

تدريس قواعد اللغة العربية عن طريق (الإيهام والتخيل) لتلاميذ المرحلة الابتدائية

Teaching the Grammar of the Arabic Language for Elementary School Students through (delusion and imagination)

* د. صليحة سبقاق

جامعة محمد خيضر / بسكرة. الجزائر

البريد الإلكتروني: Saliha.sebgag@univ-biskra.dz

تاريخ النشر: 2021/12/31	تاريخ القبول: 2021/10/22	تاريخ الإرسال: 2021/08/16
-------------------------	--------------------------	---------------------------

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى عرض طريقة خاصة في تدريس قواعد اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، من أجل رفع الحمود عن الدرس النحوي والإملائي الموجه للتأشئة ، حيث يبين البحث أن تقديم دروس القواعد عن طريق الإيهام والتخيل يساهم إلى حد كبير في ترسيخ المعارف المرجوة منها كما يساهم في القضاء على التفور من دروس النحو والإملاء الذي يلمسه المعلم لدى المتعلمين.

وتتعرض الدراسة إلى حيثيات الإيهام الذي يقوم به المعلم كما تتعرض إلى فعل التخيل الذي يقوم به المتعلم ، وتقدم خطوات درس نموذجي في طريقة التدريس التي يتبناها البحث .

الكلمات المفتاحية: القواعد ؛ الإيهام ؛ التخيل ؛ المعلم ؛ المتعلم .

Abstract:

This study aims to present a special method in teaching Arabic grammar for primary school pupils, in order to lift the impasse on the grammar and spelling lesson for young learners. The paper demonstrates that providing grammar lessons through illusion and imagination greatly contributes to the consolidation of the desired knowledge as it helps to eliminate aversion that

* المؤلف المرسل: د سبقاق صليحة Saliha.sebgag@univ-biskra.dz

[1]

learners may feel. The study deals with the steps of delusion followed by the teacher and the process of imagination for learners, to reach the measurement of the possibilities of establishing grammar in the minds of students. The study also provides steps for a typical lesson using the teaching method proposed in this research.

Key words: Grammar; Language; Aversion; Imagination; Teacher; Learner.



1- مقدمة:

اللغة هي الوسيلة التي يتجسد من خلالها الوعي الذاتي بالخبرات الخاصة و العامة، علاوة على كونها أداة للاتصال أو نظاما من الرموز، و إذا تجاوزنا هذه التعريفات الشهيرة، فاللغة هي " الوعي الدائم التشكل و التشكيل بما يسمح باحتواء المعنى و إطلاقه بما يتيسر من أدوات، كي يتجلى المعنى في تركيب قادر على التماسك في وحدات متصاعدة"¹ و هذه الأدوات المساعدة على تشكل و تشكيل اللغة من ذات المتعلم و من ذوات الجماعة المحيطة به هو ما يجعل التركيز على الجوانب التطبيقية في دراسة اللغة و تدريس قواعدها أمرا ملحا و مطلوبا، يستدعي تقديم اللغة العربية إلى متعلميها بكم محدود و واضح من القواعد و حدّ أوفر من السهولة و اليسر، و قد أقرّ معظم الدارسين بأنّ هناك (معضلات) في تعليم اللغة تستدعي تتبّعها و الوصول إلى أسبابها و طرق علاجها، و هذا ما جعلهم يحثون على ضرورة " تطوير تعليم اللغة العربية اعتمادا على أسس فنية يمكن حصرها في قضية عامة هي: ممارسة اللغة"².

لقد اصطدم تعليم اللغة العربية بعدة عراقيل " فنظرة آنية إلى واقعنا اللغوي تكشف لنا بشكل واضح أنّ تعليم لغتنا العربية في محنة لا تقلّ عن محنة أمّتنا في التمزّق و التشتّت و الأهداف التي رسمت لتعليم اللغات كانت بعيدة المنال "³ و قد ذهب كثير من الباحثين إلى دق ناقوس الخطر و توصّل بعضهم إلى نتائج خطيرة، و دعوا إلى تشكيل (خلايا لمعالجة الأزمة اللغوية). وأجمعوا على أنّ " أساليب تعليم اللغة العربية القائمة حاليا و كذلك الظروف الاجتماعية و التربوية لتطبيقها تكاد تؤدّي إلى وضع اللغة العربية في موضع (لغة أجنبية) يدرسها الطالب، ليحصل على

علامة التّجّاح فيها، لا ليكتسبها كسلاح يستعمله في معركة الحياة " (4) و إن كنّا لا نلج دائرة تقصّي الحلول المناسبة لهذه المعضلات فإنّنا أردنا أن نعرض منفذا خاصّا في تدريس قواعد اللّغة العربيّة لتلاميذ السّنة الرّابعة و الخامسة ابتدائي اعتمادا على توظيف مبدأ (الايهام) الذي يرتبط مدلوله و اجرائيّته بالتّخيّل كي " تكون مهارات الاتّصال و التّركيز على الجانب الوظيفي للّغة مستندة على تنمية الأداء الاتصالي لدى المتعلّم. " (5) والقمين بالذّكر أنّ هذه الفكرة تشكّلت لدينا بمرور السّنوات ونحن ندرّس اللغة العربيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، أي أنّ منشأ الفكرة كان تطبيقيا بحثا ، عمدنا بعد ذلك إلى وضع متّكّمات نظريّة لها متوسّلين في ذلك برصد مفهوم التّخيّل والايهام وربطهما باللّغة وخصائص التّموّ المعرفي للطفّل في هذه المرحلة .

2- تعريف الايهام:

أ/لغة: وهم، يهم، وهما: وهم فلان في الشّيء إذا ذهب وهمه إليه و هو يريد غيره، و الوهم : ما يقع في القلب من الخاطر كان في الوجود أو لم يكن. (6) توهمته: وقع في خلدي فتخيلته و تمثّلتها و تصوّرتة.

أوهم يوهّم، إيهاّم، فهو موهم و المفعول موهم أوهم فلانا و أوقعه في الوهم: أعطاه مظهرها خادعا. أوهمه أنّ الطّريق قصير: جعله يعتقد قصرها (7).

ب/اصطلاحا: الإيهاّم في النّثر أو الشّعر، هو أن يأتي الكاتب أو الشّاعر بلفظ أو عبارة يوهّم معنى لا يراد، و إنّما المراد معنى آخر (8).

وقد جاء في التعريفات للجرجاني :

الخيال: قوة تحفظ ما يدركه الحسّ المشترك من صور المحسوسات بعد غيوبة المادّة بحيث يشاهدها الحسّ المشترك كلّما التفت إليها . فهو خزانة للحسّ المشترك، ومحلّه مؤخرة البطن الأوّل من الدّماغ . ولم تخرج بقية كتب اللّغة والتعريفات عن هذه المعاني والتعاريف.

[3]

مخبر تعليمية اللّغة العربيّة والنّص الأدبي في الجزائر -الواقع والمأمول- كلية الآداب واللّغات

University of Oum El Bouaghe Algeria

جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي - (الجزائر)

أما الإيهام في المسرح فهو نوع من الأداء التمثيلي يخصّ الدراما الواقعية و الطبيعية و ينحدر من تعريف أرسطو للدراما انطلاقا من خداع حواس المتفرّج بأنّ ما يشاهده و يسمعه ليس إلّا شريحة أو صور متقطعة من الحياة⁽⁹⁾.

يتّضح من هذا التعريف أنّ الإيهام المسرحي هو عملية السيطرة على شعور المتلقّي عن طريق جعله يحسّ بأنّ ما يراه على المسرح هو حقيقي و واقعي إلى درجة تجعله يستعدّ للاندماج مع كل ما يوهّم به، كما يتّضح لنا أيضا أنّ ذلك يتطلّب تقنية إبعاد زماني مكاني مما يدفع المشاهد إلى إجراء نوع من المقارنة بين الواقع الفنّي و الحقيقي، و هي التقنية ذاتها التي تجعل التلميذ في هذه المرحلة العمرية قادرا على ربط المتخيّل بالحقّقي لغرض حصول الفائدة العلمية انطلاقا من المتعة الفنية.

3- تعريف التخيل:

يعرّف التخيل على أنه " عملية ذهنية يتمّ خلالها معالجة الصّور الحسية بحيث يكون بها الأفراد منقادين في رحلات متخيّلة عبر عقولهم و يستجيبون لهذه الأخيّة بواسطة صور عقلية، و يقوم المتخيّل بخلق الظروف التي تتفق مع هذا المغزى، كما تشير أيضا إلى أنّ التخيلات المستخدمة في التعليم تساعد على تسريع الإتقان المعرفي و توسيعه، إذ يستخدم التلاميذ نشاطات التخيل في زيادة معرفتهم بالمواد المعرفية، كما تعمل على تعميق التّموّ الانفعالي و الوعي بالحياة الداخلية حيث تنمو اتجاهات المتعلّمين و ميولهم"⁽¹⁰⁾ و إذا كان التخيل قد ارتبط بالتّثّر و الشّعور بدءا من أرسطو و مرورا بحازم القرطاجني و غيرهم من النّقاد إلّا أنّنا نستطيع ربطه أيضا بالجانب التّعليمي لاسيما عند تعليم قواعد اللّغة العربيّة. و تجدر بنا الإشارة إلى أنّ أرسطو عرّف التّخيّل و أفاض فيه في كتابه (النفس) و لم يتعرّض له في (فنّ الشّعور) إلّا بإشارة سريعة.

4- علاقة الإيهام بالتخيّل:

في محاولتنا لربط التخيّل بالإيهام، نجد أنّ التخيّل يرتبط بالتلميذ أمّا الإيهام فيرتبط بالمعلّم، فهذا الأخير يدفع المتعلّم إلى التخيّل بواسطة الإيهام، و من هنا يأتي الحرص على (إيهام) التلميذ بما يحدث لديه أثرا فنيا جماليا و نفسيا في نفس الوقت ليحصل لديه في الأخير الأثر المعرفي المرجو تحصيله، و ما التخيّل الذي يقوم به المتعلّم إلّا جزء من " الدور الإيجابي للتلميذ في العملية التعليميّة من خلال تعلّمه الذاتي، و عدم اقتصره على استظهار المعلومات، بل يتعدّى ذلك إلى القدرة على الابتكار و التنبؤ و اتّخاذ القرارات. " (11) و انطلاقا من ربطنا الإيهام والتخيّل بالمعلّم و المتعلّم فإنّنا نستطيع القول أيضا أنّ هذا الرّبط يكون موضوعيا من جهة المعلّم و ذاتيا من جهة التلميذ، فالتطبيق من خلال التخيّل " قد يكون موضوعيا من جهة و قد يكون ذاتيا من جهة أخرى مادام ينطلق من انعكاسات المتلقّي و تصوّراته " (12) و بهذه العلاقة الوشائيّة الموجودة بين الإيهام و التخيّل فإنّ فكرة هذا البحث تتجلّى في العمل باستراتيجيّة الإيهام من أجل التحصيل المعرفي لقواعد اللّغة العربيّة، حيث يعطي التخيّل للقاعدة المدروسة " معلومات بنائيّة تشابه مع تلك التي نحصل عليها من الخبرة الحسيّة المباشرة، و هذا يعني أنّ المعلومات البنائيّة التي تشمل عليها الصّورة العقليّة المتخيّلة تؤثر في أحكامنا و أساليب تفكيرنا بالمستوى نفسه الذي تؤثر فيه الخبرة الحسيّة المباشرة لذلك الموضوع " (13) و هذا التأثير هو المنشود من أجل أن يقبل التلميذ على تلقّي المعرفة برغبة، ثولدها الدهشة عوض أن يتلقّاها بفتور و هي جامدة خالية من أيّ بعد فنيّ جماليّ.

5- اللّغة والتخيّل لدى الطفل:

عرّف عالم اللّغة المعاصر (تشومسكي) اللّغة على أنّها " ملكة فطريّة عند المتكلّمين بلغة ما، لفهم و تكوين جمل نحويّة. " (14) فهذا التعريف يفترض وجود ملكة اللّغة عند الجميع، كما يفترض ضرورة توظيف هذه الملكة من أجل تكوين جمل نحويّة، و لا بدّ للمتعلّم خلال ذلك من

نشاط ذهني تثيره مواقف و عوامل خارجية بواسطة الإيهام عندما يكون المطلوب تعلّم قواعد اللّغة بذاتها في هذه المرحلة العمرية التي تتوجّه إليها فكرة البحث، و ينبغي أن نضع في الحسبان أنّ المفردات و النصوص التي تستخدم لإحداث الإيهام لدى الطفل يجب أن تخضع لما يلي:

-انتقاء المفردات القادرة على إثارة الصّور المرئية في مخيلة الطّفل.

-عدم اللّجوء إلى الحشو الذي يعطلّ القدرة على الفهم.

-مضاعفة الكلمات الجديدة تدريجيّا لاكتساب رصيد لغوي متجدّد.

والجدير بالذكر أنّ عملية الإيهام التي تتوسّل بقوالب لغوية مختارة بعناية تدفع بالمتعلّم إلى التّخيّل الموجّه لتحقيق قواعد لغوية مقصودة، و هو خلال عملية التّخيّل هذه " ينمّي ملكة الارتحال لديه و يتعوّد على الجرأة في الكلام و يظهر قدرته على التّعبير بلا خوف و لا حجل، أو تهيّب من مواجهة الآخر و يلزم التّعبير انتقاء المفردة الصحيحة و اللفظة المناسبة و توجب المفردة أو اللفظة الإلقاء الحسن، و يستوجب الإلقاء سلامة مخرج الحرف و صوتا قويّا واضحاً" (15) و بالتالي فإنّ المعلّم يحقّق أيضا من خلال هذه العملية المضاعفة (الإيهام و التّخيّل) علاوة على فهم و اكتساب القاعدة اللغوية، كلّ ما يصبو إلى تعليمه من خلال باقي الأنشطة اللّغوية بنسب متفاوتة.

6- الإيهام و التّمو المعرفي للطّفل:

يتحدّث (جان بياجيه) عن مرحلة من مراحل التّمو المعرفي للطّفل سمّاها (مرحلة العمليات المحسوسة) و تبدأ هذه المرحلة من السّابعة من العمر حتّى الحادية عشر أو الثّانية عشر، و فيها تظهر العمليات الاستدلالية التي يمكن أن تتفق مع أسس المنطق، فالتّفكير الاجرائي كما يرى بياجيه لا يظهر إلّا حين تتوافر للطّفل ذخيرة من المفاهيم تنتظم فيما بينها في نسق متماسك، كما يرى بياجيه أيضا أنّ التّفكير في هذه المرحلة يتميّز بالعديد من الخصائص أهمّها: (16)

[6]

مخبر تعليمية اللّغة العربية والنّص الأدبي في الجزائر -الواقع والمأمول- كلية الآداب واللّغات

University of Oum El Bouaghe Algeria

جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي - (الجزائر)

المرونة و السيطرة في التفكير: حيث يستطيع أن يؤثر استجابته بعكس الطفل في المراحل السابقة، كما أن أفكاره تتحرك في اتجاهات مختلفة و يقلّ تركزه حول الذات.

المقلوبية (السير العكسي): و يقصد بها قدرة الطفل على أن يستعيد الأحداث الحقيقية في صورة فكرة، كما أنّ الطفل في هذه المرحلة يركّز على أكثر من جانب واحد للمشكلة و يأخذ كلا البعدين (المتخيّل و الحقيقي) في اعتباره .

و تركّز هذه الدراسة أساسا على هاتين الخاصيتين اللتين يتميّز بهما الطفل في هذه المرحلة من نموّه المعرفي و ذلك بإسقاطها على عمليّتي الإيهام و التّخيّل وفق المدخلات الآتية:

- ابتعاد الطفل عن ذاته (نقص التّمرکز حول الذات) يسهم في إيهام الطفل بعيدا في عالم متخيّل.

- تحريك أفكاره في اتجاهات مختلفة تضمن للمعلّم إمكانية إيصاله إلى العالم المتخيّل المنشود بعد أن يوهّم به انطلاقا من نصّ أو موقف ما.

- الانعكاسيّة تجعله قادرا على التّفكير جيئة و ذهابا و هو ما يجعل عودته من العالم المتخيّل إلى العالم الحقيقي مضمونة لتحصل لديه الفائدة المعرفية المرجوة، و ذلك لأنّه بإمكانه أن يميّز بين العالمين المتخيّل و الحقيقي.

و ينظر بياحيه إلى التّمو المعرفي من زاويتين هما البنية العقلية و الوظائف العقلية و يرى أن التّمو المعرفي لا يتم إلّا بمعرفتهما مع و جود وظيفيتين أساسيتين للتّفكير لا تتغيّران مع تقدّم العمر و هما التنظيم و التّكيف، فالأولى هي ترتيب و تنسيق العمليّات العقلية أمّا الثانية فهي وظيفة التّكيف أي التّلاؤم و التّألف⁽¹⁷⁾ و قد انبنى تركيزنا من خلال التّخيّل لدى الطفل على العوامل التي وضّحها جان بياحيه و التي تؤدّي بالفرد إلى الانتقال من مرحلة إلى أخرى و هي:

النّضج: ويفرزه الجهاز المركزي للدماغ و يجعله قادرا على التنسيق والتنظيم، و هو ما يسهّل على المعلّم عمليّة الإيهام كون التلميذ يكون قادرا على معرفة أنّ ما يقوم به المعلّم يهدف من خلاله إلى شيء آخر غير الموهّم به.

التفاعل مع الخبرة: يكون هذا بتفاعل الطّفل مع بيئته الماديّة، و هذا ما يجعل المعلم فطنا في اختيار المواقف التي مرّت على الطّفل من قبل و ترسّخت في مخيلته، فيكون الإيهام هو مجرد استحضار لها.

التفاعل مع البيئة: نعني به أثر اللّغة و عمليّات التّفاعّل الاجتماعي، إذ أنّ المواقف المستدعاة ينبغي أن تكون بألفاظ عهدا الطّفل و مرّت عليه سابقا في تفاعله اجتماعيا مع كل ما يحيط به.

التنظيم: و هو عمليّة ذاتيّة، تضمن للمعلّم امكانيّة ربط الطّفل بين ما هو متخيّل و ما هو واقعي، كما تضمن له أيضا عودة الطّفل الواعية إلى الواقع و التّركيز على القاعدة المعرفيّة بدل الموقف المتخيّل.

7- فوائد استخدام الإيهام:

إنّ استدعاء نصوص أو ألفاظ أو مواقف لإيهام المتعلّم و جعله يتهيأ لتقبّل قاعدة من قواعد اللّغة العربيّة الّتي كان يراها عصيّة على الفهم و الحفظ هو تقنيّة يعي المتعلّم خلال سيّرة الحصّة الدراسيّة أنّها مجرد وسيلة تساعد على الفهم و الاستيعاب و أنّها ليست غاية، و يأتي ذلك من خلال ما يقوم به المعلّم من توجيهات يستغلّ من خلالها قدرة المتعلّم في هذه المرحلة على تحريك أفكاره في اتجاهات مختلفة و على قدرته على التّفكير الانعكاسي، و لذا فإنّ التّخيّل الّذي يحدثه الإيهام له فوائد عديدة منها:

- الاسترخاء في التّعلّم عن طريق استدعاء المواقف المتخيلة يساعد على تدقّق طاقة ذهنيّة أكبر للتّلميذ.

-التّخيّل يفتح المجال أمام الحدس⁽¹⁸⁾ مما يجعل المتعلّم يتربّب الوصول إلى القاعدة المرجّوة من هذا الموقف المستدعى و بالتّالي ترسخ في ذهنه بعد ذلك.

-الانطلاق من الملفوظات اللّسانية و التّعايير اللّغوية بشكل سليم في حياته اليوميّة.

وبناء على ما سبق فإنّه يمكننا عدّ الايهام من "أساليب تعليم اللّغة الّتي تؤدّي إلى اكتساب المتعلّم المهارات اللّغويّة و تدريبيهم على استخدامها، ثم مساعدتهم على انتاج اللّغة(مهارات الارسال) و على تلقّيها(مهارات الاستقبال) في مواقف طبيعية" ⁽¹⁹⁾.

8- استراتيجية تقديم حصص القواعد بالإيهام:

إن تعليم قواعد اللّغة العربيّة يهدف على المدى البعيد إلى تمكين المتعلّم من قراءة النّصوص قراءة واعية تناسب مع قواعد هذه اللّغة وفي إدراك الظّواهر الّتي تظهر في بناء الجملة العربيّة وفهم العلاقات بين أجزائها، كما يعتمد على توظيف المعرفة التي أحاط بها المتعلّم بكلّ ما فيها من معان و دلالات. و يعتمد المعلّم أثناء توسّله بالإيهام إلى جعل المتعلّم يستغرق مع الحدث أو الموقف التّخيّل إلى أن يصل إلى الهدف المعرفي المطلوب، ومّا تضمنه هذه الاستراتيجية " التأكيد على أهميّة نشاط المتعلّم و الدّور الّذي يؤدّيه عند اكتسابه اللّغة، فضلا عن دور المعلّم المهمّ في تفعيل النّشاط اللّغوي لديه، و كذا تحديد الأهداف الّتي تكون ركائز يسعى تعليم اللّغة إلى تحقيقها"⁽²⁰⁾ إنّ التّخيّل بذلك هو "عملية ذهنيّة يتمّ من خلالها تركيب و تفاعل بين الصّور العقليّة المتكوّنة من خلال التّعرض للخبرات و بين مكونات الذاكرة و الإدراك، ممّا ينتج عنه بنى معرفيّة جديدة، يتمّ التعبير عنها"⁽²¹⁾.

و تهدف هذه الدّراسة إلى استغلال ذلك التّفاعل الحاصل بين الذاكرة و الإدراك من أجل ترسيخ معرفة جديدة" معتمدين في ذلك على المراحل الآتية ضمن خطة مفصّلة لدرس في القواعد:

8-1- مرحلة التهيئة:

و هي وضعيّة الانطلاق، و يتمّ فيها مراجعة المعارف السابقة ذات العلاقة بالمعارف الجديدة المراد تعلّمها كما يتمّ من خلالها إثارة حواس المتعلّم و ذهنه لترقّب الجديد.

8-2- مرحلة بناء التعلّمات:

و تنقسم إلى ثلاث خطوات تأتي على الترتيب و إن كان الانتقال من خطوة إلى أخرى ينبغي أن يجيد فيه المعلّم (حسن التخلّص) بدون وجود فارق زمني بين هذه الخطوات:

أ_ **الايهام:** و هو إيعاز من المعلّم يتمّ من خلاله أخذ ذهن التلميذ إلى موقف أو نصّ معيّن تتوفّر فيه خاصيّة التشويق أو الغرابة، بغية الإدهاش الذي يسهم لاحقا في ترسيخ المعرفة، معتمدا في نفس الوقت على إثارة و تيقّظ حاسّي السمع و البصر لدى الطّفل.

ب_ **التخيّل:** و يأتي خلالها دور التلميذ في تذكّر ما علق بذاكرته من ذلك الموقف المتخيّل تاركا العنان لنفسه لاسترجاع خبرات سابقة من عوالم مختلفة.

ج_ **المناقشة:** و تكون أفقيّة بين المعلّم و التلميذ و يتمّ من خلالها إسقاط المتخيّل على المعرفة المستهدفة و تنتهي باستنتاج قاعدة الدّرس و فهمها.

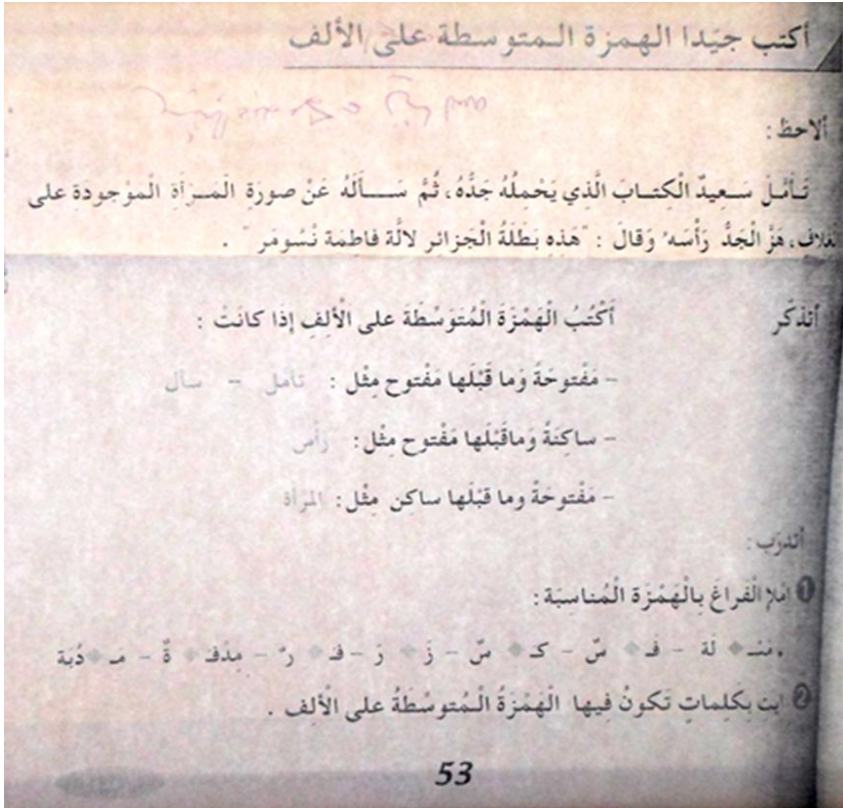
8-3- المرحلة الختاميّة:

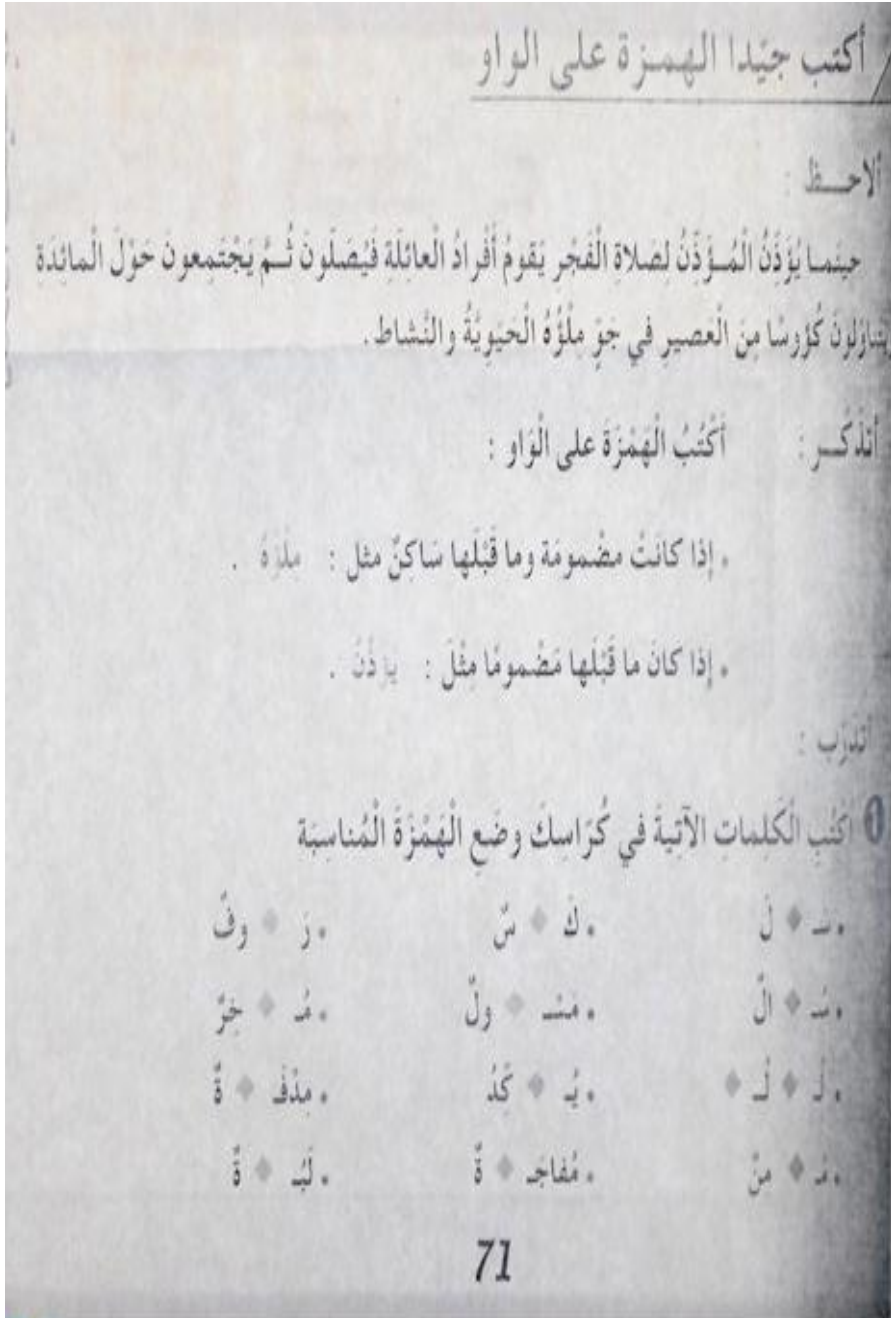
و يتّخذ فيها المعلّم اجراءات تعزيزيّة تقيس فهم التلميذ و تثريه.

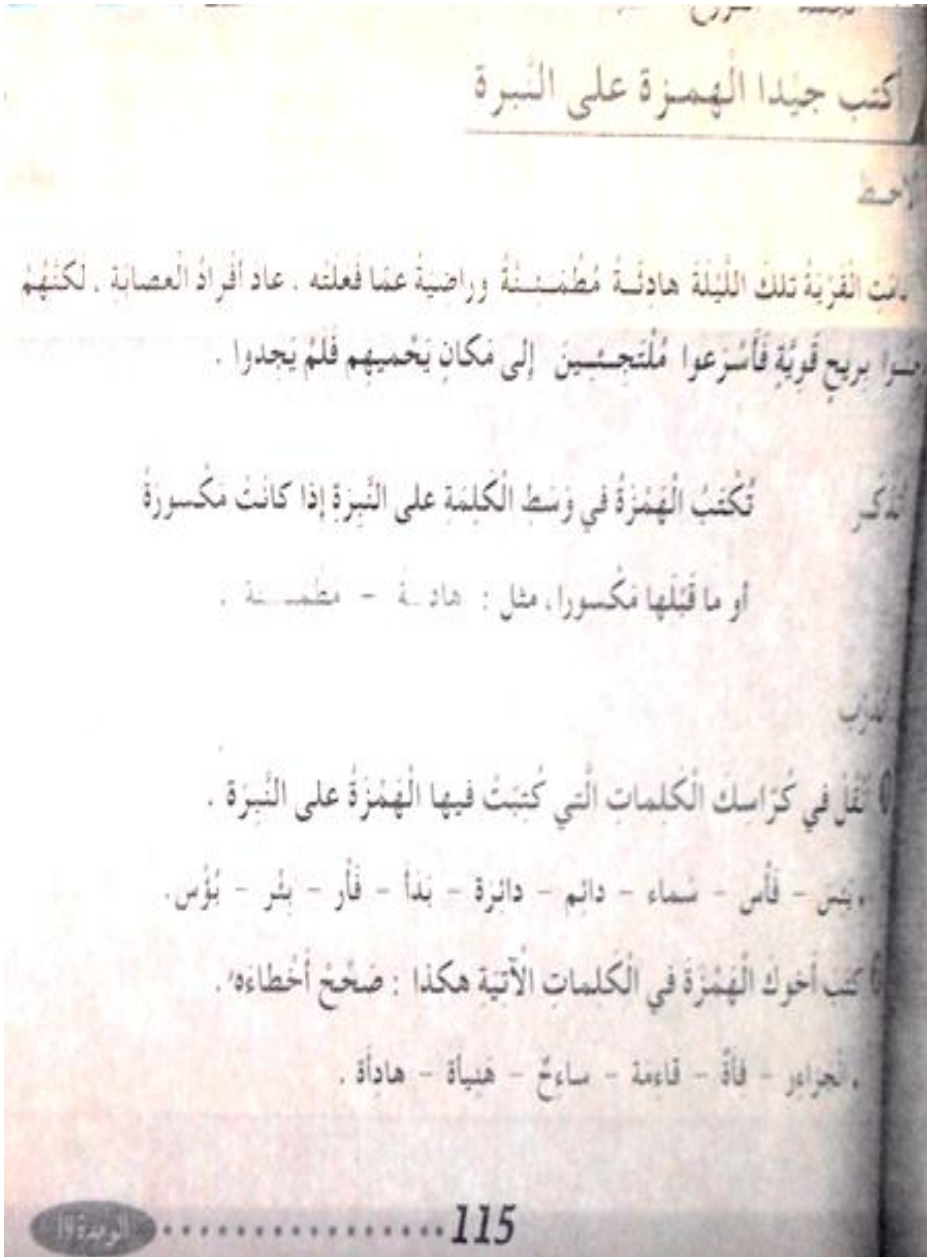
نموذج تطبيقي:

اخترنا لتوضيح فكرة البحث درس الهمزة المتوسطة و هو درس موجه لتلاميذ السنة الخامسة و الرابعة ابتدائي و هذا الدرس مقسم حسب دليل المعلم إلى ثلاث حصص، تقدّم في الحصّة الأولى الهمزة على الواو و في الحصّة الثانية الهمزة على الألف و في الحصّة الثالثة الهمزة على النبرة، بالإضافة إلى كون الدرس يعتمد على استراتيجيّة التلقين و الحفظ.

و نرفق البحث بصور لهذه الحصص من كتاب اللغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي:







أما في الطرح الذي قدمناه في المذكرة النموذجية المرفقة و التي لخصنا فيها فكرة البحث فإن المعلم يمكنه تقديم الدرس في حصة واحدة :

المذكرة النموذجية:

النشاط: قواعد

المستوى: السنة الخامسة

الزمن : 45 د

المحتوى : همزة المتوسطة

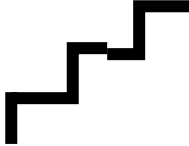
الكفاءة المستهدفة : كتابة همزة وسط الكلمة كتابة صحيحة
مؤشرات الكفاءة :

- يكتب همزة المتوسطة بشكل صحيح
- يكتشف همزة الخاطئة
- يعلل سبب الكتابة الخاطئة للهمزة

الجدول 1 : مذكرة درس نموذجي

سيرورة الحصة	أهداف التعلم	وضعيات ومحتويات التعلم	التقويم
مرحلة التهيئة	- اكتشاف الكلمات التي تحتوي همزة وسط الكلمة - تسمية الهمزة المتوسطة انطلاقا من وجودها وسط الكلمة - تحسيس التلميذ بضرورة وجود قاعدة تضبط رسم الهمزة وسط الكلمة	- يتم إعلان بدء الدرس من طرف المعلم - دعوة التلاميذ إلى ملاحظة الكلمات المهدونة على السبورة - اقرأ الكلمات - ضع الكلمات التي تحتوي همزة وسط الكلمة داخل دائرة . - التدرج مع التلاميذ لتسمية	- مدى ربط التلميذ لتسمية (الهمزة المتوسطة) بمكان تواجدها في الكلمة

	الهمزة المتوسطة - دعوة التلاميذ لكتابة كلمة (بئس) على الألواح . - تنبيه التلاميذ إلى اختلاف كتابتهم . ليتوصلوا إلى ضرورة وجود قاعدة تجعلهم يتمكنون جميعا من كتابة الهمزة وسط الكلمة بشكل صحيح (اكتشاف عنوان الدرس)		(وضعية الإنطلاق)
- مدى معرفة الحركات والحروف الموافقة لها في المد	- يبدأ المعلم بإثارة التلاميذ من أجل ذكر الحركات التي نستعملها في شكل الكلمات والإعراب (الفتحة — الضمة - الكسرة - السكون) ثم إثارتهم لذكر الحرف الذي يوافق كل حركة في حالة المد: الفتحة ← الألف الضمة ← الواو الكسرة ← الياء السكون ← /	- استظهار معارف التلميذ المرتبطة بالدرس - إيهام التلميذ بالموقف المناسب من خلال الحكي - شد انتباه التلميذ وإثارة حاستي السمع والبصر	مرحلة البناء:
- مدى قدرة التلميذ على تخيل الوقف المراد إيهامه به.	سباق الأصاغر : في أحد الأيام اشتركت الحركات في سباق وبذلت كل حركة جهدها لتظهر قوتها وبعد انتهاء السباق	- توجيه التلميذ إلى التخيل باستدعاء موقف السباق والتحدي والفوز	1. الإيهام

- مدى قدرته على ربط المتخيل بالمعرفة المراد تحقيقها	تم إعلان النتائج كالآتي : المرتبة الأولى : الكسرة المرتبة الثانية : الضمة المرتبة الثالثة : الفتحة المرتبة الأخيرة : السكون وبعد أن تمّ إعلان النتائج دعت كل حركة مرافقها إلى منصّة التّويع ليشاركها فرحة الفوز (الحرف الموافق في المهد)  سباق الأكابر : بعد أن انتهى سباق الحركات بدأ سباق الهمزة مع بقية الحروف وهو سباق يشتد عندما تكون الهمزة وسط الكلمة ويكون بين حركة الهمزة و حركة الحرف الذي قبلها حيث يكون الفوز للحركة الأقوى فتستدعي مرافقها ليكون مع الهمزة. يتم خلال هذا الإيهام تقديم مجموعة كلمات وتطبيق تحدي الحركات عليها للوصول إلى	- استغلال الوقائع المستدعاة من خلال الإيهام والتّخيل في بناء القاعدة المستهدفة . 2. التّخيل المناقشة - استنتاج خلاصة	
--	---	--	--

	الدرس	الكتابة السليمة في كل مرة. ي . م . ل . م . ف . م . اد يتم التدرج مع التلاميذ لاستنتاج خلاصة الدرس وتسجيلها: تكتب الهمزة المتوسطة على الحرف الذي يناسب أقوى الحركتين ، حركتها وحركة الحرف الذي يسبقها: 1-الكسرة أولا وكسرها النبرة 2-الضمة ثانيا ويناسبها الواو 3-الفتحة ثالثا ويناسبها الألف
المرحلة الختامية	- تطبيق القاعدة كتابيا وشفويا. - لاحظ الكلمات : - اكتشف الكلمات الخاطئة - وضح كتابتها مع التعليل: لثم - لؤي - فأة	- مدى تمكنه من التطبيق الفعلي العملي للقاعدة

** هذا الدرس المفصل في المذكرة النموذجية تم تطبيقه مع التلاميذ وهو مصور بصيغة الفيديو
(يتعدّد إدراجه في البحث).

9- خاتمة:

نخلص في نهاية عرضنا لفكرة تدريس قواعد اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية عن طريق الإيهام إلى أنّ أثر تلك الطريقة كان إيجابيا وواضحا في مدى فهم القواعد الموجهة لهم وترسيخها في أذهانهم ، كما أنّ عمليتي الإيهام والتخيّل ينبغي أن تكونا متكاملتين بتفاعل كلّ من المعلم والمتعلم ، بأن يحرص الأول على استدعاء المواقف المناسبة للدرس بأسلوب شيق لا يخلو من الغرابة

التي تولّد الدهشة، ليفتح مساحة أمام التلميذ للتّخيّل الذي يتّخذ منه ركيزة لفهم الفائدة المعرفيّة كلّ ذلك في ظلّ الخصائص المعرفيّة والعقليّة التي تكفلها المرحلة العمرية للطفّل ، حيث تسمح له بالتّمييز بين بين الواقعي والتّخيّل كما تسمح له بأن يدرك بأن عمليّة الإيهام التي قصد إليها المعلّم ماهي إلّا وسيلة للوصول إلى مبتغى آخر مرتبط بالدرس المقدّم له .

الإحالات و الهوامش:

- ¹ - يحي الزخاوي، اللغة العربية وتشكيل الوعي القومي، دار قضايا فكرية للنشر، القاهرة، مصر، 1997، ص21.
- ² - أحمد مختار عمر، اللغة العربيّة بين الموضوع والأداء، مجلّة فصول، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب القاهرة، مج 4، ع 3، 1997 م، ص65-77.
- ³ - محمود السيد، اللغة تدريسا واكتسابا، دار الفصيل الثقافيّة، الرياض، السّعودية، دط، 1980 م، ص14.
- ⁴ - حسام الخطيب، هموم اللغة العربيّة في عصرنا، اتحاد المعلّمين العرب، مؤتمر تطوير تدريس علوم اللغة العربيّة، الخرطوم السودان، 1974 م، ص560.
- ⁵ - أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربيّة، كليّة التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2000 م، ص16.
- ⁶ - عبد الفتاح الصعيدي، حسين يوسف، الافصح في فقه اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2010، ص119.
- ⁷ - أحمد مختار عمر، اللغة العربيّة بين الموضوع والأداء، ص91
- ⁸ - عبد الغني أبو العزم، معجم الغني، دار الكتب العلميّة، لبنان، 2003 م، ص 111.
- ⁹ - ابراهيم حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، دار المعارف، القاهرة، 1985، ص122 .
- ¹⁰ - جالين بفرلي، تر: خليل يوسف الخليل، بصيرة العقل، معهد التربية، الأنواء، اليونسكو، 1993م، ص 120.
- ¹¹ - رؤوف العاني، اتّجاهات حديثة في تدريس العلوم ، دار العلوم للطباعة والنّشر، الرياض، السّعودية، 1996 م، ص257.

- 12 - François Lavocat :La théorie littéraire des mondes possibles, . Avant-propos à La Théorie littéraire des mondes possibles, sous la direction de Françoise Lavocat, Paris, Éditions du CNRS, 2010,p.217.
- 13 - Thomas ,N..Imagery &the Coherence of Imagination: Critique of White. Journal of Philosophical Research, 1997,p.44.
- 14 - حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، دط، 1988 م، ص113.
- 15 - عبد المعطي نمر موسى، الدراما والمسرح في تعليق الطفل، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 1996 م، ص99.
- 16 - أحمد عبده عوض، 2000، ص119-120
- 17 - أحمد عبده عوض، 2000 ، ص144
- 18 - فتحي الزيات، الأسس البيولوجية والتفسيّة للنشاط العقلي المعرفي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ،1998م، ص55.
- 19 - أحمد عبده عوض، 2000، ص62.
- 20 - أحمد عبده عوض، 2000 ، ص16.
- 21 - جاليلين بفري، 1993 ص85.
- مصادر البحث ومراجعته:

- يحيى الزخاوي، اللغة العربية وتشكيل الوعي القومي، دار قضايا فكرية للنشر، القاهرة، مصر، 1997م.
- أحمد مختار عمر، اللغة العربية بين الموضوع والأداء، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة، مج 4، ع 3، 1997م.
- محمود السيد، اللغة تدريسا واكتسابا، دار الفصيل الثقافية، الرياض، السعودية، دط، 1980 م.
- حسام الخطيب، هموم اللغة العربية في عصرنا، اتحاد المعلمين العرب، مؤتمر تطوير تدريس علوم اللغة العربية، الخرطوم السودان، 1974 م .
- أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2000 م .
- عبد الفتاح الصعيدي، حسين يوسف، الافصاح في فقه اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2010م.

- عبد الغني أبو العزم، معجم الغني، دار الكتب العلمية، لبنان، 2003 م .
- ابراهيم حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، دار المعارف، القاهرة، 1985 م.
- جالين بفري، تر: خليل يوسف الخليل، بصيرة العقل، معهد التربية، الأنروا، اليونسكو، 1993 م .
- رؤوف العاني، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، السعودية، 1996 م .
- حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، دط، 1988 م .
- عبد المعطي نمر موسى، الدراما والمسرح في تعليم الطفل، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 1996 م .
- فتحي الزيات، الأسس البيولوجية والتفسيّة للتشّاط العقلي المعرفي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت، 1998م.
- François Lavocat :La théorie littéraire des mondes possibles,. Avant-propos à La Théorie littéraire des mondes possibles, sous la direction de Françoise Lavocat, Paris, Éditions du CNRS, 2010.
- Thomas ,N..Imagery &the Coherence of Imagination: Critique of White. Journal of Philosophical Research, 1997.