الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: علم النفس وعلوم التربية

مذكرة بعنوان:

دور المدرسة القرآنية في تحسين اللغة الشفهية لتلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي.

(دراسة مقارنة بين التلاميذ المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية)

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إعـــداد الطـالبين:

حمادي مسعود

خالدي محمد

إشراف الأستاذ:

د.جعلاب عمر محمد الصالح

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
بشير جاري	أستاذ محاضر – أ	رئيسا
د.محمد الصالح جعلاب	أستاذ محاضر– أ	مشرفا ومقررا
د. منتصر مسعودة	أستاذ محاضر – أ	مناقشا

السنة الجامعية: 2023 / 2024

قالى تعالى:

يَابَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ

سورة الأعراف الآية : 31

شكر وتقدير

الحمد لله العلي الكبير،مدبر الأمر كله ونثني عليه الحمد أن من علينا بفضله وجود كرمه،على أن وفقني لإتمام متطلبات هذا البحث وإخراجه في صورته النهائية. كما أتوجه بشكري الخالص والتقدير والاحترام للأستاذ والدكتور "جعلاب محمد الصالح" على جهده وتعبه معي،على مساعدته لي بتوجيهاته وإرشاداته القيمة التي لم يبخل بها يوما،أسأل الله أن يجازيه أحسن ما يجازي به عبده. أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل الأساتذة اللذين لجأت إليهم في التحكيم وأفادوني في استكمال بعض جوانب هذه المذكرة. ومن دواعي الإنصاف أن أعبر عن تقديري العميق إلى كل أساتذتي الأفاضل بشعبة علم النفس.

وعرفانا بالجميل،وشكرانا بالوفاء الذين ساعدوني في الدراسة الميدانية

إهداء

اهدي هذا العمل بالدرجة الاولى الى

الوالدين الكريمين

والى جميع العائلة والأصدقاء

والى كل من عرفته من قريب أو بعيد

الى كل من سقط سهوا من قلمي ولم

يسقط من قلبي.

✍ حمادي مسعود – خالدي محمد

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن دور المدرسة القرآنية في تحسين اللغة الشفهية لتلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي، وللتحقق من فرضيات الدراسة وبالاعتماد على المنهج الوصفي المقارن وقد اختارنا عينة الدراسة بطريقة قصدية شملت 162 تلميذ وتلميذة من السنة الأولى والثانية ابتدائي (77 تلميذ متمدرسين بالمدرسة القراءنية و85 تلميذ غير متمدرسين بالمدرسية القرءانية)، حيث استخدامنا اختبار تقييم اللغة الشفاهية (ELO) لخومسي عبد الحميد المكيف على البيئة الجزائرية، وبعد المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة باستخدام اختبار"U" مان وتني اللابرمتري لعينتين مستقلتين والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

✓ **وتوصلنا للنتائج التالية:**

- توجد فروق دالة احصائيا في اللغة الشفهية لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدارس القرآنية وغير المتمدرسين لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.
- توجد فروق دالة احصائيا على بُعد المستوى المعجمي وبُعد المستوى الفونولوجي وبُعد مستوى الفهم وبُعد مستوى التعبير اللغوي لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدارس القرآنية وغير المتمدرسين لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.

الكلمات المفتاحية: اللغة الشفهية، المستوى المعجمي، المستوى الفونولوجي، مستوى الفهم، مستوى التعبير اللغوي، المدرسة القرآنية.

Study summary:

The current study aims to reveal the role of the Qur'anic

school in improving the oral language of students in the first and second years of primary school, and to verify the hypotheses of the study, relying on the comparative descriptive approach. We chose the study sample in a purposive manner that included 162 male and female students from the first and second year of primary school (77 students taught in the Qur'anic school and 85 students Not taught in the Qur'anic school), where we used the Oral Language Evaluation (ELO) test by Khomsi Abdel Hamid, adapted to the Algerian environment, and after statistical processing of the study results using the nonparametric Mann-Whitney U test for two independent samples and the arithmetic mean and standard deviation. We reached the following results: • There are statistically significant differences in the oral language among students in the first and second years of primary school between those studying in Qur'anic schools and those not studying in favor of students studying in Qur'anic schools. • There are statistically significant differences on the dimension of the lexical level, the dimension of the phonological level, the dimension of the understanding level, and the dimension of the level of linguistic expression among students in the first and second years of primary school between those studying in Qur'anic schools and those not studying in favor of the students studying in Qur'anic schools. Keywords: oral language, lexical level, phonological level, comprehension level, linguistic expression level, Quranic school.

فهرس المحتويات

الجانب النظري

الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها

1- إشكالية الدراسة.....03
2-فرضيات الدراسة.....06
3-أهداف الدراسة: 07
4-أهمية الدراسة: 08
5-التعريفات الإجرائية للدراسة: 08
6-الدراسات السابقة: 09
7-التعقيب على الدراسات السابقة: 12

الفصل الثاني اللغة الشفهية.

تمهيد.....14
1- تعريف اللغة.....15
2- مظاهر اللغة 16
3- خصائص اللغة 16
4- مستويات اللغة.....17
5- وظائف اللغة.....22
6- الأسس البيولوجية للغة.....23
7- نظريات اكتساب اللغة 25
8- النظام اللغوي لاكتساب اللغة الشفهية.....27
9- تعريف اللغة الشفاهية.....28

10- أسس اكتساب اللغة الشفاهية.....29
11- تعريف الفهم الشفهي.....30
12- درجات الفهم.....30
13- عمليات الفهم الشفهي.....31
14- أنواع الفهم.....32
15- تعريف التعبير الشفهي.....33
16-أنواع التعبير الشفهي.....34
17- عمليات التعبير الشفهيي.....34
18-مراحل نمو وتطور التعبير الشفهي.....36
خلاصة الفصل.....39

الفصل الثالث المدرسة القرآنية

تمهيد.....41
1-مفهوم المدرسة والقرآن.....42
2- مفهوم المدرسة القرآنية.....44
3- نشأة المدرسة القرآنية والمؤسسات القديمة التابعة لها.....45
4-أهداف المدرسة القرأنية.....58
5- طرق تدريس القرآن الكريم في المدرسة القرآنية.....59
6 – اثر القرآن الكريم في تعليم المهارات اللغوية.....64
7 –دور المعلم في المدرسة القرآنية.....73
خلاصة الفصل.....76

الجانب الميداني

الفصل الرابع الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد.....79
1- منهج الدراسة.....80
2- الدراسة الاستطلاعية.....80
2-1-مكان الدراسة الاستطلاعية.....81
2-2-عينة الدراسة الاسطلاعية.....81
2-3-نتائج الدراسة الاستطلاعية.....81
3-الدراسة الاساسية.....81
3-1-حدود اجراء الدراسة.....81
3-2-عينة الدراسة.....82
4-أدوات الدراسة.....83
5-الخصائص السيكومترية للاختبار.....88
5-1-صدق الاختبار.....88
5-2-ثبات الاختبار.....89
خلاصة.....90

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة الدراسة

تمهيد.....92
أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة.....93
1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.....93
2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.....94
3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.....95
4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.....96
5-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.....97

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج.....99
1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة.....99
2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الاولى.....99
3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.....100
4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.....101
5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.....102
6- الاستنتاج العام.....105
قائمة المصادر و المراجع.....107
الملاحق.....115

فهرس الجداول	الصفحة
الجدول (01):مراحل نمو وتطور التعبير الشفهي.	36
الجدول (02): توزيع عينة الدارسة المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.	82
الجدول (03): توزيع بنود اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية على المجالات الكبرى.	89
الجدول (04): اختبار مان ويتني في اللغة الشفهية بين المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.	93
الجدول (05): اختبار مان ويتني في المعجم بين المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.	94
الجدول (06): اختبار مان ويتني في الفونولوجيا بين المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.	95
الجدول (07): اختبار مان ويتني في بُعد الفهم بين المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.	96
الجدول (08): اختبار مان ويتني في التعبير اللغوي بين المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.	97

فهرس الشكال	الصفحة
شكل (01) يوضح مكونات النظام اللغوي	28
الشكل(02) توزيع عينة الدارسة بين المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية	83

مقدمة

أمرنا ديننا الإسلامي بالاهتمام بالعلم، ورفع الله تعالى مكانة المتعلمين فقد قال تعالى في سورة الزمر:" يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات"، كما قال الرسول صلى الله عليه وسلم" طلب العلم فريضة على كل مسلم"، ويرجع السبب وراء ذلك إلى فضل العلم وأهميته في دفع الإنسان للتأمل في خلق الله والاستزادة من المعارف الموجودة حوله.

واللغة هي وعاء العلوم والمعارف فهي مجموعة من الرموز تستعمل للتعبير بنوعين اللغة الشفهية والمكتوبة، حيث يكون الرمز منطوق في النوع الأول ومكتوب في النوع الثاني، وتستخدم عدة مصطلحات للإشارة إلى اللغة الشفهية كاللغة المنطوقة والكلام والتي تعتبر بالطريقة المفضلة للاتصال بين الأفراد، فهي طريقة تعبير تخص فقط الجنس البشري فهي ظاهرة اجتماعية وأداة التفاهم والاتصال بين أفراد الأمة الواحدة، وهي نمط من السلوك لدى الأفراد والجماعات، باختصار يمكن القول بأن اللغة تشير إلى الجانب الاجتماعي، إذ تعد أداة اتصال بين الناس وتشير الدراسات والتربوية بأن للغة أهمية في التأثير على نشاط الإنسان في العمل والجد واللهو، كما أن لها أهمية كبيرة في نقل المعارف والأفكار سواء كان ذلك بطريقة منظمة أو غير منظمة والمقصود بذلك التعليم الرسمي أو غير الرسمي أي الخبرة التي يكتسبها الفرد بطريقة مباشرة أو غير مباشر من محيطه الخارجي واهم المؤسسات الخارجية في الجزائر والتي يمكن الاعتماد عليها في دعم المنظومة التعليمية هي المدرسة القرآنية وحلقات التحفيظ.

وتعتبر اللغة الشفهية أحد أهم الجوانب التي يجب تقييمها لدى تلاميذ الابتدائي، حيث تعد هذه المهارة أساسية لتفاعل التلاميذ مع بيئتهم التعليمية والاجتماعية، فهم قادرون على التواصل والتفاعل من خلال الكلام والاستماع والفهم والتعبير عما يجول في خواطرهم كما يساهم في قياس قدراتهم العقلية بوضوح، ويساعد في تحديد نقاط القوة والضعف لدى كل

تلميذ، وبالتالي يمكن توجيه جهود التحسين والتطوير نحو تطوير هذه المهارات بشكل فعال.

حيث جاءت هذه الدارسة لتقييم اللغة الشفهية لدى تلاميذ الابتدائي المتمدرسين بالمدرسة القرآنية، وقد اعتمدنا في ذلك الخطة التالية: حيث قسمنا الدراسة إلى جانبين جانب نظري اشتمل على ثلاث فصول: احتوى الفصل الأول الذي كان تحت عنوان إشكالية الدراسة واعتباراتها على إشكالية الدراسة فرضياتها وأيضا أهداف الدراسة وأهميتها الدراسة، كذلك التعريفات الإجرائية للدراسة والدراسات السابقة وبعدها التعقيب على الدراسات السابقة.

كما احتوى الفصل الثاني الذي كان تحت عنوان لغة الشفهية حيث بدأنا بتعريف اللغة ومظاهرها وكذلك خصائصها و مستوياتها ووظائف اللغة كما تطرقنا الأسس البيولوجية للغة فالنظام اللغوي الذي يسعدنا لاكتساب اللغة الشفهية ، كما عرفنا اللغة الشفهية وأسس اكتساب اللغة الشفهية ثم تعريف الفهم الشفهي ومن ثم درجات الفهم الشفهي فأنواع الفهم الشفهي وعمليات الفهم الشفهي ثم تعريف التعبير الشفهي وأنواعه .

وأما الفصل الثالث كان بعنوان المدرسة القرآنية فكانت البداية بالتمهيد و مفهوم المدرسة القرآنية والقرآن ثم نشأتها والمؤسسات القديمة التابعة لهاو أهدافها ثم طرق تدريس القرآن الكريم في المدارس القرآنية،و أثر القرآن الكريم في تعليم المهارات اللّغوية، دور المعلّم اللّغوي للأطفال في المدرسة القرآنية وأخيرا خلاصة الفصل .

وأما الجانب التطبيقي فلقد تم تقسيمه إلى فصلين:

الفصل الرابع والذي تعرضنا في البداية إلى التمهيد فمنهج الدارسة و الدراسة الاستطلاعية والتي تعرضنا فيها إلى مكان الدارسة الاستطلاعية وعينتها فنتائجها بعد ذلك

الدراسة الأساسية والتي تعرضنا فيها إلى مكان وزمان إجراءها وعينة الدراسة الأساسية وخصائصها ثم إلى أدوات الدراسة والتي تتمثل في وصف اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية ثم خصائصه السيكومترية.

أما الفصل الخامس فلقد خصص لعرض وتحليل نتائج الدراسة انطلاقا من فرضيات الدارسة ثم مناقشة وتفسير النتائج ثم ،الاستنتاج العام.

الجانب النظري

الفصل الأول

إشكالية الدراسة واعتباراتها

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- التعاريف الإجرائية.

6- الدراسات السابقة.

7- التعقيب على الدراسات السابقة.

1. الإشكالية

يعتبر التعليم أساس نهضة الشعوب وبناء الأجيال لما له من أهمية كبيرة بالنسبة للفرد والمجتمع، فيقوم على تنمية شخصية الفرد وتزويده بالمهارات والمعارف اللازمة للنجاح في الحياة والحصول على فرص عمل أفضل وزيادة الدخل والمساهمة في المجتمع من خلال التنمية الاقتصادية وتعزيز الاندماج الاجتماعي وبناء مجتمع ديمقراطي والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والسياسية

فالتعليم هو الحجر الأساسي للتقدم والتطور وضمان المستقبل لذلك تسعى كافة الدول إلى الاهتمام الشديد بالعملية التعليمية باعتبارها عنصرا أساسيا ومهما حيث نجد بعض النماذج التعليمية الرائدة عالميا منها: التعليم الفنلندي والذي يقوم على (أن التعليم متاح للجميع وانتقاء معلمين ذوي جودة عالية والتركيز على الطالب والتركيز على النشاط الطلابي والتفاعل مع المدرسين والطلاب الآخرين والمجتمع المدرسي بأكمله). وكذا النظامُ التربويُّ الياباني (الذي وفّق بين مركزية التوجيه ولامركزية التنفيذ في معادلة متوازنة فهو يتبع نظام التعليم في مسار 3.3.6، ويركز على منهج التعلم الذي يعتمد على العمل الجماعي وحل المشكلات بدلاً من التعليم المباشر، كما يوفر التعليم في كل مراحله، بدءًا من مرحلة الحضانة والمرحلة الابتدائية وصولًا الى فرد راشد ذو شخصية قوية وفعالة).

كما أن التعليم في سنغافورة من التجارب الرائدة فهو تجربة راقية ومميزة حيث اعتمدت على اكتشاف مواهب الطلاب وتنميتها والاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة وتنمية مهارات التفكير النقدي والاهتمام بالأدوات والتكنولوجيات التعليمية الحديثة والجودة والانتقاء في اختيار وتأهيل المعلّمين. (الجعفري، 2017)

واستطاعت قطر أن تحقق تقدما مذهلا في ميدان التعليم، بفضل تجربة فريدة تقوم على فكرة «المدارس المستقلة وهي مدارس ينشئها أشخاص مستقلون وتحظى بحرية تامة

في مناهجها وإدارتها، لكن تمويلها يتم من قبل الدولة التي تمنح التراخيص بإنشائها، في المقابل، تلتزم هذه المدارس بمعايير خاصة يحددها المجلس الاعلى للتعليم في قطر، ويتضمن النظام التعليمي وفق رؤية 2030 في مناهج تعليم، وبرامج تدريب تستجيب لحاجات سوق العمل الحالية والمستقبلية، تعليمية وتدريبية عالية فرصا الجودة تتناسب مع طموحات وقدرات كل فرد، برامج تعليم مستمر مدى الحياة متاحة للجميع، النظامي وغير النظامي تُكسب الأطفال والشباب القطريين المهارات اللازمة والدافعية العالية للمساهمة في بناء مجتمعهم وتقدمه. (محمد، 2016، ص18)

وتولي الجزائر، أهمية قصوى من أجل تحسين نوعية المنظومة التربية والبحث العلمي من خلال إصلاح البيداغوجي، إصلاح منظومة التقييم والتقدم والتوجيه، وتحسين جودة التأطير ودعم المدارس النظامية بالمرافق الخارجية كالمراكز الخاصة والجمعيات و المدارس القرآنية لما لها من أهمية كبيرة في مجتمعنا وبيئتنا.

فالمدارس القرآنية تشكل بعدا مهما من أبعاد الموقف التعليمي فالكثير من رواد المدارس القرآني هم من الأطفال والتلاميذ، فهذا التعليم يعتبر في مجتمعنا عبادة من العبادات أي ذو بعد ديني فهو والمؤدب لسلوك الطفل كونه شامل وجامع لكل الجوانب النفسية والانفعالية والعقلية وخاصة الجانب التربوي والتعليمي الذي يهمنا ويبرز من خلال تحسين اللغة الشفهية للتلميذ.

وكما تعد اللغة ذات أهمية كبيرة تأتي وأهميتها من حيث كونها وسيلة تواصل وتعبير عن الذات والهوية الفردية والاجتماعية كما أن اللغة تقوم بدور كبير في تطوير خصائص وسمات الشخصية الإنسانية من خلال إظهار مدى إثراء واستغلال الفرد للغة ومدى تمكنه من حسن استغلال الكلمات والمفردات اللغوية المناسبة .

وتعتبر اللغة العربية مكوناً أساسياً للهوية الوطنية من خلال الثروة اللغوية التي يكتسبها من تعلمه للغة إذا يمكن للفرد من خلال تمكنه من اللغة ان يصنع لنفسه سمات شخصية متفردة عن الآخرين، كما فعل الكثير من العلماء والباحثين ولعل التاريخ العربي حافل بمثل هؤلاء، فهذا (طه حسين) بالرغم من فقدانه للبصر في سن مبكرة إلا انه تغلب على ذلك بنبوغه في الأدب ، حتى سمي بعميد الأدب العربي . وهذه (هيلين كيلر Keller) Helen والتي كانت بكماء وصماء استطاعة من خلال اللغة أن تكون من رواد علم النفس.

كما أن هناك العديد من الدراسات التي تحدثت عن أهمية التحفيظ القرآني في تنمية اللغة نذكر منها دراسة العريفي (1991) التي هدفت إلى معرفة أثر حفظ القرآن الكريم على التحصيل اللغوي، وقد خلصت هذه الدراسات إلى نتائج إيجابية لصالح الحفظة ودراسة فائزة بنت جميل (2001) بعنوان أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات الاستقبال اللغوي، مهارة الاستماع والقراءة الجهرية، وقد خلصت هذه الدراسات إلى نتائج إيجابية لصالح الحفظة، وكذا دراسة الثبيتي (2003) والتي كانت هي الأخرى تهدف إلى معرفة أثر حفظ القرآن في تنمية مهارات التفكير الإبتكاري، وقد خلصت هذه الدراسات إلى نتائج إيجابية لصالح الحفظة، حيث أكدت كلها على أثر هذا النوع من التعليم في تنمية مختلف المهارات الأساسية كالكتابة والإملاء والقراءة.

ومن خلال ما تقدم من أبحاث ودراسات سابقة وبعض الملاحظات الميدانية مع التلاميذ وأيضا المعلمين، جاءت دراستنا للبحث في دور المدرسة القرآنية في تحسين اللغة الشفهية لتلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي من خلال طرح التساؤل الرئيسي التالي:

هل توجد فروق في اللغة الشفهية لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدارس القرآنية وغير المتمدرسين بالمدرس القرآنية؟

ومن خلال التساؤل الرئيسي تنبثق التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق في بُعد المستوى المعجم لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدارس القرآنية وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية؟
- هل توجد فروق في بُعد المستوى الفونولوجيا لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدارس القرآنية وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية؟
- هل توجد فروق في بُعد مستوى الفهم لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدارس القرآنية وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية؟
- هل توجد فروق في بُعد مستوى التعبير اللغوي لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدارس القرآنية وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية؟

2. الفرضيات

1.2. الفرضية العامة:

توجد فروق دالة إحصائيا في اللغة الشفهية لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدارس القرآنية وغير المتمدرسين لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.

2.2. الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق دالة إحصائيا في بُعد مستوى المعجم لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدارس القرآنية وغير المتمدرسين لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.
- توجد فروق دالة إحصائيا في بُعد مستوى الفونولوجيا لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدارس القرآنية وغير المتمدرسين لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.

- توجد فروق دالة إحصائيا في بُعد مستوى الفهم لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدارس القرآنية وغير المتمدرسين لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.
- توجد فروق دالة إحصائيا في بُعد مستوى التعبير اللغوي لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدارس القرآنية وغير المتمدرسين لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.

3. **أهداف الدراسة:**

إن أي دراسة علمية مهما كان نوعها تصبو إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، والأهداف المرجوة من هذه الدراسة سطرت كالتالي:

- التعرف على دور المدرسة القرآنية في تحسين اللغة الشفهية لتلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي.

- معرفة مدى وجود فروق في المستوى المعجمي بين تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي من المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرءانية.

- معرفة مدى وجود فروق في المستوى الفونولوجي بين تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي من المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرءانية.

- مدى وجود فروق في مستوى الفهم بين تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي من المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرءانية.

- معرفة مدى وجود فروق في مستوى التعبير اللغوي بين تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي من المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرءانية.

4. أهمية الدراسة:

– التعرف على الدور الذي تلعبه المدرسة القرآنية كونها شريكة في العملية التعليمية والتعرف على تأثيرها اتجاه المعلم والمتعلم

– تحسين مستوى اللغة الشفهية للتلاميذ

– تعتبر المدرسة القرآنية دعامة أساسية في بناء شخصية التلميذ وتحسين قدراته اللغوي والمعرفية والعلمية والدينية.

– الاستفادة من نتائج الدارسة في عملية التكفل بالتلاميذ الذي يعانون من صعوبات في اللغة الشفهية والكشف المبكر حتى يتم الاهتمام بهم وتحسين مستواهم.

– إبراز أهمية حفظ القرآن الكريم والمدارس القرآنية فان كل ما يخدم القرآن الكريم ذو أهمية بالغة، ولاسيما إن كان يمس المجال التعليمي التربوي والعلمي.

– وتستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية اللغة وإثرائها فهي ذات أهمية بالغة، ولاسيما تعليميا وتربويا وعلميا.

– الوقوف على مستوى التلاميذ غير الملتحقين بحلقات حفظ القرآن الكريم.

5. التعاريف الإجرائية الخاصة بالدراسة:

1.5. **المدرسة القرآنية** :هي المكان الذي يحفظ فيه التلميذ القرآن الكريم ويتعلم فيه مبادئ الدين والفقه فهي مؤسسة قانونية مرخص لها من مديرية الشؤون الدينية.

2.5. **اللغة الشفهية: هي** اللغة التي تعبر بالكلمات عن طريق النطق أو الأداء الشفوي وحتى يعتبر تعبيرا شفهي يجب أن تكون الكلمات الملفوظة ذات عناصر مشتركة بحيث يكون الافراد الذين يعيشون في نفس الثقافة قادرين على فهم ما يريد المتحدث، وتتمثل

هنا بالعلامة التي يتحصل عليها التلميذ على اختبار خومسي (ELO) لتقييم أبعاد مستويات اللغة الشفهية:

1.2.5 .المستوى المعجم: وهي الاستخدام الصحيح للنبرة والإيقاع والتوتر في الكلام والقدرة على تقديم الأفكار بشكل منطقي ومنظم، كما تتمثل هنا بالعلامة التي يتحصل عليها التلميذ في بعد الاستقبال والإنتاج المعجم في اختبار خومسي عبد الحميد.

2.2.5 .المستوى الفونولوجيا: هو المستوى الذي يدرس نماذج الأصوات وكيفية تناسقها، و يبحث في الناحية الشكلية التركيبية للصيغ وعلاقاتها التصريفية من ناحية والاشتقاقية من ناحية أخرى، ويتمثل هنا بالعلامة التي يتحصل عليها التلميذ على تكرار المفردات في بنود اختبار خومسي عبد الحميد.

3.2.5 .المستوى الفهم: يعرفه خومسي عبد الحميد على انه القدرة و الكفاءة اللتان تسمحان للطفل من فهم الحادثة في الوضعية الشفهية وذلك بالرجوع إلى استراتيجيات تمكنه من الإجابة على المحادثة الشفهية(محمد م.، 2008، ص143) ويتمثل هنا بالعلامة التي يتحصل عليها التلميذ على فهم عبارات وتنفذ المطلوب منه في اختبار خومسي عبد الحميد.

4.2.5 .المستوى التعبير اللغوي: وهو القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بشكل صحيح وواضح من خلال الكتابة والتحدث، يشمل ذلك استخدام القواعد اللغوية بشكل صحيح، ويتمثل هنا بالعلامة التي يتحصل عليها التلميذ في إنتاج العبارات وتكرارها بطرقة صحيحة في اختبار خومسي عبد الحميد .

6. الدراسات السابقة:

1.6. دراسة سليم حمي وعبد اللطيف فارح: (2016)

بعنوان: الفروق بين حفظ القرآن الكريم والتحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم والذين لا يحفظونه وهدفت

الدراسة الى الكشف عن الفروق بين حفظ القرآن الكريم والتحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم والذين لا يحفظونه تكونت عينة من (320) تلميذا وتلميذة من متوسطات مدينة الوادي حيث استخدمت الدراسة الحالية سجلات النتائج الدراسة للتلاميذ واعتماد أحد أنواع المنهج الوصفي وهو المنهج السلبي المقارن. وبعد التحليل الإحصائي للبيانات أسفرت النتائج الدراسة على النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في التحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم والذين لا يحفظونه لصالح التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين الذكور والإناث الذين يحفظون القرآن الكريم في التحصيل الدراسي في اللغة العربية لصالح الإناث.

2.6. دراسة سعيد بن فالح المغامسي (1994)

بعنوان: العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها – دراسة ميدانية – في الجامعة الإسلامي، و هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها – دراسة ميدانية – في الجامعة الإسلامية، فتكونت عينة البحث من الدراسيين الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين بالمستوى الثالث والرابع بالمعهد ، وتمت المقارنة بين الحافظين وغير الحافظين في التحصيل الدراسي العام ، والتحصيل الدراسي في كل فرع من فروع اللغة العربية ،وذلك باستخدام الإحصاء الاستدلالي والإحصاء الوصفي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات حصيلة بين الدارسين الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين بمصلحة الحافظين القرآن الكريم في:

أ- المجموع الكلي للدرجات والتقدير.

ب- مجموع الدرجات لفروع اللغة العربية (التدريبات –القراءة– التعبير- الإملاء.)

ت- كل مادة من مواد اللغة العربية.

3.6. دراسة عوض (1995)

بعنوان: أثر تلاوة و حفظ وتعلم القرآن الكريم على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ التعليم الأساسي، حيث هدف الدراسة إلى التعرف على أثر تلاوة و حفظ وتعلم القرآن الكريم على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ التعليم الأساسي وتكونت عينة الدراسة من (400) طالبة من مدارس التعليم العام الإعدادية والمعاهد الأزهرية ، أما أدوات الدراسة فقد كانت " اختبار القراءة الجهرية – اختبار التعبير الكتابي–اختبار التحرير العربي." وقد أظهرت نتائج تفوق مجموعة تلميذات مدارس تحفيظ القرآن الكريم على تلميذات التعليم العام في التعبير الكتابي، حيث تميزت كتاباتهن بجودة العبارة وسلامة الأسلوب والسيطرة على أفكار الموضوع والاستشهاديات من القرآن الكريم، كما أظهرت نتائج الدراسة تفوق مجموعة تلميذات مدارس تحفيظ القرآن على تلميذات التعليم العام في القراءة الجهرية حيث تميزت قراءتهن بسلامة القراءة والقدرة على اخراج الحروف من مخارجها والسلامة اللغوية.

4.6. دراسة شرياف زهرة (2022)

بعنوان: مستوى الرصيد اللغوي لدى حفظة القران الكريم – دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الابتدائية، هدفت الدراسة الى دراسة الرصيد اللغوي لدى تلاميذ السنة الخمسة ابتدائي الحافظين للقرآن الكريم، تكونت عينة الدراسة من حالتين تحفظان القرآن الكريم بمدرسة الامير عبد القادر بيوب سعيدة، تم استخدام المنهج العيادي وتقنية المقابلة والملاحظة، إضافة الى اختيار T.L. P خاص بقياس الرصيد اللغوي عند الطفل

والمكون من أربعة اختبارات، الاختبار الأول خصص لتسمية والوصف والثاني أدوات الظرف وأدوات الشرط والاستثناء والاختبار الثالث خصص للضمائر واخيرا اختبار خاص بالإعراب وتم معالجة المعطيات والبيانات إحصائيا باستخدام النسب المئوية وخلصت النتائج الى:

لحفظة القرآن الكريم بالنسبة لتلاميذ الخامسة ابتدائي رصيد لغوي ثري على مستوى التسمية والوصف

2- حفظة القرآن الكريم بالنسبة لتلاميذ الخامسة ابتدائي رصيد لغوي ثري على مستوى أدوات الظرف وأدوات الشرط والإستثناء.

3- حفظة القرآن الكريم بالنسبة لتلاميذ الخامسة ابتدائي رصيد لغوي ثري على مستوى الضمائر.

4- حفظة القرآن الكريم بالنسبة لتلاميذ الخامسة ابتدائي رصيد لغوي ثري على مستوى الإعراب.

نستنتج من خلال ما تحصلنا عليه في الدراسة التطبيقية ان لحفظة القرآن الكر]م رصيد لغوي متنوع وهذا ما يعكس الأثر الإيجابي للقرآن الكريم.

7. التعقيب على الدراسات السابقة

دراسة (سليم حمي وعبد الحليم فارح) وأيضا (دراسة سعيد بن فالح المغامسي) استخدمت سجلات نتائج التحصيل ما يجعلها غير دقيقة من حيث النتائج وبالتالي لا يمكن اعتمادها، أما دراسة (عوض) اقتصرت فقط على مهارات القراءة والكتابة فهي غير شاملة لكل جوانب اللغة، ودراسة شرياف زهرة اعتمدت على حالتين فقط واتبعت المنهج العيادي ودراسة حالة حيث انه غير قابل للتعميم

الفصل الثاني: اللغة الشفهية

تمهيد

1-تعريف اللغة

2-مظاهر اللغة

3-خصائص اللغة

4-مستويات اللغة

5-وظائف اللغة.

6-الاسس البيولوجية للغة

7-النظام اللغوي لاكتساب اللغة الشفهية

8-تعريف اللغة الشفهية

9-اسس اكتساب اللغة الشفهية.

10-تعريف الفهم الشفهي

11-درجات الفهم الشفهي

12-انواع الفهم الشفهي

13-عمليات الفهم الشفهي

14-تعريف التعبير الشفهي

15-انواع التعبير الشفهي

تمهيد:

القدرات اللغوية للإنسان تتجمع كلها ضمن نظام، لتسمح له بإظهارها على شكل قوالب لغوية متعددة منها النطق , الكلام ,اللغة .فكل هذه المفاهيم تتشكل بحد ذاتها دلالات و معاني جعلتنا في هذا الفصل نبحث عن معرفتها و التعرف عليها بصفة اكثر دقة وتفصيل وذلك من خلال تعريف اللغة ومظاهرها وخصائصها ومستوياتها ووظائفها، ثم الاسس البيولوجية للغة وبعد ذال اللغة الشفاهية من حيث النظام اللغوي لاكتساب اللغة الشفهية والتعريف واسس اكتساب اللغة الشفهية وتعريف الفهم الشفهي ودرجاته وانواعه وعمليات الفهم الشفهي ،وأخيرا تعريف التعبير الشفهي ونواعه.

1.تعريف اللغة

تعددت التعاريف و اختلف العلماء حول وضع تعريف دقيق لها نجد:

1.1 تعريف شابير: اللغة هي عبارة عن طريقة إنسانية متعلمة للإيصال الأفكار والانفعالات، والرغبات بواسطة نظام معين من الرموز اختارها افراد مجتمع ما واتفقوا عليها. (النوايسة، 2015، ص16).

هي نظام من الاستجابات، تساعد الفرد على الاتصال بغيره من الأفراد أي ان اللغة تحقق وظيفة الاتصال بين الأفراد بكافة أبعاد عملية الاتصال وجوانبها

2.1 تعريف دي سوسي: ان اللغة نتاج اجتماعي لملكة اللسان، ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة

3.1 تعريف "تشو مسكي: يعتبرها تنظيما عقليا فريدا من نوعه، حيث انها أداة للتعبير والتفكير الإنساني الحر ,بل تخضع اللغة في استعمالاتها الطبيعية الى حافز خارجي، ولا الى أي حالة داخلية يمكن تحديدها بصورة مستقلة ,كما انها ليست عادات كلامية أو عملا لا ارادیا. (زكريا، 1987، ص266).

4.1 تعريف "بياجيه :" اللغة هي التي تساعد الشخص على إيصال أفكاره للأخرين بواسطة كلمات ،فهو يستطيع إبلاغ واصدار الأوامر، والتعبير عن مشاعره و أفكاره الشخصية ،إذن بذلك فهو فعل نفسي حركي مركب يسمح للفرد بالتواصل مع الأخرين (خولة، 2014، ص37)

5.1 تعريف "علماء النفس:" فقد أكدوا على عمليات الاكتساب والإنتاج اللغوي، بالإضافة الى المعاني والدلالات والعمليات النفسية المرتبطة بها (هدى عبد الله و عبد الله العشاوي،2004، ص21).

من خلال التعريفات تبين: ان اللغة عبارة عن ملكة إنسانية، ونتاج اجتماعي وتنظيما عقليا تساعد الفرد على التواصل مع الأخرين والتعبير عن أفكاره، وانفعالاته.

2. مظاهر اللغة:

1.2 المظهر اللفظي

يشمل لغة الحديث المتمثل بالكلام المنطوق والمكتوب ومن خلاله يتم التعبير عن الخبرات و المعارف والحاجات والمشاعر، وهو وسيلة من وسائل التفكير والتخيل والتفكير والتذكير والكلام المنطوق أكثر اهمية من لغة الكتابة لأنه أكثر انتشارا بين الافراد بحيث يمكن للعامي وغير العامي من انتاجه وادراكه، اما لغة الكتابة فهي احدى اشكال التعبير اللغوي التي من خلاله يتم نقل الافكار والخبرات على نحو مرئي وليس مسموع.

2.2 المظهر الغير لفظي

يشمل على الوسائل التي يستخدمها في التواصل مع الاخرين دون استخدام الرموز الصوتية المنطوقة او المكتوبة، ويشمل الاشارات والايماءات والحركات الجسدية والتعبيرية والجمالية ومثل هذه الوسائل الثقافية تختلف من مجتمع لأخر (هدى عبد الله و عبد الله العشاوي، 2004، ص65).

3. خصائص اللغة

- اللغة من اهم وسائل الاتصال بين الناس.
- اللغة تعتبر عن خبرات الانسان ومعارفه وتجاربه.
- تتأثر اللغة بعوامل وراثية وبسلامة اجهزة النطق.
- اللغة معبرة عن قوة التماسك بين افراد الامة، فهي أحد مقوماتها.
- تنقسم اللغة الى نوعين لغة استقباليه تتطلب السمع و الفهم واخرى تعبيرية تتطلب انتاج اللغة المنطوقة و المكتوبة وفق قواعد تركيب اللغة و صياغتها (العزيز، 1997، ص33).
- اللغة قابلة لتغيير والتطور، بل يشير بعضهم الى انها تميل نحو التبسيط مع مرور الزمن.

- اللغة محكومة بقواعد وقوانين تفرضها اللغة في المجتمع الذي تنتمي اليه.
- اللغة لها معاني رمزية حيث تستطيع وصف اشياء غائبة.
- تحمل اللغة معاني ومعلومات ضمنية عن الزمان والمكان.
- اللغة مركبة، لأنها تنطلق من الحرف الى الكلمة ثم الجملة (محمد ا.، 2006، ص62).

4. مستويات اللغة:

1.4 المستوى الصوتي : هو النظام الصوتي للغة يشمل القواعد التي تحكم و تضبط مزج او توحيد الاصوات المختلفة نجد فيه:

فترة اللغة المشتركة(COMMAN LANGAGE) في هذه الفترة يصبح كلام الطفل اكثر انتظاما و اقرب الى كلام الكبار و اوضح عند من يحيطون به و عند الغرباء ايضا يستغرق هذا الامر زمنا طويلا

- في بداية هذه المرحلة نجد ان الطفل يحرق كثيرا من الكلمات العادية في محاولته الدائبة للحصول الى النظام الصوتي و النظام الفونيمي ,بحيث تصبح له قوانين صوتية و فنولوجية خاصة به ويستطيع عالم الاصوات ان يستخرج هذه القوانين الصوتية للطفل (يمينة، 2018، ص43).

- في بداية هذه المرحلة ايضا يجد الطفل صعوبة في نطق بعض الاصوات و خاصة عندما تكون جزءا من مجموعة صوتية او مجموعة من الاصوات بينما هو قادر على نطقها مفردة فقد ينطق الطفل العربي مثلا فونيم (ك) مفردا و لكنه مثل كتاب يحولها (ت) فينطق (تتاب) او يختصرها الى (تاب) او ينطق السكينة ستينة وقد ينطق (ش,)(س) فينطق شعر (سعر) وقد ينطق (ع)او (ا) فيقول (نعم)(نام) ويقول في خذ ,(اد) محولا (اذا) الى (د) ايضا كثيرا ما ينطق الاطفال في هذه الفترة جزءا واحدا من

الكلمة غالبا ما يكون المقطع الاخير منها وهو يطلق عليه علماء اللغة الاختصار وقد ينطق الطفل مثلا:

منديل (ديل)

بلكونة (كونة)

كتاب (تاب)

مكرونة (رونة)

زبادي (بادي)

- ومن المسموع ايضا في لغة الاطفال في هذه المرحلة التضعيفات (reduplication) وهي تختلف عن التضعيفات الموجودة في لغة الكبار مثل زلزل وانما هي تضعيفات يصنعها الطفل لنفسه مكونا منها كلمات ذلك من لغة الطفل:

نام (ننا)

اكل (مم)

مشى (تاتا)

حليب (بوبو) (فرج، 2005، ص55)

2.4 المستوى الفنولوجي: هو المستوى الذي يدرس نماذج الاصوات و كيفية تناسقها حيث كل لغة تختص بقبول تتابعات معينة للاصوات قد لا تقبلها لغات اخرى و يجب ان يدرك ان التناسق لا يعني بأي حال بناء الكلمة، وعند مناقشة هذا المستوى فلا بد من التعرف على الاصوات.

كيف يتكون النظام الفونولوجي:

يولد الطفل و لديه استعداد لاكتساب اللغة ولكن لا توجد قوالب لغوية جاهزة في دماغه، حيث يستمع الطفل الى لغة الراشدين المحيطين ويتحدث في دماغه وعند الوصول للقدرة على نطق الاصوات يبدا بالتجريب فان لاقت تجاربه قبول لدى الاخرين يثبت لأنماط ناجحة و يسقط لأنماط فاشلة ويطلق على هذه الطريقة نموذج التعلم النشط.

3.4 المستوى الصرفي

الصرف: دراسة عامية لبناء داخلي للكلمة فالكلمة اصغر وحده يمكن ان تعطي معنى بمفردها, حيث قد يكون اسما او فاعلا ,فاعل او اسم مفعول او صيغة مبالغة فعل يكون ماضي او مضارع.

اي تعبير للوسيلة الداخلية للكلمة يعني تغيير في دلالتها ويجب ان نتذكر دائما ان هناك أصلا للكلمات تحدد على اساس اضافات، قد تكون الاضافات في بداية أصل الكلمة او في منتصفها او اخرها، كما نستطيع ايضا ان نضيف على كلمات فيها زيادة اصلا لأجزاء تغيير اخر في دلالتها.

ولعل أصل الكلمة يساعدنا في فهم لغة الطفل وتطويرها حيث يبدا الطفل بالشكل البسيط للكلمات ثم ينتقل لاستخدام الزيادات التي تصنف معاني جديدة لها ومن خلال العرض نلاحظ ان الصرف يركز على بناء الكلمة من الداخل وما تعطيه من الدلالات الاتية:

- ✓ الفعل و ازمانه
- ✓ الاسم و اشكاله
- ✓ العدد من حيث الاجزاء و الثنائية و الجمع.
- ✓ الجنس من حيث التذكير و التأنيث (القادر، 2003، ص51)

4.4 المستوى النحوي: ان اكتساب الطفل لأبعاد النحو المختلفة من حيث الجملة التامة المعنى والتنويع في الجمل اسمية او فعلية ,القدرة على استخدام اساليب النحو المختلفة انما يؤهله لما يعرف بأخذ الادوار في المحادثة.

يكسب الطفل اولا المفاهيم بالاستخدام و التخزين ثم يستخدم المادة المخزنة ونلاحظ على الطفل من جانب التطوري انه يبدا بالجمل الخالية من الحروف و يكتفي بالكلمات ذات المحتوى ويهمل الكلمات التي تقتصر على الوظائف و يركز على استخدام الاسماء وذلك لان الاسماء اسرع لخلوها من التعقيد فالطفل يرتكز على الجملة الاسمية ثم الجملة الفعلية يبدا بالطلب حتى يحقق مطالبه ثم الاشارة ثم البكاء الى الالفاظ البسيطة ثم تتطور هذه لتدخل مرحلة الجملة المكتملة ومع مرور الزمن يكشف الاستفهام و النداء و النفي و هكذا فان اكتساب ونمو الجوانب النحوية يلعب دورا اساسيا في بناء لغة الطفل (واخرون، 2005، ص88).

5.4 مستوى المعاني: بعد ان قمنا ببناء نحوي، يكون قد تحصلنا على هيكل جاهز للجملة، لتصبح جاهزة للاستعمال.

6.4 المستوى التداولي : بعد ان اكتملت الجملة في الدماغ واصبحت جاهزة للاستخدام

7.4 المستوى الإستخدامي أو البراغماتي: نقلا عن المصطلح الانجليزي, هو مطابقة الكلام لمقتضى الحال او استخدام اللغة المناسبة في الموقف المناسب وهنا يحكمنا اكثر من بعد طبيعة الموقف هل هو موقف محزن ,مفرح, عادي, تعليمي....الخ

- **المكان :** الصف ,البيت, بين الجيران, المسجد...الخ
- **المشاركون:** السن ,الجنس ,الرتبة.
- **الموضوع:** دراسي, سياسي, اجتماعي.

فالأبعاد السابقة هي التي تتحكم باختيار المفردات والجمل وعلو الصوت وانخفاضه وانه الدورة والمبادرة، بطرح الاسئلة, شكل الموافقة, الرفض وحتى نناقش هذا المستوى علينا التوقف عند المحادثة (canvervation) فللمحادثة شروط وهي:

أ. **النوعية (quality)** فعليك ان تقول الصدق وان تقول ما تعتقد لأنه صحيح.

ب. **الكمية(quantity)** فعليك ان تكون دقيقا في الكلام، فلا تزد و لا تنقص, وكما قالت العرب (خير الكلام ما قل ودل)

ج. **الارتباط بالموضوع(relerance)** وهذا يعني ان نجعل مساهمتنا في الموضوع مناسبة دون الخروج عنه، حتى لا يحصل التشتت.

د. **الاسلوب والطريقة(mannes)** فعليك ان تكون واضحا، بعيدا عن الغموض مراعيا بذلك ابعاد المحادثة.

معظم حالات سوء التفاهم بين المتحادثين تنجم عن مخالفة احدى هذه القواعد، ولعل اكثر هذه القواعد تأثير الأسلوب، فهو يشكل عامل جذب او عامل تنفير وتحت هذا المستوى ينطوي التعامل مع المعاني المباشرة و غير المباشرة او المعاني المجازية، فأبعاد المحادثة تسهل علينا فهم ما يقال وكيفية التعامل معه.

ان المحادثة هي اهم الوسائل في التواصل ولا تعتمد على الكلام فقط وانما هناك اكثر من وسيلة لإتمام المحادثة و انجاز الغرض منها.

* **التواصل اللغوي:** وذلك باستخدام الكلام من خلال جهاز النطق.

* **التواصل غير الكلامي:** استخدام الاشارات من مثل حركة الايدي اثناء الكلام

* **التنغيم:** حدة الصوت ,سرعة الكلام ,علو الصوت و انخفاضه

* **التواصل بالنظر:** حيث تستدل من خلال النظر على مدى متابعة الشخص للموضوع ومدى فهمه لما يقول وعندما نقوم بعملية المحادثة فنحن نؤدي ثلاثة أنماط:

– نمط القيام بالكلام (articulation)

– نمط رد فعل المستمع (perlocutionary) فهل تفاعل بالشكل المطلوب، وهل تابع الحديث...الخ

– تحديد القيمة الاجتماعية للقول(locutionoy) من حيث طريقة تفسير الاخرين لما يقال و كيفية تفسير ما يقال يعتمد كثيرا على التراث نستنتج ان المستوى الإستخدامي هو نتاج لتراكم المستويات الخمس حيث يعتبر متعلما مع قليل من الاكتساب فهو نتيجة تعلم (الجراح واخرون، 2005، ص95).

5. وظائف اللغة:

ان اللغة هي اكثر المظاهر شيوعا في المجتمعات البشرية ,فهي تخدم العديد من الوظائف تتمثل في: الوظيفة التعبيرية او الانفعالية و الوظيفة الندائية و الوظيفة المرجعية و الوظيفية التواصلية.

1.5 الوظيفة النفعية: (الادائية) فاللغة تسمح لمستخدمها منذ طفولتهم المبكرة ان يشبعوا حاجاتهم وان يعبروا عن رغباتهم، وهذه الوظيفة هي الوظيفة التي يطلق عليها (وظيفة انا لا اريد)

2.5 الوظيفة التنظيمية: يقصد بها استخدام الفرد اللغة لإصدار الاوامر للأخرين وتوجيه سلوكاتهم وتعرف باسم (وظيفة افعل كذا) و يستطيع الفرد من خلالها تنظيم انا و انت .

3.5 الوظيفة التفاعلية: تستخدم اللغة للتفاعل مع الاخرين في العالم الاجتماعي وهي (وظيفة انا وانت)

4.5 **الوظيفة الشخصية:** من خلال اللغة يستطيع الفرد طفلا وراشدا ان يعبر عن اراءه الفريدة ومشاعره واتجاهاته نحو موضوعات كثيرة وبالتالي فهو يستطيع من خلال استخدامه اللغة ان يثبت هويته وكيانه الشفهي

5.5 **الوظيفة الاستكشافية:** بعد ان يبدا الفرد في تميز ذاته عن البيئة المحيطة به يستخدم اللغة لاستكشاف وفهم هذه البيئة وهي التي يمكن ان نطلق عليها (الوظيفة الاستفهامية)

6.5 **الوظيفة التخيلية:** يقصد بها استخدام اللغة للتعبير عن تجليات و ابداعات الفرد فهي تسمح الفرد بالهروب من الواقع ومن ضعفه من خلال وسيلة تتمثل فيها من قوالب لغوية تعكس انفعالاته و تجاربه و احاسيسه.

7.5 **الوظيفة الاخبارية:** من خلالها يستطيع الفرد ان ينقل الاخبار والمعلومات الى الاجيال المتعاقبة وفي اجزاء متفرقة من الكرة الارضية وعبر العصور لتصبح وظيفتها وظيفة اقتناع.

8.5 **الوظيفة الرمزية:** يرى ان الفاظ اللغة رموزا للموجات في العالم الخارجي، وبالتالي فان اللغة تخدم كوظيفة رمزية (مصطفى، 2014، ص66).

9.5 **الوظيفة الدلالية:** تستعمل هذه الوظيفة لإصدار الجمل الخبرية وايصال الحقائق والمعرفة وتفسير او تقرير اي حقيقة كما نراها و ندركها.

10.5 **الوظيفة الإبداعية:** تؤدي هذه الوظيفة الى ابعاد نظم او افكار إبداعية، فتأليف القصص الخيالية او المسلية و كتابة الرواية هي استعمالات ابداعية للغة (ابو شعيرة وغباري، 2011، ص47).

6. **الاسس البيولوجية للغة:** يتكون الجهاز العصبي من قسمين رئيسيين هما:

1.6 **الجهاز العصبي المحيطي:** يشمل الجهاز العصبي المحيطي على الاعصاب القحفية و الشوكية والتي تحمل المعلومات الحسية الى الدماغ و تنقل المعلومات

الحركية من الدماغ الى عضلات الجسم، وتربط الاعصاب 12 مباشرة من الدماغ الى الاذن و الانف و الفم ,بينما الاعصاب الشوكية موصولة بالحبل الشوكي من خلال ممرات متعددة.

2.6 الجهاز العصبي المركزي: الذي يتكون من الدماغ و الحبل الشوكي و ينقسم الى اقسام رئيسية هي : الدماغ الخلقي ,الدماغ الاوسط ,الدماغ الامامي

- **الدماغ الخلفي** : يكون البنى التركيبية لجذع الدماغ وهي : المخيخ القنطرة النخاع المستطيل وتسيطر هذه الاجزاء على التنفس والهضم والحركات الكبيرة.
- **الدماغ الامامي:** الدماغ الامامي فهو الجزء الكبير من الدماغ وينقسم المخ الى نصفي كرة تقريبا متساويين موصولة من خلال الياف كثيرة تسمى الالياف العصبية
- **الدماغ الاوسط:** يتألف من البنى التركيبية التي تساعد في نقل المعلومات الى الدماغ ومنه الاعصاب البصرية و السمعية (الزغلول، 2013، ص262).

المناطق التي تلعب دورا هاما في فهم و انتاج اللغة في نصف الكرة المخية الايسر

- **منطقة فريكي:** التي تقع في الفص الصدغي و هي المنطقة المسؤولة عن اللغة الاستقبالية وفهم اللغة بشكل كبير لذلك فان الشخص المصاب في هذه المنطقة يعاني من صعوبات في استعمال اللغة (فرج، 2005، ص104).

اذن فهي المنطقة الترابطية المسؤولة عن فهم اللغة المنطوقة من الاخرين المسموعة من الفرد.

- **منطقة الترابط البصري** الموجودة في الفص المؤخري (القفوي) و المسؤولة عن فهم اللغة.

المكتوبة من الاخرين والمقروءة من الفرد (مصطفى، 2014، ص73).

- **منطقة بروكا التعبيرية** وتقع منطقة بروكا قرب وسط نصف الكرة المخية الايسر، ويظهر في هذه المنطقة التنظيمية المعقدة السلاسل الحركية الضرورية لإنتاج الكلام اي ان هذه المنطقة المسؤولة عن اصدار وانتاج الكلام المنطوق (فرج، 2005، ص104).
- **الالياف الترابطية** التي تربط بين منطقي بروكا وفرنيكي (التلفيف الزاوي)
- **التلاموس** متمثلة في منطقة ما تحت القشرة (سالم، 2014). (مصطفى، 2014، ص73)

7. نظريات اكتساب اللغة:

من أشهر النظريات المعاصرة والشائعة التي هي النظرية السلوكية (Behaviorisme) والتي ترى أن اللغة تكتسب نتيجة عوامل أو مؤثرات بيئية.

أما النظرية الأخرى التي اهتمت باكتساب اللغة فهي النظرية الفطرية(Nativisme)التي تنظر إلى اللغة على أنها تكتسب نتيجة لعوامل فطرية تولد مع الفرد وتبقى معه طيلة حياته، وهي موجودة في داخله.

وهناك نظرية ثالثة تجمع بين النظريتين هي النظرية التفاعلية والتي ترى أن اكتساب اللغة نتيجة للتفاعل بين البيئة والوراثة، وسوف نتطرق إلى أشهر نظريات اكتساب اللغة:

1.7 النظرية السلوكية:

تؤكد النظرية السلوكية على أن اللغة سلوكا اجتماعيا يتعلمه الطفل عن طريق التعزيز والاقتران، فما ينطبق على اكتساب السلوكيات الأخرى ينطبق على اللغة أي أن اللغة سلوكا مكتسبا عن طريق التعلم وليس كيانا مستقلا بذاته، ويؤمن **(سنكر)** بأن اللغة هي نوع من أنواع التي يتعلمها الطفل، وقد ينجز متتاليات صوتية منها ما هو صائب وما هو خاطئ وعن طريق التعزيز للاستجابات الصائبة يختار الصائب ويترك الخاطئ (قحطان، 2010، ص56).

2.7 نظرية التعلم الاجتماعي:

ارتبطت هذه النظرية بعالم النفس (**بندورا** Bandure) والتي تفسر اكتساب اللغة عن طريق التقليد والمحاكاة. لذلك يتعلم الطفل اللغة التي يتكلم بها آباؤه ويقلد اللهجة ذاتها التي يستخدمونها أي أنهم يقلدون ما يسمعون فإذا كانت اللغة العربية تعلمها الطفل من خلال التقليد والمحاكاة وكذلك بقية اللغات. ولا بد من الإشارة إلى أن نظرية التعلم الاجتماعي تتخلص في كون الفرد له ميل غريزي لتقليد الآخرين حتى لو لم يستلم أي مكافأة أو ثواب.

3.7 النظرية التفاعلية:

ترتبط هذه النظرية مع أحد طلاب (**بافلوف**Pavlov) وهو **فيجوتسكي** الذي يرى أن تعلم اللغة هي نتيجة للتفاعل الاجتماعي و هي لا تتقاطع مع النظرية السلوكية المعاصرة بالرغم من أنها تؤكد على البيئة من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يعد الأساس في اكتساب اللغة ،لكنها لا ترفض دور الوراثة في السلوك الإنساني (قحطان، 2010، ص57)

ويرى **فيجوتسكي** إن أي عمل يتعلق بتطور الطفل الثقافي يظهر مرتين مرة على المستوى الاجتماعي وأخرى على المستوى الفردي في نفسية الطفل وداخله. وهنا يتبين أن دور الأقران في نمو وتطور الطفل وخصوصا إذا اختير الأقران بشكل صحيح.

4.7 النظرية الفطرية:

جاءت النظرية الفطرية كرد على المدرسة السلوكية التي تعتقد أن الطفل يولد وذهنه صفحة بيضاء، ويكتسب اللغة عن طريق ردود أفعال المنعكسة ويتعلم اللغة مثل أي عادة يتعلمها.

أما النظرية الفطرية و رائدها **نعوم جامسكي** فقد رفضت السلوكية، ويرى النظرية السلوكية بأنها آلية لأنها تنظر إلى الإنسان و كأنه حاسب آلي تتم تغذيته بكلمات **(مدخلات)** ويعاد إنتاجها **(مخرجات)** و يعتقد أن هذه مكبلة للغة في حين يراها **جامسكي**

مهارة مفتوحة النهايات ،لذلك يرى **جامسكي** أن المثير و الاستجابة لا تكفي لتفسير إمكانيات الطفل في استخدام اللغة و فهمها.لقد زعم **جامسكي** أن اللغة الكلامية قدرة فطرية مخلوقة لدى الفرد، وهي قدرة خلاقة تعمل بنظام في خلق اللغة والكلام حيث أن الطفل يولد و عنده من ساعة ولادته قدرة في اكتساب لغة الأم، وعندما يستوعب الطفل القواعد المختلفة التي تعتمد عليها اللغة تتكون عنده القدرة و الابتكار أي القدرة على تركيب الجمل المختلفة.

5.7 النظرية المعرفية:

تنشأ هذه النظرية ترى أن اكتساب اللغة يجب أن ينظر إليه ضمن التطور العقلي للطفل فالبنى اللغوية فقط إذا كانت هناك قاعدة معرفية.

وتعد نظرية **بياجيه** من أهم النظريات المعرفية التي فسرت النمو المعرفي عند الأطفال والتي رفضت مبادئ النظرية الفطرية ونظرية التعلم والاكتساب القائمة على التقليد. إذ تعد اللغة ابدي أما التقليد فهو هامشي حيث يعتقد أن النمو اللغوي يرتبط ارتباطا وثيقا بالتطور المعرفي من خلال تطور العمليات العقلية لديهم (قحطان، 2010، ص59)

8. النظام اللغوي لاكتساب اللغة الشفهية:

اظهر قدرة المولود الصغير في اكتساب لغته الام بصفة مذهلة، فخلال اعوام يكون قادرا على التحكم في النحو لهذه اللغة والذي هو نظام معقد من الخصائص الفنولوجية، المعجمية و التركيبية والواقع ان الدراسات اللسانية و المعرفية عرضت مسالة اكتساب اللغة والكلام بالرجوع على مكونات هذا النظام و المتمثلة في : الشكل و المحتوى والاستعمال فالشكل يشمل الفنولوجيا، المفردات، المورفولوجيا والتركيب اما المحتوى فيتمثل في المعنى اي دلالة اللغة واخيرا الاستعمال او الجانب البراغماتي بمعنى دراسة مجموعة الرموز codes والتي تحكم وتنظم الرغبة في الاتصال من طرف المتكلمين.

شكل رقم (03) يوضح مكونات النظام اللغوي

9. تعريف اللغة الشفهية:

تعتبر اللغة الشفهية رموزا اعتباطية يستخدمها الافراد ليمثلوا الافكار في كلمات وجمل لكي يتواصلوا مع بعضهم البعض، ومن خلال عملية التواصل الشفوي والاحداث والعلاقات بين الافراد تشكل اللغة مظهرا من مظاهر الحياة اليومية وعنصرا بارزا في الحياة لأنها الوسيلة الوحيدة التي تتواصل من خلالها الاجيال.

في حين ان علماء الاجتماع أكدوا في تعريفهم للغة على الوظيفة التفاعلية الاجتماعية لها في الوقت الذي يهمل الرموز غير اللفظية (هدى عبد الله و عبد الله العشاوي، 2004، ص103).

ويرى البعض الاخر ان اللغة وسيلة للتعبير عن الافكار والمشاعر والآراء ممثلا بالرسائل الصوتية التي تدل عليها.

ومن خلال وجهات النظر السابقة نلاحظ ان جميعها اكدت على ان اللغة مجموعة من الرموز الصوتية المنطوقة ذات الدلالة المتعارف عليها بين مجموعة من الناس و التي تتم من خلال التواصل البشري وهي وسيلة من وسائل التفكير التي يتميز بها البشر عن غيرهم من المخلوقات الاخرى.

10. اسس اكتساب اللغة الشفهية :

لقد حدد الباحثون خمسة اسس لاكتسابها هي: (القدرات البيولوجية، المحيط اللغوي، القدرات المعرفية، الحاجة الى التواصل، القدرات الاجتماعية)

حيث تشمل **القدرات البيولوجية** على القدرات الحسية وخاصة الجهاز السمعي الذي يمكن الفرد من استقبال الكلام و مراقبة كلامه من خلال التغذية الراجعة و القدرة البصرية التي يتمكن الطفل من خلالها مراقبة تواصل الاخرين من خلال الايماءات و الاشارات و تعابير الوجه

كما يشير **المحيط اللغوي** الى البيئة التي يتعلم فيها الطفل اللغة بغض النظر عن لغة والديه وثقاتهم حيث لابد من توفر فرص كافية لاستماع الى اللغة من افراد المجتمع ويعتبر المنزل هو المحيط اللغوي الاول الذي يقدم نماذج لغوية مهمة للطفل و خاصة في مراحل تطوره الاولى

و تشكل **القدرات المعرفية** اساسا مهما لاكتساب اللغة فالطفل لا ينطق كلماته الأولى الا بعد ان يطور المفاهيم التي تمكنه من التصور العقلي للأشياء والافعال والاحداث في العالم ولا يمكن للطفل ان يطور لغته الا إذا كانت لديه حاجة لذلك وباختصار فإننا نود التأثير على افعال المستمع او تركيزه او مشاعره فمعظم ما يتحدث به الطفل يوميا يرجع لسببين احدهما **حاجته للتواصل** وطلب للأشياء وهي التي تعلمه الجمل الطلبية و ثانيهما حبه للاستطلاع والذي يعلمه الجمل الاستفهامية.

والجدير بالذكر ان الطفل يكتسب العديد من **القدرات الاجتماعية** قبل اكتساب اللغة المنطوقة كالانتباه والمفردات اللغوية وقواعدها.

11. تعريف الفهم الشفهي:

لمصطلح الفهم تعريفات مختلفة باختلاف وجهات النظر اليه والى السياق الذي يرد فيه ومنه:

- ✓ **يعرفه خومسي عبد الحميد** : على انه القدرة و الكفاءة اللتان تسمحان للطفل من فهم الحادثة في الوضعية الشفهية وذلك بالرجوع الى استراتيجيات تمكنه من الاجابة على الحادثة الشفهية (محمد م، 2008، ص143).
- ✓ **الفهم من الناحية السيكولوجية** : هو معرفة العلاقات القائمة في موقف يجده الفرد و ادراك هذا الموقف ككل مترابط (زايري، 2008، ص66).

12. درجات الفهم:

يوضح الباحث (ماي لحسن) ان للفهم درجات تتلخص فيما يلي:

1.12 التحويل: يظهر في قدرة المتعلم على شرح ارسالية ما او قدرته على التعبير اللفظي عن شيء معين كأن يكون المتعلم قادرا مثلا على تحويل رسم بياني الى لغة مفهومة اي انه يقوم بتحويل لغة الى لغة اخرى او التعبير عنه بشكل من اشكال

التواصل مع الامانة والدقة والتعبير عن المضمون دون تأويل او تحريف المعنى الاصلي.

2.12 التأويل: وهي درجة ثانية من الفهم اذ تأتي بعد تمكن الفرد من عملية التحويل فهي عملية عقلية تجاوز مستوى الشرح او المعنى الحرفي للإرسالية فالتأويل هنا معناه إدراك العلاقة الموجودة بين عناصر الارسالية واستخلاص ما يمكن استخلاصه منها من افكار ونتائج على شكل مختلف او من خلال وجهة نظر جديدة وهذه العملية لا يمكنها ان تتم الا بحصول اولا المعرفة ثم فهم محتواها وقدرة التعبير عنها بشكل او باخر

3.12 التعميم: وهي درجة راقية من الفهم ويتطلب الوصول اليها تمكن الفرد من التحويل والتأويل ويعني التعميم الانتقال من مفهوم او نظرية من استعماله الاصلي الى توسيع استعماله على مظاهر او مجالات اخرى معروفة مع ادراك الفرد بحدود التعميم (العوايشية، 2005، ص30).

انطلاقا مما سبق فان الفهم يبدا بالتحويل ثم التأويل ينتهي بالتعميم وهذه الاخيرة تعتبر درجة راقية من الفهم

13. عمليات الفهم الشفهي

ان عملية فهم المعاني تتضمن عملية اشتقاق المعاني والدلالات من الاصوات المنطوقة والتي تتم من خلال عمليتين هما

1.13 عملية الصياغة: ترتبط بالإجراءات المعرفية التي يستخدمها المستمع في تفسير الجمل والعبارات التي يسوغها المتكلم عبر سلسلة المفردات تتضمن مثل هذه الاجراءات البناء السطحي للعبارات والجمل ثم التفسير لهذه العبارات من خلال عمليات التمثيل لها وهنا يسعى المستمع الى تركيز الانتباه للتعابير اللغوية ومحاولة

ترميزها (حل الشفرة) واستحضار الخبرات السابقة المرتبطة باستخلاص المعاني والدلالات المرتبطة بها

2.13 عملية التوظيف: وتشمل على الاليات العقلية المتضمنة لعملية توظيف التفسير او المعنى فان عملية فهم المعنى وتحقيق ما يسمى بالفهم الدلالي يتطلب معالجة معاني المفردات والجمل المنظمة في النصوص اللغوية ويتم ذلك من خلال فحص المعجم العقلي الذي تخزن فيه المفردات اللغوية ومعانيها المرتبطة بها ويشمل هذا المرجع على الشفرة الصوتية للكلمات وبنائها المورفيمي والفئة التركيبية والمعاني بحيث يتم احراز المعاني المعجمية من خلال عملية التمثيل الصوتي للمفردات ويتسنى لنا تحقيق فهم الجملة من خلال فحص ذاكرة الدلالات اللفظية اذ ان فهم الجملة يعد مؤشرا هاما لمدى فعالية المعالجة الدلالية الذي تحدث لدى المستمع في العادة يتم تفسير الجملة من خلال شبكة علاقات معرفية تتضمن نماذج ما قبل التخزين و نماذج مقارنة الملامح المميزة للعبارة المسموعة ويتوقف فهم الجملة على عدد من العوامل منها: تكرار الحديث السياق و الحبرة السابقة والدور المتوقع من قبل السامع، كما تلعب عوامل أخرى دورا في عملية الفهم مثل النبرة و الضغط على صوت مقطع معين عند نطق الكلمة او الجملة، التقييم الذي يتمثل في عملية التلوين و التذبذب في ايقاعات اللفظ الصوتي من حيث تتابع النغمات الموسيقية للصوت الكلامي

اذن عملية الفهم الشفهي تتحقق من خلال عمليتين اولهما الصياغة والثانية هي عملية التوظيف (رافع، 2003، ص283).

14. انواع الفهم:

هناك نوعين من الفهم وكل يكمل الاخر و نلخصها فيما يلي:

1.14 الفهم التركيبي : هو فهم النظام الخاص بالكلمات داخل الجملة لتحقيق الفهم العام للجملة مثلا الجملة (رأيت بائع التفاح) تختلف في معناها (رأيت تفاح البائع) لذا يستوجب معرفة تركيبات الجمل من فعل وفاعل ومفعول به , فالطفل يعتمد على ترتيب الكلمات والعلامات الصرفية في فهم العلاقات الموجودة بين عناصر الجمل.

2.14 الفهم الدلالي : يهتم علم الدلالة بدراسة المعاني و الدلالات المترابطة بالمفردات و الجمل والتعابير اللغوية فهو يسعى الى تحديد وفهم العملية العقلية التي يستخدمها المستمع في تمييز الاصوات المسموعة وعملية ترميزها وتفسيرها كما يهتم بدراسة الشروط الواجب توفرها في الرمز اللغوي لكي يكون قادرا على اعطاء معنى معين.

اما عملية فهم المعنى او تحقيق ما يسميه بالفهم الدلالي فتتطلب معالجة مهمة لمعاني المفردات والجمل المتضمنة في النصوص اللغوي ومعانيها المرتبطة بها ويشتمل هذا المعجم العقلي على الشفرة الصوتية للكلمات وبناءها المورفيمي والفئة التركيبية والمعاني بحيث يتم احراز المعاني المعجمية من خلال عمليات التمثيل الصوتي للمفردات اذن الفهم يكون على المستوى التركيبي وعلى المستوى الدلالي بهما يستطيع التواصل الى الفهم الجيد للجملة (الزغلول والزغلول، 2003، ص231).

15. تعريف التعبير الشفهي:

هو عبارة عن كلمات او جمل او عبارة عن ذات مدلول و معنى متعارف عليه من قبل الافراد وهي ثابتة كما اللغة والواقع انه لا يوجد بين اشكال اللغة و اصورها ما هو اهم من التعبير الشفهي من حيث الثراء و القدرة على التعبير والفهم وما يميز الانسان الراشد السوي هو تمكنه من التعبير بالدرجة الاولى

كما يعرف التعبير الشفهي باللغة التي تعبر بالكلمات عن طريق النطق او الاداء الشفوي وحتى يعتبر تعبيرا شفهي يجب ان تكون الكلمات الملفوظة ذات عناصر مشتركة بحيث يكون الافراد الذين يعيشون في نفس الثقافة قادرين على فهم ما يريد المتحدث (سمير محمد، 2006، ص36).

16. انواع التعبير الشفهي:

1.16 التعبير الشفهي الوظيفي:

هو التعبير عن مواقف حياتية فيما يتصل بأمور تهتم بفضاء مصالح وحاجات الافراد العامة حيث يسعى الانسان من خلال هذا النوع من التعبير الى تحقيق الحاجات المادية وبدون التمكن منه يصبح غير قادر على القيام بمطالب الحياة وهذا الاتجاه نابع من فكرة مؤداها وظيفة اللغة و انها تحقق وظائف مختلفة للفرد والمجتمع.

2.16 التعبير الشفهي الابداعي:

هو التعبير الذي يعبر به التلميذ عن مشاعره واحاسيسه النابعة من وجدانه بأسلوب واضح ومؤثر بحيث يعكس هذا التعبير الذاتية ويبرز شخصيته في اطار ادبي يبرز كثيرا من خصائص الأسلوب الادبي المؤثر في (سمير محمد، 2006، ص30).

17. عمليات التعبير الشفهي:

يتضمن مجموعتين من العمليات تتمثل في:

1.17 العمليات العقلية: وهي العمليات التي تحدث داخل العقل البشري وهي من التعقيد بالحد الذي لا يمكننا من الكشف عنها بسهولة لكن من الممكن الوصول لتصور كيفية انتاج اللغة في المواقف التالية:

- ✓ **التخطيط للحديث:** هو الخطوة التي يتحدد فيها نوع الحديث المراد التحدث عنه ذلك لان كل موقف له مقاله المناسب وعلى المتحدث ان يخطط لحديثه بما يناسب هذا الموقف.
- ✓ -**التخطيط للجملة:** هو الخطوة الثانية فبعد تحديد الرسالة المراد نقلها يتم اختيار الحمل التي تقوم بهذه المهمة كذلك تحديد كيفية التخطيط للجملة وهو الخطوة الثانية للمقاطع الصوتية والنبرات والتنغيم.
- ✓ -**النطق المفصل:** هي الخطوة الاخيرة في تنفيذ مضمون البرنامج النطقي يتم من خلال الميكانزيمات التي تضيف التتابع والتوقيف للبرنامج النطقي وتخبر العضلات الخاصة بالنطق متى تفعل ذلك تترجم هذه الخطوات الى اصول اصوات مسموعة لحدوث التعبير الشفهي و يجب ان تتدخل عدة عمليات كالتفكير والذاكرة والذكاء (حامد، 2009، ص489)

2.17 العمليات الادائية: هي الخطوة التالية التي تبدأ من حيث انتهت العمليات العقلية والتي تعطي خلالها المخ اشارات الى العضلات الخاصة بالنطق اذن بعملها وتأدية وظيفتها الفسيولوجية

المنطوق بها يتطلب حدوث التعبير الشفهي تدخل كل من العمليات العقلية والعمليات الادائية وتكمن هذه العمليات في قدرة الطفل على التعبير الشفهي وترتبط هذه العمليات بصفة مباشرة بتقدم الفرد في السن لان التعبير ينمو ويتطور بتقدم السن وهذا ما يجعل التعبير الشفهي يمر بعدة مراحل.

18. مراحل نمو وتطور التعبير الشفهي:

مراحل النمو	نمو التعبير الشفهي لدى الطفل العادي
الشهر الأول	✓ قوم الطفل بإصدار اصوات في الايام الثمانية ✓ اصوات حنجرية صغيرة بالإضافة الى البكاء فهذه تعتبر وسيلة للتعبير عن مشاعره و رغباته و حاجاته
الشهر الثاني	✓ الاستجابة للأصوات ✓ البكاء لتحقيق حاجته و رغباته ✓ لصراخ و البحث عن الاشباع عن طريق الرضاعة
الشهر الثالث	✓ الضحك بصوت عالي ✓ الاستمرار بالمناغاة واقوال متقطعة ✓ التعلم والتحكم في عضلات فكية و لسانية و حنجرية ✓ اصدار عدد كبير من الأصوات الانفجارية
الشهر الرابع	✓ اعادة كلمة من مقطع واحد. ✓ التعبير باللغب بالأصوات الذاتية ✓ اصدار صوت شبيه بالهديل او الضحك
الشهر الخامس	✓ يدير راسه عند سماعه صوت ما ✓ اصدار صوت يدل على رغبته في شيء ما
الشهر السادس	✓ احداث انواع كثيرة من الاصوات ✓ قضاء وقت طويل في ممارسة هذه الاصوات ✓ الضحك و القهقهة مع نفسه و اطلاق صرخة طويلة
من 06اشهر الى	✓ مناغاة ثرية وغنية بواسطة الكلمات ذات مقطعين مثل : ماما

سنة	وهذا في سبعة اشهر ✓ الاستمتاع الى المحادثات خاصة بين الاب و الام ✓ تجمع المناغاة التكرارية في جمل ذات اربع مقاطع او اكثر في الشهر 09
من سنة الى سنتين	✓ ظهور جمل ذات كلمتين ✓ استخدام كلمات مركبة بشكل واسع و كلمات مفهومة ✓ التسمية خاصة بالأشخاص المحيطين به ✓ استعمال الضمائر
من سنتين الى سنتين و نصف	✓ تسمية اشياء مألوفة مع عمر 24 شهر ✓ انخفاض نسبة الكلام غير المألوف و امتلاك 200الى 300كلمة ✓ استعمال الاسماء ,الافعال ,الظروف والضمائر ✓ يستعمل الادوات بشكل صحيح كذلك حرف 'و'
من سنتين الى ثلاث سنوات	✓ يستعمل الافعال المختصرة مع عمر 30 شهر ✓ التقليد ✓ استعمال جمل بسيطة قصيرة ✓ ربط تحليلات بسيطة بالقصص ✓ البدء في استعمال احرف الجر كذلك يستطيع تسمية ثلاث اشياء
من ثلاث الى اربع سنوات	✓ يمتلك من 900 الى 1500 كلمة ✓ متوسط طول الجملة 4,2 وضوح الكلام ✓ استعمال جملة معقدة ومركبة وسليمة قواعديا

	✓ استعمال صحيح للجمع والصيغ الملكية
من اربع سنوات الى خمس سنوات	✓ يتجه الى الحديث الجماعي اكثر من الفردي ✓ استخدام الطفل الجمل البسيطة التي تعطي للمستمع اسبابا وشرحا لسلوكه ✓ يستخدم الاستفهام والنفي
من خمس الى ستة سنوات	✓ ظهور نمو الكلام ✓ يستطيع النطق بالألفاظ بشكل جيد ويستخدم الاساليب النحوية للألفاظ ✓ ظهور نمو سريع في جوانب لغوية عديدة كطول الجملة و التراكيب اللغوية تبعا للقواعد ✓ استمرار رغبة الطفل في التكلم وتبادل المعلومات مع الاخرين.

خلاصة:

تعد اللغة من الموضوعات الهامة والاساسية في حياة الامم والشعوب ونحن في هذا الفصل حاولنا التطرق لهذه اللغة من جانبين، جانب الفهم و جانب الانتاج وحاولنا التعرض لكل نوع بالتفصيل لما لهما من أهمية كبيرة في الكشف عن مختلف الاضطرابات اللغوية وخاصة اننا نحاول تقييم مهارة اللغة الشفهية لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي والمنتمين للمدرسة القرآنية

الفصل الثالث المدرسة القرآنية

تمهيد

1. مفهوم المدرسة والقرآن

2. مفهوم المدرسة القرآنية

3. نشأة المدرسة القرآنية والمؤسسات القديمة التابعة لها

4. أهداف المدرسة القرآنية

5. طرق تدريس القرآن الكريم في المدارس القرآنية

6. أثر القرآن الكريم في تعليم المهارات اللّغوية

7. دور المعلّم في الدرس اللّغوي للأطفال في المدرسة القرآنية

خلاصة

تمهيد

لقد جاء القرآن الكريم معجزا لكل البشر في تشريعه وأحكامه وأسلوبه وبيانه ، ونظمه وعلومه ومعارفه وشاملا لكل المتطلبات، وحاجات الفرد والجماعة ، قال تعالى " ﴿ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ ﴾ (النحل: 89).

انطلاقا من أهمية تعلم القرآن الكريم في تنشئة الشخصية المتميزة للفرد المسلم، فقد اهتم العلماء المسلمون قديما بضرورة البدء بتعليم القرآن الكريم تلاوة وحفظا للناشئة منذ الطفولة المبكرة. وقد خصصت الباحثان هذا الفصل للتعريف بماهية القرآن الكريم لغة واصطلاحا والمدرسة القرآنية وتبيان نشأتها واهدافها وطرق التدريس وأثره في تنمية الملكة اللغوية وسائر المهارات الأخرى.

1. مفهوم المدرسة والقرآن

1.1 مفهوم المدرسة:

1.1.1. لغة :المدرسة من درس الشيء والدرس يَدْرُس دُروسًا عفا، والدّرس أثر الدارس، والدَّرسُ الطّريق الخفيّ. ودَرَسَ أي دلله بكثرة القراءة حتىّ خفّ حفظه علي، والمدارسُ والمِدْرسُ الموضع الذي يدرس فيه، والمِدْرِسُ الكتّابُ. المُدَارِسُ الذي قرأ الكتب ودرسها، والمدَارِسُ البيت الذي يدرسون فيه (ابن منظور جلال الدين، 2005، ص190).

وجاء في المعجم الوسيط المدرسة من دَرَسَ يدْرُسُ، درس الشيء بمعنى طحنه وجزئه، دَرَسَ الدَّرسَ جزئه وسهّلَ ويسّرَ تعلمه. درس الكتاب يدرسه دراسة بمعنى قرأه، وأقبل عليه ليحفظه ويفهمه،

والمدرسة مكان الدّرس والتّعليم، يقال هو من مدرسة فلان على رأيه ومذهبه جمع مدارس (ابراهيم واخرون، 1972، ص280)

ومما جاء لذات المعنى قول **(بطرس البستاني)**: درسَ يتعلم في المدرسة مؤسسة تعليمية يتعلم فيها التلاميذ والطلبة (البستاني، 2009، ص262).

ومنه نستنتج أن المدرسة والمِدْراس تحمل دلالة المكان أو الموضع الذي يتلقّى فيه التلاميذ تعليمهم

2.1.1.اصطلاحا: تختلف تعريفات المدرسة وتتباين بتباين الاتجاهات النظرية، وبتنوع مناهج البحث الموظفة في دراستها، وفي إطار ذلك التّنوع النظري يمكن استعراض مجموعة من التعريفات، حيث أنّه كثيرا ما ينظر إليها على أّنها مجرّد مكان يقصده الأطفال، وتتوافد عليه قوافل الأجيال لقضاء فترة من الزّمن، يتلقّون فيه مجموعة من المعارف والمهارات (عبد القادر، 2013، ص15)

وهي أيضا تلك المؤسسة التربوية المقصودة والعامّة لتنفيذ أهداف النظام التربوي في المجتمع.

كما يعرّفها **(إميل دوركايم)** بقوله: هي عبارة عن تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن

تنقل إلى الأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية، يعتبرها ضرورية لتشكيل الرّاشد وإدماجه في بيئته ووسطه (مراد، 2007، ص124).

ومما ورد في نفس السياق أنّ المدرسة فضاء تربوي وتعليمي، وأداة للحفاظ على الهوية والتّراث، ونقله من جيل إلى آخر، وأساس من أسس التنمية والتّطوّر وتقدّم المجتمعات الإنسانية ومن ثمّ فإنّ المدرسة مؤسسة تعليمية رسمية وهي عبارة عن تنظيم يتبع لجهات حكومية أو خاصة تم تأسيسها لتلبية حاجة المجتمع لها وتوجيه العملية التعليمية بإعداد الأجيال ودمجهم في المجتمع (حمداوي، 2018، ص51).

2.1 مفهوم القرآن:

1.2.1. لغة:جاء في معجم العين وقرَأْتَ القرآن عن ظهر قلب أو نظرت فيه، هكذا يقال ولا يقال قرَأْتُ إلاّ مانَظَرْتَ فيه من شعر أو حديث (الفراهيدي، د س، ص204).

ومما ذكر في معجم مقاييس اللغة في مادّة (قرى) القاف والرّاء والحرف المعتل أصل صحيح يدلّ على جمع واجتماع، ومنه القرآن، كأنّه سمّي بذلك لجمع ما فيه من الأحكام والقصص وغير ذلك، فأمّا أَقرَاْتِ المَرْأَةُ:فيقال أنهّا تكون كذا في حال طُهرِها، والقَرْءُ وقت يكون للطّهر مرّة وللحيض مرّة، فيقولون هبّت الرّياح لقارئها لوقتها (زكريا، د س، 79) كما ورد في القاموس المحيط (للفيروز آبادي) في فصل القاف القرآن التّنزيل قرَأَهُ، قرْءًا وقِرَاءَةً وقُرآنًا، فهو قَارِئُ من قرَأَةٍ وقُرَّاءٍ وقارئين تلاه، وقارَأَهُ مُقَارَأَةً وقِرَاءًا دَارَسَهُ وَتقَرَّأَ تفَقَّهَ والقَرْءُ الحيضُ والطُّهرُ. وقرأت النَّاقة حمَلَت وقرَأَ الشيءَ جمعه وضمّه وعليه فإنّ القرآن لفظ يدلّ على الجمع والضمّ (يعقوب، 2005، ص49).

2.2.1. اصطلاحا:القرآن هو الكلام المعجز المنزل على النبي صلّى الله عليه وسلم المكتوب في المصاحف، والمنقول لنا بالتواتر، المتعبّد بتلاوته، وتعريف القرآن على هذا الوجه متفق عليه بين الأصوليين والفقهاء وعلماء (الصالح، 1977، ص21).

كما أنه آخر الكتب الذي أنزله الله على آخر الأنبياء والرّسل وخاتمهم –محمد صلّى الله عليه وسلّم– الذي جاء بآخر رسالة هي رسالة الإسلام الخالدة والعامّة لجميع البشر،

والإنس والجن، والقرآن الكريم هو الكتاب الوحيد الذي بقي كما هو لم يغيرّ ولم يبدّل، ولم تستطع يد التحريف أن تمتدّ إليه رغم المحاولات الكثيرة والمستمرة، والجادّة، وذلك لحفظ الله له ووعده بذلك حيث قال سبحانه: ﴿إِنَّا نحَنُ نزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لحَافِظُونَ﴾

ومن خلال ما سبق نستنتج أن القرآن هو اللفظ العربي المعجز الموحى إلى نبيّنا – محمّد صلّى الله عليه وسلّم– حيث تمثّل إعجازه في عجز أفصح العرب عن الإتيان بأقصر سورة من مثله، وهو رسالة ربّ العالمين إلى الخلق أجمعين، محفوظ بين دفّتي المصاحف، والقول بعربيّته يستثني كل ترجمة إلى اللّغات الأخرى، إذ لا يعتبر ذلك قرآنا ولا يصحّ اِعتماده في العبادات كالصلاة (التهانوي، 2012، ص197).

2. مفهوم المدرسة القرآنية

تعتبر المدرسة القرآنية من المؤسسات الدينية، وقد تكون رسميّة أو غير رسميّة، يلتحق بها أفراد من مختلف الأعمار، أي من الأطفال الصغار إلى الراشدين وهي مؤسسة تقوم على تحفيظ القرآن الكريم، وقد تتكون منقسم أو أكثر، عدد التلاميذ في الفوج الواحد لا يتجاوز ثلاثون تلميذا تحت إشراف لجنة التعليم القرآني والسنة النبوية (جمعية الارشاد والاصلاح اجتماعية تربوية ثقافية، ص5)

وهي مدرسة تتباين فيها مستويات التعلّم، تدرّس فيها مبادئ القراءة والكتابة وتلقين وتحفيظ القرآن الكريم، وتدريس باقي العلوم الشرعية المساعدة على فهم معاني الألفاظ القرآنية وروح الشريعة (مديرية التعليم الاساسي، 2004، ص87).

والمدرسة القرآنية أو ما كان يعرف سابقا بالكتاب غالبا ما كان يقع مجاور للمسجد أو بعيد عنه أو غرفة من منزل ويبنى الكتاب خصيصا لتعليم (التجاني، 1983، ص17).

وعرّفها أيضا الدكتور (أبو القاسم سعد الله) بأّنها أقل وحدة في التعليم الابتدائي، وهي الكتاب جمع كتاتيب أو المكتب كما يسمّى أحيانا، ذلك أنّ الكتاب مخصص عادة لتحفيظ القرآن الكريم وتعليم مبادئ القراءة والكتابة للأطفال، كان في الغالب عبارة عن حجرة أو دكان في الأصل أو جناح في مسجد معدّ للغرض المذكور (سعدالله، 1992، ص277)

ومن خلال التعاريف السابقة نخلص إلى أن المدرسة القرآنية هي عبارة عن مكان تعليمي داخل المسجد تقوم بتلقين مبادئ الّدين للأطفال من طرف معلمين متخرجين من مدارس التعليم القرآني، ولا يقتصر فيها على حفظ القرآن الكريم فقط بل تتعدى ذلك إلى تعليم مبادئ القراءة والكتابة والخط والحساب...

3. نشأة المدرسة القرآنية والمؤسسات القديمة التابعة لها:

تعتبر المدرسة نسقا فرعيا داخل النّسق التربوي العام حيث تربطها علاقة بمختلف الأنساق الفرعيّة كالأسرة والمسجد والمدرسة النظاميّة، فقد لعبت دورًا قديمًا وحديثًا في المجتمعات العربيّة الإسلاميّة من خلال حفاظها على ثقافتها وهويتها الإسلامية، ويقصدها العديد من الأطفال لتفضيل هذه المدارس القرآنيّة من طرف الأولياء نظرا لارتباطها بالدّين والعبادات والتقاليد والقيم التي ترسّخ لدى الأطفال وتستمر معهم حتىّ الكبر، وقد وجد هذا النّوع من الكتاتيب قبل ظهور الإسلام (شلبي، 1978، ص44) وهو من أقدم مؤسّسات التعليم والتأديب حيث يرجع تاريخه إلى العصر الجاهلي قال عبد الله عبد الدائم في حديثه عن الكتاب أنّ الكتاب وجد قبل ظهور الإسلام وإن كانت قليلة الانتشار (حنان، 2019، ص87)

بمعنى أن هذه المدارس وُجدت قبل الإسلام فكانت تقوم على تعليم القراءة والكتابة وربما كانت لها أسماء غير اسم الكتاب، وكان الهدف من وجودها تعلم القراءة والكتابة فقط، ذلك أن الأساتذة الذين كانوا يقومون بمهمة التدريس في هذه الكتاتيب لم يكونوا قد خلوا الإسلام إلاّ أنّ نشأة التعليم القرآني ترتبط ارتباطا وثيقًا بظهور الإسلام وذلك من خلال الاهتمام بدراسة القرآن الكريم كمصدر لمعرفة التشريع الإسلامي، ولهذا ظهر منذ بداية العصر الإسلامي، معهدان تعليميان أساسيان هما الكتاب والمسجد، فأخذ على عاتقهما تدريس القرآن الكريم، والعلوم الشرعية والعربية الأخرى (دهيش، 1986، ص9).

فكان الهدف المنشود من خلال تأسيس هذين المعهدين هو تعليم القرآن الكريم والعربية، ومع توسع الدعوة الإسلامية ارتقى الكتاب فأصبح يدل على وجود الحضارة

وأصبح الكتاب المكان الرئيسي خاصة بانتقال العرب من حال البداوة إلى حال الحضارة وتعقد الدّراسات في المساجد التي ارتفع مستواها مما دفع إلى التّفكير في مكان يتعهّد النّشء لتعليم القرآن على وجه الاختصاص مع ما يحتاج إليه الصّبيان من تعلم القراءة والكتابة ومبادئ الدّين على يد فقيه يحُفِّظ القرآن للأطفال كله أو بعضه (حنان، 2019، ص88).

فقد كان تعليم القرآن الكريم أمرًا عظيمًا في الإسلام فانتشرت انتشارًا كبيرًا مبكّرًا في العواصم والمدن الإسلاميّة فما من مدينة أو بلدة أو قرية فتحها المسلمون إلاّ وأنشئوا فيها كتاتيب لتعليم القرآن بحيث انطلق العمل بفكرة إنشاء الكتاتيب في وقت مبكر في تاريخ الإسلام وذلك في السنة الثانية من الهجرة النبوية ونشوء الدولة الإسلامية والغاية من وراء ذلك هو تعلم وحفظ كتاب الله لفهم معانيه وكان يلتحق به كل من البنات والذكور فلم يكن مرتبط بالغلمان فقط بل كان للبنات والكبيرات الأمّيّات منها نصيب ويدل على هذا قول النبي صلى الله عليه وسلّم للشفاء بنت عبد الله العدوية علمي حفصة رُقية النملة –قروح تخرج من جنب جسم الإنسان–كما علّمتها الكتابة (غدة، 2009، ص202)

وقد كان المسلمون حريصين على تعليم أولادهم في هذه الكتاتيب لما لها من إيجابيات على الفرد والمجتمع حتى أنّ شأن الكتاب علا وبلغ أوجّ عزّه وازدهاره خاصة في العصر العباسي حيث ظهر نوعان من الكتاتيب منها ما كان خاص بأبناء الشعب وبعضها الآخر مخصّص لأبناء الطّبقة العليا ويسمّى صاحبها المؤدّب وكان الآباء ينشئون لأبنائهم الكتاتيب ويتفقون مع معلميها على الأجر، كما يتمّ الاتّفاق على ما يجب أن يتعلّمه أبناؤهم وكان بعض الأغنياء والأمراء يتطوّعون لإنفاق الأموال على الكتاتيب لتستمر في تعليم أبناء المسلمين (حنان، 2019، ص88).

ما يلاحظ من هذا التعليم القرآني أنّه لم يكن يميز بين الفقير والغني فكل منهما يترددان على الكتاتيب للتعلّم وهذا منذ بداية ظهورها قبل الإسلام وفي فترة الإسلام وفي العصر العباسي، أمّا ظهورها في بلاد المغرب فكان منذ عهد حكم الخليفة الموحدي أبو يوسف يعقوب المنصور(580–595هـ/ 1184–1199م)وهذا ما زاد الإقبال على العلم

والمعارف، فأول ظهور للمدارس كان في تلك البلاد في منتصف القرن الخامس عشر للميلاد في عهد الحفصيين ثم بعد ذلك في مملكة فارس وتلمسان وأنشأت مدارس عدة في عهد الزيانيين أهمها التي أنشأها عبد الواحد عام 1347هـ في عهد أبو حمد موسى الأول، وهكذا انتشرت المدارس بالمغرب الإسلامي ومن بينها المدرسة الشماعية والتوفيقية والخلدونية في العهد الحفصي، وكذا مدرسة الصفا في العهد المرينيب فارس (بوزيد، 2019، ص194).

وبعد انتشار مثل هذه المدارس في المغرب العربي واهتمامهم المتزايد ا نظرًا لأهميتها وللدور الذي تلعبه في الحفاظ على الهوية العربية الإسلامية كان لازما على الدولة الجزائرية الحديثة أن تنظم هذا النوع من المؤسسات الدينية حتى تستمر بأداء وظيفتها ودورها الحضاري للأمة فتم إصدار القان ون الخاص بإحداث معلمي التعليم القرآني في إطار الوظيفة العامة في سنة 1400هـ الموافق لـ 1980م وتوج بإصدار مرسوم تنفيذي تحت رقم (80-123المؤرخ في 4جمادى الثانية 1400هـ الموافق لـ 13أبريل 1980) وبعد ذاك صدر المرسوم التنفيذي رقم(94-432 المؤرخ في 6رجب عام 1415هـ الموافق لـ 10ديسمبر 1994) المحدد لقواعد إنشاء المدارس القرآنية وتنظيمها وسيرها

هذا وقد أثّرت السياسة الاستعمارية على الجزائر فترة الاحتلال في مختلف المجالات خاصة المجال التعليمي وذلك من خلال تواصل اهتمام سلطات الاحتلال بتنظيم الزّوايا طيلة القرن الماضي، وأوكلت هذه المهمة في مرحلة أولى إلى العسكريين مثل القائد "رين" الذي وضع خريطة لتوزيع الزوايا والطرق في الجزائر ونبه إلى خطورة دورها التربوي والتثقيفي الذي يدافع على النموذج الأصلي للجزائريين وأمر بالإسراع في تحطيم الزوايا وحرمان الجزائريين من المدارس الإسلامية الملحقة بها، لأن ذلك هو السّبيل لتجريد الأهالي من سلاحهم المادي والمعنوي وإجبارهم على الخضوع لسلطتها (خليفة، 2007، ص237).

ورغم محاولة المستعمر إيقاف مثل هذه النشاطات التي تهدف إلى الحفاظ على الهوية الوطنية إلا أن الجزائر بقت صامدة أمام الاحتلال الفرنسي وعملت على انتشار هذه

الكتاتيب بحيث كان لا يخلو منها حي من الأحياء في المدن ولا قرية من القرى في الأرياف، وإليها يعود فضل كبير في المحافظة على القرآن الكريم في الجزائر خلال فترة الاحتلال الطويلة (1962/1830) (تركي، 1981، ص237).

ومع مرور الوقت ازداد انتشار هذه المؤسسات أكثر من قبل فظهرت بقوة في السنوات القليلة الماضية كفضاء مهتم بفئة الأطفال دون سن التمدرس، ويتمثل هذا النموذج في أقسام تابعة للمسجد تنشئها وتسيرها الوزارة المكلفة بالشؤون الدينية (حنان، 2019، ص87).

إنّ المسار التاريخي للمدرسة القرآنية أو الكتاب مازال يحافظ على وظيفته، والتي تقوم على تعليم وتحفيظ القرآن الكريم للناشئة إضافة إلى علوم العربية والشريعة فهذه الكتاتيب كانت ولا تزال قائمة على عهدها ونظامها وبنائها وإنما أدخلت عليها بعض التعديلات الطفيفة مثل الكهرباء والماء والبناء بالحصى والاسمنت بدلا من الطين والخشب، وهي تغييرات جد طفيفة لم تتغير في جوهرها ودورها الذي تقوم به (التجاني، 1983، ص20).

وهذه المدارس على بساطتها إلا أنها لعبت دورًا مهما قديمًا وحديثًا في محو الأمية وربط المتعلمين بكتاب الله وتنوير عقولهم وصقل ألسنتهم منذ الصغر.

وتعتبر مراكز وحلقات تحفيظ القرآن الكريم من الوسائط التربوية المهمّة لدى جمعيات تلقين القرآن الكريم التي من خلالها يتمّ النصّ القرآني حفظا وتلاوة وتدبّرًا، وكذلك تربية الأجيال وتنشئتهم على تعاليم الدّين المجيد، وهي بذلك تهتم بالدّور التربوي للأسرة وكذا المدرسة وغير ذلك من وسائل التربية.

ومما لا يسعنا تجاهله أو كتمانه ما لهذه المنشآت من آثار تربوية وتعليمية وأيضا اجتماعية كبيرة من شأنها المساهمة في خدمة المجتمع والارتفاع به نحو الصّلاح، بل ويدفع بالمتمدرس إلى فعل المزيد من الطّاعات، حيث تقوم هذه المراكز بمهمّة التنشئة الاجتماعية للأطفال، وتربيتهم تربية إسلامية صحيحة، عن طريق التوجيه والإرشاد وكذا التهذيب، وغايتها في ذلك بناء الأجيال بناءً سليما يعود بالمنفعة على الفرد والمجتمع أيضا، هذا الأخير الذي لا يصلح إلاّ بصلاح أفراده، ولعلّ الاهتمام بدراسة التنزيل في مثل هذه

المؤسسات مرتبط بكونه مصدرا مهما للمعرفة وأساسا لاستنباط مختلف الأحكام الشّرعية، فقد أخذت هذه المنشآت على عاتقها مهمّة تدريس القرآن الكريم والقول بما سبق لا ينفي عناية هذه المراكز التربوية التعليمية بمختلف الأنشطة من تعليم الحديث النبوي الشّريف وتعليم الكتابة والقراءة، والإملاء، ممّا يزيد من قدرة الطّلاّب على تنمية مهارات التعبير وسلامة الأسلوب واتّساع الثقافة، إضافة إلى حفظ القرآن الكريم، فهل استطاعت هذه المؤسسات الدينية التعليمية التربوية أن تصنع الحدث وتحدث فروقًا بين الأطفال الملتحقين بها وغير الملتحقين؟ سؤال سنسعى للإجابة عليه في ختام بحثنا هذا.

1.3 المسجد:

يعرف المسجد بأنه المكان الذي يجتمع فيه المسلمون بغض النظر عن اختلاف ألوانهم وأجناسهم، فهم يقفون جميعا صفا واحدًا للصلاة أمام الله سبحانه وتعالى (محمد ح.، 2013، ص273).

كما أنه مدرسة لتعليم الناس القرآن والكتابة وتحفيظهم كتاب الله، وهو جامعة مفتوحة تعقد فيها حلقات المستويات فهي مركز إعلامي للإسلام، وملجأ لمن لا ملجأ له (تراري، 2001، ص3).

ولما كان هذا المقام من أشرف بيوت لله، وأحبّ البقاع إليه وجبت فيه الطّهارة، وعليه فهو كل موضع طاهر من الأرض ليس فيه نجاسات لقوله صلّى الله عليه وسلّم جعلت لي الأرض مسجدا طهورا فأيمّا رجلٍ من أمّتي أدركته الصلاة فليصلّ (محمد ا.، 1989، ص6).

فالمسجد إذن مؤسسة دينيّة يجتمع فيها الناس لتأدية ركن من أركان الإسلام وهو الصّلاة والتقرّب لله جلّ ثناؤه، كما أنّه موضع للتعليم، والتربية والوعظ والإرشاد وكثيرا ما يطلق عليه الجامع، والجامع هو نعت للمسجد سمّي بذلك لأنّه يجمع أهله ولأنّه علامة للاجتماع، فيقال المسجد الجامع ويجوز مسجد الجامع.

ظهر المسجد بظهور الإسلام، وقامت حلقات الدّرس فيه منذ تأسيسه، واستمرّ الوضع على حاله زمنا طويلا وفي مختلف ربوع البلاد الإسلامية دون توقف، ولعلّ ظهور العديد من أماكن التعليم في عهده –صلّى الله عليه وسلّم– راجع إلى إلحاح الكثير من الآيات القرآنية على طلب العلم، ومن ذلك قوله تعالى :﴿ اقْرَأْ باسم ربك الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4)عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَالَمَ يَعْلَمْ(5)﴾(سورة العلق، الآية .5–1) فكانت بذلك حلقات العلم في بيوت الله من أعظم القربات له عزّ وجلّ لحديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "من نفّسَ عن مُؤمنٍ كربة من كربه يسّر الله عنه كربة من كرب يوم القيامة، ومن يسّر على معسّر يسّر الله عليه في الدنيا والآخرة والله في عون العبد ما دام العبد فيعون أخيه، ومن سلك طريقا يلتمس فيه علما سهّل الله به طريقا إلى الجنّة وما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم إلاّ نزلت عليهم السكينة وغشيتهم الرّحمة، وحفتهم الملائكة، وذكرهم الله فيمن عنده، بطّأ به عمله ولم يسرّع به نسبه"(صحيح مسلم رقم 2699) وهو حديث عظيم جامع لأنواع العلوم والآداب والفضائل، من ستر للناس ونفعهم بما تيسّر، وكذا فضل الاجتماع في المسجد لتلاوة القرآن جماعة، وترتيله، فكان القرآن بذلك من أبرز اهتمامات العرب على اختلاف مذاهبهم، وهو عندهم أصل لمختلف العلوم و المعارف يقول ابن خلدون اِعلم أنّ تعليم الولدان للقرآن شعار من شعائر الدّين أخذ به أهل الملّة، ودرجوا عليه في جميع أمصارهم لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن الكريم وبعض متون الأحاديث وصار القرآن أصلا للتعليم الذي يبني عليه ما يحصل بعده من الملكات (خلدون، 1958، ص206).

أصبح المسجد بعد ذلك مركز الإشعاع الديني والقلب النّابض في كل المدن العربية والإسلامية، ولم يكن مجرد مكان للعبادة فقط بل كان إلى جانب ذلك قوة مؤثرة في تكوين الشخصية الدينية والإسلامية، ومن هنا جاء تأكيد القرآن الكريم على بناء المساجد في قوله تعالى:﴿ إِنمَّا يَعْمُرُ مَسَاجِدَ اللَّهِ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الأَخِرِ وأقام الصلاة وَآتَى الزَّكَاةَ وَلم

يخَشَ إِلاَّ اللَّهَ فَعَسَىٰ أُولَٰئِكَ أَن يَكُونُوا مِنَ الْمُهْتَدِينَ ﴾.(سورة التوبة، الآية 17.) وعمارة المساجد هنا دليل على قوة إيمان المسلم وحرصًا منه على دينه، ونظرا لمنزلة المساجد فقد جعل لها الرسول صلّى الله عليه وسلم المكانة المرموقة، وتحدّث عن فضل زيارتها وكثرة التردد عليها والاعتكاف بها قائلا: "إذا رأيتم الرّجل يعتاد المساجد فاشهدوا له بالإيمان" (المندري، 2000، ص203).

كما كان من أولويات رجال الإصلاح الاهتمام ببناء المسجد إذا كان غير موجود لكونه أهم فضاء يلتقي فيه أبناء الوطن، يقول أبو القاسم سعد الله كانت عمليات التعليم تجري في أماكن مختلفة بما في ذلك المساجد، فقد كان العلماء يبحثون عن طرق خاصّة لإصلاح هذا التعليم طبقًا للمكان الذي يعطى فيه لذلك اتبعوا في المساجد طريقة السلف الصالح لتعليم القرآن والسنّة (سعدالله، 1992، ص400).

من هنا تظهر عناية الإسلام والمسلمون بالمساجد وأدواره المختلفة، وقد أظهر الواقع أنها من أنجع المراكز التي أثبتت جدارتها منذ القديم في نشر التعليم العربي، وبعث الثّقافة العربيّة الإسلاميةّ، وكذا تلقين مقوّمات الدّين الإسلامي باعتباره منطلق الدّعوة المحمّدية. وكلّما انقضت السنوات وتوالت زاد إقبال النّاس على الحلقات المسجدية حتىّ عمرت المساجد وصار تنتظم أكثر من حلقة، بل عدّة حلقات تتعالى منها أصوات المدرّس والطلاّب يردّدون يتحاورون، وكانت هذه الأصوات تملأ المسجد فتحدث فيه القليل أو الكثير من الضجيج والصيّاح الذي يمنع الصلاة والعبادة من أن تُؤدَّى على وجهها، فاتّضحت صعوبة احتمال المسجد للصّلاة والتّدريس معا، إذ أنّ مهمّة المساجد الأولى هي أن يصلي فيها الناس ويتعبّدون، ولا يجوز أن تعطّل الصلاة في المسجد مهما كانت الأسباب (شلبي، 1978، ص113).

فكان بذلك من الضروري الانتقال من التعليم في المساجد إلى التعليم في المدارس فأنشئت المدارس بالفعل، إلاّ أن المسجد لا يزال يزاول نشاطه التربوي التعليمي إلى يومنا

هذا، بالرّغم من تطوّر الحياة وانتشار المدارس في كل ربوع الأوطان، فلطالما ارتبط تاريخ التربية الإسلامية بالمسجد.

2.3 الكتاتيب:

لكتّاب مفرد كتاتيب ويعدّ موضع تعليم القراءة والكتابة، وهو من المؤسسات التعليمية الهامّة التي وجدت في المجتمع الإسلامي لتثقيف الصّغار وتربيتهم التربية الإسلامية الجيّدة (دهيش، 1986، ص11).

إذن الكتاتيب فضاء لتعليم الناشئة القرآن الكريم، إضافة إلى أوليات القراءة والكتابة، ويبدوا أنّ مثل هذه المراكز كانت بمثابة المدرسة الابتدائية في عصرنا الحالي، وعادة ما كان مقرّها بجوار المسجد، وقد انطلق العمل بفكرة إنشاء الكتاتيب في وقت مبكّر حيث أنّنا إذا ما رجعنا إلى تاريخنا الإسلامي.

نجد أنّ الرسول صلّى الله عليه وسلّم كان المعلم الأول لأصحابه، يحثّهم على طلب العلم ويقرئهم القرآن الكريم، ويحثّ كلاّ منهم على تعليم القراءة والكتابة، حيث أنّه صلّى الله عليه وسلّم جعل التعليم مساويا للحرية وهو ما تنقله إلينا وتؤكده الروايات المشهورة التي تحكي قصّة أسرى قريش، فمن اهتمامه صلّى الله عليه وسلّم أنه جعل التعليم فداء الأسرى من قريش بعد معركة بدر تعليم صبيان المدينة الكتابة، حيث أنّ أهل مكّة كانوا يكتبون وأهل المدينة كانوا لا يكتبون، فمن لم يكن عنده فداء دُفِعَ إليه عشرة غلمان من غلمان المدينة يعلّمهم فإذا أحذقوا فهوّ فداء » وهو ما يدل على عناية رسولنا الكريم وحرصه الشّديد على العلم والتّعليم. (السندي، د س، ص15).

ولمّا أنشأت الكتاتيب وتولىّ حفظة القرآن العمل بها أصبح القرآن الكريم نقطة الارتكاز في هذه الدراسة الابتدائية وتبعته بعض المواد الأخرى، فيوصي الغزالي أن يتعلّم الطفل في المكتب، القرآن الكريم وأحاديث الأخبار، وحكايات الأبرار وأحوالهم، ثمّ بعض الأحكام الدينية

فالشّعر، على أن يحُفَظَ الطّفل من الأشعار التيّ فيها ذكر العشق وأهله ويضيف ابن مِسكويه مبادئ الحساب وقليلا من قواعد اللّغة العربية(شلبي، 1978، ص5).

هذا ولم يقتصر هذا التّعليم في الكتاتيب على الغلمان الصّغار فحسب بل اتّسعت هذه الفكرة لتشمل الكبار من الرّجال الأمّيين، ويدل على هذا ما هو مروي عن عبد الله بن سعيد بن العاص رضي الله عنه: أن النبي صلى الله عليه وسلّم أمره أن يعلّم النّاس الكتابة بالمدينة من أجل تعميم العلم ومحاربة الجهل السائد في ذلك الوقت واستعان في ذلك بكلّ الوسائل المتاحة وقد استمرّت فكرة التعليم في عهد النّبي صلّى الله عليه وسلّم وتوسّع العمل بذلك بما يمكن أن يطلق عليه اليوم "البرنامج الإلزامي لتعليم الأمّيين الكبار"، ويدلّ على هذا أنّ عمر بن الخطاب –رضيّ الله عنه– جعل في المدينة رجالا يفحصون المارّة، فمن وجدوه غير متعلّم أخذوه إلى الكتّاب(غدة، 2009، ص201).

ويظهر أنّ هذه الكتاتيب في العادة ذات مساحة صغيرة تضم إلى غاية ثلاثين طفلا، ونادرا ما تكون أوسع من ذلك لتضمّ تعدادا يفوق الثلاثين، أمّا بالنّسبة لنظام التّعليم فيها فهو بسيط وغير مكلف، يختلف عن المدرسة العصرية ونظامها اليوم.

وكانت فترة مكوث الطفل في الكتّاب خمسة أعوام أو ستّة على الأكثر تكون على الغالب ابتداءً من السّنة الخامسة أو السّادسة من عمره إلى السّنة العاشرة أو الحادية عشر، يحفظ الطفل خلالها القرآن الكريم كلّه أو بعضه، ويتقن فنيَّ الكتابة والخط، ويلمّ بمبادئ العربية، ومبادئ الحساب الأولية (اطلس، 2014، ص67).

وطريقة التّعليم في الكتّاب هو أن يجلس الأطفال على حصير مستقبلين المعلّم الذي يقرأ آيات أو أجزاء من الذكر الحكيم، ثم يبدأ الطفل في تكرارها خلفه إلى أن يتمّ حفظها، فينتقل بعد ذلك إلى آية أخرى، أو يقوم بكتابة الآيات المطلوبة على لوح من حجر أو العظام أو الجلود، ثم يحفظها، فإذا تحقّق حفظها، قام بمسحها في إناء ماء ثم يرمى في مكان طاهر بعيدا عن النّجاسة.

والتعليم في الكتاتيب لا يختلف عن التّعليم في أيّ مؤسسة اجتماعية حيث يخضع الطفل الكسول أو المخطئ إلى عقوبات بهدف تهذيبه وردعه عن الخطأ وإذا ما أتمّ الطفل مدّة الدّراسة داخل الكتّاب وحفظ القرآن امتحنه المعلّم في ذلك، فإذا اجتاز الامتحان، صار مؤهّلا لبدء الدراسة الثانوية، ثم التعليم العالي، إذا ما أراد ذلك (اطلس، 2014، ص68).

3.3 الرباط:

يعدّ الرباط مؤسسة تقوم بوظائف اجتماعية وثقافية متمثلة في الدفاع عن المواطن وتراثه الإسلامي إضافة إلى نشر التّعليم، ويعرّف بأنّه عبارة عن ثكنة عسكرية محصنة ذات صحن واسع تحيط به غرف وقد يكون على طبق واحد تعلوه صومعة مستديرة للأذان وخصوصا لمراقبة السواحل.

فهي إذن تقع في السواحل تكون للدفاع عن النفس أولاً يقضي المرابطون فيها ليلهم ونهارهم في العمل والعبادة، وكان إزاء كل رابط للرجال رابط للنّساء يتعبّدون فيه، كما أنّ الرّباط مدرسة من الدرجة الثانية يؤُمّها العلماء والطلبة من كلّ حدب وصوب بعدما كان الرّباط يطلق على المؤسسات العسكرية التي تقوم بحراسة الحدود الإسلامية تطوّر مدلولها معمرور الزمن و أصبحت الرّباطات تطلق على البيوت التي يأوي إليها المتقشفون والصوفية ابتعادًا عن الضوضاء واعتكافا على العبادة، والمرابطون الذين يحرسون الثّغور في هذه الرّباطات كانوا يقومون بدراسة القرآن والحديث وغيرهما أيّام السّلم والهدنة، وكان العلماء يأتون هذه الرّباطات خاصّة في شهر رمضان للعبادة والتّدريس، ومن أعمال المرابطين في رباطاتهم أيضا استنساخ الكتب وتوزيعها على طلاّ ب العلم (التجاني، 1983، ص15).

وقد كانت هذه المؤسسة تقوم بعدّة وظائف منها: تأمين الحماية العسكرية وتدريس القرآن والقيام بالعبادات واستنساخ الكتب، إضافة إلى ذلك كانوا يتلقون داخل هذه الرّباطات تربية روحية عالية تغرس في المرابط مكارم الأخلاق، وجميل الخصال، وتوجهه نحو الفضائل، وتبعده عن الرذائل وتساعده على مراقبة نفسه مراقبة دقيقة، تقيه اقتحام مواطن

الهلكة والانغماس في حمأة الشهوات ،كما تعوّده حب التّضحية والفداء في سبيل الواجب والتّفاني في خدمته (العقبي، د س، 323).

هذا ولم تبق الرباطات كما كانت عليه في سابق عهدها تستقبل عددا محدودا من الأشخاص وتتميز بمحدودية وظائفها بل اكتظّت تلك الرّباطات من أبناء الإسلام وأصبحت ابتداءً من القرن الرابع الهجري تعرف تحوّلاً كبيرا، فلم تعد مهمّتها قاصرة على العبادة والجهاد كما كانت فيما مضى بل أصبحت مؤسسة تعليمية يقصدها العلماء للتّدريس فيها، وتأليف الكتب والرسائل القيّمة في مختلف العلوم والمعارف، وهذه الأخلاق والقيم الإسلامية التي اكتسبها هؤلاء المرابطون استطاعوا أن يفتحوا قلوب النّاس، وينفذوا إليها، ويوجهوا توجيها إسلاميا صحيحًا، والمرابطون بهذا المعنى السّامي والرّفيع هم الذّين حملوا لواء الجهاد للدفاع عن الوطن وصانوا وجدته (العقبي، د س، ص324).

فلهذه الأغراض الشريفة كانت الرباطات ملتقى المئات والآلاف من رجال العلم والمعرفة والأدب، يتسابقون إليها ليفوز كل واحد منهم بمكان فيها.

4.3 الزّوايا:

تعتبر الزّوايا مؤسسة دينيّة ظهرت من أجل محاربة انتشار التخلّف والجهل وهي بيت أو مجموعة بيوت يبنيها بعض الفضلاء لإيواء الضّيوف وقراءة القرآن، وذكر الله تعالى، وقد كان الأصل فيها الرّباط إلاّ أنّ بعض هذه الرّباطات بعد مرور الزمن اتخذها أصحابها زوايا، يصلّون فيها، ويدرسون القرآن ومختلف العلوم، ويذكرون الله فيها آناء الليل وأطراف النّهار، ويربّون النّاس فيها تربيّة علميّة روحيّة (التجاني، 1983، ص16).

فالزاوية إذن عبارة عن مكان معدّ للعبادة وإيواء الواردين وإطعامهم، وهي أيضا مدرسة دينيّة، ودار مجّانية للضيافة وقد سمّيت بذلك لأنّ الذين فكّروا في بنائها لأوّل مرّة من المتصوّفة والمرابطين اختاروا الانزواء بمكان فيها، والابتعاد عن صخب العمران وضجيجه، طلبا للهدوء والسكينة اللّذان يساعدان على جوّ التذكّر والعبادة، وهيمن الوظائف الإسلامية التي من أجلها وجدت الزّاوية (العقبي، د س، ص301).

ويبدوا أنّ الزاوية لم تظهر لدى المسلمين كمؤسّسة دينيّة تعليميّة إلاّ بعد ظهور الرّباط، وقد سمّيت بعدة تسميات منها(التكية) جمع (تكايا)، وخوانق، أو خانقانات، وتسمّى بالمغرب "دار الكرامة" (حجّي، 1988، ص21).

ويرجع الفضل في تأسيسها خاصّة إلى حكمة شيوخها الذين وضعوا في حسبانهم البعد المكاني وحاجة المناطق الرّيفية الفقيرة كغيرها من المناطق إلى التّعليم، فقد كانت بالإضافة إلى وظيفتها الدّينيّة معهدا لتنوير الشّباب وتعليمهم، وهذا لا يعني أنّ ظاهرة التّعليم في الزّوايا خاصّة بالأرياف فقط، ففي المدن أيضا وجدت الزّوايا، وكان لها دور إيجابي في نشر التّعليم، وقد كانت في سابق عهدها عبارة عن بيوت متّصلة بالمساجد وكان يتردّد عليها العباد والزهّاد للانزواء فيها، ثمَّ تطوّرت واتخّذت شكلا جديدا على أطراف المدن يجمع بين هندسة المسجد والمنزل، كمصلّيات صغيرة بدون مأذنة لإقامة الصّلاة.

وقد انتشرت الزوايا في المغرب العربي بشكل كبير انطلاقا من القرن الثالث عشر ميلادي، وكان الهدف من تأسيسها تنشيط الحركة العلميّة داخل المدن وخارجها أيضا وسد حاجة السّكان في تعليم أبنائهم وخاصّة في القرى والأرياف في ظل غياب السلطة التيّ لم تمّ لذلك، كما عملت على تمسّك شعوب المنطقة بدينها مما ساعد على صدّ الكثير من الغزاة. ثمّ انتشرت بعد القرن الثالث عشر ميلادي وأصبحت في كلّ مكان فهي في المدن والقرى والأرياف، عكف بها أُناسُ وهبوا أنفسهم لعبادة الله وخدمة المسلمين(جاب الله، 2013، ص137).

أمّا في الجزائر فقد عرفت تعدادًا هاما من الزوايا خاصّة منذ القرن الخامس عشر ميلادي نتيجة الأوضاع السيئة التي عاشتها آنذاك، وقد انتشرت في الأرياف والمدن وعمّت كلّ جهات الوطن تقريبا، فمدينة الجزائر وحدها كانت تضمّ عددًا كبيرًا من الزّوايا والأضرحة حيث أحصي بها سنة 1830م 32ضريحا و 12زاوية، أمّا قسنطينة فقد وجد بها 16زاوية، كما انتشرت في منطقة القبائل انتشارا واسعا خاصّة بعد الاحتلال الأسباني للمدينة بجاية، حيث تعدُّ المنطقة أغنى المناطق بالزوايا، فهيّ تصل حتىّ 50 زاويّة، وغالبًا ما كانت تضمّ

تلك الزوايا غرفا لإيواء الطلبة وأخرى للدّراسة، كما تحتوي على مخازن للمُؤَن تنفق على الطّلبة والفقراء، كما تتكفّل بالأيتام والأرامل، إضافة إلى الضيوف العابدين(معمر، 2020، ص274).

هذا وقد انتشرت الزوايا بشكل كبير خاصّة في ربوع منطقة توات منذ الفتح الإسلامي الذي حظيت به المنطقة حينها اتّسمت هذه الأخيرة بحركة عالية من الحركة العلميّة، وتمثّل ذلك في عكف أهلها على حفظ كتاب الله تعالى، وتنشيط حركة العلم في المدارس العتيقة (الزوايا) المنتشرة انتشار سكّانها وعلمائها الّذين حملوا راية العلم في سائر أقطارها، تدريسا وتأليفا في شتىّ العلوم، ممّا يدلّ على حب التّواتين للعلم والقرآن. (عماري، 2015، ص196).

وفي هذا الصّدد يقول أبو القاسم سعد الله: "وهذه المنطقة غنيّة بتراثها العلمي والدّيني، وغنيّة بعلمائها ومؤلّفيها وبزواياها ونُظمها، وكذلك غنيّة بآثارها ومكتباتها" ممّا يجعل المنطقة بمثابة معلم علمي موجّه للفكر ومربيّ للنّفوس، اشتهرت بالتّلقين والتّعليم لمختلف العلوم، التي طالما أحبّها سكّان المنطقة، فكانت بذلك وسيلة ناجحة في أداء الرّسالة العلميّة الدينيّة ونموذجا إسلاميّا راقيا في توجيهها. (سعدالله، 1992، ص214).

أمّا فيما يخص طريقة التّدريس في الزّوايا فهيّ مشابهة لباقي المؤسّسات التعليميّة ولا تختلف عنها، وجلّال مواد المدرّسة بها هي القرآن الكريم والنّحو، واللّغة، إضافة إلى الفقه والتّوحيد والفلك والحساب.

يتعلّم الطّفل خلال المرحلة الأولى فيها حفظ القرآن، كما يتقن الحروف الهجائيّة ما بين الثلاث إلى الست سنوات.

وفي مرحلة التّعليم الثانوي والعالي كان التّعليم يقوم على الشّرح والإملاء وطرح بعض الأسئلة على الطّلبة، كما يتلقّى المعلّم بدوره أسئلة من الطّلبة في ختام الحصّة، وبعد إتمامهم لتعليمهم العالي وحصولهم على إجازة من الأستاذ تثبت ذلك يصبح بمقدورهم التّوجّه إلى الحياة العمليّة. (معمر، 2020، ص279).

في نهاية المطاف نستنتج أنّ للزّوايا دورا مهمّا في نشر العلم وتربيّة الأجيال إذ تعتبر مركز للعلم والثقافة العربيّة الإسلاميّة، كما كانت ملاذًا للقاصدين، لكنّها اختصّت أكثر بتحفيظ القرآن وعلوم اللّغة، فكانت بذلك مركزا هاما لحفظ اللّغة العربيّة والثقافة الإسلامية من الزّوال خاصّة خلال فترة الاحتلال الطّويلة.

4. أهداف المدرسة القرآنية:

لقد أدت المدارس القرآنية دورًا هاما في تنشئة الأجيال وتحفيظهم القرآن وبعض المبادئ الأوليّة للقراءة والكتابة والحساب عبر العصور، فكان لهذه المؤسّسة الفضل في الحفاظ على التّر اث الإسلاميّ، وهيّ كغيرها من المؤسّسات التعليميّة لها أهداف تطمح للوصول إليها وتسعى إلى تحقيقها، ومن بين هذه الأهداف:

- ✓ السّعي لتأصيل علوم المعرفة ومنهجها الأكاديمي، من خلال المنهج المحوري عن القرآن الكريم الذي يفتح أذهان التلاميذ لتلقّي المواد الأخرى بدراية وإتقان، وقد ثبت ذلك من خلال التجربة والتّقويم السّنوي، ومن خلال عدد من البحوث العلميّة.
- ✓ توفير الجو المناسب لحفظ القرآن الكريم للكثير من الّذين يريدون ذلك لأبنائهم، ولكنّهم لا يذهبون بهم إلى الخلوات، التي اشتهرت بتدريس المهاجرين من الأطراف
- ✓ تقويم ألسن التلاميذ بالعربيّة الفصحى اعتمادًا على الطّريقة الألف بائيّة التي تركز على مخارج الحروف والحركات والمدود، وهو ما يعالج جذريا مشكلة الرّكاكة في القراءة والكتابة في كثير من مدارس الأساس وغيرها (الصديق، 2017، ص316).
- ✓ تعليم الطّفل تلاوة وقراءة القرآن الكريم ولو بدون أن يفهم ما يقرأه إذ أنّ تمكّن الطفل من تلاوة كلام الله، يعتبر أمرا غاية في الأهميّة، أو من ضمن الأهداف المنشودة، كما أنّ المدرسة القرآنيّة قد تتّخذ وسيلة لتعلّم اللغة العربية وفروع أخرى من العلوم الإسلاميّة.
- ✓ نشر العلوم والثقافة الدينيّة، وكذا المحافظة على التراث الإسلاميّ، فبعد انتشارها بين الأهالي أصبح استعمالها كمراكز للعلم والترّجمة والتّثقيف والتّنوير لجميع معاملاتها

الدينيّة التجاريّة والاجتماعيّة والإداريّة وغيرها (محمد ط.، 2011، ص193) من أهدافها أيضا أنّها تعمل على:

- ✓تمسّك النشء بالقرآن الكريم حفظا واستظهارًا وحسن تلاوة وفق قراءة نافعة.
- ✓تعويد النشء على تدبّر معاني القرآن الكريم والتعرّف على أحكامه استعدادا للفهم والتّطبيق.
- ✓تقديم نماذج طيّبة للسيرة النبويّة ليقتدي بها التّلاميذ.
- ✓تزويد النشء برصيد غنيّ بالمفردات الفصيحة وتدريبهم على القراءة السليمة الصّحيحة والكتابة بخطّ جميل أصيل (عطاء الله، 2015، ص52)
- ✓ربط قلوب النّشء بكتاب ربهّم في زمن سرقت فيه عقول وقلوب كثير من الشباب، وتبدّلت لدى كثير منهم القيم وغابت عن الآخرين القدوة الحسنة.
- ✓واستخدام الحلقات القرآنية كميادين تربويّة تؤازر الميادين الأخرى، كالبيت والمدرسة والعناية بمصالحهم من حسن تربيّة وتحسين خلقه وإصلاح شأنه وغرس القيم الإسلاميّة في نفوس الشباب(طليمات، 2016، ص40).

5. طرق التّدريس في المدرسة القرآنيّة:

من أجل تحقيق الأهداف المتوخّاة من العملية التّعليمية التّعلّمية لابدّ من اعتماد طريق واضح يسلكه المعلم للوصول إلى مراده، وبما أنّ مهمّة المدارس القرآنيّة الأساسيّة هي تعليم النّاشئة القرآن الكريم، فلابدّ من الأخذ بعين الاعتبار أنّ الطّفل في هذه المرحلة لا يعرف لا القراءة ولا الكتابة، وهو الأمر الّذي يحتّم على المعلّم أن ينتهج أسلوب التّلقين، بحكم أنّ الطّفل لا يستطيع الحفظ إلاّ بالسّماع من أستاذه على أن يتفهّم القارئ معاني الآيات التي يقرأها، وبوجه إجمالي فظلال المعاني في ذهنه تساعد على إبقائها وسهولة حفظ الجمل المعبرّة عنها، ثمّ يبدأ الطّفل عادة بالسّور القصيرة والأجزاء الأخيرة من القرآن الكريم (الشّريف، 2006، ص96).

كسورة الإخلاص وسورة الفاتحة، وسورة النّصر، وسورة الكوثر...، يضاف إلى ذلك طريقة المعلّم في أداءه أمام تلاميذه، فلابدّ من أن يتقن قراءة النّصوص القرآنية، لأنّ الأطفال في تلك المرحلة يقلّدون كل ما يصدر عنه، فكلّما حسنت قراءته وحسن ترتيله، تعوّد التلاميذ أيضا على النّطق السّليم، ولأنّ فاقد الشيء لا يعطيه، فإنّ عمليّة التّلقين تتطلّب من المعلّم قراءته لآيات القرآن قراءة صحيحة وواضحة وسليمة، كما يتطلّب منه أن لا يُثقل كاهل طلبته بما هو عسير عليهم، وإنمّا الاكتفاء بما هو في اِستطاعتهم مراعيا بذلك صغر سنّهم وقدرة اِستيعابهم .وممّا لابدّ من الإشارة إليه هو أن تدريس القرآن الكريم لابد أن يكون بأحكامه، حيث » يمنع تعليم وتحفيظ القرآن الكريم بدون تجويد منعا مطلقا، بل هو أكثر الأخطاء الشائعة عند التّحفيظ، لأنّه يتسبّب في ترسيخ أخطاء لدى الطّفل يصعب جدا إزالتها فيما بعد، وليس التّجويد صعبا أبدا على الطّفل (الموصلي، 2019، ص229).

فتعويد الطّفل على التّجويد يجعله يتعلّم أحكام قراءة القرآن الكريم من دون قصد، فيكبر وهو حافظ لكتاب الله عزّ وجلّ بأصوله، لأنّ التعلّم في الصّغر كالنّقش على الحجر، كما أنّه يكسب ممتعة حقيقيّة للأطفال والكبار.

1.5 الطّريقة الجماعية:

وهذه الطّريقة تتمثل في عرض آية أو جزء من سورة من قصار سور القرآن الكريم، وهو مقدار يحدّه المعلّم، ثمّ يقوم بتلاوته على الطّلاب أوّلا تلاوة مثاليّة ونموذجيّة مرتّلة مجوّدة بصوت واضح مسموع لأكثر من مرّتين، ثمّ يردّد الطلاّب خلفه بشكل جماعي ويعيدون ذلك أكثر من مرّة ليتم الحفظ، بعد ذلك يأتي كل طالب على حدة، ويقدّم تلك الآيات محفوظة للمعلّم، بل إنّ المعلّم يكتب الآيات على السبّورة ليعرف الطّلاب النّطق السّليم والكتابة السّليمة (ساقني، 2018، ص218).

وهذه الطّريقة يمكن تطبيقها خصوصا مع المبتدئين من الطّلبة، أي في المراحل التّعليمية الأولى، حيث تقل أهميّة التّلقين الجماعي بالكيفيّة السابقة كلّما اِرتفع مستوى

الطلاّب في القراءة والكتابة، ويتحوّل إلى ما يعرف بالتّلقين الفردي (طليمات، 2016، ص56).

1.1.5. إيجابيات الطريقة الجماعية

- الارتفاع بمستوى الأداء، والمحافظة على أحكام التّجويد، نظرا لإنصات الطلاّب عند قراءة المعلّم والاستفادة من الطلبة المميّزين أيضا.
- تقليل نسبة اللّحن بنوعيه (الجلي والحفي)، وسهولة حفظ الآيات بسبب الاستفادة من التكرار الذي يسمعه الطّالب من المعلّم ومن زملاءه كذلك.
- قدرة المدرّس على متابعة الطلاّب في الأداء والحفظ وكذا السّلوك، لمعرفة مستوياتهم والعمل على تنمية نقاط الضّعف لديهم.
- شحذ همم بطيئي الحفظ، ودفعهم إلى مسايرة زملائهم، عن طريق إحياء روح المنافسة بين الطلاّب (شريدح، د س، ص262).

2.1.5. سلبيات الطريقة الجماعية

- عدم قبول طلاّب جدد بعد بدأ الدّراسة في الحلقات القرآنية، بسبب عدم إمكانية المعلّم من التّعامل مع أكثر من مجموعة في الوقت ذاته.
- نقص الإمكانيات الماديّة والبشريّة من أساتذة وأماكن لاستيعاب الأفواج المتتالية من الطلاّب، واحدا تلو الآخر.
- تتأثّر الحلقة بغياب الطالب، فربمّا يؤخّر الدّرس، أو ينتقل إلى حيث وصل زملاءه، وهو غير حافظ للجزء السابق، ممّا يؤدّي إلى تراكم الأجزاء عليه، وهو أمر قد يجعله يصاب بالإحباط والعجز عن مواكبة زملائه وكثيرا ما يؤدّي إلى ترك الحلقة والانقطاع عن الدّراسة (الديب، د س، ص28).
- وممّا يُؤخذ على هذه الطّريقة أيضا أّنها تغيّب جانب النّطق الصّحيح، حيث يصعب على المعلّم الانتباه لطريقة نطق التّلاميذ في ظل امتزاج واختلاط الأصوات مع بعضها البعض، فصوت الجماعة يغطّي على صوت الفرد، ويطغى عليه، وعدم انتباه المعلّم

لتلاوة طلاّبه وطريقة أدائهم للنّص القرآني والنطق به نطقا صحيحا، يكسب الطّفل عادات نطقيّة خاطئة، تترسّخ لديه بالتّكرار، مما يصعّب العدول عن هذا الخطأ وتصحيحه فيما بعد.

2.5 الطريقة الفرديّة

وتعتمد هذه الطّريقة على تلقين المعلّم للطلاّب فردا فردا حيث يقرأ التّلاميذ على المعلّم، وهي أهمّ الأدوار الّتي ينبغي أن يلتزمها المعلّم، وأن يتدرّب على الإحسان فيها، وذلك أنّ هذه التّلاوة يتحقّق فيها جودة التّلقين لكلّ طالب، وقد يتطلّب الأمر عرض التّلاوة على المعلّم أن يلقّن المعلّم بعض الآيات أو يوجّهه إلى الصحيح منها، ثمّ يكرّر التّلميذ بعده في حال تحتّم الأمر (قاسم، 2014، ص96).

1.2.5. إيجابيات الطريقة الفردية

- مراعاة الفروق الفرديّة بما يحفّز الذكي ولا يرهق الضّعيف، وظهور كفاءات جيّدة تحفظ القرآن الكريم في مدّة قصيرة.
- تحريك الدّوافع الذاتيّة للطلاّب وبث روح التّنافس بينهم، من أجل حثهم على التقدّم في الحفظ ومسايرة زملائهم.
- إمكانيّة الاستفادة من الطلاّ ب المتفوّقين في التّدريس لزملائهم الأقلّ منه مستوى في الحلقة (شريدح، د س، ص265).
- مما يحسب لهذه الطّريقة أيضا إمكانية استقبال الطلاّب الجدد متى أرادوا دون إحداث خلل في انتظام الحلقة، أو التّأثير فيها.

2.2.5. سلبيات الطريقة الفردية

- استمرار بعض المقصّرين في سورهم الّتي مضى عليها مدّة طويلة دون حفظ.
- ضعف مستوى الأداء عند الطلاّب، وكثرة الأخطاء الجليّة والخفيّة، بسبب عدم الاستفادة من تلاوة الطلاّب الآخرين، نظرا لتعامل المعلّم مع كل فرد على حدة.
- ضعف متابعة المدرّس للطلاّب.

- تأثّر هذه الطّريقة على معرفة كثير من الطلاّب لإمكاناتهم، ممّا يجعلهم يلزمون أنفسهم بحفظ أقل أو أكثر مما يستطيعون حفظه جيّدا.
- إحباط الهمم عند الكثير من الطلاّب ممّن لا يستطيعون مسايرة زملائهم واللّحاق بهم، نظرا لتباين القدرات على الحفظ (باقازي، 2018، ص111).

3.5 الطريقة الترديدية:

خلال هذه القراءة يردّد الطلاّب الآيات القرآنية أو أجزاء منها خلف معلّمهم، الذي يعمد تسميعهم إيّاها بصوت مسموع وواضح، وهذه القراءة تكرّر حسب الحاجة إليها، ولا يقتصر فيها على مرّة واحدة، بل يستمرّ العمل فيها حتىّ يشعر بأّنها حقّقت أهدافها. وعلى المعلّم أثناء القراءة الترديدية أن يراعي الوقوف على رؤوس الآيات والالتزام بمواضع الوقوف الموجودة في المصحف، وضبط الحركات والسّكنات، وإعطاء الحروف حقّها ومستحقّها من أحكام التّجويد (العمري، 2004، ص50).

1.3.5. إيجابيات الطريقة الترددية

- تقويم ألسنة المتعلّمين وتخليصهم من عيوب النّطق المختلفة كحبسة اللّسان والتأتأة والفأفأة وغير ذلك.
- تمكين الطلاّب من معرفة المصطلحات والعلامات الموجودة في المصحف مثل علامات الوقف والمد والأحزاب والسّجدات ونحوها...
- تسهّل نطق الكلمات الصّعبة بسبب كثرة تكرارها والتّعوّد عليها.
- تساعد على حفظ ما أمكن من القرآن الكريم لمن لا يعرف القراءة والكتابة.
- التّدريب على كيفيّة الوقف على أواخر الكلمات، وذلك عند الوقوف على الحرف المنوّن أو السّاكن، أو المختوم بتاء أو هاء أو غير ذلك، وكذا تعليمهم كيفيّة الانطلاق من جديد بعد الوقف.
- تعويد الطلاّب على القراءة الصحيحة والسّليمة عن طريق الممارسة (الديب، د س، ص37).

2.3.5.سلبيات الطريقة الترددية

- الضّجيج النّاجم عن رفع أصوات الطلاّب والذي يؤثّر بدوره على السّير الحسن لبقية الحلقات إن كانت موجودة.
- تعالي الأصوات، واختفاء أصوات الطلاّب ذوي المستوى الأقل خلف زملائهم ممّن هم أمهر منهم، فلا يسمع منهم شيئا (الديب، د سن ص39).

6. أثر القرآن الكريم في تعليم المهارات اللّغوية

إنّ اكتساب مهارات التعلّم أمر في غاية الأهميّة، وأساسا رئيسيا في العمليّة التّعليميّة التعلّمية، ممّا جعل التربويين يعتنون بها عناية خاصّة، لكون جميع المواد تعتمد على إتقان المتعلّم لهذه المهارات.

وتعرّف المهارات اللّغوية بأّنها: أداء لغوي (صوتي أو غير صوتي)، أي قراءة أو تحدّث أو استماع أو كتابة أو تعبير يتميّز بالسّرعة والدّقة والكفاءة، ومراعاة القواعد اللّغوية المنطوقة والمكتوبة، وقد أشار علماء اللّغة إلى أنّ فنون اللّغة أربعة تتمثّل في مهارات الاستماع ومهارات التحدّث، ومهارة القراءة ومهارات الكتابة (بغدادي، 2013، ص152).

ولمّا كان القرآن الكريم أصل المباحث والعلوم فقد كان له ولا يزال النّصيب الأوفر في إتقان هذه المهارات أو الفنون اللّغوية لدى القارئين له أناء اللّيل وأطراف النّهار وسنتعرض لجملة المهارات اللّغوية التي يكسبها القرآن لقارئه المتعلّم

1.6 أثر القرآن في تنمية مهارات الاستماع

تعتبر مهارة الاستماع أوّل وأهم المهارات التي يقوم عليها البناء اللّغوي للطّفل، بالاجتماع مع المهارات الأخرى من كتابة وقراءة وحديث لأنّ الإنسان بطبعه يستمتع أكثر ممّا يكتب وهذه الأولوية فرضتها طبيعة اللّغة أيّا كانت هذه اللّغة، لأنّ الإنسان صغيرا كان أم كبيرا لا يمكن في أغلب الأحوال أن يتعلّم الفنون الأخرى ما لم يسبقه الاستماع، بمعنى أنّ الطّفل لا يستطيع النّطق إلاّ إذا كان متمتّعا بحاسّة سمع جيّدة منذ ولادته وسمع كلاما يمكن أن يعبرّ به (بغدادي، 2013، ص102).

ولعظم شأن الاستماع والإنصات وقوّة أثرهما، فقد أمر الله عزّ وجلّ ما حين تلاوة القرآن الكريم، بل وجعلهما سببا للرّحمة، كما في قوله: ﴿ وإذا قُرِئَ القُرْآنُ فاسْتَمِعُوا لهُ وأنْصِتُوا لعَلَّكُمْ تُرْحمَون﴾ (سورة الأعراف، الآية .304).

هذا وقد استفاد الرّسول– صلّى الله عليه وسلّم – من جميع حواسّه وسخّرها في عبادة الله والدّعوة إليه، وحظيّت حاسّة السّمع بالنّصيب الأوفر، إذ حفظ القرآن سماعا من جبريل عليه السّلام، وأسمعه للنّاس وهو الأمّي الذي لا يكتب ولا يقرأ، وسار المسلمون على هذا النّهج إلى يومنا هذا، فما زلنا في مساجدنا وزوايا تحفيظ القرآن الكريم نتّبع طريقة القرّاء وعلماء التّجويد في تعليم النشء التّلاوة حيث الشيخ يقرأ وتلاميذه يستمعون إليه أو يردّدون قراءته، كما أنّ الصحابة رضوان الله عليهم نقلوا أحاديثه مشافهة بعد أن سمعوها منه ولم يدوّن إلاّ بعد وفاته–صلّى الله عليه وسلّم– ويقتضي الاستماع مهارات عدّة مثل إدراك هدف المتحدّث، وإدراك معاني الكلمات، وتذكّر المعاني واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السّياق وفهم ... واصطفاء المعلومات المهمّة، وتحليل كلام المتحدّث والحكم عليه، ولعلّ من أبرز مهارات الاستماع الّتي يؤثّر فيها القرآن الكريم ما يلي:

1.1.6. إدراك هدف المتحدّث:

ويقصد بها استيعاب المستمع للغرض الذي يسعى المتحدّث إلى إيصاله إليه، وهذه المهارة يستطيع من يحفظ القرآن الوصول إليها بسهولة، لأنّ القرآن العظيم قد بلغ الغاية في البيان، والذّروة في البلاغة والإعجاز، بحيث يدرك من يقرأه أو يقرأُ آيات منه الهدف منها، بل يتعدّى ذلك إلى التأثير في النّفوس فكيف بمن يكثر قراءته وترداده ويحفظه، ويتكرّر ذلك معه في جميع سور القرآن وآياته، لا شكّ أنّه سيملك القدّرة على إدراك الهدف والغاية ممّا يسمع من الكلام فكلّما أحسن الشخص الاستماع تحقّق له فهم المسموع وتحقّقت له أيضا القدرة على التحليل والمناقشة والتفاعل وبالتالي تحقيق التواصل (مسملي، د س، ص10).

2.1.6. مهارة تذكّر تتابع الأحداث:

وقد أظهرت الدّراسات التي أجريّت من اجل إثبات دور القرآن في تنمية المهارات اللّغوية خاصّة مهارة الاستماع وجود فروق في إتقان هذه المهارة بين الّذين يحفظون القرآن والّذين لا يحفظون لصالح الّذين يحفظون القرآن، ويعود السبب في ذلك إلى أنّ حفظ القرآن ينمّي ملكة التذكّر والاحتفاظ بما يسمع في الذّاكرة وقلّة النّسيان، لأنّه يتطلّب تكرار واسترجاع الآيات القرآنية المقرّرة للحفظ، وذلك التّكرار له أثر إيجابي في تنشيط وتقوية عمل الذاكرة، فحفظ القرآن يعدّ من التّعلّم اللّفظي الذي يتطلّب حفظ الألفاظ عن ظهر قلب مع التّقيّد بألفاظ النّص دون تغيير أو تبديل، ولذلك فإنّ حفظ القرآن يساعد على تنميّة مهارة تذكّر المعلومات والأحداث بصورة مرتّبة ومتسلسلة فالملكات لا تحصل إلاّ بالتّكرار والمداومة على تلاوة وترتيل كتاب الله عزّ وجلّ والتّمكّن من اكتساب هذه الملكات يعني أنّ الفرد يتمكّن من لغته ويرتقي في أسلوبه فتخيل حجم المفردات والجمل التي تخزّن في ذاكرة الطّفل من جرّاء الحفظ المستمر لأشرف نص لغوي، مفردات ليست كغيرها من الألفاظ بل فاقت التّصوّر لسحر بيانها وبلاغتها، ممّا يجعل حافظه يستشهد بآيات القرآن ويبرهن بها متى دعت الحاجة، وهو بوصوله إلى هذه المرحلة يكون قد فهم واستوعب ما تحمله من معاني ظاهرة أو باطنه وهو ما أشار إليه الدكتور محمّد بن عيسى بن مسملي في حديثه عن عبارة "فهم مضمون الحديث" (مسملي، د س، ص11).

3.1.6.فهم مضمون الحديث:

لما كانت مهارة مضمون الحديث ترتبط بمستوى الفهم والإدراك من خلال مجال التفسير الذي يعني القدرة على تلخيص الكلام المسموع باعتباره وحدة كلية من المعاني والأفكار فقد ساعد حفظ القرآن على تنميّة هذا المستوى المعرفي، لأنّ من خصائص القرآن الجمع بين الإجمال والبيان، فالقارئ يجد في آيات القرآن من الوضوح والظّهور ما يبوّئها درجة القمّة في البيان فالمعنى يسبق إلى الذّهن، وربمّا لا يدرك معنى بعض الألفاظ لأنّها أسرار البلاغة والبيان التي أودعت في القرآن(مسملي، د س، ص11).

والتّلميذ لا يتقن ما سبق إلاّ عن طريق الاستماع الجيّد إذ أنّ الاستماع فنّ من فنون تعلّم اللّغة العربية بدليل قوله تعالى: ﴿ واللهُ أَخْرَجَكُم مِنْ بُطُون أُمَّهَاتِكُم لا تعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُم السَّمْعَ والأَبْصَارَ لعلكم تشكرون﴾. (سورة النّحل، آية .78).

فالله سبحانه وتعالى خلق الإنسان في أحسن صورة، وجعل له كلّ الوسائل الّتي تحقّق التّواصل اللغوي والتفاهم في محيطه، وجعل الاستماع وسيطا للتّعلّم والتّلقين والاستيعاب المفضي إلى تحقيق التّواصل بين بني البشر.

والمستمع الجيّد إلى القرآن الكريم تنموا لديه مهارة الاستماع شيئا فشيئا من خلال إنصاته للحروف المنطوقة بطريقة سليمة من مخارجها، وبمحاولاته المتكرّرة من أجل تقليد ما يسمعه فإنّه يكتسب فصاحة اللّسان وقوّته.

2.6 أثر القرآن في تنمية مهارة الكلام (التحدّث، التعبير الشفهي):

تعتبر مهارة الكلام أو التحدّث فنا من فنون تعلّم اللّغة العربيّة أو أي لغة كانت، لأنّها الوسيلة الأولى التي يستطيع الفرد من خلالها فهم الآخرين والتّواصل معهم، وهي بذلك فنّ يتعامل مع العقل والعاطفة أيضا، لرغبة المتحدّث في إقناع الآخرين والتأثير فيهم وهي مهارة من مهارات اللّغة التي بها تنتقل الأفكار والمعتقدات، والآراء والمعلومات والطّلبات إلى الآخرين بوساطة الصّوت، فهو ينطوي على لغة وصوت وأفكار وأداء (البسومسي، 2014، ص523).

ويشترط في المتكلّم أن يكون ذا مهارة في إيصال أفكاره إلى الطّرف الآخر بغية التّأثير فيه، ويختلف النّاس في إتقان مهارة الكلام والتمكّن منها، مثل ما يختلفون في انتقائهم الألفاظ والمعاني، فمن استطاع الوصول بفكره إلى أحسن المعاني وتخيرّ أصحّ العبارات كان تأثيره على النّاس قويا بليغا والعكس صحيح.

أمّا قارئ وحافظ القرآن الكريم فهو يختلف عن القارئ العاديّ، إذ أنّه دائم الحرص على اختيار المعاني والألفاظ الملائمة في المكان المناسب، وطريقته في الإقناع كثيرا ما تعتمد على الإتيان بشواهد يحفظها من القرآن الكريم، لأنّه مُؤمن بموضوعه، وهذا يعطي حماسا للمتلقّي بأهمّية الرّسالة المراد إيصالها، وثقة أكبر في المتحدّث تنعكس من خلال تأثيره في الآخرين.

والتحدّث نفسه له مهارات يؤثّر فيها حفظ القرآن كإخراج الحروف من مخارجها، وإتقان الجانب الصوت وغيرها من المهارات، لكنّنا في بحثنا هذا سنكتفي بالحديث عن مهارتين اثنتين هما مهارة الإتقان الصوتي واستقامة اللّسان، حيث أنّ ميزة القرآن الكريم أنّه أقدر الرّسائل على تطويع اللّغة للنطق، واستقامة التراكيب في اللّسان، وسلامة المخارج في أصواتها (سمير عبد الوهّاب وآخرون ،2004ص .87) فكيف يؤثّر القرآن الكريم في تنميّة هذه المهارات؟ هذا ما سوف نوضّحه في العناصر التالية:

1.2.6. مهارة الإتقان الصوتي:

ترتبط مهارة الكلام بالجانب الصوتي، ويظهر ذلك من خلال مستوى إتقان النّطق ورداءته، والّذين يجيدون حفظ القرآن ويتقنونه وفق أحكام التّجويد هم من يتمكّنون من هذه المهارة، لهذا أصبحت مدارس تحفيظ القرآن اليوم تلحّ على ضرورة تحفيظ القرآن وفق الضوابط المعروفة، والّتي لا تتقن إلاّ عن طريق حفظ كلام الله ترتيلا وتجويدا. ويقصد بالتّجويد ذلك العلم الذي يبحث في الكلمات القرآنية من حيث إعطاء الحروف حقّها من الصّفات، اللاّزمة الّتي لا تفارقها ومستحقّها من الأحكام النّاشئة عن تلك الصّفات.(فهد عبد الرّحمن الرّومي.1996م، ص 49).

أي التحكّم في الأداء الصوتي، والتّركيز على سلامة النّطق عن طريق إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وغاية التّجويد إتقان قراءة القرآن الكريم كما في قوله تعالى:
﴿ الّذينَ آَتيْنَاهُمُ الكِتَابَ يتْلُونَهُ حَقَّ تِلاَوَتِهِ﴾ (سورة البقرة، آية .121).

فالتّجويد يشمل النّطق الصّحيح للحرف والأداء الجيّد للكلمات بتطبيق أحكامه وإشباع الحركات وتبين الحروف، أمّا إعطائها مستحقّها فيكون من جانب المد والإظهار والإخفاء، والتفخيم والترقيق ونحوها ممّا يناسب كل موضع، مثل: ترقيق (اللاّم) في لفظ الجلالة (باسم الله) وتفخيمها في غير ذلك ممثل (نصر الله)، (أرض الله).

ومن عجائب القرآن الأدائية، وضعه هاتين الصّورتين في سياق واحد، وبعرض مختلف، في مواضع عديدة من القرآن، وذلك من أجل المقدّرة الدّقيقة على التلفّظ بهما،بتفخيم الضّاد وترقيق (الظاء) قال تعالى:﴿ وَلَئِنْ أَذَقْناهُ رَحمْةً مِنَّا مِنْ بَعْدِ ضَرَّاءَ مَسَّتْهُ لَيقُولَنَّ هذا لِي وَما أَظُنُّ السَّاعَةَ قائِمَةً وَلَئِنْ رُجِعْتُ إِلى رَبِيّ إِنَّ لِي عِنْدَهُ لَلْحُسْنى فلَنُنَبِّئَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِما عَمِلُوا وَلَنُذِيقَنَّهُمْ مِنْ عَذابٍ غَلِيظٍ (50) وَإِذا أَنْعَمْنا عَلَى الإِنْسانِ أَعْرَضَ وَنَأى بجِانِبِهِ وَإِذا مَسَّهُ الشَّرُّ فَذُو دُعاءٍ عَرِيضٍ (51) (2 سورة فصّلت، الآية .51-50).

ومن خلال ما سبق نستنتج أنّ قراءة القرآن تساعد على تمرين الألسنة على بليغ القول وفصيحه، كما تزوّد قارئه بكمّ هائل من الألفاظ والمعاني الراقيّة.

2.2.6. استقامة اللّسان (الضّبط النّحوي والصّرفي):

حيث أنّ للقرآن الكريم الأثر البالغ في تحقيق السلامة النّحويّة، فاللّحن يغيرّ المعنى ويفسده، ويقلبه عن المراد به إلى ضدّه، فيجعل اللّفظ يدلّ على معان غير مقصودة، وممّا روي في هذا السياق أنّ أعرابيّا ذهب يبحث عمّن يقرئه ما أنزل على محمّد صلّى الله عليه وسلّم، وكان له ذلك، روى رجلٌ فقال: أنّ الله بريءٌ من المشركينَ ورسولِهِ، فردّ عليه الأعرابيّ "أقد برئ الله من رسوله، إن يكن برئ من رسول الله صلّى الله عليه وسلّم فأنا أبرأ منه"، فلمّا بلغ عمر بن الخطّاب رضيّ الله عنه ما قاله الأعرابيّ دعاه إليه قائلا يا أعرابي أتبرأ من رسول الله صلّى الله عليه وسلّم؟، قال يا أمير المؤمنين إنني قدمت المدينة ولا علم لي بالقرآن فسألت من يقرئني فأقرأني كذلك، قائلا "أنّ الله بريءٌ من المشركين ورسولِه"، فقلت: إن يكن اللهُ بريءٌ من رسوله فأنا أبرأ منه، فقال –رضيّ الله عنه– أنّ هذه القراءة خاطئة وأنّ الأصحّ "أنّ اللهَ بَريءٌ مِنَ المشْرِكينَ ورسولُهُ"، فقال الأعرابي: "وأنا والله أبرء ممّا

برئ الله ورسوله منه، وأمر عمر رضي الله عنه بعد ذلك أنّ يُقرأ النّاس إلاّ من هو عالم باللّغة(صورية العيادي 2017 ص 485).

وقرأ آخر ﴿ إنمّا يخَشَى اللَّه من عبادِهِ العُلَماء إِنَّ الله عزيزٌ غفُورٌ﴾(سورة فاطر، الآية 22.) برفع (الله) ونصبِ (العلماء)، فوقع في الكفر بنقل فتحة إلى ضمّة وضمّة إلى فتحة، فقيل له: يا هذا إنَّ اللهَ لا يخشى أحدا.هذه الأغلاط وغيرها كثيرٌ جعلت علماء العربية وأهلها يتفطّنون إلى ضرورة وضع وضبط الحركات الإعرابيّة وعلى رأسهم أبي الأسود الدّؤلي واضع النّحو، بعد أن أخذ اللّحن يتفشّى بين العالم والجاهل، وكان السّبيل الوحيد إلى تقويم الألسن جمع اللّغة وتدوينها بعد سماعها من الأعراب الخلص.

ومنه نستنتج أنّ الضّبط النّحوي من أبرز المهارات اللّغوية الّتي يمكن أن تنمو بواسطة حفظ القرآن لأنّ العاميّة أدّت إلى تنحية الإعراب والتخلّي عن الحركات الإعرابية، ولولا وجود القرآن الكريم لزالت العربيّة أيضا ولكنّه جاء بلسانها ليحميها ويزيل اللّبس عنها لقوله تعالى: ﴿ بِلِسانٍ عرَبيٍّ مُبِين﴾ (سورة الشعراء، الآية 195.).

وكانت أفضل وسيلة لتحقيق السّلامة الصوتيّة عموما هي أداء القرآن الكريم مجوّدًا ومرتّلا.

3.6 أثر حفظ القرآن الكريم في تنميّة مهارة القراءة:

ويقصد بها الإدراك البصري للرّموز المكتوبة وتحويلها إلى كلام منطوق، فهي عمليّة عقليّة تهدف إلى تفسير الرّموز والحروف والكلمات والتفاعل مع ما يقرأ وأنواع القراءة هي: (ابتسام محفوظ 2017م، ص20).

تعدّ قراءة القرآن الكريم وحفظه والتّمعّن في بلاغة ألفاظه، وسحر بيانه، من أهمّ السّبل وأكثرها نجاعة وتأثيرًا في رفع المخزون المفردات للطّفل وتكوين وإثراء ملكته اللّغوية. وانطلاقا من أهميّة تدارس القرآن الكريم، وحفظه تجويدا وتلاوة في تنشئة الفرد من النّاحيّة الخلقيّة والدينية أولا، ثمّ تنميّة مهاراته اللّغويّة والعقليّة لاحقا، فقد أشاد علماء المسلمين

بضرورة تلقين القرآن الكريم للنّاشئة في مراحل مبكّرة لصقل العديد من المهارات ولعلّ أهمّها القراءة.

-**القراءة الصّامتة:** الّتي تستخدم حاسّة الإبصار فقط.

-**القراءة الجهريّة:** الّتي تستخدم حاسّتي البصر والسمع (ابتسام محفوظ 2017م، ص20)

أمّا النّوع الثاني فهو أصعب أنواع القراءة وأكثرها تعقيدا لأّنها تحتاج إلى الكثير من التّركيز والانتباه، والقارئ أثناء ممارستها يكون ملزما على مراعاة ضوابط النّطق الصحيح، وأحيانا يجد نفسه مجبرا على تغيير نبرة صوته حتىّ تتلاءم مع المعنى المراد إيصاله للمتلقّي.

ولعلّ أفضل طريقة لتحقيق سلامة النّطق هي قراءة القرآن الكريم، حيث يقول الدكتور عبد الله بن محمّد بن عيسى ومن أظهر المهارات الّتي تتأثّر بحفظ القرآن الكريم مهارة القراءة، لأنّ حفظ القرآن الكريم هو عبارة عن قراءة للنّص القرآنيّ مع كثرة ترداد له وفق الضّوابط المعروفة عند علماء القراءة والتّجويد، ولذا فإنّ جميع مهارات القراءة تتأثّر بحفظ القرآن(عبد الله بن محمّد عيسى مسملي ص17) حيث أنّ التّعرّض لكتاب الله وتدريسه يعني ممارسة القراءة الجهريّة، من منطلق ما قد سبق وأشرنا إليه من أنّ المعلّم في المدرسة القرآنيّة يقرأ على طلبته الآيات المراد تحفيظها والطلبة يكرّرون قراءتها إلى غاية حفظها تماما، ممّا يساعد على نطق الكلمات نطقًا سليما من حيث البنية والإعراب وفقا للضّوابط المعمول بها، مع إضفاء شيء من الشّرح حين يتطلّب الأمر.

وممّا لاشكّ فيه أنّ للقرآن أثرا لا يجاري في تصحيح النّطق، وتصحيح مخارج الحروف إذا التزم المعلّم في تدريسه قواعد الترتيل وتلقّاها تلاميذه مقلّدين له، فمثلا: تصحيح حرف القاف، نجد سورة الفلق تقدّم لنا مثالا طيّبا في هذا المثال، قل أعوذ بربّ الفلق ....، وتصحيح حرف السين، فنجد تطبيقها مثمرا عند تلاوة سورة النّاس ... وهكذا(سمير عبد الوهّاب وآخرون ،2004ص .87).

وعلى ضوء ما سبق يمكننا القول أنّ الأداء الجيّد لآيات الله والاستمرار في ذلك له أثر كبير في اكتساب القراءة وتنميّة مهاراتها، بالإضافة إلى التزوّد بالثّقافة والعلم، كما أنّ إخراج الحروف من مخارجها يعوّد اللّسان على الفصاحة والبيان، ممّا يعينه على التعبير عن أفكاره وأحاسيسه، ومنه إثراء الحصيلة اللّغويّة وتنميّة الثقة بالنّفس.

4.6 أثر القرآن في تنميّة مهارة الكتابة:

تعتبر مهارة الكتابة أيضا من المهارات المساعدة في إتقان اللّغة العربيّة، لكنّ قيمتها تضعف إذا ما تمّت مقارنتها بالمهارات الأخرى. ويقصد بالكتابة عمليّة تبدأ برسم الحروف، وكتابة الكلمات بالطّريقة الّتي تيسّر على القارئ ترجمتها إلى مدلولاتها، وتكوين الجمل والعبارات بالطّريقة الّتي تمكّن الكاتب من التّعبير عن نفسه (سمير عبد الوهّاب وآخرون ،2004ص .109)، أي نقل المعارف وتحويلها من أصوات لغويّة إلى رموز وأشكال مخطوطة، وهي وسيلة للاتصال بين الماضي والحاضر من منطلق أّنها أداة لحفظ التّر اث ونقله للأجيال القادمة.

ويتعلّم الأطفال الصّغار الكتابة من خلال النّماذج المتكرّرة الّتي يشاهدونها، ومن خلال رؤيتهم لكتابة الآخرين وهي تكتب لهم، وأيضا من خلال إملاء الأطفال لمواضيعهم الخاصّة بمساعدة المعلّمة، وتكون محاولات الأطفال الأولى للكتابة عادة عن طريق الخطوط (الشخبطة)، وعندما تصبح الرّسوم العشوائية لخطوط الأطفال على سطور أفقية بدلا من التعرّجات الدائريّة غير الهادفة، عندها يدرك الأطفال بدايات تعلّم الكتابة وتتحكّم في إتقان فنون الكتابة مجموعة من المهارات الّتي تتأثّر بحفظ القرآن الكريم وهي كما يلي: (أحمد صومان 2004ص .794).

1.4.6.مهارة الضّبط الصّرفي للألفاظ لإزالة الإبهام ورفع الإشكال:

وبخاصّة في الألفاظ الّتي يقع فيها اللّبس إذا فقدت الضّبط. وهذه المهارة تنمو بحفظ القرآن وكثرة تلاوته، إذا كانت كلمات القرآن مضبوطة ضبطا تامّا، فيعتاد القارئ على

قراءتها وفق الضبط ممّا يمكنه عند الكتابة من ضبط الألفاظ بسهولة، لمعرفته بأهميّة ذلك في التّفريق بين الألفاظ المتشابهة.

2.4.6. مهارة الضّبط النّحوي:

لتحقيق الغاية من الإعراب في الكشف عن المعان النّحوية، وإزالة اللّبس الذي يحصل عند القراءة بما كتب من غير ضبط.

3.4.6. مهارة الرّسم الإملائي الصحيح:

فبحفظ القرآن الكريم تترسّخ الكلمات في ذهن الفرد كما هي مرسومة في المصحف الشّريف، فإذا دعت الحاجة إليها، تمّ استحضارها كما هيّ من دون أخطاء ومن خلال ما جاء ذكره في هذا المبحث جميعا نخلص إلى أنّ تكامل وتآزر المهارات اللّغوية مع بعضها البعض هو الّذي يقويها وينمّيها فنحن لا نكتب شيئا إلاّ ونحن على نيّة الحديث به، أي أنّ الحديث مصدر الكتابة، والكتابة هي مصدر المقروء، المقروء هو مصدر المسموع، هكذا تتكامل هذه المهارات على نحو يجعلها في (عبد الله بن محمّد عيسى مسملي ص17).

الحقيقة نشاطا لغويّا كبيرا له أوجه متعدّدة فمثلا الصّوت يجمع بين مهارتي الاستماع والكلام، هذا الأخير الذي يظهر مبكّرا لدى الطّفل ولا يسبق إلاّ بالاستماع، أمّا القرآن الكريم فمن الواضح أنّه يؤثّر فينا جميعا بطرق مختلفة. (سمير شريف إستيتية 2008م، ص434).

7. دور المعلّم في الدرس اللّغوي للأطفال في المدرسة القرآنية

إن التّعليم في المدارس القرآنية وحلقات تحفيظ القرآن الكريم من أفضل الأعمال وأعظمها إطلاقا، ذلك لتعلّقها بكتاب الله عزّ وجلّ، بل إنّ تعليم القرآن من أجلّ القربات إليه تعالى، فكان بذلك معلّم القرآن الكريم من خيار الأمّة بدليل قوله صلّى الله عليه وسلّم خيركم من تعلّم القرآن وعلّمه (صحيح البخاري حديث رقم 5027).

فالقرآن الكريم من أشرف العلوم وأنبلها، وبذلك يكون من تعلّمه أشرف ممّن تعلّم غيره من العلوم، وإن علّمها قال تعالى: ﴿ ثمُ أَوْرثنَا الكِتابَ الَّذينَ اصْطَفَينَا من عِبَادِنَا﴾ (سورة فاطر، آية .32).

فهنيئا لمعلّم أو محفّظ القرآن الكريم كما يطلق عليه عادة، ذلك أنّه ليس كأيّ معلّم عادي، نظرا للمهمّة العظيمة الّتي يؤدّيها والمتمثّلة في تلقين النشء وتحفيظهم القرآن الكريم، وحمل راية الإسلام، وممّا يجدر بنا الإشارة إليه أنّ » تحفيظ القرآن الكريم ليس مهنة أو وظيفة، بل هو أمانة عظيمة، فالمحيط ليس موظفا عاديا ينتهي عمله بانتهاء وقت الحفظ أو التّسميع، بل هو صاحب هدف ورسالة ربّانيّة رسالة القرآن الكريم ورسالة هذا الدّين لذا فإنّ دور المحفظ لا يقتصر على تلقين الطلاّب آيات القرآن الكريم ثمّ سماعها منهم، بل دوره يتعدّى ذلك إلى التّأثير في الطلاّب(منتصر نافد الأسمر 2019م، ص 08) ولن يكون المعلّم مؤثرا في طلاّبه إلا عندما يدرك هدفه ويعي قيمة دوره، وسنقوم باستعراض أهمّ النّقاط التي ينبغي توفّرها في معلّم القرآن الكريم، حتىّ يكون مؤهّلا لتأديّة دوره، ويتمكّن من التأثير في طلاّبه وهي :

- ✓ أن يحرص المعلّم على تكوين شخصية الطّالب وتربيته من النّاحية الأخلاقية والدّينيّة أكثر من حرصه على الجانب التّعليمي، حتىّ يتخلّقوا بأخلاق القرآن الكريم، ويحتدوا بنهج الصّحابة رضوان الله عليهم.
- ✓ أن يكون المحفّظ على علاقة طيّبة بطلاّبه، يشاركهم كلّ ما يخصّهم من مشاكل وانشغالات ويعينهم على حلّها، فهو صديقهم وكاتم أسرارهم، ولقد كان هذا نهج رسولنا الكريم محمّد صلّى الله عليه وسلّم يتفقّد أصحابه ويسأل عن أحوالهم ويساعدهم ويرشدهم.
- ✓ أن يجعل كلّ وقته لتعليم القرآن الكريم، فلا يتعامل معه كأنّه فرض أثقل كاهله، بل يجب أن يقبل عليه بكل حبّ ويضحي بكل وقته في سبيل خدمة القرآن الكريم، حتىّ يحس الطلاّب أنّه يمنحهم كلّ وقته فيسيرون على نهجه ويضحّون مثله، وهذا يعلّمهم قدسية القرآن الكريم، كما يعلّمهم الصّبر على العبادة والتّضحية في سبيلها.

- ✓أن يكون منصفا بين طلاّبه، فلا يفضّل أحدا على حساب المجموع، لأنّ هذا من شأنه أن يزرع البغضاء بينهم، بل يجب أن يتعامل معهم بالعدل وأن يأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفرديّة بينهم، ويعمل على تنميّة قدراتهم بناءًا على ذلك.
- ✓أن يحرص على طريقة أدائه للنّصوص القرآنية وتفسيرها وشرحها بما يسهّل على الطلاّب حفظها.
- ✓العناية براحة الطلاّب في حلقة التّحفيظ، بتوفير الجو المناسب، وكذا التّحفيز المادّي والمعنوي، ممّا يقوّي ارتباطه بالقرآن (منتصر نافد الأسمر، مرجع سابق، ص .9-10)
- ✓وممّا ينبغي على المعلّم فعله أيضا هو التّربية بالقصص الهادفة فالقصة لها تأثير على النّفس عجيب، فعلى المعلّمين أن يكثروا من القصص النافعة لطلاّبهم، فهي خير عون لهم على تربية الأجيال، والقرآن والسنّة يحملان في طيّاتهما عددا من القصص العظيمة، فعلى المعلّم أن يحرص على القصص المفيدة بأسلوب مناسب لكلّ مرحلة، وحسب الموضوع، ومن فضل الله يوجد كتب كثيرة اعتنت بالقصص الهادفة
- ✓ومن واجب المعلّم أيضا أن يزرع في نفس الطّفل الأمل، ليستقبل الحياة بقوّة وشجاعة ويكون فردا نافعا وفعّالا في مجتمعه.(2 فايز بن عبد الكريم بن محمّد الفايز 1430هـ، ص.05)

خلاصة

نستنتج من خلال ما عرض في هذا الفصل أن للقرآن الكريم أثرا إيجابيا فضلا عن أن التمسك به وحفظه أجر لصاحبه في الدنيا والآخرة، وأنه بخصائصه المعجزة, قد شمل جميع حاجات الفرد الخلقية، التربوية وحتى التعليمية. وهذا ما أثبتته جل الدراسات والأبحاث التي بحثت في هذا الشأن وكذا هدف للدراسة الحالية حيث نحاول معرفة دور تعليم القرآن الكريم في تنمية مستويات اللغة لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي وهو ما سنخوض فيه خلال الإجراءات المنهجية الميدانية.

الجانب الميداني

الفصل:الرابع :الإجراءات المنهجية للدارسة

تمهيد

1-.منهج الدراسة:

2-الدراسة الاستطلاعية

3-الدراسة الأساسية

4-أدوات الدراسة

5-الخصائص السيكومترية للاختبار

خلاصة

تمهيد :

يعتبر الجانب الميدان الركيزة الثانية والدعامة للبحث العلمي خاصة في دراستنا الهادفة إلى دارسة دور المدرسة القرآنية في تحسين اللغة الشفهية لتلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي، حيث لا يمكن الاستغناء عنه حتى يتمكن الباحث من الوصول إلى حقائق المرجوة و المنتظرة من عينة البحث ومن خلاله أيضا يتمكن من جمع المعلومات والمعطيات اللازمة، وتحليلها بطريقة منهجية للوصول في الأخير إلى نتائج ذات قيمة علمية وهذا ما حاولنا دراسته و مراعاته وإتباعه في هذا الفصل.

1. .منهج الدراسة:

نعتمد في هذا الدارسة على المنهج الوصفي المقارن نظرا لطبيعة البحث الذي يعتمد على تطبيق أداة (اختبار خومسي عبد الحميد المكيف على البيئة الجزائرية) ولقد تمّ الاعتماد على هذا المنهج باعتباره مناسبا يتميز بقابلية استخدامه في كافة العلوم الاجتماعية، لقدرته على تحقيق عدد من الغايات وأهداف، ويُستخدم في مقارنة المعلومات والنتائج بوصفها وتحليلها ومقارنتها بأوجه الشبه والاختلاف بينها.

وكما يتميز هذا المنهج بالواقعية، حيث يقوم بدراسة ظاهرة في أرض الواقع .و سهولة الحصول على المعلومات والبيانات على عكس غيره من المناهج الأخرى، ويجمع كل من الباحث والظاهرة، حيث يتطلب من الباحث التواصل الفعلي مع الظاهرة للحصول على المعلومات التي يحتاجها بدقة ، وأنه يسهل للباحث الحصول على كافة المعلومات حتى أدقها وحلها لمشاكل مجتمع الدراسة، بطرق طبيعية و قدرته على المقارنة بدقة بين الظواهر المختلفة، وعدم تدخله بقرارات الباحث في حل الظاهرة مساعدة الباحث في الملاحظة وجمع البيانات والحصول على النتائج، ومساعدة الباحث على مقارنة المجتمعات سواء كانت محددة أو شمولية استخدامه في جميع المجالات العلمية.

2. الدارسة الاستطلاعية :

تعتبر الدارسة الاستطلاعية دارسة مسحية استكشافية، إذ هي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان فهي مرحلة أولية تسبق التطبيق، ولقد تمّت دارستنا الاستطلاعية على مستوى المدرسة الابتدائية مصباحي عبد الله بالغربية ولاية الوادي بعد الالتقاء بمدير المدرسة والمعلمين المسؤولين على تلاميذ الطور الأول، والهدف من هذه الدراسة هو:

- توفر بيئة الدراسة والموافقة لإجرائها .
- التعرف والاطلاع عن العينة و على الظروف المتوفرة في الميدان.

- التأكد من توفر عينة موضوع الدراسة والسماح لنا بمقبلاتهم فرديا مابين 15 دقيقة إلى 20 دقيقة .
- وضع جدول توقيت خاص يسمح للالتقاء بالتلاميذ في ساعات خاصة (التربية الفنية و التربية الموسيقية وساعات التربية البدنية) لكي لا نعيق استمرار تقديم التعلمات .
- إجراء اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية في صورته المكيفة على البيئة الجزائرية على مجموعة من التلاميذ لمعرفة تعليماته وصلاحية بنوده مع رصد الصعوبات التي يجدها التلاميذ أثناء الإجابة عليه .

2-1- مكان الدارسة الاستطلاعية :

تم إجراء الدارسة الاستطلاعية في مدرسة مصباحي عبد الله بالغربية والتي تحتوي على قسمين من كل مستوى في الطور الأول و الطور الثاني والثالث .

2-2 عينة الدارسة الاستطلاعية:

تم إجراء الاختبار على عينة تتكون 20 تلميذ في كل فئة عمرية انطلاقا من سن 6 سنوات إلى 8 سنوات .

2-3 نتائج الدارسة الاستطلاعية:

بعد إجراء الاختبار تبين لنا أن التعليمات كانت واضحة عند التلاميذ مع تباين في الإجابات على البنود في كل الأبعاد التي يحتويها مع رصد الصعوبات التي وجدها تقريبا عند كل التلاميذ وقد اعتمادنا على اللهجة الدارجة التي يفهمونها.

3. الدارسة الأساسية:

3-1 .حدود إجراء الدراسة:

تمّ إجراء الدراسة في بداية شهر فيفري 2024 م إلى بداية شهر ماي 2024 م على مستوى المدارس الآتية :

- ❖ المدرسة الأولى تتمثل في المدرسة القرآنية الشيخ العدواني بالزقم ولاية الوادي .
- ❖ المدرسة الثانية تتمثل في مدرسة الابتدائية مصباحي عبد الله بالغربية ولاية الوادي.

3-2 عينة الدراسة وخصائصها:

تتكون عينة الدارسة الأساسية بالمدرسة القرآنية من 77 تلميذ تتراوح أعمارهم ما بين 6 سنوات إلى 8 سنوات تم اختيارها بطريقة قصدية، وتخضع هذه العينة للمعايير التالية:

كل التلاميذ يدرسون بالمدرسة القرآنية ويحفظون حزبين من القرآءن على الأقل .

كل التلاميذ لا تعاني من أي إعاقة بصرية أو سمعية أو حس حركية.

استبعاد الحالات التي تجاوزت السن 9 سنوات .

وتتكون عينة الدارسة الثانية من 85 تلميذ تتراوح أعمارهم ما بين 6 سنوات إلى 8سنوات تم اختيارها بطريقة قصدية، وتخضع عينة البحث للمعايير التالية:

كل التلاميذ لا يدرسون بالمدرسة القرآنية .

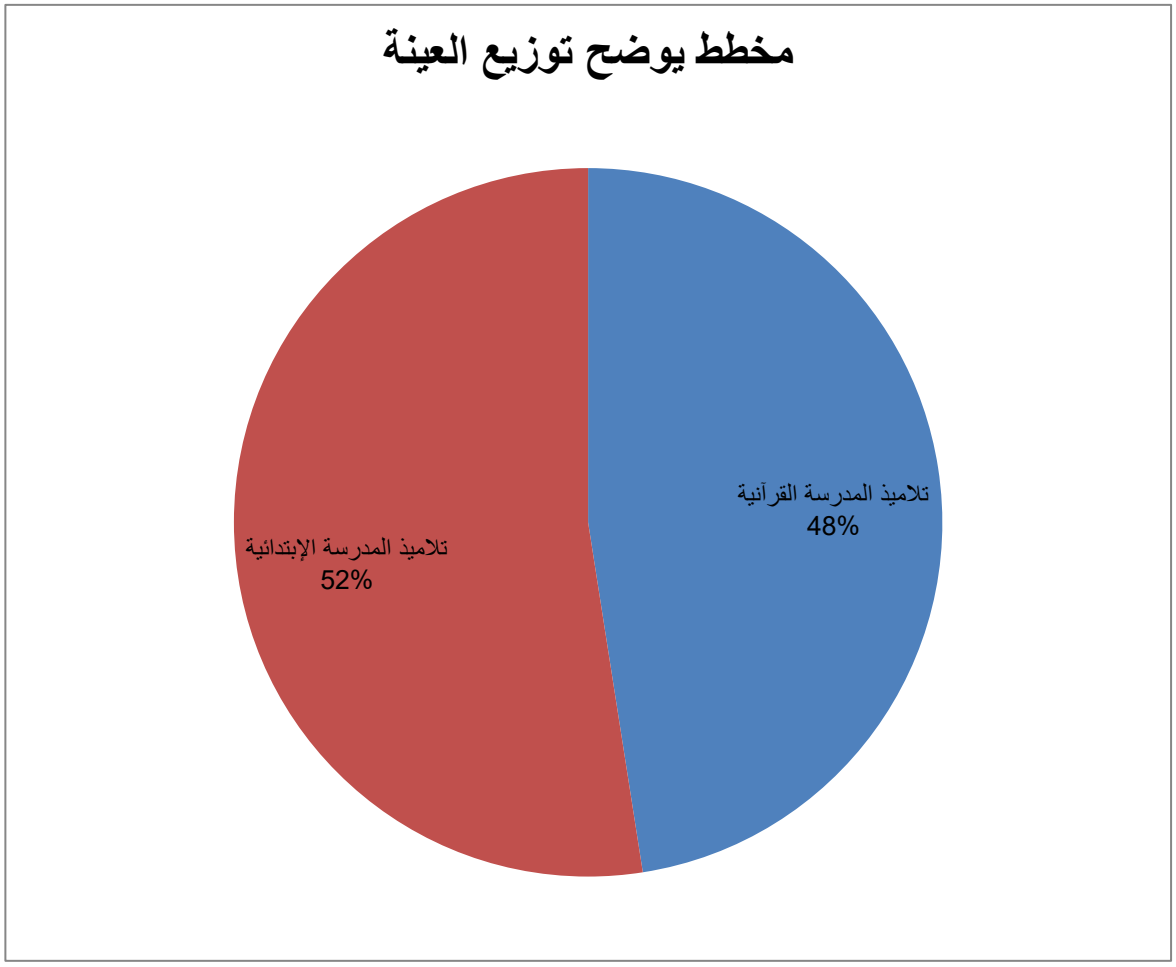
كل الحالات لا تعاني من أي إعاقة بصرية أو سمعية أو حس حركية.

استبعاد الحالات التي تجاوزت السن 9 سنوات في أقسام السنة الثانية ابتدائي.

الجدول (02): توزيع عينة الدارسة المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية

العينة / المجموع	تلاميذ المدرسة القرآنية	تلاميذ المدرسة الابتدائية
162تلميذ	**77 تلميذ**	**85 تلميذ**

الشكل(02): توزيع عينة الدارسة بين المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية



4. .أدوات الدراسة :

يهدف جمع الحقائق والمعلومات من ميدان الدارسة يستخدم الباحث مجموعة من الأدوات كوسيلة علمية، يتم اختيارها وفق طبيعة المعلومات المطلوبة:

وتم اختيار وتطبيق اختبار خومسي عبد الحميد المكيف على البيئة الجزائرية لتقييم التحصيل اللغوي المقارنة بين تلاميذ المدرسة القرآنية و تلاميذ الطور الأول بالمدرسة الابتدائية ، وضع المقياس من طرف خومسي عبد الحميد سنة 2001 تم تكييفه على البيئة الجزائرية 2017 من طرف عدى دليلة، وهو اختبار يقيس القدرة اللغوية الشفهية عند الأطفال من سن 5 سنوات حتى 10 سنوات،الاختبار يطبق فرديا أي في مقابلة خاصة بين الفاحص والمفحوص وتطرح التعليمة شفهيا على الحالات وتسجل الإجابة على ورقة الإجابة بينما تتواجد البنود في كراس الاختبار ويدرس الاختبار ستة أبعاد وهي:

المعجم: الذي يتكون من بنود تدرس المعجم على مستوى الاستقبال و الإنتاج.

1-الاستقبال المعجمي:

يتكون هذا الاختبار الفرعي من 21 لوحة تتضمن أربعة صور موجودة في الاختبار ويطلب من الطفل الإشارة إلى صورة معينة، و الصور المعنية الإشارة إليها موجودة في ورقة الإجابة ومكتوبة بالخط المائل،وهذه البنود يجيب عليها الأطفال من 5 سنوات و3 أشهر إلى 10 سنوات و3 أشهر.

التعليمة : وريلي التصويرة لي نقلك عليها.

ملاحظة : تسجل الإجابات الصحيحة لهذا البعد في الخانة الموجودة أسفل ورقة الإجابة أمام الرمز(Lexr)

2 - الإنتاج المعجمي :

يتكون هذا الاختبار الفرعي من جزئين

الجزء الأول:

فيها 50 صورة ويطلب منه تسمية الصورة، وقسمت إلى 3 مجموعات

المجموعة الأولى :مخصصة للأطفال من 5 سنوات و 3 أشهر ويطلب منهم تسمية 21 الصورة الأولى.

المجموعة الثانية :مخصصة للأطفال من 6 سنوات و 3 أشهر إلى 8 سنوات و 3 أشهر وتتضمن32 صورة.

المجموعة الثالثة :وهي مخصصة للأطفال 9 سنوات و 3 أشهر إلى 10 سنوات و 3 أشهر وتتضمن كل البنود

المتمثلة في 50 صورة.

التعليمة: وشنو هذا.

الجزء الثاني:

يتكون من10 صور موجودة في كراس الاختبار تمثل أفعال(أحداث) وعلى الطفل الإجابة على السؤال

ماذا يفعل؟(تسمية الأفعال) ونقترح هذه المجموعة على الأطفال من 5 سنوات و 3 أشهر إلى 8 سنوات مباشرة بعد الجزء الأول.

التعليمة : واش يدير

ملاحظة :تسجل عدد الإجابات الصحيحة في الخانات الموجودة في أسفل ورقة الإجابة بالنسبة للجزئيين أمام الرمز

(QQC) (QQF)

3- تكرار الكلمات:

يتكون الاختبار الفرعي من 32 بند ويطلب من الطفل تكرار الكلمات المقترحة عليه.

التعليمة :عاود موريا واش ا رح نقول لازم تسمع مليح خاطرش نقولها خطرة برك

ملاحظة :تسجل الإجابات الصحيحة في الخانة الموجودة أسفل ورقة الإجابة أمام الرمز (Rep M)

4 - الفهم:

يتكون الاختبار من 32 لوحة تتضمن 4 صور مرتبطة بمجموعة من العبارات (حيث يتطلب اختيار الصورة المطلوبة في البعض الآخر على كفاءة مورفولوجية دنيا (IG) و بعض العبارات على كفاءة مورفولوجية معقدة (IF))

وتقدم في البداية مثالين تدريبيين للتأكد من أن الطفل فهم التعليمة مع تقديم لعرض ثاني للصور في حالة الإجابة الخاطئة في المرة الأولى.

وتنقسم إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: تتكون من 21 بند مخصصة للأطفال من 5 سنوات و 3 أشهر إلى 8 سنوات و 3 أشهر.

المجموعة الثانية: تتكون من 11 بند مخصصة للأطفال من 9 سنوات و 3 أشهر إلى 10 سنوات و 3أشهر.

في العرض الأول: رايحين نخدموا كيف سمع مليح واش راح نقولك وريلي التصويرة اللي فيها الهدرة لي نقلك عليها.

– وفي حالة تكون إجابة خاطئة نقوم ب:

العرض الثاني:سمع مليح وريلي التصويرة اللي فيها الهدرة اللي نقلك عليها.

تسجل عدد الإجابات الصحيحة لهذا البعد في الخانة الموجودة أسفل ورقة الإجابة أمام الرموز التالية:

(if1)والتي تمثل عدد الإجابات الصحيحة في العرض الأول للبنود على العبارات من نوع (if)

(If2) والتي تمثل عدد الإجابات الصحيحة في العرض الأول للبنود على العبارات من نوع (ig)

(CI)الفهم الآني : والذي يمثل مجموع عدد الإجابات الصحيحة على عبارات من نوع (if1) (ig1) في العرض الأول.

(if2) والتي تمثل عدد الإجابات الصحيحة في العرض الثاني للبنود في حالة تقديم إجابة خاطئة في العرض الأول على العبارات من نوع (if) والتي تمثل عدد الإجابات الصحيحة في العرض الثاني للبنود في حالة تقديم إجابة خاطئة في (ig2)

العرض الأول على عبارات من نوع (ig)

(CD) الفهم العام: والذي يمثل مجموع عدد الإجابات الصحيحة على عبارات من نوع (if 2) و (ig2) في العرض الثاني.

ملاحظة:

لقد ذكرت دكتورة عدى دليلة في عرضها للصيغة الأصلية أن تحليل نتائج هذا الاختبار سيعتمد أو سينصب على مجموع النقاط الأساسية لإجابات الأفراد على كل بنود في كل بعد من أبعاد الاختبار أما النقاط الأخرى الفرعية فما هي إلا تحليل لإجابات الأساسية التي يمكن أن تقدم معلومات عن نوع وحجم الأخطاء اللغوية عند الأفراد.

وتعتبر النقاط المحسوبة أمام الرموز الباقية في الإطار المخصص لإجابات ما هي إلا تحليلات إضافية لإجابات الأطفال والتي تمثل فيما يلي:

(AC) عدد الإشارات الصحيحة للصور المطلوبة في العرض الثاني للبنود.

(P) عدد الإشارات المتشابهة للصور في العرضين الأول والثاني.

(CD)عدد التغيرات في الإشارة إلى الصور بين العرض الأول والثاني ولكن الإجابة خاطئة.

5- إنتاج العبارات:

يتكون هذا المستوى من 3 بنود تدريجية ، 25 بنود مقدمة في دفتر من اللوحات التي تتكون من صورتين موجودة في كراس،الاختبار والمطلوب من الطفل تكملة الجمل ناقصة تتعلق بمضمون الصورة الثانية انطلاقا من الجملة التي يتلفظ بها الفاحص والتي تتعلق بمضمون الجملة الأولى والإجابة الصحيحة موجودة في ورقة الإجابة بالخط المائل، وتهدف هذه البنود إلى دارسة الكفاءات النحوية عند الأطفال وتنقسم إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: تتكون من 16 بند مخصصة للأطفال من 5 سنوات و 3 أشهر.

المجموعة الثانية: تتكون من كل البنود أي 25 بند يجيب عليها الأطفال من 6 سنوات و 3 أشهر إلى 10 سنوات و 3 أشهر.

التعليمة: راح نوريلك تصويرات راح تكمل الهدرة اللي بديتها.

تسجل عدد الإجابات الصحيحة لهذا البعد في الخانة الموجودة أسفل ورقة الإجابة أمام الموز التالية:

(Morsy) عدد الإجابات الصحيحة على البنود.

(Dysl)عدد الإجابات الأطفال التي تحتوي على أخطاء على المستوى اللساني.

(Dysp) عدد الإجابات الأطفال التي تحتوي على أخطاء على المستوى البراغماتي.

6-تكرار العبارات:

يتكون هذا الاختبار الفرعي من 15 عبارة يجيب عليها أطفال 5 سنوات و 3 أشهر تهدف إلى دارسة الجانب المورفولوجي و النحوي عند الأطفال

التعليمة: عاود موريا واش راح نقول.

تسجل عدد الإجابات الصحيحة لهذا البعد في الخانة الموجودة أسفل ورقة الإجابة أمام الرموز التالية:

(Répsyn)عدد التكرارات الصحيحة للعبارة على المستوى النحوي باحترام النموذج المقترح.

(Répsém) عدد الإجابات الصحيحة للعبارة على المستوى الدلالي لكن باستعمال نحو مختلف للنموذج المقترح .

5. الخصائص السيكومترية للاختبار:

4-1 صدق المقياس:

اعتمدت على ما قامت به الباحثة عدى دليلة والتي كيفت الاختبار على البيئة الجزائرية ،اعتمدت على طريقة صدق المحكمين وطريقة الاتساق الداخلي وطريقة الصدق الذاتي وكانت النتائج كالتالي:

في حساب صدق الصيغة الأصلية الجديدة لاختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية اعتمدت الباحثة على طريقة صدق المحكمين و ذلك بعرضه على مجموعة من المختصين ،و لقد تبين لنا من خلال النقاط المقدمة لمجمل التعديلات التي أجريت على الاختبار على أنه صادق ، كما اعتمدت على طريقة الاتساق الداخلي التي تعتمد على حساب معاملات الارتباط بين أبعاد بنود الاختبار، وتبين للباحثة أن بنود الاختبار متماسكة و متسقة فيما بينها و هذا ما تؤكده لنا معاملات المحسوبة بالإضافة إلى طريقة الصدق الذاتي حيث قدر معامل الصدق باستعمال هذه الطريقة (0.90) و هذا ما يدل على الاختبار صادق.

(مذكرة التخرج عدى دليلة 2017 ،ص 197)

4-2 ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستعمال التجزئة النصفية،والتي تعتبر بأحد الطرق حساب الثبات التي تتمثل في تجزئة الاختبار إلى نصفين وجدت إن قيمة معامل الارتباط المحسوبة بين جزئي الاختبار قدرت ب (0.76) بينما قدر معامل ثبات كل الاختبار باستعمال المعادلة التصحيحية لسبيرمان براون بـ (0.86) وهي قيمة مرتفعة وهذا ما يدل على أن الاختبار ثابت(عدى دليلة 2017 ،ص 198)

والجدول التالي يلخص توزيع البنود على المجالات الكبرى:

الجدول (03): توزيع بنود اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية على المجالات الكبرى:

المجـلات	الاستقبال المعجمي	الإنتاج المعجمي	تكرار المفردات	الفهم	إنتاج العبارات	تكرار العبارات
المعجم	×	×				
الفونولوجيا			×			
الفهم				×		
التعبير اللغوي					×	×

خلاصة الفصل:

اشتمل هذا الفصل على الخطوات حيث تم التطرق فيه إلى الإجراءات المنهجية المستخدمة ابتداء بمنهج المستخدم في الدارسة ووصفه ثم الدراسة الاستطلاعية ثم مكان الدارسة الاستطلاعية ثم عينة الدارسة الاستطلاعية ثم نتائج الدارسة الاستطلاعية فالدارسة الأساسية ثم الأدوات المستعملة في هذه الدراسة ثم حدود الدارسة الزمنية والمكانية و البشرية ثم أداة الدارسة ،والمتمثلة في اختبار خومسي عبد الحميد المكيف على البيئة الجزائرية لتقييم اللغوي الشفهية للمقارنة بين تلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية و التلاميذ غير متمدرسين بالمدرسة القرآنية ثم الخصائص السيكومترية للأداة كما اعتمدنا على مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات .

الفصل الخامس:عرض وتحليل ومناقشة الدراسة.

تمهيد:

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة

2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

5-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج

1 :مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة

2 :مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

3 :مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

4 :مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

5 :مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

تمهيد:

بعد تطبيق الصيغة الجديدة لاختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية المكيف على البيئة الجزائرية بين تلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية و التلاميذ غير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية والتي تمثل عينة الدارسة ، وانطلاقا من النتائج الخام التي تحصلنا عليها والتي تمثل القيمة الرقمية لكل فرد من أفراد العينة والتي تمثل الإجابات الصحيحة سنقوم بعرض نتائج وفق مستويات اللغة الشفهية وهي: المعجم:(الاستقبال والإنتاج المعجمي) والفونولوجيا والفهم و التعبير اللغوي:

اولا: عرض وتحليل النتائج

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة

توجد فروق دالة إحصائيا في اللغة الشفهية لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين التلاميذ المتمدرسين بالمدارس القرآنية و التلاميذ غير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية، وبغرض معالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتني (U) البديل اللابارمتري لاختبار T–test لعينتين مستقلتين نظرا لعدم توفر شروط الإحصاء البارامتري، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (04): اختبار مان ويتني في اللغة الشفهية بين المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية

العينة	العينة N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني U	قيمة اختبارZ	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
متمدرس	77	122.05	9398	150.000	-10.475	0.000	دالةعند 0.01
غ –متمدرس	85	44.76	3805				

يتضح من بيانات الجدول (04) أن متوسط رتب درجات التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية على اختبار اللغة الشفهية البالغ (122.05) ومتوسط رتب درجات التلاميذ غير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية على اختبار اللغة الشفهية البالغ (44.76)، كما جاءت قيمة اختبار"Z" (10.475–)، بقيمة احتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.01) مما يدل على وجود تباين في رتب درجات اختبار اللغة الشفهية لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي، وبمقارنة متوسطات الرتب لكلا العينتين نجد أن متوسط رتب درجات التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية يقدر بـ : (122.05) وهو أكبر من متوسط رتب درجات التلاميذ غير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية الذي يقدر بـ: (44.76) ، وعلى إثر هذه النتيجة نقبل بالفرضية القائلة: توجد فروق دالة إحصائيا في اللغة الشفهية لدى

تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين التلاميذ المتمدرسين بالمدارس القرآنية و التلاميذ غير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.

2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى بأنه توجد فروق دالة إحصائيا على بُعد مستوى المعجم لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدرسة القرآنية وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.وبغرض معالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتني (U) البديل اللابارمتري لاختبار T-test لعينتين مستقلتين نظرا لعدم توفر شروط الإحصاء البارامتري، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (05): اختبار مان ويتني في المعجم بين المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية

العينة	العينة N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني U	قيمة اختبارZ	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
متمدرس	77	120.93	9311.50	236.500	-10.190	0.000	دالة عند 0.01
غ -متمدرس	85	45.78	3891.50				

يتضح من بيانات الجدول(05) أن متوسط رتب درجات التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية على بُعد مستوى المعجم البالغ (120.93) ومتوسط رتب درجات التلاميذ غير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية على بعد مستوى المعجم البالغ (45.78)، كما جاءت قيمة اختبار"Z" (10.190-)، بقيمة احتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.01) مما يؤدي إلى التباين في رتب درجات بُعد مستوى المعجم لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي، وبمقارنة متوسطات الرتب لكلا العينتين نجد أن متوسط رتب درجات التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية تقدر بـ: (120.93) وهو أكبر من متوسط رتب درجات التلاميذ غير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية والذي يقدر بـ: (45.78)، وعلى إثر هذه النتيجة نقبل بالفرضية القائلة: توجد فروق دالة إحصائيا على بُعد مستوى المعجم

لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدرسة القرآنية وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية بأنه: توجد فروق دالة إحصائيا على بُعد مستوى الفونولوجيا لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدرسة القرآنية وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية، وبغرض معالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتني (U) البديل اللابارمتري لاختبار T-test لعينتين مستقلتين نظرا لعدم توفر شروط الإحصاء البارامتري، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (06): اختبار مان ويتني في الفونولوجيا بين المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية

العينة	العينة N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني U	قيمة اختبارZ	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
متمدرس	77	117.27	9029.50	518.500	-9.254	0.000	دالة عند 0.01
غ -متمدرس	85	49.10	4173.50				

يتضح من بيانات الجدول (06) أن متوسط رتب درجات التلاميذ المتمدرسين على بُعد مستوى الفونولوجيا البالغ (117.27) ومتوسط رتب درجات التلاميذ غير المتمدرسين على بُعد مستوى الفونولوجيا البالغ (49.10)، كما جاءت قيمة اختبار"Z" (9.254-)، بقيمة احتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.01) مما يؤدي إلى التباين في رتب درجات بعد مستوى الفونولوجيا لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي، وبمقارنة متوسطات الرتب لكلا العينتين نجد أن متوسط رتب درجات التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية تقدر بـ: (117.27) وهو أكبر من متوسط رتب درجات التلاميذ غير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية والذي يقدر بـ: (49.10)، وعلى إثر هذه النتيجة نقبل بالفرضية القائلة: توجد فروق دالة إحصائيا على بُعد مستوى الفونولوجيا لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية

ابتدائي بين التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية و التلاميذ غير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة بأنه توجد فروق دالة إحصائيا على بُعد مستوى الفهم لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين التلاميذ المتمدرسين بالمدارس القرآنية والتلاميذ غير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية، وبغرض معالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتني (U) البديل اللابارمتري لاختبار T- test لعينتين مستقلتين نظرا لعدم توفر شروط الإحصاء البارامتري، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (07): اختبار مان ويتني في بُعد الفهم بين المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية

العينة	العينة N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني U	قيمة اختبار Z	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
متمدرس	77	105.4	8123	1425.000	-6.218	0.000	دالة عند 0.01
غ -متمدرس	85	59.76	5080				

يتضح من بيانات الجدول (07) أن متوسط رتب درجات التلاميذ المتمدرسين على بُعد مستوى الفهم البالغ (105.49) ومتوسط رتب درجات و التلاميذ غير المتمدرسين على بُعد مستوى الفهم البالغ (59.76)، كما جاءت قيمة اختبار"Z" (6.218-)، بقيمة احتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.01) مما يؤدي إلى التباين في رتب درجات بُعد مستوى الفهم لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي، وبمقارنة متوسطات الرتب لكلا العينتين نجد أن متوسط رتب درجات التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية تقدر بـ: (105.49) وهو أكبر من متوسط رتب درجات التلاميذ غير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية والذي يقدر بـ: (59.76)، وعلى إثر هذه النتيجة نقبل بالفرضية القائلة: توجد

فروق دالة إحصائيا على بُعد مستوى الفهم لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية و التلاميذ غير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.

5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة بأنه توجد فروق دالة إحصائيا على بُعد مستوى التعبير اللغوي لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين التلاميذ المتمدرسين بالمدارس القرآنية والتلاميذ غير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية، وبغرض معالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتني (U) البديل اللابارمتري لاختبار T- test لعينتين مستقلتين نظرا لعدم توفر شروط الإحصاء البارامتري، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (08): اختبار مان ويتني في التعبير اللغوي بين المتمدرسين وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية

العينة	العينة N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني U	قيمة اختبار Z	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
متمدرس	77	118.09	9093.0	455.000	-9.467	0.000	دالة عند 0.01
غ -متمدرس	85	48.35	4110.0				

يتضح من بيانات الجدول (08) أن متوسط رتب درجات التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية على بُعد مستوى التعبير اللغوي البالغ (118.09) ومتوسط رتب درجات التلاميذ غير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية على بُعد مستوى التعبير اللغوي البالغ (48.35)، كما جاءت قيمة اختبار"Z" (9.467-)، بقيمة احتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.01) مما يؤدي إلى التباين في رتب درجات بعد مستوى التعبير اللغوي لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي، وبمقارنة متوسطات الرتب لكلا العينتين نجد أن متوسط رتب درجات التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية يقدر بـ: (118.09) وهو أكبر

من متوسط رتب درجات التلاميذ غير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية الذي يقدر بـ: (48.35)، وعلى إثر هذه النتيجة نقبل بالفرضية القائلة: توجد فروق دالة إحصائيا على بُعد مستوى التعبير اللغوي لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين التلاميذ المتمدرسين بالمدارس القرآنية والتلاميذ غير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.

ثانيا- مناقشة وتفسير النتائج:

1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

توجد فروق دالة إحصائيا في اللغة الشفهية لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين التلاميذ المتمدرسين بالمدارس القرآنية والتلاميذ غير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.

ونرجع إلى أن تلاميذ المدرسة القرآنية مستفيدين من المدرسة النظامية بالإضافة إلى المدرسة القرآنية بما فيها من اختلاف في طرق وأساليب التدريس والآليات المتبعة في المدرسة القرآنية والتي لا توجد في المدرسة النظامية مع العلم أن مقررات المدرسة القرآنية تركز على علوم اللغة والقرآن والحديث وهذا ما يخدم اللغة الشفهية للتلاميذ.

كما أن المدرسة القرآنية تهتم بحفظ وفهم كل التلاميذ دون مراعاة عامل الوقت بينما في المدارس النظامية مقيد ببرنامج سنوي لا يتيح للتلاميذ اكتساب التعلمات المطلوبة كما وكيفا.

بالإضافة إلى أن الإعجاز اللغوي في القرآن يعد مكسبا لتلاميذ المدرسة القرآنية من ناحية الحفظ والتفسير والترتيل والتجويد ...الخ وسنعرض ذلك مفصلا من خلال أبعاد اللغة الشفهية.

2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

توجد فروق دالة إحصائيا على بُعد مستوى المعجم لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدرسة القرآنية وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية وهذا راجع الى تبني المدرسة القرآنية إلى أساليب تعليمية تشجع على فهم وتفسير كلمات القرآن الكريم والحديث النبوي بشكل صحيح من خلال:

دارسة اللغة العربية: تتضمن منهاج المدرسة القرآنية دروس في اللغة العربية لتعليم التلاميذ قواعد النحو والصرف والبلاغة والآداب مما يساعد على فهم القرآن بشكل أفضل.

تحفيظ القرآن خلال عملية تحفيظ القرآن الكريم لتعلم التلاميذ معاني وتفسيرات الكلمات التي يحفظونها مما يساهم في تعزيز فهمهم للغة العربية وتطبيقها في سياقات مختلفة.

دروس تفسير القرآن حيث يتعلم التلميذ كيفية فهم وتفسير آيات القرآن بشكل صحيح وهذا من خلال استعمال المترادفات وأيضا الأضداد المتعددة للمفردات التي يراد شرحها واستعمال قصص وعبر الأمم السابقة وهذا ما يعزز لديهم معجم مفردات ثري على خلاف التدريس بالمدرسة النظامية الذي يعتمد النمطية في التلقين وأيضا محدودية المفردات وحتى الأضداد المستخدمة في الشرح والتدريس.

3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

جاءت نتائج الفرضية الثانية بأنه توجد فروق دالة إحصائيا على بعد مستوى الفونولوجيا لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدرسة القرآنية وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية

فالفونولوجيا هي فرع من فروع اللغة يدرس الأصوات والأنظمة الصوتية في اللغات وكيفية تكوين الأصوات اللغوية، والقواعد التي تحكم ترتيبها وتوزيعها في الكلمات، وكيفية تأثير الأصوات على المعنى والتفاعل بينها. ونرجع تفوق التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية في هذا البعد إلى العوامل التالية:

تدريس التجويد: تتضمن مناهج المدرسة القرآنية دروس في التجويد، حيث يتعلم التلاميذ كيفية نطق الحروف والكلمات بشكل صحيح وتطبيق الأحكام الصوتية والتجويدية في تلاوة القرآن مع التركيز على تجويد الأحرف والتشديد والتفخيم.

تدريب على التلاوة: ذلك أن جلسات تلاوة التلاميذ لممارسة قراءة القرآن بشكل صحيح وتصحيح أخطائهم في النطق والتجويد، مما يساهم في تحسين مهاراتهم الفونولوجية.

دروس في قواعد النطق: حيث تتضمن دروس خاصة بقواعد النطق والأصوات الصوتية في اللغة العربية ضمن منهج المدرسة القرآنية، لتعليم التلاميذ كيفية تشكيل الأصوات وترتيبها بشكل صحيح.

للمدرسة القرآنية خدمة الفونولوجيا اللغوية من خلال تعزيز فهم وتطبيق قواعد النطق والتجويد في تلاوة القرآن بشكل صحيح.

هذه المهارات التي لا نجدها في المدارس النظامية التي تعتمد على استعمال أساليب وطرق حتى أمثلة نمطية وشحيحة من حيث تنمية الجانب الفونولوجي للتلميذ.

4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

جاءت نتائج الفرضية الثالثة بأنه توجد فروق دالة إحصائيا على بعد مستوى الفهم لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدرسة القرآنية وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية

حيث أن الفهم هو القدرة على وتحليل اللغة واستخدامها بشكل صحيح وفعال، ففي سياق المدرسة القرآنية، يتعلم التلاميذ القرآن الكريم باللغة العربية، وبالتالي فإن فهم وحفظ وتفسير والبيان القرآني وأيضا الأحاديث النبوية يساعدهم على تطوير الفهم اللغوي بشكل أفضل من خلال أن:

تدريس النحو والصرف: يمكنهم من تعلم قواعد النحو والصرف للتلاميذ، حتى يتمكنوا من فهم بنية الجمل وتحليلها بشكل صحيح.

تحليل الآيات: تحليل الآيات القرآنية مع التلاميذ، وشرح المفردات والتراكيب اللغوية المستخدمة فيها.

استخدام المصادر المرجعية: مثل قواميس وكتب تفسير للقرآن الكريم، تشجِّعهم على استخدامها لتوسيع فهمهم للغة العربية.

المناقشات والأنشطة: تنظيم مناقشات وأنشطة تفاعلية حول مواضيع مختلفة في القرآن، حيث يتطلب من التلاميذ استخدام مهاراتهم اللغوية في التعبير عن أفكارهم وآرائهم.

تحديات الكتابة: إعطاء التلاميذ تحديات كتابية، مثل كتابة مقالات أو خطب قصيرة حول موضوعات قرآنية، مما يساعدهم على تطوير مهاراتهم في استخدام اللغة العربية بشكل صحيح.

حيث أنه باستخدام هذه الطرق التدريسية في المدرسة القرآنية يمكنها من أن تساهم في تعزيز الفهم اللغوي للتلاميذ وتطوير قدراتهم في فهم واستخدام لغة القرآن الكريم. على خلاف المدرسة النظامية التي لا نجدها تستخدم هذه المهارات والطرق إلى بصفة شحيحة ولفترات زمنية قصيرة.

5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

جاءت نتائج الفرضية الرابعة بأنه توجد فروق دالة إحصائيا على بعد مستوى التعبير اللغوي لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدرسة القرآنية وغير المتمدرسين بالمدرسة القرآنية لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية

حيث أن التعبير اللغوي يعني القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر والمعلومات بواسطة اللغة بشكل صحيح وفعال، فطرق التدريس في المدرسة القرآنية يمكن أن تساهم في تعزيز التعبير اللغوي للتلاميذ من خلال أن:

تدريس المهارات اللغوية: مثل القراءة والكتابة والاستماع والتحدث باللغة العربية، وتشجيع التلاميذ على تطبيق هذه المهارات، وتقدِّيم التوجيه والتصحيح لتحسين قدراتهم في التعبير اللغوي.

تحفظ القرآن الكريم يساعد على تعزيز التذكر والاستقراء والتخيل وتنمية المهارات العقلية والفكرية للتلميذ وتزيد من عدد الكلمات والتراكيب والمفردات لدى التلميذ حتى يصبح لديه القدرة على الانتقاء والتراكيب بدقة.

كما أن الطريقة الفردية في تحفيظ القرآن ومراعاة الفروق الفرديّة يحفّز التلميذ الذكي ولا يرهق التلميذ الضّعيف، ويظهر كفاءات جيّدة في مدّة قصير، وكذلك تحريك الدّوافع الذاتيّة للطلاّب وبث روح التّنافس بينهم، وإمكانيّة الاستفادة من الطلاّب المتفوّقين في التّدريس لزملائهم الأقلّ منهم مستوى في الحلقة وهذه الأخيرة التي تعد من الطرق الفعالة في التعليم التعاوني والتي تسمى التعلم بالأقران.

و باستخدام هذه الطرق، يمكن المدرسة القرآنية أن تساهم في تعزيز التعبير اللغوي للتلاميذ وتطوير قدراتهم في التعبير بشكل صحيح وفعال.

ومنه نجد أن تأثير المدرسة القرآنية كان بفارق كبير على جميع المستويات (المعجم، الفونولوجيا، الفهم، التعبير اللغوي) وهذا يبين أن المدرسة القرآنية لها تأثير كبير في تحسين اللغة الشفهية عند التلاميذ بالرغم من حداثة سنهم بالتعليم لان العينة كانت تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي واخترنا هذه الفئة من اجل تقليل احتمالية تأثر التلاميذ بعوامل أخرى. وهذا يدل أيضا على أهمية المدرسة القرآنية في سن ما قبل المدرسة و مرحلة التمدرس وحتى بعد المدرسة.

وهذه النتائج التي توصلنا لها تتفق مع الدراسة كل من :

دراسة سليم حمي وعبد اللطيف فارح التي جاءت بعنوان: الفروق بين حفظ القرآن الكريم والتحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم والذين لا يحفظونه حيث وجدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في التحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم والذين لا يحفظونه لصالح التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم.

ودراسة سعيد بن فالح المغامسي التي كانت بعنوان: العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها – دراسة ميدانية – في الجامعة الإسلامية، وأظهرت نتائج

الدراسة وجود فروق ذات حصيلة بين الدارسين الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين بمصلحة الحافظين للقرآن الكريم

وأيضا دراسة عوض التي كانت بعنوان: أثر تلاوة و حفظ وتعلم القرآن الكريم على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ التعليم الأساسي حيث هدف الدراسة إلى التعرف على أثر تلاوة و حفظ وتعلم القرآن الكريم على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ التعليم الأساسي وكانت النتيجة لصالح الحفظة

ودراسة شرياف زهرة بعنوان: مستوى الرصيد اللغوي لدى حفظة القران الكريم – دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الابتدائية وكانت النتيجة لحفظة القرآن الكريم بالنسبة لتلاميذ الخامسة ابتدائي رصيد لغوي ثري على مستوى التسمية والوصف وهذا ما يعكس الأثر الإيجابي للقرآن الكريم.

الاستنتاج العام:

توصلنا من خلال نتائج الدراسة الحالية التي جاءت بعنوان دور المدرسة القرآنية في تحسين اللغة الشفهية لتلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي.

أنه توجد فروق دالة إحصائيا على بعد مستوى المعجم لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدارس القرآنية وغير المتمدرسين لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية، وأنه توجد فروق دالة إحصائيا على بعد مستوى الفونولوجيا لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدارس القرآنية وغير المتمدرسين لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية ،وأنه توجد فروق دالة إحصائيا على بعد مستوى الفهم لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدارس القرآنية وغير المتمدرسين لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية، وأنه توجد فروق دالة إحصائيا على بعد مستوى التعبير اللغوي لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي بين المتمدرسين بالمدارس القرآنية وغير المتمدرسين لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية.

وهذا ما يثبت الأثر الإيجابي للتعليم القرآني والمدرسة القرآنية في تحسين مهارات اللغة الشفهية سواء من حيث (المعجم المفرداتي أو تنمية الجانب الفونولوجي وفهم اللغة الشفهية وأيضا التعبير اللغوي) للتلميذ وهو ما يساعده في التحصيل اللغوي من خلال تقوية الذاكرة والقدرة على الحفظ والاستيعاب والفهم والاستظهار والدقة في التعبير وتنسيق الأفكار والتسلسل المنطقي حيث يؤدي إلى النطق الصحيح وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة والتعبير عن الأفكار والمفاهيم في مختلف المواقف بلغة سليمة وواضحة.

وعليه من خلال هذه الدراسة نخلص إلى عرض بعض الاقتراحات والتوصيات:

- الحث على تفعيل الأدوار التربوية والتعليمية للمدارس القرآنية في أوساط النشء والتلاميذ وحتى الشباب والتكامل بينها وبين المؤسسات التعليمية النظامية.

- دعوة الأولياء إلى الحاق أبنائهم بالمدارس القرآنية حتى يتمكنوا من تحسين مستوى الأداء اللغوي لديهم، ويتمثل في القدرة على اكتساب الثروة اللغوية من المفردات والأساليب، ونطق الأصوات العربية نطقا صحيحا مما يحسن أدائهم أثناء الكلام...الخ.
- إعداد دورات تدريبية خاصة لمعلمي المدارس القرآنية للارتقاء بهم وتحسين أدائهم ومستواهم وظروفهم.
- وضع مناهج وطرق أخرى للتدريس بالمدارس القرآنية كاستخدام وسائل حديثة في التدريس.
- تحصين الأجيال بالدراسة والالتحاق بالمدارس القرآنية من عوامل الغزو وانزلا قات الفكر و اللغة.
- ملء فراغ التلاميذ من خلال حفظ القرآن بما يفيدهم في حياتهم العاجلة والآجلة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً المصادر

- القرآن الكريم
- السنة النبوية

ثانيا المراجع

- إبراهيم، التهانوي. (2012). *العقيدة الاسلامية من القرآن والسنة النبوية* (د ط). قرطبة للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، انس واخرون. (1972). *المعجم الوسيط* (ج1، مج 1). مصر: دار المعارف.
- ابن فارس، ابو الحسن احمد بن زكريا. (د س). معجم *مقاييس اللغة* (ج5، د ط). (عبد السلام محمد هرون، المحرر) دار الفكر.
- ابو الفضل، محمد بن مكرم ابن منظور جلال الدين. (2005). *لسان العرب* (مج5، ج1). بيروت لبنان: دار الكتب العلمية.
- أبو القاسم، سعدالله. (1992). *الحركة الوطنية الجزائرية 1900 – 1930* (ج2، مج 4). لبنان: دار الغرب الإسلامي بيروت.
- ابو حذيفة، ابراهيم بن محمد. (1989). *اداب المسجد*. طنطة، مصر: دار الصحابة للنشر.
- أحمد، بن عبد الله العمري. (2004). *وقفات لمعلّم القرآن الكريم وآدابه وطرق تدريسه* (مج 1). (السيّد الزعبلاوي محمود بن عمر سكر، المحرر) الرياض، السعودية: وزارة التربيّة والتّعليم.
- أحمد، شلبي. (1978). *التربية الإسلامية نظمها –فلسفتها– تاريخها*. القاهرة، مصر: دار العلوم.
- أحمد، محمود الديب. (د س). *طرق تدريس القرآن الكريم* (د ط). مصر: مشرف القرآن الكريم بمدارس دار الفكر.

- الجراح، عبد الناصر ذياب واخرون. (2005). *صعوبات التعلم النظرية والتعلم والممارسة* (مج 1).
- الخليل، ابو عبد الرحمان احمد الفراهيدي. (د س). *كتاب العين* (ج5، د ط). (مهدي المخزومي، ابراهيم السامرائي، المحرر) دار الهلال .
- الزريقات، ابراهيم عبد الله فرج. (2005). *اضطربات الكلام واللغة التشخيص والعلاج* (مج 1). دار النشر.
- السعيد، العوايشية. (2005). الفهم اللغوي القرئي واستراتيجيات المعرفة. *منشورات المجلس الاعلى العربية*.
- الشمص، فتحي عبد العزيز. (1997). *اضطراب النطق والكلام* . مكتب الصفحات الذهبية .
- الظاهر، احمد قحطان. (2010). *اضطربات اللغة والكلام قسم السمع والنطق* (مج 1). عمان: دار وائل للنشر.
- العوادي، خولة. (2014). دراسة اثر الاعاقة الذهنية على مستوى اللغة الشفهية. جامعة ام البواقي .
- الغزالي، عبد القادر. (2003). *اللسانيات ونظرية التواصل* (مج1). دار الحوار للنشر والتوزيع.
- الفيروز، ابادي مجد الدين محمد بن يعقوب. (2005). *القاموس المحيط* (مج 8). (مكتب تحقيق التراث في المؤسسة الرسالة اشراف: محمد النعيم العرقوسي، المحرر) مؤسسة الرسالة.
- القضاة، محمد فرحان عوض محمد. (2006). *تنمية مهالات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة* (مج 1). عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- المندري، عبد العظيم بن عبد القوي بن عبد الله، بن محمد زكي الدين المندري. (2000). *ضعيف الترغيب والترهيب،باب الترغيب في لزوم المساجد والجلوس فيها* (مج 1). (محمد ناصر الدين الالباني، المحرر) عمان: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.
- النصر، رافع. (2003). *علم النفس المعرفي*. مصر: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- النوايسة, اديب محمد عبد الله. (2015). *النمو اللغوي والمعرفي للطفل*. مكتبة المجتمع العربي – دار الاعصار.
- بطرس، البستاني. (2009). *محيط المحيط* (ج4، مج 1). لبنان: دار الكتب العلمية.
- جمعية الارشاد والاصلاح اجنماعية تربوية ثقافية. (د س). *دليل المدرسة القرآني*. الجلفة: لجنة التعليم القرآني والسنة النبوية .
- جميل، حمداوي. (2018). *سوسيولوجيا* (مج 1). المملكة المغربية: منشورات حمداوي الثقافية تطوان.
- خالد، محمد ابو شعيرة ، و ثائر احمد غباري . (2011). *علم النفس اللغوي*. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- دريد، إبراهيم الموصلي. (2019). *إحفظ القرآن كما تحفظ الفاتحة* (مج 9). مصر: سلسلة علوم القرآن.
- رابح، تركي. (1981). *التعليم القومي والشخصية الجزائرية*. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- رافع، النصر الزغلول، و عماد عبد الرحيم الزغلول . (2003). *علم النفس المعرفي*. دار الشروق للنشر والتوزيع .
- رشيدة، شذري معمر. (2020). الزوايا ودورها الديني والثقافي في الجزائر خلال العهد العثماني. *مجلة المعيار، مج 24*.
- زعيمي، مراد. (2007). *مؤسسة التنشئة الاجتماعية* (مج 1). الجزائر: دار قرطبة المحمدية.
- سالم، اسامة فاروق مصطفى. (2014). *اضطربات التواصل بين النظرية والتطبيق* (مج 1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- سعيد، بن أحمد شريدح. (د س). *تقويم طرق تعليم القرآن الكريم وعلومه في مدارس تحفيظ القرآن الكريم* (د ط). السعودية: الملك فهد لطباعة المصحف الشّريف.
- سلامة، شاش سمير محمد. (2006). *علم النفس اللغة*. القاهرة : مكتبة زهراء الشروق.
- شيرين، عبد المعطي بغدادي. (2013). *الموسيقى والمهارات اللّغوية للطّفل، برنامج لتنمية المهارات* (د ط). الاسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث.
- صبحي، الصالح. (1977). *مباحث في القرآن* (مج 10). بيروت: جدار العلم للملايين.
- صلاح، مؤيد العقبي. (د س). *الطرق الصوفية والزوايا في الجزائر تاريخها ونشاتها*. الجزائر: دار البراق.
- عبد الرحمن، بن أحمد التجاني. (1983). *الكتاتيب القرآنية بندرومة 1900 – 1977*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- عبد السلام، حامد. (2009). *المفاهيم اللغوية عند الطفل اسسها مهراتها تريسها تقويمها* (مج 2). دار المسيرة للنشر والطباعة.
- عبد الله، بن محمّد عيسى مسملي. (د س). *أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات اللّغوية* (د ط).
- عبد المعطي، محمد رياض طليمات. (2016). *الحلقات القرآنية دراسة منهجيّة شاملة* (مج 2). السعودية،: دار نور المكتبات السعودية.
- علي، بن حسين السندي. (د س). *الوسائل التعليمية طريقة الابداع في تحفيظ القرآن الكريم* (د ط). مصر: المكتبة الدينية مصر.
- فيصل، عبد القادر . (2013). *المدرسة في الجزائر حقائق واشكالات* (مج 2). (تقديم: عبد المجيد مهدي، المحرر) دار الجسور للنشر والتوزيع.

- محمّد، أحمد باقازي. (2018). *تقويم طرائق التّعليم في الحلقات القرآنية وأثرها التربوي على المعلّمين* (مج 1). جدة: رابطة العالم الإسلامي، الهيئة العالمية للكتاب والسنة.
- محمد، اسعد اطلس. (2014). *التربية والتعليم في لاسلام* (المجلد د ط). القاهرة، مصر: مؤسسة هنداوي التعليم والثقافة.
- محمد، العربي ولد خليفة. (2007). *الجزائر المفكرة التاريخية أبعاد ومعالم*. برج الكيفان، الجزائر: دار الأمة للطباعة والنشر.
- محمد، بن عبد الرحمان ابن خلدون. (1958). *كتاب العبر وديوان المبتدء والخبر* (مج3، باريس). (أ.م.كاترمير، المحرر) مكتبة لبنان بيروت.
- محمّد، بن موسى الشّريف. (2006). *الفتاوي المتعلقة بالقرآن الكريم لمدارس وطلاّ ب الحلقات القرآنية* (مج 1). جدة، السعودية: دار نور المكتبات.
- محمّد، حجّي. (1988). *الزاوية الدلائية ودورها الديني والعلمي والسياسي* (مج 2). الرباط، المغرب: مطبعةالنجاح الجديدة.
- محمّد، عبد الله الحاوري، محمّد سرحان علي قاسم. (2014). *طرق التّدريس القرآن الكريم والتّر بية الإسلامية* (مج 1). صنعاء اليمن: دار الكتب.
- مديرية التعليم الاساسي. (2004). *الدليل التطبيقي لمناهج التربية التحضيرية (اطفال 5 – 6 سنوات)*. اللجنة الوطنية للمناهج.
- ميشال، زكريا. (01/01/1987). *الالسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية(الجملة البسيطة)*. المؤسسات الجامعية للدراسات والنشر .
- هدى، عبد الله ، و عبد الله العشاوي. (2004). *صعوبة اللغة واضطراب الكلام* (مج 1). دار الشجرة للنشر والتوزيع.

ثالثا: المذكرات

- ميرود، محمد. (2008). استراتيجية الفهم الشفهي عند الطفل احادي اللغة والطفل مزدوج اللغة. *رسالة لنيل شهادة الدكتراه في علم النفس اللغوي والمعرفي*، 143. جامعة الجزائر -2-.
- نبيل، زايري. (2008). تقييم استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل ذو الصمم الحاد باستخدام الكومبيوتر. *غ منشورة رسالة لنيل شهادة الماجستر في الارطوفونيا*، 66. جامعة الجزائر -2-.

رابعا: المجلات العلمية

- بلور سومية، بن يوسف حنان. (2019). دور المدارس القرآنية في التخفيف من صعولة تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي لبعض مدارس المقاطعة الخامسة لولاية سعيدة. *مجلّة دراسات نفسية*،(مج10).
- داود، عبد القادر إيليغا، حسين محمّد علي البسومسي. (2014). لمحادثة في اللّغة العربيّة، طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلات لدى الطلبة الأجانب. *مجلّة جامعة المدينة العالمية، ع10*.
- حمدان، رمضان محمد. (2013). دور المسجد في تحقيق الاندماج السياسي في المجتمع العراقي المعاصر. *مجلة كلية العلوم الاسلامية*(ع 14، مج7) العراق.
- محمد، خليفة الصديق. (2017). تجربة المدارس القرآنية في السودان. *مجلة اصول الدين، ع2*، ليبيا.
- مختارية، تراري. (2001). التعليم بالكتاتيب القرآنية بالجزائر في منظور الدراسات النفسية والتربوية المعاصرة/اللسانيات. (ع14 – 15)، الجزائر.
- مسعود عطاء الله. (2015). التّعليم القرآني في الطّور التمهيدي. *رسالة المسجد، موسسة السجد*، (ع5)، *الجزائر*.
- طيب، جاب الله. (اكتوبر, 2013). دور الطرق الصوفية والزوايا في الجزائر. *مجلة المعارف*.

- عبد الجليل، ساقني، محمّد ساقني. (2018). مناهج وآليات التعليم بالمدارس القرآنية بالتيديكيت. *مجلّة آفاق علميّة، ع3*.
- عبد الله، عماري. (2015). واقع التعليم في الزوايا القرأنبة بمنطقة توات الجزائرية. *مجلة الافاق العلمية*.
- عمرو، محمد. (ديسمبر, 2016). التعليم في قطر صعود الى العالمية . *العدد – 2102-* .*www.mugtama.com*
- فؤاد، بوزيد. (2019). لمدارس القرآنية بالريف البجائر –قرى بن معوش أنموذجا– دراسة أثرية. *مجلة العدد*.

خامسا: المؤتمرات

- بوسبتة، يمينة. (2018). تاثير عملية الزرع القوقعي على اكتساب النظام الصوتي –الفونزلزجي عند الطفل الاصم الجزائري. *مجلة التربية والعلوم الاجتماعية*.
- حسن، عبد الغني أبو غدة. (2009). دور الوقف في تعزيز التقدم المعرفي، ورقة مقدمة في المؤتمر الثالث للأوقاف السعودية.
- طارق فاروق، عبد الله هرون عبد الرحمان محمد. (15 – 17 ديسمبر, 2011). ورقة علمية مقدمة في المؤتمر العالمي للقرآن الكريم ودوره في بناء الحضارة الانسانية. *الوسيلة*.
- عبد اللطيف، عبد الله بن دهيش. (1986). الكتاتيب في الحرمين الشريفين وما حولهما، (ط1)، مطبعة النهضة الحديثة، مكة المكرمة.

سادسا: المواقع الالكترونية

- احمد الجعفري. (08 10, 2017). تاريخ الاسترداد 10 04, 2024، من مركز البيان للدراسة والتخطيط من: https://www.bayancenter.org/2017/10/3729

الملاحق

جدول يوضح متوسط الرتب و مجموع الرتب للبنود اختبار اللغة الشفهية

Ranks				
	العينة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
المعجم	متمدرس في المدرسة القرانية	77	120.93	9311.50
	غير متمدرس بالمدرسة القرانية	85	45.78	3891.50
	Total	162		
الفنولوجية	متمدرس في المدرسة القرانية	77	117.27	9029.50
	غير متمدرس بالمدرسة القرانية	85	49.10	4173.50
	Total	162		
الفهم	متمدرس في المدرسة القرانية	77	105.49	8123.00
	غير متمدرس بالمدرسة القرانية	85	59.76	5080.00
	Total	162		
التعبيرـاللغوي	متمدرس في المدرسة القرانية	77	118.09	9093.00
	غير متمدرس بالمدرسة القرانية	85	48.35	4110.00
	Total	162		

جدول يوضح قيمة مان وتني U و قيمة اختبارZ و القيمة الاحتمالية للبنود الاختبار

Test Statistics[a]				
	المعجم	الفنولوجية	الفهم	التعبيرـاللغوي
Mann-Whitney U	236.500	518.500	1425.000	455.000
Wilcoxon W	3891.500	4173.500	5080.000	4110.000
Z	-10.190-	-9.254-	-6.218-	-9.467-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000
a. Grouping Variable: العينة				

جدول يوضح ا متوسط الرتب و مجموع الرتب للتلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية وغير متمدرسين

Ranks				
	العينة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
الاختبار	القرانية المدرسة في متمدرس	77	122.05	9398.00
	القرانية بالمدرسة متمدرس غير	85	44.76	3805.00
	Total	162		

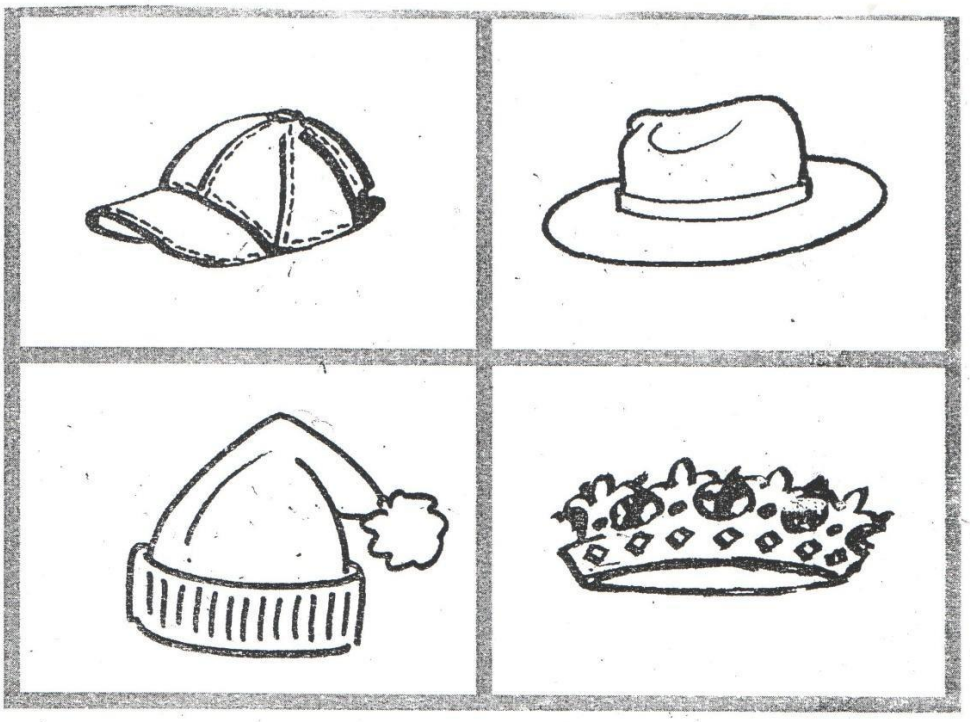
جدول يوضح قيمة مان وتني U و قيمة اختبارZ و القيمة الاحتمالية للتلاميذ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية وغير متمدرسين

Test Statistics[a]	
	الاختبار
Mann-Whitney U	150.000
Wilcoxon W	3805.000
Z	-10.475-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000
a. Grouping Variable: العينة	

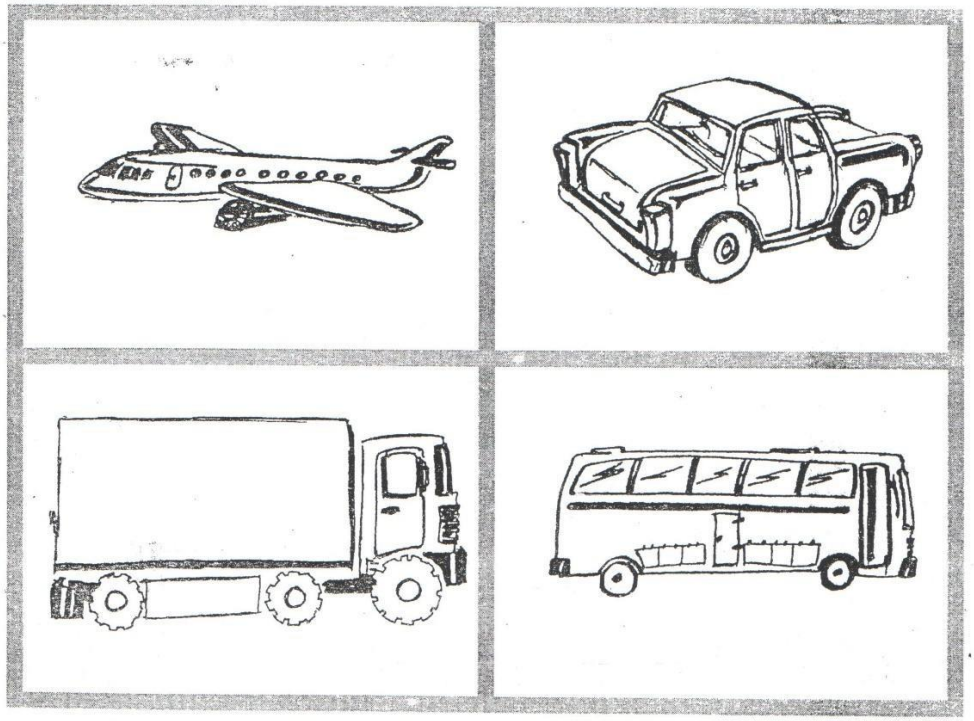
عرض محتوى اختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية (الصيغة الجديدة)

1-بنود الإختبار على مستوى الإستقبال المعجمي: (Lexique en réception)

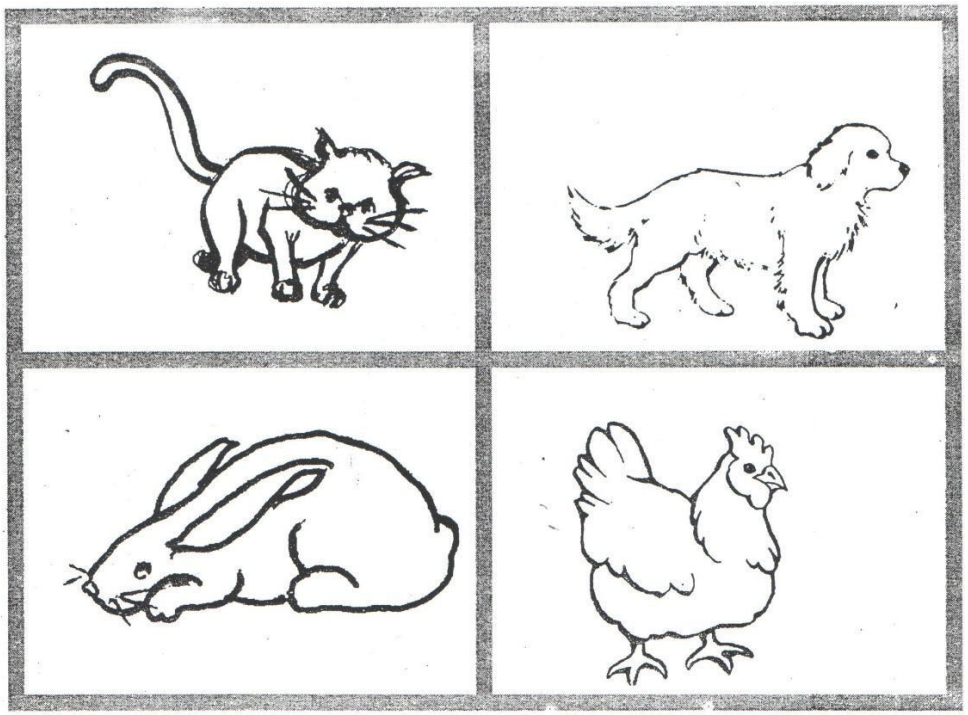
1



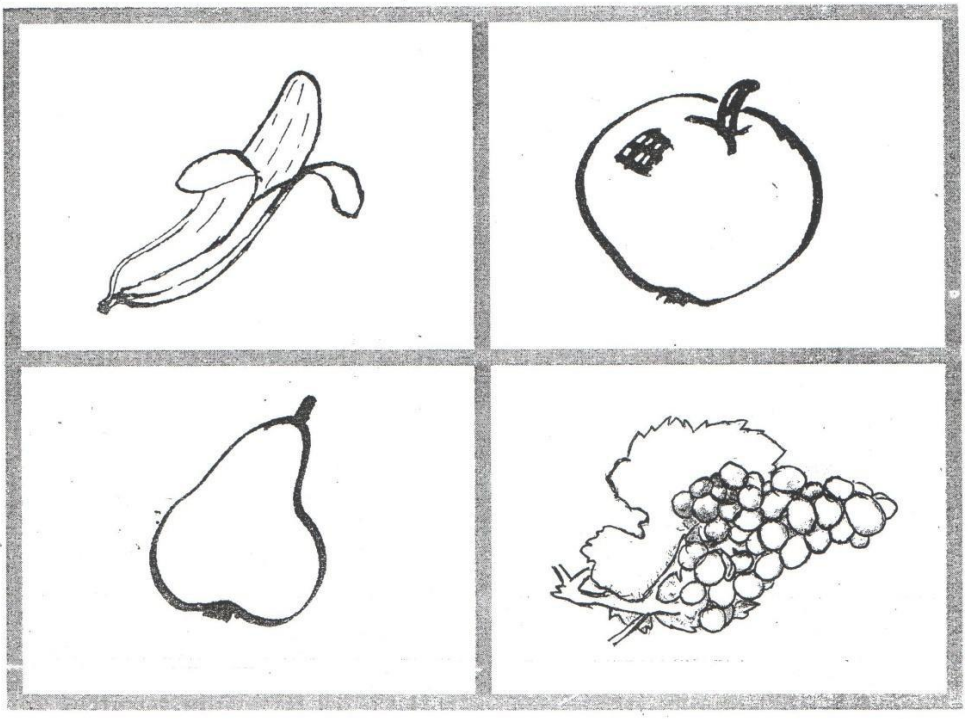
2



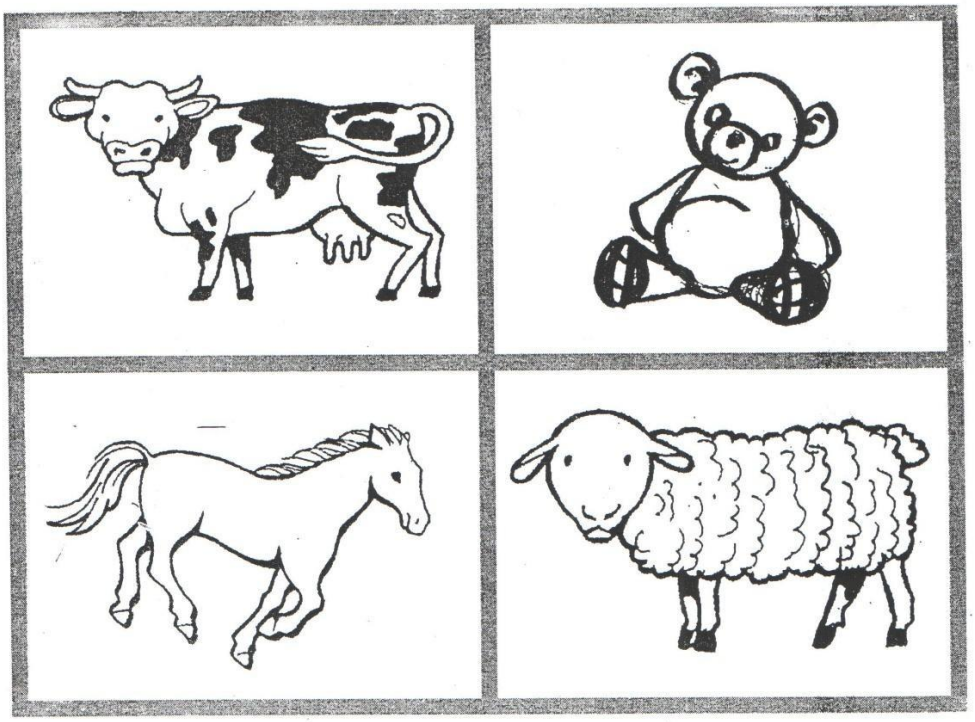
3



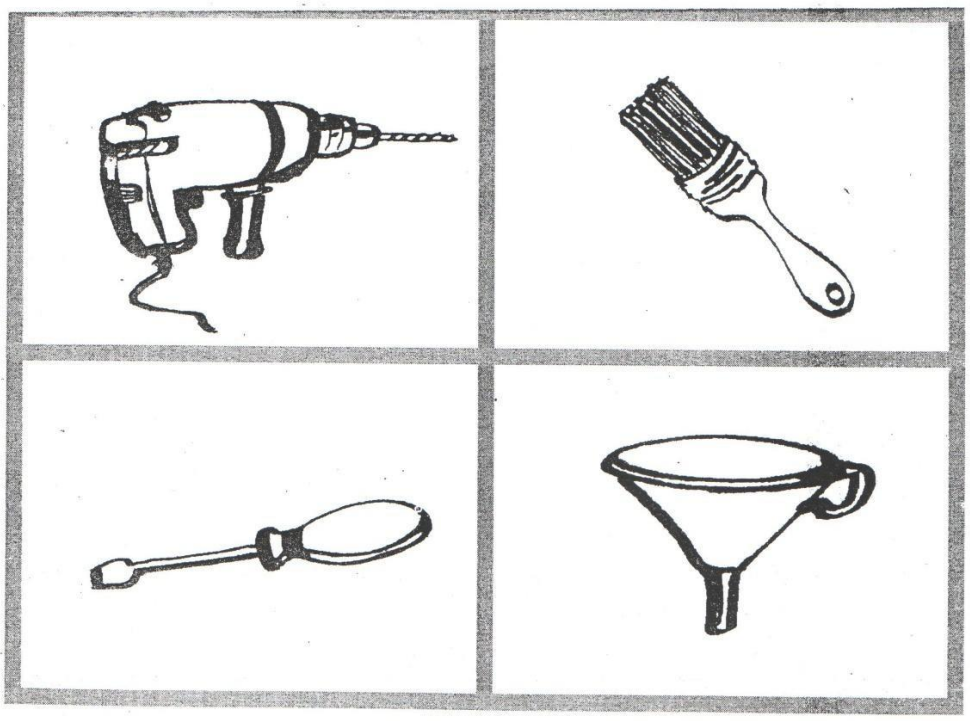
4



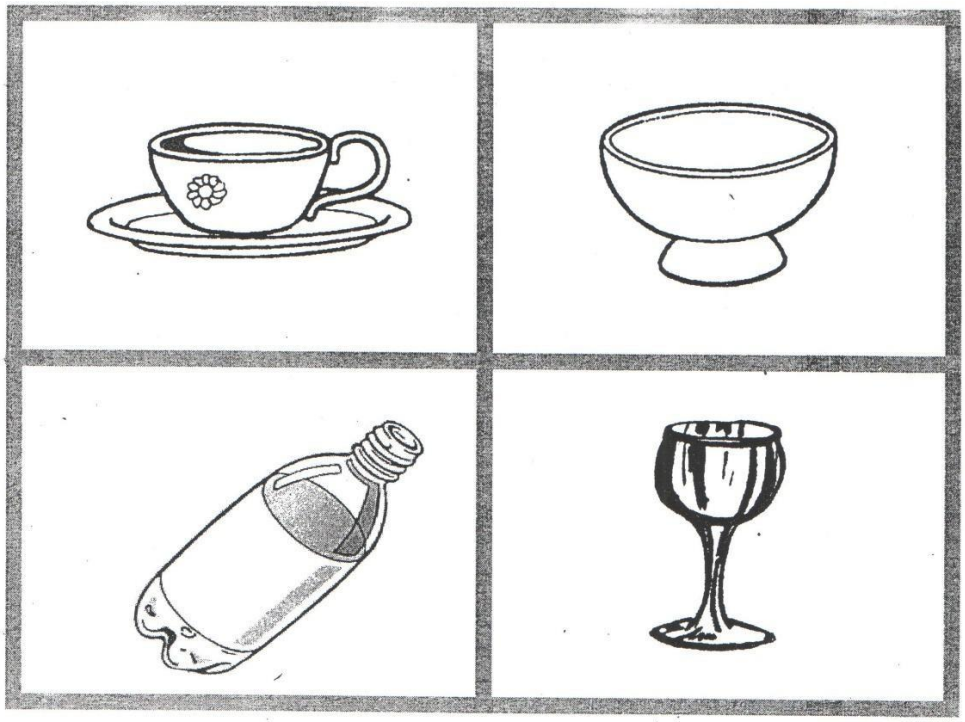
5



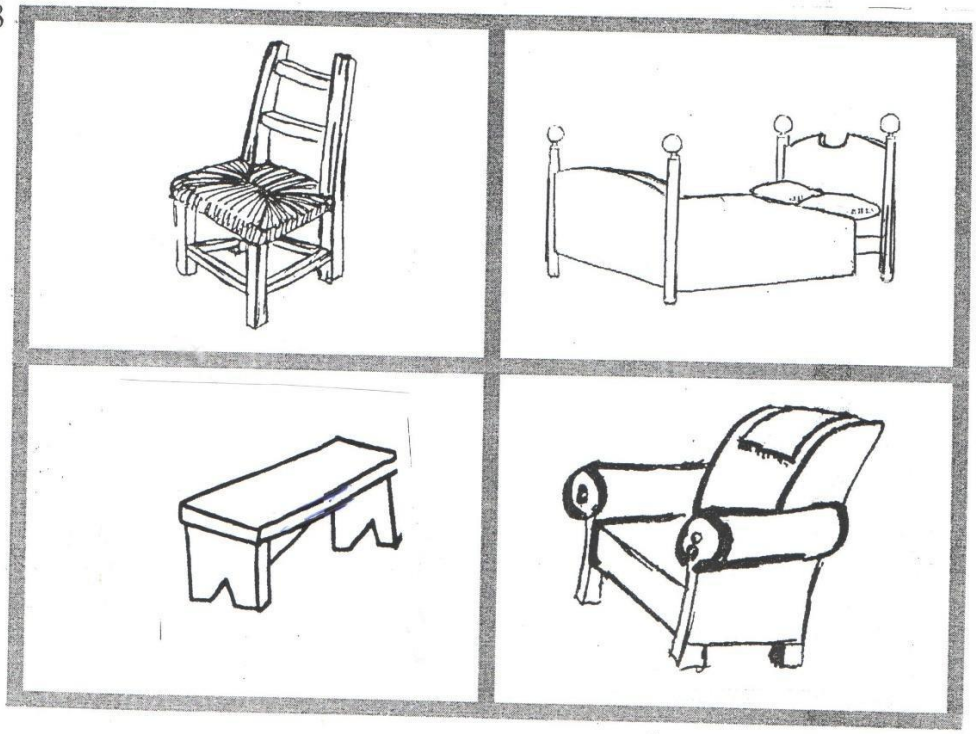
6



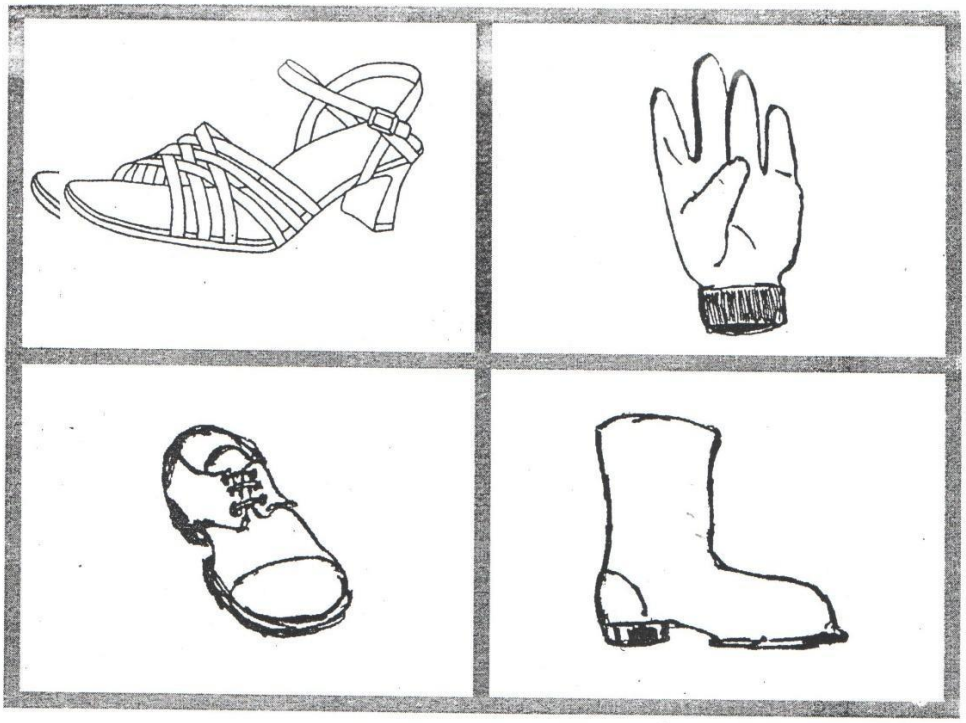
7



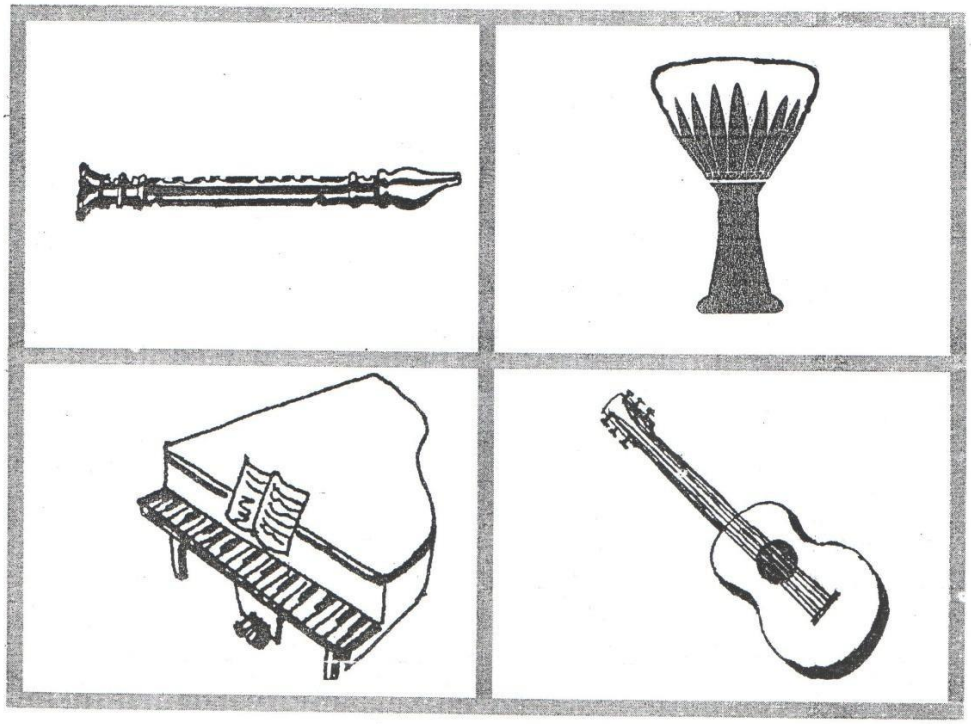
8



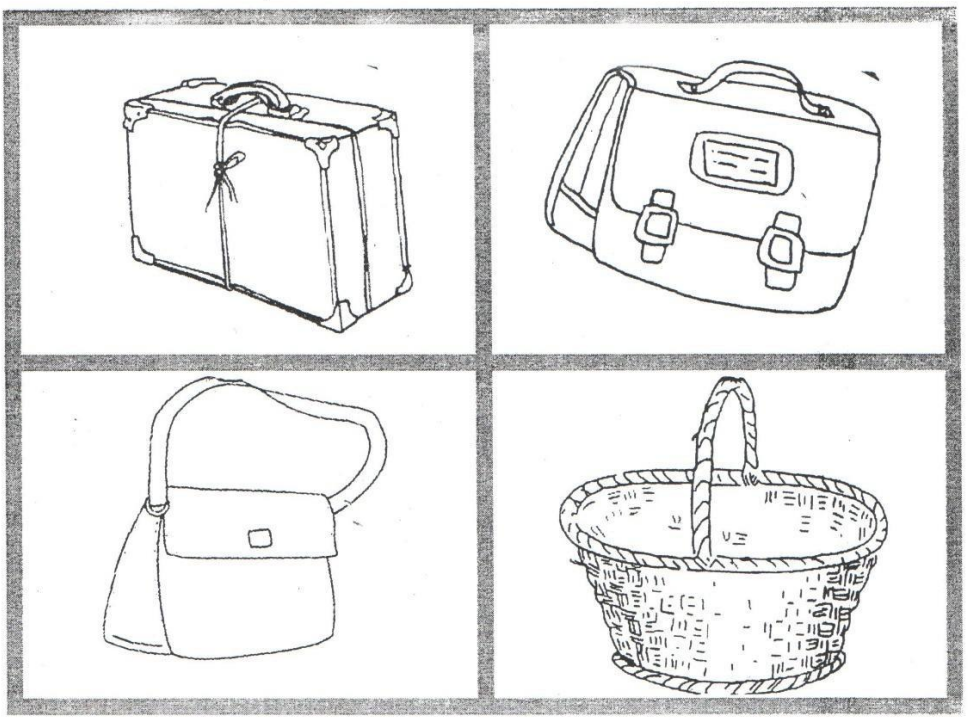
9



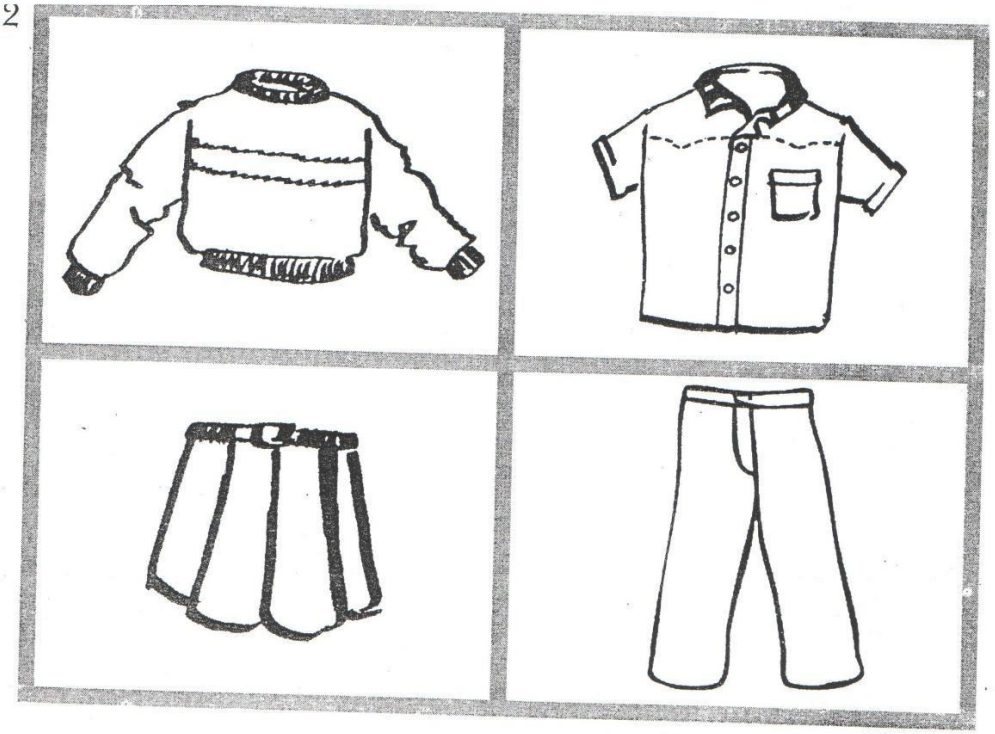
10



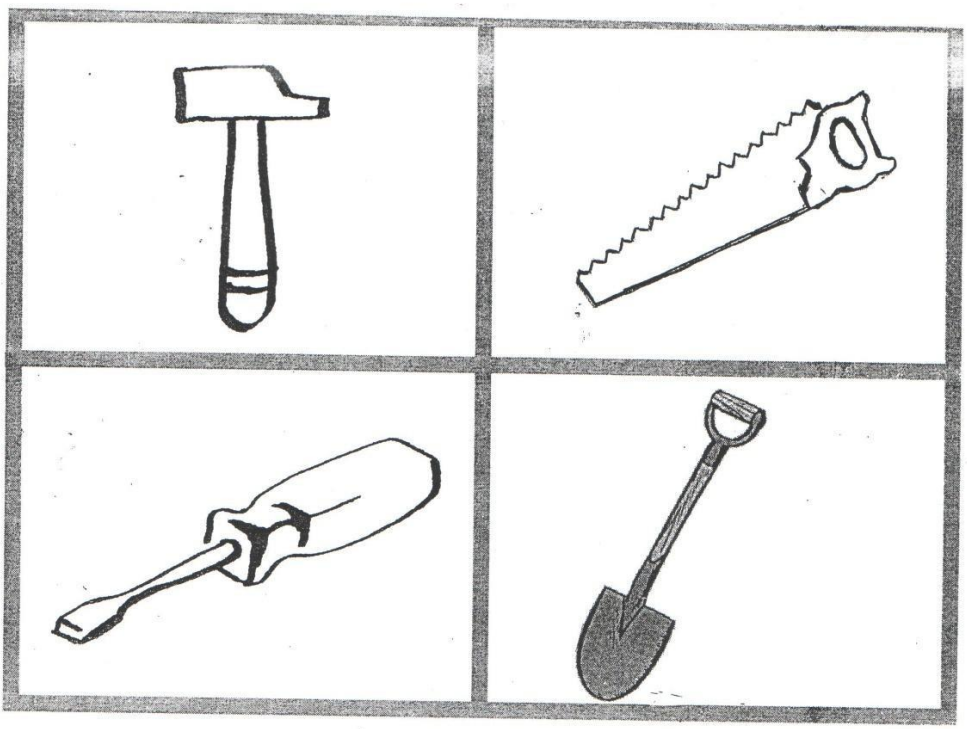
11



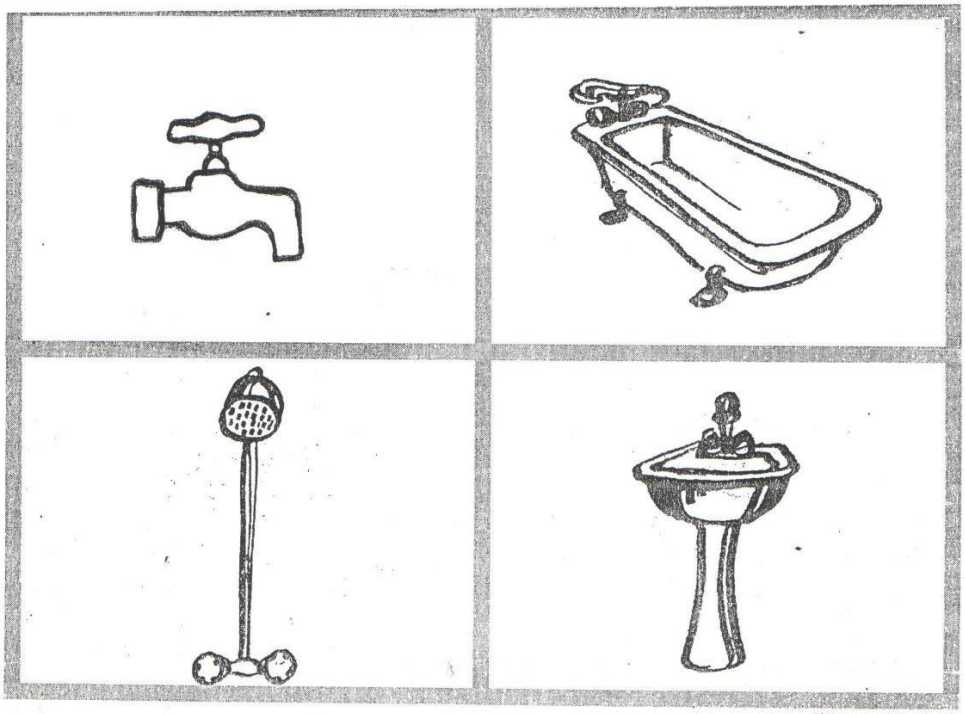
12



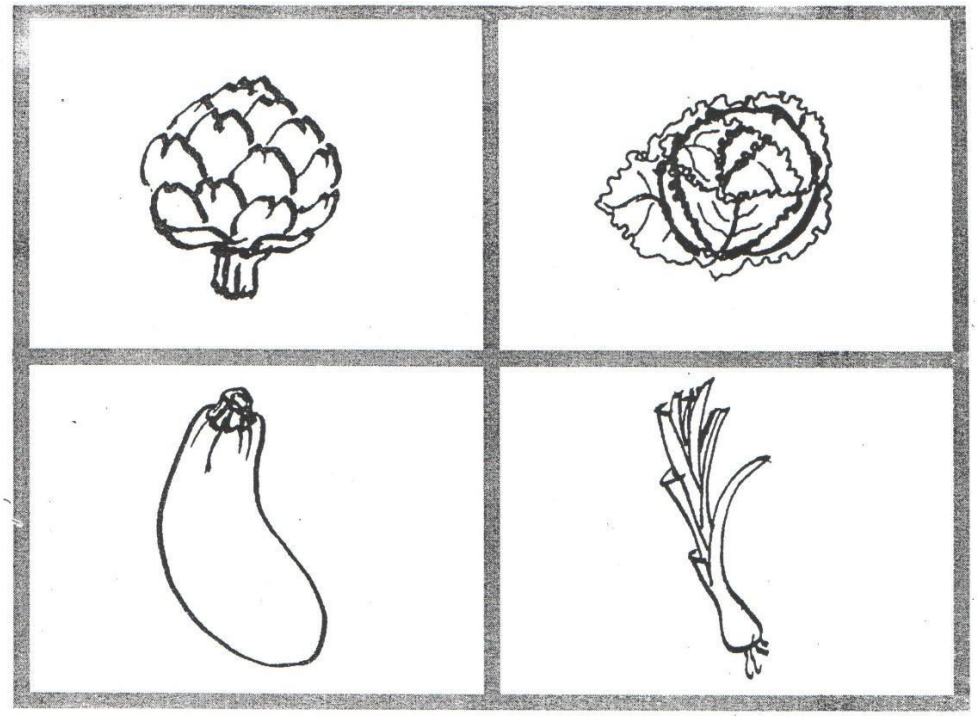
13



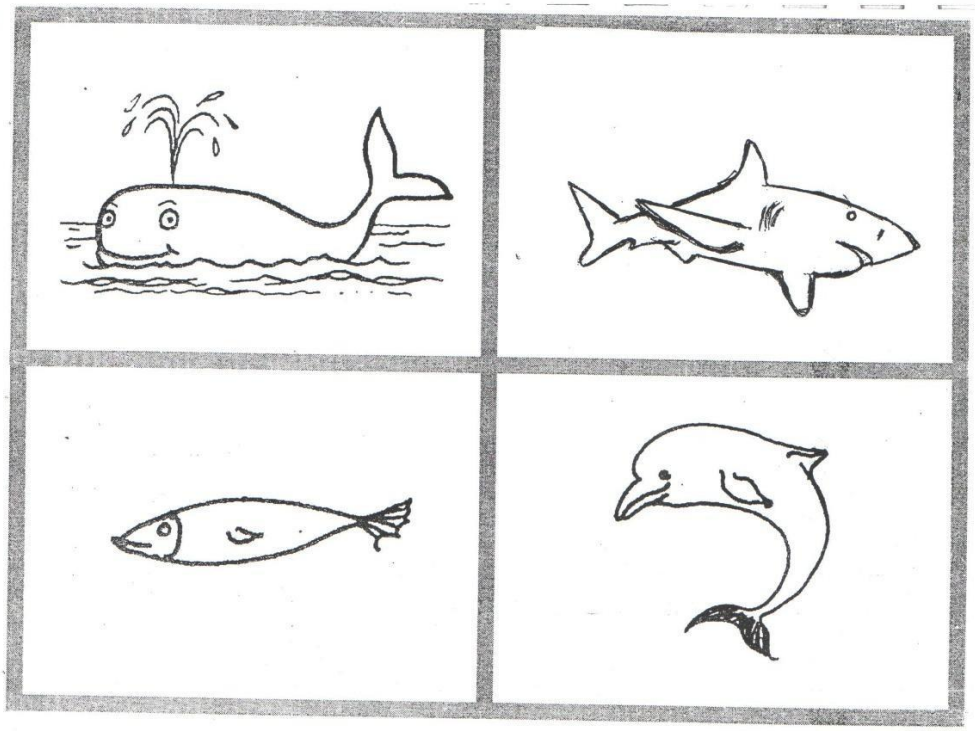
14



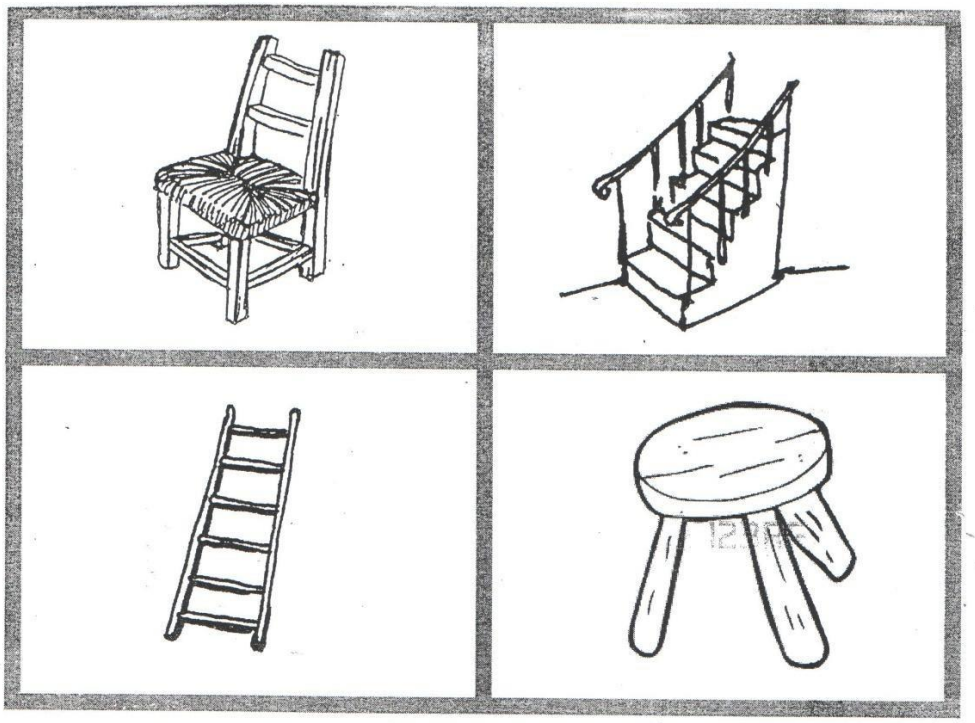
15



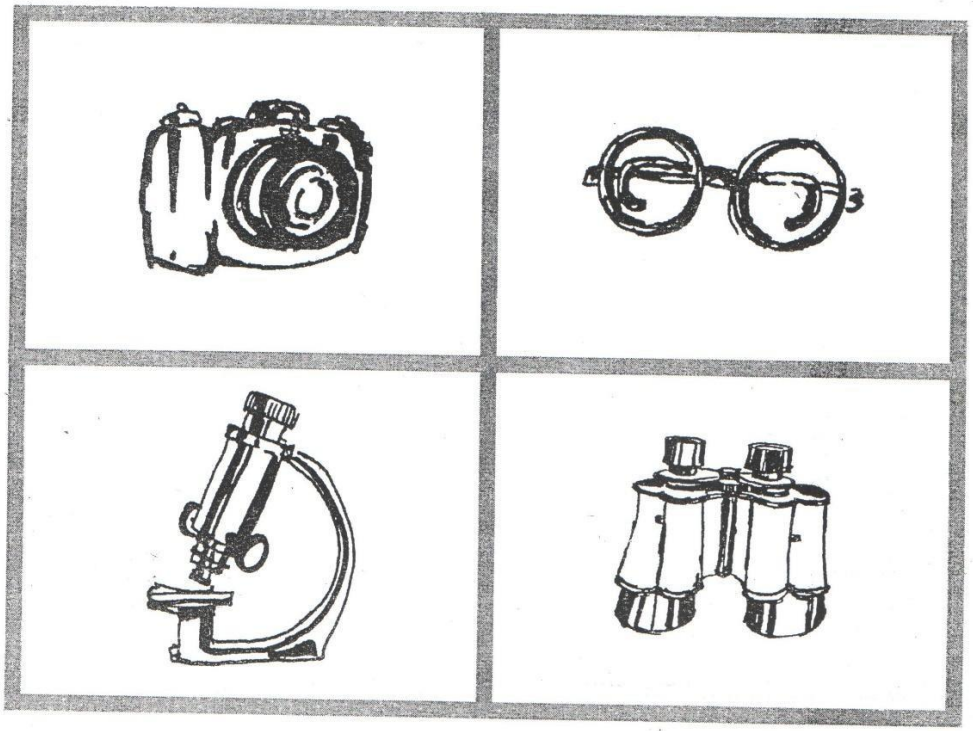
16



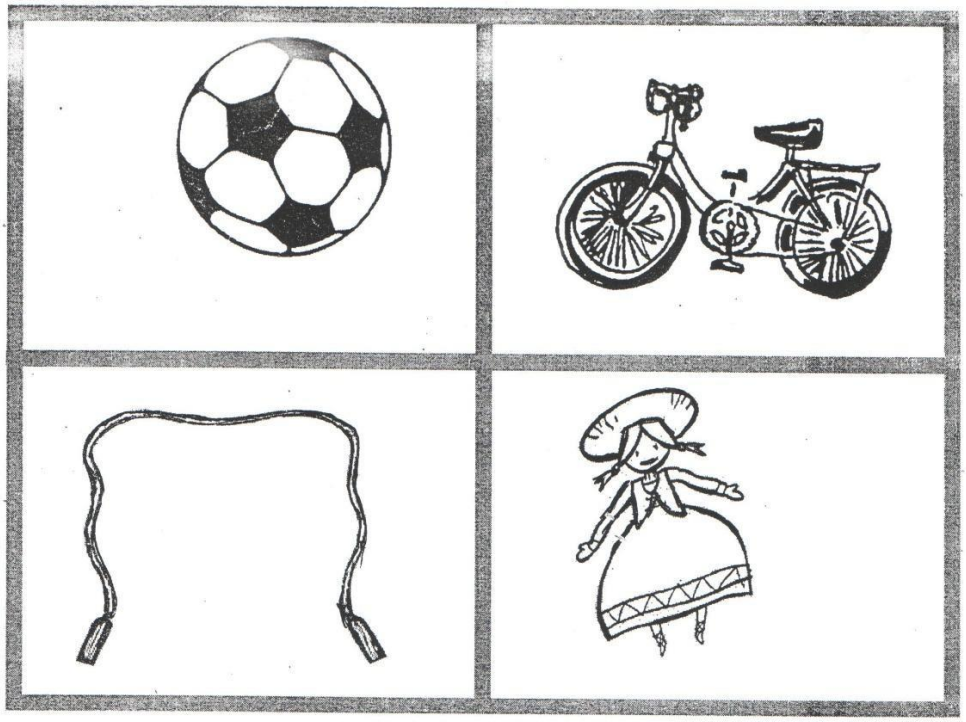
17



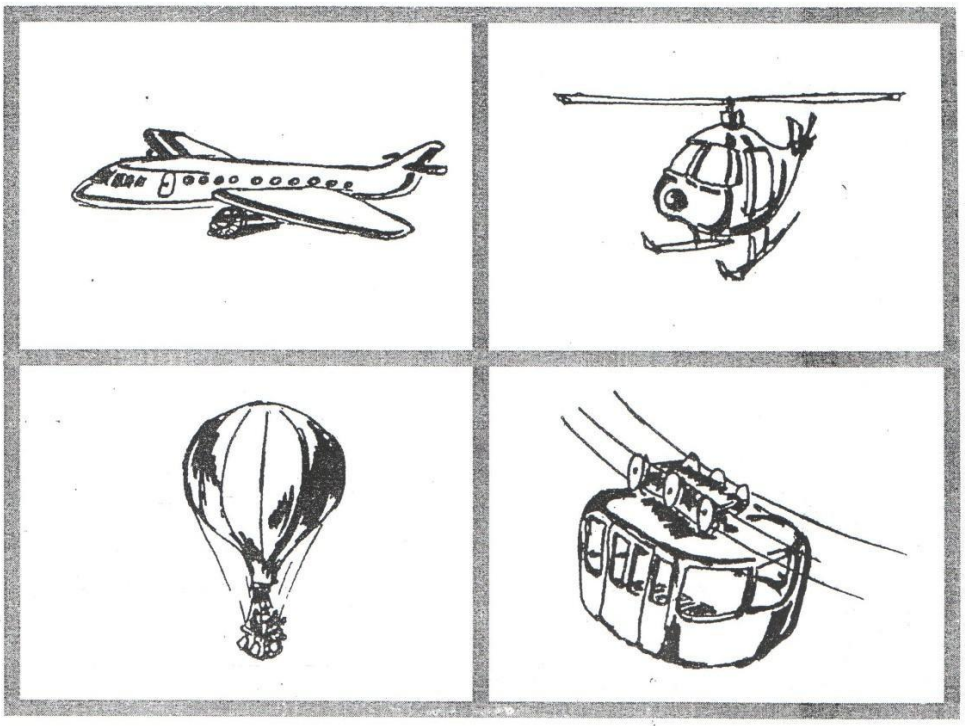
18



19

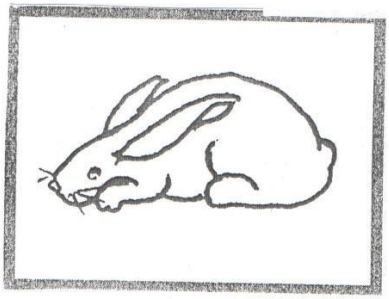


20

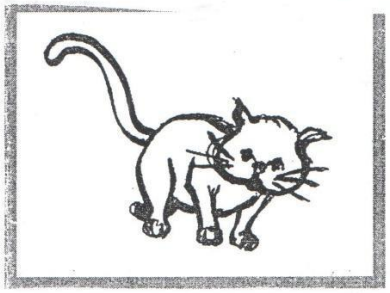


2-بنود الإختبار على مستوى الإنتاج المعجمي:(Lexique en production)

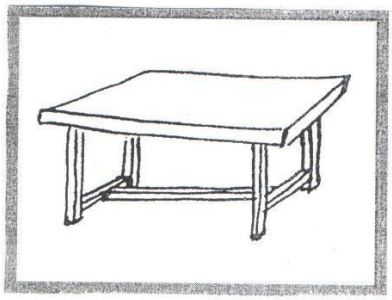
1



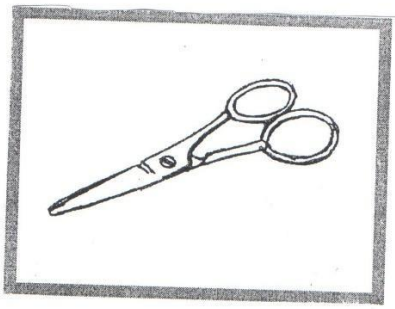
2



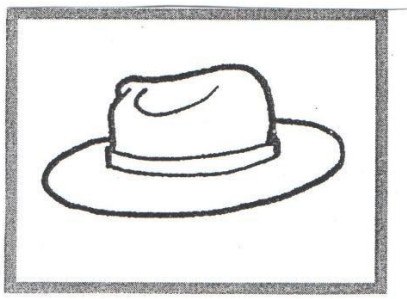
3



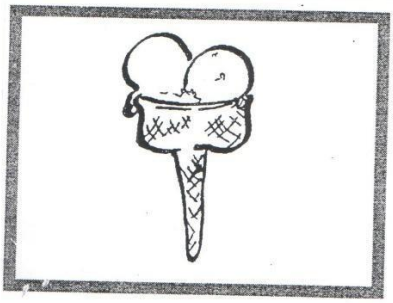
4



5

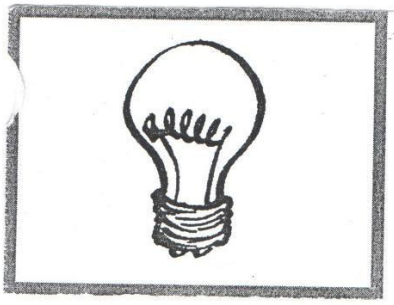


6



7

8



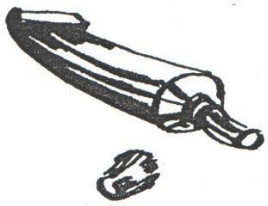
9

10

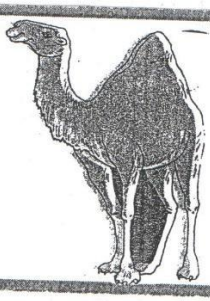
11

12

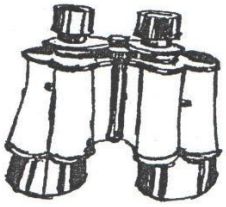
13



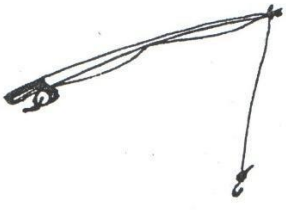
14



15

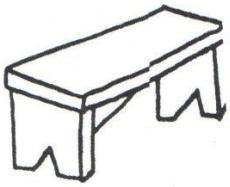


16

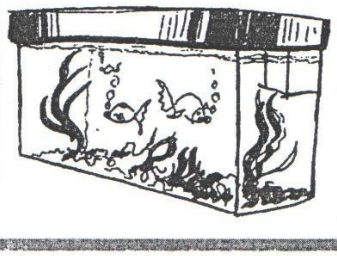


17

18



19



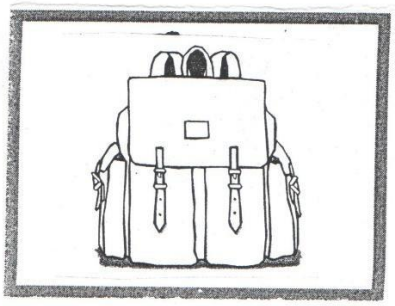
20

21

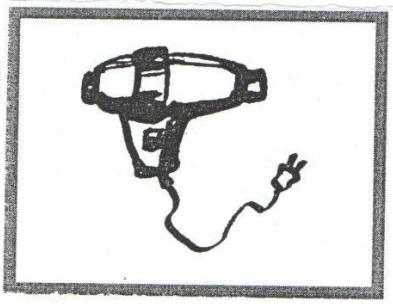
22

23

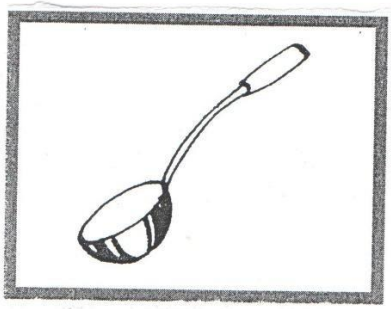
24



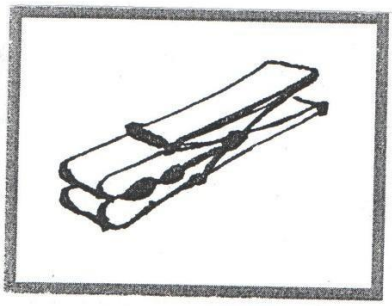
25



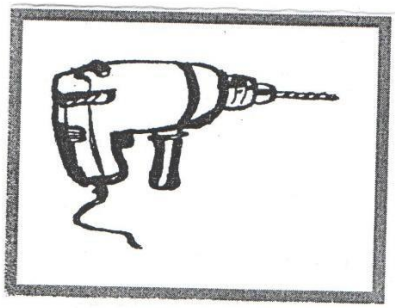
26



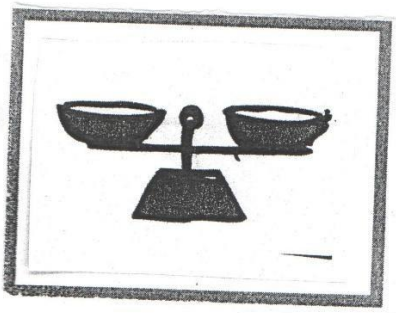
27



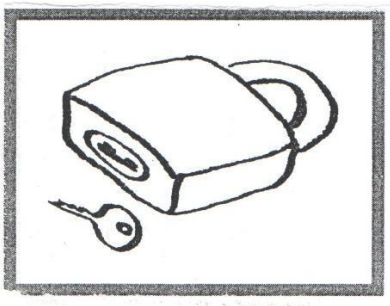
28



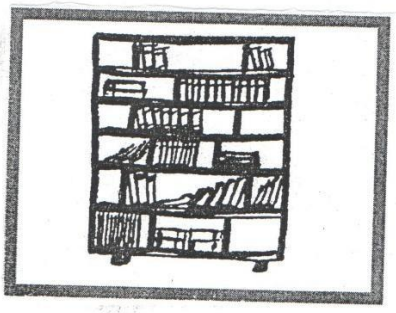
29



30



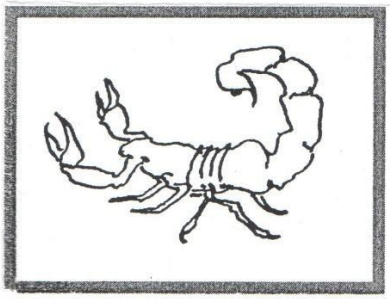
31



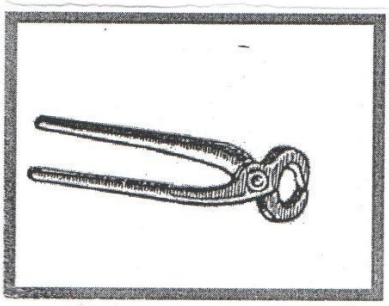
32

33

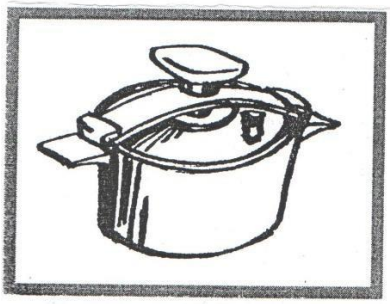
34



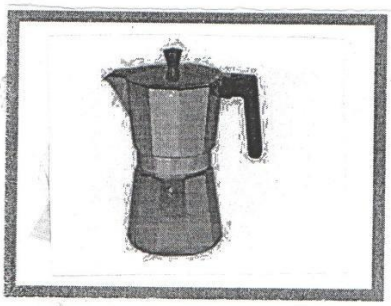
35



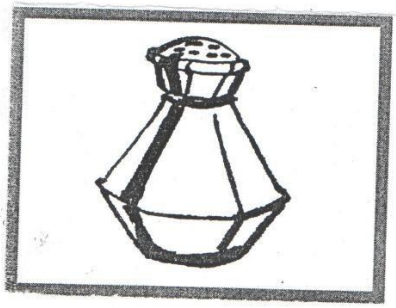
36



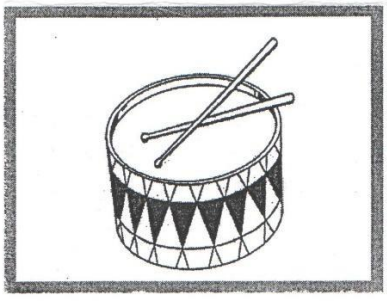
37



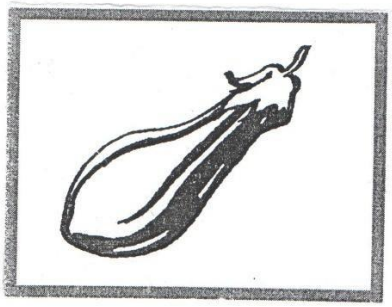
38



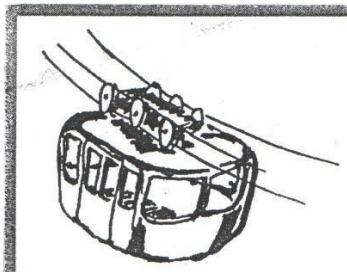
39



40

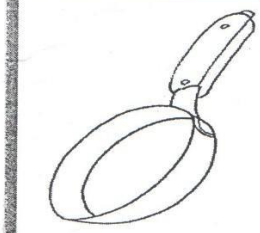


41

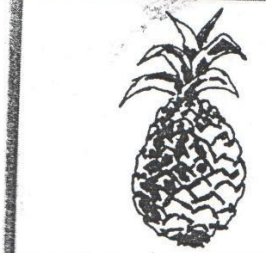


42

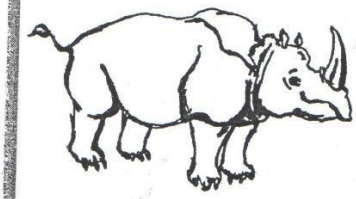
43



44

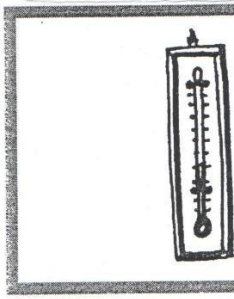


45



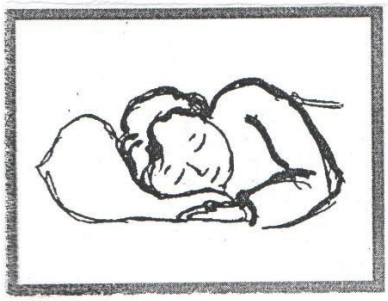
46

47



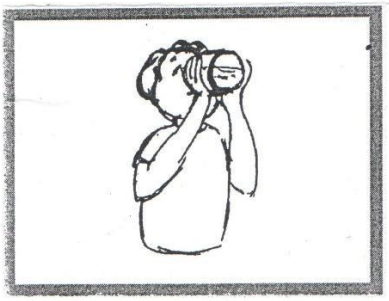
48

1



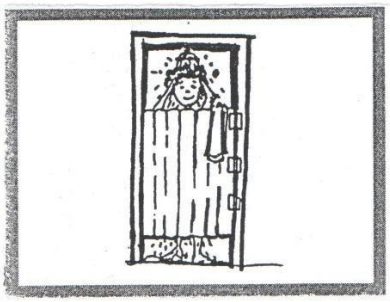
2

3

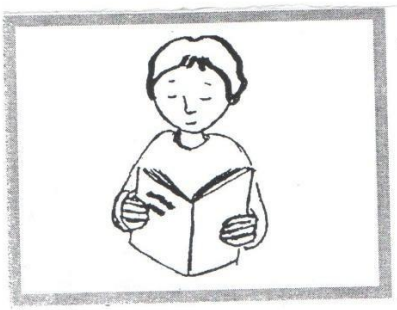


4

5

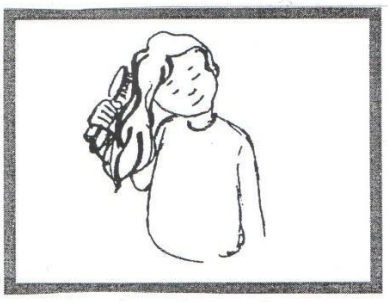


6



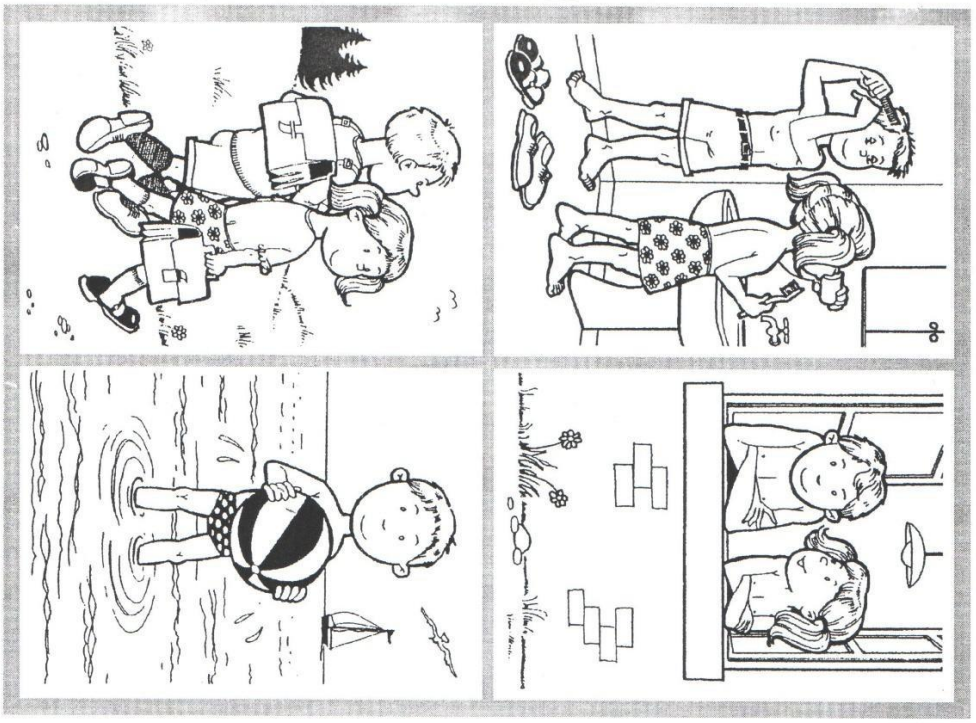
7

8

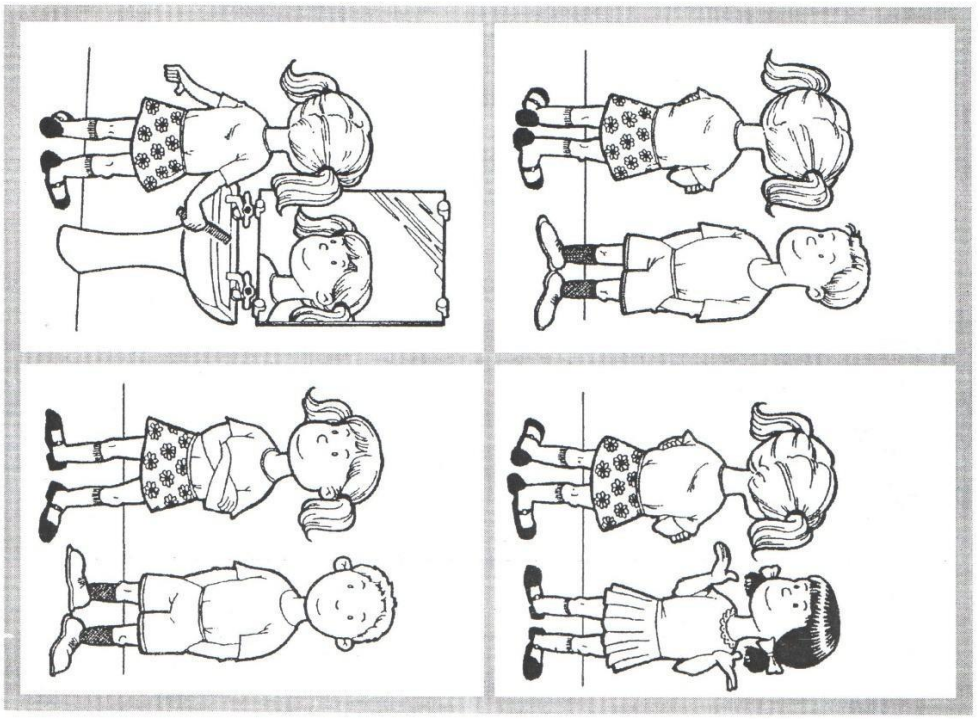


4-بنود الإختبار على مستوى الفهم:(Compréhension)

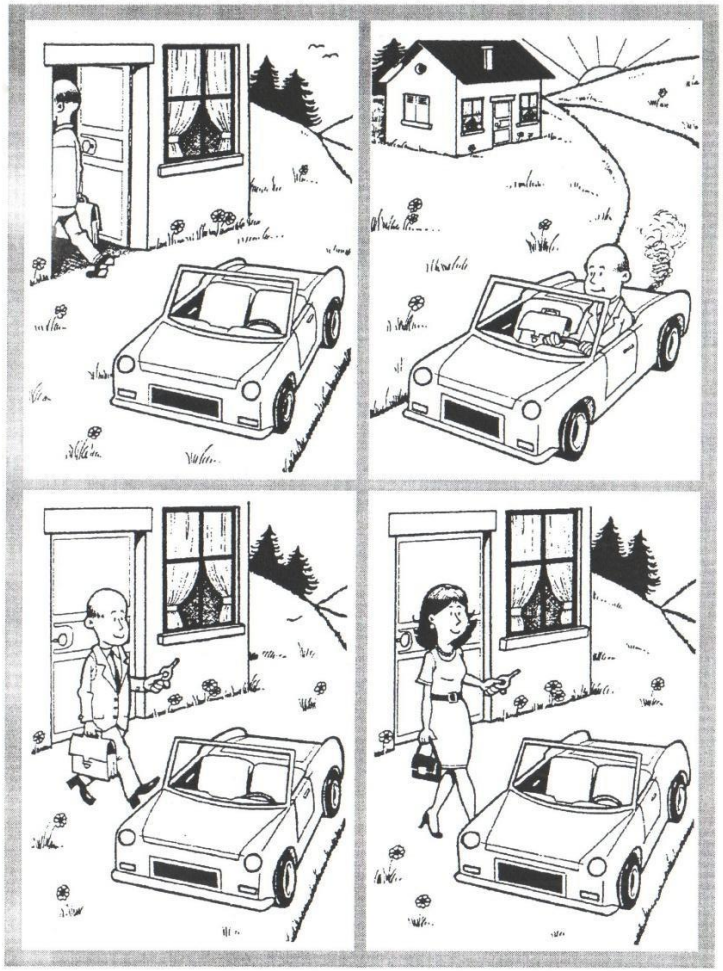
1



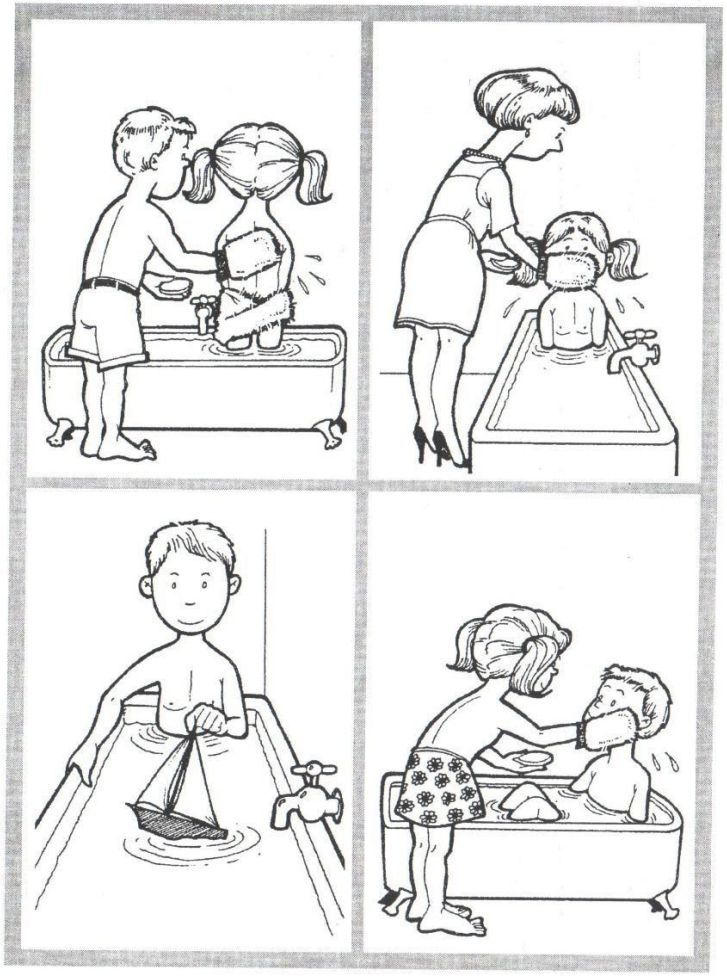
2



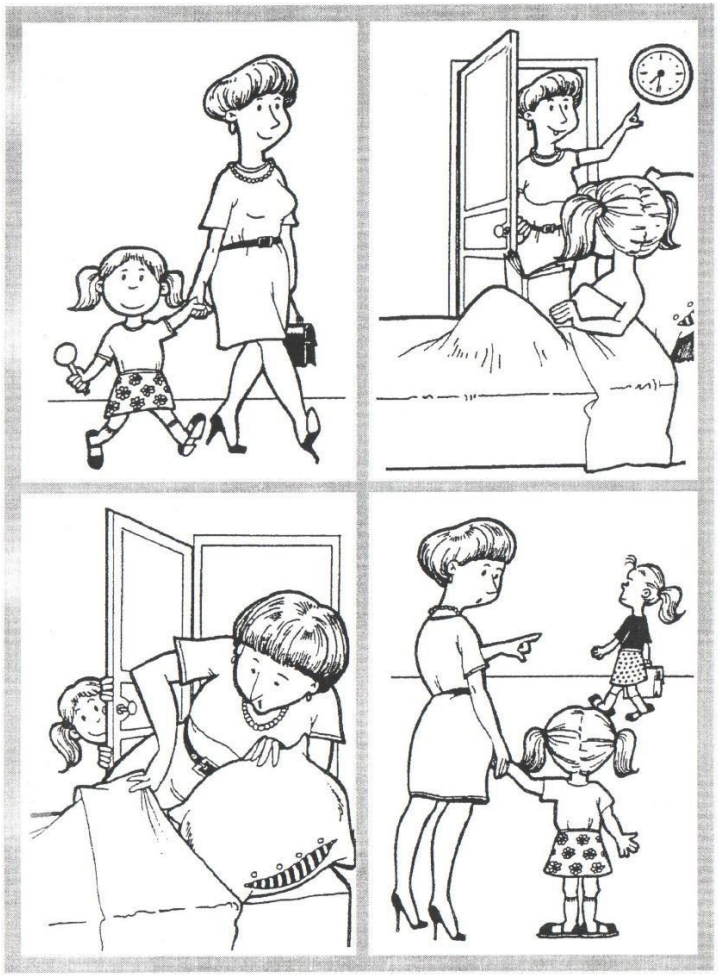
3



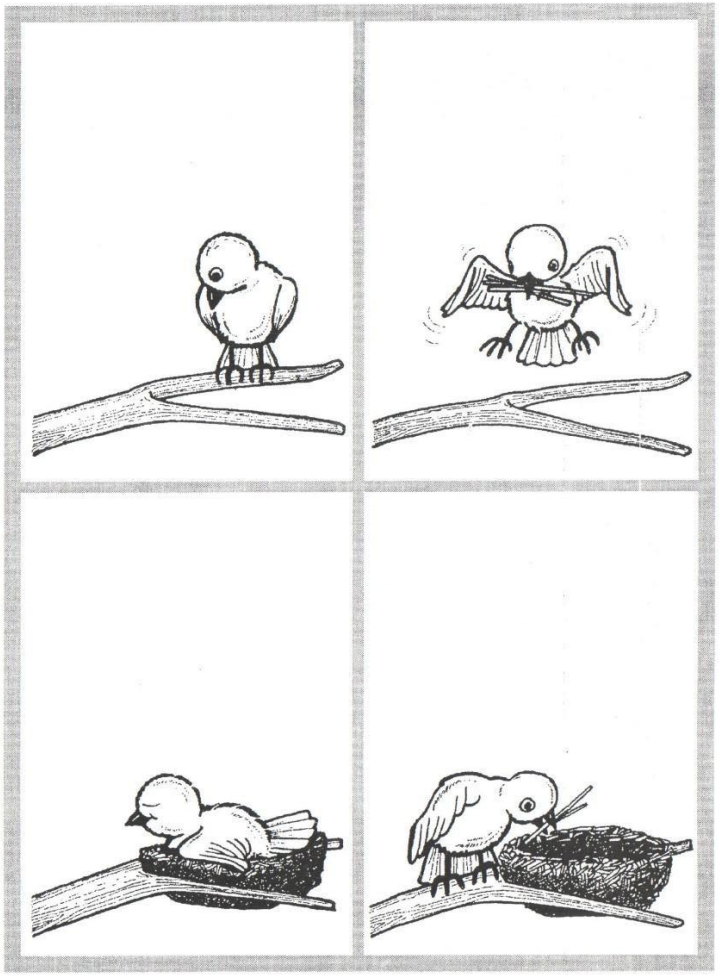
4



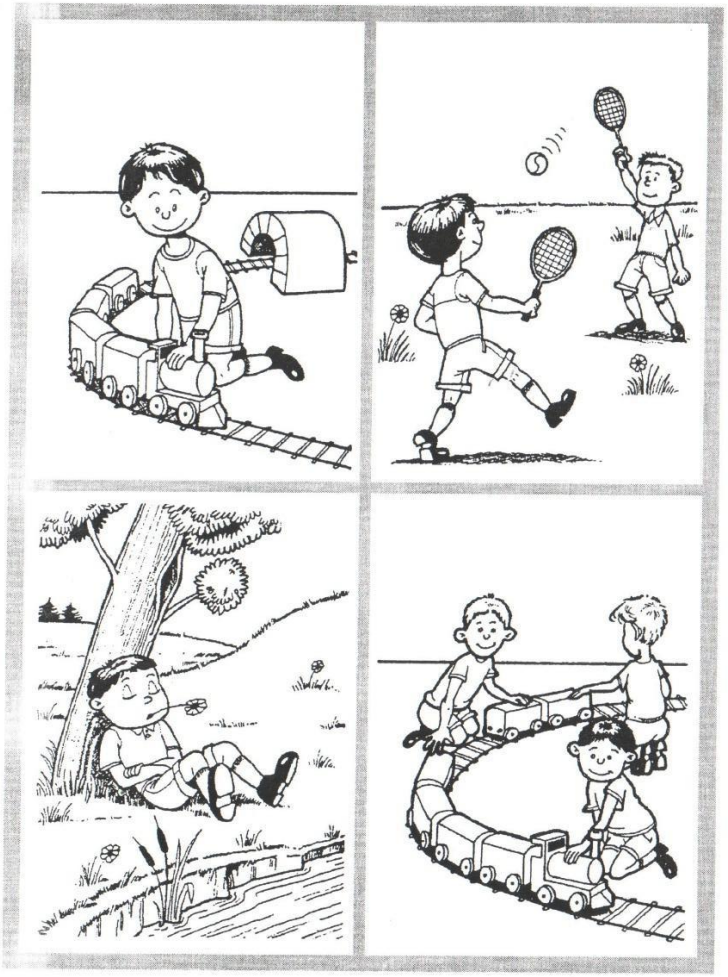
5



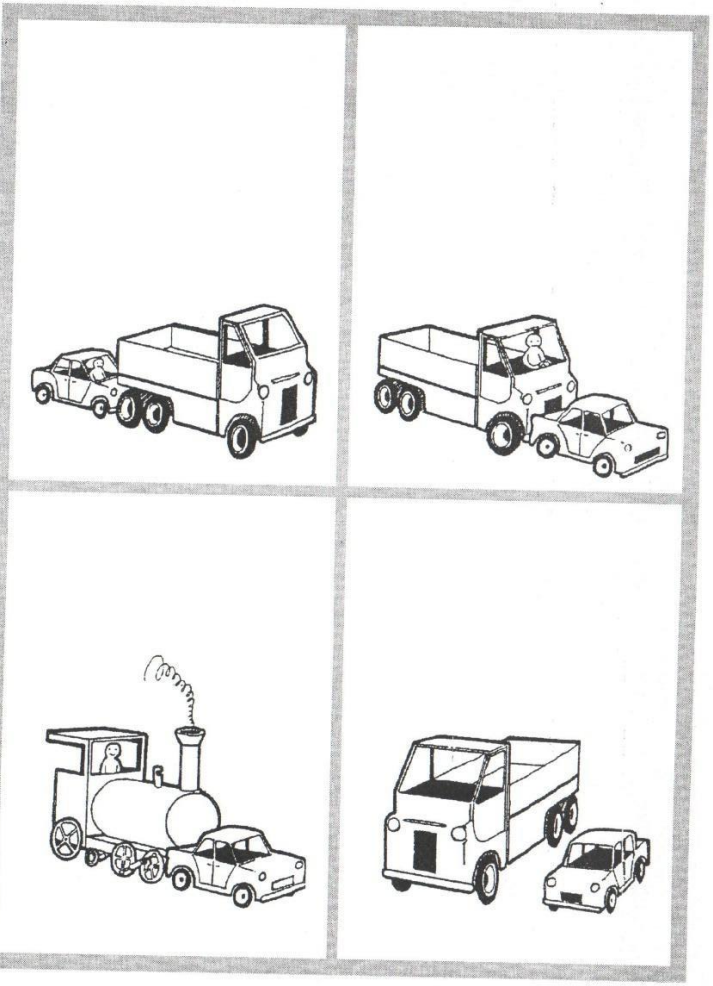
6



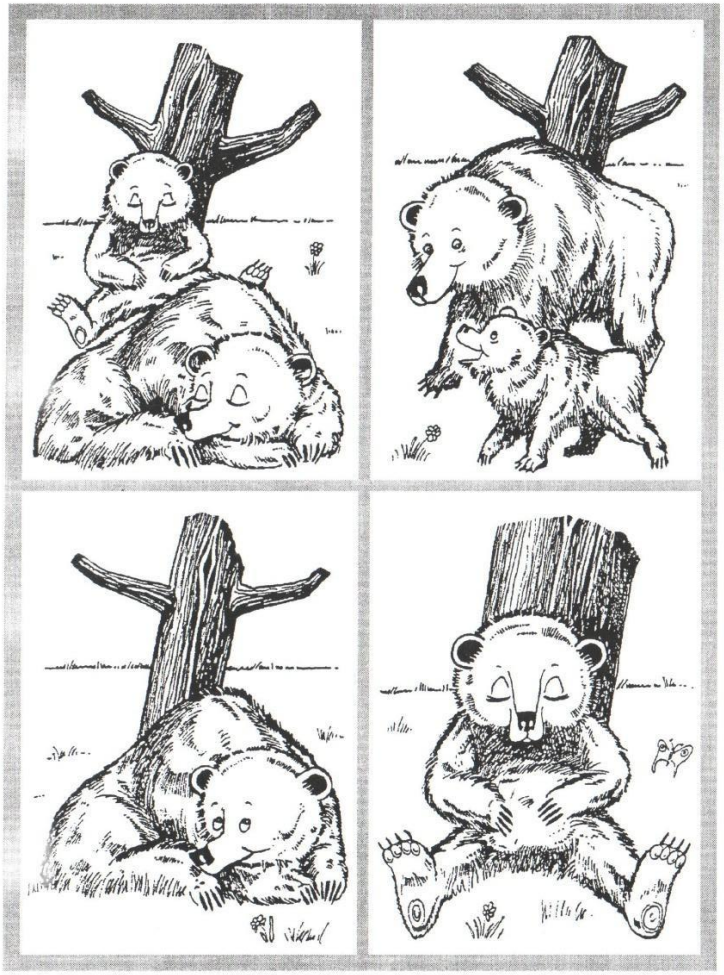
7



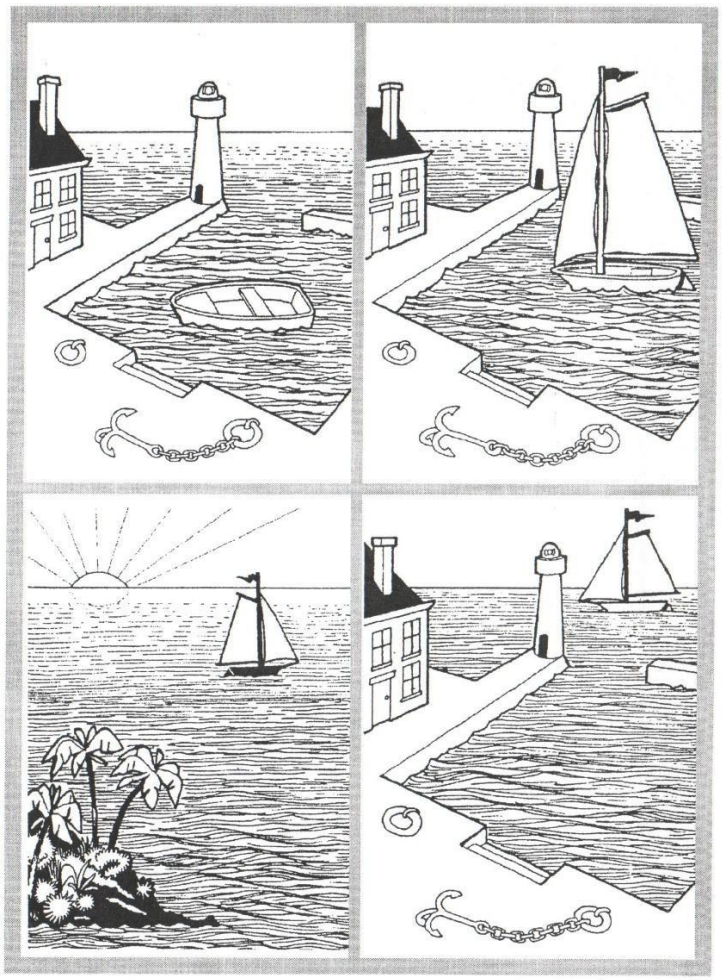
8



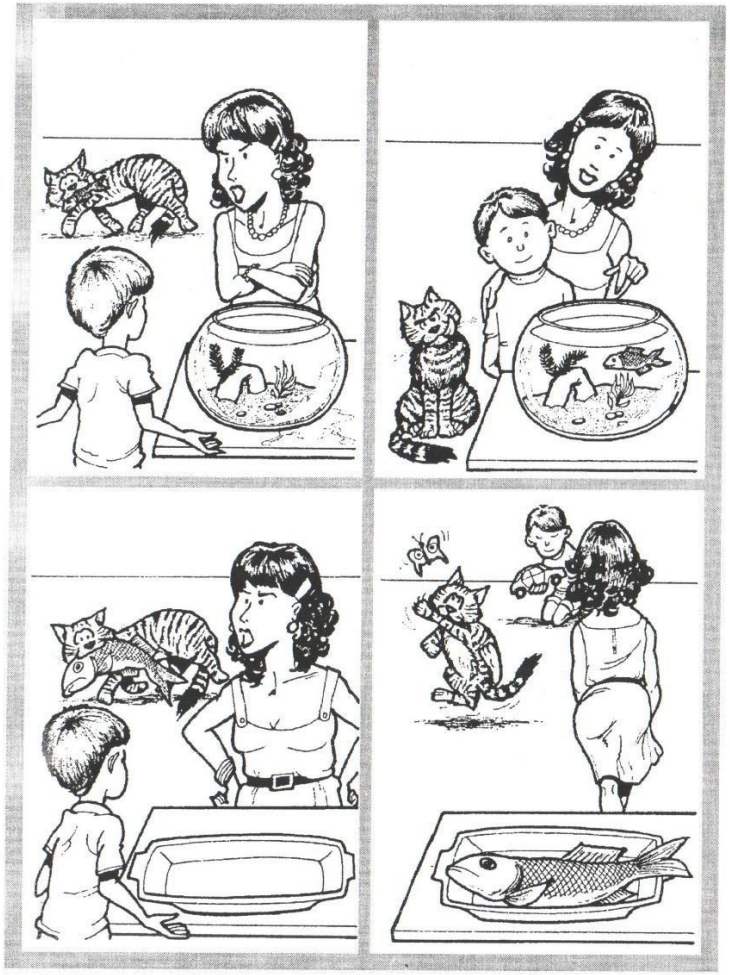
9



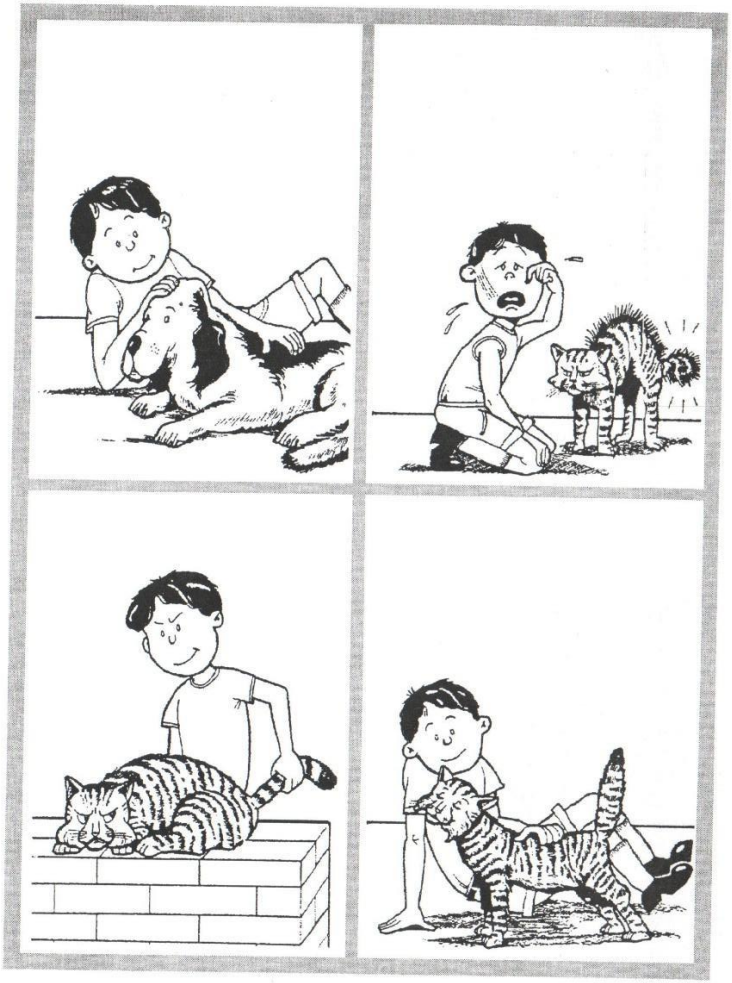
10



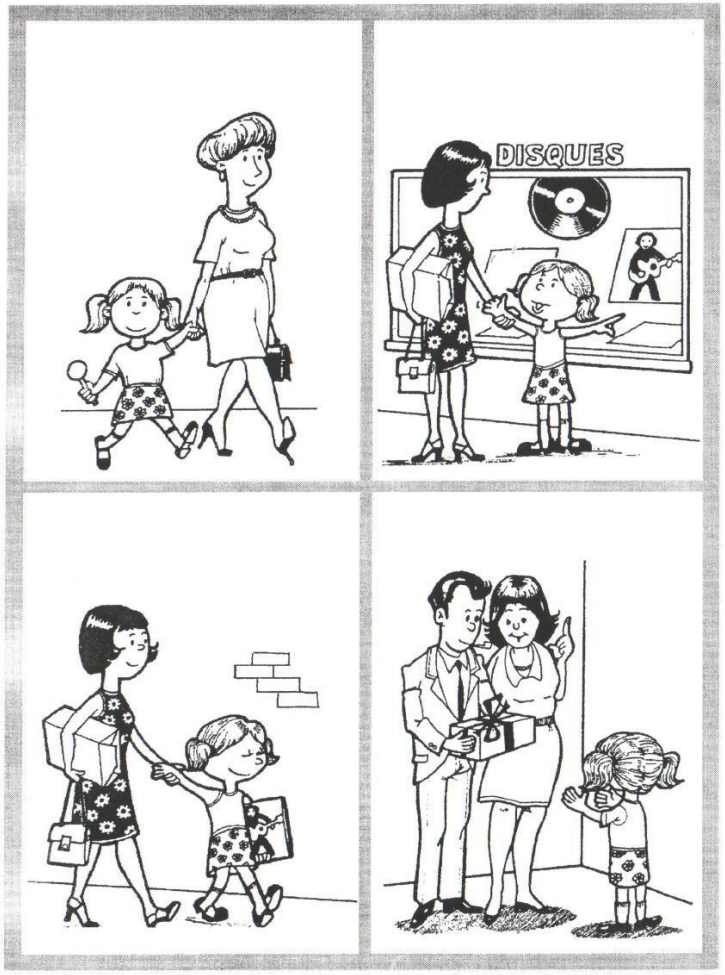
11



12



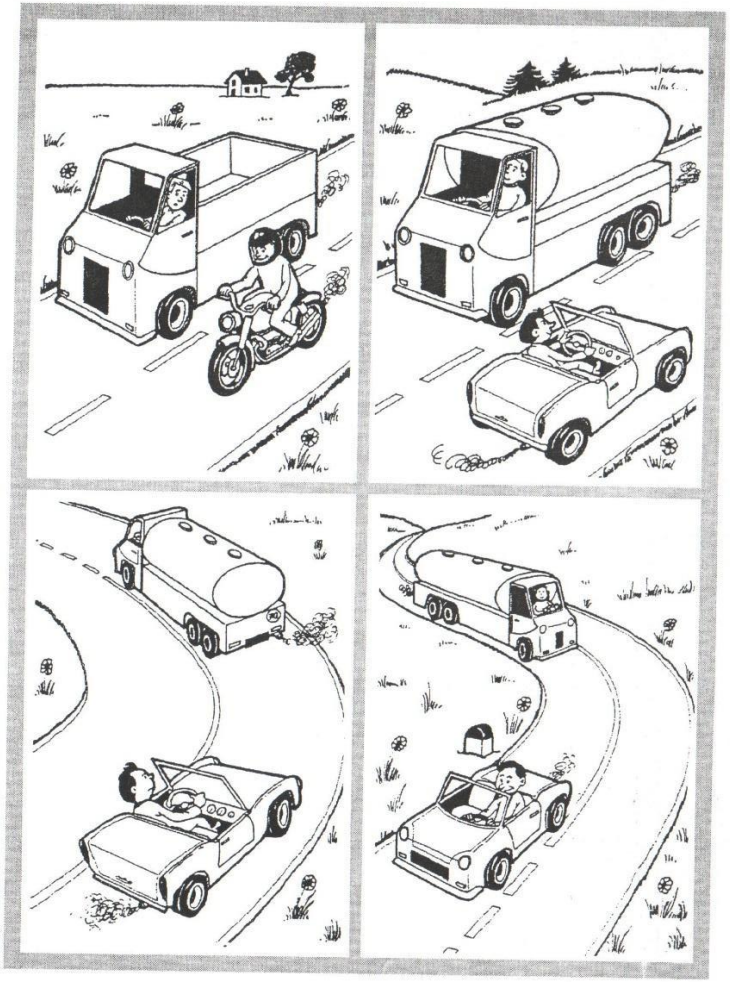
13



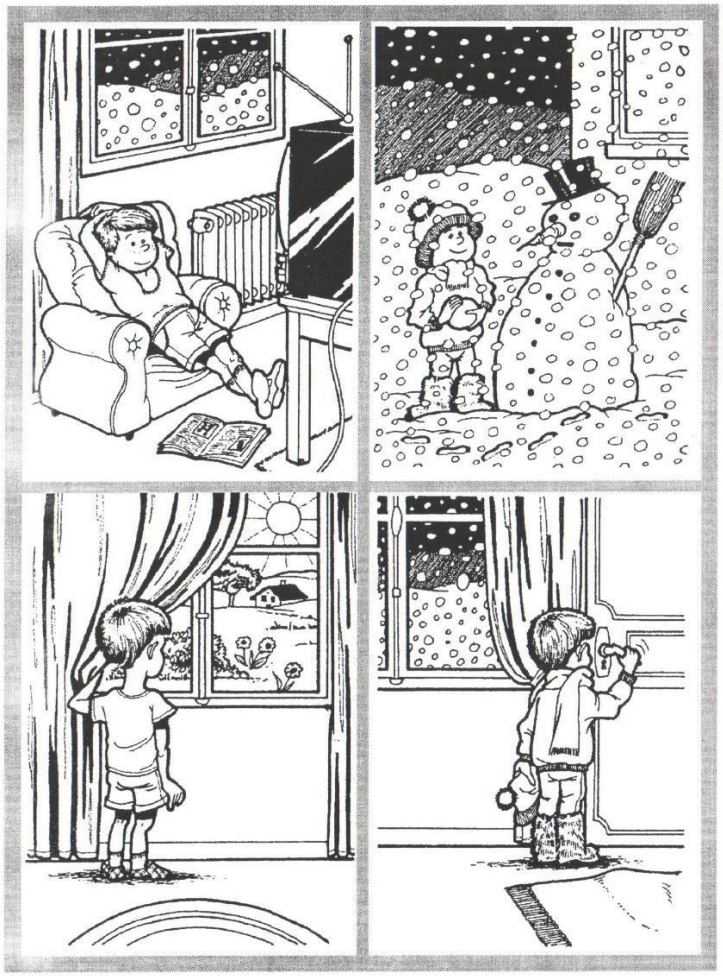
14

15

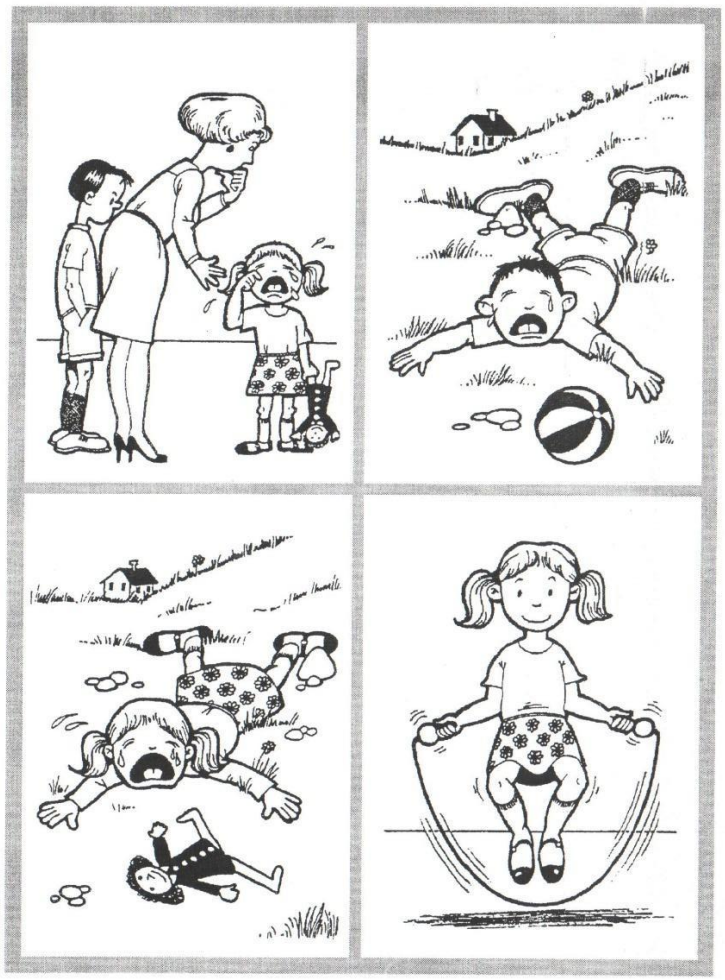
16



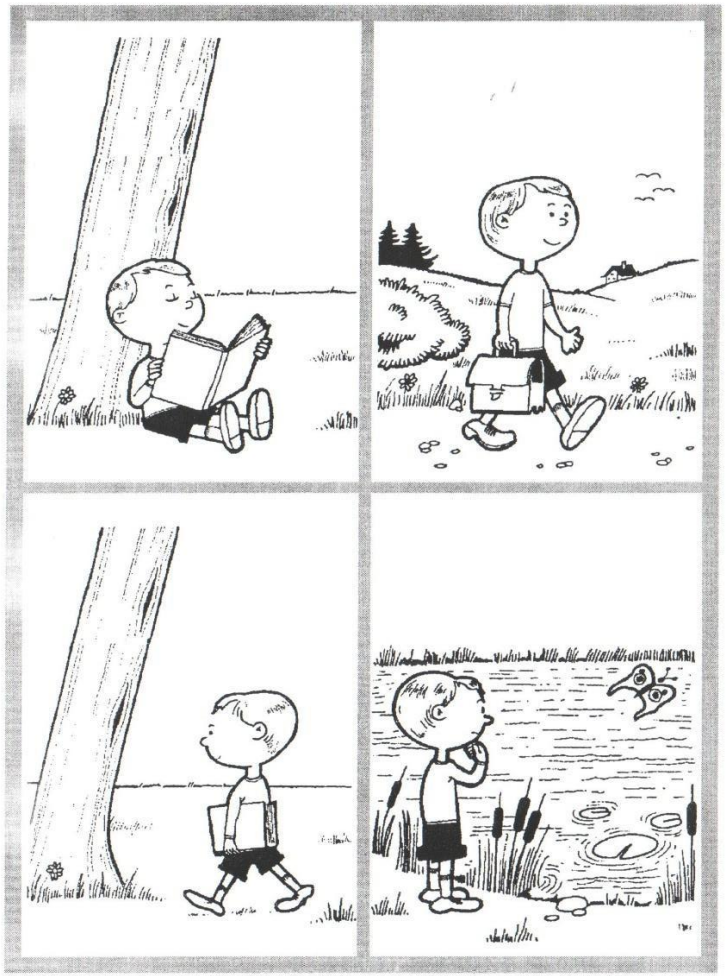
17



18



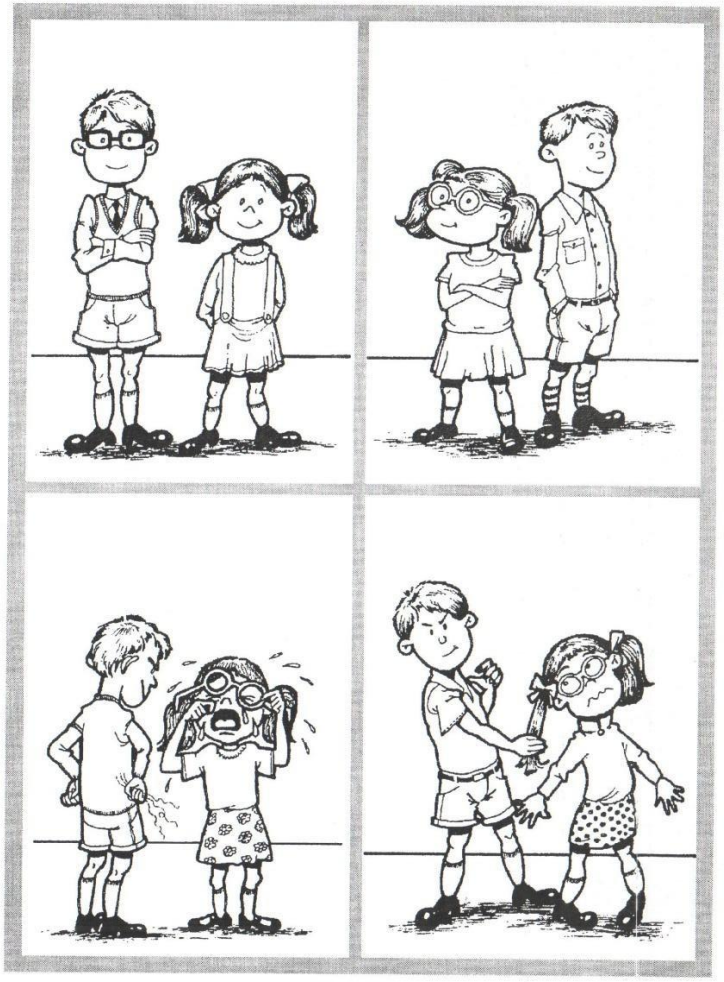
19



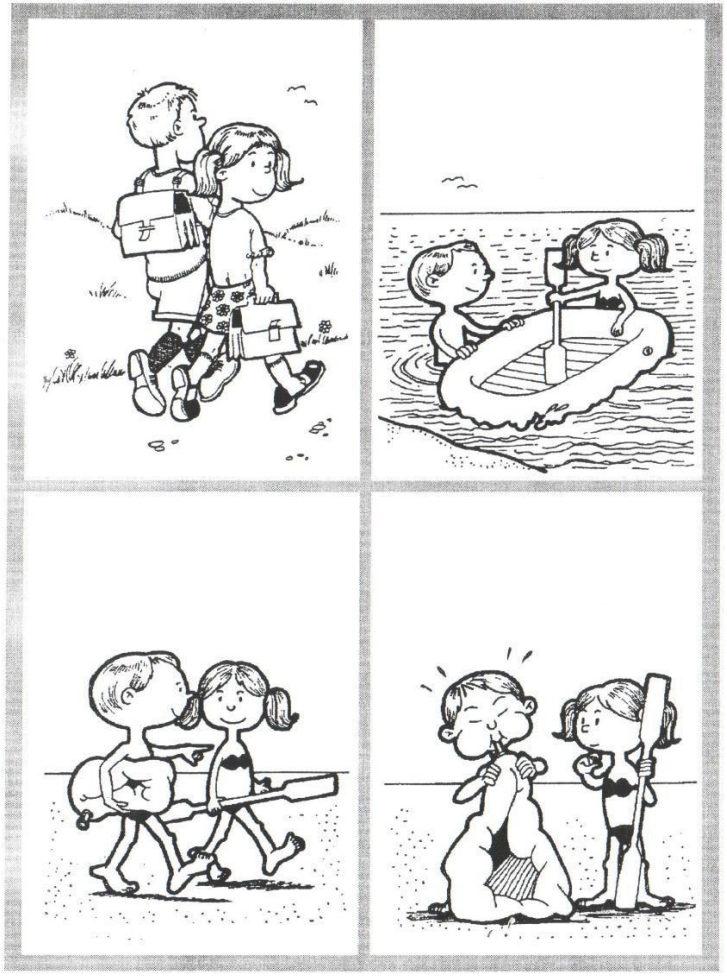
20

21

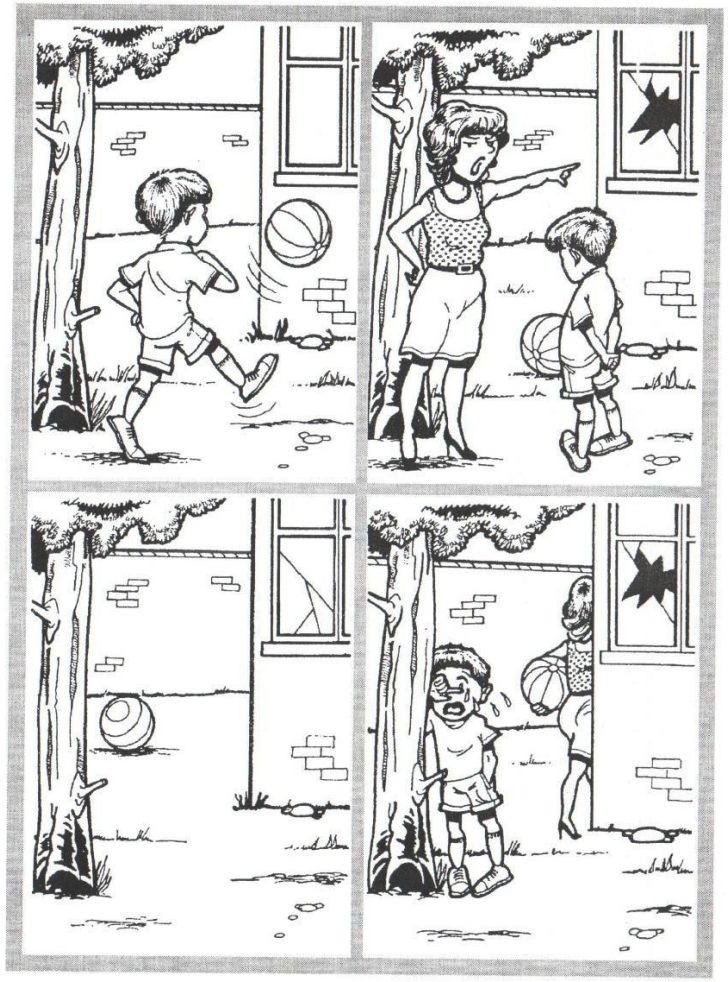
22



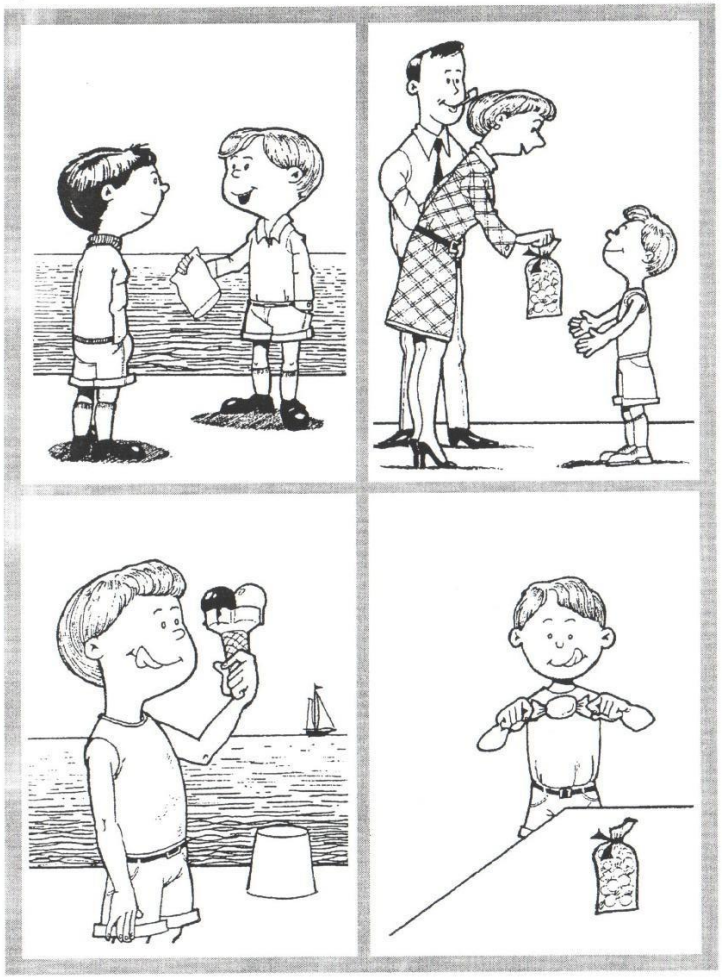
23



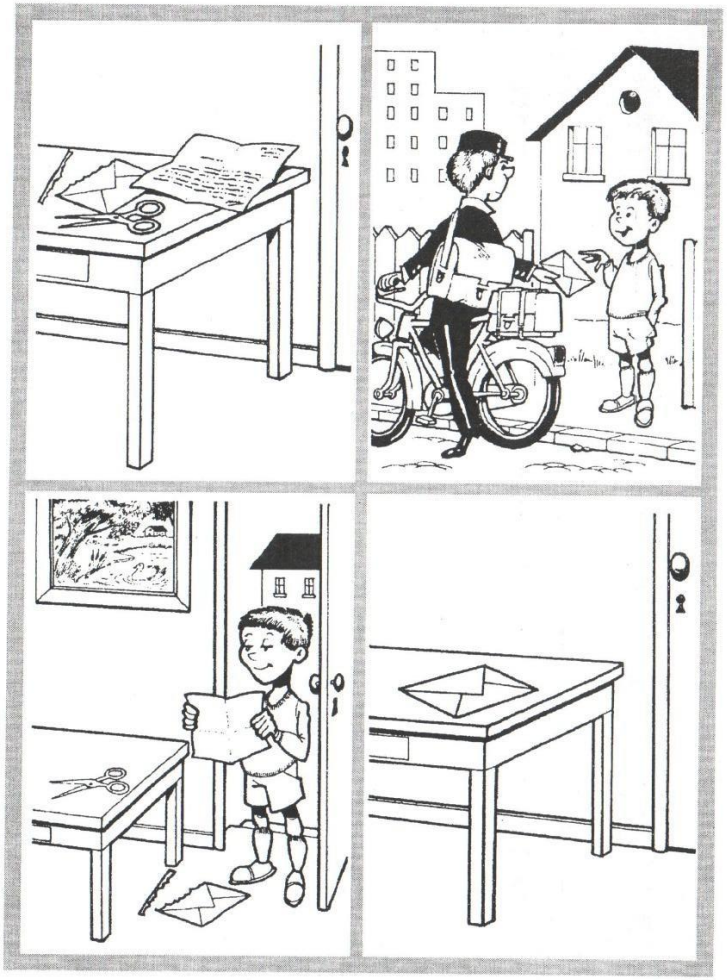
24



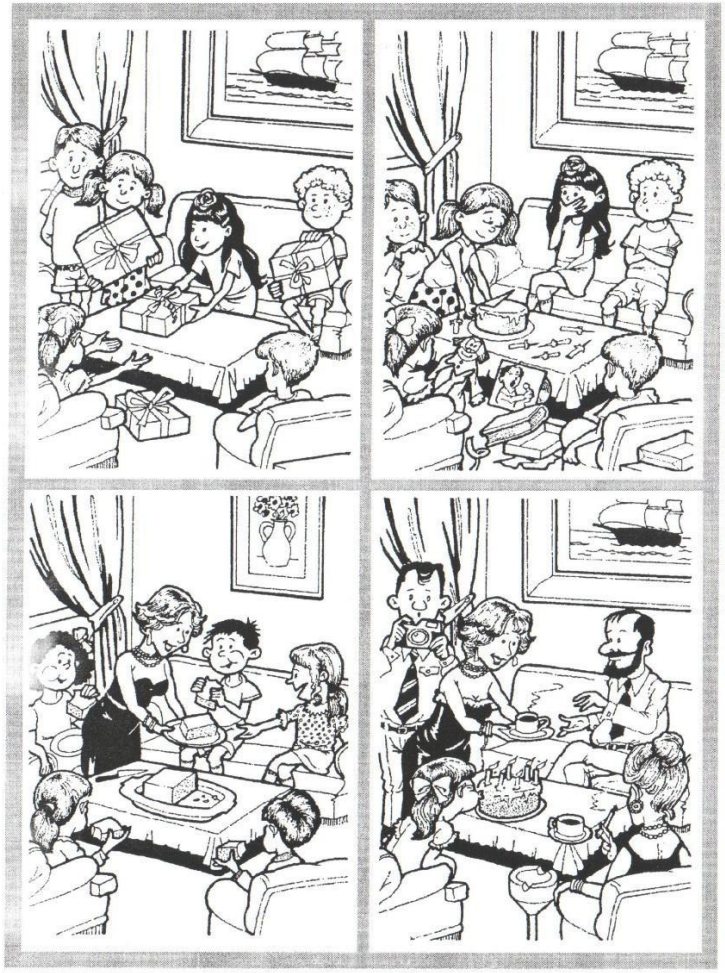
25



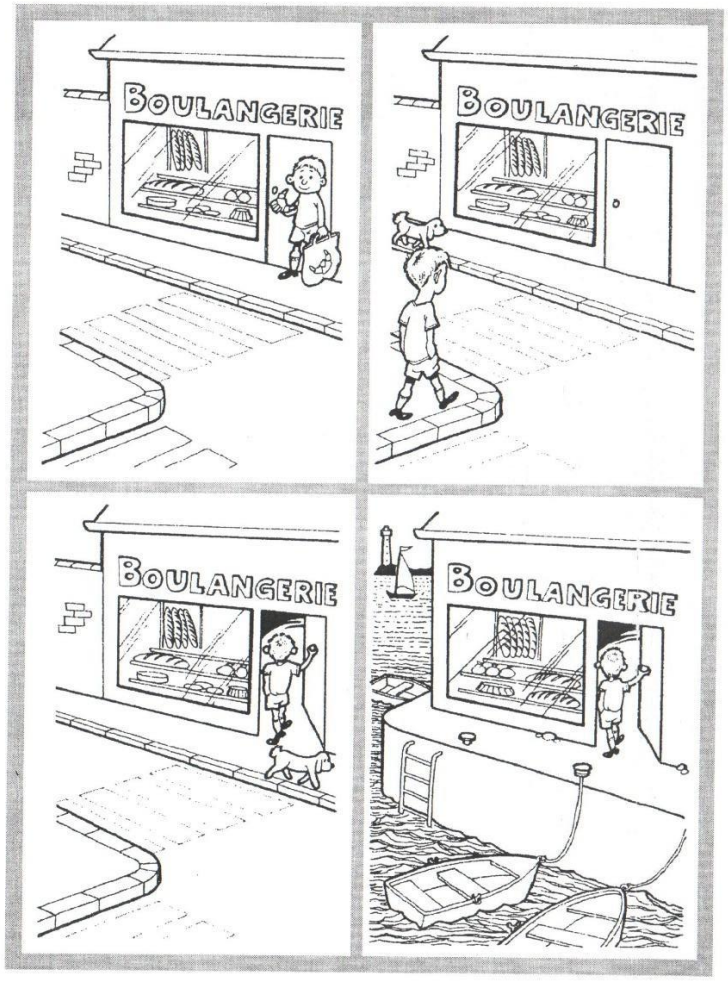
26



27



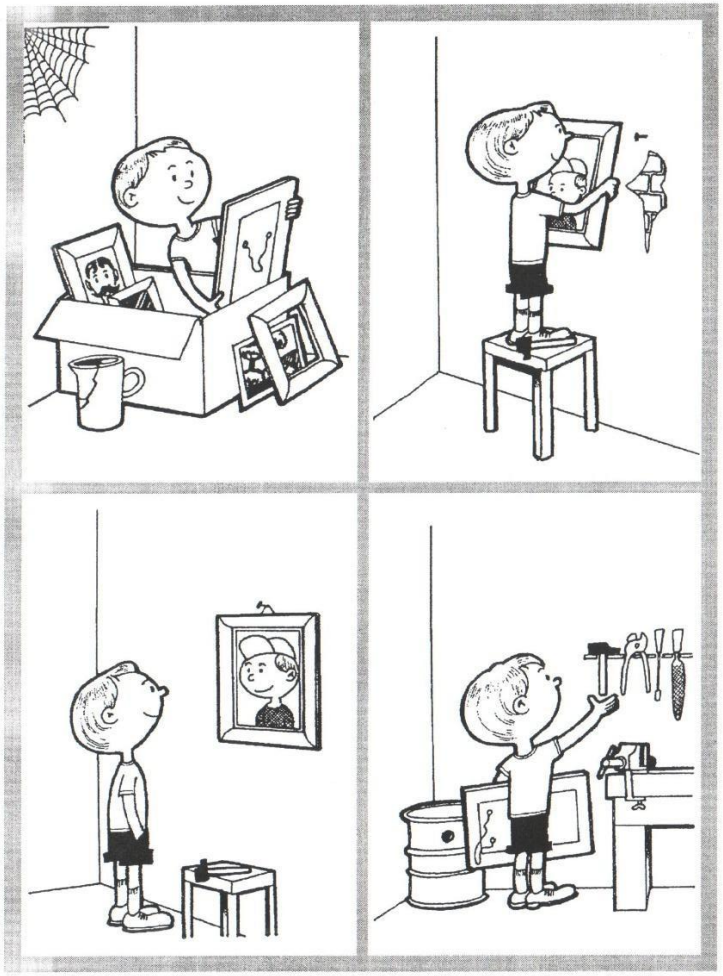
28



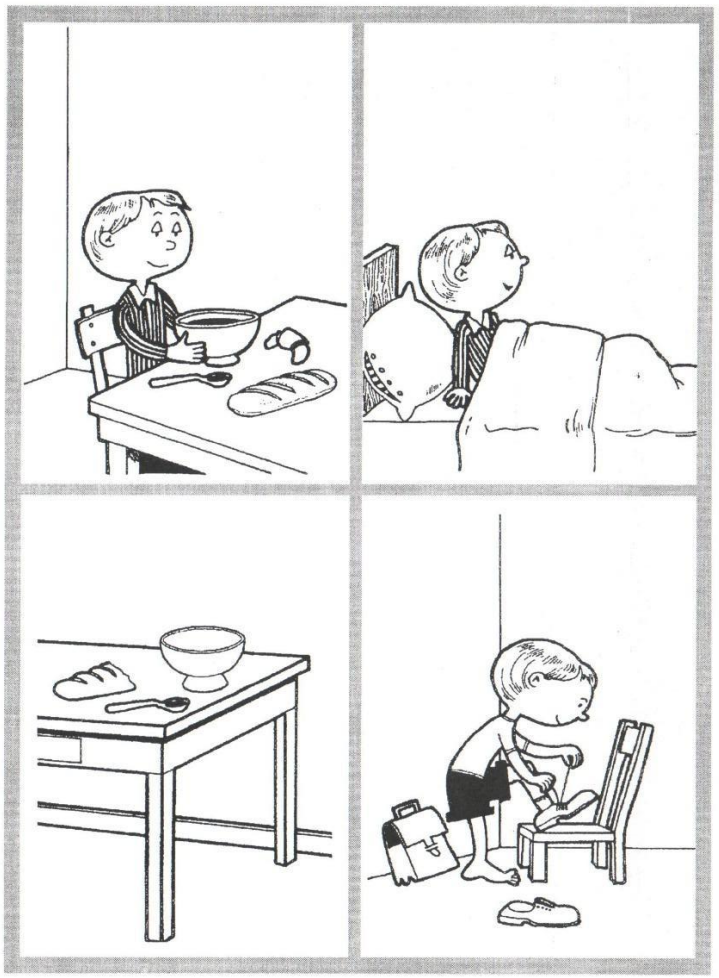
29

30

31

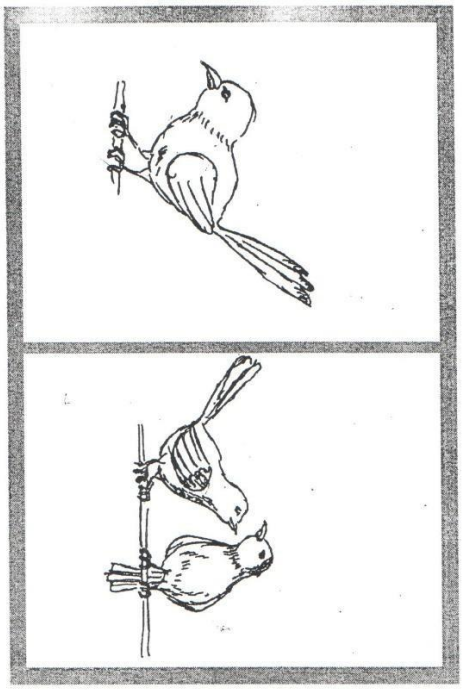


32

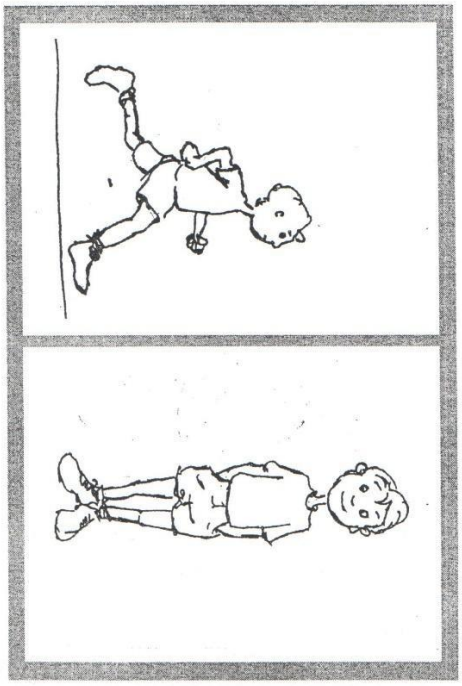


5-بنود الإختبار على مستوى إنتاج العبارات:(Production d'énonces)

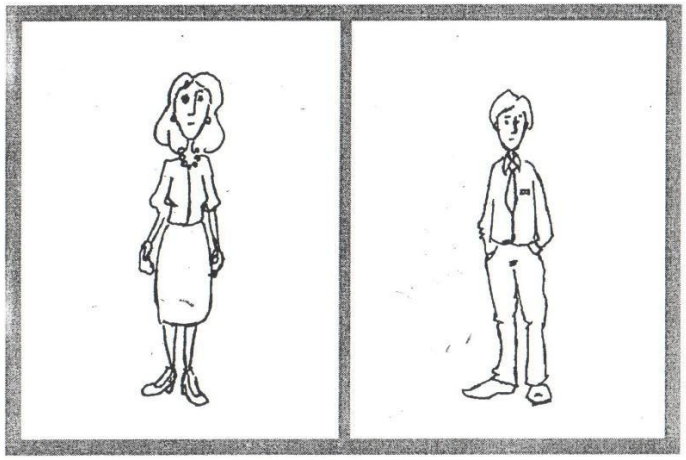
01



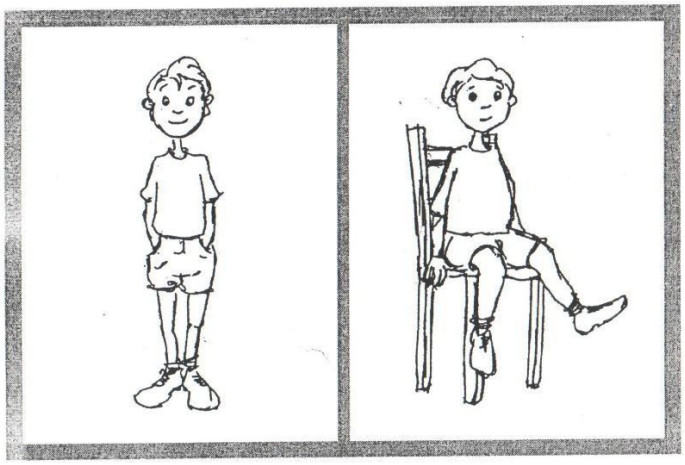
02



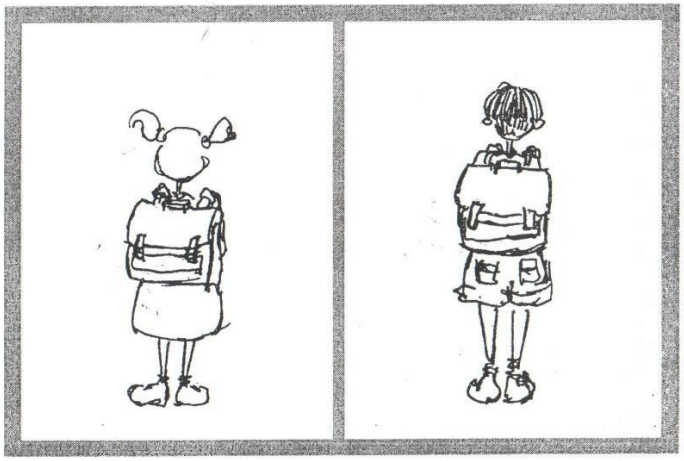
03



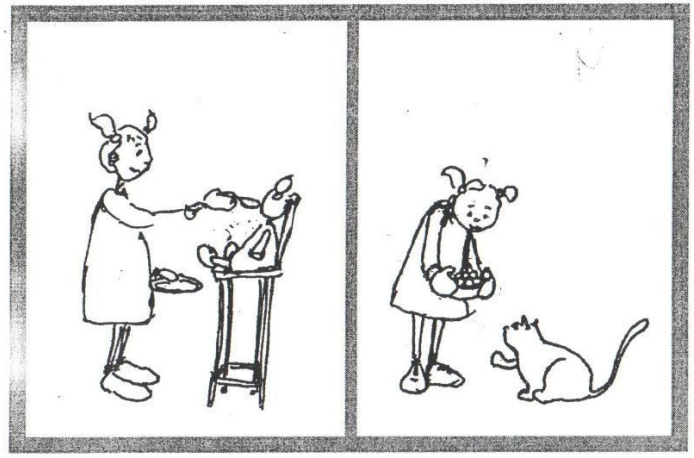
1



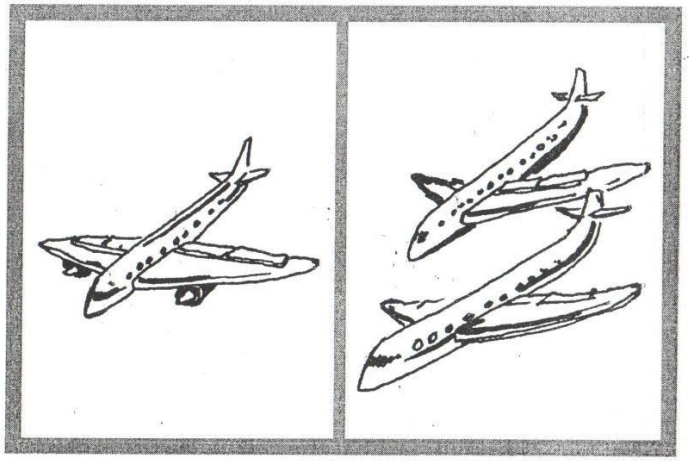
2



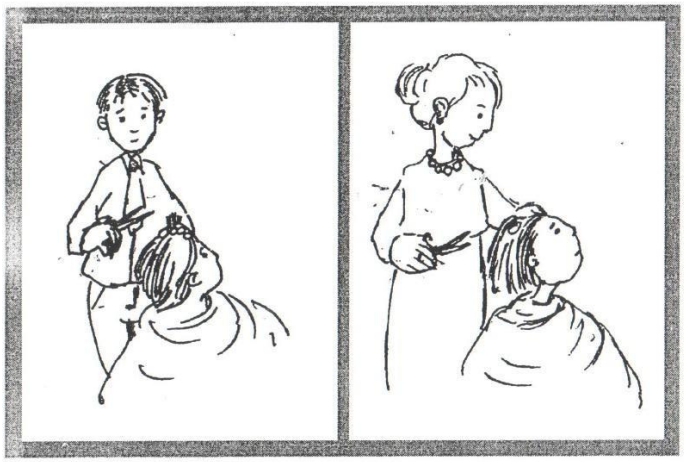
3



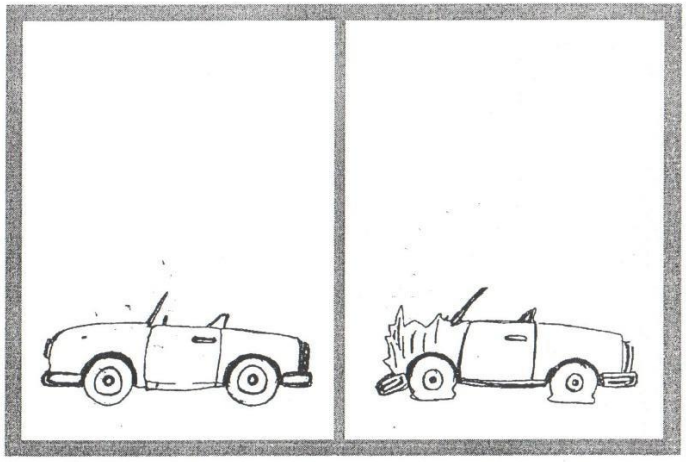
4



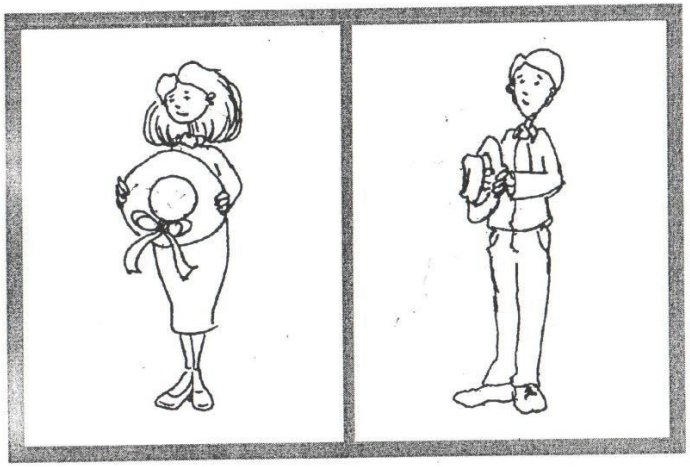
5



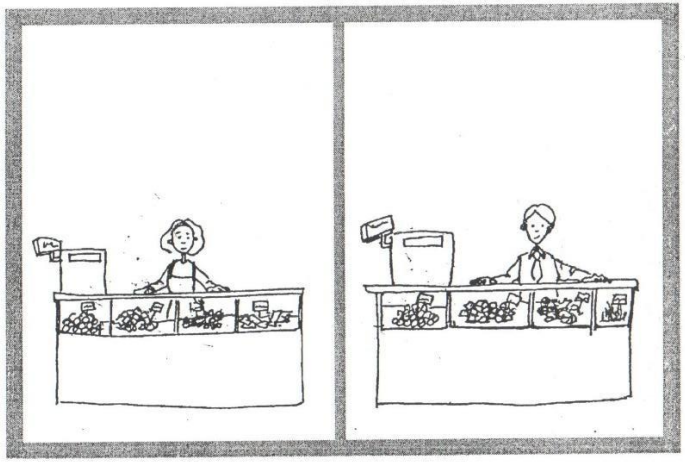
6



7



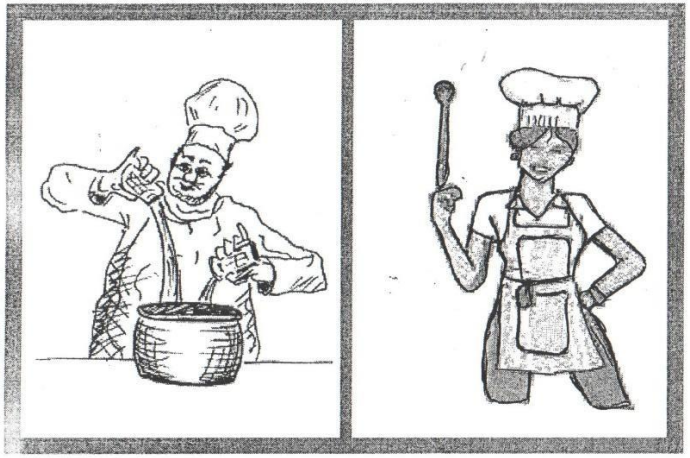
8



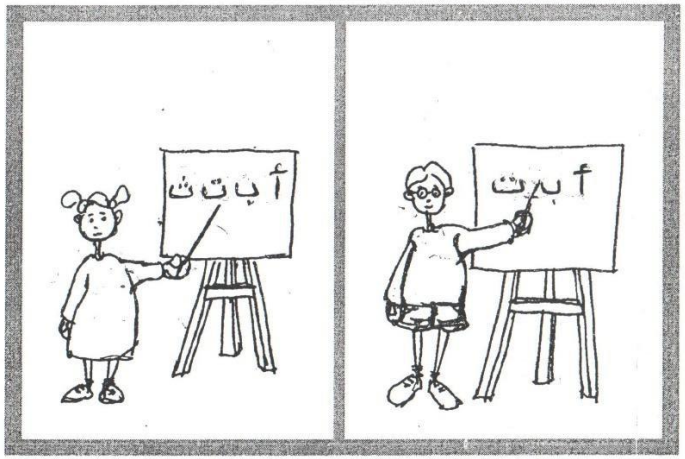
9

10

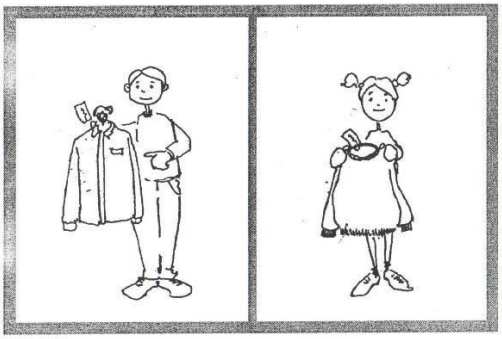
11



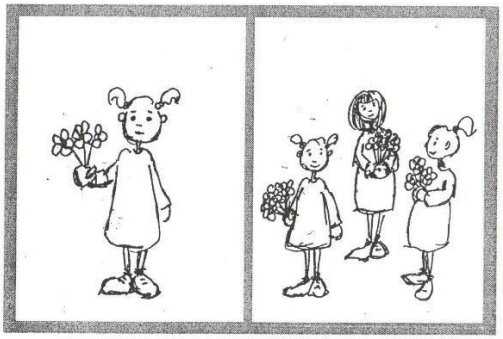
12



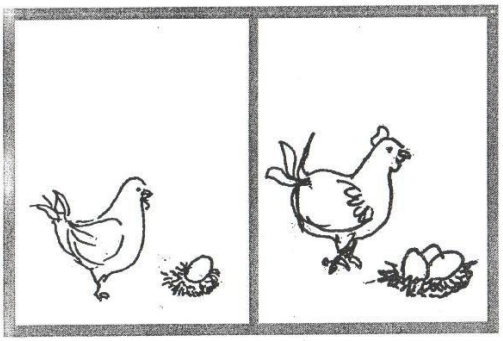
13



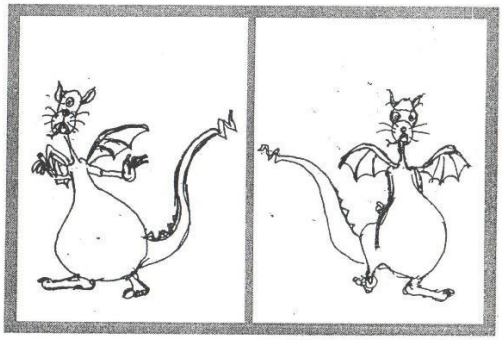
14



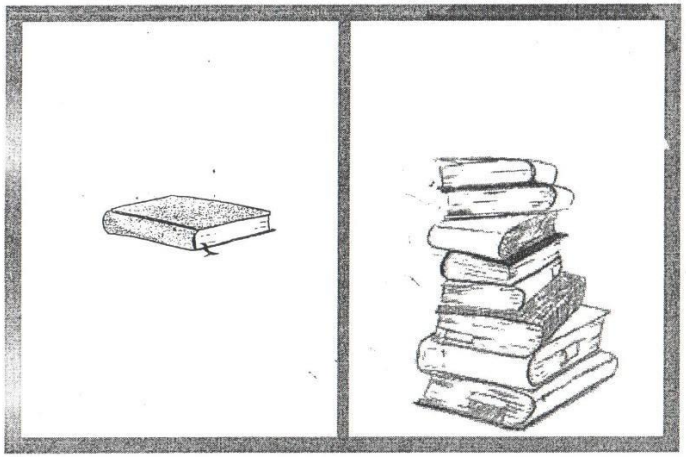
15



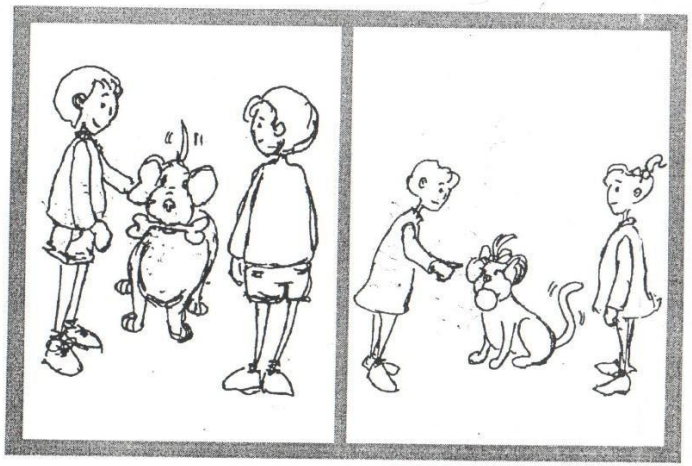
16



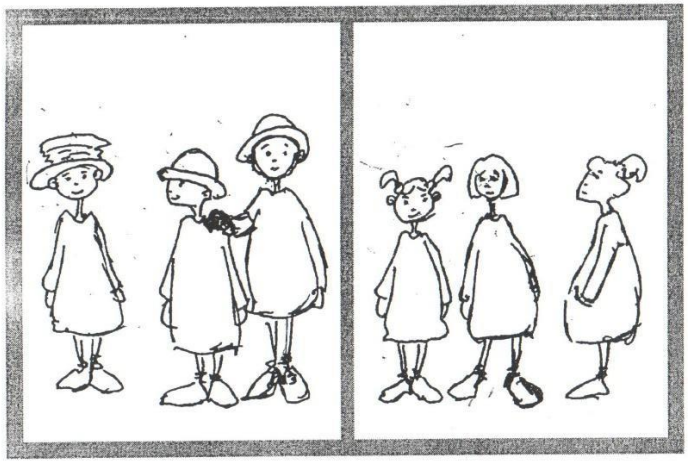
17



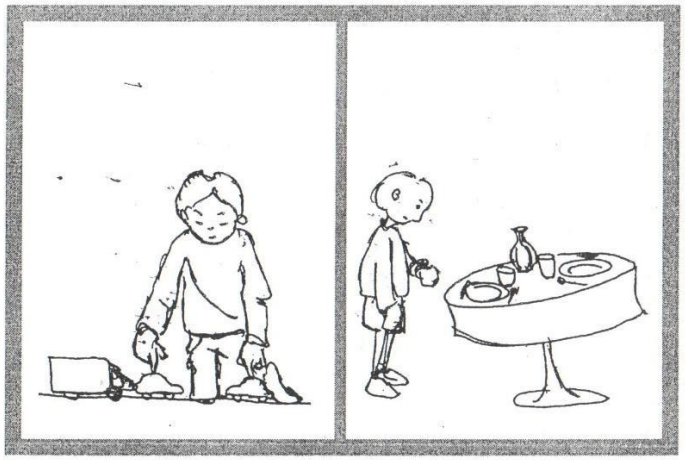
18



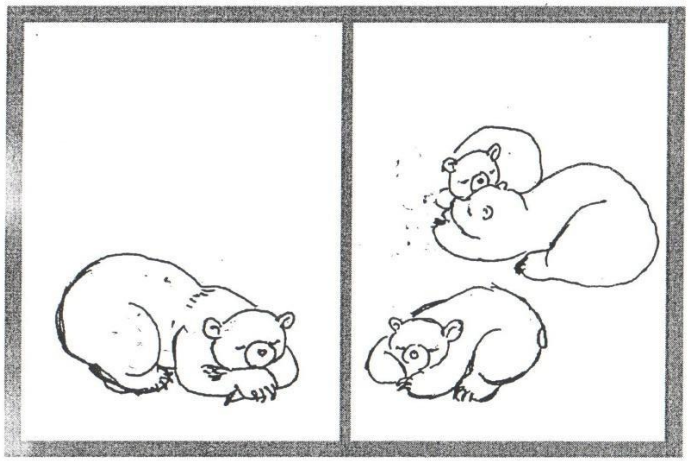
19



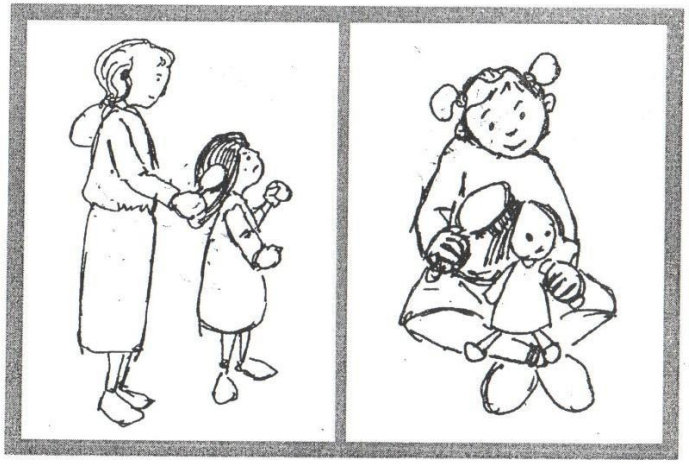
20



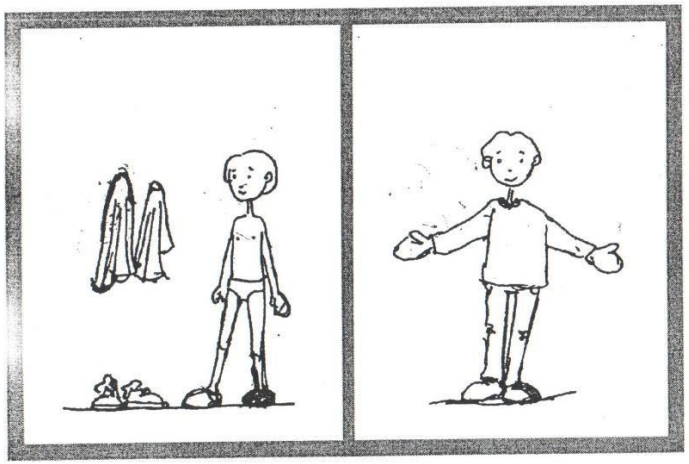
21



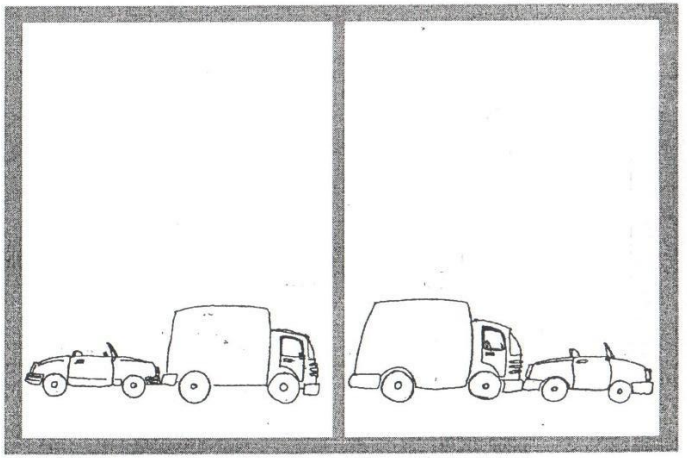
22



23



24



ورقة الإجابة على اختبار خمسي لتقييم اللغة العربية الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية

3.تكرار الكلمات: (Répétition de mots)

عاود مورايا واش راح نقول
لازم تسمع مليح خاطرش نقولها خطرة برك.

1.بابور 5	5سنوات و3أشهر
2. شابو	
3.روبو	
4.باب	
5.قاتو	
6.ألبوم	
7.خزانة	
8.زاوش	
9.أكوريوم	
10.ساعة	
11.لمبوط	
12.قرعة	
13.قشابية	
14.بنية	
15.كلوندريي	
16.أجوندا	

17.أوردیناتور	
18.تيرمومتر	
19. أنفيرسير	
20. باذنجال	
21.ماشينة	
22.ديكسيونير	
23.الصبار	
24.مسرحية	
25.تراكتور	
26.روذة	
27.حانوت	
28.خسوف	
29.كاسك	
30.أوبيتال	
31.فريجيدار	
32.ماشينة الحصادة	10سنوات و3أشهر

المجموع

نقط ب "+" (في الخانات الموجودة على اليسار) عندما يكون تكرار الكلمات على المستوى الصوتي صحيح، تنسخ عندما يكون مختلف.

تكرار الكلمات: (Rep M)

4.الفهم (2): (Compréhension(C_2)

العرض الأول:رايحين نخدموا كيف كيف، سمع مليح واش نقول و وريلي التصويرة اللّي فيها ...

العرض الثاني: سمع مليح واش نقول ووريلي التصويرة اللّي فيها الهدرة اللّي نقلك عليها.

01. الطفل يجري	
20.الكاس ماش مكسّر	

1.الدراري يلبسو سباطهم. 5سنوات و 3أشهر		AC-P- CD
2.الطفلة الصغيرة تخزر فيه.		AC-P- CD
3.السيد راهورايح.		AC-P- CD
4.الطفل غسل للطفلة الصغيرة.		AC-P- CD
5.شكون هاذي الطفلة.		AC-P- CD
6.الزاوس بنى عشه.		AC-P- CD
7.الطفل يلعب.		AC-P- CD
8.الكاميون يجبد فالطوموبيل		AC-P- CD
9.الدب راقد.		AC-P- CD
10.البابور اللّي راه في البور عنده لفوال.		AC-P- CD
11.بصّح وين راهي الحوتة اللّي خليتها فوق الطابلة؟		AC-P- CD
12.القط اللّي شديته من زعكاته خبشني.		AC-P- CD
13.خديجة و يماها كملوا من شريات لحوايج.		AC-P- CD
14.الطفلة الصغيرة تمشط لها شعرها.		AC-P- CD
15.راني ناكل لعنب اللّي نحاتهم ماما.		AC-P- CD
16.الطومبيل تتبع فالكلميون.		AC-P- CD
17.حبيت نخرج برا !		AC-P- CD
18.الطفلة الصغيرة طاحت.؟		AC-P- CD
19.محمد راح يقرا كتاب.		AC-P- CD
20.يما قالت لي ألبس الفيسة تاعاك.		AC-P- CD
21.علاش كسّرت لجوي تاع أختك. 8سنوات و3أشهر		AC-P- CD

المجموع

22.الطفلة، اللّي جيدها لولد من التسعر. دايرة نواظر.		AC-P- CD
23.بعدما قونفلو الفلوكة و لحبو فالماء. مصطفى و ليلى ولاو للدار.		AC-P- CD
24.عمر رمى البالون بزور. الطاقة تكسرت. يماه زقات عليه.		AC-P- CD
25.كليت قاع الحلوى اللي فالساشي اللي أعطتها لي لمرأة.		AC-P- CD
26. الفاكتور جاب برية لخالد، و قراها و حطها فالطرف الطابلة.		AC-P- CD
27. الطفلة الصغيرة، اللّي عندها لنفيريس، عرضت صحابها.رايحين ياكلوالقاطو.		AC-P- CD
28. بعدما قطع الطريق، لولد بروح البولونجي باش يشري لحلوى.		AC-P- CD
29. أحمد ما حبش،بصحرايح يغسل أسنانه. يماه قالت له.		AC-P- CD
30. خديجة كتبت برية. و كي سمعت لموزيك، نسات تبعتها !		AC-P- CD
31. محمّد لقى طابلو في القاراج.و راح يجيب واش لازم باش إعلقو.		AC-P- CD
32.عمر نايظو لابس حوايجو. راهوروتار باش يروح لمسيد، بصّح قدر يشرب حليبه. 10سنوات و3أشهر		AC-P- CD

المجموع

نقط ب(+) في الخانات الموجودة على اليسار عندما تكون الإشارة الى الصورة

الفم 2 : (C_2)

1.الإستقبال المعجمي:(Lexique en réception)

1) وريلي التصويرة ألي نقولك عليها.

1.*كسكيطة*-الشابو-شاشية-التاج 5سنوات و3أشهر	
2.*طيارة*-طوموبيل-كاميون-كار (بيس)	
3.قط-كلب-*قنينة*-دجاجة	
4.بنانة-*تفاحة*-لنجاص-لعنب	
5.البقرة-لورس-*حصان*-خروف	
6.مثقاب (الة ثاقبة)-*بانسو*-تورنوفيس-لمبوط	
7.*طاص*-طبسي -قرعة-كاس	
8.كرسي-*مطرح*-طابوري-فوتاي	
9.*صندالة*-ليقو-صباط-لبوط	
10.زمارة-دربوكة-*بيانو*-قيطارة	
11.*فاليزة*-كارطابل-صاك-قفة	
12.تريكو-*قمجة*-جيبة-سروال	
13.مارطو-*منشار*-ترنفيس-بالة	
14.عين-بينوار-حمام-*لافابو*	
15.قرنون-كرنب-*قرعة*-بصل	
16.بالين-قرش-*سردين*-دلفين	
17.كرسي-دروج-سلّوم-طابوري	
18.أباراي فوتو-نواظر-سجهر-جوميل	
19.بالون-*فيلو*-كوردة -بوبية	
20طيارة-إليكوبتير-براشيت-*تلفيريك* 10سنوات وأشهر	

نقطة بـ (+)(في الخانات الموجودة في اليسار)،
عندما تكون الصورة المختارة الصورة الصحيحة.
ضع دائرة على الإجابة
عندما تكون مختلفة.

2.إنتاج المعجمي: (Lexique en production)

2) و شنو هذا؟

1.قنينة	
2.قط	
3.طابلة-مايدة	
4.مقص	
5.شابو	
6.لكريم	
7.برابلوي	
8.لمبة	
9.فراشة	
10.شمعة	
11.طيارة	
12.مرش	
13.دونتفريس-لصقة-بومادة	
14.جمل	
15.جوميل	
16.صنارة-رمي-خط	
17.أرتيلة	
18.طابوري	
19.أكواريوم	
20.تورنفيس 5سنوات و3أشهر	
21.ساعة	
22.بيانو	
23.الصبار	
24.بصلة	
25.ساكادو	

26.سيشوار	
27.غراف	
28.مساك لحوايج	
29.مثقاب	
30.طابلة لحديد (لحدادة)	
31.كادنة	
32. بيبليوتيك 8سنوات و3أشهر	
33.قفص	
34.عقرب	
35.كلاّب	
36.قدرة	
37.لابريس	
38.بواطة الملح	
39.طبل	
40.باذنجل	
41.تلفريك	
42. مكواة	
43. مقلى	
44. أناناس	
45. وحيد القرن	
46.ناموسة	
47.تيرمومتر	
48. ببغاء	
49.خيمة	
50.قيطارة 10سنوات و 3أشهر	

واش إدير؟

الاستقبال المعجمي: (LexR)

1.راهو راقد 5سنوات و3أشهر	
2.راهو يبكي	
3.راهو يشرب	
4.راهو ياكل	
5.راهو يغسل-راهو يدوش	

6.راهو يقرا	
7.راهويسوق	
8.راهو (راهي) تمشط الشعر	
9.راهو يقفز على الكوردة راهو يلعب بالكوردة	
10.راهونعسان 8سنوات و3أشهر	

: (QQC)
الإنتاج المعجمي (Lexp) :
: (QQF)

نقط بـ "+" (في الخانات الموجودة في اليسار)،
عندما تكون الإجابة صحيحة، و تنسخيها
عندما تكون مختلفة.

5. إنتاج العبارات: (Production d'énoncés)

رابح نوريلك تصويرات و أنت راح تكمل الهدرة اللّي بديتها.

1. هنا كاينز اوش واحد،
هنا كاين...*زوج زواوش*.
2. هنا الطفل يجري،
هناالطفل.... *ما يجريش*..
3. هنا أم،
هنا .... *أب*.

1. لولد واقف، *هنا لولد...قاعد*.	
2. هنا كارتابل تع الطفلة، هنا كارتابل...*تع الطفل*.	
3. هنا رشيدة تعطي الماكلة للبوبي، هنا رشيدة تعطي الماكلة...*للقط*.	
4. هنا كاين طيارة واحدة، هنا كاين...*زوج طيارات*.	
5. هنا كاين حفاف، هنا كاين...*حفافة*..	
6. هنا الطوميبل ماش مكسرة، هنا الطوميبل...*مكسرة*.	
7. هنا التّابو تع لمرة، هنا التّابو تع...*الراجل*.	
8. هنا بيبع راجل، هنا...*تبيع مراة*..	
9. هنا مصطفى يقول صباح الخير للمرا، هنا مصطفى يقول صباح الخير...*للراجل*.	
10. هنا كلب، هنا...*كلبة*.	
11. هنا طباخ، هنا...*طباخة*.	
12. هنا ليلى تلعب دور المعلمة، هنا ليلى تلعب دور....*معلم*.	
13. هنا لولد يقول القحبة تعه جديدة، هنا الطفلة يقول التريكو تعها.... جديد.	
14. هنا الطفلة نحات نوار، هنا البنات.... *نحلو نوار*.	
15. هنا دجاجة ولدت بيضة، هنا الدجاجة ولدت...*ثلاثة (بيض)*.	
16. هنا التنين عنده عين واحدة، هنا التنين عنده...*زوج عيينين*.. 5سنوات و 3أشهر	
17. هنا لولد يسوف كتاب، هنا لولد يسوف...*كتايات*.	
18. هنا الطفل يقول بلي كلبه شاطر، هنا الطفلة تقول بلي كلبتها...*شاطرة*.	
19. هنا البنات هما اللّي عندهم شابو، هنا البنات هما اللّي....*ما عندهمش شامبو*.	
20. هنا راني نلعب دوركا، هنا أميمد...*رايح نلكل*.	
21. هنا السبع راقد، هنا السبوعة....*راقدين*.	
22. هنا يمات سلوى تمشط شعرها، هنا شعر لبوبي....*ممشوط*.	
23. هنا الطفلرايح يلبس حوايجو، هناالطفل....*لابس حوايجو*.	
24. هنا أطوموبيل تطيع فالكامبون، هنا ألكاميون....*هواللي يطيح فالطوموبيل*.	
25. هنا راني نلبس، هنا قبل...*راني راقد*. 10سنوات و 3أشهر	
المجموع	المجموع

إجابات الأطفال

نقط بـ "+" (في خانات العمود الموفونحويMorsyn) عندما تكون الإجابة مطابقة لما هو مطلوب (النص بالخط المائل): توضع دائرة حول النص المكتوب بالخط المائل و يتم تنسيخها إذا كانت مختلفة، هناك نوعين من الإجابات المختلفة التي تأخذ بعين الإعتبار، في الحالة الأولى يتعلق الأمر بالأساليب المورفولوجية أو النحوية الضعيفة(من نوع تأخر اللّغة، في هذه الحالة نقط الإجابة بـ "+" في العمود Dys1،و يمكن أن يتعلق الأمر أيضا بعدم الأخذ بعين الإعتبار سياق (النص الذي يذكر من طرف المختبر مثلا وصف الصورة): تنقط هنا الإجابة بـ "+" في العمود DysP

Morsy :
Dysl :
إنتاج العبارات
Dysp :

6-تكرار العبارات:(Répétition d'Enoncés)

عاود مرايا واش راح نقول.

1.لكونفتير فوق الطابلة.		
2.الدراري راهم داخل الماشينة.		
3.راهو ياكل البريوشة تاعه.		
4.راه يخزر الطيارة اللّي تفوت.		
5.كارتابلي محلول.		
6.لولد كسر الكاس .		
7.راه يسمع الزواوش اللّي تصفر (تغني).		
8.نهار السبت نروحولسينما.		
9.الدراري حكمو الكار.		
10.أمين رايح يحكم طاكسي.		
11.الدراري يشربوا حليبهم.		
12.الراجل غسّل الطوميبل.		
13.الكلاب كلات لحم تعها.		
14.التصويرة اللّي شفتها شابة.		
15.عندي صاحبي باباه فاكتور. 5سنوات و3أشهر		

نقط بـ "+" (في خانات عمود التكرار النحوي Répsyn) عندما يكون التكرار مماثل للنموذج المقترح، نقط ب"+" (في خانات العمود التكرار المعجمي Repsém) عندما يكون تكرار العبارات يطابق المحتوى الدلالي للنموذج المقترح مع استعمال نحو مختلف و لكنه صحيح (نقطة).

التكرار على المستوى النحوي: (Répsyn) تكرار العبارات التكرار على المستوى المعجمي: (Répsém)