



معلومات البحث

تاريخ الاستلام: 2024-08-02

تاريخ القبول: 2024/11/15

Printed ISSN: 2352-989X

Online ISSN: 2602-6856

أهمية الإثراء النفسي لساني لعملية تعلم اللغة العربية الفصحى لدى الطفل
في المستوى التحضيري

*The importance of psycholinguistic enrichment
for the child's process of learning classical
Arabic at the preparatory level*

وهيبة حرجيرة

جامعة وهران 2 (الجزائر)، herhira.wahiba@univ-oran2.dz

مخبر البحث في علم النفس و علوم التربية، جامعة وهران 2 .

الملخص:

باعتبار أن اللغة هي المحرك الرئيسي لعملية التعلم لدى الطفل، ينبغي الاهتمام بها لتمكين الطفل من التطور فكريا و تحطى الصعوبات التي تواجهه. لهذا ركزنا بحثنا على وضعية اللغة العربية الفصحى في بلدنا كلغة تدريس، فاستخلصنا أن المنهاج التعليمي الخاص بما ينبغي إثراؤه من الجانب النفسي لساني من خلال تأسيس اللغة الشفهية قبل الكتابية، و هو ما يمكن تجسيده قبل المستوى الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: اللغة. الاكتساب. التعلم. العربية الفصحى.

ABSTRACT

Considering that language is the main driver of the child's learning process, attention should be paid to it to enable the child to develop intellectually and overcome the difficulties he faces. For this reason, we focused our research on the status of the classical Arabic language in our country as a teaching language. We concluded that its educational curriculum should be enriched from the psycholinguistic aspect by establishing the oral language before the written language, which can be implemented before the primary level.

Keywords: Language. Acquisition. Learning. Classical Arabic

1. مقدمة:

تعتبر اللغة من أسس التعلم لدى الطفل خاصة في السنوات الأولى من التمدرس فما يملكه من مهارات لغوية يستثمره لاستيعاب المواد الدراسية، إذ أنه يلجأ إلى رصيده اللغوي لفهم محتواها و التعبير إما شفهيًا أو كتابيًا. بهذا يكون للغة الدراسة مكانة خاصة إذ أنها لا تقتصر على كونها مادة من المواد المدرّسة، يتعلم الطفل فيها القواعد و يحفظ المصطلحات و مرادفاتها، بل تعتبر ملكة يفكر بها. فما يحاول الطفل من تعلمه للغة العربية الفصحى في السنة الأولى من التعليم الابتدائي لم يوصله إلى مستوى مرضي من التعبير الشفهي و الكتابي، القراءة و فهم المقروء، و إن وصل إلى تحصيل دراسي فبعقبات و صعوبات لتجاوز التباين الذي يقع فيه بين لغته الأم و اللغة العربية الفصحى عند دخوله المدرسة، و هو ما ينجم عنه ضعف في رصيده اللغوي.

يمكن وضع مشكلة تعلم اللغة العربية الفصحى لدى الطفل تحت مجهر البحث العلمي عن العوامل المتدخلة، التي يمكن تجسيد حلول لها على أرض الواقع. فطبعاً أن العملية معقدة بما أنها وسط منظومة تربوية قائمة على وضع المنهاج الذي يسيطر فيه كل ما يتعلق بالتعليم من دور المعلم، طريقة تدريسه، و تفاعله مع المتعلم وفق استعمال زمني و نشاطات محددة، كما يتم فيه وضع محتوى الدروس، فيضبط فيه الوسائل المستعملة أهمها الكتاب المدرسي حالياً. نلتمس محاولات هذه المنظومة لتحسين منهاجها على أسس بيداغوجية، إلا أن الأمر إذا تعلق باللغة فينبغي لنا أن نولي اهتماماً للأسس اللغوية، النفسي لسانية و المعرفية و خاصة ما يلائم منها المرحلة العمرية للطفل، إذ أن تناسب المعطيات في قالبها البيداغوجي يعد من مصادر النجاحات للمنهاج و بالأخص للمتعلم.

و هذا ما دفعنا إلى الاطلاع على ما باشرت به بلدان أخرى لتجاوز مثل هذه الصعوبات اللغوية لدى المتعلمين في المدرسة، إذ نجد أنه في البلد الفرنسي، قد وُضعت استراتيجيات بيداغوجية، تركز على ما يمكن للطفل استيعابه في المدرسة الأساسية من لغة كتابية، و تسببق اكتساب اللغة الشفهية في أقسام الأمومة، ذلك لأنه لا تؤسس اللغة الكتابية. فهذا النظام التعليمي يراعي احتياجات الطفل المعرفية، إذ يعتبر ترسيخ اللغة في ذهن الطفل مهم قبل سن ست سنوات مناسبة، من حيث الفهم و التعبير و الاستعمال، خاصة و أن ذلك يتم في سياقات ملموسة تساعد الطفل على استيعاب المفردات و التراكيب.

أما بالنسبة لاكتساب لغة الدراسة المتمثلة في اللغة العربية الفصحى ، لا يمكن تفعيله في البيت بوضع الطفل إجبارياً أمام اللغتين العامية و الفصحى في الوقت نفسه و هو ما يمكن أن يوقعه في تداخل لغوي مبكر. كما أن أي لغة تدريس تستلزم تأطيراً بيداغوجياً محكماً. أما بالنسبة لوضعية اللغة العربية الفصحى بالذات، فينبغي أن يكون التأطير مناسباً لمعطياتها اللغوية، خصوصاً أنها تختلف عن العامية العربية، إذ تضم هذه الأخيرة مفردات من عدة أصول لغوية و هو ما دفع بعض الباحثين إلى التفكير في أن مصطلح الثنائية اللغوية ممكن أن يتغير مفهومه عن ما ورد في الدول

الأجنبية. و أن "الثنائية هذه، لن تفني بالوصف الدقيق و الموضوعي لواقعنا اللغوي الذي نجده يتميز بخلط من اللغات المختلفة" (لعموري، 2013، ص. 21) أما مفهوم الإزدواجية اللغوية فينطبق على اكتساب العربية و الامازيغية إذ يمثلان نظامين لغويين مختلفين (زروق، 2021، ص. 273).

إذا وُفّر للطفل السياق البيداغوجي المناسب للبدء في تعلم اللغة العربية الفصحى قبل المستوى الابتدائي ، فيسمح له ذلك بالولوج في اللغة الشفهية و أول و أهم مستوى لغوي ينبغي الاهتمام به في تعلمها هو المستوى المفرداتي، الذي يتشكّل فيه الرصيد اللغوي، فكلما تنوعت المفردات و ارتبطت بدلالاتها سهل على الطفل توظيفها في عدة سياقات و تمكّن من تركيب الجمل، فكلما زادت مفرداته زاد تعبيره سلاسة و تماسكا، ليس هذا فقط بل يعتبر الرصيد المفرداتي مهما لفهم العبارات و الأسئلة و كذا تفكيك المفاهيم. و هو ما ينبغي استثماره من الجانب البيداغوجي في صياغة الأهداف الخاصة و النشاطات المناسبة لها، لذلك عندما نستهدف اللغة الشفهية لا يقتصر التقييم أو النشاط التعليمي على التعبير الشفهي لدى الطفل، و إنما كذلك جانب الفهم الشفهي، بل و يجب تسبيق ما يخص الفهم إذ يعتبر العملية المعرفية الأولى التي يبدأ بها لمعالجة المعلومة و لتخزينها قبل التعبير، فلا يمكن لذهن الطفل القيام بكلا العمليتين في آن واحد بل هما متتاليتان. لذلك علينا التأكد من فهم الطفل للمعلومة ثم طلب منه التعبير عنها. طبعاً لا يمكن الإغفال عن باقي المستويات اللغوية التي ستكون محيطة بالجانب المفرداتي، إذ أن الخصائص الفونولوجية هي الأخرى يتحقق من خلالها سلامة التعبير بالكلمة و كذا ادراكها، أما المستوى التركيبي و الصرفي النحوي و الخطابي فتتطور بعد المستوى المفرداتي.

إن ما يميله لنا واقع تعلم اللغة العربية الفصحى في المستوى التحضيري حالياً هو أن الأهداف فيه تتعلق بالقراءة و الكتابة فقط. كما أنه لا يوجد تناسق مع نشاطاتها ، فلا يمكن لهدف تنمية القراءة أن يكون نشاطه تمييز بصري لصور الأشياء، و لا ينبغي أن يكون التعرف على الصورة من الناحية الشكلية أو الثقافية أو الاجتماعية أو اللغوية صعباً على الطفل. أما في مستوى السنة الأولى ابتدائي يركز على تعلم الحروف، المفردات و التراكيب . يمكن القول أن لهذه المعطيات وزن في تفسير الصعوبات تعلم اللغة العربية الفصحى وما يظهر لدى الطفل من مستوى لغوي ضعيف في تعبيره.

ما يمكننا طرحه كسؤال هو أنه إذا كان الطفل يجد صعوبات فباستعمال المفردات باللغة العربية الفصحى ، فكيف يمكنهم فهم و التعبير عن أفكاره في بقية المواد الدراسية، التي وُضعت أمامه تزامناً مع بداية تعلم هذه اللغة ؟

2. مراحل اكتساب اللغة لدى الطفل:

يكتسب الطفل اللغة عبر مراحل متتالية، و كل مرحلة منها لها علاقة بسن معين، مما أدى إلى وصفها بـ"سيرة" الاكتساب. تبرز قدرات الطفل فيها استقبال الرسائل المنطوقة و التعبير، لذلك سميت باللغة الشفهية التي تعتبر نظام جد معقد، يتطور فقط عند الانسان، فهو يتصف بالعالمية. كل الألسنة تتأسس على نظام من الفونيمات، المقاطع، الأسماء و الأفعال و كلمات أخرى تسمح بتشكيل الجمل. لكن كل لسان يتفرد برموز خاصة بمجتمع معين (Plaza, 2014, p. 99).

ركز الباحثون على هيكلة مراحل اكتساب اللغة في مظاهر الانتاج الكلامي كمؤشرات على بداية كل مرحلة، من الصراخ، المناغاة، التقليد اللفظي، ظهور الكلمات الأولى، إلى العبارات و الجمل، فتتمثل مراحل الإكتساب في:

- **مرحلة الصراخ:** بدءا من الصرخة الأولى التي تأتي بعد الميلاد مباشرة، ثم يلاحظ على الطفل في أشهره الأولى تنوع في الصراخ لسبب الجوع أو المرض و يرتبط ذلك بعملية التنفس و التصويت (الزاد، 1990، ص. 42).

- **مرحلة المناغاة:** من الشهر الثالث إلى السادس ينتج الرضيع أصواتا نتيجة نشاط حسي حركي لاكتشاف قدرات جهازه التصويقي بالتنوع في الشدة و الإرتفاع (kail&fayol, 2000)، ابتداء من ست أشهر وصف Oller (1986) مناغاته أنها تتميز بإنتاج مقاطع مكونة من صوامت أمامية إنفجارية (Boisson, 1996)، و لما يبلغ الشهر التاسع أو العاشر ينتقل إلى المناغاة المتنوعة، بتغيير الصوامت و الصوائت (Rondal&Séron, 1999)، لتصبح سلسلتها أطول مع نغمات جمل (Coquet, 2007, p. 24). و قد أبرز الباحث خالد فاروق (1998) أهمية خاصة التقريب التي تتصف بها انتاجات الطفل الذي يحاول أن يؤدي السلوك اللغوي مثل الآخرين (عبد المحسن زكي، 2010، ص. 54).

- **مرحلة الكلمات الأولى:** يكون سن ظهور الكلمات الأولى بين 11 و 14 شهرا (Brin-Henry et al., 2021, p. 73). إذ يحاول الطفل في هذه المرحلة ربط الكلمة بمدلولها، حيث تصبح رمزا للشيء، و تقترن بإيماءات إشارات تستخدم للطلب، التأكيد و غير ذلك من الوظائف (عبد المحسن زكي، 2010، ص. 55).

اختلف الباحثون في وصفهم للمراحل التي تلي مرحلة الكلمات الأولى، إذ أشار كل من الزاد (1990) و عبد المحسن زكي (2010) إلى الانتقال من الكلمة الأولى إلى الجملة، أما في قاموس الأرطوفونيا فقد ذكر Brin-Henry et al (2021) أن بعد الكلمات الأولى يبدأ الطفل في تكوين **الرصيد المفرداني** للطفل و قد أولت الأهمية إلى عمليتي الفهم و التعبير بالكلمات، و أن الفهم تكون له الأسبقية على التعبير، ففي الفترة بين 12 شهرا و 16 شهرا يفهم الطفل بين 100 و 150 كلمة و ينتج حوالي 50 كلمة، خاصة الأسماء. تنوع الكلمات يختلف من

طفل إلى آخر حسب الثقافة و المحيط الاجتماعي، و تتصف الكلمات في هذه المرحلة بالتعثرات النطقية، كما يمكن للطفل أن يعبر عن الجملة بكلمة و تسمى هذه الانتاجات بكلمة – جملة (p.101).

- **مرحلة العبارة:** يبدأ الطفل بتجميع الكلمات في عبارات في حوالي 18 شهرا، تتكون من كلمتين أو أكثر، و تسمى بما قبل الجملة، حيث ينتجها الطفل باهتمام شعوري لإيصال معنى معين بما يملكه من كلمات يكدها دون وجود قواعد نحوية تربطها، يعرف هذا بالكلام التلغرافي (Deldime & Vermeulen, 1984, p.41). يستمر هذا إلى غاية سنتين تزامنا مع زيادة الرصيد المفرداتي و تحسن النطق، من سنتين و نصف إلى 3 سنوات تتنوع العبارات إذ يحوي بعضها على ظروف المكان و الآخر الاستفهام (Brin-Henry et al., 2021, p.101).

- **مرحلة الجملة:** في هذه المرحلة يظهر البناء التركيبي للجملة في سن 3 / 3 سنوات و نصف، باستعمال قواعد التصريف في الحاضر، الماضي و المستقبل، و استعمال الضمائر، و في سن 4 من العمر، يكون الطفل قد أسس لغته، باكتسابه لمعظم الفونيمات، بنائه للمعجم ، ثم تتطور عنده المعارف الفوق لسانية في هذا السن (Brin-Henry et al., 2021, p.102). كما يكون تكوين الجمل قائما على قواعد نحوية إذ تظهر قدرة الطفل في هذا السن على تكوين الجمل الفعلية و الاسمية بطريقة معقدة، مما يتحكم في طول الجمل، بتعبير واضح أكثر و أدق لإظهار مقاصده، ففي السن 6 سنوات يستعمل الصفات صيغ الجنس و العدد، بفعل معالجة ذهنية من الفهم إلى التعبير لمختلف الجمل التي تصبح متنوعة باكتساب ظروف مكانو زمان أخرى (Rondal, 1978, pp. 46 - 51). و بمعجم كلمات يتراوح بين 2500 و 3000 كلمة و التي يمكن التمييز من بينها المعروفة، المستعملة منها و المعرفة، فكلها مكتسب بمعنى معين يجمع بين الخصائص المكونة للشيء المسمى، صفاته المكانية، و استعماله و صنفه (Florin, 2020, pp. 53-55).

- **مرحلة الخطاب:** لإنتاج الخطاب يستعمل الطفل اللغة بصفة غير سياقية باستحضار شخصيات و أحداث غائبة، و يأخذ بعين الاعتبار معارف المخاطب. كما يجب عليه الربط بين الجمل المتتابعة. و يستلزم إنتاج الخطاب وجود كل من الانسجام الوضوح، و يتجسد الانسجام من خلال عرض المعلومات بصفة تسمح للمخاطب بأن يتصور المحتوى المعبر عنه، أما الوضوح فيتحقق في القدرة على الربط بين العبارات (Plaza, 2014, p. 110).

3. أثر اللغة المكتسبة في التعلم:

1.3. اللغة وسيط للفكر:

تبدأ علاقة اللغة بالفكر لدى الطفل منذ الطفولة الصغرى و تنمو تدريجيا بطريقة متبادلة، فقد وصف العالم الروسي فيكوتسكي (1962) أن هتين السيورتين تتلاحمان في سن العامين فيصبح الفكر لفظيا و الكلام عقلانيا. أما

من وجهة نظر العالم بياجيه الذي اهتم بالنمو المعرفي فيرى أنه يؤسس اللغة، فيسهل اكتسابها في السياق الحسي الحركي (جلال، 2012، ص.161). ثم تنسجم اللغة مع الفكر في سن العامين لتكون واحدة من الوظائف الفكرية الرمزية. أما عن دور اللغة و مكانتها في تطوير الجانب المعرفي فيظهر بفعالية في 12/11 سنة في مرحلة العمليات الشكلية في نظر الباحث بياجيه، فقد أكد أن اللغة تمثّل شرطاً ضرورياً لنمو الفكر لكنها ليست كافية (Bronckart, 1977, p.61).

2.3. علاقة اللغة الشفهية باللغة الكتابية:

رغم أن السيرورات و الشروط التي يمكن الولوج بها إلى الرموز الفونولوجية و الصوتية للكلام تكون مختلفة عن التي تسمح لنا باكتساب الرموز الاملائية للكلمات المكتوبة، كأن يتميز اللسان الكتابي بالتعلم القصدي أكثر من اللسان الشفهي. إلا أن العلاقة بينهما موجودة دائماً، فعملية تعلم القراءة تتطلب معارف مسبقة حول الشكل الصوتي، لذلك يعتبر المستوى الجيد في اللغة الشفهية عنصر من بين العناصر التي تنمي تعلم القراءة، من الجانب الفونولوجي و الذي يظهر فيه تحكم التتابع الفونولوجي في معنى الكلمة، و هذه الخاصية تكون موجودة في الشفهي قبل أن تكون في الكتابي (Ferrand et al., 2018, p. 48).

في الأصل أن بداية اكتساب الكلمات شفهيّاً يبدأ منذ الولادة و يمتدّ خلال مراحل اكتساب اللغة، أما الجانب الكتابي فيتم تعلمه لاحقاً. و تعتبر اللغة الكتابية ناتجة عن بنية الكلام الفونيمية ناتجة عن تطور بيولوجي اجتماعي و هي تؤثر بدورها على اللغة الشفهية و على الفكر، فالدقة التي تتم في معالجة اللغة الكتابية تدفع الإدراك إلى أن يكون تحليلياً أكثر و كل هذا ضمن انظمة ثقافية (Ferrand et al., 2018, p. 47).

3.3. أهمية المعجم في التعلم:

المعجم مكانة مهمة في النمو اللغوي و في التعلم المدرسي، فكل حجم المفردات يسمح للطفل بأن يتموضع أحسن في العالم الذي يحيط به و بالتعبير عن فكره (Godin & Chapleau, 2015, para. 1). ويكون المعجم مشتركاً بين الجانب الشفهي و الجانب الكتابي، إلا أن استعمال المفردات يختلف بينهما في الكلمات الأكثر تداولاً، و هذا راجع لخصوصية المفردات المختارة للتعبير الكتابي لأنه يمتاز بصفة مرموقة مقارنة بالشفهي (Bidaud & Megherbi, 2005, p. 21).

تساهم المفردات في تعلم القراءة ، و يبدأ ذلك منذ فترة مبكرة من نمو الطفل، فقد أثبتت دراسة Lee (2011) أن المستوى التعبيري المفرداتي في الستين الأولى من عمره يمكن أن ينبئ بمهارات الكتابة و القراءة عنده التي تخص مستوى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. أما في القسم التحضيري، يعتبر الرصيد المفرداتي عامل من بين العوامل الأساسية المتعلقة بنجاح القراءة (National Early Literacy Panel, 2008)، أضاف Vadasy and

Nelson (2012) أن له علاقة بالقدرة على قراءة الكلمات في السنة الأولى . و أكد(Sénéchal (2011 ما يؤثر به

مستوى المفردات على فهم القراءة في السنة الرابعة(1). (Godin & Chapleau, 2015, para. 1).

و يتمثل فهم المقروء في العملية الناتجة عن القدرة على فك الترميز و قدرة فهم اللغة حسب "نموذج القراءة البسيط" (Gough et Tunmer, 1986; Hoover et Gough, 1990)، ففك الترميز يرجع إلى مدى التعرف على الكلمات، و تظهر مهارة الطفل فيها عندما يستطيع قراءة كلمات منعزلة بسرعة و بطريقة صحيحة، أما فهم اللغة فيتعلق بفهم معنى عدة كلمات، مهما كانت المعلومة مسموعة أو مقروءة. تتم معالجة الرسائل المشفرة في كلا الحالتين بنفس الطريقة كي يتم فهمها (Catts, 2009; Scarborough, 2001)، و قد عرض (Scarborough (2001 عناصر مهمة من خلال تصميمه لنموذج القراءة، و قد كان الرصيد المفرداتي من بين العناصر التي تؤسسها و الذي يتطلب فهم المعارف المعمقة حول معنى الكلمات أي معارف الكلمات في الشفهي (Archibald & Coughler, 2023,) (para.5,7).

4. الاستراتيجيات البيداغوجية لتطوير اللغة قبل المستوى الابتدائي:

منذ عشرات السنوات، من خلال التركيز على الجانب البيداغوجي للتدريس الفرنسي تم التأكيد على الأخذ بعين الاعتبار اللغة إذ أنها توضع في قلب التعلم منذ أقسام الأمومة. فقد دفعت الصعوبات التي يتلقاها التلاميذ على مستوى القراءة و فهم النص، المسؤولين عن التعليم إلى الاهتمام بالتعليم اللغوي في المدرسة الابتدائية، إذ كانوا يركزون على الجانب الكتابي، ثم بدأوا بالاهتمام بالجانب الشفهي، مبدأ تحريك اللغة في كل أبعادها و ذلك بتنشيط و بناء اللغة الشفهية من جهة و الدخول في ثقافة اللغة الكتابية من جهة أخرى. و بعدما بينت الابحاث النفسي لسانية أن قدرات الفهم و التعبير الشفهي ناتجة عن تعلم إجتماعي مبكر، أصبحت مستهدفة بصفة أولوية في التعليم منذ سنة 1995 في أقسام الأمومة (Florin, 2020, pp.89-90).

كما أن الأطفال الذين يدخلون المدرسة برصيد معجمي ضعيف هم الأطفال الذين ينشؤون في بيئة اجتماعية متدهورة (Hart&Risley, 2003)، أو الاطفال الذين تكون لغتهم الأم أجنبية فيكون رصيدهم المفرداتي ضعيف لأنهم لا يستعملون لغة التدريس (Carlisle et al., 1999)، أما عن الاطفال الذين هم أقل تعرضا للغة التدريس في بيئتهم ينعكس ذلك على الجانب الكمي و الكيفي لرصيدهم المفرداتي(2). (Godin & Chapleau, 2015, para. 2).

من الضروري تحسين السبل البيداغوجية التي تكون حسب طبيعة و قدرات كل تلميذ، بالتركيز على التواصل من خلال وضع استراتيجيات معالجة المعلومة الشفهية للتعبير و استعمال القدرات المعجمية و التركيبية، و تجاوز الاهتمام بالجوانب التقنية التي تهتم باللسان (Florin et al., 2008)، فتنشيط اللغة الشفهية للدخول في اللغة الكتابية يتعلق بتعلم الانصات و إقامة العلاقات الاجتماعية و تعلم كيفية إلقاء الكلام (Florin, 2010, p. 40).

بمجرد الدخول في أقسام الأمومة في فرنسا، يتغير نظام التواصل، فقبل ذلك كان المحيط العائلي محدود و يمكن لمن حول الطفل فهمه و هو كذلك، و لكن في هذه الأقسام يتعلم الطفل أن يكون منتبها أكثر عندما يكون الراشد يتكلم معه و عندما يتكلم مع الآخرين. كما يتعلم التعبير بطريقة أخرى غير التي كان يستعملها من قبل، و قد يأخذ ذلك منه فترة عدة أسابيع أو أشهر كي يعتاد عليها. فمدرسة الأمومة تنقله من التواصل إلى التلفظ، فلا تقتصر على خلق فرص الحوار و التعبير عن المشاعرو تبادل الخبرات، بل تعلم كذلك انتاجها بطريقة مقبولة و التي تحترم أسس السرد بمعجم و جانب تركيبي مناسب (Florin, 2010, pp.38-39).

أما في كندا، إبتداء من القسم الأمومي، يقوم المعلم بتحسين المعارف المعجمية للأطفال عن طريق قراءة لهم القصص (Cunningham, 2005)، عرض سياق غني و دال يطور لغتهم و قواعد القراءة عندهم، و يتم ذلك بتنوع سياق الكلمات، ضبط معاني الكلمات لترسيخها في حقلهم المعجمي، باستهداف الكلمات الأكثر استعمالا و التي يجمعها موضوع معين انطلاقا من اهتماماتهم، تقديم تعريفات للكلمات استراتيجية جد مهمة في اكتساب المعجم في هذا السن و الذي يكون في حوالي 5 سنوات بالبدء بالأسهل معنى في عمل جماعي بين الأطفال، مع عرض للطفل أمثلة ملموسة و في سياقات متعددة، من بين القدرات اللغوية الشفهية التي ينبغي تنشيطها عند الطفل في هذا السن هي الوعي الفونولوجي و الذي لا يستهدف انتاج الكلمة بل القدرة على التحكم في ما تحويه من فونيمات و مقاطع مما يساعد على تطور كذلك الوعي المورفولوجي من خلال الربط بين الشفهيو الكتابي مما يثبت تخزين الكلمات. اثراء نقاش حول الكلمات بطرح أسئلة عن الكلمات التي تم تعلمها ما هي الكلمات؟ ما معناها؟ في ما تستخدم؟ (Godin & Chapleau, 2015. para 6-18).

5. تطوير الرصيد اللغوي في المدرسة:

1.5. تعلم المفردات في السنوات الأولى:

يتعلم الطفل مفردات في السنوات الأولى من المدرسة، إذ يتصف معجمه بالتزايد بمعدل 1300 كلمة جديدة كل سنة، هذا ما توصلت إليه دراسة Ehrlich et al. (1978) الفرنسية، حيث أكدت على أهمية ترسيخ هذه المعارف المعجمية بقوة في المرحلة الابتدائية، ما يمثل عاملا مهما في النجاح المدرسي اللاحق، و قد ثبت هذا من خلال تقييم المعلمين و كذا الكتب المدرسية (Florin, 2020, pp. 53-54).

2.5. علاقة تطور المفردات بالنمو المعرفي:

يتميز فكر الطفل بعد سن السادسة، بمستوى العمليات الملموسة كما وصفه بياجيه، أين تأخذ اهتمامات الطفل في هذا السن نوعاً من الربط الدلالي للكلمات متطوراً عن ما كان عليه قبل هذه المرحلة من لغة متمركزة حول الذات، إذ أنه يبدأ في تنظيم أبنيته الذهنية بصفة منطقية، فيدرك العلاقات الوظيفية للمفردات و يتطور فهمه للمجاز اللغوي لكن بنوع من التفكير الحسي، أما في المرحلة التي تليها الخاصة بالعمليات الشكلية أو كما سماها العزالي (2011) بمرحلة العمليات الذهنية المجردة، فإن الفكر المنطقي يظهر فيه استخدام الافكار المجردة، و القدرة على التمييز بين الفئات و التعامل مع كم كبير من الرموز دون معطيات حسية، و التفكير وفق فروض العمليات الرياضية، كما تصبح لديه القدرة على التذوق البلاغي و قراءة حجم من الكتب و القصص التي تمده بالقدرة على التواصل بالمعلومات الرمزية (ص ص. 76-77).

تتطور التمثيلات الدلالية للكلمات أي معاني الكلمات فتتغير و تزيد ثراء، إذ تكون في البداية متعلقة بسياق خاص، فيقل استعمال الكلمات كلما غاب مرجعها أو كان سياقها غير مألوف. شيئاً فشيئاً تتطور قدرة تحليل الخصائص و يزيد تجميعها و الربط بينها في أصناف لتكوين مفهوم عن الشيء، فيصبح المفهوم مخزناً باحتوائه خصائص معينة و مكانه في صنف معين، لا بالسياق. لوحظ أن الطفل يطور تعريفه للكلمة من تعريف تجريبي على أساس ملموس مرتبط بمرجع إلى تعريف تصنيفي على أساس مجرد و بمستوى مفاهيمي عال، يتزايد هذا الأخير مع التقدم في السن في حين تنقص التعاريف التجريبية (Florin, 2020, p.55).

6. وضعية لغة التدريس العربية الفصحى :

1.6. مميزات اللغة العربية الفصحى:

تعتبر اللغة العربية الفصحى الحاملة لثقافتنا و المكون لبنية تفكيرنا و الصلة بين أجيالنا، فما يميزها عن باقي اللغات هو الديمومة و القدرة على الانتشار لأنها لغة القرآن الكريم، و قد استوعبت تجارب أمم و شعوب، فكانت لغة المعرفة الانسانية، إضافة إلى هذا تعتبر أفصح اللغات و أكثرها تأدية للمعاني (حبشي، 2023، ص. 227).

تتميز عن باقي اللغات بالخصائص الصوتية، المعجمية و النحوية. فحروفها الثمانية و العشرون موزعة على مجال صوتي واسع من الشفتين إلى أقصى الحلق، منفردة بحروف الضاد، الظاء و العين و الغين و الحاء و الطاء و القاف و الثاء عن اللغات الأخرى. فصوتها واضح محدد كما أن فيها انسجاماً صوتياً و تناسباً نغماً بين الحروف المتقاربة، فالتاء قريب مخرجاً من الثاء، وكذلك الحاء و السين، إضافة إلى تقاربها شكلاً. تظهر سمة اللغة العربية في الاعراب، مصدره الفعل أعرب أي أبان و أفصح و من معانيه تكلم العربية، و هو يعني تغير أواخر الكلام لاختلاف العوامل الداخلة عليها لفظاً و تقديراً. كما تمتاز بغنى مفرداتها ما يقويه الترادف في المعنى كأن يكون للنور 21 إسماً و

الظلام 52 إسماء، و الاشتقاق مثال فاتح و مفتوح و مفتاحو فاتحو و استفتاح و فتحة فتشترك كلها في الأصل الذي هو الفتح، كما أن للكلمات المتقاربة معاني متميزة مثل لحظ، ملح، نظر، حذق يجمعها مفهوم عام و هو النظر. و هذا ما يبين أن دلالة الألفاظ تكون أكثر دقة في اللغة العربية (صومان، 2010، ص ص. 53-62).

2.6. اختلاف اللغة العامية عن العربية الفصحى :

الاختلاف الذي يكمن بينهما هو أن العربية الفصحى أغنى في مفرداتها و تراكييبها، لهذا فهي تصلح لتكون أداة التفكير المجرد و اكتساب المعرفة و التواصل بين الشعوب (القاسمي، 2011، ص. 117). أما العامية فهي تميل إلى التبسيط لا سيما في القواعد، تستخدم في الحديث اليومي بين أفراد الجماعة فهي تلقائية لا تخضع لقوانين، تشمل المفردات المتداولة (كروم و بن شتوح، 2021، ص. 236). في الجزائر تفرعت العربية العامية عن العربية الفصحى و بايئتها حتى أصبحت لغة متميزة لا رابط لها سوى إنتمائها تاريخيا إلى أصل واحد (عبدالرحمان، 2019، ص. 397). فهما لا تعتبران لغتان بل، مستويان لغويان مختلفان، لا يمكن أن تحل العامية محل الفصحى فقد فارقتها في الأنظمة الذاتية أصواتا و دلالات و كذلك في الإعراب إذ تعتبر العامية من اللغات اللإعرابية (خنير، 2023، ص ص. 353-356)، أما الأمازيغية فهي لغة بربرية تختلف تماما عن اللغة العربية (عبدالرحمان، 2019، ص. 397).

و يكون الاختلاف واضحا بين العامية و الفصحى في النطق و التركيبة الفونولوجية، و هو ما يتطلب مجهودا نطقيا أكثر في الفصحى، إذ نجد مثلا كلمة الماء تُنطق في العامية ب [lma] أما في الفصحى فنُطق [raʕmèr]، في كلمات أخرى يظهر أكثر أثر الإعراب في الفصحى خاصة الأفعال مثال: كلمة ابتعدت في العامية: [ba33adt] أما في الفصحى: [ribdta3adt]، و في كلمات أخرى يشترط فيها التنوين في الفصحى مثال كلمة طائرة: تُلفظ في العامية ب [tājara] و في الفصحى [tariratu].

و الأهم أن العديد من المفردات التي يستعملها الطفل بالعامية العربية تختلف تماما عن ما يقابلها بالعربية الفصحى، و هو ما يبرز صعوبة انتقال الطفل من العامية إلى الفصحى لوجود اختلاف في الألفاظ الخاصة بالأشياء المستعملة و البسيطة و كذا الأفعال القاعدية، نجد كلمة ملعقة بالفصحى يقابلها في العامية المستعملة في الغرب الجزائري [moʕroʕ] ومثال عن الفعل يرى، بالعامية [jʃuf] و غيرها من الكلمات منها، الفرشاة، السكين، الصحن، الكوب، الدراجة، الكرة، الحذاء، الحقيبة، المحفظة، سمكة، ثعبان، صديق، منزل، مطبخ، غرفة، حديقة، يطبخ، يسبح، يصعد، يكوي.

3.6. انتقال الطفل من اللغة العامية إلى العربية الفصحى:

يكتسب الطفل اللغة العامية في البيت و ذلك خلال السنوات الأولى من عمره، فهي تمثل اللغة الأم التي يتواصل فيها مع محيطه تغلب عليها الفطرة و العفوية فتكتسب القواعد فيها بطريقة ضمنية ، و بعد اكتمال نمو اللغة الأم في سن ست سنوات، ينتقل الطفل إلى المدرسة فيتعلم اللغة العربية الفصحى بصفة مختلفة عن مرحلة الاكتساب، إذ يتم فيها تعلم القواعد بصفة واعية، كما أن هناك عناصر أخرى تتدخل في عملية التعلم هذه منها (المدرس، المحيط، البرامج الدراسية...) و يلزم ذلك تعلم القراءة و الكتابة (الشنطي و بيار، 2022، ص ص.66-67).

أشار الباحثون بينهم لعموري (2013) إلى أن هناك تغير يشهده الطفل عند انتقاله من لغته العامية إلى اللغة الفصحى حيث تكون الكلمات و المعاني التي يتلقاها منفصلة و بعيدة عن خبرته التي اكتسبها سابقا (ص. 21). و أضاف حمّاس مُجّد و حمّاس صفاء (2021) أن الطفل عندما يدخل للمدرسة يأتي فقط باللغة التي يملكها و هي العامية أو الامازغية و هي لغة تختلف اختلافا جذريا عن العربية الفصحى التي سوف يدرسها، و هي تعد بمثابة لغة ثانية (ص. 121).

عادة ما ينعكس هذا الانتقال على لغته التي سيدرس بها، إذ يلاحظ في تعابيره الأولى تأثير اللغة العربية الفصحى بلهجته العامية. و إن أي استعمال لعناصر من لغة أو من لهجة و كذلك من أخرى في مستوى أو أكثر إما الصوتي، الصرفي، النحوي، المفرداتي أو الدلالي، سواء ظهر فيه الانتقال من اللغة الأم إلى اللغة الثانية أو العكس، كان ذلك شعوريا أو لا، يعتبر ذلك تداخلا لغويا و يحدث بتداخل الأنظمة اللغوية في ذهن الطفل، فيفكر بنظام لغوي و يعبر بآخر مما يؤدي إلى وجود أخطاء لغوية شفوية أو كتابية (قلاّتي، 2018، ص ص.349-357).

بعد الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية، تم إنشاء مرحلة وسطية تحضيرية، قبل الدخول مباشرة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، و التي خففت من عواقب هذا الانتقال المفاجئ من العامية إلى الفصحى، لكن استهدف فيها القراءة و الكتابة المبرمجتين في كتاب اللغة. و هنا يمكن ذكر ما قاله الباحث فضيل 2009 من أهمية لوجود مستوى من التجريد لما هو منطوق قبل الكتابي، و أن "صعوبة التعامل مع الكلمة المكتوبة التي تواجه الطفل منذ البداية في عملية القراءة و الكتابة منشؤها أن الكتابة مستوى ثان من ال تجريد لأن إدراك الكلمة المكتوبة التي هي العنصر الجوهر في القراءة يتطلب بالإضافة إلى معرفة الرموز ربط المنطوق بالمكتوب من حث الأداء و ربطهما بالمعنى من حيث الفهم" (ص. 463). لذلك يمكننا القول أن التدريس التحضيري عمل على تهيئة نفسيا فقط إذ لم تُوفر له الفرصة لبناء لغة جديدة، برصيدها اللغوي، و استعمال ألفاظها في تعبير شفهي أو تواصل تلقائي. و قد أدى هذا إلى ضعف لغوي في الفصحى الذي ظهر في المستوى الابتدائي.

4.6. ضعف المستوى اللغوي لدى المتعلم و عوامل ظهوره:

تجمع أغلب التحليلات التي قامت بها الدراسات حول مسألة اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة على وجود ضعف في المستوى اللغوي لدى المتعلمين (حبشي، 2023، ص. 229). و قد تعددت الأسباب التي ذكرتم ن طرف الباحثين أهمها يلي:

- سوء تصميم المناهج المدرسيّة؛
- عدم تأهيل المعلم. إذ يعتبر المحور الأساسي في العملية التعليمية و محور الدرس و مفعّل اللغة، فطريقته ممكن أن تعمل على تيسير الصعوبات التي يجدها المتعلم، في جو تفاعلي؛
- عدم اهتمام المتعلمين باللغة الأجنبية لتعلمها أكثر من اللغة العربيّة (حبيب، 2022، ص ص. 259-260).
- عزوف المتعلمين عن تعلم اللغة العربية (حبشي، 2023، ص. 230). فاللغة العربية في الجزائر و غيرها من الدول العربية ما تزال تعاني من التهميش نتيجة عدم استعمالها، فهي ان وجدت فعلى المستوى الكتابي فقط أما المستوى الشفهي فتكاد تكون غير موجودة، فيبقى المتعلم إلى مستوى عالي من التعليم غير قادر على استعمال الفصحى بطريقة سليمة (حماس، م و حماس ص، 2021، ص ص. 124-125). لذلك يكاد التعامل بالعربية حبيس جدران القسم الدراسي (حبشي، 2023، ص. 230).

أما من خلال التركيز على مظاهر هذا الضعف و علاقته بمحتوى التدريس في السنة الأولى ابتدائي و في المستوى التحضيري، نجد ما يلي: أن حالات الضعف اللغوي المتفشية لدى المتدربين، تظهر من خلال استخدامهم للعامة، وجود الأخطاء اللغوية، صعوبة التعبير الكتابي و الشفهي و كذا ضعف الرصيد اللغوي من حيث الكم و الكيف . و بمقارنة حجم الرصيد اللغوي الذي كان يتلقاه الأطفال الصغار في الكتابات من قبل ، مع الحجم الضئيل للمفردات اللغوية التي تحتويها الكتب المدرسية و يتم تلقينها لأبنائنا اليوم في المدارس ، نجد أن المستوى قد تراجع (خشنة، 2019، ص ص. 235-240). فمن خلال نتائج دراسة حمزة (2020) يتبين أن ما يتلقاه الطفل في السنة الأولى ابتدائي من خلال الكتاب المدرسي من مفردات يصل إلى 228 مفردة منها 163 اسم، 47 فعل، 18 صفة، و أن رصيده الطفل اللغوي في السنة الأولى يتم تطويره باستعمال النشاطات الواردة في كتاب اللغة العربية، و الذي له أهمية كبيرة في تزويد الطفل بالمعارف (ص ص. 318-320).

بالنسبة لكتاب التحضيري، بعد قراءتنا لمحتواه وجدنا حوالي 122 مفردة فقط معروضة في نشاطات بسيطة في كل درس مما يوحي بأن عددها قليل من بينها القصص التي تثير رصيده، فما هو معقول أنه إذا قام الطفل في اليوم بنشاطين في يوم واحد، فيكمل بهذا المعدل البرنامج في شهرين. كما أن عدد الأغاني و السور القرآنية التي يمكنه حفظها غير كافي. فإذا اعتبرنا أن الكتاب هو السند الرئيسي الذي يحتفظ به الطفل في البيت لتتمكن الأم من مراجعة ما اكتسبه و يثبته، فهذا الطفل لن يجد فيه مكتسباته التي تلائم مستواه. في حين "يتوجب الأخذ بعين الاعتبار الكم و

الكيف، المستوى العقلي للمتعلم "(حبيب، 2022، ص.259). و ربط المحتوى الموجود في الكتب المدرسية مع المستوى الاجتماعي و الثقافي للطفل.

من خلال تحليل الباحث فضيل (2009) لواقع الدروس اللغوية التي تنجز في مدارسنا، أشار إلى وجود أخطاء تعود إلى النظرة إلى بُني عليها أسلوب تعليم اللغة ، أهمها أن الجهود محصورة في الجوانب الأدائية من الكلام و القراءة ، و أهملت الجوانب الأخرى المتعلقة بتكوين الفكر، كما يسود الاعتقاد أن امتلاك مهارة لغوية تكفي فيها المعرفة لوحدها فتم التقليل من أهمية الممارسة التي هي أساس اكتسابها(ص. 459). و يضيف الباحث خشة (2019) أن التراجع الموجود في المستوى اللغوي يتطلب دق ناقوس الخطر لاتخاذ الإجراءات المناسبة لتمكينهم من الرصيد اللغوي الكافي الذي يمكنهم من التعلم الذاتي و تحصيل المعرفة (ص.239-240).

5.6. تزامن تعلم اللغة العربية الفصحى مع التعلم بها في المدرسة:

يتعلم الطفل اللغة العربية الفصحى في مستوى السنة الأولى ابتدائي، كل من الجانب الكتابي الذي يتم التركيز عليه في المدرسة، و الجانب الشفهي الذي أصبح مستلزما بناء الرصيد اللغوي فيه، من خلال حفظ سورقرآنية، بعض الأغاني، مفردات مملوسة و أخرمجم ردة مثل: مفهوم الاستئذان، المذهب... الخ. و التراكيب. كما وضع أمامه في البرنامج مواد أخرى كذلك بهذه اللغة التي هي في طور النمو، بما فيها من مفردات، و مفاهيم خاصة بكل مادة. فتزامن تعلم اللغة العربية الفصحى مع تعلم بها المواد الأخرى ظهر حتى في الكتب، إذ أننا نجد أن المواد الثلاثة العربية، و المدنية و الإسلامية معروضة في كتاب واحد.

فبما أن الطفل لم يكتسب في المستوى التحضيري ما يكفي للتواصل و التعبير عن المعاني المملوسة، تعتبر السنة الأولى ابتدائي هي السنة التي ركزت على تعلم اللغة العربية من أصلها، باحتوائها على برنامج تعلم الحروف، المفردات، و تكرار و حفظ العبارات و النصوص. "مما استوجب على المعلم أن يعمل على تنمية المهارات اللغوية الفصحى على أن تتم هذه الخطوة تدريجياً"(عبدالرحمان، 2019، ص. 402).

هذا الواقع يوحي بأن اللغة العربية الفصحى مقصودة لذاتها (فضيل، 2009، ص. 459). و تم إهمال ضرورة استعمالها و توظيفها في المواد الدراسية (حبيب، 2022، ص. 259). و بمفهوم آخر، يظهر بأن المعارف اللغوية القبلية غير منسجمة مع ما يتطلبه التعليم في المدرسة، فظهرت بذلك الصعوبات في القراءة و الكتابة و الحساب مما أثر على تعلم المواد الدراسية المختلفة (عبدالرحمان، 2019، ص. 405).

لكل القدرة اللغوية من المفروض أن تكون على رأس المكتسبات في المناهج المدرسية، "فأي تقصير في تحصيل اللغة ينعكس سلباً على تحصيل المعارف الأخرى"(شيباني، 2022، ص. 603). نجد ذلك ضمن المقاربة بالكفاءات، من

خلال إعطاء أهمية للمكتسبات القبلية قبل عرض محتوى الدروس ، فهي تلك "المعارف و الخبرات التي يكون المتعلم متمكنا منها" (Maubant, 2004, p. 257).

بذلك يمكن القول أن تعليم اللغة العربية الفصحى يحتاج إلى إثراء في المحتوى من الجانب اللغوي. "مع مراعاة مستوى فهم المتعلمين، قدراتهم، سنهم،" و هو ما يضعه حبشي (2023) ضمن مفهوم التدرج و يضيف أنه " لا بد أن تكون المقررات الدراسية ملائمة لمستواهم و إلا فسدت العملية كلها" (ص. 232).

7. أهمية الجانب النفسي لسانى في عملية تعلم اللغة العربية الفصحى في المستوى التحضيري:

ما يتعلمه الطفل من اللغة العربية الفصحى في المستوى الابتدائي هو مجموعة من القواعد، التي سرعان ما ينساها بمجرد خروجه من المدرسة (لعموري، 2013، ص. 21). ما لا يسمح له من استعمالها بالشكل المطلوب و توظيفها كلغة التواصل داخل حجرات الدرس سواء في مادة اللغة العربية أو المواد المدرسة به (حبيب، 2022، ص. 259).

لكن ما يحتاجه هو تعلم اللغة قبل القسم الابتدائي، مما يحقق له تيسيرا في التعلم معرفيا و تحسنا في التحصيل الدراسي. يمكن أن تكون الفترة العمرية التي يبدأ فيها ذلك في حدود سن الرابعة تقريبا حسب الباحثة (حمزة، 2020، ص. 304). و يرى كذلك يرى الصمادي و العبد الحق (1998) أن التبكير بتقديمها منذ مرحلة رياض الأطفال أنسب (ص. 181).

1.7. إرساء الوحدات اللغوية الأساسية:

يعتبر إثراء الرصيد المفرداتي من الأولويات التي يتم تعليمها للطفل، و هو ما يؤسس المستويات اللغوية الأخرى. بل يؤكد (ماجدولين النهي، 2017) أن "المعجم هو الذي يجمع بين المستويات الأخرى و أن تقوية الجوانب المرتبطة به و الرفع من مستوى حضورها في المقررات الدراسية لا يتأتى إلا بتأليف قاموس مدرسي في المستوى المطلوب" (كما ورد في الشنطي و بيار، 2022، ص. 74).

تعتبر نشاطات الاستماع مهمة لتنبيه عملية الاستقبال اللغوي في بداية التعليم، " فليس مهما التركيز على فهم المعاني في هذه المرحلة " (خشة، 2019، ص. 239). بل لتدريب الأذن على سماع الأصوات أو المفردات و التراكيب ، و يمكن أن تطول هذه المرحلة إلى أسابيع دون طلب من الطفل التحدث إذ يمكنهم التعبير عن فهمهم بالحركة فقط (الصمادي و العبد الحق، 1998، ص. 176، 178).

ما يساعد على تنظيم الرصيد اللغوي و تركيز المتعلم على المعاني هو عرض النماذج اللغوية اليومية و استعمالها الطبعية. فمثلا في موضوع السفر يمكن أن تعرض تفاصيله في فيديو يشاهد فيه المتعلم المواقف الحقيقية بالاطلاع على تعليمات السفر المسموعة و المكتوبة. أو في مواقف أخرى من الحياة اليومية متعلقة بأماكن مختلفة منها

المدرسة، السوق، المطعم... الخ و أخرى بأحداث دينية، ثقافية. لذلك يجب الابتعاد عن التجريد في مراحل التعلم الأولى حيث أن إدراك التعلم يكون ملموس أي مادي(الصمادي و العبد الحق، 1998، صص. 173، 174، 176).

و لترسيخ المعجم في ذهن الطفل تعتبر الخريطة المفاهيمية من الأسس التعليمية المعتمدة في التيار المعرفي. يمكن أن يستنبط من مبدئها العديد من النشاطات بتنوع الوسائل الملموسة و التي يتم تصور من خلالها المفردات في حقلها المعجمي مما يسهل استيعاب المفردات بالعلاقات الدلالية التي تربطها، فتستهدف المفاهيم القاعدية التي المستعملة أكثر في الحياة اليومية منها صنف الأدوات المدرسية، الفواكه و الخضر و الحيوانات و الألبسة . ثم يتم التدرج في بناء هرم الأضنام من العام إلى الأكثر خصوصية. فلا يقتصر استعمال هذه الخريطة في ما يخص الأشياء بل كل الوحدات المعجمية بما فيها الأفعال و الصفات.

و يعتبر اختيار الكلمات الأولى التي يتعلمها الطفل في غاية الأهمية، فيجب أن تكون متشابهة أو متقاربة بين العامية و الفصحى. مع تقبل أخطاء الطفل النطقية أو الفونولوجية خلال محاولاته الأولى. و يؤكد ذلك الصمادي و العبد الحق(1998) أنه يمكن "تقبل الأداء اللغوي للمتعلم دأماً يعبر عن المعنى المقصود و لو شابه خطأ في الشكل"(ص.175). فعادة ما يؤجل الضبط الفونولوجي بعد تثبيت المفردات القاعدية.

و نظراً لما تستلزمه اللغة العربية الفصحى من دقة و تنسيق في التركيبة الفونولوجية للألفاظ، يمكن تطوير الأداء اللغوي بصفة مختلفة عن التكرار المباشر. و ذلك بتدريب أعضائه النطقية من خلال حفظ القرآن. "إذ يعد أحسن يقوم لسانه على اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، لذلك كانت العرب تحفظ ابناؤها منذ نعومة أظفارهم القرآن. كما أنه يرسخ إتقان اللغة العربية و حبها لدى المتعلم الناشئ، و يزوده بقاموس لغوي غني"(حمراس. م و حمراس. ص، 2021، ص ص. 118 - 119).

إن النظام التعليمي المؤسسي لا زال غير مضبوط من حيث طرق التعليم و مستلزماته، حيث نلتبس اختلافات من مؤسسة لأخرى، إذ تهتم بعض الروضات بتحفيظ القرآن، الأغاني، الاناشيد الدينية و الوطنية، الخط، الرسم المسرح و تنمية الرصيد المفرداتي ، فقد أثبتت دراسة حمزة (2020) أن الأطفال الذين وصل عددهم في القسم إلى 32، تمكنوا من تعلم حوالي 64 مفردة، أغلبهم أسماء و أربعة منهم أفعال و أربعة صفات، إضافة إلى حفظهم الأيام و الأشهر، و ذلك باعتماد كتاب خاص بالروضة (ص.313). في نموذج آخر يخص المستوى التحضيري، لاحظ أن النشاطات التي وضعت في كتابه استهدفت الكتابة و القراءة و ليس اللغة الشفهية، كما أن مسألة التنسيق بين الأهداف و النشاطات لم تتم بصفة سليمة، إذ نجد أن أول تمرينين منها قد وضعا تحت هدف القراءة في حين أنهما يتعلقان بمهارة التمييز البصري للصور، فلا وجود لمنبهات مكتوبة. أما عن المعطيات الثقافية و الاجتماعية التي تحملها الصور فلا توافق

الواقع الحالي، و يظهر ذلك في صورتي الهاتف و التلفاز. كما غُرض لون التفاحة باللون الاصفر ما لا يوافق المفهوم الرئيسي لها.

بذلك تبقى وضعية البرنامج التعليمي في المستوى التحضيري في حاجة لوجود الجزء الكبير للغة الشفهية من حيث السند، من صور لتسمية الأشياء و مشاهد و أجزاء قصص لترتيبها و سردها، أناشيد و سور قرآنية معتبرة. دون إهمال الجانب الكتابي بترسيخ المكتسبات الأولية للغة الكتابية لمعالجة الحروف، و الأرقام و التي يمكن وضعها في كتاب آخر.

و من خلال اتباع منهج لتحليل الأخطاء اللغوية الموجودة لدى الاطفال يمكن تحديد نقاط قوة الطفل و ضعفه، فيُعرف ما يكثر منها و ما يقل. مما يبين مكان الصعوبة (الصمادي و العبد الحق، 1998، ص 177). كما يساهم ذلك في تحسين البرنامج التعليمي.

2.7. الاهتمام بالقدرات التواصلية:

تعتبر مهارة التعبير الشفهي جوهر الممارسة الفعلية للغة بحيث ينكشف الرصيد اللغوي للطفل عن طريق الكلام الذي ينتجه (حمزة، 2020، ص. 301). فلا ينبغي أن يتوقف تعلم اللغة على تخزين المفردات أو التعبير بها بل على استعمالها كذلك في سياقات مختلفة (عبدالرحمان، 2019، ص. 407).

و أحسن طريقة تدعم قدراته التواصلية، يتم فيها إشراكه بمنح له فرصة الاستفسار، طرح السؤال، إبداء الرأي، مع إقحام عمليات الممارسة، التعزيز و التجريب (لعربي، 2019، ص. 73). كما يمكن استعمال وسائل تعليمية منها المشهد اللغوي الذي يعزز الكفاءة التواصلية و يعتبر مصدرا يكرس الإقرار بالسياق الاجتماعي و دوره في تعلم اللغة و استعمالها (الشويخ، 2017، كما ورد في لعربي، 2019، ص. 74).

8. خاتمة :

تمثل اللغة العربية الفصحى وسيلة مهمة بالنسبة للطفل المتمدرس ، فتعلمها يوفر له القدرات التواصلية، الفكرية و حتى النفسية. لذا ينبغي الاهتمام بتحسين وضعيتها بالطريقة العلمية المنهجية . و قد حاولنا من خلال بحثنا التعرف على الجانب اللغوي الذي تُحمل عليه اللغة العربية الفصحى كلغة تدريس، في برامج تعليمها و خاصة الكتاب الذي يعتبر السند الملموس الذي يعتمد عليه في التعلم في المراحل الأولى، التحضيري و السنة الأولى ابتدائي. بالاطلاع على الدراسات الأجنبية و ما بينته من مفاهيم حول اكتساب اللغة لدى الطفل، بما فيها اللغة الشفهية و الكتابية، و الاستراتيجيات المسطرة لتعليم لغة التدريس. و كذا الدراسات الوطنية التي اهتمت بواقع تدريسها، و أبرزت عدة جوانب منها التداخل اللغوي بين الفصحى و العامية، اللغة بين الاكتساب و التعلم، الازدواجية و الثنائية اللغوية لدى

الطفل. استنتجنا أن تعلم اللغة العربية الفصحى فى وضعية تزامن مع تعلم مواد أخرى. مما يستلزم وضع استراتيجيات لفصل اللغة الشفهية عن الكتابية، أى بالتركيز على الجانب الشفهى فى المستوى التحضيرى و على الكتابى فى المستوى الابتدائى، و هو أساس تمشى عليه حتى الدول الأجنبية لأن فيه مراعاة للخصائص المعرفية للطفل أكثر من أى جانب آخر أى أنه ليس له علاقة بخصائص اللغة. كما ينبغي إثراء البرنامج التعليمى من الجانب النفسو لسانى فى كل من المستويين حسب مبدأ التدرج، من خلال ضبط النشاطات بإسقاط فيها المعطيات اللسانية الأنسب. فى الأخير يمكن الإشارة إلى أهمية تحيين مستمر المنهاج التعليمى وفقاً للمعطيات الثقافية و الاجتماعية .

قائمة المراجع :

الزرد، ف. م. خ. (1990). اللغة واضطرابات النطق والكلام. المملكة العربية السعودية: دار المريخ.

- الشنطي، د. ع. ا. أ.، بيار، ع. ا. (2022). اللغة العربية بين الاكتساب والتعلم -الكفاية المعجمية نموذجًا-. النداء التربوي، (29)، 66-97.
- الصمادي، ع. م.، العبد الحق، ف. م. (1998). نظريات تعلم اللغة و اكتسابها، تضمينات لتعلم العربية و تعليمها. مجمع اللغة العربية الأردني، 22(54)، 159-188.
- القاسمي، ع. (2011). الطفل واكتساب اللّغة بين النظرية والتطبيق. الممارسات اللّغويّة، 2(1)، 108-122.
- جلال، ش. ا. (2012). علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياها (ج2). مصر: مؤسسة الثقافة الجامعية.
- حبشي، ت. (2023). مكانة اللغة العربية وأهمية تعليمها وتعلمها. قراءة في واقع تدريسها في المدرسة الجزائرية. جسر المعرفة، 9(2)، 226-236.
- حبيب، م. (2022). اللغة العربية في المدرسة الجزائرية - الواقع والاستشراف-. مجلة الميادين للدراسات في العلوم الانسانية، 3(3)، 255-269.
- حماس، م.، و حماس، ص. (2021). اللغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة كما تراها عيون المجلس الأعلى للغة العربيّة. جسر المعرفة، 7(4)، 115-131.
- حمزة، ل. (2020). اللغة بين الاكتساب و التعلّم—نماذج من رياض و مدارس الأطفال بمنطقة الرويبة -. الكلم، 5(1)، 227-251.
- خثير، ع. (2023). تلازمة الفصحى والعامية وأثرهما في عملية تعلم اللغة العربية التعليم الابتدائي في الجزائر أنموذجا. مجلة الآداب واللغات والعلوم الإنسانية، 6(1)، 350-367.
- خشبة، أ. (2019). واقع اكتساب اللغة العربية في المدرسة الجزائرية. مقابسات في اللغة والأدب ، 1(2)، 233-248.
- زروق، ا. (2021). الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية والتداخل اللغوي وعلاقتها ببعض المهارات المعرفية. مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، 6(3)، 269-294.
- شيباني، ا. (2022). آليات بناء مناهج اللغة العربية في المدرسة الجزائرية. Aleph، 9(3)، 593-605.
- صومان، أ. (2010). أساليب تدريس اللغة العربية. الإمارات العربية المتحدة: المنهل.
- عبد المحسن زكي، أ. (2010). صعوبات التعبير الشفهي: التشخيص والعلاج. مصر: المكتب الجامعي الحديث.
- فضيل، ع. ا. (2009). واقع تدريس اللغة العربية في مدارسنا وسبل تطويره. اللّغة العربية، 11(1)، 455-478.
- قلاقي، ل. (2018). دواعي التداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية. جسر المعرفة، 4(4)، 348-359.

كروم، ل.، و بن شتوح، ع. (2021). تعليمية اللغة العربية بين الفصحى والعامية في المدرسة الجزائرية. *مجلة العلوم الإسلامية والحضارة*، 6(2)، 231-250.

لعربي، س. (2019). التعدد اللغوي وإشكاليته في تعليمية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية في إطار البعد الوظيفي التواصل. *مجلة المقرئ للدراسات اللغوية النظرية و التطبيقية*، 2(1)، 67-81.

لعموري، ن. (2013). مشكلة اللغة العربية عند الطفل الجزائري. *معارف*، 8(14)، 9-24.

Archibald, L., & Coughler, C. (2023, mars 9). *Favoriser le développement du langage oral en classe : Aller au-delà du décodage en lecture*.

Bidaud, É., & Megherbi, H. (2005). De l'oral à l'écrit. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 3(61), 19-24.

Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E., Masy, V., & Kremer, J.-M. (2021). *Dictionnaire d'orthophonie* (4^{ème} éd). Paris: Ortho édition.

Bronckart, J.-P. (1977). *Théories du langage : Une introduction critique*. Belgique : Mardaga.

Coquet, F. (2007). Phonologie : Notions complémentaires pour la pratique orthophonique. *Rééducation orthophonique*, 45,(229), 17-26.

Deldime, R., & Vermeulen, S. (1984). *Le développement psychologique de l'enfant* (3e édition). France: Belin

Ferrand, L., Lété, B., & Thevenot, C. (2018). *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires – Apprendre à lire, écrire, compter : Apprendre à lire, écrire, compter*. France: Dunod.

Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances & Psy*, 2(47), 30-41.

Florin, A. (2020). *Le développement du langage* (2^{ème} éd). France: Dunod.

Godin, M.-P., & Chapleau, N. (2015, novembre 3). Enseigner le vocabulaire dès l'entrée à l'école : Les principes clés.

Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Presses Universitaires de France.

<https://doi.org/10.3917/puf.mauba.2004.01>

Plaza, M. (2014). Le développement du langage oral. *Contraste*, 1 (39), 99–118. <https://doi.org/10.3917/cont.039.0099>

Rondal, J. A. (1978). *Langage et éducation*. Belgique: Mardaga.