E-ISSN: 2789-3359 || P-ISSN: 2789-7834 || Arab Impact Factor 2021: 0.5

وضع الدرس اللغوي بالسلك الابتدائي في المدرسة المغربية: الصرف والتحويل نموذجًا

The placement of the language lesson in the primary school in the Moroccan school: Exchange and transfer model

إعداد: د. إسماعيل الهرط: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب

Dr. **Smail elhorte**: Faculty of Arts and Humanities, University of Sidi Mohamed Ben Abdallah, Morocco

الملخص:

نتناول في هذا المقال تدريسية الدرس اللغوي بالمدرسة الابتدائية المغربية وخاصة تدريس الصرف والتحويل، ونقف على العوامل التي تشكل صعوبات أمام المتعلم. ولعل أولها تأثير اللغة الأم على معجم المتعلمين الذي غالبا ما يفضي إلى ندرة المفردات وبروز ظاهرة التعثر اللغوي، وثانيها بنية الكلمة العربية التي يتسم بعضها بالتعقيد مقارنة مع لغة أجنبية أخرى. ونعتمد في هذه المقارنة على اللغة الفرنسية باعتبارها اللغة الأجنبية الأولى في المغرب. وتتمحور هذه المقارنة حول نطق الأصوات وتصريف الأفعال والأسماء التي تتم غالبا داخل الفصول الدراسية، لذا سنتطرق إلى الحديث عن الصيرورة المنهجية التي عرفها الدرس اللغوي في المدرسة الابتدائية، وعن النتائج التي حققها تعاقب المنهجيات باعتماد الصرف والتحويل نموذجا. مع التطرق إلى الحديث عن العلاقة بين القراءة والدرس اللغوي. كما نتطرق إلى الصعوبات القرائية والإعرابية التي يواجهها المتعلم وهو يتلقى درسا في الصرف والتحويل، والتي من شأنها أن تؤدي إلى تعثره اللغوي. ونذكر فيما يلي أهم الأسباب الكامنة وراء هذه الصعوبات وهي: المحيط الاجتماعي والبيئـي الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتقصير الأسرة في دورها التربوي، وكذا التراجع الحاد في وظائف المدرسة التربوية والديداكتيكية، بالعزوف عن استخدام وسائل الإعلام والتواصل في العملية التعليمية-التعلُّمية ثم التقليل من استغلال وسائط التكنولوجيا الرقمية أو انعدامها.

الكلمات المفتاحيَّة: تعثر، الدرس اللغوي،الصرف والتحويل، التعليم الابتدائي

Abstract:

In this article, we discuss the teaching of the language lesson in the Moroccan primary school, especially the teaching of morphology and conversion, and we stand on the factors that pose difficulties for the learner. Perhaps the first is the effect of the mother tongue on the learners' lexicon, which often leads to a scarcity of vocabulary and the emergence of the phenomenon of linguistic stumbling, and the second is the structure of the Arabic word, some of which are complicated compared to another foreign language. In this comparison, we rely on the French language as the first foreign language in Morocco. This comparison revolves around the

pronunciation of sounds and the conjugation of verbs and nouns that often take place in the classroom, so we will talk about the systematic process that the language lesson knew in primary school, and the results achieved by the succession of methodologies by adopting exchange and conversion as a model. With reference to talking about the relationship between reading and the language lesson. We also address the reading and syntactic difficulties that the learner faces while receiving a lesson in morphology and conversion, which may lead to his linguistic stumble. The following are the main reasons behind these difficulties: the social and environmental environment, which is closely related to the family's failure in its educational role, as well as the sharp decline in the educational and dialectical functions of the school, with the reluctance to use the media and communication in the educational-learning process and then reducing the use of technology media digital or not.

Keywords: linguistic, difficulty, primary education

المقدمة:

يؤدي التطور الذي يعرفه البشر باستمرار إلى تطور الظواهر الاجتماعية، ومنها اللغة باعتبارها أداة للتفكير والتواصل ونقل المعارف وتحيينها. وفي حديثنا عن هذا التطور، نتناول اللغة العربية كنموذج يعرف اكتسابها مجموعة من الصعوبات، نتطرق لبعضها بدءاً من اكتساب اللغة الأم داخل البيت، وبداية تعليم اللغة العربية وتعلمها في الرياض أو مؤسسات التعليم الأولي، بالاستناد إلى وجهات النظر من مدارس مختلفة (السلوكية، والبنائية، والمعرفية) التي اشتهرت بتأطير عملية التعليم والتعلم خاصة في مرحلة الطفولة الأولى (من ميلاد الطفل حتى بلوغه السنة السادسة). ثم ننتقل إلى الحديث عن تدريسية اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية لمعرفة العوامل المسهمة في إنجاح عملية التعليم والتعلم التي لا نعيرها في هذا البحث اهتماماً بقدر ما سنهتم بالعوامل التي تشكل صعوبات أمام المتعلم. وأولها تأثير اللغة الأم على المعجم الذهني للمتعلمين الذي غالبا ما يفضي إلى ندرة مفردات اللغة العربية وبروز ظاهرة التعثر عندهم، وثانيها بنية الكلمة العربية التي يتسم بعضها

بالتعقيد مقارنة مع لغة أجنبية أخرى تختلف عن اللغة العربية من حيث الشفافية. ونعتمد في هذه المقارنة على اللغة الفرنسية باعتبارها اللغة الأجنبية الأولى في المغرب. وتتمحور هذه المقارنة حول نطق الأصوات وتصريف الأفعال والأسماء التي تتم غالبا داخل الفصول الدراسية، لذا سنتطرق إلى الحديث عن الصيرورة المنهجية التي عرفها الدرس اللغوي في المدرسة الابتدائية، وعن النتائج التي حققها تعاقب المنهجيات باعتماد الصرف والتحويل نموذجا، مع التطرق إلى الحديث عن العلاقة بين القراءة والدرس اللغوي.

1 ـ منهج الدراسة ومشكلتها

سنعتمد في هذا البحث على المنهج الوصفي لمعالجة موضوع تقديم الدرس اللغوي بالمدرسة الابتدائية المغربية وخاصة درس الصرف والتحويل لما يتسم به هذا المكون من صعوبات في فهم بعض الدروس وإفهامها مثل: تصريف الأفعال المعتلة والممنوع من الصرف والتفريق بين همزتي الوصل والقطع وكتابة الهمزة في حالاتها المتنوعة وغيرها. وذلك بالإجابة عن التساؤلات التالية:

"هل يمكن رَدُّ التعثر في درس الصرف والتحويل إلى المتعلم نفسه؟"

"هل يمكن رَدُّ ذلك إلى المدرس؟"

"ألا يمكن أن تكون المعرفة المقدمة للمتعلم سببا في هذا التعثر؟"

2- اللغة بمرحلة الطفولة الأولى

اتخذ الباحثون اللغويون، واللسانيون، وبعض علماء النفس مثل: جون بياجي، وفريدريك سكينر اللغة موضوعاً لبحوثهم، فأفضى ذلك إلى إبراز مُختلف الوظائف التي تؤديها اللغة. ورغم اختلاف هؤلاء الباحثين في طرق تناولهم لموضوع اللغة بسبب تنوع اختصاصاتهم، فإنهم يتفقون على أن اللغة تُكتسب عن طريق التعلم وليست ملكة فطرية. وتُعد اللغة من الظواهر الاجتماعية الألى التي يكتسبها الطفل، ويتم ذلك سماعيا انطلاقا من البيئة التي يتربى فيها. كما يتفقون على أن القدرة على الكلام متوفرة بالفطرة عند كل فرد جهازه الصوتي سليم. لكنهم يختلفون في أمور كثيرة؛ أهمها الطريقة التي تُكتسب بها اللغة، وفيما يلي عرض لبعض وجهات النظر:

ـ النظرية السلوكية: يعتبر السلوكيون (إدوارد ثورندايك، وجون واطسون، وإيفان بافلوف، وفريدريك سكينر، وإيدوارد تورمان، كلارك هل) أن الطفل يبدأ الحياة بدون لغة، فيكتسبها مع مرور الزمن. وفي غياب الكلام، يستخدم الطفل الصغير في تواصله مع أسرته ما يتوفر عليه من إمكانيات

حددها حامد عبد السلام زهران وآخرون1 في قوله: "إن الطفل يستخدم الحركات، والإيماءات بصورة تلقائية لكي ينقل مطالبه، ورغباته إلى الآخرين، كما أن الحركات الجسمية كتقطيب الوجه، والإشارات بالأيدي تفهم عالميا عندما تحدث بين فرد وآخر لا يملكان لغة مشتركة، ومنه فإن اللغة من وجهة النظر هذه، ما هي إلا تعبير عن انفعال معين، وذلك لأن الإيماءات بمثابة ظواهر علنية لأحوال انفعالية".

وتُعتبر البيئة التي يعيش فيها الأطفال ـ حسب النظرية السلوكية ـ من العوامل الأساس في عملية تَعَلُّمهم اللغة واكتسابها بواسطة التقليد وتكرار بعض العادات. ومن ثم فالتعلم عند السلوكيين يتسم بالنمطية (مثير ـ استجابة)، لأنهم أهملوا في التجارب التي قاموا بها جميعها، ما يقع في دماغ الأطفال، كما أهملوا المراحل النمائية والتطورية عند الأطفال، فانصب اهتمامهم فقط على أساليب، وقوانين التعلم معتبرين أن الأطفال ـ كما قال حامد عبد السلام زهران وآخرون2 ـ "يستطيعون امتلاك ثروة لفظية لا بأس بها، واستخدام تراكيب لغوية صحيحة، والتمييز بالسليقة، بين ما هو صحيح، وما هو خطأ".

ـ النظرية البنائية: اختلف جون بياجي Jean Piaget، مع السلوكيين في كثير من الأمور، فهو يرى أن نمو اللغة مماثل للنمو المعرفي في طريقة بنائه؛ حيث يتعلم الطفل الكلمات ليعبر بها عما يحيط به، وهذا ما يؤكده مصطفى ناصف3 من خلال قوله، "إن ما يعرفه إنسان ما، إنما ينجم جزئيا عما يتعلمه هذا الإنسان من بيئته الاجتماعية والمادية أي من عالم الناس والأشياء". ويتفق بياجي مع السلوكيين في كون اللغة تكتسب عن طريق التقليد، والتكرار، مؤكداً على ضرورة اقتران الاكتساب بالتجربة التي غالبا ما يَستخلص منها الطفل العِبَر بعد الوقوع في الخطإ؛ لذا اعتبر بياجي الخطأ شرطا أساسيا في التعلم، وليس التلقين (السلوكية)، أو التعلم بالاستبصار (الجشطلتية) الذي يجنب الوقوع في الخطإ؛ فالتعلم بالنسبة إليه كما يراه حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد4 "هو بالدرجة الأولى، عملية تنظيم ذاتية لتركيب المعرفة للفرد، تستهدف مساعدته على التكيف"، ومن ثم، فالطفل

[1]ـ حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر، عمان، الطبعة الأولى، 2007، ص 195

[2] ـ حامد عبد السلام زهران وآخرون، ص 195 .

[3]ـ ناصف مصطفى، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 70، السنة 1983.

[4]ـ زيتون حسن حسين، كمال عبد الحميد، التعلم والتدريس من وجهة النظر البنائية، عالم الكتب، الرياض، الطبعة الأولى، 2006، ص 94.

بالنسبة إلى "بياجي"، هو الذي يسعى إلى التعلم برغبة منه ليتكيف مع ما يحيط به من معرفة، وأهم ما يسعى الطفل إلى تعلمه هو اللغة لاعتبارها قناة تمكنه من التواصل مع غيره.

ـ النظرية المعرفية: تقوم هذه النظرية على مفاهيم عدة من أجل تفسير عملية التعلم، وأهم هذه المفاهيم: الكل أو الموقف الكلي، والمعنى، والمعرفة، ومعالجة المعلومات.

إن أصحاب هذه النظرية (ماكس فرتهيمر، وكيرت كوفكا، وكيرت ليفيه، وأوزوبل) يرون أن الطفل يتوفر على معارف ومعلومات، ولديه أفكار اكتسبها داخل فضاء الأسرة، والشيء نفسه يحصل مع اكتساب اللغة، ومن ثم ينبغي استحضار هذا المعطى في دراسة عملية تعلم اللغة واكتسابها من قبل الطفل. وقد فسر أوزوبل كيفية تعلم اللغة من منظور هذه النظرية التي تسعى إلى تقديم معلومات مفاتيح للمتعلمين منذ البدء، قصد توجيههم، ويحصل هذا حينما يأخذ المتعلمون الأفكار من المدرس بدل البحث عنها. وتعلم اللغة العربية لا يخرج عن القواعد التي ذكرت، لأن الأطفال يولدون متشابهين من حيث الذات والصفات، إذ لا فرق بين مولود عربي وآخر غير عربي، وهذا ما أكده نعوم شومسكيNoam Chomsky من خلال النظرية الفطرية[5] (1965) حين ذكر أن للغات مبادئ مشتركة في لارتباطها بالطبيعة البشرية الموحدة بيولوجيا، وتأتي بعدها التجربة والبيئة اللغوية التي يعيش فيها الطفل ويكتسب قواعدها عن طريق السماع، وبذلك تتنوع القدرات.

اختلف شومسكي مع النظرية السلوكية حول الطرق التي يتم بها اكتساب اللغة، كما انتقدها في مسألة نتائج التجارب التي أجراها السلوكيون على الحيوانات وتم تعميمها على البشر المتسم بالعقل.

ومهما اختلف الباحثون من خلال دراساتهم في طرق تعلم اللغة واكتسابها، فإنهم يتفقون جميعهم على أن الأطفال يكتسبون اللغة في غضون شهور قليلة بعد ميلادهم سماعيا عن طريق محاكاة ما تتلقاه آذانهم من الأصوات الصادرة عن المربين (الأمهات)؛ فيكتسب الطفل قبل مَتَمِّ سَنَتِه الثانية رصيداً بسيطاً من اللغة التي يتكلمها أهله يُمَكنه من التواصل معهم. وتشكل الفترة الممتدة بين السنة الثانية والسادسة من عمر الطفل بداية مرحلة تعلم اللغة العربية، لأن الطفل في هذه الفترة يلتحق بالروضة أو بمؤسسة التعليم الأولي، مما يتيح له فرصة تعلم اللغة العربية بشكل منتظم يسهر على تعليمها أطر تربوية مؤهلة لذلك.

[5]ـ النظرية الفطرية أو النظرية اللغوية أو النظرية البيولوجية أو النظرية التوليدية؛ كلها تسميات لنظرية تشو مسكي، تعتمد على النزعة العقلية حيث تستمد أصولها من فلسفة رينيه ديكارت (1596-1650). وهي نظرية قائمة على أنقاض مبادئ النظرية السلوكية.

يستثمر الطفل رصيده اللغوي الذي اكتسبه داخل أسرته في تعلمه اللغة الثانية (العربية) لأن اللغة الأم هي الوسيلة المتوفرة لديه في هذه الفترة، فيتم استثمارها كآلية للتواصل بين المدرس والمتعلم إذا كانا يتكلمان اللغة الأم نفسها؛ ومنه فإن الاستناد إليها أحياناً يشكل ضرورة مُلحة من أجل الانتقال بالمتعلم من لغته الأم إلى اللغة العربية بشكل سلس.

أما إذا كانت لغة المتعلم الأم تختلف عن اللغة الأم للمدرس فإن ذلك يشكل صعوبات في التواصل بينهما، فتمتد هذه الصعوبات لِتَطال عملية تعليم اللغة الثانية (العربية) وتعلمها، وكمثال على ذلك؛ لما يتعلق الأمر بتعليم العربية للأطفال الناطقين بإحدى اللهجات (تاريفيت، أو تاشلحيت، أو تامازيغت) من قبل مدرس لا يعرف هذه اللهجات فَيَصْعُب عليه التواصل معهم، ومع ذلك فعملية التعليم ليست مستحيلة وإنما هي عملية شاقة.

3- تدريسية العربية بالمدرسة المغربية

تشكل المدرسة فضاء للتعليم والتعلم بطريقة منتظمة، يسهر على هذه العملية فريق تربوي، مهمته ــ كما جاء في الفقرة السادسة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين ــ الإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورة المتعلمين الفكرية والعلمية، والتنشئة على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية. لذا تُعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التي تعكس الوضع الاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي للبلاد. كما تعكس خيال المتعلمين وقدراتهم، مِمَّا يجعلها تتطور بالموازاة مع التطور البشري.

تسعى المدرسة المغربية حسب الفقرة التاسعة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى أن تكون:

ــ "مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار، والمشاركة في الاجتهاد الجماعي.

ــ مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة، وفضائها البيئي، والمجتمعي، والثقافي، والاقتصادي".

تبدأ عملية التعليم والتعلم في المدرسة المغربية بتعليم اللغة العربية لاعتبارها وسيلة رئيسية تُستخدم في تدريس المواد الأخرى، مثل: الرياضيات، والنشاط العلمي، والتربية الإسلامية، والتاريخ،

والجغرافيا غيرها. ومن هذا المنطلق، يتم في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي التركيز على تعليم اللغة العربية وتعلمها مع الأخذ بعين الاعتبار التسلسل المنطقي لمكوناتها، لذا تَمَّت الإشارة في الدليل البيداغوجي للتربية والتعليم الابتدائي في المغرب (2009: 77) إلى أن "دروس اللغة العربية بالمستويات الأولى تستند، بالدرجة الأولى، إلى مكتسبات التعبير الشفهي، إذ في غياب هذه المكتسبات تصبح القراءة، والكتابة، والقواعد اللغوية عمليات بدون معنى". ومنه فإن اعتماد هذا الترتيب داخل الفصول الدراسية لم يأت بالصدفة، بل هي ضرورة فرضتها طبيعة عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها كباقي اللغات الأخرى، فهي تقوم على التعبير الشفهي أولا، ثم القراءة فالكتابة.

تستمد اللغة العربية في السنوات الأولى من التعليم (كما سبقت الإشارة إليه) قوَّتها من اللغة الأم. فالطفل الوافد إلى المدرسة لا يعرف إلا هذه اللغة التي يعتمدها في تواصله اليومي (مع أسرته ومحيطه)، بواسطتها يحصل اندماجه مع أقرانه داخل المدرسة. ولعل هذا ما جعل تعليم اللغة وتعلمها يقوم في بدايته على ترتيب مكوناتها على النحو الذي ذكرناه سلفا.

أما الدرس اللغوي حسب منهاج اللغة العربية المنقح، فيقوم في المستويات الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي (الأول، والثاني، والثالث) على مبدإ الاستضمار (يُقدم بشكل ضمني)، ثم يقوم في المستويات الثلاثة الأخرى (الرابع، والخامس، والسادس) على مبدإ التصريح حيث تُقدم دروس في التراكيب، والصرف والتحويل، والإملاء.

وقد تَبَنَّت المدرسة المغربية منهاجاً جديداً للغة العربية، يقوم على الطريقة المقطعية، بعدما جربت كلا من الطريقتين الاستقرائية والاستنباطية القائمتين على مبدإ التركيب والتجزيء. ونتحدث فيما يلي عن الوحدات اللغوية الصرفية المتكونة من مقاطع صوتية، وعن المنهجية المتبعة في تدريس الصرف والتحويل في المدرسة الابتدائية المغربية.

أ ـ بنية الوحدات اللغوية

إن نطق الفرد كلمة أو كتابتها لم يأت بالصدفة، وإنما يخضع لسيرورات منتظمة، منها ما هو ذاتي يرتبط بالذهن، والجهاز العصبي، وجهاز النطق للطفل المتعلم، ومنها ما هو بيئي، لأن الطفل لما يتكلم فهو يقدم إنجازاً لغوياً تتحكم فيه مجموعة من المتغيرات المنبثقة من البيئة التي يعيش فيها لأنه يكتسب اللغة انطلاقا من التنشئة الاجتماعية قبل أن ينجزها، كما يكتسب بعض المواصفات، والخصائص، والتقاليد كتلك التي أشار إليها تمام حسان6 واختصرها في"وجود النبر والتنغيم، بالذات

[6] ـ تمام حسان، اللغة العربية: معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، طبعة 1994، ص47.

في الكلام المسموع دون المكتوب يجعل الأول أقدر في الكشف عن ظلال المعنى ودقائقه من الثاني"؛ يُبين هذا الكلام أن اللغة العربية تنطوي على ظواهر صوتية لا يمكن اكتشافها إلا عبر الصوت المسموع (النطق) كما هو الشأن بالنسبة إلى النبر، حيث يستحيل تعويضه بظواهر مكتوبة بخلاف ظاهرة التنغيم التي يمكن تعويضها بعلامات الترقيم مثل: (؟) لإنشاء السؤال، و(!) لإنشاء التعجب وغير ذلك.

إن الحديث عن تعليم اللغة وتعلمها يستدعي الحديث عن سيكولوجيا الطفل، إذ هناك عوامل مرتبطة بذات المتعلم وخاصة ما يتعلق منها بالجانب النفسي، ينبغي توفرها كشرط أساس في عملية التعلم والاكتساب. وفيما يلي ذكر لأهم هذه العوامل مع الوقوف على معانيها:

ـ النضج: عَرَّفه مصطفي ناصف[7] بالنمو والتطور الفسيولوجي الدال على اكتمال نمو الأعضاء، والأجهزة، الجسمية المختلفة، والأجهزة الحسية، والعصبية، حيث تصبح قادرة على القيام بوظائفها المتعددة.

يتميز الطفل الناضج بقدرته على التعلم دون عناء عكس غير الناضج، لأن نضج جهازه الصوتي يُمَكنه من النطق السليم للحروف والكلمات، ونضجه الفكري يساعده على فهم المسموع والمقروء. ونضجه الجسمي يساعده على تعلم الكتابة بتمكنه من مسك القلم والتحكم في حركات اليدين الذي يستوجب بدوره نضج الجهاز العصبي.

ـ الدافعية: يُعرفها أنور محمد الشرقاوي[8] "على أنها حالة تغير ناشئة في نشاط الكائن الحي، تتميز بالاستثارة، وبالسلوك الموجه نحو تحقيق هدف"، يفهم من هذا التعريف أن توفر الطفل على الدافعية أمر ضروري لتحقيق عملية التعليم والتعلم. وأن تعزيز التعلم لدى متعلم ذي دافعية لا يكون مصدره خارجيا، بل هو نابع من الداخل، ومنه فإن الدوافع، والميول، والرغبات ينبغي استثارتها بالتحفيز من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

ـ الاستعداد: عرفه مصطفى ناصف[9] على أنه "مبدأ يعبر عن خصائص الظروف التي تجعل المتعلم يميل إلى أن يكون مشبعا أو متضايقا".

[7] ـ مصطفي ناصف، ص 12
[8] ـ أنور محمد الشرقاوي، التعلم، نظريات وتطبيقات، مطبعة محمد عبد الحكيم حسان، مصر، بدون طبعة، 2017، ص 234
[9] ـ مصطفى ناصف، ص 20

ويُعتَبر الاستعداد للكلام عند الطفل في النظرية السلوكية فطريا، حيث يُكتسَب الكلام داخل الأسرة في البداية عن طريق السماع والتقليد وذلك بِبَلورة ملكة استعداد الطفل للتعلم، فيؤدي ذلك إلى زيادة اكتساب المفردات اللغوية ومعانيها.

ـ الخبرة والتدريب: عرفها عبد الرحمن صالح عبد الله[10] ب "عملية التفاعل بين المتعلم وبين العوامل الخارجية المحيطة به في بيئته سواء كانت مادية أو اجتماعية". والخبرة هي كل ما ينتج عن عبد الرحمن صالح عبد الله، (1985)، المنهاج الدراسي، أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، الطبعة الأولى.

هذه العملية ويُكتسب من معارف. أما التدريب فهو من العوامل المهمة في التعلم، فكلما كثَّر المتعلم منه كلما قلَّت نسبة أخطائه وزادت نسبة التعلم لدية.

ب ـ بنية الوحدات الصرفية العربية:

إن دراسة الظواهر الصرفية للغة العربية تحتاج إلى مقارنة بينها وبين لغات أخرى لمعرفة الفروق بينها؛ ونظرا لكون اللغة الفرنسية تشكل اللغة الثانية في المنظومة التعليمية المغربية، فإنه من الأجدر ـ في اعتقادي ـ اعتمادها في هذه المقارنة.

إن الهدف من المقارنة في هذا المقال هو الوقوف على أوجه الاختلاف بين البنية الصرفية للكلمة العربية والكلمة الفرنسية.

يُعد تعلم اللغة العربية أكثر تعقيدا من تعلم اللغة الفرنسية بالنظر إلى المكون الصوتي والصرفي لكل واحدة منها. نعرض فيما يلي بتفصيل شديد بعض هذه التعقيدات المرتبطة بنطق الحروف وتصريف الأفعال والكلمات:

ـ نطق الحروف: تضم اللغة العربية ثمانية وعشرين صامتاً (حرفاً) وثلاثة مصوتات (الفتحة، والضمة، والكسرة)، وثلاثة صوائت (و ـ ا ـ ي)، تُنطق بسهولة بالنسبة إلى العربي، بينما يجد الفرنسي صعوبة في نطقها، خاصة لما يتعلق الأمر ببعض الصوامت غير الموجودة في الفرنسية مثل(ض) و (ع)، كما يجد صعوبة في تشكيل الكلمات فيضطر إلى تسكين أواخرها، ويقع هذا الأمر حتى عند العربي غير المتمكن من النحو.

[10] ـ عبد الرحمان صالح عبد الله، المنهاج الدراسي، أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، الطبعة الأولى، 1985، ص17.

أما الفرنسية فتتكون من ستة وعشرين حرفاً، نُطق أغلبها مشابه لنطق الحروف العربية ما عدا بعضها مثل: الحرف (R) الذي يقابل حرفه الراء في العربية، لكنه يُنطق في الفرنسية "إيغ". والحرف (H) الذي يُنطق تارة "حاءً" وتارة أخرى "هاءً" وقد لا يُنطق في أحيان أخرى مثل: (hôpital). وبالنسبة إلى المصوتات في اللغة الفرنسية، فهي تتشكل من الحروف (i,e,o,u,a) عكس اللغة العربية التي تتكون علامات تشكيلها من الحركات الثلاثة التي ذُكرت سلفاً. وما يميز مصوتات اللغة الفرنسية عن مصوتات اللغة العربية هو كون الأولى تارة تكون مصوتات (لا تُنطق) إذا وقعت بعد الصوامت مثل: ma /mo/me/mi/mu، وتارة أخرى تكون صوامِتَ إذا وقعت في بداية الكلمة مثل: Omar , Ali, Imane، في هذه الحالة فهي تُنطق. بينما الحركات في اللغة العربية لا تَحِيد عن وظيفتها الوحيدة وهي التشكيل.

ـ تصريف الأفعال والأسماء: تتفوق اللغة العربية من حيث عدد الضمائر على اللغة الفرنسية، فضمائر الخطاب في اللغة العربية: أَنْتَ ـ أَنْتِ ـ أنتما للمذكر والمؤنث ـ أَنْتُمْ ـ أَنْتُنَّ. بينما تتوفر اللغة الفرنسية فقط على ضميريْن هما: "tu" et "vous"، فاللغة الفرنسية لا تَعْرِف معنى للمثنى ولا لتنوع الصور للفعل أثناء تصريفه كما هو الحال في اللغة العربية، لأن الفعل العربي تتنوع صوره بتنوع الضمائر مثل: (أنا أَقْرَأُ، أَنْتِ تَقْرَئِينَ، هُمَا يَقْرَآنِ، هُمْ يَقْرَؤُونَ، هُنَّ يَقْرَأْنَ). بينما يحافظ الفعل الفرنسي في الغالب على جذره مع إضافة اللواحق مثل:

“je marche – tu marches – il/elle marche – nous marchons – vous marchez – ils/elles marchent”

إن الاختلاف بين اللغتين (الفرنسية والعربية) لا يقتصر فقط على تصريف الأفعال، وإنما يشمل كذلك حتى الأسماء، فالجمع في اللغة الفرنسية يقوم في الغالب على زيادة الحرف (s) أو (x) إلى صيغة الاسم، وفي اللغة العربية تتغير أحيانا صيغ الاسم عند تحويله من المفرد إلى الجمع، إما بتكسير بِنْيَتِه فيُسمى جمع التكسير مثل: (بخيل - بخلاء) و (كتاب - كتب)، أو الحفاظ على بنية الاسم نفسها في صيغة المفرد المذكر وإضافة حَرْفَيْ الألف والتاء بالنسبة إلى الجمع المؤنث السالم مثل: (مُدرس - مُدرسات)، والواو والنون بالنسبة أو الياء والنون بالنسبة إلى الجمع المذكر السالم مثل: (مُدرس - مُدرسون/مُدرسين). وقد تتقاطع اللغتان في بعض القواعد مثل: ارتباط الفعل بالجنس والعدد أو المطابقة بين العدد والمعدود (Accord de l’adjectif qualificatif avec le nom qualifié).

وبناء على هذه المعطيات ومعطيات أخرى، يمكن القول: إن اللغة الفرنسية تتسم بالمرونة في تعلمها بالمقارنة مع اللغة العربية.

ج ـ مجال اشتغال الصرف

يشتغل علم الصرف على دراسة التغييرات التي تطرأ على بنية الكلمة نتيجة لعوامل متعددة تفرضها قواعد لغوية كالحذف والإضافة والقلب وغير ذلك. إلا أن وجود بعض المفردات في اللغة العربية (الجامدة والمبنية) تشكل عائقا أمام علم الصرف لكونها تحتفظ على البنية نفسها أينما وُجِدت في الجملة. لذلك فعلم الصرف يهتم بالأفعال المتصرفة والمفردات غير المعربة ويهمل المفردات الجامدة والمبنية مثل: حروف الجر، وحروف الاستقبال، وحروف التمني، وحروف الترجي، والأسماء الأعجمية، وأسماء الأفعال، وأسماء الأصوات، غير ذلك.

أما بالنسبة إلى الكلمات الأخرى، فيتم استخدام الميزان الصرفي لمعرفة حروفها الأصلية من الحروف الزائدة فيها. والميزان الصرفي يستخدم في تحويل الكلمات المتصرفة إلى جذورها الأصلية في اللغة العربية، والتي تتكون من ثلاثة أحرف أساسية (فَـ ع لَ = فَعلَ) ولكل كلمة أو فعل مقابل وزني يرجع ل (فعل) في الأصل ومن ثم يمكن معرفة الأحرف الزائدة.

يُطبق الميزان الصرفي على الأسماء والأفعال ولا يشمل الحروف لأن الهدف منه ـ كما ذكرنا سلفاً ـ هو معرفة الحروف الأصلية من الزائدة بسبب الاشتقاق الذي ينعدم في الحروف.

يبدو أن متعلم المرحلة المبكرة (التعليم الأولي) لا يحتاج إلى كل ما ذكر حول الوعي الصرفي، لكن المدرس بطرقه الخاصة وببلورته لمعارفه الصرفية يُمَكن المتعلمين الصغار من الاستفادة منها بشكل ضمني من خلال استخدامه مثلا، اشتقاقات متنوعة لكلمة واحدة في تعبيره أو أثناء بسطه للأسئلة مثل قوله: (من يجيب؟ أو من عنده الجواب؟ أو من يقول جوابه؟ أو من أجاب بسرعة سأمنحه نقطة زائدة، أو أنا أنتظر أجوبتكم)، فالمدرس يستخدم الجذر (ج - و ـ ب) في صور مختلفة. ومن ثم يَأْلَف المتعلم الصغير سماع هذه الكلمات ويستخدمها فيما بعد بتلقائية. وبهذا يكتسب المتعلم القدرة على استخدام اشتقاقات الكلمة الواحدة رغم عدم علمه بقواعد الاشتقاق، فَتُنَمَّى عنده مهارات المحادثة. ويكتسب المتعلم في المدرسة الابتدائية مهارات لغوية أخرى كالقراءة، والكتابة، والقواعد اللغوية (الإملاء، والتراكيب، والصرف والتحويل) التي يتم تطويرها بالتدرج باستخدام منهجيات متنوعة ودقيقة.

د ـ منهجية الصرف والتحويل في المدرسة الابتدائية

تُدرس القواعد اللغوية (كما ذُكر سلفا) ابتداء من المستوى الرابع بشكل تصريحي بعدما كان إدراجها ضمنيا في المستويات السابقة من أجل استئناس المتعلمين بها من خلال استخدامهم اللغة العربية محادثة وكتابة دون الاكتراث إلى قواعدها، حيث يُنظر إلى القواعد اللغوية في التعليم الابتدائي على أنها وسيلة مساعدة على تعلم اللغة واكتسابها وليست أساساً؛ وهذا ما يُؤكده ما ورد في الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي (2009: 72)11 من خلال القول: "القواعد اللغوية ليست هدفا في حد ذاتها في مرحلة الابتدائي، بل تعتبر أساسا لدعم، وتيسير استعمال اللغة المكتسبة"، لذا تم التنصيص في المنهاج المنقح في محور الدرس اللغوي (في المستويات الثلاثة الأخيرة من التعليم الابتدائي) على تَبَنِّي منهجية موحدة، نوضحها من خلال مكون الصرف والتحويل كالتالي:

يُقدم درس الصرف والتحويل في المدرسة الابتدائية بشكل تصريحي ابتداء ـ كما ذكر سلفاً ـ من السنة الرابعة بالاعتماد على مبدإ التدرج (من التحسيس والاكتساب إلى الترسيخ والتعمق).

وتروم الظواهر الصرفية المدروسة بالابتدائي إلى تحقيق أهداف، نعرضها كما وردت في دلائل الأستاذة والأستاذ للمستويات الثلاثة؛ الرابع، والخامس، والسادس. ونظرا لكونها موحدة بين هذه الدلائل، فإنه يكفي في ذكرها اعتماد دليل واحد (في رحاب اللغة العربية للمستوى السادس من التعليم الابتدائي).

وردت الأهداف من تدريس الصرف والتحويل في الدليل البيداغوجي12 كما يلي:

ـ يتعرف المتعلم الظواهر الصرفية المقررة.

ـ يستثمر الظواهر الصرفية أثناء الإنجازين الشفهي والكتابي وأثناء الشكل.

ـ يُحَسن أداءه التواصلي شفهياً وكتابياً بالاستثمار الإيجابي للظاهرة المدروسة.

ـ يوظف اللغة العربية توظيفاً سليماً في إنتاجاته الشفهية والكتابية.

[11] ـ وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي بالمغرب، طبعة 2009، ص 72.
[12] ـ نفسه، ص 133.

يتم السعي إلى تحقيق هذه الأهداف وفق خطة منهجية موحدة، في المستويات الثلاثة العليا في الابتدائي، حيث تتم دراسة الظاهرة الصرفية المستهدفة على مدى حصتين، بمعدل حصة واحدة في الأسبوع مدتها الزمنية ثلاثون دقيقة (30 د).

تُخصص الحصة الأولى لاستكشاف الظاهرة بالانطلاق من وضعية غالباً ما تكون نصاً مقتطفاً من القراءة الوظيفية، أو جملاً من اختيار المدرس.

ينبغي أثناء تحليل الظاهرة الصرفية موضوع الدرس، كما جاء في الدليل (2020: 134)13 الحرص على تبسيط المفاهيم والقواعد اللغوية للمساعدة على فهمها وإدراكها واستيعابها وتوظيفها في سياقات لغوية تواصلية دالة، ضمن إنتاجات شفهية وكتابية ملائمة وتجنب الإغراق في تفريع الظاهرة المدروسة في الاستثناءات اللغوية لبعض حالاتها المعقدة على مستوي الفهم والاستعمال، كما ينبغي إشراك المتعلمين جميعهم في استنتاج القاعدة وبنائها باستدراجهم من لدن المدرس بأسئلة موجهة. وبعدها يُطْلَبُ إنجاز تطبيق شفهي أو على الألواح كتقويم مرحلي مع ضرورة الحرص على تصحيح الأخطاء الواردة في أجوبة المتعلمين.

أما الحصة الثانية فتخصص لإنجاز تطبيقات كتابية حول الظاهرة الصرفية المدروسة، الهدف منها تقويم مكتسبات المتعلمين السابقة المرتبطة بالظاهرة المدروسة ودعم حصيلة المتعلمين اللغوية وتحسين مردوديتهم ومعالجة تعثراتهم.

4- تأثير اللغة الأم على معجم المتعلمين

يتأثر تعليم اللغة العربية وتعلمها داخل الفصل بعوامل كثيرة مثل: ظاهرة التداخل اللغوي بين لغة التدريس (العربية) واللغة المنطوقة (المستخدمة في التدريس) بفعل انصهار بعضهما في بعض. قد يكون هذا التأثير إيجابيا، إذا اعتُمدت الدارجة كوسيط للتواصل بين المدرس والمتعلم، وذلك بالاستعانة بها لتمرير المعارف إلى المتعلم خاصة إذا كان الأمر يتعلق ببدايات التعليم والتعلم. وقد يكون تأثيرها سلبيا على اكتساب اللغة العربية مع كثرة تداولها في المراحل المتقدمة من التعلم (في المستويات العليا من التعليم الابتدائي). مما يخلق نوعا من التشويش على الإنجاز اللغوي عند المتعلم، خاصة وأنه في هذه المرحلة يكون قد تعلم لغة أجنبية (الفرنسية) تؤثر بدوها على اللغة العربية، وهذا ما وضحه حسيب عبد الحليم شعيب14 حين قال: "وجود لغة أجنبية مزاحمة للغة الأم، أو منافسة

13 ـ الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص 72.
14 ـ المصدر السابق، ص 72.

لها، قد يخلق نوعا من التذبذب، أو الحيرة، ويمنع من التركيز في الاهتمام باللغة الأصلية، ومن التمكن منها".

إن جهد المتعلم ازدواجي اللغة ووقته يصيران موزعين بين لغتين مما يقلل من فرص تلقي عناصر اللغة العربية اللفظية واستيعابها، أو من فرص استخدام هذه العناصر؛ فيؤدي ذلك إلى ركوضها في الذهن فيصعب استدعاؤها وقت الحاجة إليها.

يواجه متعلم اللغة العربية في بداية التعلم صعوبات كثيرة، منها عدم فهم معاني الكلمات ومقاصدها، فيستعين عن طريق التقييس باللغة الأم، ومن ثم يسقط في ظاهرة التداخل اللغوي دون قصد منه، مما يُفسد العلاقة بين اللغة والفكر؛ لأن استخدام اللغة بشكل سَلِس يستوجب اشتغالهما معاً.

يؤدي التداخل بين العربية والدارجة في الغالب إلى الركاكة وعدم التناغم بين الأسلوب ونمط الاستخدام، لذا فدور المدرس في هذه الحالة حاسم، وعليه أن يعمل على إبعاد المتعلم عن استخدام لغته الأم، وأن يسهر على استخدام التكنولوجيا الرقمية التي تضع بين أيدي المتعلم معاجم لغوية مختلفة.

تُكتسب اللغة العربية عن طريق التكرار كما أكدته النظرية السلوكية وعززته العلوم المعرفية، ويتجسد هذا النوع من التعلم والاكتساب في القراءة، لذا ينبغي الاهتمام أكثر بالقراءة والاستمرار في تشجيع المتعلمين وتحفيزهم على المطالعة. وقد تنبه المشرفون على الشأن التربوي إلى أهمية القراءة في تحسين التحصيل اللغوي، فسعى الساهرون منهم على الإصلاح في إطار التنزيل الأولي للرؤية الاستراتيجية لوزارة التربية الوطنية 2015 – 152030، في سياق تطبيق البرنامج المتعلق بتعلم القراءة باللغة العربية، حيث عُرف هذا المشروع ب "القراءة من أجل النجاح"، إلى اعتماد القراءة المقطعية، التي تقوم بالدرجة الأولى على الوعي الصوتي ثم الوعي الصرفي فالوعي التركيبي والدلالي.

[15] ـ الرؤية الاستراتيجية لوزارة التربية الوطنية المغربية 2015 – 2030

5 - علاقة الوعي الصرفي بالوعي الصوتي

تعرف غياسون16 الوعي الصوتي، على أنه مهارة "تَمَثُّل اللغة الشفوية كما لو كانت سلسلة من الوحدات أو القطع من قبيل المقاطع والقافية والفونيم". وعرفه غولدسوورثي17 بقوله: هو "قدرة عقلية تتصل بتجزيء بنية أصوات اللغة". أما بركيت18 فقد اعتبر الوعي الصوتي هو "القدرة الميثالغوية ذات الصلة بالقيام بمهمات حول اللغة الشفوية".

إن الوعي الصوتي، بناء على هذه التعاريف، هو معرفة نظام النطق المستخدم في اللغة انطلاقا من معرفة مبنى الأصوات وإدراك أن الوحدات اللغوية المنطوقة هي عبارة عن تركيب يتألف من أجزاء (أصوات، ومقاطع). وتقوم هذه المعرفة على القدرة العقلية للفرد التي تُمَكنه من تجزيء الكلمة إلى وحدات لغوية صغرى.

يُستخدم مصطلح "الوعي الصوتي" في الكتابات اللسانية للدلالة على أصغر وحدة في السلسلة الكلامية ذات صفات مميزة تختلف باختلاف نسق الكلام (من لغة إلى أخرى)، والأمثلة في هذا الباب كثيرة نذكر بعضها فقط على سبيل التمثيل، كالباء في اللغة العربية يقابلها في الفرنسية صامتان (P وB)، لذا توصف الباء في الفرنسية بالجهر حيث يفرق الجهر بين الكلمتين "Bas/Pas". وفي مقابل ذلك، الصامت (S) في الفرنسية يقابله الصامتان (س - ص) في العربية والفرق واضح من خلال المثال: سار/ صار. من ثم يستحيل التقابل بين بعض الصوامت في اللغتين الفرنسية والعربية.

ويُعد الوعي الفونيمي جزءاً من الوعي الصوتي،لأن الوعي الأول يمثل القدرة على التمييز بين الوحدات الصوتية الصغرى، والتي تتمثل في الفونيمات، نمثل لذلك انطلاقاً من تحليل كلمة "عاشق" كما يلي: (ع/ا/ش/ـِ /ق)، بينما يمثل الوعي الصوتي القدرة على التمييز بين الوحدات الصوتية بعيداً عن حجمها، فيصير تحليل كلمة "عاشق" كما يلي: (عَا/شِقْ). ومن ثم يبدو الفرق بين الوعي الفونيمي والوعي الصوتي. وقد تنبه الخبراء التربويون إلى أهمية الوعي الصوتي في تعليم اللغة وتعلمها، فتم تَبَنّيه أول الأمر في المنظومة التربوية الأمريكية في إصلاحها الذي انطلق من

16 -Jacelyne Gaisson, la lecture: Apprentissage et défficultés, Adapté par: Geneviève Vandecasteele, de boeck. Outils pour enseigner, 1ere édition, 2011, p 83.
17 -Candace L. Goldsworthy, C.L sourcebook of phonological awareness activities, volume 6- children's core literature, DELMAR cenguage learning, 2011, p 2.
18 -Sophie Briquet –duhazé, entrainement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grand difficulté, enfance et langages, l'harmattan, 2013, p 9.

دراسات ميدانية عديدة مباشرة بعد صدور تقرير "الهيأة الوطنية للقراءة" (National Reading Panel[19]) سنة 2000، الذي خلص ـ حسب Ziegler 20 ـ إلى أن 70% من المتعلمين الأمريكيين في القسم الرابع في وسط حضري، خضعوا لاختبارات وطنية وتبث أنهم لا يقرؤون بالشكل المطلوب. ومن ثم تأكد للخبراء التربويين الأمريكيين من خلال المُعايَنَة الميدانية أن السبب في تراجع المستوى التعليمي راجع إلى اعتماد الشمولية في تقديم الدروس، فتخلوا عنها واعتمدوا الطريقة المقطعية في القراءة التي انتشرت بعد ذلك في العديد من الدول العربية ومنها المغرب.

تُعتَمد الطريقة المقطعية في المدارس المغربية في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، كبديل لإصلاح المنظومة التربوية وفق ما يعرف اليوم بالمنهاج المنقح الذي يشكل الخطوة الأولى لتنزيل الرؤية الاستراتيجية لوزارة التربية الوطنية (2015 - 2030).

6 - من الصعوبات القرائية والإعرابية عند المتعلمين إلى التعثر اللغوي

تُعد الوظيفة التواصلية من أهم الوظائف التي تؤديها اللغة العربية، إلى جانب اللغات الأخرى. ولكي تُؤَدَّى هذه الوظيفة بالشكل المطلوب داخل الفصل الدراسي، ينبغي أن يكتسب المتعلم مهارة الاستماع، ومهارة الحديث، ومهارة الكتابة، ومهارة القراءة في المستويات الأولى من التعليم الابتدائي كي يستطيع المتعلم في غضون المستوى الثالث التعبير شفهيا عما يريده، ويستطيع قراءة النصوص بسلاسة. ويختلف الوضع مع الكتابة حيث يواجه المتعلم بعض الصعوبات بسبب عدم معرفته قواعد الإملاء. ومن ثم فمهارة الكتابة لا تُكتسب إلا في المستويات العليا من التعليم الابتدائي بعد التصريح بالقواعد اللغوية (دراسة القواعد الإملائية، والتركيبية، والصرفية الذي صار، مع المنهاج المنقح، ينطلق من السنة الرابعة ابتدائي).

إن تحقيق كفايات الدرس اللغوي ليس أمراً هَيِّناً بسبب وجود مجموعة من العوامل التي تحول دون فهم الدرس من قِبَل بعض المتعلمين، وقد تكون هذه العوامل ناتجة عن المتعلم نفسه، أو عن المدرس، أو عن المعرفة (محتوى البرنامج الدراسي)، أو عن الإطار المرجعي النظري والبيداغوجي

(19) التقرير متوفر على الرابط التالي:
https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf

20- Ziegler, J.C (2009). Lire: casse-tête ou jeu d'enfant? Les dossiers de la recherche, p75.

المعتمديْن. وفيما يلي نذكر مثالا لهذه العوامل لتوضيح كيفية إسهامه في تراجع مستوى التحصيل اللغوي عند المتعلمين.

يرى بنعيسى زغبوش21 أن أهم العوامل التي تؤثر سلبا على عملية التعليم عامة، وتعليم اللغة العربية خاصة، هو اعتماد التفسير نفسه الذي قدمته النظريات لعملية التعليم والتعلم في مرحلة تاريخية معينة، زمنها المعرفي مخالف للزمن المعرفي الحالي الذي يعرف تطوراً ملحوظاً بفعل تطور العنصر البشري. ومن ثم لا يمكن اعتبار تفسير النظريات مطلقا، خاصة لما يتعلق الأمر بالعلوم الإنسانية ومنها علوم اللغة، لأن العلم مُتَّسِم بالأخطاء؛ كما وصفه باشلار ب "تاريخ أخطاء" على اعتبار أنه إذا كان الخطأ يَرِدُ في العلوم الحقة، فكيف لعلم اللغة المنتمي للعلوم الإنسانية أن يسلم من الأخطاء التي ترتكبها الذات الإنسانية، إما عن قصد أو غير قصد؟

بناء على ذلك، ينبغي تحديث آليات تعليم اللغة العربية وتعلمها وفق المعطيات اللسانية الحديثة والمتطلبات البيداغوجية، ووضع برامج تعلمها انطلاقاً من المعرفة الدقيقة لطبيعة اللغة العربية، وطبيعة متعلميها، وكيفية حصول الاكتساب والتعلم، واعتماد المقاربة التواصلية الوظيفية الرامية إلى خلق الاندماج داخل الفصل من أجل تدارك ما تم ارتكابه من هفوات التي تؤدي إلى قصور حاد في اكتساب اللغة العربية خاصة، وتراجع في المستوى التعليمي عامة. وقد أكد هذا التراجع التقرير الموضوعاتي22 حول نتائج البرنامج الوطني لتقوية التحصيل الدراسي لسنة 2008. مفاده أن تدني مستوى التعليم بالمغرب مرده بالدرجة الأولى إلى عدم التمكن من القراءة، وضعف في اكتساب الموارد اللغوية (فقر المعجم الذهني)، وهي أسباب رئيسة في عدم قدرة المتعلم على الإنجاز الشفهي والكتابي، ليس فقط في السلك الابتدائي، وإنما امتد ذلك إلى السلك الثانوي الإعدادي (حسب التقرير)، وقد صار اليوم تدني المستوى التعليمي ملحوظا حتى في الثانوي التأهيلي والجامعي أيضاً. ومن ثم، يمكن ردُّ التعثر اللغوي ـ حسب هذا التقرير ـ إلى مكونات اللغة جميعها.

الخاتمة:

تشكل الطفولة الأولى أهم مرحلة لاكتساب اللغة وتعلمها، لذا انصب اهتمامنا في هذا المقال على أهم الخطوات التي يمر بها الطفل في اكتساب اللغة ابتداء من ميلاده ثم تعلمها داخل مؤسسة

[21] ـ زغبوش بنعيسى، السيرورات المعرفية واستراتيجيات التعلم "نموذج المقاربة التربوية الاستراتيجية للتكرار الذهني لدى الطفل"، مجلة الطفولة العربية، العدد 35، السنة 2008، ص57.

[22] ـ المجلس الأعلى للتعليم، التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008م.

للتعليم الأولي أو الروض ويستمر هذا التعلم حتى بلوغه السنة السادسة من عمره. وقد اعتمدنا في ذلك على أهم نظريات التعلم التي تفسر سيرورات التعلم عامة وتعلم اللغة خاصة، للتقرب أكثر من معرفة دقائق هذه العملية، فتوصلنا إلى أن الطفل في مرحلة الطفولة الأولى يكتسب رصيداً لغوياً من لغته الأم، فيصير قادرا على اللعب بالكلمات بطريقة تنضبط للقواعد والقوانين التي تنتظم بواسطها هذه اللغة، مما يُمَكِّنُه من التواصل مع مَن يحيط به بطريقة سلسة، كما يتعلم بعد التحاقه بمؤسسة التعليم الأولي أو الروض كلمات من اللغة العربية تمكنه من تركيب جمل بسيطة. وبعد التحاقه بالمدرسة الابتدائية يستمر في تعلم اللغة العربية وفق خطط بيداغوجية محكمة تحترم خصوصياته.

وتُقدم اللغة العربية في بداية التعليم الابتدائي (السنوات الثلاثة الأولى) باعتماد التعبير الشفهي ثم القراءة فالكتابة، وهي مكونات أساس لتعلم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية؛ حيث يتمكن أغلب المتعلمين بفضل هذه المكونات من التعبير عما يشاهدونه شفهيا أو كتابيا دون ارتكاب أخطاء لغوية رغم عدم خوضهم في تعلم القواعد اللغوية بشكل صريح.

ويبدأ المتعلم في تلقي الدرس اللغوي في المدرسة الابتدائية المغربية بشكل تصريحي ابتداء من السنة الرابعة، ويشمل الدرس اللغوي المكونات: الصرف والتحويل والتراكيب ثم الإملاء. وقد تناولنا في هذا المقال بشيء من التفصيل مكون الصرف والتحويل لارتباطه الوثيق بالقراءة، التي تقوم على الوحدات الصرفية المُكَوَّنَة بدورها من وحدات لغوية صغرى (أصوات ـ مقاطع). لذا بَيَّنا العلاقة التي تربط الوعي الصرفي بالوعي الصوتي سواء تعلق الأمر بنطق الأصوات أو تصريف الأفعال والأسماء من خلال المنهجية المعتمدة في تقديم درس الصرف والتحويل، مع الإشارة إلى بعض العوامل التي تشكل صعوبات في تعليم اللغة وتعلمها كتأثير اللغة الأم على معجم المتعلمين، مما يؤدي إلى التعثر اللغوي عند بعض المتعلمين.

النتائج

أسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من الأسباب تَحُول دون إنجاح تقديم درس في الصرف والتحويل نذكر منها:

- نفورِ المتعلم من المدرسة أو من مادة اللغة العربية وانشغالِه بتعلم لغة أو لغات أخرى.
- خلل في منهجية المدرس بالقصور في شرح الدرس ونَقْصٍ في التمارين التطبيقية، أو إلى عدمِ ملاءمة الطريقة المتبعة في تقديم الدرس مع القدرات العقلية للمتعلمين، أو تغييبه للمنهجية الفارقية التي تراعي الفروق بين القدرات العقلية للمتعلمين.

- قصور في التقويم والدعم أو غيابهما معاً، أوعدمِ تصحيح التمارين الداعمة.
- طبيعة اللغة العربية المتَّسِمَة بالتعقيد لكثرة الاشتقاقات وتنوع الحالات التي تُبْنَى بها الكلمة.
- عدم ملاءمة موضوع الدرس مع القدرات العقلية والمعرفية للمتعلم.

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر العربية:

ـ أنور محمد الشرقاوي، التعلم، نظريات وتطبيقات، مطبعة محمد عبد الحكيم حسان، مصر، بدون طبعة، 2017.

ـ تمام حسان، اللغة العربية: معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1994.

ـ حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر، عمان، الطبعة الأولى، 2007.

ـ حسيب عبد الحليم شعيب، (2015)، طرائق تدريس اللغة العربية، ترجمة، محمد أسليم، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى.

ـ زغبوش بنعيسى، السيرورات المعرفية واستراتيجيات التعلم "نموذج المقاربة التربوية الاستراتيجية للتكرار الذهني لدى الطفل"، مجلة الطفولة العربية، العدد 35 السنة 2008.

ـ زيتون، حسن حسين، كمال عبد الحميد، (2006)، التعلم والتدريس من وجهة النظرية البنائية، عالم الكتب، الرياض، الطبعة الأولى.

ـ عبد الرحمان صالح عبد الله، المنهاج الدراسي، أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، الطبعة الأولى، 1985.

ـ ناصف، مصطفى، (1983)، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 70.

ـ وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي بالمغرب، طبعة 2009.

المراجع الأجنبية:

- Ziegler, J.C. Lire: casse-tête ou jeu d'enfant? Les dossiers de la recherche, 2009.
- Jacelyne Gaisson, la lecture: Apprentissage et défficultés, Adapté par: Geneviève Vandecasteele, de boeck. Outils pour enseigner, 1ere édition, 2011.
- Candace L. Goldsworthy, C.L sourcebook of phonological awareness activities, volume 6- children's core literature, DELMAR cenguage learning, 2011.
- Sophie Briquet –duhazé, entrainement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grand difficulté, enfance et langages, l'harmattan, 2013.