

[المنهاج المنقح ورهان الرفع من جودة تعلم اللغة العربية نحو استثمار وظيفي لنظريات التعلم وللأسس البيداغوجية والديداكتيكية]

(المستوى الأول ابتدائي نموذجاً)

إعداد الباحثان:

د. المصطفى المودني / د. الحسان الحسناوي - المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس، مكناس.

ملخص الدراسة:

هذه الدراسة محاولة للكشف عن أن رهان الرفع من جودة تعلم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية يستند إلى ضرورة مراجعة منهاج اكتسابها وتحيينه وفق ما يقتضيه التطور من استثمار لأهم نظريات التعلم وللأسس البيداغوجية والديداكتيكية. وقد تناولنا تحليل المنهاج المنقح من خلال مداخله الثلاثة، ومكوناته في اللغة العربية، والمتجلية في: مكون الاستماع والتحدث، مكون القراءة، مكون الإنتاج الكتابي. مبرزين أهمية العلاقة بينها.

الكلمات المفتاحية: المنهاج المنقح، جودة تعلم اللغة العربية، نظريات التعلم، الأسس البيداغوجية والديداكتيكية.

Abstract:

This study is an attempt to reveal that the bet to raise the quality of Arabic language learning in primary school is based on the need to review and update the curriculum for its acquisition, according to the development necessities of investing in the most important learning theories and pedagogical and didactical foundations. We have dealt with the analysis of the revised curriculum through its three approaches, and its components in the Arabic language, which are manifested in: the listening and speaking component, the reading component, and the written production component. Highlighting the importance of the relationship between them.

المقدمة:

تهدف هذه المساهمة إلى تسليط الضوء على الأهمية القصوى التي تحتلها مراجعة منهاج اللغة العربية وتحيينه ضمن منهاج المواد المدرسة بالتعليم الابتدائي-مراجعة أضحت ضرورة لعمل المدرسة ووظائفها، وتقع في صميم المهمة البيداغوجية لها... وإذا كانت المراجعات السابقة وما واكبها من تجديدات على مستوى المقاربات والطرق البيداغوجية لم تفض إلى نتائج إيجابية، بناء على المؤشرات النوعية التي تم الوقوف عليها في الدراسة التقويمية للقراءة (PIRLS)؛ فهل يمكن للمراجعة الأخيرة تجاوز الاختلالات وتحقيق النتائج المنتظرة؟ لاسيما أنها مراجعة أفضت إلى صياغة منهاج أهم ما يميزه هو:

- **الانسجام النظري** الذي توطره نظريات التعلم الحديثة، من قبيل النظرية البنائية والسوسيوبنائية والنظرية التواصلية، والنظرية التحويلية التوليدية؛
- **التماسك المنهجي** متمثلاً في الركائز البيداغوجية والديداكتيكية التي تحكمها سيرورة تتوقف على أنشطة المتعلم الذهنية وعلى معارفه المحفزة للتعلم، وتتمرأى هذه السيرورة في المكونات التالية على سبيل المثال:
- **مكون الاستماع والتحدث** الذي تتجسد فيه سيرورة الانطلاق من بناء التوقعات حول الحكاية، مروراً باستثمار البنات العميقة لها، وصولاً إلى إنتاج حكاية جديدة من لدن المتعلم؛
- **مكون القراءة** الذي يتم فيه الاعتماد على خمسة مكونات أساسية للمهارات القرائية تحددها إجراءات بيداغوجية لتعلم هذه المهارات؛
- **الإنتاج الكتابي**: باعتباره مجالا خصباً لاستعمال الحصيلة اللغوية في التعبير عن المواقف والتصورات والأفكار التي تراود المتعلم سواء داخل القسم أو في محيطه الاجتماعي.
- وقد حاولنا في دراستنا هذه قراءة وتحليل مدى تأثير نظريات التعلم والأسس البيداغوجية والديداكتيكية في تحقيق الجودة المنشودة في تعلم اللغة العربية واكتساب نسقها الفصيح.

مشكلة البحث وأسئلته وفرضياته:

- إلى أي مدى استطاع المنهج المنقح أن يتجاوز الاختلالات القائمة في تعليم اللغة العربية؟
- ما مدى تأثير توظيف نظريات التعلم على تجويد درس اللغة العربية؟

فرضيات الدراسة:

- يسطع المنهج المنقح بدور أساسي في الرفع من جودة اكتساب اللغة العربية وتعلمها؛
- استثمار نظريات التعلم في اكتساب اللغة العربية يحسن من أدائهم في التعبير والتواصل.

أهمية الدراسة:

تنحصر أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- تسليط الضوء على ضرورة تحيين ومراجعة المناهج لتطوير التعليمات ولاسيما تعلم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية؛
- الكشف عن محدودية وقصور المناهج التقليدية في تحقيق النتائج المطلوبة؛
- إبراز أهمية استثمار نظريات التعلم والمقاربات البداغوجية في تجويد وتحسين تعليم وتعلم اللغة العربية.

حدود الدراسة:

تحدد محاور دراستنا لموضوع المنهج المنقح ورهان الرفع من جودة تعلم اللغة العربية في (المنهج المنقح، نظريات التعلم ورهان تجويد تعلم اللغة العربية، الأسس والبيداغوجية والديداكتيكية لتحسين تعلم اللغة العربية).

دراسات سابقة:

تناولنا في موضوعنا هذا دراسات وأبحاث سابقة استفدنا من تراكمها العلمي والمعرفي ولا نرى ضياعاً من ذكر بعضها:

أ-دراسة خصت تحليل المناهج ومكانتها في الإصلاح البيداغوجي والتربوي. اشتغل عليها مجموعة من خبراء التربية بتنسيق مع د. الرامي عبد الرحمن¹، حيث تمت عملية تحليل وقراءة البرامج المدرسية باعتماد الكتاب المدرسي، وارتباطاً بالمنهاج في شموليته تبين وجود هشاشة تتجلى من خلال الاختلالات الوظيفية، التي أثرت على الممارسة في الواقع التربوي، وقد استفادت الدراسة من بعض الاستشهادات والنتائج التشخيصية الشاملة محاولة تبرير معطياتها. وكانت المعطيات كالتالي:

أربعة نتائج رئيسية عامة تستحق تسليط الضوء عليها، بمعنى أنها حددت النتائج المتوقعة:

1-تدبير الإصلاح:

تم تنفيذ الإصلاح التربوي بأكمله وفقاً لنهج مجزأ وتقضيي، وبالفعل، فإن أربعة مشاريع أساسية للإصلاح التربوي تمت معالجتها -البرامج، الكتاب المدرسي، الامتحانات والحياة المدرسية- بشكل منفصل. ومع ذلك، فالدراسة ترى أن التدبير المنهجي للإصلاح التربوي هو ضمان جودته.

2-منجز هائل اجتازته الدقة العلمية بشكل غير متساو:

بالمعنى الدقيق للكلمة، لم يكن هناك استخدام لمقاربات أو أساليب التخطيط العام لجميع البرامج المدرسية؛ على سبيل المثال، لا يتم دائماً اعتبار مكونات البرامج بطريقة ما منهجية وشاملة.

3-المنهج القائم على المقاربة بالكفايات:

مدخل استراتيجي في مراجعة البرامج التي لم تخضع للإشراف الكافي حيث اعتبرت الكفايات محورا هيكليا ومهيكلًا.

4-ضعف إيجاد فجوة لاختراق الإصلاح:

عدم إعداد الفاعلين المتخصصين في تحليل المناهج التعليمية، أعطانا النتيجة الإجمالية المختلفة، بحيث أن تحليل ممارساتهم لم تكن واعيّة بالإصلاحات والتوجهات التي تطرحها المناهج.

ب-دراسة تحت عنوان "ممارسة التدريس والاشتغال المنهاجي" سيسيليا بورجيس وكلود ليسارد².

تقدم الدراسة الأسس المنهجية لطرق الاشتغال المنهاجي وتقنيات تحليل المحتوى، والمعايير التي يمكن يستدل بها المدرس والباحث المتخصص، في تحليل المناهج وتقييمها، وقد اعتمدت وسائل علمية لتفحص مكونات المنهج التعليمي بغرض تخطيط وتدبير وتقويم التدريس، واشتغلت على نماذج تطبيقية وعينات من التعليم الثانوي بكندا (الكيبك) بغرض تقويم المنهج ومكوناته في ضوء معايير ومؤشرات محددة.

¹ Abderrahmane RAMI et autres, Étude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial, conseil supérieur de l'enseignement, Maroc, septembre 2007.

² Cecilia Borgès, Claude Lessard Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle 2008/4 (Vol. 41), pages 29 à 57

وقد سعت الدراسة إلى معرفة علاقة المدرسين بعملية تخصيص وتنفيذ المنهاج الجديد الذي وضعته حكومة كيبك بطرح أسئلة من قبيل: هل يلتزمون بهذا الإصلاح، هل يقاومونه، كيف يقيمونه؟ أخيراً، حاوات الدراسة تحديد المفاهيم التي ينسبها المدرسون إلى التغيير الحالي فيما يتعلق بمعرفتهم وهوياتهم الثقافية: كيف يرون أنفسهم الآن كمدرسين في المرحلة الثانوية؟ هل ما زالوا يعتبرون أنفسهم متخصصين في الموضوع؟ ما هو الوزن الذي يعطونه لهويتهم ومعرفتهم الانضباطية ضمن الإصلاح والمنهاج الجديد حسب كفاياتهم؟

استفدنا في هذه الدراسة من أسلوب تناولها ومعالجتها الحديثة لموضوع المنهاج، وطريقة تحليل المحتوى، وآليات التعامل معه، وكيف اهتم بتطوير وظائف تحليل المحتوى، خصوصاً في اعتماده عينات الدراسة التي أعطت جانبه التطبيقي الصيغة الإجرائية العلمية.

ج- أفادتنا دراسة حمزة السعيد³ تحت عنوان: "دور منهاج اللغة العربية في اكتساب الكفاية التواصلية"، في مجال تحليل دور المناهج، وفي تطوير تعلم اللغة بصفة عامة، واللغة العربية على نحو أخص، ويرى الدارس في عمله أن عدم الإدراك الصحيح للمنهاج التربوي له أثر سلبي على التحصيل اللغوي للتلاميذ. ولذلك، فإن تحسين كفاياتهم اللغوية والتواصلية يتوقف على إدراك أهمية تنفيذ جميع مكونات منهاج اللغة العربية، حيث خلص في دراسته إلى استنتاجات هامة، تمثلت في أن مرحلة التعليم الابتدائي تشكل القاعدة الأساس للتنفيذ الصارم لجميع مكونات المنهاج دون الفصل بين موادها، فاللغة العربية تكتسب لا كقواعد معزولة، ولكن في وضعيات تواصلية تختلف من مادة إلى مادة أخرى.

أولاً. المنهاج المنقح والمداخل الثلاثة

1- في مفهوم المنهاج والمنقح

عرف المنهاج من زوايا مختلفة، فقد عرف في مفهوم شائع على "أنه مجموع المواد الدراسية: وعرف على أنه خبرات المتعلم، وأنه سلسلة من الأشياء التي ينبغي للأطفال واليا فعين القيام بها...إنه جميع الخبرات التعليمية للتلاميذ التي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة. فالمنهاج الدراسي، تبعاً لهذا، "مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، إنه يتضمن الأهداف، والأدوات والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين"⁴ ويعرف أيضاً بكونه جملة ما تقدمه المدرسة من معارف ومهارات واتجاهات لمساعدة المتعلم، على النمو المتوازن والسليم في جميع جوانب شخصيته.⁵ فهو، إذن، تصور متكامل ينطلق من المدخلات وصولاً إلى المخرجات، وما ينبغي أن يكون عليه المتعلم في نهاية مستوى دراسي أو سلك دراسي أو مسار دراسي، ويتسم المنهاج بعدة خصائص منها:

- البناء المنطقي للمحتويات في علاقتها بالمخرجات أو المواصفات؛
- خدمة الغايات والكفايات المراد تحقيقها في نهاية مستوى دراسي أو سلك دراسي أو مسار دراسي؛

³ حمزة السعيد "دور منهاج اللغة العربية في اكتساب الكفاية التواصلية" ASJP 2022-01-27. Volume 12, Numéro 4, Pages 188-215 .

⁴ عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، الجزء الأول، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط1، 2006، ص: 234

⁵ محمد الدريج، تطوير المناهج في المنظومة التعليمية المغربية: المنهاج المندمج نموذجاً، ملاءمة المناهج والبرامج من أجل مدرسة الجودة، دفا تر التربية والتكوين، عدد مزدوج 7/6، مايو، الرباط، 2012، ص: 52

- استحضار التقويم والتخطيط والتنشيط والموارد البشرية والمادية والديداكتيكية وفضاءات التعلم وتنويع أنشطة التعلم... إلخ.⁶

وتعتبر وثيقة المنهاج الدراسي المنقح الصادرة عن مديرية المناهج في مارس 2018، "خارطة طريق واضحة المعالم، ومرجعا مفصلا لما يتعين أن يكون عليه تدريس المواد المدرسة بالتعليم الابتدائي بصفة عامة، وتدريس اللغة العربية في السنتين الأوليين من التعليم الابتدائي بالمدرسة المغربية"⁷؛ حيث استحضرت المنهاج في تصوره وبنائه حاجات المتعلمين وأهداف التدريس والتعلم، وطرق التدريس ومقارباتها الديداكتيكية، وآليات تتبع وقياس التعلّمات وتقويمها، وذلك في إطار تدير محكم للتعلّمات⁸.

2- مداخل منهاج اللغة العربية المنقح

تعتبر مكونات منهاج اللغة العربية مجالا خصبا لتفعيل وتعزيز الاختيارات والتوجهات التربوية المتعلقة بالتربية على القيم، من خلال استدماجها وترسيخها في نفوس المتعلمين فكرا ومعرفة وممارسة عبر نصوص ووضعيّات حقيقية أو مستمدة من واقع الحياة اليومية للمتعلّمين⁹، وتتمثل القيم التي يتضمنها منهاج اللغة العربية ما يلي:

- قيم العقيدة الإسلامية؛
- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛
- قيم المواطنة؛
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية¹⁰.

ويحتل مدخل التربية على الاختيار مكانة مميزة في منهاج اللغة العربية وذلك من خلال "نصوص قرائية ووضعيّات تواصلية شفوية وكتابية ومشاريع تربوية تؤهل المتعلم لاكتساب القدرة على التمييز واتخاذ القرار المتسم بالوعي، والتصرف السليم بناء على تفكيره الشخصي وتأهيله الخاص"¹¹. ومن هنا، كانت المراهنة على بناء شخصية المتعلم (ة) في أبعدها الشاملة المعرفية والوجدانية والمهارية اختيارا استراتيجيا لإكساب المتعلم القدرة على التمييز واتخاذ القرار الناجع. وفيما يخص المدخل الثالث من مداخل المنهاج، فقد عرف النظام التربوي المغربي ثلاث مقاربات بيداغوجية، شكلت سيورة بيداغوجية متنامية، انطلقت من مدخل المضامين الذي ساد في ثمانينات القرن الماضي، مرورا بمدخل الأهداف الذي ارتبط بالنظرية السلوكية، وصولا إلى مدخل الكفايات الذي ارتبط بحاجة المدرسة إلى توظيف التعلّمات وتصريفها داخل المجتمع. واستنادا إلى ما ورد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فإن الكفايات التي راهنت المدرسة على بنائها -في إطار تنفيذ مناهج التربية والتكوين- تركز على مبادئ أساسية، هي:

- مبدأ البناء: القائم على تعبئة التعلّمات السابقة وربطها بالمكتسبات الجديدة من أجل توظيفها لحل الوضعيات المشكّلة؛

⁶ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، 2009، ص: 11

⁷ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي، كتابي في اللغة العربية (دليل الأستاذ(ة))، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المكتبة الوراقة الوطنية، 2020، ص: 5

⁸ محمد فتحي، مدخل لبناء المناهج والبرامج وتطويرها، ملاءمة المناهج والبرامج من أجل مدرسة الجودة، دفاتر التربية والتكوين، عدد مزدوج 7/6، مايو، الرباط، 2012، ص: 13

⁹ عبد الرحمان التومي، الجامع في ديكاكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة الأمانة، الرباط، 2018، ص: 81

¹⁰ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي، مديرية المناهج، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، يوليو، 2021، ص: 30

¹¹ عبد الرحمان التومي، الجامع في ديكاكتيك اللغة العربية، م. م. ص: 82

- مبدأ التوظيف: يعني توظيف الكفاية وتطبيقها من أجل التمكن منها؛
- مبدأ التكرار: أي تكليف المتعلم(ة) بحل وضعيات مكافئة عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للتعلّمات والكفايات¹².

3- مداخل منهاج اللغة العربية المنقح

تعتبر مكونات منهاج اللغة العربية مجالا خصبا لتفعيل وتعزيز الاختيارات والتوجهات التربوية المتعلقة بالتربية على القيم، من خلال استدماجها وترسيخها في نفوس المتعلمين فكرا ومعرفة وممارسة عبر نصوص ووضعيّات حقيقية أو مستمدة من واقع الحياة اليومية للمتعلّمين¹³، وتتمثل القيم التي يتضمنها منهاج اللغة العربية ما يلي:

- قيم العقيدة الإسلامية؛
- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛
- قيم المواطنة؛
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية¹⁴.

ويحتل مدخل التربية على الاختيار مكانة مميزة في منهاج اللغة العربية وذلك من خلال " نصوص قرائية ووضعيّات تواصلية شفوية وكتابية ومشاريع تربوية تؤهل المتعلم لاكتساب القدرة على التمييز واتخاذ القرار المتسم بالوعي، والتصرف السليم بناء على تفكيره الشخصي وتأهيله الخاص"¹⁵. ومن هنا، كانت المراهنة على بناء شخصية المتعلم(ة) في أبعدها الشاملة المعرفية والوجدانية والمهارية اختيارا استراتيجيا لإكساب المتعلم القدرة على التمييز واتخاذ القرار الناجع. وفيما يخص المدخل الثالث من مداخل المنهاج، فقد عرف النظام التربوي المغربي ثلاث مقاربات بيداغوجية، شكلت سيرورة بيداغوجية متنامية، انطلقت من مدخل المضامين الذي ساد في ثمانينات القرن الماضي، مروراً بمدخل الأهداف الذي ارتبط بالنظرية السلوكية، وصولاً إلى مدخل الكفايات الذي ارتبط بحاجة المدرسة إلى توظيف التعلّمات وتصريفها داخل المجتمع. واستناداً إلى ما ورد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فإن الكفايات التي راهنت المدرسة على بنائها -في إطار تنفيذ مناهج التربية والتكوين- تركز على مبادئ أساسية، هي:

- مبدأ البناء: القائم على تعبئة التعلّمات السابقة وربطها بالمكتسبات الجديدة من أجل توظيفها لحل الوضعيات المشكّلة؛
- مبدأ التوظيف: يعني توظيف الكفاية وتطبيقها من أجل التمكن منها؛

¹² وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، م. م. ص: 30

¹³ عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة الأمنية، الرباط، 2018، ص: 81

¹⁴ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي، مديرية المناهج، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، يوليو، 2021، ص: 30

¹⁵ عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، م. م. ص: 82

4- مبررات اعتماد المنهج المنقح للغة العربية

ترتكز مشروعية المنهج المنقح للغة العربية على المبررات التالية:

- دعوات المجتمع المغربي والتقارير الصحفية والمداخلات البرلمانية لمراجعة المنهج والبرامج الدراسية للغة العربية حتى تواكب التحولات التي يشهدها المجتمع؛
- تنزيل الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين، والبرنامج الحكومي والمشروع المندمج لتطوير النموذج المغربي؛
- استثمار ما آلت إليه التقارير والدراسات والتقويمات الوطنية والدولية حول مستوى التلميذات والتلاميذ المغاربة التعليمي عامة والقرائي خاصة من نتائج؛
- مواكبة التحديات الخارجية والداخلية (التحولات الاجتماعية والثقافية التي يشهدها المغرب، تحدي العولمة في مختلف أبعادها)¹⁶.

ثانيا. نظريات التعلم ورهان الرفع من جودة تعلم اللغة العربية

ينبغي التصور المنهجي الذي يؤطر منهج اللغة العربية بالتعليم الابتدائي على جملة من المرجعيات النظرية التي تضفي عليه الصفة العلمية-مرجعيات تمتح من المعين التربوي الحديث الذي يرى إلى التعلم باعتباره عملية إنسانية نشطة تقوم على التفاعل بين الذات المتعلمة، وبين موضوع التعلم/المعرفة (النظرية البنائية التكوينية)، أو بين الذات المتعلمة والمحيط الاجتماعي (السوسيوبنائية)؛ فاللغة -تبعاً لهذا- تكتسب وظيفتها الاجتماعية، ثم تحول إلى وسيلة لتعديل السلوك وأداة للفكر. وتستند من جهة أخرى- إلى الإنتاج اللساني الحديث والمعاصر الذي تعددت اتجاهاته في تفسير كيفية التحكم في اللغة.

1- اكتساب اللغة من منظور البنائية التكوينية

يعتبر اكتساب اللغة وإنتاجها من القضايا التي شغلت اهتمام بياجي Piaget في إطار دراسته للنمو المعرفي أو التطور المعرفي، ويحصل هذا الاكتساب بالتزامن مع النمو المعرفي إلى درجة لا يمكن الفصل بينهما، ومنطلق هذا الاكتساب هو عملية التعلم التي بموجبها يستطيع المتعلم تنمية قدراته العقلية. فالطفل يبدأ بالتعلم ثم يتكلم؛ لذلك، تعد الاستعدادات التي يمتلكها المتعلم أساسية في تكوين ذاته وصقلها، ولا تحظى البيئة-هنا- إلا بالقدر اليسير في عملية الصقل هذه. حيث يقول في كتابه: (اللغة والفكر عند الطفل) "ليس هناك حياة اجتماعية خاصة بين الأطفال قبل سبع أو ثمان سنوات، ... فالطفل يبقى منعزلاً في الاتصال الاجتماعي، مثلما هو منعزل عن الاتصال اللفظي... ويمكننا أن نقول إن الراشد يفكر اجتماعياً حتى وهو وحده، وأن الطفل يفكر تمركزياً حتى وهو في مجتمع"¹⁷، ويقل هذا التمرکز بعد سبع سنوات، ويبدأ دور البيئة والعمليات العقلية في تنمية التشكيل اللغوي

إن عرض منظور بياجي Piaget يقتضي-منا أيضاً- الإشارة إلى أن الإبداع في اكتساب اللغة يرتبط بسعي الذات إلى إحداث توازن جديد مع المحيط حين تواجهه وضعية مشكلة. وهذا التفاعل بين الذات والموضوع يتبدى-على مستوى محتويات منهج مادة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي-في التأثير الذي يحدثه المتعلم في المادة المعرفية عبر العمليات الذهنية، كالملاحظة والتفسير والتأويل والمقارنة والاستدلال، حيث يتحول الموضوع إلى مادة طيبة

¹⁶ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ، 2019، ص: 6

¹⁷ David Cohen : « Piaget une remise en question », Retz, Paris. 1985. p : 12.

سهلة -بفعل هذا التأثير-تسهل على المتعلم القيام بعملية تجريد تعبر عنها الاستنتاجات والخلاصات التي يتوصل إليها حول المادة -موضوع الدراسة، بعد ذلك يتوصل المتعلم إلى تعميم يستطيع من خلاله استعمال القاعدة أو تطبيق حول المفهوم.

2- اكتساب اللغة من منظور البنائية الاجتماعية

ينبني هذا المنظور على أساس أن التعلّيمات بصفة عامة، واللغوية منها على نحو خاص، تبني اجتماعيا من لدن المتعلّيمات والمتعلّمين ولفائدتهم، فهم يتعلمون من خلال مشاهدة الآخرين وطريقة التفاعل بينهم. وما يكتسبونه من المعارف والاتجاهات والقيم ينمو عبر التفاعل مع الآخرين؛ وللتوضيح أكثر، "يمكن أن يوجد متعلمان في المرحلة النمائية ذاتها، لكن أحدهما يتفاعل مع زملائه أو مع من هو أكبر منه، فيستطيع أن ينجز أشياء لا يقدر على إنجازها المتعلم الذي لم يتعرض لتفاعل اجتماعي مماثل"¹⁸ وهكذا، يطور المتعلم (ة) كفاياته عبر مقارنة إنجازاته بإنجازات غيره في إطار التفاعل مع الجماعة أو الأقران أو المحيط العام. ومن هنا، نستطيع أن نفهم أن إنماء الكفايات لدى المتعلم يرتبط بمن يوجد حوله من المتعلمين؛ فهو يستخدم قدراته العقلية للتفاعل والتعلم من الآخرين، وهذا التفاعل يؤثر على تلك العمليات العقلية وينمّيها. ولكي تتضح الصورة أكثر، نسوق مثالا عن كيفية التعلم من الجماعة: "فالطفل الذي يرى تلميذين يتحاوران حول موضوع ما بشكل جيد، يتعلم من خلال هذه المشاهدة كيف يحاور وكيف يبني رأيا في المواقف المشابهة"¹⁹. وهكذا، يعد التفاعل الاجتماعي - حسب هذا المنظور - مقوما أساسيا في اكتساب المعرفة اللغوية، «فما يقوم به المتعلم بمساعدة الآخرين، سوف يعمل غدا بمفرده، باعتبار أن منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) غير ساكنة»²⁰. وكلما تقدم المتعلم في الاكتساب، تناقص الدعم. ويمكن أن تنمي هذه المنطقة على مراحل، وهي:

- مرحلة المساعدة: يتم في هذه المرحلة الاعتماد على اليافعين (الأستاذ، الأب، الأم، الأخ)؛
- مرحلة الأداء المساعد الذاتي: ينتقل المتعلم من الاعتماد على مساعدة الآخرين الذين يدعمونه ويسندونه، وهذا يدل على نمو مهاراته وقدراته الأدائية تدريجيا؛
- مرحلة تلقائية الأداء: ينتقل المتعلم إلى مرحلة ثانية متطورة، يؤدي أداء تلقائيا يمتاز بالتناغم والانسجام، وقد وصفها فيجو تسكي: Lev Semynovich Vygotsky بثمار التطور fruit de (développement)، دلالة على ثبات النمو اللغوي؛
- مرحلة إزالة تلقائية الأداء: تمر عملية تعلم اللغة بالخطوات المتسلسلة نفسها والمنظمة لمنطقة النمو القريبة المركزية ZPD. وللإشارة، تمثل منطقة النمو المحتمل (zone de développement potentiel) المسافة بين مستوى التطوير بالمساعدة الذي ينشأ من القيام بمهمة اعتمادا على الغير، وبين مستوى التطوير الفعلي الذي ينشأ من القيام بمهمة معينة وباستقلالية تامة. وكلما تقدم المتعلم في الاكتساب، تناقص الدعم"²¹. وهذه المراحل تشبه - إلى درجة كبيرة - الخطوات والإجراءات البيداغوجية لتعلم القراءة في المستوى الأول من التعليم الابتدائي. وهكذا تتقابل هذه المراحل على الشكل التالي:

¹⁸ راشد بن الحسين العبد الكريم، النظرية البنائية الاجتماعية ونظرياتها التطبيقية في المنهج، مركز بحوث كلية التربية، السعودية، الرياض، صيغة pdf، ص: 17

¹⁹ المرجع نفسه، ص: 22

²⁰ Morris 'Charles. «Lev Semynovich Vygotsky's Zone of Proximal Development » Phi Delta Kappa News. University of Ottawa. 1998, p: 20

²¹ صالح غيلوس، النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية، فيجو تسكي، في مناهج لتعليم اللغة، جسور المعرفة، المجلد 3، العدد 12، 2017، ص: 3.

مراحل اكتساب المعرفة اللغوية حسب منظور فيجوتسكي	منظور الطريقة المقطعية
المرحلة المساعدة	مرحلة تقديم النموذج
مرحلة الأداء المساعد الذاتي	مرحلة الممارسة الموجهة
مرحلة تلقائية الأداء	مرحلة الممارسة المستقلة
مرحلة إزالة تلقائية الأداء	مرحلة التطبيق

تعلم اللغة واكتسابها حسب منظور التوليدية التحويلية

تعتبر اللغة وفق هذا المنظور فطرية، فالإنسان يولد ولديه استعداد فطري وقدرات أولية (العضو اللغوي) لاكتساب وتطوير اللغة؛ وهذه القدرات عامة بطبيعتها تشمل جميع البشر في كل زمان ومكان؛ وبناء على ذلك، فإن كل إنسان يتعلم اللغة، يمتلك قدرة فطرية داخلية تسمح له بتعلم اللغة. وهذا ما يفسر استعمال الطفل للغة استعمالاً تلقائياً، وينطق بسيل من الجمل المبنية بناءً نحوياً محكماً على غرار ما يفعله النحوي الذي يدرك اللغة إدراكاً علمياً. ويشبه تشو مسكي (Noam Chomsky) هذه المعرفة الفطرية بأنها "صندوق أسود صغير" أطلق عليه (جهاز اكتساب اللغة)؛ فإكتساب اللغة "مركوز في الإنسان بالولادة، أي أننا نولد بجهاز داخلي من نوع ما يوجهنا إلى اكتساب اللغة، أي إلى إدراك اللغة التي حولنا إدراكاً منظماً، وإلى إنتاجها بعد أن يتم استيعابها داخلنا"²². ويميز التوليديون بين القدرة والأداء، فالقدرة -فيما يخص اللغة- هي تلك المعرفة المخبوءة لنظام اللغة، وقواعدها ومفرداتها، وكل أجزائها، وكيف تتضام هذه الأجزاء معاً، أما الأداء فهو الإنتاج الفعلي (الكلام والكتابة) أو الفهم (الاستماع والقراءة)، وهذا التفريق يذكرنا بالتمييز الذي وضعه فيرديناند دي سوسير Ferdinand de Saussure بين اللغة والكلام "باعتبارهما ظاهرتين منفصلتين؛ فاللغة -عنده- هي الانطباعات المركوزة في عقل كل فرد من أفراد المجتمع"²³. وتتمثل هذه الانطباعات في تقيد المتكلم بقواعد اللغة والمناويل اللغوية المتعارف عليها في لغته، والمفردات المعجمية المصطلح عليها²⁴. أما الكلام فهو حدث فردي إرادي "وهو تركيبة لقولة معينة على نحو يحكمه عادة قصده الإبلاغي، واختياره لمفردات معجمية ومناويل قاعدية بعينها، واستثمار السياق لبيان مقصده"²⁵. ضمن هذا المنحى، يؤكد التوليديون على الطابع الإبداعي للغة، وهو محصلة انتقال الإنسان من القدرة الفطرية إلى الحدس اللغوي الذي يتمثل فيها الإنسان قواعد لغته، ويستطيع أن ينتج ما لا حصر له من الجمل التي لم يسبق له أن أنتجها أو فهمها من قبل.

1- المراهنة على المقاربة التواصلية في اكتساب اللغة

يرتكز اكتساب اللغة -وفق المقاربة التواصلية- على فكرة مفادها أن الطفل يتعلم اللغة دون إدراك لبنياتها وقواعدها النحوية على غرار ما يتم في الطرق التقليدية، ويعني ذلك أن اللغة تكتسب في وضعيات تواصلية متعددة ومختلفة يحددها المقام التواصلية. ويمكن التمييز بين مستويين في استعمال اللغة تواصلية: مستوى التطبيق أو الاستعمال، ويتجسد هذا المستوى في التمارين التطبيقية للتراكيب والصرف والتحويل التي تقدم للمتعلمين، يكون الهدف منها تطبيق القواعد واستعمالها في جمل بسيطة، وبين مستوى التوظيف الذي يتعدى مجرد التطبيق البسيط للقواعد النحوية والصرفية والأسلوبية إلى توظيفها في وضعيات ومقامات تواصلية موسومة بالتركيب.

²² دوجلاس هـ، براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة الدكتور، عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 94، ص:

39-38

دوجلاس هـ، براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، م. م. ص: 45 ²³

²⁴ محمد محمد يونس علي، أصول اتجاهات المدارس اللسانية الحديثة، عالم الفكر، المجلد 2، العدد 1، الكويت، 2003، ص: 134

²⁵ المرجع نفسه، ص: 134.

فلاستعمال -تبعاً لهذا- هو المستوى الذي يبرز من خلاله المتعلم معرفته بالقواعد اللغوية، ومستوى التوظيف هو المظهر الأدائي الذي يبرز من خلاله مستعمل اللغة (المتعلم) قدرته على توظيف معرفته بقواعد اللغة لتحقيق أغراض تواصلية؛ ولذلك، يتحقق الفعل التواصل التعليمي الناجح ليس استناداً إلى معرفة بنية اللغة فقط، وإنما على أساس مراعاة قواعد استعمال هذه اللغة وفق شروطها الاجتماعية وضوابطها السياقية²⁶. وقد أثبتت التجارب أن تعليم اللغة -وفق هذا المنظور- يهدف إلى تطوير القدرة التواصلية التي تحتكم إلى عنصرين أساسيين هما: " معرفة اللغة ومعرفة استعمال هذه اللغة، أي ضرورة معرفة كل ما يتعلق ببنية اللغة، ومعرفة كل القواعد المتحكمة فيها"²⁷.

ثالثاً. الأسس البيداغوجية والتدبير اليداكتلي للرفع من تعلم اللغة العربية واكتسابها.

1- مكون الاستماع والتحدث:

في معنى الاستماع: الاستماع مصدر استمع / استمع إلى / استمع ل " جلسة استماع: لقاء يتم بقصد الاستماع إلى الآخرين لمعرفة آرائهم، وجمع المعلومات منهم" والاستماع هو الإنصات بانتباه إلى ما يقوله المتكلم²⁸، وهو مهارة يعتمد فيها المستمع على العملية العقلية التي تزوج بين الاستماع والفكر قصد التعلم والاكتساب، والاستماع مشتق من كلمة (السمع)،... والسمع حاسة تتميز عن باقي الحواس الأخرى، "فالجنين يستقبل العالم الخارجي عن طريق حاسة السمع، والإنسان يسمع أكثر مما يقرأ أو يتكلم أو يكتب... وحاسة السمع لدى الإنسان ترتبط بتعلم الكلام، وهي الحاسة المهمة لتطور المدركات العقلية والفكرية ونموها، فضلاً عن الحصول على المعلومات؛ ولذلك إذا فقد الطفل السمع بعد ولادته مباشرة فقد معه القدرة على نطق الكلام"²⁹.

في معنى التحدث: التحدث مصدر: (تحدث)، "وتحدث ب/ تحدث عن، يتحدث تحدثاً، وتحدث عن الواقعة: تكلم عنها وأخبر بها"³⁰، والتحدث إلى الناس: مخاطبتهم.... وإذا كان الاستماع يعني فهم ما يتلقاه المستمع من كلام وإدراك معناه، فإن التحدث يفيد القدرة على الكلام والتعبير بصورة صحيحة وفق ما تقتضيه المواقف التعبيرية والمقامات التواصلية. وبالنظر إلى أهمية هذا المكون-مكون الاستماع والتحدث، فقد أولاه منهاج اللغة العربية الجديد أهمية خاصة، وجعله مدخلاً أساسياً لبناء التعلّيمات الأخرى في المستويات الثلاثة الأولى (1-2-3) بوحدة اللغة العربية من أجل اكتساب نسقها الفصيح، مستثمراً في ذلك نتائج الدراسات اللغوية والنظريات التربوية التي تفيد أن الإبداع في مجال اللغة مرتبط باستثمار بنائها العميقة؛ فالمتعلم يستطيع أن ينتج ويبعد ما لا حصر له من الجمل والنصوص الإبداعية ليس من فراغ، ولكن انطلاقاً مما استثمره من بنيات لغوية سبق له أن سمعها وخرزها. ويعتبر **الاستماع** - تبعاً لما سبق - مكوناً أساسياً لاستثمار هذه البنيات من أجل استثمارها وتوظيفها في **مكون التحدث** الذي يهدف إلى تنمية المهارة الشفهية: فهم المسموع والإنتاج الشفهي. وقد اعتمد منهاج اللغة العربية في السنتين الأوليين كلا من الحكاية والوضعية التواصلية لبناء هاتين المهارتين.

²⁷ بدر بن الراضي، تعليم اللغة وتعلمها، مقارنة تواصلية، اللغة والتواصل التربوي والثقافي، منشورات مجلة علوم التربية، كتاب جماعي، البيضاء، ط1، 2008، ص: 13

²⁸ أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عام الكتب، القاهرة، ط1، 2008، ص: 1109.

²⁹ نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، عمان، 2003، ص: 156

³⁰ أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، م. م. ص: 453

أ- آلية التدريب على الاستماع واستثمار البنى العميقة للغة العربية.

في سعيه إلى الرفع من جودة تعلم اللغة العربية، يسلك المنهاج الدراسي سيرورة ديداكتيكية تتميز بالانسجام الداخلي بين عناصر البناء الخاصة بمكون الاستماع والتحدث على امتداد عشر حصص متكاملة، معتمدا الحكاية بوصفها دعامة " لغوية كتبت باستحضار أسس ومرتكزات وموجهات أدب الطفل من جهة، والخصائص العقلية والوجدانية والنفس حركية المميزة للمرحلة النمائية التي ينتمي إليها أطفال السنة الأولى من التعليم الابتدائي. أما الدعامة السيميائية فتتمثل في المشهد التعبيري الخاص بالحكاية³¹، وذلك لإنماء الكفاية اللغوية التي تتدرج وفق سيرورة يشكل فيها تدريب المتعلمين على الاستماع في الحصة الخمس الأولى مرتكزا أساسيا لاستثمار المتحركات اللغوية والبنى العميقة للحكاية، وتشريها عبر فهم مضمونها العام ورصد عناصرها الأساسية: الأحداث، الشخصيات، الزمان، المكان، واستثمار بنيتها: البداية، تنامي الأحداث، عقدة الحكاية، تهوي الأحداث إلى الحل. وقد اعتمد منهاج اللغة العربية جملة من الاستراتيجيات لتطوير مهارة الاستماع، منها:

- استثمار معجم الحكاية لإنماء الكفاية اللغوية

ينطوي استثمار المعجم الوظيفي في الحكاية المقدمة للمتعلمين في السنتين الأولى من التعليم الابتدائي على أهمية خاصة في إنماء كفاياتهم اللغوية، فكلما زاد تحكم المتعلمين في طائفة كبيرة من المفردات والوحدات المعجمية، سهل عليهم نسج خطابات وتأليف حوارات، وكلما ضعف تحكمهم في المعجم، أثر ذلك في مهارات الفهم والإنتاج. حيث تشير الأبحاث إلى أن "التحكم في المعجم لا يقل أهمية عن التمكن من النحو في تنمية الكفاية التواصلية.... فالكفاية المعجمية كفاية مركبة وشاملة لمجموعة من الخصائص التأليفية التي تمكن المتكلم من التعرف على دلالة مفردات اللغة وكيفية استعمالها في جمل ونصوص معينة"³². لهذا يرتبط الجزء الأكبر من تعلم لغة ما بتعلم مفرداتها الجديدة، "كما أن متعلم اللغة لا يعود إلى كتب النحو أثناء مواجهته لصعوبات تواصلية سواء على مستوى التواصل الشفهي أو الكتابي، بل يعود إلى القواميس لمعرفة معاني بعض المفردات الصعبة"³³. وينبغي التحكم في الكفاية المعجمية من لدن المتعلمين على ضرورة تملك هذه الوحدات وتعرف بنياتها والعلائق القائمة بين المعاني المختلفة وإدراك العلائق الصرفية بين الكلمات والوحدات والمفاهيم، ثم استثمارها في صيغ وجمل مختلفة ومتعددة استعدادا لتوظيفها في وضعيات تواصلية دالة.

- استثمار البنى اللغوية للحكاية (التركيبية والصرفية والأسلوبية) لتملك النسق العربي الفصيح.

تحتل الظواهر التركيبية والصرفية والأسلوبية أهمية خاصة في بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلمين في برنامج اللغة العربية الخاص بالمستوى الأول من التعليم الابتدائي، ويقتصر مصطلح الظواهر التركيبية على الظواهر المتعلقة بطرق تركيب الكلام في الجمل... وهي في المستويات الثلاثة الأولى: (1-2-3) تمرر بطريقة مضمرة لاعتبارات سيكولوجية يقتضيها العمر الزمني، ويستدعيها مستوى الإدراك لدى المتعلمين في هذه المرحلة. وبالنظر إلى التداخل بين الظواهر التركيبية والظواهر الصرفية، فقد وجد الأقدمون من النحاة صعوبة في أن يفصلوا بين

³¹ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي، كتابي في اللغة العربية، دليل الأستاذ(ة)، م.م. 2020، ص: 28

³² فاطمة الخلوفا، أثر الكفاية المعجمية في التمكن من اللغة: تطور معايير التمكن من تخزين مفردات اللغة إلى بناء الكفاية التواصلية، مجلة كلية علوم

التربية، العدد 6، السلسلة الجديدة، يونيو، 2014، ص: 3

³³ عبد النوري الحسن، دور المفردات في بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم، مجلة العربية، عدد 2، المجلد 6، ص: 36

الصرف والنحو، فيعالجون كلا منهما علاجاً منفصلاً؛ وذلك بسبب ما يقدمه علم الصرف لعلم النحو من قرائن صرفية مثل مباني التقسيم ومباني التصريف³⁴. فعند صياغة الجملة التالية: **عاد الجندي منتصراً**، لا يمكن أن نفصل بين التركيب والصرف فصلاً باتاً، لأنهما مندمجان في بعضهما. فالجملة من الناحية التركيبية تتألف من فعل وفاعل وحال، وهذه الحال -منظوراً إليها صرفياً- هي صيغة اسم فاعل من الفعل غير الثلاثي انتصر. وهذا التداخل والاندماج يدل على أن طبيعة اللغة طبيعة نظامية؛ لذلك، فإن استتصار المتعلم لبنية الجملة السابقة (فعل + فاعل + حال) يتيح له أن يصوغ -على مستوى الإنجاز (البنية السطحية) الذي يتمثل فزيائياً في شكل مجموعة من الأصوات والرموز- ما لا حصر له من الجمل النظرية أو الشبيهة، مثل: (دخل الأب مبتسماً، عاد الولد مبتهجاً)، وتقتضي هذه الصياغة ألا تدرج باعتبارها مواد منفصلة، بل باعتبارها نظاماً متكاملًا، والتحكم في هذا النظام هو الذي يؤهله لإنتاج ما لا حصر له من الجمل والصيغ والتراكيب اللغوية.

ب-آلية إنتاج النص الحكائي الموازي

يمثل إنتاج النص الموازي - هنا- إبداعاً لغوياً عن طريق الإبدال أو الإضافة أو الحذف أو ملء الفراغ، ويستطيع المتعلم ببسر أن ينسج مقطعاً من الحكاية أو نصاً حكائياً كاملاً، يساعده في ذلك الحكاية نفسها التي أصبحت مركوزة في ذاكرة المتعلم بسبب تردها على مسمعه على امتداد خمس حصص متوالية مدرجة في الأسبوع الأول (الحصص: 1، 2، 3، 4، 5)؛ وخلال عملية الاستماع يتداول المتعلم كل ما يتضمنه النص الحكائي من مفردات وجمل تستتصرم البنيات اللغوية الأسلوبية والتركيبية والصرفية المستهدفة عبر حوارات أفقية وعمودية متتالية، وتروج لجملة قيم يتشربها ويطلب منه ترجمتها وتشخيصها عبر محطات السرد لمقاطع الحكاية. وتأتي الحصص الخمس التي تقدم في الأسبوع الثاني متناغمة ومكملة لحصص الأسبوع الأول، وذلك لخدمة هدف أساسي وهو: **إقدار المتعلم على الإبداع والإنتاج انطلاقاً من حكاية استتصرم بنياتها العميقة؛** فإنتاج المتعلم للنص الموازي- إذن- يأتي حصداً لمجموع ما اكتسبه عن طريق الاستماع.

ت-آلية تطوير القدرة على التواصل (الوضعية التواصلية)

تعتبر الوضعية التواصلية مكوناً مكملاً لمكون الاستماع، " تروم توفير مواقف تواصلية مقصودة في حد ذاتها تسمح للمتعليم (ة) بالتحدث والتعبير واستعمال اللغة وتوظيفها في سياقات دالة، وهي بذلك مكملة لما يمكن استثماره في الحكاية من مواقف تعبيرية وتواصلية؛ وهذا ما ييسر تغطية الأهداف التواصلية والأفعال الكلامية المحددة في المنهاج وتحقيقها"³⁵، وتقيد الأفعال الكلامية أن "الاستعمال اللغوي ليس إبراز منطوق لغوي فقط، بل إنجاز حدث اجتماعي معين في الوقت نفسه، فنحن لا نريد فقط أن يعرف السامع ما نعرف (نقدم له معلومات)، بل إننا نريد - بناء على ذلك- أن يفعل ما نقول. "فنحن نطلب ونأمر ونوصي، وحين نعبر عن ذلك في نص، فإننا نقيم حدثاً اجتماعياً"³⁶، ويتجلى هذا الإنجاز في كون الأفعال الكلامية تتضمن ثلاثة أفعال لفعل كلامي واحد، وهذه الأفعال هي: الفعل اللفظي والفعل الإنجازي والفعل التأثيري؛ فالفعل اللفظي هو التركيب النحوي الصحيح الذي ينطوي على معنى أصلي، والفعل الإنجازي هو المعنى الإضافي الذي يؤديه الفعل اللفظي، كالأمر أو

³⁴ تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، م. م. ص: 178

³⁵ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي، كتابي في اللغة العربية، م. م. ص: 28

³⁶ فان ديك تون. ، علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة وتعليق سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط1، 2001، ص: 26.

الحث على إنجاز فعل ما. أما الفعل التأثيري فهو ما يحدثه الفعل الإنجازي من أثر في السامع، فيقبل بذلك إما على إنجاز الفعل أو رفضه. ويمكننا أن نسوق مثالا من الوضعيات التواصلية المقدمة لفائدة متعلمي المستوى الأول³⁷.
ففي إطار استرجاع الحوار -الذي دار بين "ديدي ونميرة-المتعلق بالأمر والنصيحة. يوجه ديدي النصيحة لنميرة قائلا لها:

- ديدي: احملني معك معطفك. أنصحك بارتدائه في المساء حتى لا تصابي بنزلة برد.
- نميرة: سأعمل بنصيحتك يا صديقتي.

فديدي-هنا-ينجز فعلا لفظيا قوليا، يكمن وراءه فعل إنجازي هو النصح المقدم لنميرة، وحين عملت نميرة بهذه النصيحة كان ذلك هو الأثر أو الفعل التأثيري... وهكذا فالقدرة التواصلية تنبني حسب دوغلاس براون على أربع سمات متداخلة، هي كالتالي:

- " لا تقتصر قاعة الدرس على القدرة النحوية أو اللغوية، وإنما تركز على مكونات القدرة الاتصالية؛
 - لا تمثل الأشكال اللغوية أساسا لتنظيم الدروس وترتيبها، وإنما تقدم من خلال تعليم الوظائف؛
 - الدقة اللغوية ليست غاية في حد ذاتها، وإنما هي أمر ثانوي في التعبير. ومن ثم، فإن الطلاقة أهم من الدقة، والمعيار النهائي في نجاح الاتصال هو التعبير عن المعنى المراد، وفهم المعنى المراد على وجهه الحقيقي؛
- ينبغي أن يكون استعمال اللغة هو الهدف الأساسي للدارسين في قاعة الدرس، سواء في إنتاجها (الحديث) أو في استقبالها (الفهم) في سياقات لم يسبق التدريب عليها³⁸.

2- مكون القراءة:

أ- إجراءات الرفع من القدرات القرائية للمتعلمين

في إطار سعيها لتحسين مهارات القراءة لدى المتعلمين بالمستوى الأول من التعليم الابتدائي، عملت وزارة التربية الوطنية على تنفيذ استراتيجية قرائية جديدة (التعليم المبكر للقراءة)، قوامها استثمار ما جد في عالم التربية المعرفية التي تعتبر أن " الجانب الوجداني كطاقة لا بد منها لتشغيل الجانب المعرفي، وتنظر إلى سيرورات الاكتساب كعملية ديناميكية يتفاعل فيها النمو بالتعلم والذات بالموضوع وبالأخر عبر وساطة محددة. ويعني هذا، أنه إذا كانت قاعدة الطفل الفطرية تشكل منطلقا لبناء كفاءاته ومهاراته، فإن تجاربه وتعلماته وخبراته الواقعية وعلاقاته مع المحيط والآخر تمثل المحدد الأساس لهذا الانبناء"³⁹. يعضد هذا الرأي إقرار آخر مفاده أن الطفل لديه من الكفاءات والمهارات ما يؤهله للتفكير والتعلم والفهم دون أن يكون متوفرا على قدرات ذهنية عالية لكي يوفق في تحقيق المهام بسهولة ونجاعة.

وتنبني هذه الاستراتيجية على إجراءات بيداغوجية لتعليم مهاراتها، ويتعلق الأمر ب:

- خلق الدافعية لدى المتعلم عبر توفير البيئة الآمنة سيكولوجيا وموضوعيا لجعله مقبلا على الفعل القرائي برغبة ودافعية إلى التعلم؛

³⁷ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي، كتابي في اللغة العربية، م. م. ص: 152

³⁸ دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، م. م. ص: 261

الغالي أحرشواو، الطفل بين الأسرة والمدرسة، منشورات علوم التربية، البيضاء، ط1، 2009، ص: 50. ³⁹

- إعداد المتعلم وتجهيئه من خلال نشاط لتعلم مهارة ما، بالتصريح بها وإبراز أهمية تعلمها؛
 - تقديم مثال للمتعلم أو نموذج يوضح كيفية أداء المهارة؛
 - الممارسة الموجهة: التي تقوم على التفاعل بين المدرس والمتعلمين من جهة، وبين المتعلمين أنفسهم، حيث يؤدي خلاله الأستاذ والمتعلمون المهارة المستهدفة بشكل جماعي؛
 - تفويض أداء المتعلمين للمهارة بشكل مستقل (الممارسة المستقلة)، حيث يؤدون المهارة بأنفسهم فرديا أو جماعيا بعد اكتسابها خلال مصاحبة الأستاذ في الخطوتين السالفتين؛
 - مرحلة التطبيق باعتبارها مرحلة مهمة في الدرس القرائي، حيث ينسحب الأستاذ ليعطي الفرصة للمتعلمين من أجل توظيف المهارة القرائية المكتسبة في استراتيجيات قرائية جديدة.
- ب- استراتيجية التعليم المبكر للقراءة**

ترتكز المقاربة المعتمدة (التعليم المبكر للقراءة) -لتطوير قدرة المتعلمين على الفعل القرائي- على خمسة مكونات أساسية تتميز بالانسجام الداخلي بين عناصرها، وهي:

- الوعي الصوتي: اعتمد عليه كمرحلة قبل قرائية تتيح للمتعلم التحكم في البنية الصوتية للغة العربية وخصائصها؛
 - المبدأ الألفبائي: ويعني المطابقة بين المسموع كوحدات صوتية والمكتوب المرئي كرسم خطي مع حركاته القصيرة والطويلة والتنوين والتضعيف. وترسيخها لتصبح آلية لدى المتعلم؛
 - الطلاقة: تعني إقدار المتعلم على قراءة الكلمات ضمن معجم ثابت أو معجم متحرك دون تهجية، وصبيب قرائي مناسب، وفي زمن قرائي ملائم، وإيقاع معبر عن الفهم. وتعتمد الطلاقة على مؤشرات، تتحدد في: معدل القراءة، دقة القراءة، مستوى القراءة.
 - المفردات: وهي الوحدات المعجمية أو الكلمات المفردة التي تشكل جزءا أساسيا لبناء الكفاية اللغوية، وتشمل الرصيد المعجمي اللازم والمناسب لكل مستوى تعليمي، من أجل التواصل وفهم معاني المقروء.
 - الفهم: وهو إعمال للقدرات العقلية من لدن المتعلم من أجل فك شفرة رسالة مكتوبة أو شفوية، من أجل بناء المعنى، أي إدراك مضمون النص، واستخراج معانيه الضمنية والصريحة واستعمالها ثم توظيفها، باعتماد: استراتيجيات ما قبل القراءة، واستراتيجيات أثناء القراءة، واستراتيجيات ما بعد القراءة.⁴⁰
- ت- الطريقة المقطعية وتنمية المهارات القرائية**

لقد تم اعتماد الطريقة المقطعية في سياق التدابير التي اتخذتها وزارة التربية الوطنية لتطوير النموذج البيداغوجي والرفع من القدرات القرائية للمتعلمين، وذلك عقب اعتماد جملة من الطرائق التي ثبت أنها لا تستجيب بكيفية فعالة لحاجات المتعلمين ولا تراعي طبيعة اللغة العربية التي تتوافق من حيث تعلمها مع الطريقة المقطعية؛ "حيث تفيد التجارب النورولوجية والوقائع العلمية الجديدة التي توصل إليها علماء النفس والأعصاب أن الدماغ، أثناء تعلم الطفل مهارة القراءة، يمارس مرونته العصبية للتوافق مع الخاصية الخطية للحروف والكلمات، والأشكال والرموز المكتوبة والمنطوقة، من خلال تنشيط النصف الكروي الأيسر والمناطق المتخصصة في القشرتين البصرية والسمعية، الشيء الذي يجعل الدماغ يتفاعل أكثر مع الطريقة المقطعية التي تقوم على تجزئ

وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، م. م. ص: 41 40

الوحدات الفونولوجية والإدراك الخطي للحروف، والتعرف البصري على أشكالها"⁴¹. ومن هنا، فإن تنمية مهارة القراءة عبر هذه الطريقة، تركز على منهجية تتدرج وفق ما يلي:

- محطة الوعي الصوتي: (تعرف الصوت معزولاً؛ تقطيع وحدات صوتية؛ عزل الصوت؛ تمييز الصوت)؛
- محطة التطابق الصوتي الخطي: (ربط الصوت بالحرف؛ وصل الحرف؛ تمييز الحرف)
- محطة التدريب على الطلاقة: (من الحرف إلى الكلمة، من الكلمة إلى الجملة؛ من الجملة إلى النص)؛
- محطة الفهم القرائي: (القراءة الحرفية وفهم المقروء، الفهم والاستنتاج، التفاعل والتوظيف)؛
- محطة التطبيق.

3 مكون الإنتاج الكتابي

يعتبر الإنتاج الكتابي وفق تصور منهاج اللغة العربية الجديد مكوناً أساسياً لإعداد المتعلم (ة) على الاستعمال اللغوي السليم، يفصح من خلاله كتابة عما في نفسه/من معان وأفكار، وهو "في السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي - حصيلة وترويج للفعالية التعليمية التعلمية اللغوية لما اكتسبه المتعلم أثناء حصص الاستماع والتعبير والقراءة ودروس اللغة، ومن خلاله يتمكن المتعلمون من كتابة نصوص لعدة أغراض؛ لشرح فكرة محددة، أو لعرض معلومات حول موضوع معين، أو للدفاع عن رأي، أو لإقناع الآخرين بحجج وآراء مختلفة حول موضوع أو قصة، أو للإخبار أو للإرشاد أو ما إلى ذلك"⁴². ومن هنا، يسعى المنهاج التربوي إلى تحقيق جملة من الأهداف، نذكر منها:

- إعداد المتعلم على الإنتاج الكتابي، للتعبير عما يختلج في نفسه والإفصاح عنها؛
- توظيف الرصيد اللغوي بطريقة سليمة يقل فيها حجم الأخطاء تدريجياً؛
- إنماء كفاية الكتابة لدى المتعلم عبر الإكثار من الممارسة الإنتاجية المستمرة، التي تأتي عبر إنماء مهارة القراءة.

حيث تغدو -هنا- مهارة القراءة ومهارة الكتابة "مهارتين متلازمتين ومتفاعلتين ومتكاملتين مادام تعلم الكتابة هو عملية تحدث بصورة موازية ومتكاملة مع تعلم القراءة والفهم، وقد حددت البحوث العلاقة الارتباطية بين الأداء القرائي والكتابي، ومستوى تطوير مهارات القراءة الأساسية. القراءة والكتابة عمليتان متبادلتان كل منهما يدعم تطوير الآخر"⁴³. أو يخدمه بشكل يجعل المتعلم حين يبي الكلمات والحروف والمقاطع ويرسمها خطأ أو كتابة، فإن قراءتها وفك رمزها يتحسن ويتطور تدريجياً.

إن التكامل بين الكتابة والقراءة بوصفهما عمليتين متلازمتين، يوازيه تكامل آخر بين المكونات الصغرى التي يتألف منها مكون الكتابة في المستوى الأول، وهي: الخط والنقل والإملاء والتعبير الكتابي، ويتجسد هذا التكامل في الخدمات المتبادلة بين المقياس الهندسي بوصفه خصيصة لمكون الخط، والمقياس الجمالي أو المقروئية

⁴¹ عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة الأمنية، الرباط، 2018، ص: 147.

⁴² عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، م. م. ص: 176.

⁴³ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي، كتابي في اللغة العربية، م. م. ص: 52.

كخصيصة لمكون النقل، ومقياس الصحة اللغوية من حيث هو خصيصة لمكون الإملاء، ولا يكتمل مقياس التعبير الكتابي (بناء معنى المقروء) إلا عبر تبادل الخدمات والأدوار بين هذه المكونات جميعها وما يميز الإنتاج الكتابي في المنهاج الجديد، هو كونه لا يرتبط بمكون القراءة فحسب، بل يتصل اتصالاً وثيقاً بمكون الاستماع والتحدث، من خلال اشتغال المتعلم في إطار تعاقد بيداغوجي تشاركي- على كتابة أقصوصات أو إعداد بطائق مرتبطة بالمجال التربوي.

يتضح من خلال هذا المقال أن مراجعة المنهاج الدراسي بصفة عامة ووضع تصور جديد لمنهاج اللغة العربية بالتعليم الابتدائي - من أجل الرفع من التحصيل الدراسي لدى المتعلمين وتحسين قدراتهم القرائية- جاء في سياق تنزيل الرؤية الاستراتيجية: 2015-2030 والسعي لتحقيق مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص والجودة للجميع. وقد كانت هذه المراجعة- إلى حد ما- في مستوى الطموح المنتظر للمعنيين بتعليم وتربية المتعلمين، منهم الآباء والأولياء الذين طالما عبروا - من خلال الاستطلاعات والاستجابات - عن تحسن ملحوظ في تحصيل أبنائهم، ومنهم الأساتذة الذين مكنهم منهاج اللغة العربية المتناسك والمنسجم في محاوره من تدبير العملية التعليمية التعلمية بكل يسر وسهولة.

استنتاجات بيداغوجية وديداكتيكية لتطوير تعلم اللغة العربية

تداخلت جملة من العوامل والاعتبارات في الدعوة إلى تجديد المنهاج الدراسي، يرتبط أبرز هذه العوامل " بقصور المناهج السائدة، ومنها ما يرتبط بالتغيرات التي تطرأ على المجتمع والبيئة، أو تلك التي تصيب التلاميذ، أو التي تمس النظام التعليمي، ذاته بحكم ما يستجد على الساحة التربوية محليا وعالميا"⁴⁴. ولعل هذه العوامل مكتملة أفقت إلى صياغة منهاج أبرز ما يميزه هو التماسك والانسجام الداخلي لعناصره، وارتكازه على مبادئ بيداغوجية تضطلع بأدوار مهمة في تيسير وتسهيل عملية تعلم اللغة العربية والرفع من جودة اكتسابها. ونورد أهم هذه المبادئ كالآتي:

- انطلاق منهاج اللغة العربية في بناء عناصره من الجزء إلى الكل انسجاماً مع ما يتطلبه الدماغ في تقبل المعارف والمعلومات اللغوية وغيرها ومعالجتها؛ ومراعاته " التوزيع المتدرج والموحد لأنواع النصوص، بالانطلاق من البسيط والأكثر تداولاً في محيط المتعلم(ة) إلى ما هو مركب وأقل تداولاً في المقامات التواصلية الاعتيادية"⁴⁵.
- مراعاة مبدأ التخفيف، في تقديم الوحدات والمجالات التربوية، حيث اقتصر في عملية البناء هذه على ست وحدات بدل ثمانية، وذلك انسجاماً مع غاية تحقيق الكيف والجودة في بناء التعلمات؛ " ويأتي تعديل المدة الزمنية للوحدات وتغليب أساليب البناء على أساليب التقويم والدعم عملاً بمبدأ التخفيف في المضامين وزمن التعلم وانسجاماً مع مبدأ التمرکز حول المتعلم والمتعلمة"⁴⁶.
- مراعاة التكامل بين مختلف مكونات اللغة العربية من جهة، ومواد المنهاج الدراسي من جهة أخرى، حيث تتضافر جميع المواد أو أغلبها ويخدم بعضها الآخر. وعبر هذا التكامل تؤدي اللغة العربية وظيفة كبرى تتمثل في التواصل والتداول والتعبير عن المواقف والمشاعر شفها وكتابيا بلغة فصيحة، ولا يمكن لهذه

⁴⁴ محمد الدريج، تطوير المناهج في المنظومة التعليمية المغربية، م. م. ص: 52

⁴⁵ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، م. م، ص: 55

⁴⁶ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي، كتابي في اللغة العربية، م. م. ص: 11

الوظيفة أن تتحقق إلا إذا أدى كل عنصر من عناصر النسق (الاستماع والتحدث، القراءة، الكتابة) وظيفته على الوجه الأكمل. وبما أن العلاقة بين عناصر النسق هي علاقة تكاملية، فإن الفصل بينهما ما هو إلا لغرض منهجي وتعليمي تعليمي ليس إلا؛

- التعامل مع اللغة العربية في شموليتها وانسجامها باعتبارها وعاء للاستعمال اللغوي، شفها وكتابيا؛ ويتجلى شمول وانسجام اللغة -هنا- في الاستعمال أو التوظيف الذي لا يقبل الفصل بين أنظمتها (النظام التركيبي والنظام الصرفي والنظام الصوتي والدلالي)⁴⁷. باعتبارها نسقا، كما يتجلى أيضا في وعائها الذي لا يكتسب دلالة إلا عبر التحكم في وجوها المختلفة: (المنطوق -المكتوب) و(الصريح -المضمّر)، واستثمار هذه الوجوه جميعها في التعبير والتواصل والتداول.
- مبدأ الانغماس اللغوي: " يقتضي هذا المبدأ استعمال اللغة العربية الفصيحة، في التواصل المدرسي اليومي، وفي جميع الأنشطة التعليمية التعلمية للمواد الدراسية التي تدرس باللغة العربية، بما في ذلك أنشطة الحياة المدرسية، حتى تتاح للمتعلم (ة) فرص كافية للتمرّن على استعمال النسق الفصيح للغة العربية، واكتساب ملكة التعبير والكلام بسلاسة ويسر، والتواصل الوظيفي بلغة عربية سليمة ودالة"⁴⁸. "يتم فيها أولا إنضاج البنى اللغوية والقدرات المعرفية في مستوى بسيط، ثم تتم تنمية أنظمة معقدة للغة وما يوازيها من مهارات معرفية"⁴⁹.
- استحضار مبدأ الملاءمة والتركيب من أجل الاستثمار، لأن التعلمات لا تكتسب دلالتها وهي مجزأة، بل عبر الربط بينها وبين التعلمات السابقة.
- مراعاة التفويض التدريجي للمسؤولية: ويعني تدريب المتعلمين على مهارات واستراتيجيات تعلم القراءة، ثم تفويض إليهم مسؤولية استثمارها وتوظيفها في سياق تعاقد يمنحهم الفرصة للاشتغال في استقلالية.

توصيات:

ارتأينا خلال إنجاز هذه الدراسة تقديم مجموعة من التوصيات، وهي كما يلي:

- 1- استثمار ما تقدمه نظريات التعلم من آليات وصيغ وأساليب وطرائق للتنشيط من أجل:
 - إثارة دافعية التعلم لدى المتعلمين ورغبتهم، عبر المعرفة الجيدة لشخصيتهم وإمكاناتهم وقدراتهم.
 - التحكم في الطرق الديدكتيكية لتمكين المتعلمين من الاستعمال الوظيفي للقواعد اللغوية.
 - الحفز على المشاركة وتبادل الأفكار بين جماعة الفصل وخلق دينامية في العملية التعليمية التعلمية.

⁴⁷ تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء. دت. ص: 187

⁴⁸ وزارة التربية الوطنية والتعليم العلي والتكوين المهني والبحث العلمي، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، يوليو 2021، ص: 56

⁴⁹ الفاسي الفهري عبد القادر، اللغة والبيئة، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء. 2003، ص: 20

- استخدام أساليب وأدوات متنوعة في التقويم والمعالجة تستند إلى معايير ومؤشرات للتحقق من التملك للكفاية اللغوية والتواصلية.
- 2- إيلاء أهمية خاصة لقراءة وتحليل المنهاج المنقح للغة العربية وفهم العلاقات والتمفصلات بين مكوناته على ضوء نظريات التعلم والمستجدات البيداغوجية والديداكتيكية.
- 3- برمجة تكوينات مستمرة لفائدة أطر التدريس من أجل تحيين مكتسباتهم وتجديد معارفهم البيداغوجية بهدف تحقيق الجودة المنشودة.

المراجع:

- أحرشاو الغالي، الطفل بين الأسرة والمدرسة، منشورات علوم التربية، البيضاء، ط1، 2009.
- براون هـ. دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: د. عبده الراجحي، د. علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت. 1994.
- بن الراضي بدر، تعليم اللغة وتعلمها: مقارنة تواصلية، اللغة والتواصل التربوي والثقافي، منشورات مجلة علوم التربية، (كتاب جماعي)، البيضاء، ط1، 2008.
- التومي عبد الرحمان، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة الأمانة، الرباط. 2018.
- حسان تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء. دت.
- حمزة السعيد "دور منهاج اللغة العربية في اكتساب الكفاية التواصلية"، مجلد12، رقم 4، تاريخ 2022-01-27، ASJP
- الخلوفي فاطمة، أثر الكفاية المعجمية في التمكن من اللغة، تطور معايير التمكن من تخزين مفردات اللغة إلى بناء الكفاية التواصلية، التدريس، مجلة كلية علوم التربية، العدد 6، السلسلة الجديدة، يونيو. 2014
- الدريج محمد، تطوير المناهج في المنظومة التعليمية المغربية: المنهاج المندمج نموذجا، ملاءمة المناهج والبرامج من أجل مدرسة الجودة، دفاتر التربية والتكوين، عدد مزدوج 7/6 مايو، الرباط. 2012.
- ديك فان تون.أ، علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة وتعليق سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط1، 2001
- العبد الكريم راشد بن محسن النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، مركز بحوث كلية التربية، السعودية، الرياض، (صيغة pdf). 1432.
- عبد النوري الحسن، دور المفردات في بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم، مجلة العربية، عدد2، المجلد6.
- عمر أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008.

غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الجزء الأول، البيضاء، ط1، 2006.

غيلوس صالح، النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية، فيجوتسكي، في مناهج لتعليم اللغة، جسور المعرفة، المجلد 3 ، العدد 12.

الفاسي الفهري عبد القادر، اللغة والبيئة، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء. 2003.

فتيحي محمد، مدخل لبناء المناهج والبرامج وتطويرها، دفا تر التربية والتكوين، ملاءمة المناهج والبرامج من أجل مدرسة الجودة، عدد مزدوج: 7/6، ماي، الرباط. 2012.

نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، عمان، 2003.

وزارة التربية الوطني والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي، كتابي في اللغة العربية، دليل الأستاذ، مكتبة الوراقة الوطنية، يوليو، ط1، 2020.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، 2009.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، يوليو. 2021.

يونس علي محمد محمد، أصول اتجاهات المدارس اللسانية الحديثة، عالم الفكر، المجلد 32، العدد 1، الكويت. 2003.

Abderrahmane RAMI et autres, Étude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial, conseil supérieur de l'enseignement, Maroc, septembre 2007.

Cecilia Borgès, Claude Lessard Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle 2008/4 (Vol. 41),

David Cohen : « Piaget une remise en question », Retz, Paris. 1985

Morris, Charles. «Lev Semynovich Vygotsky's Zone of Proximal Development » Phi Delta Kappa News. University of Ottawa. 1998.