

الباب الثاني

الدراسة الميدانية لاكتساب الدلالة

الفصل الأول

عرض الدروس وتحليلها

في هذا الجزء من الدراسة نعرض للجانب التطبيقي منها ، وهو الدراسة الميدانية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي لملاحظ؛ كيف تتمو الدلالة ، وتتكون المفاهيم لديهم ؟ كما رأينا في الجانب النظري آراء علماء النفس وعلماء التربية ، ولقد ظل هذا الميدان خاليا من دراسة من جانب علماء اللغة ، رغم ما أحرزه علماء النفس والتربية من نتائج متقدمة جعلتنا نرى الجانب الخفي في هذه العملية (نمو الدلالة وتكوين المفاهيم) **قيمة الجانب اللغوي في هذا الدراسة:** يعد الجانب اللغوي الهدف الحقيقي وراء دراسة اكتساب اللغة ، ونمو الدلالة وتكوين المفاهيم ، فعلى اللغة تقوم هذه الدراسات النفسية والتربوية ، ويدخل الجانب اللغوي إلى ميدان هذه الدراسة لبيان طبيعة اللغة بأصواتها وتراكيبها وأبنيتها ودلالاتها ، التي تفرض على متلقيها ومكتسبها سلوكا لغويا معينا ، من طريقة في النطق ، وطريقة في الفهم ، حسب منطق هذه اللغة وطبيعتها ، ولهذا كان على اللغويين دراستها ؛ في إطار جديد وهدى من هذه النظريات النفسية والتربوية التي سنستعين بها في تفسير الصعاب التي تواجه التلميذ في اكتساب اللغة وعملية نمو الدلالي وتكوين المفاهيم.

صعوبات الدراسة: إن دراسة اكتساب اللغة بدلالاتها ومفاهيمها عند هؤلاء التلاميذ ؛ تحتاج إلى معاشة يومية لهم لملاحظة عمليات التحول اللغوي عندهم ، وهي عمليات لا تتم في يوم وليلة بصورة عشوائية ، وإنما تتم على مراحل طويلة على مدى العام الدراسي كله ، كما أنها تتم بشكل يومي من خلال الحصص ، وعلى خطوط متوازية يكون مركزها كتاب المدرسة ، حيث تتطلق المعلمة في شرحها وحوارها من هذا الكتاب ، وتعد كل حصة بمثابة كتلة من الألفاظ والدلالات الجديدة يكتسبها التلميذ بالتكرار والمعايشة اليومية بنسب متفاوتة.

كما أن العينات الدراسية مختلفة في البيئة ، ولكن لدراسة كل جوانب اللغة ، نحتاج إلى تجهيزات ، ومعامل صوتية ، وفريق عمل كبيرة ،

ولكننا سنكتفي بجانب واحد من جوانب اللغة ، وهو جانب المفردات ، ونموها الدلالي ودورها في تكوين المفاهيم .

ولكن كيف تكون الدراسة بالنسبة لذلك السيل المنهمر يومياً من الألفاظ والدلالات المختلفة على آذان وعقول هؤلاء التلاميذ ؟

لقد قسمت الدراسة علي محاور مختلفة تمثل وسائل التدريس في الفصل لتوصيل الدلالات وتنميتها وتكوين المفاهيم لدى التلاميذ وهي :

المحور الأول: يتناول الكلمات الجديدة التي يكتسبها التلميذ من مجتمعه الجديد (المدرسة) هذا الكم يكتسبه من خلال المعاشة اليومية والتكرار ، حيث تتكرر هذه الألفاظ على سمعه يومياً ، بل يتعايش معها ويتفاعل معها ، ويحتكم بها نحو (الطابور الصباحي - بوابة المدرسة - الأستاذ - الأble - الناظر....) يتم حوار التلاميذ منذ اليوم الأول للدراسة وعلى مدى العام كله حول هذه الأشياء بهذه الألفاظ ، فنبداً بملاحظة الفرق في ذلك وتسجيله ، وكذلك تحديد الفروق الفردية ، وكذلك تفاعل التلاميذ مع هذه الأشياء والمجتمع الجديد (المدرسة) كله.

المحور الثاني: الفصل الدراسي ومحتوياته :

هو المعمل الأكبر لاكتساب التلميذ للدلالة ، حيث يتفاعل فيه مع المعلمة والوسائل التعليمية وزملائه وكتبه المدرسية التي تحل فيه طلاسما . وفيه يتم الشق الأكبر لعملية الدراسة .

المحور الثالث: الكتاب المدرسي الذي يمثل مركز انطلاق التلميذ إلى الدلالات الجديدة ، وتعلم مهارات القراءة والكتابة والفهم.

المحور الرابع: المعلمة وما تقوم به من تبسيط وتوصيل لتلك الدلالات الجديدة ، وتكوين المفاهيم حول الكلمات والعبارات .

والتلميذ في هذا المجتمع الجديد (المدرسة) يتحول من طفل يتكلم بلغة بيئته الصغيرة إلي متكلم ، ومحاور بلغة أقرب إلي الفصحى ، وهذا التحول يتم على مراحل ، ويمكن أن نلاحظ هذا من خلال تحليل مواقف دراسية داخل الفصل .

تحليل دروس الفصل الدراسي الأول كما تمت في الفصل

الدرس الأول (يا مدرستي) :

وهو في ص ٤٨ من كتاب اللغة العربية بالصف الأول الابتدائي نص

النشيد :

يا مدرستي	يا مدرستي
ما أحلاك	يا مدرستي
أقضي فيك	كل الوقت
مع إخواني	مع أصحابي
بين الدرس	والألعاب
يا مدرستي	يا مدرستي

المواقف التعليمية :

في يوم ٢٠٠٢/١١/٤ في مدرسة فيصل الابتدائية بالسويس ، تقوم المعلمة بقراءة النشيد ، ويقرأ التلاميذ بعدها ، ثم تقوم المعلمة بمناقشة التلاميذ في معاني الكلمات، ونعرض لما قالته المعلمة مع التعليق عليه :

المعلمة : ما معني يا مدرستي ؟

أحد التلاميذ : يجيب بكلمات غير مفهومة.

وهذا يعني عدم إدراك التلاميذ لمعني هذه الكلمة ، سوى أنها ذلك المبني الذي يأتون إليه كل يوم ، لكن المعني الذي يفهمه الكبار كمؤسسة تعليمية لا يدركه هؤلاء التلاميذ .

تقوم المعلمة بتوضيح ذلك المعني فتقول :

المعلمة : يا مدرستي تعني أنني فرحانة بالمدرسة ، وأن المدرسة حلوة ، وأنا أقضي فيها كل الوقت. يعني أنني أقضي فيك مع إخواني وأصحابي كل الوقت .

ثم تقوم المعلمة بتبسيط أكبر للمعني .

المعلمة : " إن كل واحد له أصحاب في داخل المدرسة " .

إذا نظرنا إلى هذه العبارة الأخيرة التي تحاول فيها المعلمة توضيح مفهوم كلمة مدرسة من خلال توسيع مفهوم المدرسة كمكان لالتقاء الأصحاب، عن طريق بيان العلاقات الاجتماعية التي يعرفها التلاميذ خارج المدرسة من وجود أصحاب وأصدقاء بينهم علاقة صداقة تدفعهم إلى الالتقاء في مكان ما؛ وليكن هذا المكان - كما في درسنا - هو المدرسة، فنجد أن المعلمة تدور حول ذلك المفهوم بجوانبه المختلفة، فهي مكان اللقاء مع إخوانه وأصحابه. وهو يوافق النص الموجود في النشيد لا تحاول المعلمة الخروج عنه .

ثم تحاول المعلمة التوسيع فيه أكثر .

المعلمة : مين الشاطر اللي هايقول لي المدرسة بتاعتنا فيها آيه ؟
تلميذ : فيها عيال .

المعلمة (وهي معترضة): أنا قلت هذا (فيها عيال) ؟ فيها تلاميذ
(فالمعلمة تحاول توجيههم إلى الفصحى، وهو لفظ جديد
بالنسبة لهم) .

المعلمة : المدرسة ماذا فيها عندما ندخلها من أولها .

التلميذ : فيها طابور، وبوابة .

المعلمة : فيها جنيّة (حديقة) .

تلميذ : الطابور بتلاقي عيال كثير، وناس عمالين بتفرجوا على الطابور.

المعلمة : مين الناس دول ؟

التلميذ : الأبلّة .

التحليل : من هذا الحوار يمكن استخلاص مفهوم كلمة " المدرسة " عند هؤلاء التلاميذ أنها تعني مكان ملئ بالتلاميذ ، وكل من فيها عبارة عن ناس يتفرجون على الطابور، وتقوم المعلمة بتوسيع هذا المفهوم، بالنظر إلى محتويات المدرسة من طابور ومعلمين ، كما تقوم بتوجيه التلميذ إلى اللغة الفصحى، باستبدال كلمة فصحى بكلمة تراها عامية مثل كلمة " عيال " تستبدلها المعلمة بكلمة تلاميذ. كما تدخل إلى

قاموس هؤلاء الأطفال كلمات جديدة مثل طابور، أبله، ناظر، مدير .
ثم تسال المعلمة عن العلوم التي يتلقاها التلاميذ في المدرسة قائلة :

المعلمة: بناخذ آيه مع الأبله " عفاف " غير العربي والحساب ؟

تلميذ: بناخذ موسيقي وبنروح أوضة الموسيقي وبنروح أوضة المكتبة.
هذه أيضا كلمات جديدة تضاف لحصيلتهم اللغوية (مكتبة -
موسيقي) بذلك تكون قد أضافت للتلاميذ مفردات جديدة، إلي جانب
توسيع مفهوم كلمات قديمة، كالمدرسة التي أصبحت تعني المكان،
ومن فيه من أشخاص (أصحاب - معلمة - مدير) كذلك علوم جديدة
(حساب - موسيقي - لغة عربية) وأحداث كطابور الصباح .

مع الدرس نفسه ولكن في فصل آخر ومعلمة أخرى :

وفي لقاء آخر حول هذا الدرس، ولكن في فصل آخر ومعلمة أخرى
تستخدم أسلوباً آخر، نلاحظ هنا تركيز المعلمة الأكبر على نطق هذا
النشيد وخصوصاً أصوات اللين، ثم تعرج على توضيح معاني كلمات
النشيد، ويمكن أن نذكر هذا الحوار الذي دار في الفصل حول
النشيد: المعلمة: يا مدرستي ما معناها ؟ ما أحلاك ما معناها ؟

أحمد : ما أحسنك .

المعلمة : ما أحلى حاجة آيه في الدنيا ؟

أحمد : المدرسة .

المعلمة : أقضي فيك كل الوقت، ما معني كل الوقت ؟

التلميذ : يعني نقضي فيها الوقت كله في المدرسة .

أميرة : يعني أكبر وقت نقضيه في المدرسة .

المعلمة : ما معني مع إخواني ومع أصحابي ؟

مني : تجيب بصوت منخفض لا يسمع ؛ فلا تعد هذه إجابة .

التحليل: من هذا الحوار نتبين أن المعلمة ركزت على مفردات،
وجمل النشيد لتوضيح معاني النشيد. كما أنها قامت بتوسيع نطاق

مفهوم الجمال بقولها: ما أحلى حاجة في الدنيا ؟ فكانت الإجابة المدرسية . كذلك تباينت ردود التلاميذ حول معني " أقضي فيك كل الوقت " فهناك تلميذ يري أن معناها أننا نقضي فيها كل الوقت، أي الوقت كله، وهناك تلميذة أخرى تري أننا نقضي فيها أكبر وقت، ونلاحظ:

١- أن المعلمة لم تعلق على الإجابتين لاعتبارهما شيئاً واحداً، وهذا خطأ من المعلمة .

٢- الإجابة الثانية أصح وأكثر دقة ودلالة علي المعنى الصحيح، ولكن المعلمة لم تعزز هذه الإجابة، وذلك لتساوي المعنيين عندها .

درس عن الكلمات المتضادة :

من بين عمليات البناء الدلالي عند تلاميذ الصف الأول تنمية إدراك التلاميذ للفروق بين الأضداد، وقد اعتنى الكتاب المدرسي بهذه القضية؛ فجعل لها درساً مستقلاً بعنوان (لاحظ الفرق) في صء من كتاب اللغة العربية، حيث أتى فيه بصور متضادة ك: الصغير والكبير، والبنت والولد، وفوق وتحت؛ وقد قامت المعلمة بشرح هذا في الفصل كالآتي :

المعلمة : ما عكس كلمة كبير يا أولاد ؟ وعكس كلمة صغير ؟

التلاميذ : صغير . كبير .

المعلمة : وعكس فوق ؟

التلاميذ : تحت .

المعلمة : عكس وراء ؟

تلميذ : قدام

المعلمة : عكس وراء أمام .

التحليل : رغم محاولة المعلمة التصويب إلا أن هذا التلميذ يظل ينطقها "قدام"، ونلاحظ هنا استجابة التلاميذ المبكرة للتفريق بين

الأضداد في هذا السن (ست سنوات) لأن هذه المعاني أولية بالنسبة لهم، فيجب أن يكونوا أدركوها قبل ذهابهم إلى المدرسة، وهم يكتسبون من ذلك الدرس أن المعني الواحد قد يكون له ما يقابله؛ ككلمة كبير لها ما يقابلها؛ وهي صغير... وهكذا، وذلك بصورة منتظمة يمكن أن ترتب المعني في ذهنه، وما يقابله، مع تحديد علي من نطلق هذه الأضداد؛ فيعرفون من يكون الكبير؛ ومن يكون الصغير، فقد كانوا يخلطون بينهما في المرحلة السابقة.

وكذلك يمكن أن يدركوا بالتدريج، أن المعني الواحد له أكثر من كلمة مثل: قدام التي لها لفظة أخرى هي أمام، كمقدمة لمعرفة الترادف.

درس (لاحظ وتعلم) : (صورة بها إشارة مرور وأطفال يعبرون)

المعلمة : ماذا في الصورة ؟

التلاميذ : إشارات المرور .

المعلمة : طول ما فيه عربيات معدية ينفع نمشي ؟

التلاميذ : لأه .

أحد التلاميذ : أحمر نقف، إحنا الإشارة تنور أحمر نقف (التلميذ نفسه)

المعلمة : برفو .

تلميذ آخر : ولما تنور أخضر نمشي .

المعلمة : ينفع تعدي والإشارة تنور أحمر ؟

التلاميذ : لأه.

المعلمة : ولما تنور الأخضر نعمل آيه ؟

التلاميذ : نمشي .

المعلمة : تعدي ، ينفع نمشي ؟ لا تعدي .

التحليل:

من هذا الحوار حول إشارة المرور يمكن أن نستخلص الآتي:

- ١- التلاميذ يميزون بين الألوان (أحمر - أخضر) كعلامات للسير، ولكن هل هذا الإدراك والتمييز للألوان يمكنهم في الجانب التطبيقي من التمييز بين هذه الإشارات والعبور الصحيح للطريق ؟ أي توظيف المعنى في الموقف الحياتي؛ بمعنى التعايش مع المفهوم الجديد الذي وصلهم من الموقف التعليمي.
- ٢- يفيد هذا الدرس في اكتساب التلميذ مفاهيم جديدة مثل خطورة عبور الطريق مع اللون الأحمر، وارتباط الحركة السير باللون الأخضر، وعدم السير باللون الأحمر.
- ٣- في شرح المعلمة نلاحظ استخداما لعبارات عامة نحو (طول ما فيه عربيات).
- ٤- تقديم المسند إليه على المسند نحو (إحنا الإشارة تتور أحمر نقف) نلاحظ تقدم الفاعل (إحنا) على الفعل (نقف) والفاعل الإشارة على الفعل (تتور). ولو دققنا النظر في هذا نجد أن هذا التلميذ قد اكتسب هذا النمط من التركيب من المعلمة، حيث نجدها تقول: ينفع تعدي، والإشارة تتور أحمر ؟ قدمت الفاعل (الإشارة) على الفعل تتور، فالتلميذ يقلد المعلمة بدقة.
- ٥- تمييز المعلمة بين الفعلين تعدي، ونمشي، فهي تفضل تعدي ليناسب عملية العبور، وكان من الممكن أن تستخدم الكلمة الموجودة في الدرس وهي العبور، المهم أن هذا التمييز بين الألفاظ ينشط ذهن التلميذ لغوياً، ويدرك أن هناك اشتراك بين بعض الألفاظ في المعنى، ويمكن أن يتخير منها ما يناسب الموقف أو التركيب اللغوي. وهو في النهاية تنمية للجانب الدلالي في لغة التلميذ.

تكوين بعض المفاهيم: من خلال هذا الدرس البسيط يمكن ملاحظة عملية تكوين المفاهيم التي تقوم بها المعلمة؛ حيث تبدأ :
أولاً : بطرح الأسئلة حول المفهوم .
ثانياً : تضع أسئلة في كل سؤال الإجابة عليه؛ أو تكون الإجابة عليها بنعم، أو لا ، حتى يسهل على التلميذ اختيار الإجابة الصحيحة .
ثالثاً : تستخدم أسلوباً سهلاً يقوم على اختيار الألفاظ الخاصة بهؤلاء التلاميذ في هذه المرحلة العمرية ، مثل: "صغونة، حلوة" وكذلك طريقتهم في تركيب الجملة ، حيث تبدأ الجملة عندهم بتقديم المسند إليه على المسند (إحنا الإشارة تتور أحمر نقف) أي عندما تتور الإشارة أحمر نقف.
رابعاً : التشجيع التلاميذ على الإجابة الصحيحة ، وهو ما يعرف بالتعزيز.

درس (رتب وتحدث) :

صور مطلوب من التلميذ ترتيبها في قصة : يقول كتاب دليل المعلم عن هذا الدرس (هذا الدرس يمثل قصة كاملة ، توفر للتلميذ فرص الحوار والمناقشة والتعبير، كما توفر له فرص التخيل، وإعمال الفكر، ومزج الحقيقة بالخيال)^(١) ، وهذا النص وضَّح هدف المؤلفين من هذا الدرس، ولكن تدريس الدرس ومتابعة كل من التلاميذ ، والمعلمة أثناء تطبيق الدرس يأتي بنتائج جديدة؛ تضاف إلي ما سبق ، وتبين إلي أي مدى تحققت الأهداف السابقة المرجوة من الدرس. فنذكر الحوار الذي تم في الفصل حول الدرس من كلام المعلمة ، وكلام التلاميذ الذي أتى في شكل قصة :

هبة : واحد تاني جري قام الثاني جري وراه، وكان فيه ولد ، وكان فيه خروف تاني .

المعلمة تتدخل وتقول: إحنا في الأول خالص قلنا هانسمي الولد اللي قاعد تحت الشجرة ومعاها المزمارة آيه ؟

(١) دليل المعلم في اللغة: ٢٨ .

المعلمة أيضاً : هانسميه حسين، وهو قاعد يرعي الغنم جه آيه ؟
التلاميذ : جه التغلب .

حسن : الخروفات ماشية، والتغلب يجري .

المعلمة : ماذا يفعل من في الصورة حسين ؟ احكي يا حسن .

حسن : حسين قاعد يرمز بزماره، والمعزة قاعدة وراه، بعد كده
الخروفات ماشية، راح الكلب يجري وراء التغلب، علشان ما
يكلش المعزة، الكلب والواد واقف خايف على معزته،
ومسكها عشان التغلب ما يجيش يكلها. وفوق (١) التغلب
يجري وراء المعزة .

المعلمة : ماذا نستفيد من هذه القصة ؟

حسن : نستفيد من ده المعزة ولا تمشي بعيد وصاحبها مايزعلش منها .

الحوار ينتقل إلي تلميذة أخرى، في الفصل نفسه.

المعلمة : احكي يا مارنة قصة الثعلب والغنم والراعي والكلب، ما
اسم الولد ؟

مارنة : اسمه حسين .

المعلمة : ماذا كان معاه ؟

مارنة : كان معاه عصاية وكلب .

المعلمة : من كان يحرس معاه ؟

مارنة : الكلب .

المعلمة : بعد كده الخروف راح فنين ؟

مارنة : مشي بعيد راح الراجل وراء التغلب .

المعلمة : وبعدين كملتي يا مارنة، راح حسين جري عشان يلحق التغلب

اللى كان عايز ياخذ المعزة، وبعدين المعزة عملت آيه ؟

مارنة : المعزة رجعت لصاحبها (رجعت له) .

(١) فوق يقصد الصور التي فوق ضمن مجموعة الصور التي جاءت في الدرس .

مارنة : راح التعلب راحت المعزة راحت قبلت التعلب .

توضيح: هذا الدرس عبارة عن مجموعة من الصور تمثل حادثة اعتداء على أحد أفراد قطيع من الغنم، رغم وجود الكلب وراعي الغنم. والصور غير مرتبة يراد ترتيبها حسب أحداث القصة، وعلي التلميذ النظر إلي هذه الصور، وتخيل الأحداث وتسلسلها كما يتصور :

تحليل: نلاحظ من خلال هذا الدرس والحوارات التي تمت فيه ما

يلي:

١- أن التلاميذ جميعا لم يذكروا قصة كاملة البناء من مجموع الصور المعروضة عليهم في الدرس، وهذا الخلل يرجع إلي قلة التخيل والتصور عندهم، فهم في حاجة إلي المعلمة لتنمية مهارتهم في هذا الجانب (القدرة علي التخيل والتصور وبناء قصة كاملة الأركان من مجموعة من الصور). كما أن هذه المرحلة العمرية التي هم فيها تمر بعملية نمو العقلي لا يتيح لهم تصور كامل الأركان، إنما تتيح لهم بناء جزئي للقصة؛ لا لقصة متكاملة الأجزاء، فكل صورة تثير جزءاً منها، أو هي قصة مستقلة في أذهانهم، وقد رأينا هذا في المرحلة السابقة علي الذهاب للمدرسة؛ كيف يفسر الطفل الصورة المستقلة، ويبني منها قصة قصيرة كاملة (راجع كتابي النمو اللغوي عند الطفل) حيث تم عرض صورة واحدة لأنثى خنزير ترضع أطفالها علي طفلة؛ فحولت الصورة إلي قصة كاملة .

٢- قلة حصيلتهم اللغوية: مما يجعلهم يستبدلون الكلمة المطلوبة ببعض اللزمات الكلامية مثل (وبعدين - واحد تاني - وراح الراجل، وراح التعلب) مما يعطيهم فرصة للتفكير في الكلمة التالية بتكرار العبارة السابقة .

٣- تقديم الفاعل على الفعل لأهميته في الأحداث بالنسبة للتلميذ وسيطرت الفاعل على تفكير التلميذ مثل (المعزة ولتمشي وصاحبها

مايزعلش منها - والواد واقف) وهي خاصية في كلامهم تسيطر عليهم؛ أتت إليهم من المرحلة السابقة، أي ما قبل الذهاب للمدرسة من التركيز علي الأسماء دون الأفعال، فهي محور تفكيرهم في هذه المرحلة.

٤- استخدام بعض الجموع الجديدة مثل: خروفات بدلاً من خرفان كما في الفصحى والعامية، ولكنه قياس علي ما شاع من غلبة جمع المؤنث السالم علي غيره من الجموع في العامية والفصحى وسهولته عليهم ٥. من مظاهر عدم اكتمال ترابط الأحداث في أذهانهم الحاجة إلي تدعيم المعلمة الدائم بالأحداث المتتالية للتذكرة. وكذلك نلاحظ الترابط في العلاقة بين اللفظ والحدث؛ فالتلميذ يذكر الحدث بمجرد ذكر المعلمة للفظ المرتبط بالحدث، وهذا يعني الترابط التام بين اللفظ ودلالته .

أي أن هذه الدلالة راسخة في عقل التلميذ، ولا تحتاج إلا إلي مجرد تذكير بها عن طريق ذكر اللفظ الخاص بها. كما أن استخدام لوازم كلامية باستمرار نحو (بعدين - راح - واحد ثاني ...) وسيلة للتذكر وإثارة العقل، ولإعطائه فرصة زمنية للربط بين اللفظ والفكرة، وهو يشبه ما قال عنه ابن جني من هاء التذكر. ويدخل في هذا أيضاً تكرار الكلمات مثل (راح التغلب - راح المعزة راحت قابلت التغلب) هذا التكرار لكلمة راح يوضح مدي الحاجة إلي التفكير والبحث عن وسيلة للربط بين الفكرة واللفظ المناسب لهذه الفكرة، وهي عملية عقلية لغوية .

٦. هذه الاستجابة لتذكير المعلمة لهم تدل علي أن الفكرة راسخة في أذهانهم، كذلك الألفاظ المعبرة عن تلك الفكرة، وقد سبق لهم سماعها في مواقف أخرى، و لهذا فكل ما يحتاجه التلميذ هو تذكيره بالفكرة ومعاونة المعلمة له علي ترتيب الأحداث لاستكمال بنائها القصصي.

٧. تحليل الحدث: دليل علي النمو الفكري في أذهانهم، والقدرة علي الربط بين السبب والمسبب، نحو ما قاله التلميذ حسن (راح الكلب

يجري وراء التعلب علشان مايكلش المعزة) (ومسكها علشان التعلب ما يجيش يكلها) وهو يمثل نمواً دلالياً كبيراً في هذه المرحلة .

٨ - استخدام الضمائر صحيحة في مواقعها المناسبة دليل على القدرة اللغوية في الربط بين ضمير ومرجعه، حيث يتم هذه الربط في الذهن أولاً؛ مما يستوجب وضوح تلك العلاقة في ذهنه، والقدرة على استرجاع كل من الاسم والصورة الذهنية والصورة الواقعية للشيء وضميره الذي ينوب عنه ويطابقه، حيث يقوم بالربط بينهم جميعاً، كما في هذه العبارة (ورجع مسكها علشان التعلب ما يجيش يكلها).

٩ - هناك فارق بين الحديث الذي يجيب فيه التلميذ علي الأسئلة المباشرة، وبين الحديث المرسل بعفوية من التلميذ، حيث الإجابة المباشرة علي الأسئلة تكون مختصرة وواضحة، أما إذا أراد التلميذ أن يحكي أو يقص أو يتكلم عن أشياء بصورة مرسل؛ فنجد أنه في الحالة الثانية تتوارد الأفكار على ذهنه، فيبدأ غالباً بالفاعل حيث يقول: (الكلب الولد واقف خايف) كل هذا يدل على تراحم الأفكار على ذهنه، وعدم إيجاد ألفاظ مناسبة لتلك الأفكار، فهو يبدأ باللفظ، ثم يبحث له عن فكرة وقد تأتيه الألفاظ أولاً. ولهذا يأتي حديثه المرسل غير مترابط، وغير مرتب في أغلب الأحيان. لكن رغم هذا التخبیط في الحديث - إلا أنه يعطي التلميذ فرصة للتخيل، ورسم صورة في ذهنه للأشياء التي يبحث لها عن ألفاظ يعبر بها عنها .

درس (اقرأ ولاحظ) عن أسماء الإشارة :

هذا حوار بين المعلمة والتلاميذ حول استخدام أسماء الإشارة، حيث تبدأ المعلمة بعرض صور كلمات مكتوبة في ورق كبير على التلاميذ، وتطلب منهم قراءة المكتوب، وهو عبارة عن (هذا) لكنهم لا يستطيعون القراءة، بل يكررون فقط ما تنطق به المعلمة، ثم تبدأ المعلمة الحوار حول هذه الكلمات كالآتي :

المعلمة: كيف نستخدم (هذا - هذه) يعني يا أولاد ينفع نقول: هذا
ماما ؟

مارنة : هذا أبيّ - هذه أميّ .

المعلمة : الكتاب نقول عليه هذا ؟ أم هذه ؟.

التلاميذ : هذا كتاب .

المعلمة : والكراسة .

التلاميذ : هذه الكراسة .

التحليل : نلاحظ في هذا الحوار :

١- ارتباط بعض التلاميذ بنص الدرس، وتأثيره عليهم، فاسم هذا الدرس هو (اقرأ ولاحظ) وجاءت فيه صورة الأب منفردا مكتوب تحتها: هذا أبي، وصورة أخرى للأم مكتوب بجوارها: هذه أميّ، وصورة ولد مكتوب تحتها: هذا حامد، وصورة بنت مكتوب بجوارها: هذه بسمّة. إذن نص الكتاب أوضح إلي جانب الصورة؛ ما تشير إليه تلك الصور، فهي تعنى أسماء الإشارة المناسبة لهؤلاء الأشخاص، ولهذا نجد أن التلميذة مارنة تقول: هذا أبي، وهذه أميّ، رغم أن المعلمة سألت عن شيء آخر وهو (هل يصلح أن نقول: هذا ماما) ولم تذكر عبارة (هذا أبي أو هذه أميّ) وما فعلته هذه التلميذة هو قراءة المكتوب على اللوحة بجوار الصورة، فهي لم تجب على سؤال المعلمة، بل استغلت معرفتها بالقراءة لتتجه ناحية أخرى. وقد تكون سمعتها من قبل .

٢- كذلك نلاحظ قدرة التلاميذ على التفريق بين المذكر المجازي والمؤنث المجازي كما في عبارة (هذا كتاب، وهذه كراسة) .

تحليل لربط التلميذ بين الصوت والصورة:

إن التلميذ يتلقى الجملة ككتلة صوتية يسمعها من المعلمة ويكررها ويربط بين اللفظ الذي يسمعه، والصورة التي أمامه في الكتاب، ومع التكرار المستمر والطرق المختلفة التي تستخدمها المعلمة

من أسئلة وحوارات وبطاقات ورقية ، يبدأ التلميذ في الربط بين مضمون العبارة وما تشير إليه ، ويميز بين وحدات تلك الكتلة الصوتية؛ ليتكوّن لديه المعنى وينمو ، ثم تتكون لديه مفاهيم خاصة حول كل ألفاظ الكتلة الصوتية منفردة (هذا+ أبي - هذه+ أمي) في ذهنه ، وتثبت في تفكيره ، ويستطيع بعد ذلك أن يستدعيها من ذهنه عند الحاجة .

رأى علم النفس: أرجع فيجوتسكي هذه العملية لأسباب نفسية قائلاً: " التلفظ الأبسط ، الذي هو أكثر من أن يعكس تطابقاً جامداً مستمراً بين الصوت والمعنى ، ينطوي علي عملية نفسية حقيقية ، وتظهر التعبيرات الصوتية متكونة بشكل مكتمل ، ولكن ينبغي أن تنمو بطريقة تدريجية. وهذه العملية المركبة للانتقال من المعنى إلي الصوت ، ينبغي هي ذاتها أن تنمو وتكتمل ، فالطفل ينبغي أن يتعلم أن يميز بين مدلولات الألفاظ semantics والصوتيات phonetics ويفهم طبيعة الاختلاف بينها ، فالطفل في البداية يستخدم الأشكال اللفظية والمعاني بدون وعيه علي أنها منفصلة بعضها عن الآخر ، فالكلمة بالنسبة للطفل هي جزء متكامل من الموضوع الذي تشير إليه " ^(١).

صور الحيوانات :

(هذه العملية تظهر قدرة التلميذ الذي يطالع خارج كتاب مدرسة) نحاول من خلال حوار مع بعض التلاميذ معرفة ثقافتهم والعالم الخاص بهم ، وكذلك محتويات ذاكرتهم ، وأسماء الأشياء التي فيها. وذلك بعرض هذه الصور لتلك الحيوانات عليهم ، فكان الحوار الآتي :

المعلمة : ما هذه الحيوانات التي في الصورة ؟

هدير : ده حصان ودي بنت بتأكل الحصان .

هذا كما في الصورة (صورة حصان وبنت تقدم له الطعام).

المعلمة : ما هذا يا هدير ؟ (الصورة بها : أولاد يجرون ، ورجل يذمر).

(١) التفكير واللغة: ترجمة د. طلعت منصور ، ١٨٥.

هدير : ولد بيجري وراء الناس علشان الراجل بيدمر .
المعلمة : ماذا في هذا الوجه (صورة ولد يضحك) الوش ده بيضحك ولّا
زعلان ؟

هدير : ده مبسوط .
المعلمة : ما هذا الذي في الصورة ؟ (صورة حصان مربوط في عربة
عليها بطيخ) .

هدير : ده واقف مربوط في عربة عليها بطيخ .
المعلمة : ما هذا الذي في الصورة ؟ (رجل يجري خلفه كلب) .
هدير : ده ماشي وراه كلب .

يعرض عليها صورة أخرى (رجل ومعه حصان)^(١)
هدير : ده راجل وماسك الحصان ، وواقف مابيعملش حاجة .
التحليل : من هذا الحوار نلاحظ أن التلميذة تعطي إجابات صحيحة ،
هل يعني هذا أنها نضجت لغويا لتصل إلى هذا المستوي من الفهم
الدلالي ؟ أم أنها تعتبر حالة متميزة عن أقرانها في هذه المرحلة ؛ ولهذا
اجتازت هذا الحوار بسلام ؟ ولكن ستتضح الصورة أكثر إذا أجرينا
هذا الحوار مع تلميذ آخر ، كما يلي :
المعلمة : يا ناصر ماذا يفعل هذا الرجل ؟ (رجل ينشر خشبا وآخر
يسقي زرعاً) .

ناصر : راجل بيعمل بيقطع الخشب ، وفي إيده منشار .
ناصر : والولد يسقي الزرع .
ناصر : ودول عصافير قاعدين في الشجرة ، ودول بيذاكر (في صورة
بنت تذاكر) .

المعلمة : يا ناصر ما معني موبيليا ؟

(١) يذكر كتاب دليل المعلم عن هذا الدرس: أنه يتناول التعبير عن الأشياء في وحدات لغوية شفوية بسيطة وذلك بعد أن ينظر التلميذ في الصورة بتمعن: ١٠ ، والمطلوب أن يلاحظ هذه الأشكال بدقة، ويعبر عنها في جمل بسيطة .

ناصر : لا يجب لأنه لا يعرف معنى موبيليا .

مصطفى : موبيليا يعني انتريهات .

التحليل : نلاحظ أن التلميذ الأول (ناصر) يعرف كل ما في الصورة؛ ولكن إذا خرجنا عن الصورة إلى سؤال عن معنى لفظة بلا صورة، فإنه لا يعرفها، كمعنى كلمة موبيليا، ولكن تلميذ آخر (مصطفى) يستطيع أن يأتي بلفظة قريبة منها دلاليًا، وهي كلمة (انتريهات) فهي مرتبطة بنفس الحقل الدلالي حقل الأثاث وصناعاته (موبيليا - نجار - منشار - خشب - كرسي - طاولة - سرير) لماذا ؟

لأن الطفل الأول لا يوجد في ذاكرته معنى لهذه اللفظة ؟ أو أن ما في تجاربه الحياتية من مواقف لا تتضمن موقفاً مشابهاً، لهذا فمفهوم هذه اللفظة مجهول بالنسبة له، ولكن هذا يختلف بالنسبة لزميله الذي أجاب إجابة تدخل ضمن الحقل الدلالي الذي تنتمي إليه هذه اللفظة، وهنا تبدو الفروق الفردية التي تنطلق من تفاوت هؤلاء التلاميذ في الخبرات الحياتية، وبالطبع في مستوى تكوين المفاهيم، حيث المفهوم - كما ذكرت في تعريفه - هو مجموع الخبرات التي تحملها ذاكرة الشخص حول معنى اللفظة .

الهدف من هذا الدرس :

ويذكر كتاب دليل المعلم الهدف من هذا الدرس قائلاً: (يتناول هذا الدرس ملاحظة الأشياء، وإدراك العلاقات بينها على أساس الارتباط... وفي نهاية هذا الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على أن يوضح العلاقات بين الأشياء من التلازم بين الشيء والشيء المرتبط به)^(١) .

وتتضح قدرة هؤلاء التلاميذ هنا على الربط بين الأشياء التي بينها علاقة؛ كالعلاقة التي بين مكونات الصورة (علاقة في إطار صورة) والكلمات التي بالصورة، كما في كلمة موبيليا وكلمة انتريهات، وهو نوع من الربط الدلالي بين المتشابهات .

(١) كتاب دليل المعلم: ٢٣ .

كيف يتم هذا الربط بين الأشياء والكلمات التي في الصورة ؟
أولاً: في الصورة :

١. تُطلب من التلميذ النظر إلى الصورة، وما تحتويه من أشياء.
٢. يُسأل عن مكونات الصورة، والعلاقة بين كل الأشياء التي فيها،
فقد سألت المعلمة عن مكونات الصورة، وماذا يفعل الأشخاص الذين
فيها: نحو (نجار - خشب - منشار) .

٣. يتم في ذهن التلميذ عمليات عقلية يقوم فيها باستدعاء أشخاص
الصورة ومكوناتها المختلفة، ومقابلتها بما في ذاكرته من صور
وأشخاص وأحداث مشابهة لما في الصورة، ويتحاور معها بما يخلق علاقة
ذهنية أولاً بين تلك الأشياء التي في الصورة وما في ذهنه، وبهذا يتم خلق
علاقات بينهما، وهو المستهدف من الدرس من تقوية العلاقة بين الأشياء
بالربط بينها، وإبداع علاقات ربما لم تأت في خيال وإبداع الكبار، فقد
نقف أحياناً في حيرة من هذه العلاقات التي يصنعها الأطفال بين الأشياء،
كالعلاقة التي خلقتها الطفلة سارة عطية في مرحلة ما قبل المدرسة بين
الحلمات المتراصة في ثدي الخنزيرة التي في الصورة وأسنان المشط (راجع
كتابي النمو اللغوي عند الطفل).

ثانياً: بين الكلمات :

إن الكلمة في حقيقتها قصة لا أقول قصيرة، بل قصة طويلة، صنعها
الإنسان في ذاكرته يوم أن خزّنها فيها، حيث دخلت إلى ذاكرته في
شكل ملف كامل مترابط الأركان، مقترباً بالزمان والمكان والحدث
والأشخاص والألوان كخلفية للصورة ومكملات لها، فعند ذكر
الكلمة يتم استدعاء الملف الخاص بها كاملاً، كل هذا يجعلنا نعتني
بطريقة تخزين الكلمة في ذاكرة التلميذ من مراعاة الكلمات المتصلة
بها والعبارات والأشخاص الذين ينطقون بها والزمان الذي قيلت فيه
والمكان، فالتلميذ عندما نذكر له كلمة ما فيسمعها، أو ربما

يستحضرها بالنظر إلى صورة ما ، نحو (نجار ينشر خشباً) فإنه يستحضر من خلالها كل الكلمات التي تتصل بحقلها الدلالي، وهو هنا حقل النجارة، فيبدأ في تكوين مفهوم عنها، كتكوين مفهوم عن (النجارة) وما يتصل بها من أشياء بينها علاقات، وألفاظ تخزن في عقل التلميذ بمفهومها ودلالاتها فتثبت، وتُستدعي الألفاظ الأخرى التي تتصل بها، وفي نفس حقلها، وربما لا تكون موجودة في الموقف الآني أو في الصورة التي بين يديه، فتقوم المعلمة باستحضارها بذكرها، والحديث عنها؛ فيكتسبها التلميذ، بل يمتلكها ويستدعيها من الذاكرة عند الحاجة، مثل كلمة انتريهات وموبيليا .

رأي علم النفس: يقول عن تلك العملية فيجوتسكي (من وجهة نظر مدارس علم النفس التقليدية، تكون العلاقة بين الكلمة والمعنى علاقة ترابطية تنشأ خلال الإدراك المتأني المتكرر لصوت معين ولموضوع معين. فالكلمة تستدعي إلى العقل مضمونها كالمعطف الذي يرتديه صديق يذكرنا بهذا الصديق، أو المنزل بسكانه، فالترابط بين الكلمة والمعنى قد ينمو بدرجة أقوى أو أوسع، أو يصبح أكثر محدودية)^(١) هذا الترابط بين الكلمة والمعنى الذي يؤدي إلى استدعاء كل ما يتصل بالكلمة من أشياء أو مكان أو أشخاص يحدث فور النطق بالكلمة، فتتم هذه العمليات العقلية المختلفة، هذا كالترباط بين أعضاء الحقل الدلالي الواحد، فمجرد ذكر اللون الأحمر أو الأصفر يستدعي من الذاكرة كل أفراد الحقل من الألوان الأخرى إلى ذهن المستمع .

الخلاصة: إن تفسير التلميذ في هذا العمر لما تحتويه الصورة يعد إثارة لخياله، حيث تطلق الصورة العنان لفكره، وخاطره حول الصورة، بل من الممكن أن يخلق التلميذ قصوراً كاملة من مجرد النظر والتفكير فيها، وشرح ما يمكن أن تحمله من أحداث وأفكار، ربما لا ترد في

(١) التفكير واللغة: ترجمة طلعت منصور، ١٧٩.

ذهن الكبار، فهي عملية استنتاج للصورة، واستخرج ما فيها من أحداث وأفكار، تخلقها وتستدعيها تلك الصورة من ذهنه، وما سيتبعها من ذكر ألفاظ وكلمات يعبر بها عن تلك الأفكار والأحداث، ويدخل في هذا الباب تفسيره لما تقوله ملامح الوجه، وتلك قمة الإدراك والفهم للصورة، حيث يفرق التلميذ بين ملامح وجه الشخص السعيد، ولامح وجه الحزين؛ من خلال ملاحظة ملامح وجه المعلمة أثناء الدرس.

صور أخرى للحيوانات تعرض علي التلاميذ :

المعلمة : ما هذا يا مارنة ؟ (بالصورة ثعبان).

مارنة : ده ثعبان (تصحح المعلمة " ثعبان ").

المعلمة : الزرافة ما لونها يا مارنة ؟

مارنة : لونها وردي، لأه أصفر في بني .

المعلمة : ما هذا يا مارنة ؟ أسد أم قرد ؟ (بالصورة أسد) .

مارنة : أسد .

المعلمة : أين يعيش الأسد ؟

مارنة : يعيش في جنيئة الحيوان .

المعلمة : ماذا يأكل الأسد ؟

مارنة : يأكل لحمة

المعلمة : وماذا تأكل الزرافة ؟

مارنة : لا إجابة .

المعلمة : ما الفرق بين الزرافة والأسد في الحجم ؟

مارنة : الأسد أصغر والزرافة أكبر رقبته كبيرة ورجليها .

المعلمة : ما الفرق بين النمر والأسد في الحجم ؟

مارنة : الأسد أكبر من النمر .

التحليل: نلاحظ أن التلميذة مدركة لأنواع الحيوانات وأسمائها،

وأحجامها، حيث تعرف هذا الحيوان، وحجمه، مع مقارنته بغيره،

وتكونت معرفتها هنا اعتمادا علي ما في الصورة فقط، دون غيره من وسائل المعرفة المختلفة. أما اللون فهو غير واضح لديها، وهذا راجع إلي أن التلميذة لم تر هذه الحيوانات فعلا في الواقع. وكل المفاهيم التي تم تكوينها لديها عن هذه الحيوانات أتت إليها مما تسمعه من المعلمة، ورأته في الصورة فقط .

والملاحظة الهامة هنا أن هذه التلميذة ابنة المعلمة، وفي حديثي مع أمها (الأستاذة عفاف) أوضحت أنها تُحضر لابنتها قصصاً كثيرة في المنزل، وتقرأ معها في هذه القصص، ومن هنا نجد أن هذه التلميذة لديها إدراك أكبر بهذه الحيوانات، وعلي علم بصفاتها أكثر من أقرانها الذين لم يعرفوا هذه القصص، ولم يطلعوا عليها. وهنا تبدو قيمة ودور (أدب الطفل) في تنمية مفاهيم التلميذ واتساع مداركه، واستيعابه من خلال القراءة والمعرفة خارج الكتاب المدرسي، وأثر ذلك في زيادة حصيلته اللغوية بإكسابه ألفاظاً ودلالات ومفاهيم جديدة .

رأى علم النفس: يؤكد هذه الملاحظة ما ذكرته المدرسة السلوكية (فقد اهتمت بالبيئة اللغوية المحيطة بالمتعلم في سياق اكتسابه للغة، بما في ذلك الوالدان والمدرسون والكتاب المدرسي، فسكنر مثلاً في مقدمة كتابه (Verbal Behavior) السلوك اللفظي، يؤكد أن سلوك الإنسان تحدده البيئة؛ لذلك نجد المتأثرين بمبادئ المدرسة السلوكية يعتقدون أن عقل المتعلم عبارة عن صفحة بيضاء تسطر عليه البيئة ما تشاء، وأن هذه البيئة هي المصدر الوحيد الذي يعتمد عليه المتعلم لاكتساب اللغة... وأن متعلم اللغة يعتمد أولاً علي اكتساب الخبرات من البيئة المحيطة بالمتعلم دون الاهتمام كثيراً بالعوامل الفطرية أو بحاجات أو رغبات أو استعدادات أو قدرات أو خصوصيات هذا المتعلم)^(١).

(١) اللسانيات التطبيقية وقضايا تعلم وتعليم اللغات: د.حسن مالك، منشورات مقاربات مجلة العلوم الإنسانية ٢٠١٣م، ص ١٥، ١٦، كتاب المدرسة في اللغة العربي، الفصل الاول، ص ٣٤ .

هذا الرأي " تأثير البيئة المحيطة علي المتعلم " صحيح؛ ودليل هذا دراستنا الميدانية، فقد تعلمت هذه التلميذة من أمها التي هي أيضا مدرستها كثيراً من الخبرات، ولكن الشق الثاني من النظرية السلوكية غير صحيح ، لأنه يلغي قدرات ورغبات وخصوصيات المتعلم، وهذا ما لا يحدث، لأنه يظهر قدراته ومعارفه الخاصة في مواقف أخرى، تجعله يختلف عن أقرانه بما يعرف بالفروق الفردية؛ كالتلميذ الذي عرّف معني موبيليا بأنثريهات .

ورغم هذا النمو الذي ذكرته عند هذه التلميذة (فكرياً ولغوياً) إلا أن إدراكها ما زال محدوداً، وهذا يتضح عندما سُئِلَتْ عن المكان الذي يعيش فيه الأسد فقالت " في حديقة الحيوان " وهذا يعني أنها لا تعرف أنه يعيش في الغابة أيضاً، وأن معرفتها بالأسد وحياته محدودة، وقاصرة علي ما سمعت من أمها أو قرأته في القصص .

النشيد والآية :

مما يثير الانتباه في كتاب المدرسة أناشيد كثيرة، التي تتميز بلغة سهلة وإيقاع خفيف، وبحر شعري سهل، يُمكن التلميذ أن يحفظه، ولكن تبقى قضية مهمة هي لب هذا البحث، وهي إلي أي مدي يفهم هذا الشعر؟ فهل يفهم التلميذ كل معانيه أم بعضها ؟ رغم أنه يحفظها . كل هذا سوف يتضح من خلال هذا الحور حول نشيد " أمي وأبي " الوارد في كتاب المدرسة ص ٣٤، وكذلك ما ورد في نهاية الصفحة من آية قرآنية جاءت لتدعم المعني الذي في النشيد، يقول النشيد :

يا ربنا يا ذا الكرم	يا واهبا كل النعم
هذا أبي نعم الأب	وأمننا كم تتعب
باركهما يا ربنا	وأحفظهما دوما لنا

قال تعالى: " وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا " ^(١) .

(١) سورة الأحقاف: الآية ١٥ .

لو نظرنا إلى هذا النشيد وتلك الآية، وبحثنا فيهما عن المعاني الصعبة، لوجدنا أنه رغم سهولة النشيد ووضوح الآية الكريمة إلا أنهما يحتويان على معان ومفاهيم كبيرة؛ يصعب على تلميذ الصف الأول الابتدائي أن يفهمها كما يفهمها الكبار، وهذا ما سنلاحظه عند عرض الحوار الذي دار في الفصل، ومناقشة التلاميذ فيه، كما نلاحظ أن المعلمات لا يخضن في شرح تلك المعاني، ولا يتعرضن لمفاهيم النص بعمق كبير يقربها من مفاهيم الكبار، ربما لعدم معرفتهن الكاملة بهذه المعاني، أو ربما لأن التلاميذ لن يفهموا هذه المعاني حتى لو بسطت لهم. ومن هذه المعاني التي تجاهلتها المعلمات كلمة (باركهما - نعم الأب - يا ذا الكرم - يا واهبا) بل هو مرور الكرام منهن دون توضيح يبين مضمون معاني ومفاهيم الكلمة.

الحوار الأول :

المعلمة : " ووصينا الإنسان بوالديه إحسانا " اشرح هذه الآية يا عاطف.
عاطف: علشان نحب بابا وماما ، علشان همم بيناموا منعملش دوشة ، وهمم نايمين .

المعلمة : ما معني " ووصينا الإنسان بوالديه إحسانا " يا شادي ؟

شادي : يعني " وصينا الإنسان بوالديه إحسانا " .

آية : يعني " وصينا الإنسان بوالديه إحسانا " .

المعلمة : لماذا وصي الله الإنسان بوالديه إحسانا ، وماذا قلنا قبل ذلك ؟

عاطف : أن نحب ماما وبابا ، وكمان نسمع كلام ماما وبابا وكلام خلتي .

الباحث : ما معني نحسن إليهم ؟

عاطف : يعني نغسل أيدينا وكمان نأكل .

التحليل : هذه بعض الملاحظات حول هذا الحوار، فنلاحظ أن :

١- التلاميذ يجيبون ولكن إجاباتهم بعيدة عن الصواب، وهذا يوضح أن تلك المعاني غير واضحة في أذهانهم، وهذه المفاهيم لم تتكون بعد، كما هي في فهم الكبار. لكن كل تلميذ يحاول الاقتراب من الإجابة الصحيحة. كما يتصور. فيتقدم في المناقشة.

٢- المعلمة لم توجه التلاميذ إلى المفهوم الصحيح لكلمة (إحسانا) واكتفت بتلك الإجابات الهاشة، أثناء تفاعل التلاميذ معها في الحصة، وكأن كلمة (إحسان) لا تعني إلا وطاعة الوالدين فقط. حتى أنني عندما سألت التلميذ سؤالاً مباشراً (ما معنى كلمة إحسان) كانت الإجابة بعيدة عن المفهوم الحقيقي للكلمة، فهي تعني أن نغسل أيدينا، وكمان نأكل؛ فهي داخلة في مفهوم الطاعة الذي لديهم حول كلمة (إحسان) فهي لا تعني غير ذلك عندهم، لماذا؟ لأن هذه الكلمة مستخدمة لديهم من قبل الآباء بهذا المعنى (الطاعة) فهم يأمرّون أطفالهم بخدمتهم في المنزل تحت مسمى طاعة الوالدين، بل إن المعلمة تستخدم هذا المفهوم الضيق للكلمة لتقربها إلى أذهانهم، وهذا يكفي في تلك المرحلة، التي تعد المرحلة الثانية عند بياجيه في نمو التفكير عند الطفل (مرحلة التفكير الفطري) حيث يواجه الطفل مشاكل أكثر في تفسير بيئته... وفي هذه المرحلة يعرف صفة واحدة للشيء في وقت ما، فلا يستطيع أن يُحمّل هذه الكلمة (إحسان) أكثر من معنى، فهي لا تعني عنده سوى معنى واحد هو (طاعة الوالدين) ومن الطاعة الوالدين أن نغسل أيدينا ونأكل.

وقد عرضت^(١) لهذه الكلمة (إحسان) في الفصل الثالث من الباب الأول لهذه الدراسة، وأوضحت أن مفهوم الإحسان من

(١) انظر الفصل الثالث من الباب الأول في هذا الكتاب تحت عنوان (اختلاف المفاهيم).

المفاهيم التي تتغير مع النمو العقلي للطفل، ولهذا يختلف مفهوم الإحسان باختلاف المراحل العمرية للتلميذ، ولهذا لا يخرج مفهوم الإحسان عندهم عن معني الطاعة فقط - كما ذكرت آنفاً - ولهذا لم يخرج شرح المعلمة للكلمة عن هذا المعني، وبذلك يعد هذا الشرح مرحلة من مراحل بناء وتكوين المفهوم عند هؤلاء التلاميذ، ويبين مدي استجابة التلاميذ لعملية التكوين هذه.

حوار آخر :

وفي حصة أخرى واستكمالاً للحديث السابق عن النشيد والآية .

المعلمة : أنا كنت أقول يا أولاد :

ياربنا يا ذا الكرم يا واهبا كل النعم

يعني أنه واهب لنا نعم كثيرة، مثل بابا وماما وودان نسمع وعينين .
المعلمة: ما معنى (هذا أبي نَعْم الأب) بابا بيشغل علشان يجيب لنا آيه؟

التلاميذ: عشان يجيب لنا فلوس وعشان الدرس، وعشان نأكل، وعشان يجيب لنا هدوم والأكل والفاكهة. وعشان يدفع لنا مصاريف المدرسة .

المعلمة : وأمنا كم تتعب ؟ الأم ماذا تفعل ؟

التلاميذ : بتعمل الأكل، وبتجيب الجزمة لنا .

المعلمة : نتكلم عن أفضال الأم، ماذا تفعل الأم عندما تصحينا من النوم ؟

التلاميذ : بتلبسنا وتأكلنا وبتعمل لنا الفطور وتعمل لنا لبن .

المعلمة : وماذا نفعل لهم ؟

التلميذ : نساعدهم، نجيب لهم الحاجات، وندفع مصاريف الكتب، كمان يجيب لنا الشنط والهدوم (تداخل الأفكار بين السؤالين الأول والثاني).

المعلمة : ربنا وصانا أن نطيع أمانا وأبونا .

تلميذ آخر : أنا أجيب لها العيش .

تلميذ ثالث : أحمد أخويا بيعمل كده .

التحليل: نعرض هنا لتكوين مفهوم جديد حول كلمة أخرى، هي (نعم الأب) تقوم المعلمة بتوجيه التلاميذ إلى معني واحد، حيث تكون لديهم مفهوماً واحداً عن (نعم الأب) هو أنه الذي يقدم لنا ما نحتاج إليه فقط، ونجد التلاميذ يقتنعون، ويستجيبون لهذا المعني ويسيروا خلفه، وهنا يظهر دور المعلمة والبيئة . كما ذكر السلوكيون . في تكوين المفاهيم المختلفة لدى تلاميذ هذه المرحلة .

ويتبين لنا أيضاً من خلال هذا الحوار أن تلك المفاهيم فطرية أولية، ترتبط بحاجات أولية للطفل، تُحقق له في هذه المرحلة من قبل الوالدين، ولهذا يرتبط مفهوم (نعم الأب) هنا بتحقيق هذه الحاجات الأساسية لهم.

الحوار الثالث :

مع تلاميذ آخرين ومعلمة أخرى، ولكن حول الدرس نفسه، فتشرحه.

المعلمة : قلنا الأم تتعب إذا ؟

عبد المنعم : بتتظف البيت .

أميرة : بتعمل لنا الأكل وبتشتغل .

أحمد : والأم هي بتحملنا وبتولدنا .

أحمد : الأم لو تعبانة تأخذ برشام .

تلميذ آخر : إحنا نحافظ على الحاجة اللي ماما نضفتها عشان ماما ماتتعبش .

المعلمة : لما نرجع من المدرسة نحط كل حاجة في مكانها عشان ماما ماتتعبش .

المعلمة : ربنا قال آيه ؟

التلميذ : " ووصينا الإنسان بوالديه إحسانا ."

المعلمة : مين اللي وصانا على الوالدين ؟

لبني : ... لا تجيب .

هبة : نطيعهم .

المعلمة : نطيع مين ؟ نطيع الله أولا ثم الوالدين. الله أمرنا بطاعة الوالدين .

الباحث : ما معني ووصينا الإنسان ؟

تلميذ آخر : أمرنا بطاعة الوالدين .

التحليل: نلاحظ علي هذا الحوار مجموعة أشياء هي :

- ١- المعلمات يوجهن التلاميذ إلى مفاهيم معينة للمعني دون غيرها.
 - ٢- كل إجابات التلاميذ تدور حول معنى واحد لهذا المفهوم الطاعة.
 - ٣- لم تقف معلمة من المعلمات حول معني هذه العبارات " يا ذا الكرم - باركهما - وأحفظهما دوما لنا " كأن هذه الألفاظ لم ترد في النص، أو ربما لسبب آخر، وهو أن هذه الألفاظ واضحة المعاني بالنسبة للمعلمة، ولهذا تعتقد أنها واضحة أيضا عند التلاميذ، ولا حاجة لتوضيحها، وهذا راجع إلي أننا ننخدع بإجابات التلاميذ وحواراتهم التي تقترب في ألفاظها وتراكيبها من حديث البالغين؛ فنظن أنهم يعون ما يقولون، بل يفهمونه جيدا، وهذا الاختلاف في التقدير لدي المعلمات يضيع على التلميذ مفاهيم كثيرة هو في حاجة لها. وقد أشار علماء النفس إلي هذا مثل فيجوتسكي (راجع كتاب التفكير واللغة) له .
- إلي هنا نتوقف عن متابعة تلاميذ هذه المرحلة حتى نهاية الفصل الدراسي الأول، حتى نعطيتهم فرصة لنمو قدراتهم العقلية واللغوية والتأقلم مع البيئة الجديدة، ثم نعاود متابعة نموهم واكتسابهم لمفاهيم جديدة مع الفصل الدراسي الثاني .

نمو الدلالة وتكوين المفاهيم بين التنظير والتطبيق

أولاً: الجانب النظري :

معنى الكلمة: يرى فيجوتسكي " أن معنى الكلمة يمثل مزيجاً قوياً للتفكير واللغة، حيث يصعب معه أن نحدد ما إذا كان ظاهرة للكلام أو ظاهرة للتفكير. فالكلمة بدون معنى صوت فارغ، وبالتالي فإن المعنى هو محك للكلمة هو عنصره الضروري. ولذا يبدو أن المعنى قد يعتبر كظاهرة للكلام، ولكن معنى أي كلمة، من جهة النظر السيكلوجية، يمثل تعميماً أو مفهوماً. وطالما أن التعميمات والمفاهيم هي أعمال للتفكير لا يمكن إنكاره، فقد نعتبر المعنى كظاهرة للتفكير... فمعنى الكلمة هو ظاهرة للكلام فحسب بقدر ما أن الكلام يرتبط بالتفكير ويستضيء به، إن معنى الكلمة هو هكذا ظاهرة للتفكير اللفظي (اللغوي) أو للكلام ذي المعنى (meaningful speech) فالمعنى هو وحدة الكلمة والتفكير... إن الدراسة الحقيقية لنمو التفكير اللفظي (اللغوي) تكون ممكنة بواسطة استخدام معنى الكلمة كوحدة تحليلية، ولكنها تؤدي أيضاً إلى فكرة أبعد نعتبرها النتيجة الأعظم لدراستنا التي تنشأ مباشرة من الأولى: تلك الفكرة التي تذهب إلى أن معنى الكلمة ينمو. تكون العلاقة بين الكلمة والمعنى علاقة ترابطية) ^(١).

يمكن تلخيص كلام فيجوتسكي في النقاط الآتية :

١. معنى الكلمة مزيج بين التفكير واللغة.
٢. معنى الكلمة هو ظاهرة للتفكير اللفظي (اللغوي) وظاهرة للكلام.
٣. التفكير يتجسد في الكلام .
٤. معنى الكلمة هو وحدة الكلمة والتفكير .
٥. دراسة نمو التفكير يكون باستخدام معنى الكلمة كوحدة تحليلية.

(١) التفكير واللغة: ترجمة طلعت منصور، ١٧٨ - ١٧٩.

٦. معنى الكلمة ينمو.

٧. العلاقة بين الكلمة والمعنى علاقة ترابطية حيث تستدعى الكلمة إلى العقل مضمونها

ثانياً: الجانب التطبيقي :

نلاحظ علي التلاميذ أثناء الدروس والحوارات التي أجريت معهم :

١. عدم إدراكهم لكثير من مفاهيم الكلمات؛ لعدم نموهم العقلي .
٢. محاولة التلاميذ الجادة في الرد علي أسئلة المعلمة حتى لو لم يملكو الإجابة الصحيحة عليها ، مما يدل علي حرصهم علي التفاعل مع الآخرين ، والدخول معهم في حوارات غير متكافئة للخروج من دائرة التمرکز حول الذات في شكل إجابات تثبت تفاعلهم مع مجتمعه الجديد .

٣. الصراع الدائم بين العامية والفصحى، محاولة المعلمة توجيههم نحو الفصحى . كما ذكر فيجوتسكي أنه بالتكرار المتأني للكلمات يتم إكتساب كلمات فصحية كل يوم في داخل الفصل بالتكرار خلف المعلمة، بشكل شبه يومي مما يكتسبه إياها ، وهو يمثل تحويلهم البطيء والهادئ نحو الفصحى مع كل كلمة يكتسبونها ويستخدمونها داخل الفصل .

٤- عرض صور الأشياء علي التلاميذ دون ذكر أسمائها يجعل ذاكرته صفحة بيضاء تخط فيها المعلمة ما تشاء من كلمات جديدة ، تحفر فوراً في ذاكرتهم ، وتوجههم ناحية الفصحى ، حيث يكتسبونها بالفصحى وتصوب ما لديهم من غيرها ، ويربطون بين الاسم والصورة .

٥- يحاول التلميذ الربط بين الكلمة ومعناها ، ولكنه يفشل في كثير من الأحيان ، لضعف حصيلته اللغوية ، وبطء نمو تفكيره ، لكن محاولة السير في طريق اكتساب المفاهيم عن طريق تنمية الدلالة هو أول خطوة نحو لتكوين المفاهيم .

تحليل دروس الفصل الدراسي الثاني

درس (في بيت جدي على) ص ٢٧ من كتاب المدرسة :

نص الدرس " دقت الساعة الثالثة ، وقفت السيارة أمام بيت جدي ،
صاح شاكر: عمي حسن وصل ، أسرع الأب وقال: يا مرحبا يا مرحبا.
بيت جدي على كبير ، فيه حجرات واسعة وفيه أثاث قديم وأثاث
حديث ، أمام البيت محراث وجرار .

جاء في كتاب دليل المعلم مجموعة توجيهات للمعلم تبين كيفية
تدريس هذا الدرس والهدف من ذلك يقول: (خلال هذا الدرس يستمر
التدريب على مهارتي القراءة والكتابة في إطار زيارة ماجدة وبسمة
لجدهم في الريف ، هذا مع تجريد حرف الثاء ، وتعلم بعض الظواهر
اللغوية ، وهي الصفة وعكسها وضميرياء المتكلم) ^(١) .

من هذا النص يتضح أن الهدف من هذا الدرس تدريب التلميذ على
مهارتي القراءة والكتابة ، وبعض الظواهر اللغوية من الصفة وعكسها
وضميرياء المتكلم. لكنه لم يشر إلي مجموعة الألفاظ الجديدة على
تلاميذ هذه المرحلة ، لكن الكتاب بالصفحة نفسها يشير إلي كيفية
تدريس بعض الدلالات مثل قوله: تهيئة التلاميذ: اسأل تلاميذك أسئلة
تشير أذهانهم مثل: هل تزور جدك وجدتك ؟.

استمع إلي إجاباتهم ، ثم علق أنت بضرورة زيارة الجدة والجد ، حيث
تتجمع العائلة ، ويزداد الود والمحبة .

اسألهم : إذا زاركم ضيف ماذا تقولون له ؟ وكيف ترحبون به ؟
توقع أن تكون الإجابات: نرحب بالضيف ببعض العبارات اللطيفة ، مثل:
أهلا وسهلا - مرحبا ونبتسم في وجهه أو نجلسه في أحسن مكان
بالمنزل ، ونقدم له بعض المشروبات أو بعض الحلوى أو الفواكة المتيسرة .

(١) دليل المعلم: ١٢٤ .

قل لهم : درسنا اليوم عن زيارة أسرة (عم حسن) والد ماجد ونسمة إلي جدهم على بالريف ^(١).

لقد عرضتُ هنا لنص الكتاب المدرسي. وكتاب دليل المعلم لنتبين النقاط الآتية :

- ١- نص الدرس الذي يقدم للتلميذ بكل مفرداته .
 - ٢- طريقة عرض دليل المعلم للدرس والارتكاز على الجانب الدلالي الذي يوضح كيفية تدريس هذه الدلالات ، وتوجيهاته للمعلمين .
 - ٣- معرفة الخطة التي يسير عليها المعلمون في تنفيذ هذا الدرس وطريقتهم في عرض الدلالات المختلفة للكلمات الدرس .
- ومن خلال تنفيذ المعلمين لهذا الدرس (الذي سنعرضه هنا) يتبين إلي أي مدي تم تنفيذ هذا الدرس والنجاح في ذلك ، وكذلك مدي استيعاب التلاميذ لهذه الدلالات ، وكيف تكون المعلمة هذه الدلالات وتبنى مفاهيمها المختلفة في أذهان التلاميذ .

الدرس هو (في بيت جدي علي) :

المعلمة : بيت جدي علي من هو جدي ؟ هو أبو مين ؟

تلميذ : أبو الأم ، وأبو الأب .

المعلمة : (نينه) بتقول عليها آيه ؟

التلاميذ : جدتي ، أم أمي ، وأم أبي .

المعلمة : من الذي يتكلم (في هذا الدرس) ؟

التلاميذ : شاكر .

المعلمة : عكس كبير آية ؟

التلاميذ : صغير .

المعلمة : لما رحنا بيت جدي نفسه ، حد هايصف لنا البيت من الداخل ،

قلنا بيت جدي على فيه حجرات ، ما معني حجرات ؟

(١) دليل المعلم : ١٢٤ .

خلود : أوض .

المعلمة : أوض أو غرف، إحنا عندنا آيه ؟ غرف يعني زي البيت
مكون من غرف، وزى بيتنا بالضبط مش إحنا عندنا أوضة
للضيوف وأوضة بنام فيها، وأوضة لبابا وماما، وفيه مكان
للأكل، دي كلها آيه حجرات .

المعلمة : قلنا فيه حجرات، ما نوع المد هنا في حجرات ؟
طارق : فيها مد بالألف .

المعلمة : الحجرات دي كتيرة، يعني جمع، لو أنا عايرة أقول حاجة
واحدة بس مين هيقول لي المفرد آيه ؟ قولي يا أميرة الواحدة آيه
من حجرات ؟
أميرة : حجرة .

المعلمة : شاطرة، يبقى مفرد حجرات حجرة، يبقى حجرات أكثر
من حجرتين أو ثلاثة .
المعلمة : حجرات واسعة، واسعة دليل على أنها صغيرة أم كبيرة ؟
قول يا مصطفى واسعة كبيرة ولا صغيرة ؟ .
مصطفى : كبيرة .

المعلمة : ما عكس واسعة ؟ حاجة واسعة عكسها آيه ؟ قول يا أيمن ؟
أيمن : ضيقة .
المعلمة : يعني واسعة عكسها ضيقة، كلمة واسعة قوم يا حسين
فيها آيه مد بالألف .
حسين : مد بالألف ؟

المعلمة : علشان كده حرف المد بالألف الحرف الذي قبله يكون
عليه فتحة، ولما يكون بالياء يكون عليه كسرة يا هبة .
هبة : كسرة .

المعلمة : البيت مذكر أم مؤنث ؟
التلاميذ : مذكر .

المعلمة : عشان كدة يقول فيه ، ولو قلت المدرسة تقول آية ؟

التلاميذ : نقول فيها لأنها مؤنثة .

المعلمة : يعني آية فيها أثاث ؟

تلميذة : عفش .

تلميذ : لا إجابة على هذا السؤال .

المعلمة : هو الموبيليا اللي في البيت ، مكتب كرس مكتبة هو ده الأثاث .

المعلمة : هو المد في كلمة أثاث مد بالألف .

المعلمة : كلمة قديم ، فيه أثاث عندنا قديم ، اللي هو العفش ده الموبيليا يعني حاجات قديمة ، وكلمة قديمة يعني آيه يا نورهان اللي آيه يعني من زمان ؟

نورهان : يعني من زمان .

المعلمة : أثاث حديث كلمة حديث ، ما معني حديث يا لبني ؟

لبني : حديث يعني جديد .

المعلمة : ما حرف المد في حديث وجديد ؟

التلاميذ : الياء .

المعلمة : أمام عكسها آيه ؟

التلاميذ : خلف ، وراء

المعلمة : ماذا تعني كلمة أمام ؟ يعني آيه ؟ في الصف ال آيه ؟

التلاميذ : الأول .

المعلمة : في الأول أي في المقدمة ، البيت كلمة ما دام فيها ألف ولام

ما نوع اللام في البيت شمسية أم قمرية ؟

التلاميذ : اللام قمرية .

المعلمة : أمام البيت جرار ومحراث ، الحاجتين اللي أمام البيت

باستخدامهما في حاجة واحدة ، ما هي الأعمال ؟ باعمل بيها آيه ،

قولوا يا سنة أولى باستخدامهما في الزراعة .

المعلمة : جرار ومحراث فيها ألف آيه ؟ ألف آيه يا عبد الرحمن ؟
عبد الرحمن : مد بالألف .

المعلمة : الجرار اللي له كوتشات كبيرة ده ، اللي في الصورة ،
والمحراث اللي صورته كاملة تحت في الكتاب المدرسي ، وجوار
صورة البيت ، وفيه مكان يجلس فيه السائق والمحراث اللي عامل
ذي الشوكة كده .

المعلمة : ما هو الأثاث القديم ، ماذا في الصورة يا رحمة ؟
رحمة : جرار وعربية .

المعلمة : ماذا نفعل بالجرار .

رحمه : نمشي به على الأرض .

أحمد : الجرار ده بيثيل .

تلميذ آخر : الجرار بيقلب الأرض .

المعلمة : ماذا تعرفين عن العربية يا كرستينا ؟
كرستينا : فيها ناس .

أميرة : دقت الساعة الثالثة .

المعلمة : ما دقت الساعة الثالثة ؟ هل تعني دقت بشاكوش أم معناها
ترن ترن .

أميرة : ترن ترن .

المعلمة : ما معني ترن الثالثة ؟ علشان ترن تقول لنا إن الساعة الثالثة.
التلميذة : يعني عشان نصحو .

المعلمة : ما معني جدي ؟

تلميذة : يعني جدي أبو بابا وماما .

المعلمة : ماذا تقول لجدتك في البيت ؟

التلميذ : أو قل يا ستي .

التحليل: هذه الحصة لمعلمة أخرى في شرح درس (في بيت جدي علي) وسوف أحاول تحليل ما ورد في هذا الدرس من جوانب دلالية. فقد تمحور هذا الدرس حول، معاني كلمات، والتضاد بين بعض الكلمات، والفرق بين الاسم المذكر والمؤنث، والفرق بين الجمع والمفرد. ومن خلال التفاعل بين المعلمة والتلاميذ نستخلص طريقة المعلمة في توضيح المعنى، وتكوين المفاهيم المختلفة في عقلية التلاميذ، كما تتضح الفروق الفردية بين التلاميذ في الاستجابة لهذا التوضيح، وكذلك اختلاف المعلمات في توضيح الدرس. وذلك من خلال شرح الدرس وسنتعرض بعد ذلك لهذا الدرس مع معلمة أخرى.

شرح المعلمة لمعاني بعض الكلمات (جدي - حجرات - عفش - جرار - محراث - دقت الساعة).

(جدي):

أولاً: تبدأ المعلمة في طرح سؤال حول معني هذه الكلمة من هو جدي؟

ثانياً: تلاحظ المعلمة عدم استجابة التلاميذ للمقصود من السؤال فتضيق هذا المفهوم، وتجعله في دائرة محدودة من خلال سؤال آخر، فتقول: أبو مين جدي؟

ثالثاً: وتعود المعلمة إلي اللفظة المستخدمة في بيئة أغلب التلاميذ، هو كلمة (نينه) وهي لفظة تشير إلي أم الأب والأم فتقول: النينه نقول عليها آيه؟ أي أنها تسرع إلي أكثر الكلمات استعمالاً في هذا المجتمع.

رابعاً: فنجد التلاميذ يميلون إلي استخدام الكلمة العامية المقابلة للكلمة الفصحى في المعني كل حسب بيئته التي أتى منها، فنلاحظ الفروق الطبقية في استخدام اللغة (العلاقة بين اللغة والمجتمع) فنجد هنا ألفاظاً عدة تشير إلي معني واحد كما يأتي :

١. في الفصحى يُقال (جدتي) أم الأب أو الأم.

٢. وعند المعلمة كلمة نينة وهي تستخدم في طبقة أرقى اجتماعياً.

٣. أما التلاميذ فبعضهم يستخدم العامية الدارجة فيقول: ستي .

(حجرات) :

أولاً: تبدأ المعلمة في توضيح معنى حجرات بطرح سؤال مباشر عن معنى الكلمة، فتطرح الإجابة في سؤال وتشرحها وتذكر ألفاظاً مختلفة لكلمة حجرة والمعنى فيها واحد ما بين الفصحى والعامية :

١. حجرة: عربي فصيح .

٢. غرفة: عربي فصيح .

٣. أوضة: عامي دارج .

فيجب التلاميذ باللفظة العامية التي يستخدمونها في بيئتهم (أوضة).
ثانياً: تبدأ في شرح هذه الكلمة: فتربطها بالبيئة الخاصة بالتلاميذ التي يقيمون فيها، وفي منازلهم، وما تتكون منه منازلهم، وتكتفي بذلك .

ثالثاً: تقوم المعلمة بتحديد معنى الكلمة: من خلال العلاقات اللغوية التي تربط بين هذه الكلمة وغيرها من خلال صفاتها، مثل كثيرة وضدها قليلة، واسعة وضدها ضيقة، ومذكر وضدها مؤنثة، وحجرات ومفردتها حجرة .

(أثاث) :

أولاً: تبدأ المعلمة بسؤال ما معني أثاث، يجب تلميذ باللفظ العامي (عفش) .

ثانياً: تسرع المعلمة في تصويب الخطأ في كلمة عش، وتذكر كلمة بديلاً فصيحاً (من وجهة نظرها) وهي كلمة موبيليا. ثم تعدد الأشياء المصنوعة من الخشب مثل كرسي، مكتب، مكتبة، سرير .

مستويات الاستخدام اللغوي للكلمة :

الأول: هو المستوي الفصيح الذي في كتاب المدرسة، وتحاول المعلمة توضيحه للتلاميذ وتوصيله إليهم حتى تحولهم للمستوي الفصيح ببطء.

ثانياً: العامي: هو مستوى الاستخدام اللغوي الذي أتى مع التلميذ من المنزل والشارع والمجتمع المحيط به، ويظهر هذا واضحاً في إجابات التلاميذ حول معنى الكلمة. وهذا يظهر أيضاً في الكلمات التي لها مقابل في عقل التلميذ ولديه فكرة عنها، أي صورة ذهنية لهذا الشيء، وتكونت مفاهيم عنه لديه كالاتي :

الفصيحة (جدي، حجرة، أثاث) <<< العامية (ستي، أوضة، عفش)
 ثالثاً: مستوى ما بين العامي والفصيح، وهو المستوى الذي تستخدمه المعلمة لتوضيح معاني الكلمات الفصيحة، وهو يحتوي على كلمات بعضها فصيح وبعضها تظن المعلمة أنه فصيح مثل نينه، موبيليا. والجدول التالي يبين مستويات الاستخدام اللغوي لهذه الألفاظ :

المستوي الفصيح	بين الفصيح والعامي	العامي الدارج	العامي
جدي جدتي	نينه	ستي	تيته
حجرات	غرفة	أوضة	
أثاث	موبيليا	عفش	عزال

كلمات جديدة: يكتسب التلاميذ من خلال هذا الدرس بعض الكلمات الجديدة عليهم، فلم يسمعوا بها من قبل في بيئتهم التي أتوا منها فهي تختلف عن بيئة الدرس، حيث يعيش - أغلبهم - في المدينة وبيئة الدرس الريف، فنجد كلمات مثل الجرار والمحراث كلها آلات تتصل بالزراعة والحياة الريفية، لهذا فهي الكلمات جديدة على بعض التلاميذ، فلا يوجد لها مقابل في بيئتهم، وفي هذه الحالة تقوم المعلمة بتوضيح المعنى وتكوين مفاهيم في عقل التلميذ عن هذه الكلمات، وهنا أيضاً تتضح الفروق الفردية بين الكلمات في طريقة تكوين هذه المفاهيم .

جرار - محراث :

تسير المعلمة في توضيح معناهما في خطوط مختلفة، حيث تتجه إلى :

١- وظيفة هذه الآلات، فتقول بنعمل بها آيه؟ فلا تجد إجابة، فتجيب هي (للزراعة) وهي إجابة عامة، لا توضح فكرة دقيقة عن عمل كل آلة منهما .

٢- الشكل: حيث تتجه المعلمة إلي شكل هذه الآلة، أنها لها كوتشات كبيرة وفيها مكان يجلس عليه السائق، ثم ترشدهم إلي صورة الجرار في كتاب المدرسة، أما المحررات فتري المعلمة أنه يشبه الشوكة، وهو ربط بأدوات بيئة التلاميذ غير صحيح .

ردود فعل التلاميذ حول هذا المعني :

تختلف استجابة التلاميذ لهذا الشرح بناء على ما تكون لديهم من مفاهيم حول هذه الكلمة (جرار - محررات) ونتيجة لاختلاف البيئات ما بين أبناء الريف وأبناء المدينة، فعند السؤال عن معاني هذه الكلمات بعد شرح المعلمة كانت إجابات التلاميذ هي :

- ١- ماذا نفعل بالجرارات ؟ الإجابة نمشي بها على الأرض .
- ٢- ماذا نفعل بالجرار ؟ الإجابة الجرار بيثيل .
- ٣- ماذا نفعل بالجرار ؟ الإجابة الجرار بيقلب الأرض (وظيفة الجرار كما يستخدم في الريف، ويقول هذه العبارة أبناء الريف).

نلاحظ تباين الإجابات حول عمل الجرار، فكل تلميذ يجيب بما يعرف وما اكتسبه من بيئته التي أتى منها، وما يلفت نظره أو يسترعي انتباهه. كما يلاحظ تداخل بين الجرار والمحررات في الوظيفة أي العمل عند بعضهم؛ مما يدل على عدم معرفتهم بهما، ولهذا لا يميزون بينهما، فينتج عدم وضوح المعنى مما يؤدي إلي عدم ثبوت هذا المفهوم لديهم .

العبارات :

(دقت الساعة الثالثة) عند السؤال عن معني دقت الساعة، هل تعني الدق بمعني الطرق، أم ترن بمعني تصدر صوت الطرق علي الناقوس ؟ كانت الإجابة أن معناها ترن أي تصدر صوت الطرق، هل هذه هي

الإجابة لأن هذا المعنى قد ترسخ في ذهن التلاميذ؛ فاكتملوه لأنها كلمة تكرر في الدرس، أم لأنها الكلمة الأخيرة في خيارين الدرس (تدق أم ترن) هذه كلها احتمالات ممكنة .

والسؤال الثاني: حول دقت الساعة، ماذا تعني هل لتقول لنا الساعة الثالثة، وكانت الإجابة بعيدة عن ما ورد في السؤال من معنى توجه المعلمة التلميذة إليه، فتقول التلميذة: لا يعني عشان نصحي، وهذا يعني إدراك التلميذة للمعنى الذي توجهها إليه المعلمة، ولكنها ترفضه؛ لأنها لم تسمع الساعة تقول ذلك، ولكنها تسمع مع دقات الساعة كلمات الأم لها: اصحي عشان تروحي المدرسة، وهذا الأمر يتكرر كل يوم معها، ولهذا ربطت بين عبارة (دقت الساعة) وعبارة (اصحي عشان تروحي المدرسة [دقت الساعة]) فاختارت المعنى الذي تعرفه وأتى معها من بيئتها .

قديم : تقوم المعلمة بتقديم مثال عند شرح معنى الكلمة (قديم) بأنها الحاجات القديمة التي من زمان، ثم توضحها من خلال المقابل لها، وهو الحديث، فتقول: معنى حديث يعني الجديد .

وهذا يعني ضيق المحصلة اللغوية لدى المعلمة، ولكنها بعد ذلك توضحها أكثر فتقول: (اللي من زمان) وهو شرح، وليس المعاني المرادف لكلمة قديم، وهو: عتيق .

التضاد :

تميل كثير من المعلمات إلى توضيح المعنى بذكر مقابله، كما في صغير وكبير وقديم وحديث وغيرها، وقد ركز الكتاب المدرسي وكتاب المعلم على هذه القضية، فالمعنى يظهر ويتضح في ذهن التلميذ بذكر المضاد له، كذلك فإن المعاني المجردة تحتاج إلى تجسيدها من خلال ذلك التضاد، حيث يلاحظ معنى صغير إذا وضع بجواره شيء كبير، وكذلك قديم وحديث وواسع وضيق وأمام ووراء .

ويحرص المعلمون في سبيل توضيح المعاني المتضادة على ذكر مرادفاتهما ، حيث يذكرون بجوار جديد حديث بجوار وراء خلف ، وما نلاحظه هنا أن التلاميذ يجيبون إجابات صحيحة ، وهذا يعني أن المعني المتضاد واضح في أذهانهم ، لا يحتاج إلي شرح في كثير من الحالات ، وأن المعني يظهر لديهم ويتضح فيستوعبونه بذكر ضده .

التذكير والتأنيث والجمع :

نلاحظ معرفة التلاميذ الفرق بين المذكر والمؤنث ، وكذلك الضمائر المطابقة لكل منهما ، وكذلك بين أسماء الإشارة للمذكر والمؤنث .

وكذلك الجموع صحيحة كما في كلمة حجرات <<حجرة ، لماذا ؟ لأن التلميذ في هذه المرحلة يتعامل مع مجتمعه بلغة غالباً ما تكون صحيحة ، وإلا وقع هو موقع السخرية من أقرانه ومن الكبار أيضاً . فكان عليه أن ينتبه لهذه المسألة في التذكير والتأنيث خاصة ، فإذا أخطأ بخطاب المذكر بضمير المؤنث ، أو العكس فيسمع سخرية كبيرة منهم ، وهي من أهم وسائل التصويب اللغوي غير المباشرة عند اكتساب اللغة وتصويبها ، وهو ما يعرف بالقهر الاجتماعي للغة ، فاللغة تفرض عليهم استخدامها بمنطقها الخاص وبصورة قهرية على أفراد المجتمع .

قامت المعلمة في هذا الدرس بتكوين المفاهيم حول ألفاظه ومعانيه وهذه الألفاظ هي (الجد - كبير - حجرات - واسعة - أثاث - عفش - موبيليا - قديم - حديث - جرار - محراث - دقت الساعة) تقوم المعلمة بتوضيح المفاهيم المختلفة لكل لفظة نظراً لأن لكل كلمة عدة مفاهيم يمكن أن يستوعب كل تلميذ بعض هذه المفاهيم وليست كلها ، وفي هذا الدرس يمكن ملاحظة بعض المفاهيم الخاصة بهذه الألفاظ ، وطريقة تكوينها ، حيث المفاهيم هي بعض معاني اللفظة ، وليست كل المعاني الخاصة به وأنها تنمو مع نمو التلميذ فكرياً وإدراكياً .

كيف تم تكوين المفاهيم من خلال الشرح ؟

من خلال هذا الدرس وشرحه نجد أنها تبدأ بتوضيح المفاهيم كالآتي :

أولاً: بطرح أسئلة حول معني كل لفظ لاستخراج ما لدي التلميذ من معان حول اللفظ، كما يفهمه التلميذ. نحو هذه الأسئلة :

١- من هو جدي ؟ هو أبو مين ؟

٢- ما معنى حجرات ؟

٣- ما معنى أثاث ؟

٤- ما معنى وقت الساعة الثالثة ؟

ثانياً: تصويب هذه الإجابات، وشرح المعني بعد ذلك لتكوين أبسط المفاهيم عنه .

ثالثاً: توسيع نطاق المعني أو المفهوم باستخدام وسائل اللغة المختلفة :

١- عكس الكلمة (كبير صغير - واسع ضيق - قديم حديث).

٢- مفرد الكلمة حجرات حجرة .

٣- المذكر والمؤنث مثل (بيت مدرسة).

٤- مرادف الكلمة في العامية والفصحى (أثاث - عفش).

٥- وسائل لغوية أخرى لا علاقة لها بالمعني مثل: ألف المد واللام

الشمسية والقمرية، وهو خاص بطريقة الكتابة فقط .

رابعاً: ربط هذا الشرح بالأحداث اليومية المحيط بالتلميذ وبيئته

نحو: السؤال عن المعني أو اللفظ في بيئة التلميذ (نينة بتقول عليها أيه ؟) ونحو: المحراث اللى عامل ذي الشوكة .

التمثيل باستعارة أقرب الأشياء له في بيئته (المنزل) نحو: (ذي بيتنا فيه آية أوضة للضيوف) .

خامساً: استخدام ألفاظ عامية؛ لتكون قريبة من إدراكهم؛ فهدف

المعلمة ليس تعليم اللغة الفصحى فحسب، بل توصيل المعني للتلاميذ وتكوين المفاهيم الصحيحة للفظ نحو:

(اللي - علشان كده - موبيليا - نينة - ستي - أوضة - شاطرة -
العفش - كوتش - عمّال - بيشيل) .

مع معلمة أخرى في فصل آخر :

نتناول نفس الدرس السابق (في بيت جدي على) ولكن مع معلمة
أخرى هي الأستاذة عفاف، التي تقوم باستخدام أسلوب آخر غير أسلوب
زميلتها الأستاذة منال، ونعرض الآن لشرح الأستاذة عفاف :

المعلمة : عكس كلمة كبير ؟

التلاميذ : صغير .

المعلمة : عكس كلمة واسعة ؟

التلاميذ : ضيقة .

المعلمة : عكس قديم ؟

التلاميذ : حديث .

المعلمة : عكس أمام ؟

التلاميذ : وراء .

المعلمة : وراء أو خلف، إحنا قلنا قبل ذلك عكس كلمة أمام كلمة
وراء في الفصل الأول والآن نقول عكس كلمة أمام خلف .

المعلمة : البيت بتاع جدي آيه كبير، فيه حجرات واسعة، ما معني
حجرات .

تلميذ : حجريا أبله .

المعلمة : حجرات يعني غرف، كما عندنا في الشقة بتاعتنا حجرات
يعني أوض أو غرف. فيها حجرات كثيرة واسعة مش صغفونة،
وفيه أثاث قديم وأثاث جديد، طبعاً فيه مثلاً شقق الأوضة
بتاعتنا اللي بنام فيها آيه ؟ نلاقي فيها مثلاً دولاب ومكتب
وكرسی، وكمان آيه سرير ومكتب بنذاكر عليه .

وكمان فيه غرفة ماما كانت شريها السنة اللي فاتت، تبقي
قديمة شوية، وبعدين جابت السنة دي غرفة جديدة فيها عفش
اسمه أثاث، اسمه آيه ؟

التلاميذ : أثاث .

المعلمة : أمام البيت جرار ومحراث، الجرار ده اللي هو لو رحنا
الأرض والغيط مين اللي أهله من الريف أو الصعيد ؟
تلميذ : أنا أروح الصعيد ستي سكانية في الصعيد .
المعلمة : ماذا عندهم في الصعيد ؟ مش فيه أرض وأنت بتروح الغيط،
ماذا في الغيط ؟

التلميذ : الغيط فيه قصب وحاجات .

المعلمة : القصب ده قبل ما يطلع من الأرض لازم يستصلحوا الأرض،
الجرار يجروا بيه التراب الوحش علشان تطلع أرض جديد .
المعلمة : الجرار ده ذي ما كانوا بيعملوا الأرض اللي جنب المدرسة دي
بيبنوا ويسفلتوا الأرض كان، فيه جرار بيشيل التراب الوحش
ده اسمه جرار .

المعلمة : طبعاً، ذي ما اتفقنا عكس كبير صغير، وعكس قديمة
جديدة .

المعلمة : عكس أمام آيه ؟

التلاميذ : خلف .

المعلمة : عكس قديمة آيه ؟ حديثة .

المعلمة : مش إحنا عندنا هدم الحضانة، لما كنّا في الحضانة،
وإحنا كنا صغيرين في السنة اللي فاتت، وعشان نيجي المدرسة
السنة دي هانيجي بهدم دي الحضانة ؟
التلاميذ : لأه .

المعلمة : شلنا الهدوم القديمة وجبنا هدم جديدة يبقى عكس قديم
كلمة جديدة أو حديثة .

المعلمة : عكس كبير صغير، زي أنا والبنت حنان، أنا أكبر منها
أنا كبيرة وهي صغيرة .

المعلمة : ما معني كلمة جدي ؟ مين اللي بنقول له جدي في البيت ؟
تلميذ : أبو ماما وأبو بابا .

تلميذ آخر : بنقول لأم ماما يا تيته .

التحليل حول هذا النص :

هذا شرح للدرس السابق ولكن مع معلمة أخرى، الذي نلاحظه أن المعلمة هنا تستخدم أسلوباً جيداً في توضيح المعنى، ويظهر هذا من خلال توضيح مجموعة من الكلمات وتضاد بعضها، ويقوم هذا الأسلوب على توسيع نطاق المعنى، والتفتيش عن الرابط بين معنى اللفظ والبيئة المحيطة به، التي ترتبط به؛ ليعيش التلميذ في مناخ اللفظ ومعناه، وبهذا يمكن أن يتكوّن في ذهن التلميذ مفهوم هذا اللفظ ومعناه .

كما نلاحظ استخدام هذه المعلمة لأبسط الألفاظ القريبة لتلميذ الصف الأول بما يعرف (بلغة الطفل) وهي اللغة الخاصة به، التي تستخدم مع هؤلاء الأطفال في المنزل، نحو كلمة صغونة، كذلك تسمح هذه المعلمة لهؤلاء التلاميذ باستخدام كلمات عامية في محاولة منها لتبسيط الدرس .

ونحاول الآن الوقوف مع بعض هذه الألفاظ :

أولاً: الألفاظ المتضادة: تذكر المعلمة الكلمة، ويرد عليها التلاميذ بالكلمة المضاد، نحو كبير عكس صغير، وقديم عكسها جديد أو حديث، وكلمة أمام عكسها وراء أو خلف، وواسعة عكسها ضيقة، ولكن المعلمة تضيف إلي هذه الألفاظ توضيحاً آخر يعمل على توسيع المعنى، وتكوين المفهوم. من هذا العمل يتكوّن مفهوم كلمة: أثاث وقديم وجديد، فتذكر مثلاً على ذلك (إن الأم عندما اشترت غرفة أثاث في العام الماضي؛ ففي هذا العام تصبح قديمة). وهي الطريقة التي استخدمتها المعلمة في توضيح معنى قديمة وكلمة حديثة .

وكذلك المثال الذي ذكرته المعلمة لتوضيح معنى كثيرة وواسعة، عندما ذكرت ما عندنا في منزلنا من غرف كثيرة للنوم وللضيوف، وكذلك تعدد الأثاث في الغرف من مكتب وسرير ومكتبة وغيرها، وتقوم المعلم بتبسيط معاني هذه الكلمات مرة أخرى، وبطريقة أخرى، نحو إعادة توضيح كلمة قديمة، بهذا المثال (الملابس القديمة الخاصة بالحضانة والملابس الخاصة بالمدرسة) وكذلك كلمة كبيرة وصغيرة، وهذا المثال الآخر، عندما قارنت بينها وبين تلميذة صغيرة في الحجم لتوضيح الفرق بين معنى كبير وصغير بمثال حاضر معهم بالفصل .

ومن هذا نري كيف تقوم هذه المعلمة بمجهود أكبر في بناء مفاهيم كلمات غير محسوسة؛ بتحويلها إلى أشياء محسوسة من خلال التضاد ومن خلال انتزاع الشاهد والمثال من الوسط المحيط ببيئة التلميذ.

ثم نأتي إلي شرح المعلمة لكلمات تشير إلى أشياء محسوسة، ولكن التلاميذ أو بعض منهم لم يروا هذه الأشياء مثل: الجرار والمحراث، تقوم المعلمة بمحاولة تكوين هذه المفاهيم في عقولهم عن طريق ذكر أمثلة قريبة من البيئة التي تحيط بالمدرسة؛ مستغلة لعمليات البناء التي تحدث في المنازل القريبة من المدرسة، وكذلك البحث بين التلاميذ عن من هم من بيئة ريفية، أو لهم أقارب في الريف يزورونهم في القرية، ثم تسألهم عن كيف تتم عملية الزراعة، وعملية الحرث، وكيف تستخدم هذه الآلات (المحراث - الجرار) في عملية الزراعة.

إن هذه المعلمة (عفاف) تبذل مجهودا كبيرا في تكوين المفاهيم عند التلاميذ، حيث تبسط معاني الألفاظ مع ربط ذلك بالبيئة المحيطة، وكذلك تستخدم لغة الأطفال؛ التي تناسب عقولهم وإدراكهم، ونلاحظ هنا إدراك التلاميذ لكلام هذه المعلمة، وتجاوبهم مع تبسيطها للمعنى، وكذلك إجاباتهم تتجه في أغلبها إلى الصواب، ومحاولة المعلمة تكوين هذه المفاهيم عندهم، بل زرعه في عقولهم.

الفرق بين المعلمتين في طريقة تكوين المفاهيم :

هناك فروق بين المعلمتين في طريقة تكوين المفاهيم وشرح معاني
الدرس وهناك اتفاق أيضا بينهما؛ فمن أوجه الاتفاق بينهما :
أولاً : استخدام السؤال كوسيلة لإثارة انتباه التلاميذ .
ثانياً : استخدام أساليب اللغة في توضيح المعاني من ذكر التضاد
والترادف للكلمات؛ حتى يظهر المعنى ويثبت في الذهن، ويتضح بكل
جوانبه .

ثالثاً: تبسيط الشرح والنزول لمستوي التلميذ واعتباره طفلاً كبيراً،
فتستخدم كلمات خاصة بمرحلة ما قبل المدرسة مثل: صفونة .
رابعاً : الاتجاه إلى البيئة المحيطة، والاستعانة بها في شرح المعاني .
ومن أوجه الخلاف بين المعلمتين في طريقة تكوين المفاهيم منها :

١ - المعلمة الأولى (منال): تعتمد على التركيز على الجانب اللغوي
مثل: حروف المد - لام الشمسية والقمرية - وكذلك التركيز على
المقارنة الدلالية للألفاظ بين العامية والفصحى، والاعتماد على الدلالات
المختلفة للفظ الواحد (المشترك اللفظي) نحو :
دق: تعني رن، وطرق بالشاكوش - جدتي: أم ماما وهي ستي ونية.

٢ - المعلمة الثانية (أ/ عفاف): نجد أن هذه المعلمة تستخدم نمطا آخر
في الشرح، حيث تميل إلى التمثيل في شرح الأشياء المختلفة نحو:
تفسير كلمة (قديمة وحديثة) (حجرة وحجرات) (وجرار ومحراث)
وهذه الطريقة التمثيلية في شرح المعاني المختلفة يبسط المعنى أكثر
ويدخله بسهولة في ذهن التلميذ وتجعله يتجاوب معها .

(معلومات التربية العملية)

قمت بتسجيل نفس الدرس مع طالبات التربية العملية وهن في السنة النهائية، وتذهبن للمدرسة للقيام بعملية تدريب (التربية العملية) حيث نلاحظ الفرق بين هؤلاء الطالبات (تحت التدريب) وبين المعلمات المتمرسات على هذا العمل، وقد قام بالتدريس ثلاث معلمات من طالبات التربية العملية، وهن (أسماء وهبة وأميرة) على درس (زيارة للمزرعة) وبعض الدروس الأخرى :

(معلمة التربية العملية الأولى: أسماء) :

المعلمة: مي يعرف معني مزرعة ؟

أحمد : فيها شجر كثير، فيها قمح وفيها خرفان .

المعلمة : المزرعة الكبيرة فيها زرع، فيها برسيم، ما هو شكل ورقة

البرسيم، وما معني برسيم ؟

تلميذ : لونه أخضر .

أحمد : زى الجرجير .

المعلمة : له ورق أخضر ووردة صفراء، أما الجرجير ورقته كبيرة،

المعلمة : مين شاف البرسيم قبل كده ؟

أكرم : لونه أخضر .

المعلمة : ورقته آيه كبيرة أم صغيرة ؟

تلميذة : هناء ورقة صغيرة وله وردة صفراء .

المعلمة : مين بياكل البرسيم ؟

أحمد : الحمار .

المعلمة : ومين كمان ؟

تلميذة أخرى : الخروف، والأرنب، والجاموسة .

المعلمة : المزرعة كبيرة هل كبيرة مثل المدرسة، أو مثل الفصل .

تلميذ : كبيرة .

المعلمة : فيها أشجار وزرع ، " سألت بسمه " ما معني سألت بسمه ؟
معناها إن فيه حاجة ما كانتش بسمه عرفاها فسألت عليها ؟
تلميذ : يعني سألت .

المعلمة : (ما هذا الزرع) ما معني كلمة هذا ؟
تلميذة : هذا يعني " ده " .

المعلمة : يعني الشيء اللى ما نعرفوش بتقول ما هذا يعني ده ؟
المعلمة : (فأجاب العم أحمد) يعني رد على مين يا عبدا لمنعم ؟
عبد المنعم : رد على بسمه .

المعلمة : ما معني الشتاء يا ناصر ؟
ناصر : السقعة .

المعلمة : هو إحنا في الصيف أو في الشتاء ؟
التلاميذ : في الشتاء .

المعلمة : ما هي فصول السنة إحنا عارفين الشتاء ناقص كم فصل ؟
تلميذ : ثلاثة فصول الصيف ، الربيع ، الخريف .

المعلمة : ماذا يزرع في الشتاء ؟
التلاميذ : الفول - البرسيم - القمح .

المعلمة : ماذا يكون في الشتاء ؟
التلاميذ : مطرة وبرد وطينة ، وتراب ، وسقعة .

المعلمة : هذا يكون في الشتاء ، وماذا يكون في الصيف ؟
التلاميذ : الحر والشمس سخنة ، والمياة والبحر ونذهب للبحر .

المعلمة : هل الصيف نكون في الدراسة أم في الأجازة ؟
التلاميذ : في الأجازة .

المعلمة : إذن في الشتاء تكون في المدرسة ، ونكون في برد ، وأنتم
تلبسون جاك وبردانين ؟

التلاميذ : نعم بردانين .

المعلمة : إحنا قلنا الشتاء والصيف والخريف والربيع ، والربيع ده يبقى عامل أزاى .

التلاميذ : بيكون فيه ورد والشجر كتير .

تلميذ : الورد بيفتح ويكبر وينضر .

المعلمة : وماذا أيضاً والورد المقفول بيتفتح .

تلميذ : والورق بينزل ؟

المعلمة : الورق بينزل في الربيع أو في آيه ؟

التلاميذ : في الخريف .

المعلمة : ما يزرع في الشتاء القمح والبرسيم وفول ، كيف يكون القمح .

المعلمة : مين عنده مزرعة أو غيط وعنده بلد (بلد في العامية المصرية بمعنى ريف) .

تلميذه : إحنا عندنا أرض في البلد بنروح لها في الأجازة .

المعلمة : هل رأيت القمح كيف يكون شكله ؟

هالة : أخضر أصفر .

أحمد : وفيه ورد وسنابل .

المعلمة : القمح نأخذ منه الدقيق نطحنه ويطلع آيه ؟

أحمد : نطحنه ونعمل منه الدقيق والعيش .

المعلمة : العيش الأبيض ده (وتشير إلي تلميذة في يدها رغيف)

والعيش البلدي ده والمكرونه والشبسي .

التلاميذ : العيش والشبسي والنشا .

المعلمة : وماذا تفعلون بالنشا ؟

التلاميذ : بنعمل منه رز باللبن .

المعلمة : الفول مين بياكل الفول ؟

تلميذ : أنا آكل فول وطعمية وآكل فول حراتي .

المعلمة : الطعمية مصنوعة من الفول .
المعلمة : الفول من البقول ما هي البقول ؟ العدس
التلاميذ : العدس والطعمية .
المعلمة : مين يأكل اللوبيا ؟
التلاميذ : أنا أنا .
المعلمة : ما شكل اللوبيا ؟ وما الفرق بين الفاصوليا واللوبيا ؟ مين
الكبيرة ومين الصغيرة ؟
تلميذة : الفاصوليا كبيرة واللوبيا صغيرة .
المعلمة : وفيها آيه عين صغيرة سودة وفي اللوبيا .
المعلمة : في المزرعة تلاقوا آيه ؟
تلميذ : فيها ورد وحيوانات وشجر وطيور .
تلميذ آخر : وفيها جاموس وجمل وبقرة وظرافة والطيور في الحظيرة
والفراخ والديوك .
المعلمة : " وسألت بسمه " ما معني سألت يعني الحاجة اللي مش
عرفاها بتسأل عنها وسألت مين ؟
التلاميذ : عمها أحمد .
المعلمة : عمي أحمد كبير يبقى إحنا اللي منعرفوش نسأل الكبار عنه
المعلمة : أجاب العم أحمد ، لما سألت عمها أحمد ماذا يفعل عمها
أحمد ؟
التلاميذ : يرد عليها .
المعلمة : يعني أجاب ، يعني رد يعني قال لها الحاجة اللي مش عارفاها
المعلمة : البرسيم أخضر ماذا هناك من أشياء نأكلها خضراء ؟
التلاميذ : الخضار والجرجير والخيار والبقدونس والبامية واللوبيا
والفاصوليا وكسبرة والفلفل والسبانخ .

المعلمة : زيارة للمزرعة ، ما معني زيارة ؟

التلاميذ : يعني نروح نزور .

المعلمة : مين بيروح يزور جده ؟

تلميذ : أنا جدي ميت .

المعلمة : زيارة يعني نروح مكان ما ، إحنا نزور مكان حلو أم وحش .

التلاميذ : حلو .

المعلمة : ماذا في هذا المكان ؟ فيه شجر وزرع نبات ، وماذا كان

الزرع في الأول ، يعني أول ما تحط البذور في الأرض الزرع

بيكبر .

التلاميذ : لاه بيكبر سنة سنة .

المعلمة : بيكبر سنة سنة بيبقى آيه زرعة ، ثم نبتة صغيرة وتكبر

وتكبر حتى تصبح شجرة ، كما نكون في الحر بنجلس

تحت الشجرة صبح لما يكون الجو حر .

التحليل : عند تحليل هذا النص الطويل يتم ذلك على عدة محاور لبيان

ما يحتويه من قضايا ، وهذه المحاور هي :

- ١ - منهج المعلمة في توضيح الدلالات المختلفة .
- ٢ - ردود فعل التلاميذ ومدى استجابتهم لهذا الشرح .
- ٣ - أهم المعاني المحسوسة وغير المحسوسة التي وردت في النص وكيف وضحتها المعلمة .

أولاً : منهج المعلمة : طريقة المعلمة في توضيح المعاني المختلفة هي :

١ - طرح الأسئلة علي التلاميذ حول معني الكلمة نحو :

مين يعرف ما معني زراعة ؟ مين شاف البرسيم ؟ ما معني كلمة هذا ؟

وهكذا تسير المعلمة في طرح الأسئلة أولاً ، وبصورة متنوعة ، ثم تتلقى

الإجابة ، وتقوم بتوسيع مفهوم اللفظ من خلال أسئلة أخرى حول اللفظ

نفسه ؛ سائلة عن لون وشكل وحجم الشيء الذي يرمز إليه اللفظ ،

وكذلك وظيفته وكل ما يتصل به إذا كان هذا الشيء محسوساً، وكذلك المقارنة بينه وبين ما يشبه من أشياء: الفاصوليا - اللوبيا - البرسيم - الجرجير.

٢- تتبع تفريعات المعنى: تقوم المعلمة بعد ذلك من خلال طرح الأسئلة بتوسيع مفهوم هذا المعنى، وتوضيح الحقل الدلالي المتصل بهذا اللفظ، فنجد ألفاظاً محددة، قامت المعلمة بتوضيح معناها من خلال التعرف على الحقل الدلالي المتصل بها، فيتسع المعنى ويتضح في عقل التلميذ .

مثال : كلمة (مزرعة) التي تقوم المعلمة بتوضيح ما يتصل بها من محتوى هذا الشيء (المزرعة) مثل ما بها من حيوانات ونبات وشجر وطيور، نتيجة لهذا يظهر عدد من الكلمات تتصل بهذا اللفظ من الحيوانات والنبات وغيرهما، ويكون هذا مفهوم كلمة (مزرعة) في ذهن التلميذ، كمكان تخزن فيه هذه الأشياء، وهذه إحدى الطرق وأهمها في تكوين المفاهيم الجديدة في ذهن التلميذ من خلال ذكر ما يتصل بالكلمة من كلمات أخرى .

مثال آخر (البرسيم) : تخرج المعلمة من كلمة مزرعة إلى شرح كلمة أخرى موجودة بالنص، وهي برسيم فتسأل عن لونه وشكله، والفرق بينه وبين باقي المزروعات، ثم توظيفه في أنه طعام لحيوانات مختلفة، من هنا ترد مجموعة من الألفاظ المتصلة بهذه اللفظة تحت ما يسمى بالخضروات : نحو الفول الجرجير القمح واللوبيا والفاصوليا.

القمح: وتتبع المعلمة الأسلوب نفسه في توضيح معنى القمح من السؤال عن شكله ولونه، ثم السؤال عن من ذهب إلى الغيط والمزرعة عند أقاربه ليكون شاهداً لزملائه على ما ستشرحه، ثم تتجه المعلمة إلى توسيع ذلك المعنى من خلال حقله الدلالي، حيث تسأل كيف يزرع ويحصد، ثم يطحن، ويصنع منه ألواناً مختلفة من الأغذية، هذا الأمر

يوسع دلالة الحقل، وينمي المفهوم الدلالي للكلمة، ويرسخه في عقل التلميذ من خلال تلك الشبكة من العلاقات الدلالية التي تكوّن المفهوم وترسخه في أذهانهم .

كما أثار الحوار عدة كلمات مثل: دقيق عيش خبز مكرونة طحين نشا شبسي فول لوبيا فاصوليا طعمية عدس بقوليات، ولكن كم من هذه الكلمات رسخ في ذهن التلميذ ؟

نجد أن هذه الكلمات في مجملها معروفة عند التلميذ العادي في هذه المرحلة العمرية، ولكن تحليل قليل منها يعدّ جديداً على من لم يعرفها منهم، كذلك فإن إدخال الكلمة ضمن حقلها الدلالي يجعل استدعاءها سهلاً مع باقي أفراد الحقل فلو قلنا لتلميذ^(١) ما هي فصول السنة، قد يقول: السبت الأحد..... ولكن إذا قلنا له ما هي فصول السنة مثل الربيع؛ فنجده - فوراً - يقول الشتاء والصيف والخريف، فذكر أحد أفراد الحقل الدلالي يستدعي باقي أفرادها، ولهذا إكساب التلميذ معنى اللفظ من خلال حقله الدلالي؛ يثبت اللفظ ومعناه وما يحيط به من ألفاظ داخل الحقل الدلالي، فيحدث ترابط ذهني بينها، ولهذا قد يغيب عنه اسم الحقل، ولكن لا يغيب عنه أفرادها (الشتاء) وتأكيد على ما سبق قوله من أهمية الحقل الدلالي نلاحظ هنا ما قامت به المعلمة عند شرح هذه الكلمة؛ حيث بدأت بهذا السؤال: ما معنى الشتاء يا ناصر؟ فيجيب بشيء من لوازمه (أي المرتبط به دلاليًا وفعليًا في الحياة) وهو السقعة. ثم نسأل المعلمة عن فصول السنة، ثم نعود إلى الحديث عن خصائص هذا الفصل من حيث المناخ والمزروعات، وماذا نفعل فيه، ثم تذكر فصل الربيع، وما يحدث فيه من تغيرات مناخية، وآثار الربيع المختلفة على كل الكائنات، كل هذا يمكن أن يدخل ضمن عملية توسيع الدلالة.

(١) تم هذا بالفعل في اللقاءات السابقة حيث أجاب التلميذ عن فصول السنة بأيام الأسبوع .

التقسيم الشجري وبيان الترابط الدلالي بين مستويات حقل المزرعة: المزرعة

المستوى الأول [المزرعة] :	(١) الزرع	(٢) الحيوانات
المستوى الثاني [الزرع] :	(أ) شجر	(ب) نبات
المستوى الثالث [النبات] :	(a) برسيم	(b) قمح
المستوى الرابع [البرسيم] :	خصائصه: طعام للحيوان ولونه أخضر.	
[القمح] :	خصائصه: طعام الإنسان نصنع من الخبز.	

هذا الشكل يوضح التفريعات التي أتت من كلمة "مزرعة" والكلمات المرتبط بحقلها الدلالي والمتفرعة عنها؛ ولهذا استخدمتها المعلمة .

المعاني المجردة: نلاحظ مجهود المعلمة تجاه المعاني المجردة مثل: كلمة سألت ورد ، وكذلك ما رأيناه عند شرحها لكلمتي شتاء وصيف وكلمة زيادة، حيث تعمل المعلمة على إعاشة التلاميذ في مناخ مشابه لمناخ الكلمة، بتحويل المعنى المجرد إلى حالة من التعايش مع هذه اللفظة، فإذا نظرنا إلى كلمة زيارة نجد المعلمة تقول: زيارة تعني الذهاب إلى مكان نحب، ثم تنطلق من هذه اللفظة إلى وصف المكان الذي سنزوره، وتركز عليه، فهو مكان جميل به شجر وزرع، وهنا يتحول المعنى المجرد إلى معنى محسوس يكاد التلميذ أن يلمسه ويحسه ويشعر به، وهنا أيضا يثبت المعنى المجرد في ذهن التلميذ من خلال ما ارتبط به من معاني محسوسة محبة إليه، وهذه طريقة من طرق إكساب التلميذ الدلالة (خصوصاً الدلالة المجردة).

شرح المعنى المجرد:

يوضح الشكل التالي كيف يتم تحول المعنى المجرد إلى معنى محسوس لديهم من خلال شرح المعلمة :

المعنى المجرد (الزيارة) + معنى محسوس (بريطه بمكان معروف محسوس [المزرعة]) <<< توجيه ذهن الطفل للشيء المحسوس (المزرعة)

<<< يتحول معنى زيارة المجرد إلى زيارة المزرعة فقط، لكنه معنى قاصر وضيق، ويمكن قبوله في هذه المرحلة وسينمو بعدها .
ونلاحظ هنا هذه السلسلة السابقة التي تحدثنا عنها من توليد معاني، ومفردات من معني ومفردة أخرى من خلال محاولة شرح معني الكلمة واحدة هي الكلمة الأولى الأصلية، التي ذكرت أنها ترجع إلى الترابط من خلال الحقل الدلالي الواحد، حيث تخرج المعلمة من الحديث عن الزيارة إلى المزرعة، وما بها من زرع إلى الحديث عن عملية نمو الزرع، وزيادته، وكأننا في سلسلة متصلة من المعاني، والألفاظ المترابط دلالياً ولا تنتهي، وهي تنتمي إلى حقل دلالي واحد يربطها معاً وهو الذهاب للمزرعة، هذا ما يقول به علم اللغة من الترابط الدلالي .

الترابط الدلالي عند علماء النفس :

يقول فيجوتسكي (الكلمة بالنسبة للطفل هي جزء متكامل من الموضوع الذي تشير إليه. ومثل هذا التصور يميز الوعي اللغوي البدائي... وتبين التجارب البسيطة أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة يستوضحون أسماء الأشياء بخصائصها، فالحيوان وفقاً لهم يسمى بالبقرة؛ لأن لها قرونا والعجل لأن قرونيه لازالت صغيرة، وبالكلب لأنه صغير وليس له قرون... وإذا سئل الطفل عما إذا كان من الممكن استبدال أسماء الأشياء، مثلاً تسمى البقرة حبراً والحبر بقرة يجب بالنفي؛ لأن الحبر يستخدم للكتابة، والبقرة تعطي لبناً، فتبديل الأسماء يعنى تبديلاً للمعالم المميزة، والربط بينها في عقل الطفل يتم بشكل متلازم غير قابل للانفصال... نستطيع أن نرى كيف أنه من الصعب بالنسبة للأطفال أن يفصلوا اسم الشيء عن خصائصه التي تتعلق بالاسم حينما يتحول كالممتلكات التابعة لصاحبها) ^(١)، ويتلخص رأي علم النفس أن طفل ما قبل المدرسة يخزن الأشياء في عقله كحزمة مترابطة من الأشياء المتصلة

(١) التفكير واللغة: ترجمة طلعت منصور، ١٨٥ - ١٨٦ .

معاً ، وعليه يمكنه استدعاء الشيء بذكر بعض خصائصه ، وكذلك الأشياء المرتبطة به ، وقد جاء إلى المدرسة ولديه هذه الصفة التي وظفتها المعلمة في شرح معنى الكلمة بذكر خصائص الكلمة ، والمجموعة التي تنتمي إليها نحو: المزرعة وما بها من حيوانات ونبات ، وكذلك البرسيم كطعام الحيوانات ، وأنه في نظرهم من الخضروات لأن ورقه أخضر ، وتصنيف الخضروات بذكرها ، وكذلك القمح وخصائصه وما يُصنع منه من خبز وغيره ، فصول السنة من خلال ذكر فصل واحد .

تجاوب التلاميذ :

تعد النقطة الهامة بعد شرح المعلمة للمعاني المختلفة ، هي مدى تجاوب التلاميذ مع هذا الشرح وما اكتسبوه بالفعل من معان مختلفة .
نلاحظ هذا من خلال إجابات التلاميذ وردودهم المختلفة ، فنجد أولاً أن إجاباتهم في مجملها صحيحة وخصوصاً الإجابات الجماعية ، كما أن هذه الأسئلة تعد بالنسبة لهم في أغلبها من البديهيات خصوصاً في هذه المرحلة العمرية (ست سنوات) وكذلك إذا لم يعرفوا الإجابة عن معنى الكلمة ، فإنهم يأتون بأقرب المعاني إليها في نفس هذا الحقل الدلالي ، فالذي لا يعرف معنى شتاء يقول معناها سقعة ، فهي صفة له .

الإجابات الخاطئة للتلاميذ :

وتعد الإجابات الخاطئة للتلاميذ وسيلة ، أو نافذة للتعرف على ما في ذهن التلميذ؛ حيث تبدو من خلالها كثير من العمليات العقلية التي تدور في ذهن التلميذ قبل الإجابة ، فالتلميذ الذي يسأل عن فصول السنة ، فيجيب بأنها السبت والأحد.... قد حدث تداخل لديه بين عناوين الحقول الدلالية (فصول السنة - أيام الأسبوع) في حين لو ذكر أمامه أحد أفراد هذا الحقل مثل الصيف والشتاء كان من السهل عليه ذكر باقي أفراد هذا الحقل ، وكذلك لو ذكر أمامه يوم من أيام الأسبوع لاستدعي ذلك إلى ذاكرته باقي أيام الأسبوع ، وكان مجموعة الألفاظ المرتبطة معاً

دلائلاً في حقول واحدة كتلة مترابطة معا يستدعي ذكر أحدهما باقي أفرادها ، وكذلك التلميذ الذي سئل عن ما يحدث في فصل الربيع ، فيجيب بأن أوراق الشجر تسقط (عكس الواقع وهو ظهور أوراق الشجر) قد حدث تداخل عنده بين ما يحدث في الخريف ، وما يحدث في الربيع ، لكنهما معاً يقعان في داخل حقل واحد هو فصول السنة ، إذن فهو استدعاء غير منظم لهذه المعلومات المتقاربة .

المعلمة الثانية من طالبات التربية العملية (المعلمة هبة) :

المعلمة : يا سنة أولى أنا بتتفس آيه ؟

التلاميذ : الهواء .

المعلمة : وينطلع آيه ؟

التلاميذ : ثاني أكسيد الكربون .

المعلمة : هل ثاني أكسيد الكربون يبقى في الهواء أم لأ ؟

التلاميذ : لأه .

المعلمة : بيتحلل في الجو إزاي (كيف) مين يقول لي ؟

التلاميذ : لا يجيبون .

المعلمة : أقول لكم بيطلع في الجو إزاي ؟ الشجر اللي إحنا شايفينه

ده بيمتص ثاني أكسيد الكربون وعن طريق عملية داخل

الشجرة نفسها بيحوّله إلى أكسجين اللي إحنا بنتنفسه

ويكون داخل المياه والسمك بيتنفسه أو لأه ؟ السمك بيتنفس.

بيتنفس بآيه ؟

التلاميذ : بالخياشيم .

المعلمة : وإحنا بنتنفس بآيه ؟

التلاميذ : من المناخير .

المعلمة : من الرئتين ، أما المناخير فتدخل الهواء وتخرجه فقط ، إحنا

بنتنفس عن طريق الرئتين .

درس الفراشة والنحلة ، ص ١١ من كتاب المدرسة :

التلميذ يقرأ الدرس والتلاميذ يكررون خلفه .

المعلمة : الفراشة تطير أو تمشي على رجلين ؟

التلاميذ : لأه لها جناحات .

المعلمة : ما لونها ؟

التلاميذ : أصفر وأسود وأحمر وأزرق .

المعلمة : جناح الفراشة جميل ورقيق ، ما معنى رقيق ؟

التلاميذ : يعني رقيق يعني خفيف .

المعلمة : النحلة تطير وتعمل ، ماذا تعمل النحلة ؟

التلاميذ : بتجيب لنا العسل .

تلميذ آخر : بتمتص الرحيق .

المعلمة : النحلة ساكنة فين ؟ وبيت النحلة اسمه آيه ؟

تلميذ : لا نعرف الإجابة .

المعلمة : الخلية ، تمتص الرحيق ما هو الرحيق ؟

تلميذ : يعني العسل .

المعلمة : لأه ، إحنا بنجيب الورد له ؟ ... علشان نشم رائحتها .

تلميذة : علشان النحلة تمتصها وتديننا العسل .

المعلمة : أهى النحلة بتأخذ الرائحة وتحولها إلى عسل ، ما معنى

غذاء ؟ وما معنى شفاء ؟

تلميذة : يغذيه علشان يكبر أو شفاء يعني لما يكون عيان بيأكل

عسل .

المعلمة : بعض الناس بيكون مريض أو في إيده جرح ، الجرح ده ما

بيشفاش إلا لما نحط له عسل النحل ، قال رسول الله صلى الله

عليه وسلم الشفاء يكون في ثلاثة أشياء : لعقة عسل وسورة من

القرآن أو حبة البركة ، وفيه كمان سورة في القرآن باسم

النحل ... عارفين ؟

التلاميذ : أيوه عارفين .

المعلمة : أنتم عارفين إن النحل هو أكثر الحشرات المنظمة ، وإحنا

عندنا في البيت أوضة بنأكل فيها وأوضة بننام فيها ؟

التلاميذ : أيوه .

المعلمة : أهو النحل كده بالضبط مقسمين المكان جوه الخلية

عاملين مكان للنحل الكبير، ومكان للنحل الصغير،

ومكان للنحل المتوسط، ومكان للنحل الكبير اللي هو

الملكة ، اسمها آيه ؟

التلاميذ : الملكة .

المعلمة : والأقل من الملكة اسمها آيه ؟ الشغالة .

التلاميذ : الشغالة .

المعلمة : الشغالة ليست الخادمة بمعنى تكنس وتمسح ، ولكن

عندما يكون البيت حار يبردونه بأجنحتهم ، ولون النحل مثل

الذهب مين شاف النحلة ؟ وما الفرق بين النحلة والناموس

والذبابة ؟

تلميذ : سودة وزهبي .

المعلمة : كما قال عبد الرحمن هي ليست ذهب خالص فيها خطوط

سودة .

ملاحظات :

- من خلال هذا النص نلاحظ أن هذه المعلمة تبسط أكثر

المعلومات من غيرها ، لكنها لم تنجح في أكثر الحالات؛ لأن

المفهوم الذي تريد أن توصله لهم أكبر من نموهم العقلي ، فهناك

فرق بين إدراكهم وبين هذه المفاهيم التي تعرض عليهم .

- هذا الدرس الذي قام طلاب التربية العملية بتوضيحه يبدو في

مجمله حصة علوم ، حيث فسرت كثير من القضايا العلمية مثل

عملية التنفس ، وتكوين مملكة النحل .

- ونلاحظ أن لغة هذا الشرح العلمي سهلة ، وبسيطة حاولت المعلمة فيه تبسيط المعلومة بشكل كبير حتى يستطيع التلميذ استيعابها ، فاستخدمت ألفاظاً سهلة وقريبة إلي إدراكهم مثل: نشم - الشغالة (الخادمة) .

- والملاحظ على التلاميذ أنهم يبدون تفاعلاً مع المعلمة وفهماً لكلامهم، لكنهم في الحقيقة لا يدركون كثيراً مما تقول، وذلك لأن كثيراً من هذه المعلومات جديدة عليهم مثل كلمة الخلية - تمتص الرحيق - ثاني أكسيد الكربون والأكسجين . إن هذه الكلمات وخصوصاً الكلمات العلمية مثل: ثاني أكسيد الكربون والأكسجين تعد جديدة على التلميذ، ولكنه قد يكون سمعها في بعض المواقف الحياتية، ولكن اكتسابه لها يأتي من تكرارها داخل الفصل، وكذلك مصاحبتها له في مراحل التعليم المختلفة، فهو سيلتقي بها بالصف الثاني أو الثالث... بل في حصة العلوم والعربي وغيرها، كل هذه العمليات التكرارية المختلفة لمثل هذه الكلمات العلمية والجديدة تجعل التلميذ يكتسبها، وهي أيضاً التي ستميزه فيما بعد كتلميذ متعلم ذهب إلى المدرسة واكتسب قسطاً من التعليم، وهذا يجعلنا نقول: إن ما قلناه على الكلمات العلمية ينطبق أيضاً على الكلمات الأدبية، التي توسع إدراك التلميذ، وتجعله يعني أن للكلمة مترادفات ومشارك لفظي، وغيرها من القضايا الدلالية المختلفة. ومن هنا تبدو قضية تكوين المفاهيم بوضوح، حيث يبدأ مع تلك المعلومات العملية تكوين مفاهيم عن القضايا العملية، تنمو وتتسع مع نمو عقل التلميذ وإدراكه، ولهذا يجب ألا نياس أو نُحبط لعدم إدراك التلميذ لكثير من هذه المعلومات؛ لأن هذا ربما نتيجة عدم إدراكه لها، أو لأنها فوق قدراته العقلية الحالية، وأن نؤمن أنه سيدركها بعد ذلك عندما تنمو قدراته العقلية، كما أن تكرارها في الحصة بل في الحصص المختلفة يجعله يكتسبها كألفاظ علمية توضع في الذاكرة،

ربما بلا معنى غير أنها تتصل بحصة العلوم أو الحساب، أو غيرها حسب المادة العلمية الخاصة بها، ثم بعد ذلك يدرك معناها بطريقة جزئية، ثم يدركها فيما بعد، وربما يكون ذلك في نهاية المرحلة التعليمية، وهذا يجعلنا لا نقول: إن التلميذ لا يكتسب الألفاظ إلا بعد تكوين المفاهيم عنها أو معرفة معناها واكتسابه كما يقولون، بل نقول: إنه يكتسب الألفاظ ويضعها في ذاكرته - في كثير من الأحيان - دون فهم لمعانيها أو إدراك لمفاهيمها، ويسترجعها عند الحاجة، ولكن إذا أدرك معناها وعرف مفهومها كان اكتسابه لها أفضل، وأثبت في الذاكرة وأقدر على توظيفها في جمل أخرى توضح فهمه لمعناها .

درس (زيارة للمزرعة) :

نعرض لهذا الدرس مع مدرسة الفصل أ / عفاف لنلاحظ الكثير من الفروق في توضيح المعاني، ومحاولة المعلمة إكساب التلاميذ هذه المعاني بوسائل مختلفة وتكوين المفاهيم .

المعلمة : إحنا قلنا إن معنى زيارة يعني آيه ؟
التلاميذ : (لا أحد يجيب) .

المعلمة : كلمة زيارة يعني لما ماما تقول: ياله نلبس علشان نزور خالو أو تيته، يعني إحنا رايعين نزور أقاربنا غير نخرج ونروح الشغل أو المدرسة، يعني زيارة زي رايعين نزور أي حد من أقاربنا، فإحنا طبعاً رايعين المزرعة، وكلمة مزرعة زي ما نروح مزرعة أو غيط، والغيط يشمل الزرع (ولو رحنا الأرياف) والأرض فيها فاكهة وخضار يكون هذا في الغيط اللي لهم أقارب في حي الجنانين^(١)، مين يقول معنى سمعنا أذان الفجر ؟ فكلمة آذان يعني وإحنا نايمين سمعنا أذان الفجر، ولما سمعنا آذان الفجر نقول نصلي في ساعتها ولا نكون كسلانين .

(١) حي سكني به منطقة زراعية تسمى الجنانين في محافظة السويس .

المعلمة : توضأ جدي، وأيقظ أبي وعمي، هل ينفع أن نصلي من غير أن نتوضأ ؟

التلاميذ : لأه .

المعلمة : يجب أن نتوضأ قبل أن نصلي، وهل يصلح أن نقول توضأنا قبل ذلك أو إمبارح ؟

التلاميذ : لأه .

المعلمة : يعني لازم الوضوء قبل الصلاة ؟ ما معنى كلمة أيقظ ؟ يعني صحاه من النوم، يعني أنا أصحيكم، وأقول لكم قوموا علشان تفطروا وعشان تروحوا المدرسة، (وصلينا وأفطرنا وشربنا اللبن) يبقى أول حاجة توضأنا وبعدين صلينا ولازم نصلي بعد الوضوء، ثم شربنا اللبن ؟ كلمة عمى فيها مد بآيه ؟
التلاميذ : بالياء .

المعلمة : بعد أن شربنا وصلينا وخرجنا إلى المزرعة، إلى حرف جر، المزرعة كبيرة فيها زرع وأشجار، عكس كلمة كبيرة آيه ؟
التلاميذ : صغيرة .

المعلمة : سألت بسمة، بسمة سألت ما هذا الزرع، يعني هي لقت زرع راحت تسأل هذا الزرع ؟ كلمة هذا من أسماء آيه ؟
التلاميذ : هذا وهذه .

المعلمة : (تكرر السؤال) هذا وهذه من أسماء آيه ؟ قلنا هي قبل ذلك، من أسماء الإشارة، أسماء آيه ؟
التلاميذ : أسماء الإشارة .

المعلمة : إلي حرف آيه ؟ حرف جر، وكلمة الزرع فيها لام آيه ؟ لام شمسية، فيه زرع بيطلع في الصيف، وزرع بيطلع في الشتاء، مين يقول لي في الشتاء الآن فيه زرع وخضروات وفواكه، يبقى بنزرع آيه في الشتاء ما هي الخضروات والفاكهة التي تأكلها في الشتاء ؟

التلاميذ : الجوافة، الثوم، البطيخ .
المعلمة : الطماطم في الصيف والشتاء ، هل نجد مثلاً مشمش بنلاقي
برقوق وخوخ ومانجو ؟
التلاميذ : لأه .

المعلمة : كله في الصيف حسب فصول السنة... مين يقول السنة فيها
كم شهر ؟
سلمى : ١٢ شهر .

المعلمة : صح كله يصفق لسلمى.
المعلمة : السنة فيها كم فصل ؟ وما فصول السنة ؟
تلميذة أخرى : السبت والأحد والاثنين .
المعلمة : هي دي فصول السنة ؟ دي أيام الأسبوع ، أيام الأسبوع غير
فصول السنة ، ما هي فصول السنة : هي الصيف والخريف
والربيع والشتاء .

الملاحظات :

نلاحظ أولاً أن المعلمة تبذل جهداً كبيراً في سبيل تبسيط معاني
الكلمات ، كما نرى في شرح كلمة (زيارة) التي تضعها في إطار
اجتماعي يبين معناها ، وكما تستخدم بالفعل في المجتمع ، حيث يقول
العامه : إحنا هانزور فلان أو عندنا فلان جاء لزيارتنا ، كما أنها فرقته
بين الزيارة والخروج للعمل أو الذهاب للمدرسة ، وكلها بالنسبة للتلميذ
خروج من المنزل ، ولكن الخروج لزيارة الأهل ترتبط في ذهن التلميذ
بالنزهة والفرحة واللعب ، على العكس من ذلك فإن الخروج إلى المدرسة
يرتبط في أذهان التلاميذ بالنظام والالتزام والمعلمة والناظر .
كما أنها تقوم بتمية دلالة هذا اللفظ بأن تخرجه إلى معنى أوسع ،
وهو زيارة الأرياف ، حيث ينطلق ذهن التلميذ إلى معنى أكبر للزيارة
لتشمل زيارة الحدائق والريف والغيط وغيرها مما يحبه الأطفال .

ولو نظرنا إلى الكلمة الواحدة مثل (الزيارة أو المزرعة) نجدها استعانت بعدة كلمات لتوضيح مفهومها ، وهذا يعني أن تكوين مفهوم معين للكلمة وإكسابها البناء الدلالي الخاص بها ، الذي يميزها عن غيرها يحتاج إلى عدة كلمات ، بل عدة جمل تذكر فيها هذه الكلمة فلو أعدنا كتابة هذا الشرح في شكل جمل لتبين كم من الكلمات والجمل التي تذكر لتوضيح معنى كلمة واحدة كما في كلمة (زيارة):

١- كلمة زيارة يعني آيه ؟

٢- لما ماما تقول: ياله نلبس لنروح نزور خالو أو تيته .

٣- يعني إحنا رايعين نزور أقاربنا .

٤- غير نخرج نروح الشغل أو المدرسة .

٥- يعني زيارة ذي رايعين نزور أي حد من أقاربنا .

فهذه الجمل كلها توضح معنى كلمة زيارة ، ولكن إلي أي مدى تم اكتساب هذا المعنى لدى التلميذ؟ يتضح هذا من خلال حوارات التلاميذ والتغذية الراجعة ومناقشات التلاميذ من قبل المعلمة ، وإن كانت قليلة جداً في هذه الحصة كما نرى وتنتهي الإجابات في الغالب (بنعم أو لأه) ، وكأن المعلمة توجههم إلي ناحية هذه الإجابة ، وتدعوهم إلي ذلك ، حيث يقول التلميذ عندما يسأل عن شيء (لأه - أيوه) فقط وهذا باستخدام أداة الاستفهام (هل) غالباً. وهي طريقة تصيب التلميذ بالتبلد الذهني ، وعدم التفاعل الكامل مع الدرس ، وما به من معلومات ، ولهذا عندما تخرج عن ذلك النمط في الحوار وتسأل سؤالاً مباشراً؛ لا تجد إجابة غالباً لديهم ، مما يضطرها إلى الإجابة بنفسها علي سؤالها .

أنواع أسئلة المعلمة :

أولاً: أسئلة لا تحتتمل إلا إجابة واحدة (نعم أو لا) مثال: هل ينفع نصلي من غير وضوء ؟ هل نجد في الشتاء مشمش ؟ هل ينفع نقول توضحاًنا إمبراح ؟ .

ثانياً: أسئلة لا إجابة عليها عندهم فتجيب المعلمة عليها بنفسها مثال: ما معنى زيارة ؟ ما معنى مزرعة ؟ ما معنى سمعنا أذان الفجر ؟ ما معنى أيقظ ؟ .

ثالثاً: أسئلة يجيبون عليها بسهولة: وهي أسئلة إما متكررة أو عرفوها في منازلهم قبل المدرسة ، مثل عكس كبير ؟ ما فصول السنة ؟ ما أيام الأسبوع ؟ ،

أنواع الإجابة:

١- إجابات جماعية: وتشمل إجابة صحيحة وإجابة خاطئة للتلاميذ معاً .

والإجابة الصحيحة تنقسم إلى :

- أ- الأسئلة ب (هل) ليسهل الرد عليها بنعم أو لا.
- ب- أسئلة سبق الحديث عنها بكثرة (متكررة) .

والإجابات الخاطئة تنقسم إلى :

أ- تكون بالصمت عن الكلام : ما معنى زيارة ؟ ما معنى أيقظ ؟

ب- نتيجة عن التداخل عندهم في المفاهيم والمعاني المختلفة مثل : فاكهة الشتاء، وفاكهة الصيف، وتداخل بين أنواع الخضروات بين الصيفية والشتوية، وكذلك تداخل بين فصول السنة وأيام الأسبوع، حيث هذه الكلمات جديدة عليهم وتشير إلي مفاهيم جديدة أيضاً، وإن كانوا يعرفون كل فرد من الأفراد الذين يشملها هذا المصطلح منفرداً.

ج- تداخل العنوان مع أفراد، حيث لا يتذكر التلميذ العنوان الذي يشمل مثل: أسماء الإشارة، لكنه يحفظ أفراد هذا العنوان: هذا - هذه... وكيفية الاستخدام، حيث يضع أفراد هذا مكان هذا؛ لأن الأفراد أثبت في ذهن من العنوان الذي

يشملها؛ لأن الأفراد تستخدم بكثرة، ولكن العنوان جديد وقليل، فهو كثيراً ما يقول السبت والأحد... والصيف والشتاء، ولم يعرف العنوان إلا بعد الذهاب للمدرسة مثل أيام الأسبوع وفصول السنة وأسماء الإشارة، وهذا يجعلنا نتحدث عن المفهوم واللفظ الدال عليه فقط

الفرق بين اللفظ وما يشير إليه: (أيام الأسبوع وفصول السنة) هذه الألفاظ جديد على التلاميذ، أما ما تشير إليه هذه الألفاظ من مفهوم أو معنى، معروف ومفهوم عند الكبار لا عند هؤلاء التلاميذ، ولهذا من الممكن أن يسبق مفهوم اللفظ إلى الإدراك قبل اللفظ، وهذا يحدث بكثرة حتى لدى الكبار، فالإنسان يعاني من الاكتئاب ويعايشه قديماً وحديثاً، ولكنه ربما لم يعرف هذا اللفظ (اكتئاب) إلا حديثاً كمرض من أمراض العصر، وغيره من الألفاظ الجديدة والمستحدثة، ولكن مفاهيمها أو مضمونها ربما يكون قديماً نتعايش معها منذ زمن بعيد، ولا نعرف لها لفظاً إلا حديثاً .

ولهذا نقول: إن هناك فرق بين اللفظ والمفهوم الذي يحتويه ويشير إليه هذا اللفظ، وهذا يظهر في معرفة التلميذ بأحد الجانبين، اللفظ أو المفهوم، وهذا يظهر أيضاً في أنواع الفاكهة والخضروات، وأنواع فاكهة الصيف وفاكهة الشتاء والخلط بينهما، وكل هذا يدخل في باب إدراك كل أفراد التصنيف، دون عنوان التصنيف، وذلك لأنه تلقاها كأشياء منفصلة فرداً فرداً أولاً في طفولته، ولم يعرف هذا التصنيف أو العناوين إلا بعد أن ذهب إلى المدرسة، ولهذا يستغرق وقتاً حتى يضع تلك العناوين مع أفرادها الصحيحة، فتصبح فصول السنة تشمل الشتاء والصيف... وأيام الأسبوع السبت والأحد....، بعد أن يكتسب تلك المفاهيم العامة والتصانيف المختلفة، وبعد أن ينمو تفكيره وعقله ويستوعبها .

٢- إجابات فردية: وذلك عندما يجيب التلميذ وحده على السؤال الموجه له وهنا نجد :

إجابات صحيحة: وذلك في التلميذ المتميز بنضج عقلي أو بيئة تهتم به، أو يحب الظهور والتفرد أمام زملائه، فيتجاوب مع المعلمة ليصبح متميزاً، مثل: سلمى - أحمد - عبد المنعم .

إجابات خاطئة: تكون إما لتلاميذ عندهم تأخر في الإدراك العقلي أو يغلب عليهم الخوف والحياء أو الخجل من الإجابة الخاطئة، فإذا سئلوا إما ألا يجيبوا أو يجيبوا إجابة بعيدة عن الموضوع .

درس "عصفوري" :

مع درس جديد ومعلمة جديدة في مدرسة أخرى (مدرسة الأمل بالسويس) ودرس عصفوري .

المعلمة : النهاردة معانا نشيد آيه ؟

التلاميذ : العصفور .

المعلمة : أنا أقول عصفوري يبقى أنا بتكلم عن مين ؟

التلاميذ : عن نفسي .

المعلمة : ليه ؟

التلاميذ : عشان فيها ياء المتكلم .

المعلمة : ياء المتكلم يعني بأتكلم عن حاجة ملكي أنا ملك آيه ؟ ملكي أنا .

التلاميذ : ملكي أنا .

المعلمة : عشان كده هانحط لها ياء آيه ؟

التلاميذ : ياء المتكلم .

المعلمة : عشان بأتكلم عن نفسي، ولما أتكلم عن واحد ثاني .

التلاميذ : أقول عصفورك .

المعلمة : غرد غرد يا عصفوري، أنا بكلم عصفوري أقول آيه ؟ أنا
عندي عصفور بأربييه في البيت وبحب أسمع صوته، وصوت
العصفور أسمه آيه ؟ زقزقة العصفور .

التلاميذ : زقزقة .

المعلمة : يغني والزقزقة بتغته تبين سروره وفرحه مش كده، أنا
بأقول غرد غرد يا عصفوري، يعني غني غني يا عصفوري،
غني غني يا آيه ؟

التلاميذ : يا عصفوري .

المعلمة : غرد وألعب في البستان، اللي هو آيه ؟
التلاميذ : الجنينة .

المعلمة : الجنينة وكمان الحقل يعني المكان اللي فيه آيه ؟ يعني
المكان اللي فيه الخضرة أو الزرع يخلي النظر آيه ؟ مرتاح .
التلاميذ : مرتاح .

المعلمة : غرد وألعب في البستان، يعني عيش طليق عيش آيه ؟
التلاميذ : طليق .

المعلمة : يعني اتحرك زي ما أنت عايز، اتحرك زي آيه ؟
التلاميذ : ما أنت عايز .

المعلمة : غرد وافرح بالألحان، يعني هو مثلاً يسمع ألحان ألحان آيه ؟
مممكن تكون أنت معاك ناي بتصفر بيه، بيطلع آيه ؟ لحن،
والعصفور كمان بيطلع لحن، زي ما أنت بتكون فرحان
بالألحان، هو كمان فرحان عشان بيطلع آيه ؟
التلاميذ : ألحان .

المعلمة : بالصوت الجميل اللي هو اللحن بيكون فرحان، ده مضمون
النشيد، البستان يعني آيه يا عبد الله ؟
عبد الله : المزرعة .

تلميذ : الحديقة .

تلميذ ثالث : حقل .

المعلمة : كلها تبين معنى بستان، حديقة حقل جنينة، أفرح، الفرح
معناه آيه ؟

تلميذ : السعادة .

المعلمة : معناه آيه السرور، الألحان معناها آيه ؟ أو هي آيه ؟

تلميذ : موسيقى .

المعلمة : ألحان جمع آيه ؟

تلميذ : جمع لحن .

المعلمة : أيوه ألحان جمع لحن، تغريد معناه آيه ؟

تلميذ : الغناء .

المعلمة : نتهجي كلمة غرد

التلاميذ : غين راء دال .

المعلمة : بنكون من هذه الحروف كلمة ها تكون آيه ؟

التلاميذ : غرد .

المعلمة : كيف نعامل العصفور ؟

التلاميذ : ما نأذيش العصفور .

المعلمة : مين يقول كمان، كيف نعامل العصفور ؟

تلميذة : إن أنا أسيب العصفور .

المعلمة : إن أنا أسيب العصفور يطير .

تلميذ : أسيب العصفور على حريره طليق وأديله أطعمه وأشربه وكل

يوم مش أحبسه، ومش الطيور بس وكل الحيوانات .

تلميذ آخر : ما أقعدش أعاكس العصفور .

المعلمة : يعني أحطه في قفص، ما أقعدش أعاكسه وأأذيه وما

أثيرش عنده الذعر والخوف مني ؟ كده مش ها يأكل، ولا

هايشرب، ويحس أنه محبوس وحزين .

تلميذ : نلعبه حلو .

المعلمة : بلعبه بس يكون اللعب حلو ظريف يعني أنا مثلاً أدى له أي حاجة وأشوف رد فعله آيه ، هايشيلها ببقه أو هايقعد يلعب بيها أو ها يعمل بيها آيه بالضبط .

تلميذ : ما أحرمهوش من حاجة .

المعلمة : يعني آيه ما أحرمهوش من حاجة ؟

تلميذ : نسعده ونبسطة .

المعلمة : أيوه نسعده ونبسطة ونحسسه إن هو فرحان مبسوط .

تلميذ : نفرحه وما نزعلوش .

المعلمة : ما هو الطائر ؟ إحنا قلنا الطائر آيه هو ؟

التلاميذ : لا يجيبون (ربما لأنهم لا يفهمون المقصود بالسؤال) .

المعلمة : إحنا قلنا الطيور هي اللي تغطي جسمها بالريش بآيه ؟

التلاميذ : بالريش .

المعلمة : أنا عندي حيوان آخر بيطيّر آيه هو ؟

التلاميذ : الخفاش .

المعلمة : يبقى نقول عنه طائر ؟

التلاميذ : لأه .

المعلمة : وآيه كمان من علامات الطائر غير إنه بيغطي جسمه

بالريش ؟

تلميذ : بالشعر .

تلميذ آخر : بالجلد .

المعلمة : خلاص الطائر بيغطي جسمه بالريش ، طيب والحيوان بيولد

يبقى الطائر بيعمل آيه ؟

التلاميذ : يبيض .

المعلمة : صح ، والحيوان أنواع منه بتأكل لحوم يبقى الطائر بيأكل

آيه ؟

التلاميذ : الحبوب .

تلميذ : بياكل حبوب وذرّة يا أبلّة .

المعلّمة : صف بقى العصفور ، العصفور بيغطي جسمه آيه ؟

التلاميذ : الريش .

المعلّمة : شكله آيه ؟

التلاميذ : جميل .

المعلّمة : وآيه تاني، ذيله ؟

التلاميذ : طويل .

المعلّمة : بياكل آيه ؟

التلاميذ : الحبوب .

المعلّمة : يبقى أنا كده بأصف آيه ؟

التلاميذ : العصفور .

المعلّمة : طيب ألوانه آيه ؟

التلاميذ : كثيرة .

المعلّمة : ألوانه كثيرة .

درس (في بيت جدي علي) :

المعلّمة : دقت الساعة الثالثة ، إحنا قلنا بنمثلها زي المسرحية ، واحد

نايم بيشغل المنبه أو بيرن ، بص على الساعة لقاهآ آيه ؟

التلاميذ : الثالثة .

المعلّمة : وكان في عربية جت (جاءت) ، وقفت السيارة أمام بيت

جدي ، أمام بيت آيه ؟

التلاميذ : أمام بيت جدي .

المعلّمة : آه صاح يعني يقول هيا هيا ، عمي حسن وصل ، أسرع أسرع

يعني آيه ؟

التلاميذ : اجري اجري .

المعلمة : أسرع يعني آيه يعني اجري

المعلمة : (أسرع الأب يا مرحباً يا مرحباً) يعني آيه ؟

التلاميذ : للضيوف .

المعلمة : نرحب بآيه ؟

التلاميذ : بالضيوف .

المعلمة : يعني لما أنا استضيف ضيف أقول له آيه ؟

التلاميذ : يا مرحبا .

المعلمة : أقول له أهلاً وسهلاً ، مش لما يجيني ضيف أقول له آيه اللي

جانبك دلوقتي ، مش كده يعني أنا لما يجيني ضيف أرحب بيه

أرحب وأقدم له حاجة جميلة (خلاص) .

المعلمة : بيت جدي علي كبير يبقى البيت اللي هنا آيه ؟

التلاميذ : كبير .

المعلمة : البيت آيه ؟

التلاميذ : كبير .

المعلمة : فيه حجرات واسعة ، حجرات جمع آيه ؟

التلاميذ : حجرة .

المعلمة : حجرات جمع حجرة ، مين يستهجي كلمة حجرة ؟

التلاميذ : حاء ، جيم ، راء ، تاء مربوطة .

المعلمة : فيه حجرات واسعة يعني أوضة واسعة ، بيت كبير فيه أوضة

واسعة وفيه أثاث ، ما معنى أثاث ؟

تلميذ : عفش .

المعلمة : عفش يعني موبيليا الآيه ؟

التلاميذ : الموبيليا .

المعلمة : ما الفرق بين أثاث وأساس بالسین هو آيه ؟

التلاميذ : لا أحد يجيب .

المعلمة : أساس بالسين هو أساس البنيان ، أساس آيه ؟

التلاميذ : البنيان ^(١) .

المعلمة : بتشوفوا العمال كده وهمه بيحفروا الأرض بيرموا حاجة

اسمها أساس ، يعني الحاجة اللي هياأسسوا عليها المبنى أل آيه؟

التلاميذ : المبنى .

المعلمة : أما الأثاث بالثاء هو العزال أو الموييليا .

المعلمة : أثاث قديم وأثاث حديث ، الاثنين عكس بعض قديم

وحديث .

المعلمة : (أمام البيت محراث وجرار) هو بتاعة زي الشوكة من وراء

بتعمل آيه بتقلب الأرض بتحفرها ، وتقلب عشان يعمل لها عملية

التهوية عملية آيه ؟

التلاميذ : التهوية .

المعلمة : وبعدين بيجي الراجل يرش الأرض مية الأول وبعدين يمشي

بالجرار على الأرض علشان يقلب آيه ؟

التلاميذ : الأرض .

المعلمة : مين يجيب لي كلمة فيها حرف الثاء ؟

تلميذ : أثاث .

المعلمة : حد منكم يدخلها في جملة ؟

تلميذ : أثاث جديد .

التحليل: التعريف على أسلوب هذه المعلمة في تكوين المفاهيم الدلالية

المختلفة ، الذي يلاحظ فيه أن هذه المعلمة تتبع أسلوباً خاصاً بها متميزاً

ومختلفاً عن زميلاتها السابقات يظهر من خلال شرحها لهذا الدرس .

أولاً: ضمير ياء المتكلم: توضح المعلمة من خلال هذا الدرس ذلك

الضمير (ياء المتكلم) وتستخدم جملاً كثيرة في سبيل توضيح هذا

(١) التلاميذ يرددون فقط ولا يفهمون هذا بصور مدى التلقين الذي تقوم به المعلمة في تدريب التلاميذ .

الضمير منها ربطها بقضية الملكية الخاصة للفرد ، وفيها المقارنة بينه وبين ضمير المخاطب .

ثانياً: محاولة المعلمة تكوين فكرة عن الضمير في ذهن التلميذ (كما في ضمير المتكلم) من خلال مفهوم الملكية الخاصة الذي تقوم عليه فكرة ضمير المتكلم ، مستغلة قضية التمرکز حول الذات ، التي تعد أساسية في بناء نفسية تلميذ هذه المرحلة ، فهي تركّز علي كلمة الملكية فتقول: ملكي أنا ، وفي الجهة الأخرى ، وهي ملكية الغير تقول: ولو حاجة بتاعت غيري ، فاستخدمت ضميرين للتأكيد علي الذاتية والملكية الخاصة: ضمير المتكلم المتصل (ياء المتكلم) + ضمير المتكلم المنفصل (أنا) واستخدمت ضميراً واحداً للدلالة علي ملكية الغير ، وهو في حقيقته ضمير المتكلم المتصل + كلمة غير (غيري) مما يجعل الطفل متمسكاً بالعبرة الأولى حريصاً علي تكرارها والانتباه إليها ؛ لأنها تلبّي حاجة في داخلة (الإحساس بالذاتية) .

تكرار خلف المعلمة: تستخدم المعلمة جملاً كثيرة ومتكررة ، والتكرار هو محاولة تأكيد الفكرة ، ووسيلة لاكتساب اللغة ، كما ذكر فيجوتسكي ، لكن لو أحصينا الجمل الأصلية والجمل المكررة نجد الجمل الأصلية (أربع جمل) لكنها تتكرر أكثر من مرة وبأكثر من طريقة ، وهذا التنوع في طريقة العرض يجعل التلميذ متفاعلاً أكثر مع المعلمة ، إن العملية التعليمية تقوم أساساً على عملية التكرار لتكوين المفاهيم وحفظها في أذهانهم ، وهو أقوى من عملية فهم المعنى أو المفهوم في هذه المرحلة العمرية ، حيث يؤدي التكرار إلى حفظ الكلمة ، ثم يأتي الفهم بعد أن تنمو قدراته العقلية خلال مراحل عمره المقبلة ، ولهذا نجد المعنى أو المفهوم ينمو ؛ وينمو إدراك التلميذ له ، ففي كل مرحلة يحمل اللفظ مفهوماً جديداً ، ويقوم التلميذ بإدراك جانباً من جوانب هذا المفهوم ، أما اللفظ فلا ينمو ، بل يظل كما هو ، نحو: كلمة (إحسان) التي تعني عندهم في هذه المرحلة مجرد طاعة الوالدين ، أما بعد

ذلك فتصبح بمعنى طاعة الوالدين والإحسان إلى الفقراء، وأن تعبد الله كأنك تراه، وغيرها من المعاني الخاصة به. ولكن يظل اللفظ علي معناه .

قيمة معرفة أحد معاني الكلمة :

يجب أن يكتسب التلميذ في هذه المرحلة جانباً من المعنى ليساعده على حفظ اللفظ، ثم ينمو المعنى عنده، فيدرك جوانب المعنى الأخرى، وقد أشار إلى إمكانية تعلم اللغة دون معرفة المعنى أو المفهوم د. فتحي علي يونس بقوله: "ومن الممكن أن يتعلم الطفل اللغة بدون مفهوم ورائها، ومن الممكن أن يردد الكلمة ولا يصاحب هذا التردد أي معنى، وأن يستخدمها في بيان غير مناسب، لكن استخدام كلمة بطريقة ملائمة يعني أن الطفل حصل المفهوم الذي وراء الاستجابة اللغوية"^(١) هذا يعني أن يكتسب اللفظة أولاً بالتكرار، ثم يأتي بعد ذلك المعنى، ثم المفهوم لكن فيجوتسكي يقول (إن الدراسة الحقيقية لنمو التفكير اللفظي [اللغوي] تكون ممكنة بواسطة استخدام معني الكلمة كوحدة تحليلية)^(٢)؛ فالتفكير ينمو بواسطة إدراك المعنى أو جانباً منه، وقد أشار إلى قيمة التكرار كتقليد للمعلمة في نمو الطفل فيجوتسكي بقوله: (بالنسبة لنمو الطفل، يلعب التقليد والتعلم دوراً هائلاً. فهما يبلوران علي وجه الخصوص تلك الصفات الإنسانية للعقل ويؤديان بالطفل إلى مستويات إنمائية جديدة وتتضح ضرورة التقليد في تعلم الكلام، وكذلك في تعلم المواد الدراسية. فما يستطيع أن يؤديه الطفل اليوم بالعون والتعاون يستطيع غداً أن يؤديه بمفرده. ولذلك فإن أفضل أنواع التعليم فحسب هو الذي يسير أمام النمو ويقوده، فينبغي ألا يهدف التعليم إلى مجرد إكمال النمو بقدر ما يهدف إلى تنمية الوظائف الإنمائية)^(٣) .

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية: ٩٢ .

(٢) التفكير واللغة: ترجمة طلعت منصور، ١٧٨ .

(٣) المرجع السابق: ١٦٠ .

إن خاصية التقليد بالتكرار لما تنطق به المعلمة هو ما يمكن التلميذ علي التعلم واكتساب المعنى؛ ثم المفاهيم من خلال عملية الإنماء.

ثالثاً: أن هذه المعلمة تقيم حوارها مع التلاميذ على منهج معين هو:

- ١- شرح المعنى .
- ٢- تكرار عبارة محورية أساسية في تمييز المعنى .
- ٣- جعل هذه العبارة في شكل سؤال لإثارة انتباه التلميذ ، ومعه الإجابة عليه .
- ٤- تطلب من التلميذ تكرار هذه العبارة كإجابة على السؤال السابق، مما يجعل التلميذ يتابع كل جزئيات هذا المعنى ويتفاعل معه ، كما في الحوار السابق ، وهو منهجها على طول الدرس ، تسأل ، ثم تجيب مع التلاميذ وتكرر معهم.
- ٥- إنهاء السؤال بعبارة هي الإجابة على السؤال فيلتقطها التلميذ ويكررها بصورة آلية مما يجعله - عند فهمه لطريقة المعلمة - يكرر العبارة الأخيرة فقط ، وبدون تفكير ، فلا تعلق في ذهنه ، وهذا يجعله يحفظ اللفظ الذي تكرر فقط (لفظ الإجابة) ثم يفهم المعنى بعد أن تتمو قدرته العقلية (مسألة خلاف بين الباحثين).

رابعاً: تحويل الدرس (نشيد العصفور) إلى صورة قصصية ليعيش التلميذ في صورة المعاني بشكل مجسد ، فتقول: أيوه أنا عندي عصفور مأزعلهوش ، هذه الطريقة تعد أسهل وسيلة لتصوير المعنى المعنوي أو المجرد في ذهن التلميذ ، وقد قامت المعلمة بهذا في الدرس التالي(في بيت جدو علي) وهذا يوضح فائدة دراسة (أدب الطفل) .

الكلمات الرئيسية والثانوية التي ذكرتها المعلمة في هذا الدرس :

وهي كلمات تعد أساسية في داخل الدرس والكلمات التي استعانت بها المعلمة في شرح ، فاعتبرت الأولى كلمات أساسية تشير إلي معاني معينة

في الدرس، أما الكلمات ثانوية فهي كلمات تتصل بهذا المعنى وتفسره وجاءت من الحقل الدلالي نفسه، وقد وضعت هذه الكلمات في الجدول الآتي، لتوضيح الفكرة، ويمثل المربع الأول الكلمة الأساسية، أما المربعات الأخرى فتمثل الكلمات الثانوية :

غرد	زقزق	صوت	غني	
البستان	الجنبنة	الحقل	الحديقة	زرع أخضر
الألحان	بتصفر			
سعادة	مسرورة	فرحانة	ألعاب	

هذه الكلمات المتنوعة (أساسية وثانوية) حول المعنى الواحد تجعل التلميذ يدرك أن هناك شيء يسمى الترادف، حيث المعنى يعبر عنه أكثر من لفظ، فيمكن بناء المعنى وتكوين المفاهيم بواسطة ألفاظ مختلفة .

موضوعات متصلة بالدرس :

تحاول المعلمة توسيع نطاق الدرس بالحديث عن أشياء تتصل

بالدرس:

- ١- كيف نعامل العصفور .
- ٢- ما هو الطائر وما علاماته .
- ٣- الفرق بين الطائر وغيره من المخلوقات .

قيمة هذا التوسع :

توسيع محتوى المفهوم في ذهن التلميذ، فالتلميذ الذي لا يعرف سوى العصفور غير التلميذ الذي يعرف معه باقي أنواع الطيور، حيث يكتسب كلمات جديدة مثل (الطيور، الخفاش، حيوانات آكلة اللحوم والحبوب) حتى يثبت المفهوم في ذهن التلميذ ويتضح من خلال العلاقات المختلفة التي ترتبط بهذا المفهوم، ويستطيع تصويره في ذهنه .

تلخيص الدرس :

تقوم المعلمة بتلخيص الدرس في نهاية الحصة والتركيز على الكلمات الجديدة في الدرس، وفي هذا تثبيت للدرس في أذهان التلاميذ، وتلخيص لأفكاره ومعاني ألفاظه .

جوانب لغوية :

تحرص المعلمة في داخل الدرس على توضيح وتأكيد الجوانب اللغوية مثل جمع لحن - ألحان، وتكوين بعض الكلمات من حروف كذا وكذا.. والكلمات المتقابلة في المعنى، وكذلك إدخال الكلمة في جملة وحروف المد واللام الشمسية والقمرية والمعاني المختلفة للكلمة الواحدة، والضمائر كضمير الملكية، وياء المتكلم، كل هذا يجعل التلميذ يتعايش مع اللفظ أكبر فترة ممكنة تسمح له باكتساب معناها وتكوين مفهوم لها، بل إنها تعد عملية إكساب لقواعد اللغة بصورة غير مباشرة، بل بصورة ضمنية، أي ضمن موضوع الدرس مما يجعل التلميذ لا يشعر بصعوبة في اكتسابها، لعدم دخولها ضمن القواعد المباشرة الإلزامية، فيكرهها .

المشاهدة والتصور :

تراعي كثير من المعلمات قيمة جانب المشاهدة للشيء، وهي أكبر وسيلة لتكوين صورة ذهنية عن الشيء في عقل التلميذ . وهو ما تحاول تثبيت المعنى به مثل طلب بعضهن من التلاميذ النظر من النافذة على الجرار في الأرض المجاورة للمدرسة، حتى يثبت في ذهنهم، وهذا أقوى في تثبيت المعنى في ذهنه من الصورة التي في كتاب المدرسة .

الاسم العام والخاص :

نلاحظ أن الأسماء العامة التي تشمل مجموعة أفراد لا تثبت في ذهن التلميذ على العكس أي فرد من أفراد هذه الجماعة، كما في كلمة

(طيور) نجد التلاميذ لا يعرفونها جيداً ، إلا بعد أن تشير المعلمة إلي ذلك ، وتشرح هذه الكلمة .

وماذا تعني في حين أنهم يعرفون أكثر أفراد هذه الجماعة من عصفور حمامة وغراب وغيرها من الطيور ، وذلك لأن هذه الكلمة (طيور) تشمل جنس الطيور .

ولا توجد صورة محسوسة لهذه الكلمة ، بل توجد في شكل أنواع أو أفراد مختلفة من حمام ودجاج...

كما أن هذه الكلمة غير مستخدمة بكثرة في المجتمع الذي جاءوا منه .

وهذا يماثل ما ذكرناه من قبل عن أن التلميذ يكتسب أفراد المجموعة قبل اسم الجنس الذي يشمل كل هذه المجموعة كما رأينا في أيام الأسبوع وفصول السنة ، فيعرف السبت والأحد... قبل أيام الأسبوع ، والصيف والشتاء قبل أن يعرف كلمة فصول السنة .

فهذه كلها تمثل مستوى ثقافي أكبر لا يعرفه من هؤلاء التلاميذ إلا من تعود القراءة قبل ذهابه إلي المدرسة ، أما الآخر فلا يعرف إلا ما يعرض عليه في مجتمعه (البيت والشارع) قبل المدرسة ثم يبدأ في تنظيم معلوماته في المدرسة ويعرف هذه العناوين (أيام الأسبوع - أنواع الطيور - فصول السنة) .

مع معلمة أخرى في نفس المدرسة دخلا بيت آخرين :

درس (خيرات بلدنا) :

المعلمة : لو عدينا على أيدينا الخيرات اللي ربنا بعثها لنا زي آيه ؟

المعلمة : أول حاجة الأرض والنيل اللي خلّا مصر صالحة للزراعة .

التلاميذ : والمطر .

المعلمة : والمطر بيعمل آيه في الأرض ؟

التلاميذ : ييسقي الزرع .
المعلمة : لو مفيش مطر وإحنا قاعدين في الصحراء هانعمل آيه ؟
التلاميذ : مش هايبقى الزرع ولا النهر .
المعلمة : النيل يسقي الزرع ، ونشرب منه ، وتطلع خيرات الأرض ، وفيه
خير ثاني قلنا عليه قبل كده ؟
التلاميذ : لا إجابة .
المعلمة : وقلنا في الريف بيعملوا آيه غير أنهم بيزرعوا ؟
التلاميذ : بيروحووا الحقل وبيزرعوا .
المعلمة : مش قلنا بيربوا الدجاج والبط والوز .
التلاميذ : والحمام .
المعلمة : وقلنا مين أصدقاء الفلاح ؟
التلاميذ : أبو قردان عشان يساعدوا الفلاح .
المعلمة : مين اللي بيخليهم يعملوا كده ؟
التلاميذ : ربنا .
المعلمة : الحيوانات اللي الفلاح بيربيها معه ، قلنا آيه في الحظيرة مع
الفلاح ؟
التلاميذ : الجاموسة والبقرة والحمام والخروف .
المعلمة : ليه الفلاح بيربيهم ؟
التلاميذ : علشان يعيشوا في المزرعة ويسعدوه .
المعلمة : ليه يسعدوه ؟ والبقرة بيربيها ليه ؟ بنأخذ منها آيه ؟
التلاميذ : اللبن والجبن .
المعلمة : كل دي خيرات بلدنا .
تلميذ : واللبن مفيد .
المعلمة : واللبن مفيد للإنسان ، كل دي خيرات وربنا بيبقيها للإنسان .
تلميذ آخر : واللحمة مفيدة .

المعلمة : الأولاد أول ما رجعوا من المزرعة بيعملوا آيه ؟ وجدهم قال لهم آيه ؟

التلاميذ : اغسلوا أيديكم قبل الأكل .

المعلمة : زي ما أنتم طالعين من الشارع كده ينفع تأكلوا على طول ؟
التلاميذ : لأه .

المعلمة : إمال نعمل آيه ؟

التلاميذ : نغسل أيدينا .

المعلمة : وإحنا في البيت .

التلاميذ : نغسل أيدينا برضو .

المعلمة : يبقى لازم قبل ما أحط أي حاجة في بقي أغسل أيدي أغسل آيه ؟

التلاميذ : أغسل أيدي .

المعلمة : وبعد ما آكل أعمل آيه ؟ وأخلص أكل .

التلاميذ : أقول الحمد لله .

المعلمة : وأعمل آيه بعد ما آكل أعمل آيه ؟

التلاميذ : أغسل أيدي .

المعلمة : ولما أبدأ أكل وأحط أيدي على الأكل وابتدي أكل أعمل آيه ؟

التلاميذ : أقول بسم الله الرحمن الرحيم .

المعلمة : وبعد ما غسلوا أيديهم وسمعوا الكلام، ماذا وجدوا على الأكل يا إيمان لاقوا آيه ؟

إيمان : أرز ولحم ودجاج .

المعلمة : وهي دي خيرات بلدنا ، ماذا قالت بسمه ؟

التلاميذ : أحب الجرجير والجزر .

المعلمة : الجرجير لونه آيه ؟

علي : أخضر .

المعلمة : هو إحنا بنجيب الجرجير نلاقى لونه أصفر ؟

التلاميذ : لأه .

المعلمة : الجرجير لونه آيه ؟

التلاميذ : أصفر .

المعلمة : والجزر لما بنشتره لونه آيه ؟

التلاميذ : أخضر .

المعلمة : الجزر، الجزر ؟

التلاميذ : أصفر .

المعلمة : ماجد لما جه يأكل اللحمة قال عليها آيه ؟

التلاميذ : لذيدة .

المعلمة : ما معنى لذيدة ؟

التلاميذ : حلوة حلوة .

المعلمة : لما ماما بتعمل لنا أكلة لذيدة وحلوة وطعمة بنقول إن الأكل

لذيد وطعم ؟

التلاميذ : آه .

المعلمة : وقال آيه تاني شاكر، رد عليهم وقال لهم آيه ؟

تلميذ : الخضار طازجة .

المعلمة : لأه .

التلميذ : الحمد لله خيرات بلدنا كثيرة .

المعلمة : شاكر بقى، لما بسمه قعدت تقول الأول الأكل كثيرده

فيه دجاج فيه أرز وفاكهة وخضروات راحت بسمه قالت الله أنا

أحب الجرجير والجزر، راح ماجد قال اللحمة لذيدة، راح شاكر

قال لهم آيه ؟

التلاميذ : الحمد لله خيرات بلدنا كثيرة .

المعلمة : قلت نتعلم آيه من كلمة شاكر ؟ أن نحمد ربنا على آيه ؟
التلاميذ : عشان خلق لنا كل حاجة .

المعلمة : ربنا خلق لنا كل حاجة وصورها لنا ، وقلنا يعني آيه طازجة ؟
التلاميذ : طازجة .

تلميذة : يعني لسة جديدة .

المعلمة : ويعني آيه لذيذة يا إسلام ؟ لما ماجد قال اللحمه لذيذة .
إسلام : يعني اللحم حلو ولذيذ ، وكل حاجة ربنا جبها لنا لذيذة ،
قولوا لي نعمل آيه بالحكمة دي ؟ أن نعمل آيه ؟
مصطفى : نشكر ربنا على كل حاجة .

المعلمة : نشكر ربنا على كل حاجة على آيه ؟

التلاميذ : على الأرض والمطر والزرع واللحمه وكل حاجة جميلة .

المعلمة : ومش على الأكل بس ؟

المعلمة : (قال الجد طيب) مفرد جمعها آيه ؟

تلميذ : جدات .

المعلمة : لأه .

تلميذة : الجد .

المعلمة : لأه .

تلميذة أخرى : جدود .

المعلمة : صح جدود ، طيب جدهم كان بيقول بيكلم واحد بس ؟
التلاميذ : لأه .

المعلمة : كان بيكلم مين ؟

التلاميذ : كلهم شاكر وماجد وبسمة مش كده ؟

المعلمة : عشان كده بيقول اغسلوا... لو كان بيكلم واحد كان
قال آيه ؟

التلاميذ : اغسل .

المعلمة : عكس عاد ؟

التلاميذ : رجع .

المعلمة : قلنا (رجع الأولاد من المزرعة) ما معنى رجع باللغة العربية ؟

التلاميذ : راح .

المعلمة : يا إسلام، أولا نعرف يعني آيه رجع يعني عاد إلى البيت من

المزرعة عكس عاد ؟

التلاميذ : راح .

المعلمة : بنقول ذهب ؟

التلاميذ : ذهب .

درس جديد (في بيت جدي علي) :

المعلمة : مين يتكلم في الدرس ده ؟

التلاميذ : شاكر .

المعلمة : صح لما راح بيت جده، شاكر بيكلم مين جده هو، يعني لما

يا سليمان تقوم تتكلم على جدك تقول آيه ؟

سليمان : أقول جدي أنا .

المعلمة : في درس خيرات بلدنا، لما كان بيكلم كلهم قال آيه ؟ قال

جدي قال آيه ؟

التلاميذ : لأه، قال الجد .

المعلمة : كلهم بيقولوا الجد، لما سليمان بيتكلم عن نفسه يقول آيه ؟

سليمان : جدي .

المعلمة : دقت الساعة الثالثة، ما معنى دقت الساعة ؟

سليمان : ترن .

المعلمة : صح، وقفت السيارة أمام بيت جدي، ما معنى كلمة أمام ؟

تلميذة : وراء .

المعلمة : ما معنى صاح شاكر ؟

التلميذة : يعني جري شاكر بسرعة ؟
المعلمة : صاح شاكر يعني جري بسرعة ، شاكر يقول بيت جدي
كبير وبه حجرات واسعة ما معنى واسعة يا غادة ؟

غادة : كبير .

المعلمة : الأثاث يعني آيه ؟

التلاميذ : العفش .

المعلمة : العفش فيه حاجة مهمة آيه هي ؟

تلميذ : السرير والمكتبة وكروسي .

المعلمة : ما معنى أثاث قديم ؟

التلاميذ : يعني أديم .

المعلمة : ما معنى أديمة برضو قولتي أنتي يا ندى ؟

ندى : يعني من زمان .

المعلمة : عكس قديم ، حديث ، ما معنى حديث يا محمد ؟

محمد : جديد .

المعلمة : حاجة جديدة بعد كده في الآخر لما ماجد راح لاقى أمام

البيت محراث وجرار بيعملوا آيه ؟

ياسمين : يحراثوا بيهم الأرض بينظفوا بيهم الأرض .

تلميذ آخر : بيثيلوا بيهم التراب .

المعلمة : شكله آيه المحراث ؟ مش قلنا بيبقى له زي الشوكة من

قدام كده ، قلنا بيعمل آيه في الأرض ؟ مش قلنا الشوكة

هي بتعمل آيه في الأرض بينظف الأرض ويثيل التراب ويقلب

الأرض .

التحليل : نلاحظ في هذا الدرس أن هذه المعلمة :

أ - تتبع طريقة تختلف عن المعلومات الأخريات ، فهي تستخدم الجمل

الطويلة التي تحتوي على :

- ١- أكثر من حدث .
- ٢- جملة قصيرة .
- ٣- تضع الإجابة المطلوبة في السؤال .
- ٤- تذكر التلاميذ بما سبق الحديث عنه .
- ب- تقوم المعلمة بالاستهجان والاندھاش من الإجابة الخاطئة .
- ج- محاولة جعل التلاميذ يجيبون الإجابة الفصيحة التي هي من وجهة نظرها كذلك، وترك الإجابة العامية، التي قد تكون هي الأفصح .
- د- المعلمة تخطئ حين توافق التلاميذ على خطئهم ولا تصححه لهم كما حدث في معنى كلمة (صاح) .
- هـ - إجابات التلاميذ في أكثرها شبه آلية، حيث يعتمد التلميذ على الإجابة المدرجة في السؤال، فيجب بسرعة، وإذا لم يجد فإنه يجيب حسبما يرد على ذهنه، فتكون إجابته عشوائية أحياناً، فيقول: إن لون الجرجير أصفر .
- و- استجابة التلميذ للحوار آلية، وما يثبت في ذهنه قليل، ولا يبقى إلا بالتكرار، وهم متفاوتون في ذلك بسبب الفروق الفردية. ولهذا تحاول المعلمة تذكيرهم قائلة: إحنا قلنا قبل ذلك ما هي خيارات بلدنا ؟ (لا إجابة) ثم تذكرهم بالإجابة الصحيحة؛ وهذا دليل على عدم ثبات كثير من المعلومات في أذهانهم رغم أنها قالتها قبل ذلك .

ذاكرة التلميذ:

تعد ذاكرة التلميذ المخزن الذي يحتفظ فيه بالمعلومات، مما يتعلمه في المدرسة والبيت والشارع، وهذا المخزن يتفاوت في قدرته على الاستيعاب المعلومات، وقدرته على استرجاعها عند الحاجة، ونوعية هذه المعلومات.

وهذا ما نراه في تلاميذ المدارس المختلفة في مرحلة الصف الأول الابتدائي، حيث يبدو هذا المخزن خاوياً عند بعض التلاميذ غير قادر

على استيعاب هذا الكم الكبير من المعلومات التي تقدم له في المدرسة، غير أنه يبدو - في الوقت نفسه - قادراً على استيعاب معلومات في مجال آخر، ومتفاعلاً معها أكثر من غيره، كما أن القدرة على الاسترجاع لما في الذاكرة من المعلومات متفاوتة أيضاً ومتوقفة على ميوله تجاه هذه المعلومات، ولهذا نجده نشيطاً تجاه لعبة ما يبدي ذكاءً خارقاً، وذاكرة قوية نحوها، في حين لا يحدث هذا بالنسبة للعبة أخرى، كذلك المعلومات، حيث يبدي تجاوباً مع معلومة دون غيرها مما يعرض عليه في الفصل .

ولهذا تعتبر الطريقة التي تتبعها أكثر المعلمات في تلقين الدرس للتلاميذ عن طريق التكرار هي أفضل الطرق لتكوين المفاهيم عندهم وحفظها في الذاكرة، حيث تؤدي عملية التكرار والترديد خلف المعلمة إلى تنشيط الذاكرة وجذب الانتباه وتعايشهما معاً (المعلمة والتلاميذ) في خط واحد، وهو موضوع الدرس، وإن كان لهذا عيوب منها الطريقة الآلية في التكرار، حيث يخدع التلميذ المعلمة بإيهامها أنه معها وأنه يفهمها إلا أنه في الغالب يكون منصرفاً عنها بذهنه أو منشغلاً بأمور أخرى داخل الحصة، وأثناء الدرس .

تفعيل عملية استيعاب الدرس وجذب الانتباه :

تقوم المعلمات باستخدام وسائل لإكساب المعنى وتكوين المفاهيم منها :

- ١- حرصت أكثر المعلمات إن لم يكن كلهن على طرح أسئلة بصورة مستمرة على التلاميذ قبل المعلومة .
- ٢- بل طرح السؤال أحياناً ومعه الإجابة ليجيب عليه بسرعة بهدف التفاعل مع المعلمة وعدم الانشغال عنها والتمهيد للمعلومة التي تريد تثبيتها في أذهانهم .
- ٣- إثارة روح التنافس بين التلاميذ ودفعهم للمناقشة ليحاولوا الإجابة والتفاعل معها .



obeikandi.com

الفصل الثاني

تكوين المفاهيم

درسنا في الجانب النظري من هذا الكتاب أن عملية اكتساب الدلالة وهي بغيتنا تبدأ من ارتباط اللغة بالتفكير، فاللغة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعمليات العقلية التي تنتج هذه اللغة، إذن البداية أن يكون المتكلم إنساناً يتمتع بكل قواه العقلية حتى تتم عملية الكلام بنجاح، وكذلك الحال بالنسبة للمستمع الذي يقوم بالعمليات العقلية نفسها ولكن بصورة معكوسة. فإذا كان لدينا الإنسان الذي لديه القدرة على الكلام والاستماع وفهم هذا الكلام، فيبقى السؤال التالي: كيف تتم عملية الفهم عند الإنسان (صغير وكبير) لكل المعاني التي تنمو لتصبح مفاهيم صحيحة لديه ؟

عملية تكوين المفاهيم :

أوضحت التجارب أن تكوين المفهوم هي عملية حية وخالقة ، وليست عملية آلية سلبية ، وأن المفهوم ينشأ ويتشكل خلال عملية معقدة موجهة نحو حل مشكلة من المشكلات ، فتكوين المفاهيم هو نتاج نشاط مركب تسهم فيه كل الوظائف العقلية الأساسية ، وهذه العملية لا يمكن اختزالها إلى الارتباط أو الانتباه أو التصور أو الاستنتاج أو الميل العزمي ، فإنها غير كافية بدون الاستخدام الوظيفي للرمز أو الكلمة كوسيط نوجه به عملياتنا العقلية ونضبط مسارها ونعبئها نحو حل المشكلة التي تواجهنا ، إننا بذلك نسعى من خلال بناء المفهوم في الذهن إلى خلق بناء جديد مبدع من خلال نشاط مركب تقوم الكلمة وهي الرمز هنا بدور الرابط بين التفكير الداخلي والواقع الخارجي ، لتسحب الكلمة الفكرة من ذهن المتكلم إلى الواقع الخارجي؛ حاملة معها خبراته التي تكونت من العمليات العقلية السابقة ، ويمكن أن نتصور هذه العملية من خلال الشكل الآتي:

(تجارب وخبرات حياتية + نشاط وتفاعل ذهني مركب حول الخبرة والتجربة وهو (التفكير الداخلي) <<الرمز (الكلمة) تقوم بسحب ناتج العمليات الذهنية الداخلية للخارج >> ينشأ المعنى حول الشيء أو الفكرة بالتجربة والخبرة حولهما << ثم يتكون المفهوم الذي هو محتوى الشيء أو الفكرة أو حل المشكلة المطروحة علي الذهن) .

١- تجارب وخبرات + نشاط ذهني - < الرمز يسحب الفكرة [الكلمة] .

٢- الكلمة + الكلمات المساعدة لها - < ينشأ المعنى كبداية للفكرة .

٣. المعنى + المعاني الموضحة له - < يتكون المفهوم وحل المشكلة. **والخلاصة:** إن الباحث في سياق عملية الخبرة تتكشف أمامه كل عملية اكتساب المعنى عن طريق الكلمة وتحديد المفهوم، وفي هذه العملية (تكوين المعنى باكتساب الخبرة) يتضح دور الخبرة في اكتساب المعنى أولاً ثم تكوين المفاهيم، ولهذا كلما زاد النمو العقلي والعمرى للطفل كلما زادت قدرته على تكوين المفاهيم لزيادة الخبرات لديه "فالتكوين الحقيقي للمفاهيم يتجاوز إمكانات الأطفال في مرحلة ما قبل المراهقة، ويبدأ فحسب مع حلول مرحلة المراهقة... فالتفكير بالمفاهيم المنفصلة عن الجوانب الحسية - العيانية أي المنفصلة عن الإدراك يفرض على الطفل متطلبات تفوق إمكاناته العقلية قبل سن الثانية عشرة" (١) .

أما قبل ذلك "فإن المفهوم بالنسبة للطفل خاصة يرتبط بتلك المادة المحسوسة التي بإدراكها ومعالجتها يولد المفهوم، فكل من المادة المحسوسة والكلمة يمثلان جانبين ضروري لعملية تكوين المفاهيم والكلمة التي تنقطع عن هذه المادة تؤول بكل عملية تكوين المفهوم إلي

(١) التفكير واللغة: ترجمة طلعت منصور، ١١١.

مجرد مخطط لفظي غير مميز للطفل" ^(١) ، ومن هذه المقدمة التحليلية يمكن أن نبني تصورا عن عملية بناء المفاهيم لأطفال هذه المرحلة ودور الكلمة في تكوين المفهوم وترسيخه في أذهانها كمرحلة أولى لإكسابهم القدرة علي تكوين المفاهيم . كما سنري بعد قليل . ودور عملية التكرار وقيمة حفظ المفهوم دون إدراك محتواه من خلال الأمثلة التي وردت في الجانب التطبيقي في الدراسة الميدانية .

مراحل تكوين المفاهيم عند الطفل :

بالنسبة للأطفال فإنها تتكون بطريقة مختلفة عن الكبار، حيث يبدأ الطفل في تكوين المفاهيم منذ ولادته، ومنذ انتباهه لما حوله، وما يحيط به من مشيرات في بيئته، أي منذ ظهور عملية الإدراك عنده، أو بمعنى آخر عندما تنمو قواه العقلية، فهي وسيلته لاكتساب المعنى، قال د. جمعة يوسف (يرى بعض الباحثين أن معاني الكلمات لا تكتسب إلا بعد أن يكون الطفل قد استطاع أن يكون صورا ذهنية ثابتة أو مفاهيم عن الأشياء والأحداث التي تشير إليها هذه الكلمات، وإلا لما استطاع أن يعبر عن الشيء في غيابه. فالطفل لا يكتسب معاني الكلمات إلا إذا تكونت لديه المفاهيم التي ترتبط بها هذه الكلمات أولاً، أو بعبارة أخرى إذا استطاع أن يدرك أن الشيء الذي يراه مرة بعد مرة، أو الحدث الذي يختبره مرة بعد أخرى، إما أنه هو ذاته (مفهوم دوام الشيء)، وإما أنه أحد أفراد فئة متجانسة ذات خصائص معينة (المفهوم بشكل عام) وتصبح الكلمات في النهاية عبارة عن رموز تشير إلى مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم، وهو ما نقصده عندما نتكلم عن المعنى، فالمعنى والمفهوم أو المحتوى الدلالي شيء واحد ^(٢)، وإذا كان الطفل يولد وهو خالي الذهن من المفاهيم والمعاني المختلفة ثم يبدأ في تكوين تلك المفاهيم بعد ولادته نتيجة للخبرات المختلفة التي يكتسبها طوال حياته، فإن أول

(١) المرجع السابق: ١٠٩.

(٢) سيكولوجية اللغة: ١١٠، ١١١ .

عنصر يعين على تكوين المفاهيم هو الخبرات المختلفة . كما ذكرت آنفا .

ويبدأ نمو المفاهيم في فترة ما قبل المدرسة متصلاً بالخبرات المباشرة، وتتحول بالتدريج من المستوى الحسي البسيط إلى المجرد المعقد معتمداً في ذلك على عدد الخبرات وأنواعها، وبعد دخول المدرسة يتعلم الطفل كثيراً من المفاهيم بالقراءة عنها في أجزاء المنهج المختلفة^(١)، وتلك هي الخبرة غير المباشرة، فهو يعرف الجرار، المحراث، الأسد، الزرافة عن طريق القراءة عنها في المقرر قبل أن يراها في الواقع .

ويرى بياجيه أن طفل ما قبل المدرسة يعتمد في بناء مفاهيمه على ما يسمى بالتفكير الفطري المبني أساساً على الخبرة الإدراكية أو أن طفل المدرسة الابتدائية يعتمد على ما يسمى بالإجراءات الحسية أو طرق تحصيل المعرفة التي تبدأ بالعالم الخارجي، لكنها مع ذلك داخلية ورمزية^(٢) .

هذا الاعتقاد في بناء المفاهيم عند بياجيه يقوم على ملاحظة طفل ما قبل المدرسة وطفل الابتدائي، وأن الأول تقوم خبرته على الإدراك لما يحدث حوله؛ وهو إدراك حسي بسيط يتناسب وقدرته العقلية التي بدأت في النمو منذ الولادة لكنها غير قادرة على استحضار كل الخبرات السابقة من الذاكرة، حيث الصورة الذهنية عن الشيء عنده لم تكتمل، أما في المدرسة، فيبدأ في تحصيل المعرفة عن طريق الإجراءات الحسية تجاه تلك المعارف الجديدة التي في العالم الخارجي، ثم يتحول التفكير عنده من البسيط الحسي إلى المجرد المعقد؛ نتيجة لتطور الخبرات ونموها في داخل المدرسة، واكتسابه معارف جديدة منظمة، التي تحول خبراته عن أيام الأسبوع في ارتباط بعض أيام الأسبوع بأحداث معينة محسوسة كصلاة الجمعة أو الذهاب لسوق القرية الأسبوعي، إلى

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية: ٩٣ .

(٢) المرجع السابق: ٩٣ .

معرفة مجردة بكلمة جديدة (أيام الأسبوع)، وربط هذا بمجموعة من الأفراد تتجمع تحت ذلك المفهوم الجديد (أيام الأسبوع)؛ ولأن هذا الأمر يتم في العقل (تكوين المفاهيم) فإنه يحتاج إلى عمليات عقلية مختلفة حتى يتم تكوين المفهوم في العقل كالتصور والانتباه والربط والإنتاج والتحديد .

مراحل تكوين المفاهيم :

يرى فيجوتسكي " أن الارتقاء إلى تكوين المفاهيم يتم علي ثلاث مراحل أساسية تنقسم كل مرحلة منها إلى عدة أطوار ...

المرحلة الأولى: يأخذ الطفل الصغير الخطوة الأولى نحو تكوين المفاهيم حينما يضع معا عدداً من الموضوعات في شكل تعدد غير منظم أو في كومة... وبالنسبة للطفل، فإن الكومة heap التي تتألف من موضوعات متباينة متجمعة معا بدون أي أساس، إنما تكشف عن امتداد غير موجه لمعنى الرمز (الكلمة المصطنعة) يتشعب إلى موضوعات غير متصلة داخليا تتربط عن طريق الصدفة في إدراك الطفل " ^(١). وقد علق علي هذه المرحلة د.فتحى علي يونس بقوله " وفي تلك المرحلة لا يتضمن معنى الكلمة أكثر من كتلة من الموضوعات الفردية التي تمتزج بطريقة أو بأخرى في صورة ما في عقله، ولأن أصل الصورة اتفاقي فتلك الصورة غير ثابتة غالباً، وكلمة (القط) قد يطلقها الطفل على أي حيوان يشبهه ولو إلى حد بعيد، فقد ينطق كلمة (القط) حين يرى جرواً صغيراً أو حينما يرى أرنباً .

والمفاهيم الأولى التي يكونها الطفل هي الصفات أو الانطباعات الإدراكية للأشياء والإحساسات والأصوات، وهي تمثيل خارجي لفئات وأنواع من الخبرة، حين يتعلم الطفل اللغة، يتعلم الأسماء المرتبطة بهذه الفئات من الخبرة، ثم يبدأ في تشكيل المفاهيم الحقيقية ^(٢).

(١) التفكير واللغة: ترجمة طلعت منصور ١١٧

(٢) أساسيات تعليم اللغة العربية: ٩٤ .

هذا الأمر يتم في تلك المرحلة حينما يتعرف الطفل على عالمه الجديد المحيط به ، ويحاول تكوين مفاهيم عنه ، وليس لديه خبرات كبيرة به ، فيحاول أن يجمع الصفات المتشابهة للأشياء ليجعل لها رمزاً واحداً ، وتتكون لديه صورة ذهنية واحدة لهذه الأشياء في صورة رمز ما ، ويبدأ في التعبير عن هذا الرمز بما لديه من انطباع أولي عنه .

مراحل إدراك هذا الرمز:

يدرك الطفل من هذه الأشياء صوتها أولاً ، ولهذا يعبر عنها بصوتها ويصبح الصوت الصادر عن هذا الشيء هو رمز لهذا الشيء ، كما في تعبيره عن :

(١) السيارات جميعاً بصوت (بيب) .

(٢) الحيوانات التي تشبه القط (نو) .

(٣) الحيوانات التي تشبه الكلب (هو) .

(٤) القطار يعبر عنه بصوت (توت)

هكذا يصبح صوت الشيء هو رمز له ولما يشبهه ، ويصبح المعنى عبارة عن صوت يشير إلى كتلة من الموضوعات الفردية المجتمعة في عقل الطفل ، وهي فردية لأنها خاصة به هو ، وهي غير ثابتة غالباً ؛ لأنها خاصة به أيضاً ، ولذلك سرعان ما يغيرها مع نمو إدراكه للأشياء واكتسابه خبرات جديدة تميز بين الأشياء المتشابهة ، فيجعل لكل شيء رمزاً مستقلاً ، وقد ذكرت هذا في كتابي: " نمو اللغة عند الطفل " فراجعه .

المرحلة الثانية: " تسمى بالتفكير المركب *complex thinking* أو التفكير بالمركبات *thinking in complexes* ، ففي المركبات *complex* تتوحد الموضوعات المستقلة في عقل الطفل ليس فحسب وفقاً لانطباعاته الذاتية ، ولكن أيضاً وفقاً للروابط القائمة بالفعل بين تلك الموضوعات... وبانتقال الطفل إلى هذا المستوى ، يتخلص جزئياً من التمرکز حول الذات ، وإذا لا يعد يخطئ في الروابط بين انطباعاته الخاصة كبديل للروابط بين الأشياء يكون الطفل قد حقق خطوة حاسمة في ابتعاده عن

التوافقية واقترابه نحو التفكير الموضوعي ... يعتبر المركب في الأساس تجميعاً حسيّاً لموضوعات توحدّها روابط حقيقية .

الفرق بين المركب والمفهوم: فبينما يقوم المفهوم بتجميع الموضوعات وفقاً لخاصية معينة ، فإن الروابط التي تنسب عناصر المركب إلي الكل وإلي بعضها البعض قد تكون متنوعة مثلما تكون عليه روابط وعلاقات العناصر في الواقع " (١) .

وذكر هذه المرحلة د. يونس بقوله "تحتوي على أنواع كثيرة من نمط التفكير الذي ندعوه التفكير في المركبات أو الكليات Complexes وفي الكليات تتحدد الموضوعات الفردية في عقل الطفل - ليس فقط- بانطباعاته الشخصية ، بل أيضاً بالروابط التي توحد بين هذه الموضوعات ، وهذا تحصيل جديد وارتقاء في عملية تكوين المفهوم وحينما يتحرك الطفل إلى ذلك المستوى يرتفع جزئياً على مركزيته ، ولا يعتمد على الروابط الناتجة من انطباعاته ، بل على الروابط الحقيقية بين الأشياء ، أي أنها خطوة مؤكدة نحو التفكير الموضوعي ، وهي بذلك تبعد إلى حد ما عن الشخصية ، والتفكير في الكليات تفكير مترابط وموضوعي (٢) .

إن هذه الخطوة توضح مدى النمو العقلي لدى الطفل في هذه المرحلة من مجرد مستقبل للكلمات ، وما تحتويه من معان ومفاهيم ومحاولة تبسيطها وتجميع المتشابه منها تحت اسم واحد يجمعها معاً إلى محاولة التفريق بين المتشابه منها ؛ بوضع حدود فاصلة بينها ومميزة لها ، ليدخل الطفل في عملية عقلية أكثر تعقيداً مما سبق ؛ فيضع فاصلاً بين قط وأرنب لاتساع مداركه ؛ فالأول له أذن قصيرة وله عينان في مقدمة الوجه عكس الثاني له أذن طويلة وله عينان على الجانبين ، كما أنه يفرق بين

(١) التفكير واللغة: ترجمة طلعت منصور، ١١٩ .

(٢) أساسيات تعليم اللغة العربية: ٩٥ .

أبيه وغيره من الرجال، فهذه طفلة ^(١) في عمر الرابعة كانت تقوم بالتمييز بين رجلين فكانت تقول: (الأول له شنب والثاني بدون) فتقول: عمي علي أبو شنب حضر، وفي هذا خروج على الانطباع الذاتي والمركزية إلى وصف الواقع الحقيقي للأشياء عن طريق ملاحظة علامة مميزة للشخص (شنب).

والخطوة الثالثة: وهي التجريد، أي توحيد عناصر الموضوع، والنظر إليها مجردة، ويتساوى في الأهمية في التكوين الحقيقي للمفهوم أن توحد وأن تفرق، وهذا ينبغي أن يجتمع التركيب مع التحليل... وأول الخطوات نحو التجريد هي أن يجمع الطفل الموضوعات المتشابهة معاً، والخطوة الثانية هي جمع الموضوعات على أساس أقصى درجة من التشابه أي على أساس خاصية واحدة ^(٢).

وهذه المرحلة متأخرة لا يصل إليها الطفل إلا في مرحلة المراهقة، حيث يتمكن الطفل من تجريد المعاني المختلفة (عناصر الموضوع) والتعامل معها كرموز مستقلة تشير إلى تلك المعاني والتفاعل معها، ولهذا يعتقد بياجيه أن الطفل في الحادية عشرة أو الثانية عشرة لا يمكنه أن يفهم تجريدات الرياضيات أو الفيزياء أو فروع العلم الأخرى؛ لأنها تحتاج إلى عمليات عقلية أكبر، حيث يشير بالرمز الرياضي أو الكيميائي أو الفيزيائي إلى اسم لعملية رياضية أو مركب كيميائي وهكذا، وهنا ينبغي في تلك المرحلة أن يجتمع التركيب مع التحليل أي يمتلك الطفل القدرة على التركيب وأيضاً التحليل.

لقد أظهرت بحوث فيجوتسكي أن المفهوم يتكون - ليس فقط عن طريق تفاعل الارتباطات - بل كذلك عن طريق العمليات العقلية التي تشترك فيها كل الوظائف العقلية الأولية في ترتيب خاص، ويوجه هذه

(١) هذه الطفلة هي يسرا أحمد بهاء ابنة أحد أقاربنا كانت تفعل هذا وهي في عمر الرابعة أو الخامسة .

(٢) أساسيات تعليم اللغة العربية: ٩٥ .

العمليات استخدام الكلمات كوسيلة لتجريد صفات معينة، وتركيبها وإعطائها الرمز^(١).

إن ما ذكرته منذ قليل هو تكوين المفاهيم عبر المراحل العمرية المختلفة، وارتباط نمو المفاهيم بنمو القدرة العقلية أي نمو التفكير، ولكن ما نريد أن ندرسه هنا هو تكوين مفاهيم محددة في مرحلة دراسية محددة هي (الصف الأول الابتدائي) كيف يكون هذا التلميذ هذه المفاهيم في داخل الفصل، ومن خلال الحصة المدرسية، ومدى نجاح المعلمة في تكوين تلك المفاهيم في عقل هذا التلميذ، وذلك من خلال المواقف التعليمية السابقة :

ومن هذه المفاهيم مفهوم كلمة (مدرسة) حيث كانت تعني في البداية عند الذهاب إليها لا شيء، ثم تقوم المعلمة :

أولاً: بتوضيح معنى تلك الكلمة لتكوين المفهوم الخاص بها عن طريق طرح الأسئلة ومساعدة التلاميذ في الإجابة عليها، وتوضيح مكونات المدرسة وتعديل مفهوم المدرسة لديهم كما رأينا في مكانه .

ثانياً: استخدام وسائل لغوية لتوضيح المفهوم مثل: التضاد والجمع والمذكر والمؤنث والترادف وغيرها من وسائل اللغة في توضيح جوانب المفهوم .

ثالثاً: توسيع المفهوم بتقديم الصور والألفاظ القريبة منه، وتدور في حقله الدلالي .

رابعاً: كذلك محاولة المعلمة إدخال التلميذ في جو هذا المفهوم بتصوره وتخيله لهم، وربط ذلك بقصص من الحياة التي يعيش فيها هذا التلميذ أي بيئته .

خامساً: تقوم المعلمة من خلال هذا الفن (أدب الأطفال) بتكوين كثير من المفاهيم، حيث تحضر لهم القصص حتى يعيش التلميذ في

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية: ٩٥ .

إطار المفهوم، وكذلك يزودهم كتاب المدرسة بأناشيد بسيطة وجميلة توضح المفهوم، فنلاحظ أن الدرس الواحد، الذي يشير إلى مفهوم محدد يقدمه كتاب المدرسة بوسائل كثيرة منها :

- ١- إطار قصصي يشمل الموضوع العام مثل: أسرة سعيدة^(١).
 - ٢- تدريبات لغوية على حرف السين ووصل الاسم بالصورة وترتيب الجمل.
 - ٣- نشيد أبي وأمي ينطبق على الموضوع.
 - ٤- ذكر آية قرآنية تخدم الموضوع، وترتبط بالنص لتدعيم المفهوم وتقويته في ذهن التلميذ، وتوجيهه إلى النص القرآني؛ كأعظم نماذج وأوضحها لتعليم اللغة العربية وأفصحها.
- كل هذه الوسائل تساعد في تكوين مفهوم الأسرة؛ كبناء اجتماعي وتوسع إطار هذا المفهوم وتتمى كثيراً من جزئياته التي يستطيع أن يستوعبها في المرحلة، التي تنمو مع الأيام مع نمو قدراته العقلية.
- ولا يفوتنا في هذا المقام أن أذكر ما لأدب الطفل من وسائل لتثبيت المفهوم وتوسعه، حيث يستطيع من خلال الأناشيد وحفظها أن يثبت اللفظ في الذهن مع مضمونه، ومعاني كلمات وبعض مفاهيمه بصورة مبسطة ليس كمفهوم البالغين، ولكن في إطار قدراته العقلية، ومن خلال أيضاً الاستعانة بالمفردات المرتبطة بالمفهوم توسيع صورته في ذهن التلميذ ورسم صورة ذهنية واسعة له، ونذكر هنا بجدول سابق ذكرته لتلك المفردات الأساسية والثانوية في نهاية الدرس :

غرد	زقزق	صوت	غني	
البستان	الجنبنة	الحقل	الحديقة	زرع أخضر
الألحان	بتصفر			
سعادة	مسرورة	فرحانة	ألعب	

(١) كتاب المدرسة: الفصل الأول: ص ٣٩ .

نجد المعلمة استعانت في توضيح المعاني الأساسية بالكلمات الآتية:

١. غرد: تعنى (زقزق، صَوّت، غَنَّى)
٢. البستان: تعنى (الجنيّة، الحقل، الحديقة، مكان به زرع أخضر)
٣. الألحان: تعنى (بتصف). .
٤. سعادة: تعنى (مسرورة، فرحانة، أَلْعَب).

سادساً: استخدمت وسائل حسية تتصل بالمفهوم مثل: لونه وحجمه وشكله لتوضيحه، ووسائل معنوية تتصل بالمفهوم مثل صفاته المعنوية.

نمو التفكير عند تلاميذ الدراسة :

وإذا كان المفهوم هو المعنى العام الذي تمثله الكلمة، فإن ما ذكرناه من وسائل مختلفة لتكوين المفهوم، وهي وسائل لتوضيح المعنى الذي تشير إليه الكلمة، الذي ينمو بنمو إدراك التلميذ لجوانب المعنى، فليست كل كلمة أو معنى يستجيب له التلميذ بما يعنى الإدراك الكامل لكل جوانبه كما في كلمة (إحسان) وهذا يجعلنا نتابع عملية هامة وأساسية في تكوين المفهوم واكتساب معاني الكلمات، وهي عملية نمو التفكير عند الطفل ونقارن هذه المراحل بما لاحظناه على تلاميذ هذا البحث .



obeikandi.com

الفصل الثالث

الدراسة الإحصائية اللغوية

نحاول في هذا الجزء القيام بدراسة إحصائية لغوية لكل ما ورد في هذا الكتاب من عبارات وجمل وكلمات لها أثر في تكوين المفاهيم وإكساب هؤلاء التلاميذ الدلالات المختلفة، وعرض لأهم قضايا ونماذج لنمو الدلالة التي وردت بالكتاب .

تكوين بعض المفاهيم :

وفي البداية نذكر أن هناك فرق بين المفهوم والمعنى، حيث :
المفهوم: هو المعنى الذي تمثله الكلمة ، ولهذا يشمل المفهوم كل المعاني التي تشير إليها الكلمة ، فهو حصيلة خبرات الطفل وتجاربه .
المعنى: هو أحد أفراد هذا المفهوم التي يشملهم لفظ مفهوم ، ولهذا فالتلميذ يتعلم في المدرسة والبيت والبيئة أحد أفراد المفهوم، أي أحد معانيه أو بعضها لا كلها ، وتبقى باقي معاني المفهوم يتعلمها الطفل مع الأيام ، وفي المراحل التعليمية المقبلة ، ولهذا نقول: إن المفهوم ينمو بنمو إدراك وفهم التلميذ ، وزيادة قدرته علي جمع كل أفراد المفهوم من المعاني المختلفة كلها في ذهنه .

الإبداع: ثم تأتي المرحلة الهامة في اكتساب المفاهيم واستيعابها ، وهي مرحلة الإبداع ، حيث يستطيع أولاً: توظيف هذه المفاهيم في حواراته المختلفة ، وثانياً: إبداع مفاهيم مشابهة الأصل أو جديدة لم نسمع بها من قبل ولا يصل الطفل إلي هذه المرحلة إلا بعد مرحلة المراهقة ، أما المعنى فيكتسبه الطفل ، ويتعدد لديه مع الأيام ، حيث يكتسب كل يوم معنى جديد للفظ ، الذي هو أحد مكونات هذا المفهوم وينتمي إليه ، وما محاولات المعلمات بذكر مترادفات كثيرة للكلمة الواحدة إلا وسيلة لـ أولاً: توضيح معنى الكلمة ، ثانياً: بناء وتكوين المفهوم لدى الطفل

الخاص بهذه الكلمة، فهي تعد محاولة لبناء المفهوم بصورة صحيحة، وقد ينجح في هذه العملية في تلك المرحلة، أو لا تنجح، وربما ستتجح في المرحلة العمرية المقبلة من حياة الطفل، كما ذكرت هذا في كلمة (الإحسان) كمثال على ذلك، أي يبدأ بالجزء (المعني بصفته أحد مكونات المفهوم) ثم يتجه إلى تكوين المفهوم بعد ذلك .

وفي الدراسة التطبيقية لهذا الكتاب لاحظنا اكتساب التلميذ لكثير من المعاني، وهو في الوقت نفسه تكوين ونمو كثير من المفاهيم، ونحاول هنا أن نشير إلى بعض هذه الألفاظ وكيف نمت المفاهيم التي تشير إليها .

م	الكلمة	معنى الكلمة قبل الدخول للمدرسة	معنى الكلمة بعد شرح الدرس	المعاني التي سيكتسبها التلميذ حول الكلمة فيما بعد مع نمو إدراكه وعقله	ملاحظات
١	مدرسة	لا معنى لها سوى أنها مكان يذهب له التلاميذ كل يوم	مكان فيه طابور ومعلمة وتلاميذ يلعبون ويتعلمون معاً	مركز ثقافي - مكان للتعليم - أساس تقدم الشعوب وبناء الإنسان	لا تعتبر لفظة جديدة ولكن معناها يزيد عندهم بمعان جديدة سيعرفونها
٢	الإحسان	غير معروفة لديهم لا لفظاً ولا مضموناً	طاعة أوامر الوالدين	الإحسان للفقراء - هي درجة فوق الإيمان	تعتبر لفظة جديدة يكتسبونها دون معرفة مفهومها
٣	إشارة المرور	أنوار في الطريق فقط	أنوار لها ألوان تحدد حركة الطريق	خطورة كسر الإشارة - عمل رجال المرور	لا تعتبر لفظة جديدة ومفهومها معروف
٤	أثاث	غير معروفة ولكن أفرادها معروفة لديهم	يعرفون اللفظة وما تشير إليه من أشياء	يعرفون أنواعها وأسعارها وأجودها	تعتبر لفظة جديدة مع معرفة مفهومها
٥	الحيوانات	غير معروفة لكن أفرادها معروفة لديهم	يعرفون ما تشير إليه كل لفظة من حيوان	يعرفون التصنيف الدقيق لها ووظائفها	تعتبر لفظة جديدة لكن أفرادها معروفة
٦	ووصينا الإنسان	لا معنى لها عندهم	طاعة الوالدين والإحسان إليهم	الأمر والإلزام وحث الإنسان على طاعتهم	تعتبر لفظة جديدة لفظاً ومضموناً

م	الكلمة	معنى الكلمة قبل الدخول للمدرسة	معنى الكلمة بعد الدرس	المعاني الأخرى التي سوف يكتسبها التلميذ حول الكلمة فيما بعد مع نمو إدراكه	ملاحظات
٧	نِعَم الأب	لا معنى لها عندهم	أن الأب يعمل ويعطي المال	أفضل وأعظم شيء لما له من نعم علينا	تعتبر لفظة جديدة لفظاً ومضموناً
٨	واهب، باركهما، يا ذا الكرم	لا معنى لها عندهم	المعلمة لم تتعرض لهم اعتقاداً منها أنها كلمة معرفة لا تحتاج إلى تفسير وهو خطأ	المنع - العطاء بلا مقابل - الكرم والعطاء، بارك لها أكثر من معنى	عدم تعرض المعلمات لبعض المعاني التي تأتي في الدرس
٩	المحراث الجرار	تختلف معرفتهم به حسب البيئة ريفية أو مدنية	بعض التصور لهذه الآلات ويظل الفارق بينهم كما هو	التعرف على كل وظائف هذه الآلات ومعرفة أشكالها	توضح هاتان الكلمتان اختلاف البيئة وأثره
١٠	نزور	الخروج من المنزل	التمييز بين الخروج للعمل والخروج للزيارة والنزهة	التمييز بين جميع أنواع الزيارات	معرفة وزادت معناها وضوحاً في المدرسة
١١	غرد	لا معنى لها	بمعنى غنى	بمعنى غناء الطيور فقط	وهي كلمة جديدة لفظاً ومضموناً
١٢	البستان	المعنى معروف واللفظ غير معروف	بمعنى الحديقة والجنية	مكان للتنزه به زرع وورود وخضرة	وهي كلمة جديدة لفظاً ومضموناً
١٣	الخلية	غير معروفة	تعني بيت النحل	بيت النحل ومصنع العسل	وهي كلمة جديدة لفظاً ومضموناً
١٤	الأحان	غير معروفة	تعني صوت له نغم	وهناك وظيفية ملحن يصنع الأحان كالطير	وهي كلمة جديدة لفظاً ومضموناً
١٥	الشتاء	أيام الدراسة والسقعة والبرد	اللبس والزرع والورق ينزل وفصل كالصيف	يعرفه كفصل من فصول السنة	جديدة لفظاً معروفة في بيئتهم من قبل
١٦	الصيف	الأجازة الصيفية والحر	الجو حار ويذهبون للبحر	يعرفه كفصل من فصول السنة	جديدة لفظاً معروفة في بيئتهم من قبل
الألفاظ المعنوية للسعادة والحزن					
أ	السعادة	الفرح والانبساط	الانبساط والسرور	لها معان كثيرة	المعنى بسيط لها وتنمو معهم وتزيد بالمواقف والخبرات المختلفة على مدى عمرهم
ب	الحرية	الانطلاق	يفعل ما يريد	حقوق للفرد والجماعة	
ج	حزين	زعلان	عنده حزن وغم	أنواع الحزن المختلفة	
د	الخوف	خائف فقط	عنده رعب وخوف	أنواع الخوف المختلفة	
هـ	أفرح	الانبساط	السرور والبهجة	أنواع الفرح المختلفة	

الألفاظ التي تشير إلى المعاني العامة

	أيام الأسبوع		
	فصول السنة		
	خضروات وفاكهة		
	الصيد		
	خضروات وفاكهة الشتاء		
	الطيور		
	الحيوان		
	أسماء الإشارة		
غير معروفة كلفظ	يعرفون بعد ذلك من المعلمة	يعرفون أفرادها	

كلمات وعبارات عامة تم استبدالها بالمقابل الفصيح لها :

الكلمة	قبل المدرسة	في المدرسة	فيما بعد في مراحل العمر القادمة
عيال	أقرانهم في الأطفال	التلاميذ وزملاء الفصل	تعني الأصدقاء وزملاء في الحياة
أوضة	مكان في المنزل	غرفة	أولا: تستخدم كل هذه الألفاظ
ستي	نينة - ستي	جدتي	والعبارات العامة منها والفصيح
سقعة	سقعة	برد	ويتعامل بها في كل مستوي للاستخدام
أثاث	عفش موبيليا وعزال	أثاث	اللغوي المختلفة ثانيا : تكرار لازمته
مستمر	عمال	مستمر	الخاصة بكل طفل يتم التخلص منها
يشاهد	بيتفرج	يشاهد	لأنها موضع سخرية من الجميع
القدر	الوحش	القدر	المحيطين به
حملنا	شلنا	حملنا	
اترك له الحرية	أسيبه على راحته	أترك له الحرية	
لذيذ	حلو	لذيذ	
واحد ثاني	تكرار العبارة دائما	عدم التكرار العبارة	
راح التغلب	تكرار العبارة دائما	عدم التكرار العبارة	

مظاهر النمو الدلالي :

تستخدم اللغة وسائل التنمية الدلالة مثل: التضاد بين الألفاظ المختلفة والترادف والمذكر والمؤنث والضمائر والجمع والأفراد وكلها وسائل تعطي دلالات مختلفة، وقد أشار فيجوتسكي إلى عملية النمو الدلالي بقوله: " تغفل كل مدارس واتجاهات علم النفس النقطة الجوهرية، بأن أي تفكير يمثل تعميما، وهي جميعا تدرس الكلمة والمعنى بدون أية إشارة إلى النمو... ويؤدي الاكتشاف بأن معاني الكلمات في نمو، وارتقاء إلى الخروج بدراسة التفكير والكلام من زقاق مغلق. فمعاني الكلمات تكون في حالة تكوينات دينامية وليس استاتيكية، تتغير مع تطور نمو الطفل، وإنها تتغير أيضا مع الطرق المختلفة لتوظيف التفكير"^(١) لهذا يجب دراسة قضايا الدلالة في إطار ذلك المفهوم الذي أكد عليه فيجوتسكي، وهو النمو الدينامي للدلالة، فكل ما يكتسبه الطفل في المدرسة هو تمهيد لتطور دلالي آخر آت بعد ذلك.

أولاً: التضاد: هو أن يكون للفظ لفظ آخر يخالفه في المعنى، فيمتلك الشخص اللفظ وضده، أي عنده معنيان مختلفان متضادان، وهذا الأمر يلاحظه التلميذ قبل دخوله المدرسة فيقول: هذا قلم كبير وهذا قلم صغير وهكذا، ولكنه يخطئ في المطابقة عند القياس علي ذلك في مواقف كثيرة عندما يقول: أنا إيدي كبيرة في السن، أما عند دخوله المدرسة يتطور هذا المفهوم لديه ويأخذ في النمو، حيث تزوده بالمقابل الفصيح لهذه المعاني فيقول: قدام وأمام ويقول خلف ووراء وفوق وتحت وصغير وكبير وواسع وضيق وهكذا، مع معرفة صحيحة لمعاني هذه الكلمات، وما تشير إليه عند الطفل.

لكن هذا التضاد يقف عند المعاني الحسية كما أشار بياجيه فهو يعرف كما ذكرت كل هذه المعاني المتضادة وهي حسية، أما التضاد

(١) التفكير واللغة: ترجمة طلعت منصور، ١٨٢.

في المعاني المعنوية لا يعرفها في هذه المرحلة، فلا يعرف أن ضد حرية عبودية، وضد عزيز ذليل وهكذا، وقد سمى بياجيه هذه المرحلة (من سبع سنوات إلى الحادية عشر) بالتفكير الحسي الإجرائي .

ثانياً: اختلاف النوع (المذكر والمؤنث): يلاحظ التلميذ في طفولته المبكرة الفرق بين المذكر والمؤنث قبل دخوله المدرسة، ولهذا نلاحظ عليه عند دخوله المدرسة الإحساس بالفرق بين النوعين، فنجد يقول: هذا أبي وهذه أُمِّي، وتدعم الدراسة في المدرسة من خلال الكتاب المدرسي ومعلمة الفصل هذا الإحساس بجعل بعض الدروس تشير إلى هذا، وكذلك المؤنث المجازي مثل هذه كراسة وهذا كتاب، وقد كان التطبيق على الفرق بين النوع من خلال أسماء الأشياء، ولهذا كانت الدروس التي تستهدف هذا الأمر (الفرق بين المذكر والمؤنث) تستخدم من أسماء الإشارة (هذا وهذه) فقط الخاصة بالمفرد المذكر والمفردة المؤنثة لأن الهدف التمييز بين النوعين، وليس معرفة أسماء الإشارة، وقد جاء هذا التطبيق في دروس هي :

١- لاحظ الفرق ص ٤ من كتاب المدرسة وبه صورة فتاة صغيرة بجوار صبي صغير في التهيئة اللغوية .

٢- الدرس الثاني ص ٢٧ يعرض صورة للأب والأم والبنت وولد وأمام كل صورة كلمة هذا، أو هذه حسب النوع؛ للتأكيد بالصورة والكلمة على التمييز بينهما والعنوان اقرأ ولاحظ .

٣- في التدريب ص ٥٢ تحت نفس العنوان (اقرأ ولاحظ) وردت قائمتان، الأولى بها كلمة هذا مكررة مع كلمة مذكرة (هذا أبي - هذا أخي) .

٤- القائمة الثانية مقابلة لها وبالطريقة نفسها، ولكن بالمؤنث (هذه أُمِّي - هذه أختي) ليتعود التلميذ بعد التدريب عليها ويكررها

٥- التمييز بين المذكر والمؤنث: عند التطبيق في الفصل لاحظت :

أ- التلاميذ يفرقون بين المذكر والمؤنث الذي يحمل اسماً مستقلاً للمذكر وآخر للمؤنث نحو ولد وبنت بسهولة لأنهم يعتبرونه اسماً خاصاً به مثل محمد وأحمد .

ب- المذكر والمؤنث الذي يفرق بينهما بالتاء المربوطة مثل جديدة نلاحظ قدرة التلميذ على التمييز بينهما، وهذا يحدث بكثرة، ويبدو بوضوح في الدروس التي سبق عرضها كما في هذا السؤال للمعلمة (عكس كبيرة آيه ؟ يقول التلاميذ صغيرة، وعكس واسعة آيه ؟ يقولون ضيقة) ربما كان ذلك بتأثير وزن الكلمة الأولى يأتي بالثانية على وزنها فيقول صغيرة فعيلة، فتكون الثانية كبيرة فعيلة أيضاً وهكذا .

ثالثاً: أسماء الإشارة: الكلمات المسبوقة بها نحو: هذا أبي، هذه أمي يكتسبها التلميذ من خلال الدرس، وفي الفصل مع المعلمة والتدريب عليها لأن كلمة هذا وهذه غير مستخدمة في لغته اليومية (العامية) ويستخدم بدلاً منها كلمة: ده بابا دي ماما، ولكنه بالتدريب يقول هذا كتاب وهذه كراسة .

رابعاً: الترادف: وهو أن يكون للمعنى أكثر من لفظ يعبر عنه على عكس المفهوم الذي هو المعنى الذي تمثله الكلمة، فالكلمة في الحالة الأخيرة تشير إلى المفهوم، ومن الممكن أن يتضمن أكثر من معنى، أما الترادف، فهو وسيلة لتوضيح المعنى بأكثر من لفظ، ولهذا يستخدم المعلمون الترادف في شرح الدرس، حيث يوضحون الألفاظ الفصيحة الواردة في الدرس بما يماثلها من ألفاظ عامية معروفة عند التلاميذ حتى يدركوها، فمثلاً كلمة أثاث التي وردت في كتاب المدرسة قامت المعلمات باستخدام أكثر من كلمة لتوضيحها مثل موبيليا - عزال -

عفش، وكل معلمة تسأل عن معناها عند التلاميذ، وكل تلميذ يعبر بما يماثلها من ألفاظ في بيئته، ومثلها كلمة جدتي التي قالوا فيها: ستي وتيته ونينه، مما يجعلنا نقول: إن الترادف باب كبير من أبواب المعنى

يعين على كشف بيئة كل تلميذ ، وقدرة كل معلمة لغوياً ، ويساعد على التقريب بين المستويات الاستخدام اللغوية المختلفة (بين المستوى الفصيح والمستوى العامي) وينشأ المستوى الذي بين العامي والفصيح ، ومن خلال الدروس التي عرضناها يمكن حصر كم كبير من الألفاظ المترادفة من خلال شرح المعلمة وإجابات التلاميذ المختلفة مثل: الحقل والغيط والحديقة والبستان أو الجنية ، وأيقظه صحاه ، وغرد بمعنى زقزق وغنى وغيرها من الكلمات المترادفة .

خامساً: الضمائر: هي كلمات تشير إلى أسماء ترجع إليها في المعنى وتسمى المرجع (مرجع الضمير أو العائد) ، وهي تنوب عن هذه الأسماء ، ولهذا لا بد أن نعرف أولاً هذه الأسماء؛ لنعرف الضمير الذي يعود على هذا الاسم ، وهي عملية عقلية متطورة ، لا يستطيع الطفل في أول حياته اللغوية التعرف عليها دون خبرة كبيرة ، ولهذا يتأخر تعرفه عليها كاملة إلى أن يذهب إلى المدرسة ويكتسب الكثير منها ، ولكن قبل أن يذهب إلى المدرسة يتعرف على أهم ضمير، وهي:

أول ضمير يعرفه الطفل ضمير المتكلم أنا - نحن: فهو ينبى هذا الضمير عن نفسه ويكتسبه بسرعة ويستخدمه بكثرة؛ لأنه وسيلته للتمركز حول الذات ، فيقول: أنا عملته وأنا كتبته وأنا ضربته .

يلي ذلك ضمير الغائب هو وهي: يقول : هو قال ، هي عملته .
ضمائر الملكية : ثم يأتي إلى المدرسة ؛ فيتعلم في دروسه ضمير الملكية للمتكلم مثل عصفوري ، كتابي ، أمي ، أبي ، وإن كان قد تعرف عليه بالفعل قبل المدرسة في حديثه عن الأشياء فيقول: قلمي ، لعبتي ، وهكذا ، وهي أيضا تدخل ضمن الضمائر المعبرة عن التمرركز حول الذات ، فهي للتعبير عن الملكية الخاصة به هو .

نلاحظ على الضمائر الواردة في كتاب المدرسة أن الكتاب شمل مجموعة محددة من الضمائر دون غيرها ركز عليها الكتاب في درسه وتدريباته على تلك الضمائر وهي :

١- ضمير المتكلم أنا - نحن .

٢- ضمير الملكية للمتكلم (ياء المتكلم) كتابي، قلبي .

٣- ضمير الغائب هو، هي .

مع بعض الضمائر التي تأتي عرضنا في الدرس مثل (نا) الفاعلين و (ها) الغائبة... وهكذا، أما ما لم يذكر في كتاب المدرسة فهو المخاطب (أنت- أنت- أنتما- أنتم)، وكأن هذه الضمائر مؤجلة للصف الثاني والثالث الابتدائي حتى تنمو مدارك هؤلاء التلاميذ .
وقد لاحظت على شرح المعلمات بعض الضمائر مثل: ضمائر الملكية أي ياء المتكلم نحو: جدي وكتابي، وكذلك واو الجماعة نحو: اغسل - اغسلوا، وكانت المعلمات تدخل هذه الضمائر في جمل توضح معناها، وعن طريق طرح الأسئلة عليهم وتجاوبهم معها، مما يعني فهمهم السريع لهذه الأسئلة وموضوع الضمائر بأنواعها .



obeikandi.com

الفصل الرابع

المقارنة مع دراسة د. ليلي كرم الدين

قامت الدكتورة / ليلي كرم الدين بدراسة ميدانية لأطفال ما قبل المدرسة منذ العام الأول لميلادهم - حاولت عرض أهم الكلمات الأكثر انتشاراً في أحاديثهم ، وجعلت لكل عام قائمة خاصة بأهم الكلمات التي تشيع فيه مع ذكر أهم الملاحظات عن خصائص هذه اللغة ، التي استرعت انتباهها عند قيامها بهذا البحث .

أهمية الدراسة: تأتي أهمية الدراسة بالنسبة لبحثنا في أنها تعطي صورة لما كانت عليه لغة الطفل قبل ذهابه إلى المدرسة حتى يتم ملاحظة ما تم من تطور للغة هؤلاء الأطفال بعد ذهابهم للمدرسة ، لهذا رأيت أن أعرض لهذه الدراسة بالمقارنة مع ما تم الوصول إليه من نتائج .

أولاً: من حيث الهدف :

نلاحظ أن هدف د. ليلي كما ذكرته في كتابها قائلة: كان الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو التوصل لحصر شامل وتحديد دقيق لجميع الكلمات التي يستخدمها الأطفال المصريون في سن ما قبل المدرسة بالفعل في أحاديثهم ، ومن ثم إعداد قوائم بالكلمات الأكثر انتشاراً في أحاديث هؤلاء الأطفال عند المراحل المختلفة السابقة على دخول المدرسة الابتدائية بالإضافة إلى ذلك سعت هذه الدراسة إلى تحديد الخصائص الأساسية والسمات المميزة للغة المنطوقة للأطفال المصريين عند هذه الأعمار^(١) .

وهذا يعني أن هدف هذه الدراسة تحديد الألفاظ الأكثر استخداماً لدى هؤلاء الأطفال وأهم خصائص لغتهم ، ولكن بحثي يهدف إلى أمر آخر ، وهو دراسة نمو الدلالة وتكوين المفاهيم للأطفال في المرحلة التالية لهذه المرحلة (وهي مرحلة الذهاب للمدرسة) حيث يصبح الطفل مالِكاً

(١) قوائم الكلمات الأكثر انتشاراً: ٩ .

للفته، فهو قادر على إنتاج جمل صحيحة لغوياً والنطق بأغلب ألفاظها، لكن يبقى السؤال الذي لم تتعرض له د. ليلي كرم الدين، إلى أي مدى يفهم هؤلاء الأطفال الألفاظ التي ينطقون بها ؟ وهذه هي مشكلة هذا البحث، وهي دراسة النمو الدلالي وتكوين وزيادة واتساع المفاهيم لديهم، وهو ما حاولت الوصول إليه من خلال هذه الدراسة .

وكذلك تأتي أهمية بحث د. ليلي في خدمة هذه الدراسة بتقديمها قائمة للألفاظ التي يستخدمها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة التي ستقوم بتتبعها وتطورها في المرحلة التالية (ما بقى منها وما تلاشى منها وما أضيف إليها)، وكذلك ما حدث بالنسبة لخصائص هذه اللغة وما حدث فيها من تطور أو تغير .

إذن هدف د. ليلي القيام بدراسة إحصائية لكل كلمات الأطفال فيما قبل المدرسة، ويمكن أن نستخلص من هذه القائمة كثير من الحقائق.

ثانياً : ملاحظات علي دراسة د. ليلي :

١ - ظهور كثير من الألفاظ واختفاء ألفاظ أخرى: عند مقارنتها بلغة الحياة اليومية في البيئة التي يحيا فيها أغلب تلاميذ المدرسة تبين أنها في مجملها لا تخرج عن تلك الكلمات المستخدمة في الحياة اليومية، والأشياء الضرورية لتلك الحياة التي يحياها طفل في الخامسة أو السادسة من عمره بكل مفرداتها المهمة والتافهة الصغيرة والكبيرة والحلوة والمرّة والسعادة والعقاب وغير ذلك .

بقيت الألفاظ التي تدل على قضايا أكثر من عمرهم فلا نجدها في هذا القاموس مثل كلمة بنك لا نجدها لديهم لأنهم لا حاجة لهم بها رغم أنها كلمة محسوسة أي تشير إلى شيء محسوس، وكذلك كلمة محكمة وقضية شرعية والمحاكم العليا وغيرها من ألفاظ هذا المجال وغيرها من المجالات التي لا تتصل بحياتهم اليومية .

٢. خلت القائمة الخاصة بألفاظ أطفال الذين في سن عام إلى عامين من الألفاظ الأولية عندهم مثل: تاتا - إإح - أمبو - مم ، وكذلك الكلمات المقطعية التي ينطق منها مقطعا واحدا نحو: بسكوتة < كوتة ، بلكونة < كونة ، سوداني < داني ، بل إنها تذكرها كما ينطقها الكبار نحو: شيكولاته ، سندوتش أظن أن الطفل في هذا العمر لا ينطقهما هكذا أبداً.

٣- لم تقم د. ليلي بتحليل الكلمات التي ذكرتها صوتيا لتوضيح التغير الذي حدث فيها ، مع ذكر أصلها الذي أتت منه ، نحو صو صو ، هو هو << صوت العصفور والكلب ، وذلك من باب تسمية الشيء بصوته. ٤- أغلب هذه الكلمات التي ذكرتها يستخدمها الكبار بالصورة نفسها ولا تعد خاصة بالأطفال حتى ولو نطقوا بها بطاطس ، لبن ، بالونة ، وتسبقها مرحلة أخرى ، كان يجب ذكرها: نحو بطاطس << كانت طاطس .

٥- بعض هذه الكلمات تفوق إمكانياتهم الصوتية في هذه المرحلة العمرية ولا يمكن أن تتسب إليهم نحو: عصفورة لوجود الراء بها. ٦- تقارن د. ليلي بين الكلمة التي علي السنة الأطفال وبين اللغة الفصحى ، وهذا خطأ لأن هؤلاء الأطفال إنما يتكلمون العامية التي اكتسبوها عن أبويهم ، وبيئتهم التي تتكلم العامية ، فلا مجال للمقارنة.

ثالثاً: المقارنة اللفظية :

يجب المقارنة بين هذه الألفاظ الواردة في قائمة د. ليلي بالكلمات الواردة على لسان التلاميذ في المدرسة في هذا البحث ، وكلمات المعلمات في الفصل والكلمات الواردة في كتاب المدرسة لاستخلاص الآتي :

أ - الكلمات الجديدة التي يكتسبها التلميذ من كتاب المدرسة والمعلمة ومن زملائه بالفصل .

ب- الكلمات الفصحى التي لم ترد في قوائم د. ليلى ووردت في كتاب المدرسة وعلى ألسنة المعلمات والتلاميذ في الفصل .

ج- التعرف على أي هذه الكلمات الجديدة يستخدمها أكثر، وأيها يفهمها أكثر، فقضية إدراك معاني الكلمات هي قضيتنا هنا.

د- نلاحظ من خلال هذه المقارنة أن كثيراً من الكلمات التي ترد في كتاب المدرسة في الصف الأول، وكثير من الكلمات التي ترد على ألسنة المعلمات في الفصل هي كلمات معروفة لدى هؤلاء التلاميذ قبل دخولهم المدرسة، وهذا ما يفسر سرعة فهم أكثر التلاميذ لأكثرها، وكذلك ما يرد في كتاب المدرسة من كلمات متضادة (طويل، قصير، صغير، كبير ..) هذه كلمات معروفة لديهم من قبل، وكذلك الأدوات مثل أداة النفي (ما فيش، ما عنديش) والنداء والضمائر والاسم الموصول (اللي، الذي والتي) وسائر أدوات الربط بين الجمل والحروف وكذلك الظروف فكلها معروفة لدى التلميذ قبل ذهابه للمدرسة .

وبهذا تبدو لدينا الأشياء الجديدة محدودة جداً، حيث يمكن حصر هذه الكلمات الجديدة الواردة في كتاب المدرسة بفصليه الدراسي بالمرور على كل درس والبحث فيه عن كلمات جديدة، نجد أن كثيراً من هذه الدروس ليس فيها كلمات جديدة، ونجد دروساً قليلة تحتوي على الكلمة أو الكلمتين الجديدتين .

المحتوى اللفظي لكتاب المدرسة :

ففي كتاب المدرسة للفصل الأول يمكن حصر الكلمات الجديدة التي وردت فيه، وتصنيفها إلى كلمات جديدة لها مقابل عندهم من العامية، وكلمات جديدة من الفصحى .

النوع الأول كلمات جديدة لها مقابل عندهم :

منزل = بيت، مسجد = جامع، إبريق = قلة، بوق = زُمارة، ملابس = ثوب + هدوم) نعاون = نساعد، الريف = البلد، مخدة = وسادة، وجه = وش، الوجود = العالم، التلاميذ = العيال، ما أحلاك = ما أجملك .

النوع الثاني كلمات جديدة لها مقابل عندهم :

وهي كلمات جديدة في معناها ودلالاتها ليس لديهم مقابل لها في عاميتهم: واهباً . نعم . كرم - بارك - إحسان - قضى - تعبدوا - في سبيل الله - طلب العلم - عجائب الدنيا .

هذه تقريباً كل الألفاظ الواردة في كتاب المدرسة في اللغة العربية في الفصل الأول حيث يوضح قلة الكلمات الواردة فيه، فلو راجعنا الألفاظ المكتسبة بالفعل منها في عقولهم لفظاً ومعنى؛ لوجدنا عدداً قليلاً من هذا القليل .

والعجيب أننا لو قمنا بحصر الألفاظ الجديدة الواردة في كتاب الفصل الدراسي الثاني نجد عدداً أقل من هذا العدد السابق في الفصل الأول، وهذا يعني أن ما لديهم من ألفاظ عند ذهابهم إلى المدرسة عدد كبير لا يستهان به، وهذا ما مكنهم من التفاعل مع المعلمة والمجتمع المحيط بهم واكتساب ألفاظ جديدة، تبدو قليلة ولكنها تزداد وبسرعة مع الأيام .

كذلك نلاحظ في هذه القوائم ألفاظاً كثيرة تعبر عن أشياء معنوية وليست كلها محسوسة، وهذا يعني أن التلميذ يأتي للمدرسة وهو على علم بهذه الألفاظ، بل يستخدم الكثير منها.

كذلك حوت هذه القوائم على الاسم والفعل، كذلك الفعل بنوعيه (الماضي والمضارع) دون الأمر، وكذلك اللفظ المفرد والجمع منه، وهذا يعني أن التلميذ يستخدم هذه التنوعات اللغوية للكلمة الواحدة، وهذا

يجعله أيضاً يستجيب لتوجيه المعلمة إلى هذه القضايا عندما يُقال له مثلاً: ما جمع كتاب ؟ فنجده فوراً يقول: كتب، وما مفرد رجال ؟ يقول: رجل، هذا لأنه استخدم هذه التنوعات اللغوية قبل المدرسة .

نلاحظ كذلك اختفاء الألفاظ الخاصة بلغة الصغار مثل: صغونة وشطورة في هذه القوائم؛ رغم أن المعلمات لازلن يستخدمنها في حديثهن مع هؤلاء التلاميذ في الفصل، وهذا يعني محاولتهن تبسيط الدرس للتلاميذ والنزول إلى عمرهم أكثر من اللازم، وإنها ضرورية لتوضيح المعنى واكتسابه ، كعملية نفسية وتربوية لقريبهم إليهن.

رابعاً : نتائج دراسة د. ليلي :

تعرض د. ليلي كرم الدين للخصائص الأساسية للغة المنطوقة للأطفال في سن ما قبل المدرسة، وهذه الخصائص يمكن متابعتها في المرحلة التالية وهي مرحلة الذهاب إلى المدرسة، وأهم هذه الخصائص :

١ - كثرة استخدام الأسماء :

حيث شكلت الأسماء حوالي ثلاثة أرباع أحاديث الأطفال، وقد تخفض استخدام الأسماء إلى حد ما مع زيادة عمر الطفل وانتقاله إلى المرحلة العمرية الأعلى خلال فترة ما قبل المدرسة^(١) ويرجع استخدام الطفل الأسماء بكثرة إلى أن الطفل يجعل من الاسم عنواناً للحدث وبديلاً للجملة يشير باسم الإشارة في العامية (ده) إلى كل ما يريده ولا يعرف اسمه، ثم ينمو تفكيره ويحتاج إلى تفصيل أكبر لكلامه، فيستبدل اسم الإشارة باسم الشيء نفسه؛ ثم ينمو أكثر، ويكتسب ألفاظاً، فيكوّن جملاً اسمية وفعلية حسب الحاجة ويحدث عنده الاتزان في بناء الجمل، باستخدام الأسماء والأفعال كالكبار .

وقد أشارت د. ليلي إلى زيادة نسبة الأفعال (مع تقدم الأطفال في العمر) قائلة: وقد زاد استخدام الأطفال للأفعال زيادة طفيفة مع زيادة

(١) قوائم الكلمات الأكثر انتشاراً: ١٩ .

أعمارهم الزمنية خلال فترة ما قبل المدرسة، فقد كانت نسبة الأفعال ١٩,٤٪ من العدد الكلي للكلمات المختلفة بالمجموعة العمرية الأولى، ثم أصبحت نسبتها ٢٢,٦٪ من أحاديث الأطفال بأكثر المجموعات العمرية بعينة البحث^(١).

وهذه الزيادة في استخدام الأفعال لاحظتها في هذا البحث، ويمكن مراجعة أحاديث التلاميذ في البحث لملاحظة ذلك.

٢- قلة المعاني والمفاهيم :

تقول د. ليلي: تتصف اللغة المنطوقة لأطفال ما قبل المدرسة بالعينة الكلية للدراسة بقلّة أعداد الكلمات، والألفاظ التي تعبر عن معاني ومفاهيم مجردة؛ فقد بلغت نسبة هذا النوع من الكلمات ٧,٧٪ في المتوسط ولم تزد نسبته حتى عند الأطفال بأكبر المجموعات العمرية التي درست عن ١٦٪ من العدد الكلي للكلمات المختلفة التي يستخدمها هؤلاء الأطفال.

ولكن استخدام الكلمات التي تعبر عن معاني ومفاهيم مجردة قد ازداد في أحاديث الأطفال بعينة البحث مع زيادة العمر الزمني للطفل وانتقاله للمراحل العمرية الأعلى خلال فترة ما قبل المدرسة، فقد كانت نسبة هذا النوع من الكلمات أقل من ١٪ من العدد الكلي للكلمات المختلفة التي استخدمها الأطفال بالمجموعة العمرية الأولى ثم أصبح ١٥,٨٪ لدى الأطفال بأكبر المجموعات بعينات البحث^(٢).

وهذا النمو البسيط في إدراك المعاني والمفاهيم يرجع إلى بطئ النمو العقلي لديهم، حيث يرتبط النمو اللغوي بالنمو العقلي، لكن الأمر يختلف كثيراً عندما يذهب الطفل للمدرسة، حيث تزيد الجرعة المقدمة إلى التلميذ من المعاني والمفاهيم، كما أن الوسائل المستخدمة لتوصيل

(١) المرجع السابق: ٢٢.

(٢) قوائم الكلمات الأكثر انتشاراً: ٢٢.

المفاهيم لهم، وتوضيح المعاني كثيرة، وتعمل بصورة مركزة تقوم
المعلمات ببذل مجهود كبير في توضيح المعاني وتكوين المفاهيم،
واستخدام كل الوسائل المتاحة لديهن لهذا العمل من شرح وإيضاح لكل
المعاني والمفاهيم واستخدام الكروت واللوحات والسبورة وغيرها من
وسائل الإيضاح.



الفصل الخامس

التغيرات اللغوية لتلاميذ هذه المرحلة

تناول كثير من الباحثين هذه المرحلة بالدراسة اللغوية النفسية والتربوية، ونحاول ذكر أهم نتائجهم في هذه الأبحاث، ولكن من جانب واحد وهو الجانب الدلالي، وما اتصل به من قضايا نفسية وتربوية، ذلك لتوضيح ما يمكن أن يضيفه بحثنا من جديد إلى تلك البحوث. إن التطور اللغوي في هذه المرحلة يرتبط ارتباطاً كبيراً بتلك الجرعة القوية من المهارات اللغوية التي يتلقاها في المدرسة، ففي المدرسة تنمو مهاراته اللغوية الأربعة: مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة والكتابة، وأعرض هنا لأهم نتائج البحوث السابقة:

أولاً: المفردات :

ركز الباحثون اهتمامهم على المفردات التي يكتسبها التلميذ في هذه المرحلة الابتدائية كدليل على نموهم اللغوي، ولهذا قالوا (إن تلاميذ المرحلة الابتدائية تنمو لغتهم نمواً مطرداً في كمية المفردات ونوعيتها واتساع معانيها، ولا بد أن يراعي منهج تعليم اللغة هذا النمو المطرد ويسمو به، ويفيد منه في تقديم المواد المناسبة، والمثيرة لميول تلاميذ هذه المرحلة^(١)).

يأتي هذا النمو الكبير في المفردات من كم المعلومات التي يكتسبها من الحياة الجديد، والبيئة الجديدة، كذلك الدروس التي يقضي وقتاً طويلاً في استيعابها داخل الفصل وخارج الفصل؛ بعد أن كان طفلاً صغيراً لا يراعيه علمياً أحد، أصبح تلميذاً يهتم به، ويقضي وقتاً كبيراً في مذاكرة دروسه، ويذهب إلى المدرسة، أو يأتي له المدرس في المنزل بعد اليوم الدراسي، كل هذا الاهتمام يجعل الجرعة اللغوية

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية: ٥٩ .

التي يكتسبها من المفردات كبيرة جداً. فالنمو الكبير في مفرداته آتٍ إليه من جانبين ؛ الأول النمو العقلي والفكري والفسولوجي ، والثاني من جانب الاهتمام اللغوي في المدرسة وخارجها ، وكذلك العلوم المختلفة التي يدرسها لأول مرة ، وما بها من مصطلحات جديدة عليه لذا ليس غريباً أن نرى هذا النمو السريع والمتسع في المفردات ومعانيها .

عدد المفردات المكتسبة: " يري واتس أن حجم المفردات المستخدمة لدي الطفل تنمو بسرعة في أثناء المرحلة الابتدائية ، وأن مفردات الطفل الذي يدخل المدرسة الابتدائية كبيرة ، وتقدر في بعض الدراسات بحوالي ٢٠٠٠ كلمة ، لكن حين ينمو المجال الذي يحيا فيه الطفل ، وتزداد اتصالاته الاجتماعية يصبح من الصعب تحديد حجم مفرداته ، ويستحيل عملياً ضبط هذا الحجم ^(١) .

ولكن هناك سؤال يطرح نفسه في هذا الوقت ، وهو كم من هذه المفردات يبقى وينمو معه من هذا الكم الكبير؟ وهل هذا الكم في تزايد كما يقول هؤلاء الباحثون ؟

إن ما لاحظته من خلال هذا البحث صحة هذا الكلام ، حيث يستوعب التلميذ داخل الفصل كثيراً من المفردات ومعانيها ، ويتفاعل مع المعلمة ، نتيجة لما تبذله معه من مجهود كبير داخل الفصل حول الدرس ومعانيه ، ولكن المفاجأة تأتي بعد مرور أسبوع أو أكثر على هذا الدرس بكل ما فيه من مفردات جديدة ومعانيها المختلفة ، التي سبق أن اكتسبها التلميذ في الفصل وأحساها الباحثون ، نجدها قد ذهبت مع الريح ، ويلتقي التلميذ بالدرس؛ وكأنه يراه لأول مرة. وهذا يدخلنا في قضية أخرى وهي قضية التذكر (أي قوة ذاكرة التلميذ في هذه المرحلة) .

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية: ٥٩ .

ولهذا يجب أن يعاد النظر في هذا الكم من المفردات، ولا تُرحّل في جانب الإحصاء إلا ما يثبت في ذاكرة التلميذ من كلمات، ويمكنه استدعائها وتوضيح معناها عندما يطلب منه ^(١).

ثم بعد ذلك نصل إلى بؤرة المشكلة، وهي قضية التذكر والنسيان عند هؤلاء التلاميذ وكيفية علاجها.

وقبل أن نترك قضية المفردات نذكر دراسة "واتس" على مفردات الأطفال في المرحلة الابتدائية، ثم تعليقنا على هذه الدراسة يقول:

١- يدخل الطفل المتوسط المدرسة الابتدائية في سن الخامسة فما فوق بمفردات تبلغ على الأقل ٢٠٠٠ كلمة. وهي صالحة لأي عمل تعليمي يقوم به مدرس ذكي.

٢- والطفل في سن السابعة فما فوق تزداد مفرداته إلى ٤٠٠٠ كلمة على الأقل.

٣- وتوجد زيادة تقدر بحوالي ٧٠٠ كلمة كل سنة أثناء المرحلة الابتدائية، ولذلك فالطفل الذي يترك المدرسة في سن الرابعة عشر فما فوق يبلغ عدد مفرداته ٨٠٠٠ كلمة أو ١٠٠٠٠ كلمة ^(٢).

من هذه الدراسة يمكن أن نستنتج أن عدد المفردات التي مع التلميذ عند ذهابه إلى المدرسة ٢٠٠٠ كلمة، يمكن أن يستفيد منها المعلم في إكساب التلميذ معان وخبرات جديدة، ولهذا يجب على المعلم توظيف هذا الكم من المفردات في إنجاح العملية التعليمية، وإضافة مفردات جديدة إليه، بل إن ما اهتدي إليه المربون والباحثون من أن لغة الطفل في المراحل الأولى للتعليم ينبغي أن تكون الأساس الذي ينبنى عليه تعليم القراءة والكتابة في البداية، ثم تأخذ المادة المصطنعة في تعليمه بعد ذلك في الترتيقي الوئيد حتى يبلغ من الفصحى ما يريد ^(٣).

(١) المرجع السابق: ٥٨.

(٢) المرجع السابق: ٦٠.

(٣) أساسيات تعليم اللغة العربية: ٦١.

كما أن هذه الدراسة لم توضح سبب هذه الزيادة المطردة في المفردات، هل هذا بسبب النمو العقلي للتلميذ، واتساع ذاكرته لاستيعاب هذا الكم الجديد من المفردات؟ أم بسبب زيادة المفردات المقدمة إليه في الدراسة من خلال الموضوعات الدراسية المختلفة؟ وأخيراً هل هذا الاطراد في نمو المفردات، الذي انتهى بنا إلى عشرة آلاف كلمة، هو اطراد إحصائي ناتج عن إحصاء عدد الكلمات المتوقع اكتسابها عام بعد عام؟ أم هو رقم يوضح عدد المفردات التي في ذاكرة التلميذ في سن الرابعة عشر فعلاً؟ وهذه الملاحظة هامة جداً في توضيح ما يمتلكه التلميذ بالفعل، وما يمكن أن يمتلكه.

ثانياً: الجملة :

تعد الجملة الرسالة التي يرسلها المتكلم إلى سامعه ليؤدي معني كاملاً، ولهذا فلا قيمة للكلمات المفردة إلا إذا وضعت في جمل توضح معناها، ولتوضح الهدف من هذه الكلمات المفردة، ولذا يجب دراسة الجانب الدلالي في الجملة.

ويقوم التلميذ بتكوين جمل صحيحة من هذه المفردات، ولذا يجب دراسة الجملة عند تلميذ المرحلة الابتدائية لمعرفة طبيعة هذه الجمل، ومدى صحتها كوسيلة لتوضيح المعني فقد نمت من كلمتين إلى أكثر. رأي د. على يونس: يصف د. فتحي على يونس جمل الطفل في هذه المرحلة قائلاً: " ويسيطر في هذه المرحلة تدريجياً على أشكال الجملة المختلفة، فالطفل في سن الخامسة والسادسة، ولو أنه يستعمل كل أشكال الجملة، سهلة ومركبة - إلا أن قدراته تنمو خلال هذه المرحلة، فيستخدم جملاً أكثر تعقيداً وتركيباً. وإذا كانت الجمل السهلة، والبسيطة هي السائدة في أول المرحلة، فإن الجمل المركبة يزداد عددها في نهايتها " ^(١)، وقد لاحظ أن الجمل التي استخدمها معظم

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية: ٦٠.

الأطفال كانت تامة ومفيدة، فالجمله الاسمية في الغالب كانت بسيطة تتكون من مبتدأ وخبر مفردين، أي أن الطفل لم يكن يفوته . في معظم الحالات . أن يخبر عما يقدم من أسماء تقع موقع المبتدأ، ولم يفصل بين المبتدأ والخبر بفواصل... وكذلك فالجمله الفعلية كانت . في الغالب . جملاً تامة، أي أن الطفل لم يكن في أثناء حديثه ينسي من قام بالفعل^(١).

هذا شرح لما يكتسبه الطفل في هذه المرحلة من جمل وأنواعها مما يتعلمه في المدرسة؛ كجمل صحيحة طويلة وقصيرة، بسيطة ومركبة. رأي فيجوتسكي: هناك رأي هام لفيجوتسكي يوضح الفرق بين نوعين من النحو أشار د. علي تونس إلي واحد منهما وهما (النحو كقواعد موجودة في كلام الطفل قبل مجيئه إلي المدرسة) و (النحو كقواعد يتعلمها في المدرسة)، وقد تكلم د. يونس عن النوع الثاني منهما، وتكلم فيجوتسكي عن النوع الأول وقيمه في تعلم النوع الثاني في قوله: " النحو مادة تبدو ذات استخدام عملي ضئيل. وخلافاً المواد الدراسية الأخرى، لا يعطى النحو للطفل مهارات جديدة. فالطفل يعرب ويصرف قبل أن يدخل المدرسة. وقد ترددت فكرة تذهب إلي أن التعليم المدرسي للنحو ينبغي الاستغناء عنه. ويمكننا أن نجيب فقط بأن تحليلنا قد بين بوضوح أن دراسة النحو ذات أهمية بالغة بالنسبة للنمو العقلي للطفل .

"فالطفل يتقن القواعد النحوية للغة القومية قبل أن يدخل المدرسة بفترة طويلة، لكن هذا الإتقان يكون لا شعورياً، ومكتسباً بطريقة بنائية خالصة، مثل التركيب الصوتي للكلمات... فالطفل يستخدم الحال أو الزمن الصحيح داخل جملة من الجمل، ولكنه لا يستطيع أن يعرب أو يصرف كلمة من الكلمات حينما يطلب منه ذلك، وهو قد لا يكتسب أشكالاً نحوية أو أبنية كلامية جديدة في المدرسة؛ ولكنه

(١) المرجع السابق ٦٧.

بفضل تعلم النحو والكتابة، يصبح واعيا بما يفعل... فالنحو والكتابة يساعد الطفل علي أن يرقى إلي مستوى عالٍ من النمو الكلامي^(١).

ونخرج من كلام فيجوتسكي بالآتي :

١- أن الطفل يأتي إلي المدرسة وقد أتقن بطريقة لا شعورية قواعد النحو، من الجانب الاستخدام الفعلي، وتقوم المدرسة بتزويده بالقواعد التي تعينه علي البناء الصحيح لجمله، فلا بد من هذا التعليم لتلك القواعد النحوية والكتابة، فهما وسيلته للرقى والإتقان والوعي بكلامه.

ونضيف إلي ما قال فيجوتسكي :

١- أن الطفل يتلقى القواعد النحوية من اكتسابه للغة في شكل كتل صوتية، فيبدأ في إنتاج جمل مشابهة لما يسمع ب :
أ- الجمل التفرافية: حيث تختصر الجملة إلي كلمة أو مقطع من كلمة، ثم ينمو بعد ذلك المقطع إلي كلمة كاملة .

ب - الجمل المكونة من كلمة أو أكثر: ثم تأتي جملة مكونة من كلمتين ثم أكثر، يتحاور مع أفراد مجتمعه الصغير (أسرته) بذلك المقطع من الكلمة، ثم بالكلمة والكلمتين، وهذا ما يبني في ذهن الطفل بصورة لا شعورية الجمل وينميها، دون أن يعتمد إلي ذلك عند اكتسابه اللغة، فالتفاعل مع مجتمعه والحاجة الملحة التي تفرض عليه ذلك؛ هي من يعلمه قواعد النحو بصورة لا شعورية .

ج - المعاشة: ولهذا كانت الطريقة الأفضل لاكتساب اللغة، حتى بالنسبة للكبار؛ هي المعاشة مع أبناء اللغة (أبناء اللغة الأم) فتفرض عليه الحاجة للتفاعل مع هؤلاء القوم أبناء اللغة الانتباه الشديد لما يقولون، فيقلدهم ليبيّ تلك اللغة حاجاته الملحة من طعام وشراب وغيرهما، فهو في أشد حاجة إلي ذلك. لهذا فإن طفل ما قبل المدرسة قد جاءنا متقناً لقواعد النحو بطريقة لا شعورية؛ لأنها تمكنه من تلبية حاجاته الضرورية، لذا فهو يتقنها بدقة، وحتى لا يسخر منه رفاقه .

(١) التفكير واللغة: ترجمة طلعت منصور، ١٥٧.

٢- لكن الطفل الذي كان ينتج الجملة التلغرافية، ثم الجملة المكونة من كلمة أو أكثر، لا يدري أنه ينتجها حسب قواعد نحوية تحكم هذه اللغة العامية، وهو ما يقصده فيجوتسكي بالنحو اللا شعوري، أي القواعد النحوية الضمنية التي تتحكم في إنتاج جملة البسيطة والمركبة، وهو لا يدري بذلك، بل ينطق بها ككتل صوتية تأتيه من الكبار، ويحاول أن يقلدهم قدر استطاعته، ولهذا فالذي ينمو عنده ليست القواعد النحوية، بل قدرته على تقليد الكتل الصوتية التي ينطق بها الكبار، ولهذا فهو لا يشعر عند سقوط أحد أركان الجملة، أو مكملاتها النحوية، بل لا يشعر بسقوط الروابط النحوية، مثل: أن ولماذا ولأنه وغيرها، كما ذكر فيجوتسكي من قبل؛ لأنه لا يعرف دورها وعملها في الجملة سوى أنها وحدة ضمن وحدات الجملة، ربما كان لا يستطيع النطق بها، وأصبح ينطقها الآن جيداً، وهذا منتهى علمه بها، فلو سقطت من الجملة ظل المعنى الأساسي في الجملة قائماً في ذهنه؛ لأنه لا زال يفهم ما تعنيه الجملة ككل (المعنى الأساسي بالجملة).

٣- ثم تأتي مرحلة تعلم القواعد النحوية، فيذكر فيجوتسكي (أن الطفل لا يكتسب أشكالاً نحوية أو أبنية كلامية جديدة في المدرسة، ولكن بفضل تعليم النحو والكتابة يصبح واعياً بما يفعل، ويتعلم أن يستخدم مهارته بوعي) لكنه لم يذكر لماذا يفعل الطفل هذا السلوك اللغوي؟ الإجابة أنه يقوم بعملية قياس صحيحة على ما تعلم من قواعد، وعندما يتقن قواعد النحو بدقة؛ فإنه يتكلم بلغة فصيحة راقية، لماذا؟ لأن هذه القواعد النحوية ترسخت في ذهنه، وهو يستدعيها عند الحاجة بطريقة لا شعورية، فيتكلم الفصحى الصحيحة بسبب تعلم القواعد النحوية والقدرة على استدعائها في مجال التطبيق الفعلي (الكلام) وهو ما عبر عنه فيجوتسكي بقوله (فالنحو والكتابة يساعدان الطفل على

أن يرقى إلى مستوى عالٍ من النمو الكلامي) أي في مجال التطبيق الكلامي، راجع كتاب النمو اللغوي عند الطفل د. عطية سليمان فيه تفصيل أكثر .

نخلص من كلام د علي يونس بالآتي :

- ١- أن طفل هذه المرحلة قادر على إنتاج جمل صحيحة (اسمية وفعلية) رغم أنها قصيرة .
- ٢- أن الفكرة التي يريد أن يعبر عنها تسيطر عليه، ولهذا ينتج جملاً صحيحة لغوية قصيرة، لتوصيل المعنى صحيحاً إلى سامعه، وأن المعنى يقوده إلى الجمل الصحيحة .
- ٣- هذا النمو التدريجي في بناء الجمل راجع إلى نمو الفكر لديهم وزيادة الاحتياجات الخاصة بهم، ونمو المعلومات لديهم، مما يجعل جملهم تنمو وتتدرج من الجملة البسيطة إلى المعقدة .

فهم العلاقات النحوية:

هل يدرك الطفل العلاقات النحوية بين الكلمات بالجملة ؟ هذا سؤال هام لهذه الدراسة، حيث يوضح الآتي:

- ١- إدراك الطفل لطبيعة عمل كل وحدة في الجملة (كلمة (فعل، اسم، حرف) أداة [ودورها في بناء الجملة .
٢. العلاقة التي تربط بينهم .

والحقيقة أنه لا يدركها، بل يظل زمناً لا يعرف عملها في الجملة وأهميتها؛ لهذا كثيراً ما تسقط منه في الكلام فلا يفتقدها، ولا يشعر بأن الجملة ينقصها شيء ما (كما ذكرت ذلك آنفاً) .

ويجب فيجوتسكي علي السؤال، ويبين طبيعة العلاقة النحوية بقوله: " لقد أوضح بياجيه أن مفاهيم الطفل في سن المدرسة تتحدد أساساً بنقص وعيه الفطن للعلاقات، على الرغم من أنه يتناول العلاقات على نحو صحيح بطريقة تلقائية غير تأملية، قام بياجيه بسؤال أطفال في

سن السابعة والثامنة من العمر عن معنى كلمة "لأن" في الجملة سوف لا أذهب إلى المدرسة غداً "لأنني" مريض، وقد أجاب معظم الأطفال أنها تعنى بأنه مريض، بينما قرر أطفال آخرون: أنها تعنى بأنه لن يذهب إلى المدرسة.

فالطفل يكون في غير مقدوره أن يتحقق بأن السؤال لا يشير إلى الحقائق المنفصلة المتعلقة بالمرض والغياب عن المدرسة، ولكن إلى ارتباطها؛ ومع ذلك فإنه بكل تأكيد يدرك معنى الجملة، فمن الناحية التلقائية، يستخدم الطفل كلمة (لأن) بطريقة صحيحة، ولكنه لا يعرف كيف يستخدمها بطريقة متعمدة... فتفكير الطفل غير قصدي وغير واع بذاته، فكيف يصل في النهاية إلى الوعي بأفكاره والسيطرة عليها؟^(١)

أساب تلك الإجابات :

١- السعي وراء المعنى: الحقيقة أنه يسعى من خلال فهمه للعبارة وراء المعنى الذي فيها: أ- فطفل منهما يرى معنى (لأن) أنه مريضاً، ب- وطفل يرى أن معناها لن يذهب إلى المدرسة، والسبب في ذلك أن كل طفل يسعى وراء المعنى المقصود من الجملة، ولم ينظر إلى (لأن) كوحدة لغوية مستقلة، بل علي أنها مركز المعنى الذي وصل إليه من الجملة كلها، واختلفت توجهات الطفلين نحو المعنى، فطفل يرى المعنى المقصود من الجملة أنه مريض والآخر يرى المعنى أنه لن يذهب للمدرسة، وهو يجب علي السؤال الموجه إليه علي أنه البحث عن المعنى الموجود في الجملة، وهذه الإجابة يمكن أن نتلقاها منه لو سألناه عن أحد أركان الجملة الأخرى، فالطفل في هذه المرحلة لا ينظر إلى الجملة كبناء مكون من عدة وحدات تبني الجملة، وتكون المعنى، ولكل وحدة لغوية بالجملة لها دلالة خاصة، ولكنه ينظر إلى الجملة كلها علي أنها وحدة دلالية

(١) التفكير واللغة: ترجمة طلعت منصور، ١٤٦.

واحدة ، تسعى لتوصيل المعنى إليه ، فهو يسير خلف المعنى ويعتبر كل وحدة في الجملة مركز هذا المعنى ، وربما يفهم المقصود من الجملة رغم أنها تنقصها بعض الوحدات كأدوات الربط .

عدم التمرکز حول الذات :

ومن مظاهر النمو اللغوي والفكري لدي هؤلاء التلاميذ استخدامهم الجملة الفعلية في التعبير عن الحوادث التي تمر بهم أو بمن يحيطون بهم ، أو الأشياء التي في بيئتهم.... " وهذا يعني أن حديث الأطفال في هذا السن لم يعد مرتبطاً بالأشخاص وحدهم ، أي لم يعد مركزاً حول الذات فقط ، بل إنه علاوة على ذلك أصبح يدور حول ما يحدث لهذه الشخصيات من أحداث وأفعال في زمن ومكان معينين وفي بيئة اجتماعية مألوفة ^(١) وهذا الخروج عن التمرکز حول الذات نتيجة لاكتشافه العالم المحيط به وتفاعله معه ، مما يجعله يتجه إليه في حديثه.

" إن الطفل المصري (٦ - ٩ سنوات) تحدث كثيراً عن الأطفال الآخرين ، ووصف لهم أفعالهم وتحركاتهم ، وتحدث عن الأشياء التي أمامه ، وتحدث عنها بضمائر الغيبة... إن الأطفال استخدموا في أحاديثهم ضمائر الغيبة جميعاً فيما عدا (هما) في حديث أطفال الصف الأول والثاني ، و (هن) لدي جميع الصفوف الثلاثة أو أن كانوا قد استخدموا (هم) مكان (هن) كما هي الحال في اللغة العامية ^(٢) .

ويدل استخدام هؤلاء التلاميذ للضمائر على القدرة على الإشارة إلى الشيء في غيابه ، واستحضار صورته من الذهن مقترنة بالضمير دون الاسم. وهو يبدأ في استخدام الضمائر بضمير المتكلم (أنا) لقربه من الذات ، فهو حديث عن نفسه ، ثم المستمع المخاطب (أنت) ، ثم الغائب (هـ) ، وهكذا يتم التدريج في استخدام الضمائر ، مع نمو الفكر

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية: ٦٨ .

(٢) المرجع السابق: ٦٨ .

والإدراك لديه، ثم ما يحيط به مقلدا في هذا كله ما يحدث في بيئته من حوله، ولهذا يتأخر عنده الحديث عن ضمير جمع الإناث (هن) لأنه لا يستخدم في البيئة المصرية، ويحل مكانه ضمير جمع المذكر للمذكر والمؤنث (هم).

"بعدين - بتاع" :

بعدين: يكثر في حديث هؤلاء التلاميذ كلمتي (بعدي - بتاع)، وربما يبرر استخدام كلمة (بعدين) في حديث الأطفال بكثرة؛ قصر الوحدات الفكرية التي يريد الأطفال أن يعبروا عنها، أو بمعنى آخر قلة الخبرات التي لدى الأطفال، وعدم قدرتهم على ربط سلسلة من الأفكار التي يريدون أن يتحدثوا عنها بأدوات لغوية تؤدي معنى كلمة بعدين... ويستخدم الطفل كلمة بتاع في معنى ملك، أو معنى شيء ما، وأنها في هذا الأخير تساوي (س) أو (ص) في الرياضة، فإذا لم يعرف الطفل أن يضع مفهوما ما عنده في لفظ، رمز له بكلمة بتاع، وربما يعود استخدام هذه الكلمة لعجز الطفل أحيانا عن استخدام بعض ما يؤدي معنى الملكية مثل اللام، أو لعجز محصوله اللغوي في التعبير عما لديه من أفكار ومفاهيم^(١).

هذا الكلام عن كلمتي (بعدين - بتاع) تحليل جيد أضيف إليه أنه يمكن اعتبار كلمة بعدين لازمة كلامية لدى الطفل تعينه على التفكير فيما سيتحدث عنه، وتعطيه فرصة أو لحظة للتفكير فيما سيقوله بعد ذلك، أي فرصة لترتيب أفكاره، واختيار الألفاظ المناسبة لذلك، وتقل مع النمو اللغوي والعقلي للتلميذ، لكنها تظل موجودة عند بعض الناس البالغين؛ فيحتاجون إليها مثل "هاء التذكر". كما سماها ابن جني - فهي وسيلة لالتقاط الأنفاس وترتيب الأفكار.

(١) المرجع السابق: ٧١.

بتاع : أما كلمة بتاع فلم تعد تشر إلى الملكية كما سبق فحسب، بل أصبحت تشير أيضاً إلى الشيء نفسه، فيقول: ما هذا البتاع ؟ أي ما هذا الشيء، ولم يعد يستخدمها بسبب قلة المحصول اللغوي الذي يعجزه عن التعبير عما لديه من أفكار ومفاهيم فحسب، بل أصبح يستخدمها أيضاً نتيجة للنسيان، فالكلمة التي لا يذكر اسمها يستبدلها بكلمة بتاع، وهذا أيضاً قد شاع في لغة الكبار كما ذكرت .

ثالثاً: من حيث الدلالة :

ونتابع نمو مجموعة من القضايا الدلالية لدي هؤلاء التلاميذ، منها قضية:الترادف، المشترك اللفظي، التضاد، وما نلاحظه في البداية أن المدرسة حريصة على تنمية هذا الجانب لديهم من خلال دروس اللغة العربية. وتطبيقاتها في داخل الفصل على تلك الدروس حتى يكتسب التلميذ الفرق بينها .

" وقد بلغ عدد المترادفات في حديث الأطفال في جميع الصفوف حوالي ٣٤ مرادفاً، كذلك وجد في حديث الأطفال ما يسمي بالمشترك اللفظي، وهو دلالة الكلمة على أكثر من معنى، وقد بلغ عدد هذا النوع من الكلمات في حديث الأطفال في الصفوف الثلاثة ٩ كلمات ^(١). وقد أشار د. إبراهيم أنيس إلى هذا الجانب من الدلالة، ووصفه بالصعوبة قائلاً: " يصادف الطفل إزاء طائفة معينة من الألفاظ صعوبات جمة تعقد الأمر عليه وتزيد من عثراته، هي الألفاظ ذات الدلالة المتقابلة أو المتضادة، مثل فوق وتحت (سخن وبارد) (عالي وواطي) (يمين وشمال) فيخلط بينهما ويستعمل أحدهما مكان الآخر زمناً غير قصير ^(٢)."

إن الألفاظ المتضادة تحتاج إلى فترة طويلة حتى يتكون في ذهن الطفل معرفة بالفرق بينهما، ولكنها تأتي إلى ذهنه مقترنة بكلمات

(١) المرجع السابق: ٧٣ .

(٢) دلالة الألفاظ: ٩٤ .

أخري مثل (دي أختك الكبيرة) (ده أخوك الصغير)، ثم تتفرد وتستقبل بعد ذلك في المدرسة، ويصبح لديه كلمة صغيرة، ويقابلها كلمة كبيرة، وفي داخل الفصول المدرسية نلاحظ أن المعلمة تكرر عكس صغير آيه ؟ يقولون كبير بطريقة آلية مع الجماعة، ولكن عند السؤال عن عكس صغير؛ فنلاحظ توقف بعض التلاميذ عن الإجابة؛ وكأن هذا المعني المتقابل لم يتكوّن في عقولهم بعد، في حين، وجود هذا المعني واضحاً لدي البعض الآخر، ربما لفروق فردية، ولكن الأغلبية تشير إلي امتلاكهم الفرق بين المعنيين .

رابعاً : الفصحى في لغة هؤلاء التلاميذ :

في هذه المرحلة تقوم المدرسة بتوحيد التلاميذ نحو الفصحى وذلك من خلال :

١ - دروس اللغة العربية .

٢ - باقي العلوم والأنشطة الأخرى .

أولاً : مادة اللغة العربية :

تعتبر اللغة العربية الموجه الحقيقي للتلاميذ نحو الفصحى وذلك من خلال الكتاب المدرسي، وتنفيذ المعلمات لتلك الدروس التي فيه ويحتوي الكتاب المدرسي على دروس كثيرة بها كلمات كثيرة من الفصحى تعمل المعلمة على إكساب التلاميذ هذه المفردات بدلالاتها الفصيحة. وكذلك تحتوي على عناصر دلالية تنمي المعني في ذهن التلميذ كالتضاد والترادف وكذلك تراكيب ذات دلالات خاصة تقوم المعلمة من خلال تلك الدروس والتطبيقات التي تليها بإكساب التلميذ هذه المعاني .

لكن تأتي المشكلة الكبرى والقضية الهامة في هذا الموضوع، وهي إلي أي مدي يكتسب التلميذ تلك المعاني ؟ وأي من هذه الألفاظ يثبت في ذهن التلميذ، ويمكن أن يوظفها في استخدامه، وتعبيره اللغوي، تلك

هي المشكلة التي يحاول هذا البحث الرد عليها من خلال المعاشة الفعلية لتلاميذ هذه المرحلة (الصف الأول الابتدائي).

وكذلك تأتي باقي العلوم (حساب - علوم - دراسات اجتماعية - تربية دينية) وأنشطة (ثقافية - رياضية - مسرحية - إذاعة المدرسة) كل هذه العلوم والأنشطة التي يحياها التلميذ في اليوم الدراسي لا يخلو فرع من هذه العلوم والأنشطة من مجموعة ألفاظ فصيحة، يبدأ التلميذ في التعايش معها بشكل يومي ويتفاعل معها، وتثبت في ذهنه وتصبح وسيلته في أداء تلك العلوم والأنشطة، وبهذا يبدأ التلميذ في التعامل مع سيل كبير من الفصحى، ولكن إلى أي مدى يكتسب منها ألفاظا فصيحة؟ وماذا يثبت في ذهنه منها؟ .

وقد قامت بعض الدراسات حول تعليم التلاميذ اللغة العربية، وقد أشار بعض الدارسين إلى ضرورة الإفادة في لغة الأطفال الشفهية في بناء كتب القراءة التي تقدم لهم، بشرط أن تكون هذه اللغة أو المفردات متفقة مع الصيغة الفصيحة في اللغة العربية^(١) وكان هدف هذه الدراسة التقريب بين اللغة الفصحى واللغة التي يتكلم بها هؤلاء الأطفال، حيث تقدم لهم من خلال كتب الدراسة لغة تجمع بين الفصحى والعامية ذات الأصول الفصيحة .

ولهذا كان تساؤل هذه الدراسة، إلى أي مدى تتفق لغة الأطفال الشفهية مع اللغة الفصحى؟ ولهذا قاموا بمراجعة قاموس الطفل الكلامي ودراسة محتواه للتعرف على الكلمات المشتركة بين العامية والفصحى اشتراكا تاما؛ والكلمات العامية في لغة الطفل، ولا تكاد تمت إلى الفصحى بصلة، التي يجب أن تستبدل بما يقابلها في الصيغ الفصحى .

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية: ٧٥ .

وانتهوا إلي أنه ينبغي على مثقفينا أن يأخذوا مثل هذه الكلمات؛ فيضيفوا إلي رصيدهم اللغوي جديداً تظهر آثاره في تحرير الصحافة وكتابة القصة ونظم الشعر، وعلى مدرسي العربية أن يوحوا إلي طلابهم بفصاحة هذه الألفاظ، فلا يتردد هؤلاء الطلاب في استخدامها في التعبير والإنشاء ولا يحجموا عنها لأنها ألفاظ شعبية لأنها مشتركة حيث تستخدمها العامة بكثرة، ولكن أصولها فصيحة .

" وقد يكون في استخدام هذه الكلمات المشتركة بين العامية والفصحى الشائعة في حديث الأطفال في بناء كتب القراءة المقدمة لهم، مما يؤدي بهم إلي السرعة في تعليم القراءة... مع أهمية استخدام لغة الأطفال الشفهية في مواد القراءة التي تقدم لهم ينبغي إلا يفترض عدم مواجهة الأطفال في قراءتهم بالكلمات التي لا تظهر في مفردات كلامهم، فمبدأ الاعتماد على الكلمات المستخدمة في الكلام صحيح - فقط - في المرحلة الأولى لتعليم القراءة، وفي المراحل التالية يمكن أن يزداد مدي المفردات الجديدة التي تقدم في مواد القراءة، ولذا ينبغي ألا تتطابق مفردات مواد القراءة مع مفردات الكلام وحدها. بل ينبغي أن تتجاوزها من حين لآخر بالقدر المناسب^(١) .

ونقف مع الرأي الأخير لنرى أن تقديم لغة مشتركة مكونة من المفردات المستخدمة في الفصحى والعامية معا يفيد التلميذ في أول مراحل التعليم، حيث يشجعه ذلك على حب القراءة والإقبال عليها نتيجة لفهمه لما يقرأ، مما يدفعه إلي مواصلة القراءة والإطلاع خصوصاً في كتب أدب الطفل، ولكن كما قالت الدراسة التي ذكرتها آنفاً: ينبغي ألا تكون هذه المفردات مطابقة تماماً لمفردات الكلام وحدها. بل يجب أن تضاف إليها كلمات من الفصحى العالية خصوصاً إذا كان ذلك من نصوص قرآنية أو نظم شعري؛ ليسهل حفظ تلك النصوص ومعها

(١) المرجع السابق: ٧٨ .

هذه المقومات الجديدة، وقد رأيت ذلك من خلال بحثي هذا في الكتب المدرسية، ولكن تبقى المشكلة الأساسية وهي إلى أي مدى يفهم التلميذ هذه الكلمات، نحو قوله تعالى: (وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا)^(١).

وقد وردت في كتاب المدرسة للصف الأول الابتدائي في اللغة العربية صفحة ٣٤ الفصل الدراسي الأول.

إن الهدف من إدخال هذه الكلمات في مقررات هؤلاء التلاميذ هو تعويدهم على مثل هذه الكلمات والتعرف عليها ونطقها نطقاً صحيحاً وحفظها في الذاكرة إذا أمكن ذلك، وتأتي قضية المعنى هنا متأخرة. حيث يتفاوت إدراك التلاميذ لمعناها رغم جهود المعلمات في هذا الباب حيث يحاولن إفهام التلاميذ المعنى الصحيح للكلمات.

وتتفاوت نسبة النجاح في هذا الشأن بتفاوت إدراك التلاميذ لمعناها، رغم جهود المعلمات في هذا الباب، حيث يحاولن إفهام التلاميذ المعنى الصحيح للكلمات.

وتتفاوت نسبة النجاح في هذا الشأن بتفاوت قدرات التلاميذ، ولهذا يجب ألا يكون المعنى هو الهدف الأساسي وراء استخدام هذه الألفاظ، بل يكون الاحتكاك بهذه الألفاظ ومحاولة التعرف عليها وحفظها هو الهدف من ذكرها في كتب القراءة، لأن التلميذ في هذه المرحلة لديه قدرة على الحفظ أكبر من قدرته على الفهم؟ وهذا ما يفعله معلمو الكتاتيب ورياض الأطفال فيما قبل المدرسة، حيث يركزون على حفظ التلاميذ الأناشيد والآيات القرآنية رغم عدم فهمهم لأكثر المعاني التي تحملها تلك الأناشيد والآيات القرآنية، فكل تلاميذ الصف الأول الابتدائي يحفظون قول الله تعالى: (قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ) (١) اللَّهُ الصَّمَدُ (٢)...^(٢) ولا يعرفون ما معني الصمد.

(١) سورة الاحقاف: ١٥.

(٢) سورة الاخلاص: ٢-١.

لغة أدب الطفل :

تعد لغة أدب الطفل أهم وسيلة لتثقيف التلميذ في المرحلة الابتدائية، حيث يهتم المعلمون بحصة المكتبة، فيتجه التلاميذ بشغف شديد إلى المكتبة للاطلاع على القصص والكتب والمجلات والصحف المختلفة، كل تلميذ حسب ميوله الشخصية وهي انطلاقة حرة لكل تلميذ إلى المجال الذي يستهويه .

تبقى المشكلة الكبرى وهي أي اللهجات أفضل ليقدم بها الأدب للطفل هل العامية أفضل أم الفصحى الممزوجة بالعامية ؟ يقول د. علي الحديدي: " وقد أشدت الخلاف بين الذين يهتمون بشئون الأطفال وباللغة العربية حول الفصحى حول الأداة التي يقدم بها الأدب للأطفال، هل يكون التعبير باللغة العربية الفصحى في كل الحالات دون رعاية لنوعية الجنس الأدبي، ولا للسن الذي يقدم له الأدب ؟ أم يكون التعبير بالعربية الفصحى وبالعامية ؟ أيهما أنسب للجنس الأدبي ولسن الأطفال ؟ ولست من الذين يريدون أن نترك العامية تسيطر على تعبير أطفالنا ولا من الذين يريدون أن نتجنبها كلية في (أدب الأطفال) بل يكون التعبير بالعامية، في رواية القصة، وإلقائها في المرحلة الأولى من الطفولة فقط، وحتى في هذه الحالة، يمكن اختيار الألفاظ القريبة من الفصحى، أو التي لها أصل عربي سليم، كي يألف الأطفال العربية الفصحى، ويقربون منها، وإن كان ذلك هدفا أساسيا للراوي الذي يروي القصة للصغار أو المذيع الذي يذعها عليهم في ركن الأطفال بالإذاعة والتلفزيون، ومن ثم فمن الخطأ أن يجنح الراوي إلى البحث عن الألفاظ بدلاً من البحث عن الصور والخيال والمعاني"^(١).

هذا رأي د. علي الحديدي بالنسبة للتعبير في رواية القصة، الذي يري التدرج في إدخال الفصحى إلى لغة الرواية، وهو رأي جيد ومن الممكن أن يأتي بنتائج طيبة على ألمدي البعيد، بل قد أتى فعلا بالنتائج المرجوة

(١) في ادب الأطفال: د. علي الحديدي، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦م، ص ٧٦ .

منه ، حيث لاحظت ذلك لدي تلاميذ البحث ، فوجدت التلاميذ الذين يذهبون إلى المكتبة ويدعمهم الآباء بالقصص والمجلات في المدرسة والمنزل ، وجدت أنهم أكثر معرفة بكلمات عربية وأحداث مختلفة وقد عرضت عليهم قصصا ومجلات مختلفة فوجدت أنهم يعرفون أسماء الأشياء والحيوانات عكس أقرانهم في الفصل نفسه ، فلا يكادون يعرفون شيئا عنها.

وهو يفرض الكتابة العامة قائلًا: (واستعمال العامة في الكتابة مرفوض ، وذلك لأن الكتاب يعطي الطفل فرصة للتفكير ، وتبين معاني الكلمات ، والقول بصعوبة اللغة الفصحى مدفوع بأن من اللغة ما هو في سهولة العامة ، والطفل الذي يقرأ ما كتب من القصص تلميذ تقدم له الكتب المدرسية ويقرأها وكلها مكتوبة باللغة الفصحى)^(١).

وهو تفسير يفترض أن التلميذ في هذه المرحلة يفهم ما يقدم إليه من كتب مدرسية وحده بدون تفسير المعلم له ، وبالتالي فهو يفهم تلك القصص كما يفهم الكتاب المدرسي ، والواقع غير ذلك حيث يحتاج التلميذ إلى من يفسر له الكتب المدرسية ، وكذلك هذه القصص .

ومع ما ذكرت من أهمية أدب الطفل في نمو لغته يري فريق آخر ألا تلقي تبعة النمو اللغوي للطفل على عاتق (أدب الطفل) وحده ، فهناك دراسات خاصة بذلك من القراءة والتعبير والأدب والنصوص وغيرها من مواد الدراسة التي تهدف إلى تعليم اللغة الأطفال ، أما (أدب الأطفال) فإنه يهدف أساساً إلى التسلية والإمتاع وتكوين العواطف... فإذا تعلم منه أسلوباً جميلاً أو لفظاً نافعاً فإنما يتعلمه عرضاً دون عمد أو قصد من الكاتب أو الراوي"^(٢).

وكل هذا صحيح لكن ما يكتسبه الطفل الذي يواظب على تلك القصص من المفردات والأساليب شيء لا يستهان به .



(١) في أدب الأطفال: ٧٦ .

(٢) في أدب الأطفال: ٧٨ .

المراجع

- أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، د. فتحي علي يونس وآخرون، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٠ م .
- الأطفال مرآة المجتمع - النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنوات تكوينه الأولى، محمد عماد الدين، عالم المعرفة، العدد ٩٩ .
- الألسنية (علم اللغة الحديثة المبادئ والأعلام)، د. ميشال زكريا، بيروت ١٩٨٣ م .
- التربية اللغوية للطفل، سرجيو سبيني، ترجمة: فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، ١٩٩١ م .
- التفكير واللغة، فيجوتسكي، ترجمة: طلعت منصور، القاهرة، ١٩٧٦ م .
- التفكير واللغة النظرية الثقافية التاريخية، ليف فيكوتسكي، ترجمة عبد القادر قسبي، أفريقيا الشرق ٢٠١٣، دار البيضاء، المغرب .
- تنمية المهارات اللغوية للطفل، د. كريم بدير، د. إميلي صادق، عالم الكتب، ٢٠٠٠ م .
- دلالة الألفاظ، د. إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠ م .
- دليل المعلم في اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، طبعة ٢٠٠٠/٢٠٠١ .
- سيكولوجية الذاكرة (قضايا واتجاهات حديثة)، د. محمد قاسم عبد الله، عالم المعرفة، فبراير ٢٠٠٣ م .
- سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، د. جمعة يوسف، عالم المعرفة، يناير ١٩٩٠ م .
- علم الدلالة، د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ١٩٨٨ م .
- علم النفس اللغوي، د. نوال محمد عطية، المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٥ م .
- في أدب الأطفال، د. علي الحديدي، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦ م .
- قوائم الكلمات الأكثر انتشاراً، د. ليلي أحمد كرم الدين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠ م .
- كتاب المدرسة في اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، طبعة ٢٠٠٠/٢٠٠١ م .
- اللغة، فندريس، ترجمة: عبد الحميد الداخلي ومحمد القصاص، القاهرة، ١٩٥٠ م .
- اللغة الأم من منظور تربوي، د. نجلاء نصير بشور، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، أكتوبر ٢٠١٣ م .
- لغة الطفل، د. حسام بهنساوي، مكتبة الثقافة الدينية، ١٩٩٤ م .

- مفهوم الرمزية في التحليل النفسي، د. عادل خضر، مجلة علم النفس، العدد ٦١ .
- الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، د. ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٦ م .
- مهارات لمعلمات رياض الأطفال، جانيس بيتي، ترجمة د. معصومة أحمد إبراهيم، ط٢، ٢٠٠٤، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي .
- النمو اللغوي عند الطفل، د. عطية سليمان أحمد، تقديم: أ.د. رمضان عبد الشواب، ١٩٩٣ م .

