هذا الرابط للمقالة في مجلة اللسانيات العلمية المحكمة عبر منصة تعليمية أكاديمية خاصة بالطور الجامعي الجزائري:

https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/26/27/2/172927

تأثير تعلّم القرآن في فصاحة لسان المتعلمين الصغار
-تلاميذ الطور الأوّل نموذجا-

خينش فاطنة* مخبر التراث، جامعة غرداية (الجزائر) Khineche.fatna@univ-ghardaia.dz

بن يحي يحي مخبر التراث، جامعة غرداية (الجزائر) dz.ghardaia-univ@ybenyahia

تاريخ الاستلام: 2021/04/27 تاريخ القبول: 2021/10/25

ملخّـص

يهـدف هـذا المقـال إلى إبـراز الـدور الإيجـابي للتعليـم القـرآني في تنميـة الوعـي الصـوتي وتفصيـح لسـان المتعلمـين الصغـار بشـكل عـام في محاولـة لمعالجـة الآثـار السـلبية للازدواجيـة اللغويـة وخاصـة في المسـتوى الصـوتي، وذلـك مـن خـلال مقاربـة لسـانية تعليميـة ترمـي إلى توضيـح مـا للتعليـم القـرآني مـن تأثـير مأمـول ومشـاهد في تحصيـل المتعلّمـن، وتنميـة مهاراتهـم الاتصاليـة الشـفاهية خاصـة.

وبفضـل الاسـتعانة بـآراء بعـض المعلّمـين الممارسـين في الميـدان، مـن خـلال اسـتبانة موجهـة لعـدد منهـم في الطـور الأول الابتـدائي ببعـض مـدارس مدينـة غردايـة -جنـوب الجزائـر- نموذجـا. اسـتطاعت الدراسـة أن تكشـف عـن فـروق أساسـية بـين متعهّـدي القـرآن الكريـم بالدراسـة وغيرهـم في مسـتواهم اللغـوي ومهاراتهـم الاتصاليـة خاصـة.

الكلمات المفتاحية:

التعليم القرآني - الوعي الصوتي - الازدواجية اللغوية - الطور الأول الابتدائي.

المؤلف المراسل: فاطنة خينش، البريد الالكتروني: Khineche.fatna@univ-ghardaia.dz

L'effet de l'apprentissage du Coran sur l'éloquence de la langue des Jeunes apprenants. Élèves de la première phase primaire de Ghardaia comme échantillon

Résumé

Cet article vise à mettre en évidence le rôle positif de l'éducation coranique dans le développement de la conscience phonémique et l'élucidation de la langue des garçons en général dans une tentative de s'attaquer aux effets négatifs de la duplication linguistique, en particulier au niveau phonémique, à travers une approche pédagogique linguistique qui vise clarifier l'impact souhaité et visible de l'éducation coranique sur l'apprentissage des apprenants. Et développer leurs compétences en communication orale en particulier.

Grâce aux avis de quelques enseignants en exercice sur le terrain, à travers un questionnaire adressé à un certain nombre d›entre eux en première phase d›école primaire dans certaines écoles de la ville de Ghardaia - sud de l'Algérie - un échantillon. L'étude peut révéler des différences fondamentales entre les entrepreneurs du Noble Coran à étudier et les autres dans leur niveau linguistique et leurs compétences en communication, en particulier.

Mots clés:
Enseignement coranique - Conscience phonologique - Diglossie - Èccoles primaires algériennes

The Effect of Learning the Quran on the Eloquence of the Language of Young Learners. Pupils of the first primary phase of Ghardaia as a sample

Abstract

This article aims to highlight the positive role of Qur'anic education in developing phonemic awareness and elucidating the tongue of boys in general in an attempt to address the negative effects of linguistic duplication, especially at the phonemic level, through a linguistic educational approach that aims to clarify the desired and visible impact of Qur'anic education on the learning of learners. And developing their oral communication skills in particular.

Thanks to the opinions of some practicing teachers in the field, through a questionnaire addressed to a number of them in the first phase of primary school in some schools in the city of Ghardaia - southern Algeria - a sample. The study can reveal basic differences between undertakers of the Noble Qur'an to study and others in their linguistic level and communication skills, in particular.

Key words:

Quran education - Phonological Awareness – Diglossia - Primary Algerian schools

مقدّمــة

لا يمكـن لأحـد أن ينكـر أن متعلّـم اللغـة العربيـة يواجـه صعوبـات في تحصيـل معارفه اللغويـة بسـبب الازدواجيـة اللغويـة (Diglossia) التـي يعيشـها بـين العاميـة والفصحى، وابـن خلـدون ممـن يشـيرون إلى وجـود هـذه المشـكلة، مـن خـلال تأكيـده عـلى ضيـاع اللغـة العربيـة الفصحـى المتحـدَّث بهـا سـليقةً فيقـول: "اعلـم أن ملكـة اللسـان المـصري لهـذا العهـد قـد ذهبـت وفسـدت ولغـة أهـل الجيـل كلهـم مغايـرة للغـة أهـل مـضر التـي نـزل بهـا القـرآن، وإنمـا هـي لغـة أخـرى مـن امتـزاج العجمـة بهـا" (ابـن خلـدون 2006، ص 1164)، وإذا كان هـذا الحـال في عهـد ابـن خلـدون، فـما الـذي يمكـن قولـه عـن واقعنـا اللغـوي اليـوم! خاصـة وأن لـكل منطقـة عربيـة لهجتهـا الخاصـة- وقـد تتعـدّد اللّهجـات في المنطقـة الواحـدة! ويؤثـر هـذا الواقـع اللغـوي بشـكل واضـح وكبـير في تعلـم العربيـة الفصحـى وتعليمهـا، ليـس عـلى المسـتوى الـدلالي والتركيبـي فحسـب بـل حتـى عـلى المسـتوى الصـوتي.

ومـن الـضروري الإشـارة إلى أن حقيقـة الازدواجيـة اللغويـة تعنـي وجـود مسـتويين للغـة واحـدة في مجتمـع لغـوي واحـد (المـصري، وأبـو الحسـن، 2014، ص -(42 وهـو أمـر لا مفـرّ منـه، إذ إن غالبيـة العـرب اليـوم لا يتكلمـون اللغـة العربيـة الفصحـى، بـل الدارجـة هـي الغالبـة عـلى ألسـنتهم والمسـتخدمة في جـل محادثاتهـم وحواراتهـم (المـصري، وأبـو الحسـن، 2014، ص 01)، وهـذا مـما يضيِّـق عـلى الفصحـى ويجعلهـا رهينـة المواقـف الرسـمية والتعليميـة وبعيـدة عـن الاسـتعمال اليومـي الـذي يضمـن حيويتهـا، والحقيقـة أن الأمـر أخطـر مـن ذلـك إذ إن الازدواجيـة اللغويـة كـما يعـبّر عنهـا عبـاس المـصري وعـماد أبـو الحسـن "هـي شـكل مـن أشـكال الـصراع اللغـوي أو التقابـل اللغـوي بـين الفصحـى والعاميـة فهـو صراع داخـلي تـبرز فيـه العاميـات بوصفهـا تفرعـات لهجيـة للفصحـى مشـكلا أساسـيا تعـاني منـه الفصحـى عنـاء كبـيرا حيـث تمثـل الفصحـى والعاميـة في سـياق اللغـة العربيـة مسـتويين بينهـما فـرق حاسـم يتمثـل في أن الفصحـى نظـام لغـوي معـرب أمـا العاميـة فقـد سـقط منهـا الإعـراب بصـورة شـبه كليـة"

(المصري، وأبو الحسن، 2014، ص 05)، ويقول كالفن إنّ فرغسون كان أكثر دقة في تحديد الفروقات بين اللغة الفصحى والعامية باعتباره الازدواجية اللغوية تعايشا لشكلين لغويين في صلب جماعة واحدة وقد اصطلح عليهما بـ: التنوع الوضيع (variété basse) والتنوع الرفيع (variété haute) وقد مثّل لذلك بالعامية والعربية الفصحى (كالفن، 2004، ص 46)، ومن أهم الاختلافات التي رصدها بين التنوعين أن الأوّل (التنوع الوضيع) يُكتسب بطريقة طبيعية (وهو اللغة الأولى للناطقين) في حين يكتسب الثاني (التنوع الرفيع) عن طريق التعلّم أي في المدرسة (كالفن، 2004، ص 46)، ولعله من الضروري هنا أن نورد الشروط الثلاثة التي يحدّدها المصري اعتمادا على فرغسون ويعتبرانها مهمة لظهور الازدواجية اللغوية، ذلك أنها تنطبق وإلى حد بعيد على واقعنا اللغوي، ألا وهي: "الأول: توافر مادة أدبية كبيرة بلغة ذات صلة وثيقة باللغة الأصلية (الفصحى) للمجتمع أو مماثلة لها، تمثل جزءا مهما من قيم المجتمع الأساسية، والثاني: اقتصار الكتابة على نخبة قليلة في المجتمع، والثالث: مرور فترة زمنية تقدّر بقرون عديدة على توافر الشرطين السابقين" (المصري، وأبو الحسن، 2014، ص 12)، فاللغة العربية الفصحى لها ارتباط وثيق بالقرآن الكريم الذي يعتبر من أبرز وأهم القيم الأساسية في المجتمع العربي، كما أن الكتابة باللغة العربية الفصحى تلقى منافسة شديدة من العامية من جهة ومن اللغات الأجنبية من جهة أخرى، كما أن شرط الزمن متوفر، مما يجعلنا نؤكّد على أن الازدواجية اللغوية مشكلة تلقي بكل ثقلها على تعلّم اللغة العربية الفصحى.

وما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن المستوى النحوي والتركيبي ليسا المستويين الوحيدين اللذين يلحقهما الضرر بل المستوى الصوتي أيضا -إلى جانب مستويات اللغة الأخرى- إذ تؤثر اللّهجة العامية في الوعي الصوتي للمتعلم بالنسبة لحروف اللغة العربية الفصحى باعتبارها اللغة الهدف، والوعي الصوتي: Phonological Awareness هو إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة والكيفية التي تتشكل بها المقاطع الصوتية والكلمات والجمل، وأنّ

لـكل منهـا حـدودا صوتيـة وسـمعية وإدراك التشـابه والاختـلاف بينهـا، ويظهـر ذلـك في القـدرة عـلى تقسـيم الجمـل الشـفوية المسـموعة إلى كلـمات والكلـمات إلى مقاطـع صوتيـة، والمقاطـع إلى أصـوات ومـزج الأصـوات أو المقاطـع معـا لتكـون كلـمات سـواء لهـا معنـى أو عديمـة المعنـى والتنغيـم (الإتيـان بكلـمات لهـا نفـس النغمـة) والتعـرف عـلى الصـوت (الأول- الوسـط- الأخـير) للكلمـة (جابـر وآخـرون، 2014، ص 13).

وبنـاء عـلى هـذه الحيثيـات العلميـة مـن جهـة، وانطلاقـا مـن الواقـع اللغـوي بمنطقـة غردايـة ومـدى تأثـير اللّهجـة العاميـة في تعلـم العربيـة الفصحـى لـدى المتعلمـين في الطـور الأول -نموذجـا- تهـدف هـذه الدراسـة إلى الوقـوف عـلى الـدور الإيجـابي الـذي يمكـن أن يسـجّل للتعليـم القـرآني في تنميـة الوعـي الصـوتي وتفصيـح لسـان المتعلمـين الصغـار بشـكل عـام، في محاولـة لمعالجـة الآثـار السـلبية للازدواجيـة اللغويـة وخاصـة في المسـتوى الصـوتي، وذلـك مـن خـلال مقاربـة لسـانية تعليميـة ترمـي إلى توضيـح مـا للتعليـم القـرآني مـن تأثـير ملاحـظ في تحصيـل المتعلّمـين، وتنميـة مهاراتهـم الاتصاليـة الشـفاهية في إطـار اللغـة الهـدف بالتركيـز عـلى المسـتوى الصـوتي خاصـة وأثـر ذلـك في بقيـة مسـتويات اللغـة.

كـما تسـعى هـذه الدراسـة إلى التأكيـد عـلى ضرورة التعليـم القـرآني وتعميمـه، وبيـان أهميتـه في واقـع لغـوي لا تعـاني فيـه اللغـة العربيـة مـن تضييـق اللغـات الأجنبيـة فحسـب بـل اللّهجـة العاميـة أيضـا، ولقـد كان الاهتـمام بالمسـتوى الصـوتي للغـة، نظـرا لغيـاب العديـد مـن الأصـوات في العربيـة الدارجـة الغرداويـة، وضرورة التأكيـد عـلى ضرورة الفصـل بينهـا والتفريـق بينهـا في إطـار مـا يسـمى بتنميـة الوعـي الصـوتي. إذ لا يمكـن أن ننكـر مـا للتعليـم القـرآني بشـكل عـام مـن دور أسـاس في تحسـين التحصيـل اللغـوي للغـة العربيـة الفصحـى وتخفيفـه للآثـار السـلبية للازدواجيـة اللغويـة، إذ إن الاسـتناد إلى النـص القـرآني في تعليـم العربيـة- كـما يقـول يحـي بـن يحـي: "يمثـل عـودة إلى المنهـج العلمـي في اختيـار المحتـوى، وذلـك بتطبيـق مبـادئ تعليميـة اللغـات" (بـن

يحي، 2006، ص 49). ولعلّ تعرض متعلّم اللغة في سن مبكرة للنص القرآني على مستوى الكتاتيب يعدّ خطوة فعالة في تنمية الوعي الصوتي، وهو ما يشير إليه الباحث أحمد السمهر من خلال تأكيده على أن التلاوة والتجويد تسهمان في حفظ اللغة العربية من اللحن والتشويه (السمهر، 2011، ص 600)، في إشارة غير مباشرة إلى الوعي الصوتي، أي حفظ اللسان من تشويه الحروف والخلط بينها نطقا.

كما أن مهارة التلاوة في الصف الأول الأساسي تسهم في تطوير المهارات التي تساعد المتعلّم على تحقيق النطق بالحروف العربية بشكل صحيح، ولا يخفى أثر ذلك في مختلف المهارات الأخرى المنتظرة كالقراءة والكتابة، وأخيرا استعمال اللغة في مواقف ذات دلالة، وفي هذا السياق يقول محمد عبد الفتاح الخطيب، إنّه "لا يمكن للطالب أن يتكلّم إلاّ إذا أتقن مهارة الاستماع، والقدرة على الطلاقة في النطق تعتمد إلى حد كبير، على الاستماع السليم إلى الأصوات الحية، ولا نجد ذلك بدقة، مثلما في قراءة القرآن [...] من خلال "الاستماع "الجيد للقرآن الكريم و"التعود" على النطق الأمثل لحروف العربية بأصواتها الصحيحة" (الخطيب، 2010، توظيف القرآن الكريم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، www.hpmio.net). والحقيقة أنّ تنمية الوعي الصوتي لدى المتعلّم ليس أمرا جديدا فقد تحدث الجاحظ عن ذلك قائلا: "واللثغة في الراء إذا كانت بالياء فهي أحقرهن[...] ويقال لأن صاحبها لو جهد نفسه وأخذ لسانه وتكلف مخرج الراء على حقها[...] ويؤثر فيها ذلك التعهد أثرا حسنا" (الجاحظ، 1998، ص 36)، وهذا ما يتوافق وخط دراستنا، إذ ليس هناك من شيء يضمن التعهد للقرآن الكريم سماعا وتلاوة وحفظا كالكتاّب قديما أو المدرسة القرآنية حديثا، (بن السعد، 2017، ص 72)، وتتميز الكتاتيب و المدارس لقرآنية باستقطابها للمتعلمين من مختلف الأعمار، وهي مؤسسات تعليمية شعبية غير رسمية عموما، تعتبر جزءا لا يتجزأ من الثقافة الشعبية العربية ككل، وليست الجزائر بمنأى عن هذه الثقافة بل هي متجذرة فيها، فالكتاتيب في الجزائر تستقبل الصبيان قبل التعليم النظامي بكثير، وقد يلتحق الطفل بالتعليم القرآني بمجرد أن

يحسن النطق ويستطيع التعامل مع من حوله، خاصة وأن الكتاتيب منتشرة في الأحياء بالقرب من منازل الصبيان.

1. إشكالية الدراسة:

تركّز إشكالية هذا البحث على التعليم القرآني الذي يوفره الكتّاب في محاولة لإبراز دوره في تنمية الوعي الصوتي لحروف اللغة العربية الفصحى لدى المتعلمين في الطور الأول في التعليم الابتدائي، من خلال معاينة أربع ابتدائيات في ولاية غرداية، ونظرا لارتباط اللغة العربية الفصحى بالنص القرآني فالدراسة تهدف إلى بيان تأثير القرآن في ألسنة هؤلاء الذين يدرسون في الكتاب وخاصة في الجانب الصوتي (نطقهم الجيد للحروف). وقد حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية: هل تؤثر العربية الدارجة بمنطقة غرداية في الكفاءة اللسانية لمتعلمي العربية الفصحى؟ وما هي الحروف العربية التي تعاني تشويها نتيجة الازدواجية اللغوية في هذه اللّهجة؟ وهل يصحح التعليم القرآني الوعي الصوتي للحرف العربي لدى المتعلم؟ وما مدى إسهام التعليم القرآني في تفصيح ألسنة الصبية وتصحيح مخارج الحروف التي تؤثر فيها العربية الدارجة بغرداية؟ وهل يتجاوز تأثيره المستوى الصوتي إلى مستويات أخرى من اللغة؟

2. فرضيات الدراسة:

الـمُلاحظ أنّ مشكل الازدواجية اللغوية لا مفر منه في أي لغة، وليس الأمر خاصا باللغة العربية فحسب، ذلك أنها -كما يقول عباس المصري- "حالة لغوية طبيعة عفوية تبعا لتفاوت الناطقين باللغة ثقافيا وفكريا وإبداعيا وتاريخيا، ولكنها تعكس وخاصة في أيامنا هذه تفاوتا جادا يشكل حالة انقلابية خطيرة تصل إلى حد التحول أو الاستبدال وفي ذلك تكمن خطورة الازدواج الذي يعصف بالفصحى كونه يشكل انحرافا لها وانحيازا للعامية" (المصري، وأبو الحسن، 2014، ص 17)، وهذا الواقع اليومي يشهده مدرسو اللغة العربية في مختلف الأطوار التعليمية، ففي دراسة سابقة لنا فحصنا فيها 65 إنتاجا لغويا ذا دلالة لتلاميذ من الطور

الثانوي في ولاية غرداية تمَّ إحصاء 23 خطأ تعبيريا يتعلّق باستعمال اللّهجة العامية (خينش، 2012، ص 72) على سبيل المثال لا الحصر؛ ومن هنا تبدو هذه العرقلة واقعا يؤكّد لنا فكرة وجود صراع لغوي، والذي يطال كل مستويات اللغة. وها هو ابن خلدون يشير إلى تغيّر نطق القاف ليقارب الكاف ويردّ هذا التغيّر إلى مخالطة الحضر(ابن خلدون، 2006، ص 1144-1145)، ومن المهم التأكيد على سلامة التفريق بين حروف اللغة صوتيا أي سلامة الوعي الصوتي كخطوة أساسية لتعلّمها بشكل صحيح، ولا يخفى أثر ذلك لاحقا في القراءة والكتابة مما سينتج عنه حتما استعمال اللغة الفصحى في آخر المطاف في مواقف ذات دلالة للمتعلّم، فالعربية الدارجة بمنطقة غرداية تتميز بتغيرات خاصة طرأت على مخارج الحروف العربية، فمثلا حرف الثاء يُنطق تاء (ثلاثة = تلاتة)، والذال ينطق دالا، ولا يعتبر خللا في اللّهجة العامية بل إن حرف الثاء والدال غائبان تماما إذ تمّ استبدال حرف الثاء بالتاء، والذال بالدال، وهذا حتى أثناء تحدث بعض سكان هذه المنطقة باللغة العربية الفصحى، وهنا نقصد عامة الناس وليس خاصتهم طبعا. ومن خلال هذا التسلسل تظهر خطورة الازدواجية اللغوية على متعلّم اللغة الفصحى بكل مستوياتها، إذن لابد من الاعتراف أن المستوى الصوتي من المستويات التي تتأثر وبشكل واضح باللّهجة العامية، ونظرا لارتباط التعليم في الكتاتيب بتلاوة القرآن وتعهّده بالقراءة والحفظ والسلامة في نطق الحروف من مخارجها وتحقيق صفاتها والتي يحرص عليها مدرسو القرآن الكريم، فهذا سيقلل لا محالة من أثر الازدواجية اللغوية في المستوى الصوتي للفصحى بشكل واضح وبالتالي في بقية المستويات تباعا.

3. حدود الدراسة:

سبقت الإشارة إلى أن اللّهجة العربية الواحدة في البلد العربي الواحد تشهد تنوعا في حد ذاتها، ويشهد الواقع اللغوي الجزائري الظاهرة نفسها، إذ إن لكل منطقة تنغيما خاصا بها، وألفاظا خاصة بها بل ونطقا مختلفا لبعض الأصوات؛ فما إن يبدأ أحدهم بالتحدث حتى يبدأ سامعه بتخمين المنطقة التي قدم منها، وليست

العربيـة الدارجـة الغرداويـة باسـتثناء، إذ تمـت الإشـارة مسـبقا إلى مـا يميّزهـا عـن غيرهـا في المسـتوى الصـوتي خاصـة، وللوصـول إلى نتائـج تعكـس الـدور الحقيقـي للتعليـم القـرآني في تنميـة الوعـي الصـوتي وتفصيـح لسـان متعلـم اللغـة العربيـة؛ تـمّ بنـاء اسـتبيان يسـتهدف معلمـي اللغـة العربيـة للسـنوات الأولى والثانيـة والثالثـة ابتـدائي، ولتحقـق هـذه الدراسـة غرضهـا فقـد تـمّ اسـتهداف أربـع ابتدائيـات تتميـز بوجـود كتاتيـب جواريـة لهـا، ويرتـاد أغلـب الأطفـال في هـذه الأحيـاء الكتاتيـب في سـن مبكـرة. وذلـك في الموسـم الـدراسي: 2017/2016.

1.3 الحدود المكانية: كل الابتدائيات المشاركة من ولاية غرداية الجزائر:

الجدول 01: معلومات تتعلق بالابتدائيات المشاركة في الاستبيان:

الابتدائية	الطيب بوعبدلي		بلحرش طالب لحسن		حمو بلقاسم النفوسي		محمد قباني	
الموقع	حي مرماد .		حي الحاج مسعود		حي الحاج مسعود		حي مرماد	
عدد الأقسام في الطور الأول	ستة أقسام السنة		أربعة أقسام للسنة		أربعة أقسام للسنة		خمسة أقسام للسنة	
	الأولى	الثانية	الأولى	الثانية	الأولى	الثانية	الأولى	الثانية
	ثلاثة	ثلاثة	اثنان	اثنان	اثنان	اثنان	اثنان	ثلاثة

المصدر: معلومات من الاستبيان المقدم في إطار الدراسة.

2.3 الحـدود الزمانيـة: تـمّ توزيـع الاسـتبيان عـلى معلمـي هـذه الأقسـام في الأسـبوع الثالـث مـن شـهر مـارس 2017، واسـترجاعه في الأسـبوع الثالـث مـن شـهر أفريـل2017.

4. مجتمع الدراسة والعينة:

-1.4 تعريـف التعليـم الابتـدائي: وهـو أول مرحلـة تعليميـة نظاميـة ممنهجـة يخوضها المتعلّـم بعـد الطـور التحضـيري وتـدوم خمـس سـنوات (اللجنـة الوطنيـة للمناهـج، 2016، ص 10)، لقـد تـمّ تحديـد السـنة الأولى والسـنة الثانيـة ابتـدائي كطـور أول، والسـنة الثالثـة والرابعـة كطـور ثـان، والسـنة الخامسـة تمثـل الطـور الثالـث (اللجنـة الوطنيـة للمناهـج، 2016، ص 15).

2.4- ملامح تخرج تلميذ الطور الأول في المدرسة الابتدائية الجزائرية: من الضروري هنا ذكر الملامح وهي "مجموع الكفاءات والقدرات المعرفية التي من المفروض أن يكون المتعلّم متمكنا منها بعد إنهائه مرحلة تعليمية في مادة معينة" (خينش، 2012، ص 51) التي يخرج بها متعلّم اللغة العربية من الطور الأول، وذلك لنستطيع قياس مدى تأثير التعليم القرآني بتعلّم اللغة العربية المنهج الذي يتم أخذه في هذا الطور، والتي يمكن رصدها في النقاط التالية:

1- "يتواصل مشافهة في وضعيات بسيطة بلسان عربي ويفك الرموز ويقرأ بيسر نصوصا بسيطة مشكولة شكلا تاما ويفهمها" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 12).

2- "يرسم حروفا ويكتب كلمات وينتج جملا ونصوصا بسيطة بيسر[...] تتكون من عشر كلمات إلى ثلاثين كلمة" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 13).

3- يفهم الخطابات المنطوقة ويناقش وفقا لمستواه الدراسي وعمره الزمني والعقلي مستعملا لسانا عربيا سليما، في مختلف المواضيع التي ترتبط بحياته اليومية (مواضيع ذات دلالة بالنسبة له) (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 12- 13).

إن نضوج الوعي الصوتي ضروري لتحقيق هذه الملامح المنشودة، فلا يمكن للمتعلّم أن يستعمل اللغة الهدف مشافهة في مقام تواصلي أو في مقام قراءة نص ما أو كتابة سواء في الإملاء أو التعبير الكتابي أو الوضعية الإدماجية إلا إذا كان يميّز وبشكل جيد بين الحروف، ويتوضّح الأمر أكثر بإيراد معايير تقييم هذه الملامح التي تمّ الاعتماد عليها في الطورين الأول والثاني والتي يمكن حصرها في النقاط الآتية:

- "يتعرف على الحروف المستهدفة في وضعيات مختلفة.
- يفك الرموز وينطق الأصوات والمقاطع والكلمات نطقا سليما.
- يميز بين الحروف، يفرق بين الحروف المتشابهة صوتيا في وضعيات قرائية.

- يتعرف على قواعد رسم الحروف والكلمات وتناسقها، في وضعيات كتابية وإملائية لكلمات وجمل" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 18-19).

وهذه المعايير بُنيت أساسا على نضوج الوعي الصوتي لدى المتعلّم، فمن الجلي أن أي خلل في هذا المستوى سيلحقه خلل في الملامح المنشودة في الطور الأول، وتجدر الإشارة هنا أن المتعلّم لا يدرس اللغة فحسب في هذا الطور بل يدرس العديد من المواد كالمواد العلمية والمواد الاجتماعية، وهذا يدفعنا إلى التأكيد على ضرورة التركيز على الوعي الصوتي قبل بدء التعليم الابتدائي بل وفي مرحلة الروضة أيضا، وهو ما يتّفق ومعايير بعض المناهج الرسمية في تعليم العربية، إذ إنّ فهم الأصوات الصائتة والصامتة والتمييز بينها والمقاطع الصوتية والتفريق بينها تجعل المتعلم قادرا على تحليل الكلمات وتركيبها من جديد سماعا محدثا تجانسا صوتيا بين مقاطع الكلمة من أهم نواتج التعلّم المنشودة في طور الروضة (وزارة التربية والتعليم الإمارتية. (2014). اللغة العربية الإطار العام لمعايير المناهج 2014، www. moe.gov.ae).

3.4- التعريف بالعينة: تمثلت العينة في تلاميذ الطور الأول السنة الأولى والثانية والثالثة للمدارس الابتدائية التالية: الطيب بوعبدلي، بلحرش الطالب لحسن، حمو بلقاسم نفوسي، محمد قباني التي تقع في ولاية غرداية. (المصدر: الاستبيان المقدم في الدراسة، الجدول 01).

5. منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة منهجية البحوث اللسانية التطبيقية التي تنطلق من إشكالية واقعة فعلا وهي تأثير اللّهجة في سلامة نطق حروف اللغة العربية الفصحى لدى متعلمي السنوات الثلاث الأولى في المرحلة الابتدائية، مع محاولة لتحديد أثر التعليم القرآني في حل هذه المشكلة، ولرصد هذا التأثير كان لابد من الرجوع إلى علم الأصوات لتحديد مفهوم الوعي الصوتي وكيفية علاج الخلل فيه،

كـما تـم الاعتـماد أساسـا عـلى منهـج الإحصـاء لتحويـل معلومـات الاسـتبيان المُقـدم في إطـار الدراسـة إلى إحصائيـات ذات دلالـة يمكنهـا قيـاس التأثـير وتفسـيره بشـكل واضـح وعـددي بعيـد عـن التخمينـات.

6. أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

تمثلـت أداة الدراسـة في الاسـتبيان الموجـه إلى فئـة الأسـاتذة "المعلمـين" باعتبارهـم الأكـثر نضجـا مـن الناحيـة الفكريـة والعلميـة مـن التلاميـذ "المتعلّمـين"، وذلـك ببنـاء أسـئلة تعكـس الخصائـص السـيكومترية المحـددة، وقـد تـم الاعتـماد عـلى: الأسـئلة المغلقـة بوضـع علامـة (×) في خانـة الإجابـة التـي تعـبر عن رأي المسـتجوب مثـلا: نعم/ لا، جيـد/ عـادي، جيـد /لا يوجـد فـرق..." واحتسـاب تكرارهـا، وتتضـح أهميـة هـذه الأسـئلة في رصـد الفـوارق بـين الفئـة التـي تـدرس في الكتاتيـب والفئـة التـي لا تـدرس فيهـا بدقـة علميـة لا مجـال فيهـا للتخمـين، وأسـئلة مفتوحـة مثـل السـؤال "كيـف ذلـك؟.... لمـاذا؟.. إجابـة أخـرى... اقـترح..."، وذلـك بهـدف الوصـول إلى الحيثيـات التـي اسـتند عليهـا المعلمـون في آرائهـم وأحكامهـم بنـاء عـلى خبرتهـم (مثـل اقـتراح السـن المناسـب لالتحـاق الطفـل بالكتـاب)، ويمكـن تحديـد الخصائـص السـيكومترية لهـذه الاسـتبانة في ثلاثـة محـاور وخمسـة أبعـاد.

1.6 محاور الاستبيان:

1.1.6. محـور يتعلـق بالمعلـم المشـارك في الاسـتبيان: ويتمثـل في التعريـف بالمؤسسـة التـي يعمـل بهـا المشـارك، الأقدميـة في المهنـة، وكـذا المؤهـل العلمـي، ولا يخفـى مـدى أهميـة هـذا المحـور في تثمـين النتائـج المحصـل عليهـا لاحقـا، لأن الخـبرة والمؤهـل العلمي تزيـدان مـن مصداقيـة النتائـج المحصـل عليهـا.

2.1.6. محـور يتعلـق بمتعلـم اللغـة العربيـة وتأثـره بالتعليـم القـرآني: وذلـك بالتركيـز عـلى مـدى نضـج الوعـي الصـوتي في اللغـة الهـدف في ظـل تأثرهـا باللّهجـة العاميـة، مـع التطـرق إلى تأثـير ذلـك في بقيـة مسـتويات اللغـة العربيـة الفصحـى.

3.1.6. محور يتعلق بتقييم المعلم لدور الكتاتيب في تفصيح لسان المتعلمين: وينطلق فيها المعلم من تجربته وخبرته عموما في التعليم، ولا يربطها بشكل ضروري بنواتج التعلم ومدى تأثرها بالتعليم القرآني في الحدود الزمنية الحالية لمجتمع الدراسة، بل على المدى المتوسط والبعيد.

2.6- أبعاد الاستبيان:

1.2.6. البعد البيداغوجي الخاص بالفروقات الفردية: من السؤال الأول إلى السؤال الثامن: اهتم هذا البعد بالمعلم وما يميّزه: كمكان عمله، وسنوات خبرته، ودرجته العلمية، كما ارتبط هذا البعد أيضا بالفروقات بين متعلّمي هذه المدارس من حيث: تعدادهم في القسم، وتوزيعهم بمعيار الجنس (إناث وذكور)، وتوزيعهم بمعيار معرفي وتمثَّل هذا المعيار في تلقيهم للتعليم القرآني ومزاولتهم له على مستوى الكتاتيب (أي: توزيعهم إلى مجموعتين: الذين يدرسون في الكتاب/ والذين لا يدرسون)، وذلك حتى يتسنى للمعلم الإجابة عن بقية الأسئلة في الاستبيان بناء على إجراء مقابلة بين الفئة التي تدرس في الكتاب والتي لا تدرس فيه، لتعطي الدراسة نتائج فعلية.

2.2.6. البعد اللغوي المعرفي العام للفئة التي تدرس في الكتاتيب: السؤال التاسع: وهو سؤال يتميّز بالمباشرة والعموم حول تحديد بداية ظهور أثر القرآن الكريم في لغة المتعلم بشكل عام بربطه بالتعليم النظامي (تحديد السنة التي يظهر فيها الأثر بدقة).

3.2.6. البعد اللغوي المعرفي المتعلق بالوعي الصوتي للفئة التي تدرس في الكتاتيب: السؤالان العاشر والحادي العاشر: ويركز هذا الجزء على الوعي الصوتي ومدى كفاءة المتعلّم في التمييز بين الحروف صوتيا من حيث النطق (أثناء القراءة أو في موقف تواصلي)، وكذا سماعيا من خلال الكتابة (أي الإملاء)، وذلك بالتركيز على الحروف التي يلقى فيها المتعلّم صعوبات تنتج عن الازدواجية اللغوية الخاصة بالمنطقة (مثل الثاء التي تنطق تاء والغين التي تنطق قافا، الذال التي تنطق

دالا...)

4.2.6. البعد المعرفي اللغوي المتعلق بنواتج اكتمال الوعي الصوتي: من السؤال الثاني عشر إلى السؤال الخامس عشر: في هذه المجموعة تمّ الانتقال إلى المستويات التالية للغة والتي لا يمكن أن يتمكن منها المتعلّم إلا إذا كان الوعي الصوتي لديه مكتملا أو على الأقل يكاد يكتمل كتركيب الجمل أو استعمال اللغة في موقف ذي دلالة (التعبير عن حاجاتهم)، إذ إنه من الضروري التأكيد على أن العسر في النطق أو القراءة سيؤدي حتما إلى تأخر في تعلّم اللغة واستعمالها في أي مقام تواصلي مشافهة أو كتابة.

5.2.6. البعد المعرفي اللغوي المتعلق بالجانب النظري والتطبيقي للمعلم: من السؤال السادس عشر إلى السؤال التاسع عشر: تتميز هذه المجموعة بالمباشرة، فهي موجهة للمعلم في محاولة لاستنباط نظرته التقييمية لدور الكتاتيب وتأثيرها في الوعي الصوتي خاصة وتعلم اللغة عامة، على مرّ سنوات تدريسه على ضوء الفوارق التي تحقق من وجودها من خلال العينة التي بين يديه من التلاميذ أثناء إجاباته.

7. الأساليب الإحصائية:

لقد تم احتساب نسبة كل فئة ذات خاصية مميزة بالنسبة للعدد الكلي، سواء على مستوى المتعلمين: مثلا: استخراج نسبة من يحسنون نطق الثاء بالنسبة لغيرهم وذلك في حالة كانوا من مرتادي الكتاتيب، أما بالنسبة لآراء المعلمين فقد تم استخراج النسب انطلاقا من العدد الكلي للمعلمين، مثلا استخراج نسبة من اقترح سن الثلاث سنوات للالتحاق بالكتاب من مجموع المعلمين.

8. عرض النتائج ومناقشتها:

1.8- البعد البيداغوجي الخاص بالفروقات الفردية:

1.1.8- معدل الخبرة: كانت العينة المشاركة في الاستبيان من أربع مدارس ابتدائية: محمد قباني وحمو بلقاسم النفوسي اللتين تعتبران من أقدم الابتدائيات

في المنطقة، في حين أن ابتدائية بلحرش الطيب لحسن وابتدائية الطيب بوعبدلي تعتبران الأحدث مقارنة بالسابقتين، غير أن هذا لا يقلل من خبرة المعلمين الذين يدرسون بهاتين المدرسين إذ إن أغلبهم كان يدرس في المدرستين السابقتين (بحكم الموقع الحي نفسه)، ولهذا نجد أن مؤشر التدريس مرتفع فقد كان 12 سنة، وهذه مدة زمنية معتبرة خاصة وأن التعليم الابتدائي بالنسبة للتلميذ يمتد لخمس سنوات مما يجعل المعلم على الأقل قد درّس جيلين من المتعلّمين، مما يجعل نتائج هذه الدراسة مبنية على خبرة لا بأس بها في تقديرنا.

2.1.8- المؤهل العلمي: بلغ عدد المعلمين المتحصلين على شهادة ليسانس خمسة عشر معلما، مما يعني ارتفاع المؤهل العلمي، وهذا يعود إلى الإصلاحات التي تمّ تطبيقها على مستوى التوظيف في وزارة التربية الوطنية، ولكن هذا لا يعني أن المعلمين -وعددهم أربعة- الذين تخرجوا في المعهد الوطني سابقا، أقل منهم من حيث المستوى العلمي، إذ يتمتع كل واحد من هؤلاء بشهادة كفاءة عليا في التدريس الابتدائي، كما أنهم الأكثر خبرة من غيرهم إذ تتراوح سنوات خبرتهم ما بين 25 سنة و32 سنة.

3.1.8 - بالنسبة لتعداد العينة ذكورا وإناثا: نلاحظ بشكل عام أن تعداد الذكور أكثر من تعداد الإناث، وإن كانا في الحقيقة متقاربين (مثلا عدد الذكور في مدرسة الطيب بوعبدلي في الطور الأول هو خمسة وثمانون تلميذا، في حين تعداد الإناث في الطور نفسه هو تسع وسبعون تلميذة)، وما يلفت الانتباه أن نسبة الفئة التي ترتاد الكتاتيب أعلى من نسبة الفئة التي لا ترتاد الكتاتيب، وذلك على مستوى الابتدائيات الأربع، وهذا متوقع، ذلك أن الحيين اللذين تمت فيهما الدراسة (حي الحاج مسعود وحي مرماد) يتميزان بتواجد الكتاتيب كلواحق للمساجد الموجودة هناك، ولذلك يُعتبر التعليم القرآني جزءا من الثقافة الشعبية في كلا الحيين، ويبقى أن نعرف أيَّ الجنسين أكثر ارتيادا للكتاتيب، من خلال الجداول نلاحظ ما يلي:

الجدول 02: نسبة الإناث والذكور بالنسبة للمجموع العام في العينة المدروسة.

المدرسة / الجنس	الطيب بوعبدلي	بلحرش الطيب لحسن	حمو بلقاسم النفوسي	محمد قباني
الإناث	**74.20%**	**45.88%**	**%50.62**	**%35.72**
الذكور	**52.80%**	**54.12%**	**%49.38**	**%64.28**

المصدر: معلومات من الاستبيان المقدم في إطار الدراسة.

- في محاولة لتحليل هذه النتائج المتفاوتة من مدرسة إلى أخرى وردها إلى أسبابها، تم الرجوع إلى المدارس القرآنية التي يدرس فيها أبناء هذه الأحياء، وما تمت ملاحظته هو أنه يتمّ فصل الجنسين في الكتاتيب، وأن ارتفاع النسبة أو انخفاضها ناتج عن المعلم القائم على الكتاب وحضوره، ففي المدارس التي ترتفع فيها نسبة الإناث، نجد فيها معلمة القرآن (أو ما يصطلح عليه بـ"المرشدة") متواجدة، في حين أن المدارس التي ترتفع فيها نسبة الذكور تتميز بتواجد معلمي القرآن وتعددهم في الوقت نفسه مما يجعل المتعلمين يرتبطون بمعلم محدد ويتغيبون في حال تغيبه ولا يتجهون للبديل، والحقيقة أن هناك عاملا آخر في إقبال المتعلّم على الكتاتيب أو عزوفه عنها وهو استعمال العقاب فيها.

2.8- البعد اللغوي المعرفي العام للفئة التي تدرس في الكتاتيب:

يرى عشرة معلمين من أصل تسعة عشر أن أثر التعليم القرآني يظهر في السنة الأولى، بينما يرى الباقي أن الأثر يظهر في السنة الثانية، والحقيقة أن هذا منوط بقدرات المتعلّم في حد ذاته والفروقات الفردية التي يتميز بها كل متعلّم عن الآخر (وهذا ما أشار إليه أحد المعلمين في مساحة التعليق بعد هذا السؤال)، وبربط ملامح الطور الأول بهذين الرأيين، فإن الأمر مرتبط بالعامل الزمني، ذلك أن هذا الأثر يتوافق وإلى حد بعيد مع ملامح تخرج المتعلّم من الطور الأول.

3.8- البعد اللغوي المعرفي المتعلق بالوعي الصوتي للفئة التي تدرس في الكتاتيب:

1.3.8- الحروف التي تم تصحيحها:

- تـمّ التركيـز عـلى الحـروف التـي تعـاني مـن التشـويه أو الإبـدال بأصـوات أخـرى، كنتيجـة للهجـة المنطقـة وخصوصيتهـا والحقيقـة أن النتائـج كانـت لافتـة للانتبـاه، فعـلى الرغـم مـن صغـر سـنّ المتعلّـم في هـذه المرحلـة (سـت سـنوات في السـنة الأولى، وسـبع سـنوات في السـنة الثانيـة)، إلا أن التصحيـح قـد طـال أغلـب الحـروف، فحـرف الثـاء الـذي ينطـق تـاء نطقـه جيـد بـدون تصحيـح بنسـبة 10 مـن 19، وحـرف الغـين الـذي ينطـق قافـا نطقـه جيـد وبـدون تصحيـح بنسـبة 12 مـن 19، في حـين أن النطـق الجيـد بعـد التصحيـح كان الأعـلى نسـبة في حـرف الـذال الـذي ينطـق دالا، ولابـد أن التعهـد بالتصحيـح مفيـد في آخـر المطـاف، والأمـر المفاجـئ هـو حـرف الضـاد الـذي تعتـبر نسـبة نطقـه صحيحـا ومـن دون تصحيـح عاليـة جـدا (18 مـن 19)، باعتبـار أنـه مـن أصعـب الحـروف نطقـا في اللغـة العربيـة، وبالرجـوع إلى المعلمـين فـإن الملاحـظ أنهـم يؤكـدون عـلى حرصهـم الشـديد عـلى التفريـق بـين الضـاد والـدال والظـاء، وأنهـم لا يجـدون مشـكلة في التفريـق بـين الضـاد والـدال لـدى المتعلّـم بقـدر مـا يجدونـه بـين الضـاد والظـاء، وأن النـص القـرآني مناسـب ويخـدم هـذا، خاصـة أنهـم يسـتغلون حفـظ السـور القرآنيـة المقـررة لتأكيـد الفـرق مـما يسـهم في تنميـة الوعـي الصـوتي، وقـد أشـار أحـد المعلمـين في مدرسـة الطيـب بوعبـدلي أن للكتّـاب دورا مهـما جـدا إذ إنـه يـدرّس النـص القـرآني بأحكامـه (أحـكام التجويـد والترتيـل)، مـما يسـهم في تنميـة الوعـي الصـوتي بشـكل صحيـح لـدى المتعلّـم.

2.3.8- حفظ الحروف قراءة ونطقا:

الجدول 03: يوضح نسبة وتكرار المعلمين الذين يجدون فرقا بين المتعلمين.

	أحسن من غيرهم	لا يوجد فرق	المجموع
التكرار	16	03	19
النسبة	% 84.21	% 15.79	% 100

المصدر: معلومات من الاستبيان المقدم في إطار الدراسة.

- من المتوقع أن المتعلّم الذي يحسن التفريق بين الحروف في النطق، سيفرق بينها كتابة وقراءة، ومن خلال الاستبيان نجد أن ستة عشر معلما من أصل تسعة عشر (84.21 %)، وجدوا أن المتعلمين الذين يزاولون التعليم القرآني أحسن من غيرهم في هذا، لأن الوعي الصوتي الجيد(فك الرموز) يضمن التفريق بين الحروف مستقبلا أثناء رسمها أو قراءتها، ويعدّ من أهم المهارات الأساسية كما يقول أحمد حامد سعد (سعد، 2016، ص 102)، وبالتالي فإن رصد الخصائص الصوتية لكل حرف واستيعابه يضمن حفظ الحروف رسما ونطقا ويسهل على المتعلّم قراءتها، ويمكن ردّ نسبة 15.79 % إلى الفروقات الفردية التي لا يمكن أن نغفلها هنا، كما أن التعهّد له دور مهم جدا، كما قد تكون هذه الفئة التحقت متأخرة عن نظيراتها بالكتاب، وهذا ما يؤكده بداية الاستبيان لأن هناك قناعة ضمنية لدى المعلمين مفادها أن التعليم القرآني يؤثر في تعلّم اللغة العربية، وإن تأخر ظهور هذا الأثر.

4.8- البعد المعرفي اللغوي المتعلق بنواتج اكتمال الوعي الصوتي:

1.4.8- القدرة على تركيب الجمل:

إن هذا المستوى من اللغة هو المنتظر بعد اكتمال الوعي الصوتي، وتكوين الكلمات، خاصة وأن المتعلم في الطور الأول ينطلق في تعلّمه للغة العربية الفصحى من النصوص القصيرة المكتوبة والشفوية (كالأناشيد)، وليس انطلاقا من الحروف في إطار ما يسمى بالمقاربة النصية والتي تعتمد على تماسك الجمل المشكلة للنص والتدرّج النصي بحيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد (مديرية التعليم الأساسي،2011، ص 07)، بل إن تركيب الجمل البسيطة من أهم الملامح التي يتخرج بها متعلمو الطور الأول، ونجد أن تحقق هذه الكفاءة ناجح مع فئة الكتاب بنسبة 57.89 %، في حين أننا نرد نسبة 42.11 %، إلى الفوارق الفردية، وبالرجوع إلى الاستبانة نجد أن أغلب المعلمين الذين لا يجدون فرقا بين الفئتين هم معلمو أقسام السنة الأولى، مما يدفعنا إلى ترجيح انعدام النضج المعرفي اللغوي اللازم لتركيب الجمل والذي نتوقع أن يتمّ تداركه في السنة الثانية وذلك بناء على

نتائـج الاسـتبيان.

2.4.8- استيعاب الدروس:

نجـد أن نسـبة الذيـن يسـتوعبون الـدروس "مـن ملاحظـة جيـد إلى ملاحظـة أحسـن مـن غيرهـم" تبلـغ 94.73 %، مـما يشـير أن التعليـم القـرآني لا يسـهم فقـط في تنميـة الوعـي الصـوتي بـل يحسـن كفـاءة الاسـتيعاب، والحـق أن أغلـب المعلمـين قـد أشـاروا إلى ذلـك في آخـر الاسـتبيان متفقـين أن التعليـم القـرآني يحسّـن قـدرات الحفـظ والفهـم والاسـتيعاب لـدى المتعلّـم، ولأن الكتاتيـب تختلـف مـن حيـث فعاليتهـا مـن جهـة، ولأن الفروقـات الفرديـة تعتـبر جانبـا مُهـما في اختـلاف نواتـج التعلّـم، فمـن المنتظـر أن نجـد نسـبة 5.27 % مـن الفئـة التـي تـدرس في الكتاتيـب متأخـرة عـن نظيراتهـا.

3.4.8- التحدث باللغة العربية الفصحى:

الهـدف مـن هـذا العنـصر هـو قيـاس فصاحـة لسـان المتعلـم في إطـار نـص مقـروء، أو محفـوظ، (النـص، الأنشـودة...)، خاصـة وأن المتعلـم سيسـتعمل الحـروف مكونـة جمـلا لهـا معنـى، مـما قـد يجعـل بعـض الحـروف تتأثـر ببعضهـا، فيحـدث إبـدال أو قلـب، ونجـد هنـا أن الفئـة التـي ترتـاد الكتاتيـب تحقـق ملاحظـة: "مـن جيـد إلى حسـن" بنسـبة: 89.46 %، وهـذا يتوافـق إلى حـد كبـير مـع نسـبة اسـتيعاب الـدروس 97.73 % ونسـبة حفـظ الحـروف نطقـا وقـراءة 84.21 %، وهـذا يؤكـد مـا تـمّ الذهـاب إليـه في تعليـل انخفـاض النسـبة عنـد هـذه الفئـة فيـما يتعلـق بتركيـب الجمـل، لأن هـؤلاء المتعلمـين لم تكتمـل عندهـم الملكـة لهـذا أداؤهـم أقـل مـن سـواهم.

4.4.8- كفاءة استعمال اللغة في موقف ذي دلالة:

يتعلـق هـذا العنـصر بالجانـب التـداولي للغـة، فالمتعلّـم هنـا يتكلـم ليعـبر عـن حاجـة مـا تخصـه (نسـيانه لكتـاب مـا، تبريـره لموقـف أو تـصرف قـام بـه،...)، فهـو يسـتعمل اللغـة في موقـف ذي دلالـة بالنسـبة لـه، وهـذا أكـبر تحفيـز يمكـن أن يُـبرز المسـتوى الحقيقـي لمتعلّـم لغـة مـا، واللافـت للانتبـاه أن نتائجـه مختلفـة عـن نتائـج العنـصر السـابق، فقـد حققـت نسـبة 89.47 % مسـتوى: أداء جيـد للغـة في التعبـير

عـن حاجاتهـا، في حـين حققـت بقيـة النسـبة مـن الفئـة نفسـها (10.53 %) مسـتوى: أداء أحسـن مـن غيرهـا (أي أحسـن مـن الفئـة التـي لا ترتـاد الكتـاب)، ونلاحـظ هنـا أن النسـب تتوافـق مـع النسـب التـي سـبقتها سـواء الخاصـة بالوعـي الصـوتي أو بمسـتوى التركيبـي للغـة أو غيرهـا مـن النسـب.

5.8- البعد المعرفي اللغوي المتعلق بالجانب النظري والتطبيقي للمعلم:

1.5.8- تأثير الكتاتيب في تعلّم التلميذ للغة العربية:

تـم الاتفـاق عـلى أن الكتَّـاب يؤثـر في تعلّـم اللغـة العربيـة، وهـذا متوقـع؛ لأن نتائجـه ظاهـرة مـن خـلال الإجابـات السـابقة، غـير أن اللافـت للانتبـاه هـو أنّهـم عللـوا هـذا الحكـم بأسـباب معرفيـة ولغويـة (فصاحـة اللسـان، النطـق الجيـد للحـروف) وذلـك بنسـبة ثلاثـة عـشر معلـما مـن تسـعة عـشر معلـما، في حـين ربـط البقيـة (سـتة معلمـين) الأثـر بأسـباب تربويـة (بيداغوجيـة) مثـل الانضبـاط، التحفيـز،...، ورغـم وضوح السـؤال وارتباطـه بتعلّـم اللغـة العربيـة، إلا أن هـؤلاء المعلمـين عللـوا حكمهـم بأسـباب بيداغوجيـة، وأغلبهـم يدرسـون السـنة الأولى، فالمتعلّـم المتعـوّد عـلى الكتـاب مـن صغـره يكـون أكـثر انضباطـا مـن غـيره في قسـم السـنة الأولى لتعـوّده عـلى التمـدرس والحيـاة الصفيـة.

2.5.8- الفئة التي يلاقي المعلم صعوبة في تعليمها بشكل عام:

يسـتهدف هـذا السـؤال معرفـة أثـر التعليـم القـرآني في المتعلّـم عمومـا، ذلـك أنـه أخـذ كل مـواده باللغـة العربيـة الفصحـى، ولقـد كانـت النتيجـة أن نسـبة 84.21 % تـرى أن التعليـم القـرآني يشـكل فرقـا واضحـا بـين الفئتـين، ونجـد أن ثلاثـة عـشر معلـما ربـط صعوبـة تعلّـم الفئـة التـي لا ترتـاد الكتـاب بالصعوبـات اللغويـة، في حـين ربطهـا ثلاثـة معلمـين بأسـباب بيداغوجيـة، ونـردّ نسـبة الـ: 15.79 % مـن المعلمـين الذيـن لا يجـدون فرقـا بـين الفئتـين إلى الفـروق الفرديـة وإلى كـون هـؤلاء مـن معلمـي السـنة الأولى.

3.5.8- ضرورة تعلّم المتعلم في الكتاتيب:

اتفـق المعلّمـون بنسـبة 100 % عـلى ضرورة التحـاق المتعلّـم بالكتّـاب، لوضـوح تأثـير

ذلـك في الوعـي الصـوتي، التحـدث بفصاحـة، قلّـة الأخطـاء النحويـة محادثـة وقـراءة، إثـراء الرصيـد اللغـوي وتنوعـه، وهـذا يعـود إلى الانغـماس اللغـوي الـذي يعيشـه المتعلم، مـما يؤكـد عـلى أن النـص القـرآني نـص وظيفـي بامتيـاز بالنسـبة لمتعلـم اللغـة العربيـة.

4.5.8- اقتراح السن المناسب ليلتحق الطفل بالكتّاب:

يـرى 57.89 % مـن المعلمـين أن سـن الأربـع سـنوات مناسـب للالتحـاق بالكتـاب، وعللـوا ذلـك بملاحظتهـم أن مـن التحـق بالكتّـاب في هـذه السِّـن، ظهـرت لديـه الآثـار الإيجابيـة في التعلّـم عمومـا قبـل غـيره وابتـداء مـن السـنة الأولى، في حـين علـل البقيـة أن المتعلّـم لا يمكنـه أن يفهـم مـا يتعلمـه في الكتـاب إلاّ في سـن الخامسـة والسادسـة وقـد ربطـوا ذلـك بالنطـق السـليم للحـروف بشـكل عـام، والحقيقـة أن هـذا الأمـر تحكمـه الفـروق الفرديـة، ونشـير هنـا أن المتعلـم الـذي يلتحـق للكتـاب في سـن الرابعـة أكـثر حظـا مـن غـيره في كلا الحالتـين، وصحيـح أنـه قـد لا يتكلـم بشـكل جيـد وقـد يكـون نضجـه العقـلي والفكـري أدنى مـن أن يفهـم ويـدرك كل مـا يأخـذه في الكتـاب، ولكنـه "يسـمع"؛ وملكـة السـمع تجعلـه يتشـبع باللغـة العربيـة الفصحـى، وهنـا نسـتحضر قـول ابـن خلـدون أن "السـمع أبـو الملـكات اللسـانية" (ابـن خلـدون، 2006، ص 109)، والتعهّـد لا يمكنـه أن يـؤتيَ أكلـه إلا إذا نـال مـن الوقـت مـا يخدمـه ويناسـبه ويتحقـق هـذا مـع التحـاق المتعلّـم في سـن الرابعـة بالكتّـاب.

الخاتمة

ويمكـن حوصلـة أهـم الاسـتنتاجات التـي تـمّ التوصـل إليهـا وكشـفها مـن خـلال هـذه الدراسـة عـلى النحـو الآتي:

- عـلى الرغـم مـن شـيوع الكتاتيـب إلاّ أنّهـا لا تسـتقبل كل الأطفـال، مـما يـؤدي إلى محدوديـة تأثيرهـا، واتسـاع الفروقـات الفرديـة بـين المتعلمـين في المرحلـة الابتدائيـة، كـما تعـاني بعـض الكتاتيـب نقصـا في التأطـير الجيـد مـما ينعكـس سـلبا عـلى الواقـع التعليمـي ويتسـبب ذلـك في عـزوف المتعلمـين عنهـا، وعليـه تؤكّـد الدراسـة عـلى ضرورة العنايـة الفعليـة بالتأطـير الجيـد والمـدروس لهـذه المنشـآت حتـى تكـون أكـثر فعاليـة

وتأثيرا في المتعلمين.

- يرتبط ظهور أثر التعليم القرآني بالمدة التي يقضيها المتعلّم في الكتاتيب، فكلّما كان التحاقه باكرا كان ظهور الأثر واضحا، ويعتبر سن الأربع سنوات الأنسب للالتحاق بالكتاب.

- أثبت هذا البحث أن التعليم القرآني يسهم في تفصيح ألسنة الصبية، فيكون نطق الحروف سليما غير متأثر بالعامية، مما يدل على نضج الوعي الصوتي لديهم، وهذا يطوّر المهارات اللغوية في باقي مستويات اللغة، فيركب الجمل بشكل سليم نحويا، ويستعمل اللغة استعمالا يعكس سلامة الجانب الدلالي لديه، بل ومتناسب مع المواقف التي قد تصادفه.

- التعليم القرآني يسهم في تذليل صعوبات التعلّم بشكل عام، حتى في بقية المواد كالحساب والعلوم وغيرها مما يُدرس في الطور الأول من التعليم الابتدائي.

- رغم التركيز على أثر التعليم القرآني في التحصيل اللغوي بشكل عام للغة العربية الفصحى، وفي الجانب الصوتي بشكل خاص، إلا أنه لابد من الإشارة إلى حصول نتائج غير لغوية أكد عليها المعلمون، والتي تتعلق بالجانب البيداغوجي والتربوي، كالانضباط داخل الصف، والانتباه، كما يسهم في تطوير مهارة سرعة الحفظ وينمي الشجاعة الأدبية ويحفزّ الرغبة في التعلّم.

وأخيرا فإن الالتحاق المبكر بالكتاتيب وتقديم نوعية جيدة للتدريس فيها وبجدية يضمن أن يكون تأثير القرآن الكريم قويا وبارزا في تنمية الوعي الصوتي لدى المتعلم، مما يقلل من تأثير اللّهجة العامية في اللغة العربية الفصحى وذلك في مختلف مستويات اللغة الصوتية والتركيبية والنحوية والدلالية.

من أبرز المقترحات التي نخرج بها من هذه الدراسة هو الآتي:

أن يصبح التعليم القرآني مضبوطا ومحكوما بإطار منظم، وذلك من خلال ربط عمل المدرسة الابتدائية بالكتاتيب الجوارية، وخاصة وأنّ هذا يتوافق وطبيعة المجتمع، وعلى غرار طور الحضانة الذي أصبح إلزاميا في السنوات الأخيرة، فلم لا

يصبح التعليم القرآني كذلك؟، إذ يمكن ضم الكتاتيب كنشاط لا صفي يتابع معلم طور الحضانة تطوره بمعية مدرس القرآن الكريم.

تزويد الكتاتيب بمناهج ومؤلفات موحدة تركز على تنمية الوعي الصوتي خاصة، مع ضرورة تنبيه المعلمين في هذه الكتاتيب إلى ضرورة تصحيح الأصوات للمتعلمين، وعدم تجاهلها بحجة أنها من خصوصيات لهجة المنطقة.

تنبيه الرأي العام إلى فائدة الكتاتيب ودور التعليم القرآني في تصحيح نطق الحروف للمتعلمين في سن مبكرة، حتى يخرج التعليم القرآني والالتحاق بالكتاب من حيز النشاط الإضافي الاختياري إلى حيز الأنشطة الضرورية الهامة في حياة الطفل.

ضرورة اهتمام الدولة بتدعيم الكتاتيب والمدارس القرآنية ماديا، إذ إنها في أغلبها تعتمد حاليا على التبرعات ودعم المجتمع المدني، وذلك لتوفير محيط أحسن، مع عدم إغفال دور التحفيز المادي للمتعلمين خاصة في هذه السن.

قائمة المصادر والمراجع

- ابـن خلـدون، عبـد الرحمـن بـن محمـد. (2006). مقدمـة ابـن خلـدون. (ج03). مـصر: دار النهضـة للطباعـة والنـشر.
- بـن السـعد محمـد السـعيد. (2017). مكنونـات الهقـار وتدليكلـت الثقافيـة. (ج1). الأردن: دار الرايـة للنـشر والتوزيـع.
- بـن يحـي، يحـي. (2006). تعليميـة النص القـرآني في إطـار التكوين الجامعـي المتخصص في اللغـة العربيـة وآدابهـا. أطروحـة دكتوراه غـير منشـورة، جامعة الجزائـر، الجزائر.
- الجاحـظ، أبـو عثـمان عبـد الرحمـن بـن بحـر. (1998).. البيـان والتبيـين. عبـد السـلام هـارون (محقـق) (ج1، ط07). القاهـرة: مكتبـة الخانجـي.
- خينـش، فاطنـة. (2013). أثـر الوضعيـة الادماجيـة في التحصيـل اللغـوي لـدى تلاميـذ الطـور الثانـوي. رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، جامعـة غردايـة، الجزائـر.
- السـمهر، أحمـد. (2011). نمـوذج مقـترح لتحديـد مهـارات التـلاوة والتجويـد وتوزيعهـا عـلى مراحـل التعليـم العـام والمهنـي: دراسـة ميدانيـة. مجلـة جامعـة دمشـق. *(27)*. د مشق.
- عبـد الحميـد جابـر، جابـر وكـمال شـعبان، صـبري ومنى حسـن السـيد، تهـاني. (2014). برنامـج تدريبـي قائـم عـلى تجهيـز المعلومـات لتنميـة الوعـي اللفظي والاخـراج الصوتي وأثـره في تحسـين مهـارات تعـرف الكلمـة والفهـم والنطـق لـذوي صعوبـات التعلّـم بالحلقـة الأولى مـن التعليـم الأسـاسي. مجلـة العلـوم التربويـة *3(2)* .جامعـة القاهـرة.
- عبـد الفتـاح الخطيـب، محمـد. (2010). توظيـف القـرآن الكريـم في تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا. رؤيـة نقديـة. المؤتمـر العالمـي الأول لتعليـم القـرآن الكريـم. الهيئـة العالميـة لتحفيـظ القـرآن الكريـم. جـدة. www.hqmio.net.
- اللجنـة الوطنيـة للمناهـج: مديريـة التعليـم الأسـاسي. (2016). التعليـم الابتـدائي. الجزائـر: الديـوان الوطنـي للمطبوعـات المدرسـية.
- ـــ. (2011). الوثيقـة المرافقـة لمناهـج

السـنة الأولى مـن التعليـم الابتـدائي. الجزائـر: الديـوان الوطنـي للمطبوعـات المدرسـية.

- لويـس جـان كالفـن. (2004). علـم الاجتـماع اللغـوي. (ترجمـة محمـد يحياتـن). الجزائـر: دار القصبـة.
- مـصري، عبـاس. وأبـو الحسـن، عـماد. (2014). الازدواجيـة اللغويـة في اللغـة العربيـة. مجلـة مجمـع اللغـة العـربي الأردني. (8). الأردن.
- اللغـة العربيـة الإطـار العـام لمعايـير المناهـج. (2014). وزارة التربيـة والتعليـم دولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة www.moe.gov.ae.