

التلقي المعرفي للغة العربية من خلال المهارات اللغوية
دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الطور الأول من وجهة نظر
المعلمين بمقاطعات مدارس ابتدائية بمدينة أفلو

(أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ل م د في اللسانيات التطبيقية)

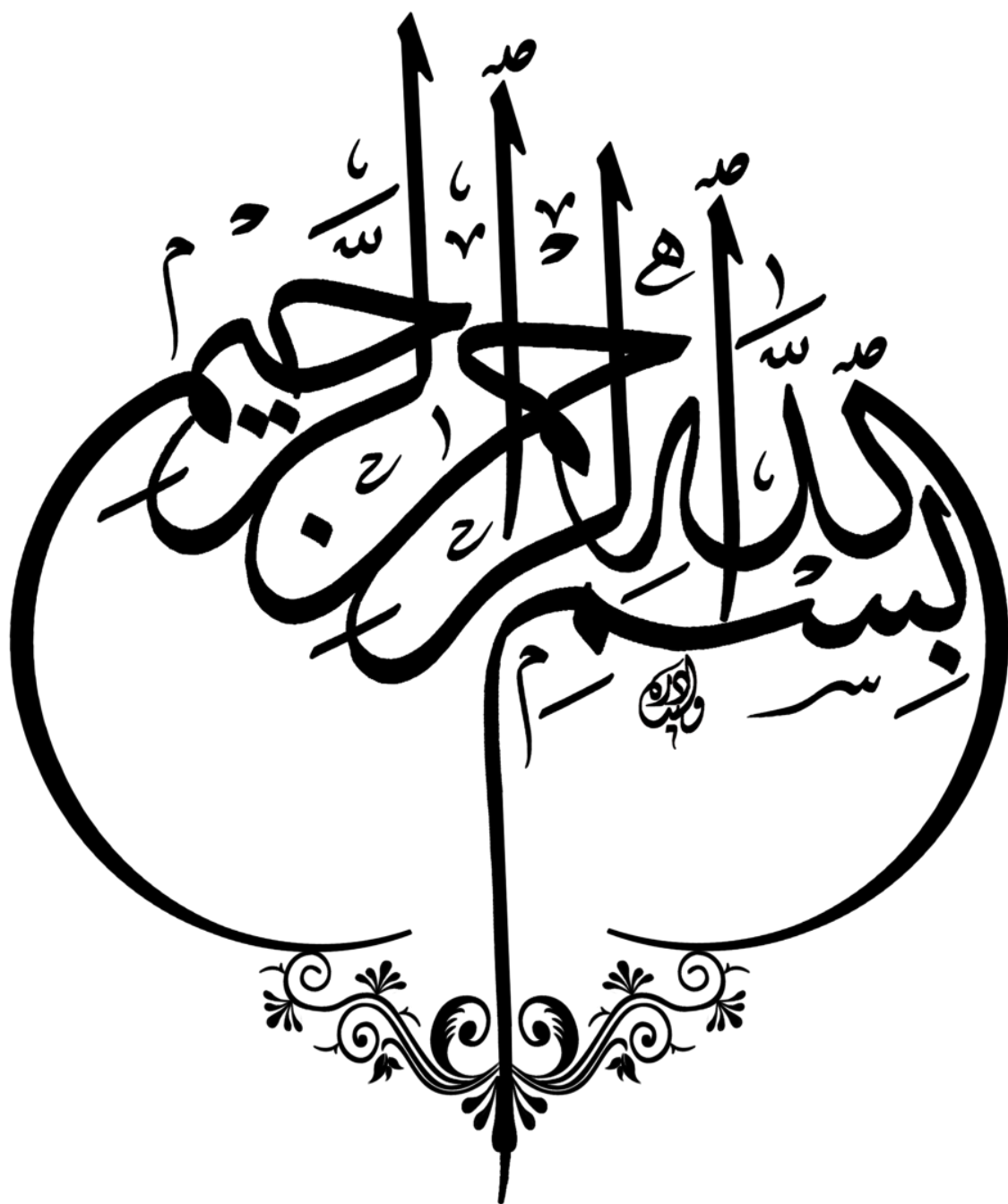
إشراف : أ.د. مقدم محمد

إعداد الطالب: حسين حاج

لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة غليزان	أستاذ التعليم العالي	براهيمي بوداود
مشرفا ومقرر	جامعة غليزان	أستاذ التعليم العالي	مقدم محمد
مناقشا	جامعة غليزان	أستاذ التعليم العالي	خاين محمد
مناقشا	جامعة غليزان	أستاذ محاضر	حمراس محمد
مناقشا	جامعة تيارت	أستاذ التعليم العالي	بن سبع مرسلي
مناقشا	المركز الجامعي أفلو	أستاذ محاضراً	شادلي عمر

السنة الجامعية 2025-2026



التصريح الشرفي
الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية

أنا الممضي أسفله،

السيد(ة) حسين حاج الصفة: طالب
الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم 689.665.50 والصادرة بتاريخ 01/11/2019
المنتمي إلى كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية

والمكلف(ة) بإنجاز أطروحة الدكتوراه عنوانها:

البلغة المعرفية للغة العربية من خلال الممارات الغولية
دراسة ميدانية على عينه من الأساتذة المؤهلين من وجهة نظر
المعلمين بمقاطعات مدارس ابتدائية في

أصبح بشرفي أنني التزمت بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية
المطلوبة في إنجاز أطروحة الدكتوراه المذكورة أعلاه.

غليزان في:

توقيع طالب(ة) الدكتوراه

الأستاذ(ة) المشرف



جامعة غليزان
UNIVERSITY OF GUELIZ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غليزان

كلية الآداب واللغات

FLI
Faculty of Letters and Languages
University of Gueliz

غليزان في 07 جوان 2026

رقم القيد: ك. أ. ل. 04/2026

محضر مناقشة أطروحة دكتوراه
(الطور الثالث)

طبقا للقرار رقم 547 المؤرخ في 02 جوان 2016 الذي يحدد كفاءات تنظيم التكوين في الطور الثالث وشروط إعداد أطروحة الدكتوراه ومناقشتها،

في يوم : الخميس 04 جوان 2026 بجامعة غليزان،

ناقش علنيا الطالب: حسين حاج،

المولود بتاريخ: 04 أوت 1974 بأفلو ولاية الأغواط.

أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ: التلقي المعرفي للغة العربية من خلال المهارات اللغوية دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الطور الأول من وجهة نظر المعلمين بمقاطعات مدارس ابتدائية بمدينة أفلو،

القسم: اللغة العربية وآدابها الشعبة: دراسات لغوية التخصص: لسانيات تطبيقية

أمام لجنة المناقشة المعينة بموجب مقرر نائب مدير جامعة غليزان للتكوين العالي والتكوين المتواصل والشهادات

المؤرخ في: 02 فيفري 2026 تحت رقم 177.

وبعد المناقشة العلنية التي دامت 43 دقيقة من الساعة 10.45 إلى 11.15
والمداولة القانونية قررت اللجنة منح الطالب المناقش درجة الدكتوراه بتقدير مشرف جدا

تشكل لجنة المناقشة من:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	جامعة الإنتماء	الصفة	الإمضاء
01	ابراهيم بوداود	أستاذ	جامعة غليزان	رئيسا	
02	مقدم محمد	أستاذ	جامعة غليزان	مشرفا ومقررا	
03	خاين محمد	أستاذ	جامعة غليزان	مناقشا	
04	حمراش محمد	أستاذ محاضر	جامعة غليزان	مناقشا	
05	سبع مرسل	أستاذ	جامعة تيارت	مناقشا	
06	عمر شادلي	أستاذ	المركز الجامعي أفلو	مناقشا	

مصادقة عميد الكلية



د. بن خطاب

عميد كلية الآداب

كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية - جامعة غليزان - حي بربادية - 48000 - غليزان



contact.fl@univ-relizane.dz

(00213) 44724030

شكر وعرفان:

الحمد لله الذي أنار لي درب العلم والمعرفة، وأعانني بفضلته ومنه على أن أكمل هذا العمل، وأصلي وأسلم على محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم، وبعد:

أتقدم بجزيل الشكر لكل من ساعدني على إتمام هذا العمل، وتخطي جميع العقبات التي اعترضت طريقي في مقدمتهم الأستاذ المشرف الدكتور: **مقدم محمد** الذي كان لي عوناً وسنداً بنصائحه وإرشاداته القيمة كما أتوجه بالشكر والامتنان لرئيس مشروع الدراسات اللغوية أستاذي الفاضل **براهيمي بوداود**، ولكل القائمين على قسم اللغة والأدب العربي بجامعة أحمد زبانه غليزان أساتذة وإداريين.

كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم قراءة وتقييم هذا العمل البحثي .

الإهداء :

إلى كل الذين نتقاسم معهم لحظات المحبة والوفاء والأمل
إلى روح امي الغالية
إلى روح والدي الغالي
إلى روح زوجتي الأولى
إلى زوجتي و بناتي الثلاث
إكرام رجاء .حياة قطر الندى . فاطمة الزهرة
إلى ابنائي بن خدة عبدالسلام . محمد أمين
إلى عائلتي الأولى التي فيها نشأت وترعرعت وتعلمت كل باسمه
أهدي هذا العمل المتواضع

مقدمة

تحتلّ اللغة العربية مكانةً فريدةً في منظومة اللغات الإنسانية، إذ تجمع بين ثقلٍ حضاريٍّ راسخٍ امتدّ لأكثر من خمسة عشر قرناً، وبين قدسيةٍ دينيةٍ تجعلها لغة القرآن الكريم والتراث الإسلامي الجامع، فضلاً عن ثرائها البلاغي والأسلوبي الذي جعل منها أداةً للتعبير عن أرقى المعاني وأدقّها. غير أنّ هذه المكانة الراسخة في الوجدان الحضاري والديني لم تُغنِ عن ضرورة التجديد المستمرّ في مناهج تعليمها وأساليب إيصالها إلى الناشئة، لا سيما في المراحل التأسيسية الأولى التي تُمثّل اللبنة الجوهرية في بناء الكفاءة اللغوية للمتعلم، والتي يُتوقف عليها مستقبل علاقة الفرد بلغته الأمّ مدى حياته. وقد بات السؤال عن جودة هذا البناء الأوّل وصحّته سؤالاً ملحاً في ظلّ ما تكشفه الممارسات التعليمية اليومية من فجواتٍ حقيقية بين ما تطمح إليه المناهج وما يتحقّق فعلاً في الفصول الدراسية، وهو ما يجعل البحث في مسألة التلقّي المعرفي للغة العربية من خلال مهاراتها اللغوية في الطور الأوّل ضرورةً علميةً وتربويةً لا مجرد ترفٍ أكاديميٍّ أو انشغالٍ نظريٍّ مجرّد.

إنّ مفهوم التلقّي المعرفي لا يُقصد به مجرد الاستقبال السلبي للمعلومات اللغوية أو ترديد ما يُلقيه المعلم من معارف صوتية وصرفية ونحوية، بل هو في جوهره عمليةٌ تفاعليةٌ معقّدةٌ تنطوي على أبعادٍ متشابهةٍ من الفهم والتأويل والاستيعاب والبناء والتوظيف، تتضافر فيها الحواسّ والعقل والوجدان في منظومةٍ واحدةٍ متكاملة. وقد أسهمت نظرية التلقّي في صياغة هذا المفهوم بعمقٍ لافت، حين انتقل المحور من النصّ إلى المتلقّي، ومن الإنتاج إلى الاستقبال، ومن المؤلّف إلى القارئ، وهو التحوّل الجوهرية الذي أعلنت عنه مدرسة كونستانس الألمانية في أواخر ستينيات القرن الماضي على يد هانس روبرت ياكوبس وولفغانغ إيزر، حيث قرّرا أنّ النصّ لا يحمل دلالاتٍ ثابتةً مغلقةً، وأنّ المعنى ليس موجوداً جاهزاً في انتظار القارئ، بل هو ما ينبثق من التقاء النصّ بالمتلقّي في لحظة القراءة الحيّة التي يصطدم فيها أفق انتظار المتلقّي بأفق النصّ الداخلي، فتتشكّل المسافة الجمالية وتتحدّد جودة التلقّي.

وحين ننقل هذا التصوّر الفلسفي العميق من ميدان النقد الأدبي إلى فضاء تعليمية اللغة العربية، نجد أنفسنا أمام تحوّلٍ منهجيٍّ جوهريةٍ في طريقة النظر إلى العملية التعليمية برمّتها؛ فالمتعلم في الطور الأوّل من التعليم الابتدائي ليس لوحاً فارغاً كما يُردّد بعض العاملين في الحقل التربوي، بل هو كيانٌ لغويٌّ حيٌّ محمّلٌ بمكتسباته اللهجية التي رضعها في بيئته الأسرية والاجتماعية قبل ولوج المدرسة، وبخبراتٍ تواصليةٍ متراكمةٍ شكّلت لديه مسبقاً أنماطاً للتفكير وللتعبير عن الذات والتواصل مع الآخر. وهذا ما يجعل عملية التلقّي المعرفي للغة العربية الفصحى مسألةً بالغة التعقيد والدقّة، تستوجب من المعلم إدراكاً حقيقياً لطبيعة هذا المتلقّي وما يحمله من فروقٍ فرديةٍ وتجاربٍ سابقةٍ وأفقٍ انتظاريٍّ خاصٍ به، قبل أن يشرع في إرساء المورد المعرفي اللغوي وبنائه في ذهن المتعلم وفي اللاوعي اللغوي.

وقد شهدت الدراسات اللسانية الحديثة تحولات جذرية في مقارنة هذه المسائل، إذ انتقلت من الانغلاق على النسق اللغوي الداخلي الذي رسّخته البنيوية السوسيرية، إلى الانفتاح على ذهن البشري وآلياته التوليدية مع نعوم تشومسكي، ثم إلى التداخل العلمي المثمر بين اللسانيات وعلم النفس المعرفي وعلم الأعصاب وعلوم الذكاء الاصطناعي في إطار اللسانيات العرفانية التي ترى اللغة بنية معرفية متجذرة في ذهن البشري لا يمكن فهمها بمعزل عن ظاهرة الإدراك والتذكر والتخيل والتصور. ومن هذه الرؤية المتكاملة تستمد فكرة التلقي المعرفي للغة العربية عمقها الفلسفي والعلمي.

ويزداد الاهتمام بهذا الموضوع حين ندرك أنّ المهارات اللغوية الأربع - الاستماع والتعبير الشفوي والقراءة والكتابة - ليست وحدات معزولة تُعامل كلّ منها باستقلالية تامة، بل هي منظومة عضوية متكاملة يغذي بعضها بعضاً ويُعزّز بعضها بعضاً في مسارٍ تراتبيٍّ محكمٍ يبدأ بالاستماع بوصفه العتبة الأولى لكلّ تعلّم لغويٍّ حقيقيٍّ. ثم يمتدّ هذا المسار إلى التعبير الشفوي الذي يُجسّد التحول الحقيقي من الاستقبال إلى الإنتاج، ومن الصمت إلى الكلام، ومن التلقي السلبي إلى المشاركة الإيجابية في صنع المعنى وإنتاج الخطاب. ثم تأتي القراءة لتعمّق هذا الاكتساب وتوسّعه عبر الانفتاح على عوالم النصوص المكتوبة التي تمنح المتعلّم ثروة لغوية ودلالية لا يمكن تحصيلها بطريقٍ آخر. وتختتم الكتابة هذه المنظومة بتحقيق التكامل الأخير، إذ تُمثّل المرآة الصادقة التي تعكس جودة التلقي المعرفي برمته، وتكشف عن حجم ما استوعبه المتعلّم واستبطنه من رصيدٍ لغويٍّ قابلٍ للتوظيف والإنتاج.

وقد أكّدت المقاربة الفينومينولوجية في تطبيقاتها التربوية أنّ هذه المهارات حين تُقرأ في إطارٍ وجوديٍّ عميق، لا تبقى مجرد مهاراتٍ تقنية تُقاس بالاختبارات وتُقيّم بالنقاط، بل تتحوّل إلى تجاربٍ وجوديةٍ يبني فيها الإنسان ذاته وفهمه للعالم من حوله؛ فالاستماع الحقيقي في هذا الإطار ليس استقبالاً سلبياً للموجات الصوتية بل هو ما أسماه الفينومينولوجيون "استجابةً وجوديةً" لآخر تستلزم حضور الكيان كلّه بحواسّه وعقله ووجدانه، والقراءة الحقيقية ليست استهلاكاً سطحياً للمعنى بل هي حوارٌ حيٌّ بين القارئ والنصّ يُنتج معاني جديدة لا يملكها أيٌّ منهما منفرداً، والكتابة الحقيقية ليست تدويناً آلياً للأفكار بل هي ما وصفه هيدغر بـ"الانكشاف" الذي يُجلب الكائن في العالم ويُفصح عمّا ظلّ كامناً في الأعماق. وهذا ما يجعل تعليم اللغة في جوهره الحقيقي تعليماً للإنسانية ذاتها، وهو ما يُضفي على هذا الموضوع ثقلًا وجداناً وإنسانياً يتجاوز حدود الدرس اللغوي الأكاديمي.

وقد أضافت المقاربة الوظيفية عند مارتيني بُعداً تطبيقياً ثميناً لهذا الإطار النظري، حين أكّدت أنّ الاستماع ليس ضرباً من الاستقبال السلبي للأصوات بل عمليةٌ وظيفيةٌ موجهةٌ نحو فهم الرسالة التواصلية في سياقها الكامل، وأنّ القراءة عمليةٌ تفاعليةٌ موجهةٌ نحو هدفٍ محدّدٍ يضعه القارئ لنفسه، وأنّ الكتابة عمليةٌ تواصليةٌ حقيقيةٌ لكلّ كتابةٍ فيها قارئٌ معيّنٌ وهدفٌ محدّدٌ وسياقٌ واضح، وأنّ التعبير الشفوي يجب أن يكون عمليةً تواصليةً فعليةً بين متحدّثٍ يريد أن يوصل شيئاً ومستمعٍ حقيقيٍّ لا مجرد تمرينٍ أكاديميٍّ

مجرد. ومعيار النجاح في كل ذلك هو سؤال واحد بسيط في صياغته عميق في دلالاته: هل تحقق التواصل؟

ومن هذا المنطلق الفلسفي واللساني والتربوي المتكامل، جاءت هذه الدراسة الميدانية الموسومة بـ "التلقي المعرفي للغة العربية من خلال المهارات اللغوية - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الطور الأول من وجهة نظر المعلمين بمقاطعات مدارس ابتدائية بمدينة أفلو"، لتقدم إسهاماً علمياً يسعى إلى استجلاء واقع هذا التلقي وقياس مستوياته وتشخيص إشكالياته في السياق التعليمي الجزائري المحلي، انطلاقاً من وجهة نظر المعلمين الذين يمثلون الشاهد الأوثق والمرجع الأصدق على ما يجري في الفصول الدراسية يومياً. وقد اختيرت مدينة أفلو بولاية الأغواط نموذجاً ميدانياً للدراسة نظراً لخصائصها الاجتماعية واللغوية التي تجعلها فضاءً خصباً للبحث في مسائل التلقي المعرفي واكتساب اللغة العربية الفصحى في سياق الازدواجية اللغوية الجزائرية.

وتتطلق هذه الدراسة من تساؤل رئيسي جامع يُشكّل بوصلتها المنهجية وقطبها الجاذب: كيف يتجلى التلقي المعرفي للغة العربية من خلال المهارات اللغوية لدى تلاميذ الطور الأول من وجهة نظر المعلمين بمقاطعات المدارس الابتدائية بمدينة أفلو؟ ويتفرّع عن هذا التساؤل الجامع أربعة تساؤلات فرعية تُمثّل محاور الدراسة الحقيقية وتُحدّد فضاءات اشتغالها؛ إذ يستقرّ التساؤل الفرعي الأول عن المدى الذي تُسهم فيه مهارة الاستماع والتعبير الشفوي في تحقيق التلقي المعرفي للغة العربية لدى تلاميذ الطور الأول من وجهة نظر المعلمين بمدارس مدينة أفلو. ويتساءل التساؤل الفرعي الثاني عن المدى الذي تُسهم فيه مهارة القراءة جهريةً كانت أم صامتةً في تحقيق هذا التلقي المعرفي لدى الفئة ذاتها. ويُساءل التساؤل الفرعي الثالث عن المدى الذي تعكس فيه مهارة الكتابة مستوى التلقي المعرفي للغة العربية المكتسب لدى تلاميذ الطور الأول من وجهة نظر المعلمين. فيما يستقصي التساؤل الفرعي الرابع عن المدى الذي يُسهم فيه التوظيف البراغماتي للغة في تعزيز هذا التلقي المعرفي من خلال المواقف التواصلية المختلفة شفويةً كانت أم كتابية.

وللإجابة عن هذه التساؤلات المترابطة، انطلقت الدراسة من منظومة من الفرضيات العلمية التي تُشكّل الإطار التأويلي المبدئي للنتائج المتوقعة؛ إذ تُقرّر الفرضية الأولى أنّ مهارة الاستماع والتعبير الشفوي تُسهم إسهاماً فعلياً وجوهرياً في تحقيق التلقي المعرفي للغة العربية لدى تلاميذ الطور الأول، بناءً على اقتناع المعلمين بأنّ جودة الإنصات وحسن التفاعل الشفوي داخل الفصل الدراسي يُشكّلان الركيزة الأساسية التي تتبني عليها الكفاءة اللغوية في مراحلها التأسيسية الأولى، وأنّه لا يُمكن لمتعلّم ضعيف الإنصات أن يُنجز تعبيراً شفوياً سليماً أو قراءةً صحيحةً أو كتابةً متماسكة. وتذهب الفرضية الثانية إلى أنّ مهارة القراءة جهريةً كانت أم صامتةً تُسهم مباشرةً في تحقيق التلقي المعرفي للغة العربية، إذ يرى المعلمون أنّ إتقان فكّ الشفرات اللغوية والارتقاء بالفصاحة القرائية يُعزّزان القدرة على فهم المقروء واستيعابه، وأنّ كلّ خللٍ في مسار اكتساب القراءة ينعكس سلباً على مجمل الكفاءة اللغوية للمتعلم. وتُقرّر

الفرضية الثالثة أنّ مهارة الكتابة تعكس بأمانة وشفافية مستوى التلقّي المعرفي للغة العربية المتحقّق عبر المهارات اللغوية السابقة لدى تلاميذ الطور الأول، وأنّ جودة الإنتاج الكتابي من حيث صحّة الإملاء وجمال الخطّ وسلامة التركيب وتماسك الأفكار تُمثّل مؤشراً حقيقياً وصادقاً على درجة اكتساب المهارات اللغوية وعمق التلقّي المعرفي. وتُقرّ الفرضية الرابعة بأنّ التوظيف البراغماتي للغة يُسهم بفاعلية في تعزيز التلقّي المعرفي للغة العربية، إذ يرى المعلمون أنّ قدرة المتعلّم على توظيف رصيده اللغوي المكتسب في مواقف تواصلية متنوعة شفوية وكتابية تُجسّد الغاية القصوى من إرساء المهارات اللغوية الأربع، وأنّ التوظيف البراغماتي هو المحكّ الحقيقي الذي يُمكن من قياس مدى نجاح العملية التعليمية في بناء كفاءة لغوية وظيفية فعلية.

وتسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف المتكاملة التي تتسجم انسجاماً عضوياً مع التساؤلات والفرضيات المطروحة؛ فهي تهدف في المقام الأول إلى رصد الواقع الفعلي للتلقّي المعرفي للغة العربية من خلال المهارات الأربع في مدارس الطور الأول بمدينة أفلو بوصفه مرآة تعكس المشهد التعليمي العام في بيئة اجتماعية ولغوية محدّدة. وتهدف ثانياً إلى تشخيص الصعوبات الحقيقية التي تعترض مسار اكتساب كلّ مهارة من المهارات اللغوية الأربع لدى تلاميذ الطور الأول، بما يُمكن من تصميم استراتيجيات علاجية ملائمة تستجيب لطبيعة هذه الصعوبات ومصادرها. وتهدف ثالثاً إلى الكشف عن العلاقات التبادلية بين المهارات اللغوية الأربع وبيان درجة التكامل فيما بينها في ضوء وجهة نظر المعلمين الممارسين يومياً في الفصول الدراسية. وتسعى رابعاً إلى استجلاء دور المعلم في إرساء التلقّي المعرفي للغة العربية وفق منهجية بيداغوجية سليمة تُراعي طبيعة المتعلّم في هذه المرحلة العمرية الحرجة. وتطمح خامساً إلى تقديم إسهام علمي في الأدبيات اللسانية التطبيقية والتربوية العربية يُفيد الباحثين والمصمّمين للمناهج والمشرفين التربويين في بناء رؤية أشمل وأعمق لتعليمية اللغة العربية في المراحل الأولى.

وتتجلّى أهمية هذه الدراسة في أبعادٍ متكاملة تتوزّع على مستوياتٍ ثلاثة؛ فمن حيث الأهمية النظرية تُسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات اللسانية التطبيقية بإقامة جسور معرفية بين مفهوم التلقّي المعرفي المستمدّ من نظرية التلقّي الغربية بأطرها الفلسفية والنقدية المتعدّدة، وبين واقع تعليمية اللغة العربية في السياق الجزائري بخصوصياته الثقافية والاجتماعية واللغوية، في محاولة جادّة للتجسير بين الطرح النظري المجرد والممارسة الميدانية المعاشة. كما تُسهم في استحضار المقاربة الفينومينولوجية والمقاربة الوظيفية ووضعهما في حوارٍ مثمرٍ مع أسئلة التلقّي المعرفي في سياق تعليم اللغة العربية للناشئة. ومن حيث الأهمية التطبيقية تُقدّم الدراسة للمعلّمين والمشرفين التربويين ومصمّمي المناهج صورة واضحة وتفصيلية عن واقع التلقّي المعرفي لدى تلاميذ الطور الأول بما يُمكن من رسم استراتيجيات تعليمية أكثر نجاعة وملاءمة لخصائص هذه المرحلة وطبيعة المتعلّمين فيها، كما تكشف عن الصعوبات الفعلية التي تعترض اكتساب كلّ مهارة بما يُتيح التدخّل العلاجي الدقيق في حينه. وأمّا من حيث الأهمية المنهجية فتقدّم

الدراسة نموذجاً بحثياً متكاملاً يجمع بين أدواتٍ متعدّدةٍ لجمع البيانات، بين الاستبانة الكمية والمقابلة النوعية، وبين مناهجٍ متنوّعةٍ ومتكاملةٍ تُعالج أبعاد الظاهرة التعليمية من زوايا متعدّدة يتكامل بعضها مع بعض لا يتناقض.

وقد اقتضت طبيعة هذه الدراسة ومتطلبات إشكالياتها المتعدّدة الأبعاد توظيف منظومةٍ مترابطةٍ من المناهج البحثية التي تتكامل لتُضيء جوانب الظاهرة المدروسة من زوايا متعدّدة؛ فكان المنهج الوصفي التحليلي الركيزة المنهجية الأساسية لهذه الدراسة، إذ يُتيح رصد الظاهرة التعليمية ووصفها وتحليلها في حدودها الزمانية والمكانية المحدّدة، وهو ما يتناسب تناسباً تاماً مع طبيعة الأسئلة المطروحة حول واقع التلقّي المعرفي في مدارس الطور الأوّل بمدينة أفلو، بما تستلزمه من رصدٍ دقيقٍ للبيانات الكمية والنوعية ومعالجتها وتأويلها في ضوء الإطار النظري المرسوم. وقد استدعت التساؤلات المتعلّقة بالتوظيف البراغماتي للغة والمواقف التواصلية توظيف المنهج التداولي الذي يُعنى بدراسة اللغة في سياقات استعمالها الفعلية الحيّة، متجاوزاً حدود البنية الداخلية إلى شروط التواصل ومقتضياته وأغراضه الوظيفية، وهو منهجٌ يتّكئ على مقارنة مارتيني الوظيفية التي تجعل من الكفاءة التواصلية الفعلية المحكّ الأوّل والأخير لجودة التلقّي اللغوي. وقد استلزمت الدراسة أيضاً توظيف المنهج المقارن في استجلاء أوجه التشابه والاختلاف بين مستويات التلقّي المعرفي عبر المهارات الأربع، وبين الفروق الفردية في الأداء اللغوي التي تكشفها بيانات الاستبانة، وبين فئاتٍ مختلفةٍ من المتعلّمين وفق خصائصهم الاجتماعية والثقافية. ولم يكن بدّ من الاستعانة بالمنهج الإحصائي أداةً للقياس والتقييم وتفسير الدلالات المستخلصة من التكرارات والنسب المئوية ومؤشرات التوزيع التي أسفرت عنها الاستبانة الموزّعة على عيّنة الدراسة. وقد أطرّت هذه المناهج جميعاً بالمنهج النقدي الذي يُتيح مساءلة النتائج ومراجعتها وتأويلها في إطارٍ أشمل يربطها بالنظريات اللسانية والتربوية ذات الصلة، ويكشف عن البنى الخفية والدلالات العميقة التي لا تظهرها القراءة السطحية للبيانات، وبذلك يتحوّل البحث من مجرد وصفٍ للواقع إلى نقدٍ هادفٍ يسعى إلى فهمه وتجاوزه.

ويتألّف الإطار النظري لهذه الدراسة من مرتكزين معرفيين أساسيين يتكامل أحدهما مع الآخر ويُغذيه ويُضيء جوانبه؛ المرتكز الأوّل يتمثّل في استثمار نظرية التلقّي بأكملها، من أصولها الفلسفية والمعرفية المتعدّدة التي تشمل الشكلائية الروسية وحلقة براغ اللسانية والفلسفة الظاهرية الهوسرلية والهيرمينوطيقا الغدامرية وسيبولوجيا الأدب، إلى مبادئها المفاهيمية المركزية من أفق الانتظار والمسافة الجمالية والقارئ الضمني والبياضات النصية ومفهوم القصديّة والسجل النصي، وصولاً إلى تطبيقاتها في مجال بناء النصّ التعليمي وتعليمية اللغة العربية. والمرتكز الثاني يتجلّى في الإطار اللساني التطبيقي الذي يُحلّل المهارات اللغوية الأربع في ضوء مقاربتين تُضيء إحداها ما تُعتّمه الأخرى؛ المقاربة الفينومينولوجية التي تُعيد تعريف الاستماع والقراءة والكتابة والتعبير من منظورٍ وجوديٍّ يجعل منها

تجارب بناء ذاتي لا مجرد أداء تقنية، والمقاربة الوظيفية عند مارتيني التي تُرسخ مبدأ الاقتصاد اللغوي وتجعل من الكفاءة التواصلية الفعلية الغاية القصوى.

ولم يخل مسار إنجاز هذه الدراسة من جملة من الصعوبات الموضوعية التي طبعت تجربة البحث وأثرت في مساراته؛ إذ اصطدم الجانب التطبيقي الميداني بتعدد المتغيرات المتشابكة التي يصعب عزلها بيسر، من تباين خلفيات المعلمين الأكاديمية والمهنية وتفاوت خبراتهم التدريسية، إلى اختلاف البيئات اللغوية والاجتماعية للتلاميذ داخل المدينة الواحدة. وقد أضاف إشكال قياس التلقي المعرفي بوصفه عملية ذهنية داخلية خفية بعداً آخر من التعقيد المنهجي، إذ لا تكفي الأدوات الكمية وحدها للإمساك بجوهر هذه العملية المركبة التي تجري في أعماق ذهن البشري بعيداً عن مباشرة الرصد والقياس. كما أن الفجوة القائمة أحياناً بين ما يُعبر عنه المعلمون في استجاباتهم للاستبانة وما يُمارسونه فعلاً في الفصول الدراسية يُشكل تحدياً تأويلياً حقيقياً يستوجب التحفظ العلمي عند استخلاص النتائج وتعميمها. يُضاف إلى ذلك محدودية الزمن المتاح للإجراء الميداني وصعوبة الوصول إلى مجتمع البحث الموزع على مؤسسات ابتدائية متعددة في مدينة أفلو، فضلاً عن شح المراجع المتخصصة في تلقي المهارات اللغوية في السياق التعليمي الجزائري تحديداً، وهو ما استدعى توسيع دائرة الاستئناس بالدراسات العربية والغربية الإجمالية في تعليمية اللغة واكتسابها.

وقد تمّ تنظيم هذه الدراسة وبنائها وفق هيكل منطقي يسير من التأسيس النظري إلى التطبيق الميداني مروراً بالتحليل والتفسير؛ إذ يتوزع العمل على بابين رئيسيين يتكامل أحدهما مع الآخر تكاملاً عضوياً؛ الباب الأول النظري يُؤسس للمفاهيم المركزية ويُرسّي الإطارات المرجعية اللسانية والتربوية التي تُضيء الإشكالية المطروحة، مستحضراً نظرية التلقي بكامل أبعادها وتطبيقاتها في مجال تعليمية اللغة، ومستعرضاً المهارات اللغوية الأربع في ضوء المقاربات اللسانية الحديثة. والباب الثاني التطبيقي ينزل بالإشكالية من عالم النظريات إلى ميدان الواقع التعليمي، مُعالجاً بيانات جمعتها الاستبانة والمقابلات من معلمي الطور الأول بمدينة أفلو، ومُفسّراً نتائجها في ضوء التساؤلات والفرضيات المطروحة، وصولاً إلى استنتاجات تُشخص الواقع وتستشرف آفاق التطوير وتُقدّم توصيات تُسهم في رفع جودة التلقي المعرفي للغة العربية في هذه المرحلة التأسيسية الجوهرية.

وخلاصة القول، إنّ هذه الدراسة إنّما هي مسألة جادة لواقع تعليم اللغة العربية في مرحلتها التأسيسية الأولى، ودعوة صريحة إلى تجاوز التعليم الآلي القائم على الحفظ والاستهلاك نحو تعليم حقيقي يُحقّق التلقي المعرفي الأصيل الذي يجعل من اللغة العربية بيتاً وجودياً يسكنه المتعلم بكلّ كيانه لا قفصاً أكاديمياً يُكبّل طاقاته الإبداعية ويُقيّد إنسانيته المتطلّعة إلى المعرفة والتعبير والتواصل.

مدخل

مفاهيمي

1- التلقي :

ورد في معجم "لسان العرب" لابن منظور بالشكل التالي: تلقاه أي استقبل، وفلان يتلقى فلانا أي يستقبله، ولقاء الشيء وألقاه إليه ربه¹،

أما عند الغرب فقد أخذ مصطلح التلقي بعده التداولي في الأنظمة الثقافية والأدبية، حيث اكتسب بعده النظري والجمالي في المعاجم الألمانية الحديثة، خاصة في الأوساط العلمية والأكاديمية، حيث كان أول ظهور له على يد مدرسة كونستانس الألمانية (l'école allemande de Constance) في أواخر الستينات من القرن العشرين وأوائل سبعيناته بفعل مجهودات أساتذة هذه المدرسة وطلابها والتي تعدّ جامعة لكلّ المناهج والمدارس الداعية إلى الاهتمام بالمتلقي أو القارئ بفضل جهود روادها العاملين على نشر أفكارهم ومبادئهم النظرية والتطبيقية .

2- مفهوم اللغة العربية :

1- تعريف اللغة :

لغة:

جاء في لسان العرب : قال الأزهري . و اللغة من الأسماء الناقصة و أصلها لغوه و اللغو النطق و يقال هذا لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون.²

اصطلاحاً :

أبرز تعريف للغة هو تعريف ابن جني حيث يقول : " أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.³

2- تعريف العربية:

لغة:

مشتقة من عَرَبَ، يَعَرِبُ، عَرَبًا أي فصّح بعد لكنة و عُرِبَ عُرُوبًا و عروبة عربية و عروبية أي فصّح و يقال عرب لسانه و أعرب فلان كان فصيحاً في العربية و إن لم يكن من العرب.⁴

اصطلاحاً:

هي لغة الضاد لسان أمتنا العربية الممتدة في أعماق التاريخ و اللغة ليست وسيلة للتعبير عن الأفكار أو مجرد رموز لما يدور في الأذهان إنما اللغة هي المتكلمون بها عقلاً و فكراً.¹

¹ ، أنظر لسان العرب لابن منظور ، مادة (ل ، ق ، ي)

²ابن منظور .لسان العرب .مادة (لغو) . ط.1. دار صادر بيروت 1992م.ص251.

³ابن جني .الخصائص. تح: محمد علي النجار . ط.1. ج.1 .الهيئة المصرية العامة للكتاب ..ص34.

⁴إبراهيم مصطفى و آخرون. المعجم الوسيط. باب العين .ج.2. ص 95.

3-تعريف اللغة العربية :

يمكننا الآن تعريف اللغة العربية من وجهة نظر التعليمية أي في مجال التعليم . حيث عرفت بأنها : " هي الألفاظ و الرموز المتمثلة بالحروف التي تحمل دلالات مادية أو معنوية و مجموع هذه الألفاظ و الرموز هي اللغة التي يتكلم بها التلاميذ و يتعاملون من خلالها مع أفراد المجتمع و زملائهم في المدرسة و معلمهم داخل الفصول الدراسية و خارجها, قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه : " تعلمو العربية فإنها من دينكم" كما أنها نظام دقيق يتطلب الكثير من المعارف و المهارات.²

-و منه يمكن القول : إن اللغة العربية مجموعة من الألفاظ أي الكلمات و العبارات و الإشارات و الرموز التي يتحدث بها الطلاب فيما بينهم و مع أفراد مجتمعاتهم و كذلك مع معلمهم داخل الفصل الدراسي و خارجه كما أنها نظام متكامل و دقيق يتطلب كثير من المعرفة و المهارات للفرد الذي يتحدث بها.

-و تعرف اللغة العربية أيضا بأنها :

"إحدى اللغات السامية و أرقاها مبنى و اشتقاقا و تركيبا ".³

-نستخلص من خلال هذا التعريف أن أصل اللغة العربية يعود إلى اللغات السامية إلا أنها أرقاها مبنى و معنى من حيث دلالتها إذ تحمل كل لفظة في ذاتها عديد الدلالات كما أنها تتمتع بخاصية الاشتقاق التي تمكنها من توليد عدد لا متناهي من الألفاظ و العبارات . فنقول إنها لغة مطوعة توالدية . و كل هذه الألفاظ و العبارات تؤدي دلالات عميقة مجتمعة داخل السياق.

كما عرفها الشيخ مصطفى الغلاييني بأنها :

"الكلمات التي يعبر بها العرب عن أغراضهم و قد وصلت إلينا عن طريق النقل . و حفظها لنا القرآن الكريم و الأحاديث النبوية الشريفة".⁴

نلاحظ أن تعريف مصطفى الغلاييني في شطره الأول يتقاطع مع تعريف ابن جني للغة بل تقريبا نفسه . و هو يركز على وظيفة اللغة كإحدى أدوات تواصل بين الأفراد و المجتمعات . إلا أنه زاد عليها و ذكر لنا مصدرها و هو أنها منقولة و أنها محفوظة من عند الله سبحانه لأنها لغة القرآن الكريم . فالقرآن نزل بلسان عربي مبين كما أنها لغة خير البشر محمد صلى الله عليه و سلم .

¹ عبد الله السويد و آخرون . اللغة العربية لطلبة الجامعات و المعاهد العليا . دار الكتاب الوطنية . مطابع الوحدة العربية . الزاوية . ص 9.

² خليل عبد الفتاح حماد و آخرون ، استراتيجيات تدريس اللغة العربية ، ط 2 ، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع ، غزة-فلسطين ، 2014م . ص 15.

³ أحمد إبراهيم صومان ، أساليب تدريس اللغة العربية ، ط 1 . دار زهر ان للنشر والتوزيع ، عمان-الأردن ، 2012 ، ص 53.

⁴ مصطفى الغلاييني ، جامع الدروس العربية ، ط 1 . دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، 2005م . 1/7.

4- مفهوم التدريس.

لغة: من الفعل درس ، فيقال درس الشيء يدرس دروسا ، يقال درست السورة أو الكتاب ، أي ذلته ، بكثرة القراءة حتى خف حفظه علي ، والمدارس الذي قرأ الكتب ودرسها ، ومنه الدرس وهو مقدار من العلم يدرس في وقت ما ، ودرس الكتاب قام بتدريسه ، وتدارس الشيء أي درسه وتعهده بالقراءة والحفظ ، وفي الحديث "تدارسوا القرآن أي اقرءوه وتعهده لئلا تنسوه"¹ - ومنه نستنتج أن لفظة درس تأتي بمعنى قرأ وحفظ ، وقد وردت لفظة درس في القرآن الكريم في عدة مواضع نذكر منها :

5- تعريف المهارة (لغةً واصطلاحاً)

لقد حاول العديد من العلماء والباحثين باختلاف توجّهاتهم الفكرية إعطاء تعريف علمي محدّد للمهارة. لقد تنوّعت تعريفات المهارة كل عرفها حسب توجّهه الفكري ، فقد عرّفها خالد عبد الرّازق أنّها : (قدرة الفرد على أداء الأعمال التي تتطلب اتّأزراً وتكاملاً بين أعضاء الحس ، وأعضاء الحركة ، بحيث يصبح أداء الفرد صائباً اومنجزاً بسرعة ، فالمهارة هي انعكاس لأداء يتسم بالسرعة والدقة والبراعة والإتقان لنشاط معيّن ، ويمتدّ كذلك ليشمل المهارات اللغوية والحسابية..... وهكذا).² ويوضح سنجر (Singer) أنه يمكن التعبير عن مصطلح المهارة وفقاً لنوعين من المستويات هما: المستوى النسبي (Relative) والمستوى المطلق (Absolute) ويرى أن الأساس النسبي يقوم على أساس أن المهارة تشير إلى مدى تحصيل الفرد في نشاط ما بالمقارنة بمستوى تحصيل أقرانه في المهارة نفسها، أما المستوى المطلق فيعني: مقارنة المستوى المهاري للفرد بمحكات تقويم توضع في شكل ترتيب هرمي يبين المستويات المطلقة للمهارة في الأعمال والأنشطة الخاصة بها³ ويذكر بروجر وسيبورن (Borger & born) أن كلمة مهارة لها عدة معان مرتبطة، منها الإشارة إلى نشاط معقد يتطلب مدة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة⁴

¹ -ابن منظور ،لسان العرب ،دار المعارف ،القاهرة ،ج،م،ع، طبعة جديدة ص 1360.

²

³ علاوي، محمد ورضوان محمد، الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي، القاهرة: دار الفكر العربي، 1987م، ص21.

⁴ أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال، علم النفس التربوي، ط2، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1980م، 478. وينظر: طعيمة رشدي، المهارات اللغوية، مستوياتها تدريسيها - صعوباتها، القاهرة: دار الفكر العربي، 2006م، ص 30.

ويقرر كرونباخ (Cronbach) بأن المهارة سهل وصفها، صعب تعريفها، ويعرف الحركة الماهرة (Skilled Movement) بأنها عملية معقدة جداً، تشتمل على قرائن (cues) معينة، وتصحيح مستمر للأخطاء¹

وفيما يأتي بعض التعريفات الخاصة بكلمة (مهارة):

-سلوك عقلي أو جسمي يؤدي إلى إتقان عمل معين بأقل وقت وأقل جهد ممكن² . السهولة والسرعة والدقة في الأداء الذي يتعلمه الفرد³ ويضيف دريفر (Driver) لهذا التعريف ويخصصها أن تكون في أداء عمل حركي⁴ . - الكفاءة في أداء مهمة معينة، وهناك نوعان من المهام الأول حركي، والثاني لغوي والمهارات الحركية هي إلى حد ما لفظية والمهارات اللفظية تعد في جزء منها حركية⁵

7-**المتعلم**: أهم محور في العملية التعليمية هو التلميذ، حيث أن التدريس وطرقه العلمية موجهة إلى التلميذ ومن المهم أن تتناسب هذه الطرق مع هذا المتلقي، حتى يتمكن من الحصول على الفائدة المرجوة بما يتناسب مع نضجه وقدراته البدنية و المهارتية وميوله ورغباته ودوافعه وذكائه وفهمه⁶

تعريف المهارات اللغوية

قبل الشروع في الوقوف عند مفهوم المهارات اللغوية، سأقف عند مفهوم المهارة التي اقترنت في مجالات الحياة المختلفة، فمصطلح المهارة تنوع بمقاصده لاختلاف استعمالاته في الحياة، فتسمع بين الفينة والأخرى، فلان ماهر، أو يكتسب مهارة ما؛ لذا نجد المهارات العملية أو المهارات العقلية والمهارات الاجتماعية والمهارات اللغوية وغيرها كثير.

ولهذا تروم الدراسات الحديثة إلى حصر المهارات التي تضع إطاراً خاصاً قابلاً للتعليم والإتقان؛ لأن المهارة تتمثل في الأشياء التي يجيد صنعها الإنسان أو القيام بها بدقة، وأصبح الاهتمام بتدريس المهارات في المراحل الدراسية المختلفة أمراً ظاهراً ومطلباً مهماً؛ لتزويد المتعلم بالمهارات المختلفة والملائمة، التي تسهم في نمو شخصيته، وتحقيق ذاته وتساعد على مواجهة التغيرات المتسارعة لتجعله فرداً منسجماً مع غيره من أبناء مجتمعه وقادراً على العطاء والمشاركة بفاعلية⁷

¹ Cronbach. L. Educational Psychology. Chicago Harcourt Brace and Co. 1954, p. 326

حبيب الله محمد، أمس القراءة بين النظرية والتطبيق، عمان: دار عمان، 1997م، ص 48²

القضاة، محمد والترتوري، محمد، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، ط1، عمان: دار الحامد، 2005م، ص 76³

⁴ طعيمة المهارات اللغوية، مستوياتها - تدريسها - صعوباتها، ص 29.

⁵ Munn. N. Psychology. Boston. The Riverside Press. 1946. p. 104.

⁶ -عفاف عثمان عثمان مصطفى، إستراتيجيات التدريس الفعال، ص 42.

⁷ زايد سعد ودخل سماء، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، ط1، الأردن - عمان: الدار المنهجية 2016م، ص ص 23، 24.

تعريف النص التعليمي :

تتنوع النصوص وتتباين بحسب موضوعاتها، مما يجعلها تشترك في المفهوم العام للنص بينما تتميز بخصائص خاصة تتعلق بمجالها أو الموضوع الذي تتناوله. وهذا التنوع يُثري النصوص ويجعل لكل نوع سماته الفريدة، مثل النص الديني، والنص القانوني، والنص الأدبي، والنص العلمي، والنص التعليمي . ويمكن اعتبار النص التعليمي أحد أشكال الوسائل التعليمية، حيث يُعرّف صالح بلعيد الوسائل التعليمية بأنها: "أدوات تُسهّم في تمكين المتعلم من اكتساب المعارف والمهارات والقيم، كما أنها تشمل كل ما يرتبط بالأهداف التعليمية المحددة ويساهم في تفعيل العملية التعليمية." ¹

ثانيا : نظريات اكتساب اللغة

1-النظرية السلوكية :

من أعلامها واطسون، بلومفيلد، سكينر: تركز هذه النظرية على فرضية مفادها أن اللغة عبارة عن عادات لغوية يكتسبها الطفل يحولها إلى سلوكات وذلك عن طريق التقليد والمحاكاة و التكرار بواسطة آلية المثير والاستجابة، ففي نظريتهم " السلوك اللغوي الفعال هو الذي ينتج عن استجابة صحيحة لمثير ما فإذا تعززت هذه الاستجابة تحولت إلى عادة ومعنى ذلك أن الأطفال ينتجون الاستجابات التي لقيت تعزيزا سواء في الكلام أو الفهم (...) وقدم سكينر مثالا على ذلك، فإذا قال لطفل أريد لبنا وحصل على ما يريد فإن هذا العنصر يتعزز ويصبح اشتراطيا بالتكرار." ²

ربط أصحاب الاتجاه السلوكي الحدث الكلامي (العادات الكلامية) بالسلوك اللغوي الذي يصدره الطفل في كنف البيئة الاجتماعية التي نشأ فيها، إذ تتشكل عنده مجموعة من المعطيات اللغوية التي يتعرض لها من خلال حافز أو تعزيز يتضمنه أو يحتويه مثير إيجابي ينتج عنه إجابات صحيحة وهكذا تتم عملية الاكتساب داخل الوسط الاجتماعي حسب رأيهم بمعزل عن كل العمليات العقلية والفكرية والمعرفية.

إلى جانب ذلك، فاللغة في تصورهم شكل من أشكال السلوك الإنساني لا تختلف في جوهرها عن أي سلوك لغوي آخر، ولا فرق بين السلوك الإنساني والحيواني عندهم، كما اعتبروا الإنسان مجرد آلة "إن اللغة مظهر من مظاهر السلوك الإنساني الآلي الخاضع لقانون المثير والاستجابة دون ارتباط بالتفكير العقلي، وأن اللغة ليست إلا نوعا من الاستجابات الصوتية لحدث معين يثبت منها ما يلقي حافزا أو تعزّي

¹ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، ط1، الجزائر: 2116-2113، ص:113.

² دوجلاس،(1994). أسس تعلم اللغة وتعليمها، عبد ه الراجحي علي شعبان، دار النهضة ،د ط.، ص37

إيجابيا في حالة الصحة فيصبح سلوكا أو عادة أي يكتسب وينطفئ منها ما يكن كذلك أو ينسى فلا يكتسب.¹

فاللغة من وجهة نظر المدرسة السلوكية سلوك مكتسب مرتبط بقانون المثير والاستجابة وهي تنفي كل ما له علاقة بجانب التفكير العقلي الإبداعي بل تزعم أن الطفل يتلقى مثيرات، تتمثل في الأصوات يلتقطها من البيئة التي يعيش فيها يقلدها ويكررها، فتكتسب وتصبح عادة أو سلوكا لفظيا وقد يحدث غير ذلك إن لم تعزز بالإجابات الصحيحة.

بموجب التأثير الشديد بلغة الأم، يستعين الطفل دائما بمبدأ النقل اللغوي عن طريق نقل المفردات والجمل والصيغ من اللغة الأولى إلى الثانية المتعلمة، كما ينزاح الطفل إلى فهم المعاني تلك اللغة، وقد يصل به الأمر إلى الإنتاج على منوال النظام اللغوي للغة الأولى.

وقد اعتمدت النظرية السلوكية أسلوب النقل في النصف الأول من القرن العشرين التي أجريت في حقل تعلم اللغة، وقد فرق فيها الباحثون بين نوعين من النقل أحدهما مسهل لعملية التعلم والآخر معيق لها.²

1- النقل الإيجابي (positive transfer) يعرف أيضا بالتسهيل).

2- النقل السلبي (negative transfer) يعرف أيضا بالتداخل) وعادة ما تفسر العبارات غير الصحيحة

في نظر السلوكيين نقلا سلبيا"

محصلة القول إن السلوكيين لا يفرقون بين عملية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية، إذ إن عملية اكتساب الطفل اللغة تتدرج ضمن إطار نظرية التعلم.³

2- النظرية الفطرية (النظرية اللغوية / العقلية) أو النظرية التوليدية التحويلية:

تأثرت هذه النظرية التي يتزعمها العالم اللساني الأمريكي "نعوم

تشومسكي Noam Chomsky" بالفلسفة الديكارتية، وقد أعادت هذه النظرية الاعتبار للجانب العقلي، وهي ماغاب عن أصحاب الاتجاه السلوكي، أو ما نفت وجوده في عملية الاكتساب اللغوي.

وقد جاءت هذه النظرية كردة فعل على أفكار ومفاهيم النظرية السلوكية، وترتكز النظرية الفطرية على الفرضية القائلة بأن الطفل يولد* وهو م زود باستعداد فطري لإنتاج اللغة ويتم ذلك من خلال امتلاك

¹ -أحمد عبد الكريم الخولي (2013-2014). اكتساب اللغة، نظريات وتطبيقات، عمان، الأردن، ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط1. ، 2024، ص48، 49

² أحمد عبد الكريم الخولي ، ص222

³ -ميشال زكريا، الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية

للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1982، ص54

الطفل لمعرفة ضمنية في قواعد اللغة مدعّمه بمادة لغوية، إذ يستطيع إنتاج عدد لا متناهي من الجمل لم يسبق له سماعها من قبل، وهذه القدرة "مركوزة في الإنسان بالولادة أي أننا نولد* بجهاز داخلي من نوع ما من يوجهنا إلى اكتساب اللغة أي إدراك اللغة التي حولنا إدراكاً منظماً وإلى إنتاجها بعد أن يتم استيعابها داخلياً".¹

ويشرح "أحمد عبد الكريم" كيفية اكتساب اللغة في قوله "إن أي إنسان يعيش في بيئة معينة فإنه يكتسب لغة هذه البيئة بقواعدها الصوتية والصرفية والنحوية، ويعرف قوانينها الاجتماعية ويتقن أساليبها التداولية التواصلية مهما بلغت من التعقيد بما وهبه الله من قدرة عقلية فطرية كامنة في دماغه وهذه القدرة أطلق عليها تشومسكي القواعد الكلية".² ذلك أن "الطفل الذي يكتسب لغة البيئة التي يتربّع فيها يكتسب في ذاته الكفاية اللغوية في لغته بصورة ضمنية قواعد اللغة التي تتيح له إنتاج جمل اللغة وتفهمها". فهذه القدرة الفطرية التي تتشكل بصورة ضمنية تتيح للطفل إنتاج جمل لم يسبق له سماعها.

ويلخص لنا "الراجحي" مبدأ كل من النظريتين السلوكية والفطرية في قوله: "أن الاتجاه السلوكي استق رأيي يهدف إلى ترسيخ العادات اللغوية بهذه العوامل الخارجية، أما الاتجاه العقلي، فاستدلالي يهدف إلى تقوية القدرة اللغوية التي فطر الإنسان عليها عن طريق تمكينه من وسائل الاستدلال الصحيح بإشراكه إشراكاً فعلياً في إنتاج اللغة لا محاكاة ما يتلقاه منها".³

أما بالنسبة لمسألة تعلم اللغة الثانية فهي في نظر "تشومسكي Chomsky" بعيدة في تطبيقاتها عن اكتساب اللغة الأولى لاعتقاده أن اكتساب اللغة الثانية يتطلب عمليات معرفية معقدة يختلط فيها الاكتساب بالتعلم مما يبعدها عن السلوك الفطري".⁴

ومن خلال عرضي لبعض فرضيات النظرية الفطرية والتي تختلف عن السلوكية في كونها تركز على الاستعداد الفطري مدعّم إياه بدور التنشئة الاجتماعية في حين أن النظرية السلوكية لم تتعد كون اللغة نوع من أنواع السلوك الإنساني يتمظهر على شكل عادات كلامية تترجمها مثيرات واستجابات تدعمها التعزيزات التي يتلقاها الطفل بتفاعل مع الجماعة اللغوية والبيئة الاجتماعية المحيطة به.

¹ -دوجلاس، (1994). أسس تعلم اللغة وتعليمها، عبد هـ الراجحي علي شعبان، دار النهضة، د ط، ، ص 38

² أحمد عبد الكريم، ص 76

³ عبده الراجحي، ص 28

⁴ -أحمد عبد الكريم الخولي (2013-2014). اكتساب اللغة، نظريات وتطبيقات، عمان، الأردن، ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط 1. ص 76

3- النظرية المعرفية:

اعتمد أصحاب هذه النظرية - وعلى رأسهم : **جان بياجيه، بلوم، دان، سلوبين**-فرضيات لتفسير تعلم اللغة عند الطفل وتبني نظريتهم على ضرورة توفر الخصائص المعرفية للسلوك اللغوي. عارض " **جان بياجيه Piaget Jean** " ماجات به النظرية السلوكية من أفكار فهي لا تتعدى كون عملية الاكتساب والتعلم مجرد عادات أو سلوكيات تنتج عن مثيرات خارجية، كما خالف النظرية الفطرية في التمييز بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي ، فالأداء في صورة ملفوظات منطوقة قبل أن تقع في حصيلة الطفل اللغوية يمكن أن تنشأ عن طريق التقليد، بيد أن الكفاءة اللغوية لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية ثم يعاد تنظيمها على أساس تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية)... (وهو لا يقصد نماذج النظام القواعدي الذي يشكل الكلمات اللغوية عند الطفل وإنما يعني وجود استعداد فطري عنده لاستخدام العلامات اللغوية التي ترتبط بمفاهيم تنشأ عن طريق تفاعل الطفل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية منذ المراحل الأولى في حياته وهي المرحلة الحسية الحركية¹، لم ينف ما جاء به تشومسكي لكنه أضاف ضرورة ربط إنتاج اللغة في تفاعل مع المحيط الذي يكسبه رصيذا جديدا.

يرى أصحاب النظرية المعرفية " أن المتعلم هو الذي يسيطر على عملية التعلم ، ويتحكم فيها)... (ويؤكدون أن عقل المتعلم يطغى دوره على أي دور آخر تعلبه البيئة في جميع مراحل التعلم فالعقل هو الذي يختار بين المدركات الحسية والمثي ارت ما يناسب حاجات المتعلم ورغباته، وهو الذي يصف هذه المدركات ويربط بينها وبين الخبر ارت السابقة ، ثم يحدد بناء على ذلك نوع الاستجابة الملائمة، حيث الظروف المحيطة بالمتعلم "2 هذه النظرية بزعامه " **جان بياجيه Piaget Jean** " هي من حددت موقع المتعلم من العملية التعليمية التعلمية والتي جعلت منه المركز فيها ، كما أثبتت أن المتعلم هو القادر على بناء معارفه بنفسه بمعنى هو المسيطر على هذه العملية ، وهي الأفكار المعمول بها حاليا في المقاربات الجديدة.

ثالثا : التنشئة اللغوية للطفل

1- مفهوم التنشئة اللغوية للطفل:

يتعلم الطفل اللغة بشكل تلقائي ودون تعقيد رغم تعقيدها، وتتم عملية التعلم هذه عبر مراحل ورغم أنها تختلف من طفل لآخر إلا أن أغلب الأطفال يكونون قادرين على استعمال رموز لغتهم الأم والتحكم فيها قبل دخولهم المدرسة. وهناك الكثير من العوامل المساهمة في اكتساب الطفل للغة منها البيئية والعقلية

¹ - أحمد حساني (2009). دراسات في اللسانيات التطبيقية حول تعليمية اللغات ، بن عكنون ، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط2. ص96

² أحمد عبد الكريم الخولي (2013-2014). اكتساب اللغة، نظريات وتطبيقات ، عمان ، الأردن ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، ط1. ، 2024، ص67، 68

والجسمية والاجتماعية والنفسية. ويركز التطور اللغوي على مهارتي الفهم والتعبير. ويقصد بالنمو اللغوي نمو مهارات الاستماع ومهارات التعبير. والمعروف أن التنشئة اللغوية هي مجموع الجهود التي تبذل بشكل علمي لتطوير لغة الطفل، وذلك بتهيئة الوسط الذي يعيش فيه لتصحيح أشكال الأداء اللغوي عنده وزيادة حصيلته اللغوية، من مفردات وتراكيب ومعان، وتقديم خبرات غنية في عمقها، ومتسعة في مداها من شأنها أن تستثير إمكانات الطفل ودوافعه وتنمي قدراته على الاستخدام الجيد للغة إشباعاً لحاجات التواصل عنده¹.

2- العوامل المؤثرة في التنشئة اللغوية للطفل :

يتأثر النمو اللغوي بعدد من العوامل لعل أهمها:

1-2/ **الوضع الصحي والحسي للفرد** : يقصد بذلك أهمية الجوانب الصحية والجسمية والحسية والسمعية للفرد وعلاقتها بالنمو اللغوي، إذ يتأثر النمو اللغوي بسلامة الأجهزة الحسية السمعية والبصرية للفرد والأطفال الذين يتمتعون بصحة جيدة يتفوقون في نموهم اللغوي على الأطفال المماثلين لهم في العمر والضعاف صحياً.²

2-2/ **النضج البيولوجي** : تعتمد مهارات اللغة إلى حد كبير على النضج البيولوجي حيث تتطلب التطور الملائم لمناطق الدماغ الخاصة بالكلام والتي تتحكم بآليات ربط الأصوات والأفكار وإنتاج الكلام، والطفل الذي تتطور لديه مناطق الدماغ المهمة للكلام واللغة قبل غيره من الأطفال الآخرين فإنه يتفوق عليهم في نموه اللغوي.³

2-3/ **القدرة العقلية** : يقصد بذلك أهمية الذكاء في النمو اللغوي للطفل، فالطفل الذي يتميز بذكاء عال يفوق الأطفال العاديين والمعوقين عقلياً في محصوله اللغوي، كما يتميز باكتسابه اللغة في عمر زمني مبكر مقارنة بالآخرين.

2-4/ **العوامل الأسرية** : يقصد بذلك ترتيب الطفل في الأسرة، والظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة، والطفل الوحيد أكثر ثراء في محصوله اللغوي مقارنة مع الأطفال العاديين.

2-5/ **الجنس** : حيث يلاحظ أن الإناث أسرع في نموهن اللغوي من الذكور.

2-6/ **قوة الشخصية و الرغبة في التواصل** : الطفل الذي يتمتع بشخصية متكيفة يميل للتحدث بشكل أفضل نوعاً وكما من الطفل الذي لا يتمتع بتكيف نفسي سليم. والطفل الذي تكون رغبته في التواصل

¹ ينظر، التعليم التحضيري وآثاره على المسار الدراسي للطفل، دراسة ميدانية، مديرو المدارس الابتدائية، معهد التكوين، سعيده، ص 43.

² شبل بدران، الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة، ط 1. الدار المصرية، القاهرة، 2000 م، ص 246

³ د. أنيس محمد أحمد قاسم اللغة والتواصل لدى الطفل، د ط، د ت. مركز الإسكندرية للكتاب، ص 186-187.

مع الآخرين قوية يزداد لديه الدافع لتعلم اللغة بقدر أكبر مما يحدث لدى الطفل الذي لا تتوفر لديه رغبة في التواصل.

2-7/ وسائل الإعلام : يقصد بذلك أهمية دور وسائل الإعلام من برامج كالإذاعة والصحافة والتلفزيون في زيادة المحصول اللغوي للطفل.

كل هذه العوامل تؤثر إيجاباً أو سلباً في تنمية الرصيد اللغوي للطفل بدءاً من البيت إلى الروضة ليصل إلى المدرسة وخارجها، ولذلك نلح على أهمية التربية اللغوية في هذه المؤسسات لأنها تكون أشد تركيزاً في هذه المرحلة وعاملاً هاماً في تنمية القدرة اللغوية لدى الطفل.

3- الأسرة والنمو اللغوي للطفل : تعد الأسرة من أهم المؤسسات التربوية، إذ هي أول المؤسسات التي تحتضن الطفل وتتعهده بالعناية والرعاية في جميع متطلباته الجسمية والنفسية والاجتماعية، ولاشك أنها التي تتولى حضنته وتربيته في المراحل الأولى من عمره في الأحوال الطبيعية، ولا يمكن لأي مؤسسة عامة أن تحل محل الأسرة في هذه المسؤولية¹، ما يعني اكتسابه للغة الأم الموجودة داخل بيئته، فيمتلك القدرة على التميزات الإدراكية الصوتية المطلوبة والضرورية لاكتساب اللغة.

والأسرة من المنظمات الاجتماعية الأكبر تأثيراً وأبقاها أثراً في نمو الطفل اللغوي فهي تهيئ البيئة الاجتماعية التي يشرب الطفل معاييرها ومثلها وواقعها في تفكيره وسلوكه². ومن هنا يلعب الوالدان دوراً هاماً في تنشئة الطفل وبناء شخصيته بما فيه التنشئة اللغوية التي يتعرض لها داخل الأسرة، والمعروف أن الطفل يبدأ بمحاكاة ما ينطق به المحيطون به، "لذلك يلعب الأبوان دوراً هاماً في زيادة عدد الأصوات التي ينطقها الطفل، وهنا يجب تشجيع الأطفال على الاختلاط بالراشدين فلغتهم أفضل نماذج لغوية يمكن أن يحاكيها، وكلما اتصل الطفل بوالديه وبالكبار عامة كلما كان أكثر قدرة على الكلام مبكراً. ونجد أن تواصله مع الآخرين يساعده على تطوير قدرته على الكلام، لأنه يصبح في حالة محاكاة لغوية دائمة، لذلك يجب أن يقوم الآباء بتكريس وقتهم للحديث مع أطفالهم، كما يقومون بتشجيعهم على التحدث في حضورهم"¹

وينبغي على القائمين برعاية الأطفال من آباء وأمهات ومربين، أن يتنبهوا إلى أن التربية الصالحة هي العماد في تقويم اعوجاج الطفل، وترسيخ الفضائل والآداب الاجتماعية النبيلة. فينبغي الاهتمام بهم حتى يروا في المستقبل فلذات أكبادهم، شمس إصلاح وأقمار هداية يستضيء أبناء أمتهم بنورهم، ويقفون بمحاسن أخلاقهم فيكونون أسوة لغيرهم²

¹ ينظر، عبد الله ناصح علوان، تربية الأولاد في الإسلام، د.ت. دار الشهاب باتنة، الجزائر، ص. 664.

² د. سناء الخولي، الأسرة والحياة العائلية، دار النهضة العربية، بيروت، (1404هـ / 1984 م). ص: 57-58.

ومن الوظائف الجلية للأسرة هي الوظيفة التعليمية، إذ "كانت الأسرة تقوم بتعليم أفرادها، ولا يعني ذلك تعليم القراءة والكتابة، وإنما يعني الحرفة أو الصناعة أو الزراعة، والتربية البدنية والشؤون المنزلية"...¹ فهي تقدم أنواع التعلم التي تسهم في بناء شخصيته في شتى المجالات سواء كانت اجتماعية أو ثقافية أو حتى اقتصادية، ولكن يبقى تعلم اللغة الأم أبرز وأهم أمر يعنى به، لأن اكتساب اللغة وتعلمها يجعل الطفل يتواصل بسهولة مع الآخرين، حيث يتعلمها في محيطه العائلي، ولكن التساؤل يبقى مطروحاً عن دور العائلة في عملية اكتساب اللغة، هل هو دور تعليمي مباشر؟ أو دور توجيهي أو دور قائم فقط على توفير مادة لغوية معينة؟

ولو نظرنا إلى الأهل في الواقع لوجدناهم غير متخصصين بالضرورة في علم اللغة وأقسامه في مجال علم الفونولوجيا وعلم التراكيب وعلم الدلالة، كما أنهم لا يملكون طرائق تعليم اللغة، فمن البديهي أن العائلة لا يمكنها أن تقوم بدور تعليمي صرف. فاللغة الأم لا يمكنها أن تعلم، وإنما تكتسب بصورة طبيعية، فلا يعلم أفراد العائلة القواعد حينما يخطئ، خلال مرحلة الاكتساب وإنما يركزون على المحاكاة والترداد بطرق الصواب فقط². وهكذا يكون دور العائلة توسيعياً حيث تسهم في تشجيع لغة الصغار تجاه الاندماج في لغة الكبار "فيكون دور العائلة في هذا الصدد تسهيل عملية الاكتساب اللغوي لدى الطفل بعرض نماذج جاهزة تساعد الطفل في تقبل المعلومات اللغوية وتفهمها، وتطوير ملكته الذاتية وتمييزها فيما يتعلق بالخصائص المميزة للغة محيطة"³

وتعتبر الأم الشخص الأول للطفل عند اكتسابه للغة سواء أكان ذلك من ناحية الزمن أو من ناحية دورها في الاحتكاك والتعامل مع أبنائها حيث يتعلم الطفل أولى الكلمات، ولكن هذا الدور لا يقتصر على الأم وحدها بل يساهم باقي أفراد الأسرة في ذلك. إذن تشجيع الأطفال على الكلام والتحدث يساعدهم على تطوير قدراتهم على الكلام حيث يصبح الطفل في محاكاة لغوية تزوده بالألفاظ والكلمات بصورة مستمرة. كما أن الأسرة ترد على أسئلة أبنائها وتساعدهم على معرفة الأسماء والأشياء، وعلى إيصالهم بالأشخاص سواء أكانوا أقارب أو غيرهم من الراشدين، لأن ذلك يساعدهم في تنمية مهاراتهم اللغوية.

وينبغي على الأسرة أن تساعد طفلها بتوفير له فرص الاتصال المباشر بالناس الآخرين الراشدين من حوله، وهذه الصلة تولد مساهمة فعالة في مهارته اللغوية، والطفل العادي يشارك الناس بكلامه معهم ويسمع منهم، فيقلد كلامهم، وهذا الاتصال بين الطفل وبيئته يكون وثيقاً مستمراً⁴. كما تعمل

¹ ينظر، د. ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والإعلام، ص 133، ومباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، د. ميشال زكريا، ص 44.

² د. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 45.

³ ينظر، د. أنيس محمد قاسم، اللغة والتواصل لدى الطفل، ص 190.

⁴ تركي رابح، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990م، ص 85.

الأسرة أيضا على إتاحة الفرص الكافية للعب طفلها مع الأطفال، وتوفير الأدوات ليتمكن من أن يبتدع اللعب بنفسه، كما أن إشراكه في الأنشطة اليومية داخل المنزل وخارجه يساعده على التواصل وعلى التفاعل وتعلم الأدوار التي يجب أن يقوم بها

ولا شك أن حياة الطفل في مراحلها الأولى مرتبطة بتوفير الجو الترفيهي وإتاحة فرص اللعب له بأكثر قدر ممكن في أي مكان يتواجد فيه لأنه لا يتعرف على لغز العالم المحيط به إلا بفكه أو حله عن طريق ممارسة الألعاب التي تروق له. ويكتسب الطفل أولى طرق اللعب من الأسرة وبالتحديد من أفرادها، فلما يكون الطفل في مناغاته ينجذب إليه أفراد أسرته. وإذا كان الطفل يقلد الأصوات التي يسمعا فإنه كذلك يقلد طرق اللعب والكيفيات المستعملة في ذلك، كذلك يجب إثراء بيئة الطفل بالصور والأشكال والألوان المختلفة، مع مصاحبة هذه المثيرات بأنواع مختلفة مع الحكايات التي تدور حول هذه الصور والرسوم، مما يساعد الطفل على توسيع الأفق وإكساب خبرات مباشرة تساهم في حصيلته الغوية، وكذلك لا يخفى علينا مدى أهمية إثراء البيئة الأسرية بوسائل معينة مثل التلفزيون والراديو والانترنت وغيرها في إثراء الحصيلة اللغوية. وهكذا لا بد من الإشارة إلى أمر جدير بالذكر وهو أن الطفل في الأسرة يتعلم لغتها سواء كانت العربية العامية أو إحدى اللهجات الأخرى، وعندما يذهب إلى المدرسة حتماً سيجد لغة قد تختلف عن لغة الأسرة والتي كان يتعامل معها ويمارسها ، مما يجعله في حيرة وهو ما قد يفقده الاتصال تلقائياً في محيطه المدرسي ، فحسب بعض العلماء فإن المدرسة يجب أن تعمل وفق الواقع الذي يترعرع فيه الطفل حيث أن المدرسة ينبغي أن تكون فعالة ملتزمة بالحياة الواقعية أي أن المدرسة ينبغي عليها أن تعين التلميذ على اكتساب خبرات شخصية ليبني المفاهيم التي سوف تمكنه من استيعاب الواقع وبناءه ومن ثم تعديل سلوكه¹

إذا من الواجب على الأسرة المحافظة على سلامة اللغة العربية، ولا نقول الحديث باللغة العربية لأن هذا من المحال، بل واجبها يتمثل في تنمية الوعي بأهمية اللغة العربية وغرس محبتها والإقبال عليها فإكتساب اللغة عملية ملازمة لعملية التنشئة الاجتماعية، ولذا فمن البديهي أن الطفل يكتسب في مرحلة نشأته اللهجة التي تتكلمها الأسرة، ومن ثم يتعلم اللغة العربية القياسية، وهي مرحلة تلي اللهجة وبعد تمكن نظامها في ذاكرته اللغوية ينشأ من ذلك صراع بين نظام اللغة ونظام اللهجة، ومن هنا تأتي ازدواجية اللغة أي أن المرحلة الأولى للتلقين اللغوي تأتي في الأسرة ،وهنا يقع دور الأسرة في تعزيز مكانة اللغة العربية لما لها من خصوصية لا توجد في مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى.

ولا يكون قيام الأسرة بهذه الوظيفة الهامة إلاّ بتهيئة الوسائل السليمة المتعلقة بالحضانة للأطفال وخاصة في مراحل نموه الأولى، ومما هو موجود اليوم لم تبق الأسرة الوحيدة المنوطة برعاية طفلها،

¹ Coste D, et Galesson, R, Dictionnaire de didactique des langues étrangères, paris, librairie Hachette 1976, p 154 153

- ولاسيما في مجال تعلم اللغة

رابعا : الإكتساب اللغوي للغة العربية عند الطفل

1-تعريف الاكتساب:

لغة:

عرفه ابن منظور في كتابه لسان العرب بأنه: كسب: الكسب طلب الرزق¹. ويعرفه الفيروز ابادي أنه: من كَسَبَ، كَسَبَهُ، كَسَبَا، وَكَسَبَ واكتسب طلب الرزق أو كسب اصاب واكتسب تصرف واجتهد وكَسَبَهُ: جمعه². كسب، يكسب، كسبا، أي تصرف واجتهد.

اصطلاحا:

يقصد به العملية غير الشعورية وغير المقصودة التي يتم بها تعلم اللغة الأم. ذلك ان الفرد يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعية وهو غير واع بذلك. ودون أن يكون هناك تعليم مخطط له وهذا ما يحدث للأطفال يكتسبون لغتهم الاولى فهم لا يتقنون دروسا وإنما يعتمدون على أنفسهم في مرحلة التعلم. وهذا بفضل القدرة التي زودنا بها الله عز وجل³.

وهناك من يعرف الاكتساب بأنه: " زيادة أفكار الفرد أو معلوماته. أو تعلمه أنماط جديدة للاستجابة أو تغيير أنماط استجاباته القديمة"⁴.

الاكتساب اللغوي:

إن اكتساب اللغة عملية تلقائية يقوم بها الطفل دون قصد منه. ودون معرفة مسبقة بقواعد لغته وقوانينها " وان كان يملك القدرة الكامنة التي تلازمه بلا وعي وتسمح له بأن يفهم وينتج عددا غير محدود من الجمل الجديدة"⁵.

ونستنتج أن اكتساب اللغة هو اكتساب مهارة فاكتساب المتعلم للغة هو اكتساب لغة معينة فالاكتساب اللغوي ظاهرة إنسانية يستطيع من خلالها الطفل أن يكتسب لغته من مجتمعه. ويتم اكتسابها خلال السنوات الأولى من عمره. وتعتبر مرحلة النمو اللغوي للطفل في السنوات الثلاث الأولى ذات أهمية بالغة في الاكتساب للغة.

¹ ابن منظور. لسان العرب. ط4. دار الصادر. بيروت. 2005م. ص 64.

² الفيروز أبادي. القاموس المحيط. مادة (كَسَبَ) باب الباء. فصل الكاف. تح: مكتبة التراث في مؤسسة الرسالة. ط8. مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع. بيروت. لبنان 2005م. ص 130.

³ أيفي فريدة بخاري. مقالة البحث في علم النفس. اكتساب اللغة. قسم تعليم اللغة. كليات الدراسة العليا. جامعة مالک إبراهيم الاسلامية الحكومية. مالانج. 2013م. ص13.

⁴ مرهف كمال الجاني. معجم علم النفي التربية. ج1. الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.. ص 6.

⁵ حسام البهنساوي. علم اللغة النفسي واكتساب اللغة. مكتبة الغزالي. الفيوم. ص 32.

2-مراحل اكتساب اللغة عند الطفل:

تمر اللغة عند الطفل بمراحل نمو مختلفة تتناسب تماما مع كل مرحلة من مراحل اللغة عند الطفل "إذ أن اللغة تبدأ ساذجة وبسيطة بالنسبة للطفل ثم تصل إلى قمة تنوعها وثرائها عندما تبلغ اللغة نضجها على السنة الأطفال وبذلك تصبح مساوية للغة الكبار ويمكننا تمييز مرحلتين من الاكتساب اللغوي وهما موضحتان في الجدول الاتي:

أ. المرحلة قبل اللغوية:

وتمتد هذه المرحلة من مولد الطفل وقد تستمر إلى أسبوعه السابع أو الثامن وتنقسم هذه المرحلة إلى:¹

1) مرحلة الصراخ (البكاء):

يمارس الطفل منذ ولادته إصدار الصراخ والبكاء. حيث تعد الوسيلة الاتصالية الوحيدة غير المتعلمة التي يستطيع الرضيع ممارستها. ثم ما يلبث الصراخ حتى يصبح وسيلة للرضيع لكي يعبر بها عن عدم ارتياحه أو سوء تكيفه فيصبح هناك صراخ للجوع وآخر للألم.²

ويحمل الصراخ للطفل عدة دلالات أو معاني نذكر منها:

- صراخ الطفل بسبب الجوع.
- صراخ الطفل بسبب الألم.
- قد يصرخ الطفل نتيجة تقييد حركته بالملابس.
- قد يصرخ الطفل لأنه توجد لديه بعض التقلصات المعوية.

من خلال ما سبق نخلص إلى أن مرحلة الصراخ مرحلة مهمة في اكتساب اللغة عند الطفل لأنه عند قيامه بالصراخ فهو يعبر عن حاجاته حيث تعد هذه العملية بمثابة رسالة إلى الأم فهو يعبر عن حاجاته إذ تعد هذه العملية بمثابة رسالة إلى الأم فنقوم هي بالاستجابة لها والحد من بكاء وصراخ الطفل.

¹ ينظر: محمود أحمد السيد. طرائق تعليم اللغة للأطفال. د ط. الكتاب السهري السابع. دار البعث. ص 13.

² بطرس حافظ بطرس. تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. 2009م. ص 276.

(2) مرحلة المناغاة:

يمكن القول أنها مظهر يخلف الصراخ وهي السلف المباشر للغة والميزة الكبرى للمناغاة هي ثراء مقاطعها بحيث أن الطفل يبدأ بإخراج المقاطع العديدة التي لن يحتاج إليها جميعا مهما تعلم من لغات في المستقبل وقد تستمر هذه المرحلة من أشهر إلى سنة.¹ ويقسم علماء اللغة مرحلة المناغاة إلى أربعة مراحل هي:

أولاً: اللعب الكلامي:

يبدأ الطفل بإحداث ترديدات صوتية ذات استمرارية أطول من الاصوات المعبرة عن السعادة بالإضافة إلى وجود طقطقات زائدة مثل طقطقة الشفاه.

ثانياً: المناغاة المتكررة:

يبدأ الطفل في هذه المرحلة بإحداث ترديدات مكونة من مجموعة من المقاطع [سواكن _حركات] ولكن يلاحظ أن المقاطع الساكنة مثل "نانا" تكون في نهاية هذه المرحلة أي مرحلة المناغاة المتكررة ويستخدمها الطفل للتواصل مع الأشخاص المحيطين به.

ثالثاً: المناغاة غير المتكررة:

يغلب على هذه المرحلة المقاطع المركبة من سواكن وحركات مثل "ماما"، "بابا" ثم يلي ذلك مجموعة من نماذج الإطار الموسيقي بصورة تجعل المناغاة كلغة أجنبية

رابعاً: الانتقال من المناغاة إلى الكلام:

يبدأ الطفل في استخدام الانظمة اللفظية للأشخاص المحيطين به لكن هناك مرحلة انتقالية تستمر من سنة إلى غاية سنة و3 أشهر حيث لا يمكن أن يندرج ما يقوله الطفل تحت لفظ مناغاة ولا يمكن اعتباره كلاماً ولكنها تمهيد لمرحلة التقليد.²

3 -مرحلة التقليد (المحاكاة):

يقلد فيها الطفل ما يسمعه من اصوات وهو تقليد يخلو من أي نوع من الإدراك أو الوعي. إذا فإن معظم ما يقلده يشوبه كثير من الأخطاء. وقد يرجع ذلك إلى عدم اكتمال نضج عضلات جهاز النطق وضعف الإدراك السمعي.¹

¹يوسف مراد. اللغة عند الطفل. دار المعارف. ملازم الطبع والنشر. القاهرة. مصر. 1955م. ص 61-62.

²سهير محمود أمين عبد الله. اضطرابات النطق والكلام "التشخيص والعلاج". ط1. ملتزم النشر. عالم الكتب. القاهرة.

مصر. 2005م. ص 56-57.

إذا نستنتج أن مرحلة التقليد هي المرحلة الهادفة التي يتم فيها تحول المناغاة العشوائية إلى كلمات ذات معنى. إذ يبدأ التقليد عند الطفل في نهاية السنة الأولى وبداية السنة الثانية من عمره. وتصبح عملية تقليده لكل ما يحيط به من فعل لا إرادي إلى فعل إرادي لأنه أصبح مدركاً لبيئته.

4-مرحلة الإيماءات:

استعمال الإيماءات لدى الطفل يعتبر بادرة أولى يتأسس عليها الاتصال. وكما نعرف فإن الطفل يكون منذ ولادته في تواصل مع الآخرين عن طريق الابتسامة والنظر بطريقة عفوية. يتجاوب مع إيقاع النغمات الصوتية وفي سن الثلاث أشهر يمكنه أن يتبع اتجاهات نظر أمه². يمكن القول بأن هذه المرحلة تبين لنا أن الطفل أصبح مدركاً جيداً لكل ما يحيط به وأصبح على درجة كبيرة من الانتباه لأن استعمال الإيماءات يعتبر أولى الخطوات التي يتأسس عليها الاتصال وهذا الاتصال يكون اتصال عفوي وغير مخطط له.

ب- المرحلة اللغوية:

وتبدأ هذه المرحلة بدخول الطفل سنته الثانية حيث يبدأ باستبدال مقاطع المناغاة بكلمات لها معان وتتنقسم هذه المرحلة إلى:

1-مرحلة الكلمة :

يتعلم الطفل كلماته الأولى في مرحلة (8 إلى 18 شهراً) من خلال تجميع صوتين أحدهما ساكن والآخر متحرك وعادة ما ترتبط هذه الكلمات مع حاجيات الطفل الأساسية (الطعام-الشراب) ومناداة (الأم. الأب. الإخوان) مثل: ماما. بابا. حليب....³

تعتبر مرحلة الكلمة هي المرحلة التي يتعلم فيها الطفل كلماته الأولى إذ يبدأ بتكوين كلمة من خلال الجمع بين حرفين من أجل تلبية حاجاته كقوله: ماما يمكن أن يكون أحسّ بالجوع فنأدى أمه لتلبية حاجته.

2-مرحلة الجملة (الكلمتين):

يبدأ الطفل في هذه المرحلة بالكلام ويفهم مدلولات الألفاظ ومعانيها وفي السنة الثانية تبدأ مراحل تكوين الجملة بدءاً بالكلمة الواحدة ويدخل مرحلة إصدار الأصوات أو التعبير عن أنفسهم بكلمتين إذ يقوم هذا الطفل بالجمع بين كلمتين لتكوين جملة ما¹.

¹ علي حمدي الفرماوي. اضطرابات التخاطب. (الكلام. النطق. اللغة. الصوت). ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان الأردن. 2009م. ص 24.

² محمد حولة. الأرففونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت. دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع. الجزائر. 2007م. ص 23.

³ بطرس حافظ بطرس. تدريس الأطفال ذوي الصعوبات. مرجع سبق ذكره. ص 276.

نستخلص مما سبق أن مرحلة الجملة هي المرحلة التي تلي مرحلة الكلمة حيث يصبح فيها الطفل قادراً على تشكيل ونطق مقاطع أطول. إذ تتطور لغة الطفل في هذه المرحلة ويصبح قادراً على فهم الأفعال والأنشطة المختلفة مثل قوله: أعطني الماء هنا يكون استطاع تكوين جملة تبقى دائماً في نطاق تلبية حاجاته.

3 -مرحلة أشباه الجملة :

يبدأ الطفل في السنة الثالثة من العمر وما بعدها باستخدام اشباه الجمل التي تتألف من ثلاث أو أربع كلمات وتزيد قدرته خلال تقدمه في العمر إذ يكون انتاج الجمل المعقدة نتيجة لعوامل الخبرة والنضج. يلاحظ أن نمو اللغة لدى الطفل يكون بطيئاً في بداية هذه المرحلة لأن بناء الجمل الطويلة يتطلب توظيف قواعد البناء الخاصة ومثل هذه القواعد لم يكن الطفل قد طورها بشكل جيد بعد². إن هذه المرحلة مرحلة جد مهمة في اكتساب اللغة عند الطفل لأنه تكون لديه زيادات كثيرة في الألفاظ والمفردات التي تمنحه القدرة على انتاج الجمل المعقدة مع مراعاة القواعد اللغوية. وبهذا يستطيع التواصل مع الآخرين من خلال الكلام للتعبير عن ذاته وحاجيته واهتماماته.

4_آليات اكتساب اللغة:

حتى يتمكن الطفل من اكتساب لغته الأم أو التلميذ اكتسابه للفصحى أو اللغة الاجنبية لا بد من توافر عدة اليات وأسس يمكن اجمالها في النقاط الآتية³:

1 -القدرة على الكلام:

ويقصد به سلامة الجهاز العصبي والمخ والحواس المسؤولة على نقل الرسائل الحسية وتلقي الاستجابة التي تعمل على فك الترميز اللغوي بطرق متعددة ودقيقة جداً. فبعد تصنيف المعاني وفهم المنطوق والمحسوس. وانطلاقاً من الصورة الصوتية للكلمة. تشتغل المنطقة الحركية في الدماغ الخاصة بترجمة الرسائل اللغوية العصبية إلى أفعال منطوقة وهكذا يتمكن من نطق الكلمة.

2-معرفة الكلام:

يتعلم الطفل الكلام من خلال الوسط الذي يعيش فيه. وذلك عن طريق إدراك جميع المعاني ومدلولاتها بصفة عامة. فمن معاشه يستخلص المعاني والمعرفة التي يكتسبها عن نفسه أولاً ثم عن الأشخاص والعالم المحيط به. وتكتمل المعرفة الكلامية لديه إذا تمت لديه بشكل سليم بعض المفاهيم المتمثلة في المخطط الجسدي، الزمان والمكان....

¹أديب عبد الله وآخرون. النمو اللغوي والمعرفي للطفل. ط1. دار الاعصار للنشر والتوزيع. مكتبة المجتمع العربي. عمان الأردن. 2015م. ص52-53.

²رافع نصر الزغلول. عماد عبد الرحيم زغلول. علم النفس المعرفي. ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.. 2003م. ص245.

³ ينظر: بلقاسم جياب. آليات اكتساب اللغة وتعلمها. مقالة. جامعة محمد بوضياف المسيلة. الجزائر. ص 106-108.

3 - الإرادة في الكلام:

يعرف ديكرت الإرادة بأنها قدرة الإنسان على فعل الشيء وعدم فعله: وايضا القدرة على إثبات الفعل ونفيه. أي قدرة الإنسان على اتخاذ هذه القرارات أم لا. كما يقول أيضا، " الحرية هي أساس الارادة وحرية الارادة تأتي من تجربتنا الشخصية لها، أما الإرادة في علم النفس فتتعلق بالجانب العاطفي للطفل. إذ تعمل التجربة العاطفية في الوضع الحالي وتسمح له بالتحدث. أو العكس تمنعه هذه التجربة من ذلك. إذا فإن التربية الجيدة يجب أن تولّد الحركية والمشاعر الإيجابية.

5 _ الفرق بين اكتساب اللغة وتعلمها:

إذا كانت التعليمية اليوم تفصل بين التعلم والاكتساب بموجب ما قدمه علم النفس. فإن ابن خلدون وهو يعرض الطرق الناجعة لتعليم العربية قد ميز بين اكتساب اللغة وتعلمها حيث يقول: " المتكلم من العرب من كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فينقلها أولا ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم. واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ... هكذا تصيرت الألسن من جيل إلى جيل. وتعلمها العجم والأطفال¹.

الطريقة التي أشار إليها العلامة ابن خلدون في أخذ وتعلم اللغات هي الحقيقة التي ترددها اللسانيات اليوم ووقف عندها عديدة اللسانيين وفي مقدمتهم تشومسكي. وفيما يلي توضيح الفرق بين اكتساب اللغة وتعلمها.

إن اكتساب اللغة من أهم الجوانب المميزة للإنسان ويعني هذا الأخير الحصول على المعرفة أو المعلومات من البيئة التي يعيش فيها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة وما تحتويه من متغيرات وأفراد. إذ أن الطفل العادي يتعلم معظم الاصوات في لغته قبل سن الثالثة ويستخدم مختلف أنماطها القواعدية قبل الخامسة من عمره.

ويقصد باكتساب اللغة تلك العملية التلقائية والغير شعورية التي يتم بها تعلم اللغة الأم: "ذلك أن الفرد يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعية وهو غير واع بذلك ودون أن يكون هناك تعليم مخطط له. وهذا ما يحدث للأطفال حين يكتسبون لغتهم الاولى فهم لا يتلقون دروسا منظمة في قواعد اللغة وطرائق استعمالها وإنما يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلم، مستعينين بتلك القدرة التي زودهم بها الله تعالى والتي تمكنهم من اكتساب اللغة في فترة قصيرة وبمستوى رفيع"².

¹ ابن خلدون. المقدمة. تح: عبد الواحد وافي. ط.7. دار نهضة مصر.. 2014م. ص 632.

² أيفي مزيدة بخاري. مقالة البحث في علم النفس. اكتساب اللغة. قسم تعليم اللغة. كليات الدراسات العليا. جامعة مالكة إبراهيم الإسلامية الحكومية. ملانج. 2553. ص53.

إذن فإكتساب اللغة الأم من وجهة النظر النفسية يمكن للطفل من السيطرة والتحكم في لغته الأم وهو يخضع لدوافع نفسية عميقة. ذلك أنها تعتبر بالنسبة إليه اللغة الأكثر اقتصادا والأكثر فعالية لإشباع توتراته الحيوية مثل الحاجة إلى الحركة في محيطه. الحاجة إلى الاندماج، الحاجة إلى إثبات ذاته كفرد. كما أن الطفل يجد نفسه أمام واقع يحفره ويدعم رغبته ويشحن دافعيته لاكتساب لغة محيطه الاجتماعي لأن اللغة بالنسبة إليه تشكل مفتاح التكيف والاندماج.

-أما تعلم اللغة فهو عملية واعية التي تبدأ في سن الخامسة و هو سن التمرس. حيث يتلقى الطفل كما هائلا من المعرفة متعلقا بتعليم اللغة بشكل مبرمج ومخطط له مسبقا من طرف الجهة الوصية. إذ يبدأ الطفل بتطوير وعي ما وراء اللغة بعد سن الخامسة. وهذا يشير إلى فهمه للغة وكيف تعمل ويصبح لديه معرفة عن اللغة نفسها. ويصبح جاهزا بدراسة وتوسيع القواعد الضمنية. والتي تم فهمها لكن لم يتم التعبير عنها بشكل واضح وواع ومخطط له لذلك فإن بإمكان المعلم تطوير القدرات اللغوية لدى الطلبة باستخدام طرق عدة منها¹:

1- التركيز على الاستخدام الصحيح للغة.

2- التعبير الصحيح عن الأفكار

3- التفاعل الاجتماعي باستخدام قواعد اللغة.

وبالتالي فالطفل يتلقى مجموعة المعارف التي تتميز بها لغته الرسمية -الفصحى- بما تحمله من مستويات معجمية ونحوية وتركيبية ودلالية قد تختلف عن تلك اللهجة التي اكتسبها في محيطه الأسري والاجتماعي وبعد النضج وتحت تأثير المحيط والمدرسة يبدأ الطفل شيئا فشيئا في اكتشاف نظام لغته وبالتالي سيتعرف على مجالات استعمال مختلف الصيغ اللغوية والتعبيرية وكيفية بناء الجمل الصحيحة في مختلف المواقف والوضعيات في حياته.

¹ سليمان مطلق الزعبي. مقالة. محاضر في جامعة سلمان عبد العزيز. السعودية. ص 271.

الباب الأول: الإطار النظري

الفصل الأول: نظرية التلقي والتلقي المعرفي

يتوقف عند مفهوم التلقي بوصفه المحور الذي تدور في فلكه كل إشكاليات الدراسة وتساؤلاتها الجوهرية. فالتلقي المعرفي للغة العربية من خلال المهارات اللغوية لا يمكن الإمساك بحقيقته وفهم آلياته دون العودة إلى الجذور النظرية والفلسفية التي أنتجت هذا المفهوم وصاغت ملامحه في الفكر اللغوي والنقدي الحديث، وهو ما يضطلع هذا الفصل بمهمة استجلائه وتقديمه في صورة متماسكة ومنهجية.

وتعود أهمية هذا الفصل إلى أنّ مصطلح التلقي مصطلح ذو جذور فلسفية وأدبية ونقدية عميقة، نشأ في رحاب التفاعل بين النص والمتلقي، ثم امتدّ ليلقي بظلاله على حقل التعليمية اللغوية وعلم النفس المعرفي وعلوم اكتساب اللغة، مما جعل توظيفه في سياق تعليم اللغة العربية للطور الأول توظيفاً خصيباً قادراً على إضاءة جوانب كثيرة كانت تظلّ في العتمة حين يُقتصر على المناهج الوصفية التقليدية. فهذا الفصل يؤسس للفهم العميق لما يُعنى به التلقي المعرفي في الدراسة، ويميّزه عن مجرد الاستقبال الآلي للمعلومات ليضعه في مقامه الحقيقي بوصفه عملية تفاعلية وبنائية يُسهم فيها المتعلم إسهاماً فاعلاً في تشكيل المعرفة اللغوية وترسيخها.

وينتظم هذا الفصل في محاور متتابعة متكاملة؛ يستهلّ بتحديد مفهوم التلقي في أبعاده اللغوية والاصطلاحية، ثم ينتقل إلى استعراض مفهوم جمالية التلقي والتأثير في ضوء ما أسسته مدرسة كونستانس الألمانية على يد رائديها ياوس وإيزر، قبل أن يتوغّل في الأصول الفلسفية والمعرفية التي أمدّت هذه النظرية بعناصر بنيتها من الشكلائية الروسية ومدرسة براغ اللسانية والظاهرانية الفينومينولوجية والهرمينوطيقا وسوسولوجيا الأدب. ثم يعرض الفصل المفاهيم المركزية لنظرية التلقي من أفق انتظار ومسافة جمالية وقارئ ضمني وفجوات نصية وقصدية وسجل نصي، وصولاً إلى طرائق التلقي وأنماطه المتعددة، ليختتم بربط هذه المنظومة النظرية ببناء النص التعليمي وعلاقته بتلقي اللغة العربية.

أولاً : مفهوم التلقي

1. تعريف التلقي

التلقي لغة :

تعني لغويا « الإستقبال و التلقي عن حد سواء ؛ ويقال تلقته أي استقبله، فلان يلتقي فلان أي يستقبله »¹.

«ويقال في الإنجليزية Receptionist . أي متلقيّة تستقبل الوافدين في مكتب أو مؤسسة أو فندق Receptive »².

يعرفه محمود عباس عبد الواحد الذي يرى بأن « التمايز في الدلالة بين مفهوم الاستقبال ومفهوم التلقي يكمن في طبيعة الإستعمال عند العرب، و في مجرى الألف والعادة بالنسبة للأذان الأجنبية، فالكثير الغالب في الإستعمالات العربية هو استخدام مادة " التلقي " بمشتقاتها مضافة إلى النص سواء أكان خبراً أو حديثاً أو خطاباً أو شعراً»³.

التلقي اصطلاحاً :

التلقي فيقول فيه يابوس « يعني مفهوم التلقي هنا معنى مزدوج يشمل معاً الإستقبال او التملك والتبادل »⁴

فالتلقي بمفهومه الإجمالي ينطوي على بعدين منفعل وفاعل في آن واحد، إنه عملية ذات وجهين أحدهما الأثر الذي ينتجه العمل في القارئ والآخر كيفية إستقبال القارئ لهذا العمل او الاستجابة له.⁵ ورد في موسوعة كامبريج « تشير نظرية التلقي بوجه عام إلى اتجاه في النقد الأدبي تطور على يد أساتذة ودارسين ينتمون إلى جامعة كونستانس Constance في ألمانيا الغربية خلال الستينات وبداية السبعينات، وقد دعت مدرسة كونستانس إلى التركيز على عمليات قراءة النصوص الأدبية وتلقيها بدلا من المناهج التقليدية التي تركز على عملية النصوص أو فحصها فحصاً دقيقاً».⁶

¹ ابن منظور؛ لسان العرب؛ مادة لقاء دار المعارف؛ مصر؛ مجلد 5؛ ص؛ 4066.

² محمود عباس عبد الواحد؛ قراءة النص وجماليات التلقي؛ ص: 13

³ المرجع نفسه؛ من: 13

⁴ هانر روبرت يابوس : جمالية التلقي - من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، تق تر : رشيد بنحدو و منشورات الإختلاف، دار الأمان، منشورات ضفاف، كلمة النشر و التوزيع، ط1 2016 1437 هـ

⁵ نفسه ص 109-110

⁶ رامان سلدن : من الشكلائية إلى ما بعد البنيونية ،موجوعة كامبرج ص 105 ،المشروع القومي للترجمة،المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة 2006، ص 479

ثانيا : مفهوم جمالية نظرية التلقي والتأثير ،

مفهوم جمالية التلقي Esthétique de réception

بداية إذا أردنا أن نستعرض مفهوم التلقي في معاجمنا العربية فإننا نجده في وضعه اللغوي يفيد الاستقبال غالبا، فقد ورد في معجم "لسان العرب" ابن منظور بالشكل التالي: تلقاه أي استقبل، وفلان يتلقى فلانا أي يستقبله، ولقاء الشيء وألقاه إليه ربه¹، وقد فسر الزجاج قوله تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَتَلَقَّى الْقُرْآنَ مِنْ لَدُنْ حَكِيمٍ عَلِيمٍ﴾² أي يلقي إليك وحيا من عند الله. وأما قوله تعالى: ﴿وَتَلَقَّى آدَمَ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ إِنَّهُ لَرْحِيمٌ الرَّابِ﴾³. أي : تلقف وتلقن، وألهمه الله، فتلقى تلقى، والتلقي: هو قبول عن فطنة وفهم، وقيل: هو التعلم⁴.

وتأسيساً على هذا الطرح، يتضح لنا أن الاستعمال القرآني لمادة التلقي إشارة على عملية التفاعل النفسي والذهني مع النص، لأنّ لفظ التلقي يرد أيضاً مرادفاً لمعنى الفهم والفطنة، كما جاء مفهوم التلقي في المعاجم العربية القديمة مرتبطاً بما استعمل في كلام العرب الفصيح، شعره ونثره، نجد التراث الفكري العربي يزخر بما يماثل هذا المصطلح، مثل السامع والمستمع والمخاطب والجمهور، وقد يتمّ التعبير عنها من خلال كلمة المقام كما هي الحال عند الجاحظ ت 255هـ فقد كانت تمثل هذه المصطلحات غاية العملية الإبداعية وهدفها، بقول الجاحظ في هذا المقام: "لأنّ مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع، إنّما هو الفهم والإفهام"⁵.

أما عند الغرب فقد أخذ مصطلح التلقي بعده التداولي في الأنظمة الثقافية والأدبية، حيث اكتسب بعده النظري والجمالي في المعاجم الألمانية الحديثة، خاصة في الأوساط العلمية والأكاديمية، حيث كان أول ظهور له على يد مدرسة كونستانس الألمانية l'école allemande de Constance في أواخر الستينات من القرن العشرين وأوائل سبعيناته بفعل مجهودات أساتذة هذه المدرسة وطالبها والتي تعدّ جامعة لكلّ المناهج والمدارس الداعية إلى الاهتمام بالمتلقي أو القارئ بفضل جهود روادها العاملين على نشر أفكارهم ومبادئهم النظرية والتطبيقية ، ويمثل هانز روبرت يابوس Juass Hans Robert ، وولفغانغ إيزر Iser Wolfgang اتجاهين مختلفين مؤتلفين مكونين لجمالية التلقي المنقسمة إلى اتجاهين أساسيين هما :

¹ ، أنظر لسان العرب لابن منظور ، مادة ل ، ق ، ي

² . النمل: الآية 6 .

³ . البقرة: الآية 13 .

^{1.1} 4 ، أنظر تفسير عبد الرحمان بن الناصر السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان ص 57 ، وتفسير الحسين بن مسعود البغوي ، معالم التنزيل ، ط. دار طيبة: 75.1.

⁵ . ابو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب الجاحظ ، البيان والتبيين ، تحقيق عبد السلام هارون ، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ط 5، 1961م ، القاهرة ، مصر ، 231.

الفصل الأول: نظرية التلقي والتلقي المعرفي

الأول: اتجاه يابوس في نظرية جمالية التلقي أو الاستقبال.

والثاني: اتجاه إيزر في نظريته الخاصة بمصطلح التأثير¹.

حيث إن "مفهوم جمالية التلقي لا يحيل على نظرية موحدة ، بل تندرج ضمنه نظريتان مختلفتان يمكن التمييز بينهما بوضوح هما، نظرية التلقي، ونظرية التأثير"² ، ويتضح الافتراق بينهما من خلال مطالعة التسمية والرواد ، أما الائتلاف فيكمن في أنّ " وضع تصوّرات معيّنة بشأن التلقّيات المختلفة والمتتالية للنصّ يتطلّب تحليل بنيات النصّ التأثيريّة التي تستدعي استجابة معيّنة"³ .

وإذا كان التلقي والتأثير اتجاهين مختلفين ، فإنّه من المستحيل الفصل بينهما ، إذ أنّ التأثير يخصّ النص ، والتلقي يخصّ القارئ ، والتقاء النصّ والقارئ هو الذي يخرج العمل الأدبي إلى الوجود ، وهذا التلاقي لا يمكن تحديده أبداً على وجه الدقة

ولا يمكن تجميع المعنى الذي يشترك القارئ في تكوينه إلا من خلال تفاعل هذا القارئ مع دلالات النصّ المفتوحة والمتعددة ، فيكون الاتجاه من القارئ إلى النصّ ، ومن النصّ إلى القارئ في إطار عملية التفاعل المتبادل ، وهذا التفاعل بالضبط هو الذي منع جمالية التلقي أن تكون نظرية للتلقي الخالص ، أو نظرية للتأثير الخالص ، ومنعها من التركيز على النصّ وحده ، أو التركيز على المتلقي وحده ، فكانت في الوقت نفسه تنطلق من النصّ ومن المتلقي ، وتحاول الإمساك بالتفاعل القائم بينهما ؛ أي بين التأثير والتلقي"⁴ .

وتمثل مدرسة كونستانس الألمانية بزعامة يابوس بداية الإعلان عن هذا الاتجاه المتكامل في قراءة النصّ ، ويمثل إيزر الجانب المكمل لجمالية التلقي من خلال مقولاته النظرية .
كذلك فإنّه يمكن القول إن مقولتي أفق الانتظار التي أبدعها يابوس، ومقولة القارئ الضمني التي وضعها إيزر ، الفهم الذي أولاه يابوس عناية خاصة .
كما يمكننا اعتماد دلالات التأثير الذي يمارسه النصّ على القارئ من خلال الإدراك الجمالي الذي يسبقه إدراك حسيّ وانفعال جماليّ.

1 . ينظر ، حسين خمري، نظريات القراءة وتلقي النص الأدبي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، الجزائر، العدد

12 سنة 1999، ص 176.

2 - عبد الكريم شرفي ، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة ؛ دراسة تحليلية نقدية في النظريات الغربية الحديثة ، الدار العربية للعلوم ، بيروت ، 2007 ، ص 143.

3 - ينظر : السابق ، 144 .

4 - د. عبد الكريم شرفي، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة ، ص 149 .

ثالثا : الأصول الفلسفية والمعرفية لنظرية التلقي

تقوم نظرية التلقي كغيرها من النظريات النقدية، على جملة من الأسس الفلسفية والفكرية والايولوجية التي تميزها عن غيرها، وثموقعها من الموقع الفكري الذي يكفل لها التفرد. هذا الأمر يجعلنا نقف عند الحقول المعرفية، والمرجعيات الفلسفية التي ساهمت في ترقية هذه النظرية، كلٌ بحسب مجال بحثه وميدانه، في الكشف عن العوامل المساعدة على حدوث العملية التواصلية والتفاعلية في آن واحد بين المبدع والمتلقي لفك شفرات النص.

ولعل المتأمل في أصول النظرية النقدية لا ينفك أن يستنتج ويدرك تلك الثورة التي أعلنتها رواد هذه النظرية - على غرار أصحاب النظرية التفكيكية - على البنيوية وعلى مبادئها الصنمية في مقابل إعطاء الدور في العملية الأدبية إلى القارئ باعتباره العنصر الجوهرية في العملية ، وعن طريقه ينشأ حوار سرمدى مع النص لا نهاية له. كما لا ينفك أن يدرك ذلك الدور الذي لعبته التيارات النقدية مثل الشكلانية، والبنيوية، والظاهرية، وسوسيولوجية الأدب حيث كان بمثابة دورا أساسيا في نشأة نظرية التلقي.

أ. الشكلانية الروسية La formalisme russe :

وتعتبر هذه المدرسة من أهم المذاهب الأدبية المؤثرة في النقد الأدبي في أوروبا ما بين 1930/1910 تضمنت عددا كبيرا من المفكرين والنقاد من بينهم : فيكتور شيكلوفسكي Victor Shklovsky ، ويوري تيتانوف Louri tynianov ، واللساني الكبير رومان جاكسون Roman Jakobson، الذين أعادوا الاعتبار لخصوصية اللغة الشعر اللغة الشعرية التي تستدعي التأمل والتوقف لإدراك السمات الدقيقة الخاصة بهذه اللغة ، وكذا سمات الأدب التي تميزه عن غيره بأسلوب علمي، وردا على اعتبار الأدب صورة منعكسة لسيرة المؤلف وخلفيته أو توثيقا تاريخيا أو اجتماعيا. ولعل أهم ما أبرزه الشكلانيون الروس هو العلاقة بين النص والقارئ المتلقي وذلك عن طريق توسيع مفهوم الشكل ليشمل الإدراك الجمالي وتحقيق المتعة الجمالية¹. وهذا هو الخيط الذي استمدت منه نظرية التلقي أهم مبادئها في إبراز العلاقة بين النص والقارئ.

بحث الشكلانيون الروس في آليات النص الأدبي وتقنياته ، بغية الوصول إلى الخصائص الجوهرية التي تتشكل منها مادة البناء الأدبي، لأن الأساس في الأدب ليس ما يقوله، أو الفكرة التي يتضمنها، وإنما الطريقة التي تم بها تقديم الفكرة ، _ فالأفكار مطروحة في الطريق _ والذي يجب أن يثير الاهتمام هنا هو الشكل اللغوي الموظف توظيفا خاصا ، حيث تكون اللغة هي المادة الأساسية التي يتعامل معها القارئ وفق نظريته الأولية وإدراكه الشعري، حيث " يعد الإدراك الشعري ضربا من ضروب اختيار الشكل

¹ . أنظر ، محاضرات في نظرية الأدب ، للسنة الثانية ليسانس ، د ابن سماعيل سماعيل ، المركز الجامعي شريف بوشوشة ، آفلو ، 2021/2020. ص 89.

الفصل الأول: نظرية التلقي والتلقي المعرفي

والإحساس به ، ويتضح من هذه التصورات ، ومن مفهوم «الأدبية» التي صارت ركيزة أساسية للشعرية المعاصرة ... قاعدة متينة لنظرية التلقي¹

وكان اهتمامهم أيضا بالأداة الفنية التي تساعد على إدراك الصورة الشعرية، التي بدورها تسهم في خلق إدراك مميز للشيء ، أي انها تخلق رؤيا ولا تقدم معرفة ، لأن ما يهم المتلقي ليس ما كان عليه الشيء، وإنما اختيار مما سيكون عليه² ؟ كل هذه الأدوات الفنية ساهمت إلى حد ما في تقريب النص من المتلقي انطلاقا من بنائه الخارجي إلى محتواه الداخلي الذي يتمثل في الإدراك الجمالي للصورة الشعرية.

ب. حلقة براغ اللسانية :Le cercle linguistique de Prague

وضمت هذه الحلقة مجموعة من الباحثين اللسانيين يتزعمهم فليم ماتيسوس Mathesius Vilem ورومان جاكبسون Roman Jakobson، ونيكولاي تروبتسكوي Nikolay Trubetskoy، وجان مكاروفسكي Jan Mukařovský ، وهذا الأخير بين العلاقة بين العمل الأدبي والسياق التاريخي من حيث هي : رسالة إضافة إلى كونها موضوع جمالي ، وهذه الرسالة متجهة إلى متلق مقصود يفهم ويدرك القصد الفني من هذا العمل الأدبي². وهذه الأخيرة كانت كذلك بمثابة الخيط الذي أسست منه نظرية التلقي أهم مبادئها وهي جمالية العمل الأدبي والقارئ المقصود.

إن إسهامات حلقة براغ لا يمكن إغفالها ، ولا سيما في مجال القراءة والتلقي الجمالي للنص الأدبي. ويظهر ذلك جليا في أعمال المنظرين الكبار للمدرسة ، من أمثال : موكاروفسكي " فلقد كانت أعماله - أحد أهم منظري مدرسة براغ البنوية - من أكثر المصادر النظرية في سيادة ألمانيا، وخصوصا خلال السنوات الأخيرة من الستينيات والسنوات الأولى من العقد السبعين ، حيث ظهرت ترجمات ألمانية لعدد كثير من كتاباته، وحيثما كانت تذكر نظرية التلقي أو البنوية في ألمانيا كانت إشارة إلى موكاروفسكي³ وهذا راجع إلى قرب الطرح المنهجي والنقدي للناقد مع الأهداف العامة التي تدعو إليها نظرية التلقي.

ج. الفلسفة الظاهرية :

الفينومينولوجيا

ومن بين المؤثرات التي عجلت في تشكل نظرية التلقي الفلسفة الظاهرية أو الفينومونولوجيا التي أسسها إدموند هوسرل Husserl Edmund، ورومان اينجاردن Ingarden Roman ، حيث تركز هذه الفلسفة على ترابط الفكر والوجود الظاهري للأشياء، وتؤمن بتفاعل الذات والموضوع بطريقة تواصلية

¹ روبرت هولب، نظرية التلقي مقدمة نقدية، ترجمة عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية القاهرة، ط 1، 2000م، ص48.

² . أنظر ، محاضرات في نظرية الأدب ، د ابن سماعيل سماعيل ، ص 91.

³ محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثها النقدي دراسة مقارنة، دار الفكر العربي القاهرة، 1996م، ص45.

يصعب الفصل بين هاذين الفاعلين¹. ومن بين الأسس التي اعتمدتها الفلسفة الظاهرية وتبنتها نظرية التلقي هي العلاقة وبين النص والقارئ والتي تهتم بتوضيح دور المتلقي في الكشف عن المعنى، إضافة إلى بعض المفاهيم مثل: أفق الانتظار أو التوقع، المسافة الجمالية، وظاهرة ملء الفجوات في النص التي أسهب إيزر في الحديث عنها².

. الهيرمينوطيقا hermeneutica :

ويرجع الفضل في تأسيسها ووضع قواعدها إلى الفيلسوف الألماني فريدريك شليرمacher Friedrich Schleiermacher، والهيرمينوطيقا تعتبر منهج لحل مشاكل تأويل وتفسير وفهم الأفعال البشرية والنصوص الدينية للكتاب المقدس وغيرها عن طريق تقديم مجموعة أدوات تستند إلى حقائق تجريبية متينة³، أما في الأدب في العصر الحديث اهتم الفيلسوف جورج هاس غدامير -GADAMER Georg Hans بتطبيق هذه الفلسفة لفهم حقيقة النص مهما كان نوعه، وذلك من خلال رصد تجربة المؤلف ومعايشتها باعتبار أن النص ذاته إعادة بناء خيالية، مع مراعاة أن معنى النص يتغير بتغير المجتمع الذي يتلقى هذا النص ومن ثم يحتاج المتلقي إلى إعادة بناء النص مرة أخرى عن طريق عملية الفهم وتقنية الفهم⁴، كما يرى غدامير أن العلاقة بين المتلقي والعمل الأدبي تقوم هي الأخرى على أساس الفهم وأن المحيط الاجتماعي والنفسي يؤثران في المتلقي ويوجهان وعيه التفسيري للعمل، كما ساهم في وضع مصطلحين مهمين يعتبران من أهم مبادئ نظرية التلقي وهما: التاريخ العملي باعتباره وثيقة مهمة تمثل تجارب وخبرات يمكن الاستفادة منها في فهم العمل الأدبي، وأفق الفهم أو ما سماه ياكوب أفق التوقعات⁵.

¹ . ينظر ، نظرية التلقي وأطروحاته The theory of receptivity and his theses ، مقالة من تأليف: الشريف

مرزوق، مجلة النص ، جامعة أم البواقي، الجزائر، العدد 1 ، مجلد 7 / 2021، ص 196.

² . أنظر ، محاضرات في نظرية الأدب ، د ابن سماعيل سماعيل ، ص 92.

³ - look ; Mantzavinos, C., "Hermeneutics", The Stanford Encyclopedia of Philosophy Spring 2020 Edition, p 78.

⁴ . أنظر ، اللغة والتأويل مقاربات في الهيرمينوطيقا الغربية والتأويل العربي الإسلامي، عمارة ناصر، منشورات الاختلاف ك، الجزائر ، ط1 ، 2007م ، ص 22.

⁵ . أنظر، تجلي الجميل ومقالات أخرى، لجورج غدامير ، ترجمة : د/سعيد توفيق، المجلس الأعلى للثقافة، د/ ط، 1997م ، ص 7 وما بعدها.

هـ . سيسيولوجيا الأدب :

تهتم سيسيولوجيا الأدب بالمتلقي والظروف الاجتماعية التي تم فيه عملية التلقي، بالرغم من يستبعد استفادة نظرية التلقي منها مثل روبير هولب Robert Holob¹، لكن من الصعب تجاهل أن العناية الحقيقية بالقارئ ظهرت واعية بمقاصدها في نطاق علم الاجتماع الذي يعنى بالظواهر الأدبية ، كما أثبتت الدراسات التي أهتمت بنشأة الآثار الأدبية إلى أن المجتمع لا يتدخل في الانشاء الادبي من حيث هو مصدر لها فحسب ، وإنما يتدخل فيها أيضا من حيث هو مستقبل يتلاقها ، ومن هنا كان لعلم الاجتماع وقوفه على ما للإنشاء الأدبي من بعد اجتماعي مجسد في عملية القراءة وعملية التلقي².

رابعا : مبادئ مفاهيم المركزية لنظرية التلقي .

1- أفق الانتظار Horizon d'attente:

يعتبر مصطلح أفق الانتظار مبدأ مهما ويلعب دورا بارزا في أطوار نشوء نظرية التلقي، كما يجسد إحدى أهم المفاهيم والاستراتيجيات التي قامت عليها هذه النظرية، وهذا المصطلح إهتم به ياكوس لتوضيح نموذج الجديد في دراسة الأعمال الأدبية، وفي الحقيقة لم يكن من ابتداع ياكوس بل سبقه إليه الناقد الألماني غادامير Gadamer حيث أنه " كان مستعملا في الدوائر الفلسفية فمفهوم الأفق يعني عنده أنه: لا يمكن فهم أي حقيقة دون أن نأخذ بعين الاعتبار العواقب التي تترتب عليها، لأن تاريخ التفسيرات والتأثيرات الخاصة يحدث، أو عمل ما، هي التي تمكنا - بعد أن اكتمل العمل وصار ماضيا - من فهمه كواقعة ذات طبيعة تعددية للمعاني وبصورة مغايرة لتلك التي فهمه بعده معاصره." ³ ، وباختصار أفق الانتظار هو بمثابة نظام يشير إلى التبادل الذاتي أو بناء التوقعات، كنظام مرجعي أو نظام ذهني حيث افتراضات الفرد تصح في كل نص يتلقه المتلقي شفهي كان أو مكتوب⁴.

ويشير ياكوس إلى أن مفهومه يتضمن ثلاث مبادئ أساسية، حيث " يتطور إطار الأفق لكل عمل في اللحظة التاريخية لظهوره من الفهم السابق للنوع، ومن شكل وثيمات الأعمال المعروفة سلفا ، ومن التعارض بين اللغة الشعرية والعلمية"⁵، أي أن التطور الذي يجري على النوع الأدبي ، إنما يتم من خلال

¹ . أنظر كتابه بعنوان نظرية التلقي ، مقدمة نقدية ، ترجمة : عز الدين اسماعيل ، المكتبة الاكاديمية ، ط1 ، 2000م ، ص 13 وما بعدها .

² . ينظر ، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي ، عبد الرحمان حسن محمد ، الناشر: المكتب المصري للتوزيع والمطبوعات، ط1 ، 1999م، ص 71/72.

³ . عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل الأدبي ، ص. 102

⁴ . ينظر: روبرت سي هول ، نظرية الاستقبال ، ترجمة : رعد عبد الجليل جواد، ص77

⁵ . ينظر :عبد الكريم شرفي، من فلسفات القراءة إلى نظريات التلقي، ص 163.

عملية الفهم السابق للمقومات الأساسية للنوع في شكله وقيماته وأسلوب لغته ؛ وأن عملية الفهم تأتي من خلال تراكم القراءات المتعددة السابقة كانت بمثابة مكتسبات سابقة ساعدت المتلقي على فهم النص¹. وبناء على ما سبق ذكره يتبين أنّ مفهوم أفق التوقعات مفهوم فلسفي يعني السوابق، أي الفكرة السابقة عن شيء ما، وهو مفهوم يعيد تعريف التاريخ الأدبي الذي يعتمد في نظر ياكوس على الخبرة السابقة لقراء النصوص الأدبية ، فالنص الأدبي لا يمتلك أي تأثير ، ما لم يدرك القارئ أنّ قراءة أي نص ليست مغلقة عن أفق توقعات القراء.

2. المسافة الجمالية / أفق التوقعات Distance Esthétique :

وهو مصطلح نقدي آخر ابتدعه ياكوس من خلال تأمله وتوغله العميق بأفكاره النقدية ضمن نظريته وهذا المفهوم يعارض مفهوم أفق الانتظار أو التوقعات، أطلق عليه مصطلح المسافة الجمالية، وهو منهج نقدي يسلكه الباحث لتطبيقه على النصوص الأدبية ومعيّاراً مقوماً لها، إذ بإمكان هذه الأداة النقدية الإجرائية الحكم على جودة النص من عدمها، فالمسافة الجمالية هي : " ذلك العامل الذي ينشأ بين القارئ والنص، أي الفرق بين التوقعات ، وبين الشكل المحدّد لعمل جديد"².

والمسافة الجمالية هي نفسها المعيار النقدي والأداة الإجرائية التي تحدد القيمة الجمالية La valeur esthétique للعمل الأدبي الجديد حيث قد تتسع وتكبر كلما كان تغيير الأفق السابق ضرورة ملحة يتطلبها استقبال هذا العمل وفهمه، وعلى العكس فقد تضيق فكلما تضاعفت المسافة الجمالية ، ولم يقتض العمل الجديد أي تغيير في الأفق، بل استجاب تماماً للانتظار المؤلف والبدهي للمتلقي الذي تعود على هذه النماذج الأدبية بخبرته الحدسية السابقة³. أي أن عمل الكاتب أو المؤلف يستقرّ في ذهن المتلقي مشكلاً خبرة جمالية يتم إسقاطها على النصوص التي يتلقاها مستقبلاً من نفس النوع الأدبي كالشعر أو الرواية مثلاً، فالقارئ لروايات نجيب محفوظ ، يدرك بخبرته السابقة له أنها ذات طابع درامي مألوف هذه الخبرة تؤسس له خلفية مبدئية عن نهاية رواية معينة للكاتب والتي لا تخرج عن النمط الدرامي بأي حال، فهي آثار عادية - اجترارية إن صح التعبير - تعود على قراءتها⁴.

وفي هذه الحالة الأخيرة يحدث ما يسمى بتطابق أفقي بين القارئ والنص، ممّا يؤدي إلى تلاشي المسافة الجمالية ليصبح التفاعل بين القارئ والنص مبتذلاً، فهي لا تضيف لمعرفة القارئ شيئاً، بل تدفعه للشعور بنوع من السأم والملل والرتابة، عكس الاعمال التي لا يتوقعها المتلقي فتكسر أفق توقعاته ، وتخلق له نوعاً من الخيبة، فيحدث ما يسمى بعملية اللا تواصل بين أفق القارئ وأفق النص، مما يجبر القارئ أو المتلقي على تغيير الأفق حتى يصل إلى أفق النص، وغالباً ما تحدث في النصوص ذات

1. أنظر ، محاضرات في نظرية الأدب ، د ابن سماعيل سماعيل ، ص 99.

2. عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي ، ص111.

3. أنظر ، محاضرات في نظرية الأدب ، د ابن سماعيل سماعيل ، ص 101.

4 ، نفس المرجع السابق ونفس الصفحة.

القيمة الفنية العالية ، وفي هذه الحالة تتسع المسافة الجمالية وتتحقق المتعة الجمالية La réalisation de plaisir esthétique.¹

3 . القارئ الضمني le lecteur implicite :

سبق أن ذكرنا سابقا أن نظرية التلقي نصبت مجال اهتمامها بالقارئ، ولقد استعرض إيزر في كتابه فعل القراءة مجموعة من القراء، الذين تم استحداثهم من طرف نقاد ومنظرين معاصرين، فقد ذكر ميشال ريفاتي Michel Riffaterre القارئ الأعلى Lecteur super، وذكر فيتش Lecteur informé ، وولف ذكر القارئ المقصود Lecteur visé، وغيرهم من اصناف القراء الحقيقيين الذين لهم وجود فعلي في عملية التلقي، أما فقد شكّل ملامح قارئ مختلف عن هذه المجموعة من القراء سماه بـ : القارئ الضمني le lecteur implicite هو الذي بإمكانه تحقيق العلاقة بين امتلقي والعمل الأدبي.

لذا فهو يعرفه على أنه "بنية نصية تتوقع حضور متلق دون أن تحدده بالضرورة".² وهكذا فإنّ القارئ الضمني باعتباره دور القارئ ، أو باعتباره فعل التنسيق لا يمتلك أي وجود حقيقي . إنّه يجسد مجموعة التوجيهات الداخلية للنص ، والتي تشكّل شروط تلقيه، وبالتالي فإنه لا يمتلك أي أساس تجريبي، بل هو متجذّر داخل النص ذاته³، أي أنه بنية متأصلة في النص.

4 . البياضات أو الفجوات النصية Les blancs textuel :

وقد عرف هذا المصطلح ترجمات عديدة منها : الفراغات ، الفجوات ، البياضات ، أماكن اللاتحديد،... ويعد من أهم المفاهيم النقدية الإجرائية التي أوجدها رومان اينجاردن Ingarden Roman، إلا أن إيزر أدخل عليه تعديلا بعدما رفض رأي إنجاردن ، الذي كان يؤمن بأنّ مساهمة المتلقي في ملء هذه المواقع ، وتحديدتها يكون بتلقائية . غير أن أفقية من النص إلى المتلقي إيزر قام باستبعاد هذه النمطية ، إذ يرى بأنها تجعل عملية بناء المعنى تسير بصورة أفقية من النص إلى المتلقي في حين أنها تتدرج في إطار تفاعلي⁴.

وهكذا تصبح الفجوات النصية حسب اعتقاد إيزر هي: " تلك المساحات التي يحدث فيها التفاعل بين المتلقي والنص".⁵ ، كما يمكن تعريفها بأنها : " تفاوت في مقدار المعلومات بين المتكلم والمخاطب، أو بين المبدع والمتلقي، بحيث يعرف أحدهما ما لا يعرفه الآخر، ويُنتج هذا التفاوت ثغرة معرفية بين

1 . ينظر: حفيظة زين ، قصيدة بلقيس"لنزار قباني دراسة في ضوء نظرية القراءة وجماليات التلقي، ص 78.

2 . فولفغانغ إيزر، فعل القراءة : نظرية جمالية التجاوب في الأدب ، ص 30.

3 . عبد الكريم شرفي من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، ص 189.

4 . عبد الناصر حسن محمد: نظرية التوصليل وقراءة النص الأدبي ، ص 130

5 . فولفغانغ إيزر: فعل القراءة: نظرية جمالية التجاوب في الأدب، ص 33

الطرفين، تُعدّ إحدى العناصر الضرورية للتواصل ؛ أي لتأدية الوظيفة التواصلية للغة"¹ ، إذن فالمؤلف يترك تلك الفجوات لقارئ مقصود الذي يساهم بإعمال خياله فيعمل على ملئها، وبالتالي يكمل معنى النص الناقص.

5 - مفهوم القصدية Intentionnalité:

يعتبر من أهمّ المفاهيم التي أثرت في أصحاب نظرية التلقي الألمانية، حيث ينشأ مفهوم القصدية، أو الشعور القصدى حسب اعتقاد هوسرل من خلال علاقة شعورية خالصة تستبعد المعطيات والقيم السابقة، ومن هنا كان شعار هوسرل العودة إلى الأشياء ذاتها.

إنّ المعنى حسب هذا المفهوم لا يتشكّل من التجربة والقيم السابقة، ولا من معايير التفكير الحتمي، بل يتشكّل من خلال الفهم الذاتي والشعور القصدى الآني ، وفي هذا إلغاءً للافتراضات المؤلّدة لعملية الفهم، وبناء لنظام معرفي لإدراك الظواهر قوامه الذات. ويقتصر دور القارئ إضافة إلى تهيئته الذاتية لكشف عناصر العمل الأدبي، عبر جلب قنوات مسبقة، أو خلق سياق به سلسلة من المعتقدات والتوقعات، التي من خلالها تقوم مختلف سمات العمل².

كما حوّل انغاردن Ingarden Roman كذلك مفهوم القصدية من طابعه المثلي المجرد إلى حقيقة مادية تحدد بعدا إجرائيا من خلال العناصر التي يتشكل منها النص الأدبي، كما جعل عملية الفهم تتأسس ضمن بنية النص الأدبي فإدراك الظاهرة الأدبية بقصدية انغاردن قائم على عامل يوجد في ذاتها، وآخر يوجد خارج ذاتها وهو الملتقي³.

6 . السجل النصي Le répertoire de texte:

يمثّل مصطلح السجل النصي، أو الذخيرة عند إيزر: " مجموعة الموصفات التي يمتصها النص من عناصر معلومة سابقة، ولا ترتبط تلك العناصر بالنصوص السابقة، إنّما تتصل بقوة أكبر بالمعايير، والقيم الاجتماعية والتاريخية والسياق السوسيو ثقافي الذي ينحدر منه النص ، وهو ما كانتنبوية براغ تطلق عليه مصطلحالواقع الخارج جمالي"⁴.

كما يعتقد إيزر بأن " إدخال الموصفات الخارج نصية إلى النص، لا يعني إعادة إنتاجها من قبله، ولكن عندما نعود إليه نجدها قد خضعت للتعديل، الذي يمثّل شرطا أساسيا في عملية التواصل، وليس

1 . فاطمة البريكي:مدخل إلى الأدب التفاعلي ،المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2006 م، ص15

2 . أنظر، قاسي صبيبة، النص الأدبي بين الإنتاجية الذاتية وإنتاجية القارئ، مجلة مخبر وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومناهجها، جامعة بسكرة، د/ت، ص224

3 . بشرى موسى صالح:نظرية التلقي ، أصول وتطبيقات، ص 37.

4 . إدريس بلمليح :المختارات الشعرية وأجهزة تلقيها عند العرب ،منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة،

الدار البيضاء، ط 1 ، 1995 م ، ص282

ذلك إلا لأنّ المواصفات حين تدمج في النص تخضع لعملية تذويب أو تشويه وتبدو في حالة تركيز¹. لهذا فإنّ إيزر يقوم بتعريف الذخيرة أو السجل النصي بأنه: " مجموعة الاتفاقات الضرورية لقيام علاقة تواصلية بين كل من النص والقارئ"².

فالذخيرة إذن هي كيان بنائي في النص، والقارئ يعمل على استيعابه والتفاعل معه، إنّه يمثل بالنسبة إليه درجات مختلفة للتأثير في عملية تفاعله مع النص، فإدماج المعايير الخارجية ثقافية اجتماعية دينية سياسية تاريخية ضمن نص معين، وتكرارها من شأنه أن يحدّد وبدقة درجات ردود الفعل لدى القارئ. إن اهتمام نظرية القراءة والتلقي، ولا سيما في جهود روادها ومنظريها الكبار، بالمتلقي لا يعني إهمال النص أو جهد المؤلف، ولكن ما ركزت عليه هو الانفتاح بمساحة أوسع على المتلقي، والتعرف أكثر على القدرات والإمكانات التي يتحلّى بها، وذلك غير منظومة شاملة من المفاهيم والتصورات التي قاو بوضعها رواد هذه النظرية، تراعي فيها مختلف جوانب المكملة لعملية القراءة المثمرة، سواء تعلق الأمر بالاستجابات القبلية أو التجارب التاريخية والخبرات الجمالية للقارئ.

خامساً : طرائق التلقي

إذا استمع مستمع لخطاب ما، فإمّا أن يكون مهتماً به متطلّعاً إلى تلقّيه، أولاً، فالأوّل هو المهمّ، والثاني هو غير المهمّ. والمهمّ إمّا أن يبتغي الوصول إلى معنى يؤدّيه الخطاب، وإمّا لا، والثاني هو "المغرض". أما الأوّل فإنّه إمّا أن يبتغي الوصول إلى كامل ما يؤدّيه الخطاب من معنى، أو يبتغي الوصول إلى جزء ذلك المعنى، فالأوّل هو المتدبّر. والثاني لا يخلو عن ثلاثة أحوال: هو يبتغي الوصول إلى كل المعنى المقصود فقط، فهو "البياني"، أو يبتغي الوصول إلى جزء من المعنى المقصود فهو "المقتصد"، أو يبتغي الوصول إلى معنى خاص لا علاقة له بباقي المعاني فهو المختص³.

هذه القسمة تعطينا ستة أنماط نهائية لتلقي النص، فالمتلقي حين يتلقي نصّاً لا يخلو عن إحدى هذه الأحوال الستة، فلتلقّيه إمّا أن يكون:

1- تلقي غير المهم

وهو أن يباشر المتلقي فعل التلقي، استماعاً أو نظراً، دون أن يعبأ بالخطاب ذاته أو بمعناه، وهو نوعان:

1- هو لا يريد الوصول إلى معنى الخطاب أيّاً كان المعنى، لكنه يتحصل له شيء على الرغم من ذلك، كمتصفّح الجريدة - مثلاً - عن خبر معين. فيقع نظره على كثير من النصوص التي لا يبتغيها قبل الوصول إلى مبتغاه.

1 . المرجع نفسه، ص 128.

2 . عبد الكريم شرفي: من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة ، ص193

2- هو يهتمّ بالخطاب لكن لا لمعناه، وإنما لشيء آخر غير المعنى، كرجل يستمع إلى أغان تقال بلغة هو لا يفهمها، للحصول على الطرب¹

2- تلقي المغرض

هو الذي يبغى الوصول إلى معنى لا يؤدّيه الخطاب - وإن كان قد يحتمله لغةً احتمالاً بعيداً- يريد به بسبب أو لآخر. فالمغرض هو الذي يريد أن يوظّف الخطاب لغرضه وهواه، لا لغرض قصده المتكلم. وفيه قال الله عزوجل: "يحرّفون الكلم عن مواضعه" النساء: 46. والجدير بالذكر هنا أن المغرض يطلّع على المعنى الصحيح للنص، ولكنه يحاول أن يصرفه إلى غير ما أرادته المتكلم لغرضه متعمداً².

3- تلقي المقتصد:

المتلقي يبغى الوصول إلى المقصود القريب للمتكلم، ولا يكلف نفسه محاولة الوصول إلى المقصود أو المقاصد الأبعد. فهو يقتنع بما يدل عليه النص بعبارته، أو بظاهره. مثال ذلك من قرأ قول الله تعالى: "إذ دخلوا عليه فقالوا سلاماً قال سلاماً". فأدرك حصول التحية من الملائكة لإبراهيم، وبالعكس. ولكنه لم يلتفت إلى سبب الرفع على كلمة "سلام" في حكاية إبراهيم عليه السلام بدلاً من النصب الذي سبق في تحية الملائكة "سلاماً". وذلك لقصد إفادة الجملة الاسمية الدوام والثبوت، بخلاف الفعلية فإنها تقيد الحدوث والتجدد.

4- تلقي البياني:

وهو أن يكون المتلقي مبتغياً الوصول إلى المعنى المقصود من النص فحسب، سواء أكان أصلياً أم تابعاً، منطوقاً أم مفهوماً، فلا يحتفل بالمعنى اللازم غير المقصود. مثال ذلك قوله تعالى: "وكأين من نبي قاتل معه ربيون كثير" آل عمران 146 فالمعنى المقصود هو أنه: كم من نبي قاتل معه رجال كثير، فأصيبوا نتيجة القتال، لكن ذلك لم يفتّ في عزيبتهم، أو يضعف من معنوياتهم، وهناك معنى لازم وراء هذا النص، وهو تثبيت قلوب من أصيبوا في "أحد"، وتصبيرهم، والشّدّ على أيديهم³.

5- تلقي المختص:

وهو أن يريد المتلقي الوصول إلى معنى خاص يؤدّيه الخطاب، سواء أكان هذا المعنى مقصوداً للمتكلم أم لازماً غير مقصود، فإذا كان يبحث عن معنى عقدي في نص شرعي فهو كلامي، أو عن معنى تاريخي في نصّ فهو مؤرّخ، أو عن معنى لغويّ فهو لغويّ، أو عن حكم شرعي فهو فقيه⁴

6- تلقي المتدبر:

¹ تلقي النص الديني دراسة أصولية. أمين صالح. إسلامية المعرفة السنة العاشرة، ع: 40. ص: 30

² المرجع السابق ص32

³ المرجع السابق ص: 33

⁴ المرجع السابق ص: 35

الفصل الأول: نظرية التلقي والتلقي المعرفي

وهو أن يريد المتلقي الوصول إلى كامل معنى الخطاب، أي إلى كلّ المعاني المقصودة أصلاً وتبعاً، وكلّ المعاني اللازمة غير المقصودة. مثل ذلك الشراح والمفسرون الذين غايتهم البحث عن كل معنى ممكن للنص¹

فهذه هي أنماط تلقي النص التي ثبتت بالاستقراء. هذه القسمة تدلّ على أن المتلقي مصطلح عام تحته مصطلحات مختلفة يمكن لنا استخدامها نظراً إلى غاية المتلقي في تلقّيه النص

النص والمتلقي: تفاعل حيوي في ضوء نظرية التلقي

تشدد نظرية التلقي على الطبيعة التفاعلية للنص الأدبي، حيث يتحول القارئ من متلقٍ سلبي إلى شريك فاعل في إنتاج المعنى. فالنص لا يحمل دلالات ثابتة، بل تتباين قراءاته وتتعدد تأويلاته بحسب خلفيات القراء وخبراتهم. وهكذا يصبح الأدب حواراً متجدداً بين النص والمتلقي، تتشكل فيه المعاني عبر عملية تأويلية ديناميكية .

لقد أحدثت هذه النظرية ثورة في المناهج النقدية بنقلها مركز الاهتمام من سلطة المؤلف إلى تفاعل النص مع قرائه. فالمعنى لا يوجد جاهزاً في النص، بل يتشكل عبر عملية قراءة إبداعية تدمج بين النص وخبرات القارئ الثقافية والنفسية. وهذا ما يجعل العمل الأدبي حياً ومتجدداً، قادراً على تجاوز عصره وإنتاج دلالات جديدة مع كل قراءة .

إن إدراك هذه العلاقة الجدلية بين النص والمتلقي يفتح آفاقاً جديدة لفهم الأدب، ليس كنتاج نهائي، بل كعملية تواصلية مستمرة، حيث يلتقي إبداع الكاتب بإبداع القارئ لخلق تجربة أدبية فريدة.²

بناء النص التعليمي في ظل محورية المتلقي.

يعد النص التعليمي وسيلة أساسية في العملية التعليمية، حيث يساهم في تقديم المعارف للمتعلمين بشكل منظم. وتشير نظرية التلقي إلى أهمية مراعاة خصائص المتلقي في بناء النص التعليمي، إذ يجب أن يكون النص شفافاً ومتجانساً، يسمح للقارئ باستيعاب أفكاره وعناصره بشكل متكامل. ويتطلب ذلك الاهتمام بالجانب النفسي للمتعلم، واستخدام أسلوب سهل وبسيط يثير التشويق، والانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، مع تجنب التراكيب الغامضة والمصطلحات المبهمة. كما ينبغي أن يكون النص متوافقاً مع المستوى التعليمي للطلاب، ويتضمن قضايا متنوعة تتيح للمتعلم فرصة المناقشة والاستفسار، مع ضرورة ترابط جملة وأفكاره لتسهيل عملية الفهم والاستيعاب.³

من المهم أيضاً عند بناء النص التعليمي مراعاة عدم إهمال المتعلم لضمان تحمسه للتعلم وتحقيق أهداف العملية التعليمية. فالنص الفعّال يعمل على كسر أفق التوقع لدى المتلقي، وهذا من أهم مبادئ نظرية

¹المرجع السابق ص: 35

²فيرناند هالين، فرانك شويفرجن، ميشيل أوتان، ت محمد خير البقاعي، بحث في القراءة والتلقي، مركز النماء الحضاري، ط1، حلب، 1998، ص:33.

³مدحت الجبار، علم النص دراسة جمالية نقدية، منتدى سور الأزيكية، ط1، القاهرة: 2115، ص:29.

التلقي. ويجب ألا يقتصر النص على تقديم القواعد اللغوية فقط، بل ينبغي أن يساعد في تحويل اللغة إلى ممارسة سلوكية، وأن يكون متفاعلاً مع نفسه قبل المتلقي.

وقد أظهرت الدراسات الحديثة أهمية إعادة النظر في أساليب معالجة النصوص التعليمية، خاصة تلك الموجهة لتعليم اللغة العربية، إذ أن الضعف اللغوي الملحوظ لدى الطلاب في الوطن العربي يرجع جزئياً إلى جمود النصوص التعليمية وانفصالها عن بيئة المتعلم، وتركيزها على الحفظ والاستهلاك دون إتاحة المجال للمناقشة والتحليل والنقد¹.

كما أن اللغة العربية ترتبط بكيان المتلقي العربي ارتباطاً وثيقاً نابغاً من اعتبارات دينية وحضارية وفكرية، مما يجعل إدراكنا للعالم متأثراً بشكل كبير بقضايا اللغة ونظرتنا إليها. وعندما تكون النصوص التعليمية غير ملائمة لمستوى المتعلمين وبعيدة عن واقعهم، فإن ذلك ينعكس سلباً على أدائهم في مختلف نواحي الحياة الثقافية والفكرية والعلمية والاجتماعية.

وتؤكد النظريات الحديثة في علم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي والتداولية والسميائيات على أهمية بناء نص تعليمي فعال يراعي خصائص المتلقي. فالنص التعليمي المتميز يجب أن يكون محكوماً بآليات تضبط مساره وتوجهه نحو هدفه، بحيث تكون جملة مترابطة يستطيع المتلقي إيجاد الروابط بينها مهما كانت طويلة.

وتشير الدراسات إلى أننا نعاني من أزمة لغوية حادة على مختلف الصعد، وهذه الأزمة ترجع في نهاية المطاف إلى ضعف تعليم اللغة العربية وعدم تمكين المتعلمين منها. فضعف التحصيل العلمي في مختلف المواد مرتبط بشكل مباشر بضعف النصوص التعليمية الموجهة لتعليم اللغة العربية، مما أدى إلى ضعف عام في الأداء اللغوي وأثر سلباً على قدرة العقل العربي على الإبداع والتفكير².

علاقة تطوير النص التعليمي بتلقي اللغة العربية.

إن واقع تعليم اللغة العربية يعاني من قصور واضح، وتشير الدلائل إلى ضعف النصوص التعليمية المقدمة للطلبة، إضافة إلى الفهم الخاطئ لدور المتعلم الذي يُقصر على فك الرموز المكتوبة والفهم السطحي دون تجاوزه إلى مستويات الفهم العميق والنقد والتذوق. لذا أصبح من الضروري مواكبة التوجهات العالمية الحديثة في تعليم اللغات، والاستفادة من النظريات اللسانية، وخلق روابط بين المتلقي والنص التعليمي تساعد على الفهم والتحليل انطلاقاً من مكتسباته المعرفية، مما يمكنه من التفاعل مع النص على الوجه المطلوب لتحقيق الغاية التعليمية المنشودة³.

تفتقر الكثير من النصوص الموجهة لتعلم اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية إلى التعبير عن واقع المتعلم ومحيطه، وتبتعد عن اللغة العربية المتداولة في بيئته، مما يشعره بالغرابة تجاه هذه النصوص

¹ رمان سلون، النظرية الأدبية المعاصرة، ت: سعيد الغانمي، دار الفارس للنشر والتوزيع، ط1، عمان: 1996، ص: 159.

² صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب: 2112، ص: 116.

³ محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي - دراسة مقارنة-، دار الفكر العربي، ط1، مدينة نصر، مصر، 1996، ص: 15.

وعدم انتمائه إليها. وينبغي عند وضع النص التعليمي بين يدي المتلقي ألا نقصر دوره على التفسير التقليدي الذي يخلق قطيعة بينه وبين النص، بل يجب أن يكون مشاركاً في صنع المعنى وتحويل التركيز من النص إلى خارج النص وترجمته إلى سلوك، لأن الغرض من النص التعليمي هو تمكين المتعلم من التواصل والفهم والتعبير عن مستجدات عصره وواقعه اليومي¹.

عند بناء نماذج نصية تعليمية منضبطة علمياً ومنهجياً ووظيفية، يجب مراعاة خصوصيات المتلقي النفسية والفكرية وخصوصيات محيطه وبيئته. فخصوصيات المتلقي العربي مرتبطة بدرجات تلقيه للبلاغة والأصول والنحو والتاريخ وغيرها من الأنشطة الثقافية المتكاملة. كما يجب الحرص على توجيه كل نص إلى المتعلم المناسب من الناحية العمرية والمستوى العلمي والفكري، مع ضرورة التمييز بين النصوص الموجهة لمختلف المراحل التعليمية من حيث المفردات والتراكيب والموضوعات، لأن التفاعل بين المتعلم والنص يسير في مراحل متدرجة ومتداخلة تظهر آثارها في استعمال المتعلم للغة استعمالاً صحيحاً يعبر عن المعاني بالألفاظ المناسبة، مما ينعكس إيجاباً على حياته الاجتماعية والثقافية والعلمية².

من المهم أيضاً أن نتوقف ونفكر بشكل نقدي في النصوص التعليمية التي نقدمها للمتعلمين في مدارسنا، متسائلين بموضوعية وشفافية: هل تلبّي هذه النصوص حاجات المتعلم وتحقق الأهداف المطلوبة في خدمة اللغة العربية وعلومها المختلفة كالبلاغة والنحو والصرف والعروض والدلالة؟ أم أنها مجرد نصوص مقطوعة عن سياقاتها اللغوية والاجتماعية والثقافية والنفسية والدينية، لا صلة لها بالمتعلم العربي واللغة العربية وعلومها ولا بالأهداف المرجوة أصلاً؟

عندما لا يجد المتعلم ضالته في هذه النصوص التي من المفترض أنها موضوعة لمساعدته على تعلم اللغة العربية للتخاطب والتواصل والتعبير، فمن الطبيعي أن يتهم اللغة العربية بالقصور عن احتواء العلوم ومستجدات العصر، مما يجعله يميل إلى استعمال العامية أو لغات أخرى، وبذلك تفقد العربية مكانتها. إن التكامل بين دروس اللغة العربية ضروري، فدرس البلاغة يخدم درس النحو، ودرس النحو يخدم دروس الصرف، لينصهر هذا في ذاك، ويصبح المتلقي في توافق تام مع النص التعليمي، فيقبل عليه بكل اهتمام وشغف، وتتحقق الفائدة المرجوة. وعندما يحدث التجانس بين المتلقي والنص، يرغب المتلقي في النص ولا يجد في نفسه حرجاً في فهمه لأنه يجد ذاته بكل جوانبها حاضرة فيه³.

¹ فيرناند هالين، فرانك شويفرجن، ميشيل أوتان، ت محمد خير البقاعي، بحوث في القراءة والتلقي، المرجع السابق، ص: 35.

² محمد مفتاح، النص من القراءة إلى التنظير، شركة النشر والتوزيع المدارس، ط1، الدار البيضاء، المغرب: 1999، ص: 19.

³ حافيط إسماعيل علوي، رياض زكي قاسم، عبد الحميد عبد الواحد، عبد الرحمن عزي، محسن بوعزيزي، محمد الذواودي، اللسان العربي وإشكالية التلقي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2113، ص: 111.

خلاصة

قدّم هذا الفصل خارطةً نظريّةً شاملةً لمفهوم التلقّي في أبعاده المتشعّبة ومستوياته المتعدّدة، وأثبت أنّ هذا المفهوم ليس مجرد مصطلح نقدي أدبي نشأ في معطف الدراسات الأدبية المقارنة، بل هو تصوّر معرفي خصب يتقاطع مع حقول متعدّدة من الفلسفة واللسانيات وعلم النفس وعلوم التعليم، مما يجعله أداة تحليلية بالغة الخصوبة حين يُوظّف في قراءة ظاهرة اكتساب اللغة وتعليمها.

وقد كشف الفصل أنّ مفهوم التلقّي في جذوره اللغوية يحمل دلالات الاستقبال والفهم والفتنة والتعلّم في آنٍ واحد، وهي دلالات تتجاوز الاستقبال السلبي المجرد إلى الفاعلية الذهنية والتفاعل الحيّ مع المادة المتلقّاة. وعلى هذا الأساس أسست مدرسة كونستانس مشروعها النقدي الكبير الذي يتمحور حول إعادة الاعتبار للمتلقّي بوصفه عنصراً جوهرياً في منظومة التواصل الأدبي والتعليمي، لا طرفاً هامشياً يقبع في أطراف العملية ويكتفي بتلقّي ما يُمليه النصّ أو المؤلف أو المعلم.

وقد أثبت الفصل من خلال استعراض الأصول الفلسفية للنظرية أنّ مفهوم أفق الانتظار يُمثّل العمود الفقري لعملية التلقّي، إذ لا يأتي المتلقّي إلى أيّ نصٍّ أو موقف تعليمي صفحةً بيضاء، بل يحمل معه رصيذاً من التوقّعات السابقة والخبرات المتراكمة والمرجعيات الثقافية التي تشكّل الإطار الذي يحدث فيه الفهم أو يتعذّر. وهذا بالضبط ما يُضيء واقع تلاميذ الطور الأول الذين يأتون إلى المدرسة حاملين رصيذاً لغوياً وعاطفياً ومعرفياً من بيئتهم الأسرية، ينبغي للمعلم أن يستثمره لا أن يتجاهله.

كما كشف الفصل أنّ المسافة الجمالية بين المتلقّي والنص ليست عائقاً ينبغي إلغاؤه، بل هي المحرك الحقيقي للتعلّم والاكتشاف؛ فحين يكسر النص التعليمي أفق انتظار المتعلّم ويُقدّم له ما لم يتوقّعه ضمن بنية آمنة وداعمة، تتولّد لحظات التعلّم الحقيقي التي تترك أعمق الأثر في البنية المعرفية للمتعلّم. وهو ما يستوجب من معلّم اللغة العربية في الطور الأول أن يُصمّم مواقفه التعليمية على نحوٍ يجمع بين مراعاة مستوى التلاميذ وتحديدهم في آنٍ واحد، بدلاً من الاستسلام إمّا للمألوف المبتذل الذي لا يُضيف جديداً وإمّا للغريب المقلق الذي لا يجد المتعلّم أيّ موطئ قدم للتفاعل معه.

وفيما يخصّ الفجوات النصية والقارئ الضمني، فقد أوضح الفصل أنّ النص التعليمي الفعّال هو الذي يترك مساحاتٍ للمتعلّم كي يُسهم في ملئها واستكمالها، مستدعياً خبرته ومتخيله وتفكيره النقدي، لا النص المغلق الجاهز الذي يُحشو فيه المتعلّم المعلومات حشواً دون أن يُمنح حقّ المشاركة في بناء المعنى.

الفصل الأول: نظرية التلقي والتلقي المعرفي

وهذا التصوّر يحمل دلالةً بالغة لواقع تعليم اللغة العربية الذي طالما اكتفى بالنقل والتلقين وأهمّل الدور الإبداعي الفاعل للمتعلم.

وإجمالاً، يخلص الفصل إلى أنّ توظيف منظومة التلقي النظرية في تعليم اللغة العربية ليس ترفاً فكرياً أو استعراضاً منهجياً، بل ضرورةً بيداغوجية ملحة تفرضها طبيعة المرحلة التأسيسية التي يمرّ بها تلاميذ الطور الأول في بناء ملكتهم اللغوية. فهذه المرحلة لا تحتل الجمود والتلقي السلبي، بل تستدعي بيئةً تعليمية تُوقظ فاعلية المتعلم وتستثمر أفق انتظاره وتمدّ جسور التواصل الحيّ بين نفسه واللغة التي يكتسبها، لتصير اللغة العربية في وجدانه ملكاً حقيقياً لا عبئاً مفروضاً عليه من خارج تجربته وعالمه.

الفصل الثاني :
تلقى المهارت اللغوية
على ضوء النظريات
اللسانية

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

يُعدّ هذا الفصل الركيزة النظرية الكبرى التي يبنى عليها صرح الدراسة بأكمله، إذ يسعى إلى استجلاء الأسس اللسانية والتربوية التي يقوم عليها التلقّي المعرفي للمهارات اللغوية في ضوء ما أنتجته الدراسات اللغوية الحديثة من رؤى نظرية خصيبة ومتنوّعة. فالمهارات اللغوية الأربع من استماع وتعبير شفوي وقراءة وكتابة لا تُفهم على نحوٍ عميق وشامل إلا حين تُقرأ في إطار نظري متكامل يستوعب أبعادها الوظيفية والوجودية والتعليمية في آنٍ واحد، وهو ما يطمح هذا الفصل إلى تحقيقه.

وينقسم هذا الفصل في بنيته الداخلية إلى محورين أساسيين متكاملين، يُشكّلان معاً خريطةً نظريةً متماسكة لفهم ظاهرة اكتساب اللغة وتعليمها. يتناول المحور الأول المهارات اللغوية في حدودها المفاهيمية وأبعادها التطبيقية، من خلال استقراء دقيق لمفاهيم الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وما ارتبط بكلٍ منها من أهداف ومكوّنات ومهارات فرعية ووسائل تنمية، متّكناً على ما أسهمت به اللسانيات التطبيقية من إضاءاتٍ بالغة الأثر في تطوير طرائق تعليم اللغة وتعلّمها. أمّا المحور الثاني فيفتح على أفقٍ نظري أرحب، إذ يدرس التلقّي المعرفي للمهارات اللغوية في ضوء مقاربتين لسانيّتين متميّزتين ومتعاضدتين: المقاربة الفينومينولوجية التي تُعيد تأسيس العلاقة بين المتعلّم واللغة على أرضية الوجود والتجربة الحية المعاشة، والمقاربة الوظيفية التي تُنزل المهارات اللغوية في سياقها التواصلّي الفعلي وتجعل من الكفاءة التواصلية الهدفَ الأسمى لكل تعليمٍ لغوي.

وتكمن أهمية هذا الفصل في أنه يُؤرّق للدراسة مرجعيّتها النظرية المتينة التي تستند إليها في تفسير نتائجها الميدانية وفهم الظواهر التي يكشفها الواقع التعليمي في مدارس مدينة أفلو. فمعرفة ما يجب أن تكون عليه المهارات اللغوية نظرياً شرطٌ أولٌ لقراءة ما هي عليه فعلاً ميدانياً، والجمع بين هذين البُعدين هو ما يمنح الدراسة قيمتها العلمية وعمقها التحليلي ويُميّزها عن مجرد التوصيف الإحصائي الجاف.

أولاً : المهارات اللغوية

1- مهارة الاستماع (فهم المنطوق).

المهارة بأنها قدرة الفرد في أداء أعمال مختلفة، سواء كانت عقلية أو انفعالية أو حركية بسرعة ودقة وإتقان وفاعلية، فهي نشاط يقوم به الفرد لتحقيق هدف معين، تشمل هذه المهارة القدرة على استقبال المعارف والمعلومات المختلفة عن طريق الاستماع بتأنٍ وتروٍ، وتمكنه من إنتاج تراكيب لغوية في وضعيات تعليمية مختلفة. كما تمكنه من قراءة النصوص المبرمجة طيلة مراحل الدراسة ومحاولة تحليلها وفهمها، وكتابة تعابير مختلفة حول موضوعات محددة متعددة.

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

أمام هذا التقديم الموجز ندرك أن المهارت اللغوية تقوم على الاستماع والتعبير والقراءة والكتابة، أو ما يعبر عنها في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات: فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب وإنتاجه.¹

أولاً: مفهوم الاستماع Listening: يعبر عن مهارة الاستماع في المقاربة بالكفاءات بفهم المنطوق؛ لأن العمل لا يتوقف عند استماع الألفاظ والتراكيب اللغوية، بل العمل على فهمها وإدراك معانيها.

لغة: كلمة الاستماع مأخوذة من الفعل "استمع"، وجذره "سمع" الذي يعني في أساس البلاغة لزمخشري: "سمع: سمعته وسمعت به، واستمعوه، وتسامعوا به، واستمع إلى حديثه، وألقى إليه سمعه،... وسمع به: نوه به".² فكلية الاستماع في اللغة تعني الاستماع إلى الحديث والتتويه والاستماع للأصوات وإدراكها.

اصطلاحاً: ويعرف على أنه: "عملية إنسانية ذهنية مقصودة ترمي إلى تحقيق غرض معين يسعى إليه السامع، تشترك فيه الأذن والدماغ"³

عرف الدكتور حساني أحمد الاستماع في كتابه دراسات في اللسانيات التطبيقية، فقال: "الاستماع (الاستقبال): وهو التقاط الرسالة الإبلغية وتقنيك رموزها وتحويلها إلى أفكار".⁴

الاستماع هو عملية عقلية يتم فيها تلقي الأصوات والمفردات عن طريق الأذن، وتحويلها بواسطة العقل لأفكار ومعاني، ويمتاز بالإرادة وتركيز الشعور في المسموع، فالفكر يعمل فيه بدقة متناهية ويعطي أهمية للمسموع؛ أي أنّ الشعور مركز فيه، فهو داخل مجال التغطية العقلية؛ يسعى السامع إلى ترجمته وفهم مدلوله، العمل متكامل بين حاسة الأذن والعقل الذي يفهم ويفسر المسموع.

إن الاهتمام بحاسة السمع بغية إكساب المتعلمين مهارات لغوية تبني عليها مهارات أخرى، ضمن ترابط عقلي معقد، قائم على تسلسل منطقي، ومبني على أسس هي: "تلقي مادة صوتية بقصد فهمها والتمكن من تحليلها واستيعابها واكتساب القدرة على نقدها وإبداء الرأي فيها إذا طلب من المستمع ذلك، فالاستماع هو تلقي الأصوات بقدرة وإرادة وفهم وتحليل وقد ينقطع لعامل ما"⁵.

و بالتالي الاستماع يتطلب:

1- فهم الأصوات المنطوقة.

¹ ينظر: كحوال، محفوظ، و بومشاط، محمد، كتابي في اللغة العربية- السنة الأولى من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف: كحوال محفوظ، ط2، موفم للنشر، الجزائر، 207م، ص ص: 06-.

² الزمخشري، محمود بن عمر بن أحمد، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، ط، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 4هـ-8م، الجزء الأول، ص: 474.

³ محسن علي عطية : مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط ، 2008، ص27

⁴ حساني، أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص: 77.

⁵ أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، مطبعة دار زهران للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط 200م، ص: 43.

2- تحليل هذه الأصوات المشكلة في كلمات وتراكيب.

3- استيعاب دلالتها ومعانيها المقصودة.

4- إبداء الرأي فيها موافقة أو مخالفة.

يظهر هنا بوضوح الفرق بين مجرد السمع والاستماع الفعال. فالاستماع كما يوضح النص عملية نشطة ومعقدة تتجاوز مجرد التقاط الأصوات، وهذا أمر جوهري في فهم أهمية هذه المهارة. والتركيز على الجانب العقلي والإرادي في عملية الاستماع. فالنص يوضح أن الاستماع ليس مجرد عملية فسيولوجية بل هو نشاط ذهني مركب يتطلب التركيز والإرادة والفهم. كما نجد أن تقسيم عملية الاستماع إلى مراحل (الفهم، التحليل، الاستيعاب، وإبداء الرأي) يقدم إطاراً عملياً مفيداً لفهم وتطوير هذه المهارة في السياق التعليمي. كما نرى أن أهمية الربط بين الاستماع والكفاءات اللغوية الأخرى، مما يؤكد دوره المحوري في عملية التعلم واكتساب اللغة.

ثانياً: أهمية الاستماع:

للاستماع أهمية كبرى في كونه فن تركز عليه كل مهارات اللغة لأن الذي لا يسمع لا يتعلم اللغة المنطوقة وبالتالي لا يتكلم، ولهذا يسعى المدرس لتمكين المتعلمين من استماع النصوص المبرمجة بصوت واضح مسموع، الاستماع وسيلة لتعلم اللغة، والتواصل والتفاهم بها بين المتعلم والمدرس، أو بين المتعلمين.

1. للاستماع أهمية كبيرة، " فقد صور أحد الكتاب هذه الأهمية في الاستخدام قائلا: إن الإنسان المثقف العادي يستمع إلى ما يوازي كتابا كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتابا كل شهر، ويكتب ما يوازي كتابا كل عام".¹

البعد التعليمي: يبرز النص بوضوح المكانة المحورية للاستماع في تعلم اللغة، فهو الأساس الذي تُبنى عليه المهارات اللغوية الأخرى. وهذا يؤكد أهمية التركيز على تطوير مهارات الاستماع في العملية التعليمية كأساس للتواصل الفعال.

البعد الثقافي: يقدم النص إحصائية مثيرة للاهتمام حول حجم المعلومات التي يتلقاها الإنسان المثقف عبر الاستماع مقارنة بالقراءة والكتابة، مما يؤكد الدور المحوري للاستماع في اكتساب المعرفة والثقافة. هذه الأبعاد الثلاثة تشكل معاً صورة متكاملة توضح أهمية الاستماع ليس فقط كمهارة لغوية، بل كأداة أساسية للتعلم والتطور المعرفي والثقافي.

¹ المرجع نفسه، ص ص: 72 - 74.

ثالثاً: مكونات الاستماع:

تتمثل مكونات الاستماع في: "بعدين رئيسيين لا يمكن الفصل بينهما:

1. **البعد الفسيولوجي:** والذي يتمثل في قدرة الأذن على الاستجابة للموجات الصوتية، وترجمتها عن طريق الجهاز العصبي حتى تصل إلى الدماغ.
2. **البعد العقلي:** ويتكون من أربع عمليات عقلية؛ " تتم هذه العمليات بمهارات تتطلبها من المستمع كما يلي:

- أ- **فهم المعنى الإجمالي:** تعد هذه العملية المدخل العقلي الرئيسي لباقي العمليات، وتتطلب من المستمع مهارات فرعية منها: فهم المعنى الدقيق لكل وحدة فكرية، تحديد الفكرة الرئيسية، والتمييز بينها وبين الأفكار الفرعية، مع إدراك العلاقات بين الأفكار المتتابعة (المتلاحقة)¹.
- ب- " **تفسير الكلام والتفاعل معه:** وتأتي بعد فهم المعنى الإجمالي، لأن الكلمات نفسها قد تأخذ معان كثيرة مختلفة عند المستمع حسب خبراته، وهذا يتطلب من المستمع مهارات فرعية نذكر منها: تحديد غرض المتكلم من الكلام، التمييز بين الحقائق والأحكام، معرفة المعنى الكلي للكلام، فهم المعنى المجازي الذي يتكلم به الفرد.
- ت- **تقويم الكلام:** وذلك بالتحليل من فائدة الرسالة التي يحملها الكلام مع استخدام المستمع كل ما يملكه في التحليل والنقد لتقويم الكلام الذي يسمعه.
- ث- **تكامل خبرات المتكلم والمستمع:** وذلك من خلال متابعة الكلام المسموع، ومراجعته، والاستفادة منه باستخلاص النتائج².

من خلال ما سبق نجد أولاً، أن تقسيم الاستماع إلى بعدين (فسيولوجي وعقلي) يعكس الطبيعة المركبة لهذه المهارة. فهو يوضح أن الاستماع ليس مجرد عملية آلية لالتقاط الأصوات، بل عملية معقدة تجمع بين الجانب المادي والذهني.

ثانياً، ما يلفت النظر في البعد العقلي هو التسلسل المنطقي للعمليات الأربع:

- يبدأ بفهم المعنى الإجمالي كمدخل أساسي
- ثم ينتقل إلى تفسير الكلام والتفاعل معه
- يليه التقويم النقدي
- وأخيراً تكامل الخبرات

هذا التدرج يعكس مستويات متزايدة من العمق في معالجة المعلومات المسموعة.

¹ أحمد جمعة أحمد نائل، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، مرجع سابق، ص ص: 82 - 83، (بتصرف).

² المرجع نفسه، ص ص: 83 - 84، (بتصرف).

رابعاً: أهداف الاستماع ومهاراته في المرحلة الابتدائية :

للاستماع ميادين متعددة لتعليم التلميذ المبتدئ عليها، "من أهمها معرفة الأصوات والتمييز بينها، والحركات الطويلة والقصيرة والتمييز بينها وغيرها وذلك من خلال اكتساب المهارات التالية:

التمييز السمعي ومهاراته : هو المهارة الرئيسية؛ التي تشتمل على عدة مهارات فرعية منها: التذكر السمعي؛ وهو القدرة على تذكر الأصوات وتمييزها في الكلمة، والقدرة على دمج الأصوات فيما بينها، وعلى إكمال الناقص من الكلمات أو الجملة.

التصنيف ومهاراته : تركز هذه المهارة على العلاقات المعنوية بين الكلمات والمفاهيم والأفكار، ويشتمل التصنيف على مهارات منها: ربط الأصوات بالصور، وذكر كلمات تدل على أصوات مثل: رنين، صياح، وكلمات تبدأ بنفس الحرف المعطى له شفويا.

استخلاص الفكرة الرئيسية ومهاراتها : تتطلب هذه المهارة تحديد الفكرة الرئيسية التي تدور حولها الكلمات المفتاحية والأفكار الجزئية، فيستخدم المتعلم مهارة التصنيف لتحديد العامل المشترك بين الأفكار المتألفة أو المتنافرة، ويحدد العنوان المناسب للقصة ويخلصها، ويحدد الأفكار الرئيسية للموضوع.

التفكير الاستنتاجي ومهاراته : حيث ينتبأ المستمع بنهاية قصة ما، من خلال تحديد المعلومات الأساسية في مضمون الكلام، وتشتمل هذه المهارة على مهارات خاصة منها: التوصل للمعنى من نغمة الصوت، واستنتاج معنى الكلمة من سياق الجملة.¹

"الحكم على صدق المحتوى ومهاراته : هذه المهارة نوع من التقويم وذلك بإبراز محاسن وعيوب المحتوى، والحكم عليه في ضوء معايير موضوعية، وتشتمل هذه المهارة على مهارات خاصة منها: تقويم الكلام المنطوق من ناحية الأسلوب، ودقة المعلومات، ومستوى الإلقاء.

تقويم المحتوى ومهاراته : وتعتبر أرقى مهارات التفكير والفهم على الإطلاق، فهي مهارة تبين جوانب الضعف والقوة في المسموع، وبيان العبارة الصحيحة، وجودة الصوت...الخ، وتشتمل هذه المهارة على مهارات الحكم على صدق المحتوى، بالإضافة إلى التقريب بين الأحكام الشخصية للمتكلم والحقائق.²

فالاستماع أساس تعلم اللغة العربية كما قال ابن خلدون: "السمع أبو الملكات"، لذلك لا نجد أصم إلا وأبكم، حيث أنه لم يسمع التراكيب اللغوية ليحاكي على غرارها، ولذلك لإتقان اللغة العربية واكتساب هذه الملكة؛ ينبغي الاستماع إلى المتحدث الفصيح المتمكن من العربية.

¹ مذكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص ص: 83-87، (بتصرف).

² المرجع نفسه، ص ص: 88-8، (بتصرف).

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

نجد هنا أولاً، أن تصنيف المهارات يعكس تدرجاً منطقياً يبدأ من المهارات الأساسية (التمييز السمعي) وصولاً إلى المهارات العليا (التقويم)، وهذا التدرج يتناسب مع النمو المعرفي للتلاميذ في المرحلة الابتدائية.

ثانياً، يلفت انتباهي التكامل بين المهارات المختلفة. فمثلاً، مهارة التصنيف تمهد لمهارة استخلاص الفكرة الرئيسية، والتي بدورها تدعم مهارات التفكير الاستنتاجي. هذا الترابط يعزز عملية التعلم ويجعلها أكثر فعالية.

ثالثاً، أقدر استشهاد النص بمقولة ابن خلدون "السمع أبو الملكات" وربطها بالواقع العملي، مما يؤكد أهمية الاستماع كأساس لاكتساب اللغة.

أخيراً، أرى أن هذا التفصيل للمهارات يقدم إطاراً عملياً مفيداً للمعلمين في تخطيط دروس الاستماع وتقييم مهارات التلاميذ. كما أنه يوضح أهمية التدرج في تعليم مهارات الاستماع من البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد.

2- مهارة التحدث (إنتاج المنطوق):

أولاً: مفهوم التحدث: Speaking

لغة: التحدث في اللغة من حدث الذي جاء تعريفه في المعجم الوسيط: "حدّث: تكلم وأخبر... وحدّث بالنعمة : أشاعها وشكر عليها، وحدّث فلاناً الحديث، وبه : خبره، تحدّث: تكلم، ويقال: تحدث إليه، تحدّث القوم : تحدثوا." ¹ فالتحدث في اللغة هو التكلم والإخبار.

اصطلاحاً: اختلف الدارسون حول تقديم تعريف شامل لمفهوم مهارة التحدث، وسنذكر من هذه التعريفات ما يلي:

عرف الدكتور حساني أحمد التحدث بقوله: "الكلام (الإرسال) وهو الأداء أو الإنجاز الفعلي للعملية التلفظية في الواقع الحسي." ²

يمكن تعريف التحدث بأنه أداء صوتي يتم عن طريق ترجمة الأفكار والمشاعر والأحاسيس إلى كلمات وجمل منطوقة بشكل صحيح وسليم، وبلاستعانة بالرموز غير اللغوية من حركات اليدين وتعبيرات الوجه لإيصال المعنى إلى المتلقي.

يعرف حمدي الفرماوي التحدث أنّه : "مهارة إبداعية إنتاجية تعتمد على إخراج الأصوات اللغوية وفهمها ويتصل ذلك بعدة عمليات فسيولوجية كالتنفس وتذبذب أو سكون النشاي الصوتية الموجودة في الحنجرة،

¹ مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص: 5.

² حساني، أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص: 76.

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

كما تعتمد على حركة اللسان الذي يشكّل مع الأسنان والشّفاه وسقف الحلق الصّوت في صورته النهائية.¹ يمكن تلخيص هذا التعريف فيما يلي:

- التحدّث عملية إبداعية تمكّن المتحدّث من إنتاج أفكار بالاعتماد على مخارج الأصوات وفهمها.
 - يعتمد التحدّث على العمليات الفسيولوجية.
 - لا يتمّ التحدّث إلّا بسلامة الجهاز النطقي للإنسان.
- سأقدم تعليقاً على النص المتعلق بمفهوم التحدث:

نرى مما سبق أن أهم ما يميز هذا التحليل هو إبرازه للتحدث كمهارة إبداعية إنتاجية، وليس مجرد عملية نطق آلية. هذا الفهم مهم جداً في السياق التعليمي لأنه يوجه المعلمين إلى تطوير مهارات التحدث بشكل شامل يتجاوز مجرد التدريب على النطق السليم.

ثانياً: التعبير الشفهي:

هو "ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به الفرد عمّا يجول في نفسه من خواطر وهواجس، ومشاعر، وأحاسيس، وما يزخر به عقله من رؤى أو فكر ما يريد أن يزويد به غيره من المعلومات أو نحو ذلك بطلاقة وانسياب، مع صحة التعبير، وسلامة في الأداء".²

فالتعبير هنا عبور من الخواطر والهواجس والمشاعر والأحاسيس والأفكار، إلى الألفاظ والتراكيب المنطوقة نطقاً سليماً، ليدركها السامع عن طريق حاسة السمع، فهو إنتاج الكلام عن طريق الأجهزة النطقية، الذي ينقل عبر الأثير لتلتقطه الأذن ومنها إلى الدماغ. ومنه نستخلص أن:

- 1- التعبير يحمل خواطر ومشاعر وأحاسيس.
- 2- يحمل رؤى وأفكار جديدة ينقلها الباث.
- 3- تنقل من الباث عن طريق الجهاز الصوتي إلى متلقي عن طريق الجهاز السمعي.
- 4- تظهر في شكل تراكيب لغوية سليمة.
- 5- عمل العقل جلي في نقل الأفكار والمعارف وفق أسس مرتبة ومنطقية.

نلاحظ مما سبق الطبيعة المتكاملة للتعبير الشفهي، فهو يجمع بين الجوانب النفسية (الخواطر والمشاعر)، والفكرية (الرؤى والأفكار)، والفسيولوجية (الأجهزة النطقية والسمعية). هذا التكامل يعكس تعقيد وثراء عملية التعبير الشفهي.

¹ حمدي علي الفرماوي ، نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، ط، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2006م، ص: 28.

² الصويكري، محمد علي، التعبير الشفوي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه)، ط، دار الكندي، 2007م، ص: 23.

ثالثا: طبيعة عملية التحدث (الكلام):

التحدث عملية معقدة، تتم في خطوات مهمة هي:

1. **استثارة:** فقبل أن يتحدث المتكلم؛ ينبغي أن يستثار بمثير إما خارجي؛ كأن يرد على من أمامه، أو يجيب على أسئلته، أو الاشتراك في نقاش أو حوار أو ندوة وغيرها...، أو مثير داخلي؛ أن ترد عند المتحدث فكرة وينفعل الشاعر أو الأديب، فيعبر عنها للآخرين في قصيدة أو خطبة أو التعبير عن الهموم والمشاكل للأصدقاء.
 2. **التفكير:** بعد وجود الدافع للكلام عند المتحدث؛ يبدأ المتكلم في التفكير فيما سيقول، فيجمع أفكاره ويرتبها بصورة منطقية مقنعة، ويعطي الوقت الكافي لهذه العملية كي لا يكون كلامه خاليا من المعنى غير منظم.
 3. **الصياغة:** وبعد أن امتلك المتحدث دافع الكلام، وفكر فيما يقول؛ يبدأ في انتقاء الألفاظ والعبارات والجمل، وعلى المعلم أن يدرّب تلاميذه على انتقاء الألفاظ المناسبة للمعاني التي يرغبون في التعبير عنها، وأن لكل مقام مقال.
 4. **النطق:** فبالنطق السليم تتم عملية التحدث، ويجب أن يكون النطق واضحا سليما من الأخطاء، فهو المرحلة الأخيرة في عملية الكلام، وهو المظهر الخارجي للكلام.¹
- فعملية التحدث لها جانبين؛ الأول عقلي، ويتمثل في قدرة المتكلم على إنشاء المعاني، وتحديد الأسلوب المناسب لها، والثاني جانب أدائي، ويتجلى أداء المتحدث من خلال النطق الصحيح لأصوات الحروف، والتمييز بين الحروف المتشابهة، وتنويع نبرات الصوت مع تجنب التأتأة والثأأة والفاءة، واستخدام الإشارات والتلميحات بأعضاء الجسم لتوضيح المعنى.²
- نرى مما سبق عملية التحدث تقسيم إلى جانبين (عقلي وأدائي) يعكس عمق فهم طبيعة التواصل البشري. فالجانب العقلي يمثل "المطبخ الداخلي" للكلام، حيث تتشكل الأفكار وتُصاغ المعاني، بينما يمثل الجانب الأدائي "المظهر الخارجي" الذي يصل للمتلقى.
- مما نرى سابقا أن هذا الفهم العميق لطبيعة عملية التحدث يمكن أن يساعد المعلمين في تطوير مهارات الكلام لدى طلابهم بشكل منهجي، كما يمكن أن يساعد أي شخص يرغب في تحسين قدراته التواصلية في تحديد نقاط القوة والضعف في أدائه اللغوي.

¹ مذكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 0-2، (بتصرف)

² ينظر: أحمد جمعة أحمد نايل، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، مرجع سابق، ص: 87-88.

رابعاً: وسائل تنمية مهارة التحدث:

ينبغي تعزيز الاستعداد للتحدث أو التعبير الشفهي والقدرة عليه، وذلك من خلال مجموعة من الوسائل هي:

1. "التركيز على بعض الأنشطة الصفية كالأعمال الثنائية أو الجماعية ذات الطابع الحوارى، ومنها حصص التقويج، فهي مناسبة أكثر لاتساع الزمن وقلة أفراد الفوج.
2. استغلال الأنشطة اللغوية كالمسرح والألعاب المدرسية، والنشاطات الجموعية.
3. تربية مهارة التحدث والمحاورة والاقناع بنشاط الألعاب اللغوية، هذه الألعاب لها تأثير كبير على المتعلمين بحكم ارتباطها باللعب، والحكمة التربوية تقول: علموا أولادكم وهم يلعبون؛ لأن ذلك مدعاة لرفع الكلفة من جهة، وخروجاً من صرامة الصف وما تلقيه من ظلال الانضباط والخوف من الخطأ والعقوبة، وفيه أيضاً تدريب للسان على العادات النطقية السليمة، وتصحيح لبعض عيوب التحدث، وتعزيز لسرعة الملاحظة البصرية أو السمعية، ومن هذه الألعاب اللغوية: الألغاز والأحجيات، ولعبة العلاقات اللغوية كالمتردافات والأضداد والكلمات المقروءة من جهتين (القلب الكلي) والكلمات المجنسة (القلب الجزئي)، والكلمات المتقاربة المخارج
4. خامساً: أنواع التعبير أو التحدث:

" ينقسم التعبير من حيث الموضوع إلى نوعين : التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي. كما ينقسم من حيث الأداء إلى نوعين أيضاً وهما : التعبير التحريري والتعبير الشفوي.

"التعبير الوظيفي: هو التعبير الذي يكون الغرض منه الاتصال بين الناس لقضاء حوائجهم؛ كالمحادثة والمناقشة ، وإلقاء التعليمات والارشادات، والإعلانات، وكتابة الرسائل وغيرها، أما التعبير الإبداعي أو الإنشائي فيكون الغرض منه التعبير عن الأفكار والمشاعر بطريقة إبداعية ككتابة المقالات والقصص ونظم الشعر....إلخ، وهذان النوعان من التعبير مهمان لكل إنسان، فالأول يساعد في تحقيق مطالبه المادية والاجتماعية، أما الثاني فيمكن الإنسان من التأثير في المجتمع، والتدريب على التعبير الوظيفي مهم جداً في المراحل الأولى من تعلم التعبير".¹

ركزنا من خلال ماسبق التركيز على البعد العملي والتطبيقي في تنمية مهارة التحدث، خاصة من خلال ربط التعلم باللعب. فالمقاربة التي تدمج الألعاب اللغوية في عملية التعلم تعكس فهماً عميقاً لسيكولوجية المتعلم، حيث تخفف من رهبة التعلم وتجعله أكثر متعة وفاعلية.

نجد أيضاً أن التقسيم المقدم للتعبير (وظيفي وإبداعي) يعكس واقع استخدام اللغة في الحياة اليومية بشكل دقيق. فنحن نحتاج إلى التعبير الوظيفي لتسيير أمورنا اليومية، بينما يمثل التعبير الإبداعي فسحة للإبداع والتأثير في المجتمع.

¹ مذكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 05، (بتصرف).

ومما يلفت نظري بشكل خاص التركيز على الأنشطة الجماعية والحوارية، وهذا في رأيي يعكس الطبيعة الاجتماعية للغة. فاللغة في جوهرها أداة تواصل، والتدرب عليها في سياق اجتماعي تفاعلي يجعل التعلم أكثر فاعلية وأقرب للواقع.

سادسا: محتوى برنامج التحدث (التعبير الشفوي):

تتعدد مجالات التحدث؛ منها التكلم مع الأصدقاء، وفي البيع والشراء، وفي الاجتماعات، وبين أفراد الأسرة، وهناك مواقف كثيرة للمحادثة التي تتم عن طريق الاتصال الشفوي، وينبغي تعليم وتدريب التلاميذ عليها.

1. المحادثة والمناقشة: "هي من أهم ألوان النشاط اللغوي للصغار والكبار، فالتلميذ خارج الفصل الدراسي لديه الكثير من مواقف المحادثة والمناقشة كالزيارات وتقديم الناس بعضهم لبعض، وما إلى ذلك، بينما في المدرسة فلا يتعدى تدريس المناقشة المسائل الشكلية كتكوين الجمل، أما المناقشة فلا يوجد لها أثر كبير، لذلك يجب أن يهيئ منهج اللغة العربية الظروف والفرص للتلاميذ بممارسة المناقشة والمحادثة، فهذه المواقف تحسن من عملية التحدث لدى التلاميذ وقدرتهم على الاستماع".¹

2. حكاية القصص والنوادر: "هي من أهم ألوان التعبير الشفوي، حيث أن الوالدين كثيرا ما يقصون القصص على أبنائهم، ويقص كذلك الأطفال على زملائهم وغيرها، ويجب أن يختار التلاميذ موضوع القصة التي يرغبون فيها، فالتلاميذ لديهم الكثير من القصص والمواضيع الممتعة التي يرغبون في الحديث عنها، وتجنب إعادة التلاميذ للقصص بعد الاستماع إليها؛ لأنها تحد من سعة البرنامج وتحرم التلاميذ من التدريب على الاستنتاج والابتكار وإدراك العلاقات مع استغلال برنامج تعليم الأدب وحكاية القصص لعرض القصص المشوقة.

3. الخطب والكلمات والأحاديث والتقارير: في المدرسة الكثير من المواقف التي تتطلب الخطب وإلقاء الكلمات؛ كالرحلة إلى حديقة الحيوانات أو متحف...، حيث يرغب المتعلم في إعطاء وصف مفصل لما حدث في الرحلة في شكل خطبة أو كلمة، وهناك أيضا استخدام الإذاعة المدرسية في إلقاء الخطب، واستخدام الصحافة المدرسية في إدارة الحوار والمناقشة وعمل تحقيق ومقابلات ويجب في أي موقف من مواقف النشاط الكلامي تعليم التلاميذ على الامتناع عن الكلام في المواقف والأماكن التي يجب فيها ذلك منها: عند قراءة القرآن الكريم، في المسجد عند الاستماع للخطب، وفي المستشفيات والمكتبات...، وعدم مقاطعة التلميذ حتى ينتهي من كلامه؛ لأن المقاطعة تحد من نمو مهارة الانطلاق في الحديث".²

¹ المرجع نفسه، ص ص: 6-7، (بتصرف).

² مذكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص ص: 7-20، (بتصرف).

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

فالتركيز على المحادثة والمناقشة كمهارة أساسية يعكس فهماً عميقاً لأهمية التواصل الاجتماعي. لكن ما يثير قلقي هو الملاحظة الواردة حول اقتصار تدريس المناقشة في المدارس على الجوانب الشكلية، وهذا في رأيي يمثل فجوة تعليمية تحتاج إلى معالجة. في الإشارة إلى أهمية حكاية القصص والنوادر في التعبير الشفوي. فالسرد القصصي، من وجهة نظري، يمثل أداة قوية لتنمية مهارات التعبير والخيال والتفكير المنطقي لدى المتعلمين. **سابعاً: أهمية التحدث (الكلام):**

1. "يتطلب من الإنسان الذي يعيش في هذا العصر، عصر الانفجار المعرفي، وعصر الثورة العلمية؛ أن يفكر فيما يقول ، وينتقي كلماته وأفكاره، ولا يحدث هذا إلا بالتدريب والتعليم، فالتحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار، والناس يتكلمون أكثر مما يكتبون، فالتحدث هو الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي".¹
 2. " اكتساب اللغة في أول الأمر يأخذ طابعاً شفهيًا، وبعد ذلك تأتي الكتابة لتحل محل الخاصية الصوتية للغة، ليست بصورة كلية، وإنما لمستويات الموقف التواصلية، فالأصل في اللغة المشافهة، والديداكتيك تقدم الاهتمام بتعلم اللغة الشفهية على تعليمها كتابياً (قواعد، الإملاء والخط...)، والتحدث مقدمة أساسية لاكتساب النسق اللغوي للسان المعين، فالتعبير الشفهي يعتبر الوسيلة الأولى التي تمكن من التواصل قبل اكتساب الكتابة والقراءة".² فالتحدث أسبق من الكتابة، ويتجلى ذلك في التراث العربي؛ حيث أن القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف حفظ وتم نقله شفهيًا قبل تدوينه وكذلك الشعر .
- هناك علاقة بين التحدث والقراءة، "فقد بينت الأبحاث أن عادات التحدث السيئة لدى الطفل تعرقل الانطلاق في القراءة، فالتحدث يعتبر أساساً لتعلم القراءة في السنوات الدراسية المبكرة".³
- أشرنا في السابق الطبيعة الشفهية الأصلية للغة. وهذا في رأيي يؤكد أهمية إعطاء الأولوية لتعليم المهارات الشفهية قبل الكتابية في المراحل الأولى من التعليم. يدعم هذا الرأي المثال التاريخي المذكور عن حفظ القرآن الكريم والحديث النبوي والشعر العربي ونقلهم شفهيًا قبل التدوين.
- وما نجده مثيراً للاهتمام بشكل خاص هو الربط بين التحدث والقراءة. فالعلاقة التي كشفت عنها الأبحاث بين عادات التحدث السيئة وصعوبات القراءة تؤكد، في رأيي، أهمية التركيز على تنمية مهارات التحدث في المراحل المبكرة من التعليم.

3- مهارة القراءة (فهم المكتوب):

¹ المرجع نفسه، ص ص: 06-07، (بتصرف).

² نوازي سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص ص: 76-77، (بتصرف).

³ أحمد جمعة أحمد نايل، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، مرجع سابق، ص ص: 88-8، (بتصرف).

تمهيد: يعد مفهوم القراءة من المفاهيم التي طرأ عليها تغيير وتطور، "قبل سنة 1900م كانت القراءة تعني التعرف على الكلمات، وفي بداية القرن العشرين حدث تطور لمفهومها، ففي العقد الأول من هذا القرن كانت تعني التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها، أما في العقد الثاني من هذا القرن تطور مفهوم القراءة نتيجة الأبحاث التي قام بها ثورنديك، فانقل مفهومها من مرحلة التعرف والنطق إلى مرحلة الفهم، ثم اتسع ليتناول النقد بالإضافة إلى الإفادة من المقروء في حل المشكلات".¹

أولاً: مفهوم القراءة Reading

لغة: جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة تعريف القراءة كما يلي: "قراءة: مصدر قرأ...قرأ: يقرأ قراءة وقرآنًا، فهو قارئ، والمفعول مقروء، قرأ الكتاب ونحوه: تتبع كلماته نظراً؛ نطق بها...قرأ علامات الغضب على وجهه: لاحظها فراسة وعادة، جمعه وضمه...قرأ ما بين السطور: فهم الأمر المضمر، ...قرأ عليه السلام: أبلغه إياه، قرأ على فلان النحو: درسه على يديه".² فالقراءة في اللغة هي بمعنى تتبع الكلمات والنظر إليها والنطق بها، وتعني الملاحظة والفهم والابلاغ.

اصطلاحاً: جاء في كتاب استراتيجيات تدريس اللغة العربية لخليل عبد الفتاح أن القراءة هي: "...إدراك الرموز المعنوية، والنطق بها، ثم استيعابها، وترجمتها إلى أفكار، وفهم المادة المقروءة، ثم التفاعل معها، والاستجابة لما تمليه هذه الرموز".³

فالقراءة الحقيقية تتعلق بتفاعل القارئ مع النص، حيث يقيمه، ويفسر المعاني الغامضة، ويحلل العبارات ومعانيها العميقة بالاعتماد على السياق الذي كتب فيه النص، وكذلك بالاعتماد على مؤلف هذا النص ومعرفة أفكاره وانتماؤه للوصول إلى أهداف النص والمعاني العميقة له.

يرى الدكتور أحمد مذكور أن تحديد مفهوم القراءة على أنه "تعرف" و "فهم" لا يفي بكل مقومات المفهوم المتطور لعملية القراءة، وذلك للأسباب التالية:

أولاً: "أن" التعرف في اللغة هو الإدراك بالحواس الخمس، وذلك بالتعرف البصري على الرموز المكتوبة والتعرف على الرموز البارزة عن طريق اللمس كطريقة "برايل"، والتعرف السمعي.

ثانياً: تعريف القراءة بأنها تعرف وفهم أدى إلى الخلط وتقسيم بعض العلماء القراءة إلى ثلاثة أقسام: قراءة صامتة، قراءة جهرية، قراءة سمعية أو استماع، ويفسرون القراءة السمعية بأنها قراءة المعلم أو أحد التلاميذ وإنصات الباقيين، وهذا تفسير غير دقيق وغير مفهوم؛ لأنه إذا كان المعلم هو المطالع، فهو إذن

¹ المرجع نفسه، ص ص: 8-0، (بتصرف).

² أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط، عالم الكتب، القاهرة، 42هـ-2008م، المجلد الأول، ص ص: 78-70.

³ خليل عبد الفتاح حماد، وإبراهيم سليمان شيخ العيد، وناهض صبحي فورة، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، د.ط، مكتبة سمير منصور، غزة-فلسطين، 206م، ص ص: 33.

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

القارئ قراءة جهرية، ولا يعتبر التلاميذ قارئين، وليس إنصاتهم دليلاً على أن ما فهموه مطابق لما فهمه القارئ، فالمفهوم إذن أنه حيثما يوجد قارئ جهري متكلم يوجد مستمع، فالمستمع مستمع وليس قارئاً، وعلى هذا فالاستماع لا يعتبر نوع من أنواع القراءة.

ثالثاً: إن كلمة "فهم" تعني حسن تصور المعنى، وهذا المعنى لا يتضمن كل مهارات القراءة، فقد أدرك هذا كثير من العلماء، فبنجامين بلوم في تصنيفه للأهداف المعرفية، يضع "الفهم" في المستوى الثاني الأعلى من التذكر، في حين تعلوه مستويات أخرى كالتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، وبذلك فإن الفهم لا يتضمن كل المهارات الضرورية للقارئ كالتحليل والتفسير والتقويم والنقد.¹

وبين الدكتور أحمد مذكور أن القراءة "هي نظر واستبصار، حيث أنهما تدلان دلالة جامعة مانعة للمفهوم المتطور لعملية القراءة؛ فمعنى "النظر" في اللغة هو: الرؤية بالعين والتدبر والتفكير، والقراءة بهذا المعنى هي رؤية الرموز المكتوبة بالعين مع تدبرها والتفكير فيها، حيث يدرك التلميذ الكلمة، ويحولها من رمز لامتني له إلى كلمة ذات معنى محدود، ويتضمن هذا الجانب القدرة على تحليل الكلمات، وهذا يشمل التحليل الصوتي (التلفظ بالكلمة صوتاً، والتحليل التركيبي، إدراك أجزاء الكلمة)، واستعمال المعجم للكشف عن كلمات لم يتم التوصل إليها، وذلك الكشف يتطلب فهم الترتيب الهجائي للكلمة".²

ومما سبق يمكن تعريف القراءة كما يلي: القراءة هي عملية تتجلى في التعرف البصري على الرموز اللغوية المكتوبة بصرياً مع الفهم والاستيعاب للعلاقات بين معاني المفردات والجمل والفقرات للوصول إلى المعنى العميق للنص المقروء.

ومن هنا نرى أهمية النقد العميق الذي قدمه الدكتور أحمد مذكور للمفهوم التقليدي للقراءة. أرى أن نقده للاقتصار على "التعرف" و"الفهم" يكشف عن قصور حقيقي في فهمنا التقليدي لعملية القراءة. أجد أن نقطة نقده للخلط بين الاستماع والقراءة مهمة للغاية. فهو يقدم تمييزاً دقيقاً يساعد في فهم الفرق بين العمليتين - فالمستمع يبقى مستمعاً وإن كان يفهم ما يسمع، ولا يمكن اعتبار الاستماع نوعاً من القراءة.

وقد ربط لمفهوم القراءة بمستويات بلوم المعرفية. فهذا الربط يوضح بجلاء أن الفهم وحده لا يكفي، وأن القراءة الحقيقية تتطلب مهارات أعلى كالتحليل والتركيب والتقويم.

ونرى أن اقتراحه لتعريف القراءة كـ"نظر واستبصار" يقدم مفهوماً أكثر شمولية وعمقاً. فهو يجمع بين الجانب المادي (الرؤية بالعين) والجانب العقلي (التدبر والتفكير)، وهو ما يعكس الطبيعة المعقدة لعملية القراءة.

¹ مذكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص ص: 28-30، (بتصرف).

² المرجع نفسه، ص ص: 3-32، (بتصرف).

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

وعليه أعتقد أن هذا الفهم المتطور للقراءة يضع أمامنا تحدياً تربوياً مهماً: كيف نطور طرق تدريس القراءة لتتجاوز مجرد التعرف والفهم إلى مستويات أعمق من التفكير والتحليل والنقد.

ثانياً: طبيعة عملية القراءة:

- بينت الأبحاث التي أجريت لفهم عملية القراءة أن عملية القراءة تمر بعدة خطوات كما يلي:
- "نظر القارئ إلى الرموز المكتوبة على الصفحة في ضوء كاف، يعكس هذا الضوء صورة الرموز على العين.
 - ثم تحمل أعصاب العين هذه الرسالة البصرية إلى منطقة الإبصار في المخ، فإذا ما أثار رسم الكلمة أو الجملة الذي وصل منطقة الإبصار معناها المعروف للقارئ من قبل، أو ربط الرسم بالمدلول، فهم القارئ المعنى، وتختلف المعاني من قارئ إلى آخر حسب ثقافتهم وخبراتهم ومدى فهمهم لأسلوب الكاتب وتفكيره.
 - وفي المخ ترتبط مراكز الإبصار بمركز الكلام، حيث تصدر الأوامر من الأخيرة بالتحرك حركة معينة وهذا في القراءة الجهرية.
 - والقارئ المبتدئ فلا يثير إدراك الرموز لديه إلا المعاني الصريحة البسيطة المحددة، أما القارئ صاحب الخبرة الطويلة والمعارف الواسعة، فتتسع لديه المعاني ويصل إلى المعاني الضمنية.
 - والقارئ صاحب القدرة النقدية؛ يحلل ويفسر ما يقرأ، ويحكم عليه بالصح أو بالخطأ، وهذا النوع من الفهم مع النقد والتقويم مصدر متعة يشعر بها القارئ العميق.
 - استفادة القارئ من المقروء، تجعله يضمه إلى خبراته ومعارفه وتجاربه العقلية".¹
- وعليه عملية القراءة كنشاط معقد يجمع بين العمليات الفسيولوجية والعقلية. فالوصف التفصيلي للمسار الذي تتخذه المعلومة - من العين إلى المخ - يكشف عن مدى تعقيد هذه العملية التي نمارسها بشكل يومي وكأنها بديهية.
- ونجد أن التمييز بين مستويات القراء (المبتدئ، صاحب الخبرة، صاحب القدرة النقدية) يقدم رؤية متدرجة ومنطقية لتطور مهارة القراءة. في رأيي، هذا التدرج يساعد المعلمين في فهم المراحل التي يمر بها المتعلم في رحلته نحو إتقان القراءة.
- ثالثاً: أهمية القراءة:**

إن القراءة أساس كل عملية تعليمية تعلمية، فهي إحدى مهارات اللغة العربية؛ تأتي بعد مهارة التحدث، وقبل الكتابة، وفيما يلي أهميتها:

- 1) إن القراءة لها أهمية كبيرة في اللغة العربية، وفي الدين الإسلامي
- 2) إن القراءة مفتاح الدخول إلى العلوم وتحصيل المعارف، والركن الأساسي في عملية التعليم والتعلم.

¹ مذكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 27-28، (بتصرف).

(3) تعد القراءة الرفيق الطائع والمعلم الخاضع للمرء، حيث يقول الجاحظ في ذلك: " لا أعلم رفيقا أطوع، ولا معلما أخضع، ولا صاحباً أظهر كفاية وأقل جنابة، وأكثر أعجوبة وتصرفاً، ولا أقل تصلفاً من كتاب."

(4) يري فولتير أن الذين يقودون الجنس البشري هم الذين يعرفون كيف يقرؤون.

(5) إن القراءة لها فضل كبير في تقويم اللسان، وتهذيبه، وتقويم النطق، وفي ذلك يقول ابن المقفع: "إذا كثرت قلب اللسان رقت حواشيه"، ويقول الجاحظ: "يحتاج اللسان إلى التمرين حتى يخف له كما تحتاج اليد إلى التمرين على العمل"، وقلة القراءة تعسر النطق وتحبسه.

(6) تشكل القراءة الوسيلة الوحيدة التي من خلالها تؤدي الكتابة أغراضها.¹

نربط من خلال ماسبق الربط العميق بين القراءة والهوية الدينية والثقافية. فالإشارة إلى أن أول آية نزلت في القرآن الكريم تحت على القراءة تؤكد، في رأيي، المكانة المحورية للقراءة في تشكيل الوعي الإنساني والحضاري.

رابعاً: مهارات القراءة في التعليم الابتدائي:

"هناك مهارات لغوية فرعية يجب أن يمتلكها تلميذ الصف الأولى أساسي والتي تساعد على تنمية المهارات الأساسية وهي:

1. **مهارة التمييز السمعي (الصوتي)**: يقصد بها قدرة الطفل على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الأصوات التي تتكون منها الكلمة، فيميز بين الكلمات من خلال معرفته بالحرف الذي تبدأ به الكلمة أو الذي تنتهي به، والحرف الناقص من الكلمة، وكلما كان الطفل ماهراً في التمييز السمعي بين أصوات الحروف زاد نجاحه في القراءة.

2. **مهارة التمييز البصري**: هي القدرة على التمييز بين المتشابه والمختلف في الجمل والكلمات والحروف في القراءة، والتعرف على الكلمة من خلال شكلها، وكتابة الحروف والكلمات بالصورة الصحيحة، وهذا يتطلب عملي التركيز والانتباه على المكتوب.

مهارة التحليل: "يقصد بعملية التحليل تجزئة الجملة إلى كلمات والكلمة إلى حروفها وأصواتها، ويجب أن تكون الجملة التي تستخدم في عملية التحليل هي من الجمل التي سبق للتلاميذ أن عرفوها وألموا بها، وهي من أهم المهارات التي تساعد على معرفة الألفاظ الجديدة وقراءتها.

مهارة التركيب: ترتبط هذه المرحلة بمرحلة التحليل، ويقصد بها تركيب الكلمات من الحروف، وتكوين جمل مفيدة بترتيب الكلمات، وإكمال الجمل الناقصة بالكلمات المناسبة.²

¹ ينظر: عطية، محسن علي، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، مرجع سابق، ص: 8-0.

² خليل عبد الفتاح حماد، وآخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 35-38، (بتصرف).

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

نرى من خلال ما سبق أن هذه المهارات اللغوية الأربع تشكل أساساً متيناً وضرورياً لتطوير قدرات القراءة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، وخاصة في الصف الأول. ما يلفت النظر هو الترابط المنطقي والتكامل بين هذه المهارات:

فالتمييز السمعي يؤسس لفهم أصوات اللغة وتمييزها، وهذا يتكامل مع التمييز البصري الذي يربط الأصوات برموزها المكتوبة. ثم تأتي مهارتا التحليل والتركيب لتعزيزا قدرة التلميذ على فهم بنية اللغة من خلال تفكيك وإعادة بناء مكوناتها.

فأهمية هذه المهارات تكمن في أنها:

-تراعي التطور الطبيعي لإدراك الطفل، حيث تبدأ بالتمييز الحسي (سمعي وبصري) قبل الانتقال للعمليات المعرفية الأكثر تعقيداً (تحليل وتركيب)

-تؤسس لتعلم مستدام يمكن التلميذ من الاستقلالية في تعلم القراءة لاحقاً

-تتيمي الوعي اللغوي بشكل شمولي يربط بين الصوت والشكل والمعنى

واعتقد أن نجاح تدريس هذه المهارات يتطلب من المعلم تصميم أنشطة متنوعة تراعي الفروق الفردية وتجعل التعلم ممتعاً وذا معنى للتلاميذ.

خامساً: أقسام القراءة:

أ - من حيث الغرض:

(1) قراءة الاستطلاع: "هي عبارة عن نظرة سريعة على محتوى الموضوع المراد قراءته، فيتم تحديد

الأفكار التي يدور حولها الموضوع، وزمن كتابته، والمراجع التي أخذت منها الأفكار والأسلوب الذي كتب به.

(2) القراءة العابرة أو التصفح: هي قراءة سريعة تبحث عن أفكار عامة موجزة، كإجابات عن أسئلة

من نوع: هل؟، من؟، متى؟، أين؟، كم؟، وتكون إجاباتها قصيرة قد لا تتعدى كلمة أو كلمتين.

(3) قراءة التفحص: هي قراءة متأنية نسبياً، حيث تجيب عن أسئلة من نوع: لماذا؟، وكيف؟،

بالإضافة إلى أسئلة القراءة العابرة، تتم هذه القراءة بسرعة وحرص.

(4) قراءة الدرس: هي قراءة دقيقة متأنية، وقراءة تفكير وتأمل، فالقارئ هنا يقرأ ما بين السطور،

ليتفاعل مع الحقائق الجديدة، فتصبح هذه الحقائق جزء من خبراته الجديدة، وهي تمثل مفاتيح الفهم، حيث تساعده على التنبؤ بما سيرد من أفكار أثناء القراءة.

(5) القراءة السريعة مع الفهم السريع (مهارة المجازة): يقصد بها القدرة على قراءة النص بالسرعة

الأكثر اتفاقاً مع غرضه ونوعيته، تحتاج هذه المهارة إلى التدريب والاستمرار في التطبيق؛ ليست

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

كالمهارت السابقة، وينبغي على المعلمين تدريب تلاميذهم عليها في المراحل الأولى بعد اتقانهم مهارات القراءة الآلية¹.

هذا التقسيم الخماسي للقراءة تدرجاً منطقياً ومدرّساً في مستويات التفاعل مع النص المقروء، مما يجعله إطاراً مفيداً للمعلمين والمتعلمين على حد سواء.

فقراءة الاستطلاع تشبه "التصوير الجوي" للنص، بينما تمثل القراءة العابرة "المسح السريع" له. أما قراءة التحص فتتعمق أكثر لتكشف العلاقات والأسباب، في حين تصل قراءة الدرس إلى أعظم مستويات الفهم والتفاعل مع النص.

ونعتقد أن أهمية هذا التقسيم تكمن في:

- تعليم الطلاب مرونة التعامل مع النصوص حسب الغرض من القراءة
 - توفير وقت وجهد القارئ من خلال اختيار نوع القراءة المناسب للهدف
 - تنمية الوعي ما وراء المعرفي لدى القارئ بعملية القراءة وأغراضها
- وأرى أن إضافة مهارة المجارة (القراءة السريعة مع الفهم) كمستوى متقدم يعكس فهماً عميقاً لحاجات القراء المعاصرين الذين يتعاملون مع كم هائل من النصوص يومياً.

ب- من حيث الأداء:

قسم الدكتور محسن علي عطية و خليل عبد الفتاح حماد، وغيرهم القراءة من حيث الأداء إلى ثلاثة أقسام؛ القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، و قراءة الاستماع أو القراءة الاستماعية، أما الدكتور مذكور أحمد فنفي القسم الثالث وهو قراءة الاستماع، وبين سبب ذلك في تفسيره للمفهوم المتطور للقراءة، ولذلك سنكتفي بالقراءة الصامتة والجهرية.

أولاً: القراءة الصامتة:

"القراءة الصامتة هي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ من دون نطقها؛ أي من دون همس أو صوت أو تحريك الشفاه، فالقارئ لا يقرأ الكلمات كلمة كلمة، وإنما جملة جملة أو أكثر حسب مساحة إدراكه البصري، وتهتم القراءة الصامتة اهتماماً كبيراً بفهم المقروء والسرعة في القراءة، وهي تستخدم في جميع مراحل التعليم"²، فالقراءة الصامتة هي أن يقرأ التلميذ النص في صمت، بعينه فقط.

ثانياً: القراءة الجهرية:

" المراد بالقراءة الجهرية أن يقرأ التلميذ بصوت جهوري مسموع من زملائه داخل الفصل، والقراءة الجهرية تعتمد على ثلاثة عناصر رئيسية هي :

¹ خليل عبد الفتاح حماد، وآخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 38-40،

(بتصرف).

² عطية، محسن علي، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، مرجع سابق، ص: 8، (بتصرف).

1. تبدأ برؤية العين للكلمة أو الرمز (المشاهدة).
 2. ثم يبدأ نشاط الذهن في إدراك معنى الكلمة أو الرمز (التفكير).
 3. ثم يبدأ بالتلفظ بالصوت المعبر عما تدل عليه الكلمة أو الرمز (النطق).¹
- سادسا: الأدوات والوسائل التي تعين في تعليم القراءة للمبتدئين : "وأهم هذه الوسائل هي البطاقات لأنها تعلم التلاميذ القراءة عن طريق اللعب، فهي وسيلة مهمة لتعلم القراءة والكتابة.
- أولاً البطاقات**

- أ- **بطاقات الأسماء** : وتكتب فيها أسماء الأطفال بحيث يكون لكل طفل ثلاث بطاقات؛ يكتب في كل واحدة منها اسمه ثم يلصق واحدة من البطاقات الثلاث، والثانية تبقي معه، والثالثة مع المعلم، ويتم تدريب التلاميذ على استخدامها؛ كأن تختلط بطاقات الأطفال، ثم يتعرفون عليها بحيث يستخرج كل تلميذ بطاقته من بين البطاقات المختلفة.
- ب- **بطاقات أسماء الأشياء** : تكتب بأسماء محتويات حجرة الدراسة، أو بأسماء الأشياء التي يعرفها التلاميذ كالباب والشباك والسبورة وتلصق كل بطاقة على مسماها، ومثل هذه البطاقات تساعد الأطفال على التعرف على الكلمات والربط بين الأشياء وأسمائها.
- ت- **بطاقات تنفيذ الأوامر** : وهي التي يكتب عليها أوامر؛ مثل اجلس، قف، ارفع أصبعك، افتح الباب .. إلخ . يقرأ كل تلميذ بطاقته بطريقة صامتة، ثم ينفذ ما جاء بها.
- ث- **بطاقات الكلمات والجمل المتماثلة** : وهي بطاقات مكتوب عليها كلمات وجمل؛ توزع على التلاميذ ويكتب المعلم، الكلمة أو الجملة على السبورة، وعلى التلميذ أن يقارن بين البطاقة الموجودة معه وبين ما هو مكتوب على السبورة.²
- ج- **بطاقات الأسئلة والأجوبة** : "تكتب في نصف هذه البطاقات أسئلة، وفي النصف الآخر اجابات عن هذه أسئلة، وتوزع البطاقات بحيث يقرأ كل تلميذ من التلاميذ الذين معهم أسئلة بطاقته، ويرد عليه التلميذ الذي معه بطاقة الإجابة الصحيحة على هذا السؤال.
- ح- **بطاقات القصص القصيرة المجزأة** : وفي هذه البطاقات أجزاء من قصة يطلب من كل تلميذ أن يعيد ترتيب هذه البطاقات بحيث تكون القصة.
- خ- **بطاقات القصة الناقصة** : وهي بطاقات كتب على كل منها قصة قصيرة مجهولة النهاية وعلى كل تلميذ أن يكمل القصة التي معه".³

¹ فؤاد حسن حسين أبو الهيجاء، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية- وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية، ط2، دار المناهج، عمان- الأردن، 423هـ- 2002م، ص: 80.

² مذكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص ص: 57- 58، (بتصرف).

³ المرجع نفسه، ص ص: 58- 5، (بتصرف).

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

ثانياً لوحات الخبرة : "عن طريق اعتماد خبرات التلاميذ السابقة، وذلك من خلال ما يقوم به التلاميذ من رحلات إلى الحديقة أو زيارة متحف، ومشاهدة افلام، فيكتب التلاميذ ما فعلوه من أنشطة في لوحة من الورق المقوى، وتسمى بلوحة الخبرة، حيث يقوم المعلم بالقاء بعض الأسئلة عن الزيارة التي قام بها التلاميذ، منها: ماذا تسمى ؟ وقد يقول أحد التلاميذ نسميها الزيارة إلى حديقة الحيوانات، ويقوم المعلم بتدوين كل الكلمات والجمل التي تلفظ بها التلاميذ، ويقوم التلاميذ بالقراءة بعد ذلك".¹

نجمع من خلال ماسبق بين أساليب القراءة وأدواتها بشكل مدروس ومتناغم. فما يلفت النظر هو التوازن الذكي بين القراءة الصامتة والجهرية:

فالقراءة الصامتة تركز على السرعة والفهم، متحررة من أعباء النطق، مما يجعلها أداة قوية للتعلم الذاتي. بينما تضيف القراءة الجهرية بعداً تفاعلياً وتواصلياً مهماً من خلال عناصرها الثلاثة (المشاهدة، التفكير، النطق).

أما تنوع البطاقات التعليمية فأراه نموذجاً مبتكراً للتعلم النشط، حيث:

-تتدرج من البسيط (بطاقات الأسماء) إلى المركب (بطاقات القصص)

-تدمج اللعب بالتعلم مما يحفز دافعية التلاميذ

-تراعي الفروق الفردية وتتيح التعلم بالاكتشاف

-تربط بين القراءة والحياة الواقعية للتلميذ

و إضافة لوحات الخبرة يمثل لمسة ذكية لأنها:

-تجعل التعلم ذا معنى من خلال ربطه بخبرات التلاميذ المباشرة

-تحول التلميذ من متلقٍ إلى مشارك في إنتاج النص

-تنمي مهارات التعبير الشفهي والكتابي إلى جانب القراءة

هذا التكامل بين الأساليب والأدوات يخلق بيئة تعلم غنية تناسب مختلف أنماط التعلم وتحقق الأهداف التعليمية بفاعلية.

مهارة الكتابة (إنتاج المكتوب)

تمهيد: إن مهارة الكتابة مهارة إرسال عقلية ووجدانية، تتعلق بنقل الأفكار والمشاعر والأحاسيس والخبرات والمشاهدات اليومية إلى الآخرين بواسطة حروف متجاورة؛ مشكلة كلمات متجاورة في شكل جمل، تخضع لقواعد اللغة؛ يكون هذا الإنتاج على المستوى التعليمي من خلال أعمال الطلاب في المدراس، لإبراز قدراتهم التعبيرية في المواضيع التي يحددها المدرس.

"عرفت الكتابة منذ خمسة آلاف سنة مع حضارة بلاد الرافدين، فالكتابة تمثل مرحلة الرشد في حياة البشرية التي تتكرر فصولها مع كل متعلم عبر التاريخ، فهي محاولة من الإنسان للإنسان بأطراف الحدث

¹ مذكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 5، (بتصرف).

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

الكلامي من جهة، والخبرات والتجارب والمعارف التي يتعرض لها من جهة ثانية، وهي الوجه الآخر للحدث المثبت بالرموز الكتابية".¹

أولاً: مفهوم الكتابة: Whriting

لغة: جاء تعريفها في معجم اللغة العربية المعاصرة: "كتابة: مصدر كتب،... كتب إلى، كتب في، كتب ل، يكتب كتابة وكتابا وكتبا، فهو كاتب، والمفعول مكتوب، كتب المخطوط ونحوه: نسخه،... كتب مسرحية ونحوها: ألفها، أبدعها، يكتب مقالا أسبوعيا، كتب قصيدة كتب العقد ونحوه: سجله، دونه، وأثبته،... كتب الله الشيء: قدره، قضاه وأوجبه وفرضه،... كتب إليه، كتب له: أرسل إليه رسالة،... كتب له الأرض: منحه إياها، قدرها له".² فالكتابة في اللغة تعني النسخ والتأليف والابداع والتسجيل والتقدير.

اصطلاحاً: "يرى دون Donn أن الكتابة هي ترجمة الأصوات المنطوقة إلى رموز خطية مكتوبة بطريقة منظمة، بحيث تكون كلمات وجمل ترتبط ببعضها لتكون نصا متناسقا له معنى".

" ويشير أحد الباحثين إلى أن الكتابة هي: إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي من خلال أشكال ترتبط ببعضها وفق نظام معروف اصطلاح عليه أصحاب اللغة في وقت ما، بحيث يعد كل شكل من هذه الأشكال مقابل لصوت لغوي يدل عليه، وذلك بغرض نقل أفكار الكاتب وآرائه ومشاعره إلى الآخرين بوصفهم الطرف الآخر لعملية الاتصال".³

نستنتج أن الكتابة هي عملية ترجمة الأصوات اللغوية إلى حروف وكلمات وجمل مكتوبة بخط واضح وصحيح لإيصال المعنى للقارئ، فهي وسيلة إرسال، ينقل من خلالها الكاتب أفكاره إلى غيره، غير أنها تتطلب الدربة على الكتابة والممارسة المستمرة، والتوجيه من ذوي الخبرة، إضافة إلى تحديد الغرض من الكتابة، فهي تتطلب تصور عقلي حول الموضوع الذي يريد الكاتب معالجته.

ثانياً: عمليات الكتابة:

الكتابة عملية تبدأ بأفكار يقوم الكاتب بترجمتها إلى مفردات وعبارات، "وتتم هذه العملية من خلال عمليتين؛ عملية إنشاء المعاني وعملية الرسم والتدوين.

العملية الأولى: إنشاء المعاني: وهي عملية عقلية تتطلب عدة مهارات من الكتابة لإنشاء المعاني وتركيب اللغة منها: انتقاء الشكل الصحيح للجملة، واستخدام علامات الترقيم، والربط بين الجملة والمعنى المراد التعبير عنه، والدقة في استعمال أدوات الربط، وتنظيم الجمل داخل الفقرات، تحديد الغرض من الإنشاء، وربطه بتفاصيل المحتوى.

¹ نوري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص: 8، (بتصرف).

² أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ص: 03-0.

³ أحمد جمعة أحمد نايل، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، مرجع سابق، ص: 5.

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

العملية الثانية: الرسم والتدوين: هذه العملية تعتمد على الخط والتهجي ويرتبط حدوثها عند الطفل باكتمال النضج العصبي، حتى يتحكم في القبض على القلم، ويرى الكلمات ويلاحظ كتابة الحروف وترتيبها، وتتطلب هذه العملية مهارات منها: رسم الحروف رسماً صحيحاً، ووضع علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة، وتناسق الكلمات وجمال الخط".¹

ثالثاً: اكتساب مهارة الكتابة:

"لقد ظل شائعاً لقرون في الأوساط التربوية أن اكتساب مهارة الكتابة؛ يقوم على أساس بنيوي، من منطلق النزعة التقليدية؛ أي أن تعلم الطفل صور الحروف والأصوات مفردة، ثم يتم تأليف الكلمات من خلال هذه الحروف، ثم في شكل جمل، في حين يرى دوكرولي أن ننتقل من الكل إلى الجزء؛ أي أن نعلم الطفل جملة تامة بجميع عناصرها، ويطلب منه أن يكتبها كما هي، حتي وإن لم يفهم حدود عناصرها، وبعد أيام قليلة يطلب منه أن يتعرف على عناصر الجملة ثم الكلمة، ومعنى كل جزء، وذلك بمساعدة المعلم.

كما أن بعض الدراسات الحديثة أثبتت أن مطالبة الطفل في سن مبكرة عناء التحكم في القلم والكتابة، فهذا السلوك تترتب عنه نتائج وخيمة، لأن عضلات الطفل غير مستعدة لأداء مثل تلك الأدوار، إن أي تهاون في تعليم مهارة الكتابة، ومرحلة بنائها؛ يترك عيوب يصعب تصحيحها، ويمكن معالجة هذه المشكلة بحصص خاصة لتصحيح التعبير الكتابي وغيرها من الأنشطة اللغوية كالتقويم الكتابي، وتعليم الخط ومقتضياته الجمالية في مناهج التعليم للمرحلة الابتدائية والمتوسطة".²

رابعاً: مهارات التعبير الكتابي:

اكتساب مهارة التعبير الكتابي؛ يتطلب "إتقان مهاراتها الثلاثة:

- مهارة التهجي بطريقة سليمة
 - مهارة وضع علامات الترقيم في مواضعها.
 - مهارة الرسم الواضح الجميل للحروف والكلمات.
- وقد اعتاد الباحثون والكتاب بأن يجعلوا مهارات التهجي والترقيم في مدارسنا تحت ما يسمى بالإملاء، ولكن التهجي السليم يعني قدرة الفرد على نوعين من الأداء :
- قدرته على نطق الحروف منفردة، ومتتابعة في الكلمة والجملة بطريقة سليمة.
 - قدرته على كتابة الحروف منفردة، ومتتابعة في الكلمة والجملة بطريقة سليمة".³

¹ أحمد جمعة أحمد نايل، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، مرجع سابق، ص: 6-8، (بتصرف).

² نوازي سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص: 83-85، (بتصرف).

³ مذكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 28، (بتصرف).

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

فاكتساب مهارة الكتابة يحتاج إلى إتقان تهجي الكلمات والجمل، ومعرفة وضع علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة، والكتابة بخط واضح وسليم من الأخطاء اللغوية والنحوية.

خامسا: المهارات اللازمة لتعلم الكتابة:

مستويات اللغة: يجب التركيز على سلامة اللغة والابتعاد عن الأخطاء الإملائية والنحوية، وكتابة الكلمات والتراكيب والعبارات والفقرات كتابة تراعى فيها قواعد اللغة، وعلامات الترقيم.

1. **المستوى الصوتي:** تتجلى مهارة المتعلم في كتابة الحروف حسب نطقها، ويتضح ذلك في الخط، فالخط هو وسيلة من وسائل الاتصال، حيث يساعد الخط السليم الواضح المتعلم في إيصال أفكاره إلى المتلقي، فوضوح الخط شرط من شروط فهم المكتوب ونطقه نطقا سليما، بعيدا عن اللحن والوقوع في الخطأ.

2. **المستوى الصرفي:** وهنا تظهر مهارة المتعلم في كتابة الكلمات وفق صيغها واشتقاقاتها الصرفية التي ترد فيها، وتعدد الألفاظ المستعملة والابتعاد على التكرار، ومما يدل على عدم تمكن المتعلم من هذا المستوى هو:

- "قلة الثروة اللغوية.
 - شيوع المفردات العامية.
 - العجز عن اختيار المفردات الدقيقة المعبرة عن المعنى.
 - تكرار الكلمات بصورة متقاربة وبطريقة غير سليمة".¹
- وبالتالي فالكفاءة الصرفية تتجلى في:

• امتلاك المتعلم للثروة اللغوية، المبتعدة عن العامية والتكرار الممل الذي يفقد النص جماليته.

3. **المستوى التركيبي:** وهنا تظهر مهارة المتعلم في كتابة الجمل والعبارات كتابات صحيحة، خالية من التحريف والأخطاء النحوية. وتتجلى عدم قدرة المتعلم من هذا المستوى في:

- "الاضطراب في بناء الجملة.
- استخدام ضمائر لا يعلم مرجعها، وتفكك الجمل.
- شيوع الخطأ النحوي.
- الانتقال المفاجئ بين الخبر والإنشاء، والقسم والخطاب".²

و بالتالي فالكفاءة التركيبية تتجلى في:

- القدرة على بناء التراكيب السليمة الخالية من الأخطاء النحوية.

¹ الصويكري، محمد علي، التعبير الشفوي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقييمه)، مرجع سابق، ص: 44

² المرجع نفسه، ص: 45، (بتصرف).

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

- فتظهر الكفاية التواصلية في القدرة على استعمال التراكيب والعبارات المكتوبة لإيصال الأفكار إلى متلقي يمتلك نفس السنن.
- نرى من خلال ما سبق نلاحظ التكامل بين العمليتين الأساسيتين للكتابة ينقسم إلى :
 - 1.إنشاء المعاني (العملية العقلية)
 - 2.الرسم والتدوين (العملية الحركية)واعتقد أن أهمية هذا التقسيم تكمن في أنه يوجه المعلمين إلى:
 - عدم الاكتفاء بتعليم المهارات الميكانيكية للكتابة
 - الاهتمام بتنمية القدرات العقلية المرتبطة بإنتاج المعنى
 - مراعاة النضج العصبي والحركي للطفل قبل تكليفه بالكتابةفالتدرج المنطقي في مستويات اللغة (الصوتي، الصرفي، التركيبي) حيث:
 - يبدأ من أبسط وحدات اللغة (الأصوات)
 - يتطور نحو بناء الكلمات (الصرف)
 - ينتهي بتركيب الجمل (النحو)خاصة النظرة الحديثة التي تفضل تعليم الكتابة من الكل إلى الجزء (نظرية دوكرولي) تتفق مع المبادئ الحديثة في تعليم اللغة التي تؤكد على:
 - أهمية السياق في التعلم
 - الفهم قبل التحليل
 - التعلم ذي المعنى

ثانيا : التلقي المعرفي للمهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

1- دور اللسانيات التطبيقية في اكتساب المهارت اللغوية

تحتلّ اللسانيات التعليمية مكانةً محوريةً بين فروع اللسانيات التطبيقية، إذ تعنى بالطرق والوسائل التي تُعين الطالب والمعلم على تعلّم اللغة وتعليمها، مستثمرةً ما أنتجته الدراسات اللغوية في مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وواضعةً البرامج والخطط التي تُؤهل معلّم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل في تنمية المهارت اللغوية من نطق وقراءة واستماع وكتابة.¹ وقد باتت الوسائط التعليمية ركيزةً لا غنى عنها في هذا السياق، وذلك في ظلّ الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي يشهده العصر؛ فهي في جوهرها كلّ أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم وتوضيح مدلولات ألفاظه وشرح أفكاره أو تدريب المتعلّمين على مهارة ما وتنمية اتجاه معيّن، دون أن يقتصر على الألفاظ والرموز المجردة.² وقد وسّع صالح بلعيد هذا التعريف ليشمل مجموعةً متكاملةً من المواد والأدوات والأجهزة التعليمية التي يستخدمها المعلم أو المتعلّم لنقل محتوى معرفي أو الوصول إليه داخل غرف الصفّ وخارجها، بهدف تحسين عمليّتي التعليم والتعلّم، وكلّ ما يشغل وظيفة تنشيط الفعل التعليمي وفق الأهداف اليداكتيكية المتوخاة.³

وتتعدّد الوسائل التعليمية التي تُسهم في اكتساب المهارت اللغوية وتتنوّع، فيأتي في مقدّمتها الكتاب المدرسي بوصفه أهمّ وسيلة في العمل التربوي، إذ تتمثّل وظيفته في تبليغ المعرفة ودعم المكتسبات وتقييمها وأداء دور التنقيف وتنمية الملكة اللغوية وفق فلسفة التربية الحديثة الرامية إلى بناء شخصية المتعلّم.⁴ وإلى جانبه تأتي السيّورة أداةً للمناقشة والتقويم وتعليم الخط العربي والإيضاح وتدرّس النصوص وتعليم القراءة.⁵ وتُضاف إلى ذلك النماذج والعينات التي تُتيح للمتعلّم توظيف حواسه المختلفة من نظر ولمس وشمّ، وإن كانت تستلزم تخطيطاً دقيقاً.⁶ أمّا الأفلام التسجيلية والصور فتؤدّي دوراً بالغ الأثر في تقريب السلوكات وتوضيحها وإعطائها صورةً حيّةً، وفي الحدّ من اللفظية التي تعتمد على اللغة المجردة

¹ حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005م، ص 76.

² ماجدة السيد عبيد، الوسائل التعليمية وإنتاجها للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2، 1435هـ-2014م، ص 16.

³ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 107.

⁴ المرجع نفسه، ص 192.

⁵ يوسف أبو العدوس، المهارت اللغوية وفن الإلقاء، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2، 1430هـ-2009م، ص 207.

⁶ حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، ط1، 1423هـ-2002م، ص 189.

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

التي لا تحمل مضموناً، وهو ما يشيع في التربية التقليدية. ¹فضلاً عن وسائل أخرى كالخرائط والمجسمات والقصص وتمثيل الأدوار والمذيع ومسجلة الأشرطة السمعية والتلفاز والحاسوب وسواها. ²

ولا يكتفى بالوسائل وحدها، بل يسعى الباحثون في الميدان اللساني والتربوي إلى تحقيق التمرين اللغوي الذي يهدف إلى تقوية الملكة اللغوية للمتعلم وتنويع أساليب تعبيره، إذ يتحقق التواصل باللغة على هيئة مهارات لغوية أدائية هي: القراءة والكتابة والاستماع والتحدث. ³ وتمرّ عملية تعليم هذه المهارات بمراحل متتابعة يسير عليها المعلم؛ أولاً مرحلة الإعداد والتحضير قبل تدريس المهارة، وتقوم على دراسة الهدف التعليمي وتحديد المفاهيم المرتبطة بالمهارات العملية الواجب تفسيرها مسبقاً لمساعدة المتعلم على تفهم خطوات المشاهدة العملية وتتبعها. ⁴ وتليها مرحلة المشاهدة والتقويم أو مرحلة التنفيذ، وتبني على خطوتين: أولاً تهيئة المتعلم من خلال تنظيم الجلوس بما يُتيح لكل متعلم متابعة العرض، وتأمين اهتمامه بموضوع المشاهدة وربطه بما يعرفه سابقاً، وتهيئة الجو المناسب للتدريس وتشويق التلاميذ للمادة المختارة وتوضيح الهدف من تقديمها؛ وثانيتهما عرض المهارة بصورة بطيئة تتيح للمتعلمين ملاحظة النقاط الأساسية للأداء، ثم إجراؤها خطوة بخطوة، وإعادة في النهاية بصورة متكاملة لتلخيص عام. ⁵

وتختتم هذه المراحل بمرحلة ممارسة المتعلمين، وتسمى أيضاً مرحلة المتابعة، وتبدأ من انتهاء المعلم من طرح المادة المختارة، وتقوم على تنمية المهارة والتأكد من ترسخها لدى المتعلم عبر التكرار والتذكير وإعادة العرض.

2- تلقي المهارات اللغوية على ضوء المقاربة الفينومينولوجية

يمثل المنهج الفينومينولوجي في تطبيقاته التربوية نقطة التقاء حيوية بين الفلسفة والتعليم، إذ لا يظل حبيس التجريد النظري، بل يفتح على الواقع الصفي ليُعيد رسم العلاقة بين المتعلم واللغة من أساسها. ⁶

وقد أرسى مارتين هيدغر لهذا المنهج أسسه الفلسفية الكبرى حين أعلن أن "اللغة هي البيت الذي يسكنه الوجود"، ⁷ وهي مقولة لا تُقرأ استعارة شاعرية بل بياناً فلسفياً عميقاً يقلب طريقة فهمنا للتعليم اللغوي رأساً على عقب؛ فإذا كانت اللغة بيت الوجود، فإنّ تعليمها لا يعني نقل قواعد وكلمات، بل مساعدة المتعلم

¹ المرجع نفسه، ص 189.

² وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، ص 22.

³ سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 150.

⁴ المرجع نفسه، ص 151.

⁵ المرجع نفسه، ص 151.

⁶ van Manen, M. (1990). Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. New York: State University of New York Press, p. 7.

⁷ Heidegger, M. (1949). Letter on Humanism. In D. F. Krell (Ed.), Martin Heidegger: Basic Writings. London: Routledge, p. 193.

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

على تشييد البيت الذي سيسكنه كيانه وفكره.¹ وعلى هذا الأساس، لا تنتظر الفينومينولوجيا إلى اللغة كنسقٍ مجردٍ من الرموز القابلة للتحليل، بل كتجربة حيّة معاشة وكفعلٍ وجودي يربط الإنسان بالعالم والآخرين بطريقة جوهريّة. ويترتب على هذا التصوّر أنّ المعلّم الفينومينولوجي لا يفترض فيه أن يكون ناقلاً للمعرفة وفق خطة جاهزة مغلقة، بل "ميسراً" للتجارب التعليمية يتحرّر من الحتميّة ويُفسح المجال للمفاجآت والاكتشافات غير المتوقّعة، لأنّ هذه اللحظات العفوية هي أثنى ما يُنتجه الفصل الدراسي.² وحين ننقل إلى مهارة الاستماع في ضوء هذا المنهج، نجد أنّ الفينومينولوجيا تُعيد تعريفها من أساسها؛ فالاستماع الحقيقي ليس استقبالاً سلبياً للموجات الصوتية، بل هو ضربٌ من "الاستجابة الوجودية" للآخر، وانفتاحٌ على ما يقدّمه بكامل الكيان.³ ويشترط هذا الاستماعُ الأصيل ما يُسمّيه الفينومينولوجيون "إغلاق الذات" أو "وضع الأقواس"، أي تعليق الأحكام المسبقة والآراء الجاهزة لنُصت حقاً إلى الآخر بما هو آخر. وللإطار مراحلٌ متصاعدة: تبدأ بالاستماع الفيزيائي البحت القائم على استقبال الأصوات، ثم تمرّ بالاستماع الفهمي الذي يتجاوز المعنى الحرفي إلى السياق والمقصد، وتبلغ ذروتها في الاستماع الوجودي الذي يُصغي ليس إلى الكلمات وحدها بل إلى الإنسان الذي خلف الكلمات، مستحضراً ما لا يستطيع الآخر البوح به.⁴ في المقابل، تُحدّد الفينومينولوجيا جملةً من الحواجز التي تحول دون الاستماع الحقيقي، أبرزها: الاستماع الانتقائي الذي لا يُصغي إلا لما يخدم غرضاً مسبقاً، والاستماع المنشغل الذي تبقى فيه الأذن حاضرة والعقل غائباً، والاستماع الحكمي الذي يتربّص بالمتحدّث بدلاً من احتضان ما يقول، والاستماع التنافسي المشحون بالرغبة في الردّ والاعتراض.⁵

أمّا القراءة فتتجلّى في المنهج الفينومينولوجي كحوارٍ حيٍّ بين القارئ والنص، لا كعملية استهلاكٍ سلبيٍّ للمعنى المودّع فيه. وهذا ما أسّس له هانس غادامير بمفهوم "الاندماج الآفقي"، حيث يلتقي الأفق التاريخي للنص بالأفق المعاصر للقارئ لينتجا معاً معنىً جديداً لا يملكه أيٌّ منهما منفرداً.⁶ وللقراءة من هذا المنظور مستوياتٌ أربعة: تبدأ بالقراءة الحرفية القائمة على فهم المعاني المباشرة، وتتعمّق مع القراءة التفسيرية الساعية إلى المقاصد الأعمق، ثم تبلغ مرحلة القراءة الحوارية التي يدخل فيها القارئ في جدلٍ حقيقي مع النص فيتفق مع بعض أفكاره ويختلف مع أخرى، وصولاً إلى القراءة الوجودية حيث يقرأ

¹ Heidegger, M. (1986). Being and Time. Oxford: Basil Blackwell, pp. 161-163.

² Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Herder and Herder, p. 53. انظر أيضاً: Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: Macmillan, p. 25.

³ Buber, M. (1958). I and Thou. New York: Charles Scribner's Sons, p. 11

⁴ Rogers, C. R. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. Journal of Consulting Psychology, 21(2), p. 96.

⁵ Boyes-Watson, C. (2008). Peacemaking Circles and Urban Youth. St. Paul, MN: Living Justice Press, p. 44.

⁶

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

الإنسان ليفهم نفسه لا النصّ فحسب، وتغدو الشخصيات التي يقرأ عنها مرآة يرى فيها كيانه.¹ وتقرّح الفينومينولوجيا لتحقيق هذه المستويات جملةً من الممارسات، أبرزها القراءة البطيئة المتأنية التي تقف بعد كلّ جملة للتأمل، والقراءة الحوارية التي تفتح نقاشاً مفتوحاً لا إجابات نموذجية له، والكتابة الاستجابية التي تجعل الطالب يحاور النص بدلاً من أن يُلخّصه.²

وفي باب الكتابة، تُقدّم الفينومينولوجيا تعريفاً لافتاً يرفض اختزالها في "تدوين أفكار"، إذ هي عند هيدغر عملية "إنكشاف" وتجلّ للكائن في العالم، وضربٌ من الشعر بالمعنى الأوسع.³ الكاتب الحقيقي لا يسعى إلى الوضوح التام والسهولة المريحة، بل إلى الحقيقة حتّى لو كانت غامضة وعصيّة. ولتحقيق ذلك تمرّ الكتابة الفينومينولوجية بمراحل: أولها التحرّر من الخوف، إذ لا كتابة صادقة مع الوجل من الحكم؛ ثم البحث عن الكلمات الحقيقية لا الجميلة، الكلمات التي تلتصق بالحقيقة لا تلك التي تُزيّنّها؛ ثم مرحلة الانجراف مع السيل حيث تقود الكلمات الكاتب إلى حيث لم يتوقّع؛ وأخيراً مرحلة المراجعة لا بوصفها تصحيحاً بل فهماً أعمق لما انكشف في الكتابة.⁴ وتُقابل هذه المراحل حوارٌ ينبغي تجاوزها: الخوف من الحكم الذي يُشلّ القدرة على الكتابة، والكماليّة التي تحول دون البدء، وضياح الهوية الكتابية في تقليد الآخرين بدلاً من تطوير الصوت الخاص.⁵

وتكتمل المنظومة الفينومينولوجية في التعليم اللغوي بمهارة التعبير والحوار، اللتين تُفهمان كـ"لقاء إنسانيّ حقيقي" لا مجرد تبادل للرسائل. يرى هيدغر أنّ الحقيقة "تحدث" في الحوار الأصيل بين البشر، فهي ليست معطى ثابتاً قبل الحوار بل هي ما ينبثق من الحوار ذاته.⁶ ويشترط هذا الحوار الأصيل انفتاحاً حقيقياً يقبل إمكانية الخطأ والمراجعة، واستماعاً حقيقياً يحضر فيه الكيان كلّ، وشجاعةً في الكشف عن الذات تعرّض صاحبها للنقد لكنّها وحدها تصنع الحوار المثمر، واحتراماً للآخر كإنسان لا كخصم في نقاش.⁷ وتُفضي الأخطاء الشائعة في الحوار كالحوار الشكليّ الخاوي، والحوار الهرميّ المحكوم بسلطة المعلّم، والحوار بلا استماع — إلى تفريغ العملية التعليمية من روحها.⁸

¹ Gadamer, H. G. (1975). Truth and Method. London: Sheed and Ward, pp. 273-274

² Iser, W. (1978). The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response. Baltimore: Johns Hopkins University Press, p. 34. انظر كذلك: Bakhtin, M. M. (1981). The Dialogic Imagination. Austin: University of Texas Press, p. 276.

³ Rosenblatt, L. M. (1995). Literature as Exploration. New York: Modern Language Association, p. 26.

⁴ Heidegger, M. (1971). Poetry, Language, Thought. New York: Harper and Row, p. 185.

⁵ Elbow, P. (1973). Writing Without Teachers. New York: Oxford University Press, p. 6. انظر أيضاً: Murray, D. M. (1984). Write to Learn. New York: Holt, Rinehart and Winston, p. 3.

⁶ Krashen, S. D. (1984). Writing: Research, Theory, and Applications. Oxford: Pergamon, p. 9.

⁷ Gadamer, H. G. (1975). Truth and Method. London: Sheed and Ward, p. 341.

⁸

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

وخلاصة هذا المحور أنّ المهارات اللغوية الأربع، حين تُقرأ بعين فينومينولوجية، لا تبقى مهاراتٍ تقنية تُقاس بالاختبارات، بل تتحوّل إلى تجارب وجودية يبني فيها الإنسانُ ذاته وفهمه للعالم؛ فكلّ استماعٍ بانتباه، وكلّ قراءة بانفتاح، وكلّ كتابة بصدق، وكلّ حوار بشجاعة — هي لحظاتٌ يُشارك فيها الإنسان في تشييد وجوده، ومن ثمّ فإنّ تعليم اللغة في ضوء هذا المنهج لا يعني في نهاية المطاف إلاّ تعليم الإنسانية.¹

¹ Buber, M. (1965). The Knowledge of Man. New York: Harper and Row, p. 79. انظر أيضاً: Rogers, C. R. (1961). On Becoming a Person. Boston: Houghton Mifflin, p. 17.

2- تلقي المهارت اللغوية على ضوء المقاربة الوظيفية

يُقدّم مارتنى رؤيةً تطبيقيةً شاملةً لتعليم المهارت اللغوية الأربع، إذ ينطلق من مبدأ جوهري مفاده أنّ الاستماع ليس ضرباً من الاستقبال السلبي للأصوات، بل عمليةً وظيفيةً موجهةً نحو فهم الرسالة التواصلية في سياقها الكامل. ومن ثم فإنّ تعليم هذه المهارة لا ينبغي أن يقتصر على تدريب الأذن على التمييز الصوتي المعزول، بل يجب أن ينصبّ على إدراك الدور الوظيفي لكلّ صوت في السياق التواصلية المحدد؛ فبدلاً من أن يُقال للطالب "استمع إلى الفرق بين /b/ و /p/، يُوجّه نحو أن يفهم كيف يُغيّر هذا الاختلاف المعنى تغييراً تاماً. وتترجم هذه الرؤية إلى أنشطة متنوعة في الفصل الدراسي: منها الاستماع إلى فقرات كاملة واستخلاص الفكرة الرئيسية بدلاً من إعادة الكلمات آلياً، ومنها التعرف على الوظيفة التواصلية للنصوص المسموعة من طلب وشكوى وشرح وإقناع، فضلاً عن الاستماع السياقي إلى محادثات في مواقف حيّة كالسوق والمستشفى والمكتب، حيث يُدرك المتعلّم أنّ الخيارات اللغوية ليست عشوائية بل موجهةً نحو غايات وظيفية محدّدة. وعلى هذا يتحوّل سؤال المعلم من "كم عدد الجمل التي سمعتها؟" إلى "ما الذي أراد المتحدث أن يوصله إليك؟"، وهو تحوّل يعكس بأمانة روح المقاربة الوظيفية في قياس الكفاءة.¹

وفيما يخصّ القراءة، ينظر مارتنى إليها لا كاستقبال سلبيّ للمعلومات، بل كعمليةٍ تفاعليةٍ موجهةٍ نحو هدف محدّد يضعه القارئ لنفسه سواء أكان الحصول على معلومة بعينها، أم فهم وجهة نظر الكاتب، أم التمتع بنصّ أدبيّ. وتتمايز أنواع القراءة الوظيفية تبعاً لهذه الأهداف: فثمة القراءة الاستكشافية (Skimming) التي تبحث عن تفصيل محدّد في نصّ طويل، والقراءة الانتقائية (Scanning) التي تُمسك بالفكرة العامة عبر العناوين والجمل الافتتاحية والكلمات المفتاحية، وهو ما يُجسّد مبدأ الاقتصاد اللغوي عند مارتنى في أجلى صوره. ويُضاف إلى ذلك القراءة الدقيقة التي تستدعي تأنيلاً وتفاعلاً حقيقياً مع النص، والقراءة التحليلية التي لا تكتفي بما يقوله النصّ بل تتساءل كيف قاله الكاتب ولماذا اختار هذا البناء دون سواه. وتقتصر هذه المقاربة أنشطةً عملية كإعطاء الطالب سؤالاً موجهاً قبل القراءة، وتكليفه

¹ Martinet, A. (1960). *Éléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin, pp. 23-30.

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

بمقارنة نصّين متعارضيّ الرأي حول موضوع واحد، وتعوّده القراءة الناقدة التي تتساءل عن المصدر والأدلة ومنطق الحجة، إذ ليس الهدف حفظ كلّ ما في النص بل الوصول إلى ما قُرى من أجله.¹

أمّا الكتابة فيُعرّفها مارتنّي بوصفها عملية تواصلية حقيقية لا تمريناً أكاديمياً مجرداً؛ فلكلّ كتابة قارئ معيّن وهدف محدّد وسياق واضح. ولهذا يكتب الطالب رسالة إلى صديقه بأسلوب مختلف كلياً عما يكتبه في طلب رسمي يرفعه إلى عمادة الجامعة، وهو ما يُعبّر عنه مارتنّي بالمرونة الوظيفية. وتتشعب أنواع الكتابة الوظيفية بين كتابة عملية تشمل الرسائل والطلبات والسيرة الذاتية، وكتابة إبداعية تحقّق وظيفة تأثيرية وجمالية في القارئ، وكتابة أكاديمية تنقل المعرفة والحجج بوضوح وتنظيم. وتتجلّى التطبيقات العملية في تكليف الطالب بكتابة نصّ واحد لقراء مختلفين، ثم ملاحظة كيف تتغيّر اللغة تبعاً للعلاقة والموقف، ثم مراجعة ما كتبه لا بحثاً عن الأخطاء النحوية أولاً بل تساؤلاً عما إذا كان قد حقّق الهدف الذي رسمه لنفسه.²

وفي مهارة التعبير الشفوي، يؤكّد مارتنّي أنّها يجب أن تكون عملية تواصلية فعلية بين متحدّث يريد أن يوصل شيئاً ومستمع حقيقيّ، لا مجرد تمرين يستذكر فيه الطالب قاعدة نحوية أو يُردّد إجابة مُعدّة سلفاً. وتتعدّد أنواع التعبير الوظيفي بين تواصل يهدف طلب معلومة أو شرح فكرة أو تقديم خدمة، وحواريّ يعكس الاستخدام اليومي الطبيعي للغة، وإقناعيّ يستلزم اختيارات لغوية وحججاً ذكية لتحقيق التأثير المنشود. وتُجزّ هذه الأهداف عبر أنشطة كمحادثات حرّة بين مجموعات الطلاب في مواضيع تعنيهم دون تدخّل مستمر من المعلّم، وتمثيل أدوار في مواقف حياتية كموظّف البنك والعميل، وعروض إقناعية أمام الزملاء يُوظّف فيها التفكير النقدي في خدمة التعبير. ومعيّار النجاح في كلّ ذلك ليس غياب الأخطاء النحوية الصغيرة بل سؤال واحد: هل تحقّق التواصل؟³ وتبلغ المقاربة الوظيفية كمالها حين تتكامل هذه المهارات الأربع في مشاريع تعليمية متكاملة، كأن يُكلّف الطلاب بالبحث عن شخصية تاريخية فيستمعون إلى محاضرة ويقرأون مقالات ويدوّنون ملاحظات ثم يعرضون ما توصّلوا إليه أمام أقرانهم، فتتجلّى المهارات الأربع في سياق واحد طبيعي لا في عزلة اصطناعية. وفي هذا الإطار يتحوّل دور المعلّم من ملقّن القواعد إلى ميسّر عمليات التواصل، يُولي اهتمامه للأخطاء التي تُخلّ بالفهم الفعلي ويتجاوز ما لا يؤثّر على التواصل، ويُقيّم طلابه لا بالاختبارات التقليدية بل بمدى ما يستطيعون إنجازه

¹ Martinet, A. (1970). *Éléments de linguistique générale*. 2e édition. Paris: Armand Colin, p. 45.

² Martinet, A. (1955). *Économie des changements phonétiques*. Berne: Éditions Francke, p. 78.

³

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

فعلاً: أيسطيع الطالب أن يطلب معلومة؟ أن يُفنع مخاطبه؟ أن يكتب رسالة تُحقّق غرضها؟ وهكذا تغدو الكفاءة التواصلية الفعلية لا الكفاءة الشكلية المجردة الغاية الأسمى لتعليم اللغة في ضوء المقاربة الوظيفية عند مارتنّي.¹

خلاصة

قدّم هذا الفصل زاداً نظرياً ثرياً ومتشعباً جمع بين الدقة المصطلحية والعمق التحليلي والامتداد التطبيقي، وكشف عن المهارت اللغوية الأربع في أبعادها الحقيقية التي تتجاوز كثيراً ما يختزلها تصوّر الساذج منها. فمهارّة الاستماع لم تظهر مجرد عملية سمع بيولوجي، بل كشف الفصل أنها بناءً عقلي متشعب يمرّ من الاستقبال الصوتي إلى التفسير فالتقويم فتكامل الخبرات، وأنّ غياب أيّ من هذه المراحل يُفضي إلى تلقّ ناقص يُعيق الاكتساب اللغوي في مجمله. ومهارّة التعبير الشفوي تجلّت بدورها كعملية مزدوجة الأبعاد تجمع بين الجانب العقلي المتمثّل في إنشاء المعاني وترتيبها، والجانب الأدائي المتمثّل في النطق السليم والتواصل الفعّال، فيما أثبت الفصل أنّ تعليمها لا يكون مثمراً إلا حين يُوظّف في سياقات حوارية حيّة تستدعي الاستخدام الطبيعي للغة.

وعلى صعيد القراءة، كشف الفصل عن التطوّر الجوهري الذي طرأ على مفهومها عبر العقود، من مجرد التعرّف على الرموز ونطقها إلى الفهم فالتفسير فالنقد فالتكامل مع الخبرات، وأكد أنّ إتقانها يستلزم جملة من المهارات الفرعية المترابطة من التمييز السمعي والبصري وصولاً إلى التحليل والتركيب. أمّا الكتابة فجاءت المرآة الصادقة التي تنعكس فيها جميع مكتسبات المتعلّم اللغوية السابقة، إذ تُوجب إتقان مستويات متعدّدة تبدأ بالصوت وتمرّ بالصرف والتركيب وتنتهي بالكفاية التواصلية الشاملة.

وقد أضافت المقاربتان النظريتان المعتمدتان في الفصل عمقاً أرحب لفهم هذه المهارات؛ فالمقاربة الفينومينولوجية أعادت إليها روحها الإنسانية حين نظرت إلى الاستماع الحقيقي كاستجابة وجودية للآخر، وإلى القراءة كحوارٍ حيٍّ بين أفق القارئ وأفق النصّ، وإلى الكتابة كضرب من الإنكشاف الذاتي والتجليّ الوجودي، وإلى الحوار كلقاءٍ إنسانيّ حقيقيّ تنبثق فيه الحقيقة ولا تُنقل. في المقابل، أسست المقاربة الوظيفية عند مارتنّي لرؤية تطبيقية صارمة تجعل من الكفاءة التواصلية الفعلية المعيار الأمثل لقياس

¹ Martinet, A. (1967). Le langage. Paris: Éditions Gallimard, pp. 95-100

الفصل الثاني : تلقي المهارت اللغوية على ضوء النظريات اللسانية

إتقان المهارات اللغوية، وتؤكد أن قيمة كل مهارة مشروطة بما تُنجزه فعلاً في سياق التواصل الحقيقي لا بما يُقدّمه الاختبار الشكلي من نتائج.

وخلاصة القول إنّ هذا الفصل يُوطّد اقتناعاً جوهرياً مفاده أنّ المهارات اللغوية الأربع لا تُكتسب ولا تنضج في الفراغ أو بمعزل عن بعضها، بل هي منظومة متكاملة يغذي بعضها بعضاً ويُقوّي بعضها بعضاً، ولا يصلح تعليمها إلا في بيئة لغوية ثرية تمزج بين المتطلبات النظرية والممارسة التواصلية الفعلية والمراعاة الحقيقية للفروق الفردية بين المتعلمين. وهذا الاقتناع هو ما ستحمله الدراسة معها حين تنتقل إلى فصولها التحليلية والميدانية، لترى كيف يتحقّق هذا المثال النظري أو يتعرّث في فضاء الفصول الدراسية الحقيقية بمدارس مدينة أفلو.

الباب الثاني:

الإطار التطبيقي

الفصل الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة

يُعدّ هذا الفصل الركيزة المنهجية الأساسية التي تقوم عليها الدراسة برمتها، إذ يُقدّم الإطارَ الإجرائي الميداني الذي انتظمت في ضوئه عملية جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها، ويُجَلّي المسار المنهجي المتكامل الذي سلكته الباحثة من اختيار المنهج الملائم وتحديد مجتمع البحث وعيّنته، وصولاً إلى بناء أداتي الدراسة وتوظيفهما في الميدان. فالبحث العلمي الرصين لا يقوم إلا على أسسٍ منهجية متينة تكفل له الموثوقية والدقة وتضمن له انسجام نتائج مع واقع الظاهرة المدروسة، ومن هنا تكتسب الإجراءات المنهجية المفصّلة في هذا الفصل أهميتها الجوهرية.

وتتدرج هذه الدراسة في إطار المنهج الوصفي الذي يتناسب مع طبيعة الموضوع المُعالَج، ألا وهو التلقّي المعرفي للغة العربية من خلال المهارات اللغوية لدى تلاميذ الطور الأول من وجهة نظر المعلمين بمقاطعات المدارس الابتدائية بمدينة أفلو. فهذا المنهج يُتيح رصدَ الظاهرة التعليمية في حاضرها ومتابعتها بدقة، والكشف عن العلاقات القائمة بين متغيراتها، والوصول إلى نتائج قابلة للتعميم والتوظيف في خدمة تطوير الممارسة التعليمية. وقد اعتمدت الباحثة على أداتي الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات، إذ وُفّرت الأولى معطياتٍ كمية قابلة للقياس والمقارنة الإحصائية، في حين أضافت الثانية عمقاً نوعياً ثرياً أسهم في إثراء فهم الظاهرة من الداخل وإضاءة جوانبها التي لا تُفصح عنها الأرقام وحدها.

ويشمل هذا الفصل في بنيته الكاملة وصفاً تفصيلياً لمنهج الدراسة وحدوده، وتحديدًا دقيقاً لمجتمع البحث الأصلي وخصائصه الديموغرافية والمهنية، وعرضاً للأسس التي قامت عليها عملية اختيار العيّنة وحجمها ومواصفاتها، فضلاً عن الإطار الزمني والمكاني الذي احتضن إجراءات الدراسة الميدانية، ثم عرضاً وافياً لنتائج المحور الأول المتعلق بالبيانات الشخصية لأفراد العيّنة وما تكشفه من سياقاتٍ تؤثر في مسار عملية التعليم والتعلّم وفي جودة التلقّي المعرفي للغة العربية في هذه المرحلة التأسيسية.

1 - مجال الدراسة الميدانية وإجراءاتها

1-1- وصف منهج الدراسة

إن طبيعة المشكلة المطروحة للدراسة هي التي تحدد نوع المنهج العام المتبع من بين مناهج البحث المختلفة والذي يتناسب مع طبيعة الموضوع، حيث يعتبر المنهج هو السبيل المؤدي للكشف عن الحقيقة عبر مجموعة من القواعد التي توجه سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتائج معلومة. وبما أن هذه الدراسة تعتمد على التلقي المعرفي للغة العربية من خلال المهارات اللغوية - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الطور الأول من وجهة نظر المعلمين بمقاطعات مدارس ابتدائية بمدينة أفلو - فإن المنهج الأنسب لمتغيرات البحث هو المنهج الوصفي، فضلاً عن أداة الإحصاء التي تعمل على تحديد عدد التكرارات والنسب المئوية المقابلة لها. يُستخدم المنهج الوصفي في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها وأشكالها وعلاقاتها والعوامل المؤثرة فيها، مما يعني أنه يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث، مع ملاحظة أن المنهج الوصفي يشمل في كثير من الأحيان عمليات تتبؤ بمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها. أي أنه يقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث بطريقة كمية أو نوعية في فترة معينة أو عدة فترات من أجل التعرف على الظاهرة من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره. أما تقنية المقارنة فهي تتعرف من خلالها كيف ولماذا تحدث الظواهر، بمقارنتها مع بعضها البعض من حيث أوجه الشبه والاختلاف، وذلك للتعرف على العوامل المسببة لحدث أو ظاهرة معينة، والظروف المصاحبة لذلك، والكشف عن الروابط والعلاقات. وهذا ما نصبو إليه في بحثنا، حيث يتم تطبيق هذا المنهج وفق مراحل تبدأ بتحديد المشكلة، ووضع الفرضيات، وجمع البيانات والمعلومات، ومن ثم تحليلها وتفسيرها، ومقارنتها للوصول إلى النتائج والتوصيات.

1-2- مجتمع البحث الأصلي

إن من بين الأمور التي يكاد يجمع عليها المتخصصون في مجال مناهج البحث العلمي هو أن المنهج الوصفي يطبق في حالة وجود مجموعة واسعة من الأفراد، وهو الأمر الذي يصعب على الباحث إجراء دراسته عليه بالنظر إلى محدودية الإطار الزمني للدراسة والظروف المادية الخاصة بالباحث. وقد تم توجيه دراستنا هذه على مجتمع بحثي يتمثل في أساتذة اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي في مدينة أفلو، والتي يقدر عدد مؤسساتها لهذه المرحلة التعليمية بـ وليس من اليسير على الباحثة تطبيق دراستها على جميع أفراد مجتمع البحث، لذا لجأنا إلى أسلوب المعاينة (تحديد عينة للبحث)، بانتقاء جزء من مجتمع البحث الأصلي.

1-3- عينة البحث

يتعين علينا قبل تحديد عينة البحث، معرفة عدد أفراد مجتمع البحث الأصلي وهو المقدر في دراستنا بأكثر من 400 أستاذة وأستاذ موزعين على 40 ابتدائية بمدينة أفلو. وقد حددنا بناءً على متطلبات الدراسة أستاذة الطور الأول والثاني البالغ عددهم 174 من مرحلة التعليم الابتدائي من إجمالي 425 للتعليم الابتدائي في مدينة أفلو.

لقد تم اختيار عينة الأساتذة بطريقة عشوائية بسيطة دون إرجاع، حيث تستخدم هذه العينة في حالة تجانس أفراد المجتمع الأصلي بأكمله، وهو النوع الأساسي في العينات الاحتمالية. انطلاقاً من عدد أستاذة اللغة العربية في الولاية، وانتهينا إلى تحديد أفراد العينة بعد تعديل العدد وتقريبه بـ 102 أستاذ وأستاذة، يمثلون العينة التي سيجري عليها البحث.

1-4- الإطار الزمني:

فيما يخص الإطار الزمني الذي تم توزيع الاستبانة فيه، فقد تم إمضاء رخصة زيارة المؤسسات التعليمية من قبل مديرية التربية لولاية الأغواط بتاريخ 20 سبتمبر 2023 على أن يكون تاريخ انتهاء صلاحية الرخصة نهاية الموسم الدراسي 2023/2022. إلا أننا أجرينا الدراسة الاستطلاعية التجريبية خلال شهر ديسمبر، في حين أرجأنا بداية توزيع الاستبانة النهائية والمعتمدة في الدراسة إلى نهاية الموسم الدراسي، أي خلال شهري أبريل وماي 2023.

2- أدوات البحث

قد يستخدم الباحث أكثر من طريقة أو أداة لجمع المعلومات حول مشكلة الدراسة أو للإجابة عن أسئلتها أو لفحص فرضياتها، لذا قررنا اختيار الاستبانة أداة للبحث، تتضمن مجموعة من الأسئلة المكتوبة المتنوعة (مغلقة، مغلقة مفتوحة، ومفتوحة) تتطلب من المبحوث الإجابة عنها بطريقة معينة وحسب أغراض البحث، حيث تم الاختيار بالنظر إلى:

- طبيعة البحث ومدى ملاءمة الأداة في جمع المعلومات ومعالجتها.
- طبيعة مجتمع البحث وعينة البحث.
- الظروف الزمانية والمكانية للباحث.

وقد توصلنا إلى رسم مخطط الاستبانة النهائي بعد المرور بالخطوات التالية:

الفصل الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة

- تحديد موضوع الدراسة بشكل عام، والمحاور الفرعية المنبثقة عنه.
- صياغة مجموعة من الأسئلة الضرورية حول كل محور فرعي، تنوعت بين أسئلة مغلقة، ومغلقة مفتوحة، وأخرى مفتوحة، وقد استعنا في بنائها وفي تحليل نتائجها ببعض الدراسات السابقة التي لها صلة بالموضوع.
- قمنا بتعديل الاستبانة وفق المقترحات السابقة ثم عرض الشكل النهائي على المشرف وذوي الخبرة من متخصصين في مناهج البحث وإعداد الاستبانات ومتخصصين في مجال التعليمية، قصد تحكيمها من حيث سلامة اللغة وتسلسل المحاور، ودلالة الأسئلة، وجودة العرض، وصولاً إلى إخراج الاستبانة في صورتها النهائية.

الاستبانة:

لقد تم إرسال الاستبانة عن طريق الاتصال غير مباشر بالمبحوثين عبر الإستبيان الإلكتروني (110) تم الرد ب 102 استبانة ، بقي 8 مبحوثين لم نلتقى ردهم .

1-2- عرض الاستبانة

يتكون الاستبيان من سبعة محاور رئيسية تهدف إلى تقييم المهارات اللغوية العربية للتلاميذ في المرحلة الابتدائية وأساليب تدريسها:

المحور الأول: البيانات الشخصية - يتضمن معلومات ديموغرافية عن المعلم مثل الجنس، السن، المستوى التعليمي، الدرجة المهنية، الخبرة المهنية، الأقسام المسندة، وبيانات عن التلاميذ (العدد، التعليم السابق، الحالة الاجتماعية والاقتصادية).

المحور الثاني: تقييم مهارة الاستماع - يقيس قدرة التلاميذ على فهم المحتوى المسموع باللغة العربية الفصحى، الصعوبات التي يواجهونها، وأساليب تطوير هذه المهارة.

المحور الثالث: تقييم مهارة التعبير الشفوي - يتناول قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم شفهاً باللغة العربية الفصحى، الصعوبات التي تواجههم، وأساليب تحسين هذه المهارة.

المحور الرابع: تقييم مهارة القراءة - يقيس مستوى الفصاحة في القراءة الجهرية والصامتة، فهم المقروء، والتعامل مع أنواع النصوص المختلفة.

المحور الخامس: تقييم مهارة الكتابة - يتناول مستوى الكتابة العام، الأخطاء الشائعة، القدرة على كتابة فقرات مترابطة، وتوظيف القواعد اللغوية.

المحور السادس: الأنشطة المتعلقة بالمهارات اللغوية داخل القسم - يركز على أساليب المعلم في شرح المفردات، تبسيط المعاني، إثراء الرصيد اللغوي، ومتابعة الاستعمال السليم للغة.

المحور السابع: المستوى البرغماتي للغة - يتعلق بكيفية استجابة التلاميذ للمواقف التواصلية المختلفة، ربط النصوص بالواقع، وتكيفهم لغوياً مع المتلقين والسياقات المتغيرة.

الفصل الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة

5- تحليل و تفسير نتائج الدراسة:

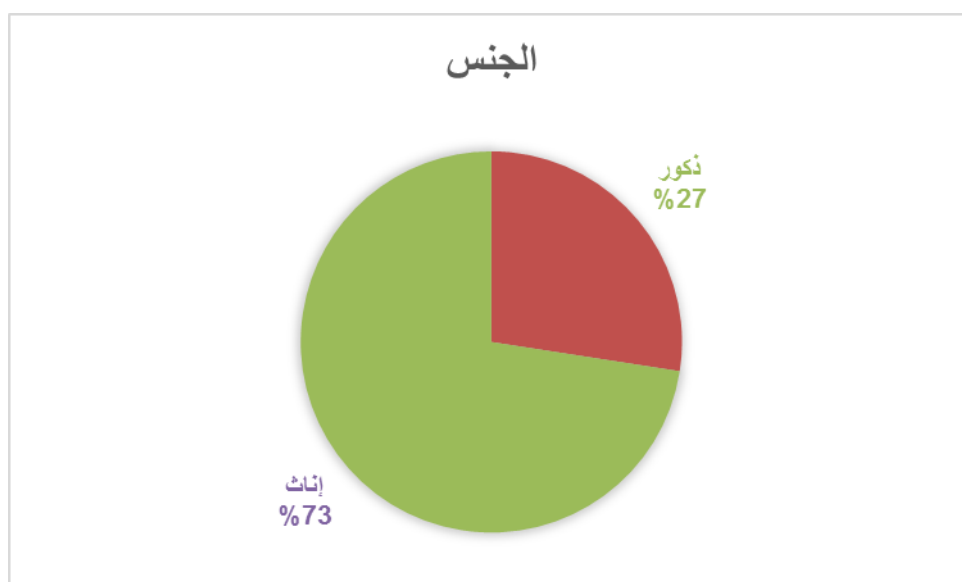
أ- البيانات الشخصية:

الجدول رقم 01: يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	28	27.5%
إناث	74	72.5%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الجنس، حيث تشكل الإناث الغالبية العظمى بنسبة 72.5% (74 تكرارًا)، بينما يمثل الذكور نسبة 27.5% (28 تكرارًا). هذا التفاوت الكبير بين الجنسين يشير إلى هيمنة الإناث في مجتمع البحث، وقد يعكس طبيعة العينة المدروسة أو المجتمع المستهدف. بلغ العدد الإجمالي للأفراد 102 فردًا، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعطي صورة واضحة عن هيكلية الجنسين في الدراسة.

الشكل رقم 01: يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الجنس.



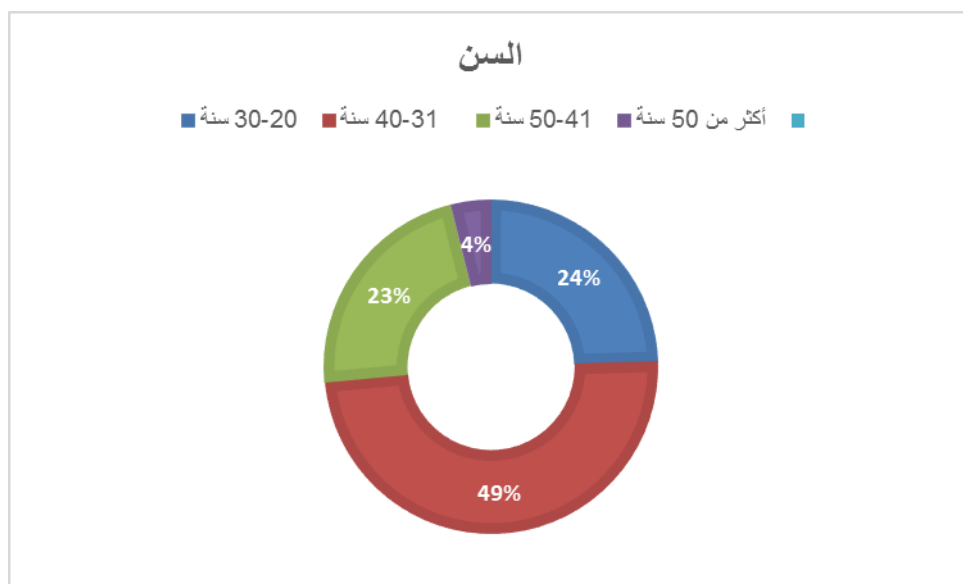
الفصل الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة

الجدول رقم 02: يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب السن.

السن	التكرارات	النسبة المئوية
30-20 سنة	25	24.5%
40-31 سنة	50	49%
50-41 سنة	23	22.5%
أكثر من 50 سنة	4	3.9%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الفئات العمرية، حيث تُعتبر الفئة العمرية 40-31 سنة الأكبر بنسبة 49% (50 تكرارًا)، تليها الفئة 30-20 سنة بنسبة 24.5% (25 تكرارًا)، ثم الفئة 50-41 سنة بنسبة 22.5% (23 تكرارًا)، وأخيرًا الفئة أكثر من 50 سنة بنسبة 3.9% (4 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن غالبية الأفراد يتركزون في الفئة العمرية المتوسطة (40-31 سنة)، بينما تقل النسبة بشكل ملحوظ في الفئة الأكبر سنًا (أكثر من 50 سنة). بلغ العدد الإجمالي للأفراد 102 فردًا، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس هيكلية المجتمع العمري بشكل واضح.

الشكل 02: يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب السن.



الفصل الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة

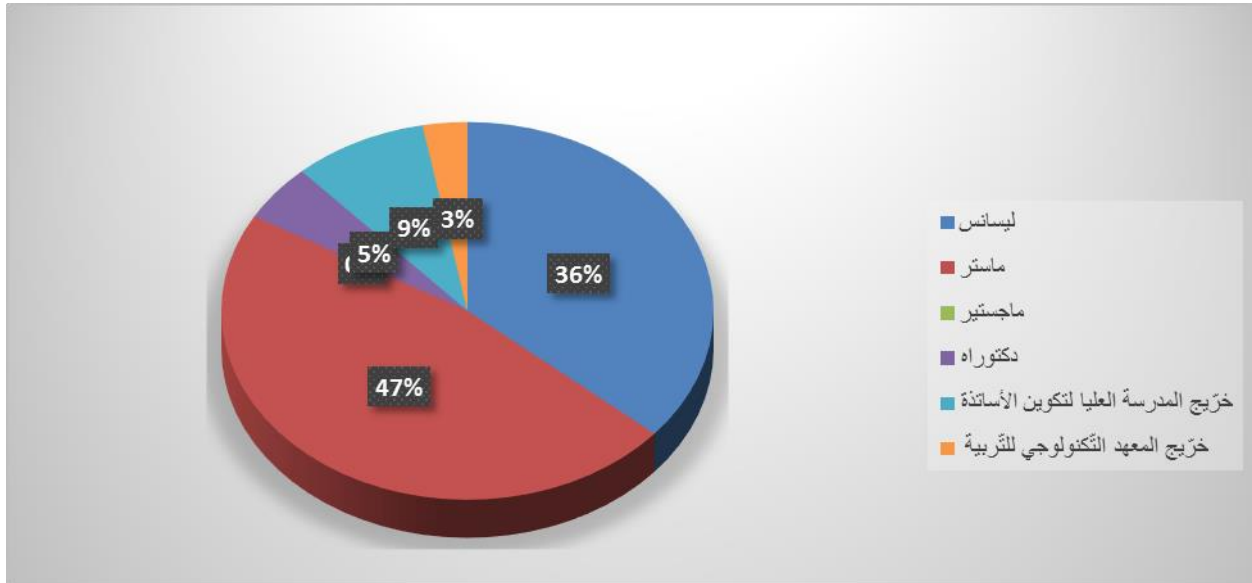
الجدول رقم 03: يوضح المستوى التعليمي لأفراد مجتمع البحث.

المستوى التعليمي	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	37	36.3%
ماستر	48	47.01%
ماجستير	00	00%
دكتوراه	5	4.9%
خريج المدرسة العليا لتكوين الأساتذة	9	8.8%
خريج المعهد التكنولوجي للتربية	3	2.9%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول توزيع المستوى التعليمي لأفراد مجتمع البحث، حيث يُلاحظ أن أعلى نسبة تعود لحاملي درجة الماستر بنسبة 47.01% (48 تكرارًا)، يليهم حاملو درجة الليسانس بنسبة 36.3% (37 تكرارًا). تأتي بعد ذلك فئة خريجي المدرسة العليا لتكوين الأساتذة بنسبة 8.8% (9 تكرارات)، ثم حملة الدكتوراه بنسبة 4.9% (5 تكرارات)، وأخيرًا خريجو المعهد التكنولوجي للتربية بنسبة 2.9% (3 تكرارات). لا توجد أفراد ضمن فئة الماجستير (0%). يوضح هذا التوزيع أن غالبية الأفراد يمتلكون مستوى تعليميًا عاليًا (ماستر وليسانس)، بينما تقل النسب في المستويات التعليمية الأخرى. بلغ العدد الإجمالي للأفراد 102 فردًا، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس هيكلية المستوى التعليمي لمجتمع البحث بشكل واضح.

الفصل الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة

الشكل 03: يوضح المستوى التعليمي لأفراد مجتمع البحث.



الجدول رقم 04: يوضح الرتبة المهنية لأفراد مجتمع البحث.

الدرجة المهنية	التكرارات	النسبة المئوية
أستاذ مدرسة ابتدائية	63	61.8%
أستاذ رئيسي	25	24.5%
أستاذ مكون	14	13.7%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول توزيع الرتبة المهنية لأفراد مجتمع البحث، حيث تُعتبر فئة أستاذ مدرسة ابتدائية الأكبر بنسبة 61.8% (63 تكرارًا)، تليها فئة الأستاذ الرئيسي بنسبة 24.5% (25 تكرارًا)، ثم فئة الأستاذ المكون بنسبة 13.7% (14 تكرارًا). يوضح هذا التوزيع أن غالبية الأفراد ينتمون إلى رتبة أستاذ مدرسة ابتدائية، مما يشير إلى هيمنة هذه الفئة في مجتمع البحث. بلغ العدد الإجمالي للأفراد 102 فردًا، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس هيكلية الرتب المهنية بشكل واضح.

الفصل الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة

الجدول رقم 05: يوضح سنوات الخبرة في التدريس

الخبرة المهنية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	30	29.4%
من 5 إلى 10 سنوات	39	28.2%
من 11 إلى 15 سنوات	22	21.6%
أكثر من 15 سنة	11	10.8%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول توزيع سنوات الخبرة في التدريس لأفراد مجتمع البحث، حيث تُعتبر فئة من 5 إلى 10 سنوات الأكبر بنسبة 38.2% (39 تكرارًا)، تليها فئة أقل من 5 سنوات بنسبة 29.4% (30 تكرارًا)، ثم فئة من 11 إلى 15 سنة بنسبة 21.6% (22 تكرارًا)، وأخيرًا فئة أكثر من 15 سنة بنسبة 10.8% (11 تكرارًا). يوضح هذا التوزيع أن غالبية الأفراد يمتلكون خبرة تتراوح بين 5 و 10 سنوات، مما يشير إلى تركيز الخبرة في المستوى المتوسط. بلغ العدد الإجمالي للأفراد 102 فردًا، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس هيكلية الخبرة المهنية بشكل واضح.

الجدول رقم 06: يوضح الأقسام التي يدرسها الأساتذة حاليًا

الأقسام المسندة حاليًا	التكرارات	النسبة المئوية
السنة الأولى	30	29.4%
السنة الثانية	37	36.3%
السنة الثالثة	35	34.3%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول توزيع الأقسام التي يدرسها الأساتذة حاليًا، حيث تُعتبر فئة السنة الثانية الأكبر بنسبة 36.3% (37 تكرارًا)، تليها فئة السنة الثالثة بنسبة 34.3% (35 تكرارًا)، ثم فئة السنة الأولى بنسبة 29.4% (30 تكرارًا). يوضح هذا التوزيع أن الأقسام موزعة بشكل متوازن نسبيًا بين السنوات الدراسية الثلاث، مع وجود تركيز طفيف على تدريس السنة الثانية. بلغ العدد الإجمالي للأقسام 102 قسمًا، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس هيكلية توزيع الأقسام بشكل واضح.

يظهر جليا مدى تأثير الخبرة المهنية في ارساء الموارد المعرفية لدى التلاميذ مما يعكس القدرة والتحكم و التباين المختلف الذي بدوره يحدد ما يتلقاه المتعلم في ميادين اللغة ويظهر الخلفية اللسانية وتطبيقاتها من طرف معلم اللغة العربية ومدى تنفيذه مستعملا الروافد المعرفية وفق قوالب بيداغوجية قد تحمل بين

الفصل الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة

طياتها الأهداف المتوخاة من كل ميدان لتحقيقها والتحقق منها قصد التعديل من صوابية ما ينجز أثناء الممارسة الصفية في كل مرحلة من المراحل لمستويات التعلم.

حيث تظهر الخبرة مدى أثر التكوين المستمر أثناء الخدمة لمواكبة ما هو حاصل من اصلاحات جارية على مستوى تعليمية اللغة العربية ان من حيث التقديم وكيفية طريقة التناول وتعديلها لكل ميدان وان من حيث التعديلات المستحدثة على مستوى البرامج و محتويات المادة اللغوية مما يوضح مدى مجرة المعلم لهذا التطور وقدرته على على التنفيذ والمكنة على الارتقاء بمستوى متعلميه مساهمة في تنمية المهارات اللغوية والرفع من نسبة التلقي المعرفي والتحصيل اللغوي معتمدا طرق تشخيص وأدوات قياس محكمة لأجل معالجة ما يعترض المتعلم من صعوبات نعلمية..

تشكل الخبرة المهنية لمعلم اللغة العربية عاملاً محورياً في بناء الكفاءات اللغوية لدى المتعلمين، حيث تنعكس هذه الخبرة على قدرته على توظيف المعارف اللسانية وتطبيقاتها التربوية بمهارة عالية. فالمعلم ذو الخبرة يستطيع أن يكتف أساليبه التعليمية وفق احتياجات المتعلمين المختلفة، مستثمراً روافده المعرفية ضمن قوالب بيداغوجية مدروسة، تحقق الأهداف المرجوة من كل ميدان تعليمي. كما أن التكوين المستمر أثناء الخدمة يمكن المعلم من مواكبة الإصلاحات الجارية في مجال تعليمية اللغة العربية

الجدول رقم 07: يوضح عدد التلاميذ في الفصل الدراسي

عدد التلاميذ في القسم الدراسي	التكرارات	النسب المئوية
من 20 على 25	21	20.6%
من 25 إلى 30	34	33.3%
من 30 إلى 35	25	24.5%
أكثر من 30	22	21.6%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول توزيع عدد التلاميذ في الفصول الدراسية، حيث تُعتبر فئة من 25 إلى 30 تلميذاً الأكبر بنسبة 33.3% (34 تكراراً)، تليها فئة من 30 إلى 35 تلميذاً بنسبة 24.5% (25 تكراراً)، ثم فئة أكثر من 30 تلميذاً بنسبة 21.6% (22 تكراراً)، وأخيراً فئة من 20 إلى 25 تلميذاً بنسبة 20.6% (21 تكراراً). يوضح هذا التوزيع أن غالبية الفصول تتراوح أعداد التلاميذ فيها بين 25 و35 تلميذاً، مع وجود توازن نسبي بين الفئات الأخرى. بلغ العدد الإجمالي للفصول 102 فصلاً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس هيكليّة توزيع أعداد التلاميذ بشكل واضح.

لا يختلف اثنان في أثر الاكتظاظ على التلقي المعرفي للمهارات اللغوية بصفة خاصة وعلى التعلم بصفة عامة؛ فبدايةً بالاستماع وتعليمته إذ يُعتبر من أول المهارات اللغوية والتي تتطلب شدّ الانتباه والتركيز لدى المتعلم والتحكم وتوفير المناخ المناسب أثناء التلقي المعرفي للنصوص المنطوقة من طرف المعلم،

الفصل الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة

مما يُحدث إثارةً دافعيةً للمتعلمين على السماع الجيد قصدَ فهم المسموع والارتقاء به إلى درجات أثناء بناء المفاهيم اللغوية لأجل استعمالاتها النطقية السليمة والتعبير السليم؛ لا يتأتى ذلك إلا من خلال التسميع الجيد والعمل على الارتقاء بالتمييز الصوتي الواضح للمادة المسموعة، وهذا ما لا يتحقق إلا انطلاقاً من محدودية العددية للمتعلمين داخل الصف ومراعاة فروقهم الفردية، مما يسهل ويسهم في حسن تنمية مهارة الاستماع على سبيل التمثيل والحصص والذي ينتج عنه متحدثٌ جيد، ويكون الأثر المعرفي لدى التلاميذ ظاهرةً دون شك فأي اختلال في ارتفاع نسبة عدد المتعلمين داخل القسم يظهر مدى تدني التحصيل المعرفي لهذه المهارة وتراجع أنماؤها على سبيل الحصر، وهلمَّ جرّاً ما يُقال على بقية المهارات اللغوية الأخرى لأنها خادمةٌ لبعضها البعض .

يكشف التحليل اللساني الجدول عن توظيف واضح لمفاهيم اللسانيات التطبيقية في مجال تعليمية اللغة، حيث يبرز الجدول العلاقة التكاملية بين الاستماع كمهارة استقبالية أولية والمهارات الإنتاجية الأخرى، مؤكداً على التسلسل الطبيعي لاكتساب اللغة الذي يبدأ بالاستماع وينتهي بالإنتاج

الجدول رقم 08: تلقي التلاميذ تعليمًا قبل الدخول للمرحلة الابتدائية

خيارات الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
روضة	10	9.9%
تحضيري	56	55.4%
المدرسة القرآنية	14	13.9%
لايوجد تلقي	21	20.8%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول توزيع تلقي التلاميذ تعليمًا قبل الدخول للمرحلة الابتدائية، حيث تُعتبر فئة التحضيري الأكبر بنسبة 55.4% (56 تكرارًا)، تليها فئة لا يوجد تلقي بنسبة 20.8% (21 تكرارًا)، ثم فئة المدرسة القرآنية بنسبة 13.9% (14 تكرارًا)، وأخيرًا فئة روضة بنسبة 9.9% (10 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن غالبية التلاميذ تلقوا تعليمًا تحضيريًا قبل المرحلة الابتدائية، بينما نسبة قليلة لم تتلقَ أي تعليم مسبق. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذًا، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس هيكليّة التعليم المسبق بشكل واضح.

مما لا شكَّ فيه أن تباين الفروق الفردية بين المتعلمين أثر واضح وكبير في صنع الفارق على التحصيل المعرفي، وذلك ما يعكس مدى اكتمال النمو اللغوي للطفل في هذه المرحلة المفصلية الأولية، والتي تُعدُّ مرحلة تأسيسيةً للتعلم المُتعلَّم، والتي ينبغي مراعاتها من طرف الأستاذ وتبنيها أثناء تحضيره لمادته اللغوية، وكيفية رسم خارطة الطريق لتنفيذها، وحُسن انتقاء المعرفة المقصودة وتكييفها مع طبيعة المتعلمين ومراعاة فروقهم الفردية .

الفصل الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة

ولا يختلف الرأي إن قلنا - من خلال الدراسات التي أُجريت - إنَّ أقسامًا تلقَّى متعلموها مرحلة التربية التحضيرية أظهرت مدى نجاعة تحصيلها، وتحكُّم متعلميها أفضل ممن لم يتلقَّ هذه المرحلة؛ وهذا طبعًا يعود لحداقة الأستاذ وتمكُّنه في عمله أثناء الفترة التحضيرية، ومتابعته للمتعلمين بكيفية جدِّية وجيدة، وليس بالنظرة القاصرة المتوارثة في ذهنية البعض في الميدان التعليمي، على أساس أنَّ العمل مع متعلمي التربية التحضيرية وقتٌ مستقطع لراحة الأستاذ، وهذا ما كرَّس نمطية معيَّنة أثرت سلبيًا على تلقِّي المتعلمين .

فهنا هنا أن نعالج ونعمل على تغيير نمطية هذا التفكير حتى نتمكن من التأسيس الفعلي للنهوض بتنمية المهارات اللغوية، والارتقاء بالتحصيل المعرفي الذي يرقى إلى تطوير تعليمية اللغة العربية .

فالاهتمام بالمتعلم في المرحلة التحضيرية على كل المجالات التعليمية ومتابعته - سواء من حيث النمو الجسمي من ناحية المظهر (الحجم، الطول)، أو المجال الحسي/الحركي من ناحية الجلوس بشكل سليم، واستعمال أدوات الكتابة بكيفية صحيحة، ورسم بعض الأشكال الهندسية... إلخ - أو المجال العقلي/المعرفي (نختصرها في: يُدرك ذاته، يُسمِّي أجزاء جسمه، يُسمِّي الأشكال الهندسية، يعرف الألوان، يُصنِّف ويُميِّز الأشياء... إلخ)، بالإضافة إلى المجال الوجداني والاجتماعي، والمجال التواصل/اللغوي (كالتعبير عن حاجاته بوضوح، والاستفهام عن الأشياء بالأدوات المناسبة، والإنشاد والغناء بشكل منسجم مع أقرانه، وترديد بعض السور القرآنية، ونطق الأصوات من مخرجها بشكل سليم) .

فمعرفة الأستاذ لهذه المعالم الأساسية، وتكوين ذاته بالنهل والاطلاع على علم النفس المعرفي ومراحل النمو اللغوي لدى المتعلم، والاطلاع على الاستراتيجيات المتعددة التي يتبناها وتساعد في تقصِّي حقائق المتعلمين معرفيًا، والكشف عن الصعوبات، والقدرة على تطويرها وتنميتها - كلُّ ذلك يُعدُّ أساسًا لتحقيق تعليمٍ فعَّالٍ وشاملٍ .

يعكس الجدول رؤية لسانية-تربوية تكاملية تستند إلى مفاهيم اللسانيات النمائية واللسانيات النفسية، حيث يبرز مفهوم "النمو اللغوي" كمحور أساسي في المرحلة التأسيسية للتعلم. يوظف النص مصطلحات من حقل اللسانيات التطبيقية مثل "المهارات اللغوية" و"التحصيل المعرفي" و"الفروق الفردية"، مرتكزاً على العلاقة التبادلية بين النمو المعرفي واكتساب اللغة، وهو ما يتماشى مع نظرية بياجيه التكوينية ونظرية فيجوتسكي الاجتماعية-الثقافية. كما يتبنى النص رؤية تكاملية للمجالات النمائية (الجسمي، الحسي-حركي، العقلي-المعرفي، الوجداني-الاجتماعي، والتواصل-اللغوي)، معتمداً في ذلك على منطلقات اللسانيات الوظيفية التي ترى اللغة نظاماً معرفياً مرتبطاً بالأنظمة المعرفية الأخرى. ويبرز النص أهمية مخارج الأصوات ووظائف اللغة الاستفهامية والتعبيرية، مستنداً إلى مبادئ اللسانيات البنوية واللسانيات الوظيفية، مؤكداً أن الممارسة اللغوية السليمة في المرحلة التحضيرية تؤسس لبناء كفاءة لغوية متكاملة الأبعاد.

الفصل الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة

الجدول رقم 09: يوضح الحالة الاجتماعية للتلميذ

خيارات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
جيدة	94	92.2%
متوسطة	8	7.8%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول توزيع الحالة الاجتماعية للتلاميذ، حيث تُعتبر فئة الجيدة الأكبر بنسبة 92.2% (94 تكرارًا)، بينما فئة المتوسطة تمثل نسبة 7.8% (8 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن الغالبية العظمى من التلاميذ يتمتعون بحالة اجتماعية جيدة، مما يشير إلى استقرار اجتماعي عام بين أفراد العينة. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذًا، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس هيكلية الحالة الاجتماعية بشكل واضح.

إن للمستوى المعيشي للحالة الاجتماعية للمتعلم أثر مباشر على تحصيل المستوى المعرفي لدى المتعلمين إن على مستوى الحضور الذهني داخل الصف أو مدى قابلية الاستقبال والانتباه والتركيز؛ فظرف الذي يعيش فيه المتعلم من حالة اجتماعية حسنة على سبيل المثال في وسط أسري متكافئ يساهم بالدور الكبير في قدرته على مواصلة دراسته وخلق له نوعا من التوازن على عكس ذلك الذي يعاني ظروف قاسية قد تؤثر بالسلب على مزوالة الدراسة.

فلأسرة و مكانتها الاجتماعية الدور الفعال الذي تلعبه في تنمية الذكاء الوجداني مشبعا إياه إذ يعتبر بمثابة التعبئة التي يستمد ويستلهم منها المتعلم مبادئه التعليمية وتغرس في ذاته التحفيز و تشحنه إلى أن يبذل كل ما في وسعه حتى يتمكن من تخطي حالته الاجتماعية يتجاوزها عن طريق نبوغه وبروزه في التعلم و تشحنه بالرغبة في التعلم ونزيد ه متعة وارتقاء بمستواه.

ويتجلى ذلك إلا من معرفة الأستاذ لمتعلميه لأن معرفة طبيعة المتعلم تقود الأستاذ على المرافقة الحسنة والأخذ بيده والعمل على تحفيزه وجعله يرفع التحدي و يتجاوز كل ما يواجهه من صعوبات.

أما الطابع الغالب على بقيت المتعلمين في الحالة الاجتماعية الجيدة يلعب دورا مهما في الارتقاء بمستوى التحصيل المعرفي وتنمية المهارات اللغوية في مسارها التعليمي وربطه بواقع المتعلم وجعله يتفاعل مع الوضعيات التي تواجهه سواء تعلقت بالحياة المدرسية أو الاجتماعية

وعليه يمكن القول بأن كلما كانت معرفتنا بطبيعة المتعلمين وحالتهم الاجتماعية كلما سهل علينا ارساء المعرفة التي نريد نقلها إليه و سهل علينا تثبيتها و القدرة على توظيفها كما لا نغفل الجانب الصحي للمتعلم أثناء الفعل التعليمي .

الفصل الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة

الجدول رقم 10: يوضح الحالة الاقتصادية للتلميذ

الخيارات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
جيدة	88	86.3%
متوسطة	14	13.7%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول توزيع الحالة الاقتصادية للتلاميذ، حيث تُعتبر فئة الجيدة الأكبر بنسبة 86.3% (88 تكرارًا)، بينما فئة المتوسطة تمثل نسبة 13.7% (14 تكرارًا). يوضح هذا التوزيع أن الغالبية العظمى من التلاميذ يتمتعون بحالة اقتصادية جيدة، مما يشير إلى استقرار اقتصادي عام بين أفراد العينة. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذًا، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس هيكلية الحالة الاقتصادية بشكل واضح.

لا يخفى على أحد أن للحالة الاقتصادية للمتعلم دورًا وأثرًا على مدى مساهمته لمواصلة التعلم، مما يساهم في البناء المعرفي وتحصيله. إذ يظهر تأقلمه مع الوسط الدراسي سواء على مستوى التقدم أو التأخر في مساره التعليمي، ويتضح ذلك جليًا من خلال النتائج المحققة عبر محطات تعلمه. وهذا لا يعني أن محدود الدخل الاقتصادي لا يمكنهم التفوق الدراسي، بل على العكس، فإن معظم التجارب التي مر بها الجيل الأول من المتعلمين - رغم معاناتهم ظروفًا مزرية من الناحية الاقتصادية - قد حققوا نجاحًا وتحصيلًا معرفيًا عاليًا، مما يوحي بما تلعبه الحالة الاقتصادية من دور في تحفيز التحدي والانتقال إلى أعلى درجات المعرفة والتعلم.

مما يتطلب منا معرفة البيئة التي يعيش فيها المتعلم و الإلمام بجوانبه من حيث قدراته العقلية المعرفية و الوجدانية و الحس حركية و مدى نضجه وقابليته على التفاعل المعرفي أكثر لكي نساهم في تنمية مهارته اللغوية والارتقاء بالتحصيل المعرفي الذي يرقى إلى تطوير تعليمية اللغة العربية

خلاصة

كشف هذا الفصل بجلاء عن المرتكزات المنهجية والميدانية التي انبنت عليها الدراسة، وأتاح تصوّراً واضحاً ومتكاملاً للسياق الذي تمّ فيه جمع البيانات وتحليلها. فمن حيث منهجية البحث، أثبت المنهج الوصفي ملاءمته التامة لطبيعة موضوع الدراسة، إذ أتاح رصد واقع التلقّي المعرفي للغة العربية بصورة دقيقة ومنظمة، مستعيناً بأدوات إحصائية من تكرارات ونسب مئوية أسهمت في تقديم صورة كمية دقيقة للظاهرة المدروسة.

وفيما يخصّ خصائص عيّنة البحث التي ضمت مئةً واثني أستاذاً وأستاذة من مدارس مدينة أفلو، فقد كشفت البيانات الشخصية عن جملة من السمات الدالة التي تُشكّل السياق البشري والمهني للدراسة؛ إذ تهيمن الإناث على تركيبة العيّنة بنسبة طاغية تعكس واقع التأنّث الذي يُميّز قطاع التعليم الابتدائي في الجزائر عموماً، وتتمركز غالبية أفراد العيّنة في الشريحة العمرية المتوسطة بين الحادية والثلاثين والأربعين من العمر، مما يُؤشّر على عيّنة تجمع بين حيوية الشباب المهني وبدايات الخبرة المتراكمة. كما يحمل أغلب أفراد العيّنة شهادة الماستر أو الليسانس، وهو ما يُعكس مستوى تأهيلاً أكاديمياً مقبولاً يُعزّز قدرة المعلّم على استيعاب متطلبات تعليمية اللغة العربية والتعامل مع تعقيداتها اللسانية والتربوية.

وقد أجمعت البيانات على أن الاكتظاظ الصفي يُمثّل عائقاً حقيقياً أمام جودة التلقّي المعرفي لمهارات اللغة العربية، فيما أثبتت بيانات التعليم قبل المدرسي أن التربية التحضيرية تُؤسّس رصيماً لغوياً ومعرفياً يُسهّم في تسهيل الاكتساب اللغوي في مرحلة التعليم الابتدائي. وتؤكد بيانات الحالّتين الاجتماعية والاقتصادية لتلاميذ العيّنة أن الاستقرار الأسري والمادي يُهيئ مناخاً نفسياً ووجدانياً مواتياً للتعلم ويُعزّز دافعية المتعلّم نحو الاكتساب اللغوي، وإن كانت التجربة التعليمية تُثبت في الوقت ذاته أن المتعلّم المثابر يستطيع تجاوز إكراهات محيطه الاقتصادي بما يمتلكه من إرادة وطموح.

وإجمالاً، يُمثّل هذا الفصل البوابة الإجرائية الضرورية التي لا يمكن تجاوزها للولوج إلى مناقشة نتائج الدراسة في فصولها التالية، إذ يُرسي الأسس التي تتبني عليها عمليات التحليل والتفسير والاستنتاج، ويضع القارئ في صورة كاملة عن الظروف المنهجية والميدانية التي أنجزت في سياقها هذه الدراسة.

الفصل الثاني

تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

يُعدّ هذا الفصل المحطة التحليلية الكبرى التي تلتقي فيها المعطيات الميدانية المجمعة عبر أداتي الاستبانة والمقابلة، لتُصبح مادةً قابلةً للقراءة العلمية الدقيقة والتفسير المنهجي الرصين والاستنتاج المعرفي العميق. فبعد أن أُتيح للباحثة في الفصل السابق تقديم البيانات الإحصائية في صورتها الجدولية المصحوبة بتعليقاتها الوصفية الأولية، تأتي هذه المرحلة لتنهض بمهمةٍ أعمق وأشمل وأكثر تركيبيًا، وهي مناقشة تلك النتائج في ضوء الإطار النظري والمفاهيمي الذي انبنت عليه الدراسة من أساسها، وربطها ربطاً وثيقاً بالفرضيات الأربع المصاغة استجابةً لل تساؤل الرئيسي الجامع الذي يتمحور حول كيفية تجلّي التلقّي المعرفي للغة العربية من خلال المهارات اللغوية لدى تلاميذ الطور الأول.

وتنطلق هذه المناقشة من منطلقٍ لساني تربوي مزدوج ومتكامل؛ إذ تستحضر من جهةٍ أولى ما تكشفه النظريات الحديثة في علم اكتساب اللغة وتعليميتها التطبيقية حول مراحل بناء الكفاءة اللغوية في المراحل التأسيسية وشروط نضجها وتكاملها، وتستند من جهةٍ ثانية إلى ما أدلى به المعلمون من شهاداتٍ ميدانية غنية خلال المقابلة، والتي جاءت لتُضفي على البيانات الكمية الجافة عمقاً نوعياً حيويًا لا غنى عنه في مثل هذه الدراسات التي تسعى إلى استجلاء الظاهرة التعليمية من داخلها لا من خارجها فحسب. فالرقم وحده لا يُفصح عن كل شيء، والشهادة الميدانية وحدها قد تنزلق نحو الذاتية والانطباعية، غير أن اجتماعهما معاً في منظومة تحليلية واحدة يُنتج فهماً أكثر اتساقاً وأصدق تمثيلاً للواقع التعليمي الفعلي.

ويُغطي هذا الفصل المهارات اللغوية الأربع في تسلسلها الطبيعي المتدرج: الاستماع والتعبير الشفوي أولاً بوصفهما الركيزتين التأسيسيتين اللتين تقوم عليهما سائر المهارات، ثم القراءة بوصفها الجسر الذي يعبر به المتعلم من عالم المنطوق إلى عالم المكتوب، فالكتابة بوصفها المحكّ النهائي الذي تُختبر فيه جودة الاكتساب اللغوي في مجمله، وصولاً إلى البُعد البراغماتي التوظيفي للغة الذي يُمثّل الغاية القصوى من كل هذا المسار التعليمي، إذ يتجسّد فيه التلقّي المعرفي للغة في شكله الأكثر اكتمالاً وحيويةً، وهو القدرة على توظيف الرصيد اللغوي المكتسب في مواقف تواصلية متنوعة ذات دلالة حقيقية في حياة المتعلم.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

نص الفرضية الأولى : تُسهم مهارة الاستماع والتعبير الشفوي إسهاماً فعلياً في تحقيق التلقي المعرفي للغة العربية لدى تلاميذ الطور الأول

المحور الثاني: تقييم مهارة الاستماع

الجدول رقم 11: يوضح تقييم قدرة التلاميذ على فهم المحتوى المسموع باللغة العربية الفصحى

خيارات الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
ممتاز	2	2%
جيد	60	58.8%
متوسط	38	37.3%
ضعيف	2	2.2%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول تقييم قدرة التلاميذ على فهم المحتوى المسموع باللغة العربية الفصحى، حيث تُعتبر فئة جيد الأكبر بنسبة 58.8% (60 تكراراً)، تليها فئة متوسط بنسبة 37.3% (38 تكراراً)، ثم فئة ممتاز بنسبة 2% (2 تكرارات)، وأخيراً فئة ضعيف بنسبة 2.2% (2 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن غالبية التلاميذ لديهم قدرة جيدة أو متوسطة على فهم المحتوى المسموع، بينما نسبة قليلة جداً تُظهر أداءً ممتازاً أو ضعيفاً. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذاً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس مستوى فهم التلاميذ للمحتوى المسموع بشكل واضح.

تعتبر مهارة الاستماع العتبة الأولى لبداية المحتوى المعرفي لتعليمية اللغة العربية، الذي تتجلى روافده وتتضح معالمه في ميدان تعليمية فهم المنطوق عبر ما تحمله النصوص المنطوقة المقترحة بين طياتها لكل مستوى مستهدف، سواء في السنة الأولى أو السنة الثانية على حد سواء. إذ يتعلق الأمر بالسنة الأولى، يكون لها ارتباط وثيق بمراعاة طبيعة المتعلمين - كما سلف الذكر - وتعدد فروقهم الفردية. وقد يبدأ في هذه السنة بمرحلة تمهيدية تعتبر كمرحلة تهيئة للمتعلم، حيث يستحضر فيها المتعلمون وتختصر بمدة زمنية محددة بأربعة أسابيع. يتلقى خلالها المتعلم وعاءً زمنياً معيناً موزع المحتويات يغطي المهارات اللغوية الأربعة، حيث ينطلق منها الأستاذ ويعمل على إرسائها وتهيئة المتعلمين قبل الشروع والانطلاق الفعلي للتعلمات. يعتمد فيها على بناء المفاهيم الأولية للمعرفة واعتماد معايير منظمة للتعلم قصد دمج المتعلم وتكييفه مع البيئة التعليمية، وتدريبه على قواعد التنظيم في الحفاظ على الهدوء وتنظيم الجلوس، وكفايات التدريب على شد الانتباه والتركيز. فهذه المرحلة ضرورية جداً لأن يمر عليها المتعلم قبل بداية التلقي المعرفي لهذه المهارة، وعلى أساس صحة تلقيها وتنفيذها تبنى الأرضية السليمة للبناء المعرفي بوجه عام، وعلى ضوءها تستقيم تصحيح التمثلات المعرفية قصد تثبيتها بطرق علمية عملية واضحة

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

وفعالة. حيث خُصص لها برنامج مكيف وطبيعة الفترة التمهيدية، واعتماد نصوص منطوقة مختارة تتوافق مع مراعاة المتعلم، فتخلق التجانس بين المتعلمين وتثير دوافعهم وتلبي حاجاتهم المعرفية.

وبعد إنهاء المرحلة التمهيدية وما تتطلبه من تدريبات، يشرع الأستاذ في بناء التعلّيمات الفعلية لتعليمية اللغة العربية انطلاقاً من ميدان فهم المنطوق، متوجّهاً بسرد وعرض النصوص المنطوقة على مسامع التلاميذ، وتوفير البيئة التعليمية لهذا الغرض بتدريبهم على حسن الإصغاء وجودة الإنصات، حتى يتمكن من تنمية مهارة الاستماع والارتقاء بهم إلى أعلى درجات الإنصات وشّد الانتباه والتركيز لبلوغ الفهم.

إن إرساء المعرفة اللغوية في ميدان فهم المنطوق يجعلنا نتعرف على ماهية الفهم. فالفهم ما تعلق بالمتعلم ويتوقف على حسن إنصاته واستماعه ووعيه الصوتي لما يسمع. ولا يختلف الأمر هنا عند الحديث عن سلامة جهاز السمع وجهاز النطق، فكلما كانت سلامة الاستماع جيدة ومرتفعة، نتج عنها حسن التحدث والنطق السليم، ويكون له أثر في التلقي المعرفي العالي لهذه المهارة. وحسن التحدث يكون له القدرة على الرد استجابة والإجابة عما يسمع بالتفاعل بين ثلاثية المعرفة والمتعلم والمعلم.

والمنطوق هو ما يتعلق بما ينطقه المعلم من نصوص مختلفة منتقاة حسب كل مستوى مستهدف، قصد الإرساء للمورد المعرفي وبعث ذلك التفاعل وتحريكه أثناء البناء. والعمل على النقل الجيد لذهن المتعلم وتثبيتها وترسيخها لا يتم إلا عن طريق التكرار المستمر، قصد الإثراء للمكتسب اللغوي وتنمية مهارة الاستماع بطريقة سلسة ومنظمة. ولا تختلف الطريقة والكيفية لكلا المستويين، سواء السنة الأولى أو السنة الثانية من التعليم الابتدائي، لأن ملمح الخروج لنهاية الطور الأول يصب في تحقيق كفاءة لغوية شاملة للمادة بناءً على إرسائها في ميادين اللغة العربية وتراكمها المعرفي. فتحقيق ذلك لا يتم إلا من خلال التحضير الجيد وصياغة الأسئلة المناسبة والمستهدفة لإثارة فضول المتعلمين وبعث متعة التعلم لديهم، ليتشكل ذاك التفاعل بين النص المسموع وحدث الفهم لدى المتعلم، بالاعتماد على التدرج في طرح تلك الأسئلة للوصول لاستجابة والرد لفهم ما يسمع، والتحكم في الإجابة مستثمرًا ما اكتسبه من رصيد لغوي.

ولا يتأتى ذلك إلا بالتكرار والترديد السماعي داخل الصف حتى يرسخ ذلك الحوار بين المتعلمين أنفسهم، وتخريجه لطابعه التواصلية وتوظيفه، مستعملًا كل ما اكتسبه من معرفة لغوية في هذا الميدان، مما يظهر قدرته على ذلك. كما لا نغفل في هذا الصدد سلامة جهاز النطق للأستاذ وسلامة استعمال اللغة، إذ يساعدان على تنمية مهارة الاستماع ويزيدان المكنة لدى المتعلم.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

الجدول رقم 12: يوضح أكبر الصعوبات التي تواجه التلاميذ في مهارة الاستماع

خيارات الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
صعوبة فهم المفردات الصعبة	19	18.6%
ضعف التركيز أثناء الاستماع	44	34.1%
قصر مدة التركيز	20	19.6%
صعوبة فهم التراكيب اللغوية المعقدة	19	18.6%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول أكبر الصعوبات التي تواجه التلاميذ في مهارة الاستماع، حيث تُعتبر فئة ضعف التركيز أثناء الاستماع الأكبر بنسبة 34.1% (44 تكراراً)، تليها فئة قصر مدة التركيز بنسبة 19.6% (20 تكراراً)، ثم فئة صعوبة فهم المفردات الصعبة وصعوبة فهم التراكيب اللغوية المعقدة بنسبة 18.6% لكل منهما (19 تكراراً). يوضح هذا التوزيع أن ضعف التركيز يُعد التحدي الأكبر الذي يواجه التلاميذ في مهارة الاستماع، يليه قصر مدة التركيز وصعوبات فهم المفردات والتراكيب اللغوية. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذاً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس طبيعة الصعوبات التي تواجه التلاميذ بشكل واضح. فلا شك أن التركيز والانتباه عاملان أساسيان يُعتبران ركيزة أساسيةً تتبني عنها قابلية استقبال ما يقدمه الأستاذ من نصوص منطوقة، وقدرته على جذب المتعلم وجعله ينخرط في المادة المعرفية، ويدرك العلاقات المترابطة للأحداث وأجزائها، ويفهم ما يدور حول الموضوع المقدم.

فكلما كان الإحساس بأهمية حصر ذهن المتعلم وجذب انتباهه وتركيزه لأطول فترة ممكنة، كلما اتسعت دائرة الانخراط المعرفي، وتنظمت الأفكار، وتتبع المتعلم الترتيب المنطقي لما يُسرد على مسامعه، ووصل الاستماع إلى أعلى درجاته، وحصل الإدراك، وسهلت عملية استقبال المعرفة. لأن الانتباه لا يتحقق إلا بالإحساس والإدراك. وهنا يظهر ما يشعر به الأستاذ من أهمية المهمة الملقة على عاتقه في الإرسال الجيد لإرساء المعرفة لمحتويات النصوص.

تُظهر البيانات أن المشكلات اللسانية تنقسم بين مستويين أساسيين: المعجمي والتركيب. فصعوبة فهم المفردات الصعبة (18.6%) تعكس تحديات على المستوى المعجمي حيث يفتقر التلاميذ للرصيد اللغوي الكافي، بينما تمثل صعوبة فهم التراكيب اللغوية المعقدة (18.6%) مشكلة على المستوى النحوي-التركيب تتعلّق بالقدرة على معالجة العلاقات النحوية والدلالية بين عناصر الجملة. هذا التوازي بين النسبتين يشير إلى ترابط وثيق بين المستويين، حيث يؤدي الضعف في أحدهما إلى تفاقم الصعوبة في الآخر، مما يعيق العملية الإدراكية الكاملة للنص المسموع.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

الجدول رقم 13: يوضح تقييم التلاميذ على إعادة ما يستمعون إليه

خيارات الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
بشكل كامل ودقيق	9	8.8%
بشكل جزئي مع بعض الأخطاء	57	55.9%
بعد انتهاء العمل بشكل مبسط	36	35.3%
دون تحديد الوقت غير قادرين على الإعادة	00	00%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول تقييم قدرة التلاميذ على إعادة ما يستمعون إليه، حيث تُعتبر فئة بشكل جزئي مع بعض الأخطاء الأكبر بنسبة 55.9% (57 تكراراً)، تليها فئة بعد انتهاء العمل بشكل مبسط بنسبة 35.3% (36 تكراراً)، ثم فئة بشكل كامل ودقيق بنسبة 8.8% (9 تكرارات). لا توجد أفراد ضمن فئة دون تحديد الوقت غير قادرين على الإعادة (0%). يوضح هذا التوزيع أن غالبية التلاميذ قادرين على إعادة ما يستمعون إليه بشكل جزئي مع بعض الأخطاء، بينما نسبة قليلة فقط قادرة على الإعادة بشكل كامل ودقيق. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذاً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس مستوى قدرة التلاميذ على إعادة المحتوى المسموع بشكل واضح.

تكشف بيانات قدرة التلاميذ على إعادة المحتوى المسموع عن مستويات متفاوتة في معالجة المعلومات اللغوية وتخزينها واسترجاعها. تعكس الفئة الأكبر (55.9%) التي تعيد المحتوى بشكل جزئي مع أخطاء تحديات في الذاكرة العاملة اللغوية والمعالجة الدلالية الكاملة للخطاب المسموع، حيث يستطيع التلاميذ الاحتفاظ بالأفكار الرئيسية دون التفاصيل الدقيقة أو العلاقات النحوية المعقدة. بينما تشير نسبة الإعادة الكاملة المنخفضة (8.8%) إلى محدودية الكفاءة اللغوية الاستيعابية والإنتاجية معاً عند معظم المتعلمين. هذا التوزيع يبرز العلاقة الوثيقة بين الاستماع الفعال والقدرة على إعادة الإنتاج اللغوي، وكيف أن التفاوت في المهارات الصوتية والنحوية والدلالية والتداولية يؤثر بشكل مباشر على جودة استرجاع المحتوى المسموع.

لا ريب أن للتكرار دوراً محورياً في ترسيخ التعلم واكتساب المهارات اللغوية، خاصةً مهارة الاستماع، حيث يقر المنطق التربوي بأن التعلم الفعال ينتج عن التكرار المنظم. فعندما يعيد المدرس عرض النص المسموع مراراً، فإنه يعزز التلقي المعرفي ويضمن وصول المعلومة بشكل صحيح، مما يمكنه من تقييم مدى استيعاب الطلاب عبر الأسئلة الاستكشافية التي تكشف نقاط القوة والضعف. ومن خلال التكرار

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

الموجه للإجابات، يتدرج الأداء اللغوي للمتعلمين نحو الإتقان، فيصبحون قادرين على التفاعل السليم مع المسموع وإنتاج خطاب لغوي سليم.

الجدول رقم 14: يوضح الوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم لتطوير مهارة الاستماع

خيارات الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
الفيديوهات التعليمية	83	81.4%
القصص المسموعة	19	18.6%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول الوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم لتطوير مهارة الاستماع، حيث تُعتبر فئة الفيديوهات التعليمية الأكثر استخدامًا بنسبة 81.4% (83 تكرارًا)، بينما فئة القصص المسموعة تمثل نسبة 18.6% (19 تكرارًا). يوضح هذا التوزيع أن المعلمين يعتمدون بشكل كبير على الفيديوهات التعليمية كوسيلة رئيسية لتطوير مهارة الاستماع، بينما تُستخدم القصص المسموعة بنسبة أقل. بلغ العدد الإجمالي للوسائل المستخدمة 102، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس أولويات المعلمين في تعزيز مهارة الاستماع لدى التلاميذ.

تعكس البيانات الإحصائية للوسائل التعليمية المستخدمة توجهاً واضحاً نحو الوسائط المتعددة في تعليم مهارة الاستماع، حيث يهيمن الأسلوب السمعي-البصري (الفيديوهات التعليمية بنسبة 81.4%) على الأسلوب السمعي المحض (القصص المسموعة بنسبة 18.6%). هذا التوزيع يشير إلى تحول بارز في المقاربة اللسانية التطبيقية لتعليم الاستماع، من النموذج التقليدي الذي يركز على المدخلات السمعية فقط إلى نموذج أكثر شمولية يدمج القناتين الإدراكيتين معاً. ويعكس هذا التفضيل المنهجي إدراكاً متزايداً لأهمية السياق البصري في دعم المعالجة اللغوية وتسهيل فك الشفرات الصوتية والدلالية، حيث توفر الإشارات البصرية سقالات إدراكية تساعد المتعلم على تجاوز صعوبات الفهم السمعي المجرد وتحسين الربط بين الأصوات والمعاني في سياقاتها الواقعية.

تُمثل الوسائل التعليمية أدوات محورية في تسهيل العملية التعليمية وتذليل صعوبات التلقي المعرفي، خاصةً في مجال تنمية مهارة الاستماع. فبالنظر إلى الخصائص السمعية والبصرية لهذه الوسائل، نجدها تُسهّل عملية استيعاب المفاهيم اللغوية وتُعزّز كفاءة التعلّم. ويظهر ذلك جلياً عند الاستخدام المنظم للوسائل السمعية كالمسجلات الصوتية في المرحلة الأولى، حيث يُقدّم النص المسموع بشكل متكرر لضمان الفهم الأمثل، يتبع ذلك مناقشة هادفة تثبت المعلومة. ثم تنتقل العملية التعليمية إلى المرحلة البصرية عبر عرض الصور التوضيحية التي تُحفّز التفاعل الشفوي وتعمّق الفهم. هذا التدرج المدروس في استخدام الوسائل يحقق عدة أهداف تربوية: فهو ينظّم العملية المعرفية، ويجعل التعلم أكثر تشويقاً،

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

ويضمن مشاركة فعّالة من المتعلمين. كما أن للقصص الشفوية التي يرويها المعلم دوراً مكملاً في هذه العملية، حيث تُثري الخيال اللغوي وتُثَمّي القدرة على التركيز والتفاعل، مما يُؤسّس لبيئة تعليمية ديناميكية تُحفّز الإبداع وتُعزّز الثقة اللغوية لدى المتعلمين.

الجدول رقم 15: يوضح الفروق في مهارة الاستماع بين الذكور والإناث

خيارات الاجابة	التكرارات	النسب المئوية
لا توجد فروق	16	15.7%
الإناث أفضل في الاستماع	38	37.3%
الذكور أفضل في الاستماع	5	4.9%
فروق بسيطة	43	42.2%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول الفروق في مهارة الاستماع بين الذكور والإناث، حيث تُعتبر فئة فروق بسيطة الأكبر بنسبة 42.2% (43 تكراراً)، تليها فئة الإناث أفضل في الاستماع بنسبة 37.3% (38 تكراراً)، ثم فئة لا توجد فروق بنسبة 15.7% (16 تكراراً)، وأخيراً فئة الذكور أفضل في الاستماع بنسبة 4.9% (5 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن هناك فروقاً بسيطة في مهارة الاستماع بين الجنسين، مع ميل طفيف لتفوق الإناث في هذه المهارة. بلغ العدد الإجمالي للأفراد 102 فرداً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس طبيعة الفروق بين الجنسين في مهارة الاستماع بشكل واضح.

يُعدّ تقييم التحصيل المعرفي لمهارة الاستماع مرآة عاكسة لمدى مراعاة الفروق الفردية بين الجنسين، حيث تُبرز هذه العملية مدى احترافية الأستاذ وتمكّنه من إدارة العملية التعليمية. فمن خلال الممارسة المستمرة والخبرة التراكمية، يطور المعلم رؤية استشرافية تمكنه من رصد هذه الفروق التي تختلف نسبتها بين الفئات حسب الخصائص الفردية للمتعلمين وطبيعة التدريب الذي تلقوه. وتجدر الإشارة إلى أن الإناث غالباً ما يظهرن حرصاً أكبر في متابعة النصوص المسموعة، وهو ما يعزى لعوامل نفسية واجتماعية تزيد من درجة انتباههن وإصغائهن مقارنة بالذكور. هذا الاختلاف في السلوك التعليمي ينعكس إيجاباً على مستوى التفاعل الصفّي، حيث تُظهر الطالبات تمكناً ملحوظاً في إدارة الحوار الصفّي وإنجاز المهام المطلوبة، مما يخلق فجوة واضحة في الأداء بين الجنسين. هذه الديناميكية التعليمية تُنتج تنافسية معرفية بناءة تسهم في تطوير مهارة الاستماع، حيث يعمل التفاوت في الأداء بين الجنسين كحافز للتطوير والتحسين، مما يرفع من مستوى التحصيل المعرفي الجماعي ويؤدي إلى إتقان المهارة بشكل عام. ويبقى دور المعلم محورياً في توظيف هذه الفروق لخلق بيئة تعليمية غنية تُحفّز التعلّم.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

الجدول رقم 16: يوضح تقييم قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم شفهيًا باللغة العربية الفصحى

الخيارات الاجابة	التكرارات	النسب المئوية
ممتازة	3	2.9%
جيدة	29	28.4%
متوسطة	6	5.9%
ضعيفة	3	2.9%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول تقييم قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم شفهيًا باللغة العربية الفصحى، حيث تُعتبر فئة جيدة الأكبر بنسبة 28.4% (29 تكرارًا)، تليها فئة متوسطة بنسبة 5.9% (6 تكرارات)، ثم فئة ممتازة وضعيفة بنسبة 2.9% لكل منهما (3 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن غالبية التلاميذ لديهم قدرة جيدة على التعبير الشفهي، بينما نسبة قليلة تُظهر أداءً ممتازًا أو ضعيفًا. ومع ذلك، يلاحظ أن النسب المئوية المذكورة لا تصل إلى 100%، مما يشير إلى احتمال وجود خطأ في البيانات أو نقص في التكرارات. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذًا، وهو ما يفترض أن يمثل 100% من التوزيع، مما يستدعي مراجعة البيانات للتأكد من دقتها.

تواجه عملية التعبير الشفوي تحديات جمة تنعكس سلباً على التحصيل اللغوي للمتعلمين، حيث تبرز الصعوبات على مستويات متعددة: أولاً، على المستوى المنهجي، يظهر القصور في اختيار الأساليب التدريسية الملائمة وعدم اتباع خطوات إرسال المعرفة بشكل منهجي، مما يؤدي إلى ضعف في ترسيخ المفردات وبناء الرصيد اللغوي. ثانياً، على المستوى التطبيقي، يعاني المتعلمون من عجز واضح في استخدام التراكيب اللغوية في سياقات تواصلية حقيقية داخل الفصل الدراسي.

وتتجلى هذه الإشكالات في مظاهر سلوكية واضحة، حيث يظهر التردد والخجل لدى المتعلمين، مما ينعكس سلباً على ثقتهم بأنفسهم ويحد من قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بطلاقة. هذا الوضع يخلق حالة من اللا توازن النفسي والمعرفي، تصل أحياناً إلى درجة العجز التام عن التعبير والتلعثم أثناء الكلام. وتنقسم هذه الصعوبات إلى ثلاث فئات رئيسية: صعوبات نفسية تتعلق بشخصية المتعلم وثقته بنفسه، صعوبات منهجية ترتبط بطرق تقديم المادة التعليمية، وصعوبات معرفية تتعلق بطبيعة المادة اللغوية ذاتها ومستوى تعقيد المفاهيم المطلوب إتقانها. هذه التحديات المتشابكة تؤكد الحاجة إلى تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فعالية تراعي الجوانب النفسية والمنهجية والمعرفية في عملية تعليم التعبير الشفوي.

الجدول رقم 17: يوضح الصعوبات التي تواجه التلاميذ في التعبير الشفوي

الخيارات الاجابة	التكرارات	النسب المئوية
------------------	-----------	---------------

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

الخجل والتردد	30	29.4%
ضعف المفردات	44	43.1%
عدم الثقة بالنفس	8	7.8%
سرعة التلعثم	6	5.9%
قلة التركيز	14	13.7%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول الصعوبات التي تواجه التلاميذ في التعبير الشفوي، حيث تُعتبر فئة ضعف المفردات الأكبر بنسبة 43.1% (44 تكرارًا)، تليها فئة الخجل والتردد بنسبة 29.4% (30 تكرارًا)، ثم فئة قلة التركيز بنسبة 13.7% (14 تكرارًا)، فئة عدم الثقة بالنفس بنسبة 7.8% (8 تكرارات)، وأخيرًا فئة سرعة التلعثم بنسبة 5.9% (6 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن ضعف المفردات يُعد التحدي الأكبر الذي يواجه التلاميذ في التعبير الشفوي، يليه الخجل والتردد، ثم الصعوبات الأخرى بنسب أقل. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذًا، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس طبيعة الصعوبات التي تواجه التلاميذ بشكل واضح.

يُعد الانصات والإصغاء حجر الزاوية في بناء المهارة التعبيرية الشفوية، حيث يظهر دور الأستاذ الحاسم من خلال توظيف خبرته التربوية والعلمية في إدارة الفصل ببراعة، مما يحدث تحولاً جوهرياً في العملية التعليمية. فحين يُحسن المربي قيادة الحصة التعليمية، ويُحافظ على الهدوء المنتج داخل القسم، تظهر النتائج جلية في تفاعل التلاميذ الإيجابي الذي يعكس مستوى انتباههم وتركيزهم، ويُترجم إلى تحصيل لغوي مميز.

تتجلى فعالية هذه العملية في ارتفاع ملحوظ في قدرات التعبير لدى المتعلمين، حيث يُصبح التفاوت في الأداء بين الجنسين أكثر وضوحاً، لا سيما عند توظيف استراتيجيات التدريس الفعالة التي تعتمد على التكرار المدروس والممارسة المستمرة. هذا التفاعل الصفّي الحيوي لا يُظهر فقط الفروق الفردية، بل يكشف أيضاً عن جوانب من الذكاء الوجداني لدى كل من المعلم والمتعلم، مما يُسهم في تطوير آليات عملية لتنمية المهارة التعبيرية.

إن التحدي الحقيقي يتمثل في تمكين المتعلم من تجاوز عقباته النفسية والمعرفية، ومساعدته على توظيف رصيده اللغوي بثقة في مختلف المواقف التواصلية. وهذا التحول لا يتحقق إلا من خلال بيئة تعليمية محفزة، تُركز على التكرار الهادف، والممارسة العملية، والتفاعل البناء، مما يُؤسس لقدرة تعبيرية متينة تزداد قوة مع كل موقف تواصل جديد.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

الجدول رقم 18 : يوضح الفروق في مهارة التعبير الشفوي بين الذكور والإناث

الخيارات الاجابة	التكرارات	النسب المئوية
لا توجد فروق	17	16.7%
الإناث أفضل في الاستماع	30	29.4%
الذكور أفضل في الاستماع	7	6.9%
فروق بسيطة	48	47.1%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول الفروق في مهارة التعبير الشفوي بين الذكور والإناث، حيث تُعتبر فئة فروق بسيطة الأكبر بنسبة 47.1% (48 تكراراً)، تليها فئة الإناث أفضل في التعبير الشفوي بنسبة 29.4% (30 تكراراً)، ثم فئة لا توجد فروق بنسبة 16.7% (17 تكراراً)، وأخيراً فئة الذكور أفضل في التعبير الشفوي بنسبة 6.9% (7 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن هناك فروقاً بسيطة في مهارة التعبير الشفوي بين الجنسين، مع ميل طفيف لتفوق الإناث في هذه المهارة. بلغ العدد الإجمالي للأفراد 102 فرداً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس طبيعة الفروق بين الجنسين في مهارة التعبير الشفوي بشكل واضح.

تكشف بيانات الفروق بين الجنسين في مهارة التعبير الشفوي عن تباين في القدرات اللغوية التعبيرية يعكس أنماطاً لسانية-اجتماعية مثيرة للاهتمام. فهيمنة فئة "فروق بسيطة" (47.1%) تشير إلى وجود تمايز لغوي معتدل بين الجنسين، ولكن بدرجة لا تصل إلى الفوارق الحادة. أما تفوق الإناث النسبي (29.4% مقابل 6.9% للذكور) فيتنسق مع الدراسات اللسانية التي توثق تقدم الإناث في اكتساب المهارات اللغوية وخاصة الجوانب التعبيرية، ويعزى ذلك إلى عوامل عصبية-لغوية مثل تطور مبكر للمراكز اللغوية في الدماغ، وعوامل اجتماعية-لغوية تتعلق بأنماط التنشئة وكثافة التفاعلات الاجتماعية-اللغوية. هذا التوزيع الإحصائي يلقي الضوء على تأثير متغير الجنس في اكتساب اللغة وإنتاجها، ويستدعي مقارنة تعليمية تراعي هذه الفروق دون تكريس القوالب النمطية.

تأخذ حصة التعبير الشفوي طابعاً تتابعياً يرتبط عضوياً بحصة الاستماع، حيث يبرز إتقان الأستاذ في الانتقال السلس بين المهارتين، فيعمل على توظيف المكتسبات السمعية لبناء الكفاءة التعبيرية. يعتمد هذا التحول على آلية منهجية تبدأ بعرض مشاهد مصورة تحوي الصيغ اللغوية المستهدفة، ليتم تحليلها واستنتاجها من قبل المتعلمين الذين يوظفون ما اكتسبوه سابقاً في إنتاج تعابير شفوية. يتدخل الأستاذ توجيهاً وتصويماً أثناء هذه العملية، مع التركيز على تكرار النماذج اللغوية وتنشيتها عبر أنشطة تفاعلية تحفز المشاركة الفعالة. كما يحرص على توثيق الإجابات المتميزة على السبورة لتعميم الفائدة، مع ربط المحتوى بواقع المتعلمين لضمان تجذير التعلم. ولا تقتصر العملية على الجانب الشفوي فحسب، بل تمتد

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

لتشمل أنشطة كتابية تعزز الانتقال من المشاهدة إلى الكتابة، مما يحقق تكاملاً بين المهارات. يتطلب هذا النهج من الأستاذ إحاطة كاملة بالصيغ اللغوية المقررة

الجدول رقم 19 : يوضح أساليب تحسين مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ

خيارات الاجابة	التكرارات	النسب المئوية
لعب الأدوار	52	51%
المسرح المدرسي	33	32.4%
التمثيل	17	16.7%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول أساليب تحسين مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ، حيث تُعتبر فئة لعب الأدوار الأكثر استخداماً بنسبة 51% (52 تكراراً)، تليها فئة المسرح المدرسي بنسبة 32.4% (33 تكراراً)، ثم فئة التمثيل بنسبة 16.7% (17 تكراراً). يوضح هذا التوزيع أن لعب الأدوار يُعد الأسلوب الأكثر شيوعاً لتحسين مهارات التعبير الشفوي، يليه المسرح المدرسي، ثم التمثيل. بلغ العدد الإجمالي للأساليب المستخدمة 102، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس أولويات المعلمين في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ.

يُعد تنويع الأساليب التعليمية حجر الزاوية في تطوير مهارة التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث يبرز أسلوب لعب الأدوار كأحد أنجع هذه الأساليب وأكثرها حيوية. فمن خلال تمثيل المواقف الحوارية الواقعية، يتحول الفصل الدراسي إلى مسرح تعليمي تفاعلي، تذوب فيه الحواجز النفسية بين المتعلمين، وتتحقق المشاركة الفعالة بشكل طبيعي وعفوي .

تظهر فعالية هذا الأسلوب جليةً عند اعتماد نصوص حوارية ملائمة للمستوى العمري للتلاميذ، حيث تتحول العملية التعليمية إلى تجربة حية تتناسب مع خصائص الطور الأول. فالتلميذ الذي يمارس دور المحاور أو المتحدث، يكتسب جرأة التعبير وطلاقة الحديث من خلال المحاولات المتكررة التي تنمي قدرته على توظيف الصيغ اللغوية في سياقات تواصلية حقيقية، سواء في حوارات ثنائية أو جماعية.

ولا تقتصر فوائد هذه الطريقة على الجانب اللغوي فحسب، بل تمتد إلى تنمية الثقة بالنفس والقدرة على المواجهة، حيث يتحرر التلميذ من قيود الخوف والخل، ليجد نفسه منخرطاً في عملية تعليمية ممتعة تتحقق فيها الغايات المعرفية والوجدانية معاً. فكلما ارتقى مستوى التحصيل من خلال هذه الأساليب التفاعلية، كلما تحولت حصة التعبير الشفوي إلى فسحة إبداعية يحقق فيها المتعلم تقدماً ملحوظاً في اكتساب اللغة وتوظيفها بسلاسة وثقة.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

الجدول رقم 20: يوضح تعامل التلاميذ مع المواقف التواصلية المختلفة شفهيًا

خيارات الاجابة	التكرارات	النسب المئوية
بثقة عالية	18	17.8%
بثقة متوسطة	71	70.3%
بصعوبة	12	11.90%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول كيفية تعامل التلاميذ مع المواقف التواصلية المختلفة شفهيًا، حيث تُعتبر فئة بثقة متوسطة الأكبر بنسبة 70.3% (71 تكرارًا)، تليها فئة بثقة عالية بنسبة 17.8% (18 تكرارًا)، ثم فئة بصعوبة بنسبة 11.9% (12 تكرارًا). يوضح هذا التوزيع أن غالبية التلاميذ يتعاملون مع المواقف التواصلية بثقة متوسطة، بينما نسبة قليلة تُظهر ثقة عالية أو تواجه صعوبات. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذًا، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس مستوى ثقة التلاميذ في المواقف التواصلية بشكل واضح. تكشف إحصائيات تعامل التلاميذ مع المواقف التواصلية عن حالة من التوتر اللساني-النفسي المتوسط، حيث تهيمن فئة "الثقة المتوسطة" (70.3%) على المشهد التواصلية لدى المتعلمين. هذا التوزيع يعكس مرحلة انتقالية في اكتساب الكفاية التداولية، حيث يمتلك المتعلمون قدرًا من المخزون اللغوي يسمح بالتواصل الأساسي، لكنه لا يصل إلى مستوى الطلاقة التي تمنح الثقة العالية (17.8%). وتشير النسبة المقلقة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات (11.9%) إلى وجود معوقات لسانية تتعلق بإنتاج الخطاب التلقائي في السياقات الاجتماعية، سواء كانت معوقات صوتية-نطقية، أو تركيبية-دلالية، أو تداولية-ثقافية. هذا النمط الثلاثي لمستويات الثقة اللغوية يستدعي مقارنة تعليمية تراعي تدرج الكفايات التواصلية وتعزيز الانتقال التدريجي من الثقة المتوسطة إلى العالية.

لا شك أن ضعف الرصيد اللغوي لدى تلاميذ الصفين الأول والثاني الابتدائي يعود إلى جملة من العوامل المتداخلة، ففي هذه المرحلة الحرجة التي تركز على تعلم الأصوات وربطها برموزها الكتابية، تبرز أهمية الطرائق البيداغوجية التي يعتمد عليها الأستاذ كعامل حاسم في بناء المخزون اللغوي. غير أن هذا البناء يتعثر أحياناً بسبب التباين في المناهج التعليمية بين المدرسين، مما يؤدي إلى تفاوت في اكتساب المهارات الأساسية بين التلاميذ. كما تلعب العوامل النفسية دوراً بالغ الأهمية، حيث يشكل الخجل والخوف من المشاركة الصفية عائقاً كبيراً أمام التطور اللغوي السليم، خاصة عندما يقترن ذلك بصعوبات نطقية خلقية أو تأخر في الكلام. هذه المعوقات المتراكمة تتحول إلى حلقة مفرغة تضعف الأداء اللغوي، وتجعل من عملية التعلم تحدياً كبيراً للتلميذ، مما يستدعي تدخلاً متكاملًا يجمع بين التوجيه البيداغوجي

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

المدرّوس والدعم النفسي الفردي، مع الاستعانة باختصاصيي النطق والتعلم عند الحاجة، لضمان تأسيس متين للمهارات اللغوية في هذه المرحلة الحاسمة من المسار التعليمي.

نص الفرضية الثانية : تُسهم مهارة القراءة الجهرية كانت أم صامتة إسهاماً مباشراً في تحقيق التلقي المعرفي للغة العربية لدى تلاميذ الطور الأول

المحور الثالث: تقييم مهارة القراءة

الجدول رقم 21: يوضح تقييم مستوى الفصاحة في القراءة الجهرية لدى التلاميذ

خيارات الإجابة	التكرارات	النسب المئوية
ممتاز	7	6.9%
جيد	52	51%
متوسط	37	36.3%
ضعيف	6	5.9%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول تقييم مستوى الفصاحة في القراءة الجهرية لدى التلاميذ، حيث تُعتبر فئة جيد الأكبر بنسبة 51% (52 تكراراً)، تليها فئة متوسط بنسبة 36.3% (37 تكراراً)، ثم فئة ممتاز بنسبة 6.9% (7 تكرارات)، وأخيراً فئة ضعيف بنسبة 5.9% (6 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن غالبية التلاميذ لديهم مستوى جيد أو متوسط في الفصاحة أثناء القراءة الجهرية، بينما نسبة قليلة تُظهر أداءً ممتازاً أو ضعيفاً. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذاً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس مستوى الفصاحة في القراءة الجهرية بشكل واضح.

توزيع مستويات الفصاحة في القراءة الجهرية يكشف عن تفاوت أدائي في مهارات الإنتاج الصوتي - اللغوي لدى المتعلمين، حيث تعكس هيمنة المستويين الجيد (51%) والمتوسط (36.3%) واقعاً لسانياً يتسم بتباين في إتقان الأداءات الصوتية. هذا التدرج يشير إلى مراحل متفاوتة في اكتساب الكفاية النطقية التي تتضمن الأداء السليم للفونيمات والمقاطع والنبر والتنغيم. تمثل الفئة الممتازة (6.9%) نموذج الاكتساب المثالي للكفاية الصوتية والمورفولوجية والتركيبية، بينما تعكس فئة الضعيف (5.9%) وجود معوقات فونولوجية تتعلق بالتمييز بين الأصوات ومخارجها. هذا التوزيع يؤكد الطبيعة التدريجية لاكتساب الفصاحة اللغوية، ويبرز العلاقة الجدلية بين المكتسبات اللهجية المحلية والمعار الفصحى المستهدف في السياق التعليمي الرسمي.

لا يُمكننا القول إنّ المتعلّم يأتي إلى المدرسة صفحةً بيضاء كما يردّد العاملون في الحقل التربوي، بل يأتي محمّلاً بلغته الأمّ التي تختلف بطبيعة الحال من متعلّمٍ لآخر. فهو يحمل في عقله مجموعةً من

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

الجميل اللامتناهية، قد تكون صحيحة أو خاطئة، وهنا يبرز دور الأستاذ في استخراج تلك اللغة التي يحملها المتعلم، قصد تصويبها وتهذيبها ليرتقي بها إلى مستوى الفصاحة. ويتجلى ذلك من خلال فك الشفرات والرموز المكوّنة للكلمات والتلفظ بها من مخرجها نطقاً سليماً وبصوتٍ جهوريٍّ، مما يوحي بحسن أدائه، وقد يختلف ذلك من مستوى لآخر حسب الفروق الفردية لكل متعلم. وللوصول إلى المكنة، يتم ذلك عبر الممارسة والمران حتى يكتسب الطلاقة، فيرتقي إلى الفصاحة، حيث يعمل الأستاذ على تزويدها وتجويدها مستعملاً القراءات الفجائية قصد تنميتها لدى التلاميذ، ويتم الكشف عنها بالتدرج أثناء القراءات الفردية لكل متعلم. ولا يظهر مستوى الفصاحة إلا من خلال معيارية يتتبعها الأستاذ بالملاحظة والمتابعة اليومية لأداء الفعل القرائي.

والارتقاء بهذه المهارة يتطلب اليقظة المستمرة من طرف الأستاذ، والكشف الفعلي عن الصعوبات القرائية، والتوجه إلى فردانية المعالجة لكل متعلم حسب ما يتطلبه العلاج والتصويب والتوجيه. ويكون العمل جاداً بالملاحظة المستمرة والمرافقة، سواء تعلّق الأمر بالجانب المعرفي أو الجانب النفسي على حدّ سواء، حتى تُخرج المتعلم من ذلك الصراع اللغوي الذي يتخبط فيه ولا يستطيع الخروج منه وحده. لذا بات من الضروري أن نضع خطاً علاجياً تقف عند تعثرات كل متعلم، حتى نتمكن من الارتقاء بالإرساء السليم لتلقي الموارد المعرفية اللغوية وبنائها بناءً نستطيع أن نستثمره في باقي المهارات اللغوية الأخرى.

الجدول رقم 22: يوضح الصعوبات الملاحظة في فهم المقروء لدى التلاميذ

خيارات الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
ضعف المفردات	17	16.8%
قلة التركيز أثناء القراءة	39	38.6%
ضعف القدرة على الفهم والاستيعاب	29	28.7%
ضعف التركيز في القراءة	16	15.8%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول الصعوبات التي تواجه التلاميذ في فهم المقروء، حيث تُعتبر فئة قلة التركيز أثناء القراءة الأكبر بنسبة 38.6% (39 تكراراً)، تليها فئة ضعف القدرة على الفهم والاستيعاب بنسبة 28.7% (29 تكراراً)، ثم فئة ضعف المفردات بنسبة 16.8% (17 تكراراً)، وأخيراً فئة ضعف التركيز في القراءة بنسبة 15.8% (16 تكراراً). يوضح هذا التوزيع أن قلة التركيز أثناء القراءة تُعد التحدي الأكبر الذي يواجه التلاميذ في فهم المقروء، يليه ضعف القدرة على الفهم والاستيعاب، ثم الصعوبات الأخرى بنسب أقل. بلغ

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذاً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس طبيعة الصعوبات التي تواجه التلاميذ بشكل واضح.

تشكل هذه المرحلة التعليمية حجر الأساس في بناء المهارات القرائية لدى المتعلم، حيث يتطلب الأداء الجيد فهماً عميقاً لفك الرموز والشفرات اللغوية. يبدأ المعلم بالإرساء السليم للأصوات، مع التركيز على التدرج الصوتي للحركات (القصيرة والطويلة) ومواقعها المختلفة في الكلمة. ومن خلال الممارسة المستمرة، يطور المتعلم قدرته على النطق السليم، مما يمهد الطريق لاكتساب مهارات أدائية متقدمة تمكنه من التهجي وفك الشفرات بكفاءة.

تتطور العملية التعليمية من ممارسة الحروف المنفصلة إلى تجميعها في كلمات كاملة، مع التركيز على الإدراك البصري للرموز الكتابية. ويبرز هنا دور المعلم الحاسم في مراقبة الأداء الفردي، ومواكبة المتعثرين، ومعالجة الصعوبات القرائية التي تواجههم. إذ أن القراءة عملية معقدة تتطلب وعياً وجدية في التدريس، حيث يعمل المعلم على تدريب تلاميذه على فك الشفرات ورفع مستوى أدائهم تدريجياً.

وتجدر الإشارة إلى أن جودة الفعل القرائي في هذه المرحلة تتبني أساساً على مهارة الاستماع الجيدة، حيث يبدأ المتعلم بالوعي الصوتي للكلمات ومعرفة حدودها، ثم ينتقل إلى التطابق بين الصوت والرمز الكتابي. ومن خلال الممارسة المستمرة، يكتسب الطلاقة التي تمكنه من الأداء القرائي الجيد، مع التركيز على فهم المعاني وتوظيفها في القراءات اللاحقة. هذه العملية التراكمية تزود المتعلم بالمفاتيح الأساسية للقراءة، وتؤسس لخبرة لغوية متينة يمكنه الاعتماد عليها في مراحل تعلمه اللاحقة.

الجدول رقم 23: يوضح تقييم قدرة التلاميذ على القراءة الصامتة

الخيارات الاجابة	التكرارات	النسب المئوية
ممتاز	7	6.9%
جيد	45	44.1%
متوسط	43	42.2%
ضعيف	7	6.9%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول تقييم قدرة التلاميذ على القراءة الصامتة، حيث تُعتبر فئة جيد الأكبر بنسبة 44.1% (45 تكراراً)، تليها فئة متوسط بنسبة 42.2% (43 تكراراً)، ثم فئة ممتاز وضعيف بنسبة 6.9% لكل منهما (7 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن غالبية التلاميذ لديهم قدرة جيدة أو متوسطة على القراءة الصامتة، بينما نسبة قليلة تُظهر أداءً ممتازاً أو ضعيفاً. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذاً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس مستوى قدرة التلاميذ على القراءة الصامتة بشكل واضح.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

يجب التأكيد على أن اعتماد القراءة الجهرية في السنتين الأولى والثانية من الطور الأول يعد خياراً تربوياً ضرورياً، حيث تتناسب مع الخصائص النمائية للمتعلمين في هذه المرحلة العمرية الحرجة. فالقراءة الصامتة في هذه المرحلة المبكرة تشكل عائقاً حقيقياً أمام اكتساب المهارات الأساسية، وذلك لأنها تحرم المعلم من فرصة تقييم وتصويب عملية فك الشفرات اللغوية التي تعتبر حجر الزاوية في هذه المرحلة التعليمية. حيث أن توزيع مستويات القراءة الصامتة يعكس واقعاً لسانياً-معرفياً يتسم بالتقارب بين فئتي الأداء الجيد (44.1%) والمتوسط (42.2%)، مما يشير إلى تباين معتدل في القدرات الإدراكية البصرية-اللغوية لمعالجة النص المكتوب. هذا التوازن النسبي يكشف عن مرحلة انتقالية في اكتساب المهارات القرائية الصامتة التي تتطلب قدرات معرفية عليا تتجاوز مجرد فك الرموز إلى الفهم والاستيعاب الذاتي. تمثل النسبة المتساوية للفئات الطرفية (ممتاز وضعيف 6.9% لكل منهما) تبايناً حاداً في المعالجة الدلالية للمقروء، حيث تعكس الفئة الممتازة نضجاً في آليات المعالجة اللغوية الداخلية، بينما تشير فئة الضعيف إلى صعوبات في الانتقال من الترميز الصوتي الخارجي إلى المعالجة الدلالية الداخلية الصامتة، وهو ما يتوافق مع النظريات اللسانية-المعرفية حول التطور التدريجي للقراءة. تتمثل المشكلة الجوهرية في أن القراءة الصامتة المبكرة تضع المتعلم أمام تحديات مركبة: فهي من ناحية تحرمه من التغذية الراجعة الفورية من المعلم، ومن ناحية أخرى تزيد من صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة صوتياً وكتابياً. كما أن غياب النطق العلني يحول دون تطور الوعي الصوتي الضروري لربط الرموز الكتابية بأصواتها، وهي مهارة أساسية لا غنى عنها في هذه المرحلة التأسيسية.

الجدول رقم 24: يوضح أنواع النصوص التي يُظهر التلاميذ اهتماماً أكبر بقراءتها

خيارات الاجابة	التكرارات	النسب المئوية
القصص القصيرة	60	58.8%
النصوص العلمية	8	7.8%
النصوص التاريخية	9	8.8%
القصص الخيالية	25	24.5%
المجموع	102	%100

يُظهر الجدول أنواع النصوص التي يُظهر التلاميذ اهتماماً أكبر بقراءتها، حيث تُعتبر فئة القصص القصيرة الأكثر شيوعاً بنسبة 58.8% (60 تكراراً)، تليها فئة القصص الخيالية بنسبة 24.5% (25 تكراراً)، ثم فئة النصوص التاريخية بنسبة 8.8% (9 تكرارات)، وأخيراً فئة النصوص العلمية بنسبة 7.8% (8 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن التلاميذ يفضلون بشكل كبير القصص القصيرة، تليها القصص الخيالية، بينما تُظهر نسبة قليلة اهتماماً بالنصوص العلمية أو التاريخية. بلغ العدد الإجمالي

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

للتلاميذ 102 تلميذاً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس تفضيلات التلاميذ في قراءة النصوص بشكل واضح. حيث تكشف إحصائيات القراءة الصامتة عن توزيع لسانی-معرفي لافت يتسم بتقارب شبه متكافئ بين مستويي الأداء الجيد (44.1%) والمتوسط (42.2%)، مما يشير إلى مرحلة انتقالية في تطور الكفاية القرائية الذاتية لدى المتعلمين. هذا التوازن النسبي يعكس تبايناً في القدرات المعرفية المرتبطة بالمعالجة البصرية-اللغوية للنص المكتوب دون الاعتماد على التمثيل الصوتي الخارجي. فالتماثل الدقيق بين الفئتين الطرفيتين (ممتاز وضعيف) بنسبة 6.9% لكل منهما يمثل ظاهرة لسانیة إحصائية مثيرة للاهتمام، إذ يشير إلى وجود مجموعتين متساويتين في الحجم على طرفي نقيض من حيث المهارات القرائية الصامتة: الأولى نجحت في تجاوز مرحلة الترميز الصوتي إلى المعالجة الدلالية المباشرة، والثانية لا تزال تواجه صعوبات في الانتقال من القراءة الجهرية التقليدية إلى المعالجة الذهنية الصامتة للمقروء. فيتطابق هذا التوزيع مع نظريات اكتساب اللغة المكتوبة التي تؤكد أن القراءة الصامتة تمثل مرحلة متقدمة تتطلب قدرات معرفية-لسانیة أعلى من تلك المطلوبة للقراءة الجهرية، لأنها تستلزم تمثيلاً ذهنياً للمعنى دون الاعتماد على الوسيط الصوتي الخارجي.

يُعتبر اختيار النمط المناسب للنصوص في هذه المرحلة العمرية عاملاً حاسماً في جذب انتباه المتعلمين وتحفيز تفاعلهم الإيجابي. فالنصوص القصصية القصيرة ذات الطابع الحواری تُسهم بشكل فعال في تبسيط المعاني وتقديم المحتوى بطريقة جذابة، حيث تتيح لكل متعلم تمثيل الدور المناسب له، مما يُضفي متعةً على عملية التعلم ويعزز دافعتهم نحو القراءة.

الجدول رقم 25: يوضح ما مدى قدرة التلاميذ على استنتاج المعاني الضمنية في النصوص

الخيارات الاجابة	التكرارات	النسب المئوية
عالية	8	7.8%
متوسطة	79	77.5%
ضعيفة	15	14.7%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول أن غالبية التلاميذ (77.5%) لديهم قدرة متوسطة على استنتاج المعاني الضمنية في النصوص، بينما تبلغ نسبة التلاميذ ذوي القدرة العالية 7.8% فقط، ونسبة ذوي القدرة الضعيفة 14.7%. هذا يشير إلى أن معظم التلاميذ يحتاجون إلى تحسين مهاراتهم في هذا المجال. يمكن تعزيز هذه القدرة من خلال تطوير المناهج وتوفير أنشطة تعليمية تركز على مهارات التحليل والاستنتاج.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

تُمثل هذه المرحلة من التلقي المعرفي للقراءة مرحلة مفصلية وضرورية للبناء التعليمي، إذ يُعتبر هذا الطور مرحلة تأسيس التعلّات الأساسية. وهذا ما يقتضي منا إدراكًا واعيًا لطبيعة التناول والمبادئ التي يتبناها الأستاذ في إرساء هذه المهارة الجوهرية لتعليمية مادة اللغة العربية.

ويجدر التنويه إلى اعتماد مبدأ التعلم الانتقالي من الكل إلى الجزء، أي الانطلاق من الجملة إلى الكلمة فالحرف في البداية، مع الاستناد إلى الوعي الصوتي الذي اكتسبه المتعلم خلال مهارة الاستماع وما تلقاه في حصة فهم المنطوق. ثم ينتقل المتعلم إلى تركيب تلك الأجزاء للحصول على الكل، بمعنى تجميع الحروف لتشكيل الكلمات.

حيث ينشغل المتعلم في هذه المرحلة بترتيب الأصوات والمقاطع الصوتية لاكتشاف الحروف وحدود الكلمات، ليتدرج بعد ذلك إلى النطق السليم لمخارج الحروف، مما يُسهم في تنمية قدرته على القراءة الصحيحة واكتساب آليات الفعل القرائي ومفاتيح القراءة الأولية، فيرتقي بها إلى القراءة المتصلة للحروف والكلمات والجمل، فتظهر حينها قدرته على فهم وفك تلك الرموز والشفرات.

ويتركز دور الأستاذ في هذه المحطة على المرافقة وتشخيص الصعوبات القرائية التي تواجه المتعلمين، من خلال الملاحظة المستمرة لتقييم مدى تمكن المتعلم من القراءة السليمة من عدمه. أما المكنة القرائية التي تقيس مدى ارتقاء المتعلم إلى مستوى استنتاج المعاني الضمنية للنص المقروء، فتبقى مرحلة متأخرة، إذ أن هذه المرحلة التأسيسية لا تتطلب منه سوى الاعتماد على المستوى الحرفي والمعنى الظاهر للنص وما يحمله من دلالات صريحة فحسب.

الجدول رقم 26: يوضح قدرة التلاميذ على استنتاج المعاني الضمنية في النصوص

خيارات الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	8	7.8%
أحيانا	78	77.5%
أبدا	15	14.7%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول قدرة التلاميذ على استنتاج المعاني الضمنية في النصوص، حيث تُعتبر فئة أحيانا الأكبر بنسبة 77.5% (78 تكرارا)، تليها فئة أبدا بنسبة 14.7% (15 تكرارا)، ثم فئة دائما بنسبة 7.8% (8 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن غالبية التلاميذ قادرين على استنتاج المعاني الضمنية في النصوص أحيانا، بينما نسبة قليلة تُظهر قدرة دائمة أو عدم القدرة على الاستنتاج. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذاً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس مستوى قدرة التلاميذ على استنتاج المعاني الضمنية بشكل واضح.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

استنادًا إلى البيانات المقدمة، يتضح أن مهارة استنتاج المعاني الضمنية في النصوص تمثل تحديًا حقيقيًا لغالبية التلاميذ. تعكس النسبة المرتفعة (77.5%) للتلاميذ الذين يستطيعون "أحيانًا" فهم المعاني الضمنية طبيعة هذه المهارة المعقدة التي تتطلب قدرات ذهنية متقدمة ومتنوعة، مثل الربط بين الأفكار، واستيعاب السياق، وفهم الإشارات غير المباشرة. هذا التوزيع يدفعنا للتفكير في مقاربات تعليمية تدريجية تساعد التلاميذ على الانتقال من فئة "أحيانًا" إلى فئة "دائمًا" من خلال تعزيز استراتيجيات القراءة التحليلية، وتنمية الخزان المعرفي والثقافي للتلاميذ، وتطوير أنشطة تعليمية تحفز التفكير النقدي والاستدلالي. كما أن وجود نسبة 14.7% من التلاميذ في فئة "أبدًا" يستدعي إجراءات تعليمية داعمة ومكثفة تستهدف هذه الفئة بشكل خاص لتقليص الفجوة في مستويات الفهم القرائي بين التلاميذ.

من منظور بيداغوجي، تكشف نتائج الجدول عن تحديات مهمة في عملية تعليم مهارات الفهم القرائي العميق. إن تمركز غالبية التلاميذ (77.5%) في فئة "أحيانًا" يشير إلى أن المقاربات التعليمية الحالية تحقق نجاحًا جزئيًا فقط في تنمية هذه المهارة المعقدة. هذا يستدعي مراجعة الاستراتيجيات البيداغوجية المتبعة، مع التركيز على تطوير أنشطة تعليمية متدرجة الصعوبة تساعد التلاميذ على اكتساب مهارات التأويل والاستنتاج بشكل منهجي. كما أن وجود 14.7% من التلاميذ غير القادرين مطلقًا على استخلاص المعاني الضمنية يستدعي تبني استراتيجيات التعليم المتمايز والدعم الفردي المكثف. يمكن أن يشمل التطوير البيداغوجي المطلوب استخدام نصوص متنوعة الأنماط، وتصميم أنشطة تفاعلية تعتمد على المناقشة وطرح الأسئلة المفتوحة، وتوظيف التقنيات الحديثة لتحفيز مهارات التفكير العليا، مع الاهتمام بتطوير كفايات المدرسين في تعليم مهارات القراءة التحليلية النقدية.

الجدول رقم 27: يوضح تعامل التلاميذ مع النصوص متنوعة الأنواع والمواضيع

خيارات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
بسهولة	23	22.5%
بصعوبة متوسطة	70	68.6%
بصعوبة كبيرة	9	8.8%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول كيفية تعامل التلاميذ مع النصوص متنوعة الأنواع والمواضيع، حيث تُعتبر فئة بصعوبة متوسطة الأكبر بنسبة 68.6% (70 تكرارًا)، تليها فئة بسهولة بنسبة 22.5% (23 تكرارًا)، ثم فئة بصعوبة كبيرة بنسبة 8.8% (9 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن غالبية التلاميذ يواجهون صعوبة متوسطة في التعامل مع النصوص المتنوعة، بينما نسبة قليلة تُظهر سهولة أو صعوبة كبيرة في ذلك. بلغ

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذاً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس مستوى قدرة التلاميذ على التعامل مع النصوص المتنوعة بشكل واضح.

إن اختيار النصوص المناسبة لمستوى المتعلمين في هذه المرحلة يلعب دوراً مهماً في الارتقاء بالتلقي المعرفي لمهارة القراءة، حيث يظهر مدى تفاعل المتعلم مع النص المعروض ودرجة الارتقاء والتجويد للأداء القرائي على ضوء سهولة المواضيع المقترحة. إذ يلزم الانتقال فيها من السهل إلى الصعب، مع وضع النمو اللغوي للتلميذ في الحسبان من أجل بناء وتثبيت متناسق، يضعه في واقع ملائم حينما يواجه نصوصاً مختلفة، وتكسبه القدرة على التكيف معها حسب ما تتطلبه المرحلة.

لذا بات من الضروري على أستاذ اللغة العربية أن يراعي أهمية اختيار وانتقاء النصوص وتنويعها بناءً على معايير محددة قبل الشروع في أداء الفعل القرائي، برسم خطوات يتناول بها النصوص سواء من حيث السهولة والصعوبة، أو من حيث أنماط النصوص المقررة في هذه المرحلة التي تكون ذات طابع قصصي بنمط حوارى توجيهي، حيث يكون لها الأثر الإيجابي على التحصيل المعرفي. إذ تُعتبر من بين أهم المهارات التي تتبنى عليها تعليمية اللغة العربية للمبتدئين، فكلما كانت النصوص متنوعة من حيث المواضيع والنمط، كلما كان لها الأثر الإيجابي في تحصيل المتعلمين وتزويدهم بأكبر قدر ممكن من الرصيد اللغوي وإثرائه، مرفقاً بتوجيه المعلم من حين لآخر. ويمكنه بذلك تجاوز العجز وتخطي العقبات المعرفية أثناء الفعل القرائي، مما يساهم في بلوغ الأهداف المنشودة لتطوير وتنمية مهارة القراءة بكيفية مأمولة، والعمل على تجويدها بطرق منظمة.

نص الفرضية الثالثة : تعكس مهارة الكتابة مستوى التلقي المعرفي للغة العربية المتحقق عبر المهارات

اللغوية السابقة لدى تلاميذ الطور الأول

المحور الرابع: تقييم مهارة الكتابة

الجدول رقم 27: يوضح تقييم مستوى الكتابة لدى التلاميذ بشكل عام؟

الخيارات الإجابة	التكرارات	النسب المئوية
ممتاز	5	4.9%
جيد	55	53.9%
متوسط	39	38.2%
ضعيف	3	2.9%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول تقييم مستوى الكتابة لدى التلاميذ بشكل عام، حيث تُعتبر فئة جيد الأكبر بنسبة 53.9% (55 تكراراً)، تليها فئة متوسط بنسبة 38.2% (39 تكراراً)، ثم فئة ممتاز بنسبة 4.9% (5 تكرارات)،

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

وأخيراً فئة ضعيف بنسبة 2.9% (3 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن غالبية التلاميذ لديهم مستوى جيد أو متوسط في الكتابة، بينما نسبة قليلة تُظهر أداءً ممتازاً أو ضعيفاً. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذاً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس مستوى الكتابة لدى التلاميذ بشكل واضح.

يرتبط تقييم التلقي المعرفي لمهارة الكتابة لدى التلاميذ - وبالأخص في المراحل الأولى لتدريبهم على كيفية رسم الحروف بأبعادها الحقيقية - بالضرورة بالطريقة التي يتبناها الأستاذ أثناء إرساء هذه المهارة بحجمها الفعلي، قصد تطوير وتجويد الخط لدى متعلميه. ويرتبط ذلك باطلاعه الواسع وجديته في الممارسة الفعلية، مع إعطائها العناية اللازمة من خلال المحاكاة والتقليد للنموذج وتثبيت حسن الكتابة والخط. وينبغي المرور على الأبجديات الأولية لتعليمية الخط وتتبع إجراءات رسم الحرف، لإرساء مهارة الكتابة بالكيفية المنظمة التي تساعد على إعطاء الصورة الكاملة لإنجازات المتعلمين. تبدأ هذه العملية من تدريب المتعلم في المرحلة التمهيديّة برسم الخطوط المائلة والمنحنية والأشكال الهندسية المختلفة التي يتم على ضوءها تحديد مواضع واتجاهات الخط على فضاء الورقة، مع التدريب على الجلسة السليمة والصحيحة وكيفية مسك القلم باليد اليمنى، وهي كلها شروط وجب توافرها قبل الشروع في فعل الكتابة.

كما لا يغفل الأستاذ في هذه المرحلة تحضير نموذج للتدريب والتقليد والمحاكاة للحروف المبرمجة كبداية أولية، لتمكين المتعلم منها عبر وصلات معرفية يتم فيها الكشف عن أبعاد رسم الحرف الحقيقية عن طريق الشرح وتذليل الصعوبات أثناء الكتابة عند المتعلم، بالمتابعة والمراقبة وتحفيز المتعلمين من حين لآخر، وتصويب وتصحيح من أخطأ في رسمه للحرف، حتى يتمكن المتعلم من إدراك الخطأ والعمل على تصحيحه ذاتياً، والارتقاء من الرسم الحقيقي للحرف واتباع مسار سليم أثناء التقليد والمحاكاة.

الجدول رقم 28: يوضح أكثر الأخطاء شيوعاً في كتابات التلاميذ

الخيارات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أخطاء إملائية	68	66.7%
أخطاء نحوية	4	3.9%
ضعف التركيب اللغوي	7	6.9%
رداءة الخط	11	10.8%
عدم الترابط بين الأفكار	8	7.8%
أخطاء في علامات الترقيم	1	1%
ضعف المفردات	3	2.9%
المجموع	102	100%

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

يُظهر الجدول أكثر الأخطاء شيوعاً في كتابات التلاميذ، حيث تُعتبر فئة الأخطاء الإملائية الأكبر بنسبة 66.7% (68 تكراراً)، تليها فئة رداءة الخط بنسبة 10.8% (11 تكراراً)، ثم فئة عدم الترابط بين الأفكار بنسبة 7.8% (8 تكرارات)، فئة ضعف التركيب اللغوي بنسبة 6.9% (7 تكرارات)، وأخيراً الفئات الأخرى مثل الأخطاء النحوية وضعف المفردات وأخطاء علامات الترقيم بنسب أقل. يوضح هذا التوزيع أن الأخطاء الإملائية تُعد التحدي الأكبر في كتابات التلاميذ، يليها رداءة الخط، ثم الصعوبات الأخرى بنسب أقل. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذاً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس طبيعة الأخطاء الشائعة في كتابات التلاميذ بشكل واضح. فالإنتاج الكتابي يُعتبر الصورة النهائية التي تجسد ما اكتسبه المتعلم من المهارات اللغوية السابقة (الاستماع، التعبير، القراءة). فالمنتج الكتابي الجيد يُمكننا من تقييم جودة التلقي المعرفي للمهارات اللغوية ومدى نجاعتها، وذلك من خلال رصد الأخطاء التي يقع فيها المتعلم أثناء إنتاجه. فقلة الأخطاء المتكررة - سواء في الرسم الإملائي أو جودة الخط أو احترام علامات الوقف أو ترابط الأفكار وغيرها من المعايير - تعكس حسن توظيف الرصيد اللغوي، وتُظهر مدى ارتقائه وجودة تلقيه للمهارات بشكل يُمكنه من التكيف مع مختلف الوضعيات التواصلية، كتابية كانت أم شفوية، بكيفية سليمة، وتُبرز سلامة تحكمه اللغوي. أما إذا كان العكس، فقد يظهر عجزه عن الإنتاج الكتابي الجيد، مما يعكس ضعفه على المستوى الإملائي أو الكتابي، أو رداءة خطه، أو عدم تحكمه في استعمال أدوات الربط، وافتقاده للرصيد اللغوي المناسب الذي يؤهله لمعالجة المواضيع المطروحة عليه معالجة سليمة. إن الأستاذ الذي يُعدّ ويُقدم تقدماً جيداً للتلقي المعرفي للمهارات اللغوية لتلاميذه، سيكون له الأثر البالغ في تحقيق تحصيل جيد لدى متعلميه، مما ينعكس على إنتاجاتهم الكتابية التي تُظهر الصورة الجيدة لاكتساب هذه المهارات بكيفية مقبولة، تُمكن المتعلم من التكيف مع جميع الوضعيات التواصلية

الجدول رقم 29: يوضح تقييم قدرة التلاميذ على كتابة فقرات متماسكة ومترابطة

الخيارات الإجابة	التكرارات	النسب المئوية
متماسكة ومترابطة	6	5.9%
متوسطة التماسك	66	64.7%
ضعيفة الترابط	24	23.5%
غير مترابطة	2	5.9%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول تقييم قدرة التلاميذ على كتابة فقرات متماسكة ومترابطة، حيث تُعتبر فئة متوسطة التماسك الأكبر بنسبة 64.7% (66 تكراراً)، تليها فئة ضعيفة الترابط بنسبة 23.5% (24 تكراراً)، ثم فئة

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

متماسكة ومترابطة بنسبة 5.9% (6 تكرارات)، وأخيراً فئة غير مترابطة بنسبة 5.9% (6 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن غالبية التلاميذ لديهم قدرة متوسطة على كتابة فقرات متماسكة، بينما نسبة قليلة تُظهر فقرات متماسكة تماماً أو غير مترابطة. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذاً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس مستوى قدرة التلاميذ على كتابة فقرات مترابطة بشكل واضح.

يُعدّ احترام التقنيات المنهجية في الكتابة عنصراً أساسياً يُضفي الطابع الأكاديمي على الإنتاج الكتابي للمتعلمين. ومن المنطقي أن يُدرّب المعلمُ تلاميذه في هذه المرحلة على أساسيات الإنتاج الكتابي عبر مراحل متدرجة، تبدأ بترتيب الجمل واختيار الروابط المناسبة، ثم الانتقال إلى تمارين إكمال الفقرات بالكلمات الناقصة، والتدريبات القرائية التفاعلية، واستخدام جدار الكلمات. هذه الآليات المتنوعة تشكل الأسس التي تتطلبها المرحلة الأولى من التدريب على الإنتاج الكتابي.

ثم يتدرج المعلم بتلاميذه نحو مستويات أعلى، فيدرّبهم على بناء فقرة متكاملة تشمل المقدمة بمنهجيتها وصياغتها، والعرض بأسلوبه المنظم، والخاتمة بخصائصها المميزة، وذلك من خلال أنشطة وتمارين مصممة لهذا الغرض. كما يهتم بتدريبهم على استخدام الشواهد وتوظيفها بشكل سليم، وكتابة فقرات مترابطة الأفكار، مع الحفاظ على التسلسل المنطقي في العرض.

فكلما حرص الأستاذ على تدريب متعلميه على المنهجية السليمة في الكتابة، واستخدام الأدوات التعبيرية بشكل صحيح، كلما أنتج ذلك كتابةً ذات أثر فعال، تعكس مدى تمكن الكاتب من آليات التعبير الكتابي وقدرته على توظيفها بطرق متنوعة وفق المعايير المحددة.

الجدول رقم 30: يوضح توظيف التلاميذ القواعد اللغوية في كتاباتهم

خيارات الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
بشكل ممتاز	1	1.1%
بشكل جيد	34	33.3%
بشكل متوسط	62	60.8%
بشكل ضعيف	5	4.9%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول كيفية توظيف التلاميذ للقواعد اللغوية في كتاباتهم، حيث تُعتبر فئة بشكل متوسط الأكبر بنسبة 60.8% (62 تكراراً)، تليها فئة بشكل جيد بنسبة 33.3% (34 تكراراً)، ثم فئة بشكل ضعيف بنسبة 4.9% (5 تكرارات)، وأخيراً فئة بشكل ممتاز بنسبة 1.1% (1 تكرار). يوضح هذا التوزيع أن غالبية التلاميذ يوظفون القواعد اللغوية بشكل متوسط، بينما نسبة قليلة تُظهر أداءً جيداً أو ضعيفاً، ونسبة ضئيلة جداً تُظهر أداءً ممتازاً. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذاً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس مستوى توظيف القواعد اللغوية في كتابات التلاميذ بشكل واضح.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

يَعُودُ توظيفُ القواعدِ اللغويةِ واستثمارُها أثناءَ مهارةِ الكتابةِ لدى المتعلمين وتدريباتهم على الإنتاجِ الكتابيِّ إلى ما تَلَقَّوهُ عبرَ المهاراتِ اللغويةِ، انطلاقاً من الاستماعِ والتعبيرِ والقراءةِ، وصولاً إلى كيفيةِ الاستعمالِ والتوظيفِ والاستثمارِ للرصيدِ اللغويِّ المكتسبِ عبرَ هذهِ المحطاتِ. وإنْ كانَ قد اكتسبها بكيفيةٍ منهجيةٍ واضحةٍ وبجودةٍ عاليةٍ، فسوفَ تجعلُ لهُ القدرةَ على التوظيفِ السليمِ في مواقفَ مختلفةٍ منَ التحريرِ والإنشاءِ في سياقاتٍ جماليةٍ دالةٍ هادفةٍ، يُفهمُ من خلالها سواءَ كانَ إنتاجاً مكتوباً أو خطاباتٍ ومشافهةٍ. وعليه، فالمكنةُ بتوظيفِ القواعدِ اللغويةِ لا تتأتَّى هكذا إلا بالتدريبِ عليها، وبالأخصَّ في المراحلِ الأولى للتلقِّيِ المعرفيِّ للمهاراتِ اللغويةِ. يُطالبُ المتعلمُ بالنسجِ على المنوالِ وفقَ قوالبٍ لغويةٍ سليمةٍ، يتمُّ أثناءَ الحواراتِ السليمةِ، ثمَّ الانتقالُ بهُ منَ الاستعمالِ السليمِ للغةِ المنطوقةِ وفهمها وترجمتها إلى الإنتاجِ الكتابيِّ. فسلامةُ المكتوبِ لا ترتقي إلا بالاستماعِ الجيدِ، وينتجُ عنهُ متكلِّمٌ جيِّدٌ. فتخلصُ النتيجةُ إلى متعلمٍ لهُ القدرةُ على الكتابةِ الجيدةِ جِراءَ الممارسةِ والتنفيذِ، ويستقيمُ ذلكُ بالمرافقةِ والمتابعةِ والتوجيهِ والتصويبِ الذي يقدمُهُ الأستاذُ. فترتقي قواعدُ اللغةِ أثناءَ الكتابةِ والإنتاجِ وفقَ معاييرِ إنجازٍ وشروطٍ محددةٍ.

الجدول رقم 31: يوضح إمكانية تطوير مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ

الخيارات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
مسابقات الكتابة	40	39.2%
تشجيع الكتابة الحرة	25	24.5%
قراءة نماذج إبداعية	20	19.6%
ربط الكتابة بالتجارب الشخصية	17	16.7%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول أساليب تطوير مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ، حيث تُعتبر فئة مسابقات الكتابة الأكثر شيوعاً بنسبة 39.2% (40 تكراراً)، تليها فئة تشجيع الكتابة الحرة بنسبة 24.5% (25 تكراراً)، ثم فئة قراءة نماذج إبداعية بنسبة 19.6% (20 تكراراً)، وأخيراً فئة ربط الكتابة بالتجارب الشخصية بنسبة 16.7% (17 تكراراً). يوضح هذا التوزيع أن مسابقات الكتابة تُعد الأسلوب الأكثر فعالية لتطوير الكتابة الإبداعية، يليها تشجيع الكتابة الحرة، ثم الأساليب الأخرى بنسب أقل. بلغ العدد الإجمالي للأساليب 102، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس أولويات المعلمين في تعزيز مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ.

تتطور الكتابة الإبداعية لدى المتعلمين في هذه المرحلة وفق المستوى الذي بلغوه، وبمرافقة الأستاذ الدائمة. وتلعب الاختيارات المناسبة للبطاقات التعليمية دوراً محورياً في تنويع أساليب التلقّي، مما يسهم في الارتقاء بمهارة الكتابة. ويتم ذلك من خلال تدريب المتعلمين على مطالعة القصص القصيرة،

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

باعتبارها الرافد الأساسي لبناء الرصيد اللغوي وإثرائه، ثم مطالبتهم لاحقاً بتلخيص القصة، أو محاكاة أسلوبها، أو استكمال نهايتها.

وبمواكبة التوجيه المستمر، حين يثبت أداء المتعلم، يتم دمج في جو المسابقات الكتابية لتحفيزه، مما يعزز انخراطه في الأنشطة الإبداعية الهادفة إلى تنمية الموهبة وصلها. وهنا تبرز أهمية دور الأستاذ الحاسم، الذي يتوقف نجاحه على مدى حرصه وتدريبه للمتعلمين، سعياً للنهوض بواقع الكتابة خاصة، وتعليمية اللغة العربية عامة، مع التركيز على توظيف المهارات بما يخدم الارتقاء بها، وتلقيها وفقاً لطبيعة الفئة المستهدفة، مما يؤدي إلى تجويد التعلم وتعزيز الإبداع في التدريب على الإنشاء والكتابة.

فهم طبيعة المتعلم يمهد الطريق لاكتشاف إبداعه وتنميته، الذي يختلف من فرد لآخر. وعبر العمل على تنمية هذا الإبداع وتطويره وتصويبه، نرسم معالم الجودة في ما يصل إليه المتعلم، ونقيس أثر ما تلقاه عبر المحطات التعليمية المختلفة.

نص الفرضية الرابعة : يسهم التوظيف البراغماتي للغة في تعزيز التلقي المعرفي للغة العربية لدى تلاميذ الطور الأول

المحور الخامس: تقييم مهارة التعبير الشفوي

الجدول رقم 32 : يوضح شرح المفردات وعلاقته بنشاط فهم المنطوق

الخيارات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
دائماً	25	24.5%
غالباً	46	45.1%
أحياناً	30	29.4%
نادراً	1	1.1%
أبداً	0	0
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول مدى استخدام شرح المفردات بواقع المتعلمين من خلال تقديم أمثلة توضيحية من بيئتهم في نشاط فهم المنطوق، حيث تُعتبر فئة غالباً الأكبر بنسبة 45.1% (46 تكراراً)، تليها فئة أحياناً بنسبة 29.4% (30 تكراراً)، ثم فئة دائماً بنسبة 24.5% (25 تكراراً)، وأخيراً فئة نادراً بنسبة 1.1% (1 تكرار). لا توجد أفراد ضمن فئة أبداً (0%). يوضح هذا التوزيع أن المعلمين غالباً ما يستخدمون أمثلة من بيئة المتعلمين لشرح المفردات، مع وجود نسبة جيدة تستخدم هذا الأسلوب دائماً أو أحياناً. بلغ العدد الإجمالي للأفراد 102 فرداً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس مدى اعتماد المعلمين على أمثلة واقعية في شرح المفردات بشكل واضح. يستوجب التلقي المعرفي لمهارة التعبير الشفوي في هذه

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

المرحلة أن ينطلق الأستاذ من واقع المتعلم الحياتي، مع تجسيد المفاهيم والتعبيرات ضمن سياقات مألوفة لديه. فكلما ارتبطت الوضعيات التعليمية ببيئة المتعلم الواقعية، وتمثّلت في مشاهد وصور واضحة، ازدادت فاعليتها في تحفيز دافعيته للتعبير والاستنتاج، مما يثري حصيلته اللغوية من خلال الحوار المتبادل مع المعلم. فيعتمد التلقي الفعال لمهارة التعبير الشفوي على منهجية متدرجة تبدأ من النص المسموع في حصة فهم المنطوق، ثم تنتقل إلى عرض مشاهد مصورة تعكس الموضوع المدروس، حيث يتدرج المتعلم في التعبير من خلال مراحل منهجية تبدأ بفهم المشهد الكلي ثم تحليل المشاهد الفرعية باستخدام أسئلة هادفة وتوجيه المناقشة واستخلاص الأحداث الرئيسية وتشجيع الإفصاح التلقائي. يعتمد هذا المسار التكاملي على مبدأ التحليل (من الكل إلى الجزء) والتركيب (من الجزء إلى الكل) مع التقييم المستمر، مما ينمي قدرة المتعلم على توظيف المفردات في سياقاتها الطبيعية وتنظيم أفكاره تعبيرياً وربط المهارات اللغوية بعضها ببعض.

الجدول رقم 33: يوضح استخدام شروحات لغوية لتبسيط معاني الألفاظ والتراكيب للمتعلمين في نشاط فهم المنطوق

الخيارات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
بشكل مستمر	34	33.3%
بشكل متكرر	43	42.2%
أحياناً	24	23.5%
نادراً	1	1.1%
لا أستخدمها	0	0
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول مدى استخدام الشروحات اللغوية (مثل المرادفات والأضداد) لتبسيط معاني الألفاظ والتراكيب للمتعلمين في نشاط فهم المنطوق، حيث تُعتبر فئة بشكل متكرر الأكبر بنسبة 42.2% (43 تكراراً)، تليها فئة بشكل مستمر بنسبة 33.3% (34 تكراراً)، ثم فئة أحياناً بنسبة 23.5% (24 تكراراً)، وأخيراً فئة نادراً بنسبة 1.1% (1 تكرار). لا توجد أفراد ضمن فئة لا أستخدمها (0%). يوضح هذا التوزيع أن المعلمين يستخدمون الشروحات اللغوية بشكل متكرر أو مستمر لتبسيط المعاني، مع وجود نسبة تستخدمها أحياناً. بلغ العدد الإجمالي للأفراد 102 فرداً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس اعتماد المعلمين على الشروحات اللغوية في تبسيط المفاهيم بشكل واضح.

يواجه الأستاذ في تدريس مهارة الاستماع تحديات لغوية تستدعي منه التدرج والتبسيط أثناء شرح النصوص المنطوقة وعرضها، مع مراعاة مستوى الفئة المستهدفة والتأكد من مكتسبات المتعلمين عبر

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

أسئلة مساعدة تكشف مدى استيعابهم. ويتطلب ذلك تكييف المفردات وتبسيط الألفاظ وتثبيتها بصورة واضحة خالية من الغموض، وذلك من خلال المتابعة اليومية لمستوى التحصيل، التي تكشف مواطن القوة والضعف وتتيح معالجة الاختلالات اللغوية. ويؤدي وضوح الألفاظ والتراكيب إلى تنمية الرصيد اللغوي للمتعلم بشكل منتظم، وتمكينه من توظيف القوالب اللغوية في مواقف تواصلية حقيقية، مما يعزز نموه اللغوي السليم ويوسع مداركه، ويربط تعلمه بواقعه اليومي، مع توفير تغذية راجعة مستمرة تساهم في إثراء حصيلته اللغوية وتطويرها تدريجياً.

الجدول رقم 34: يوضح إثراء الرصيد المعجمي/اللغوي للمتعلمين وعلاقته بنشاط فهم المنطوق

الخيارات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
بطريقة منهجية	37	36.3%
بشكل عرضي	29	28.4%
من خلال الحقول الدلالية	26	25.5%
بشكل محدود	10	9.8%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول كيفية إثراء الرصيد المعجمي/اللغوي للمتعلمين من خلال ربط المفردات بحقولها الدلالية والمعجمية في نشاط فهم المنطوق، حيث تُعتبر فئة بطريقة منهجية الأكبر بنسبة 36.3% (37 تكراراً)، تليها فئة بشكل عرضي بنسبة 28.4% (29 تكراراً)، ثم فئة من خلال الحقول الدلالية بنسبة 25.5% (26 تكراراً)، وأخيراً فئة بشكل محدود بنسبة 9.8% (10 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن المعلمين يعتمدون بشكل رئيسي على الطرق المنهجية والعرضية لإثراء الرصيد اللغوي، مع وجود نسبة تستخدم الحقول الدلالية بشكل مباشر. بلغ العدد الإجمالي للأفراد 102 فرداً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس تنوع أساليب إثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلمين بشكل واضح.

يجب على الأستاذ اعتماد منهجية سليمة في شرح المفردات وربطها بحقولها الدلالية والمعجمية، مع التركيز على التسميع الواضح للنص باستخدام النبر والتنغيم المناسبين والوقوف عند علامات الوقف، مع توظيف الإيماءات والإيحاءات التي تبسط المعاني وتزيل الغموض، مما يحفز المتعلم على الانخراط في النص وفهم المسموع. ويتطلب ذلك توجيهاً مدروساً عبر أسئلة متدرجة تنشط الحصة وتساعد المتعلم على تخطي العوائق المعرفية، حيث يلعب التكرار دوراً أساسياً في ترسيخ الفهم وإثراء الرصيد المعجمي من خلال الممارسة العملية. ولا شك أن الإثراء المعجمي الفعال يعتمد على حسن التوظيف والتدريب المستمر لتمكين المتعلم من استخدام القوالب اللغوية في سياقات متنوعة، مما يضمن اكتساباً لغوياً سليماً وموجهاً.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

الجدول رقم 35: يوضح متابعة الاستعمال السليم لمعاني المفردات في نشاط فهم المنطوق

خيارات الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
بدقة عالية	17	16.7%
بشكل منتظم	69	67.6%
أحياناً	16	15.7%
نادراً	00	00%
لا أتابع	00	00%
المجموع	102	%100

يُظهر الجدول مدى متابعة الاستعمال السليم لمعاني المفردات في نشاط فهم المنطوق، حيث تُعتبر فئة بشكل منتظم الأكبر بنسبة 67.6% (69 تكراراً)، تليها فئة بدقة عالية بنسبة 16.7% (17 تكراراً)، ثم فئة أحياناً بنسبة 15.7% (16 تكراراً). لا توجد أفراد ضمن فئتي نادراً ولا أتابع (0%). يوضح هذا التوزيع أن المعلمين يتابعون الاستعمال السليم لمعاني المفردات بشكل منتظم، مع وجود نسبة تقوّم بذلك بدقة عالية أو أحياناً. بلغ العدد الإجمالي للأفراد 102 فرداً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس اهتمام المعلمين بمتابعة الاستخدام الصحيح للمفردات بشكل واضح.

إن متابعة الاستعمال السليم للمفردات في نشاط فهم المنطوق تدل على جودة التبليغ التعليمي بين الأستاذ والمتعلم، حيث يتم إثراء الرصيد اللغوي عبر التدريب والتكرار المستمرين. ينتقل المتعلم من مرحلة التلقي إلى مرحلة الإنتاج اللغوي، معبراً عن مواقف تواصلية في محيطه المدرسي والحياتي، مستخدماً ما اكتسبه من مهارات استماع في إنتاج شفوي سليم. وفي هذه المرحلة التأسيسية، تُعد القدرة على الاستعمال العملي للغة أهم من المعرفة النظرية للقواعد، حيث يعتمد المتعلم على ذاكرته السمعية والبصرية لتكوين إنتاجه اللغوي، مع التركيز على الفهم الصريح للمعاني وتسلسل الأحداث في النصوص المسموعة. هذا التدرج في التعلم يقود إلى تطوير الوعي الصوتي وتمهيد الطريق لاكتساب المهارات اللغوية المتقدمة كالفهم المكتوب، مما يسهل عملية فك الرموز اللغوية وقراءة الوحدات الكاملة، تحت إشراف وتوجيه الأستاذ الدقيق لمتابعة النمو اللغوي للمتعلم في جميع مراحل التعلم.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

الجدول رقم 36 : يوضح تدريب المتعلمين على النطق السليم للمفردات والمقاطع الصوتية في نشاط فهم المنطوق

خيارات الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
بشكل مستمر	44	43.1%
بانظام	44	43.1%
أحياناً	14	13.7%
نادراً	00	00%
لا يتم التدريب	00	00%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول مدى تدريب المتعلمين على النطق السليم للمفردات والمقاطع الصوتية في نشاط فهم المنطوق، حيث تُعتبر فئتا بشكل مستمر وبانتظام الأكبر بنسبة 43.1% لكل منهما (44 تكراراً)، تليها فئة أحياناً بنسبة 13.7% (14 تكراراً). لا توجد أفراد ضمن فئتي نادراً ولا يتم التدريب (0%). يوضح هذا التوزيع أن المعلمين يُدرِّبون المتعلمين على النطق السليم بشكل مستمر أو بانتظام، مع وجود نسبة تقوم بذلك أحياناً. بلغ العدد الإجمالي للأفراد 102 فرداً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس اهتمام المعلمين بتدريب المتعلمين على النطق السليم بشكل واضح.

تعد مهارة الاستماع في نشاط فهم المنطوق اللبنة الأساسية التي يتلقى من خلالها التلميذ المقاطع الصوتية المقدمة في السنة الأولى أو الثانية. ويعمل المعلم خلالها على تقديم التسميع السليم للمقاطع الصوتية، مع الحرص على إشراك التلميذ في التفاعل مع النص المسموع. يتم ذلك عبر تكرار التسميع ثم الانتقال إلى مناقشة أحداث النص من خلال أسئلة تهدف إلى تدريب التلميذ على النطق السليم، مع التركيز على استخدام النبر الصوتي والتنغيم وعلامات الوقف بشكل صحيح.

يسهم هذا الأسلوب في تطوير قدرة التلميذ على الإنصات والتركيز، مما يمكنه من إدراك حدود الكلمات ونطقها نطقاً سليماً. ويتضح من ذلك أن التدريب والتقليد والمحاكاة تشكل الأساس الذي يعتمد عليه إتقان النطق الصحيح للمقاطع الصوتية، حيث تمكن التلميذ من فهم حدود الكلمات وإدراكها. وتجدر الإشارة إلى أن حصة فهم المنطوق تمثل المحور الأساسي الذي تُبنى عليه باقي المهارات اللغوية الأخرى.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

المحور السابع: المستوى البرغماتي للغة

الجدول رقم 37 : يوضح استجابة التلاميذ للمواقف التواصلية المختلفة من خلال لعب الأدوار

خيارات الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
بتفاعل كامل	18	17.6%
بتفاعل جيد	63	61.8%
متوسطة التفاعل	19	18.6%
ضعيفة التفاعل	1	1.1%
لا يتفاعلون	1	1.1%
المجموع	102	%100

يُظهر الجدول كيفية استجابة التلاميذ للمواقف التواصلية المختلفة من خلال لعب الأدوار، حيث تُعتبر فئة بتفاعل جيد الأكبر بنسبة 61.8% (63 تكراراً)، تليها فئة متوسطة التفاعل بنسبة 18.6% (19 تكراراً)، ثم فئة بتفاعل كامل بنسبة 17.6% (18 تكراراً)، وأخيراً فئة ضعيفة التفاعل ولا يتفاعلون بنسبة 1.1% لكل منهما (1 تكرار). يوضح هذا التوزيع أن غالبية التلاميذ يستجيبون بتفاعل جيد للمواقف التواصلية، بينما نسبة قليلة تُظهر تفاعلاً كاملاً أو ضعيفاً. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذاً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس مستوى تفاعل التلاميذ في المواقف التواصلية بشكل واضح.

يُعتبر المتعلم في هذه المرحلة أمام وضعيات تواصلية متنوعة ودالة، تتيح له من خلال التلقي المعرفي السليم - وباعتماد استراتيجية لعب الأدوار - الانخراط الكامل والتجاوب الفعال، مما يُظهر ما يمتلكه من رصيد لغوي. ويُسهّم هذا التفاعل في تمكينه من تجاوز التحديات التي تعترضه، والتي تتبدى في فهمه للدور الموكول إليه وإبراز الاستجابة الإيجابية أثناء التوظيف اللغوي، مما يعكس قدرته التواصلية بناءً على ما تلقاه من محطات بيداغوجية أثناء إرساء المورد المعرفي للمهارات اللغوية، ولاسيما مهارة المشافهة التي ترسخ لديه المفردات المناسبة وثبتتها عبر المرنان والتكرار اليومي.

ويلعب المعلم دوراً محورياً في غرس هذه المعرفة وإرسائها، مع الوقوف على مدى تقدم تحصيلها، وتصويب ما يحتاج إلى تصويب، وتهذيب ما يستوجب التهذيب، والارتقاء بأداء المتعلم لمواجهة المواقف التواصلية المختلفة. ويتم ذلك عبر التدريب المستمر والمتابعة الفعلية، للحد من التشتت والانزياح اللغوي، وجعل المتعلم ينغمس فعلياً في الوضعيات التعليمية، ويتفاعل معها تفاعلاً إيجابياً، مما يدفعه إلى الانخراط اللغوي الفعال أثناء الاستعمال والتوظيف السليم لحصيلته اللغوية.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

الجدول رقم 38 : يوضح تصميم مواقف تمثيلية لاختبار قدرة التلاميذ على توظيف النص المقروء عملياً.

خيارات الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
بشكل إبداعي	14	13.7%
بشكل جيد	50	49%
متوسط	31	30.4%
محدود	6	5.6%
غير فعال	1	1.1%
المجموع	102	%100

يُظهر الجدول تقييم تصميم مواقف تمثيلية تختبر قدرة التلاميذ على توظيف النص المقروء عملياً، حيث تُعتبر فئة بشكل جيد الأكبر بنسبة 49% (50 تكراراً)، تليها فئة متوسط بنسبة 30.4% (31 تكراراً)، ثم فئة بشكل إبداعي بنسبة 13.7% (14 تكراراً)، فئة محدود بنسبة 5.6% (6 تكرارات)، وأخيراً فئة غير فعال بنسبة 1.1% (1 تكرار). يوضح هذا التوزيع أن غالبية المواقف التمثيلية تُصمم بشكل جيد أو متوسط، بينما نسبة قليلة تُظهر إبداعاً أو تكون محدودة الفعالية. بلغ العدد الإجمالي للأفراد 102 فرداً، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس مستوى تصميم المواقف التمثيلية بشكل واضح.

يُعد النص المقروء من أهم المرجعيات التي تُبنى عليها المكتسبات اللغوية المكتوبة، حيث يعمل على إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم وتطوير أدائه، سواء في الجانب الشفوي عند التعبير عن أحداث النص أو تلخيصها عبر أسئلة متدرجة يعدها المعلم لتحفيز التفاعل مع النص وفهم مضامينه. وفي هذه المرحلة الأولى من الطور الأول، يركز المتعلم على الجانب السطحي للنص وفهم المعاني الصريحة فقط، وفقاً لمستواه اللغوي، من خلال تتبع تسلسل الأحداث وفهم معاني الكلمات، مما يساهم في تكوين البنى اللغوية الأساسية. ويعود المتعلم إلى السياقات المعرفية التي اكتسبها سابقاً، مستخدماً مهاراته في تحويل ما تلقاه من نصوص إلى حصيلة لغوية عملية، تحت إشراف المعلم الذي يقدم التوجيه والتغذية الراجعة، مع تمثيل المعاني المجردة بواقع المتعلم لضمان الفهم السليم والترسيخ الفعال، معتمداً على ما اكتسبه سابقاً من مهارات في إدراك الحروف والمقاطع الصوتية.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

الجدول رقم 39: يوضح ربط بين النصوص المقروءة وواقعهم المعيشي

خيارات الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
بشكل ممتاز	8	7.8%
بشكل جيد	57	55.9%
متوسط	30	29.4%
ضعيف	3	2.9%
لا يربطون	4	3.9%
المجموع	102	%100

يُظهر الجدول مدى قدرة التلاميذ على الربط بين النصوص المقروءة وواقعهم المعيشي، حيث تُعتبر فئة بشكل جيد الأكبر بنسبة 55.9% (57 تكرارًا)، تليها فئة متوسط بنسبة 29.4% (30 تكرارًا)، ثم فئة بشكل ممتاز بنسبة 7.8% (8 تكرارات)، فئة ضعيف بنسبة 2.9% (3 تكرارات)، وأخيرًا فئة لا يربطون بنسبة 3.9% (4 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن غالبية التلاميذ قادرون على الربط بين النصوص المقروءة وواقعهم بشكل جيد أو متوسط، بينما نسبة قليلة تُظهر أداءً ممتازًا أو ضعيفًا. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذًا، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس مستوى قدرة التلاميذ على الربط بين النصوص والواقع بشكل واضح.

كلما اقتربت عملية تعلم المتعلم من بيئته الواقعية، كانت أكثر فاعلية ونجاعة، حيث يُعد ربط المحتوى التعليمي بواقع المتعلم من أهم المقاربات التربوية التي تُعزز التعلم. ويجب على المعلم عند اختيار النصوص المقروءة ووضع الوضعيات التعليمية أن يراعي معايير دقيقة، منها أن يكون النص قصصياً ثنائي المضمون (نص مصحوب بصورة)، وأصلياً مع إمكانية التصرف فيه دون الإخلال ببنائه ومعناه، وبسيط الأفكار، ومحدود الطول (بين 30 إلى 60 كلمة) بما يتناسب مع المرحلة التعليمية. كما ينبغي الالتزام بذكر المصدر الأصلي للنص سواء كان من كتاب مدرسي أو مصدر آخر معتمد. وتُعتبر النصوص المستوحاة من واقع المتعلم أكثر قدرة على إثارة دافعيته وتعزيز تفاعله مع المضمون، مما يساهم بشكل فعال في تنمية رصيده اللغوي ويرتقي بمستوى التلقي المعرفي لفهم المكتوب، كما يُساهم في تنظيم وترتيب بنائه اللغوي وتمكينه من توظيف ما تعلمه في مواقف تواصلية متنوعة.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

الجدول رقم 40: يوضح تصميم مواقف تطبيقية تظهر توظيف الكتابة في سياقات عملية

خيارات الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
متنوعة ومبتكرة	8	7.8%
متعددة	48	47.1%
محدودة	36	35.3%
نمطية	6	5.9%
غير موجودة	4	3.9%
المجموع	102	%100

يُظهر الجدول تقييم تصميم مواقف تطبيقية تظهر توظيف الكتابة في سياقات عملية، حيث تُعتبر فئة متعددة الأكبر بنسبة 47.1% (48 تكرارًا)، تليها فئة محدودة بنسبة 35.3% (36 تكرارًا)، ثم فئة متنوعة ومبتكرة بنسبة 7.8% (8 تكرارات)، فئة نمطية بنسبة 5.9% (6 تكرارات)، وأخيرًا فئة غير موجودة بنسبة 3.9% (4 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن غالبية المواقف التطبيقية تُصمم لتكون متعددة أو محدودة، بينما نسبة قليلة تُظهر تنوعًا وإبداعًا أو تكون نمطية. بلغ العدد الإجمالي للأفراد 102 فردًا، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس مستوى تصميم المواقف التطبيقية بشكل واضح.

تُمثل الكتابة المرأة العاكسة لما تلقاه المتعلم من مهارات لغوية، حيث تظهر قدرته على توظيف الموارد المعرفية والشروحات المختلفة في رسم الحروف كتابياً. ولا يتحقق هذا الإلتقان إلا بمراعاة المعلم لحاجات المتعلم عبر مراحل تدريجية تبدأ بالتمارين اليدوية وضبط وضعية الجلوس الصحيحة، فينتقل المتعلم من المستوى الصوتي إلى التطابق الخطي، أي ترجمة المسموع إلى مكتوب وفق معايير دقيقة تشمل الإلتزام بقواعد الكتابة ورسم الحروف بأبعادها الحقيقية

يبدأ التعلم بتقليد النموذج على السبورة مع توضيح المقاييس المناسبة، ثم الانتقال إلى الكتابة على الكراس تحت إشراف المعلم وتصويبه المستمر، مع مراعاة المدة الزمنية المخصصة. وتبرز أهمية المتابعة الفردية وتوجيه المتعلمين بين الحين والآخر لضمان تجويد الخط، والحرص على استخدام الأدوات المناسبة ونظافة الكراس.

إنَّ إهمال تعليم أبجديات الخط بالطريقة الصحيحة، والاعتماد المفرط على النماذج الجاهزة، قد أدى إلى تدهور مستوى الكتابة لدى المتعلمين. لذا يصبح من الضروري وضع خطط عملية لإعادة الاعتبار لهذه المهارة الأساسية، خصوصاً في المراحل الأولى من التعليم، لتمكين المتعلم من إنتاج خط واضح مقروء يعكس المستوى المعرفي المطلوب ويحقق الغاية التواصلية المنشودة.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

الجدول رقم 41 : يوضح موائمة التلاميذ أسلوب الكتابة مع المواقف التواصلية المختلفة

خيارات الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
بمرونة عالية	2	2.2%
بشكل جيد	46	45.1%
متوسطة	49	48%
ضعيفة	3	2.9%
لا يستطيعون المواءمة	2	2%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول مدى قدرة التلاميذ على مواءمة أسلوب الكتابة مع المواقف التواصلية المختلفة، حيث تُعتبر فئة متوسطة الأكبر بنسبة 48% (49 تكرارًا)، تليها فئة بشكل جيد بنسبة 45.1% (46 تكرارًا)، ثم فئة بمرونة عالية بنسبة 2.2% (2 تكرارات)، فئة ضعيفة بنسبة 2.9% (3 تكرارات)، وأخيرًا فئة لا يستطيعون المواءمة بنسبة 2% (2 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن غالبية التلاميذ قادرين على مواءمة أسلوب الكتابة مع المواقف التواصلية بشكل جيد أو متوسط، بينما نسبة قليلة تُظهر مرونة عالية أو ضعفًا في المواءمة. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذًا، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس مستوى قدرة التلاميذ على مواءمة أسلوب الكتابة مع المواقف التواصلية بشكل واضح.

يُعد التلقي المعرفي لمهارة الكتابة حجر الأساس في بناء الكفاءة اللغوية، حيث يعكس مدى إتقان المتعلم لرسم الحروف بأبعادها الصحيحة وقدرته على توظيف مكتسباته في التعبير المنظم. وتتجلى هذه المهارة في ترتيب الأفكار وتسلسلها منطقيًا، مع الالتزام بالقوالب اللغوية السليمة التي تمكنه من صياغة كتابية واضحة. يعتمد إتقان الكتابة على تدريبات منهجية يشرف عليها المعلم، تركز على تنمية القدرة التعبيرية وتحسين الأساليب اللغوية، مع العناية باستخدام أدوات الربط وعلامات الترقيم بشكل صحيح. في هذه المرحلة التأسيسية، يقتصر الإنتاج الكتابي على أنشطة كترتيب الجمل وإكمال القصص، باستخدام استراتيجيات كالنسخ على المنوال والتدريبات التكرارية، بهدف تمكين المتعلم من صياغة نصوص مترابطة وتوظيف رصيده اللغوي توظيفاً سليماً، مع الحرص على التصويب المستمر والتهديب اللغوي لضمان تطور المهارة كتابياً وشفوياً.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

الجدول رقم 42: يوضح تصميم محطات لعب أدوار تختبر مهارات التواصل الشفهي في مواقف مختلفة.

خيارات الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
متنوعة وفعالة	15	14.7%
جيدة	34	33.3%
متوسطة	44	43.1%
محدودة	7	6.9%
غير موجودة	2	2%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول تقييم تصميم محطات لعب أدوار تختبر مهارات التواصل الشفهي في مواقف مختلفة، حيث تُعتبر فئة متوسطة الأكبر بنسبة 43.1% (44 تكرارًا)، تليها فئة جيدة بنسبة 33.3% (34 تكرارًا)، ثم فئة متنوعة وفعالة بنسبة 14.7% (15 تكرارًا)، فئة محدودة بنسبة 6.9% (7 تكرارات)، وأخيرًا فئة غير موجودة بنسبة 2% (2 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن غالبية محطات لعب الأدوار تُصمم لتكون متوسطة أو جيدة، بينما نسبة قليلة تُظهر تنوعًا وفعالية أو تكون محدودة. بلغ العدد الإجمالي للأفراد 102 فردًا، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس مستوى تصميم محطات لعب الأدوار بشكل واضح.

يُشكّل الحوارُ اللبنةَ الأساسيةَ لمهارة التعبير الشفهي، حيث يبرزُ من خلاله تمكُّن المتعلم من أدوات التواصل اللغوي، باستثمار ما اكتسبه من رصيد لغوي عبر التدريبات الصفية. ويتجلى ذلك في براعة أدائه الحوارية مع معلمه وأقرانه، حيث ينسجُ محادثات واضحة المعالم، سليمة التركيب، تُعبّر بدقة عن مضمون أفكاره.

ويقومُ إتقان هذه المهارة على عاتق المعلم في تصميم أنشطة لعب الأدوار التعليمية المحفزة، التي تُنمي التفاعل اللغوي، وتكشفُ عن الطاقات الإبداعية لدى المتعلمين، عبر التكرار المدروس والممارسة الواعية. ويَجِبُ أن يصبغ المعلم هذا الحوارَ بصبغة تربوية، مركزاً على بثّ الثقة وتنمية الجرأة التعبيرية، مما يُشعر المتعلم بالأمان والطمأنينة أثناء المشاركة.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

الجدول رقم 43: يوضح تكيف التلاميذ لغوياً مع السياقات المتغيرة؟

خيارات الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
بسهولة تامة	15	14.7%
بشكل جيد	34	33.3%
متوسط	44	43.1%
بصعوبة	7	6.9%
غير قادرين على التكيف	2	2%
المجموع	102	100%

يُظهر الجدول مدى قدرة التلاميذ على التكيف اللغوي مع السياقات المتغيرة، حيث تُعتبر فئة متوسط الأكبر بنسبة 43.1% (44 تكرارًا)، تليها فئة بشكل جيد بنسبة 33.3% (34 تكرارًا)، ثم فئة بسهولة تامة بنسبة 14.7% (15 تكرارًا)، فئة بصعوبة بنسبة 6.9% (7 تكرارات)، وأخيرًا فئة غير قادرين على التكيف بنسبة 2% (2 تكرارات). يوضح هذا التوزيع أن غالبية التلاميذ قادرين على التكيف اللغوي بشكل جيد أو متوسط، بينما نسبة قليلة تُظهر سهولة تامة أو تواجه صعوبة في التكيف. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 102 تلميذًا، وهو ما يمثل 100% من التوزيع، مما يعكس مستوى قدرة التلاميذ على التكيف اللغوي بشكل واضح.

تُمثِّل الوضعية التواصلية محوراً أساسياً يُظهر مدى تَمَكُّن المتعلم من المهارات اللغوية وقدرته على التكيف اللغوي من خلال الممارسة العملية. ويبرز ذلك في سهولة انسياب حوارهِ، وقدرته على توظيف السياقات المعرفية المُتغيرة التي اكتسبها خلال مسيرته الدراسية، مع استثمار الحصيلّة اللغوية التي قدّمها المعلم.

ويعكس التملك اللغوي لدى المتعلم درجة تفاعله مع المُتلقين، وقدرته على توظيف السياقات المُتنوعة حسب متطلبات الموقف التواصلية. ويتم تعزيز ذلك عبر التكرار المستمر الذي يُنمي الرصيد اللغوي ويُحسّن الأداء، مما يُسهل في ارتقاء المتعلم ذاتياً أثناء الممارسة. فيفضل الممارسة العملية والتدريب المستمر، يكتسب المتعلم مرونة التكيف اللغوي، ويتمكن من استحضار السياقات المعرفية المُختلفة وتوظيفها في مواقف تواصلية متنوعة، سواء داخل الصف مع الأقران أو في الحياة اليومية.

نتائج الفرضيات :

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

تأكدت الفرضية الأولى القاضية بأن مهارة الاستماع والتعبير الشفوي تسهم إسهاماً فعلياً وجوهرياً في تحقيق التلقي المعرفي للغة العربية لدى تلاميذ الطور الأول، وذلك من خلال جملة من المؤشرات التي كشفت عنها بيانات الدراسة؛ إذ أظهرت النتائج أن غالبية التلاميذ يمتلكون قدرة جيدة أو متوسطة على فهم المحتوى المسموع باللغة العربية الفصحى بنسبة تقترب من 96%، وهو ما يؤكد أن الإرساء المنهجي لمهارة الاستماع في الفصول الدراسية يُترجم إلى تلقٍ معرفي ملموس. غير أن ضعف التركيز أثناء الاستماع يبقى التحدي الأكبر الذي يواجه التلاميذ في هذه المهارة بنسبة 34.1%، وهو ما يكشف عن أن الجانب الانتباهي والوجداني لمهارة الاستماع يستوجب عناية تربوية خاصة لا تقل عن العناية بجانبها المعرفي الصوتي. كما كشفت النتائج أن غالبية التلاميذ لا يستطيعون إعادة المحتوى المسموع إلا بشكل جزئي مع بعض الأخطاء بنسبة 55.9%، مما يدل على أن التلقي المعرفي لهذه المهارة لم يبلغ بعد درجة الإتقان الحقيقي. وعلى صعيد التعبير الشفوي، تأكد أن ضعف المفردات يُمثل العائق الأكبر بنسبة 43.1%، يليه الخجل والتردد بنسبة 29.4%، مما يُشير إلى تشابك البُعد اللغوي مع البُعد النفسي في تشكيل صعوبات التعبير الشفوي لدى تلاميذ هذه المرحلة. وقد كشفت النتائج أيضاً أن الفروق بين الجنسين في مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي تبقى في حدود الفروق البسيطة مع ميل طفيف لتفوق الإناث، وهو ما يتسق مع ما توثقه الدراسات اللسانية الاجتماعية حول التقدم اللغوي للإناث في المراحل الأولى من الاكتساب.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

تأكدت الفرضية الثانية القاضية بأن مهارة القراءة تسهم مباشرة في تحقيق التلقي المعرفي للغة العربية، إذ أظهرت النتائج أن غالبية التلاميذ يمتلكون مستوى جيداً أو متوسطاً في الفصاحة أثناء القراءة الجهرية بنسبة تتجاوز 87%، في حين بلغت الفئات الطرفية من الممتازين والضعفاء نسباً متقاربة ومنخفضة في آن معاً، مما يعكس طبيعة التوزيع الطبيعي لمستويات الاكتساب في مجتمع التلاميذ. وقد تصدرت قلة التركيز أثناء القراءة قائمة الصعوبات التي تعترض فهم المقروء بنسبة 38.6%، تليها ضعف القدرة على الفهم والاستيعاب بنسبة 28.7%، وهو ما يعزز فرضية الترابط الوثيق بين جودة الاستماع وجودة القراءة، إذ يُفضي الضعف في مهارة الانتباه الاستماعي بالضرورة إلى ضعفٍ مقابل في الانتباه القرائي. وفي ما يتعلق بالقراءة الصامتة، كشفت البيانات عن تقاربٍ لافتٍ بين مستوى الجيد بنسبة 44.1% والمتوسط بنسبة 42.2%، مما يُؤشر على مرحلة انتقالية في تطور الكفاية القرائية الذاتية لدى تلاميذ الطور الأول. أما استنتاج المعاني الضمنية في النصوص فقد أثبتت النتائج أنه يبقى خارج متطلّبات هذه المرحلة التأسيسية، إذ يقتصر تلاميذ الطور الأول على المعنى الصريح الحرفي وفق ما تقتضيه مقتضيات البناء المعرفي التدريجي، وهو ما يتوافق مع نظريات اكتساب القراءة في علم النفس التربوي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

تأكدت الفرضية الثالثة القاضية بأن مهارة الكتابة تعكس بأمانة وصدق مستوى التلقي المعرفي للغة العربية المتحقق عبر المهارات اللغوية السابقة، إذ كشفت البيانات أن غالبية التلاميذ يمتلكون مستوى جيداً أو متوسطاً في الكتابة العامة بنسبة تقترب من 92%، مع هيمنة واضحة للأخطاء الإملائية على سائر أنواع الأخطاء بنسبة 66.7%، وهو ما يشير إلى أن الجانب الإملائي يمثل النقطة الأضعف في منظومة التلقي المعرفي للكتابة لدى تلاميذ هذه المرحلة. وقد أثبتت النتائج أن غالبية التلاميذ يكتبون فقرات متوسطة التماسك بنسبة 64.7%، وهو ما يعكس صورة دقيقة لواقع البناء اللغوي الكتابي في هذه المرحلة التأسيسية التي لم تتضح فيها بعد آليات التماسك النصي والترابط الدلالي. أما توظيف القواعد اللغوية في الكتابة فقد جاء في معظمه بشكل متوسط بنسبة 60.8%، مما يكشف أن القواعد اللغوية لا تزال في طور الاكتساب والترسيخ التدريجي، ولم تبلغ بعد درجة التوظيف الآلي الانعكاسي الذي يميز الكفاءة اللغوية الناضجة. وتؤكد هذه المعطيات مجتمعة أن جودة الإنتاج الكتابي تمثل فعلاً مرآة صادقة لجودة التلقي المعرفي برمته، وأن أي خلل في مراحل اكتساب مهارات الاستماع والتعبير والقراءة لا بد أن يتجلى في نهاية المطاف في الإنتاج الكتابي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

تأكدت الفرضية الرابعة القاضية بأن التوظيف البراغماتي للغة يسهم في تعزيز التلقي المعرفي للغة العربية، إذ كشفت النتائج أن غالبية التلاميذ يتعاملون مع المواقف التواصلية بثقة متوسطة بنسبة 70.3%، وهو ما يعكس مرحلة انتقالية في اكتساب الكفاية التداولية لديهم. وقد أثبتت البيانات أن المعلمين يشرحون المفردات مستعينين بأمثلة من بيئة المتعلمين في معظم الأحيان بنسبة 45.1%، وهو توجه ينسجم مع مبادئ نظرية التلقي التي تؤكد ضرورة ربط المحتوى التعليمي بأفق انتظار المتعلم وبيئته الواقعية لتحقيق التلقي المعرفي الأعمق. وقد كشفت نتائج لعب الأدوار أن غالبية التلاميذ يستجيبون لهذا النشاط التواصلية بتفاعل جيد بنسبة 61.8%، مما يؤكد أن أساليب التعلم النشط القائمة على المحاكاة والتمثيل تعزز التوظيف البراغماتي للرصيد اللغوي المكتسب. أما التكيف اللغوي مع السياقات المتغيرة فقد جاء متوسطاً لدى غالبية التلاميذ بنسبة 43.1%، وهو أمر متوقع في هذه المرحلة العمرية التي لم تبلغ فيها الكفاية التداولية نضجها الكامل.

المقابلة

أسئلة المقابلة وأجوبتها

السؤال 1: ما هي المهارات اللغوية الأساسية التي تركزون عليها في تدريس اللغة العربية للطور الأول؟

نركز على أربع مهارات أساسية وهي: الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة. في المرحلة الأولى، نعطي أولوية للاستماع والتحدث كأساس لبناء المهارات الأخرى، ثم ننقل تدريجياً للقراءة والكتابة مع التركيز على الربط بينها جميعاً.

السؤال 2: كيف تقيمون مستوى استيعاب التلاميذ للمفردات الجديدة في اللغة العربية؟

نلاحظ تفاوتاً في مستوى الاستيعاب، حيث يتأثر بعدة عوامل منها البيئة المنزلية والخلفية الثقافية للتلميذ. التلاميذ الذين يأتون من بيئات تستخدم اللغة العربية الفصحى بشكل متكرر يظهرون استيعاباً أفضل. نعمل على تعزيز المفردات من خلال الصور والقصص القصيرة والتكرار المنظم، ونلاحظ تحسناً تدريجياً عند معظم التلاميذ مع مرور الوقت.

السؤال 3: ما هي أبرز التحديات التي تواجه التلاميذ في تنمية مهارة الاستماع باللغة العربية؟

من أبرز التحديات: تشتت الانتباه وصعوبة التركيز لفترات طويلة، الفجوة بين اللهجة المحلية واللغة العربية الفصحى، ضعف التمييز بين الأصوات المتشابهة، وقلة فرص الاستماع للغة العربية الفصحى خارج المدرسة. كما أن كثافة الصف وضعف التجهيزات السمعية في بعض المدارس تزيد من صعوبة تطوير هذه المهارة.

السؤال 4: ما هي الأنشطة التي وجدتموها أكثر فعالية في تنمية مهارة التحدث لدى التلاميذ؟

وجدنا أن أكثر الأنشطة فعالية هي: سرد القصص القصيرة وإعادة روايتها، لعب الأدوار والمسرحيات البسيطة، الحوارات الثنائية الموجهة، مناقشة الصور والرسومات، والمسابقات اللغوية الشفهية. الأنشطة التفاعلية والجماعية تحفز التلاميذ على المشاركة وتقلل من حاجز الخوف من الخطأ.

السؤال 5: كيف تقيمون العلاقة بين البيئة اللغوية المنزلية ومستوى التلقي المعرفي للغة العربية لدى التلاميذ؟

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

العلاقة قوية وواضحة جداً. التلاميذ القادمون من بيئات منزلية تهتم باللغة العربية (من خلال القراءة، مشاهدة برامج تعليمية، التحدث بلغة سليمة) يظهرون مستويات أعلى في جميع المهارات اللغوية. نلاحظ أن مشاركة الأهل في العملية التعليمية ومتابعتهم للواجبات المنزلية ينعكس إيجاباً على أداء التلاميذ، بينما يواجه الأطفال القادمون من بيئات لا تولي اهتماماً كافياً للغة العربية الفصحى صعوبات أكبر في التأقلم مع المتطلبات اللغوية.

السؤال 6: ما هي استراتيجيات التدريس التي تعتمدونها لربط المهارات اللغوية الأربع معاً؟

نعتمد على استراتيجيات متكاملة منها: استخدام موضوع واحد لتنمية المهارات الأربع بشكل متسلسل (استماع ثم تحدث ثم قراءة ثم كتابة)، التعلم بالمشروعات الصغيرة، التعلم التعاوني، استخدام القصة كمحور للتعلم، وتوظيف الألعاب اللغوية التفاعلية. نحاول أيضاً خلق مواقف حقيقية تتطلب استخدام أكثر من مهارة في آن واحد لتعزيز الترابط بينها.

السؤال 7: ما مدى تأثير استخدام الوسائل التعليمية التكنولوجية في تحسين التلقي المعرفي للغة العربية؟

الوسائل التكنولوجية لها تأثير إيجابي كبير عندما تستخدم بشكل مدروس. البرامج التفاعلية والقصص المصورة والعروض السمعية البصرية تجذب انتباه التلاميذ وتحفزهم على التعلم. لاحظنا تحسناً ملحوظاً في مهارتي الاستماع والقراءة عند استخدام البرامج الرقمية المناسبة. لكن المشكلة تكمن في محدودية توفر هذه الوسائل في مدارسنا ونقص التدريب عليها، مما يقلل من الاستفادة منها بالشكل الأمثل.

السؤال 8: كيف تتعاملون مع الفروق الفردية بين التلاميذ في اكتساب المهارات اللغوية؟

نتبع عدة استراتيجيات منها: تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة في بعض الأنشطة، تنويع طرق التدريس لتناسب أنماط التعلم المختلفة، تقديم أنشطة إثرائية للمتفوقين وأنشطة علاجية للمتأخرين، اعتماد التعليم المتميز، والتقييم المستمر لتحديد نقاط الضعف ومعالجتها بشكل فردي. كما نخصص وقتاً إضافياً للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات خاصة في إحدى المهارات.

السؤال 9: ما هي أساليب التقييم التي تستخدمونها لقياس تطور المهارات اللغوية لدى التلاميذ؟

نستخدم مزيجاً من أساليب التقييم التكويني والختامي، منها: الملاحظة المباشرة والمنظمة، بطاقات التقييم الذاتي، ملفات الإنجاز (البورتفوليو)، الاختبارات الشفهية والتحريرية القصيرة، أنشطة الأداء كالعروض

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

الشفهية، والمشاريع الصغيرة. نحرص على أن يكون التقييم شاملاً للمهارات الأربع مع التركيز على الجوانب الوظيفية للغة وليس فقط الجوانب النظرية.

السؤال 10: ما هي الصعوبات التي تواجهونها في تدريس مهارة القراءة للطور الأول؟

نواجه عدة صعوبات أبرزها: تفاوت مستويات التلاميذ في الاستعداد القرائي، صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة، ضعف الربط بين أشكال الحروف وأصواتها، صعوبة اكتساب مهارة الطلاقة القرائية، وتحديات الفهم القرائي. كما نواجه مشكلة كثافة المنهج وضيق الوقت المخصص للتدريب القرائي، وقلة الكتب والمواد القرائية المناسبة لهذه المرحلة في بعض المدارس.

السؤال 11: كيف تعالجون ظاهرة تداخل اللهجة المحلية مع اللغة العربية الفصحى في تعبير التلاميذ؟

نتبع عدة إجراءات منها: خلق بيئة صفية تشجع على استخدام اللغة العربية الفصحى، تقديم نماذج لغوية سليمة من خلال قراءتنا وحديثنا، تصحيح الأخطاء بأسلوب ودي غير مباشر، تشجيع التلاميذ على محاكاة النماذج السليمة، استخدام القصص والأناشيد لترسيخ التعبيرات الفصيحة. نحاول أيضاً توعية الأهل بأهمية دعم استخدام اللغة العربية الفصحى في المنزل قدر الإمكان.

السؤال 12: ما هو دور الأنشطة اللاصفية في تعزيز المهارات اللغوية للتلاميذ؟

الأنشطة اللاصفية تلعب دوراً محورياً في تعزيز المهارات اللغوية؛ فالمسابقات الأدبية، المسرح المدرسي، نوادي القراءة، الإذاعة المدرسية، ومجلات الحائط، كلها توفر فرصاً حقيقية لممارسة اللغة في سياقات وظيفية. هذه الأنشطة تعزز ثقة التلاميذ بأنفسهم وتحفزهم على الاستخدام التلقائي للغة العربية الفصحى. لكننا نواجه تحدياً في توفير الوقت والموارد اللازمة لهذه الأنشطة مع ضغط المناهج الدراسية.

السؤال 13: ما مدى فعالية استخدام القصة في تنمية المهارات اللغوية المختلفة؟

القصة من أنجح الوسائل التعليمية في هذه المرحلة؛ فهي تنمي جميع المهارات بشكل متكامل. من خلال القصة، يتدرب التلاميذ على الاستماع النشط، يثرون مفرداتهم، يتعلمون أنماطاً لغوية جديدة، ويتحمسون للقراءة والكتابة. القصص المصورة تجذب انتباه التلاميذ وتساعد على ربط الصور بالكلمات، والقصص التفاعلية تشجع التلاميذ على المشاركة والتعبير. نلاحظ أن الدروس المبنية على القصص تحقق نتائج أفضل في الاحتفاظ بالمعلومات وتوظيفها.

السؤال 14: ما هي مقترحاتكم لتطوير المناهج الدراسية لتحسين التلقي المعرفي للغة العربية في الطور الأول؟

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

نقترح: تخفيف كثافة المحتوى وزيادة الوقت المخصص للتدريب العملي، تضمين أنشطة تفاعلية أكثر، ربط المحتوى اللغوي بالبيئة المحلية للتلاميذ، تطوير مواد تعليمية رقمية مساندة، تعزيز مهارات التفكير العليا ضمن الأنشطة اللغوية، تخصيص وقت أكبر للقراءة الحرة والكتابة الإبداعية، وتكامل المهارات اللغوية مع المواد الدراسية الأخرى. كما نقترح تطوير أدوات تقييم أكثر شمولية تقيس المهارات اللغوية الحقيقية وليس فقط المعرفة النظرية.

تحليل أسئلة المقابلة :

تحليل الأسئلة المطروحة في المقابلة يكشف عن منهجية تستهدف استكشاف عملية تدريس اللغة العربية في طور الأول من منظور شامل ومتكامل. تتدرج الأسئلة من العام إلى الخاص، بدءاً بالسؤال عن المهارات اللغوية الأساسية المستهدفة، ثم التعمق في قضايا محددة لكل مهارة على حدة. تمتاز الأسئلة بالتركيز على الجوانب التطبيقية والعملية أكثر من الجوانب النظرية البحتة، حيث تستنطق التجارب الميدانية والملاحظات المباشرة للمعلمين. كما تهتم الأسئلة بالمعوقات والتحديات التي تواجه العملية التعليمية، وتستكشف العلاقة بين البيئة اللغوية المحيطة بالتلميذ ومستوى تلقيه المعرفي للغة العربية. وتعكس الأسئلة وعياً بأهمية الوسائل التكنولوجية والأنشطة اللاصفية في تعزيز المهارات اللغوية، مع اهتمام خاص بدور القصة كأداة تعليمية متكاملة. تختتم المقابلة باستشراف المستقبل من خلال سؤال عن مقترحات تطوير المناهج الدراسية، مما يجعل الأسئلة ذات بعد تقييمي واستشراقي في آن واحد.

تحليل أجوبة المقابلة

تظهر الإجابات إدراكاً عميقاً لظاهرة الازدواجية اللغوية بين اللهجة المحلية والعربية الفصحى، مع الإشارة إلى التداخل اللغوي كتحدٍ رئيسي في السؤالين 3 و 11.

تعكس الإجابات نظرة لسانية حديثة تقوم على مبدأ تكامل المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) مع إيلاء أهمية للتسلسل المنطقي في اكتسابها.

تتبنى الإجابات المقاربة التواصلية في تعليم اللغة من خلال التركيز على الاستخدام الوظيفي للغة في مواقف حقيقية تفاعلية.

يظهر الوعي بأهمية المستوى الصوتي للغة من خلال الإشارة إلى "ضعف التمييز بين الأصوات المتشابهة" كتحدٍ رئيسي في تنمية مهارة الاستماع.

تولي الإجابات اهتماماً خاصاً لتنمية الثروة اللغوية من خلال استراتيجيات متنوعة كالقصص والصور.

تعكس الإجابات توجهاً نحو النظرية البنائية في التعليم من خلال التركيز على دور المتعلم النشط والتعلم ذي المعنى.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

يظهر الوعي بمبدأ التدرج في تعليم المهارات، حيث يتم البدء بالاستماع والتحدث كأساس قبل الانتقال إلى القراءة والكتابة.

تركز الاستراتيجيات المقترحة على التعلم النشط من خلال المشروعات والتعلم التعاوني والألعاب اللغوية التفاعلية.

تظهر بوضوح استراتيجيات التعليم المتمايز والأنشطة الإثرائية والعلاجية لمواجهة تفاوت مستويات التلاميذ.

تعكس الإجابات رؤية متكاملة للتقويم تجمع بين التقويم التكويني والختامي، وبين أساليب التقويم المتنوعة (ملاحظة، اختبارات، ملفات إنجاز).

الاستنتاج العام

خلصت هذه الدراسة الميدانية الشاملة إلى جملة من النتائج المتشابكة والمتداخلة التي تُرسم في مجموعها صورة دقيقة ومعتمدة لواقع التلقي المعرفي للغة العربية لدى تلاميذ الطور الأول بمدارس مدينة أفلو، وتكشف بجلاء لا لبس فيه عن الترابط العضوي الوثيق بين المهارات اللغوية الأربع باعتبارها منظومة متكاملة ومتشابكة لا يقوم بعضها إلا على بعض، ولا يمكن لإحداها أن تبلغ كمالها دون أن تكون الأخريات قد أدت دورها في إعداد الأرضية وتهيئة المناخ المعرفي المناسب.

فمن حيث مهارة الاستماع والتعبير الشفوي، تأكد توكيداً لا يقبل الجدل أن هاتين مهارتين تُشكّلان الرافد الأساسي والبنية التحتية التي تنهل منها باقي المهارات اللغوية وتقام عليها، إذ لا يمكن الحديث عن قراءة جيدة أو كتابة سليمة دون أن تكون قد سبقتهما قدرة راسخة على الإنصات الفاعل والتعبير الشفوي المنظم. فالوعي الصوتي الذي يكتسبه المتعلم من خلال الاستماع المتكرر للنصوص المنطوقة يُمثل المدخل الأساسي لفك الشفرات اللغوية لاحقاً في مرحلة القراءة، كما أن القدرة على التعبير الشفوي الواضح تُهيئ الذهن لترجمة أفكاره إلى بنى لغوية مكتوبة منظمة. وقد أثبتت البيانات أن غالبية التلاميذ يمتلكون مستوى جيداً أو متوسطاً في فهم المحتوى المسموع باللغة العربية الفصحى، وهو ما يُعكس نجاحاً نسبياً في إرساء هذه المهارة الجوهرية في الفصول الدراسية، غير أن ضعف التركيز وقصر مدته يبقيان العائق الأكبر أمام الارتقاء بهذه المهارة إلى درجة الإتقان الحقيقي الذي يُتيح للمتعلم استعادة المحتوى المسموع بكاملها وإعادة إنتاجه بدقة وأمانة.

وفي السياق ذاته، يظهر ضعف المفردات والخجل والتردد عاملين متشابكين ومتعاضدين يُعيقان التعبير الشفوي الفاعل ويحولان دون انطلاق المتعلم بحرية في التعبير عن أفكاره ومشاعره وتجاربه، مما يؤكد أن البعد النفسي الوجداني للمتعلم لا يقل أثراً ولا خطورة في تشكيل مستوى الكفاءة اللغوية عن بعده المعرفي

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

اللساني البحث. فالمتعلم الذي يمتلك رصيذاً لغوياً معقولاً لكنه يخشى الخطأ ويهاب التعبير أمام أقرانه ومعلمه لا يستطيع توظيف ما يمتلكه، وبذلك يظل تلقّيه المعرفي حبيس الذاكرة دون أن يُترجم إلى أداءٍ تواصلٍ فعلي. وقد انسجمت شهادات المعلمين في المقابلة مع هذه النتائج انسجاماً واضحاً، إذ أكدوا أن التلاميذ القادمين من بيئات منزلية داعمة للغة العربية الفصحى، التي تُكثر من القراءة والحوار والاستماع إلى البرامج التعليمية اللغوية، يُظهرون تلقياً معرفياً أوسع وأرسخ وأسرع نمواً، في دلالة صريحة على أن المدرسة وإن كانت الفضاء الأول المقنّن لتعليم اللغة العربية الفصحى، فإنها ليست الفضاء الوحيد المؤثر في عملية الاكتساب، وأن البيئة الأسرية تشكّل شريكاً تربوياً لا يمكن الاستغناء عنه ولا إغفال دوره في رعاية النمو اللغوي للمتعلم.

ولا يمكن في هذا المقام إغفال ما كشفته الدراسة من وجود فروق بين الجنسين في مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي، وإن كانت هذه الفروق تقع في دائرة البسيط لا الجوهري، مع ميل طفيف لصالح الإناث يتسق مع ما وثّقته الدراسات اللسانية الاجتماعية المقارنة حول تقدّم الإناث في اكتساب المهارات اللغوية التعبيرية في المراحل الأولى، وهو تقدّم يُعزى إلى عوامل نفسية واجتماعية وعصبية متداخلة، أبرزها الحرص الأكبر والانضباط الأعلى الذي تُبديه الفتيات في متابعة النصوص المسموعة والإجابة عن الأسئلة الصفية.

وعلى صعيد مهارة القراءة التي تُمثّل الجسر الحضاري بين المنطوق والمكتوب، تبين أن تلاميذ الطور الأول يبلغون في أغلبهم مستوى جيداً أو متوسطاً في الفصاحة القرائية الجهرية، وهو ما يعكس أن إرساء مهارة فكّ الشفرات اللغوية قد أتى أكله بصورة نسبية مقبولة. بيد أن قلة التركيز أثناء القراءة وضعف القدرة على الفهم والاستيعاب يبقيان التحديين الأكبرين اللذين يُعيقان نضج الكفاية القرائية ويحولان دون تجاوز المتعلم لمرحلة التعرف على الكلمات إلى مرحلة فهم المعاني والعلاقات الدلالية. ويُعزّز هذا الواقع فرضية الترابط الوثيق بين جودة الاستماع وجودة القراءة، إذ يُفضي الضعف في مهارة الانتباه الاستماعي بالضرورة إلى ضعفٍ مقابلٍ ومتوقّع في الانتباه القرائي، كما أن محدودية الرصيد المفرداتي التي تظهر في مرحلة التعبير الشفوي تُلقِي بظلالها الثقيلة على مرحلة فهم المقروء.

وقد كشفت الدراسة أن القراءة الصامتة وإن كانت حاضرة في المشهد التعليمي بمستوياتٍ متقاربة بين الجيد والمتوسط، إلا أنها تظلّ مرحلة انتقاليةً دقيقةً يصعب اعتمادها أساساً وحيداً في تقييم تقدّم المتعلم في هذا الطور، إذ تحرم المعلم من فرصة مراقبة آليات فكّ الشفرات اللغوية لدى كل تلميذ على حدة ورصد ما يعترّيها من اضطرابات صوتية ونطقية. وفيما يخصّ استنتاج المعاني الضمنية من النصوص المقرّوة، أثبتت النتائج بوضوح أنها مهارة تتجاوز حدود مستوى الطور الأول وتستلزم نضجاً معرفياً أعمق، مما يعني أن هذا الطور يقتصر مجال اشتغاله على المعنى الحرفي الصريح وفق ما تفرضه

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

طبيعة البناء المعرفي التدريجي في هذه المرحلة التأسيسية الحرجة، وهو ما يتوافق تمام الاتفاق مع ما تقرره نظريات اكتساب القراءة في علم النفس التربوي المعاصر من أن الفهم الاستدلالي والتأويلي يأتي في مراحل لاحقة من النمو اللغوي والمعرفي.

أما مهارة الكتابة التي تُمثل الثمرة النهائية والتجسيد الأكثر قابلية للقياس والتقييم لمجمل الاكتساب اللغوي، فقد أثبتت الدراسة بما لا يدع مجالاً للشك أنها المرآة الصادقة الأمانة التي تنعكس فيها جميع مكتسبات المتعلم اللغوية السابقة، وأن جودة الإنتاج الكتابي أو رداءته لا تعدو أن تكون ثمرة طبيعية حتمية لما أُرسى في مراحل الاستماع والتعبير الشفوي والقراءة من متانة أو هشاشة. وقد تصدّرت الأخطاء الإملائية قائمة الإشكاليات الكتابية بنسبة طاغية وفارقة تبلغ ثلثي الأخطاء الكتابية المرصودة، وهو ما يُشير بوضوح إلى أن الربط بين الصوت والرمز الكتابي لا يزال في طور الترسخ والاستقرار، وأن الوعي الإملائي لم يبلغ بعد درجة الآلية التلقائية التي تُتيح للمتعلم الكتابة دون الحاجة إلى الاستحضار الواعي المتعب لصورة الكلمة.

وفي حين جاء مستوى التماسك النصي والتوظيف القواعدي في خانة التوسط الذي يُترجم واقع مرحلة لا تزال في طور التأسيس وإرساء الأبجديات، إلا أن هذه النتيجة لا ينبغي قراءتها بوصفها إخفاقاً، بل بوصفها مرحلة طبيعية في مسار النمو اللغوي تستوجب الصبر والمثابرة والتراكم التدريجي. وتكشف هذه المعطيات مجتمعة أن تطوير الكتابة لا يمكن عزله عن تطوير المهارات الأخرى أو النظر إليه بمعزل عن السياق اللغوي الشامل، بل هو نتاج تراكمي لتفاعل مستمر بين المهارات الأربع في سياق تعليمي منهجي متكامل يُبنى لبنة فوق لبنة.

وفيما يتعلق بالتوظيف البراغماتي للغة باعتباره المحك الحقيقي الذي تُختبر فيه جودة التلقّي المعرفي ومدى فاعليته الوظيفية، ظهر جلياً أن غالبية التلاميذ لا يزالون في مرحلة انتقالية في اكتساب الكفاية التداولية، إذ يتعاملون مع المواقف التواصلية بثقة متوسطة تعكس وجود رصيد لغوي ناشئ يُتيح التواصل الأساسي البسيط دون أن يبلغ بعد درجة الطلاقة التلقائية الحرة التي تُميّز متعلماً يُحسن توظيف لغته في مختلف السياقات والمقامات. وقد أثبتت أنشطة لعب الأدوار فعالية لافتة ومُشجّعة في تحفيز هذا التوظيف وإطلاقه من قيود الخجل والتردد، إذ كشفت عن مستوى جيد من التفاعل والانخراط لدى شريحة واسعة من التلاميذ تتجاوز ستين بالمئة منهم، في دلالة واضحة على أن المقاربات النشطة القائمة على المحاكاة والتمثيل وخلق مواقف تواصلية وظيفية تُوجد البيئة المناسبة للتعبير الطبيعي العفوي عن الرصيد اللغوي المكتسب وتُعطيه فرصة التجلي والظهور.

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة الفرضيات على ضوء محاور الإستبانة وأسئلة المقابلة

وقد أجمع المعلمون في المقابلة على أن ربط المحتوى التعليمي ببيئة المتعلم وواقعه الحياتي المعيشي اليومي يُعزّز دافعيته للاستعمال الفعلي للغة ويُعمّق أثر التلقّي المعرفي في ذاكرته اللغوية الطويلة الأمد، وهو توجّه ينسجم تماماً مع ما تقرّره نظرية التلقّي ونظرية الأهمية الوظيفية للتعلّم من ضرورة ربط المحتوى المكتسب بأفق انتظار المتعلم وحاجاته الفعلية وسياقاته الحياتية الحقيقية حتى يتشبّث المكتسب بالذاكرة ويصبح قابلاً للاستدعاء والتوظيف في أي وقت وفي أي مقام.

وإجمالاً، وفي ضوء كل ما تقدّم من تحليل ومناقشة، تُجَلّي هذه الدراسة أن التلقّي المعرفي للغة العربية لدى تلاميذ الطور الأول ليس عمليةً آنيّةً بسيطةً تتمّ بمجرد الحضور الصفي والاستماع العابر إلى الدرس، بل هو مسارٌ تدريجي متشعب ومتراكم تتفاعل في تشكيله وتقريره عوامل متعددة المستويات ومختلفة الأبعاد: معرفية لغوية تتعلق بطبيعة المادة اللغوية ودرجة تعقيدها، ونفسية وجدانية تتعلق بشخصية المتعلم وثقته بنفسه ودوافعه نحو التعلّم، وبيئية اجتماعية تتعلق بالمحيط الأسري والمحيط المدرسي وما يوفّره من إثراء لغوي أو فقر لغوي، وبيداغوجية منهجية تتعلق بكفاءة المعلم وما يوظّفه من استراتيجيات وأساليب وأدوات تعليمية متنوعة ومناسبة. وتبقى الكفاءة الإرشادية للمعلم وما يوظّفه من استراتيجيات تعليمية متنوعة ومكتيكة مع خصائص الفئة المستهدفة المحرك الأكثر تأثيراً ومركزيّة في جودة هذا التلقّي وعمقه واستدامته، بشرط أن تتبنى تلك الاستراتيجيات على الفهم العميق لخصائص المتعلم في هذه المرحلة العمرية الحرجة التي تُشكّل أساسات البنية اللغوية للإنسان، وتراعي تفاوت مستوياته وفروقه الفردية رعايةً حقيقية لا شكلية، وتسعى إلى خلق بيئة لغوية محفّزة وآمنة تجعل من اللغة العربية الفصحى لغةً حيّة نابضة قابلةً للتوظيف في مواقف تواصلية حقيقية وذات معنى في حياة المتعلم اليومية.

خلاصة الفصل

يُمثّل هذا الفصل البنية التحليلية المركزية للدراسة كلّها، تلك البنية التي تجتمع فيها خيوط الإطار النظري الغني ونتائج الميدان الدقيقة في نسيج واحد متماسك يُجَلّي الصورة الكاملة لظاهرة التلقّي المعرفي للغة العربية في الطور الأول. وقد انتهت مناقشة الفرضيات الأربع إلى تأكيدها جميعاً بدرجات متفاوتة وفق ما أفرزته البيانات من فوارق كمية ودلالات كيفية، مما يُعزّز الإجابة على التساؤل الرئيسي الجامع بأن التلقّي المعرفي للغة العربية في الطور الأول يتجلّى فعلاً عبر المهارات اللغوية الأربع في ترابط عضوي وتكامل وظيفي لا يمكن تجزئته أو اختزاله، ولا يمكن النظر إلى أيّ من مكوناته الأربعة بمعزل عن سائرهما دون الوقوع في تشويه منهجي وقصور تفسيري.

ولعلّ أبرز ما توصّل إليه هذا الفصل وأعمق ما كشف عنه هو إظهار الفجوة الحقيقية القائمة بين الكفاية اللغوية الاستقبالية التي يُبدي فيها المتعلمون مستويات مقبولة نسبياً، والكفاية اللغوية الإنتاجية التي لا تزال تعاني من قصور ملحوظ في مستويات الطلاقة والدقة والتوظيف الوظيفي. وهذه الفجوة تستدعي توجيه الجهود البيداغوجية بصورة مدروسة نحو سدّها عبر مزيد من الأنشطة التواصلية الوظيفية الحقيقية التي تضع المتعلم في قلب الموقف اللغوي لا على هامشه متلقياً سلبياً.

كما يُؤكّد هذا الفصل أن الجانب النفسي الوجداني للمتعلم ينبغي أن يأخذ حظّه الكافي من الاهتمام التربوي والبيداغوجي بوصفه شرطاً موازياً وضرورياً للتلقّي المعرفي السليم، لا عاملاً ثانوياً هامشياً يمكن إرجاؤه أو إغفاله. ويبقى التكرار المنظم المقصود والممارسة المستمرة المتدرّجة والتغذية الراجعة المنتظمة الفعّالة الروافد الثلاثة الكبرى التي تُغذي هذا التلقّي وتضمن استمراريته وتوطيد أثره وتعميق عمقه في البنية المعرفية اللغوية للمتعلم، وهي في مجموعها الشروط الكافية لتحويل التلقّي المعرفي من حالة الكمون والاستقبال إلى حالة الفاعلية والتوظيف والإنتاج.

خاتمة

خاتمة :

إذا كانت الدراسات اللسانية الحديثة قد انتهت إلى تكريس مقولاتها الجوهرية بفعل انفتاحها على مستجدات البحث المعرفي والتربوي، مُحَوَّلَةً النظر من النسق اللغوي المغلق إلى الإنسان المتكلم المتعلم المتلقي بكامل أبعاده الذهنية والنفسية والاجتماعية، فإنّ الدرس اللساني التطبيقي في مجال تعليمية اللغة العربية قد بات بدوره أمام مسؤولية علمية وتربوية جسيمة، تستوجب إعادة النظر في مفاهيم التلقي والاكساب والبناء اللغوي لدى المتعلمين في مراحلهم التأسيسية الأولى، ووضع هذه المفاهيم في إطارها الميداني الحقيقي بعيداً عن التجريد النظري المجرد. وقد جاءت هذه الدراسة الموسومة بـ "التلقي المعرفي للغة العربية من خلال المهارات اللغوية - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الطور الأول من وجهة نظر المعلمين بمقاطعات مدارس ابتدائية بمدينة أفلو" لتُسهم في هذا المسعى العلمي الجاد، مُقَدِّمَةً قراءةً ميدانيةً تحليليةً لواقع التلقي المعرفي للغة العربية من خلال مهاراتها الأربع في سياقٍ تعليميٍّ جزائريٍّ محليٍّ بكل خصوصياته الاجتماعية والثقافية واللغوية.

وقد حاولنا في هذه الرحلة البحثية أن نُمسك بخيوط ظاهرةٍ معقّدةٍ لا يكفي لإدراكها منهجٌ واحدٌ أو أداة واحدة، فجمعنا بين المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التداولي والمنهج المقارن والمنهج الإحصائي والمنهج النقدي، مستعينين بأداتَي الاستبانة والمقابلة الميدانية اللتين أتاحتا لنا الإمساك بالبُعدين الكمي والنوعي للظاهرة معاً. وعلى ضوء ما أسفرت عنه هذه الرحلة البحثية من بياناتٍ ومعطياتٍ وتحليلاتٍ وتأويلاتٍ، نخرج بجملةٍ من النتائج الجوهرية التي نُلَخِّصُها فيما يأتي:

أولاً: إنّ المهارات اللغوية الأربع تُشكّل منظومةً عضويةً متكاملةً تغذّي بعضها بعضاً، وأي خللٍ في إحداها لا بدّ أن يُلقِي بظلاله على سائرهما، وهذا ما تُؤكّده العلاقة الجدلية التي تجمع بين جودة الاستماع وطلاقة التعبير الشفوي وفصاحة القراءة وسلامة الكتابة.

ثانياً: إنّ دور المعلم في إرساء التلقي المعرفي لهذه المهارات يبقى محورياً وحاسماً، وأنّ جودة التحضير وحسن اختيار الأساليب والوسائل وصواب التسلسل البيداغوجي هي المتغيّرات الأكثر تأثيراً في مستوى التلقي المعرفي لدى التلاميذ.

ثالثاً: إنّ ظاهرة الازدواجية اللغوية بين اللهجة المحلية واللغة العربية الفصحى تُمثّل سياقاً ملازماً لعملية التلقّي المعرفي في المدارس الجزائرية عموماً، وبمدينة أفلو خصوصاً، وهو سياقٌ يستوجب استراتيجياتٍ تعليميةً مدروسةً تستثمر هذا التعدّد بدلاً من الاصطدام به.

رابعاً: إنّ الحالة الاجتماعية والاقتصادية للمتعلم، وطبيعة التعليم ما قبل المدرسي الذي تلقّاه، والبيئة اللغوية الأسرية التي ينتمي إليها متغيّراتٌ ذاتُ أثرٍ حقيقيٍّ في تشكيل التلقّي المعرفي للغة العربية ينبغي مراعاتها في التخطيط التربوي.

خامساً: إنّ التوظيف البراغماتي للغة في مواقف تواصلية حيّة حقيقية هو المحكّ الأمين لقياس جودة التلقّي المعرفي، وهو المعيار الذي ينبغي أن يُحكم به على نجاعة العملية التعليمية لا الاكتفاء بالاختبارات التحريرية المعزولة عن السياق التواصلّي الفعلي.

التوصيات والمقترحات

استناداً إلى ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج واستنتاجاتٍ، نُوصي بجملةٍ من الإجراءات التي نرى فيها قيمةً علميةً وتربويةً حقيقية:

على مستوى المنهاج: مراجعة المحتويات التعليمية المقرّرة لتعليمية اللغة العربية في الطور الأول بما يُعزّز التكامل الحقيقي بين المهارات الأربع، وتخفيف كثافة المحتوى المعرفي لصالح زيادة وقت التدريب الفعلي والممارسة الحقيقية للغة في سياقاتٍ تواصليةٍ وظيفية.

على مستوى التدريس: تبني استراتيجياتٍ تعليميةٍ تفاعليةٍ تُعلي من شأن التعلّم النشط والتعلّم بالمشاريع ولعب الأدوار والقصة بوصفها أداةً محوريةً لتنمية الكفاءة اللغوية التكاملية، مع الاهتمام بربط المحتوى اللغوي بالبيئة الواقعية للمتعلم.

الفهرس

فهرس الدراسة

إلى	من	العنوان
و	أ	المقدمة
الباب الأول: الإطار النظري والمفاهيمي		
الفصل الأول: نظرية التلقي والتلقي المعرفي		
30	29	أولاً التلقي: المفهوم والنشأة
31	30	ثانياً مفهوم اللغة العربية
33	31	ثالثاً مفهوم التدريس
34	33	رابعاً تعريف المهارة لغةً واصطلاحاً
36	34	خامساً تعريف النص التعليمي
41	37	سادساً نظريات اكتساب اللغة
45	41	سابعاً التنشئة اللغوية للطفل
48	45	ثامناً الاكتساب اللغوي للغة العربية عند الطفل
الفصل الثاني: تلقي المهارات اللغوية على ضوء النظريات اللسانية		
50	49	أولاً مفهوم التلقي
52	50	ثانياً تعريف التلقي لغةً واصطلاحاً
54	52	ثالثاً مفهوم جمالية التلقي والتأثير
60	54	رابعاً الأصول الفلسفية والمعرفية لنظرية التلقي
65	60	خامساً مبادئ ومفاهيم المركزية لنظرية التلقي
68	65	سادساً طرائق التلقي
70	68	سابعاً بناء النص التعليمي في ضوء محورية المتلقي
79	71	ثامناً المهارات اللغوية الأربع
73	71	– مهارة الاستماع (فهم المنطوق)
75	73	– مهارة التحدث (إنتاج المنطوق)
77	75	– مهارة القراءة (فهم المكتوب)
79	77	– مهارة الكتابة (إنتاج المكتوب)
الباب الثاني: الإطار التطبيقي والميداني		
الفصل الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة		

82	82	مجال الدراسة الميدانية وإجراءاتها	أولاً
84	82	وصف منهج الدراسة	ثانياً
84	84	مجتمع البحث الأصلي	ثالثاً
85	84	عينة البحث	رابعاً
85	85	الإطار الزمني	خامساً
88	85	أدوات البحث	سادساً
88	86	الاستبانة	سابعاً
88	86	عرض الاستبانة والمحاور السبعة	ثامناً
96	88	تحليل البيانات الشخصية	تاسعاً
144	98	الفصل الثاني: تحليل ومناقشة الفرضيات	
105	99	المحور الثاني: تقييم مهارة الاستماع	أولاً
111	105	تقييم مهارة التعبير الشفوي	ثانياً
120	112	المحور الثالث: تقييم مهارة القراءة	ثالثاً
128	121	المحور الرابع: تقييم مهارة الكتابة	رابعاً
141	129	المحور الخامس: المستوى البراغماتي للغة	خامساً
144	142	نتائج الفرضيات الأربع	سادساً
149	144	المقابلة	سابعاً
149	149	تحليل أسئلة المقابلة	ثامناً
150	150	تحليل أجوبة المقابلة	تاسعاً
154	151	الاستنتاج العام	عاشراً
156	155	خلاصة الفصل	
149	146	الخاتمة	
152	150	الفهرس	
161	153	قائمة المصادر والمراجع	
166	162	ملخص الأطروحة	
170	167	ملخص الدراسة	
181	171	الملاحق	

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

الكتب العربية

- ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ط1، ج1، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ابن خلدون، المقدمة، تح: عبد الواحد وافي، ط7، دار نهضة مصر، 2014.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1992.
- ابن منظور، لسان العرب، ط4، دار صادر، بيروت، 2005.
- ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، طبعة جديدة.
- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ج2.
- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ط5، القاهرة، 1961.
- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار زهران، عمان، 2012.
- أحمد جمعة أحمد نايل، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه.
- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009.
- أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة: نظريات وتطبيقات، دار مجدلاوي، عمان، ط1.
- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، 2008.
- أديب عبد الله وآخرون، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، ط1، دار الإحصاء، عمان، 2015.
- إدريس بلمليح، المختارات الشعرية وأجهزة تلقيها عند العرب، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الدار البيضاء، ط1، 1995.
- أنيس محمد أحمد قاسم، اللغة والتواصل لدى الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب.
- البغوي (الحسين بن مسعود)، معالم التنزيل، دار طيبة.
- بشرى موسى صالح، نظرية التلقي: أصول وتطبيقات.
- بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ط1، دار المسيرة، عمان، 2009.

- تركي رابح، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
- حافظ إسماعيل علوي وآخرون، اللسان العربي وإشكالية التلقي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2013.
- حسام البهنساوي، علم اللغة النفسي واكتساب اللغة، مكتبة الغزالي، الفيوم.
- حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، ط1، 2002.
- حفيظة زين، قصيدة بلقيس لنزار قباني: دراسة في ضوء نظرية القراءة وجماليات التلقي.
- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005.
- حمدي علي الفرماوي، نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2006.
- خليل عبد الفتاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ط2، مكتبة سمير منصور، غزة، 2014.
- الزمخشري (محمود بن عمر)، أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت.
- رافع نصر الزغلول وعماد عبد الرحيم زغلول، علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق، عمان، 2003.
- زايد سعد وداخل سماء، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، ط1، الدار المنهجية، عمان، 2016.
- سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها.
- سناء الخولي، الأسرة والحياة العائلية، دار النهضة العربية، بيروت، 1984.
- سهير محمود أمين عبد الله، اضطرابات النطق والكلام (التشخيص والعلاج)، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2005.
- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط1، الجزائر.
- الصويكري محمد علي، التعبير الشفوي، دار الكندي، 2007.
- صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2012.
- عبد الرحمن بن الناصر السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان.

- عبد الرحمن حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، المكتب المصري للتوزيع والمطبوعات، ط1، 1999.
- عبد الكريم شرفي، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، الدار العربية للعلوم، بيروت، 2007.
- عبد الله السويد وآخرون، اللغة العربية لطلبة الجامعات والمعاهد العليا، دار الكتاب الوطنية.
- عبد الله ناصح علوان، تربية الأولاد في الإسلام، دار الشهاب، باتنة.
- عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال.
- علي حمدي الفرماوي، اضطرابات التخاطب (الكلام، النطق، اللغة، الصوت)، ط1، دار صفاء، عمان، 2009.
- عمارة ناصر، اللغة والتأويل: مقاربات في الهيرمينوطيقا الغربية والتأويل العربي الإسلامي، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007.
- فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2006.
- فؤاد حسن حسين أبو الهيجاء، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية، ط2، دار المناهج، عمان، 2002.
- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: مكتبة التراث في مؤسسة الرسالة، ط8، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2005.
- القضاة محمد والترتوري محمد، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، ط1، دار الحامد، عمان، 2005.
- كحوال محفوظ وبومشاط محمد، كتابي في اللغة العربية - السنة الأولى من التعليم المتوسط، ط2، موفم للنشر، الجزائر.
- ماجدة السيد عبيد، الوسائل التعليمية وإنتاجها للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، دار صفاء، عمان، ط2، 2014.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط.
- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، ط1، 2008.
- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية.
- محمد حولة، الأرطفونيا: علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، دار هومة، الجزائر، 2007.
- محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار الميسرة، عمان، ط1، 2007.

- محمد مفتاح، النص من القراءة إلى التنظير، شركة النشر والتوزيع المدارس، ط1، الدار البيضاء، 1999.
- محمود أحمد السيد، طرائق تعليم اللغة للأطفال، دار البعث.
- محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.
- مدحت الجيار، علم النص: دراسة جمالية نقدية، منتدى سور الأزيكية، ط1، القاهرة، 2015.
- مذكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية.
- مرهف كمال الجاني، معجم علم النفس التربوية، ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ط1، دار الفكر، عمان، 2005.
- نوري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية.
- وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية.
- يوسف أبو العدوس، المهارات اللغوية وفن الإلقاء، دار الميسرة، عمان، ط2، 2009.
- يوسف مراد، اللغة عند الطفل، دار المعارف، القاهرة، 1955.
- **الكتب المترجمة**
- دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي علي شعبان، دار النهضة.
- رمان سلدن، من الشكلائية إلى ما بعد البنيوية، المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2006.
- رمان سلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، ت: سعيد الغانمي، دار الفارس، عمان، 1996.
- روبرت سي هولب، نظرية الاستقبال، ترجمة رعد عبد الجليل جواد.
- روبرت هولب، نظرية التلقي: مقدمة نقدية، ترجمة عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 2000.
- غادامير (هانس جورج)، تجلي الجميل ومقالات أخرى، ترجمة سعيد توفيق، المجلس الأعلى للثقافة، 1997.
- فولغانغ إيزر، فعل القراءة: نظرية جمالية التجاوب في الأدب.
- فيرناند هالين وفرانك شويفرجن وميشيل أوتان، بحوث في القراءة والتلقي، ت: محمد خير البقاعي، مركز النماء الحضاري، حلب، ط1، 1998.

- هانس روبرت ياكس، جمالية التلقي - من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، تر: رشيد بنحدو، منشورات الاختلاف/الدار العربية للعلوم، ط1، 2016.

الكتب الأجنبية

- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Boyes-Watson, C. (2008). *Peacemaking Circles and Urban Youth*. St. Paul: Living Justice Press.
- Buber, M. (1958). *I and Thou*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Buber, M. (1965). *The Knowledge of Man*. New York: Harper and Row.
- Coste, D. & Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues étrangères*. Paris: Librairie Hachette.
- Cronbach, L. (1954). *Educational Psychology*. Chicago: Harcourt Brace and Co.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Elbow, P. (1973). *Writing Without Teachers*. New York: Oxford University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (1998). *Teachers as Cultural Workers*. Boulder: Westview Press.
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.
- Heidegger, M. (1949). *Letter on Humanism*, in *Basic Writings*. London: Routledge.
- Heidegger, M. (1971). *Poetry, Language, Thought*. New York: Harper and Row.
- Heidegger, M. (1986). *Being and Time*. Oxford: Basil Blackwell.

- Iser, W. (1978). *The Act of Reading*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Krashen, S. D. (1984). *Writing: Research, Theory, and Applications*. Oxford: Pergamon.
- Mantzavinos, C. (2020). "Hermeneutics", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Spring Edition.
- Martinet, A. (1955). *Économie des changements phonétiques*. Berne: Éditions Francke.
- Martinet, A. (1960). *Éléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin.
- Martinet, A. (1967). *Le langage*. Paris: Éditions Gallimard.
- Martinet, A. (1970). *Éléments de linguistique générale*, 2e éd. Paris: Armand Colin.
- Munn, N. (1946). *Psychology*. Boston: The Riverside Press.
- Murray, D. M. (1984). *Write to Learn*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey–Bass.
- Rogers, C. R. (1957). "The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change", *Journal of Consulting Psychology*, 21(2).
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. New York: MLA.
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. New York: SUNY Press.

- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice*. Walnut Creek: Left Coast Press.

المجلات والدوريات

- أمين صالح، "تلقي النص الديني: دراسة أصولية"، إسلامية المعرفة، السنة العاشرة، ع40.
- أيبي فريدة بخاري، "اكتساب اللغة"، مقالة، قسم تعليم اللغة، جامعة مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج، 2013.
- بلقاسم جياب، "آليات اكتساب اللغة وتعلمها"، مقالة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.
- حسين خمري، "نظريات القراءة وتلقي النص الأدبي"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، الجزائر، ع12، 1999.
- سليمان مطلق الزعبي، مقالة، جامعة سلمان عبد العزيز، السعودية.
- الشريف مرزوق، "نظرية التلقي وأطروحاته"، مجلة النص، جامعة أم البواقي، الجزائر، ع1، مج7، 2021.
- قاسي صبيبة، "النص الأدبي بين الإنتاجية الذاتية وإنتاجية القارئ"، مجلة مخبر وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومناهجها، جامعة بسكرة.

ملخص الأطروحة

تتناول هذه الأطروحة إشكاليةً بالغة الأهمية في ميدان تعليمية اللغة العربية، إذ تسعى إلى الكشف عن واقع التلقّي المعرفي للغة العربية من خلال المهارات اللغوية الأربع لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي، وذلك من وجهة نظر المعلمين الميدانيين في مقاطعات المدارس الابتدائية بمدينة أفلو التابعة لولاية الأغواط. وتتبع أهمية هذه الدراسة من كونها تتوقّف عند مرحلة تأسيسية فارقة في المسار التعليمي للمتعلم، هي المرحلة التي تُرسى فيها أولى البنى اللغوية وتُزرع فيها بذور الملكة اللسانية التي ستحدّد شكل العلاقة بين الإنسان ولغته طوال مسيرته التعليمية والحياتية، مما يجعل أيّ قصورٍ في هذه المرحلة ذا أثرٍ تراكمي يصعب تصحيحه في المراحل اللاحقة.

وقد انطلقت الدراسة من تساؤلٍ رئيسي جامع يتمحور حول كيفية تجلّي التلقّي المعرفي للغة العربية عبر المهارات اللغوية لدى تلاميذ الطور الأول، والعوامل التي تُسهم في تعزيزه أو تُعيق تحقّقه من وجهة نظر المعلمين الممارسين في مدارس مدينة أفلو. وقد تفرّع عن هذا التساؤل الجامع أربعة تساؤلات فرعية تتناول كلّ منها بُعداً محدّداً من أبعاد الإشكالية؛ أولها يتعلّق بمدى إسهام مهارة الاستماع والتعبير الشفوي في تحقيق التلقّي المعرفي للغة، وثانيها يبحث في دور مهارة القراءة في تعزيز هذا التلقّي، وثالثها يستجلي مدى انعكاس مهارة الكتابة لمستوى الاكتساب اللغوي المتحقّق، ورابعها يدرس إسهام التوظيف البراغماتي للغة في تعزيز الكفاية التواصلية الفعلية لدى المتعلّمين. وقد صيغ لكلّ تساؤلٍ فرعٍ فرضيةً إجرائية محدّدة اضطلعت الدراسة الميدانية باختبارها وقياس مدى صحّتها في ضوء البيانات المجمّعة.

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بوصفه المنهج الأنسب لطبيعة الظاهرة المدروسة والأقدر على رصدّها في حاضرها وتحليل علاقاتها وتفسير متغيّراتها، مستعينةً بأداتين متكاملتين في جمع البيانات؛ أداة الاستبانة التي وفّرت معطياتٍ كمية قابلة للقياس والمقارنة الإحصائية عبر التكرارات والنسب المئوية، وأداة المقابلة التي أضافت عمقاً نوعياً ثميناً استقى من التجارب الميدانية المباشرة للمعلمين ما لا تُفصح عنه الأرقام وحدها. وقد طُبّقَت هذه الأدوات على عيّنة عشوائية بسيطة قوامها مئةً واثنان من معلّمي اللغة العربية ومعلّماتها في المرحلة الابتدائية بمدينة أفلو، يمثلون ما يزيد على ستّين في المئة من مجموع معلّمي الطور الأول والثاني البالغ عددهم مئةً وأربعةً وسبعين معلّماً، من إجمالي مجتمع بحثٍ يتجاوز أربع مئة وخمسة وعشرين معلّماً ومعلّمةً موزّعين على أربعين مدرسةً ابتدائيةً في ربوع المدينة.

وعلى الصعيد النظري، رسّخت الدراسة منظومتها المفاهيمية على ثلاثة أعمدة كبرى؛ يتمثل الأول في نظرية التلقّي بأصولها الفلسفية والنقدية المتشعبة بين الشكلائية الروسية ومدرسة براغ اللسانية والظاهرانية الفينومينولوجية والهرمينوطيقا وسوسيولوجيا الأدب، وصولاً إلى ما أسّسته مدرسة كونستانس الألمانية على يد هانز روبرت ياوس وولفغانغ إيزر من مبادئ جمالية التلقّي والتأثير، ومن مفاهيم أفق الانتظار والمسافة الجمالية والقارئ الضمني والفجوات النصية والسجل النصي. أمّا العمود الثاني فيتمثل في المهارات اللغوية الأربع في حدودها المفاهيمية وأبعادها التعليمية، إذ عرضت الدراسة لمهارة الاستماع وطبيعة مكوّناتها الفسيولوجية والعقلية وأهدافها في المرحلة الابتدائية، ولمهارة التعبير الشفوي وطبيعة عملية التحدث وأنواعه ووسائل تنميته، ولمهارة القراءة في أقسامها وأنواعها وما يرتبط بها من مهارات التمييز السمعي والبصري والتحليل والتركيب، ولمهارة الكتابة في عملياتها ومهاراتها ومستويات اشتغالها الصوتية والصرفية والتركيبية. ويتمثل العمود الثالث في المقاربتين اللسانيّتين الكبيرتين اللتين وظّفتهما الدراسة في قراءة ظاهرة التلقّي المعرفي؛ المقاربة الفينومينولوجية التي أعادت تأسيس العلاقة بين المتعلّم واللغة على أرضية الوجود والتجربة الحيّة، والمقاربة الوظيفية عند مارتني التي أنزلت المهارات اللغوية في سياقها التواصلّي الفعلي وجعلت من الكفاءة التواصلية الحقيقية لا الشكلية المجردة الغاية القصوى لكلّ تعليم لغوي.

وقد جاءت نتائج الدراسة الميدانية كاشفةً عن صورةٍ دقيقةٍ ومتشعبةٍ لواقع التلقّي المعرفي للغة العربية في الطور الأول؛ فعلى صعيد مهارة الاستماع والتعبير الشفوي، أثبتت الدراسة أنّ غالبية التلاميذ يمتلكون قدرةً جيدةً أو متوسطةً على فهم المحتوى المسموع، وهو ما يؤكّد نجاحاً نسبياً في إرساء هذه المهارة التأسيسية، غير أنّ ضعف التركيز وقصر مدّته يبقيان العائق الأكبر أمام الارتقاء بها إلى درجة الإتقان الحقيقي الذي يُتيح استعادة المحتوى المسموع وإعادة إنتاجه بدقة وأمانة. وقد كشفت النتائج أنّ ضعف المفردات والخجل والتردد يتشابكان معاً ليشكّلا العائق الأكبر أمام التعبير الشفوي الفاعل، في دلالة صريحة على أنّ البُعد النفسي الوجداني للمتعلّم لا يقلّ خطورةً في تحديد مستوى التلقّي المعرفي عن بُعد اللساني المعرفي البحت، وهو ما يستدعي توجيه الجهود البيداغوجية نحو خلق بيئةٍ صفية آمنة تُتيح للمتعلّم التعبير دون وجل ولا خشية من الخطأ.

وعلى صعيد مهارة القراءة، أثبتت الدراسة أنّ تلاميذ الطور الأول يبلغون في غالبيتهم مستوى جيداً أو متوسطاً في الفصاحة القرائية الجهرية، وهو ما يعكس أنّ إرساء آليات فكّ الشفرات اللغوية قد أتى أكله بصورةٍ نسبية مقبولة، غير أنّ قلة التركيز أثناء القراءة وضعف القدرة على الفهم والاستيعاب يبقيان

التحديين الأبرزين اللذين يعيقان نضج الكفاية القرآنية ويحولان دون تجاوز المتعلم لمرحلة التعرف على الكلمات إلى مرحلة فهم المعاني والعلاقات الدلالية العميقة. وقد أثبتت النتائج أن استنتاج المعاني الضمنية يتجاوز متطلبات هذه المرحلة التأسيسية الحرجة، وأن المتعلم في الطور الأول يقتصر اشتغاله على المعنى الحرفي الصريح وفق ما يفرضه منطق البناء المعرفي التدريجي المتسق مع نظريات اكتساب القراءة في علم النفس التربوي المعاصر.

وفيما يخص مهارة الكتابة التي تمثل المحك الأمين الذي تتعكس فيه جودة جميع مكتسبات المتعلم اللغوية السابقة، فقد أثبتت الدراسة أن الأخطاء الإملائية تنصدر قائمة الإشكاليات الكتابية بنسبة طاغية تبلغ ثلثي مجمل الأخطاء المرصودة، مما يكشف بجلاء أن الربط بين الصوت والرمز الكتابي لم يبلغ بعد درجة الآلية التلقائية المستقرة التي تُتيح للمتعم الكتاب دون استحضار واع ومتعب لصورة الكلمة، في حين جاء مستوى التماسك النصي والتوظيف القواعدي في خانة التوسط الذي يُترجم واقع مرحلة لا تزال في طور التأسيس وإرساء الأبجديات، وهي نتيجة لا ينبغي قراءتها على أنها إخفاق بل على أنها مرحلة طبيعية في مسار النمو اللغوي تستوجب الصبر والمثابرة والتراكم التدريجي المنظم.

وعلى صعيد التوظيف البراغماتي للغة الذي يُمثل المحك الحقيقي الأعمق لفاعلية التلقي المعرفي، أظهرت الدراسة أن غالبية التلاميذ لا يزالون في مرحلة انتقالية دقيقة في اكتساب الكفاية التداولية، يتعاملون فيها مع المواقف التواصلية بثقة متوسطة تعكس وجود رصيد لغوي ناشئ يُتيح التواصل الأساسي البسيط دون أن يبلغ بعد درجة الطلاقة التلقائية الحرة التي تُميز متعلماً يُحسن توظيف لغته في مختلف السياقات والمقامات. وقد أثبتت أنشطة لعب الأدوار فعالية لافتة ومُشجعة في تحفيز هذا التوظيف وإطلاقه من قيود الخجل والتردد، في حين أكد المعلمون في المقابلة أن ربط المحتوى التعليمي ببيئة المتعلم ومحيطه الحياتي اليومي يُعزز دافعيته نحو الاستعمال الفعلي للغة ويُعمق أثر التلقي المعرفي في ذاكرته اللغوية طويلة الأمد.

وتخلص الدراسة في محصلتها الكلية إلى جملة من الاستنتاجات الجوهرية؛ أبرزها أن التلقي المعرفي للغة العربية في الطور الأول مسار تراكمي متشعب لا يقبل التجزئة ولا يمكن فهم مكون من مكوناته بمعزل عن سائرهما، وأن المهارات اللغوية الأربع منظومة متكاملة يغذي بعضها بعضاً في ترابط عضوي لا يجوز للمعلم أن يُغفله في تخطيطه التعليمي. كما تخلص الدراسة إلى أن الكفاءة البيداغوجية للمعلم وما يوظفه من استراتيجيات تعليمية متنوعة ومتكيفة مع خصائص المتعلمين تظل المحرك الأكثر تأثيراً

ومركزيةً في جودة هذا التلقّي وعمقه واستدامته، وأنّ الجانب النفسي الوجداني للمتعلم شرطٌ موازٍ لا يقلّ أهميةً عن الجانب المعرفي اللساني في تحقيق التلقّي المعرفي الفاعل. وتوصي الدراسة بضرورة تطوير استراتيجيات تعليمية تُوازن بين المتطلّبات اللسانية التقنية وحاجات المتعلم النفسية والاجتماعية، وتُولي اهتماماً أكبر لبيئة التعلم الأسرية وتأثيرها البالغ في تشكيل الرصيد اللغوي للمتعلم قبل دخوله المدرسة وخلال مساره التعليمي، والعمل على خلق جسورٍ حقيقية بين المدرسة والأسرة في خدمة تنمية المهارات اللغوية وتعزيز التلقّي المعرفي الفاعل للغة العربية في هذه المرحلة التأسيسية الحاسمة.

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة

تندرج هذه الدراسة في إطار اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية، وتتناول إشكالية محورية تتعلق بالتلقي المعرفي للغة العربية من خلال المهارات اللغوية الأربع - الاستماع والتعبير الشفوي والقراءة والكتابة - لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي، من وجهة نظر المعلمين بمقاطعات المدارس الابتدائية بمدينة أفلو ولاية الأغواط.

انطلقت الدراسة من تساؤل رئيسي جامع حول كيفية تجلّي التلقي المعرفي للغة العربية من خلال مهاراتها اللغوية في هذه المرحلة التأسيسية، تفرّع عنه أربعة تساؤلات فرعية تُقابلها أربع فرضيات تُقرّر في جملتها أنّ كل مهارة من المهارات اللغوية الأربع تُسهم بصورة مباشرة في تحقيق التلقي المعرفي للغة العربية، وأنّ التوظيف البراغماتي للغة في المواقف التواصلية يُعزّز هذا التلقي ويُجسّد غايته القصوى.

واستمدّت الدراسة أطرها النظرية من مرتكزين معرفيين متكاملين؛ الأول نظرية التلقي بأصولها الفلسفية المتعددة من ظاهراتية وهيرمينوطيقية وشكلانية وسياسيولوجية، ومبادئها المفاهيمية من أفق الانتظار والمسافة الجمالية والقارئ الضمني والبياضات النصية، وتطبيقاتها في مجال تعليمية اللغة العربية. والثاني الإطار اللساني التطبيقي الذي يُحلّل المهارات اللغوية الأربع في ضوء المقاربة الفينومينولوجية التي تجعل من الاستماع والقراءة والكتابة والتعبير تجارب وجودية لبناء الذات، والمقاربة الوظيفية عند مارتيني التي تجعل من الكفاءة التواصلية الفعلية الغاية القصوى لتعليم اللغة.

اعتمدت الدراسة في جانبها الميداني على منظومة من المناهج المتكاملة تشمل المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التداولي والمنهج المقارن والمنهج الإحصائي والمنهج النقدي، وذلك من خلال أداتي الاستبانة الإلكترونية التي وُزعت على 102 معلّم ومعلّمة، والمقابلة الميدانية التي أغنت البيانات بأبعادٍ نوعية عميقة.

أسفرت نتائج الدراسة عن تأكيد الفرضيات الأربع المطروحة، إذ كشفت أنّ مهارة الاستماع والتعبير الشفوي تُمثّل الركيزة الأولى للتلقي المعرفي، وأنّ ضعف التركيز وضعف المفردات يبقيان التحديّين الأكبرين أمام اكتساب هذه المهارتين. وكشفت أنّ مهارة القراءة تُسهم مباشرة في هذا التلقي مع هيمنة مستوى الجيد والمتوسط على سائر المستويات. وأثبتت أنّ الكتابة تعكس بصدق جودة التلقي المعرفي

الكلي مع هيمنة الأخطاء الإملائية على سائر الأخطاء. وبيّنت أنّ التوظيف البراغماتي للغة يبقى في مستوياتٍ متوسطةٍ تعكس مرحلةً انتقاليةً في اكتساب الكفاية التداولية.

وقد خلصت الدراسة إلى أنّ التلقّي المعرفي للغة العربية في الطور الأول هو محصّلةٌ تفاعليةٌ لعواملٍ متشابهةٍ تجمع بين جودة الأداء التعليمي للمعلّم، وطبيعة المتعلّم وبيئته الاجتماعية واللغوية، وجودة المحتويات المنهجية المقرّرة، ومدى قدرة الأنشطة التعليمية على تحقيق التكامل الفعلي بين المهارات الأربع في إطارٍ تواصلٍ وظيفيٍّ حيٍّ يتجاوز حدود الفصل الدراسي إلى فضاء الحياة الاجتماعية الواقعية.

الكلمات المفتاح: التلقّي المعرفي، المهارات اللغوية، تعليمية اللغة العربية، الطور الأول، الاستماع، التعبير الشفوي، القراءة، الكتابة، الكفاية التواصلية، المقاربة الفينومينولوجية، المقاربة الوظيفية، أفق الانتظار، مدينة أفلو.

Abstract

This study falls within the field of applied linguistics and Arabic language didactics, addressing the pivotal issue of cognitive reception of the Arabic language through the four linguistic skills — listening, oral expression, reading, and writing — among first-cycle primary school students, from the perspective of teachers in elementary schools in the city of Aflou, Laghouat Province.

The study departed from a central research question concerning the nature of cognitive reception of the Arabic language through its linguistic skills at this foundational stage, branching into four sub-questions matched by four hypotheses that collectively assert that each of the four linguistic skills contributes directly to the cognitive reception of Arabic, and that the pragmatic use of language in communicative situations reinforces this reception and embodies its ultimate purpose.

The study drew its theoretical frameworks from two complementary cognitive pillars; the first being Reception Theory in its multiple philosophical origins — phenomenological, hermeneutical, formalist, and sociological — along with its central conceptual principles of horizon of expectation, aesthetic distance, the implied reader, and textual gaps, and its applications in Arabic language didactics. The second pillar consists of the applied linguistic framework that analyses the four linguistic skills through the phenomenological approach, which makes listening, reading, writing, and expression existential experiences for self-construction, and through Martinet's functional approach, which establishes actual communicative competence as the supreme goal of language teaching.

The field component of the study relied on an integrated set of complementary methodologies, encompassing descriptive-analytical, pragmatic, comparative, statistical, and critical approaches, through two research instruments: an electronic questionnaire distributed to 102 male and female teachers, and field interviews that enriched the data with deep qualitative dimensions.

The study's results confirmed the four proposed hypotheses. They revealed that listening and oral expression skills constitute the primary pillar of cognitive reception, with lack of concentration and weak vocabulary remaining the two greatest challenges in acquiring these skills. The results showed that reading skills contribute directly to cognitive reception, with good and average levels dominating all other levels. They proved that writing honestly reflects the overall quality of cognitive reception, with spelling errors dominating all other error types. They demonstrated that the pragmatic use of language remains at intermediate levels, reflecting a transitional phase in the acquisition of communicative competence.

The study concluded that cognitive reception of the Arabic language in the first educational cycle is an interactive outcome of intertwined factors combining the quality of the teacher's instructional performance, the nature of the learner and their social and linguistic environment, the quality of the prescribed curricular content, and the extent to which educational activities achieve genuine integration among the four skills within a functional, communicative, and living framework that transcends the boundaries of the classroom into the space of real social life.

Keywords: Cognitive reception, linguistic skills, Arabic language didactics, first educational cycle, listening, oral expression, reading, writing, communicative competence, phenomenological approach, functional approach, horizon of expectation, Aflou city.

الملاحق



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أحمد زبانة غليزان
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية
شعبة دراسات لغوية



الموضوع : تحكيم الاستبيان لإنجاز أطروحة دكتوراه للطور الثالث (ل.م.د)

الأستاذ (ة) الكريم (ة) نطلب منكم المساعدة في تحكيم هذا الاستبيان وهو مساهمة منكم في إثراء البحث العلمي وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة .

الأستاذ المحكم /الاسم واللقب والامضاء د/:	الدرجة العلمية :	مؤسسة العمل :

عنوان الأطروحة :

التلقي المعرفي للغة العربية من خلال المهارات اللغوية

- دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الطور الأول من وجهة نظر المعلمين
بمقاطعات مدارس ابتدائية بمدينة أفلو . -

- إنجاز الطالب: حاج حسين

- إشراف : أ.د. محمد مقدم

- المشرف المساعد: أ.د. : محمد حمر الراس

السنة الجامعية : 2025/2024

الأستاذ المحترم/ الأستاذة المحترمة ،

أتقدم إليكم بهذا الاستبيان ، راجيا منكم الإجابة عن فقراته وفق ما تمليه عليكم خبرتكم في التدريس وهذا لإنجاز أطروحة دكتوراه في اللغة العربية وآدابها؛ يهدف موضوعها إلى دراسة حول لتلقي المعرفي للغة العربية من خلال المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، القراءة، الكتابة، التعبير الشفوي) لدى تلاميذ الطور الأول.

المحور الأول : البيانات الشخصية :

أ – بيانات ديموغرافية :

رقم العبارة	العبارات	الوضوح		الملائمة		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	
1	الجنس: ذكر: أنثى :					
2	العمر: 30-20 سنة 40-31 سنة 50-41 سنة أكثر من 50 سنة					
3	المستوى التعليمي ليسانس ماستر الماجستير دكتوراه خريج المدرسة العليا لتكوين الأساتذة. خريج المعهد التكنولوجي للتربية.					

ب – بيانات مهنية :

رقم العبارة	العبارات	الوضوح		الملائمة		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	
4	أستاذ مدرسة ابتدائية أستاذ رئيسي أستاذ مكون					
5	الخبرة المهنية أقل من 5 سنوات من 5 إلى 10 سنوات من 11 إلى 15 سنوات أكثر من 15 سنة					
6	الأقسام المسندة حاليا (يمكن اختيار أكثر من إجابة): السنة الأولى السنة الثانية السنة الثالثة					
7	عدد التلاميذ في القسم الدراسي					

					- من 20 على 25 - من 25 إلى 30 - من 30 إلى 35 - أكثر من 30	
					تلقى التلاميذ تعليمًا قبل الدخول للمرحلة الابتدائية روضة تحضيري المدرسة القرآنية لا يوجد تلقي	8
					الحالة الاجتماعية للتلميذ	
					الحالة الاقتصادية للتلميذ	

رقم العبارة	العبارات	الوضوح		الملائمة		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	
	المحور الثاني: تقييم مهارة الاستماع لدى التلاميذ					
01	. كيف تقيم قدرة التلاميذ على فهم المحتوى المسموع باللغة العربية الفصحى؟					
02	ما هي أكبر الصعوبات التي تواجه التلاميذ في مهارة الاستماع؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)					
03	كيف يمكن تقييم التلاميذ على إعادة ما يستمعون إليه؟					
04	ما هي الوسائل التعليمية التي تستخدمها لتطوير مهارة الاستماع؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)					
05	هل تلاحظ فروقًا في مهارة الاستماع بين الذكور والإناث؟					
	المحور الثالث: تقييم مهارة القراءة لدى التلاميذ					
01	كيف تقيم مستوى الفصاحة في القراءة الجهرية لدى التلاميذ؟					
02	ما هي الصعوبات التي تلاحظها في فهم المقروء لدى التلاميذ؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)					
03	كيف تقيم قدرة التلاميذ على القراءة الصامتة					
04	ما هي أنواع النصوص التي يُظهر التلاميذ اهتمامًا أكبر بقراءتها؟					
05	ما مدى قدرة التلاميذ على استنتاج المعاني الضمنية في النصوص؟					
06	كيف يتعامل التلاميذ مع النصوص متنوعة الأنواع والمواضيع					
	المحور الرابع: تقييم مهارة الكتابة لدى التلاميذ					
01	كيف تقيم مستوى الكتابة لدى التلاميذ بشكل عام؟					
02	ما هي أكثر الأخطاء شيوعًا في كتابات					

					التلاميذ؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)	
					كيف تقيم قدرة التلاميذ على كتابة فقرات متماسكة ومتراصة؟	03
					كيف يوظف التلاميذ القواعد اللغوية في كتاباتهم	04
					كيف يمكن تطوير مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ	05
					المحور الخامس: تقييم مهارة التعبير الشفوي لدى التلاميذ	
					كيف تقيم قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم شفهيًا باللغة العربية الفصحى؟	01
					ما هي الصعوبات التي تواجه التلاميذ في التعبير الشفوي؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)	02
					هل تلاحظ فروقًا في مهارة التعبير الشفوي بين الذكور والإناث؟	03
					ما هي أساليب تحسين مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ	04
					كيف يتعامل التلاميذ مع المواقف التواصلية المختلفة شفهيًا	05
					المحور السادس : الأنشطة المتعلقة بالمهارات اللغوية داخل القسم	
					أربط شرح المفردات بواقع المتعلمين من خلال تقديم أمثلة توضيحية من بيئتهم في نشاط فهم المنطوق	01
					أستخدم شروحات لغوية (أشرح بالمرادفات والأضداد...) لتبسيط معاني الألفاظ والتراكيب للمتعلمين في نشاط فهم المنطوق	02
					أثري الرصيد المعجمي/اللغوي للمتعلمين من خلال ربط المفردات بحقولها الدلالية والمعجمية في نشاط فهم المنطوق	03
					أتابع الاستعمال السليم لمعاني المفردات في نشاط فهم المنطوق	04
					أدرّب المتعلمين على النطق السليم للمفردات والمقاطع الصوتية في نشاط فهم المنطوق	05
					المحور السابع : المستوى البرغماتي للغة	
					كيف يستجيب التلاميذ للمواقف التواصلية المختلفة من خلال لعب الأدوار؟	01
					صمم مواقف تمثيلية تختبر قدرة التلاميذ على توظيف النص المقروء عمليًا.	02
					كيف يربطون بين النصوص المقروءة وواقعهم المعيشي؟	03
					صمم مواقف تطبيقية تظهر توظيف الكتابة في سياقات عملية (كتابة طلب، تقرير، رسالة).	04
					كيف يوائمون أسلوب الكتابة مع المواقف التواصلية المختلفة؟	05
					صمم محطات لعب أدوار تختبر مهارات التواصل الشفهي في مواقف مختلفة.	06
					كيف يتكيفون لغويًا مع المتلقين والسياقات المتغيرة؟	07

المقترحات:

المحور	ملاحظات
مقترحات المحور الأول	
مقترحات المحور الثاني	
مقترحات المحور الثالث	
مقترحات المحور الرابع	
مقترحات المحور الخامس	
مقترحات المحور السادس	
مقترحات المحور السابع	

تقرير ملاحظات الأستاذة المحكمين لاستبيان الأطروحة :

الملاحظات	ا/د: بوداود حسين
تنقيح	اقترح أن تكون فقرات الاستبيان كافية من حيث العدد حتى نصل إلى الشمولية في القياس بالإضافة إلى تنوع الأسئلة (مغلقة و مفتوحة) بالنسبة لكل بعد

الملاحظات	ا/ د: براهيمى سعاد
مصحح	لدي تحفظ على عنوان الأطروحة: الأفضل نقول دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الطور الأول بمدينة الأغواط.
نعم	هل يوجد أساتذة ضمن العينة لديهم دكتوراه؟
مصحح	من المفروض أن تكتب لنا الاختيارات التي وضعتها.
مصحح	لا يمكن الجمع بين مهارتين في عبارة واحدة (القراءة والفهم)
مصحح	من المفروض أن تكتب لنا الاختيارات التي وضعتها.
مصحح	المحور الرابع يحتوي على ثلاث فقرات فقط يحتاج إلى عبارات أخرى خصوصا أنه محور الكتابة.
مصحح	أسئلة هذا المحور مطروحة بطريقة غير سليمة فهي توجي للأستاذ بأن يجيب بنعم عليها كلها، وبالتالي لن تستفيد منه أبدا... لذا ابحث على طريقة أفضل تعطيك إجابات متنوعة تفيدك في الإجابة على إشكالات الأطروحة.

الملاحظات	ا/ د: بن يحي عطاءالله
مصحح	اقترح أن تكون فقرات الاستبيان كافية من حيث العدد حتى نصل إلى الشمولية في القياس بالإضافة إلى تنوع الأسئلة (مغلقة و مفتوحة) بالنسبة لكل بعد
مصحح	بالنسبة لهذا البعد عدد الفقرات مناسب أقترح تنوع الأسئلة (مفتوحة و مغلقة)
مصحح	- الاستبيان يتكون من أبعاد (محاور) بحيث يجب أن يكون كل بعد يجيب على تساؤل من تساؤلات الدراسة.
مصحح	يجب أن تكون هناك تعاريف إجرائية تضبط كل بعد (محور)
مصحح	فقرات (الأسئلة) الاستبيان يجب أن تكون متقاربة من حيث العدد بالنسبة للأبعاد
مصحح	. يجب أن يكون مضمون الفقرات (الأسئلة) تصب في إطار التعريف الإجرائي للمجال المقاس حسب طبيعة السؤال

الملاحظات	ا/ د: محمد داودي
مصحح	لدي تحفظ على عنوان الأطروحة: الأفضل نقول دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الطور الأول بمدينة الأغواط.
نعم	هل يوجد أساتذة ضمن العينة لديهم دكتوراه؟
مصحح .	من المفروض أن تكتب لنا الاختيارات التي وضعتها
مصحح	- العبارة رقم 10 تصبح العبارة رقم 1 ، من هنا يبدأ الترقيم.
مصحح	المحور الرابع يحتوي على ثلاث فقرات فقط يحتاج إلى عبارات أخرى خصوصا أنه محور الكتابة.
مصحح	أسئلة هذا المحور مطروحة بطريقة غير سليمة فهي توجي للأستاذ بأن يجيب بنعم عليها كلها، وبالتالي لن تستفيد منه أبدا... لذا ابحث على طريقة أفضل تعطيك إجابات متنوعة تفيدك في الإجابة على إشكالات الأطروحة.

الملاحظات	ا/ د: الامين عياط
حذفت	اظن ان الحالة الاجتماعية لا تخدم البحث
الخبرة حذفت	هل تقصد من الخبرة المهنية مثل الاقدمية لان المفهومين مختلفين
مصحح .	كيف يمكن تقييم التلاميذ على اعادة ما يستمعون اليه

مصحح	- إضافة الفروقات بين التلاميذ الذين تلقوا تعليما تحضيريا في المدرسة و الذين تعلموا في الروضة و الذين لم يتلقوا لان لها تأثير على اكتساب اللغة وكذلك حسب الحالة الاجتماعية و الاقتصادية للوالدين و التلاميذ الذين تلقوا تعليما بالكتاب في المسجد
------	---

الملاحظات	ا/ د: عبد القادر عيسات
أضيفت	من المستحسن إضافة شهادة الماجستير
مصحح	مكرر في الأقدمية(في العبارة رقم 2)
مصحح .	يقسم السؤال إلى عناصر جزئية تجعل الإجابة عن الكيف ممكنة من قبل المستجوب

الملاحظات	ا/ د: محمد قرادي
نعم	(هل ما زال نظام الأطوار في التعليم الابتدائي موجودا؟)
مصحح	ما الفائدة المرجوة من هذا السؤال؟
مصحح .	إضافة أكثر من 50 سنة
أضيفت	إضافة: خريج المدرسة العليا لتكوين الأساتذة. إضافة: خريج المعهد التكنولوجي للتربية.
مصحح	مذكورة في الأقدمية سابقا (عبارات مكررة)
مصحح	الأقسام المسندة حاليا
مصحح	وضع بدائل مثلا: -من 20 على 25 -من 25 إلى 30 -من 30 إلى 35 -أكثر من 30
مصحح	لم تحدّد البدائل (الاختيارات)؟
مصحح	سؤال يصلح للمقابلة وليس للاستبانة
مصحح	المحاور هي الفرضيات ولها علاقة بأهداف الدراسة، وأقترح أن ترتبها كما هي موضحة أعلاه. كما أقترح أن تقسم أداة جمع المعلومات هذه إلى استبانة وإلى أسئلة مقابلة، كما هو موضح في ملاحظات المهارات اللغوية، مع بعض الإضافات المناسبة، مع تمنياتي لكم بالتوفيق
مصحح	المحاور هي الفرضيات ولها علاقة بأهداف الدراسة، وأقترح أن ترتبها كما هي موضحة أعلاه. كما أقترح أن تقسم أداة جمع المعلومات هذه إلى استبانة وإلى أسئلة مقابلة، كما هو موضح في ملاحظات المهارات اللغوية، مع بعض الإضافات المناسبة، مع تمنياتي لكم بالتوفيق

الملاحظات	ا/ د: واكد رابح
مصحح	صعوبات اوالمشكلات التي تواجه ... مهارة
مصحح	الفصاحة افضل
مصحح .	ماهي الصعوبات أفضل
مصحح	- ماهي الصعوبات افضل التحديات صعبة التحديد
مصحح	يراجع السؤال كله
مصحح	يراجعه اللغويون
مصحح	سؤال طويل يتضمن التأويلات العديدة

مصحح	يجب اختصاره
مصحح	تجنب المصطلحات الدقيقة المتخصصة في علم اللسانيات

الملاحظات	ا/ د: أحمد بن الشين
مصحح	دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين
مصحح	هذا المتغير اعتقد بانك لا تحتاجه وبالتالي لا توظفه في الدراسة أرى متغير الحالة الاجتماعية لا يخدم الدراسة
مصحح .	أرى بأنه يمكنك إعطاء بدائل.
مصحح	-يمكن إعطاء أنماط النصوص المقررة مثلا الحجاجي او غيره حسب البرنامج
مصحح	يمكن ان تقول ولماذا ؟