمين الأميين على النحو التالي:

- ✓ **من حيث المحتوى:**

يقصد بالمحتوى التعليمي " جملة من الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمبادئ والتصميمات، والمهارات الأدائية والعقلية والاتجاهات والقيم التي تتضمنها المادة التعليمية في الكتاب المدرسي"[1]، فالمحتوى التعليمي هو تلك المادة التعليمية، أو ما تشتمل عليه من خبرات تستهدف إكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومعارف ومهارات وطرق تفكير وقيم واتّجاهات اجتماعية، وذلك من أجل تحقيق النمو الشامل للمتعلمين وتعديل سلوكهم .

يعتبر المحتوى من أهم عناصر المنهاج وهو المؤثر المباشر في الأهداف التعليمية التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها، ومحتوى كتب اللغة العربية الموجهة للمتعلمين الأميين الكبار لا يحيد عن هذه الأبعاد والركائز الفلسفية والتربوية باعتبارها مرحلة تعليمية يبدأ فيها المتعلم بالتعرّف على آليات القراءة والكتابة، وفق طريقة تراعي التدرج وتجمع بين ملاحظة الظواهر والتعامل مع النصوص.

تشكل الكتب المقررة نواة أساسية ومرتكزا حقيقيا لتعلم بقية أنشطة اللغة العربية(قراءة، كتابة، تعبير، خط، إملاء...) حيث احتلت فيه القراءة موقعا رياديا بين سائر الأنشطة الأخرى ، وأصبحت محورا لسائر دروس اللغة على اختلاف أنواعها ومنطلقا حيّا لسائر فروعها، إذ تصلح نصوصها لطرق مواضيع اللغة باختلاف أنواعها : صيغ وتراكيب وإملاء وتعبير...، ويعدّ هذا الترابط بين فروع اللغة العمل الرئيسي في تكوين المتعلم فكريا ولغويا وتزويده بآليات تمكّنه من التمحيص والتركيب والتحليل.

- **برنامج مرحلة الأساس (المستوى الأول):**

وهي أهمّ المراحل في تعليم أبجديات القراءة والكتابة كونها تمثل القاعدة أو الركيزة التي تقوم عليها بقية المراحل فهي تهدف إلى تمكين المتعلم من اكتساب مهارات القراءة والكتابة

[1]: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص285

من خلال تزويده بالمعارف اللازمة لذلك، إذ يتم فيها تعليم المتعلم أشكال الحروف وأصواتها وكيفية نطقها مثل: المدّ والإشباع والتّنوين، وتشكيلها لينتقل إلى تشكيل الكلمات والجمل وتحليلها وقراءتها وفهم معانيها بالإضافة إلى معرفة مبادئ الكتابة، ولكن قبل ذلك يُحضّر المتعلم نفسيًا ومعنويًا من خلال إثارة دوافعه للتعلّم.

تنقسم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل على النحو الآتي:

أ.المرحلة التمهيدية:

الأسبوع	عدد الحصص	الزمن المخصص للحصة	توزيع الحصص
الأسبوع الأول	06 حصص	01 سا لكل حصة	الحصة01: أقدّم نفسي. الحصة02: أقدّم زميلي أو زميلتي الحصة 03:أتعرف على المركز الذي أتعلم فيه. الحصة 04 أسمي الأشاء المتواجدة بقسمي. الحصة05: أسمي ما أراه في الطريق. الحصة06: أسمي ما أراه في غرفة المطبخ.
الأسبوع الثاني	06 حصص	01 سا لكل حصة	الحصة07: أسمي ما أراه في غرفة الاستقبال. الحصة08: أسمي ما أراه في غرفة النوم. الحصة09:أسمي ما أراه في قاعة المكتب.

			الحصة10:أسمي ما أراه في مكتب البريد. الحصة11: أتعرف على الوثائق وأسميها. الحصة12: أسمي وسائل النقل
الأسبوع الثالث	05 حصص	01 سا لكل حصة	الحصة13: ألاحظ الصور وأعبّر. الحصة14:أتدرب على رسم الأشياء. الحصة15: ألاحظ أشكال الحروف.
		ساعة ونصف للحصة	الحصة16:الاستدراك الحصة17: تقييم للمرحلة التمهيدية عموما.

الجدول رقم(19): المرحلة التمهيدية لبرنامج مرحلة الأساس

ب: **مرحلة التعلّمات الأساسية:**

الأنشطة المقررة في هذه المرحلة هي: نشاط التعبير ، نشاط القراءة، نشاط الخطّ، نشاط التمارين، اللغة الأمازيغية(لقد تم تخصيص ساعة كل أسبوع لتدريس اللغة الأمازيغية وهذا نزولا عند رغبة المتعلمين بمركز بجابة)

النشاط	المهام المعرفية	الحجم الساعي المخصص لكل موضوع	ملاحظة
نشاط التعبير	أعبر	45د	يقدم نشاط التعبير الشفوي والتواصل انطلاقا من سند:

			-النص -الصورة -مقولة أو حكمة
نشاط القراءة	-أستمع وأفهم -القاموس اللغوي -أكتشف -أستخرج	01سا	
نشاط الخط	أرسم الحروف	40د	
نشاط التمارين	-أنجز التمارين	35د	

الجدول رقم(20): يبيّن الأنشطة الأسبوعية المقرّرة في مرحلة التعلّمات الأساسية

من خلال بيانات الجدول يتّضح أنّه يتم التركيز على نشاط القراءة، حيث تخصص لها ثلاث حصص في الأسبوع، يليها نشاطي التعبير الشفاهي والخط بحصتين لكل منهما، وهذا من أجل إكساب المتعلمين مبادئ القراءة والكتابة وتشجيعهم على التحاور والتواصل والمناقشة دون خوف أو خجل ، والتعبير عن أفكارهم وآرائهم ، ونزولا عند رغبة المتعلمين تم إدراج اللغة الأمازيغية ضمن أنشطة التعلّم.

ج-**مرحلة التعلمات الفعلية:**

النشاط	المهام المعرفية الواجب تحقيقها من النشاط	الحجم الساعي الخاص بكل موضوع
قراءة	-اقرأ وأفهم. -القاموس اللغوي. -أستخرج أفكار النص	**02سا**
التعبير الشفوي والتواصل	-أعبّر	**01سا**

الخط	-أنقل بخط واضح	**01سا**
قواعد	-أتعرف	**02سا**
إملاء	أستعمل	**01سا**
تعبير كتابي وتواصل	-أركب	**01سا**
تمارين تطبيقية	-أنجز	**01سا**

الجدول رقم(21): الأنشطة الاسبوعية لمرحلة التعلمات الفعلية

- **برنامج مرحلة التدعيم (المستوى الثاني):**

تعدّ هذه المرحلة حلقة وصل بين المرحلتين السابقة (الأساس) واللاحقة، وهي مرحلة مهمة وأساسية ؛ لأنّها تشكل منعطفا حاسمًا في حياة المتعلّم وفي تعلّمه ، كما أنّها تهدف إلى ترسيخ المهارات والمعارف المكتسبة في مرحلة الأساس، وتعزيزها وتدعيمها بمهارات ومعارف جديدة يتم تعلّمها، وتنمية قدرة المتعلم على القراءة والكتابة من خلال تزويده بالضروري من القواعد اللغوية والإملائية.

ومن جملة الأنشطة المقررة في هذه المرحلة هي: القراءة، التعبير، القواعد، الإملاء، الخط، التربية الإسلامية، الحساب، اللغة الأمازيغية، اللغة الفرنسية (لقد تم إدراج اللغتين الأمازيغية والفرنسية وتخصيص ساعة أسبوعية لكل لغة وذلك بطلب من المتعلمين أنفسهم).

الأنشطة	عدد الحصص الأسبوعية
القراءة	حصتان
التعبير	حصتان
القواعد	حصتان
الإملاء	حصة واحدة
الخط	حصة واحدة
التربية الإسلامية	حصة واحدة

الحساب	حصتان
اللغة الأمازيغية	حصة واحدة
اللغة الفرنسية	حصة واحدة

الجدول رقم(22): يبين عدد الحصص الأسبوعية لأنشطة المستوى الثاني.

-برنامج مرحلة التكميل (المستوى الثالث):

وهي آخر مرحلة في تعليم القراءة والكتابة ، يصل فيها المتعلم إلى المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة، وهي تهدف إلى تثبيت المهارات المكتسبة من المرحلتين السابقتين وتنميتها وتطويرها، وإثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، والأنشطة المقررة في هذا المستوى هي: القراءة ، التعبير، القواعد، الإملاء، الخط، التربية الإسلامية، الرياضيات، اللغة الأمازيغية، اللغة الفرنسية.

الأنشطة	**عدد الحصص**
القراءة	حصتان
التعبير	حصتان
القواعد	حصتان
الإملاء	حصة واحدة
الخط	حصة واحدة
التربية الإسلامية	حصة واحدة
الرياضيات	حصتان
اللغة الأمازيغية	حصة واحدة
اللغة الفرنسية	حصة واحدة

الجدول رقم(23): يبين الأنشطة المقدمة في المستوى الثالث مع عدد الحصص في الأسبوع

2-9-الطرائق المتّبعة في تعليم الأنشطة التعليمية :

ممّا لا ريب فيه أن طرق تعليم الأميين الكبار تختلف اختلافا كليا عن طرق تعليم الصغار، نظرا للخصائص التي يتميز بها المتعلمون الكبار من نضج عقلي ونفسي، وتجارب حياتية مكتسبة يوظفوها أثناء التعلّم، بالإضافة لما اكتسبوه من معارف وعادات وقيم واتّجاهات التي تراكمت لديهم عبر السنين من خلال علاقاتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية.

هناك العديد من الطرق التي تستخدم في تعليم الكبار، من بينها: طريقة المناقشة، وطريقة الإلقاء، وطريقة حل المشكلات، والطريقة الاستقرائية والاستنباطية، وغيرها من الطرق. أما ما يخص مجال محو الأمية فهناك طرق أخرى للتعليم منها: الطريقة الكلية التحليلية والطريقة الجزئية التركيبية، والطريقة التوليفية.

2-9-1-الطريقة التوليفية: هي طريقة حديثة تجمع بين الطريقة الكلية التحليلية والطريقة الجزئية التركيبية، وهذه الطريقة رغم ما تتميز به من مزايا إلا أنّها صعبة التطبيق خاصة في أقسام محو الأمية ، لأنها تحتاج أن يكون المعلمون أعلى كفاءة وأكثر تأهيل.

2-9-2-الطريقة الجزئية التركيبية:

وهذه الطريقة تبدأ بالأجزاء وهي: الحروف والأصوات والمقاطع تم تبدأ في التدرج إلى الكلمات ثم الجمل ولها ثلاث طرق:

- ✓ الطريقة الهجائية: وهي طريقة تقليدية تبدأ في التعليم بالحروف الهجائية ، فيبدأ المتعلم بالتعرف على الحروف وأصواتها وأشكالها وكيفية رسمها، وصولا إلى الكلمات ثم الجمل.
- ✓ الطريقة الصوتية: وهي مثل الطريقة الهجائية، فتنطلق في تعليم الحروف بأصواتها وصولا إلى المقاطع الصوتية الكبرى.

2-9-3-الطريقة الكلية التحليلية:

وهذه الطريقة معاكسة للطريقة السابقة كونها تنطلق من الكليات نصّ أو جملة أو كلمة وتنتقل للجزئيات وهي الحروف والأصوات وهذه الطريقة تستعمل في المستوى الأول من التعليم في أقسام محو الأمية.

بعد القيام بزيارة لأقسام محو الأمية وجدنا أن الطريقة المستعملة في التعليم هي المزج بين الطريقتين: الكلية التحليلية والجزئية التركيبية وذلك لما تتوفر عليه هاتين الطريقتين من مزايا نذكر منها:

- تمتاز هاتين الطريقتين المتعة والتشويق، لأنّ المتعلم يتعرف على الكلمات وما تحمله من معاني، الأمر الذي يرفع من معنوياته، ويحفزه للتعلّم أكثر.
- تتفق مع طبيعة اللغة كوسيلة تواصل بين الأفراد، لأن أصل التواصل يكون بالجمل.
- كما أن هاتين الطريقتين تمتازان بالبساطة والسهولة،
- تكسبان المتعلم قدرة كبيرة على النطق الصحيح للحروف والكلمات، ومن ثم تكسبانه قدرة كبيرة على الكتابة.
- تزودان المتعلم المهارة الكافية لقراءة أي كلمة أو جملة يصادفها.
- فيما يخص الطريقة الجزئية التركيبية فهي تتوافق مع المبدأ التربوي في التدرج من الاسهل إلى المعقد المركب.
- كما أنّ الطريقة الكلية التحليلية تتوافق مع المبدأ التربوي الذي يسير من المعلوم إلى المجهول أي من الحرف إلى الصوت ومن الجملة إلى الكلمة.

2-10-الوسائل المعتمدة في تعليم المتعلمين الأميين في مركز بجاية:

❖ **الوسائل البشرية:**

تتمثل في المؤطرين بدءًا من مدير المركز والمساعدين له وصولا إلى المعلم الذي يعدّ الركن الأساسي في تعليم المتعلم، فالمعلّمون لابد أن يكون لديهم مستوى تعليمي يؤهلهم لتعليم الأميين، فمعظم المعلمين في مركز بجاية من جنس الإناث ، وقد تم توظيفهم في المركز إما عن طريق مكتب تشغيل الشباب أو ضمن الشبكة الاجتماعية، وذلك بعد قيامهم بدورات تكوينية قصيرة المدة من أجل تزويدهم بالمعارف اللازمة واطلاعهم على مبادئ علم النفس التربوي.

❖ **الوسائل التعليمية:**

- الكتب: باعتبارها الوسيلة الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عنها، في أي عملية تعليمية، وفيما يخص الكتب المستعملة في تعليم الأميين الكبار في مركز بجاية:
- كتاب اللغة العربية: وهو يتضمن نصوص القراءة، والخط، القواعد، والتعبير الكتابي والشفهي، والوضعيات الإدماجية، التربية الإسلامية.
- كتاب الرياضيات: الذي يضم عمليات حسابية.
- السبورة.
- دليل الأستاذ.

وبطبيعة الحال فإن لكل مرحلة من مراحل محو الأمية كتب خاصة بها.

خلاصة الفصل:

تعتبر عملية محو الأمية عملية بالغة الأهمية في المجتمعات وتطورها وتنميتها في شتى المجالات الحياتية(الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، الحضارية) وهذا ينعكس ايجابا على بناء المجتمع ، كما وقد أولت الجزائر عناية كبيرة وأهمية بالغة لعملية محو الأمية في المجتمع، وقد انتهجت استراتيجيات لذلك وخصصت موارد بشرية ومادية هائلة في الحدّ من ظاهرة الأمية، ومن جملة الاستراتيجيات التي انتهجتها الجزائر لدينا الاستراتيجية السياسية التي تمت عبر مراحل تمثلت في الحملة الوطنية التي كانت في 1963،كما اعتمدت مشروع محو الأمية الوظيفي، ثم كانت مرحلة المخططات التي تمت بالتدريج وصولا إلى مرحلة محو الأمية الشامل، كما انتهجت الاستراتيجية البيداغوجية التي تشارك على تحقيقها العديد من الشركاء كوزارة العدل ووزارة الشبيبة والرياضة، ووزارة الثقافة، ووزارة الشؤون الدينية ، لتنتقل المهام إلى الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الذي أنشئ خصيصا للقضاء على الأمية وهو تابع لوزارة التربية الوطنية، وقد أوكلت له مهام عديدة كتكوين المعلّمين وإعداد المناهج الخاصة بمحو الأمية وإعداد الكتب، وتحديد الأطر الزمانية والمكانية لتعليم المتعلمين .

الفصل الرابع:

خصائص المتعلمين وحاجاتهم اللغويّة

المبحث الأول: دوافع المتعلمين وحاجاتهم اللغوية

تمهيد:

سنقوم في هذا الفصل بتحليل احتياجات المتعلمين الذين التحقوا بأقسام محو الأمية من أجل التعلّم، واكتساب المهارات التعلّمية اللازمة التي تساعدهم على تلبية حاجياتهم التعلّمية، كما سنقوم بتحديد خصائصهم الفيزيولوجية والنفسية ونحلّل دوافعهم ومدى قابليتهم للتعلّم.

إنّ المتعلم الذي يقبل على تعلم لغة ما وخاصة اللغة العربية تكون له أغراض وأهداف محدّدة ، يتطلع إلى تحقيقها من خلال تعلّمه لتلك اللغة، لذلك فهو يعمل على تعلّم المهارات التي يحتاجها، لكي يحقق تلك الأهداف التي حدّدها مسبقا لنفسه، فحاجة المتعلمين اللغوية الذين يريدون تعلّم القراءة والكتابة، لا يمكنهم تعلم كل شيء من لغتهم وإنّما يقتصرون في تعلمهم على ما يشبع حاجاتهم ويحقق أهدافهم وتطلعاتهم.

يعتبر تحديد الحاجات اللغوية للمتعلمين مهما جدّا، إذ لا بدّ أن يكون دقيقا ومسبقا لما يحتاجونه في تعلّم اللغة، انطلاقا من خصائصهم النفسية واستعداداتهم وقدراتهم ودوافعه، ومن أبرز الحاجات اللغوية التي يسعى المتعلمون لتحقيقها هو التفاعل مع الوسط الاجتماعي بعد تعلّم اللغة التي يتواصلون بها.

بعد عملية المقابلة التي قمنا بها مع المتعلّمين استطعنا أن نحدّد الحاجات اللغوية التي دفعتهم للتعلّم ، وقد قمنا بتصنيفها على النحو الآتي:

1- الحاجات اللغوية للمتعلّمين ودوافعهم للتعلّم في أقسام محو الأميّة:

تدل كلمة الحاجة على حالة النقص أو الافتقار إلى شيء ضروري، ويرتبط مفهوم الحاجة بمفهوم الدافع، حيث أنّ الحاجة تنشأ عن دافع ينشط لدى الفرد، فيجعله يحس بأن هناك نقص فيشعر بحاجة إلى إشباع ذلك النقص.

ويعرّف مفهوم الحاجة في علوم التربية على أنّه :"هوة أو فارق بين وضعية حالية ووضعية مرغوب فيها، فالوضعية الحالية هي التي تسبق البرنامج التعليمي، والوضعية المرغوب فيها هي التي يطمح البرنامج إلى الوصول بالمتعلم إليها عند انتهاء البرنامج

التعليمي، ويراد بالوضعية مستوى المعارف والمهارات التي تتوفر (أو لا تتوفر) لدى الفئة المستهدفة"[1]، وتقسم الحاجات القرائية للمتعلمين الأميين إلى:

- حاجات نفسية داخلية: وهي عدة أنواع منها:
  - ✓ معرفية مثل: الرغبة في الاستكشاف والفهم
  - ✓ انفعالية وعاطفية مثل: الحاجة إلى القدرة والكفاءة والانجاز، مثل: تدريب مهني في المجالات الحرفية والمهنية
  - ✓ اجتماعية مثل: الانتماء إلى جماعة والحاجة إلى الاحترام والتقدير، وحتى يستطيع الفرد فهم المجتمع والعالم الذي يعيش فيه،
  - ✓ الفرد الأمي بحاجة إلى تعليم عام حتى يستطيع القيام بدوره في المجتمع.
- حاجات تربوية وتعليمية: وهي المهارات والاتجاهات التي تخصص للدراسة وتتحول إلى برامج تعليمية، وقد صنفها علماء التربية بكيفيات مختلفة:
  - ✓ حاجات موضوعية: وهي التي تحدد من خلال بعض المعطيات الشخصية حول المتعلم ومستواه وقدراته، ويمكن تعميمها من خلال تحليل مواقف لغوية من الحياة اليومية، وهذه الحاجات يمكن توقعها وتحليلها وتحديدها.
  - ✓ حاجات ذاتية: وهي التوقعات والميول والاهتمامات التي يفضلها المتعلم[2]. كما أنه لا يمكن تعميمها لأنها تتعلق برغبات الأفراد، وهذه الحاجات لا يمكن توقعها، وبالتالي لا يمكن تحليلها[3].

1: عبد القادر الزاكي، التدريس المتمركز حول المتعلم والمتعلمة، مبادئ وتطبيقات، مشروع تربية الفتيات بالمغرب ، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، الرباط المغرب2000،ص17

1 : عبد القادر زاكي، المرجع السابق ،ص17

3: Henri Besse – Robert Galisson ,Polémique en didactique, Clé internationnel , Paris France 1980 ; p57.

إنّ الدافعية لتعلم اللغة تزداد كلما شعر المتعلّم بحاجته إلى تلك اللغة، وأكبر هذه الحاجات على الإطلاق هي الحاجة التواصلية، أي حين يكون المتعلّم في حاجة إلى تعلّم لغة ما لاستعمالها في الحياة اليومية.

وعليه فإنّ تحديد الحاجات القرائية هو أن نقوم بتحديد الوسط الاجتماعي الذي سيتفاعل معه المتعلم بعد انتهائه من تعلم اللغة، والمواقف التواصلية التي سوف يجد نفسه فيها، والعناصر اللغوية التي سيحتاجها ضمن تلك المواقف.

يحتل المتعلم مكانا مركزيا في دائرة التعلم، فكل شيء ينطلق منه ويعود إليه، وهو بذلك ليس معزولا، فهو لكي يتعلم اللغة لا بدّ أن يلتحق بمؤسسة تعليمية، وهذه المؤسسة تنتمي إلى مجتمع معين، وضمن هذا المجتمع توجد مؤسسات الاستعمال، التي سيلتحق بها المتعلّم بعد نهاية التكوين[1] .

والمتعلم الأمي بطبيعة الحال له أهدافه وأغراضه التي يريد تحقيقها من خلال تعلّمه للغة وله كذلك موارده الخاصة، والوقت الذي يكرّسه للتعلّم.

بعد عملية المساءلة التي قمنا بها مع أفراد العيّنة وجدنا أنّ اهتماماتهم اللغوية متنوعة، كاهتمامهم بالجانب الديني ومعرفة سور وآيات القرآن الكريم وحفظها للصلاة ، بالإضافة إلى تعلم مهارات عملية وتلبية المتطلبات اليومية للمتعلّم، و لقد تبيّن لنا بعد الدراسة المسحية للحاجات اللغوية لأفراد العيّنة ببجاية اكتشفنا أنّ للمتعلمين غايات وحاجات تدفعهم للتعلّم والانخراط في صفوف محو الأميّة نذكر منها:

1) الإجماع على تعلّم القراءة والكتابة من أجل قراءة القرآن الكريم وفهم آياته،

مثال: تقول المتعلمة01: {حبيت نتعلم باه نقرا القرآن}، المتعلّمة02: { جيت نقرا باه نسفهمض القرآن ونصلي بيه}

[1] René Richterich – Jean Louis Chancerel, L'identification des besoins des adultes apprenants une langue étrangère , Strasbourg, conseil de l'Europe 1977, Hatier, France 1985, p6

2) التعرف على الاتجاهات والطرق والأماكن واللافتات وقراءة أسماء الشوارع للاهتداء إلى العيّادات والمصحّات، مثال: .

3) التعرف على سعر الحاجيات والمقتنيات المنزلية ومدة صلاحية المنتوج المقتنى قبل استعماله، **مثال: المتعلمة07: {كي يشروا في المنزل ياؤورت ولا تون نقدر نعرف لدات نتاعهم بلاك يكونوا بريمي}**

4) القدرة على قراءة وصفة الدواء وطريقة تناوله (الصحة النفسية ومراعاة صحة الأطفال)، **مثال : المتعلمة05:{أنا عندي لاتونسيون والسكر كي نشري الدوا لازم نعرف كفاه ناكلو على خاطر ولادي مشغولين باه نعتمد على روحي}**.

5) التعلّم لأنّ الله أمر بذلك ومحو اسم الأميّة المرتبط بالشخص لأنّه أصبح يشكل لحامليه إحراجاً ونبذًا اجتماعيًا، **مثال: المتعلمة04:{ أردت التعلّم لأن الله أمرنا بذلك، وحبيت نمحي اسم الأمية لي راه مقترن باسمي}**.

6) الرفع من المستوى التعليمي والحصول على وظيفة أو الانخراط في مجال التكوين والتمهين لأنّ ذلك يحتاج مستوى معين من التعليم.

7) مساعدة أبنائهم على الدراسة والمذاكرة لأنّ الأطفال يلجأون إلى أمهاتهم فيعجزن على الإجابة لجهلن بالقراءة والكتابة وحتى الحساب.

8) قراءة أي شيء متعلق بالولادة والرعاية الصحية والعناية بالأطفال والطهي والتغذية.

9) القراءة في مجال الزراعة وتربية المواشي والحيوانات والصناعات الحرفية.

10) معرفة حقوق المواطن وواجباته وكل ما يتعلق بحقوقه في العمل.

11) المشاركة في الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية بفعالية وإبداء الرأي والحوار والمناقشة ومعرفة كل المستجدات في الساحة السياسية والاقتصادية.

كما أنّ الذّكاء لا يقل ولا ينخفض مع الزيادة في العمر، إذ تشير الدراسات إلى أنّ الكبار في فئة العمر من (40- 50 سنة) لديهم قدرات ذهنية للتعلّم تمامًا كما هي عند الشّباب[1]، غير أنّ الكبار يصيبهم ضعف في البّصر والسمع والذاكرة بشكل جزئي وبطيء وهذا ما يؤثر على عملية التعلّم، وعملية تعليم الكبار يخضع لعوامل مثل الصّحة البدنية والصحة العقلية والنشاط الممتهن في الحياة اليومية، كما تتدخل أيضا شخصية المتعلّم وقدرته على التعلّم كل هذه العوامل من شأنها أن تساعد في عملية التعلّم.

من خلال الدراسات النفسية والاجتماعية يمكن أن نقف على بعض السلوكات للمتعلمين الأميين نوجزها في النقاط الآتية:

1.يعتقد المتعلم الكبير (الأمي) أنّ التعليم قد فاته الأمر الذي يجعله يفقد الثقة في نفسه ومن ثم لا يحاول التعلّم.

2. عدم شعور الأمي بالحاجة إلى تغيير أوضاعه وتحسين أحواله بل نراه يحافظ على ما تعوّد عليه، وفي بعض الأحيان يقاوم الأفكار الجديدة ويلاقيها بنوع من الحذر.

3. الخجل، حيث يخجل الكبار كثيرًا من الوقوع في الخطأ، كما يخشون تعليقات الآخرين.

4. الصعوبة في التخلي عن بعض العادات والقيم الاجتماعية القديمة وتبديلها بأساليب جديدة يتعلّمها في فصول محو الأمية، وعليه ينبغي مراعاة ظروف المتعلمين الكبار والاهتمام بالقيم السائدة فيما بينهم ومحاولة تعديلها أو تبديلها بأسلوب متدرج يأخذ أوضاعهم بالاعتبار.

5. الشعور بالعزلة عن محيط أصدقائه والبعد عن زملائه الذين كان يلازمهم قبل التحاقه بفصول التعليم، وقد يولد ذلك في نفسه نوعًا من العزوف عن التعلم أو تركه ويعود إلى أميّته و تجب مراعاة هذه الناحية والسير بالتدريج مع الكبير وإيجاد ما يجذبه إلى التعلم والاستمرار فيه.

6. وإذا كان المتعلم الأميّ لا يصادف فرصًا يسمع فيها اللغة (اللغة العربية) ولا يحتك بها إلاّ في أوقات محدّدة جدًا، فهذا من شأنه أن يثبط عملية التعلّم، كما أنّه يجد صعوبة في تعلّمها، فالبيئة اللغوية المناسبة شرط ضروري لتعلّم اللغة العربية تعلّما سليمًا.

---

[1]- هيام نايف أبو غزالة، تعليم الكبار في إطار التربية المستمرة، ص 145.

المبحث الثاني: خصائص المتعلّمين

إنّ التعلّم مستمر باستمرار حياة الإنسان، مثلما لا يكون بصفة عشوائية وإنّما يحتاج إلى أساليب وطرق ولتحقيق ذلك لابد من دراسة خصائص المتعلمين الكبار وهي كما يلي:

1-خصائص المتعلمين أفراد العيّنة:

إنّ التّفاعل مع المتعلمين والتعامل معهم وفهم حاجاتهم اللغوية يتحدّد بمدى فهم المعلّم لهذه الفئة (الأميين) من النّاحية الاجتماعية والنّفسية وحتى الفيزيولوجية، وكذلك من حيث خبراتهم السابقة المكتسبة من الحياة، واتجاهاتهم نحو المادة، وتوقعاتهم من دراستها، وخصائصهم، فأفراد العيّنة لها خصائص لا بدّ من معرفتها، لأن ذلك يسمح باختيار الطريقة أو المنهجية المناسبة لتعليم هذه الفئة، وبذلك سنقف عند الخصائص النّفسية والاستعدادات والدوافع المتعلقة بالأميين، ومن ثمّ معرفة ما إذا كانت خصائص المتعلّم تؤثر في تعلّم اللغة العربية سواء ما تعلّق بالكتابة أو القراءة.

ولا يجب أن نغفل الجانب التعلّمي بالإضافة إلى الجانب التعليمي الذي يُعنى بالمعلم وكل ما يتعلق به من طرائق تربوية ووسائل تعليمية، فالاهتمام بالشّق التعلّمي يستلزم منا تسليط الضوء على المتعلم (الأمي) حيث أنّه لا يمكن لنا أن نبني منهجًا تعليميًا متكاملاً دون الاهتمام بالمتعلم باعتباره العنصر الأساسي في الحلقة التعليمية، كما أشار "بوحساين نصر الدين" إلى ذلك: « *إنّه من غير الممكن بناء أي منهج تعليمي متكامل دون الاهتمام بالمتعلّم، باعتباره قاعدة النظام التربوي والمعيار الأول الذي يقيّم المنهج التعليمي المطبق، لأنّ المعرفة الدقيقة بالمتعلّم وذلك بتحديد مكونات شخصيته والسمات التي تميزه، ومعرفة حاجاته الحقيقية وخصائصه المعرفية والوجدانية والفردية، والدراسة المفصلة لملكاته الإدراكية، وتصوره العام لعملية التعليم، دون إغفال محيطه الاجتماعي الذي ينتمي إليه*

ويتفاعل فيه، ويتطور وسطه، فالمحيط المدرسي من أهم الخطوات في العملية التعليمية التعلمية»[1].

كما أنّ " *تعليم الكبار يحتاج إلى الاهتمام ومعرفة حاجات المتعلمين وخصائصهم*"[2]، وممّا لا ريب فيه أنّ خصائص المتعلّم ذات تأثير مباشر على التعلّم وهذه الخصائص تختلف بدرجة أهميتها من متعلّم للغة الأولى ومتعلم للغة أجنبية ومن أهم الخصائص التي تميّز أفراد العيّنة نجد: الاستعداد، السّن، المعلومات اللغوية السابقة، القدرات المعرفية، الشخصية، الدافعية، الحافز على تعلّم اللغة، الفروق الفردية، الذاكرة، الذكاء...إلخ، فلا يمكن أن نتصور وضع نظام تعليمي لغوي دون مراعاة هذه الخصائص المذكورة،« *فالتعرف على خصائص الكبار في مختلف النّواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية يفيد في تحديد أنسب شروط وأساليب تعليم هذه الفئة*»[3].

تستوجب دراستنا أن نحدّد خصائص أفراد العيّنة، التي تلعب دورا كبيرا في عملية التعلّم والتعليم والتي نذكر منها:

1-1-السّــن(العمر):

لعل أهم سؤال يحاول الباحثون فيما يخصّ تعلّم اللغة واكتسابها الإجابة عنه هو : هل توجد مرحلة عمرية محدّدة بيولوجيًا يكون فيها تعلّم اللغة سهلاً ويصعب بعدها؟ حيث أنّ عامل السّن والذاكرة يلعبان دورًا هامًا في العملية التعليمية.

---

(1)- بوحساين نصر الدين، منهج تدريس اللغة العربية للموظفين في مراكز التكوين الإداري مستوى إتقان مادة النحو، ص 53، 66.

(2)- خولة طالب الإبراهيمي، تعليم اللغة العربية للكبار، مجلة اللغة والأدب العربي،ع 10، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر،1996م، ص 80.

(3)- مسارع الراوي، قمر الدين قرنبع، "قراءات في محو الأمية وتعليم الكبار، المنظمة العربية والتربية والثقافة والعلوم، العراق، دت، ص 75.

وحسب ما توصلت إليه الأبحاث والدراسات العلمية فإنّه يتم تعلّم اللغة بشكل أسرع وأسهل قبل سن البلوغ وذلك لأنّ مرونة الدماغ ونضج الجهاز النطقي والسمعي يكتمل في هذه المرحلة حيث يتمكن الطفل من اكتساب اللغة؛ ولكن فيما بعد يصبح صعبًا على المتعلّم الكبير إتقان النظام اللغوي وخاصة النظام الصوتي كلما تقدم في العمر وهذا ما أكدّه "إبراهيم أنيس" بقوله بخصوص العادات الصوتية في تعلّم اللغات الأجنبية: « تتكون عند المتكلمين بأية لغة من اللغات صفات كلامية يتميزون عن غيرهم من الشّعوب وتقوى تلك الصفات عند الفرد، وترسخ قدمها كلما تقدمت به السّن، فهي عند الأطفال مرنة قابلة للتغيير والتشكل ولكنّها في الكبار صعبة التغيير وإن لم يكن هذا مستحيلاً»[1].

ولعل من أهم العوامل التي تجعل تعلّم اللغة سهلاً بالنسبة للطفل الصّغير يمكن حصرها فيما يلي:

1. مرونة الجهاز النطقي ونضجه وسلامته.
2. سهولة اكتساب ومحاكاة اللغة المتعلّمة.
3. التلقائية والعفوية في التعلّم، وقلة التداخل اللغوي[2].

وفي مقابل ذلك هناك آراء تؤكد قدرة الكبير على التعلّم وترى أنّ التقدّم في العمر لا يشكل عقبة تحول دون تعلّم الكبير للغة، ومن بين هؤلاء الذين يتفقون مع هذا الرأي نجد "هيام نايف أبو غزالة": « *إنّ الكبار لديهم قدرة على التعلّم مثلهم مثل الصغار إلاّ أنّهم يتفوقون على الصغار بالنّضج العقلي والانفعالي وبما لديهم من خبرات تساعدهم على الفهم والاستيعاب، وإذا ظهر بطء في الاستجابة، فهذا لا يعني أنّ الكبير بطيء الفهم بل ذلك يعود إلى أنّه يحلّل ويفكر مليّا بما يتعلّم ويربطه بما يختزن من*

---

[1]– إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، القاهرة، 1987م، مكتبة الأنجلو المصرين، ص 285.

[2] –*W.F.Makey,op.cit. p 173.*

خبرات»[1]، فالمتعلم يلتحق بفصول محو الأميّة وهو مزود بخبرات متنوعة، لذا يختلف عن الطفل الصغير، فلابد من الأخذ بعين الاعتبار خبراته السابقة، لأنّه يملك المكونات الأساسية للقدرات العقلية بشكل متطور، وقادر على القيام بعمليات التفكير المجرد، وهذا يدل على استعداده للقيام بالأعمال والمهام التي توكل إليه بدون استعمال الأساليب التقليدية التي تتّبع مع المتعلمين الصّغار.

كما يسود الاعتقاد لدى الكثيرين أنّ صغار السن يسهل لديهم عملية التعلّم ولكن ما هو معروف أنّ التعلّم يكون في جميع مراحل العمر وليس هناك استثناء لهذه القاعدة، والذي يحدث أنّه تتدخل بعض العوامل الصّحية والنّفسية التي تثبط من عزيمة المتعلّم الكبير، أو تشكل لديه صعوبة في تعلم اللغة منها عدم مرونة جهازه النطقي، لأنّ أصعب ما يكتسب جوانب النظام اللغوي في مرحلة ما بعد الطفولة هو النظام الصوتي[2]، خاصة عن تعلم لغة أجنبية، وهذا ما يُفسر ظهور لكنة لدى الفرد أثناء أدائه للغة أخرى.

إنّ المتعلمين المسجلين في صفوف محو الأمية فيما يخص ملحقة بجاية معظمهم من النساء، فالمتعلمون الذين يحضرون دروس اللغة العربية فيما يخص الأقسام التي أجرينا فيها الدراسة تتفاوت أعمارهم من 15سنة إلى80 سنة بمجموع قدّر ب114 متعلمًا، تمثل الفئة العمرية التي التحقت بصفوف محو الأمية لأجل التعلّم (61-76) أكبر نسبة قدّرت بـ: 48.38%، هذا فيما يخص المتعلمون في المستوى الأول، بينما المستوى الثاني قدّرت نسبتها بـ: 48.07%.

وقد قمنا بتصنيف الدارسين حسب السّن إلى فئات وذلك بالاستناد إلى أسباب عدم التحاقهم بالتعليم في الوقت القانوني المخصص للتعليم أنذاك، في الجدول الآتي:

---

[1]- هيام نايف أبو غزالة، تعليم الكبار في إطار التربية المستمرة تعليم الجماهير، ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ع 38،تونس 1991، ص 144.

[2]- ميجل سيجوان، وليم، ف، مكي، التعليم وثنائية اللغة، تر: إبراهيم بن حمد القعيد، محمد عاطف مجاهد، السعودية، 1995م، جامعة الملك سعود، ص 103.

السّن / المستوى	(15-30) سنة	(31-45) سنة	(46-60) سنة	(61-76) سنة	(77-80) سنة	المجموع
المستوى الأول	01 %1.61	08 12.9%	15 24.19%	30 %48.38	8 12.9%	62 100%
المستوى الثاني	0	11 21.15%	11 21.15%	25 48.07%	5 9.6%	52 100%
المستوى الثالث	0	0	0	0	0	0
المجموع	1 1.61%	19 34%	26 55.17%	55 96.45%	13 22.51%	114 100%

الجدول رقم(24) : **المجالات العمرية للعينة المدروسة**

الملاحظ من الجدول أعلاه أنّ الفئة العمرية(61-76) سنة هي أكبر فئة التحقت بالتعليم في صفوف محو الأمية في كلا المستويين بنسبة تقدر بـ:48.38 % للمستوى الأول و48.07% للمستوى الثاني ومجموع يقدر بـ: 96.45%، تعود أسباب عدم التحاقهم بالتعليم أنذاك إلى الفترة الاستعمارية حيث أنّ الاستعمار الفرنسي منع أي تعليم للغة العربية وأغلق كل المدارس والزوايا وفرض تعلم الفرنسية وذلك لضرب اللغة العربية التي بها يُقرأ القرآن ويفهم ومحو مقوّمات الشعب وكل ما هو مرتبط باللغة العربية، أراد هؤلاء المتعلمون الذين تنحصر أعمارهم بين (61-76) سنة أن يحققوا حلم التعلّم والخروج من ظلمة الجهل بعد أن أسّسوا أسرا وأنجبوا أولادا وعلموهم، بقي أن يتعلموا هم، تأتي الفئة (46-60) سنة في المرتبة الثانية بنسبة تقدر بـ: 55.17% هذه الفئة من المتعلمين لم تستطع اللحاق بمقاعد الدراسة لتعدد الأسباب التي منعت ذلك منها:

خروج البلاد من محنة الاستعمار الذي خلّف تركة اللغة الفرنسية التي كانت تهيمن على المدرسة الجزائرية أنذاك، فكان تعريب المدرسة يحتاج لجهد وتأطير، وتكوين المعلمين

باللغة العربية يحتاج لوقت، كان الآباء لديهم ثقافة أن التعليم للذكور وليس للبنات، وهي فكرة سيطرت على أذهان معظم الآباء المتشدّدين ممّا سبب في أمية العديد من النساء في تلك الفترة.

تأتي الفئة (31–45) سنة في المرتبة الثالثة بنسبة تقدر بـ:34.05% هذه الفئة من المتعلمين لم تلتحق بالدراسة بسبب العشرية السوداء التي مرت بها الجزائر في ذلك الوقت، فكانت أصعب مرحلة تمر بها الجزائر بعد الاستقلال، فكان ما يميز هذه الفترة الخوف وعدم الاستقرار ولا أمن، فأغلقت معظم مدارس المناطق التي مرت بهذه الموجة الصعبة، كما يرجع السبب كذلك لبُعد المسافة التي تفصل بين البيت والمدرسة خاصة الذين يقطنون في الأرياف، بالإضافة إلى العقيدة السائدة في عقلية بعض الآباء بتعليم الذكور وترك البنات للأعمال المنزلية.

أما الفئة التي ينحصر سنّها بين(77–80) سنة والتي قدرّت نسبتها بـ:22.51% فقد ولدت في فترة الاستعمار، وكان تعليم العربية في الزوايا والمساجد التي تقوم بتحفيظ القرآن وكان القليل من الذكور يلتحق بها لأجل التعلّم بينما البنات فكنّ لا يخرجن من البيت ، كما أنهن يتزوجن في سنّ مبكرة لذلك كنّ يتعلمن الأعمال المنزلية لأجل بناء أسرٍ، كل هذه الأسباب كان لها ظلع في تفاقم الأمية وانحصارها خاصة في فئة النساء لأن أغلب الملتحقين بصفوف محو الأمية نساء. الفئة المنحصرة بين(15–30) سنة تمثلها دارسة واحدة بعمر الخمسة عشر(15) سنة فهي لم تلتحق بالدراسة كونها تعاني من تخلف في الذهن فلذلك قرّر والداها إدخالها صفوف محو الأمية؛ حتى لا تكون عرضة للتنمر من قبل زملائها في المدرسة.

1-2- الجنـــس:

لقد بيّنت التجارب على أنّه لا يوجد فرق كبير بين صغار الأطفال من الجنسين في تعلم اللغة، وأحيانا يكون الذكور من الأطفال أقدر على تحقيق النتائج، وتارة تكون الإناث

أكثر تفوقا، وبالنسبة للتعليم الثانوي أغلب النتائج تبيّن تفوّق الإناث على الذكور، أمّا بالنسبة لفئة الكبار في التعليم العالي، فإنّ الأبحاث تشير إلى تقارب مستوى الجنسين، أمّا ما يتعلق بالأميين فإنّ النتائج التي حصلنا عليها من خلال البحث الميداني، فإنّ جميع أفراد العينة إناثا، وذلك لعدم تمكّني من الحصول على فئة الذكور لقلة عددهم في المركز مقارنة بالإناث، وكثرة تغيبهم وانقطاعهم عن الدراسة لانشغالهم بالأعمال والسعي من أجل لقمة العيش خاصة في الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة .

كما أنّ الإناث أكثر إقبالا وتفوقا في التعلّم من الذكور وأكثر حرصًا على التعلّم نتيجة الظروف الاجتماعية التي مرت بها في مرحلة الطفولة في عدم السماح لهن بالدراسة لأنّ الآباء كانوا يهتمون بتعليم الذكور دون الإناث ويرون أنّ خروج الإناث للتعلّم ينافي عاداتهم وتقاليدهم ، كما يعود السبب في كثرة عدد الإناث كون برامج محو الأمية أكثر ملاءمة لحاجات الإناث كونها تحتوي على مواضيع تهم عالم المرأة بالدرجة الأولى.

1-3-الذاكرة:

تعتبر الذاكرة عامل مهم في التعليم وهي إحدى قدرات الدماغ التي تمكّنه من تخزين المعلومات واسترجاعها ، وتدرس الذاكرة في حقول علم النفس الإدراكي وعلم الأعصاب، وتختلف تعاريف الذاكرة بين العلماء " فالذاكرة الوحدة الرئيسية للتعامل مع المعلومات عند الإنسان فهي التي تمر بها مجمل القرارات التي يتخذها الشخص سواء كانت قرارات معرفية، نفسية، اجتماعية أو حركية"[1]وهناك عدة تصنيفات للذاكرة بناء على مدتها، فهناك ذاكرة قصيرة الأمد وهي لحظية وذاكرة طويلة الأمد، وتستعمل الذاكرة لتلقي المعلومات وحفظها واسترجاعها وقت الحاجة، وبخصوص أفراد العينة الذين نجد معظمهم من فئة الكهول والشيوخ فالذاكرة عندهم قد ضعفت على الحفظ والتذكر والاسترجاع للمعلومات التي تم

[1] : Jacques tardif : Pour un enseignement strategique l'apport de la psychologie cognitive (les edition logique) 1997.P169

تناولها مسبقا ، فنجد أنهم يأخذون وقتا طويلا في تذكر المعلومات، وهذا الجانب عليه أن يراعيه المعلم أثناء التعليم.

1-4-النسيان:

يفرق المختصون بين نوعين من النسيان : نوع تختفي معه المعلومات وهو مرض يعاني منه بعض كبار السنّ، وفي النوع الثاني لا تكون المعلومات قد اختفت كلية وإنّما يصعب التوصل إليها بسبب تراكم معلومات جديدة عليها وهذا النوع هو الحاصل بالفعل عند المتعلمين الأميين ويعود السبب لكبر السنّ الذي لا يساعدهم على التذكر بسرعة.

1-5- الدوافع:

لقد عرّف فرج عبد القادر طه الدوافع بأنّها:« *طاقة داخل الكائن الحي تدفعه إلى القيام بسلوك معين أو نشاط معيّن، تحقيقا لهدف معين هو إشباع هذا الدافع كدافع الجوع الذي يدفع الكائن الحي إلى البحث عن الطعام* " [1]، فوجود الدافع عند المتعلم شيء أساسي في عملية التّعلم ولا تتم بدونه وأفضل المواقف التعليمية هي التي تعمل على تكوين مثل هذه الدوافع عند الأفراد.

كما قد عرّفها محمد عمر الطنوبي بأنها :" *مثير فعّال داخلي يسبب التوتر ويدفع الفرد إلى السلوك بطريقة تخفض ذلك التوتر*"[2].

وتنقسم الدوافع إلى قسمين:

- دوافع إيجابية: وهي التي تدفع الفرد إلى القيام بعمل معين بإرادة وعزم وتسمى الحاجات أو الرغبات.
- دوافع سلبية : وهي التي تمنع الفرد عن القيام بعمل معين نتيجة الخوف .

[1]: فرج عبد القادر طه، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ص349

[2]: محمد عمر الطنوبي، أساسيات تعليم الكبار، ص176

وتؤكد الدراسات الحديثة باستمرار على أهمية الدوافع في عملية التعلم عامة وتعليم الأميين الكبار خاصة ، حيث تعتبر الدوافع شرطا أساسيا في العملية التعليمية وبدون توفرها الذي يحفز الأميين الكبار للتعلم فإن ذلك لا يمكن أن يتم أو ينجح أبدًا .

لاشك أنّ تعليم الكبار يختلف عن تعليم الصغار في خططه وأهدافه وتكوينه ومضمونه وأسلوبه وحتى مؤسساته، وأهم الاختلافات الموجودة هو أن تعليم الصغار إلزامي في حين أنّ تعليم الكبار هو طوعي، لذلك يحاول القائمون على برامج محو الأمية في استثارة دوافع الكبار للتعلم بطرق ووسائل معينة، كتوثيق العلاقة بين المعلم والمتعلم، ووضع برامج تعليمية تخدم حاجاتهم وتلائم رغباتهم، واختيار المادة التعليمية التي تتصل بحياتهم الاجتماعية والمهنية، واستخدام طرق تعليمية تناسب سنّهم ومستوى نضجهم وخبراتهم، و تنظيم أوقات الدراسة مع ما يتناسب وظروفهم المهنية والاجتماعية والتزاماتهم الأسرية، وغير ذلك من الأمور التي تحفزهم من أجل التعلّم.

وقد أصبح الكشف عن دوافع المتعلمين وتحديد أهدافهم وحاجاتهم من الأسس التي لا مناصّ منها ، فالأمر المتفق عليه أنّ دوافع أفراد العيّنة للتعلّم متباينة، وتختلف الأهداف التي تقف وراءها، وقد قمنا بمقابلة أفراد العيّنة وسؤالهم عن الدوافع التي دفعتهم للتّعلم خاصة في هذا السّن، فكانت الإجابات متوافقة حينا ومختلفة حينا آخر، فقمنا بإحصائها وعمدنا إلى تصنيفها على النحو التالي:

1. دوافع دينية بنسبة 99% وتتمثل في:
   - الرغبة في قراءة وحفظ القرآن والأحاديث النبوية.
   - الرغبة في فهم أمور الدين خاصة ما تعلق بالعبادات كالصلاة والزكاة والصوم والحج.
   - الرغبة في معرفة الأحكام الشرعية.
2. دوافع اجتماعية بنسبة 90% نلخصها في :

- الرغبة في مساعدة الأبناء في دروسهم، وحسن التعامل معهم، وتربيتهم تربية جيدة.
- الرغبة في تحسين الوضع الاجتماعي.
- الرغبة في التغلب على الإحساس بالخوف والخجل بسبب الأمية.
- الرغبة في التغلب على الصعوبات التي تواجه المتعلمات أثناء السفر والتنقل.
- الرغبة في فهم وكتابة الوثائق الإدارية الخاصة وكيفية استعمالها مثل: ملئ صك بريدي، الإمضاء، قراءة فاتورة الماء والكهرباء، ...الخ.
- الرغبة في التمتع بمكانة المتعلمين وقيمتهم الاجتماعية.
- التعرف على اتجاهات الحافلات ومعرفة أسعار السلع والبضائع وعناوين الأحياء والسكنات.
- الرغبة في قراءة المجلات والصحف، ومتابعة الأحداث والأخبار.

3. دوافع ثقافية بنسبة 85% لخصناها فيما يلي:

- للتغلب على الشعور بالنقص اتجاه الأفراد المتعلمين.
- لفهم ما تقدمه وسائل الإعلام السمعية والبصرية كالتلفاز والراديو.
- الرغبة في المناقشات والتفاعل في الحوار وإبداء الرأي الخاص.
- زيادة المعرفة في مجال المعلومات العامة.
- التعرف على أصدقاء جدد والاندماج في المجتمع.

4. دوافع اقتصادية ومهنية بنسبة25% وهي كالتالي:

- الرغبة في الحصول على عمل.
- الرغبة في تحسين الدخل وتحسين الوظيفة.
- الرغبة في الحصول على شهادة علمية وعمل.

1-6- الاستعداد:

يُعرّف "ر. غاليسون *R.Galisson*" و"د.كوست D.Coste" الاستعداد على أنّه: « *كفاءة يتميّز بها المرء، تتطور بفعل العوامل كالتعليم مثلا ويمكن أن يخضع الاستعداد لعملية القياس أو الاختبار لمعرفة التباين بين المتعلمين في الاستعداد لكن بشرط أن يكون هؤلاء في نفس العمر وفي نفس المستوى*»[1]، وهذا يعتبر من بين الصعوبات التي يواجهها العاملون في مجال محو الأمية، لأنّ الفوج الواحد في فصل محو الأمية نجد فيه الشاب والكهل والشيخ، وسنقدم فيما يأتي مسرد يبين الفئة العمرية للعينة ويثبت أنّ الفوج الواحد فيه أعمار مختلفة، وبالنّسبة "لوليام فرنسيس مكي" (*William Francis Makey*): « *فإنّ الاستعداد يعني قدرة المتعلم على التعلّم مقارنة بغيره، فهو مرتبط بعوامل منها، العمر، التكوين، الحوافز، الذكاء*»[2]، وحسب الدراسات والأبحاث فإنّ هذه القدرة على التعلّم تزداد مع الوقت فالاستعداد عامل هام في عملية التعلّم لأنّ النجاح في تعلم اللغة راجع في الأساس إلى الاستعداد الذي يبديه المتعلم، ليكون ذلك دافعا للإقبال على التعلّم ونجاعته، لكن الإشكال الذي يطرح هو تلك الفروق في مدى الاستعداد لتعلّم اللغة، فحسب رأي "فرانسيس مكي"، الاختلاف في تعلّم اللغة بين الأفراد شيء موجود لأنّ الاستعداد هو تهيؤ معرفي وعقلي يسخر من خلاله المتعلم كل قدراته المعرفية والعقلية من أجل تحصيل هدف معين وهذا التباين واضح بين قدراته ولذا يحاول المختصون معرفة هذه الفروق واستخدامها في تصنيف المتعلمين إلى مستويات واختيار الأساليب الملائمة لكل مجموعة والتفاعل معها.

---

(1) *-R. Galisson, D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, 1976, Hachette.*

(2) *-William francis Makey, Principes de didactique analytique ; Analyse scientifique de l'enseignement des langues, trad : Lorne Laforge ,Didier, Paris :1972,p171-172*

من الواضح أنّ النجاح في تعلم ما، أيّا كان، بما في ذلك نعلم اللغة، يرجع في الأساس إلى الاستعداد الذي يبديه المتعلم تجاهه، إذ يكون ذلك دافعا له للإقبال على التعلّم والتحصيل خصوصا إذا صادف ذلك فعالية الطريقة التعليمية ونجاعتها على الوجه الذي يكفل للمتعلم اشباع حاجاته التعليمية، ومثلما يقول فرانسيس مكاي(1972):" *فإن الاستعداد هو السبب الذي يقف وراء اختلاف المتعلمين وتمايزهم في تعلم اللغة الثانية، لأنّ هناك من المغتربين –مثلا– من استحال عليهم تعلم لغة البلد الجديد، في حين تمكن آخرون من ذلك لعد فترة وجيزة من وفودهم، ويرجع ذلك في نظره، إلى عدّة عوامل منها السنّ والحوافز والاستعدادات الفردية والذكاء وما إلى ذلك*"[1]، وبذلك فالاستعداد هو قدرة الفرد الكامنة في مجال معين أو أكثر من المجالات على أن يتعلم بسهولة وسرعة وبأقل مجهود ممكن.

وبعد القيام بعملية الملاحظة والمقابلة وجدنا أنّ الإناث أكثر استعدادا للتعلّم بدليل تسجيل أكبر نسبة للملتحقين بصفوف محو الأمية هن نساء، بالإضافة إلى عدم تغيبهّن عن الدروس، إنّ للاستعداد علاقة جدلية تربطه بالحاجات والأهداف التي نظهر على الدوام عند المتعلم، إذ يشحذ كل منهما الآخر وينمّيه، وإنّه من الصعب تصور الاقبال على التعلم إذا لم تكن هناك حاجات ملحة تدفع المتعلم إلى التحصيل والتعلّم، كما لايمكن أن يكون الاستعداد مجرد نزوة عابرة سرعان ما يخبو مفعولها، وإنّما هو تهيؤ معرفي وعقلي يُسخّر من خلاله المتعلم كل قدراته المعرفية والعقلية من أجل تحصيل هدف معيّن، والتباين لابد منه بيم الأفراد في تعلم اللغة حيث لا يتعلمونها على وجه نفسه من الإحكام والسرعة ، فإذا تميز بعضهم بامتلاك ثروة معجمية وقدرة تعبيرية، فإنّ البعض الآخر يتميز بالعجز في إنشاء الكلام وتركيبه.

[1] :*William francis Makey ,op cit ,P172*

1-7- الحمـاس:

يلخص "هـ. بيس" القول بشأن الحماس بأنّه : "*يدعم التعلم ويرفع من نجاعته وفعاليته، وأنّ الحماس والتعلم قرينان متلازمان يرتبطان بالغايات والحاجات التي يراد تلبيتها، مما يدفع إلى التأكيد على أنّ كل تعليم يهدف إلى تحقيق غايات من شأنه أن يرفع من فعالية الحماس والحوافز*"[1]، ويعدّ الحماس من الخصائص المرتبطة بالاستعداد والمواقف والأهداف والحاجات، « *فالحماس إلى التعلّم يقترن بغايات يجب أن تكون واضحة بيّنة وأنّه كلما كانت تلك الأهداف والغايات معدومة انطفأ الحماس وبالتالي تعطل التعلّم، ولم يخرج المتعلّم من عملية التعليم بأي نتيجة على خلاف ما لو كان ذلك التعليم مستجيبا لرغباته وأهدافه الوظيفية* »[(2)]، فالمتعلم يلتحق بالتعليم لشعوره بالحاجة إلى ذلك ومهمة المعلّم تتمثل في إثارة حماس المتعلّم إلى ذلك، ومن خلال ما سبق يمكن أن نستنتج ما يلي:

1-التعلّم عند الأميّ يكون عن حب وبإرادة قوية وإقبال عليه دون تردّد.

2-إنّ قدرة الكبار على التعلّم تستمر، ولكن معدّل التعلّم يعتريه نوع من الانخفاض ويعود ذلك لأسباب ترجع إلى جوانب فيزيولوجية متعلقة بالمتعلّم الأميّ الكبير منها: ضعف الحواس، الحرص الكبير والدّقة على الإتقان في الأداء والتعلّم، الخوف من الفشل الذي يلتمس العذر فيه للصغير ولكن يلام عليه الكبير، ومع ذلك كِبر السنّ لا يشكّل عائقًا أمام الكبير على التعلّم.

3-إنّ أداء الكبار في بعض العمليات العقلية قد يكون أقل منه عند الصغار، ولكن هذا يرجع إلى أنّهم أكثر نضجًا ونقدًا وحرصًا ومراجعة وتحليلاً.

وترجع أهمية الحماس كخاصية تعلمية وجدانية ضرورية إلى أنّها مثار عدد هام من الصعوبات ذات الطبيعة النفسية(تشاؤم، يأس، انزواء...) تلك الصعوبات التي من المعتاد

[1] -Besse,Henri.Gallisson,Robert, Polémique en didactique-du renouveau en question, Clé International,1980,P360

[(2)]- الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة العربية وتعلّمها، ص 577.

أن يشعر بها كل فرد أثناء مرحلة التعلم، والتي تنتابه من حين إلى آخر، ولكن كذلك لما قد يعترض طريقه من دروس صعبة على الفهم والاستيعاب، الأمر الذي يجعل من الحماس ظاهرة حساسة تستوجب المعالجة والاهتمام والمعلم هو أول المهتمين بالحماس لأنّ مهنته تقتضي مراقبة مدى الحماس لدى المتعلمين.

والنجاح في التعلم غير مرهون بكفاءة المعلم ولا قدرته على الاستيعاب، ولا طريقته في تنظيم دروسه وإعدادها، واستعماله للوسائل التعليمية، ولا في البرنامج، بل إنّ يسر التعلم مرهون ببعض الجوانب المتعلقة بنوعية الموقف وطبيعته اللتين تكونان العلاقة الشخصية بين المعلم والمتعلم، إذ يحصل منذ البدء أن يؤدي التوتر في العلاقة بين المعلم والمتعلم إلى صدود المتعلم عن التعلم وفشله في ذلك، لاسيما إذا لم ينتبه المعلم إلى تأثير ذلك ولم يستدرك ما يبدو من فتور في حماس المتعلم واهتمامه.

1-8- المواقف والتصورات:

يعرف كل من "روبير غالسون ودانيال كوست" المواقف على أنّها: « *استعداد أو اعتبار داخلي يتّخذه الفرد اتجاه شيء ما أو حدث وقع في محيطه أو حتى ما يجول في خاطر الفرد، ويظل الموقف يكتسب بشكل مستمر، وبالتالي يتطور بتأثير عوامل متعلّقة بالفرد ذاته سواء النّفسية أو الشخصية أو عوامل خارجية منها الثقافية، ويمكن التعرّف على مواقف الفرد من خلال أرائه وتصرفاته وسلوكاته*»[1]، وتختلف المواقف من شخص إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى، كما تتضمن المواقف كل من المعتقدات والتصورات والرغبات والسلوكات التي يكنها الفرد أو تصدر اتجاه موضوع معين وتتكون تحت تأثير عدّة عوامل كالجنس والتعليم والمعتقدات الدينية والمهنية، وهذه المواقف قد تلعب دورًا سلبيًا أو إيجابيا في عملية التعليم والتعلّم، فالدارس في محو الأمية، يلتحق بالتعليم وهو يملك قناعات خاصة، وتفسيرات معينة لكثير من الأمور والظواهر، وبعض العادات والسلوكات التي تختلف عن

(1)-*R. galisson, D.coste, op cit, P 05.*

المفاهيم والمعلومات التي يقدمها المعلم في الدرس، وقد لا تتفق مع العرف والتقاليد أو ما يقرّه المجتمع وقناعاته الشخصية، فعند مهاجمتها بشكل مباشر يشعر المتعلم بصراع نفسي لتهديده بفقد أشياء تعوّد عليها مما يدفعه إلى الوقوف موقف المدافع عنها، أو ربما النفور من التعلّم بشكل نهائي، ولتعديل تلك المواقف يتطلب من المعلم استخدام جميع وسائل الاقناع، لأنّ تغيير الأفكار عملية صعبة تحتاج إلى أدلّة وإثباتات يلمسها ويستوعبها المتعلّم، حتى يقتنع بها ويفكر في تصحيحها، ولهذا إنّ تحديد مواقف المتعلمين وضبطها مهمّ جدا لبناء المناهج التعليمية للأميين وتنمية هذه المواقف مرهون بمدى تفاعل المتعلمين مع المعلّم.

و قد قمنا بطرح الأسئلة على المتعلّمات عن موقفهن من اللغة الهدف(اللغة العربية الفصحى) التي يردن تعلّمها إذا هي صعبة أو سهلة أو نوعا ما فكانت إجابتهن على النحو التالي:

موقف المتعلمات من اللغة الهدف	صعبة جدّا	صعبة نوعا ما	سهلة
التكرارات	100	10	4
النسبة المئوية	%87.71	%8.77	%3.50

الجدول رقم(25): مواقف المتعلّمات من اللغة الهدف.

وترجع مواقف المتعلمين إلى عدّة أسباب:

- صعبة جدّا: ترجع صعوبة اللغة جدا بالنسبة للمتعلمين ذوي الأصول القبائلية، لأن اللغة الهدف تختلف تماما عن لغتهم الأم؛ فلغتهم الأم هي القبائلية ولا يعرفون من العربية إلا العامية وكلمات بسيطة منها، وكذلك ترجع الصعوبة إلى القواعد النحوية المبرمجة في البرنامج، وكذلك تشابه بعض الأحرف في الكتابة والنطق ممّا جعل الأمر صعبا في تعلّم اللغة، صعوبة القواعد النحوية ،

- صعبة نوعا ما: ترى هذه الفئة أنّ اللغة الهدف هي صعبة نوعا لأنّهم من أصول القبائلية ولكن سبق لهم وأن التحقوا بالدراسة ولكن لفترة وجيزة، وكذلك الذين من أصول عربية يعرفون العربية العامية فقط، فهؤلاء يرون أن اللغة الهدف صعبة نوعا ما من حيث القواعد والكتابة والإملاء وهم يمثلون نسبة قليلة تقدر ب8.77%.
- سهلة: الذين يرون اللغة الهدف سهلة هم الذين تلقون تكوينا بسيطا فيها من قبل ولكن مرت عليه سنوات، ويقوم أولادهم بعملية مساعدتهم على التعلّم، كما أنّ لغتهم الأم هي العربية العامية وهم نسبة قليلة يمثلون 3.50%.

كما أنّنا بعد أن عرفنا موقف المتعلمات من اللغة العربية أردنا أن نعرف تصوراتهن عنها، فطرحنا السؤال بشأن التصورات حول اللغة الهدف كيف يعتبرنها هل هي لغة أم، أم هي لغة ثانية؟ أو يعتبرنها لغة أجنبية؟ وكانت إجابة المتعلمات متباينة على النحو التالي:

تصورات المتعلمات بمنزلة اللغة العربية	لغة أم	لغة ثانية	لغة أجنبية	المجموع
إجابات المتعلمات	14	96	4	114
النسبة المئوية	%12.28	%84.21	%3.50	%100

جدول رقم(26): تصورات المتعلمات بمنزلة اللغة العربية

تعتبر بعض المتعلمات اللغة العربية لغة أم حيث يمثلن 14 متعلمة بنسبة 12.28 % ويرجع سبب ذلك لأن أصولهن عربية، بالإضافة إلى أنّهن يتعاملن بها في حياتهن اليومية مع أولادهن داخل البيت وفي المجتمع، أما اللاتي يرونها لغة ثانية فيعود السبب إلى اعتبار لغتهن الأم هي القبائلية فبها نشأن وبها يتعاملن في حياتهن اليومية ومع أولادهن وفي تعاملاتهن داخل البيت وخارجه وهي نسبة كبيرة تمثل 84.21% وتعود هذه النسبة الكبيرة كون أفراد العينة معظمهم ينحدرون من أصل قبائلي، أما الفئة التي اعتبرت اللغة العربية

لغة أجنبية وهي فئة ضئيلة قدّرت بـ 3.50% وذلك كون اللغة العربية تختلف عن لغتهن الأم ويجدن صعوبة في نطق حروفها والتفريق بين الحروف المتشابهة في النطق والكتابة كما يرجعن صعوبة تعلمها إلى طريقة بناء الجملة الذي يختلف عن بناءها في لغتهن الأم، فهي بذلك لغة أجنبية عنهن وعن نظامهن اللغوي الذي ألفناه.

وفي هذا السياق تجدر الاشارة إلى أنّ من أهم النظريات التي عالجت المواقف وأكثرها عمقا وتكاملا، نظرية " فيشبين" و" أزين" عام 1975، حيث عرضا فيها جوانب مكونة للمواقف تشمل المعتقدات والتصورات والرغبات والسلوكات التي يكنها المرء ويصدرها تجاه موضوع معين يتوجب دوما تبنيه على نحو جيّد.

فالمواقف هي مكوّن وجداني عبارة عن أحاسيس أو انطباعات وآراء حول الموضوع المعني(موضوع التعليم والتعلّم)، ومن العوامل التي تتدخل في تعديل المعتقدات والتصورات نجد عدة عوامل من بينها المتغيرات الاجتماعية، فالموقف المتصل بالتصور بصعوبة اللغة أو سهولتها أي تعلم اللغة العربية يؤدي إلى سلوكات متباينة ومتنوعة ويرجع هذا التباين إلى حب اللغة الهدف والتكلم بها، أو العكس.

1-9- الشّخصية:

ترتبط اللغة بشخصية المتكلم ارتباطا وثيقا إلى درجة أنه قد يعسر على الفرد تغيير طريقة حديثه ونمط كلامه، أكثر مما يأتيه من التغيير في مظهره الخارجي، وبذلك فإنّ للشخصية علاقة وطيدة بتعلم اللغة .

وقد ظهرت عدّة نظريات عالجت موضوع الشخصية ، هذا الموضوع الذي عرف اهتماما علميا واسعا، حيث لا وجود لفردين متماثلين، فخصائص كل فرد متميزة ومختلفة، وقد اهتمت هذه النظريات بالشخصية وأنشأت نظام من المقاييس الذي يسمح بوصف وتفسير التغيرات اللامحدودة للطبيعة البشرية

يُعتبر المتعلّم الكبير، فردًا ناضجًا عاقلاً ومكتمل الشخصية، يملك رؤية واضحة المعالم اتجاه أهدافه والأسلوب الذي يقوده إليها ويملك خبرات عن الحياة ولذلك يجب أن

يعامل بطريقة تظهر حقيقة أنّه متعلّم مستقل الشّخصية ويتحمل المسؤولية بنفسه، فهو يأتي إلى فصول محو الأمية بمحض إرادته ويستطيع أن ينقطع عن الدراسة في أي وقت يشاء، وذلك لأسباب كثيرة قد تعود إليه شخصيًا أو قد تعود إلى نفوره من طريقة تعامل المعلّم، ولذلك فالتعرف على شخصية المتعلّم وسماتها أمر ضروري يمكّن المعلّم من انتهاج الطريقة التعليمية المناسبة للتفاعل مع المتعلم ،وإيجاد أساليب التعامل مع تلك الشخصية.

1-10- التعزيز:

يؤدي التعزيز إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة في ظروف مشابهة ، ويكون التعزيز في حالة تقديم أو تطبيق بعض المثيرات المرغوب فيها على نمط سلوكي ما، كما قد يكون لفظيا أو غير لفظي، يأتي عقب سلوك كان لفظيا أو غير لفظي، تعبيرا عن مدى الموافقة أو الرفض لهذا السلوك.

يتوقف التعلّم الجيد بمدى معرفة المتعلم نتائج نشاطه التعليمي، وما يقدم له من تعزيزات، وزمان ومكان تقديمها.

- **ومن شروط التعزيز:**

-حجم المثير المعزّز أو مقداره.

- إرجاء المعزز.

-تواتر المعزز أو تكراره.

- **أهمية التعزيز:**

للتعزيز أهمية كبرى في العملية التعليمية تتمثل في:

- يقوم التعزيز بإثارة دافعية الفرد نحو التعلم.
- يعدّ التعزيز وسيلة فعّالة لزيادة مشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية المختلفة التي تؤدي إلى زيادة التعلم.
- يساعد التعزيز المتعلم على تقدير ذاته وزيادة شعوره بالنجاح.

خلاصة الفصل

في هذا الفصل الذي تناول خصائص المتعلمين وحاجاتهم اللغوية بيّنا أن لهم خصائص خاصة تختلف عن نظيرتها عند الصغار لذا لا بدّ من مراعاتها أثناء التعليم، وهي عامل مهم لتحقيق تعلم أمثل ونتائج أفضل، كما لابد من مراعاة احتياجات المتعلمين الأميين التعليمية ودوافعهم وأهدافهم، لأنّه لا يمكن أن نقدّم محتوى تعليمي لا يخدم احتياجات المتعلمين ولا يتوافق مع رغبتهم، وإذا ما راعينا دوافعهم واحتياجاتهم التعليمية فنحن بذلك ندفعهم للنفور من التعلّم، لذلك كان إعداد المناهج التعليمية والبرامج المعدّة لهؤلاء المتعلمين يتماشى مع احتياجاتهم ورغباتهم التعليمية، فإعداد مثل هذه المناهج أو أي مناهج تعليمية متوقف على مواقف واحتياجات المتعلمين.

الفصل الخامس:

واقع التفاعل اللغوي في تعليم اللغة العربية-دراسة ميدانية-

تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل أن نقدم تحليلا للتفاعلات اللغوية الحاصلة بين طرفي العملية التعليمية–التعلّمية، ونقف على واقع التفاعل اللغوي في تعلم اللغة العربية داخل القسم الدراسي .

فكل لغة متى كثر مستعملوها وانبسطت على الألسنة والأمكنة خضعت إلى قانون الانشطار والتقسيم إلى فروع جديدة، ويبدأ ذلك بفقدانها لبعض خصائصها ناهيك عن موادها ومكوناتها، واستجابتها لمبدأ التعويض ، وهذه الحقيقة تضع اللغات أمام أحد الأمرين: إمّا الموت والاندثار كما حدث للغات القديمة كالفرعونية والآرامية والآشورية أو التطوّر والتغيّر الذي يمكن أن يحدث على مستويات عديدة، أهمها المستوى المعجمي والدلالي، وكل ذلك يؤدي إلى ظهور خصائص لغوية جديدة، أو تتطور بفعل احتكاكها بلغات مجاورة لها.

أثناء العملية التعليمية–التعلّمية في أقسام محو الأمية، تحصل عدّة تفاعلات لغوية بين العربية والأمازيغية وتؤثر هذه التفاعلات في عملية التعلّم وبالمتعلّم الأميّ نفسه وبذلك سنحاول الكشف عن بعض الظواهر النحوية والدلالية والصوتية في اللّهجة القبائلية وصلتها بالعربية الفصحى؛ وهل هي خادمة لعملية تعلّم المتعلّم الأمي أم أنّها تشكّل عائقًا في وتيرة التعلّم ، وفهم هذه التنوّعات وتحديد هذه التفاعلات ودراستها بشكل علمي وموضوعي على نحو يؤدي بنا إلى فهم الثقافة اللغوية الجزائرية من الداخل، والأهم من ذلك كله هو بناء قاعدة متينة لنجاح العملية التعليمية التي تستجيب لكل هذه الثقافات واللهجات وتتفاعل معها بشكل فعّال ومبدع

1-نتائج تحليل المدونة المنطوقة:

كما قد ذكرنا مسبقا في الفصل الأول لقد تمت الدراسة الميدانية في أربعة أقسام متواجدة على مستوى مؤسسات مختلفة داخل مدينة بجاية مع العلم أنّ القسم الواحد قد يضم مستويين أو مستوى واحدًا.

لقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي حدّدنا من خلاله واقع تعليم اللغة العربية في مركز محو الأمية ببجاية، كما حلّلنا النتائج التي تحصّلنا عليها.

وقد قمنا في بحثنا بدراسة مسحية لعملية التّفاعل اللّغوي الحاصل داخل صفوف محو الأمية بملحقة بجاية فعمدنا إلى جمع البيانات حول المتعلمين الأميين من ناحية العدد والجنس والمستوى والتصنيف وكذلك عدد الأقسام المفتوحة وقمنا بزيارة بعضها، كما قمنا بعمل مقابلة مع المعلّمين ومع المسؤولين القائمين على ذلك، لنجمع المعلومات المتعلقة بالجانب البيداغوجيي وهذا الأمر تم ذكره في الفصل الأول في الجزء المتعلق بالمنهجية المتّبعة .

وبخصوص الدراسة الاستطلاعية فكما ذكرنا آنفا أنها توفر للباحث المعطيات اللازمة وتزوّده بالآليات الإجرائية التي يغني بها بحثه وتعطيه مصداقية للنتائج المتوصّل إليها ومن بين الأدوات التي جنحنا لاستعمالها : المقابلة، الملاحظة، التسجيل الصوتي بالمسجلة، الوثائق والسجّلات

لقد أجرينا تحليل الأخطاء اللغوية للمتعلّمات من خلال تفاعلهن اللغوي وفق مستويات التحليل اللساني بالكيفية الآتية:

1-1- المستوى الصوتي:

تتميز حروف اللغة العربية بجانبين رئيسين جانب المخارج وجانب الصفات، وقد رتبت هذه الحروف بناء على أساس مخارجها من الجهاز النطقي، حيث أنّ لكل حرف مخرجه الخاص

به والعضو المسؤول عنه وصفته التي تميزه وتنقسم إلى صوامت وهي الحروف وصوائت وهي الحركات.

يتضح النطق الصحيح لهذه الحروف من خلال الكلام أو الممارسة الفعلية للغة وسلامة الجهاز النطقي فهناك من يعاني من بعض الاضطرابات النطقية إذا كان الخلل على مستوى أعضاء النطق، وهناك من يعاني من ضعف السمع والبصر وهذا راجع لكبر السّن، كما أنّ هناك خصائص نفسية ملازمة للمتعلّمات مثل: الخوف والخجل والقلق ، أضف إلى ذلك الجانب الاجتماعي الاستعمالي الذي تعوّدت عليه المتعلّمات باعتبار أنّ لغتهنّ مخالفة تمامًا للغة التي يُردن تعلمها خاصة من الجانب الصوتي، وهذا ما يعرقل عملية نطق الأصوات بشكل سهل ويشكل صعوبة في التعبير والتواصل مع المعلمة لقلة المفردات التي تعرفها المتعلمات للغة الهدف، وغالبا ما ترجع إحداهن إلى القاموس اللغوي للغة الأم لسدّ هذا العجز في استعمال اللغة الهدف.

لقد صادفنا هذه الحالات لدى فئة معينة من المتعلمات داخل أقسام محو الأمية ولاحظنا أنّ معظم المتعلمات يعانين من هذا العجز، وهذا ما اتضح لنا من خلال تحاورهن مع المعلمة والمشاركة وعند التعبير الشفوي وأيضا عند القراءة.

كما لاحظنا ارتكابهن لبعض الأخطاء الصوتية التي تظهر عند نطق الحروف العربية فهنّ إمّا يُحرّفنها أو يبدّلنها أو يحذفن ويضفن حروفًا جديدة على مستوى الكلمات، والتباس في نطق بعض الحروف المتشابهة صوتيا في بعض الحالات، ونرفق الجدول الآتي لتبيان الأخطاء على المستوى الصوتي:

التباس الحروف على مستوى الكلمات	نوع الخطـأ	تصحيحه
– ***صلام*** قولا من رب رحيم	– خطأ صوتي التباس الحروف المتشابهة في المخرج على المستوى الكلمات	– سلام قولا من رب رحيم (لقد قامت المعلمة بتصحيح الخطأ بشكل مباشر حيث استوقفت المتعلمة وصححت لها واستعملت في ذلك تجاويف الفم وصفة الحروف لتبين أنّ السين تختلف عن الصاد)
– كان يعمل في شركة ***لتسميم*** برنامج يعمل من خلال المعلومات	–خطأ صوتي التباس بين حرفي السين والصاد	– كان يعمل في شركة لتصميم برنامج يعمل من خلال المعلومات.(لقد قامت المعلمة بتصحيح الخطأ الذي وقعت فيه المتعلمة وبيّنت لها أن السين تختلف عن الصاد وقدّمت أمثلة فيها حرف الصاد مثل: **صندوق، صلاة، صليحة**...كما قد أعطت أمثلة فيها حرف السين لتدرك المتعلمة وبقية المتعلمات الفرق بين الحرفين، فطلبت أمثلة من المتعلمات: المتعلمة01:**سجادة**، المتعلمة02: **أَفُوسْ**، المعلمة ولكن بالعربية ليس بها سين، المتعلمة04: **مسياس**، المعلمة : نقولو **إسوارة** ماشي مسياس،

		المعلمة :شكرا لكنّ ،الآن فهمتوا الفرق بين السين والصاد؟ المتعلمات معا: نعم.
– شهر ***رمذان***	– التباس صوتي بين حرفي الضاد والذال	– تصحّح المعلمة فتقول: شهر رمضا...اااان بالضاد لي هي أخت الصاد ماشي الذال لي تشبه للدال ، يعني رمضان كيما **أَذِخِيضْ** {(الخياطة) استحضرت المعلمة مثالا ممن تعرفه المتعلمات حتى يفهمن}، الأرض: التي تعني بالقبايليت(تامورت) والذال كيما نقولو: **ذئب** بالقبايليت **أوشن** . المعلمة: اسفاهميض
–كتبت على السبورة ***بالدباشير***	–التباس صوتي بين حرف الدال والطاء	–تصحح المعلمة فتقول: لازم تفرقوا بين الطا و دا ، كي نقولو: **دبّ** ماشي هي **طبّ**، الطاء راهي مفخمة تلاحظوا فمي كفاه يتعمر بيها والطاء لما ننطقها اللسان يلتصق بالأسنان العلوية من داخل وندفع الهواء للخارج دفعة واحدة، بينما الدال فهي مرققة وخفيفة عند نطقها لا تحتاج جهد في النطق.

الجدول رقم(27): يبين الأخطاء على المستوى الصوتي

1-2- المستوى الصرفي:

إنّ المستوى الصّرفي يهتم بدراسة كل ما يتعلق بأبنية الكلمات وتصريفها وأهم ما يطرأ عليها من تغييرات.

تتّضح لنا معاني الكلمات ودلالتها انطلاقا من الصيغ فكلما تغيرت الصيغة الصرفية يتغيّر معنى تلك الكلمة مثل: كتب، كاتب ، فالكلمة الأولى تعني فعل الكتابة والثانية تعني من قام بالفعل بالرغم أنّهما من نفس الجذر، وأي زيادة في الحروف أو اختلاف في الحركات يؤدي إلى عدم اتفاق المعنى ومثال عن ذلك: كَتَبَ، كُتِبَ.

كما يرتبط المستوى الصرفي بالمستوى الصوتي ويُبنى عليه، فهو يعني بالبنية الصرفية للكلمة، والأوزان الصّرفية والاشتقاق إذ عن طريق الصيغ المختلفة يمكن التفريق بين الفعل والمصدر.

وقد تمثلت أهم الأخطاء التي سجّلناها في تصريف الأفعال في الماضي والمضارع والخلط بينهما كما يحدث الخلط عند التذكير والتأنيث في بعض الحالات، كما لاحظنا بأنّ المتعلّمات يجدن صعوبة في التحويل من المفرد إلى المثنى والجمع.

كما أننا وجدنا خلال معاينتنا للمتعلمات أثناء نشاط التعبير الشّفوي بأنّ غالبيتهن يميّزن بين الأفعال والأسماء ولكن يعجزن عن التمييز بين أزمنة الأفعال ومن بين هذه الأخطاء نجد ما يلي:

الخطأ في تصريف الفعل	نوع الخطأ	تصحيحه
– خرجنا في الصّباح ***يكون*** الجو مشمسا.	خطأ صرفي (الخلط بين الزمنين الماضي والمضارع)	– خرجنا في الصباح كان الجو مشمسًا(طلبت المعلمة من المتعلمات بالتصحيح ومعرفة أين الخطأ، أجابت المتعلمة05: خرّرجنا في الصصـــــبااح والجـــــوّوو مســـمشْ،المعلمة: صـــحيح ولكن الفعل يكون الذي ذكرته الزميلة هل راه صحيح؟، المتعلمات {يصـــــمتن}، المعلمة: لاحظوا ياك الفعل خرجنا هو ماضي يعني خرجنا صباح وخاص انتهى لازم الفعل ي.كون ثاني يكون خلاص وانتهى حدث في الصباح ، نقول: خرجنا في الصباح فكان الجو مشمســـــا،أي خرجنـــــا فكان...أوك فهمتوا؟
–في المساء تغيّر الجو وأصبح باردا و***تنزل*** الأمطار	–خطأ صرفي تمثل في الخلط بين الزمن الماضي والمضارع	– في المساء تغيّر الجو وصار باردا ونزلت الأمطار (قامت المعلمة بتصحيح

		الخطأ وذلك بقولها: نحن قلنا في المساء تغيّر الجو يعني حدث ذلك وانتهى في زمن الماضي بعد تغير الجوّ صار الجو باردا، وبذلك نزلت الأمطار يعني نزلت وانتهى ذلك الفعل).

الجدول رقم(28): يبيّن الأخطاء على المستوى الصرفي

من خلال الأمثلة الواردة في الجدول أعلاه يتّضح لنا أنّ المتعلمات يقعن في أخطاء صرفية وأنّهن يستخدمن في بعض الحالات الفعل الماضي للدلالة على الحاضر أو العكس، وهذا راجع إلى الصعوبة التي تواجه المتعلمات خاصة في بداية تعلمهن لقواعد اللغة العربية. كما أنّه توجد أخطاء صرفية كثيرة لدى أكثرية المتعلمات بنسبة تقدر 75% تتمثل في التداخل بين قواعد التصريف في اللغة القبائلية وقواعد التصريف في اللغة العربية دون إدراك ووعي منهن بذلك وهذه الأخطاء ترتكبها المتعلمات اللاتي يتكلمن اللغة العربية واللغة الأمازيغية ومن أمثلة ذلك نجد ما يلي:

أَدْكْمْلَغْ ← أكمل

أَعْلِمْغَرَ ← لا أعلم

أُتْكْتِبْغَرَ ← لم أكتب

يمكننا ردّ أسباب وقوع المتعلمات في مثل هذا الخطأ الصرفي هو أنّهن يعجزن عن تصريف الأفعال باللغة العربية الفصحى تصريفًا صحيحًا؛ ولذلك تتداخل تلك الأزمنة في أذهانهن ويمزجنها باللغة الأم (القبائلية) ثم يستحضرنها بهذه الصيغة ظنا منهن أنّها صحيحة كما يرجع السبب أيضا إلى عدم امتلاكهن رصيدًا لغويًا كافيا في القواعد الصرفية.

كما لاحظنا أخطاء صرفية أخرى تتمثل في إهمالهن للعلامات الإعرابية الخاصة بالجمع والمثنى والمؤنث أو ذكرها دومًا بعلامة التنوين في كل الكلمات وهذا سواء أثناء القراءة أو التعبير الشفوي، حيث تحذف معظم المتعلمات الضمائر المتصلة في أواخر الأفعال (الياء والنون والألف والواو).

نورد بعض النماذج التي تثبت ذلك:

- دخل فوجد الأم وابنتها تشاهدون التلفاز ← دخل فوجد الأم وابنتها تشاهدان التلفاز(قامت المعلمة بتصحيح الجملة وركّزت على الفعل تشاهدان حيث قالت: الأم وابنتها هما شخصان اثنان أي هوما جوج {أشارت باصبعيها السبابة والوسطى} كيما مثلا أنا ورزيقة اثنان، كذلك الأم وابنتها هما اثنان تشاهدان، لو كانت الأم وحدها نقول؟ {المعلمة هنا تسأل} تجيب **المتعلمة04**: تشاهد.

{تسأل المعلمة مرة أخرى} ولو كان الرجل هو الذي يتفرج ماذا نقول؟

- **المتعلمة02**: يشاهد.
- **المعلمة**: أحسنتِ، الآن هما تشاهدان، ولو كنا نتحدث عن مجموعة من النساء كيف نقول؟{ تسأل المعلمة مرة أخرى}،
- **تجيب المتعلمة02**: هنّ تشاهدن.
- **المعلمة**: très bien
- **أحسنتَ** يا زاهية ← **أحسنتِ** يا زاهية. (الخطأ ارتكبته احدى المتعلمات فاستعملت صيغة التذكير للمؤنث فقامت زميلتها (المتعلمة06) بتصحيح الخطأ فقالت لها أحسنتِ ماشي أحسنتَ هنا رانا نتكلمو على مرا ماشي راجل).
- **المعلمة**: جيدة ، نعم مثل ما قالت .
- تقوم الحماية بنقل **جَرحى والمرض** ← تقوم الحماية المدنية بنقل **الجرحى والمرضى**.

(لقد ارتكبت المتعلمة خطأ بحيث حذفت الألف واللام من الجرحى وحذفت الالف المقصورة

من المرضى، فصححت المعلمة لها بطريقة مباشرة ، بالإضافة إلى خطأ في العطف ويظهر ذلك جليا في التعابير الكتابية بعض المتعلمات)

كما سجلنا خطأ صرفيًا آخر لدى المتعلمات وهو إطلاق صيغة المذكر على المؤنث والمؤنث على المذكر وهذا عند الحوار بين المتعلمات فيما بينهن أو عند الحديث عن مؤنث ولكن بصيغة المذكر كما أنّه عندما تطلب منهن المعلمة مثلا: تغيير كلمة ما داخل جملة أو نصّ فهن يكتفين بتبديل تلك الكلمة دون تغيير ما يجب تغييره وذلك بإخضاع القواعد الصرفية للغة العربية لقواعد اللغة القبائلية ظنا منهن أنهن نفس الشيء وهذا بتأثير من اللغة الأم على اللغة الهدف.

1-3- المستوى المعجمي:

يعنى هذا المستوى بدراسة معاني مفردات اللغة والتعدد الدلالي لها وأيضا بتحديد الترادف أو التضاد أو الاشتراك اللفظي للكلمة، فهو يساعد على معرفة دلالة الكلمات اللغوية ومضامينها ومعرفة مختلف صيغها وتراكيبها ومعرفة معانيها في سياقات مختلفة فكل من الأصوات والصيغ الصرفية لها دلالات.

وأفراد العيّنة في مرحلة تعلمهم للغة العربية ينبغي عليهم أن يكونوا في احتكاك دائم مع المفردات اللغوية التي يستعملونها أثناء عملية التعلّم حتى يتدربوا على كيفية استخدام ألفاظ عدّة يجمعها معنى واحد، ومعرفة أضدادها لأنّ استخدامها يزود أفراد العيّنة بزاد معجمي ثري.

وما لاحظناه عند أفراد العيّنة أنّهم لا يمتلكون رصيدا لغويا يستعينوا به إذا عجزوا عن التعبير باللغة الهدف لذلك يلجأوا للغة الأم.

تقع غالبية المتعلمات في خطأ يندرج ضمن التداخل اللغوي لأنّه حين يطلب منهن مثلا شرح كلمة أو الإتيان بضدها يصعب عليهن استعمال كلمات اللغة العربية الفصحى لذا

تلجأ المتعلمات إلى استحضار كلمات مقابلة لها من لغات أخرى إمّا اللغة الأم (القبائلية) أو اللغة الأجنبية (الفرنسية) ولتوضيح ما تم ذكره نورد الأمثلة التالية:

1) **بعض الأمثلة المتعلقة بالشرح (الترادف):**

- الآن = ذاين(تستعمل المعلمة لفظة **ذاين** بدل **الآن** ، كثيرا وذلك لأن المعلمة هي قبائلية ومن صلب البيئة القبائلية لذلك كثيرا ما تستعمل مفردات قبائلية سواء في الشرح أو في عرض الدرس.
- يجب = oblegé (كثيرا ما تستعمل المعلمة مفردات فرنسية في شرح الدرس بحكم استعمالها الدائم لها في حياتها اليومية لذلك نجدها تستعملها في الدرس أيضا)
- الأول = début
- جبل = أَذرَار(قامت المتعلمة08 باستعمال لفظة **أذرار** بدل **جبل** لأنها فهمت ما طلبته المعلمة ولكن استحضرت معنى الكلمة المراد شرحها بالقبائلية فأجابت بذلك)
- علم = تَعْلاَمْتْ (قامت المتعلمة07 بالإجابة باللغة القبائلية لأنها استحضرت المعنى ولم تعرف كيف تعبّر عنه باللغة العربية)

2) **بعض الأمثلة المتعلقة بالأضداد:**

- ثقيل ≠ تَـخْفِفَنْ (خفيف)
- صعد ≠ نزل
- صعد ≠ إِهْـوَ

تبين لنا الأمثلة السالفة الذكر أعلاه أنّ المتعلمات يميّزن معاني الكلمات وأضدادها ولكن ضعف رصيدهن اللغوي في اللغة العربية يحول دون استحضارهن الكلمات المناسبة باللغة العربية الفصحى.

فالملاحظ إذن هو أنّ المتعلمات تفكرن باللغة العربية أو أنّهن يفهمن ما يقدم لهن من معطيات وأسئلة ولكن يفكرن باللغة الأم (القبائلية) لذلك تكون إجابتهن باللغة القبائلية أو

اللغة الأجنبية (الفرنسية) لاعتيادهن على استعمالها وممارستها يوميا فهي بذلك السبيل الأقرب لشرح المفردات المطلوبة أو الإتيان بضدها، وبذلك تقدّم المتعلمات إجابتهن بالقبائلية لإحساسهن بالعجز في اللغة الهدف؛ لأنّ تقديم الإجابة باللغة العربية الفصحى يشكل لدى المتعلمات عقبة وعائقا في تطوير حصيلتهن اللغوية ويعود السبب في مثل هذا الخطأ المعجمي إلى التداخل الحاصل بين لغة التعلم العربية الفصحى واللغة الأصل المكتسبة (القبائلية).

فعدم امتلاك أفراد العيّنة رصيدًا معجميا توظفه سواء في التعبير الشفوي أو الكتابي أو أثناء الحوار والمناقشة يؤدي إلى المزج بين اللغات التي تتعامل بها المتعلمات، ولهذه الظاهرة انعكاسات سلبية على الدارسات في تعلّم اللغة العربية الفصحى وممارستها وتحصيل الرصيد اللغوي، كما لها انعكاسات على تعبيرهن أثناء ممارسة بقية الأنشطة (الشفوية والكتابية) فبدلا من استخدام مفردات اللغة العربية الفصحى تلجأ الدارسات إلى استخدام كلمات من اللغة الأم أو الأجنبية، الأمر الذي لا يساعدهن على تعلم اللغة العربية بشكل ناجح يجعلهن قادرات على التعرف على مفرداتها وعلى استعمالها في سياقات مختلفة الأمر الذي يثري معجمهن اللغوي.

1-4- المستوى التركيبي:

يهتم المستوى التركيبي بكل ما يتعلق بالأبنية والتراكيب والجمل ومكوناتها الأساسية، مع وظيفتها والدور الذي يلعبه كل مكون داخل تلك الجملة.

فالكلمة هي عبارة عن مجموعة من الحروف والأصوات والجملة هي عبارة عن كلمات يجمع بينها البناء لتكوّن لنا جملة مفيدة ذات معنى يشترط فيها حدوث الفائدة والإسناد (فعل + فاعل) أو (مبتدأ + خبر)، وفي اللغة العربية الفصحى الجملة نوعان: جملة فعلية وجملة اسمية، وبالرجوع لكتب النحويين القدماء نجد أربعة مظاهر في تحديد مفهوم الجملة فالمظهر الأول: ظهور مفهومه تحت مصطلح الكلام: إذا ما تتبعنا أولى

الأعمال اللغوية والتي تلخص الجهود السابقة لها والمتمثلة في كتاب سيبويه، ومن ذلك قوله:" جملة هذا الباب : أن الزمان إذا كان ماضيا أضيف إلى الفعل"[1]، المظهر الثاني ظهر مفهوم الجملة تحت مصطلحي الجملة والكلام بالتوازي بعد أن أشار المبرّد إلى مصطلح الجملة عرضا أثناء حديثه عن باب الفاعل حيث قال:" هذا باب الفاعل وهو الرفع وذلك قولك: قام عبد الله وجلس زيد، وإنّما كان الفاعل رفعا لأنّه هو والفعل جملة يحسن السكوت عليها، وتجب بها الفائدة للمخاطب..."[2] أما المظهرين الثالث والرابع فمتفقان من جهة ومختلفان من جهة أخرى جهة الاتفاق تكمن في التفريق بين مفهومي الكلام والجملة، أما جهة الاختلاف فتكمن في كيفية التفريق بينهما.

فالمتعلمات في أقسام محو الأمية بعد أن يتعرفن على المستوى الصوتي ويحفظن نطق الحروف وطريقة رسمها ينتقلن إلى مرحلة تكوين كلمات ذات معنى ثم تكوين جمل ذات فائدة .

ولقد لاحظنا أنهّ يتم تذكير المتعلمات في بداية المستوى الثاني بالحروف والحركات وتكوين المفردات التي تم تعلّمها في المستوى الأول لكي تبني عليه تعلّمات المستوى الثاني فهنّ في مرحلة توظيف الرصيد اللغوي، ولصعوبة فهمهن لقواعد اللغة تجد بعض المتعلمات صعوبة في تكوين جمل محكمة الإعراب خالية من الأخطاء الإملائية.

هناك نسبة كبيرة من المتعلمات يستخدمن الجمل الاسمية بدلا من الجمل الفعلية، وهذا خلال مشاركتهن عندما تطرح المعلمة بعض الأسئلة المتعلقة بالدرس سواء بخصوص نصّ القراءة أو التعبير الشفوي، أضف إلى ذلك أنّ الجمل التي تجيب بها المتعلمات هي

---

[1]:أبو بشر : عمرو بن عثمان بن قنبر، كتاب سيبويه، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل-بيروت، ط1 ، ج3، 1411ه، ص119.

[2]: وقد صرح بذلك معظم الدارسين والباحثين، ولم أجد لهم مخالفا في ذلك فيما اطّلعت عليه من كتب، أذكر منهم: محمد حماسة عبد اللطيف، بناء الجملة العربية ص24-25، فتحي عبد الفتاح، الجملة النحوية ص21، محمود أحمد نحلة، مدخل إلى دراسة الجملة ص19، النّص منقول عنهم جميعا.

جمل ناقصة وفي الغالب تكتفي المتعلمات بتقديم إجابتهن على شكل كلمة واحدة فقط؛ ليس من أجل الاختصار ولكن لعدم قدرتهن على تكوين جمل طويلة ، ومن الأخطاء المسجلة لديهن نذكر:

بعض الأسئلة المقدمة للمتعلمات من قبل المعلمة	إجابة المتعلمات	التصحيح
– لماذا كتبت التاء مفتوحة في المعلومات، الجامعات، الولايات؟	– جمع مؤنث.	– المعلّمة تصحّح : نعم ولكن لابد من جمل تامة كتبت التاء مفتوحة لأنها جمع المؤنث السالم.
– ماذا كان يعمل الرجل؟	– في الشركة.	– كان يعمل الرجل في شركة لتصميم برنامج يعمل من خلال شبكة المعلومات تربط بين الجامعات. (هذه الجملة قدّمتها احدى المتعلمات بعد أن أعادت المعلمة طرح السؤال)
حرف اللام يكتب في ثلاث مواضع ما هي؟	المتعلمة01: في الأول. المتعلمة05: في الأخير.	– تجيب المعلمة: يكتب حرف اللام في ثلاث مواضع من الكلمة هي: الأول، الوسط، الأخير. مثال عن اللام في أول الكلمة: **لحم**. وعن اللام في وسط الكلمة: **سلّة**. وعن اللام في آخر الكلمة: **عسل**.

الجدول رقم(29): إجابة المتعلمات عن أسئلة المعلمة

يتّضح لنا من خلال الأمثلة المقدمة أعلاه أنّ إجابات المتعلمات كانت جملا ناقصة أو حذف منها أحد العناصر، وارتكابهن مثل هذه الأخطاء يجعلهن عاجزات على ممارسة اللغة العربية بشكلها الصحيح وتعلّمها في وقت وجيز.

بالإضافة إلى هذه الأخطاء المتعلقة بالجانب التركيبي هناك أيضا أخطاء أخرى عند تكوين الجمل التي تكون في غالب الأحيان خالية من المعنى أي لا تحمل معنًا مفيدًا، أو يكون المعنى في غير محلّه نورد أمثلة من ذلك سجلناها خلال تفاعل المتعلمات مع المعلمة على النحو الآتي:

- **المتعلمة07:** نواسيو التنوين كسرتين.
- قدام التلفاز.
- يتفرجوا.
- إذا جمدت الأرض لا تستطيع الحرث.
- تقوم الإسعافات بحراسة الشواطئ.

من هنا نلاحظ أنّ المتعلمات يلجأن في توظيف الكلمات داخل الجمل في كثير من الأحيان إلى كلمات من لغتهن الأم، ويمزجن بين مفردات اللغة الهدف واللغة الأم (القبائلية) في جملة واحدة، وهذا راجع إلى نقص رصيدهن اللغوي للغة الهدف ولذلك يكوّنّ جمل ناقصة المعنى، واللجوء إلى مثل هذا الأمر من قبل المتعلمات يعرقل تطوير مكتسباتهن اللغوية.

ومن بين الأخطاء التركيبية التي ترتكبها المتعلمات التكرار لبعض المفردات خلال تعبيرهن الشفهي، فغالبا ما يكرّرن فكرة واحدة وبنفس التعبير لنقص رصيدهن اللغوي.

وهناك بعض الأخطاء التي وقعت فيها المتعلمات تتمثل في التكرار نقدم بعض النماذج نذكرها على النحو التالي:

التركيب الخاطئ للجمل من قبل المتعلمات من خلال كثرة التكرار	نوع الخطأ	التصحيح
– تقوم **الحمايـة** بنقل الجرحى ونقل المرضى وتقوم **الحماية** بالإسعافات.	خطـــأ تركيبـــي متمثـــل فـــي (التكرار)	– المتعلمـــة04: تقـــوم الحمايـــة بنقـــل الجرحى وإسعافات المرضى. المتعلمة01: تقوم الحماية المدنية بنقل الجرحى وإسعاف المرضى.
– **الذي** هو **الذي** كبير هناك يعرف أكثر.	خطأ تركيبي	– قامـــت المعلمـــة بتصـــحيح الخطـــأ فقالـت: الأكبـر منـك سـنًا يعـرف أكثـر منك.

الجدول رقم(30): أخطاء المتعلمات على المستوى التركيبي

من خلال الأمثلة المقدمة في الجدول نستنتج أنّ السبب الذي يؤدي بالمتعلمات لتكرار الكلمات وإعادتها في كل مرة هو أنّ بعض المتعلمات لا يمتلكن الحصيلة اللغوية الكافية ولا المعجم المفرداتي الواجب توظيفه في التعبير الذي يمكّنهنّ من نقل أفكارهن وبذلك يعجزن عن التعبير السليم وتركيب جمل مفيدة وجديدة، لذلك فقصور الرصيد اللغوي يحول دون استحضار الكلمات المناسبة أثناء التعبير لذلك تلجأن إلى دوامة التكرار دون التوسع في الأفكار.

ومن أكثر الأخطاء شيوعاً لدى المتعلمات مخالفتهن للحركات الإعرابية في حالة النصب يستعملن حركة الجر وغالبا ما يتوقفن على سكون أو ينوّن معظم الكلمات:

خطأ المتعلمات في الحركات	نوع الخطأ	تصحيحها
في صباح كان الجوَّ مشمسًا	خطأ في الحركات الإعرابية فهي نصبت اسم كان بدل	في الصباح كان الجوُّ مشمسا(قامت المعلمة

	رفعه	بتصحيح الخطأ الذي ارتكبته المتعلمة) وبيّنت لها القاعدة وعند دخول كان وأخواتها على الجملة الاسمية التغييرات التي تطرأ على المبتدأ والخبر. وقد أعادت الشرح مرة أخرى بالقبائلية.
الحمايةَ المدنيةَ نقلت الجرحى والمرضى	نصب المبتدأ	الحماية المدنية تنقل الجرحى والمرضى(قامت المعلمة بتصحيح الخطأ بطريقة مباشرة وأعادت الشرح وكتابة الجملة على السبورة واستعملت لون مغاير لتحديد الحركات الإعرابية)
طقس مغيّمٌ وباردا جدا		طقس مغيم وباردُ جدا

الجدول رقم(31): يبين الأخطاء على المستوى الحركات

يتّضح مما سبق أنّ المتعلمات تواجههن صعوبات تركيبية مختلفة وهذا راجع لعدم استعابهنّ للقواعد النحوية خاصة في بداية الأمر وفي بداية المستوى الثاني والثالث وبذلك فهن لا يراعين الأحكام النحوية مما يسبب مخالفتهن لها أو الخطأ فيها ولكن بعد الشرح من قبل المعلمة وتقديم الأمثلة والتعمق في الدروس والإكثار من التمارين المتعلقة بالقواعد النحوية في اللغة العربية تقل مثل هذه الأخطاء لدى المتعلمات.

من خلال تحليل المدونة المنطوقة والملاحظة العينية والمقابلة الشخصية وحضور بعض الحصص التدريسية وجدنا أنّ هناك عدّة عوامل تؤثر في حدوث التفاعل اللغوي بين المتعلمات والمعلمات:

– ارتياح المتعلمات لأسلوب المعلمات مما يجعل المتعلمات أكثر تفاعلا وحيوية ويتجاوزن الخجل والخوف.

– القدرة على الاستعاب والقابلية لاستقبال الأفكار الجديدة المتعلقة باللغة الهدف (اللغة العربية الفصحى).

– أراء المتعلّمات عن سلوك المعلمة ومدى تحملها لقدرة فهمهن واستيعابهن للمحتوى الذي تقدمه وعدالتها في التعامل معهن.

– مدة الخبرة التدريسية للمعلّمات ممّا يشكل هذا عاملا مساعدا على انتهاج الطريقة الأنسب في التعامل مع المتعلمات ومراعاة خصائصهن .

– الاستراتيجية التي تستخدمها المعلمات في التدريس والتعامل مع المتعلّمات.

– مراعاة عامل السن بين المتعلّمات الذي يؤثر على قدرتهن على الفهم والاستيعاب والتفاعل معهن.

– امتلاك نفس لغة المتعلمات حتى يسهل التواصل معهن وشرح ما استشكل من فهم على عليهنّ.

2–الوضعيات التفاعلية داخل القسم الدراسي:

يعدّ التفاعل وسيلة المعلم والمتعلم للتعبير عن وجهات نظرهما وآرائهما وايصال أفكارهما وخبراتهما، بهدف ايجاد فهم مشترك وتحقيق الفائدة المرجوة، كما يعتبر التفاعل دليل على نجاح العملية التعليمية، لأنّه من أفضل الأساليب التربوية التي تقوم على الايجابية الودّية بين المعلّم والمتعلّم عند عرض المعلم للمادة التعليمية، فالمتعلم يتفاعل معها إما بالقبول والاستيعاب وإما بالحوار والمناقشة وإبداء الرأي إذا استشكل الفهم على المتعلّم، وبذلك يتمكن من رفع مستوى المتعلم ومعالجة مشاكله، فالتفاعل مهم في غرس الثقة بين المتعلمين وتشجيعهم على تقصي المعرفة والتحاور مع المعلّم بخصوصها.

تزداد حاجة المتعلمين إلى التفاعل البنّاء من قبل المعلّم، وذلك بتلقيهم كمّ هائل من المعلومات والأفكار وتنمية مهاراتهم اللغوية ،التي تساعدهم على اتخاذ موقف ايجابي في تلقي المعلومات ،وتعود أهمية التفاعل في التعليم بفوائد جمّة نذكر منها على سبيل الحصر:

–ترسيخ المعلومات في أذهان المتعلمين.

– تعويدهم على الاكتشاف والتفكير واستثمار خبراتهم الحياتية في عملية التعلّم.

– تزويد المتعلم بعامل الثقة بالنفس لإشراكه في عملية الحصول على المعلومات ودفعه للمزيد من التعلّم.

كما أنّ للتفاعل فوائد أخرى تتمثل في تنمية العقل وملكة التفكير من خلال استخدام المعلّم لأساليب عدّة من التفاعل سواء في حل المشكلات أو تربية العقل على التفكير المنظّم بطريقة تفاعلية متكاملة، مستعينا في ذلك بالتفاعل غير اللغوي الذي أداته الإشارة وملامح الوجه والألوان والنبر والتنغيم.

وقد قمنا بتصنيفٍ لأنماط التفاعل الحاصلة بالفعل داخل القسم الدراسي فكان كالآتي:

2–1: الوضعية التفاعلية أحادية الاتجاه:

هذا التفاعل حادث بالفعل بين المعلمة والمتعلمات حيث تكون عملية التواصل ذات اتجاه واحد، ويكون دور المعلّمة المرسل ودور المتعلمات مستقبلا للمعارف والمعلومات، تستعمل المعلمة في هذا الصدد اللغة العربية الفصحى ، فهي التي تقرأ وتشرح وتكتب على السبورة، وهذا النمط نجده بكثرة في المستوى الأول من التعليم، حيث أنّ المتعلمات لا يعرفن القراءة ولا الكتابة، تقوم المعلمة هنا بأول خطوات التعليم وهي تعليمهن قراءة الحروف الأبجدية وطريقة رسمها على السبورة أولا ثم كتابتها على الكراسات الخاصة بهن ليتدربن على كتابتها، لا تستطيع الدارسات الاستفسار ولا المناقشة في هذا النمط بل يستمعن ويردّدن ما تقرأه عليهن المعلمة ويكتبنه.

1-حصة الكتابة:

تعتبر الكتابة أداة لتسجيل الأحداث المهمة والمواقف المؤثرة في حياة الإنسان، وهي حروف مرسومة تصوّر ألفاظا دالة على المعاني المقصودة من النّص المكتوب وتشمل الكتابة، الخط وقواعد رسم الكتاب.

درس الخطّ : أول خطوة تقوم بها المعلمة توزع كراسات القسم على الدارسات ثم بعد ذلك تكتب المعلمة على السبورة مجموعة كلمات متفرقة على النحو الآتي: – لبن / علم / طفل .

تستعمل المعلمة لونين من الحبر الأسود تكتب به الكلمات والأحمر تضع به الحركات مع تلوين الحرف المراد تعليمه وهو (اللام). تضع المعلمة قلمها وتطلب من المتعلمات تدوين ما كتبته على كراساتهن.

تكون المعلمة هنا هي المصدر الوحيد للمعرفة والمعلومات فهي الفاعل الوحيد في العملية التعليمية تستعمل في هذا النمط اللغة العربية الفصحى ، بينما الدارسات فهنّ مجرد ذاكرة تردّد وتحفظ ما تكتبه المعلمة وتمليه عليهن، فهنّ يعتبرن متلقّيات سلبيات لا تفاعل لهن في هذا النمط وهذا النوع نجده في المستوى الأول من التعليم ، مثال:

المعلمة: ارسم معي الحروف التالية:

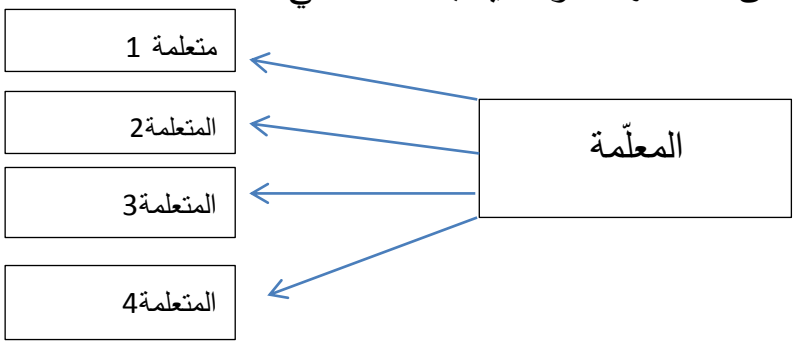
- رَ ، رَ / – رُ ، رُ / – رِ ، رِ.
- را ، را / رو ، رو / ري ، ري.
- رًا ، رًا / رٌ ، رٌ / رٍ ، رٍ.
- (تقوم المعلمة بكتابة الحروف على السبورة ثم تقرأها على النحو الآتي: رَ (تستعمل تجاويف الفم وتبيّن أن الراء لا يحتاج إلى مدّ، ثم تشرح طريقة رسم حرف الراء وتركز

على الحركات وكيف أنّ تجاويف الفم تختلف عند نطق كل حركة، وهذا بصوت مرتفع مجهور)

- المعلمة : عند نطقنا حرف رااا ، و رووو، و رييي لاحظن معي كيف أمدّ في الحركات ، يعني نطوّلها الحركة.
- المعلمة: رَ هذا حنا نكتبوه بالقبايليت o لي تعرف الخط القبايلية هكا يتكتب ولكن بالعربية هذا شكله.
- المعلمة : رًا(وتنطقها رن بالتنوين) هنا رًا هي مجهورة وفيها جرس يعني كي ننطق هذا الحرف بالتنوين ، والتنوين هنا يكون إما فتحتين، أو ضمّتين، أو كسرتين. تحس وكأن الحرف فيه رنين وفيه حرف النون.
- المعلمة : الآن أقدم لكم كلمات وأنتم أكملوا الفراغ.(تكتب المعلمة الكلمات وتقرأها مع حذف الحرف الناقص وتطلب من المتعلمات إكمال الحرف المناسب في الفراغ ، حتى تتكون كلمات ذات معنى.

فالتفاعل هنا يكون من طرف واحد وهو المعلمة فهي التي تكتب وتشرح باللغتين(العربية والقبائلية) وتسأل وتجيب ، فدور المتعلمات هنا سلبي تفاعلهن يكاد يكون منعدم.

ولنا أن تمثل لهذه الوضعية بالشكل الآتي:



الشكل رقم(08)

2-2- الوضعية التفاعلية ثنائية الاتجاه:

في هذه الوضعية يكون اتجاه التفاعل من المعلّمة إلى المتعلمات ومن المتعلّمات إلى المعلّمة، وتبقى المعلمة هي المصدر الوحيد للمعرفة مع إتاحة الفرصة لاستقبال التغذية الراجعة الفورية من المتعلمات التي تعبّر عن مدى تحقق الأهداف التعليمية التي تسعى المعلّمة إلى تحقيقها، هذه الوضعية يكون فيها التفاعل بارز خاصة في المستوى الثاني من التعليم بين المعلّمة والمتعلمات ويتجسد ذلك في درس الإملاء.

1-حصة القراءة

تعد القراءة فنًّا لغويًا من ناحية، وهي عملية عقلية انفعالية واقعية من ناحية أخرى، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ (المتعلم) عن طريق حاسة البصر وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنّقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.

وترتبط القراءة بالجانب الشفاهي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالبصر واللسان (القراءة الجهرية) وترتبط أيضا بالجانب الكتابي للغة من حيث أنّها ترجمة صوتية لرموز مكتوبة؛ والقراءة عملية يتم فيها فك الرموز المكتوبة وفهم معانيها دون نطقها (القراءة الصامتة)،

- **مثال عن نشاط القراءة:**
- {تقرأ المعلمة النص وتعيده ثانية بصوت عال خال من الأخطاء}. ثم {تشرحه ثم تطلب من تقرأ؟}
- **المعلمة:** من تقرأ النّص؟
- **{**ترفع مجموعة من المتعلمات أصابعهن}
- **المعلمة** : تفضلي يا المتعلمة 01.
- **المتعلمة01:**

دخل (سلمان) { تقاطعها المعلمة وتصحح لها } فوجد (زاوجته) ، المعلمة: زوجته وليس زاوجته ، {تواصل المتعلمة القراءة } و(بِنْتِهِ) (تجلس) أمام (شاشات) التلفزيون (تشاهدون) شريط { تواصل المعلمة بالتصحيح حتى تنهي المتعلمة القراءة}.

- **المعلمة:** من تقرأ الأن؟
- **المتعلمة02:**

دخل سليمان فوجد زوجته وابنته (تجلسون){ تقاطعها المعلمة وتصحح لها بقولها: تجلسون عندما تكون لدينا جماعة نقول يجلسون أو تجلسون بينما هنا لدينا اثنان كيف نقول؟. المتعلمة02: تجل..ل..لسا..ان {تكرر المتعلمة الحرف}{تساعدها المعلمة بالاشارة حتى تقرأ بطريقة صحيحة أمام (شاشات) التلفزيون (تشاهدون) شريطًا.

- **المتعلمة 03:**

دخل سليمان فوجد زوجته وابنته تجلسان أمام (شاشتي) التلفزيون تشاهدان شريطًا.

- **المعلمة** {تطرح السؤال الأول}:
- كيف وجد سليمان زوجته وابنته بعد العودة من العمل؟
- **المتعلمة 01:** تجلسان
- **المتعلمة 02:** تشاهدون التلفزيون
- **المتعلمة 03:** يتفرجون على التلفاز
- **المتعلمة 04:** وجدهما تتفرجان على التلفزيون
- **المتعلمة 05:** وجد سليمان زوجته تجلسون أمام شاشة التلفزيون تشاهدون شريط
- **المعلمة:** وجد سليمان زوجته وابنته تجلسان أمام شاشة التلفزيون تشاهدان شريطًا.

2-الحصة : التعبير الشفاهي:

يهتم المتعلم في حالة التعبير الشفاهي بالمعاني أكثر من اهتمامه بالألفاظ، فقد أثبتت الإحصائيات التي أجريت في أغلب اللغات أنّ هناك اختلافًا بين العناصر اللغوية في الخطابات الشفاهية والمكتوبة كميًا ونوعيًا، ولابد من تحديد الصعوبات

التي قد يواجهها المتعلم نتيجة الفرق بين المنطوق والمكتوب، سواء في القراءة أو الكتابة، حتى تحدد المواقع التي يمكن أن يخطئ فيها المتعلم لأنّ معرفة المعلم لهذه الصعوبات مسبقًا، تسهل عليه عملية معالجة الأخطاء وتقويمها.

التعبير هو الإفصاح عمّا في النّفس من أفكار، ويعتبر التعبير وسيلة الإفهام والتفاهم والتواصل والتفاعل بين الفرد وغيره وتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية مع الآخرين.

والتعبير الشّفاهي مرتبط بالحديث، والوسيلة فيه الكلمة المنطوقة التي تتم عن طريق أداة الشفاه وباقي جهاز النطق، وقد يكون على شكل محادثة ومناقشة ونمثل لذلك مما سجلناه في دراستنا الميدانية:

التقنية التعبيرية: التعبير عن رأي شفويا.

يتحدث النّص على أنّ الأم الجاهلة لا تعرف طريقة التعامل مع الأبناء ، وأنّها قد تكون السبب في عقد سلوكهم، ويتشارك معها الأب المسؤولية إذا كان هو كذلك جاهل.

المعلمة: (تقرأ المعلمة النّص بصوت مرتفع ، قراءة خالية من الأخطاء وهذه تعدّ القراءة النموذجية) بعد أن تنهي تقول: من تقرأ النّص؟

(المتعلمات يرفعن أصابعهن).

المعلمة : تفضلي أنت(وتشير للمتعلمة 04)

المتعلمة4: تقرأ قراءة فيها أخطاء وفي كل مرة تصحّح لها المعلمة.

(وهكذا حتى يقرأ نصف عدد المتعلمات في القسم)

المعلمة : حدّد عنوانا مناسبا للنّص؟

المتعلمة1: الجهل.

المعلمة : مليح.

المتعلمة 2: الأم وأبنائها.

المعلمة: لالا . ليس عنوان النص هذا.

المتعلمة5: المرا لي أمية متعرفش تربي ولادها مليح ومتعرفش تقريهم.

المعلمة: وكيف نقولو ذلك بلغة سليمة؟

المتعلمة5: معرفتش نعبر باللغة هذا واش فهمت.

المعلمة : لا عليك، نقول: المرأة الأمية لا تعرف تعليم وتربية أبناءها بشكل صحيح.

المتعلمة8: ثماطويث تموزرت.

المعلمة : النّص راه يتحدث على أنّ الآباء الجاهلين كثيري الأخطاء في عصرنا هذا.

المعلمة: الآن هل توافقن هذا الرأي؟

المتعلمة2: لا نوافق هذا الرأي.

المتعلمة5: هكا معناه أننا حنا ثاني تربيتنا لأولادنا خاطئة؟

المتعلمة4: صح، كاين منها على خاطر لكان حنا جينا متعلمين نقدرو نربو ونعلمو ولادنا وكل حاجة جديدة نطالعو عليها.

المتعلمة7: أنا وليدي مجابش نتيجة مليحة في الاختبار ضربتو ، لكان جيت نقرا أنا نقريه ويجيب نتيجة يفرحني.

المعلمة: جيد، صح واش قلتو، تربية الأبناء وتعليمهم تحتاج علم ودراية بالجانب النفسي وحنكة في التعامل مع كل ما يتعلق بهم.

-حصة الإملاء:

المعلّمة: سلامٌ (هنا تتكلم المعلمة بصوت مرتفع مسموع واضحٍ مع التركيز على مخارج الحروف والمدود ومراعاة الحركات حيث تستعين بتجاويف فمها لتبيّن الفتحة والضمة والكسرة والتنوين) تواصل المعلمة الشرح: لاحظن معي أنا هنا قلت سلامٌ أي نطقت بالسين وليس الصاد ، والميم فوقها ضمتين ولا نكتب التنوين نونا)

قولاً:(تركز المعلمة هنا أيضا على المدّ والحركات والتنوين)(تمر المعلمة بين صفوف المتعلّمات لترى ما يكتبنه وهل أخطأن فتصحّح لهن) توقفت المعلمة عند إحدى المتعلمات فوجدتها كتبت التنوين نونًا بدلا من الفتحتين (رفعت المعلمة يدها مشيرة باصبعها يمينا وشمالا يدل على أنك مخطئة) تعيد المعلمة الإملاء من جديد وتقول: التنوين يكتب بفتحتين في كلمة قولاً وليس نونا ثم تكرر ذلك باللغة الأمازيغية. تواصل المعلمة الإملاء بقولها: سلامٌ قولاً من ربٍّ رحيمٍ(تتوقف المعلمة عند كلمة ربٍّ وتبين أنّ الباء فيها شدّة التي تعوّض لنا حرف ساكن الباء بدل من تكراره نضع شدّة على الحرف(تهز المتعلمات رؤوسهن ويطلبن شرح أكثر وذلك باللغة الأمازيغية.

بعد أن أكملت المعلمة إملاء الجملة تسأل: كم عدد كلمات الجملة؟

المتعلمة ح: ربعا

المتعلمة ك: لا فيها خمسة كلمات

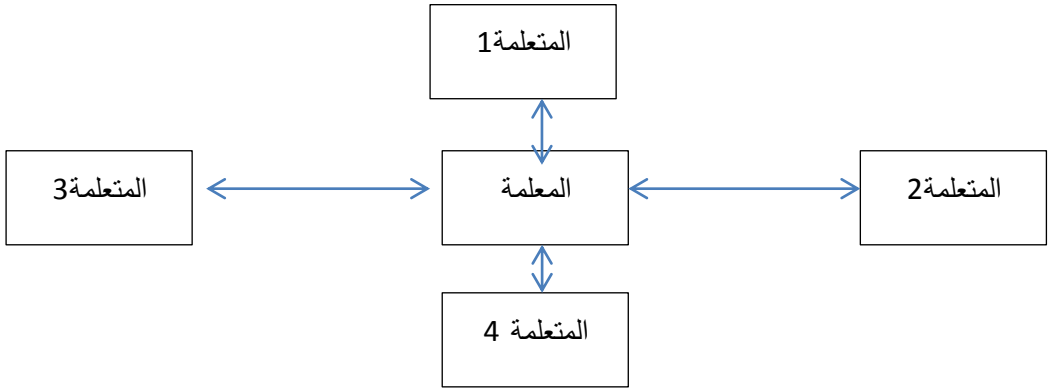
المعلمة: احسبوا معي عدد الكلمات.

المتعلمات معا: واحد..إثنان...ثلاثة...أربعة... خمسة.

المعلّمة: إذن عدد كلمات هاته الجملة خمس كلمات.

تواصل المعلمة عملية الإملاء بنفس الطريقة تشرح باللغة العربية ثم تعيد الشرح باللغة الأمازيغية حتى يحصل الفهم لدى كل المتعلمات، ثم تثني على المتعلمات اللواتي يجبن إجابة صحيحة بقولها: أحسنتْ و جيّد و شكرا .

يمكن أن نمثل لهذه الوضعية من التفاعل بالشكل الآتي:



الشكل رقم(09)

نجد في هذه الوضعية أنّ التفاعل تضمن نوعا من الحوار والمناقشة بين المعلمة والمتعلمات باستعمال اللغتين العربية والأمازيغية.

2-3-الوضعية التفاعلية ثلاثية الاتجاه:

تعد نظريتا برونر وفيجوتسكي من النظريات الهامة في مجال التعليم والتعلّم، حيث توليات الاهتمام بدور الثقافة والمجتمع في النمو المعرفي للمتعلّم، وتؤكدان على أنّ المحرك الأول للنمو العقلي هو الثقافة التي تشكّل التفاعلات الاجتماعية، وأنّ المعرفة بناء تعاوني يناسب كل الأفراد، وينسجم مع البنية الداخلية لهم، كما تعطي هذه النظريات الأهمية لدور كل من المعلّم والآباء وحتى الأقران، مؤكدة أنّ دور المعلّم فعّال كفرد اجتماعي مرشد لمتعلميه، ويشارك في تقدم تعلمهم بالإضافة إلى أنّه ينظم العمل داخل القسم، ويعطي الفرصة لكل متعلم حتى يشارك في العملية التعليمية-التعلّمية، وذلك من خلال العمل في شكل مجموعات في حصة الإدماج أو المشاريع .

كما أنه في وضعية التعليم فالمعلم يعمل على مساعدة المتعلم في تحقيق مستوى من الإنجاز ضمن منطقة النمو الأقرب وهي المنطقة التي يكون فيها المتعلم غير قادر على أنجاز العمل أو الفهم بمفرده، إما بمساعدة المعلم أو أفراد عائلته، ويصبح بذلك قادرا تدريجيا على إنجاز العمل بمفرده.

الحصة: المشاريع.

- **مشروع حول ملء وثائق ذات طابع إداري(وثائق الحالة المدنية)**

المعلّمة: ماذا نقصد بالوثيقة الإدارية؟

المتعلمة1: يعني (بابي) papias نخرجوه من لاميري.

المتعلمة2: كيما الزياد نتاعنا؟

المتعلمة1: أنعم هكاك.

المعلمة: نعم مثل ما ذكرتي : الزياد أو شهادة الميلاد نسميها وثيقة إدارية، ومنين نخرجوها؟

المتعلمة4: البلدية.

المعلمة: جيّدة، صح ولكن توجد مصلحة متكلفة بهذا كيف نسميها؟

المتعلمة5: مكتب الحالة المدنية.

المعلمة: شكرا لك، يوجد في البلدية مصلحة تسمى مصلحة الحالة المدنية نقوم باستخراج الوثائق ذات الطابع المدني منها.

المعلمة: من منكن كانت تستخرج مثل هذه الوثائق وغيرها؟

المتعلمة7: أنكيني إيعليم.

المعلمة: ماذا استخرجتي؟

المتعلمة7: ريزيدونس(residence).

المعلمة: وكيف نسميها بالعربية؟

المتعلمة5: شهادة الإقامة.

المعلّمة: صحيح، أحسنت.

المعلمة: ماهي الوثائق التي نستخرجها من مصلحة الحالة المدنية أيضا؟

المتعلمة3: " مرياج"، (mariag).

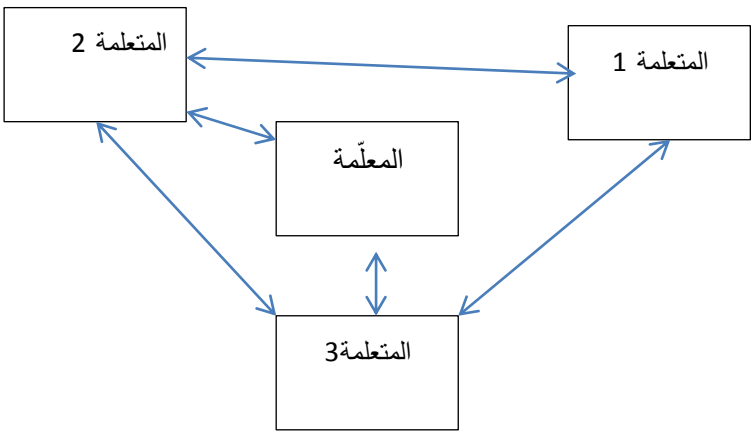
المتعلمة1: " مرياج" بلغتنا الدارجة بصح باللغة الفصحى نقولو " عقد زواج".

المتعلمة6: كي يموت واحد ياك لازم نخرجولو شهادة وفاة ثاني من البلدية.

المتعلمة2: أنعم إيه، كيما شهادة الميلاد.

المعلّمة: الثلاثاء إن شاء الله ، جيبو معاكم وثائق مدنية لي تحدثنا عليها وأحضر أنا كذلك باه نتعرفو عليهم ونعرف كيف نملأ هذه الوثائق.

ويمثل الشكل الموالي هذا النوع من التفاعل:



الشكل رقم(10)

2-4-الوضعية التفاعلية المتعددة الأقطاب(الجماعية):

في هذه الوضعية تعطي المعلمة فرصة أكبر لتتفاعل معها المتعلّمات كما تتفاعل المتعلمات فيما بينهن بشكل أكبر، كما أنّهن يتبادلن الخبرات والتجارب الحياتية وذلك بتوجيه من المعلمة حيث أنّ قنوات التواصل بيد المعلمة.

تعتبر هذه الوضعية أكثر تطورًا وفاعلية فهي علاوة على أنّها تزوّد المتعلمات بالمعرفة فهي تسمح لهنّ أيضا بالتعبير عن آرائهن سواء كان ذلك باللغة العربية الفصحى أو العربية العامية أو بالأمازيغية التي تمثل اللغة الأم لجلّ المتعلّمات.

الحصة: التعبير الشفاهي

مثال: المعلمة: لدينا أمثال شعبية نوسعها شفويا وإذا كنتن تعرفن أمثال أخرى أذكرنها واشرحن معناها.

المعلمة: لدينا المثل الأول يقول: بالرزانة تتباع الصوف. مامعنى ذلك؟

المتعلمة2: يعني كي تمون تعرف تتعامل تبيع صوفك.

المتعلمة1: يقصد هنا كيما قالت زميلتي: المعاملة الحسنة تكسب بيها المشتري وتبيع بضاعتك.

2-المتعلمة4: { أقموش يسقلاع، صورا تسوخلاع}

3-المتعلمة6: حنا عندنا في سطيف نقولو: الفم يبلع والصورة تخلع.

4-المتعلمة4: يعني قد ما تاكل متبانش عليك؟

5-المتعلمة6: صح يعني الفم ياكل الله يبارك بصح جسمك ضعيف تقول ماكي تاكلي.

6-المتعلمة4: أقموش إغلقن، أور تكتشمن آرا ييزان.

7–المعلمة: اشرحيه إذا تعرفي باللغة العربية.

8–المتعلمة4: منعرفش كفاه نقولوه.

9–المتعلمة6: حنا نقولو: الفم المزموم ما تدخلو ذبانة.{ أكرمكم الله}

المعلمة: من تذكر لي مثلا شعبيا آخر متداولا وتشرحه لي؟

المتعلمة 8: أَتْثْعَرْضضْ آسيفْ سْ ثْحارُقُونْتْ؟

المعلمة: اشرحي لنا هذا المثل.

المتعلّمة8: يعني كي يجي الشتاء، تفيض الأنهار هنا يستحيل عبورها وميمكنش نختابرو النهر بعصا آسيف أي القصب باه نعرفو عمقها لأنها هشة وتتكسر بسرعة .

المعلمة : أحسنت.

المتعلمة10: إِتْشا أبزِّي ،يَرْرَ ا أقسُّولْ. معناه أن: أسرف في الأكل ، ثم أكسر الإناء.

المعلمة : جيد

المتعلمة12: كي يجي أَحْحّيان أمشي عريان، معناه كي يجي الربيع غير إلبس خفيف راه وصل الصيف.

المتعلمة2: أخّامْ أُور نْسْعِي ثَمغارثْ، أمْ الْمَلْكْ أُورْ نْسْعِي ثَذُكّارثْ.

المعلمة : صحيت يا هذا صح.

هنا أفراد العيّنة يتدربون على طريقة طرح الأسئلة وطريقة الإجابة عنها، ومناقشة الأفكار فيما بينهم، وهذا الجانب مفيد في رفع الخجل خاصة الخجل الذي يعيق عملية التعلّم، وبذلك تزداد الرغبة لديهن ويكون الحماس أكثر في التعلّم، لأنّه يجعل المتعلّمات يتشوقن للتعلّم

أكثر فأكثر، كما أنّ هذه الوضعية من التفاعل تكسب أفراد العيّنة الثقة بالنفس، ويمتلكوا بذلك منهجية منظّمة في الحوار والنقاش وتبادل الآراء، كما تشير الدراسات التربوية والتعليمية إلى أنّ أفضل طرق التفاعل داخل القسم تلك التي تتضمن طرقا تظهر مشاركة جميع المتعلمين.

1. **مثال: نقدم نموذج في درس الكتابة : درس تعلّم حرف اللام.**

- **المعلمة:** حرف اللام "ل" يكتب في ثلاث مواضع début ثم الوسط ثم الأخير

[تستعمل المعلمة لشرح الحرف الإشارة باليد وتجاويف الفم ولكن الشرح كان بالقبائلية حتى تفهم كل المتعلمات ما طلبته المعلمة منهنّ].

- **المعلمة:** من تأتيني بمثال فيه حرف اللام ويكون في أول الكلمة.
- **المتعلمة 01(58سنة):** ليمون.
- **المعلمة:** جيدة. { أثنت عليها بطريقة مباشرة}
- **المتعلمة 02(45سنة):** لُوحة
- **المعلمة:** مليح ولكن نقولو لَوْحَةٌ{صححت للمتعلمة02 بشكل مباشر}.
- **المعلمة:** الآن أعطوني أمثلة أخرى تكون اللام في وسط الكلمة.
- **المتعلمة 03(60سنة):** تَعْلاَمْتْ.
- **المعلمة:** صح ولكن بالعربية نقولو علم
- **المتعلمة 04(66سنة):** حليب.
- **المتعلمة 05(64سنة):** أَبِـدُون.
- **المعلمة:** بالعربية كيف نقول أبدون؟
- **المتعلمة04(66سنة):** نقولولو: دلو .
- **المعلمة:** صاحيت.
- **المعلمة:** الآن أعطوني حرف اللام في آخر الكلمة.

- **المتعلمة 01(58سنة):** جْبَـلْ
- **المتعلمة 03(60سنة):** حبَــلْ
- **المعلمـة:** الآن مـا هو مقابل هذه الكلمـات بِلْقْبَايْلِيتْ، كيـف نقول علم؟. [ترفـع المعلمة يدها للأعلى وتلوح بها]
- **المتعلمة 02(45سنة):** تَعْلاَمَتْ
- **المعلمة:** أحسنت.
- **المعلمة:** وجَبَـلْ ؟
- **المتعلمة 03(60سنة):** أذْرَارْ
- **المعلمة:** صاحيت، جيّد.
- **المعلمة:** والحبل
- **المتعلمة 04(66سنة):** أمْــرَارْ.
- **المعلّمة:** ثانميرث
- **المعلمـة:** ذايـن، الآن نكتب التمـرين التـالي حيث نكمـل الحـرف النـاقص للكلمـات التالية [تعيد شرح التمرين باللغة الأمازيغية]
- ... وحـة، د... وٌ، عَـ...مٌ، هِـلاَ...، جهـ...، ...بَاسٌ

المعلمة: شفتو حرف اللام مرات يْنْطْطْ (يلصق) ومرات أو تْنْطَاطْ أَرَا (لا يلصق) .

لقد جنحت المتعلمات إلى استراتيجية الانتقال اللغوي الذي يعتبر إحدى الوسائل اللغوية التبليغية الأكثر جريانا بين مزدوجي اللغة، حيث يتواجد نظامان لغويان أو أكثر في الخطاب [الخطاب التعليمي]، فتنتقل المتعلمات من كلمات أو مقاطع (*segments*) بلغة إلى كلمات أو مقاطع بلغة أخرى أو عدة لغات فالمقطع (أ) ينتمي إلى (ل أ) وينتمي المقطع

(ب) إلى (ل ب) ويمكن أن يمتد طول هذا الاستعمال الذي يبدأ بكلمة ليصل إلى قول أو مجموعة أقوال حتى تتكون فقرة كاملة[1].

وهناك ثلاثة أنواع من الانتقال اللغوي مع الأمثلة التي وردت في نشاط الخطّ (الكتابة).

أ:الانتقال داخل الجملة الواحدة :

مثال:

- المعلمة: حرف اللام (ل) يكتب في ثلاثة مواضع*début* (الأول) ثم الوسط ثم الأخير.
- المتعلمة: نهار مليح فيه بعض الغيوم ولكنه جميل.

ب:الانتقال بين الجمل أو بين الأقوال:

مثل: صباح إحما ذي سميض، ولكن في المساء صار الجو مشمس فيه بعض الغيوم.

ج:الانتقال خارج الجملة:

كإدخال بعض العبارات الجامدة في الخطاب لغرض أو لآخر.

مثال: المتعلمة1(58سنة): الجوّ في الصباح مشمس نسمة الربيع ذي عاليت، {ثم تواصل المتعلمة قولها}: "كي يخرج أحيان أمشي عريان".{ الربيع هو أحيّان بالأمازيغية}.

- وإذا كان الانتقال اللّغوي هو استراتيجية تبليغية تجنح إليها المتعلمات في تفاعلهن فينبغي التفريق بين الانتقال الدّال على ملكة لغوية عالية وهو النوع الذي يمكن استخدامه لشرح بعض المفاهيم العلمية في الملتقيات الدولية مثلا والانتقال اللغوي الناتج عن قصور في هذه الملكة، خاصة في اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية[2]،

---

[1]– أنظر:

Machey, bilinguisme et contact des langues, ed. klimcksick, paris, P 40.

[2]– دحمان صحرة، ظواهر الاحتكاك اللغوي في سلوك الناطقين الجزائريين الوسائل السمعية، البصرية أنموذجا (رسالة ماجستير)، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 1999م، ص 47، 48. وكذلك:

ذلك أنّ المتعلم يضطر إلى اللجوء إلى لغته الأم لتعويض النقص الموجود في لغته الثانية التي يتعلمها، أو اللجوء إلى اللغة الفرنسية في بعض الكلمات المكتسبة من المجتمع لسد فراغات اللغة الهدف.

2. لم يُحضِّر المتعلّم الأمي مسبقا لمجابهة الاختلاف القائم بين اللغة الأم واللغة الهدف–على أساس أنّ لغة البيت (اللغة الأم) تختلف عن اللغة الهدف (اللغة العربية الفصحى)– وما تتطلّبه المدرسة في مجال التفاعل في القسم مما يمكن أن يعرقل المتعلّم على المشاركة في العملية التعليمية.

مثال:

المعلمة: توجد في اللغة العربية الفصحى جمل فعلية وجمل إسمية تخضع لقواعد نحوية وصرفية لابد من مراعاتها أثناء تكوين أي نوع من الجملتين.

المتعلمة01(35 سنة): مفهمتش.{لم تفهم ما قالته المعلمة خاصة فيما يتعلق بنوع الجمل لأنّها لم تتلق أي تعليم من قبل وهي تخضع لقواعد اللغة دون أن تعلم أن في اللغة نظام لغوي نخضع له أثناء الكلام }.

المتعلمة02(55 سنة): واش نقصدو بالجملة الفعلية؟

المعلّمة: الجملة الفعلية هي التي تبدأ بفعل، {تقاطعها} **المتعلمة04(44 سنة):** مثلا نقولو: خرج الولد. {هذا المثال الذي قدّمته المتعلمة 04 لها خلفية تعليمية حيث أنها استحضرت مثال من واجبات ولدها الذي يدرس في المرحلة الابتدائية } وهذا يدل على أنّها تستفيد وتتعلم من دروس ولدها. المتعلمة هنا لها إطار مرجعي: الذي يتشكل من مجموع المعارف التي

J.F Hamers et M.Blanc, bilingualité et bilinguisme, ed Pierre Mardaga, brucelles, 1999,P 200

توظفها المتعلمة في أثناء تفاعل تمثلات سابقة (المثال الذي استحضرته) مع التمثل الرئيسي(المثال الذي طلبته المعلمة).

المعلّمة: أحسنت هذا مثال جيّد، لما نجيبو المثال لي قدماتو زميلتكم نلقاوه متكوّن من فعل لي هو: خرج، وفاعل لي قام بالفعل هو: الولد.{ المعلمة هنا أثنت على المتعلمة بطريقة مباشرة ووظّفت المثال الذي قدّمته المتعلمة04، وذلك تشجيعا لها وحافزا للتفاعل أكثر} .

المعلمة: والجملة الإسمية كيف تكون؟.

المتعلمة08(38سنة): لي تبدا باسم.{المتعلمة أجابت بلغة عربية ولكنها عامية لقد فهمت معنى السؤال ولكن أجابت بالعامية.

المعلّمة: نعم هي التي تبدأ باسم {المعلمة صححت لها بطريقة غير مباشرة}.

إنّ نظرية "بياجيه" تقوم على قانون بيولوجي حيوي أساسي يتمثل في أنّ الفرد يمتلك بالفطرة بُنى تكيفية، في صورة أنظمة نشيطة وفعّالة، خاصة بالاستجابة مع مثيرات المحيط أو موضوع التعلّم، سواء بالإلغاء أو بالقبول، ويكون الهدف من تلك الأنظمة النشيطة هو إعادة توازن النظام وانتظامه،" ويهدف هذا النشاط البنائي إلى أمرين اثنين: أولا: إدماج كل عنصر جديد أو حالة جديدة بواسطة آلية التمثل، ثانيا: يهدف التكيف مع مختلف مثيرات المحيط بواسطة آلية التكيف السابقة الذكر، والتي تسمح بتحوير تلك المثل المعدّة والمهيأة على نحو إبداعي" [1]، تمتلك المتعلمات لغة خاصة هي لغة البيت التي تتعاملن بها مع أولادهن وعائلاتهن وهي لغة التواصل مع أفراد المجتمع الذي ينتمين إليه بينما لغة التعليم وهي اللغة التي تستعمل في المدرسة تختلف تماما عن اللغة التي ألفتها المتعلمات.

[1]: الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلّمها، ص247

إنّ اختلاف اللغة بين طرفي التواصل يؤدي إلى انقطاع التواصل عندما لا يفهم أحدهما الآخر، وهذا الانقطاع يؤدي إلى الملل ثم النّفور من التعلّم للمتعلمين لذا كان لزاما أن يكون معلّم اللغة العربية من صلب البيئة اللغوية للمتعلم ، بحيث يعرف لغة متعلميه ليتعامل ويتواصل بها معهم ، و يستعين باللغة الأم للمتعلمين في تعليم اللغة الهدف ويكون عارفا باللغة الهدف التي يريد أن يعلّمها لهم، وبذلك نضمن الاستمرارية في التواصل المؤدي للتفاعل والتجاوب مع المعلّم الذي هو محور العملية التواصلية، فهو بذلك يوجه الاتصال وينظّم طريقة التفاعل والتواصل.

- **الحصة: التعبير الشّفاهي:**
- **التقنية التعبيرية:** تقنية المناقشة والتحليل.
- نص حول الحماية المدنية ومهامها.
- **المطلوب:** تطلب المعلمة من المتعلمات قراءة النص قراءة صامتة ومتأنية.
- **المعلّمة:** بعد قراءة متأنية للفقرة حلّل وصغ شفويا أهم المهام التي تتكفل بتنفيذها الحماية المدنية مع الوقوف على الدور الإنساني الذي يلعبه هذا المرفق العمومي.
- ثم تطلب منهن التحليل والصياغة الشفوية لأهم المهام التي تتكفل بتقنيتها الحماية المدنية مع الوقوف على الدور الإنساني الذي يلعبه هذا المرفق العمومي.
- **المتعلمة 01:** أتسفهميضي آرا { لم أفهم}.
- **المتعلمة 02:** قد كروامواش يواسيم { ماذا نفعل}.
- **المعلمـة:** قلت لكن إقرأن النص الذي هو موجود في ص 36 والقراءة تكون صامتة (في قلوبكم) ثم حدد مهام الحماية المدنية أي دورهم.

[تصمت المتعلمات ويقرأن النص قراءة صامتة مدة 15 دقيقة ثم تمر المعلمة بين الصفوف وتشرح المطلوب باللغة القبائلية لإحدى المتعلمات والمتعلمة تستجيب وتهز برأسها دليل على فهمها]

وعلى هذا الأساس، تصبح القبائلية السند الذي تعود إليه المتعلمات، كلما اقتضى الأمر ذلك، أي عندما يتعذر عليهن التعبير عن غرض معين بالعربية الفصحى فهو يستعن بلغتهن الأم (القبائلية) لسد النقص في إمكاناتهن بالفصحى التي لا يتقنّها تماما، إذ أنّهنّ في طور تعلمها.

- **المعلمة:** انتهت القراءة الصامتة من تذكر لي ما هي مهام الحماية المدنية؟
- **المتعلمة03:** التدخلات أثناء الكوارث الطبيعية.
- **المعلمة:** لابد من جملة مفيدة: نقول من مهام الحماية المدنية التدخلات أثناء الكوارث الطبيعية.
- **المتعلمة 04:** نقل الجرحى والمرضى [تهز المعلمة برأسها على أنّه صحيح]
- **المتعلمة 05:** من مهام الحماية المدنية إخماد الحرائق بمختلف أنواعها.
- **المعلمة:** أحسنت مليح.

في نشاط التعبير الشفاهي تنتهج المتعلمات استراتيجية المزج اللغوي الذي يعدّ «استراتيجية تعبيرية يمزج فيها المتعلم [المتعلم الأمي] عناصر أو قواعد لغتين، فيحوّل عناصر من اللغة (أ) إلى اللغة (ب)، وقد تكون هذه العناصر أصواتًا أو وحدات معجمية أو جمل كاملة»[1]، دون تخطيط مسبق، كما قد يسقط أصواتا من اللغة الثانية ويعوّضها بأصوات لغته، مثلما يفعل الناطق العربي في حال نطقه لبعض الكلمات الأعجمية، كنطق [r] راء، ونطق [v] فاء، وقد يحوّل بعض الصوائت الأعجمية إلى صوائت عربية مثل تبديل صائت [e] بالكسر [i] و[u] و[o] بضمة [ُ].

ومثال ذلك:

تقول المعلمة للمتعلمات بعد شرح الدرس:

---

[1]– فخر الدين قباوة، المهارات اللغوية وعروبة اللسان، دار الفكر، دمشق سوريا، 1999م، 115.

- *Obligie* (أوبليجي) (يجب) وضع تمرين حتى تفهموا جيّدا.

وتقول في موضع آخر: إملأن الفراغ من *Droite* (اليمين) إلى *àgauche*(اليسار) بالحرف المناسب.

- ثم تقول المعلمة (ذاين) بدل أنهيتوا.
- **المعلمة:** الكلمة الأولى كاين حرف ناقص في droit أي اليمين والكلمات الثانية والثالثة و الأخيرة الحرف الناقص يوجد في الوسط، وأمّا الكلمة الرابعة الحرف لـــــــــــــي راه نـــــــــــــاقص جـــــــــــــاي فـــــــــــــي àgouche أي اليسار.
- **المعلمة:** الآن كفاه تقولو لها هاذ الكلمات بالقبائلية.
- **المتعلمة 01:** لَـوحـة = لْوْحَـة
- **المتعلمة 02:** دلِــو = أبِدُون
- **المتعلمة 03:** عَلَــم = تَعْلاَمْتْ
- **المتعلمة 04:** لباس = لْبْسـَا
- **المتعلمة 05:** جَمَـل = إلِغـمْ

وهنا كل من المعلمة والمتعلمات يستعملن كلمات ممزوجة فهي مشتركة بين نظامين لغويين وهما الفرنسية والعربية الفصحى من جهة وبين العربية الفصحى والأمازيغية من جهة أخرى.

- لذلك فالممارسات اللغوية الحاصلة داخل القسم الدراسي هي كل هذا المزيج من اللغات العربية الفصحى والعامية العربية والأمازيغية وبعض الكلمات الفرنسية التي اكتسبت من المجتمع على أساس أنّها من اللغة العربية اليومية تستعمل في مختلف الحاجات والمواقف.

من خلال متابعة المتعلمات وتدخلاتهم أثناء حصص اللغة العربية وذلك عند الإجابة وإبداء الرأي فيما يخص الدرس أو أثناء مسألة معينة في إحدى الحصص فقد سجلت ملاحظتين هما:

نسبة محدودة من لهم القدرة على تقديم إجابات أو طرح سؤال أو تعقيب بلغة فصيحة سليمة، وأما أكثرهن فإنهن عاجزات عن ذلك دون تلعثم أو رطانة لغوية، أو استعمال هجين لغوي.

ذلك الهجين في استعمال اللغة يتخذ أشكالا مختلفة (عربية فصيحة ممزوجة بالعامية، أو أمازيغية ممزوجة بالفرنسية...).

من الملاحظ أيضا استعمال المتعلمات للقبائلية (وهي لغتهن الأم) في تعبيرهن، مع العلم أنه لديهن القدرات اللازمة لاستعمال اللغة العربية الفصحى، مثل ما تبين لنا ذلك من خلال الملاحظة والتسجيلات الصوتية، ونرى أنه قد حدث تفاعل بين القبائلية والفصحى في لغة المتعلم، باعتبار القبائلية اللغة التي يتحدث بها المتعلم باستمرار، أي أن ملكة الفصحى سبقتها ملكة اللغة الأم – إن جاز التعبير – وكما يقول ابن خلدون: *((فإنّ الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحل فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة)*[1]

لقد ذكر "ثاني عمر موسى" عند تحديده لبعض المشاكل التي تواجه المتكلم بالهوسة في نطق الأصوات العربية ، وسردها وبعض الاقتراحات نحو معالجتها صور الأخطاء الصوتية لدى الهوساوي الناطق بغير العربية، والذي يريد تعلم اللغة العربية « *أثبت الباحثون اللغويون أنّ متعلم اللغة الثانية عادة ما يطبق نظام لغته على اللغة الهدف رغم ما يتوزع من*

[1]: ابن خلدون، المقدمة ، الفصل الثاني والأربعون: "في تفسير الذوق في مصطلح أهل البيان، وتحقيق معناه، وبيان أنّه لا يحصل للمستعربين من العجم غالبا"، دار مكتبة المعارف–ناشرون، ط2، بيروت، 2017، ص 601.

الاختلاف بين النظامين ويغلب وقوع هذه الظاهرة مع ظواهر متقاربة بين اللغتين»[1]، وهذا ما نراه ينطبق على هاته الفئة من الأميين ذوي الأصول الأمازيغية الذين يتكلمون باللغة الأمازيغية حيث نجدهم عند تعلم اللغة العربية غالبًا ما يطبقون نظام لغتهم الأصل (الأم) على اللغة الهدف رغم ما يوجد من اختلاف بين النظامين اللغويين.

ولعل من أبرز الأخطاء – نتحفظ على مصطلح الأخطاء لأنّ كل لغة لها خصائصها– حيث هناك أصوات توجد في اللغة الأم تعتبر في اللغة الهدف خاطئة إذا وضعت في غير محلّها.

مثل الباء في اللغة الهدف في كلمة صابون تستبدل في اللغة الأمازيغية (الأم) بصوت (ڤ(ⵖ))فيقال صاڤون.

لقد ذكرت الأستاذة "خولة طالب الإبراهيمي" في دراسة لها: « *أمّا بالنسبة إلى السياقات الرسمية الأخرى مثل المحاضرات (في جميع المراحل التعليمية)، فقد لاحظنا مرارًا هذه المزاوجة في صلب الدرس الواحد بين العربية الحديثة (و/أو الكلاسيكية) والعربية الدارجة التي تصطلح أساسًا بالوظيفة التواصلية وضبط العلاقة التعليمية بين الأستاذ/ المعلّم والطلبة/ التلاميذ»*[2].

فمن خلال هذا القول نجد أن العربية الدارجة هي لغة وسيطة لغرض تسهيل عملية التواصل وإحداث التفاعل بين المعلم/ المتعلم وهذا يسمى باللسان الوسيط* "*Interlange*" كما ورد

---

[1]– ثاني عمر موسى، بعض المشاكل التي تواجه الهوساوي في نطق الأصوات العربية وسردها وبعض الاقتراحات نحو معالجتها، اللسان العربي، العدد 37، ص 113.

[2]– خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية ، ص 44.

*__اللسان الوسيط:__ هو اللسان المستعمل من قبل المتعلمين الذين لم يتحكموا في اللغة الهدف، وهو واقع وقتي وغير مستقر بين لسانين، لكن يصادر على أنّه انسجاما

في معجم تحليل الخطاب فهو مفهوم مستعمل في ميدانين مختلفين جدا تعليمية الألسن الأجنبية وتحليل الخطاب.

وتدعو خولة طالب الإبراهيمي إلى التفاعل عن كون اللغة أداة تبليغ وتواصل ؛ يتصل بها الإنسان بغيره، فاللغة استعمال يومي مستمر ومتواصل، يستمد وجوده من التفاعل المستمر بين المتكلمين، لذا ينبغي لنا أن نركز على دراسة صور هذا الاستعمال، وأن نتجاوز التقابل السوسيري الذي أقصى الكلام من دائرة البحث اللغوي [1].

- **نشاط الإملاء(خاص بالمستوى الثاني والثالث):**
- **حصة الإملاء المستوى الثالث:**
- **المتعلمات:** السلام عليكم أزول فلاون

المعلمة: وعليكم السلام أزول فلاون

[تجلس المتعلمات ثم تقوم المعلمة بكتابة تاريخ اليوم وقائمة الحضور على كراس الحضور وتمرر الكراس بين المتعلمات لكتابة أسمائهن والإمضاء أمام الاسم]

وهذا الأمر مهم جدا ومفيد للمتعلمات حتى يتعرفن على طريقة كتابة أسمائهن وحفظها مع حفظ طريقة إمضائهن.

[توزع المعلمة على المتعلمات كراسات القسم لأجل درس الإملاء وتقول: اكتبوا التاريخ ثم في وسط الكراس في الأعلى اكتبوا: إملاء]

[تقول المعلمة بعد ذلك: ضعوا كراسات القسم جانبا وأخرجوا الألواح والأقلام، دوّنوا الكلمات التالية على الألواح ثم بعد ذلك نكتب الجملة كلها معًا على السبورة]

[تقول المعلمة: كان (ترفع صوتها وتستخدم حركات المد والتشكيل) تكتب المتعلمات الكلمة على الألواح وترفعها للمعلمة لترى الصواب]

---

[1]– خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2000م، ص 197.

[ثم تواصل الإملاء إلى غاية كلمة (لتصميم) تكتبها بعض المتعلمات (تسميم) [تطأطئ المعلمة رأسها وتقول تصميم بتفخيم الصاد وتهز رأسها يمينا وشمالا لتبين أنهن خاطئات].

تشرح المعلمة بالقبائلية الفرق بين "س" و"ص" ثم تعيد الإملاء فتصيب وهكذا حتى تكمل الجملة كاملة.

- **تقول المعلمة:** كم كلمة في هذه الجملة؟
- **المتعلمة 01:** ثلاثين
- **المتعلمة 02:**عشرون كلمة
- **المعلمة:** أحسنت

[تقول المعلمة معنى الجملة ثم تكلف تنظر للأخطاء وتصحح لها ولكن التصحيح يكون بإعادة القراءة كلمة كلمة وبشكل واضح وصوت مرتفع]

الجملة: كان يعمل في شركة لتصميم برنامج يعمل من خلال شبكة المعلومات التي تربط المعاهد العلمية والجامعات في الولايات المتحدة.

- **المعلمة:** لماذا كتبت التاء مفتوحة في: المعلومات، الجامعات، الولايات.
- **المتعلمة 01:** لأنّها جمع المؤنث السالم.
- **المعلمة** : أحسنت، { مشيرة لها بيدها على استحسان إجابتها}
- **جميعا:** كتبت التاء مفتوحة لأنّها جمع المؤنث السالم.

[تقرأ المعلمة الجملة وتعيد وراءها المتعلمات ثم تقرأ كل متعلمة على حدى] .

وللعلم فقد تُركت حرية المعلم في حصة الإدماج لاختيار وضعيات مشكلة مع ما يتوافق مع المتعلم حتى يستطيع التعامل معها من خلال دمج مكتسباته خلال أكثر من حصة وفي أكثر من أسبوع حيث يأتي هذا النشاط في نهاية الأسبوع الرابع، ويمكن من حصة أخرى أن يخدم حصة المشاريع.

وقد استنتجنا جملة من الخصائص للوضعيات التفاعلية الحاصلة في القسم بين المعلمات والمتعلمات:

يتميز التفاعل اللغوي داخل القسم الدراسي بعدّة خصائص نذكرها فيما يلي:-

1-يشتمل الموقف التعليمي داخل القسم الدراسي على عناصر رئيسية ومركزية تتمثل في المعلمات والمتعلمات والمادة التعليمية وأهداف التعليم التي تشكل نموذجا للملاحظة والوقف والتحليل.

2-السلوك اللغوي الذي يصحبه بعض الإشارات والإيماءات هو جزء من السلوك التدريس داخل القسم الدراسي الذي تتخلّله بعض فترات الصمت والحديث الجانبي المتعلق بالأمور الشخصية والأسرية.

3- التعزيز له دور هام في عملية التعليم حيث أنّه يمثل الحافز الذي يؤثر في السلوك اللغوي داخل القسم الدراسي مما يدفع بعجلة التعلّم والإقبال عليه أكثر، فالمعلمات يلجأن لعامل التحفيز مثل المدح والثناء على المتعلمات وإشراك المتعلمات في هندسة الدرس.

4- يشتمل التفاعل اللغوي داخل القسم الدراسي على جوانب فعالة كما يتضمن بعض الجوانب القابلة للتعديل أو التغيير في أحيان أخرى.

وقد دلّت التحريات الميدانية في صفوف محو الأمية وانطلاقا من وضعيات مختلفة داخل القسم الدّراسي أنّ لغة المتعلّمات هي مزيج بين ثلاثة مستويات لغوية، ففي حالة وجودهن داخل القسم الدّراسي هنّ يتفاعلن مع المعلمة باللغة الهدف (اللغة العربية الفصحى) فهن يحاولن جاهدات استعمالها وإن لم تؤهلهن ملكاتهن لذلك، وفي حال مخاطبتهن بعضهن بعضًا أثناء تقديم الدرس أو النقاش والتفاعل حول فكرة معينة فإنّهن يتحرّرن من المخطط المعياري للغة الهدف، ويتكلمن بلغتهن الأم (القبائلية) مع مزيج من لغة تسيطر عليها لغة المتعلمين الشفهية التي يميزها النحو البسيط وسقوط الحركات وإقحام المفردات العامية، أمّا أثناء الحديث الذي يكون خارج الدرس والتّوسع في شرح فكرة معينة تخدم

الدرس فإنّ سلوكاتهن اللغوية تسيطر عليها ملكة تتأرجح بين الاستعمال للغة الهدف واللغة الأم مع بعض المفردات للغة الأجنبية.

وقد أظهرت لنا معطيات واقع تعليم اللغة العربية الفصحى للمتعلّمين الأميين أنّ المتعلمات عند دخولهن أقسام محو الأمية يكن قد اكتسبن من وسطهن العائلي والاجتماعي وبيئة انتمائهن لغة تمكنهن من التفاعل والتواصل، فالمتعلّمات في صفوف محو الأمية مثلهن مثل أي طفل جزائري نشأ في وسط معقد لغويا « وبذلك فهو نشأ في وسط متعدد، ومعقد لغويا، وفي كنفه يتطور اجتماعيا ولغويا نتيجة تفاعله مع اللغات الموجودة فيه»[1].

وبذلك فإنّ الميدان الاجتماعي الذي يتحاشى " تشومسكي" دراسته أو الاعتماد عليه يعتبره " هايمس" الأساس الذي ينطلق منه مذهبه اللساني، ويرى أنّ الاختلاف بينه وبين تشومسكي لا يمكن اعتباره سبيلا للانتقاد، ولكنه سبيل إلى التعاون إذا ما أخذت المعطيات البشرية بالحسبان في دراسة الكلام، دون الاقتصار على اتخاذ القواعد مجالا للدراسة والوصف ، وإنّما اعتبار أساليب الحديث وطرق الناس وعاداتهم في كلامهم أمرا أساسيا لابد منه في نظره[2] ، ومما يدعم موقف هايمس هنا ،ذلك الاختلال الملاحظ في الملكات اللغوية لدى الأطفال الذين يباشرون تعلم اللغة في المدرسة ، مما يسبب مآخذ كثيرة على النظريات اللسانية التي تحتار في تفسير ذلك العجز الفادح في تعلم اللغة والنجاح في ذلك ، في حين يكتسب هؤلاء الأطفال لغاتهم الأولى من المحيط العائلي الذي ينشأون فيه، في فترات زمنية وجيزة جدا كما هو معروف ، الأمر الذي دعا" هايمس" إلى الاقتناع بأنّ " تحليلا متكاملا

---

[1]– حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003م، ص 40.

[2]: الطاهر لوصيف، منهجية تعلم اللغة وتعليمها، ص304

وعميقا لما نلاحظه لدى هؤلاء الأطفال باعتبارهم" ذواتا بشرية متكلمة" يتطلب بناء نظرية يكون فيها للعوامل الاجتماعية والثقافية دور مباشر وأساسي"[1] .

وبذلك تُقبل المتعلّمات على التّعلم ومعظم ذخيرتهن من المفردات والتعابير مستمدة من لغتهن الأمّ اللغة الأمازيغية ، فهي أداتهن في التفكير والتواصل، وبذلك تظل اللغة الأمازيغية هي السائدة في معظم الأوقات بين المتعلّمات فيما بينهنّ وبين معلماتهن؛ فهن يتكلمن ويفكرن ويتخاطبن بلغة ألفنها خالية من الضّبط كما أنّها تتميز بالنسبة لهن بمرونة في التركيب وسهولة في التعبير ولا تتطلب منهن جهدا كبيرًا ولكن أثناء التعلّم فهن يتمثّلن شخصية لغوية ثانية فيتكلمن لغة معربة شديدة الإحكام مُفرِطَة في التفصّح وفي التركيب والتعبير.

إنّ المتعلّمين والمعلّمين داخل صفوف محو الأمية معرضون بدرجات متفاوتة للتنوع اللغوي الحاصل بالفعل بين اللغة الهدف (اللغة العربية الفصحى) واللغة الأم وهي لغة المنشأ (الأمازيغية القبائلية) وتدخل في ذلك شيء من الفرنسية في بعض المفردات والكلمات التي اكتسبت بفعل الاحتكاك واستعملت وكأنها من صلب العربية أو الأمازيغية بحيث تعوّد عليها اللّسان وألفها المعجم اللّغوي المتواجد على مستوى الذّهن، وإنّه لمن النادر جدًّا أن يستخدم المتعلم الأمي تنوعا لغويا واحدا في متوالية خطاب واحد، فهو يسعى إلى الانتقال من حدود اللغة الهدف (اللغة العربية الفصحى) إلى حدود اللغة الأمازيغية (اللغة الأم) وبعض من الفرنسية في نفس الجملة، وهذا الانتقال اللغوي مردّه إلى العجز اللغوي أو يمكن أن نسمّيه النقص اللغوي، فالمتعلم في صفوف محو الأمية يصادف عوائق لغوية أثناء تعلّمه خاصة في منطقة القبائل مثل بجاية محل الدراسة التي نجري عليها البحث بحكم المرجعية اللغوية المتعدّدة: قبائلية/ عامية/ فصحى/ فرنسية، وهذا ما يشكل عائقا لديه

[1]: المرجع نفسه/ ص304

أثناء تعلّمه اللغة العربية الفصحى لأنّه ينتقل من متن اللغة الفصحى (اللغة الهدف) إلى متن لغة المنشأ والمتعامل بها في الحياة اليومية الاجتماعية وذلك لتعويض ما سميناه النقص اللغوي لديه، وهذا ينطبق مع دراسة قام بها "أحمد بوكوس" « *في منطقة سوسن بالمغرب حول تعلّم أطفال تلك المنطقة للغة العربية والعوائق التي تصادفهم في ذلك ويعود السبب أيضا للمرجعيات اللغوية المتعددة*»[1].

فعندما يحصل العجز اللّغوي لدى المتعلّم الأمي عن التعبير باللغة الهدف يلجأ إلى الاستعانة باللغة الأم لسدّ ذلك النّقص ويستمر التعبير دون انقطاع، وهي طريقة ذكية من المتعلّم بأن يلجأ لهذا التنوع لتفادي حصول قطيعة في التعبير وحتى لا تتشتّت الأفكار، ولكنّها لا تساعده في تعلّم اللغة الهدف إذا ما أراد التمكن منها في وقت وجيز، وهذه الطريقة يعتمدها أيضا المثقفون إذا خانتهم معاجمهم اللّغوية في التعبير بلغة واحدة فيعبرون بالاستعانة بلغة أخرى يستحضرون مفرداتها التي تعوّض النقص في معجم اللغة التي يتكلمونها.

إنّ اللّجوء للغة الأم أو لغة المنشأ للتعلّم – تعلّم اللغة العربية – ينبئ عن وجود صعوبات التحكم اللغوي لهذه الفئة بحكم طبيعة علاقتها الاجتماعية وتعاملاتها اللغوية مع بني جلدتها، ممّا لاحظناه وسجلناه أثناء القيام بدراستنا وحضور حصص للمتعلّمين الأميين أنّه:

3. يصادف المتعلم الأمي أثناء التعلّم صعوبات في التحكم اللغوي نتيجة الاحتكاك أو الانتقال اللغوي الذي يكون من اللغة الأم (الأمازيغية)، ويلحق باللغة الهدف المكتسبة (العربية الفصحى)،

(1) -*Ahmed Boukous, changmenet social et langage enfanin, l'enfant l'education et le changement sociale, Université Mohamed 5, 1979, P 40*

خلاصة الفصل:

لقد حاولت هذه الدراسة أن تقدم وصفا تحليليا لواقع التفاعل أثناء تعليم وتعلم اللغة العربية للأميين الكبار في مركز بجاية، فمن خلال متابعتنا لمستوى المتعلمين نرى أن المشكلة الأساسية تكمن في عملية التواصل اللغوي فيما بينهم ،أو في ما بينهم وبين المجتمع حيث تكون تلك الحواجز النفسية والاجتماعية ، مما يحول بينهم وبين اللغة التي يتعلمونها, وهذا الجانب يعود للمتعلم نفسه أحياناً وإلى الخلفية اللغوية والثقافية والاجتماعية, غير أن هذه المشكلة قد تختلف من متعلم إلى آخر وذلك تبعا لاختلاف شخصياتهم واختلاف بيئاتهم، وأحياناً تحدث مشكلات في أثناء نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلمين فلا تصل المعلومات بالشكل المطلوب على الرغم من الشرح الوافي للمعلم، فيفاجأ بعد اختبار متعلميه أن لا أحد يتمكن من الإجابة الصحيحة إلا ما ندر، ولكن رغم ذلك فإن التفاعل اللغوي حاضر بشكل كبير بين المعلم والمتعلمين سواء كان هذا التفاعل باللغة العربية وهو نادر وضئيل أو باللغة الأم للمتعلمين، ولكنه يدفع بعجلة التعلم ويساهم في التعلم بشكل كبير وبذلك فالفرضية القائلة بأن التفاعل بين المعلم والمتعلمون باللغة الأم يساهم كثيرا في تعلم اللغة الهدف صحيحة ومحققة وترجع صحتها من خلال ما تبيّن لنا في الدراسة الميدانية.

إن الأخطاء اللغوية سواء كانت في الجانب الصرفي أو الصوتي أو التركيبي التي يرتكبها المتعلمون هي أمر طبيعي الحدوث لأن التعلم لا يكون إلا بالصواب والخطأ، كما أن تشجيع المعلمون للمتعلمين والثناء عليهم يحفزهم، ويجعلهم يتحمسون أكثر للتعلم، كما لا يمكن إغفال أن الواقع اللغوي الاجتماعي للمتعلمين يؤثر وبشكل كبير على واقعهم اللغوي التعليمي.

يستطيع المعلّم بفضل التفاعل أن يكتشف شخصيات المتعلمين ويتعرف على السمات التي تميّزهم، كما يتعرف على خصائصهم الفيزيولوجية إذا ما كان أحدهم يعاني من ضعف البصر أو السمع، أو ضعف الذاكرة...الخ، كما يتعرف على لغاتهم التي يتكلمون بها

ويستعملونها في تعاملاتهم في البيت مع أبنائهم أو في الشارع مع عامة الناس، وهل هي عربية دارجة أم عربية فصحى –وهذا نادر جدا–، أم قبائلية ، أم هي مزج بين كل هذا، وبذلك يصبح المعلم عالما بقدراتهم ومحاولاً استغلال تلك القدرات قدر الإمكان.

يعتبر أسلوب التفاعل في التعليم مهم جدا وفعّال؛ فهو عملية مجدية لها من المحاسن الجمّة في التعليم، فقضاء ساعة في المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلّم من قضاء شهر بأكمله في الحفظ والتكرار، وهذا لا يعني أنّ التكرار والحفظ غير مهمين بل على العكس فلهما أهمية بالغة عند تعليم المتعلم في محو الأمية خاصة ما تعلق بحفظ سور القرآن وتكرارها لأجل أن ترسخ بشكل أكبر، و يهدف المعلّم في صفوف محو الأمية إلى تبسيط المفاهيم باستخدام الاشكال والصور والتجارب الحياتية الواقعية داخل القسم الدراسي ، من أجل تعليمٍ أرقى وأفضل للمتعلمين.

يعتبر التفاعل أهم عنصر يصدر عن المعلم والمتعلم داخل القسم، من كلام وأفعال وحركات وإشارات وغيرها؛ بهدف التواصل لتبادل الأفكار والمشاعر، ويُعدّ التفاعل بكافة أنماطه وعناصره المؤشر الأكبر على كفاءة الدرس ونجاحه وحيويته من عدمها، فكلما زاد التفاعل زاد إقبال المتعلمين نحو التعلم.

الخاتمة

لقد حاولت هذه الدراسة المتواضعة أن تقدّم وصفا تحليليا لواقع التّفاعل اللّغوي داخل الأقسام الدراسية للمتعلمين الأميين في مراكز محو الأمية خاصة في المناطق التي يتكلّم أهلها بمزيج لغوي متعدّد ، وقد أسفرت الدراسة سواء فيما تعلّق بمشكلة الأمية في الجزائر أو بحدوث التفاعلات اللغوية بين اللغات التي يمارسها المتعلم وتأثير اللغة – الأم– على اللغة العربية (القراءة والكتابة والتعبير بنوعيه وقواعد الحساب) للمتعلمين الأميين في مركز محو الأمية ببجاية خاصة، عن جملة من النتائج نلخصها في النقاط الآتية:

✓ تفاعل المتعلم مع البرنامج المقدم إليه لأجل تعلّمه للغة – اللغة العربية– متوقف على مدى ملاءمة المحتوى التعليمي لحاجات المتعلّم وأهدافه واهتماماته.

✓ تفاعل المتعلم مع المعلم راجع لمدى فهم المتعلم للغة المعلم التي يستعملها في التعليم ولو احتاج ذلك وقتا معينا، فدقة اللغة المستعملة ووضوحها وبساطتها مرتبطة ببساطة تفكير واستيعاب المتعلم.

✓ استمرارية التواصل بين المعلم والمتعلم وهذا ما حقق التعلّم الجيد لأنّ أي انقطاع في عملية التواصل هو انقطاع لعملية التعلّم.

✓ لا يشكل التعدّد اللّغوي للمتعلمين أي عائق لحدوث التفاعل في العلمية التعليمية – التعلّمية علمًا أنّه قد يستغرق وقتًا أطول للفهم والشرح ؛ غير أنّه لا يشكل عقبة أمام المتعلمين في التعلّم.

✓ فرغم اختلاف مستويات المتعلمين وتباعد أعمارهم إلاّ أنّ هذا لا يشكل عائقا أمام توافق الحاجات والدوافع والميول والأهداف والاهتمامات.

✓ توفر الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية للمتعلمين في مراكز محو الأمية التي تشجعهم على التعلم والإقبال عليه والاستمرارية، لأنّ إثارة دوافع التعلّم لدى الدارسين خاصة الأميين الكبار يشجعهم على الاستمرارية ومواصلة التعلم لمحو اسم الأمية المقترن بأشخاصهم.

- ✓ الأمر المشجع هو أنّ المعلمين يستعملون طرائق بيداغوجية تحفز الدارسين الأميين على الإقبال على التعلّم، وتمكنهم من اكتساب مهارات القراءة والكتابة ولكن الوقت المخصص لذلك لا يكفي، فالطرق المستعملة لا تناسب الوقت المخصص للمتعلّم.
- ✓ رغم تفاوت مستويات المتعلمين ورغم عدم وجود انسجام وتجانس بينهم من حيث الأعمار إلاّ أنّ ذلك لا يشكل عائقا أمام تعلمهم وتحقيق هدفهم وهو تعلم القراءة والكتابة –اللغة العربية– فنجد كل المتعلمين يسعون للتعلّم.
- ✓ رغم اختلاف اللغة بين اللغة الهدف (العربية) واللغة الأم (الأمازيغية) إلاّ أنّ ذلك لا يشكل عائقًا أمام تفاعل المتعلمين مع المعلمين فالمتعلمون يشاركون باللغة الأم إذا تعسر عليهم استعمال اللغة الهدف هذا من جهة، ومن جهة أخرى إذا واصل المتعلمون استعمال اللغة الأمازيغية داخل القسم الدراسي عند التفاعل والمشاركة وكذلك شرح المعلمات على حساب اللغة العربية فهذا الأمر لا يساعد كثيرا على تعلّم اللغة العربية ويستغرق وقتا أطول وجهدا أكبر.
- ✓ تأثر الواقع التعليمي بالواقع اللغوي للمتعلمين داخل القسم الدراسي.

هذا فيما يخص الايجابيات التي سجّلناها أما السلبيات فتمثلت فيما يلي:

- ✓ سلبية المحيط الاجتماعي المتمثّل في طغيان العامية على جميع أصعدة الحياة اليومية بالإضافة إلى اللغة الفرنسية المنتشرة الاستعمال بين طبقات المجتمع وفي الإدارة وحتى المدارس الأمر الذي لا يعطي فرصة لترسيخ العربية لدى هذه الفئة.
- ✓ صعوبة البرنامج وكثافته على نحو لا يلائم مختلف حاجات المتعلمين، حيث يقدم بعض الدروس والتي لا تتماشى وهدف المتعلم الأمي تلك المتعلقة بالجانب النّحوي أو القواعد الصعبة التي لا تناسب المستوى الفكري لهؤلاء.

- ✓ نقص المعلّمين المؤهلين علميا وتربويًا والمكونين خصيصا للتدريس في مجال محو الأمية، الأمر الذي استدعى توظيف خريجي الجامعات الذين لم يحصلوا على وظائف أفضل، كما أنّ تخصصات أغلبهم ليست من تخصص اللغة العربية.
- ✓ المدة الزمنية المخصصة لكل مستوى غير كافية حيث أنّ مدة 09 أشهر و05 أشهر للمستويات المقررة غير كافية لاستيعاب مواد الدراسة وإتقان المهارات.
- ✓ أقسام المستويين الأول والثاني مكتظة بالمتعلمين بينما أقسام المستوى الثالث قليلة جدا وهذا راجع لعدم تمكنهم من إتقان المهارات الواجب تعلّمها في المستويين الأول والثاني وبذلك يرسبون في امتحان نهاية المستوى يضطرون إلى إعادة السنة.

وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة نقدم بعض **التوصيات والاقتراحات** التي نتصور أنّها ستفيد القائمين على القطاع والتي قد تساعد في تحسين تعليم اللغة العربية للمتعلمين في مراكز محو الأمية:

- لابد من بناء مناهج وصياغة برامج تعليمية وإعداد كفاءات مكونة علميًا وإداريًا واستخدام التقنيات الحديثة والتكنولوجيا المساعدة في التعليم، والاستفادة من علم النفس وعلم الاجتماع في الإحاطة بنفسية المتعلّم الأمي الكبير ومعرفة دوافعه للتعلّم وتحديد أهدافه وحاجاته حتى يمكن التغلب على مشكلة الأمية والقضاء عليها.
- تكوين معلميّ محو الأمية قبل الخدمة وأثناءها بغرض تأهليهم لغويا وعلميًا وتربويا، إذ لابد للمعلم أن يمتلك لغتين حتى يستطيع تعليم المتعلمين.

- فتح تخصصات في الجامعات الجزائرية لإعداد أساتذة متخصصين علميًا وأكاديميًا في تنفيذ برامج محو الأمية وإعداد المناهج التي تحدد دوافع المتعلمين وحاجاتهم اللغوية وأهدافهم.
- ضرورة امتلاك معلّم اللغة العربية لغة المتعلمين، وإذا تعسّر عليهم الفهم باللغة العربية، فعليه أن يتواصل معهم بلغتهم التي يفهمونها لتكون هناك استمرارية وتجنّب أي انقطاع في عملية التواصل والتعلّم
- تطوير مناهج ومحتويات تعليم اللغة العربية لمختلف الفئات المعنية بتعلم اللغة العربية، وتطوير الطرائق التعليمية الخاصة بذلك.
- توجيه الباحثين إلى الاشتغال على قضايا تعليم اللغة العربية في قطاع محو الأمية للتكفل بالمشاكل العلمية والبيداغوجية المطروحة فيه، والمساهمة في حلّها بكيفية علمية رصينة.
- تشجيع كل المؤسسات المسؤولة عن محو الأمية أو التي تقوم بنشاطات تخدم محو الأمية بما في ذلك الجمعيات والهيئات التي تساعد في تعميم التعليم ومحاربة الأمية وتزويدهم بما يلزم من هياكل بشرية وهياكل مادية.
- تخصيص حصص وبرامج لمحو الأمية عن طريق الإذاعة والتلفزيون، بهدف تمكين الأميين في المناطق المعزولة أو الذين لا تسمح لهم ظروفهم العائلية والاجتماعية بالالتحاق بمراكز محو الأمية من تعلّم القراءة والكتابة في بيوتهم وأماكن عملهم.

مراجع البحث

✓ **مراجع البحث:**

- **المراجع باللغة العربية:**

1-إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1987م.

2-أبو بشر، عمرو بن عثمان بن قنبر، كتاب سيبويه، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل ط1 ، ج3، بيروت، 1411ه

3-أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب، دط ،القاهرة، ج1،دت .

4-أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية ،ط1 ، مج1،،لبنان، 2005.

5-أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، د ت.

6-أندري ليستاج، الأمية ومحو الأمية، سلسلة دراسات ووثائق تربوية، عدد 42 اليونسكو، باريس، فرنسا، 1982م.

7- أنيسة بن تريدي ، الأمازيغية لغة سامية في بنيتها، دراسة مقارنة لأهم الظواهر المشتركة بين الأمازيغية (اللهجة القبائلية) والعربية في الصوت والصرف والتركيب، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2000م.

8-الخليل بن أحمد الفراهيدي ، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات،ط1، بيروت، لبنان، 1988م.

9-الخوري نسيم، الإعلام العربي وانهيار السلطات اللغوية، سلسلة أطروحات الدكتوراه، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2005م.

10- السعيد خنيش، تكنولوجيا تعليم العربية في الجامعة الجزائرية، أعمال ملتقى: الممارسات اللغوية، التعليمية والتعلّمية، 07، 08، 09 ديسمبر 2010، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو،2010.

11- الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة العربية وتعلّمها، مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، معهد اللغة والأدب العربي، الجزائر، 1996م.

12- باتريك شاردو دومينيك مانغونو، معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري، وحمادي صمود، مر: صلاح الدين الشريف، المركز الوطني للترجمة، دار سيناترا، تونس،2008.

13- باسم محمد ولي، محمد جاسم محمد، المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن، 2004م.

14- باية بدوي، تسهيل إتقان النظام الصوتي في الفرنسية للتلاميذ الجزائريين المبتدئين، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996م.

15- بعزيز مريم، دور الوسائط السمعية البصرية في التحصيل الدراسي- المستوى الثانوي التأهيلي نموذجا- دكتوراه/ جامعة سيدي محمد بن عبد الله ، سايس فاس 2014.

16- جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجية التدريس والتعلّم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة 1999.

17- جبران مسود، المعجم اللغوي العصري للطلاب، دار العلم للملايين، ط5،القاهرة، 1970م.

18- جمال فنيط، الحاجات اللغوية للكبار (دراسة تطبيقية في مركز محو الأمية بجيجل)، رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة، 2008م .

19- جميل صليبا، مستقبل التربية في العالم العربي، ط2، بيروت، 1967م.

20- جورج يول، التداولية، تر: قصي العتابي، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، بيروت، 2010م.

21- جولييت غارمادي: اللسانة الاجتماعية، تر: خليل أحمد خليل، دار الطليعة، ط1، بيروت لبنان، 1990.

22- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003م.

23- حليمة هدفي، المطالعة لدى المتحررين من الأميّة دراسة ميدانية بمركز محو الأمية بلدية قسنطينة، رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة، الجزائر، 1998م.

24- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر،ط2، الجزائر، 2000م.

25- خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية (عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري)، تر: محمد يحياتن، دار الحكمة، ط2، الجزائر،2013م.

26- خولة طالب الإبراهيمي، تعليم اللغة العربية للكبار، مجلة اللغة والأدب العربي،ع 10، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر،1996م.

27- دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر،2008م.

28- رحيم يونس، كرم العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، ط1، الأردن، 2008م.

29- رشدي طعيمة، أحمد مناع محمد السيد، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، ط2، مصر، 2001م.

30- زيدان وجدي عبد اللطيف، فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) مصر،2016،

31- سعود ريامي، الجديد في التعلم التعاوني، مكتبة الفلاح،2004.

32- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 2006.

33- شفيقة كحول، صباح غربي، مقاربات نظرية حول طرق تدريس اللغات الأجنبية- اللغة الانجليزية نموذجا- دفاتر مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة-العدد 20-، جامعة بسكرة، 2018.

34- صالح غيلوس ، النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية (فيجوتسكي) في مناهج لتعلم اللغة (الجيل الثاني) ، جسور المعرفة ، المجلد 3، الجزائر2017.

35- صحرة دحمان ، ظواهر الاحتكاك اللغوي في سلوك الناطقين الجزائريين الوسائل السمعية البصرية أنموذجا (رسالة ماجستير)، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 1999م.

36- عبد الحق منصوري، اعتماد الواقعية مطلب تربوي، مجلة علوم التربية. دت.

37- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، تح: علي عبد الواحد وافي، دار الشعب، القاهرة، دت.

38- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة ، الفصل الثاني والأربعون: "في تفسير الذوق في مصطلح أهل البيان، وتحقيق معناه، وبيان أنّه لا يحصل للمستعربين من العجم غالبا"، دار مكتبة المعارف-ناشرون، ط2، بيروت، 2017.

39- عبد الرحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، ط2008، 2016.

40- عبد الرحمن عبد الوهاب وآخرون ، محو الأمية بالجزائر ، دليل عام لصالح شركاء الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، فيفري،2003.

41- عبد العزيز بن عثمان التويجري، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة وإسيسكو، الرباط، المملكة المغربية.2016.

42- عبد المجيد عمر ، منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة دراسة تقابلية، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي،ط2، السعودية،2017.

43- عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

44- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر 2000.

45- عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، جامعة اليرموك، العراق 2012.

46- علي أحمد مذكور، تقويم برامج إعداد معلّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات الإسيسكو، الرباط، 1985م،

47- علي أسعد وطفة، علي جاسم شهاب، علم الاجتماع المدرسي والبنيوية الظاهرة المدرسية، مجد المؤسسة الجامعية، ط1، لبنان، 2004م.

48- علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة، ط1، 1998م،.

49- علي حسين حجاج، نظريات التعلم، مر: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، الكويت 1983

50- علي تعوينات، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر،2009م.

51- فاطمة رمزي المدني ، -النظرية البنائية- قسم علم النفس التربوي، كلية التربية ،جامعة طيبة ، السعودية

52- فخر الدين قباوة، المهارات اللغوية وعروبة اللسان، دار الفكر، دمشق سوريا، 1999م.

53- فخري محمد صالح، اللغة العربية أداء ونطقا وإملاء وكتابة، دار الوفاء،ط2، 1994.

54- فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، تح: عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة الجهوية، 2009م.

55- محمد بن ابراهيم الخطيب، طرائق تعليم اللغة العربية، مكتبة التوبة ،الرياض- المملكة العربية السعودية-،ط1، 2003

56- محمد بن يحي زكرياء، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006م.

57- محمد السيّد علي الكسياني، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، مؤسسة حورس الدولية، ط1، مصر، 2010م.

58- محمد الفاسي، الألفاظ العربية في اللغة العربية البربرية، بحوث مؤتمر الدورة 55، مجلة مجمع اللغة العربية القاهرة، مجمع اللغة العربية القاهري،ج64، 1988م.

59- محمد حسان حسين العويلي، جهود محو الأميّة بين النظرية والتطبيق في مصر، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع11،مصر، سبتمبر 1989.

60- محمد حمراوي، التفاعل والتخاطب في اللسانيات الحديثة، مجلة اللسانيات ، المجلد25، العدد1، الجزائر،2018.

61- محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود، ط1، السعودية، 1988م.

62- محمد مالك محمد سعيد محمود، محمد مزمل بشير، برامج محو الأميّة بدول الخليج العربية، تقويمية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1996م.

63- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، دط ، مصر ، 2002م.

64- محمود على السلمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1983م.

65- م.م.لويس: اللغة في المجتمع، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة- مصر-، 2003، ص10 ، نقلا عن : حياة طكوك ، نشاط القراءة في الطور الأول- مقاربة تواصلية- رسالة ماجستير، سطيف، الجزائر

66- مسارع الراوي، قمر الدين قرنبع، قراءات في محو الأمية وتعليم الكبار، المنظمة العربية والتربية والثقافة والعلوم، العراق، دت.

67- موسى ثاني عمر ، بعض المشاكل التي تواجه الهوساوي في نطق الأصوات العربية وسردها وبعض الاقتراحات نحو معالجتها، اللسان العربي، العدد 37.

68- ميجل سيجوان، وليم، ف، مكي، التعليم وثنائية اللغة، تر: إبراهيم بن حمد القعيد، محمد عاطف مجاهد، جامعة الملك سعود، السعودية، 1995م.

69- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، الكويت 1988.

70- نصر الدين بوحساين، منهج تدريس اللغة العربية للموظفين في مراكز التكوين الإداري مستوى إتقان مادة النحو،

71- هاينهمان، فولفجانخ، فيهقجر، ديتر، مدخل إلى علم لغة النّص، تر: سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراءالشرق،ط1، مصر2004

72- هيام نايف أبو غزالة، تعليم الكبار في إطار التربية المستمرة تعليم الجماهير، ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ع 38، تونس 1991.

73- هـ،س، بولا، و، جوجندر، ك، بولا، تطوير البرامج والمناهج لمراحل متابعة المتحررين من الأمية، تر: صالح عزب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جهاز محو الأمية، تونس، 1993م.

74- ويديا يول، نظرية فيجوتسكي في تعليم اللغة العربية في معهد عبد الرحمان بن عوف لجامعة محمدية بمالانج، رسالة ماجستير، أندونيسيا، 2014

75- يوسف قطابي، سيكولوجية التعليم والتعلّم الصفي، دار الشروق، ط1، عمان، 1988م.

-منشورات المؤسسات:

76- التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، اليونسكو، 2015.

77- تجربة المركز الوطني في ميدان محو الأمية، المركز الوطني لمحو الأمية الجزائر، 1995م.

78- مؤسسة التعاون الدولي التابعة للجمعية الألمانية لتعليم الكبار والتغيير الاجتماعي، شارع الباعونية 10، المكتب الإقليمي، الأردن.

79- مكتب العمل العربي، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل: الدورة الخاصة بكيفية تنظيم وإدارة مركز الثقافة العمالية للاتحاد العربي لعمال البريد والبرق والهاتف.

80- مكتب العمل العربي، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل، دورة المشرفين على مراكز وبرامج الثقافة العمالية في الوطن العربي، الكتاب الثاني، بغداد، العراق، 1979م.

81- محو الأمية معلومات عامة، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر ، 1996م.

82- معجم العلوم الاجتماعية، اليونسكو، تصدير إبراهيم مذكور، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975.

-تصريح إذاعي:

83- كمال خربوش، مدير الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، تصريح في حصة " ضيف الصباح" بالقناة الأولى، بتاريخ السبت 07-01-2017

-المواقع الالتكرونية:

84- أروى نادر بنيان، مقال بعنوان" نظرية فيجوتسكي : كيف تعلّم المفاهيم العلمية للأطفال"، نشر بتاريخ 2015/04/26، موقع تعليم جديد

85- معجم المعاني الجامع عربي عربي، *www.almaani.com*

86 *www.modeberbére.com*

- **المراجع باللغة الفرنسية:**

87- *Ahmed Boukous, Changement social et langage enfant ,in l'enfant l'éducation et le changement social, Université Mohamed 5, 1979.*

88- *Agnes Broun, Enseignants ou formateurs, les édictions d'organisations. Paris, 1989.*

89- *Ali Hamadache, Daniel Martin , Théorie et pratique de l'alphabétisation, politique et illustrations, Unesco, 1980.*

90- *Bassel Rene, Etude sur les dialectes bèrbèrs, Ed. Ernest le reuse, Paris.*

91- *C-Kerbret.Orichioni, les interactions verbales1/ approche interactionnelle et structure de conversations. T.I.Tome 01, Massona Armand colin.*

92- *C-Kerbret.Orichioni,* la conversation, Paris, seuil, 1996.

93- Cherifa Ghettas, Le Role de la Grammaire et du Métalangage dans l'Acquisition de la Langue Arabe Chez l' Adulte, mémoire de magister, universite d'Algre, 1984 .

94- J.Piaget, Psychology and Epistemology : Towards a Theory of Knowledge(New York: Grossman),1971.

95- : Jacques tardif : Pour un enseignement strategique l'apport de la psychologie cognitive (les edition logique) 1997.P169

96- Idir, L'Algérie et le Développement de civilisation, imprimerie d'aire, 1982

97- KHawla Taleb Ibrahimi, les Algérien (es) et leurs(s) langues éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne, Algérie, les édition elhikma , 1995.

98- Henri Besse , Robert Galisson ,Polémique en didactique, Clé internationnel , Paris France 1980.

99- *R. galisson, D.coste, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976.*

100- René Richterich , Jean Louis Chancerel, L'identification des besoins des adultes apprenants une langue étrangère , Strasbourg, conseil de l'Europe 1977, Hatier, France 1985

101- *Vion.R, la communication verbales, analyse des interaction, , Paris, Hachette, 1992.*

102- *W.F.Makey, principes de didactique analytique analyse scientifique de l'enseignement des langues.*

الملاحق

1- **تفريغ المدونة الشفوية:**

الملحق 02:

- نشاط التعبير الشفوي:
- المعلمة: أريد منكن أن تصفوا حالة الجو لنهار اليوم.
- **الدارسة 01:** طقس مغيّم وبارد جدا.
- **الدارسة 02:** نهار اليوم طقس مشمس فيه بعض الغيوم.
- **الدارسة 03:** هذاك اليوم مليح ماشي ذي سميث ماشي أقبلي.
- **الدارسة 04:** نهار مليح فيه بعض الغيوم ولكن جميل.
- **الدارسة 05:** جو ربيعي ساعة مطر ساعة شمس.
- **الدارسة 06:** الجو مشمس ومغيّم يميل إلى الربيع.
- **الدارسة 07:** في الصباح مشمس نسمة ذي عالي وفي المساء تغيّم الجو.
- **الدارسة 08:** صباح إحما ذي سميث.
- **الدارسة 09:** كي يخرج أحيّان أمشي عريان (أحيّان هنا بالقبائلية هو الربيع)

الملحق 03:

- **الحصة:** تعبير شفوي وتواصل.
- **التقنية التعبيرية:** تقنية المناقشة والتحليل.
- نص حول الحماية المدنية ومهامها.
- **المطلوب:** المعلمة تطلب من الدارسات قراءة النص قراءة صامتة ومتأنية.
- ثم تطلب منهن التحليل والصياغة الشفوية لأهم المهام التي تتكفل بتقنيتها الحماية المدنية مع الوقوف على الدور الإنساني الذي يلعبه هذا المرفق العمومي.
- **الدارسة 01:** أتسفهميضي آرا.
- **الدارسة 02:** قد كرواماش يواسيم.
- **المعلمة:** قلت لكن إقرأن النص الذي هو موجود في ص 36 والقراءة تكون صامتة (في قلوبكم) ثم حددها مهام الحماية المدنية أي دورهم.

[تصمت الدارسات ويقرأن النص قراءة صامتة مدة 15 دقيقة ثم تمر المعلمة بين الصفوف وتشرح المطلوب باللغة القبائلية لإحدى الدارسات والدراسة تستجيب وتهز برأسها دليل على فهمها]

- **المعلمة:** انتهت القراءة الصامتة من تذكر لي ما هي مهام الحماية المدنية؟
- **الدارسة 03:** التدخلات أثناء الكوارث الطبيعية.
- **المعلمة:** لابد من جملة مفيدة: نقول من مهام الحماية المدنية
- التدخلات أثناء الكوارث الطبيعية.
- **الدارسة 04:** نقل الجرحى والمرض [تهز المعلمة برأسها على أنّه صحيح]
- **الدارسة 05:** من مهام الحماية المدنية إخماد الحرائق بمختلف أنواعها.
- **المعلمة:** أحسنت مليح.

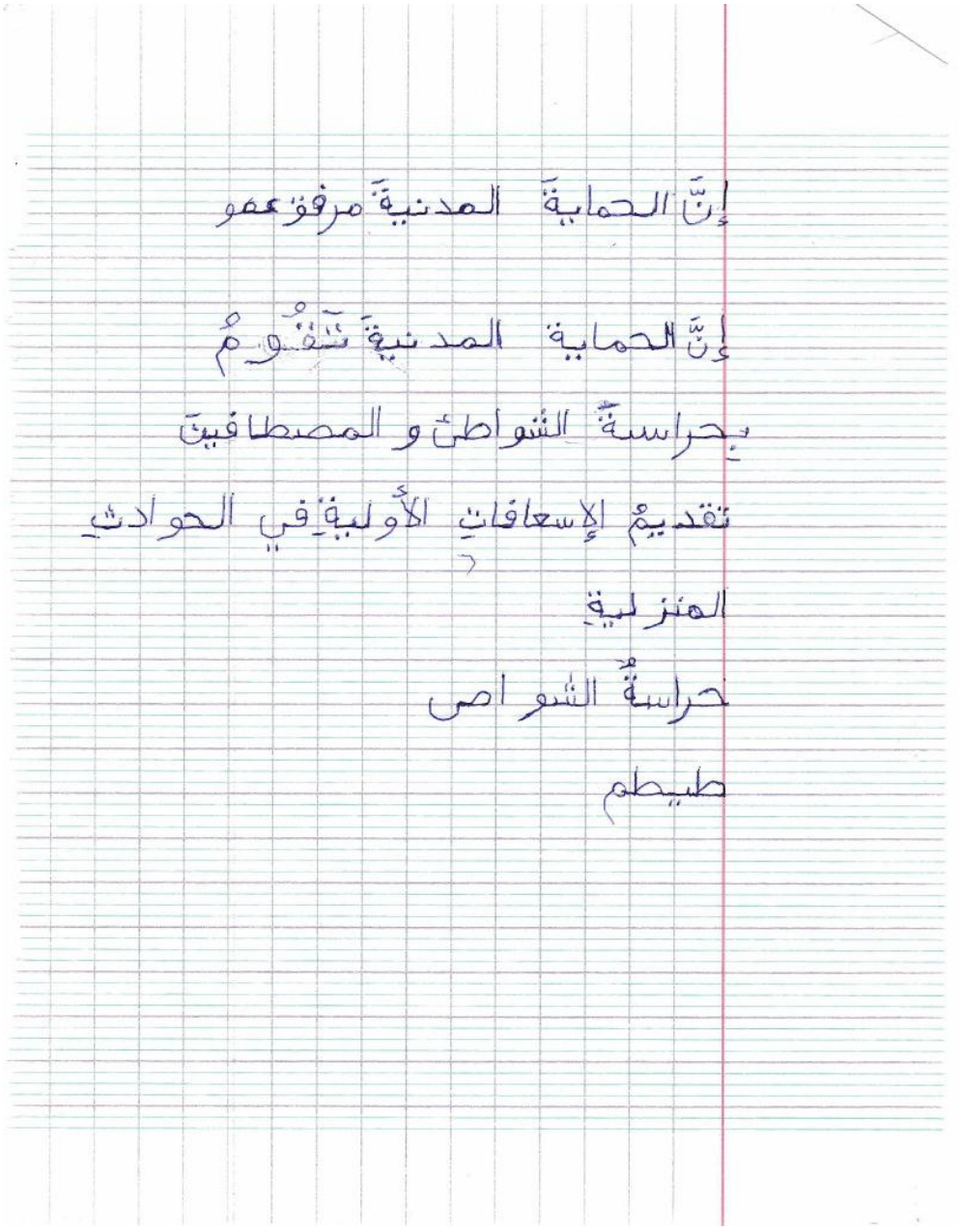
الملحـق 04:

- حرف اللام "ل".
- **المعلمـة:** حرف الـلام "ل" يكتب في ثلاث مواضع début ثم الوسط ثم الأخير [تستعمل المعلمة لشرح الحرف الإشارة باليد وتجاويف الفم ولكن الشرح كان بالقبائلية].
- **المعلمة:** من تأتيني بمثال فيه حرف اللام ويكون في أول الكلمة.
- **الدراسة 01:** ليمون.
- **المعلمة:** جيـدة.
- **الدارسة 02:** لوحـة
- **المعلمة:** مليح ولكن تقولو لَوْحَةٌ.
- **المعلمة:** الآن في وسط الكلمة.
- **الدارسة 03:** تَعْلاَمْتْ.
- **الدارسة 04:** حليب.
- **الدارسة 05:** أَبِـدُون.
- **المعلمة:** في آخر الكلمة.
- **الدارسة 01:** جْبَـلْ
- **الدارسة 03:** جْبَـــلْ
- **المعلمة:** الآن ما هو مقابل هذه الكلمات بِلْقْبَايْلِيتْ

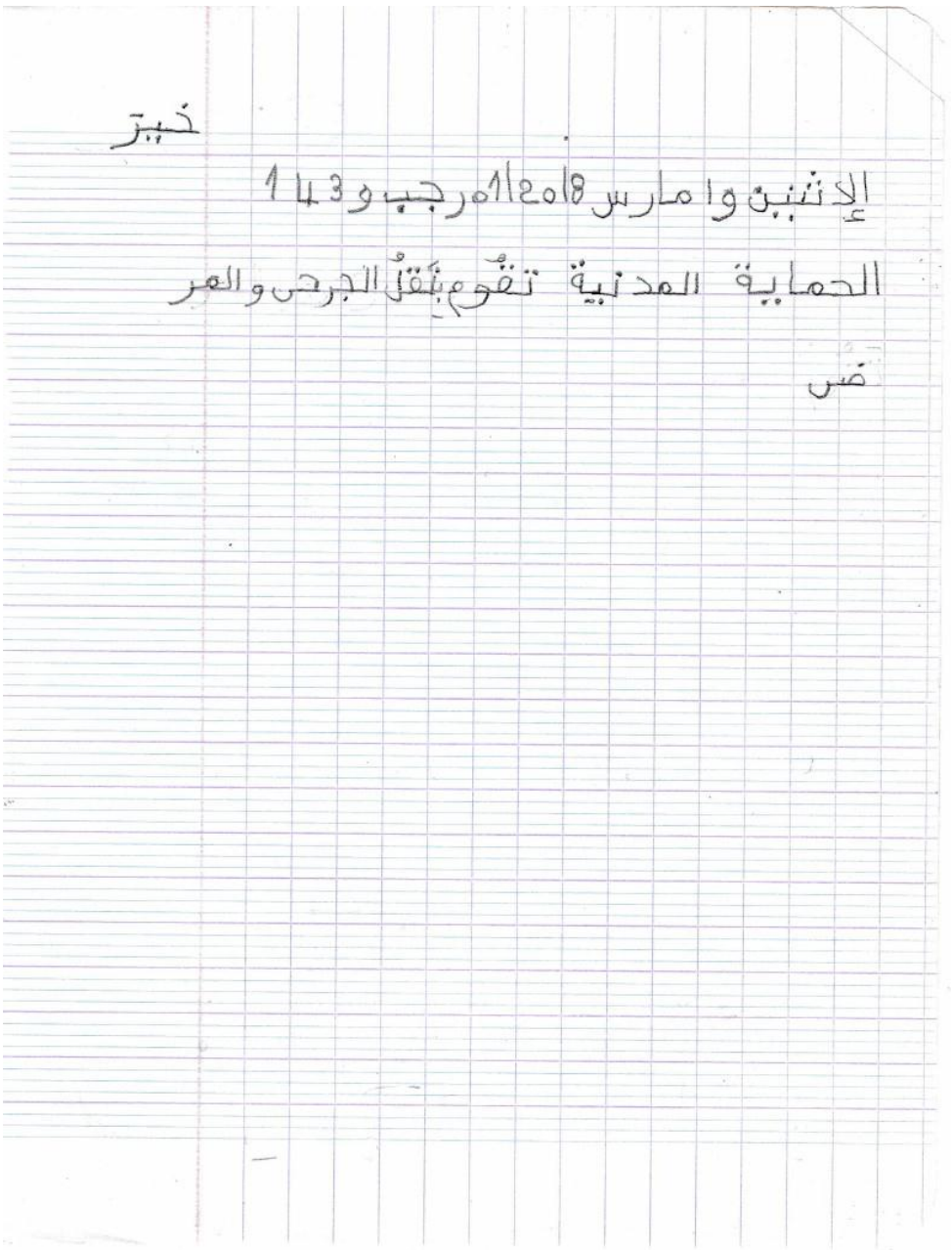
- علم [ترفع المعلمة يدها للأعلى وتلوح بها]
- **الدارسة 02:** تَعْلاَمَتْ
- **المعلمة:** جَبَـلْ
- **الدارسة 03:** أذْرَارْ
- المعلمة والجبل
- **الدارسة 04:** أمْــرَارْ
- **المعلمة:** ذاين، الآن تكتب التمرين التالي حيث نكمل الحرف الناقص للكلمات التالية [تعيد شرح التمرين باللغة الأمازيغية]
- ... وحـة، د... وٌ، عَـ...مٌ، هِـلاَ...، جهـ...، ...بَاسٌ
- **المعلمـة:** الكلمـة الأولـى كـاين حرف نـاقص فـي droit أي اليمين والكلمـات الثانيـة والأخيرة والثالثـة الحـرف النـاقص فـي الوسـط، وامّـا الكلمـة الرابعـة الحـرف لـي راه نـاقص جـاي فـي àgouche أي اليسار.
- **المعلمة:** الآن كفاه تقولو لها ذا الكلمات بالقبائلية.
- **الدراسة 01:** لَـوحـة = لْوْحَـة
- **الدراسة 02:** دلِــو = أبِدُون
- **الدارسة 03:** عَلَــم = تَعْلاَمْتْ
- **الدارسة 04:** لباس = لْبْسَا
- **الدارسة 05:** جَمَـل = إلغـمْ
- **المعلمة:** شفتو حرف اللام مرات يْنْطْطْ (يلصق) ومرات أو تْنْطَاطْ أَرَا (لا يلصق)

2- نماذج إملائية:

- النموذج رقم 01:



النموذج رقم 02:

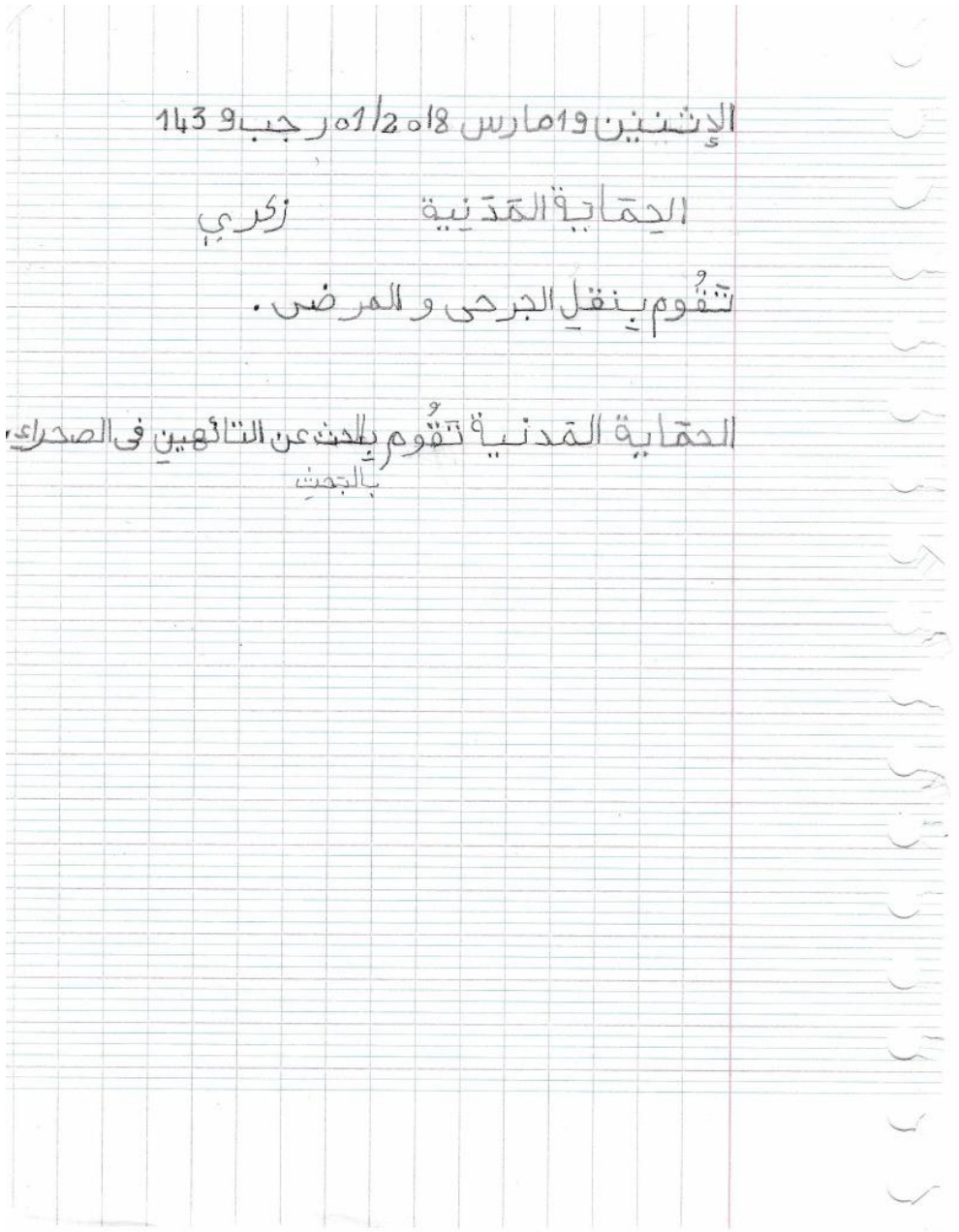

خبر

الإثنين وا مارس 8 ه1 مرجب و 3 1 4

الحماية المدنية تقوم بنقل الجرحى والمر

ضى

النموذج رقم 03:

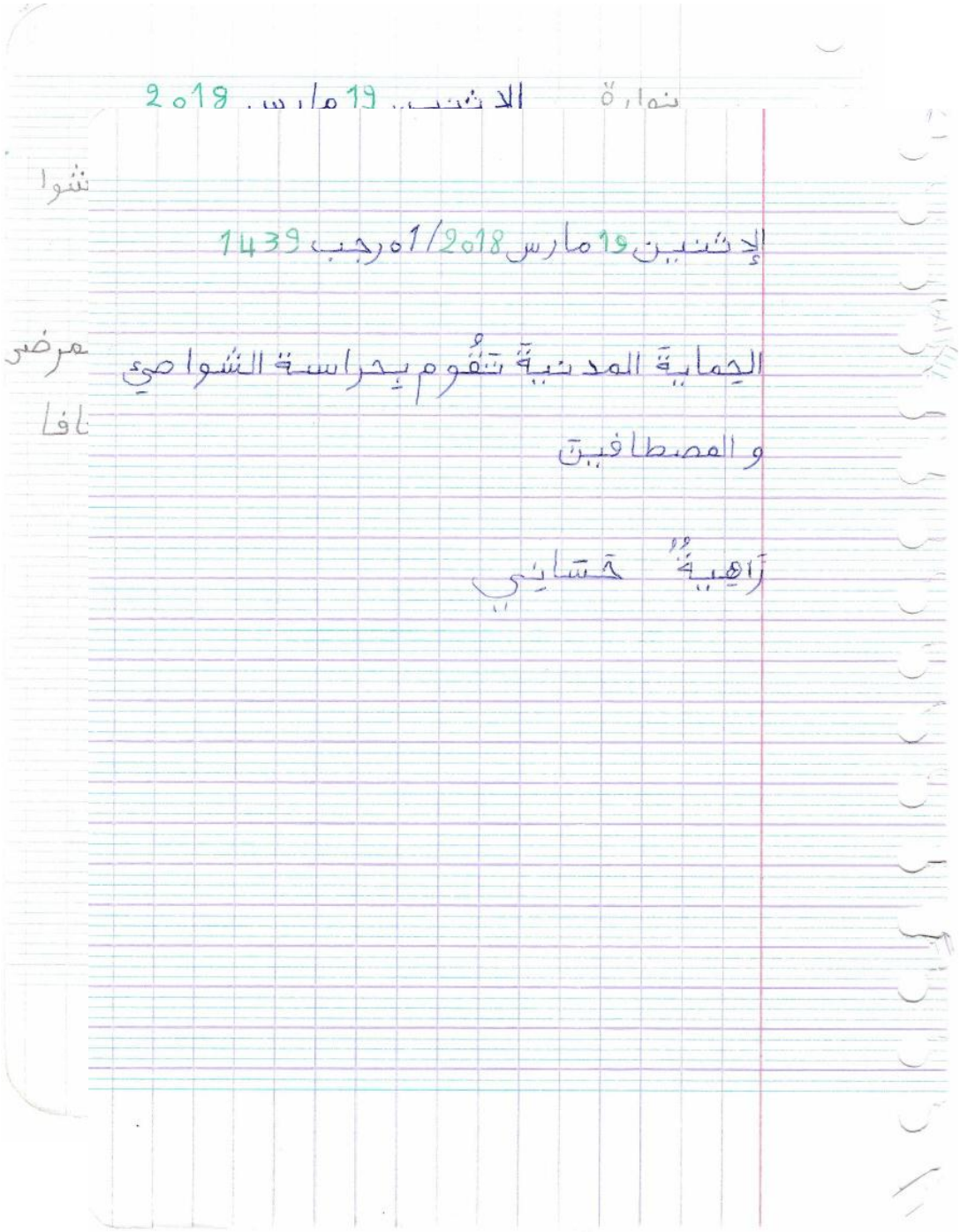

الإثنين 19 مارس 18 ه 12 ه 1 رجب 9 143

الحماية المدنية زكري

تقوم بنقل الجرحى و المرضى.

الحماية المدنية تقوم بالبحث عن التائهين في الصحراء بالبحث

3-4- النموذج رقم 04:



الاثنين 19 مارس 2018

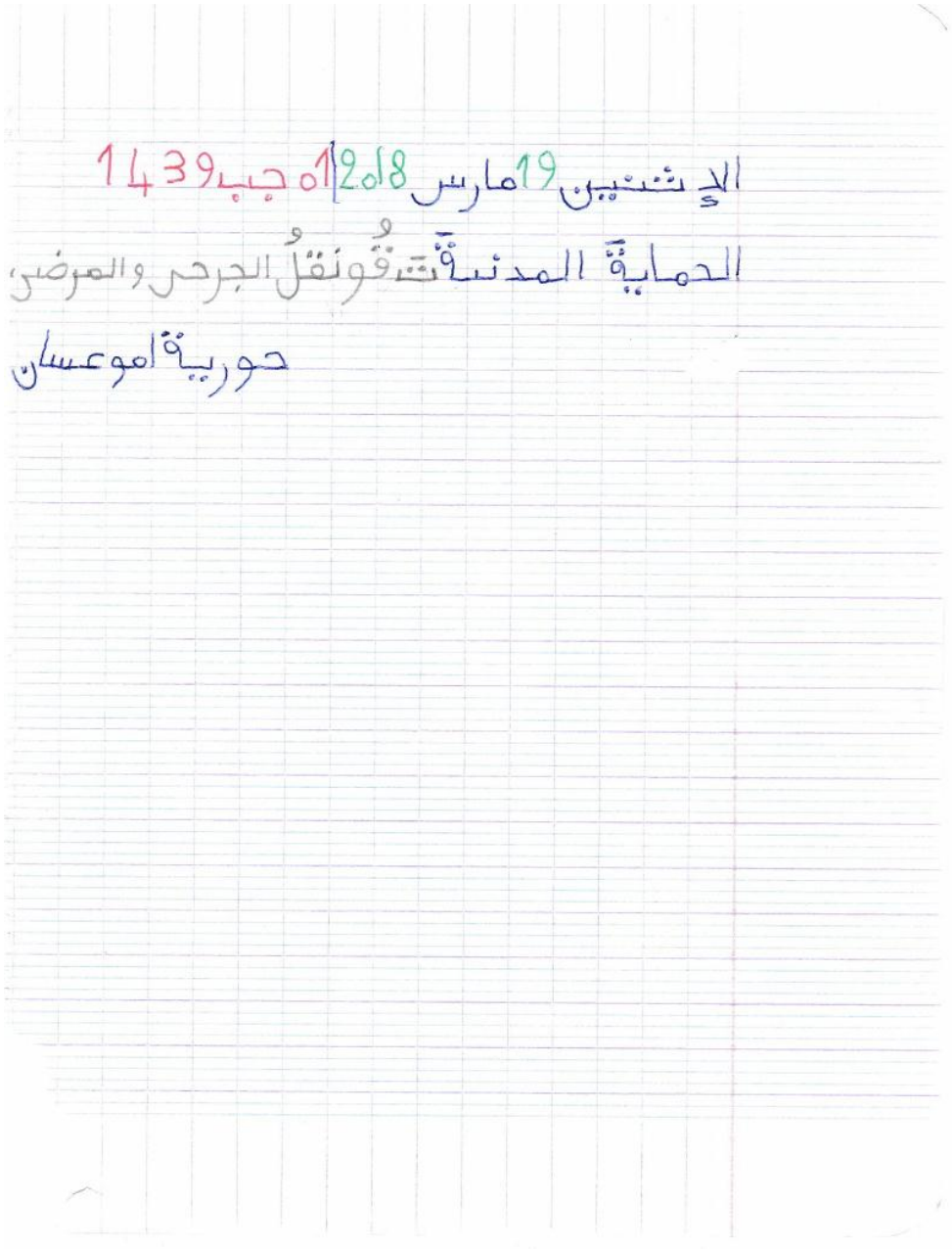
الإثنين 19 مارس 2018/1 رجب 1439

الحماية المدنية تقوم بحراسة الشواطئ

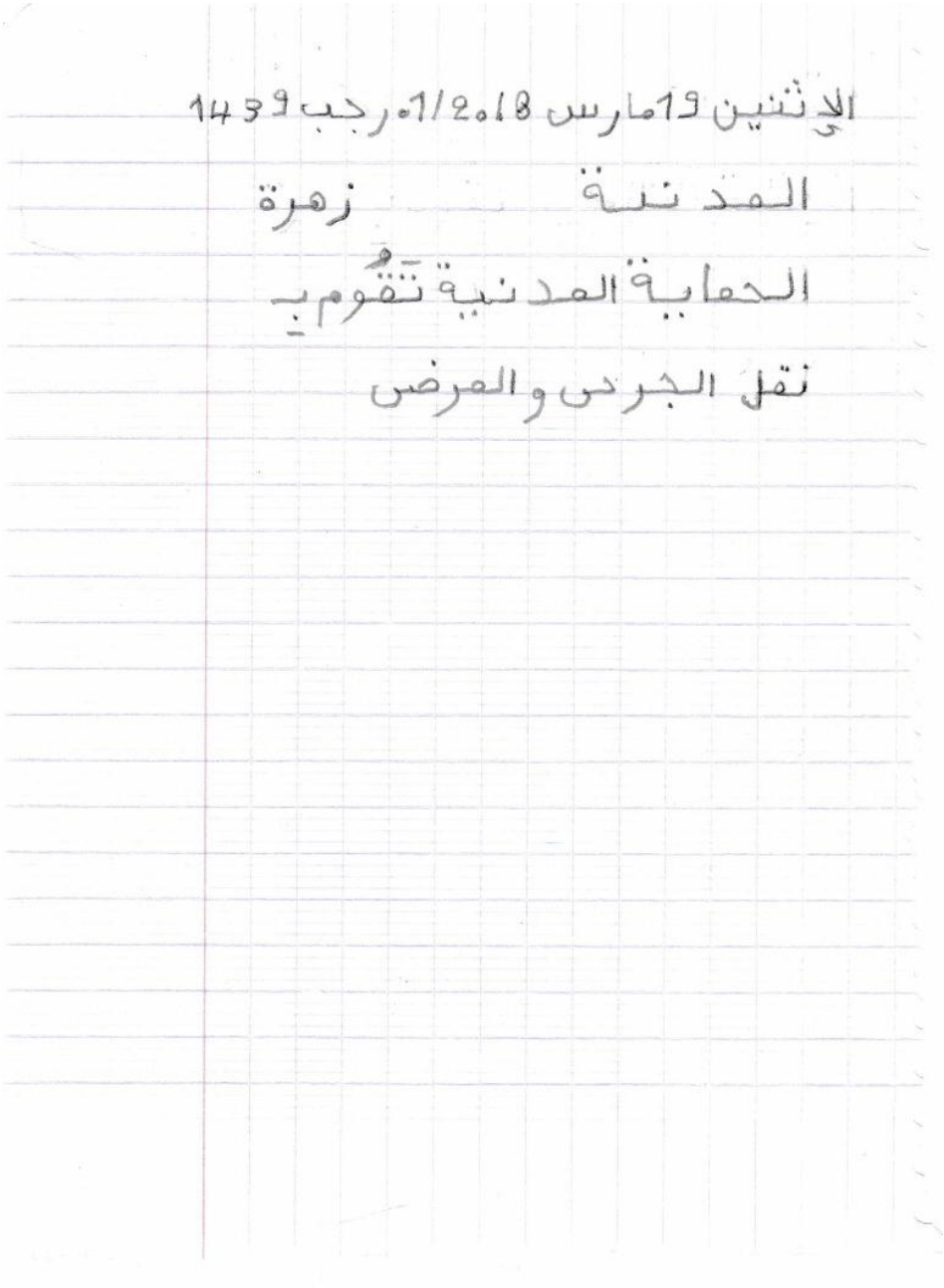
و المصطافين

زاهية خناثي

3-5- النموذج رقم 05:


الإثنين 19 مارس 2018 الموافق 09 جويلية 1439
الحماية المدنية: قوة نقل الجرحى والمرضى
حورية اموعسان

3-6- النموذج رقم 06:

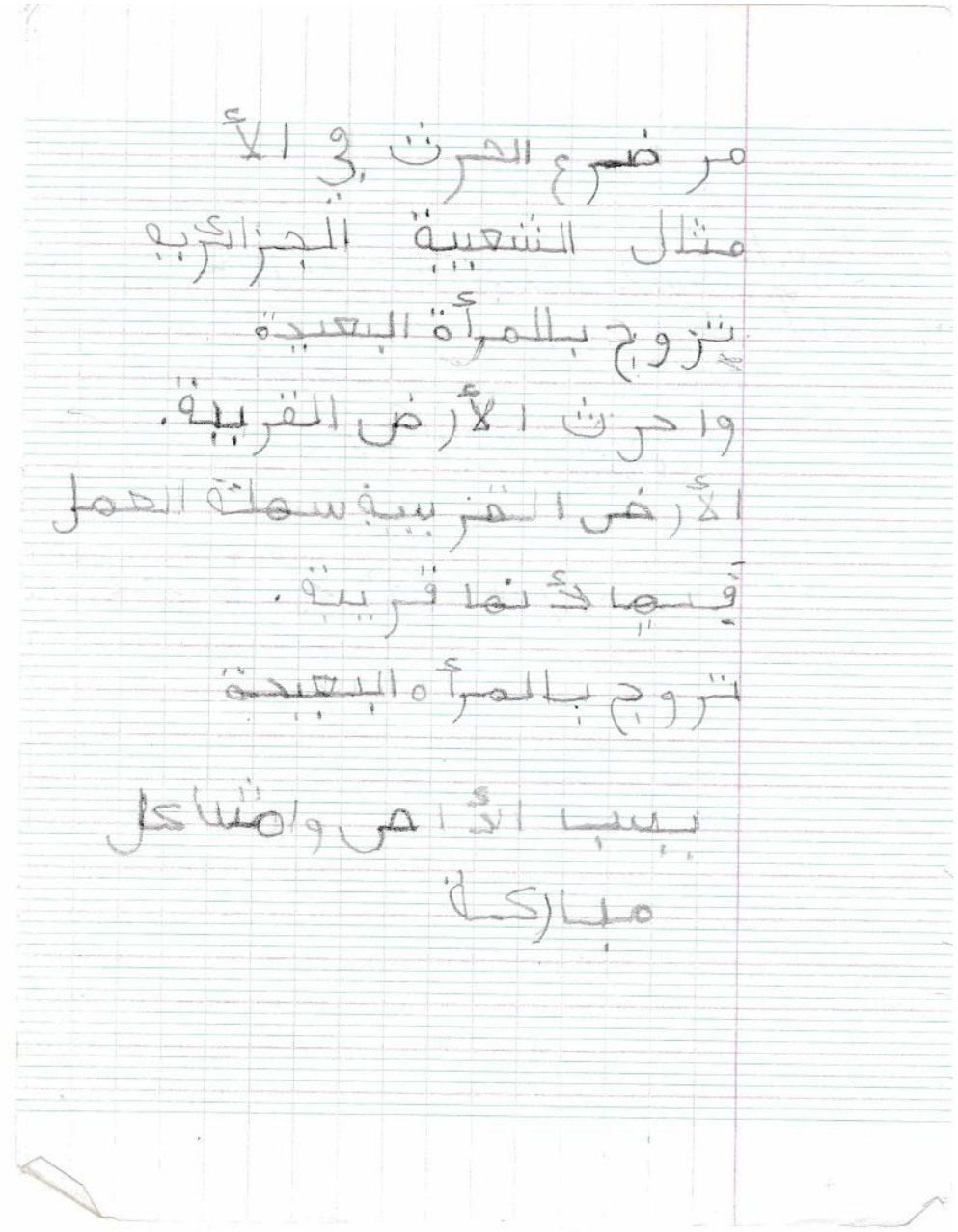

الإثنين 19 مارس 2018/07 رجب 1439

المدنية زهرة

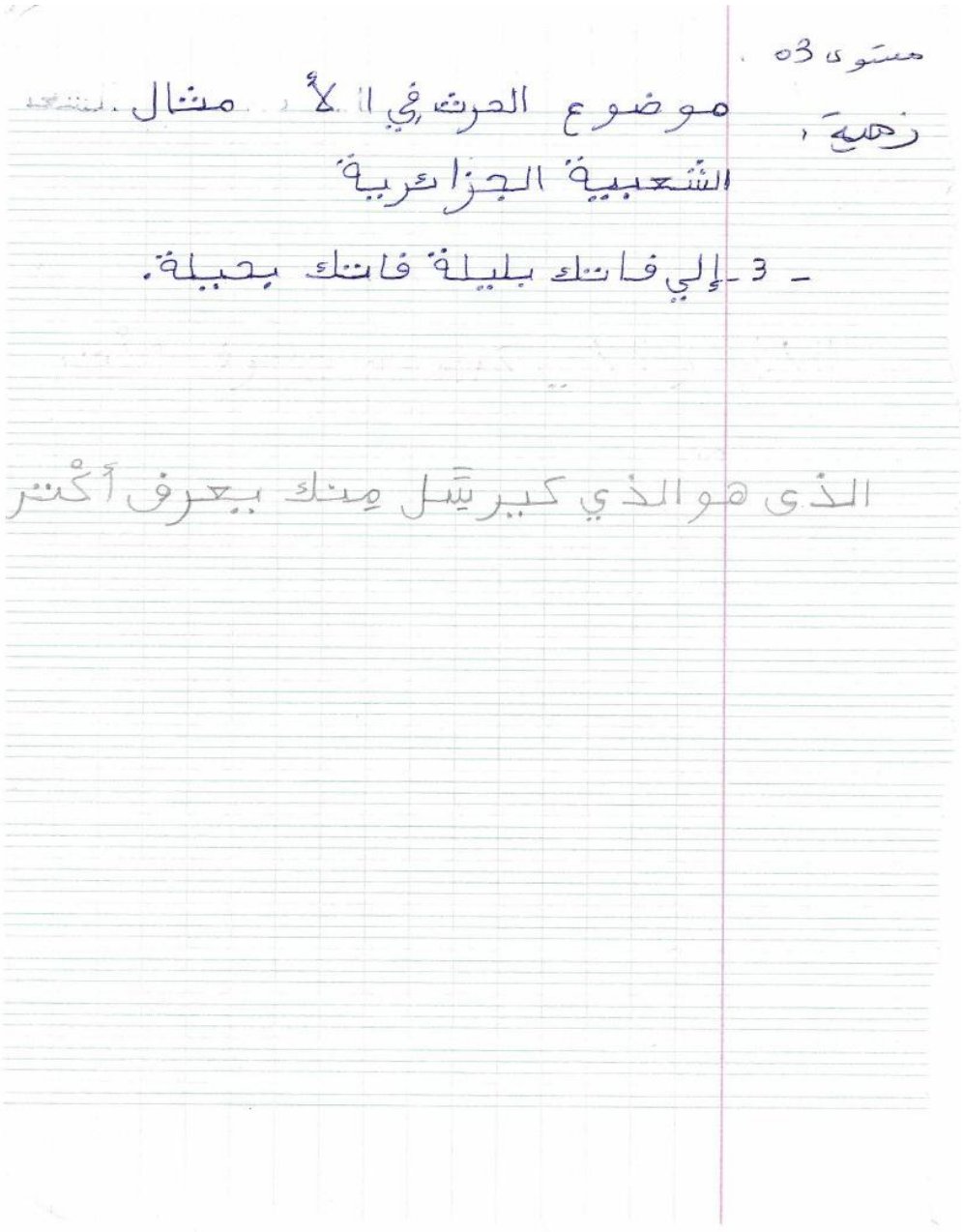
الحماية المدنية تقوم بـ

نقل الجرحى والمرضى

3-7- النموذج رقم 07:



3-8- النموذج رقم 08:



مستوى 03

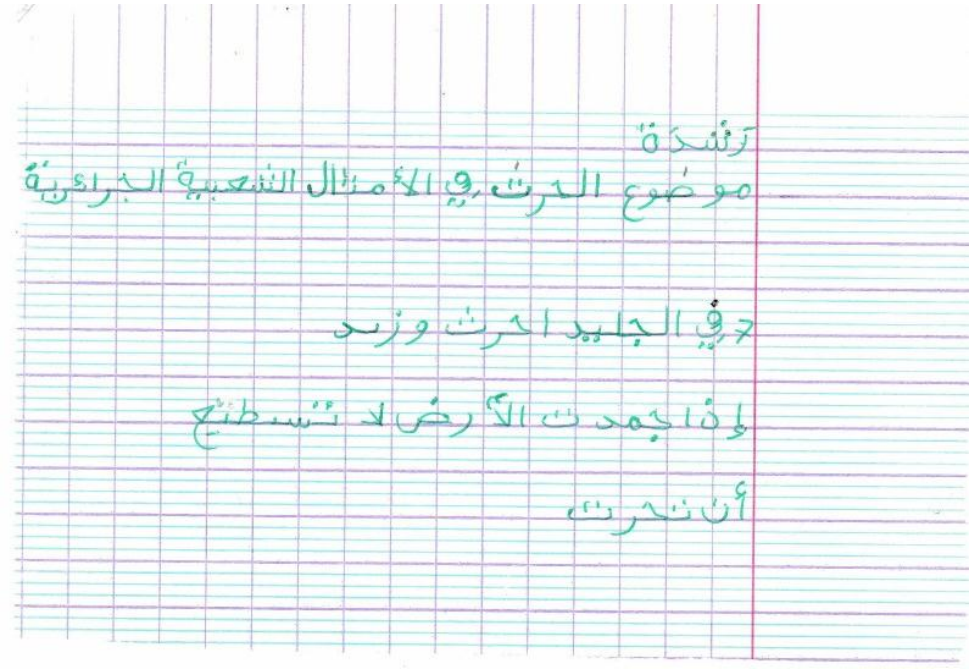
موضوع التعبير في اللأ مثال

الشعبية الجزائرية

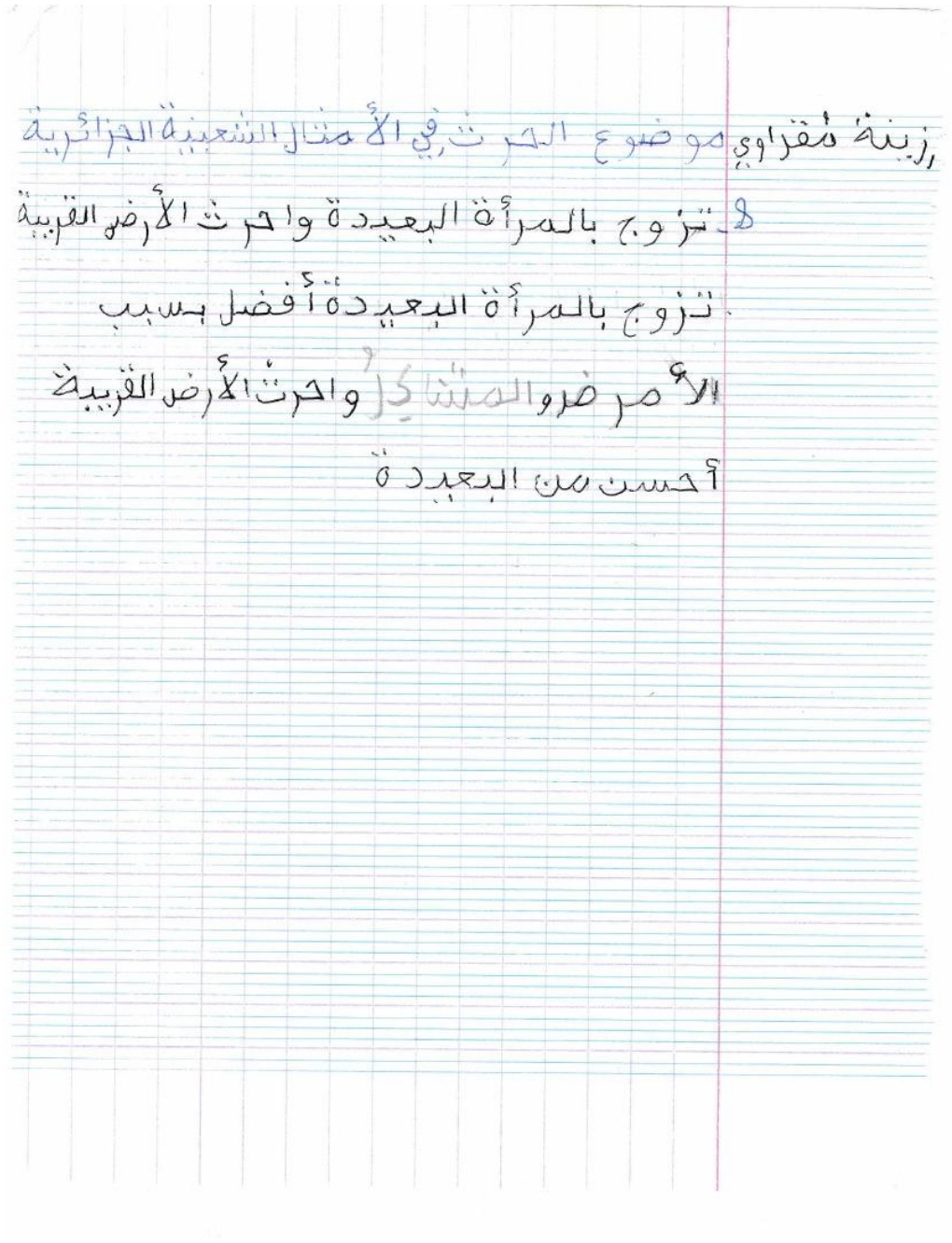
- 3 - إلي فاتك بليلة فاتك بحيلة.

الذى هو الذي كيرتسل منك بعرف أكثر

3-9- النموج رقم 09:



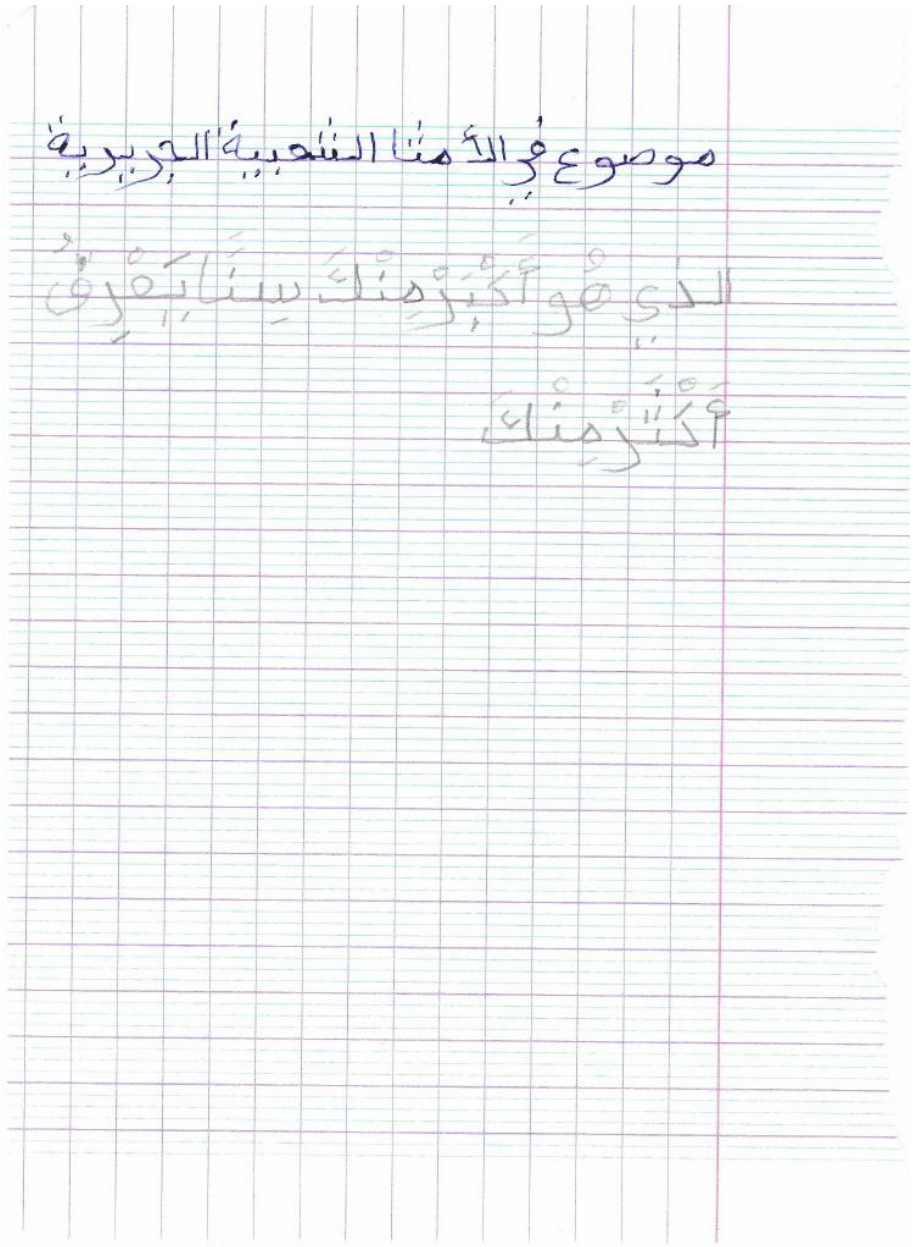
3-10- النموذج رقم 10:



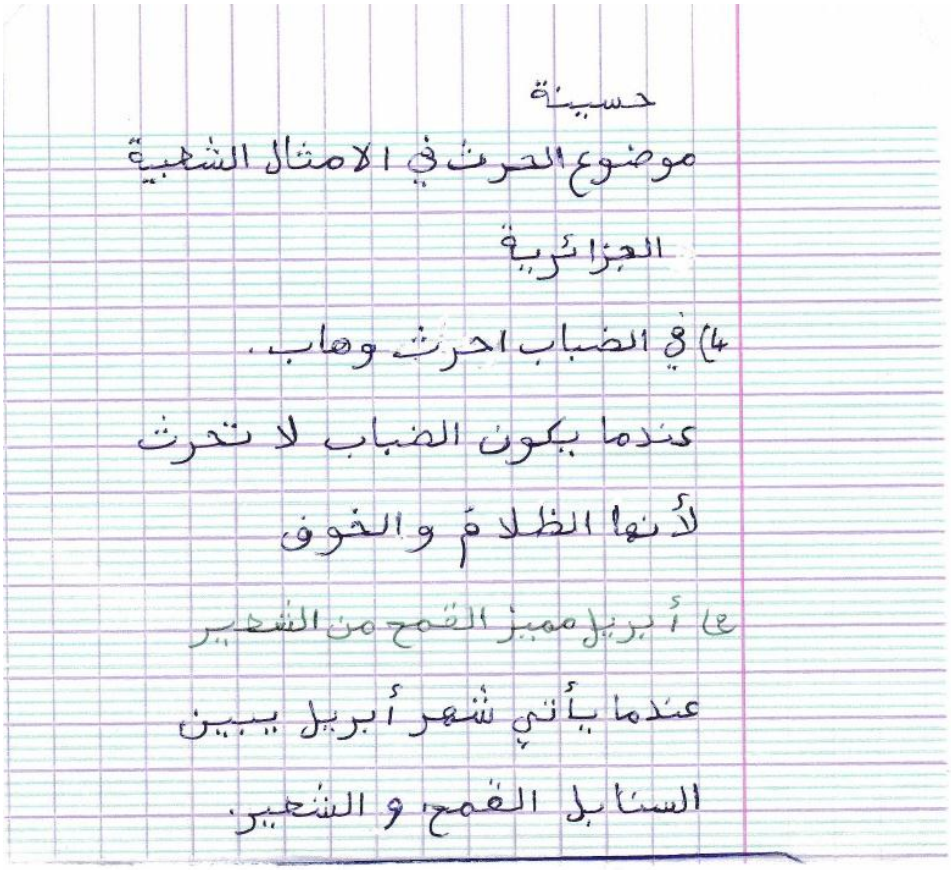
زينة شقراوي موضوع الحرث في الأمثال الشعبية الجزائرية

- تزوج بالمرأة البعيدة واحرث الأرض القريبة
- تزوج بالمرأة البعيدة أفضل بسبب الأمراض والمشاكل واحرث الأرض القريبة أحسن من البعيدة

3-11- النموذج رقم 11:



3-12- النموذج رقم 12:



حسينة

موضوع الحرث في الامثال الشعبية الجزائرية

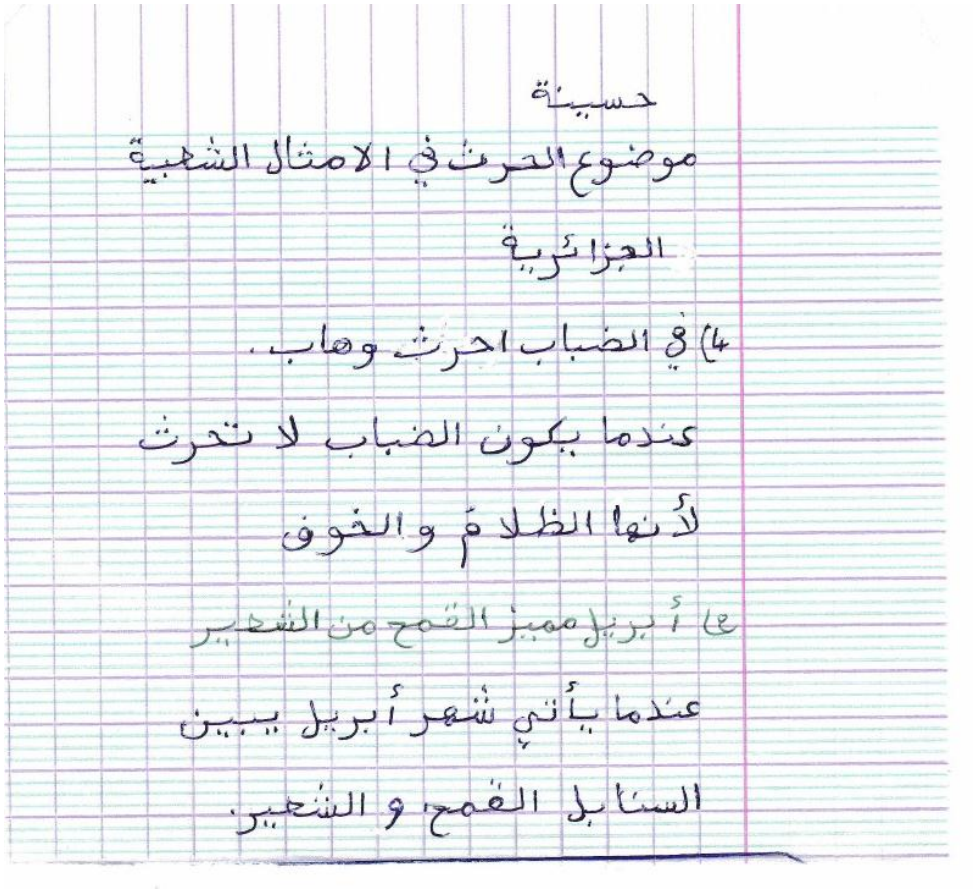
4) في الضباب احرث وهاب.

عندما يكون الضباب لا تحرث لأنها الظلام و الخوف

6) أبريل مميز القمح من الشعير

عندما يأتي شهر أبريل يبين السنابل القمح و الشعير.

3-13- النموذج رقم 13:



حسينة

موضوع الحرث في الامثال الشعبية الجزائرية

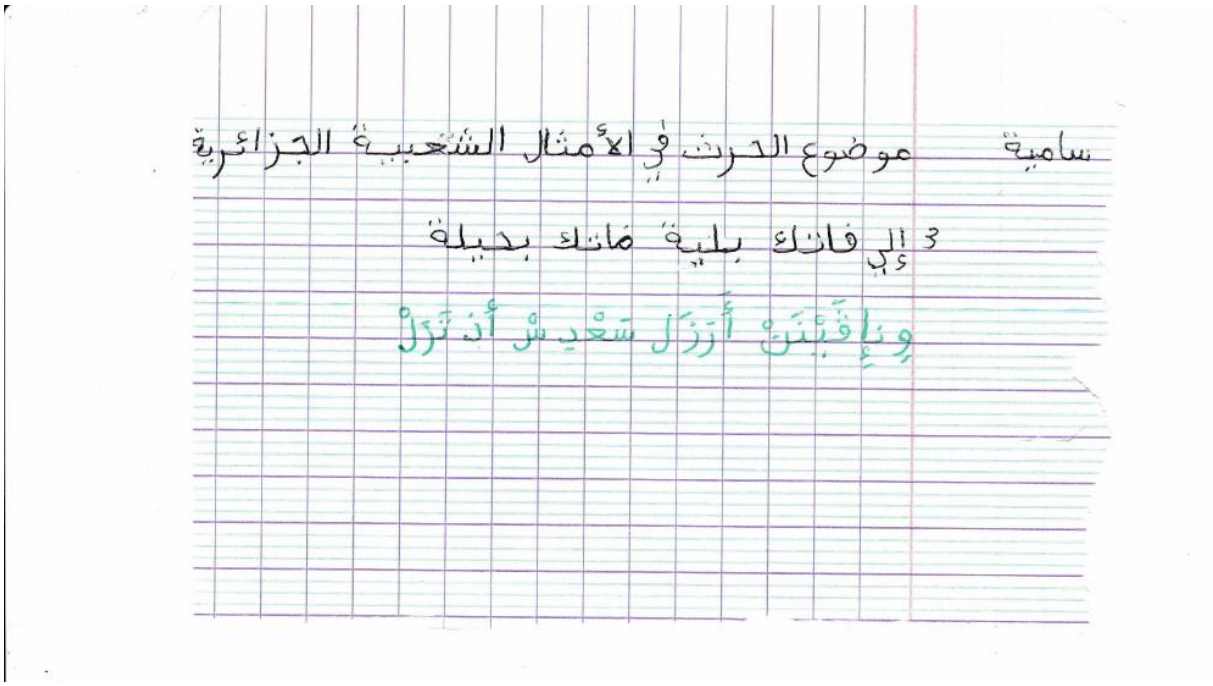
4) في الضباب احرث وهاب.

عندما يكون الضباب لا تحرث لأنها الظلام والخوف

6) أبريل مميز القمح من الشعير

عندما يأتي شهر أبريل يبين السنابل القمح و الشعير.

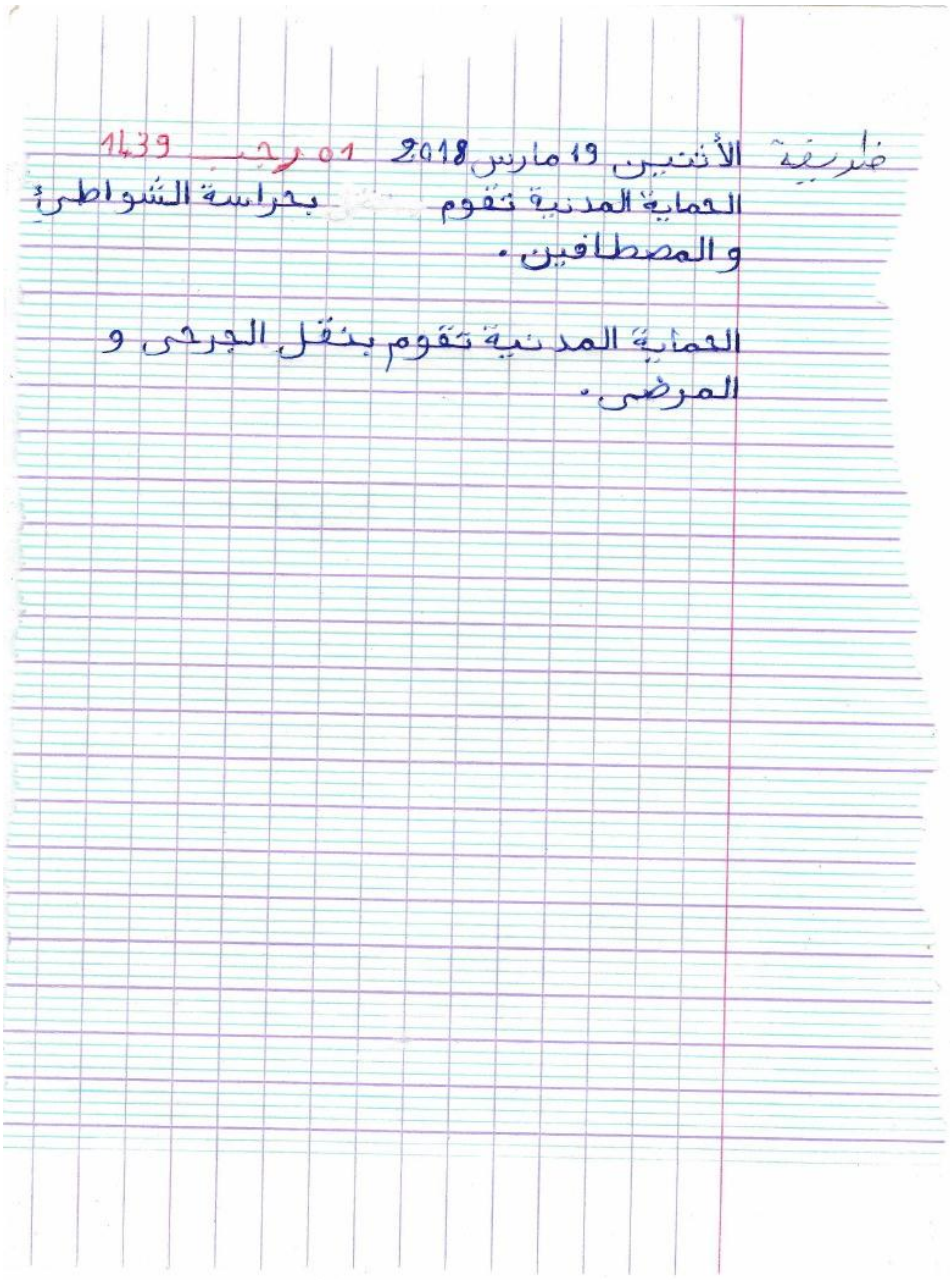
3-14- النموذج رقم 14:


سامية موضوع الحرث في الأمثال الشعبية الجزائرية

إلى فاتك بلية ماتك بحيلة

وإقبين أزرل سعد شأذ نزل

3-15- النموذج رقم 15:



ضريبة الأثنين 19 مارس 2018 01 رجب 1439
الحماية المدنية تقوم بحراسة الشواطئ
و المصطافين.

الحماية المدنية تقوم بنقل الجرحى و
المرضى.

3-16- النموذج رقم 16:

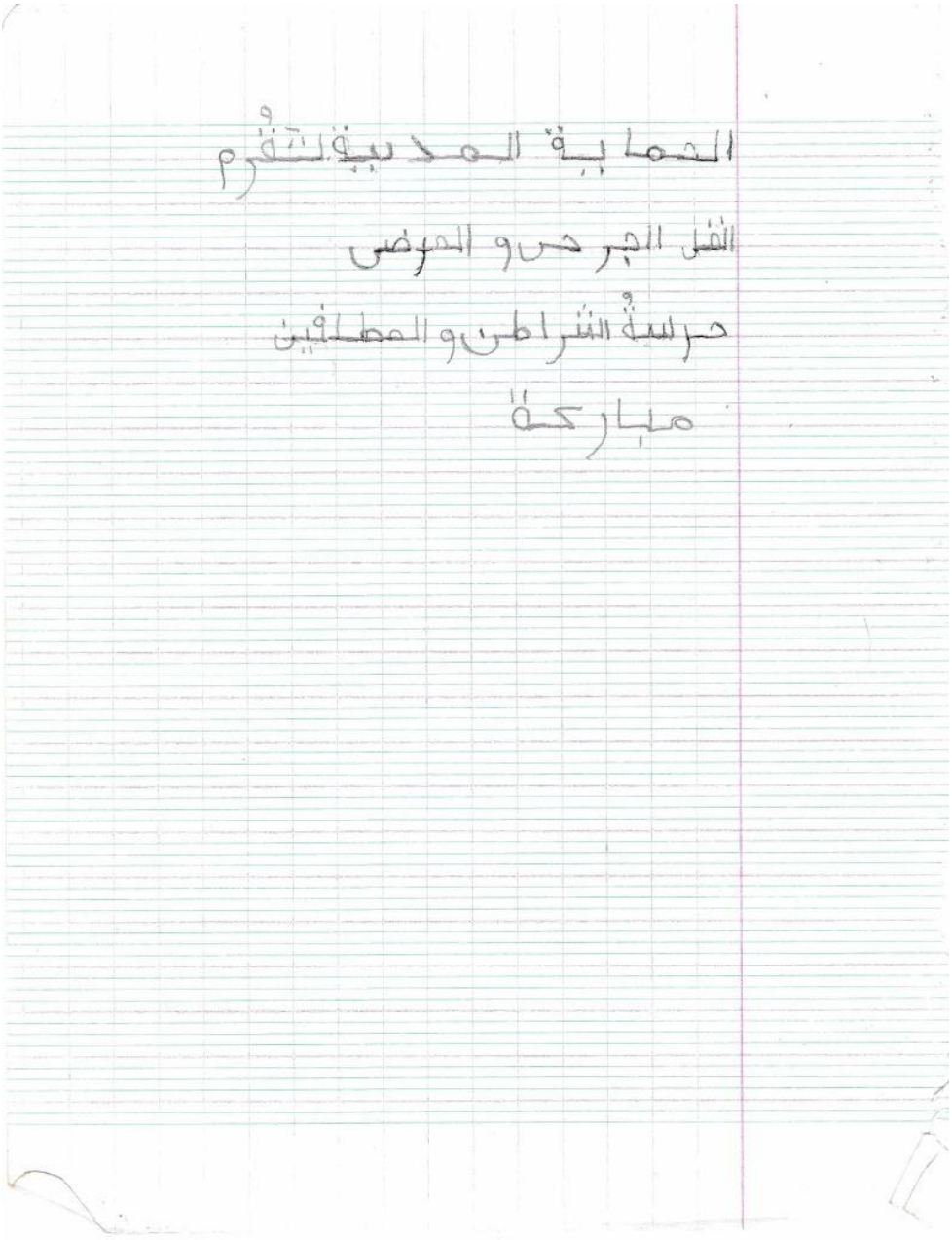
3-17- النموذج رقم 17:

يوم الإثنين 19 مارس 2018 — 1 رجب 1439

أجيبي: الحماية المدنية تقوم بإخماد الحرائق بمختلف أنواعها.

الحماية تقوم بإعداد الدراسات الوقائية من مختلف الأخطار.

3-18- النموذج رقم 18:



3- نماذج الفروض:

4-1- النموذج رقم 01:

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة
الديوان لوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار
ملحقة بجاية لمحو الأميّة

مفتشيّة الملحقة

محو الأميّة

إمتحان التحرّر من الأميّة
دورة 16 جوان 2012

إختبار مادة اللغة العربية

المدة: 1سا و30د

اللقب.....الإسم:.....تاريخ الميلاد.....التّوقيع/.....

النصّ: بجاية

"بوُجي" أو بجايَة،مَدينة ساحِليَّة،سِياحِيَّة،تقعُ على شَاطِئِ البَحْرِ المُتَوَسِطِ، يَقْصِدُها الزَّائِرونَ والزّائراتُ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ طلباً لِلرّاحَةِ و الإسْتِجْمام، و التَّعَرُّفِ على مَعالِمِها الأثريَّةِ والحَضَارِيَّةِ و التّاريخيَّةِ الَّتي تَزخرُ بها.

و الزّائرُ لِمَدينةِ بجَايَةَ ،لابُد أنْ يَقْضِيَ جُزْءاً مِنْ وَقتِه لِزِيارَةِ مَقام"يَما قورايا " للتَّبَرُكِ بها، ولِلتَّمَتُّعِ بجَمالِ المَناظِرِ الطَّبيعيَّةِ الخَلاّبَةِ، مِنْ بَرٍ و بَحْرٍ و مَوْجٍ و شَواطِئَ ساحِرَةٍ.

- في مَدِينةِ بجايَةَ ميناءٌ لإسْتِقْبالِ السّفُن،تَعْلوهُ ساحَةٌ جَميلةٌ مُطِلّةٌ على البَحْر،هي ساحَةُ أوّل نوفمبر" قيْدون "،الّتي تُعَدُّ مَرْكَزًا لِلسُيّاح،يُقْبلُ سُكّانُ المَدينةِ وَالزُّوارُ عَلَيْهَا للتَّنَزُّهِ، و تَأمُّلِ زُرْقَةِ البَحْر.

- كَمَا يُوجَدُ بِهَا مَطارُ الصُّومَام"عبان رمضان"،الّذي يَرْبطُ بجايَةَ بغيْرِها منَ المُدُنِ فِي الجَزَائِر وَ العَالم.

أزراج ربيع

الأسئلة:

أ) البِنَاءُ الفكريُّ (فَهْمُ النصِّ):

1- لِمَاذَا يَقْصِدُ الزّائرُون مَدينَةَ بجايةَ؟ (1ن)

.....

.....

2- مَا الّذي يُثيرُ إعْجَابَ السَّائِحِينَ في هَذِهِ المَدِينةِ؟ (1ن)

.....

.....

.....

3- أشْرَحُ مَا يَلِي:

- بُوجِي أوْ بِجايةُ: .....(0.5نَ)

4-2- النموذج رقم 02:

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّربية الوطنيّة
الدّيوان الوطنيّ لمحو الأميّة و تعليم الكبار
ملحقة بجاية

مصلحة التّفتيش

- اِمتحان شهادة التّحرر من الأمّيّة المادة : لغة عربية.	- السّنة الدّراسيّة :2014/2013 - التّاريخ:31 /2014/05 - المترشحون: الدّارسون في المستوى الثالث - المعامل: 2 - التّوقيت:8سا30د إلى10سا - مدّة الإنجاز: (1سا30د)

النّصّ.

فِي شَهْرِ جويلية من سنة 1962 ،قَرَّرَ الشَّعبُ الجَزَائِرِيُّ مَصيرَه،فاخْتَارَ حَيَاةَ العِزَةِ و الكَرَامَةِ فِي ظِلِّ الحُرِيَةِ والإسْتِقْلَالِ، وذَلِكَ بَعْدَ ثَوْرَةٍ مُسلَّحة دَامَتْ سَبْعَ سَنَواتٍ ونِصْفَ، قَدَّمَ فِيها الشَّعْبُ الجَزَائِرِيُّ أَعَزَّ مَا يَمْلِكُ مِنَ الأَنْفُسِ.

جَاءَتْ هَذِهِ الثَّوْرَةُ نَتِيجَةً لِسِيَاسَةٍ ظَالِمَةٍ تَهْدِفُ إِلَى تَجْهِيلِ الْجَزَائِرِيينَ و تَفْقِيرِهم وإبقائِهِم فِي الْبُؤْسِ وَ الْحِرْمَانِ.

حُرِمَ الشَّعْبُ مِنَ التَّعْلِيمِ، حَتىَّ عَمَّتِ الأُمِيَّةُ أَغْلَبَ أَفْرَادِه، كَمَا حُرِمَ مِنَ الْعَمَلِ حَتىَّ عَمَّ الْفَقْرُ و التَّشَرُّدُ.

- تُقَامُ فِي عِيدِ الإِسْتِقْلَالِ مِهْرَجَانَاتٌ و اِسْتِعْرَاضَاتٌ عَسْكَرِيَّةٌ تَخْلِيداً وَ تَذْكِيراً بِتَضْحِيَاتِ شُهَدَائِنَا الأَبْرَارِ الذينَ طَهَّرُوا بِدِمَائِهِم أَرْضَنَا مِنَ الْمُسْتَعْمِرِين.

رحم الله الشهداء.

الأسئلة:

ا- أَسْئِلَةٌ حَوْلَ فَهْمِ النَّصِ(1.5ن)

س1 : اِخْتَرْ عُنْوَاناً مُنَاسِبًا لِهَذَا النَّصِّ ؟

س2 : كَمْ دَامَتْ حَرْبُ التَّحْرِيرِ الوَطَنِيِّ؟(1ن)

س3 : مَاذَا قَدَّمَ الشَّعْبُ الْجَزَائِرِيُّ فِي هَذِهِ الثَّوْرَةِ الْمُبَارَكَةِ؟(1ن)

س4 :كَيْفَ نَحْتَفِلُ بِعِيدِ الإِسْتِقْلَالِ؟(1ن)

س5: هات ضِدَّ:(1ن)

- الإِسْتِعْمَارُ ≠

- التَّجْهِيلُ ≠

4-3- النموذج رقم 03:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار ملحقة ولاية بجاية

امتحان إثبات المستوى الثالث-التحرر من الأمية- دورة ماي 2016

المادة : لغة عربية المدة : ساعة و نصف

لقب و اسم المترشح(ة) : .....

تاريخ الميلاد : ..... البلدية : ..... الإمضاء: .....

النص :

مازلتُ أتذكرُ نشوةَ ذلكَ اليومِ منْ حياتِي منذُ ثلاثِ سنواتٍ، عندمَا صعدت إلى منصة التكريم بمناسبةِ نجاحِي في امتحانِ التحررِ منَ الأميةِ، و كُرمّتُ أمامَ الحاضرينَ بحفاوةٍ و بأسمَى عباراتِ التّقديرِ و نظراتِ الإعجابِ و التّشجيعِ.

بَقيتْ عبارةُ معلّمتِي عندمَا استلمتُ الجائزةَ "شكراً يا فاطمةُ علَى مجهوداتِك" راسخةً في ذهنِي.

في هذَا اليومِ السعيدِ تذوّقتُ طَعمَ الفوزِ الذي ظلّ يدفعنِي إلى النّجاحِ و التّقدمِ.

أسئلة الفهم:

1. هات عنوانا مناسبا للنص.(1,5)
2. ماهي المناسبة التي كرّمت فيها فاطمة؟ (1)

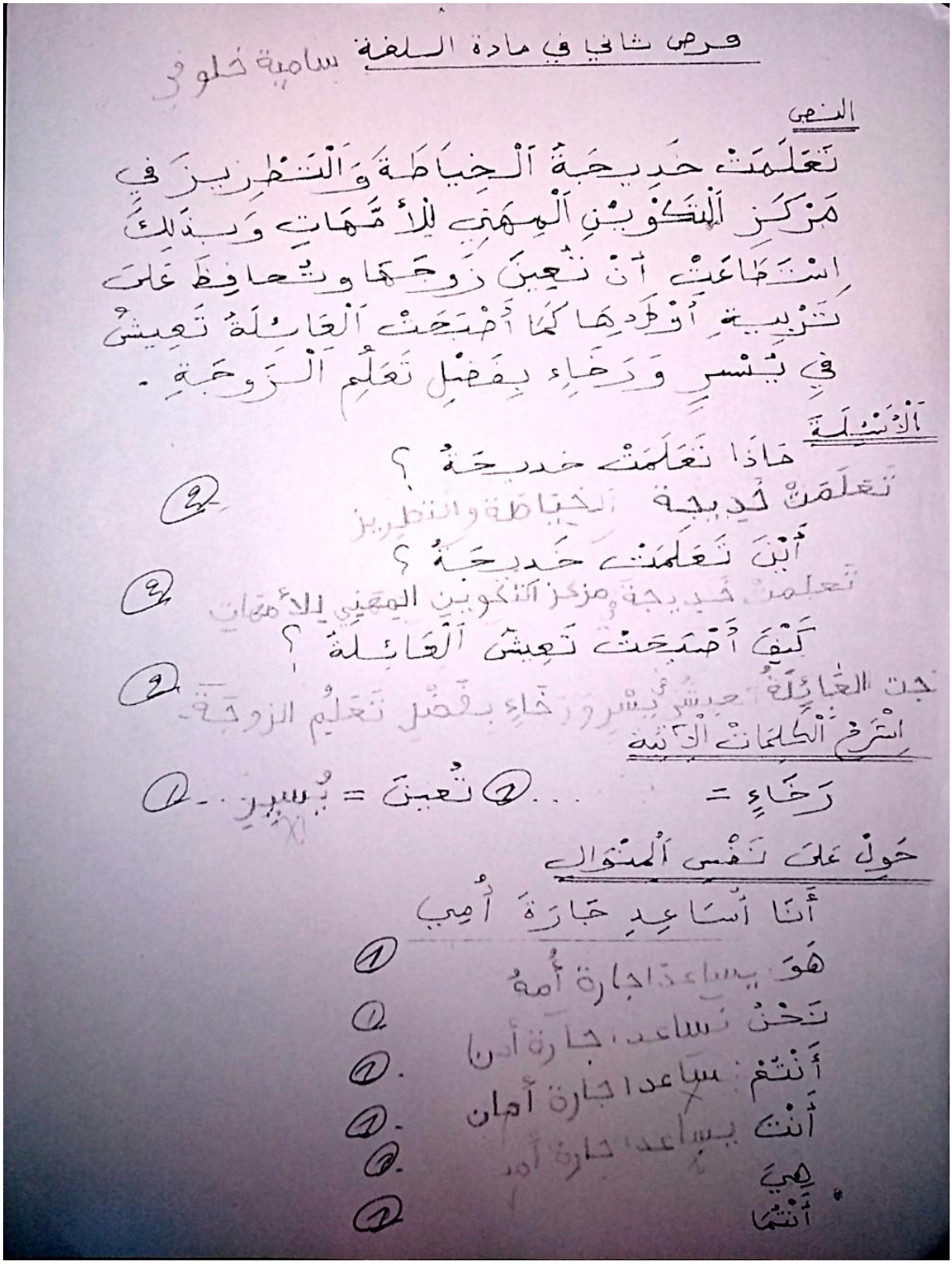
.....

3. بقيت عبارة راسخة في ذهن فاطمة، أذكرها. (1)

.....

4. أشرح ما يلي : (2)

نشوة = ... راسخة = ...



فرض ثاني في مادة اللغة سامية خلوفي

النص

تَعَلَّمَتْ خَدِيجَةُ الْخِيَاطَةَ وَالتَّطْرِيزَ فِي مَرْكَزِ التَّكْوِينِ الْمِهَنِي لِلأُمَّهَاتِ وَبِذَلِكَ اسْتَطَاعَتْ أَنْ تُعِينَ زَوْجَهَا وَتُحَافِظَ عَلَى تَرْبِيَةِ أَوْلَادِهَا كَمَا أَصْبَحَتِ الْعَائِلَةُ تَعِيشُ فِي يُسْرٍ وَرَخَاءٍ بِفَضْلِ تَعَلُّمِ الزَّوْجَةِ.

الأسئلة

مَاذَا تَعَلَّمَتْ خَدِيجَةُ ؟ (2)
تعلمت خديجة الخياطة والتطريز

أَيْنَ تَعَلَّمَتْ خَدِيجَةُ ؟ (2)
تعلمت خديجة مركز التكوين المهني للأمهات

كَيْفَ أَصْبَحَتْ تَعِيشُ الْعَائِلَةُ ؟ (2)
أصبحت العائلة تعيش بيسر ورخاء بفضل تعلم الزوجة.

استخرج الكلمات الآتية

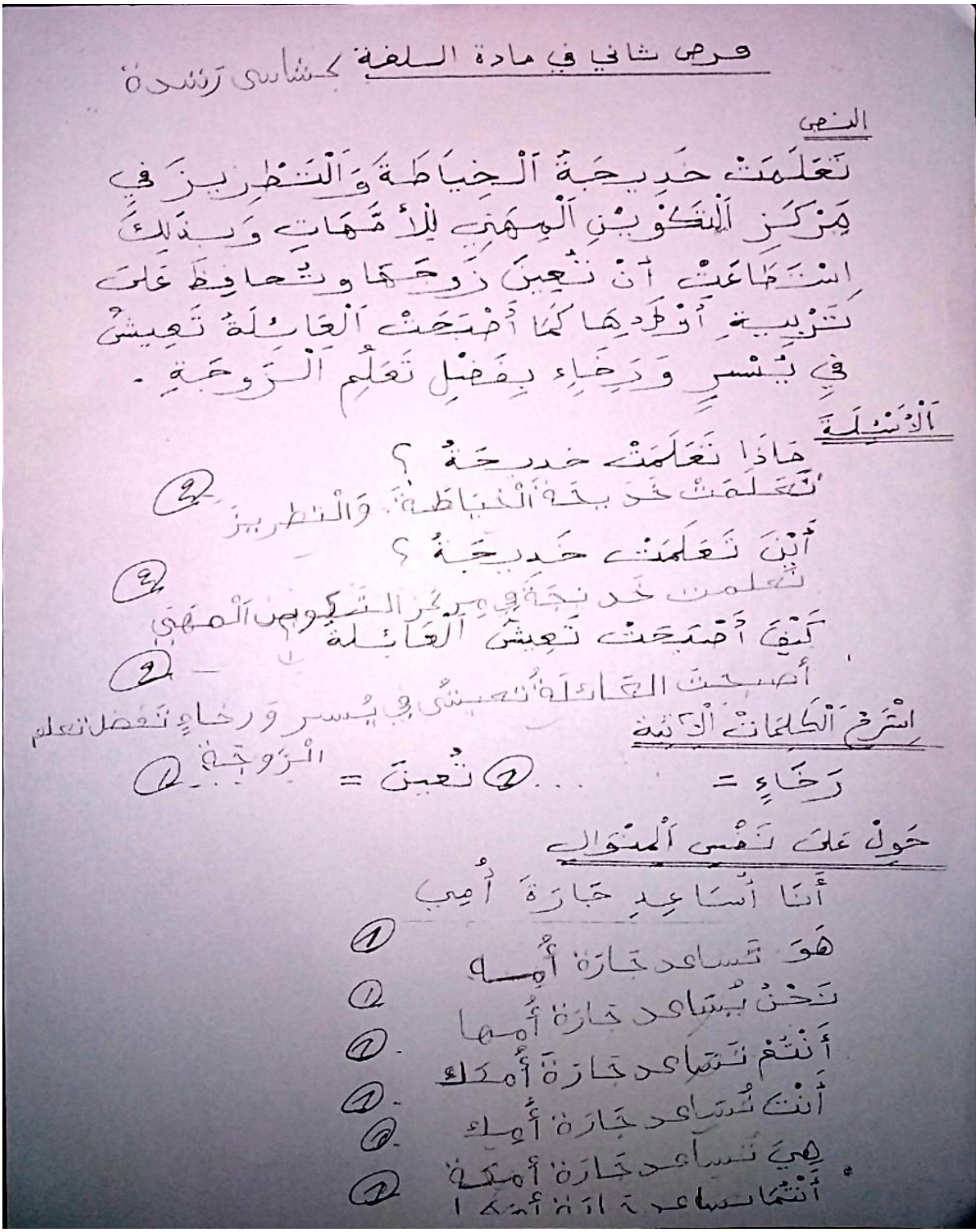
رَخَاءٍ = ... (2) تُعِينَ = يُيَسِّرِ (1)

حول على نفس المنوال

أَنَا أُسَاعِدُ جَارَةَ أُمِّي

(1) هُوَ يساعد جارة أمه
(1) نَحْنُ نساعد جارة أبنا
(2) أَنْتُمْ ساعدا جارة أمان
(1) أَنْتَ يساعد جارة أمه
(2) هِيَ
(2) أَنْتُمَا

4-4- النموذج رقم 04:



فرض ثاني في مادة اللغة العربية حسب التلميذة

النص

تعلمت خديجة الخياطة والتطريز في مركز التكوين المهني للأمهات وبذلك استطاعت أن تعين زوجها وتحافظ على تربية أولادها كما أصبحت العائلة تعيش في يسر ورخاء بفضل تعلم الزوجة.

الأسئلة

ماذا تعلمت خديجة ؟
تعلمت خديجة الخياطة والتطريز

أين تعلمت خديجة ؟
تعلمت خديجة في مركز التكوين المهني

كيف أصبحت تعيش العائلة
أصبحت العائلة تعيش في يسر ورخاء بفضل تعلم

استخرج الكلمات الآتية

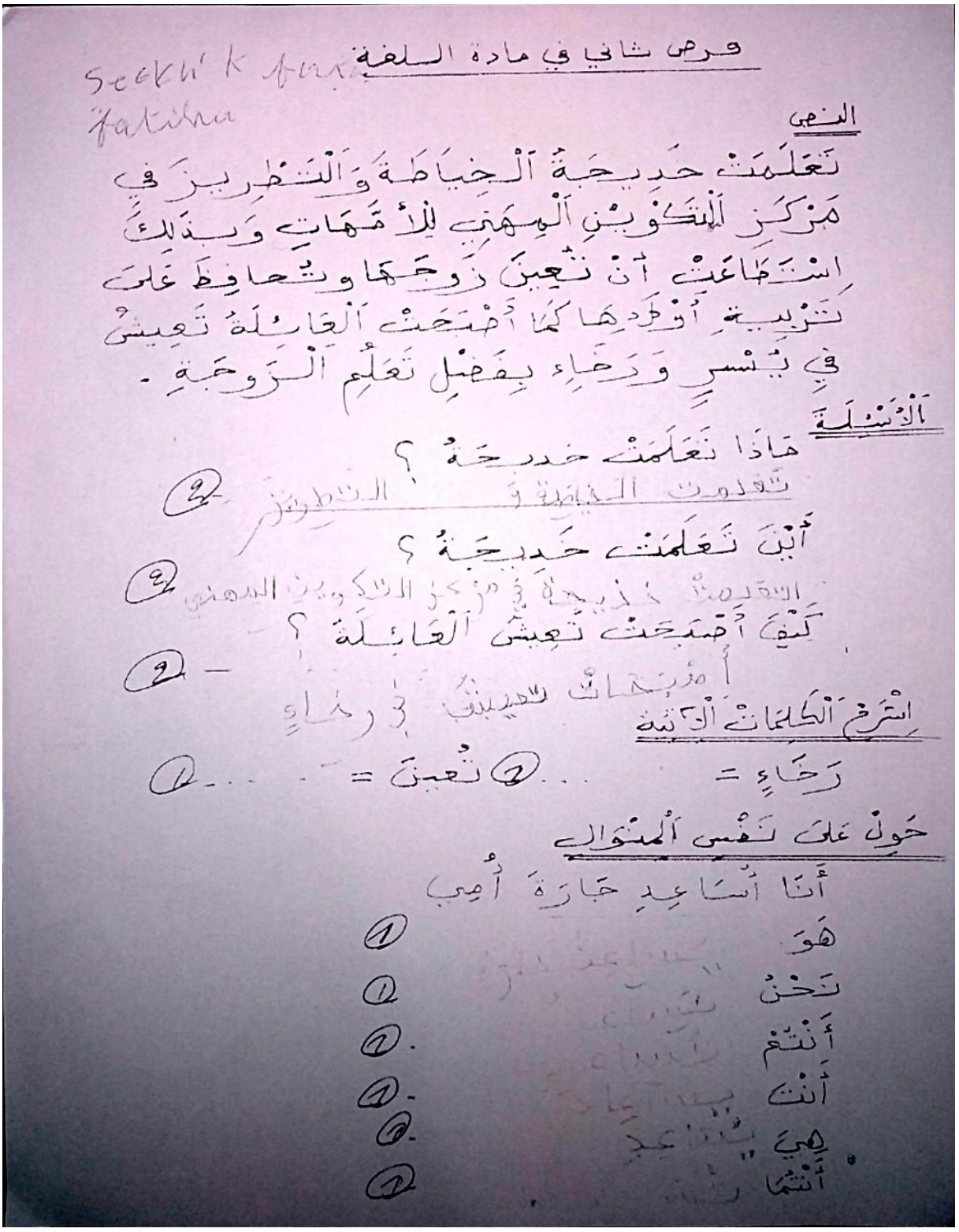
رخاء = ... تعين = الزوجة

حول على نفس المنوال

أنا أساعد جارة أمي

هو تساعد جارة أمه
نحن نساعد جارة أمها
أنتم تساعدون جارة أمكم
أنت تساعد جارة أمك
هي تساعد جارة أمها
أنتما تساعدان جارة أمكما

4-5- النموذج رقم 05:



فرض ثاني في مادة اللغة

Seekh k fatiha

النص

تَعَلَّمَتْ خَدِيجَةُ الْخِيَاطَةَ وَالتَّطْرِيزَ فِي مَرْكَزِ التَّكْوِينِ الْمِهَنِي لِلأَمَّهَاتِ وَبِذَلِكَ اسْتَطَاعَتْ أَنْ تُعِينَ زَوْجَهَا وَتُحَافِظَ عَلَى تَرْبِيَةِ أَوْلَادِهَا كَمَا أَصْبَحَتِ الْعَائِلَةُ تَعِيشُ فِي يُسْرٍ وَرَخَاءٍ بِفَضْلِ تَعَلُّمِ الزَّوْجَةِ.

الأسئلة

هَاذَا تَعَلَّمَتْ خَدِيجَةُ ؟

تعلمت الخياطة و التطريز

أَيْنَ تَعَلَّمَتْ خَدِيجَةُ ؟

تعلمت خديجة في مركز التكوين المهني

كَيْفَ أَصْبَحَتْ تَعِيشُ الْعَائِلَةُ ؟

أصبحت تعيش في يسر ورخاء

اشرح الكلمات التالية

رَخَاءٍ = ... تُعِينَ = ...

حول على نفس المنوال

أَنَا أُسَاعِدُ حَارَةَ أُمِّي

هُوَ

نَحْنُ

أَنْتُمْ

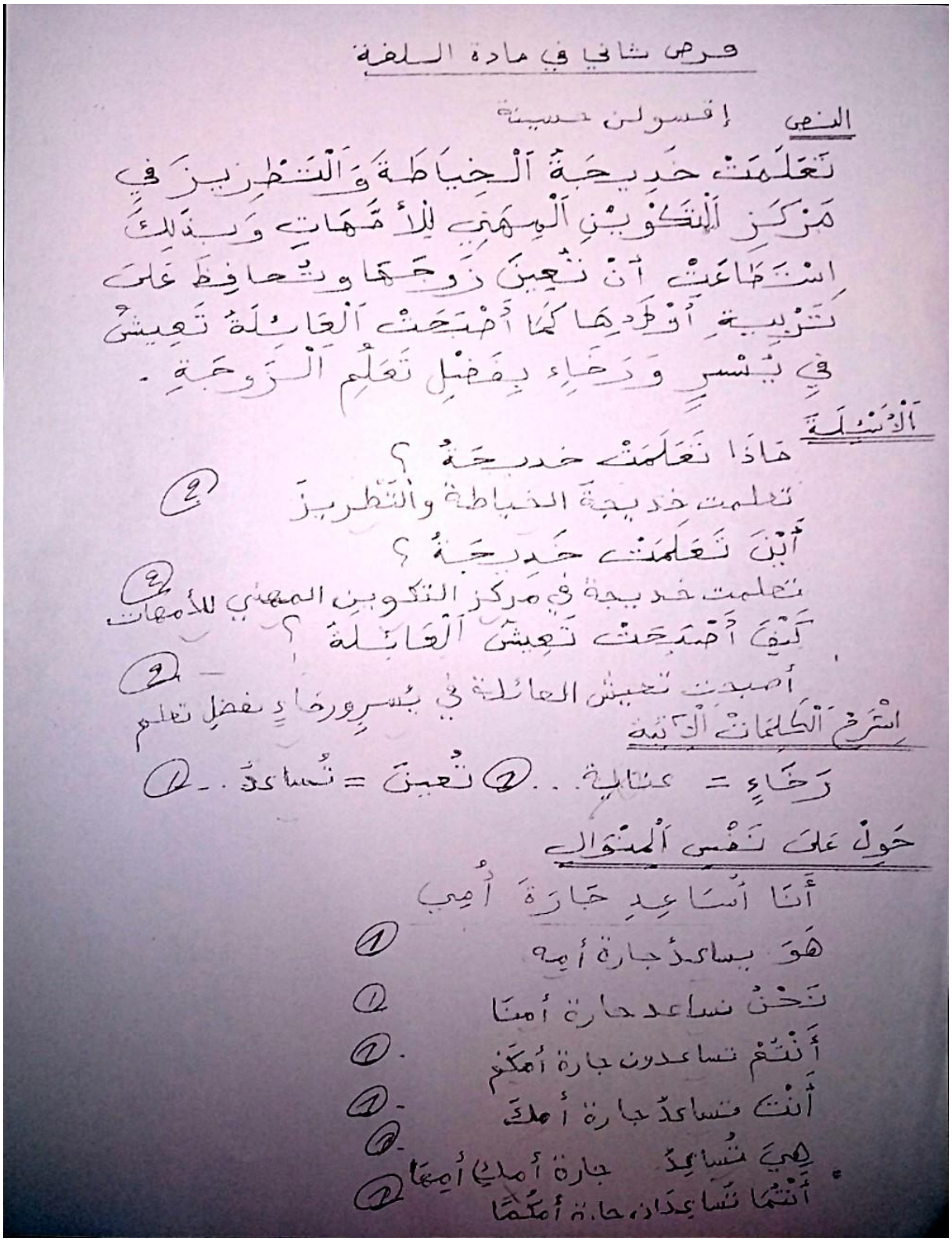
أَنْتَ

هِيَ

أَنْتُمَا

4-6- النموذج رقم 06:

4-7- النموذج رقم 07:



فرض ثاني في مادة اللغة

النص إفسولن حسينة

تَعَلَّمَتْ خَدِيجَةُ الْخِيَاطَةَ وَالتَّطْرِيزَ فِي مَرْكَزِ التَّكْوِينِ الْمِهَنِي لِلأَمْهَاتِ وَبِذَلِكَ اسْتَطَاعَتْ أَنْ تُعِينَ زَوْجَهَا وَتُحَافِظَ عَلَى تَرْبِيَةِ أَوْلَادِهَا كَمَا أَصْبَحَتْ الْعَائِلَةُ تَعِيشُ فِي يُسْرٍ وَرَخَاءٍ بِفَضْلِ تَعَلُّمِ الزَّوْجَةِ.

الأسئلة

هَاذَا تَعَلَّمَتْ خَدِيجَةُ ؟

تعلمت خديجة الخياطة والتطريز ②

أَيْنَ تَعَلَّمَتْ خَدِيجَةُ ؟

تعلمت خديجة في مركز التكوين المهني للأمهات ②

كَيْفَ أَصْبَحَتْ تَعِيشُ الْعَائِلَةُ ؟

أصبحت تعيش العائلة في يسر ورخاء بفضل تعلم ②

إشرح الكلمات الآتية

رَخَاءٍ = عناية .. ② تُعِينَ = تُساعِدَ .. ①

حول على نفس المنوال

أَنَا أُسَاعِدُ جَارَةَ أُمِّي

هُوَ يساعد جارة أمه ①

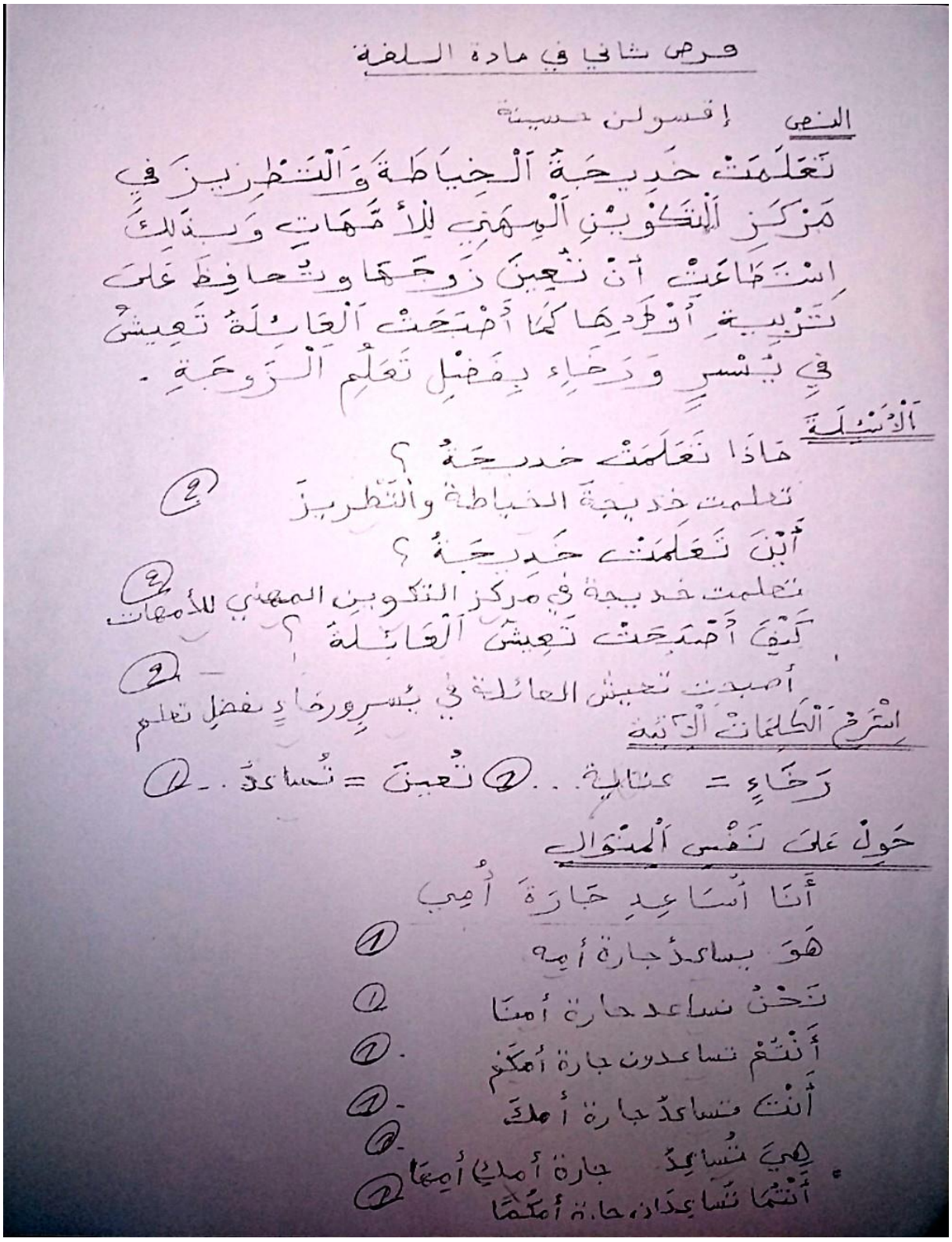
نَحْنُ نساعد جارة أمنا ①

أَنْتُمْ تساعدون جارة أمكم ①

أَنْتَ تساعد جارة أمك ①

هِيَ تُسَاعِدُ جارة أمك أمها ①

أَنْتُمَا تساعدان جارة أمكما ①



فرض ثاني في مادة اللغة

النص إفسولن حسينة

تَعَلَّمَتْ خَدِيجَةُ الْخِيَاطَةَ وَالتَّطْرِيزَ فِي مَرْكَزِ التَّكْوِينِ الْمِهَنِي لِلأُمَّهَاتِ وَبِذَلِكَ اسْتَطَاعَتْ أَنْ تُعِينَ زَوْجَهَا وَتُحَافِظَ عَلَى تَرْبِيَةِ أَوْلَادِهَا كَمَا أَصْبَحَتْ الْعَائِلَةُ تَعِيشُ فِي يُسْرٍ وَرَخَاءٍ بِفَضْلِ تَعَلُّمِ الزَّوْجَةِ.

الأسئلة

مَاذَا تَعَلَّمَتْ خَدِيجَةُ ؟

تعلمت خديجة الخياطة والتطريز (2)

أَيْنَ تَعَلَّمَتْ خَدِيجَةُ ؟

تعلمت خديجة في مركز التكوين المهني للأمهات (2)

كَيْفَ أَصْبَحَتْ تَعِيشُ الْعَائِلَةُ ؟

أصبحت تعيش العائلة في يسر ورخاء بفضل تعلم (2)

استخرج الكلمات الآتية

رَخَاءٍ = عناية .. (2) تُعِينَ = تُساعِدَ .. (1)

حول على نفس المنوال

أَنَا أُسَاعِدُ جَارَةَ أُمِّي

هُوَ يساعد جارة أمه (1)

نَحْنُ نساعد جارة أمنا (1)

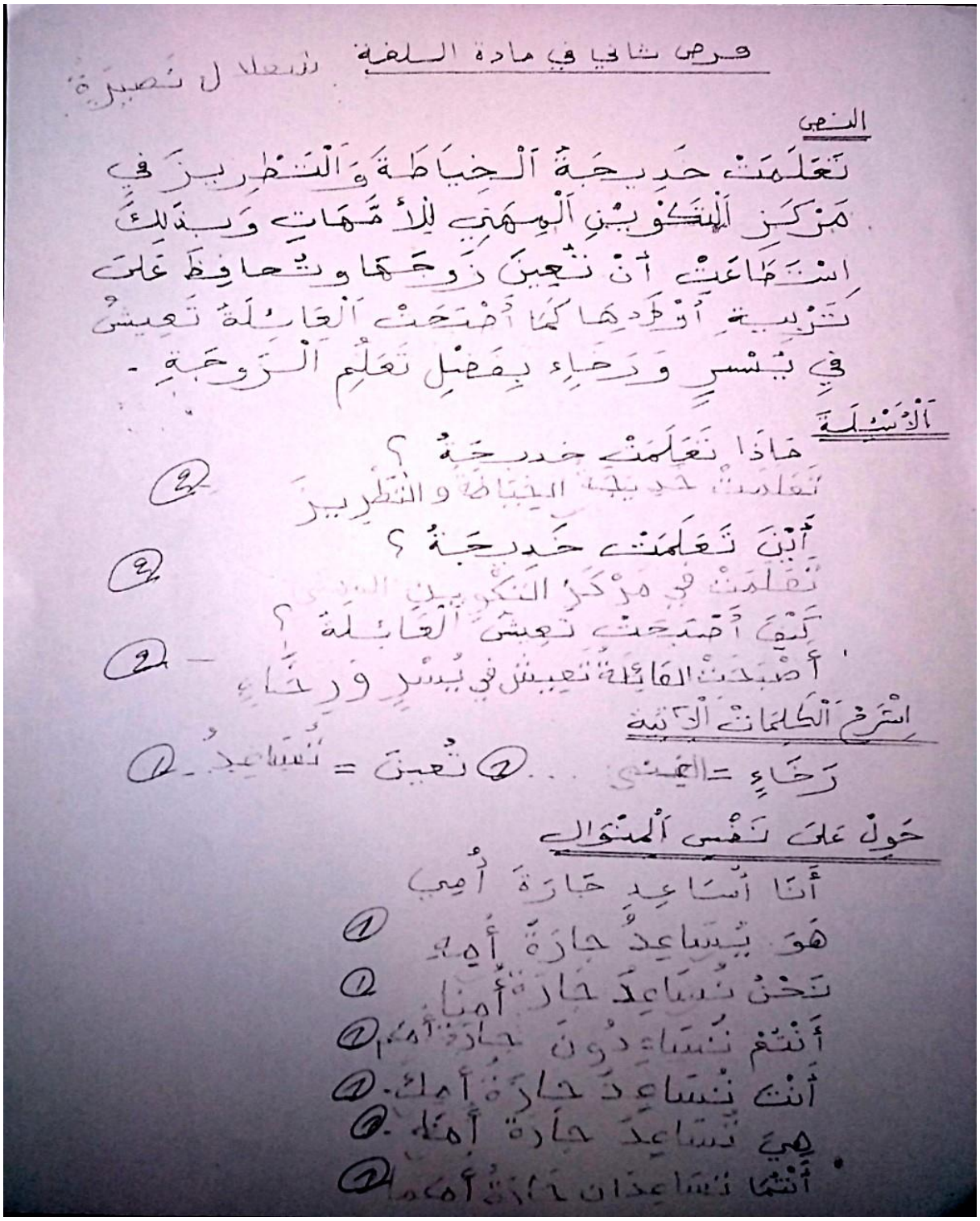
أَنْتُمْ تساعدون جارة أمكم (1)

أَنْتَ تساعد جارة أمك (1)

هِيَ تُسَاعِدُ جارة أمك أمها (1)

أَنْتُمَا تساعدان جارة أمكما (1)

4-8- النموذج رقم 08:-9



فرض ثاني في مادة اللغة العربية للفصل الخامس

النص

تعلمت خديجة الخياطة والتطريز في مركز التكوين المهني للأمهات وبذلك استطاعت أن تعين زوجها وتحافظ على تربية أولادها كما أصبحت العائلة تعيش في يسر ورخاء بفضل تعلم الزوجة.

الأسئلة

ماذا تعلمت خديجة ؟

تعلمت خديجة الخياطة والتطريز

أين تعلمت خديجة ؟

تعلمت في مركز التكوين المهني

كيف أصبحت تعيش العائلة ؟

أصبحت العائلة تعيش في يسر ورخاء

استخرج الكلمات الآتية

رخاء = العيش ... تعين = تساعد

حول على نفس المنوال

أنا أساعد جارة أمي

هو يساعد جارة أمه

نحن نساعد جارة أمنا

أنتم تساعدون جارة أمكم

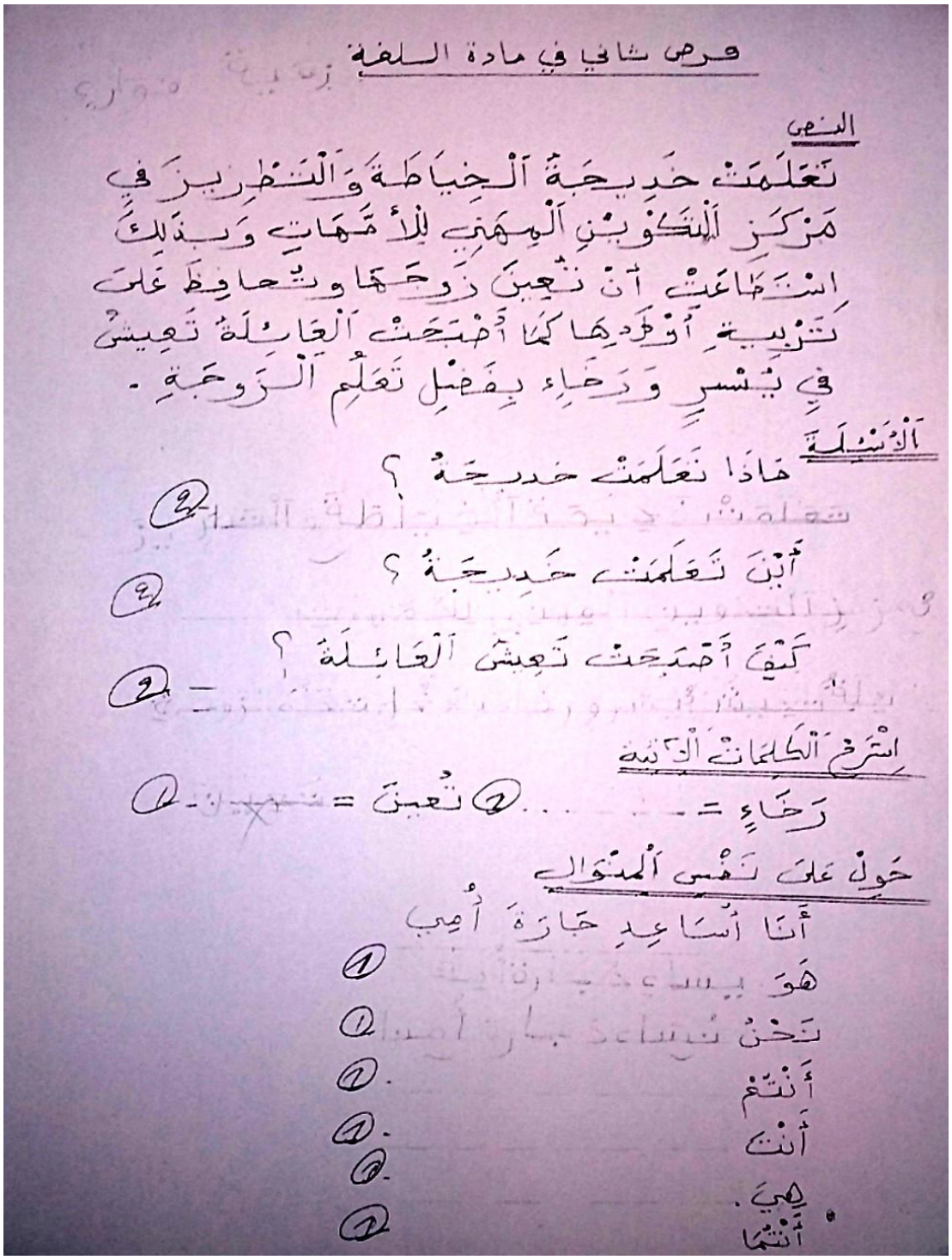
أنت تساعد جارة أمك

هي تساعد جارة أمها

أنتما تساعدان جارة أمكما

- النموذج رقم

-10- النموذج رقم 10:



فرض ثاني في مادة اللغة

النص

تعلمت خديجة الخياطة والتطريز في مركز التكوين المهني للأمهات وبذلك استطاعت أن تعين زوجها وتحافظ على تزيين أوطرها كما أصبحت العائلة تعيش في يسر ورخاء بفضل تعلم الزوجة.

الأسئلة

ماذا تعلمت خديجة ؟

أين تعلمت خديجة ؟

كيف أصبحت تعيش العائلة ؟

استرجع الكلمات الآتية

رخاء = ... تعين =

حول على نمس المثال

أنا أساعد جارة أمي

هو

نحن

أنتم

أنت

هي

أنتما

قائمة الجداول والأشكال

قائمة الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجـــــــــــــــــــــــــدول	الصفحة
الجدول	أصوات اللغة الأماويغية بخط التيفيناغ وما يقابلها بالعربية واللاتينية	22
الجدول رقم 01	عدد الكتب المنشورة باللغتين العربية والفرنسية	45
الجدول رقم 02	الكلمات الأمازيغية ومعناها باللغة العربية	47
الجدول رقم 03	الأمية حسب الاحصاءات الوطنية	69
الجدول رقم 04	تطور عدد الدارسين حسب السنوات الدراسية	69
الجدول رقم 05	بداية تنفيذ الاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية	71
الجدول رقم 06	توزيع فصول محو الأميّة حسب السنوات الدراسية 2015/2007:	72
الجدول رقم 07	المراكز التي تتواجد فيها فصول محو الأمية:	72
الجدول رقم 08	توزيع مستخدمي محو الأمية حسب السنوات الدراسية 2015/2007:	73
الجدول رقم 09	دور المتجمع المدني في محو الأميّة	74
الجدو رقم 10	نتائج الإستراتيجية الوطنية (إناث)	75
الجدول رقم 11	نتائج الإستراتيجية الوطنية (ذكور)	77
الجدول رقم 12	الحجم الساعي والمدة الاجمالية لمحو الأمية	78
الجدول رقم13	بلديات ولاية بجاية	102
الجدول رقم 14	المؤسسات التي تمت على مستواها الدراسة الميدانية	105
الجدول رقم 15	الأخطاء التي وقعت فيها الدراسات على المستوى الصوتي	111
الجدول رقم 16	الأخطاء في تصريف الأفعال	112
الجدول رقم 17	الأسئلة المقدمة للدارسات من قبل المعلمة	117
الجدول رقم 18	التركيب الخاطئ للجمل من خلال كثرة التكرار	118

الجدول رقم 19	الخطأ في الحركات	119

قائمة الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكـــــــــــــــــــــــــل	الصفحة
الشكل رقم 01	الأمية في الجزائر	67
الشكل رقم 02	الأمية حسب الإحصاءات الوطنية	68
الشكل رقم 03	تطور عدد الدارسين حسب السنوات الدراسية	70
الشكل رقم 04	نسبة الأمية حسب تقديرات الديوات الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار – اناث	76
الشكل رقم 05	نسبة الأمية حسب تقديرات الديوات الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار – ذكور	77
الشكل رقم 06	الوظائف اللغوية في علاقتها بالعوامل التواصلية	98
الشكل رقم 07	خريطة تبين موقع بجاية بالنسبة للجزائر	103
الشكل رقم 08	خريطة تبين حدود ولاية بجاية	103
الشكل رقم 09	مستويات الكفاءة	131

فهرس
الموضوعات

فهرس الموضوعات

- **المقدمــة.....06**

الفصل الأول:

الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة

المبحث الأول:

1- نبذة عن تطور منهجية تعليم اللغات.....16

1-1- المقاربة السمعية الشفاهية.....17

1-1-1المبادئ الأساسية للمقاربة السمعية-الشفاهية.....17

1-2-المقاربة السمعية-البصرية.....18

1-2-1-المبادئ الأساسية للمقاربة السمعية- البصرية.....19

1-3- المقاربة التواصلية.....19

1-4-المقاربة البنائية.....24

1-4-1-مبادئ النظرية البنائية لجون بياجيه.....25

1-5-المقاربة البنائية الاجتماعية.....26

1-5-1- التيار التفاعلي البنائي الاجتماعي لفيجوتسكي.....27

1-5-2-المقاربة الاجتماعية في تعلم اللغة لبرونر.....28

1-5-2-1المبادئ النّظرية التفاعلية لتعلّم اللغة.....28

1-5-3- نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا.....32

1-5-3-1-أهمية وتطبيقات نظرية التعلم.....32

7-علم النفس المعرفي ودوره في تعلم اللغة.....34

المبحث الثاني:

1: تحديد المصطلحات.....38

1-1-مفهوم التفاعل.....38

1-2-المصطلحات المرتبطة بالتفاعل.....43

1-2-1-التبادل اللغوي.....43

1-2-2-التحادث.....44
1-3-أنواع التفاعل.....45
1-3-1-التفاعل الاجتماعي.....45
1-3-2-التفاعل اللغوي.....46
1-3-2-1-التفاعل اللفظي.....49
1-3-2-2-التفاعل غير اللفظي.....50
1-4-أهمية التفاعل في العملية التعليمية-التعلّمية.....51
المبحث الثالث
1-المنهجية المتبعة.....53
1-1-منطقة الدراسة.....53
1-1-1-الحدود الجغرافية.....53
1-2-منهج الدراسة الميدانية.....54
1-3-الدراسات المسحية.....54
1-4-حدود الدراسة الزمكانية.....55
1-5-العيّنة المستهدفة.....56
1-5-1-شروط اختيار العينة المستهدفة.....56
1-6-الأدوات المستعملة في الدراسة.....57
1-6-1-الدراسة الاستطلاعية.....57
1-6-2-المقابلة.....58
1-6-3-الملاحظة.....58
1-6-4-التسجيل الصوتي بالمسجلة.....59
1-6-5-الوثائق والسجلات.....59
- **خلاصة الفصل**.....**61**

الفصل الثاني:

التفاعل اللغوي في الفضاءات الإجتماعية

- **تمهيد:**.....**64**

1-التعددية اللغوية في المجتمع.....64

2-الواقع اللغوي السائد في الجزائر وفي أقسام محو الأمية.....69

2-1-مكانة اللغة العربية الفصحى في المجتمع الجزائري.....72

2-1-1-بعض خصائص اللغة العربية.....73

2-1-2-مستوياتها الداخلية.....75

2-1-3- مستوياتها الخارجية.....78

2-2-مكانة اللغة الأمازيغية في المجتمع الجزائري.....81

2-3-مكانة اللغة الفرنسية كتركة استعمارية للمجتمع الجزائري.....84

المبحث الثاني :

1-التفاعل على المستوى التأصيلي.....85

1-1-التفاعل على المستويين الصرفي والنحوي.....86

1-2-التفاعل من ناحية الاسم المذكر.....88

1-3-التفاعل من ناحية التثنية.....89

1-4-التفاعل من ناحية الجمع.....91

1-5-التفاعل من ناحية الأفعال.....93

خلاصة الفصل.....**94**

الفصل الثالث:

استراتيجيات محو الأمية في الجزائر

- **المبحث الأول:**

1- مفهوم الأمية.....97

2- أنواع الأميين.....100

3- معدلات الأمية في العالم.....102

4- محو الأمية.....104

5- مراحل تطور مفهوم محو الأمية.....105

6- الأهداف المنتظرة من برامج محو الأمية.....107

7- أسباب الارتداد إلى الأمية.....108

المبحث الثاني:

1-الإستراتيجية السياسية الجزائرية في مجال محو الأمية.....110

1-1-مراحل التجربة الجزائرية في محو الأمية 110

1-1-1-الحملة الوطنية لمحو الأمية لسنة1963.....111

1-1-2-إنشاء المركز الوطني لمحو الأمية.....111

1-1-3-مشروع محو الأمية الوظيفي.....111

1-1-4-محو الأمية عن طريق التلفزيون كوسيط للتعليم عن بعد...112

1-1-5-مرحلة المخططات.....112

1-2-الأمية في الجزائر بالأعداد والنسب عبر التاريخ.....115

المبحث الثالث:

2-1الشركاء المساعدون في إطار محو الأمية.....128

2-2-المعايير العلمية والتربوية للمكونين في مراكز محو الأمية.....130

2-3-معايير تصنيف المتعلمين 134

2-4-قراءة في منهاج اللغة العربية المعدّ لمحو الأمية.....135

2-4-1- أسس بناء منهاج محو الأمية.....136

2-4-2-محتويات مناهج اللغة العربية.....137

2-4-3-المقاربات البيداغوجية المعتمدة في منهاج اللغة العربية.....140

2-5-مستويات ومراحل محو الأمية.....145

2-6-نقد المنهاج.....154

2-7-أهداف المنهاج.....154
2-8- كتب اللغة العربية الموجهة لمحو الأمية.....157
2-9-الطرائق المتبعة في تعليم الأنشطة التعليمية.....164
2-10-الوسائل المعتمدة في تعليم المتعلمين الأميين.....166
خلاصة الفصل.....167

الفصل الرابع:

خصائص المتعلمين وحاجاتهم اللغوية

- **المبحث الأول:**
- **تمهيد.....170**

1-الحاجات اللغوية للمتعلمين ودوافعهم للتعلّم في صفوف محو الأمية.....170

-المبحث الثاني:

1-خصائص المتعلمين أفراد العيّنة.....176
1-1-السّن (العمر).....177
1-2-الجنس.....181
1-3-الذاكرة.....182
1-4-النسيان.....183
1-5-الدوافع.....183
1-6-الاستعداد.....186
1-7-الحماس.....188
1-8-المواقف والتصورات.....189
1-9-الشخصية.....192
1-10-التعزيز..... 193

- **خلاصة الفصل.....194**

الفصل الخامس:

واقع التفاعل اللغوي في تعلم اللغة العربية

(دراسة ميدانية)

- **تمهيد**.....**196**

1- نتائج تحليل المدونة المنطوقة.....197

1-1- المستوى الصوتي.....197

1-2- المستوى الصرفي.....201

1-3- المستوى المعجمي.....205

1-4- المستوى التركيبي.....207

2- الوضعيات التفاعلية داخل القسم الدراسي.....213

2-1- الوضعية التفاعلية أحادية الاتجاه.....214

2-2- الوضعية التفاعلية ثنائية الاتجاه.....217

2-3- الوضعية التفاعلية ثلاثية الاتجاه.....222

2-4- الوضعية التفاعلية المتعددة الأقطاب.....225

- **خلاصة الفصل**.....**244**

-**الخاتمة**.....**246**

-**مراجع البحث**.....**251**

-**الملاحق**.....**263**

-**فهرس الموضوعات**.....**299**